

הוראה דיפרנציאלית מנקודת מבט התפתחותית

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר – חקר מקרה

המקרה שלהלן מספק הצצה לשיח של מורה ומאמנת שבמרכז התאמה ותכנון של משימות לימודיות לתלמידי הקבוצה שהוגדרה על ידן כחזקה בשיעור דיפרנציאלי בכיתה א'. פעולות ההתאמה והתכנון מתבססות על מערך נתון, שפותח בשנה הקודמת עבור כיתה אחרת, ובמקרה שנדון בו המאמנת והמורה עסקו בהתאמתו לקבוצה שהוגדרה כחזקה בכיתה. כדי להבין מהי ההתאמה אנחנו מציעות להיעזר בתיאוריה של טווח ההתפתחות המקורבת (ZPD – Zone of Proximal Development). התיאוריה תאפשר לבחון את ההתאמה תוך התייחסות לציר של התפתחות, שבו נשקלות נקודות המוצא והסיום של הלמידה והפיגומים שמסייעים לתלמידים להתפתח ביניהן.

מתמלול השיח שלהלן עולה שההתאמה לקבוצה נובעת מהערכת המורה והמאמנת את הפעילויות במערך השיעור בעיקר על הציר של קל-קשה, ואולם לא ברור כיצד נקבע מה קל ומה קשה, וכיצד כל פעילות עשויה לתרום להתפתחותם הלימודית של התלמידים בקבוצה.

חקר המקרה עשוי לשמש עבור המאמנות הזדמנות כפולה ללמידה: הראשונה, הזדמנות לבחון מהי משמעותה של פעילות התאמה לתלמידים וכיצד ניתן להרחיב את החשיבה עליה. השנייה, הזדמנות לבחון כיצד שיח של מאמנת ומורה תומך ומעבד תכנון משותף של הוראה דיפרנציאלית.

רקע תיאורטי: הוראה דיפרנציאלית וטווח ההתפתחות המקורבת (ZPD)

הוראה דיפרנציאלית מניחה שיש להתאים את הלמידה ללומד ולא על הלומד להתאים את עצמו לתהליך הלמידה. הנחה זו נשענת על התפיסה לפיה יכולתו של לומד להבנות ידע ולעשות בו שימוש נשענת על חוויות וידע קודמים שברשותו. כך ניתן להתאים את ההוראה ללומד על פי מידת המוכנות שלו ללמידה, תחומי העניין שמאפיינים אותו ושליטתו בידע הרלוונטי (Robinson et al., 2014). בהתאם לכך, התאמה לשונות בין התלמידים עשויה לכלול חלוקה לקבוצות, דירוג התוכן לפי מידת קושי, ארגון משימות שונות לפי תחומי עניין של תלמידים, תוספת של משימות למתקדמים ועוד. צורתה השכיחה של הוראה דיפרנציאלית היא בחלוקה לקבוצות הומוגניות בין-כיתתיות ו/או תוך-כיתתיות.

הוראה דיפרנציאלית נחשבת להכרחית במיוחד על רקע האחריותיות שמוטלת על מורים למצות את פוטנציאל ההצלחה של התלמידים (Parsons et al., 2018). מאחר שלכל תלמיד מאפיינים שונים, הרי שכדי לערוב להצלחת התהליך הלימודי, יש להתאים לכל אחד תהליך משלו. תפיסה רווחת היא שמורה שמלמדת באופן דיפרנציאלי נחשבת למורה טובה, שכן הוראה דיפרנציאלית נחשבת להוראה מורכבת הדורשת מומחיות בתחום התוכן, יכולת לאבחן את צרכיהם של התלמידים ועיבוד התוכן למטרות שעונות על הצרכים המאובחנים (van Geel et al., 2019).

למרות הנטייה להחשיב את ההוראה הדיפרנציאלית כהוראה טובה, נמצא במטא אנליזה (Deunk et al., 2018) שבדקה את ההשפעה של הוראה דיפרנציאלית, שיש לה תרומה כללית חיובית מועטה, וזו רק בתנאי שההוראה הדיפרנציאלית הייתה חלק משילובה ברפורמה כללית בתוך ביה"ס או כחלק מתהליך לימודי ממוחשב. ייתכן שבהקשרים הללו ההוראה הדיפרנציאלית לוותה במסגרת של פיתוח מקצועי של מורים.. מהמחקר עולה כי החלוקה לקבוצות הומוגניות לבדה ככלי להוראה לא מהווה ערובה לשיפור תהליכי הלמידה בפני עצמו, ולכן יש חשיבות להבין מהן דרכי ההוראה בתוך אותן קבוצות וכיצד אילו תורמות לשיפור הלמידה.

הדיסוננס שבין התפיסה הרווחת והמיטיבה של ההוראה הדיפרנציאלית לבין הממצאים שמעידים על תרומה נמוכה שלה מצדיק עצירה והתבוננות על אופני הפעלתה. חקר המקרה הנדון עשוי להוות זירה טובה לשם כך.

כחלק מהניתוח של חקר המקרה נציע להתבונן על התכנון של ההוראה הדיפרנציאלית דרך העדשה של התיאוריה של **ויגוצקי** בדבר **טווח ההתפתחות המקורבת (ZPD)**. לפי התיאוריה, נקודת המוצא לתהליך הלמידה היא יכולתו של הלומד לפעול בסיועו של אחר וסופו ביכולתו של הלומד לפעול באופן עצמאי. בתווך, בטווח ההתפתחות המקורבת, הידע והמיומנויות כבר נמצאים ברשותו של הלומד במצב היולי (ראשוני), אך הוא טרם השיג בהם שליטה. כדי להשיג

שליטה הלומד זקוק לפיגומים¹, המאפשרים לו תהליך למידה מדורג וברקיימא. הפיגומים פוחתים והולכים ככל שתהליך הלמידה מתקדם. כך, למשל, מורה למתמטיקה תפתור יחד עם התלמידים מספר תרגילים יחד במליאה ואחר תאפשר להם להתנסות בפתרון עצמאי של תרגילים דומים עד להשגת שליטה. הפתרון המשותף הוא פיגום. התלמידים צפויים להיעזר בו במהלך התרגול ואם תלמיד עדיין מתקשה, אפשר לייצר עבורו פיגום נוסף כמו, למשל, הצעה לחלוקת הפתרון למקטעים קטנים יותר, ברירה בין מספר פתרונות מוגמרים ועוד.

ה-ZPD מתאר את הלמידה כהתפתחות על פני רצף ולכן תכנון הלמידה מחייב שקילה של התהליך כולו- החל מזיהוי והגדרה של נקודות המוצא והסיום וכלה בזיהוי האמצעים שיובילו את הלומד בין שתי הנקודות. בהתאם לכך, המסגרת התיאורטית של ה-ZPD מאפשרת לבחון את שיקולי הדעת של המורה בכל נקודה ברצף הלימודי מתוך התבוננות על התהליך השלם.

¹ המונח פיגומים שאוב מהתיאוריה של ג'רום ברונר Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Harvard university press.

תיאור מקרה: תכנון הוראה דיפרנציאלית

המאמנת, יפעת, וטל, מורה כיתה א', תכננו יחד שיעור הכולל הוראה דיפרנציאלית. התכנון הסתמך על שיעור שפותח שנה לפני כן על ידי אותה המאמנת ומורה אחרת. במוקד השיעור הוראת התנועה חיריק, ולדברי המאמנת: "השבוע את עדיין עובדת על חיריק ברמה של לחשוף את מולם, גם את אלה ברמה של אותיות, גם באלה ברמה של... שבוע הבא אנחנו כבר נתחיל, לא משנה באיזה טקסט שאנחנו נתחיל ללמד אותו, זה יהיה כבר צרה סגול". כלומר, התנועה חיריק משמשת כרכיב ההוראה המרכזי, ובהתאם לכך השיעור שתוכנן נפתח בהקניית החיריק לכיתה כולה (תכנון ההקניה לכיתה לא נעשה במפגש הזה). כמו כן, החלוקה לקבוצות נעשתה על בסיס מיפוי ההיכרות של התלמידים עם התנועות. המיפוי בדק את יכולתם של תלמידים לזהות צירופים שונים של תנועות ועיצורים, ובהתאם לו המאמנת והמורה יצרו ארבע קבוצות הומוגניות ברמתן.

התכנון שתועד במפגש הזה עסק בפרק ההוראה הדיפרנציאלית של השיעור שמתחיל אחרי הקניית החיריק לכיתה במליאה. העבודה בקבוצות תוכננה על בסיס טקסט משותף לכולן "ילדה אחת ומטריה אחת" ועל בסיס פעילויות לימודיות דומות. קיומו של מערך שיעור בבסיס לשיח בין המאמנת למורה וכן השיתוף של הטקסט והפעילויות בין הקבוצות זימן עבור השתיים הזדמנות לדון בהתאמה של חומרי הלמידה לכל קבוצה. המפגש כולו ארך כ-90 דקות וממנו תומללו עשר דקות, שעסקו בהתאמות של הפעילויות לקבוצה, שמאופיינת על ידי המורה והמאמנת כקבוצה החזקה.

השיח של המאמנת והמורה התמקד בהתאמתם של שני דפי עבודה: (1) דף קלוז הכולל השלמת ארבע מילים בשיר ו- (2) כתיבה/התאמה של אותן ארבע מילים לארבע תמונות. ארבע המילים המשותפות לשני דפי העבודה הן: מטריה, גשם, שביל ומעיל. שני דפי העבודה האלה נמצאים בלב התכנון של השיעור הדיפרנציאלי בשלוש מתוך ארבע הקבוצות בכיתה.

בתום השיח בנוגע לקבוצה החזקה, המאמנת והמורה התייחסו לקבוצה השנייה בחזקה לתפיסתן ואחר כך לשלישית ולרביעית. השיחות הללו לא מובאות כחלק מהתמלול שלהלן.

תמלול

1. יפעת (מאמנת): אז בואי נראה ככה, קבוצה חזקה. תראי, תקחי פה דפים, תקראי, תכתבי לך את השמות שלהם, נשים ונראה כמה אנחנו משכפלים
2. טל (מורה): (קוראת מהמערך) חסרים בו בתים ומילים ודף עם הבתים והמילים החסרות, שזה הדף הבא. זה הדף שהם מקבלים, זה הדף של השיר, אבל חסרים בתים וחסרים מילים. פה חסר, פה אה וגם פה
3. יפעת (מאמנת): עכשיו הם צריכים את זה לגזור ואת זה לגזור ואת זה לגזור, אלה המילים שחסרות, והם צריכים לדעת איפה כל בית נכנס פה ברצף ואיזה מילה הם משלימים. אלה ארבעת המילים האלה
4. טל (מורה): זה לחזקים?
5. יפעת (מאמנת): זה לחזקים
6. טל (מורה): אי אפשר לנסות בלי המילים? יש להם את השיר מול העיניים, יהיו להם המילים של השיר
7. יפעת: נכון, זה יהיה קצת קשה, זה יהיה קצת קשה. את זה אני יכולה לתת, נניח, לנטע ולילדים ברמה הזאת. אין בעיה, הם לא צריכים את המילים האלה, אבל אצלך הגבוהים עדיין יצטרכו את זה
8. טל (מורה): טוב
9. יפעת (מאמנת): אז בואי נראה מי יכול להתאים לו הדף הזה.
10. יפעת: אוקי, (קראה מתוך המערך) אחרי שמסיימים, מקבלים דף משימה ובו פריטים של חורף, מעתיקים ליד כל פריט את המילה המתאימה. בואי נראה איזה דף זה. (יפעת וטל חיפשו את הדף)
11. יפעת (מאמנת): הנה מטריה, שביל
12. טל (מורה): אבל זו קבוצה שיכולה לכתוב את זה
13. יפעת (מאמנת): נכון, אז זה השינוי שאנחנו נעשה, בסדר? הם כותבים את המילים, בסדר? (חוזרות לחפש את הדף המאמנת חוזרת על המילים: מטריה, גשם, שביל, מעיל)
14. טל (מורה): אז בואי באמת ננסה לתת להם את זה בלי ה..
15. יפעת (מאמנת): כן, בלי זה... עכשיו את חושבת שהם יצליחו אצלך, הקבוצה הזאת?

16. טל (מורה): כן
(טל ויפעת על אופן ההדפסה)
17. יפעת (מאמנת): אם אנחנו מניילות, הם יכולים לכתוב את זה בטוש, ואז אח"כ
18. טל (מורה): ואז אח"כ מה?
19. יפעת (מאמנת): להעתיק את זה למחברת
20. טל (מורה): גם אפשר להוסיף להם, אבל רק המשימה הזאת תיקח המון זמן
21. יפעת: כן, אבל תמיד עדיף שתהיה עוד משימה, ש..."המורה, סיימתי, סיימתי". אין דבר כזה סיימתי. צריך שיהיה לו
22. טל (מורה): אולי לכתוב משפט?
23. יפעת (מאמנת): רגע, מה אנחנו עושים? הם כותבים את המילה פה
24. טל (מורה): אבל בדף, לא בלוח מחיק
25. יפעת (מאמנת): אוקי, אז לשכפל כשחור לבן
26. טל (מורה): ואז הם מקבלים משימה נוספת כתיבת משפט בתוך המחברת
27. יפעת (מאמנת): אוקי, הם ידעו לכתוב משפט או שניתן להם?
28. טל (מורה): זה קשה להם
29. יפעת (מאמנת): מילים מבולבלות
30. טל (מורה): נצטרך לעבוד איתם
31. יפעת (מאמנת): אוקי, אז השאלה האם הם ידעו לבד לכתוב מילה?
32. טל (מורה): גם מילים מבולבלות לא
33. יפעת (מאמנת): אז תחשבי
34. טל (מורה): גם מילים מבולבלות יהיה קשה להם לבד. את מתכוונת לסדר משפט או מילים מבולבלות שהסדר והצליל
35. יפעת (מאמנת): לא, לא מילה. סדר משפט
36. טל (מורה): זה גם יכול להיות קשה. צריך להקנות להם את המיומנות.
37. יפעת (מאמנת): זה גם יכול להיות קשה. מה זה אומר?
38. טל (מורה): שבשתי האפשרויות אני צריכה לשבת איתם בקבוצה. ז"א אם אנחנו לוקחים את זה כמשימה, חייב שאחת המורות תנחה.
39. יפעת: אוקי, אז בואי נראה. משימה ראשונה
40. טל (מורה): משימה ראשונה יכולה להיות עצמאית.
41. יפעת (מאמנת): את רק מסבירה להם את המשימה וגם לכתוב את המילים עצמאית
42. טל (מורה): כן, עד שאני מגיעה להקניה, וזאת היא ההקניה שלי ללמד אותם את המיומנות של כתיבת משפט
43. יפעת (מאמנת): בסדר, אז תכתבי לך את זה פה ואנחנו נשנה במערך.

הצעה לפרשנות מחקרית של המקרה – רקע למנחה

ניתוח האירוע מתוך פרספקטיבה תיאורטית – אזור ההתפתחות המקורב (ZPD)

החלוקה לקבוצות הומוגניות נעשתה, על בסיס ציוני התלמידים במבדק שבחן את מספר הזיהויים הנכונים שלהם צירופים של עיצורים ותנועות. התלמידים בקבוצה הזו נמצאו כמי ששולטים בתנועות שנלמדו: קמץ, פתח, חטף פתח ושווא וכן בזו שנמצאת במוקד הלמידה הכיתתית, חיריק. כלומר, האבחון הראשוני שלהם כקבוצה חזקה מסתמך על יכולת אוריינית שנעוצה בזיהוי של צירופי אותיות.

נקודת המוצא הזו מאפשרת להתבונן באמצעות העדשה של ה-ZPD על האופן שבו המאמנת והמורה תופסות את מובניה של ההתפתחות הלימודית של תלמידי הקבוצה, כמו גם את הפיגומים שהן מעריכות שיזדקקו להם במהלכה. לצד הבחינה הזו, התמלול מזמן התבוננות גם על מאפייניו של השיח האימוני בין המורה והמאמנת. השיח היה ער ושיטופי. המאמנת והמורה עבדו יחד כדי להתאים את הפעילויות הלימודיות לקבוצה וניתן להתרשם שעבודתן הייתה במידה רבה שיתופית (על אף שנראה לעיתים כי המאמנת היא שמכריעה אחרונה). לצד זאת, מאפיין נוסף של השיח הוא מיעוט ההנמקות. המאמנת והמורה הציעו פעילויות והכריעו בהסתמך בעיקר על הערכתן את מידת התאמה של הפעילויות לתלמידים על הציר של קל/קשה, מבלי לברר באיזה אופן כל פעילות היא קשה/קלה ומבלי לברר האם ניתן להעריך את הפעילות בדרכים נוספות.

השיח מהווה, אם כן, הזדמנות לחשוב על האופן שבו המאמנת והמורה תכננו והתאימו את הפעילות הלימודית לקבוצה, לשער מהם ההגיונות שהנחו אותם ולצד זאת להעמיק באופן שבו התנהל השיח ביניהן.

להלן קטעים מתוך התמלול המדגימים את האופן שבו המורה והמאמנת הכריעו כיצד להתאים את הפעילויות השונות לקבוצה. בחלק זה מוצעים כיוונים להרחבת הפרשנות מתחום האוריינות.

דוגמה 1: עם/בלי מחסן מילים?

4. טל (מורה): זה לחזקים?
5. יפעת (מאמנת): זה לחזקים
6. טל (מורה): אי אפשר לנסות בלי המילים? יש להם את השיר מול העיניים, יהיו להם המילים של השיר
7. יפעת (מאמנת): נכון, זה יהיה קצת קשה, זה יהיה קצת קשה. את זה אני יכולה לתת, נניח, לנטע ולילדים ברמה
8. הזאת. אין בעיה, הם לא צריכים את המילים האלה, אבל אצלך הגבוהים עדיין יצטרכו את זה.
9. טל (מורה): טוב

אחרי שהמורה קראה ממערך השיעור הקיים את שתי הפעילויות הראשונות, היא שאלה לגבי הפעילות השנייה שבמרכזה קלוז, ובו נדרשים התלמידים לשבץ ארבע מילים: מטריה, גשם, שביל, מעיל. המורה שאלה, אם אי אפשר לנסות את הפעילות בלי המילים (מחסן המילים). בשאלתה המורה הצביעה על הערכתה, לפיה משימת הקלוז עם הפיגום של מחסן המילים עשויה להיות קלה, ובהתאם לכך הציעה את אותה המשימה ללא הפיגום הזה, אבל עם פיגום אחר לצדה – השיר השלם. בתגובה ענתה לה המאמנת שהקבוצה תתקשה ללא מחסן מילים ואף הרחיבה באומרה שתלמידים אחרים היו יכולים להתמודד עם משימה כזו, אבל אצלה ה"גבוהים" יתקשו. כלומר, הן המורה והן המאמנת סברו שיש בהצעה של המורה אפשרות להעלות רמת הקושי של המשימה, וכי המשימה עשויה להתאים לקבוצה שמאפייניה חזקים עוד יותר, אך לא לקבוצה שלה הן מתכננות את הפעילות.

השיח של המורה והמאמנת נסוב סביב הציר של קל-קשה. ואולם, לא ברור מה עשוי להיות קל בשימוש במחסן מילים, במה קשה יותר לבצע את המשימה בלעדיו וכיצד הפיגום שהציעה המורה (מילות השיר) עשוי היה להקל על המשימה ללא מחסן המילים. שיקולים אלה לא נחשפים בשיח בין המאמנת והמורה.

ההנחה שלנו היא שכדי להעריך מהי ההתפתחות הלימודית האפשרית בכל פעילות, יש לבחון אילו מיומנויות כרוכות בה. כך, למשל, אפשרות אחת לדיון במשמעותו של הקלוז היא באמצעות המודל של רפאל (Raphael, 1986) Question-Answer Relationship (QAR) לשאלות הבנת הנקרא תוך בחינת התאמתו לרמות שונות (Buettner, 2011). המודל מקטלג סוגים של שאלות לשתי קטגוריות – 1. שאלות מבוססות טקסט (text-based) ושאלות מבוססות חשיבה (head-based). כל קטגוריה כוללת שני סוגים של שאלות הנבדלים בדרגת הקושי (בסדר עולה): שאלות

מבוססות טקסט כוללות שאלות "ממש כאן" (right there) ושאלות "חשוב וחפש" (think and search). שאלות מבוססות חשיבה כוללות: שאלות "הכותב ואני" (author and me) ושאלות "בעצמי" (on my own). לפי המודל נראה כי **ביטולו של מחסן המילים** כפיגום מציב את הקלז ברמת הפעילות הדורשת מיומנויות אורייניות ברמות גבוהות, זו שמכוונת לשאלות "מבוססות ראש", הראש של הלומד, או במילים אחרות מבוססות חשיבה. מילוי של קלז ברמה הזו מחייב את הלומד לחשוב על כוונת המחבר או על הפרשנות שלו אליה. כדי להבין את הטקסט הנדון הלומד נדרש להסיק שישנו גשם ואולי אף לשקול שיקולי חריזה בבחירת המילים שביל ומעיל. מכאן שהלומד הצעיר נדרש להבין את ההקשר הרחב של המילים החסרות בקלז וכן להבין את עיצובן האומנותי כדי להיות מסוגל לצלוח את המשימה.

עתה להצעתה של המורה **לתת לתלמידים דף עם מילות השיר** כפיגום, שמאפשר להם לאתר בטקסט את המילים החסרות ולהעתיקן לקלז – בהתבסס על מודל ה-QAR, ניתן לטעון כי הפיגום הזה משנה את הפעילות ודורש מענה על שאלות ברמה הבסיסית יותר במודל, רמת השאלות מבוססות הטקסט, מן הסוג שאלות – "ממש כאן". הפתרון לקלז עם דף השיר לצדו נעוץ באיתור המשפט שבו משובצת המילה הרלוונטית בשיר ובהעתקתה לקלז, ולא מעבר לכך. המורה, לפיכך, כיוונה בהצעתה לבטל את מחסן המילים לפעילות של הבנת הנקרא שבראשה סדר חשיבה גבוה ומיומנות אוריינית ברמה גבוהה ולצדה פיגום שמאפשר לתלמידים להתמודד עם הבנת הנקרא ברמה הנמוכה ביותר.

כדי להבין את דחייתה של המאמנת את ההצעה יש לבחון גם את מובנה של משימת הקלז עם מחסן מילים. ייתכן והמוקד שלה איננו בטקסט השלם ובהבנתו, אם יבטל מחסן המילים, או בסקירתו, אם יינתן לצדו דף עם מילות השיר. המוקד שלו הוא המילים עצמן. המשימה תדרוש מהתלמידים לבחון את ארבע המילים כחלק מההקשר המיידי שלהן בטקסט, לפי רמזים שנוגעים לזיהוי של זכר/נקבה, זיהוי ההיגיון הסמנטי וכן זיהוי אורתוגרפי-פונולוגי של התאמתן לחריזה. זהו תרגול שמחזק אצל התלמידים את ההבנה בדבר השיקולים במעשה ההרכבה של מילה בתוך משפט, וקיים בו במידה קטנה הרבה יותר ההיבט של הבנת הטקסט כמכלול.

פירוט המובנים השונים של ההצעות לפעילויות מציע שהציר של קל-קשה מצמצם את האפשרויות לבחון התפתחות מורכבת של התלמידים מבחינה אוריינית. על פי הניתוח להלן, ההצעות השונות של המורה והמאמנת אינן נבדלות זו מזו רק ברמת הקושי אלא נדרשות בהן יכולות אחרות. לפיכך, תכנון של הוראה דיפרנציאלית במקרה הזה עשוי להיתרם מהשאלה אילו מיומנויות המורה והמאמנת מבקשות לשים במוקד ההתפתחות של התלמידים, וכיצד פיגומים השונים – עם או בלי מחסן מילים אבל עם דף עם מילות השיר – יכול לשרת את התקדמותם.

דוגמה 2: העתקה או כתיבה של מילים לצד תמונות?

1. יפעת (מאמנת): אוקי, (קוראת מתוך המערך): אחרי שמסיימים, מקבלים דף משימה ובו פריטים של חורף, מעתיקים ליד כל פריט את המילה המתאימה. בואי נראה איזה דף זה.
2. (מחפשות את הדף)
3. יפעת (מאמנת): הנה מטריה, שביל
4. טל (מורה): אבל זו קבוצה שיכולה לכתוב את זה
5. יפעת (מאמנת): נכון, אז זה השינוי שאנחנו נעשה, בסדר? הם כותבים את המילים, בסדר?
6. (חוזרות לחפש את הדף, המאמנת חוזרת על המילים): מטריה, גשם, שביל, מעיל
7. טל (מורה): אז בואי באמת ננסה לתת להם את זה בלי ה..
8. מאמנת: כן, בלי זה... עכשיו את חושבת שהם יצליחו אצלך, הקבוצה הזאת?
9. טל (מורה): כן

בשלב הבא המורה קראה את המשכו של המערך ובו הפעילות השנייה (11) – העתקה של המילים: מטריה, גשם, שביל, מעיל מתוך מחסן מילים ליד התמונה הרלוונטית לה. גם ביחס לפעילות הזו המורה הציעה לוותר על הפיגום של מחסן המילים ולהעלות את רמת הקושי, כשההנחיה הייתה לכתוב את המילים מבלי שאלה יופיעו לנגד עיניהם. לדבריה, התלמידים ימליץ לעשות זאת. לעומתה, המאמנת חזרה ווידאה עם המורה, אם היא אכן סבורה שהם יצליחו. השיח התמקד במונחים "העתקה" מול "כתיבה" וכן נוגע בשאלה, האם התלמידים "יכולים" או האם "יצליחו". שוב

ההתאמה של הפעילות מתבססת על הערכת יכולתם של התלמידים על הציר של קל-קשה, ולא ברור מהי אותה היכולת ומה קשה/קל בה ביחס לתלמידי הקבוצה.

גם ביחס לקטע השני בשיח נראה כי הרחבה של השיח מעבר לציר שעלה בו במפורש, עשוי להעשיר את ההבנה בדבר המיומנויות השונות הכרוכות בפעילות ובהתאם להבליט צירים אפשריים נוספים של התפתחות.

לפי הפעילות המקורית במערך על התלמידים לקרוא את המילים. מאחר שהתמונות נמצאות לנגד עיניהם, לצד הדף עם מחסן המילים, הרי שניתן לטעון שלמלאכת הקריאה, קרי פיענוח של הסמלים הגרפיים, עומד פיגום משמעותי בצורה של תמונות, שמספק לה רמזים ותוחם את אפשרויותיה. אם כן, הקריאה של המילים מצטמצמת מלכתחילה לכדי טווח האפשרויות המופיע בתמונות. לפעילות זו פיגום שני, שנוצר מכוח העובדה שאותן המילים שימשו את התלמידים במשימה הראשונה, שבה הם שיבצו אותן בקלז. מכאן שמלאכת הפיענוח הכרוכה בקריאה מצטמצמת עוד יותר, וכל שנותר, לפי הניתוח הזה, הוא תרגול מיומנות גרפ-מוטורית בעצם העתקת המילים לצד התמונות. בניגוד לכך, בהצעת המורה לכתוב את המילים אין צורך בקריאה כלל, והרי המילים לא נמצאות לנגד עיני התלמידים. ואולם ניתן לגרוס שהתלמידים נדרשים להמרה "גרפמית-פונמית", הכרוכה במאמץ קוגניטיבי גדול יותר. בהמרה מעין זו טווח האפשרויות גדול ועל התלמידים לברור מתוכן את הצירופים הפונמיים הנכונים ואת המייצג הגרפי שלהם. גם עבור ההצעה הזו ההיכרות עם המילים במשימה הראשונה עשויה לשמש כפיגום עבור התלמידים, אך עדיין נדרש מהם לשחזר את המידע ולתרגל, אגב כך, כתיבה.

דוגמה 3: כתיבה או סידור של משפט?

1. טל (מורה): ואז הם מקבלים משימה נוספת כתיבת משפט בתוך המחברת
2. יפעת (מאמנת): אוקי, הם ידעו לכתוב משפט או שניתן להם?
3. טל (מורה): זה קשה להם
4. יפעת (מאמנת): מילים מבולבלות
- ...
5. טל (מורה): זה גם יכול להיות קשה. צריך להקנות להם את המיומנות.
6. יפעת (מאמנת): זה גם יכול להיות קשה. מה זה אומר?
7. טל (מורה): שבשתי האפשרויות אני צריכה לשבת איתם בקבוצה. ז"א אם אנחנו לוקחים את זה כמשימה, חייב שאחת המורות תנחה.
8. יפעת (מאמנת): אוקי, אז בואי נראה. משימה ראשונה
9. טל (מורה): משימה ראשונה יכולה להיות עצמאית.
10. יפעת (מאמנת): את רק מסבירה להם את המשימה וגם לכתוב את המילים עצמאית
11. טל (מורה): כן, עד שאני מגיעה להקניה, וזאת היא ההקניה שלי ללמד אותם את המיומנות של כתיבת משפט
12. יפעת (מאמנת): בסדר, אז תכתבי לך את זה פה ואנחנו נשנה במערך.

המשך השיח בין המורה והמאמנת מוביל לפעילות האחרונה לקבוצה, ההקניה שאיננה חלק מהמערך הכתוב, ולכן חשוב להבין כיצד השיח "נדד" אליה. המאמנת הציעה לחלק את הפעילות לשני חלקים: לכתובה על לוח ואחר להעתקת המילים למחברת. לשילוב הפיגום הזה תתכן הנמקה כפולה, ואולם רק אחת מפורשת בשלב זה: "שתמיד תהיה עוד משימה: ש"המורה סיימתי, סיימתי" אין דבר כזה (לא מופיע בתמלול שלעיל, אך מופיע בתמלול המלא). אמירת ההנמקה המפורשת לכתובה במחברת, הובילה את המורה להעלות הצעה חלופית להעתקת המילים במחברת, והיא לכתוב משפט: "אבל רק המשימה הזאת תיקח המון זמן, אולי לכתוב משפט?". ואולם, כמענה לשאלתה של המאמנת "הם ידעו לכתוב משפט או שניתן להם?" המורה הודתה שיהיה להם קשה. כתגובה לכך המאמנת הציעה לתת לתלמידים מילים מבולבלות, הצעה שאחר מתבררת למילים מבולבלות במשפט. כלומר, התלמידים יקבלו מילים מבולבלות ויתבקשו לסדר אותן במשפט. לדברי המורה, הפעילות מצריכה הקניה של מורה. בהתאם לכך המאמנת והמורה מסכמות ששתי הפעילויות הקודמות (קלז וכתובה מילים לתמונה) שמצריכות פיגום בצורה של הסבר קצר של המורה והעבודה עצמה היא עצמאית, הרי שהחלק הזה יוקנה על ידי המורה, והוא יעסוק בסידור מילים במשפט. גם בפעילות הזו המורה מציעה להעלות את רמת הקושי של המשימה, ואילו המאמנת, כמו במשימה הראשונה, מטילה ספק בהתאמתה של רמת הקושי לקבוצה ולכן מציעה הצעה חלופית, שאמורה להיות קלה יותר. הציר של קל/קשה

שוב עולה בשיח באופן מפורש ובלעדי. גם במקרה הזה נציע לבחון את הפעילויות שהוצעו, ובכך להרחיב את האפשרויות לצירים של התפתחות לימודית.

כך, למשל, כתיבת משפט היא פעולה מורכבת שכרוכה בהפעלה של מיומנויות רבות: קוגניטיביות, מטא קוגניטיביות, ואורייניות (Saddler, 2018). בכתיבת משפט המחשבה בדבר המשפט השלם קודמת, דורשת שקילה של מילים והתאמתן מבחינה תוכנית ולשונית, יש צורך לוודא קוהרנטיות ועוד. כלומר, המעבר מכתיבה של מילה לכתיבה של משפט איננו מעבר של כמות – כמה מילים לעומת מילה בודדת, אלא יש בו קפיצה מחשבית שמחייבת בחינה של היחסים בין המילים, כך שתיווצר מסמיכותן משמעות משותפת. אף על פי שהמורה הציעה את הפעילות, היא הסכימה שהיא קשה להם והסיכום היה שבשיעור הזה התלמידים יתמקדו בסידור מילים מבולבלות לכדי משפט. הצעתה של המאמנת נתפסת כהצעה שמקלה על התלמידים. ואכן, ניתן לגרוס כי התלמידים לא נדרשים להגות משפט מראש, לבחור את המילים המתאימות וכן לא נדרשים להמרה הגרפמית-פונמית. הם נדרשים לבחון את ההתאמה התחבירית והלשונית של המילים אלו לאלו. שוב ישנה התמקדות במילה הבודדת ובהרכבתה בתוך משפט, והיא נבחרת על פני אפשרות אחרת שמצריכה מיומנויות חשיבה ואוריינות מורכבות יותר.

מתווה הנחיה לסדנה – הוראה דיפרנציאלית בשיעורי שפה מנקודת מבט התפתחותית

קהל יעד: מאמנות אוריינות, מורות שפה, מדריכות שפה

מסגרת: הכשרת מאמנות, הכשרת מלוות, ישיבת צוות מאמנת-מורות

מטרות המפגש:

- * זיהוי הנחות ותפיסות ביחס להוראה דיפרנציאלית..
- * הרחבת החשיבה על תכנון הוראה דיפרנציאלית דרך פרספקטיבה התפתחותית.
- * הרחבת את אפשרויות הפעולה של מאמנות אשר יכולות לתמוך בתכנון הוראה דיפרנציאלית.

מהלך המפגש:

חלק א': התבוננות בתיאור המקרה דרך עדשה תיאורית – אזור ההתפתחות המקורב (ZPD) (דיון במליאה)

- **הקדמה על אזור ההתפתחות המקורב (ZPD) – מתוך המבוא התיאורי**
- **איסוף התרשמויות פתוח מקריאת התיאור (במליאה):** כיצד התיאור מתכתבת עם המציאות הבית-ספרית שלהן בהקשר של הוראה דיפרנציאלית?

חלק ב': הצגת ההקשר וקריאת התמלול

- אנו מתבוננות בתמלול ובתיאור האירוע במטרה ללמוד מהם על הפרקטיקה שלנו ועל דרכי אימון והנחיה. אנו נשתמש בשמות בדויים במהלך הדיון.
- **הצגת כללי האתיקה.** נקריין שקופית ובה מוצגים כללי האתיקה: אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא בדמויות הספציפיות בקטע שהובא; אנו מבינות שהאירוע המתואר וקטע השיחה המוצג הם חלק מהקשר רחב יותר; אנו מניחות כי המאמנת והמורות פעלו מתוך היגיון מסוים, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם; איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע במורה המתועדת; כל הנאמר בינינו ביחס לשיעור נשאר במפגש הלמידה [מתוך כללי האתיקה של מתווי ההנחיה בהשקפה].
- **הצגת הרקע ומטרות המפגש.** בתמלול שנקרא מתואר חלק משיבה של מאמנת ומורה שתכננו מהלך שיעור. התכנון שמתועד במפגש זה עוסק בפרק ההוראה הדיפרנציאלית של השיעור המופיע לאחר שלב הקניית התנועה "חיריק" לכיתה. תכנון העבודה בקבוצות נעשה על בסיס טקסט משותף לכולן "ילדה אחת ומטריה אחת" ועל בסיס פעילויות לימודיות דומות. קיומו של מערך שיעור בבסיס לשיח בין המאמנת למורה וכן השיתוף של הטקסט והפעילויות בין הקבוצות זימן עבור השתיים הזדמנות לדון באופן ההתאמה של חומרי הלמידה לכל קבוצה. המאמנת והמורה מתייחסות בתיאור המקרה לשני דפי עבודה: לדף קלוז (השלמת מילים בשיח) ולכתיבה/התאמה של מילה לתמונה. המילים המרסיות בדפי העבודה הן: מטריה, גשם, שביל ומעיל. שני דפי העבודה נמצאים בלב התכנון של השיעור הדיפרנציאלי עבור שלוש מתוך ארבע הקבוצות בכיתה. השיח כולו נמשך כשעה וחצי. הקטעים הרלוונטיים חולצו מתוכו והם מופיעים להלן לפי סדר הופעתם בשיח המקורי.
- במפגש נתבונן על האופן שבו המורה והמאמנת דנו בהתאמה של משימות במסגרת תכנון הוראה דיפרנציאלית. בהתחלה נזהה את ההצעות של המורה ושל המאמנת בדבר התאמת משימות לשיעור, שיקולי דעת ומטרות אפשריות של כל אחת מהן. נאפיין את שיח התכנון ונשער אילו הנחות המאמנת והמורה מחזיקות ביחס להוראה דיפרנציאלית. לאחר מכן, נתבונן בתיאור מקרה זה דרך עדשה תיאורית - התיאור של יוגצקי בדבר טווח ההתפתחות המקורב ZPD - ונבחן כיצד התיאור בא לידי ביטוי בתיאור המקרה ומעבר לו כשאנו מתכננות הוראה דיפרנציאלית. לבסוף, נבחן באיזה אופן מאמנות יכולות לתמוך בתכנון הוראה דיפרנציאלית.
- **הקראת תיאור המקרה.** נמנה מתנדבות להקראה במליאה. תוך כדי הקריאה נבקש מהמשתתפות לסמן את הפיגומים וההתאמות שהמאמנת והמורה מציעות. לאחר הקריאה נקדיש זמן לשאלות הבהרה שבהן המשתתפות יכולות להפנות שאלות לשם הבנת האירוע.
- **דגשים:** יתכן ויישאלו שאלות הבהרה שמגולמת בהן שיפוטיות/הצעות להתמודדות עם האתגר, כדאי להימנע מכיוון זה של דיון ולחדד שוב את האופן שבו כדאי שישאלו שאלות. כמו גם, להשהות את ההצעות שיעלו להתמודדות עם האתגר לשלב מתקדם יותר בדיון.

חלק ג': כיצד המורה והמאמנת מתכננות הוראה דיפרנציאלית?

דיון במליאה:

המשימות המקוריות שתוכננו לשיעור היו: 1. קלוז עם מחסן מילים. 2. התאמה של מילה לתמונה. 3. סידור מילים במשפט. נבחר אילו פיגומים ניתן לזהות מקריאת התמלול. נשאל: אילו פיגומים זיהיתם בטקסט? אילו פיגומים הוחלט ליישם?

למנחה: נראה מקריאת התמלול שהמורה והמאמנת התלבטו באשר להתאמות של כל משימה לקבוצה, באשר לפיגומים שיכולים לתמוך בהם בביצוע המשימה. בין השאלות שהציפו היו: (1) האם התלמידים צריכים את מחסן המילים להשלמת הקלוז או שמא עדיף שהמשימה תהיה ללא מחסן מילים, והשיר שיש בידם הוא מספק להשלמת הקלוז; (2) כאשר התלמידים נדרשים להתאים מילה למה שרואים בתמונה – האם יש צורך שהמילים יופיעו מולם והם רק יעתיקו את המילה המתאימה, או שמא יכתבו את המילה מבלי שהמילים מולם; (3) האם על התלמידים לכתוב משפט מראשם במחברת הכולל מילים מסוימות או לסדר מילים מבולבלות לכדי משפט?

דיון בקבוצות:

- מתוך השיחה בין המאמנת למורה, אילו הצעות לפעילות נחשבות מחוץ לאזור ההתפתחות המקורית בעיני המורה או המאמנת? מדוע לדעתכן? ננסה להביא דוגמאות מהתמלול.

- מה הנימוקים המרכזיים (אם קיימים) של המורה ושל המאמנת לגבי העדפה של פעילות מסוימת על אחרת?

סיכום במליאה:

- נשער מדוע המורה/המאמנת תופסות משימות מסוימות כ"קשות" לתלמידים ואחרות כ"קלות"? ניתן להתייחס להיבטים שונים: מיומנויות אורייניות, רמות חשיבה שונות, היבטים רגשיים-חברתיים, ידע דיסציפלינרי ועוד.

חלק ד': ניתוח שיטתי של הפיגומים

דיון בקבוצות:

- מה המטרות של המורה/המאמנת ביחס לשיעור כולו וביחס לכל התאמה לדעתכן?
- מה לדעתכן השיקולים המנחים את המורה והמאמנת לחלק את התלמידים לקבוצות? איזה מידע אנחנו יכולות לאתר בשיחה על התלמידים בקבוצה? אילו פרמטרים נלקחים על ידן בחשבון? מה אנחנו לא יודעות ויכול להיות רלוונטי כשמחלקים לקבוצות במסגרת הוראה דיפרנציאלית כפי שמתוכננת בתיאור המקרה?
- נבחר את אחת ההתאמות (הפיגומים) שהמורה/המאמנת הציעו ונבחן: מה מטרותיהן?; מה התלמידים נדרשים לדעת/אילו מיומנויות הם נדרשים ליישם בכל פיגום? (בהתבסס על תיאור המקרה ומעבר לו); במה הם יכולים לסייע לתלמידים ועל מה הם לא נותנים מענה? ניתן להיעזר בטבלה:

מטרות/שיקולים	ידע ומיומנות נדרשים	יתרונות	חסרונות

סיכום (במליאה):

- אילו סוגים של פיגומים עלו בשיחת התכנון? אילו סוגים נוספים של פיגומים עלו בדיון בקבוצות? מה מאפיין אותם? (למשל, מעורבות של מורה/של עמיתים, עזרים כתובים, ועוד).
- אילו סוגים נוספים של פיגומים ניתן להציע? מהם היתרונות והחסרונות שלהם?

חלק ה': סיכום המפגש

- איך אנחנו יכולות להיעזר בעדשה התיאורטית של ZPD בחשיבה על תכנון משותף עם המורות של הוראה דיפרנציאלית?
- אילו אתגרים אנחנו מזהות בעבודת תכנון משותף על הוראה דיפרנציאלית ואיך אפשר להתמודד איתם?

הצעה לפעילויות נוספות בעקבות הדיון

1. עבודת האימון בשיח מקצועי על הוראה דיפרנציאלית

- נתמקד בשאלות של המאמנת ובתשובות המורה – מה סוג השאלות? מה ניתן ללמוד מהשאלות ומהתשובות? ומה קשה ללמוד מהן ביחס לתכנון ההוראה הדיפרנציאלית וההחלטות שהתקבלו בשיחה?
- בשיח התכנון עולים מושגים המתארים דיכטומיה ביחס למשימות או ליכולתם של התלמידים לבצע משימות מסוימות, למשל, "חלש-חזק"/"יכולים/לא יכולים". מדוע לדעתכן? מה הגדרות אלה מאפשרות? מה הן מעכבות?
- אילו חלופות לשאלות יכולות לתמוך בשיחה על תכנון הוראה דיפרנציאלית? אפשר להתמקד למשל ב: 1. מהלכי שיחה התומכים בחשיפת שיקולי דעת בקבלת ההחלטות. 2. מהלכי שיחה התומכים בחשיבה על היבטים שונים בהוראה דיפרנציאלית, תוך חשיבה על אזור ההתפתחות המקורבת (ZPD) ופיגומים. ניתן להציע שאלות קונקרטיות ולבחון יתרונות וחסרונות שלהן. כדאי לכתוב את ההצעות השונות לשם תיעוד ושימוש בהמשך.

2. תכנון מתווה שיחה – איך לומדים ביחד על הוראה דיפרנציאלית?

- נתכנן מתווה לפיתוח שיעור דיפרנציאלי, שיכול לתמוך בחשיבה משותפת של מורות ומאמנות על הוראה דיפרנציאלית בהתייחס לציר התפתחות הלמידה של התלמידים ועל פיגומים רלוונטיים.
- שלב א':** נבחן לאילו נושאים חשוב להתייחס כשאנו מתכננות מהלך שיעור דיפרנציאלי, ומדוע. היבטים רלוונטיים לדיון מעין זה עשויים להיות, למשל – הפעילויות עצמן, התאמות לפעילות, מסגרת הפעילות – בקבוצות, בזוגות, במליאה, הרכבי הקבוצות/למי מיועדות ההתאמות, תכנים ורמות התכנים ועוד נוסף ננסה לזהות מראש הסכמות/אי הסכמות שקשורות לתכנון ההוראה הדיפרנציאלית ונציע שאלות שיכולות לחשוף את השיקולים העומדים מאחורי אלה. נבחן כיצד העדשה התיאורטית ZPD יכולה לתמוך בחשיבה על הוראה דיפרנציאלית וכיצד היא יכולה להתבטא בתוך מתווה השיחה. נגבש רשימת שאלות/מבנה שיחה שיכול לתמוך בסוגיות אלה.
- שלב ב':** סבב תיקונים – כל קבוצה מציגה את המתווה שחשבה עליו. לאחר מכן, כל קבוצה עובדת על מתווה שיחה כתוב של קבוצה אחרת ושואלת שאלות מאתגרות לגביו. בהמשך לכך, הקבוצה מתמקדת במספר סוגיות שבדאי לתת עליהן את הדעת ותעבוד על אותו המתווה לשם שכלול.
- שלב ג':** התנסות – כל אחת מהמאמנות מתכננת מהלך תכנון הוראה דיפרנציאלית בעזרת אחד ממתווי השיחה. ניתן גם לשאול את המורות שהמאמנת מנחה במה סייע להן המתווה ובמה הקשה. לאחר השימוש במתווה השיחה עם המורות היא מנסה למפות הזדמנויות ואתגרים שעלו מהשיחה ויתכן וקשורים לשימוש במתווה.
- שלב ד':** תיקון המתווים לאור ההתנסויות.

- Buettner, E. G. (2011). Instructional Cloze. *Online Submission*.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
- Parsons, S. A. (2012). Adaptive teaching in literacy instruction: Case studies of two teachers. *Journal of Literacy Research*, 44(2), 149-170.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., ... & Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of educational research*, 88(2), 205-242.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The reading teacher*, 39(6), 516-522.
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction. *Online Submission*.
- Saddler, B. (2018). Writing a true sentence: Developing syntactical sophistication through sentence-level writing instruction. *Perspectives on Language and Literacy*, 44(2), 23-28.
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School effectiveness and school improvement*, 30(1), 51-67.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human development*, 22(1), 1-22.