



מאמנות אוריינות כמנוף לשינוי בבתי ספר תת-משיגים: פרקטיקות מבטיחות ומתחים מאתגרים בהקשר הישראלי

ליבת אשחר-נץ, מרים בביצ'נקו, נטע לה-גנק, איסלאם אבו-אסעד ועליזה סיגל

31.12.23

אימון בבתי ספר בכלל ואימון אוריינות בפרט עלו בשכיחות ובפופולריות במהלך שני העשורים האחרונים בארצות הברית. מחקרים אקדמאיים מחזקים את מודל האימון ומדגימים את יעילותו עבור למידת מורים וביצועי תלמידים. מודל זה נחשב בעל ערך במיוחד עבור בתי ספר תת-משיגים. ואכן, אימון אוריינות הוא חלק מרכזי של התערבות בבתי ספר תת-משיגים בארץ שמופעל על ידי מיזם מישרים.

מישרים הינו מיזם משותף של משרד החינוך ויד הנדיב לחיזוק השוויון במערכת החינוך. מטרת המיזם כוללת: (1) יצירת שיפור משמעותי ובר-קיימא בבתי ספר יסודיים תת-משיגים, ו-2) פיתוח ידע ופרקטיקה המותאמים למערכת החינוך הישראלית ולהקשריה המקומיים, בבתי ספר יסודיים תת-משיגים. המחזור הראשון של המיזם, בשנת תש"ף, כלל 12 בתי ספר משתתפים; 12 בתי ספר נוספים הצטרפו למיזם בשנת תשפ"ב; מחזור שלישי הצטרף בשנת הלימודים תשפ"ד. כל בית ספר עובר תהליך התערבות על ידי אחד משלושה ארגונים מלווים ('המחנך', 'עתידים' ו'רעות'- שמות בדויים) ובהנחיית מישרים. מיזם מישרים רואה באימון אוריינות מנוף מרכזי לשינוי בר קיימא. משום כך, כל בית ספר המשתתף במיזם זוכה לתגבור בתחום השפה בדמות מאמנת אוריינות במשרה מלאה הממונה על הפיתוח המקצועי של המורות לחינוך לשוני בבית הספר.

על אף גוף הולך וגדל של ספרות מחקרית ענפה אודות תחום אימון האוריינות הלשונית בארה"ב, ניכרת שונות רבה בדרכים שבהן תפקיד המאמנת מוגדר ומוצא לפועל. בעוד שמספר המחקרים האמפיריים אודות האימון גדל בהתמדה, עדיין קיים מחסור במחקר אתנוגרפי מרובה-אתרים כדי להבין את הפעלת תפקיד זה בהקשרים מקומיים שונים. יתרה מכך, מערכת החינוך הישראלית שונה מזו שבארה"ב, הן מבחינה מבנית והן מבחינה תרבותית. לפיכך, למרות הידע הרב שהצטבר בתחום אימון האוריינות, היה חשוב למישרים ללמוד על האופן שבו האימון פועל בבתי הספר המשתתפים במיזם. הבנה טובה יותר של התפקיד החדש הזה בהקשר הישראלי—לרבות שיטות אימון, הצלחות, אתגרים, מבנים ארגוניים ועוד—תסייע לטייב את תהליכי הפיתוח המקצועי שמיזם מישרים מספק למאמנות, להתוויית המדיניות בתוך מישרים, ולתמיכה בהתפתחות כיוונים עתידיים של אימון אוריינות בבתי ספר תת-משיגים בישראל.

בשל כך נוצרה שותפות מחקרית בין מיזם מישרים לבין המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב (להלן: "המרכז"), אשר מחויב לצמצום הפערים בין מחקר לפרקטיקה בחינוך. המרכז מבסס שותפויות אקדמיה-שדה אשר במרכזן פרויקטי מחקר לשם פיתוח והפצה של תשתית מבוססת ידע הכוללת כלים קונקרטיים, מבוססי מחקר, הניתנים לשיתוף בקלות והמסייעים לנשות חינוך לבחון באופן ביקורתי את הפרקטיקה שלהן ולשפר אותה בהקשרים המקומיים בהן הן פועלות. בכך, מבקש המרכז לחזק מוסדות ותהליכי חינוך, לטפח את הצמיחה וההתפתחות המקצועית של נשות חינוך ולצמצם פערים חברתיים וחינוכיים.

מישרים והמרכז יצאו לדרך בשותפות המשתרעת על פני השנים האקדמיות תשפ"ב ותשפ"ג, על מנת להגיע להבנה מעמיקה ולתאר באופן עשיר את המנגנונים וההשפעה של אימון האוריינות בבית הספר. דוח מחקר זה מביא את פירות המחקר של שנתיים אלו.

מה כלל המחקר?

כהמשך ישיר לחלק הקודם, כאמור, מטרת המחקר הייתה לתאר, לא להעריך. החוקרות עשו שימוש בשיטות מחקר אתנוגרפיות הכוללות התבוננות, תיעוד ופרשנות כדי להבין את הדרכים שבהן אנשים פועלים, מדברים ומתקשרים בהקשרים מקומיים וספציפיים. לכל אחת משתי שנות המחקר הייתה תוכנית מחקר מובנית משלה (ראו נספח א' ונספח ב') המבוססת על מכלול שאלות מחקר. פירוט שיטות המחקר נמצא בפרק 2. כאן, נתאר בקצרה את עבודת החוקרות.

בשנה הראשונה למחקר, צוות המחקר מנה שלוש חוקרות. חוקרת אחת ליוותה באופן מרכזי לתקופה של ששה חודשים מאמנת בבית ספר מהחברה היהודית, וחוקרת נוספת ליוותה מאמנת בבית ספר מהחברה הערבית וזאת לתקופה מעט קצרה יותר (בשני בתי הספר: סך של 38 ימי תצפית, 118 אירועי אימון). צוות החוקרות גם ליוו ותיעדו מפגשי הכשרה, כנסים, סיורים, ואירועים נוספים כגון מפגשים עם נציגי הארגונים המלווים. כמו כן, החוקרות קיימו

ראיונות פורמליים ושיחות פחות פורמליות עם מאמנות, מורות, מנהלות, ומלוות מטעם הארגונים, וגם שיחות רפלקטיביות עם צוות ההכשרה ועם מובילות מיזם מישרים. פעילות מחקרית זו הניבה תובנות ראשוניות (ראו נספח ג'), אשר דונו במפגש עם הצוות המוביל של מישרים, מנחות ההכשרה, ונציגות מטעם האגף היסודי של משרד החינוך, וכיוונה את עיצוב מערך המחקר לשנה השנייה (ראו נספח א').

בשנה השנייה, צוות המחקר מנה חמש חוקרות¹ אשר הגיעו ל-15 בתי ספר וקיימו ראיונות עומק חצי-מובנים (15), תצפיות (51 ימים מלאים) ושיחות לא רשמיות עם מאמנות, מורות, מלוות, מאמנות ושחקניות אחרות בדירה הבית-ספרית (לפירוט ראו פרק 2). החוקרות המשיכו בשנה השנייה להשתתף באירועי המיזם על סוגיהם ולקיים דיאלוג מתמשך עם נציגי הנהלת המיזם ומנחות הפיתוח המקצועי של המאמנות. בנוסף לתיעוד כלל מפגשי ההכשרה, צוות המחקר ליווה באופן צמוד יותר את פיתוח ההכשרה, במיוחד את רצועת חקר הפרקטיקה. בשנה זו גם התווספו גישות חודשיות סדירות של מובילות המחקר עם אחראית תחום שיפור ולמידה במיזם.

התוצר הפיתוחי העיקרי של המחקר, שהופק על ידי צוות המחקר בתמיכת צוות הפיתוח של המרכז, הוא סדרה של חקרי מקרה שעוסקים בסוגיות אימון שונות. סדרה זו כוללת כלים מעשיים לתמיכה בלמידה של מאמנות ובעלות תפקידים נוספות בשדה החינוכי (תיאור של חקרי המקרה, כולל חיבורים לסוגיות הנדונות בדוח המחקר, נמצא בפרק 6. חקרי המקרה המלאים מצורפים בנספח ד'). לשם בחינת חקרי המקרה על בסיס התנסות בפועל, על מנת לכלול בתוכם קולות מתוך השדה החינוכי במיזם, וכן כדי לתמוך בתהליכי הפיתוח המקצועי של המאמנות, חלק מחקרי המקרה הושקו באופן ראשוני במפגשי הכשרה ובסמינרים שונים בהובלת המיזם. בסוף השנה הראשונה ובאמצע השנה השנייה, כונס צוות פיתוח נרחב, שכלל נציגות של: מישרים, משרד החינוך, והשדה החינוכי (מאמנות ומנהלות), וכן את צוות המחקר ואת צוות הפיתוח של המרכז. במפגשים אלו של צוות הפיתוח הנרחב התקיים דיון מעמיק, כל פעם בחקר מקרה אחר, על הנתונים עצמם ועל ההזדמנויות ללמידה שחקרי מקרה אלו מקדמים במסגרת האימון האורייני שבמיזם.

מה כולל הדוח?

מבוא

פרק 1: סקירת ספרות: תפקיד מאמנות האוריינות בספרות האקדמית

הדוח נפתח בסקירת ספרות המחקר אודות אימון אוריינות וזאת כתשתית לאורה צוות המחקר בחן את תפקיד מאמנות האוריינות במיזם מישרים המהווה תפקיד חדש במערכת החינוך הישראלית. הפרק מציג את תפיסת התפקיד ותחומי האחריות של מאמנות אוריינות במחקרים השונים, כמו גם מודלים שונים המתייחסים למטרותיה ולדרכי עבודתה של המאמנת עם המורות. פרק זה מציג גם קשיים ומתחים בתפקיד המאמנת אשר עולים מתוך ספרות המחקר. חלקו האחרון של הפרק מציג בתמציתיות התייחסות מחקרית לתחום האוריינות, ובפרט את הידע הנדרש (על פי המחקר) להוראת תחום האוריינות וכן ממצאים בנוגע לשליטתן של מורות בידע זה וממצאים באשר להוראת התחום לתלמידים מרקע סוציו-אקונומי מוחלש.

פרק 2: שיטות המחקר

הפרק מתאר באופן מפורט את שיטות המחקר, משלב איסוף הנתונים ועד לניתוחם בדרכים השונות, כולל ניתוח תמטי של ראיונות, ניתוח כמותי של מדגם מכוון, וניתוחם של מקרים נבחרים על פי כלים ועקרונות של האתנוגרפיה הבלשנית.

ממצאים

פרק 3: תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המאמנות במיזם מישרים

¹ חמש החוקרות הינן המחברות של דוח מחקר זה. ברצוננו להודות לאדם לפסטיין על קידום השותפות בין המרכז לחקר הפדגוגיה ומיזם מישרים, על השתתפותו בצמתים חשובים של המחקר ותמיכתו לאורך כל הדרך, ועל קריאתו הקפדנית של גרסה מתקדמת של דוח המחקר.

פרק זה עוסק בתפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המאמנות וזאת על רקע רצון להבין את פעילות המאמנות גם מזווית הראייה שלהן באשר להבניית התפקיד. הפרק מבוסס ברובו על ראיונות שקיימנו עם 15 מאמנות, 10 מהחברה היהודית ו-5 מהחברה הערבית, כמו גם על שיחות לא רשמיות והתרשמויות אתנוגרפיות. זוהו חמש תמות עיקריות: תפיסת התפקיד החדש, תחושות מצוקה ותסכול במימוש התפקיד, עבודה עם אוכלוסיות של עוני והדרה, קשר המאמנת עם המורות, והכשרה וליווי.

פרק 4: פרקטיקות אימון – בתוך הכיתה ומחוצה לה

פרק זה מתמקד בפרקטיקות העבודה המרכזיות של המאמנות, כפי שמשתקפות הן מתוך התצפיות והראיונות שקיימנו והן מתוך מסמך פרופיל תפקיד המאמנת שהופק על ידי מיישרים. הפרק מחולק, בחלוקה גסה, לשני חלקים מרכזיים. הראשון עוסק בפרקטיקות אימון בתוך הכיתה, כאשר המרכזיות שבהן הן: תצפית, הדגמה והוראה משותפת. החלק השני מתמקד בפרקטיקות אימון מחוץ לכיתה, במיוחד בפרקטיקות של תכנון, מפגשי רפלקציה והתבוננות משותפת בנתוני תלמידים.

פרק 5: פרקטיקות הוראת אוריינות

לצד דיון בפרקטיקות האימון, פרק זה מציג ממצאים עיקריים בנוגע לפרקטיקות הוראת אוריינות שמקדמות המאמנות, לרבות התייחסויות לאופנויות השפה, מטרות מרכזיות ודרכי פעולה.

פרק 6: דילמות מקצועיות בעבודת האימון בבתי הספר

מתוך תיאורים של כלל חקרי המקרה המוצגים במלואם בנספח ד', הפרק הזה עוסק בסוגיות העיקריות ובתובנות שבחקרי המקרה השונים והקשר של אלה לממצאים המרוכזים בדוח.

דיון ומשמעות

פרק 7: דיון

פרק זה נשען על מכלול הממצאים וניתוחם, המוצגים בפרקים 5-2. בפרק מובלטות התובנות המרכזיות שעלו מתוך המחקר תוך דיון במשמעויות האפשריות שלהן.

רשימה ביבליוגרפית

רשימת נספחים

נספח א' – תוכניות המחקר המקורית

נספח ב' – תוכנית המחקר המעודכנת לשנת תשפ"ג

נספח ג' – תובנות ראשוניות מתוך המחקר (אשר הובאו לדיון בתום שנת המחקר הראשונה)

נספח ד' – חקרי המקרה שפותחו לאורך שתי שנות המחקר

אנו מודות להנהלת מיישרים על שותפות פורייה הן בשלב תכנון המחקר והוצאתו אל הפועל והן בחשיבה המשותפת לאורך הדרך, הן ברמה הלוגיסטית והן ברמת הניתוח והמשמעות. אנו מלאות הערכה על עבודה מסורה ומחויבת של מנהיגות מיישרים לקידום ההוגנות במערכת החינוך הישראלית. אנחנו מקוות שדוח המחקר יתרום את חלקו הצנוע במפעל חשוב זה ובפיתוח, קידום והטמעת תפקיד המאמנת בבתי ספר בישראל.

מבוא

- 7-23 .1 סקירת ספרות: תפקיד מאמנות האוריינות בספרות האקדמית
- .1.1 מהי מאמנת אוריינות?
 - .1.2 תפיסת התפקיד ותחומי אחריות
 - .1.3 מודלים בתפיסת תפקיד מאמנת האוריינות
 - .1.4 קשיים ומתחים בתפקיד מאמנת האוריינות
 - .1.5 מורכבותה של הוראת האוריינות הלשונית
 - .1.6 תהליכי למידה של מורות
 - .1.7 סיכום ביניים
- 24-28 .2 שיטות המחקר
- .2.1 שדה המחקר
 - .2.2 איסוף הנתונים
 - .2.2.1 תצפיות
 - .2.2.2 ראיונות
 - .2.3 ניתוח הנתונים
 - .2.3.1 ניתוח איכותני
 - .2.3.2 ניתוח כמותני

ממצאים

- 29-55 .3 תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המאמנות במיזם מישרים
- .3.1 תפיסת התפקיד החדש
 - .3.1.1 רקע המאמנות
 - .3.1.2 למידת התפקיד החדש
 - .3.1.3 תפיסת התפקיד
 - .3.2 מצוקה ותסכול
 - .3.3 עבודה עם אוכלוסיות של עוני והדרה
 - .3.3.1 המקום האישי
 - .3.3.2 בתי ספר של מישרים
 - .3.3.3 צוותי ההוראה
 - .3.3.4 התלמידים
 - .3.4 הכשרה וליווי – מה משמעות ההכשרה עבור המאמנות?
 - .3.4.1 תפיסת המאמנות את תמיכת הארגונים המלווים
 - .3.5 קשר המאמנות עם המורות
 - .3.5.1 מה המורות צריכות לדעת?
 - .3.5.2 אימון דיאלוגי
 - .3.5.3 אימון דיפרנציאלי
 - .3.5.4 עבודת המאמנות עם מורות ותיקות
 - .3.5.5 עבודת המאמנות עם מורות צעירות
 - .3.5.6 ניהול סדיריות העבודה מול המורות
 - .3.5.7 עבודה עם המנהלת

- 3.6. סיכום ביניים: תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של מאמנות במיזם מישרים
- 56-78 4. פרקטיקות אימון – בתוך הכיתה ומחוצה לה
- 4.1. מסגרות העבודה המרכזיות של המאמנות
- 4.2. פרקטיקות האימון בתוך הכיתה
- 4.2.1. אימון בתוך הכיתה – התמונה הכללית
- 4.2.2. פרקטיקות האימון בתוך הכיתה
- 4.3. פרקטיקות האימון מחוץ לכיתה
- 4.3.1. אימון מחוץ לכיתה – התמונה הכללית
- 4.3.2. פרקטיקות האימון מחוץ לכיתה
- 4.4. סיכום ביניים: פרקטיקות האימון בתוך הכיתה ומחוצה לה
- 79-84 5. פרקטיקות הוראת אוריינות
- 5.1. מטרות אורייניות
- 5.2. פרקטיקות הוראה
- 5.2.1. פרקטיקות הוראה כלליות
- 5.2.2. פרקטיקות הוראת אוריינות
- 5.3. סיכום ביניים: פרקטיקות הוראת אוריינות
- 85-88 6. דילמות מקצועיות בעבודת האימון בבתי הספר
- 6.1. מבוא
- 6.2. חקר הפרקטיקה ודיון הממוקד בחקרי מקרה
- 6.3. תיאור חקרי המקרה שפותחו
- 6.3.1. דילמות המתמקדות בתפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המאמנות
- 6.3.2. דילמות הנוגעות לפרקטיקות אימון בתוך הכיתה
- 6.3.3. דילמות הנוגעות לפרקטיקות אימון מחוץ לכיתה
- 6.3.4. דילמה הנוגעת לפרקטיקות הוראת אוריינות

דיון ומשמעות

- 89-96 7. דיון: התבוננות בתפקיד מאמנת מישרים

- 97-102 **רשימה ביבליוגרפית**

- 103 **רשימת נספחים**

- 104-106 נספח א' – תוכניות המחקר המקורית

- 107-109 נספח ב' – תוכנית המחקר המעודכנת לשנת תשפ"ג

- 110-112 נספח ג' – תובנות ראשוניות מתוך המחקר (אשר הובאו לדיון בתום שנת המחקר הראשונה)

- 113-204 נספח ד' – חקרי המקרה שפותחו לאורך שתי שנות המחקר

פרק 1: סקירת ספרות: תפקיד מאמנות האוריינות בספרות האקדמית

”אחרי הכל, מאמנות הן (תוכנית) ההתערבות” (Kraft et al., 2018, p. 72)

1.1. מהי מאמנת אוריינות?

אימון אוריינות מציב את מאמנת² האוריינות (literacy coach) כמנוף לטיוב הוראת השפה והלמידה ולשיפור בית-ספרי (Ulenski & Van Allen, 2019) באמצעות פיתוח מקצועי פנים בית-ספרי מתמשך (IRA, 2004). תפקיד מאמנת האוריינות נגזר מתפקיד מאמנת ההוראה, שיוסד בצורות שונות עוד בשנות ה-80 וה-90 של המאה הקודמת בארה”ב, אבל תפס תאוצה בתחילת המאה ה-21 עם החלתן של שתי רפורמות גדולות בארה”ב: No Child Left Behind ולאחריה Reading First (Ulenski & Van Allen, 2019; Ippolito et al., 2021). התפוצה הרחבה של אימון ההוראה נבעה מהצורך בגורם מסייע בתוך בתי הספר ליישומן של הרפורמות (Mrzaz et al., 2016; Killion, 2009) וכן מקיומו זה מכבר של תפקיד מומחית הקריאה (reading specialist) שתפקיד אימון ההוראה נשזר בו (Hathaway et al., 2016). ההנחה היא שסוג כזה של פיתוח מקצועי, בניגוד להשתלמויות חד-פעמיות, מספק למורות מענה מותאם ורציף, המגשר בין הידע על הוראה טובה לבין צרכי ההוראה הספציפיים של המורות (Bean & Isler, 2008) וכן מהווה עבורן הזדמנות ללמידה באמצעות חניכה מקצועית על ידי מומחה (Kochmanski & Cobb, 2008; Koepke, 2016; Matsumura et al., 2012; 2023).

ואכן, מחקרים מצביעים על כך שמאמנת הוראה מספקת תמיכה ליישום אפקטיבי של תוכניות לימודים, כלים וגישות וכי מורות שמונחות על ידי מאמנת הוראה מציגות פרקטיקות הוראה רצויות יותר ובאופן מותאם יותר לתלמידיהן בהשוואה למורות שעברו פיתוח מקצועי מסורתי (Darling-hamond et al., 2017; Bean et al., 2008; Woodward & Thoma, 2020). האימון נמצא גם כגורם המטפח אצל המורות תחושה של מסוגלות עצמית ומעצים את מחויבותן לבית הספר (Devos et al., 2014; Stanulis et al., 2016). מטא אנליזה שבחנה את תוצאותיהם של 60 מחקרים, חלקם הגדול מתחום אימון האוריינות בגיל הרך ובבתי ספר יסודיים, אישרה את ההנחה בדבר האפקטיביות של אימון ההוראה על ההתפתחות המקצועית של המורות ועל הישגיהם של התלמידים, ובלבד שההטמעה של הפיתוח המקצועי הזה איננה בהיקף גדול, שכן במעבר ליישום בהיקף גדול הטמעת האימון איננה נעשית בתנאים מיטביים (Kraft et al., 2018). הסתייגות נוספת עולה ממחקר אחר (Lockwood et al., 2010) והיא נוגעת לקושי לבודד את האפקטיביות של האימון האורייני מהיבטים נוספים הקשורים ברפורמה כמו שינוי מבני ופרסונלי בבית הספר וכן שינוי בתוכנית הלימודים. במחקר שהמשיג חמישה מאפיינים של אימון הוראה נמצא כי בזכות האפשרויות הגלומות בו ללמידה פעילה, קולקטיבית, קוהרנטית, ממושכת וממוקדת תוכן, האימון מהווה עבור המורות כלי רב עוצמה להתפתחות מקצועית (Desimone & Pak, 2016) ובהתאם לכך, תלמידים שהמורות שלהם השתתפו בפיתוח מקצועי על ידי מאמנת אוריינות הציגו שיפור גדול יותר במיומנויות השפה בהשוואה לתלמידים שהמורות שלהם השתתפו בפיתוח מקצועי מסורתי (L’Allier & Elish-Piper, 2006; Elish-Piper & L’Allier, 2007; Powell et al., 2010). ואולם, מעניין להיווכח שההצלחה נמדדת לא רק בהישגים ניתנים למדידה אלא גם בתפיסות של הצלחה. במחקר איכותני (Ferguson, 2014) שבדק תפיסות של הצלחה בתפקיד האימון בקרב מאמנות, מורות ומנהלות בשלושה בתי ספר בקנדה נמצאו ארבעה אינדיקטורים להצלחה: שיפור הישגי התלמידים, שיפור ההוראה, העצמת הדיאלוג המקצועי בסביבה בטוחה, ומחויבות ההנהלה כלפי מאמנת האוריינות. חשוב לציין שהאינדיקטור הראשון, שיפור הישגי התלמידים, לא נכרך אצל המאמנות בהכרח עם שיפור הישגים במבחנים הרשמיים אלא דווקא בטווח גדול יותר של עדויות שניכר בהן שיפור נראה לעין בעבודה היומיומית של התלמידים. בדומה לכך כינונה של תחושת ה”צוות” ושגרת העבודה המשותפת וכן ההערכה למאמנת כאדם מסור לעבודתה, בעלת תשוקה לאוריינות, חיובית, גמישה וענוה - כל אלה גם יחד, לתפיסת המחקר, מהווים אינדיקטורים לא רשמיים להצלחת עבודת האימון על ידי השותפות לה בפועל.

מאמנת האוריינות היא מומחית בעלת ניסיון רב בהוראת אוריינות (Lynch & Ferguson, 2010), והניסיון הזה מיוחס למאמנות, על ידי המורות, כמאפיין משמעותי (Woodward & Thoma, 2021). בתפקידה בבית הספר מאמנת האוריינות תומכת בעבודתה היומיומית של המורה, כשהיא מספקת למורות אפשרות לתכנן יחד שיעורים, להוציא

² לאורך הדוח אנו נוקטות בלשון נקבה ביחס לנשות חינוך (מאמנות, מנהלות, מורות) אך הכוונה היא לשני המינים.

אותם לפועל ולבקר את הפעלתם. כמו כן, המאמנת מהווה עבור המורות משאב ללמידה של תוכן פדגוגי חדש ותמיכה בהטמעתו (Matsumura et al., 2012). עבודתה של המאמנת כוללת מפגשי אימון אישיים עם מורות, הובלת קהילות למידה בקרב צוותי הוראה, הדגמה של פרקטיקות הוראה, תצפיות, הוראה משותפת בביתה ובחינה משותפת של הפרקטיקה (Burkins, 2007; Lesley et al., 2020; Lynch & Ferguson, 2010).

במסגרת תפקידה, מאמנת האוריינות עובדת גם עם מנהלות. לעבודה המשותפת שלהן השפעה על ביטוי של התפקיד בבית הספר (Walpole & Blamey, 2008). מאמנות אוריינות מגדירות יחד עם המנהלות את המטרות בתחום האוריינות, יוצרות תוכניות חדשות ומותאמות, מספקות נתונים ומשאבים ומשפיעות על הערכת המורות. במחקר (Matsumura et al., 2009) שעקב אחר תפקיד המאמנות ובתמיכתן של המנהלות בהן ב-29 בתי ספר יסודיים בארה"ב, נמצאו קשרים הדוקים בין תמיכת המנהלת לבין התדירות שבה המורות נפגשו עם מאמנת האוריינות, נצפו על ידה בשיעורי צפייה, הפגינו השתתפות פעילה בהפעלת התוכנית הלשונית והביעו תמיכה פומבית במאמנת כמקור מומחיות. ממחקר נוסף עלה שמנהלות שנתפסו כבעלות חזון ואשר קיימו יחסים בין-אישיים טובים עם המורות, עודדו בכך את השותפות של המורות עם מאמנת האוריינות (Matsumura et al., 2010). תמיכת המנהלת נמצאה כחשובה גם במחקר שבדק כיצד חמש מנהלות מתארות את האינטראקציה בינן לבין מאמנת האוריינות (Selvaggi, 2016). במחקר גם נמצא שהמנהלות תופסות את עבודת מאמנת האוריינות ככזו שמעודדת עבודה שיתופית בבית הספר והפועלת בהלימה למטרותיו. מכאן, שעבודת מאמנת האוריינות כרוכה בתמיכה של המנהלת וכן בהפקדת תחומי אחריות ניהוליים באחריות המאמנת.

1.2 תפיסת התפקיד ותחומי אחריות

"אני לא בטוח שאני יודע מה זה מאמן אוריינות" התוודה מאמן אוריינות בבית ספר יסודי בארה"ב במסגרת מחקר בנושא (Lynch & Ferguson, 2010, p. 211-212). אכן, הספרות המחקרית בתחום מעלה כי תחומי האחריות באימון האוריינות והפרקטיקה הנהוגה בו, מאופיינים בביטוי בלתי אחיד ומאוד מגוון (Bean & Kern, 2018; Hathaway et al., 2016; Ippolito et al., 2021; Lynch & Ferguson, 2014; Walpole & Blamey, 2008). המחשה למגוון הביטויים של האימון מצוי אף בכינוי המגוון של התפקיד: מומחית קריאה, מנחת אוריינות, או מומחית הדרכה, וכן בשינויים במושג האימון כמו אומניות שפה ותוכניות לימודים (Marz et al., 2008). אי הבהירות ביחס לתפקיד עלתה משורה ארוכה של מחקרים שבחנו את התפיסות והפרקטיקות הרווחות בקרב מאמנות ושותפיהן, ביחס לתפקיד מאמנת האוריינות. לינץ' ופרגוסון בחנו דרך ראיונות של מאמנות אוריינות כיצד הן תופסות את תפקידן, את הקשיים שהן חוות במסגרת התפקיד ואת האופן שבו הן מתמודדות עם הקשיים (Lynch & Ferguson, 2010). במחקר עלה שמאמנות אוריינות סבורות שהתפקיד כולל שלושה רכיבים עיקריים: (1) תכנון של שיעורים או הדגמה של שיעורים ואסטרטגיות, (2) צפייה במורות או הזמנה של מורות לצפות בהן בהדגמה, (3) שיח רפלקטיבי אחרי צפייה במורות או אחרי שהמורות צפו במאמנות. לעומת זאת, אצל וולפול ובלמי (Walpole & Blamey, 2008) מאמנות האוריינות העידו על טווח גדול יותר של תפיסות תפקיד. המאמנות תפסו עצמן כ: מעריכות של ההוראה והלמידה, מנהלות תוכנית לימודים, מנהלות של תצפיות פורמליות, מדגימות של הוראה, מורות של הצוות ומאמנות להטמעה של תוכניות. גם קיליון (Killion, 2009) ניסחה מתוך מחקרה עשרה תפקידים שונים של המאמנת: מאמנת נתונים, ספקית משאבים, מנטורית, מומחית תוכניות לימודים, מומחית הוראה, תומכת כיתתית, מנחת למידה, מנהיגת בית-ספר, זרז לשינוי ולומדת עצמאית, אולם קיליון טענה שהשוני בין הביטויים השונים של תפקיד המאמנת קשור בסדרי העדיפויות של המאמנת עצמה. קיליון אף חילקה את סוגי האימון לאימון "קל" או "כבד" בהתאם להעדפתה של המאמנת להתמקד ביחסים הבין-אישיים או בקידום ההוראה והלמידה בבית הספר. בנוסף, בניתוח התגובה של המורות להטמעה של התוכנית Reading First בבית ספר עירוני בארה"ב, קובורן ווולפין (Coburn & Woulfin, 2012) הצביעו על תפקיד נוסף של המאמנת, התפקיד הפוליטי, שביטוי הוא העידוד או הלחץ מצד המאמנות על המורות לקבל או לדחות חלקים מסוימים בתוכנית. קאלו ושותפיו התמקדו בתפיסות מאמנות האוריינות כמנהיגות אוריינות (Calo et al., 2015).

מחקרים אחרים ביקשו להבין מה מאמנות האוריינות עושות בפועל. בין (Bean, 2004) פרסה את תפקידי המאמנות אותן חקרה בהתאם לטווח של שכיחות תפקידים: הפחות שכיח הוא בניית מערכות יחסים, במידה בינונית נמצא סיוע בהערכת תלמידים ובתכנון ההוראה עבורם, והשכיח ביותר הוא צפייה במורות. דוסון ושותפיו (Deussen et al.,)

2007) בחנו כיצד מאמנות אוריינות מחלקות את הזמן. הם גילו שרק 28% מזמן של מאמנות האוריינות מוקדש על ידן לאימון של מורות באופן פרטני או קבוצתי, כשחלק גדול מהמאמנות מקדישות נתח גדול של זמן (45%) לעיסוקים שאינם קשורים כלל לאימון כמו השתתפות בפגישות והכנה לקראתן, נוכחות בפיתוח מקצועי אישי, ביצוע עבודה משרדית וביצוע תורניות (Walpole & Blamey, 2008). ואולם, לא רק טווח התפקידים וסדרי העדיפויות בין מאמנות נמצאו שונים. ממחקרים עלה היעדר של תיאום בין תפיסות המאמנות את תפקידן ותחומי האחריות שלהן לבין תפיסותיהן של שותפותיהן לעבודה—המורות והמנהלות (Mraz et al., 2008; Ferguson, 2014; Walpole & Blamey, 2008; Woodward & Thoma, 2020). כך, למשל, וודוורד ותומה (Woodward & Thoma, 2020) במחקרם כי בעוד המאמנות העידו כי עיקר תפקידן הוא פיתוח מקצועי של המורות והובלה של קהילות לומדות, הרי שהמנהלות תלו את עיקר תפקידן בתמיכה בהוראה מותאמת ומבוססת נתונים וכן בפיתוח מקצועי של המורות. עוד עלה במחקרם של וולפול ובלמי (Walpole & Blamey, 2008) שמנהלות תופסות את המאמנות כמנטוריות או כמנהלות, בעוד שהמאמנות תופסות את עצמן בטווח רחב של תפקידים, שמעידים על היותן, לתפיסתם של החוקרים, "גם וגם" – גם מנטוריות וגם מנהלות.

לסיכום, את אי הבהירות הנוגעת לתפיסת תפקיד מאמנות האוריינות ניתן לסיכום בהמלצה של מרץ וחבריה:

"The role of the literacy coach is currently open to much interpretation on the part of principals, teachers, and the coaches themselves. A consistent and clear job description for the role of the coach is desirable" (Mraz et al., 2008, p. 152).

בעקבות היעדר הבהירות בנוגע לתפיסת התפקיד של מאמנות האוריינות ותחומי האחריות שלהן, הופצו בארצות הברית שני מסמכי מדיניות (Ulenski & Van Allen, 2019): המסמך הראשון אשר הופץ ב-2010 (IRA, 2010) הדגיש את תפקידה של מומחית הקריאה כמאמנת וכן קבע שש דרישות תפקיד: ידע הכרחי בקריאה, הבנה בתוכנית הלימודים ובהוראה, ידע בהערכה, יכולת לתמוך בהכלה על רקע של שונות קוגניטיבית ופיזית, יכולת לתמוך בלמידה מקצועית ויכולת להפגין מנהיגות. בשנת 2017 פורסם מסמך נוסף, ILA's (2018a) standards for reading professionals, ובו הבהרה נוספת של תפקיד מאמנת האוריינות. במסמך הזה הודגשו הצורך בתמיכתן של המאמנות בשילוב של טכנולוגיה בלמידה, בשילוב תרגול האוריינות בדיסציפלינות שונות ובהגברת המענה לשונות על רקע דתי, תרבותי, לשוני ומגדרי ולצדק חברתי.

ייתכן שפרסומם של המסמכים תרם לממצאי המחקר של האתווי ועמיתיה (Hathaway et al., 2016) אשר בחן את תפיסות המאמנות במחוז בדרום ארה"ב באמצעות שאלון ובו רשימה של 32 תחומי אחריות ופרקטיקות של מאמנות אוריינות. המאמנות התבקשו לציין מתוך הרשימה מהם תחומי האחריות העיקריים שלהן בעבודתן ומה היו רוצות שתחומי האחריות יהיו. הממצאים נבחנו גם ביחס לדרישות של ה-IRA (International Reading Association). המאמנות ציינו במקומות הראשונים את תחומי האחריות הבאים (שמקבילים בעיקרם גם למחקר שערכו קאלו ועמיתיה (Calo et al., 2015): סיוע באיתור ובחירה של חומרי למידה חדשים, שיתוף באסטרטגיות שמשפרות את הוראת הקריאה, סיוע בהבנת תוצאות המבחנים, עבודה עם המנהלת כדי להבטיח הטמעה אפקטיבית של תוכניות קריאה וכתובה, סיוע בחיפוש ובבחירה של חומרי למידה המותאמים לכל התלמידים, הצגת חומרי הדרכה ופיתוחם עבור או עם עמיתות, ניהול פיתוח מקצועי למורות בקבוצות קטנות ושיתוף מחקרים הקשורים לאוריינות. מעניין לראות שהרשימה הענפה הזו איננה כוללת את תחומי האחריות הנחשקים ביותר של המאמנות ונוספים כמו, למשל, להרחיב את ההובלה המקצועית שלהן במחוז. בפועל, מאמנות אוריינות אינן מרבות בהובלה של פיתוח מקצועי מעין זה (Calo et al., 2015). לעומת זאת, בהשוואת דברי המאמנות נמצאה התאמה גדולה למסמך המדיניות מ-2010 מלבד לסעיף שעוסק בגיוון, שמשמעו תמיכה בהוראה מותאמת לגיוון החברתי. כלומר, מסמכי המדיניות סייעו להבהרת תפקידיה של מאמנת האוריינות וליצירה, גם אם לא מוחלטת, של אחידות בתפיסה.

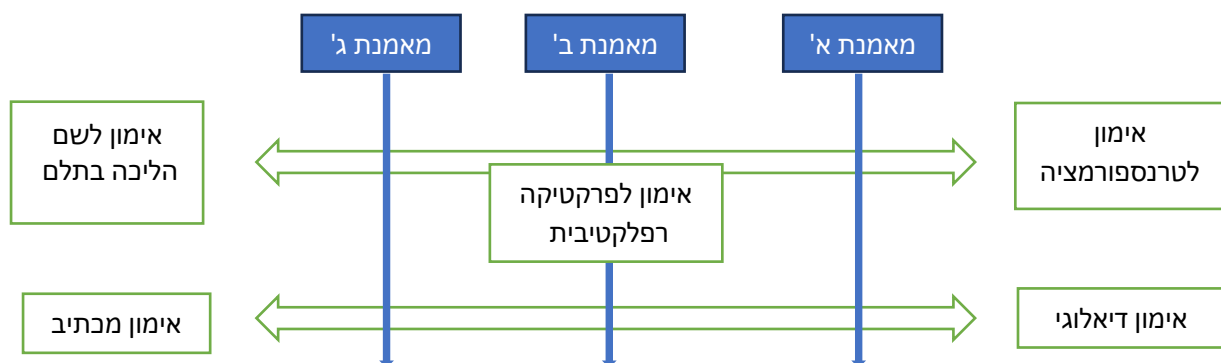
1.3 מודלים בתפיסת תפקיד מאמנת האוריינות

לא רק שאין אחידות בנוגע להסכמה על תחומי אחריותה של המאמנת, אלא גם לגבי מטרות פעולתה. האגודה הבינלאומית לאוריינות (ILA, 2018b) פירטה שלושה מודלים שונים ביחס לשאלה מהו תפקיד המאמנת אל מול המורות: **אימון לשם הליכה בתלם (coaching to conform)**, **אימון לפרקטיקה רפלקטיבית (coaching into)**

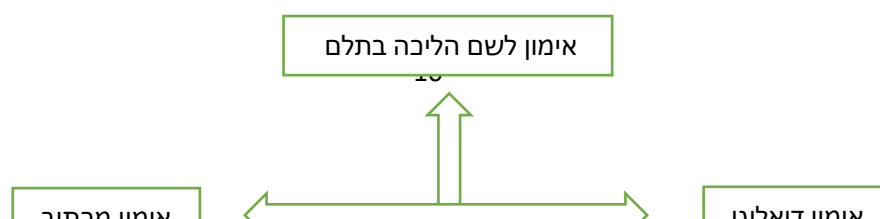
(practice) ואימון לשם טרנספורמציה (coaching for transformation). המודל הראשון והנפוץ ביותר מתאר את המאמנת כמי שמסייעת למורות ליישם את פרקטיקות ההוראה ותוכניות הלימודים באופן מותאם לתקנים חדשים של למידה והערכה, כשהיא ממצבת את עצמת כמנחה של המורות, צופה וממשיכה. בדפוס השני, אימון לפרקטיקה רפלקטיבית, המאמנת מספקת למורות פיגומים לצורך בחינה עצמית של דרכי ההוראה שלהן. המאמנת שואלת, מקשיבה ותומכת במורות ביישום תוכנית ההוראה שלהן. המודל השלישי, אימון לשם שינוי, מתאר את המאמנת כמי שמעודדת את המורות לבקר יחדיו את הפרקטיקה והמדיניות לאורה הן פועלות (Ulenski & Van Allen, 2019). שלושת המודלים אינם נחלקים ל"רע, טוב יותר והכי טוב" אלא מאפשרים למאמנת לזהות את המודל המתאים עבורה בכל סיטואציה (Wetzel et al., 2020). שלושת המודלים היוו בסיס למחקרים מאוחרים יותר שבדקו את מאפייניו של כל מודל לאור מודל אחר, למשל Coaching for CARE (Wetzel et al., 2020). מחקרים אחרים הציעו מודל הכולל פרקטיקות אימון ספציפיות שתומכות בכל אחד משלושת המודלים (Brieske-Ulenski & Kelley, 2022) והתחקו אחר התנאים לאימון לשם שינוי (Lesely et al., 2021).

לצד הסיווג של אימון אורייני על פי מטרות, מחקרים אחרים מיפו גם סוגים שונים של אופני אימון. העיקרים שבהם הם **אימון דיאלוגי - תגובתי (dialogic - responsive coaching) לעומת אימון מכתבי (directive coaching)**. מחקרים שונים (Deussen et al., 2007; Ippolito et al., 2010) מתארים את עבודת המאמנת ככזו הנובעת מהאופן שבו היא ממצבת את עצמה ביחסיה עם המורות, ובהתאם לכך, מעצבת את עבודתה עם המורות. אימון דיאלוגי – תגובתי הוא אימון שבו המאמנת מטפחת בקרב המורות רפלקציה עצמית ובכך מאפשרת למורות, בהתאם להבנתן את צורכי התלמידים, לקבוע את סדר היום של האימון. מנגד, אימון מכתבי מתמקד במומחיות של המאמנת ובהנחיה ליישום של הפרקטיקות אותן היא מנחה לקיים. המחקרים התמקדו בנסיבות להופעתו של דפוס מסוים כולל: הותק של המורות, מידת הביסוס של מערכת היחסים בין המורות למאמנת, דרישות מצד ההנהלה ועוד, כאלמנטים המשפיעים על האופן שבו מאמנות נעות על הציר שבין אימון מכתבי ואימון דיאלוגי (Deussen et al., 2007; Ippolito, 2010; Killion, 2008). יש לציין כי אין מדובר במשחק סכום אפס בין שני המודלים כדיכוטומיה, כי אם ספרות המחקר מצביעה על דרכים שונות בהן מאמנות משלבות בין שני המודלים בהתאם להקשר ולמורות עימן היא עובדת (Ippolito, 2009; Rainville & Jones, 2008).

עשויה להיווצר נטייה לקרוא את המודלים שעוסקים במטרות האימון והמודלים שעוסקים באופן האימון כצירים מקבילים, ולהניח שככל שמאמנת נוטה לאימון לשם הליכה בתלם היא תיטה לנקוט בעיקר בכלים של אימון מכתבי:



עם זאת, הצבת הצירים כמקבילים ומחברים זה לזה באותו המישור, מראה שכל ציר מתייחס להיבט שונה של תופעת האימון. לכן אנו רואות לנכון להציג את שני הצירים לא כמקבילים אלא כמטריצה שמאפשרת רשת קוארדינטות רחבה יותר למאמנות להתמקם בה:



לצורך ההדגמה, מאמנות בהחלט יכולות לנקוט בכלים של אימון דיאלוגי גם אם הן בוחרות לאמן לשם הליכה בתלם. למשל, מאמנת יכולה לקיים דיון דיאלוגי ביקורתי ופתוח למשא ומתן עם המורות אודות פרקטיקה שהן תופסות כמבטיחה וממליצות ליישם בכיתות.

1.4 קשיים ומתחים בתפקיד מאמנת האוריינות:

לאור התמקדות החלק הקודם בתיאור תפקיד המאמנת, ראוי להביא דברים אלה של האנט והאנספילד (Hunt & Handsfield, 2013, p.72 כלשונם: "תפקידים יכולים וצריכים להיות מוגדרים, אך אין זה מספיק כדי להבטיח אימון מוצלח ושימור מאמנות. התייחסות ניואנסית יותר לתפקיד כסוג של מיקום חברתי עשוי לסייע למאמנות לנווט ברשתות מורכבות של זהויות ויחסי כוח שהינם חלק בלתי נפרד מעבודתן"³). בדברים אלה החוקרות טוענות כי אין די בדיון בתחומי העיסוק בתפקיד האימון, אלא יש לעסוק בו גם כסוג של מיצוב חברתי, שכן עבודתן של המאמנות מורכבת מסוגיות של זהות וכוח. אכן, מאחר שהתפקיד מניח, לרוב, ש"שמשהו לא בסדר" בהוראה בבית הספר (Woodward & Thoma, 2021), וכי כלולות בתפקיד שתי מחויבויות בו זמנית—לתמוך במורות כדי לשפר את ההוראה שלהן, ולשמש כלפיהן כמעריכה של תפקודן—הרי שהמתח בין המאמנת למורות אינהרנטי לתפקיד (Woodward & Thoma, 2021). חשוב לציין, שהמאמנת, עקרונית, לא אמורה לשמש כמעריכה של המורות (Knight, 2007), אבל העובדה שהיא מספקת להן משוב ומתבוננת בעבודתן גורמת להן, לעתים קרובות, לחרדה (Hammond & Moore, 2018).

המאמנת נדרשת, לפיכך, ליצירה של יחסי אמון. דרישה זו אף נתפסת כדרישה ראשונית לתפקיד (Bean, 2004; Show, 2006) וכתנאי לתפקוד אפקטיבי במסגרתו (Toll, 2018; Weddle et al., 2023). המאמנת האפקטיבית נתפסת על ידי מורות כמכבדת פרספקטיבות שונות, קשובה, אמפתית, רפלקטיבית ונענית (Ferguson, 2011; Hunt and Handsfield, 2013; Jacobs et al., 2017; Weddle et al., 2023). מאמנת כזו מבינה את מטרותיהן של המורות ואת החזון שלהן ואמפתית לתסכולים שהן מעלות. לבסוף, המאמנת האפקטיבית מכוננת יחסים טובים עם כל השותפים בבית הספר (Sturtevant, 2003).

ספרות מחקרית ענפה הוקדשה לעיסוק במתחים הקשורים למיצוב של המאמנת בתפקידה, לרבות:

התנגדות מורות - אימון הוראה מצריך מהמורות הכרה בצורך לבצע שינוי בהוראה, הקצאה של זמן עבור האימון וכן התאמת המורה את ההוראה שלה למשוב של המאמנת ולדרישותיה (Jacobs et al., 2017). אין פלא, אם כך, שלא כל המורות מקבלות בברכה את תפקידה של מאמנת האוריינות (Matsumura et al., 2010), ואין פלא שמאמנות האוריינות מציינות את בעיית שיתוף הפעולה של המורות כדאגה העיקרית מבחינתן. ההתנגדות באה לידי ביטוי

³ "Roles can and should be outlined, but that is not enough to ensure successful coaching and retention of coaches. A more nuanced concept of role as a type of social positioning has the potential to help coaches navigate the complex nexuses of identity and power that are an essential part of their work." (Hunt & Handsfield, 2013, p.72)

בהתחמקות ממפגשים עם המאמנת, בהתנגדות לתוכן שהן מתבקשות ליישם או באי היענות למשובים לשיפור ההוראה. במאמרו פירט צימרמן (Zimmerman, 2006) סיבות מגוונות להתנגדות מורות לשינוי כולל אי הכרה בצורך בשינוי, רצון לשמר את ההרגל והסטטוס קוו הקיימים, חשש מחוסר ודאות וכן חוויות לא טובות משינויים בעבר. לכך נוספת תפיסתו של השינוי על ידי המורות כאיום: איום על תפיסת המומחיות שלהן מעצם ההנחה שהן חסרות את הידע והמיומנויות, איום על יחסי הכוח בסביבתן ועל היחסים החברתיים הקשורים להן וכן איום על המשאבים העומדים לרשותן. מוסנטי ופנס (Musanti & Pence, 2010) מצביעים גם על טבעו של תפקיד המורה, שמתקיים בבידוד בין כתלי הכיתה, כהסבר נוסף להתנגדות המורות לאימון. במחקר שבדק את הגורמים המשפיעים על היענות או התנגדות לאימון, נמצא ש-20% מהמורות המשתתפות זוהו על ידי המאמנות כמתנגדות. עיקר המורות המתנגדות התאפיינו בניסיון הוראה עשיר (10 שנים) ובהשתייכות לדיסציפלינת המדעים. מחקרים אחרים (Ferguson, 2011; Finkelstein, 2019) מצביעים על כך שמתודות האימון: הדגמה, תצפית ומתן משוב עלולים לעורר במורות תחושת פגיעות (Musanti & Pence, 2010). מורות עשויות לסבור שאין התאמה בין הפרקטיקות של המאמנת לבין צרכיהן או לחילופין לחוש ש"אני לעולם לא אצליח לעשות את זה" (Rodgers & Rodgers, 2007, p. 82). בהתבסס על ציטוט של פוקו "היכן שיש כוח, יש התנגדות" פרגוסון (Ferguson, 2011) טוענת שהמתודות משוות לתפקיד האימון מאפיינים שיפוטיים ונורמטיביים. המאמנת בתצפית כותבת הערות למורה שמהווה מבחינתה מקרה עם מטרות ספציפיות לשיפור. בהתאם לכך, מורות גם עשויות לשנות את ההוראה שלהן רק בשל חשש, ובכך ישנה עדות ליחסי כוח. ככלל, ככל שאימון מתמקד ביישום של תוכנית והפצה של ידע, כך הוא מציג את המורות כחסרות (Hunt & Handsfield, 2013). תיאור כזה של תפקיד האימון איננו מתיישב עם הצורך בכינונם של יחסי אמן בין המאמנת והמורות.

ואולם, מאמרם של אכינשטיין ואוגאוה (Achinstein & Ogawa, 2006) מלמד על סיבה אחרת להתנגדות. בתארום את חוויותיהן של שתי מורות "מתנגדות" נדחה המניע הפסיכולוגי של ההתנגדות ובמקומו מועלית ההתנגדות העקרונית, המבוססת על עמדתן המקצועית של המורות. התנגדות שכזו נובעת מחששן של המורות מפגיעה בעקרונות מקצועיים בשל יישום המדיניות החדשה שמקדמת המאמנת. כלומר, דווקא תחושת הסוכנות של המורות עשויה להוות מניע להתנגדות. גם מוסנטי ופנס (Musanti & Pence, 2010) מציעים להבין את ההתנגדות כמקור יצירתי לחקירה ולבחינה של אפשרויות ולהפיכתן של המורות לסוכנות השינוי של עצמן. מכאן שההתנגדות עשויה להיות חלק מהקשר של למידה והתחדשות.

מחקרים הציעו דרכים שונות להתמודדות מאמנת עם התנגדויות המורות (Ferguson, 2011) כמו למשל, להתחיל בעבודת האימון עם מורות שאינן מתנגדות (McKenna & Walpole, 2008), להימנע ממתן משוב כדי לא לחבל בתחושת הקולגיאליות (Lynch & Ferguson, 2010), לתמוך במורות בדרכים מגוונות כמו לאפשר להן ללמוד לבד, לשמש כצופות בשיעורים או לחילופין להימנע מלצפות בהן, להציע עצמה כמשאב ללמידה ותמיכה, ועוד (Jacobs et al., 2017). לעומת זאת, הצגה של המאמנת כמומחית עלולה לעודד את המורות להטיל דופי בתפקודן, אם הן מעריכות את עבודתן ביחס לאיכות ההוראה שלה (Fisher, 2012). קאלו ועמיתותיה (Calo et al., 2015) מביאות במחקרן גם המלצות הממוקדות בהתמודדות עם התנגדות מצד מורות ותיקות, ועיקרן הוא הקפדה על עקרונות למידת מבוגרים כמו מתן כבוד, ניצול ניסיון החיים והידע של המורות הוותיקות, התייחסות לצורך של המורות ברלוונטיות, מתן אפשרות ללמידה עצמית ושימת דגש מיוחד על שיתוף פעולה.

מומחיות המאמנת לעומת הימצאות בתהליך למידה - האנט והאנדספליד (Hunt & Handsfield, 2013) תיארו במחקרם את מאמנות האוריינות כבעלות "זהות כפולה": *being educated and educating others* (u. 70). בעוד המאמנות מרגישות צורך להציג את עצמן כבעלות ידע ויכולת, הרי בה בעת הן לומדות את התפקיד ועסוקות במיצוב שלהן בקרב המורות/השותפות לתפקיד. לסוגיה זו יש להוסיף את הפרופיל של מאמנת האוריינות. הגם שלפי דרישות ה-IRA (2004) מאמנות האוריינות צריכות להיות בעלות ידע מעמיק בקריאה, הערכה, הדרכה וחומרי למידה, וכן ידע על למידת מבוגרים (Walpole & Blamey, 2008), הרי שהמאפיין העיקרי שלהן הוא ניסיון המוצלח כמורות (L'Allier et al., 2010; Lynch & Ferguson, 2010). כך, למשל, המחקר של וודווד ותומה (Woodward & Thoma, 2021) העלה כי מורות תופסות את יתרון של המאמנות בניסיון כמורות, וכי אף כי באופן מפורש מאמנות מעידות על המומחיות שלהן באוריינות כמאפיין עיקרי של התפקיד, הרי שבאוריינות

פתוחים עלתה ההתבססות שלהן במילוי התפקיד בעיקר על ניסיון המקצועי. ייתכן שמסיבה זו מאמנות העידו כי הן מרגישות פחות מוכנות לאימון של מורות ותיקות בהשוואה למורות צעירות (Calo et al., 2015), שהרי אם ניסיון ההוראה של המאמנת עומד בקדמת הבמה, היתרון שלהן לכאורה מתעמעם לנוכח מורות בעלות ניסיון דומה או רב לזה שלהן.

תפקיד האימון כשטח לא מוגדר - מאמנות האוריינות ממוצבות באמצע, בין המורות לבין המנהלות של בתי הספר, בתוך מרחב משותף ובלתי מוגדר של ניהול (Jacobs et al., 2017; Lesley et al., 2021). מאמנות נדרשות לנווט בזהירות כדי לא לחרוג מתפיסתן על ידי המורות כעמיתות, ולכן נוטות להציע למורות לפעול בדרך מסוימת ולהימנע מנקיטת עמדה כוחנית או חד משמעית כלפיהן. העמדה הבלתי מוגדרת והצורך בזהירות אינם נוחים למאמנות (Jacobs et al., 2017). לצד זה, כשהמורות מצליחות להבחין בין המאמנת ובין תפקיד האיכפה, תפיסתן כלפי המאמנת היא "לא לירות בשליח" (Ferguson, 2011, p. 173). המורות נענות לדרישות המאמנת מבלי לפתח כלפיה התנגדות, כי הן לא מזהות את עמדתה עם יתרון כוח.

פיתוח מקצועי לעומת דחיפה להישגים - המתח הנדון נובע מתפיסת האחריות המוטלת על המאמנות, ובמיוחד בבתי ספר תת-משיגים, להציג שיפור יחסית מהיר בהישגי התלמידים. הלחץ לעמוד בציפייה הזו גורם למאמנות, לעתים קרובות, לבכר הקניה של אסטרטגיות נבחרות ללימוד אוריינות ואחר כך להעריך את המורות על סמך נכונותן והצלחתן ביישום האסטרטגיות האלה, על פני החלתם של שינויים מעמיקים לטווח רחוק (Lesley et al., 2021). בנסיבות כאלה מאמנות רבות מתפתות לומר למורות מה עליהן לעשות, לקבוע את מסגרות הזמן ללימוד, לחייב לעבוד על פי תוכניות מסוימות ולדרוש "שיתוף פעולה" כפוי ביניהן (Palmer & Wall, 2015). לעומת זאת, מחקר אחר (Weddle et al., 2023) שבחן כיצד מאמנת מעודדת פיתוח מקצועי בארבעה בתי ספר תת-משיגים לאורך ארבע שנים העלה כי האסטרטגיות ששימשו אותה היו: (1) טיפוח דיון ממוקד-תלמיד תוך שיתוף פעולה עם המורות, (2) התאמת האימון למגוון היכולות של המורות כדי לספק לכלל המורות הזדמנויות לבניית יכולת, (3) ניהול משא ומתן ויצירת הסכמות ושיתוף עם המורות והמנהלת, במיוחד לאור הלחץ להציג עלייה בהישגים.

תפיסת התפקיד של המאמנת מאופיינת, אם כן, במתחים בין-אישיים לא מבטלים. לפי האנט והאנדספילד (Hunt & Handsfield, 2013) אימון דורש משא ומתן מורכב של הבנות עדכניות של מטרות המרחבים השונים בתוך בית הספר ומחוצה לו וכן הבנות בדבר משמעויותיה של ההתפתחות המקצועית בבית הספר ואופי למידת המורות.

דברים אלה תואמים את מחקרן האיכותני של רנוויל וג'ונס (Rainville & Jones, 2008). אלה התחקו אחר מאמנת אוריינות כדי לבחון כיצד היא מנווטת בין זהויות במסגרת תפקידה, כשההנחה היא שבכל מצב מאמנת עוטה זהות אחרת - כלומר, מתנהגת, מדברת, ומגיבה באופן שונה המותאם לסיטואציה. מסקנותיהן מעידות על הצורך של המאמנת והמורה לקיים ביניהן גם מערכת יחסית לא רשמית שתנטרל את המתחים תלוי התפקיד. בנוסף, המחקר מצביע על חשיבות מיצובה של המאמנת כלומדת וכשותפה למורה וכן על חשיבות תיאום הציפיות. המאמר מסתיים בהמלצות להכשרה לעסוק באופן מפורש בסוגיות של כוח ומיצוב באמצעות סימולציות וניתוח של קטעי תמלול או וידאו מעבודת המאמנת בשטח. כל אלה יסייעו למאמנת להבין כיצד המיצוב של זהותה בכל סיטואציה משפיע על המתרחש בה ואילו אפשרויות נוספות למיצוב עומדות לרשותה.

1.5 מורכבותה של הוראת האוריינות הלשונית

חברת הידע של העידן הנוכחי מחייבת את האנשים לשלוט במיומנויות של אוריינות שפתית ברמה גבוהה כדי להיות מסוגלים למצוא, לבחור, לפרש, לנתח ולהפיק מידע (Murnan et al., 2012). רמה שכזו מתוארת במדרג של מבחן PIRLS כרמה מתקדמת, שבה נדרשת סינתזה בין טקסטים ויכולת להסביר ולטעון בהתאם. אחריה בסדר יורד מתוארות הרמה הגבוהה, שמכוונת להסקת מסקנות מבוססות טקסט; הרמה הבינונית שכוללת יכולת ליצור הפניות פשוטות בתוך הטקסט; והרמה הנמוכה שכוללת איתור ואחזור מידע. לפיכך, הכנה של התלמידים לעידן הנוכחי מחייבת את מערכת החינוך לשאוף ולהוביל את התלמידים לשליטה ברמת האוריינות המתקדמת. שאיפה זו מדגישה את ההכרח לפעול כבר בגילאים צעירים בקרב תלמידים, בעיקר אלו בעלי עיכוב ברכישת האוריינות, כדי למנוע עיכוב מצטבר בהתפתחות, שיעמיק ככל שהטקסטים יהפכו מורכבים יותר (Genlott & Groenlund, 2013). עיכוב ברכישת האוריינות מאופיין בשהייה ממושכת בשלב הקריאה המפענחת ובקושי לעבור לשלב הקריאה האורתוגרפית.

קוראים אלה אינם מפנימים בזיכרון תבניות איות שכיחות של מילים וחלקי מילים (כמו צירופי אותיות המייצגים הטיות שורש או תבניות) וכתוצאה מכך ממשיכים להפעיל תהליכי פענוח מאומצים, המתבססים על פירוק המילה להברות ולעיצורים במקום על זיהוי יחידות מורפולוגיות. אלה גורמים לקריאתם להיות איטית ומקוטעת ולכן גם פחות יעילה. מחקרים מצביעים על כך שכישורי האוריינות בתום שלב החינוך של הגיל הרך נמצאים בקורלציה עם התפתחותם של כישורי הקריאה, הכתיבה והבנת הנקרא לאורך שנות הלימוד בבית הספר (Shanahan & Castro & Barrera, 2019; Lonigan, 2010). בהתאם לכך, תלמידים שחווים קושי אורייני, ובמיוחד קושי בקריאה, יטו בעתיד להישגים אקדמיים נמוכים, ואכן נמצא במחקר אורך כי 75% מהתלמידים המתקשים בקריאה בביתה ג' ייוותרו קוראים חלשים בסוף חטיבת הביניים (Lyon, 1998).

נתח נרחב מהמחקר שעוסק בהתפתחות אוריינות השפה בגיל הרך ובשנים הראשונות בבית הספר מוקדש לניסיון להבין את הקשרים בין אופניות השפה ואת המתאם בין לבין הכישורים האורייניים כמו מודעות פונולוגית, גרפמית, מורפולוגית ותחבירית והשליטה באוצר מילים. כך, למשל, פיצ'גרלד ושנאהאן (Fitzgerald & Shanahan, 2000) הציעו במחקרם מודל התפתחותי המשלב תיאור של התפתחות כישורים אורייניים מהגיל הרך ועד לגיל הבוגר (18 והלאה) לבין מיומנויות הקריאה והכתיבה. ההנחה בבסיס המודל היא ששתי המיומנויות, קריאה וכתיבה, קשורות זו בזו, אך גם נפרדות. הקשר ביניהן מיוסד על שלושה ערוצים: ערוץ התקשורת, הערוץ התהליכי-פונקציונלי והערוץ המרכזי—הערוץ של הידע ותהליכי החשיבה המשותפים לשתי המיומנויות, הכולל: *ידע מטא קוגניטיבי*, שמכון להבנת המטרות של השימוש במיומנויות הכתיבה והקריאה ולפיקוח על האופן בו נעשה בהן תהליך הפקת המשמעות; *ידע העולם* או *המשמעות* הקשור בטקסט המחובר, במילים וברעיונות המובנים בו. כלומר, קריאה וכתיבה מכילים רעיונות ומשמעות בעלי תוכן; *ידע תכונות של טקסט*, והוא כולל שלוש קטגוריות: (1) גרפ-פוניקה—זיהוי אותיות ומילים כולל מודעות פונולוגית, גרפמית ומורפולוגית. כך יש להבחין בקריאה בין צורות אותיות וצלילים וכן יש לדעת כיצד הן מתחברות בכתיבה, (2) תחביר—ידע על האופן שבו משפטים נבנים וכיצד משמשים בהם סימני הפיסוק, (3) תכונות או פורמט של טקסט—למשל, טקסט מידעי לעומת שיר. ולבסוף, *ידע תהליכי המתייחס לאופן שבו הקורא/כותב ניגש לטקסט כדי לקרוא ולכתוב*, והוא כולל את האופן שבו הקורא/כותב משתמש בזיכרון, מעלה שאלות, מפתח ציפיות, מייצר אנאלוגיות וכדומה.

על אף הבסיס הרחב לאפשרות הקשר בין מיומנות הקריאה ומיומנות הכתיבה, נמצא כי המתאם בין השליטה בכישורים האורייניים איננו גבוה במיוחד. עדויות נוספות לנפרדותן של הקריאה והכתיבה עולות ממקרים של פגיעות מוח, למשל, שבהן הקורא מסוגל לקרוא אבל לא לכתוב ולהיפך, וכן מתיאור השוני בתהליך הקוגניטיבי הנדרש לשתי המיומנויות (Ehri, 1997; Langer, 1986). אם כן, המודל של פיצ'גרלד ושנאהאן מתחשב הן בשיתוף הגדול בין שתי המיומנויות והן באי ההלימה המוחלטת ביניהן כדי להציע מדרג התפתחותי של רכיבים בתוכן לאורך שנות התבגרותם של תלמידים (לפירוט ראו Fitzgerald & Shanahan, 2000, p.45).

ואולם, לא רק הקשר בין קריאה וכתיבה העסיק את המחקר אלא גם תרומתם של כישורי ההבעה בעל פה להבנת הנקרא. מטסלה ושותפיו (Metsala et al., 2021) בחנו את הקשר בין אוצר מילים, מודעות תחבירית ומודעות מורפולוגית כחלק מההבעה בעל פה לבין הבנת הנקרא. במחקר נמצא שמודעות מורפולוגית היתה המנבא החזק ביותר להבנת הנקרא, בעיקר בקרב תלמידי כיתה ג' (בהשוואה לתלמידי כיתה ב'). בנוסף, נמצא מתאם בין מודעות תחבירית להבנת הנקרא. מחקר זה מציע, אם כן, לבחון שימוש במודלים להוראת אוריינות שפה הכוללים גם היבטים של מיומנות שפה בעל-פה וכן להתמקד בטיפול מיומנות זו כדרך לטפח גם את הבנת הנקרא.

מחקר רחב היקף אחר (Berninger & Abbott, 2010) שבדק את הקשר בין ארבע אופניות השפה, העלה שהן מפגינות שינויים דינמיים וקשרי גומלין ייחודיים בינן לבין עצמן על פני רצף השנים. כך, כישורים אורייניים בהבנת הנשמע ובהבעה בעל פה נמצאים בקורלציה עם כישורים אורייניים בהבעה בכתב לאורך כל שבע שנות בית הספר מכיתה א' עד ז'; הבנת הנשמע תורמת במיוחד לכישורים מסוימים בהבעה בכתב בכיתות ג' ו-ה' והבעה בעל-פה תרמה באופן ייחודי לכישורי האוריינות בכיתה ז'. המחקר קובע כי "כאשר ארבע מערכות השפה הנפרדות משולבות היטב ומסונכרנות, השפה עשויה להיחוות כהבנייה מאוחדת" (p. 649).

שלוש הדוגמאות שלעיל הן הצצה לאופן שבו המחקר עוסק בתחום האוריינות, כאשר הוא נסוב בעיקר על אבחון הקשרים בין אופנויות השפה ובין כישורים אורייניים בתוכן לאורך ציר של התפתחות. אחת המסקנות העולה מתוך המחקר נוגעת לריבוד ולריבוי שטמון בהוראת אוריינות. כאמור, ארבע אופנויות השפה מייצגות מערכות שונות של קלט ופלט, מערכות של שפה כתובה ושפה דבורה וכן כוללות כישורים אורייניים. הוראת אוריינות מצריכה, לפיכך, היכרות עם המרכיבים השונים של השפה וכן ניסיון להבין כיצד אלה מתקשרים זה לזה ומטפחים זה את זה לאורך ציר של התפתחות. זהו אכן ידע מורכב, וזו הסיבה לפי סנאו ועמיתיו (Snow et al., 2005) לבסיס הידע הרעוע עליו מתקיימת ההכשרה להוראת רכישת הקריאה. כמו כן, מהמדגם שלעיל ובניגוד לנוהג שהיה קיים בארה"ב עד לסוף המאה ה-20, ללמד קודם קריאה ורק אח"כ כתיבה (Collins et al., 2017), נראה שניתן עתה לקבוע כי הוראת אופנויות השפה, טוב שתניח השפעה של אופנות שפה אחת על אחרת, ולכן תשאף ללמד אותן באופן משולב ולא באופן עוקב. יחד עם זאת, משום שמיומנויות השפה אינן חופפות לגמרי, הרי שיש גם ללמד כל אחת בנפרד. ואולם, לא די בהיכרות עם אופנויות השפה, מרכיביהן והקשרים ביניהם. המחקר בוחן גם את הקשר בין השפה לבין תהליכי חשיבה. כך, למשל, המודל של קינטש להבנת הנקרא CI-Construction Integration model (Kintsch, 1988) מניח קיומם של שני תהליכים המשמשים להפקת משמעות: bottom up-ו top down. תהליך הפקת המשמעות חובק יחדיו את הארכיטקטורה הקוגניטיבית של הקורא (למשל, זיכרון מוגבל), ההליכים הקוגניטיביים (למשל, פעולות שליפה והעברה) וכן רכיבי הטקסט. תהליך קוגניטיבי לקסיקלי שכזה הוצג גם במחקרם של פרפטי וסטאפורה (Perfetti & Stafura, 2014), ולפיו תהליך ההבנה אצל הקורא של מילה בתוך טקסט הוא דו-כיווני: הבנה נשענת על הבנת מילים ואינטגרציה שלהן בתוך מודל מנטלי של הטקסט, ובמקביל הבנה של מילים כרוכה ברכישה של מידע על צורת המילה ועל משמעותה בתוך אירוע של למידה, אשר בתורה יוצרת הבנה עדכנית ומבוססת פרשנות של הקורא. גם קיין (Cain, 2016) בסכמת המיומנויות שיצרה להבנת הנקרא מציגה את הקשר בין חשיבה לבין הבנת הנקרא בפעולות כמו הסקה, הפקה של סיפורים מתוך מידע נתון, זיהוי מידע סותר ועוד.

פריס (Paris, 2005) הציע חלוקה לשני סוגים של כישורי האוריינות: מיומנויות מוגבלות, כאלה שרכישתן מהירה באופן יחסי כמו היכרות עם האותיות, שטף ומודעות פונמית, ומיומנויות בלתי מוגבלות, למשל, אוצר מילים והבנה. לטענת החוקר, שליטה במיומנויות מוגבלות ברמת סף מסוימת חשובה ומאפשרת פיתוח של מיומנויות אחרות, אבל ברגע שמושגת שליטה, המיומנויות המוגבלות אינן מספיקות כדי לנבא או לקדם את הבנת הקריאה. בנוסף, מחקר אחר (Hemphill & Tivan, 2008) הראה שזיהוי אותיות ומילים בכיתה א' היה המנבא החזק ביותר של הבנת הנקרא בסוף כיתה א', אך כוח הניבוי של מיומנויות המודעות הפונמית פחת עם הזמן. בהמשך, אוצר המילים היה המנבא הטוב ביותר של הבנת הנקרא בסוף כיתות ב' ו-ג'. כלומר, המשמעות הנבנית באמצעים אורייניים ופחות השליטה במיומנויות מוגבלות, היא המנבא של הבנת הנקרא בשלבים הבאים של רכישת האוריינות. מורנן ושותפיו (Murnane et al., 2012) סיכמו זאת כך - ילדים לומדים את השפה הכתובה דרך מעורבות בעולם. לימודי קריאה וכתיבה כוללים נטיות ואסטרטגיות שמאפשרות לילדים להפוך לאורייניים ובכך להיות מסוגלים לבצע דברים בעולם.

היכולות האורייניות והקוגניטיביות של התלמיד ממוקמות באופן משמעותי בהקשר של תרבות, קהילה ודמוגרפיה. יכולות אלה מושפעות מההקשרים המרובים דרך ההזדמנויות שהקשרים אלו מספקים עבור התלמיד לטיפוח האוריינות כמו גישה למשאבים, התנסויות וחשיפה לשפה, וכן דרך הפניות הפסיכולוגיות של תלמיד ללמידה, אשר בחלקה מושפעת מהערך שמייחסת סביבת התלמיד לטיפוח האוריינות (Rohde, 2015; Romeo & Christodoulou, 2022). חלק מהמאפיינים של השפעת המעמד הסוציו-אקונומי המוחלש מתאימים גם לתיאור הרקע האורייני של תלמידים ששפת אימם או השפה המדוברת בביתם איננה השפה השגורה בבית הספר, ולכן ההמלצות במחקר, לא אחת, נוגעות לשתי אוכלוסיות התלמידים גם יחד.

ד'אנגיאלי ושותפיה (D'angiulli et al., 2004) מצביעים על כך שלימודים ותוכניות לימוד מקיפות עתירות אוריינות שהתחילו בגן ונמשכו בכיתות מאוחרות יותר עשויים להחליש את ההשפעה השלילית של הרקע הסוציו-אקונומי על פיתוח קריאת מילים לאורך זמן. תוצאותיו של המחקר שהשתתפו בו 1,108 ילדים מגילאי גן ועד כיתה ה' בצפון ונקובר הראו שהפערים בין ילדים מרקעים סוציו-אקונומיים שונים (מוחלש, בינוני וגבוה) הצטמצמו לגמרי ברבות השנים, וכי התלמידים שהיו בסיכון הגבוה ביותר בגילאי הגן, הם שהציגו את השיפור הגדול ביותר בכיתה ה'. המסגרת להתערבות הפדגוגית במחקר היתה מצומצמת למדי אך נמשכה לאורך שנים: 20 דקות של פעילות

לקבוצות קטנות, שלוש פעמים בשבוע בגן וארבע פעמים בשבוע בשנות בית הספר. במהלך המפגשים, המורות שילבו סוגים שונים של הוראה מפורשת לקריאה שיטתית עם פעילויות כמו כתיבה עצמאית ואיות. המבנה של הפעילויות נותר ללא שינוי לאורך השנים, אך תוכן הטקסטים השתנה בהתאם לגיל ולמורכבות ההולכת וגוברת של איכות חומרי הקריאה. מחקרים נוספים מצביעים גם הם על גורמים חשובים להוראת האוריינות לאוכלוסיות מרקע מוחלש ורב-לשוני. למשל: (1) ריבוי אורייניות—אוריינות איננה רק כתיבה וקריאה אלא גם אפשרויות מגוונות ליצירת משמעות ולתקשורת (שמע, ויזואליה, עיצוב וכו'), (2) מעורבות של תלמידים מתרחשת כאשר הלמידה מסייעת ללומד לדון ולעצב את זהותו (Ntelioglou et al., 2014). ההצעה למורה היא לפתח פדגוגיה שחותרת לתת לתלמידים פיגומים שיסייעו להם ליצוק משמעות, לחבר את הלמידה לחייהם, לאשר באמצעותה את זהויותיהם ואגב כך להרחיב את המודעות של התלמידים לשפה האקדמית. דוגמה לפדגוגיה מעין זו במחקר נעשתה באמצעות מטלה, שבמסגרתה התלמידים התבקשו לצלם את המקום האהוב עליהם בבית הספר ולכתוב על אודותיו.

ידע המורות כאתגר מרכזי באימוון אוריינות

לאור המורכבות של תחום האוריינות כפי שהוא עולה מהמחקר לעיל, מורות נדרשות לידע רב. עליון להכיר את הרקע התיאורטי של התפתחות הקריאה, להבין כיצד התפתחות השפה בעל-פה מפתחת את אוצר מילים, מעמיקה את המודעות התחבירית והפונולוגית ואת ההכרה בפונקציונליות של השפה (Cunningham et al., 2009). מורות צריכות להבין כיצד זיהוי מילים נמצא בבסיס התפתחות האוריינות החל מהשילוב של מודעות פונולוגית והיכרות עם האותיות דרך הקריאה האוטומטית והשוטפת שמצריכה ידע פונולוגי, אורתוגרפי, תחבירי וסמנטי וכלה ביכולת להפיק משמעות מטקסט. אם כן, אין די בהכרה בתפקיד של השפה, במבנה שלה ובאוצר המילים להוראה, אלא ישנו צורך בהבנה של התפתחות השפה וכן בהבנה של האינטגרציה של הכישורים האורייניים במהלכה.

תיאור נוסף של הידע הנדרש למורות עולה מתוך ההבחנה בין הוראת השפה כמיומנויות וכישורים אורייניים לבין הוראתה כחלק מהשאיפה להרחיב את הידע של התלמידים (Murnane et al., 2012). כך למשל על ההוראה לטפח את היכולת של התלמידים לזהות מילים, לתאר את תפקידן בביטוי הרחב וכן להסביר את השפעתן בטקסט. שאיפה כזו מצריכה מהמורות ידע לשוני מקיף הכולל ידע דקדוקי וסמיוטי, ידע "רב שלבי" בנוגע לארגון הפנימי של השפה, שמשמעותו היא היכולת לתאר כיצד צורות לשוניות תורמות ליצירתה של משמעות עמוקה יותר וכן ידע בנוגע למשמעות של הדקדוק בהקשר של תהליכים סוציולוגיים ומסגרות שיח רחבות יותר (Machen-Horarik et al., 2018). מורות זקוקות, לפיכך, לידע דיסציפלינארי שיאפשר שליטה במיומנויות המוגבלות, אבל לצד זה הן זקוקות לידע כיצד לקשור בין הוראת הדיסציפלינה לבין הבניית משמעותה בעולם.

המודל הרב-רכיבי להבנת הנקרא מכון לאינטגרציה של ידע נוסף הנדרש למורות (קציר ופרימור, 2016). לפי המודל הזה אין די בידע של המרכיבים האורייניים אלא על המורה לדעת להתייחס גם לרכיבים הקוגניטיביים והרגשיים הכרוכים בהבנת הנקרא. מורה צריכה לדעת לאתר אצל תלמידים קשיים במגוון הרכיבים האלה ובהתאם לייצר עבורם מענה. מורה זקוקה לידע דיסציפלינארי שמאפשר לה לאבחן את הידע הנלמד ואת חוזקותיהם וחולשותיהם של תלמידיה ביחס אליו ובה בעת היא נדרשת לידע שיתמוך בהם בהיבט הרגשי הכרוך בהתמודדותם עם טקסט.

לאור הנכמות והמורכבות של הידע המקצועי הנדרש להוראת האוריינות הלשונית, אין זה מפתיע ששליטה בו ויישומו בפועל הינם אתגרים משמעותיים. וידע חלקי או מוטעה בתחום האוריינות עלול לשאת מחירים. כך נמצא, למשל, שידע חסר של מורות עלול לגרום להן להדגיש בהוראה צורות דקדוקיות באופן סטרילי ומנותק מהשימוש של השפה בעולם וללא קשר למשמעויות הקוגניטיביות שלהן (Myhill, 2005) ומבלי לתת תשומת לב מספקת להבניית הידע הרחב של התלמידים (Murnane et al., 2012). מחיר נוסף של ידע חלקי עשוי להיות מגולם בהוראת אוריינות כסדרה של רכיבים בדידים ולא כתהליך אינטראקטיבי בין חלקי הרכיבים השונים (Rohde, 2005). עוד נמצא כי ככל שהידע של המורות רחב יותר, כך הזמן שהן הקדישו להוראה מפורשת של רכיבי האוריינות היתה גדולה יותר (Schachter et al., 2016). בנוסף, ידע בלתי מספק בתחום של מטא-בלשנות מקשה על המורות להעריך קשיים וטעויות של תלמידים (Mahar & Richdale, 2008) וכן מקשה עליהן להבין את ממצאי הביצוע של התלמידים אל מול מודלים תיאורטיים ולהתאים דרכי הוראה והתערבות למאפייני התלמידים (קציר ועמיתיה, 2019). גם מחקרים מישראל מצביעים על אתגרי הוראת האוריינות. קציר ופרימור (2016) מצביעים על כך שמרבית המורות לא זכו

להכשרה מספקת בתחום האוריינות. ועדות מקצועיות שבחנו את הסוגיה המליצו לתגבר את הכשרת המורות בנושא של אוריינות ולהקנות כלים שיסייעו למורות להתאים את דרכי ההוראה שלהן לתלמידיהן על בסיס תוכניות התערבות מוצלחות בעבר.

היות ונדרש ידע יותר מפותח ומורכב על מנת ללמד תלמידים מרקע סוציו-אקונומי מוחלש, היעדר הכשרה מספקת בתחום הוראת האוריינות הלשונית פוגע במיוחד בתלמידים הללו (Pittman et al., 2020) ומשפיע באופן ספציפי על הוראת אוריינות בכיתות הטרוגניות (קציר ופרימור, 2016; Mahar & Richdale, 2008). הוראת אוריינות לתלמידים מרקע של עוני והדרה נתפסת פעמים רבות על ידי המורות כניסיון לכסות בהוראה את כל הסטנדרטים הנדרשים, והיא נעשית, לעתים קרובות, על בסיס תפיסתן את התלמידים כחסרים בתרבות הנדרשת ללמידה (למשל, אינם מורגלים בהעלאת שאלות וטיעונים). מחירה של תפיסה זו עשוי להיות מגולם בבחירות ההוראה שלהן את התלמידים הללו. למשל, אמונה כי שליטה ביכולות הבסיסיות כמו פענוח ואוצר מילים קודמת ללמידה של ידע רחב יותר. עם זאת, טוענים וולף ועמיתיה (Wolf et al., 2014) כי אין להסתפק בסטנדרטיים הבסיסיים בלבד אלא לספק בלמידה פיגומים לסדר חשיבה גבוה. הנחתם היא שגם תלמידים שאנגלית איננה שפת אימם ואף רמת האנגלית שלהם נמוכה, יכולים למלא אחר משימות תובעניות יותר. גישה זו מכוונת למיגור תפיסת החסר של המורות את התלמידים ואת משפחותיהם, להוראה תובענית מבחינה אינטלקטואלית המתמקדת ביכולת "לקרוא את העולם" ולטיפול שיח עשיר בכיתה בענייני תוכן בעלי חשיבות (Luke, 2012). זיהוי של המיומנויות הקריטיות יסב את הוראת התלמידים מרקע של עוני והדרה לכזו שמשלבת בין הקניית היסודות כמו ידע לקסיקלי, תחבירי ופונמי, לבין משימות המבוססות על שפה אך מותאמות לרמת הכיתה.

1.6 תהליכי למידה של מורות

על אף שמרבית מלמדות המורות נערכת במסגרות של השתלמויות מחוץ לבתי הספר, מחקרים מעידים כי הלמידה האפקטיבית ביותר מתרחשת בתוך ההקשר המיידי שבו המורות פועלות, בשיחות רשמיות ובלתי רשמיות במסגרת עבודתן בבית הספר (Lefstein et al., 2020; Horn & Little, 2010; Kochmanski & Cobb, 2023). על כן, מאמנת שמלווה את עבודת המורות באופן שוטף הינה בעלת פוטנציאל להעצים את למידת המורות. ידע ומיומנות המורות מתפתח מתוך שימוש יומיומי בפרקטיקות ההוראה בהן המורות נוקטות, ומתוך שיח רפלקטיבי עם קולגות אודותיו, אשר מעשיר את שיקולי הדעת שלהן. הוראה הינה עבודה קשה ומורכבת מאוד, שכן היא מחייבת, לעיתים קרובות, להתמודד עם מטרות ודרישות סותרות, כמו גם עם אי וודאות מתמדת שכן הוראה מתקיימת בהכרח מתוך אינטראקציה עם תלמידים אחרים (Labaree, 2000). התמודדות עם מורכבות וחוסר וודאות מצריכה מומחיות אדפטיבית (Hatano & Inagaki, 1986), כלומר יכולת להגיב באופן אפקטיבי לסיטואציות הוראה לא שגרתיות.

מומחיות אדפטיבית שכזו מצריכה מגוון מיומנויות בקרב מורות. ראשית, רגישות להבחין בכך שאירוע מסוים הינו חריג ודורש תשומת לב מיוחדת; פרשנות כדי להבין את האירוע; רפרטואר עשיר של אסטרטגיות התמודדות עימו; ושיקול דעת כדי לבחור את דרך ההתמודדות המתאימה ביותר לסיטואציה הנוכחית (Lefstein & Snell, 2014). מומחיות אדפטיבית שכזו ניתנת לפיתוח בקרב מורות דרך שיח רפלקטיבי אודות פרקטיקות ההוראה שלהן.

שיח מתקיים תמיד בתוך הקשר מסוים ומאופיין בנורמות, כללים ויחסים בינאישיים בין המשתתפים באינטראקציה. כאשר מאמנת ומורה דנות יחד בתפיסות פדגוגיות ובפרקטיקות הוראה הן מנסחות השקפה משותפת ושפה משותפת. צ'רלס גודווין האנתרופולוג (1994) תבע את המושג "השקפה מקצועית" (professional vision), בהתייחס לדרכי ההתבוננות (noticing) והשיח המתגבשים בין פרקטיקנים העוסקים במקצוע מסוים. מושגיו של גודווין מסייעים להבין כיצד מאמנת עשויה לעצב תהליכי למידה עבור מורות אשר את הוראתן היא מבקשת לשפר. בעבודתה עם מורות, מאמנת עשויה להשתמש ב: קידוד—הצבעה על רשת קטגוריות ומושגים אשר בה מקוטלג המקרה אליו המאמנת מבקשת להסב את תשומת לבה של המורה; הדגשה—של תופעה מסוימת הראויה לתשומת לב מיוחדת; והפקת ייצוגים חומריים בעקבות השיח המשותף. למשל, מחוון צפייה בשיעור עשוי לספק רשת של קטגוריות ומונחים עבור המאמנת והמורה ולשמש להתייחסות, לתכנון וגם לדיון אודות פרקטיקות הוראה. באמצעות המחוון המאמנת עשויה להצביע עבור המורה על תופעה מסוימת שהתרחשה בזמן השיעור, ובעקבות שיח רפלקטיבי אודותיה ניתן להפיק תכנון שיעור מוצלח יותר לשיעור הבא.

כיוון השקפה מקצועית משותפת מקפל יחד שני תהליכים שפועלים במקביל. הראשון הוא פיתוח ידע ומיומנויות אשר נדרשים עבור נשות מקצוע כדי להבחין ולדון בתופעות אשר בתחום מומחיותן. השני הוא היבטים של כח המגולמים בסמכותן של בעלות המומחיות בתחום. ידע וכוח לעיתים קרובות כרוכים זה בזה בתהליך שמבנה השקפה מקצועית (Lefstein & Snell, 2011). גודווין מדגיש במאמרו כי השקפה תמיד מהווה נקודת ראות מסוימת והאפשרות לארגן את השדה הנצפה היא פעולה חברתית אשר מגלמת כח שאינו מחולק באופן שווה. אף שמחקרים מסוימים עשויים להצביע על ריבוי של השקפות מקצועיות אשר מתקיימות במקביל זו לצד זו באופן פורה (Sherin, 2001) ניכר כי מחקרים המתמקדים ברפורמות חינוכיות נוטים לתפוס השקפה מקצועית מסוימת כ"כולת" הגוברת על האחרות (במיוחד אם החוקרים הם שעומדים מאחורי הרפורמה). בהתאמה, השתתפות המורות בשיח אודות ההשקפה המקצועית המסוימת מקוטלגת כטובה יותר או פחות (למשל, Sherin & Han, 2004).

מהם התנאים המאפשרים למידת מורות אפקטיבית?

אחד התנאים המרכזיים ללמידת מורות הינו יצירת יחסי פתיחות ואמון. עבודת המורות מאופיינת בנורמות של אינדיבידואליזם, פרטיות ואוטונומיה, כך שמורות ממעטות בשיתוף בבעיות בהוראה עם עמיתותיהן (Little, 1990; Lortie, 1975; Segal et al., 2018). כאשר מורות בכל זאת חושפות וחולקות בעיות בהוראה, עמיתותיהן יגיבו, פעמים רבות, בנירמול הבעיה (Horn & Little, 2010) וכך הן עשויות להגן על הדימוי הציבורי של המורה (Vedder Weiss et al., 2019) אך גם לצמצם את הזדמנויות הלמידה שלה (Horn et al., 2017). ביחסי אימון, עבודת המאמנת תלויה ביכולת שלה לחדור את נורמות הפרטיות והאוטונומיה ולקבל גישה אל תוך כיתותיהן של המורות. דרך ראיונות עם 28 מאמנות, סקלארידס (Saclarides, 2022) מתארת את מאמצי המאמנות לקבל גישה אל כיתות המורות כרשת מורכבת של אסטרטגיות מיקרופוליטיות. סקלארידס מדגישה את החשיבות בקבלת הגישה לכיתות כתנאי סף (הכרחי, אך לא מספיק) שיש לצלוח על מנת להנחיל פעילויות אימון של פיתוח מקצועי ולמידה.

תנאי נוסף ללמידת המורות הינו תחושת בעלות של המורה על תהליך הלמידה שלה לאורך שנות עבודתה. כלומדות תמידיות (lifelong learners) מורות נדרשות להמשיך ולצמוח כנשות מקצוע דרך גישה חקרנית אודות פרקטיקות ההוראה שלהן (Haneda et al., 2017). דרך אימון שמאפייניו דיאלוגיים, אשר מצמצם את היחסים ההיררכיים, המאמנת והמורה מבנות יחד את ההבנה של פרקטיקות ההוראה והנחיצות שלהן כמו גם את המחוייבות המשותפת לשיפור הישגי התלמידים (Kochmanski & Cobb, 2023; Robertson et al., 2020). אימון שכזה מתאים במיוחד למורות שמלמדות בבתי ספר תת-משיגים (Haneda et al., 2017; Teemant & Hausman, 2013). דרך אימון מתמשך, המורה מוזמנת לאמץ עמדה חקרנית ביקורתית—לשאל ולאתגר—עד שבסופו של דבר היא מנכסת את הפרקטיקה. רוברטסון ועמיתיה (Robertson et al., 2020) הצביעו על שלוש גישות אימון שהעצימו את תחושת הבעלות של המורות אודות פרקטיקות ההוראה תוך כדי השיח המשותף: (1) זיהוי משותף של בעיית ההוראה וחשיבה משותפת על פתרון לה, (2) המאמנת מובילה לפרשנות מחודשת ושינוי כיוון חשיבה תוך הסתמכות על הידע שמצוי אצל המורה, ו-(3) מיסגור הפוך (IRE - Initiation-Response-Evaluation) - המורה, כלומדת, יוזמת שאלה/מצביעה על בעיית ההוראה; המאמנת, כמומחית, מציעה תשובה; והמורה מעריכה את תשובתה של המאמנת. לאור קבלת הצעת המאמנת, המאמנת מרחיבה ומוסיפה ידע פרוצדורלי לשיחה.

מהן הפרקטיקות המסייעות למאמנת לקדם את למידת המורות?

שתי סקירות ספרות נעשו בשנים האחרונות (Gibbons & Cobb, 2017; Kochmanski & Cobb, 2023) במטרה לזהות ולתאר פרקטיקות אימון יעילות שתומכות בלמידת פרקטיקות ההוראה חדשות. כל אחת מהסקירות התבססה על שיטה שונה לזיהוי פרקטיקות אימון יעילות: הראשונה (Gibbons & Cobb, 2017) התבססה על ניתוח קונספטואלי של הפוטנציאל של פרקטיקות אימון שונות העולות מתוך הספרות לתמיכה בלמידה ושיפור ההוראה, ואילו הסקירה השנייה (Kochmanski & Cobb, 2023) התבססה על זיהוי עדויות אמפיריות ללמידת המורות. על אף ההבדלים בשיטות הסקירה, שתי סקירות הספרות מצביעות על הפוטנציאל של שלוש פרקטיקות מרכזיות לתמיכה בלמידת המורות ושיפור ההוראה בהקשר של אימון אחת-על-אחת. פרקטיקות אלה כוללות: תצפית (observation), הדגמה (modeling) והוראה משותפת (co-teaching). בסקירת הספרות המאוחרת יותר (Kochmanski & Cobb, 2023) העדויות האמפיריות הצביעו על שתי פרקטיקות נוספות כתומכות בלמידת המורות. הפרקטיקות הללו כוללות:

תכנון משותף (co-planning) ושיח משותף של מאמנת ומורה על מטרות הפיתוח המקצועי (negotiating improvement goals).

מיזם מישרים פורס בפני המאמנת שלוש פרקטיקות עיקריות לעבודה עם המאמנות (תצפית, הדגמה והוראה משותפת) שמבוססות על כניסת המאמנת לכיתה של המורה. הפרקטיקות נבדלות זו מזו בתפקידים שלוקחות על עצמן המאמנת והמורה בהובלת השיעור בכיתה. אבל הפוטנציאל של שלוש הפרקטיקות הללו לתמוך בלמידת המורות, גלום בנוכחות המשותפת של המורה והמאמנת בשיעור ובאפשרות "לראות" ו"לחוות" יחד את תהליכי ההוראה והלמידה, כפי שהם מתפתחים בכיתה של המורה ולקיים סביבם שיח וחיבה משותפת המעוגנים בחוויה המשותפת הזאת. להלן סקירה קצרה של כל אחת מחמש פרקטיקות האימון. הסקירה תתמקד באופן שבו כל אחת מהפרקטיקות יכולה לתמוך בלמידת מורות בהתאם לעקרונות שהוצגו בפרק הקודם ובמרכיבים הקריטיים של כל פרקטיקה התומכים בלמידה.

הדגמה (Modeling)

בשיעור הדגמה, לוקחת המאמנת את תפקיד המורה ומדגימה כיצד היא מיישמת הלכה למעשה פרקטיקת הוראה מסוימת בכיתה של המורה, כאשר המורה לוקחת על עצמה את תפקיד הצופה ומתבוננת מהצד ביישום הפרקטיקה ובהתרחשות בכיתה (Cobb & Gibbons, 2017).

להדגמה יתרונות רבים: היא מאפשרת להדגים הלכה למעשה יישום של פרקטיקת הוראה שיכולה להישמע למורות מורכבת, לא מובנת וקשה ליישום; היא עשויה להפחית את החשש של מורות כי יישום הפרקטיקה אינו אפשרי או אינו מתאים לכיתתן; ההדגמה ממחישה את היתרונות הייחודיים של הפרקטיקה, למשל, המורה יכולה לראות את המוטיבציה שהפעילות מייצרת עבור התלמידים, או את העובדה שהיא מאפשרת השתתפות למגוון רחב יותר של תלמידים, גם כאלה שלא נוטים בדרך כלל להשתתף (Casey, 2011). מעבר ללמידה של כלים מעשיים ליישום הפרקטיקה ויצירת מוטיבציה בקרב המורה, שיעורי ההדגמה יכולים לשרת מטרות נוספות, גם של המאמנת. למשל, הם יכולים לתרום להעמקת הקשר בין המאמנת למורה ולכיתה שלה. שכן, העובדה שגם המאמנת לוקחת חלק פעיל בהוראה בכיתה, עשויה לקדם תחושה של שותפות בנטל ושוויוניות בין המורה למאמנת. בנוסף האינטראקציה הקרובה של המאמנת עם תלמידי הכיתה מאפשרת לה היכרות קרובה עם התלמידים והבנה טובה יותר של האתגרים הייחודיים איתם מתמודדת המורה.

למרות הפוטנציאל הרב של שיעור הדגמה ללמידת מורות, מחקרים מדגישים כי כדי לאפשר למידה משמעותית משיעורי ההדגמה לא ניתן להסתפק רק בצפייה של המורה בשיעור, וחשוב לתמוך בלמידה באמצעות אינטראקציה מפורשת בין המאמנת למורה (Kochmanski & Cobb, 2023; Saclarides & Munson, 2021). אינטראקציות אלה יכולות להיות מכוונות להכוונת נקודת המבט של המורה להתרחשויות מסוימות בתוך עושר ההתרחשות הכיתתית ולחשיפת שיקול הדעת הפדגוגי העומד מאחורי יישום הפרקטיקה. אינטראקציות התומכות בלמידת המורה יכולות להתרחש לפני שיעור ההדגמה, במהלכו ולאחריו (Kochmanski & Cobb, 2023; Saclarides & Munson, 2021). כך למשל, במסגרת שיחה מקדימה לשיעור ההדגמה יכולה המאמנת לכוון את המבט של המורה להיבט מסוים. במהלך שיעור ההדגמה עצמו יכולה המאמנת לתאר בעל-פה ובאופן מפורש מהו שיקול הדעת שהיא מפעילה או לבקש מהמורה לתעד (בכתב) אלמנטים המושכים את תשומת לבו. אך נראה שאחד המרחבים החשובים לתמיכה בלמידה של המורות מההדגמה הוא מתן הזדמנות לאחר ההדגמה לנתח, להבין ולהעניק משמעות למה שהמורה שמה לב אליו במהלך הצפייה בהדגמה (למשל, Knapp et al., 2016).

הוראה משותפת (Co-teaching)

הוראה משותפת היא פרקטיקת אימון במסגרתה המאמנת והמורה חולקות באחריות משותפת להעברת השיעור (או חלק ממנו) ומתאמות ביניהן את האופן שבו יחלקו ביניהן את ההוראה. הספרות המקצועית מציגה דרכים מגוונות בהן יכולות המורה והמאמנת לארגן את ההוראה המשותפת, הכוללות, למשל: הדגמה של חלק מסוים בשיעור על ידי המאמנת והובלת חלקו האחר על ידי המורה; המאמנת צופה במורה מלמדת והמורה מתייעצת איתה בקול רם כשהיא מרגישה שהיא לא יודעת איך להמשיך; המאמנת והמורה עובדות כל אחת עם קבוצה נפרדת ולאחר מכן משתפות

ברשמים ועוד (Campbell & Griffin 2017; Gillespie & Kruger, 2022). חשוב לציין כי לצד פרקטיקות של הוראה משותפת המבוססת על תיאום הדוק של חלוקת התפקידים בין המורה למאמנת קוצ'מנסקי וקוב (Kochmanski & Cobb, 2023) מזהים דרך נוספת, פחות פורמלית ומתואמת מראש, בה מאמנות מיישמות הוראה משותפת. במסגרת פעילות מסוג הוראה משותפת המאמנת (שנכנסת לשיעור בתפקיד של צופה) מתערבת ומובילה חלק מסויים בשיעור או מנהלת (במהלך השיעור) דיון סביב החלטה פדגוגית מסויימת ואז מחזירה את האחריות על הובלת השיעור חזרה למורה.

להוראה משותפת מספר יתרונות: ראשית, ההוראה המשותפת מניחה מידה רבה יותר של שותפות, שוויוניות והיעדר היררכיה בין המאמנת למורה מאחר שהמורה והמאמנת חולקות את האחריות על השיעור והצלחתו. כמו כן, מגוון הדרכים השונות בהן ניתן ליישם הוראה משותפת מאפשרת למאמנת ולמורה גמישות: בהסכמה ותיאום מראש הן יכולות לבחור את הדרך המתאימה להן ביותר בהתאם לצרכי הלמידה של המורה ולמערך השיעור. מעבר לכך, הוראה משותפת עשויה לעודד מורות להתנסות בפרקטיקות הוראה מורכבות כאשר המאמנת נושאת באחריות המשותפת לשיעור ויש לה את האפשרות לכוון את העשייה של המורה ואת נקודת המבט שלה בזמן ההוראה בכיתה (למשל, על ידי התערבות ישירה אל מול התלמידים או הצעת הצעות למורה (West & Cameron, 2013)).

על מנת להפיק את המירב מההוראה המשותפת, מחקרים מדגישים את התפקיד המרכזי של שיחה שלאחר השיעור המשותף ללמידת המורות, בה ניתן לנתח יחד היבטים בפרקטיקה שתמכו בלמידת התלמידים, לדון בשיקולי הדעת שהפעילו המורה והמאמנת במהלך השיעור ולדון בבעיות ודילמות שנתקלו בהן במהלך השיעור (Gibbons & Cobb, 2017).

תצפית (Observation)

התצפית היא כלי נפוץ ומרכזי בעבודתה של המאמנת (Gibbons & Cobb, 2016; Roth & Tobin, 2001; Scantlebury et al., 2008). במסגרת התצפית נכנסת המאמנת לכיתה של המורה בתפקיד של צופה, כאשר המורה היא זו שמעבירה את השיעור. בשונה מההדגמה ומההוראה המשותפת, במסגרת התצפית המאמנת אינה תומכת או מתערבת באופן ישיר באינטראקציה הכיתתית (Kochmanski & Cobb, 2023) וההזדמנות של המורה ללמוד מהתצפית מגולמת בשיחת ההמשך שמהווה חלק בלתי נפרד מהמהלך האימוני.

מעט מחקר נעשה על האופן שבו מאמנות יכולות להנחות באופן אפקטיבי את השיחה שלאחר התצפית (Kochmanski & Cobb, 2023). המודלים הקיימים לאימון מבוסס תצפית, מציגים שני דגשים מתחרים לשיחות שלאחר התצפית, הנעים על הציר בין אימון דיאלוגי לאימון מכתבי. ישנם מודלים המכנים את השיחות שלאחר התצפית "שיחות משוב", (feedback) (למשל, Snyder et al., 2015; Teemant et al., 2014). על פי מודלים אלה מקום מרכזי בשיחה צריך להיות מוקדש למתן משוב של המאמנת על הצלחת המורה ביישום הפרקטיקה, תוך חשיפת נקודות של הצלחה והתקדמות ביחס למטרות שהוצבו והן של דרכים ספציפיות לשיפור הפרקטיקה. לעומת זאת, ישנם מחקרים בהם השיחה שלאחר התצפית מכונה "שיחת רפלקציה" (Loughran, 2002; Varghese et al., 2022). על פי מודלים אלה התפקיד המרכזי של המאמנת בשיחות שלאחר התצפית הוא לתמוך בתהליכי רפלקציה עצמית של המורה על התהליכים שהתרחשו בשיעור (כגון: זיהוי הצלחות של התלמידים, זיהוי מהלכי ההוראה שתמכו בהצלחות אלה וזיהוי של כיוונים לשיפור).

למעט השיחה לאחר התצפית, כלל המודלים המוצעים לאימון מבוסס תצפית מדגישים גם את חשיבותו של שיח או תהליך מקדים לתצפית, שבמסגרתו המאמנת והמורה מגדירות יחד את הפרקטיקות או המיומנויות הספציפיות אותן המורה בוחרת ללמוד ובהן היא בוחרת להשתפר ובהן גם מתמקדת התצפית של המאמנת.

קוצ'מנסקי וקוב (2023) מציינים כי מאמנות רבות צופות בעבודת המורות במטרה למפות ולהבין את פרקטיקות ההוראה אותן מיישמת המורה בנקודת זמן מסויימת במטרה לקבוע ייעדי למידה אינדיבידואלים עבור המורה (Kochmanski & Cobb, 2023). תצפיות הנעשות במטרה זו, מתקיימות בדרך כלל בתחילת תהליכי העבודה של המאמנות עם המורות ולרוב אינן מלוות בשיחות מעמיקות לפני ואחרי התצפית.

מלבד שלוש פרקטיקות האימון המבוססות על כניסה של מאמנות לכיתות של המורות, בסקירת הספרות האחרונה שנעשתה במטרה לזהות פרקטיקות אימון אפקטיביות (Kochmanski & Cobb, 2023) זוהו ותוארו שתי פרקטיקות אימון נוספות שאינן מלוות בהכרח בכניסת המאמנת לתוך הכיתה: תכנון משותף (co-planning) ושיח משותף על מטרות הלמידה של המורה (negotiating improvement goals).

תכנון משותף (Co-planning)

תכנון משותף (מאמנת-מורה) של פעילות למידה ספציפית (בדרך כלל יצירת מערך שיעור) מאפשר למאמנת לחשוף את המורה לפרקטיקות תכנון אפקטיביות ולשיקולי הדעת שהמאמנת מפעילה כשהיא מתכננת שיעור (כמו, הגדרת מטרות למידה ברורות; שיקולי דעת בבחירת מטלות לשיעור וכו'). התכנון המשותף מאפשר למאמנת להרחיב את רפרטואר פרקטיקות ההוראה של המורה באמצעות חשיפתה לרעיונות וכלים שונים. ראסל ועמיתיה (Russell et al., 2020) מדגישים כי שיחת תכנון אפקטיבית כוללת מלבד בחירה והתאמה של מטלות לימודיות שישרתו את המטרות של השיעור גם עיסוק בתגובות אפשריות של התלמידים למטלות (קשיים, אתגרים, דרכי פתרון לא צפויות) ודיון בדרכים אפשריות להגיב לתלמידים, במטרה לקדם את מטרות השיעור.

שיח משותף על מטרות הלמידה של המורה (Negotiating Improvement Goals)

אחד היתרונות המרכזיים של האימון כפיתוח מקצועי עבור המורות טמון באפשרות להעניק לכל מורה תמיכה מותאמת אישית, בעיקר דרך הגדרת מטרות למידה אינדיבידואליות (Kochmanski & Cobb, 2022). בסקירת הספרות על פרקטיקות אימון יעילות מתארים קוצ'מנסקי וקוב (2023) מספר פעולות משלימות שמאמנות יכולות לעשות במטרה להגדיר באופן מדויק את מטרות הלמידה עבור כל אחת מהמורות. פעולות אלה כוללות תצפיות בכיתות של המורות במטרה להבין את פרקטיקות ההוראה שאותן מיישמת המורה בנקודת הזמן הנוכחית ואת האופן שבו פרקטיקות אלה מאפשרות ומגבילות את למידת התלמידים. המאמנת מקיימת שיחות עם המורה על ההוראה בכיתה שלה במטרה להבין יותר טוב את שיקולי הדעת הפדגוגיים שהמורה מפעילה. מעבר לשתי הפעולות הללו שבמסגרתן תהליך הגדרת מטרות הלמידה נעשה על ידי המאמנת, מספר מחקרים (Haneda et al., 2017; Kochmanski & Cobb, 2022) מדגישים את החשיבות של שיתוף המורות עצמן בזיהוי תחומים בהוראה שלהן שהן היו רוצות לשפר ובהגדרת מטרות הלמידה שלהן עצמן. על כן, מזהים החוקרים (Kochmanski & Cobb, 2023) את פרקטיקת האימון של שיח משותף על מטרות הלמידה של המורה כפרקטיקת אימון חשובה. מטרתו של שיח מסוג זה היא לזהות יחד מטרת למידה ספציפית, שתהיה מוסכמת על המורה והמאמנת, שבה יתמקד תהליך האימון בהקשר המיידי. מטרה זו תהיה בעלת ערך ובת השגה בעיני המורה ומן הצד שני תיתפס בעיני המאמנת כחשובה ורלוונטית, על סמך הידע שהמאמנת מביאה והיכרותה עם עבודת המורה בפועל.

קוצ'מנסקי וקוב (2022) מציעים כי על מנת להוביל שיח יעיל סביב מטרות הלמידה של המורה יכולה המאמנת להתמקד בשלושת השלבים הבאים: (1) בירור עם המורה בנוגע להיבטים בפרקטיקה שלה שהיא הייתה רוצה לשנות, (2) בירור באשר לסיבה בבסיס רצונה של המורה להתמקד בהיבט זה, מתוך נסיון להבין את תהליכי הלמידה/ההתפתחות של התלמידים שהמורה הייתה רוצה לתמוך בהם, (3) אם השינוי בהוראה (כלומר, מטרת הלמידה) שמציעה המורה אינו עולה בקנה אחד עם המטרות שהמאמנת זיהתה כפרודוקטיביות, ניתן להציע מוקד אלטרנטיבי לשיפור ההוראה שיתמוך בתהליכי ההתפתחות של התלמידים שהמורה זיהתה כחשובים, מה שיכול לגייס את המורה לראות את הערך בשיפור ההוראה המוצע. ההסכמה המשותפת על מטרות הלמידה במסגרת האימון תומכת בתחושת הבעלות של המורות על תהליך הלמידה שלהן ומטרות אלה אמורות להוות בסיס מוסכם וקו מנחה להמשך העבודה המשותפת עם המאמנת.

ריצוף של פרקטיקות אימון: מה קודם ומה אחר כך?

כפי שתואר בפרק הקודם, הספרות מציעה חמש פרקטיקות אימון עיקריות, שיש להן פוטנציאל לתמוך בלמידת המורות במסגרת אימון אחת-על-אחת (מאמנת-מורה). מה ידוע מתוך הספרות על האופן שבו ניתן לארגן את פעילויות האימון האלה על ציר הזמן כך שיתמכו בצורה הטובה ביותר בלמידת המורות? או במילים אחרות מתי נכון להשתמש בכל אחת מהפרקטיקות האלה?

ראשית, ישנה הסכמה כי על מנת לאפשר למידה מעמיקה של המורות מפרקטיקות האימון בתוך הכיתה (הדגמה, הוראה משותפת ותצפית) חשוב לקיים רצף של מפגשי אימון עם המורה הכולל: (1) שיח מקדים לכניסה לכיתה (pre-conference), (2) כניסה לכיתה, (3) שיחה לאחר הכניסה לכיתה (post-conference). רצף זה של אינטראקציות סביב הכניסה של המאמנת לכיתה של המורה מכונה "מחזור האימון" (coaching cycle) ומוצע במרבית המודלים האידיאליים לאימון אחת-על-אחת (Bean et al., 2010; Hui et al., 2020; Knight et al., 2015; Snyder et al., 2015).

לכל אחד מהשלבים במעגל האימון תפקיד חשוב. לשיחה המקדימה לכניסה לכיתה (pre-conference) שני מרכיבים עיקריים שיכולים באופן פוטנציאלי לתמוך בלמידת המורות (בלי קשר לפרקטיקות האימון שהמאמנת מתכננת ליישם): (1) השגת הסכמה משותפת על הפרקטיקות או ההתרחשויות אליהן יכוון המבט של הצופה (של המורה, כאשר מדובר בשיעור הדגמה, ושל המאמנת כאשר מדובר בשיעור תצפית) וסיכום בנוגע לחלוקת התפקידים בין המורה למאמנת, כאשר מדובר בהוראה משותפת, (2) תכנון משותף של השיעור (ברמת העמקה כזו או אחרת). מרכיב זה הכרחי כאשר מדובר בשיעור של הוראה משותפת, אך נראה שהוא יכול לתמוך בלמידה מעמיקה יותר גם כאשר מדובר בשיעור הדגמה או תצפית. חשיפה לשיקולי הדעת הפדגוגיים שעומדים מאחורי הבחירה בפעילויות שמרכיבות את השיעור, חשיפה למטרות השיעור וחשיבה משותפת על תגובות אפשריות של התלמידים, יכולים לאפשר לצופה (בין אם היא המורה או המאמנת) הבנה וניתוח מעמיקים יותר של מהלך השיעור. גם לשיחה שלאחר השיעור (post-conference) חשיבות מרכזית ללמידה של המורות. בלי קשר לסוג פרקטיקות האימון המיושמת (הדגמה, הוראה משותפת או תצפית) השיחה שלאחר השיעור מאפשרת למאמנת ולמורה להתמקד בניתוח משותף, להעניק פרשנות להתרחשויות ואירועים ששמו לב אליהם בשיעור, לחשוף את שיקולי הדעת הפדגוגיים (של המאמנת במקרה של הדגמה ושל המורה במקרה של תצפית) ולדון בבעיות ודילמות שעלו במהלך יישום השיעור.

מעבר ל"מחזור האימון" המוצע סביב פרקטיקות אימון שכוללת כניסה של המאמנת לכיתה של המורה, אין בספרות התייחסות רבה לאופן שבו נכון לארגן את פרקטיקות האימון השונות (הדגמה, הוראה משותפת ותצפית) על רצף התפתחותי. רצף התפתחותי אחד מוצע במאמרם של קוצ'מנסקי וקוב (2023). רצף זה מתחיל בזיהוי והגדרתה של מטרה ספציפית, מותאמת אישית למורה, שבה יתמקד האימון בשלבים הבאים. מטרה זו היא בדרך כלל פרקטיקת הוראה שהמורה והמאמנת רואות ערך בשיפור יכולת המורה ליישם אותה בכיתה. שלב הגדרת המטרה כולל תצפית (או מספר תצפיות) בכיתה של המורה על מנת להכיר את פרקטיקות ההוראה שהמורה מיישמת ושיח משותף עם המורה סביב הגדרת המטרות. לאחר הגדרת המטרה המשותפת, המאמנת מקיימת רצף של אירועי אימון שכולל העברה הדרגתית (ומותאמת לצרכי המורה) של האחריות ליישום הפרקטיקה מהמאמנת למורה. שלב זה יכול להתחיל במחזור אימון סביב שיעור הדגמה, במסגרתו המאמנת תדגים את יישום הפרקטיקה בכיתה של המורה. ההדגמה תלווה בתכנון משותף של יישום הפרקטיקה (בשלב השיחה המקדימה) ובניתוח משותף של יישום הפרקטיקה (בשלב השיחה שלאחר התצפית). בהמשך יתכנו מספר מחזורי אימון בפרקטיקה של הוראה משותפת, שיכללו העברה הדרגתית של יישום הפרקטיקה מהמאמנת למורה. רצף הלמידה יסתיים בתצפית, שבה האחריות על יישום הפרקטיקה נמצאת באופן מלא אצל המורה.

1.7 סיכום ביניים

מאמנות האוריינות נתפסות במחקר התיאורטי כמנוף מרכזי לטיוב הוראת השפה והלמידה במיוחד בבתי ספר תת-משיגים. נמצא כי תפקידן משפר את איכות ההוראה ומעלה את הישגי התלמידים. למרות קיומם של מסמכי תיאור תפקיד רבים, עדיין ניכרת עמימות ביחס לתפקידן והוא נוטה להשתנות מבית ספר לבית ספר. ישנה גם חוסר אחידות במחקר בנוגע למטרות האימון ולדרכי האימון המומלצות. מאמנות מתמודדות עם אתגרים לא מעטים בתפקידן, החל משאלות של מיצוב בהיררכיה הבית-ספרית והתמודדות עם מתחים בין-אישיים וכלה בשאלות הנוגעות לביצוע אופטימלי של תפקידן. תפקיד המאמנות חשוב במיוחד על רקע הידע הנרחב שנדרש להוראת אוריינות והמחירים הנובעים מידע חלקי או מוטעה של מורות, בייחוד בבתי ספר תת-משיגים. לבסוף, אימון הינו אפשרות מבטיחה ללמידת מורות on-the-job בתוך ההקשר שבו הן עובדות על ידי פיתוח מומחיות אדפטיבית באמצעות פרקטיקות אימון שונות.

תפקיד האימון בעולם, כמו גם בישראל, נבנה תוך כדי תנועה:

"It is almost as if, as some scholars have noted, the airplane is being flown while it is being constructed" (Calo et al., 2015).

הגם שהבניית תפקיד האימון מלווה באי בהירות ובשונות גדולה מיישום אחד למשנהו בשלל רבדים, הרי שמדובר, בכל מקרה, בבנייה של תפקיד חשוב ומשמעותי למערכת החינוך. בעוד שמספר המחקרים האמפיריים אודות האימון גדל בהתמדה, עדיין קיים מחסור במחקר אתנוגרפי מרובה-אתרים כדי להבין את הפעלת תפקיד זה בהקשרים מקומיים שונים. מערכת החינוך הישראלית נושאת אפיונים שונים מזו שבארה"ב, הן מבחינה מבנית והן מבחינה תרבותית, כמו כן תפקיד המאמנות בבתי הספר בישראל אינו נושא תקן קבוע כמו בארה"ב, אלא מוגבל לתקופה של חמש שנים. הבנה טובה יותר של התפקיד החדש הזה בהקשר הישראלי—לרבות שיטות אימון, הצלחות, אתגרים, מבנים ארגוניים ועוד—תסייע לטייב את תהליכי הפיתוח המקצועי שמיזם מישרים מספק למאמנות, להתוויית המדיניות בתוך מישרים ולתמיכה בהתפתחות כיוונים עתידיים של אימון אוריינות בבתי ספר תת-משיגים בישראל. על כן במחקר זה התמקדנו במספר שאלות מחקר:

1. כיצד מאמנות תופסות ומבנות את תפקידן ואת זהותן המקצועית בבתי ספר תת-משיגים? כיצד תפיסות אלה משתקפות ביישומן את תפקידן? ואילו אתגרים ומתחים עולים מתוך השיח שלהן אודות התפקיד?
2. אילו פרקטיקות אימון מיישמות המאמנות? כיצד המאמנות מיישמות אותן? ומהם שיקולי הדעת מאחורי בחירותיהן בפרקטיקות השונות ובדרכי יישומן?
3. מהן המטרות האורייניות ופרקטיקות ההוראה שמקדמות המאמנות?

פרק 2: שיטות המחקר

2.1 שדה המחקר

מיזם מישרים, פועל משנת תש"ף, להגברת רמת ההוגנות במערכת החינוך. מטרת המיזם הן יצירת שינוי משמעותי בר קיימא, בבתי ספר יסודיים תת-משיגים המשרתים אוכלוסיות מרקע של עוני והדרה; וכן למידה ופיתוח ידע ופרקטיקה בעבודה עם בתי ספר תת-משיגים, אשר ישמשו בסיס ידע לקידום בתי ספר נוספים בארץ. נכון לשלב בו בוצע המחקר, השתתפו במיזם 24 בתי ספר (בשני מחזורים שונים). כל בית ספר בתוכנית עובר תהליך התערבות בליווי של אחד משלושה ארגונים מלווים.

מיזם מישרים רואה באימון אורייני לצוות החינוכי בבית הספר את אחד מן המנופים לשינוי בר-קיימא. משום כך, כל בית ספר המשתתף בתוכנית זוכה לתגבור בתחום השפה בדמות מאמנת אוריינית אשר תפקידה הוא להוביל את הפיתוח המקצועי של צוות החינוך הלשוני בהוראת שפת האם, בבית ספר אחד בו היא נמצאת במשרה מלאה. המאמנות משתתפות בסדנאות פיתוח מקצועי של המיזם וכן מקבלות הנחייה אישית מהארגון המלווה. מפגשים אלה מתמקדים הן בטיפוח פרקטיקות אימון והן בשכלול פרקטיקות הוראת אוריינית.

צוות המחקר ביסס שותפות עם מיזם מישרים כדי ללמוד אודות תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המאמנות, כמו גם על פרקטיקות האימון איתן הן עובדות מול המורות, בתוך ההקשרים המקומיים לעבודתן. על כן פעלו החוקרות מתוך גישה מחקרית אתנוגרפית, החוקרת פרקטיקות מקומיות בהקשרים החברתיים והאידיאולוגיים הרחבים יותר (Street, 2004).

מהלך המחקר השתנה לאורך השנתיים בהן פעלו החוקרות בשדה (לפירוט מהות וסיבות השינוי, ראו נספח ב'). בשנת תשפ"ב הוחלט להתמקד במספר מצומצם של בתי ספר (3-4) ולקיים בהם מחקר אתנוגרפי מעמיק. הוחלט לשלב חוקרת ייעודית צמודה לכל בית ספר, אשר תנכח בו יומיים בשבוע בממוצע. החוקרת ביקשה לתעד שרשרת פרקטיקות אימון והוראה מהמאמנת—למורה—לכיתה. הוחלט כי החוקרת תתמקד בליווי של המאמנת בעת עבודה מול 2-3 מורות בכל בית ספר.

בשנת תשפ"ג פעל המחקר בצורה יותר רחבה. בשנה זו החוקרות פעלו ב-15 בתי ספר (10 בחברה היהודית ו-5 בחברה הערבית). בבתי ספר אלה החוקרות התלוו למאמנת האוריינית למהלך יום עבודה אחד וקיימו עימה ראיון או שניים. הכניסה לבתי הספר, כמו בתשפ"ב, הותנתה בהסכמה מפורשת של המאמנת, המנהלת והארגון המלווה. החוקרות הציעו למאמנות שהביעו עניין גם להצטרף לחלק נוסף של המחקר שכלל ליווי החוקרות את המאמנות בבית הספר במשך מספר ימים מרוכזים. תקופה זו נקבעה בין המאמנת לחוקרת הן על בסיס התאמה ללוחות הזמנים של שתיהן והן על בסיס צפי של עושר של פעילות אוריינית - סוגיה/ נושא פדגוגי/ תהליך אורייני שמעסיקים את המאמנת/ בית הספר בתקופה המדוברת. חשוב לציין כי ייתכן ומשום כך, בדיעבד, נוצרה הטיה מסוימת בנתוני המדגם. ימי התצפית תואמו עם המאמנות תוך ניסיון להתמקד בימים בהם יתקיימו פעילות אימון אל מול המורות. בשיחותיהן של המאמנות עם החוקרות הוזכרו מדי פעם גם ימים בהם אירועי האימון המתוכננים מועטים יחסית (למשל, יום שבו המאמנת התבקשה לעבוד מספר שעות עם כיתה שאיננה במוקד האימון שלה) והתקבלה החלטה משותפת לקיים יום תצפית אחר.

2.2 איסוף הנתונים

2.2.1 תצפיות

לאורך השנתיים בהן התנהל המחקר החוקרות הגיעו למסגרות השונות בהן המאמנות פועלות (בתי ספר, מפגשי פיתוח מקצועי, סיורים, כנסים וכו'). במסגרות אלו, החוקרות קיימו תצפיות הכוללות תיעוד, איסוף חומרים וניהול יומן רשמי שדה.

בשנת תשפ"ב שני בתי ספר שיתפו פעולה עם המחקר. בית ספר אחד שיתף פעולה עם ליווי מחקרי צמוד שכלל 31 ימי תצפית בבית הספר במהלכם נאסף המידע הבא:

- שיחות של המאמנת עם מורות באופן פרטני, עם המלווה שלה מטעם הארגון המלווה, ועם החוקרת (70 שיחות, מתוכן 52 מוקלטות)
- ישיבות צוות ניהול ומליאת מורות (8 ישיבות, מתוכן 3 מוקלטות)
- ישיבות של צוותים שכבתיים בהנחיית המאמנת (21 ישיבות, מתוכן 19 מוקלטות)
- אירועים שונים בבית הספר—שיעורים, עבודה פרטנית של תלמידים, אירועי אוריינות שכבתיים, ואירועים שהתרחשו באופן ספונטני כגון אינטראקציות בזמן ההפסקות ושיחות בחדר המורים (45 אירועים, כולל 11 שיעורים מצולמים).

בבית הספר השני קוימו 7 ימי תצפית, שכללו תיעוד של:

- שיעורי שפה בשכבות א'-ב'-ג' (12 שיעורים)
- ישיבות של צוותים שכבתיים (7 ישיבות, מתוכן 3 מוקלטות)
- ישיבות הדרכה של המלווה
- שיחות בין החוקרת למאמנת

כמו כן נערכו פעילויות מחקר בזירות נוספות, אלו היו:

- שיחות עם מאמנות ותצפיות מזדמנות בשני בתי ספר ששקלו השתתפות במחקר
- תצפיות בשני מפגשים של פורום הארגונים המלווים
- ראיון עם מלווה מטעם אחד הארגונים המלווים
- תצפיות במפגשי ההכשרה (3 תצפיות, מוקלטות/מצולמות בחלקן, לפי שיקול דעת צוות ההכשרה)
- תצפיות בסדורים בבתי ספר (2 תצפיות)
- תצפיות בכנסי משרים

בשנת תשפ"ג בוצעו סך הכל 51 ימי תצפיות ב-15 בתי הספר. מתוכם 13 ימי תצפית בבתי ספר בחברה הערבית ו-38 ימי תצפית בבתי ספר בחברה היהודית.

ימי התצפיות כללו מפגשים מסוגים שונים:

- מפגשי אימון (פרטניים או צוותיים, 140)
- כניסה לשיעורים (130)
- פגישות עם מנחות מהגוף המלווה (23)
- ישיבות הנהלה (25)
- עבודה עצמית של מאמנות (39)

כמו כן ליוו החוקרות בשנה זו את מפגשי הכשרת המאמנות. המפגשים תועדו ביומני שדה, וידאו או אודיו (לפי שיקול דעת צוות ההכשרה):

- 6 מפגשי הכשרת מאמנות
- סיור לימודי
- 2 כנסים – כנס אביב וכנס סוף שנה.

2.2.2. ראיונות

בכל בית ספר אליו הגיע צוות המחקר בתשפ"ג קיימה החוקרת ראיון או שניים עם המאמנת. הראיון הראשון התקיים, במרבית המקרים, יום לפני הגעת החוקרת לבית הספר, והתמקד בהיכרות עם המאמנת: הרקע המקצועי שלה, תפיסת התפקיד שלה והזהות המקצועית אותה גיבשה. ראיון שני התקיים בסופו של יום התצפית (או מעט לאחריו, בהתאם להעדפת המאמנת), ובו החוקרת והמאמנת שוחחו אודות שיקולי הדעת של המאמנת ביום העבודה אשר במסגרתו נערכה התצפית של החוקרת.

בסך הכל בשנת תשפ"ג קוימו ראיונות (יחידים או כפולים) עם 15 מאמנות: 10 עם מאמנות יהודיות, 5 עם מאמנות ערביות (ובחלוקה למחזורים: 4 מאמנות ממחזור א' ו-11 מאמנות ממחזור ב'). בתי הספר בהם עובדות המאמנות מגוונים מבחינת פיזור גיאוגרפי ומבחינת הארגונים המלווים.

2.3. ניתוח הנתונים

את הנתונים שאספו החוקרות הן ניתחו בשיטות מחקר איכותניות ובשיטות מחקר כמותניות. החוקרות ביצעו טריאנגולציה (Lather, 2003; Lincoln & Guba, 2013) של שלושה סוגים של ניתוחים – ניתוח אתנוגרפי של התצפיות, ניתוח תמטי של הראיונות, וניתוח כמותני של מדגם מתוך כלל התצפיות.

2.3.1. ניתוח איכותני

מאחר וכל אחת מהחוקרות בצוות המחקר הגיעה לבתי ספר שונים, הנתונים אורגנו בקבצים שיתופיים והתקיימו מפגשים תכופים וסדורים של צוות המחקר כדי לחלוק רשמים אתנוגרפיים מתוך השדות השונים. הראיונות תומללו לשפה בה התקיים הראיון. שתי חוקרות (חוקרת יהודיה וחוקרת ערביה) ניתחו את הראיונות באופן תמטי (שקדי, 2003) ולאור עקרונות של גישת הניתוח של "תיאוריה מעוגנת בשדה" (Grounded theory, Glaser & Strauss, 2017). תחילה קראו החוקרות כל ראיון לאורכו וחילצו קודים סביב היבטים מרכזיים שעלו מדברי המאמנות. לאחר חילוץ ראשוני של הקודים השתמשו החוקרות באסטרטגיית "השוואה המתמדת" (Constant comparative methods, Strauss & Corbin, 1990) לפיה, הקידוד לקטגוריות רחבות מתבצע תוך השוואה חוזרת ונשנית של חלקי הטקסט השונים וחיפוש דפוסים, תפיסות ומשמעויות זהות.

בשלב הראשון נערך קידוד פתוח (open coding) וחולצו 485 ציטוטים מתוך הראיונות מהם יצרו החוקרות 30 קטגוריות ראשוניות (primary categories). החוקרות חיפשו חזרות העולות מתוך דברי המאמנות הניתנות לשיום או לאפיון וקשרים נוספים בין הנושאים שעלו. לאחר מכן יצרו החוקרות היררכיה בין הקטגוריות ואיתרו את חמש הקטגוריות המרכזיות, אשר מהוות את לב הניתוח ויש בהן בכדי להצדיק את השונות שנמצאה. ניתוח התצפיות שימש כרובד נוסף להבנה של שני הפרקים המרכזיים של הדוח: תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המאמנות (פרק 3) ופרקטיקות האימון שתועדו בקרב המאמנות (פרק 4).

2.3.2. ניתוח כמותני

לצורך התיאור הכמותני של עבודת המאמנות כפי שהיא באה לידי ביטוי בפועל במציאות הבית-ספרית, החוקרות דגמו באופן אקראי שלושה ימים מכל מאמנת שבבית הספר שלה התקיימו לפחות שלושה ימי תצפית. סך הכל נכללו במדגם דוחות מ-30 ימי תצפית שתועדו בקרב 10 מאמנות (7 מאמנות מהחברה היהודית ו-3 מאמנות מהחברה הערבית). 30 ימי התצפית כללו 139 אירועי אימון, עליהם מבוסס הניתוח הכמותני.

אף שהייצוג של מאמנות מהחברה הערבית במדגם זה (30%) גבוה מהייצוג של מאמנות ובתי ספר מהחברה הערבית במיזם עצמו (18%), חשוב לציין כי מבחינה מחקרית, היכולת ללמוד על תהליכי האימון המאפיינים מאמנות מהחברה הערבית על סמך מדגם של 3 מאמנות בלבד, היא מוגבלת. לכן, יש להתייחס לממצאים בנוגע למאמנות מהחברה הערבית בערבון מוגבל, ולראות בנתונים הכמותיים בעיקר רמז למגמות והבדלים אפשריים בין החברה היהודית לחברה הערבית ולא ייצוג מספרי מדויק של המציאות בחברה זו.

הנתונים מימי התצפית קודדו על ידי חוקרת השדה שערכה את יום התצפית. הקידוד נעשה עבור כל שעה אקדמית בה צפתה החוקרת. יחידת ניתוח זו מכונה מכאן והלאה כ"אירוע אימון" אירועי אימון כוללים כל סוג של פעילות שמקיימות המאמנות במסגרת עבודתן (למשל, גם עבודה עצמית או ישיבות הנהלה), ולא רק אירועים של אימון ישיר עם המורות.

הפרמטרים והקטגוריות לפיהם סווגו וקוטלגו אירועי האימון, פותחו על ידי צוות החוקרות לאורך שנת המחקר השנייה, על בסיס התופעות שנצפו במסגרת ימי התצפית וזאת במטרה לתת תמונה מלאה ככל הניתן של מגוון הפעולות שמבצעות המאמנות במסגרת תפקידן. כל אירוע אימון קודד על פי הפרמטרים הבאים:

(א) סוג הפעילות. כל אירוע אימון סווג לאחד מהסוגים הבאים:

- (1) שיעור (במסגרת כיתתית או קבוצתית)
- (2) אימון פרטני (מפגש מחוץ לכיתה עם מורה אחת)
- (3) אימון צוותי (מפגש מחוץ לכיתה עם יותר ממורה אחת)
- (4) עבודה עצמית (עבודה ללא מורות, מחוץ לכיתה, על משימות הרלוונטיות לעבודת המאמנת. לדוגמא: הכנת משחק לקראת שיעור הדגמה, ניתוח תוצאות מיפוי תלמידים לטובת אימון צוותי)
- (5) ישיבת הנהלה (מפגש עם אחד או יותר מחברי צוות ההנהלה)
- (6) ישיבה עם הארגון המלווה (מפגש עם נציג/ מנחה מטעם הארגון המלווה).

(ב) פרקטיקת האימון. אירועי האימון שסווגו כשיעורים (כלומר, פעילות אימון בתוך הכיתות) סווגו כשייכים לאחת מהקטגוריות הבאות:

- (1) תצפית
- (2) הדגמה
- (3) הוראה משותפת
- (4) ללא נוכחות המורה (כלומר, פעילות של המאמנת בכיתה כאשר המורה אינה נוכחת לצידה, למשל ללמד קבוצת תלמידים במקביל להוראת המורה המליאה).

בקביעת סוג פרקטיקת האימון שיישמה המאמנת (ובמיוחד בנוגע לפרקטיקות האימון בתוך הכיתה) החליטו החוקרות להתבסס ככל הניתן על האופן שבו המאמנות עצמן הגדירו את אירועי האימון ולהימנע מלהסיק על פרקטיקת האימון מתוך המתרחש באירוע האימון עצמו. האופן שבו המאמנות מגדירות את אירועי האימון נחשף לרוב בפני החוקרות במסגרת סקירה מקדימה של היום שנתנה המאמנת לחוקרת (למשל, "בשעה השלישית אני נכנסת לשירז להדגמה"), ממש לפני אירוע האימון ("עכשיו אנחנו הולכות להיכנס לליאת לצפייה"), או כשחוזר רפלקטיבי בזמן הראיון שבוצע בסוף יום התצפית (או בסמוך לו).

אירועי האימון שסווגו כאימון אישי או צוותי (כלומר, פעילויות אימון מחוץ לכיתות) סווגו לפי הקטגוריות הבאות:

- (1) רפלקציה
- (2) תכנון
- (3) התבוננות בנתוני תלמידים.

במקרים בהם אירוע האימון כלל מספר פרקטיקות אימון (למשל, רפלקציה ותכנון) אירוע האימון סווג על פי פרקטיקות האימון הדומיננטית מבחינת נפח הזמן שהיא תפסה באירוע האימון.

(ג) ותק המורות המשתתפות באירוע אימון. עבור כל אירוע אימון שהשתתפה בו מורה אחת או יותר, אופיין ותק המשתתפות לאחת מהקטגוריות הבאות:

- (1) מורה צעירה (או מורות צעירות)
- (2) מורה ותיקה (או מורות ותיקות)
- (3) גם מורות צעירות וגם ותיקות
- (4) מורה/ות בעלות ותק בינוני.

על מנת לאפיין את הותק של המורות לא השתמשו החוקרות במדד של ותק לפי שנים, אלא באופן שבו המאמנת מתארת ותופסת את המורה, למשל: "ראית את עופרה המקסימה הזאת, מורה חדשה ב-ב'... אני מדגימה לה בעיקר, כי היא מורה חדשה". עם זאת, יש לציין שפעמים רבות מאמנות תפסו את הותק של המורות בהיבט של מספר שנות הוראה, כגון: "מורה מנוסה של שלושים ומשהו שנה, מאוד מחזיקה בזה שהיא מורה מנוסה".

(ד) תהליכים נלווים לאירועי אימון בתוך הכיתות. עבור כל אירוע אימון בתוך הכיתה התייחסו החוקרות להתקיימותו או היעדרותו של:

- (1) שיח מקדים לפני אירוע האימון בכיתה (התקיים/ לא התקיים/ לא ידוע). אם התקיימה שיחה, החוקרת תיארה את אופי השיחה בכתיבה חופשית
- (2) שיח לאחר אירוע האימון (התקיים/ לא התקיים/ לא ידוע). אם התקיימה שיחה החוקרת תיארה את אופי השיחה בכתיבה חופשית.

(ה) פרקטיקות ההוראה והמטרות האורייניות שמקדמות המאמנות. החוקרות זיהו ותיארו:

- (1) את פרקטיקות/ות ההוראה שקידמה המאמנת במסגרת אירוע האימון
- (2) את המטרות האורייניות שניסתה המאמנת לקדם.

חשוב להדגיש כי בניתוח זה הדגש היה על הרעיונות שמקדמת המאמנת ולא על הפרקטיקות שמביאות או מיישמות המורות עצמן. כך למשל, אם מדובר בתצפית מתערבת, הניתוח התמקד בפרקטיקה שניסתה המאמנת לקדם בהתערבות שלה; באופן דומה, אם האירוע אופייני כתכנון משותף, הניתוח (ביחס לפרקטיקות ההוראה בלבד) התמקד ברעיונות שהביאה המאמנת לתוך השיח המשותף. בשלב ראשון, החוקרות תיארו את המטרות האורייניות והפרקטיקות שקידמו המאמנות בכתיבה חופשית. בהמשך זיהו החוקרות קטגוריות של מטרות ופרקטיקות שעלו מתיאורים אלה וכימתו אותן מבחינת השכיחות. הקטגוריות שעלו מתוארות בפרק הממצאים.

פרק 3: תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של מאמנות אוריינות במיזם מישרים

3.1. תפיסת התפקיד החדש

3.1.1. רקע המאמנות

לרוב המכריע של המאמנות המרואיינות יש יותר מ-20 שנות ותק בתפקידי חינוך שונים, ובהתאמה, רקע מקצועי מגוון ועשיר. מאמנות הגיעו לתפקידן הנוכחי ממגוון של תפקידים בשדרת הניהול וההנהגה הבית-ספרית: רכזות, מדריכות מחוזיות, מדריכות תוכניות חינוכיות, מאבחנות, מטפלות פרטיות, רכזות תחומים (מחשבים, הכלה והשתלבות, רכזת חברתית), תפקידי הובלת פדגוגיה, וסגניות מנהלת. אף שמרבית המאמנות הגיעו לתפקיד עם רקע חזק בתחום האוריינות הרי שלא מעט מן המאמנות הגיעו מרקעים שונים, למשל הוראה מתקנת/ חינוך מיוחד; חינוך חברתי; מקצוע דיסציפלינרי (מתמטיקה, רובטיקה, מדעים וכו'). כפי שטענה אחת המאמנות: "למדתי חינוך מיוחד... (אבל) את יודעת, החיים מובילים אותך לאן שהם מובילים אותך".

מאמנות שהגיעו מרקע מקצועי שונה מתארות חשש שמא הרקע המקצועי שלהן לא מכסה את כל הדרישות של תפקיד המאמנות ועל כן חוששות שמא אינן מבצעות את תפקידן כראוי, למשל: "אני לא הייתי מחנכת"; או: "מה שהייתה הבעיה, שאני לא באתי מהדרכה" או: "מה שפחדתי ממנו, זה חוסר הידע שלי בכיתות א'". אחדות מן המאמנות הדהדו את החששות ששיקפו להן מובילי המיזם, למשל מאיה (כל השמות הינם בדויים) שיתפה: "כשקיבלו אותי למישרים אז אמרו: 'מה, אם אף פעם לא לימדת ב-א' ו-ב', איך זה יכול להיות? ... איך תסתדרי?'"

מרבית המאמנות העידו כי הגיעו לצומת דרכים מקצועית כאשר הגיעה לפתחן ההצעה לקבל את תפקיד המאמנות במישרים. רבות ציינו הגעה לתפקיד המאמנות מתוך תחושה של אובדן דרך, תקופה של חוסר קוהרנטיות בחיים הפרטיים והמקצועיים. למשל, גלית שיתפה: "עשיתי המון, המון חשיבה עם עצמי, לאן פניי? לא רציתי להמשיך לדרך במקום". כמחצית המרואיינות שיתפו באספקטים של החיים האישיים כחלק ממכלול השיקולים בקבלת התפקיד, בין היתר קירבה לילדים, מעבר דירה, טיפול בהורים מבוגרים ועוד. אם כי ניכר כי עיקר השיקולים בקבלת התפקיד נעוצים ברצון להתקדם מקצועית.

שלוש מן המרואיינות גויסו לתפקיד המאמנות מתוך צוות בית הספר. בשלושת המקרים היתה זו בחירה ואף התעקשות של מנהלת בית הספר לקבל לתפקיד אשת חינוך שכבר מוכרת לה ומקצועיותה מוכחת. שלוש המאמנות ציינו את מורת הרוח של מובילי מישרים מן הבחירה הזו אבל התעקשות המנהלת היוותה צעד מכריע במחלוקת הזו. כמו ששיתפה שמרית: "אני חושבת שכן הייתה קצת איזו שהיא התנגדות מטעמו של מנהל מישרים, כי הם מאוד דוגלים בזה שהמאמנות תהיה חיצונית, לא מתוך בית הספר".

3.1.2. למידת התפקיד החדש

מרבית המרואיינות ציינו את העמימות שהתלוותה אל הצגת התפקיד, כמו ששיתפה דקלה: "אף אחד לא באמת הבין מה זה התפקיד הזה, מה מצופה ממני לעשות ... היה די בלגן בשנה הראשונה"; וגם יפעת: "טוב, אבל מה זה מאמנות אוריינות? ואף אחד לא יודע." גם רזאן ציינה: "אבל מה ההגדרה הברורה לתפקיד? כלומר בחברה שלנו אין את התפקיד הזה ולא שמעתי על כך בחיי". יש לציין שחלק מהמרואיינות קיבלו את העמימות כחלק אינטגרלי מן התפקיד החדש, למשל גלית: "אני חושבת שהדבר הזה של אימון הוא הדבר הכי טוב שאי פעם המשרד עשה. ... יש לזה יתרונות אדירים, ואני יודעת שזה עדיין בגיבוש של הדבר הזה, מה היא מאמנות, ומה התפקיד שלה." מאחר ומדובר בתפקיד שאין לו היסטוריה, לפחות בישראל, תפקיד המאמנות נבנה על ידי מי שעושה אותו, כמו שציינה, למשל, עינת: "באמת הם די זרקו אותי למים. הם אמרו לי: 'את מתחילה', והם נתנו ככה... כל מיני נקודות להתבוננות. אבל בעצם את העבודה אני עושה בעצמי. הייתי אומרת, שאני בעצם יוצרת את התפקיד."

המאמנות ציינו אסטרטגיות שונות להתמודדות עם חוסר הידיעה וההכרות עם התפקיד. למשל:

- הישענות על הידע שהמאמנות מביאה איתה מתפקידים קודמים: "(המנהלת אמרה לי) 'אנחנו פה בבעיה. בואי תיכנסי לתמונה'. עכשיו, הכיתה היחידה שלא לימדתי זה א', אבל יש לי ידע בהקניית הקריאה. ידע מצוין גם אפילו בהקניית הקריאה, כי גם לימדתי עולים." (דקלה)

- היאחזות בידע המקומי: "ואז בעצם (המנהלת) עשתה מליאה על מודל הוראה ישירה.. אני ככה אמרתי, אוקיי, סבבה... זה יהיה בעצם המחווון שלי להתחלה.. וכאילו אני אנסה למצוא משהו שגם יעזור לי לנתב את עצמי פה במקום הזה בתור אשת מקצוע." (יפעת)
 - למידה אינטנסיבית לצורך התבססות בתפקיד החדש: "אני אומרת לך את זה כאן בצורה מאוד ככה אמיתית. אם יש פרקטיקות שאני לא מספיק מקצועית בהן, אני הולכת, משתלמת וקוראת עליהן... אני חייבת להיות מאוד מקצועית. אז אני הולכת, ולומדת את הדברים הרבה יותר לעומק." (רוית) גם עולא: "פניתי לגוגל ובדקתי מה זה מאמנת פדגוגית.. מצאתי שזה כמו מלווה, מדרכה, מנחה. אבל לא הייתה הגדרה ברורה לתפקיד. כאן אתה כאילו נמצא באיזו שהוא תפקיד לא מספיק ברור."
 - הרגעה מגורם סמכותי: "הייתי מורה למתמטיקה בכיתות ה'ו'... אז גילה (קרול) אמרה לי: "תקשיבי... זה מה שמרגיע אותי, כמוך אני רוצה, זה אפשר ללמוד, לא הכול יודעים. אז אמרתי, שאני הולכת על זה." (מאיה)
 - לפעמים הזמן הוא שעושה את שלו, ובמקביל לתהליך הלמידה האישי של המאמנת, כניסת המאמנת כבר אינה משהו שיש להצדיק אלא עובדה מוגמרת, כפי שמתארת סמירה: "אט אט עם חלוף הזמן כפי שאומרים הזמן החל לעבור, שנה ראשונה ושנה שנייה החלה והדברים החלו להיות ברורים יותר. התחלתי לחוש שאני מוצאת את עצמי ואת האישיות שלי ואת הדברים שאני יודעת שהם מתאימים יותר. התחלתי להיכנס יותר לכיתות כי המורות התרגלו."
- ואמנם, המאמנות העידו על צמיחה ולמידה שמלווה את התפקיד החדש: על אף הרקע המקצועי העשיר והניסיון הרב של המאמנות, ניכר שלרבות מהן אין חשש להתמצב כלומדות: מאמנות מתארות את עבודתן כמלווה בקריאת חומרים, רישום להשתלמויות ואפילו צפייה במורות שהן אלה שאמונות על הפיתוח המקצועי שלהן. המאמנות ציינו למידה ממקורות שונים כיצד לבצע את תפקידן (מוצגים מהנפוץ ביותר לכדיר ביותר):
- למידה מתוך צפייה: "ובמקביל התחלתי להיכנס לכיתות א', לצפות במורות ולראות. לאט, לאט ככה גיבשתי לי מה נכון, מה עובד, ומה לא עובד." (יפעת)
 - למידה מתוך צורך והתגברות על קושי: "(אמרו לי) את צריכה לייצר צוותים. ואז שוב התחלתי לחשוב יצירתית, מה אני עושה עם צוות של שלוש מורות משלוש כיתות שונות?" (אילנית)
 - למידה מהכשרת המאמנות: "ההשתלמויות שעשינו, הפיתוח המקצועי של האגף לחינוך יסודי, זה היה משהו שהייתי מחכה לו בשקיקה. אחת לחודש, היינו נוסעות לאחת הפסגות בארץ, ולומדות בעצם את התפקיד. לומדות גם ידע, שצריך להיות לנו, וגם מה זה אומר להיות מאמנת. הייתי מחכה למפגשים האלה." (רוית)
 - למידה מהארגון המלווה: "ברנקו וייס התחילו לתת לי כלים במטרה לערוך שיחות משוב למורות, דבר שעזר לי להתמודד עם התפקיד החדש, הם עזרו לי לא להיות שיפוטית ולא לתת ביקורת מיידית לגבי כל דבר שאני רואה." (נבילה); "הלמידה של המאמנות והמנחות, שאני מאוד, מאוד מאושרת מהן. הן מאוד מעשירות אותי, אני מרגישה הכי פחות ככה, גילו נאות כזה, ככה וידוי, אבל אני עדיין מרגישה לא מספיק טובה בפרופסיה שלי בחינוך הלשוני"; "יש גם מלווה פדגוגית... אני שולחת לה כל שבוע את התכנון השבועי שלי. היא מדייקת אותי.. היא עושה עלי בקרה, ואני מתקנת. זאת אומרת, כל הזמן יש מעקב, כלומר, שאני לא לבד בשטח, שזה גם נפלא מבחינתי." (מאיה)
 - למידה ממאמנות ותיקות יותר: "ואנחנו היינו מחזור של אחרי שלוש שנים. אז ככה שהיה לי בעצם את מי לשאול, כי בעצם היו כבר מאמנות, שהן עברו את התהליך." (עינת)
 - למידה מהשתלמויות כדי להשלים כלים או מיומנויות שהמאמנות מזהות שחסרים להן: "(האימון של מורות בכיתות א') הוא לימוד ממש להיות מורה ב-א', שלא התנסיתי מעולם, וגם לא הדרכת ב-א'. אז לקחתי על עצמי שנה שעברה השתלמות של 'עלמה'. אף אחד לא אמר לי, אבל ראיתי צורך, כי זו נקודה שראיתי שאני צריכה לחזק אותה אצלי." (דקלה); "עברתי קורס הכשרה בהם למדתי איך להתמודד עם אנשים שמביעים התנגדות סמויה. הלימודים עזרו לי מאוד להתמודד ביומיום שלי בבית הספר. זה הקל עליי להבין איזה דפוס המורה הזאת ומה המניעים שלה ולמה היא זקוקה." (רזאן)

- למידה מקריאת חומרים מקצועיים: "ברמה המקצועית שלי בחינוך הלשוני, אם אני לא מספיק יודעת, אז אני המון קוראת ... יש לי ערכה שלי, שאני למדתי על כל התחום של החינוך הלשוני שיש לי שם מחוונים וכל מיני תוכניות של החינוך הלשוני לפי חודשים. אני כל הזמן בודקת את עצמי על זה." (רוית)
- למידה מהמורות עצמן: "אני באמת לומדת, אני לומדת כל הזמן, כל יום איך לתקשר, איך לעשות נכון יותר טוב יותר? אני לומדת מהן (מהמורות) דברים בכיתה א', המון אני לומדת. אמרתי להן: 'אני לומדת מכן, אתן גם תלמדו אותי, ואנחנו נלמד ביחד.'" (סיגל)

המאמנות העידו על למידה של מגוון רחב מאוד של נושאים שחיוניים עבורן להצלחת תפקידן. בין היתר:

- לעבוד עם ילדים מאוכלוסייה שלא הכירו: "לאט, לאט כשהכרתי את הילדים, והתחלתי לעבוד עם המורות ועם הילדים, הבנתי שבעצם ההוראה היא שונה מאוד ממה שהכרתי עד היום... זה היה בשבילי שוק תרבותי. אבל בסדר, זה המצב, ובעצם שם התחלנו." (רוית)
- לאמץ עמדה של מאמנת ולא של מורה: "אני לא חושבת שאני ממש מצוינת בזה, אני חושבת שאני בתהליך של למידה... כאילו אני מתאמצת לעשות שיחות כאלה אימוניות. כאילו אז רגע, אז בואי נראה רגע. וואו, אז סוגיה מעניינת מה שאת אומרת, בואי נדבר עלי. במקום להגיד: 'רגע, את יודעת...'", (מאיה)
- לעבוד עם המורות חרף ההתנגדויות: "זה היה מקום מאוד קשה. היום אני כבר במקום אחר, הם במקום אחר, וזה, הם מבינים שזה ביחד, שזה שלנו. זה לא שלי, זה שלנו. זה לא אני מובילה, זה אנחנו מובילים... הדרך עוד ארוכה, ויש עוד המון עבודה." (שמרית)
- להשתפר ברמה הפדגוגית – מקצועית: "היתרון של להיות מאמנת, שזה בנה את הזהות המקצועית שלי... אני הולכת, מחפשת, לומדת, וקוראת עוד ועוד כדי להעשיר את עצמי, כדי שאני אוכל לתת מענה." (רוית)
- ללמוד מטעויות ולשנות אסטרטגיה: "התפיסה שלי כאן הייתה קצת שגויה... נורא היה חשוב לי לתת את היחידות, שממש הכול מבוסס מיומנויות, והטקסטים... ברמה של להכין את המורה מה לומר. עכשיו, יש לזה יתרונות, ויש לזה חסרונות. היתרון, שהיחידה היא מאוד מדהימה ו... אבל היא לא יצרה שיח." (עינת)

כמו כן, מאמנות שונות מעידות באופן רפלקטיבי על שינויים שחלו בהן עצמן תוך כדי ביצוע התפקיד. למשל, הרחבת ההיאחזות בידע אתן מגיעה המאמנת למקורות כוח נוספים, כפי שהדגימה מאיה: "אם בעיקר החזקתי את הידע כמקור הכוח שלי... זאת אומרת, הוא היה נגיד מוקד השיחות.. עכשיו, כן, התחלתי להבין, שבעצם גם הדגמה זה פרקטיקה של אימון". סיגל שיתפה בהתאמת הציפיות וקצב העבודה שלה לבית הספר בו היא פועלת: "עכשיו, בגלל שאני כזאת, שאני צריכה להסתכל על הכול, ולראות את הכול, אני רוצה שתהיה פינה עם אוריינות, שיהיה זה, ושהילדים שלנו ישבו בקבוצות. אי אפשר, אי אפשר, זה לא ככה. זה משהו, שאני חושבת, שאני גם צריכה לעבוד עליו עדיין." גלית שיתפה ברפלקציה עצמית שלה אודות התפקיד שהיא מבצעת: "כל הזמן כמאמנת אני שואלת את עצמי שאלות, 'האם אני יותר תורמת או יותר מעכבת?' זו שאלה כזו, זאת אומרת, כשאני אומרת מעכבת, יכול להיות שאני מטעה אותן, יכול להיות שאני מלחיצה אותן, יכול להיות שאני מציפה אותן יותר מידי בידע, שעדיין הן לא בנויות לו." שמרית שיתפה שהיא תוהה באופן רפלקטיבי לא רק לגבי התפקיד שהיא מבצעת אלא לגבי תחושה שהיא מצויה בתהליך של צמיחה אישית: "אני מרגישה שאני בתוך תהליך, זה לגמרי בתוך תהליך. אבל אני שואלת את עצמי, מה עוד יכול לצאת ממני כאילו...?"

3.1.3. תפיסת התפקיד

מרבית המאמנות ציינו את הקושי של כניסה לתפקיד עמום ובלתי ידוע. בניסיון להגדיר בראיון מה משמעות תפקיד המאמנת, הן נעזרו בעיקר בהשוואה והנגדה לתפקידים אחרים מוכרים: ההנגדה הנפוצה היתה לתפקיד **המדריכה**, בו שימשו רוב המאמנות לפני כניסתן לתפקיד האימון. שמרית, למשל, הדגישה שלהיות מאמנת, בניגוד למדריכה, "זה לא להגיד למורה מה לעשות." סיגל מדגישה את הפן הרגשי שהיא תופסת כמייחד את תפקיד המאמנת: "אבל תפקיד ההדרכה ככה תפסתי אותו כמשהו יותר נקודתי ספציפי, בלי עוד אלמנטים שהם רגשיים של הקשבה, של הכלה, של סובלנות." וגם רזאן הדגישה: "אני בטוחה בזה שאני לא מדריכה כלומר אני יודעת שאני לא מדריכה." הנגדה נוספת נעשתה לתפקיד **רכזת השפה**, שמהווה פוזיציה מקבילה למאמנת במערכת הבית-ספרית, כפי שציינה, לדוגמא, מאיה: "הקושי היה תמיד להבין, רגע, מי את? ומי אני? מה הגדרת התפקיד שלך? ומה הגדרת

התפקיד שלי? ...אני אף פעם לא הסכמתי ש(תהיה) איזושהי חלוקה מאוד מסודרת בין מה שאת עושה למה שאני עושה... כי אני לא חושבת שזה תפקיד זהה. כי אם הגדירו מאמנת אז זה מאמנת. זה לא רכזת שפה או רכזת אוריינות... זה תפקיד שונה. "מאמנות אחרות נעזרו בהנגדה לתפקידים אחרים, למשל **למורות רוחב**. אילנית נזכרה: "כאשר נאמר למאמנות באחד המפגשים: 'בואו בנות, אל תעופו על עצמכן, אתן סך-הכול מורות רוחב'. אז כל הבנות שם אמרו: "מה, אנחנו מורות רוחב? מה פתאום... אנחנו מאמנות, זה כובע מאוד כזה מכבד וזה. למה את קוראת לנו מורות רוחב?"

למרות העמימות הרבה שמלווה את התפקיד, ניכר כי מרבית המרואיינות תופסות את תפקיד המאמנת כהתקדמות מקצועית במערכת החינוכית. יותר ממחצית המאמנות ציינו את הרחבת ההשפעה כגורם משמעותי בבחירת התפקיד. למשל דפנה שיחזרה: "לא מרגישה איזושהי מטרה. הרגשתי בורג קטן במערכת... באה ללמד, הולכת. אין לי איזו אחריות יותר מידי גדולה." גם שמרית שיתפה: "מבחינתי השינוי האמיתי, הוא קודם כל ביום שהבנתי, שכל הידע הזה שצברתי הוא קטן עלי בתום כותלי הכיתה... רציתי להרגיש, שמעגלי ההשפעה שלי הם גדולים יותר." נסרין תפסה את הרחבת השפעתה במובנים של משך ההשפעה: "השינוי שעשיתי ילווה את בית הספר לזמן ארוך, הפוך מתפקידי כמורה בעבר שעבודתי השפיעה רק על התלמידים לשנתיים בלבד." עולא שיתפה שלמרות שלא הבינה עד הסוף את הגדרת התפקיד, היא שמחה על ההזדמנות שכן מדובר במעבר לפוזיציה יוקרתית יותר במערכת: "הייתי מאד להוטה ומאד קיבלתי עידוד כי זה במישור האישי נותן לי דבר שהוא רם יותר מהתפקיד שלי כמורה רגילה בבית הספר." אחרות תארו את התפקיד החדש כבשורה של ממש למערכת החינוכית, כמו דקלה: "מאמנת זה אחד התפקידים בעיניי הכי קריטיים שיש למערכת להציע. הכי קריטיים. זאת אומרת, אם הם ישכילו לפתח את זה, לתגמל את המאמנות כמו שצריך, ולפתח את זה למקום שמבחינתי זה כמו סגנית, אז עם סגנית פדגוגית אפשר יהיה לשנות משהו במערכת."

מתוך תפיסת חשיבות התפקיד, המאמנות מצביעות על תחושת האחריות להכשרה המקצועית של המורות, למשל מאיה: "ברגע שהתחלתי עם מי שכן (מעוניינת לשתף פעולה עם המאמנת), ראיתי, שבעצם זקוקים למישהי כזאת. מורה זקוקה למישהי, לא (לי) ספציפית, שתהיה איתה, ותלווה אותה בדרך שלה." כאשר מאמנות מרימות את המבט ומתבוננות בתפקידן ממעוף הציפור חלקן מתמלאות תחושת גאווה, כמו עינת: "בעצם, תחשבי איזה... נגיד משאב מדהים. תחשבי שכל מורה במדינת ישראל הייתה יכולה ללמוד ככה... שיושבת על ידה מומחית בתחום, באמת מראה לה כל דבר, מובילה אותה על כל דבר ומתקנת. חלום." מאידך, מרבית המאמנות חוזרות ומדגישות את ההיבט הסיזיפי של התפקיד שלהן, למשל שמרית טענה: "זה לא שואו, זו עבודה סיזיפית יום יומית עקב בצד אגודל. אין פה זיקוקי דינור." דקלה טענה אף היא בתוקף: "אתה (כמנהל) יכול לעשות מסיבות גרנדיוזיות, ואתה יכול לעשות שואו ענק, אם אתה מוציא ילדים מבית ספר שלא יודעים לקרוא ולכתוב, סגור את בית הספר שלך."

יש לציין כי מחצית מהמרואיינות, אשר הגיעו לתפקיד מרקעים מקצועיים שונים, העידו שהרגישו שהתפקיד של מאמנת אוריינות נועד בדיוק בשבילן, כפי שהעידה, למשל, אילנית: "היא הסבירה לי את התפקיד, וזה קסם לי ברמות, שכאילו ממש כמו כפפה ליד."

עם זאת, מאמנות רבות מציינות את התפקיד היוקרתי כחרב פיפיות שכן מיצובן כמאמנות מייצר מול המורות היררכיה חדשה אשר מרבית המאמנות תפסו כבעייתית, כפי שהציגה, למשל, יפעת: "אתה בא, ואתה אמור כאילו לשנות, אוקיי? ואומרים לך, שאתה גם בא ממקום שההישגים שלכם נמוכים. ואתה צריך (לתקן את זה). עכשיו. אם אני אחשוב על עצמי כמחנכת, שמישהי תבוא, ותהיה אצלי, ותיכנס מתי שהיא רוצה ותגיד לי מה שהיא רוצה - אין מצב." הקושי הזה נוכח ביתר שאת עבור מאמנות שצמחו מתוך בית הספר עצמו, כפי שטענה, למשל, שמרית: "למרות ש.. הייתי בכובע של מחנכת, רכזת, וביום הפנוי שלי גם זה היה בית ספר שהדרכתני בו, זה היה מאוד קשה, מאוד קשה לבסס את התפקיד שלי, את המעמד האחר שלי בבית הספר. היו התנגדויות, לא כל המורים קיבלו את זה."

רב המאמנות מעידות, אם כן, על מתח בין התמצבותן כלומדות מחד וכמומחיות מאידך. על כן, כמעט כל המאמנות שיתפו בדרכים ובאסטרטגיות בהן הן נקטו כדי למצב את עצמן ואת תפקידן החדש בבית הספר:

- ראשית, מאמנות רבות ציינו שהתמצבו דרך הכרה בקושי שמעורר תפקידן כמאמנות מול המורות, כפי שציינה נבילה: "שאלה זו היה חשוב לנו להבהיר גם למורות לגבי היותי מאמנת. בצעתי תיאום ציפיות מן

ההתחלה עם המורות ומה היא המטרה שלי ... לדעת היכן הן נמצאות. "רוית שיתפה שהיא שילבה עם תיאום ציפיות הבעת רחשי כבוד לעבודת המורות: "חלקן ותיקות ממני, עם זה שבאתי אחרי עשרים שנות ותק. באמת גרמתי להן להבין, שאני פה בשביל לעזור, בשביל לתת מענה, בשביל לתמוך, בשביל להוביל איזה שינוי, ואנחנו הולכות יד ביד, זאת אומרת, אנחנו צועדות ביחד. זה לא שאני באה להנחית משהו, לא להרחיק, ולא מתוך מקום של בקרה."

- אחרות העידו על התמצבות דרך היבטים חומריים, למשל יפעת שיתפה: "איך יראו כאילו שאני מומחית? את מבינה? ... כאילו אתה רוצה למצב את עצמך מהר גם. אז בהתחלה הזמנתי ספרים, לא היו בכלל ספרים בביתות... אז הזמנתי ארבעים ספרים לכל ביתה, הזמנתי פופים, והזמנתי שטיח... מלא משחקים, מלא משחקי קופסא... זה יצר מצב שאני קצת כמו סנטה קלאוס. אבל הרווחתי שני דברים יחד – את המיצוב שלי ואת המסוגלות של המורות. ועוד ליצור סביבה לימודית. איזה כיף."
 - יפעת תיארה עוד שתי אסטרטגיות: דרך הדגשת נקודות חוזק שבעבודת המורות: "ואז החלטתי באמת, שכאילו קודם כל חייב לבסס את הקשר, לראות שאני לא הולכת, את יודעת, כאילו להפוך את עורם, אלא ההיפך. אנחנו הולכים לראות מה חזק, ומזה כאילו לבנות, לצמוח ולהתפתח"; דרך עבודה עם מורות שיותר קל לעבוד איתן: "את רוב העבודה שלי עם נירה בשנה שעברה עשיתי על מירי (המקבילה שלה) בכלל."
 - חלק מהמאמנות תיארו את ההתמצבות כהליך הדרגתי. רוית שיתפה בדלת כניסה – "עוזרת מורה" – מעין 'מס' שאפשר לשלם עד להתמצבות: "אחת המורות של א' אמרה לי (כשהצעתי להיכנס אליה לכיתה): 'רגע, אבל את באה, ומה את רוצה, לקחת קבוצה?' חשבתי בתוכי, שאני לא סייעת. אמרתי לה: 'לא, אני לוקחת קבוצה, בוודאי, שאני לוקחת קבוצה. אבל את צריכה להתבונן בי כשאני לוקחת קבוצה'. יפעת תיארה מיצוב הדרגתי שהתחיל בצפייה פסיבית בעבודת המורות ללא התערבות בשלב הראשון: "כאילו כבר נכנסתי בסוף אוגוסט, וגם (המנהלת) אמרה לי: 'טוב, תשבי עם הצוותים, תבנו הכול וזה, וזה...' אמרתי לה: 'רגע, אני רוצה קודם כל להכיר את הצוות', והיא נתנה לי את הזמן הזה. אני אומרת שזה לא ברור מאילו, כי הרבה פעמים... אוקיי, הבאת איזשהו משאב, ואתה רוצה עכשיו (להשתמש בו). אבל אני אומרת, שההתחלה זה זמן שלא חוזר. התחלה יש פעם אחת."
 - רוית ציינה כאסטרטגיה טיפוח תחושת שותפות עם הצוות החינוכי "אני לא מתוך הצוות. אני לא עושה תורניות... אני לא עושה את הדברים שמורה עושה. מצד שני, אני רוצה להיות שותפה ומעורבת... (אבל) למשל, כש(המנהלת) מבקשת ממני להיכנס לכיתה כשהמורה לא מגיעה, אז לפעמים אני נכנסת, כי בכל זאת, כי יש לי את המטרות האחרות... אני מקפיצה אותם באיזשהו כרטיס כניסה לשיעור, אני מחברת את המורה לזה. זה גם נותן איזשהו ככה פוש."
 - חלק מהמאמנות העידו כי המנהלת היא שסללה עבורן את הכניסה למיצובן ההיררכי מול המורות, כמו מאיה: "המנהלת של צוות בית-הספר כבר הכניסה אותי כבר לצוות הניהול. בהתחלה ללמוד, לראות, בעצם, להבין מה יש כאן? לראות את היתרונות של בית-הספר, ולראות גם מה צרך לעזור לשפר? זה היה לי לא פשוט, ולמורות לא פשוט, שמישהי נכנסת אליהן לכיתה."
 - נבילה שיתפה שהיא רכשה את אמון המורות בכך שעמדה לצידן בדרישותיהן מההנהלה, ובכך השתמשה בתפקיד ההיררכי שלה, כחברת הנהלה, לטובתן: "אנחנו באים כדי לדרוש מהמנהלת שתהיינה ישיבות של כל צוות וזו זכותו. לא היו ישיבות של המורות בצוותים, לא היו הכנות משותפות, את כל הדברים האלה שמעתי מהן ואמרתי להן שאת הדברים שאתן רוצות והם כרגע לא קיימים, אז המטרה שלי כחלק מן התפקיד שלי זה לבוא ולעזור ונעבוד עליהם ביחד."
- כאשר המאמנות ביקשו להסביר בראיון מהו תפקיד המאמנת, רובן מנו אפיונים, פעולות או התנהגויות שלהן בתפקיד החדש. פירוט האפיונים הינו מהנפוץ ביותר לנדיר ביותר:
- המאמנת צריכה סט עשיר של מיומנויות רבות: כמעט כל המאמנות שיתפו בראיון כי תפקידן נושא היבטים של מיומנויות רגשיות, כמו סיגל: "וכאן אני רואה את התפקיד באמת עם כמה רבדים – פדגוגי, פסיכו-פדגוגי, העלאת מוטיבציה, מעקב, לשאול 'מה נשמע'? לראות איפה נמצאת המורה נגיד בהיבט הרגשי... (לא) לבוא לתפקיד הזה כתפקיד שהוא... אני יודעת הכול, בואו תלמדו ממני עכשיו. אלא לבוא בצניעות." מאמנות רבות הזכירו שמאמנת צריכה לאחוז ביחסי אנוש מעולים, למשל עינת: "למרות שאני לא טיפוס של

פוליטיקאית בכלל, אני אשת חינוך בכל רמ"ח איבריי. אבל אני חושבת, שאחת הנקודות היא סופר, סופר להצלחת מאמנת, זה התקשורת הבינאישית עם כל הגורמים"; המאמנת צריכה לעודד מורות על ידי הצבעה על אספקטים חיוביים בעבודתן, למשל גלית: "כמובן שאני בתור מאמנת מובילה כל הזמן לראות את ההצלחות בכל מיני תחומים." אילנית אף העידה שחלק מתפקידה הוא להפיג תחושת בדידות מקצועית: "לאף אחת אין מקבילה. אני המקבילה של כולן."

- המאמנת היא מומחית בתחום האוריינות והפדגוגיה: כמעט כל המאמנות ציינו כמובן את ההיבטים הפדגוגיים – דידקטיים של תפקיד המאמנת: "תפקיד המאמנת, זה בעצם, מישהי שהיא מומחית בתוך המקום הזה של האוריינות, הפדגוגיה המיטבית." (דקלה)
- מאמנת פועלת באופן דיפרנציאלי: "יש צוותים שאני יושבת איתם מהתכנון הראשון. איך את רוצה להעביר את השיעור עם מה את מתחילה עם איזה טקסט? אבל יש צוות שלא צריך את זה." (נסרין)
- מאמנת פועלת באופן דיאלוגי ומתאימה את עצמה לצרכים של המורה: מאיה החזיקה תפיסה זו באופן מובהק: "זה לא צורך שלי, זה צריך לבוא מהן. את מבינה, זה צריך להיות בשיח מולן. אולי עכשיו רגע את מרים פחות מטרידה הישיבה בכיתה? אולי יש משהו אחר, שאני צריכה לעבוד איתה, וזה לא מה שאני רואה, אלא משהו שהיא. כאילו צריך בתפקיד הזה כל פעם לחזור לזה."
- מאמנת עובדת באופן אינטנסיבי: דקלה טענה שלהיות מאמנת זה "תפקיד כזה תובעני." בהתאמה, טענה דקלה, תפקידה של המאמנת הוא לדרוש עבודה אינטנסיבית גם מהמורות: "זה (התפקיד) לא פשוט מהסיבה שזה דורש המון, המון עבודה מהמורות. לא תמיד הן מסכימות לעשות עבודה נוספת בבית, ולרוב הן לא. אז אנחנו עושים את זה פה. אני דורשת את זה פה, ואנחנו עושים את זה פה." העבודה האינטנסיבית נובעת מתחושה של בהילות ודחיפות, כפי שתיארה דפנה: "אין בזבוז של זמן, הזמן הוא קריטי... בכיתות יש מריחת זמן מטורפת", וכן מתחושה שמדובר בעבודה שאינה נגמרת, כפי שתיארה שמרית: "אני כל הזמן מרגישה שאני נמצאת על קצה המזלג עדיין... עכשיו אני רואה כל כך הרבה דברים, שאני אומרת, יו, כמה עבודה יש. ואני, אני מרגישה שאני כל הזמן כאילו מגבירה עוד ועוד שעות, נותנת, עושה ועושה, ועדיין...". על רקע האופי האינטנסיבי של התפקיד, מספר מאמנות תיארו את התפקיד כלא מתגמל: "אני מסיימת את החמש (שנים) האלה, ואין מצב שאני נשארת אפילו ליום אחד עם תגמול כמו שאני מקבלת. שאני יושבת על תפקיד של מורת רוחב, זו בושה וחרפה ותעודת עניות למשרד החינוך." (דקלה)
- המאמנת אחראית על הפיתוח המקצועי של המורות: כמו שתיארה מאיה: "ברגע שהתחלתי עם מי שכן (מעוניינת באימון), ראיתי, שבעצם זקוקים למישהי כזאת. מורה זקוקה למישהי, לא לי ספציפית, שתהיה איתה, ותלווה אותה בדרך שלה." במובן הזה, חלק המאמנות ציינו שמקצועיות המורות תלויה ביכולת המאמנת לגרום לה לעבוד באופן מבוסס נתונים, כפי ששיתפה, למשל סיגל: "המורה (צריכה להיות) מודעת למקום שהילד נמצא... והצלחתי לעבוד בזה... לא ידעתי כמה הרבה נכון יותר זה יכול להיות, כמה מדויק יותר. כמה שקט זה יכול לעשות למורה כשהיא מקבלת דוח עם כל הירוקים." חלק מהמאמנות העידו שכדי לשפר את איכות ההוראה של המורות, חלק מתפקידן כולל ערעור קיבעונות של המורות, כפי שטענה שמרית: "באמת להזיז אותן מאזור הנוחות שלהן." דקלה טענה אף היא: "אבל באמת העניין המשמעותי הוא, שמורה יושבת, ורואה איך שמה שהיא לא מאמינה, פתאום קורה. למשל, מורה לא תיתן לילדים... לא תיתן לילדים לכתוב צלילים, שהם עוד לא למדו." מאידך, האחריות על הפיתוח המקצועי של המורות מותרה חלק מהמאמנות בתפיסה שחלק מתפקידן הוא פיקוח על עבודת המורות, כמו שטענה גלית "אני לפעמים מרגישה כמו שוטר", וגם דקלה: "אני ממש מפקחת על כל זה, מחזיקה את הכל."
- מאמנת נדרשת לתפיסת אחריות כוללת בבית הספר: תפקיד שאינו מוגדר היטב הוא גם תפקיד ללא גבולות, כפי שציינה מאיה: "עוד אתגרים, זה רגע להבין מה גזרת העבודה שלי. כי כמאמנת את רואה הכול, ואת רוצה רגע לגעת בהכול."
- מאמנת נדרשת להוות דוגמה אישית כמורה מעולה: כפי שציינה, למשל, סיגל: "עכשיו, זה פעמיים. פעם מול המורה, בתקווה שהמעגל הזה יגיע גם לילדים, תחושת המסוגלות, העלאת מוטיבציה, וחיזוק של דימוי עצמי." במובן הזה, ממש כמו מורה טובה, גם מאמנת נדרשת להימצא בתהליכים מתמשכים של למידה, כמו ששיתפה גלית: "שם אני חושבת שהיתרון של להיות מאמנת, שזה בנה את הזהות המקצועית שלי. אני יכולה לומר, שמשנה לשנה אני רואה כמה אני גלית הרבה יותר מדויקת. ... כל הזמן אני מדברת על מהי

- הוראה מיטבית? אני בעצמי שואלת את עצמי שאלות, שזה מה שאני מקווה שיקרה גם בתוך הכיתה. אני הולכת, מחפשת, לומדת, וקוראת עוד ועוד כדי להעשיר את עצמי, כדי שאני אוכל לתת מענה."
- שתי מאמנות בלבד ציינו באופן עקיף כי עבודתן מכילה היבטים של חקר הפרקטיקה: שמרית, למשל, ציינה: "כשאנחנו יושבות פה, מדברות, ומעלות כל מיני קונפליקטים, דילמות ואפשרויות, הדברים נעשים בצורה מגויסת ללא אנטגוניזם."

חלק משמעותי מתפיסת התפקיד של המאמנות כולל את הכרת המאמנות בזמני. "כאילו זה אפילו בוער בי, כי אנחנו לקראת השנה השלישית שלי... כי אני באמת רואה את היום שאני הולכת ולא שהכול מתמסמס." (סיגל); "זה מטריד אותי. האתגר הגדול שלי היום, זו השאלה של מה יישאר? מה הן ייקחו? איך הן יסתדרו?" (אילנית). היבט זה עלה באופן משמעותי גם מתוך התצפיות האתנוגרפיות בעבודת המאמנות, במסגרתן שיתפו המאמנות את החוקרות בשיחות לא רשמיות במחשבות אלה, כמו כן, הנושא כבש את רצועת ההיוועצויות של המאמנות במפגשי ההכשרה. על כן, לא פלא כי נמצאו לא מעט הדהודים לכך גם בראיונות. מתוך התשובות של המאמנות לשאלת "מה אני שאיר אחרי?" משתקפים דפוסים שונים של אופנים בהם הן תופסות את תפקידן. זיהינו לפחות שלושה דפוסים:

הדפוס הראשון הוא של מאמנות שתופסות את עיקר תפקידן בטיפוח יכולות ההוראה של המורות. למשל, יפעת שיתפה: "אז אני שואלת את עצמי, רגע, אוקיי, אם אני לא נמצאת בכל בתי הספר, הרי הם אמורים להסתדר בלעדי. ... ככה אני תופסת את התפקיד שלי, זה לדאוג להצמיח אותן למצב, שאני לא אצטרך להיות פה." תפיסה זו מכווניה את שיקולי הדעת של המאמנות בעיצוב תפקידן: "מה אני צריכה עוד לתת להן בשנה וחצי שנתרו כדי שהן יהיו עצמאיות יותר? אלה השאלות המאתגרות מבחינתי... אני צריכה להרחיב את עצמי, ולחשוב על כל מיני פעולות של רגע, איך את המרחב הבא הן עושות לבד, כשאני מתווכת מרחוק, ולא מלווה אותן בצמוד." (אילנית). דפוס זה מונע לא רק משאיפה לשיפור עבודת המורה, אלא גם משיקולי דעת של הגברת המוטביציה של המורות: "אני לא מאמינה בלבוא ולהנחית. כי אם זה לא יבוא מהמקום של באמת הרצון הזה, זה לא יעזור. הרי אני את התפקיד שלי אסיים בעוד שלוש וחצי שנים. מה שאני מנחילה עכשיו אני צריכה שהם ימשיכו להשתמש בזה. זה שאני אבוא ואני אכריח, זה לא יקרה בהמשך. כי אני אלך, אז זה ילך יחד איתי." (שמרית)

הדפוס השני הינו של מאמנות התופסות את עיקר תפקידן בבניית חומרי הוראה איכותיים. לאור תפקידן בזמני, מאמנות אלה מזהות שחניכת המורות לשימוש בחומרי הוראה היא שתבטיח את המשך עבודת המורות הטובה גם לאחר עזיבתן, למשל דקלה שיתפה: "אני (משאירה) את ספרי הפדגוגיות, אנחנו מצלמים, ומשאירים חומרים. ידע של מורות." דקלה מייצרת הקבלה מלאה בין חומרי הוראה שהיא מספקת למורות, לידיע שהמורות אוחזות בו, בעקבות השימוש בחומרים אלה. סיגל שיתפה אף היא: "בעצם אני בונה את ה... היום אני בונה את ה..., את היום הזה שאני אעזוב, והכול יתנהל." סיגל לא בדיוק מצליחה להגדיר מה היא בונה, או באיזו מורה או בעלת תפקיד היא משקיעה וחונכת, אבל היא מבהירה שהיא עושה זאת מתוך אוריינטציה לעתיד מסוים אותו היא מתארת בלשון פסיבית, בו דברים "יתנהלו".

דפוס שלישי, פחות נפוץ, הינו של מאמנות התופסות את עיקר תפקידן בחניכת בעלות תפקידים. שיוכלו להמשיך את דרכן באותה רוח: "לראות בעצם מה משאירים לרכזת השפה, איזה כוחות, איזה עוצמות, איזה יכולות, איזה ידע? שהיא תוכל להחזיק כאן את צוות השפה. האם היא תוכל להחזיק איזושהי הכשרה של פיתוח מקצועי? האם היא באמת יכולה להיכנס לכיתות, ולעשות שם איזושהי למידת עמיתים?" (מאיה).

3.2. מצוקה ותסכול

מרבית המאמנות העידו בראיונות עד כמה הן שמחות וגאות בתפקיד החדש והיוקרתי שהן קיבלו. הרוב המכריע של המרחאיינות העידו שהן נהנות מאחריות רחבה יותר ומהשפעה רבה יותר של כישוריהן על השדה החינוכי. יחד עם זאת, לא מעט מן המאמנות שיתפו בקשיים, רגעי תסכול ותחושות מצוקה שהתפקיד החדש נושא עימו.

כמעט כל המאמנות העידו על המאמץ הרב שדורש התפקיד, למשל עינת תיארה: "לא קל לעשות שינוי. זה דורש ממך להתכונן אחרת, דורש ממך לתכנן, דורש ממך להגדיל ראש. דורש ממך לעשות הרבה דברים שלא עשית עד

עכשיו. " כמו גם השעות הרבות שהן מקדישות כדי למלא את כל משימותיהן לעומת מעט הזמן שעומד לרשותן, כפי שתיארה דקלה: " ואז אני שוב יכולה לגלוש לעוד ועוד שעות. ... השבוע יצאתי בחמש ... אב הבית אומר לי: עכשיו את יוצאת מפה, אני נועל את הכול אם את לא יוצאת. מסלקים אותי."

מאמנות חשות מתוסכלות כאשר התלמידים לא נוחלים הצלחות. חלק מהן חשות שחוסר שיפור בהישגים מעיד על עבודת אימון לא מספיק טובה, למשל אילנית שיתפה: "בסוף מישרים אומר: רק לפי המשימה הזאת (מבחני מיצ"ב) אנחנו רוצים לראות האם קידמתם. זה משהו שקצת מבאס אותי, כי בסוף איפה זה בא לידי ביטוי ההערכה התהליכית שלנו? ... בשנה הראשונה מאוד נעלבתי כשאמרו לי. " חלק מהמאמנות מתוסכלות מרמת ההוראה וחשות צער ביחס לילדים עצמם, גלית, למשל שיתפה: "ילד בכיתה ד' אומר לך: "סוף כל סוף הבנתי". זאת אומרת, רוב הזמן הוא יושב שם, והוא לא מבין."

כמעט כל המאמנות שיתפו בתסכול שהן אינן מרוצות מהרמה המקצועית של המורות איתן הן עובדות, למשל רות שיתפה: " (אחרי שבנינו את מרכז הלמידה) המורה אומרת: 'אין לי כיס פוליגל' ... בשביל כיס פוליגל ייפול כל העניין הלימודי עכשיו? באוי תהיי הגיונית. " רות מרחיבה את טענתה ביחס לכלל המורים בבית ספרה: "הם מאוד רוצים העתק, הדבק. זה המורים שלי. " גלית שיתפה במידת ההפתעה שחשה: "אני חשבתי בהתחלה, שאם אני אתן יחידות הוראה, אז אני מייצרת פדגוגיה מיטבית. אבל הבנתי שזה הרבה יותר עמוק. כי כל המקום הזה של בכלל מהי אוריינות? לא יושב אצלם. מה הן מיומנויות? בכלל לא יושב, אין היכרות. " גלית, שחשה תסכול מהמיצוב שלה בבית הספר וגם מהישגיהם הנמוכים של התלמידים, המשיכה ושיתפה: "בעיקר אני חושבת, שהמקום של המיזם הזה, זה לעזור למורים להפוך להיות משמעותיים. אבל זה לא פשוט, כי לא כולם רוצים להיות משמעותיים."

כמחצית המאמנות קושרות את הקושי בעבודה עם המורות לתרבות עבודה מקומית שהן תופסות כבעייתית, שהשתרשה בבית הספר. רות, למשל, ציינה שהיא מרגישה שהיא נדרשת להנמיך את הסטנדרטים שהגיעה איתם: "בהתחלה הייתי מאוד, מאוד מערכתית, מאוד הוליסטית, רואה את המנהל (וישר אומרת לו) – מציק לי זה, מציק לי זה. " גלית המשיגה את הקושי שלה בעבודה עם קבוצה גדולה של מורות לתפיסה פדגוגית שהן מחזיקות בה: "רוב המורים, אני חושבת שזה עדיין קיים בתפיסה שלהם, או שצריך להנמיך פדגוגיה, זאת אומרת, לזה הילדים האלו יכולים להגיע. ואם אני אגביה את הפדגוגיה, אז אני אתסכל אותם... אז זה יוצר פערים בין מה שנלמד בכיתה, לבין מבחנים שניתנים מבחוץ."

טענות רבות של מאמנות הופנו למאמצים שלהן להטמיע עבודה דיפרנציאלית בשל תפיסות מקובעות של המורות, למשל סיגל: "את יודעת כמה קשה להזיז את המורים פה ללמידה בקבוצות? כמה קשה, עכשיו מבינים. רק עכשיו אחרי שאני ארבעה חודשים טוחנת להם את הסיפור הזה. " יפעת תיארה את הפתעתה: "אני נכנסתי פה בהתחלה, ותפסתי את הראש. אמרתי, שהגעתי למערה... כי אמרתי, שאין עבודה בקבוצות בכלל. " מאמנות גם יוצאות נגד התרבות הניהולית: "לא נעים לי בכלל. אני חושבת שאצלנו לא נותנים זמן לתהליכים... רגע, הן עוד לא יצאו ממני (מפגישה איתי), הן צריכות זמן לעכל, הן כבר נכנסות ביום ראשון אחרי ויושבות עם זה. זה אומר להן מה לעשות, זה אומר להן מה לעשות."

מאמנות שיתפו גם בקשיים טכניים אשר מקשים עליהן בביצוע תפקידן. מאחר ומרבית בתי הספר של מישרים ממוקמים באזורים פריפריאליים, מספר מאמנות ציינו את הקושי בהגעה לבית הספר עצמו, למשל אילנית: "ההגעה לפה היא דורשת המון מאמץ. כי זו נסיעה לא פשוטה... עם כל הירידות ... בגשמים, זה באמת לא פשוט. " מאיה ציינה את העובדה שאין לה חדר משלה כקושי מרכזי בעבודתה: "אני חושבת שהעניין הזה, שאין מקום למאמנת פיזי, חדר ומקום לשבת, הוא גם משהו שלא מאפשר לי לעשות את התפקיד שלי עד הסוף. כי לא באמת אפשר לעשות שיחת אימון למורה בחדר מורים. זה רועש מידי, זה פתוח מידי. " יפעת ציינה ענייני אדמיניסטרציה כמסתכלים עבורה "שרותי לא הגיעה (למפגש הצוותי) זה מאוד ביאס אותי... בגלל שלא מצאו לה מחליף. אלה הדברים שהכי קשים לי, כל העניינים הטכניים. " נראה שמבחינת יפעת, שיבוצי מורות אינו עניין פדגוגי, ועל כן מסווג מבחינתה כטכני. לא מעט מאמנות ציינו את חוסר הזמן כמוקד קושי בביצוע עבודת אימון אחראית ומקצועית, כמו עינת: "אי אפשר באמת להוביל נגיד רק בשעה, נגיד שיש לנו שעת רוחב כזאת של ישיבה, זה לא מספיק. זה מה שאני מנסה לומר שהעבודה

היא שונה. "מאיה גם ציינה בצער כי בעיית קוצר הזמן פוגעת ישירות בעבודתה עם המורות: "להגיד לך, שאני מספיקה להשלים את המעגלים האלה עם כולן? זה לא תמיד קורה לי, לא."

לאור ההשקעה הרבה של מאמנות רבות בפיתוח המקצועי של המורות איתן הן עובדות, הן חשות תסכול לנוכח חוסר התקדמות של המורות. למשל ריית: "זה מאכזב אותי, כי אני מרגישה, שברגע שאני סוגרת את הדלת של הכיתה, הדברים חוזרים להיות במקום של הנוחות." גם דקלה שיתפה: "אני מרגישה שאני כל הזמן כאילו מגבירה עוד ועוד שעות, נותנת, עושה ועושה, ועדיין (אין מספיק שיפור). גם תחלופה גבוהה של המורות מייצרת עבור המאמנת תחושה של סזיפיות: "אחד האתגרים בכיתות ג'. מורות (חדשות מגיעות, ואילו) אני כבר שנה רביעית, ואני צריכה להתחיל איתן מהיסוד. שהתמודדתי עם הרבה מורות אחרות, ופתאום פה אני צריכה להתחיל מאפס." כמו כן, מאמנות חשות תסכול בשל תחושתן שהמורות לא מתאמצות מספיק ללמוד, כמו שתיארה גלית: "קשה לי מאוד כשאני נמצאת בכיתה, הן לא כותבות (מסקנות או שאלות מתוך השיעור שהמאמנת מלמדת). לא כולן... גלית חשה שחלק מהמורות פשוט אינן מבינות: "אמרתי לה: 'אני בודקת עוד כמה ילדים יש לי שיש להם פלוס מינוס הערה כזו, וזה מייצר אצלי.. קבוצה'. ... הבינה את זה? אני לא בטוחה."

יותר ממחצית המאמנות, בעקבות חשיפת רגעי התסכול, הפנו עין רפלקטיבית לבחינת האופן שבו הן תופסות ומבצעות את תפקידן. למשל שמרית שיתפה: "כל הזמן, אני שואלת את עצמי, יכול להיות שיש משהו בדרך? ויש. אני למדתי עם הזמן, שכנראה אני לא עושה אותו מספיק מדויק." גם גלית שיתפה: "כל הזמן כמאמנת אני שואלת את עצמי שאלות, האם אני יותר תורמת או יותר מעכבת? ... יכול להיות שאני מטעה אותן, יכול להיות שאני מלחיצה אותן, יכול להיות שאני מציפה אותן יותר מידי בידע, שעדיין הן לא בנויות לו." עולא שיתפה שמחשבות אלה מתעצמות במיוחד כאשר היא נדרשת לעבוד מול מורות ותיקות, מולן היא תופסת את תפקידה כשינוי דרך ההוראה אליה התרגלו: "אבל שאת תתמודדי בואי נגיד עם 4-5 מורות שהן גם למדו ומלומדות ויש להן גם ניסיון ואת והן עובדות במשותף, אז הדבר לא היה קל בהתחלה שאני אכפה את עצמי. את יודעת שכאשר את הולכת למקום שהם רגילים בו לסגנון מסוים ופתאום את נכנסת אצלם ואת משנה אז לא כולם יחושו בנוח ויקבלו זאת. בשלב כלשהו את תחוש תסכול ובמיוחד שאת לא בטוחה שמה שאת עושה הוא נכון במאה אחוז. האם הן קיבלו את התשובה המושלמת ומה ש(היה) צריך להיעשות (אכן נעשה) בצורה נכונה ומקצועית? אם הן ביקשו ממני והפנו אלי שאלה האם אני סיפקתי להן את הידע כפי שצריך?" מאיה תיארה באופן רפלקטיבי התלבטות שלה בניהול ישיבת צוות: "כאן היה לי קצת שונה מהפגישות האחרות במהלך היום. כי הרגשתי שמשהו שמה קצת מסביב... אולי השאלות שלי לא מספיק היו ברורות. אולי התשובות של המורות היו קצת לא מספיק ברורות לי, ואולי לא ידעתי לשאול עד הסוף את מה שרציתי."

כמעט כל המאמנות ציינו כאחד ממקורות התסכול המרכזיים שלהן את התנגדות המורות לאימון. התנגדות זו עשויה לנבוע מהעומס החדש שנוצר בשל כניסת המאמנת: "אין מה לעשות עם זה. זה קשה, זה קשה לרתום מורות לתהליך האצה, כי יש להם מלא, מלא, מלא מטלות ומשימות. ביום שהן מבינות שזה לטובתן, וזה רווח שלהן, אז קל יותר לעבוד." (גלית). התנגדויות המורות מטרידות את המאמנות בעיקר משום שהצלחת תפקידן תלויה בקידום המורות עצמן: "בעצם בישיבת צוות כשאת יושבת עם שתי מורות שהן בהתנגדות, וכל דבר הן מאוד מאוד, הן מאוד מקשות. אם זה לא לבוא ערוכות לקראת המפגש. אם זה לתכנן משהו, ולא לעשות איתו שום דבר... אין רצון לעשות שינוי." (עינת). התנגדויות המורות מצערות את המאמנות משום הפגיעה בתלמידים: "כרגע הכי קשה לי, זה השכבה ג'... זו שכבה שהולכת לאיבוד.. זו דילמה, כי אני אומרת, שהם לא רוצים אותי באמת בתוך הכיתה." (גלית). כמה מאמנות ציינו במפורש שהתנגדות המורות נובעת מתפיסתן את האימון כביקורת על עבודתן, למשל יפעת: "כאילו, אותך אני לא צריכה, אני יודעת הכול... זה לא היה במילים, אלא זה היה במסר סמוי, מה את חושבת, שעד שהגעתי לא עבדו? לא חיכינו רק לך." סמירה אף היא ציינה: "מי את כדי להרשות לעצמך להיכנס אצלי ולצפות בשיעור? הן גם לא יודעות מה התפקיד שלי אני. מבחינתן זו ביקורת." בנוסף לקשיי ההתמצבות של מאמנות מול המורות, נסרין ציינה שהקורונה הקשתה עוד יותר על כניסתה לכיתות: "בהתחלה ליוויתי אותן בזום ולקח לי המון זמן עד שקיבלו אותי והרשו לי להיכנס לשיעורים שלהן בזום. נכנסתי עם מסך שחור ובמקום השם הקלדתי נקודה כדי שההורים לא יתנגדו. בסוף המחצית השנייה חזרנו לבית הספר והתחלתי להיכנס לכיתות כמחליפה למורות חולות בקורונה. וגם כמאמנת ולאט לאט המורות קיבלו אותי. לולא הקורונה הכניסה שלי היתה יכולה להיות רכה יותר."

3.3. עבודה עם אוכלוסיות של עוני והדרה

3.3.1. המקום האישי

מאמנות הציגו בראיונות את מקומן האישי אל מול קשיי האוכלוסייה איתה הן עובדות. מאמנת אחת מיקמה את עצמה בקרובה לאוכלוסיות של עוני והדרה, והתייחסה לקרבה זו כמקור כוח שלה בעבודתה: "אני נולדתי ב(שכונה קשה) זה מתחבר אליי למקום הזה...ב(שכונה הזו) בעצם התחיל סיפור אהבה של איך אפשר באמת לגעת בכל ילד, וליצור שינוי...וכן שם היו לי כיתות מאוד קשות, מאוד מורכבות... של ילדים שלא ידעו לקרוא ולכתוב ומבטים מאוד קשים. אבל אני חושבת, שהבית שאתה נולד בו, זה לא כרגע יחרוץ את גורלך." (גלית). גם נסרין התייחסה לניסיון האישי שלה כמכין אותה היטב לעבודה הנדרשת ממאמנת מישרים: "חשוב לציין שלימדתי ב... שני מקומות קשים מאוד מבחינת היכולות של התלמידים וגם מבחינת הסביבה בה הם חיים נחשפתי למצבי עוני ומצב כלכלי." מנגד, מאמנת אחרת דווקא מיצבה את הרקע שלה כמנוגד לרקע של אוכלוסיית בית הספר וכחיץ שיש להתגבר עליו: "הבנתי שבעצם ההוראה היא שונה מאוד ממה שהכרתי עד היום... שאני ככה מדברת גבוהה, גבוהה, אני באה מהספרות, ואני חושבת על אוצר מילים שהוא בעצם ככה מילים יפות, שהן מילים נרדפות למילים הרגילות. שבעצם את המילים שאמורות להיות שגורות, יומיומיות וטבעיות הם לא מכירים. זה מאוד מאוד חשוב להכיר את זה, זה לא פשוט בכלל" (רוית). רזאן ציינה את החיבור הרגשי שלה לאוכלוסייה מרקע של עוני והדרה שכן גדלה במשפחה משכילה ומבוססת כלכלית עם אבא בעל מוגבלות: "אגב אני רגישה לאוכלוסייה הזאת כי היא מקופחת. ואנחנו הושפענו מאוד מאבא ולכן אנו רגישים מאוד ואכפת לנו מילדים חלשים אני מתחברת אליהם מאוד."

רוב המאמנות העידו כי עבודתן בבית הספר של מישרים הפגישה אותן זו הפעם הראשונה עם אוכלוסיות כל כך מוחלשות וחלקן הגיבו בזעזוע לרמת הילדים הנמוכה: "והיה עוד, היו כל מיני אמירות של בורות, שאת אומרת: רגע... בהתחלה האתגר שלי היה לקבל את הדלות הזאת. אני לא, בחיים לא נתקלתי בדלות כזו... הייתי מזועזעת." (רוית). מאמנת אחרת שיתפה אף היא בתחושת ההפתעה שלה כאשר החלה לעבוד עם הילדים: "אני מדברת על ילדה, שהראיתי לה תמונה של כפתור, היא לא ידעה לשייך את זה, היא לא ידעה להגיד כפתור, וכפתור יש לה בבגד. זאת אומרת, זה לא משהו ש... דברים שככה פתאום הבנתי למה אני מגיעה." (עינת).

3.3.2. בתי הספר של מישרים

כמעט כל המאמנות שיתפו בראיונות את תחושותיהן מעבודה עם בתי ספר, צוותי הוראה ותלמידים שמגיעים מרקע של עוני והדרה, כמוקד התמודדות מרכזי בתפקידן. כמחצית מהמאמנות שיתפו כי כניסתן לתפקיד בבתי הספר של מישרים היה בשבילן "שוק תרבותי". מאמנות מתארות את בתי הספר כמאופיינים בדלות: "אקלים בית-ספרי מזעזע, בית-ספר שנראה פח זבל. (מורות) טוענות, שמישרים הרים אותן על נס." (אילנית). הדלות מאפיינת גם את מימדי האוריינות: "בית-הספר הזה מאפיין אותו, מן הסתם את כל בתי-הספר -דלות... הם לא בתים שנחשפים לשפה, לאוצר מילים, לספרים, לספרות." (עינת). רוית ציינה דלות תרבותית: "יש פה דלות בשעות הפנאי. ... (אין) העשרה, השכלה, ידע עולם וטיוילים בטבע." והדגישה כי מדובר בהפרדה בין דלות ועוני: "הם ילבשו 'אדידס', אבל הם לא יקראו ספרים בבית."

3.3.3. צוותי ההוראה

מרבית המאמנות ציינו בראיונות את הקושי שלהן לעבוד עם המורות אותן הן תופסות כלא מספיק מקצועיות. מאמנות תיארו את המורות כתקועות בפדגוגיה מיושנת ולא מוכנות להתאמץ כדי לשפר את ההוראה שלהן: "תראי, אלה הן מורות של המון, המון שנים, שצריך להזיז אותן מאזור הנחות, מהמקום שבו הן לימדו, ועשו אותו דבר עם אותו דבר, וזה לא עבד. עובדה שבית הספר נכשל." (עינת). בעיקר מטרידה את המאמנות הרמה המקצועית הנמוכה של המורים איתן הן עובדות: "אני אגיד לך מה הכי מעציב אותי? ...כשהייתה לי שיחה עם המורים אמרתי: 'אף אחד לא יכנס למפעל עם נעלי ספורט. כי הוא יודע, שחלק מהדרישות, זה להגיע עם נעליים, ... כשאתה מגיע לכיתה, אתה לא יכול להגיע לא מוכן, ולצפות שיקרו דברים, ולתת כל הזמן תירוצים למה לא.'" (גלית).

מאמנות אחרות מתארות מורות שמתקשות להשתחרר מתפיסות מקובעות שלהן כלפי הילדים: "אני נסעתי טרמפ עם מורה, ש'אויש, תעזבי הילד הזה. כן, אני מכירה את המשפחה... הוא בא מהמושב הזה, הוא הבן של זה, הוא אח של זה'... זה כאילו גרם לי כאילו לעצור רגע, ולהבין שיש פה עבודה אחרת. לא נתונים, לא פדגוגיה, יש פה באמת להביא את המורה לעשות שינוי בתפיסה שלה, עם מי שהיא עובדת. באמונה שלה, ביכולות שלה, (ביכולות של הילדים שהיא (מלמדת))." (סיגל). מיעוט מן המאמנות תיארו צוותי מורים אלימים: "הייתה להם מורה, שבאמצע השנה העיפו אותה. ממש ככה, היא הייתה אלימה, היא נהגה באלימות כלפי הילדים, והרבה עזבו מהכיתה הזאת." (שמרית). מאמנת אחרת שיתפה: "אם ילד היה עכשיו, כשהמורה מדבר, מתעסק במשהו אחר, המורה היה מתחרפן. אוקיי, והתגובה שלו הייתה אכזרית ביותר." (גלית).

קושי אחר של המאמנות נובע דווקא מתפיסתן את המורות כפועלות דווקא ממקום רגשי, מחבק ומכיל: "יש משהו שהוא עדיין לא יושב... בהבנה של מה שילד בהדרה (באמת צריך), שאני לא צריך לרחם עליו, אני צריך לתת לו מענים אחרים." (גלית). מורות אלה, טוענות המאמנות, מעדיפות לחבק את הילדים ולהנמיך עבורם את רף הציפיות במקום לעודד את הילדים לעבודה קשה: "המורות פה מאוד חמות, מאוד מכילות, מאוד איכפת להן מכל ילד. יש כאן מעטפת רגשית עצומה, עצומה... אבל יש, יש עבודה. יש עבודה לקדם, להגיע יותר רחוק. כל פעם להעלות את הרף גם לתלמידים שלנו וגם למורות. לעבוד איתן על המסוגלות העצמית שלהן, ולעבוד עם התלמידים על המסוגלות העצמית שלהם." (מאיה). כלומר, המאמנת נאלצת לטפל לא רק בטיפוח תחושת המסוגלות של התלמידים, אלא גם של המורות עצמן. הנמכת רף הציפיות, טוענות חלק מהמאמנות, פוגעת בילדים הללו: "הפדגוגיה היא מאוד, מאוד נמוכה, והטקסטים הם נמוכים, ולא תואמים שכבת גיל... במשך שלוש שנים שמעתי את הדבר הבא: 'הוא מתקדם ביחס לעצמו'. עכשיו אמרתי להם: 'זה מצוין שהוא מתקדם ביחס לעצמו, אבל ילד צריך להתקדם ביחס לגיל הכרונולוגי שלו'. כשאני אומרת... שהוא מתקדם ביחס לעצמו, אני לא צופה לו שום דבר. היה צריך לשנות את השיח הזה." (גלית).

דרכי עבודתן של המאמנות עם מורות

חלק מהמאמנות מעידות על עבודה אינטנסיבית של הצגת פרקטיקות למורות כדי שיכניסו אותן לשגרת עבודתן, מתוך נקודת מוצא שפרקטיקות אלה חסרות למורות: "בעצם מה שאני עושה איתה מחר, זה לקחת ספר, לעבור עליו, ולראות ביחד מה הוא מזמן? ... אנחנו רק בקריאה להנאה... (שזה) אחד מהדברים שאני מכניסה.. קריאה להנאה בהמשכים... אבל זה משהו שלא קיים, צריך להבין את זה." (דפנה).

מאמנות אחרות הדגישו שעיקר עבודתן הינו עם המורות שמלמדות לאור שיטות הוראה שהן תופסות כמיושנות. בעבודתן איתן הן מציגות להן אפשרויות אחרות וכך מבקשות לשנות את התפיסה הפדגוגית שלהן. למשל, מאיה ציינה כיצד הצליחה לעזור למורות להיפרד מהוראה פרונטלית ולאמץ פרקטיקות נוספות. ראשית, מאיה העידה כי היא מבינה את הסיבה בגללה מורות נשענות על ההוראה הפרונטלית ככלי עבודה מרכזי: "במקרה של הילדים, שהם נמצאים (בבית הספר הזה), זה על פניו באמת נכון, כי בסופו של דבר אם אין להם אוצר מילים בסיסי, (ויש להם) מיומנויות לשוניות נמוכות ודלות, אז המורה מבינה שזה התפקיד שלה והכול בידיה. ... לפרש את המילים ביחד, להסביר את הכול ביחד, ולענות על השאלות ביחד." אבל מאיה הדגישה את המחיר של התפיסה הלקויה ואת השינוי שעליה לחולל כחלק מתפקידה בבית הספר: "אז היא עובדת נורא, נורא קשה, אבל היא לא מקדמת את הילדים לאיפה שהם צריכים להתקדם. וכאן זה התפקיד שלי, לבוא ולהראות להם שאפשר גם אחרת... אפשר לעבוד עם ילד אחד על מיומנות מסוימת, כששאר הילדים לומדים על מיומנויות שונות, וכל זה קורה באותו שיעור... זה לא משהו שנמצא שם. אבל לשם אני מובילה, וזאת העבודה הקשה." (עינת).

שינוי תפיסה אחר שמאמנות שוקדות עליו הינו שינוי התפיסות המוקדמות שמורות אוחזות כלפי חלק מהתלמידים. מאמנות מזהות שמורות שמלמדות כבר שנים תלמידים בני אותה משפחה (ולעיתים קרובות מתגוררות בשכנות להם) נוטות להחיל על תלמידים צעירים אפיונים מתוך תפיסתן את האחים הגדולים אותם לימדו ומתוך הקשר שהן מנהלות עם ההורים או בני משפחה אחרים. מאמנות, שלרוב הינן חדשות בבית הספר, מנצלות את מעמדן החיצוני כדי להאיר עבור המורות את העובדה שהן עשויות לייצר מעגל אכזרי עבור חלק מן התלמידים – תפיסת המורה את התלמידים כלא מסוגלים עשוי לגרום לילדים לתפוס את עצמם ככאלה וכך לאשש בחזרה את האופן שבו המורה

תופסת אותם: "ואז הבנתי שזה מין מעגל כזה, שבעצם היא תופסת אותו ככה, אז הוא תופס את עצמו ככה, אז בבית תופסים אותו ככה, ואז כבר כאילו אין מענה." (סיגל) על כן, חלק מן המאמנות תופסות את תפקידן כמנסות לערער את התפיסות המקובעות של מורות כלפי התלמידים, למשל דקלה שיתפה: "אז אמרתי, שאני חייבת להוכיח למורה, שהראיה שלה, לא שהיא לא נכונה, אף פעם לא הגעתי בגישה כזאת, אבל ליצור מצב, שהיא תראה משהו אחר. דרך הלמידה, דרך המתודות, ודרך התנסויות של הילד... אז במתודה מסוימת היא בעצמה, אחרי כמה פעמים שעשיתי מודלינג.. באה אלי ואמרה לי... 'וואו, דקלה, הילד שלא היה מוציא את המחברת, פתאום הוא מוציא במשימה הזאת והזאת'. אני יכולה להגיד, שפתאום היא נפתחו לה העיניים, שדה הראיה שלה פתאום התרחב... אלה דברים קטנים, ולימדתי אותה לראות בדברים קטנים את ההצלחות, ולא לרצות לראות את התוצאה הסופית."

לבסוף, אם המאמנת מרגישה שהיא לא מצליחה לעבוד עם המורה בשום דרך – אז נפרדים מאותה מורה: "לא קל לעשות שינוי. זה דורש ממך להתכונן אחרת... להגדיל ראש. דורש ממך לעשות הרבה דברים שלא עשית עד עכשיו... לפחות השיח בינינו בתוך צוות המנהלה יחד עם 'רעות'... מורות שלא תצלחנה לעשות את השינוי הזה, אולי לא תצטרכנה להישאר בתוך בית הספר. את מבינה." (עינת).

3.3.4. התלמידים

הרקע התרבותי של התלמידים

חלק מהמאמנות מתארות את התלמידים בבתי הספר כמגיעים מבתי מגוונים מבחינה סוציו-אקונומית: "יש לנו ילדים ממשפחות שהן משפחות רווחה, ויש משפחות מבוססות, מעמד ביניים... מצב סוציו-אקונומי נמוך. אנשים שהם משכילים שלמדו. ויש מהכול." (דפנה). עם זאת, רוב המאמנות מתארות חוויות קשות בבתי מהם מגיעים התלמידים לבתי הספר: "שיש כאן ילדים, שההורים שלהם בכלא." (מאיה) גם שמרית תיארה: "יש ילדים במצב סוציו-אקונומי קשה. ילדים שבתקופת הקורונה חוו דברים קשים מאוד בבית... הטרדות מיניות, אונס, ממש... הם באים מבתי קשים. עם הורים לא פשוטים". גם נבילה מתארת כי תלמידי בית הספר "באים עם רקע של בעיות חברתיות קשות מאד. גירושין ובעיות של אלימות בבית". שמרית המשיכה ותיארה את השלכות: "העניין הוא שבשנים האחרונות הפכנו להיות בית ספר שקולט את הילדים שזורקים אותם... הילדים האלה באים עם חוסר אמונה בבית הספר, במורים, בדמות של מבוגר ובוועטים."

מאמנות מתארות את אוכלוסיית בית הספר המורכבת גם דרך האספקטים התרבותיים ומציגות את בתי התלמידים כמשקפים תרבות של חומר ופחות של רוח. מאיה תיארה: "לא הרבה הולכים להצגות... העושר התרבותי הוא דל מאוד כאן. כי המון פעמים באוכלוסיות כאלו, את תראי הרבה ילדים עם מותגים, אבל זה מסתיים פה." לאור קניית המותגים, רות שיתפה בפליאה שלה על בחירת ההורים להעדיף צריכה של תרבות שהיא תופסת כנמוכה, מאשר תרבות גבוהה: "אמרתי להם: 'רגע, יש ילדים שהולכים פה לחוגים?'... זה גם מעיד על זה, שהכסף הולך לדברים אחרים. 'אדידס' זה יותר חשוב מנגיד ללכת לחוג פעם בשבוע."

מרבית המאמנות אשר התייחסו לאוכלוסיית בית הספר איתן הן עובדות שיתפו בעבודתן עם אוכלוסיות של עולים חדשים, אשר מהווים פעמים רבות אוכלוסייה מוחלשת מבחינה סוציו-אקונומית. הפערים התרבותיים מייצרים אתגר עבור המאמנות. למשל גלית שיתפה: "יש כאן אוכלוסייה של יוצאי העדה, והם החלשים יותר כאן בתוך בית הספר... מגיעים לפעמים בלי מודעות פונולוגית, פערים של שלוש שנים לפעמים." האתגר המרכזי מול ישראלים יוצאי אתיופיה משתקף, לדבריה, בפער התרבותי בין תרבות בית הספר לתרבות הבית: "בכלל המפגש עם הספר, זה נראה להם משהו מאוד זר. וגם המקום של בית הספר, ההתנהלות בבית הספר היא מאוד כאילו זרה להם. והתקשורת מול ההורים שם היא לא פשוטה. בתפיסה שלהם הוא ילד, זה משהו שיקרה עם הזמן, לאט, לאט הוא יתבגר." מאמנות אחרות שיתפו בעבודתן עם עולים חדשים מתרבות אחרת, מהתרבות הרוסית, למשל דפנה: "בשנים האחרונות באמת יש פה קהילה מאוד, מאוד, מאוד גדולה של יוצאי חבר העמים... וזה משהו שהוא באמת, הוא אתגר של כל העיר." גם כאן קיים פער בין בית הספר לתרבות הבית: "זה נהיה מדינה בתוך מדינה, הם לא זקוקים לעברית... הם (ההורים) מאמינים בתפיסה שלהם, שעצם זה שאנחנו פה בישראל, והם שומעים, הם כבר יקלטו את זה. אבל חשוב להם לשמר את השפה שלהם. אפשר להבין אותם." יש לציין כי בעוד המאמנות מתייחסות לתרבות התלמידים מהשכבה הסוציו-אקונומית המוחלשת במושגים של חסר (בבתי אין ספרים, אין שיח עשיר, ההורים לא מקריאים

סיפורים) הרי שבאשר מאמנות מתייחסות לילדי עולים חדשים, ההתייחסות שלהן לעיתים סלחנית יותר, כמו שציינה גלית: " (ילד) מגיע עם תרבות משלו, הוא מגיע עם עולם משלו ועם אוצר מילים משלו. המון פעמים יש ילד, שאצלם בבית זה קרוי כך... אבל הוא לא יודע איך אומרים את זה בעברית. " ויש אף מאמנות שרואות בשונות תרבותית זו נכס ולא נטל, כמו ששיתפה שמרית: "היא בהתחלה התביישה. ואז אמרנו טוב, איך אומרים את זה ברוסית? זה, איך אומרים את זה ברוסית? אני התחלתי ללמוד רוסית... כאילו אני עצמי, ממש העשרתי את עצמי, אוצר המילים שלי ברוסית. אז תראי ברגע שאנחנו נותנים מקום לתרבות של הילדים, הילדים קולטים את התרבות שלנו. זה הכל. שלנו, של כולם. כאילו תרבויות נוספות."

בחברה הערבית ישנן מאמנות המתארות התמודדות עם פער תרבותי בין אוכלוסית בית הספר ולבין אוכלוסיית התלמידים הבדואים: "מבחינת שפה הילדים מדברים את שפתם הבדואית. בבית ובסביבה הם לא חשופים לשפה התקנית ולא לשפה הספרותית בכלל. אין מצב שבו הילד קורא סיפורים ובא עם מאגר מסוים של אוצר מילים... חלק מן הילדים לא לומדים בגן ובאים מהבית ישירות לבית הספר. כלומר הילד נכנס לראשונה למסגרת בית הספר."

השלכות הרקע התרבותי על מיומנויות האוריינות

חלק מהמאמנות תופסות את החוסר במיומנויות האורייניות של התלמידים כקשור ישירות לבית בו הם מתחנכים: "אוכלוסיות של עוני והדרה, שאין בהם הרבה שיח, ההורים לא מדברים עם הילדים. הדיבור הוא יותר כזה קצר, הוראתי – קום! לך! שב!". על כן, מאמנות מבינות שעיקר העבודה האוריינית מוטלת על כתפיהן, בעבודתן בבית הספר, למשל מאיה תיארה: "אלה ילדים שלא נפגשים עם ספר בבית. אלה לא הילדים, שבאמת, הם יושבים, אימא מקריאה סיפור, אבא מקריא סיפור, הם מסתכלים על הספר, והם משוחחים על הספר. זה משהו שהוא צריך להיות בבית-הספר. "רזאן הדגימה אף היא: "אני אומרת למורות אם הילדים לא קוראים בבית אז אנחנו נאפשר להם לקרוא קריאה אישית רבע שעה כל יום. לא נסמוך על ההורים". עינת טענה גם היא שמדובר במאמץ עקר לשותף פעולה עם ההורים: "לא נתנו את הספרים (מספריית פיג'מה) לילדים, כי הבתים הם לא כל כך בתים אורייניים, וידעתי שבעצם אם אני נותנת את זה לבתים זה סתם."

ובהתאמה, כאשר התלמידים מאוכלוסיות של עוני והדרה נכנסים לכיתות, מאמנות רבות מתארות תלמידים בעלי ידע עולם מצומצם: "אנחנו נכתוב עכשיו על (דברים) שעושים בשעות הפנאי. או שאפשר על חיית מחמד... אז חיית מחמד, מה זה מחמד? ותחביב, מה זה תחביב?" (רוית); "ילדה בכיתה ד' שאלה אותי: 'גרזן זו אחת הדמויות בסיפור?' (אילנית); " צרור זאת ציפור" (רוית); "הם לא ידעו שקוראים לזה מברשת שיער. הם יכולים להגיד לך, זה שמסתלקים איתו, זה מסרק או... ממש מילים פשוטות." (מאיה). מעבר לאוצר המילים הדל שהמאמנות מתארות כמקשה על תהליכי הבנת הנקרא וכתובה, עינת תיארה השפעה של רקע התלמידים על המיומנויות האוראליות: "יש עוד קשיים... בטח ובטח בשיח הדבור. הילדים שלנו מאוד ביישנים, הרבה פחות אני רואה ילדים עומדים בביטחון, כשהם מביעים את הדעה שלהם, והם מדברים."

איך המאמנות מתמודדות עם פערי התרבות, לתפיסתן, בין בתי התלמידים לבית הספר?

מאמנות רבות מסכימות כי דלות אוצר המילים וידע העולם של התלמידים הוא אתגר משמעותי בתפקידן ורובן משקפות אמביציה גדולה מצידן להתמודד אתו. ראשית, לא מוותרים לתלמידים האלה על הדרישה ללמוד: "ההרכב הוא קשה. אבל את תיכנסי לכיתות את תראי - לומדים. אין דבר כזה שלא לומדים." (גלית).

מאמנות שונות מתארות שעבודתן מוכוונת לרקע ממנו מגיעים התלמידים: "מבחינת רמת הלמידה, זו לא הרמה שבעצם אמורים להיות בה מרבית ילדי ישראל... הילדים ברמה מאוד, מאוד נמוכה... מילים שהם אמורים להכיר אנחנו עובדים עליהן הרבה יותר... אני בונה איתם בעצם משימות, שלא קיימות בתוך הספרים ובתוך המקראה, כדי להתאים אותן לאוכלוסייה." (עינת). אילנית תיארה שהיא מכווינה את המורות לפעול דרך מיומנויות האזנה: "אני אומרת להן: 'תקשיבו כל ההבנה, הבנת הנקרא... ובכלל ידע עולם, אוצר מילים, הכול מתרחש דרך האזנה. שילד עדיין בכיתה א', ב' לא רכש עד הסוף... היום אני אונסת אותם להקריא כל יום לילדים, כל יום להקריא. כי בואי, אנחנו מתבוננים דרך משקפיים של מישרים." מאמנות גם מציינות את המאמץ שהן משקיעות לא רק בהוראת השפה לשם שיפור הישגים, אלא כפעולה חינוכית שמבקשת לשנות את עולמם של התלמידים. למשל שמרית תיארה: "קודם כל

שיאהבו את השפה. יאהבו לקרוא, יאהבו לכתוב. יאהבו להקשיב לסיפור. אפילו אין להם מישהו בבית שיספר להם סיפור. אפילו ברמה הזו. זו המטרות העיקריות שלי, שיאהבו שפה... אין ילד שלא אוהב שמספרים לו סיפור."

כאשר מדובר בתלמידים עולים חדשים, כאמור, חלק מהמאמנות מתארות דרכי התמודדות שונות, שבחלקן מוכוונות לתרבות ממנה מגיעים התלמידים. לעומת הזעזוע אשר הפגינו רוב המראיינות מהשפה הדלה של תלמידים שמגיעים מרקע של עוני והדרה, הרקע התרבותי של ילדי העולים לעיתים מהווה כלי עבודה נוסף עבורן: "ילד לא בא טובה ראסה, יש לו ידע קודם. אז יכול להיות שהידע הקודם שלו זה שפות שגויות.. אז התפקיד שלי לעורר את הידע הקודם, ולהתחיל לבנות עליו ידע חדש. ובעיקר, בעיקר לא לבטל את הילד." (גלית). רוב המאמנות מאמצות את האתגר ומוצאות דרכים יצירתיות לעבוד עם תלמידים שמדברים שפה זרה בביתם. חלק מן המאמנות מתארות את העבודה שהן מנחות את המורות לעשות בשיעורי שפה: "וממש לעבוד על כמה מילים מתוך המילים הנלמדות באותה יחידה. של לפרק ולהרכיב... ולחזור על הצליל של האות והצליל של התנועה. להראות להם תמונה של המילים כדי שהם יבינו מה זה, כי הם עולים." (דפנה). סיגל התייחסה גם לשינוי שביצעה במרחבים הבית-ספריים: "יש לנו ילדה משפרעם בכיתה ב', הם נוצרים, ואת תראי שם, כאילו איך אנחנו נותנים מקום, יש לנו גם רוסים ואת תראי שם, יש לנו קיר של אוצר מילים, יש בו את המילים גם בעברית, גם ברוסית, וגם בערבית."

איך הופכים את רכישת מיומנויות האוריינות למהנה עבור תלמידים מרקע של עוני והדרה?

יותר ממצחית מהמאמנות תיארו ניסיונות להפוך את לימוד מיומנויות האוריינות למהנה כדרך התמודדות נוספת עם הפערים הגדולים שהן מגלות בבתי הספר. מאמנות שונות תיארו את ההנאה מלמידה ככלי עבודה חשוב: "האווירה של הצחוקים והכול, מבחינתי הומור זה דבר שהוא מאוד, מאוד חשוב." (יפעת). מאמנת אחת טענה כי הנאה היא תנאי מקדים ללימוד: "קודם כל שיאהבו את השפה. יאהבו לקרוא, יאהבו לכתוב. יאהבו להקשיב לסיפור. אפילו אין להם מישהו בבית שיספר להם סיפור." (שמרית). מאמנות אחרות שיתפו שהן רואות בהנאה חלק בלתי נפרד מלימוד השפה, למשל גלית: "(בסוף השיעור, אחת הילדות) אמרה לי: 'גלית, את יודעת שהיה לי כיף היום אצלך.' שאלתי אותה: 'למה?' היא אמרה לי: 'כי סוף סוף הבנתי'". וכשאינן הנאה אין לימוד: "ילדים בכלל לא אוהבים לקרוא. אוצר מילים דל, אז הם לא קוראים." (מאיה).

הנאה היא גם כלי עבודה עבור המאמנות: "ואנחנו הולכים לעשות פה למידה של כיף. כמו גן, כמו ב-א' תחילה... של למידה בחוויה. כשאנחנו לומדים בחדווה, זאת למידה אחרת. יש פה איזשהו תהליך, שהוא הרבה יותר מעמיק." (רוית). גם ההנאה משמיעת סיפור היא למעשה כלי עבודה עבור המאמנות והמורות: "אחד מהדברים שאני מכניסה זה שגרות קריאה, שמורה בעצם מקריאה ספר... קריאה להנאה, כאילו קריאה להנאה בהמשכים." (דפנה). יפעת שיתפה במאמץ שלה להדגים למורה כמה חשוב להוסיף רגעים של צחוק לשיעור כדי לשפר את הלמידה: "החלטנו, שאני אהיה קצת עם דל"תיות, והיה שם קצת רדום... איך הצלחתי להפוך גם את הילדים וגם את המורה למשהו כאילו יותר פעיל... הייתי עושה זמני הפוגה של חמש דקות, שבו או אני מספרת בדיחה, או התלמידים מספרים בדיחה, או משהו כזה.... המורות אחר כך באו ואמרו: 'וואו, אני לא ראיתי את הילד מבין ככה!'. מאמנות מדגישות שההנאה אולי חשובה אבל אין לשכוח כי העיקר הוא הלימוד: "בעצם רכשתי המון, המון משחקי שפה מאוד דידיקטיים ומאוד מדויקים של מיומנויות לשוניות שרציתי להכניס. ומה יותר טוב מלשחק את זה? יש פה המון המון מיומנויות נפלאות.. אבל הכי חשוב שזה מלמד." (עינת)

חלק קטן מהמאמנות הדגישו שהצגת האוריינות כמהנה חשובה עבור צוות ההוראה לא פחות: "אני הכי אוהבת להכניס את היצירתיות, וזה מה שאני מלמדת אותן... אז אני אוהבת גם לחבר אותן שוב לעולם הספרות." (אילנית) נקודת המוצא של אילנית היא שמורות שנהנות ללמוד בעצמן גם יהיו מורות טובות עבור התלמידים שלהן. מאמנת אחרת הדגישה כי יש קשר ישיר בין ההנאה שמורה מרגיש בעבודתו לאיכויות ההוראה שהוא יוכל להדגים בכיתה: "לתת לבן אדם לחוות הצלחה, להרגיש שקרה אצלו איזה שינוי. לאהוב את מה שהוא עושה. לפני הכול, זה לאהוב את מה שהוא עושה. להיכנס לכיתה ולהגיד: 'מה אני עושה היום שיהיה קצת אחרת עבור הילדים?'" (גלית)

3.4. הכשרה וליווי – מה משמעות ההכשרה עבור המאמנות?

תפקיד המאמנת הינו חדש במערכת החינוך הישראלית, ועל כן תמיכה בצורת הכשרה ופיתוח מקצועי הינו חלק אינטגרלי מהתוכנית. דרושה למידה מתמשכת ואינטנסיבית כדי ללמוד את התפקיד החדש על גווניו. לא כל המאמנות התייחסו לתוכנית ההכשרה, אבל כמעט כל ההתייחסויות שכן עלו, הביעו הערכה רבה.

מרבית המאמנות שהתייחסו לתוכנית ההכשרה טענו כי ההכשרה חשובה לשם כניסה לתוך תפקיד חדש, כמו שתיארה מאיה: "השנה - שנתיים הראשונות ההתמודדות הייתה קודם כל להבין מה זה? מה התפקיד הזה? מה זה המאמנת? תראי הביאו לנו הגדרת תפקיד מאוד יפה כתובה... לא הייתה לי שום הכשרה של מאמנת. ניסיתי ללמוד מה זה אומר? ההשתלמויות שעשינו, הפיתוח המקצועי של האגף לחינוך יסודי, זה היה משהו שהייתי מחכה לו בשקיקה. אחת לחודש, היינו נוסעות לאחת הפסגות בארץ, ולומדות בעצם את התפקיד. לומדות גם ידע, שצריך להיות לנו, וגם מה זה אומר להיות מאמנת. הייתי מחכה למפגשים האלה, כדי בעצם ללמוד, כדי רגע להבין, מה אני אמורה לעשות פה בבית-הספר." מאיה מציינת במפורש שההכשרה מספקת למאמנות "ידע שצריך להיות לנו" באופן נפרד מ"מה זה אומר להיות מאמנת" – את כל שאר היבטי התפקיד נראה שהיא מתקשה להגדיר. עם זאת, סמירה, שהעריכה אף היא את מפגשי ההכשרה, שיתפה שהם לא תמיד היו אפקטיביים עבורה כאשר ניסתה להשליך מהם חזרה אל עבודתה בבית הספר: "היינו משתתפות בהשתלמויות של משרים היו נותנים לנו הרבה אמצעים ועניינים שעזרו לנו, אבל כאשר חוזרים לשטח בביה"ס אני חשה אובדת עצות. את תוהה עם עצמך: 'היכן אני?'"

רוב המאמנות ציינו לחיוב את הדגש על הוראת האוריינות בהכשרה. חלק מן המאמנות תיארו את ההכשרה כמיועדת ללמד אותן פרקטיקות/תכנים פדגוגיים שהן יכולות אחר כך להעביר למורות כדי להטמיע בכיתות. רות מתארת שתוכנית ההכשרה עוזרת לה להיות אשת חינוך טובה יותר מבחינה פדגוגית ומבחינה דיסציפלינרית: "זה דוחף... זה מקפיץ את הפדגוגיה, והופך אותה למיטבית... אם למשל לפני עשרים שנה היית נכנסת לכיתה, ומלמדת שיעור עברית בנושא מסוים, אין בכלל השוואה להיום, לשיעור שאת נכנסת אליו היום." סיגל מתארת שהשיפור שהיא חשה מקרין על יכולותיה לסייע לשיפור עבודת המורות: "אני מרגישה, שבורכתי באנשים שאני עובדת איתם, גם במישרים וגם במרכז הישראלי. גם מבחינת עושר פדגוגי ורמה גבוהה, שלפעמים אתה נמצא בתוך בית-ספר, ואתה חושב, שעוד פעם ההשתלמות הזאת, ועוד פעם. ופה זה ממש ככה לקבל רמה גבוהה של תכנים לי כמאמנת, שאפשר להעביר אותם הלאה."

עם זאת, מתוך דברי המאמנות נרמז כי ההכשרה עוסקת בעיקר במיומנויות וידע בהוראת האוריינות הלשונית ופחות בכישורים ובידע אודות תהליכי אימון. מאחר ורוב המאמנות הגיעו לתפקידן בזכות כישורי הוראת האוריינות שלהן, חלק מן המאמנות ציינו שנחוצים להם כלים נוספים. מאיה, למשל, שיתפה בצורך: "הצדדים הפחות, נקרא להם, שבאו לידי ביטוי, אלה צדדים של אימון. לא הייתה לי שום הכשרה של מאמנת. ניסיתי ללמוד מה זה אומר? חיכיתי להשתלמויות (של משרים) בשקיקה". מבין כל המאמנות שהתייחסו לתוכנית ההכשרה, דפנה הייתה היחידה שבדבריה ניכרה נימה דקה של ביקורתיות: "אז מצד אחד, באמת ההכשרה נותנת לי המון, המון כלים. אני יודעת לבנות תוכניות עבודה מעולה, אני יודעת למפות את התלמידים, לזהות את הקשיים שלהם, מה לעשות עם מתקשים? בכל הדברים האלה יש לי חוזקות מאוד, מאוד בולטות. אבל מצד שני גם סוג ההכשרה הזה הכתיב לי איזושהי דרך שעכשיו בתפקיד הזה יש לי גם קצת דברים, שאני צריכה ללמוד אותם, שפחות התנסיתי בהם..." כלומר, יש אפיוני תפקיד שדפנה כבר מרגישה בנוח איתם בשל ניסיונה הקודם, אבל באשר לנקודות החלשות שלה, היא מתייחסת לתוכנית ההכשרה כמעמידה את הציפיות אבל לא מתייחסת לשאלה כיצד תוכנית ההכשרה עונה עליהן ומשלימה אותן.

יש לציין כי חלק גדול מן המאמנות מיצבו את עצמן בראיונות כלומדות תמידיות (lifelong learners). הן לא מחכות לתוכנית ההכשרה שתלמד אותן. אם הן חשות שיש להן לקונות בידע המקצועי והן לא תומכות במורות באופן הראוי בעיניהן, הן פועלות באופן עצמאי כדי למלא את הפערים. למשל דקלה תיארה: "לא התנסיתי מעולם, וגם לא הדרכת ב-א'. אז לקחתי על עצמי שנה שעברה השתלמות של 'עלמה'. אף אחד לא אמר לי, אבל ראיתי צורך... יחד עם ההשתלמות ב'משרים', שאני מוכרחה שוב לציין שהיא מדהימה." גם גלית שיתפה בתהליכי הלמידה שלה: "כשאני לא בטוחה, אני הולכת ובודקת. אני קוראת, אני משתתפת. כי כמה ש'משרים' נותן לי, הוא כאילו פותח אותי ל..., ואני הולכת להמשיך לקרוא עוד, וצופה בדברים."

3.4.1. תפיסת המאמנות את תמיכת הארגונים המלווים

מספר מאמנות שיתפו שהבנת תפקידן קשורה בהבנת התפקיד של הארגון המלווה ותמיכתו. למשל דקלה תיארה: "אף אחד לא באמת הבין מה זה התפקיד הזה, מה מצופה ממני לעשות. רק צמצום פערים? יש גוף מלווה, שלא הבנתי מה זה הגוף המלווה, איך הוא מלווה? מה הוא מלווה? היה די בלגן בשנה הראשונה אפילו קצת בשנה השנייה, כשכאילו הדברים היו עוד בחיתולים. כולנו למדנו, כולל אלה שהגו את המיזם, למדו איך הדברים פועלים, מה נכון, מה עובד, ומה לא עובד. ופה עבדתי כשבעיקר אני מביאה את הידע שיש לי, ואת הניסיון שיש לי." בדבריה של דקלה ניכרת נימה של ביקורתיות כלפי האנשים שאמורים לנהל את המיזם, אם כי היא מסגרה את חוסר ההבנה כתהליך של סיפור הצלחה - חוסר ההבנה מתואר באופן רטרוספקטיבי כנחלת העבר כאשר עבשיו הדברים ידועים וברורים ("מה עובד ומה לא עובד"). תהליך הלמידה של המאמנת מתואר כחלק מתהליך הלמידה של מישירים ושל הארגון המלווה. כאשר דקלה מתארת "מה זה התפקיד הזה" היא מציינת באופן מפורש אלמנט אחד - צמצום פערים. נראה שדקלה מבינה זאת כעיקר תפקידה, עם זאת היא ממסגרת אותו באופן מקטין: "רק צמצום פערים?" המילה "רק" עשויה לשקף התייחסות לנושא כחלק קטן ממה שהיא תופסת כתפקיד עשיר ורחב הרבה יותר (ואולי כאלמנט שפשוט לטפל בו?) גם יתכן שדקלה השתמשה במילה "רק" כדי לציין שצמצום פערים היה אלמנט מרכזי אותו הנכחו עברה כאשר נכנסה לתפקיד והתהייה שלה משקפת רצון להרחיב את השיח אודות התפקיד.

חלק מהמאמנות תוהות לגבי הקשר בין סט הערכים של הארגון המלווה לבין העבודה שהן נדרשות לעשות בפועל. כפי שענת תיארה: "בשנה שעברה באמת התחלתי את התפקיד, שאני חייבת לומר, שלא הבנתי עד הסוף מה אני צריכה לעשות, ולא קיבלתי עד הסוף הנחיות. הכרתי את 'רעות'... גוף ערכי, גוף מאוד עשיר מבחינה פדגוגית... שעושים באמת עבודת קודש. לא הכרתי בכלל את כל הנישוא האלה... הם די זרקו אותי למים... נתנו לנו כל מיני נקודות להתבוננות, אבל בעצם את העבודה אני עושה בעצמי." מילות המחמאה של עינת לארגון המלווה מקדימות (ואולי מרככות) את האמירה ש"זרקו אותה למים" ואת רוב העבודה היא נדרשה לעשות בעצמה. יתכן שעינת טוענת כי היא הייתה שמחה לקבל הנחיות ולא רק "כל מיני נקודות להתבוננות".

חלק מהמאמנות תיארו שהמנחות הפדגוגיות שלהן גם מהוות כתובת עבורן לחשיבה אודות מיצובן בבית הספר. מאיה, למשל, שיתפה: "עכשיו, את צריכה להבין, את חלק מבית-הספר, או את לא חלק מבית-הספר? רגע, את המאמנת הזאת ממישירים, שהעבירו לנו, או שאת חלק מהצוות?... אני חייבת להודות, שמזלי שאני באמת קיבלתי מנחה, שמקבלת, מכילה ועוטפת. הרבה פעמים המקור לכוח ולעידוד זה היה מולה, המנחה מהגוף המלווה." ולעיתים, מאמנות לא מקבלות באופן אוטומטי את ציפיות הארגון המלווה ותפיסותיו את תפקידן ומגלות ביקורתיות עניינית כלפיהן. רזאן, למשל, תיארה: "אני עדיין בתפיסה שאומרת שאני צריכה להיות כל הזמן בזום אוטו (וגם זום אין, כלומר לאזן בין שניהם. אבל הם ב'עתידיים' אומרים לי כל הזמן שאת צריכה להיות חלק מהצוות. אבל אני לא מאמינה בזה. אני לא יודעת אם זה נכון או לא (צוחקת)." בניגוד לארגונים מלווים אחרים, 'עתידיים' הינו הארגון המלווה היחיד שהיה מורגל בעבודה עם מאמנות. המודל האמריקאי שאימץ הארגון מניח שמאמנת הינה חלק קבוע מצוות בית הספר, בעוד המודל במישירים שונה - תפקיד המאמנת הינו זמני ומוגבל לחמש שנים. דבריה של רזאן מרמזים לפער אפשרי בין שני המודלים הללו שמותירים אותה בהתלבטות באשר למיצובה בקרב עמיתותיה.

מאמנות שונות התייחסו באופן שונה לתמיכת ארגון מלווה שהינו חיצוני לבית הספר. מרבית המאמנות שהתייחסו בראיונות לארגון המלווה שלהן תיארו את הליווי שהן מקבלות כצמוד ותומך בשגרת עבודתן. עינת, למשל, מתארת כיצד העבודה עם המנחה הפדגוגית מעניקה לה ביטחון: "יש גם מלווה פדגוגית נוספת מטעם 'רעות'.. אני שולחת לה כל שבוע את התכנון השבועי שלי. היא מדייקת אותי עוד, עוד ועוד, היא עושה עלי בקרה, ואני מתקנת. זאת אומרת, כל הזמן יש מעקב, כלומר, שאני לא לבד בשטח, שזה גם נפלא מבחינתי. אם יש משהו שכדאי לאמץ, זה את זה. שיש לי ליווי פדגוגי, שזה נורא, נורא חשוב, כי אם אני עושה טעות אז... כאילו שום אסון לא יקרה." דקלה תיארה שיש יתרון בליווי דווקא מארגון בעל מבט חיצוני לבית הספר, אשר יותר בקלות עשוי לסייע לפתור בעיה פנימית: "המנחה לא אפשרה לי להיכנס לכיתות א'...הייתה שם מורה אחת, שהיא לא הסכימה שיכנסו אליה... ואז...היה שם פיצוץ מאוד רציני, עם הגוף המלווה של 'המחנך'. הם באו כביכול לישיבה על הנתונים של א', והציגו להם את הנתונים של ב'.... הם נפגעו, הם נעלבו, ונהיה שם סיפור... באותה שנה התחלתי להיכנס לכיתות." דקלה מתארת את תפקידה כמאמנת כבעלת שייכות לוקאלית לבית הספר בעוד המנחה הפדגוגית הינה חיצונית ולכן משוחררת יותר. עם זאת,

ישנן מאמנות שמבחינתן הליווי פשוט אינו מספיק. גלית, למשל, שיתפה בכאב: "זה תפקיד תובעני, לא פשוט ונורא מלחיץ. כי יש לך גם לנהל, יש לך גם מורים, יש לך גם את המיזם, יש לך גם את הארגון המלווה. יש לך, יש לך, יש לך ויש לך, ובסוף אתה מוצא את עצמך לבד בסופו של יום עם כל הדברים." עולה מדבריה של גלית שבשל המורכבות העצומה של התפקיד, לא חשוב כמה תמיכה המאמנת תקבל, עדיין מדובר בתפקיד מלחיץ וקשה והמאמנת נותרת לבד בחזית הלוקאלית.

מאמנות מתארות אפשרויות שונות של עבודה משותפת עם המנחה הפדגוגית מטעם הארגון המלווה, כאשר זו מגיעה לבית הספר. חלק מהמאמנות תיארו שהליווי של המנחה הפדגוגית מגולם בחלוקת האחריות של המאמנת בעבודה ישירה מול צוות בית הספר. אילנית, למשל תיארה: "השנה המנחה היא פחות מגיעה, היא יותר מתעסקת עם בעלי התפקיד, הדגמת בעלי התפקיד, ואני לקחתי על עצמי את כל המורים". כלומר, בשנה הראשונה של אילנית בתפקיד, המלווה חילקה איתה את העבודה מול המורות, כאשר כל אחת לקחה אחריות על קבוצה מסוימת של מורות. היא סיפרה זאת מתוך הנגדה עם השנה השנייה, שבה המאמנת עבדה מול בעלות תפקידי ניהול בבית הספר, ולה נותר לעבוד עם "כל המורים". עינת מתארת אף היא עבודה ישירה של המנחה עם מורות. בבית ספר אחר המלווה והמאמנת ממש מתחלקות בעבודת האימון, ואף באותם קשיים: "הייחוד של 'רעות', זה שהמלווה שמלווה אותי, שהיא מגיעה פעם בשבוע, היא מלווה את ד', ה', ו' אז עכשיו הן איתה... שנה אחת הייתה התנגדות אצלי, והשנה עכשיו ההתנגדות אצלה." אף שעבודה ישירה מול המורות מייצרת מכנה משותף רחב בין המאמנת למנחה, עינת לא מציינת את תרגום המכנה המשותף ביניהן לשיפור עבודתה כמאמנת.

אחת הציפיות המרכזיות שהשתקפה בדבריהן של חלק ניכר מהמאמנות הוא החשיבות של התמיכה הדיסציפלינרית. כמו שציינה, למשל, דקלה: "אני כבר שנה רביעית בתפקיד הזה. בינתיים כאילו התחלפו לנו מלווים. היה לי מלווה אחד... לא הייתה לו שום אוריינטציה לשפה כך שהוא לא יכול היה לתרום לי שום דבר. לאחר מכן היה מלווה נוסף, שהיה לו ידע פדגוגי אבל לא ידע בתחום השפה. אז גם התלוננתי בפניו שאני לא כל כך מרגישה שאני נתרמת כמאמנת בתחום השפה." רות מתארת את התמיכה של הארגון המלווה כעונה על צרכים פדגוגיים: "גילוי נאות כזה, אני עדיין מרגישה לא מספיק טובה בפרופסיה שלי בחינוך הלשוני ביחס לקשת המקצועית שנמצאת שם בקבוצות הבנות. (אבל) כשאני נמצאת בימי עיון של 'רעות'... אני מתמלאת מאוד. זאת אומרת, אני גם מתמלאת במאמנות, אבל זה יותר ממוקד חינוך לשוני. פה (ימי עיון של 'רעות') זה יותר ערכי, זה ערכי-חינוכי. זה מצוינות. כן, זה דוחף, זה משנה פדגוגיה, זה מקפיץ את הפדגוגיה, והופך אותה למיטבית". כאשר רות מנגידה את ההכשרה שהיא מקבלת ממישרים להכשרה שהיא מקבלת מהארגון המלווה, היא מתארת, לראשונה ובאופן יחיד, את תוכנית ההכשרה כעוסקת בהיבטים של חינוך לשוני. ימי העיון של 'רעות' מסייעים לה לשיפור היבטים הוראתיים. רות לא מתארת אף אחת מההכשרות כמסייעת לשיפור עבודתה כמאמנת.

יש לציין כי התמיכה הדיסציפלינארית מהארגונים המלווים מתוארת פעמים רבות על ידי המאמנות כתמיכה בעלת היבט חומרי, כלומר חומרי הוראה הנועדים לשימוש על ידי המורות בכיתות. חלק מהמאמנות, כאשר דיברו על היתרונות בעבודה עם ארגון מלווה ציינו את התוצרים הפיזיים שהן מקבלות, למשל סיגל: "זה ממש ככה לקבל רמה גבוהה של תכנים לי כמאמנת, שאפשר להעביר אותם הלאה, וכלים גם מ'עתידיים' וגם ממישרים." גם מאמנות אחרות שיתפו בתחושת הערך הרב שהן מוצאות בקבלת החומרים מן המוכן. למשל רזאן, שמקבלת הנחיה פדגוגית מאותו ארגון מלווה: "אז באמת אהבתי את המתודות של 'עתידיים' והאמנתי בהן כי הן מאוד מתאימות להוראה מתקנת באופן קבוצתי".

בשלושת הארגונים המלווים, כאשר מאמנות מתייחסות לעבודה האוריינית – פדגוגית עם הארגונים המלווים הן נוטות לציין יותר אסטרטגיות הוראה ופדגוגיה בכיתות ופחות כלים ואסטרטגיות אימון:

- "בעיקרון 'רעות'... עשו לנו בעצם תכנון חודשי, שבתכנון החודשי הם יצקו לתוכם פרקטיקות שכדאי לעבוד עליהם, דברים שכדאי לשים לב עליהם, שגרות שכדאי להתחיל בתוך הכיתות. אני עובדת בעיקרון לפי זה";
או: "עובדים עכשיו על תעודת זהות, כחלק מהנושא של הילדות והזהות. אנחנו 'רעות', אז הנושא של הזהות הוא מאוד חזק בגוף שלנו."

- "ההנחיה הפדגוגית של 'המחנך'... המשיג לי את העשייה שלי. נתן לי להבין, שעל מנת באמת ליצור הוראה לשם הבנה אני צריכה ללמד סביב רעיון גדול."
- "את יודעת שיש את 'עתידיים'... עכשיו, ממש אני מקבלת חוברות (של יחידות הוראה), תוכניות, מתודות. זה נקרא 'מסמך הערכה', שהוא מפורט, מדויק, עוגן לכל מה שאני מביאה לתוך הכיתות."

מאמנות ספורות תיארו כי הליווי שהן מקבלות הינו חלק מתהליך לימודי שהן מצויות בו ושהליווי תורם באופן ישיר לשכלול הן תפיסת התפקיד שלהן והן פרקטיקות האימון שלהן אל מול צוות המורות. עולא ציינה, למשל: "מה שסייע לי הוא ש'המחנך' התחילו לתת לי כלים כדי לעשות משוב למורות. הדבר הזה עזר לי לא לפעול בשיפוטיות מיד על כל דבר שאני רואה." גם מאיה התייחסה למנחה מהארגון המלווה כמקור ללמידת התפקיד, אשר משמשת לה דוגמה לעבודה האימונית שלה עם המורות: "גם בשיחות שהיא עושה איתי, אני רואה איך היא מנהלת אותנו. אני לומדת מזה... עכשיו בואי תשתמשי במח"א = במה חושב אחר. ... שימי את עצמך בצד, מה היא חשבה? בעיקר שם (בהנחייה האישית) אני לומדת את הנושא הזה." הביטוי שמאיה בוחרת להשתמש בו "מנהלת אותנו" עשוי להצביע על האופן שבו היא תופסת את עבודתה כמאמנת – המנחה שלה משקפת לה שהיא זו שאחראית על ניהול השיחות עם המורות, ועל חידוד שיקולי הדעת והרחבת פרספקטיבות ואופני חשיבה ששיחות אלה הן בעלות פוטנציאל לייצר.

3.5. קשר המאמנות עם המורות

כמעט כל המאמנות ציינו שהמורות מקיימות מולן קשר חיובי של הערכה. למשל סיגל: "מורות צורכות את ההדרכה שלי בשקיקה. הן מאוד, מאוד אוהבות לבוא אלי, לשבת איתי, לעבוד, ולעבד ביחד. כאילו הן ממש כאילו משתפות איתי פעולה במאה אחוז." המאמנות מתייחסות בגאווה לקשר החם שהצליחו ליצור עם המורות. מאיה, למשל שיתפה: "מורה אחת אמרה לי) 'וואו, את לא מבינה באמת, כאילו כמה את חשובה לי'. המורות מפרגנות. באמת, הן מוקירות תודה, הן מחבקות, הן חמות. יש כאן צוות חם מאוד." לעיתים יחסית נדירות באותה נשימה של תחושת גאווה, הן מצביעות גם על מחיר, כמו תלות במאמנת. "הן גם צורכות אותי המון, וזה הכי כיף לי. אז אני גם מקדישה לזה הרבה זמן גם מעבר לשעות העבודה. והכול נעשה בתוך ה... כאילו בתוך השותפות הזאת. עכשיו, להגיד לך שזה טוב? לא תמיד זה טוב, כי בסוף הן גם מאוד נעזרות בי, ופחות עצמאיות, נקרא לזה." (אילנית).

מספר מאמנות תיארו את הניסיון שלהן לשמור על האיזון בין סמכות, אותה כמה מהן תופסות ככוחניות, לבין קשר יותר חברי וחם, שמצמצם את ההיררכיה, דקלה התלבטה איך להגדיר: "מה שאני אומרת להן הן עושות. זה לא מכוח סמכות, לא מכוח. אני לא מאמינה בכלל במערכת יחסים בין בני אדם של כוחניות. לא מאמינה בזה, לא אוהבת את זה, ולא משתמשת בזה. אסרטיבית, אני כן. דורשת, אני מאוד דורשת." גם ריית תיארה את האיזון שהיא מייצרת מול המורות: "המון, המון עובדת, כמו שאומרים, הולכת, שמצד אחד אני מלטפת. זה המקל והגזר, ומצד שני אני מאוד מקפידה על דברים."

יפעת תיארה יתרון לעמדה סמכותית מול המורות: "זה קשר כזה, בהתחלה... נזהרים ממך במובן מסוים... עדיין לא יודעים כאילו אם אתה לטובתי, אתה לא לטובתי? אתה תלשין, אתה לא תלשין? ... כאילו שיש בזה גם יתרון... אז היא נושכת שניים, ואין לה מה לעשות כרגע." עם זאת, רוב מאמנות ציינו דווקא את המחירים שעמדה סמכותית יכולה לייצר, למשל פגיעה רגשית במורה שעשויה לגרום למורה לא לשתף פעולה עם האימון. עינת, למשל, שיתפה באופן ההתמודדות שלה: "אני צופה בה, ואני מרגישה שיש מקום לעשות איזשהו חיזוק לדבר כזה או אחר, אני מתערבת לה, והיא יודעת. אמרתי לה: 'זה לא משהו מתוך ביקורת, וזה לא משהו מהמקום שאת לא יודעת או לא עושה טוב. אלא כל מקום שאני יכולה לתת לך עוד איזה טיפ, או להוביל את התלמידים אחרת, שם אני נמצאת'." מחיר אחר של עמדה סמכותית עשוי להיות פגיעה בתהליך הלמידה של המורות, כפי שתיארה ריית: "זה כמו להפוך את הילד ללומד עצמאי, שאני לא רוצה שיראו אותי, ויגידו: 'אה, היא באה אלי, אז אני אעשה היום למידה בקבוצות.' אני רוצה ... שזאת תהיה למידה מעמיקה." ואף הוסיפה: "כשאני דוחפת הרבה, אז זה גורם לאיזשהו אנטוי."

כדי לבצע את תפקידן, רוב המאמנות העידו על חשיבותה של הנמכת ההיררכיה. למשל גלית שיתפה: "בעיקר בשנה הראשונה של האימון שלי היה לי חשוב מאוד ליצור יחסי אמון. להראות לכולם, שאני לא באה מלמעלה, שהרי אני חלק מתוכם." אף יפעת, שטענה לעיל בזכות היתרון בעמדת הסמכות והכח ("נזהרים ממך במובן מסוים") טענה בתוקף שלא ניתן לבצע מהלכים חינוכיים עם מורות מעמדות של כוח: "זה לא להציף את הקושי כל פעם ולהגיד:

'עבשיו אני רוצה לעבוד איתך (למשל) על איך שאת מתלבשת'... מי את? מי את שתגידי לי זה? ... מה את קליאופטרה?" גם סמירה שיתפה בהתנגדות המורות לאימון כנובעת מתוך ההיררכיה: "בהתחלה היה קושי, מי את כדי להרשות לעצמך להיכנס אצלי ולצפות בשיעור? הן גם לא מבינות מה התפקיד שלי. מבחינתן זו ביקורת."

כמעט מחצית מן המאמנות העידו כי התקשורת החיובית עם המורות חשובה, לכל הפחות, כמו המומחיות המקצועית שלהן. למשל סיגל תיארה: "בגדול אני רואה את הערוץ הפדגוגי, באמת את הנתונים, ומצד שני את כל הצד של הקשר הבינאישי, הרגשי, המוטיבציה. זה באמת שני מעגלים." שלוש מאמנות שיתפו כיצד היחסים הטובים שרקמו סייעו בהפחתת התנגדויות, למשל שמרית שיתפה: "מחנכת למשל שהיא היתה אגוז מאוד קשה לפיצוח בשנה שעברה... עוד לא הייתי פותחת את הפה אפילו... והיא אמרה לי ישר: 'אני לא עושה, אני לא מוכנה...' אמרתי 'די, אני עוצרת פה ואני חייבת לראות איך אני מגייסת אותה אליי'... אמרתי לה: 'תקשיבי, אני רוצה שאני ואת נהיה צוות...' נעשה יחד.. מה את לוקחת על עצמך?' (היא אמרה): 'אני מוכנה לקחת על עצמי (לסדר) את הספרייה'. ... זה כאילו יוצר אצלה איזה שהיא מחויבות והיא מאוד רוצה, והיא גם בכל הזדמנות אומרת 'שמרית ואני צוות', 'אנחנו צוות'. " אף רזאן טענה שיחסי האמון הם כלי העבודה המרכזי שלה מול המורות: "הייתי מקשיבה ולא מדברת, מקשיבה ולא מעבירה שום מידע... הפכתי למקור אמון... וגם בכיתי יחסי אמון עם המנהלת."

3.5.1. מה המורות צריכות לדעת?

כמחצית מהמאמנות תיארו את עיקר עבודתן כאחריות על הפיתוח המקצועי של המורות מבחינת האוריינות הלשונית. סמירה הגדירה את ההיבט האורייני כמרכזי בתפיסת התפקיד שלה: "אנחנו מלוות אותן בשפה הערבית, שאנחנו נסייע לצוות. צוות המורים או המורות שאנחנו עובדות עמן בתחום ההוראה, שאנחנו מעצימות אותן לשיטות הוראה נכונות. או שנפתח אצלן את השיטות הקיימות, על בסיס זה שאנחנו מנסות להוביל את בית הספר מהמקום בו הוא נמצא, בית ספר אדום, למקום אחר. זהו, בגדול, התפקיד שלנו." מאמנות התייחסו לארבע אופנויות השפה כמרכיב מרכזי של עבודתן, כפי שתיארה סיגל במבט כולל "בגדול, זה לתת להם תפיסה מלאה על... מה אני צריך בשביל שיהיה לי שיעור מיטבי בשפה? מה צריך להיות בו? ולתת דגשים לכל אחת מהאופנויות האלה. איך אני מקדם שיח בכיתה?... איך אני מקדמת את הנושא של כתיב וכתיבה?... איך אני מקדמת שטף קריאה?" נראה כי מאמנות שואפות לטפח חזון משותף של הוראה מיטבית עם המורות אך מתוך הניסוח "לתת להם" נשמע שטיפוח החזון הזה נעשה יותר בדרך של אימון להליכה בתלם, כלומר יישום של פרקטיקות שמציעה המאמנת ולא בניית מהלכים פדגוגיים מתוך דיאלוג משותף עם המורה.

ההצדקה של אימון להליכה בתלם נשענת על תפיסת היררכית של מיומנויות ההוראה הנדרשות למורות. מספר מאמנות הדגישו בראיונות את חשיבותה של הפדגוגיה בעבודת המורות, שלעיתים עולה בחשיבותה אף על מיומנויות האוריינות, למשל דקלה: "ובגלל זה אני אומרת, שמורה גם אם אין לה את תחום התוכן, חייבת פדגוגית. ברגע שאת מבינה את הפדגוגיה... את יכולה ללמד גם בתיכון פיזיקה, אין בעיה... להבין איך להנגיש את החומר לילדים בצורה נכונה כך שהם יבינו. ואיך היא עושה את ההתאמות לכל ילד." חלק מן המאמנות טוענות כי הוראת מיומנויות אוריינות היא קומה נוספת שבבסיסה נמצא הידע של ניהול כיתה, כפי שתיארה, למשל גלית: "כאילו נכנסתי (למנהלת) ואמרתי לה: 'אני לא יכולה לדבר כרגע בכלל על אוריינות'... כאילו, כי כשמורה נכנסת לכיתה, ולא יודעת בכלל להחזיק את התלמידים. גם זה תהליך נורא ארוך."

עיקרון פדגוגי אשר עלה כמעט בכל הראיונות כמשמעותי להוראת האוריינות בבתי הספר הינו קידוש העבודה הדיפרנציאלית כמובנת מאליה, כמו שציינה, למשל יפעת: "אני נכנסתי פה בהתחלה, ותפסתי את הראש. אמרתי, שהגעתי למערה... אין עבודה בקבוצות בכלל. כל הזמן זה מליאה." מספר מאמנות תופסות את עיקר עבודתן מול המורות בשכנוע המורות לאמץ את העבודה הדיפרנציאלית עם תלמידיהן, למשל גלית: "וכאן זה התפקיד שלי, לבוא ולהראות להם שאפשר גם אחרת. שאפשר להוביל את הילדים. לא כולם צריכים להיות באותו מקום, כי הם לא באותו מקום... זה נורא קשה להן, זה לא מסתדר להן. אז הדיפרנציאליות הזאת והעבודה הדיפרנציאלית, זה לא משהו שנמצא שם." גלית התייחסה לעבודה דיפרנציאלית כאידיאל נשאף: "בעצם בשיעור החלום שלי זה לראות בעצם, שהיא יושבת עם שתי קבוצות. כרגע היא יושבת עדיין עם קבוצה אחת וזה בסדר, לשם אנחנו מתכוונות כרגע." נסרין אף ציינה שהוראה באופן שאינו דיפרנציאלי חוטא לילדים עצמם: "צריך לסייע לכל ילד וילד... שיקבל את

הזכויות שלו. " שכנוע המורות לאמץ את העבודה הדיפרנציאלית כל כך משמעותי למאמנות עד שמאמנת אחת הצהירה שכאשר היא צריכה להחליט איך לחלק את משאביה המוגבלים בין המורות, השאלה אם מורה עובדת באופן דיפרנציאלי או לא עשויה להכריע את הכף: "לא כל כך נכנסתי לכיתות שלה. כי אמרו לי שהיא בסדר, והיא יודעת לעבוד דיפרנציאלית."

3.5.2. אימון דיאלוגי

כמחצית המאמנות תיארו את תפקידן בנושא היבטים דיאלוגיים. אימון דיאלוגי הינו אימון אשר נובע ישירות מתוך עבודת המורות, בין אם מתוך חשיבה משותפת עם המורה ובין אם חשיפת המורה לפרקטיקת הוראה שהמאמנת בוחרת והטמעתה תוך היענות לצרכיה ולצרכי כיתה. חלק מהמאמנות מתארות היענות טכנית לצרכי המורות, למשל היענות למצוקת הזמן של המורות והתאמת הלימוד למגבלות שלהן, כמו דקלה: "הן כל הזמן מתלוננות על איזון זמן, למרות שהחלטתי, שבתוך המפגשים שלי איתן, אנחנו בן ניצור מפגשים, שהם לטובת הכנה של הדברים האלה (תכנון והפקת מרחבי הלמידה). את יודעת, כי אני מאמינה שגם בתוך ההכנה הזאת יש הרבה למידה." מאידך, חלק מהמאמנות מתארות שיקולי דעת מהותיים יותר, למשל בין לקדם את המשימה שניצבת לנגד עיניהן או להיות קשובות להיבטים שמטרידים דווקא את המורות, כמו מאיה: "אני כל הזמן רואה מה אין... (אבל אני צריכה) כל פעם למקד את תוכנית העבודה שלי מול המורות. וכל פעם בעצם לחזור לזה, שזה אולי, זה לא צורך שלי, זה צריך לבוא מהן. את מבינה, זה צריך להיות בשיח מולן. אולי עכשיו רגע את שני פחות מטרידה הישיבה בכיתה? אולי יש משהו אחר, שאני צריכה לעבוד איתה, וזה לא מה שאני רואה, אלא משהו שהיא (רואה)? כאילו כל פעם לחזור לזה." חלק משיקולי הדעת של המאמנות הם להבחין מתי המורות פנויות ללמידה ומתי הן עמוסות רגשית, כפי שתיארה שמרית: "בית ספר זה דינאמי. ויש מצבים כאלה, שמורות מגיעות, מורה מגיעה נסערת, כי תלמיד עשה ככה וככה... האתגר הוא מבחינתי, לדעת מתי לשים לזה סוף, ולהגיד, אוקיי, הקשבתי, נותנת חמש דקות לאוורור, ועכשיו אנחנו מתכנסות לתוך זה. או באמת לתת לה לשבת, ולספר, ולדבר, ולעשות גם איזשהו שיח, התייעצות, סביב הבעיה שהיא העלתה."

מאמנות שהתייחסו לתפקידן מתוך פרספקטיבה דיאלוגית תפסו את תפקידן לא רק בשיפור ההוראה של המורות על ידי חשיפתן לפרקטיקות מבטיחות, אלא בטיפוח שיקולי הדעת של המורות, לעיתים אף יותר מהפרקטיקה בה היא בוחרת לנקוט, כפי שתיארה יפעת: "מבחינתי, אני חושבת, שבייחוד בחינוך יש המון גישות... אני מבחינתי חשוב לי השיקול דעת, שהן ידעו לנמק את עצמן, שהן ידעו להסביר, שיהיה איזשהו היגיון, שתהיה חשיבה מושכלת, ושגם רגע תהיה ראייה של התאמה (לכיתה)". דקלה טענה כי טיפוח שיקול הדעת של המורה חשוב הרבה יותר כי הוא זה שיכריע אם המורה תמשיך לאמץ את מה שלמדה גם כאשר המאמנת לא נמצאת: "זה תהליך שהן חייבות להיות שותפות איתי. כי אם הן לא תהיינה שותפות איתי, לפחות בשלב הזה, זה לא יקרה. ואם אני רוצה את זה כשגרת עבודה, שהיא מוטמעת, אני חייבת בהתחלה ללוות אותן עקב בצד אגודל. לבוא, להסביר. להנחית - לא יקרה." גם גלית תיארה את השיקול הדיאלוגי של עבודה מתוך צרכי המורות ככלי עבודה עבורה: "ואם אני הייתי באותו רגע מתעקשת, אז, אז יופי, אז הייתי יכולה למלא את הטבלה לבד אפילו. וליצור איזושהי התנגדות. להפך, זה שאני חושבת, המקום הזה, של לדעת לעצור ולהגיד, אוקיי, פה, נכון שהמטרה שלי, יש לי מטרה למפגש. אני רוצה להשיג את המטרה. אבל הגמישות הזו, לדעת לעצור ולהגיד אוקיי, עכשיו אני משחררת, זה גם, זה גם בשבילי."

3.5.3. אימון דיפרנציאלי

בעוד באימון דיאלוגי הדגש הוא על האינטראקציה עם המורה, הרי שבאימון דיפרנציאלי המאמנת בוחרת לעבוד באופן שונה עם מורות שונות. בדרך כלל זו החלטה שהמאמנת מקבלת על דעת עצמה.

חלק מן המאמנות הגדירו את מהות האימון בנושא אופי דיפרנציאלי, למשל יפעת: "מה זה להיות מאמנת? זה וואו, זה כל כך הרבה. אבל כאילו מבחינתי זה פשוט ללכת עם כל אחד... ולעזור לו למצוא את הדרך שלו ... באיך אני מתמקצע." עינת חיברה את הדיפרנציאליות לא רק למהות התפקיד אלא גם לאופייה האישי: "אני מאוד מכילה, מאוד קשובה, ויודעת להתאים את עצמי למי שצריך. אני עובדת עם נשים שונות, כל אחת שונה מאוד באופי שלה, בוותק שלה ובכישורים שלה. זה לדעתי, זאת המהות של התפקיד הזה. גם מקצועית, זאת אומרת, מבחינה פדגוגית לדעת את התפקיד, וגם להתאים את עצמך למה שיש לך בשטח."

מרבית המאמנות התייחסו להכרה בשונות של המורות ככלי עבודה חשוב. כמחציתן תיארו את הייחודיות של המורות איתן הן עובדות ועד כמה הן שונות אחת מהשנייה. דקלה הצביעה על שונות בדרכי עבודה: "אתגר נוסף, כיתות א'. יש לי שתי מורות. מורה אחת מאוד מסודרת, מאורגנת. הבעיה איתה, שהיא אוהבת לעבוד פרונטלית עם כולם ביחד. זה הכי קל והכי קשה ... מורה שניה, מאוד יצירתית, מאוד אוהבת לעבוד בקבוצות... אבל מה זה מבולגנת... אימאלה, אימאלה". מאיה הצביעה על שונות מבחינת הותק והניסיון: "כנרת (מחנכת א') אמרה: 'אני מורה חדשה, אני בתחילת דרכי'. אני הרבה פעמים מסתכלת על כנרת בפגישות הצוות שלנו, שלפעמים גם שושי הרכזת שלהן נמצאת בזה. אנחנו לפעמים רצות, מתקדמות... לכנרת, רגע, זה גדול לה, התמונה יותר מידי גדולה."

כמעט מחצית המאמנות הצביעו על דרכים בהן הדיפרנציאליות מעצבת את דרכי עבודתן כמאמנת. מאמנת עשויה לפעול באופן שונה בין שכבות, כמו שמרית: "בחלק מהשכבות אני בשלב של עקב בצד אגודל, חלק מהשכבות אני יותר משחררת, זה מאוד תלוי, זה גם תלוי בהרכב המורים, זה תלוי עם מי נמצא שם. והנכונות של המורים." או בתוך אותה שכבה לעבוד באופן שונה עם מורות שונות, כמו עינת: "בעצם רכשתי המון, המון משחקי שפה מאוד דידקטיים... עשיתי את זה כבר בכיתה המקבילה, אפרופו שאני אומרת לך איך בשתי כיתות זה נראה אחרת. בכיתה המקבילה כבר עשיתי את זה, וכבר צפיתי במורה. אצל המורה הזאת, שהיא טיפה קצת, הדברים טיפה פחות ככה זורמים, אני באה מחר להראות לה איך אני מפעילה את המשחק." פרקטיקת אימון דיפרנציאלית אחרת עליה הצביעו כמה מאמנות היא להציג נושא ולעזור לכל מורה לעשות התאמה לכיתה, כמו אילנית: "אנחנו בונות יחידת הוראה נושא. יחד ישבנו, יחד ניתחנו את היצירה, יחד חשבנו, יחד הבנו איך בונים יחידה דרך הדבר הזה... ואז כל אחת מתחברת מנקודת מבטה... אחת לקחה את זה להוראה של איך לכתוב דו-שיח בין העץ לילד... אחת לקחה את זה בכיתה א' למקום של תועלת העץ לאדם.. ובכיתה אחרת היא הקריאה (את הסיפור)."

3.5.4. עבודת המאמנות עם מורות ותיקות

עבודת האימון עם מורות ותיקות הטרידה יותר ממחצית מהמאמנות. מאמנות הביעו עמדות מנוגדות באשר לעבודה עם מורות ותיקות – רוב המאמנות ציינו עד כמה הן מורות לא טובות ולכן זקוקות לאימון ואילו מיעוט מן המאמנות הצהירו שהמורות הוותיקות הן המורות היותר טובות ולכן פחות זקוקות לעזרתן. חלק מהמאמנות אף רואות במורות הוותיקות קולגות וכתובת פוטנציאלית להעברת שרביט האימון בסיום תפקידן הזמני בבית הספר.

מתוך המאמנות שהתייחסו בראיון לעבודה עם מורות ותיקות כמעט כולן התייחסו למורות ותיקות כמורות לא טובות: "מורה אחרי שלושים שנה, גם חוסר ופערים אדירים." כמעט כל המאמנות שהתייחסו למורות ותיקות תארו אותן כמורות שתקועות עם שיטות הוראה מיושנות: "הוותיקות מאוד, מאוד מחוברות למה שהן יודעות ולמנטרה שלהן. היה קשה להוציא אותן מזה." מאמנת אחת הדגימה באופן קונקרטי: "מורה מנסה של שלושים ומשהו שנה, מאוד מחזיקה בזה שהיא מורה מנוסה... בעיניי היא מאוד לא מקצועית... המורות עובדות לפי שיטת קריאה כזאת, הן עובדות רק לפי ספר הקריאה, שיטת קריאה. הן עוברות ככה, כולם לומדים קמץ, פתח. עד שהם לא יודעים קמץ פתח, לא עוברים לשווא, אחר כך לחיריק וכך הלאה. ואז מגיעים לעולם שבו שונאים ספרים." חלק מן המאמנות אף מצביעות על המורות הוותיקות כמטונימיה לבית הספר הכושל: "תראי, אלה הן מורות של המון, המון שנים, שצריך להזיז אותן. להזיז אותן מאזור הנוחות, מהמקום שבו הן לימדו, ועשו אותו דבר עם אותו דבר, וזה לא עבד. עובדה שבית הספר נכשל."

מאמנות שונות מתארות מאמצים רבים לסייע למורות הוותיקות להשתפר אם כי שנות הוותק והניסיון הרב שרכשו המורות הללו מקשות על כניסתן של המאמנות לכיתותיהן. מאמנת אחת תיארה את תחושת האיום שחשה: "אסתר ומירי בעצם הן הצוות הוותיק. את יודעת, בהתחלה הרי כששתקתי, זה היה כזה, בואי נראה אותך... מה את מבינה? נו, בואי, תגידי, למה את באה? מה את מביאה לנו?" מאמנות רבות מצביעות על התנגדות מורות ותיקות לאימון כסיבה מרכזית לחוסר ההתקדמות המקצועית שלהן: "מורה ותיקה, חזקה, שהיא לא הסכימה בשום פנים ואופן שיכנסו אליה. היא לא אפשרה לי." מאמנת אחרת תיארה את האופן שבו הצליחה בכל זאת להיכנס לכיתה של מורה ותיקה: "למשל, למורה הוותיקה היה מאוד קשה. 'רגע, אבל את באה, ומה את רוצה, לקחת קבוצה?' חשבתי בתוכי, שאני לא סייעת. אמרתי לה: 'לא, אני לוקחת קבוצה, בוודאי, שאני לוקחת קבוצה. אבל את צריכה להתבונן בי

כשאני לוקחת קבוצה. את צריכה לקחת את הדף שאני מכינה, את רואה יש פה דף, דף צפיה, שהכנתי, ואת הדף צפיה הזה את פשוט ממלאה תוך כדי התבוננות".

הדרך לשפר את בית הספר נעוצה לפעמים בצורך להיפטר מן המורות הוותיקות: "תוך כדי שנות הניהול של (המנהלת) היו פה הרבה מורות... מאוד ותיקות... שפרשו ועזבו. באמת (המנהלת) יודעת לבחור את הצוות שלה, והיא ככה ליכדה סביבה צוות באמת טוב וצוות צעיר. זה מה שמאפיין את בית הספר, שיש פה צוות מאוד, מאוד צעיר."

עם זאת, לא כל המורות הוותיקות עשויות מקשה אחת. חלק ניכר מן המאמנות שהתייחסו למורות הוותיקות כהסבר חלקי לכך שבית הספר לא משתפר, מתייחסות למורות ותיקות לעיתים גם כמורות טובות שאיתן קל יותר לעבוד: "ב-ג' קיבלתי שתי מורות... שתיהן מאוד ותיקות. אחת מאוד, מאוד דידיקטית, תחום השפה אצלה זה ככה, נגיד מאוד מקצועי. גם שם כמובן יש על מה לעבוד, אבל איתה הרבה יותר קל לי, היא מאוד, מאוד זורמת. כשאנחנו מתכננות משהו, מיד הוא יוצא לפועל תוך כדי השבוע. השנייה ככה יותר דרמטית, קשה לה יותר."

מיעוט מן המאמנות מדגישות שקל יותר לעבוד עם המורות הוותיקות בהינתן שהן פתוחות לשינויים: "בשכבת ב' היו שתי מורות ותיקות... ישבנו ביחד בצוות, בנינו תוכנית, הובלנו אותה, ולא היו קשיים. גם מבחינת ההתכוונות של המורות, הן באו ממקום מאוד פתוח, מאוד מוכן לעשות שינוי." אפשרות אחרת עבור המאמנות לעבוד עם המורות הוותיקות היא שהן מקבלות תפקיד חדש, למשל: "וגם קצת יותר אני צריכה ללמד אותה על המרחב, על איך הוא פועל, כי זו שנה ראשונה שלה בתור מורה במרחב. זו לא שנה ראשונה שלה במערכת, היא מורה מאוד, מאוד ותיקה."

3.5.5. עבודת המאמנות עם מורות צעירות

בניגוד להתייחסות למורות ותיקות רוב המאמנות תפסו את המורות הצעירות כשותפות פוריות לעבודת האימון. רק מאמנת אחת טענה שמורה צעירה היא אשת מקצוע לא טובה ושקשה לה לעבוד איתה: "ג' היא שכבה הכי קשה. אלה כיתות שעברו איחוד, מורה אחת חדשה שהגיעה השנה, גם בהריון, גם.. ללא מוטיבציה." יתר התייחסויות למורות צעירות התייחסו לפוטנציאל הגדול הטמון בעבודה איתן: "מורה של כיתה א', שהיא מורה טרייה, טרייה חדשה, שנה ראשונה שלה במערכת... היא בן אדם מקסים. באמת היא... אני כל כך שמחה שהיא הצטרפה אלינו לצוות, כי היא מלאת מוטיבציה ורצון ללמוד. ויש לה קשר מאוד, היא מדברת מאוד יפה בגובה העיניים עם ילדים בכיתה א'. יש לה את זה." מאמנת אחרת תיארה מורה צעירה שמודעותה לפערי הידע שקיימים אצלה היא שהופכת אותה למורה טובה, לעיתים יותר מאחרות: "היא שלוש שנים, והיא ממש צעירונת. עכשיו, יש לה ידע של מורה שנמצאת כבר הרבה שנים במערכת.. למה שהיא בשלוש שנים, כי היא מתקדמת, היא מתפתחת, והיא לומדת. כלומר, כל דבר שאת תיתני לה.. שבוע הבא היא כבר תדע על זה פי שתיים, ותיישם פי שלוש... עבודה איתה הרבה יותר שונה, כי מאוד מודעת לעצמה, ולמה היא צריכה. היא שואלת: 'איפה אני יכולה ללמוד? איך אני יכולה?' מורה שכזו גם צורכת הרבה יותר את האימון. המאמנת משחזרת את דברי המורה אליה: 'תקשיבי... אני חייבת ידע בככה וככה. אני חייבת שזה, אני יותר חלשה ככה ויותר ככה.'"

מרבית המאמנות שהתייחסו למורות הצעירות איתן הן עובדות טוענות שהאימון בהחלט נחוץ יותר עבורן: "בעצם התפקיד שלי הוא להכשיר, לדאוג לפיתוח המקצועי של המורות, זה התפקיד בגדול. מה זה אומר? זה אומר לתת להן כלים. זה אומר ללמד אותן איך עושים את הדבר הזה. בעיקר מורות צעירות, שהן מגיעות מהסמינר, והפער הוא גדול במה שקורה בסמינר למה שקורה בשטח." מספר מאמנות העידו שלמורות צעירות בעיקר מסייע המודלינג, כדי לראות איך שיעור מיטבי אמור להתבצע: "ראית את עופרה המקסימה הזאת, מורה חדשה ב-ב'... אני מדגימה לה בעיקר, כי היא מורה חדשה. בהמשך אני גם אמשיך לבקש ממנה לראות שיעורים שהיא עושה". שתי מאמנות גם העידו שהן נעזרות במורות ותיקות כדי לחנוך ולאמן את המורות הצעירות: "המורה של א' ותיקה, וביקשתי ממנה, שכל מה שהיא עושה, שהיא תיתן למורה הצעירה החדשה, שבעצם, עושה את כל התהליך הזה פעם ראשונה... היא בעצם עוזרת לי, היא מובילה אותה, היא מסבירה לה."

3.5.6. ניהול סדירות העבודה מול המורות

כמעט כל המאמנות התייחסו בראיונות לדרכי עבודתן עם המורות. יותר ממחציתן העידו שהן עובדות רק עם המורות של השכבות הצעירות (א-ג', לעיתים ד'). מאמנת אחת ציינה שהיא עובדת עם שכבת ה' כדי להמשיך תהליכים

אורייניים מוצלחים משנים קודמות ורק אחת ציינה במפורש שהיא עובדת עם כל השכבות, גם הבוגרות ביותר (אם כי מדובר בבית ספר קטן מאוד).

ראשית, כמעט כל המאמנות ציינו שהן מחייבות את המורות לשלוח אליהן תכנון שבועי. באופן הזה, מרבית המאמנות מעידות, ניתן לעבוד באופן שקוף וצפוי, כך שכל מורה יודעת מתי המאמנת נכנסת אליה ולא יזה צורך: "בכל מוצ"ש אני תמיד שולחת להן את התכנון השבועי, שהוא בעצם מאוד, מאוד מדויק מה התכנון שלנו השבוע, ומה התכנון שלי איתן... מאוד מאוד ברור למורה השבוע שלה איתי... הכול בהתאם לתכנון השבועי מולה. הכול בשיח. אין הנחות." רוב המאמנות מיסגרו את חשיבות שליחת התכנון השבועי מראש כאמצעי הכרחי עבור המאמנת לעיצוב תכנון העבודה השבועי שלהן ושל המורות ופחות התייחסו אל התכנון השבועי ככלי לחניכה או ליווי של המורות.

ניכר כי סדירויות העבודה מעוגנות בעיקר בשיקולי אפקטיביות מאשר בשיקולי דעת פדגוגיים. למשל, מאמנות תיארו שהן צריכות להכריע אם להשקיע את מירב השעות עם המורות בתוך הכיתה או מחוצה לה ("פה יש לי כמעט אפס שעות של עבודה פרטנית מול המורה. הכול בכיתות"); מאמנות אחרות מתארות הכרעות בנוגע לתדירות והיקף מפגשים אפקטיביים בעבודה שכבתית ("יש לי בכל שכבה שעתיים, אני חושבת שזה המינימום, פחות מזה אין מה לעשות, זה לא אפקטיבי. ואני נכנסת לכל אחת מהשכבות, משתדלת להיכנס לשעתיים לפחות"); או ביחס למועד אפקטיבי למפגשי צוות ("מרבית המפגשים שלי עם הצוותים זה בסוף היום. זאת אומרת, שעה שביעית שכבר אין תלמידים וכאלה"). ניכר כי שיקולי האפקטיביות גוברים על שיקולי דעת אחרים שפחות הובעו על ידי המאמנות כגון דיפרנציאליות בעבודה מול המורות השונות, צורך בחיזוק מיומנויות מסוימות, או מצב התלמידים בכיתה.

מאמנות בודדות תיארו שיקולי דעת פדגוגיים בבניית מערך הסדירויות, אך אלה תוארו כנובעים מתוך לחצים חיצוניים. אילנית, למשל, תיארה שיקול דעת פדגוגי אשר נבע מצומת הערכה משמעותי: "עם כל שכבת גיל יש לי שעתיים שבועיות ... כיתות ד', בגלל המבחן השנה, יש לי ארבע שעות שבועיות איתם". מאיה הייתה אחת המאמנות הבודדות שתיארה כיצד היא מפעילה שיקול דעת אימוני אך מיסגרה את הכרעתה כנובעת מתוך שגרת עבודה דחוסה: "מערכת השעות שלי כאילו קצת מסנדלת אותי... את נכנסת לכיתה, ותיכף נגיד אני יוצאת מהכיתה... התהליכים לא נסגרים עד הסוף. ... אני יכולה להגיד, שעכשיו סתם יש לי שעה, אני אכנס לשמחה. אפילו אם באותו שבוע, לא נורא, אצל שמחה הייתי נגיד רק פעמיים, אבל עשיתי איתה איזושהי שיחה משמעותית, זה בעיניי יותר טוב מאשר שהייתי אצלה ארבע פעמים בכיתה." שיקולי הדעת של המאמנות המעוגנים בשאלות של אפקטיביות עשויים לשקף תחושות של עומס ולחץ אשר אולי נובעות מהציפייה מהן להראות שיפור מהיר בהישגי התלמידים בזמן קצר. לחץ זה עשוי להיות נוכח יותר באשר המאמנות מודעות לתפקידן כקצוב לחמש שנים.

3.5.7. עבודה עם המנהלת

כמעט כל המאמנות התייחסו לעבודתן עם המנהלת כחלק משמעותי בעיצוב עבודתן בבית הספר. יותר ממחציתן התייחסו למנהלת בהערכה כמנהיגה, למשל דפנה: "קודם כל, המנהלת, נתחיל בה, היא בן אדם מאוד... מאוד אמביציוזי, היא באמת מנהיגה." רות תיארה אף היא את המקום המנהיגותי שיש למנהל בבית הספר: "מנהל... עם כל הכבוד. כאילו הוא צריך להיות לידר, הוא צריך להיות מנהיג, לעמוד, להוציא את המורים מחדר המורים, שתהיה פה משמעת, שתהיה פה איזושהי שפה אחידה." מספר מאמנות טוענות שמדובר בהערכה הדדית והעידו שהמנהלת התעקשה שהן אלה שיקבלו את תפקיד המאמנת.

מאידך, יש מאמנות שדווקא מבקרות את המנהלת על כך שמבטה נוטה יותר החוצה (דעת קהל, הורים, מועצה) מאשר פנימה, כמו דקלה: "תראי, אני מבחינתי... בית ספר יסודי אין לו סיבה להתקיים אם הוא לא מוציא ילדים קוראים וכותבים. סליחה, אין לו סיבה להתקיים. אתה יכול לעשות מסיבות גרנדיזיות, ואתה יכול לעשות שואו ענק, אם אתה מוציא ילדים מבית ספר שלא יודעים לקרוא ולכתוב, סגור את בית הספר שלך." סיגל דווקא תיארה באמפתיה את ההתמודדויות לא פשוטות של המנהל: "מהמנהל יש לחץ אימים על הראש. יש פה כל כך הרבה דברים לא פשוטים. הוא צריך לתת מענה לכל כך הרבה דברים ולכל כך הרבה לחצים, שגם הוא מתמודד בסיר לחץ אחד גדול. זה אתגר לא פשוט." הלחצים החיצוניים על המנהלות עשויים לחדור פנימה וליצור רגעי משבר. סיגל תיארה כיצד מנהלת העתיקה את תחושת הלחץ בו היא מצויה לביקורת על עבודת המאמנת: "עכשיו, בחינוך לשוני אין זבנג

וגמרנו. ... היא הייתה חוטפת פתאום את הקריזה ומדביקה אותי אל הקיר. 'מה ב-ג', מה עשית? לא עשית מספיק. למה עשית ככה? ולמה ההישגים ככה? ט, ט, ט...', הבנת? לכסח אותי...".

מאמנות מתארות באותה נשימה את המנהלת כשותפה פדגוגית ליצירת רף ציפיות גבוה ביחס לעבודה מקצועית של המורות, למשל גלית: "היה מצב שמורה הייתה צריכה לבדוק משהו, נתנה את זה למישהי, שהיא לא מוסמכת לבדוק. המנהלת ראתה, קראה לה לשיחה, וככה העמידה אותה במקום, שזה לא מקובל עליה." יפעת העידה כי המנהלת סייעה לה להתמודד עם התנגדויות של מורות: "אם יש התנגדויות הן שקטות, ואני מרגישה שעם כישורים, ייעוץ ושילוב של המנהלת, אני צולחת את איפה שקשה... , וזה נעשה בדרך אחרת. (אני) מביאה את זה בפני המנהלת, ואז אנחנו עושות את זה בצורה חכמה, לא, שהנה אנחנו גוערות בכן, אז תעשו." גם סמירה טענה שהמנהלת הקלה את כניסתה לכיתות: "המנהלת עזרה לי הרבה בצעד הזה. המנהלת אצלו בבית הספר מאד תומכת. תמיכה רבה ולא מעטה. כאשר באתי בפעם הראשונה המנהלת הודיעה למורות שסמירה נכנסת לשיעורים בזמן שהיא רואת לנכון, כמובן תוך תיאום אתכן ושיש לקבל אותן ולא לבוא בטענות שהן כעת אצלי או אצל מישהי אחרת."

מאמנות אחרות שיתפו ברגעים של שיתוף פעולה, גם לנוכח הישגים לא גבוהים: "נגיד ראינו שיש תוצאות לא טובות, אז עשינו גם שיח עם המורות. ובעצם, אז אנחנו עומדות כגוף אחד. כאילו המנהלת לא משאירה אותי לפתור את העניינים, אלא כגוף אחד אני והמנהלת." יפעת תיארה את הערך שיש בעבודה משותפת טובה של מאמנת ומנהלת כמעמיקה תובנות עבור שתיהן: "עכשיו, בהתחלה גם ישבתי הרבה בישיבות בחדר של שולמית, כי אמרתי שאני רוצה בהתחלה לקלוט עם מי יש לי עסק... ואני שומעת את המורות מספרות לה בישיבות שהן עובדות דיפרנציאלית ... אבל... אתה רואה (ש)אין הלימה בין מה שקורה בחדר של שולמית לבין מה שקורה בשטח... ואז ככה אני ושולמית ניסינו לראות איך אנחנו (מבינות) את הדבר הזה... (ו)באמת כאילו זה היה עניין גם קצת של מושגים... כי לכל אחת (מהמורות) יש את הדיפרנציאלי שלה והוא אחר." ריית שהינה מאמנת חדשה בבית הספר, תיארה כי המנהלת משמשת עבודה כתובת קבועה להתייעצות וחשיבה משותפת בשל היכרות המנהלת עם צוות המורות, שעדיין חסרה לה: "בימי חמישי קבוע יש לי בבוקר פגישה עם צילה המנהלת. אני משתפת אותה בתהליכים ובמטרות שלי באותו שבוע. במה התמקדתי באתגרים, ובהיוועצות, ממש היוועצות, מה אני צריכה לעשות. ואם יש לה עצה לתת לי, האם כדאי לי להמשיך בדרך שאני ממשיכה, או לשנות, זאת אומרת, בהיכרות שלה ביום יום, וההתנסות שלה עם המורים." להעמקה נוספת בעבודת המאמנת עם המנהלת ניתן לעיין בחקר מקרה 3 בעמ' 134.

3.6. סיכום ביניים: תפיסת התפקיד והזהות המקצועית של מאמנות במיזם מישרים

מיזם מישרים תופס את מאמנות האוריינות כמנוף מרכזי לשינוי בית-ספרי בר קיימא. מתוך הראיונות ניכר כי המאמנות, רובן ככולן, חשות כי אכן מדובר בתפקיד רב ערך ושמחות להיענות לאתגר, הן מבחינה אישית והן מבחינה מקצועית. מתוך הראיונות עולה כי המאמנות טרודות בשאלות של תפיסת התפקיד, לרבות היבטים של מה מאמנת עושה ("מפתחת את הידע המקצועי של המורות", "מובילה תהליכי הוראה מבוססי נתונים"). כמו כן, ניכר כי המאמנות טרודות בשאלות של זהות מקצועית – מי היא מאמנת ("מומחיות באוריינות לשונית ופדגוגיה", "בעלת כישורים בינאישיים מעולים"). לבסוף, תפיסת התפקיד של המאמנות כוללת גם התמודדויות עם היבטים של מיצוב, יחסי כוח, סטטוס והיררכיה. (להעמקה בהיבטים הנוגעים לזהות המקצועית של המאמנות ניתן לעיין בחקר מקרה 1 בעמ' 114).

אכן, מדובר בתפקיד חדש שהגדרתו, לפחות בשלבים הראשונים, לא הייתה ברורה למאמנות ("מה זה התפקיד הזה? ואף אחד לא ידע."). תחושה זו של עמימות מצאה את ביטוייה בהיבטים שונים של תהליכי למידה וצמיחה שהמאמנות העידו שהן מצויות בהם, כאשר המניע המרכזי הוא תמיכה טובה ככל הניתן בטיפוח כישורי ההוראה של המורות. אף שניכר כי מירב המאמנות מחזיקות בתפיסת זהות של מומחיות במיומנויות אורייניות, הרי שהן מצהירות שהן גם מצויות בתהליך למידה, ועל כן חלק מן המאמנות העידו גם על רגעים רפלקטיביים של חוסר ביטחון, ספקות וחשש ממיומנויות מפותחות חלקית בתפקיד החדש כמאמנת: "האם אני יותר תורמת או יותר מעבבת?" (גלית); "הפנו אלי שאלה – האם סיפקתי את הידע כמו שצריך?" (עולא); "אולי לא ידעתי לשאול עד הסוף מה שרציתי." (מאיה). לא זאת אף זאת, מתוך הראיונות ניכר כי המאמנות נדרשות לנווט בעדינות בין חששות מתמיכה לא מספקת בתהליכי למידה של המורות, ובין שאלות של מיצוב, סטטוס והיררכיה. קאוברן ווולפין (2012) הגדירו צומת מורכב זה

כחלק מהאופי הפוליטי של תפקיד מאמנת האוריינות: "בנוסף לתפקיד החינוכי שלהן, תפקידן של המאמנות הינו גם פוליטי באשר הן נדרשות לנווט בצמתים מורכבים בין למידה ויחסי כוח" (Coburn & Woulfin, 2012, p. 6)⁴

מדברי המאמנות ניכר כי שאלות של כוח הינן אינהרנטיות לתפקיד החדש. ואף שמרבית המאמנות העידו שקבלת תפקיד המאמנת הגשימה את שאיפתן להרחיב ולהעצים את השפעתן על המערכת, הרי שתפקיד מעין זה ממקם אותן באופן היררכי ביחס למורות איתן הן עובדות. פערי הסטטוס וההיררכיה פועלים כחרב פיפיות עבור המאמנות, שכן כפי שטען פוקו: "היכן שיש כוח – יש התנגדות" (Foucault, 1978/1990). התנגדות לרפורמות פוגשת בעיקר מורות ותיקות כאיום על המומחיות שלהן (Lowe et al., 2019). ואכן, מתוך הראיונות אספנו לפחות שבע אסטרטגיות שונות של התמצבות המאמנות בתפקידן החדש. מאמנות רבות תיארו את האסטרטגיות הללו כנועדו למתן את ההיררכיה שנובעת מתוך תפקידן וזאת החל ממיצובן כ"סנטה קלאוס" אשר עוזרות למורות, מעניקות מתנות לבית הספר, או חומרי הוראה מוכנים למורות; דרך מיצובן מחד כ"לומדות" ממש כמו המורות עצמן ומאיך כ"מומחיות" המשמשות כתובת עבור המורות בנושאים של פדגוגיה ודיסציפלינה; וכלה במיצובן כ"חברות הנהלה" שניצבות לצד המורות. ניכר מהרוב המכריע של הראיונות כי המאמנות, ברמות הדגשה שונות, מבקשות לעצב את המורות איתן הן עובדות כמורות טובות כפי שהיו הן עצמן. יש בתפיסת תפקידן זו כדי להעצים את תחושת האיום בקרב המורות האחרות. מגוון אסטרטגיות ההתמצבות בהן נוקטות המאמנות מעידות על תחושתן כי המורות איתן הן עובדות מרגישות מאוימות מוכחות. מערכת זו עשויה לנבוע מתפיסת התפקיד של המאמנות כמעוגנת בהיותן מורות טובות בעברן, ולא כנשות מקצוע שהגיעו לתפקיד המאמנת כמומחיות אוריינות או כבעלות ידע וכישורים אימוניים.

תפיסת התפקיד של הרוב המכריע של המאמנות הכילה בעיקר היבטים של מיומנויות רבות, כגון שקידה על בניית מערכות יחסים בינאישיות או פיתוח יחסי אמון בינן לבין המורות. הדרך שבה חלק מן המאמנות הגדירו את הצורך שלהן בסט עשיר של מיומנויות רגשיות רמזה לאופן בו הן תופסות את תפקיד המאמנת, ראשית כמורכב ורגיש: "למרות שאני לא טיפוס של פוליטיקאית בכלל... (חשובה) התקשורת הבינאישית עם כל הגורמים." (עינת), ושנית כתפקיד שמעורר התנגדויות: " (לא) לבוא לתפקיד הזה כתפקיד שהוא... אני יודעת הכול, בואו תלמדו ממני עכשיו. אלא לבוא בצניעות."

חלק נכבד בזהות המקצועית של המאמנות תופס המקום האורייני. מרבית המאמנות מחשיבות את עצמן כמומחיות בתחום האוריינות הלשונית. המאמנות משתמשות בידע האורייני העמוק שלהן כדי למצב את מעמדן בקרב המורות ותופסות אותו כמרכזי למילוי תפקידן. מאמנות שהגיעו לתפקידן מרקע מקצועי שאינן אורייניות (חינוך מיוחד, ריכוז חברתי וכו') מעידות שהן טרודות בהשלמת הידע החסר. אכן, כאשר מאמנות העידו בראיונות כי הן שוקדות על טיפוח המקצועיות שלהן עצמן על ידי קריאה ורישום להשתלמויות, הן העידו כי הן משתלמות בתחום האוריינות הלשונית, לא בפרקטיקות אימון. ממצאים אלה תואמים, למשל, את מחקרן של וודוורד ות'ומה (Woodward & Thoma, 2021) בו ביקשו החוקרות להבין כיצד מאמנות אוריינות תופסות את תפקידן. החוקרות ביקשו מהמאמנות לציין מה הכיין אותן הכי טוב לתפקיד. הרוב המכריע ציינו את התואר האקדמי שלהן (60%) ואת תעודת ההתמחות באוריינות לשונית (28%). מיעוט ציינו את מומחיותן בתוכניות קריאה (כ-10%). אף אחת לא ציינה שהתכוננה לתפקיד על ידי העשרת הידע שלה בפרקטיקות אימון.

בניגוד למודל המאמנות בארה"ב, במיזם מישרים המאמנות נכנסות לתפקיד כאשר הוא מוגבל בזמן: חמש שנים בלבד. מאמנות העידו שהן טרודות בשאלות בנוגע לתוחלת ולמשמעות של עבודתן—"מה יישאר" אחרי שהמאמנת תעזוב. תודעת הזמניות הזו משפיעה על תפיסת התפקיד של המאמנות ומתוך כך על שיקולי הדעת שלהן בביצוע. למשל, חלק מהמאמנות שוקדות על השארת חומרים מסודרים ("משאירים חומרים. ידע של מורות"), כהכנה ל"יום הזה שאני אעזוב, (כדי ש) הכול יתנהל". לפי תפיסה זו, יש הקבלה מלאה בין 'חומרים' לבין 'ידע המורות'. לעומת

⁴ "In addition to their educative roles, literacy coaches have a political role as they navigate the complicated intersection between power and learning" (Coburn & Woulfin, 2012, p. 6).

השימוש בשפה הפסיבית ("יתנהל") המשקפת צורך לתכנת מערכת שתפעל מעצמה, מאמנות אחרות תארו את תפקידן באחריות לחנוך את הפרסונות הספציפיות בידיהן הן יפקידו את המשך העשייה ולהכין אותן לאחריות שיצטרכו לקחת ("מה משאירים לרכזת השפה, איזה כוחות, ... איזה יכולות, איזה ידע?").

התלבטות זו בין לחנוך מורות או לספק משאבים, נתפסת כהכרעה דיכוטומית הנובעת ממשאב הזמן המוגבל שלהן. הכרעה זו משתקפת בספרות המחקר כמתח בין שני מודלים של אימון אורייני: מודל של אימון להליכה בתלם (coaching to conform) בו המאמנת אחראית לתמיכה בהטמעתם של חומרי למידה או פרקטיקות הוראה מוגדרים מראש (ולעתים גם משטור של אותה ההטמעה), ומודל של אימון לפרקטיקה רפלקטיבית (coaching into practice) בו תפקיד המאמנת הוא להוביל את המורה לחשיבה רפלקטיבית על תפקידה ולאמן אותה באופן ששואף לבחינת והרחבת שיקולי הדעת שלה. כאשר מאמנות מישרים מתבקשות בראיון להגדיר את תפקידן, הן טענו שהן "לא מדריכות" במובן שהן מסכימות שלהיות מאמנת "זה לא להגיד למורה מה לעשות", אבל רובן התקשו למלא את ההנגדה לתפקידים האחרים בתוכן חיובי. סיגל כן הוסיפה להגדרת התפקיד את הפן הרגשי: "אלמנטים שהם רגשיים של הקשבה, של הכלה, של סובלנות" אבל תוספת זו לא שוללת את האפשרות שבפן המקצועי מאמנת בהחלט מאמנת את המורות להליכה בתלם. כאשר מאמנות פרטו בראיונות התנהגויות ופעולות שהן כוללות במסגרת תפקידן, הרי שרבות ציינו שתפקידן הוא להראות למורות "מהי הוראה מיטבית" (גלית); ללמד אותן כיצד לבנות חומרי הוראה כשאמת המידה להצלחתן היא, למשל, "שאת המרחב הבא הן יעשו לבד" (אילנית); או לדאוג ש"מה שאני מנחילה עכשיו אני צריכה שהם ימשיכו להשתמש בזה" (שמרית). מאמנות בודדות הביעו תפיסת תפקיד אימון אשר לוקחת בחשבון את צרכי המורה: "זה לא צורך שלי, זה צורך לבוא מהן. את מבינה, זה צריך להיות בשיח מולן. אולי עכשיו רגע את מרים פחות מטרידה הישיבה בכיתה? אולי יש משהו אחר, שאני צריכה לעבוד איתה, וזה לא מה שאני רואה, אלא משהו שהיא. כאילו צריך בתפקיד הזה כל פעם לחזור לזה." (מאיה). להעמקה נוספת בסוגיית האימון המכתיב או הדיאלוגי ניתן לעיין בחקר מקרה 2 בעמ' 124.

כאשר המאמנות מתייחסות באופן מפורש לעבודה עם אוכלוסיות של עוני והדרה, מרביתן מציגות פעמים רבות תפיסת החסר (Deficit Noticing, Louie, 2018; Louie et al., 2021) הן ביחס לתלמידים (בעלי אוצר מילים לקוי, ידע עולם מוגבל) ולהורים (לא מקריאים ספרים, לא מנהלים שיח עשיר), ולעתים גם ביחס לצוות המורות עליהן הן אמונות (אל מול המורות, המאמנות ממוצבות כ"יודעות" והמורות המקומיות, לרוב, כבעלות ידע חלקי וחסר. גלית אף טענה: "כנראה שלא כולן רוצות להרגיש משמעותיות"). חלק מן המאמנות הביעו שיפוטיות תרבותית ביחס להורי הילדים, כאשר מתוך הבחירות הצרכניות של ההורים מאמנות הסיקו מסקנות בנוגע לערכים בהם ההורים מחזיקים: "אדיס זה יותר חשוב מנגיד ללכת לחוג פעם בשבוע." תפיסה זו מתחברת לגישה הליברלית-שמרנית אשר רואה את העניים כאשמים במצבם בשל בחירות לקויים בהן בחרו (קרומר נבו, 2022). עם זאת, ניתן לזהות ניצנים של חשיבה ביקורתית ואתגור מבנים חברתיים. חלק מן המאמנות מתארות את מאמצייהן לאתגר את תפיסת העולם של המורות, למשל בניסיון למנוע מהן להנמיך את רף הציפיות עבור הילדים המתקשים או לגרום למורות להימנע מתפיסת הילדים לאור סטיגמות הקושרות את הילד, למשל, לבני משפחה פחות מוצלחים או למקום המגורים שלו.

יוצאת הדופן בהקשר זה היא ההתייחסות של המאמנות לילדים (והורים) שהם עולים חדשים, בהתאמה למערכת החינוך המכירה בצרכים הייחודיים של עולים. מאמנות מתייחסות בסלחנות רבה יותר לעולים חדשים שמתוארים על ידי חלק מהמאמנות כבעלי מיומנויות לשוניות אבל "הוא לא יודע איך אומרים את זה בעברית." ועדיין, לא כל העולים מהווים מקשה אחת. קיים פער משמעותי בין האופן שבו מאמנות מתארות תלמידים מתרבות רוסית, שמגיעים לרוב עם בסיס חזק בשפת אימם ("הוא לא מגיע טאבולה ראסה"), לבין תיאורן תלמידים מהתרבות האתיופית, שהבסיס האורייני שלהם רעוע: "זהם החלשים יותר כאן בתוך בית הספר... מגיעים לפעמים בלי מודעות פונולוגית, פערים של שלוש שנים לפעמים... בית ספר הוא בכלל משהו שזר להם." למרות ההבדל ביחס לאוכלוסיות השונות, עדיין מאמנות מזהות עולים חדשים כמגיעים מתרבות בעלת ערך ("ממש העשרתי את עצמי, אוצר המילים שלי ברוסית. אז תראי ברגע שאנחנו נותנים מקום לתרבות של הילדים, הילדים קולטים את התרבות שלנו. זה הכל."), ואילו תלמידים שמגיעים מתרבות של עוני לא נחשבים כמגיעים מתרבות כלל. מתוך הראיונות ניכר כי בקרב הרוב המכריע של המאמנות תרבות וערכים שעולים בקנה אחד עם תפיסת עולמה של המאמנת מקבלים עדיפות כ"תרבות גבוהה". מערכת הערכים האחרת נתפסת על ידי המאמנות כ"דלות" ולא כתרבות שיש בה פוטנציאל לתרומה וניתן ללמוד

ממנה, או אפילו ליטות לה חסד (בעולם קפיטליסטי, נעלי האדיס עשויים להסוות את הבושה הכרוכה בלהצטייר כעני בחברה, ולמתן את המחירים החברתיים של התיג הזה; נאות עופרים, 2021). מיעוט מן המאמנות, יש לציין, מחזיקות בתפיסה תרבותית שונה כלפי משפחות הילדים מרקע של עוני והדרה ואותה הן מבקשות להנחיל למורות. גלית הייתה אחת המאמנות הבודדות אשר ציינה: "יש משהו שהוא עדיין לא יושב (בקרב המורות)... אל"ף בהבנה של ילד בהדרה, שאני לא צריך לרחם עליו, אני צריך לתת לו מענים אחרים. ב"ת להבין מה זה לחבר לעולם האישי שלו, כי העולם האישי שלו הוא לא כמו של זה שיושב לידו. ... וקצת להיכרות עם ההורים שלהם שזה חסר."

לסיכום, ניכר כי תפיסת התפקיד המגוונת בין המאמנות מובילה אותן לעצב זהות מקצועית מגוונת, הנמתחת על פני קשת בין מאמנות שתופסות את תפקידן בנושא היבטים רגשיים דומיננטיים ופיתוח תחושת מסוגלות בקרב המורות, ("אנחנו הולכים לראות מה חזק, ומזה כאילו לבנות, לצמוח ולהתפתח"), ועד מאמנות שתופסות עצמן מדריכות המעניקות חומרים ויחידות הוראה מן המוכן. שונות אחרת נמתחה בין מאמנות על רצף בין תפיסת התפקיד כעקשנות ודבקות במה שהמאמנת מאמינה שנכון, ללא נכונות להתפשר מול דרישות המורות שנתפסות מבחינת המאמנת כהנמכת רף המקצועיות, לבין "להתאים את עצמך למה שקורה בשטח" (עינת). יש לציין שלעיתים שני הקצוות גולמו בדבריה של אותה מאמנת עצמה. היבטים אלה ואחרים אשר עשויים להיתפס כסותרים זה את זה ולא קוהרנטיים דווקא מעידים יותר מכל על מורכבות התפקיד והצורך להתאים את תפיסת התפקיד, אף בקרב אותה מאמנת, לזירות שונות או לשותפות תפקיד שונות איתן עובדת המאמנת. ניתוח תפיסות התפקיד והזהות המקצועית של המאמנות, על כל העושר והגיוון בהן, מציף מתחים מרכזיים בתפקיד. בפרק הבא, נראה כיצד מתחים אלו באים לידי ביטוי בעשייה של המאמנות.

פרק 4: פרקטיקות אימון – בתוך הכיתה ומחוצה לה

4.1. מסגרות העבודה המרכזיות של המאמנות

פעילות המאמנות בבתי הספר סווגה לחמישה מרחבי פעילות עיקריים: (א) מפגשי אימון בתוך הכיתות הכוללים תצפיות, הדגמות והוראה משותפת; (ב) מפגשי אימון מחוץ לכיתות הכוללים הדרכות פרטניות או צוותיות; (ג) ישיבות עם נציגים/מדריכות מהגופים המלווים; (ד) העברת שיעורים בכיתות, ללא נוכחות המורה; (ה) השתתפות בישיבות הנהלה; ו-(ו) עבודה עצמית. בטבלה 1 ניתן לראות את חלוקת 138 שעות האימון שתועדו במסגרת מדגם התצפיות לפי סוגי הפעילות.

טבלה 1. חלוקת שעות האימון שתועדו (138) לפי מרחבי פעילות, באופן כולל ובחלוקה מגזרית.

החברה הערבית		החברה היהודית		כלל המאמנות		מרחב הפעילות
%	מספר שעות	%	מספר שעות	%	מספר שעות	
43%	17	37%	36	38%	53	אימון בתוך הכיתה
40%	16	43%	43	43%	59	אימון מחוץ לכיתה (פרטני או צוותי)
5%	2	7%	7	7%	9	ישיבה עם גוף מלווה
5%	2	4%	4	4%	6	עבודה עצמית
0%	0	6%	6	4%	6	העברת שיעור שלא בנוכחות המורה
8%	3	2%	2	4%	5	ישיבת הנהלה
100%	40	100%	98	100%	138	סך הכל

בעוד חוקרים לא מעטים (Bean et al., 2010; Deussen et al., 2007; Kane & Rosenquist, 2019) מלינים על כך שרק מיעוט משעות העבודה של המאמנות מוקדש לעבודה מול המורים (למשל, במאמר של בין ושותפיו המצוין לעיל, כ-35%) הממצאים מימי התצפיות שקיימנו בבתי הספר מעידים כי חלק משמעותי מעבודת המאמנות ממוקד ישירות באימון מורות (82%)⁵. מתוך ניתוח הנתונים הכמותיים ניכר כי מרבית המאמנות הצליחו ליצור תקשורת יחסי אמון עם המורות ולכונן מערכות יחסים איתן, המאפשרים כניסה לכיתה ונכונות המורות להיענות לפגישות אימון (קבוצתיות ופרטניות גם יחד) מחוץ לכיתה.

עם זאת, מתוך הראיונות והתצפיות האתנוגרפיות ניכר כי לעבודה המרובה של המאמנות עם המורות יש גם מחירים. מאמנות רבות מעידות על תחושות של היעדר זמן ("הזמן הוא קריטי... בכיתות יש מריחת זמן מטורפת") ובמקביל על עומס גדול המונח על כתפיהן ("אני כל הזמן מרגישה שאני נמצאת על קצה המזלג עדיין... עבשיו אני רואה כל כך הרבה דברים, שאני אומרת, 'יו, כמה עבודה יש!'). תחושה זו של עומס ובהילות מתחרה עם האטת הקצב שנדרשת על מנת לתכנן מהלכים אימוניים שיתמכו בתהליכי רפלקציה וחקר הפרקטיקה של המורות אשר יאפשרו להן לפתח שיקול דעת מקצועי ויחזקו את עצמאותן בכיתות. כמו כן, הבחירה לעבוד עם המורות בהיקף כה גדול באה על חשבון

⁵ כאמור בפרק שיטות המחקר, יש לזכור כי יתכן וישנה הטיה מסוימת בנתוני המדגם הנוכחי ואחוז שעות העבודה המוקדש לעבודה ישירה עם המורות נמוך במידה מסוימת מהממצא כאן.

דברים אחרים כגון תכנון תהליכים ארוכי טווח, ארגון של שגרת עבודתן מול המורות, או החזקת מבט רחב על הנעשה בבית הספר, אלמנטים שהם חלק אינטגרלי מעבודתן של מאמנות במדינות אחרות.

כמו כן, ספרות המחקר הקיימת (Bean et al., 2011; Saclarides et al., 2022) מדגישה את הערך הרב של ליווי אירועי האימון בתוך הכיתה בתהליכים של חשיבה משותפת וניתוח הן לפני אירוע האימון בכיתה והן אחרי אירוע האימון בכיתה. מודל כזה מניח, מבחינה כמותית, הקדשת זמן רבה יותר של המאמנת לאימון מחוץ לכיתות מאשר בתוך הכיתות. ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי המאמנות במיזם מישרים מקדישות כמות זמן זהה בערך לאימון בתוך הכיתה (39% מהזמן) ולאימון מחוץ לכיתה (43% מהזמן), מה שמעיד על כך שאירועי האימון בכיתות לרוב אינם מלווים הן בחשיבה מקדימה והן בניתוח משותף אחרי וכי בעבודת המאמנות יש מיקוד באימון בתוך הכיתה ותיעדוף שלו על פני אימון מחוץ לכיתה.

עם אלו מורות עובדות המאמנות במרחבים השונים (כניסה לכיתות, אימונים פרטניים ושיבות צוות)?

השימוש בקטגוריה של מורות ותיקות לעומת צעירות לתיאור המורות איתן עובדות המאמנות עלתה כקטגוריה משמעותית עבור מאמנות בקבלת החלטות סביב עבודתן, הן מתוך הראיונות והן מתוך התצפיות. גם ספרות המחקר מצביעה על הבדלים בין עבודה עם מורות ותיקות ועבודה עם מורות צעירות שנובעים מן האפיונים הייחודיים של כל אוכלוסייה. מורות ותיקות מוצגות כבעלות רפרטואר הוראה רחב (Kennedy, 2006) וכנוטות לאמץ דרכי הוראה פרונטליות (Goh & Fang, 2017; Housner & Griffey, 1985). מורות ותיקות מוצגות גם כבעלות ידע רחב, והמהוות כתובת להתייעצות למורות אחרות (Day & Gu, 2007; Horn & Little, 2010; Liu, 2013; Spillane et al., 2018). ספרות המחקר גם מצביעה על מורות ותיקות כפגיעות יותר לאימונים על הדימוי הציבורי שלהן בהשוואה למורות צעירות בוותק (Vedder-Weiss et al., 2019) וכנרתעות מרפורמות חדשות (Lowe et al., 2019). מורות צעירות מתוארות בספרות כתמונת ראי של מורות ותיקות: חסרות אוניו, חסרות ביטחון ובעלות ידע חלקי, (Kardos et al., 2001) על כן הן נוטות לשאול שאלות ולחפש עצות (Housner & Griffey, 1985; Kyndt, 2016). יחד עם זאת, מורות צעירות גם מאופיינות באנרגיות ונלהבות (Kyndt et al., 2016) ופתיחות לרפורמות חדשות (Levine, 2011).

טבלה 2. חלוקת אירועי האימון עם מורות ותיקות לעומת צעירות⁶ על פי מרחבים.

	סך אירועי אימון שתועדו עם מורות	% אירועי האימון בתוך הכיתות	% אימון פרטני	% ישיבות צוות
מורות ותיקות	100% (57)	44% (25)	18% (10)	39% (22)
מורות צעירות	100% (60)	41% (24)	39% (23)	22% (13)

על רקע הידוע מהמחקר והקולות העולים מהראיונות בנוגע לקושי בעבודת האימון עם מורות ותיקות—בין אם משום הקושי להתגבר על תחושת האיום מהן ולהצליח להיכנס לכיתותיהן ובין אם משום תחושה שאין בכך צורך—מפתיע לגלות כי כמות אירועי האימון עם מורות ותיקות (57) ועם מורות צעירות (60) דומה מאד⁷. כמו כן אחוז הכניסות לשיעורים של מורות ותיקות (44%) לעומת מורות צעירות (41%) אף הוא יחסית זהה. נתונים אלו מציעים שעל אף האתגר שבעבודה עם מורות ותיקות, המאמנות מוצאות את הדרכים ללוות אותן בעבודתן, בתוך ומחוץ לכיתה. אך בהתאמה למה שעולה הן מספרות המחקר והן מהראיונות, ניכר כי המורות הוותיקות מקבלות הרבה פחות שעות של אימון פרטני (17% מהאירועים שתועדו במדגם התצפיות) בהשוואה למורות הצעירות (39% מהאירועים שתועדו) וכן

⁶ כאמור, על מנת לאפיין את הותק של המורות לא השתמשנו במדד של ותק לפי שנים, אלא באופן שבו המאמנת מתארת ותופסת את המורה.

⁷ יש לציין שיש לכך משמעות מוגבלת משום שאין לנו מידע באשר למספר הכולל של המורות הוותיקות והצעירות בבתי הספר שבמדגם.

שהעבודה של מאמנות עם מורות ותיקות מחוץ לכיתה מבוססת בעיקר על השתתפותן בישיבות צוות (39% מהאירועים שתועדו).

4.2. פרקטיקות האימון בתוך הכיתה

4.2.1. אימון בתוך הכיתה – התמונה הכללית

מיזם מישרים פורס בפני המאמנות שלוש פרקטיקות אימון מרכזיות כשהן נכנסות לכיתה: צפייה, הדגמה (modeling) והוראה משותפת (co-teaching). נראה כי המאמנות רואות בשלוש הפרקטיקות את מרחב האפשרויות הכמעט בלעדי שלהן בכניסתן לכיתות של המורות. למשל, דפנה פירטה: "ומלמדים אותנו שם (בהכשרה) שלושה כלים עיקריים, שזה התצפית, עבודה בצוות ומודלינג בעצם שאנחנו עושות. אני עוד לא יכולה לומר שאני שולטת מאה אחוז בכל אחת מהמיומנויות האלה, אני לומדת אותם תוך כדי, וזה משתפר." כלומר, מאמנות תופסות את המיומנויות הללו כאקוויולנטיות לביצוע התפקיד.

מתוך הראיונות עולה כי המאמנות מתארות את האימון בכיתות כבעל ערך מיוחד ורואות בו, במידה מסוימת, את לב העשייה שלהן, למשל אילנית: "כאילו אני שעה אחת עם הצוות, ופה זה נגמר. כל השעות האחרות אנחנו בתוך הכיתות מתגלגלות, מתחרבשות, מדברות, מנהלות שיח כזה. זה כאילו הדבר האמיתי. ... הן מחכות לזה." גם דפנה שיתפה מניסיונה: "שנה שעברה לא כל כך נכנסתי לכיתות שלה והרגשתי ש... פספסתי אותה." המאמנות מתארות את האפשרות לאמן את המורות בתוך הכיתות כאלמנט שמייחד את האימון מהדרכה, למשל דקלה תיארה: "כל השנים שלימדתי וחינכתי, אולי פעם אחת או פעמיים נכנסה אלי מדריכה לכיתה. הכול היה 'לדבר על'... לא היה 'לעשות את' כמאמנת, ולא היה ללמד יחד איתי". עינת סיכמה: "תחשבי איזה... משאב מדהים. תחשבי שכל מורה במדינת ישראל הייתה יכולה ללמוד ככה. שיושבת על ידה מומחית בתחום, באמת מראה לה כל דבר, מובילה אותה על כל דבר ומתקנת. חלום."

טבלה 3. כמות אירועי אימון שתועדו במדגם התצפיות בכל סוג של פרקטיקות אימון בתוך הכיתות (באופן כולל ובהשוואה בין חברה יהודית לערבית)⁸

החברה הערבית ⁹		החברה היהודית		כלל בתי הספר		פרקטיקת אימון
%	מספר אירועי אימון שתועדו	%	מספר אירועי אימון שתועדו	%	מספר אירועי אימון שתועדו	
100%	16	39%	17	55%	33	תצפית
0	0	30%	13	22%	13	הדגמה
0	0	18%	8	13%	8	הוראה משותפת
0	0	14%	6	10%	6	ללא המורה
100%	16	100%	44	100%	60	סך הכל

מתוך הממצאים הכמותניים ניכר כי מאמנות נכנסות לכיתות בעיקר כדי לצפות במורות (55% משיעורי האימון בכיתות הוקדשו לתצפית). בכלל בתי הספר פרקטיקה זו נפוצה יותר מפי-2 מפרקטיקות האימון האחרות. מאמנות

⁸ מיון אירועי האימון נעשה לפי הגדרת המאמנת.

⁹ היעדר פרקטיקות ההדגמה וההוראה המשותפת שתועדו במסגרת המדגם בקרב מאמנות מהחברה הערבית, ככל הנראה איננו משקף באופן מדויק לגמרי את המציאות. השימוש בהדגמות (בעיקר בשלבים הראשוניים של תהליכי האימון מול המורות) ובהוראה משותפת הוזכר על ידי מספר מאמנות גם בראיונות וגם בשיחות בלתי רשמיות.

משתמשות בפרקטיקת ההדגמה לעיתים יותר רחוקות מאשר בתצפית (22% מהמקרים) ואילו אירועי ההוראה המשותפת מתרחשים ב-14% מכלל המקרים.

בשיחות לא רשמיות עם המאמנות, שיתפו רבות מהן כי מופעל עליהן לחץ להיכנס לכיתות שלא בתפקיד של מאמנות, אלא בתפקיד של מורות (לרוב ללא נוכחות המורה בכיתה) וזאת כדי לשפר את הישגי האוריינות של כיתה מסוימת (בעיקר בכיתותיהן של מורות שאינן נמצאות בתהליך אימון), לקדם תלמידים ספציפיים או לסייע למורות לעמוד בעומס של מבדקי ההערכה שנערכים באופן פרטני. מתוך ניתוח מדגם התצפיות עולה כי התופעה הזו קיימת אבל היא איננה מרכזית. המאמנות מצליחות לשמור על המקום שלהן כמאמנות וב-90% מהזמן שלהן בכיתות הן נמצאות שם יחד עם המורות שהן מאמנות.

תצפית היא פרקטיקת האימון המרכזית בקרב מאמנות. מאמנות בחברה הערבית מגדירות את פעילויות האימון שהן מקיימות בכיתות באופן גורף כתצפיות ואילו מאמנות בחברה היהודית משתמשות בשלוש פרקטיקות האימון באופן יותר מגוון. ייתכן שהשוני בין החברות מוסבר בחלקו כהבדל בשיום יותר מאשר בפרקטיקה, כאשר המאמנות בחברה הערבית נוטות להיכנס לכיתות ללא תיווך מפורש של מטרותיהן מול המורות. כלומר, בחלק ממה שכלול במדגם כתצפיות, רמת מעורבותה הפעילה של המאמנת בשיעור בפועל היא גבוהה יותר ממה שנמצא בממוצע מדגם התצפיות בחברה היהודית, שם אותה הפעילות אולי תזכה לשם אחר (הדגמה או הוראה משותפת). ייתכן שהאופי ההיררכי של העבודה בבתי הספר בחברה הערבית תורם למצב שבו נוח יותר למאמנת לצפות במורות (עם כל ההיבט הפיקוחי שבמעשה זה) מאשר לתאם באופן מפורש עם המורות את מטרת האימון, מה שעלול להבליט את מה שחסר למורה בעיני המאמנת ובכך להוות איום על מעמדה של המורה.

טבלה 4. פרקטיקות האימון בתוך הכיתות בהן משתמשות המאמנות עם מורות צעירות לעומת ותיקות.^{10,11}

אירועי הוראה משותפת/ ללא המורה	אירועי הדגמה	אירועי תצפית	סך אירועי אימון בתוך הכיתות	
6% (1)	29% (5)	65% (11)	100% (17)	צעירות
43% (6 ¹²)	29% (4)	29% (4)	100% (14)	ותיקות

על אף העובדה כי תצפית היא פרקטיקת האימון הרווחת ביותר בתוך הכיתה בקרב מאמנות מבתי ספר בחברה היהודית (כמפורט בטבלה 3, 39% מאירועי האימון בכיתות הן תצפיות), מתוך השוואה המוצגת בטבלה 4 אנחנו יכולים ללמוד כי הדבר אינו נכון בהכרח עבור כל המורות. מתוך הממצאים עולה כי התצפית מהווה את פרקטיקת האימון הדומיננטית בעבודתן של המאמנות בעיקר עם מורות צעירות (65% מאירועי האימון). לעומת זאת בעבודתן עם מורות ותיקות, המאמנות בוחרות ליישם יותר הוראה משותפת או (43%) ופחות נוטות לצפות במורות (29%).

ההבחנה בין פעילויות אימון בתוך הכיתות אל מול מורות בעלות סטטוס שונה עשויה להבליט את תפיסת המיצוב ההיררכי של הפעילויות השונות ומתוך כך את הזדמנויות הלמידה השונות המתאפשרות למורות. צפיית המאמנת במורה מבליטה יחסי כוח (צופה - נצפית) ואולי לכן נפוצה יותר בעבודה של המאמנת עם מורות צעירות. הדגמה של המאמנת, אף שגם היא מגלמת בחובה יחסי כוח, עשויה להיות ממוסגרת על ידי המאמנת, למשל, כהורדת עומס מהמורה הוותיקה או כהדגמה של פרקטיקה ספציפית שהמורה איננה מכירה ובכך לרכך את יחסי הכוח, ולכן אולי מופיעה במידה שווה הן מול מורות ותיקות והן מול מורות צעירות. לעומת זאת, הוראה משותפת מייצרת מערכת יחסים שוויונית יותר בין המאמנת למורה ועל כן, אולי, נפוצה יותר בקרב העבודה עם המורות הוותיקות.

¹⁰ התוצאות מתמקדות בחברה היהודית בלבד משום שבחברה הערבית לא עלתה הבחנה בין הפרקטיקות השונות.
¹¹ בטבלה מוצגת השוואה בין פרקטיקות אימון שמיישמות המאמנות מול מורות ותיקות וצעירות (אירועי האימון אל מול מורות עם ותק בינוני לא נכנסו לטבלה).
¹² 15% (שני אירועים) מתוך כלל אירועי האימון עם מורות ותיקות היוו כניסה לכיתות של המורות ללא נוכחות המורה.

אופיין של התצפיות בכיתה: תצפית מתערבת ותצפית לא מתערבת

ככלל, התצפיות שמקיימות המאמנות מתקיימות לטובת מטרה מוגדרת (לרוב המטרה מוגדרת על ידי המאמנת והיא משתפת בה את המורות) ובדרך כלל מתמקדות בפרקטיקת הוראה מסוימת (למשל: פעילות טרום-קריאה, עבודה דיפרנציאלית, עבודה ממוקדת עם קבוצה קטנה), אליה המאמנת חושפת את המורה במסגרת פעילות קודמת כלשהי (תכנון משותף של השיעור, הדגמה של הפרקטיקה).

מאמנות מקיימות בכיתות תצפיות שניתן לחלק אותן לשני סוגים עיקריים: תצפית מתערבת ותצפית לא-מתערבת. כאשר יש הבדל ברור במידה שבה משתמשות מאמנות בחברה היהודית ובחברה הערבית בכל אחד מסוגי התצפיות. במסגרת ימי התצפיות שקיימנו היינו עדות לכך ש-91% מהתצפיות שקיימו המאמנות היהודיות היו תצפיות לא-מתערבות ואילו בקרב המאמנות הערביות 22% מהתצפיות היו תצפיות לא-מתערבות.

בתצפית לא-מתערבת, המאמנת צופה מהצד בשיעור שמעבירה המורה, כשהיא בדרך כלל רושמת לעצמה מחשבות/ תובנות בנוגע לשיעור. במהלך תצפית לא-מתערבת המאמנת לא מתערבת במהלכי ההוראה של המורה בזמן הצפייה. מאמנות המקיימות תצפית לא-מתערבת נעות בין השארת המורה להתמודד לבד מול כלל אתגרי השיעור, לבין תמיכה במורה המעבירה את השיעור, מבלי להתערב בהחלטות ההוראה שלה. מאמנת עשויה, למשל, לעבור לשבת ליד תלמיד מפריע על מנת לעזור לו להתרכז במשימה הלימודית, לשבת עם אחת הקבוצות בזמן עבודה בקבוצות על מנת לוודא שהתלמידים בקבוצה מבינים את ההוראות ומתחילים בעבודה. בעוד צפייה פאסיבית ללא כל התערבות עשויה להעצים את יחסי הכוח בין המאמנת למורה, הרי שצפייה הכוללת פעולות של תמיכה עשויה לשרד למורה כי המאמנת היא שותפה לנטל ואיננה גורם זר או פיקוחי.

להבדיל, בתצפית מתערבת המאמנת מתערבת במהלך ההוראה של המורה ותופסת את מקומה לפרק זמן מסוים (לעיתים ללא תיאום מראש). ההתערבות במהלכי ההוראה של המורה נעשית לרוב בנקודות בהן המאמנת מרגישה כי המורה יכלה לפעול אחרת/ באופן נכון או מדויק יותר והדרך ללמד את המורה היא להדגים זאת עבורה. ההתערבות נעשית באמצעות מתן הנחיות ישירות למורה או באמצעות התערבות ישירה אל מול התלמידים והדגמה של פרקטיקה "מיטבית", לעיתים אף תוך תפיסת מקומה של המורה בכיתה.

בראיונות, כאשר מאמנות התייחסו להתערבויות שלהן בשיעורי הצפייה, הן ציינו את הערך של ההתערבות מבחינתן. חלק מהמאמנות, למשל, ראו בהתערבות חלק מתהליך הלמידה של המורה הנצפית. למשל, סיגל שיתפה שהיא מתערבת למורה כחלק מהאימון המיידית שהיא יכולה להציע למורה: "אם אני נמצאת בכיתה, היא עושה משהו, ואני מאירה לה עוד נקודה, ש'תראי את הילד, לא ראית אותו', או 'עכשיו את יכולה', או אני מעלה איזושהי שאלה." אחרות ציינו את הגמישות שמתאפשרת במסגרת זו של תצפית מתערבת. סמירה: "יש מקומות בהן שאני רק צופה ולא מתערבת כלל. ואחר מכן לעיתים הייתי צופה ומתערבת מעט. כלומר זה אומר שנלמד את השיעור ביחד בשיטה כלשהי... כשאני רואה שיש צורך להתערבות שלי בשיעור שלה, אז אני מתערבת באופן יפה ומעניין הן לתלמידים והן למורה, כך המורה לא מרגישה שאני באה לכפות עליה את ההתערבות שלי."

יש לציין כי מאמנות מודעות לכך שמורה עשויה לפרש את התערבות המאמנת לא כתמיכה אלא כהפרעה או אף פגיעה. מדבריה של עינת ניכר החשש מפני שיח ביקורתי מול המורה: "אני צופה בה, ואני מרגישה שיש מקום לעשות איזושהו חיזוק לדבר כזה או אחר, אני מתערבת לה, והיא יודעת. אמרתי לה: 'זה לא משהו מתוך ביקורת, וזה לא משהו מהמקום שאת לא יודעת או לא עושה טוב. אלא כל מקום שאני יכולה לתת לך עוד איזה טיפ, או להוביל את הילדים אחרת, שם אני נמצאת'." כמו כן, הן מציינות שכשאין סיכום מקדים בינן לבין המורה בנוגע לחלוקת התפקידים ביניהן בזמן הצפייה בשיעור, המאמנת עשויה להיכנס לצרות. כמו ששיתפה גלית: "כשהייתי בכיתה עם

¹³ מתוך הממצאים ניכר כי מאמנות משתמשות בשני המונחים ("צפייה" ו"תצפית") בערבוביה. על כן גם בדוח זה אנו מתייחסות לשני המושגים כבעלי ערך זהה.

המורה בכיתה ד', היא עבדה עם הקבוצה, והייתה שם הערה של ילד. היה לי חשוב להגיד לילדים: 'רגע, בואו נעבור (על זה שוב)'. אז פה עשיתי איזה תהליך, (ו)באותו זמן שאני המשכתי אותה, היא קמה והלכה. אחר כך קראתי לה ואמרתי לה: 'אבל לא סתם. אני עושה את זה, אל"ף, בשביל לעזור לילד, וגם שאת תיקחי מזה, תלמדי מה עושים ברגע שאני שומעת הערה של ילד'. ואז היא אמרה לי: 'אבל את באת לצפות'. אמרתי לה: 'אבל פתאום זה הפך להיות הוראה בקו, את התחלת, ואני המשכתי...'. אלה דברים שנורא... זה תלוי, כנראה שאני צריכה לדעת איפה אני עושה את זה, ולפעמים אולי לתת לדברים להמשיך לקרות, ואחר כך לדבר איתה, ולא לעצור את זה, כי היא עדיין לא בשלב הזה."

המטרות לשמן נכנסות המאמנות לצפות בשיעורי המורות

בדומה למטרות התצפית המתוארות בספרות (Kochmanski & Cobb, 2023), בראיונות המאמנות מתארות שתי מטרות שונות בכניסה שלהן לצפייה בשיעורים. אחת המטרות היא להעריך את הביצוע של המורות את פרקטיקות ההוראה שהן מקדמות באופן שיסייע להן להתאים את ייעודי האימון באופן ספציפי לכל מורה. כך, למשל, מתארת רווית את התפקיד שמשחקת התצפית בעבודתה: "כולן צריכות להעלות את התכנון השבועי. התפקיד שלי הוא לעקוב אחרי התכנון השבועי. כשאני נכנסת למורה, אני רואה מה היא מתכוונת ללמד, והאם זה באמת תואם למה שהיא עושה. לפי זה אני גם קובעת את המטרה שלי, מה אני רוצה? האם אני רוצה לצפות, האם אני רוצה לעשות מודלינג בנושא הזה?". באופן דומה מתארת גם עינת את הכניסה שלה לשיעורי הצפייה: "שעה ראשונה אני אמורה להיכנס לכיתה ב'1, ושם אני אמורה לצפות בשיעור בעקבות פרקטיקה שלימדתי ... בעצם בשיעור החלום שלי זה לראות בעצם, שהיא יושבת עם שתי קבוצות. כרגע היא יושבת עדיין עם קבוצה אחת וזה בסדר, לשם אנחנו מתכוונות כרגע." יפעת מתארת ששיעורי הצפייה משמשים עבורה גם כדי להבין טוב יותר את האופן שבו המורות מבינות את פרקטיקות ההוראה שהיא מציעה להן: "אני נכנסתי פה בהתחלה ... ואמרתי, שהגעתי למערה ... אין עבודה בקבוצות בכלל. כל הזמן זה מליאה. עכשיו, בהתחלה גם ישבתי הרבה בישיבות בחדר של שולה, ואני שומעת את המורות מספרות לה בישיבות שהן עובדות דיפרנציאלית, וזה עולה נורא, נורא חזק. ... ואז ככה אני ושולה ניסינו לראות איך אנחנו גם (מבינות) את הדבר הזה. וזה לא שזה היה שקר. באמת כאילו זה היה עניין גם קצת של מושגים, שלפעמים כאילו כל אחת, זה לא אחיד."

שנית, מאמנות נכנסות לשיעורי המורות במטרה לתת משוב מידי למורות, תוך מיקוד בפרקטיקות שנתפסות בעיני המאמנת ככאלה שאינן עולות בקנה אחד עם הוראה מיטבית. דקלה תיארה: (כשאני נכנסת לשיעורי צפייה) "אני רואה המון דברים, אני צריכה להחליט במה מתוך זה אני נוגעת... אני מיד מזהה את הנקודות הקריטיות להוראה ... שאם את מזהה אותן, ואת פועלת נכון, את יכולה להקפיץ את ההוראה. "והיא מדגימה: "הצפייה שלי היום, היא הרבה יותר לזהות דברים, לתקן, לראות איפה הקושי, לשבת איתן על זה, ולתקן את זה. אז למשל זיהיתי שמורות לא מקפידות כבר מההתחלה בהוראה של האותיות לדבר על דגושות ורפויות." באופן דומה תיארה מאיה את המטרות שלה במסגרת שיעור הצפייה – בין אם לטווח הרחוק ובין אם מיידיות: "כדי לקבל רשמים, כדי לראות מה קורה שם בתוך הדבר. אני רואה דברים מסוימים, שאני כותבת לי כדי לעבוד עם המורים, שזה הרבה יותר חשוב לי ההתנהלות. ... אני כותבת את הערות האלו. למשל יש כל מיני הערות של תלמידים, שלרגע צריך לעצור שיעור. ... כל מיני דברים, שאני כותבת לי בנקודות, ובמשוב אני עובדת עם המורה הזה על הדבר הזה."

מעניין לראות כי במגוון המטרות שמתארות המאמנות לצפייה שלהן במורות לא הזכרה אפשרות לפיה הצפייה של המאמנת במורה מונחית על ידי מטרות, בעיות ושאלות שמטרידות את המורה עצמה (אותן הגדירו המאמנת והמורה יחד בשיחה מקדימה). מתוך התיאורים של המאמנות את התצפיות מצטיירת תמונה לפיה "הבעלות" על תהליכי הלמידה והגדרת היעדים של למידה זו הן בידי המאמנת ואינן נושא לדיאלוג משותף עם המורה.

תהליכים נלווים לתצפיות בכיתות: שיחה מקדימה ושיחת רפלקציה אחרי תצפית

בספרות המחקר מתואר מודל אידיאלי של "מעגל אימון" הכולל שיחה מקדימה לכניסה לשיעור ושיחת רפלקציה לאחריו (Bean et al., 2010; Snyder et al., 2015). עם זאת מחקרים מראים כי שיחות לפני ואחרי תצפית כמעט ואינן מתקיימות בפועל במציאות הבית-ספרית. במחקר של בין ושותפיה (2010) נמצא כי מאמנות האוריינות מבלות כ- 3.5% בצפייה במורות, אך לא מקיימות כלל שיחות מקדימות ומקיימות רק מעט מאד שיחות לאחר תצפית (0.5%)

מהזמן מוקדש למשוב אחרי תצפית). עם זאת, במדגם התצפיות מצאנו כי בחברה היהודית תכנון משותף לפני תצפית הינה פרקטיקה שכיחה מאוד וכמחצית מהתצפיות לווו בשיחת המשך שכללה, לרוב, חלקים רפלקטיביים.

השיחה המקדימה לצפייה:

טבלה 5. אופיין של השיחות המקדימות לצפייה.

אופי השיחה	שכיחות	אירועי תצפית בחברה היהודית	אירועי תצפית בחברה הערבית
תכנון משותף של השיעור	(15) 47%	(10) 63%	(5) 32%
תיאום הפרקטיקה בה תצפה המאמנת	(5) 16%	(3) 19%	(2) 13%
לא התקיימה שיחה	(10) 31%	(3) 19%	(7) 44%
לא ידוע	(2) 6%	(0) 0%	(2) 13%
סך הכל	(32) 100%	(16) 100%	(16) 100%

בשונה מהממצאים המדווחים בספרות (Bean et al., 2010), התצפיות במדגם שלנו כללו באופן השכיח ביותר (45%) תכנון משותף של הפעילות שתועבר בשיעור התצפית. לעיתים התכנון המשותף נעשה במסגרת אימון פרטני ולעיתים במסגרת ישיבת צוות. התכנון המשותף של המאמנת עם המורה מייצר מרחב שמאפשר למורה ללמוד את הפרקטיקה ולמאמנת לדייק את דרכי ההוראה של המורה לפני שהמאמנת נכנסת לשיעור. מבחינה פדגוגית, התכנון ממקד את העבודה של המאמנת עם המורה בפרקטיקות ההוראה אותן היא רוצה לקדם. כמו כן, מבחינה רגשית, התכנון המשותף עשוי לייצר תחושה של אחריות משותפת להצלחת השיעור, שאינה נופלת על כתפי המורה בלבד, ועל כן עשוי להקל על תחושת החשיפה של המורה בזמן הצפייה עצמה.

עם זאת, שיחות תכנון השיעורים שאפיינו את המדגם שלנו (להרחבה על שיחות התכנון באופן כולל - ראו פרק 4.2.4) שונות בכמה מובנים מהותיים מהשיח המקדים שמתואר במרבית המודלים לאימון דיאלוגי (Ippolito et al., 2010; Snyder et al., 2015; Walsh et al., 2020). לפי המודל הדיאלוגי המורה היא שמציגה למאמנת את תכנון השיעור שבנתה והשיחה בין המאמנת למורה מתמקדת בעיקר בניסיון משותף להגדיר את ההיבטים בהם המורה הייתה רוצה לקבל את הפידבק של המאמנת. השיחות המקדימות במדגם התצפיות שלנו התמקדו בעיקר בתכנון משותף של תוכן השיעור (שהרבה פעמים למעשה הוכתב על ידי המאמנת), כך שהבעלות (ownership) של המורה על השיעור מצומצמת בהשוואה למודל בספרות. כמעט לא נצפו שיחות בהן המאמנת מתכננת עם המורה התמקדות בהיבטים ספציפיים בשיעור שהמורה הייתה רוצה לקבל עליהם פידבק. על כן שיחות מקדימות אלה עשויות לצמצם תחושת בעלות של המורות על השיעור שהן מתעתדות ללמד ועל תהליך הלמידה שלהן. באופן זה נראה כי כניסת המאמנת לשיעור עשויה להיתפס כאקט פיקוחי יותר מאשר כאקט הוראתי/הדגמתי, שכן כפועל יוצא המאמנת ממוצבת בשיעור יותר כמפקחת על ביצוע הולם של התכנון המשותף מאשר מציעה משוב למורה במקומות שמעניין את המורה לעבוד עליהם.

שיחת רפלקציה אחרי תצפית:

טבלה 6. שיחות רפלקציה אחרי הצפייה מתוך האירועים שתועדו במדגם התצפיות.

אירועי תצפית שתועדו בחברה הערבית	אירועי תצפית שתועדו בחברה היהודית	כלל אירועי התצפית	
7% (1)	53% (8)	30% (9)	התקיימה או מתוכננת שיחה אחרי תצפית
60% (9)	40% (6)	50% (15)	לא מתוכננת/התקיימה שיחה אחרי תצפית
33% (5)	7% (1)	20% (6)	לא ידוע
100% (15)	100% (15)	100% (30)	סך הכל

בראיונות המאמנות הדגישו את חשיבות המשוב לאחר התצפית. "אני מצליחה לפנות את הזמן בשביל זה. אין לי ברירה, כי אחרת זה חסר טעם" (דפנה), אך מרביתן העידו שאף שחשיבותן ידועה, שיחות המשוב נדחקות הצידה לעיתים קרובות מפאת משאבים מוגבלים (זמן, מרחב) ועומס משימות בלוח זמנים צפוף הן של המורה והן של המאמנת. כמו ששיתפה מאיה: " (משוב לצפייה) מתקיים רק אם אנחנו נשארות בכיתה כמה דקות ומדברות. בסדר? זה לא משהו שהוא יכול להיות בישיבת הצוות, כי זה לא אישי... הייתי רוצה שזה (משוב לצפייה) יתקיים יותר, שיתקיים יותר טוב. ... (אבל) יש לה הפסקה, ואני לא רוצה להגיד לה לא לעשות הפסקה, היא צריכה לאכול." מאיה גם טענה שהבעיה נעוצה בכך שבתוך לוח הזמנים שלה כמאמנת אין משבצות ששמורות באופן רשמי לשיחות המשוב: "מערכת השעות שלי כאילו קצת מסנדלת אותי... כי התהליכים לא נסגרים עד הסוף. כדי שהם יסגרו עד הסוף אני צריכה לתכנן את הלוח שלי לא לפי מערכת קבועה מראש." יש לציין כי מתוך התצפיות האתנוגרפיות שלנו זיהינו משובים שנערכו באופן בלתי רשמי, כגון שיחות מסדרון, שיחת טלפון קצרה בסוף היום ואף העברת דף ההתרשמויות שכתבה המאמנת בזמן התצפית לידי המורה בסיום השיעור.

מתוך ניתוח מדגם התצפיות (טבלה 6) עולה כי כמחצית (53%) מאירועי הצפייה בבתי ספר בחברה היהודית מלווים בשיחות המשיך. לעומת זאת, בבתי ספר בחברה הערבית שיחות המשיך לתצפיות הן נדירות ביותר (רק תצפית אחת מתוך 15 תצפיות שתועדו במדגם בבתי ספר אלה לוותה בשיחת המשיך). הבדל זה אינו מפתיע, בהתחשב באופי התצפיות בכל אחת מן החברות. אם בבתי ספר בחברה היהודית, התצפיות הן (ברובן המכריע) תצפיות לא מתערבות, בהן המאמנת איננה מתערבת במהלכי ההוראה ובשיקול הדעת של המורה במהלך השיעור ולמידה של המורה משיעור התצפית יכולה להתקיים בעיקר מחוץ לשיעור, הרי שבחברה הערבית התצפיות הן ברובן (78%) תצפיות מתערבות, בהן המאמנת מתערבת באופן מידי במהלכי ההוראה וניתן להניח שהמאמנות רואות את השיעור בכיתה כזירה המרכזית ללמידת המורות. יתרה מכך, ניכר כי המורה אמורה ללמוד מתוך עצם ההתערבות, ללא שיח מפורש. התערבות מסוג זה מתאימה לדפוס תקשורת עקיפה שמאפיין שיח מקצועי בחברה שמרנית (Al-Hajj, 2012; Arar & Abu-Asbah, 2013; Arar & Haj-Yehia, 2016).

מתוך שיחות אחרי תצפית שתיעדנו, 80% מהשיחות מתקיימות בפורמט של שיחה פרטנית עם המורה הנצפית והשאר, 20%, בפורמט של ישיבת צוות. בכל השיחות אחרי תצפית שתיעדנו המאמנות היו הדוברות הדומיננטיות והמובילות כאשר רפלקציה של המורה הנצפית על השיעור היה מקום מצומצם יחסית.

השיחות שתועדו במדגם כוללות לרוב את הרכיבים הבאים (לא בהכרח לפי הסדר הזה):

(א) תיאור של מהלך השיעור כפי שהמאמנת ראתה אותו: מספר מאמנות מקדישות חלק נכבד מזמן השיחה לשחזור מפורט (שלהן) את מהלך השיעור, כפי שהן ראו אותו. על פניו, מהלך זה יכול להיתפס כמיותר, מכיוון שהן המאמנת והן המורה נכחו בשיעור (ואף תיכננו אותו יחד במרבית המקרים). אך מתוך ההתרשמות שלנו משיחות אלה יש

לשחזור המפורט ערך רב. ראשית, במסגרת שחזור השיעור המאמנות דואגות במכוון להדגיש את השימוש בשפה מקצועית ולשיים את פעולות המורה (למשל: "זה היה תומך זיכרון"; "זו לא הייתה הקנייה מחדש, ביססת כאן מיומנות שכבר הייתה להם"). שנית, בתיאור שלהן את השיעור מתייחסות המאמנות לא רק למהלכי ההוראה, אלא גם מכוונות את המבט של המורה לתגובות של תלמידים שנתפסות בעיניהן כמשמעותיות ("את ראית מה אורי עשתה כשביקשת מהם לקרוא?"). השחזור השיטתי של המאמנות מאפשר למורות להפנות מבט רפלקטיבי לנקודות בהן הייתה להן התלבטות ולשתף במחשבות שלהן. לבסוף, בתיאור שלהן משלבות המאמנות פעמים רבות ניתוח שבו הן מסבירות את החשיבות והערך של המהלכים בהם נקטה המורה.

(ב) זיהוי וניתוח הצלחות של המורה והתלמידים: מרבית המאמנות דואגות באופן מפורש לציין בפני המורות נקודות חוזק והצלחות שהן זיהו בשיעור. המאמנות מציינות הן הצלחות של תלמידים ("איזה יופי איך שהם מצליחים כבר לקרוא מילים שלמות") והן פרקטיקות הוראה שנתפסות בעיניהן כיעילות ("ממש אהבתי שביקשת מהם לתת דוגמאות"). המאמנות מתארות את החשיבות של הדגשת נקודות חוזק והצלחה במסגרת השיחות ככלי למוטיבציה למורות: "רציתי ככה להרים לה, למצוא לה, שהיא תראה את נקודות ההצלחה שלה, ולתת לה אוויר להמשיך." (מאיה)

(ג) משוב שלילי תופס במרבית השיחות נפח קטן מהשיח וניתן על ידי המאמנות באופן זהיר ("אני אגיד לך מה היה לי קצת חסר"). יפעת מדברת על האתגר של שילוב תובנות ביקורתיות בתוך שיח רפלקטיבי ומספרת על הדרך שבה היא בוחרת לעשות את זה: "זה כמו שסתם לדוגמה ילד קורא, ואז יש לך את האינסטינקט, שאתה כאילו מתקן אותו באמצע משפט. אבל זה לא דבר נכון לעשות. צריך לתת לו לסיים, ואז להסב את תשומת ליבו, ... אני כן רוצה את הרגע הזה של להעצים את המורה במלוא תפארתה, בלי אבל, בלי אולי, בלי יכול. אלא רגע כאילו באמת ממש להתפאר בזה. כי אני מאמינה, שברגע שאתה אומר אבל וזה... לא שווה מה שעשית קודם. אז הרגע הזה חשוב לי שהוא יהיה נקי לגמרי, אז אחרי זה אני תופסת כל פעם איזושהי נקודה, שאני רוצה לעבוד עליה, וזאת התוכנית שלי עם אותה מורה (...) ואני אנסה ליצור מצב שהיא תבוא, ותגיד לי: 'וואו, את יודעת, אני ממש חייבת עזרה ב'."

(ד) בשיחות רבות לאחר תצפית, כאשר המאמנות מבקשות לשלב את נקודת המבט של המורה, המאמנות נוטות בחלק גדול מהמקרים לשאול "איך הרגשת?" ניסוח השאלה, שיש בה אופי לקוני וגנרי ופונה אל העולם הרגשי של המורה, לא מצליח פעמים רבות להפיק מהמורה תשובות עשירות ואף עשוי להגביל את האפשרויות שלה להתייחס לאלמנטים אחרים שהיו חשובים מבחינתה בשיעור.

אתגרים בקיום תצפיות ודרכי התמודדות עם אתגרים אלה

האתגר המרכזי שמאמנות ציינו הוא התנגדות המורות לכניסת המאמנות לתצפית, שנתפסת, כאמור, כמהלך מאיים. למשל דקלה שיתפה בקושי שאפילו המנהלת לא הצליחה להתגבר עליו: "כשנכנסתי לתפקיד ראינו שחיתות ב' רובם לא יודעים לקרוא... המנהלת לא אפשרה לי להיכנס לכיתות א', לא בגללי, אלא בגלל מורות א'. הייתה שם מורה אחת, שהיא לא הסכימה שיכנסו אליה."

מאחר וצפיה היא כלי שמאמנות רבות תופסות אותו כמשמעותי לעבודתן, הן לא נוטות לוותר עליו בקלות ומאמצות דרכי התמודדות שונות עם אתגר הכניסה לכיתות. גלית שיתפה שהיא משתמשת במודלינג, שהינו כלי פחות מאיים, ככרטיס כניסה לכיתה: "בזמן שאני עושה את המודלינג אחר כך אני נשארת בתוך הכיתה כדי לקבל רשמים, כדי לראות מה קורה שם בתוך הדבר. אני רואה דברים מסוימים, שאני כותבת לי כדי לעבוד עם המורים." יפעת, לעומתה, ציינה שבדי להתמודד עם רתיעת המורות מכניסתה לכיתותיהן, היא מתמקדת במשוב רק בדברים הטובים: "אתה בא, ואתה אמור כאילו לשנות, אוקיי? ואומרים לך, שאתה גם בא ממקום שההישגים שלכם נמוכים. ואתה צריך... עבשיו. אם אני אחשוב על עצמי כמחנכת, שמישהי תיכנס מתי שהיא רוצה ותגיד לי מה שהיא רוצה... ממש ככה ניסיתי לראות מה אני הייתי עושה במקום הזה? ואז החלטתי... קודם כל חייב לבסס את הקשר... אנחנו הולכים לראות מה חזק, ומזה כאילו לבנות, לצמוח ולהתפתח." עוד דרך להתמודד עם הרתיעה של המורות מכניסה לכיתותיהן היא להפוך את שיעורי הצפייה למוקד למידה עבור מספר מורות יחד, בצורה של למידת עמיתות, כפי שתיארה אילנית: "בלמידת עמיתות אנחנו מצליחות להכניס מורה או שתיים נוספות, שזה נהדר אם אנחנו מצליחות לעשות את זה."

ועדיין גם אם הצלחנו רק מורה אחת, אז אותה מורה שצופה לומדת, וגם אותה מורה שמתנסה זה טוב לנו שהיא מתנסה."

הדגמה

ההדגמה היא פרקטיקת אימון נפוצה למדי בקרב מאמנות בבתי ספר בחברה היהודית במחקר הנוכחי. בשליש (30%) מאירועי האימון בתוך הכיתות שתיעדנו בקרב מאמנות בחברה היהודית, היוו שיעורי הדגמה (ראו טבלה 3). לעומת זאת, מאמנות בחברה הערבית מיעטו להגדיר את כניסתן לכיתות של מורות כהדגמה של פרקטיקה מסוימת. מתוך הממצאים ניכר כי מאמנות בחברה הערבית נטו לשלב את ההדגמות במסגרת ההתערבויות שלהן בשיעורי הצפייה.

הממצאים מהחברה היהודית מראים כי המאמנות נוטות להשתמש בפרקטיקת ההדגמה בתדירות דומה עם מורות צעירות ועם מורות ותיקות (ראו טבלה 4). במרבית המקרים המאמנות מקיימות שיעורי הדגמה סביב פרקטיקות הוראה מובחנות ומוגדרות שהן חושבות שיכולות לשרת את המורות בהוראה שלהן. הכניסה של המאמנת לכיתה של המורה מלווה לרוב בהתראה מראש בנוגע הן למועד הכניסה לכיתה והן בנוגע לפרקטיקה שהמאמנת מתכוונת להדגים ("אני אכנס אלייך ביום שני הבא להדגים לך איך אני עובדת עם קבוצה קטנה").

המטרות לשמן משתמשות המאמנות בהדגמה

המאמנות ציינו בראיונות מטרות שונות לשמן הן משלבות שיעורי הדגמה בעבודתן. ראשית, המאמנות משתמשות בהדגמה במטרה לחשוף את המורות לפרקטיקות שהמורות אינן מכירות או אינן משתמשות בהן מספיק. למשל עינת הדגימה בראיון: "אני באה מחר להראות לה איך אני מפעילה משחק. בזמן הזה שאני אפעיל משחק היא תשב לידי, ותראה איך אני בעצם מנחה קבוצת ילדים בהוראת משחק." או מאיה: "(מחר) המורה תהיה לידי, ואיך אני בעצם מדגימה לה את כל הנושא של שיח עמיתים לקראת כתיבה."

מספר מאמנות ציינו כי המטרה המרכזית של ההדגמה איננה טמונה בהכרח בכך שהמורה תלמד ליישם את הפרקטיקה באופן דומה למאמנת, אלא בחשיפת המורה ליתרונות הפוטנציאליים של הפרקטיקה עבור התלמידים, כמו שציינה דפנה: "אחד הדברים שאני מקפידה, זה להראות לה את התועלת שיש בהוראה שהיא מתקיימת בדיפרנציאלי."

מטרה אחרת היא שכנוע המורה בהיתכנות יישום פרקטיקה מסוימת בכיתה, אף ללא תיאום מוקדם עם המורה והחלטה משותפת להתנסות בכך יחד. כמו שהדגימה סיגל: "אבל באמת העניין המשמעותי הוא, שמורה יושבת, ורואה איך שמה שהיא לא מאמינה, פתאום קורה. למשל, מורה לא תיתן לילדים... , לכתוב צלילים, שהם עוד לא למדו. (אבל אז) אני נכנסת לכיתה, אומרת לכולם: לומדים שוק. זה יכול להיות שוליים, זה יכול להיות שוט, שוטי ו... פתאום המורה פותחת עיניים, כי היא רגילה להיות צמודה לחוברת, לצליל, צליל, צליל. ברגע שאני באה עם הביטחון שלי, ומוציאה אותה מהמקובעות שלה, אז זה וואו..." באופן דומה, מאמנות מציינות שההדגמה גם משרתת הפגת חששות של מורה מלנסות פרקטיקה חדשה ולא מוכרת. למשל, מאיה ציינה הדגמה שעשתה כדי להראות למורה שניתן לעבוד עם תלמידיה בקבוצות הטרוגניות: "שהתובנה שלקדם אפשר בכל מיני מסגרות, לא רק (ניקח את) המתקשים בקריאה ונשב איתם, ואחר-כך (ניקח את) המצטיינים שלנו ונשב איתם. לא. זאת הייתה קבוצה הטרוגנית שהמשתתף להם היה עניין משותף, נושא משותף. וראינו איך השיח ביניהם הפריח אחד את השני. אי אפשר היה לזהות מי יותר חזק, ומי יותר חלש." אכן, מאיה טענה כי נוכחות המורה בשיעור הדגמה אפקטיבית הרבה יותר מכל הסבר שתוכל להציע מחוץ לכיתה: "אני יכולה להראות לה עוד מאה פעם (בחדר שלי), להביא תמונה וכרטיסיות שיח ... (אבל) ההבנה שהילדים שוחחו ביניהם, ושיילדים שיתפו, ושהן הכירו את התלמידים שלהן דרך השיח, זה הרבה יותר."

בנוסף, חלק מהמאמנות ציינו כי הן משתמשות בהדגמה ככרטיס כניסה לכיתות, כמו שציינה גלית: "בזמן שאני עושה את המודלינג אחר כך אני נשארת בתוך הכיתה כדי לקבל רשמים, כדי לראות מה קורה שם בתוך הדבר. אני רואה דברים מסוימים, שאני כותבת לי כדי לעבוד עם המורים."

לבסוף, יש מאמנות שתיארו שההדגמה בביתה נועדה להקל על עבודת המורות ולהציע עזרה קונקרטית. כך למשל, מתארת נסרין: "היום את תנחמי ואני אלמד במקומך", וגם שמרית: "זו ביתה מורכבת מאד. מורכבת מאד. אצלה, יש לי המון מודלינג."

תהליכים נלווים להדגמה

שיחות לפני ההדגמה:

מתוך ניתוח מדגם התצפיות ניכר כי מרבית שיעורי ההדגמה שתועדו (77% מהמקרים) לא לוו בשיחה מקדימה עם המורה הצופה, אלא לוו, במרבית המקרים, בעדכון המורה בלבד, כפי שתיארה, למשל, דפנה: "היום אני באה להדגים לך איקס ואם היא פנויה, היא כותבת לעצמה." יוצאי דופן הם שניים מאירועי ההדגמה שתועדו ולוו בתכנון משותף, כשלב מקדים להדגמה.

התיאום בנוגע לפרקטיקה שהמאמנת מבקשת להדגים מאפשר הכוונה של מבטתה של המורה דווקא אל יישום הפרקטיקה הספציפית אבל בשתי השיחות שתיעדנו לא זיהינו חלק בו המאמנת מציעה למורה להגדיר או לבחור את הפרקטיקה אותה היא מבקשת ללמוד מהמאמנת. יש לציין שבחלק מהתצפיות מחוץ למדגם זיהינו היענות של מאמנות להדגים פרקטיקה לבקשת מורות.

שיחות רפלקציה אחרי ההדגמה:

מתוך הנתונים עולה כי כשליש (33%) משיעורי ההדגמה מלווים בשיחה אחרי ההדגמה. חלק מהמאמנות מוצאות חשיבות רבה בשיחה אחרי ההדגמה, כפי שתיארה מאיה: "מאמנת יכולה להגזים, ולחשוב שיופי, אחרי ההדגמה הזאת זה אחלה, ו (המורים) עושים ו... זה לא, זה לא ככה, זה לא באמת ככה. אז קודם כל רציתי שליהי תבין שמדגימים, ומשוחחים על זה ולא סתם." עם זאת יתכן וחלק מהמאמנות תופסות את ההדגמה בתור תהליך למידה כולל ועל כן שיחת רפלקציה על שיעור ההדגמה איננה הכרחית.

מתוך ניתוח מדגם התצפיות זיהינו ששיחות רפלקטיביות אחרי הדגמה נוטות להתפתח לשני אפיקים מרכזיים:

(א) שיחה שבה המאמנת מתמקדת בניסיון להסביר את מהלכי ההוראה שיישמה במסגרת ההדגמה ומה היו שיקולי הדעת והמטרות שלה בבחירה במהלכים אלה.

(ב) שיחה יותר דיאלוגית המתמקדת בחוויה של המורה משעור ההדגמה, בדברים שהיא שמה לב אליהם ("תפתחו את התיעוד, תרפרפו, וניקח רגע אחד שתפס אתכן") ובהיבטים שהיא מתכננת ליישם בשיעורים העתידיים שלה ("אז השיח שלנו עסק באיך אפשר לקדם כתיבה גם בקבוצה הטרוגנית"). כך למשל מאיה מתארת מבנה של שיחת רפלקציה שהיא מנהלת לאחר הדגמה: "המטרה הייתה לשחזר את ההקדמה שעשיתי לה, כאילו לדבר על מה שהיא ראתה, שהיא צפתה בי. רציתי לשמוע ממנה מה... את יודעת, מה היא ראתה? מה היא זיהתה? מה היא זיהתה? מה הצלחה? מה היעד האופרטיבי? ואיך היא חושבת שהיא הולכת להמשיך את זה?" גם שמרית מתארת שחלק משיחת הרפלקציה שלה עם המורה כוללת התייחסות לשאלות: "איך היא עברה, מה היא למדה מהשיעור, ואיך אנחנו ממשיכות הלאה." מבנה שיחת רפלקציה כזה עשוי להוביל לאקטיביות רבה יותר של המורה בתהליך הלמידה כמו גם תחושת בעלות על הלמידה שלה עצמה.

אתגרים בלמידה מהדגמה

הפרקטיקה של ההדגמה מניחה את רוב האחריות והאקטיביות על כתפי המאמנת. בשל כך, מאמנות לעיתים מתמודדות עם אתגרים של פסיביות מצד המורות. חלק מן המאמנות ציינו אתגרים הקשורים בחוסר שיתוף הפעולה של המורות, כמו ששיתפה רות: "היא לא אדם רציני. אני באה, אני עושה את המודלינג, ובזה זה הסתיים. היא לא מתניעה, היא לא ממשיכה." קשיים אחרים שהמאמנות מציינות הן מידת הרצינות והמחויבות ללמידה מצד המורות כאשר הן נכנסות אליהן לכיתות, למשל גלית ציינה: "קשה לי מאוד כשאני נמצאת בביתה, הן לא כותבות. לא כולן..." ולעיתים הן נדרשות לפתרונות יצירתיים, כפי שתיארה אילנית: "אמרתי, רגע, איך אני עושה את זה? .. אז פעם אחרונה אמרתי: 'אתם יודעים ילדים, היום אני אעשה, והמורה תצפה בי, כי זו למידת עמיתות. היא תכתוב מה עשיתי,

ואחר כך היא תמשב אותי. בדיוק כמו שאתם יושבים עם חברים'. אז כאילו אנסתי אותה לעשות את זה, אבל זה נעשה."

מאמנות אחרות העידו על המאמץ שמצריכה מהן הדגמה איכותית. למשל, עינת שיתפה בקושי לגוון את שיעורי ההדגמה: "אלה (שיעורי ההדגמה) בדיוק המקומות שבהם אני כל כך רוצה שהמורות תלמדנה... אני עושה שזה יהיה הכי יצירתי, ואם לא עשיתי את זה בפעם שעברה. להכניס כל פעם משהו אחר, שזה לא יהיה אותו דבר מאותו דבר. יש פה המון עבודה שלי."

אתגר נוסף הוא למצוא זמן לסגור את ההדגמה בשיחה משותפת כדי לזקק תובנות, במיוחד כאשר משאביה של המאמנת מוגבלים, כפי שמתארת מאיה: "הן הרבה פעמים גם צריכות את הידע של התחום הלשוני... אז אני משתדלת לשלב. כי גם להחזיק שיחת אימון מפגש שלם, ... זה קשה להיות כל הזמן בתודעה של לנתח וזה ... להגיד לך, שאני משלימה את המעגלים האלה עם כולן? זה לא תמיד קורה לי, לא."

הוראה משותפת

אופייה של הוראה משותפת בכיתות

הוראה משותפת היא פרקטיקה נדירה יחסית במדגם התצפיות (רק כ-13% מפעילויות האימון בכיתות הוקדשו להוראה משותפת, טבלה 3). מתוך הראיונות משתקפת תפיסה של המאמנות לפיה הוראה משותפת מתאימה יותר לעבודה עם מורות ותיקות או כשלב מתקדם יותר בעבודה עם מורות מסוימת (למשל דפנה): "יש מורות שכבר עברתי איתן להוראה בקו... מי שכבר בשלה לזה." ניכר כי לתפיסה זו יש ביטוי בבחירות של המאמנות בנוגע למורות שאיתן הן עובדות בהוראה משותפת: כ-43% מאירועי ההוראה מול מורות ותיקות היו של הוראה משותפת, לעומת זאת בנתונים תועד רק מקרה אחד של הוראה משותפת (6%) עם מורה צעירה (טבלה 4).

מתוך הראיונות ניכר כי ההגדרה של הפרקטיקה של הוראה משותפת הינה הפרקטיקה הכי פחות מגובשת מבחינת המאמנות. המאמנות, אם כן, תופסות הוראה משותפת בדרכים מגוונות:

- הוראה בקו היא התערבות של המאמנת בשיעור של המורה: "את תראי שם יותר הוראה בקו, כאילו, היא תתחיל את השיעור, ואני אתערב באמצע." (אילנית)
- שמרית התייחסה להוראה בקו כשיעור בו המורה מלמדת והמאמנת מדייקת: "לראות את סיגל ... מובילה מקטע אחד של השיעור מבחינתי זו ממש הצלחה... נכון שאני עשיתי (בהמשך השיעור) דיוקים."
- לעיתים מדובר בחלוקה שרירותית של השיעור בין המאמנת למורה, כפי שתיארה גלית "אנחנו ראינו שיש קושי במילוי הוראות. אז שתינו נעסוק – אחת תקנה, אוקיי, או אני או היא, נחליט."
- הוראה משותפת יכולה להיות גם חלוקה לקבוצות במהלך השיעור עצמו: "אחר כך בכיתה עצמה אני אשב ביחד איתה. אני אעבור עם הילדים להוראה בקו. אני אקרא לה, או שהיא תקרא לי כשהיא תראה איזה קושי, כדי שנוכל לנהל שיח סביב הדבר הזה." (דקלה)

אף שדקלה מעידה כי היא מכוונת ללמידה של המורה גם כאשר היא פועלת כאשר המורה שהיא מאמנת אינה לצידה, הרי שאין תמיד כך הדבר. ניתוח מדגם התצפיות העלה כי כמחצית (3 מתוך 7) מפעילויות האימון שכונו בידי המאמנות "הוראה משותפת" היו, למעשה, פעילויות בהן המאמנת הוציאה קבוצה של תלמידים מכיתה של המורה לשיעור נפרד, ללא נוכחות המורה, כלומר, תוך תיאום מראש של התוכן עליו תעבוד עם הקבוצה, אך ללא אינטראקציה ישירה איתה במהלך השיעור. על אף שפעילות זו מקלה באופן ישיר על עבודתה של המורה, וסביר להניח כי היא תומכת בלמידת התלמידים (הזוכים ללמידה בקבוצה אינטימית יחסית), מתפססת בה הזדמנות הלמידה של המורה. למרות הגיוון הרב בדרכים בהם ניתן ליישם הוראה משותפת (כפי שניכר גם מתוך ספרות המחקר), לא ניתן לראות ביישום מסוג זה הוראה משותפת של ממש, מכיוון שחסר בו אלמנט העבודה המשותפת בפועל והלמידה זו מזו.

שאר אירועי ההוראה המשותפת שתועדו במדגם (4 מתוך 7), מבוססים על חלוקת עבודה מסוימת בין המאמנת למורה אשר מקיימים מעין מנעד: החל משיעור שתוכן במשותף על ידי המאמנת והמורה אך העברת התוכן נעשית

באופן מלא על ידי המאמנת, כאשר המורה אחראית בעיקר על ניהול הכיתה והמשמעת, וכלה בשיעור שתוכן במשותף על ידי המאמנת והמורה שבו המורה מלמדת את החלק במליאה והמאמנת יושבת עם קבוצת תלמידים בזמן העבודה העצמאית.

המטרות לשמן מקיימות המאמנות הוראה משותפת

בשונה מהפרקטיקות האחרות, במסגרת הראיונות המאמנות התייחסו מעט מאד למטרות שלשמן הן מקיימות את ההוראה המשותפת.

מתוך ההתייחסויות הבודדות שמצאנו, גלית, למשל, תיארה את האפשרות לעבוד עם מורה ותיקה באופן שמצמצם את ההיררכיה בין שניהן. עם זאת, אף שגלית מתארת שההוראה המשותפת מאפשרת חילופי תפקידים באופן שוויוני היא עדיין רואה בהוראה המשותפת פרקטיקת אימון עבור המורה: "אחת תקנה, אוקיי, או אני או היא, נחליט. תיתן את ההקניה הזאת, תיתן תרגום, היא טובה בזה. ואני אעשה את הכרטיס ניווט ... זאת אומרת, יש חלוקה בדבר הזה. אחרי זה פעם הבאה, אני אקנה, ואתן הוראה מפורשת פלוס האסטרטגיה, והיא תכין את הכרטיס ניווט. כאילו היא תראה איך אני עושה, אחר כך היא תעשה, ואני אעשה ההיפך...אחר כך בכיתה עצמה אני אשב ביחד איתה." למרות צמצום ההיררכיה, גלית רומזת בדבריה לתפקידה הבכיר כמאמנת ומדגישה כי חילופי תפקידים מתפתחים באופן הדרגתי. ראשית, המורה תעשה את מה שהיא "טובה" בו ולמעשה באמצעות ההוראה המשותפת גלית חושפת את המורה לפרקטיקות שהיא עוד לא מכירה. צמצום ההיררכיה משרת את הלמידה של המורה.

הוראה משותפת מאפשרת מרחב גם עבור המאמנת להדגיש ולשיים היבטים קריטיים בתהליכי הלמידה בכיתה וגם עבור המורה הזדמנות להתייעץ, להתלבט ולחשוב יחד תוך כדי הוראה. דפנה תיארה: "למשל כשהייתי אצלה (בכיתה) אז אמרתי לה: 'בואי רגע', כשניגשה אלי ילדה. אמרתי לה: 'בואי רגע, תקשיבי לקריאה, תראי איפה צריך לשים דגש'. יש משהו בהוראה בקו, עוזר לנו שאנחנו שתיים, לראות תמונת מצב, ולקרוז אחת לשנייה כדי לשים דגשים על ניואנסים." מתוך התיאור של דפנה ניכרים כמה יתרונות שיש בפרקטיקת אימון של הוראה-בקו: התכנון המשותף של שיעור ששתיהן מעבירות יחד מחייב שיתוף בחשיבה, ברעיונות ובשיקולי דעת; המבנה של הוראה משותפת מאפשר לשלב אירועים קטנים של הדגמה (למשל, של פרקטיקה מסוימת שהמורה איננה מכירה), מבלי לייצר היררכיה מובהקת בין המאמנת למורה; העובדה שהמאמנת כמומחית יכולה תוך כדי התרחשות, לעצור את הפעילות ולהפנות את נקודת המבט של המורה להתרחשות משמעותית בשדה ולאפן שבו ניתן לפרש אותה תומכת בעיצוב השקפה מקצועי (Goodwin, 1994). בנוסף, ההוראה המשותפת מאפשרת "חוויה משותפת" של המורה והמאמנת של שיעור והיכרות מעמיקה של המאמנת עם התלמידים שיכולה להעמיק את השיח הפדגוגי בינה לבין המורה.

4.3. פרקטיקות האימון בחוץ לכיתה

4.3.1. אימון מחוץ לכיתה – התמונה הכללית¹⁴

מאמנות העידו שהעבודה עם המורות מחוץ לכיתה היא השלמה הכרחית למהלך האימוני, כמו למשל דפנה: "באמת עבודת ההוראה היא עבודה מאוד, מאוד קשה. היא צריכה הרבה הכנה. לפעמים אתה לא מספיק, וכבר מפספסים." מרבית המאמנות מסכימות שפעילויות האימון מחוץ לכיתה מהוות פיתוח מקצועי חשוב עבור המורות: "בחירת החומרים, תכנון ההוראה, בניית יחידת הוראה, בניית טקסט, מערך שיעור, פריסה של הנושאים... לראות כמה אני מספיקה... בנייה של מבחנים ביחד.... ממש למקצע אותם בתחום החינוך הלשוני, (ו)בהתאמת החומרים לילדים, שזה הפדגוגיה." (דקלה)

¹⁴ בפרק זה, אנו מתמקדות בפרקטיקות שהמאמנות קידמו מחוץ לכיתות (המרכזיות שבהן הן תכנון, רפלקציה והתבוננות בנתוני תלמידים). פרק 4.2, התמקד בפרקטיקות האימון בתוך הכיתות (צפייה, הדגמה והוראה משותפת) ובו, בהתאמה לספרות המחקר שמתארת את ה- instructional cycle (Bean et al., 2010; Hui et al., 2020), הצגנו גם את התהליכים הנלווים לפרקטיקות אלה – שיחות מקדימות לפני הכניסה לשיעור ושיחות רפלקציה ומשוב לאחריו. שיחות אלה היוו נתח משמעותי מתוך מכלול הפרקטיקות שקיימו מאמנות במדגם התצפיות הנוכחי מחוץ לכיתות. על כן במקרים בהם הממצאים בפרק זה אינם חושפים מידע חדש מעבר לממצאים בהם דנו בפרק 4.2, איננו מציינות זאת שוב אלא אנו מפנות את הקוראות למקום המתאים.

לדברי המאמנות, השיחה של המורה עם המאמנת נושאת מספר יתרונות משמעותיים לאימון לפרקטיקה רפלקטיבית, למשל מקום לפיתוח החשיבה של המורות: "הן יכולות בסוף לעשות דברים שונים אבל מבחינתי חשוב לי השיקול דעת, שהן ידעו לנמק את עצמן... שתהיה חשיבה מושכלת, ושגם רגע תהיה ראייה של התאמה." (יפעת) יצירת המרחב הרפלקטיבי עבור המורות מאפשרת להן הפנמה טובה של הפרקטיקה שהמאמנת מבקשת ללמד: "אני הופתעתי מהן לטובה מאוד, מאוד, מאוד. כי כל-כך שמחתי שזה יצא מהן (בישיבת הצוות)... ההבנה שהילדים שוחחו ביניהם, ושילדים שיתפו, ושהן הכירו את התלמידים שלהן דרך השיח, זה... השיח הזה (הרפלקטיבי בצוות) אפשר להן." (מאיה) אילנית הדגימה שהיא משתמשת בפעילויות שהיא מביאה לישיבות הצוות כדי לערער קיבעונות של מורות: "אני הכי אוהבת להכניס את היצירתיות, וזה מה שאני מלמדת אותן. כי כשהן למשל פוגשות טקסט, כמו שלקחנו מהמקראה את ג'והה שואל קדירה. 'מה את מביאה לי את זה? זה סיפור עם כזה פאנץ' מסובך, השפה שם כל-כך גבוהה, והם לא יבינו שום דבר'. אנחנו לוקחות את היצירה, וקודם כל, אנחנו מנסות להתחבר. בסוף הן הכי מתחברות למקומות האלה, ואז הן לא חוששות. כי תמיד הן יגידו: 'לא, במקראה אין טקסטים מתאימים'."

עבודת המאמנת מחוץ לכיתה גם מסייעת בחיזוק הקשר של המאמנת והמורות, כפי ששיתפה למשל גלית: "הייתה לי אחת מהמורות באמת שהתפרקה שבוע שעבר... היא בכתה. עכשיו, כולנו אימהות, כולנו הורים. הכיתה, הילדים, הקושי הרגשי, הכול... אמרתי לה: 'בואי, אני אשב איתך. עכשיו אנחנו עושות משוב, אנחנו נקדיש זמן למשוב וזמן לתכנון'." תמיכה מעין זו לא חשובה רק לחיזוק הקשר, אלא אף מאפשרת למורה מרחב למידה. למשל, מאמנות תיארו שהן משתמשות בזמן שבו המורות מגיעות לחדרן גם כאמצעי לעזור למורות להוריד לחץ משגרת יומן, למשל סיגל הדגימה: "קודם כל אני מתחילה תמיד הדרכה, יש לי... לוח כזה שאני תולה, הצלחה אחת שהייתה לי היום. ואז המורות, תראי הן באות אחרי שהן בכיתה, אחרי כל הלחץ, אחרי כל... הן עמוסות ואז ברגע שהן הצלחה אחת, היא יושבת, היא כותבת עם עצמה, פתאום את רואה את כל ה... כל הלחץ הזה פתאום יורד."

מאמנת אחת שיתפה שלעיתים האימון מחוץ לכיתות עשוי להיות בעל מטרות סותרות או מתחרות, בעיקר אם מדובר במשאב הזמן המוגבל של המאמנת עם המורות. על כן מאמנות צריכות להפעיל באופן תדיר שיקול דעת איך לנצל את הזמן עם המורות באופן שיקדם אותן בצורה הכי אפקטיבית, כפי ששיתפה שמרית: "בית ספר זה דינאמי. יש מצבים כאלה, שמורות מגיעות, מורה מגיעה נסערת, כי תלמיד עשה ככה וככה, אז, האתגר הוא מבחינתי, לדעת מתי לשים לזה סוף, ולהגיד, אוקיי, הקשבתי, נותנת חמש דקות לאוורור, ועכשיו אנחנו מתכנסות לתוך (התוכנית המקורית). או באמת לתת לה לשבת, ולספר, ולדבר, ולעשות גם איזשהו שיח, התייעצות, סביב הבעיה שהיא עלתה, באותו זמן. אז, זה, זה אתגר. זה אתגר שהוא, את גם צריכה לקבל את ההחלטות האלה."

טבלה 7. פרקטיקות האימון מחוץ לכיתה.

בתי הספר בחברה הערבית		בתי הספר בחברה היהודית		כלל בתי הספר		
%	סה"כ	%	סה"כ	%	סה"כ	פרקטיקת אימון
73%	11	55%	24	59%	35	תכנון משותף
13%	2	27%	12	24%	14	רפלקציה
13%	2	18%	8	17%	10	התבוננות בנתוני תלמידים
100%	15	100%	44	100%	59	סך הכל

מתוך ניתוח מדגם התצפיות ניכר כי תכנון משותף הוא פרקטיקת האימון הדומיננטית בעשייה המשותפת של המאמנות עם המורות מחוץ לכיתה. בבתי ספר בחברה היהודית 55% מהמפגשים מוקדשים לתכנון, בחברה הערבית 73% מהמפגשים. בהשוואה לכמות הזמן המוקדשת לתהליכי תכנון משותף, המאמנות מקדישות מעט זמן לתהליכי

רפלקציה על תהליכי ההוראה והלמידה הן מובילות בכיתות (27% מהזמן בחברה היהודית ו-13% מהזמן בחברה הערבית). על אף הידוע לנו על הפוטנציאל של תכנון משותף לתמוך בלמידת המורות (Knapp et al., 2016; Russell et al., 2020; Kochmanski & Cobb, 2023), ישנה הסכמה גורפת בספרות בנוגע לתפקיד הקריטי של שיחות רפלקציה שלאחר פעילויות אימון בכיתה, על מנת לאפשר ניתוח משותף ולתמוך בניתוח שיקול דעת מקצועי (למשל, Snyder et al., 2015; Teemant et al., 2014; Varghese et al., 2022), כאשר הנתונים מצביעים על מיעוטן היחסי בנתונים שאספנו (ובמיוחד בחברה הערבית).

ניתוח משותף של נתוני תלמידים היא פעילות נדירה יותר, בהשוואה לתכנון ורפלקציה, ומהווה כ-17% מפעילות האימון מחוץ לכיתה. על אף שהתבוננות בנתוני תלמידי היא פעילות נדירה יותר מהפעילויות האחרות, נראה כי תדירותה היחסית תואמת את תדירותם היחסית של מבדקים (בכיתות התלמידים) בהשוואה לשיעורים (במילים אחרות, העובדה כי "התבוננות בנתוני תלמידים" מהווה כ-17% מכלל פעילויות האימון מחוץ לכיתה, משקפת תמונת מצב בה המאמנות מנתחות יחד עם המורות את נתוני התלמידים פעם בחודש-חודש וחצי).

אימון פרטני לעומת אימון צוותי

המאמנות מחלקות את עבודת האימון בין מפגשי אימון פרטניים למפגשי אימון עם צוותי מורות. בנתונים שבמדגם התצפיות נמצא מספר דומה מאד של מפגשי אימון פרטניים (31 סך הכל, המהווים 53% ממפגשי האימון מחוץ לכיתה) ומפגשי אימון צוותיים (28 בסך הכל, המהווים 48% ממפגשי האימון מחוץ לכיתה).

טבלה 8. פרקטיקות אימון מחוץ לכיתה: חלוקה בין מפגשי אימון פרטניים לצוותיים.

	סך הכל	%
מפגשי אימון פרטניים	31	53%
מפגשי אימון צוותיים	28	47%
סך הכל	59	100%

עם זאת, קהל היעד של מפגשי אימון פרטניים לעומת צוותיים שונה. בשל ריבוי משימות לצד זמן מוגבל העומד לרשות המאמנת, לא לכל המורות יש מסגרת זמן קבועה לאימון פרטני עם המאמנת. מורות צעירות זוכות ליותר מפגשי אימון פרטניים (70% ממפגשי האימון האישיים שתועדו במדגם היו עם מורות צעירות) אך תועדו גם לא מעט (30%) מפגשי אימון פרטניים עם מורות ותיקות (טבלה 2). מאיה מתארת שהיא עובדת עם שתי מורות בלבד באופן פרטני, והן שתי המורות החדשות: "הדרכה אישית יש רק לליאת ולשירז. ליאת היא מורה חדשה, חדשה של כיתה א'... ושירז היא מחנכת אחת של כיתות ב' (...). שהיא גם מורה בתחילת הדרך, מורה שנה שניה. וכל השאר זו ישיבה בצוותים." העבודה הפרטנית מאפשרת למאמנות להשלים למורות החדשות פערים של ידע מקצועי: "יש לנו שיחות אישיות.. הן הרבה פעמים גם צריכות את הידע של התחום הלשוני... אז אנחנו יכולות לעשות את זה במסגרת הזאת." (מאיה).

מבחינת תוכן המפגשים, הן מפגשי האימון הפרטניים והן מפגשי האימון הצוותיים מוקדשים ברובם לתכנון משותף (55%-70%, בהתאמה, טבלה 9). מאיה מתארת זאת כך: "בצוותים בדרך כלל (אנחנו בוחרות) נושאים בתחום החינוך הלשוני, שאנחנו רוצים לעסוק, וללמוד ביחד... בוחרים סיפור, מסתכלים עליו, ומחליטים איך מגישים אותו לתלמידים? מה עושים עם הטקסט? אנחנו עושים עם הטקסט הזה איזשהו מהלך הוראה." מתוך מדגם התצפיות ניכר כי במסגרת מפגשי האימון הפרטניים יש למאמנות יותר הזדמנויות לקיים שיחות רפלקציה מאשר במסגרת האימון הצוותי (33% ממפגשי האימון הפרטניים הוקדשו לרפלקציה, לעומת 9% ממפגשי האימון הצוותי). לעומת זאת, התבוננות משותפת בנתוני תלמידים נעשית יותר במסגרת אימונים צוותיים (21%) בהשוואה לאימונים פרטניים (12%).

טבלה 9. תהליכי האימון המאפיינים אימון פרטני בהשוואה לאימון צוותי.

סך הכל	התבוננות בנתונים	רפלקציה	תכנון	
100% (33)	12% (4)	33% (11)	55% (18)	אימון פרטני
100% (33)	21% (7)	9% (3)	70% (23)	אימון צוותי

המאמנות מתארות את האימון הפרטני כמאפשר עבודה בעלת אופי שונה מהעבודה מול המורות באופן צוותי. המאמנות לא ציינו את ההבדל בין שתי המסגרות ככזה המצריך כלים פדגוגיים שונים, אלא בעיקר התייחסו להיבטים הנובעים מן ההבדל הכמותי. למשל:

- אינדיבידואליזציה של תהליך האימון בהתאם לצרכים של כל אחת מהמורות. יפעת, למשל, מתארת: "אני בהחלט חושבת שיש המון מרחב להרבה גוונים. ולכן אני לא מאמינה ב... גם בהדרכות שלי, גם אם אני עובדת על אותו דבר כביכול, אפילו על אותה תוכנית, עם מורה x אני אעבוד ככה, ועם מורה... , זה לא יראה אותו דבר."
- שיחה פרטנית מאפשרת למאמנת לעבוד עם המורה תוך התייחסות גם לפן הרגשי שלה. מאיה, למשל, מתארת שזו הזדמנות להרגיע: "ישיבות הצוות מכניסות כל-כך הרבה דברים בבת-אחת. אני חושבת, שזה (השיחה האישית עם המורה) היה הרגע להקטין את הדבר הגדול הזה, את הכדור הזה, את הפיל הגדול הזה למשהו הרבה יותר מצומצם, שאפשר לנשום בתוכו."

4.3.2. פרקטיקות האימון מחוץ לכיתה

תכנון משותף

כפי שעולה מניתוח מדגם התצפיות פרקטיקת התכנון המשותף תופסת מקום מרכזי ביותר באימונים ובישיבות הצוות. כפי שניתן לראות בטבלה 7, 55% מהמפגשים של המאמנות עם המורות מחוץ לכיתה בחברה היהודית (לעומת 73% בחברה הערבית) הוקדשו בעיקר לתכנון. לתיאור אופיין של שיחות התכנון לפני תצפית ולפני הדגמה, ראו לעיל).

מטרות שיחות התכנון וחשיבותן בעיני המאמנות

המאמנות רואות בתכנון המשותף מרחב משמעותי ללמידה של המורות ומייחסות לו יתרונות רבים. התכנון המשותף מאפשר למאמנות לתת למורות מענה על צורך: חוסר זמן ופניות לתכנון ההוראה, כפי שמתארת דפנה: "באמת עבודת ההוראה היא עבודה מאוד, מאוד קשה. היא צריכה הרבה הכנה. לפעמים אתה לא מספיק, וכבר מפספסים." מעבר לכך, המאמנות מספרות איך המרחב הזה של התכנון המשותף מאפשר להן להפגיש את המורות עם ידע פדגוגי-אורייני ופרקטיקות הוראה אפקטיביות שהמאמנות מרגישות שהרבה פעמים חסרות למורות. למשל דקלה שיתפה: "בחלק הזה (התכנון) אני חושפת אותם לידע העולם של תחום החינוך הרשמי, להישגים הנדרשים לתוכנית הלימודים, לחומרים האיכותיים, לבניית יחידות הוראה, לבניית מערכי שיעור, הצבת מטרות, הבחנה בין מטרות מיומנויות למטרות תוכן, שמורות ותיקות גם לא יודעות לעשות את זה. כן, זה התכנון. כן, זה ממש ברמה הזאת. ... למקצע אותם, ממש למקצע אותם בתחום החינוך הלשוני." מטרה נוספת היא להטמיע את העבודה המקצועית, כפי שהמאמנות תופסות אותה וכפי שמדגישה אותה ההכשרה, בשגרת העבודה של צוותי המורות, כפי שמתארת, למשל, דקלה: "הגעתי לבית ספר, שמורות היו מוציאות חומרים ערב לפני ממוות משפיעות מהאינטרנט, ואוי, איזה טקסט יפה, יאללה, אני אלמד. אז (עכשיו) אין את זה אצלן."

מאמנות אחרות רואות את המטרות המרכזיות של התכנון המשותף בפיתוח שיקולי הדעת של המורות ומיומנות בהתאמת מהלך ההוראה המתוכנן לצרכים וליכולות של הכיתה והמורה הספציפית: "הן יכולות בסוף לעשות דברים שונים אבל מבחינתי חשוב לי השיקול דעת, שהן ידעו לנמק את עצמן... שתהיה חשיבה מושכלת, ושגם רגע תהיה

ראיה של התאמה." (יפעת). מאמנות אחרות מציינות את פיתוח תחושת הבעלות של המורות על מהלך ההוראה המתוכנן, הנובעת ממעורבות פעילה של המורות בתכנון, אשר עונה על צרכיהן: "אני הכנתי לעצמי בנק של רעיונות. אבל אני רציתי שזה יהיה שלהן, שזה יהיה משהו, שהן התחברו אליו. לכן פה ניסיתי כאילו לעזור במידה מסוימת, אבל לתפוס מרחק, בשביל לתת להן את ההרגשה, שזה תוצר שלהן. אני חושבת, אני באמת יצאתי מהישיבה הזאת באותו יום עם הרגשה מאוד, מאוד טובה, כי יצא תוצר שאני חושבת, שהן הרגישו שהן שלמות אתו. כל עוד זה שלהן, זה צורך שלהן, אז אני בטוחה שהן גם, בכיתה זה יראה אחרת, זה לא משהו שאני הבאתי, שאני ביקשתי לעשות אותו. אז זה יהיה איתן." (מאיה)

אופי מפגשי התכנון

מפגשי התכנון שמובילות המאמנות נעים על הציר שבין הכתבת תוכן השיעור על ידי המאמנת לבין מתן מקום בשיח לשיקולי הדעת וההעדפות של המורה (או המורות). חלק מהמאמנות תיארו את עבודת התכנון שלהן עם המורות כבעלת מאפיינים מכתבים בולטים. ניתן לזהות זאת גם מתוך הטרמינולוגיה בה משתמשות המאמנות בציטוטים הקודמים, כאשר הן רואות את התכנון המשותף כמרחב "לחשיפת" המורות לפרקטיקות ומהלכי הוראה אפקטיביים, מוכנים מראש, אותן המורות מצופות ליישם בכיתות (דקלה): "אני חושפת אותן לידע העולם של תחום החינוך הרשמי." (מאמנות אחרות הדגישו בראיון כי הן בוחרות לפעול מול המורות בצורה של תכנון משותף, בו למורות יש קול או בעלות בתכנון יחידת ההוראה או השיעור. מאמנות מוצאות אפשרויות שונות לתכנון משותף שמשלב באופן אינהרנטי את שיקולי הדעת של המורות:

- עבודה הדרגתית בה המאמנת מלווה את המורות בעשייה בכל אחד מהשלבים: "ואז פה אנחנו לוקחים את החומרים ואנחנו מפרקים מול תוכנית הלימודים, מול ההישגים הכיתתיים, של הכיתה. אז באמת כאילו זה תהליך שהן חייבות להיות שותפות איתי. כי אם הן לא תהיינה שותפות איתי, לפחות בשלב הזה, זה לא יקרה." (שמרית)
- המורות הן שיוזמות את בקשת העזרה מהמאמנת: "ברגע שפגשתי אותה, היא אמרה לי: 'תשמעי, אולי תעזרי לי לתכנן בעצם מה אני עושה בשיעורים הפרטניים. איזה שהם טקסטים לשיעורים הפרטניים, עם מה לעבוד עם הילדים.'" (עינת)

אתגרים בתכנון המשותף

כשהמאמנות מדברות על האתגרים הכרוכים בתכנון, המאמנות מתארות בעיקר אכזבות שקשורות ביישום בפועל של המורות את מהלכי ההוראה שתוכננו, בכיתותיהן, על אף הקדשת זמן רב במרחב האימון החוץ כיתתי לתכנון יחידת הוראה או שיעור. למשל דקלה שיתפה: "בביתי איתן מפגש. אבל פתאום כאילו לא התקיים מפגש, לא הייתה איזושהי סדירות שהיא קבועה. את יודעת, טראח אני נכנסת, אני רואה שהן מלמדות משהו אחר, לא שייך ליחידה, לא כלום." לחילופין, מאמנות מתארות כי חלק מהמורות מיישמות את מהלכי ההוראה שתוכננו, ללא הפעלת שיקול דעת מתאים: "כאילו אנשים לקחו את זה, ואמרו, וואו, מישהו עושה עבורי, אני אשתמש בזה בכיתה. בלי להפעיל שיקול דעת. אחת, אולי יש משהו שגלית לא כתבה מדויק? שתיים, אולי זה לא תואם לכיתה שלי, ולא תואם את התפיסות שלי, שזה גם יכול להיות. וברמה האישית, כשהייתי נכנסת לראות יחידה, הייתי חווה אכזבה. כי אני בראיה שלי רציתי שזה יוביל ל..., וזה לא הוביל ל... ואז שאלתי את עצמי למה? כי אנשים לא לקחו חלק בכתיבה, כי זה שלי. אני ידעתי מה רציתי שיהיה התוצר, אבל זה לא תמיד ככה הגיע." באותה נשימה בה גלית מתארת את החשיבות של מעורבות המורות ותחושת בעלות שלהן על התכנון היא מותחת ביקורת על האופן הלקוי בו המורות הטמיעו את התכנון בהוראתן בכיתות. העדר שיקול הדעת מצד המורות עשוי להעיד לא רק על מידה מוגבלת של מעורבות אלא גם על חוסר נכונותן של המורות להעמיק בתכנים שמציעה המאמנת מבחינה קוגניטיבית. ניכר כי משקל הכובד של מאמצי המאמנת מוקדשים לתכנון ללא חקירה של הביצוע (אימון להליכה בתלם ללא אימון לפרקטיקה רפלקטיבית), והדבר מגביל את היכולת של המאמנת לקדם את המורות מבחינה מקצועית. להעמקה נוספת בסוגיית התכנון ניתן לעיין בחקר מקרה 6 בעמ' 172.

שיחות רפלקציה

מתוך ניתוח מדגם התצפיות ניכר כי כרבע (24%) מזמן עבודתן של המאמנות מחוץ לכיתות מוקדש לשיחות רפלקציה (טבלה 7). מתוך 15 שיחות הרפלקציה שתועדו במדגם רובן המכריע (80%) היה מוקדש לרפלקציה על שיעורים אליהם נכנסה המאמנת לצפייה. רק שתיים משיחות הרפלקציה שתועדו (13%) הוקדשו לרפלקציה על הדגמה של המאמנת בכיתה של המורה. את אופיין של שיחות אלה (רפלקציה על תצפית ורפלקציה על הדגמה) תיארונו בפרק 4.2 שעסק בפרקטיקות אימון בתוך הכיתות, כשיחות רפלקציה ומשוב אחרי שיעורי צפייה, הדגמה או הוראה משותפת.

במדגם התצפיות תיעדנו שיחת רפלקציה אחת (המהווה 7% מתוך כלל שיחות הרפלקציה שתועדו) שלא הוקדשה לניתוח של שיעורים בודדים, אלא לניתוח של תהליך רחב יותר. כך מתארת מאיה את המבנה של שיחת רפלקציה זו שעסקה בחשיבה על עבודתה של המורה ביחס להכנה למבחן אסיף: "אני אביא את המפרט של המבחן כמסמך. נקרא אותו ביחד, אני אתן לה לשאול קצת שאלות על המסמך, מה מסקרן אותה בנושא הזה. וקצת להבין איפה אנחנו עומדים? מה היא מרגישה שכבר עשינו טוב ויש לה את היכולת להמשיך, ולעשות את זה לבד מול התלמידים שלה? ואיפה היא צריכה אותי? איפה עוד אני יכולה לעזור לה?" להעמקה נוספת בסוגיית הרפלקציה ניתן לעיין בחקר מקרה 7 בעמ' 185.

טבלה 10. התפלגות תוכן שיחות הרפלקציה.

תוכן שיחות הרפלקציה	סך הכל	%
על שיעור שהמאמנת צפתה בו	12	80%
על שיעור שהמאמנת הדגימה	2	13%
על התהליך	1	7%
סך הכל	15	100%

התבוננות משותפת בנתוני תלמידים

מתוך הראיונות ניכר כי מאמנות מסכימות כי התבוננות במיפוי תלמידים היא חלק משמעותי בעבודה מקצועית וכי כמאמנות תפקידן להנהיג בקרב המורות עבודת הוראה מבוססת נתונים. עינת, למשל, טוענת: "את צריכה להבין שיש ילדים שנמצאים גם בכיתות ב', ג', ד', ה', ו' שלא קוראים. אז אם באמת לא נעשית עבודה מאוד, מאוד ממוקדת, ממוסדת נתונים, שזה נורא, נורא חשוב. אנחנו בתחילת שנה מתעסקות, כלומר, עד עכשיו התעסקנו רק בבדיקה של מצב הילדים." גם שמרית הצהירה: "קודם כל המטרה של כולם, של כל הנוגעים בדבר, ויכולים להגיד לא, וזה, וכן ולא.. זה לקדם הישגים. וזה בצדק... הדרך היא כזו שברור שאני צריכה לדעת איפה כל ילד נמצא כדי לקדם אותו מהמקום שהוא נמצא, בגלל זה תהליכי הערכה הם מאוד מאוד חשובים, מאוד משמעותיים." שמרית טוענת שכל תהליך ההוראה צריך להיות מושתת למעשה על ניתוח נתוני התלמידים: "תהליכי הערכה הם מאוד משמעותיים. זה הערכה והתבוננות והתקדמות. הערכה, התבוננות והתקדמות. זה התהליך. זה ממש ככה. כשהתקדמות היא בעצם משלב התכנון עד שלב היישום בכיתה ועד לשלב ההערכה הבאה." גם גלית טענה בנחרצות כמה הרכיב הזה בעבודה מול המורות הוא חשוב בעיניה: "אני חושבת שהדבר העיקרי, העיקרי, העיקרי, שאני לוקחת מהמיזם הזה, שכל עוד זה לא מבוסס נתונים, זה לא שווה דבר."

מטרות שיחות ההתבוננות המשותפת בנתוני התלמידים

בהלימה עם מסמך פרופיל תפקיד המאמנת של מיזם מישרים, כמחצית מן המאמנות העידו בראיונות שהן עושות שימוש בזמן האימון בצוותים כדי להדריך את המורות כיצד "להשתמש בכלי הערכה באופן מיטבי, לערוך מעקב שיטתי אחר הישגי הלומדים, לנתח את הנתונים ולזהות התקדמות של התלמידים." (דפנה)

לאור החשיבות הגורפת של עבודה שהיא מבוססת נתונים, מאמנות שונות מתארות כי אחת ממטרותיהן בעבודה עם מורות מחוץ לכיתה היא בניית תוכנית עבודה ממוקדת מיומנויות על בסיס המיפוי שנערך. בשיחות אלה המאמנות מדגישות שתפקידן הוא גם להראות למורות את הערך הרב בעבודה שהיא מבוססת נתונים. גלית, למשל, הדגימה:

"אני יושבת איתן גם על מיפויים. מורות הרבה פעמים עושות מבחן, מגישות מיפוי, מיפוי גדול, (ו)זה נשאר, והיא נתנה למנהל. היא ממשיכה לעבוד בלי שום קשר למה שקרה במיפוי. אז אנחנו מתייחסות למיפוי, מה זה המיפוי הזה? מה אני יכולה ללמוד מזה? איך אני צריכה לשנות את ההוראה שלי? איך אני יכולה לקדם את התלמידים שלי. עבודה שהיא מבוססת נתונים היא מאוד, מאוד... זה נכנס מאז תפקיד המאמנת, וזה חלק מתפקיד המאמנת. לאסוף את הנתונים האלה, לנתח אותם, לבנות תוכניות התערבות בעקבות המיפוי." גלית מדגימה גם כי למידה מתוך נתוני תלמידים יכולה לשמש כבסיס ידע חשוב לשינוי האופן בו המורות עובדות: "כשאני עברתי על כל המבחנים, כשעשיתי תמונת מצב בית-ספרית, הידע הלשוני כאן, הוא בין המיומנויות הנמוכות ביותר. עכשיו, אני שאלתי את עצמי, למה זה קורה? כי אנחנו לא מקריאים מספיק ספרים, כי אנחנו לא מאפשרים לילד להתנסות."

בנוסף, המפגשים סביב ניתוח נתוני תלמידים המבוססים על מבחני הערכה או מיפויים, מאפשרים למאמנות להנחיל בקרב המורות שפה (וחשיבה) מקצועית ומדויקת יותר מזו שהן רגילות להשתמש בה: "למשל כשהתחלנו בתהליך, אז ראיתי שאומרים: 'הוא לא יודע לקרוא'. מה זה הוא לא יודע לקרוא? הוא יודע לקרוא, אם הוא יודע לקרוא את השם שלו, אז הוא קורא. אבל בואו נהיה מדויקים, בואו נדבר במושגים הנכונים, שזה אני אוהבת, וגם את ההוראה המבוססת מיומנויות." (דקלה)

אופי שיחת ההתבוננות בנתוני תלמידים

רוב המאמנות שיתפו כי מבחינתן המוקד המרכזי של מפגשי ההתבוננות בנתוני תלמידים הוא בניית תוכנית עבודה ממוקדת מיומנויות, על בסיס הקשיים הספציפיים של תלמידים כפי שאלו זוהו במסגרת המיפוי. לכן, רכיב מרכזי בשיחה שמבוססת על התבוננות בנתוני תלמידים הוא תכנון של התערבויות ספציפיות עבור תלמידים בעלי הישגים נמוכים באחד או יותר מתחומי המיפוי. עם זאת, במספר שיחות שתועדו במדגם, המאמנת הכוינה את המורה לראות, לזהות ולפרש גם הצלחות. כך למשל עינת יזמה מפגש התבוננות המשותפת בנתוני תלמידים בה בחנו את הישגי התלמידים לאור אבחון קריאה נוסף, זהה לזה שהעבירו מוקדם יותר בשנה, ומיקדה את מבטה של המורה בשיפור שעשה חלק ניכר מהתלמידים. חלק מן המפגש גם הוקדש לחשיבה על עבודה עם תלמידים שהתקדמותם לא הניחה את הדעת.

חלק משיחות ההתבוננות המשותפת בנתוני תלמידים שתועדו במדגם נתוני התצפיות מעיד גם על אימון דיאלוגי שמוכוון לשיפור עבודת המורה. מאיה, למשל, הפנתה את תשומת ליבה של המורה לפרקטיקות הוראה בהן עשתה שימוש בעבר ולאור ההתבוננות בנתוני התלמידים, לנתח את האפקטיביות של הפרקטיקות בהן בחרה אל מול התלמידים שסומנו על ידן כמתקשים.

אתגרים

על אף חשיבות המיפויים בעיני המאמנות, חלקן מסמנות מספר אתגרים. למשל עינת הצביעה על כך שדווקא החשיבות הרבה בהתבוננות במיפוי תלמידים, עשויה להאפיל על חלקים נחוצים אחרים של ההוראה ולגבות זמן יקר: "עד עכשיו התעסקנו רק בבדיקה של מצב הילדים."

אתגר נוסף משתמע מתוך התייחסותה של גלית למשמעות שמורות מייחסות למיפויים. העיסוק בציוני תלמידים כמספרים מוחלטים עשוי להטות לעיתים את תשומת הלב של המורה מהתייחסות לשאלה הקונקרטיית מה התלמיד באמת יודע או לא יודע. על כן גלית מציעה: "פעם עשיתי מבחני הערכה, ביקשתי לא לתת ציונים. עזבי ציונים, לא רוצה ציונים, אני לא עובדת על ציונים. יכול להיות ילד שקיבל שמונים, כי הייתה שאלה שיש לה עשרים נקודות, במיומנות אחרת הוא לא שולט. לא ביקשתי, לא אקסל ולא כלום. נתתי דף הכי פשוט עם כל המיומנויות, סמנו V ו-X."

4.4. סיכום ביניים: פרקטיקות האימון בתוך הכיתה ומחוצה לה

מתוך ניתוח כמותני ואיכותני של פרקטיקות האימון בהן נוקטות המאמנות ניכר כי המאמנות במיזם מישרים עובדות באופן צמוד עם המורות בתוך הכיתה, וכן מקיימות רצפי למידה מחוץ לכיתה, וזאת על אף הקושי לקיימם כפי שמתועד בספרות המחקר (Bean et al., 2010). זיהינו כי המאמנות פועלות עם המורות במידה דומה בתוך הכיתה

(38%) ומחוץ לכיתה (43%). שאר זמן המאמנות מוקדש לפגישות עם מנחות מהארגון המלווה, ישיבות הנהלה או עבודה עצמית.

סיכום ממצאים מרכזיים של הפרקטיקות השונות

פרקטיקות אימון בתוך הכיתה

צפייה בשיעורים של מורות:

- צפייה הינה הפרקטיקה השכיחה ביותר במדגם הנתונים שלנו. מצאנו ש-54% מזמן המאמנת בבית ספר בחברה היהודית מוקדש לצפייה, בעוד כל נתוני הכניסה לכיתות של מאמנות מהחברה הערבית תוארו ככניסה לשיעור למטרות צפייה.
- מאמנות צופות הרבה יותר בשיעורים של מורות צעירות (65%, לעומת 29% בכיתותיהן של מורות ותיקות).
- בחברה היהודית מצאנו שמאמנות בבתי ספר מהחברה היהודית נוטות לא להתערב בשיעורי הצפייה (91% מהצפיות בבתי הספר היהודיים במדגם תוארו כתצפיות לא-מתערבות) לעומת הנטייה של מאמנות ערביות להתערב בשיעורי המורות תוך כדי הצפייה (22% משיעורי צפייה במדגם התצפיות תוארו כתצפיות לא-מתערבות).
- מתוך הראיונות עולה כי מאמנות משתמשות בשיעורי הצפייה למטרות לימוד או פיקוח.

הדגמה בשיעורים של מורות:

- פרקטיקה נפוצה יחסית בקרב מאמנות בבתי ספר מהחברה היהודית (30%).
- מאמנות מהחברה הערבית נוטות לשלב את ההדגמות בהתערבויות שלהן במהלך שיעורי הצפייה.
- המאמנות נוטות להשתמש בפרקטיקת ההדגמה באותה התדירות עם מורות צעירות ועם מורות ותיקות (29% מאירועי ההדגמה).
- מטרות ההדגמה – חשיפה לפרקטיקות חדשות, הוכחת התכנות של פרקטיקה מסוימת, ושימוש בהדגמה ככרטיס כניסה של המאמנת לכיתה.

הוראה משותפת עם מורות:

- הוראה משותפת הוגדרה על ידי המאמנות רק ב-13% ממדגם התצפיות. עם זאת, יתכן שמדובר במימוש שונה של הפרקטיקה מההגדרה המוכרת בספרות המחקר על אימון, שכן בפועל חלק ניכר משיעורי הצפייה הינם סוג של הוראה משותפת.
- יש לציין כי מחצית מאירועי האימון שהוגדרו על ידי המאמנות כהוראה משותפת כללו למעשה את חלוקת הכיתה לשני חלקים, כלומר עבודת המאמנת נערכה ללא נוכחות המורה לצידה.
- מאמנות נקטו בהוראה משותפת בעיקר עם מורות ותיקות. 43% מאירועי האימון בכיתותיהן של מורות ותיקות, לעומת 6% מכלל אירועי האימון מול מורות צעירות.

פרקטיקות אימון מחוץ לכיתה

מפגשי תכנון:

- 59% מעבודת המאמנת מחוץ לכיתות הוקדשה לפגישות תכנון עם המורות ברמה הפרטנית וברמה הצוותית.
- ניכר כי המאמנות תופסות את מרחב התכנון המשותף לשם קידום תכנון שיעורים באיכות גבוהה ולחשיפת המורות לידע פדגוגי חדשני ואפקטיבי, כמו גם כאמצעי לעזור למורות להתמודד עם העומס הרב שהן חוות ולהטמיע שגרות תכנון מקצועיות, כפי שהמאמנות תופסות אותן.

שיחות רפלקציה:

- כ-25% מעבודת המאמנות מחוץ לכיתות מוקדש לשיחות רפלקציה.

- רוב שיחות הרפלקציה (85%) הוקדשו לניתוח שיעורים בודדים זמן קצר לאחר קיומם. מעט משיחות הרפלקציה הוקדשו לחשיבה עם מורות על תהליכים ארוכי טווח.

התבוננות בנתוני תלמידים:

- מתוך הראיונות ניכר כי המאמנות הצהירו על חשיבות מרובה למפגשים אלה עם המורות ורואות בהם כלי עבודה חשוב ביותר.
 - עם זאת, מתוך הנתונים הכמותניים ניכר כי מעט זמן מוקדש לפגישות מסוג זה (17% מזמן המאמנות עם המורות מחוץ לכיתה). יתכן שההסבר נעוץ במיעוט אירועי הערכה לעומת קיום שגרת השיעורים הרגילים.
- מתוך ניתוח הנתונים המשולש (תצפיות, ראיונות וניתוח כמותני של מדגם התצפיות) אודות פרקטיקות האימון של המאמנות, זיהינו מספר תובנות מחקריות אותן אנו פורסות כאן כסוגיות לדיון וחשיבה משותפת:
- יותר ממחצית המאמנות מבינות את מיומנויות האימון בתוך הכיתה (תצפית, הדגמה והוראה משותפת) כרצף פרקטיקות שבבנות באופן תהליכי זו על זו. אם כי לא כל המאמנות תופסות את התהליכיות באופן אחיד. חלק מהמאמנות תופסות את ההדגמה ככלי ראשוני של אימון ומשתמשות בו בעיקר עם מורות חדשות. כאשר המאמנת מרגישה שהמורה עברה תהליך של הפנמה, היא עוברת עם המורה לצפייה (לעיתים ישירות בפרקטיקה אותה הדגימה למורה בשיעור הקודם): "אני לא מאמינה רק בהדגמות. הדגמות זה טוב ויפה, בסוף אני רוצה לראות גם מורה שמתנסה... פעם אחת אני מדגימה, ובשעה אחרת אני צופה באותה מורה עושה את מה שלימדתי." (רוית). מאמנות אחרות דווקא מגדירות תהליך שונה: "בהמשך יש פחות צפייה... בעקבות הצפיות בדרך כלל באים (שיעורי) המודלנג." כלומר הצפייה היא כלי למידה ראשוני עבור המאמנת כדי שתדע מה המורה עדיין לא יודעת ועליה להדגים לה אותו. מרבית המאמנות מסכימות שההוראה המשותפת מהווה שלב מאוחר יותר בהתפתחות המקצועית של המורות, לרוב לאחר שהמורה הפנימה את האלמנטים הבסיסיים מבחינת המאמנת וניתן לתכנן איתה, מבחינת המאמנת, שיעור באופן יותר שוויוני.

מאמנות עסוקות לא מעט במיצוב שלהן אל מול המורות ונוטות להעמיד את מערכות היחסים הבינאישיות כמצויות במתח אל מול שיח ביקורתי. מתוך הממצאים ניכר כי מאמנות חוששות ממהלכים שמייצרים היררכיה בינן לבין המורות (במיוחד המורות הוותיקות) ונוטות לאמץ פרקטיקות ומהלכים המטשטשים את ההיררכיה ומחזקים תחושה של שוויוניות ושותפות. שאיפה זו להימנע ממהלכים המייצרים היררכיה (במיוחד אל מול המורות הוותיקות) עשויה להגביל לעיתים את מרחב הפעולה של המאמנות ולכן לצמצם את הזדמנויות הלמידה למורות. בפרקטיקות האימון מחוץ לכיתה ניכר כי מאמנות בוחרות לקיים אימונים פרטניים בעיקר כלפי מורות צעירות (39% לעומת 18% מורות ותיקות) ואילו מורות ותיקות זוכות לאימון בעיקר בתוך סטואציות צוותיות (39% לעומת 22% מורות צעירות, טבלה 2). בחירות אלה מקבלות משנה תוקף בפרקטיקות האימון בתוך הכיתה. מצאנו הבדלים ניכרים בעיקר בין התייחסויות המאמנות לפרקטיקה של צפייה לבין התייחסויותיהן לפרקטיקה של הוראה משותפת. מתוך ניתוח מדגם התצפיות, ניכר כי פרקטיקת הצפייה מקושרת בעיני המאמנת עם מערכות יחסים היררכיות, שבה הצופה מצויה, לרוב, בעמדה בכירה למורה הצופה (מנהלות, מפקחות, מדריכות). כמו כן, במערכת החינוך הישראלית תצפית הינה גם אקט פיקוחי שמובנה במערכת הקידום של כל מורה. ישנם אלמנטים מובנים בסיטואציית התצפית שאכן מקנים לה ממדים היררכיים: הצופה הינה פאסיבית בעוד המורה הנצפית היא האקטיבית. המורה הנצפית חשופה באופן לא שוויוני לעיני המאמנת הצופה. יתר על כן, למורה שמשתפת מאמנת באופן נרטיבי בשיעור שקיימה יש אפשרות לבחור מה מכלל אירועי השיעור לשתף ובאיזה אופן להציג זאת. כאשר מאמנת נכנסת לתצפית במורה, כל הפרקטיקות, שיקולי הדעת ודרכי ההתמודדות של המורה חשופים לעיני המאמנת, וזאת ללא אפשרות של המורה הנצפית לתווך או להסביר. במובן הזה, שתי העמדות האפשריות לצפיות בהן נקטו המאמנות שתיעדנו—להתערב במהלך שיעור הצפייה או להימנע מהתערבות—מגלמות אף הן עמדות של כוח, אשר מרתיעות רבות מן המאמנות. בעוד בהתערבות בזמן תצפית יש ממד של כוחניות אשר לפעמים נוטל מן המורה את מעמדה כמנהלת את השיעור, הרי שקיים גם ממד של העצמת ההיררכיה כאשר המאמנת הצופה שותקת. במובן זה המאמנת שומרת על העמדה שלה כצופה ומרחיקה את עצמה עוד יותר מהעמדה של הפועלת הלכה למעשה. ספרות המחקר, כאמור, מציגה את מעגל האימון (coaching cycle) כמצמצם יחסים היררכיים ואת הממד הפיקוחי שבתצפית ומעצים את הממד

החינוכי-לימודי. מאמנות בודדות אכן מתארות את האפשרות של הכניסה לכיתות עם המורות כדי להצביע עבורן על נקודות משמעותיות בשיעור והאפשרות להדגיש (Goodwin, 1994) אלמנטים עליהם תדון המאמנת עם המורה, בין אם במהלך השיעור ובין אם בשיחה לאחריו. עם זאת, גם בספרות המחקר נראה שמודל זה מתקיים לעיתים רחוקות בלבד.

נראה כי המאמנות תופסות את פרקטיקת ההוראה המשותפת כמייצרת יחסים פחות היררכיים בין המאמנת למורה. מאמנות מוצאות בה אפשרות לגמישות ולהתאמת העבודה המשותפת לצרכי הלמידה. עם זאת, מתוך הממצאים ניכר כי מאמנות משתמשות בה מעט מאד בכניסה שלהן לכיתות. יתכן וזאת משום שהפרקטיקה לא לגמרי ברורה למאמנות (גם הספרות מציעה דרכים שונות ליישם אותה), מפני שהיא דורשת הכנה מראש, או אולי מפני שלמאמנות חסרים כלים לתכנון וביצוע של פרקטיקת אימון זו. הפרשנות לפיה מאמנות מוצאות את ההוראה המשותפת כפרקטיקה פחות היררכית מהאחרות מקבלת ביטוי בניתוח מדגם התצפיות. לפי הממצאים ניכר כי המאמנות משתמשות בהוראה המשותפת כמעט אך ורק אל מול מורות ותיקות (בנתונים תועד רק מקרה אחד של הוראה משותפת עם מורה צעירה), אלמנט שמצמצם הזדמנויות למידה חשובות עבור מורות צעירות לפעול לצד מומחית בכיתה. בנוסף, כמעט במחצית מהמקרים (43%) הוראה משותפת מתקיימת בצורה של פיצול כיתה, שבה אין למורות הזדמנות להיחשף לפרקטיקות ההוראה שמיישמת המאמנת. מתוך הנתונים הללו נראה כי לעיתים קרובות הוראה משותפת משרתת מטרת של יצירת קשר, צמצום היררכיה ובניית אמון עם המורות הוותיקות. בניית האמון מתאפשרת בשל נכונותה של המאמנת לכלכל את הידיים בעבודה ישירה עם התלמידים של המורות ולהתאים את עצמן לצרכים של המורות. עם זאת, במצב זה, למידת המורות "נדחקת" במידה מסוימת הצידה ואינה נמצאת במוקד פעילות האימון במסגרת ההוראה המשותפת. כך, למשל, בכל המקרים שבהם צפינו בניסיון להוביל במשותף את השיעור המאמנת תפסה מקום מרכזי יותר בהובלת תהליכי הלמידה ואילו המורה לקחה תפקידים יותר טכניים וארגוניים (הובלת המשמעת, חלוקה לקבוצות). חלוקה זו צמצמה את מרחב ההתנסות של המורה (ומצד שני גם לא אפשרה לה מרחב לתצפית, כפי שהדגמה מאפשרת).

למרות האלמנטים המובנים שמקנים לכניסת המאמנת לכיתות ממדים היררכיים, הרי שהדגשת אלמנט הבעלות (ownership) של המורות על הלמידה של עצמן עשוי לצמצם ממדים אלה ולהעשיר את הזדמנויות הלמידה עבור המורות. המודלים שמוצעים בספרות ותוארו בפרק זה (Bean et al., 2010; Hui et al., 2020; Knight et al., 2015; Snyder et al., 2015) הינם בעלי פוטנציאל לצמצם את הפערים ההיררכיים. כך, למשל, שיח משותף של המאמנת עם המורה, בו המורה היא שמסמנת את מטרות הצפייה ואת האלמנטים שהיא מבקשת מהמאמנת למקד בהם את מבטה כחיצונית לסיטואציה הכיתתית, עשויה לא רק להיות משמעותית לתהליך הלמידה של המורה אלא גם למתן משמעותית את הפער ההיררכי, דרך מיצוב המאמנת כשותפה ולא כגורם פיקוחי. באופן דומה, שיח מקדים על מטרות הלמידה של המורה במסגרת הוראה משותפת ותכנון מהלך ההוראה המשותפת לאור מטרות אלו, יכול היה למצב את תהליכי הלמידה של המורה במרכז במסגרת פרקטיקה זו. דגש כזה על בעלותן של המורות על תהליכי הלמידה שלהן הוא נדיר למדי במסגרת מיזם מישרים, במרבית המקרים המאמנות לוקחות בעלות ברורה על הגדרת מטרות הלמידה של המורות (או צוותי המורות), תהליכים שהן רוצות לקדם מול כל מורה והאופנים בהן הן בוחרות לקדם.

מאמנות במיזם מישרים פועלות לאורך ציר שנע בין אימון להליכה בתלם (coaching to conform) ואימון לפרקטיקה רפלקטיבית (coaching into practice). למשל, מאמנות רבות נוטות למקד את שיעורי הצפייה בלמידה שלהן עצמן, בעיקר כדי להחליט כיצד לעצב את עבודתן כך שתתמוך במורה באופן הטוב ביותר מתוך הערכתן המקצועית. לא זיהינו מקרים שבהם מאמנת החליטה להקדיש את שיעור הצפייה כדי להתמקד בצורך שהמורה מגדירה. אם כי זיהינו מקרים בהם מאמנת נכנסה לכיתה של מורה לאחר בקשת עזרה מהמורה עצמה, כלומר מתוך יוזמת המורה כדי לענות על בעיה שהתעוררה בכיתה, אך לרוב המאמנת היא זו שהמשיגה את הבעיה והגדירה מהי העזרה לה אותה מורה זקוקה. רק מאמנת אחת הגדירה שהיא דואגת למקד את תשומת ליבה בבעלותן של המורות על תהליכי הלמידה שלהן ("אולי את מרים עכשיו מטרידים דברים אחרים? צריך כל הזמן לחזור לזה"). תנועה על הציר שבין אימון להליכה בתלם לבין אימון לפרקטיקה רפלקטיבית ניתן לזהות גם בפרקטיקות מחוץ לכיתות, למשל בשלב התכנון. מאמנות מרבות לתת למורות חומרי הוראה מוכנים מראש, ועיקר מפגש התכנון מוקדש ללמידתם והטמעה

טוב שלהם בכיתות. אם כי ראינו עדויות גם לאימון בעל מאפיינים יותר רפלקטיביים בשלב התכנון, בהן תשומת הלב של המאמנות מוקדשת לפיתוח המיומנות והרחבת שיקולי הדעת בקרב המורות לתכנן את השיעורים בעצמן. ניתוח מדגם התצפיות העלה סיטואציות בודדות של שיחות רפלקציה בעקבות ביצוע המורה בכיתה, אלמנט שמדגיש את נטיית המאמנות לאמן במודל של הליכה בתלם ופחות נוקטות באימון לפרקטיקה רפלקטיבית.

נטיית המאמנות במישרים לאימון להליכה בתלם עשוי לנבוע ממספר סיבות. יתכן והמאמנות חסרות מיומנויות אימוניות שעשויות לתמוך בעבודה רפלקטיבית יותר בעבודה בתוך הכיתה ומחוצה לה, בעיקר בשלבי תכנון השיעורים והרפלקציה. כמו כן, חלק ניכר מהמאמנות תיארו כי מופעל עליהן לחץ לקדם פרקטיקות אורייניות מסוימות (אחד מהארגונים המלווים מכתוב בעצמו למאמנות את פרקטיקות ההוראה אותן עליהן להטמיע בעבודתן בכיתות). יתרה מזאת, מיזם מישרים מתמקד בבתי ספר תת-משיגים ובו דגש משמעותי על שינוי ושיפור רמת ההוראה ועל שיפור הישגי התלמידים בפרק זמן קצר, כאשר המאמנת עצמה מודעת לכך שתפקידה בבית הספר קצוב. נתונים אלה עשויים להוות סיבה נוספת לכך שהמאמנות בוחרות בפרקטיקות אימון להליכה בתלם, שמשפיעות באופן מידי על תפקוד המורות, על פני תהליכי אימון רפלקטיביים, שהינם תהליכיים ומתמשכים לאורך זמן.

פרק 5: פרקטיקות הוראת אוריינות

פרק זה מתמקד בשאלות הבאות:

- (1) אלו מיומנויות אורייניות של התלמידים מבקשות המאמנות לקדם באמצעות האימון?
- (2) אלו פרקטיקות הוראה (ספציפיות וכלליות) מבקשות המאמנות לקדם¹⁵?

הניתוח מבוסס על 94 אירועי האימון בהם הושם דגש ברור של המאמנת על פרקטיקת הוראה מסוימת. לעיתים בשיעור אחד זיהינו יותר ממטרה אוריינית אחת, כך שב-94 אירועי אימון זיהינו סך של 116 מטרות, כמפורט בטבלה 11.

5.1. מטרות אורייניות

ניתן לזהות שש מטרות אורייניות מרכזיות עליהן שמות דגש המאמנות במסגרת עבודתן: (1) קידום הבנת הנקרא; (2) קידום רכישת הקריאה; (3) קידום אוצר מילים וידע עולם; (4) קידום מיומנויות כתיבה; (5) קידום ידע לשוני; (6) קידום מיומנויות שיח דבור. במקרים רבים הדגש של המאמנת הוא על מספר מטרות אורייניות בו-זמנית. למשל, מיקוד באוצר מילים וידע עולם, כנדבך נוסף תוך כדי עבודה על הבנה של טקסט או בשיעור המתמקד בשיח דבור במטרה לקדם כתיבת סיפור.

טבלה 11. המטרות האורייניות אותן מנסות לקדם המאמנות במדגם, חלוקה לפי מגזר.

החברה הערבית	החברה היהודית	סך האירועים בהם המאמנת מדגישה מטרת אוריינות ספציפית	
9 (30%)	26 (30%)	35 (30%)	קידום הבנת הנקרא
3 (10%)	19 (22%)	22 (19%)	קידום אוצר מילים והרחבת ידע עולם
6 (20%)	13 (15%)	19 (16%)	קידום רכישת קריאה
2 (7%)	13 (15%)	15 (13%)	קידום כתיבה
3 (10%)	8 (9%)	11 (9%)	קידום ידע לשוני
7 (23%)	7 (8%)	14 (12%)	קידום שיח דבור
30 (100%)	86 (100%)	116 (100%)	סך הכל

מתוך הממצאים ניתן ללמוד כי קידום הבנת הנקרא היא המטרה האוריינית המרכזית אליה מכוונת עבודת המאמנת הן בחברה היהודית והן בחברה הערבית (ב-30% מהאירועים במדגם בהם זוהתה מטרה ברורה, המטרה הייתה קידום הבנת הנקרא). הדבר תואם את ספרות המחקר שרואה במיומנות זו את לב ליבה של האוריינות (Paris, 2005). בעבודתן של המאמנות מהחברה הערבית המטרה השנייה בחשיבותה היא קידום השיח הדבור (23% מאירועי

¹⁵ כפי שצוין בפרק שיטות המחקר, חשוב לשים לב שחוקרות התבקשו לאפיין את המיומנות או הפרקטיקה שהמאמנת בחרה לנכון להדגיש או לקדם. כך, למשל, אם חוקרת השדה נכחה בתצפית של המאמנת בכיתתה של המורה, היא (החוקרת) ביקשה מהמאמנת לדווח מה הן הפרקטיקות שהמאמנת (ולא המורה) ניסתה לקדם בשיעור זה (למשל, האם היא באה לצפות במורה מיישמת פרקטיקה מסוימת? האם היא מתערבת בשיעור על מנת לקדם פרקטיקה מסוימת?).

האימוץ), ואילו בחברה היהודית ישנו דגש מרכזי על קידום אוצר מילים והרחבת ידע עולם (22% מהשיעורים במדגם התצפיות). מטרה זו מובאת לרוב כחלק מרצף של פעילויות סביב הבנת טקסט מסוים.

קידום מיומנויות כתיבה, כמטרה מוגדרת, מקבלת נפח קטן יחסית בעבודת המאמנות הן בבתי ספר בחברה היהודית (15%) והן בבתי ספר בחברה הערבית (7%). כמו כן, רק מספר שיעורים מצומצם הוקדש במפורש לעיסוק בידע לשוני, הן בבתי הספר היהודיים (9%) והן בבתי ספר הערביים (10%).

קידום שיח דבור כפרקטיקה שהמאמנת מדגישה באופן מובחן הוגדרה כמטרה פעמים נדירות בשיעורים שדגמו בבתי ספר בחברה היהודית (8%) אבל זיהינו כי מאמנות מטפחות את השיח הדבור גם בשיעורים אחרים באופן שלא היה מובחן מפרקטיקות אחרות אותן המאמנת ביקשה לקדם באותו שיעור.

5.2. פרקטיקות הוראה

באופן כללי ניתן לסווג את פרקטיקות ההוראה אותן מקדמות המאמנות לשני סוגים עיקריים:

א. פרקטיקות הוראה כלליות, שאינן ייעודיות, לקידום מיומנות אוריינית ספציפית (ניתן לתאר אותן כ- general pedagogical knowledge). דוגמה לפרקטיקה מסוג זה, אותה מקדמות מאמנות היא עבודה של המורה עם קבוצת מיקוד. פרקטיקה זו מהווה פרקטיקה כללית מאחר שמורות יכולות להשתמש בה על מנת לקדם מטרות אורייניות שונות (כתיבה, קריאה, ידע לשוני, וכו'). פרק 5.2.1. מוקדש לתיאור פרקטיקות ההוראה הכלליות המרכזיות ביותר אותן מקדמות המאמנות ולניתוח השכיחות שבהן מאמנות בבתי ספר בחברה היהודית ובחברה הערבית שמות עליהן דגש.

ב. פרקטיקות הוראה ספציפיות לקידום מטרה אוריינית מסוימת (ניתן להתייחס אליהן כ- pedagogical content knowledge). פרקטיקות ההוראה הספציפיות הן, באופן טבעי, מגוונות מאד. על כן במסגרת דוח זה בחרנו להתייחס לפרקטיקות השכיחות ביותר שנצפו עבור כל אחת מהמטרות האורייניות שזיהינו. תיאור הפרקטיקות השכיחות עבור כל מטרה אוריינית וניתוח שלהן, מופיע בהמשך פרק זה.

5.2.1. פרקטיקות הוראה כלליות

את פרקטיקות ההוראה הכלליות ניתן לחלק ל-4 סוגים עיקריים:

- א. דגש על השתתפות התלמידים בשיח הכיתתי ומתן פומביות לרעיונות ולחוויות שלהם. פרקטיקות אלה כוללות, למשל: פעילויות שמזמינות תלמידים לשתף בחוויות או מחשבות (המלצה על ספר שהתלמידים קראו; שאלה כמו "מה הרגשתם כששמעתם את הסיפור?") וניהול שיח במליאה באופן כזה שמתעמק ומתחקר תשובות של תלמידים (למשל, "למה אתה חושב ככה?").
- ב. דגש על אינטראקציה בין התלמידים והיותם פעילים בתהליך הלמידה. פרקטיקות ההוראה מסוג זה מבוססות בדרך כלל על עבודה בקבוצות קטנות (או בזוגות) ומשלבות משחקים ומשימות בהם התלמידים צריכים להיות פעילים (למשל, מיון מילים לקופסאות שונות בהתאם למשמעות המילים; העברת מידע בעל-פה באשר למידע הכתוב על גבי כרטיסיה שקיבל תלמיד), וכן פעילויות המתקיימות במרחב הלמידה ו/או מחוץ לכיתה (למשל, תלמידים עוברים באופן עצמאי בין תחנות עם משחקים שונים במרחב; התלמידים יושבים על השטיח ורצים לכתוב את התשובות על לוח מחיק).
- ג. עבודה של המורה עם קבוצת מיקוד. פרקטיקה בה המורה עובדת עם קבוצה קטנה של תלמידים למשך זמן מסוים במהלך השיעור, כאשר שאר התלמידים מקבלים משימה לעבודה עצמאית (מודל שנקרא גם "איתי, לידי ובמרחב").
- ד. עבודה על משימות דיפרנציאליות. תלמידים שונים בכיתה (או קבוצות תלמידים שונות בכיתה) מקבלים ומבצעים משימות שונות. לפעמים המשימות הדיפרנציאליות מותאמות לתלמידים באופן ספציפי ולפעמים החלוקה הדיפרנציאלית למשימות היא אקראית.

במסגרת המדגם, בבשליש מהאירועים שתיעדנו (ב-32 מקרים מתוך 94) ניתן היה לזהות כי המאמנת מקדמת אחת (או יותר) מפרקטיקות ההוראה הכלליות. בטבלה 12 ניתן למצוא את התפלגות השכיחויות לפי סוגי פרקטיקות, גם בחלוקה לפי מגזרים.

טבלה 12. פרקטיקות הוראה כלליות.

פרקטיקת הוראה כלליות	סך האירועים בהן מודגשת פרקטיקה מסוג זה	החברה היהודית	החברה הערבית
השתתפות תלמידים בשיח ומתן פומביות לרעיונות	21% (9)	9% (3)	60% (6)
תלמידים פעילים ואינטראקציה בין תלמידים	43% (18)	47% (15)	30% (3)
עבודה של המורה עם קבוצת מיקוד	21% (9)	28% (9)	0% (0)
משימות דיפרנציאליות	14% (6)	16% (5)	10% (1)
סך הכל	100% (42)	100% (32)	100% (10)

בעבודתן עם המורות מקדמות המאמנות בבתי ספר בחברה היהודית בעיקר פרקטיקות הוראה ששמות דגש על פעילות ואינטראקציה של תלמידים (47% מהפרקטיקות שזיהינו מכוונות למטרה זו) ואת היכולת של המורה לעבוד באופן ממוקד עם קבוצה קטנה, בזמן ששאר הכיתה לומדת באופן עצמאי (28%). לעומת זאת, פרקטיקת ההוראה הדומיננטית שמנסות לקדם המאמנות בחברה הערבית היא שיתוף תלמידים בשיח ומתן פומביות לרעיונות שלהם (60%). נתון זה יכול לרמז לאתגרים השונים שאיתן מתמודדות המאמנות בחברה היהודית ובחברה הערבית. המאמנות בחברה הערבית דיווחו בראיונות שהן מתמודדות עם דפוסי הוראה שמרניים וממוקדי מורה (כגון הוראה פרונטלית) ויתכן שדרך ההתמודדות של המאמנות היא להנחות מורות בשלב הראשוני לייצר דיוניים שמאפשרים יותר מקום לעמדותיהם, רעיונותיהם וחוויותיהם של תלמידים בתוך פרקטיקת ההוראה הפרונטלית השכיחה. בחברה היהודית, בה תלמידים משתתפים בדיונים באופן שכיח, רק באחוז שיעורים מצומצם (9%) השתתפות תלמידים באופן פעיל נחשבה לפרקטיקת ההוראה המרכזית שהמאמנות ביקשה לקדם אצל המורה.

מתוך הנתונים אודות פרקטיקות ההוראה הכלליות השכיחות ביותר ניכר כי מאמנות משתי החברות מכוונות לשינוי עמוק באופי תרבות ההוראה והלמידה בכיתה. המאמנות מנסות לאתגר את מודל ההוראה המסורתי של המורה במרכז. הן מבקשות להטמיע פרקטיקות שונות בהן לתלמידים בעלות גדולה יותר על הלמידה שלהם: הם פעילים לאורך השיעור, עובדים על משימות פתוחות ומגוונות באופן די עצמאי בקבוצות קטנות, ונמצאים באינטראקציה עם חבריהם לספסל הלימודים.

5.2.2. פרקטיקות הוראת אוריינות

קידום קריאה

בהקשר של הוראת קריאה, המאמנות מדגישות במסגרת עבודתן שני היבטים עיקריים:

א. קידום הבנת הנקרא. פרקטיקות אלה נפוצות יותר בעבודה על טקסטים שלמים ומופיעות לרוב בכיתות גבוהות יותר. הטקסטים נבחרים מתוך סוגות שונות: טקסטים מידיעיים, טקסטים ספרותיים, כתבות מהעיתון, הוראות משחק ועוד.

- ב. קידום קריאה לשם הנאה. מיזם מישרים מאמץ הנחת יסוד לפיה הנאת התלמידים מהקריאה תעודד את המוטיבציה שלהם להתמודד עם הקושי הכרוך ברכישת מיומנות הקריאה. ואכן, מתוך המדגם זיהינו שתי פרקטיקות מרכזיות שהמאמנות מקדמות לעידוד הנאה מהקריאה:
- (1) הקראת סיפור בהמשכים. כאשר המורה עוצרת בנקודות מסוימות במהלך הקריאה על מנת לקיים עם התלמידים דיאלוג סביב דילמה או שאלה העולות מתוך העלילה.
- (2) עידוד תלמידים להשאלת ספרים מספריית בית הספר, כתיבת המלצה והצגתה בפני חבריהם לכיתה במסגרת זמן מיוחדת שמוקדשת לכך במהלך השבוע.
- טבלה 13. פרקטיקות הוראה מרכזיות לקידום מיומנויות קריאה.

פרקטיקות הוראה לקידום מיומנויות קריאה	סה"כ אירועים בהם מודגש היבט זה	החברה היהודית	החברה הערבית
קידום פענוח, שטף ודיוק קריאה	(19) 35%	(12) 31%	(7) 47%
קידום הבנת הנקרא, ברמת של טקסט שלם	(24) 44%	(19) 49%	(5) 33%
קריאה לשם הנאה	(11) 20%	(8) 21%	(3) 20%
סך הכל	(54) 100%	(39) 100%	(15) 100%

מתוך ניתוח מדגם התצפיות ניכר כי מיקוד המאמנות היהודיות שונה מהמיקוד של המאמנות הערביות. אם בחברה היהודית עיקר פעילות המאמנות ממוקדת בקידום הבנת הנקרא ברמת הטקסט השלם (49% מפעילויות האימון שעוסקות בקריאה), הרי שרק 33% מפעילויות האימון הממוקדות בקריאה בחברה הערבית מכוונות להיבט זה. עיקר העבודה בחברה הערבית ממוקדת בקידום מיומנויות בסיסיות יותר של פיענוח, שטף ודיוק (47%). ייתכן שהבדלים אלה נעוצים בעובדה שהפערים במיומנויות הקריאה גדולים יותר בחברה הערבית, כך שגם בכיתות הגבוהות מתמודדות המורות עם תלמידים רבים שאינם קוראים בצורה שוטפת ומדויקת.

קידום רכישת הקריאה

במסגרת קידום רכישת הקריאה קידמו המאמנות את יכולת הפענוח, השטף ודיוק הקריאה של התלמידים. בהקשר הזה העבודה עם התלמידים התמקדה בזיהוי והגייה נכונה של הצלילים והמילים, תוך הכרת האותיות ואותיות הניקוד. הדגש על היבטים אלה הוא בעיקר עם תלמידי כיתות א' - ב'. פרקטיקת ההוראה המרכזית שקידמו המאמנות במטרה לעבוד עם תלמידים על רכישת הקריאה ופענוח הצלילים היא שימוש במשחקים וכרטיסיות. לרוב, מדובר בכרטיסיות המייצגות צלילים, אותיות ואותיות ניקוד שניתן להרכיב מהן מילים (אמיתיות או דמה) שונות.

קידום אוצר מילים וידע עולם

במרבית המקרים (71%) המאמנות מציעות למורות לשלב את העיסוק באוצר מילים והרחבת ידע עולם כפעילות מטרימה לקריאת הטקסט. כמו כן, כדי לסייע לתלמידים ללמוד מילים שעשויות להיות לא מובנות, מאמנות מקדמות שתי פרקטיקות מרכזיות:

- א. דיון במליאה במשמעותו של מושג (או מילה) (למשל, המאמנת שואלת: "מה זה סיפור עם?) במטרה לבנות הבנה משותפת במסגרת הדיון.
- ב. חקירת מילה "קשה" במובנים של שורש/ משפחת מילים (איזה מילה זה מזכיר לי? איזו מילה דומה אנחנו מכירים?), זמן, גוף וכו'.

קידום ידע לשוני

קידום מיומנויות של ידע לשוני מתמקדות לרוב במשימות של זיהוי גוף, זמן ושורש. פרקטיקת ההוראה המרכזית היא תרגול באמצעות דפי עבודה, כשקידום הידע הלשוני נעשה לרוב במנותק מלמידת טקסט כלשהו, כתרגול נפרד.

קידום כתיבה

במדגם התצפיות שנחתנו ניתן לזהות שתי פרקטיקות הוראה מרכזיות לקידום כתיבה שמקדמות המאמנות ואלו מותאמות לגילאים (וליכולות כתיבה) שונים. הפרקטיקה המרכזית לקידום כתיבה בעיקר בקרב הכיתות הנמוכות היא חיבור משפט לתמונה. התלמידים מקבלים תמונה או סדרה של תמונות המתארות התרחשות כלשהי ומתבקשים לחבר משפט לכל תמונה. בכיתות גבוהות יותר נדרשים התלמידים לכתוב טקסטים ארוכים יותר (סיפור, המלצה, חוויה וכו'). בהקשר הזה, פרקטיקת ההוראה המרכזית שמקדמות המאמנות היא ניהול שיח דבור (בדרך כלל בקבוצות קטנות) סביב הנושא שעליו התלמידים מתעתדים לכתוב. השיח הדבור אמור לתמוך בפיתוח רעיונות עשירים ומורכבים יותר לקראת הכתיבה עצמה. מתוך ניתוח מדגם התצפיות זיהינו כי בעבודתן עם המורות על משימות כתיבה שאמורות להתפרש על-פני מספר שיעורים, נוטות המאמנות להתמקד בפרקטיקות של טרום-כתיבה (80% מהמקרים). המאמנות ממעטות לעבוד עם מורות על פרקטיקות שיכולות לתמוך בשלבי עבודה מתקדמים יותר, כמו הכתיבה עצמה או משוב על הכתיבה.

קידום שיח דבור

במדגם התצפיות שנחתנו, זיהינו לעיתים נדירות (מלבד מאמנות של הארגון המלווה 'עתידיים') מאמנות שמקדמת שיח דבור כמטרה בפני עצמה, במובן של קידום שיח רוט, היכולת להתבטא ולהביע רעיונות בצורה מדויקת. מרבית המאמנות מקדמות את השימוש בשיח דבור על מנת להשיג מטרות אחרות, כגון:

- א. כפעילות מקדימה לתהליך כתיבה. המטרה היא לעודד תלמידים לבטא בעל-פה רעיונות שונים בנוגע לנושא ולהיחשף לרעיונות האחד של השני על מנת לתמוך בתהליך הכתיבה ולהעשיר אותו.
- ב. כפעילות מקדימה לקריאת טקסט. פעילויות אלה כוללות בדרך כלל שיח על חוויות אישיות ("קרה לכם פעם ש...?"; "פגשתם פעם...?"; "מה הייתם עושים אם...?") כשהמטרה היא ליצור חיבור (רגשי וקוגניטיבי) עם תוכן הטקסט שהתלמידים מתעתדים לקרוא בהמשך.
- ג. חשיפה ומתן פומביות לרעיונות של תלמידים (שלא במטרה לקדם הבנת הנקרא או כתיבה). הדגש בעבודת המאמנות עם המורות הוא בעיקר על יצירת מרחב לשיח דבור ופינוי הבמה הכיתתית לרעיונות ולשיח של תלמידים (במקום המורה).

5.3. סיכום ביניים: פרקטיקות הוראת אוריינות

בהתאם למודלים המוצעים בספרות, מתוך הנתונים עולה כי המאמנות מקדמות את רכישת האוריינות באופן רב-מימדי, המבוסס על קידומן של ארבע אופנויות השפה. כמו כן, כפי שעולה מתוך ניתוח פרקטיקות ההוראה הספציפיות, ניכר כי העבודה סביב מטרות האוריינות שמקדמות המאמנות איננה נעשית באופן מנותק אלא בדרך כלל כחלק מיחידת לימוד כוללת שמטרתה קידום קריאה או כתיבה (כך, למשל, עבודה על שיח דבור וידע עולם נעשית לרוב כפעילות טרום-קריאה או טרום-כתיבה). עבודה על המיומנויות באופן רב-מימדי ומקושר לטקסט ממקדת את שיעורי האוריינות ברמות הפקת משמעות. עם זאת, יש לציין שבתוך הרצף של פעילויות טרום-קריאה, קריאה ואחר-קריאה (ובאופן דומה: טרום-כתיבה, כתיבה, ואחר כתיבה), על פי הנתונים, עבודת המאמנות מתמקדת במרבית המקרים בפעילות הטרם-קריאה/ טרום-כתיבה ויש פחות עבודה של המאמנות עם המורות על הרכיבים האחרים של רצף השיעורים, לרבות חשיבה רפלקטיבית על הפרקטיקה לאור הביצוע.

בפרקטיקות ההוראה (ובמיוחד בפרקטיקות ההוראה הכלליות) שמקדמות המאמנות ניתן לזהות, מצד אחד, אחידות די גבוהה, כך שניתן לקטלג את כלל הפרקטיקות שזיהינו ל-5 קטגוריות. באחידות זו ניתן לראות עדות לתפיסה פדגוגית משותפת שחולקות המאמנות בעיקר סביב מהלכי הוראה פרוגרסיביים, ממוקדי תלמיד כחלופה לפרקטיקות הוראה שמרניות הממצבות את המורה כדוברת המרכזית בכיתה ואת התלמידים כ"מקבלי ידע" פאסיביים. לצד האחידות היחסית, ניתוח מדגם התצפיות מצביע על מנעד רחב של פרקטיקות הוראה שהמאמנות מקדמות. בנתונים ישנן עדויות לכך שהמאמנות פועלות באופן דיפרנציאלי בהקשרים שונים ושיקולי הדעת שלהן מתמקדים בבחירת

פרקטיקות ההוראה שהן רוצות לקדם ועל אופן התאמתן לאתגרים הייחודיים ולדפוסי ההוראה שהן פוגשות בכיתות. כך, למשל, מתוך הנתונים עולה כי מאמנות מהחברה הערבית בוחרות לקדם בעיקר פרקטיקות שמטרתן להעצים את השתתפות התלמידים בשיח והן כמעט ואינן מקדמות עבודה מול מורה עם קבוצת מיקוד, דבר העשוי להצביע על התאמת הפרקטיקות לדפוסי הוראה שמרניים יותר, המאפיינים את החברה הערבית (אבו עסבה, 2007). להעמקה נוספת בנושא פרקטיקות הוראת אוריינות ניתן לעיין בחקר מקרה 8 בעמ' 196.

6.1. מבוא

מאמנות אוריינות פועלות באופן יומיומי לתמיכה וקידום האוריינות בבית הספר לשם שיפור הישגי התלמידים. כל מאמנת מגיעה עם רקע, תפיסות, ואישיות משלה ומבנה את תפקידה באינטראקציה עם המורות, המנהלת, התרבות הבית-ספרית, ועוד. עבודת המאמנת היא מורכבת. יום יום מתעוררים אתגרים ודילמות בהקשרים שונים—בביסוס מערכת היחסים בין המאמנת לבין צוות בית הספר, בליווי המורות, במהלך ישיבות צוות, במסגרת השיעורים ועוד. האתגרים אף מתעצמים בתוך שגרת עבודה עמוסה, רווית לחצים שבה הן נושאות אחריות גדולה על כתפיהן לתמוך בשיפור הישגי התלמידים.

בחלק זה מוצגים שמונה תיאורי מקרה הקשורים בעבודת אימון האוריינות. כל תיאור מקרה עוסק בדילמה הנוגעת ליישום של פרקטיקת אימון מסוימת, בתוך הכיתה או מחוץ לה. תיאורי המקרה מבוססים על אירועים משגרת עבודתן של מאמנות אוריינות בפרויקט מישרים. כל תיאור מקרה מלווה ברקע תיאורטי שיכול למסגר את הדיון בו, בתמלול מתוך האירוע, וכן במתווה הנחיה הכולל שאלות לדיון ואפשרויות לפעילויות נוספות בעקבות דיון בתיאור המקרה. צוות המחקר אשר פיתח את תיאורי המקרה הציע פרשנויות לחלקים מתיאורי המקרה ואלו יכולים להוות בסיס לחשיבה על האירועים והדילמות השונות. משאבים אלה מיועדים למסגרות פיתוח מקצועי עבור מאמנות אוריינות, ואף עשויים להיות רלוונטיים לפיתוח מקצועי של רכזות מקצוע, מורות מובילות או מדריכות אשר עוסקות כחלק מתפקידן בהנחיה ובאימון צוותי הוראה בבתי ספר.

אחת הדרכים לחשיבה על האופן שבו ניתן להתמודד עם דילמות ואתגרים מקצועיים בשגרת עבודת המאמנות היא לדון באופן מעמיק בקשיים ובגורמים להם, ולשקול דרכי פעולה אפשריות במסגרת למידה מקצועית. ניתן לעשות זאת באמצעות **חקר הפרקטיקה** מבוסס ייצוגים (כלומר אירועים מתועדים של הוראה, הנחיה ואימון בבית הספר). תיאורי המקרה המוצגים מטה יכולים להיות בסיס לדיון משותף של מאמנות אוריינות בדילמות הנוגעות ליישום של פרקטיקות אימון בבתי הספר. ניתן אף להרחיב את השיח הנוגע לדילמות מקצועיות ולבקש מהמאמנות עצמן לשתף בדילמות וייצוגים מתוך עבודתן, כמו תמלול שיחה/ צילום/ מהלך הנחיה ועוד אשר יהוו מוקד לדיון משותף. כאשר מאמנות **חוקרות במשותף את תיאורי המקרה** הן חולקות ומפתחות ידע ומומחיות, חושפות תפיסות סמויות, מאירות נקודות מבט שונות ומפתחות שיקול דעת (להרחבה ראו: לפסטיין, ודר וייס וסיגל, 2021)¹⁶. השיח המשותף מעודד חשיבה רפלקטיבית וחשיבה ביקורתית על הובלת דיון. ביכולתו לערער על תפיסות שבהן יש פתרון אחד "נכון" לכל דילמה (Lefstein & Snell, 2014) ולהראות כי לכל פתרון יש יתרונות וחסרונות וכל פתרון עשוי לקדם מטרות מסוימות, לעיתים על חשבון אחרות. עיון בתיאורי המקרה חושף קשיים ומצבים שעיימם התמודדו מאמנות, וזוהי הזדמנות ללמוד מחוויותיהן ומניסיוןן על שגרת עבודתן.

6.2. חקר הפרקטיקה ודיון הממוקד בחקרי מקרה

כאמור, מוצעים תיאורי מקרה ומתווי הנחיה מגוונים להובלת חקר מעמיק ומשותף של המאמנות המתמקד בדילמות הכרוכות ביישום פרקטיקות אימון (ודר וייס ולפסטיין, 2017). חקר זה כולל מספר שלבים:

- **התמקדות בסוגיה** מסוימת והארתה כדילמה מקצועית. חשוב להבנות את הדיון סביב בעיה או דילמה הרלוונטית לחייהן המקצועיים של המשתתפות. כך הדיון יהיה ממוקד, פורה ובעל משמעות עבורן.
- **התבוננות בייצוג ותיאורו**. ייצוגים לדוגמה: תיאור מקרה מפורט, צילום שיעורים, תמליל של שיעור, הקלטה של שיעור, עבודת תלמידים, מבחן, מחוון, צילום של לוח. התיאור המפורש והשיתוף בו מסייעים לחדד, לדייק ולמקד את ההתבוננות, להיחשף למגוון נקודות מבט ולהבנות במשותף תיאור עשיר ורגיש של המתרחש.

¹⁶ משאבים נוספים בנושא הובלת תהליכי למידה באמצעות חקר הפרקטיקה

- [שיח מקצועי של צוותי הוראה באתר המרכז לחקר הפדגוגיה - שותפויות אקדמיה-שדה](#)
- [חקר הפרקטיקה באתר מכון מופ"ת](#)
- [חקר הפרקטיקה באתר מו"פ השקפה](#)

- **ניתוח** הייצוג והסוגיה הפדגוגית העולה ממנו. לאור התיאור העשיר, בשלב זה מנסים יחד לפרש את הסוגיה, לנתח את גורמיה והשלכותיה.
- **חלופות** – דיון בדרכים שונות להתמודדות עם הסוגיה. בשלב זה המשתתפות בוחנות חלופות שונות העומדות בפני מורה במצב מסוג זה ודנות ביתרונותיהן ובחסרונותיהן. דיון כזה יהיה מעמיק ומורכב יותר ככל שהוא ייצמד למקרה הקונקרטי על שלל היבטיו. את החלופות אפשר להעלות בצורות שונות: כתיבה אישית ושיתוף, שיחה בזוגות, סבב, משחק תפקידים.
- **רפלקציה** על המהלך שנעשה בעת הדיון. מה היה אפקטיבי ומה לא? מה נרצה לעשות בפעם הבאה? הרפלקציה חשובה לשיפור השיח בצוות בעתיד ולטיפול הרפלקטיביות באופן כללי.

מתוויו ההנחיה המוצעים מטה מבוססים במידה רבה על שלבים אלה ומעודדים את המשתתפות בשיח לדון באופן מעמיק בתיאור המקרה. חשוב לבסס בקרב חברות הצוות נורמות של דיון ושיתוף פעולה. שיח תחרותי או פוגעני מצמצם את טווח ההזדמנויות ללמידה הזדית חיובית ומבזבז זמן רב. מנגד, שיח שנמנעים בו מלעסוק במה שבאמת מטריד כדי לא לפגוע ברגשות של חברות הצוות, גם הוא מגביל את הלמידה.

6.3. תיאור חקרי המקרה שפותחו

6.3.1. דילמות המתמקדות בתפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המאמנות

דיוקנאות של מאמנות אוריינות: סוגיות בתפקיד חדש ומורכב (עמ' 114)
פעילות המאמנת היא מורכבת ומתקיימת בתוך הקשר מסוים. כל מאמנת מגיעה עם רקע, תפיסות, ואישיות משלה ומבנה את תפקידה באינטראקציה עם המורות, המנהלת, התרבות הבית-ספרית, ועוד. לכל מאמנת אתגרים והזדמנויות, וההתמודדות איתם נובעת מן וגם תורמת להבניית הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד שלה. כל אלה הינם גורמים מרכזיים המשפיעים על תפקוד המאמנת וההחלטות שהיא מקבלת באופן יומיומי בעבודתה. ארבעת הדיוקנאות המוצגים בחקר מקרה זה משקפים את המציאות המורכבת בהבניית התפקיד בתוך בתי הספר. מטרת דיוקנאות אלה היא להציף סוגיות ודילמות שעשויות לעלות מתוך עבודתן של מאמנות בתוך הקשרים ספציפיים, לבחון ולשאול שאלות בנוגע להגדרת התפקיד של המאמנות, והתנאים בהם הן פועלות, ולהבין מהם הגורמים המעצבים את עבודת המאמנת. ניתן להעמיק בחקר מקרה זה דרך עיון בפרק השלישי בדוח זה שעוסק בתפיסת התפקיד והזהות המקצועית של המאמנות.

מתח בהנחיה בין רצון המאמנת לקיים שיח פתוח בצוות המורות ובין הרצון ללמד פרקטיקה מובנית (עמ' 124)
בתיאור מקרה זה מוצג חלק ממפגש השתלמות שהמאמנת מיקי הנחתה מול כלל מורות בית הספר, בו שאפה להתייחס לפרקטיקה בהוראת כתיבה. היא שיתפה עם צוות המורות גרסה ראשונית של סיפור שכתב תלמיד; לאחר מכן היא ביקשה מהמורות להעלות את הדברים הטובים שהן זיהו בסיפור ובהמשך לחשוב על מה ניתן לשפר ומהי הנקודה המרכזית שעליה המורה יכולה לעבוד עם התלמיד ש"תעשה את קפיצת המדרגה בסיפור הזה". מיקי הוסיפה לתרגיל זה עבודה עם מחוון כתיבה של משרד החינוך כאשר הורתה למורות לחפש, בעבודת ניתוח עצמית "מה כן יש בסיפור". המורות שיתפו במגוון הדברים הטובים שמצאו בסיפור לאור המחוון וגם דיברו על דברים שיש לשפר. המפגש שמיקי הובילה היה דומה במתכונתו לאופן שבו עבדה איתה סמדר, המנחה מטעם הארגון המלווה, במפגש הליווי שלהן.

במוקד תיאור המקרה עומד מתח בהנחיה הניצב בפני המאמנת – בין הרצון לייצר שיח פתוח בין המורות לבין הרצון ללמד פרקטיקה מובנית לקידום כתיבה של תלמידים. ניתן להמשיג מתח זה שהמאמנות חוות בעבודה שלהן מול המורות כמתח בין אימון מכתוב המקדם בהנחיה את המטרות שהמאמנת מציבה מראש לבין אימון דיאלוגי המתעבד תוך כדי האינטראקציה עם המורות. שיח מעמיק על הדילמה ותיאור המקרה הינו בעל פוטנציאל להרחיב את נקודת המבט של המאמנות ביחס למתח בהנחיה, להבין מהם השיקולים האפשריים בהכרעה כיצד לפעול ומהו מרחב

האפשרויות לפעולה כאשר מאמנת מנחה מפגשי למידה, יתרונותיהן וחסרונותיהן. המתח בין אימון מכתוב לאימון דיאלוגי שזור לאורך פרקי הדוח השונים אך ניתן להרחיב את העיון בו בפרק הדיון (עמ' 89).

שיתוף פעולה בין מנהלת בית ספר ומאמנת התומך באתגרים בהוראה (עמ' 134)

בתיאור המקרה מוצגת ישיבת צוות עם מחנכות כיתות ג' המתקיימת בחדר המנהלת. בישיבה הזו המאמנת פרסה לפני שתי המחנכות את מיפוי הציונים בכיתותיהן. במהלך הדיון התייחסו המשתתפות באופנים שונים לציוני התלמידים, העלו קשיים מסוימים בעבודה עם התלמידים, הסבירו והצדיקו את המצב. בנוסף, עלו הצעות פדגוגיות שונות למחנכות באשר לאופן שבו הן יכולות לעבוד עם התלמידים המתקשים בכיתתן.

תיאור המקרה עוסק בפרספקטיבות ומקורות הסמכות השונים הנמצאים בחדר בזמן ישיבת צוות שבה משתפות פעולה מנהלת, מאמנת ומורות. הפרספקטיבות השונות עשויות לתרום לחשיבה המשותפת ולהיות כר פורה של רעיונות. עם זאת, השוני בין הפרספקטיבות כמו גם יחסי כוחות שמגולמים בהפגשת מקורות הסמכות של בעלות התפקידים עשויים להקשות על שיתוף הפעולה ובסופו של דבר לפגוע בקידום המורות והתלמידים. התבוננות בתיאור המקרה מאפשרת להעמיק את החשיבה על האופן שבו בעלות תפקידים שונים, אשר רגילות להתמודד עם אתגרים בהוראה כל אחת בתחומי תפקידה, יושבות ועובדות ביחד על אתגר מקצועי. נתמקד בשאלה כיצד יכולות מנהלת ומאמנת לשותף פעולה בישיבות צוות מקצועיות?

להרחבת החשיבה אודות עבודתה של המאמנת עם המנהלת ניתן לעיין בחלק העוסק בקשר המאמנת עם המורות, ובמיוחד בקשר עם המנהלת, בעמוד 51.

6.3.2. דילמות הנוגעות לפרקטיקות אימון בתוך הכיתה

הדגמה כבלי ללמידה—איך ממקדים את נקודת המבט של הצופה? (עמ' 159)

בתיאור המקרה מוצג אירוע משיעור שפה במהלכו מאמנת אוריינות משתמשת בהדגמה (מודלינג) במטרה לעודד את המורה הצופה להקנות קריאה בתוך הקשר באמצעות קריאת סיפור. מתוך התבוננות על תיאור המקרה, נעמיק בשאלה כיצד ניתן למקד את המבט של המורה הצופה בפעולות ההדגמה באופן שיקדם למידה מצפייה בשיעור ההדגמה. שימוש בהדגמה יכול לתמוך בפיתוח של השקפה מקצועית של מורות, כאשר באמצעותו מטפחים מיומנויות כמו זיהוי, פרשנות והדגשה. במהלך הדיון על תיאור המקרה נבחן באילו דרכים ניתן להוביל תהליך ההדגמה באופן שיתמוך בהזדמנויות הלמידה ממנו, ולבחון את האופנים שבהם ניתן למקד את המבט ולהדגיש פרקטיקות הוראה מסוימות בהדגמה.

הדגמה (מודלינג), לא רק בכיתה—תהליכי למידה לפני, במהלך ולאחר שיעור ההדגמה (עמ' 172)

בתיאור המקרה מוצג חלק משיעור ההדגמה שבו המאמנת מדגימה למורות פעילות של טרום-כתיבה, אשר מזמנת שיח חופשי על נושא הכתיבה. השיח החופשי נועד להוות בסיס למטלת כתיבה שתינתן לתלמידים. תהליך האימון סביב שיעור ההדגמה כלל מפגש אימון לפני שיעור ההדגמה, את שיעור ההדגמה עצמו ושיחת הצוות לאחר שיעור ההדגמה. התבוננות על תיאור המקרה והתמלול מאפשרים לדון בשאלה כיצד תומכים בלמידה של המורות באמצעות תהליך אימון סביב שיעור ההדגמה—של שיחה מקדימה, הדגמה ושיחת רפלקציה, ומהם האתגרים וההזדמנויות בתהליך זה. להעמקת החשיבה אודות ההדגמה ניתן לעיין בדוח בעמוד 19.

6.3.3. דילמות הנוגעות לפרקטיקות אימון מחוץ הכיתה

תכנון הוראה דיפרנציאלית מנקודת מבט התפתחותית (עמ' 147)

תיאור המקרה מספק הצצה לשיח של מורה ומאמנת שעוסק בהתאמה ובתכנון של משימות לימודיות לתלמידי קבוצה "חזקה" בשיעור דיפרנציאלי בכיתה א'. פעולות ההתאמה והתכנון מתבססות על מערך שפותח כבר בשנה שעברה, ובמקרה שנדון בו המאמנת והמורה עסקו בהתאמתו לקבוצה שהוגדרה כחזקה בכיתה. את תיאור המקרה

ניתן לבחון דרך העדשה של תיאורית טווח ההתפתחות המקורבת (ZPD – Zone of Proximal Development). חקר המקרה מתמקד באופן בו נעשה התיווך וההתאמה לרמת קבוצת התלמידים תוך התייחסות לציר של התפתחות, שבו נשקלות נקודות המוצא והסיום של הלמידה והפיגומים שמסייעים לתלמידים להתפתח ביניהן. 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 ומעבב תכנון משותף של הוראה דיפרנציאלית. עיון בעמ' 21 בדוח עשוי לשפוך אור נוסף על סוגיית התכנון.

רגע אחד שמבחינתך הצליח לתלמיד: הזדמנויות ואתגרים בשיח רפלקציה ממוקד בהצלחות של תלמידים בבתי ספר תת-משיגים (עמ' 185)

חקר המקרה מציג שיח רפלקטיבי של מאמנת עם קבוצת מורות אודות שיעור הדגמה על הטרמה לכתיבה בנושא: "חיית המחמד שלי" אשר נעשה עם קבוצה קטנה הטרוגנית של תלמידים. במהלך השיעור, התלמידים התבוננו יחד על תמונות של חיות מחמד שונות, שוחחו על התמונות ובאמצעות שאלות מנחות של המאמנת וסיפרו על חיות המחמד שלהם.

מורות עשויות להבחין ולפרש התנהגויות וביטויי חשיבה של תלמידים בשני אופנים: הבחנה בחסר (deficit noticing) לעומת הבחנה וזיהוי חוזקות (asset noticing). בתוך ההקשר הבית-ספרי המורכב, לעתים קל יותר להבחין בחסר של התלמידים, והדבר עלול להשפיע על התקדמותם של התלמידים. עיון בתיאור המקרה מאפשר להאיר מהו התפקיד של המאמנת במיקוד המבט של המורות בחוזקות של תלמידים במקום המיקוד בחסר, ואף להעלות הזדמנויות ואתגרים בשיח על חוזקות ויכולות של תלמידים בבתי ספר תת-משיגים. להעמקת החשיבה ניתן לעיין בעמ' 66 בדוח העוסקים בשיחת רפלקציה בעקבות שיעור הדגמה. וכמו כן, ניתן לעיין גם בעמ' 64-61 העוסקים אף הם בפרקטיקת האימון של שיח רפלקטיבי.

6.3.4. דילמה הנוגעת לפרקטיקות הוראת אוריינות

מה בין אסטרטגיות טרום-קריאה לבין תפיסות של ידע? (עמ' 196)

חקר המקרה מציג יישום של הטרמת ידע התוכן טרום קריאת השיר "לסתיו יש כישרון שאין לאף אחד" של מיכל סנונית. השיר מתאר מופעים של עונת הסתיו ומעביר דרכם את התחושות שהם מייצרים. התיאור של המופעים נעשה באמצעות האנשה, כך שהסתיו מדומה לבן אנוש, והוא שמחולל את המופעים. הקטעים המתוארים הם חלק משיעור צפייה שנכחה בו המאמנת, סיגל, ורוני, מורה חדשה בכיתה אשר עבודתה מוערכת על ידי המאמנת. בקטע הראשון המורה הקנתה את המושג כישרון, ובקטע השני את המושג האנשה. יתכן והייתה זו הזדמנות עבור המורה ללמד אמצעי ספרותי שבולט בשיר – האנשה.

את תיאור המקרה נקרא תוך שימוש בעדשה מחקרית: תפיסות אפיסטמיות – על ידע וידיעה. ננסה להבין מהי המשמעות של הקניית המושגים הללו? מה כוללת הקניית מושג? כיצד האופן שבו אנו מקנות מושגים כהטרמה לקריאה משפיע על התלמידים? וכיצד תפיסות אפיסטמיות מעצבות את האופן שבו מורות מיישמות את ההטרמה? להרחבת הפרספקטיבה אודות פרקטיקות הוראת אוריינות ניתן לעיין בדוח בעמ' 81.

פרק 7: דיון: התבוננות בתפקיד מאמנת מישרים

מתוך כלל ממצאי המחקר ניתן להבחין במספר מוטיבים ומתחים שבאים לידי ביטוי בזירות השונות ובאמצעות כלי המחקר השונים. המשגת מוטיבים אלה עשויה לקדם את החשיבה ואת המשך העשייה. תחילה נציג בקצרה את סיכום הממצאים המרכזיים ביחס לכל אחת משאלות המחקר ולאחר מכן נדון בתובנות מרכזיות העולות מהם.

שאלת מחקר 1: כיצד מאמנות תופסות ומבנות את תפקידן ואת זהותן המקצועית בבתי ספר תת-משיגים? כיצד תפיסות אלה משתקפות ביישומן את תפקידן? ואילו אתגרים ומתחים עולים מתוך השיח שלהן אודות התפקיד?

כלל המאמנות הגיעו לתפקידן ממגוון רחב של תפקידים, כאשר רובן אוחזות במומחיות בנושאי האוריינות הלשונית. מאמנות ציינו את העמימות שהתלוותה אל תפקיד המאמנת ועל כן את הצורך שלהן ללמוד את התפקיד החדש. למרות חוסר הוודאות בנוגע לפרטי התפקיד, הרי שמרביתן ראו בקבלת התפקיד התקדמות מקצועית ושמחו על ההזדמנות להרחיב את מוטת השפעתן על המערכת החינוכית מעבר לגבולות הכיתה בה לימדו. עם זאת, מאמנות רבות ציינו את התפקיד היוקרתי כחרב פיפיות שכן מיצובן כמאמנות ממקם אותן מול המורות באופן היררכי, מיצוב אשר מאמנות נטו לתפוס כבעייתי ומקשה על תפקידן. מאמנות העידו על מתח בו הן מצויות: מחד הן ממוצבות כמומחיות, תווית אשר פעמים רבות מהווה את מקור סמכותן אל מול המורות, ומאידך, בשל הצורך ללמוד את התפקיד החדש, גם כלומדות, שעדיין חסרות שליטה בעיקר במיומנויות אימוניות.

המיצוב הכפול של המאמנות הן כמומחיות והן כלומדות התווה חלק משמעותי משיקולי הדעת של המאמנות בעבודתן עם המורות. מתח זה בא לידי ביטוי באופנים שונים בחברה היהודית ובחברה הערבית. למשל, בחברה היהודית רבות מן המאמנות עסוקות בהיבט הבינאישי ביחסיהן עם המורות. מאמנות העידו כי הן מקדישות תשומת לב רבה בתפקידן לבניית מערכת יחסים אישית עם המורות לא רק למען גיוס המורות לשיתוף פעולה, אלא ניכר כי הן תופסות שתפקידן כמאמנות הוא לראות את המורות, לתמוך בהן, לזהות את הקשיים שלהן ולהתאים את האימון לצרכים שלהן. עם זאת, מאמנות רבות מבטאות תפיסת חסר כלפי המורות איתן הן עובדות, בעיקר ביחס למידת שליטת המורות במיומנויות הוראת האוריינות. פער מומחיות זה ממצב את המאמנות כיודעות לעומת המורות שאינן יודעות. אם נוסיף לכך שמאמנות גם תופסות חלק מן המורות כקולגות ושותפות למקצוע, ניכר כי תפקידן נתפס כשזור בחבל הדק שבין חברות לבין אוטוריטה.

בחברה הערבית, אף שתפיסות החסר של מאמנות כלפי מורות נוכחות, ההיבט הקולגיאלי פחות נוכח. אולי משום שבתי הספר בחברה הערבית מתאפיינים במבנה היררכי ברור, לא ניכר בדברי המאמנות מבתי ספר בחברה הערבית מתח באשר להיתפסותן כאוטוריטה בקרב המורות. הקושי המיצובי בו נתקלות מאמנות בחברה הערבית הוגדר על ידי מאמנות אלה בכך שתפקיד המאמנת עדיין אינו מוטמע בתוך המערכת הארגונית. מבחינה השוואתית, אם כן, בעוד מאמנות מהחברה היהודית טרודות בשאלה מה המנדט שלהן ובאמצעות אילו כלים או אסטרטגיות באפשרותן להוציא אותו לפועל, הרי שאת המאמנות מהחברה הערבית מעסיקה שאלת מקור הסמכות ומיקום התפקיד שלהן בתוך ההיררכיה המערכתית.

מאמנות שונות ממקמות את עצמן על פני הציר הזה באופן המשתנה לאור האדם מולו הן עובדות וההקשר שבו מתרחשת סיטואציית האימון. הדבר בא לידי ביטוי במיוחד בשיקולי הדעת שמאמנות מפעילות ביחס לפרקטיקות האימון שהן בוחרות ליישם.

שאלת מחקר 2: אילו פרקטיקות אימון מיישמות המאמנות? כיצד המאמנות מיישמות אותן? ומהם שיקולי הדעת מאחורי בחירותיהן בפרקטיקות השונות ובדרכי יישומן?

הממצאים מימי התצפיות שקיימנו בבתי הספר מעידים כי חלק משמעותי מעבודת המאמנות ממוקד ישירות באימון מורות (86%¹⁷). ניכר כי מרבית המאמנות הצליחו ליצור תקשורת יחסי אמון עם המורות ולכונן מערכות יחסים איתן, המאפשרים כניסה לכיתה ונכונות המורות להיענות לפגישות אימון (קבוצתיות ופרטניות גם יחד) מחוץ לכיתה.

¹⁷ יתכן וישנה הטיה מסוימת בנתוני המדגם הנוכחי שכן ימי התצפית נקבעו על ידי המאמנת והחוקרת כימים שנמצאו על ידי המאמנת, לפי שיקול דעתה, כפוריים לצפייה. אשר על כן, יתכן כי אחוז שעות העבודה המוקדש לעבודה ישירה עם המורות נמוך מהממצא כאן.

מאמנות שיתפו בראיונות הבדלים הבאים לידי ביטוי ביחס לעבודה עם מורות "ותיקות" ועם מורות "צעירות" (להגדרת המאמנות) באופן שהולם את ספרות המחקר (Eshchar-Netz et al., 2023). מאמנות העידו בראיונות כי הן מתקשות להיכנס לכיתותיהן של המורות הוותיקות ופעמים רבות מרבות לעבוד עם המורות הצעירות, אשר נתפסות על ידי המאמנות בזקוקות יותר וגם ככבונות יותר לקבל את עזרתן. עם זאת, ניתוח נתוני מדגם התצפיות העלה כי כמות אירועי האימון עם מורות ותיקות (57) ועם מורות צעירות (59) למעשה דומה מאד. בכל זאת ניכר כי המורות הוותיקות מקבלות הרבה פחות שעות של אימון פרטני (17%) בהשוואה למורות הצעירות (39%) וכן שהעבודה של מאמנות עם מורות ותיקות מחוץ לכיתה מבוססת בעיקר על השתתפותן בישיבות צוות (39% מאירועי האימון מול מורות ותיקות).

60 מאירועי האימון שבמדגם התרחשו בתוך הכיתות. בטבלה הבאה מפורטת כמות אירועי אימון שתועדו בכל סוג של פרקטיקות אימון בתוך הכיתות, כפי שהוגדרו על ידי המאמנות (באופן כולל ובהשוואה בין חברה יהודית לערבית).

טבלה 14. אימון בתוך הכיתה: סוגי פרקטיקות האימון.

בתי ספר בחברה הערבית		בתי ספר בחברה היהודית		כלל בתי הספר במדגם		פרקטיקת אימון
%	סך אירועי אימון שתועדו	%	סך אירועי אימון שתועדו	%	סך אירועי אימון שתועדו	
100%	16	39%	17	55%	33	תצפית
0	0	30%	13	22%	13	הדגמה
0	0	18%	8	13%	8	הוראה משותפת
0	0	14%	6	10%	6	ללא המורה*
100%	16	100%	44	100%	60	סך הכל

* הערה: אימון ללא נוכחות מורה נעשה במקרים בהם המורה לא הגיעה לכיתה או במקרים בהם המאמנת הוציאה קבוצת תלמידים לשם עבודה במרחב אחר.

ניכר כי מרבית המאמנות, הן בחברה היהודית והן בחברה הערבית נכנסות לכיתות בעיקר כדי לצפות במורות. בחברה הערבית כל הכניסות של המאמנות לשיעורי המורות (100%) הוגדרו על ידן ככניסה למטרת תצפית. בחברה היהודית כשליש מן הכניסות לכיתות נעשה לצרכי הדגמה ואחוז קטן יותר (18%) להוראה משותפת יחד עם המורה. יש לציין כי בעוד שמאמנות בחברה היהודית התייחסו באופן יחסית אחיד לפרקטיקות של צפייה והדגמה, הרי שביחס להוראה המשותפת ניכר כי מאמנות שונות כינו פרקטיקות שונות כהוראה משותפת. לבסוף, ב-14% מתוך כניסתן של מאמנות בחברה היהודית לכיתות הן נקטו בפרקטיקת אימון המסווגת "ללא נוכחות המורה", בין אם המורה לא הגיעה לשיעור כלל ובין אם המאמנת והמורה חילקו את הכיתה ועבדו בנפרד בשני חללים שונים.

הנתונים ביחס למאמנות מהחברה הערבית עשויים להיות מוסברים על ידי הבדל משמעותי בין מאמנות מהחברה היהודית למאמנות מהחברה הערבית בהיבט נוסף. מאמנות מקיימות בכיתות תצפיות משני סוגים עיקריים: תצפית לא-מתערבת, בה המאמנת נוכחת בשיעור באופן שקט, רושמת לעצמה מחשבות/תובנות בנוגע לשיעור, לא מתערבת במהלכי ההוראה של המורה ולא בשיקול הדעת שלה בזמן הצפייה (מאמנות עשויות לעיתים לנקוט במהלכים אקטיביים כגון לשבת ליד תלמיד מפריע או לסייע לקבוצת תלמידים, אך זאת מבלי לתפוס את מקומה של המורה בניהול השיעור). בתצפית מתערבת, מאידך, המאמנת עשויה לתפוס את מקומה של המורה לפרק זמן מסוים (גם ללא תיאום מראש). ההתערבות במהלכי ההוראה של המורה נעשית לרוב בנקודות בהן המאמנת מרגישה כי המורה יכלה לפעול באופן טוב או מדויק יותר. ההתערבות נעשית באמצעות מתן הנחיות ישירות למורה, או באמצעות התערבות ישירה אל מול התלמידים והדגמה של פרקטיקה מיטבית. ניתוח נתוני המדגם העלה כי בעוד ש 91%

משיעורי הצפייה של מאמנות מהחברה היהודית היו תצפיות לא מתערבות, הרי שרק 22% משיעורי הצפייה של מאמנות מהחברה הערבית הוגדרו כתצפיות לא מתערבות. כלומר ייתכן שהשוני בין המאמנות משתי החברות מוסבר בחלקו כהבדל בשיום יותר מאשר בפרקטיקה. המאמנות בחברה הערבית נוטות להיכנס לכיתות ללא תיווך מפורש של מטרותיהן מול המורות. כלומר, ניתוח מדגם התצפיות מעלה כי רמת מעורבותה הפעילה של המאמנת בשיעור בפועל היא גבוהה יותר ממה שנמצא בתצפית הממוצעת בחברה היהודית, שם אותה הפעילות אולי תזכה לשם אחר (כגון שיעור הדגמה, או הוראה משותפת).

ניתוח פרקטיקות האימון מחוץ לכיתות העלה את התמונה הבאה:

טבלה 15. אימון מחוץ לכיתה: סוגי פרקטיקות האימון.

סוג האימון	תכנון		רפלקציה		התבוננות בנתונים	
	סך אירועי אימון שתועדו	%	סך אירועי אימון שתועדו	%	סך אירועי אימון שתועדו	%
אימון פרטי	18	55%	11	33%	4	12%
אימון צוותי	23	70%	3	9%	7	21%
						סך הכל 33 (100%)

בנתונים שבמדגם נמצא מספר דומה מאד של מפגשי אימון פרטניים (33 סך הכל, המהווים 50% ממפגשי האימון מחוץ לכיתה) ומפגשי אימון צוותיים.

מחוץ לכיתות, מאמנות נוטות להקדיש את מירב ישיבות הצוות (70%) וכמחצית (55%) ממפגשי האימון הפרטניים עם מורות, לתכנון. במפגשים אלה המאמנות חושפות את המורות לחומרי הוראה מומלצים, מעבדות אותם למערכי שיעור עם המורות תוך הענקת משקל משמעותי לחשיבה הדיפרנציאלית (בין כיתות ובתוך אותה כיתה). שני בשכיחות, במרחב הפרטי, נמצאות שיחות רפלקציה (33%). התבוננות בנתוני תלמידים נעשתה בשכיחות גדולה פי שניים במרחב הצוותי מאשר במפגשים פרטניים.

שאלת מחקר 3: מהן המטרות האורייניות ופרקטיקות ההוראה שמקדמות המאמנות?

ניתן לזהות חמש מטרות אורייניות מרכזיות עליהן שמות דגש המאמנות במסגרת עבודתן:

טבלה 16. המטרות האורייניות אותן מנסות לקדם המאמנות במדגם, לפי מגזר:

מטרה אוריינית	סך אירועים בהם המאמנת מדגישה מטרת אוריינית ספציפית		בחברה היהודית		בחברה הערבית	
	סך אירועי אימון שתועדו	%	סך אירועי אימון שתועדו	%	סך אירועי אימון שתועדו	%
קידום הבנת הנקרא	54	47%	39	45%	15	50%
קידום אוצר מילים והרחבה ידע עולם	22	19%	19	22%	3	10%
קידום כתיבה	15	13%	13	15%	2	6%
קידום ידע לשוני	11	9%	8	9%	3	10%

23%	7	8%	7	12%	14	קידום שיח דבור
100%	30	100%	86	100%	116	סך הכל

במרבית המקרים (71%) המאמנות מציעות למורות לשלב את העיסוק באוצר מילים והרחבת ידע עולם כפעילות מטרימה לקריאת הטקסט. נתונים אלה הולמים את החשיבות שהעניקו המאמנות בראיונות להרחבת ידע העולם של התלמידים ("היא לא ידעה מה זה כפתור. וכפתור יש לה בבגד!").

מתוך ניתוח כלל הממצאים של שלוש שאלות המחקר, זיהינו ארבע תופעות מרכזיות שלדעתנו המשגתן תורמת לקידום החשיבה אודות תפקיד מאמנות מישרים. אף שהתופעות משורגות זו בזו, להלן אנו דנות בכל תופעה בנפרד על מנת לזקק את התובנות העולות ממנה.

א. התמקדות באספקה והטמעה של חומרי הוראה לעומת התמקדות בתהליכי טיפוח מיומנויות של מורות

מתח מובנה בעבודתה של מאמנת בבית ספר תת משיג, כפי שבא לידי ביטוי בספרות המחקרית, הוא האחריות על הפיתוח המקצועי של צוות המורות לצד הלחץ להעלאה מהירה של הישגי התלמידים. מאמנות הפועלות בבתי ספר תת משיגים מרקע של עוני והדרה בוחרות, במקרים רבים, להטמיע פרקטיקות וחומרים מוכחים על פני תהליך חניכה לפיתוח שיקול דעתן של המורות שיקדם יכולת בחירה עצמית מושכלת.

מתוך מדגם התצפיות עולה כי מירב אירועי האימון מחוץ לכיתות עוסקים בתכנון הוראה. מדבריהן של המאמנות בראיונות וכן מהתיאורים האתנוגרפיים של צוות המחקר שצפו בעבודתן בבתי הספר ניכר כי רבות משיבות התכנון מוקדשות לחשיפת המורות לחומרי הוראה שהמאמנת בוחרת ואף מפיקה בעצמה. לעומת זאת, על אף שיח המאמנות אודות שאיפתן למהלכי טיפוח מיומנויות עיצוב ההוראה בקרב המורות, בפועל נתקלנו במופעים בודדים בלבד של מימוש שאיפה זו. כמו כן, לעומת משקל הכובד שמאמנות מקדישות לתכנון מצאנו שהן מקדישות מעט מאוד זמן לשיחות רפלקטיביות סביב ביצוע הפרקטיקה שתוכננה בכיתה. הפער בין מפגשי התכנון למפגשי הרפלקציה מבלוט אף הוא את נטיית המאמנות להעדיף הטמעת חומרי הוראה על פני התמקדות בטיפוח פיתוח המקצועי של המורות.

העדפת חשיפת המורות לחומרי הוראה על פני התמקדות בתהליכי טיפוח באה לידי ביטוי גם בהערכת המאמנות את תרומתם של הארגונים המלווים. מאמנות מדגישות את אספקת חומרי הוראה כהיבט משמעותי עבורן בעבודתן עם המלוות מטעם הארגונים. הדגשה זו מעידה על מרכזיות העברת חומרים אלה בהשקפתן המקצועית.

יתכן והשקפה מקצועית זו היא שמובילה לדפוס אימון שקרובים יותר למודל של אימון להליכה בתלם (coaching to conform) מאשר למודל של אימון לפרקטיקה רפלקטיבית (coaching into practice). כזכור, באימון להליכה בתלם המאמנת אחראית לתמיכה בהטמעתם של חומרי למידה או פרקטיקות הוראה מוגדרים מראש (ולעתים גם משטור של אותה ההטמעה). לעומת זאת, באימון לפרקטיקה רפלקטיבית, תפקיד המאמנת הוא לתמוך ביכולות של המורות לפרש את חוויותיהן בכיתותיהן ולעצב בהתאם את ההוראה של עצמן. אין כאן אמירה ערכית בנוגע להעדפה של מודל אחד על פני השני; לדעתנו עצם הראייה הדיכוטומית היא שלעיתים חוסמת הזדמנויות ללמידה. הרי ניתן לקיים ישיבות תכנון בהן מאמנת חושפת תכנית לימודים מבטיחה ומלמדת את המורות כיצד ליישם אותה באופן מיטבי תוך כדי טיפוח חשיבה רפלקטיבית של המורות. עם זאת, נראה כי מאמנות במישורים נוספים לעבוד סביב חומרי הוראה במודל של הליכה בתלם ולא במודל של אימון לפרקטיקה רפלקטיבית. נטייה זו משתקפת הן בריבוי אירועי האימון שעוסקים בתכנון ובאופן ניהולם והן במיעוט אירועי האימון שמוקדשים לשיחות רפלקטיביות¹⁸.

ניתן להצביע על מספר הסברים להכרעות המאמנות במתח בין אספקה והטמעה של חומרי הוראה לבין התמקדות בתהליכי טיפוח מיומנויות של מורות. למשל, העברת חומרים היא לפעמים דרך מהירה יותר להעלות הישגי תלמידים מאשר עבודה תהליכית ואיטית על פיתוח שיקולי הדעת של המורות, ולכן נתפסת כיעילה יותר. יתכן גם שהבאת

¹⁸ לצד שני המודלים הללו, כפי שהוזכר בסקירת הספרות בדוח המלא, קיים מודל שלישי, אימון לטרנספורמציה (coaching for transformation), שבו המאמנות מבקשות מהמורות לצאת מאזורי הנוחות שלהן מבחינת תפקידים והיררכיות ולקיים איתן דינאים שמאתגרים תפיסות מסורתיות של פיתוח מקצועי של מורים. למודל זה לא מצאנו ביטוי בנתונים.

חומרי הוראה היא דרך להנכיח את התרומה המיידית של המאמנת לעבודת המורות באופן מוצק ונראה לעין. כמו כן, החפצת (reification) ידע המאמנת בתוך חומרי הוראה משמעותה גם השארת חותמה של המאמנת בבית הספר בסיום תקופת האימון. לבסוף, תפיסות החסר שמאמנות ביטאו כלפי המורות, לפיהן פוטנציאל המורות לצמיחה הוא מוגבל, עשויות לגרום להן להעדיף להשקיע במאמצים שלדעתן יישאו יותר פרי.

ב. תפיסת המאמנות את כינון היחסים הבינאישיים כמצוי במתח עם שיח ביקורתי

המאמנות (הן בחברה הערבית והן בחברה היהודית, אם כי בדרכים מעט שונות זו מזו) נוטות למסגר את עבודת האימון ככרוכה במיומנויות בין-אישיות – זאת, לצד המומחיות בהוראת האוריינות הלשונית, שפחות זכתה לביטוי מפורש ואולי נתפסה כמובנת מאליה. לכן, סוגיות של סמכות, היררכיה, ויחסי כוח, וכן אסטרטגיות להפגת התנגדויות ולהגברת מוטיבציה ושיתוף פעולה מעסיקות אותן מאוד, וניתנות על ידן כשיקולים עיקריים שלהן בבחירה בפרקטיקות האימון אותן הן מיישמות, מול אילו מורות, ובאיזה אופן. תפיסת התפקיד של מרבית המאמנות כוללת היבטים רבים של בניית מערכות יחסים בינאישיות או פיתוח יחסי אמון בינן לבין המורות. הדגש הרב על הצורך שלהן בסט עשיר של מיומנויות רגשיות מעידה על האופן בו הן תופסות את תפקידן כרגיש ומעורר התנגדויות. מתוך הממצאים עולה כי מאמנות חוות שיח ביקורתי מול המורות כפגיעה במערכת היחסים הבינאישית עליה הן שוקדות. למשל, בעת תצפית מאמנות חוששות שביקורת תיתפס כהפרעה או כפגיעה. מתוך הראיונות והתצפיות מצאנו שההימנעות משיח ביקורתי ניכרת הן בדבריהן של המאמנות והן במעשיהן. כמו כן, מתוך ניתוח מדגם התצפיות זיהינו כי במעט שיחות הרפלקציה אשר מאמנת מקיימת עם המורות, משוב שלילי תופס במרבית השיחות נפח קטן מהשיח וניתן על ידי המאמנות באופן זהיר.

אכן, בשל העובדה שמאמנות נוטות לסגנון אימון להליכה בתלם, פרקטיקות האימון בתוך הכיתות נתפסות פעמים רבות על ידי המאמנות כמגלמות סוגיות של כוח והיררכיה. תפיסה זו עשויה לצמצם הזדמנויות למידה עבור המורות. נדגים נקודה זו מתוך ניתוח הממצאים סביב פרקטיקת התצפית במבט משווה בין מאמנות מהחברה היהודית למאמנות מהחברה הערבית. מאמנות, בעיקר בחברה היהודית, נוקטות אסטרטגיות שונות כדי למתן את תחושת האיום על המורה, למשל בנקיטת תצפית שאינה מתערבת (91%) אשר ממעטת לערער את מעמדה של המורה בכיתה. עם זאת, פעמים רבות הבחירה להיכנס לכיתות מונעת מתוך רשמיה של המאמנת ולעיתים רחוקות נעשית לאור בדיקה אילו צרכים של המורה משרתת כניסת המאמנת לשיעור. יש בכך כדי להעצים את ממד יחסי הכוח בין המאמנת למורה כאשר המאמנת נכנסת לשיעור. העובדה שמתוך כלל אירועי הצפייה וההדגמה, רק 30% הסתיימו בשיחת רפלקציה מעידה על כך שלפחות חלק מן המאמנות אינן רואות בשיחת הרפלקציה חלק משמעותי ממעגל הלמידה של המורה. אכן, ניתוח של שיחות הרפלקציה העלה כי מאמנות נוטות יותר לעסוק בשיחות אלה בשיקולי הדעת שלהן כמאמנות ופחות באלה של המורות.

בחברה הערבית כל הכניסות לשיעור של המאמנות הוגדרו על ידן כ"צפייה". ניתוח פעולותיהן של מאמנות בבתי ספר מהחברה הערבית מעלה כי לעיתים קרובות המאמנת תופסת את הכיתה כמרחב המרכזי שבו מתבצע האימון כולו, כאשר כל הפעולות גם יחד נקראות צפייה. תוך כדי התצפית המאמנות נוטות להתערב לא מעט בעבודת ההוראה של המורה (תצפית מתערבת ניכרה ב-78% מכלל שיעורי הצפייה שבמדגם מן החברה הערבית). יתכן כי הצגת המושג "צפייה" כמושג עמום משרתת את המאמנת מבחינת הרגישות והתמוזדדות עם התנגדויות של מורות, ומקנה לה ביתר קלות כרטיס כניסה לתוך הכיתות של המורות. מסגור זה יוצר חיבור בין כניסת המאמנת לכיתות לסדירות קיימת במערכת (ביקורי מדריכה, מנהלת, מפקחת וכו') וכן מאפשר למאמנת גמישות רבה לפעול בתוכה. כאשר המאמנת נכנסת לכיתה, היא עשויה לשבת עם קבוצת תלמידים, לתקן טעויות של המורה, לומר לה מה לעשות, ואף לקחת את מקומה מול הכיתה ולהדגים לה כיצד ללמד.

בהשוואה בין מאמנות מהחברה היהודית למאמנות מהחברה הערבית עולה פער רב-כיווני. ראשית ניכר כי הן מאמנות מהחברה היהודית והן מאמנות מהחברה הערבית נוטות לאמן את המורות בעיקר מתוך תפיסת המומחיות שלהן ולא מתוך הפיכת המורה לבעלת סוכנות (agency) על הלמידה שלה עצמה. מאמנות משתי החברות פחות נוטות לנהל שיחות הכנה לכניסה לכיתה שתעמיד במרכז את צרכי המורה, התלבטויותיה או בחירותיה באשר להפניית נקודת המבט של המאמנת. בחירות אלה עשויות להגן על המורה מפני האיום הכרוך בכניסה לכיתה. היות ושיחות הכנה אלה אינן מתבצעות, הרי שבשתי החברות כניסת המאמנות לכיתות נתפסת על ידי המורות כעדות ליחסי כוח ולכן פרקטיקות אימון אלה, לעיתים קרובות, אינן אפקטיביות לטיפול מקצועיותה של המורה, אלא משמשות פעמים רבות לפיקוח על עבודת המורה והטמעה של חומרי הוראה אליהם המאמנת חשפה אותה בתכנון

השיעור. עם זאת, מתוך התצפיות ומתוך שיח עם המאמנות עולה כי דווקא בבתי ספר בחברה הערבית, בה הממד ההיררכי הינו דומיננטי יותר, התערבות המאמנת בשיעור נתפסת כנורמטיבית, ועל כן מאפשרת יותר הזדמנויות למידה עבור המורה. בבתי ספר בחברה היהודית הזדמנויות כאלה נוצרות לעיתים נדירות יותר באמצעות פרקטיקות האימון בתוך הכיתות. כמו כן, שיחות הרפלקציה, כאשר הן מתקיימות, לרוב לא ממשות את הפוטנציאל לייצר הזדמנויות למידה עבור המורה באשר לטיפוח היכולות שלה לפרש את החוויות שלה בכיתה, גם בהוראה של חומרים מוכתבים מראש, ולפעול בהתאם על פי שיקול דעת.

ג. מיומנויות הוראה לעומת מיומנויות אימון במוקד הכשרתן של המאמנות ועבודתן

רבות מן המאמנות מגיעות לתפקידן כמומחיות הוראת אוריינות וכמורות מעולות בעצמן. אך מורות מעולות לא בהכרח הופכות למאמנות מעולות. המאמנות יודעות להעביר למורות תוכניות לימוד טובות כי זו המומחיות שאיתה הגיעו לתפקיד, בניגוד למיומנויות הנדרשות כדי לטפח כישורים אלה באדם אחר. מתוך התצפיות שקיימנו במפגשי ההכשרה נדמה כי זו נקודת עיוורון של מערך הכשרת המאמנות מטעם מישורים אשר מוצאת ביטוי גם בבחירות של המאמנות.

ממצאי המחקר הנוכחי מעידים כי בתפיסה הרווחת של המאמנות, ובהתאמה לזהות המקצועית שלהן כמומחיות לאוריינות, תפקידן כולל שני תחומים של מומחיות: הוראת האוריינות הלשונית ומיומנויות בין-אישיות. זיהינו שמעטות התייחסויות למומחיות נוספת, מרכזית, לעבודתה של המאמנת, דהיינו מיומנויות האימון. מומחיות לאוריינות הלשונית אולי כוללת בתוכה יכולות הבחנה ופרשנות חזקות בנוגע למתרחש בכיתה, רפרטואר עשיר של פרקטיקות הוראה, שיקול דעת בנוגע לבחירה מתוכן, וייתכן גם מיומנויות של פיתוח חומרי הוראה. איננו יודעות באיזו מידה המאמנות, כקבוצה וכבודדות, שולטות במיומנויות הללו. אבל גם עבור המורה המצוינת, האידיאלית, השולטת היטב בכל המיומנויות שמנינו – אין סיבה שהיא תדע גם לפתח את המיומנויות האלה במורות אחרות. מדובר בגוף ידע אחר, ייחודי, לא פשוט להמשגה או ליישום. למיומנויות האימון המרכזיות מצאנו מעט מאוד ביטוי בזירות השונות של שיח המאמנות, פעילותן, והכשרתן.

מתוך דברי המאמנות נרמז כי ההכשרה מטעם הארגונים המלווים עוסקת בעיקר במיומנויות יודע בהוראת האוריינות הלשונית ופחות בכישורים ובידע אודות תהליכי אימון. הביקורת מעידה על ציפיות המאמנות מן הארגונים המלווים. כאשר מאמנות מתייחסות לעבודה האוריינית-פדגוגית עם הארגונים המלווים הן נוטות לציין יותר אסטרטגיות הוראה ופדגוגיה (משוב על תוכניות עבודה, חשיבה איך לעבוד עם מורות מתנגדות וכו') ופחות כלים ואסטרטגיות אימון. חלק מן המאמנות ביקרו את מלוותיהן בכך שאינן מעשירות אותן מספיק בידע אורייני. לעומתן מאמנות אחרות ציינו שנחוצים להן כלים לשיפור מיומנויות האימון שלהן. מספר מאמנות שיתפו שתמיכת הארגון המלווה ברכישת מיומנויות אימון חסרה משום שכולם עדיין לומדים את התפקיד החדש. מאמנות ספורות בלבד תיארו כי הליווי שהן מקבלות תורם באופן ישיר הן לשכלול תפיסת התפקיד שלהן כמאמנות והן לקידום פרקטיקות האימון שלהן אל מול צוות המורות. מאמנות אלה תיארו שהן מקבלות מהמלוות שלהן כלים קונקרטיים (למשל לשיחות משוב), עצות פרקטיות (למשל, להמעיט בשיפוטיות בשיחות עם המורות) ואף דוגמא אישית (יישום המאמנת בשיח מול המורות את פרקטיקות ניהול השיח שהמלווה מיישמת בשיחות מולה).

ד. תפיסות סביב סוגים של ידע

המאמנות ממוצבות בבתי הספר כמומחיות באוריינות לשונית ובהוראתה. יחד עם זאת, ניכר כי בהכשרת המאמנות מטעם מישורים יש עיסוק רב בידע לשוני ובידע תוכן פדגוגי ברמה יחסית ראשונית (חזרה על מונחים ומושגים בסיסיים, פירוט המרכיבים של יחידת הוראה, הצגת החשיבות בשילוב מספר אופנויות שפה במהלך שיעור בודד, ועוד). המאמנות צורכות ידע זה בשקיקה ומבקשות להקדיש לחלקים אלה זמן נוסף במהלך מפגשי ההכשרה. עובדה זו עשויה לחזק את תפיסת החסר כלפי המאמנות שבאה לידי ביטוי בחלקים מן ההכשרה, באשר לשאלה מהו הידע הרלוונטי, הנחוץ, ואולי אף החסר למאמנות – ידע בסיסי בהוראת אוריינות לשונית ולא עיסוק בשאלות עומק, מהות או ביקורת. המשא ומתן בין מיצוב המאמנות כיודעות ובין מיצובן כלא יודעות משקף הנחות יסוד בנוגע לידע בתחום הוראת האוריינות הלשונית שעל המאמנת לדעת, הן לתפיסת המאמנות והן לתפיסת מערך ההכשרה.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי הביטויים של ידע המאמנות על הוראת האוריינות הלשונית מצטמצמים לכדי שיח סביב אופנויות השפה ו"אוריינות מישורים" (ידע עולם, אוצר מילים, מבנים לשוניים בשפה הכתובה). בשיח המאמנות עם

המורות ראינו ריבוי הצעות אופרטיביות ללא דיון ברציונל ההצעה, בחלופות אפשריות לה או בביקורת אפשרית לגביה. אפשר אולי למתוח ביקורת על המאמנות בשל תפיסות כוללניות ומצמצמות כלפי הידע, אבל הן תוצר של מערכת שלמה.

נדגים טענה זו באמצעות אחד מחקרי המקרה שפיתחנו (חקר מקרה 8: מה בין אסטרטגיות טרום קריאה לבין תפיסות של ידע?) הצענו להתבונן בשיעור שעסק באסטרטגיות טרום קריאה לפני הוראת שיר, דרך עדשה אפיסטמית, ולעודד חשיבה משותפת על הקשר האפשרי בין הטרמה לבין תהליכי הבנת הנקרא והתפיסות האפיסטמיות המנחות אותם. הצענו זאת משום שזיהינו כי הדיון שמקיימת המאמנת עם המורה נותר פעמים רבות בשאלת ה"איך" (איך לשפר את שיעורי הטרמה) ולא מגיע לשאלות ביקורתיות מערעות (למה בכלל צריך הטרמה?) אשר עשויות להרחיב את תפיסת העולם של המאמנות בנוגע למושגי האוריינות והן את תפיסת תפקידן כנשות מקצוע. אך למעשה, גם מפגשי הכשרת המאמנות נוגעים בשאלות אלה לעיתים נדירות; אם כך, כיצד ידעו המאמנות לנהל דיונים אלה עם המורות? או כיצד ידעו שדיונים אלה הם כלל חשובים ורלוונטיים לעבודת האימון? כמו כן, יש לציין כי גם מערך ההכשרה נתון בתוך הקשר של מערכת החינוך הישראלית, אשר אף בה לעיתים רחוקות חשיבה מערערת וביקורתית נתפסת כידע רלוונטי להתפתחות מקצועית של נשות ואנשי החינוך. יש לתהות, אם כן, האם אותם כישורים אשר הצמיחו את המאמנות להיות ממוצבות במערכת החינוכית כמורות מעולות, למעשה משקפים ידע בסיסי ראשוני ואותן תפיסות המוערכות על ידי המערכת?

בהקשר של חינוך ילדים מרקע של עוני והדרה מדובר בסוגייה מאתגרת במיוחד שכן מלבד רכישת הקריאה והכתיבה, חשוב אף יותר המאמץ החינוכי להצמיח ילדים אלה להיות אנשים אורייניים. אי עמידת בתי הספר במשימה זו מצמצמת באופן ניכר את ההזדמנות של התלמידים להתקדם במוביליות החברתית ולפרוץ את מעגל העוני.

זמניות התפקיד כגורם מעצים לאתגרים ולמתחים לעיל

מודל האימון בספרות המחקרית, בעיקר מארה"ב, משקף תפקיד קבוע במערכת הבית ספרית. לעומת זאת, מודל מישרים מגביל את תקן המאמנת בתוך כל בית ספר לחמש שנים. המודעות לזמניות התפקיד עשויה להשפיע על תפיסת התפקיד והבנייתו הן על ידי המאמנת והן על ידי שלל הגורמים השונים שעובדים בממשק עם המאמנת (מורות, מנהלות, מכשירות, ועוד). כמו כן מתוך הראיונות ניכר כי מודעות המאמנות לתפקידן בזמני משפיעה על אופן ביצוען את עבודתן. בשיחות שלנו עם המאמנות, מודעותן לזמניות תפקידן מצאה ביטוי מפורש ואנו משערות כי מודעות זו עומדת מאחורי חלק מן הממצאים. למשל, חלק ניכר מהמאמנות מקדישות זמן רב משעות עבודתן בתכנון יחידות הוראה. אחד ההסברים לכך עשוי להיות שזו דרך להשאיר את חותמן בבית הספר גם לאחר עזיבתן. המאמנות תופסות את הידע שלהן כמגולם בחומרים הללו. מודעות לזמניות התפקיד מהווה גם מניע עבור המאמנות שעסוקות בשאלה מי מתוך צוות בית הספר ידאג לשימור השינוי שהמאמנת מובילה, לאחר שזו תסיים את תפקידה.

מודעות המאמנת לתפקידה כקצוב עשויה, כאמור, להשפיע על כל אחת מן הנקודות הקודמות שצינו. מיזם מישרים מתמקד בבתי ספר תת-משיגים. יתכן כי שיקולי הדעת של המאמנות המעוגנים בשאלות של אפקטיביות עשויים לשקף תחושות של עומס ולחץ אשר נובעות מהציפייה מהן להראות שיפור מהיר בהישגי התלמידים בזמן קצר. זמניות התפקיד עשויה גם להוות סיבה נוספת לכך שהמאמנות בוחרות בפרקטיקות אימון להליכה בתלם, שמשפיעות באופן מידי על תפקוד המורות, על פני תהליכי אימון רפלקטיביים, שהינם תהליכים ומתמשכים לאורך זמן. העדפה זו עשויה לחזק את רצון המאמנות לשפר את המיומנויות האורייניות שלהן על פני המיומנויות האימוניות כמטרה המרכזית שלהן בעבודתן מול המורות.

לסיכום, בפרויקט מחקר ופיתוח זה, בשיתוף עם מישרים, תיארו וניתחנו אימון לאוריינות, תפקיד מורכב ותלוי הקשר שעדיין בחיתוליו במערכת החינוך הישראלית. הכרנו צוות של נשות מקצוע מסורות שעובדות קשה להפליא כדי למלא את משימתן החינוכית והחברתית. צפינו באינטראקציות של המאמנות הללו עם מורות, עם מנהלות ומלוות, אלה עם אלה ועם צוות הפיתוח המקצועי של מישרים. התרשמנו מהפרספקטיבה האישית שכל מאמנת הביאה לתפקידה וכן נוכחנו להכיר את הגורמים ההקשריים המקומיים הרבים שעיצבו, ועוצבו על ידי, הדרכים שבהן כל מאמנת ביצעה את תפקידה. אף שאין זה מחקר הערכה, אנו יכולות לומר בביטחון שהאימון הינו כוח חיובי בבתי הספר; מורות מביעות הערכה למאמנות שלהן ורואות בהן משאב מקצועי חשוב, מאמנות מצליחות לגרום לשינוי בתוכנית הלימודים

וההוראה, ונראה שעצם ההשקעה הזו בבתי ספר תת-משיגים משפיעה לחיוב על הדימוי העצמי והמוטיבציה הארגונית.

דווקא ההבטחה העצומה של תפקיד האימון, והסימנים המעודדים לגבי יישומו ביוזמת מישרים, דורשים את סוג המחקר הביקורתי שביצענו. על ידי תיעוד וניתוח קפדני של נקודות מבט ופרקטיקות אימון אשר נטועות בהקשרים השונים של המיזם, סיפקנו גם נתונים וגם כמה עדשות אנליטיות שדרכן ניתן להתבונן בנתונים, וכן בתופעות ובמתחים שזיהינו. אנו חולקות את אלה בתקווה שהם יתרמו לקידום הפרקטיקה והמדיניות סביב אימון אוריינות בישראל.

- ודר-וייס, ד' ולפסטיין, א'. (עורכים). (2016). הנחיית שיח פדגוגי בצוותי מורות – עקרונות וכלים. נדלה מתוך <http://www.mofet.ac.il/Document/iun/amitim>.
 לפסטיין, א', ודר-וייס, ד', סיגל, ע' (2021). העברת מיקוד המחקר על למידה של מורות: לקראת שיח פדגוגי פורה. בתוך נ' קנולר (עורכת), **השקפה דרומית: אתגרים והזדמנויות בשיח מקצועי בצוותי הוראה**. עמ' 121-131. <https://tinyurl.com/2jcf6md2>.
 פרדס שקדי א. (2003) מילים המנסות לגעת : מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
 קרומר-נבו, מ. (2022). תקווה דיקלית: פרקטיקה מודעת-עוני בעבודה סוציאלית.
 Achinstein, B., & Ogawa, R. (2006). (In) fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard educational review*, 76(1), 30-63.
 Bean, R. M., Belcastro, B., Hathaway, J., Risko, V., Rosemary, C. & Roskos, K. (2008). A review of the research on instructional coaching. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, New York.
 Bean, R. M., Draper, J. A., Hall, V., Vandermolten, J., & Zigmond, N. (2010). Coaches and coaching in Reading First schools: A reality check. *The Elementary School Journal*, 111(1), 87-114.
 Bean, R., & Isler, W. (2008). The School Board Wants to Know: Why Literacy Coaching? *Literacy Coaching Clearinghouse*.
 Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of educational psychology*, 102(3), 635.
 Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Nix, R. L., & Gest, S. D. (2017). Enriching preschool classrooms and home visits with evidence-based programming: sustained benefits for low-income children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2), 129-137.
 Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., ... & Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 422-432.
 Brieske-Ulenski, A., & Kelley, M. J. (2022). A Fresh Look at Literacy Coaching: Employing a Clinical Literacy Coaching Framework to Improve Literacy Instruction and Student Achievement. *The Reading Teacher*, 76(2), 235-241.
 Burkins, J. M. (2007). *Coaching for balance: How to meet the challenges of literacy coaching*. International Reading Assoc..
 Cain, K. (2016). Reading comprehension development and difficulties: an overview. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 9-16.
 Calo, K. M., Sturtevant, E. G., & Kopfman, K. M. (2015). Literacy coaches' perspectives of themselves as literacy leaders: Results from a national study of K-12 literacy coaching and leadership. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 1-18.
 Castro, D. A. S., & Barrera, S. D. (2019). The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. *Trends in Psychology*, 27, 509-522.
 Coburn, C. E., & Woulfin, S. L. (2012). Reading coaches and the relationship between policy and practice. *Reading research quarterly*, 47(1), 5-30.
 Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., ... & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
 Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory into practice*, 56(1), 3-12.

- Deussen, T., Coskie, T., Robinson, L., & Autio, E. (2007). Coach” can mean many things: Five categories of literacy coaches in Reading First. *Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education.*
- Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers’ organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education, 120*(2), 205-231.
- Dias, M. (2005). Building the authority of experience in communities of practice.
- Dozier, C., Johnston, P., & Rogers, R. (2005). *Critical literacy=critical teaching: Tools for preparing responsive teachers.* New York, NY: Teachers College Press.
- Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages, 13*, 237-268.
- Eick, C. J., Ware, F. N., & Williams, P. G. (2003). Coteaching in a science methods course: A situated learning model of becoming a teacher. *Journal of teacher education, 54*(1), 74-85.
- Elish-Piper, L., & L’Allier, S. K. (2007, November). Does literacy coaching make a difference? The effects of literacy coaching on reading achievement in grades K-3 in a Reading First district. In *annual conference of the National Reading Conference, Austin, TX.*
- Eshchar-Netz, L., Lefstein, A., & Vedder-Weiss, D. (2023). Too old to learn? The ambivalence of teaching experience in an Israeli teacher leadership initiative. *Teaching and Teacher Education, 130*, 104186.
- Ferguson, K. (2011). Examining the relationship of power and resistance in literacy coaching in three school contexts. *60th yearbook of the Literacy Research Association, 165-178.*
- Ferguson, K. (2014). How three schools view the success of literacy coaching: Teachers’, principals’ and literacy coaches’ perceived indicators of success. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 53*(1), 9.
- Finkelstein, C. (2019). Doing our part: Trust and relational dynamics in literacy coaching. *Literacy Research and Instruction, 58*(4), 317e337. <https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1655684>
- Fisher, D. (2012). Coaching Considerations: FAQs Useful in the Development of Literacy Coaching. *Literacy Coaching Clearinghouse.*
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist, 35*(1), 39-50.
- Genlott, A. A., & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & education, 67*, 98-104.
- Gibbons, L. K., & Cobb, P. (2016). Content-focused coaching: Five key practices. *The Elementary School Journal, 117*(2), 237e260. <https://doi.org/10.1086/688906>
- Gibbons, L. K., & Cobb, P. (2017). Focusing on teacher learning opportunities to identify potentially productive coaching activities. *Journal of Teacher Education, 68*(4), 411e425. <https://doi.org/10.1177/0022487117702579>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Routledge.
- Gorski, P. (2016). Rethinking the role of “culture” in educational equity: From cultural competence to equity literacy. *Multicultural perspectives, 18*(4), 221-226.
- Ham, S. H., Yang, K. E., & Cha, Y. K. (2017). Immigrant integration policy for future generations? A cross-national multilevel analysis of immigrant-background adolescents’ sense of belonging at school. *International Journal of Intercultural Relations, 60*, 40-50.

- Hammond, L., & Moore, W. M. (2018). Teachers taking up explicit instruction: The impact of a professional development and directive instructional coaching model. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(7), 110-133.
- Haneda, M., Teemant, A., & Sherman, B. (2017). Instructional coaching through dialogic interaction: Helping a teacher to become agentive in her practice. *Language and Education*, 31(1), 46e64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230127>
- Hathaway, J. I., Martin, C. S., & Killion, M. (2016). Revisiting the roles of literacy coaches: Does reality match research?. *Reading Psychology*, 37(2), 230-256.
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2012). Unpacking an effective language and literacy coaching intervention in Head Start: Following teachers' learning over two years of training. *The Elementary School Journal*, 113(1), 131e154. <https://doi.org/10.1086/666389>
- Hodgson, L. M., & Wilkie, K. J. (2022). Modelling lessons for more than imitation: investigating teachers' reactions and decompositions of unfamiliar practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(6), 749-775.
- Hunt, C. S., & Handsfield, L. J. (2013). The emotional landscapes of literacy coaching: Issues of identity, power, and positioning. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 47-86.
- International Literacy Association. (2018). Standards for the preparation of literacy professionals 2017.
- International Reading Association. (2004). The role and qualifications of the reading coach in the United States.
- International Reading Association. (2010). Standards for reading professionals—Revised 2010. Newark, DE: Author.
- Ippolito, J. (2010). Three ways that literacy coaches balance responsive and directive relationships with teachers. *The Elementary School Journal*, 111(1), 164-190.
- Ippolito, J., Swan Dagen, A., & Bean, R. M. (2021). Elementary literacy coaching in 2021: What we know and what we wonder. *The Reading Teacher*, 75(2), 179-187.
- Jacobs, J., Boardman, A., Potvin, A., & Wang, C. (2018). Understanding teacher resistance to instructional coaching. *Professional Development in Education*, 44(5), 690-703.
- Killion, J. (2009). Coaches' roles, responsibilities, and reach. *Coaching: Approaches and perspectives*, 7-28.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.
- Kochmanski, N., & Cobb, P. (2022). Identifying and negotiating productive instructional improvement goals in one-on-one mathematics coaching. *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/00224871221143124>
- Kochmanski, N., & Cobb, P. (2023). Identifying productive one-on-one coaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 131, 104188.
- Koepke, J. (2017). Literature review: literacy coaching. *MidSouth Lit J*, 2, 24-30.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, 88(4), 547-588.
- L'Allier, S. K., & Elish-Piper, L. (2006). An initial examination of the effects of literacy coaching on student achievement in reading in grades K–3. In *annual conference of the National Reading Conference, Los Angeles, CA*.
- Langer, J. A. (1986). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Ablex Publishing.
- Lather, P. (2003). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief*, 185-215.
- Lefstein, A., and J. Snell. 2014. *Better Than Best Practice: Developing Teaching and Learning through Dialogue*. London: Routledge.

- Lesley, M., Beach, W., & Smit, J. (2021). "You Can't Put Everything I've been through into Professional Development": Transformative Literacy Coaching in an "Underperforming" High School. *Literacy Research and Instruction*, 60(1), 13-35.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (2013). *The Constructivist Credo*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Lockwood, J. R., McCombs, J. S., & Marsh, J. (2010). Linking reading coaches and student achievement: Evidence from Florida middle schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(3), 372-388.
- Louie, N. L. (2018). Culture and ideology in mathematics teacher noticing. *Educational studies in mathematics*, 97, 55-69.
- Louie, N., Adiredja, A. P., & Jessup, N. (2021). Teacher noticing from a sociopolitical perspective: The FAIR framework for anti-deficit noticing. *ZDM—mathematics education*, 53(1), 95-107.
- Luke, A. (2012). After the testing: Talking and reading and writing the world. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 8-13.
- Lynch, J., & Ferguson, K. (2010). Reflections of elementary school literacy coaches on practice: Roles and perspectives. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 33(1), 199-227.
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E., & Resnick, L. B. (2010). Implementing literacy coaching: The role of school social resources. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 249-272.
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E., & Spybrook, J. (2013). Literacy coaching to improve student reading achievement: A multi-level mediation model. *Learning and Instruction*, 25, 35-48.
- Matsumura, L. C., Sartoris, M., Bickel, D. D., & Garnier, H. E. (2009). Leadership for literacy coaching: The principal's role in launching a new coaching program. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 655-693.
- McKenna, M. C., & Walpole, S. (2013). *The literacy coaching challenge: Models and methods for grades K-8*. Guilford Publications.
- Metsala, J. L., Sparks, E., David, M., Conrad, N., & Deacon, S. H. (2021). What is the best way to characterise the contributions of oral language to reading comprehension: listening comprehension or individual oral language skills? *Journal of Research in Reading*, 44(3), 675-694.
- Mraz, M., Algozzine, B., & Watson, P. (2008). Perceptions and expectations of roles and responsibilities of literacy coaching. *Literacy Research and Instruction*, 47(3), 141-157.
- Mraz, M., Salas, S., Mercado, L., & Dikotla, M. (2016). Teaching Better, Together: Literacy Coaching as Collaborative Professional Development. In *English Teaching Forum* (Vol. 54, No. 4, pp. 24-31). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs.
- Musanti, S. I., & Pence, L. (2010). Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge, and navigating identities. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 73-89.
- Olson, J., & Barrett, J. (2004). Coaching teachers to implement mathematics reform recommendations. *Mathematics Teacher Education and Development*, 6, 63e80. <https://mtd.merga.net.au/index.php/mtd/article/view/105>
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading research quarterly*, 40(2), 184-202.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, 18(1), 22-37.

- Powell, D. R., Diamond, K. E., & Koehler, M. J. (2010). Use of a case-based hypermedia resource in an early literacy coaching intervention with pre-kindergarten teachers. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(4), 239-249.
- Rainville, K. N., & Jones, S. (2008). Situated identities: Power and positioning in the work of a literacy coach. *The Reading Teacher, 61*(6), 440-448.
- Rodgers, A., & Rodgers, E. (2007). *The effective literacy coach: Using inquiry to support teaching and learning*. Teachers College Press.
- Rogers, R. (2014). Coaching literacy teachers as they design critical literacy practices. *Reading & Writing Quarterly, 30*(3), 241-261.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. *Handbook of motivation at school, 171-195*.
- Sachar, E. (1991). Shut up and let the lady teach: A teacher's year in a public school. (*No Title*).
- Saclarides, E. S. (2022). Reflecting on the past and looking ahead: An exploration of coach–teacher talk during reflection meetings. *School Science and Mathematics, 122*(4), 195-208.
- Saclarides, E. S., & Munson, J. (2022). An Exploration of Coaches' Coordination of Micropolitical Strategies to Gain Access to Teachers' Classrooms. *the elementary school journal, 123*(1), 155-175.
- Selvaggi, T. (2016). Principal and literacy coach: Collaboration and goal alignment. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 82*(3), 28.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher, 39*(4), 279-285.
- Stanulis, R. N., Cooper, K. S., Dear, B., Johnston, A. M., & Richard-Todd, R. R. (2016). Teacher-led reforms have a big advantage—teachers. *Phi Delta Kappan, 97*(7), 53-57.
- Stover, K., Kissel, B., Haag, K., & Shoniker, R. (2011). Differentiated coaching: Fostering reflection with teachers. *The Reading Teacher, 64*(7), 498-509.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Qualitative research. *Grounded Theory*.
- Sturtevant, E. G. (2003). *The literacy coach: A key to improving teaching and learning in secondary schools*. Alliance for Excellent Education.
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in early childhood special education, 35*(3), 133-143.
- Teemant, A., Leland, C., & Berghoff, B. (2014). Development and validation of a measure of Critical Stance for instructional coaching. *Teaching and teacher education, 39*, 136-147.
- Teemant, A., & Hausman, C. S. (2013). The relationship of teacher use of critical sociocultural practices with student achievement. *Critical education, 4*(4).
- Toll, C. A. (2018). Progress in literacy coaching success—A dozen years on. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 91*(1), 14-20.
- Ulenski, A., & Van Allen, J. (2019). The Role of the Literacy Coach: Where We Were and Where We're Going.
- Walpole, S., & Blamey, K. L. (2008). Elementary literacy coaches: The reality of dual roles. *The Reading Teacher, 62*(3), 222-231.
- Weddle, H., Lockton, M., & Datnow, A. (2023). Fostering, Tailoring, Negotiating: The Complexities of Collaborative Coaching in Schools Under Pressure to Improve. *Educational Researcher, 0013189X231187372*.
- Wetzel, M. M., Maloch, B., & Hoffman, J. V. (2020). Design principles for coaching toward reflection and transformation in literacy preservice teacher education. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice, 69*(1), 248-265.

Woodward, L., & Thoma, J. (2021). Perspectives on literacy coaching: defining roles and expectations. *Teacher Development, 25*(1), 68-84.

Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *Nassp Bulletin, 90*(3), 238-249.

נספחים

נספח א' – תוכנית המחקר המקורית

נספח ב' – תוכנית המחקר המעודכנת לשנת תשפ"ג

נספח ג' – תובנות ראשוניות מתוך המחקר (אשר הובאו לדיון בתום שנת המחקר הראשונה)

נספח ד' – חקרי המקרה שפותחו לאורך שתי שנות המחקר

שותפות בין מישרים למרכז לחקר הפדגוגיה לחקר הוראת האוריינות

רקע

המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפות אקדמיה-שדה (להלן "המרכז") עוסק במחקר יישומי ובפיתוח ידע מעשי, דרך שותפויות אקדמיה-שדה (research-practice partnerships), לטובת חיזוק מוסדות חינוך ותהליכים חינוכיים, פיתוח מקצועי של אנשי חינוך, וצמצום פערים חברתיים וחינוכיים. בין יעדי המרכז: (1) פיתוח ידע פדגוגי קפדני, שמיש, ונגיש במסגרת פרויקטים של מחקר ופיתוח, המיועדים לסייע לאנשי חינוך ולמעצבי מדיניות בטיפול בסוגיות פדגוגיות ו/או בתהליכי שיפור חינוכיים; וכן (2) הנגשת ידע פדגוגי מבוסס-מחקר לשדה החינוכי היישומי.

מיזם מישרים, פועל משנת תש"ף, להגברת רמת ההוגנות במערכת החינוך. מטרת המיזם: (1) יצירת שינוי משמעותי בר קיימא, בבתי ספר תת-משיגים; וכן (2) למידה ופיתוח ידע ופרקטיקה בעבודה עם בתי ספר תת-משיגים, אשר ישמשו בסיס ידע לקידום בתי ספר נוספים בארץ. בשלב זה משתתפים בתוכנית 12 בתי ספר, ו-12 בתי ספר נוספים שנבחרו מצטרפים בתשפ"ב. כל בית ספר בתוכנית עובר תהליך התערבות בליווי של אחד מארבעה ארגונים מלווים. מיזם מישרים רואה באימון אורייני לצוות החינוכי בבית הספר את אחד מן המנופים לשינוי בן קיימה. משום כך, כל בית ספר המשתתף בתוכנית זוכה לתגבור בתחום השפה בדמות מאמנת אוריינות אשר תפקידה הוא להוביל את הפיתוח המקצועי של צוות החינוך הלשוני בהוראת שפת האם.

מיזם מישרים והמרכז החליטו לבסס שותפות מחקרית במטרה לתאר ולהבין לעומק את עבודת והשפעת האימון לאוריינות הניתן לבתי הספר, מתוך הבנה שמאמנות האוריינות פועלות בזירה מורכבת מרובת שותפים המשפיעים בצמתים ובדרכים שונות על מימוש התפקיד. בנוסף, במסגרת הפרויקט יפותחו חקרי מקרה המתמקדים בפרקטיקות מבטיחות בהנחיה ובהוראה.

בהמשך מתוארות שאלות המחקר, מהלך עבודת המחקר והפיתוח, ותוצריה הצפויים.

שאלות המחקר

1. דרכי פעולתן של המאמנות:
 1. מה הן פרקטיקות ההוראה האוריינות המרכזיות אותן המאמנות מנסות לקדם? כיצד הן מקדמות אותן?
 2. מה הן פרקטיקות ההנחיה המרכזיות של המאמנות? מה הם שיקולי הדעת של המאמנות בעיצוב ההנחיה? מה הם היתרונות והחסרונות של דרכי הפעולה השונות של המאמנות?
 3. מה הם האתגרים המרכזיים בהם נתקלות המאמנות וכיצד הן מתמודדות איתם? מה מתוך המתרחש בהקשר הבית-ספרי הרחב מסייע להן לממש את האימון ומה מעכב את המימוש?
2. דרכי פעולתן של המורות:
 1. מה הן הדרכים השונות בהן המורות מתאימות ומיישמות את הפרקטיקות המרכזיות, וכיצד הפרקטיקות יוצאות אל הפועל הלכה למעשה? מה הם היתרונות והחסרונות של דרכי הפעולה השונות עבור המורות והתלמידים? מה הם שיקולי הדעת של המורות בעיצוב ההוראה?
 2. מהם האתגרים המרכזיים בהם נתקלות המורות וכיצד הן מתמודדות איתם? מה מתוך המתרחש בהקשר הבית-ספרי הרחב מסייע להן לממש את הפרקטיקות ומה מעכב את המימוש?
 3. מה מתוך היצע הפרקטיקות והרעיונות שהמאמנות מקדמות מנכסות המורות, וכיצד?
3. הלמידה מחקרי המקרה והשימוש בהם:
 1. כיצד תורמים חקרי המקרה ללמידה של כלל המאמנות בתהליך ההכשרה שלהן?
 2. כיצד המאמנות משתמשות בהם עם המורות בבתי הספר שבמדגם?

מהלך עבודת המחקר והפיתוח

מדגם המחקר. יבחרו 3-4 בתי ספר.

דגימה. בבחירת בתי הספר יישמו הקריטריונים הבאים: מאמנות שנחשבות לטובות ביותר, בבתי ספר שבהם אנשי הצוות מוכנים לשיתוף פעולה עם המחקר (כולל תצפיות מוקלטות ו-א/או מצולמות), ושיפעלו להשיג אישורי הורים לטובת העניין. הטיפול באישור המדען הראשי של משרד החינוך באחריות המרכז לחקר הפדגוגיה. בכל בית ספר (עבור כל מאמנת) יבחרו 2-3 מורות, תוך התייעצות עם המאמנת.

מבנה המחקר. כל בית ספר יקבל חוקר. תצמוד. החוקרים יהיו נוכחים בבתי הספר יומיים בשבוע (בממוצע). החוקרים יעקבו אחר ויתעדו את פרקטיקות ההוראה בהשתלשלותן לאורך כל חוליות השרשרת: מהמאמנות, למורות, ולכיתות, תוך כדי התייחסות להקשר הבית-ספרי המידי והרחב. בסך הכל נעקוב אחר שלושה סבבים, כל אחד באורך של כשלושה שבועות. במהלך כל סבב נתעד את האינטראקציות בין המאמנת למורה וכן כשישה שיעורים בכיתה (שיעורים שהמורה מלמדת לבד, בנוסף לאלה שהמאמנת מלמדת במקומה או יחד איתה). כל זה בהתאם לדפוס העבודה של המאמנת עם המורות (ייתכן סבב ארוך יותר או קצר יותר, עבודה עם מספר מורות במקביל, וכדומה). כמו כן, נעקב אחר השימוש בחקרי המקרה בהכשרת המאמנות והשימושים שנעשים בהם בבתי הספר המשתתפים במחקר.

איסוף הנתונים.

- מאמנת: תצפיות במגוון אירועי אימון (הנחיה פרטנית, הנחית צוותים, מודלינג, תצפית, הוראה משותפת, וכל זירה נוספת)—כמתואר לעיל, ראיונות;
- מורות: תיעוד האינטראקציות עם המאמנת ותיעוד שיעורים בכיתה—כמתואר לעיל, ראיונות;
- תלמידים: תצפיות בשיעורים—כמתואר לעיל, איסוף תוצרי למידה
- מנהלי בתי הספר: ראיונות;
- נציגי הארגונים המלווים: ראיונות;
- מאמנות: תצפיות במפגשי הכשרה שהמוקד שלהם הוא חקרי המקרה.

החוקרים יפעלו מתוך גמישות וסקרנות, כך שאם וכאשר יבחנו באירועים, אינטראקציות ודמויות נוספים שעשויים לשפוך אור על שאלות המחקר, יתעדו ו-א/או יראיינו גם אותם (בכפוף להסכמת המשתתפים ואישור המדען הראשי).

תהליך הפיתוח. מטרת תהליך הפיתוח הנה לפתח חקרי מקרה כתובים המתמקדים בפרקטיקות מבטיחות בהנחייה ובהוראה, אשר עשויים לשמש את המאמנות, את המורות ואת מובילי מסגרות ההכשרה והמיזם בתהליכי למידה. לצורך התהליך יוקם צוות פיתוח שיכלול את השותפים הבאים: מאמנות האוריינות השותפות במחקר, מלוות המאמנות מטעם הארגונים המלווים ורכזות פדגוגיות מעוניינות מהארגונים, נציגות משרד החינוך, החוקרים מטעם המרכז, מובילת תחום שיפור ולמידה ומובילת פיתוח תוכן והנחיה מטעם מישרים. צוות הפיתוח יתכנס כפורום פעמיים בשנה (בנוסף למספר פגישות מקוונות) במטרה לדון במוקדי המחקר, לבחון את הממצאים, ולהגיע לתובנות באשר לעבודת המאמנות והמורות. מפגשי הצוות האלה והתוצרים שלהם יפרו את פיתוח חקרי המקרה, משלבי הבחירה והמיקוד, לניתוח ראשוני של הנתונים, ועד לטיטות של התוצרים.

משך עבודת המחקר והפיתוח. שנתיים: תשפ"ב ותשפ"ג.

תוצרים

- יופקו ארבעה עד שישה (4-6) חקרי מקרה על אימון, וכן ארבעה עד שישה (4-6) חקרי מקרה על הוראה במהלך שנתיים. חקרי המקרה יתמקדו בפרקטיקות מבטיחות, הן בהנחייה והן בהוראה. חקרי המקרה הללו יהיו קצרים ונגישים למאמנות ולמורות ויכללו הצעות קונקרטיות ודיון בשיקולי דעת בהפעלתן, כולל תיאור תנאים תומכים ובולמים בהקשר הבית-ספרי וכל הקשר נוסף שהוא רלוונטי לסוגיה הספציפית.
- שיתוף בלמידה תוך כדי תנועה במסגרת הצגות ודיונים בפורומים שונים של מישרים: פורום ארגונים מלווים, הכשרת המאמנות וסמינר מנהלים.
- סיכום ביניים בתום השנה הראשונה בבסיס לשיח והיערכות לשנה השנייה – עם מוכוונות להתמקדות (גם) בפרקטיקות בבתי ספר ערבים בשנה השנייה.
- דוח מחקר בתום השנה השנייה.



מחקר אוריינות מישרים: מערך המחקר המוצע לתשפ"ג

לאורך תשפ"ב יזם ארגון מישרים שותפות מחקרית עם המרכז לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן גוריון במטרה לתאר ולהבין לעומק את עבודת האימון לאוריינות לשונית בבתי הספר, על היבטיה המגוונים. בתום השנה הראשונה לכניסת המחקר ולקראת הכניסה לשנה השנייה, אנו מציעות לשנות את מערך המחקר שתוכנן בראשית הדרך. מסמך זה מציג תובנות ממערך המחקר בשנה הנוכחית כבסיס לדיון בשינויים אפשריים במערך המחקר לקראת השנה הבאה.

מערך המחקר המקורי

3-4 בתי ספר משתתפים במחקר. חוקרת ייעודית צמודה לכל בית ספר ונוכחת בו יומיים בשבוע במוצע. החוקרת מתעדת שרשרת פרקטיקות אימון והוראה מהמאמנת לעבודת המורה בכיתה. מעקב אחר שרשרת הפרקטיקות מניח קשר ישיר וליניארי בין פעולות המאמנת לעבודת המורה בכיתה. תוכנן להתמקד ב-2-3 מורות בכל בית ספר תוך תיעוד פרקטיקות האימון, ההוראה והאינטראקציות לאורך כל חוליות השרשרת: מפגשי הנחיה פרטניים, מפגשי הנחיה צוותיים ושיעורים בכיתות. עם זאת, מערך המחקר המתוכנן לא יצא אל הפועל (התייחסות בהמשך). רק בית ספר אחד נרתם למערך המחקר המוצע כאן באופן מלא ובבית ספר נוסף הליווי המחקרי הינו בהתהוות; נוסף עליהם ליווי מחקרי של זירת הכשרת המאמנות מטעם האגף לחינוך יסודי ומישרים.

הנתונים שנאספו עד כה

בית הספר בליווי מחקרי צמוד:

31 ימי תצפית בבית הספר

- תצפית משתתפת בחיי בית הספר כולל שיחות של המאמנת עם מורות באופן פרטני, עם המלווה שלה, ועם החוקרת (70 שיחות, מתוכן 52 מוקלטות)
- ישיבות צוות ניהול ומליאת מורים (8, מתוכן 3 מוקלטות)
- ישיבות של צוותים שכבתיים בהנחיית המאמנת (21, מתוכן 19 מוקלטות)
- ראיונות עם המנהלת ומורות שבמיקוד המחקר (6, מוקלטים)
- אירועים שונים בבית הספר (שיעורים, עבודה פרטנית של תלמידים, אירועי אוריינות שכבתיים, ואירועים שהתרחשו באופן ספונטני כגון אינטראקציות בזמן ההפסקות ושיחות בחדר המורים) (45 אירועים, כולל 11 שיעורים מצולמים)

בית ספר בליווי מחקרי בהתהוות

7 ימי תצפית בבית הספר

- שיעורי שפה בשכבות א'-ב' - ג' (12)
- ישיבות של צוותים שכבתיים (7, מתוכן 3 מוקלטות)
- ישיבות הדרכה של המלווה (3)
- שיחות בין החוקרת למאמנת (7)

הכשרת המאמנות

- תצפיות במפגשי ההכשרה (3 תצפיות, מוקלטות/מצולמות בחלקן, לפי שיקול דעת צוות ההכשרה)
- תצפיות בסיוורים בבתי ספר (2)
- תצפיות בכנסי מישרים (2)

תצפיות בזירות נוספות

- שיחות עם מאמנות ותצפיות מזדמנות בשני בתי ספר ששקלו השתתפות במחקר
- תצפיות בשני מפגשים של פורום הארגונים המלווים
- ראיון עם מלווה מטעם אחד הארגונים המלווים

תובנות מהשנה הנוכחית בנוגע למערך המחקר

- מערך המחקר המקורי יצא אל הפועל רק באופן חלקי. בית ספר אחד בלבד הצטרף, ורק בסוף דצמבר. ככל הנראה המערך המוצע פחות מתאים לבתי הספר המשתתפים במיזם מישרים משלל סיבות שאפשר להבין ולנתח, כגון חשש מחשיפת חולשות (החוקרת עשויה להיתפס כנציגה של גוף מעריך), קושי לקלוט אדם זר נוסף לבית הספר (קליטת המאמנת כבר היתה אתגר), היעדר פניות כלליות שנובעת מלחץ ועומס שמורות חוות בבתי ספר (בפרט תת-משיגים) ועוד.
- לאור הנתונים שנאספו, מערך המחקר המקורי משרת בצורה פחות טובה את מטרת המחקר:
 - מערך מחקר של יומיים בשבוע לא בהכרח יתפוס את שרשרת הפרקטיקות: חיי בית הספר לא מתנהלים לפי הגעת החוקרת (גם אם היא מתגמשת), ועבודתה של המאמנת מותאמת לצרכים המיידיים שהיא מזהה (כגון: איזו מורה פנויה להיפגש, לאיזו כיתה היא נכנסת, ומתי ובאיזו מידה מתקיימות כל החוליות שבשרשרת);
 - המאמנות עובדות עם הרבה מורות, ויותר בעבודה צוותית ובכניסות לכיתות מאשר במפגשי ליווי פרטניים. מיקוד ב 2-3 מורות למאמנת נמצא פחות מתאים מאחר וגזר פספוס היבטים רבים בעבודת המאמנת בבית הספר. המיקוד גם פחות ישים בתוך המגבלות של יומיים בשבוע, כאשר המעקב הוא אחר יום העבודה של המאמנת יותר מאשר פריסת העבודה שלה מול מורה מסוימת בזירות שונות וצמתי אימון מוגדרים על פני רצף של זמן.
- שינוי מערך המחקר עשוי לאפשר השגת מטרת נוספות:
 - מתוך פגישות רשמיות ולא רשמיות עם המאמנות אנחנו עדות לגיוון העצום ורואות ערך בעבודה רוחבית יותר על מנת לקבל תמונת מצב עשירה של פעילות המאמנות בתוך בתי הספר;
 - מערך מחקר פחות מאיים ומחייב עשוי לאפשר גיוס של מאמנות גם בתחילת דרכן (או בשנים הראשונות של התפקיד) כך נוכל לתעד גם תהליכי כניסה לתפקיד, הכשרה, התמודדות עם מתחים, שלבי הקנייה של פרקטיקות (ולא רק תחזוקה שלהן), ועוד.

לאור התובנות מניסיון להפעיל את מערך המחקר המקורי, ולאור תובנות מחקריות מתוך הממצאים שנאספו בשנה "ל תשפ"ב, אנחנו מציעות להתמקד בשאלות המחקר הבאות ב-תשפ"ג:

(1) אימון אוריינות

- א. אילו פרקטיקות של מאמנות אוריינות לשונית ניכרות בעבודתן עם המורות בבתי הספר? לפי אילו שיקולי דעת המאמנות פועלות?
- ב. כיצד מובנית זהותן המקצועית של המאמנות תוך אינטראקציה עם מורות ומנהלות?
- ג. אילו משאבים משרתיים ואילו גורמים מעכבים את המאמנות בהבנייה של הפרקטיקות, התפקיד, והזהות המקצועית (רקע מקצועי, התנאים המקומיים בבית הספר ועוד)?

(2) הוראת אוריינות לשונית

- א. כיצד פרקטיקות הוראת אוריינות לשונית עוברות מזירת האימון ומיושמות בכיתות? אילו תנאים מאפשרים או מעכבים את ביצוען והצלחתן?

(3) תפיסות והתמודדות עם מתחים

- א. אילו תפיסות פדגוגיות (כגון אידיאל של אוריינות לשונית ביקורתית, מחויבות ליישום קפדני ואחיד של תוכנית לימודים מובנית, אמונה בידע עולם כמגשר על פערים לימודיים ותרבותיים) מצויות בבסיס שיקולי הדעת של מעצבי הכשרת המאמנות, של המאמנות, ושל המורות בבתי הספר?
- ב. אילו מתחים עולים מתוך קיומן זו לצד זו? כיצד המאמנות מתמודדות עם מתחים אלה?

הצעה למערך המחקר תשפ"ג

- המשך המחקר בבית הספר שכבר משתתף במתכונת של רצפי זמן ארוכים יותר (3-4 ימים בשבוע, לאורך שבועיים). סך הכל מוצע לקיים 3 רצפי זמן כמתוארים לעיל. כל רצף יתמקד בסוגיה או מהלך, בתיאום בין החוקרת למאמנת.
- בחינת ליווי במתכונת דומה בבית ספר נוסף, בחברה הערבית
- המשך הליווי המחקרי של מפגשי ההכשרה (הפעם מתחילת השנה)
- ראיונות עם 12 מאמנות¹⁹ פעם או פעמיים בשנה, כאשר בימי הראיונות החוקרת תתלווה למאמנת למהלך יום העבודה בבית הספר. לקראת הראיון השני החוקרת תנסה להציע למאמנת תצפית משמעותית יותר שתארוך בין יומיים לשבועיים, סביב סוגיה/ נושא פדגוגי/ תהליך אורייני שמעסיקים את המאמנת/ בית הספר בתקופה הצפויה²⁰. בבתי הספר האלה, ייערכו ראיונות עם דמויות נוספות, כגון המנהלת והמלווה מטעם הארגון המלווה.

¹⁹ השאיפה היא לראיין יותר ממצצית המאמנות (כולל ליווי 1-2 ימים בבית הספר), אבל סביר שאילוצים לוגיסטיים וחוסר נכונות מצד חלק מהמאמנות לא יאפשרו להגיע לכמות זו.

²⁰ הסוגיה, הנושא הפדגוגי, או התהליך האורייני יכולים לעלות מתוך הראיון והתצפית, מתוך מה שנדון בהכשרה, מתוך שיחות נוספות בין החוקרת למאמנת, או בכל דרך אחרת.



סוגיות לדיון מתוך מחקר אוריינות מישרים תשפ"ב

מטרות מסמך זה

מסמך זה מבוסס על הפעילות המחקרית של צוות המחקר בשנת תשפ"ב, כולל תצפיות בזירות שונות, ראיונות, ושיחות עם דמויות מהשדה ועם השותפים השונים במיזם. ראינו חלק קטן מתוך העשייה הענפה של המאמנות ושל ההקשרים בהם הן פועלות, ואיננו טוענות שמה שראינו, שמענו ולמדנו הוא בהכרח מייצג. כמו כן, הנתונים עוד טריים ובתהליכי עיבוד, כך שאנחנו לא מתימרות לסכם במסמך הזה את התובנות המחקריות. מה כן, זיהינו באופן ראשוני מספר תופעות, סוגיות ומתחים בעשייה של המאמנות, ואת אלה אנחנו מביאות כבסיס לדיון ולחשיבה משותפת.

סוגיות ומתחים

1. מתח בין תכנון קדימה להסתכלות אחורה על יישום התכנון בפרט ועל ההוראה בפועל בכלל
ישנן מאמנות שמתכננות יחידות לימוד בשיתוף עם המורות, יש שמעבירות למורות יחידות שהן הכינו, ישנן מאמנות שמתכננות הוראה של פרקטיקה לפי מתווה וישנן מאמנות שמפיקות יחד עם המורות חוברות עבודה לתלמידים. אנחנו מתרשמות כי משאבים רבים (זמן, קשב, התגייסות המורות) מוקדשים לתכנון יחסית מעט משאבים מוקדשים לעיבוד, רפלקציה, חקר משותף של ההוראה בפועל. עם זאת, כן ראינו מקרים של עיבוד של הוראה בפועל, כאשר (א) הדגש בתכנון היה על פרקטיקות הוראה ולא על יחידות למידה, ו(ב) כאשר ניכרת אי שביעות רצון של המאמנת מעבודת המורות. כמו כן, מאמנות נוטות יותר לעבד הוראה עם מורות צעירות יותר.

אנחנו מניחות, על בסיס ממצאי מחקר רבים מהקשרים אחרים, כי תמיד קיים פער בין תכנון ליישום של הוראה. כך שסביר להניח שמה שהמאמנת תכננה עבור/בעזרת המורה לא משקף בדיוק את מה שהתרחש בכיתה. עם זאת, המאמנות בכל זאת נוטות לעסוק יותר בתכנון מאשר ברפלקציה אודות הוצאתו אל הפועל בכיתה. הסברים אפשריים לכך שמאמנות בוחרות לעסוק יותר בתכנון:

- א. בתכנון ניתן לראות תוצאות מיידיות ומוחשיות, לעומת שיפור שיקול הדעת הפדגוגי של המורה שדורש עבודה תהליכית ואיטית יותר.
- ב. המאמנות תופסות את המומחיות המקצועית של עצמן יותר בהדרכת מורות סביב הקניית פרקטיקות ותכנון ההוראה מאשר הנחיית דיון רפלקטיבי על ההוראה שהתרחשה בכיתה.
- ג. בהשוואה לצפייה בשיעור, התכנון וההקניה פחות מאיימים על הדימוי הציבורי²¹ המקצועי של המורה ולכן פחות מסכנים את מערכת היחסים שבין המאמנת למורות.
- ד. ניתן להסביר את נטיית המאמנות לעבוד באופן פרטני יותר עם המורות הצעירות באמצעות מושגים של יחסי כוח ודימוי ציבורי. המאמנות גם נתקלות ביותר התנגדויות מפורשות מטעם מורות ותיקות, כאשר התנגדותן של מורות צעירות, כאשר היא קיימת, עשויה להיות סמויה יותר. הסבר נוסף עשוי להיות הערכת המאמנת שמורות צעירות זקוקות יותר להנחיה מאשר מורות מנוסות יותר.
- ה. משבצות הזמן של המאמנות נוטות להתמלא בעבודה מול צוותים וכניסה לכיתות והן טענות שאין להן זמן לבצע עיבוד של ההוראה עם המורות.
- ו. מאמנות לומדות מתוך מודלינג של בעלי תפקידים אחרים, למשל המלווה שלהן מטעם הארגון המלווה.

²¹ הדימוי הציבורי הוא האופן שבו אנחנו נתפסים על-ידי שותפינו לשיח או, ליתר דיוק, האופן שבו אנחנו רוצים שאחרים יתפסו אותנו. נוצר איום על הדימוי הציבורי כאשר יש חוסר הלימה בין הדימוי הציבורי שהאדם מבנה עבור עצמו בשיח ובין זה שמבנים עבורו השותפים לשיח, או בין הדימוי הציבורי שהאדם מבנה עבור עצמו בשיח ובין עדויות חיזונית.

2. מאמנות נוטות להרבות בכניסה לכיתות, פעולה שמקבלת דגשים שונים במקרים שונים

מאמנות נכנסות לכיתות מטעמים שונים – בעיקר לצורך הדגמה או צפייה. לעיתים יותר רחוקות לצורך הוראה בצמד.

- א. לעיתים הכניסה לכיתות הינה חלק אינטגרטיבי במהלך שמובילה מאמנת מול מורה מסוימת ומשרתת את השיפור המקצועי של אותה מורה.
- ב. לעיתים המאמנת נכנסת לכיתה ככלי פיקוחי.
- ג. לעיתים הכניסה לכיתות נתפסת כמימוש דרישת התפקיד מטעם המיזם, הארגון המלווה או המנהלת. הצורך לממש את הדרישה הזו, גם אם לכניסה לכיתות אין מטרה ברורה, לעיתים גובר על הרצון והיכולת לתת מענה לצרכים אחרים שהן מזהות (למשל, ליווי פרטני).

3. מתח בין מיפוי הישגי תלמידים כהדמנות ללמידת המורות לעומת המיפוי ככלי פיקוחי

מאמנות מרבית להשתמש במיפוי הישגי התלמידים, לרוב ככלי למעקב ופיקוח על עבודת המורות ורק לעיתים לצורך עיצוב ההוראה (כגון חלוקת תלמידים לקבוצות הומוגניות, שיקול דעת בנוגע לקצב ההתקדמות וכו').

4. שימוש בפרקטיקות מן ההכשרה בשדה

מאמנות מיישמות פרקטיקות אליהן הן נחשפות במפגשי הכשרה בבתי הספר בזירות שונות (מול מורות יחידות, מול צוות מורות, או מול מליאת המורים הבית-ספרית) ועורכות התאמה לזירה בה הן פועלות. עם זאת לעיתים היישום נראה כמעין העתקה ללא שיקול דעת. העתקה זו לפעמים גורמת לתרגום מילולי של רעיונות מופשטים ולעיתים מובילה ליצירת מתח בין פרקטיקות סותרות או מתחרות.

מספר דוגמאות לתופעות הללו:

א. **יישום מותאם של פרקטיקות מההכשרה:** אחת המאמנות, בהשראת תרגיל כתיבה רפלקטיבי ("קפסולת זמן" – כתיבה על תקופת הקורונה) מההכשרה, העבירה את אותה פעילות לחדר המורים: היא הפכה את המורות לכותבות בעצמן ואז ערכה איתן רפלקציה על תהליך הכתיבה שלהן. אבל כדי להתאים לחדר המורים בבית הספר, בו לא כל המורות אמונות על תהליכי כתיבה, היא עשתה התאמה בהנחייתה ועוררה דיון רפלקטיבי "ברמה פחות עמוקה" לדבריה.

ב. **יישום של עקרונות תוך חוסר הצלחה באימון המורות ביישום:** בהכשרה המנחות מעודדות יצירת סביבה לימודית עתירת שפה. אחת המאמנות מצליחה לדאוג לסביבה עתירת שפה במרחבים המשותפים בבית הספר על ידי כך שמעצבת אותם בעצמה אך מתוסכלת מדלות סביבות הלמידה בתוך הכיתות שכן השפעתה בהיבט הזה לא חודרת את דלת הכיתה.

ג. **העתקה מזירת ההכשרה שלא לפי כוונת מעצבות ההכשרה:** מפגש שעסק במודלינג, נפתח בסרטון how-to בנושא איפור עיניים בתור דוגמה שלילית למודלינג; המודלינג של מאמנת לא אמור להיות כמו סרטון how-to מפני שבסוגה הזו חסרה התייחסות לשיקולי הדעת שמאחורי ההנחיות. דוגמא זו להליכה את המאמנות אך היו שהביאו את סרטון האיפור לצוותים כדוגמה חיובית למודלינג.

ד. **העתקת עצם השימוש בכלי מבלי להבחין בין הרעיונות השונים שבאים לידי ביטוי בכלים השונים:** בהכשרה המאמנות נחשפו למחווה לעבודה על כתיבה באופן ממוקד ודיפרנציאלי, מחווה ככלי מעצב הוראה. בהשראת המפגש הזה, בחרה מאמנת להשתמש במחווה בעבודה על כתיבה, מחווה אחר בו עשתה שימוש בעבר בהדרכות שהיא העבירה – למטרות הערכה צרות יותר בפעילות שהעבירה לצוות המורים שלה.

5. סוגיית מיצוב תפקיד המאמנת ופעולותיה בהינתן הגדרה של מהי הצלחה

תפקידה של המאמנת היא לעבוד עם צוות ההוראה, לכאורה על מנת שהמורות יהפכו למורות יותר טובות. יחד עם זאת, מיזם מיישרים נועד להעלות את הישגי התלמידים, והמאמנות חוות לחץ להראות שיפור בהישגים תוך פרק זמן קצר. המשגת מתח זה עשויה לשפוך אור נוסף על חלק מן התופעות שבבר זיהינו,

כגון: תיעודף של עבודה צוותית על פני עבודה פרטנית; תיעודף של תכנון על פני ניתוח מעשה ההוראה בפועל; והמתח בין תצפיות ומיפויים ככלי למידה לעומת ככלי פיקוח. המשגה זו יכולה להסביר תופעות מקומיות נוספות כגון עבודה ישירה של מאמנות עם תלמידים ולא רק מורות, וגם העיסוק הגדול של מאמנות מחזור א' בשאלת הקיימות. כלומר, מהם התוצרים העיקריים של תהליכי האימון: תלמידים בעלי הישגים גבוהים יותר? יחידות הוראה ספציפיות? המורות עצמן?

מוטיבים מרכזיים בהבניית תפקיד המאמנת ועבודתה

- למרות שבמסגרת מיזם מישרים נכתב פרופיל תפקיד מובנה ודפוסי פעולה מפורטים למאמנת, בפועל המאמנות מממשות את התפקיד במגוון דרכים.
- העבודה של המאמנת והבניית תפקידה וזהותה מתרחשות באינטראקציה מורכבת עם דרישות, נהלים ותפקידים ממוסדים במערכת.
- מערכות היחסים שבין המאמנות למורות הן גורם מרכזי בעיצוב העבודה של המאמנת.

עמודים	חקר מקרה
114-123	(1) דיוקנאות של מאמנות אוריינות: סוגיות בתפקיד חדש ומורכב
124-133	(2) מתח בהנחיה בין רצון המאמנת לקיים שיח פתוח בצוות המורות ובין הרצון ללמד פרקטיקה מובנית
134-146	(3) שיתוף פעולה בין מנהלת בית ספר ומאמנת התומך באתגרים בהוראה
147-158	(4) הוראה דיפרנציאלית מנקודת מבט התפתחותית
159-171	(5) הדגמה ככלי ללמידה – איך ממקדים את נקודת המבט של הצופה?
172-184	(6) הדגמה (מודלינג) – לא רק בכיתה – תהליכי למידה לפני, במהלך ולאחר שיעור הדגמה
185-195	(7) רגע אחד שמבחינתן הצליח לתלמיד: הזדמנויות ואתגרים בשיח ממוקד בהצלחות של תלמידים בבתי ספר תת-משיגים
196-204	(8) מה בין אסטרטגיות טרום קריאה לבין תפיסות של ידע?

1. דיוקנאות של מאמנות אוריינות: סוגיות בתפקיד חדש ומורכב

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר – חקר מקרה

תפקיד מאמנת האוריינות – רקע תיאורטי

תפקיד מאמנת האוריינות בעולם

מאמנות אוריינות נתפסות במחקר כמנוף משמעותי לשיפור איכות הוראת המורים והישגי התלמידים במיוחד בתחום האוריינות הלשונית. בעוד בישראל מדובר בתפקיד חדש, שעדיין לא זכה לתקן רשמי במשרד החינוך, בארה"ב מאמנות אוריינות הינו תפקיד מוכר ונפוץ. על כן המידע המוצג כאן מקורו בעיקר במחקרים שבוצעו במערכת החינוך בארה"ב. אימון אוריינות הולך ומתבסס בשלושת העשורים האחרונים כמודל מוביל של פיתוח מקצועי של מורות. מודל זה מכיל היבטים שונים שהופכים אותו לרלוונטי ואפקטיבי במיוחד: זהו פיתוח מקצועי ארוך טווח שנטוע בהקשר בו המורות עובדות. מאמנת האוריינות מכירה מקרוב את קשייהן ואתגריהן של המורות איתן היא עובדת, ומסוגלת להתאים לכל מורה את התמיכה לה היא זקוקה באופן דיפרנציאלי²². חלק מהמחקרים מתארים את תפקיד מאמנת האוריינות כאחראית להעברת תוכנית הלימודים ככתבה וכלשונה למורים תוך שיפור פרקטיקות ההוראה של המורים כפי שמועברות בהשתלמויות רשמיות²³ בעוד אחרים רואים את תפקיד מאמנת האוריינות כיותר דיאלוגי גמיש כאשר פעולות המאמנת נובעות מתוך צרכי המורות²⁴.

מאמנות העובדות בבתי ספר תת-משיגים ובהם אוכלוסיות של עוני והדרה, פועלות, פעמים רבות, כסוכנות שינוי בבתי הספר, אשר נאלצות להכריע באופן יומיומי לאן להפנות את מאמציהן ומשאביהן (לשיפור מהיר של הישגי תלמידים או לפיתוח מקצועי ארוך טווח עבור המורות). מאמנות שמחזיקות בעמדה ביקורתית, עשויות להוביל גם התנגדות לפרקטיקות אורייניות הגמוניות אשר יוצרות העדפה לאוכלוסיות מסוימות על פני אחרות, שלא זוכות בה לייצוג שווה.²⁵ מאמנות אלה עשויות לשאול מדוע ז'אנרים מסוימים נחשבים ראויים ללמידה ואחרים לא, מדוע מלמדים טכניקות כתיבה מסוימות ולא אחרות, ואילו אינטרסים תרבותיים וחברתיים בחירות אלה משרתות²⁶. כמובן שלא כל מאמנות האוריינות לוקחות על עצמן תפקידים טרנספורמטיביים שכאלה. איגוד האוריינות הבינלאומי (ILA - International Literacy Association) שרטט בשנת 2018 שלושה סוגי אימון העולים מתוך ספרות המחקר: (1) אימון לקונפורמיות בו מטרת המאמנת הינה לתמוך בהטמעת רפורמות ויוזמות חינוכיות ממסדיות; (2) אימון ממוקד פרקטיקה בו תפקיד המאמנת הינו לתמוך בפרשנות המורות בחוויות ההוראה שלהן בתוך הכיתה וביכולת שלהן ללמוד ולהשתפר מתוך חוויות אלה; ו-(3) אימון ממוקד בשינוי תפיסות מקצועיות. המאמנות מבקשות מהמורות לצאת מתוך אזור הנוחות שלהן ולאתגר את חשיבתן אודות פיתוח מקצועי סטנדרטי של מורות.

ספרות המחקר מתארת את עבודת המאמנת כמגוונת מאוד ומשתנה בין הקשרים שונים. חלק מתארים את עיקר עבודת המאמנת כאדמיניסטרטיבית בעיקרה בניגוד לעבודה ישירה עם מורות. מאמנות אוריינות נדרשות במסגרת תפקידן לאזן בין צרכים שונים של עבודתן – להעריך את עבודת המורות, לאמן מורות כיצד ללמד תלמידים באופן

²² Finkelstein, C. (2019). Doing our part: Trust and relational dynamics in literacy coaching. *Literacy Research and Instruction*, 58(4), 317-337.

²³ Devine, M., Meyers, R., & Houssemand, C. (2013). How can coaching make a positive impact within educational settings? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1382-1389. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.048

²⁴ Hunt, C. S. (2018). Toward dialogic professional learning: Negotiating authoritative discourses within literacy coaching interaction. *Research in the Teaching of English*, 52(3), 262-287.

²⁵ Lesley, M., Beach, W., & Smit, J. (2020). "You Can't Put Everything I've been through into Professional Development": Transformative Literacy Coaching in an "Underperforming" High School. *Literacy Research and Instruction*, 1-23.

²⁶ Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4-11.

אפקטיבי למבחן, לתמוך בפיתוח זהויות האוריינות של מורות ושל תלמידים, לקבוע מטרות קצרות וארוכות טווח עבור המורות ולאזן את ציפיות הנהלת בית הספר מהמורות. ניכר כי תפקיד המאמנת משתנה לפי מי שמוגדר כקהל היעד שלה – מורות או תלמידים, וכן שהגדרת תפקיד נתון לדיון בין מנהל בית הספר ומשרד החינוך. תפקיד עשיר זה של מאמנת אוריינות, על אף האתגר והמתחים הכרוכים בו, זכה להכרה בספרות המחקרית כאפקטיבי במיוחד לשיפור עבודתן של מורות ביחס לתוכניות אחרות של פיתוח מקצועי.

גורמים משפיעים על עבודת המאמנת

מאמנות אוריינות זקוקות לתמיכה ארגונית ומערכתית כדי להצליח בעבודתן. בין ההיבטים הארגוניים שעלולים לסכל את הצלחת המאמנת עשויה להיות הגדרתה כ"חיצונית" לבית הספר, כלומר המאמנת נתפסת כסוכנת של משרד החינוך/ארגוני מגזר שלישי יותר מאשר חלק אורגני מצוות בית הספר. הדבר נכון במיוחד אם המאמנת עובדת עם כמה בתי ספר במקביל. הקשר של המאמנת עם המנהלת הינו משמעותי להצלחת המאמנת, קשר אשר איפולטו (2010) מגדיר כאיזון בין הזנחה (חוסר התערבות מוחלט) והתערבות גסה ובלתי רצויה. אמון צוות המורות אף הוא אספקט משמעותי להצלחת המאמנת, כמו גם סוגי ההתנגדויות שמאמנת עשויה להיתקל בהן²⁷.

תפקיד מאמנת האוריינות במיזם מישרים

לתפקיד המאמנת במיזם מישרים יש הגדרה מפותחת ומפורטת. מסמך פרופיל התפקיד מתייחס ליעדי עבודתה של המאמנת, וכן לפעולות ולשגרות הנדרשות על מנת לקדם את היעדים הללו. לדוגמה, "יעדי תפקיד המאמנת בממשק עם צוות החינוך הלשוני" כוללים ארבעה פריטים, כאשר הראשון מתוכם הוא: "הרחבת הידע בתחום החינוך הלשוני של המורות והתאמה לצרכים הייחודיים של התלמידים". תחת כותרת פעולות המאמנת הנדרשות על מנת להגיע ליעד הזה, כתוב: "מיקוד עבודת צוות החינוך הלשוני בהתאם לצורכי התלמידים ומשפחותיהם ברכיבים הבאים ובקשר ביניהם: העשרת ידע עולם, הרחבת אוצר המילים, התנסויות רבות ועשירות בקריאה, בכתיבה ובשיח דבור למטרות שונות". השגרות המקדמות את עבודת המאמנת בממשק עם צוות החינוך הלשוני הן: "ליווי פרטני למחנכות ולמורות שפה הכולל: מפגשי הנחיה פרטניים, תצפיות בשיעורים, הדגמת הוראה בכיתה, הוראה בכיתות בשיתוף עם המחנכת". כמו כן, בהכשרת המאמנות באות לידי ביטוי תפיסות ספציפיות בנוגע להוראת האוריינות הלשונית, כגון עבודה על אוצר מילים או כלי להערכת הכתיבה, ויש עבודה מפורשת על פרקטיקות אימון מרכזיות, כגון "מודלינג" או חיבור לנקודות החוזק של המורות בצוותים. גם הארגונים המלווים מתווים קווים מנחים, כל ארגון עם הדגשים שלו, אם במיומנויות ההנחיה ואם בתכני ההוראה.

מאחר ותפקיד המאמנת אינו קיים בהקשר הישראלי, הגדרת התפקיד נסמכת בעיקר על ספרות שמקורה, כאמור, בארה"ב, עם התאמות להקשר הישראלי. מאחר ומדובר בתפקיד חדש ולא מבוסס, לא ניתן היה לנבא את כל המופעים והביטויים הלוקאליים המתעצבים דרך המאמנות השונות המשתתפות במיזם. פעילות המאמנת היא מורכבת ומתקיימת בתוך הקשר מסוים. כל מאמנת מגיעה עם רקע, תפיסות, ואישיות משלה ומבנה את תפקידה באינטראקציה עם המורות, המנהלת, התרבות הבית-ספרית, ועוד. לכל מאמנת אתגרים והזדמנויות, וההתמודדות איתם נובעת מן וגם תורמת להבניית הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד שלה. כל אלה הינם גורמים מרכזיים המשפיעים על תפקוד המאמנת וההחלטות שהיא מקבלת באופן יומיומי בעבודתה. מטרת הדיוקנאות הינה לפרוס את מגוון הגורמים הללו לעיון המאמנות שכן ככל שהחלטותיה של המאמנת נעשות באופן מודע יותר, כך ההקשר פחות מנהל את המאמנת, אלא המאמנת יותר מנהלת את הסיטואציות עימן היא מתמודדת.

לפנינו דיוקנאות של ארבע מאמנות שקראנו להן בשמות הבדויים יסמין, ורד, נדיה, וציפי. הדיוקנאות מבוססים על שיחות שצוות המחקר קיים עם מאמנות ועל תצפיות שערך בפעילויות שונות של מאמנות בבתי הספר, כולל שיחות היכרות וראיונות; הדיוקנאות משקפים את המציאות של דמויות אמיתיות אך חלק מהפרטים שונו על מנת להגן על האנונימיות של המשתתפות ובה בעת לצייר תמונה עשירה ואמינה של חוויותיהן של מספר מאמנות. מטרת דיוקנאות

²⁷ Finkelstein, C. (2019). Doing our part: Trust and relational dynamics in literacy coaching. *Literacy Research and Instruction*, 58(4), 317-337.

אלה היא להציף סוגיות ודילמות שעשויות לעלות מתוך עבודתן של מאמנות בתוך הקשרים ספציפיים שיכולות לעורר מחשבה סביב הגדרת התפקיד של המאמנות, הכשרתן, והתנאים בהם הן פועלות.

תיאור הדיוקנאות

יסמין

- 1 יסמין צמחה כמורה וכרכזת שפה, ועיקר עבודתה כמאמנת ממוקדת בתכנים הדיסציפלינריים ובאופן הוראתם. חלק מן
- 2 העקרונות שהיא מקדמת סביב הוראת השפה בבית הספר כוללים: עבודה לפי יחידות לימוד (ולא שיעורים בודדים),
- 3 עיצוב סביבת למידה עתירת שפה, עבודה בקבוצות ובתחנות, שיח רגשי כחלק אינטגרלי של הוראת השפה, חיבור
- 4 לעולמו של הילד מבחינה חברתית ותרבותית, ועוד.
- 5 ליסמין חשוב שהמורות תיקחנה חלק פעיל בבניית יחידות הלימוד. המורות מעידות על כך שתכנון משותף של יחידות
- 6 הלימוד הוא תהליך משמעותי עבורן, כאשר כל אחת בצוות מביאה את "נקודות החוזק" שלה לתכנון המשותף בצוות.
- 7 בתכנון יחידות הלימוד – ובהוראתן בפועל בכיתות – מעורבות לא רק מחנכות כיתות א-ג, אלא גם המורות המקצועיות,
- 8 כך שגם שיעורים כגון מדעים ואמנות מתחברים ליחידות ולמטרות שנקבעו לקידום האוריינות הלשונית. לאור הדגש על
- 9 שיח רגשי בשיעורי שפה, מורות השילוב והיעצת לוקחות חלק בפיתוח היחידות ובהוראתן.
- 10 דוגמה ליחידת לימוד בין תחומית היא יחידה בנושא החיות הנלמדת בכיתות א'. התלמידים לומדים דרך משחק לזהות
- 11 תמונות ושמות של בעלי חיים שונים ולשייך אותם למקום הימצאותם, המחנכת קוראת בקריאה קולית את הספר
- 12 "העכביש העסוק", ולומדים בשיעור מדעים על סיווג המינים בעולם החי, תוך כדי עבודה על אוצר מילים ומיומנויות
- 13 שפה (כגון עבודה על יחיד/רבים וזכר/נקבה סביב מילים כגון יונק, זוחל, גור, וטוה [קורים]).
- 14 דוגמה לעבודה בקבוצות ותחנות היא יחידה בכיתות ג' בנושא האוכל. התלמידים בתחנות השונות עונים על שאלות על
- 15 סיפור שקראו, גוזרים ומדביקים תמונות שממחישות מאכלים שהם אוהבים או לא אוהבים, חוקרים מילים הומופוניות,
- 16 כותבים סיפור על ארוחה מיוחדת, ומקיימים שיח רגשי על האוכל עם המחנכת או היועצת.
- 17 ליסמין לא היה קל לגייס את המורות לעבודה המשותפת, אבל כיום הן מביעות תחושות של בעלות והצלחה בעבודה
- 18 המתמשכת של יצירת יחידות הלימוד, שלדבריהן גם יוצר אווירה של "ערבות הדדית" - כל אחת ביחס לאחרות וגם כלפי
- 19 התלמידים. יסמין עדיין עומדת במרכז התכנון והיצירה, כך שרוב משקל הכובד של עבודתה בבית הספר הוא בתכנון
- 20 היחידות בעבודה הצוותית לפי שכבות גיל.
- 21 המורות בהתחלה חשדו וחששו מפני תצפיות בשיעורים שלהן, אבל מתוך העבודה עם יסמין ותהליך של רכישת אמון,
- 22 קיבלו ואף הזמינו אותה לכיתות שלהן. לדבריה של אחת המורות הוותיקות בבית הספר, "יסמין לא מדריכה, היא שותפה
- 23 – וזה ההבדל. היא לא באה לשיעור צפייה לבקר אותי, היא באה להשביח את ההוראה שלי. כיף לי לעבוד איתה." יסמין
- 24 לפעמים צופה בהוראה של מורות מהצוות, ולפעמים מדגימה בעצמה חלק מתוך יחידת הלימוד.
- 25 בכיתות ניכרת האחיזות בין המורות בשיטות ההוראה, בקווים המנחים של יחידות הלימוד, ובעיצוב הסביבה הלימודית.
- 26 כצפוי, יש גם פערים בין המורות מבחינת מיומנויות ההוראה. לדוגמה, נראה מתוך תצפיות בבית הספר כי לא כל מורה
- 27 מיומנת באותה המידה לקיים שיח רגשי בשיעורי שפה, לא תמיד יש קריטריונים ברורים לחלוקת התלמידים לקבוצות,
- 28 הקשר בין המלל הרב שעל הקירות ובין החומר הנלמד לא בהכרח מהודק, וניכר כי חלק מהמורות מתקשות לתת
- 29 לתלמידים משוב על המשימות בתחנות. ייתכן שיסמין נמנעת מלעבוד עם המורות על היבטים פדגוגיים כמו אלה, משתי
- 30 סיבות: (1) המשאבים שלה מושקעים בתכנון ובעצם הביצוע, והיא לא פנויה להתייחס לאיכויות ההוראה (2) חשוב לה
- 31 להיתפס כדמות תומכת ומקדמת, ולא כדמות ביקורתית.
- 32 יסמין מאוד שמחה בצעדים שנעשו בגיבוש הצוות והתפיסות הפדגוגיות, ובעבודה המשותפת על יחידות הלימוד. יחד
- 33 עם זאת, היא מודעת לכך שהיא עומדת במרכז העשייה, ומוטרדת משאלת הקיימות – מה יישאר מכל השינויים לאחר
- 34 שהיא תצא מבית הספר?

1 ורד מתגאה בשנים הרבות בהן עבדה כמורה לגיל הרך (גן חובה – כיתה ב') ובבתי הספר השונים בהן עבדה כשהיא
 2 זוכה להערכה לפועלה. על כן, כאשר הוצע לורד תפקיד המאמנת, היא מיד התלהבה כי חשה שבשלב זה של הקריירה
 3 שלה, הגיע זמנה לחלוק את הניסיון העשיר שצברה עם מורות אחרות. ואכן, נראה שוורד הצליחה לבסס את מקומה.
 4 היא משמשת כתובת מרכזית להתייעצויות עבור המורות, התלמידים בכיתות השונות מחכים לשיעורי ההדגמה שלה,
 5 היא חלק מרכזי משדרת הניהול הבית-ספרי וזוכה להערכה ואמון ממנהלת בית הספר.
 6 ורד הגיעה לבית הספר עם תוכנית סדורה לשיפור הוראת האוריינות תוך התמקדות בפרקטיקות שונות, כגון מצעד
 7 הקריאה, אשר מתלבשות על חומרי הלימוד הקיימים. כמורה עם ניסיון עשיר, מידה גדושה של יצירתיות ומערכי שיעור
 8 מפורטים, ורד רותמת את המורות שאיתן היא עובדת לשימוש אינטנסיבי בפרקטיקות שמציעה התוכנית. אף שנתקלה
 9 בתחילת דרכה בלא מעט התנגדויות, נראה שהגיעה למצב שבו מירב המורות איתן ורד עובדת נותנות את אמונן
 10 בהצעותיה ואף מכריזות: "גם אחרי שהתוכנית תעזוב – עדיין אני אלמד בדיוק ככה" או: "אני מוכנה למכור את המוצר
 11 הזה [שיטות ההוראה של ורד] כי אני באמת מאמינה בו!".
 12 לצד יחידות הוראה עשירות שהתוכנית מציעה למורות, ורד מנחה את המורות להשתמש בפרקטיקות סביב טקסטים
 13 שונים של משרד החינוך – משימות הערכה, חוברות וספרי עבודה ואף ספרים מספריית פיג'מה משמשים פעמים רבות
 14 כיחידות ספרותיות כדי לתרגל פרקטיקות שונות. למשל, בפרקטיקה שמטרתה לקדם דיוק בקריאה – מורות יכולות
 15 לבחור כל טקסט, להתאים אותו מבחינת אורכו לתלמידים שונים בכיתה, ואז התלמידים מתרגלים בזוגות ומעניקים זה
 16 לזה משוב על קריאתם.
 17 ורד עובדת עם לא מעט מורות בבית הספר (11 במספר). מורות שפחות נוטות לשתף פעולה מקבלות מוורד הדרכה
 18 לעיתים רחוקות יותר, אך ורד אינה מדירה רגלה מכיתותיהן שכן חשוב לוורד ש"כל המורות ידברו את אותה שפה בבית
 19 הספר". משום תחלופה גבוהה של מורות בבית הספר ומשום שהתוכנית כל שנה צומחת לשכבות חדשות, ורד מקבלת
 20 כל שנה מספר מורות חדשות שאינן מכירות עדיין את הפרקטיקות של התוכנית. עם מורות אלה ורד עובדת בצורה
 21 הרבה יותר צמודה: לאחר שבישיבת צוות מורות השכבה מחליטות, בהובלתה של ורד, על היעדים לתקופה הקרובה,
 22 ורד חונכת את המורות החדשות, תוך התייעצות איתן באשר למידת התמיכה לה הן זקוקות. תחילה היא מדגימה
 23 בביתותיהן שיעור אחד או שניים (לפי בקשתן), לאחר מכן מעבירה את המושכות באופן הדרגתי למורות במעין "הוראה
 24 בקו" ולבסוף נכנסת לצפייה במורה שמלמדת בעצמה את השיעורים האחרונים ביחידה. ורד מביעה תסכול שהיא לא
 25 תמיד מצליחה למצוא זמן לתת משוב מסודר למורות. וגם כאשר היא מצליחה למצוא זמן לשוחח עם המורות על השיעור
 26 שהעבירו, הרבה פעמים היא תעדיף לנצל את הזמן היקר לחידוד הפעלת הפרקטיקות או יחידת השיעור המוכן ולא
 27 תמיד תעיר על עניינים פדגוגיים של הובלת השיעור עצמו בכיתה.
 28 במערכת השעות של ורד מופיעות מגוון משימות המעוגנות בלו"ז: (הדגמה, הוראה בקו והדרכה בכיתות השונות,
 29 ישיבות צוותיות עם ארבע השכבות עימן ורד עובדת, פגישות ניתוח נתונים עם המורות, ישיבות צוות ניהול ושעות
 30 המוקדשות לפיקוח וסיוע למורות בתיחזוק הסביבה הלימודית האוריינית בכיתותיהן). בנוסף לליווי המורות, ורד לוקחת
 31 על עצמה גם מספר משימות אחרות בתפקוד הבית-ספרי השוטף – כאשר המורות מתקשות לעמוד בלוחות הזמנים,
 32 ורד מתגייסת לעזור להן למפות את התלמידים, למשל ב"עשר המשימות", ולהזין את הציונים למערכת ממוחשבת. ורד
 33 גם מעבירה רבים ממפגשי מליאת המורים כהשתלמות בית-ספרית שעוסקת בנושאי האוריינות, בין היתר כדי שמורות
 34 שלא עובדות איתה יכירו את השפה החדשה שהיא והמנהלת מבקשות להנחיל בבית הספר. ורד פעילה מאוד גם בצוות
 35 הניהול, בקבלת החלטות בית-ספריות, באירועים חברתיים של המורות ואף מרגיעה ילדים משתובבים במסדרון.
 36 ורד שולטת היטב בכל הפרקטיקות שהיא מציעה למורות ומדגימה בכיתותיהן שיעורים שנתפסים כמקצועיים ביותר.
 37 יחד עם זאת, לורד יש ציפיות גבוהות הן מהמורות אותן היא חונכת (שיפעלו בדיוק כמוה) והן מהמערכת הבית-ספרית
 38 בתוכה היא פועלת. ציפיות גבוהות אלה גורמות לה לעיתים תכופות לאכזבה, למשל בשיעורי הצפייה במורה שאינה
 39 מיישמת את הפרקטיקות לשביעות רצונה או לאור מידת קשב נמוכה של המורות לדבריה כאשר היא מדריכה אותן
 40 בהשתלמות הבית-ספרית. קולגות שונות של ורד בצוות הניהול מנסות לרכך במידת מה את אכזבתה וגם ורד מבינה
 41 שהציפיות הגבוהות לא תמיד רותמות את המורות לעבודה טובה יותר.

1 לפני שהצטרפה למיזם מישרים כמאמנת, נדיה עבדה כמדריכת שפה במחוז. היא שמחה על כך שעבודתה כמאמנת
 2 מאפשרת לה לעסוק, לדבריה, בהדרכה "באופן אינטנסיבי יותר". כלומר, במקום לפגוש צוות בית ספר או מורה
 3 ספציפית פעם או פעמיים בחודש, היא עובדת באופן שוטף עם צוות מורות בבית ספר אחד. לנדיה חשוב לקדם את בית
 4 הספר ואת הישגי התלמידים באמצעות הכלים של משרד החינוך, בעיקר מיפויים ותהליכי הערכה. נדיה פוגשת את
 5 המורות בשתי זירות עבודה מרכזיות, בישיבות קבוצתיות לפי שכבות גיל ובפגישות פרטניות. כל זירה מתאפיינת בעיסוק
 6 בתכנים שונים. מפגשי הצוות מנותבים לעיסוק במיפויים והערכה, והמפגשים הפרטניים מוקדשים לתכנון ההוראה.
 7 בישיבות הקבוצתיות, נדיה עוסקת בבניית מבחנים ומבדקים משותפים עם מחוונים הבנויים לפי מרכיבי השפה
 8 והמיומנויות שצריך לפתח לפי תוכנית הלימודים. הדגש שלה על המיפויים והמבדקים בא לידי ביטוי בכך שבמקביל
 9 לעבודה הצוותית על הדברים האלה, ופעילות המורות עם תלמידיהן, נדיה לעתים מעבירה מבדקים בעצמה. כלומר,
 10 היא מעבירה מבדקים המבוססים על אותו היגיון ומבנה של המבדק המקורי לכלל התלמידים – שהיא בוחנת אחד אחד
 11 אצלה בחדר – ואז משווה בין התוצאות שלה ובין התוצאות של המורות. ההשוואה הזו נעשה עם צוות השכבה ובנוכחות
 12 המנהלת. המטרה היא שילמדו כצוות יחד עם המנהלת על האופן שבו מעריכים את המבדקים והמשימות. המנהלת
 13 מבקשת להיות חלק מהלמידה מאחר והיא לא באה מתחום השפה ואינה מכירה את עולם התוכן הזה.
 14 מלבד פרקטיקות ההערכה, לנדיה אין תוכניות לימודים או פרקטיקות הוראה בתחום האוריינות הלשונית שבמטרתה
 15 המוצהרת לקדם בבית הספר באופן אחיד. במפגשים הפרטניים, היא מעודדת את המורות לפתח מערכי שיעור
 16 המותאמים ספציפית לקבוצת התלמידים שלהן. לרוב היא מסייעת בתכנון ולפעמים בוחרת עבור המורות את הטקסטים
 17 והספרים. ניתן לזהות מספר פרקטיקות שנדיה מנסה להטמיע בבית הספר, כגון עבודה בקבוצות ו"קריאה קולית" של
 18 המורה בעבודה על הבנת הנשמע. עבודת הפיתוח של חומרי למידה, כגון חוברת הבנת הנקרא, נעשית לכאורה יחד
 19 עם המורות. נוסף על כך, נדיה עובדת עם המורות לפי תפיסותיה הפדגוגיות ובהתאם לצרכים שהיא מזהה. לדוגמה,
 20 היא עבדה לאחרונה עם מורה מסוימת על דרכים לקיים יותר דיונים בכיתה במקום "רק לעמוד ולהרצות". באופן כללי,
 21 נדיה מסמנת כאתגר את תפיסותיהן השמרניות של המורות כלפי פדגוגיה בכלל והוראת האוריינות הלשונית בפרט.
 22 למשל, המורות עובדות בכיתות תמיד במליאה ולא בקבוצות, והן מעבירות חומר כאשר התלמיד מקשיב ורושם
 23 במחברת. המאמנת רואה את עצמה כמי שמנסה לקדם תפיסות פרוגרסיביות יותר, לפיהן התלמיד הוא שותף פעיל
 24 יותר בלמידה. נדיה מנסה לפתח את הספריות הכיתתיות והיא מעורבת לפי בקשת המנהלת בבחירת ספרי הקריאה
 25 והמשחקים לספריות ואף ברכישתם.
 26 נדיה מתארת את עבודתה עם המורות כרצף של פעולות המשלב בין פרקטיקות האימון המרכזיות: מודלינג, הוראה
 27 משותפת, ותצפית, כאשר כל כניסה לכיתה של מורה מלווה בשיחה מקדימה לצורך מיקוד ותיאום ציפיות, וכן שיח
 28 רפלקטיבי לאחר מכן. בפועל נראה כי לעתים מתקיים מפגש לקראת הכניסה לכיתה לתיאום ציפיות, אך לא תמיד יש
 29 זמן לשיח רפלקטיבי לאחר השיעור. יש גם ביטויים מגוונים לדפוסים השונים, כאשר לעתים ההוראה המשותפת באה
 30 לידי ביטוי בכך שהמאמנת מלמדת חלק אחד מן השיעור והמורה חלק אחר, ולעתים בכך שהמאמנת עובדת באופן
 31 ישיר עם קבוצת תלמידים במהלך שיעור שהמורה מעבירה. נדיה מתארת צורך להתאים את עצמה לסיטואציה, בין
 32 אם מדובר באילוץ הזמן, ובין אם מדובר בעבודה דיפרנציאלית מול המורות השונות. לדוגמה, עם מורות צעירות או
 33 חדשות יותר, היא מקיימת שיחה ממקדת לפני שהיא עושה מודלינג בכיתה, אבל עם המורות הוותיקות יותר היא
 34 מהססת לעשות זאת, מפני שלדעתה הן "לא יקבלו" את זה, וגם ככה הן מורות מבוגרות שעוד מעט ייצאו לפנסיה.
 35 במקום למסגר את הפעילות כמודלינג, היא מציעה למורה ותיקה "היום תקבלי שעת מנוחה, אני אעביר את השיעור
 36 במקומך" – ואכן, נדיה מלמדת את השיעור מבלי לדון עם המורה על התכנים והפרקטיקות לפני השיעור. כן חשוב
 37 לנדיה להעניק למורה הזדמנות לחוות דעה על השיעור שהיא כמאמנת העבירה בכיתה. ככל הנראה, נדיה רואה
 38 בתהליכי הצפייה, בין היתר, מנגנון לפיקוח על דרכי ההוראה, ומשתפת בתסכול שלה כלפי מה שקורה כאשר היא לא
 39 צופה בשיעור באופן רשמי: "אני פותחת את הדלת ואני מופתעת לגלות שהמורה חזרה ללמד בסגנון המסורתי הרגיל
 40 שלה." נדיה פועלת במגוון מישורים בבית הספר. לדוגמה, היא לוקחת חלק בצוות המוביל של בית הספר והיא
 41 משתתפת בישיבות ההנהלה. נדיה מסייעת לבית הספר בניסוח ובעריכה לשונית של מכתבים ומודעות שבית הספר
 42 מוציא להורים, מורים וגורמים נוספים.

ציפי

- 1 תחום המומחיות של ציפי הוא חינוך מיוחד. היא גם שימשה כרכזת שפה לשכבות ג-ו בבית ספר אחר לפני שהתחילה
- 2 את עבודתה הנוכחית כמאמנת. לציפי דעות מגובשות בנוגע להיבטים מסוימים של הוראת האוריינות הלשונית והיא
- 3 מקדמת בבית הספר את החזון שלה. היא דוגלת בסביבה לימודית עתירת שפה וטוענת שיש להתמקד בהרחבת אוצר
- 4 המילים וידע העולם של התלמידים. לשם כך, היא מפתחת ומעבירה למורות יחידות לימוד המיועדות להשלים את
- 5 העבודה עם חוברות הקריאה, אשר לדבריה מאופיינות ב"אוצר מילים יחסית דל". לתפיסתה, המורות פחות או יותר
- 6 יודעות לעבוד עם החוברות לרכישת הקריאה, המהווה את תחום המומחיות שלהן יותר מאשר שלה, והיא עובדת
- 7 במקביל לקידום תוכנית משלימה.
- 8 התוכנית המשלימה של ציפי מבוססת על דברים שפיתחה במהלך תקופתה כרכזת, אבל היות שהיא רק לאחרונה
- 9 התחילה לעבוד עם כיתות א'-ב', היא למעשה מפיקה חומרים חדשים. החומרים האלה הם יחידות שמתפרסות על פני
- 10 השנה, כל פעם בתחום אחר שקשור למעגל השנה, לאוצר המילים, למיומנויות שפה ספציפיות, ולהתפתחות ספירלית
- 11 על פני כל שכבות הגיל. לדוגמה, בנושא המנהיגות, שמעוגן בתקופת חנוכה, עובדים על טקסטים כגון ביוגרפיות
- 12 ומיומנויות כגון אפיון דמות. בכיתה א' הדגש הוא על דמויות מסיפור חנוכה, בכיתה ב, מנהיגות ואחריות בתוך הכיתה,
- 13 ובמהלך השנים נוגעים גם במנהיגי המדינה, בהובלת תהליכים חברתיים, ועוד. היחידה באה לידי ביטוי באופן חזותי
- 14 במרחבים המשותפים של בית הספר, כגון תמונות של דמויות היסטוריות, עם שמותיהן ותפקידיהן. פיצול העבודה בין
- 15 המורות, שאחראיות על תוכנית הלימודים הבסיסית, והמאמנת, שאחראית על תוכנית ההשלמה, בא לידי ביטוי בקושי
- 16 לגייס את המורות לאימוץ התוכנית המשלימה. לדוגמה, ציפי יצאה עם תלמידי כיתות ג' לסיור בנושא מעורבות חברתית
- 17 באזור בית הספר, והתאכזה כאשר המורה לא עשתה עם התלמידים את השלב הבא, כתיבה על הדמויות והמוסדות
- 18 שפגשו.
- 19 ציפי אחראית על המרחבים המשותפים והם עתירי שפה וגדושי פעילויות. לכל כיתה או שכבה משובץ במערכת "זמן
- 20 מרחב" שבו הפעילויות העיקריות הן משחקי למידה – מהרכבת מילים על הקיר לקנייה בצרכנייה ולמשחקי קופסה.
- 21 מחוץ לכל כיתה, יש כוונת ספרים קטנה תלויה על הקיר, וציפי בוחרת בספרים לפי התאמה לנושא ולרמות הקריאה
- 22 של הכיתה. היא מעודדת את המורות ליצור סביבות למידה עתירות שפה גם בכיתותיהן אך המיצגים בכיתות אינם
- 23 דומים לאלה שבמסדרונות ובחדרי המדרגות – הם מאופיינים על ידי ציפי כסטטיים ודלים ומהווים מקור לתסכול עבורה.
- 24 תחומי האחריות של ציפי בבית הספר הם רחבים ולכאורה ללא גבולות. נראה כי היא מחזיקה בו זמנית בחזון נרחב של
- 25 אוריינות לשונית וסביבה בית-ספרית, בד בבד עם יכולת לאתר צרכים מאוד ספציפיים ולמלא אותם. לדוגמה, כאשר
- 26 שני תלמידים הושעו והמחנכת לא מינתה מי שיפקח עליהם ביום החופשי שלה, ציפי לקחה את זה על עצמה. כשהגיעה
- 27 סיעת לבית הספר ובוטלו לה שעתיים עבודה בגלל שכיתה מסוימת יצאה לטיול, ציפי דאגה לשבץ אותה לעבודה
- 28 פרטנית בכיתה אחרת. ציפי מכירה כל תלמיד בשם, והילדים פונים אליה ישירות בשלל נושאים: נפלה התמונה של דוד
- 29 בן גוריון, אני מחפשת משחק, הוא הרביץ לי, ועוד. כמו כן, כאשר קבוצת תלמידים הגיעו לכיתה נעולה והתחילו להתלהם
- 30 במסדרון, מי טיפלה באירוע? ציפי. תוך זמן קצר מאוד, היא הפכה לדמות מפתח בבית הספר וכתובת למורות
- 31 ולתלמידים, וניכרות טביעות אצבעותיה בכל מה שקשור באוריינות הלשונית.
- 32 ציפי מאפיינת את עבודתה השוטפת כ"יותר עבודה של רכזת" ומצטערת על כך שלתפיסתה, היא לא מצליחה לתפקד
- 33 כמאמנת באופן מלא. האפיון הזה מבוסס על העובדה שרוב העבודה שלה עם המורות עוסקת בתכנון ההוראה ברמת
- 34 הצוותים השכבתיים. במערכת הקבועה יש לציפי שבע שעות שהיא מגדירה כ"שעות הדרכה" ו-19 שעות בכיתות בהן
- 35 היא מבצעת תצפיות והדגמות. בעקרון היא מקצה שעתיים בשבוע לכל מורה, ובפועל היא עובדת באופן דיפרנציאלי.
- 36 לדבריה יש הרבה מורות בבית הספר שהן "חדשות" ו"צעירות במערכת", ומתוכן היא זיהתה שלוש מורות שזקוקות
- 37 ל"ליווי יותר צמוד"; כמו כן, יש שתי מורות "ותיקות יותר שאפשר לשחרר". לדבריה של ציפי, המורות – במיוחד הצעירות
- 38 – מעוניינות מאוד ופתוחות מאוד לכל עזרה ותמיכה שהיא תספק להן, ואין התנגדויות לעבודה איתה או לכניסה לכיתות.
- 39 הפרקטיקות שהיא מדגימה הן לפעמים לפי בחירתה, על פי התוכנית השבועית שנבנתה, ולפעמים לפי צורך שהמורה
- 40 זיהתה. האתגר הגדול של ציפי בתצפיות הרבות הוא ש"אין זמן עיבוד". במקרה הטוב היא מצליחה להחליף מספר
- 41 מילים עם המורה אחרי השיעור, אבל אין לה במערכת זמן לשבת עם המורות באופן פרטני, לא לקראת הכניסה לכיתות
- 42 ולא אחריה, על מנת לדון בהוראה.

מתווה הנחיה לסדנה: גורמים המעצבים את עבודת המאמנת – עבודה עם דיוקנאות

קהל ומסגרת: מאמנות, מלוות, מסגרת הכשרה מקצועית למאמנות/מלוות

משך המפגש: שעתיים.

מטרות המפגש

1. חילוץ הגורמים המעצבים את עבודת מאמנת האוריינות מתוך דיוקנאות.
2. התבוננות רפלקטיבית על השפעת הגורמים המעצבים על בחירות ופעולות של המאמנות, כמו גם על אתגרים בעבודתן.
3. בחינת הדרכים להתמודדות עם אתגר בעבודת המאמנות לאור הגורמים המשפיעים עליו ומעצבים אותו.

מהלך הנחיה

הערות	פעילות	משך הזמן (שעתיים)
<p>* שקופית – חלוקה לקבוצות מצגת מלווה: חלוקה לשולחנות, הרציונל והמשימות</p> <p>* נספחים (קבצים נפרדים): דיוקנאות מודפסים לכל משתתפת דף עזר לסדנה – 3A לכל קבוצה</p> <p>* יש ערך שעבודה על יותר מדיוקן אחד כדי לעודד את הקבוצה למימד השואתי. אבל אם נוצר מצב של קוצר זמן, ניתן להסתפק בדיוקן אחד.</p>	<p>חלק א': פתיחה: רציונל ומהלך הסדנה (מליאה)</p> <p>הדיוקנאות, כתוצר ידע שפותח לאורך המחקר, מיועד לסייע למאמנות להרחיב את נקודת המבט שלהן על אופן עבודתן ולהרחיב את דרכי הפעולה שלהן מול הגורמים השונים. למלוות תוצר הידע יכול לסייע להבין טוב יותר מהם הצרכים של המאמנות.</p> <p>לצד הגדרת תפקיד והכשרה משותפת, פעילות המאמנת היא מורכבת, ומתקיימת בתוך הקשר מסוים. כל מאמנת מגיעה עם רקע, תפיסות, ואישיות משלה ומבנה את תפקידה באינטראקציה עם המורות, המנהלת, התרבות הבית-ספרית, ועוד. לכל מאמנת אתגרים והזדמנויות, וההתמודדות איתם נובעת מן וגם תורמת להבניית הזהות המקצועית ותפיסת התפקיד שלה.</p> <p>לאור שונות זו, לפנינו דיוקנאות של ארבע מאמנות שקראנו להן בשמות הבדויים יסמין, ורד, נדיה, וציפי. הדיוקנאות מבוססים על שיחות שקיימנו עם מאמנות ומתצפיות שערכנו בהקשרים שונים, כולל שיחות היכרות, ראיונות, וביקורים בבתי ספר; הדיוקנאות משקפים את המציאות של דמויות אמיתיות אך חלק מהפרטים שונו על מנת להגן על האנונימיות של המשתתפות ובה בעת לצייר תמונה עשירה ואמינה של חוויותיהן של מספר מאמנות.</p> <p>אנחנו מנסים לבחון וללמוד יחד את אופן הפעולה מתוך הערכה גדולה למאמצים של המאמנות כולן בבתי הספר וללא שיפוט – מזמינים עין בוחנת ולומדת – לא שופטת.</p> <p>מהלך הסדנה: בכל שולחן יקראו שני דיוקנאות, נחלץ את הגורמים המעצבים את אופן הפעולה של כל אחת מהמאמנות בדיוקנאות ונבחן לאור אתגר אחד את הגורמים המעצבים אותו ודרכי הפעולה להתמודדות עימו.</p> <p>הסדנה מהודקת בזמנים וכל העבודה היא עצמאית בקבוצות באמצעות הדפים.</p>	5 דקות
<p>* הדגשת מורכבות עבודת המאמנת והשהיית השיפוטיות: חשוב להדגיש טרם</p>	<p>חלק ב': חילוץ פעולות, ממשקים, אתגרים והצלחות מהדיוקנאות (קבוצות)</p> <p>1. קריאת הדיוקנאות</p>	45 דקות

הערות	פעילות	משך הזמן (שעתיים)
<p>העבודה בקבוצות את מורכבות עבודת המאמנת וחשיבות השהית השיפוטיות. * בשלב הראשון יש לעבוד בצמוד לכתוב בדיוקנאות ולכתוב בטבלה רק את מה שהן רואות בטקסט ולא להפליג בפרשנויות הרחוקות מהטקסט. אם הן מזהות פרטים החסרים בדיוקנאות, אפשר להשאיר ריק ואולי לסמן זאת כשאלות לדיון במליאה. * טבלת עזר בנספח נפרד.</p>	<p>2. מילוי הטבלה בעקבות הקריאה: מה הפעולות שעושה המאמנת בכל דיוקן? מה הממשקים שעימם היא עובדת? אילו אתגרים והצלחות עולים מקריאת הטקסט?</p> <p>אפשרות נוספת לניהול המשימה: העבודה על הטבלה יכולה להיות אישית. לאחר שהמשתתפות מילאו את הטבלה בעצמן ניתן לקיים דיון בקבוצות באשר לקטגוריות השונות. מילוי הטבלה באופן עצמאי יכול להיות בסיס לדיון ובשיח הקבוצתי ניתן יהיה לבחון ולאתגר את מה שמילאו המאמנות בעיני הקבוצה.</p> <p>3. לאחר שמילאו את הטבלה בקבוצה המאמנות דנות בשאלה: התבוננו בטבלה ונסו לזהות גורמים מרכזיים שמשפיעים על האופן בו מתעצבת העבודה של כל אחת מהמאמנות. חשבו האם יש גורם משותף לשני הדיוקנאות גם אם מאפייניו שונים בין המאמנות. למשל, ותק המורות שאיתן עובדת המאמנת, בין אם המורות הן חדשות ובין אם הן ותיקות מאוד בתפקיד.</p>	
<p>* כדאי בשלב ראשון לאסוף כמה שיותר גורמים מבלי לסנן כדי למפות את מה שנתפס בעיני המאמנות כגורמים מעצבים. * בשלב שני מומלץ לעצור ולדייק את ההבחנה בין הגורמים השונים, ולסווג את הגורמים, למשל, גורמים הקשורים במאמנת, בצוות, במנהלת או בסביבה הבית-ספרית. לחילופין, להבחין בין גורמים פנימיים וחיצוניים או גורמים שקשורים במאפייני הדמויות השונות וגורמים ארגוניים וכן הלאה.</p>	<p>חלק ג': זיהוי גורמים מעצבים – במליאה</p> <p>1. בשלב הראשון המאמנות והמלוות מציגות את הגורמים המעצבים שזיהו בדיוקנאות שקראו.</p> <p>2. המנחה כותבת על הלוח או על דף גדול רשימה של כל הגורמים המעצבים את עבודת המאמנת.</p> <p>3. המשתתפות מסווגות את הגורמים המעצבים לכדי קטגוריות משותפות.</p> <p>4. המשתתפות מציעות גורמים מעצבים נוספים שמשפיעים על עבודת המאמנת מתוך ניסיון ושגרות העבודה שלהן.</p> <p>גורמים אפשריים (לטובת המנחה): מאפיינים של המורות (מקצועיות, ותק, רמת פתיחות, פניות לתהליך), המודל הפדגוגי של הארגון המלווה, תוכנית ההכשרה, זמן ומשאבים פיזיים (כיתה), סדירויות, שיתוף פעולה של המנהלת, מידת האמון של המנהלת, ידע קודם של המאמנת, תפיסות פדגוגיות של המאמנת, מיומנויות של המאמנת, ניסיון קודם בהדרכה.</p>	30 דק'

הערות	פעילות	משך הזמן (שעתיים)
<p>דגשים: ניתן לעבוד בחלק הזה בזוגות של מאמנת ומלווה, ולבחור אתגר העולה מהדיוקן או אתגר אישי שהמאמנת מתמודדת איתו.</p>	<p>חלק ד': בחירת אתגר או פעולה ובחינתם לאור הגורמים המעצבים – בקבוצות</p> <p>המשתתפות בוחרות אתגר שעולה מתוך קריאת הדיוקנאות. המשתתפות דנות בשאלה: מה הקושי שאיתו מתמודדת המאמנת? במידת הצורך, ניתן להוסיף פרטים חסרים לניסוח האתגר בהתבסס על נסיון המאמנות והמלוות.</p> <p>שאלות מנחות</p> <ul style="list-style-type: none"> מהו האתגר עימו מתמודדת המאמנת? תנו דוגמאות מתוך הטקסט המבטאות את האתגר. בחרו מתוך הרשימה על הלוח את הגורמים המשפיעים ומעצבים את האתגר ופרטו מה מאפיין אותם על פי הדיוקן: למשל, מה ותק המורות? איזה נסיון וידע יש למאמנת? וכו'. לאור הגורמים המשפיעים שזיהיתן, אילו דרכי פעולה ניתן להציע כדי להתמודד עם האתגר? במה הפעולה תתמוך ומה היא יכולה לעכב? 	30 דק'
	<p>חלק ה': סיכום ורפלקציה – במליאה</p> <ol style="list-style-type: none"> איך הייתה חוויית העבודה עם הדיוקנאות? מה למדתי על גורמים המעצבים את העבודה של המאמנת? איך הלמידה הזו תורמת לי להבין יותר טוב ולהתמודד עם האתגרים שעומדים בפני? מה היה חסר בתיאור הדיוקנאות כמה שמשקף את עבודתכן? (המנהלת, הארגונים המלווים או לחילופין מורכבות או אתגר שלא עלו מהם) 	10 דק'

דיוקנאות של מאמנות אוריינות - דף עזר

הצלחות – אילו הצלחות בעבודת המאמנת ניתן לזהות בטקסט?	אתגרים – אילו אתגרים בעבודת המאמנת עולים מקריאת הטקסט?	ממשקים – מה הממשקים שעומדים מאחורי עובדת?	פעולות – מה המאמנת עושה בשגרת העבודה?	דיוקן
				מאמנת א'
				מאמנת ב'

2. מתח בהנחיה בין רצון המאמנת לקיים שיח פתוח בצוות המורות

ובין הרצון ללמד פרקטיקה מובנית

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר – חקר מקרה

מתח באימון: בין אימון מכתוב ואימון תגובתי – רקע תיאורטי

אימון אוריינות הוא פיתוח מקצועי מתמשך המתרחש בהקשר של העבודה היומיומית של המורים, ומכוון לצרכים והאתגרים של המורים. חוקרים זיהו תנועה בין אימון מכתוב (direct coaching) לעומת אימון תגובתי (responsive coaching). באימון מכתוב המאמנת נשענת על עמדה סמכותית – מתוכה היא מנחה את עבודת המורות ו"אומרת להן מה לעשות"²⁸. לעומת זאת, באימון תגובתי המאמנת מעודדת את המורות לפעולה באמצעות מערכת יחסים של אמון, שיתוף פעולה, אי-שיפוטיות והתמקדות ברפלקציה עצמית של המורה.²⁹ אימון תגובתי נשען על ההנחה שלמידה הינה פעילות חברתית המונעת מתוך אינטראקציה עם ותיקים/מומחים בתחום הדעת ותוצאתה היא הבנייה משותפת של ידע³⁰. אימון תגובתי עשוי להיות אפקטיבי יותר, שכן הוא נשען על גישה דיאלוגית שדוגלת בהעצמה והכרה בערך של בת השיח. חוקרים הדוגלים באפקטיביות של אימון תגובתי מצביעים על הפוטנציאל של גישה זו לקדם שיחות דיאלוגיות שכוללות היבטים שונים, כגון משא ומתן על הבנות לגבי הוראת אוריינות, עידוד ריבוי נקודות מבט, התבססות על רעיונות של האחרת ועידוד שאילת שאלות (Hunt, 2019; Ippolito 2010). עם זאת, אסטרטגיות דיאלוגיות מושפעות מאוד מההקשר בו המורות עובדות. המסגרת והאופי של בית הספר שבו עובדת מאמנת האוריינות עשויים להגביל את העדפותיה האישיות. מערכות היחסים שלה עם הקולגות שלה עשויות גם כן להכריע את אופי השיח של המאמנת איתן, למשל, עד כמה המורות מעוניינות להיות ברות שיח של המאמנת או שמא מעדיפות לקבל מערכי שיעור מוכנים מראש. הצרה נוספת של צעדי המאמנת עשויה לבבוע גם מלחצים חיצוניים המופעלים על בית הספר ברמת המדיניות, כגון תוכנית לימודים שיש לבצע בכיתה וכלשונה³¹. יתרה מכך, בהקשר של בתי ספר תת-משיגים, פעמים רבות כדי לקדם שיפור בהוראה מאמנות נדרשות לפרקטיקות של אימון מכתוב, כלומר לאמץ את תפקיד המומחית ולהחליט אילו פרקטיקות המורות צריכות לאמץ. בתי ספר עם הישגים נמוכים נתונים לבחינה מתמדת ונכפות עליהם לעיתים תכופות רפורמות שונות. בהקשרים אלה, שיטות הערכה מסורתיות, הלחץ לשיפור מהיר בהישגים או רפורמות מחייבות מעודדים אימוץ של דרכי אימון ישירות כדי להשיג באופן מהיר שינוי בדרכי ההוראה והעלאת הישגי תלמידים. פעמים רבות הדבר נעשה על חשבון אימוץ דרכי אימון אחרות, כגון אימון תגובתי, שנחשבות מבטיחות יותר ללמידת מורים, שהינה תהליכית ודורשת יותר זמן ואורך רוח.

²⁸ Ippolito, J. (2010). Three ways that literacy coaches balance responsive and directive relationships with teachers. *Elementary School Journal*, 111, 164-190.

²⁹ Heineke, S. F. (2013). Coaching discourse: Supporting teachers' professional learning. *The Elementary School Journal*, 113(3), 409-433.

³⁰ Dozier, C. (2006). Responsive literacy coaching: Tools for creating and sustaining purposeful change. Stenhouse publishers.

³¹ Rainville, K. N., & Jones, S. (2008). Situated identities: Power and positioning in the work of a literacy coach. *The Reading Teacher*, 61(6), 440-448.

תיאור המקרה

מהו "לב הסיפור" (מתוך יחידת הלימוד)

"לכל סיפור יש לב. הדבר הכי חשוב שמתרחש בסיפור הוא לב הסיפור. האירוע הזה, לב הסיפור, צריך לקבל הרבה תשומת לב מהכותב". נקודת ההוראה הזו מופיעה בתוכנית הלימודים של הארגון המלווה ומכונה "לב הסיפור" – הנקודה המשמעותית ביותר בסיפור לה כדאי לתת את נפח הכתיבה הגדול ביותר, ולצמצם עודפות פרטים בחלקים האחרים.

תמלול מתוך מפגש השתלמות בבית הספר

באחד ממפגשי ההשתלמות שמיקי מעבירה בבית הספר, מול כלל מורי בית הספר, מיקי העבירה מפגש במתכונת דומה לאופן שבו עבדה איתה סמדר במפגש הליווי שלהן. מיקי בנתה מהלך מקביל למהלך שחווה בתרגיל שערכה המלווה בפגישה איתה – חלוקת גרסה א' של סיפור של תלמיד; העלאת הדברים הטובים שיש בסיפור; חשיבה על מה ניתן לשפר ומהי הנקודה המשמעותית עליה המורה יכולה לעבוד עם התלמיד ש"תעשה את קפיצת המדרגה בסיפור הזה". מיקי הוסיפה לתרגיל זה עבודה עם מחוון כתיבה של משרד החינוך (מצורף מטה) כאשר הורתה למורות לחפש, בעבודת ניתוח עצמית, "מה כן יש בסיפור". המורות חזרו למליאה ושיתפו במגוון הדברים הטובים שמצאו בסיפור לאור המחוון וגם גלשו לדברים שיש לשפר. התמלול הבא לקוח מהשלב האחרון של הניתוח המשותף, בו מיקי מבקשת מהמורות להפעיל את שיקול הדעת שלהן באשר לנקודת ההוראה החשובה והאפקטיבית ביותר לסיפור הסיפור.

מפתח: (()) – מידע לא מילולי על ההתרחשות [] – דיבור חופף ___ - דיבור מודגש

169	מיקי	אז יש פה מלא מלא ו' ו'. אז עכשיו שאלת השאלות. קצת התנסיתן במחווון, אמנם רק עם סיפור אחד וכמו שאתן אומרות אולי זה סיפור, אולי הוא לא הכי גבוה אבל הוא סיפור מעולה, יחסית. התנסיתן במחווון, קראתן סיפור. מה אתן חושבות, אתן הייתן עושות, אבל אי אפשר הכל, אני כבר אומרת לכן מראש, על איזה חלק הייתן בוחרות לעבוד שמבחינתכן יעשה את קפיצת המדרגה בסיפור הזה?
170	מלכה	מילות קישור
171	מיקי	זאת אומרת אם הייתי בוחרת עכשיו להגיד לילד בו נשכתב עוד פעם את הסיפור,
172	הדס	רק מילות קישור
173	מיקי	על מה הייתי עובדת שהייתי אומרת זה יעשה את השינוי הכי גדול?
174		((לינה מצביעה))
175	מיקי	מה היית עושה?
176	לינה	מילות קישור וביטויי זמן.
177	מיקי	אין שתיים! אחד!
178	לינה	מילות קישור. ((צוחקת. וגם המורות האחרות)).
179	מיקי	רגע, אז מה שלינה אומרת זה שאני אעבוד על החלק שהוא ההיבט הלשוני. את רוצה לעבוד על ההיבט הלשוני.
180	סימה	אני הייתי מכניסה רגשות.
181	תמרה	זה מה שאני הייתי עושה.
182	מיקי	רגשות.
183	סימה	מה אתה מרגיש, מה הדבר שהכי אהבת בסופש הזה?
184	כרמלה	על מה אתה ממליץ, כאילו, אולי הוא ממליץ למישהו להיות שם,
185	סימה	זה ייראה כסיפור ולא כדיווח.
186	כרמלה	על מה אתה ממליץ,
187	מלי	בדיוק, יותר ההיבט הסיפורי
188	מיקי (לכרמלה)	מה היית (זכר)-?
189	כרמלה	ממליץ על משהו אולי?

190	מיקי	מה זאת אומרת?
191	תמרה	בטבריה,
192	בתיה	בסוף הסיפור, היית בטבריה, אולי אתה מציע,
193	מיקי	לא, אני לא שואלת מה צריך להוסיף לסיפור.
194	כרמלה	על מה לעבוד?
195	מלכה	צריך להכניס את עצמו קצת.
196	שלומית	[הקאתי ((מילה במשלב נמוך מדי מתוך הסיפור לדעתן של המורות))]
197	מיקי	[אני אומרת איזה חלק כדאי לקחת ומה שנקרא לעבוד על זה]
198	הדס	[הקאתי מים, הקאתי מים]
199	מיקי	והוא יעשה את השינוי בסיפור ואחר כך כשאני אבדוק אותו במחווני אני אגיד וואו. הסיפור נראה אחרת!
200	טלי	אולי ארגון של ה... כתיבה שלו, פסקאות.
201	תמרה	הדעה שלו.
202	שלומית	אני חושבת,
203	רחל	אני הייתי נותנת לו לקרוא את זה ולהגיד לו: אתה היית יודע איך הילד הרגיש בסוף שבוע הזה? מתוך הטקסט?
204	שלומית	אין רגשות.
205	רחל	רגשות, אין פה בכלל.
206	שלומית	את אומרת רגשות,
207	סימה	רגשות.
208	רחל	אני אומרת שחסר לי, כאילו איך אתה יודע, עלינו, ירדנו-
209	מיקי	את יודעת מה, אני אכוון אתכן. [אתן אומרות דברים נכונים]
210	סימה	[את מדברת על חלק?]
211	מיקי	אבל עדיין אני אכוון אתכן. אתן אומרות שבדאי להוסיף רגשות שזה משהו שיקפיץ את הספור.
212	תמרה	כן.
213	מיקי	בסדר?
214	סימה	לי בתור קוראת חסר רגשות.
215	מיקי	על הכל? יש בו חלק ספציפי שהיית?
216	סימה	[אז את לא אמרת נכון את השאלה]
217	אינה	אז כמו שכרמלה אמרה
218	לידיה	[כשהוא טבע, כשהוא טבע] ((החלק הדרמטי בעלילת הסיפור של התלמיד))
219	סימה	לסיפור יש כמה חלקים ועל איזה חלק אפשר לעבוד.
220	הדס	כן.
221	מיקי	((מצביעה על לידיה)) הלב של הסיפור,
222	אינה	כן, זה זה.
223	מיקי	הוא הדבר שהייתי רוצה לקחת את כל משאביי ולעבוד עליו עם הילד ושם יהיה השינוי הגדול. ועכשיו אני נותנת לכן לקרוא את הסיפור אחרי שהמורה [עבדה איתו]
224	רחל	[רואים שזה דמיוני.] לא משהו שהילד באמת חווה.
225	מיקי	אחרי שהמורה עבדה איתו על לב הסיפור, ככה נקרא למושג הזה מעכשיו, מה קורה לסיפור אחרי שהמורה עבדה איתו על לב הסיפור.

ניתוח מובנה – שאלות מנחות להתבוננות על התמלול

מפתח: (()) – מידע לא מילולי על ההתרחשות [] – דיבור חופף ___ דיבור מודגש

שאלה 1: נראה כי במבע 169 התשובה המצופה מבחינת מיקי היא "לב הסיפור", כלומר החלק הדרמטי והמרכזי בסיפור - הפרקטיקה שלמדה ממפגש הליווי עם סמדר ומקורה בחומרי הוראה ששתיהן עובדות איתן. אבל המורות מגיעות לחלק הזה של הדיון אחרי עבודה עצמית על הסיפור לאור מחוון משרד החינוך וטרם נחשפו לחומרי הוראה אלה. **האם וכיצד באים לידי ביטוי מקורות המידע השונים בשיח?**

שאלה 2: התשובות הראשונות שמיקי מקבלת מכמה וכמה מורות הן: "מילות קישור". **מדוע לדעתכן השיבו כך?**

שאלה 3: בשורה 177 – מיקי מבקשת לבחור בדבר אחד. **מדוע לדעתכן היא עושה זאת? באיזה אופן בחירה זו עשויה למקד או להגביל את החשיבה?**

שאלה 4: המילה "חלק" חוזרת מספר פעמים במהלך השיח (למשל, בשורות 169, 179, 197, 210, 215, 219), עד שבשורות 216 ו-219 סימה (רכזת השפה בבית הספר) יוצאת נגד ניסוח השאלה של מיקי. **מהן המשמעויות השונות שהמילה "חלק" צוברת לאורך הדיון –הן עבור מיקי והן עבור המורות?**

שאלה 5: גם סימה (שורות 180 + 183 + 185), וגם רחל (שורה 203) מציעות לא רק על מה לעבוד עם התלמיד אלא גם מציעות ניסוח לשאלה שהמורה יכולה לשאול אותו על מנת להכניס רגשות לסיפור. האם יש הבדל בין ההצעות? כיצד מיקי

169	מיקי	אז יש פה מלא מלא ו' ו' ו'. אז עכשיו שאלת השאלות. קצת התנסיתן במחווון, אמנם רק עם סיפור אחד וכמו שאתן אומרות אולי זה סיפור, אולי הוא לא הכי גבוה אבל הוא סיפור מעולה, יחסית. התנסיתן במחווון, קראתן סיפור. מה אתן חושבות, אתן הייתן עושות, אבל אי אפשר הכל, אני כבר אומרת לכן מראש, על איזה חלק הייתן בוחרות לעבוד שמבחינתכן יעשה את קפיצת המדרגה בסיפור הזה?
170	מלכה	מילות קישור
171	מיקי	זאת אומרת אם הייתי בוחרת עכשיו להגיד לילד בו נשכתב עוד פעם את הסיפור,
172	הדס	רק מילות קישור
173	מיקי	על מה הייתי עובדת שהייתי אומרת זה יעשה את השינוי הב' גדול?
174		((לינה מצביעה))
175	מיקי	מה היית עושה?
176	לינה	מילות קישור וביטויי זמן.
177	מיקי	אין שתיים! אחד!
178	לינה	מילות קישור. (צוחקת. וגם המורות האחרות).
179	מיקי	רגע, אז מה שלינה אומרת זה שאני אעבוד על החלק שהוא ההיבט הלשוני. את רוצה לעבוד על ההיבט הלשוני.
180	סימה	אני הייתי מכניסה רגשות.
181	תמרה	זה מה שאני הייתי עושה.
182	מיקי	רגשות.
183	סימה	מה אתה מרגיש, מה הדבר שהכי אהבת בסופש הזה?
184	כרמלה	על מה אתה ממליץ, כאילו, אולי הוא ממליץ למישהו להיות שם,
185	סימה	זה ייראה כסיפור ולא כדיווח.
186	כרמלה	על מה אתה ממליץ,
187	מלי	בדיוק, יותר ההיבט הסיפורי
188	מיקי (לכרמלה)	מה היית (זכר)-?
189	כרמלה	ממליץ על משהו אולי?
190	מיקי	מה זאת אומרת?
191	תמרה	בטבריה,
192	בתיה	בסוף הסיפור, היית בטבריה, אולי אתה מציע,
193	מיקי	לא, אני לא שואלת מה צריך להוסיף לסיפור.
194	כרמלה	על מה לעבוד?
195	מלכה	צריך להכניס את עצמו קצת.
196	שלומית	[הקאתי ((מילה במשלב נמוך מדי מתוך הסיפור לדעתן של המורות))]
197	מיקי	[אני אומרת איזה חלק כדאי לקחת ומה שנקרא לעבוד על זה]
198	הדס	[הקאתי מים, הקאתי מים]

<p>שאלה 6: לאורך הדיון עולות מספר הצעות מרכזיות של המורות לסיפור הסיפור:</p> <ul style="list-style-type: none"> • עבודה על מילות קישור (שורות 170-179) • הוספת רגשות לסיפור (שורות 180-183, 185, 187) • הוספת המלצה לסיפור (שורות 186, 188-193). <p>לאחר הצעות אלה מיקי שואלת את השאלה שלה מחדש (בשורות 197, 199), בכך מסמנת שעדיין לא קיבלה את התשובה שחיפשה. בעקבות כך עולות תשובות נוספות, יותר הססניות:</p> <ul style="list-style-type: none"> • עבודה על מילים במשלב נמוך (שורות 196, 198) • ארגון הסיפור לפסקאות (שורה 200). <p>ולאחר מכן (שורות 201-208) המורות חוזרות לרגשות.</p> <p>א. אילו הצעות זוכות להתייחסות בתוך השיחה? כעולו אופנים כרוכים במערכת מחשבות</p> <p>שאלה 7: מיקי רותמת את הצעת המורות "להכניס רגשות לסיפור" לקו שהיא מנסה להוביל (שורה 211 + 215). בעזרת רמז זה לידה מגיעה לתשובה שמיקי חיפשה (שורה 218). כאן מיקי עוצרת ומגדירה עבור המורות מהו "לב הסיפור" (שורה 223 + 225).</p> <p>א. מיקי בחרה לנהל שיח פתוח שנועד להוביל למושג ולפרקטיקה שהיא רצתה לקדם, ולא להציג באופן ישיר את עקרון "לב הסיפור".</p> <p>איזה שיקולי דעת יכלו לעמוד מאחורי החלטה זו? לאור השיח שהתפתח, אילו יתרונות וחסרונות כרוכים בהחלטה הזו?</p> <p>ב. באיזה דרכי פעולה חלופיות יכלה מיקי לנקוט? אילו יתרונות וחסרונות עשויים להתלוות לדרכי פעולה אלה?</p>

199	מיקי	והוא יעשה את השינוי בסיפור ואחר כך כשאני אבדוק אותו במחווני אני אגיד וואו. הסיפור נראה אחרת!
200	טלי	אולי ארגון של ה... כתיבה שלו, פסקאות.
201	תמרה	הדעה שלו.
202	שלומית	אני חושבת,
203	רחל	אני הייתי נותנת לו לקרוא את זה ולהגיד לו: אתה היית יודע איך הילד הרגיש בסוף שבוע הזה? מתוך הטקסט?
204	שלומית	אין רגשות.
205	רחל	רגשות, אין פה בכלל.
206	שלומית	את אומרת רגשות,
207	סימה	רגשות.
208	רחל	אני אומרת שחסר לי, כאילו איך אתה יודע, עלינו, ירדנו-
209	מיקי	את יודעת מה, אני אכוון אתכן. [אתן אומרות דברים נכונים]
210	סימה	[את מדברת על חלק?]
211	מיקי	אבל עדיין אני אכוון אתכן. אתן אומרות שבדאי להוסיף רגשות שזה משהו שיקפיץ את הספור.
212	תמרה	כן.
213	מיקי	בסדר?
214	סימה	לי בתור קוראת חסר רגשות.
215	מיקי	על הכל? יש בו חלק ספציפי שהיית?
216	סימה	[אז את לא אמרת נכון את השאלה]
217	אינה	אז כמו שכרמלה אמרה
218	לידיה	[כשהוא טבע, כשהוא טבע] ((החלק הדרמטי בעלילת הסיפור של התלמיד))
219	סימה	לסיפור יש כמה חלקים ועל איזה חלק אפשר לעבוד.
220	הדס	כן.
221	מיקי	((מצביעה על לידה)) הלב של הסיפור,
222	אינה	כן, זה זה.
223	מיקי	הוא הדבר שהייתי רוצה לקחת את כל משאביי ולעבוד עליו עם הילד ושם יהיה השינוי הגדול. ועכשיו אני נותנת לכן לקרוא את הסיפור אחרי שהמורה [עבדה איתו]
224	רחל	[רואים שזה דמיוני.] לא משהו שהילד באמת חווה.
225	מיקי	אחרי שהמורה עבדה איתו על לב הסיפור, ככה נקרא למושג הזה מעכשיו, מה קורה לסיפור אחרי שהמורה עבדה איתו על לב הסיפור.

מתווה סדנה: מתח בהנחיה בין רצון המאמנת לקיים שיח פתוח בצוות המורות

ובין הרצון ללמד פרקטיקה מובנית

קהל ומסגרת: מאמנות אוריינות, מסגרת הכשרה מקצועית למאמנות.

משך המפגש: שלוש שעות.

מטרת המפגש: לעורר חשיבה מורכבת סביב דילמות מקצועיות באופן כללי ובפרט סביב המתח המוצג בהנחיה: מתח בין רצון ללמד פרקטיקות מובנות לבין הרצון ליצור שיח פתוח בין המורות, תוך חשיבה על שיקולי הדעת וההגיון שמאחורי פעולות המאמנת לצד שקילת היתרונות והחסרונות של פעולותיה והחלופות המוצעות לפעולות.

רציונל

מתוך התבוננות בתמלול ניתן לדון באתגר הנחיה הניצב בפני המאמנת – מתח בין הרצון לייצר שיח פתוח בין המורות לבין הרצון ללמד פרקטיקה מובנית. התמודדות עם מתח זה מורכבת במיוחד על רקע ההקשר שבו המאמנת פועלת – בית ספר תת-משיג ולחצים לשיפור ההישגים במהירות באמצעות הכשרת המורות. מטרת העבודה עם התמלול היא לסייע למאמנות ולמלוות לעורר חשיבה סביב דילמות בהנחיה, להרחיב את נקודת המבט שלהן על אתגרים הקשורים בעבודתן בבית הספר ובאפשרות להרחיב את הפרקטיקות שלהן בהנחיית המורות.

מהלך הנחיה

זמן	פעילות	הערות
5 דק'	פתיחה – במליאה <ul style="list-style-type: none"> פתיחת המפגש והצגת מטרותיו: התנסות ועבודה עם נתונים מחקריים מבית הספר – תיאור מקרה ותמלול ובהמשכו פיתוח סדנה שבמוקדה התמלול בו דנו. 	
55 דק'	חלק א': הצגת האירוע, התמלול ודיון פתוח בסוגיות ורעיונות	
15 דק'	מסגור המפגש והצגת המקרה וההקשר – מליאה <ul style="list-style-type: none"> הצגת מבנה המפגש – (1) הצגת האירוע ודיון פתוח; (2) ניתוח מובנה של האירוע והתמלול; (3) רפלקציה על ההתנסות התייחסות למתח שגם החוקרות נמצאו בו במהלך פיתוח מקרה הבוחן – הצגת דילמה נתונה לדיון וניתוח מובנה, מול דיון פתוח בסוגיות ורעיונות שעולות מהתבוננות בנתונים מחקריים מבית הספר. תודות למאמנת והמלווה שאפשרו לנו להתבונן באירוע ולהיחשף. אנו מתבוננות בתמלול ובתיאור האירוע במטרה ללמוד מהם על הפרקטיקה שלנו ועל דרכי אימון והנחיה, ולא כדי לבקר את הפרקטיקה של המאמנת. אנו נשתמש בשמות בדויים במהלך הדיון. הצגת כללי האתיקה. המאמנת והמלווה יציגו את הרקע לאירוע המתואר, את מסגרת האירוע ואת הפרקטיקה הנדונה. / כשהן לא נוכחות, המנחה תציג. הסבר קצר על פרקטיקת "לב הסיפור": נדגיש שהפרקטיקה – זה לא העניין בדיון הזה (לא הביקורת שעלולה לעלות לגביה ולא האופן שבו מלמדים אותה). משאבים כחומרי רקע – הסיפורים והמחווה הם משאבים המהווים חומרי רקע בדיון, ונתייחס אליהם ככאלה שעוזרים לנתח אותה (אנחנו לא צריכות לנתח את המשאבים עצמם). 	<ul style="list-style-type: none"> שקופית כללי האתיקה: אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא בדמויות הספציפיות בקטע שהובא; אנו מבינות שהאירוע המתואר וקטע השיחה המוצג הם חלק מהקשר רחב יותר; אנו מניחות כי המאמנת והמורות פעלו מתוך היגיון מסוים, ואם לא ירדנו לסוף דעתם נעשה מאמץ נוסף להבינם; איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע במורה המתועדת; כל הנאמר בינינו ביחס לשיעור נשאר במפגש הלמידה [מתוך כללי האתיקה של מתווי ההנחיה בהשקפה].
10 דק'	הקראת התמלול – מליאה <ul style="list-style-type: none"> נמנה מתנדבות להקראה במליאה (כדי להרחיק את המאמנת ממוקד הדיון נוודא שמיקי לא תקריא את התמלול). נבקש שכל אחת יסמנו במהלך הקריאה שאלות/תובנות/ היגד שמאוד מעניין אותן או מעלה שאלות. 	תמלול המקרה דפים ועטים

זמן	פעילות	הערות
10 דק'	שאלות הבהרה + עבודה עצמית – במליאה זמן לעיבוד עצמאי של ההיגדים/שאלות של כל אחת מהמשתתפות. כמו כן, יינתן זמן לשאלות הבהרה הקשורות באירוע.	
20 דק'	איסוף ועיבוד – מליאה <ul style="list-style-type: none"> המשתתפות יציגו את השאלות שעניינו אותן. נמשיג את המוקדים/הסוגיות שעניינו את המשתתפות. נשאיר על הלוח את הסוגיות ונדגיש כי הן יוכלו לשמש אותנו בהמשך המפגש – בחלק בו נפתח סדנה/תוצר. 	לוח וטושים/ נייר גדול וטושים
60 דק'	חלק ב': ניתוח מובנה של נתונים מחקריים מבית הספר	
40 דק'	ניתוח מובנה של הטקסט הכתוב לאור הסוגיה שאנו מציעות לדון בה – קבוצות של 3-4 <ul style="list-style-type: none"> הסוגיה שאנו מציעות לדון בה היא: מתח בהנחיה/בהכשרה בין רצון המאמנת לקיים שיח פתוח בצוות המורות ובין הרצון ללמד פרקטיקה מובנית. הניתוח המשותף מטרתו להבין מה יש בטקסט, כיצד בא לידי ביטוי המתח שאנו מציעות. הוא בסיס לדיון שנקיים במליאה ויעסוק בסוגיה עצמה. נדגיש שמוצעות סביב התמלול שאלות מנחות שמשקפות את הדברים שעלו לנו מתוך הטקסט ומטרתן לתמוך בחשיבה על התמלול. הן מובילות לסוגיה מסוימת. אבל בטח יש פה בחדר עוד הרבה דברים ואנו מזמינות להתנסות עם זה ובהמשך גם להציע דברים נוספים. נרצה להיצמד לטקסט ולמה שכתוב בו, ולהימנע משיפוטיות. יש משאבים שהם חומרי רקע שאפשר להיעזר בהם גם במהלך העבודה המשותפת הממוקדת בתמלול. 	תמלול + שאלות מחוון + סיפורים כתיבת הרעיונות המרכזיים שעולים בקבוצות ומינני נציגה להצגתם.
60 דק'	דיון בסוגיה – מליאה <ul style="list-style-type: none"> שיתוף הרעיונות המרכזיים מכל קבוצה. דיון בסוגיה והבהרת המתח/אתגר, דיון שיטתי על הגורמים ועל ההשלכות של האתגר על המאמנת והמורות, דרכים להתמודד עם המתח (מה שהיה בפועל ומעבר לכך), יתרונותיהן וחסרונותיהן. דגשים <ul style="list-style-type: none"> אנחנו לא רוצות להכריע אם דרך ההתמודדות עם המתח היא טובה או לא, במקום, לבחון מה אפשר לעשות עם המתח, היתרונות והחסרונות של דרכי הפעולה. השיח לא ממוקד בפרקטיקה "לב הסיפור" – בהכרעה אם היא טובה או לא. לייצר אמפתיה כלפי המתח והמורכבות. אפשר להתייחס למתח הזה בכלל הרמות – בביתה, בהכשרת המאמנות, בשיח בין מלוות למאמנות ועד החזקת מפגש הפיתוח שלנו היום. כדאי להפנות את תשומת הלב גם למקום שבו המאמנת חובקת את הרעיון של הרגשות ומביאה למה שהיא רצתה לדון בו. כלומר, כן רותמת רעיון מסוים לרעיון שהיא תכננה לדון בו. 	<ul style="list-style-type: none"> מהו המתח שדנתן בו? במה הוא בא לידי ביטוי? היכן הוא בא לידי ביטוי? מה לדעתך הגורמים למתח הזה? מה משפיע עליו? (כדאי להתייחס גם להקשר של בתי ספר תת-משיגים וגם לתפיסה החינוכית של הליווי) מה ההשלכות של המתח על עבודת המאמנת? על המורות? איך המאמנת מתמודדת עם המתח? מה היתרונות ומה החסרונות של דרך התמודדות זו? מה החלופות לדרך התמודדות זו? מה היתרונות ומה החסרונות של דרכים אלה?

הערות	פעילות	זמן
<ul style="list-style-type: none"> • כיצד הדין יכול להיות רלוונטי לעבודה שלכן? 	<ul style="list-style-type: none"> • אפשר למפות את דרכי הפעולה החלופיות, יתרונותיהן וחסרונותיהן במעין טבלה ולהקדיש לכך זמן (או מפגש נוסף). 	
	חלק ג': רפלקציה	20 דק'
	<p style="text-align: right;">רפלקציה – מליאה</p> <ul style="list-style-type: none"> • הכללה: באילו מצבים המאמנות מתמודדות עם מתח מסוג זה? • אילו מתחים נוספים מעסיקים אותן? (זו הזדמנות לאתר אירועים רלוונטיים למאמנות ולנסות להביא את הסיפורים לשיח בהכשרה, גם כמקרי בוחן מפורטים) • איך הייתה עבורנו ההתנסות עם עבודה עם נתונים מחקריים מבית הספר - תמלול ותיאור האירוע במהלך הדיון הפתוח בתחילת המפגש וכשהתבוננו על הנתונים באופן מובנה יותר? • מה היה חסר במהלך ההתנסות? 	

הצעות לפעילויות בעקבות הדיון

1. מיקוד בשיקולי הדעת של המאמנת ובתכנון דיונים/פעולות הנחיה במסגרת האימון

- לאחר קריאת התמלול ניתן להעלות במשותף מהם השיקולים האפשריים של המאמנת בבחירות השונות במהלך השיח (למשל, הבחירה להצביע ולהדגיש את ריבוי ו' החיבור בסיפור, או הבחירה להתעקש על "דבר אחד. לא שניים" שהמורות מציעות לעבודה עם התלמיד על שיפור הסיפור). כמו כן, להעלות רעיונות אילו שיקולים יכולים להנחות בתכנון (למשל מטרת המאמנת במפגש, או חשיבה על בחירת המאמנת להציג את גרסא א' של הסיפור ורק לאחר הדיון לחשוף את גרסא ב', ולא להעמיד את שתי הגרסאות יחד ולנסות לחשוב על מה עבדה המורה), או אילו גורמים השפיעו על המסגרת שבה התקיים הדיון (למשל הבחירה בסטינג – לקיים את הסדנא הזו במליאת המורים ולא בישיבות הצוותים השונות).
 - נבחן אילו החלטות הקשורות במתח המתואר מאמנות מקבלות לפני מפגש עם המורות – למשל, החלטות ביחס לתוכן, למסגרת שבה נערכת הישיבה (Setting) - ואילו החלטות הן מקבלות תוך כדי המפגש. נדון בהשפעות של החלטות אלה.
 - מתוך תפיסה שהמאמנת בחרה טוב ונכון, מבלי לדחות את הבחירה שלה, נמפה את הגורמים האפשריים להחלטות ושיקולי הדעת האפשריים בסיטואציה המתוארת.
 - ניתן לעשות שימוש בגורמים האפשריים המשפיעים על שיקולי הדעת של המאמנת כדי לעצב כלים לניהול דיונים עם מורות באופן שהולם את הפרקטיקה/ התוכן שהמאמנת מתכננת להעביר:
- הכרעות לפני קיום הדיון:** מי קהל היעד הרלוונטי לניהול הדיון מקרב מורות בית הספר? כיצד כדאי להציג את הנושא בפני המורות? האם באופן פתוח שמזמין קולות שונים של מורות ולסכם בהצעה הקונקרטיית שהמאמנת רוצה להציע? או אולי עדיף להתחיל בהצגת ההצעה באופן מונולוגי קצר ולאחריו לאפשר למורות להביע את דעתן האוהדת / ביקורתית? אילו שאלות כדאי להכין מראש? מה המורות כבר יודעות ומה הן עוד צריכות לדעת כדי להיות מסוגלות לקיים את הדיון? וכו.
- הכרעות במהלך הדיון:** כמה זמן לאפשר לכל מורה לדבר? איך למנוע השתלטות של מורות אחדות על השיח? איך לאפשר למורות שקטות יותר את האפשרות להשתלב ולהביע את דעתן? כיצד הדיון מתכנס לחשיבה פרקטית המניעה ליישום?

2. חשיבה על פרקטיקות וחלופות

- נעמיק את הניתוח בדרכי הפעולה של המאמנת ובדרכי פעולה נוספות הקשורות במתח הנדון. נבחן את היתרונות והחסרונות של דרכי פעולתה והשפעתן האפשרית על השיח בין המאמנת למורות, על המאמנת, על המורות. למשל: (1) יתרונות אפשריים: דיון ממוקד בסוגיה שהמאמנת רצתה לדון בה; "הספק חומר"; בסיס לדיון מעמיק; פחות עמימות ויותר שליטה בדיון מצד המאמנת. (2) חסרונות אפשריים: אנו עלולים לפספס סוגיות חשובות לדיון שמעסיקות ורלוונטיות אולי במידה רבה יותר למורות; הסוגיה שהמאמנת מכוונת אליה עלולה להיות פחות בהירה למורות.
- ניתן למפות בטבלה: דרכי פעולה; מטרות (הקשורות בקצוות המתח); יתרונות; חסרונות
- ניתן לחדד לפני הדיון בדרכי הפעולה מטרות אפשריות בהנחיה. המטרות יכולות להיות נקודת ייחוס לבחינת יתרונות וחסרונות של דרכי הפעולה השונות. כלומר, לבחון אילו מטרות כל דרך פעולה עוזרת לקדם. למשל:

מטרות – נמפה מטרות שונות בדיונים בצוות ונבחן איזו דרך פעולה תומכת בכל אחת מהמטרות.			דרכי פעולה – נמפה דרכי פעולה אפשריות
זיהוי סוגיות בוערות בקרב המורות	הקניית פרקטיקה מובנית	קידום שיח פתוח	
+	-	+	דרך פעולה 1

- מיפוי דרכי הפעולה האפשריות לאור המטרות השונות יכול להיות כלי עזר לעבודה בהנחיה של המאמנת בצוות ההוראה.

3. קהלים חלופיים

ניתן לקיים מפגש במסגרות שונות, למשל:

- א. **מנחות של מאמנות האוריינות:** לקיים את אותה הסדנה עם המלוות של המאמנות ולהתמקד במתח בהנחיה הקיים גם בעבודת המלוות שמנחות את המאמנות.
- ב. **מאמנות ומנחות:** ניתן לקיים מפגש משותף של המאמנות והמנחות שמטרתו להעלות מודעות משותפת לצרכים השונים של המאמנות ולתפיסות של הארגון המלווה. מתוך דיון במתח המסוים שהועלה בחקר המקרה, ניתן לבחון צרכים ומתחים העולים בין תפיסות הארגון ובין המציאות בשטח. זו הזדמנות למפות מתחים וצרכים. (הצעה לפעילות יכולה להיות להתחלק לזוגות של מאמנת-מלווה / לרביעיות הטרוגניות ולדון יחד בהיבטים שונים, למשל: מטרות הגוף המלווה בתחום האוריינות; מטרות המאמנת בתחום האוריינות בבית הספר; איך כל אחת מבינה את מטרת בית הספר בתחום האוריינות; דרכי פעולה רצויות להשגת מטרות אלה; זיהוי מתחים אפשריים).

3. שיתוף פעולה בין מנהלת בית ספר ומאמנת

התומך באתגרים בהוראה

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר – חקר מקרה

רקע תיאורטי

בתי ספר רבים מתנהלים היום בצורה של מנהיגות מבוזרת, כאשר מספר בעלי תפקידי הנהגה מנוטים יחד את החלטות המתקבלות בו – למנהלת בית הספר מתווספות רכזות מקצוע, סגניות, מאמנות. המנהיגות המבוזרת עוסקת ברתימה של המיומנויות והידע של השותפות לטובת שיפור בית-ספרי. מנהיגות מבוזרת מעודדת עבודת צוות ושיתוף פעולה בין מורות שעשו לסייע בשיפור הישגים, במענה לבעיית הבדידות של המורות ולהעצמת המורות³². המנהיגות המבוזרת נוצרת בתוך אינטראקציה משותפת של המנהיגות הבית-ספרית עם המורות עימן הן עובדות³³. צורת מנהיגות זו מעודדת פרספקטיבות מרובות התומכות בהתמודדות עם בעיות בבית הספר³⁴. אולם, מנהיגות מבוזרת מלווה באתגרים. סוגיות של כוח וסמכות נשזרות מאתגרות את המנהיגות הבית-ספרית. כך למשל, מנהלת עשויה להימצא במצב פגיע בשל אובדן שליטה ישירה על פעולות שהועברו לחברת צוות אחרת³⁵. וכן, ריבוי מנהיגות ופרספקטיבות עלול לעיתים למשוך לפעולה בכיוונים מנוגדים כיוון שבעלות התפקידים השונים מחזיקות בידע, מטרות, סמכויות, אחריות ומחויבויות שאינן בהכרח חופפות אלה לאלה³⁶.

באינטראקציה של בעלות תפקידי המנהיגות השונים עם מורות, הפרספקטיבות השונות עשויות להעשיר את נקודות המבט שבחדר אך גם להעצים תחושות של מתח ואיום בוודאי אם מוקד הדיון הוא חווית חוסר הצלחה של מורות³⁷. כאשר בעלות תפקידים שונים יושבות יחד בפגישה משותפת, יחסי כוח שנובעים ממקורות שונים של סמכות עלולים להשפיע על השיח המשותף ועל הדברים שיעלו בתור מוקד הדיון. למשל, מקור הסמכות של המנהלת (כלומר, הסיבה שיקשיבו לה בדיון) נובע מתוקף תפקידה המוסדי על כן המנהלת עשויה להסיט את מוקד הדיון לעניינים פרוצדוראליים ולפעול מתוך אינטרס בית-ספרי רחב; מקור סמכות של מאמנת אוריינות עשויה להיות דיסציפלינארי ומתוקף תפקידה – היא עשויה להסיט את השיחה לקידום המקצועי של המורות; לעומתן, מקור סמכות של המורה בדיון עשויה להיות היכרות קרובה עם תלמידי הכיתה אודותיה דנים בפגישה. המורה עשויה להסיט את הדיון לפתרון בעיות העולות בכיתה³⁸.

הפרספקטיבות ומקורות הסמכות השונים בחדר עשויים למנף את החשיבה המשותפת לכר פורה של רעיונות וסיעור מוחין משותף, אבל שוני בפרספקטיבות כמו גם יחסי כוחות שמגולמים בהפגשת מקורות הסמכות של בעלות התפקידים השונות אלה עם אלה בחדר אחד, עשויים להקשות על שיתוף הפעולה ובסופו של דבר לפגוע בקידום המורות והתלמידים.

³² ישראלי, מ. (2019). מנהיגות מבוזרת בבתי ספר: השתתפות מנהלות בישיבות צוות של מורות כמקרה בוחן [חיבור לקבלת תואר "דוקטורט לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

³³ Spillane, J. (2005) Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69:2, 143-150, DOI: 10.1080/00131720508984678

³⁴ Nelson, T., & Squires, V. (2017). Addressing complex challenges through adaptive leadership: A promising approach to collaborative problem solving. *Journal of Leadership Education*, 16(4).

³⁵ Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.

³⁶ Loder, T. L., & Spillane, J. P. (2005). Is a principal still a teacher?: US women administrators' accounts of role conflict and role discontinuity. *School Leadership & Management*, 25(3), 263-279.

³⁷ Eshchar-Netz, L., Vedder-Weiss, D., & Lefstein, A. (2022). Status and inquiry in teacher communities. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103524.

³⁸ Woods, P. A. (2016). Authority, power and distributed leadership. *Management in Education*, 30(4), 155-160.

תיאור מקרה

בבית ספר "דרכים" התקיימה ישיבת של שתי מחנכות כיתות ג' (רוית וקרן) עם מאמנת האוריינות (יערה) בנוכחות מנהלת בית הספר (צילה). המאמנת ניהלה ישיבת צוות ג' בחדר המנהלת. בישיבה הזו המאמנת פרסה לפני שתי המחנכות את מיפוי הציונים בכיתותיהן. שתי הכיתות יחסית דומות זו לזו מבחינת פיזור הנתונים אבל הכיתה של קרן זוהתה ככיתה שבה הציונים הם מעט מעל הממוצע והכיתה של רוית מעט מתחת לממוצע. במהלך הדיון התייחסו המשתתפות באופנים שונים לציוני התלמידים, העלו קשיים מסוימים בעבודה עם התלמידים, הסבירו והצדיקו את המצב. בנוסף, עלו הצעות פדגוגיות שונות לרוית כיצד עליה לעבוד עם התלמידים המתקשים בכיתה. בקטע יש הזדמנות להתבונן בבעלות התפקידים השונים, אשר רגילות לטפל בבעיית הציונים הנמוכים כל אחת בגזרתה היא, יושבות ועובדות ביחד על נתונים. אנו מציגות כאן קטע שיח קצר, תמלול מתוך השיחה שהתקיימה:

100	יערה (מאמנת)	טוב, אני חייבת להראות לכן עוד משהו שלא יגמר לנו הזמן.... פירוט הישגים בין שני המבחנים. או קיי תסתכלו. כשאני עושה פירוט הישגים בשני המבחנים אל"ף אני מקבלת גם את הציון הכולל של כל אחד, כמה קיבל בכל חלק ואני יכולה לראות שבלשון יש לי הכי פחות אדומים זה החלק שענו עליו הכי נכון.
101	קרן	זה אמיתי?
102	יערה	כן, זה של ג' 1 ((הכיתה של קרן)). אני יכולה למיין. נגיד מיין לפי צבע. רק הצהובים. אז אני רואה שהרוב, תראי, בחלק הלשוני יש לך...
103	קרן	אבל זה עוד פעם ((מפהקת)) ההתפלגות של האוכלוסיה. אין אצלי הרבה...
104	יערה	אבל מה שרציתי להראות לכן זה אתן רואות אני לוחצת פה – ממוצעי הכיתות בהשוואה לשכבה, אתן רואות איפה הכיתה שלי נמצאת לעומת השכבה.
105	צילה (מנהלת)	אה, יפה.
106	יערה	אז בכחול זה את ((פונה לקרן)) ואדום זה ממוצע השכבה. ואת יכולה לראות שביחס לשכבה בכל המדדים את בעצם גבוהה יותר.
107	רוית	ברור. כי אצלי זו כיתה מאוד חלשה. אני אמרתי את זה מהתחלה.
108	יערה	נכון. וזה בלי שילוב ובלי עולים. את רואה שאחרת זה עוד יותר. אבל רוית, את רואה שזה לא פערים מאוד גדולים. אפשר לראות 62 לעומת 65, 58 לעומת 61. מדובר בנקודות בודדות. בממוצע. עכשיו, עוד פעם ברור שיש לך ילדים...
109	רוית	וואי, יש לי ילדים ש...
110	יערה	נכון. אז את יכולה לראות נגיד פה ממש פר ילד איזה חלק היה אצלו הכי הכי קשה. בואי נפתח רגע את שלך. נסתכל על שלך. זה פירוט הישגים בשני המבחנים. מיד רואים שהאדום פה יותר בולט. אני מבינה. אבל בואי ניקח ילד כמו אלכס. כמעט כל הנתונים שלו הם אדומים. לא היה לו חלק אחד חזק. אני יכולה לראות פה את לידיה. לידיה למשל בטקסט מידע 63 לעומת 17 בטקסט הנרטיבי. תראי איזה פער! אני יכולה להבין שהפער הזה,
111	קרן	עבדתם המון על...
112	יערה	בדיוק. עבדתם המון בכיתה על טקסט מידעי, בטח דרך השטף, ורואים את התוצאה שלה. אפשר להבין שבהבנת משתמע היא קיבלה חלק, שזה יפה כן? אבל בהבעה בכתב 30. אני ממש מסתכלת ויכולה להבין איזה חלקים חזקים אצל איזה ילד. לאלכס יש 0 בהבעה בכתב.
113	קרן	קשה לו
114	יערה	נכון. קשה לו. אבל תראי בהבנת משתמע – 80. הוא מבין ועובד. ועושה ויודע.
115	יערה	((ממשיכות עוד כמה דוגמאות)). אני ממש יכולה לבנות קבוצה לתת להן משימות מותאמות. כל מי שבאדום זה באמת משהו ש, צריך התערבות מערכתית. עכשיו בואי נראה אותך פה.

116	קרן	עכשיו היא הכחולה?
117	יערה	כן, עכשיו היא הכחולה. עכשיו רואים שהיא יותר נמוכה מהממוצע של הכיתה.
118	רית	((נשענת אחורה בכיסא ולוחשת)) זהו. המצב קטסטרופה.
119	יערה	די!
120	קרן	לא!
121	יערה	((צוחקות)) אנחנו מנסות להראות לך!,
122	צילה	((בציניות מחוייכת)) מאוד מקדם זה היה.
123	רית	XXX ((צוחקות))
...		
132	יערה	רציתי לפני שאתן הולכות לשאול על היחידה. אני יודעת שאת בחלק של ההערכה.
133	רית	השבוע אני אנסה.
134	יערה	אז את גם תבצעי את משימת ההערכה?
135	רית	כן, שבוע הבא.
...		
140	קרן	כי שם זה רק כתיבה. זה רק כתיבה.
141	רית	אני אקבל מבחנים ריקים.
142	קרן	זה לא מבחן.
143	רית	לא מבחן, טופס ריק.
144		(מדברות יחד)
145	צילה	על מי את מדברת? מישהו ספציפי או?
146	רית	הכיתה שלי.
147	צילה	אותם שמונה שאנחנו יודעים?
148	יערה	לא, הסתכלנו על זה וראינו, תראי את חייבת לראות את של קרן. תמיד יש לנו 3-4 ילדים באמצע
149	צילה	אבל זה מאפיין בית-ספרי.
150	יערה	בדיוק דיברנו על זה.
151	קרן	אבל הכיתה שלי זה בדיוק [חצי חצי].
152	רית	[זה בדיוק] חצי – חצי
153	צילה	זה מה שאני אומרת לכן שאם בבית ספר אחר במדד טיפוח אחר, יש הרבה [אמצע]. פה אני מגיעה מלמדת פרונטלי לאמצע, יאללה, תפסה 70 אחוז. אצלנו המורה עובדת עם האמצע, אין לה עם מי לעבוד! היא תפסה 3-4 ילדים. ואז אלה מתחילים להפריע [אלה משתעממים]
...		
158	יערה	[אלה מתחילים להשתעמם]
159	יערה	עכשיו אצל רית זה בדיוק חצי חצי. 11 ו-12. כאילו, חצי כיתה חצי כיתה.
160	צילה	עכשיו אני מציעה במקום שניכנס לייאוש, לקחת מיקוד. את זוכרת מה שעשינו? מתוך שמונה אדומים יש ארבעה שסימנת אותם כבעלי פוטנציאל התקדמות.
161	יערה	נכון. זה מה שאמרנו.
162	רית	יש להם,
163	צילה	אלה [בלי בעיות תקשורת וכו'],
164	רית	[לידיה, ויקטוריה..]
165	צילה	עכשיו את עובדת רק עם הארבעה האלה. עד פורים. זהו.
166	יערה	קצר. קצר. משהו ק,

167	צילה	אם את מצליחה לקדם אותם לפה, תחשבו שאם הצהוב הזה מתחיל ב41 ויש לי את כהן שהוא 39 אני יכולה להזיז אותו שתי נקודות?
168	יערה	דיברנו על זה.
169	רוית	אני לא יודעת אם אפשר להזיז אותו בשתי נקודות, הוא לקוי מאוד.
170	צילה	שתי נקודות. ל41. שתי נקודות. תעבדי שבועיים.
171	רוית	הוא לא מדבר נכון,
172	צילה	אם את לא תאמיני זה לא יקרה.
173	רוית	אני מאמינה, אבל,
174	צילה	תגידי אולי יקרה נס. שתי נקודות,
175	יערה	מקסימום יצליח.
176	צילה	בשבועיים, בהם תרגול עבודה, מקסימום יצליח.
177	רוית	אין, הוא לא מבין. אנחנו עובדים על טקסט הוא עונה לי תשובות לא קשורות בכלל. לא מבין בכלל מה קורה בכיתה. הוא לא מבין.
178	צילה	בואי ננסה. בואי ננסה!
179	קרן	XXX ((ממלמלת))
180	צילה	שתי נקודות! מה? ((פונה לקרן))
181	יערה	היא אומרת שהוא אצל ציפי. חינוך מיוחד.
182	צילה	בסדר. אבל יכול להיות שגם איתה הוא יתקדם.
183	רוית	תראי, זה חייב,
184	צילה	גם אם הוא בתהליך וצפי לכיתה קטנה לא אומר שאנחנו לא יכולים להמשיך לנסות לקדם אותו. בשתי נקודות. בסך הכל ביחס לחלשים הוא במצב יותר טוב. לידיה,
185	יערה	אני הייתי קודם כל, אמרנו,
186	צילה	את מי מביניהם את חושבת שיהיה לך הכי קל לקדם? את מי מביניהם?
187	יערה	ויקטוריה, לידיה,
188	צילה	((למאמנת)) רגע, זה חשוב שרוית.
189	רוית	את ויקטוריה, לידיה. אין, סשה זה לא,
190	צילה	ויקטוריה ולידיה – לאן את חושבת שאפשר לקדם אותן?
191	רוית	לפחות לפה ((מצביעה על הצהוב))
192	צילה	לפחות לפה? את חושבת שאפשר להתחיל איתן?
193	רוית	כן
194	יערה	את יכולה לעשות להן דרך אגב,
195		((מורות מדברות יחד))
196	צילה	תוכנית התערבות לילדים האלה. רק לאלה. אפילו רק מיקוד מתוכן, לא כל ((השמונה)).
198	צילה	בפורים יושבים על זה שוב.
199	יערה	בעצם את יכולה לבדוק את אותו דבר!
200	קרן	מה, עוד פעם שומר מסילת הברזל??
201	צילה	כן!! [תחשבו שזה על אותו
202	רוית	[לקחת אותם פרטני? לא לעבוד איתם? לא לעבוד איתם?]
203	צילה	טקסט פעם שנייה, פעם שלישית, פעם רביעית
204	יערה	לא! לעבוד איתם!
206	רוית	עבדנו על זה אחר כך בכיתה. עבדנו על זה כשטף.
207	יערה	אז מה זה אומר, שאם תתני להם את המשימה הם יהיו פה? ((בצהוב))
208	רוית	הלוואי,

209	יערה	לא הלוואי! זאת השאלה.
210	צילה	יאללה שיחקת אותה.
211	רית	אני רוצה.
212	יערה	אם הם יהיו פה זה אומר שהצלחת לעשות איתם עבודה!
213	צילה	את יודעת מה זה אומר? שרבע מהאדומים הזזת!
214	קרן	אה, מי שלא שם הוא כבר לא אדום?
215	צילה	לא.
216	רית	כל אלה אדומים אדומים אדומים.
217	צילה	אני רוצה לדבר על לעשות את המבחן שהם נכשלו בו עוד הרבה פעמים.
218	קרן	כמבחן?
219	צילה	כמה שאת רוצה. מבחינתי זה לא מעניין אותי אם זה מבחן או לא. מה שמעניין זה שאם הוא נתקל בטקסט פעם ראשונה ו80% מהמילים היו לו זרות ובפעם השניה רק 60% מהמילים היו לו זרות ובפעם השלישית, ובפעם העשירית הוא עושה את אותו טקסט, קורא אותו, מסמן בו, יושב עם רית, יושב בפרטני, תחשבו איזה תהליך הוא יעבור. לא צריך שכל שיעור הוא ייחשף לעוד מילים. דיברנו על זה שצריך 500 פעם את אותה מילה? ((מבט למאמנת, נתונים מתוך ישיבת מליאה שהעבירה לכלל הצוות))
220	יערה	כן
221	צילה	אז את אותו טקסט הוא ינסה פעם ראשונה לתקן את התשובה שלו ופעם שניה לתקן את התשובה שלו, ופעם בפרטני. אני הייתי עושה עכשיו עומק. חריש על אותו טקסט.
222	רית	עשינו את זה בכיתה אחרי ה,
223	יערה	אבל אז זה היה יישום. השאלה אם עכשיו תתני להם לעבוד עצמאי, את תראי תוצאות?
224	רית	מעניין אם הם יזכרו. כי עבדנו עליו כשטף.
225	צילה	נו, בואי נראה. ((דלת נפתחת)) אנחנו באמצע.

הצעה לפרשנות מחקרית של המקרה – רקע למנחה

העבודה בבתי ספר מזמנת לא מעט פגישות משותפות העוסקות בנתוני תלמידים ובמיפויים. בפגישות לוקחות חלק מורות, רכזות, מאמנת ולעתים גם מנהלת בית הספר. בפגישות אלה יכולות לבוא לידי ביטוי נקודות מבט שונות ביחס לנתוני התלמידים ולעבודת המורות. מחד, בשיח זה יש פוטנציאל ללמידה מתוך התבוננות בנתונים, חקירה משותפת שלהם וחשיבה על דרכי פעולה. מאידך, המפגש בין מגוון נקודות המבט השונות עלול לייצר גם אתגרים. אחד האתגרים קשור בשיתוף הפעולה בין המאמנת והמנהלת שעשוי להסיט את השיחה לכיוונים שונים.

מטרת הישיבה הייתה להתבונן בנתוני תלמידי כיתה ג' לאחר משימת הערכה מתוך היערכות מוקדמת למיצב החיצוני שיתקיים בכיתה ד'. יערה ניתחה עם שתי המורות את נתוני התלמידים לפי החלקים השונים במבחן, הן לאורך, בהתייחסות לתלמידים אינדיבידואלים, והן לרוחב – בהתייחסות לתמונה כיתתית. יערה הראתה כיצד ניתן להתאים את העבודה בכיתות על בסיס הניתוח של על הישגי התלמידים בכל חלק של המיפוי: לשקול אילו משימות צריכות להינתן במליאה או בעל פה, איך לבנות קבוצות תלמידים לפי הצרכים המשותפים שלהם ולדייק איזה תיווך דרוש לתלמידים מסוימים (למשל, לעשות הכנה מנטלית עם קבוצת ילדים שזקוקה לסיוע לפני כתיבה של תשובה: מה הייתי כותב, כיצד אפשר לנסח זאת וכו').

ברבע השעה האחרונה הציגה יערה המאמנת את נתוני שתי הכיתות ממיפוי ההערכה של הראמ"ה, כדי לבחון מה ניתן ללמוד מהדוחות השונים. פיזור הציונים בשתי הכיתות היה יחסית דומה – מרבית התלמידים הם בעלי הישגים גבוהים במיוחד, או נמוכים במיוחד, ואילו מעט תלמידים בעלי הישגים ממוצעים. בממוצע הציונים הכיתתי ניכר פער בין שתי הכיתות ויערה הדגישה בפני המורות שמדובר בפער של נקודות בודדות (שורה 108).

למרות הדגשה זו, עיקר ההצעות הפדגוגיות של יערה הופנו אל רוית, המורה שציוני כיתתה נמצאו מעט מתחת לממוצע. רוית הפגינה תחושת תסכול וייאוש במהלך הישיבה וציינה כי המצב בכיתה הוא "קטסטרופה". ניתן לראות כאן שבעוד יערה מכוונת לשיפור מיומנויות המורות בקריאת נתוני הדוח, קרן ורוית מתמקדות בציוני תלמידיהן ורוית במיוחד מפגינה תחושת איום, שמועצמת עוד יותר, קרוב לוודאי, בשל נוכחותה של צילה בשיחה. כאשר הדיון מגיע להצגת ממוצעי הכיתות, צילה המנהלת, מסיטה את מבטה משולחן העבודה שלה ומצטרפת לשיחה (שורה 105), כנראה משום העניין שלה כמנהלת בשיפור הישגי התלמידים בשכבה הזו. צילה מוסיפה אווירה קלילה ומבודחת (שורה 122), כנראה לנוכח חוסר הנחת שהפגינה רוית. צילה נשענת על מקור הסמכות שלה כבעלת ניסיון של עבודה בבתי ספר תת-משיגים והצביעה על כך שפיזור הציונים הוא מאפיין בית-ספרי ותואם למדד הטיפוח של בית הספר: "בבית ספר אחר במדד טיפוח אחר מורה מגיעה מלמדת פרונטלי לאמצע, יאללה, תפסה 70 אחוז. אצלנו המורה עובדת עם האמצע, אלה מתחילים להשתעמם ואלה מתחילים להפריע". כלומר, הוראה שכזו מפספסת את רוב הילדים. צילה מציעה לרוית לבחור להתמקד רק בשני תלמידים ולעבוד איתם באופן מאומץ לפרק זמן קצר, לייצר מעין תוכנית התערבות עבורם ואז לערוך שוב משימת הערכה (שורה 219). יערה המאמנת חיזקה את הצעתה של צילה וחזרה עליה. באופן מעניין, צילה מאמצת כאן לא רק פרספקטיבה של מנהלת אלא גם פרספקטיבה של מומחית דיסציפלינארית, תחום עליו אמונה דווקא מאמנת האוריינות, שזהו מקור סמכותה בדיון. מה שנותר ליערה הוא להדהד את הצעותיה של צילה, אולי גם כדי לשמור על חזית מאוחדת אל מול המורות. גם אם ליערה יש ביקורת על הצעותיה של צילה, הרי שגם משום נוכחות המורות וגם משום יחסי הכוח בין צילה ליערה, היכולת של יערה להתנגד להצעות המנהלת, מוגבלות בשלב הזה. רוית, מאידך, נשענת על מקור הסמכות שלה כמורה שמכירה היטב את התלמידים איתם היא עובדת ומסיטה את השיח לבעיות אותן היא מכירה מקרוב. רוית מתקשה להשתכנע בהצעות האופרטיביות שניתנו לה וטענה שמהיכרותה עם תלמידיה יהיה מאוד קשה לעבוד עם התלמידים שהישגיהם נמוכים במיוחד, ושהיא לא מרגישה שהיא יכולה לעשות עבורם יותר ממה שעשתה עד כה. רוית צריכה גם לשמור על הדימוי המקצועי שלה כמורה מנוסה שניסתה לעבוד עם תלמידיה בדרכים שונות ומגוונות. עם זאת, עמדה שכזו מצטיירת בדיון הנוכחי דווקא כתחושת ייאוש שבה הן המנהלת והן המאמנת נזעקות לטפל. נעשים מספר ניסיונות שכנוע ודרבון הן מצד המנהלת והן מצד המאמנת – "אם את לא תאמיני זה לא יקרה"; "מי יודע, אולי יקרה נס?"; "בואי ננסה!" (172, 174, 178). רוית משתכנעת, אם כי לא בפה מלא, ובוחרת בשתי תלמידות שתעבוד איתן בתקופה הקרובה. צילה מציעה לרוית פרקטיקה פדגוגית נוספת לתרגול וחזרה על הקריאה אותה המליצה לה לנסות כבר במשימת ההערכה הבאה (221).

מתווה הנחיה לסדנה — איך מאמנת ומנהלת עובדות ביחד עם צוות ההוראה?

קהל ומסגרת: מפגש משותף בין מאמנות ומנהלות/בין רכזות שפה ומנהלות

מטרות:

1. להכיר בנקודות המבט המקצועיות השונות של מנהלת ומאמנת במהלך עבודה משותפת עם צוות ההוראה.
2. לפתח מיומנות לתמיכה זו בזו ולעבודה משותפת לשם קידום המטרות המשותפות בצוות ההוראה.
3. לבחון דרכי התמודדות עם אי הסכמה (גם אם סמויה) בין מאמנת ומנהלת במהלך שיח מקצועי.

משך המפגש: שעה וחצי

מסך	מבנה	פעולה	הערות
5 דק'	מליאה	פתיחה נקרא תיאור מקרה ונדון בהיבטים שונים העולים מקריאתו. המפגש המשותף שלנו בין מאמנות ומנהלות מאפשר להציף אתגרים והזדמנויות בעבודה משותפת עם צוות ההוראה. מטרות: (1) להכיר בנקודות המבט המקצועיות השונות של המנהלת והמאמנת (2) להרחיב את האפשרויות לתמיכה זו בזו ולעבודה משותפת עם הצוות לשם קידום המטרות המשותפות בצוות ההוראה.	עבודה בקבוצות קטנות (3-4) סביב שולחנות מקרן
10 דק'	אישי	חלק א': קריאת תיאור המקרה סיפור המקרה בקצרה: ישיבת צוות שבה הסתכלו חברות הצוות, המאמנת ומנהלת בית הספר על הישגי תלמידים. המאמנת הביאה לדיון דוח מסכם של ציונים ממבחן ראמ"ה של שתי כיתות. במהלך המפגש אחת המורות הביעה קושי רב בעבודה עם התלמידים, חוסר אונים ביכולת שלה להתמודד איתם. המנהלת הציעה פתרון.	
15 דק'	קבוצות קטנות מעורבות	חלק ב': זיהוי נקודות המבט של המשתתפות באירוע: המאמנת, המנהלת והמורות. - ניתוח נקודות המבט השונות באמצעות המטריצה: בתחילה נחשוב באופן כללי על מה שמאמנת ומנהלת מביאות כל אחת לשיחה מסוג כזה. לאחר מכן נתייחס באופן ממוקד בטקסט ונדגים. נתמקד בנקודות המבט של המנהלת והמאמנת: - מה עשויות להיות המטרות השונות של המנהלת והמאמנת בשיחה מתוקף תפקידן? - מה יכול להיות המתח/אי הסכמה בין המאמנת ובין המנהלת בשיחה? האם יש לכך עדויות בטקסט? - ממה לדעתנו המתח נובע? מה היו השיקולים האפשריים של כל אחת ביחס לאופן שבו פעלה?	דף עזר – מטריצה: • שחקניות/מקורות כח (איזה ידע, יכולות ותפקידים מביאה כל אחת מהמשתתפות?) • בהתאם למסגרת הזמנים, ניתן להתמקד במטריצה בנקודות המבט של המאמנת והמנהלת בלבד.
10 דק'	מליאה	איסוף ביניים • מהן ההזדמנויות ומהם האתגרים המרכזיים הנובעים מנוכחות משותפת של המנהלת והמאמנת בשיחות מסוג זה? תחילה נתייחס לתיאור מקרה זה וננסה להרחיב מעט בהתאם לניסיון של המאמנות והמנהלות. • ממה נובעים האתגרים המרכזיים לדעתכן?	

<p>מצגת</p> <ul style="list-style-type: none"> • כדאי להבהיר כי כשאנו מתייחסות לאמפתיה, אין הכוונה ל"הכלה" או "רחמים". • אמפתיה יכולה להיות רלוונטית כלפי כל אחת מבעלות התפקידים בשיח, ללא קשר להיבטים של מעמד. 	<p>חלק ג': רגע על אמפתיה (על בסיס מצגת של מהלך השקפה)</p> <ul style="list-style-type: none"> - מהי אמפתיה? כוחה של האמפתיה ככח מרפא לתחושת התסכול הגבוהה של צוותים ותלמידים בבתי הספר במיזם, ההזדמנות לתרגול שוטף בכל הזירות, למודלינג. - אבחנה בין הזדהות ואמפתיה <p>3 שאלות לשאול את עצמנו:</p> <ul style="list-style-type: none"> • איפה נמצא האחר? (מה עובר עליה?) • למה היא שם? • למה אין לה אופציה אחרת חוץ מאשר להיות במקום בו נמצאת? 	<p>מליאה</p>	<p>10 דק'</p>
<p>דף עזר עם פיגומים – 3 השאלות, עשי/אל תעשי</p> <ul style="list-style-type: none"> • העיסוק במתחים בשיח בין המנהלת והמאמנת היה פחות מרכזי. יכול להיות שזה נבע מהרצון שלנו להגן על הדמויות המופיעות בשיח. כדאי להנכיח יותר את המתחים – או מה הבעיה באותה סיטואציה, איפה יש קושי. • נזכיר כי אמפתיה של המנהלת והמאמנת באה לידי ביטוי בהתכוונות לפעול למען המטרות שהן רוצות לקדם ולפנות מקום לכל אחת לתרום מהחוזקות שלה 	<p>חלק ד': הצעת מהלכי שיח לקידום שיתוף פעולה בין מאמנת ומנהלת</p> <p>הפתרון "הקל" שניתן היה להציע להתמודדות עם אתגרים בשיתוף פעולה בין מנהלת ומאמנת – היה לתכנן את ישיבת הצוות. אולם, המציאות הבית-ספרית לא מאפשרת תמיד לתכנן ויש ערך רב בשיתוף פעולה בין המנהלת והמאמנת וכלל הצוות גם ללא תכנון. בשלב זה נחשוב על מהלכי שיח מקדמים מתוך עמדה אמפתית כלפי השותפות השונות בדיון. מהלכים אלה יכולים לתמוך בשיתוף הפעולה בעבודה בצוות בכלל ובפרט בעבודת המאמנת והמנהלת.</p> <p>מהלכים:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. שאלות/משפטים שמנהלת או מאמנת יכולה לשאול בסיטואציה כזו את השותפות כדי: <ul style="list-style-type: none"> • להביא את נקודת המבט/המידע הנוסף בחדר כך שיקדמו את השיחה. • את נקודת המבט המקצועית שלה. 2. בהתחלה נדון במהלכים שקשורים בעבודה עם המורות בצוות ולאחר מכן – נתמקד במהלכי שיח להתמודדות עם המתח בשיתופי פעולה בין מנהלת-מאמנת. 3. נבחן כל אחת מההצעות: במה כל תגובה תומכת ומה היא יכולה לעכב? 3. נכתוב את מהלכי השיח בטבלה הכוללת: מהלכי שיח; במה הוא תומך? את מה הוא עלול לעכב? למה הוא מיועד? (מנהלת/מאמנת/שתייהן) 	<p>קבוצות מעורבות של 3-4</p>	<p>30 דק'</p>
	<p>איסוף במליאה:</p> <ul style="list-style-type: none"> • חלק מהמשתתפות יתכן וייתייחסו למהלכי שיח הפונים למורות, ולא קשורים לשיתוף הפעולה בין המאמנת למנהלת. נרצה להתעכב על התמודדות עם האתגר שבשיתוף פעולה בין מנהלת-מאמנת. למה העבודה המשותפת מאתגרת? אילו אתגרים זיהינו במקרה המתואר בהקשר זה? נחשוב על מהלכי שיח רלוונטיים להתמודדות עם האתגר. 		<p>10 דק' איסוף מסכם</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • מיקוד באי הסכמה בין מנהלת-מאמנת: אחת הטענות שעלו בשיח מסוג זה היא שבזמן אמת מאמנות לא חשות בנוח וזה אף לא מקומן להביע אי הסכמה/לערער על מה שהמנהלת אומרת בישיבות מקצועיות, גם אם לדעתן המנהלת טועה. האם אתן מסכימות עם טענה זו? מדוע? אי הסכמה יכולה להיות גם בסיס לדיון פורה בתנאים והקשרים מסוימים. נרצה לשקול גם מהלכי שיח המאפשרים לאתגר אחת את עמדת השנייה. נחשוב על מספר מהלכים מסוג זה. לצד מהלכים אלה נבחן למה לשים לב ולאילו רגישויות בדאי להתייחס. • מה צריכה לכלול שגרת העבודה של מנהלת-מאמנת כדי לקדם את היעילות של המפגשים המשותפים עם מורות? למשל, שגרת עבודה שתומכת גם במפגשים המשותפים וגם בעבודה הנפרדת של מנהלת/מאמנת עם המורות. 		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

הצעות לפעילויות בעקבות הדין

1. מהלכי שיח התומכים בשיתוף פעולה בין מנהלת-מאמנת בצוות

במפגש הקודם התמקדנו באימוץ נקודות מבט אמפתית ובמהלכים הקשורים בכך ובחשיפת תפיסות מקצועיות. ניתן לחשוב על מהלכים נוספים התומכים במטרות שונות ביחס לשיתוף פעולה של מאמנת-מנהלת במהלך ישיבות צוות מקצועי.

- א. מיפוי אתגרים בשיתוף פעולה – כל אחת מהמשתתפות כותבת אתגרים שהיא מזהה בשגרת העבודה שלה ביחס לשיתוף פעולה של מאמנת-מנהלת.
- ב. בקבוצות: ננסה לדמיין דוגמאות לאתגרים הללו ונחשוב – בנקודה שבה מתגלה אתגר או מתח, מה היינו עושות? מדוע היינו פועלות דווקא כך? מה פעולה זו מקדמת?
- ג. נחשוב אילו מהלכי שיח יוכלו לתמוך בהתמודדות עם האתגרים. אפשר להתייחס לאתגרים הקשורים בהיקף ההשתתפות של המשתתפות השונות, תוכן השיח, ניהול השיח והנחייתו ועוד. אתגרים שיכולים לעלות בשיח: היקף ההשתתפות - "השתלטות" של בעלות סמכות על השיח; תוכן השיח: אי הסכמות בין מהלת-מורה/מנהלת-מאמנת, בשיח עולות נקודות מבט מסוג מסוים מבלי להתייחס לאחרות (למשל, התייחסות להיבטים מערכתיים מבלי להתייחס להיבטים פדגוגיים בכלל); ניהול והנחייה – המנהלת מסיטה את המפגש שתכננה המאמנת לכיוון אחר שלא רלוונטי לאוריינות.

דוגמאות למהלכי שיח: לדוגמה, להתמודדות עם האתגר כי בשיח עולות נקודות מבט מסוג מסוים מבלי להתייחס לאחרות, ניתן לשאול שאלות שמעודדות לנקוט בנקודת מבט של אחת מבעלות התפקידים בניסיון להבין היבטים שהם בתחומי האחריות שלהן בשגרה. למשל, דיברנו רבות על היבטים מערכתיים, אבל בואו נחשוב גם על איך האתגר שאנחנו דנות בו קשור לכיתה עצמה?

2. מעורבות של מנהלות בעבודת הצוות והמאמנת

- א. קריאת מאמר על דפוסי השתתפות של מנהלות בישיבות צוות הוראה (תמצית מאמר מאת מירית ישראלי) (עמ' 111-113) ([hashkafa-dromit2021.pdf \(bgu.ac.il\)](http://bgu.ac.il/hashkafa-dromit2021.pdf))

- ב. דיון (במליאה):
 - עם מה המשתתפות מסכימות ביחס למאמר? עם מה הן לא מסכימות? מדוע?
 - כל אחת מהמשתתפות תסמן מהי מידת המעורבות של המנהלת בבית ספרה ולאיזה אבטיפוס ניתן לשייך את אופן התערבותה בישיבות צוות מקצועיות. במידה והמפגש כולל מנהלות, ניתן לבקש מהן לשייך את מעורבותן בישיבות מקצועיות לאבטיפוס שעימן הן מזדהות.
 - נדון בדוגמאות למעורבות המנהלות ביחס לאבות הטיפוס השונים.
 - מדוע לדעתכן זה סוג המעורבות של המנהלת בישיבות מקצועיות? האם הייתן רוצות במצבים מסוימים שמנהלות יהיו מעורבות באופן אחר? באילו מצבים? מדוע?
- ג. דיון בזוגות: בחרו מסגרת אחת שבה ניתן לשתף פעולה (כולל צוות המורות). ביחס לעבודה המשותפת במסגרת זו:
 - מה החששות ומה הציפיות מהעבודה המשותפת?
 - מה המטרה של העבודה המשותפת? מה המטרות של המנהלת במסגרת כזו ומה של המאמנת?
 - איזה סוג מעורבות בהתייחס למאמר שקראתן הצוות רגיל אליו ואילו סוג מעורבות הייתן שואפות שהמנהלת תנקוט ספציפית במסגרת כזו? מדוע?

3. פיתוח כלי עבודה שיתומך בשיתוף פעולה בין מאמנת-מנהלת במהלך ישיבת צוות

א. דיון בקבוצות

- נמפה מהם תחומי האחריות, תחומי הידע והניסיון של המאמנת ושל המנהלת? אילו תחומים משותפים להן? אילו שונים?
- מה התרומות האפשריות של מנהלת ומה של המאמנת לשיח מקצועי בצוות?
- מה המטרות של המאמנת כשהיא מתכננת ישיבת צוות מקצועית? מהן מטרות המנהלת הכרוכות בהשתתפות שלה בישיבה מסוג זה?
- אילו קשיים יכולים להתעורר בשיח מקצועי בעבודה בין מנהלת ומאמנת?

ב. עבודה בקבוצות – פיתוח כלי עבודה תומך

- נבחר האם להתמקד בפיתוח כלי עבודה לתכנון ישיבה במשותף (טרם הפגישה), או להנחיית ישיבה שבה נוכחות מנהלת ומאמנת (מהלך שיח שתומך בהנחייה ואילו חשופה גם המנהלת).
 - לאור הקשיים שהצפנו והתרומות האפשריות של המנהלת והמאמנת, באילו שאלות כדאי לדון לפני ישיבת צוות משותפת שבה נוכחות המאמנת והמנהלת?
 - למשל, סוגיות הקשורות להנחיה, מטרות ישיבה (כולל התייחסות להבדלים במטרות בין המאמנת והמנהלת והבהרתם), תכנים מרכזיים, קשיים שצפויים לעלות לאור נושא הדיון, היבטים שונים שכדאי לדון בהם (למשל, מערכתיים, פדגוגיים, בינאישיים ועוד).
 - ארגון תצורת הכלי – נבחר באיזה אופן יעוצב הכלי: הכלי יכול לכלול מרכיבים שונים, למשל, רציונל השימוש בכלי ורשימת שאלות המיועדות לעבודה משותפת למאמנת ולמנהלת טרם ישיבת הצוות; או לחילופין – מרכיבים מרכזיים במהלך דיון, למשל, חלק בשיחה המיועד להציף נקודות מבט שונות באופן מפורש וחלק שבו אנו מאתגרות את ההצעות השונות שהועלו בדיון – ובוחנות יתרונות וחסרונות.

4. תמיכה בסוכנות של מורות במהלך שיח מקצועי

רקע תיאורטי: מורים מצופים לדעת לעשות הכל³⁹ – לתמוך רגשית בתלמידיהם, לטפח חשיבה, לחנך לערכים, לטפח את כישורים החברתיים, לבנות איתם תמונת עתיד ועוד. עם זאת, בעידן הנוכחי, הצלחתם של מורים נמדדת פעמים רבות על ידי הציונים של התלמידים שלהם. הדבר משפיע הן על תחושת המקצועיות של המורים והן על פיתוח מקצועי ולמידת מורים⁴⁰.

אחריות וסוכנות (agency) הם מרכיבים מרכזיים בזהות המקצועית של מורות:

אחריות – מה אני אמורה לעשות במסגרת התפקיד שלי?

סוכנות – מה אני יכולה לעשות במסגרת התפקיד שלי, בעזרת האמצעים העומדים לרשותי?

הסוכנות אינה אובייקט "יש" למורה או מהווה מרכיב קבוע בזהותה, אלא היא תלויה הקשר, תרבות, או ניסיון העבר של המורה אשר מניעים אותה לפעול לאור הערכים, האמונות והידע שלה⁴¹.

לעיתים, עלול להיווצר פער בין האופן שבו מורות תופסות את האחריות שלהן להתמודדות עם בעיות מסוימות בפרקטיקה ובין האופן שבו הן תופסות את הסוכנות שלהן, ואז עלולות להיווצר תחושות ייאוש, תסכול, או חוסר יכולת להתמודד עם הבעיה⁴². כך, לעיתים מורות מרגישות אחריות גדולה מאוד על בעיות של תלמידים שהן מרגישות שאין להן שליטה עליהן, אבל נוהגות כאילו אמורה להיות להן שליטה שבזו.

³⁹ Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.

⁴⁰ Cochran-Smith, M., Baker, M., Burton, S., Chang, W. C., Cummings Carney, M., Fern'andez, M. B., & S'anchez, J. G. (2017). The accountability era in US teacher education: Looking back, looking forward. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 572–588.

⁴¹ Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640.

⁴² Segal, A. (2022). When the student is the 'problem' and the teacher is not the solution: Teacher professional identity in an era of accountability and personalized instruction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 32, 100597.

סיגל (2022)⁴³ הדגימה במאמרה את הפער הזה במקרה בו מתוארת ישיבת צוות מקצועי של מורות. במהלך הישיבה מורה תיארה את הקושי לקדם תלמיד מסוים והביעה תסכול רב בשל כך. היא חשה תחושת אחריות גבוהה ביחס לכך. בתגובה לכך, עמיתותיה הצביעו על גורמים אחרים שאחראיים לקיום הבעיה ולטיפול בו, כמו הורים, רופאים, ועוד. היות והגורמים הללו לא ניתנים להפעלה על ידי המורה ועמיתותיה, מידת הסוכנות של המורה לפעול ביחס לקושי שלה צומצמה וכך גם רמת האחריות לפתרון הבעיה. בתיאור המקרה המתואר מעלה זיהינו את הקושי הרב של רות להתמודד עם התלמידים בכיתה, מה שמציף שאלות הקשורות למידת האחריות והסוכנות של רות במהלך שיחה מקצועית. נבחן מה התרחש בשיחה בהתייחס לדרכי התמיכה בסוכנות של רות, ושל המורות בכלל וכיצד ניתן לתמוך בסוכנות של המורות לפעול מתוך התבוננות בנתוני תלמידיהן?

מהלך הפעילות:

א. קריאת תיאור המקרה במליאה והתייחסות למושגים אחריות וסוכנות.

ב. דיון בקבוצות:

- אילו נקודות מבט שונות זיהיתן בתיאור המקרה? אילו אי הסכמות זיהיתן בין העמדות השונות? איך הן השפיעו על הדיון המשותף ועל המשתתפות?
- מיקוד בדרכי התמיכה ביכולת של המורה לפעול בעקבות דיון משותף: בתיאור המקרה רות מסמנת קושי לעבוד עם תלמידיה בכיתה ובתגובה לכך המשתתפות מביעות עמדות שונות ופועלות באופנים שונים. נסמן בתיאור המקרה: כיצד ארבע השותפות בשיח פועלות ביחס לתסכול שהביעה רות? ואחת ביחס לעמדות השנייה? באיזה אופן הפעולות השונות תומכות/עלולות לצמצם את תחושת היכולת (הסוכנות) של המורות להתמודד עם האתגר המתואר בעבודתן בכיתה? מהם היתרונות והחסרונות של כל אחת מהפעולות?

ג. דיון במליאה:

- (1) אילו שיקולים הנחו את המשתתפות לדעתכן בבחירה לפעול באופן זה? נתמקד בפעולות המנהלת והמאמנת.
- (2) מהם היתרונות והחסרונות של כל אחת מהפעולות?

דגשים:

- יש שתי מורות בשיח, אנחנו כנראה נתייחס הרבה לסוכנות של רות, אבל כדאי גם להפנות תשומת לב לסוגיה שיש מורה נוספת בשיח ובמה היא יכולה להיתרם, או עלול לעכב את הסוכנות שלה לפעול בעקבות כזה שיח.
- השתתפות המנהלת במפגש – מצד אחד עלולה לאיים, אבל מצד שני נותן משנה תוקף לדיון, שותפות והכרות עם מה שנעשה בכיתות ועם המאמנת, הצעות קונקרטיות מתוך הניסיון/ההבנה של המנהלת. מתוך עצם הנוכחות של המנהלת המורה מרגישה שראים את העבודה שלה. שזה לא שקוף.

ד. דיון בקבוצות: חשיבה משותפת על דרכים לתמוך בסוכנות של מורות בשיח מקצועי

- באילו דרכים נוספות המאמנת והמנהלת יכלו לתמוך בסוכנות של המורות במהלך ישיבת הצוות?
 - מהם יתרונותיהן וחסרונותיהן?
- ניתן למפות את דרכי הפעולה בטבלה לצד כתיבת יתרונות וחסרונות.

ה. דיון במליאה

⁴³ Segal, A. (2022). When the student is the 'problem' and the teacher is not the solution: Teacher professional identity in an era of accountability and personalized instruction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 32, 100597.

כל קבוצה תציג את הדרכים שהיא הציעה, יתרונותיהם וחסרונותיהם בקצרה. לאחר מכן נבחן: כיצד נשים לב לקשיים שמורות מביעות במהלך שיח מקצועי ביחס ליכולתן לפעול ולהתמודד עם אתגרים מסוימים? כיצד אנו יכולות לאמץ חלק מהפרקטיקות שהוצעו לתמיכה בסוכנות של מורות?

4. הוראה דיפרנציאלית מנקודת מבט התפתחותית

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר – חקר מקרה

המקרה שלהלן מספק הצצה לשיח של מורה ומאמנת שבמרכזו 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 מציגות 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 ומעבב 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 למצאת 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 לווה 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 לפיגומים⁴⁴, המאפשרים לו תהליך למידה מדורג ובר קיימא. 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.

⁴⁴ המונח פיגומים שאוב מהתיאוריה של ג'רום ברנר Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Harvard university press.

תיאור מקרה: תכנון הוראה דיפרנציאלית

המאמנת, יפעת, וטל, מורה ביתה 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 כולם, 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 ההקנייה 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 בחוזקה 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, 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 מניילנות, 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 במעריך.

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 ושיתופי. 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 **ביטול של מחסן המילים** כפיגום מציב את הקלוז ברמת הפעילות הדורשת מיומנויות אורייניות ברמות גבוהות, זו שמכוונת לשאלות "מבוססות ראש", הראש של הלומד, או במילים אחרות מבוססות חשיבה. מילוי של קלוז 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 בקלוז 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 לקלוז – 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 לקלוז עם דף השיר לצדו נעוץ באיתור המשפט שבו משובצת המילה הרלוונטית בשיר ובהעתקתה לקלוז, 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 הקלוז עם מחסן מילים. ייתכן והמוקד שלה איננו בטקסט השלם ובהבנתו, אם יבוטל 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 המידי 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 יכולים לעשות זאת. לעומתה, המאמנת חזרה וזידאה 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 מתבהרת 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 התחברית 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 תיאורטית – אזור ההתפתחות המקורבת (ZPD) (דיון במליאה)

- **הקדמה על אזור ההתפתחות המקורב (ZPD) – מתוך המבוא התיאורטי**
- **איסוף התרשמויות פתוח מקריאת התיאור (במליאה):** כיצד התיאוריה 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.** נקרין 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 קלז (השלמת מילים בשייר) ולכתיבה/התאמה של מילה לתמונה. המילים המרכזיות 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 תיאורטית - התיאוריה של יוגוצקי בדבר טווח ההתפתחות המקורבת ZPD - ונבחן כיצד התיאוריה באה 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 וישאלו 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. קלז עם מחסן מילים. 2. התאמה של מילה לתמונה. 3. סידור מילים במשפט. נבחר אילו פיגומים ניתן לזהות מקריאת התמלול. נשאל: אילו פיגומים זיהיתן 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 הקלז או שמא עדיף שהמשימה תהיה ללא מחסן מילים, והשיר שיש בידם הוא מספק להשלמת הקלז; (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 מבלבלות 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 דיכוטומיה 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.

5. הדגמה ככלי ללמידה – איך ממקדים את נקודת המבט של הצופה? תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר – חקר מקרה

הזדמנויות ואתגרים בשיעור הדגמה (מודלינג) – רקע תיאורטי

מאמנות מביאות עימן לבית הספר ידע וניסיון מקצועי, פרקטיקות ורעיונות, שלעיתים שונים מהנהוג בבית הספר. יישום פרקטיקות ורעיונות אלה דורש שינוי בידע, באמונות ובתפיסות של המורות⁴⁵. אחת האסטרטגיות שבהן מאמנות משתמשות ככלי לעודד שינוי בהוראה הוא הדגמה (מודלינג). הדגמה בתחום החינוך היא הצגה של פרקטיקות הוראה מסוימות הנעשית בידי מדגים מנוסה במטרה לתמוך בלמידה המקצועית של המורות⁴⁶. זהו כלי שביכולתו להשפיע על תהליך הלמידה וההתפתחות המקצועית של מורות⁴⁷. להדגמה יכולה להיות השפעה ניכרת על התפיסה של הצופות אודות הוראה ולמידה בכיתה ועל אימוץ ויישום דרכי הוראה. אולם, בפועל הדגמה היא פעולה מורכבת שלא תמיד תומכת בלמידה של המורה הצופה.



בעת ההדגמה המורה הצופה לאירועים רבים שמתרחשים במקביל. במהלך ההדגמה לא תמיד ניתנת הגדרה מפורשת לגבי מה היא נועדה להדגים (זוהי הדגמה לא מפורשת). כאשר המורה הצופה לא יודעת ונדרשת להכריע על מה להסתכל ומה הרעיון העומד מאחורי הפעולה שהמאמנת עושה, נקודת המבט של המורה לא יכולה להיות ממוקדת מספיק. כדי ללמוד את הפרקטיקות המודגמות, היא נדרשת למקד את המבט במשתנים מסוימים באותה העת ולא באחרים. מלבד מיקוד המבט, מורה הצופה בהדגמה נדרשת להתמודד עם אתגרים ביישום הפרקטיקות לאחר הצפייה, ביניהם יישום הפרקטיקות בהקשר אחר מאשר בהקשר שבו היא מלמדת והבנת העקרונות שעומדים בבסיס הפרקטיקות (שהמדגימה ניסתה לקדם).

ישנן מגוון פרקטיקות שיכולות לתרום ללמידה של המורה הצופה מהדגמה, ביניהן: מיקוד המבט והגדרה מפורשת של מטרת ההדגמה, כמו גם תמיכה במורה הצופה לפני, במהלך ולאחר ההדגמה. תמיכה זו כוללת שיחות, הבהרות, משוב

⁴⁵ Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching*, Vol. 2. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

⁴⁶ *Teaching and Learning*, Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *46 teacher education*, 23(5), 586-601.

⁴⁷ Bashan, B., & Holsblat, R. (2012). Co-teaching through modeling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207-226.

ותהליכים פרשניים רפלקטיביים בנוגע להוראה שהודגמה בכיתה⁴⁸. שימוש בהדגמה יכול לתמוך בפיתוח של השקפה מקצועית של מורות, כאשר באמצעותו מטפחים מיומנויות כמו זיהוי, פרשנות והדגשה. השקפה מקצועית היא האופן שבו חברי קבוצה מקצועית תופסים, מפרשים, מנתחים, מתכננים ומעריכים תופעות בתחום המקצוע. השקפה מקצועית של מורה מאפשרת לה להבחין, לפרש ולהבין תופעות באינטראקציות בכיתה⁵⁰. היא מעצבת ומשפיעה על יכולתה לזהות אירועים רלוונטיים, לזהות את טווח האפשרויות לתגובות לאירועים אלה ולפרש את השיקולים שהם מציעים לדרכי הפעולה שבחרו. למשל, מורה הצופה באירוע בכיתה, לדוגמה במסגרת הדגמה, יכולה לזהות את החשיבה של התלמידים (לעתים מרומזת בתגובותיהם בעל פה ובכתב) ולנמק את דרכי הפעולה של המאמנת שמנסה לאתגר את החשיבה של התלמידים. אחת מפרקטיקות השיח שבאמצעותן מתעצבת השקפה מקצועית היא הדגשה (highlighting) (Goodwin, 1994) – חשיפה, סימון והבלטה של מרכיבים ופעולות בתוך הקשר מורכב המסייעים להבנה של תופעה, בעוד שרכיבים הקשורים לתופעה נשארים ברקע⁵¹. סימון זה יכול להיעשות במגוון דרכים, למשל, בהתייחס לאימונים אוריינות, מאמנת יכולה לסמן למורה הצופה לפני או במהלך השיעור פרקטיקות שתומכות בקידום דיון שמעודד השתתפות ולהפנות את מבטה של המורה לדרכים השונות שבהן התלמידים משתתפים בדיון. ההדגשה יכולה למקד את המבט של המורה לתופעה זאת ולצמצם העמקה בסוגיות אחרות, למשל האופן שבו נבנה מהלך השיעור.

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

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

⁴⁸ Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23(5), 586-601.

⁴⁹ Zilberstein, M. (1998). Teaching as a reflective practical engagement: Guidelines to an alternative training program and in-service workshop, Discussion Paper Number 1, Tel Aviv, Israel: Mofet Institute, Ministry of Education, Culture and Sport, Department of Training Teaching Workers. 226BASHAN AND HOLSBLAT

⁵⁰ Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B.S. Nelson, & J. Warfield (Eds.) *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (pp. 75-93). Hillsdale, NJ: Erlbaum

⁵¹ Goodwin, C. (1994). *Professional Vision*. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.

תיאור המקרה

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

ההקשר שבו פעלה המאמנת

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

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

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

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

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

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

מהלך המפגש (שעתיים):

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

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

מהלך המפגש

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

הערות	פעילות	זמן
	<ul style="list-style-type: none"> • איך הייתה החוויה שלכן כצופות בהדגמה? • מה הצפייה אפשרה? • מה היה קשה בצפייה? מה הסיבות לכך? (אפשר להתייחס לסיבות חיצוניות – למשל, העדר מיקוד/הנחיה ברורה לצפייה, או הכרות עם מערך השיעור, ולסיבות פנימיות – היבטים שקשורים בכל אחת – זיכרון, תפיסות חינוכיות ביחס למה שנעשה בהדגמה ועוד). • מה למדתן מהצפייה ומה את יכולה ליישם בעקבות הצפייה? • מה יאתגר את היישום? • נחשוב על האופן שבו קשיים אלה יכולים להתבטא בכיתות שבהן המאמנות מדגימות בכיתה. 	
<p>שקופית כללי האתיקה:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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]. 	<p>(2) פתיחת המפגש והצגת מטרותיו: באמצעות עבודה עם נתונים מחקריים מבית הספר נדון בפרקטיקת ההדגמה, באתגרים ובהזדמנויות הכרוכים בשימוש בה, ובאתגר מרכזי אחד והוא מיקוד נקודת המבט של מורה הצופה בשיעור ההדגמה.</p> <ul style="list-style-type: none"> • הצגת מבנה המפגש. (1) קריאת תיאור המקרה (2) ניתוח מובנה של האירוע ותיאור המקרה הכולל התבוננות ודיון בפעולות המאמנת במהלך ההדגמה וניסיון להבין את מטרותיה והשיקולים שלה (3) בחינת חלופות לפעולות במהלך ההדגמה (4) סיכום ורפלקציה. • חידוד המטרה. אנו מתבוננות בתמלול ובתיאור האירוע במטרה ללמוד מהם על הפרקטיקה שלנו ועל דרכי אימון והנחיה. אנו נשתמש בשמות בדויים במהלך הדיון. • הצגת כללי האתיקה. • הצגת הרקע לאירוע. המנחה תציג את הרקע לאירוע המתואר. • הדגשת ההקשר. כדאי להדגיש את המטרה הכללית הנרחבת של המאמנת של השימוש בהדגמה: הקניית קריאה והוראת אוצר מילים בתוך הקשר, באופן שמעודד הבנה ופרשנות של התלמידים. ניתן להוסיף כי נעשה ניסיון להדגים פרקטיקות המערערות על פרקטיקות מסורתיות יותר בהוראת קריאה ואוצר מילים, ולשם כך המאמנת השתמשה בספר מחוץ לתוכנית הלימודים. המאמנת אחראית בבית הספר על בחירה ורכישת ספרים לספריית בית הספר. 	10 דק'
<p>תיאור המקרה דפים ועטים</p>	<p>(3) הקראת תיאור המקרה</p> <ul style="list-style-type: none"> • נמנה מתנדבות להקראה במליאה. • נקדיש זמן לשאלות הבהרה שבהן מאמנות יכולות להפנות שאלות לשם הבנת האירוע. <p>דגשים:</p>	10 דק'

זמן	פעילות	הערות
	<ul style="list-style-type: none"> • יתכן ויישאלו שאלות הבהרה שמגולמת בהן שיפוטיות/הצעות להתמודדות עם האתגר, כדאי להימנע מכיוון זה של דיון ולחדד שוב את האופן שבו כדאי שישאלו שאלות. כמו גם, להשהות את ההצעות שיעלו להתמודדות עם האתגר לשלב מתקדם יותר בדיון. 	
40 דק'	חלק ב': פעולות המאמנת בשיעור ההדגמה	
25 דק'	<p>(1) דיון בזוגות/קבוצות: זיהוי ופרשנות של פעולות המאמנת דיון בעקבות הקריאה יתמקד בשאלות:</p> <ul style="list-style-type: none"> • מה הפעולות שהמאמנת עושה בשיעור ההדגמה? • באילו סוגי מטרות אפשריות פעולות אלה תומכות? • מה הייתן מצפות מהמורה שתדע לעשות אחרי שתצפה בהדגמה מסוג זה? <p>דגשים והצעות</p> <ul style="list-style-type: none"> • יש חשיבות לזיהוי ופרשנות שיהיו צמודים לתיאור המקרה, כולל התייחסות להקשר המתואר. אפשר לבקש מהמאמנות לכתוב/להדגיש תימוכין/ראיות מתוך התיאור הכתוב כאשר הן דנות ביניהן בשאלות השונות. <p>מיקוד המבט של המורה הצופה בפעולות המקדמות הקניית קריאה בתוך הקשר (להרחבה ראי נספח 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • מתוך התבוננות על תיאור המקרה, איזו פעולה/שתי פעולות מרכזיות מקדמות הקניית קריאה באופן שמעודד הבנה ופרשנות של התלמידים? • מה ההשפעה שלהן על המתרחש בכיתה? 	<p>לוח וטושים/ נייר גדול וטושים</p> <p>כתיבת הרעיונות המרכזיים שעולים בקבוצות ומינני נציגה להצגתם.</p>
15 דק'	<p>(2) שיתוף ועיבוד (מליאה) – כל זוג מציג תובנות מרכזיות מהעבודה. לאחר מכן נדון ונסכם:</p> <ul style="list-style-type: none"> • אילו פעולות מרכזיות זיהיתן ככאלה שתומכות בהקניית קריאה באופן שמעודד הבנה ופרשנות של התלמידים? • מה התרחש כאשר נדרשתן למקד את המבט שלכן בפעולות מסוימות? בעצם מיקוד המבט אנו מדגישות פעולות מסוימות על פני אחרות ומנסות להעמיק בהבנתן. מה התרומות האפשריות של מיקוד מסוג זה במהלך שיעור הדגמה? מצד המורה הצופה ומצד המאמנת? מה החסרונות במיקוד? • באופן רחב יותר, מהן ההזדמנויות ללמידה מהדגמה בהקשר זה? מהם האתגרים בלמידה? ממה הם נובעים לדעתכן? <p>כדאי למפות את ההתייחסויות על גבי הלוח כעזר להמשך הדיון.</p> <p>דגשים:</p> <ul style="list-style-type: none"> • כשאנו מתייחסות לקשיים בלמידה מהדגמה אנו רוצות להתייחס להיבטים שקשורים בזיהוי, פרשנות ועיבוד המידע שנאסף במהלך שיעור ההדגמה. יתכן והדיון יגלוש להיבטים שקשורים בהתנגדויות של מורות למאמנת, ליחסי כוח ועוד. אין לנו מייצוג זה תימוכין לכך ולכן ננסה שלא להעמיק בהיבטים אלה במפגש זה, אך כן ניתן להציף אותם ולהביא ייצוג תומך בנושא בהמשך. 	
40 דק'	חלק ג': הצעת חלופות (בקבוצות)	

הערות	פעילות	זמן
	<p>(1) דיון בקבוצות</p> <ul style="list-style-type: none"> • אנחנו הצענו שקשה לתפוס כל כך רבה פעולות בתוך מהלך שיעור הדגמה ובחנו כיצד מיקוד והדגשה של פעולות מסוימות יכול לתמוך. אילו גורמים נוספים יכולים להקשות על למידה מהדגמה בהתייחס לאופן שבו אנו כמאמנות מעצבות אותו/מתכננות? • באילו דרכים ניתן למקד את נקודת המבט של המורה הצופה במהלך שיעור הדגמה ולהדגיש רכיבים שונים בהדגמה? מה היתרונות והחסרונות של דרכים אילו? • באילו פרקטיקות נוספות נוכל להשתמש כמאמנות לפני, תוך כדי ולאחר שיעור ההדגמה כדי לתמוך בתהליכי למידה של המורה הצופה? מהם האתגרים וההזדמנויות של כל פרקטיקה? כלומר, מה הן מקדמות ובמה הן עלולות לפגוע? <p>דגשים והצעות:</p> <ul style="list-style-type: none"> • חשוב לייצר אמפתיה כלפי המתח והמורכבות. • אנחנו לא רוצות להכריע אם ההדגמה או הבחירה בהדגמה הייתה טובה או לא טובה. במקום, אנחנו רוצות לבחון מה היתרונות והחסרונות של השימוש בהדגמה בהקשר הנוכחי ומעבר לו, ואת האפשרויות לשינויים בתהליך ההדגמה או בחירת פרקטיקות נוספות מלבדה, שתומכות בהדגמה. כמו כן, נרצה לבחון את יתרונותיהן וחסרונותיהן של פרקטיקות אלה. כדאי למנות נציגות שיתעדו את הנאמר בכל בקבוצה. אפשר לתעד בטבלה הכוללת קטגוריות שונות, למשל, פרקטיקה; שלב בו נשתמש בה – לפני, תוך כדי, אחרי; מטרת השימוש/צורך שעליה היא עונה; יתרונות; חסרונות 	20 דק'
	<p>(2) דיון מסכם (מליאה)</p> <ul style="list-style-type: none"> • שיתוף הרעיונות המרכזיים מכל קבוצה. • דיון בסוגיה ובהתלבטויות העוסקות בהדגמה והפיכתה למעין תהליך הכולל שלבים: (1) טרם ההדגמה; (2) הדגמה בכיתה; ו-(3) העיבוד הנעשה אחריו. נתייחס לפרקטיקות המרכזיות שהוצעו, ליתרונותיהן וחסרונותיהן. <p>דגשים והצעות לעבודה משותפת עם המאמנות:</p> <ul style="list-style-type: none"> • אפשר להדגים ולהתייחס להדגמה שעושים במסגרת ההכשרה או להדגמה שעושים בהקשרים אחרים בכיתה ולהאיר את המורכבויות הייחודיות להקשר המסוים שבו מאמנת נכנסת לכיתה ומבצעת הדגמה מול המורה בכיתה. • אפשר להתמקד בפרקטיקה אחת שהוצעה ולהעמיק את הדיון או לפתח אותה. • מיפוי ותיעוד חלופות – אפשר למפות את דרכי הפעולה החלופיות, יתרונותיהן וחסרונותיהן במעין טבלה/ "בנק" חלופות, ולהקדיש זמן לבחינת יתרונותיהן וחסרונותיהן (או מפגש נוסף). "בנק" מסוג זה יכול להיות מפותח לכדי כלי עזר למאמנת כאשר היא מכינה את עצמה לעשות הדגמה בכיתה/לעבודה עם המורה הצופה. • מיקוד בשיחה מקדימה לשיעור הדגמה – בחשיבה על דרכי פעולה נרצה להתייחס לשיחה מקדימה להדגמה, גם אם הנושא לא עולה על ידי 	20 דק'

זמן	פעילות	הערות
	המשתתפות. בתוך המקרה המתואר, האם שיחה מקדימה להדגמה הייתה מיטיבה עם ההדגמה או דווקא מקשה? מדוע? איך תיראה שיחה כזו במקרה המתואר?	
10 דק'	חלק ה': רפלקציה	
	רפלקציה – מליאה	
	<ul style="list-style-type: none"> • אילו מתחים נוספים מעסיקים אותן בשיעור הדגמה? (זו הזדמנות לאתר אירועים רלוונטיים למאמנות ולנסות להביא את הסיפורים לשיח בהכשרה, גם כמקרי בוחן מפורטים) • איך היה להן הדין? מה היה חסר במהלכו? • האם הן מזהות סוגיות מעניינות שאפשר להמשיך לדון בהן במפגש הבא? אם כן, אפשר להזמין להביא ייצוגים בנושא/לזהות פעילות רלוונטית. 	

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

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

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

- פעולות מרכזיות של המאמנת שזיהינו כתומכות בהקניית קריאה באופן שמעודד הבנה ופרשנות של התלמידים**
המאמנת שירין הדגימה מהלך הוראה שמטרתו לקדם הקניית קריאה באופן שמעודד את התלמידים להיות פעילים וללמוד מתוך הקשר. במטרה לקדם זאת, היא השתמשה במספר פרקטיקות, ביניהן:
- (1) שימוש בספר שלא נמצא בתוכנית הלימודים** והוא מחובר לתרבות ולחיי היומיום של התלמידים – שירין הקריאה את הספר "התרנגולת של ראדי" בחלקים ועודדה את השימוש בספר שראתה בו כרלוונטי לתלמידים והכניסה אותו לכיתה על אף שהוא מחוץ לתוכנית הלימודים.
 - (2) שאילת שאלות סגורות ופתוחות ומרמות שונות של חשיבה**, אשר חלקן דורשות הבנה של הטקסט. באמצעות השאלות שירין עודדה את התלמידים לקחת חלק פעיל בשיעור. בנוסף לשאלות הסגורות שמטרתן הייתה לחלץ מידע ספציפי, שירין גם הפנתה שאלות פתוחות (34, 42). השאלות עודדו את התלמידים להעמיק את החשיבה ולתת תשובות שונות. השאלה הראשונה: "למה האימא כעסה לדעתכם?" עוררה את החשיבה של התלמידים והציפה הסברים מעט שונים למה שקרה בסיפור. שירין המשיכה לשאול שאלות שתמכו במענה על השאלה הרחבה יותר והתלמידים ענו בהתבסס על הסיפור. השאלה הפתוחה השנייה " אם הייתם במקומו של ראדי מה הייתם עושים?". היא ניסחה את השאלה בשפה המדוברת כדי לאפשר הבנה של כל התלמידים וכדי לעודד את התלמידים לענות. בשאלה זו שירין יצרה חיבור בין הסיפור לעולמם האישי של התלמידים, ואפשרה לתלמידים להשתתף ולענות תשובות מגוונות שמתבססות הן על עולמם האישי ועדיין דורשות להיות קרובות להקשר של הסיפור.
 - (3) חיבור התכנים לעולמם האישי של התלמידים** – באמצעות הבחירה בספר המספר על אפיזודה מחיי היומיום של התלמידים ובאמצעות שאילת שאלות הנוגעות לחייהם. החיבור לעולמם האישי יכול לתרום להבנה של הטקסט ואף למוטיבציה ללמוד אותו ולהשתתף בשיעור.
 - (4) שימוש במשלב שפה ספרותית ושפה מדוברת** – לאחר שתלמידים ענו על שאלותיה שירין חזרה על דברי התלמידים כאשר ענו בשפה מדוברת ושילבה בין היתר ניסוחים בשפה ספרותית. התיקונים ששירין עשתה לא היו מאיימים. היא קבלה את התשובות וחזרה עליהן תוך כדי שהיא ניסחה אותן מחדש. בכך היא יצרה סביבה תומכת שבה התלמידים יכולים להרגיש בנוח לענות בשפה המדוברת ולתרגל את כישורי הניסוח שלהם בערבית ספרותית. באמצעות ניסוחים אלה היא גם פעלה לשם העלאת המשלב הלשוני. על ידי הגייה נכונה, התלמידים עשויים לפתח את כישורי ההגייה שלהם ולהבין טוב יותר את הצלילים ודפוסי האינטונציה של השפה. השימוש במשלב הספרותי תוך כדי מהלך השיעור חושף את התלמידים לדקדוק, אוצר המילים ומבני המשפט הנכונים שנמצאים בערבית הספרותית.

הצעות לפעילויות בעקבות הדיון

1. מיפוי ותיעוד חלופות להדגמה בכיתה, יתרונות וחסרונות

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

2. גיבוש מתווה לשיחה מקדימה להדגמה בכיתה

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

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

במהלך פיתוח מתווה השיחה ניתן לדון בסוגיות הבאות:

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

הצעה למבנה שיחה:

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

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

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

לרוב אינן מודעות לעקרונות ולבחירות הפדגוגיות שהמדגימה מנסה לקדם, מה שמקשה על שינוי התפיסות הפדגוגיות שלהם והפרקטיקות שלהן^{52, 53}.

הדגמה מפורשת (מודלינג מפורש) של פרקטיקת הוראה חדשה, היא פחות נפוצה כפרקטיקת אימון. למרות זאת, היא נחשבת ליותר אפקטיבית ללמידה של המורות. דוגמאות להדגמה מפורשת: תכנון משותף של שיעור של מורה ומאמנת. המדגימה מעלה סוגיות ודילמות העומדים בפניה במהלך שיעור ההדגמה ואז היא מפנה את תשומת ליבה ומסבירה למורה בכיתה כיצד תפתור את הבעיה (כאן ועכשיו במהלך ההדגמה). הדגמה מפורשת יכולה לתרום לשינוי פרקטיקות המורות בכיתה, מאחר והמאמנת מבהירה את שיקולי הדעת שהיא עושה בבחירות שלה בזמן ההוראה⁵⁴. אולם, הדגמה מסוג זה עלולה להנכיח היבטים היררכיים באינטראקציה בין מורות ומאמנות ולהעצים התנגדויות.

שאלות אפשריות לדיון מסוג זה:

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

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

רעיונות לסוגיות שאפשר לכוון אליהן ולהביא ייצוג העוסק בהן:

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

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

⁵² Wubbels, T., Korthagen, F., & Broekman, H. (1997). Preparing teachers for realistic mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 32, 1–28.

⁵³ Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601.

⁵⁴ Loughran, J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London/Washington, DC: Falmer Press.

6. הדגמה (מודלינג) – לא רק בכיתה – תהליכי למידה לפני,

במהלך ולאחר שיעור הדגמה

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר – חקר מקרה

מה היא הדגמה (מודלינג)?

הדגמה (מודלינג) היא פרקטיקת אימון שנחשבת אפקטיבית ללמידה¹, המיושמת בדרך כלל על ידי מורות מנוסות או מדריכות במסגרות הכשרת מורים על ידי מורים מנוסים. פרקטיקה זו מיושמת אף באופן נרחב ע"י מאמנות מישירים. בשיעור הדגמה, לוקחת המאמנת את תפקיד המורה ומלמדת בכיתה על מנת להדגים יישום של פרקטיקת הוראה מסוימת, שהמורה יכולה ללמוד ממנה². בדרך כלל, מאמנות מדגימות פרקטיקות הוראה שנחשבות חדשניות אך אינן מוכרות ומיושמות בהכרח על ידי המורות. לדוגמה, עבודה עם קבוצה קטנה בזמן ששאר הקבוצות עובדות באופן עצמאי, שילוב משחק בהוראה וכו'.

למה מאמנות משתמשות בהדגמה?

להדגמה מטרת ויתרונות רבים: היא מאפשרת להדגים הלכה למעשה איך מיישמים פרקטיקת הוראה שיכולה להישמע למורות מורכבת, לא מובנת וקשה ליישום; היא עשויה להפחית את החשש של מורות כי הפרקטיקה ("יפה" ככל שתהיה על הנייר) איננה ישימה או מתאימה לכיתה שלהן ולהשרות עליהן בטחון בכך שיישום הפרקטיקה אפשרי, גם בכיתה שלהן; ההדגמה ממחישה את היתרונות הייחודיים של הפרקטיקה, למשל, המורה יכולה לראות את ההנאה של התלמידים מהפעילות, את המוטיבציה שהיא מייצרת, או את העובדה שהיא מאפשרת לתלמידים שלא משתתפים בדרך כלל להשתתף³.

מעבר ללמידה של כלים מעשיים ליישום הפרקטיקה ויצירת מוטיבציה בקרב המורה, שיעורי ההדגמה יכולים לשרת מטרת נוספות. למשל, הם יכולים לתרום להעמקת הקשר בין המאמנת למורה ולכיתה שלה. שכן, כאשר המאמנת לוקחת חלק פעיל בהוראה בכיתה, מתאפשר לה לראות ולהרגיש מה מתרחש בכיתה. בנוסף, היא מראה למורה שהיא שותפה לעשייה בכיתה, יודעת איך לקחת חלק בהוראה ורוצה להתמודד עם המורכבות שבה. שותפות זו יכולה לחזק את תחושת האמון בין המורה והמאמנת. בנוסף האינטראקציה הישירה של המאמנת עם תלמידי הכיתה מאפשרת לה להכיר מקרוב כל תלמיד ותלמידה ולהבין טוב יותר את האתגרים הייחודיים איתם מתמודדת המורה.

למה קשה ללמוד מהדגמה?

לשאיפה של המאמנות כי רק מעצם ההתבוננות באופן שבו הן מיישמות את הפרקטיקה בכיתה יוכלו המורות ללמוד ליישם אותה בעצמן ואף יבינו את היתרונות שלה, אין לכך בסיס איתן על פי הידע הקיים בספרות המחקרית. ראשית, קשה ללמוד מהדגמה בגלל מגבלות המערכת הקוגניטיבית שלנו⁴. כלומר, באינטראקציה כיתתית, הקשר שהוא כל כך עשיר ועמוס בגירויים, תבחין המורה (או כל צופה אחר) רק בחלק קטן מהמתרחש ומהלכים והתרחשויות רבות יישארו מחוץ לטווח "ההבחנה" שלה. מעבר לכך, רק חלק קטן ממה שהמורה תבחין בו בזמן הצפייה בשיעור יאוחסן בזיכרון באופן שניתן לשליפה, כלומר, באופן כזה שהיא תוכל "להיזכר" בו בהמשך במצבים אחרים, למשל, כשהיא מתכננת או מיישמת בפועל את הפרקטיקה בכיתה שלה. לבסוף, הפקת משמעות מההדגמה דורשת לא רק לזכור את מה שהתרחש, אלא גם לפרש, לנתח ולהבין אותו, תוך התייחסות לשאלות כמו: מה בדיוק המאמנת עושה? איך ניתן לשיים את זה? מה המטרות שהיא מנסה להשיג במהלכי ההוראה שהיא בוחרת בהם? מה הם שיקולי הדעת

¹ Gibbons, L. K., & Cobb, P. (2017). Focusing on teacher learning opportunities to identify potentially productive coaching activities. *Journal of Teacher Education*, 68(4), 411-425.

² Saclarides, E.S. and Munson, J. (2021), Exploring the foci and depth of coach-teacher interactions during modeled lessons, *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-13.

³ Casey, K. (2011). Modeling lessons. *Educational Leadership*, 69(2), 24-29.

⁴ van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244-276.

שהיא מפעילה? מה הן ההשלכות של המהלכים שלה על התלמידים? קצב והיקף ההתרחשויות במהלך השיעור מקשה במידה רבה על המורה הצופה לנתח את מה שמתרחש בכיתה בזמן הצפייה, וכך קשה להפיק משמעות מהאירוע. מעבר למגבלות הקוגניטיביות, גם היבטים חברתיים-רגשיים עשויים להקשות על למידה מההדגמה. כך לדוגמה, המורה עשויה להרגיש חוסר חיבור והזדהות עם מהלכי ההוראה שמיישמת או מקדמת המאמנת (בטענה כי "זה לא מתאים לי ללמד ככה") או להרגיש שאין לה עצמה מספיק מומחיות וכישורים כדי ליישם את הפרקטיקה באופן דומה לדרך שבה המאמנת עושה את זה (בטענה כי "אני לא אצליח לעשות את זה ככה").

איך ניתן לתמוך בלמידה של מורות מהדגמה?

כדי לאפשר למידה משמעותית משיעורי ההדגמה לא ניתן להסתפק רק בצפייה של המורה בשיעור וחשוב לתמוך בלמידה באמצעות אינטראקציה מפורשת בין המאמנת למורה⁵. אינטראקציות התומכות בלמידת המורה יכולות להתרחש לפני שיעור ההדגמה, במהלכו ולאחריו⁶. כך למשל, במסגרת שיחה מקדימה למודלינג יכולה המאמנת לכוון את המבט של המורה להיבט מסוים בהדגמה. במהלך שיעור ההדגמה עצמו יכולה המאמנת, למשל, לתאר בעל פה ובאופן מפורש מהו שיקול הדעת שהיא מפעילה או לבקש מהמורה לתעד (בכתב) את מה שהיא שמה לב אליו. אך אחד המרחבים החשובים לתמיכה בלמידה של המורות מההדגמה היא מתן הזדמנות לאחר ההדגמה לנתח, להבין ולהעניק משמעות למה שהמורה (או המורות) שמו לב אליו במהלך הצפייה בהדגמה. ישנן דרכים שונות להנחות שיחת רפלקציה על שיעור הדגמה במטרה לתמוך בלמידה של מורות ממנה. חקר המקרה הנוכחי מתמקד בשיחה אחת מהסוג הזה. במסגרת חקר המקרה ננסה להתמקד בתהליכי הלמידה של המורות המשתתפות בשיחה. ננסה להבין מה המורות למדו, אילו תהליכי למידה אפשרה שיחת הרפלקציה, מה בדיוק עשתה המאמנת על מנת לתמוך בתהליכי הלמידה האלה ומה עשויים להיות היתרונות והחסרונות של שיחה מסוג זה.

⁵ Casey, K. (2011). Modeling lessons. *Educational Leadership*, 69(2), 24-29.

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

⁶ Saclarides, E.S. and Munson, J. (2021), Exploring the foci and depth of coach-teacher interactions during modeled lessons, *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-13.

תיאור המקרה

המאמנת הילה (כדי לשמור על פרטיות המאמנת והמורות שמותיהן בדו"ס) בחרה לשים השנה דגש מיוחד על למידה של המורות על קידום תהליכי כתיבה של תלמידים. בתהליכי האימון שהיא מובילה היא מנסה לשים דגש על דרכים שבהן מורות יכולות לתמוך באופן מתמשך בפיתוח יכולת הכתיבה של התלמידים ועל דרכים בהן ניתן לתת לתלמידים כלים להעשרת הכתיבה. מפגש ההדגמה מהווה חלק מתהליך מתמשך של עבודה על תוצר כתיבה שמלווה הילה בכיתות ב'. העבודה על תוצר הכתיבה החלה בבחירה של התלמידים בנושא שירצו לכתוב עליו. התלמידים יכלו לבחור מבין מספר אפשרויות: "חיית המחמד שלי" ו"התחביב שלי". במסגרת שיעור ההדגמה הנוכחי הילה רצתה להדגים למורות פעילות של טרום כתיבה, שמזמנת שיח חופשי על נושא הכתיבה, במקרה הנוכחי, "חיית המחמד שלי", כך שהשיח הדבור יהווה בהמשך בסיס לכתיבת התלמידים. תהליך האימון סביב שיעור ההדגמה כלל מפגש הדרכה לפני שיעור ההדגמה, את שיעור ההדגמה עצמו ושיחת הצוות לאחר שיעור ההדגמה. נתאר כאן בקצרה את פעולות האימון בכל אחד מהשלבים.

לפני שיעור ההדגמה:

הילה תכננה את מהלך שיעור ההדגמה יחד עם שתי מחנכות כיתה ב', שרית ופאני, במסגרת הדרכת הצוות השבועית שלהם שהתקיימה מספר ימים לפני שיעור ההדגמה. הילה הביאה להדרכת הצוות את הרעיון לקיים פעילות טרום כתיבה בה ינהלו התלמידים שיח בקבוצות קטנות סביב הנושא שיבחרו המורות – חיית המחמד שלי או התחביב שלי.

במהלך שיעור ההדגמה:

שיעור ההדגמה נעשה עם קבוצה קטנה הטרוגנית של תלמידים שבחרו את נושא "חיית המחמד שלי", מכיתתה של שרית. השיעור התקיים במרחב הבית-ספרי, מחוץ לכיתה. במהלך שיעור ההדגמה התלמידים התבוננו יחד על תמונות של חיות מחמד שונות, שוחחו על התמונות ובאמצעות שאלות מנחות של המאמנת סיפרו בעל פה על חיות המחמד שלהם.

שתי מחנכות כיתה ב' (פאני ושרית) צפו בשיעור ההדגמה של הילה. הילה לא נתנה למורות הנחיה מסוימת למיקוד הצפייה ולא ביקשה מהן לתעד את המתרחש בכתב.

אחרי שיעור ההדגמה:

הילה, שרית ופאני ערכו שיחת רפלקציה על שיעור ההדגמה כמה שעות לאחר שיעור ההדגמה. בתחילת המפגש הילה, המאמנת ביקשה מהמורות להתייחס ל"רגע אחד שהצליח" בשיעור ההדגמה ולתאר מה קרה בו. בהמשך המפגש הילה הזמינה את המורות לתכנן איך ליישם ולהתאים את הפעילות שהודגמה לקבוצת תלמידים אחרת. השיחה נמשכה כ-13 דקות. בתמלול מוצג הדיון של צוות המורות והמאמנת מתחילת המפגש.

תמלול

1. הילה (מאמנת): אני אומרת בואו אפילו תחזרו רגע למה שראיתם בהקדמה ותחפשו רגע אחד מבחינתכן שהצליח. עכשיו אני לא מגדירה מה זה הצלחה. אתם תגדירו מה זה הצלחה. הצליח לתלמיד, הצליח מבחינת השיח, הצליח בכתיבה, הצליח למורה שהוא... שהתלמידים נענו לבקשה שלו. רגע אחד שהצליח. אני אשמח גם אם זה יהיו רגעים אחרים. מה מה היה בו? מה גרם לזה להצליח? בואו נלמד אותו
2. שרית: מה שאמרנו על נתן (שם בדוי)
3. פאני: גם אני חשבתי על נתן, ממש
4. שרית: שהוא ילד שילוב שהוא לא מרבה לדבר בכיתה ולהשתתף ופתאום בקבוצה הקטנה ראינו שהוא נפתח והוא סיפר מאיפה החיית מחמד, ומה הוא עשה והוא הביא לו חלב ופתאום אני ישבתי ככה (מסמנת שהיא הייתה מופתעת) פתאום נפתחו השמיים והוא דיבר ושיתף בלי להתבייש, פשוט היה עם בטחון, כאילו ילד אחר.
5. פאני: אהה
6. מאמנת: זה תפס את שלושתנו בהפתעה כי אנחנו מכירות... פאני, מה יש לך להוסיף על הסיטואציה?
7. פאני: אני חושבת שזה גם בגלל האווירה שהייתה חמימה כזאת שהיינו בקבוצה קטנה, זה לא כמו כל הכיתה וגם ששאלת את השאלות המכוונות זה ממש
8. שרית: כן זה ממש טוב

9. פאני: זה ממש כאילו הוא ידע איך...כאילו שאלת אותו מה אתה חושב למשל איזה צבע חיית המחמד שלך, איפה מצאת אותה ואז הוא התחיל לתאר לנו את החיית מחמד וממש לפי השאלות ואז זה יותר מיקד אותו למה שהוא צריך להגיד
10. שרית: השאלות מאד מוצלחות
11. פאני: כן מאד
12. שרית: כי גם אני אם היית אומרת תכתבי על חיית המחמד שלי, לא הייתי יודעת איפה להתחיל
13. פאני: קשה
14. שרית: אבל אם יש שאלות את יותר
15. פאני: ממוקדת
16. שרית: אהה (נזכרת) עשינו את זה, עשינו את זה באיזו ישיבה בשנה שעברה גם עם שאלות. כן, ואני נעזרתי בזה. כי תגידי לי לכתוב אני לא אדע מאיפה להתחיל
17. פאני: כן, נכון
18. הילה (מאמנת): מה זה מלמד אותנו? מה אנחנו לומדים מזה? כמורות? מה עכשיו אנחנו למדות? ברור
19. שרית: שחשוב היחס האישי בקבוצה קטנה
20. הילה (מאמנת): אוקיי. יופי. בואו נרשום את זה
21. שרית: שחשוב לעבוד בקבוצות קטנות
22. פאני: נכון
23. הילה (מאמנת): בואו נרשום לעצמנו דברים שאנחנו לומדים (מוציאה דבקיות ועט). אושרית, מה אמרת? המאמנת חזרה ושאלה את המורות והמשיגה את שהן אמרו תוך שהיא כתבה על הפתקיות: אקלים, יחס אישי, למידה בקבוצה קטנה, שאלות הטרמה שעוזרות לשיח.
24. הילה (מאמנת): איך הייתה האינטראקציה בין הילדים?
25. פאני: כן, ברגע ש
26. שרית: אוי, כן...
27. פאני: הם אהבו גם להחמיא אחד לשני
28. שרית: גלן (שם בדוי)... מה היה לה? (מנסות יחד להיזכר מה הילדה גלן בדיוק אמרה)
29. פאני: כאילו... "זה נפלא" משהו כזה
30. הילה (מאמנת): "זה מופלא", זה מופלא
31. פאני: כן, לא הבנתי מאיפה היא הביאה את זה (צוחקת) כי לא יוצא לנו בשיעורים ממש לשמוע
32. הילה (מאמנת): נכון, (מסבירה לחוקרת) פאני את נתת את המשימה מול כל הכיתה ואני אמרתי "פאני, בואי נתחיל ואת תצטרפי" ורק נתנו להם להתבונן בתמונות של החיות מחמד ועצרתי ואמרתי לפאני בשקט
33. פאני: "את רואה איך הם מדברים ביניהם"
34. הילה (מאמנת): הם פשוט התחילו לדבר **ביניהם**
35. שרית: איזה חמודים!
36. הילה (מאמנת): היה דיבור ביניהם
37. פאני: ושרה (שם של תלמידה) אומרת לו: "תסתכל אהה... איזה חיה אתה הכי אהבת?"
38. הילה (מאמנת) (יחד עם פאני): "איזה חיה אתה הכי אהבת?" התחילה לשאול אותו שאלות!
39. הילה (מאמנת): (אל החוקרת) מורן (שם בדוי), הם ראו רק כמה תמונות! כן. זה משהו שהשתמשנו בו גם בשנה שעברה והיה מאד מוצלח. זה אותם תמונות. זה בדיוק זה. לא אמרנו כלום! רק שמתי והם התחילו לשוחח ביניהם! היה זוג שהיא שאלה אותו: "איזה חיה אהבת?"
40. שרית: איזה חמוד!
41. הילה (מאמנת): כן. היא אמרה לו
42. פאני: "ידעת..."
43. הילה (מאמנת): "ידעת שלתוכי יש נוצות כחולות?"
44. שרית: זה. זה שווה הכל!
45. הילה (מאמנת): ממש!

46. פאני: והם לא היו מדברים ככה בין עצמם
47. שרית: כן, כי אין להם מתי. אין להם מתי
48. הילה (מאמנת): נכון
49. שרית: צריך ליצור, צריך ליצור... (לא מוצאת את המילה)
50. הילה (מאמנת): צריך ליצור הזדמנויות כאלה?
51. שרית: ליצור הזדמנויות, כן!
52. הילה (מאמנת): יופי
53. שרית: אפילו תראו, לא חשבתי אפילו שהם ישאלו אחד את השני. ליצור הזדמנויות... ליצור הזדמנויות כאלה... בעינינו זה סתם כזה, אבל זה הרבה!
54. פאני: זה המון בשבילם, כן
55. הילה (מאמנת): וזה דורש, זה לא דורש כמעט כלום. מה? הבאת תמונה, הבאת איזשהו פתגם
56. פאני: גירוי קטן וזה יכול לעשות
57. הילה (מאמנת): בדיוק! זה יכול לעשות... מורן, באמת לא עשינו כלום! שמנו את זה והם התחילו לדבר ביניהם.
58. פאני: גם זה מכניס גם לאווירה הצבעונית הזאת... השונות של כל החיות, שאין פה משהו אחד ספציפי.
59. מאמנת: יופי. אז בואו נראה רגע מה עשינו עד עכשיו. לקחנו חלק מה... דיברנו על השיעור, תפסנו חלק שהצליח ואת נתת את הדוגמה של נתן שאת פתאום ראית ילד.. אחר
60. שרית: נכון
61. הילה (מאמנת): לא דומה לתפקוד שלו במליאה. כמה זה חשוב לראות את התפקודים של התלמידים שלנו לא רק בסיטואציה אחת בכל מיני סיטואציות
62. שרית: כי במליאה הוא נבלע, הוא לא מוצא את עצמו
63. פאני: וגם כשלקחנו את הקבוצה זה לא לפי רמה, זה לא לפי רמות
64. שרית: ואני אמרתי לך, מה אני אמרתי לך? שאמרתי לך "נתן..." את זוכרת מה אמרתי לך? אני אמרתי לה לפני: "וואי נתן... אני לא יודעת איך הוא יכתוב, איך הוא..." והיא אמרה לי "אין אין אין מה לעשות. תביאי אותו!" ו... הראה לי (צוחקת)
65. פאני: הראה לנו הכי מכולם
66. הילה (מאמנת): אז יופי אז הייתה לנו פה קבוצה הטרורנית מאד. לרוב בקבוצות הקטנות אנחנו עובדות בקבוצות הומוגניות, אבל שיש לה עניין משותף.
67. פאני: כן, נכון
68. הילה (מאמנת): וראינו איך העניין המשותף יצר קהילה
69. שרית: קשר כזה
70. הילה (מאמנת): קשר וחיבור. ו... אחד סיפר אז השני רצה גם לספר ולהשתתף
71. פאני: גם יכולת לראות יאניס (שם בדוי) שהיא יותר אהה... היא זו שבאה לשאול מה אתה אומר? מה אתה הכי אהבת פה? ואז הוא שיתף אותה, את יודעת, את מבינה? בקבוצה שהיא... למשל... היא באותה רמה את חאה שהם לא מדברים ביניהם. הקבוצה החלשה.
72. שרית: כן הגבה מעודד אולי?
73. שרית: כן, בדיוק.
74. הילה (מאמנת): אז מה אנחנו לומדים? האם התלמידים צריכים כל הזמן לשבת בקבוצות הומוגניות?
75. פאני: זה לא מחייב.
76. הילה (מאמנת): זה לא מחייב, נכון. תלוי מה המטרה שלנו. פה לא רציתי לקדם אהה
77. שרית: אני לא חשבתי על זה ככה כל זה
78. המאמנת צוחקת
79. שרית: אני חשבתי טוב הדגמה של אהה. טוב, את יודעת, מטלת כתיבה. מה כבר יכול להיות? אבל כשמסתכלים על זה פתאום, כשמנתחים את זה מבינים כמה זה חשוב.
80. הילה (מאמנת): עוד משהו. את אמרת את זה שרית, אבל האם למדתן על התלמידים דברים שלא ידעתן?

81. פאני: נכון
82. הילה (מאמנת): למשל אני למדתי ש... על היכולת ש... שניים או שלושה ילדים שם אימצו בעלי חיים מהרחוב!
83. שרית: נתן ו...?
84. הילה (מאמנת): את יודעת מה זה מלמד על הילד? על היכולת שלו להיות רגיש לסביבה שלו?
85. פאני: נכון
86. הילה (מאמנת): זה לא רק בי"ס. בי"ס ולימודים. פתאום הייתה לו הזדמנות להראות לנו אינטליגנציה אחרת שלו, משהו שהוא יודע. ושירי כששאלתי אותה אם היא מתגעגעת לכלבה שלה כשהיא בבית הספר והיא אמרה היא קופצת עלי
87. פאני: כן
88. הילה: אז פתאום אתה רואה ילד שמתעניין בעלי חיים, שאוהב בעלי חיים, שדואג! הם סיפרו על הדאגה. הם הביאו אותו הביתה
89. שרית: איך ליעד אמרה לה? את יכולה לזרוק לו כדור והוא יחזיר לך. איזה חמודה!
90. הילה: זה היה באמת רגע קסום, שאמרת אותו אושרת, שבמליאה
91. פאני: את לא תוכלי לראות את זה
92. שרית: את תראי את הבולטים יותר במליאה
93. פאני: את אותם ילדים
94. שרית: בדיוק
95. פאני: את אותם ילדים שכל הזמן עונים לך על השאלות
96. שרית: והם נבלעים כזה
97. פאני: הם גם מתביישים להגיד טעות או משהו כזה כי יש את הילדים הבומבסטיים בכיתה שהם מיד עונים לך על השאלה וזה. לא נותנים להם בכלל זה
98. הילה: אז נצא רגע מההדגמה שלי ומחר או בשבוע הבא צריך לשבת עם קבוצות בכיתה של.. יכול להיות שיש לנו עוד קבוצה של "חיית מחמד" ויהיו לנו גם קבוצות אחרות.
99. שרית: כן
100. הילה: אז איך ניגשים למשימה? איך מכל מה שדיברנו עכשיו מה אנחנו לוקחות כדי... לעשות את מה שצריך עם הקבוצה הבאה? חני, איפה את? כאילו.. מה זה נותן לך? איפה את עומדת?

מתווה הנחיה לסדנה – תהליכי למידה לפני, במהלך ולאחר שיעור הדגמה

קהל ומסגרת: מאמנות, רכזות, מלוות

מטרות המפגש:

- בחינת האתגרים וההזדמנויות בתהליך אימון שבמוקדו הדגמה (מודלינג): תהליך הכולל שיח ו/או עבודה לפני שיעור הדגמה, במהלכו ואחריו.
 - העמקה בתהליכי למידה שמתאפשרים בעקבות שיח מקצועי לאחר שיעור הדגמה.
 - בחינת הגורמים המאפשרים תהליכי למידה אלה.
 - הרחבת החשיבה בנוגע לפעולות של מאמנת שיכולות לתמוך בלמידה משיעור הדגמה ומשיחה בעקבות הדגמה.
- משאבים תומכים:** (1) רקע תיאורטי; (2) מתווה לדיון; (3) תיאור מקרה + תמלול; (4) הצעה לפעילויות המשך
- מהלך המפגש (שעה וחצי)**

חלק א': אתגרים והזדמנויות ללמידה מתהליך אימוני של שיעור הדגמה (50 דק')
חלק ב': ניתוח שיח מקצועי בצוות – שיחה משותפת לאחר שיעור הדגמה (40 דק')

מהלך המפגש:

חלק א': פתיחה

- (1) הצגת נושא המפגש:** המפגש עוסק בשיח בין מורות ומאמנת המתקיים לאחר שיעור הדגמה של המאמנת בכיתה. בשגרת היומיום לא תמיד מתקיים סוג כזה של שיח לאחר שיעור הדגמה. במהלך המפגש נתבונן ונעמיק בשאלות: מה מאפיין שיח מסוג זה? מה הוא כולל? מה ניתן ללמוד משיח כזה? אילו גורמים תומכים בשיח מסוג זה? מהן דרכי הפעולה האפשריות של המאמנות שיכולות לתמוך בלמידה של מורות בקידום שיח מסוג זה?
- (2) חידוד המטרה.** אנו מתבוננות בתמלול ובתיאור האירוע במטרה ללמוד מהם על הפרקטיקה שלנו ועל דרכי אימון והנחיה. במקרה שנתבונן היום נעמיק בחקר מקרה העוסק בשיחת צוות לאחר שיעור הדגמה.
- (3) הצגת 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 מתווה ההנחיה בהשקפה].

חלק ב': אתגרים והזדמנויות ללמידה משיעור הדגמה: לפני ההדגמה, במהלך ההדגמה ולאחר ההדגמה

מטרות החלק הזה במפגש הן:

- לעורר מודעות לעצם העובדה שאנו כמאמנות יכולות לבחור (ובחורות, במודע או לא במודע) בכלים ובמהלכים שונים על מנת לתמוך בלמידה של מורות משיעור הדגמה.
- להתחיל למפות את רפרטואר הכלים והמהלכים הקיימים בהקשר הזה, עבור כל אחד מהשלבים של התהליך (לפני, במהלך, ואחרי שיעור ההדגמה).
- להתחיל לחשוף את שיקולי הדעת שיכולים לעמוד מאחורי הבחירות בכלים השונים (כלומר, את המטרות שכל אחד מהמהלכים יכול לשרת).

מהלך הדיון

(1) תהליך אימון סביב שיעור הדגמה מתוך הניסיון האישי (בזוגות/קבוצות)

- כל אחת מהמשתתפות כותבת ומתארת בקצרה תהליך אימון סביב שיעור הדגמה שבו היא התנסתה. ניתן לחלק את הסיפור לשלושה חלקים: לפני ההדגמה, במהלך ההדגמה ולאחר ההדגמה.
- כל אחת משתפת בתהליך האימון שבו התנסתה. ביחד המשתתפות בוחרות תהליך אחד ומנתחות אותו בהתייחס ל: (1) מבנה התהליך – מה הוא כלל? מה היה לפני, במהלך ולאחר השיעור? (2) אילו מטרות שירתו המהלכים השונים בהם בחרה המאמנת ועם אלו אתגרים הם אפשרו להתמודד? (3) מה היו האתגרים והאילוצים בקידום המטרות והתהליך?

(2) קריאה אישית של הרקע התיאורטי (ניתן גם לקרוא מראש) ושל תיאור המקרה.

(3) ניתוח תהליך האימון סביב שיעור הדגמה שהובילה המאמנת (בזוגות/קבוצות)

לאחר שעיינו בתהליך האימון שהובילה המאמנת וברקע התיאורטי העוסק בהדגמה:

- כיצד עיצבה המאמנת את תהליך האימון? נזהה איך המאמנת עיצבה את תהליך האימון בכל אחד מהשלבים (כלומר, לפני, במהלך ואחרי שיעור ההדגמה).
- אילו מטרות יכול כל אחד ממהלכי האימון שזיהינו לשרת? באיזה אופן? באילו מטרות אחרות הוא לא תומך? אפשר להתייחס למטרות המוזכרות ברקע התיאורטי, אך כדאי לחשוב גם על מטרות רלוונטיות אחרות.
- עם אילו מהאתגרים בלמידה מהדגמה, תהליך האימון שהמאמנת הובילה יכול לסייע להתמודד? עם אילו לא? מדוע? ניתן לחשוב על אתגרים נוספים מעבר לאתגרים העולים ברקע התיאורטי.

עבור המנחה: ניתן להשתמש בטבלה הבאה בדיון הקבוצתי/בזוגות או במליאה. ניתן להיעזר בטבלה המופיעה **בנספח 1** ולהתייחס לרעיונות המוצעים בה, כמו גם להעלות רעיונות נוספים. בנספח זה מוצגים רעיונות וכיווני חשיבה בלבד והיא לא מציגה את התשובה "הנכונה" בהכרח, כדאי להתייחס אליה כאל חומר רקע שיכול לתמוך בהנחיה.

המהלכים בהם בחרה המאמנת על מנת לתמוך בלמידה של המורות משיעור ההדגמה

מטרות שהמהלך יכול לשרת / אתגרים שהמהלך עוזר להתמודד איתם	מהלכי המאמנת	
		לפני שיעור ההדגמה
		במהלך שיעור ההדגמה
		לאחר שיעור ההדגמה

(4) מיפוי משותף של סוגים של תהליכים הכוללים הדגמה (איסוף במליאה)

כל קבוצה משתפת ומספרת על התהליכים שדנו בהם – בתחילת המפגש מניסיון האישי ועל התהליך שעולה בתיאור המקרה. ביחד נייצר טבלה המסכמת סוגים שונים של תהליכי עבודה שבמוקדם שיעורי הדגמה. לאחר מכן נבחן יתרונות וחסרונות אפשריים של כל אחד מהסוגים.

- **למנחה: הצעה למיפוי בטבלה:** בחלק זה מוצעים רעיונות שיתכן ויעלו במהלך הדיון, אך אין זו טבלה הממצה את כלל הרעיונות וכיווני החשיבה, והיא מהווה בסיס ראשוני לחשיבה לקראת הדיון

מהלך	מהלכי המאמנת	מטרות	אתגרים
לפני שיעור הדגמה			
תכנון משותף של פעילות לשיעור ההדגמה			
שיחה קצרה מקדימה לשיעור המכוונת להיבט מסוים בשיעור			
שיחה מקדימה המכוונת להסתכלות פתוחה על ההדגמה			
ללא שיחה מקדימה			
במהלך שיעור ההדגמה			
הדגמה של פעילות מסוימת			

			הדגמה של שיעור שלם
			צפייה ממוקדת ותיעוד
			צפייה ממוקדת ללא תיעוד
לאחר שיעור ההדגמה			
			שיחת רפלקציה צוותית
			ללא שיחה צוותית
			שיחה קצרה עם המורה והמשך תהליך עבודה משותף באותו נושא

חלק ג': ניתוח שיח מקצועי בצוות – שיחה משותפת לאחר שיעור ההדגמה

בשלב זה נתמקד בחקר מקרה של השיחה שהתקיימה לאחר שיעור ההדגמה. ננסה להבין במה שיחה כזו יכולה לתרום ללמידה של מורות ובאיזה אופן מאמנות יכולות לתמוך בלמידה של מורות בשיח מקצועי בעקבות שיעורי ההדגמה.

(1) קריאת התמלול

אנו מתבוננות בתמלול ובתיאור האירוע במטרה ללמוד מהם על הפרקטיקה שלנו ועל דרכי אימון והנחיה. אנו נשתמש בשמות בדויים במהלך הדיון.

- **נזכיר את כללי האתיקה.** נקרין 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]
- **הקראת התמלול.** נמנה מתנדבות להקראה במליאה. נקדיש זמן לשאלות הבהרה שבהן מאמנות 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.

(2) פעולות הנחיה שתומכות בלמידה מההדגמה (בקבוצות/זוגות)

- מה המאמנת עשתה במהלך השיחה? כל אחת מהמשתתפות מסמנת את הפעולות של המאמנת (פעולות, שאלות, עיסוק בתכנים מסוימים ועוד).
- מתוך ניסיון להבין את הפעולות של המאמנת נשער: אילו מטרות היא ניסתה לקדם במהלך השיחה?
- כיצד הפעולות של המאמנת תמכו בלמידה בשיחה המשותפת?

(3) תהליכי למידה בעקבות שיחת רפלקציה על שיעור ההדגמה

- נסמן בתמלול נקודות שבהן נראה שהמורות הביעו שינוי בחשיבה שלהן, או התייחסו למשהו חדש/מפליא שהן גילו במהלך שיעור ההדגמה.
 - **רעיונות לדוגמה:** תשומת לב לחוזקות תלמידים שלא חשבו עליו, הסבר לאופן שבו הפעילות עיצבה את האפשרות שתלמידים יבטאו חוזקות, חוויה משותפת, בניית ידע במהלך השיעור, דברים שהפתיעו אותן, למידה אחת מהשנייה.
 - מה השיחה אפשרה למורות? מה נראה שהן למדו? מה פחות התאפשר לדעתכן?
- למנחה:** ניתן להיעזר ב**נספח מס' 2** המציע ניתוח של תמלול השיחה כדי לכוון את הדיון ולהעלות רעיונות נוספים.

(4) סיכום (במליאה)

- אילו גורמים תומכים בהזדמנות ללמידה משיחה מסוג זה? כדאי להתייחס להיבטים שעולים מתוך ההנחיה של המאמנת והשתתפות צוות המורות בתוך השיחה עצמה, לצד היבטים שקשורים בתהליך הקודם לשיחה ולהדגמה.

רעיונות לדוגמה: טשטוש התפקידים, שבירת ההיררכיה בין מאמנת למורות באמצעות פעולות המעודדות שיתוף בתכנון, בחשיבה על הנעשה, ואף שוויוניות מסוימת בין בעלות התפקידים השונות ("זו לא הדגמה שלי לכן"); תכנון משותף שהתבצע טרם שיעור ההדגמה – לעיתים כשצופים בשיעור הדגמה, מורות יטו להסתכל על מה המאמנת או המדגימה עושה. במקרה המתואר המורות הכירו את הפעילות ואף תכננו אותה ביחד – יתכן שזה איפשר להן להתמקד באופן שבו התלמידים משתתפים בפעילות ובמה שהפעילות מאפשרת לתלמידים; הנחיה ממוקדת בסוגיה במהלך השיחה – המאמנת מסגרה את השיחה אחרי שיעור ההדגמה באופן שמיקד את הדיון בסוגיה מסוימת (הצלחות ובהמשך חוזקות התלמידים).

- מאמנות מומחיות בתחום האוריינות וממוצבות כמומחיות בתוך בית הספר. בתוך ההקשר של שיעורי הדגמה ובכלל פעולות שונות של המאמנת יכולות לשקף עמדות שונות שהמאמנת תופסת. בבסיס הרעיון של שיעור הדגמה ישנה תפיסה כי למאמנת יש מומחיות שמורות יכולות ללמוד ממנה. בשיחה שלאחר ההדגמה המאמנת יכולה לבחור להדגיש את פערי המומחיות או לטשטש אותם. איך המאמנת מיצבה את עצמה ביחס למורות בתהליך הכולל של שיעור ההדגמה? באילו דרכים היא מיצבה את עצמה כך? כדאי להזמין את המשתתפות להביא דוגמאות מתוך התמלול.
- **רעיונות לדוגמה:** ניתן להתייחס לשני צירים: 1. ציר מומחיות כשבקצה אחד שלו המאמנת ממצבת עצמה כמומחית שמחזיקה בידע ושואפת ללמד אותו באמצעות ההדגמה. בקצה השני של הציר – המאמנת ממצבת עצמה כשווה בין שוות הלומדת ביחד עם המורות. 2. ציר ההנחייה – עד כמה המאמנת ממקדת וסוגרת את השיח/ההדגמה(?) ועד כמה היא מאפשרת לרעיונות וסוגיות לעלות מצדן של המורות?

- איזה סוגים של תפקידים ועמדות נוספים אפשר לאמץ כמאמנות שמובילות תהליכים הכוללים שיעורי הדגמה? מהם היתרונות והחסרונות של העמדות השונות?

נספח 1: למנחה – רעיונות העולים בנוגע למטרות מהלכי המאמנת לפני, בזמן ואחרי שיעור ההדגמה

מטרות שהמהלך יכול לשרת / אתגרים שהמהלך עוזר להתמודד איתם	מהלכי המאמנת	
<ul style="list-style-type: none"> • המהלך יכול להעניק למורות תחושת בעלות על השיעור ולמנוע תחושת זרות שעשויה להתעורר משיעור הדגמה, "זה לא אני, זה לא שלי". • המהלך יכול לפנות את המורות להתבוננות בתגובות התלמידים ובהשתתפות שלהם, כי הן לא צריכות לפנות משאבים קוגניטיביים להבנת הפעילות עצמה. • המהלך מצמצם את ההיררכיה המבנית בין המאמנת למורות שעשויה להיווצר מעצם קיומו של שיעור הדגמה (מתוקף כך שבהדגמה במקרים רבים כמאמנת אני מראה למורות משהו שהן מתקשות לעשות). • המהלך יכול לאפשר ללמוד את פרקטיקת ההוראה שהמאמנת רוצה להדגים (הובלת שיח בקבוצות קטנות כפעילות טרום קריאה) במנותק מהאינטנסיביות של המתרחש בכיתה ותוך דיון בשיקולי הדעת טרום השימוש בפרקטיקה. • אתגר בתכנון הפעילות: הפעילות עשויה לקבל אופי שונה במעט ממה שהמאמנת ראתה בעיני רוחה. 	<ul style="list-style-type: none"> • המאמנת תכננה את מהלך פעילות ההדגמה יחד עם המורות שצפו בהדגמה 	<p>לפני שיעור ההדגמה</p>
<ul style="list-style-type: none"> • הימנעות ממתן הנחיות לצפייה מקדמת יחסים שוויוניים בין המאמנת למורות ומטשטשת את ההיררכיה שעשויה להיווצר כתוצאה ממתן הנחיות מפורשות מצד המאמנת. • אתגר: ללא מיקוד ההבחנה של המורות עשויה להיות מפוזרת, ספורדית או להתמקד בהיבטים שוליים או לאו דווקא בהיבטים שאותם רוצה להדגיש המאמנת. • אתגר: סביר להניח שבעקבות הנחיה פתוחה כזו לא תתאפשר התמקדות בחקירה של המיקרו-פרקטיקות, למשל, איך המאמנת מעודדת השתתפות של תלמידים, פרקטיקה שיכולה להיות מאד משמעותית ללמידת המורות. 	<ul style="list-style-type: none"> • המורות צפו באופן חופשי, המאמנת לא נתנה הנחיות למיקוד הצפייה, וגם לא ביקשה לתעד בכתב. 	<p>במהלך שיעור ההדגמה</p>
<ul style="list-style-type: none"> • המהלך מאפשר להתמודד במידת מה עם העומס הקוגניטיבי, כך שכל אחת מהמורות "שמה לב" וזוכרת היבטים קצת שונים והן יכולות להשלים יחד בצורה טובה יותר את התמונה המלאה של ההתרחשות. • אתגר: המאמנת צריכה להתמקד בתהליכי למידה שונים של מספר מורות במקביל, ולקדם כל מורה מהמקום בו היא נמצאת. 	<ul style="list-style-type: none"> • צפייה משותפת של מספר מורות 	
<ul style="list-style-type: none"> • מצמצם את ההיררכיה, ומאפשר למורות למקד את השיחה במה שחשוב להן. • אתגר: השיח עשוי להתמקד בהיבטים שוליים, ללא התייחסות לפרקטיקות מרכזיות (מצד המאמנת) שנעשה בהן שימוש בשיעור ההדגמה. 	<ul style="list-style-type: none"> • מתן במה פתוחה יחסית למורות לשתף בהיבטים שנראו להן חשובים 	<p>לאחר שיעור ההדגמה</p>

<ul style="list-style-type: none"> • המהלך מאפשר לזהות יחד את היתרונות של הפרקטיקה שהמאמנת מדגימה, ובכך ליצור מוטיבציה ליישם אותה. • המהלך מגן על האופן שבו המאמנת נתפסת מבחינה מקצועית על ידי המורות. • אתגר: מיקוד השיח בהצלחות מצמצם את האפשרויות של המורות להעלות היבטים אחרים בשיח שאולי חשובים בעיניהן יותר. כך מצטמצמת האפשרות של המאמנת להבין איך המורות תפסו את שיעור ההדגמה. 	<ul style="list-style-type: none"> • מיקוד השיחה בהצלחות 	
<ul style="list-style-type: none"> • המהלך מחייב את המורות להתנסות בעצמן ביישום הפרקטיקה בכיתות שלהן. • המהלך מייצר דיון סביב המרכיבים הספציפיים של הפעילות. הוא מעודד ירידה לפרטים, חשיבה ביקורתית, מתוך עמדה המקדמת פעולה ועשייה. • ניתן לחשוב על אפשרויות נוספות לסכם את שיעור ההדגמה שעשויות להיות אפקטיביות יותר לדעת המשתתפות. 	<ul style="list-style-type: none"> • תכנון משותף של פעילות דומה שהמורות יעבירו בעצמן 	

נספח 2: למנחה – פעולות המאמנת בשיח לאחר שיעור הדגמה – רעיונות העולים

מקריאה וניתוח התמלול

- **שורה מס' 1:** אפשר לחשוב על האפשרוים של ההנחיה של המאמנת להתייחס דווקא ל"רגע אחד" מתוך כלל השיעור. הנחיה מסוג זה יכולה למשל לעודד את המורות להתמקד ממש בתהליכי המיקרו של הלמידה וההוראה שהתרחשה.
- **שורה מס' 1:** המאמנת בחרה למקד את השיח ב"הצלחות" של השיעור. למה היא עושה זאת? אלו מטרות זה משרת? מה עשויים להיות החסרונות של זה?
- במהלך ההנחייה כולו ניתן לראות איזון מעניין בין מתן במה למורות לשתף במה שהן הבחינו בו וראו כחשוב בשיעור (**מבע מס' 1**) לבין הפניית מבטן של המורות להיבטים שהמאמנת סימנה כחשובים ומרכזיים. אבל היא עשתה זאת תוך מתן במה עבורן לתאר ולשתף במחשבות שלהן ביחס להיבטים החשובים (**שורה מס' 24**): "איך הייתה האינטראקציה ביניהם?", ולפרקים התייחסה באופן מפורש למה שהיא שמה לב (**שורה מס' 82**): "למשל אני למדתי ש... על היכולת ש... שניים או שלושה ילדים שם אימצו בעלי חיים מהרחוב!".
- לאורך כל השיחה המאמנת שילבה מהלכים שמטרתם להנכיח את הלמידה של המורות מהשיח הזה באופן מפורש. היא השתמשה בטכניקות שונות, למשל:
 - **שורה מס' 18:** "מה זה מלמד אותנו? מה זה מלמד אותנו כמורות?"
 - **שורה מס' 23:** "בואו נרשום לעצמנו דברים שאנחנו לומדים" – בקשה לכתוב את התובנות מהשיח.
- **שורות מס' 59-61:** "אז בואו נראה רגע מה עשינו עד עכשיו...תפסנו חלק שהצליח ואת נתת את הדוגמה של נתן שאת פתאום ראית ילד.. אחר לא דומה לתפקוד שלו במליאה" ... "כמה זה חשוב לראות את התפקודים של התלמידים שלנו לא רק בסיטואציה אחת בכל מיני סיטואציות" – סיכום רפלקטיבי של השיח הכולל גיבוש של עקרונות פדגוגיים כלליים שהמורות יכולות "לקחת איתן".
- **שורה מס' 23:** "איך הייתה האינטראקציה בין הילדים?" – שאלה זו היא מרכזית להפניית המבט (או ההבחנה המקצועית) של המורות: אם עד כה בעקבות ההזמנה לשתף באופן פתוח במה ששמו לב אליו, התייחסו המורות בעיקר להיבט אחד שנתפס בעיניהן כהצלחה: ההשתתפות בשיח של תלמיד שלרוב איננו משתתף בשיח בכיתה. במהלך זה המאמנת כיוונה את המבט של המורות רטרואקטיבית להיבט נוסף של מה שהתרחש בכיתה – האינטראקציה בין התלמידים. במהלך הזה היא הרחיבה את ההגדרה להצלחה של השיעור. באופן דומה **בשורה מס' 80:** "אבל האם למדתן על התלמידים דברים שלא ידעתן?" – המאמנת הרחיבה את ההגדרה למהו שיעור מוצלח, ובעצם העבירה מסר כי הצלחה של שיעור יכולה לבוא לידי ביטוי גם בכך שהשיעור איפשר לנו כמורות ללמוד משהו חדש על התלמידים.

7. רגע אחד שמבחינתך הצליח לתלמיד: הזדמנויות ואתגרים

בשיח ממוקד בהצלחות של תלמידים בבתי ספר תת-משיגים

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר – חקר מקרה

זיהוי של חוזקות תלמידים והבחנת חסר – רקע תיאורטי

הבחנה בתהליכי חשיבה של תלמידים

כל פעילות כיתתית, פשוטה ככל שתהיה, עמוסה באירועים המתקיימים בו-זמנית בכל רגע נתון. כשמורה מלמדת או צופה בפעילות כיתתית היא מפנה את תשומת ליבה להתרחשויות מסוימות (למשל, תלמיד לא משתתף בדיון כיתתי), מפרשת את מה שהיא רואה באופן מסוים (למשל, המורה משערת שהוא חושש להשתתף ולדבר מול כל הכיתה), ומקבלת החלטה לגבי אופן הפעולה המתאים (למשל, המורה מציעה לתלמיד לספר על סיפור אישי שקשור בשאלה שהנחתה את הדיון). תהליך זה, שבו מורים שמים לב לאירועים מסוימים ומפרשים אותם, ובוחרים דרך פעולה נקרא "הבחנה מקצועית" (teacher professional noticing) (Jacobs et al., 2010; Konig et al., 2022).

אחת היכולות החשובות לשיפור ההוראה ולקידום הלמידה היא היכולת להבחין בתגובות התלמידים בזמן השיעור. כאשר מורים מבחינים בתגובות ההתנהגותיות (למשל, השתתפות או חוסר השתתפות), הרגשיות (למשל, התלהבות או מבוכה בעקבות מטלה מסוימת) ובייחוד בביטויי החשיבה של תלמידים (למשל, איך התלמיד מבין את הרעיון המובא בשיעור?) הם יכולים להתאים את ההוראה שלהם טוב יותר לתלמידים ולתמוך בלמידה של התלמידים לאורך זמן. בתהליך ההתמקצעות מורות לומדות לאילו התרחשויות חשוב יותר לשים לב ומאילו התרחשויות אפשר ואפילו כדאי להתעלם. בתחילת הדרך מורות נוטות לשים לב יותר להתנהגויות "מפריעות" של תלמידים ועם ההתמקצעות הן לומדות להפנות תשומת לב רבה יותר לביטויי חשיבה של תלמידים.

במה אנו כמורים מבחינים כשאנחנו מפנים מבט אל התנהגויות, ביטויי חשיבה ותגובות רגשיות של תלמידים שונים בכיתה ואיך ההבחנה והפרשנות של האירועים בכיתה מעצבת בסופו של דבר את הפעולות שלנו?

הבחנה בחסר לעומת הבחנה בחוזקות התלמידים

מורים עשויים להבחין ולפרש התנהגויות וביטויי חשיבה של תלמידים בשני אופנים: הבחנה בחסר (noticing deficit) לעומת הבחנה וזיהוי חוזקות (asset noticing)¹. הבחנה בחסר (deficit noticing) היא הנטייה של מורים לשים לב באופן מתמיד לטעויות, לחוסר ידע או לחוסר הבנה של תלמידים מסוימים תוך התעלמות מההצלחות, מהיכולות ומהכוחות שתלמידים אלה מביעים. הנטייה להבחין בחסר, מלווה בכך שמורים מייחסים את הטעויות וחוסר הידע ליכולת נמוכה (קבועה) של התלמידים. דרכי הפעולה של מורים אל מול אותם תלמידים, לרוב, לא תומכות בלמידה שלהם (Louie et al., 2021; Louie, 2018).

הנטייה להבחין בחסר (deficit noticing) ביחס לתלמידים מסוימים היא תולדה של הבנייה חברתית, ובייחוד של "שיח של חוסר" (deficit discourse) הרווח מאד בתרבות הבית-ספרית, ומופנה במיוחד ביחס לאוכלוסיות מודרות, ביניהן תלמידים הלומדים בבתי-ספר תת-משיגים. חוסר היכולת או "הרמה הנמוכה" מיוחסים בדרך כלל למשפחות התלמידים, לתרבות שממנה הם מגיעים או ללקויות קבועות. תהליך ההבניה החברתית של "שיח של חוסר" משתמר ומתקיים, למשל, דרך השימוש הרווח בקטגוריות כגון "תלמידים חלשים" (לעומת "חזקים") או תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך (לעומת מעמד סוציו-אקונומי גבוה) – שימושים המקפלים בתוכם הנחות יסוד שעלולות לעבב שינוי ואת קידום התלמידים. לדוגמה, ההבחנה בין "תלמידים חלשים" ל"תלמידים חזקים" מקפלת בתוכה הנחת יסוד בנוגע ליכולתם הקוגניטיבית של התלמידים ככזו שלא ניתנת לשינוי. שיח החסר מעצב באופן לא מודע את הפניית המבט של המורים, את תפיסת היכולת שלהם לפעול אל מול אותם תלמידים ואת דרכי הפעולה שלהם. לדוגמה, אם תלמיד נתפס כ"חלש", גם כאשר הוא ישתתף בשיעור, המורה בכיתה עלולה לא להבחין בהשתתפות שלו או לזהות את התשובה

¹ Louie, N. L. (2018). Culture and ideology in mathematics teacher noticing. *Educational Studies in Mathematics*, 97, 55–69.

שלו כמוטעית מבלי לזהות, למשל, את ההבנה (החלקית) שהתשובה שלו מבטאת או את היכולות והצלחות שהוא מבטא.

איך אפשר לאתגר את הנטייה להבחין בחסר?

מחקרים שנעשו בשנים האחרונות מתארים מורים המנסים לאתגר באופן מודע ומכוון את הנטייה להבחין בחסר של תלמידים מאוכלוסיות מודרות, באמצעות תהליך מנוגד שמטרתו לזהות חוזקות (asset noticing) יכולות, והצלחות של תלמידים מאוכלוסיות מודרות.

ניתן לעשות זאת במספר אופנים:

(א) לזהות במכוון בגוף הרעיונות שמבטאים התלמידים את ניצני ההבנה ואת משאבי הידע שהם מתבססים עליהם. כך, למשל, כחלק מהמחקר במיזם מישרים, באחד השיעורים בכיתות ב', המורה שאלה את התלמידים אילו כישרונות יש להם. אחת התלמידות ענתה: "הכישרון שלי זה לעשות שיעורים". דרך פריזמה של הבחנת חסר, התשובה הזו אולי לא מתיישבת עם דוגמאות קלאסיות לכישרונות (שבד"כ נתפסים כקשורים בתחביבים, במיומנויות יוצאות דופן ויכולות של יצירה). אבל, דרך פריזמה של הבחנה בחוזקות, המורה יכולה לזהות בתשובת התלמידה הבנה של המושג "כשרון" כיכולת או מיומנות.

(ב) להרחיב את ההגדרה "המסורתית" של הצלחה בתחום הדעת (במקרה שלנו, אוריינות) ולזהות מגוון רחב של יכולות, כישרונות והתנהגויות כבעלי ערך ללמידתו. לדוגמה במחקרם של לואי ושותפיה² מורה הרחיב בתפיסתו את מנעד הכישרונות הרלוונטיים ללמידת מתמטיקה. כישרונות אלה כללו, למשל, השתתפות בכיתה ("היא תמיד משתפת את כולם ברעיונות שלה"), יצירתיות ("הוא הציג דרך פתרון שאף אחד לא חשב עליו"), התמדה ("הוא הצליח להתמיד ולהתמודד אל מול הבעיה"), יכולות תקשורת ויצירת קשר בבסיס ללמידה ועוד.

אף שתחושת ההעצמה הינה כלי פדגוגי שאין להקל בו ראש, חשוב להדגיש כי בהתייחס לזיהוי של חוזקות תלמידים, אין הכוונה להחמיא לכל תלמיד/ה לשם החיזוק או ההעצמה בלבד, ולזהות בכל מעשה, פעוט ככל שיהיה, ביטוי לחשיבה והבנה מעמיקה. כמו כן, אין הכוונה להנמיך את רף הציפיות של המורה מהתלמידים. זיהוי החוזקות הוא מלאכה מורכבת, אשר דורשת מהמורה לשים לב לחוזקות ולהגיב באופן שיקדם את התלמידים ויתרום ללמידה שלהם. התמיכה ביכולתם של מורים לזהות יכולות, חוזקות והצלחות של תלמידיהם בבתי ספר תת-משיגים יכולה להוות מנוף חשוב לשינוי. במקרה הבוחן המתואר מטה ננתח דוגמה לשיח בין צוות מורות למאמנת אוריינות שאופייין בזיהוי חוזקות (asset noticing). ננסה להבין כיצד נראה שיח כזה ואילו פעולות של המאמנת תמכו בשיח מסוג זה. לאחר מכן נדון בדרכים שבהן מאמנות יכולות לתמוך בשיח מסוג זה.

² Louie, N., Adiredja, A.P. & Jessup, N. Teacher noticing from a sociopolitical perspective: the FAIR framework for anti-deficit noticing. *ZDM Mathematics Education* 53, 95–107 (2021).

- Jacobs, V. R., Lamb, L. L., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for research in mathematics education*, 41(2), 169-202.
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A. K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 100453.
- Louie, N., Adiredja, A.P. & Jessup, N. Teacher noticing from a sociopolitical perspective: the FAIR framework for anti-deficit noticing. *ZDM Mathematics Education* 53, 95–107 (2021).
- Louie, N. L. (2018). Culture and ideology in mathematics teacher noticing. *Educational Studies in Mathematics*, 97, 55–69.

תיאור המקרה

הילה, המאמנת קיימה בתחילת היום שיעור הדגמה בביתתה של שרית, מחנכת כיתה ב'. את השיעור תיכננו המאמנת ומורות כיתה ב' יחד, בישיבת הצוות שהתקיימה מספר ימים קודם לכן. שיעור ההדגמה היה שיעור הטרמה לכתובה בנושא: "חיית המחמד שלי" ונעשה עם קבוצה קטנה הטרוגנית של תלמידים. במהלך השיעור, התלמידים התבוננו יחד על תמונות של חיות מחמד שונות, שוחחו על התמונות ובאמצעות שאלות מנחות של המאמנת סיפרו על חיות המחמד שלהם. בשיעור ההדגמה נכחו שרית ומחנכת הכיתה המקבילה, פאני. לאחר שיעור ההדגמה, בסיום אותו יום קיימו הילה והמורות שיחת הרפלקציה על ההדגמה במסגרת ישיבת הצוות של מורות ב'. השיחה נמשכה כ-13 דקות.

במהלך השיחה ביקשה הילה המאמנת מהמורות להתייחס לרגעים שזיהו כהצלחות. המורות והמאמנת התמקדו בדיון בתלמידים ובהצלחותיהם. הן התלהבו רבות מהשיח הדבור של התלמידים וניסו להבין מה בעיצוב הפעילות אפשר את ההשתתפות והשיח הדבור של התלמידים בהמשך השיח, המורות גם הצביעו באופן מפורש על הלמידה שלהן: "אני לא חשבתי על זה ככה כל זה! אבל כשמנתחים את זה יחד מבינים כמה זה חשוב".

תמלול

101. הילה (מאמנת): אני אומרת בואו אפילו תחזרו רגע למה שראיתם בהקדמה ותחפשו רגע אחד מבחינתן שהצליח. עכשיו אני לא מגדירה מה זה הצלחה. אתם תגדירו מה זה הצלחה. הצליח לתלמיד, הצליח מבחינת השיח, הצליח בכתובה, הצליח למורה שהוא... שהתלמידים נענו לבקשה שלו. רגע אחד שהצליח. אני אשמח גם אם זה יהיו רגעים אחרים. מה מה היה בו? מה גרם לזה להצליח? בואו נלמד אותו
102. שרית: מה שאמרנו על נתן (שם בדוי)
103. פאני: גם אני חשבתי על נתן, ממש
104. שרית: שהוא ילד שילוב שהוא לא מרבה לדבר בכיתה ולהשתתף ופתאום בקבוצה הקטנה ראינו שהוא נפתח והוא סיפר מאיפה החיית מחמד, ומה הוא עשה והוא הביא לו חלב ופתאום אני ישבתי ככה (מסמנת שהיא הייתה מופתעת) פתאום נפתחו השמיים והוא דיבר ושיתף בלי להתבייש, פשוט היה עם בטחון, כאילו ילד אחר.
105. פאני: אהה
106. הילה: זה תפס את שלושתנו בהפתעה כי אנחנו מכירות... פאני, מה יש לך להוסיף על הסיטואציה?
107. פאני: אני חושבת שזה גם בגלל האווירה שהייתה חמימה כזאת שהיינו בקבוצה קטנה, זה לא כמו כל הכיתה וגם ששאלת את השאלות המכוונות זה ממש
108. שרית: כן זה ממש טוב
109. פאני: זה ממש כאילו הוא ידע איך... כאילו שאלת אותו מה אתה חושב למשל איזה צבע חיית המחמד שלך, איפה מצאת אותה ואז הוא התחיל לתאר לנו את החיית מחמד וממש לפי השאלות ואז זה יותר מיקד אותו למה שהוא צריך להגיד
110. שרית: השאלות מאד מוצלחות
111. פאני: כן מאד
112. שרית: כי גם אני אם היית אומרת תכתבי על חיית המחמד שלי, לא הייתי יודעת איפה להתחיל
113. פאני: קשה
114. שרית: אבל אם יש שאלות את יותר
115. פאני: ממוקדת
116. שרית: אהה (נזכרת) עשינו את זה, עשינו את זה באיזו ישיבה בשנה שעברה גם עם שאלות. כן, ואני נעזרתי בזה. כי תגידי לי לכתוב אני לא אדע מאיפה להתחיל
117. פאני: כן, נכון
118. הילה (מאמנת): מה זה מלמד אותנו? מה אנחנו לומדים מזה? כמורות? מה עכשיו אנחנו למדות? ברור
119. שרית: שחשוב היחס האישי בקבוצה קטנה
120. הילה (מאמנת): אוקיי. יופי. בואו נרשום את זה
121. שרית: שחשוב לעבוד בקבוצות קטנות
122. פאני: נכון

123. הילה (מאמנת): בואו נרשום לעצמנו דברים שאנחנו לומדים (מוציאה דבקות ועט). אושרית, מה אמרת? המאמנת חזרה ושאלה את המורות והמשיגה את שהן אמרו תוך שהיא כתבה על הפתקיות: אקלים, יחס אישי, למידה בקבוצה קטנה, שאלות הטרמה שעוזרות לשיח.
124. הילה (מאמנת): איך הייתה האינטראקציה בין הילדים?
125. פאני: כן, ברגע ש
126. שרית: אוי, כן...
127. פאני: הם אהבו גם להחמיא אחד לשני
128. שרית: גלן (שם בדוי)... מה היה לה? (מנסות יחד להיזכר מה הילדה גלן בדיוק אמרה)
129. פאני: כאילו... "זה נפלא" משהו כזה
130. הילה (מאמנת): "זה מופלא", זה מופלא
131. פאני: כן, לא הבנתי מאיפה היא הביאה את זה (צוחקת) כי לא יוצא לנו בשיעורים ממש לשמוע
132. הילה (מאמנת): נכון, (מסבירה לחוקרת) פאני את נתת את המשימה מול כל הכיתה ואני אמרתי "פאני, באי נתחיל ואת תצטרפי" ורק נתנו להם להתבונן בתמונות של החיות מחמד ועצרתי ואמרתי לפאני בשקט
133. פאני: "את רואה איך הם מדברים ביניהם"
134. הילה (מאמנת): הם פשוט התחילו לדבר **ביניהם**
135. שרית: איזה חמודים!
136. הילה (מאמנת): היה דיבור ביניהם
137. פאני: ושרה (שם של תלמידה) אומרת לו: "תסתכל אהה... איזה חיה אתה הכי אהבת?"
138. הילה (מאמנת) (יחד עם פאני): "איזה חיה אתה הכי אהבת?" התחילה לשאול אותו שאלות!
139. הילה (מאמנת): (אל החוקרת) מורן (שם בדוי), הם ראו רק כמה תמונות! כן. זה משהו שהשתמשנו בו גם בשנה שעברה והיה מאד מוצלח. זה אותם תמונות. זה בדיוק זה. לא אמרנו כלום! רק שמתי והם התחילו לשוחח ביניהם! היה זוג שהיא שאלה אותו: "איזה חיה אהבת?"
140. שרית: איזה חמוד!
141. הילה (מאמנת): כן. היא אמרה לו
142. פאני: "ידעת..."
143. הילה (מאמנת): "ידעת שלתוכי יש נוצות כחולות?"
144. שרית: זה. זה שווה הכל!
145. הילה (מאמנת): ממש!
146. פאני: והם לא היו מדברים ככה בין עצמם
147. שרית: כן, כי אין להם מתי. אין להם מתי
148. הילה (מאמנת): נכון
149. שרית: צריך ליצור, צריך ליצור... (לא מוצאת את המילה)
150. הילה (מאמנת): צריך ליצור הזדמנויות כאלה?
151. שרית: ליצור הזדמנויות, כן!
152. הילה (מאמנת): יופי
153. שרית: אפילו תראו, לא חשבתי אפילו שהם ישאלו אחד את השני. ליצור הזדמנויות... ליצור הזדמנויות כאלה... בעינינו זה סתם כזה, אבל זה הרבה!
154. פאני: זה המון בשבילם, כן
155. הילה (מאמנת): וזה דורש, זה לא דורש כמעט כלום. מה? הבאת תמונה, הבאת איזשהו פתגם
156. פאני: גירוי קטן וזה יכול לעשות
157. הילה (מאמנת): בדיוק! זה יכול לעשות... מורן (חוקרת), באמת לא עשינו כלום! שמנו את זה והם התחילו לדבר ביניהם.
158. פאני: גם זה מכניס גם לאווירה הצבעונית הזאת... השונות של כל החיות, שאין פה משהו אחד ספציפי.
159. מאמנת: יופי. אז בואו נראה רגע מה עשינו עד עכשיו. לקחנו חלק מה... דיברנו על השיעור, תפסנו חלק שהצליח ואת נתת את הדוגמה של נתן שאת פתאום ראית ילד.. אחר

160. שרית: נכון
161. הילה (מאמנת): לא דומה לתפקוד שלו במליאה. כמה זה חשוב לראות את התפקודים של התלמידים שלנו לא רק בסיטואציה אחת בכל מיני סיטואציות
162. שרית: כי במליאה הוא נבלע, הוא לא מוצא את עצמו
163. פאני: וגם כשלקחנו את הקבוצה זה לא לפי רמה, זה לא לפי רמות
164. שרית: ואני אמרתי לך, מה אני אמרתי לך? שאמרתי לך "נתן..." את זוכרת מה אמרתי לך? אני אמרתי לה לפני: "וואי נתן... אני לא יודעת איך הוא יכתוב, איך הוא..." והיא אמרה לי "אין אין אין מה לעשות. תביאי אותו!" ו... הראה לי (צוחקת)
165. פאני: הראה לנו הכי מכולם
166. הילה (מאמנת): אז יופי אז הייתה לנו פה קבוצה הטרורגנית מאד. לרוב בקבוצות הקטנות אנחנו עובדות בקבוצות הומוגניות, אבל שיש לה עניין משותף.
167. פאני: כן, נכון
168. הילה (מאמנת): וראינו איך העניין המשותף יצר קהילה
169. שרית: קשר כזה
170. הילה (מאמנת): קשר וחיבור. ו... אחד סיפר אז השני רצה גם לספר ולהשתתף
171. פאני: גם יכולת לראות את יאניס (שם בדוי) שהיא יותר אהה... היא זו שבאה לשאול מה אתה אומר? מה אתה הכי אהבת פה? ואז הוא שיתף אותה, את יודעת, את מבינה? בקבוצה שהיא... למשל... היא באותה רמה את רואה שהם לא מדברים ביניהם. הקבוצה החלשה.
172. שרית: כן הגבנה מעודד אולי?
173. שרית: כן, בדיוק.
174. הילה (מאמנת): אז מה אנחנו לומדים? האם התלמידים צריכים כל הזמן לשבת בקבוצות הומוגניות?
175. פאני: זה לא מחייב.
176. הילה (מאמנת): זה לא מחייב, נכון. תלוי מה המטרה שלנו. פה לא רציתי לקדם אהה
177. שרית: אני לא חשבת על זה ככה כל זה
178. הילה המאמנת צוחקת
179. שרית: אני חשבת טוב הדגמה של אהה. טוב, את יודעת, מטלת כתיבה. מה כבר יכול להיות? אבל כשמסתכלים על זה פתאום, כשמנתחים את זה מבינים כמה זה חשוב.
180. הילה (מאמנת): עוד משהו. את אמרת את זה שרית, אבל האם למדתן על התלמידים דברים שלא ידעתן?
181. פאני: נכון
182. הילה (מאמנת): למשל אני למדתי ש... על היכולת ש... שניים או שלושה ילדים שם אימצו בעלי חיים מהרחוב!
183. שרית: נתן ו...
184. הילה (מאמנת): את יודעת מה זה מלמד על הילד? על היכולת שלו להיות רגיש לסביבה שלו?
185. פאני: נכון
186. הילה (מאמנת): זה לא רק בי"ס. בי"ס ולימודים. פתאום הייתה לו הזדמנות להראות לנו אינטליגנציה אחרת שלו, משהו שהוא יודע. ושירי כששאלתי אותה אם היא מתגעגעת לכלבה שלה כשהיא בבית הספר והיא אמרה היא קופצת עלי
187. פאני: כן
188. הילה: אז פתאום אתה רואה ילד שמתעניין בעלי חיים, שאוהב בעלי חיים, שדואג! הם סיפרו על הדאגה. הם הביאו אותו הביתה
189. שרית: איך ליעד אמרה לה? את יכולה לזרוק לו כדור והוא יחזיר לך. איזה חמודה!
190. הילה: זה היה באמת רגע קסום, שאמרת אותו אושרת, שבמליאה
191. פאני: את לא תוכלי לראות את זה
192. שרית: את תראי את הבולטים יותר במליאה
193. פאני: את אותם ילדים

194. שרית: בדיוק
195. פאני: את אותם ילדים שכל הזמן עונים לך על השאלות
196. שרית: והם נבלעים כזה
197. פאני: הם גם מתביישים להגיד טעות או משהו כזה כי יש את הילדים הבומבסטיים בכיתה שהם מיד עונים לך על השאלה וזה. לא נותנים להם בכלל זה
198. הילה: אז נצא רגע מההדגמה שלי ומחר או בשבוע הבא צריך לשבת עם קבוצות בכיתה של.. יכול להיות שיש לנו עוד קבוצה של "חייית מחמד" ויהיו לנו גם קבוצות אחרות.
199. שרית: כן
200. הילה: אז איך ניגשים למשימה? איך מכל מה שדיברנו עכשיו מה אנחנו לוקחות כדי... לעשות את מה שצריך עם הקבוצה הבאה? פאני, איפה את? כאילו.. מה זה נותן לך? איפה את עומדת?

מתווה הנחיה לסדנה – הזדמנויות ואתגרים בשיח על חוזקות של תלמידים

קהל ומסגרת: מאמנות אוריינות, מלוות מטעם הגופים המלווים, רכזות שפה. ניתן להשתמש בחלק מהמשאבים לפעילות בצוות מורות בהובלת רכזת/מאמנת.

מטרות המפגש

- (1) ללמוד על הפוטנציאל והחשיבות של הבחנת מורים בחוזקות החשיבה של תלמידים, ואף האתגרים הנלווים לכך
 - (2) לבחון את התנאים המאפשרים הבחנה בחוזקות וביכולות חשיבה של תלמידים.
 - (3) לדון בפרקטיקות שבאמצעותן מאמנות יכולות לקדם הבחנה של מורות ביכולות ובחוזקות חשיבה של כלל התלמידים.
- משאבים תומכים:** (1) רקע (2) מתווה לדיון (3) תיאור מקרה + תמלול (4) הצעה לפעילויות המשך

מהלך המפגש (שעה וחצי)

- חלק א': הצגת האירוע, קריאת תיאור המקרה (מליאה) – 20 דק'
חלק ב': ניתוח ההתייחסויות לחוזקות והצלחות של תלמידים בשיח המורות (בזוגות/בקבוצות) – 30 דק'
חלק ג': פעולות המאמנת התומכות בשיח הכולל הבחנה ביכולות וחוזקות (בקבוצות) – 30 דק'
חלק ד': דיון מסכם – 10 דק'

חלק א': הצגת האירוע, קריאת תיאור המקרה (מליאה) (20 דק')

- המפגש עוסק בשיח בין מורות ומאמנת המתמקד זיהוי חוזקות של תלמידים. נרצה להרחיב את נקודת המבט על תהליכי הבחנה של מורות בחשיבה של תלמידים – בדגש על הבחנה בחוזקות ויכולות ולא רק בחסר, במיוחד על רקע ההקשר של עבודה בבתי ספר תת-משיגים; לדון בהזדמנויות ובאתגרים הנלווים לשיח מסוג זה; ולחשוב על פרקטיקות של המאמנות, אשר יכולות לקדם שיח מסוג זה.
- **הצגת מבנה המפגש.** (1) הצגת האירוע, ההקשר, כללי אתיקה; (2) ניתוח מובנה של האירוע ותיאור המקרה; (3) הרפלקציה (4) פעילות המשך למפגש הנוכחי/הבא.
- אנו מתבוננות בתמלול ובתיאור האירוע במטרה ללמוד מהם על הפרקטיקה שלנו ועל דרכי אימון והנחיה.
- **הצגת כללי אתיקה.**
- **הצגת הרקע לאירוע.** המאמנת הילה קיימה בתחילת היום שיעור הדגמה בכיתה של שרית, מחנכת כיתה ב'. את השיעור תיכננו המאמנת ומורות כיתה ב' יחד, בישיבת הצוות שהתקיימה כמה ימים קודם לכן. שיעור ההדגמה היה שיעור הטרמה לכתיבה בנושא: "חייית המחמד שלי" ונעשה עם קבוצה קטנה הטרוגנית של תלמידים. במהלך השיעור, התלמידים התבוננו יחד על תמונות של חיות מחמד שונות, שוחחו על התמונות ובאמצעות שאלות מנחות של המאמנת סיפרו בעל פה על חיות המחמד שלהם. בשיעור ההדגמה נכחו המחנכת ומחנכת הכיתה המקבילה. שיחת הרפלקציה על ההדגמה התקיימה לקראת סוף אותו יום בישיבת הצוות של מורות ב'. השיחה נמשכה כ-13 דקות. השיח של בשיחה הילה המאמנת ביקשה מהמורות להתייחס לרגעים בשיעור שזיהו כהצלחה. המאמנת והמורות התמקדו בתלמידים ובחוזקותיהם. השיחה שלהן הייתה עשירה בנסיגות משותפים להסביר את הקשר בין הוראה ללמידה. כשנקרא את תיאור המקרה והתמלול נסתכל על האופן שבו המאמנת והמורות מתייחסות ליכולות של התלמידים.
- **הקראת תיאור המקרה.** נמנה מתנדבות להקראה במליאה. נקדיש זמן לשאלות הבהרה שבהן מאמנות 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 ב': ניתוח ההתייחסויות לחוזקות והצלחות של תלמידים בשיח המורות (דיון בקבוצות/זוגות) (30 דק')

- נזהה ונסמן נקודות בתמלול שבהן המורות או המאמנת מבחינות בחוזקות ובהצלחות של תלמידים (asset noticing).

ניתן להיעזר במילוי הטבלה לאורך הפעילות:

חוזקה (ציטוט)	תיאור החוזקה/סוג החוזקה	במה זה יכול לסייע להוראה וללמידה בביתה?

- נתאר את החוזקות השונות ונבחן הבדלים ביניהן. ניתן להציע למשתתפות לסווג את החוזקות וההצלחות השונות לפי פרמטרים שונים שהן מציעות (לדוגמה: היבטים שונים – קוגניטיביים, חברתיים-התנהגותיים, רגשיים; או מיומנויות אורייניות שונות – שיח דבור, הבנת הנקרא, מיומנויות כתיבה ועוד; או הסברים שונים לחוזקה – למשל, הסברים הקשורים בתלמידים או הסברים הקשורים במאמנת ובשיעור עצמו ועוד).
- במה הזיהוי של כל חוזקה יכול לסייע להוראה וללמידה בהמשך בביתה, במיוחד ללמידה של מיומנויות אורייניות שפה?
- **איסוף במליאה:**
אופציה 1:
* לאילו יכולות וחוזקות של התלמידים המורות (ואולי גם אנחנו) מתייחסות ולאילו היבטים הן (ואנחנו) מתייחסות פחות? נחשוב מעבר לייצוג הקיים ונשאל לאילו חוזקות ויכולות נוספות אפשר להתייחס כאשר דנים בחוזקות של תלמידים? מדוע יתכן ואנו נוטות להתייחס להיבטים מסוימים ולא לאחרים?
- **אופציה 2:**
* בשלב הראשון נדון במושגים העולים מהרקע התיאורטי: deficit noticing; asset noticing והדרכים שתומכות בasset noticing. אפשר להציג במצגת או להשתמש ברקע התיאורטי המוצג מעלה. נחدد כי אין הכוונה שצריך להתעלם מקשיים וטעויות של תלמידים. כמו כן, לא כל שיח על הצלחות הוא asset noticing ונדגים: למשל, הערכה מוטה וכללית של התנהגויות ויכולות של תלמידים והאדרת המשמעות שלהן; זיהוי בהשתתפות מוגבלת של תלמיד כהשתתפות יוצאת דופן בשיעור; או זיהוי של חוזקות והצלחות של תלמידים בהקשרים מסוימים ללא הכרה אמיתית בכך שחוזקות אלה רלוונטיות בהתנהלות בביתה – הם דוגמאות להתייחסות להצלחה באופן שלא מכיר ביכולות ובחוזקות התלמידים באופן שיקדם את הלמידה שלהם.
* כפי שראינו ברקע התיאורטי, אחת הדרכים לזהות חוזקות של תלמידים, כרוכה בהרחבה של ההגדרה "המסורתית" של הצלחה בתחום הדעת (במקרה שלנו, אוריינות) תוך זיהוי מגוון רחב של יכולות, כישורים והתנהגויות כבעלי ערך ללמידתו. כיצד החוזקות וההצלחות של התלמידים, שבהם הבחינו המורות בתמלול, מתכתבים עם התפיסה שלנו את האוריינות? האם וכיצד החוזקות שזיהו המורות יכולים לסייע להוראה וללמידה בביתה? באיזה מיומנויות החוזקות האלה תומכות?

חלק ג': פעולות המאמנת התומכות בשיח הכולל זיהוי יכולות וחוזקות (30 דק')

דיון בזוגות/קבוצות:

- כל אחת מהמשתתפות מעיינת בתיאור המקרה ובתמלול ומסמנת פעולות ובחירות של המאמנת שתומכות בשיח הממוקד בחוזקות והצלחות התלמידים.
- בקבוצה נדון בשאלה אילו פעולות של המאמנת במהלך השיחה ומעבר לה אפשרו את השיחה שכללה זיהוי הצלחות וחוזקות של תלמידים (asset noticing)? ואילו גורמים נוספים אפשרו את השיח?

דיון במליאה:

- איסוף מהקבוצות: מה איפשר את השיח הממוקד החוזקות, במקרה הספציפי הזה? אפשר לייצר קטגוריות שקשורות בגורמים המאפשרים, לדוגמה: סוג הפעילות עם התלמידים, אינטראקציה בצוות עם המאמנת, מיקוד השיח ופעולות שיח של המאמנת (סביב הצלחות); פעולות המאמנת בשלבים שונים: לפני הפעילות בביתה, במהלך הפעילות בביתה ובזמן השיחה עם המורות.

- מה "לוקחות" המורות איתן מהשיח המשותף הזה על חוזקות של תלמידים? אילו עקרונות פעולה נוכל לקחת ממה שנעשה בדוגמה כאן שיכולים לשרת אותנו גם בפעילויות אחרות ובהקשרים אחרים?

אפשרות להעמקה – דיון בפעולות קונקרטיות המקדמות עשייה בעקבות הבחנה משותפת בחוזקות ויכולות (דיון בזוגות/קבוצות)

- כיצד הייתה יכולה המאמנת לתמוך בשיח שיניע את המורות לפעולות קונקרטיות? והאם יש צורך בכך?
- כדאי לבחון את יתרונותיהן וחסרונותיהן של ההצעות השונות. ניתן לנסח משפטים היפותטיים בנקודות שונות בתוך השיח כתגובה של המאמנת ליכולות ולחוזקות שהעלו המורות. ניתן לתעד את ההצעות הקונקרטיות ככלי עזר להמשך בעבודת המאמנות כטבלה המסכמת את ההצעות, יתרונותיהם וחסרונותיהם.

חלק ד': דיון מסכם: אילו בעיות וסכנות יש באימוץ שיח המבוסס על זיהוי חוזקות?

הצעות לפעילויות בעקבות הדין

1. למה זה מפליא אותנו?

לאחר שקראנו את התמלול אפשר להפנות את נקודת המבט של המורות לנקודות בשיח שבהן המורות בצוות מביעות פליאה.

שאלות מנחות:

- מה לדעתנו היא מבטאת?
- אילו הנחות יסוד עשויות להיות מקופלות בפליאה?
- מה ההשלכות של כזו פליאה על ההוראה?
- הפליאה עשויה לבטא את הקושי להתנתק מהנחות יסוד מוטות כלפי תלמידים הנתפסים בעינינו כבעלי הישגים ויכולות נמוכות. נרצה לחשוב על מה הנחות אלה נשענות? כיצד ניתן לאתגר הנחות אלה?

2. הרחבת ההגדרה "המסורתית" של אוריכות

אחת הדרכים העולות מהספרות המקצועית לעידוד של זיהוי יכולות וחוזקות היא להרחיב את ההגדרה של יכולות, חוזקות והצלחות בתחום הדעת, במקרה שלנו, אוריכות. שכן, חלק מהיכולות והחוזקות לא תמיד מזהות באופן ישיר ומובהק כמיומנויות אוריכיות, גם אם הן כאלה. בשלב הראשון נמפה את המיומנויות "המסורתיות" הנדרשות ללמידת אוריכות כפי שאנו מתייחסות אליהן בשגרת היומיום. נשאל מה עוד נדרש כדי ללמוד אוריכות שפה? אילו יכולות וחוזקות תומכות בלמידת אוריכות?

נתמקד במיומנות אוריכיות ספציפית אחרת מזאת שהופיעה במקרה הנוכחי, למשל מיומנות כתיבת סיפור). ניתן להסתכל על פעולות ומיומנויות נדרשות בחוזר מנכ"ל (? או מסמך אחר?) ונשאל את המאמנות: (א) כיצד המיומנויות הנדרשות תומכות בכתיבת סיפור? (ב) איזה יכולות וחוזקות נוספות תומכות במיומנות הזו? (ב) אילו מרכיבים בשיעור/ביחידת ההוראה יכולים לאפשר לתלמידים לחשוף את החוזקות האלה בבסיס ללמידה? (למשל, זמן עבודה בקבוצות, זמן ניסוח תשובות באופן אישי על הדף לפני מענה על השאלות בעל פה ועוד).

3. תכנון משותף של פעילות למורות בנושא הבחנת חסר והבחנה בחוזקות של תלמידים: מאמנות מתכננות

בקבוצות פעילות הקשורה בנושא שיוכלו להשתמש בה בעבודתן עם הצוות. כדאי לחשוב על המטרה של הפעילות, למשל, לעורר מודעות; לחשוב על דרכים לעידוד הבחנה ביכולות ובחוזקות בכיתה (כפי שצוין ברקע: (א) לזהות במכוון בגוף הרעיונות שמבטאים התלמידים את ניצני ההבנה ואת משאבי הידע שהם מתבססים עליהם? או (ב) זהות באיזה אופן מחשבות, יכולות וכישורים שהתלמידים מבטאים רלבנטיים לקידום שלהם בתחום הדעת הנדון. ניתן להיעזר בעמוד הרקע ובמהלך ההחיה שהוצע מעלה בבסיס לחשיבה על הפעילות.

8. מה בין אסטרטגיות טרום קריאה לבין תפיסות של ידע?

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר – חקר מקרה

הקשר בין הטרמת קריאה ותפיסות אפיסטמיות על ידע וידיעה – רקע תיאורטי

הטרמה ומטרותיה

קריאה איננה מלאכה פשוטה, שכן כרוכות בה בו זמנית שתי פעילויות עתירות ידע ויכולות (Pikulsky & Chard, 2005): מחד, זיהוי ופיענוח של מילים, אשר נדרש להן ידע פונולוגי, דקדוקי, אורתוגרפי וסמנטי (Perfetti, 2007) ומאידך הבנייה של משמעות, שמצריכה שילוב של הידע הקודם וכן חשיבה מסדר גבוה כמו הסקה, אינטגרציה וניטור ההבנה (Cain, 2016). מאחר ששתי הפעילויות תובעות תשומת לב רבה, מלאכת הקריאה עבור קוראים צעירים עלולה להפוך למלאכה מפרכת, לא מתגמלת ואף מעוררת חרדה (Katzir et al., 2018). בנוסף, מחקרים מצביעים על חשיבותן של ההתנסויות הראשוניות בקריאה. אלה מעצבות את תפיסת הקוראים הצעירים את עצמם כקוראים ואף כבעלי מסוגלות אקדמית, וכן ישנה להן השפעה על המוטיבציה של הקוראים הצעירים לקרוא ולהעמיק בקריאה (Chapman & Turner, 2003). **המורכבות הגדולה של מלאכת הקריאה, כמו גם ההיבטים הרגשיים הקשורים בה, מייחדים למורות תפקיד חשוב הכולל תמיכה בהתמודדות של הקוראים הצעירים עם הקריאה.**

פרקטיקות שונות לתמיכה מעין זו מפורטות בתוכנית "קול קורא – תוכנית לקידום שטף הקריאה בבית הספר היסודי" (2019) של משרד החינוך. בין הפרקטיקות מוצעת הטרמת התוכן כחלק מהתערבות טרום קריאת הטקסט. מטרתה של התערבות טרום הקריאה, על פי התוכנית, היא לסייע לקורא לצלוח את תהליך הקריאה על ידי הפחתת ההתנגדות והגברת תחושת המסוגלות והמוטיבציה לקריאת הטקסט (עמ' 83). במסגרת ההתערבות הזו המורה יכולה לפעול בשני מישורים: במישור התוכני – לקרב את עולם התוכן של הטקסט לעולמו של התלמיד ולעורר בו סקרנות ודריכות, ובמישור הפיענוח – לסייע לקורא לפענח מילים כדי להפחית את המאמץ בעת הקריאה. כך ב"הטרמת התוכן" (עמ' 72) מוצע למורה, בין היתר, להטרים מילים מתוך הטקסט וכן ציטוטים, ניבים וביטויים שיקלו על התלמידים את ההבנה.

הטרמה ותפיסות אפיסטמיות על ידע וידיעה

פרקטיקות שבהן משתמשים לעיתים קרובות, כמו זיהוי מילים חשובות בטקסט והקנייתן כהתערבות טרום קריאה, בהתייחס למישור הפענוח והמישור התוכני לא תמיד מתייחסות לרכיבים חשובים, שיכולים להשפיע על היכולת של התלמידים להבין ולהשתמש בידע שזה אך הוקנה לטובת הקריאה. אנו מציעות להתבונן על פרקטיקות הטרמה באמצעות עדשה תיאורטית המתייחסת לתפיסות אפיסטמיות – התפיסות של המורה על ידע וידיעה, שמשפיעות על האופן שבו היא מעצבת את ההוראה. התמקדות בהיבטים אפיסטמיים תכלול שאלות כמו: כיצד הידע הנלמד נרכש, מהו טבעו, מה מקורו ומה מעיד על נכונותו, מעבר להתמקדות בשאלה מה להקנות (המושגים כישרון והאנשה במקרה הנדון). ערנות למאפייני הידע ותהליכי הידיעה יכולים לתמוך בהבנה שלתפקיד הטרמת התוכן והקשר שלה לקריאה. אפיסטמולוגיה היא ענף בפילוסופיה שעוסק בידע, בטבעו (למשל, קבוע או משתנה, מתגלה על ידי האדם או קיים בעולם), גבולותיו (מה הגבול בין ידע לאמונה או תפיסה) ובדרכי רכישתו (למשל, התנסות או תצפית). מחקרים רבים מצביעים על כך, שלאופן שבו מורים תופסים את הידע, ישנה השפעה גדולה על תהליכי הלמידה של תלמידיהם. שני חוקרים מרכזיים בתחום, הופר ופינטריך (1997), מחלקים את האפיסטמולוגיה האישית לשני תחומים, מהות הידע ומהות הידיעה, ולארבעה ממדים הנגזרים מהם. החלוקה הזו תשמש את הניתוח של האופן שבו המורה, בתמלול שלהלן, מיישמת את האסטרטגיות להטרמה.

החלוקה של הופר ופינטריך כוללת את המושגים:

מהות הידע – האופן שבו אדם תופס את טבעו של הידע על פני שני צירים:

- **ודאות הידע** – עד כמה הידע הוא ודאי, מוחלט וקבוע או שמא משתנה, זמני ונתון לפרשנות.
- **פשטות הידע** – עד כמה הידע מורכב ממרכיבים בידיים ומוחלטים או שמא מורכב ממרכיבים תלויי הקשר ויחסיים.

מהות הידיעה – האופן שבו אדם תופס את תהליך הידיעה על פני שני צירים:

- מקור הידע – עד כמה הידע הוא חיצוני לאדם ומועבר אליו דרך מתווך סמכותי או שמא הידע הוא תוצר של אינטראקציה ומתן משמעות הנבנית במשותף.
- ההצדקה לידיעה – עד כמה ההצדקה לידיעה ניתנת להערכה ולביסוס – מתפיסות של נכון/לא נכון או אמת/שקר, דרך תפיסות שכופרות באפשרות להעריך ולבסס כלל (הכול נכון) ועד לתפיסות שמבכרות פרספקטיבות שונות ובוחנות את מידת נכונותן/אמיתותן היחסית.

מחקרים רבים מצביעים על כך שלאמונות האפיסטמיות של המורה יש השפעה משמעותית על תהליכי הלמידה של תלמידיהן. מורות נסמכות על תפיסותיהן האפיסטמיות (הרבה פעמים באופן לא מודע) בבחירתן את מטרות השיעורים, בפיתוח הפעילויות, ביישומן ובהערכת הלמידה (Fives & Buehl, 2016). כך, למשל, במחקר (Johnstone et al., 2001) שבחן שתי מורות בעלות אמונות אפיסטמיות שונות, נמצא שמורה שהכירה בחשיבותן של חוויות התלמידים את הידע הנלמד, נטתה ללמד בדרך של הוראה דיאלוגית אשר בה התלמיד במרכז (student centered). הוראה זו כללה השתתפות נרחבת של התלמידים ועידוד חשיבתם. לעומתה, מורה שהאמינה כי הידע הנלמד הוא אמת יחידה, נטתה ללמד בדרך של העברה. ההוראה שלה הייתה ממוקדת במורה (teacher centered), והיא התאפיינה בהקניה של עובדות. המשגתם של ממדי הידע תתרום, אם כן, לשכלול ההבנה של המאמנות והמורות בנוגע להשפעה שלהן על תהליכי הלמידה בכיתה, ובכללם גם על הפרקטיקות שהן מיישמות כחלק מהוראת הקריאה.

חקר המקרה שלהלן מציג יישום של הטרכת ידע התוכן טרם קריאת השיר "לסתיו יש כישרון שאין לאף אחד" של מיכל סנונית. השיר מתאר מופעים של עונת הסתיו ומעביר דרכם את התחושות שהם מייצרים, כמו הרוח שניכרת בתזוזת היולון, הריח המשכר של ענבים וגשם, פריחת החצב ושירים נוגים. התיאור של המופעים נעשה באמצעות האנשה, כך שהסתיו מדומה לבן אנוש, והוא שמחולל את המופעים. הוא משחק עם הרוח ביולון, שואף לקרבו את הריח המשכר, קורא לחצב לפרוח וכן הלאה.

בשני הקטעים שלהלן מתואר חלק משיעור שהתקיים בכיתה ב'. שני קטעי התמלול רציפים מבחינה כרונולוגית. השיעור היה שיעור צפייה ונכחה בו המאמנת, סיגל, ורוני, מורה חדשה בכיתה אשר עבודתה מוערכת על ידי המאמנת. בקטע הראשון המורה הקנתה את המושג כישרון, ובקטע השני את המושג האנשה. יתכן והייתה זו הזדמנות עבור המורה ללמד אמצעי ספרותי שבולט בשיר – האנשה. והשימוש במושג כישרון הוא השימוש הראשון בהאנשה, כבר בשם השיר. יתכן ומטרת הקניית המושגים המרכזיים הללו טרם הקריאה הייתה להקל על התלמידים את הבנת הטקסט. ואולם, מהי המשמעות של הקניית המושגים הללו? מה כוללת הקניית מושג? כיצד האופן שבו אנו מקנות מושגים כהטרמה לקריאה משפיע על התלמידים? וכיצד תפיסות אפיסטמיות מעצבות את האופן שבו מורות מיישמות את ההטרמה?

תמלול

קטע 1: הטרמה לקריאה – הגדרת המושג כישרון

1. רוני (המורה): בסתיו קורים כל מיני דברים. עוד מעט נקרא שיר "לסתיו יש כישרון שאין לאף אחד". מה זה כישרון?
2. שירה: משהו שאנחנו טובים בו
3. יוני: משהו שאנחנו טובים בו
4. רוני (המורה): נכון. משהו שאנחנו עושים טוב.
5. (רוני נותנת דוגמאות) פסנתרנים, איזה כישרון יש להם?
6. הכיתה: נגינה
7. (רוני בהומור): ועורכי דין, איזה כישרון יש להם?
8. כפיר: לתפוס ולהכניס לכלא
9. רוני: מה הכישרון שלכם?
10. תלמידה: הכישרון שלי הוא לא לריב
11. רוני: זה פחות כישרון
12. תלמידה: אז לעשות שיעורים
13. אין תגובה

14. תלמידה 2: לשיר
15. רוני: איך את מתאמנת על השירה?
(לא תפסתי את התשובה)
16. רועי: להגיד בלילה מה שבא לי
17. רוני: זה לא כישרון, אבל איזה כישרון יש לך?
18. רוני: נכון סיפרת לי שאתה אוהב לגו? נכון? אז לבנות בלגו. זה יכול להיות כישרון
(פונה אליו אישית ומתכופפת לעברו)
19. תלמידה 3: אני טובה בספורט
20. רוני: (חוזרת על דברי התלמידה ושואלת): במה את טובה בספורט?

קטע 2: הקניית המושג האנשה

21. תלמידה קוראת את הכותרת של השיר.
22. רוני: לסתיו יש כישרון שאין לאף אחד, מה זה? הגיוני? הסתכלו על הסתיו. זה חיה?
23. רוני: זה נקרא האנשה. מה זה?
24. ענבר: אנשים
25. רוני: נכון, אנחנו הופכים את הסתיו לאנשים
26. אודי: סטיב (צוחקים)
27. רוני: הסתיו הוא לא בן אדם. לא יכול להיות לו כישרון. אנחנו הופכים אותו לאנושי. זו האנשה.
28. סיגל (המאמנת): אפשר באמת לעשות את זה או רק בסיפורים ושירים?
29. נירית: רק בסיפורים ושירים
30. (רוני המורה קוראת את השיר מהלוח ומבארת מילים)
31. מה זה נוגים?
32. (התלמידים לא יודעים. המורה מסבירה)
33. רוני: הסתיו הססן. מה זה אומר?
34. תמר: אסון
(המורה מתקנת)
35. רוני: מי רוצה להגיד מה אומר השיר? מה הוא שמע פה?
(המורה עוברת משפט משפט בשיר ומדגישה את הפער בין הפעלים המתאימים לתיאור אדם. לגביהם היא חוזרת ושואלת):
36. רוני: האם הם יכולים לתאר את הסתיו?
37. הכיתה: לא
38. רוני: כל מה שקורה בשיר הזה נקרא?
39. דנה: אנושות
40. רוני: האנשה
41. רוני: האם אפשר לעשות זאת (להאניש)?
42. תלמיד: כן
43. (המורה לא מקבלת את דעתו של התלמיד. הוא מתעקש שזה אפשרי פעם נוספת. המורה דוחה שוב את עמדתו ולא מנסה להבין את מניעיה).
44. רוני: תמצאו בטקסט את כל ההאנושות שאתם רואים בטקסט.
(בזמן זה הטקסט מחולק לתלמידים, והם ממספרים יחד את השורות. אחרי המספור המורה מבקשת להוציא מרקר ולמרקר תכונות של בני אדם. התלמידים ממרקים דוגמאות ביחידות.
באחת הקבוצות, תלמיד אחד ממרקר הכל, תלמידה אחרת לא מבינה מה למרקר ואחת לא ממרקרת כלל.
בזמן הבודה בכיתה, הכיתה רועשת. סיגל המאמנת עוברת ומסבירה מילים קשות).
45. רוני (עוצרת את עבודת הכיתה): תסמנו את כל מה שהסתיו עושה.

הצעה לפרשנות מחקרית של המקרה – רקע למנחה

ניתוח המקרה מתוך ניסיון להבין את התפיסות האפיסטמיות של המשתתפים

סוגיה מרכזית שעולה בקטע נוגעת לשאלות "של מי הידע הזה?" ו"איך יודעים שהוא כזה?". כבר בראשיתו של הדיון המורה שאלה מהו כישרון וקיבלה את תשובות התלמידים: "משהו שאנחנו טובים בו" (שורות 2,3). לכאורה, התלמידים הם מקור הידע, והם סיפקו את ההגדרה לכישרון. בנוסף, הימצאותה של ההגדרה בראש הדיון מרמזת על תפקידה במהלכו – ההגדרה משמשת כקריטריון לזיהוי כישרון. ואולם, למרות קיומה של ההגדרה ואע"פ שהתלמידים, הם שניסחו אותה, חלק מתשובות התלמידים ("לא לריב", "לעשות שיעורים" ו"להגיד בלילה מה שבא לי") לא התקבלו על ידי המורה ולא ניתן הסבר כיצד והאם ההגדרות של התלמידים מתבססות על ההגדרה מתחילת השיעור או חוטאות לה, לתפיסתה של המורה. לעומתן, תשובות שהמורה ביקשה מהתלמידים לפתח הן נגינה, שירה וספורט.

העדר ציפייה להצדקה של התשובות וכן העדרה של הנמקה מצדה של המורה יכולות ללמד על האופן שבו נתפס הידע בשיח. ראשית, אף על פי שהתלמידים ניסחו את ההגדרה למושג, הרי שהמורה היא מקור הידע עבורו. היא זו שקבעה מה נכלל בו ומה לא. שנית, הפער בין תשובות התלמידים למה שנתפס כרצוי על ידי המורה מלמד על כך שההגדרה עמומה עבור התלמידים. ההגדרה של המושג מציבה אותו כידע פשוט – "משהו שאנחנו טובים בו", אולם, "משהו" ו"טוב" הם מושגים, שכפי שיעלה מתשובות התלמידים נתונים לפרשנות מגוונת. ואכן, התלמידים מפרשים את המושג מתוך חוויותיהם האישיות. לדידם, הכישרון שלהם מתבטא בפעילויות יומיומיות. נראה שלדעת המורה הדוגמאות של התלמידים לא עונות על הגדרה של "משהו" ו"טוב". ואולם, גם המורה בניסיונה לדבב את רועי (18) חורגת מההגדרה שבראשית השיח. המורה קושרת בין אהבה לפעילות מסוימת (אוהב לגו) לבין האפשרות לראות בכך כישרון. כפי שעולה שוב מתשובות התלמידים, יתכן וההגדרה שניתנה לכישרון אינה מספקת.

בנוסף, בשיח נעדרות הנמקות. היעדר ההנמקות בשיח מלמד על כך שטבעו של הידע הוא וודאי ובלתי ניתן לפרשנות – עבור המושג ישנה רק תשובה אחת נכונה (או תחום אחד שנכון לגזור ממנו דוגמאות), ואין אפשרות בשיח לטעון שפעילויות ייחודיות כמו לדבר בלילה או לא לריב הן כישרונות.

בקטע השני, כחלק מהטרמט הקריאה, המורה קישרה את מושג הכישרון למושג האנשה. זהו מושג שהבהרתו נתפסת כחיונית להבנת הטקסט. ואולם, המורה הסבירה בעצמה מהו המושג (שורה 27). שוב, המורה היא שהגדירה את המושג, היא מקור הידע. הבנת משמעותה של האנשה איננה תלויה, לפיכך, באופן שבו התלמידים תופסים את המושג, ולכן המושג חיצוני להם. ישנו פער בין תפיסת המורה את המושג לבין תפיסת התלמידים. בשורה 28 תלמידה ענתה לשאלה מהי האנשה במילה "אנשים". ההתייחסות של התלמידה מלמדת על הבנה של השדה הסמנטי של המילה האנשה אבל אין בה אינדיקציה להבנה בדבר המשמעות של המושג. ההבנה הדלה של התלמידים את המושג נרמזת עוד בשורה מס' 39 ("אנושות"), וזו כבר נאמרת אחרי קריאה ראשונית של השיר והדגשה של המורה את הפעלים המשמשים בשיח דבור לתיאורן של פעולות אנושיות, אבל מכוונים בשיר לתיאור פעולותיו של הסתיו. אכן, נראה שהפער נעוץ בהבנה השונה של התלמידים והמורה את מורכבותו של המושג. בעוד שהמורה התייחסה למושג ספרותי בעל משמעות מטאפורית, שמצריך ייחוס של תכונות אנושיות למושג בלתי אנושי, נראה שהתלמידים הבינו את המושג בצורה קונקרטית – "אנשים" ו"אנושות". בהמשך הדיון כמענה לשאלתה של המורה אם אפשר להאניש, תלמיד ענה בתוקף בחיוב (41). המורה לא קיבלה את תגובתו אבל הוא התעקש. למרות ההתעקשות, לא נעשה ניסיון לברר עמדות ולנמק.

גם בחלק זה ניכר פער בין ההבנה של את מושג האנשה המורה לבין ההבנה של התלמידים, והוא כולל עדות מתחילת העבודה העצמאית של התלמידים עם טקסט. המורה הנחתה את קריאת הטקסט על ידי התלמידים: "תמצאו את כל ההאנושות בטקסט" (שורה 44), אבל התלמידים לא הצליחו לפעול על פי ההנחיה, וזאת גם אחרי שהמורה ניסתה להקל והנחתה את התלמידים "למרקר תכונות של בני אדם" (שורות מס' 45-47). או אז המורה עצרה את עבודת הכיתה והנחתה: "תסמנו את כל מה שהסתיו עושה" (שורה מס' 49). כלומר, מתחילת העבודה של התלמידים עם הטקסט לא ניתן היה עוד להתעלם מהפער בין התפיסה שהמורה ביקשה להחיל על התלמידים בעת קריאת הטקסט לבין האופן שבו הם היו מסוגלים לפעול על פיה. לא נותר למורה אלא לשנות את ההנחיות, ובמידה רבה לפשט אותן, להפוך את המענה להן לקונקרטי, ואולי אגב כך, להתקרב לתפיסה של התלמידים.

לסיכום, המורה ביקשה, כאמור, להקנות לתלמידים את המושגים כישרון והאנשה, כנראה כיוון שלהבנתה, ידיעתם תקל עבורם את מלאכת הבנת הנקרא של השיר הנלמד. ייתכן שאופן ההקניה שתואר לעיל נובע מסיבות שונות, כמו רצון להספיק את מהלך השיעור, ניסיון ליצור שפה משותפת, מחשבה שהמושג ברור ועצם מתן ההגדרה תספק, חשש מדיון שיתפזר, קושי לבחון את היישום של ההגדרה ועוד. ואולם, התלמידים התקשו להבין את המושג כשרון בשלב ההטרמה ולא הצליחו לאתר בטקסט את המושג האנשה.

ההנחה היא שהדיון בשאלת החיבור בין התערבות טרום קריאה ותפיסות של ידע – עשוי להעשיר את הבנתן של מורות ומאמנות בנוגע לאופן שבו אפשר ליישם ולשפר את הפרקטיקה של התערבות טרום קריאה. דיון מסוג זה עשוי אף לתרום לחשיבה משותפת על הקשר האפשרי בין הטרמה לבין תהליכי הבנת הנקרא והתפיסות האפיסטמיות המנחות אותם: כיצד התלמידים מבינים את הידע שבטקסט? באיזו מידה הבנת הנקרא היא תהליך פרשני ופתוח? כיצד ההטרמה קשורה לשאלות אלה?

מודעות לתפיסות שונות של ידע הן כחלק מהתערבות טרום קריאה והן כחלק מתהליך של הבנת הנקרא עשוי להוות פתח להבנה עשירה של התפקיד של המורות כתומכות במלאכה המורכבת של הבנת הנקרא.

מתווה הנחיה לסדנה – הטרמה ותפיסות אפיסטמיות שונות על ידע וידיעה

קהל יעד: מאמנות אוריינות, מורות שפה, מדריכות שפה, רכזות שפה

מסגרת: הכשרת מאמנות; ישיבת צוות משותפת של מאמנת ומורות

מטרות המפגש:

- זיהוי ופרשנות של תהליכי הקניית מושגים טרם קריאה ובחינת האופן שבו אילו משפיעים על התלמידים
- אימוץ עדשה תיאורטית לשם התבוננות על תהליכי הטרמת קריאה – תפיסות אפיסטמיות
- הרחבת האפשרויות לאימוץ תפיסות אפיסטמיות שונות ביחס לידע וידיעה כחלק משגרת הוראת הקריאה
- בחינת הקשרים האפשריים בין מודעות לתפיסות שונות של ידע הן כחלק מהטרמת התוכן והן כחלק מתהליך של הוראת הבנת הנקרא

מבנה המפגש:

- (1) הצגת ההקשר וקריאת התמלול
- (2) דיון בפעולות הוראה במסגרת הטרמה
- (3) תפיסות שונות על ידע וידיעה והקשר לפעולות ההוראה

חלק א': הצגת ההקשר וקריאת התמלול (במליאה)

- **הצגת כללי האתיקה.** אנו מתבוננות בתמלול ובתיאור האירוע במטרה ללמוד מהם על הפרקטיקה שלנו ועל דרכי אימוץ ופרקטיקות אורייניות.
- 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 משיעור שהתקיים בכיתה ב'. שני קטעי התמלול רציפים מבחינה כרונולוגית. בקטע הראשון הדיון נסוב סביב המושג כישרון ובשני סביב המושג האנשה. המורה בכיתה היא מורה חדשה, שעבודתה בכיתה מוערכת מאוד על ידי המאמנת. בשני קטעי התמלול המורה ערכה הטרמת תוכן לקריאת השיר "לסתיו יש כישרון שאין לאף אחד". בקטע הראשון המורה הקנתה את המושג כישרון. היא שאלה מהו כישרון, קיבלה תשובות מתלמידים ואחר כך נתנה דוגמאות למושג כישרון. בשלב הבא המורה שאלה את התלמידים מהו הכישרון שלהם והתלמידים הציעו תשובות שונות. בקטע השני התקיימה שיחה בין המורה והתלמידים על המושג האנשה. המורה ניסתה לברר עם התלמידים מהו המושג האנשה ו"האם הוא הגיוני". לאחר הבירור המורה ביקשה מהתלמידים לסמן את החלקים בטקסט שבהם הם מזהים האנשה, אולם התלמידים התקשו לבצע את המשימה.
- במפגש נתבונן על האופן שבו המורה לימדה מושגים כהטרמה לקריאת טקסט. נעמיק בשאלות: מה כוללת הקניית המושגים? כיצד האופן שבו המורה בחרה להקנות מושגים כהטרמה לקריאה משפיע על התלמידים? באמצעות עדשה תיאורטית העוסקת בתפיסות אפיסטמיות נבחן אילו תפיסות על ידע וידיעה מפעילים את המורה והמשתתפים? אילו תפיסות נוספות אפשריות יש ביחס לידע וידיעה? נדון ביתרונות ובחסרונות באימוץ תפיסות אפיסטמיות שונות וכיצד אימוץ תפיסות אלה משפיע על הדיון הכיתתי ולמידת המושגים. ננסה להבין מהם האתגרים וההזדמנויות העומדים בפני המורה והתלמידים בזמן התערבות טרום קריאה.
- **הקראת תמלול האירוע.** נמנה מתנדבות להקרא במליאה. נקדיש זמן לשאלות הבהרה שבהן מאמנות יכולות להפנות שאלות לשם הבנת האירוע.
- **דגשים:** יתכן וישאלו 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 ב': פעולות הוראה במסגרת הטרמה

(1) דיון בקבוצה/זוגות

- איך המורה הגדירה את המושגים כשרון והאנשה? מה מאפיין כל אחת מההגדרות? האם ישנם הבדלים בין ההגדרות?
- איך התלמידים הבינו את המושגים?
- אילו מהדוגמאות שהתלמידים הציעו התקבלו על ידי המורה ואילו נדחו?
- אילו פערים ניתן לזהות בהבנה של המושגים ושל המשימות?
- ממה לדעתנו הפערים נובעים? (למשל, הגדרה פשוטה מידי, הגדרה שהמורה הציעה והתלמידים לא קיבלו או הבינו, בלבול ביחס למה שאנחנו טובים בו והאם כל מה שאנחנו טובים בו נחשב כשרון? משאבי ידע שונים, תפיסות דיסציפלינריות שונות, מידת המפורשות, הבדלים בין מופשט לקונקרטי).

(2) דיון במליאה

- מהם הפערים שזיהיתן? מה המורה/המאמנת עשו כדי להתמודד עם הפערים?
- ממה נובעים הפערים שזיהיתן? אילו גורמים משפיעים על פערים אלה?

חלק ג': תפיסות שונות על ידע וידיעה והקשר לפעולות ההוראה

הופר ופינטריך (Hofer & Pintrich, 1997) תיארו תפיסות על ידע וידיעה וחילקו את האפיסטמולוגיה האישית לשני תחומים: מהות הידע ומהות הידיעה ולארבעה ממדים הנגזרים מהם באופן הבא: החלוקה של הופר ופינטריך כוללת את המושגים:

מהות הידע – האופן שבו אדם תופס את טבעו של הידע על פני שני צירים:

- ודאות הידע – עד כמה הידע הוא ודאי, מוחלט וקבוע או שמא משתנה, זמני ונתון לפרשנות.
- פשטות הידע – עד כמה הידע מורכב ממרכיבים בדידים ומוחלטים או שמא מורכב ממרכיבים תלויי הקשר ויחסיים.

מהות הידיעה – האופן שבו אדם תופס את תהליך הידיעה על פני שני צירים:

- מקור הידע – עד כמה הידע הוא חיצוני לאדם ומועבר אליו דרך מתווך סמכותי או שמא הידע הוא תוצר של אינטראקציה ומתן משמעות הנבנית במשותף.
- ההצדקה לידיעה – עד כמה ההצדקה לידיעה ניתנת להערכה ולביסוס – מתפיסות של נכון/לא נכון או אמת/שקר, דרך תפיסות שכופרות באפשרות להעריך ולבסס כלל (הכול נכון) ועד לתפיסות שמבכרות פרספקטיבות שונות ובוחנות את מידת נכונותן/אמינותן היחסית.

(1) דיון במליאה

- ניתן להקדיש זמן לקריאה של הרקע התיאורטי המוצג מעלה, או לשלוח את הרקע טרם המפגש.
- כיצד באים לידי ביטוי הממדים השונים שמציעים הופר ופינטריך בתמלול? כדאי להתייחס לאופן שבו המורה והמאמנת תופסות את מהות הידע והידיעה לפי מה שאנו מזהות בתמלול, כמו גם לאופן שבו התלמידים מבינים את הדיון.

שאלות להרחבה – עבור המנחה:

- עד כמה המושגים פשוטים או מורכבים? עד כמה המושגים קונקרטיים או מופשטים?
- מי המקור לידע וכיצד זה בא לידי ביטוי?
- האם וכיצד המורה והתלמידים מנמקים את הטענות שלהם?
- מה טבעם של המושגים וההנמקות? עד כמה המושגים ניתנים לפרשנות?

* ניתוח פרשני עבור המנחה בעמ' 4-5

(2) דיון בקבוצות/בזוגות

- מדוע לדעתכן המורה פעלה על פי תפיסות אפיסטמיות אלה? אילו שיקולים הנחו אותה? אילו מגבלות יתכן והשפיעו על הבחירות שלה? (למשל, תפיסות מקצועיות לצד אילוצים כמו החשש שהתלמידים לא מכירים/וודעים את המושגים, קושי לעמוד בזמנים, פרשנויות מגוונות שלא קשורות להגדרות שלא תואמות להגדרה הכללית של המושג ועוד...).

- ביחס לממדים שציינו, אילו תפיסות נוספות יכולות להיות ביחס לידיעה וידע כשאנו משתמשות בהטרמה? מה התרומה האפשרית שלהם?
- אילו היינו מנסות להקנות את המושגים במסגרת הטרמה בהתבסס על תפיסות אלה – באילו פרקטיקות היינו משתמשות? מה היתרונות והחסרונות של דרכים אלה?

(3) סיכום במליאה

כל קבוצה משתפת בתובנות מרכזיות מהדיון. בנוסף דון בשאלה. כיצד אנו מבינות את הקשר בין תפיסות הידע, לפרקטיקות הוראה של טרום קריאה ולקריאה?

קולן, ל' ולוי-שמעון, ש' (2019). קול קורא- תוכנית לקידום שטף הקריאה בבית הספר היסודי. משרד החינוך- המזכירות הפדגוגית.

https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/HebrewPrimary/program/reading-fluency.pdf

Cain, K. (2016). Reading comprehension development and difficulties: an overview. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 9-16.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5-24.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114-121.
<https://doi.org/10.1177/2372732215623554>

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140.

Johnston, Peter, Jiron, W. H., & Day, J. (2001). Teaching and learning literate epistemologies. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 223-233.

Katzir, T., Kim, Y. S. G., & Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology*, 9, 1180.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.