

## רשמי מורים מהשתתפות בקהילות מקצועיות

### לומדות בבית הספר

#### אורן כהן זדה

בחדרי מורים נפרשת קשת רחבה של טיפוסים מורים. באשר לסוגיית העבודה בצוות, יש מורים הנוטים לשמרנות ולצורות עבודת צוות מסורתיות, ויש הנוטים לחדשנות. במחקר הוגדרו צורות שונות של יחסי עבודה בין מורים. מקובל להניח שגישות של עמיתנות (כלומר: קולגיאליות, גישה המדגישה עבודה בצוות) מאפיינות את המורים החדשניים, והן עדיפות על פני גישות יחידניות (כלומר: עבודה אינדיווידואלית) המאפיינות את המורים המסורתיים.

במאמר זה מובאים מקצת מן הנתונים שנאספו במחקר חלוץ על שיתופי פעולה בעבודת צוות בחדרי מורים הטרוגניים, שהתקיים בשנת הלימודים תשע"ח-תשע"ט. באמצעותם אבקש להצביע על אפשרות של קידום דפוסי העבודה המודרניים בתוך מסגרות של "קהילות מקצועיות לומדות" בחדרי המורים ההטרוגניים. קהילות אלה הן קבוצות לימוד ועבודה, שמשתתפיהן – המורים המסורתיים והמודרניים – מקיימים בתוכם עבודת צוות סדירה.

מראיונות שנערכו עם מורים שהשתתפו בקהילות מקצועיות לומדות עולה, שבתוך הקהילות חלים תהליכים של היכרות עם תפיסות שונות, הסתגלות לדפוסי עבודה שונים, זאת מתוך ויתור, פשרה והסתגלות, וללא כפייה. מתוך כך, המורים

מאמצים צורות חדשות של עבודת צוות ומגבשים תרבות מכילה, גמישה, פתוחה ומפויסת, ועשויים אף לאמץ גישות הוראה חדשות ומתקדמות שנחשפו בפניהם במהלך הלמידה המשותפת התהליכים המתרחשים בקהילות המקצועיות הלומדות עשויים אף לסייע למורים בפתרון קונפליקטים ובגיבוש קבוצת המורים כקהילה חברתית.

**מילות מפתח :** מורים מסורתיים, מורים מודרניים, עבודת צוות, חדר מורים הטרוגני, קהילה מקצועית לומדת.

## מבוא

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

המורים המודרניים מתוארים בספרות המקצועית כמובילים פדגוגיה חדשנית באמצעות כלי הוראה מגוונים, וביניהם שיטות הוראה מתקדמות וכלי הערכה חלופיים חדשניים. המורים האלה מאופיינים כיוזמים וכמיישמי תהליכי הוראה ולמידה חדשניים, תוך שימוש רב בסביבה מקוונת, ובמיוחד תוך ניצול הפוטנציאל החינוכי הטמון בכלי הדור השני של האינטרנט (ודמני, 2017). כמו כן, הם מתוארים כבעלי מיומנויות טכנולוגיות, כסקרנים, עצמאיים, גמישים ופתוחים לשינויים. דרך ההוראה האופיינית להם היא הנחיה ממוקדת-תלמיד, המאפשרת למידה עצמאית אך גם מעודדת למידה שיתופית (לוי-פלדמן, זוזובסקי ורוזנברג, 2011; 2012). בהשוואה למורה המודרני, ה'מקוון', התופס את תפקידו כמנחה של תהליכי למידה אקטיביים בשילוב טכנולוגיות מחשב ותקשורת, הספרות המקצועית מתארת את המורה ה'מסורתי' ככזה התופס את תפקידו בעיקר כמעביר ידע, וכנוטה לשימוש מועט בכלים טכנולוגיים (רותם ואבני, 2008; Levy & Schrire, 2015). הוראה מסורתית נתפסת לא פעם כמשעממת ורוטינית בעיני מנהלים ומפקחים, ולעומתה ההוראה המודרנית הנתמכת בטכנולוגיה נתפסת כהרפתקנית (ודמני, 2017). בספרות קיימת תמימות

דעים בנוגע להנחה, שדרכי ההוראה של מורים ותיקים אינן מתאימות להוראה כפי שהיא מתגבשת בעידן הנוכחי (Orlando, 2014, p. 428). בעוד שממורה מסורתית מצופה לשלוט בשלושה גופי ידע – ידע תוכני-פדגוגי, ידע חינוכי-מערכתי וידע של ניהול הוראה-למידה – הרי שהמורה המודרני מתואר כמי ששולט, נוסף על אלה, גם בגוף הידע הטכנולוגי, שמשתלב בגופי הידע המסורתיים (Mishra, Koehler & Kereluik, 2009). מורה מודרני מפתח מיומנויות חדשות שאין משתמשים בהן 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). המיומנויות הנוספות הנדרשות לצורך ההוראה חדשנית הן יכולות ניהול וארגון הלמידה בעזרת כלים טכנולוגיים, הערכת הלמידה בסביבה מתקשבת וכן מיומנויות סיוע לשיח וללמידה מרחוק (הלוי, קולדנר, הורויץ ובלבין, 2008). מורים המשלבים טכנולוגיה בכיתה מגוונים את דרכי ההוראה והלמידה, מנהלים את הלמידה במרחבים מקוונים ומקיימים קשר תמידי עם הצוות החינוכי, התלמידים וההורים (נחמיאס ומיודוסר, 2001; רותם ואבני, 2008).

יחסו של המורה כלפי שילוב טכנולוגיות המידע עשוי לקבוע את מידת הקושי בתהליך שינוי דרכי ההוראה. ניתן לתאר יחס זה כרצף, שבקצהו האחד נמצא המורה המסורתי החששן, בהמשכו נמצא המורה הסקרן ובקצהו האחר נמצא המורה המודרני המאמין בשינוי, מורה היכול להוביל את תהליך ההטמעה בבית הספר ולתמוך במורים הזקוקים לכך (כוכבי, 2010).

גם בסוגיית דרכי העבודה בצוות קיימים הבדלים בין המורים המודרניים למסורתיים. המורים המודרניים אינם נרתעים מהצורך ללמוד ולהתעדכן דרך קבע, והם מביעים צורך במסגרות תומכות שילוו אותם בהמשך הדרך, כדוגמת מדריכים מחוזיים, רפרנטים ומורי-מורים. הם תופסים את הלמידה המתמשכת שלהם כתהליך מקצועי שיתופי, שראוי שיתבצע בחברת מורים אחרים בבית הספר (ודמני, 2017). לעומתם, מורים מסורתיים נתפסים כמתנגדי שינויים וכמנותקים מצורכי הדור הצעיר. לעיתים הם נתפסים כבעלי גישה צינית כלפי החידושים הפדגוגיים (Guskey, 1989) או כמתנגדים תקיפים לרפורמות פדגוגיות

(McCulloch, 2009), ולעיתים אף כעובדים חסרי חדות הוראה שעבודתם אינה משמעותית כלל בעיניהם (Ben-Peretz & McCulloch, 2009). בתיאורים הבוטים ביותר הנזכרים בספרות המקצועית, מורים אלה מוצגים כחסרי תועלת, וכמי שעוסקים בהמתנה לפרישה ותו לא (Hargreaves and Fullan, 2012, p. 64–65).

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

### 1. תרבות של אי-שיתופיות בעבודה

המונח "אי שיתופיות בעבודה" כולל שלושה היבטים : 1. אי קיום עבודת צוות ; 2. בדידות מקצועית ; 3. עבודה יחידנית.

מקצוע ההוראה הוא אחד המקצועות הכרוכים בבדידות, ובתקופות רבות דרך העבודה המקובלת בו הייתה הדרך היחידנית (אינדיווידואלית) (Rudduck, 1991). במילים אחרות, יחידנות ובדידות מקצועית הן המצב הטבעי עבור המורים. הבידוד מעניק למורה מידה מסוימת של הגנה בהתנהלותו מול התלמידים וההורים, אך גם מנתק אותו ממשוּב בהיר, החשוב להערכת פעילויותיו ולשיפור יעילותו. אומנם, לעיתים, 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 באופן יחידני, תהליכי השינוי והשיפור מצומצמים והישגי התלמידים נמוכים (Rosenholtz, 1989).

חוקרים רבים שעסקו ביחידנות בהוראה 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 להוביל להסתגרות ולהתנתקות (רבין, מטלון ומעוז, 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 מפני אובדן שליטה ומפני פגיעה בסמכות המנהל (רבין, מטלון ומעוז, 2017). מורים ומנהלים העובדים באווירה של ניכור מקצועי ובידוד אינם נוטים להחמיא לעמיתיהם או להביע תמיכה והכרה במאמציהם. נורמות כאלה יכולות להוביל 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 מהעלאת רעיונות חדשים. גישה חינוכית כזו, אין בה כדי לסייע להישגי התלמידים. כמו כן, כאשר מוטלות דרישות חיצוניות על המורים, הם חשים מבודדים וחסרי אוניס מול החלטות, שלעיתים קרובות אינן מובנות להם, ומול שיקולים שהם אינם מעורבים בהם. חוסר אוניס זה מכרסם בביטחוננו של המורה וביכולתו לחנך את תלמידיו ולעצבם (Ashton & Webb, 1986). גם לדעת לורטי (Lortie, 2002) קיים קשר הדוק בין בידוד ויחידנות לבין שמרנות והימנעות מרעיונות חדשניים. כאשר מורים חוששים לעבוד בשיתוף פעולה, הם נמנעים מלחלוק את רעיונותיהם ואת הצלחותיהם, הן מחשש שיחשדו בהם בניסיון להרשים, הן מחשש שעמיתיהם ינכסו את הרעיון החדש לעצמם. מורים ותיקים או חדשים חוששים לבקש עזרה, שמא ייחשדו באי כשירות. כל הנטיות הללו מגבילות צמיחה ושיפור מן היסוד, מפני שהן מצמצמות גישה לפרקטיקות ולרעיונות שיכולים לשפר את דרכי ההוראה. נטיות אלה ממסדות שמרנות ועבודה יחידנית (שם).

הספרות מייחסת, אפוא, לבדידות המקצועית של המורים השלכות שליליות רבות, וביניהן: פגיעה בביצועים המקצועיים (Dussault and Thibodeau, 1996; Rosenholtz, 1989), שחיקה מקצועית (גביש ופרידמן, 2003; תם, 1993; Darling-Hammond, 1996), מיעוט יחסי גומלין (Bakkenes et al., 1999; Smith and Scott, 1990; Garber, 1991), והעדר תחושת שייכות (גנץ, 2003; פירסטטר, 2012).

## 2. 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 בצורה יחידנית. בבתי ספר אלה נמצאו הישגים נמוכים יותר. לעומת זאת, בבתי ספר "ניידים", המורים דיווחו 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 לבצע ניתוח, הערכה והתנסויות בשיתוף עמיתים (שם). המחקר החלוצי של רוזנהולץ זכה לאישוש במחקרים רבים נוספים. הממצא העולה באופן עקבי 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, 1999).

ממחקרן של בן פרץ ושינמן (2013) עולה קשר הדוק בין התפקוד החברתי של המורים בבית הספר לבין שיתוף 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 לבין הישגי התלמידים נראה דו-כיווני: חיזוק הפונקציה החברתית של חדר המורים יאפשר לפתח את מקצועיות המורים, והדבר עשוי להביא להישגים גבוהים יותר של התלמידים, וממילא לחזק בהמשך את הפונקציה החברתית של חדר המורים (שם).

לדעתה של ליטל, חשוב לאזן בין ההיבטים הפורמליים של שיתוף הפעולה לבין היבטים הבלתי פורמליים שלו (Little, 1990). אם שיתוף הפעולה מתרחש בעיקר במישור הבלתי פורמלי, הוא עלול להיעשות רופף ולא ממוקד. מנגד, יש להקדיש תשומת לב גם ליסודות הבלתי פורמליים של התרבות השיתופית בבית הספר, אחרת שיתוף הפעולה עלול להיות מלאכותי ומביך. לדעת ניאס (Nias, 1989) תרבויות שיתופיות מוצאות את ביטוֹןן במקומות רבים ושונים בחיי בית הספר: במחוות, בבדיחות ובמבטים המסמלים סימפטיה והבנה, בעבודה הקשה ובגילוי העניין האישי במסדרונות ומחוץ לכותלי הכיתה, בקבלה

ובמיזוג של החיים האישיים עם המקצועיים, באהדה, בהכרת התודה הגלויה ובשיתוף ברעיונות ובמשאבים תוך דיון עליהם (שם). נוסף על כך, ניאס טוענת ששיתוף אינו מתרחש רק בפרויקטים, באירועים ספציפיים או בפגישות ובנהלים ביורוקרטיים, אלא גם באירועים יום-יומיים של עזרה, תמיכה, אמון ופתיחות (Nias et al., 1989). התרבות השיתופית בבית הספר עוסקת באופן קבוע ומתמשך בבחינת ערכיה ובבחינת ערכי המורים השותפים לה. כמו כן היא מאפשרת ביטוי לתכליתו 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 באופן פעיל במאמצי השיפור והשינוי בבית הספר (פולן והרגריבס, 2017).

בשדה המחקר קיימות עדויות לכך 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 הצורה 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).

קיימים סוגים מגוונים 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 שונים ומגוונים, לדוגמה: הוראה ולמידה, תוכנית הלימודים, סוגיות חברתיות, מעורבות התלמידים בקהילה ועוד (בניה, יעקובזון וצדיק, 2013).

בחדרי המורים אפשר למצוא, כאמור, מורים המחזיקים בגישות שונות באשר לעבודת הצוות בבית הספר – הן עִמיתִּנוּת הן יחידנות. מטרת סקירה זו היא להצביע על אפשרות לגישור על הפערים הקיימים בתוך קבוצות הטרוגניות כאלה, באמצעות קהילות למידה מקצועיות. מתוך המידע הרב שעלה מן הראיונות עם משתתפי קהילות הלמידה, אבקש להתמקד בשאלות הבאות:

1. האם אפשר למזג בין מורים בעלי גישה יחידנית לבין מורים בעלי גישה עמיתנית בחדר מורים הטרוגני, והאם ייווצרו ביניהם הסכמות, פשרות והשפעות הדדיות במסגרת השיח הנרקם בין המורים בקהילה מקצועית לומדת?
2. בהתחשב בפערים הקיימים בין הקבוצות, האם תצליח גישת העִמיתִּנוּת לקנות לה מקום ולהתבסס בחדר המורים, או שגישת היחידנות המסורתית תשמור על הדומיננטיות שלה מבלי מוכנות לשינוי?

### שיטת המחקר

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 בוצע על פי הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, המתאפיינת ביחסה ההוליסטי לתופעה הנחקרת ומאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (שקדי, 2003).

במחקר השתתפו 60 מורים ו-20 מנהלים בבתי הספר יסודיים בדרום ישראל,<sup>13</sup> שהשתתפו בקהילות מקצועיות לומדות. בכל קהילה השתתפו מורים בעלי תחום דעת משותף מכמה בתי ספר במחוז. הקהילות נבנו על פי ארבעת מקצועות הליבה: מדעים, מתמטיקה, חינוך לשוני ואנגלית, ועל פי תפקידם של חברי הקבוצה בבית ספרם: סגני מנהלים, מורי-מורים, מדריכים, רכזי מקצוע ורכזי חינוך חברתי וקהילתי. בכל קהילה מקצועית לומדת השתתפו 25-32 מורים. המנהלים נפגשו בקהילות מקצועיות עם מנהלים עמיתים באזורי פיקוח אחרים. היקף הפעילות של הקהילות היה 60 שעות שנתיות.

<sup>13</sup> בתי הספר שנבחרו להשתתף במחקר ממוקמים בדרום ישראל, והבחירה בהם נעשתה מטעמי נגישות של עורך המחקר אליהם.



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, המשויכים למחוז דרום במשרד החינוך. הם אינם שייכים לרשת חינוך. דגימת המשתתפים לא הייתה הסתברותית, אלא נעשתה בהתאם לזמינות 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 במכרז פיקוח בשנה האחרונה ומשמשת כמפקחת כוללת.

הכלי המרכזי במחקר המקורי היה ריאיון מובנה חצי פתוח. הריאיון המובנה למחצה מאפשר לחוקר לשאול את כל המרואיינים שאלות אחידות על פי שלד הריאיון, וגם להוסיף שאלות בהתאם לנושאים שעלו בריאיון עצמו (Merriam, 1998). השימוש בריאיון ככלי מרכזי אפשר איסוף נתונים ישירות ממשתתפי המחקר (Fontana & Frey, 2000), וכן הבנת החוויה של המרואיינים והמשמעות שהם מייחסים לחוויה זו (שקדי, 2003). הראיונות נועדו לחשוף את מהות עבודת הצוות כפי שהיא נתפסת על ידי כל משתתף, וכפי שהיא נחווית על ידו. הראיונות למורים התקיימו במרכזי פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה) ונמשכו 90 דקות. הראיונות למנהלים התקיימו בבית הספר ונמשכו 30-60 דקות. הראיונות הוקלטו ותומללו על ידי החוקר, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד קיבל החוקר 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 שממנה נבחרו וללמד אותנו על התופעה הנחקרת (שקדי, 2003; Mason, 1996). לשם כך, על החוקר לכלול משתתפים שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של תפיסות, בתוך הטווח המוגדר על ידי מטרות המחקר (Higginbottom, 2004).

## ממצאים

המראויינים במחקר זה דיווחו על חוויית ההשתתפות בקהילות למידה בתוך בית הספר. מתוך הראיונות עלו שלוש תמות עיקריות:

### א. עמיתנות, יחידנות ובדידות בחדר המורים

מורים שהגדירו עצמם כמסורתיים תיארו אופן עבודה יחידני. המורים הסבירו, שמאחר שמחויבותם העמוקה היא לתלמידיהם, מטבע הדברים יחסיהם עם מורים אחרים הם משניים. במילים אחרות, היחסים של המורה המסורתי עם מורים אחרים אינם ממלאים תפקיד מרכזי בחייו המקצועיים, והוא יכול לעבוד היטב ללא סיוע פעיל של עמיתיו. מתוך הראיונות עלה שחלק מהמורים המסורתיים נקטו גישה יחידנית במודע ומתוך בחירה. מורים אלה דיווחו כי הם נהנים להימצא לבד, ובמקרה כזה הבדידות הפיזית היא מצב של בחירה מרצון, והבדידות המקצועית נתפסת באור חיובי. חלק מן המורים המסורתיים סיפרו בראיונותיהם שהם בחרו בבדידות מקצועית בשל חוסר תמיכה וגיבוי מצד ההנהלה. מורים אלה תיארו חוסר אמון בעמיתים ובהנהלה, המובילים לקשרים מקצועיים המאופיינים בהססנות ובחששות. המורים טענו שהעבודה היחידנית מגינה עליהם מפני עמיתים שעלולים להעביר מידע על חולשותיהם או כישלונותיהם להנהלה. עם זאת, היו מורים מסורתיים שהביעו דעה חיובית באשר לעבודה עמיתנית. בין הנימוקים שציינו היו, לדוגמה: תמיכה אישית בתוך הצוות, הרחבת הידע באמצעות שיח מקצועי עם עמיתים וטיפול חלוקת העבודה הן בתחום הדעת שלהם הן בתחום הדידקטי. מורים שהגדירו עצמם כמודרניים ביטאו בראיונות את הצורך המשמעותי בעבודת צוות עמיתנית ובגיבוש חברי הצוות. תרבות עבודה כזו יוצרת, לדבריהם, שפה משותפת בין המורים ומסייעת להם בפיתוח תהליכי הוראה, למידה והערכה. חלקם נקבו ביתרונות נוספים של עבודה עמיתנית, כגון: מיסוד חלוקת העבודה בקבוצה והיווצרות תחושת השייכות לקבוצה, בדומה ל"גאוות יחידה".

ב. שיתוף עמיתים בידע מעשי ויצירת ידע חדש

מורים מסורתיים ומודרניים שהשתתפו בקהילה מקצועית לומדת סיפרו בראיונותיהם על שיתוף הידע המשמעותי בקהילה המקצועית שלהם. בדוגמאות הבאות ניתן לראות שמורים מודרניים ומסורתיים כאחד תיארו בראיונותיהם התפתחות של גוף ידע חדש מתוך שיתוף הידע בקהילה המקצועית הלומדת, זאת בזכות עבודת צוות. חוויה זו מתוארת בראיונות כחיובית, מאופיינת בתחושות גבוהות של אמון, שיתוף ורוח קהילה.

**ס"ש (מורה מסורתי):** אחת המטרות שלנו בקהילה המקצועית הלומדת היא 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):** אנו מעלים לדיון על השולחן העגול שלנו קשיים מתוך הפרקטיקה הפדגוגית ומתוך פרקטיקת ניהול כיתה וניהול שיעור מתמטיקה, שכולנו מתמודדים איתם. כולנו מכירים בכך שאנחנו יכולים ללמוד מעמיתים ורואים עצמנו חברים בקבוצה העובדת ולומדת בשיתוף פעולה.

**נ"ד (מורה מודרנית):** אחד המרכיבים החשובים בקהילת המורים שאני שותפה בה הוא למידה מתוך תוצרי התלמידים. יש חשיבות רבה לתיעוד החשיבה של התלמידים, ותוצרי הלמידה והחשיבה שלהם מתועדים על קירות הכיתה. הקבוצה שלנו מפיקה רבות מניתוח התוצרים האלה במפגשי הלמידה.

**ד"ד (מורה מסורתית):** השיח 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 (מורה מודרנית):** הידע החדש שאנו מחלצים מכל מפגש הוא אדיר. אני מפיקה מן המפגשים תובנות ומידע חדש, ומתנסה בתהליכי הוראה ולמידה בכיתות שאני מלמדת בהן.

מתוך הראיונות של מורים מסורתיים ומורים מודרניים במחקר זה עולה שלקהילות מקצועיות השפעה חיובית על שיפור עבודת הצוות בחדר המורים. המורים המסורתיים והמודרניים סיפרו בראיונות כיצד השתתפתם בקהילה מקצועית לומדת יוצרת חיבורים, ממשקים, שותפויות, פשרה והסתגלות זה לזה, מתוך שיח מקדם. המפגשים תוארו כמעצימים, כמרתקים וכמשמעותיים. האווירה במפגשים הייתה נעימה וקרובה, והם עודדו יצירתיות, חשיבה משותפת ורצון משותף לכולם להניע שינוי חיובי ולהשיג מטרות. הלמידה במפגשים הוערכה כמשמעותית יותר מהלמידה בהשתלמויות ההוראה השגרתיות של הסגל, למידה הצומחת מתוך יחסי הגומלין שבין המורים בתוך קהילת השיח שלהם.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים, שהראו כי בקהילה מקצועית לומדת, החברים בוחנים באופן משותף את הידע שלהם ודנים בו, במטרה להתפתח מבחינה מקצועית ולשפר את מומחיותם ואת הישגי תלמידיהם (גולדסטין, סימקה וקוזמינסקי, 2004). נוסף על כך, לחברי הקהילה יש חזון משותף, הם תומכים זה בזה ועובדים כקבוצה בצוותי שיתוף פעולה (collaborative teams) להגשמת החזון ולהשגת המטרות המשותפות (DuFour et al., 2006). אם כך, קבוצות למידה מקצועיות מאפשרות למורים להיות יצרני ידע פדגוגי ולא רק צרכנים שלו המיישמים אותו באופן פסיבי (Philpott & Oates, 2017).

#### ג. חוויה חברתית-קהילתית מעצימה

המורים סיפרו בראיונותיהם על יצירת אווירה מיוחדת בין חברי הצוות. השיח המכבד שנרקם בין חברי הצוות הוביל לתחושה של מפגש חברתי משובח, בשיתוף בעלי עניין מקצועיים המדברים באותה שפה מקצועית. במפגש כזה אפשר ללמוד וללמד, להתייעץ ולייעץ, אך גם ליהנות מאינטראקציות חברתיות אותנטיות.

**י"ס (מורה מסורתית):** התגבשנו לקבוצה מלוכדת ומאוחדת עם שפה

אחידה וחוויות למידה משותפות. זר לא יבין זאת.

**ע"ז (מורה מודרנית):** בקהילה שהשתתפתי בה נוצרו חברויות ויחסי

גומלין חברתיים. זו הפכה להיות רעות לחיים.

**א"ג (מורה מסורתית):** החוויה בקבוצה היא חוויה מעצימה. את חשה גאווה להיות חלק מקבוצה כזו. את מרגישה שאת תורמת ונתרמת בו זמנית. 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.

**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 ניסיוננו עם אחרים והפכנו לחברים פעילים שמשכללים כל העת את מיומנויות ההוראה שלהם.

גם ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים, המתארים יצירה של חברויות ויחסי גומלין חברתיים בתוך קהילה מקצועית לומדת (Lave & Wenger, 1998). מחקרם של נוביק, בן-צבי ולוי (2015), שבחן קהילת למידה מוגברת טכנולוגיה, הראה שתחושת הקהילתיות הכללית הייתה גבוהה, ובלטה רמה גבוהה של אמון ורוח קהילה, המעידה על פתיחות ועל לכידות קבוצתית. על פי תאוריית הלמידה הממוצבת (situated learning), ידע הוא תוצר של פעילות, של סיטואציה בהקשר חברתי-פיזי ושל תרבות (Brown, Collins & Duguid, 1989). בניגוד לתפיסה של הלמידה כתהליך אישי של "הטמעת חומר" (Reinmann, 2008), גישת הלמידה הממוצבת רואה בלמידה תהליך של השתייכות לקהילה מסוימת (Lave and Wenger, 1991). השתייכות זו דורשת מהלומדים לסגל לעצמם באופן פעיל את שפת הקהילה ואת הנורמות שלה, ובמשך הזמן להשתתף ביצירת ידע בעל משמעות וחשיבות לעצמם ולקהילה.

## דיון

במאמר זה מודגמים התהליכים העשויים להתרחש בקהילה מקצועית לומדת, ששותפים בה מורים מסורתיים ומורים מודרניים. במסגרת השיח הנרקם בקהילה מקצועית לומדת בין המורים מהטיפוסים השונים נוצרות הסכמות, פשרות והשפעות הדדיות. המורים למדו לחלוק את ניסיונם עם עמיתיהם וליצור ידע חדש, המשותף לכלל חברי הצוות. נוסף על החוויה הלימודית נוצרה בקבוצות

חוויה חברתית-קהילתית משמעותית. בתוך הקהילות המקצועיות נצפתה עבודת צוות אמיתית ואיכותית בין מורים מסורתיים למורים מודרניים.

אחד הגורמים להצלחה זו של הקהילות המקצועיות היא אופייה הגמיש והמשתנה. הקהילה אינה מתנהלת על פי כללי קבועים מראש, אלא מדובר בתוכנית רב-כיוונית, המעודדת את ההתפתחות ואת ההשתנות של חבריה, וכתוצאה מכך את יצירת החיבורים בין המורים השונים. העשייה בקבוצה מלווה בתהליך מתמשך של התבוננות – הן התבוננות פנימית של כל מורה בתהליכים שהוא עובר בקבוצה, הן התבוננות בתהליכים הקבוצתיים.

כדי להביא לתוצאות מיטביות בקהילה המקצועית הלומדת, אנו ממליצים להקדיש מחשבה לבחירת נושא הדיון בקבוצה, שכן נודעת לו חשיבות עליונה בקביעת איכות האינטראקציה. מומלץ לבחור בנושאים שנויים במחלוקת שיעודדו חשיפה של תפיסות עולם שונות, דעות שונות והיבטים רב-תרבותיים (לוי וחו, 2018). חילוקי הדעות הנחשפים בדיונים מסוג זה תורמים לזיקוק רעיונות חדשים, הקשורים לתרבויות השונות של חברי קהילת הלומדים, ומגבירים את העניין בהכרת האחר (שם). בזכות קיום דו שיח בין-תרבותי ישיר ופתוח, יוכלו להיווצר רשתות של יחסים בין-אישיים שיהוו תשתית ללמידה בקהילה. רשתות כאלה עשויות להיות, כאמור, תשתית ללמידה של קהילת העמיתים. המורים, שנחשפים למציאות תרבותית רבת פנים, מפתחים את ההבנה שהתרבות המופרת להם היא אחת מני רבות, ואין לה יתרון מוחלט על פני התרבות האחרות. המודעות הרב-תרבותית והרגישות שיתפתחו בקרב חברי הקהילה יוכלו לבוא לידי ביטוי בהמשך, בהתנהלות המקצועית היום-יומית שלהם. פרט לכך, חשיפה למציאות של פלורליזם רעיוני ותרבותי מעודדת יחס של סובלנות כלפי האחר גם במישור החברתי.

קהילה מקצועית לומדת, אם כן, היא הבמה ליצירת שיתוף פעולה בין המורים המסורתיים למורים המודרניים ולהנהלת בית הספר. על במה זו המורים יכולים להסתגל לשוני הקיים ביניהם ולפתח תרבות מכילה, גמישה, פתוחה ומפויסת. זאת ועוד, נראה שהקהילה יכולה לשמש גם כלי לפתרון קונפליקטים. במחקר שבדק השפעה של הקמת קהילה מורחבת שחברים בה כמה בתי ספר בעיר בצפון אירלנד (Duffy & Gallagher, 2016) נמצא, שהלמידה השיתופית שנוצרה

הן בין המורים הן בין התלמידים בכל בתי הספר בעיר יצרה תכנון משותף ופיתוח פדגוגי חדש. שיתוף הפעולה קידם תהליכי פיוס והפחית את הפילוג שאפיין את העיר במשך למעלה מ-30 שנה. המחקר מציע לראות בקהילה המקצועית הלומדת גוף שעשוי לסייע לפתרון קונפליקטים בין חברי הקהילה.

הראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר הראו, שבקהילה מקצועית לומדת הטרוגנית קיימת הזדמנות לשילוב מיוחד של דפוסים מסורתיים ומודרניים של עבודת צוות. שילוב זה יכול לשמש כהקדמה לשילוב גם בין דפוסים מסורתיים ומודרניים של הוראה. יחסי הקרבה והאמון הנרקמים בתוך הקבוצה עשויים להוביל את המורים המסורתיים להכיר מקרוב גישות הוראה חדשניות ולהבין שדרכי ההוראה המסורתיות המוכרות להם אינן עונות על הצרכים הפדגוגיים במאה ה-21. אנו סבורים שקהילה מקצועית לומדת היא המסגרת הנכונה למיזוג בין צורות הוראה מסורתיות למודרניות, תוך כדי תמיכה הדדית של העמיתים בתהליכים האישיים והמקצועיים שהם עוברים.

כאמור, מורים מסורתיים חווים לעיתים חוויות פרטיות וקולקטיביות של דחייה ושל התייחסות סטראוטיפית אליהם כאל נציגי ההוראה הישנה שאבד עליה הכלח. למרות זאת, הם מצליחים להשתלב בקהילה המקצועית הלומדת ולמצוא בה את מקומם. המורים המסורתיים שרואינו במחקר זה חשפו את עצמם לסיכון שבקבלת ביקורת שלילית על הדעות, האמירות והתפיסות שלהם, וגילו שהם יכולים להיות חברים שווי ערך בקהילה ולתרום לה. אם כן, דווקא מנקודת המוצא של שונות וזרות – ולא פעם גם של שוליות, ניכור ודיכוי – מתעצמת חשיבותם של תהליכי השיתוף המאפשרים לאנשים לחולל השפעה על חייהם ועל סביבתם (אגמון-שניר ושמר, 2016). במובן זה, קיום של קהילות מקצועיות לומדות עשוי לשנות את המציאות החברתית בחלק מבתי הספר, באמצעות שיתוף מורים מסורתיים בעלי נטייה לעבודה יחידנית בשיח החברתי והמקצועי בחדר המורים. באווירה העוטפת והאינטימית של הקהילה השוויונית, תוך השטחת ההיררכיה בקבוצת המורים, יוכלו המורים להיפתח לא רק לצורות עבודה עמיתניות ומפרות, אלא גם להיחשף לשיטות הוראה מתקדמות ולפדגוגיה חדשנית.

## מקורות

- אגמון-שניר, ח' ושמר, א' (2016). **כשירות תרבותית בעבודה קהילתית**. תל אביב: משרד הרווחה והשירותים החברתיים, השירות לעבודה קהילתית.
- בן פרץ, מ' ושינמן ש' (2013). **מאחורי הדלת הסגורה**. רעננה: מכון מופ"ת.
- בניה, י', יעקובזון, י' וצדיק י' (2013). **קהילה מקצועית לומדת בבית ספר**. ירושלים: אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- גביש, ב' ופרידמן, י' (2003). **פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחוויית הלחץ בהוראה**. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 24, 27-56.
- גולדשטיין, א', סימקה, מ' וקוזמינסקי, ל' (2004). **התרומה של שיח מקוון לפיתוח קהילות לומדות**. **סקריפט-אוריינות חקר, עיון ומעש**, 7-8, 103-126.
- הלוי, ד', קולדנר, י', הורוויץ, ג' ובלבין, ש' (2008). **למידה בסביבה מתקשבת בבית הספר היסודי** (חוברת). מחלקת הפרסומים, משרד החינוך, התרבות והספורט. **עדכונים ותוספות המחלקה לסביבות למידה חדשניות – האגף לחינוך יסודי**.
- ודמני, ר' (2017). **"פדגוגים דיגיטליים" בעידן המידע**. בתוך ר' ודמני (עורכת), **פדגוגיה דיגיטלית הלכה למעשה** (עמ' 11-17), מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.
- כוכבי, א' (2010). **הלוח האינטראקטיבי בכיתת הלימוד ודרכי ההטמעה – משינוי טכנולוגי לשינוי פדגוגי**. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאיר (עורכים), **כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה 2010: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 208-217). רעננה: 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**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לוי, ד', (2014). **עברית מרחוק במציאות רב תרבותית גלובלית**. **דפי יוזמה**, 8, 24-38.
- לוי, ד', חן ס', (2018). **עברית בתל אביב, בבייג'ינג, בדנוור ובמלבורן: הערכת תוכנית עמיתים בסביבה רב תרבותית (תעבי"ר), זמן חינוך**, 4, 113-138.
- לוי-פלדמן, א', זוזובסקי, ר' ורוזנברג, ק' (2011). **הערכת תוכניות התואר השני במכללת סמינר הקיבוצים, דוח ביניים לתכנית "טכנולוגיה בחינוך"**. רשות המחקר, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאומנויות.
- לוי-פלדמן, א', זוזובסקי, ר' ורוזנברג, ק' (2012). **הערכת תוכניות התואר השני במכללת סמינר הקיבוצים, דוח מסכם לתכנית "טכנולוגיה בחינוך"**. רשות המחקר, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאומנויות.



נוביק, ת', בן צבי, ד"ט ולוי, שי' (2015). "קהילת למידה מוגברת טכנולוגיה למורים", בתוך י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, נ' גרי, י' קלמן, ו' זילבר-ורוד (עורכים), **ספר הכנס העשירי לחקר חדשנות וטכנולוגיית למידה ע"ש צ'ייס** (עמ' 107-112), רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

נחמיאס, ר' ומיודוסר, ד' (2001). שילוב אינטרנט בחינוך. **אאוריקה**, 14.

<https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper14-docs03.pdf>

פולן, מ' (1999). **על מה כדאי להילחם בבית – הספר?** בתרגום אמיר צוקרמן. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

פולן, מ', הרגריבס א', (2017). **הון מקצועי, שינויי ההוראה בכל בתי הספר**. ירושלים: ברנקו וייס.

רבין, ס', מטלון א', מעוז, ב', (2017). **בדידות**. רעננה: הקיבוץ המאוחד. רותם, א' ואבני, ע' (2008, אוגוסט 24). **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, מרץ). **שלבי התפתחות אישית-מקצועית, ממורה למורה** מקוון.

<http://www.files.org.il/BRPortalStorage/a/25/37/01-utvHaNwAdo.pdf>

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

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**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

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/10.1080/1354060090.3057153>

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Education Researcher*, 18(1), 32-42.

Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education. *Educational Research*, 25, 5-17.

- Dussault, M., & Thibodeau, S. (1996). *Relationship between professional isolation of school principals and their performance at work*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Duffy, G., & Gallagher, T. (2016). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18. 107–134 doi: 10.1007/s10833-016-9279-3.
- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Flinders, D.J., 1988. Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision* 4(1), 17-29.
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.), 645-671. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hickcox, E., Lawton, S., Leithwood, K., & Musella, D. (1988). *Making a difference through performance appraisal*. Toronto: OISE Press
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*: Cambridge University 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), 8.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relation. *Teachers College Record*, 91(4), 509-36.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.
- McCulloch, G. (2009). The moral universe of Mr Chips: Veteran teachers in British literature and drama. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 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* 2(4), 345-361.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Nias, J. (1989). *Primary teacher talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nias, J., Southworth G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school*. London: Cassell.
- Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: Change, fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 427–439.
- 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>
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- West, M.A. (2012). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research*. London: BPS Blackwell.
- Wright, S. (2005). *Loneliness in the workplace*. UK: University of Canterbury.