

למה כדאי לך לקרוא?

מאמר זה מסייע בהבנת קשר החניכה שבין מנחת המורים המובילים לבין המורה המובילה.

להוביל, להיתמך ומה שביניהם

עיבוד מאת: טל כרמי¹

מקור:

Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., Tabak, I., & Segal, A. (2018). Learner agency in scaffolding: The case of coaching teacher leadership. *International Journal of Educational Research*, 90, 209-222.

תקציר

המאמר מציג חקר מקרה שבחן מורה מובילה בקהילת מורים שלווה על ידי מנחה שהצטרפה למפגשי קהילה. המאמר ממחיש בעזרת דוגמאות מתוך השיח כיצד הצליחה המורה המובילה להשפיע על למידתה המקצועית ולעצב את התמיכה שקיבלה מהמנחה שלה בתהליך חניכתה לתפקיד.

1 הכתיבה הסתייעה בעריכת תוכן של ד"ר דניאל שפרלינג - יחידת סקירות המידע במרכז המידע של מכון מופ"ת.

פיגומים, הובלה ומה שביניהם

פיגומים הם שמאפשרים את ביצוען של פעולות מורכבות כמו בנייה, שיפוץ וניקוי מבנים באמצעות תמיכה פיזית בעובדים, אך הם שייכים לא רק לעולם הבנייה. פיגומים הם גם העזרה שמומחים מספקים למתלמדים תוך התאמתה לצרכיו האישיים של כל מתלמד. הפיגומים הם האמצעים המסייעים ללומד לבצע מטלה או לפתור בעיה שלא היה יכול להן בלעדיהם. בגישה זו המתמחה לומד באמצעות ביצוע של משימות מורכבות, בזמן שהמומחה מסייע לו באמצעות הדגמה, הערות מנחות, משוב או השלמה חלקית של המשימות. כך המתמחה מצליח להשלים את המשימות, והן מהוות עבורו אתגר המוביל ללמידה ולהתפתחות, כלומר עליהן להיות לא קשות מדי ולא קלות מדי. זהו אתגר לא קטן, כיוון שהמומחה נדרש לספק למתלמד תמיכה במינון המתאים, לא יותר מדי ולא מעט מדי. זאת ועוד, לפי תפיסה זו על המומחה לצמצם בהדרגה את תמיכתו ולהעביר אחריות הולכת וגדלה אל המתמחה, ככל שהלה הולך ומתפתח.

תפיסה זו רלוונטית גם ללמידתם של מורים המתרחשת במסגרת תפקידם, כדרך לתמוך בביצועיהם בעזרת מומחים המסייעים להם. אלא שבלמידה כזו, המתרחשת תוך כדי ביצוע התפקיד, משימות מורכבות מבוצעות יחד, כשברוב המקרים המטרה הראשונית היא ביצוע המשימה, והלמידה של המתמחה משנית לה. כך, התמיכה שמספק המומחה נועדה למניעת טעויות או לתיקון טעויות, יותר מאשר לתמיכה בצרכיו הלימודיים של המתמחה. המנחה יכולה למשל לשאול שאלות מנחות, ובזמן אמת להדגים למורה המובילה המתלמדת כיצד להשתמש בשאלות מסוג זה במסגרת מפגשי קהילה. אך גם כאשר התמיכה נעשית שלא לשמה של הלמידה לעיתים היא יכולה להוות פיגום וסייע גם בקידומה.

התפיסה המקובלת בנוגע ליחסים בין מומחה למתמחה, ובמקרה הנדון בין מנחת מורים מובילים לבין מורה מובילה, היא שהמומחה מוביל אותם. מחקרים שונים אף מראים שללומדים יש יכולת השפעה מועטה על הפיגומים שתומכים בלמידתם. לעומת זאת, מאמר זה מראה כיצד המורה המובילה המתמחה יכולה לנקוט עמדה פעילה ביחס לפיגומים התומכים בלמידתה, ולהיות שותפה לעיצוב התמיכה שהיא מקבלת. כתוצאה מכך, הלמידה אין עניינה רק ברכישת הידע והמיומנויות הדרושים להנחיית קהילת מורים, אלא גם מובילה לשינוי הזהות המקצועית, וללקיחת בעלות על הידע הנלמד. ההתבוננות בעמדה הפעילה של המורה המובילה מאפשרת להבין כיצד היא לוקחת בעלות על התהליך, ונעשית למובילה גם בהקשר של הלמידה שלה עצמה.

המאמר מתמקד בקשר שבין מורה מובילה לבין המנחה המלווה אותה. באופן מסורתי תפקיד המנחה כרוך בהובלת המורים בלמידתם, וזה הניסיון שהיה למשתתפי המחקר בהקשר של הנחיה. המנחה הייתה מנוסה בהנחיה מסוג זה, והמורים בקהילה היו רגילים לאינטראקציות קודמות מסוג זה. אלא שבמקרה הנדון – קהילת למידה המונחית על ידי מורה מובילה – המנחה נדרשת בעיקר לספק למורה המובילה פיגומים, ואילו המורה המובילה מצופה להוביל את למידתם של יתר מורי הקהילה.

המאמר מבקש לתת מענה לשתי שאלות:

1. כיצד המורה המובילה כיוונה את התמיכה שקיבלה מהמדריכה שלוותה אותה?
2. מה הם התנאים והגורמים שאפשרו לה לעשות זאת?

חלוקת התפקידים בין המנחה למורה המובילה

המנחה דורית והמורה מובילה ליאת מילאו במפגשי הקהילה תפקידים מגוונים, שנעו בין שני קצוות: באחד הייתה הנחיה פעילה של המפגשים בידי דורית בלבד, ובאחר הייתה הנחיה פעילה של ליאת בזמן שדורית הייתה פאסיבית או לא נכחה. בין הקצוות נוצר רצף שכלל באמצעו פרקטיקות של יצירת פיגומים למידתה של ליאת באמצעות הנחיה משותפת עם דורית, או הנחיה המלווה על ידה (תרישים 1). ההנחיה בצמד כללה שאילת שאלות, הסברת פעילויות, מיקוד הדיון, הגדרת סדרי העדיפויות במסגרת המפגשים וסיכום נקודות המפתח – כל אלו מעמדה של הובלה משותפת של התהליך. בצורת עבודה זו נעשה התיאום בין דורית לליאת באופן מפורש. כאשר ליאת הובילה את המפגש בליווייה של דורית, הראשונה ביצעה בפועל את פעולות ההנחיה (שאלה שאלות, הסבירה פעילויות וכו') והאחרונה נתנה הנחיות, הציעה הצעות, כיוונה ועזרה לתקן את דרכי עבודתה של ליאת.

ארבע הקטגוריות הנוספות רלוונטיות לניתוח היחסים בין דורית לליאת, והן מייצגות מצבים שבהם משימת ההנחיה נמצאת מעבר לרמת המומחיות של המורה המובילה והמנחה היא שמבצעת ומדגימה אותה, או מצבים שבהם המשימה נמצאת לחלוטין בתוך תחום המומחיות שהמורה המובילה שולטת בו, ותמיכתה של המנחה איננה נדרשת. בכל אופן, ראוי לציין כי ההבחנה בין שש הקטגוריות היא רעיונית, ובמציאות הן ממוקמות על רצף ואינן נבדלות באופן מוחלט זו מזו. למשל, המנחה יכולה להשתתף כחברת קהילה, אבל לעשות זאת כדי לאותת למורה המובילה שעליה לשים לב לאופן הנחייתה.

תרשים 1. אזור פיגום הלמידה על רצף חלוקת התפקידים בין המנחה למורה המובילה



להשפיע על פיגום הלמידה לקחת המושכות

המחקר מאפשר הצצה אל תוכן השיחות בקהילת המורות, ומדגים את הפיגומים שהעניקה דורית לליאת, אבל גם את יכולתה של האחרונה להשפיע עליהם. למשל, באחד ממפגשי הקהילה תמכה דורית בליאת ובכך סייעה לה לשמור על תפקידה כמובילה. באותו מפגש פנו רבים מחברי הקהילה אל דורית, ומיבבו אותה כמובילה שלו. כבר בתחילת המפגש דורית פתחה ואמרה: "ליאת, את לוקחת את המושכות?", והזכירה לליאת לקחת את תפקיד הובלת המפגש. בכך היא גם סייעה לה להיכנס לתפקיד זה. אלא שבהמשך המפגש, שהוקדש לניתוח עבודות תלמידים, המורות פנו שוב ושוב לדורית בשאלות בנוגע לעבודות אלו ולמה שעליהן לעשות איתן. דורית החלה לענות, אך בשלב מסוים עצרה ואמרה, "נעבוד לפי...", אך לא השלימה את המשפט. בכך היא סימנה למעשה לליאת להשלימו, ואכן רגעים ספורים לאחר מכן ליאת עשתה זאת ואמרה כי הקהילה תשתמש באותו מפגש ב"מתווה חדש", ואף הקריאה את ההוראות מתוך מתווה השיחה. במקרה זה דורית הזכירה לליאת את תפקידה ותמכה בה בהובלת המפגש, שנעשה בו גם שימוש במתווה שיחה חדש. למעשה היא יצרה עבור ליאת פיגומים, וסייעה לה לבצע את התפקיד של מובילת הקהילה. אלא שבה בעת נוכחותה של דורית במפגש אפשרה למורות לפנות ישירות אליה, ובכך צמצמה את תפקידה של ליאת בהובלת הקהילה. כך נוצר מתח בין התמיכה בליאת לבין צמצום תפקידה, מתח המובנה במערכת יחסים שבה מנחה מנוסה תומך בעבודתו ובלמידתו של מנחה חדש. אף על פי כן, כפי שאפשר לראות בהמשך, ליאת איננה פאסיבית ביחס למתח, ולמעשה היא פעילה ומשפיעה עליו.

על פי ההנחות התאורטיות ניתן היה לצפות שהתמיכה שדורית מעניקה לליאת תלך ותפחת עם הזמן. כלומר שבתחילת השנה חלוקת התפקידים ביניהן תתאפיין בדומיננטיות של דורית, ושלאוורך השנה תהפוך ליאת לדומיננטית יותר, ושבהדרגה היחסים שבין השתיים ישתנו מהסגנון המתואר בציוד הימני של תרשים 1 לסגנון המתואר בציוד השמאלי. אלא שממצאי המחקר מראים כי חלוקת התפקידים בין שתיהן קשורה לא רק בממד הזמן אלא גם בתוכן המפגשים. במחקר נמצאו ארבעה סוגי מפגשים, ולכל אחד מהם דפוס הנחיה משלו:

1. מפגשים ממוקדי דיסציפלינה – דורית קובעת את האג'נדה ומנחה את המפגש;
 2. דיוני מדיניות – ליאת מובילה את הדיונים, ודורית מייעצת;
 3. מפגשים מבוססי מתווה שיחה – ליאת מובילה את המפגשים בעזרתה של דורית;
 4. מפגשים ללא אג'נדה ברורה ועם מידה מועטה של הנחיה.
- אשר לתחומים אלו המחקר מצא כי לאורך השנה נעשתה ליאת אסרטיבית יותר במפגשים שעסקו במדיניות או שהיו מבוססי פרוטוקול. תהליך ההתפתחות של המורה המובילה ומידת הדומיננטיות היה אפוא עניין מורכב ולא לינארי, והוא הושפע משילוב בין ממד הזמן לתוכן המפגשים.

דחיית ההצעה לעזרה

במפגש אחר צפתה הקהילה במשותף בסרט ווידאו מתוך שיעור שלימדה ליאת. במהלך המפגש ניסתה ליאת לעורר את המורות לדבר על בעיות ודילמות העולות מתוך הסרט, אך הן הגיבו בשתיקה. דורית מצידה הציעה עזרה, אך ליאת סירבה לקבל אותה.

תמלול 1

ליאת: או.קיי, יש איזושהי סוגיה שאתם רוצים שעולה לכם מהצפייה בשיעור? מהנושא של השיעור. יש איזו סוגיה שאתם רוצים שככה נפתח אותה ונדון בה? [5 שניות שתיקה]

פיגום

דורית: [בשקט] את היית רוצה שנדון באיזה סוגיה?

התנגדות

ליאת: אה כן, אבל מעניין אותי לראות מה – לי יש המון סוגיות עם השיעור הזה ו-

הכרעה

טליה: אני אולי בגלל שאני מהקטנים, כפרה עליך

דורית: זה השיעור שלך

ליאת: [צוחקת] לא היית בגדולים

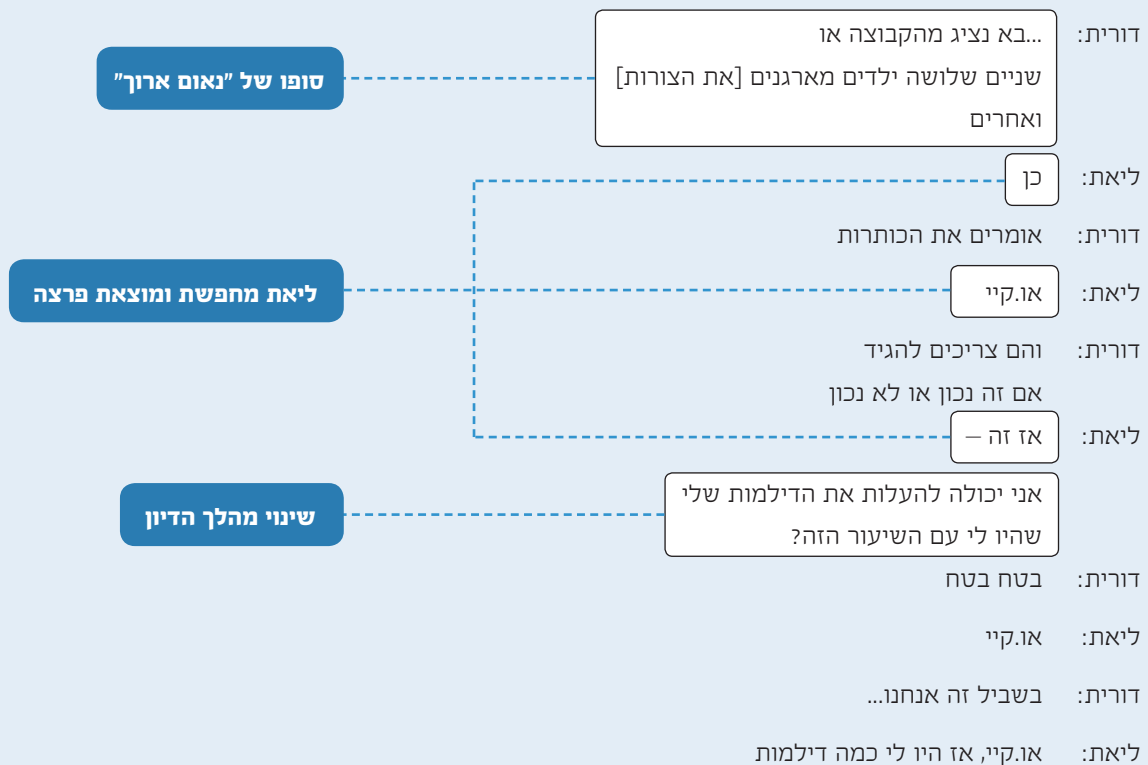
טליה: לי קצת חסרה המחשה והייתי אפילו בטבלה...

לאחר שליאת ניסתה פעמים אחדות לעודד את המורות להעלות "סוגיות" (בהתאם להנחיה המופיעה במתווה השיחה להשתמש בביטוי זה) לדיון, דורית הציעה שליאת תעלה בעצמה סוגיה. בסירובה ליאת שמרה על מטרת הקהילה – לתת למורים מקום לביטוי ואפשרות להשפעה על השיח. עוד היא שמרה על מקומה כמובילת הקהילה, כמי שיודעת כיצד להנחות את המפגש בעצמה ואינה זקוקה לפיגום. לבסוף אחת מחברות הקהילה, טליה, היא שהכריעה את הכף. כשענתה לשאלתה של ליאת היא למעשה אישרה את אופן הנחייתה.

בקשת עזרה

בהמשכו של אותו המפגש ליאת דווקא פנתה לדורית לבקש את אישורה. הדבר התרחש לאחר שהקהילה דנה בשלושה נושאים שהעלו המורים, ודורית ב"נאום ארוך" הציעה למורות שיטה שתאפשר הוראה יותר אינטראקטיבית. בעשותה כן מיצבה את עצמה דורית בתפקיד של מדריכה חיצונית המלמדת את המורים על שיטות הוראה.

תמלול 2



ליאת פנתה לדורית בבקשה להציג את הנושא שלה. כפי שניתן לראות בתמלול 2, ראשית ליאת ניסתה למצוא רגע ברצף דבריה של דורית שבו היא יכלה לשנות את מהלך הדיון. היא עשתה זאת תוך בקשת אישור מדורית להעלות סוגיה לדיון, דבר שדורית עצמה הציעה רק כעשר דקות קודם לכן וליאת התנגדה לו. אפשר להבין זאת כבקשה של ליאת לקבל את אישורה ותמיכתה של דורית בכיוון שבו היא רצתה להוביל את הקהילה. לחלופין אפשר לפרש זאת כניסיון של ליאת לסמן לדורית לסגת צעד אחורה לתפקיד תומך, ולפנות לה את תפקיד ההובלה. כך, באמצעות הצבת שאלה, ליאת שמרה על תפקידה כלומדת ובתוך כך החזירה לעצמה את תפקידה כמובילת הדיון.

לקחת אחריות ללמידה

מה אפשר לליאת להשפיע על הפיגומים שתמכו בלמידתה? המחקר מציע תובנות הנוגעות לשישה גורמים:

1. מערכת היחסים בין המורה המובילה והמנחה: בעוד דורית מנוסה בהנחיה בתחום המתמטיקה, הנחיית שיח מקצועי של מורים הייתה חדשה עבורה – כמו עבור ליאת. נוסף לכך, ליאת הייתה אומנם אחראית להובלת הקהילה ותפקידה של דורית היה לסייע לה, אבל בפועל הן תכננו את מפגשי הקהילה יחד וחלקו באחריות להובלתם. כך התקיים ביניהן דיאלוג מתמיד על חלוקת התפקידים, ובין היתר גם על הפיגומים שמעניקה דורית ללמידתה של ליאת.

2. מתווי השיחה: המתווים שימשו מקור סמכות חיצוני שליאת הייתה יכולה להישען עליו, וסיפקו לה תמיכה כאשר סירבה לשמוע בעצתה של דורית.

3. בעלות על הייצוגים מהכיתות: האירועים שבהם בלטה יכולת ההשפעה של ליאת היו אלו שנותחו בהם ייצוגים מתוך כיתתה. כך התאפשר לה לפעול לא רק מתוקף תפקידה כמובילת הקהילה, אלא גם כמי שעומדת במוקד הדיון והניתוח.

4. שייכות לבית הספר: מעבר לתפקידה כמורה מובילה ליאת הייתה מורה במשרה מלאה, אחת מצוות בית הספר. דורית, לעומתה, הגיעה כמנחה חיצונית. כך, כאשר נוצר ביניהן קונפליקט, נטו שאר המורות לצדד בליאת.

5. ציפיות מוסדיות: מטרתה של התוכנית שליאת ודורית השתתפו בה הייתה להעצים את ליאת כמורה מובילה. מטרה זו לוותה בציפיות מליאת שתשפיע על הקהילה ותהיה פעילה בהובלתה ובקביעת האג'נדה שלה.

6. תרבות בית-ספרית: כדי שאדם יוכל לפעול ולהשפיע עליו לראות בעצמו בעל מסוגלות וסמכות לעשות זאת. טיבו של הקשר של ליאת עם המורות האחרות בבית הספר נובע מהאמון שהן נותנות בה ובמסוגלותה, דבר שמאפשר לה לחוש בעלת סמכות ומסוגלות.

ייתכן שהמאפיין החשוב ביותר ביחסים בין ליאת לדורית, שאפשר לליאת לפעול ולהשפיע על למידתה, הוא המיקוד של שתיהן בראש ובראשונה בתפקידן המקצועי. כלומר לא חניכיה של ליאת עמדה במרכז השיח שהתפתח בין השתיים במסגרת מפגשי הקהילה, אלא האחריות ששתיהן נשאו בה להנחיית מפגשי קהילה פוריים שיובילו לשיפור איכות ההוראה. וכך, כיוון שליאת נשאה באחריות זו, נשזרו בתהליכי למידתה וחניכיה תפקידים נוספים. היא תפקדה הן כבעלת התפקיד הרשמי של מורה מובילה הן כקולגה, כמורה שצופים בהקלטת השיעור

שלה וכמורה השואפת להיות מנהיגה חינוכית. תפקידים נוספים אלו חורגים אל מעבר לתפקיד המסורתי של הלומד בסביבת למידה "טהורה", ויוצרים הזדמנויות ומחויבויות. כמורה מובילה (שבה בעת גם לומדת) מצופה ממנה להיות פעילה ולהשפיע על התמיכה שהיא מקבלת. זאת בניגוד לסביבות למידה פורמליות, שבהן מצופה מהלומדים להיות פחות אקטיביים.

לבנות יחד פיגומים

בסיכומם של הדברים כדאי להוסיף שבמקרה הנחקר המורה המובילה הייתה פעילה בהשפעה על למידתה ועל התמיכה שקיבלה מהמנחה. ממצא זה אינו מובן מאליו, והוא שונה מהאופן שבו אנשי חינוך חושבים לרוב על תמיכה בלמידה. הוא מאפשר לייחס את האחריות לאופן יצירת הפיגומים עבור הלמידה לא רק למנחה, אלא גם למורה המובילה בתפקידה כמנחה. כפועל יוצא מכך אפשר לחשוב כיצד לעשות את בחירת הפיגומים למודעת, מתוך דיאלוג בין המנחה לבין המורה המובילה, דיאלוג המכיר באחריות המשותפת ששתיהן יכולות לשאת בה כלפי התפתחותה המקצועית של המורה.