

שיתוף פעולה בין מנהלת בית ספר ומאמנת

התומך באתגרים בהוראה

תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר – חקר מקרה

רקע תיאורי

בתי ספר רבים מתנהלים היום בצורה של מנהיגות מבוזרת, כאשר מספר בעלי תפקידי הנהגה מנוטים יחד את ההחלטות 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 המורות¹. המנהיגות המבוזרת נוצרת בתוך אינטראקציה משותפת של המנהיגות הבית-ספרית עם המורות עימן הן עובדות². צורת מנהיגות זו מעודדת פרספקטיבות מרובות התומכות בהתמודדות עם בעיות בבית הספר³. 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 אחרת⁴. וכן, ריבוי מנהיגות ופרספקטיבות עלול לעיתים למשוך לפעולה בכיוונים מנוגדים כיוון שבעלות התפקידים השונים מחזיקות בידע, מטרות, סמכויות, אחריות ומחויבויות שאינן בהכרח חופפות אלה לאלה⁵.

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 מורות⁶. 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 בכיתה⁷.

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.

¹ ישראלי, מ. (2019). מנהיגות מבוזרת בבתי ספר: השתתפות מנהלות בישיבות צוות של מורות כמקרה בוחן [חברור לקבלת תואר "דוקטורט לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

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

³ Nelson, T., & Squires, V. (2017). Addressing complex challenges through adaptive leadership: A promising approach to collaborative problem solving. *Journal of Leadership Education*, 16(4).

⁴ Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.

⁵ 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.

⁶ Eshchar-Netz, L., Vedder-Weiss, D., & Lefstein, A. (2022). Status and inquiry in teacher communities. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103524.

⁷ 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 ראות אני לוחצת פה – ממוצעי הכיתות בהשוואה לשכבה, אתן ראות איפה הכיתה שלי נמצאת לעומת השכבה.
105	צילה (מנהלת)	אה, יפה.
106	יערה	אז בבחול 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 58, 65 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 לידה. לידה 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	רוית	((נשענת אחורה בביסא 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	רוית	XXX ((צוחקות))
...		
132	יערה	רציתי לפני שאתן הולכות לשאול על היחידה. אני יודעת שאת בחלק של ההערכה.
133	רוית	השבוע אני אנסה.
134	יערה	אז את גם תבצעי את משימת ההערכה?
135	רוית	כן, שבוע הבא.
...		
140	קרן	כי שם זה רק כתיבה. זה רק כתיבה.
141	רוית	אני אקבל מבחנים ריקים.
142	קרן	זה לא מבחן.
143	רוית	לא מבחן, טופס ריק.
144		(מדברות יחד)
145	צילה	על מי את מדברת? מישו ספציפי או?
146	רוית	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	רוית	[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 רוית 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	רוית	יש להם,
163	צילה	אלה [בלי בעיות תקשורת וכו'],
164	רוית	[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	רוית	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	רוית	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 רוית, 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	רוית	עשינו את זה בכיתה אחרי ה,
223	יערה	אבל אז זה היה יישום. השאלה אם עכשיו תתני להם לעבוד עצמאי, את תראי תוצאות?
224	רוית	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 רות, המורה שציוני כיתתה נמצאו מעט מתחת לממוצע. רות 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 ורות מתמקדות בציוני תלמידיהן ורות 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 במנהלת בשיפור הישגי התלמידים בשכבה הזו. צילה מוסיפה אווירה קלילה ומבודחת (שורה 122), כנראה לנוכח חוסר הנחת שהפגינה רות.

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 שכו מפספסת את רוב הילדים. צילה מציעה לרות 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 חיצקה 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 שנותן 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.

רות, מאידך, נשענת על מקור הסמכות שלה כמורה שמכירה היטב את התלמידים איתם היא עובדת ומסיטה את השיח לבעיות אותן היא מכירה מקרוב. רות 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. רות צריכה גם לשמור על הדימוי המקצועי שלה כמורה מנוסה שניסתה לעבוד עם תלמידיה בדרכים שונות ומגוונות. עם זאת, עמדה שכו מצטיירת בדיון הנוכחי דווקא כתחושת ייאוש שבה הן המנהלת והן המאמנת נזקקות לטיפול. 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). רות משתכנעת, אם כי לא בפה מלא, ובוחרת בשתי תלמידות שתעבוד איתן בתקופה הקרובה. צילה מציעה לרות 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

משך	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?	

10 דק'	מליאה	חלק ג': רגע על אמפתיה (על בסיס מצגת של מהלך השקפה) - 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 3 שאלות לשאול את עצמנו: • איפה נמצא האחר? (מה עובר עליה?) • למה היא שם? • למה אין לה אופציה אחרת חוץ מאשר להיות במקום בו נמצאת?	מצגת • 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.
30 דק'	קבוצות מעורבות של 3-4	חלק ד': הצעת מהלכי שיח לקידום שיתוף פעולה בין מאמנת ומנהלת 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. מהלכים: 1. שאלות/משפטים שמנהלת או מאמנת יכולה לשאול בסיטואציה כזו את השותפות כדי: • להביא את נקודת המבט/המידע הנוסף בחדר כך שיקדמו את השיחה. • את נקודת המבט המקצועית שלה. 2. נבחן כל אחת מההצעות: במה כל תגובה תומכת ומה היא יכולה לעכב? 3. נכתוב את מהלכי השיח בטבלה הבוללת: מהלכי שיח; במה הוא תומך? את מה הוא עלול לעכב? למי הוא מיועד? (מנהלת/מאמנת/שתיהן)	דף עזר עם פיגורים – 3 השאלות, עשי/אל תעשי • 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 מהחזקות שלה
10 דק' איסוף מסכם		איסוף במליאה: • 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.	

	• 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 הדיון

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 מהלך-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 \(bgu.ac.il\)](https://www.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 זו ומה של המאמנת?
 - איזה סוג מעורבות בהתייחס למאמר שקראתן הצוות רגיל אליו ואילו סוג מעורבות הייתן שואפות שהמנהלת תנקוט ספציפית במסגרת זו? 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 הכל⁸ – 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 מורים⁹.

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 ש"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 שלה¹⁰.

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 הבעיה¹¹. כך, לעיתים מורות מרגישות אחריות גדולה מאוד על בעיות של תלמידים שהן מרגישות שאין להן שליטה עליהן, אבל נוהגות כאילו אמורה להיות להן שליטה שבו.

⁸ Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.

⁹ 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.

¹⁰ Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640.

¹¹ 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)¹² 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, חופאים, 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 דה 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 שרואים 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

¹² 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?