

חידושים ודרכים בפדגוגיה



בדרך למנהיגות חינוכית: הצעד הבא תצפיות הוראה ושיח פדגוגי כמוקד התהליך החינוכי והצמיחה הפדגוגית בבית הספר

תקציר: מנהל בית הספר הוא הדמות החינוכית המרכזית בבית הספר. במסגרת זו הוא נדרש להעריך מורים ולפעול לקידום ההוראה והלמידה בבית הספר. הגישות הקיימות בהערכת מורים לא מצליחות לשפר את ההוראה ומעלות את רף התסכול של מנהלים ומורים כאחד. שיחות המשוב בין מנהלים למורים אמנם מדגישות תחומים בהוראה שנדרש בהן תיקון, אך מתעלמות מחשיבותה של חוויית ההצלחה כתרומה לשיפור ולשינוי. מאמר זה מדגיש את שיפור התנהגויות ההוראה באמצעות שימוש בכלי התצפית המוכר, אך תוך שינוי מהותי של שיחת המשוב המוכרת והמרתה בשיח פדגוגי. המאמר מקנה את הכלים, הכללים והשפה הנדרשת לקיומו של שיח פדגוגי שיש בו כדי להצמיח מורים ולשנות התנהגויות הוראה.

מילות מפתח: מנהיגות פדגוגית, תצפית ומשוב, תצפית ושיח פדגוגי, שינוי התנהגויות הוראה.

מאמר זה עוסק במשמעויות של השיח הפדגוגי המתקיים לאחר תצפית הוראה ובחשיבות תרומתו לשינוי בהתנהגויות הוראה ולצמיחה פדגוגית של מורים. שינוי בדפוסי תצפיות הוראה – מתצפית ומשוב לתצפית ושיח פדגוגי – יאפשרו, הן למורים והן למנהלים, חווית הצלחה ולמידה, יפחיתו את החשש הטבעי שיש למורים מתצפיות הוראה ומשיחות המשוב ויתרמו לעלייה במספר תצפיות הוראה של מנהלים, החיוניות לקידום התנהגויות הוראה ולמידה בבית הספר.

לשיפור בהתנהגויות ההוראה של מורים בכיתה יש השפעה ישירה על תוצרי הלמידה. מרזאנו (Marzano, 2003) קובע כי מתקיים קשר הדוק בין גורמי מורה והוראה לבין הצלחה של תלמידים בלמידה. שינוי ושיפור בגורמי הוראה קשורים בין השאר לקידום, לצמיחה, לפיתוח אישי ולפיתוח מקצועי של סגל המורים (מרפי, 2005). קידום וצמיחה של מורים מתקיימים במרחבים שונים, כשהבולטים בהם השתלמויות, למידה מתמשכת (Schlicher, 2009, אריאב, 2009) ולמידה תוך ארגונית ארוכת טווח, מחוץ לכיתה (Darling-Hammond, 2009, & Richardson, 2009) וכן שיפור הוראה דרך תצפיות המתקיימות בכיתה (גוטרמן, 2006, מור, 2009, Hall, 2009).

סקר מורים שערך ארגון ה-OECD (Schlicher, 2006) קובע כי למרות שרוב המורים יודעים

להגדיר מהי הוראה טובה, הרי שבמציאות רובם שומרים על דפוס הוראה מסורתי של הוראה במסירה. להתערבות ממוקדת בשינוי תפיסת תפקידו של המורה ותפיסת ההוראה יש פוטנציאל לשיפור בתהליכי ההוראה, ומכאן, גם בלמידה. שינוי כזה, מאמינים מומחים, מבוסס על תצפיות בשיעורים ועל קיום שיח מצמיח לגבי תהליכי ההוראה (Glickman, 2004, גוטרמן, 2006, מור, 2009).

האם השינוי בתפיסת ההוראה ובביצועה הלכה למעשה אכן אפשרי? תשובה חלקית לשאלה זו מספקת פרופ' ענת זוהר, יו"ר המזכירות הפדגוגית לשעבר. זוהר (2009) טוענת כי "ניסיון העבודה עם פרחי ניהול ועם מורים בפועל... מעיד כי בעקבות תהליכים מתאימים של פיתוח מקצועי, חלק ניכר מהמורים מאמצים בהצלחה ובהנאה את דרכי העבודה הדרושות כדי לעסוק בהבניית ידע, בהבנה מעמיקה ובחשיבה" (שם, עמ' 14). לשיטתי, תפקידה של ההנחיה האישית בהוראה אינו מוגבל לתהליכי הכשרת מורים והיא חיונית למורים ותיקים לפחות כפי שהיא חשובה למורים במהלך ההכשרה ולמורים בשנות עבודתם הראשונות.

אחד התחומים הנדרשים ביותר, ויחד עם זאת השנויים ביותר במחלוקת, הוא תצפיות הוראה בכיתה ומתן משוב על ההוראה, כחלק מתפקידיו המרכזיים של מנהל בית הספר (Colvin, Flannery, Sugai & Monegan, 2009). בסקר מנהלי תוכנית "צמרות", בשנת הלימודים תש"ע, נשאלו 75 מנהלי בתי ספר בכירים מרחבי הארץ על תכיפות תצפיות ההוראה ואופיין. מהסקר עולה כי כמחצית מהמנהלים אינם צופים כלל בשיעורי המורים, ובין אלה שכן צופים, הצפייה מוגבלת לפעמים בודדות בשנה. מיעוט ממנהלים אלה עוסקים בצפייה בשיעורים כדרך שגרה.

מה נדרש ממנהלי בתי הספר כדי לקדם את התצפיות בשיעורים? המודל של גולדהאמר (1969), וקוגן (1973) יצר את התשתית הראשונית לתהליך שהוכר עם השנים כתהליך קליני (Clinical Supervision). למרות הצגת המודל כעבודת צוות, תוך הדגשת הקולגיאליזם וחשיבותו לתמיכה במורים ולקידום ההוראה, הוא נתפס יותר כתהליך ביקורתי המאיים על מקצועיותם של מורים, כבסיס לחילוקי דעות, להיעלבויות ולהתנסות לא נעימה, שיש להימנע ממנו בכל מחיר. בבחינת רע הכרחי.

בפועל, מורים חדשים זוכים לביקור אחד או שניים במהלך השנה או השנתיים הראשונות לעבודתם, ואילו מורים ותיקים נצפים לעיתים נדירות, אם בכלל. מורים ותיקים מספרים לא אחת, כי מאז כניסתם לתפקיד בבית הספר, או מאז קבלת הקביעות, לא נצפו בעת שלימדו. מורים צעירים פונים לא פעם למורים ותיקים בבקשה לקבל הדרכה והנחיה לפני שיעברו צפייה של הפיקוח כחלק מהדרישות לקבלת קביעות בהוראה. אולם אלה וגם אלה רק מחזקים את התחושה כי תצפית הוראה היא מעשה נדיר, המלווה בלא מעט חששות ואין בו כדי לקדם את ההוראה, גם אם החוויה כתוצאה משיחת המשוב היא חיובית.

מה מונע ממנהלי בתי הספר לקיים תהליכים מקדמי הוראה באמצעות צפייה בשיעורים? בניגוד לטענה כי המניע המרכזי לכך הוא חוסר זמן, ברצוני לטעון כי זמן מבטא סדרי עדיפויות. חלק גדול ממנהלי בתי הספר אינם מעמידים את תצפיות ההוראה במקום גבוה בסדרי העדיפויות,

וזאת למרות שרובם (סקר מנהלי צמרות, תשס"ט, תש"ע) חושבים כי תצפיות הוראה הן חשובות ואף חשובות מאוד לקידום ההוראה והלמידה בבית הספר. השאלה, אם כן, היא מדוע תצפיות ההוראה אינן זוכות למקום ראוי בסדר העדיפות של מנהלים? כיצד הפכו תצפיות הוראה, ויותר מכך שיחות המשוב שלאחריהן, לחוויה שלילית אצל מרבית המורים ומנהלי בתי הספר? חלק מהתשובה ניתן למצוא בחוויה האישית של מורים ומנהלים כאחד. המנהלים, שהיו קודם לכן מורים וחוו מן הסתם גם הם שיחות משוב מצמיתות, אינם נחפזים לקחת חלק בתהליך, שתוצאותיו אינן נעימות למקבל כמו גם למוסר. הפתרון: לפצח את הקשר הגורדי בין תצפית ומשוב כעונש וביקורת, ולהפוך אותו לחוויית הצלחה ולמידה.

לפני מספר שנים תיארתי את התפתחותו של "תהליך הקליני" מראשיתו ועד להצעה ליישומו בבתי הספר בארץ (גוטרמן, 2006). במאמר זה גם הצעתי כי התרגום המתאים ל-Clinical Supervision הוא "תהליך קליני". זאת בשונה מאינה פוקס (2002) שתרגמה אותו להדרכה קלינית, ובשונה מהתרגום לפיקוח קליני כפי שמופיע בספרו של סרג'ובאני (2002). השינוי המוצע אינו סמנטי בלבד, אלא בעל משמעות הן בהתייחסות לתפקיד מנהל בית הספר והן בהתייחסות של המורים והחששות המלווים את התצפית בשיעור. מנהלים אינם רואים את ההדרכה כחלק מתפקידם, ורוב המורים חווים את הפיקוח כחוויה רווית מתח הנעשית למטרות בירוקרטיות של קבלת קביעות או הרחקה. מנהלים מעדיפים לראות את עצמם כמובילי תהליך בית ספרי בעל מטרות ברורות ויעדים מוגדרים.

בארבע השנים האחרונות, בהן ליוויתי מנהלים בכניסה לכיתות ובקיום עשרות שיחות משוב, התחוור לי בוודאות כי בשיחות המשוב טמון פוטנציאל ליצירת חוויה לא נוחה ולא יעילה במקרה הטוב, ועד לחוויה שלילית רווית ביקורת וכעסים. בעקבות כך ועקב התנסות בעוד כ-400 שיחות לאחר תצפית הוראה, שקיימתי עם מורים בארבע השנים האחרונות, אני מבקש להציע שינוי נוסף: ביטול המונח "שיחות משוב", המתקיימות לאחר כל תצפית הוראה, והמרתו במונח "שיח פדגוגי". השיח הפדגוגי מבוסס על ההכרה כי הן הצופה והן המורה הם אנשי מקצוע המבינים תהליכים חינוכיים ורוצים בשיפורם.

המצב הקיים

הספרות המחקרית העוסקת בתהליכי צפייה ומשוב התפתחה בארה"ב בתחילת שנות השבעים של המאה העשרים (Cogan, 1973) ומוכרת בשם Clinical Supervision. גליקמן (2002) אומר כי גישה זו היא הוותיקה ביותר והנפוצה ביותר בשימוש, והוכחה כיעילה ביותר לקידום ההוראה. קרצ'בסקי (1993) קובע כי מטרת ה-Clinical Supervision היא לשפר את תהליכי ההוראה לטובת התלמיד. גישה זו עוסקת באחריות של המורה לאספקטים הקשורים ישירות להוראת תלמידים.

במאמר קודם (גוטרמן, 2006) כבר ציינתי כי בכל הנוגע לתצפיות במורים, הן הופכות לעיתים תכופות לתהליכי פיקוח על קיום הוראות הקשורות בעבודת ההוראה, ופחות מקדמות את מקצועיותו של המורה. קידום ההוראה מחייב הפרדה ברורה בין תצפית בהוראה למטרות

הערכה, לבין תצפית הוראה כמנגנון לקידומה. תפיסה זו תובעת שינוי תדמיתי של התצפית מכורה אוטוקרטי-סמכותי לפעילות חינוכית הדדית. בטיבו זהו מודל המכוון לתמיכה ולעזרה, ולא להערכה או לשיפוט. מטרתו הראשונית והאולטימטיבית היא שיפור הוראה על ידי מתן משוב למורה לגבי תפקודי ההוראה שלו.

המנהל או הצופה אינם שופטים את הדרך בה המורה מלמד, או את ההוראה כ"טובה" או "רעה", אלא משמשים כצופים האוספים מידע אותנטי ואובייקטיבי של מהלך ההוראה בכיתה (Nelson, M.L., Barnes, K.L., Evans, A.L., Triggiano, P.J., 2008). בפיקוח קליני לא מוציאים דוחות לנושאי סמכות, ורק המנהל והמורה שותפים לכל מה שקורה במהלך מחזור הפיקוח.

התשתית: גישת ה-Clinical Supervision

השימוש במונח "פיקוח קליני" לציון שיטה או גישה ייחודית של פיקוח הוראה יושם לראשונה בשנות השבעים, ובשנים שלאחר מכן הוצעו לה מספר פירושים, הגדרות ומשמעויות. מוריס קוגאן (Cogan, 1973), מהוגי הגישה, קבע, כי מטרתה לשפר את ביצועי המורה בכיתה על סמך נתוני התרחשויות ההוראה בשיעור. ניתוח הנתונים והקשר בין המורה והצופה יוצרים ומעצבים את הבסיס לגישה, לנהליה, למהלכה ולאסטרטגיות לשיפור הלמידה של התלמיד על ידי שיפור בהתנהגויות ההוראה של המורה. למעשה, זהו תהליך שבו לפחות שני אנשים מעוניינים בשיפור ההוראה, ולפחות אחד מהשניים הוא מורה שביצעו נמצאים תחת חקירה ולמידה.

לדעת פלנדרס (Flanders, 1970) הגישה שואפת להמריץ ולעודד שינוי בהוראה, להראות כי התרחש שינוי ולהשוות בין תבניות ההוראה החדשות לישנות בדרך שתעניק למורה תובנות מועילות לתהליך ההוראה. גולדהאמר, אנדרסון וקרצ'בסקי (Goldhammer, Anderson & Krajewski, 1993) מגדירים את תפיסת ה-Clinical Supervision כפיקוח על ההוראה תוך התבססות על תצפית שבה נאספים נתונים לא מתווכים מאירועי הוראה ממשיים, והיא כרוכה בהידברות הדדית פנים אל פנים בין המפקח והמורה, בניית התנהגויות הוראה ובפעולות לשיפור. לפיכך, בכסיסה, גישת ה-Clinical Supervision היא "אסטרטגיה אישית ברמה גבוהה" העוסקת במפורש בשיפור ביצועי ההוראה של המורה בכיתה.

גישת הפיקוח הקליני (Clinical Supervision) מתרחשת כתהליך מחזורי בעל חמישה חלקים (גוטרמן, 2006) הכוללים:

1. פגישת טרום תצפית
2. תצפית הוראה לאיסוף נתונים
3. ניתוח השיעור וקביעת אסטרטגיה
4. פגישת משוב הוראה
5. ניתוח פגישת המשוב

התהליך המחזורי שומר על המבנה שלעיל ומתקיים לגבי כל תצפית הוראה בנפרד. קיימות תפיסות שונות באשר לפעולות המתקיימות בכל אחד מהחלקים הללו. השינויים הנדמים כמינוריים מציינים שינוי בגישה ובתפיסת העולם המנחה את הפעלת התהליך או הגישה בכללותה. טבלה מס' 1 מראה את ההבדלים בין הגישות השונות.

כדי להבין את השונות בין הגישות והתפתחותן ראוי להציג במפורט את הגישה הבסיסית של הפיקוח הקליני (Clinical Supervision) כפי שנוסחה לראשונה על ידי קוגאן וגולדהאמר. גישה זו כוללת, כאמור, חמישה שלבים המרכיבים מחזור שלם אחד:

1. פגישת טרום תצפית – המורה והמנהל יושבים יחד וקובעים סדר יום לתצפית הוראה. למורה שמורה אמירה אחרונה וקובעת לגבי סדר היום, משמע, אילו היבטים של ביצועי ההוראה ייצפו ויירשמו.
 2. תצפית הוראה – המנהל נוכח בכיתה ואוסף נתונים, כפי שאלו התבקשו על ידי המורה על פי סדר היום שנקבע בפגישה.
 3. ניתוח תצפית – המורה והמנהל חושבים בנפרד על התרשמויותיהם ותחושותיהם מהשיעור. המנהל משכתב את הנתונים שנאספו ומכין עותק למורה.
 4. פגישת בטר תצפית – המורה והמנהל נפגשים והמנהל מציג בפני המורה את נתוני השיעור. הדיון מוגבל לנתונים הנאספים.
 5. ניתוח ואסטרטגיה – במהלך פגישת בטר התצפית המורה והמנהל מנתחים את הנתונים וקובעים אסטרטגיות לטיפול בהתנהגויות שהמורה רואה אותן כבעיות ביצועיות בהוראה, אם אכן בעיות כאלה עלו מהנתונים שנאספו בתצפית. המורה והמנהל קובעים תאריך יעד לתצפית הבאה, המורה קובע כמה זמן יידרש לו כדי לבצע את השינויים שלהערכתו הם הכרחיים.
- במהלך השנים חלו שינויים במבנה המוצג לעיל. גישת ה-Clinical Supervision מקבלת תוקף אחר ומשמעות שונה גם בהתאם לנושא התפקיד המבצע את התהליך בפועל (גוטרמן, שם).
- גליקמן (שם) טוען כי התייחסות ל-Clinical Supervision כאל כלי להערכת ההוראה או כחלק מתהליכי הערכה בית ספריים היא שגויה. ואכן, גם בארץ תצפיות הוראה העושות שימוש בכלי ה-Clinical Supervision להערכת מורים מחטיאות את המטרה המקורית של התהליך, כפי שאומרת אחת המורות:

מורים מסוימים חשים תחושות בלתי-נעימות כמו חוסר ביטחון בעקבות צפייה בשיעורים שלהם, זה קורה אחרי שיחה עם המנהלת או המפקחת. [היא] נותנת לי הרגשה שהשיעור היה נורא ואני מרגישה חוסר תמיכה. מי שרוצה לתת משוב כדאי שילמד איך עושים את זה כמו שצריך.

מורה אחרת מעירה:

להערכת, היה יעיל יותר אם לפני צפיית המנהלת בשיעורי-מורים, הייתה מתקיימת שיחה ובמהלכה היה מחולק מחוון ובו תבחינים להערכת שיעור. לאחר הצפייה השיחה הייתה נסובה סביב אותן נקודות שהועלו במחוון. באופן זה היה תיאום ציפיות בין המורה למנהל/ת ולא סתם אמירות פוגעות.

הוגי הגישה לא התכוונו מלכתחילה להערכת מורים או לשיפור ההוראה, אלא ליצור כלי לשיפור הלמידה על ידי קיום אינטראקציות חינוכיות בין מורים למנהלים ובין מורים לבין עצמם (Glickman, Calhoun & Roberts). אופי תוכנית הפעולה של תצפית ושיח פדגוגי הוא שכלול הכוונה המקורית לשיפור הלמידה והרחבתה ככלי לשיפור תהליכי הוראה. למעשה זהו אמצעי שבו מורים ומנהיגים חינוכיים מעורכים באופן הדדי בבחינת סוגיות פדגוגיות-הוראתיות הרלוונטיות למורה אחד בשיעור אחד, אך יש בהן כדי להשפיע על התנהגות הוראה עתידית בסיטואציות כיתתיות נוספות.

למרות שהשימוש בכלי התצפיות והשיח הפדגוגי נועד ליצירת תהליך רפלקטיבי על השיעור, הרי שעוצמתו היא בגירוי החשיבה של המורה לחשיבה רפלקטיבית גם לגבי השיעורים הבאים שילמד גם אם הם לא ילווה בתצפית הוראה ובשיח פדגוגי.

טבלה מס' 1

קובץ גוטמן	מלילין האנער	קית' אריסון ומריליט גול	ברברה פאייבן	מוריס קונאן	קית' גולדזאמר
טרום תצפית למטרת הפגת	אין צורך בפגישה טרום תצפית מתחילים ותיאור	תכנון	תכנון	הכניית זיקה ומערכת יחסים	פגישה טרום תצפית תכנון עם המורה
תצפית הוראה פתוחה (לא מודרכת)	תצפית הוראה פתוחה (לא מודרכת)	תצפית בכיתה	צפה	תכנון התצפית תצפית	תצפית
השלמת נתונים ניתוח נתונים קביעת יער	הכנה לשיחת משותב	—	נתח	ישיבת ניתוח	ניתוח וקביעת אסטרטגיות
פגישה משותב מוגבלת בזמן (ער 20 דקות)	פגישה משותב	פגישה משותב	תן משותב	פגישה משותב תכנון הפגישה הבאה	פגישה משותב
שיקוף וחזרה לשיעור נוסף לפי הצורך	ניתוח בתר פגישה	—	שקף	—	ניתוח בתר פגישה
'דהיונר וסבינו', שנתון מכללת סמינר הקיבוצים, כ"ח. תשס"ו-2006	Madeline Hunter & Doug Russel, (1990) Corwin Press, Thousand Oaks	Keith Acheson & Meredith Gall, Techniques in the Clinical Supervision of Teachers	Barbara Paven, 1993 Examining Clinical Supervision Practice. In Clinical Supervision	Moris L. Cogan, (1973) Clinical Supervision. Houghton-Mifflin. Boston.	Robert Goldhammer, (1969) Clinical Supervision. Holt New York.

השינוי: תצפית ושיח פדגוגי

הגישה המציעה קיום תצפיות הוראה ושיח פדגוגי – כתחליף לגישת ה-Clinical Supervision ולגישת התצפית והמשוב שהוצעה בעבר (גוטמן, 2008) – נובעת ממספר תובנות: א. מנהלי בתי ספר אינם רוצים לקחת חלק בתהליכים שבהם אינם חווים הצלחה. ב. הכרה בחרדות של מורים מעצם כניסת המנהל לתצפית הוראה ומהחשש המלווה את שיחת המשוב. ג. ההבנה כי שיחת המשוב מקבעת את מעמד המורה אל מול מעמד המנהל, כאשר יחסי הכוחות מאוד ברורים. ד. המציאות בה השיחה והמשוב בעקבותיה משמשים להערכת המורה ו/או להערכת ההוראה.

באחד מבתי הספר בתל אביב, בהם פועלים ברוח הגישה של תצפית ושיח פדגוגי כבר חמש שנים, השינוי היה הדרגתי. התהליך החל עם פתיחת בית הספר כבי"ס צומח, והייתה לי מעורבות בו מהשנה הראשונה לפתיחתו. מורים שנקלטו ידעו כי בבית הספר מתקיימת צפייה בשיעורים ובעקבותיה שיחת משוב שהתפתחה לכדי שיח פדגוגי. למעשה, למורים בבית הספר יש יד בשינוי הגישה.

השיחות שהתנהלו בפורמט של תהליך קליני והתבססו על העקרונות של תצפית ומשוב, הפכו עקב חוסר בזמן לשיחות משוב קצרות ורפלקטיביות בטיבן. בשל הלחץ בזמן, שיחות המשוב אף התנהלו בהפסקות שבין השיעורים. היה ברור כי עקב כך לא ניתן לדון בכל התנהגויות ההוראה בשיעור, ומכאן התפתחו שיחות ממוקדות בשני יעדים שנקבעו מיד לאחר תצפית ההוראה. השגרה שבתצפיות חוזרות ונשנות אצל אותן מורות, לצד שיח רפלקטיבי ותחושת העצמה, הפחיתו חששות ותרמו להתפתחותה של גישת השיח הפדגוגי.

הדפוס נקבע: תצפית הוראה מלאה, קביעת שני יעדים בלבד לשיחה ושיח פדגוגי מונחה שאלות רפלקטיביות, שאינן עולה על עשר דקות.

בשונה מתהליך משוב שבו יש מוסר ומקבל, הרי שהשיח הפדגוגי מאופיין בראש ובראשונה כשיחה בין שני אנשי מקצוע (מורה ומנהל, מורה ורכז, מורה ומורה), המקיימים דיון פתוח על סיטואציה חינוכית אחת או שתיים, המבוססת על תצפית הוראה ונוכחות מלאה בשיעור. לעניין זה יש לציין כי איסוף נתונים שיטתי במהלך תצפית ההוראה הוכח כשימושי וחינוכי ליצירת השיח הפדגוגי. ייתכן שהיתרון העצום הנובע מכתובה שיטתית של מהלך השיעור הוא כי הן למורה והן לצופה יש בסיס משותף לדיון על סמך נתוני תצפית מוסכמים.

לגישת התצפית והשיח הפדגוגי חמישה עקרונות: אמון, עקביות, אמפתיה, ידע פדגוגי, ושפת השיח.



יצירת אמון בין הצופה למורה הנצפה: אמון הוא יסוד מכריע בקיום הגישה המוצעת. על המורים השותפים לתהליך התצפית ולשיח הפדגוגי לדעת, להבין ולהרגיש כי הם יכולים לתת אמון מלא בצופה. אמון מושג באמצעות שלוש הנחות יסוד: (1) שקיפות בתהליך הביצועי והכרת חלקיו (2) שימוש באיסוף נתונים אובייקטיבי (3) הפרדה בין תהליך ההערכה הבית ספרי לבין גישת התצפית והשיח הפדגוגי. יצירת אמון בין הצופה למורה היא התשתית המרכזית המאפשרת את קיומם של תהליכי שיפור ההוראה. אמון הוא הבסיס לצמיחה ולהעצמה של ההוראה (Blasé & Blasé, 1994).

עקביות: העקביות מתייחסת לתצפיות בכלל, ולאווך דווקא לתצפית הוראה אצל אותו מורה, ככלי לקידום הוראה. העקביות מדגישה כי תצפית בשיעור, המלווה בשיח פדגוגי, היא מובנית בסדר היום הניהולי. תצפיות הוראה המתקיימות רק פעמים בודדות בשנה מניבות תוצרים הפוכים למצופה, מאחר שהן מקדמות שיחת משוב ארוכה יותר. לשיחות כאלה יש פוטנציאל להימשך מעל הנדרש, לרוש בשיעור הנצפה, לנסות לתקן שגיאות שנצפו ולבקר את ההוראה. **אמפטיה:** הבנה ורגישות למצבי הוראה שבהם נמצאים מורים הן ממד מחייב בקיום תצפיות הוראה. אין קל משיפוט של ההוראה, מחשיבה על דרכים טובות יותר או יעילות יותר ללמד את השיעור, או להשיג תוצרים טובים יותר מהתלמידים. לצופה שאינו נאלץ להתמודד עם המורכבות הנדרשת מההוראה קל להיות ביקורתי כלפי השיעור ומכאן כלפי המורה המלמד. ללא אמפטיה לא ניתן לקיים שיח פדגוגי מצמיח. כצופים עלינו לדעת בראש ובראשונה כי לא ניתן לשנות שיעור שהיה, ולא ניתן לתקן שיעור שהסתיים. כל ביקורת תקבץ התנגדויות וכל גינוי יוביל להסתגרות.

1. רצוי כי בתחילת ההטמעה של הגישה בבית הספר הצופה יהיה מנהל שעבר הכשרה לצפייה ושיח פדגוגי בגישה המוצעת. צפיית עמיתים מומלצת רק לאחר פרק זמן בו כל המורים חוו והתנסו בתצפית ושיח על פי הגישה המוצעת. מורים שחוו חוויית הצלחה וחשו מקודמים יהיו פתוחים יותר לתצפית ולשיח פדגוגי על ידי עמיתים.

ידע פדגוגי: תצפית הוראה נעשית לשם שימור התנהגויות הוראה יעילות ולשינוי התנהגויות הוראה לא אפקטיביות. מה הן התנהגויות הוראה אפקטיביות ומה הן התנהגויות הוראה שאינן מקדמות את הלמידה? אין זה עניינו של מאמר זה להציף את שלל התנהגויות ההוראה המוכרות כאפקטיביות, אולם על הצופה להיות מיומן בידע פדגוגי עשיר, להכיר גישות להוראה יעילה ומועילה, לזהות תהליכים פדגוגיים בשיעור, לאבחן מצבי הוראה ולדעת במקרה הצורך להעלות הצעות לשיפור התנהגויות הוראה לא אפקטיביות או פחות אפקטיביות.²

שפת השיח: לשפה שבה אנו משתמשים בשיח הפדגוגי יש את הפוטנציאל הגדול 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 בעיני הדרך בה הפעלת את התלמידים. אמירות כאלה יוצרות אצל המורה תחושה כי עליו להשתדל להכין שיעורים בדרך בה הצופה "יאהב" אותם או ש"ימצאו חן בעיניו", ללא קשר לשאלה האם הם תרמו ללמידה או קידמו את התלמידים. שפת השיח דורשת חשיבה ותרגול. בהמשך ינתנו דוגמאות לשפת שיח מקדמת.

כיצד, אם כן, יוצרים את השינוי הלכה למעשה?

יצירת יחסי אמן בין צופים למורים בבית הספר מבוססת על מספר הנחות יסוד, המתייחסות בראש ובראשונה להפרדה בין תהליך ההערכה לבין תצפית ושיח פדגוגי (Glickman, 2002). אמון מבוסס על כבוד הדדי ושקיפות בהתייחס לתצפיות. על המורים בבית הספר להכיר את השיטה שבה מתקיימות התצפיות; עליהם לדעת כי מה שנצפה ומה שנאמר במהלך השיח נשאר בין הצופה למורה ולא ייעשה בו שימוש אחר.³ תרומה נוספת ליצירת יחסי אמן מושתתת על ההנחה כי המורים יודעים כי הם "ירוויחו" מהתצפית ומהשיח הפדגוגי שלאחריה, וכי הם לוקחים חלק בתהליך משמעותי ושותפים ללמידה וליצירת ידע הוראה חדש או פרשני בבית הספר.

לצפייה בשיעור ולשיח פדגוגי יש מספר כללים. תצפית ההוראה צריכה להתבצע מתחילת השיעור ועד סופו. לנוכחות המלאה בשיעור יש משמעות פדגוגית לצד משמעות סמלית. תצפית בשיעור מתחילתו עד סופו מאפשרת הבנה הוליסטית של מהלך השיעור, גם אם לא כל

2. התנהגויות הוראה שראוי לבחון במהלך השיעור עוסקות בתחומים שונים ומורכבים כגון, ביחס זמן מורה-תלמיד, מספר השאלות שנשאלות בשיעור, סוג השאלות (שאלות ידע או שאלות חשיבה), הזמן העובר בין הצגת השאלה לקבלת התשובה. תשומת לב לאופי התשובות: קצרות (מילה או שתיים, או מורכבות)? מי עונה על השאלות? לעיתים מורים שואלים ועונים, שואלים ולא ממתנינים לתשובה, שואלים שאלות מצמצמות כמו: מי מוכן, מי רוצה וכו'. לדיון מפורט בגישות אלה ראו: "כל הכיתה כל הזמן" גוטרמן, 2008.

3. מנהל בית הספר הצופה בשיעורי מורים חייב להפריד בין תצפית ושיח פדגוגי ככלי לצמיחה ובין תצפית הוראה הנדרשת אחת לתקופה ככלי הערכה. למרות שתצפיות יכולות לשמש ככלי הערכה, על המנהל ליידע את המורה על כוונותיו לפני תצפית למטרת הערכה.

פעילות ההוראה והלמידה נקלטה ונרשמה בסטנוגרמה. הצופה שנכח במהלך השיעור ראה, שמע וקלט את כל התהליכים החינוכיים ואת דפוסי התנהגויות ההוראה, גם אם לא רשם אותם. את הפרטים החסרים ניתן להשלים מיד לאחר סיום התצפית. כדי שהשיח יהיה אפקטיבי הוא צריך להתקיים סמוך ככל האפשר לתצפית (בירנבוים, 2009). פגישה בין הצופה למורה, המתקיימת ביום בו נערכה תצפית ההוראה מאפשרת גם שימוש בפרטים או באנקדוטות שלא נרשמו במהלך השיעור עצמו, אולם הם עדיין חדים ובהירים בזיכרון, הן של הצופה והן של המורה. לפני קיום השיחה, על הצופה להכין את עצמו, באמצעות כתיבת יעדי שיחה. כתיבת היעדים ממקדת את הצופה בשאלה: "מה אני רוצה שיקרה בתום השיחה?", "אילו התנהגויות הוראה מצופה מהמורה לדעת ולשמר, ואיזו התנהגות הוראה רצוי לשנות?". כתיבת היעדים מאפשרת כניסה חלקה לשיחה ומונעת פתיח המקבע את השיחה. באחת השיחות בין מנהלת למורה, שהתקיימו לאחר תצפית הוראה, שלה הייתי עד, נפתחה השיחה כך:

מנהלת: מה נשמע?

מורה: הכול בסדר.

מנהלת: איך היה השיעור?

מורה: בסדר.

מנהלת: מה את מרגישה?

מורה: טוב. אני מרוצה.

מנהלת: יופי! את מרוצה מהכיתה?

מורה: גם. אני מאוד נהנית מהם.

מנהלת: יופי, אני שמחה. גם אני נהנית.

לאחר פתיח זה יהיה קשה מאוד לנהל שיחה ממוקדת. התחושה שנוצרת היא שהכול בסדר, השיעור התנהל כנדרש, התקיימה למידה אפקטיבית ולמעשה הפגישה מיותרת. הפתיח קיבע את אופי השיחה ובהמשך מצאה המנהלת את עצמה אומרת למורה כיצד היא רוצה לראות את התנהלות הלמידה בשיעור, מה נדרש לעשות והיכן המורה שגתה. הקשר בין הפתיחה בה "הכול היה בסדר" לבין המשך השיחה מטעה, יוצר ציפיות שווא ומיותר. כתיבת היעדים לפני קיום השיחה מהווה הכנה ממוקדת ובאופן סמלי גם מעבירים מסר של רצינות ומוכנות מצד הצופה.

יעדי השיחה אינם עוסקים בתיקון התנהגויות הוראה שנצפו בשיעור, בין אם היו לא יעילות או שלא השיגו את מטרות השיעור. יעדי השיחה צריכים להתמקד בחיזוק התנהגויות הוראה יעילות ובשינוי התנהגויות שלא תורמות ללמידה. הגדרת היעד לשיחה מתבססת על תצפית ההוראה. יעדים מתייחסים לזמן, למורה ולפעולה שאותה אנו מבקשים לשמר או לשנות. לדוגמה: "בשיעורים הבאים המורה תשאל יותר שאלות חשיבה ותפחית את מספר שאלות הידע".

כמו בשיעורים עצמם, יעדי השיחה יהיו התוצרים המצופים של הצופה מהשיח הפדגוגי. הפיכת תוצרי השיחה לבעלי סיכויי הצלחה, שיבואו לביטוי בשימור או בשינוי התנהגויות הוראה, תלויה בתכנון השיחה ויכולה לכלול הדגמת הוראה, פתרון בעיות דרך אינטראקציה, רפלקציה וגילוי, הנעשים על ידי המורה בהכוונת הצופה. קביעת היעדים לשיחת המשוב מתבססת, כאמור, על איסוף נתוני התצפית וקריאתם המחודשת לאחר השיעור. ניסוח היעדים הוא חשוב מאחר שהוא מכתיב את השפה שבה נשתמש בשיחה. יעדים ממוקדים מספקים עוגנים או "פתיחים" לשיחה ועוזרים לנו לתחום את השיחה בנושאים הרצויים.

את המשקל המשמעותי בתהליך יש להפנות לשיח. משמעותו של השיח הפדגוגי היא ביכולת לשאול שאלות ולהקשיב הקשבה מלאה ופעילה. הקשבה פעילה לאחר שאילת שאלה שנועדה ליצירת רפלקציה מתייחסת לא רק לתשובה, אלא גם לשימוש נוסף במידע העולה מהשיח. השאלות חייבות להתבסס על המציאות שהוצגה בשיעור ובעקבותיה נקבעו יעדים לשיחה. לא כל יעד יבוא לביטוי גם אם הוא נכתב כיעד. לעיתים המורה יכתיב את סדר היום לפגישה הפדגוגית. מורה שמיד בתחילת השיחה אומר: "השיעור היה נורא", מכתיב סדר יום אחר לשיחה, מחייב את הצופה להתייחס אל האמירה ומבטל, ולו זמנית, את היעדים שנקבעו. במצב זה חשוב לשאול את המורה: "למה אתה מתכוון?", או "תסביר 'נורא'". גם מורים שבתחילת השיחה אומרים: "השיעור שלי היום היה מצוין" צריכים לזכות לתגובה דומה: "תסביר מצוין", או לשאלה: "מה היה מצוין בשיעור?". התייחסות מצד הצופה מעידה על הקשבה ועל אכפתיות. האג'נדה משתנה מאחר שכמו בכל סיטואציה אנושית אנו יודעים היטב היכן היא מתחילה אולם לא יודעים להיכן היא תוביל או כיצד היא תסתיים.

השפה שבה אנו משתמשים במהלך שיחת המשוב משפיעה גם על הפחתת תחושת האיום והביקורת המוטמעים בכל תצפית הוראה (Krajewski, 1993, Peterson, 1990). בנוסף, השפה משמשת כמודלינג יעיל של שיחה למורים במהלך ההוראה בכיתה (Glickman, 2002). השפה מכתיבה את האופן בו נקיים את השיחה כדי שתהיה אפקטיבית. קוסטה וגרמסטון (2002) טוענים כי המילים שלנו הן לעיתים קרובות רמזים לתהליכי החשיבה שלנו.

לצופה בשיעור יש אחריות מלאה על קיומו של שיח פדגוגי המושתת על העקרונות שנסקרו לעיל. על הצופה לזכור כי השיח צריך להיות ממוקד בשיעור ובהתנהגויות הוראה, וכי מורים רבים חשים מובכים מעצם הכניסה של צופה לכיתה. חשוב לזכור גם כי רוב המורים רגילים לשיחות משוב במתכונת הקיימת. ייתכן שהם מחכים לנזיפה או להערה נגטיבית, וגם להם קשה לצאת מתבניות קיימות או מחוויות שליליות מעברם. פעמים רבות נוצרת בשיחה תחושה שמורים מחכים להערכה השלילית. באחד המקרים בו שאלתי על התנהגות הוראה יעילה שנצפתה בשיעור, התפתח דיון קצר ובסופו הערתי כי אני מסכים עם המורה שחשיבה אסוציאטיבית תורמת ללמידה. בתגובה אמרה המורה: "או קיי, אז זה היה טוב אבל..." ונראה היה כי היא מחכה לנזיפה או להערה שלילית על התנהגות הוראה אחרת שנצפתה בשיעור.

על הצופה מוטלת גם אחריות ליצור את האווירה הנדרשת לקיום דיאלוג המכוון לרפלקציה ומוביל לשיח פדגוגי פורה, כזה המתקיים בין עמיתים למקצוע. זאת בניגוד לשיח המעורר

תחושות אשמה וגורם לתגובה דפנסיבית. מטרת השיח הפדגוגי היא בראש ובראשונה לעורר חשיבה על השיעור. חשיבה זו היא תוצר של תהליך רפלקטיבי. ככלל, השיח הפדגוגי מהווה מסגרת מרכזית המאפשרת למורה לערוך תהליכי חקירה עצמית ורפלקציה ביקורתית על התנהגות ההוראה. אחת התכונות החשובות ביותר של צמיחה אינטלקטואלית ופרופסיונאלית היא יכולתו של אדם לקחת צעד לאחור מפעילותו, לפקח על יעדיו, לאמוד את שיעור ההתקדמות שנעשתה, להעריך כיצד ניתן לתקן את הנתיב המוער ואיך ניתן להשתמש בידע בתמונה המוצגת (גרדנר, 1996).

מומלץ לצופה להשתמש בעיקר בגישה חקרנית נרטיבית במהלך השיח הפדגוגי. גישה זו מדגישה את עידוד החשיבה הרפלקטיבית על ידי הצבת שאלות ומתן הזדמנות לתיאור מפורט של האירועים כפי שנחוו על ידי המורה בשיעור. על הצופה לאפשר למורה להגיע בכוחות עצמו לתובנות הנדרשות. לשם כך הוא יכול להנחות, להציע ולעיתים אף לעזור בפרשנות של התנהגויות הוראה מסוימות, אולם עליו להקפיד שתינתן למורה ההזדמנות לפתח ולהגיע בעצמו אל התובנות הנדרשות.

מטרת השיח, אם כך, היא לגרום למורה לחשוב על ההוראה, על אתגרים, על בעיות או על דרכים להתמודדות עם מצבי הוראה עתידיים.

השיח הפדגוגי מהווה מצע לפעילות מטא-קוגניטיבית או רפלקטיבית כזו. הצופה והמורה יכולים לסקור יחד עובדות, לשקול כיצד הן מתקשרות להתנהגויות ההוראה ולחשוב עליהן במונחים של הוראה עתידית. לעניין זה, החשיבה הרפלקטיבית חשובה לקידום התנהגות פרופסיונאלית המעוגנת במציאות השיעור. חשובה במידה שווה גם יכולתו של המורה להפנים את החשיבה הרפלקטיבית כך שגם ללא צופה הוא ישאל את עצמו שאלות דוגמת אלו שהועלו בשיחה ויהיה מסוגל להתבונן על התנהגויות ההוראה העתידיות של עצמו.

על הצופה להבין גם שלא ניתן לתקן את השיעור הנצפה. שיעור הוא כמו טביעת אצבע, הוא ייחודי לזמן ולמקום שבו התקיים ולא ניתן לחזור עליו. להבנה ולקבלה של תפיסה זו יש משמעות רבה לגבי אופי השיח הפדגוגי. בהיעדר היכולת לתקן שיעור שעבר, שאלות העוסקות בניסיון לתקן את השיעור הן מיותרות. לדוגמה, השאלה: "מה יכולת לעשות אחרת?" אינה יכולה להניב תוצר משמעותי, אלא רק ליצור תסכול. הנבירה בשאלות מדוע דברים לא פעלו, או כיצד ניתן לעשות דברים אחרת, מייצרת אנטגוניזם וטינה. על הצופה להעביר הבנה זו למורה שלימד את השיעור היות ומכאן והילך ניתן לשאול או לשוחח על דרכים עתידיות לשינוי ולא על ניסיון עקר לתקן שיעור שחלף. אין טעם בהלקאה עצמית או בכעסים.

לאור התובנה כי לא ניתן לתקן שיעורים שחלפו, רצוי להביא את המורים למצב בו הם מייצרים פתרונות או חושבים כיצד ניתן להקנות, ללמד, להפעיל או לתרגל תלמידים בשיעורים עתידיים. פתרונות שיעלו מהמורים הם בעלי פוטנציאל לשינוי התנהגויות הוראה עתידיות.

התנהלות השיח, או: מה שואלים ומה לא שואלים

שאלות הן המללה המשמשת להוצאת מידע מאחרים. שאלות יכולות כמובן להיות פתוחות או סגורות, וזאת בהתאם למידע שאנו מבקשים לדעת. מבחינה זו, למרות שנקבעו יעדים לשיחה יש חשיבות רבה לאופי השאלות שאנו שואלים במהלך השיח הפדגוגי ולמבנה שלהן. יש לתת את הדעת לכך ששאלות סגורות יניבו תשובות קצרות, וכי הן נושאות מסר סמוי שאנו מצפים לתשובות של כן או לא בלבד. מסר סמוי נוסף, חשוב לא פחות, הוא כי שאילת שאלות פתוחות בשיח, משמשת כלמידה סמויה באשר לדרך בה רצוי לשאול שאלות במהלך הוראה בכיתה.

אחת הדרכים היעילות ליצירת חשיבה רפלקטיבית היא על ידי שאלות מגרות חשיבה. ראוי כי השיח הפדגוגי יתנהל באמצעות שאלות העצמה רפלקטיביות. שאלות אלה מגרות ועוזרות לפתח את הדמיון, גורמות לבן השיח לחשוב ב"גרול", להציף אפשרויות שונות ולחלום ללא גבולות (Swarzman, 1993). עיקרון השימוש בשאלות העצמה הוא זה המאפשר למורים להגיש שותפות פדגוגית מלאה ותחושת אחריות על ההוראה שלהם במהלך השיח. לשאלות אלה פוטנציאל להניע את המורה להציע פתרון למצבי הוראה עתידיים, ובמיוחד אלה שלא הוכחו כיעילים או כמקדמי למידה במהלך תצפית ההוראה. תפקידו של הצופה הוא לייצר את התהליך הרפלקטיבי, תפקידו של המורה הוא להעלות את הפתרונות או לחשוב על התנהגויות ההוראה. שאלות העצמה מחדירות מילים בעלות עוצמה לחשיבה ובתגובה מעודדות את החשיבה היצירתית לשינוי דרכי ההוראה. מילים כאלה הן: הצלחה, השפעה, מצוינות, יוקרה, בלתי מוגבל, מוטיבציה, השראה וכו'. השאלה: "מה הצליח לך מתוך מה שתכננת?", הפותחת שיח פדגוגי לאחר תצפית שיעור, היא מסוג השאלות שיש בהן העצמה ויוצרת מיד תחושה חיובית אצל המורה. "מה הצליח?" מניחה בבסיסה כי גם אני, כצופה, ראיתי הצלחה בשיעור. "...כמו שתכננת" היא חלק משאלה המכבדת את המורה. ההנחה הסמויה החבויה באמירה, היא: "אני יודע שתכננת את השיעור או לפחות חלקים ממנו. ספר לי, אם כן, מה הצליח מתוך תכנון זה".

המובאָה שלהלן מדגימה שיחת משוב לאחר תצפית הוראה בשיעור פיסיקה בכיתה ט'. לצד חלקי השיחה יש הסבר על יעילות השאלות והתייחסות הצופה. השיחה התנהלה במשך כשש דקות בלבד והתבססה על יעדים מובחנים. יעד השימור היה: בשיעורים הבאים המורה תמשיך להפעיל את כל התלמידים באמצעות מטלה (זכירה או חשיבה). יעד השינוי היה: בשיעורים הבאים המורה תגלה רגישות לקושי שהתלמידים מגלים בשיעור. לדוגמה, תכתוב את ההוראות לביצוע המשימות לצד אמירתן בעל פה.

פתיח אופייני ומכבד	צופה: תודה רבה שיכולתי לצפות בשיעור שלך.
שאלת פתיחה משמעותית המאפשרת למורה לפתוח את השיחה. השאלה מטמיעה בתוכה את ההנחה כי המורה הצליחה וכי השיעור תוכנן	מה הצליח לך בשיעור כמו שתכננת? 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 פחות קידם אותי, אני גם יודעת שיש לי שני שיעורים, אז ניצלתי את הזמן אחר כך לתרגול הנושא.
חיוק והתייחסות ליעד לשימור	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?
תיאור המתייחס להנחלת אפקטיבית של המורה במהלך השיעור	מורה: אה... אני חושבת שאני משתדלת לא להיכנס לוויכוחים מיותרים או להערות 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.
מסתיים בשאלה המצביעה באורח סמוי על איריה טובה בכיתה	צופה: אכן. הזכרת קודם איזשהו קושי, שציפית שהתלמידים יידעו יותר ממה שהם הפגינו. יש לך דרך לגרום לכך שהם יבינו יותר? מורה: כן. אני חושבת שהייתי צריכה לתת יותר דוגמאות לפני שהתחלתי את התרגול. למרות שהם תרגלו דוגמאות, אבל הייתי צריכה לתת יותר דוגמאות. גם הדוגמה שנתתי הייתה קשה מדי. הייתי צריכה לתת דוגמה פשוטה יותר וזאת הדרך לעלות ברמה. הבנתי במהלך התגובות של הכיתה שהדוגמה הייתה קשה להם.
הקשבה פעילה המתייחסת להערה של המורה מתחילת השיחה מלווה בשאלה ממוקדת ליצירת חשיבה	צופה: כן, אולם בפעילות האישית של התלמידים הבאת להם מגוון של תופעות ואינטראקציות. מורה: נכון. יכול להיות שהייתי צריכה לעשות יותר דוגמאות משותפות לפני שנתתי להם להתמודד לבד עם האינטראקציות.
הערה המצביעה על קשב לצד התייחסות להתנהגות הוראה יעילה שנצפתה	צופה: את יכולה להצביע בדיוק על הקושי? איפה לדעתך לתלמידים היה קשה? מורה: אה... אולי בזיהוי סוגי הכוחות. בדברים לפני שעסקנו באינטראקציה, בשלבים המוקדמים יותר.
לאחר הסכמה של המורה, הצופה מחדרת את השאלה ומבקשת מהמורה למצוא את המקום בו לתלמידים היה קושי	צופה: אני יכולה להציע משהו? מורה: בהחלט.
הצעות מועלות רק לאחר קבלת אישור מהמורה ורק לאחר שהמורה לא העלתה את הפתרון בעצמה	

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

ביטוי לחשיבות של השימוש בסטנוגרמה. הצופה משתמשת בסטנוגרמה 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. 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.

צופה קשובה מאוד לדברי המורה. ההסכמה עם המורה מפחיתה לחצים. זו הזדמנות לתייג את התנהגות ההוראה או להסביר אותה

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.

שאלה המאפשרת למורה לסכם את השיחה בינה ובין הצופה. חובת ההוכחה על הלמידה בשיח הפרדגוגי מוטלת על המורה.

שאלות עוצמה בשיח פרדגוגי מחייבות התייחסות מדויקת למצבי ההוראה שהיו במהלך השיעור. שיח פרדגוגי אפקטיבי עושה שימוש יעיל בשאלות שיש בהן לייצר שינוי בחשיבה של המורה על השיעור ועל התנהגות ההוראה. האתגר הגדול ביותר שלנו כצופים וכמובילי השיח הפרדגוגי הוא לדעת איזו שאלה לשאול ומתי. הניסיון מלמד כי פתיחה יעילה של שיחה תעסוק ביעד הוראה שראוי לשמר אותו. למעשה זו התנהגות הוראה שהוכחה כיעילה. התנהגות הוראה אפקטיבית היא זו שהייתה לה השפעה על הלמידה ו/או גרמה לתלמידים למעורבות גבוהה בשיעור או הפעילה את התלמידים לחשיבה ו/או פעולה. השימוש בשאלות רפלקטיביות מונע מהצופה שימוש בשאלות מיותרות. שאלות או אמירות סוגרות מעלות את התסכול מהשיחה, מקבעות את הפער בין הצופה (כנותן משוב) ובין המורה (כמגיב). רצוי אם כך להימנע משאלות או מאמירות דוגמת אלו שבטבלה להלן:

מדרע לא נשתמש בה במהלך השיח הפרדגוגי	אמירה או שאלה
השימוש במילה 'אהבתי' מתייחס אל הצופה ומעמיד אותו במרכז. ההנחה הסמויה היא כי על המורה להכין שיעורים אותם אני אוהב כצופה בלי להתייחס לאפקטיביות של השיעור. בנוסף, אם היום אהבתי את השיעור, ייתכן שבעתיד לא אוהב את מה שאראה.	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.	אם אני במקומך...
מן הטעם הפשוט שאיננו יודעים מה באמת היה קורה. ההנחה כי פעולה א' תביא לפעולה ב' אינה מציאותית.	אם היית עושה (אומרת), מגיבה (וכו') א' היה ב'?
שהרי אילו המורה יכולה לעשות היא הייתה עושה. העובדה שהתנהגות ההוראה לא הייתה כך, מעידה כי המורה לא יכולה הייתה מסיבה כלשהי לבצע אותה.	מה יכולת לעשות אחרת?

שאלות אלטרנטיביות להתנהגויות הוראה 'לא יעילות' צריכות להתייחס לשיעורים עתידיים. לדוגמה: "אם תלמד את השיעור הזה או דומה לו בכיתה המקבילה, האם תשנה משהו?" או "מה אתה יכול לשנות כדי להשיג יותר שותפות של תלמידים?"

כדי שהשיח הפרדגוגי יהיה משמעותי עבור המורה וייצור את התחושה ש"היה כדאי" לקחת חלק בתצפית ובשיח, על השאלות להיות מעוררות או מצמיחות. שאלות אלו לא רק מגרות את המורה לחשיבה על ההוראה, אלא מאפשרות למורים להעלות אלטרנטיבות ואפשרויות לשינוי בהתנהגויות ההוראה ומרחיבות את רפרטואר התנהגויות ההוראה לשימוש בשיעורים הבאים. לאחר דיון ביעדים ניתן לסיים את השיחה. סיכום השיחה נעשה על ידי המורה ומושג באמצעות השאלה: "מה אתה לוקח מהשיחה שלנו?", או "מה אתה מפיק מהשיחה?". שאלה זו מתייחסת לשיחה ולא לשיעור שהמורה לימד. השאלה משמשת כטריגר חשיבה על מהלך השיחה וסיכום קצר של הלמידה או הדיון שהתנהל במהלכה. התשובה לשאלה: "מה אתה לוקח מהשיחה?" מאפשרת לצופה לדעת אם הושגו יעדי השיחה. למעשה אין צורך להגדיר את יעדי השיחה מלכתחילה, והם צפים באמצעות השאלות הרפלקטיביות. המסגרת המומלצת לשיח אפקטיבי היא: פתיח המביע הערכה לעצם התצפית, שאלות רפלקטיביות ממוקדות יעדים, וסיכום בשאלה המאפשרת למורה חזרה על יעדי השיחה.

שיח פרדגוגי אפקטיבי מאופיין במיקוד ביעדי השיחה, ברפלקטיביות ובמהלכו הקצר (עד עשר דקות).

לסיכום:

אחת הדרכים הטובות ביותר לקדם ולשנות התנהגויות הוראה היא באמצעות צפייה בהתנהגות והתייחסות ממוקדת בחיזוקה או בשינויה. חטיבה (2008) אומרת כי "אין שום דרך שתביא לשיפור אמיתי בהוראה בלי הערכה של מורים ומשוב על הוראתם" (עמ' 59). היא מוסיפה כי אין לה ספק שעיקרון זה עלול להיות אבן הנגף העיקרית שתעורר התנגדויות מצד המורים. לדעה זו שותפים גם אחרים (מור, 2010; גליקמן, 2002).

הפתרון, כאמור, הוא שינוי בתפיסת ההערכה והמשוב והחלפתה בשיח פדגוגי אפקטיבי. היתרונות בקיום שיח פדגוגי המחליף שיחות משוב פורצים אל מעבר לגבולות הכיתה. שיח כזה מגלם את הפוטנציאל לשינוי וליצירת תרבות של שיח פדגוגי כללי בחדר המורים. בתי ספר שבהם מתקיימים תהליכי תצפית ושיח פדגוגי כחלק משגרת העבודה ממוקדים בתהליכי הוראה-למידה, עשירים בהזדמנויות חינוכיות, מרחיבים את רפרטואר התנהגויות ההוראה, מעלים את תחושת המסוגלות העצמית של מורים ואת הסיפוק מההוראה.

מורים שהתקיים איתם שיח פדגוגי במספר שיעורים, מפתחים מיומנות של תצפית בשיעורים וקיום שיח פדגוגי מצמיח כדרך עבודה ולמעשה לומדים תוך התנסות את ההתנהלות האפקטיבית לקיומם של תהליכי צפייה ושיח. בבתי ספר שבהם השיח הפדגוגי מחליף את שיחות המשוב גדל הסיכוי כי בעלי תפקידים ומורים ייקחו חלק בתצפיות הוראה ללא החששות המתלווים תדיר לתצפיות ולביקורת המלווה.

ביבליוגרפיה

- אריאב, ת' (2009), משיכת מורים, שמירת מורים, הכשרת מורים. **הד החינוך**, כרך פ"ד, מס. 3 עמ' 42-47. בירנבוים, מ., (2009), הערכה לשם למידה ומאפיינים של קהילה מקצועית בית ספרית ותרבות כיתה המעצימים אותה. בתוך, קשתי, י. (עורך) **הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך**, רמות אוניברסיטת ת"א. עמ' 77-100. גוטרמן, י' (2006) בדרך למנהיגות חינוכית: מנהל בית הספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב. בתוך אלוני, נ' (עורך) **החינוך וסביבו** כרך כ"ח, שנתון מכללת סמינר הקיבוצים. גוטרמן, י' (2007) כל הכיתה כל הזמן. **הד החינוך**, כרך פ"ב, מס. 7 עמ' 4-38. גרדנר, ה' (1996) אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה. ברנקו וויס. זוהר, ע' (2009) הטמעה מערכתית של מדיניות החינוך לחשיבה בישראל (2006-2009) מתוך דו"ח חינוך לחשיבה (אופק פדגוגי), משרד החינוך המזכירות הפדגוגית ירושלים, תשס"ט. חטיבה, נ' (2008) הוראה במרכז. **הד החינוך**, כרך פ"ב, מס. 7 עמ' 56-59. מור, א' (2009) הניסיון המעשי הוא נכס. **הד החינוך**, כרך פ"ד, מס. 3 עמ' 66-70. סרג'ובאני, ת"ג (2003) ניהול בית הספר: היבטים יוניים ומעשיים. האוניברסיטה הפתוחה. פוקס, א' (2002) על מדריכים מודרכים והדרכה. צ'ריקובר. קוסטה, א"ל, גרמסטון, ר"ג (1999) אימון קוגניטיבי. משרד החינוך ומכון ברנקו וויס.

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

Colvin, G., Flannery, K.B., Sugai, G., Monegan, J. (2009). "Using Observational Data to Provide Performance Feedback to Teachers: A High School Case Study", **Preventing School Failure**, 53(2), pp. 95-104.

- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). "Teacher Learning: What Matters?" **Educational Leadership**, 66(5), pp. 46-53.
- Glickman, C.D., Calhoun, E., & Roberts, J. (1993). "Clinical Supervision within the School as the Center of Inquiry", In Andersons, R.H. & Snyder, K.J. (eds.) **Clinical Supervision, Coaching for Higher Performance**.
- Glickman, Carl D. (2002). **Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed**, ASCD, Alexandria, VA .
- Hall, E., (2009). "Engaging in and Engaging with Research: Teacher Inquiry and Development", **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 15(6), pp. 669-681.
- Krajewski, R.J., (1993). "The Observation Cycle: A Methodology for Coaching and Problem Solving", In Anderson, R.H, & Snyder, K.J., (Eds.) **Clinical Supervision: Coaching for Higher Performance**, Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publication.
- Marzano, R.J. (2003). **What Works in Schools**. ASCD, Alexandria, VA.
- Murphy, J. (2005). **Connecting Teacher Leadership and School Improvement**, Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Nelson, M.L., Barnes, K.L., Evans, A.L., Triggiano, P. J., (2008). "Working with Conflict in Clinical Supervision: Wise Supervisors' Perspectives", **Journal of Counseling Psychology**, 55(2), pp. 172-184.
- Rowan, B; Jacob, R; Correnti, R, (2009). "Using Instructional Logs to Identify Quality in Educational Settings", **New Directions for Youth Development**, 121, pp.13-31.

e-mail: koby_gut@smkb.ac.il

