

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"¹. לעומת זאת, באימון תגובתי המאמנת מעודדת את המורות לפעולה באמצעות מערכת יחסים של אמון, שיתוף פעולה, אי-שיפוטיות והתמקדות ברפלקציה עצמית של המורה.² אימון תגובתי נשען על ההנחה שלמידה הינה פעילות חברתית המונעת מתוך אינטראקציה עם ותיקים/מומחים בתחום הדעת ותוצאתה היא הבנייה משותפת של ידע.³ 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 שאלות 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 בכתבה וכלשונה.⁴ 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.

¹ Ippolito, J. (2010). Three ways that literacy coaches balance responsive and directive relationships with teachers. *Elementary School Journal*, 111, 164-190.

² Heineke, S. F. (2013). Coaching discourse: Supporting teachers' professional learning. *The Elementary School Journal*, 113(3), 409-433.

³ Dozier, C. (2006). Responsive literacy coaching: Tools for creating and sustaining purposeful change. Stenhouse publishers.

⁴ 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 שחוותה 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 במחוון, אמנם רק עם סיפור אחד וכמו שאתן אומרות אולי זה סיפור, אולי הוא לא הכי גבוה אבל הוא סיפור מעולה, יחסית. התנסיתן במחוון, קראתן סיפור. מה אתן חושבות, <u>אתן</u> הייתן עושות, אבל אי אפשר הכל, אני כבר אומרת לכן מראש, על איזה חלק הייתן בוחרות לעבוד שמבחינתן 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 <u>הכי</u> 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 בסיפור 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	בתי	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 אכונן אתכן. [אתן אומרות דברים נכונים]
210	סימה	[את מדברת על חלק?]
211	מיקי	אבל עדיין אני אכונן 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 מעבשיו, 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

169	מיקי	אז יש פה מלא מלא ו' ו'! אז עכשיו שאלת השאלות. קצת התנסיתן במחווה, אמנם רק עם סיפור אחד וכמו שאתן אומרות אולי זה סיפור, אולי הוא לא הכי גבוה אבל הוא סיפור מעולה, יחסית. התנסיתן במחווה, קראתן סיפור. מה אתן חושבות, אתן הייתן עושות, אבל אי אפשר הכל, אני כבר אומרת לכן מראש, על איזה חלק הייתן בוחרות לעבוד שמבחינתן יעשה את קפיצת המדרגה בסיפור הזה?
170	מלכה	מילות קישור
171	מיקי	זאת אומרת אם הייתי בוחרת עכשיו להגיד לילד בו נשכת עוד פעם את הסיפור,
172	הדס	רק מילות קישור
173	מיקי	על מה הייתי עובדת שהייתי אומרת זה יעשה את השינוי ה כי 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 מבניסה 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 יראה בסיפור ולא בדיווח.
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]

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 מחווה 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

שאלה 6: לאורך הדיון עלולת מספר הצעות מרכזיות של המורות לסיפור הסיפור:	
• עבודה על מילות קישור (שורות 170-179) • הוספת רגשות לסיפור (שורות 180-183, 185, 187) • הוספת המלצה לסיפור (שורות 186, 188-193).	
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:	
• עבודה על מילים במשלב נמוך (שורות 196, 198) • ארגון הסיפור לפסקאות (שורה 200).	
ולאחר מכן (שורות 201-208) המורות חוזרות לרגשות .	
א. אילו הצעות זוכות להתייחסות בתוך השיח?	
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).	
א. מיקי בחרה לנהל שיח פתוח שנועד להוביל למושג ולפרקטיקה שהיא רצתה לקדם, ולא להציג באופן ישיר את עקרון "לב הסיפור".	
איזה שיקולי דעת יכלו לעמוד מאחורי החלטה זו? לאור השיח שהתפתח, אילו יתרונות וחסרונות כרוכים בהחלטה הזו?	
ב. באיזה דרכי פעולה חלופיות יכלה מיקי למקוט? אילו יתרונות וחסרונות עשויים להתלוות לדרכי פעולה אלה?	

199	מיקי	והוא יעשה את השינוי בסיפור ואחר כך כשאני אבדוק אותו במחווה 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 אכונן אתכן. [אתן אומרות דברים נכונים]
210	סימה	[את מדברת על חלק?]
211	מיקי	אבל עדיין אני אכונן 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 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 - 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": מדגיש שהפרקטיקה – זה לא העניין בדיון הזה (לא הביקורת שעלולה לעלות לגביה ולא האופן שבו מלמדים אותה). משאבים נחומרי רקע – הסיפורים והמחווה הם משאבים המהווים חומרי רקע בדיון, ונתייחס אליהם ככאלה שעוזרים לנתח אותה (אנחנו לא צריכות לנתח את המשאבים עצמם).	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 - נמנה מתנדבות להקראת 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 - 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/ כיור 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 - 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 ומינוי נציגה להצגתם.
60 דק'	דיון בסוגיה – מליאה - 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 - 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.	- 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?

זמן	פעילות	הערות
	אפשר למפות את דרכי הפעולה החלופיות, יתרונותיהן וחסרונותיהן במעין טבלה ולהקדיש לכך זמן (או מפגש נוסף).	כיצד הדיון יכול להיות רלוונטי לעבודה שלכן?
20 דק'	חלק ג': רפלקציה רפלקציה – מליאה - 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 הקונקרטית 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
קידום שיח פתוח	הקניית פרקטיקה מובנית	זיהוי סוגיות בוערות בקרב המורות	
+	-	+	דרך פעולה 1

- מיפוי דרכי הפעולה האפשריות לאור המטרות השונות יכול להיות כלי עזר לעבודה בהנחיה של המאמנות בצוותי 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).

