

"וניצור ביחד עד אין סוף": קהילות מקצועיות לומדות ככלי לניהול קונפליקטים בחדרי מורים הטרוגניים

תקציר

בחדרי מורים הטרוגניים נפרשת קשת רחבה של מורים הנוטים לשמרנות ולדרכים מסורתיות של עבודת צוות ומורים חדשניים המשלבים דרכים חדשניות של עבודת צוות.

עד היום התמקד המחקר ביחסים עמיתניים לסוגיהם וניסח רצף של שיתוף פעולה, מצורות חלשות ועד חזקות יותר. מחקר זה הוא מחקר חלוץ הבודק אם חדר המורים ההטרוגני יכול להתפתח ממצב של ניגוד וקונפליקטים למצב של התמודדות ופשרה מתוך שילוב בין דפוסי עבודת צוות מסורתיים למודרניים.

באמצעות קהילה מקצועית לומדת בהשתתפות מורים ותיקים וצעירים, מודרניים ומסורתיים, המורים עוברים תהליך של שינוי והסתגלות זה לזה, מתקרבים לתפיסת האחר ומאמצים דרכים של עבודות צוות חדשות, מתוך ויתור והסתגלות בלי לכפות זה על זה.

ממצאי המחקר הראו שקהילה מקצועית לומדת היא הבמה ליצירת תהליך שיתוף פעולה בין כלל המורים להנהלת בית הספר. על במה זו המורים יכולים להסתגל לשוני של כל אחת מהקבוצות ולפתח מתוך השוני תרבות מכילה, גמישה, פתוחה ומפויסת כהזדמנות לעבודת צוות מוסכמת.

מילות מפתח:

מורים מסורתיים; מורים מודרניים; מנהלי בתי ספר; עבודת צוות; חדר מורים הטרוגני; מחקר איכותני; קהילה מקצועית לומדת.

מבוא

בחדרי מורים נפרשת קשת רחבה של מורים – ממי שנוטה לשמרנות ולדרכי עבודה מסורתיות ועד למורה החדשני והמקוון, מי שמעדיף דרכים של עבודת צוות מודרניות ומשלב טכנולוגיות מידע ותקשורת בעבודתו (לוי וברץ, 2016; רותם ואבני, 2008, 2009).

לפי הספרות המקצועית, "המורים המודרניים" הם מורים שמקדמים פדגוגיה חדשנית באמצעות כלי הוראה חדשניים לרבות דגמי הוראה, מענה דיפרנציאלי, מתודות הוראה חדשות וכלי הערכה חלופיים חדשניים. מורות ומורים אלו יוזמים ומיישמים תהליכי הוראה-למידה חדשניים ומשתמשים רבות בסביבה המקוונת, ובמיוחד מנצלים את הפוטנציאל החינוכי שהביאו עימם בני הדור השני של האינטרנט (ודמני, 2017).

הספרות המקצועית מבחינה בין המורה המסורתי הרואה בתפקידו בעיקר מעביר ידע ונוטה להשתמש פחות בכלים הטכנולוגיים, ובין המורה המודרני המקוון שרואה בתפקידו מדריך ומנחה של תהליכי למידה פעילים בשילוב טכנולוגיות מחשב ותקשורת (רותם ואבני, 2008; Levy & Schrire, 2015). הוראה מסורתית נחשבת לא פעם משעממת ורוטינית בעיני מנהלים ומפקחים לעומת הוראה מודרנית הנחשבת למידה המתקיימת בגישה הרפתקנית-שיתופית נתמכת טכנולוגיה (ודמני, 2017).

בעוד ממורה מסורתי מצופה לשלוט בשלושה גופי ידע – ידע תוכני-פדגוגי, ידע חינוכי-מערבתי וידע של ניהול הוראה-למידה, המורה המודרני מתואר מתמחה ושולט נוסף על אלה גם בגוף הידע של הטכנולוגיה שמשלבת בגופי הידע המסורתיים (Mishra et al., 2009). מורה מודרני מפתח מיומנויות חדשות שלא נזקק להן בהוראה המסורתית, ובהן מיומנויות טכניות הדרושות להפעלת האמצעים הטכנולוגיים העומדים לרשותו בבית הספר, וכן מיומנויות של אוריינות דיגיטלית הכוללות הכרת מאפייני הסביבה עתירת המידע בכלל והאינטרנט בפרט (ודמני, 2017). מיומנויות אחרות נדרשות בתחומי ניהול וארגון הלמידה באמצעות כלים טכנולוגיים, הערכת הלמידה בסביבה המתוקשבת, וכן מיומנויות סיוע לשיח וללמידה מרחוק (הלוי ואחרים, 2004). מורים המשלבים טכנולוגיה בכיתה מגוונים את דרכי ההוראה והלמידה בכיתה, מנהלים את הלמידה במרחבים מקוונים ומקיימים קשר תמידי עם הצוות החינוכי, התלמידים וההורים (נחמיאס ומיודוסר, 2001; רותם ואבני, 2008).

הקושי בשילוב טכנולוגיות המידע קשור כפי הנראה גם ליחס של המורה כלפי השינוי.

על הרצף נמצא מצד אחד המורה המסורתי החששן; בהמשך הרצף נמצא המורה הסקרן; ובצידו האחר של הרצף נמצא המורה המודרני המנהיג – מי שמאמין בשינוי, יכול לקדם את תהליך ההטמעה שלו בבית הספר ולתמוך במורים הזקוקים לכך (כוכבי, 2010).

הספרות מגדירה את המורה הדיגיטלי בעל מיומנויות בטכנולוגיה בהוראה, מורה מתפתח, עצמאי, סקרן, גמיש ופתוח לשינויים, מורה מנחה, ממוקד תלמיד, המאפשר למידה עצמאית אך גם מעודד למידה שיתופית (לוי פלדמן ואחרים, 2011, 2012).

המורים המודרניים אינם נרתעים מהצורך ללמוד כל הזמן ולהתעדכן, אך מגלים צורך בקשר עם מסגרות תומכות שילוו אותם בהמשך הדרך כדוגמת מדריכים מחוזיים, רפרנטים ומורי מורים. הם גם מבינים שעליהם לבצע את הלמידה בעבודת צוות ובלמידה שיתופית עם מורים אחרים בבית הספר (ודמני, 2017).

זאת ועוד, רוב המורים הוותיקים מתנגדים לשינויים וחידושים, מנותקים מצורכי הדור החדש ועובדים בלי חשק בזמן שנשאר להם עד לפרישה מהעבודה, שדעכה מזמן והפכה להיות חסרת משמעות (Ben-Peretz & McCulloch, 2009). מורים אלו מתנגדים בעקשנות לשינויים ארגוניים. במקרה הטוב הם מגיבים על השינוי הפדגוגי בציניות (Guskey, 1989), ומתנגדים בתוקף לרפורמה פדגוגית מודרנית (McCulloch, 2009), ובמקרה הרע התיאורים בוטים יותר בעבורם עד כדי כך שהם מתווגים מורים ותיקים חסרי תועלת (Hargreaves & Fullan, 2012, pp. 64-65) שסופרים ימים עד לפרישה.

המסר המתמיד הוא שפרקטיקות ההוראה של מורים ותיקים אינן עוד די טובות היום (Orlando, 2014, p. 428), ובעיה זו קיימת במדינות רבות בעולם.

נראה אפוא כי מורים מסורתיים ומורים מודרניים נבדלים זה מזה הן בתפיסת ההוראה הן בתפיסת דרכי העבודה בצוות. לפיכך גישור על הפערים המרובים והתקדמות לעבר שיתוף פעולה בחדר המורים הוא מן האתגרים הגדולים ביותר בכל בית ספר.

רקע תאורטי

תרבות של אי־שיתופיות בעבודה

המונח "אי־שיתופיות" בעבודה נוגע לשלושה היבטים: 1. אי קיום עבודת צוות; 2. בדידות מקצועית; 3. עבודה יחידנית.

מקצוע ההוראה הוא אחד המקצועות הכרוכים בבדידות, ובעבר דרך העבודה המקובלת בו הייתה הדרך היחידנית (אינדיווידואלית) (Rudduck, 1991). במילים אחרות, יחידנות ובדידות מקצועית הן המצב הטבעי בשביל המורים. הבידוד מעניק למורה מידה מסוימת של הגנה בהתנהלותו עם התלמידים וההורים, אך גם מנתק אותו ממשוֹב בהיר, החשוב להערכת פעילותיו ולשיפור יעילותו. אומנם בדרך כלל מורים העובדים בבידוד מקבלים משוב באמצעות הערכות תקופתיות רשמיות, אולם לרוב הערכות אלה הן בלתי סדירות ואינן מסייעות לשיפור מתמשך של הביצועים (Hickcox et al., 1988). נמצא שבבתי ספר שמוריהם נוטים לעבוד לבד, יש תהליכי שינוי ושיפור מצומצמים והישגי התלמידים נמוכים (Rosenholtz, 1989).

חוקרים רבים שעסקו ביחידנות האשימו את המורים בקיומה (Flinders, 1988; Little, 1990; McTaggart, 1989). עם זאת, גורמים התלויים בארגון, כמו למשל תרבות ארגונית כוחנית, עלולים אף הם לתרום לבדידותו של העובד. זאת בשל אווירה של חוסר אמון, חשדנות ופחד המשבשת את היחסים בין עמיתים לעבודה ועלולה להביא לידי הסתגרות והתנתקות (רבין ואחרים, 2017). לפי מחקרה של רייט (Wright, 2005), מאפייני הארגון המשפיעים על בדידותם של העובדים בו הם פחד בתוך הארגון, העדר רוח קהילתית ומעמדות בקרב העובדים. לעיתים ההנהלה הבכירה מונעת הבעת דעות ומטילה סנקציות על ביטויים כנים של ביקורת, מחשש לאובדן שליטה ולפגיעה בסמכות המנהל (רבין ואחרים, 2017). מורים ומנהלים העובדים באווירה של ניכור מקצועי ובידוד אינם נוטים להחמיא לעמיתיהם או להביע תמיכה והכרה במאמצייהם. בדרך כלל נורמות כאלה יכולות לגרום אף לתגובות שליליות בעקבות הצלחה של עמית (Rosenholtz, 1989). בידוד ויחידנות הם שילוב רב עוצמה, המטפח שמרנות חינוכית, מונע יוזמות ורצון לחדשנות ומוביל להיצמדות לצורות הוראה "בטוחות" ונטולות סיכונים, ולהימנעות מרעיונות חדשים. גישה חינוכית כזו, אין בה כדי לסייע להישגי התלמידים. כמו כן כאשר מוטלות דרישות חיצוניות על המורים, הם חשים מבודדים וחסרי אונים בשל החלטות שלעיתים קרובות הם אינם מבינים אותן ובשל שיקולים שאינם מעורבים בהם. חוסר אונים זה מכרסם בביטחונם של המורה וביכולתו לחנך את תלמידיו ולעצבם (Ashton & Webb, 1986). גם לדעת לורטי (Lortie, 2002), ישנו קשר הדוק בין בידוד ויחידנות לשמרנות והימנעות מרעיונות חדשניים. כאשר מורים חוששים לעבוד בשיתוף פעולה משום שהם פוחדים לחלוק את רעיונותיהם ואת הצלחותיהם מחשש שיחשדו בהם בניסיון להרשים. מורים חוששים לספר לאחרים על רעיון חדש שמא יזכפו אותו לעצמם. מורים ותיקים או חדשים חוששים לבקש עזרה שמא ייחשדו באי כשירות. כאשר מורים משתמשים באותה הגישה שוב ושוב, אף על פי שאינה עובדת - כל הנטיות האלה מגבילות צמיחה ושיפור מן היסוד מפני שהן מצמצמות גישה לפרקטיקות ולרעיונות שיכולים להציע דרכים טובות יותר לביצוע. נטיות אלה ממסדות שמרנות ועבודה יחידנית (שם).

הספרות תולה אפוא בבדידות המקצועית של המורים תוצאות שליליות רבות, ובהן פגיעה בביצועים המקצועיים (Dussault & Thibodeau, 1996; Rosenholtz, 1984), שחיקה מקצועית (גביש ופרידמן, 2000; תם, 1993; Darling-Hammond, 1996), מיעוט יחסי גומלין (Smith & Scott, 1990; Bakkenes et al., 1999; Garber, 1991) והעדר תחושת שייכות (גנץ־אלוני, 2003; פירסטטר, 2012).

תרבויות של שיתופי פעולה ועבודת צוות

רוזנהולץ (Rosenholtz, 1989) הבחינה בין שתי תרבויות עבודה המאפיינות בתי ספר: "תקיעות" ו"ניידות". בבתי ספר "תקועים", המורים טענו שמשימת ההוראה היא פשוטה ולא נטו לבקש עזרה, אלא עבדו לבדם. בבתי ספר אלה נמצאו הישגים נמוכים יותר. לעומת זאת, בבתי ספר "ניידים" דיווחו המורים גם על קשיים בהוראה ולא היססו לבקש עזרה. התמיכה מצד העמיתים בבית הספר והתקשורת הפתוחה עימם העלו את הביטחון בדרכי

ההוראה והלמידה. בבתי ספר "ניידים" צוות המורים יוצא מתוך הנחה ששיפור ההוראה הוא מפעל שיתופי ולא מפעל אישי, ושכתנאי לשיפור יש לנתח, להעריך ולהתנסות בשיתוף עמיתים (שם). המחקר החלוצי של רוזנהולץ זכה לאישוש במחקרים רבים אחרים. הממצא העולה בעקביות ממחקרים כאלה הוא שבתי ספר בעלי תרבות עבודה של שיתוף פעולה ועמיתנות מצליחים יותר מבתי ספר שגישתם היא יחידנית. מורים שעובדים בתרבויות מקצועיות של שיתוף פעולה נוטים להגיע לתוצאות טובות יותר ממורים שעובדים ביחידות (פולן, 1991/1999).

ממחקריהן של בן-פרץ ושינמן (2013), עולה קשר הדוק בין התפקוד החברתי של המורים בבית הספר לשיתוף הפעולה המקצועי ביניהם. תפקוד חברתי תקין משפר את ערוצי ההידברות בין המורים, את יחסיהם הבין-אישיים ואת האקלים הכללי בבית הספר. מחקרן הראה שרוב המורים סבורים שהגורם הראשון בחשיבותו בשיפור איכות היחסים בין המורים הוא האווירה התומכת בחדר המורים, והוא חשוב אף יותר מרמת ההישגים הלימודיים בבית הספר. הקשר שבין האווירה בחדר המורים להישגי התלמידים נראה דו-כיווני: חיזוק הפונקצייה החברתית של חדר המורים יאפשר לפתח את מקצועיות המורים, והדבר עשוי להביא לידי הישגים גבוהים יותר של התלמידים, וממילא לחזק בהמשך את הפונקצייה החברתית של חדר המורים (שם).

לדעת ליטל (Little, 1990), חשוב לאזן בין ההיבטים הפורמליים של שיתוף הפעולה ובין ההיבטים הבלתי פורמליים שלו. אם שיתוף הפעולה מתרחש בעיקר במישור הבלתי פורמלי, הוא עלול להיעשות רופף ולא ממוקד. מנגד, יש להקדיש תשומת לב ליסודות הבלתי פורמליים של התרבות השיתופית בבית הספר, אחרת שיתוף הפעולה עלול להיות מלאכותי ומביך. לדעת ניאס (Nias, 1989), תרבויות שיתופיות מוצאות את ביטונן במקומות רבים בחיי בית הספר: במחוות, בבדיחות ובמבטים המסמלים אהדה והבנה, בעבודה הקשה ובגילוי העניין האישי במסדרונות ומחוץ לכותלי הכיתה, בקבלה ובמיזוג של החיים האישיים עם החיים המקצועיים, באהדה, בהכרת התודה הגלויה ובשיתוף ברעיונות ובמשאבים בעת דיון עליהם (שם). נוסף על כך ניאס ועמיתיה (Nias et al., 1989) טוענים ששיתוף אינו מתנהל רק בפרויקטים, באירועים ספציפיים או בפגישות ובנהלים ביוורקטיים, אלא גם באירועים יומ-יומיים של עזרה, תמיכה, אמון ופתיחות. בתרבות השיתופית בבית הספר ישנו עיסוק קבוע ומתמשך בבחינת ערכיה ובבחינת ערכי המורים השותפים לה. כמו כן היא מאפשרת ביטוי לתכלית של המורה, מתוך בחינתה והגדרתה בקרב העמיתים (West, 2012). התרבות השיתופית מעריכה ומוקירה כל מורה הן כפרט בפני עצמו הן כחבר התורם לקבוצה, וכך נבנים בבית הספר הון חברתי ומקצועי, גוף ידע ורשת תמיכה וסיוע. כל אלה מייעלים את עבודת המורים, מחזקים את ביטחונם ומעודדים אותם להיות פתוחים ומעורבים פעילים במאמצי השיפור והשינוי בבית הספרם (הרגריס ופולן, 2012/2017).

בשדה המחקר יש עדויות שתהליכי שיתוף פעולה עשויים להתקיים בתוך "קהילות מקצועיות לומדות" בבית הספר. בקהילות אלה המורים מלמדים ולומדים, מתכננים וחוקרים את ההוראה בצוותא. התהליך המשותף המתרחש בתוך הקהילות נובע מתוך הסתגלות ופשרה, והוא הדרך החזקה ביותר של שיתוף פעולה (Little, 1990). מחקרים הראו שמורים החברים בקהילה לומדת מפתחים עם הזמן אחריות משותפת להתפתחות המקצועית של חברי הקהילה ולפיתוח הידע המקצועי שלהם. הם מגדירים נורמות וערכים משותפים שעל פיהם הם נוהגים ומפתחים מודעות לדרכי ההתנהגות והתקשורת בקהילתם. כל זאת באווירה של אמון וכבוד בין חברי הקהילה, ומתוך התלהבות, התמדה ותשוקה להשתייך, לפעול ולהתפתח בקהילה (שרץ, 2018).

ישנו מגוון רב של קהילות לומדות בבית הספר, לדוגמה: חדר המורים כולו, צוות מורים המלמדים מקצוע מסוים, צוות מחנכים, צוות בין-מקצועי ועוד. לקהילה המקצועית הלומדת יכולים להיות מוקדים רבים ומגוונים, לדוגמה הוראה ולמידה, תוכנית הלימודים, סוגיות חברתיות, מעורבות התלמידים בקהילה ועוד (בניה ואחרים, 2013).

מטרת המחקר

בחדרי המורים אפשר למצוא כאמור מורים המחזיקים בגישות אחרות בעניין עבודת הצוות בבית הספר - הן עמיתנות הן יחידנות. מטרת המחקר היא לבחון אם אפשר לגשר על הפערים הקיימים בתוך קבוצות הטרוגניות כאלה, באמצעות קהילות למידה מקצועיות. המחקר יעסוק בשאלות האלה:

1. האם אפשר למזג בין מורים בעלי גישה יחידנית ובין מורים בעלי גישה עמיתנית בחדר מורים הטרוגני, והאם ייווצרו ביניהם הסכמות, פשרות והשפעות הדדיות על רקע השיח הנרקם בין המורים בקהילה מקצועית לומדת?

2. בהתחשב בפערים הקיימים בין הקבוצות, האם תצליח גישת העמיתנות לקנות לה מקום ולהתבסס בחדר המורים, או שגישת היחידנות המסורתית תשמור על הדומיננטיות שלה מבלי מוכנות לשינוי?

מתודולוגיה

במאמר זה מובאים מקצת מן הנתונים שנאספו במחקר חלוץ על שיתופי פעולה בעבודת צוות בחדרי מורים הטרוגניים, שהתקיים בשנת הלימודים תשע"ח-תשע"ט. המחקר המקורי נעשה על פי הפרדיגמה האיכותנית קונסטרוקטיביסטית המתאפיינת ביחסה ההוליסטי כלפי התופעה הנחקרת ומאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 60 מורים ו-20 מנהלים בבתי הספר יסודיים בדרום ישראל,¹ שהשתתפו בקהילות מקצועיות לומדות. באוכלוסיית המחקר מיוצגים שלושת המגזרים הקיימים במערכת החינוך הממלכתית במחוז דרום: בתי ספר ממלכתיים, בתי ספר ממלכתיים-דתיים (ממ"ד) ובתי ספר השייכים למגזר הבדואי. בתי הספר שהשתתפו במחקר הם בתי ספר מוכרים ורשמיים המשוויכים למחוז דרום במשרד החינוך. דגימת המשתתפים לא הייתה הסתברותית, אלא נעשתה על פי זמינות המשתתפים בשטח המחקר.

אוכלוסיית המורים כללה 38 נשים ו-22 גברים, בעלי ותק של שלוש שנים לפחות במערכת החינוך, מהן לפחות שנתיים בבית הספר. כולם היו בעלי תואר ראשון ותעודת הוראה לפחות. טווח הגילים היה 30-62.

אוכלוסיית המנהלים כללה 14 נשים ו-6 גברים, בעלי ותק של שנה אחת עד 18 שנות ניהול. מנהלת אחת הייתה בעלת תואר דוקטור, והשאר בעלי תואר ראשון או שני. טווח הגילים היה 30-62. שמונה מן המנהלים הגיעו לעמדת ניהול מתוך צוות בית הספר, ו-12 אחרים ניהלו בתי ספר או מוסדות חינוך אחרים ולא היו מורים בבית הספר לפני שמונו לנהל אותו. שלושה מן המנהלים הקימו את בית הספר ועדיין מנהלים אותו. אחת המנהלות זכתה במרכז פיקוח בשנה האחרונה ומשמשת מפקחת כוללת.

כלי המחקר

הכלי המרכזי במחקר זה הוא ריאיון מובנה חצי פתוח (ראו נספח). הריאיון המובנה למחצה מאפשר לחוקר לשאול את כל המרואיינים שאלות אחידות על פי שלד הריאיון, וגם להוסיף שאלות על פי הנושאים שעלו בריאיון עצמו (Merriam, 1998). הריאיון נבחר לכלי המרכזי במחקר זה מפני שהוא מאפשר לחוקר לאסוף נתונים ישירות ממשתתפי המחקר (Freontana & Frey, 2000), והחוקר יכול "להבין באמצעותו את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו" (שקדי, 2003, עמ' 61). הריאיונות נועדו לחשוף את מהות עבודת הצוות כפי שרואה אותה כל משתתף, וכפי שהוא חווה אותה. הריאיונות למורים התנהלו במרכזי פסגה² (פיתוח סגלי הוראה) ונמשכו 90 דקות. הריאיונות למנהלים התנהלו בבית הספר ונמשכו 30-60 דקות. החוקר הקליט ותמלל את הריאיונות, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד הוא קיבל מידע חדש מן המרואיינים.

המרואיינים נדגמו בשיטת דגימה מחושבת-מכוונת (purposeful sample), כלומר חיפוש משתתפים בעלי מאפיינים מסוימים שעשויים לייצג את כלל התופעות הקיימות באוכלוסייה שנבחרו ממנה וללמד אותנו על התופעה הנחקרת (שקדי, 2003; Mason, 1996). לשם כך על החוקר לכלול משתתפים שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של עמדות בתוך הטווח המוגדר במטרות המחקר (Higginbottom, 2004).

ממצאים

מתוך הריאיונות של מורים מסורתיים ומורים מודרניים במחקר זה עלה שלקהילות מקצועיות השפעה חיובית על שיפור עבודת צוות. המורים המסורתיים והמודרניים ביטאו במובהק בריאיונות כיצד השתתפותם בקהילה מקצועית לומדת יוצרת חיבורים, ממשקים, שותפויות, פשרה והסתגלות זה לזה מתוך שיח מקדם בינם לבין עצמם.

1. בתי הספר שנבחרו להשתתף במחקר ממוקמים בדרום ישראל, והבחירה בהם נעשתה מטעמי נגישות של עורך המחקר אליהם.

מתוך החוויה של המורים מפגשים אלה הופכים להיות מעצימים, מרתקים ובעלי משמעות. בראיונותיהם במחקר זה הם שיתפו כי המפגשים מתנהלים באווירה אינטימית, חיובית ושמחה, עם אנרגיות של יצירתיות, חשיבה משותפת, רצון משותף לכולם להניע שינוי חיובי ומוכוונות להשגת מטרות. כמו כן הסבירו שלמידתם שם חורגת אפוא מהלמידה בהשתלמויות הסגל בהרצאות או בסדנאות, והיא צומחת מתוך פעולות גומלין בין המורים בתוך קהילת השיח שלהם.

המוראיינים במחקר זה הזכירו את קבוצות קהילות למידה שהשתתפו בהן לרבות קהילות למידה בתוך בית הספר. הצוות המשמש קהילה מקצועית לומדת בבית הספר יכול להיות חדר המורים כולו או צוות מקצוע, צוות מחנכים, צוות בין מקצועי וכל צוות בית ספרי אחר הפועל להשיג מטרות מוגדרות. לקהילה מקצועית לומדת יכולים להיות מוקדים רבים ומגוונים: הוראה ולמידה, תוכנית הלימודים, סוגיות חברתיות, מעורבות התלמידים בקהילה ועוד (בניה ואחרים, 2013).

הממצאים במחקר זה נחלקו לשלוש תמות עיקריות:

עמיתנות, יחידנות ובדידות בחדר המורים

מורים שהגדירו עצמם מסורתיים תיארו דרך עבודה יחידנית. המורים הסבירו שמאחר שמחויבותם העמוקה היא כלפי תלמידיהם, מטבע הדברים יחסיהם עם מורים אחרים הם משניים. במילים אחרות, היחסים של המורה עם מורים אחרים אינם ממלאים תפקיד מרכזי בחייו המקצועיים, והוא יכול לעבוד היטב בלי סיוע פעיל של עמיתיו. מתוך הראיונות עלה שחלק מן המורים המסורתיים נקטו גישה יחידנית במודע ומתוך בחירה. מורים אלה נהנים להימצא לבד, ומבחינתם הבדידות הפיזית היא מצב של בחירה מרצון. מורים מסורתיים אלה רואים בבדידות המקצועית דבר חיובי. הם צברו ניסיון בהוראה, התפתחו מבחינה מקצועית ופרקטית ורמת העמיתנות שלהם הייתה גבוהה. הם הצליחו לצמצם את תחושת הבדידות בעבודתם והחלו לראות אותה באור חיובי (אוטונומיה מתגמלת).

מורים מסורתיים אחרים הדגישו בראיונותיהם שהם בחרו בבדידות מקצועית בשל חוסר תמיכה וגיבוי של ההנהלה ובשל חוסר אמון בהם. כמו כן הוזכרו חוסר תמיכה וחוסר אמון של המורים המסורתיים בעמיתים לעבודה. הסנסות וחששות רבים מאפיינים את המורים המסורתיים בקשר עם עמיתיהם ועם הנהלת בית הספר. זאת ועוד, על פי הראיונות במחקר זה מורים מסורתיים מעדיפים לעבוד לבד משום שאינפורמציה על החולשות או הכישלונות שלהם לא מועברת מעמיתיהם להנהלה. לדבריהם, גם כך ההנהלה לא תומכת בקשייהם ולא מגבה אותם. לכן העדפתם היא לעבוד בנפרד מעמיתים שיכולים לשמש חרב פיפיות בעבורם.

מורים שהגדירו עצמם מודרניים ביטאו בראיונות את הצורך הממשי בעבודת צוות עמיתית ובגיבוי חברי הצוות. תרבות עבודה כזו יוצרת, לדבריהם, שפה משותפת בין המורים ומסייעת להם בפיתוח תהליכי הוראה, למידה והערכה. כמה מהם נקבו בטרונות נוספים של עבודה עמיתית, כגון מיסוד חלוקת העבודה בקבוצה והיווצרות תחושת השייכות לקבוצה, בדומה ל"גאווה יחידה". מורים מסורתיים שהביעו את העדפתם לעבודה עמיתית ציינו סיבות אחרות, לדוגמה תמיכה אישית בתוך הצוות, הרחבת הידע באמצעות שיח מקצועי עם עמיתים וטיפול חלוקת העבודה הן בתחום הדעת שלהם הן בתחום הדידקטי.

שיתוף עמיתים בידע פרקטי ויצירת ידע חדש

מורים מסורתיים ומודרניים שהשתתפו בקהילה מקצועית לומדת העלו בראיונותיהם את שיתוף הידע החשוב בקהילה מקצועית לומדת שהם שותפים בה:

ס"ש (מורה מסורתי):

אחד המטרות שלנו ב"קהילה מקצועית לומדת" הוא פיתוח היכולת של המורים לחקור את הפרקטיקה שלנו ולהמשיג אותה. מדובר כאן גם במוכנות של מורה להעמיד את העשייה שלו לבחינה מתמדת, וגם במיומנויות המשגה גבוהות, שאינן מובנות מאליהן ודורשות עבודה וסבלנות.

פ"א (מורה מודרני):

חברי הקבוצה מספרים על אירועים והתנסויות מעבודתם בכיתה בשיעורים במתמטיקה: מציגים מערכי שיעור, מתארים את דרכי ההוראה שלהם, ומקשיבים לזוויות הראייה של עמיתיהם. הם נותנים ומקבלים רעיונות, עצות, תובנות ומחשבות. כל אחד מחברי הקבוצה יוצא מהמפגשים עם תובנות מעשיות לשיפור ההוראה והלמידה, ולאחר התנסות מביא את חוויותיו לקבוצה להמשיך הפקת לקחים ולמידה. אנו מעלים לשולחן העגול שלנו קשיים מתוך הפרקטיקה הפדגוגית ומתוך פרקטיקה

"וניצור ביחד עד אין סוף": קהילות מקצועיות לומדות ככלי לניהול קונפליקטים בחדרי מורים הטרוגניים

ניהול כיתה וניהול שיעור מתמטי שכולנו מתמודדים איתם. כולנו מכירים בכך שהם יכולים ללמוד מעמיתים ורואים עצמם חברים בקבוצה העובדת ולומדת בשיתוף פעולה.

מ"א (מורה מסורתית):

במפגשים אלו מתקיים שיתוף עמיתים בידע רב ומקצועי הנגזר מהדיסציפלינה. ההתמקדות היא בלמידה של התלמידים ובקשר בין ההוראה ללמידה.

אנו מנתחים במשותף עבודות תלמידים לרבות תוצרי כתיבה, יומני קריאה, טיוטות של תוצרי כתיבה של תלמידים עד לתוצר מוגמר. אנו מנתחים את מעשה ההוראה ואת התפיסות שעומדות בבסיסו. אנו לומדים, מתכננים ומיישמים דרכי הוראה חדשות ועדכניות.

ל"מ (מורה מודרנית):

אני מרגישה שאני יכולה לחשוף את מודלי המעורבות בקהילה שבבית הספר שלי כולל תוכנית אתגרים שאני מפעילה בקרב ילדים בסיכון ומוכנה להתמודד עם דעות שונות ולהתנסות בגישות ובשיטות חינוך אחרות משלי. אנו משוחחים על הנעשה בכיתה, משתפים את הקולות בתהליכי מעורבות שאנו מנהלים בכיתה ובתהליכי הלמידה של התלמידים. למעשה אנו חולקים יחד מה שבאופן מסורתי נתפס כאישי. יחסי אמן ושיתוף למטרת למידה והתפתחות מקצועית הם שעושים את ההבדל הקטן.

נ"ד (מורה ורכזת שפה מודרנית):

אחד המרכיבים החשובים בקהילת המורים בה אני שותפה הוא למידה מתוך תוצרי תלמידים. מכיוון שבחשיבה גלויה יש חשיבות רבה לתיעוד החשיבה של התלמידים, ותוצרי הלמידה והחשיבה שלהם מתועדים על קירות הכיתה, הקבוצה שלנו מפיקה רבות מניתוח התוצרים האלה במפגשי הלמידה.

המורים תיארו בראיונותיהם איך מתוך שיתוף הידע בקהילה מקצועית לומדת נוצר ידע חדש המתפתח בקהילת שיח בזכות עבודת צוות משותפת בין המורים המסורתיים למורים המודרניים. מתוך ראיונותיהם של המורים עולה כי חוויה זו טובה, מאופיינת בתחושות גבוהות של אמון, שיתוף ורוח קהילה. הם תיארו יצירת מרחב של שיתוף בידע ובניית ידע שיתופי מתוך תחושה שהם תורמים ונתרמים בכל מפגש.

ל"א (מורה מסורתית):

אנו בקבוצה יוצרות יחד ידע משותף וחדש, המתפתח בתוך קהילת המורים ועובר גיבוש והעצמה בעזרת מורים עמיתים החולקים התנסויות דומות. אנו מפתחים אחריות משותפת לידע שלנו שהולך ונרקם ממפגש למפגש.

א"מ (מורה מודרנית):

אתן לך דוגמה ליצירת ידע חדש משותף בקבוצה שלנו. אנו מקיימים דיון בדילמות משותפת ולמידה הדדית מניסיון. אחד המשתתפים בקבוצה מציג את הדילמה שלו בצירוף הנתונים המעוררים את הדילמה והחיוניים להבנתה. הוא מתאר מה עשה עד כה בניסיון להתמודד עם הדילמה. אנו כמשתתפים מקשיבים. לאחר הצגת הדילמה המשתתפים יכולים לשאול שאלות הבהרה. המשתתפים שואלים שאלות על עניינים שעלו אצלם בעת התיאור ושהם מרגישים צורך להבהיר ולחדד כדי להבין טוב יותר את הדילמה ואת עמדתו של המציג. זה שלב של שאלות אינפורמטיביות, ללא הבעת עמדה או ניסיון לסייע במתן עצות. בשלב הבא אנו עוסקים בזיהוי ערכים מתנגשים - שלב זה הוא חלק בלתי נפרד מהגדרת הדילמה. אנו מזהים יותר מערך אחד. בהמשך הצגת חלופות לפתרון - שלב זה הוא שלב סיעור מוחות שבו שואלים: מהן אפשרויות הפעולה הפתוחות לפני בעל הדילמה? מה ההשלכות - החיוביות והשליליות - של כל אפשרות פעולה? ההנחה היא שהכרעה טובה היא תמיד הכרעה בין מוגזר אפשרויות. פעמים רבות אנו פועלים באופן מסוים ואחר כך מצטערים על כך, אלא שבשעת מעשה לא ראינו לנגד עינינו אפשרויות אחרות. לכן ככל שנבחן אפשרויות רבות יותר, ההכרעה תהיה מושכלת יותר. זה השלב של עיבוי הידע והרחבתו. אנו צוללים פנימה לתוך הידע שמונגש לכל חברי הצוות על ידי המשתתפים.

ד"ר (מורה מסורתית):

שיח והניתוח הקבוצתי מעלים הרבה מאוד מידע. מידע זה עובר ליטושים, ניסוחים וזיקוקים מצד הקבוצה. כל מי ששותף בשיח עובר תהליך אדיר של עיבוד ידע חדש המבוסס על ידע קיים מצד המשתתפים.

מ"ש (רכזת תחום מדעים מודרנית):

הידע החדש שאנו מחלצים מכל מפגש הוא אדיר. אני יוצאת עם כל כך הרבה תובנות ממפגשים או מידע חדש אותו אני מנסה בתהליכי הוראה ולמידה בכיתות בהם אני מלמדת.

ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שהראו כי בקהילה מקצועית לומדת החברים בוחנים במשותף את הידע שלהם ודנים בו כדי להתפתח מבחינה מקצועית ולשפר את מומחיותם ואת הישגי תלמידיהם (קוזמינסקי ואחרים, 2004). עוד לחברי הקהילה יש חזון משותף, הם תומכים זה בזה ועובדים כקבוצה בצוותי שיתוף פעולה (collaborative teams) להגשמת החזון ולהשגת המטרות המשותפות (DuFour et al., 2010). קבוצות למידה מקצועיות מאפשרות למורים להיות יצרני ידע פדגוגי ולא רק צרכנים או מיישמים (Philpott & Oates, 2017).

חוויה חברתית-קהילתית מעצימה

מתוך הראיונות של מורים מסורתיים ומורים מודרניים במחקר זה עלתה עוצמת החוויה החברתית-קהילתית במפגשים של קהילות מקצועיות לומדות. המורים שיתפו בראיונותיהם באווירה המיוחדת שנוצרה בין חברי הצוות ובשיח המכבד שנתקם בין כל חברי הצוות. המורים ראו בכל מפגש מקצועי זה מפגש חברתי משובח בשיתוף בעלי עניין מקצועיים שמדברים באותה שפה מקצועית ושמהם אפשר ללמוד וללמד ועימם אפשר להתייעץ ולייעץ ולהיטען באנרגיות חדשות. אך בעיקר ליהנות מפעולות גומלין חברתיות אותנטיות כדברי המורים בראיונותיהם:

י"ס (מורה מסורתית):

התגבשנו לקבוצה מלוכדת ומאוחדת עם שפה אחידה וחוויות למידה משותפות. זר לא יבין זאת. נבנתה אחריות אישית וקבוצתית – אחריות להצלחת הקבוצה ולהצלחת התוצרים שלה. צניעות בהגשה וענווה האישית כשכל אחד מביא את עצמו למפגש.

ע"ז (מורה מודרנית):

בקהילה בה השתתפתי נוצרו חברויות ויחסי גומלין חברתיים. זו הפכה להיות רעות לחיים. אפשר להמשיך ליצור יחד כל החיים, עד אין סוף.

א"ג (מורה מסורתית):

החוויה כשותפה לקבוצה היא חוויה מעצימה, את חשה גאוה להיות חלק מקבוצה כזו. את מרגישה שאת תורמת ונתרמת בזמנית. כל המפגשים הופכים להיות משמעותיים לך ולחברים ולכן אף אחד לא נעדר או מאחר. תחושת הקהילתיות גבוהה מאוד ותחושת השייכות היא חלק מכל הדבר היפה הזה שאני גאה להיות חלק ממנו. המפגש והחיבור הוא אדיר, ממש כך, בפירוש.

ס"ה (מורה מודרנית):

רק מי שהיה שותף לתהליך היפה שנוצר בקבוצה יבין על מה אני מדברת. קבוצה היא כוח. ולכן כולנו יצאנו עם הרבה כוחות מכל מפגש. למדנו לא רק על מקצוע ההוראה אלא גם על עצמנו כאנשים בכלל וכמורים בפרט. חלקנו את ניסיונו עם אחרים והפכנו לחברים פעילים אשר משכללים כל עת את מיומנויות ההוראה שלהם.

ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים, שהראו כי בקהילה מקצועית לומדת נוצרים חברויות ויחסי גומלין חברתיים בתוך קבוצות הלמידה (Wenger, 1998). גם מחקרם של נוביק ועמיתיה (2015) הראה שבקהילת למידה מוגברת טכנולוגיה למורים שהם חקרו תחושת הקהילתיות הכללית הייתה גבוהה ובמיוחד בלטה הרמות של תחושות האמון ורוח קהילה, המעידות על פתיחות ולכידות קבוצתית.

על פי תאוריית הלמידה הממוצבת (situated learning) ידע הוא תוצר של פעילות, סיטואציה (הקשר חברתי פיזי) ותרבות (Brown et al., 1999). לפי גישה זו, שלא כתפיסה של הלמידה כתהליך אישי של רכישה של "חומר" (Reimann, 2008), אפשר לראות בלמידה השתתפות או תהליך של השתייכות לקהילה מסוימת (Lave & Wenger, 1991). השתייכות זו דורשת מהלומדים לסגל במהירות את שפת הקהילה ונורמות הקהילה, וברבות הימים להשתתף ביצירה של ידע בעל משמעות וחשיבות לעצמם ולקהילה. תפיסה זו מעניקה חשיבות לפרקטיקה היומיומית של התרבות בתור פעילות אותנטית כחלק מתהליך הלמידה (נוביק ואחרים, 2015).

זאת ועוד, מורים בקהילה לומדת מפתחים עם הזמן אחריות משותפת להתפתחות המקצועית של חברי הקהילה ולפיתוח הידע המקצועי שלהם. בקהילת מורים לומדת המשתתפים מגדירים נורמות וערכים משותפים שעל פיהם הם נוהגים, מפתחים מודעות לדרכי התנהגות ותקשורת בקהילה באווירה של אמון וכבוד בין חברי הקהילה. בד בבד החברים בקהילה מקצועית לומדת הם בעלי התלהבות, התמדה ו"תשוקה" להשתייך, לפעול ולהתפתח בקהילה (שרץ, 2018).

נוסף על כך החוקרים (Duffy & Gallagher, 2017) הציגו במחקריהם מודל מעודד ותומך של בתי ספר שעובדים יחד כרשתות מקצועיות לומדות בעיר חלוקה, מפוצלת ומסוכסכת בצפון אירלנד. מטרת הרשתות הייתה לקדם תהליכי פיוס ולהתגבר על פילוג שאפיין את העיר במשך למעלה מ-30 שנה. רשתות אלה הן שיתופיות כדרך לגשר על סכסוכים ועל מחלוקות בתוך מרחב חינוכי.

המחקר של דאפי וגלאגר (Duffy & Gallagher, 2017) הראה שבין בתי הספר אלו מתפתחת תרבות של עמיתות. לשותפות יש תשתית שיש בה מנהיגות מעורבת, למידה שיתופית של מורים ולמידה משותפת בין תלמידים. הלמידה היא קבועה ומתמשכת ומורים מכל בתי הספר יוצרים תכנון משותף, הוראה משותפת, יצירת משאבים חדשים ופיתוח פדגוגי חדש. חוויית הלמידה המשותפת ושיתוף פעולה בין הצוות מנרמל ומווסת קונפליקטים ארוכי שנים.

אם כן, ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שעסקו בקהילות למידה מקצועיות.

דין

מחקר זה מציג נקודת מבט ייחודית בתהליך שיכול להתרחש בקהילה מקצועית לומדת ששותפים בה מורים מסורתיים ומורים מודרניים. ממצאי המחקר בעניין זה מראים שעל רקע השיח הנרקם בקהילה מקצועית לומדת בין המורים האלה נוצרות הסכמות, פשרות והשפעות הדדיות בסוגי עבודת צוות. המורים למדו לחלוק ידע מתוך ניסיונם וליצור ידע חדש משותף בין כלל חברי הצוות. החוויה של מורים אלו היא חוויה חברתית-קהלית אדירה ובעלת משמעות. לפיכך לקהילות מקצועיות השפעה חיובית על שיפור עבודת צוות בין מורים מסורתיים למורים מודרניים.

נשאלת השאלה מהן ההזדמנויות בקהילה מקצועית לומדת רב-תרבותית בעלת הטרוגניות רבה המאפשרות יצירת תהליך של שיתוף פעולה?

בקהילה מקצועית לומדת רב-תרבותית יש תוכנית רב-כיוונית שאינה מתנהלת על פי כללים קבועים מראש והיא נתונה לשינויים. היא מכוונת לפיתוח יכולת טרנספורמטיבית של לומדים לשנות ולהשתנות. גמישות זו מסייעת ליצירת החיבורים בין המורים השונים זה מזה. בקבוצה רב-תרבותית התהליך הרפלקטיבי מתנהל במהלך עשייה, ולכן המורים הופכים להיות רפלקטיביים לתהליכים שמתרחשים בקרבם ובקרב הקבוצה שהם פועלים בה.

בחירת הנושא היא קריטית לאיכות פעולת הגומלין, ולכן ההמלצה היא לבחור בנושאים שנויים במחלוקת שיעודדו חשיפה של נקודות מבט מגוונות, דעות שונות זו מזו והיבטים רב-תרבותיים. המלצותיהם של אליהורלי וכן (2018) שחקרו קהילות למידה רב-תרבותיות היא לא לחשוש להעלות נושאים שנויים במחלוקת המדגישים את ההבדלים האישיים והחברתיים.

במהלך פעולת הגומלין בין העמיתים נחשפים חילופי דעות ומזוקקים רעיונות חדשים הקשורים לתרבויות האחרות של חברי קהילת הלומדים. קהילה מקצועית לומדת רב-תרבותית חושפת את המורים למיומנויות של למידה משותפת ומגבירה את המוטיבציה להכרת האחר (אליהורלי וכן, 2018).

בזכות מערך ההוראה הפתוח והמשותף לצד הדיאלוג הישיר שמתנהל בקהילה מקצועית לומדת רב-תרבותית, נוצרים רשתות של יחסים אישיים וחברתיים המשמשים תשתית ללמידה של קהילת עמיתים. קהילה כזאת מגלה דברים בלתי ידועים במחזות לא ידועים, מתוך התבוננות בעצמי, בקהילה וביחסים ביניהם.

מבחינת תפוקותיה של קהילה מקצועית רב-תרבותית עולה כי מורים שנחשפים למציאות תרבותית-גלובלית, מסוגלים להבין כי התרבות המקובלת עליהם היא אחת מני רבות, ואין לה יתרון מוחלט על פני תרבות אחרת.

קהילה זו מעודדת את חברה לפתח מודעות ורגישות רב-תרבותית שיוכלו ליישם אותה בפרקטיקה היומיומית. בזכות פעולת הגומלין והחשיפה המשותפת בקהילה מקצועית רב-תרבותית יוכלו לגלות רגישות להבדלים רב-תרבותיים המאפיינים את החברה. חשיפה למציאות שבה מתקיים פלורליזם חברתי מעודדת יחס של סובלנות כלפי האחר ופוחתת פתח למציאות הרב-תרבותית.

קהילה מקצועית לומדת אפוא היא הבמה ליצירת תהליך של שיתוף פעולה בין המורים המסורתיים, המורים המודרניים והנהלת בית הספר. על במה זו המורים האלה יכולים להסתגל לשוני של כל אחת מהקבוצות ולפתח מתוך השוני תרבות מכילה, גמישה, פתוחה ומפויסת.

נשאלת השאלה האם בשל הקונפליקטים בין המורים המסורתיים למורים המודרניים עברו המורים בשתי הקבוצות תהליך של שינוי והסתגלות זה לזה? האם הם התקרבו לתפיסת האחר ואימצו דרכים חדשות של עבודת צוות המותאמות לנומרות הבית ספריות, או שהם לא גילו כל ויתור והסתגלות, וכפו זה על זה את יישום עבודת הצוות המועדפת עליהם והנוחה להם?

בקהילה מקצועית לומדת ייתכן שיווצר שילוב מיוחד של דפוסים מסורתיים ומודרניים של עבודת צוות כששתי דרכי ההתנהגות והארגון יפעלו בעת ובעונה אחת. מורים מסורתיים יכירו בעובדה שבדרכי הוראה ולמידה של המאה העשרים ואחת דרכים מסורתיות של עבודת צוות לא מספקות. לכן עליהם להתאים את עצמם למציאות החברתית ולקבל דרכים חדשות של עבודת צוות. משום כך קהילת המורים המסורתיים יכולה לשמש קהילת מעבר, המקיימת עדיין דרכים מסורתיות של עבודת צוות אך מושפעת מדרכים מודרניות של עבודת צוות.

מדרך עבודה יחידנית או "מבולקנת" (תתיקבוצות – מסורתיים או מודרניים) המורים המסורתיים עוברים להסתגל לדרכי עבודה חדשניות יותר, כמו השתתפות בקהילה מקצועית לומדת והשתתפות בשיעורים פתוחים וניתוחם בעת שימוש בשיעורים מצולמים. במעבר של קהילת המורים המסורתיים מדרך מסורתית של עבודת צוות, כמו יחידנות או "בלקניזם" לדרכים חדשניות יותר של עבודת צוות, נוצר תהליך של שיתוף פעולה שהוא למעשה וריאציה של מסורת ומודרניות, שכן לאחר תהליך השינוי שחל בקרב המורים המסורתיים, המסורת לא נשארה במתכונתה המקורית, והיא השתלבה בערכים חדשים. המיזוג בחדרי מורים הטרוגניים לא פורר אפוא את הדפוס הישן, אלא שילבו בתוך המסגרת החדשה. הניגוד בין המורים המסורתיים ובין המורים המודרניים נפתר בדרך של פשרה.

אם כן, דווקא מנקודת המוצא של שונות וזרות, ולא פעם גם של שוליות, ניכור ודיכוי – מתעצמת החשיבות של בנייה של תהליכי שיתוף ושותפות המאפשרים לאנשים לחולל השפעה על חייהם ועל סביבתם (אגמון שניר ושמר, 2016). לכן קהילות מקצועיות לומדות יכולות בהחלט לשמש כלי לניהול קונפליקטים לקבוצות מורים הטרוגניות.

סיכום ומסקנות

על אף חוויות עבר פרטיות וקולקטיביות של דחייה וסטראוטיפים שליליים כלפי מורים מסורתיים, ועל אף מודעותם לכך שהסיטואציה הייתה יכולה להסתיים בהדגשה של "נראות שלילית", הם בוחרים בעצם השתתפותם בקהילה מקצועית לומדת, להבליט את סמלי זהותם. הם חושפים את עצמם לסיכון שבדחיית הדעות, האמירות והתפיסות, מה שהיה עלול לגרום להעמקת תחושת הזרות שלהם בקהילה, ובוחרים להבליט את הסמלים המרכזיים שלהם: תרומה ואחריות לקולקטיב וצניעות וענווה כערך מרכזי בעבודתם.

אהרון (2010) טוענת שפעמים רבות מהגרים למשל משתמשים באתניות שלהם, שבסיטואציות אחרות משמשת קטגוריה מבחינה ומדירה, "כרטיס כניסה" לקולקטיב. גם בדוגמה שתוארה במחקר זה, ההבלטה של הסמלים האתניים משמשת אסטרטגיה של "היבדלות לצורך שייכות" (אהרון, 2010). אך עבור המורים המסורתיים, הבלטת האתניות הייתה דרכם להציג את עצמם כבעלי מסר חברתי הרלוונטי לכלל החברה ולנהל משא ומתן על מיקומם במרחב החברתי בחדר המורים.

טענתי היא כי יש מקום להסיק מקהילה מקצועית לומדת שינוי ממשי במציאות החברתית. מחקר זה מראה כי לצד תהליכים של הדרה ואפליה, שכמובן אין להכחיש את קיומם, מתרחשים בחדרי מורים הטרוגניים גם תהליכים שבאמצעותם מורים מסורתיים מקבוצות מיעוט מנהלים משאים ומתנים על המיקומים שלהם בחדר המורים, ומנסים, ובדרך כלל גם מצליחים, לשנות את החוויה שלהם מהדרה להכללה. הפיכת המורים המסורתיים לשותפים לידע היה מהלך שתרם, להערכתי, למורים שהרגישו די בטוחים ליזום, לארגן, להסתכן ולהשתמש במרחב הציבורי של חדר המורים כדי לחגוג בגאווה את האתניות שלהם ולהתמקם מחדש בשיח החברתי על הנראות (אריאלי ואחרות, 2018) שלהם בחדר מורים.

זאת ועוד, המורים המסורתיים משתמשים בהשתתפותם בקהילה מקצועית לומדת לאשרור של הזהות האתנית, מרחב שבו הם יכולים להחליף חוויות על האתניות עם אחרים השייכים לאותה קהילה (קרומרנבו, 2014). אפשר לפרש את הבחירה שלהם להעלות נושאים לדיון בקבוצה ולהפגין את סמלי האתניות כדרכם לצורך שליטה על הקבוצה נגד הכוחות מבחוץ, הממעיטים בערכה, לפחות לפי תפיסתם. המשמעות המרכזית של המורים המסורתיים בקהילה מקצועית לומדת היא פנים-קהילתית והמורים המסורתיים משתמשים בקבוצה כמדיום לאשרור של הזהות האתנית (קרומרנבו, 2014). השתתפותם לא נועדה בעיקר לעניינים של המורים המסורתיים, הקולגות שלהם, אלא לעיני האחרים. אכן, השתתפות בקהילה מקצועית לומדת מצד המורים המסורתיים שימשה בעבורם פרקטיקה שמסמנת מעבר מהדרה להכללה, וביסודה טמונה אמונה של המורים המסורתיים, שהמעבר הזה ייתכן בעבורם.

"וניצור ביחד עד אין סוף": קהילות מקצועיות לומדות ככלי לניהול קונפליקטים בחדרי מורים הטרוגניים

אך מעבר זה חייב להיות באווירה עוטפת ואינטימית, במבנה השתתפות שוויוני, מתוך "השתתפות הייחודית" בקבוצת המורים, בהעדפה ברורה של היחסים ובטשטוש הגבולות.

רשימת מקורות

- אגמון-שניר, ח' ושמר, א' (2016). **כשירות תרבותית בעבודה קהילתית**. השירות לעבודה קהילתית. http://jicc.org.il/heb/wp-content/uploads/2016/02/Agmon-Snir_Shemer_Cultural_Competence_Community_Work.pdf
- אהרון, מ' (2010). כלוב הברזל של האתניות. **סוציולוגיה ישראלית**, יב(1), 181–210.
- אליהו-לוי, ד' וזון, ס' (2018). עברית בתל אביב, בבייג'ינג, בדנור ובמלבורן: הערכת תכנית עמיתים בסביבה רבת תרבותית (תעבי"ר). **זמן**, **חינוך**, 4, 113–138. https://b2estorage.blob.core.windows.net/media/12/1Atar_Hadash/mehkar/journal/zman_hinuh_4/5-Doly.pdf
- אריאלי, ד', סקרוקוביץ, י' והירשפלד, מ' (2018). מפגשים אתניים במרחב האקדמי: חגיגת הסיגד כמשא ומתן על כללי המשחק. **הגירה**, 8, 22–42.
- בן-פרץ, מ' ושינמן, ש' (2013). **מאחורי הדלת הסגורה: תפקידו של חדר המורים בחיי המורים ובתרבות בית הספר**. מכון מופ"ת.
- בניה, י', יעקובזון, י' וצדיק, י' (2013). **קהילה מקצועית לומדת בבית-ספר**. מכון אבני ראשה. https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/Professional_learning_community.aspx
- גביש, ב' ופרידמן, י' (2000). פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחווית הלחץ בהוראה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 24, 27–56.
- גנץ-אלוני, ר' (2003). **עולמן של גננות: צרכים ויחסי גומלין** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- הלוי, ד', קולדנר, י', הורוויץ, ג' ובלבין, ש' (2004). **למידה בסביבה מתקשבת בחינוך היסודי: מדיניות, סטנדרטים, מודל יישומי**. מחלקת הפרסומים – משרד החינוך, התרבות והספורט.
- הרגריס, א' ופולן, מ' (2017). **הון מקצועי: שינויי ההוראה בכל בתי הספר** (י' פרקש, מתרגם). מכון ברנקו וייס. (המקור פורסם ב-2012)
- ודמני, ר' (2017). מורים "פדגוגים דיגיטליים" בעידן המידע. בתוך ר' ודמני (עורכת), **פדגוגיה דיגיטלית הלכה למעשה** (עמ' 11–17). מכון מופ"ת; סמינר הקיבוצים.
- כוכבי, א' (2010). הלוח האינטראקטיבי בכיתה הלימוד ודרכי ההטמעה – משינוי טכנולוגי לשינוי פדגוגי [פוסטר]. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, ג' גרי וי' יאיר (עורכים), **כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2010: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 220–222). האוניברסיטה הפתוחה.
- לוי, ד' וברץ, ל' (2016). מהותה של חדשנות פדגוגית מנקודת ראותם של מורי מורים. בתוך י' פויס (עורכת), **הכשרת מורים במבוכ החדשנות הפדגוגית** (עמ' 45–74). מכון מופ"ת.
- לוי-פלדמן, א', זוזובסקי, ר' ורוזנברג, ק' (2011). **הערכת תכניות התואר השני במכללת סמינר הקיבוצים, דוח ביניים לתכנית "טכנולוגיה בחינוך"**. רשות המחקר, סמינר הקיבוצים.
- לוי-פלדמן, א', זוזובסקי, ר' ורוזנברג, ק' (2012). **הערכת תכניות התואר השני במכללת סמינר הקיבוצים, דוח מסכם לתכנית "טכנולוגיה בחינוך"**. רשות המחקר, סמינר הקיבוצים.
- נוביק, ת', בן-צבי, ד' ולוי, ש"ט (2015). קהילת למידה מוגברת טכנולוגיה למורים. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, ג' גרי, י' קלמן וי' זילבר-ורוד (עורכים), **האדם הלומד בעידן הטכנולוגי: ספר הכנס העשירי לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס** (עמ' 107–112). האוניברסיטה הפתוחה.
- נחמיאס, ר' ומיידוסר, ד' (2001). שילוב אינטרנט בחינוך. **אאוריקה**, 14, 6–15. <https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper14-docs03.pdf>
- פולן, מ' (1999). **על מה כדאי להילחם בבית הספר?** (א' צוקרמן, מתרגם). מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. (המקור פורסם ב-1991)
- פירסטטר, א' (2012). האם טוב היות האדם לבדו? – עמדתן של גננות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 13, 9–33.

- קוזמינסקי, ל', גולדשטיין, א' וסימקה, מ' (2004). התרומה של שיח מקוון לפיתוח קהילות לומדות. **סקריפט**, 7–8, 103–126.
- קרמר-נבו, מ' (2014). יום שישי, שתיים וחצי בצהריים: אתניות, מעמד ומגדר בחוג לריקודים קווקזיים. **סוציולוגיה ישראלית**, 16(1), 109–131.
- רבין, ס', מטלון, א' ומעוז, ב' (2017). **בדידות** (ד' פריבך-חפץ, עורכת). הקיבוץ המאוחד.
- רותם, א' ואבני, ע' (2008). **היבטים דמוגרפיים בהמרת המורה למורה מקוון 2.0**. <http://www.files.org.il/BRPortalStorage/a/25/38/73-5tJZKpKFj9.pdf>
- רותם, א' ואבני, ע' (2009). **שלבי התפתחות מקצועית-אישית ממורה למורה מקוון**. <http://www.files.org.il/BRPortalStorage/a/25/37/01-utvHaNwAdo.pdf>
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- שרץ, ז' (2018). רשת קהילות לומדות במציאות של עולם משתנה: המקרה של מדע וטכנולוגיה בחטיבת הביניים. **קריאת ביניים**, 31, 23–30.
- תם, ה' (1993). **תרומת פרויקט ליווי בקליטה להתפתחותם המקצועית של מורים מתחילים** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת חיפה.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Bakkenes, I., Brabander, C. D., & Imants, J. (1999). Teacher isolation and communication network analysis in primary schools. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 166–202. <https://doi.org/10.1177/00131619921968518>
- Ben-Peretz, M., & McCulloch, G. (2009). International perspectives on veteran teachers: Introduction. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 403–408. <https://doi.org/10.1080/13540600903057153>
- Brown J. S., Collins A., & Duguid, P. (1989). Situated learning and the culture of learning. *Education Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education. *Educational Research*, 25(6), 5–17. <https://doi.org/10.2307/1176043>
- Duffy, G., & Gallagher, T. (2017). Shared education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18, 107–134. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9279-3>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Dussault, M., & Thibodeau, S. (1996). *Relationship between professional isolation of school principals and their performance at work* [Paper presentation]. The annual meeting of the American Educational Research Association, New York, USA.
- Flinders, D. J. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 17–29. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/jcs/jcs_1988fall_flinders.pdf
- Freontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645–671). Sage Publications.
- Garber, D. H. (1991). *Networking among principals: A case study of established practices and relationships* [Paper presentation]. The annual meeting of the national conference of professors of educational administration. Fargo, North Dakota, USA.
- Guskey, T. R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 439–453. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90039-6)
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hickcox, E., Lawton, S., Leithwood, K., & Musella, D. (1988). *Making a difference through performance appraisal*. OISE Press.
- Higginbottom, G. M. A. (2004). Sampling issues in qualitative research. *Nurse Researcher*, 12(1), 7–19. <http://dx.doi.org/10.7748/nr2004.07.12.1.7.c5927>

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. University of Cambridge Press.
- Levy, D., & Schrire, S. (2015). Developing a massive open online course (MOOC) at a college of education: Narrative of disruptive innovation? *Current Issues in Emerging eLearning*, 2(1), Article 8. <https://scholarworks.umb.edu/ciee/vol2/iss1/8>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage Publications.
- McCulloch, G. (2009). The moral universe of Mr. Chips: Veteran teachers in British literature and drama. *Teachers and Teaching*, 15(4), 409–420. <https://doi.org/10.1080/13540600903057161>
- McTaggart, R. (1989). Bureaucratic rationality and the self-education profession: The problem of teacher privatism. *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 345–361. <https://doi.org/10.1080/0022027890210404>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Mishra, P., Koehler, M. J., & Kereluik, K. (2009). The song remains the same: Looking back to the future of educational technology. *TechTrends*, 53(5), 48–53. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0325-3>
- Nias, J. (1989). *Primary teacher talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school: A study of organizational cultures*. Cassell.
- Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: Change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching*, 20(4), 427–439. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.881644>
- Philpott, C., & Oates, C. (2017). Professional learning communities as drivers of educational change: The case of learning rounds. *Journal of Educational Change*, 18(2), 209–234. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9278-4>
- Reimann, P. (2008). Communities of practice. In H. H. Adelsberger, P. Kinshuk, J. M. Pawlowski, & D. Sampson (Eds.), *Handbook on information technologies for education and training* (pp. 277–293). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-74155-8_15
- Rosenholtz, S. J. (1984). *Myths: Political about reforming teaching*. Education Commission of the States.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Longman.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and change: Developing involvement and understanding*. Open University Press.
- Smith, S. C., & Scott, J. J. (1990). *The collaborative school: A work environment for effective instruction* [Report No.: 316918]. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316918.pdf>
- West, M. A. (2012). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research* (3rd ed.). BPS Blackwell.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wright, S. L. (2005). *Loneliness in the workplace* [Doctoral dissertation, University of Canterbury]. UC Research Repository. <http://hdl.handle.net/10092/1368>