

קידום ההוראה באמצעות תצפיות הוראה ושיח פדגוגי | ד"ר קובי גוטרמן



מבוא

תצפית הוראה ושיח פדגוגי בין מנהל למורה הם כלי לשינוי בהתנהגויות הוראה ולצמיחה פדגוגית של מורים. לא פחות חשוב מכך, הם יוצרים שינוי גם בשיח הפדגוגי הבית-ספרי. הכלי מכוון להעצמה ולצמיחה אישית של המורה בכיתה ואינו ממוקד בהערכה. בכלי התצפית והשיח הפדגוגי יש כדי לתרום להפחתת החששות מתצפיות הוראה ולשכלול היכולת הרפלקטיבית של המורים לצורך שינוי בהוראה.

מטרות הכלי

- קידום תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר באמצעות תצפיות בשיעורים ושיח פדגוגי
- יצירת תרבות בית-ספרית ממוקדת-הוראה-ולמידה
- קידום ההתפתחות המקצועית של צוות המורים בבית הספר

יתרונותיו של השיח הפדגוגי

- ממוקד בהתנהגויות הוראה שנצפו בשיעור, ולא בהתנהגויות הוראה קודמות
- יש בו תרומה לחשיבה רפלקטיבית של המורה על השיעור
- המורה ולא המנהל הצופה הוא שמעלה פתרונות
- יש בו דגש על שימור, שיפור ושינוי של התנהגויות הוראה
- מורה ומנהל הרואים בתהליך החינוכי את ליבת העיסוק הבית-ספרי מייחדים מזמנם לפדגוגיה ולהוראה אפקטיבית

השיח הפדגוגי

- חדשני
- נסב על סמכות פדגוגית נרכשת
- ממוקד במורה ובשיפור הוראה
- מתחולל בין שני אנשים שעניינם בשיפור ההוראה
- מאופיין בכבוד הדדי
- אין בו שיפוט או ביקורת
- יכול להתקיים גם בין מורים
- מכוון לתהליך רפלקטיבי
- קצר, ממוקד בשני יעדים בלבד



הנחות יסוד

- שיפור בית-ספרי מותנה בעיסוק בלב העשייה החינוכית: מעשה ההוראה בכיתה (Sullivan, S., Glanz, J., 2004)
- ההוראה ותפיסת תפקיד המורה ניתנות לשינוי ולשיפור (Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J., 1998)
- בעזרת כלי התצפית והשיח הפדגוגי אפשר לשמר התנהגויות הוראה טובות ולשנות התנהגויות הוראה הדורשות שינוי (Glickman, 2002)
- בעזרת הכלי אפשר לספק את המידע הנדרש לארגון ההתפתחות המקצועית של מורים ולתכננה (Moffett, D. W., Zhou, Y. 2009)
- בעזרת הכלי אפשר ליצור ולקבוע תרבות בית-ספרית שמוקד העשייה בה הוא תהליכי הוראה ולמידה (Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J., 1998)
- למרות החששות, מורים רבים מצפים כי עבודתם תוערך, תיצפה, תוער ותואר. לדוגמה, בסקר תפיסות בקרב עשרות מורים, בעניין תצפיות בכיתה, מורים רבים אמרו שהיו שמחים לו היו המנהלים צופים בהם (ראו קורלנד, 2010)

עקרונות

התשתית לתצפית ולשיח הפדגוגי	
אמון	שקיפות בתהליך דיסקרטיות הפרדה בין תהליך ההערכה לבין צמיחה וטיפוח הוראה מיטבית
עקביות	שימוש בכלי התצפית והשיח בפרקי זמן קבועים - תזכורת לחשיבות התהליך - בין שהתצפיות אצל אותו מורה ובין שאצל מורים אחדים
אמפתיה	הבנה לקשיים האובייקטיביים של המורים ולמורכבויות ההוראה שאיפה ליצור חוויות חיוביות ומצמיחות
ידע פדגוגי	חיזוק של הבנת הקשר בין הוראה ללמידה הצגת אסטרטגיות הוראה הרחבת רפרטואר ההוראה
שפה מצמיחה	שימוש במילים מעצימות (הצלחה, תכנון, הישגים) יוצאו משימוש ביטויים הממקדים את השיח בדובר ולא במורה ('נהיית', 'אהבתי', 'מצא חן בעיניי וכד') וכן היגדים כגון 'לו אני במקומך, אילו היית עושה...' ו'אפשר היה לעשות...'

יצירת אמון בין הצופה למורה הנצפה¹

אמון הוא יסוד מהותי בגישה המוצעת. על המורים השותפים לתהליך התצפית והשיח הפדגוגי לדעת, להבין ולהרגיש כי הם יכולים לתת אמון מלא בצופה. אמון מושג אם מתקיימות שלוש הנחות יסוד: (1) שקיפות בתהליך הביצועי והכרת חלקיו, (2) שימוש בנתונים שלוקטו באיסוף אובייקטיבי, (3) הפרדה בין ההערכה הבית-ספרית לבין התצפית והשיח הפדגוגי. יצירת אמון בין הצופה למורה היא התשתית המרכזית המאפשרת את קיומם של תהליכי שיפור ההוראה. אמון הוא הבסיס לצמיחה והעצמה של ההוראה (Blasé & Blasé, 1994).

עקביות

דבקות בקיומן של התצפיות בבית הספר, לאו דווקא באותו מורה, מדגישה את הסמליות שבשימוש בכלי זה לקידום הוראה ואת היות התצפית בשיעור, המלווה בשיח פדגוגי, מובנית בסדר היום הניהולי.

אמפתיה

הבנה ורגישות למצבי הוראה שבהם מורים נתונים הכרחית בתצפיות הוראה. אין קל מלשפוט ולייעץ איך להורות טוב יותר או להשיג תוצרים טובים יותר מהתלמידים. לצופה שאינו נאלץ להתמודד עם המורכבות

1 רצוי כי עם ראשית יישום הגישה בבית הספר, הצופה יהיה מנהל בית הספר שהוכשר לצפייה ושיח פדגוגי בגישה המוצעת. צפיית עמיתים מומלצת רק לאחר שכל המורים חוו תצפית ושיח על-פי הגישה המוצעת. מורים שחוו חוויית הצלחה וחשו מקודמים יהיו פתוחים יותר לתצפית של עמיתים ולשיח פדגוגי אתם.

הנדרשת מההוראה קל להיות ביקורתי כלפי השיעור, ומכאן - כלפי המורה המלמד. בלי אמפתיה אי-אפשר לקיים שיח פדגוגי מצמיח. על הצופים לדעת בראש ובראשונה כי אין לשנות שיעור שהיה ולא לתקן שיעור שהסתיים. כל ביקורת תקבע התנגדויות, וכל גינוי יוביל להסתגרות.

ידע פדגוגי

תצפית הוראה נעשית לטובת שימור התנהגויות הוראה יעילות ושינוי התנהגויות הוראה שאינן אפקטיביות. על הצופה להכיר גישות להוראה טובה, לזהות תהליכים פדגוגיים בשיעור, לאבחן מצבי הוראה ולדעת להעלות במקרה הצורך הצעות לשיפור התנהגויות הוראה שכדאי להגביר את האפקטיביות שלהן.²

שפה מצמיחה

לשפה בשיח הפדגוגי יש הפוטנציאל הרב ביותר להכשיל את התהליך כולו או לתרום להצלחתו. שפת השיח צריכה להיות ממוקדת בתהליכי ההוראה ובפדגוגיה של השיעור ולא בשינוי אישיות המורה. על הצופה להימנע מהעמדת עצמו במרכז באמצעות שימוש במשפטים כגון 'אהבתי את מה שראיתי', או 'מצאה חן בעיניי הדרך שהפעלת את התלמידים'. אמירות כאלה יוצרות תחושה אצל המורה כי עליו להשתדל להכין שיעורים בדרך שהצופה 'אהב אותם' או ש'מצאו חן בעיניו' בלי קשר לתרומתם ללמידה או לקידום התלמידים.

2 התנהגויות ההוראה שראוי לבחון בשיעור הן מתחומים מגוונים ומורכבים, כגון יחס הזמן מורה-תלמיד, מספר השאלות שנשאלות בשיעור, סוג השאלות הנשאלות בשיעור (ידע או חשיבה), הזמן בין שאלת השאלה לקבלת התשובה, אופי התשובות: קצרות (מילה) או שתיים, או מורכבות), מי עונה על השאלות (לעתים מורים שואלים ועונים או שאינם ממתנים לתשובה), ניסוח השאלות (לעתים הניסוח מצמצם: מי מוכן? מי רוצה? וכו'). לדין מפורט בגישות האלה ראו "כל הכיתה כל הזמן", גוטרמן, 2008.



שלבי השיח הפדגוגי

השלבים בתהליך התצפית והשיח הפדגוגי		
שלב	תיאור	דוגמא
פגישה טרום-תצפית	<p>המורה והמנהל מסכימים על איסוף נתוני הוראה.</p> <p>המורה והמנהל קובעים יחד סדר יום לתצפית ההוראה. למורה אמירה אחרונה וקובעת בקשר לסדר היום, משמע - אילו היבטים של ביצועי ההוראה ייאספו.</p> <p>בשלב זה יש כמה דגמים. להרחבה: גוטרמן, 2006; Achison & Gall, 1997; Hunter & Russell, 1982</p>	<p>'שלום, אגיע לכיתתך לתצפית הוראה ביום א', תשעה בחודש. חשוב לי לחזור ולומר שהמטרה אינה לבחון או להעריך אותך אלא ללמוד יחד מניסיוןך כדי לקדם הוראה ולמידה בבית הספר. ניפגש לשיחה בשיעור החמישי, שבו אתה פנוי. היכן תרצה שנקיים את השיחה?'</p>
תצפית הוראה ואיסוף נתונים	<p>המנהל נוכח בכיתה ואוסף נתוני הוראה פתוחים או נתונים שהוסכם עליהם בפגישה טרום התצפית. רישום כל התרחשות יהיה מדויק ככל האפשר.</p>	<p>8:25</p> <p>מ': כן, מי קוראת את התשובות? מאי.</p> <p>ת': (מקריאה)</p> <p>מ': לא, לא, לא, אני לא שומעת אותך. בבקשה בקול רם.</p> <p>ת': מקריאה בקול רם.</p> <p>מ': או-קי.</p> <p>ת': אהה... הייתי באמצע הניווט לנחל פולג.</p> <p>מ': אני רוצה להגיד לכם שנחל פולג מאוד יפה וכדאי מאוד לטייל שם.</p> <p>ת': איפה זה?</p> <p>מ': באזור נתניה.</p> <p>ת': נוסעים ישר, מחיפה, עוברים ממכון וינגייט ימינה...</p> <p>מ': אני רוצה לשאול שאלה כללית. אין צורך לעוד תלמידים, היא ענתה תשובה נכונה. למה צריך לדעת לנווט? מה זה ניווט לאור מה שהכנתם בשיעורי הבית? רז, למה אני צריכה לדעת לנווט?</p> <p>ת': כדי לדעת לאן אני רוצה להגיע.</p> <p>ת': אם אתה נמצא במקום שאתה לא יודע, אתה צריך לראות אם אתה בכיוון מערב.</p> <p>מ': נכון, בניווט אני צריכה בעצם לדעת לקרוא מפה, לקרוא את הכיוונים, כי אם לא אדע מה יקרה לי...</p> <p>ת': נלך לאיבוד.</p> <p>מ': נכון, יש לי הרבה סיפורים בנושא הזה.'</p>



השלבים בתהליך התצפית והשיח הפדגוגי		
שלב	תיאור	דוגמא
<p>ניתוח השיעור וקביעת יעדים למשוב</p>	<p>המנהל מנתח את תצפית ההוראה על-פי פרמטרים פדגוגיים פתוחים או מובנים. המנהל קובע יעדים להתמקדות בפגישת משוב ההוראה.</p>	<p>א. יעד לשימור התנהגות הוראה: 'בשיעורים הבאים דליה תמשיך לעשות שימוש בעקרון הרלוונטיות בהוראה.' יעד לשינוי התנהגות הוראה: 'בשיעורים הבאים דליה תפחית את מספר השאלות ותתמקד בשאלות פתוחות.'</p> <p>ב. יעד לשימור התנהגות הוראה: 'בשיעורי ספרות ובהתאם לרלוונטיות, עירית תמשיך לשאול תלמידים על תחושות ורגשות העולים בהם למשמע הסיפור (כדי לקשור את הסיפור לחוויות חייהם).'</p> <p>יעד לשינוי התנהגות הוראה: 'בשיעורים הבאים עירית תאפשר לתלמידים לענות תשובות מורכבות יותר, ללא התערבות מצדה והשלמת התשובה.</p>
<p>פגישת שיח פדגוגי לאחר התצפית</p>	<p>המורה והמנהל נפגשים לשיחה ביום התצפית. שני טעמים לקיום השיח דווקא ביום התצפית: 1. מורים רוצים לשמוע את הצופה גם אם לא משמיעים להם אלא שואלים. 2. הזיכרון הוויזואלי של השיעור מתעמם בחלוף הזמן. המנהל מציג למורה את נתוני השיעור. הדיון מוגבל לנתונים שנאספו. המורה יכול לבחור יעד לשיפור או שינוי בשיעורים הבאים. המורה והמנהל מנתחים את הנתונים וקובעים אסטרטגיות לטיפול בהתנהגויות שהמורה רואה בהן בעיות ביצועיות, אם בעיות כאלה עלו מהנתונים. המורה והמנהל קובעים תאריך יעד לתצפית הבאה. המורה קובע כמה זמן יידרש לו לשינויים ההכרחיים בעיניו בהוראה שלו.</p>	<p>דוגמאות לשיח, ראו בהמשך: 'מנהלת: מה את לוקחת מהשיחה בינינו?' 'האם יש תחום מסוים שתרצי שנתמקד בו בתצפית הבאה?' * דוגמאות לתחומים אפשריים: מספר שאלות בשיעור, סוג השאלות ואופיין, דרכים לבניית אמון, משמעת.</p>

ארגון ויישום בהתאם ללוח השנה הבית-ספרי

מערך של תצפיות ושיח פדגוגי מחייב הכנה מוקדמת ומספקת. יישום התהליך בבית הספר מצריך הכנה מוקדמת כדי להכשיר את הלבבות לקראתו. הכנה מוקדמת תורמת להסרת התנגדויות ומאפשרת למורים זמן להבנת תהליך הצפייה והשיח. להלן הצעה להבניה וארגון של תצפיות ושיח פדגוגיים לאורך שנת הלימודים.

שנת הלימודים הנוכחית

אפריל-מאי
 החלטה על התהליך - רצוי שתהיה משותפת לצוות הניהול ולצוות הפיתוח, לרכז פדגוגי (אם יש) לוועד המורים, (לא הכרחי) ולפיקוח על בית הספר רצוי להעביר העתק לארגוני המורים.

סוף אוגוסט, לפני תחילת השנה
 הצגת תכנית השתלמות בית-ספרית בתחום קידום ההוראה ושיפורה. פגישת סגל שבה מוצגים תהליך התצפית והשיח הפדגוגי, רקע תאורטי-מחקרי והדגמת שיח, וניתן זמן לשאלות ותשובות.

שנת הלימודים הבאה

ספטמבר (שבועיים ראשונים)
 מנהל בית הספר נכנס לכיתות לפרקי זמן קצרים של 10 דקות. בכך מרגיל המנהל את המורים והתלמידים לנוכחותו בשיעורים. פרקי זמן אלו מאפשרים איסוף נתונים על הקיים והערכה ראשונית של הנדרש; אחרי הביקורים על המנהל להודות למורים ולהעביר מסר לא פורמלי שאינו 'מחפש' מגרעות או כישלונות בהוראה. סגנון מוצע לאמירה: 'תודה, למדתי משהו היום'.

לאחר החגים ועד חודשיים לשנה"ל
 תצפיות ושיח פדגוגי נעשים לשגרה בבית הספר. המנהל עובר מטיפול באוכלוסיית מורים אחת לאחרת, אולם ממשיך בביקורים קצרים אצל הקבוצות האחרות. במשך השנה המנהל יכול לחזור לסבב נוסף אצל כל קבוצה או אצל מורה זה או אחר לפי הצורך.

תחילת חודש שלישי לשנה"ל
 תצפיות ושיח פדגוגי נעשים לשגרה בבית הספר. המנהל עובר מטיפול באוכלוסיית מורים אחת לאחרת, אולם ממשיך בביקורים קצרים אצל הקבוצות האחרות. במשך השנה המנהל יכול לחזור לסבב נוסף אצל כל קבוצה או אצל מורה זה או אחר לפי הצורך.

אפשרות לתצפיות עמיתים

לאחר כחצי שנה
 על המנהל להחליט עם המורים מתי הזמן להתחיל בתצפית ושיח פדגוגי של מורים מאמנים עם מורים עמיתים לטובת הערכת עמיתים.

לאחר שנת לימודים מלאה
 הטוב ביותר הוא אם מורים מצלמים את עצמם מלמדים, צופים בקלטת ומחליטים אם למחוק אותה או לשתף מורים אחרים בדיון על ההוראה. המצב האידאלי הוא שמורים אינם חשים מאוימים על-ידי מורים אחרים והצפייה וההארות בעקבותיה אינם נחשבים בעיניהם לשיפוט של ההוראה או של המקצועיות שלהם.

פירוט השלבים השונים

התצפית ואיסוף הנתונים

איסוף הנתונים מבוסס על תצפית פתוחה; המנהל רושם את התרחשויות ההוראה בכיתה. מיד עם הכניסה לשיעור מתחיל הרישום, בציון שעת ההתחלה של השיעור וציון זמנים במשך השיעור. לאחר דקות אחדות של רישום אפשר לציין את הזמן, להניח את כלי הכתיבה, ולאחר כמה דקות מנוחה להמשיך לכתוב, שוב בציון הזמן. הכתיבה מאופיינת לא אחת בכתיבה קצרנית ובשימוש בקיצורים מקובלים כגון מ' = מורה, ת' = תלמיד, ת"ת = תלמידים.

להלן דוגמה לכתיבה בשיעור אזרחות בכיתה ט'. פרק הזמן של קטע זה הוא כשבע דקות ממהלך השיעור:
11:05 - (5 דק' איחור)

מ': (על הלוח). כשעונים על שאלות המבחן צריך להתייחס לזה"ב; כשקוראים קטע צריך קודם כול לעשות זיהוי. לפעמים ישאלו על איזה עקרונות מדובר.

ת': איך עונים על שאלה באזרחות?

מ': (מתעלמת). ישאלו איזה עיקרון בא לידי ביטוי, ואתם צריכים לזהות. למשל: אם בקטע כתוב שכל העם הלך לבחירות או שהשלטון הוציא משאל עם. מה? איזה עיקרון?

ת': זכות לבחור ולהיבחר.

מ': איזה עיקרון דמוקרטי?

ת': עקרון שלטון העם.

מ': יפה. זה הזיהוי (כותבת על הלוח).

ת': מה זאת אומרת שאלת זה"ב?

מ': אני עכשיו מסבירה. זה קיצור של 'זיהוי, הסבר וביסוס'.

ת': שזה בעצם שאלה פתוחה?

מ': כן. איזה זכויות אתם מכירים? זכות לביטחון, זכות לקניין

ת': זכויות מיעוטים.

מ': לא מדברים רק על זכויות מיעוטים. לא להתבלבל. מה עוד?

ת': אני יודעת.

ת': משאל עם.

מ': זה בתוך עקרון שלטון העם. עוד עקרונות... לא התחלתם ללמוד, נכון? מה יהיה?

ת': מה זה 'עקרון הכרעת הרוב'?

מ': צריך להסביר. בעיקרון זה מדובר במנדטים. המפלגה הגדולה ביותר.

ת': מה?

מ': תתחילו ללמוד, ביום רביעי יש מבחן.

11:09

ת': היום מתחילים.

מ': טוב, זה הזיהוי. ברור מה צריך לזהות? הסבר - למה הכוונה?

ת': להסביר מה יש.

מ': יפה. מה צריך לכתוב? צריך לכתוב מה זה. הרבה שכחו לכתוב לי בעבר. תמיד להסביר מה אתם כותבים.

ת': אבל אם לא ישאלו מה זה, אז למה שאני אסביר.

מ': ישאלו אותך 'זהה והסבר'. לא רק 'זהה'. או 'זהה ונמק'. אתה יודע, גם אם לא ישאלו אותך, תרשום. לא

יורידו לך אם רשמת...

11:12

על מה מסתכלים בשיעור

בתצפית הוראה פתוחה קשה להחליט מראש על נקודות לתצפית או לאיסוף נתונים מכון. עם זאת ישנן התנהגויות הוראה התורמות לשיעור או מעכבות אותו, וראוי לתת עליהן את הדעת במהלך התצפית:

- הבדלים בין משך הזמן המיועד לשיעור (50-45 דקות) לבין הזמן בפועל לפעילויות של הוראה ולמידה
 - א. זמן המוקדש לתחום ניהול הכיתה
 - ב. זמן המוקדש למשמעת
- הבדלים בין 'זמן מורה' ל'זמן תלמיד'
 - א. זמן המוקדש לדיבור לעומת זמן המוקדש להקשבה
 - ב. זמן המוקדש לתרגול או למשימות הוראה-למידה-הערכה אחרות
- מספר התלמידים המצביעים לאחר שאלה של המורה - פתוחה או סגורה
- מספר התלמידים המשתתפים בשיעור השתתפות פעילה או סמויה
- הזמן בין שאילת השאלה לקבלת תשובה
- גיוון בהוראה ובמשימות
- ניהול הכיתה
- בהירות בהוראה

בשיעורים בהם רמת ההוראה גבוהה, ממוקדת ותכליתית, כדאי לתת את הדעת גם על:

- אמון בתלמידים
- מי שואל את השאלות במהלך השיעור

ניתוח השיעור וקביעת יעדים

ניתוח אירועי ההוראה נועד להתכונן לשיחה עם המורה. כדאי להתמקד בו בשני סוגי יעדים:

- **יעד לחיזוק/שימור** נקבע בעקבות זיהוי התנהגות הוראה אפקטיבית שרצוי כי תבוא לידי ביטוי גם בעתיד. לא תמיד מורים מודעים לסיבות שהתנהגות הוראה מסוימת הניבה תוצרים חיוביים, כגון למידה אפקטיבית או תחושה טובה בשיעור. חשוב לזהות התנהגויות המניבות את התוצרים האלה ולקרוא להן בשם.
- **יעד לבחינה/שינוי** נקבע בעקבות זיהוי התנהגות הוראה שיש ספק ביעילותה ורצוי להעלות אותה לדין בשיח הפדגוגי.

דרכים ונקודות מרכזיות בניתוח שיעור

יש לבסס את ניתוח התנהגויות ההוראה על אירועים בשיעור. התנהגויות הוראה החוזרות על עצמן נחשבות לתבנית, וסביר שאם חזרו על עצמן יותר מפעמיים בשיעור אחד הן ממאפייני ההוראה של המורה שנצפה. דוגמאות:

- 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
- דיונים פתוחים
- ניצול יעיל ונכון של זמן ההוראה

השיח הפדגוגי

שיח פדגוגי אפקטיבי צריך להיות בעל 3 תכונות: ממוקד רפלקטיבי וקצר. עליו להיות:

- **ממוקד יעדים** - גם אם המורה הוא שהכתיב את היעדים
 - **רפלקטיבי** - על בסיס שאלות והקשבה פעילה ונדיבה
 - **קצר** - לא יותר מ-10 עד 12 דקות
- מה שלא נאמר ונידון בשיח פדגוגי זה, אפשר יהיה להעלות בשיח הבא:

משך: עד 12 דקות

מבנה: להלן המסגרת המומלצת לשיח אפקטיבי:

- פתיחה - הבעת הערכה לעצם נכונות המורה לתצפית ('תודה שאפשרת לי לצפות בשיעור...')
- שאלות רפלקטיביות ממוקדות-יעדים
- סיכום - שאלה המאפשרת למורה לחזור על עיקרי השיחה ('מה את לוקחת מהשיחה בינינו?')

הקשבה: אמנם יש להתכונן היטב לקראת השיחה, כמו לקראת שיעור, אך במקרים רבים יעלו המורים הנצפים יעדי שיח אחרים מאלו שהצופה התכונן אליהם. למשל, מיד בכניסה מורה יכולה לומר: 'היה לי שיעור איום ונורא' או לחלופין, 'היה לי שיעור נפלא!' בשני המקרים עלינו לבקש הסבר: 'הסבירי "נפלא", למה את מתכוונת?' או 'פרקי בבקשה את המושג "איום ונורא"; מה היה איום? ומה היה נורא?'. מכאן תאופיין השיחה בסדר יום אחר מזה שהתכוננו לו.

שאלות בשיח הפדגוגי

במשך השיח הפדגוגי חשוב להקשיב היטב לתשובות המורה ולהגיב בהתאם. אף שקשה לנבא מה תהיה תגובתם של מורים לשאלות, הניסיון מראה כי שאילת שאלות עדיפה מאמירת אמירות. אמירות מעוררות תחושה של שיפוטיות (גם אמירות חיוביות), ואילו שאלות מגרות את המחשבה.

קשה לקבוע מראש שאלות שיגרו את החשיבה בשיח הפדגוגי, משום שאין שני שיעורים זהים. על השאלות להתאים לרוח השיעור וליעדי השימור או השינוי. ובכל זאת אפשר להציע שאלות אחדות שיכולות לקדם את השיח הפדגוגי:

דוגמאות	סוגי שאלות
? מה הצליח לך כמו 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 העצמה
? 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 אח"כ בשיעור	שאלות מקדמות רפלקציה וחשיבה על הוראה ולמידה
? איך אפשר לגרום ליותר תלמידים 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	העלאת אלטרנטיבות ואפשרויות לשינוי - מכוונות לעתיד

שאלות לא-אפקטיביות בשיח פדגוגי

השימוש בשאלות רפלקטיביות מונע מהצופה שימוש בשאלות מיותרות. שאלות או אמירות סוגרות מעלות את התסכול מהשיחה, מקבעות את הפער בין הצופה (נותן המשוב) ובין המורה (המגיב). רצוי אפוא להימנע משאלות או אמירות כדוגמת אלו שבטבלה להלן. בכל מקרה חשוב להימנע משאלות העוסקות בניסיון לתקן את השיעור שהיה. הנחת המוצא היא שאי-אפשר לתקן או לשנות שיעור שעבר. האופי והסגנון של השאלות בשיח מבוססים על הכרה זו.

מדוע לא נשתמש בה במהלך השיח הפדגוגי	אמירה או שאלה
השימוש במילה 'אהבתי' מעמיד את הצופה במרכז. ההנחה הסמויה המשתמעת ממנה היא שעל המורה להכין שיעורים שהצופה יאהב ולא שיעורים אפקטיביים או מכוונים לתלמידים. כמו כן, היום השיעור מצא חן בעיני הצופה, אך ייתכן כי בעתיד לא ימצא חן בעיניו, וזו עצמה מחשבה קשה.	אהבתי מאוד את מה שראיתי...
אמירה מכעיסה, שהרי במציאות אינך יכול להחליף את המורה או ללמד במקומו. וכמובן אם אתה במקום המורה אולי כדאי שתלמד את השיעורים מכאן ואילך והמורה ינהל את בית הספר במקומך.	אילו אני במקומך...
איננו יודעים מה באמת היה קורה, ההנחה שפעולה א' תגרור את פעולה ב' אינה מציאותית.	אילו היית עושה (אומר, מגיב וכו') א' היה ב'?
אילו היה יכול היה עושה. העובדה שהתנהגות ההוראה לא הייתה כזו מעידה שמסיבה כלשהי לא יכול היה המורה לבצע אותה.	מה יכולת לעשות אחרת?
אם זיהינו את מטרת השיעור, אפשר להניח כי גם התלמידים זיהו אותה. ואם לא זיהינו את המטרה, כנראה שגם התלמידים לא זיהו אותה. השאלה מה הייתה מטרת השיעור מעמידה את המורה במגננה מפני אמירות 'נזפניות'. שאלה אפקטיבית כאן תהיה: האם השגת את מטרת השיעור?	מה הייתה המטרה שלך בשיעור?

דוגמאות לשיח פדגוגי

1. שיח פדגוגי לאחר תצפית הוראה בשיעור פיזיקה בכיתה ט'

הדוגמה שלהלן מציגה שיח פדגוגי לאחר תצפית הוראה בשיעור פיזיקה בכיתה ט'. לצד קטעי השיחה תמצאו דברים על יעילות השאלות והתייחסויות של הצופה לשיעור. השיחה נמשכה כשש דקות בלבד והתבססה על יעדים מובחנים. היעדים נקבעים אד-הוק מיד לאחר התצפית בשיעור ומתייחסים רק להתנהגויות ההוראה שנצפו בשיעור.³

יעד השימור: בשיעורים הבאים המורה תמשיך להפעיל את כל התלמידים באמצעות מטלה (זכירה או חשיבה). **יעד השינוי:** בשיעורים הבאים המורה תגלה רגישות לקושי של התלמידים. לדוגמה, תכתוב את ההוראות לביצוע המשימות נוסף על אמירתן בעל-פה.

צופה: תודה רבה שיכולתי לצפות בשיעור שלך. מה הצליח לך בשיעור כמו שתכננת?

פתיח אופייני ומכבד
שאלת פתיחה משמעותית המאפשרת למורה לפתוח את השיחה. בשאלה מוטמעת ההנחה שהמורה הצליחה וכי השיעור תוכנן

מורה: אה... להגיע לכל התלמידים, ובעיקרון לראות באמת איך הם הבינו את הנושא - זו הייתה המטרה שלי, לראות איך הם הבינו את נושא האינטראקציה. אני יכולה להגיד שהייתה לי ציפייה שהם יזכרו יותר וזה קצת קידם אותי פחות, אני גם יודעת שיש לי שני שיעורים, אז ניצלתי את הזמן אחר כך לתרגול הנושא.

צופה: מטלת הפתיחה שנתת הייתה אפקטיבית. היא אפשרה להם להיזכר ולך לראות מה באמת נלמד בשיעור הקודם. במהלך הכנת המטלה עברת ביניהם וניתן לראות את הפתיחות שבה הם מדברים איתך ולא מתביישים לשאול. עברת מקבוצה לקבוצה כשתלמידים קראו לך. יש דברים שעשית במהלך השיעור שתורמים לאווירה הטובה בשיעור?

חיזוק והתייחסות ליעד לשימור
תיאור התנהלות אפקטיבית של המורה במהלך השיעור
מסתיים בשאלה המצביעה באורח סמוי על אווירה טובה בכיתה

מורה: אה... אני חושבת שאני משתדלת לא להיכנס לוויכוחים מיותרים או הערות על כל מיני דברים קטנים, ולגבי איחורים שזו תופעה של השיעור הראשון, אני מטפלת בהם בסוף השיעור ולא במהלך השיעור, אה... אני לא מרימה את הקול.

צופה: אכן. הזכרת קודם איזשהו קושי, שציפית שהתלמידים ידעו יותר ממה שהם הפגינו. יש לך דרך לגרום לכך שהם יבינו יותר?

הקשבה פעילה והתייחסות להערה של המורה מתחילת השיחה, מלווה בשאלה ממוקדת ליצירת חשיבה

מורה: כן. אני חושבת שהייתי צריכה לתת יותר דוגמאות לפני שהתחלתי את התרגול. למרות שבדוגמאות הם תרגלו, אבל הייתי צריכה לתת יותר דוגמאות, גם הדוגמה שנתתי הייתה קשה מדי, הרגשתי שהסתבכתי אתה בדוגמה, כי הייתי צריכה לתת דוגמה פשוטה יותר, וזאת הדרך לעלות ברמה, ונתתי דוגמה שהיא קשה, והבנתי במהלך התגובות של הכיתה שהדוגמה הייתה קשה להם. הייתי צריכה לשנות.

3 במקרים מסוימים ולאחר מספר תצפיות אצל אותו מורה או בשיחה מקדימה עם המורה על השיעור, ניתן לקבוע יעדים לשינוי התנהגויות הוראה בטרם התצפית. תפיסה זו מוכרת בספרות המחקרית והיא בעלת פוטנציאל ליצירת תקרת זכוכית (המורה מתכוון רק לקראת היעדים שנקבעו בשיחה המקדימה)

צופה: בפעילות האיטית של התלמידים הבאת להם מגוון של תופעות ואינטראקציות.

הערה המעידה על קשב ועל התייחסות להתנהגות הוראה יעילה שנצפתה

מורה: נכון. יכול להיות שהייתי צריכה לעשות יותר דוגמאות משותפות לפני שנתתי להם להתמודד עם האינטראקציות לבד.

לאחר הסכמה של המורה, הצופה מחדדת את השאלה ומבקשת מהמורה למצוא את המקום שבו היה לתלמידים קושי.

צופה: את יכולה להצביע על הקושי בדיוק? איפה לדעתך לתלמידים היה קשה?

מורה: אה... אולי בזיהוי סוגי הכוחות. בדברים לפני שעסקנו באינטראקציה. בשלבים המוקדמים יותר לאינטראקציה.

הצעות מועלות רק לאחר קבלת אישור מהמורה ורק אם המורה לא העלתה את הפתרון בעצמה.

צופה: אני יכולה להציע משהו?

מורה: בהחלט.

צופה: במהלך השיעור נתת מספר משימות. המשימות היו מגוונות: הייתה משימה איטית כשאר כך בדקתם בכיתה, היו משימות שאחר כך התלמידים החליפו ביניהם רשמים. מה קרה בזמן שנתת את המשימות בכיתה?

מורה: לא זוכרת.

ביטוי לחשיבות של השימוש בתיעוד מדויק. הצופה משתמשת בתיעוד כדי להזכיר למורה את מהלך השיעור.

צופה: התלמידים שאלו אותך מספר רב של פעמים מה צריך לעשות.

מורה: נכון, לא רשמתי את ההוראה על הלוח. את צודקת. אמרתי אותה בעל-פה ולא רשמתי אותה על הלוח. באיזשהו שלב כשראיתי שהם שואלים רשמתי על הלוח, על מנת לסדר להם את החשיבה.

הצופה קשובה מאוד לדברי המורה. ההסכמה עם המורה מפחיתה לחצים. זו הזדמנות להגדיר את התנהגות הוראה או להסביר אותה.

השאלה מאפשרת למורה לסכם את השיחה בינה ובין הצופה. חובת ההוכחה על הלמידה בשיח הפדגוגי מוטלת על המורה.

צופה: זו באמת דרך שמסדרת לתלמיד מה עליו לעשות, כשהוא רואה מול העיניים מה צריך לעשות וזה מסמן את הדרך, מה צריך לעשות שלב אחר שלב. כשילד נתקל בקושי והמשימה לא כתובה לפניו, הוא שוכח מה הוא צריך לעשות אחר כך, במיוחד כשיש כמה שלבים במשימה. הם שאלו אותך מספר פעמים שאלות טכניות - מה צריך לעשות. מה את לוקחת מהשיחה שלנו היום?

מורה: להוסיף הוראות כתובות למשימה על דף שבו ניתנה המשימה. מעבר לזה שאני אומרת את המשימה בעל פה שזה יהיה רשום בדף.

צופה: יש עוד דברים?

מורה: לעשות קישור לשיעור קודם בדרך יותר נרחבת, להיות בטוחה שהם הבינו את הדברים של הטרם לפני שאני עוברת הלאה. הייתה אווירה מאוד נעימה בשיעור.

צופה: תודה רבה.

2. שיח פדגוגי לאחר תצפית הוראה בשיעור מקרא בכיתה ד'

הדוגמה שלהלן לקוחה משיח פדגוגי לאחר תצפית הוראה בשיעור מקרא בכיתה ד'. שיח זה מביא לידי ביטוי תפיסות שיש בהן פוטנציאל מועט לשינוי התנהגויות הוראה. לצד קטעי השיחה מובאים הסברים על חוסר היעילות של מקצת השאלות וההתייחסויות של הצופה. השיחה התנהלה במשך כחמש דקות והתבססה על יעדים מובחנים.

יעד השימור: בשיעורי מקרא שבהם נדרש סיכום נושא, המורה תמשיך לשתף תלמידים בתהליך זה. **יעד השינוי:** בשיעורים הבאים המורה תפחית את מספר שאלות הידע ותתמקד בשאלות התורמות לפיתוח חשיבה.

צופה: תודה רבה שאפשרת לי לצפות בשיעור שלך. מה הצליח לך בשיעור כמו שתכננת?

כאשר השיעור לא היה אפקטיבי רצוי לא לשאול על הצלחות. מוצע לשאול: מה פעל כמו שרצית?

מורה: הצליח לי הדיון והעלאת רצף האירועים. השיעור היה דינמי, והילדים הפגינו הבנה בכך שהשוו בין יהושע למשה מבחינת תפקודם כמנהיגים במצבי משבר ומול העם וגם בחוזק האמונה שלהם בעצמם ובאלוהים.

צופה: האם השגת את מטרתך?

זו שאלה מיותרת בעקבות השאלה הראשונה שנשאלה. יש כאן חזרה. ואכן המורה עונה ברוח זו.

מורה: אני חושבת שבהחלט הצלחתי להשיג את מטרתיי כפי שצינתי כעת.

צופה: ציננת שהשיעור היה דינמי. מהו שיעור דינמי בעיניך?

שאלה אפקטיבית המעידה על הקשבה

מורה: בעיני שיעור דינמי הוא שיעור אשר התלמידים לוקחים חלק והם פעילים. הם עונים על השאלות הנשאלות. מפגינים ידע ואני מרגישה שהם אֵתִי.

צופה: מי היה יותר דינמי במהלך השיעור, האם את או התלמידים?

שאלה אפקטיבית; חלקה השני מיותר, היות שהוא מציב שתי אפשרויות ויוצר שאלה סגורה.

מורה: אה... בעיקר אני. אפשר לומר שיותר אני.

צופה: האם יש דרך שבה הילדים היו יכולים להיות יותר פעילים?

רצוי לשאול כיצד אפשר להפעיל יותר תלמידים בשיעור (בעתיד).

מורה: בוודאי שהילדים יכולים להיות פעילים יותר, אם בהעלאת הידע בכתיבה טרם השיחה או בהצגות, שירים שכתבו בעבר ואף נאומים. אפילו עבודה בקבוצות לסיכום אספקטים שונים (בגי'סו) והצגתם מול הכיתה או אפילו בהכנת מצגות ממוחשבות.

צופה: התלמידים שהשתתפו ולקחו חלק בשיעור הפגינו ידע רב. כיצד הובלת את הילדים לשליפת הידע, יצירת רצף האירועים והסיכום?

חלקה הראשון של השאלה אפקטיבי ומספק חיזוק להתנהגות הוראה. חלקה השני מעודד ברמה הסמויה "שליפת" ידע מן התלמידים באופן פרטני. זהו יעד פדגוגי שגוי.

מורה: את הילדים הובלתי בעזרת שאלות. כל השיעור היה מבוסס על שאלות פינג-פונג - כאשר אני שואלת ומובילה לזיכרון דברים בעיקר על מנת לסכם ולתת מבוא תמציתי ביותר על מה שהיה ועל מה שהולך לקרות, אם הזמן יאפשר (חדשות לבקרים יש אירועים ואנו בסוף שנה - אז גם חזרות של ההורים עם הילדים לקראת המסיבות).

שאלה אפקטיבית

צופה: כמה שאלות לדעתך שאלת בשיעור?

מורה: אני לא יודעת להגיד בדיוק כמה אבל היו הרבה, מספר לא מבוטל.

ניסוח לא תואם שיח פדגוגי; אילו הייתה יכולה הייתה משתמשת בדרכים כאלו. העובדה שלא השתמשה בדרך אחרת מעידה שלא יכלה לעשות זאת.

צופה: האם יש דרכים אחרות שבהן יכולת להשתמש על מנת להוביל את הילדים לסיכום?

השאלה שנשאלה זימנה את התירוץ. שאלה מנוסחת בזמן עתידי מונעת מצבים כאלה. הניסוח "מה תוכלי לעשות כדי להוביל תלמידים לסיכום?" יחייב אותה לחשוב ולא לתרץ.

מורה: כולתי לעשות זאת בדרכים אחרות ואולי יצירתיות יותר, אך מוטיב הזמן עמד לפניי והדגש על ההבדלים בין תפקידו של יושע לאלו של השופטים.

צופה: במהלך הסיכום בכיתה ניכר שחשוב היה לך לכתוב את הדברים על הלוח. כתבת על הלוח את רצף האירועים, יושע ותפקידו, השופטים ומטרתם, מעגל החטא והעונש. הכתיבה על הלוח הייתה מאד מסודרת, ברורה וממוקדת. מדוע זה חשוב בעיניך?

מורה: זה חשוב על מנת שאותם ילדים שלא אתי או שמתקשים לעמוד בקצב יראו באופן חזותי את הסיכום ועדיין ירגישו חלק מהכיתה. רציתי שרצף האירועים יהיה על הלוח. זו דרך לעשות סדר גם למי שלא תמיד היה ערני בשיעור.

שאלה אפקטיבית המובילה את המורה לסכם את המפגש.

צופה: מה את לוקחת מהשיחה?

המורה מתארת התנהגות הוראה לקיחה. זהו תוצר מובהק והמשך של התירוץ הקודם - תוצר ישיר של השאלה הקודמת שהייתה 'ממוקדת' במה שהיה ולא במה שצריך לשנות.

מורה: אני מבינה שריבוי השאלות היה מסחרר במידה מסוימת, וחלק מן הילדים לא נטלו חלק בשיח. השתדלתי 'להעיר' חלק מהם כאשר אני פונה אליהם בשאלה ומבקשת אותם להיות ערניים לשאלות הבאות או להעלות דברים נוספים במהלך השיח כאשר אחזור אליהם בשנית או כאשר יהיו מוכנים לכך בהמשך השיעור.

צופה: יש עוד דברים?

מורה: כן, להפעיל יותר את התלמידים ולשנות את המאזניים שהילדים יהיו יותר פעילים מאשר אני וגם שהסיכום היה טוב והוא חשוב.

צופה: תודה רבה.

מורה: תודה לך.

3. שיח פדגוגי בעקבות תצפית הוראה בשיעור כישורי שפה בכיתה ג'

בדוגמה שלהלן מובא שיח פדגוגי בעקבות תצפית הוראה בשיעור כישורי שפה בכיתה ג'. יעד השימור היה קשור באפקטיביות של העשרת אוצר המילים ומכאן נקבע כי בשיעורי השפה הבאים תמשיך המורה להעשיר את אוצר המילים כפי שנעשה בשיעור זה. יעד השינוי היה קשור למתן הוראות מדויקות ולבדיקה שאכן התלמידים מבינים את ההוראות בטרם תתקדם המורה בהוראה. שימו לב כי יעד השינוי השתנה במהלך השיח. שינוי כזה נדרש לעתים בעקבות נתונים חדשים או אופי התשובות והתנהלות השיחה.

<p>פתיח לשמירה על מסגרת השיח שאלת פתיחה ראויה בשיעורים שבהם לא ניכרים הצלחה או תכנון.</p>	<p>צופה: תודה שאפשרת לי לצפות בשיעור. מה פעל בשיעור כפי שרצית?</p>
<p>שאלה שיש בה תגובה להנחה מוטעית של המורה שהתלמידים אכן לומדים את מה שהיא מלמדת.</p>	<p>מורה: קודם כול קצת רקע, אנחנו משקיעים מאמצים עצומים בעבודה עם טקסטים. העיקר זה ההבנה. המיפוי האחרון בכישורי שפה הראה בין היתר שיש קושי בהבנה בגלל אוצר מילים דל. ילד נתקל במילים 'קשות' ומאבד משמעות. זה בעיקר בא לידי ביטוי בקטע של ביצוע הוראות. שם אין אפשרות להיעזר בקונטקסט. ישבנו בצוותים והצבנו לנו כמה מטרות. אחת המטרות הראשוניות היא העשרת אוצר המילים של התלמידים. פשוט כל יום - מילה חדשה במאגר.</p>
<p>שאלה שיש בה תגובה להנחה מוטעית של המורה שהתלמידים אכן לומדים את מה שהיא מלמדת.</p>	<p>צופה: איך את יודעת שהילדים למדו מילים חדשות?</p>
<p>שאלה מהווה 'טריגר' לחשיבה על דרכי הוראה לא מסורתיות. ברמה הסמויה השאלה מצביעה על כשל תכנוני או כשל בהוראה.</p>	<p>מורה: אולי זה לא כל כך בלט, אבל התלמידים כבר מתורגלים להעלות מילים לא מוכנות בעקבות קריאת טקסטים. אי-אפשר לדחוס בשיעור אחד יותר מדי, לכן מתמקדים במספר מצומצם. לכל אחד יש פנקס מיוחד בו נרשמות מילים חדשות לפי סדר ה-א"ב. ליד כל מילה חדשה כותבים את פירושה ואפשר להוסיף ציור.</p>
<p>שאלה מהווה 'טריגר' לחשיבה על דרכי הוראה לא מסורתיות. ברמה הסמויה השאלה מצביעה על כשל תכנוני או כשל בהוראה.</p>	<p>צופה: את מכירה דרכים נוספות להוראה או תרגול של מילים חדשות או להעשרת אוצר המילים?</p> <p>מורה: כמובן, אפשר לערוך רשימה ארוכה... למשל, אני יודעת? אני יכולה לבקש מילדים לחבר משפט עם המילה החדשה. אולי יעיל יהיה לתרגל את שיבוץ המילים החדשות במשפט או בקטע, או... או... אפשר להשקיע, להכין משחק, סוג של לוטו או דומינו: מילה+פירושה. זה גם יכול להיות מאוד נחמד. אגב, חשבתי שכדאי היה להביא לשיעור תמונה אותנטית של סוסון ים. כאן דווקא הרגשתי פספוס. חבל שלא עשיתי את זה. אין סוף לאפשרויות. לא נשכח שגם הזמן מוגבל. אם אעסוק רק באוצר מילים כל השיעור, מתי נלמד את כל היתר?</p>
<p>שאלה אפקטיבית, אבל שאילת שלוש שאלות בזו אחר זו אינה תורמת לתהליך רפלקטיבי ואינה מקדמת חשיבה.</p>	<p>צופה: איך ידעת שהתלמידים למדו מילים חדשות היום בשיעור? שהם הבינו את הטקסט וענו נכון על השאלות בחוברת?</p>

מורה: לא יכולה לומר ב-100% לגבי כולם כאן ועכשיו, מעבר לזה שכל הזמן הסתובבתי ועקבתי אחרי העבודה העצמאית. ודאות מקסימלית יש רק בבדיקת מבחנים. גם לא תמיד. בכיתה הסתמכתי על התשובות בע"פ. ברור שאלה היו רק כמה תלמידים. לא כולם השתתפו.

השימוש בשפה 'בהנחה שיש לך בין שלוש... וגו' אינו אפקטיבי. השפה צריכה להיות קונקרטי ומכוונת לעתיד. לדוגמה: "מה נדרש לעשות ברמת התכנון כדי לאפשר בדיקת הבנה?"

צופה: בהנחה שיש לך בין שלוש לארבע דקות במסגרת השיעור כדי לבדוק הבנה או למידה בזמן אמת, יש לך הצעה לדרך בדיקה לרוב תלמידי הכיתה?

מורה: לא נראה לי... אולי הכתבה קצרה... של שאלה אחת. ובדיקה במקום... פעם השתמשתי בלוח מחיק. לכל ילד היה לוח מחיק עם טוש מיוחד. נניח שאלתי שאלה או תרגיל... ולפי ספירה 1, 2, 3 כולם הרימו את הלוחות למעלה עם התשובות. ילדים מאוד אוהבים סגנון כזה של עבודה.

שפת גוף אפקטיבית היא חלק חשוב מאוד בשיח. הנהון הסכמה מאפשר להסכים עם דברי המורה בלי התייחסות מילולית, והוא בעל אפקט גבוה.

צופה: (מהנהנת בהסכמה)

עקביות בשאלה - מסר העקביות נשמר לאורך כל השיח הפדגוגי.

צופה: מה את לוקחת מהשיחה שלנו?

מורה: דיברתי יותר מדי. מה את אומרת? או שאני אסכם? לסכם?

צופה: אשמח! אז מה את לוקחת מהשיחה היום?

אם המורה אינו חוזר בסיכום על אחד היעדים שנקבעו והשיח נסב עליהם, זה המקום להעלות שוב את השאלה.

מורה: קודם כול אני מאמינה שחשוב מאוד לעבוד על העשרת אוצר המילים של הילדים, כי זאת הדרך להמשך, להבנה בכלל. במהלך השיחה עלתה שאלה של דרכים שונות, יותר מגוונות, אולי פחות שגרתיות.

צופה: יש תובנות לגבי שיתוף כל התלמידים בשיעור? בדיקת ידע של כל התלמידים בשיעור?

מורה: שוב, זה קשור לדרכים אחרות... לקבל תשובות מכולם בו-זמנית? כדי לקבל מין תמונת מצב, לא תמיד זה מסתדר, אבל, לדוגמה, רעיון עם לוחות אישיים פותר את זה. אני צריכה עוד לחשוב... כרגע אין לי עוד רעיון.

וכשהמורה מתחבטת ואינה מוצאת פתרון יש לשאול: 'אני יכולה להציע?' כפי שנעשה כאן. דרך זו אינה כופה את הפתרון הרצוי או הראוי, אלא מאפשרת דרך נוספת לבחירה.

צופה: אני יכולה להציע?

מורה: בשמחה.

היעילות הגבוהה של ההצעה מתחילה במשפט: 'אני משתמשת ברעיון שהעלית...'. דרך זו מבטיחה כי הסיכוי גבוה יותר שהמורה תשתמש בטכניקה המוצעת. הרי ממילא זה היה רעיון שלה.

צופה: אני משתמשת ברעיון שהעלית לגבי שיתוף כל התלמידים. ניתן גם לבקש מהם לכתוב במחברת, לכתוב שלושה משפטים על הלוח ולבקש שישבצו את המילים החדשות שלמדנו היום. אפשר לבקש מהם לחבר משפטים עם המילים החדשות, ואם יש זמן אפשר לבקש מהם ליצור משחקים עם המילים החדשות, כמו תשחץ או תפזרות. משהו מזה נראה לך?

מורה: אני יכולה לנסות.

צופה: נסי וספרי לי איך היה. תודה.

קישורים

1. תמ"ה - כלי ליצירת תמונת מצב של תהליכי הוראה ולמידה:

<http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/1.3.aspx>

2. "כל הכיתה, כל הזמן" | מאמר מאת ד"ר קובי גוטרמן:

<http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/62.aspx>

3. "לחלץ את ההוראה מדפוס הימ"מ" | מאמר מאת גל פישר ומאיה שוורץ-בוזו:

<http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/58.aspx>

4. "חינוך, תרבות וקוגניציה: התערבות למען צמיחה" | מאמר מאת רובין אלכסנדר:

<http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/90.aspx>

5. שיח פדגוגי | ראיון עם ד"ר קובי גוטרמן, סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאומנויות:

<http://avneyrosha.org.il/ResourceCenter/Pages/video.aspx?genre=%u05e1%u05e8%u05d8%u05d5%u05e0%u05d9%u05dd&videoID=7>

6. קישור לסרטון ההדרכה:

<http://avneyrosha.org.il/ResourceCenter/pages/video.aspx?videoID=24>

לקריאה נוספת

גוטרמן, י' (2006). **בדרך למנהיגות חינוכית: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב**. החינוך וסביבו, כח, 11-26.

גוטרמן, י' (2007). **שיחות משוב בעקבות תצפיות הוראה - כלי לשיפור תהליכי הוראה ולמידה בבית הספר**. החינוך וסביבו, כט, 13-27.

גוטרמן, י' (2010). **בדרך למנהיגות חינוכית, הצעד הבא: תצפיות הוראה ושיח פדגוגי כמוקד התהליך החינוכי והצמיחה הפדגוגית בבית הספר**. החינוך וסביבו, לב, 149-167.

קורלנד, ח' (2010). **מנהלים מעריכים מורים - בין תפיסה לביצוע**. בתוך מ' כץ (עורך), עיונים במינהל ובארגון החינוך (עמ' 271-323), אוניברסיטת חיפה: מכון אבני ראשה.

Acheson, K. A., & Gall, M. D., (1997). **Techniques in the Clinical Supervision of Teachers: Preservice and Inservice Applications**. 4th Edition. John Wiley and Sons.

Glickman, C. D., (2002). **Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed**. Alexandria, Virginia, ASCD.

Hunter, M. & Russell. D., (1982). **Mastering Coaching and Supervision**. Corwin Press. Sage Publication. Thousand Oaks, CA.

Moffett, D. W., Zhou, Y. (2009, Oct 23). **Cooperating Teacher Evaluation of Candidates in Clinical Practice and Field Experiences**. Paper presented at the Annual Meeting of the Georgia Educational Research Association.

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J., 1998. **Supervision: A redefinition**. (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Sullivan, S., Glanz, J., (2004). **Supervision that improves teaching: Strategies and techniques**. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Blasé, J. & Blase, J.R, (1994). **Empowering Teachers: What Successful Principals Do**. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.