



הוראה קלינית במפגש עם השטח – דוח ביניים

חיים לפיד ולאה פס

אוגוסט 2016

הוראה איכותית נמצאת בלב האסטרטגיה של קרן טראמפ – היא מנוף עיקרי לאפשר ליותר תלמידים לסיים בהצלחה לימודים ברמת חמש יחידות במתמטיקה ומדעים. הקרן הגדירה במתווה האסטרטגי שלה (2011) הוראה איכותית בקווים כלליים: "הוראה המציבה במרכז את הלמידה של כל תלמיד בכיתה ושוקדת כדי שיגיע להישגים הטובים ביותר". בהמשך המסמך ההגדרה פורטה מעט יותר:

מורים מצטיינים מציבים יעדים גבוהים לכל תלמיד, מאבחנים צרכים ויכולות, מפקחים אחר ההתקדמות ובונים תכניות הוראה מותאמות. הם נותנים לתלמיד משוב ותומכים בלמידתו בזמן אמת... במדינות (המצליחות בחינוך) הכשרת המורים מטפחת גישה קלינית להוראה השמה את למידת התלמיד במרכז. המורים צופים במורים מנוסים ובעמיתים, מתנסים ודנים בסימולציות, ומשתפים זה את זה בידע המעשי שלהם. הכשרתם מתבססת על הכלל שההתנסות המעשית עדיפה על הידע התיאורטי.

לאור ניסיונה ההולך ומצטבר, הקרן עדכנה ופרטה את ההגדרה שלה להוראה איכותית (2014):

מחקרים רבים הראו שאיכות ההוראה היא הגורם המשפיע ביותר בכיתה בהסבר שונות בהישגי תלמידים... מערכות חינוך בולטות הפכו את מקצוע ההוראה מעיסוק של 'פס ייצור' להתמחות קלינית. המקצועות הקליניים מתאפיינים במחויבות גבוהה לכל 'פציינט', הכוללת הצבת יעדים שאפתניים, תכנית 'טיפול' אישית, דיאגנוסטיקה, התאמה, ניטור ומשוב. בממד שבין איש המקצוע לעמיתו, המקצועות הקליניים מתאפיינים בהשתתפות פעילה בקהילה מקצועית, לרבות התייעצות בטיפול (קונסוליום), לימוד קבוצתי תוך כדי טיפול (clinical rounds), התמחות תוך כדי עבודה (residency), וכן ליווי וחונכות מקצועית (mentoring and coaching).

הוראה איכותית בתחומי המתמטיקה והמדעים היא רמה גבוהה של הוראה הנשענת על מצוינות אישית ומתבצעת ביסודיות ושיטתיות, תוך תכנון וביצוע מוקפדים ומודעות עצמית מפותחת. היא נעשית בקהילה מקצועית, בהתייעצות שוטפת ותוך מיקוד בהתקדמותם של כל תלמיד ותלמידה. זו הוראה המאבחנת את יכולותיו וקשייו של התלמיד, מציבה עמו יעדים שאפתניים, מתאימה את עצמה לאופן החשיבה ולקצב הלימוד שלו, עוקבת אחר ההתקדמות ומעניקה לו משוב בונה ומחזק.

הוראה איכותית מתמקדת בלמידתו של כל תלמיד. מורים מעולים:

א. מאמינים ומשוכנעים שכל תלמידיהם מסוגלים להצטיין, מפגינים מחויבות עמוקה למיצוי ההזדמנויות העומדות בפניהם, מציבים עמם יעדי למידה אישיים גבוהים ובני-מימוש, מעוררים את סקרנותם ומסייעים להם להפוך ללומדים עצמאיים.

- ב. יוצרים בכיתתם אווירת לימודים מכילה ובונה אמון, המאפשרת לשאול ולטעות, מעודדת להביע ידע ועמדה בכתב ובעל-פה, ומעודדת נטילת סיכונים מחשבתיים. הם מכבדים את תלמידיהם, מטפחים מיומנויות תקשורת ויצירתיות ומעודדים שיתוף פעולה.
- ג. בעלי הבנה מעשית כיצד תלמידים חושבים ולומדים את תחום הדעת. הם יודעים כיצד מתפתח הידע אצל תלמידים ויודעים לזהות טעויות אופייניות, דרכי חשיבה, סגנונות לימוד ותהליכי התפתחות.
- ד. בקיאים בשימוש במגוון טכניקות של מדידה והערכה ויודעים להתאימן להקשר שבו מתקיימת הלמידה. הם מנהלים תיעוד מקיף של ביצועי הלמידה של כל תלמיד ומשתמשים בו בזמן אמיתי כדי למפות, לאבחן, להתאים את ההוראה ולהעניק משוב בונה ומחזק.
- ה. משתמשים בארסנל רחב של גישות ושיטות הוראה ויודעים להפעיל שיקול דעת מושכל באילו אסטרטגיות וטכניקות לבחור בהתאם להקשר, לנושא הלימוד, לכיתה, ולמצאי האבחון של כל תלמיד.
- ו. מעניקים לתלמידיהם משוב מנומק, בונה ומחזק בהתאם לביצועי הלמידה שלהם. הם בוחרים את סוג המשוב ואת המועד המתאים להצגתו ונעזרים בו כדי לסייע לתלמידים להפנים את יעדי הלמידה ולהיות מודעים למידת התקדמותם.
- ז. נוטלים חלק פעיל בקהילה מקצועית שפעולתה הסדירה מתקיימת בהובלתם של מורי רב-אמן, תוך מיקוד שיטתי בלמידת תלמידים וניתוח של למידה והוראה מהכיתות.
- ח. בונים יחדיו את המקצוענות בהוראה, הכוללת גיבוש של תפיסת הוראה משותפת, עיצוב שגרות של ניטור למידה, הקמת מערך תמיכה לתלמידים, וכן למידת עמיתים הכוללת תיעוד, ניתוח, משוב וחונכות.

המועצה הבינלאומית של הקרן שנפגשה עם שותפי הקרן בשדה העירה לקרן בנושא זה (2014):

שותפיה של הקרן, ובכלל זה מורים, מקבלי מענקים, חוקרים ומקבלי החלטות, אינם מבינים מהי בדיקת כוונתה של הקרן. הם רואים חשיבות רבה בהוראה איכותית, כפי שהם תופסים אותה. הם עדיין אינם משוכנעים שניתן ליישם הוראה הממוקדת ומתאמת לחשיבה וללמידה של כל תלמיד. הטרמינולוגיה ה-'קלינית' זרה להם...לאור זאת על הקרן להעמיק את היישום של הוראה איכותית במאפיינים קליניים, ובתוך כך, לפרט, להבהיר ולהמחיש ביחד עם שותפיה את התפיסה הרעיונית, את האינטגרציה הנחוצה בין המרכיבים ואת הדרכים שבהן תובטח קיימות. עליה לתעד את הידע המעשי ולהפיצו תוך דיאלוג עם הקהילה המקצועית ולהקפיד שהפרויקטים בהם היא תומכת אכן מכוונים למיקוד בלמידה ובחשיבה של כל תלמיד.

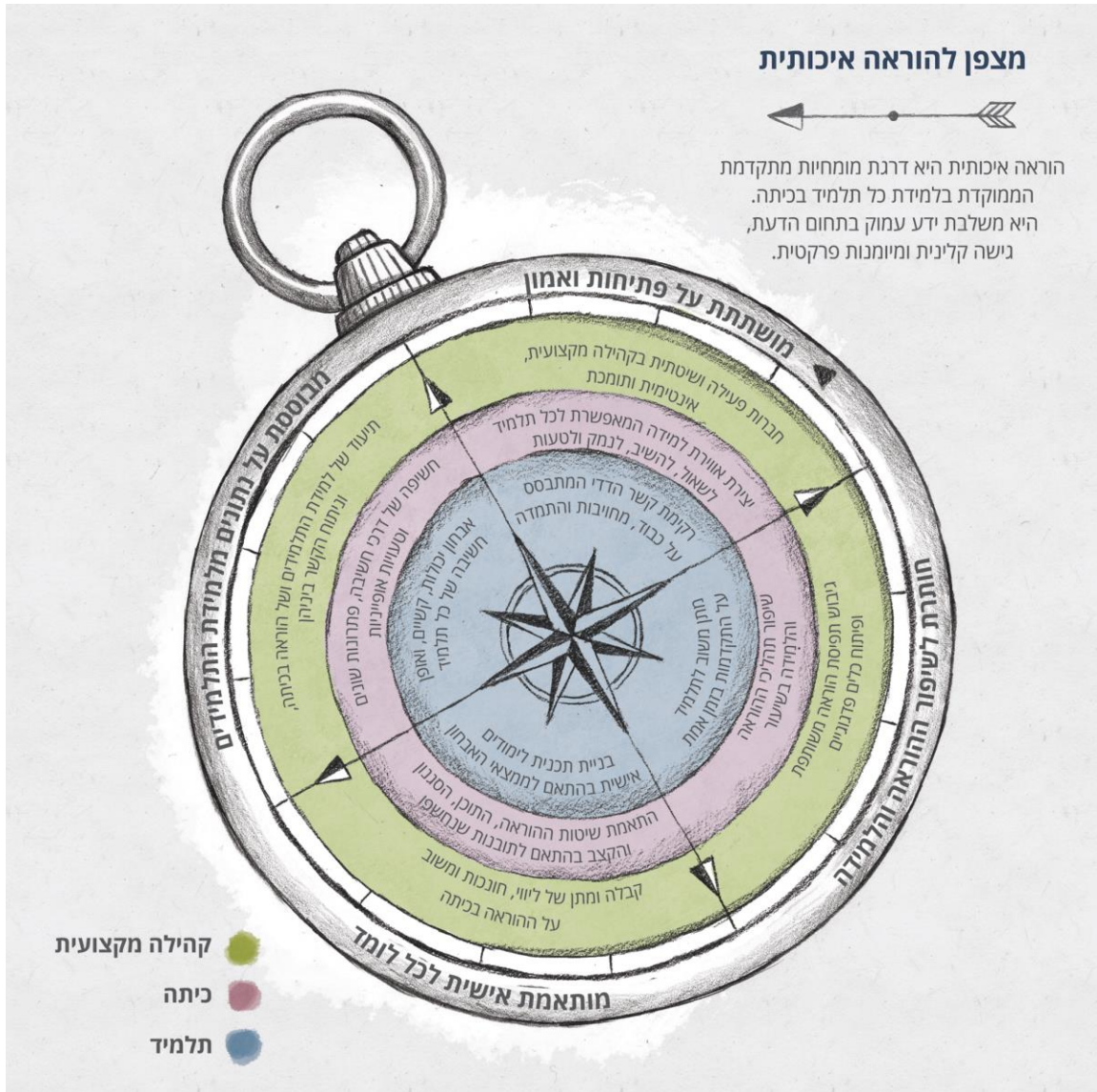
בהמשך לכך צוות הקרן גיבש הגדרה מוחשית וויזואלית יותר, תחת הכותרת 'מצפן ההוראה האיכותית' (2016). המצפן הוצג כתוצר של הידע המצטבר בקרן מעבודה צמודה עם עשרות מיזמים ומאות מורים ומניתוח של מחקר וניסיון מהארץ ומהעולם. לכאורה, מדובר בתיעוד של best practice המשלב היבטים שונים של עשייה מקצועית בשדה. הצגתו כ-'מצפן' נועדה להציבו כחזון, כיעד עתידי וכביטוי אולטימטיבי משותף של המקצוע. המצפן נפתח בהגדרה הבאה:

הוראה איכותית היא דרגת מומחיות מתקדמת הממוקדת בלמידת כל תלמיד בכיתה. היא משלבת ידע עמוק בתחום הדעת, גישה קלינית ומיומנות פרקטית. היא מתרחשת בשלוש זירות מפגש של המורה: עם התלמיד, הכיתה והקהילה המקצועית. היא מתאפיינת בכך שהיא מושתתת על פתיחות, שיתוף ואמון; מבוססת על אבחון מתמשך של למידת התלמידים; מותאמת אישית ליכולות, לקשיים לסגנון ולקצב של כל לומד; וחותרת לשיפור מתמיד בביצועי ההוראה והלמידה.

מצפן להוראה איכותית



הוראה איכותית היא דרגת מומחיות מתקדמת הממוקדת בלמידת כל תלמיד בכיתה. היא משלבת ידע עמוק בתחום הדעת, גישה קלינית ומיומנות פרקטית.



כדי לבחון את מידת יישומם של מרכיבי ההוראה האיכותית בתכנית, פנתה הקרן לקבוצה של 15 מורים מנוסים ('עמיתי טראמפ'). העמיתים התבקשו לצפות בפעולות של מספר תכניות של הקרן, לראיין מורים המשתתפים בהן ולצפות בהוראתם בכיתות הלימוד. ה-'מצפן' שימש את העמיתים כמשקפיים שבאמצעותם צפו וניתחו את הממצאים. כמו כן, הקרן כינסה כ-50 מורים למתמטיקה ומדעים המשתתפים בתכניתה כדי להציג בפניהם את המצפן ולקבל מהם משוב.

חומרי הגלם הראשוניים מצעדים אלו שימשו כבסיס לכתיבת דוח זה.

עיקרי הממצאים

1. הוראה 'מטפחת' שביסודה השאיפה לקידום תלמידים בתחומי המתמטיקה והפיזיקה משקפת את תפיסת עולמם של המורים. הם מציינים שהמערכת כולה אמצע בשנים האחרונות גישה מטפחת יותר ודחקה את הגישה הממיינת. אולם, הם מדגישים שנטל הטיפוח נופל בעיקר על המורים ללא סיוע של ממש מן המערכת.
2. חלקם הביעו חשש שאימוץ נלהב מדי של הוראה מטפחת עלול לבוא על חשבון הישגים ועומק וליצור מצב שבו תלמידים, שמיסודם אינם מתאימים למקצועות אלו במהדורתם

המוגברת, נדחפים לעבר כישלון בלתי נמנע. מרבית המורים הביעו מחויבות גבוהה למצוינות, לרף גבוה של הישגים ולרמת הבנה מעמיקה של התלמידים.

3. המורים הביעו הזדהות עמוקה בצורך של יצירת אווירה של אמון וקבלת טעויות של תלמידים כהזדמנות ללמידה. ניכר שינוי עקרוני במערכת היחסים שלהם עם התלמידים בכיתה לאור עמדה זו. מפתיע להבחין שהמורים לא מצביעים על קושי בביצוע של שינוי זה ולא מבחינים במגבלות כלשהן המקשות עליהם ליישם זאת.

4. המורים מעידים על עצמם שהם מכירים את קשיי ההבנה הנפוצים והטעויות השכיחות בקרב תלמידים. תהליכי ההתפתחות המקצועית שעברו בשנים האחרונות הפכו את הוראתם לכזו הלוקחת בחשבון את אופן החשיבה והלמידה של תלמידיהם. עם זאת, מורים רבים אינם מסכימים שבמרכז פעולת האבחון ויישום ממצאיה צריך לעמוד התלמיד היחיד. מרבית המורים רואים דרישה זו כבלתי מציאותית, עם ובלי קשר לתנאים בהם הם פועלים. נראה כי הפער הזה בין מה שמצופה בתחום זה למה שמתקיים בפועל נובע גם מעמימות רבה לגבי השאלה מהי המשמעות הקונקרטית יותר של התאמת ההוראה לתלמיד?

5. מרבית המורים מדווחים על הגדלה משמעותית של רפרטואר אמצעי ההוראה שהם שולטים ומשתמשים בו בעיקר תודות לתכניות לפיתוח מקצועי בהן הם משולבים. מדובר באמצעי הוראה המשתלבים אורגנית במודל של ההוראה האיכותית משום שהם מעודדים ומבטאים ערכים אופייניים לה כמו גילוי, התנסות, פתיחות, וכד'. אשר לעיקרון של התאמתם של הכלים הללו לצרכי התלמידים, עדיין חוזרת ובאה לידי ביטוי הטבעיות שבה מתקבלת הציפייה להתאים את ההוראה לכיתה לעומת הקושי לעשות זאת לגבי התלמיד היחיד.

6. המורים מביעים תמיכה חלקית בתהליכי איסוף הנתונים במרוצת השיעור מבלי לפגוע במהלך השיעור, תוך שימוש בממצאים ובתובנות שעולים מכך באופן מיד. התמיכה באה לידי ביטוי בעצם החשיבות העקרונית שיש לאיסוף נתונים לצרכי הוראה איכותית, זאת מבלי להביע תמיכה בכך שבמרכז פעולת האבחון ויישום ממצאיה, צריך לעמוד התלמיד היחיד.

7. יחסם של מרבית המורים להשתתפות פעילה בקהילה מקצועית של מורים, חיובי ביותר. על פי דבריהם הם נחלצים כך מתחושת בדידות מקצועית שחוו בעבר, מפתחים מודעות לאופן תפקודם כמורים באמצעות התייחסויות ומשובים של עמיתים ומדריכים ומגדילים במידה ניכרת את ארסנל אמצעי ההוראה העומדים לרשותם. בנוסף, הם "ממלאים מצברים" ומתחדשים, מאשרים ומעצימים את המחויבות שלהם למצוינות. האקלים השוויוני, הפתיחות, הכבוד הדדי ואמון, שמאפיינים את ההתנסות בקהילה, לצד תרגול אמצעי למידה שונים, הופכים את ההתנסות הזו, כפי שאפשר לראות מן הדיווחים, למעין מעבדה חיה. כזו שהמורה יכול להביא אליה בעיות ודוגמאות מכיתתו ולקחת ממנה לשם הדגמות חיות למושגים ולכלים שהוא רוכש. עם זאת, הקהילה לא נתפסת על-ידם כזירה המתמקדת בלמידת התלמיד ובמענה ליכולות ולקשיים של שלו.

במבט מסכם ניתן לומר שההוראה האיכותית, על מרבית אפיוניה ומרכיביה, מקבלת תמיכה ותיקוף ניכרים מצד הרוב המכריע של המורים המשתתפים בתכניות הקרן שהשתתפו במחקר. את מה שהם מתארים אפשר לראות כשינוי של שפה ותרבות פרופסיונאלית. משפה אינדיווידואלית באופייה, עניינית וקרה, לכזו שנושאת אופי שיתופי יותר, קבוצתי, רגשי, פתוח, יצירתי, הממוקד בתהליך ההוראה יותר מאשר בהישגי הלמידה.

ההוראה האיכותית במתמטיקה ומדעים, כפי שהיא מוצגת במתווה האסטרטגי של קרן טראמפ "היא מומחיות קלינית שעיקרה מתן מענה אישי למידתו של כל תלמיד". היא מספקת כלים ומיומנויות פדגוגיות התואמים את צרכי הלמידה של התלמיד למורים המאופיינים בפתוחות, באמון גבוה ביכולת התלמידים להשתפר ובמחויבות גבוהה להשיג זאת בפועל. ההוראה האיכותית "מאבחנת" את יכולותיו וקשיו של הפרט הלומד, ומתאימה עצמה לקצב הלימוד ולדרך החשיבה הייחודית לו. היא מציבה בפניו יעדים שאפתניים ועוקבת אחרי קצב התקדמותו תוך מתן משוב מחזק המעודד את המשך התהליך באווירה של אמון.

תורת ההוראה האיכותית היוותה את הבסיס לבניית "מצפן ההוראה האיכותית". מודל המציג באופן גרפי את תחומי הפעילות ואופני הפעילות של ההוראה האיכותית. הללו מאוגדים בארבע אבני פינה שדרך ההוראה הזו נסמכת עליהם: היא מושתתת על פתיחות ואמון, מבוססת על נתונים מלמידת התלמידים, מותאמת אישית לכל תלמיד, וחותרת לשיפור ההוראה והלמידה. וכל אחת מעקרונות על אלו אמורה להתקיים בשלוש זירות מפגש של המורה, מול תלמיד, מול כיתה ומול הקהילה המקצועית בה המורה נוטל חלק פעיל.

מטרת דוח זה היא לבדוק את האופן שבו משתקף מודל זה של ההוראה האיכותית בדיווחיהם של מורי חמש יחידות במתמטיקה ופיזיקה הנוטלים חלק במספר תכניות הקרן. מטרה נוספת היא לדון בסוגיות שונות העולות מן התמונה המתקבלת לגבי מודל ההוראה הזה. בשני המקרים אין מדובר על בחינה בלתי אמצעית של הוראת המורים אלא בעיקר על ניתוח של דיווחים שנרשמו מפייהם ודיונים שלהם ואיתם שנערכו בנושא ע"י נציגי הקרן.

להלן הסוגים העיקריים של החומרים הללו:

- א. דוחות ראיונות מובנים עם מורי חמש יחידות מתמטיקה ופיזיקה שנערכו ע"י מורים מובילים בהדרכת קרן טראמפ.
- ב. דוחות צפייה במורים בעת הוראת מתמטיקה ופיזיקה חמש יחידות.
- ג. ראיונות עם ראשי התוכניות בהם נטלו המורים חלק או סיכומים בכתב שלהם על ההוראה האיכותית בפרספקטיבה של תכנית ההעשרה שלהם.
- ד. ניתוח המקורות שהוזכרו עד כה על פי מאפייני ההוראה האיכותית שנעשה על ידי ד"ר גיא אשכנזי - מורה לכימיה בתיכון למדעים ואמנויות בירושלים, מורה במרכז הישראלי למצוינות בחינוך, זוכה פרס טראמפ להוראה איכותית לשנת 2015.
- ה. דיונים מסוגים שונים במליאה ובקבוצות עבודה על הוראה איכותית ועל אוריינטציה של הוראה מטפחת למול ממיינת בכנס מורים שהשתתפו בתוכניות הקרן השונות שנערכו בחסות ובהובלת קרן טראמפ במאי 2016.

למרות החלקיות והסובייקטיביות של הנתונים, הנחת היסוד של דוח זה היא שמעשרות הראיונות עם מורים והתצפיות עליהם, סיכומי מנהלי תכניות ושעות של דיונים ערניים שנערכו בכנס בין מורים אפשר ללמוד הרבה על ההוראה האיכותית במבחן העשייה בשטח. בטיפול נכון בחומרים הללו, במבט נטול פניות מבחוץ על הבחינה מבפנים שעושים המעורבים בכך, שהרי גם הם שואלים עצמם שאלות, אפשר יהיה לעמוד על מידת הרלבנטיות הנתפסת של ההוראה האיכותית, על מידת היקלטותה בשטח, על ההתייחסות למרכיבים שונים בתוכה, על קשיים ובעיות שונות ביישומה. מידע שיכול לסייע לקרן טראמפ בהמשך ההטמעה של ההוראה האיכותית בקרב אוכלוסיית מורי חמש יחידות במתמטיקה ופיזיקה.

בחרנו לבחון את העדויות והדוחות מול מודל 'המצפן להוראה איכותית', אך בטרם ניגש לכך, בחרנו לבחון אותן ראשית למול מושגי העל של אוריינטציית הוראה מטפחת לעומת ממיינת.

האבחנה בין שתי האוריינטציות הללו כדרך לניתוח מצב ההוראה של חמש יחידות במתמטיקה ופיזיקה מופיעה לא פעם במתווה האסטרטגי, ובכנס המורים היא זכתה לפרק משלה כמעין תשתית והכנה לדיון במצפן עצמו.

א. גישה מטפחת מול ממינת לאור ההוראה האיכותית

במתווה האסטרטגי של הקרן מתואר במספר מקומות כיצד תפיסה ממינת, לה היו שותפים מורים וממלאי תפקידים רבים במערכת החינוך, עמדה למכשול בפני קידום מרבי של תלמידים לחמש יחידות ובחמש היחידות. בהמשך יצרה התנגשות בין שאיפות מטפחות למציאות ממינת בבתי הספר. כמו כן תואר במתווה סגנון ההוראה "המסורתית" השליט בתחומי המתמטיקה והפיזיקה, ומן הסתם לא רק בהם, בבתי הספר. סגנון הוראה הממוקד בהעברת חומר לימודי רב ככל הניתן תוך השארת נטל ההתמודדות עמו על התלמיד. מה שהופך את אופן ההוראה הזה לכלי ממיין המותיר בחמש יחידות רק את המסוגלים לשרוד במסגרת התובענית הזו בכוחות עצמם. דבר שהקרן שמה לה כמטרה לשנותו. אפשר על כן לומר שגם ההיגיון הפשוט וגם ההתייחסויות לנושא במתווה האסטרטגי מאפשרים לנו לקבוע שהבחירה באוריינטציה מטפחת היא תנאי הכרחי ויסודי לעבודה על פי מתכונת ההוראה האיכותית.

קביעה זו עדיין לא פותרת את כל השאלות התיאורטיות והמעשיות שעולות מכך. בדוחות שהגיעו מן השטח המיקוד הברור בתפיסה ובפרקטיקה של הוראה איכותית מותר מעט מאוד מקום לדיון במושגים תיאורטיים רלבנטיים לעניין זה. גם המינוח הזה, טיפוח מול מיון, שעומד כאמור בתשתית ההוראה האיכותית, כמעט ואינו נזכר.

טיפוח לעומת מיון במונחים מערכתיים

טיפוח ברמה המערכתית – במתווה האסטרטגי של הקרן מצוין כי האפקט הממשי של ההוראה האיכותית אינו תלוי רק בנעשה בחלל הכיתה אלא באופן שבו המערכת כולה מובנית ופועלת כדי לקדם את התפיסה הזו והאפשרויות למימושה. הדרך לבחון זאת היא לשאול עד כמה אפשר לדבר על טיפוח לעומת מיון במונחי המערכת כולה ועד כמה, בהנחה שהדבר אפשרי, המערכת האחראית לתחום המצוינות בהוראת המתמטיקה והפיזיקה, מאמצת את האוריינטציה המטפחת כזו המנחה אותה בפעילותה.

התשובות לשאלות אלו יכולות להינתן כאן באופן מצומצם בלבד ולו רק משום מיעוט ההתייחסות לכך בחומרים העומדים לרשותנו. ועדיין אפשר לקבוע במידה רבה של וודאות שלשאלה הראשונה התשובה היא חיובית. כלומר, אוריינטציה מטפחת או ממינת יכולות לבוא לידי ביטוי באופן מעשי וקונקרטי ברמת המערכת כולה בשרשרת שלמה של הכרעות, נהלים, מדיניות והצהרות. בהסתכלות כזו לימודי המתמטיקה והפיזיקה בבתי הספר השונים ודרך ההוראה של כל מורה ומורה, הם רק רכיב אחד בכול המכלול הזה, גלגל שיניים שיכול לנוע בהתאמה, או בניגוד, למכונה כולה.

על השאלה העולה מכך מה האוריינטציה שבה פועלת היום המערכת בתחום הוראת המתמטיקה והפיזיקה אפשר להסתכן ולענות באופן כוללני למדי שהיא הרבה יותר מטפחת היום ממה שהייתה בשנים האחרונות. שהרי לשאיפה ולמאמצים בפועל לקדם היום כמה שיותר תלמידים למצוינות במקצועות אלו שותפים היום גופים רבים במשרד החינוך ומחוצה לו, כולל, כמובן, קרן טראמפ. ברור שעל פניו מדובר כאן באימוץ של גישה מטפחת. זאת על חשבון הגישה הממינת שבה השיטה היא להביא לחמש יחידות רק את מי שנתפסו מלכתחילה כבעלי הסגולה המיוחדת הנחוצה לשם כך ולהשתמש בתהליך ההוראה עצמו כהמשך לסינון והרחקה של הבלתי מתאימים.

ועדיין אין פירושו של דבר שההתגייסות והמחויבות לטיפוח נופלת במידה שווה על המורים ועל כל שאר רכיבי המערכת. למערכת בכללותה יש גם דאגות ויעדים אחרים, שפוגעים אולי במחויבות שלה לנושא זה. בנוסף לכך למערכת החינוך בכללותה יש תרבות ארגונית שיש בה גם ממד ממיין חזק שמחלחל, מן הסתם, גם לתחום זה. ברמה הקונקרטיה כשמדובר על מערכת הפועלת באוריינטציה מטפחת הכוונה היא ליצירת תנאים שמעודדים ומקלים גישה של טיפוח בכל הרמות. מעל לכל ברמת בית הספר והמורה הבודד שאמור לממש זאת בעזרת הוראה איכותית. זאת במקום לאמץ פתרון קל בהרבה בדמות מיון, מרוץ מכשולים שרק מעטים שורדים אותו.

עניין מרכזי נוסף שנגזר מכך, הוא עד כמה נוקטת המערכת בגישה מטפחת לעומת ממינת כלפי המורים עצמם ומה נכון לעשות בהקשר זה? גישה ממינת בקליטת מורים חדשים, רק העשירון העליון מקרב המועמדים הפוטנציאלים לחמש יחידות מתמטיקה ופיזיקה, כדי לקצר תהליכים ולהגיע הישר למצטיינים שבהם? או, אולי, קליטה פחות סלקטיבית והשקעה מסיבית בטיפוח שלהם בהמשך? האם ההיצע בשטח בכלל מאפשר זאת? ומה באשר למורים הקיימים, היש שם אלטרנטיבה ריאלית לטיפוח? שאלה נוספת היא איפה עומדות בעניין זה התוכניות שנבדקו? שגם הן מטפחות ואולי גם ממינות מורים.

הוראה קלינית במערכת מטפחת – התחזקות האוריינטציה המטפחת במערכת החינוך במתמטיקה ופיזיקה חמש יחידות על חשבון זו הממינת פירושה המעשי הוא הגברה ניכרת במספר התלמידים שהגיעו למסגרות של חמש יחידות במקצועות אלו. שם מחכים להם מורים שאימצו גם הם ברובם, יש לקוות, את הגישה המטפחת. וזו אמורה להיות מתורגמת להוראה בפועל באמצעות המודל של ההוראה האיכותית. ההתאמה בין המאקרו למיקרו נראית כך מלאה, ואולם בלב ליבה של ההוראה האיכותית עומד העיקרון של התייחסות כמו קלינית לכל תלמיד באמצעות כלי אבחון מתוחכמים ותכנית למידה מותאמת אישית. ברור שיש כאן ניגוד מעשי בין שתי המגמות הללו. ככל שהמורה ניצב מול יותר תלמידים שצרכי הטיפוח שלהם גדולים במיוחד, שהרי הם אינם כבר בהכרח חמש "טבעיים", היכולת שלו לעמוד בציפייה הזו של הוראה קלינית מכוונת יחיד פוחתת. עולה מכאן שבאופן פרדוקסאלי דווקא מערכת ממינת באופייה שתביא אל הכיתה פחות תלמידים ויותר מצטיינים מלכתחילה מאפשרת את קיומה של הוראה איכותית כולל המרכיב הקליני שבה. שמנגד הופכת אולי לפחות הכרחית עבור תלמידים בעלי כישורים כה בולטים מלכתחילה אלו.

"כשיש הרבה תלמידים זה הרבה יותר קשה. כי בקבוצה גדולה את לא שומעת את כולם. אם אני פונה הם עונים. אני לא זוכרת שבתכנית הקדשנו זמן איך להגיע לכל ילד בכיתה גדולה. ואני חושבת שמי שיגיד לי שניתן לעשות זאת בכיתות גדולות בלי לפספס אף אחד, אני לא אאמן לו"

"אנחנו לא עוסקים בהתאמת הוראה אישית. זה לא נראה לי ריאלי, אלא אם כן זה במחשב. המורה בכיתה לא יכול להתאים דרכי הוראה לתלמיד מתקשה, אלא לפי מצב כתיי."

הממצאים מן השטח, כפי שיוצגו בפרק הבא, לפיהם המרכיב הבעייתי ביותר ליישום במודל של הוראה איכותית הוא זה של מורה-תלמיד, מעצימים עוד יותר את סימן השאלה שעולה פה. האם אפשר לייחס את הקושי הזה לעלייה שכבר נרשמה במספר תלמידי חמש יחידות, הפחתת הסלקטיביות בכניסה אליהם? קרוב לוודאי שבמידה זניחה בלבד, אם בכלל, בעיקר שהגדלת משאבי ההוראה שהועמדו לרשות בתי הספר על ידי המערכת המטפחת קרוב לוודאי שאיזנה, אם לא למעלה מכך, את העלייה במספר התלמידים למורה. כך שהבעיה הספציפית הזו, בשלב זה, היא כנראה עדיין יותר עקרונית ממעשית. בהמשך, אם ההשתלטות "בגדול" של הגישה המטפחת בקרב כמעט כל המעורבים בכך, תביא כמצופה לזינוק חד יותר במספרי התלמידים בחמש יחידות, השאלה שהוצבה כאן וכבר עכשיו נשמעת באופן מינורי יחסית מן הדוחות, תחזור ותעלה ביתר שאת.

גבולות הטיפוח – האם טיפוח חסר אבחנה אינו עלול לגרום לעיתים נזק לתלמיד במקום לסייע לו? בדיונים שנערכו בכינוס בין המורים לבין עצמם עלתה שאלה זו מספר פעמים. הרצון להגיע למסה של תלמידי חמש יחידות כשהוא מקבל חיזוק אידיאולוגי בדמות גישה מטפחת נלהבת, יכול

להביא אל כיתת הלימוד יותר ויותר תלמידים שהיכולת שלהם ולעיתים גם הרצון שלהם לעבור את המסלול הקשה הזה מוגבלים. אותו שילוב של התלהבות, שאפתנות ואמצעי הוראה משוכללים יותר מבית מדרשה של ההוראה האיכותית, שהם תמצית הגישה המטפחת, שילוב שאמור להביא בסופה של דרך מפרכת אפילו תלמידים מהוססים ומתקשים אל פסגת המצוינות, עשוי במקרים אחרים לחולל, למרות הכוונות הטובות, נזק לתלמיד שזהו באמת לא מקומו. להפוך אותו 'לברוונזון מכוער' במקום למצוא את הפתרון והמסגרת שבהם יוכל לחזור ולהיות 'ברבור', לפי ערכו וטיבו.

"...תלמידים שלא יצליחו ויקבלו ציונים נמוכים בחמש יחידות ירגישו נורא ליד החברים שלהם, הם יכשלו וזה לא יקדם אותם..."

האם נחוצה, אם כן, יכולת להתייחסות ממיינת ולו במידת מה, בזעיר אנפין, גם מתחת למטרייה המטפחת? או שהדבר עלול להוביל לפגיעה במחויבות ללא תנאי לטיפוח? זו שסיסמתם הנחרצת היא 'כל אחד יכול', אם רק נסייע לו, לא מוותרים על אף אחד. ברמה העקרונית התשובה הניתנת, או שיכולה להינתן לשאלה הזו, היא שיש לטפח כל תלמיד למצוינות התפורה למידתו שלו. אבל לגמרי לא ברור עד כמה יכול עקרון זה להישמר ולהיתרגם להתנהגות בשטח כשהיעד של חמש יחידות הוא זה שאליו מכוון כל המפעל הגדול הזה, על פיו הוא יקום וייפול.

קושי נוסף שגם אליו מתייחסים מקצת המורים בעצמם הוא התסכול של מורה במצבים של טיפוח ללא אבחנה. כשהמורה מכה במטהו שוב ושוב על הסלע הנשאר יבש כשהיה. במילים אחרות, אם בגישה הממיינת חסרת ההבחנה המורים הבטיחו את עצמם בפני עמידה במצבי תסכול על ידי סינון מלכתחילה של כל מי שעשוי להקשות עליהם במיוחד, בגישה מטפחת עד מאוד הם מזמנים לעצמם יותר ויותר מצבים מייאשים שכאלה.

יעילות הטיפוח – התחבטות נוספת שמביאה עמה הסיטואציה הנוכחית בלימודי חמש היחידות במתמטיקה ופיזיקה ושמקבלת את ביטויה גם בדיוני המורים עצמם, נוגעת לשיקולים של יעילות. שיקולים שהמורה נקלע אליהם ברצותו או שלא ברצותו, בבואו ליישם את עקרונות ההוראה האיכותית במערכת מטפחת. מגמת הטיפוח, המועצמת על ידי הוראה איכותית, מעודדת השקעה ללא תנאי בכל תלמיד על פי צרכיו ואפיוניו. אבל, כמאמר הפילוסוף, "במקום שיש שניים יופיע גם השלישי" ויתבע גם את החלק שלו בעוגה. הצורך לפעול מול כיתה שלמה של תלמידים בעולם של משאבים מוגבלים מחייב את המורה לתת את דעתו גם על חלוקת המשאבים הללו, על השקעה מדודה של זמן ואנרגיה, שאם לא כן הוא עלול לקפח תלמיד אחד בשל השני ולא עוד אלא שימצא עצמו בוגד במטרה שהוא מחויב אליה לעצמו ולמערכת להגיע עם כמה שיותר תלמידים אל קו הגמר של חמש היחידות.

מצטרף לכאן עניין נוסף שמורים העלו אותו - ומה עם שיקולי היעילות והכדאיות של המורה עצמו. קודם לכן דובר על ההפסד הרגשי שעלול לפקוד את המורה המשקיע ללא גבול בתלמיד מתקשה עד מאוד אחד, אבל למורה יש לבד מן הרגש גם אינטרס. אינטרס משלו, גם אותו מודדים באמות מידה כאלו או אחרות. האם לא ייזק אם לא יכלכל את צעדיו?

המשמעות המעשית של הדברים היא השמת מעצור לדחף של המורה לטפח כל מי שתחת ידו ללא הבחנה ולראות את יחסי עלות-תועלת בהשקעה בתלמידים השונים. כמעט כמו רופא שצריך להתמודד בזמן נתון עם כמות רבה של פצועים שהובאו לפתחו. כולל האופן שבו הוא נמדד ע"י הנהלת הקופה או בית החולים שבו הוא משרת.

יש לשים לב כי שאלות אלה, הנעות בין התיאוריה לפרקטיקה, הופכות לתקפות וקונקרטיות יותר ויותר ככל שהמורה הפנים עד הסוף את המסר הקליני של עבודה מול יחיד במודל ההוראה האיכותית. בעוד שמורה הנוטה לחשוב במונחים של עבודה עם הכיתה כולה, מורה המדבר במונחים של "כיתתי האישית", יעמוד פחות במצבים שבהם, מבחינתו לפחות, ההתכוונות וההשקעה באחד נוטלת מן האחרים. יתכן, אם כן, שגם מצד זה אפשר להסביר את חוסר ההצלחה החרגי של המרכיב הזה במצפן של ההוראה האיכותית.

אבחון מול מיון – כלי מרכזי במודל של ההוראה האיכותית הוא האבחון. האבחון אמור להוסיף לגישה המטפחת, הפונה אל המסות של התלמידים, את ההתאמה ליחיד. לזהות באמצעים אבחוניים היכן בדיוק נמצא היחיד כדי ללכת איתו משם, בקצב המתאים לו, קדימה, תמיד קדימה, לעבר המצוינות. ואילו המיון הוא סוג של אבחון שמטרתו וצורת החשיבה שלו מתמקמת על הציר האופקי יותר מאשר על האנכי. לאיזה קבוצה, קטגוריה, לשייך את הפרט הזה? ההבדל בין השניים נראה ברור וחד, אבל האם ניתן לשמור אותו ככזה במצב של טיפוח במסות גדולות? כשמגיעים למספרים הגדולים בין היחיד לקבוצה נוצרות תת קבוצות של מי שנתפסים כבעלי מאפיינים דומים. לאבחון יש בכך תפקיד חשוב. עקרון פשוט של יעילות והגיון פשוט מביאים לידי צירוף התלמידים "הדומים" הללו לתת קבוצות שמקבלות שם - חמש יחידות 'מחוזק', חמש יחידות 'מוחלש' וכיו"ב. וכך המיון שנוולד מן האבחון חוזר אל המערכת המטפחת בדלת האחורית כשהוא כפוף, לפחות לכאורה, לאינטרסים שלה, עובד בשירותה. שהרי קל יותר לטפח בקבוצות קטנות יחסית שוות דרגה, מאשר כשההטרונגניות חוגגת בכיתה גדולה. מה שמראה שוב את ההכרח של מורה מטפח להיות גם בעל יכולות ממיינות שהפעלתן, עד נקודה מסוימת, יכולה אמנם לסייע למגמה המטפחת, אבל באותה שעה, ובוודאי מאותה נקודה והלאה, להתחיל לחבל בה. בדוחות מן השטח ובדיונים סביב להם אין התייחסות של ממש לסוגיות אלה.

תהליך לעומת תוצאה בגישה המטפחת - באוריינטציה המטפחת זווית הראייה והשפה הנלוות אליה עומדות בסימן עליונות התהליך על התוצאה. מבחינתה הפרט נמצא תמיד במצב של התפתחות, שינוי, לפחות פוטנציאליים, אם לא ממשיים, לכן מה שמשנה אינו מצבו המדויק כרגע, אלא להיכן הוא יכול להגיע עם הסיוע המתאים וגם זאת רק כתחנה ליעד הבא. במילים אחרות, בראייה מטפחת המצוינות משולה לאופק. ואילו האוריינטציה הממיינת נוטה לסטטיות שבה באופן טבעי ההתמקדות היא בתוצאה. מצב נתון, מדיד, שאפשר לתת בו סימנים, לקבוע את הסוג אליו הוא משתייך, לראות אם עמד או לא עמד במשימה, לקבוע את דרגת הצלחתו ולקבע אותו בנקודה מסוימת שעד להודעה חדשה הוא מזוהה עמה. ההוראה האיכותית, כמוציאה לפועל של האוריינטציה המטפחת, שותפה לה גם בנטייה לבחון את המתרחש במשקפיים תהליכיות. רבים ממונחי היסוד וכלי היסוד של מודל ההוראה האיכותית הם מוטי תהליך. היעדר השיפוטיות והלמידה מטעויות, מערערים על עצם הנטייה לזהות את התלמיד עם ביצועיו, בעיקר כשהללו כושלים. ריבוי הדרכים להגיע לאותו פתרון, הבדיקה של אופני החשיבה של המתמטיקה והפיזיקה, העבודה באמצעות ניסוי וגילוי במקום לתת לתלמיד את התשובה הנכונה מן המוכן, כל אלה יוצרים אקלים שבו הדגש מושם על איכות הלמידה יותר מאשר ההספק שלה. דבר שמורים לא מעטים העירו לגביו, מקבלים, פחות או יותר, את ההסבר של מובילי ההוראה האיכותית המטפחת שעדיף להגיע עם התלמידים עמוק יותר ולהבטיח הבנה אמיתית של החומר, על פני סימון 'וי' על עוד נושא בתוכנית הלימודים הדחוסה בחמש יחידות. לדהור קדימה ולהשאיר מאחור את האיטיים והמתקשים בקליטה, מה שמשרת היטב את חסידי האוריינטציה הממיינת שמבחינתם האפשרות שהללו ינשרו עד מהרה לגמרי מן המסגרת המובחרת הזו אינה בגדר בעיה גדולה. גולת הכותרת של ממד התהליך בהוראה האיכותית היא העבודה של מורה מול התלמיד האחד. כשכל פרט, גם אם הוא שותף לתהליך הקבוצתי של הלמידה, עדיין דורש שפה, התייחסות, קצב ובסופו של דבר גם הגדרת הישג משלו. מה שמקטין את הממד התוצאתי שבנוי על סטנדרטיזציה של הישג לצורך מדידה.

כאן מגיעה כמובן השאלה המכרעת. הכל יודעים שבשיל מה נכנסים יותר ויותר תלמידים למסגרת של חמש יחידות במתמטיקה ופיזיקה. ההתמקדות בתהליך הלמידה כפי שהדבר עולה מן הדוחות אמורה לשרת, אם כך, מטרה בעלת משמעות תוצאתית עד מאוד, להביא להגדלה מרבית של מספר המסיימים בהצלחה את בחינת הבגרות בחמש יחידות במתמטיקה ופיזיקה. לניגוד המסתתר כאן, בין המטרה העליונה הזו, נשמת אפה של המערכת, לבין הקריאה של ההוראה האיכותית, ברוח הגישה המטפחת, לחשוב ולעבוד קודם כל במונחים של תלמיד יחיד, יש מן הסתם יותר מתשובה אחת. בראשן זו המדברת על כך כי התחשבות ככל הניתן בצרכים, ביכולות ובאפשרויות הלמידה של כל תלמיד ותלמיד נעשית עדיין בשירותה של אותה מטרה ידועה - הובלת מסת התלמידים לאותו קו סיום מוגדר וידוע. ואולם המתח הזה בשפה ובצורת החשיבה בין שתי צורות ההסתכלות הללו, ספק אם הוא נפתר בקלות רבה שכזו. אם תהליך הלמידה בהוראה האיכותית נעשה מתוך טיפוח אמיתי של יצירתיות, פתיחות, גמישות, מה שעושה אותו

דומה יותר לתהליך למידה של פילוסופיה או אומנות, אז הסטנדרטיזציה של התוצרים הללו בכלי מדידה שווים נראית כצורמת יותר ויותר. ואז מטרות תוצאתיות ברוחן כמו הספק, מבחני ביניים, לא כאבחון אלא כיעד, וכמובן המבחן הסופי המשותף לכולם, הם, במובן מסוים, מטרד ואילוץ יותר מאשר הדבר האמתי. במילים אחרות, אם המצוינות ברוח האוריינטציה המטפחת הורתה של ההוראה האיכותית משולם אכן לאופק, האם אפשר לקבע אותה?

ברור שהצגת הדברים ברוח זו יש בה משום הקצנה מכוונת של ניגוד שמרבית המורים, כפי שנראה בהמשך, אינם חשים בו, או לפחות לא מתייחסים אליו בדוחות מן השטח. המקום הקרוב ביותר לכדי נגיעה בדבר הוא תחושה של אי נוחות ואף תרעומת על הדרישה להספק בעבודה עם מסות שפוגעת ביכולת לטפח תהליך עומק, או, במידה פחותה של ישירות, הבעות כעס של מורים על הציפייה מהם, של מובילי ההוראה האיכותית והקהילה התומכת, להגיע ללמידת עומק ועבודה אישית תוך התעלמות מן התנאים בהם הם עובדים, כולל הדרישות מהם להספק ולעמידה בתוצאות מדידות.

ביטוי עקיף מעניין נוסף למתח הזה בין התוצאה לתהליך הוא כנראה המיעוט הניכר של התייחסויות לתוצאות מדידות בחומר שנבדק, אליו נתייחס בפרק הבא. מעט מאוד פעמים מוזכרים שם נתונים קשים כמו ציוני מבחני ביניים, הישגים קונקרטיים של תלמידים, אחוזי תלמידים שעלו במספר היחידות, נשרו וכד'. נתונים שקרוב לוודאי מהווים חלק מן השיח של המורים בחיי היומיום, אבל לא מצאו להם מקום בשיח המשתקף בדוחות ובדיונים בחסות הקרן, אולי משום שהשיח הזה תהליכי ואיכותי יותר בטיבו, מאשר תוצאתי וכמותי.

ג. ההוראה האיכותית בראי המציאות

בפרק זה נבחן את מכלול העדויות והדיווחים מן המורים ועל המורים המשתתפים בתוכניות למול שמונת האפיונים הכלולים בהגדרת ההוראה האיכותית במתווה האסטרטגי של קרן טראמפ. כך נוכל לראות את האופן בו נתפסת ההוראה האיכותית ומבוצעת ע"י המורים הללו בעיקר על פי עדותם שלהם.

1. מאמינים ומשוכנעים שכל תלמידיהם מסוגלים להצטיין, מפגינים מחויבות עמוקה למיציא ההזדמנויות העומדות בפניהם, מציבים עמם יעדי למידה אישיים גבוהים ובני-מימוש, מעוררים את סקרנותם ומסייעים להם להפוך ללומדים עצמאיים.

באפיון זה הדגש הוא על הצטיינות ומצוינות. זהו המקום אליו שואפים המורים הללו להגיע עם תלמידיהם. באופן בו מוגדר הדבר בטקסט הקצר שלפנינו אפשר להבחין במעבר מתפיסת ההישגיות הגבוהה כדבר שמצוי אצל המורה, חזון אישי שלו לגבי מה שאמור לקרות עם תלמידיו, לתפיסה יותר ויותר אינטראקטיבית. הצטיינות כמטרה משותפת של המורה והתלמיד, פרי יחסי הגומלין ביניהם, כולל תיאור של התנהגויות המורה שגורמות לתלמידים לחתור להגיע להישגים גבוהים. אבל, האם זהו אכן מה שמתרחש ב"שטח"? על פי רבים מן הדיווחים שנגעו ישירות, או עקיפות, בנושא זה התשובה לכך היא חיובית בעיקרה.

אמונה במסוגלות של התלמידים להגיע להישגים גבוהים – הצהרה זו כוללת בין השאר תפיסה של אחריות המורה להצלחת כל תלמידיו. לא חלקם אלא כולם. אלמנט נוסף, המוזכר בהקשר זה, הוא התלהבות, "ניצוץ בעיניים" של המורה שאתו הוא מגיע אל התלמידים ומדביק אותם בו. לוקח אותם אתו כדי לנסות ולהגיע הכי גבוה ורחוק שאפשר. מדובר אם כך על מחויבות שלוקח עצמו המורה, הניזונה מאמונה שזהו היעוד שלו, ויש לה גם ממד רגשי חזק, להגיע להישגים מצוינים, לא פחות מכך, עם כל התלמידים ולא מקצתם.

המצוינות משותפת למורה ולתלמיד – במרכז ההתייחסות של המורים למרכיב זה עומדים ביטויים שבהם התפיסה מוצגת על ידיהם כמונולוג פנימי של התלמיד "התלמידים יודעים שאני לא מוותרת על אף אחד..", " הם יודעים שציון נמוך הוא תחנת ביניים לציון הגבוה". גם אם הדבר

לא נאמר במפורש, קרוב לוודאי שתפיסות אלו של התלמידים לא אמורות לייצג את היכולת המניפולטיבית של המורה להטמיע בתלמיד את מה שהוא עצמו אינו מאמין בו, אלא לגרום לכך שהאמונה הממשית של המורה בתלמיד, הנשענת על הנחת היסוד שלו שבנחישות והתמדה ניתן להגיע למצוינות, תחלחל ותגיע גם לתלמיד. "הם מרגישים שאני מעוניינת לקדם אותם, כל תלמיד שנמצא בהגברת פיזיקה, אם הוא לא מצליח הוא מרגיש שהוא מאכזב אותי אישית.."

התנהגות מכוונת מצוינות של המורה בכיתה - יש אוסף רחב של התנהגויות שנופלות תחת הקטגוריה הזו ורובן תעמודנה במרכז האפיונים הבאים של ההוראה האיכותית. כאן מדובר על הביטוי ההתנהגותי הבסיסי ביותר של האפיון הזה. האופן שבו ההתלהבות של המורה, "מועברת באופן בלתי אמצעי ואמצעי גם יחד אל התלמידים, מדביקה אותם בשאפתנות ויוצרת אצלם אמונה ביכולתם. "להשקיע, לאהוב את המקצוע, ולעבוד עם התלמידים, התלהבות מדבקת את התלמידים, וזה מעודד אותם למרות שקשה להם." "כלים חדשים ומבט חדש על נושאים מסוימים. ברגע שנושא מסוים הופך להיות מעניין מבחינתי ומלהיב אותי זה גם עובר לילדים." אני באה עם התלהבות, כי אני מחדשת, והתלמידים מרגישים את זה."

יש כאן, אם כך, לא רק הצבעה על המטרה הגבוהה שאליה שואפים להגיע, אלא גם התייחסות לתחושות של חוסר בטחון, אי מסוגלות, או פשוט הסתפקות במועט של תלמידים. זאת כדי לערער אותם ולהמיר אותם בתחושת המסוגלות והשאיפה להצטיינות. "זה מחולל נפלאות כשאת מאמינה בילד שאף אחד לא האמין בו ואולי הוא גם לא האמין בעצמו"

מצוינות הלכה למעשה – כאן מדובר על דוגמאות, אמנם לא רבות, להישגים קונקרטיים המיוחסים לתפיסת המצוינות של המורה והתכנית בה הוא משתתף. זאת בעיקר בשני הקצוות של הגילום המעשי של המצוינות. כיתות של חמש יחידות מתמטיקה ופיזיקה שבהן אין כמעט כל נשירה, ועלייה דרמטית במספר התלמידים שנכנסו למסגרות הללו: "הייתי מתחילה עם מחזור של 14 תלמידים ועכשיו יש ביקוש, 72 תלמידים..."

הדבקות של התלמידים באמונה של המורה במצוינות כדבר נשאף ואפשרי וההתנהגויות הנגזרות מכך אצלם, מהוות עבור המורה המחשה בפועל של מצוינות בפעולה וחיזוק לאמונה שלו בהתכונות. במונחים של אפקט פיגמליון, מושג שמוזכר בדוחות מן השטח, הציפיות הגבוהות של המורים מן התלמידים מתורגמות להתנהגויות שלהם שמשנות ומעצבות ציפיות והתנהגויות תואמות של התלמידים, מה שמשמש כהוכחה לנכונות מלכתחילה של הציפיות הגבוהות ומחזק אותן עוד יותר.

"...הוא משדר לתלמידים שכל אחד יצליח...", "צריך לתת לו את התמיכה כל הזמן, לא לתת לו להתרסק. את שמה מנגנונים שיתמכו בו שלא יפול. זה הכל היחס אני המון מדברת איתם בשיעור, לאו דווקא על מתמטיקה, יש לי המון שיחות איתם בנושאים אישיים בתוך שיעורים."

כדי להשלים את התמונה אפשר לשאול מהיכן נטלו המורים את הציפיות הגבוהות הללו מתלמידיהם? כיצד הן נוצרו אצלם? הדוחות אינן נותנים לכך תשובה ברורה, אבל נראה שאצל לא מעטים מן המורים הללו לתכניות שהם משתתפים בהן, על רוח ההוראה האיכותית הנושבת בהן, יש משקל רב בחתירה שלהם למצוינות. הניצוץ בעיניים מגיע לעיתים קרובות מעצם ההשתתפות בתכנית, האקלים השורר בה, החומרים הנלמדים בה, הכלים הנרכשים בה, ומשם הוא מתגלגל הלאה לתלמידים. "פעם הייתי די חד משמעית, הוא ל-5 יחידות והוא ל-4, אין לו סיכוי. ראיתי שלפעמים אפילו בקיץ ילדים כל כך מתאמצים ואחר כך מצליחים יותר מאלה שהיינו בטוחים לגביהם בסוף כיתה ט'. השנה אני אגדיל את כמות התלמידים שאשבץ לרמת 5 יחידות, ואני יודעת שבעזרת השיטות שלי, והאקלים שהצלחנו ליצור, תהיה קבוצה שיגידו 'וואו, הילד אוהב ללמוד מתמטיקה...'"

אולם, המורים מעלים גם הסתייגויות לגבי החתירה למצוינות לכל:

מצוינות, אבל לא לכולם - מקצת המורים, הגם שאינם זונחים את המטרה להביא את תלמידיהם להישגים גבוהים, מערערים על ההנחה שניתן לעשות זאת עם כולם. על פי ניסיונם שלהם לא

ניתן ולא נכון להתעלם מחוסר היכולת האינהרנטי של חלק מהתלמידים להגיע להישגים בדרגה גבוהה בתחום זה. בכך הם גם מטילים ספק בתוקפן של ההצהרות המנוגדות, בנוסח 'כולם יכולים', המושמעות על ידי מרבית המורים. "אני ממש בעד 'כמעט כל התלמידים' על פני 'כל תלמיד'. מהתחושה שלי ומהניסיון המועט שלי, לנסות להרוויח בכוח כל תלמיד, זה בשורה התחתונה לצאת עם פחות תלמידים, מאשר לזהות, אחרי משהו כמו חצי שנה, מי התלמידים [שבהם כדאי להשקיע]. כשאני רואה שתלמיד לא נרתם לתהליך הלמידה על אף כל המאמצים והניסיונות והשיחות, אני לוקח את האנרגיות ומפזר אותן שוב בין שאר התלמידים."

התעלמות מתנאי ההוראה בשטח - ביקורת נמתחה על ידי חלקם של משתתפי התכנית על כך שהקניית ערך המצוינות בתכנית נעשתה תוך התעלמות מתנאי ההוראה בשטח. כיתות גדולות במיוחד, חוסר זמן, תלמידים שמתמטיקה אינה בראש מעייניהם ועוד גורמים שלעיתים קרובות מקשים ואף מסכלים את הכוונות הטובות של המורה בתחום זה.

"השאלה מה מטרת החממות כרגע. הרבה פעמים השיעורים מכוונים למקום יותר מצומצם, זה הפך להיות חממת מצוינות כזאת. זה משרת מטרות מסוימות אבל בסוף אני חושב שצריך לזכור שיש לנו 70-90% שלא נמצאים בפלח הזה ואנחנו דנים בהם פחות. גם הבעיות שרוב המורים מתמודדים איתן בכיתה - אנחנו עוד לא שם..."

אמנם, תפיסה של מצוינות כאפיון מרכזי של הוראה איכותית המתקיימת בפועל ב"שטח" אכן שליטה וקיימת בקרב המורים שהשתתפו במחקר. אולם, לצד קביעה זו עולות שתי סוגיות שמזמינות בירור והעמקה. הראשונה שבהן נוגעת להבדל הדק, אך המכריע בין מצוינות כ"הייתי רוצה", למצוינות כמחויבות של ממש להישגים גבוהים, אבל "ברי מימוש", כמצוין באפיון עצמו. יש לזכור כי נושא זה של מצוינות והצטיינות מועד במיוחד להצהרות רמות וגורפות הנאמרות בכנות ובהתרגשות, אבל מבטאות מעין רוח קבוצתית, שלא לומר נורמה קבוצתית, נשאפת יותר מאשר יעד אישי ממשי שהדובר לוקח עליו אחריות מלאה.

לכאן מצטרפת השאלה הבאה - על איזה הישג מדובר בדיוק? הביטויים השונים להישגיות שמוזכרים בחומרים מן השטח אינם אחידים ולמעשה נשארים מרבית הזמן עמומים למדי. אין הרבה דיונים ישירים בסוגיה הזאת, או עימות בין הגדרות ותפיסות שונות של הישג. מבין השיטין אפשר לזהות כמה וכמה מבחני הישג שאפשר להיאחז בהם כדי להבין טוב יותר במה המדובר - להגיע לכמה שיותר תלמידים בחמש יחידות, לעמוד באתגר שמציבים תלמידים שאינם 'חמש טבעיים', הבאתם למסגרת הזו והתמדתם בה, לפעמים הדגש מושם על מניעה, ב"ניגוד לכל הסיכויים", של נשירת תלמידים שהתייאשו מחמש יחידות, כשם שהכל, חוץ מן המורה המדובר, התייאשו מהם. ולפעמים השאלה הזו של ההישג הנדרש מוצגת כהתלבטות בין ההעמקה מרבית בחומר, עניין שמלכתחילה לא ניתן למדידה מדויקת, לעומת עמידה בדרישות המדידות יותר של המערכת להספק של חומר לימודי וציונים גבוהים.

2. יוצרים בכיתתם אווירת לימודים מכילה הבונה אמון, המאפשרת לשאול ולטעות, מעודדת להביע ידע ועמדה בכתב ובעל-פה, ומעודדת נטילת סיכונים מחשבתיים. הם מכבדים את תלמידיהם, מטפחים מיומנויות תקשורת ויצירתיות ומעודדים שיתוף פעולה.

בהגדרת האפיון הזה בולטת ההדגשה של היכולת לטעות, להסתכן, להיות יצירתי בחסות האווירה החיובית והמכבדת שיצר המורה. התמיכה לקיומו בפועל של המשתמע מאפיון זה בדוחות ובדיונים שנלוו להם רבה במיוחד. היו בהם אף שטענו כי מרכיב זה של מצפן ההוראה האיכותית הוא החשוב והמרכזי מכולם. מן הביטויים הרבים שהדבר קיבל אפשר לחלץ שלושה דגשים בולטים:

המורה והתלמידים שותפים לתהליך הלמידה ולמטרתו. במידה רבה זהו הבסיס לאפיון המדובר כולו, גם אם הדבר אינו מוצהר בו. אי אפשר ליצור אמון בין תלמידים למורה ונכונות של

תלמידים לקחת סיכונים (מונחים השאולים מן הטרימינולוגיה של ההוראה האיכותית ומורים מרבים לחזור עליהם) ללא שינוי הגדרת המצב וחלוקת התפקידים המסורתית ביחסי מורה-תלמידים, לפיה על המורה האחראית לנהל, לקבוע ולבצע את מלאכת העברת חומר הלימוד לתלמיד ואילו זה האחרון הוא בבחינת כלי ריק שיש למלאו מבלי להתייחס יותר מדי לצרכיו ורצונותיו, לעיתים תוך ניהול מאבק כוחני על כך מולו.

מפסיביות לאקטיביות של התלמיד - מעבר ממצב שבו התלמיד מצוי בבחינה כמעט מתמדת אם הוא עושה את הנדרש ממנו או לא, למצב של התנסות ולמידה. הביטויים הקונקרטיים לכך הם :

- גישה לא שיפוטית – שינוי הפריזמה מהסתכלות מתמדת כמעט על התלמיד במונחים של 'בסדר או לא בסדר', 'נמוך או גבוה', למצב שבו אבחון מתקיים כדי לקדם את התלמיד רחוק יותר.
- ראיית טעויות כבסיס ללמידה – לא מדובר רק בהיבט הקוגניטיבי של אמירה זו, אלא גם בראייה הלא שיפוטית של הטעות עד כדי צמצום ההבדל הדרמטי בין טעות לתשובה נכונה לטובת ראייתן כאמצעים משלימים לרכישת ידע והבנה.
- אספקטים של פסיכולוגיה חיובית שבה יש המעטה מכוונת בהצבעה על חוסר הצלחה של התלמיד לטובת מתן חיזוקים חיוביים.
- אווירה ידידותית ופתוחה – הפעלה יזומה של תרגילים ומיומנויות ליצירת אקלים הנוח והמשוחרר ללמידה ע"י המורה. זאת בעיקר בשלבים הראשונים של השיעור במה שכונה בדיווחים בשם 'תחילי חימום'.

אמון וכבוד הדדי – תחושה של אמון שהמורה יוצר אצל התלמיד גם באשר ליכולת של התלמיד להשתתף ולתרום לתהליך הלמידה וגם ביכולתו להגיע להישגים גבוהים. ההיבט המשלים לכך הוא יצירת מצב שבו לתלמיד יש אמון במורה. אמון בכוונות החיוביות ובאכפתיות שלו לגביו, אמון בהתנהגותו היציבה של המורה לאורך זמן. כך שהתלמיד יכול להרשות לעצמו להסתכן, להיפתח ולשתף את המורה בעולמו האישי ובקשייו.

אולם, המורים מעלים גם הסתייגויות לגבי השאיפה ליצירת אווירת אמון:

עיקר סימני השאלה הם בנוגע לעיקרון של הימנעות מהערות שליליות ומתן חיזוקים חיוביים בלבד שיש בו, בעיני חלק מן המורים, משום חריגה משמעותית מאופן ההוראה המוכר להם. לכמה וכמה מהם העיקרון הזה נראה מוגזם מאוד, לא תואם את ההיגיון הפשוט וההרגלים שלהם כמורים. בעקבות זאת נמנעו אחדים מהם מלאמץ את הטקסים הנלווים לעיתים לעקרון הזה כמו מחיאות כפיים לתשובות של תלמיד. מתנגדים אחרים מדווחים, עם זאת, שגם אם אינם מוותרים לגמרי על התייחסויות ביקורתיות לשגיאות של תלמידים, הטון ואופן ההתנסחות שלהם נעשו, בעקבות ההיחשפות שלהם לגישה הזו, מעודנים ומרוככים הרבה יותר. אצל אחרים ההסתייגות היא מהאופן הגורף של העיקרון, אבל הם מאמצים ממנו את הניסיון להתמקד בתשובתן המוטעית של התלמיד במה שיוכל לשמש כדרך לשיפור במקום למה ששגוי וחסר. ועדיין מתקבל הרושם שמרכיב זה באפיון הנידון השתרש במידה פחותה ולעיתים גם פחות מעמיקה מהאחרים.

"...בהשתלמות הם מתים על זה שאסור להעיר לתלמיד הערות. הם מתים על אי שיפוט. בכל התרגילים הם אומרים לנו שאם התלמיד מצליח מוחאים לו כפיים. המורים למתמטיקה סירבו למחוא כפיים. הם ניסו לשכנע אותנו שאם לא נעיר הערות אז הילד יקבל ביטחון תמיד לנסות ולענות. עד היום יש חלק מהמורים שלא מקבלים את זה..."

3. בעלי הבנה מעשית כיצד תלמידים חושבים ולומדים את תחום הדעת. הם יודעים כיצד מתפתח הידע אצל תלמידים ויודעים לזהות טעויות אופייניות, דרכי חשיבה, סגנונות לימוד ותהליכי התפתחות.

התייחסות לידע מסוג זה על אופן הלמידה של תלמידים, כפי שהוא מוגדר באפיון שלפנינו, קיימת בדיווחי המורים, אך היא מועטה יחסית ועקיפה ברובה. במידה רבה משום שהיא נבלעת בדרך כלל בדיונים האינטנסיביים יותר על הצעד הבא המתבקש מכאן - איסוף מידע ממוקד יותר על הכיתה והתלמיד הספציפיים בהם מדובר. מידע שאמור כנראה לעדכן ולעדן את ההכללות לגבי אופני החשיבה והלימוד של אוכלוסיית התלמידים המדוברת בכללותה.

ידע על קשיי הבנה וטעויות נפוצות – המורים מדווחים על הניסיון שנצבר אצלם בנוגע לטעויות נפוצות של תלמידים בנושאי הלימוד הרלבנטיים, קשיי ההבנה השכיחים כמו גם האופן שבו נרכשת ההבנה הנכונה אצל התלמיד. ידע זה אמור לאפשר להם לפעול גם ללא אבחון מקדים, שהרי הם יודעים מראש מניסיון קודם במה התלמיד מתקשה והיכן הוא מועד לטעות. דבר שהוא כמעט בלתי נמנע בתהליך של הוראה שבו המורה אינו יכול להקדים כול צעד שהוא עושה בבדיקת מצבם הספציפי של תלמידיו בנושא. אבל בכללו הצהרות של מורים על הסתמכות על הידע הכללי הזה מבלי להתייחס לאבחון הנלווה אליו, שחלקו מתקיים כמובן ברמה אינטואיטיבית, יכולות להעיד על ניסיונו הרב של המורה ועל הביטחון שלו בידע הכללי הזה, כמו גם על חוסר מודעות למגבלות שלו.

ידע לגבי אי הידע - קיימת שורה של התבטאויות שבהן מורים מתארים את תהליך ההתפקחות שלהם בכל הנוגע ליחס בין מה שהם לימדו והאמינו שנקלט אצל התלמידים למה שהתלמידים יודעים הלכה למעשה במבדקים שנערכים להם לאחר מכן. המודעות לפער הזה שייכת לאפיון הנוכחי של ידע כללי על האופן שבו תלמידים חושבים ומפתחים ידע. אצל כמה מן המורים אפשר לראות כיצד המודעות הזו מתורגמת להנחת עבודה כללית יותר שלפיה פער כזה תמיד קיים גם אם תחושתו הסובייקטיבית של המורה הייתה אחרת. והמסקנה המעשית העולה מכך - הצורך באבחון ואמצעי הוראה שונים שמעודדים תלמידים ומאפשרים להם להציג בפתוחות את מה שהם יודעים ומה שאינם יודעים.

ידע המוטמע בכלי הלמידה – מורה בעל ניסיון יכול להפעיל אמצעי הוראה יעילים מבלי שהוא יכול להסביר היטב את הסיבה לכך. ואולם עצם קיומו של אפיון זה מרמז על כך כי ממורה של הוראה איכותית נדרשת הבנה מפורשת על הקשר בין אמצעי ההוראה לתהליך הלמידה של התלמיד. שתי דוגמאות שכיחות לכך הן ההוראה באמצעות גילוי והוראה מטעויות. בשתיהן מוצפן ידע רב לגבי האופן שבו תלמידים לומדים. הם מבינים ומפנימים טוב יותר את הנלמד כשהם מגלים עקרון מדעי או מתמטי כלשהו מאשר כאשר כשהם ניתנים להם על מגש של כסף, ולמידה בעזרת טעויות, מחדדת ומעמיקה אצל התלמידים את תפיסת החומר הנלמד בכך שמה שהופך את התשובה מלא נכונה לנכונה נתפס טוב יותר שהוא "מואר" על ידי התשובות השגויות.

4. בקיאים בשימוש במגוון טכניקות של מדידה והערכה ויודעים להתאימן להקשר שבו מתקיימת הלמידה. הם מנהלים תיעוד מקיף של ביצועי הלמידה של כל תלמיד ומשתמשים בו בזמן אמתי כדי למפות, לאבחן, להתאים את ההוראה ולהעניק משוב בונה ומחזק.

אפיון זה של ההוראה האיכותית מתרכז בעיקר במורה כמאבחן. המסר העולה מכך עקרוני יותר משנראה תחילה לגבי התפיסה של ההוראה האיכותית. משום הקשר הישיר המשולש של בין עמידה על צרכי התלמיד, לבין אופן הפעולה של המורה. זאת בניגוד להוראה מסורתית שבה אין לאבחון מקום רב, למעט לצרכי הערכה ומיון, כיוון שהתלמיד הוא זה שצריך להתאים את עצמו לתכנים ואופן ההוראה של המורה ולא להפך. הדגש הוא על ההקשר הלימודי העכשווי שלהם. כך

שהמורה אמור לדעת לבצע את איסוף הנתונים במרוצת השיעור מבלי לפגוע במהלך השיעור תוך שימוש בממצאים ובתובנות שעולים מכך באופן מיד.

האישוש שיש לאפיון זה בדיווחי המורים הוא חלקי. נקל יותר למצוא בהם תמיכה לעצם החשיבות העקרונית שיש לאיסוף נתונים לצרכי הוראה איכותית ופירוט כלים מומלצים לביצוע אבחון, מאשר לקביעה כי במרכז פעולת האבחון ויישום ממצאיה, צריך לעמוד התלמיד היחיד.

חשיבות איסוף הנתונים - בעניין זה יש פחות או יותר הסכמה שאיסוף שיטתי של נתונים הנוגעים לתלמיד ולקליטת החומר ע"י התלמידים תורם לאיכות ההוראה. הדבר מאפשר למורה להבין את איכות וטיב הידע של תלמידיו בנושא הנלמד ולהפעיל כלים ושיטות הוראה בהתאם.

"...זה דבר נהדר כי אנחנו שבויים במחשבה שהתלמידים מבינים אותנו עד הסוף. המשימות הדיאגנוסטיות ממש פתחו אפשרות להבין שמה שאנחנו אומרים זה לא מה שהתלמידים מבינים .."

"אצלי כל תלמיד זה כיתה. כשאני מסתכלת עליה אני לא מסתכלת עליה כמכלול, אני מסתכלת על כל תלמיד. כשאני מגיעה לכיתה חדשה, אחרי שבוע אני יכולה לאפיין כל תלמיד. מאוד חשובים לי התלמידים."

מגוון כלי איסוף דינמיים – בדיווחים השונים מוזכרים שאלונים, שימוש במגוון סוגי שאלות, תרגילי עבודה עצמית ועוד, שבעזרתם ניתן לחשוף את "ביצועי התלמידה" וקשיי התלמידה של התלמידים. נראה כי מרבית המורים נחשפו בתוכניות השונות למגוון גדול יותר של כלי אבחון ממה שכל אחד מהם הכיר מניסיונו שלו. למרות כן יש טענות חוזרות ונשנות על חוסר בכלים אבחוניים. דבר שמוחמר שבעתיים כשמדובר בתלמיד הבודד.

שימוש בטעויות לאבחון – שימוש בטעויות של התלמידים ככלי אבחוני הוא רק אחד מאוסף הכלים שהמורים משתמשים לצורך זה, אבל משקלו בדיווחים גדול במיוחד. זאת כנראה משום שהוא תורם לא רק לשלב האבחון, אלא גם לכמה מן השלבים הבאים בתהליך ההוראה האיכותית. סיבה אפשרית נוספת לכך היא התחושה, העולה מן החומר, שעבור חלק גדול מהמורים אופן השימוש הזה הוא משום חידוש ולכן הוא גורר הרבה התייחסויות. התייחסויות שמשתקפת בהן הדרך המשתפת ומעודדת שבה האמצעי האבחוני הזה מוגש לתלמיד. הדגש אינו על נכון לא נכון, אלא על בירור משותף לאיתור מקור הטעות ודרך התיקון האפשרית שלה.

"...פעם תמיד בדקתי מבחנים לאורך. ובעקבות הוכנית התחלתי לבדוק מבחנים לרוחב ולמפות טעויות. ואז אנחנו עוברים על הטעויות. ומיד אחרי מבחן עושים שיעור על הטעויות האלה (פתרון מצולם הם מקבלים מיד אחרי המבחן).."

"...למשל מורה אספה טעויות של תלמידים וכתבה כרטיסיות. היא חילקה את התלמידים לקבוצות ונתנה לכל קבוצה כרטיסיה. כל קבוצה הייתה צריכה לאפיין את השגיאה של התלמיד ולחשוב איך ניתן למנוע שגיאה כזו בעתיד ..."

אולם, המורים מעלים גם הסתייגויות לגבי השימוש באבחון:

הממצא הבולט שעולה מן הדיווחים השונים לגבי אפיון זה הוא הקושי הרב ביישום עיקרון מרכזי המצוי בו לפיו יש להשתמש באבחון כדי להתאים את אופן ההוראה של המורה לכל תלמיד. דומה כי כל עוד מדובר במסגרת של מורה מול כיתה אין בעניין זה למורים בעיה מיוחדת, לעומת זאת כשמדובר לא במורה-כיתה אלא במורה-תלמיד, שבאפיון זה היא לא רק מרכזית, אלא למעשה יחידה, קיימת הסכמה כמעט מלאה שהרכיב הזה במצפן ההוראה האיכותית נשאר על הנייר ולא נראה שבמסגרת תכניות הקרן נמצא לעניין זה מענה מספק.

הטענות העיקריות שחלקן סותרות זו את זו הן שאבחון פרטני כמעט לא מתקיים, שחסרים כלים רגישים ומשוכללים די כדי לבצע דבר כזה ושפק אם הוא ניתן בכלל לעשייה. זאת בעיקר, אם כי לא רק, לנוכח התנאים שבהם מתבצעת ההוראה בפועל - כיתות גדולות, לחצי זמן וכיוצא באלה. לגבי השאלה מה בדיוק מונע את האבחון הפרטני קשה לקבל תשובה ברורה מן הדוחות, כך גם לגבי שאלות משלימות כמו מה כולל למעשה האבחון הפרטני? ומהו אותו מקטע של מידע שנעלם מן העין ברגע שעוברים מאיסוף נתונים ברמת הכיתה לרמת היחיד?

כשמדובר בכיתה, בתלמידים כקבוצה, למורה יש דווקא, על פי דיווחיו, תמונה סבירה למדי לגבי הידע שלהם, וביצועיהם במתמטיקה או פיזיקה חמש יחידות. כך שהמורה יכול לאתר פער בין מה שהוא לימד למה שנקלט, תפיסות שגויות אופייניות, אפקטיביות יחסית של אמצעי הדגמה והוראה בכיתה שלו וכד'. התשובה המתבקשת ולעיתים גם נאמרת בחצי פה היא כי לצורך אבחון התלמיד האחד ואיתור התגובה הדיפרנציאלית התואמת את ממצאי האבחון נדרשת מפה אבחונית עם רזולוציה גבוהה בהרבה ממה שאפשר לקבל במיפוי של תלמידי הכיתה כולה. ואולם כאמור, בנושא הזה, עולות מן הדיווחים, הרבה יותר שאלות מאשר תשובות מספקות לכך.

מיעוט של מורים מביע הסכמה מלאה יותר עם עצם העיקרון של חשיבות האבחון ברמת התלמיד ואפילו, גם אם במידה פחותה, מדווח על ביצועו בפועל. זאת גם בעזרת הרגישות הגוברת של המורה לקשייו, להעדפותיו ולאופן הלמידה של כל תלמיד ותלמיד, וגם בעקבות רכישת יותר כלים לאבחון פרטני. בפועל האבחנה בין השניים לא תמיד ברורה. שהרי רבים מן הכלים שמדובר בהם בהקשר של איסוף נתונים מן היחיד משמשים מורים גם לאבחון במסגרת הכיתה וההבדל בין השניים לא תמיד ברור. כך למשל שימוש בטעויות ככלי ללמידה יכול להיעשות מתוך אוריינטציה יותר כיתתית, או תוך מכוונות רבה יותר של המורה לקבל תמונת עומק של צורת החשיבה של התלמיד היחיד.

עוד נקודה שמוזכרת בהקשר האבחוני מתייחסת לצורך וליכולת של המורים לאבחן את עצמם. יש לא מעט התייחסות לכך שהמודל של הוראה איכותית לא כולל, לפחות באופן ישיר, את המרכיב הזה של המפגש והדו שיח של המורה עם עצמו. היו מי שציינו בעניין זה שנטייה ויכולת אבחונית של מורה, גם כשהן באות לידי ביטוי קונקרטי בעיקר ברמת הכיתה, תורמות בסופו של דבר להעמקת ההיכרות של המורה עם עצמו. זאת מכיוון שהתמונה שמתקבלת על ביצועי הכיתה, ככל שהיא עמוקה ומפורטת יותר, מאפשרת לו להבין מהן נקודות החוזק והתורפה בדרך ההוראה שלו.

“ נראה לי שלפעמים צריך לדבר על מפגש של מורה עם עצמו. הדיאגנוסטיקה מאפשרת למורה לבחון את דרך הוראתו..”

“עמודה שלמה שלא מופיעה כאן: מורה! האני שלי כמורה. אני חושב שמשם הכול מתחיל. אני חושב שזה מצריך התייחסות ישירה. במתכונת הראשונה של התכנית שמעתי שאומרים שבסופו של דבר הבסיס להוראה טובה בנויה על מערכת יחסים. מערכת יחסים מבוססת קודם כל על מי שאתה, הערכים האמונות שלך, האופן שבו אתה שופט אנשים, משוחח עם אנשים וכו’.”

5. משתמשים בארסנל רחב של גישות ושיטות הוראה ויודעים להפעיל שיקול דעת מושכל באילו אסטרטגיות וטכניקות לבחור בהתאם להקשר, לנושא הלימוד, לכיתה, ולמצאי האבחון של כל תלמיד.

באפיון החמישי יש ציפייה מהמורה האיכותי לשלוט במגוון של כלי הוראה ולהשתמש בהם בהתאם לנתונים מן השטח. זאת בניגוד למורה שלא עומד לרשותו במבחר כזה או כזה שמצויד בארסנל של שיטות הוראה, אבל יכולתו להתאימן לנתוני השטח לקויה ומוגבלת. האפיון שלפנינו מניח, אם כך, שהמורה הזה מצויד גם ביכולות אבחון ואיסוף נתונים, בהתאם לדרישת האפיון הקודם, גם במגוון כלי הוראה וגם בשיקול הדעת להתאים את אמצעי ההוראה הנכון למצב הנכון.

למרות שהוא נסמך על האפיון הקודם, זה הנוכחי שונה בנקודה מכרעת אחת. בעוד שבאפיון הקודם האבחון והתאמת שיטות ההוראה לממצאיו מתייחסים לתלמיד היחיד, כאן מורחבת היריעה. גם כאן נדרש המורה להתאים את שיטת ההוראה ואופייה לכל תלמיד, על פי האבחון שנעשה לו, אבל מלבדו גם ל"הקשר, נושא הלימוד והכיתה". ההסבר לשוני זה בציפיות מן המורה נעוץ כנראה בכך שכשמדברים על אבחון בהוראתו המלאה, כמו באפיון הקודם, האתגר הוא כל תלמיד ותלמיד כפרט. שהרי שם ללא אבחון של ממש יש למורה, מן הסתם, ידע מוגבל למדי. זאת בניגוד לגורמים כמו הקשר, נושא וכיתה, שיש להתאים את שיטת הלימוד אליהם, אבל לשם כך לא נצרך המורה לשימוש בכלים אבחוניים מיוחדים, הוא הרי מכיר ויודע את מצב הדברים לגביהם ואת ההשתמעויות העולות מכך גם בלעדי זאת מעצם מגעו השוטף עמו. דבר שנשמע סביר יותר כשמדובר ב"הקשר" או בנושא הלימוד מאשר כשמדובר ב"כיתה".

מן הדיווחים עולה התמונה הבאה בנושא זה :

ריבוי כלים ושיטות הוראה – הרושם הכללי הוא שהמורים משתמשים במגוון של כלים ושיטות הוראה וכי הריבוי הזה הוא במידה רבה תוצר של התכניות השונות שלהן הם נחשפו. זוהי אחת התרומות הבולטות של התכניות הללו שלגביהן אין כמעט הסתייגות. גם מורים ותיקים ומנוסים מעידים שבתחום זה נתרמו מן התוכנית שבה השתתפו. כתוצאה מכך רבים המורים שמצהירים בפה מלא שההוראה שלהם מאופיינת היום בגיוון רב בכלי הוראה ושיטות הוראה. רבים מן הכלים הללו וההפעלות למיניהן עומדים בקנה אחד עם רוח ההוראה האיכותית.

התייחסויות חיוביות במיוחד קיימות לגבי כלי הוראה, הפעלה ואבחון המבוססים על טכנולוגיה עכשווית – מחשבים, טלפונים חכמים וכד'. מלבד תרומתם לתלמידים והיכולת להתחבר בכך לעולמם המשופע בכלים מעין אלו, עבור חלק מן המורים הייתה כאן ההזדמנות להיכנס לתחום שממנו שמרו מרחק משום חוסר ידע וביטחון.

מאפיין נוסף של רבים מן הכלים והשיטות הללו, "הטכנולוגיים" ושאינם כאלו, החשוב במיוחד לענייננו, הוא השתלבותם האורגנית במודל של ההוראה האיכותית. זאת משום הדגש שהם שמים על הפעלה, ניסוי, ושיתוף פעולה של תלמידים בשיעור אותם ניתן לתרגם בנקל לערכים שההוראה האיכותית מטפחת כמו גילוי, התנסות, פתיחות, או אוירה מקבלת ושיתופית. מעבר לכל ניתן לחוש בעליונות של ערך הריבוי לעומת הערך של האמצעי היחיד. אותה הדרך הנכונה היחידה שההוראה המסורתית, כך נראה, מקדשת.

בנוסף לכל אלו אי אפשר שלא להבחין בתחושת הסיפוק והשמחה של מורים ועל פי דיווחיהם גם של תלמידיהם על מגוון האמצעים ושיטות ההוראה העומדים היום לרשותם. מגוון שהביא לידי סיום את ההצמדות של רבים מהם לאותו דפוס הוראה, לאותם כלי הוראה מעטים שבהם השתמשו לאורך שנים.

התאמת שיטת ההוראה לנתוני השטח - אין התייחסויות רבות לרכישת המיומנות של התאמה בין הכלים המגוונים לבין נתוני השטח. ההתאמה נתפסת בדוחות, מבלי שהדבר יאמר במפורש, כנשענת על היגיון בריא, כנרכשת יחד עם הכלים עצמם וכמתבצעת ללא קשיים מיוחדים בנושא. בין משום שזה אמנם המצב, או שהליקויים בתחום הזה אינם מגיעים לתודעת המורה. כל זה נכון בעיקר כשמדובר על התאמה להקשר, תנאים נסיבתיים שונים בהם מתרחשת הלמידה, לנושא הלימוד ובמידה פחותה גם לכיתה. כשמגיעים להתאמה לתלמיד, התמונה משתנה.

אולם, המורים מעלים גם הסתייגויות לגבי השאיפה להתאמת ההוראה:

התאמה לכיתה והתאמה לתלמיד - מרבית המורים רואים את עצמם כמי שמתאימים את שיטות ההוראה שנעשו מגוונות יותר לצרכי ולמצב הכיתה. לעומת זאת מרביתם, כפי שכבר צוין, אינם מתאימים את אופני וכלי הלמידה לתלמיד היחיד כמתבקש מן ההוראה הקלינית. הדרישה הזו נתקלת אצלם בשלל של תגובות דחיייה הנתמכות על כמה טענות. חלקן מתייחסות לחוסר היכולת לעמוד במה שמשתמע מן הדרישה הזאת של התאמה לתלמיד בתנאים השוררים בשטח - ריבוי תלמידים, זמן מוגבל והטרורגניות גבוהה בין התלמידים.

סוג אחר של טענות מתייחס להעדר כלים. לרשות המורה לא עומדים כלי אבחון טובים דיים כדי שהוא יוכל לזהות את הצרכים הייחודיים של כל תלמיד ולהתאים לו דרך לימוד הנחוצה לו. כמעט ואין טענות ברמה העקרונית יותר, כאלו שמטילות ספק בעצם הנחיצות של התאמה אישית והרציונל הפדגוגי העומד מאחוריה. ואולם, המסר העולה מדברי מרבית המורים הוא שאי המעשיות של הדרישה הזאת, מהטעמים שפורטו, היא כה רבה שמדובר למעשה על ציפייה לגמרי לא ריאלית מהם. דבר שמוביל במקרים מסוימים לתגובות כעוסות על הדרישה המוגזמת הזו מן המורה.

התמונה מסתבכת עוד יותר כשבוחנים את דיווחים של חלק מן המורים המספרים על האופן שבו הם מתאימים את דרכי ההוראה שלהם לצרכי הכיתה. המורים מדגישים את רגישותם להטרונגיות של התלמידים - חלשים לעומת חזקים, עם תשומת לב מיוחדת לאלו המצויים בקצוות. דוגמאות להתאמה אישית הם לעיתים קרובות עבודה פרטנית של מורה עם תלמיד מתקשה במיוחד, או מציאת פתרונות הולמים עבורו – כמו עזרה מתלמיד אחר. דוגמא להתאמה שאינה מתמקדת בתלמידים מתקשים בלבד, היא התאמת רמת הקושי של התרגילים על נושא שנלמד בכיתה ליכולות של כל תלמיד. דוגמאות אלו מעלות שאלות לגבי המשמעות הממשית של המושגים 'התאמה לכיתה' או 'התאמה לתלמיד'. מושגים שמופיעים כנראה בדיווחים השונים ביותר ממובן אחד.

"...פר כיתה, פר תלמיד קצת בעייתי לעשות. נשארתי כמובן אם יש לתלמיד שאלה. בלתי אפשרי להתאים תכנית אישית. בהחלט חשוב לי לדעת מה קורה עם כל אחד ואני יושבת איתם בנפרד אבל זה בלתי אפשרי לתת תכנית אישית..."

מהי התאמה לתלמיד יחיד? – כשמורים מדברים על עבודה אישית עם תלמיד מתקשה, או תשומת לב מיוחדת שהם חולקים ל"תלמידי הקצוות" בכיתה כדוגמא לעבודה מול יחיד, ואילו אחרים מציינים שאינם מפעילים כרגע ואין כל סיכוי שיפעילו בעתיד הקרוב "תכנית הוראה אישית" ברור שהם אינם שותפים לאותה תפיסה של "התאמה לתלמיד היחיד". הראשונים מפשטים זאת למשהו מוכר ונגיש, בעיקר עזרה למי שמפגרים בלימודים. האחרים מניחים קיומו האפשרי של אבחון שמגיע למיפוי ברזולוציה גבוהה של צרכיו, אפיוניו, אופן התפיסה והלמידה של היחיד. דבר שאין להם כרגע מושג איך מבצעים אותו ואם הוא ניתן בכלל לעשייה בתנאים הלימוד הקיימים. בדומה לכך הציפייה שבעקבות כך הם יפעילו מה שקרוי "תכנית למידה אישית" נראית מאיימת, או בלתי מציאותית במיוחד כשהיא צריכה להיות מוכפלת במספר התלמידים בכיתה. ולא עוד אלא שבדיווחים מן השטח כמעט אף פעם לא מתלווה לכותרת היומרתית במקצת הזו פירוט שמסביר יותר מה טיבה.

כיתה לעומת יחיד - גם כאן האבחנה לכאורה ברורה, אבל בפועל נראה שבין מצבי הקצה - מורה העומד מול אוסף של תלמידים שייחודיותו של כל אחד ברורה וידועה לו כתוצאה מאבחון מעמיק שנעשה לו והוא מלמד כל אחד על פי צרכיו הייחודיים, לעומת מורה הניצב מול חבורת תלמידים חסרי פנים – בין שני אלה יש דרגות ביניים שהאבחנה ביניהן אינה קלה כלל ועיקר. וכך מורים מדווחים על התאמת שיטות ההוראה שלהם "לכיתה האישית" שלי והופכים ע"י כך את הכיתה למעין יחיד, בדיווחי מורים אחרים מצטיירת הכיתה כגוף שיש לו מרכז אנונימי משהו, לא מוגדר, ו"קצוות" מאובחנים היטב, לרוב במונחים של שליטה בחומר הלימוד. נפוצות גם ההתייחסויות לכיתה כישות מאוחדת ומוגדרת שאליה מתאימים את אופן הלמידה למעט כמה פרטים חריגים המתקשים במיוחד בלמידה ומקבלים לכן טיפול אישי.

מורים שמצויים תחת עולו של הציווי לאבחון "קליני" של יכולות התלמיד האחד ותוכנית הוראה אישית בהתאם, רואים עצמם כמי שברבוריקה הזו של מצפן ההוראה האיכותית יש אצלם חוסר בולט, שלא לומר כשלון והם חשים תסכול או כעס בעקבות זאת. אחרים מתייחסים לכך במשיכת כתף כדרישה בלתי מציאותית ומנותקת מן השטח שעל כן אין להתרגש ממנה יתר על המידה, ולבסוף קיימים גם אלה שמבחינתם הם מתאימים את אופי ההוראה לצורכי התלמיד כנדרש, אף כי בחינה מקרוב של הדוגמאות שבעזרתן הם מבקשים להמחיש זאת יוצרת את הרושם שבפועל

מה שהם עושים אינו שונה בהרבה ממה שמרבית המורים עושים בעניין זה והשוני הוא, אם כך, רק באופן בו הם ממשיגים זאת לעצמם.

6. מעניקים לתלמידיהם משוב מנומק, בונה ומחזק בהתאם לביצועי הלמידה שלהם. הם בוחרים את סוג המשוב ואת המועד המתאים להצגתו ונעזרים בו כדי לסייע לתלמידים להפנים את יעדי הלמידה ולהיות מודעים למידת התקדמותם.

משוב הוא כלי מוכר וידוע בהקשרים של תכניות לימודים, מקומות עבודה וכל פעילות משמעותית מכוונת מטרה. הבחירה לייחד למשוב את אחד ממאפייני ההוראה האיכותית ולא לשלב אותו כאחד ממיומנויות העזר האחרות הנדרשות להשגת ההוראה האיכותית מעידה כנראה על החשיבות הרבה המיוחסת לו. בנייתו הנתונים מן השטח נתמקד על כן בשאלה האם אכן המשוב הניתן על פי דיווחי המורים לתלמידיהם הוא בגדר משוב אוניברסאלי, ברוח הכתוב באפיון, ואם לא, במה הוא חורג ממנו ומה משמעות החריגה הזו.

משוב עם הטיה לחיוב – גם אם המטרה של כל משוב היא חיובית בעיקרה - הבאה לשיפור והתקדמות באופן התפקוד של מקבל המשוב, המשוב עצמו מצביע לרוב גם על כשלים, שגיאות ונקודות תורפה. וגם אם, לפי התפיסה המקובלת, הנקודות החיוביות במשוב אמורות להקדים את השליליות, הרי בסך הכול החיוב והשלילה אמורים לקבל משקל התואם את מצב העניינים לאשורו. לעומת זאת, במשוב המשתקף בדיווחים שלפנינו יש שינוי בולט בעניין זה. על רקע המגמה של אי שיפוטיות ומתוך השאיפה ליצור אווירה חיובית ובונה, יש, כך נראה, צמצום משמעותי במרכיב של הצבעה על החסר והשגוי, לעומת היפוכם.

"...אין תגובות שליליות. הערכה אפילו להצגה עצמה. על היכולת לעמוד מול כולם ולהעביר את זה הלאה..."

"...תלמידים ניגשים ללוח ועונים על משימות שלא הבינו, המורה נותנת משוב חיובי בונה ומחזק..."

משוב הממוקד בדרך לפתרון ולא בתוצאה – גם במובנו הרגיל משוב אפקטיבי אינו אמור להתרכז בתוצאה הסופית בלבד אלא במה שהביא אליה. נראה שבהוראה האיכותית, כפי שהיא משתקפת בדיווחים, יש ניסיון לביסוס והרחבה של העיקרון הזה. ההתרחקות מן התוצר הסופי - פתרון, או אי פתרון של הבעיה, וההתרכזות בבחינת דרך ההגעה לשם הופכת את האינטראקציה הזו לאקט של עיון ולמידה רגילה יותר מאשר למשוב קלסי שבו מה שעומד במרכז הוא הביצוע של הפרט הנבחן במבט שיפוטי למדי.

יצירת הזדמנויות למתן משוב – כל תהליך הוראה מזמן אפשרויות למשוב מהרגע שניתנת לתלמידים האפשרות להגיב לחומר הנלמד. בדיווחים ניתן לראות כי גם מעבר לכך מתקיים אצל מורים רבים ניסיון מכוון ושיטתי ליצור ריבוי של הזדמנויות למשוב. דבר המתקשר לשימוש במשוב בעיקר כהזדמנות ללמידה קבוצתית, עליו דיברנו קודם לכן.

"נוצר דיון בין התלמידים לבין עצמם, הם נותנים משוב אחד כלפי השני, ולא לוקחים את המורה כאינסטנציה. צריך להבין למה זה חוק טבע, ולא בגלל שהמורה אמרה. התלמידים מתווכחים על תשובות, אבל לא רק אם זה נכון, או לא נכון, מה שמעניין זה לא התשובה אלא המהלך החשיבתי – למה זה נכון או לא נכון..."

האמצעים העיקריים הננקטים לשם כך הם מתן מקום גדול במיוחד לטעויות כדי להגיב עליהן וללמוד מהן, ריבוי של מטלות יחידניות, שימוש בשאלונים מקוונים. כל אלה הם כלים אבחוניים מרכזיים בהוראה האיכותית, אבל כאן, כפי שעולה מן הדיווחים, הם מנוצלים גם למתן משוב ברוח ההוראה האיכותית כפי שאפיינו אותם זה עתה.

התמונה העולה מן המאפיינים שצוינו עד כה, מתארת משוב שיש בו מעין חרפה או הקצנה של הצד החיובי, הבונה והקונסטרוקטיבי של המשוב הרגיל, עד כדי, כפי שנאמר, הקטנת האלמנט של המשוב באינטראקציה שהוא חלק ממנה והפיכתו לאירוע לימודי מן השורה. התוצאה היא שיש יותר משובים כמותית ופחות מהותית במובנו הקלסי של המושג. במובנו הקלאסי, המשוב הוא מעין טקס בהשתתפות מעניק המשוב ומקבלו, זה העומד למבחן. המשתתפים בטקס והצופים בו יכולים על כן להבחין בקלות בינו לבין התרחשויות לימודיות אחרות, גם אם גם בהן יש מידת מה של משוב. ואילו במקרה שלפנינו משולב המשוב בתהליך הלמידה בצורה אורגנית הרבה יותר, המשתתפים בו, בעידוד המורה, הם כל הנוכחים בכיתה, עד כדי כך שבמובן מסוים ההוראה כולה נושאת אופי של משוב, ויש, בהתאמה, הרבה פחות אירועי משוב מובחנים.

האופי המסוים הזה של המשוב תואם את רוח ההוראה האיכותית בהיבטים השונים שלה. בולט במיוחד התואם שיש בין משוב כזה לבין האפיון השני בהגדרה שהבאנו המדבר על יצירת אמון, כבוד, אווירה מקבלת ושוויונית. ברור שכדי ליצור אפשרויות מרובות למשוב בונה במידה כה מופלגת נדרשת במיוחד אווירה של אמון של התלמיד במורה, פתיחות, ויחסים שוויוניים שבהם החיץ בין המורה לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם מתמעט מאוד. באותה מידה משוב ברוח הזאת הוא אחד הגורמים העיקריים ליצירת אווירה ויחסים כאלה, בוודאי לעומת המשוב הקלאסי שבו ברור מאוד מי נותן את הערכה ומי מקבל אותה, כמו גם האם התלמיד פעל כשורה או לא, על ההשתמעות השיפוטית הבלתי נמנעת של הדבר.

שאלה אחרת העולה מכך היא עד כמה השימוש בנוסח הזה במשוב עומד במבחן הציפייה מן המורה האיכותי להקדיש חלק ניכר מעשייתו לעבודה אישית מול כל תלמיד. לכאורה ריבוי ההזדמנויות למשוב אישי פותח פתח למורה גם לאבחון את מצבו הייחודי של כל תלמיד וגם להגיב אליו בהתאם. ואולם, ככל שהמשוב מתפקד פחות כטקס של שיפוט והערכה ויותר כאירוע של למידה "טהורה", וככל שהוא פחות מכוון ליחיד והופך יותר להתנסות כיתתית, פוחת, כך נראה, מן העבר השני, הממד של עבודה מורה-תלמיד שבמשוב קלאסי הוא דומיננטי בו. ובין אם טוב הדבר או רע, תורם הדבר לטשטוש האבחנה, עליה דובר קודם לכן, בין עבודה מול תלמיד לעבודה מול כיתה.

אפשר להניח כי מרבית המורים, גם כשהם רואים עצמם ככאלו שבפועל אמצו את מרבית אפיונה של ההוראה איכותית, יחוו את עצמם כעובדים מול תלמיד כיחיד במצבים שבהם באופן בולט ההתייחסות שלהם היא לתלמיד מסוים, למשל מתן משוב לאופן הביצוע שלו במטלה מסוימת. כדי שיחושו כך הכיתה אמורה לשמש כרקע לעניין זה, צופה פסיבית בעיקרה, אבל לא לקחת תפקיד מרכזי באינטראקציה. תחושה דומה ואולי גם חזקה יותר של עבודה מול יחיד מתקיימת, מן הסתם, באותן שיחות משוב שקרויות בשפה הארגונית 'שיחות הערכה' או 'שיחות אישיות'. בשיחות כאלה הדגש הוא לרוב לא על אירוע קונקרטי, אלא על מצבו של הפרט מול היעדים ארוכי הטווח שלו. יתכן כי שיחות כאלה נערכות לרוב בין המורים שהשתתפו במחקר, אבל בדיווחים השונים מן השטח יש אזכורים מועטים לכך וכמעט לא בהקשר של נתינת משוב, אלא בהקשרים מגוונים אחרים.

7. נוטלים חלק פעיל בקהילה מקצועית שפעולתה הסדירה מתקיימת בהובלתם של מורי רב-אמן, תוך מיקוד שיטתי בלמידת תלמידים וניתוח של למידה והוראה מהכיתות.

8. בונים יחדיו את המקצוענות בהוראה, הכוללת גיבוש של תפיסת הוראה משותפת, עיצוב שגרות של ניטור למידה, הקמת מערך תמיכה לתלמידים, וכן למידת עמיתים הכוללת תיעוד, ניתוח, משוב וחונכות.

שני אפיונים אלה מתייחסים לחשיבות של השתתפות המורה בקהילה מקצועית במסגרת התפיסה של הוראה איכותית. בהכללת נושא זה בין מרכיבי ההוראה איכותית יש אולי משום קושי לוגי

מסוים מכיוון שנוצר עירוב בין ההתייחסות להוראה איכותית מבחינת תפוקותיה בעבודה מול התלמידים לבין אפיון זה שמהווה בצורה בולטת יותר מאחרים לא רק תשומה שאמורה לשרת את התפוקה הזו, כמו למשל שליטה במגוון דרכי ההוראה, אלא גם הגדרת זירת פעולה שלמה שיש לה מקום משל עצמה ובמובן מסוים גם תפוקות משל עצמה.

אולי משום כך מדגיש האפיון הראשון מבין השניים, השביעי במניין הכללי, שמדובר על מסגרת שממוקדת "בלמידת תלמידים וניתוח והוראה של למידה מהכיתות". כלומר, מחזיר את המיקוד לכיוון של פעילות המורה מול תלמידיו ולא לעצם ההתרחשות בקהילה, יהיו קסמיה אשר יהיו. האפיון השמיני שצרפנו אותו לדיון זה משום הקשר האורגני בין השניים, עוסק יותר במה שאמור לקרות במסגרת הקהילה עצמה, אבל גם כאן המיקוד הוא מה שמוגדר כ"בנייה יחדיו של המקצוענות בהוראה", שבאה לידי ביטוי, בהמשך הכתוב, בכלים המופעלים ישירות מול התלמידים.

בטרם נכנס לפירוט ההתייחסויות בנושא זה יש לציין כי המתווה של קרן טראמפ מגדיר "קהילה מקצועית", כקבוצת מורים המשתלמת ומובלת ע"י מורים "רבי אמן". ואולם בתכניות השונות שקרן טראמפ פרשה עליהן את חסותה לא תמיד זהו מצב העניינים. מדובר למעשה במסגרות ההעשרה, הדרכה וליווי, שחלקן אכן עונות להגדרה של קהילה. באחרות המורה מקבל הדרכה, תמיכה וליווי מגורם מקצועי כלשהו כשלעיתים מדובר על מדריך קבוע אחד שהמורה פוגש אותו ביחידות, ולעיתים מספר משתתפים ומספר מדריכים בפורמטים מגוונים. אף על פי שלדבר יש משמעות על אופן ההתייחסות של המורים לפעילות הזו בחרנו להתייחס לכל אלה, פחות או יותר, כמקשה אחת.

מבדידות לחברותא - לא מעט מן ההתבטאויות של מורים ולעיתים קרובות גם הנלחבות שבהן מתייחסות לעניין זה. הקהילה כהזדמנות למורה "הבודד" לחוות תחושת שותפות, לקבל הזדמנות לבחון עצמו מול אחרים, לבטא את צרכיו, סיפוקיו ותסכוליו כמורה. לצד אלו, לא פעם, תחושה של חברות והנאה שמופקת מהתרועעות בצוותא עם אנשים שיש לו איתם כה הרבה במשותף.

מודעות עצמית ומקצועית - עניין חוזר בדיווחי המורים, שנגענו בו כבר, הוא העדר מקום שבו המורה עובד מול עצמו כשם שהוא אמור לעבוד, על פי מצפן ההוראה האיכותית, מול תלמיד, כיתה וקהילה. מהתבטאויות שונות בנושא זה מתקבל הרושם כי דווקא בתוך המרחב הקהילתי, שבו הוא אחד מכמה, מתאפשרת למורה התייחסות לעצמו. דווקא בתיווכם של המורים האחרים, מתוך ההשוואה אליהם בתנאים של פתיחות ומוגנות יחסית, כולל מתן וקבלת משובים אישיים, מצליח המורה להתוודע יותר לעומק לעצמו כמורה וכאדם.

"במסגרת התכנית יש לנו ימי הדגמה. צופים בנו, ואנחנו צופים במורים עמיתים. ופתאום הדלת פתוחה, וכולם צופים בי. סוף סוף יש לי משוב, חיזוקים, ביקורת."

"נותן ביטחון, מחליפים חומרים, פותח כנפיים, נותן מוטיבציה וחשק, עזר לי להתייחס לבעיות בצורה איכותנית. ואת הכלים שאני מקבלת אני מנצלת לכל הקבוצות שהן לאו דווקא 5 יחידות."

מקצוענות - ניתן לראות די בנקל, דרך ההתייחסויות השונות, כיצד מורחב ומתעצם מושג המקצוענות של המורה במסגרת הקהילתית. אל הידע המתמטי שגם בו הוא נתרם מתווסף עולם שלם של הפדגוגיה האיכותית. זו שמרכיביה נעים מרכישת עוד כלים, שיטות, טכניקות להעברת חומר, לעיתים גם הקניית מיומנויות "רכות" בהיבט ההתנהגותי שנחוצות לשם ביצוע נאות של המתחייב מן ההוראה האיכותית ועד, עניין שמוזכר אמנם פחות בדוחות, להעמקה והעשרה בסוגיות העקרוניות יותר העומדות בבסיס הדבר. מורים רבים מדווחים על תרומה משמעותית של הקהילה בעניינים אלו. גם מורים מנוסים יותר שגיבשו לעצמם לדבריהם תורה מקצועית מגובשת משל עצמם, מציינים כי בעקבות המפגשים הקהילתיים גדל והתרחב הרפרטואר שלהם לפחות בכל האמור בטכניקות ואמצעי ההוראה.

התחדשות - כאן אפשר להצביע על התרומה הנתפסת של הקהילה בנכונות המורה לצאת מדפוסים הפעילות הבטוחים שלו, לקחת סיכונים, לאמץ דרכי עבודה והוראה שרחוקים מרחק משמעותי

ממה שהוא הורגל בו ומה שהוא רואה כמאפיין אותו. לעיתים יכול הדבר להגיע לכדי חבישת כובע צבעוני בשיעור כאקט סמלי כזה או אחר, אבל גם בהתנהגויות חריגות פחות של המורה, מבחינת רבים מן המורים המתייחסים לכך, היה משום שינוי משמעותי לעומת מה שהרשו לעצמם עד אז.

"..הקהילה נתנה לי עוד משהו - ההוראה שלי הפכה להיות יותר לימוד עם התלמיד ולא הוראה פרונטאלית כל הזמן. למשל, מעבודות חקר - נותנים לתלמיד, הוא מתקדם ואני מכוונת. בעבר, נרתעתי מלתת כאלה דברים כי פחדתי שזה יבזבז לי זמן.. ולא אספיק לבגרות.. הקהילה הסירה מחסומים גם ממני ולא רק מהתלמידים.."

חתימה למצוינות – אפשר לזהות את האופן שבו החתירה למצוינות הולכת ונבנית, הולכת ומתעצמת על ידי המסגרת הקבוצתית הזו. מצוינות יחסית, כאשר המורה הנחשף לביצועים של מורים אחרים, כשם שהוא נחשף לפנייהם, אינו רוצה כמובן ליפול מהם בביצועיו, אולי אף להתעלות עליהם. ושאיפה למצוינות בעלת אופי אבסולוטי יותר כשהוראה האיכותית מפולחת לתחומים שונים שבכל אחד מהם יש דרגות הישג משל עצמו. מדובר, אם כך, על מצב שבו בנוסף לאתגרים המוכרים יותר של ריבוי תלמידים בחמש יחידות, מניעת נשירה וכד', נוצרים אתגרים נוספים במונחים של תהליך ההוראה, הפעלת כלי הוראה שונים ועוד.

הכל תוך התקיימותו של שיח אינטנסיבי בנושא, שיש בו גם משום הזדמנות לקבל לא מעט משובים יחד עם דחיפה מתמדת להגעה להישגים גדולים יותר. לא מעט מן המורים מתארים תהליך זה במונחים של "התלהבות", "אנרגיות חדשות", "ניצוץ בעיניים". מה שגורם להם, לדבריהם, לקחת את עצמם ואת תלמידיהם למקומות שקודם מיעטו להגיע אליהם.

"..בגדול, העובדה שהייתי בקהילה ושוחחנו על הדברים האלה, זה קודם כל השפיע על מספר התלמידים במגמה. אני לא יכולה להצביע על משהו ספציפי אבל כל האווירה של ההשתתפות בקהילה ושיש לך כלים שאת יכולה להשתמש בהם נותן לך יותר ביטחון במה שאת עושה והביטחון הזה נותן לך לקבל יותר תלמידים גם לא ממש חזקים כי את יודעת איך להתמודד איתם.."

קהילה כמודל לחיקוי – קל מאוד להבחין שהרבה מן התיאורים על המתרחש בקהילת המורים ומה שמושג במסגרת הזו, דומים למה שמתרחש, על פי הדיווחים, בכיתות שמורים אלה מלמדים בהן. האנלוגיה שהצבענו עליה זה עתה, טיפוח ערך המצוינות בתוך קהילת המורים המתורגמת לטיפוח המצוינות בתוך הכיתה, היא רק אחת מרבות. למעשה כמעט כל דבר משמעותי שמתרחש בקהילה, יש לו מקבילה במתרחש בכיתה. המודעות הגוברת של המורה לעצמו במסגרת הזו, מקבילה להיווצרות של מודעות גוברת אצל התלמידים ליכולות ולקשיים שלהם; כלים כמו מתן משובים הדדי, משמשים כמובן בשתי הזירות הללו. מעל לכל, היווצרות אקלים של פתיחות, דיבור בגובה העיניים, כבוד ואמון הדדי, שהם בסיס להוראה האיכותית מול התלמידים, מאפיינת לא פחות את מה שקורה למורים בקהילה. באופן כזה הקהילה משמשת כמודל חי וכבסיס לתרגול מקדים של מה שיישם לאחר מכן בכיתה. לעיתים, כמובן, בסדר הפוך. כמו היה זה ביטוי לערך של 'אל תעשה לתלמידך מה שלא עברת קודם לכן בעצמך בקהילה'.

אולם, המורים מעלים גם הסתייגויות לגבי העבודה בקהילה מקצועית:

מאופן ההתייחסות של מורים להשתתפות שלהם במסגרות השונות של מה שקרוי קהילה עולה תמונה ברורה - מרכיב זה של ההוראה האיכותית נתפס כמשמעותי עבור מרבית המורים וכתרומה ממשית לאיכות הוראתם. יש מקום להבחין אמנם בעניין זה בין מרבית המורים למיעוטם. מבחינת הראשונים, ובעיקר הצעירים שבהם, מדובר על תהליך של למידה וההעצמה שבלעדיו היו מתקשים לתפוס לעומקה את הגישה של ההוראה האיכותית ולממש אותה. האחרים, בעיקר הוותיקים והמנוסים שבהם, לא מייחסים לקהילה שינוי מפליג כל כך, אבל כמו שכבר אמרנו היא חידדה עבורם את תפיסתם המקצועית והעשירה את הרפרטואר שלהם בכלים ומיומנויות נוספות.

קבוצה שלישית היא של מורים שנשארו מסויגים מן התפיסה הזו וממרבית מרכיביה. אלו שמצהירים על כך בגלוי נראים כמי שההסתייגות שלהם היא פחות מהותית וכוללת, אבל פה ושם מוזכרים בדוחות גם מורים אחרים שעמיתיהם תופסים אותם ככאלו שכלל לא נשאבו לתהליך הלמידה המשותף והחוויתי הזה, ונשארו למעשה כמורים, בשלהם. ועדיין הרושם הבולט הוא שמרבית המורים המדווחים עברו בקהילה תהליך של למידה משמעותית שיש בה גם ממד בולט של צבירת כלים וידע וגם ממד חוויתי ורגשי. בכך היא תרמה רבות להתפתחותם כמורים וליכולת שלהם להגיע למה שאמור להיות המבחן העליון של הפעילות במסגרת הזו - עבודה איכותית יותר מול התלמידים.

הסתייגות מסוימת שיכולה לעלות כאן היא הטענה שבין קהילת המורים לבין כיתת התלמידים יש פער שאינו ניתן לגישור בצורה פשוטה כל כך כמו שמתארים זאת רבים מן השותפים לתהליך. וככל שהמתרחש בקבוצת הלמידה של המורים הוא חוויתי יותר, פתוח יותר, עשיר יותר ומרומם רוח יותר, ובכך הוא מצליח להתגבר על המציאות בשטח, להתרומם מעליה, גוברת גם האפשרות שבכך הוא הולך ומתרחק מן המצב הממשי, המזהיר פחות, האפרורי למדי, שבו מצוי המורה בשטח. הדיבור על כך, שאינו רב, מופיע בדוחות, בהקשר של מה שהוגדר כ"גורמים מערכתיים". גורמים כמו מספר התלמידים הרב בכיתה, לחצים של זמן, עמידה בדרישות תכנית הלימודים, ועד.

השאלה, למעשה אינה מסתיימת במתח הזה, הטבעי אפשר לומר, בין "השטח" שגם הוא כמובן אינו עשוי מקשה אחת לבין כיתת הלימוד הקהילתי. מה שעשוי להיות חשוב עוד יותר הוא קיומו של דיון פתוח במתח הזה ובהשתמעויותיו. האם הקולות הללו, עולים וזוכים לטיפול אמת או כמובן מבלי משים, הם מטושטשים ונחלשים? אין הרבה התייחסויות לכך בדוחות אבל הנה כמה מהן הממחישות את הסוגיה כשלכל אחת גישה משלה לנושא:

"אם הייתי הולכת רק לפי השיטה של החממה זה לא היה ריאלי. יש מעלינו את הסכין הזאת שלהספיק חומר. אבל אי אפשר את הדבר המועדף, זה לא תמיד ריאלי כשאנחנו צריכים להספיק, אם הייתה לנו יד חופשית יותר זה באמת אחלה אבל כרגע זה לא המצב. אני מניחה שכל בית ספר יכול לקחת את מה שרלוונטי לבית ספר שלו..."

"אי אפשר לתת לשיטה הזו הרבה מקום בכיתה, בגלל הזמן שזה לוקח (הפעילות לוקחת 4 שעות, ולכן אי אפשר לעשות באופן קבוע), אבל זה חידד מאוד את ההבנה שהרעיון שאתה עומד מול הכיתה ומסביר ואתה בטוח שהבינו לא באמת עובד - אתה מגלה בשיעור הבא שהם נופלים בשאלה דומה. לא כל שיעור טוב סביב זה, אבל זה חידד את ההבנה"

ד. סיכום

1. ההוראה האיכותית כדרך הוראה נבחרת למורי מתמטיקה ופיזיקה חמש יחידות מקבלת חיזוק משמעותי מניתוח התוכן שבצענו בדיווחים בכתב ובע"פ של מורים ומנהלי תכניות בהם השתתפו המורים הללו. תכניות אלו אינן עוסקות בהנחלת ההוראה האיכותית אלא בהעשרה, טיוב ושיפור איכות ההוראה של המורים הללו כל אחת בדרכה ובעולם המושגים שלה. דווקא לאור זאת העובדה שמרבית המורים הללו מצאו זהות רבה בין מצפן ההוראה האיכותית לבין מה שהם לומדים בתכניות, מה שמקובל עליהם כמורים ומה שהם מלמדים בכיתות הלימוד שלהם, היא רבת משמעות. שהרי לא מדובר במי שעברו אינדוקטרינציה, במונחי השיטה שתוקפה פה ואשר חוזר ומאשר אותה מן השפה אל החוץ. וגם אם ניקח בחשבון שמדובר בדוחות שנעשו באופן מקצועי למחצה, עדיין התמונה המתקבלת חיובית מאוד מבחינת ההוראה האיכותית וקן טראמפ שבחרה לפרוש חסותה על התוכניות הללו.

2. מרבית המורים מעידים על תרומה משמעותית של התכניות שהשתתפו בהם, בדגש לתכניות שבשפת ההוראה האיכותית, מגלמות את מרכיב האינטראקציה מורה-קהילה. תרומתן העיקרית היא לתחושת השיתוף, ליציאה מבדידות מקצועית ולשיפור המקצועיות שלהם כמורים. מדובר, בין השאר, על רכישת כלים ושיטות הוראה, בירור סוגיות ומושגים פדגוגיים רלבנטיים ומיומנויות הוראה ותקשורת שונות.

3. מרבית המורים מדווחים גם על שינוי משמעותי באופן בו הם מלמדים הלכה למעשה. כשינוי זה עולה בקנה אחד עם מרבית אפיוני ההוראה האיכותית. החל מהצבת מטרות שאפתניות יותר להוראה שלהם ועד ליצירת מערכת יחסים של אמון וכבוד הדדי עם התלמידים מתוך שימוש ברפרטואר עשיר יותר מבעבר של שיטות הוראה וכלי הוראה, המותאמים, לאחר אבחון צרכי ויכולת התלמידים, לצרכיהם. דבר שלפי תחושתם מחולל שינוי לטובה בגישת התלמידים ללימודי חמש יחידות במתמטיקה ובפיזיקה ובהישגיהם.

4. באופן בו מתארים מרבית המורים את מה שמתרחש בקהילה אליה הם משתייכים ובמידה רבה גם בכיתות הלימוד יש משום שינוי של תרבות פרופסיונאלית ושפה של הוראה. בעקבות ההיחשפות להוראה האיכותית, באופן ישיר ודרך תכניות וקהילות שמדברות בשפתה, מילות המפתח בשיח החדש שלהם והערכים הנלווים אליהם נושאים אופי שיתופי יותר, חברתי יותר, תהליכי, רגשי, פתוח, ויצירתי יותר.

עם זאת:

5. עד כמה מדובר בהוראה האיכותית או במשהו דומה לה? האם האופן שבו מצפן ההוראה האיכותית מתוקף כמכנה משותף של תכניות הקרן והדרך שבה המורים מלמדים בפועל לא מזמן גם את האפשרות שמתרחש כאן טשטוש מסוים בשונות הקיימת בפועל של שיטות ודרכי הוראה? האם יש כמה וכמה דרכים להפעיל את המצפן שכולן הן בגדר הוראה איכותית? עד כמה מדובר בגישה, בפילוסופיה של הוראה ועד כמה במערכת התנהגויות מוגדרת וסגורה? עד כמה המטרה היא יצירת תהליך פתוח של השבחה והעמקה ועד כמה בהשגת תוצאות מדידות בבחינה? נראה שהקניית ההוראה האיכותית לעומקה מחייבת גם עיסוק בשאלות הללו.

6. האישור והחיוב שמקבלת ההוראה האיכותית מן המורים בתוכניות אינם זהים, גם אם מרביתם מעניקים לה תו ברור של תמיכה וקבלה. מיעוט מבין המורים, כך זה נראה, הדגישו את העובדה שדרך ההוראה הבשלה והמגובשת שלהם לא השתנתה בהרבה מהשתתפותם בתכנית, אבל התעשרה עם קבלת מגוון נוסף של כלי ושיטות הוראה. והיו גם מורים שלפי הצהרתם ועדויות אחרים לגביהם לא "התחברו" לגישה. מי משלוש קבוצות אלו מייצג טוב יותר את המורים שלא השתתפו כלל בתכניות? כרגע ספק אם יש לכך תשובה ברורה, בעיקר שהמבחן הוא מה קורה למורה מן השורה בעקבות השתתפותו בתוכנית, חשיפתו למושגי ההוראה האיכותית, להיכן הוא מסווג עצמו אז?

7. הממצא לפיו אותו מרכיב במצפן שמתייחס לאינטראקציה בין מורה לתלמיד כפרט לא קיבל תמיכה ואישור מן המשתתפים במחקר כמו שאר רכיבי המודל הזה מעורר מספר שאלות. ראשית, מה הסיבה לכך? האם מדובר במיומנויות חסרות של מורים, כמו גם חוסר בכלי הוראה מתאימים שבשלם הם אינם מסוגלים לבצע זאת כנדרש? או שהאשמה נעוצה בתנאי הלימוד בשטח שאינם מאפשרים זאת. ואולי הבעיה אינה בתנאי הלימוד או במיומנויות המורים, אלא בכך שלמורים אין אמונה ביכולתם, או בחשיבות הדבר, ויש לשכנעם בזאת. יתכן כמובן שאין מדובר כאן אלא על קצר בתקשורת, בעיה של הגדרה.

ישנה אי בהירות שמסתירה שאלות כמו מה המשמעות של עבודה עם יחיד כשהוא חלק מכיתה? עד כמה הציפיות של המצפן מובנות באמת ע"י המורים? אולי המצב בפועל הרבה יותר קרוב למה שנדרש והקצר הוא אכן בשפה שבה מתואר הדבר. למה באמת מתכוונים כשמדובר על אבחון הפרט ותכנית למידה אישית? ולבסוף, אם הפער הניכר בין הנדרש

בתחום זה למה שמתקיים בפועל הוא אמיתי, האם מדובר במרכיב מהותי של ההוראה האיכותית כמו שמתבקש מן הדיבור השגור על הוראה בעלת אופי "קליני"? בין אם התשובה היא חיובית ובין אם היא שלילית נראה שיש מקום לבירור יסודי של עניין זה ולעבודה עם המורים בהתאם למה שיעלה בו.

8. האם יש חשש ל"חשיבה קבוצתית" בנושא ההוראה האיכותית? למרות מה שמתקף בדוחות כשיח חופשי ופתוח בתכניות השונות ומונחל גם לכיתות הלימוד, השאלה הזו תמיד קיימת. בעיקר כשמדובר לא רק בטכניקות הוראה, אלא בתפיסה שיש לה גם ממד ערכי, אמונה בשיטה ואפילו מידה של הטפה. תמיד קיים החשש שהצורך החיוני לשכנע ולהנחיל את התפיסה החינוכית המועדפת גורם, כתוצר לוואי כמעט בלתי נמנע, להיווצרות של חשיבה קבוצתית שבה יש פתיחות רבה לביקורת בתוך השיטה מאשר על השיטה. קל וחומר כשאנו מזהים פה שינוי תרבות של שיח ותקשורת כפי שהצבענו עליו קודם לכן. מה באשר לאלו שמתקשים, או ממאנים לדבר בלשון החדשה הזו? ומה קורה למי שמערערים על הנחות היסוד שלה? האם כל המורים מצטרפים לתכניות, או רק סוג מסוים שלהם?

9. הגורמים המערכתיים, בית הספר ומחוצה לו, מוזכרים בדוחות בדרך כלל כ"רעש" שפוגע ביכולת להפעיל את ההוראה האיכותית כהלכתה. יש לשער שגם ההפך נכון, אבל הדבר מוזכר פחות. נראה שנחוץ יותר מידע על בית הספר והגורמים הנוספים הרלבנטיים לעניין זה. מה החסמים שבולמים הוראה איכותית? מה מעודד אותה? עד כמה היא אמורה לסגל עצמה לתנאי השטח? התאמה מרובה מדי למגבלות השטח עלולה לפגם בחתירה למצוינות, להסתפקות במועט, בבינוניות. ואילו התעלמות מהן, המלווה באידיאליזציה רבה מדי של השיטה, עלולה, בשוך ההתלהבות הראשונית, לגלות מורים שנותרו מאחור משום שהם תפשו את המציאות היומיומית שבה הם נתונים כרחוקה מדי מן התמונה המלהיבה, אבל הלא מציאותית בעיניהם, שמוצגת במסגרת הקהילה.

