



ד"ר אורית ברוזה,
מכללת לוינסקי לחינוך,
המחלקה לחינוך. דוא"ל:
oritbroza1@levinsky.ac.il

ד"ר נורית חמו,
מכללת לוינסקי לחינוך,
המחלקה לחינוך. דוא"ל:
nurith@levinsky.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) –
ברוזה, א' וחמו נ' (תשפ"ב).
תופעת המנהיגות החדשה
בקרב מורים בישראל: תפיסות
מכוונות ותרגומן לפרקטיקות
בשדה חמדעת, טו.

מילות מפתח:
מנהיגות מורים, מורים
מובילים, אג'נסי, פיתוח
מקצועי

תופעת המנהיגות החדשה בקרב מורים בישראל: תפיסות מכוונות ותרגומן לפרקטיקות בשדה

אורית ברוזה ונורית חמו

תקציר

בעוד מנהיגות מורים נתפסת ונבחנת בדרך כלל בהקשר של תלמיד-מורה, השיח העכשווי עובר כעת להתמקד בהקשר רחב יותר של מורים-עמיתים. המחקר הנוכחי מציג תהליך של התפתחות מקצועית של מורים כמנהיגים באופן שבו הזהות המקצועית שלהם מתרחבת לכדי 'זהות מקפית' שבה לכל אחת מהתוויות 'מורה' ו'מנהיג' ישנה ייחודית, משמעות ועוצמה. תהליך זה של שינוי מקצועי מתרחש במחקר הנוכחי. שאלת המחקר היא כיצד מתפתחת זהות מקפית של מורה-מנהיג ומהם המאפיינים שלה? נאספו במשך שנתיים נתונים מ-46 מורים מובילים בבתי ספר יסודיים ותיכונים. המחקר משתמש במתודה הפנומנולוגית תוך שימוש במגוון כלי מחקר הכוללים מסמכים רפלקטיביים, הקלטות אודיו של מפגשים קהילתיים, הקלטות וידאו של קהילות הלמידה במפגש סוף השנה ומצגות של התהליך כולו. הנתונים נותחו ניתוח תוכן הוליסטי באופן אינדוקטיבי. נמצאו שש קטגוריות מפתח המגדירות למעשה אבני דרך בתהליך גיבוש הזהות המקצועית של מורים כמורים-מנהיגים.

מבוא

תופעת המנהיגות החינוכית היא מושא מרכזי בשיח החינוך. בסקירה נרחבת של עשרות מאמרים בתחום המנהיגות על ידי צוות ידע בלשכת המדען הראשי (2021) ניסח הצוות הבנה מרכזית בנוגע למשמעותה של מנהיגות בשדה החינוך, המוגדרת על ידי מטרת העל – להוביל לשוויון בין לומדים ולאפשר תהליכי הכלה פדגוגית לכל קשת התלמידים. בהתאמה, מנהיגות מורים נתפסת ונבחנת לרוב בהקשר של מורה-תלמידים ; Haris, 2014 ; Wenner & Campbell, 2017). לצד שיח מרכזי ונרחב זה, הולך ומתגבש שיח על מנהיגות מורים בהקשר רחב יותר ושונה של מורה-עמיתים (Fiarman, 2015). אופי המנהיגות שונה הן בתפיסות המכוונות אותו הן בפרקטיקות הנגזרות ממנו. המחקר הנוכחי בוחן את תופעת המנהיגות החדשה בקרב מורים תוך התחקות אחר תהליך התפתחות מקצועית של מורים כמנהיגים באופן שבו זהותם המקצועית מתרחבת, לא רק בתוך ההקשרים המוכרים והמקובלים בתחום. העיסוק במורה המנהיג אינו חדש, אך עם זאת לא נחקר דיו בהקשר המוצע כאן מבחינת תכולתו, מאפייניו ודרך היווצרותו. המחקר מבקש לבחון את תחום המנהיגות בקרב מורים כתחום עצמאי ורחב ומציע לראות את זהות המורה כזהות מקפית, המוגדרת על ידי מילון אוקספורד האינטרנטי למדיה ותקשורת (2016) כזהות שבה יש לאדם שייכות לכמה קבוצות חברתיות, ולכל אחת מהזהויות תרבות ומאפיינים ייחודיים משלה. תהליך זה של שינוי מקצועי מתרחש במחקר הנוכחי בהקשר מסוים והוא 'מורים מובילים'. במהלך ייחודי הפועל בשדה החינוך הפורמלי בישראל בשש השנים האחרונות מאותרים מורים בעלי איכויות פדגוגיות גבוהות, והם אמורים, באמצעות ליווי ותמיכה, להוביל בבית ספרם קהילה לומדת המאכלסת מורים עמיתים. במהלך זה הם אמורים לגלות מנהיגות: לשתף ולהפיץ את חוכמת המעשה הייחודית להם ולזמן תהליכי למידה התורמים לפיתוח מקצועי של עמיתיהם.

שאלת המחקר היא: מה מאפיין את תהליך המעבר מזהות חד-ערכית של 'מורה', לזהות דו-ערכית של 'מורה-מנהיג'? המחקר בוחן תוך כדי תיאור המהלך תהליכים בין-אישיים הקשורים למיצוב מחודש של המורה כמנהיג בתוך קהילת המורים העמיתים. כן נבחנת סוגיית הפיתוח המקצועי של מורים בפועל (in-service teachers) על ידי מורים עמיתים במודל הקשרי העומד במרכזו של המחקר הנוכחי.

המנהיגות החדשה – תפיסות מכוונות

המסגרת המושגית נשענת על שני תחומים מרכזיים במחקר החינוכי: האחד הוא זהות מקצועית של מורים, והשני הוא מנהיגות חינוכית. היחסים בין שני התחומים הם יחסים הדדיים של מכיל ומוכל. כלומר מנהיגות יכולה להיות אחד מהדפוסים המאפיינים את זהותו המקצועית של 'מורה' מחד גיסא, ומאידך גיסא עולמות הידע, העמדות והפרקטיקות של זהות מקצועית של מורים יכולים להיות אחד הרכיבים הבונים זהות של מנהיג בשדה החינוך. כך למשל עולה כי ביטויים שונים של מנהיגות המאפיינים תפיסות ופרקטיקות פדגוגיות של מורים מעידים על מורים איכותיים המובילים לשיפור הישגים של תלמידים, להעלאת מוטיבציה של מורים בקידום רפורמות חינוכיות וליצירת אקלים של הכלה בבית הספר (Óskarsdóttir et al., 2020).

חלק מהשיח על מנהיגות מורים מתמקד כאמור בגבולות ובהיקף של המנהיגות. בשיח על מנהיגות בחינוך, כפי שעולה למשל ממטא-אנליזה נרחבת של צוות הידע בלשכת המדען הראשי (2021), מוצע לראות את כלל המאפיינים דרך שלוש תמות גדולות, שבהן זהו מבט על, מבט פנים, ומבט ממזג בין השניים. מבט העל עוסק במנהיגות ארגונית הממוקדת באופן שבו מנוהל מרחב החינוך כארגון; מבט פנים עוסק באופייה של המנהיגות ובשאלה אם מוצעים איי מנהיגות, מנהיגות ממוקדת יותר במבט פנימי עוסקת באופייה של מנהיגות פדגוגית על ידי המורים. המנהיגות הממזגת את כל ההיבטים ומוצעת על ידי צוות הידע בלשכת המדען הראשי (2021) היא מנהיגות מכילה (inclusive leadership) ועניינה, כפי שצוין לעיל, בקידום מטרת על של שוויון בין לומדים. התייחסות נוספת למנהיגות מורים נשענת על גישות ביקורתיות וקוראת לבחון את השיח השגור על מנהיגות ואת הצורך לבחון שינוי פרדיגמתי של תרבות ההוראה בכלל בבית הספר ושל זהותו המקצועית של המורה בפרט (Harris, 2014).

עיון ביקורתי בשיח הענף והמגוון העוסק במנהיגות מורים מזהה כמה קריאות לגבי הבניית מנהיגות כחלק מזהותו הכוללת של המורה. המחקר הנוכחי עוסק בחמש קריאות מרכזיות: (1) קריאה המתמקדת בניסוח רציונל המבהיר את **הצורך** בפיתוח מנהיגות מורים; (2) קריאה המגדירה **תפיסה** רחבה ושונה של מנהיגות מורים; (3) קריאה המתרגמת תפיסה **לפעולה** ועוסקת בפעלנות מורית; (4) קריאה הבוחנת את אופי הפעולה ודפוסיה ומציעה הבנייה של **מנהיגות מעצבת**; (5) קריאה העוסקת בפיתוח מנהיגות מתוך ראיית המורה השלם ומדגישה **היבטים רגשיים וחברתיים** בהבניית זהותו. נרחיב מעט לגבי כל אחת מחמש הקריאות שזוהו בספרות המחקר.

קריאה ראשונה – שותפות באחריות לגבי פיתוח מקצועי

הקריאה הראשונה בתחום המנהיגות המורית נוגעת לשאלה "לשם מה?" ושוורשיה בחיפוש המתמיד אחר הדרך שתאפשר לפתח את המורה הטוב התומך באופן מיטבי בגידולו ההוליסטי של הלומד ובאיכות הישגיו במערכת החינוך. בשנים האחרונות נשמעת ביקורת כלפי הפיתוח המקצועי המסורתי של מורים (Sjoer and Meirink, 2016). עיקרי הביקורת קשורים בחוסר אפקטיביות כתוצאה מהעדר שיפור בפרקטיקות הוראה בסיסיות, העדר שליטה של המורים על תהליך הלמידה אשר נכפה עליהם "מלמעלה" ואינו מאפשר להם לשאת באחריות לתהליך ההכשרה. אחד המענים לביקורת ההכשרה של מורים בפועל (in-service) ומתכשרים להוראה (pre-service) הוא בהדגשת ביטויים של מנהיגות בזהות המקצועית של המורה. כך למשל התפתחו כיוונים חדשים של פיתוח מקצועי של מורים באמצעות מורים מובילים (Priestley & Drew, 2019). מאפייני פיתוח מקצועי זה הם: שיתוף באחריות לגבי פיתוח מקצועי, מיקוד בלב העשייה של מקצוע ההוראה, קישור לתוכן ספציפי, מענה לצורכי המורים ולמידה בקהילות. למידה של מורים באמצעות מורים מובילים מאפשרת למורים לחשוב על פרקטיקות ההוראה שלהם, לחלוק ידע עם עמיתים שלהם ולאמץ ידע חדש שנבנה בקרב קבוצת העמיתים באמצעות דיאלוג רפלקטיבי בקהילות למידה. תפיסה זו נשענת על התאוריה הסוציורטרובותית ללמידה, המניחה כי למידה נובעת מפעולה הנעשית ביחד ובקשר עם האחר, מאפשרת שיתוף ותמיכה הדדיים ומקדמת אחריות קולקטיבית והיווצרות של תרבות בית ספרית המאופיינת באוטונומיה ובחתימה ללמידה ושיפור מתמיד (Korthagen, 2016; Phillipson & Wegerif, 2016; Calvert, 2016). מאפיינים מסוג זה מבקשים לעצב תרבות למידה שונה המשפיעה ומעצבת אף את גבולות המנהיגות של המורה.

קריאה שנייה – הרחבת מנהיגות של מורים מעבר לדלת הכיתה

כשג'ון גודלד (Goodlad, 1970) כתב את ספריו ובעיקר את הספר "מאחורי דלת הכיתה" (Behind the Classroom Door), כדי לאפיין את תרבות ההוראה, שבה מודגשת בדידות המורה והמבנה הארגוני ה"תא" של בית הספר, הוא חיזק ותמך בקריאה לשינוי התרבות הקיימת בשל ההשלכות השליליות שיש לה על המורה על הלומד ועל הקהילה הבית ספרית. הקריאה לשקיפות, למעבר לקהילתיות ולשיתופי פעולה ולהעמקת הפרופסיונליות של המורה, התייחסה במידה רבה לדפוסי התנהגות של מורה-מנהיג החש ביטחון במקצועיותו, בעל חוסן ותחושת מסוגלות גבוהה להוביל תהליכים פדגוגיים חינוכיים בכיתתו ולתת להם

נראות.

בפרספקטיבה היסטורית הקריאה העדכנית להעמקת הפרופסיונליות של המורה על ידי הרחבת מנהיגותו מחדר הכיתה לעבר חדר המורים (Fiarman, 2015) היא המשך ישיר לכך. בה בעת מדובר בקריאה המכילה שיח המשרטט פרדיגמה חדשה לזהותו המקצועית של המורה. התיאור הרווח של מנהיגות מורים בספרות המקצועית ממוקד בתהליך שבו מורים יוצאים מגבולות הכיתה שלהם ומשפיעים על עמיתים או על דרגים גבוהים יותר כדי לקדם תהליכי הוראה-למידה (Schott, Van Roekel & Tummwers, 2020).

פיירמן (Fiarman, 2015) מציינת כי הרחבת מנהיגותו של המורה היא אתגר לא פשוט, שכן מורים אינם ממהרים לקבל עליהם הובלה מסוג זה, המחייבת אותם לחרוג מגבולות אחריותם במעגל מורה-כיתה. נשיאה באחריות פירושה אחריות נוספת ונכונות להסתכן במיצוב מחודש בתוך חברת השווים. הקריאה המקצועית העולה כאן אינה מסתפקת רק בשינוי תפיסתי המרחיב את אזורי המנהיגות של המורה. יש כאן קריאה לכישורים ומיומנויות שיש להרחיב ולטפח, קריאה לאקטיביות מורית המתרגמת את זהותם המנהיגה הלכה למעשה ומבססת את זהותם המקפית כמורה-מנהיג. מהלך מורים מובילים בישראל, העומד במרכז המחקר הנוכחי, עוסק כאמור במנהיגות לא כדפוס פעולה בתוך רפרטואר הפעולות הפדגוגי של המורה הטוב, אלא כחלק מהגדרת תפקיד רחבה וחדשה. אופייה של פעילות מסוג זה עומד במרכז השיח על פעילות מורית.

קריאה שלישית – נוע תנוע: פעילות מורים

מקור הנביעה של השיח על אודות פעילות מורים (Teacher Agency) הוא בפרספקטיבה הסוציורתבותית, המדגישה בהקשר החינוכי את תהליך הלמידה המתמיד של מורים בהקשר החברתי שבו הם פועלים ואת התפתחותם המקצועית המיטבית בסביבת עבודתם (Eteläpelto et al., 2013). פרייסטלי, ביאסטה ורובינסון (Priestley, Biesta & Robinson, 2013), בחנו את תופעת הפעילות בקרב מורים ואת דרכי התגבשותה בהקשרים ונסיבות ייחודיות. מחד גיסא, הם הדגישו את מקומם של מאפיינים אישיותיים ושל ותק מקצועי, ומאידך גיסא – את האופן שבו פעילות מורים נתמכת על ידי משאבים תרבותיים, ארגוניים וחומריים הזמינים למורים בכל רצף התפתחותם המקצועי: בעבר, בהווה ובעתיד. חוקרים כגון ביאסטה, תדר וקלאברט (Biesta & Tedder, 2007; Clavert, 2016) מתעכבים על כך שפעילות מורים אינה רק עניין של יכולת או כישורים, אלא כאמור תנועה דינמית של עשייה או פעולה אשר תוביל להתפתחות המקצועית שלהם ושל עמיתיהם.

מכאן ניתן להבין את מיקומה המרכזי של פעילות מורים בהקשר של מנהיגות בפרט ושל שיח על אודות רפורמות ושינויים בשדה החינוך בכלל. נמצא כי מורים המאופיינים בפעילות גבוהה, הפגינו כישורי מנהיגות אישיים ובינ־אישיים בתקשורת עם עמיתיהם וביכולת לנווטם ולהובילם בתהליכי התפתחות מקצועית. בתהליך זה באים לביטוי כישורים תוך־אישיים, כגון רפלקטיביות ומודעות, חזון חינוכי ותחושות מסוגלות מקצועית, לצד כישורים בין־אישיים של תקשורת יעילה, אמפתיה, יצירת אמון ומחויבות קולגיאלית. מורים מזן זה לא הסתפקו בהיענות מינורית להזדמנויות למידה, אלא מיצבו עצמם כראשי חץ בהובלת תהליכי שינוי והתפתחות (e.g. Fairman & Mackenzie, 2012; Lai & Cheung, 2015; Harris & Jones, 2019).

קריאה רביעית – מנהיגות מבוזרת

אחד הכיוונים החשובים העולים מתוך הספרות העוסקת בפעילות בקרב מורים הוא בפיתוח פרקטיקות של מנהיגות מבוזרת. מודלים עדכניים של מנהיגות מורים (Schott, Van Roekel & Tummwers, 2020) מתארים מנהיגות מבוזרת המתייחסת ליותר מאדם אחד שיש לו מומחיות בכל רמה או בכל תפקיד. במודל זה מורים מובילים מפגינים יכולת ליזום ולהשפיע על אינטראקציות בקהילת למידה מקצועית. מנהיגותם, במקרה זה, נבחנת ביכולת לתרום לחיזוק ארגון בית הספר, הפעלתו ובסופו של דבר לקדם את תהליכי הלמידה עבור התלמידים. חוקרים אחרים כמו קרול ולוי (2010) אימצו גישות סוציאל-קונסטרוקטיביסטיות ובדקו התפתחות של מנהיגות מורים בזיקה לאקטיביות שלהם בתוך מרחב הפעולה והאופן שבו הם מבטאים פעילות, רפלקסיביות וגמישות.

הקריאה העולה על רקע זה היא בשותפות בבניית איים של מנהיגות מבוזרת (Harris, 2014), כשאחד הביטויים המודגשים לכך הוא בקבלת אחריות על פיתוח מקצועי של עמיתים באמצעות בניית קהילות למידה (Fairman, 2015). קהילות למידה של מורים מוגדרות כקבוצה בעלת זהות קבוצתית משותפת החולקת ידע ובונה ידע מתוך מטרות משותפות (Wegner et al. 2002). הגורמים הממנפים תהליכי למידה בקהילה הם עיסוק בפדגוגיה תוך מיקוד בשאלות, תצפיות בשיעורים ורפלקציה על אודותם, מנהיגות משותפת תוך מתן כבוד והערכה למשתתפים, גמול כספי, יצירת מרחב בטוח ותמיכה והדרכה למורים. גורמים העלולים להכשיל למידה בקהילות הם הטרוגניות של אוכלוסיית המורים, העדר פניות וסדירויות במערכת השעות וגם גיוס מורים ותיקים אל תוך נורמות חדשות של עשייה התומכות בפרקטיקה שיתופית (Turner et al., 2017). מורה־מנהיג המאמץ נקודת

מבט של מנהיגות מבוזרת בבניית קהילות למידה מקבל באופן עמוק ומשמעותי את ההנחה כי האחריות להובלה ולניהול עשויה להתחלק בין אנשים רבים (Leader-plus), המתגייסים למשימות הובלה על פי אופייה של הלמידה והאתגרים שהיא מזמנת (Spillane, 2006). אם כך, אתגרי השותפות במנהיגות בית ספרית הם רבים ומגוונים. מנהיגות במובן החדש של זהות מקפית מורה-מנהיג כרוכה בתהליכים פנימיים וחיצוניים. הקריאה לשיתופיות ולהדדיות אינה יונקת רק מתוך הצורך להרחיב את הידע הפדגוגי של המורה. יש כאן גם קריאה לפיתוח מנהיגות הנדרשת להתמודד עם אתגרים בתחום הרגשי-חברתי, הן בפיתוח האישי של המורים עצמם הן באחריות שקיבלו על עצמם בנוגע לעמיתיהם.

קריאה חמישית – מנהיגות חברתית-רגשית

היכולת להיענות לאתגר המנהיגות הרחבה של מורים, שבה הם מתפתחים ומפתחים עמיתים, תובעת תמיכה והזנה של המורה המנהיג בכוחות לעשייה ותנועה קדימה. לונג (Long, 2019) קורא לעשות כך על ידי מכוונות להיבטים רגשיים וחברתיים של המנהיגים עצמם שיוכלו להמשיך בכך במודל מניפטי. קריאה זאת מתחדדת על רקע סביבות עבודתם של מורים העתירות במתח, בלחצים, בתביעות בלתי פוסקות מצד כלל שותפי המרחב החינוכי ובמיצוב ציבורי נמוך (Split, Koomen & Thijs, 2011). זאת ועוד, שגרת יומו של המורה ממוקדת ב־doing (לעשות) יותר מאשר ב־well-being (להיות). שגרה זו לצד המיצוב הנמוך ולצד תחושות של כרסום מתמיד בתחושת הערך והמסוגלות אינן כר פורה, בלשון המעטה, להתפתחותה של מנהיגות זקופת קומה. למרות השינוי שחל בתפיסות של פיתוח מקצועי מעוגן הקשר, המעודד את קיומן של קהילות למידה שבהן תהליכי חשיבה והבניית ידע משותפת של מורים ועמיתיהם, ג'מינק ועמיתיו (Gemmink et.al, 2020) מצביעים על הקושי בפיתוח סביבת למידה המאופיינת במוגנות רגשית למורים. סליגמן ועמיתיו (Seligman et al., 2009), משקפים את חשיבותן של תחושות חיוביות, נראות, תחושת ערך, מעורבות ומשמעות כמפתחות לחיי משמעות, להתמודדות עם תסכולים ומעודדים למידה והתפתחות. מערך רגשי מסוג זה עדיין אינו מרכזי בסביבות ההוראה ובסביבות הפיתוח המקצועי של מורים.

אחת המגמות בתחום הפיתוח של תחושת ערך ומסוגלות היא המיקוד בסיפורי הצלחה ובהתעכבות על תמונת עתיד חיובית (Michalsky & Schechter, 2018). מדובר במגמה המבקשת ליצור חלופה לעומתית לנטייה הרווחת והדומיננטית להתמקד בקשיים מתוך העבר, בכישלונות, ב"מה לא עשיתי נכון", בחסר ובתובע שינוי. שיח השלילה מכרסם

בזהות המקצועית של המורה, מעמעם הצלחות וממזער אותן (Ellis & Davidi, 1999). המתודולוגיה המרכזית המוצעת בתחום הפסיכולוגיה החיובית היא החקר המוקיר – (Cooperrider & Whitney, 2001; Kaye Hart, Conklin “Appreciative inquiry” (AI) & Allen, 2008).

לפי קופריידר וויטני (Cooperrider & Whitney, 2001), בחקר מוקיר מונח מודל של חמישה D: הראשון, Definition – בחירה והגדרה של הנושא לחקר דרך החיוב. השני, Discovery – גילוי רגעי השיא; איתור משאבי התמודדות מן העבר כהשראה לעתיד. השלישי, Dreaming – חלימה וחזון; הגעה לתובנה בדבר דפוסי התמודדות אפקטיביים. הרביעי, Design – תכנון ובנייה באמצעות הצהרות מאתגרות; תכנון פעולה מעשי כולל יעדים, מדדים להצלחה ולוח זמנים. החמישי, Destination – בניית יעדים ותחזוקתם; בניית מחויבות אישית – מנהיגות, וארגונית – מנגנונים ותהליכים. הפיתוח המקצועי הנבחן במחקר כאן עושה שימוש במתודולוגיה של חקר מוקיר כערוץ לפיתוח תחושת הערך של המורים המנהיגים, וכן בקווים מקבילים ביכולת שלהם ליצור תחושת ערך ונראות עבור עמיתיהם.

לסיכום, הקריאות השונות בספרות המחקר מחדדות את הצורך לבחון את אופיו של פיתוח מקצועי ראוי ועדכני. כל קריאה מחדדת היבט מסוים ומציפה את שאלת מקומו של היבט זה או אחר בתהליך הפיתוח המקצועי. לפיכך, ההקשר הנוכחי של פיתוח מקצועי של מורים in-service יבקש לשפוך אור על הפוטנציאל הקיים במודל 'מורים מובילים' כמודל המשוחח עם הקריאות השונות הלכה למעשה.

ההקשר המחקרי – המודל הישראלי למורה־מנהיג

בישראל מתקיים בעשור האחרון מהלך של 'מורים מובילים' הפועל בשבעה מחוזות. המהלך מתמקד בפיתוח תרבות מקצועית חדשה המושתתת על קהילות מורים לומדות המונחות על ידי מורים מובילים. גופים אקדמיים תומכים במהלך. במרכזו של המחקר הנוכחי עומד מהלך מסוג זה בהובלת צוות הפיקוח, הפיתוח המקצועי וההדרכה של המחוזות, ובליוי אקדמי של מכללת לוינסקי לחינוך ומרכז מיטיב מבית הספר לפסיכולוגיה באוניברסיטת רייכמן.

המהלך משלב בין תכנים פדגוגיים לבין תכנים פסיכולוגיים. הפריזמה הפסיכולוגית שמה במרכזה את הזהות האישית ועוסקת בכישורים אישיים ובין־אישיים. הפריזמה הפדגוגית

שמה במרכז את הזהות המקצועית ועוסקת בכישורים הפדגוגיים-חינוכיים של המורה. שני הדגשים נועדו להעמיק תהליכים רפלקטיביים בנוגע לזהות המקצועית, העמקת תחושות של מסוגלות מקצועית, של חוסן ושל חיוניות חיובית (Beauchamp, 2015). המשימה המרכזית של המורים המובילים היא לבנות קהילת למידה וללוות את תהליך הלמידה של החברים בה. זהו מודל מניפטי שבו מובילים המורים תהליכים רפלקטיביים בקרב חברי קהילות הלמידה שיצרו. השיח בקהילות הלמידה ממוקד בחקירה וזיהוי של פרקטיקות פדגוגיות מיטביות של המורים, שאותן משכללים בתהליכי מחקר, התנסות ופיתוח. באופן זה הולך ומתהווה בשדה מודל פסיכופדגוגי ייחודי ומעצים לפיתוח מקצועי של מורים.

הכשרת המורים המובילים פועלת בשני ערוצים מרכזיים: הכשרת המורה המוביל להובלה פדגוגית בתפקידו כמורה, לצד הכשרתו כמנהיג ומוביל קהילה. לטובת מהלך זה המהלך משלב בתוכו תחומי תוכן ופרקטיקות משדות התוכן של המנהיגות, זהות מקצועית חינוכית, הנעה, הגברת מוטיבציה והנחיית קבוצות, שהן סוגיות יסוד פדגוגיות ופסיכולוגיות. הליווי האקדמי נועד להדק את מסוגלות המורים המובילים לזמן למידה הקושרת בין תאוריה למעשה ומאפשרת את התפתחותו של ידע עיוני פרקטי ורפלקטיבי. המורים המובילים וקהילות המורים הלומדים מפתחים יכולות רפלקציה וחקר לחיזוק הפעילות (agency), המסוגלות והמימוש העצמי (self-efficacy and self-realization). מטרת המחקר היא לתאר ולבחון את התהליך של פיתוח המנהיגות של המורים המובילים. שאלת המחקר היא כיצד מתפתחת זהות מקפית של מורה-מנהיג ומהם מאפייניה.

מתודולוגיה

המחקר הנוכחי מאמץ מתודולוגיה איכותנית בגישה פנומנולוגית (Creswell, 2016). גישה זו מתמקדת בהבנת תופעות ייחודיות על פי הפרספקטיבות והתפיסות של השותפים להן ומניחה כי לא קיימת מציאות אובייקטיבית, אלא המציאות מתפרשת בעיני החווים אותה. שיטת מחקר זו נבחרה מכיוון שהיא מאפשרת לבחון תופעה חדשה יחסית – התפתחות זהותו של המורה כמנהיג במעגל מורה-עמיתים.

מהלך המחקר, אוכלוסייה וכלים

במחקר זה השתתפו 46 מורים מובילים משני מחוזות בארץ, במהלך אשר ארך שנתיים בכל מחוז. המורים אותרו למהלך באמצעות המלצה של מנהלי בתי ספר ועברו תהליך של ראיון אישי על ידי ועדה שכללה נציגים של הפיקוח, האקדמיה ומרכזי הפסגה. בתי הספר

שהשתתפו בתוכנית, יסודיים ועליסודיים, הומלצו על ידי הפיקוח.

איסוף הנתונים התפרש על פני שלוש שנים לאורך התוכנית בשני המחוזות. כלי המחקר שנעשה בהם שימוש היו:

- (1) 46 תלקיטים המכילים מסמכים רפלקטיביים של כל מורה מוביל אשר ליוו את העבודה תהליכית. במסמכים אלה ניתן היה לזהות את התפיסות והאמונות כלפי תהליך ההובלה, את האתגרים, הפתרונות וההצלחות שהמורים המובילים זיהו והגדירו בתהליך התפתחותם כמנהיגים.
- (2) 40 קובצי אודיו של מפגשי הקהילות שבאמצעותם ניתן היה להבין טוב יותר את ההתמודדויות והאסטרטגיות שבהן פעלו המורים בתהליך ההובלה ואשר תוארו במסמכים הרפלקטיביים.
- (3) 46 הקלטות וידאו של היצגי הקהילות במפגש מסכם בסוף השנה והמצגות המסכמות של כל אחד מהמורים המובילים בסוף התהליך שפכו אור על תחושת המסוגלות שלהם בנקודת זמן זו.

ניתוח הנתונים

נעשה ניתוח תוכן אנליטי והוליסטי בצורה אינדוקטיבית (Creswell, 2016). בהתאם לכך, במחקר זה נקראו תחילה המסמכים הרפלקטיביים כמה פעמים בניסיון לזהות את הנקודות המרכזיות בהתפתחות של המורה המוביל והתנועה בין הזהויות השונות על הציר מורה-מנהיג. ניתוח זה אפשר להצמיח קטגוריות על המגדירות את המרחב אשר בו מתעצבת זהות מקפית של מורה-מנהיג. ניתוח נוסף של הקלטות האודיו והווידאו אפשר חלוקה של הקטגוריות לתתי-קטגוריות אשר כונו שלבים. שלבים אלה מכילים את התפיסות והפעלנות (agency) של המורים בתהליך ביסוס הזהות של מורה-מנהיג. כל שלב מכיל עוצמות שונות של התפתחות, ואלו מבטאות את הטרוגניות האוכלוסייה.

ממצאים

ממצאי המחקר מציגים את תהליך הרחבת הזהות המקצועית המאופיין בתנועת התפתחות, תנועת תנודה בין מרחבים ותנועת הניידות בין זהות אחת לאחרת. תנועת ההתפתחות היא היררכית ואינטגרטיבית ביחס לכלל התנועות. היא תנועה המכוונת לכינונה של זהות מקפית של מורה-מנהיג. תנועת התנודה בין מרחבים מכוונת בעיקר לתנודה בין המרחב

השגור והטבעי למורה, מורה-תלמידים, לעבר המרחב החדש יחסית של מורה-עמיתים. תנועת הניידות מכוונת לגמישות המורה וליכולת שלו לנוע באופן רפלקטיבי וברור בין שדות המשמעות של זהות מורה לשדות המשמעות של זהות מוביל או מנהיג. כלל התנועות ייבחנו ביתר פירוט בהמשך. המצבים השונים שנוצרו בתוך התנועות מייצרים אבני דרך בביסוסה של זהות מורה-מנהיג. זוהו שש אבני דרך מרכזיות בתהליך זה:

1. מזיהוי להזדהות

שלב ראשוני זה פוגש את המורים המובילים בתהליך שבו זהו כמורים מומחים וקיבלו את התווית 'מורה-מוביל'. מדובר בזיהוי חיצוני ועדיין לא ברור באיזה אופן מזדהים המורים עם התווית שהוצמדה להם. חלקם בהחלט מזהה עצמו כמורה מוביל במעגל מורה-כיתה וביכולת להדגים פרקטיקות פדגוגיות מיטביות, חלק מהם מזהה עצמו כשייך לשדרת מנהיגות הביניים בבית הספר מתוקף היותו בעל תפקיד. ברם, ההקשר החדש לא לגמרי ברור או לא לגמרי רפלקטיבי. ביטויי ההזדהות עם התווית המזהה נעים על רצף בין שני קטבים: זיהוי – הזדהות. מתברר כי מיצובם של המורים כמורים מובילים בבית הספר התקבל בקרב חלק מהמורים המובילים בחשש רב. הם עדיין לא ראו עצמם מנהיגים בטריטוריה של השווים, אלא בטריטוריה של מורה-כיתה. השיח הבין-אישי בשלב זה חושף חששות להפרת הסטטוס השוויוני. כך למשל בדבריה של ל', הכוללים התייחסות לסטטוס בביטויים כמו "מתנשא" ו"שוויון" המעידים על כך ששינוי הסטטוס עלול לפגום במערכת היחסים שלה עם המורים העמיתים:

בתחילה היו הרבה חששות כיצד המורים יקבלו את המהלך הבית ספרי, האם יהיו מורים שבכלל ירצו להיות חלק מקהילה או יחשבו כי זה עומס ולא מתאים להם? הייתה הרגשה כי אולי כמה מורים יחוו כעס מדוע הם לא נבחרו להוביל מהלך זה בבית הספר. לאחר שהצגנו את התהליך בפני המורים והתחלנו עם המפגשים התחושות פגו והתחלפו באווירה נעימה ואף הופתעתי מתגובתן החיובית של המורות לכלל במפגשים הראשוניים. עם זאת עדיין חששתי מהמפגשים, לא רציתי לבוא ממקום מתנשא, ממקום שכביכול אני בעלת הידע. היה לי חשוב מאוד שכל המהלך יהיה "שוויוני" והתחושה תהיה כי אנחנו פועלות יחד.

ש' שואלת:

מה זה מורה־מנהיג? כל מורה בעצם יכול לראות עצמו כמנהיג אז מה אני בעצם

מחדשת?

וכן:

לאורך התהליך היו בי התחבטויות האם בתור חברת צוות שווה לחברותיי אוכל להוביל מהלך שידרוש מהם שינוי.

שלב זה מאופיין בעיקר בשיח במרחב התוך־אישי. התווית המזהה מציפה את השאלה "מה הופך אותי בעצם למנהיג?" התנועה היא גם במעבר מתמיד בין זהויות, מתווית 'מנהיג' ל'מורה', והניסיון להגדיר את הזהות החדשה, 'מנהיג', באמצעות הישגה. המתודה העיקרית שממריצה את כל התנועות שזוהו כאן: המעבר משיח תוך־אישי לבין אישי, התנועה בין הזהויות, ובסופו של דבר תנועת השינוי וההתפתחות, היא מתודת החקר המוקיר שחווים המורים המובילים על בשרם. החקר המוקיר מזמן נראות לנקודות כוח ומזמן שיח רפלקטיבי על איכויות ייחודיות בהוראה. בשלב זה זהות ה'מורה' מרכזית מאוד. תהליך המעבר מזהויות המורים כמנהיגים לעבר הזהותם ככאלה ממוקד בשלב זה עם מנהיגות כדפוס פעולה.

2. חימום מנועים – מה בין מורה למנהיג?

העצירה וההשתתפות שמזמן החקר המוקיר אפשרו למורים בשלב ראשון, נוסף על ביסוס ההצדקה למנהיגותם, גם להעמיק את השיח הרפלקטיבי שלהם לגבי זהותם כ'מורים'. בשלב זה מזמנים התהליכים הרפלקטיביים הרחבה של זהות בשני קווים מקבילים: גם הרחבת זהות 'מורה' וגם הרחבת זהות 'מנהיג'. בהרחבה הראשונה מדובר על תהליך שבו מגדירים המורים את עצמם לא רק באמצעות זיהוי איכויות פדגוגיות מיטביות (כפי שמדגיש כל מהלך מורים־מובילים ברמה הארצית), אלא גם על ידי יכולת לזהות היבטים נוספים וחזקים של זהותם כ'מורים'. כך למשל זיהוי יכולות קוריקולריות, עומק ידע דיסציפלינרי ובעיקר שיח על איכויות של חינוך וערכים הבאים לביטוי במכוונות לפרט ולצרכיו. זהות המורה הופכת להיות בסיס האם שממנו שואב המורה את הכוח ואת ההצדקה לקראת הזהות 'מנהיג'. תהליך זה של ביסוס זהותם כ'מורים' מתחיל לייצר עבורם קווים מקבילים בהתנהלות עתידית מול עמיתים. הם חווים תהליך המאפשר להם לחזק מיומנויות של תקשורת בין־אישית, לחדד את סדר היום החינוכי שלהם ולחזק כישורים של הובלת

קבוצה. תהליכים רפלקטיביים שזימנה מתודת החקר המוקיר היו אבן דרך משמעותית בפיתוח תחושת מסוגלות עמוקה ופנימית. מתודת החקר משמשת בשלב ראשון גם עוגן פרקטי ראשוני. ה'מה' וה'איך' מתמזגים כאן. אבל יתרה מכך – החקר המוקיר אפשר למורים לבסס בעיקר את תחושת השליחות בהוראה ולחזקה על ידי פנייה לעבר כדי להציף ולחדש את מקורות הכוח שגרמו להם לבחור בהוראה, הנכחה של החוזקות וההצלחות בהווה ושרטוט תמונת עתיד חיובית וחיונית. זהו תהליך שבמרכזו השאלה הגדולה – "לשם מה?". למעשה מתרחשת כאן תחילתה של בניית המנהיגות באמצעות עיצוב החזון האישי של המורים המובילים.

כך מגדירים המורים שלב זה בכתובה הרפלקטיבית שלהם בסיום השנה הראשונה:

זיהוי נקודות החוזק שבי, האמונה בעצמי, זיהוי ההצלחות שלי והובלה לצורך שינוי משמעותי בארגון בו אני עובדת נסכו בי ביטחון גדול ואמונה בעצמי ובהצלחה שלי במסע זה. יחד הם גם הפכו את התהליך מול צוות ההוראה למיטבי יותר. אני מרגישה שאני מגיעה אל הקהילה עם הרבה יותר כלים ותובנות.

היכולת ללמוד מהעבר, ממקומות שבהם חוויתי הצלחה משמעותית עבור פיתוח מקצועי ותחושת מסוגלות לצורך הובלה.

בעבודה על עצמי, אני חושב שזה, מה שזה מיקד בעיקר זה למצוא את כוחות שלי. ושה בכלל, אני חושב, שזה דבר חיובי הלחפש את הנקודות החיוביות שלי ולהעצים אותם, במקום הפוך.

בכלי זה [חקר מוקיר] השתמשתי גם בתהליך שעברתי עם קהילת המורים שאותה אני מובילה. אני משתדלת לפתוח כל מפגש בשאלות, בבירור צרכים, בחשיבה על תהליכים שכבר נעשו, איך כל אחת רואה את עצמה מתקדמת בתוך התהליך והמקום שניתן לשיתוף אחת של השנייה.

3. מתחושת מסוגלות לפרקטיקות של מנהיגות

התנועה המרכזית בשלב זה מתמקדת במרחב הבינאישי. התנועה המרכזית היא לעבר זהות של 'מנהיג' ותהליך ההתפתחות הוא בעיקר המעבר מהלכה למעשה, מתחושת

מסוגלות לפרקטיקות הממשות את המסוגלות. בשלב זה נדרשו המורים לעבור להובלת קהילה ממש ולפעול כשהם יוצאים מהגבולות של המוכר והידוע. שלב זה היה מאתגר וכלל לא מובן מאליו. חלק מהמורים התעכבו בהתנעת מהלך מפגשי הקהילה. זה השלב שבו נתבעו המורים להפגין את אחד המאפיינים המובהקים של מנהיגות בכל תחום, ולא דווקא בחינוך, והוא כישורים בין-אישיים. תחושת המסוגלות להנהיג שנבנתה בשלב קודם עמדה כעת למבחן. הצורך לגבש זהות חדשה למורה – מנהיג של קבוצת עמיתים – לא היה פשוט והכיל התמודדות עם התנגדויות מסוגים שונים שלעיתים שיתקה את היכולת להניע עמיתים לפעולה. ואכן אחד האתגרים המרכזיים בשלב זה היה להפגין פרקטיקות מנהיגות של ניהול התנגדויות וקונפליקטים, הובלת ישיבות ודיונים אפקטיביים, יכולת ליצור שיתוף פעולה עם אנשי צוות ולהניעם לפעולה תוך אמון, כבוד הדדי, העצמה ויצירת תחושות מסוגלות בקרב חברי הקהילה.

המורים המובילים מתארים מקרים שבהם המורים בקהילה היו נוכחים פסיביים במפגשי הקהילה. ביטויים של פסיביות עשויים להתפרש כהתנגדות שקטה למהלך, אך גם כביטוי לכך שאין כאן עדיין קהילת למידה במובנה העמוק. התקהלות ולא קהילה – זהו דפוס המבטא תרבות של שותפי קהילה שאינם רגילים למכוונות עצמית בלמידה. במקומות אלו נבחנה מנהיגותו של המורה המוביל, שכן נוכח ביטויים מסוג זה נתבע המורה המוביל להדגים פרקטיקות של ניהול התנגדויות ובה בעת לבסס פרקטיקות תקשורת היוצרות שיתוף והדדיות.

שונוות בתפיסות ובפרקטיקות מאפיינים שלב זה, כפי שעולה מהכתיבה הרפלקטיבית בשלב הובלת הקהילות לאורך השנה:

הידע בקהילה נבנה בעיקר על סמך מה שאני הבאתי למפגשים, הנושאים, הרעיונות מה יקרה במפגש בעיקר התקבלו על ידי. הסיבה הייתה בעיקר הרצון שלי להקל על חברי הקהילה שהיו כה עמוסים בעבודת החינוך היומיומית. ברגע שנפגשנו היו כל חברי הקהילה פעילים, מביעים דעה ושותפים מלאים בבניית הפרקטיקה.

האחריות על התהליך היא שלי, אני זאת שמובילה ודוחפת... אם אני לא אעשה, זה לא יהיה... למשל חומרים. זה לא שמישהי עכשיו תחפש מאמר. אם אני אביא מאמר, וזה בדיוק בתוך המשבצת בזמן שמוקדש לנו, אז אנחנו נקרא את זה. אבל מעבר, אני לא רואה איזושהי עשייה שתהיה מעבר.

[חברי הקהילה מגיבים] ... "עד עכשיו לימדנו", "תן לשבת בנחת וללמוד"...
 "אנחנו לא הולכות להיות הפעילות כאן". גם רציתי שהם יעבירו מדי פעם זה,
 אמרו, "עזוב, להעביר, אנחנו מעבירים מספיק שיעורים, עכשיו אתה תעביר, אנחנו
 נקשיב".

לצד זאת, אצל חלק מהמורים המובילים נצפתה גמישות בתוך המפגש, הקשבה לצרכים
 של הקהילה וקבלת החלטות משותפות, כפי שניתן לראות בדוגמאות הבאות:

הלמידה בתוך המפגש הייתה מתוכננת מראש, נושא הדיון היה ממוקד לצד
 הבאת גמישות בתוך מבנה המפגש, בחירה בין עבודה בקבוצות לעבודה כקהילה,
 בעיקר חשנו את הלך הרוח והחלטות לרוב התקבלו במשותף. כמובן שהייתה
 חשיבות לעצם היותי ציר מארגן ומוביל. מידת המעורבות ושיתוף הפעולה היו
 לרוב גבוהות אצל רוב המורים. היה מקום למגוון של קולות ודעות ולרוב לא
 נשמעו מקומות שיפוטניים.

הלמידה הייתה ספונטנית, למרות שתמיד הוכן מראש חומר תאורטי, אך לא
 תמיד הגענו אליו. הלמידה הייתה מאוד דינאמית ונבנתה על פי צורכי הקבוצה.
 לעיתים היא הייתה פרונטלית, לעיתים סדנאית, כגון בדיקת המושג יצירתיות,
 ניתוח יחידות חקרניות הקיימות בבית הספר או הכנה לקראת שיעור צפייה או
 למידה בעקבותיו.

הובלה כזו יכולה להיתפס כקונסטרוקטיביסטית למחצה, בה יש למוביל הלמידה מתווה
 כללי, אבל מרחב הפתיחות והגמישות רב. במקרים כאלה פיתחו המובילים יצירתיות
 ותכנון לימודים צומח בגישה עדכנית, כגון המוצע על ידי דול (1999), תוך התאמה של
 החוויה שעברו מחוץ לבית הספר למציאות הבית ספרית:

באתי עם כיוון, כאילו לעבוד בנושא של חקר מוקיר של אמפתיה, כמו שאמרתי,
 להתנסות בזה, אבל בעבודה עם מורים, למדתי שצריך לשכלל את הכיוון. ישבתי
 וכאילו שכללתי את המחשבה של איך לעשות את זה, את המודל... עכשיו שבניתי
 אותו, הוא גם תהליך קבוצתי פנימי, אבל כל הזמן יש יציאה החוצה, צפייה הדדית
 במה שעושים בשדה החינוכי, וחזרה לקבוצה...

בשלב זה מתרחשת הרחבה של הכישורים הבינאישיים, כגון יכולת ההקשבה והיכולת

לנהל קונפליקטים והתנגדויות. המורה ממצב את עצמו לאפשר תנאים של הרחבת הזהות למורה־מנהיג. העדויות שהובאו כאן מאפשרות ללמוד על תחושת המסוגלות או על תחושת המסוגלות החלקית של המורים בנוגע למשימה של הובלת קהילה. בשלב זה הם מעומתים עם הזהות החדשה ונעים בין שני הקצוות, מצד אחד – המורה, ומן הצד השני – המנהיג. במקומות של מסוגלות נמוכה היו ביטויים של דחייה, מניעה או מנהיגות ריכוזית. במקומות שראינו מסוגלות גבוהה, ראינו פעולה יצירתית, וריאציה על החקר המוקיר המעידה על יצירתיות.

4. לזוז הצידה – כוח או חולשה?

התנועה המרכזית בשלב זה מתקיימת במרחב הקהילתי. התנועה מזמנת תנודה מהזהות המקצועית שלו ושל המורים לזהות האישית של כל פרט בקהילה. תנועת ההתפתחות של הזהות המובילה מבססת פרקטיקות של מנהיגות רגשית־חברתית. ככל שהמורה המוביל מבסס פרקטיקות של מנהיגות ומתגבשת קהילת למידה, הוא מגלה פניות להתבוננות מחודשת בתפקידו החדש כמנהיג עמיתים וכן יכולת להפוך תהליכים אינטואיטיביים לתהליכים מודעים ומאורגנים. זה בא לידי ביטוי מודגש בהתייחסות הקיימת בשלב זה לשתי שאלות מרכזיות: מה בעצם עומד במרכז משימת המנהיגות ומי עומד במרכז. השאלה הראשונה, "מה במרכז", מחייבת את המורה המנהיג לגלות גמישות ויצירתיות גם בנוגע למשימה שהוגדרה עבורו מלמעלה־למטה: גיבוש קהילת למידה סביב פרקטיקות פדגוגיות מיטביות המאפיינות את המורה המנהיג. בשלב זה לעיתים הוא יערער על הנחת המוצא:

נזהרתי מאוד לא להביא את הפרקטיקה הפדגוגית שלי ולהציג אותה בפני הקהילה, אלא היה לי חשוב להוציא את זה מהן, מהרעיונות והעשייה שלהן, ורק אחר כך לקשר את זה לרעיון אחד משותף. בעקבות זאת התהליך היה מאוד איטי, וגם בשלב זה שעברה שנה שלמה איני חשה בביטחון מלא כי הן הבינו את הפרקטיקה הפדגוגית מנקודת מבטי כפי שהייתי רוצה שיבינו אותה. אני מרגישה שיש עוד מקום להצגת הדברים באופן בהיר יותר ומדויק יותר.

בשאלה "מה עומד במרכז" מתחבט המורה גם בשאלת סדרי העדיפויות בתפקידו כמנהיג. רוצה לומר: האם הדבר המרכזי שיש לִזְמַן בקהילת הלמידה אינו בעצם הצורך של המורים לעסוק בממד הרגשי־חברתי?

מ' מתלבטת ומכריעה :

...ישבנו גם מספר לא מבוטל של פעמים בערב. כן, כן, נוצרה חברותא כזאת. אז הן כן רוצות ללמוד וכן רוצות להיות חלק וכל פעם אירחנו אצל מישהי אחרת. הפכנו את זה למשהו חברתי כזה וכל פעם מישהי מאד שמחה לארח, זה ככה עבר בין כולנו האירוח הזה בערב... המורים זקוקים למקום וזמן כדי לחשוב ולהתקדם. פגישה שנקבעת מראש ל-45 דקות ברוטו לא מאפשרת באמת תהליך למידה והתקדמות. בנוסף, המרחב הבית ספרי יכול לאפשר למידה רק אחרי שעות הלימודים כאשר יש שקט.

א' מוסיפה על האקלים הפתוח שנוצר בקבוצה :

הן נפתחו ושיתפו סיפורים מאוד אישיים ומאוד מרגשים, ולדעתי מאז אותם מפגשים ראשונים ועוצמתיים שבהם השיח התאפיין בגילוי לב נוצר חיבור ורצון להגיע למפגשים.

ש' מתארת את ביסוס המניע הערכי-חברתי-רגשי, חתירה לקראת שיח מיטיב עם עמיתים וגיבוש בקבוצה :

קבוצת המורים לאנגלית לא הייתה מורגלת בעבודת צוות, לא היה גיבוש בקבוצה, לא הייתה הערכה הדדית, המורות בעלות דפוסי עבודה שונים וחלקן מדברות על שחיקה. הבנתי שהמשימה הראשונה שלי היא גיבוש המורות ברמה הבין-אישית לכדי צוות, יצירת אווירה של חיבה, הערכה הדדית, שיתוף ורצון לעבוד ביחד. כדי להגשים את המטרה הזאת השתהיתי בתהליך החקר המוקיר – עבר מיטבי, עתיד פנטסטי ומצוינות בהווה – של חברות הקהילה, וזאת כדי לאפשר די מקום לכל אחת.

יצירת ערוצי שיח רגשי-חברתי חשובים לצורך עיסוק ברווחה נפשית של חברי הקהילה וכדי שיתרחשו תהליכים עמוקים. באופן הזה המורים המובילים גייסו את העמיתים שלהם ונתנו להם מקום. החקר המוקיר מקדם שיח מוכוון חוזקות ומאפשר היכרות בין-אישית ולמידה משותפת, ואלה הופכים למטרה בפני עצמה.

חלק ממנהיגות מבוזרת במודל מניפתי היא היכולת לזוז הצידה. היכולת של מנהיג לצמצם את מקומו ולתת במה לאחרים מופיעה בשלב זה כאבן דרך בתהליך הבניית זהות מורה-מנהיג. ברם, הסיבות לצמצום המקום אינן תמיד ממקום של כוח מנהיגותי. לעיתים מדובר בצמצום המעיד על הימנעות מקושי וקונפליקט. כך למשל עלו ביטויים שבהם נמנעו

המורים המובילים להמריץ ולעורר שיח ביקורתי על פרקטיקות פדגוגיות והעדיפו להישאר רק באזור הנוח יחסית של עיסוק במאפייני חוזקה אישיותיים של חברי הקהילה. ר' מתארת את העקרונות שהנחו אותה:

העיקרון הבסיסי שהנחה אותי במפגשי הקהילה הוא עיקרון החסד – פרשנות חיובית ומיטיבה של דברי או מעשי האחר. היה חשוב לי שהשיח יהיה מכבד ולא מתריס, ממקום של הכרה בחוזקות של כל אחד והבנה כי אנו באים לשפר ולשמר ולא לתקן.

תפיסה זו עלולה להוביל לשיח שאינו מקדם למידה בקהילה, מכיוון שהיא מניחה מראש שיש להימנע מוויכוחים מתוך אמונה כי הם אינם מכבדים ומניחים מראש את הרצון לתקן. מצופה היה ממורה מוביל שיעודד איהסכמות (היכולות להתבצע בצורה מכובדת) כדי להגיע לעומקם של התפיסות והערכים הבסיסיים ביותר שעליהם מושתת המודל הפדגוגי או הפרקטיקה.

בניגוד לתפיסה של ר', ל' – מורה מובילה אחרת – ראתה את המקום שלה כמי שמאתגרת את השיח כדי ליצור דיונים עשירים, אשר לא בהכרח מובילים להסכמות ומובילים לתהליך למידה משמעותי:

תמיד עולים רשמים מהשטח... הזמן מתחלק תמיד בין מגוון בעיות, אך לא תמיד נמצא פתרון אחד הולם... חברי הקהילה מביאים תוצרים שונים/תמונות וסיפורים מהשטח וזה מחזק את תהליך הלמידה... במהלך המפגשים חשוב היה לי לתת לחברי הקבוצה להיות פעילים בדיונים, לדבר, להתווכח, אך יחד עם זאת לשמור על כללי שיח מכבדים.

לגבי השאלה "מי במרכז" יש לציין כי בחלק גדול מהקהילות הצליחו המורים המובילים ליצור תהליכי למידה ולחוש שהם המחוללים שלה. מעבר לשיח הפתוח והחלפת החוויות המקצועית, חברי הקהילה נשאו באחריות לתהליך והפכו שותפים מלאים לו. לעיתים זה הפתיע אפילו את המורים המובילים עצמם, כפי שמתארת זאת א':

...אני זוכרת שביקשתי מהם לאסוף מאמרים והרגשתי כל כך רע עם זה. אני זוכרת שאני הבאתי מאמרים הבאתי בתיק ושמתי אותם. אבל ראיתי שהם הביאו בעצמם. אז פשוט לא הוצאתי את המאמרים, לא רציתי לבייש, את יודעת, אמרתי אני הבאתי ליתר ביטחון שיהיה מה לעשות במפגש, אבל זה היה. הם הביאו. אז יכול להיות שהדבר הזה הוא כבר יותר חזק מרק לקבל גמול כספי. יכול להיות

שבאמת אנשים רוצים לעשות את השינוי הזה שהם מאמינים בשינוי הזה. שיש להם שזה דרך שלהם גם להתבטא, את יודעת, להתלבט אפילו בקהילה. א' מתארת את ההזדהות שלה עם העומס שבו שרויים המורים לצד המחויבות שלה לגרום להם להיות אקטיביים בלמידה באמצעות העברת האחריות אליהם וההפתעה שלה מכך שהם נענים לה. שיתוף פעולה זה נבע ככל הנראה מהובלה מכוונת אנשים ולא תוצר, כפי שזה בא לידי ביטוי ברפלקציות של חלק מהמורות, שבהן כתבו מה למדו על עצמן כמובילות:

בעבודה עם קהילת המורות זיהיתי את היכולת להתאים את עצמי לכל אחת מבנות הצוות, את מרכיבי ההובלה מולה ואת הגמישות לצרכים של כל אחת מהן בתוך תהליך ההובלה.

היכולת לראות את האחר ולהבין שכל אחת שונה מבחינה מקצועית, מבחינת ניסיון ומבחינת אישיות... היכולת לזהות את הצרכים ולגלות רגישות וגמישות היא יכולת שאני לומדת להשתמש בה מתוקף האחריות שלי כמובילה.

5. מהתקהלות לקהילה: מנהיגות מבוססת ידע

בשלב זה מושם במרכז עולם ידע מרכזי בזהות המקצועית של המורה – הידע הפדגוגי, אבל הפעם בזהותו כמנהיג מורים. זה בא לביטוי בכמה אופנים. ראשית, זהו מעבר ממיומנות של הקשבה לרמות חשיבה גבוהות של ידע. מעבר מידע בהקשר של כיתה לכיוון של הרבה מאוד סוגי ידע של עמיתים, והמורים המובילים נדרשים לבחון, להמשיג ולייצר הכללות בהקשר מסוים של ידע מקצועי מבוסס ומשמעותי אשר איננו רק בתחום המומחיות הפדגוגית האישית של המורה המוביל. שנית, בשלב זה מתחדדות פרקטיקות הובלה, והעיקרית שבהן היא זימון דפוסי שיח התומכים בתהליכי הבנייה סביב יסודות מארגנים פדגוגיים. נוסף לכך, בשלב זה עולה היכולת של המורה לצאת מתוך השיח הרחב בקהילה לעבר הכללות פדגוגיות ושיקופן לחברי הקהילה. זאת ועוד, שלב זה מפגין נוסף על ראייה רחבה ומערכתית של הידע הפדגוגי, גם יכולת לראות את הדומה בשונה ולייצר עבור הקהילה תחושה של אחדות וייחודיות בו זמנית. שלב זה מחזק את תחושת המסוגלות הפדגוגית של המורה המנהיג לזהות ולשיים באופן ביקורתי את הידע הפדגוגי העולה בקהילת הלמידה, ואף לדון בו ולבחון אותו באופן ביקורתי.

מ' למשל מעידה כי ראתה בתפקידה כמי שאמונה על מציאת פרקטיקה משותפת לקבוצה. היא עשתה זאת באמצעות חיפוש מושג'על אשר יכיל את כל הערכים והחוזקות שעלו בדפוסי השיח שזימנה בקבוצה:

אנחנו באמת הצלחנו ליצור איזו שהיא פרקטיקה שהיא משותפת לכולנו. איך עשינו את זה? בעצם עברתי את השלב עם כל אחד מהמורים, ישבנו באמת, כל אחד כתב את העבר המיטבי, מישוהו שהשפיע עליו, כל מיני דברים כאלה, הם כתבו את, ואני כל דבר שהם אמרו כתבתי... אחר כך באמת הכנסתי את כל המושגים האלה בטבלה וישבתי איתם, עכשיו זה משהו שאני חשבתי לעשות, לא שהדריכו אותי לזה, וכל אחד היה צריך למרקר את הדברים המשותפים שעלו בתהליך הזה. זאת אומרת, מההתחלה עד עכשיו. וגילינו המון דברים משותפים...

למ' הייתה היכולת להמשיג את אוסף הפרקטיקות של הבודדים לכדי פרקטיקת'על של הקהילה, ובכך למעשה חיפשה את המכנה המשותף, הדומה בתוך השונות בקבוצה. היכולת להצמיח יחד עם השותפים ידע משותף מעידה על מנהיגות. במובן הזה יש כאן השתחררות מהידע של המורה כמורה לכדי בנייה של ידע קבוצתי.

היה ערך גדול למורים מובילי קהילות אשר הצליחו ליצור שיח מגוון בין מורים מתחומי דעת שונים, מורים ממקצועות שונים ומורים שמצויים בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית שלהם. שם ניכר היה כי יש הפריה הדדית ומצליחים לצאת ממקום של שיח מסורתי דיסציפלינרי לשפה משותפת:

בחרתי אנשים מתחומי דעת שונים, מתמטיקה, לשון, היסטוריה, מחנך, ערבית, לשון. זאת אומרת יש לי המון, המון מקצועות, ובחרתי אנשים שיש לי סוג של תקשורת איתם, חלק מהאנשים זה גם מורות חדשות שהגיעו לבית ספר... ויצרתי איתם דיאלוג... אמרתי להם יש לי איזשהו רעיון, בואו תגידו לי אם אתם מתחברים לרעיון הזה. מתוך הניסיון שלי. אני כל השנים תמיד, רוב השיעורים שאני עושה, יש בהם שיתופי פעולה עם תחומי דעת אחרים. אולי זה גם בגלל שגם ישבתי עם כל מיני כובעים. אמרתי לך בהתחלה שלימדתי גם ספרות, גם היסטוריה גם אזרחות...

בדבריה ש' מתייחסת למרחב המשותף שיצרה למפגש בין מורים מדיסציפלינות שונות. היא

הביאה את הניסיון הקודם בהוראת תחומים רבים כהצדקה לפעולת ההובלה הראשונה, שהיא יצירת דיאלוג סביב רעיון שלה. דבריה מעידים על תפיסה של מובילה המאפשרת שיח פתוח (discourse coordinator).

גם מ' מתייחסת להיבטים של גיוון חברי הקהילה והיכולת של המורה המוביל בראיית הדומה בתוך השונה:

...שלושה מורים למתמטיקה, שני מורים לחינוך גופני ושני מורים לספרות. איזו הסתברות, איזה סיכוי, יש שבתוך הדבר הזה, נמצא חלקים כל כך דומים? כמעט עד כדי יכולת להשלים את הפאזל באמצעות חלקים של האחר, את הפאזל שלי באמצעות חלקים של האחר... ואז התחלנו לעבוד, וראינו את השוני. ראינו שאנחנו בעצם, אנחנו דומים, אנחנו דומים, ואנחנו נורא שונים... ואז הלכנו וגילינו שבעצם המשותף לכולנו זה חשיבה ביקורתית...

הקטעים שלעיל מדגישים את התחזקותם של הכישורים המקצועיים בתהליך. אם קודם לכן ראינו עדויות למנהיגות ריכוזית, כאן מתרחש מעבר למנהיגות מבוזרת שבה כל אחד מחברי הקהילה הוא בעל ערך:

הייתה פה התנסות, והיו כמה מפגשים שהיו משמעותיים, מה שכבר היה, זה היה טוב, אבל מבחינתי בשביל שתהיה קהילה זה צריך להיות רציף, זה צריך להיות ארוך, צריך להיות תהליך של למידה מתקדמת, כלומר שלומדים, ואחר כך מתנסים, ומשכללים תלמידה, לא יכול להיות תהליך קצר, מעל שנה, זה מינימום... באתי עם כיוון, לעבוד בנושא של אה... של אמפתיה, כמו שאמרתי, להתנסות בזה, אבל בעבודה עם מורים, למדתי ושכללתי את המחשבה של איך לעשות את זה, את המודל. כאילו המודל שבניתי, הוא בהשראת מורים מובילים, כאילו לגמרי בהשראת הקורס שעשינו, ואחרת הייתי עושה את זה אחרת. אחרת הייתי עושה אותו, אולי רק התנסות, והיום הוא יותר מודל שעובד על התנסות, על הרחבה בתוך הקבוצה, כלומר אם הייתי בונה אותו מראש, הוא היה יותר תהליך קבוצתי פנימי. עכשיו שבניתי אותו, הוא גם תהליך קבוצתי פנימי, אבל כל הזמן יש יציאה החוצה, צפייה הדדית במה שעושים בשדה החינוכי, וחזרה לקבוצה. כלומר המודל הוא יותר מחובר למציאות של הוראה, כלומר הוא יותר מחובר למה שקורה בחוץ

באופן, בואי נגיד גם מקודם הוא היה אמור להיות מחובר, אבל חשבתי על יותר שיטות איך לחבר אותו.

שלב 6 : אני מורה־מנהיג!

לתוך שלב זה זורמות היכולות השונות של מנהיגות המורה. בשלב זה מתבססת היכולת לזהות עצמם כמנהיגים לא מתוקף בחירתם כבעלי מומחיות פדגוגית בראשית הדרך, אלא מתוך יצירת בעלות אישית ושותפות לחזון הפיתוח המקצועי של מורים באופן מיטבי בקהילות למידה בית ספריות, מתוך ביסוס תחושת המסוגלות של המורים במנהיגותם, מתוך הרחבת הרפרטואר של פרקטיקות המנהיגות ומתוך הרחבה מתמדת של הידע המקצועי שנוצר בתהליך זה. שלב זה מאפשר להם לקשר את הזהות המקפית מורה-מנהיג לתחומי משמעות של כל זהות בנפרד ולעשות אינטגרציה היררכית בין שני התחומים. לא עוד סיסמה או תווית של זיהוי בלבד, אלא הזדהות וזהות חדשה. בכתובה הרפלקטיבית המסכמת שלהם עולות עדויות ברוח הזאת:

חוזקות נוספות שזיהיתי בעצמי הן היכולת לראות את עצמי כמובילה, המסוגלת להוביל אחרי החלום שלי את קהילת הלומדות. מקום שבתחילה לא היה במקום מובן מאליו מבחינתי.

תוכנית "מורים מובילים" חשפה אותי לנושא החקר המוקיר שבאמצעותו חקרתי את הפעולות שלי בתוך הכיתה בתהליכי הוראה ולמידה תוך שימת דגש על זיהוי החוזקות האישיות שלנו ועל ביטוי החוזקות בהקשר לפרקטיקה הפדגוגית. תוך כדי זיהוי חוזקות אלה למדתי לייצר את החיבור בין החוזקות האישיות שלי לעבודה עם הקהילה.

אני חושבת, אחרי שחשבתי על זה ככה די הרבה, שאולי גם הוכחתי שאני מסוגלת ליצור. אני יודעת ליצור כל מיני דברים, אני לא מפחדת להתנסות בכל מיני פרויקטים, אני יודעת לתמוך במורים שהם חדשים, או מורים שצריכים עזרה. אני משתפת תמיד את כל מה שיש לי, בשמחה גם לאחרים. אז יכול להיות שכל הנתונים האלה ביחד, יצרו לי את הטייטל הזה.

אני נמצאת שם כדמות מובילה, אני מנהלת קצת את הדבר אבל אני לגמרי ממקום שמחכה שאחרים יביאו גם את ה... את עצמם, לגמר.

דיון

מחקר זה מציג פיתוח מקצועי של מורים שבמהלכו מתרחבת הזהות המקצועית של מורה לכדי זהות מקפית, דרערכית, של מורה־מוביל. הממצאים במחקר הנוכחי מציעים מודל דסקרפטיבי המדגים תהליך התהוות של מנהיגות חינוכית במובנה הרחב בהקשר של מעגל מורה-עמיתים. התמונה הכוללת נגעה לשאלת המחקר: מה מאפיין את תהליך הרחבת הזהות מזהות חד־ערכית לזהות מקפית של מורה־מוביל? פרק זה של הדיון המסכם מבקש לחזור להבנות המרכזיות העולות מן הממצאים, הן בנוגע לשאלת המחקר הן לדיון ביקורתי בנוגע לאופיו של "התוצר" בתהליך זה, ולשאול מה טיבה של המנהיגות שנוצרה בפועל ואם יש בה כדי לתת מענה לחמש הקריאות שזוהו בספרות המחקר.

המודל התיאורי על אבני הדרך שבו מלמד כי מדובר בתהליך הדרגתי שכל אחד עובר על אף השונות בנקודת הפתיחה האפשרית של כל מורה במהלך. מהלך זה אופייני בפני יאנוס שבו התבונן המורה באופן רפלקטיבי לאחר לעבר זהותו הטבעית והברורה כ'מורה', ובה בעת התבונן קדימה לעבר זהותו המתגבשת כ'מנהיג'. הוא שאב כוחות מזהות אחת כדי לפתח את השנייה, אבל לא מתוך קווים מקבילים. כלומר מנהיגותו במעגל מורה-כיתה אינה זהה למנהיגותו במעגל מורה-עמיתים. מכאן כי תנועה אחת המשותפת לכלל המורים במהלך היא תנועה של התפתחות. המודל התיאורי מציע תיאור של הרחבת הזהות בשני מובנים השלובים זה בזה: האחד, הרחבה של זהותם כמורים, והשני, הרחבת זהותם כמנהיגים.

בנוגע למאפייני תהליך הרחבת זהות המורה לעבר זהות מקפית, מורה־מוביל, העולים מתוך הממצאים, ניתן לסכם ולומר כי המורים המובילים הרחיבו ושכללו את זהותם כמנהיגים בתהליך זה. מתברר כי על אף הזיהוי החיצוני של המורים כ'מורים־מובילים', זהות מורה־מוביל אינה זהות מגובשת שאיתה יוצאים המורים לדרך חדשה בהתפתחותם המקצועית כמנהיגי מורים, אלא היא זהות הנמצאת בתנועה. זאת ועוד, גם בהקשר המחקרי הנוכחי מתברר כי הקריאה לקבלת אחריות על פיתוח מקצועי באמצעות שותפות במודל של מורים מובילים, כפי שמציעים למשל פרסטלי ודרו (Priestley & Drew, 2019), כרוכה בהתמודדות עם קשיים, והקריאה להרחבת מנהיגותו של המורה היא אתגר לא פשוט. בקרב חלק ממשנתפי המחקר שלקחו על עצמם להוביל תהליכי התפתחות מקצועית של עמיתיהם היה מדובר בהזדמנות, ועבור חלק אחר היה מדובר בהסתכנות במיצוב מחודש בתוך חברת השווים – ממצא המחזק את טענתה של פיירמן (Fiarman, 2015) בנוגע למנהיגות מורים במרחב של מורה-עמיתים. בהתאם לכך היו גם התגובות ופעולות המורים. חלקם "קפצו

למים" וחלקם חששו, נמנעו או הרגישו אי־נוחות להיות "ראשון בין שווים". המהלך שזומן כאן למורים אפשר להם לעצור ולהשתהות בשלב זה ולעבור תהליך של אשרור מנהיגותם באופן פנימי. באמצעות תהליך רפלקטיבי עמוק התחילו המורים לייצר חיבור פנימי בין האמונות והתפיסות החינוכיות שלהם ותמונת העתיד הרצוי העולה מהן לבין הצורך לפתח מקצועית מורים־עמיתים בהקשר הייחודי שהם שותפים לו. מתודת החקר המוקיר סיפקה מרחב בטוח, שניתן בו מענה רגשי וחברתי התומך בתחושת המסוגלות להנהיג. הצורך בחיזוק המורים המובילים בהיבטים רגשיים־חברתיים מתברר כצורך משמעותי ומצדיק את הקריאה הקיימת בספרות המחקר (Long, 2019) לפעול בקווים מקבילים, כך שגם המוביל מקבל תמיכה המבססת ומחזקת את יכולתו לעשות כך עם חברי הקבוצה שהוא מוביל. באמצעות ביסוס מיומנויות תקשורת בין־אישית, חידוד סדר יום חינוכי וכישורי הובלה התחזקה היכולת להתנהל מול עמיתים. בתוך תהליך ההובלה השתכללה היכולת של המורים לתרגם את התפיסות שלהם לפעולות מנהיגותיות ופותרו פרקטיקות שונות של תקשורת, שיתוף והדדיות, התמודדות עם התנגדויות ואף ביטויים של צמצום עצמי ומתן מקום לחברי הקהילה. ביטויים מסוג זה חיזקו סגנון מנהיגות טרנספורמטיבית המאפיינת איים של מנהיגות, קרי מנהיגות מבוזרת, שאף היא חלק מהקריאות העדכניות בגיבושה של מנהיגות מורים.

למעשה, תחושת המסוגלות להנהיג הלכה והעמיקה כשגובתה בפרקטיקות בין־אישיות שבמרכזן היכולת לפתח בקבוצת העמיתים שיח חברתי־רגשי. המסד החברתי־רגשי ביסס כאמור תחושות של מסוגלות ואמונה במנהיגותם, הנתמכות בפרקטיקות של הובלה, ואפשר לנוע לעבר אתגר חשוב ומרכזי אחר – השיח המקצועי על הפדגוגיה ואיכותה. במובן הזה תחושת הפעלנות העצמית התחזקה אל מול הידע המתפתח, אשר אפשר במקביל המשגה והבניה של תהליכים בקהילה. אלה נתנו משנה תוקף להיותם מורים־מנהיגים. במילים אחרות: היכולת לבנות קהילת למידה בזיקה למשימה המרכזית של פיתוח מקצועי של העמיתים בתחום הפדגוגי ביססה את המנהיגות ואפשרה למורים לנוע למקום העמוק ביותר של זהותם המקפית כמורים־מנהיגים.

דיון ביקורתי מבקש להסיט את המבט מדגש תיאורי של המהלך לעבר התבוננות באיכותה של המנהיגות העולה כאן ובנוגע לאיכותם של תהליכים בפיתוח מקצועי בכלל. בהקשר לכך נרצה לשאול כמה שאלות. שאלה ראשונה קשורה לעומק ההליך הרפלקטיבי. אבני הדרך הראשונות בתהליך הבניית זהותם של המורים כמנהיגים שיקפו את חשיבותו של ההליך

הרפלקטיבי והציעו עדויות לכך מדברי המורים עצמם. ברם, לא ברור עד כמה אפשר פרק הזמן שניתן למורים בתהליך זה "להפוך כל אבן" בנוגע לשאלת מנהיגות מורה-עמיתים. האם תהליך כזה אינו דורש פרק זמן ראוי שמאפשר לא רק הצפה של ידע רפלקטיבי, אלא גם ארגון הידע והסדרתו? יש כאן גם הזמנה להתבוננות ביקורתית על המתח שנוצר תמיד בין מכוונות לתהליך לבין מכוונות לתוצר. מתח זה בין תהליכי מלמעלה למטה לבין אופיים האיטי של תהליכים הצומחים מלמטה התחדד כאן על רקע התלהבותם של המורים מההליך הרפלקטיבי הארוך יחסית שזומן להם כאן ומביטויים של צמא הקיים בקרב מורים לשיח רגשי חברתי הממוקד בהם. צמא זה מאפשר כאמור לבחון באופן ביקורתי את המרחב הניתן למורים בתהליכים של פיתוח מקצועי.

נוסף על כך, מהלך של ביסוס זהות מנהיגה באופן עמוק כרוך בהבנת סוגי מנהיגות ואיכויותיהן כפי שתואר בסקירת הספרות. מנהיגות מורים בהקשר הרצוי והרחב שלה מתמקדת בקידום מומחיות פדגוגית, יצירת אקלים שיתופי (YorkBarr, & Duke, 2004), פיתוח כישורים אישיים ובין-אישיים עם העמיתים (Day & Harris, 2003), באמצעות למידה בקהילות (Wegner et al., 2002 ; Fiarman, 2015). מורה-מנהיג המאמץ נקודת מבט של מנהיגות מבוזרת בבניית קהילות למידה מקבל באופן עמוק ומשמעותי את ההנחה כי האחריות להובלה ולניהול עשויה להתחלק בין אנשים רבים (Leader-plus), המתגייסים למשימות הובלה על פי אופייה של הלמידה והאתגרים שהיא מזמנת (Spillane, 2006). הממצאים מצביעים מחד גיסא על עוצמות גבוהות של קידום מומחיות פדגוגית וכישורים אישיים ובין-אישיים עם העמיתים וכן על יכולת טובה בפיתוח אקלים שיתופי בדגש רגשי חברתי, אבל מאידך גיסא הם מצביעים על קשיים בפיתוח אקלים שיתופי בבניית הידע המשותף. הדבר בא לידי ביטוי בהתלבטויות של לא מעט מורים בנוגע למרכזיותו של המורה המנהיג ובתכנים שאמורים להיות במרכז.

אף שמורים העידו על קיומן של תפיסות פרוגרסיביות על אודות מנהיגות מבוזרת, עדיין סביב מימושה צפו קשיים בהתמודדות עם התנגדויות העמיתים, גיוסם לפעולה ולחשיבה משותפת, ואלו הטילו צל על קידומה של למידה שיתופית משמעותית. אתגר השותפות במנהיגות הרחבה במקרה זה היה הקושי ביצירת הדדיות רחבה. במובן זה, המורים היו אמונים על קידום הפעלנות לא רק של עצמם, אלא גם של העמיתים שלהם. מנהיגות התפרשה כיכולת להוציא אותם מ"איזור הנוחות" ולעודדם לחשיבה אקטיבית, ליצירתיות ולמוטיבציה לפעולה. קושי זה מתכתב עם קשיים אובייקטיביים שתוארו

בספרות, הקשורים גם בסביבה ובתרבות בית הספר, של העדר פניות של מורים לתהליך (McLaughlin & Talbert 2006; Split, Koomen and Thijs, 2011) פסיביות ותחושת פעילות מורית נמוכה (Biesta, Priestley & Robinson, 2013).

מכאן שאבני הדרך בתהליך כאן מספקות אמירה אופטימית בנוגע לפוטנציאל הקיים במהלך לתת מענה לקריאות המרכזיות שזוהו בספרות המחקר בכל הקשור לפיתוח מקצועי של מורים כמורים-מובילים ועל ידי מורים מובילים, ובה בעת מציפות שאלות בנוגע לתמיכה שיטתית עמוקה ומתמשכת, הנתבעת בתהליך הטמעת זהות מקפית איכותית של מורה מנהיג, שיש בה כדי לבסס את תופעת המנהיגות החדשה בשדה החינוך.

לסיום, מחקר זה פעל בהקשר מסוים וייחודי ומכאן גם מגבלותיו. תופעה רחבה כזו כדאי שתיבחן גם בהקשרים רחבים ונוספים. זאת ועוד, כלי המחקר כללו לרוב מסמכים רפלקטיביים, בעוד תופעה העוסקת בזהות מחייבת בהמשך גם הפעלה של כלי מסוג ראיון עומק, שיאפשר לבחון ביטויים תודעתיים על אודות זהות מתפתחת.

- Allen, D. (2016). The resourceful facilitator: teacher leaders constructing identities as facilitators of teacher peer groups. *Teachers and Teaching*, 22(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023029>.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective practice*, 16(1), 123-141.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Learning Forward and NCTAF. https://doi.org/nctaf.org/wp-content/uploads/2016/03/NCTAF-Learning-Forward_Moving-from-Compliance-to-Agency_What-Teachers-Need-to-Make-Professional-Learning-Work.pdf
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Day, C. & Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement, in K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer Academic.
- Ellis, S., & Davidi, I. (1999, August). Switching Cognitive Gears between Automatic and Conscious Thinking: Drawing Lessons from Successful vs. Failed Events. *Academy of Management Proceedings*, 1999(1), B1-B6. Academy of Management.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Fiarman, S. E. (2015). Developing teacher leadership. In Fiarman, S. E. (2019). *Becoming a school principal: Learning to lead, leading to learn*. Harvard Education Press.

- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246.
- Gemmink, M. M., Fokkens-Bruinsma, M., Pauw, I., & van Veen, K. (2020). Under pressure? Primary school teachers' perceptions of their pedagogical practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 695- 711. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1728741>
- Goodlad, I. G., & Klein, M. F. (1970). *Behind the Classroom Door*. Charles A, Jones Publishing Company.
- Harris, A., (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities and potential*. Corwin Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change, *School Leadership & Management*, 39(2), 123-26. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>.
- Kaye Hart, R., Conklin, T. A., & Allen, S. J. (2008). Individual leader development: An appreciative inquiry approach. *Advances in Developing Human Resources*, 10(5), 632-650.
- Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
- Long, D. (2019). School Leaders' Role in Empowering Teachers through SEL. *State Innovations*, 24(1). National Association of State Boards of Education.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement* (pp. 38-63). Teacher College Press.
- Michalsky, T., & Schechter, C. (2018). Teachers' self-regulated learning lesson design: integrating learning from problems and successes. *The Teacher Educator*, 53(2), 101-123.
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*.

<https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0190>

- Phillipson, N., & Wegerif, R. (2016). *Dialogic education: Mastering core concepts through thinking together*. Routledge.
- Priestley, M., Bieśta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*, 187-206.
- Priestley, M., & Drew, V. (2019). Professional Enquiry: an ecological approach to developing teacher agency. in D. Godfrey & C. Brown (Eds.), *An eco-system for research-engaged schools. Reforming education through research* (pp. 154-170). Routledge.
- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Sjoer, E., & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110-125.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Turner, J. C., Christensen, A., Kackar-Cam, H. Z., Fulmer, S. M., & Trucano, M. (2018). The development of professional learning communities and their teacher leaders: An activity systems analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 27(1), 49-88.
- <https://doi.org/10.1080/10508406.2017.1381962>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171.

- Whitney, D., Cooperrider, D. L., Garrison, M., & Moore, J. (2001). Appreciative inquiry and culture change at GTE: Launching a positive revolution. *Appreciative Inquiry and organizational transformation: Reported from the field*, 130-142.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.

A new phenomenon of leadership among teachers in Israel: perceptions and field practices

Orit Broza and Nurit Chamo

Abstract

While teacher leadership is generally perceived and examined in the context of student-teacher, an updated discourse is now shifts to focus on a broader teacher-colleagues context. The present study presents a process of teacher professional development as leaders in a way in which their professional identity expands into an all-encompassing identity, meaning into an “hyphenated identity” where each of the “teacher” and “leader” labels has a unique meaning and power. This process of professional change is taking place in the present study. Our research question is how a teacher-leader hyphenated identity develops and what are its characteristics? Data were collected from 46 leading teachers in elementary and high schools, over two years. Using a phenomenological approach we used a variety of research tools including reflective documents, audio recordings of community meetings, video recordings of community representations at a year-end session and presentations of the whole process. Data were analyzed inductively in a holistic content analysis process. Six key categories that actually define milestones in the process of formulating teachers’ professional identities as teacher-leaders were found.

Keywords: teacher leadership, leading teachers, agency, professional development