

## “הקשר המתוק”: סטודנטים מספרים על שיתופיות ועבודת צוות במסגרת התנסותם המעשית ב-PDS

בלהה בשן, רחל הולצבלט

### תקציר

המאמר מציג מחקר איכותני אשר בחן את תהליך התפתחותן של עבודת צוות ושיתופיות בקרב סטודנטיות להוראה לגיל הרך ממכללה לחינוך, שהתנסו בעבודה מעשית בחטיבות צעירות. התנסות זו נערכה במסגרת שיתוף פעולה ממכללה-בית ספר אשר התבסס על התפיסה של בתי ספר להתפתחות מקצועית (PDS: Professional Development Schools). המחקר הנדון התקיים במשך שלוש שנים, והשתתפו בו 36 סטודנטיות. מחקר זה מביא עדויות לפיתוח שיתופיות ועבודת צוות בקרב פרחי ההוראה, ועולה ממנו כי תהליך ההתפתחות אצל הסטודנטיות מאפיין שלבי התפתחות של עבודת צוות. ממצאי המחקר התבססו על מודל תאורטי לעבודת צוות המשמש בתחום העסקי. היעד של עבודת הצוות היה השגת רמה גבוהה של שיתוף פעולה – הן בקרב הסטודנטיות כקבוצה, הן בין הסטודנטיות לבין צוות בית הספר. השיתופיות התבטאה בקשרים הדדיים, ואלה סייעו ביצירת תחושות של אחריות ושייכות לבית הספר.

**מילות מפתח:** הכשרה לגיל הרך, עבודת צוות, שיתופיות.

### מבוא

דרלינג-המונד (Darling-Hammond, 2006a) הייתה זו שטענה כי מוסדות ההכשרה להוראה חייבים לפתח תכניות לימודים מתאימות. לדעתה, על תכניות ההכשרה לסייע לסטודנטים להוראה לרכוש ולהבין מגוון רב של יסודות אשר מרכיבים את דרכי הלמידה ואת הקשרים החברתיים והתרבותיים במובנם הרחב, ובהתאם לכך להיות מסוגלים לפעול בצורה מושכלת בכיתות הטרוגניות. בהתבסס על התפיסה הזו מתקיימת זה למעלה מעשור תכנית ההכשרה להוראה בתלפיות - המכללה האקדמית לחינוך שבחולון. התכנית כוללת התנסות מעשית בהוראה בבית ספר לפי דגם ה-PDS (Professional Development Schools); התנסות זו מביאה למעורבות של סגל המכללה והסטודנטים בבתי הספר - הן בגיבוש תכניות ויעדים, הן בדרכי הביצוע. מעצם טבעו ה-PDS הוא מסגרת אשר מאפשרת לסטודנטים ולצוות המכללה להיכנס לקהילה הבית-ספרית ולהיות בה שותפים פעילים בעשייה.

ההכשרה בהתאם לדגם ה-PDS הופכת בהדרגה משמעותית יותר ויותר בהתנסות המעשית בהוראה בארץ ובעולם (אריאב וסמית, 2006). במאמר זה מתוארת התנסות מעשית לפי דגם

ה-PDS: סטודנטים להוראה ממכללת תלפיות התנסו בעבודה מעשית בחטיבה הצעירה בבית ספר במרכז הארץ. ייחודה של ההתנסות הנדונה הוא בקיום תכנית הכשרה מובנית להקניית יכולות של עבודה בצוות, וזאת כחלק מחזון המכללה להכשרת סטודנטים מיטבית הכוללת מעורבות ומחויבות של הסטודנטים למוסדות האימון אשר הם מתנסים בהם. במאמר מובאות עדויות ליכולת העבודה בצוות שהתפתחה בקרב הסטודנטים, כמו גם לשיתוף הפעולה בינם לבין צוות בית הספר.

## רקע תאורטי

### שיתופיות ועבודת צוות

במאמרה על אודות הכשרה למקצועות הסיעוד דנה גרדנר בקרבה ובשוני שבין המושגים 'שיתופיות' (collaboration) ו'עבודת צוות' (Gardner, 2005). בחינת ההגדרות המילוניות של שני המושגים מדגימה את מורכבות הנושא. **שיתופיות** - לפי מילון רב-מילים (שויקה ופריידקין, 1997) כוונתה ל"עקרון הניהול המשותף למען רווח או תועלת משותפים; עקרון השותפות, המעורבות והאחריות של הכול במסגרת מסוימת אחת". לפי מילון אוקספורד (OALD, 2011), משמעות המושג collaboration היא פעילות משותפת ליצירה של דבר מה חדש. **עבודת צוות** (team work) - לפי מילון רב-מילים, זוהי "עבודה הנעשית במשותף על-ידי קבוצת אנשים העובדים בצוות או שחברו יחדיו באופן זמני לשם כך; שיתוף פעולה מתואם בין מרכיבים שונים של גוף כלשהו". הגדרה דומה למושג team work מופיעה במילון אוקספורד.

המושג 'עבודת צוות' מורכב משני מילים, צוות ועבודה. למושג 'צוות' יש כמה הגדרות. לפי מילון רב-מילים (שויקה ופריידקין, 1997): "צוות - קבוצת אנשים הפועלים במשותף במילוי תפקיד מסוים או משימה כלשהי". הגדרות מקובלות ונפוצות למושג זה מופיעות בספרות המקצועית, והן דומות להגדרה המילונית. לפי לרסון ולה פסטו (Larson & LaFasto, 1989), צוות הוא קבוצה בת שני אנשים או יותר הנדרשים לשתף פעולה כדי שהצוות ישיג את מטרותיו. התוצאה נגזרת מקיומה (או אי-קיומה) של תלות הדדית בין אנשי הצוות, תלות הדרושה אפוא לצורך הגשמת היעדים. הגדרה דומה מביאים קצנבך וסמית: צוות הוא מספר קטן של אנשים בעלי כישורים משלימים אשר מחויבים למטרה משותפת, ליעדי ביצוע ולגילויי אחריות הדדית (Katzenbach & Smith, 1999). למעשה, קצנבך וסמית טוענים כי ערכים הם הגורם אשר מלכד את חברי הצוות, ועבודת צוות מצריכה התמקדות של הקבוצה בערכים המשותפים. ערכים כאלה יכולים להיות אמון, שיתופיות, תיאום הדדי וכן הלאה.

בספרות המקצועית פעמים רבות המושג עבודת צוות מתאר את מכלול הרכיבים שעניינם יעילות ביצועיה של קבוצה המונה מספר כלשהו של יחידים (Salas, Cooke, & Rosen, 2008). במקצועות הסיעוד, תחום אשר עושה שימוש נרחב במושג זה, רואים כעבודת צוות את מכלול ההתנהגויות המאפשרות אינטראקציה יעילה בין חברי הקבוצה. מכלול ההתנהגויות יכול להשתנות בהתאם לביצועים הנדרשים מן הקבוצה (Beaubien & Baker, 2004).

שיתופיות או שיתוף פעולה (collaboration) הוא מושג מורכב אשר לא אחת הוזכר ונדון בספרות המקצועית (Illinois Board of Higher Education, 2007). במאמר הנוכחי נעסוק בחלק מהאזכורים הללו. לפי קייגן, "שיתופי פעולה הם מבנים ארגוניים ובין-ארגוניים החולקים ביניהם משאבים, כוח וסמכות, ומביאים אנשים להשיג ביחד מטרות משותפות שלא היו יכולות להיות מושגות על ידי אדם יחיד או על ידי ארגון אחד" (Kagan, 1991: 3). הגדרתה של קייגן עוסקת אפוא ברכיב המבני של שיתוף הפעולה וביעד של השגת מטרות. הגדרה נוספת למושג זה, הגדרה המתארת את התהליך ואת הקשר בין המשתתפים בו, מציגים החוקרים קריסליפ ולרסון (Chrislip & Larson, 1994). לדעתם, שיתופיות היא מערכת יחסים הדדית בין שני גורמים לפחות אשר פועלים יחדיו להשגת מטרות משותפות באחריות ובאחריותיות (accountability). חוקרים אחרים טוענים כי שיתופיות מתאפיינת גם במשא ומתן בין השותפים לצורך הבנה של תכלית המשימות וביצוען (Mattessich, Murray-Close, & Monsey, 2001).

גריי תופסת את השיתופיות כתהליך דינמי הנובע מתהליכים המתפתחים בתוך קבוצות (Gray, 1989). היא מציינת כי התהליך הזה כולל שלושה שלבים: הגדרת בעיה, הגדרת כיוון ובנייה. בשלב הגדרת הבעיה בעלי עניין מנהלים משא ומתן על זכותם להשתתף. השלב של הגדרת הכיוון מתאפיין בגיבוש הסכמה בדבר הפעולות והמשאבים הדרושים כדי לפתור את הבעיה. בשלב הבנייה מיושמות ההסכמות האלו באמצעות הגדרת תפקידים, קביעת תחומי אחריות והקצאת משאבים. גרדנר (Gardner, 2005) מאמצת חלקית את הגדרתה של גריי ומציגה הגדרה חדשה: שיתופיות היא לא רק תהליך אלא גם תוצר. נדרש שילוב בין כמה גורמים כדי לפתור בעיה מורכבת, ותהליך הפתרון השיתופי מצריך סינתזה בין תפיסותיהם השונות של הגורמים. שיתוף פעולה מניב פיתוח של פתרונות אינטגרטיביים, כאלה שאינם יכולים להיות פרי עבודתו של אדם אחד.

לפי הספרות המקצועית, אפשר להבחין בין עבודת צוות לבין שיתופיות. כך למשל בתחום הסיעוד קיימת ההגדרה של בגס ושמיט אשר תופסת את השיתופיות כמתקיימת בשלל נושאים: בתכנון, בקבלת החלטות, בפתרון בעיות, בקביעת מטרות, בקבלת אחריות, בעבודה עם אחרים תוך כדי תקשורת ותיאום עמם וכן הלאה (Baggs & Schmitt, 1988). בגס ושמיט מגדירים את הקשר בין המושגים שיתופיות ועבודת צוות בציינם כי שיתופיות היא אחד הרכיבים בעבודת צוות - רכיב חשוב, אבל לא היחיד. שראג (Schrage, 1995) רואה ערך מוסף לשיתופיות; לדעתו, שיתופיות היא תהליך של יצירה משותפת על ידי שני אנשים או יותר שהם בעלי כישורים משלימים. השיתופיות יוצרת אינטראקציה ביניהם ותובנות משותפות חדשות, כאלו שלא היה ביכולתם לרכוש "לבד". למעשה, השיתופיות נוצרת כאשר האנשים מכירים בכך שלא יוכלו לבצע את המשימה בכוחות עצמם. שראג מוסיף שהשיתופיות מסייעת ביצירת משמעות חדשה לתהליך, לתוצר או למאורע. פישר (Fisher, 2007) עוסק בתובנות האלו של

שראג ומחדד את ההבדל בין השיתופיות לבין עבודת צוות. לדבריו, שיתופיות עניינה הוא היחסים הבין-אישיים; אם קיימת שיתופיות, אזי נוצרים יחסים המאפשרים עבודת צוות יעילה ומשמעותית. הגדרה זו של פישר (שם) הנעזרת בדוגמאות מהעולם העסקי, כמו גם ההבחנה לעיל של בגס ושמיט (Baggs & Schmitt, 1988) בין שיתופיות לעבודת צוות, מחדדות את התובנה כי על מנת לאפשר עבודת צוות יעילה וסינרגטית יש צורך בשיתופיות.

### הכשרת מורים לשיתופיות ולעבודת צוות

הכשרת המורים במאה ה-21 היא נושא ראוי לדיון ולמחקר. בהקשר הזה אחת השאלות שמעסיקה את החוקרים, היום כמו גם בעבר, היא מיהו "המורה הטוב"? ומה על מכשירי המורים לעשות כדי להכשיר מורה כזה? דרלינג-המונד (Darling-Hammond, 2006b) סבורה כי הכשרת מורים ראויה מצריכה שיבוץ של סטודנטים להוראה בבתי ספר טובים שהאקדמיה מעורבת בהם ופועלת לקידומם. לדעתה, בתי ספר להתפתחות מקצועית (PDS) הם בתי ספר כאלה, כיוון שהתפתחותם של המורים בהם משפרת גם את ההתפתחות המקצועית האישית של כל סטודנט המתנסה בהוראה בבתי הספר האלה. הם מבנים מחדש את תכניותיהם, לרבות תכניות ההכשרה המתקיימות בהם, ומגדירים מחדש הוראה ולמידה באופן אשר פועל לטובתם של כל העוסקים בהוראה וכל החברים בקהיליית בית הספר. לפי ספרקס (Sparks, 2006), יצירת 'תרבות של PDS' פירושה יצירת אמון בין המעורבים בשותפות בין המכללה לבית הספר, כבוד הדדי, עבודת צוות שיתופית, אחריותיות וקבלת אחריות בין-אישית למילוי המחויבויות. בנובמבר 2010 הוחל בארצות-הברית בתכנית ניסיונית חדשה לשינוי הכשרת המורים. 'המועצה הלאומית לאקרדיטציה של הכשרת מורים' (NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education) החלה להפעיל בשמונה מדינות בארצות-הברית תכנית אשר מדגישה את חשיבותה של ההתנסות המעשית בתהליך ההכשרה, כמו גם את חשיבות הקשר בין המוסדות האקדמיים המכשירים לבין מוסדות האימון. מדיניות הכשרה זו מחייבת שהשיתוף והתיאום בין המוסדות להכשרת מורים, מוסדות הפיקוח ובתי הספר המאמנים יתפסו מקום משמעותי בתכניות ההכשרה (NCATE, 2010). אחת ההמלצות של ה-NCATE היא להכשיר 'מורה אפקטיבי'. על מורה כזה לדעת לעבוד בצורה שיתופית, כלומר לנהוג בקולגיאליות עם עמיתיו כדי לשפר את דרכי ההוראה שלו. מרשה לוי (Levine, 2010), אחת מהוגי התכנית של ה-NCATE, מונה חמישה רכיבים מרכזיים אשר על תהליך ההכשרה להטמיע במורה האפקטיבי: רמת ידע טובה, יכולת "להעביר" את הידע הזה לתלמידים, יכולת להבין את התלמיד, התייחסות לצרכיו של התלמיד, יכולת להיות חבר בקהילת בית הספר. אליוט (Elliott, 2010), מי שמאמרו מהווה בסיס לתכנית שלעיל (NCATE, 2010), מוסיף כי היעד הוא להכשיר מורים אשר יהיו בעלי יכולת להעריך את עצמם ואת הוראתם. לשם כך יש צורך בהכשרה החותרת לשיתופיות ולקבלת אחריות משותפת של בתי הספר והמוסד המכשיר.

השיתופיות היא רכיב חשוב בעבודת המורה, ונמצא כי רכישתה מעידה על למידה מקצועית של מורים (Eaker, DuFour, & DuFour, 2002; Lieberman, 1996; Speck & Knipe, 2001). על מנת לפתח את השיתופיות יש צורך בגופי ידע המאפשרים התפתחות של יכולת לעבוד בצוות. לדעתה של לי (Lee, 2009), גופי ידע אלה מהווים תשתית להבנת אופן היצירה של השיתופיות בלמידתם המקצועית של המורים.

מחקרים אחרים מציינים שעל מנת להכשיר מורים בעלי יכולת לעבוד בצוות, רצוי לשלב כבר בתכניות ההכשרה להוראה מודלים המדגימים דרכים לשיתוף פעולה ולעבודת צוות (Cook & Friend, 1995; Duchardt, Marlow, Inman, Christensen, & Reeves, 1999; Villa, Thousand, & Chapple, 2000; Xu, Gelfer, & Filler, 2003). אנשי חינוך מציינים כי על מנת שתהיה עבודת צוות של מורים, יש לאפשר לפרחי ההוראה לשתף פעולה, להתנסות וללמוד על אודות קבלת החלטות משותפות, תקשורת ותכנון משותף (Cook & Friend, 1995; Villa, Thousand, Nevin, & Malgeri, 1996).

גרנגה וגריי (Grangeat & Gray, 2008) טוענים כי עבודה משותפת ב'קולקטיב' היא חלק בלתי-נפרד מעבודת המורה, שכן המורים הם תמיד חלק מצוות. לפיכך הם סבורים כי על הכשרת המורים לזמן לסטודנט התנסות מעשית כחלק מקבוצת סטודנטים המתנסים במסגרת אימון אחת. הכשרה זו תכין את המתכשרים להוראה למורכבות עבודתם, עבודה המצריכה אינטראקציות עם שאר חברי הצוות בהקשר של מאורעות היום-יום בבית הספר ומתבטאת בשיתוף פעולה עם מורים מקצועיים ובישיבות צוות. ההכשרה גם תכין אותם לקראת חלק מתהליך החברות של המורה. לטענתם של גרנגה וגריי (שם), אין די מחקרים בנושא מודלים של הכשרה אשר משתתפות בהם קבוצות של סטודנטים הפועלים יחדיו כעמיתים בקבוצה.

### **עבודת צוות בקרב מורים ומתכשרים להוראה**

סומך ודרך-זהבי מציינות כי עבודת צוות יעילה בבתי הספר היא רכיב חשוב בשיפור איכות ההוראה (Somech & Drach-Zahavy, 2007). עבודה יעילה בצוות היא עבודה מורכבת הכוללת רכיבים שיתופיים ותהליכים קבוצתיים. העבודה או חלקה יכולה להיעשות בידי יחידים, אבל נדרשת קבלת אחריות לה מכל יחיד - גם אם המטלות הקבוצתיות מגובשות יחדיו (Johnson, Johnson, & Smith, 1991). עם זאת, מחקרים מצביעים על כך שעבודת צוות היא תהליך הרצוף בקשיים במגוון תחומים: קשיי תקשורת בין חברי הקבוצה, מחלוקות בין החברים, קושי בבניית מערך של יחסי אמון טובים, עימותים עם חברים בקבוצה שאינם תורמים לה וכן הלאה (Burdett, 2003; Whatley, 2009). לפי סומך ודרך-זהבי (Somech & Drach-Zahavy, 2007), ייתכן שקיים קשר בין הקשיים והמתחים הללו לבין מיעוט המודלים של עבודת צוות בתחום החינוך. לעומת זאת בארגונים בתחום העסקי קיימים מודלים להתפתחות הצוות, ובדרך כלל אלה מהווים תשתית לפיתוח ולתחזוקה של עבודת הצוות בארגון (Edmondson, 2002; Tuckman, 1965; West, 2002).

במחקרים נמצא כי הקשיים שהוזכרו לעיל קיימים גם בעבודה בצוות בקרב סטודנטים בתכניות אקדמיות (Lehtinen, Hakkarainen, Lipponen, Rahikainen, & Muukkonen, 2003; Ruël & Bastiaans, 1999). אין בקיומם של הקשיים האלה כדי לגרוע מחשיבות השילוב של פרויקטים המצריכים עבודת צוות בתכניות הלימודים של סטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה, כיוון שהפרויקטים הללו מאפשרים למידה של חומר אקדמי המשולבת בהקניית יכולות לעבוד בצוות (Whatley, 2009). עם זאת, ווטלי (שם) מציינת כי קיימות עדויות לפרויקטים של סטודנטים אשר עבדו בצוות, אך התוצאות שהתקבלו לא היו משיבועות רצון. לפיכך חוקרים ממליצים שעבודת הצוות של סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה תתרחש בסביבה המאפשרת ללמוד את טבעה של העבודה בצוות תוך כדי קבלת הדרכה (Dunne & Rawlins, 2000). נוסף על כך יש לקבוע כללים ברורים ונורמות אשר יגדירו את מערכת היחסים הרצויה בתוך הקבוצה ואת הציפיות מעבודת הקבוצה (Patterson, Carron, & Loughead, 2005).

### שיתופיות במסגרת PDS

לפי ההגדרה המופיעה במילון אוקספורד (OALD, 2011), עניינה של השותפות (partnership) הוא מערכת היחסים שנוצרת בין שני ארגונים או שני אנשים. העניין המשותף לצדדים (שניים או יותר) יכול להתבטא ביחסי שותפות, באחדות דעים בנושא מסוים, בשוויון וכן הלאה (שם). ספרות המחקר בנושא שותפויות PDS עוסקת ברכיבים שונים של שיתופיות (collaboration). האחרונה מתבטאת למשל בהקמת מבנים ארגוניים ובקיומן של מסגרות לקבלת החלטות בדבר הנושאים שבמוקד השותפות (Rice, 2002).

על מנת ליצור שותפות בין המוסד האקדמי לבין השדה נדרשת שיתופיות, כיוון שזו הכרחית לצורך קיום ה-PDS (NCATE, 2001). בשנת 2001 נקבעו אמות מידה (סטנדרטים) לבתי ספר להתפתחות מקצועית (שם), ורק בתי ספר אשר פועלים בהתאם לאמות המידה האלו מוכרים כ-PDS על ידי ה-NCATE. במאמר זה אנו דנים באמת המידה לשיתוף פעולה (או שיתופיות). לפי אמת המידה הזו, על בתי הספר ומוסדות ההכשרה להוראה לערוך יחדיו התנסות מעשית התלויה בשני סוגי המוסדות. דרישה זו מחייבת שיתוף פעולה בין המוסדות ומצריכה השקעת זמן ומאמץ.

רייס ערכה מחקר מטא-אתנוגרפי אשר בחן מספר רב של שותפויות PDS. וכך היא הגדירה שיתופיות: "תהליך אשר מופקת בו תועלת מהמשאבים, מהכוחות, מהסמכות, מהמניעים ומהאנשים בכל אחד מהארגונים [השותפים] כדי ליצור זהות ארגונית חדשה לצורך השגת המטרות המשותפות" (Rice, 2002: 56). רייס טוענת כי מאחר שהשיתופיות היא תהליך מורכב, אפשר לדרג אותה לפי רמות. רמת השיתופיות מצביעה על עוצמת הקשר. א. שיתופיות קואופרטיבית - רמה זו היא הנמוכה ביותר ומבטאת שיתוף פעולה. לדעתה של הורד (Hord, 1986), קואופרטיביות אינה מחייבת הדדיות. ברמה הזו קיימת אינטראקציה בין השותפים, אך לעתים רק אחד מהשניים פועל (למשל האחד שואל שאלה, והאחר עונה לו).

- ב. **שיתופיות סימביוטית** - את המושג 'סימביוזה' טבע לראשונה דה בארי (de Bary) ב-1879. משמעות ההגדרה המקורית היא יחסי גומלין בין יצורים (אורגניזמים) אשר נמצאים בצמידות, חיים ביחד (בשיתופיות) ותלויים זה בזה. עם הזמן צמצמו הביולוגים את ההגדרה וכללו בה רק קשר בין שני יצורים אשר חיים ביחד ומפיקים תועלת מן הקשר הזה. לאחרונה רוב החוקרים בתחום הביולוגיה טוענים כי המונח 'סימביוזה' מתאר גם מצבים של חיים ביחד אשר רק אחד משני היצורים נהנה בהם מהשותפות, ואילו היצור האחר עלול אף להיזק מהשותפות הזו (אדם, 1991). רייס (Rice, 2002) איננה מגלה את דעתה בנושא, אך מדבריה אפשר להניח כי כוונתה לשותפות אשר שני הצדדים בה - בית הספר והאוניברסיטה - מפיקים תועלת ממנה; מדוע לשתף פעולה, אם צד אחד לא נהנה מהשותפות או אפילו ניזוק בגללה?
- ג. **שיתופיות אורגנית** - לפי ההגדרה המילונית המופיעה במילון ספיר (אבניאון, 1997), משמעות המושג היא שיתוף פעולה המהווה חלק בלתי-נפרד מהדבר השלם. אם להתבסס על דבריה של רייס (Rice, 2002), הרי בשותפות כזו שיתוף הפעולה בין בית הספר לבין המכללה מהווה רכיב חיוני של השלם (כלומר מתוך ה-PDS).

השיתופיות המומלצת בשותפויות PDS היא השיתופיות האורגנית (Goodlad, 1990; Holmes Group, 1990). רייס (Rice, 2002) טוענת שבמקרים רבים של שותפויות PDS נמצא כי הקשרים והאינטראקציה אשר נוצרים בין המשתתפים מהווים נקודת מפתח משמעותית להצלחת השיתופיות. לדעתה, דרושים כלים מקצועיים לצורך שיתוף פעולה, והעדרם עלול לפגוע בהצלחת ה-PDS.

הכשרה מעשית במסגרות של PDS מחייבת התנסות בהוראה של **קבוצת סטודנטים** בבית ספר אחד. הדבר מצריך שיתופיות בין הסטודנטים עצמם, כמו גם יצירת מערכת קשרים בינם לבין צוות בית הספר. גודלד (Goodlad, 1990) מדגיש את חשיבות ההתנסות הקבוצתית וסבור כי תחושתו של הסטודנט כי הוא חלק מהקבוצה וחלק מקהילת בית הספר חשובה יותר מאשר הקשר שלו עם כיתה אחת ומורה אחד. חוקרים אחדים מצביעים על חשיבות ההכשרה **הקבוצתית** להוראה של סטודנטים בתוך בתי הספר (Eifler & Potthoff, 1998; Goodlad, 1990; Dinsmore & Wenger, 2006) מתוארים היחסים אשר משפיעים על למידה בקבוצה. לדעתם, תכניות הכשרה המצריכות התנסות קבוצתית בשדה ישפרו הן את יכולת הלמידה של פרחי ההוראה והן את יכולות ההוראה שלהם.

דופור ואיקר (DuFour & Eaker, 1998) מציינים את התנאים לשיתופיות מוצלחת במסגרת קהילות למידה בבית הספר: (א) הקצאת זמן יום-יומית לשיתוף פעולה במסגרת בית הספר; (ב) חשיפת המטרה של שיתוף הפעולה; (ג) קיום תהליכי חניכה ותמיכה לשותפים אשר יכללו הגדרה של תפקידיהם ואחריותם בתהליך. דינסמור וונגר (Dinsmore & Wenger, 2006)

טוענים כי על בתי הספר ליצור סביבה לימודית אשר פרחי הוראה יוכלו ליצור בה קשרים משמעותיים עם המורים החונכים, כיוון שהודות לכך פרחי ההוראה הללו יוכלו ליצור בעתיד קשרים דומים בבתי הספר אשר יורו בהם.

## **תכנית ההתנסות במסגרת PDS**

### **מטרות התכנית**

#### **מטרות בית הספר**

- תוספת של כוח אדם זמין אשר יסייע בהוראת תלמידי החטיבה הצעירה.
- תרומה פדגוגית (בהיבט של התכנים) והעשרה - הן לתלמידים, הן לצוות.
- רענון וחדוש העבודה הפדגוגית.

#### **מטרות המכללה**

- הכשרת סטודנטיות להוראה באמצעות תכנית המציעה שותפות עם השדה, ובדרך זו מאפשרת הכשרה מיטבית. שותפות זו כוללת "התנסות במצבי אמת... יצירת מעורבות של הסטודנטיות ואחריות שלהן בבית הספר" (אריאב וסמית, 2006: 53).
- הקניית יכולות של עבודה בצוות ושיתופיות, שני כלים שיהיו חשובים בעבודת המורה העתידית. יכולות אלו מוקנות לסטודנטיות תוך כדי התנסותן כקבוצה בעבודת צוות ובמהלך שילובן בעבודת צוות ההוראה של החטיבה הצעירה.

### **תיאור התכנית**

הרציונל לבניית התכנית נגזר מתוך שותפותה של החטיבה הצעירה בבית הספר. החטיבה הצעירה בבית הספר פועלת בהתאם להנחיות משרד החינוך: הלימודים מותאמים לתלמידים, מיועדים לתת מענה מיטבי לצורכיהם ולאפשר להם גמישות ובחירה עצמית, למידה במגוון דרכים ויצירת מבנים חברתיים. עבודת הצוות בחטיבה הצעירה שבבית הספר הנדון רבה ואינטנסיבית יותר מהמקובל בשאר בתי הספר. את עבודת הצוות החינוכי מרכזת מנהלת החטיבה הצעירה (וידיסלבסקי, זכאי ורם, תשע"א). החטיבה הצעירה בבית הספר הנדון כוללת ארבע כיתות גן וארבע כיתות א' - ארבעה "בתים" אשר בכל אחד מהם כיתת גן וכיתה א'. כל אחד מהבתים כולל מרחב למידה לכיתה א', מרחב המיועד לכיתת הגן ומרחב משותף המיועד לפעילות, ללמידה ולמשחק משותפים של ילדי הגן וילדי הכיתה. בהפסקות הילדים בכל חטיבה משחקים יחדיו בחצר הנמצאת בצמוד לחטיבה. אנשי הצוות הפועלים בכל בית הם גננת, סייעת ומורה; רכות החטיבה מופקדת על הניהול הפדגוגי והאדמיניסטרטיבי של ארבעת הבתים. מבנה החטיבה הצעירה, אופי הלמידה וסדר היום הנהוג בה מחייבים את כל השותפים בתכנית לעבודה רבה ואינטנסיבית יותר מן המקובל בבית ספר רגיל. אחת לשבוע מתקיימת ישיבת צוות. ישיבות



אלו עוסקות בתכנון הלימודים, סדר היום ומאורעות מיוחדים. תכנון זה מאפשר קביעת סדר יום יעיל הכולל זמן לפעילות ולמידה המשותפות לילדי כל החטיבה, וזמן המוקדש לפעילות ולמידה נפרדות של ילדי הכיתה והגן בהתאם לצורכי התלמידים. הסטודנטיות שמתנסות בעבודה מעשית בגנים או בכיתות א', בהתאם לצורכי המכללה באותה השנה, לוקחות חלק בפעילויות השוטפות בכיתות ובגנים ובישיבות הצוות של החטיבה. כחלק ממערכת הקשרים בין הסטודנטיות לבין צוות החטיבה הסטודנטיות שותפות פעמיים בשנה (לפחות) בהכנת פעילות לכל החטיבה הצעירה, לרבות בכיתות אשר לא התנסו בהן בעבודה שוטפת.

ההתנסות המעשית בחטיבה כוללת הוראה של הסטודנטיות לקבוצה קטנה של תלמידים, "העברת" שיעורים במליאת הכיתה וחונכות אישית לתלמיד. במסגרת החונכות הסטודנטיות עורכות תצפיות בתלמידים (לפי המלצת הגננת או המורה), ובהמשך הן בונות תכנית התערבות אישית המתמקדת בתחום מסוים - חברתי, לימודי או רגשי. החונכות מלווה בהנחיה של המורה המאמנת, של המדריכה הפדגוגית ולעתים גם של פסיכולוגית בית הספר ומורת השילוב. נוסף על ההוראה הסטודנטיות משתלבות בפעילויות נוספות שעניינן עבודת המורה, כמו למשל עריכת אבחונים תקופתיים לתלמידים בקריאה ובחשבון, "תורנויות חצר" וכן הלאה.

בכל יום של התנסות מעשית מתקיים מפגש בין המדריכה לבין קבוצת הסטודנטיות. המפגש מוקדש לליבון נושאים פדגוגיים ודידקטיים הכרוכים בהתנסות בבית הספר, כמו גם להרחבה בתחומי דעת הרלוונטיים לעבודת ההוראה בבית הספר. המפגשים מתמקדים בעיקר בעבודת צוות בבית הספר, בקשיים ובדרכים לפתור אותם, במחסומים בפני תקשורת בין-אישית ובדרכים לשפרה.

אחת לשבוע מתקיימת ישיבת צוות בבית הספר. בישיבות השבועיות משתתפות דרך קבע המורות והגננות אשר עובדות בחטיבה הצעירה, וגם הסטודנטיות לוקחות חלק במרביתן. בישיבות אלו דן הצוות במגוון נושאים: תכנון הלימודים והאירועים, קשיים וכן הלאה. הסטודנטיות אשר משתתפות בישיבות אלו שותפות בדיונים וגם בקבלת ההחלטות. נוסף על הישיבות הכלליות עם צוות המורים מדי פעם נערכות פגישות בין הסטודנטיות לבין אנשי צוות בבית הספר. בפגישות האלו מתקיים לימוד משותף, והסטודנטיות "נחשפות" בהן למורכבות בית הספר כארגון ולמגוון התפקידים בו (רכזת חטיבה, מנהלת בית ספר).

## שאלות המחקר

מטרת המחקר הייתה להעריך את תכנית ההתנסות ולהבין את תהליך התפתחותה של עבודת הצוות במסגרת תכנית ה-PDS. שאלת המחקר הייתה "כיצד מתפתחת עבודת הצוות בקרב הסטודנטים?" שאלה זו כללה שאלות משנה:

- א. כיצד מתפתחת השיתופיות בין הסטודנטים לבין צוות בית הספר?
- ב. מהי המשמעות שהסטודנטים מייחסים לשיתוף הפעולה ולעבודת הצוות בתוך קבוצתם?
- ג. מהי המשמעות שהסטודנטים מייחסים לשיתופיות כחלק מתהליך הכשרתם להוראה?

## המחקר מתודולוגיה

המחקר הנדון היה מחקר איכותני אתנוגרפי. מחקר איכותני הוכח כיעיל לצורך למידת נושאים רגישים, מורכבים ומשתנים (Boss, Dahl, & Kaplan, 1996; Rosenblatt & Fischer, 1993). כותבות המאמר נטלו חלק בתכנית ההתנסות מטעם מכללת תלפיות: אחת הכותבות הייתה הממונה על הפעלת התכנית, והכותבת השנייה הייתה מדריכה פדגוגית בה. מחקר אתנוגרפי מתאפיין בראיית המכלול, כלומר בבחינת תופעה על מורכבותה ומשמעויותיה הסמליות (Wolcott, 1988; 2001). מחקר כזה מתמקד בדרכי תפיסתם ופירושם של המאורעות על ידי הפרטים (המשתתפים במחקר). מרבית המחקרים האיכותניים-אתנוגרפיים מתבססים על הגישה הפנומנולוגית. גישה זו מתמקדת במהות החוויה של המשתתפים במאורעות, כמו גם בתפיסתם של המשתתפים את משמעות המאורעות האלו (Patton, 1990). בדרך כלל מחקר איכותני-פנומנולוגי מתמקד אפוא בחקירת דרכי התפיסה והפרשנות של מאורעות אלו על ידי הפרט (Holstein & Gubrium, 1994; Schwandt, 1994). הנחת היסוד היא כי הידע טמון במשמעות הספציפית שאנשים נותנים לחייהם, וזו משפיעה על דפוסי התנהגותם ואמונותיהם. התפיסה הפנומנולוגית משמעותית במחקרים אשר עוסקים בתהליכי ההוראה, הלמידה והחינוך במוסדות חינוך: יש לה חשיבות רבה בהבנת התהליכים הללו, והיא מסייעת לפתח תכניות לימוד ודרכי הוראה המותאמות לאוכלוסיות לומדים מגוונות. הגישה המחקרית הזו נפוצה במחקר החינוכי זה למעלה משני עשורים (Entwistle, 1997; Prosser, 2000).

## המשתתפות

המחקר התקיים במכללת תלפיות שבחולון במשך שלוש שנים. בסך הכול השתתפו בו 36 סטודנטיות - 12 סטודנטיות בכל אחת משלוש השנים. הסטודנטיות היו בשנה השלישית ללימודיהן במסלול ההכשרה להוראת הגיל הרך, והן נבחרו בהתאם למקום מגוריהן (קרבה יחסית לבית הספר אשר ההתנסות נערכה בו).

## איסוף הנתונים וניתוחם

יומנים כתובים הם אחד האמצעים אשר משמשים לאיסוף נתונים במחקר האיכותני (Janesick, 1999). שיטה זו מקובלת במדעי ההתנהגות ונחשבת לדרך יעילה לקבלת מידע על אודות תחושותיו של האדם (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). במחקר הנוכחי בחרנו להתמקד באיסוף נתונים רבים מיומנים, כי אלה מייצגים עבורנו את הפנומנולוגים תופסים כצמצום חוויות המשתתפים ל"מהות החוויה" (שקדי, 2011). פלפס (Phelps, 2005) טוענת כי לא זו בלבד שיומנים הם אמצעי חשוב במחקר האיכותני לאיסוף נתונים על אודות הסטודנטים, אלא

שהם אף מאפשרים "לנו" - מורים החוקרים את עבודתם שלהם - ללמוד על אודות עצמנו. לדעתה, נתוני היומנים מספקים תובנות משמעותיות שלא תמיד יושגו בדרכים אחרות של איסוף נתונים. במחקר הנוכחי נאספו הנתונים במשך שלוש שנים מתוך יומנים רפלקטיביים שכתבו הסטודנטיות במהלך שנת ההתנסות המעשית שלהן, כמו גם מתוך יומן שדה שכתבה המדריכה הפדגוגית במהלך הפעלת התכנית.

נתונים אלה מהווים נתוני תהליך (process) (Goetz & LeCompte, 1984). הם מראים את המתרחש תוך כדי הפעלת תכנית או שינוי כלשהו ואת תפיסת ההתרחשויות הללו בעיני המשתתפים. נתונים כאלו גם מאפשרים להעריך את התרומה או ההצלחה של השינוי. במחקר הנוכחי סווגו היומנים לקטגוריות באמצעות שיום ואפיון של חזרות על דברים ביומנים שנקראו (Strauss & Corbin, 1990). בשלב הזה אובחנו תמות החוזרות על עצמן, ואלו סווגו לקטגוריות ראשוניות לצורך המשך הניתוח.

שטראוס וקורבין (שם) מציינים כי אפשר להסביר תופעות מתוך נתוני המחקר. זיהוי רכיבי התופעה שאנו חוקרים מאפשר להבין את משמעותה וליצור מיפוי אמין של הנתונים לקטגוריות. קטגוריות אלו נבנות אפוא "מתוך" נקודת המבט של הנחקרים (emic) (Guba & Lincoln, 1994), כלומר מתוך המידע המופיע ביומנים. במחקר הנוכחי התמות אשר הופיעו ביומנים סייעו לחוקרות לגלות את המשמעויות שבטקסט (Seidel & Kelle, 1995). בשלב של זיהוי התמות חיפשו החוקרות מודל תאורטי מתאים, כזה שיאפשר להמשיג את התמות ולהכלילן לתהליך כולו. המודל שנבחר משמש בתחום העסקי, והוא מתאים לתמות אשר הופיעו ביומנים. את המודל פיתחו דרקסלר וסיבט (Drexler, Sibbet, & Forrester, 2009), ויש בו שבעה שלבים: (א) התמצאות (מדוע אני כאן?); (ב) בניית אמון (מי אתם?); (ג) הבהרת המטרות (מה אנו עושים?); (ד) מחויבות (כיצד נעשה את זה?); (ה) יישום (מי עושה מה, מתי ואיך?); (ו) ביצוע ברמה גבוהה (וואו!); (ז) התחדשות (למה להמשיך?). בכל אחד משלבי המודל דנים מחבריו בשני מצבים: "מצב לא פתור" המתאפיין בתהליכים שליליים דוגמת חוסר אמון, פחד, אי-ודאות וכן הלאה; ו"מצב פתור" המתאפיין בהתקדמות בתהליכי העבודה - הבהרת מטרות, גיבוש הזהות של הצוות, סינרגיה וכן הלאה. מפתחי המודל טוענים כי שבעת השלבים אינם מופיעים בהכרח בסדר כרונולוגי - פתרון בעיות שהתגלו בשלבים קודמים מאפשר לקבוצה להגיע ישירות למצב הפתור.

תיקוף ממצאי המחקר נעשה במגוון דרכים של טריאנגולציה ("הצלבת" נתונים ואימותם) (Patton, 2002). איסוף הנתונים נערך לאורך זמן, והדבר אפשר לאסוף חומרים רבים. הסטודנטיות תיעדו את התהליכים כמו גם החוקרת (המדריכה הפדגוגית) ביומנה. תיקוף הקטגוריות נעשה באמצעות קריאה חוזרת ונשנית של היומנים על ידי שתי החוקרות עד לגיבוש הסכמה מלאה בין שתיהן באשר לקטגוריות. לממצאי המחקר יש תוקף תאורטי, שכן הקטגוריות מתבססות על מודל תאורטי קיים לעבודת צוות (Drexler, Sibbet, & Forrester, 2009).

2009). הדיווח על אודות הממצאים הועשר בציטוטים רבים אשר תיארו את המתרחש ואת התהליכים שחוו הסטודנטיות. ציטוטים אלה מאפשרים לקוראים לבחון את תקפותו של המחקר, כיוון שלדברי גירץ (1990) הם מספקים תיאור מעובה.

## ממצאים

כפי שצוין לעיל, ממצאי המחקר מעוגנים במודל תאורטי (Drexler, Sibbet, & Forrester, 2009) המאפשר לענות על שאלת המחקר הרחבה שהוצגה ("כיצד מתפתחת עבודת הצוות בקרב הסטודנטים?"). עבודת הצוות נעשית בשלבים: חלקם מבטאים אי-נחת וקשיים, אחרים מבטאים תחושות של העצמה, אחריות ושייכות. צבר-בן יהושע (2001) טוענת שתצפיות משתתפות הן חלק ממהותו של המחקר האתנוגרפי. תצפיות כאלו נחשבות לחלק בלתי-נפרד מעבודתו של החוקר האתנוגרפי, ולכן לעתים הן אינן מובאות בנפרד ואינן מתוארות ככלי מחקר. בהקשר הזה נדגיש כי בהיותנו חוקרות אשר ליוו את התכנית מקרוב, ראינו וחשנו את התופעות שמתוארות בממצאים. הקטעים המובאים בחלק זה של הממצאים מייצגים את קולותיהן של רוב הסטודנטיות. קולות אלו ייצגו את דרך התפתחותה של עבודת הצוות ואת המשמעות שייחסו הסטודנטיות לדרכי ההתפתחות של עבודת הצוות והשיתופיות. בציטוטים שלהלן מודגשת גם העובדה כי כל אחת מהסטודנטיות מתארת תופעה כוללת מנקודת מבטה שלה (כפי שמתבקש במחקר פנומנולוגי).

### א. התמצאות: "מדוע אני כאן?"

לפי המודל התאורטי, תחילתו של שלב זה במצב הבלתי-פתור שלו. מצב זה מתאפיין בחוסר התמצאות, כמו גם בפחד ובחוסר ביטחון. בתחילת השנה תיארו הסטודנטיות קשיים בשני תחומים. הקשיים בתחום הראשון היו טכניים והתבטאו בחוסר התמצאות - ריחוקו של מקום ההתנסות המעשית (בית הספר) ממקום מגוריהן גרם לתחושה של אי-נוחות, וסטודנטיות רבות התלוננו על כך: "כאשר הודיעו לי על מקום העבודה המעשית, זה מאוד הכעיס ותסכל. הסבירו לנו שבגלל ה-PDS כולן צריכות להיות באותו מקום, ולא יתחשבו במקום המגורים שלנו. זה קושי אמיתי בשבילי".

הקושי בתחום השני התבטא בתחושות של פחד וחוסר ביטחון. קושי זה נבע מכך שהמסגרת הארגונית שסטודנטיות נחשפו אליה בחטיבה הצעירה בבית הספר, הייתה שונה ממסגרות של גן רגיל. תחושתן זו נבעה בין השאר מכך שבגן רגיל הסטודנטיות מקיימות אינטראקציה עם גננת אחת, ואילו בחטיבה הצעירה האינטראקציה שלהן היא עם מורות וגננות אשר התנסו כבר בעבודה כזו. וכך כתבה אחת הסטודנטיות על אודות החידוש במיקום ההתנסות: "בשנה שעברה כל זוג בנות היו בגן נפרד, והמדריכה הייתה עוברת בין הגנים. אנחנו, הבנות, לא נפגשנו עם החברות לקבוצה, ולכן השנה זה היה דבר חדש לכולנו". סטודנטית אחרת הדגישה

את הקושי שבחידוש: "אני הגעתי לבית הספר מגן פרטי. היה לי מאוד מוזר וקשה בהתחלה. בבית הספר יש להסתגל להרבה אנשים: יש את הגננת הצמודה והסייעת, אך גם מורה מנהלת חטיבה ומנהלת לבית הספר. בנוסף יש אנשי צוות שעוברים בגנים מדי פעם - מזכירה, אב בית וכן הלאה".

המפגש עם צוות חינוכי מנוסה מדגיש את הפערים בניסיון בינו לבין קבוצת הסטודנטיות. עובדה זו הגבירה את תחושת אי-הנוחות של הסטודנטיות במיקומן החדש וחידדה את השאלה "מדוע אני כאן?". וכך כתבה ר', אחת הסטודנטיות: "במפגש הראשון די חששתי שנקיים פגישה עם הגננת. הרגשתי כזו קטנה לידן, והן עם ניסיון רב". סטודנטית אחרת הוסיפה כי "גם בהתחלה הייתה לי תחושת אי-נוחות לשבת עם הגננת". תחושות דומות עלו גם מתוך יומנה של המדריכה הפדגוגית:

אני חייבת לציין שהייתה לי הרגשה קשה בתחילת השנה. הייתי מודאגת מהתגובות ומההתנגדויות של הסטודנטיות לעבודה ב-PDS. החששות החלו בעקבות מפגש ההכנה, בו נפגשתי לראשונה עם קבוצת הסטודנטיות ביחד עם מרכזת ההדרכה של המכללה. מטרת המפגש הייתה הצגת הרציונל ואופן ההתנהלות במסגרת ה-PDS. בין היתר הסברנו לסטודנטיות שההתנסות תהיה בבית ספר אחד ותיעשה במסגרת של חטיבות צעירות. תגובת הבנות הייתה כעס, מרמור והתנגדות לשינוי. עיקר ההתנגדות נבע מכך שבית הספר שנבחר לקיום השותפות מרוחק ממקום מגוריהן, ואין להן אפשרות לבחור את אזור ההתנסות (כפי שהיה להן בשנים קודמות). יצאתי בהרגשה כבדה וחצויה מהפגישה. מצד אחד, האמנתי בשינוי וברציונל התכנית. מאידך, הבנתי את הסיבות האובייקטיביות שהעלו הבנות. תחושה זו ליוותה אותי בשבועות הראשונים להתנסות, ולא פעם שאלתי את עצמי: האם אצליח במשימה? כיצד אתמודד עם ההתנגדויות?

לפי המודל התאורטי, המצב הפתור של "שלב ההתמצאות" מתאפיין במציאת המטרה, בגיבוש הזהות בצוות ובתחושה של חברות בקבוצה. מאפיינים אלה נרמזים ביומנה של אחת הסטודנטיות: "לאחר שהסבירו לנו יותר על ה-PDS, נרגעתי והרגשתי שזה מתחבר אליי". סטודנטית אחרת תיארה בהמשך את תחושת החברות שלה עם צוות בית הספר, כמו גם עם חברות הקבוצה: "העובדה שאני נפגשת בכל שבוע עם [כל] הסטודנטיות ולא רק עם אחת, וזה שאנו נפגשות כל שבוע (כל הצוות) עם כל הגננות, זה דבר נפלא, מעורר, מעודד ומעשיר. עצם העובדה שיש צוות גדול שתומך ומסייע לך, משנה את ההתנסות בהשוואה לעבודה בגן רגיל". א', הסטודנטית שתיארה כי חשה אי-נוחות בשל הצורך לשבת יחד עם הגננת במפגש הראשון, תיארה בהמשך השנה את התובנות שלה בנושא הישיבה המשותפת: "היום אני מבינה שזה הכרחי ונכון". דבריה של סטודנטית נוספת מחזקים את התובנה בדבר התועלת שבישיבות המשותפות עם הגננת: "אני חושבת שזה רק מגבש ומועיל לדעת שכולנו ביחד, ולכולנו מטרה משותפת של לימוד והתמקצעות".

### ב. בניית אמון: "מי אתם?"

לפי המודל התאורטי, המצב הבלתי-פתור של שלב בניית האמון מתאפיין בחוסר אמון ובעימותים. הסטודנטיות חוו את השלב הזה בשני רבדים: הרובד הקבוצתי (היחסים ביניהן) והרובד האישי (היחסים בין הסטודנטית לבין צוות בית הספר). רובד זה מהווה רכיב חשוב ביצירת שיתופיות במסגרת ה-PDS. וכך כתבה ביומנה אחת הסטודנטיות על אודות מרקם היחסים הראשוני בין הסטודנטיות בקבוצתה: "בתחילת השנה היה לא פשוט בעבודת הצוות. גם בין הבנות עצמן היו קשיים: בשיתוף עוד סטודנטיות בשאלות, בהעברת חומרים, בהתייעצות ועוד. כל אחת ניסתה לעבוד לבד, והייתה מעין תחרות סמויה בינינו על השיעורים הטובים". לקראת תכנית ההתנסות הסטודנטיות מתכנסות במרכז הלמידה הדידקטי שבמכללה ('חדר דעת') כדי להתכונן ("להכין חומרים") להתנסות הצפויה. להלן תיאורה של אחת הסטודנטיות את תחושת הניכור שחשה למרות ההתכנסות הקבוצתית: "בתחילת השנה, כשעבדנו ב'חדר דעת', זה היה נורא אישי. אף אחת לא שאלה את השנייה מה היא עושה כדי שלא תהיה תחושה של העתקה וניצול. אני, שהייתי יותר חלשה, קיבלתי את ההרגשה שאין רצון לשתף". ביומן אחר ציינה הכותבת את תחושתה כי השותפות בקבוצה מדומה. אותה הסטודנטית כתבה מפורשות כי חלק מהסטודנטיות "מנצלות לרעה" את העובדה שתכנון ההוראה נעשה בצוותא: "כל אחת עבדה לבד. לא היה קשר בין הבנות, לא הכרנו טוב את כולן, וכל אחת עבדה לעצמה. ניסינו לעשות דברים ביחד: ישבנו ב'חדר דעת' ובדקנו חומרים ורעיונות ביחד, אבל אז הייתה הרגשה של ניצול אצל חלק מהבנות. התברר שיש בנות שפשוט לוקחות מערכי שיעור של בנות אחרות ומשתמשות בזה".

תיאור זה מחדד את ההבדל בין שיתופיות אמיתית לבין שיתופיות מדומה. השהייה ביחד כשלעצמה איננה מחברת בין הפרטים בקבוצה - מהות היחסים ביניהם היא אשר תוביל לשיתופיות. בהקשר הזה יש לציין את קביעתו של פישר (Fisher, 2007) כי עבודת צוות משמעותית כוללת שיתופיות. בשלב הראשוני של בניית האמון בין הסטודנטיות לא נוצרה עדיין שיתופיות כזו.

גם ברובד של היחסים בין הסטודנטיות לבין צוות בית הספר יש ביומנים עדויות למצב בלתי-פתור. הפער בין קבוצת הסטודנטיות לבין הגננות ניכר ביומנה של המדריכה הפדגוגית ר', אשר תיעדה את תהליך ההתנסות:

במפגש הראשון של הסטודנטיות עם הגננות הפעלתי את המשתתפות בסדנה, שמטרתה היכרות ותיאום ציפיות. ביקשתי מהמשתתפות לשבת במעגל. באופן ספונטני הסטודנטיות התיישבו בצד אחד של המעגל, ומולן בצד השני ישבו כל הגננות. הישיבה הזו שיקפה את המציאות של תחילת השנה: קבוצה של גננות, שמכירות זו את זו היטב, ומולן קבוצת הסטודנטיות שלי - ללא קשר בין הקבוצות.

לפי המודל התאורטי, המצב הפתור מתאפיין ביחסים של כבוד הדדי בקבוצה, בהיכרות בין חברי הקבוצה ובנכונות לסלוח. לי (Lee, 2009) יישמה את המודל הזה בתחום החינוך וטענה כי ניתן לעבור ממצב בלתי-פתור למצב פתור. לשם כך דרוש "מאפשר", כלומר אדם שיגרום

לקבוצה הכוללת יחידים לתפקד כצוות. הקטעים הבאים שביומני הסטודנטיות מתארים את ביצוע המעברים הללו בסיועה של המדריכה הפדגוגית:

בסמסטר א' היה ויכוח גדול בין הבנות. היו בנות שלקחו מערכי שיעור מבנות אחרות והשתמשו בהם, בלי להתאמץ. אני התנגדתי לזה! המד"פית ערכה לנו שיחה, וכל אחת אמרה מה שהיא מרגישה ואת העמדה שלה. הגענו להחלטה שלא "מנצלים" אחת את השנייה. אפשר להיעזר בצוות הבנות, אבל כל אחת צריכה לתת משהו. ובאמת חל שינוי בעבודת צוות שלנו.

תהליך העבודה של המדריכה הפדגוגית יחד עם קבוצתה מחייב שקיפות של תהליך ההתנסות אשר חווה כל אחת מחברות הקבוצה. השקיפות מחייבת שיח קבוצתי על אודות חוויות חיוביות ושליליות, ובד בבד היא פותחת פתח לשותפות. להלן דוגמה לכך:

המפגשים עם המד"פית ושאר הבנות תרמו לי, כיוון שיכולנו לחלוק אתן את החוויות וגם את הקשיים. אני מודה שבהתחלה זה נראה לי מוזר שנשב כולנו ונדבר על הדברים שקורים בגן, אבל עם הזמן השתחררתי, ונראה לי שזה דבר נכון לעשות. זה גם גורם לי לראות שאני לא היחידה שקשה לה, וגם לשמוח בשמחתה של חברה לקבוצה שלימדה שיעור טוב. ובכלל, העבודה עם הבנות עוזרת לי, כי לפעמים אנחנו עוזרות אחת לשנייה ברעיונות ואף בדברים המעשיים.

בהמשך השנה תחושות הניצול היו לתחושות של שיתופיות, כפי שניסחה זאת סטודנטית אחרת: "לעבוד עם עוד סטודנטיות תרם לי רבות. מאוד התגבשנו ועזרנו אחת לשנייה. קיבלתי ונתתי עזרה גם לבנות שהיו בגנים האחרים. הבנות עזרו ברעיונות, בתכנון ואפילו בביצוע, וזה היה הדדי". על החוויה של "להיות ביחד", חוויה המאפיינת חלק מתהליך השיתופיות, כתבה סטודנטית נוספת: "העובדה [היא] ששיתפנו זו את זו, שהקשבנו אחת לשנייה, שמענו עצות ממדריכה ומהבנות. הידיעה שלכולנו בעיות דומות נותנת הרגשה שאתה לא לבד, אלא יש שותפים".

הדברים שלעיל מלמדים על תהליך בנייתה של השיתופיות כחלק ממאפייני עבודת הצוות, תהליך אשר עולה בקנה אחד עם הגדרתם של בגס ושמיט (Baggs & Schmitt, 1988). כמו כן הם מעידים על המשמעות שהסטודנטיות ייחסו לתהליך בניית השיתופיות ועבודת הצוות. להלן תיאור התהליך מפי המדריכה הפדגוגית:

אחד מהעקרונות החשובים בהתנסות היה קיומן של פגישות קבועות ביני ובין הקבוצה בכל יום של התנסות. במפגשים הללו עסקנו בהכנה ומשובים של פעילויות ושיעורים ובדיון בדילמות וקשיים שעלו בשדה. בתחילת השנה הדיונים היו פורמליים יותר ועסקו בקשיים סביב תכנון וביצוע של הפעילויות בגנים, אך ככל שהזמן עבר הפכו הפגישות הללו למקום בטוח של כנות, שיתוף ועבודה משותפת על קשיים והצלחות. אט אט החלו הסטודנטיות לבטוח זו בזו, להתייעץ, לחשוף קשיים והתלבטויות. הפגישות הללו הפכו את הסטודנטיות מאוסף של אינדיבידואלים לקבוצת למידה בעלת מטרות משותפות המוצאת ביטחון וסיוע בקרב חבריה.

נוסף על יחסי האמון שנוצרו בתוך קבוצת הסטודנטיות, החלו נרקמים יחסים דומים בין הסטודנטיות לבין הגננות, והכוונה אינה לגננת המאמנת שלהן. ביומני הסטודנטיות יש עדויות לתחושות של אמון, קרבה ותמיכה מקצועית ורגשית. אחת הסטודנטיות כתבה ביומנה כי "אני פניתי כמה פעמים במשך השנה לגננות אחרות בצוות ולא לגננת הישירה שלי. הרגשתי שאני מכירה אותן מהפגישות המשותפות, הרגשתי נוח לפנות אליהן". סטודנטית אחרת ציינה את חשיבות הקשרים שנוצרו: "התמיכה מצד גננות אחרות מתבטאת גם בתמיכה רגשית, כשיש למישהי קושי או בעיה". סטודנטית שלישיית תיארה את תהליך בניית האמון בינה לבין הגננות: "גם הקשר עם הגננות האחרות התפתח לאט. אני שומעת עליהן בעיקר מהסטודנטיות האחרות ומישיבות צוות שיש לנו אתן ביחד, אני מעריכה אותן ושמתתי להיות שותפה בישיבות, כיוון שהדברים שהן אומרות היו חשובים מאוד להתפתחותי". השיתופיות נבנית באמצעות היחסים שנוצרים. לפי פישר (Fisher, 2007), היחסים הבין-אישיים הם לב לבה של השיתופיות. מתוך ממצאי המחקר עולה המשמעות הרבה שייחסו הסטודנטיות לשיתופיות כחלק מהכשרתן להוראה.

### ג. הבהרת המטרות: "מה אנו עושים?"

לפי המודל התאורטי, המצב הבלתי-פתור של שלב זה מתאפיין באדישות, בספקנות ובחוסר תחרות. לעומת זאת המצב הפתור מתאפיין בהבהרת המטרות וביצירת חזון משותף. על מנת להדגים את המעבר ממצב בלתי-פתור למצב פתור מוצג קטע מימנה של סטודנטית אשר תיעדה את המתרחש בקבוצה לקראת יום פעילות בחטיבה הצעירה. בהמשך מתואר פתרון המצב בישיבה משותפת של הסטודנטיות ושל המדריכה הפדגוגית:

לפני הפעילות בחנוכה היו בנות שממש כעסו זו על זו. התברר שלמרות שקבענו להיפגש בשעה מסוימת, לא כולן באו, והעבודה נפלה על חלק מהבנות. לבסוף התגברנו על כך ועבדנו עד הרגע האחרון, והפעילות הייתה מצוינת. לאחר הפעילות, בשיחת הסיכום עם המדריכה, העלנו את מה שקרה ולמה הבנות כעסו. הגענו למסקנה שהיה בינינו חוסר תקשורת שהביא לחלוקה לא צודקת בנטל ובאחריות. בעקבות הישיבה עם המדריכה וצוות בית הספר גיבשנו כללים לעבודה משותפת מועילה.

הדוגמה שלעיל משקפת את תפקידה של המדריכה הפדגוגית ביצירת שיח הבונה תקשורת חיובית. בדוגמה הבאה תיארה סטודנטית אחרת מאורע דומה, מאורע אשר גם הוא נפתר בדרך דומה של שיח: "בבוקר שהגענו לבית הספר חלק מהבנות כעסו אחת על השנייה... בסוף היום ישבנו עם ר' [המדריכה], העלינו את כל מה שקרה וניסינו לברר למה הבנות כעסו זו על זו. לאחר דיון בעניין הגענו למסקנה שהיה בינינו חוסר תקשורת. ר' [המדריכה] דיברה על החשיבות של התקשורת הפתוחה על מנת לבסס עבודת צוות".

הסטודנטיות תיארו גם מקרים אחרים שבהם התעורר צורך ליצור תקשורת חיובית. המאורע הנדון התרחש כחלק מההכנות לקראת יום פעילות בין-תחומי בחטיבה הצעירה. סטודנטיות התלוננו באוזני מרכזת ההדרכה כי יחסו של צוות בית הספר אליהן מתאפיין בניצול וב"הנחתות".



מרכזת ההדרכה הודיעה למדריכה הפדגוגית על אודות התלונה. וכך כתבה המדריכה ביומנה: "שמעתי מהמרכזת שכשהודיעו להן [לסטודנטיות] שיש ישיבת צוות, הן חשבו שאמורה להיות פעילות משותפת, ושהאחריות על אותו יום תחלק בין כולם. לאחר הישיבה התברר להן בעצם שהן צריכות לדאוג לתחנות. לדעתן, אם הן היו יודעות שזו הכוונה מלכתחילה, לא היה להן צורך בכלל להיות". המדריכה הפדגוגית ר' פעלה כדי לפתור את הבעיה: היא קישרה בין כל הגורמים, שוחחה עם רכזת החטיבה וארגנה מפגש משותף בין כולם. וכך כתבה אחת הסטודנטיות:

לדעתי, הישיבה הייתה מאוד חשובה ומאוד מוצלחת. דבר ראשון, עצם הישיבה כקבוצה שיש לה מטרה משותפת, ההרגשה שניתן להעלות דברים לדיון, נתינת מקום לכל אחת לצורך ביטוי של הרגשות שלה - נתנה תחושה טובה. אמנם אנו קבוצה, אך כל קבוצה מורכבת מפריטים שחושבים דברים שונים, ולכן הישיבות האלה חשובות. יצאנו מחוזקות והבנתי מה מוטל עליי כעת ועל כל אחת מהקבוצה.

תחושות הסטודנטית משקפות את האווירה הטובה שנוצרה בקבוצה. מתן הלגיטימציה על ידי המדריכה לכך שבשיתופיות "נכונה" מותר להביע גם קשיים ותחושות לא נוחות, אפשר להמשיך את תהליכי עבודת הצוות בקבוצה.

#### ד. מחויבות: "כיצד נעשה את זה?"

לפי המודל התאורטי, בשלב הזה המצב הבלתי-פתור מתאפיין בתלות ובהתנגדות. במחקר הנוכחי מצאנו עדויות למצב הבלתי-פתור הזה הן בין הסטודנטיות שבקבוצה והן בין הסטודנטיות לבין הצוות. וכך כתבה ביומנה אחת הסטודנטיות: "בישיבת הצוות לקראת הכנת היום עם המורות והסטודנטיות, כל אחת מהבנות רצתה שנעשה משהו אחר. זה היה מתסכל שלא הצלחנו להגיע למסקנות". סטודנטית אחרת הביעה תחושות קשות ביותר באשר לחלוקת התפקידים בינה לבין המורות המאמנות: "היום הבין-תחומי: יום זה אמור להיות יום של שיתוף - גם של הקבוצה, גם של המורות המאמנות. אהיה כנה ואומר שאני לא רואה איך המורות משתלבות ביום הזה. הן מקבלות הכול מוכן... אמרתי היום לפ' [רכזת החטיבה הצעירה]: 'תדאגי ש...' ומה היא ענתה? 'תשתדלו'... אין לי מורות לבקש מהן. בא לי לזרוק הכול לפח".

להלן דוגמה לרובד האישי (עבודה של הסטודנטית עם צוות בית הספר), שבה סטודנטית מתארת מעבר ממצב לא-פתור למצב פתור (שימו לב לדבריה על אודות "ארגונה" של העבודה ותחושת הסיפוק בעקבותיה):

פתאום ביקשו מאתנו לעשות יום שיא בנושא מים. אמרתי לעצמי: 'מה הם רוצים מאתנו, לאן נפלת? בטוח יש כאן טעות!' לא ממש הבנתי מה הדרישה ואיך הדברים יתנהלו. מי יעשה מה? איך המורות והגננות נכנסות לעסק? ממש הרגשתי בלגן אחד גדול, בלבול וחוסר אונים, וממש רציתי שהיום הזה יעבור. לאחר יום השיא כתבה אותה הסטודנטית ביומנה: אין ספק שהדברים התנהלו כמו שצריך. הייתה תחושה הרבה

יותר גדולה של רצון לעזור ולתת מעצמך לאחרים... כי זה יום שהרמנו אותו יחד!  
ואתה מרגיש טוב וסיפוק לגביו.

סטודנטית אחרת ציינה כי לתכנון הפעילויות ולביצוען חלק חשוב בתהליך של הפיכת הקבוצה לצוות. בדבריה היא הדגישה את תרומת העשייה לפיתוח הקשר בין חברי הקבוצה: "בארגון ימי השיא... לקחתי חלק פעיל. הפעילויות הללו דרשו ממני ומשאר הצוות אחריות רבה, מעורבות, תכנון ומחשבה על הפרטים הקטנים. יש לציין שהתרומה בימים אלו... ושיתוף הפעולה עם שאר צוות בית הספר והבנות בשאר הכיתות היוו חלק משמעותי מאוד בתהליך ההתגבשות שלנו כקבוצה".

תפקידה של המדריכה הפדגוגית בשיפור עבודת הצוות ובהגברת המחויבות לעשייה עולה מהתיאור הבא של המעבר ממצב בלתי-פתור למצב פתור: "בהכנת הפרויקט נוצר בין הבנות ריב מכוער ולא הוגן, אחת כלפי השנייה. לא רציתי להתערב. את זה עשתה המד"פית - וטוב שכך".

#### ה. יישום: "מי עושה מה, מתי ואיך?"

המצב הבלתי-פתור כרוך בקונפליקטים רבים. דוגמאות לקונפליקטים כאלה הוצגו לעיל בדיון בשלבים קודמים של המודל התאורטי. תובנות נוספות בדבר תפקידה המורכב של המדריכה הפדגוגית בפתרון קונפליקטים עולות מהדברים שכתבה סטודנטית ביומנה: "אני רואה את תפקיד המד"פית כאיש התיווך והקשר בין הסטודנטיות ובית הספר. יש לה חשיבות רבה בפתירת בעיות, בשילוב הסטודנטיות בכיתה, בשבירת מתחים ובעידוד שיתוף הפעולה בעבודה בין חברות הקבוצה".

תובנות אלו של הסטודנטיות מחזקות את הממצאים שהובאו בחלקים הקודמים. המדריכה הפדגוגית מהווה חלק בלתי-נפרד מבנייתו ומיישומו של תהליך עבודת הצוות בין הסטודנטיות בקבוצה, כמו גם בינן לבין צוות בית הספר. לפי המודל התאורטי, המצב הפתור של שלב היישום מתאפיין בפעולות ובתהליכים מסודרים וברורים. מן היומנים עולה תמונה המציגה תהליכים כאלה במהלך העבודה השבועית ובעת פעילויות מיוחדות: "לקראת סוף סמסטר א' וכל סמסטר ב' עבדנו ביחד על מערכי שיעור. העלינו רעיונות ביחד, שיתפנו והתייעצנו זו עם זו. יצא שכל יום שני ושלישי נפגשנו ב'חדר דעת' ועזרנו זו לזו לבנות את השיעורים, לתת רעיונות ולהכין אמצעי המחשה".

מתוך הדברים שלעיל עולה כי תחושות הניצול והניכור חלפו, ובמקומן התמסדה עבודת צוות קבועה של הסטודנטיות. סטודנטית אחרת ציינה את יחסי הגומלין בקבוצה, מאפיין אשר מדגים שיתופיות מהי: "במשך השנה היינו יושבות ביחד ב'חדר דעת', והייתה תחושה של הדדיות. כולן שותפות להעלאת רעיונות. בנות משתמשות ונותנות עצות זו לזו - גם בתכנון וגם בביצוע. אני מרגישה שכל הבנות היום מוכנות לעזור, ויש הרגשה של 'יחס גורר יחס'. ביומן אחר צוין כי תהליכי ביצוע מאורגנים התקיימו הן בקרב קבוצת הסטודנטיות, הן בקשרים של

הסטודנטיות עם צוות בית הספר: "אני חושבת שהיום שיא בחנוכה הוכיח את עצמו. עמדנו ביעדים ובמטרות, וזה בזכות עבודת הצוות הטובה שהייתה בינינו הבנות ובינינו לבין המורות". באזכור נוסף של הקשרים הטובים שנרקמו בין הסטודנטיות לבין צוות בית הספר, ציינה אותה הסטודנטית את תרומתה של השיתופיות להתפתחות המקצועית של הסטודנטיות: "היום הבין-תחומי גורם להתרשמות מאוד גדולה, הערכה והרגשה מצד ההנהלה שניתן לסמוך עלינו כגוף פעיל וכיחידים... ניתן להגיד שזה הזמן הטוב ביותר להוכיח את עצמנו מבחינת אחריות, יוזמה, רצון, הקניה וכדי לפתוח פתח לעתיד לבוא".

### 1. ביצועים ברמה גבוהה: "וואו!"

גם בשלב הזה המצב הבלתי-פתור כרוך בקונפליקטים, ונוסף על כך הוא מתאפיין באי-דיוקים בעת הביצוע. בהתנסות המתוארת במאמר זה לא נמצאו מצבים כאלה, כיוון שהקונפליקטים נפתרו לפני כן ולא נתגלו בעיות בלוח הזמנים של הביצוע. לפיכך השלב הזה התאפיין במצב פתור המתבטא בתוצאות טובות ובסינרגיה. מתוך יומני הסטודנטיות עולה כי הן גיבשו תובנות בדבר עבודת צוות, חשיבותה ותרומתה להכשרתן כמורות טובות ומקצועיות. הציטוט שלהלן מציג את משמעותה של עבודת הצוות עבור הסטודנטית, כמו גם את תרומת תכנית ה-PDS להבנתה של הכותבת שעבודת הצוות היא חלק מההכשרה להוראה:

וברגע שהתחלתי לעבוד בשיטת ה-PDS הבנתי כמה חשוב לעבוד בצוות. זה תורם לי כפרט ולקבוצה בכלל. את מרגישה שייכת, תחושת גיבוי, העצמה ותמיכה. [ה]עידוד שאת מקבלת מחברי הצוות - אין לו תחליף. זה לא כמו שאת עובדת לבד, ועם הכול את מתמודדת בעצמך. לבד זה הרבה יותר קשה מאשר שיש לך צוות שהוא תומך, מייעץ ויכול להדריך אותי בדרך הנכונה.

סטודנטית אחרת הציגה את מורכבותה של עבודת הצוות - ללמוד להקשיב לאחר ובד בבד גם לדעת ליזום. הסטודנטית גילתה שכל אלה הם חלק מעבודת צוות ראויה:

היום אני יודעת שעבודת צוות מחייבת אותי להיות פתוחה לדעות של אחרים, גורמת לי להבין שלא תמיד ההצעה שלי תתקבל, אני אצטרך לקבל את דעת הקבוצה. היא דורשת הקשבה והבנה לעוד אנשים, חשובה מאוד התקשורת. היא גם דורשת לקחת יוזמה להציע, להיות אקטיבית ולא פסיבית, לקחת אחריות כי סומכים עליי. כל אחד צריך להיות אחראי לתפקידו ולתת את כל כולו למשימה על מנת שהיא תתבצע טוב.

כפי שצוין לעיל, בגס ושמיט (Baggs & Schmitt, 1988) טענו כי שיתופיות היא אחד מרכיבי עבודת הצוות: "עבודת צוות משמעותה היא שכל אחד יודע בדיוק מה תפקידו, והוא גם סומך על האחר שימלא את תפקידו... כל זאת נעשה בשיתוף פעולה ותוך כדי תקשורת פתוחה, התייעצות והבנה של כל הצדדים זה את זה". בהקשר זה רשמה ביומנה אחת הסטודנטיות את ה"מתכון" הראוי בעיניה לעבודת צוות. היא הצביעה על כך שהתהליך מצריך הכנה מוקדמת: "חשוב לדעת להקשיב לשני, לקבל, להכיל, לשתף, לוותר לפעמים, אך גם לדעת להגיד מה

חשוב לי! תהליך זה לא מובן מאליו. צריך לבוא עם ראש פתוח - זה המתכון שאני למדתי להצלחה בצוות".

תיאורים כאלה משקפים את המשמעות שייחסו הסטודנטיות לעבודת צוות. אפשר לראות את מאפייני ההתנהגות שהסטודנטיות ציינו כרכיבים של עבודת צוות. תיאור זה עולה בקנה אחד עם ההגדרות של סאלאס ואחרים: עבודת צוות היא מכלול הרכיבים הכרוכים ביעילות הביצועים של קבוצת יחידים (Salas, Cooke, & Rosen, 2008). אחת הסטודנטיות תיארה את מצבה הרגיש ואת תרומתם של כל חברי הצוות לשיפור תפקודה:

אני רואה את מטרתו העיקרית של הפרויקט בקשר המתוק שנוצר בין הבנות, שבלעדיו אני בספק אם הקשר היה מגיע לכאלה רמות נהדרות. עבודת הצוות לרוב תשביח את הרעיון הבודד של האדם. עבודת צוות שאֵתה נפגשתי מאוד חיזקה השנה את הקשר בין המורות אלינו, וגם בינינו כקבוצה. אני עברתי השנה טראומה אישית בכך שהצטרפתי למשפחת השכול. הדבר השפיע עליי עמוקות ועל תפקודי כסטודנטית, אבל השגרה חיזקה מהכול. העבודה עם החברות היקרות בקבוצה עזרה לי. הייתה לנו קבוצה נהדרת. ההתעניינות של כולן, הצעות העזרה בין אחת לשנייה... ה"יחד" הזה ממש עשה טוב על הנשמה!!!

דבריה של הסטודנטית הזו, דברים שמתוכם נגזרה כותרת המאמר הנוכחי, משקפים את מהות השיתופיות אשר תיאר שראג (Schrage, 1995). הם מציגים את התובנה בדבר יצירה חדשה שנוצרה, יצירה אשר לא יכולה להיווצר "לבד". הסטודנטית מתארת את כוחה הרב של הקבוצה לא רק בקשרים ההכרחיים עבור ההתנסות, אלא גם עבור החלק הפרטי והאישי שלה.

## ז. התחדשות: "למה להמשיך?"

המצב הבלתי-פתור מתאפיין בשעמום ובשחיקה. הוא אינו מתבטא במהלך ההתנסות, כיוון שההתנסות המעשית של הסטודנטיות אורכת שנה בלבד. ביומני הסטודנטיות מתוארים נושאים העוסקים במצב הפתור, מצב המתאפיין בזיהוי המציאות הקיימת, בשינויים ביחסים ובהתפתחות של כוח עמידה. במחקר הנוכחי מצב זה התבטא בתחושת חיבור ושייכות של הסטודנטיות לבית הספר, כמו גם בתובנות שלהן באשר לשיתופיות. ביומנים יש סימנים לתחילתה של 'שיתופיות אורגנית' (Rice, 2002). כך למשל כתבה ביומנה אחת הסטודנטיות: "אנחנו קבוצה משמעותית בתוך בית הספר, אנחנו קבוצה ששייכת לבית הספר, וזה נותן לנו מוטיבציה להמשיך". סטודנטית אחרת תיארה את יום ההתנסות העמוס שלה וטענה כי העומס הרב חיזק דווקא את הרגשתה החיובית, כיוון שהוא גרם לה לחוש חלק מבית הספר: "היום הרגשתי מעין מרתון. להספיק כל כך הרבה דברים! אבחונים, חונכות, בדיקת חוברות. למרות העומס זו הייתה תחושה טובה. זו תחושה של שותפות, שאנחנו עושות את העבודה השוטפת ביחד עם המורות". סטודנטית נוספת תיארה את התפתחות תחושת השייכות שלה לבית הספר כך:

בבית הספר הרגשתי חלק מהנוף. הכרתי את הנפשות הפועלות, הילדים, חדר המורים. הכרתי מורות נוספות וגננות נוספות מעבר לאלו שהייתי בחטיבה אֶתן, את המנהלת ואת הרכזת. נכון שבית הספר הוא ענק, ונראה בהתחלה שהולכים שם לאיבוד מרוב כיתות ולא מתמצאים, ובכל זאת... ככל שעבר הזמן, ההרגשה שהמורות נתנו לנו זה שאנחנו הכרחיות, צריכים אותנו. זה נתן תחושה של אחריות ושייכות. תובנות הסטודנטיות שהובאו בסעיף זה מלמדות כי הן ייחסו חשיבות גם לתחושת השיתוף שהקנו להן המורות. עדויות הסטודנטיות מעידות על כך שלקראת סוף שנת ההתנסות הן חשו חלק מבית הספר.

### דיון וסיכום

ורף מייחס חשיבות לנקודת המבט הסובייקטיבית של החוקרים בעת ניתוח הנתונים במחקר פנומנולוגי (Wertz, 2005). לדעתו, תהליך ניתוח הנתונים מאפשר לנו למקם מחדש את הניסיון שלנו, לגלות אמפתיה למציאות חייהם של האחרים ולקבל את נקודת המבט שלהם. בעת שליווינו מקרוב את תכנית ההתנסות, נחשפנו למורכבותה באמצעות יומני הסטודנטיות. ניתוח היומנים סיפק לנו נקודות מבט ותובנות חדשות באשר לדרכים שבאמצעותן אנו יכולות לקדם את הכשרת המורים ולשפר אותה.

לדעתו של בונד (Bond, 2011), טיפוח מנהיגות בקרב מורים צריך להיעשות כבר במהלך ההכשרה להוראה. לטענתו, מורה מנהיג נדרש להיות בעל יכולת לשתף פעולה עם אחרים. המחקר הנוכחי מביא עדויות לפיתוח יכולת זו, כפי שהיא נתפסה בעיני פרחי ההוראה. תהליך הפיתוח של יכולת זו מבוסס על תכנית לעבודת צוות, תכנית אשר הייתה חלק מההתנסות המעשית במסגרת PDS. המשמעות שייחסו הסטודנטיות לתהליך ההתנסות מאפיינת שלבים בהתפתחות של עבודת צוות. ממצאי המחקר עוגנו במודל תאורטי לעבודת צוות (Drexler, Sibbet, & Forrester, 2009). עבודת הצוות נועדה ליצור רמה גבוהה של שיתופיות, וזו התבטאה בקשרים הדדיים שהובילו ליעדים המבוקשים של התכנית. השיתופיות נבנתה בקרב הסטודנטים כקבוצה, כמו גם בין הסטודנטים לבין הצוות בבית הספר.

במאמרה על אודות עתיד ההכשרה בארצות-הברית ציינה דרלינג-המונד (Darling-Hammond, 2010) כי קיום התנסות מעשית בהוראה במסגרות איכותיות, כמו גם השילוב בין התנסות ללמידה תוך כדי ההתנסות, מהווים רכיב מרכזי בהכשרה טובה. לדעתה, חשוב לקיים את ההתנסות בבתי ספר שיש בהם הוראה מצוינת ותרבות של שיתוף, לא בבתי ספר שההוראה בהם מתאפיינת בבדידות של המורים מאחורי דלת הכיתה. במחקר נוסף נמצא שהתנסות של סטודנטים בבתי ספר אשר המורים עובדים בהם בצוות, יעילה יותר עבור הסטודנטים (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007). ההתנסות בתכנית המתוארת במחקר זה אפשרה לסטודנטיות חשיפה מרבית למגוון היבטים של בית הספר כארגון. עדויות לכך הובאו ביומניהן המתעדים קשיים, כמו גם הצלחות.

יעד חשוב נוסף בהקשר של שיתופיות הוא הכשרה טובה יותר של המורים לתפקד במערכת החינוכית כחלק מארגון. לפי הממצאים המתוארים במאמר זה, הסטודנטיות חשו אחריות ושייכות לבית הספר. לפיכך תכנית ההכשרה המתוארת במאמר השיגה תוצאות טובות בהיבט הזה. השילוב בין שיתוף פעולה תוך-ארגוני בקרב סטודנטים המשתייכים לתרבות המכללה מזה, לבין שיתוף פעולה בין-ארגוני (הסטודנטים וצוות בית הספר) מזה, יכול לספק לסטודנטים את ההכנה לקראת שיתופיות ועבודת צוות אשר יידרשו מהם בעבודתם העתידית כמורים. מבנה תכנית ההכשרה שתוארה במאמר זה מאפשר שיתופיות בין כל הגורמים ובזאת תרומתו.

רייס (Rice, 2002) הצביעה על הצורך לבצע מחקרים נוספים אשר יבחנו את סוגיית השיתופיות בין מוסדות להכשרת מורים לבין בתי הספר. המחקר הנוכחי מוסיף נדבך לראייתה של עבודת הצוות כמאפשרת שיתופיות במסגרת ה-PDS. תרומה נוספת שלו היא בקישור התאורטי של התפתחות עבודת הצוות במסגרת PDS למודל של עבודת צוות בתחום העסקי. גודלד מונה בספרו תשעה עקרונות יסוד של תהליך הכשרת המורים (Goodlad, 1990). העיקרון התשיעי עוסק בנושא החברות (סוציאליזציה) של ההוראה. המלצתו של גודלד היא לשים קבוצת סטודנטים בבית הספר, כאשר הקבוצה לאו דווקא צמודה למורה מסוים. זאת כדי שהסטודנטים יראו את עצמם כחלק מתרבות בית הספר ולא רק קשורים למורה אחד.

ג'ונסון וג'ונסון (Johnson & Johnson, 1997) מציעים תובנות נוספות בנושא ההתנסות בקבוצה. לדעתם, אין שום קסם בעצם המבנה של הקבוצה: הצבת סטודנטים או תלמידים זה ליד זה מתוך תקווה שתתרחש ביניהם אינטראקציה, לא תביא בהכרח להעצמת הלמידה, ליצירת יחסי עמיתות איכותיים או לשיפור הביטחון העצמי והכישורים החברתיים של המשתתפים. החוקרים סבורים כי סטודנטים יכולים לחסום, להתעלם או לאפשר את הלימוד שלהם לאחר. ממצאי המחקר הנוכחי מעלים כי תכנית ההתנסות של הסטודנטיות בחטיבה הצעירה - תכנית אשר כללה עבודה מובנית עם המדריכה הפדגוגית, השתתפות בישיבות הצוות בבית הספר, פעילויות משותפות עם הצוות וכן הלאה - מאפשרת את התנאים הללו. הממצאים מצביעים על תרומת התכנית ליצירת תחושת שייכות לבית הספר המאמן ולחיזוק דרכי הלמידה מאחרים.

גם לדעת רמזי (Ramsey, 1999), אפשר לרכוש כלים לשיתוף פעולה ולעבודת צוות באמצעות הדרכה ואימון. ההדרכה צריכה לכלול מיזמנויות תקשורת. לדעתו, התקשורת חשובה מכדי לתת לאקראיות לקבוע אם היא תתרחש או לא: מנהיגים טובים אינם נותנים לתקשורת חיצונית או פנימית "סתם להתקיים". על מנת שתקשורת טובה תתקיים יש לתכננה בקפידה, לנהלה בשיטתיות, לבקר את פעולתה ולשפרה. לדעתנו, חשוב שתכניות להכשרת מורים המבוססות על דגם ה-PDS יכללו תכנים העוסקים בפיתוח שיתופיות ועבודת צוות. תכנים אלה יבטיחו הכשרה טובה יותר של פרחי ההוראה והבנה טובה יותר של משמעות החינוך בהקשר של קהילה רחבה. התנסויות אשר מאפשרות התפתחות של יחסי אמון בין הסטודנטים לבין צוות בית הספר מועילות להכשרתם של הסטודנטים להוראה ותורמות להתפתחות המקצועית

המאפיינת את המורה לאורך זמן (McDermott, Gormley, Rothenberg, & Hammer, 1995). מינהן ואחרים (Minahan, Vogel, Butler, & Taylor, 2007) מביאים במחקרם גרסה מוקדמת משנת 2000 של מודל עבודת הצוות של דרקסלר וסיבט, גרסה הזוהה לזו שפורסמה ב-2009 (Drexler, Sibbet, & Forrester, 2009). החוקרים טוענים כי מודל זה מסייע בשיפור המעבר בין קבוצה לצוות: בצוות חברי הקבוצה תלויים זה בזה במובן החיובי של המושג, ומתוך אינטראקציה זו מגיעה ההצלחה.

המלצתנו היא כי בהתנסות מעשית בהוראה יש להעדיף מסגרות של PDS. על אלו לכלול לא רק תכנים האופייניים לכל התמחות, אלא גם תכניות מובנות שיכשירו את הסטודנטים לרכוש כלים המסייעים להבנות שיתוף פעולה, תקשורת טובה ועבודת צוות. כלים אלה יתרמו ליצירת תרבות אחרת של התנסות בהוראה, ובדרך זו יתרמו להכשרת מורים טובה יותר.

## רשימת מקורות

אבניאון, א' (עורך). (1997). מילון ספיר: מילון עברי-עברי מרוכז בשיטת ההווה. תל-אביב: הד ארצי ואיתאב.

אדם, א' (1991). עולם החידקים: יחידות 10, 11, 12. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.  
אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS). בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ונ' גרינפלד (עורכים), מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי (21-57). תל-אביב: מכון מופ"ת.

גירץ, ק' (1990). פרשנות של תרבויות (תרגום: י' מייזלר). ירושלים: כתר.  
ידיסלבסקי, מ', זכאי, ר' ורם, ס' (תשע"א). ניהול צוות או ניהול צוותים? 4 המ"מים, 29. נדלה מתוך <http://meyda.education.gov.il/files/Yesodi/Gilayon29.pdf>  
צבר-בן יהושע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (101-139). תל-אביב: דביר.

שויקה, י' ופריידקין, ע' (עורכים). (1997). רב-מילים: המילון השלם לעברית החדשה. תל-אביב: משכל.

שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה. תל-אביב: רמות.

Baggs, J. G., & Schmitt, M. H. (1988). Collaboration between nurses and physicians. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 20(3), 145-149.

Beaubien, J. M., & Baker, D. P. (2004). The use of simulation for training teamwork skills in health care: How low can you go? *Quality & Safety in Health Care*, 13(Suppl. 1), i51-i56.

Bond, N. (2011). Preparing preservice teachers to become teacher leaders. *The Educational Forum*, 75(4), 280-297.

- Boss, P., Dahl, C., & Kaplan, L. (1996). The use of phenomenology for family therapy research: The search for meaning. In D. H. Sprenkle & S. M. Moon (Eds.), *Research methods in family therapy* (83-106). New York: Guilford Press.
- Burdett, J. (2003). Making groups work: University students' perceptions. *International Education Journal*, 4(3), 177-191. Retrieved from <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v4n3/Burdett/paper.pdf>
- Chrislip, D. D., & Larson, C. E. (1994). *Collaborative leadership: How citizens and civic leaders can make a difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6<sup>th</sup> ed.). Abingdon, UK: Routledge.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Darling-Hammond, L. (2006a). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2006b). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Dinsmore, J., & Wenger, K. (2006). Relationships in preservice teacher preparation: From cohorts to communities. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 57-74.
- Drexler, A., Sibbet, D., & Forrester, R. (2009). *The team performance model*. San Francisco, CA: The Grove Consultants International.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Dunne, E., & Rawlins, M. (2000). Bridging the gap between industry and higher education: Training academics to promote student teamwork. *Innovations in Education and Training International*, 37(4), 361-371.
- Eaker, R., DuFour, R., & DuFour, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington, IN: National Educational Service.



- Edmondson, A. C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, 13(2), 128-146.
- Eifler, K., & Potthoff, D. E. (1998). Nontraditional teacher education students: A synthesis of the literature. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 187-195.
- Elliott, E. J. (2010). *Assessment as a critical element in clinical experiences for teacher preparation*. Washington, DC: NCATE. Retrieved from <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=oo50CSYDEFM%3d&tabid=715>
- Entwistle, N. (1997). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2<sup>nd</sup> ed., 3-22). Edinburgh, UK: Scottish Academic Press. Retrieved from [http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning\\_teachingAcademic\\_teaching/Resources/Experience\\_of\\_learning/EoLChapter1.pdf](http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teachingAcademic_teaching/Resources/Experience_of_learning/EoLChapter1.pdf)
- Fisher, R. (2007). Putting the "team" in the fine arts team: An application of business management team concepts. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 25-32.
- Gardner, D. B. (2005). Ten lessons in collaboration. *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*, 10(1). Retrieved from [http://nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Volume102005/No1Jan05/tpc26\\_116008.html#Bagg88](http://nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Volume102005/No1Jan05/tpc26_116008.html#Bagg88)
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. London: Academic Press.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grangeat, M., & Gray, P. (2008). Teaching as a collective work: Analysis, current research and implications for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 34(3), 177-189.
- Gray, B. (1989). *Collaborating: Finding common ground for multiparty problems*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1994). Phenomenology, ethnomethodology, and interpretive practice. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (262-272). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hord, S. M. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 22-26.
- Illinois Board of Higher Education (2007). *Understanding collaboration*. Retrieved from [www.ibhe.state.il.us/grants/PDF/NCLBWhitePaper.pdf](http://www.ibhe.state.il.us/grants/PDF/NCLBWhitePaper.pdf)
- Janesick, V. J. (1999). A journal about journal writing as a qualitative research technique: History, issues, and reflections. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 505-524.
- Johnson, D. H., & Johnson, F. P. (1997). *Joining together: Group theory and group skills* (6<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kagan, S. L. (1991). *United we stand: Collaboration for child care and early education services*. New York: Teachers College Press.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Boston, MA: Harvard Business Publishing.
- Koeppen, K. E., Huey, G. L., & Connor, K. R. (2000). Cohort groups: An effective model in a restructured teacher education program. In & D. J. McIntyre & D. M. Byrd (Eds.), *Research on effective models for teacher education* (136-152). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Larson, E. C., & LaFasto, F. M. J. (1989). *Teamwork: What must go right, what can go wrong*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lee, G. V. (2009). From group to team: Skilled facilitation moves a group from a collection of individuals to an effective team. *Journal of Staff Development*, 30(5), 44-46, 48-49.
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K., Lipponen, L., Rahikainen, M., & Muukkonen, H. (1999). *Computer supported collaborative learning: A review*. Retrieved from <http://www.comlab.hut.fi/opetus/205/etatehtava1.pdf>
- Levine, M. (2010). *Developing principles for clinically based teacher education*. Retrieved from <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=qhv0TxP2Gm0%3D&tabid=715>

- Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. *Educational Leadership*, 54(3), 51-55.
- Mattessich, P. W., Murray-Close, M., & Monsey, B. R. (2001). *Collaboration: What makes it work* (2<sup>nd</sup> ed.). Saint Paul, MN: Amherst H. Wilder Foundation.
- McDermott, P., Gormley, K., Rothenberg, J., & Hammer, J. (1995). The influence of classroom practica experiences on student teachers' thoughts about teaching. *Journal of Teacher Education*, 46(3), 184-191.
- Minahan, M., Vogel, J., Butler, L., & Taylor, H. B. (2007). Facilitation 101: The basics to get you on your feet. *OD Practitioner*, 39(3), 53-59. Retrieved from [http://www.ntl.org/upload/ODP\\_Facilitation\\_101.pdf](http://www.ntl.org/upload/ODP_Facilitation_101.pdf)
- National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE] (2001). *Standards for professional development schools*. Retrieved from <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=FcHbf2B%2B670%3D&tabid=125>
- National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE] (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*. Retrieved from <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiBIOoqPk%3d&tabid=715>
- Oxford Advanced Learner's Dictionary [OALD]* (2011). Retrieved from <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Patterson, M. M., Carron, A. V., & Loughhead, T. M. (2005). The influence of team norms on the cohesion-self-reported performance relationship: A multi-level analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 479-493.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phelps, R. (2005). The potential of reflective journals in studying complexity 'in action'. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2(1), 37-54.
- Prosser, M. (2000). Using phenomenographic research methodology in the context of research in teaching and learning. In J. A. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenography* (34-46). Melbourne, Australia: RMIT University Press.
- Ramsey, R. D. (1999). *Lead, follow or get out of the way: How to be a more effective leader in today's schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Rice, E. H. (2002). The collaboration process in professional development schools: Results of a meta-ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55-67.
- Rosenblatt, P. C., & Fischer, L. R. (1993). Qualitative family research. In P. G. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. R. Schumm & S. K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach* (167-177). New York: Plenum Press.
- Ruël, G., & Bastiaans, N. (2003). Free-riding and team performance in project education. *International Journal of Management Education*, 3(1), 26-37.
- Salas, E., Cooke, N. J., & Rosen, M. A. (2008). On teams, teamwork, and team performance: Discoveries and developments. *Human Factors*, 50(3), 540-547.
- Schrage, M. (1995). *No more teams! Mastering the dynamics of creative collaboration*. New York: Doubleday.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (118-137). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seidel, J., & Kelle, U. (1995). Different functions of coding in the analysis of textual data. In U. Kelle (Ed.), *Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice* (52-61). London: Sage.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2007). Schools as team-based organizations: A structure-process-outcomes approach. *Group Dynamics*, 11(4), 305-320.
- Sparks, D. (2006). *Leading for results: Transforming teaching, learning, and relationships in schools* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Speck, M., & Knipe, C. (2001). *Why can't we get it right? Professional development in our schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Chapple, J. W. (2000). Preparing educators to implement inclusive practices. In R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), *Restructuring for caring and effective schools: Piecing the puzzle together* (2<sup>nd</sup> ed., 531-557). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A. I., & Malgeri, C. (1996). Instilling collaboration to inclusive schooling as a way of doing business in public schools. *Remedial and Special Education, 17*(3), 169-181.
- Wertz, F. J. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 167-177.
- West, M. A. (2002). Sparkling fountains or stagnant ponds: An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. *Applied Psychology, 51*(3), 355-387.
- Whatley, J. (2009). Ground rules in team projects: Findings from a prototype system to support students. *Journal of Information Technology Education, 8*, 161-176. Retrieved from <http://www.jite.org/documents/Vol8/JITEv8p161-176Whatley714.pdf>
- Wolcott, H. F. (1988). Ethnographic research in education. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (187-249). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Xu, Y., Gelfer J., & Filler, J. (2003). An alternative undergraduate teacher preparation in early childhood education. *Early Child Development and Care, 173*(5), 489-497.