

"בואי נסכים שלא להסכים": מחלוקות פדגוגיות בין מורות בישראל - שכיחות, מאפיינים והשלכות

רותם טרכטנברג מסלטון

תקציר

מטרת המחקר המתואר הייתה לבחון את השכיחות ואת המאפיינים של מחלוקות בין מורות בישראל, וזאת על מנת ללמוד על יכולתן של מחלוקות אלו לאפשר למידה שיתופית של מורות. המחקר כלל ניתוח שיטתי של 149 מחלוקות שהתגלעו ב-46 מפגשים של קהילות מורות, מפגשים אשר התקיימו ב-19 בתי ספר יסודיים וחיטבות ביניים. בניגוד לממצאי מחקרים קודמים נמצאו שכיחות גבוהה של מחלוקות בשיח בין מורות ואופי פורה של המחלוקות האלו. בכל מפגש קהילה הייתה מחלוקת אחת לפחות (לעיתים אף היו שש מחלוקות במפגש). רבות מהמחלוקות עסקו בנושאים פדגוגיים שבתחום אחריותן של המורות, והן היו מקצועיות ומפורשות. המחקר מספק הגדרה למאפיינים של מחלוקת פורה ותורם להבנת יכולתן של מחלוקות לאפשר למידה שיתופית של מורות. בהיבט הפרקטי המחקר מציע לשלב למידה מפורשת של יתרונות המחלוקות במסגרות להכשרה ולפיתוח מקצועי של מורות. כמו כן מומלץ לשלב כלים לניהול שיח בהנחיה של מחלוקות בשיח בין מורות, וזאת על מנת לתמוך בהתפתחות של מחלוקות פורות.

מילות מפתח: התפתחות מקצועית, למידה שיתופית, מחלוקות פדגוגיות, קהילות מורים, שיח פורה

מבוא

הרי ככה התקדמה התרבות והציוויליזציה, בזכות זה ששאלו שאלות וחשבו אחרת. אני לא הייתי רוצה להתנהל בתוך חברה שכולם מסכימים עם הכול וכולם מצייתים להכול. לא הייתי רוצה לחנך דורות של ילדים כאלה. איך נעשית המחלוקת והאופי של השיח הוא מאוד חשוב בעיניי, זה מה שיהפוך את המחלוקת לאיזשהו משהו שאפשר לצמוח ממנו. (דברים של מנהלת במפגש למידה שנערך בפברואר 2019)

מחקר זה עוסק במחלוקות פדגוגיות בין מורות במהלך שיח המתקיים ביניהן בישיבות צוות, כמו גם בהזדמנויות של המורות ללמוד מתוך המחלוקות הללו. שיח בין מורות מעסיק חוקרים ואנשי חינוך, שכן אלה רואים בו מפתח ללמידה מקצועית של המורות ולשיפור ההוראה (Lefstein, Louie, & et al., 2020). מורה טובה צריכה לגלות רגישות לבעיות במהלך השיעור, לזהות הזדמנויות ללמידה, לנתח את הסיבות לבעיות ואת הגורמים להן, להתמודד עם הבעיות

ולבחון את ההשלכות של אופן התמודדותה על המשך השיעור (Lefstein & Snell, 2014). אפשר לפתח את היכולות האלו באמצעות שיח פדגוגי פורה (Lefstein, Vedder-Weiss, & et al., 2020).

מאפיינים בולטים של שיח פדגוגי פורה הם חשיפה לשונות בתפיסות, ערעור על דרכי פעולה והבעת עמדה מנוגדת (Grossman et al., 2001; Nelson et al., 2012). בשנים האחרונות גוברת ההכרה כי המרחב אשר נחוץ ליצירת קהילת מורות חושבת, לומדת ומתפתחת, הוא מרחב ציבורי המאפשר למורות לחשוף את דעותיהן, לבחון את פרקטיקת ההוראה שלהן באופן ביקורתי ולהביע עמדות המנוגדות לאלו של עמיתותיהן (Crespo, 2002; Grossman et al., 2001; Louie, 2016). אולם לפי מחקרים קודמים, מחלוקות אינן שכיחות בשיח בין מורות: שיח זה מתאפיין בהיותו קולגיאלי ותומך, במהלכו מורות נוטות "לנרמל" בעיות, להימנע ממחלוקת ומביקורת, לחתור להסכמות מהירות ולרכך מחלוקות אשר מתגלעות בשיח ביניהן (Dobie & Anderson, 2015; Grossman et al., 2001; Hargreaves, 1994; Louie, 2016). שבחנו שיח ומחלוקות מנקודת מבט סוציו-תרבותית, הצביעו על כך שבתרבויות מסוימות ובהקשרים ספציפיים אנשים אינם נמנעים ממחלוקת. יתרה מזאת, לעיתים הם אף מעדיפים אותה על פני הסכמה (Blum-Kulka et al., 2002; Rees-Miller, 2000). עם זאת, מחקרים אלה לא עסקו בשיח בין מורות; מחקרים שהתמקדו בשיח בין מורות לא דנו בהשלכות של ההקשר והתרבות על אופן התפתחות המחלוקת.

לנוכח הפוטנציאל הגלום במחלוקות להוביל ללמידה שיתופית של מורות מזה והנטייה של המורות להימנע ממחלוקת מזה, ניסה המחקר הנוכחי לבחון את השכיחות, המאפיינים וההשלכות האפשריות של מחלוקות בין מורות בישראל. דומה כי יש בכך כדי למלא חלקית את החסר המחקרי באשר לבחינת השלכות ההקשר והתרבות על השיח ועל המחלוקות בין מורות.

רקע תאורטי

מחלוקת בקהילה מקצועית של מורות - הזדמנות והימנעות

חוקרים מסכימים שקהילות למידה מקצועיות (PLCs: Professional Learning Communities) יכולות לתמוך בהתפתחות המקצועית של מורות ובשיפור פרקטיקת ההוראה שלהן. עם זאת, לא כל קהילת מורות תומכת באותו האופן בהתפתחות המקצועית. גיבוש קהילה יעילה וחזקה הוא תהליך המושפע מהמטרות ומשיתוף הפעולה בצוות (Grossman et al., 2001; Horn & Kane, 2015; Horn & Little, 2010). מאפיין מרכזי של קהילת למידה מקצועית חזקה, כזו התומכת בלמידה שיתופית, הוא יכולתם של חברי הקהילה להתמודד עם מחלוקות (Achinstein, 2002; Crespo, 2002; Grossman et al., 2001). מחקרים מבחינים בין קהילה "אמיתית" לבין קהילה "למראית עין" (pseudo community). בקהילה "למראית עין" החברים מתנהגים כאילו אין שום חילוקי דעות ביניהם. קהילות כאלו מתאפיינות בדיכוי של מחלוקות ובחתימה להשגת קונצנזוס במהירות. ערעור, בקשת הסברים או בקשת הבהרות

לתפיסות ולהנחות נתפסים בקהילה כזו כפעולות לא נורמטיביות (Lord, 1994). בדרך כלל ההתנהלות בקהילות אלו מובילה לסטגנציה ולשמירה על סטטוס קוו באופן העיסוק בבעיות ובדילמות בהוראה (Achinstejn, 2002). לעומת זאת, קהילות למידה "אמיתיות" מתאפיינות בגילוי אחריות ומחויבות של חברי הקהילה לתהליכי למידה משותפים (Grossman et al., 2001). הדבר נעשה בשלוש דרכים עיקריות: (א) עידוד חברי הקהילה לחשוף, לשתף ולהבהיר את הרעיונות שלהם; (ב) מעורבות אינטלקטואלית של חברי הקהילה ברעיונות של עמיתיהם; (ג) קיום שיח ביקורתי המערער על פרקטיקת ההוראה.

מחלוקת בקהילת מורות יכולה לתמוך בפיתוח דרכי חשיבה, לקדם תהליכי ניתוח מעמיקים של בעיות בהוראה ולהוביל לחשיפה של דרכי התמודדות עם בעיות בהוראה (Achinstejn, 2002; van Es, 2012). ואן אס (van Es, 2012) מצאה שמורות מנתחות קשיים של תלמידים ומבינות טוב יותר את דרכי החשיבה שלהם, אם השיח כולל ערעור, ביקורת וביטוי לתפיסות מנוגדות. החשיפה לתפיסות מנוגדות והאפשרות להביע ביקורת קוראות תיגר על אופן החשיבה המוכר של מורות על בעיות בהוראה, והודות לכך מרחיבות את מגוון דרכי ההתמודדות שלהן עם בעיות בהוראה. אכיןשטיין (Achinstejn, 2002) השוותה במחקרה בין אופני התפיסה של מחלוקת וההתמודדות עימה בשתי קהילות מורות. בקהילה אחת הנורמות הנהוגות היו דחיית המחלוקת והתעלמות ממנה, וזאת תוך כדי ביטוי לחששות כי המחלוקת תפגע ביחסים בין חברות הקהילה. בקהילה האחרת הנורמה הנהוגה בנושא זה הייתה עימות מפורש וגלוי בין התפיסות החינוכיות של המורות. התנהלות הקהילה שדגלה בדחיית מחלוקות הובילה לשמירה על הסטטוס קוו במדיניות בית הספר באשר לטיפול בסוגיות פדגוגיות. לעומת זאת, התנהלות הקהילה שאפשרה למחלוקות להתפתח, הובילה לערעור על הנורמות הקיימות. המורות בקהילה זו קראו תיגר על אופן הפעולה הקיים והציעו שינויים בדרכי ההוראה ובמדיניות של בית הספר. מסקנת המחקר הייתה שקהילה אשר שואפת להתפתח, ללמוד ולהשתפר, צריכה לאפשר את קיומו של מרחב בטוח למחלוקות.

למרות היתרונות הגלומים במחלוקות מחקרים מצביעים על כך שהן אינן שכיחות בשיח בין מורות (Grossman et al., 2001; Hargreaves, 1994; Louie, 2016). שיח זה עשיר בהחלפת מידע ובשיתוף בסיפורי הצלחה (Horn et al., 2017; Segal, 2018). הוא עוסק בנושאים שאינם נכללים בהכרח בתחום ההשפעה וביכולת הפעולה של המורות, או נתפס בעיני המורות כשיח אשר אינו מזמן פעולה (Louie, 2016; Vedder-Weiss et al., 2018). השיח בין מורות גם מתאפיין בנורמות של קולגיאליזם, תמיכה ו"נרמול בעיות" (Little & Horn, 2007). במקרים רבים מורות נוטות להציע פתרונות מהירים ללא בחינה מעמיקה וביקורתית שלהם. מאפיין מרכזי של השיח הזה הוא נטייתן של מורות להימנע ממחלוקות וחיתרן להגיע להסכמות במהירות (Achinstejn, 2002; Hargreaves, 1994; Louie, 2016). חשוב לציין שהמחקרים האלה אפיינו את השיח והמחלוקת בין מורות בלי לדון בהשלכות של נורמות תרבותיות על אופן התפתחותו של השיח.

אחד ההסברים לרצון להימנע ממחלוקת הוא האיום שלה על ה-face, כלומר על הדימוי הציבורי של הפרט. גופמן הגדיר face כ"ערך חברתי חיובי שאדם תובע לעצמו במהלך אינטראקציה עם אחרים, או האופן שבו האדם היה רוצה להיתפס בעיני אחרים בהתאם לקו אשר הוא מציג במהלך אינטראקציה חברתית" (Goffman, 1955). בכל אינטראקציה יש עיסוק בדימוי ציבורי. הדימוי הציבורי הופך ברור אם הוא מאוים, כלומר אם יש פער בין הקו שהפרט מציג באשר לעצמו לבין יחסם של אחרים אליו. ערעור מפורש או מרומז על עמדה של אחר (באמצעות הבעת ספק או התנגדות) עלול להוות איום עליו (Atkinson & Heritage, 1987; Brown & Levinson, 1984). גופמן הניח שכל אינטראקציה בין אנשים מבוססת על התחשבות בדימוי הציבורי ושמירה עליו. על יסוד ההנחה הזו אפיינו תאוריות העדפה ונימוסים (preference theory, politeness theory) את האינטראקציה השכיחה בין אנשים כמרוככת וזהירה, כזו השואפת להימנע ממחלוקות (Brown & Levinson, 1987; Pomerantz, 1984). אם מתגלעות מחלוקות בשיח, הנטייה היא לרכך אותן באמצעות הסכמות חלקיות, התנצלויות, הבעת חוסר ביטחון וחוסר ודאות, השהיות והיסוסים. אמצעים אלה נועדו להקטין את הפגיעה האפשרית בדימוי הציבורי של הפרט (Vedder-Weiss et al., 2018).

מחקרים המאמצים נקודת מבט סוציו-תרבותית בהקשר של שיח ומחלוקת, קוראים תיגר על ההנחות האלו (Blum-Kulka et al., 2002; Goodwin & Loyd, 2020; Netz, 2014; Rees- Miller, 2000). לפי מחקרים אלה, בתרבויות מסוימות ובהקשרים מסוימים אנשים אינם נמנעים בהכרח ממחלוקת; למעשה, במקרים מסוימים הם אף מעדיפים אותה על פני הסכמה. ממצאי מחקרים אלה מבוססים על חקר מחלוקות במגוון הקשרים וזירות: בכיתות מחוננים (Netz, 2014), באקדמיה (Rees-Miller, 2000), במשפחות, בפוליטיקה ובאינטראקציות חברתיות בלתי פורמליות (Blum-Kulka et al., 2002). אולם בשיח בין מורות, שיח אשר מתאפיין בהימנעות ממחלוקת, לא נבחנו ההשלכות של ההקשר והתרבות. האם נורמות השיח בין מורות שתוארו במחקרים קודמים, נשמרות בכל תרבות ובכל הקשר?

מחקרים על אודות תרבות השיח הישראלית אפיינו אותה כשיח של עימות, כזה הכולל מחלוקות מפורשות ומועצמות (Blum-kulka et al., 2002; Katriel, 2004). אחת ההשפעות הדומיננטיות על אופיו של השיח בחברה הישראלית היא המסורת התלמודית הקדומה, מסורת שתמכה בפלפול, בחקירה ובקריאת תיגר על רעיונות (Blum-Kulka et al., 2002). השפעה בולטת נוספת הייתה לתהליכי ההבניה של זהות יהודית חדשה בשנותיה הראשונות של מדינת ישראל. תהליכים אלה כללו אימוץ של סגנון דיבור המכונה "דוגרי" - סגנון מפורש, כן ומועצם, שהבדיל את חלוצי הארץ מיهودי הגולה. לסגנון דיבור זה יוחסו תכונות חיוביות, והוא נטמע בהדרגה בתרבות השיח הישראלית (Katriel, 2004). המחקרים שלעיל טוענים כי ההשפעות של המסורת ושל תהליכי הבניית הזהות היהודית החדשה בשנות המדינה הראשונות ניכרות עד היום בשיח בחברה הישראלית במגוון הקשרים.

מחד גיסא, במחקרים שהתמקדו במחלוקות בין מורות (בעיקר בחברה האמריקנית), זוהתה נטייה של מורות להימנע ממחלוקות (Achinstein, 2002; Grossman et al., 2001; Louie,).

2016). מאידך גיסא, מחקרים שהתמקדו במחלוקות לא בהקשר של שיח בין מורות, מלמדים כי בתרבויות מסוימות ובהקשרים ספציפיים הצדדים מעדיפים שתהיה מחלוקת בשיח ביניהם (Angouri, 2012; Netz, 2014; Rees-Miller, 2000). בספרות המקצועית מתוארות נורמות שיח בחברה הישראלית הכוללות ביטוי של מחלוקות מפורשות במגוון הקשרים (Blum-Kulka, 2016; Netz & Lefstein, 2016; et al., 2002). מה הם אפוא מאפייני המחלוקות בין מורות בישראל? אילו ביטויים יש לנורמות השיח המקצועי (חתימה להסכמה והימנעות ממחלוקת), ואילו ביטויים יש לנורמות הנהוגות בשיח התרבותי הישראלי (דיבור ישיר, מועצם ו"מחלוקתי")? המחקר המתואר במאמר זה ביקש לאפיין מחלוקות בין מורות בישראל, ובדרך זו לבחון את התמודדותן של המורות עם המתח בין נורמות שיח מקצועיות בהוראה לבין נורמות שיח תרבותיות מקומיות.

לא כל מחלוקת בין מורות מהווה הזדמנות ללמידה שיתופית. בסעיף הבא מוצעת המשגה למחלוקות פורות בשיח בין מורות, וזאת בהתבסס על מחקרים שבחנו שיח וטיעונים בהקשרים מגוונים: מאפייני שיח פדגוגי פורה בין מורות (Horn, 2005; Horn & Kane, 2015; Horn, 2010; Little, 2010; Lefstein, Vedder-Weiss, & et al., 2020), מחלוקות בשיח בין מורות (Achinstejn, 2002; Dobie & Anderson, 2015; Popp & Goldman, 2016), אינטראקציות למידה בכיתה (Asterhan & Babichenko, 2015; Mercer, 1996) וקונפליקטים במקום העבודה (Darnon et al., 2007). מטרה מרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את התנאים הנדרשים לכך שמחלוקות יאפשרו למידה שיתופית של מורות. לפיכך לפני הצגת המאפיינים של מחלוקת פורה מוגדרת להלן משמעותה של הזדמנות ללמידה בשיח בין מורות, כלומר מה מורות יכולות ללמוד במהלך השיח במפגשי הקהילה שלהן.

שיח פדגוגי פורה

שיח הוא אופן השימוש של אנשים בשפה. השיח מבטא את אופן החשיבה, את הרגשות, האמונות ודרכי הפעולה של היחיד ומשמש אותו לפיתוח זהות כחבר בקבוצה (Gee, 1990). חשיבות השיח נובעת מיכולתו לעצב את תפיסתם של אנשים באשר למציאות שהם פועלים בה ואת פרשנותם למציאות הזו (Sfard, 2008). מנקודת מבט סוציו-תרבותית, במקום עבודתן למורות יש הזדמנויות לבנות ולפתח את הידע הפרופסיונלי ואת המיומנויות הפדגוגיות שלהן באמצעות שיח עם עמיתות (Lave & Wenger, 1991). לשם כך השיח בין המורות צריך להיות פורה ולאפשר להן לפתח מיומנויות מקצועיות (Lefstein, Vedder-Weiss, & et al., 2020): רגישות, פרשנות, מגוון רחב של דרכי פעולה ושיקול דעת (Lefstein & Snell, 2014). רגישות של המורה מתבטאת בתשומת לב למצבים בהוראה המצריכים חשיבה. שיעורים שאינם מתנהלים כמתוכנן הם עניין שגרתי: תלמידים אינם מבצעים את מטלות השיעור, מערערים על חשיבות הלמידה, מסיטים את הדיון, עסוקים באינטראקציות חברתיות וכן הלאה. בכל שיעור יש רגעים כאלה, והמורה צריכה להחליט תוך זמן קצר על דרך הפעולה שלה. בראש ובראשונה

על המורה לגלות רגישות ולתפוס את המתרחש כבעל חשיבות. לאחר זיהוי הבעיה נדרשים ממנה ניתוח, פרשנות וחשיבה על הגורמים האפשריים: מדוע תלמידים מערערים על חשיבות הלמידה? האם הנושא מורכב עבורם? האם הוא נתפס כלא רלוונטי? האם הם מוטרדים מדברים אחרים? אולי הם מנסים לערער על סמכותה? המורה נדרשת לחשוב על משמעות המקרה ועל השלכותיו: לאן הערעור של התלמידים יכול להוביל? האם הוא עשוי לתמוך במטרות השיעור או עלול לעכב אותן? האם ביכולתו לקדם מטרות חשובות אחרות? לאחר ניתוח המקרה המורה נדרשת לבחור באחת מתוך מגוון דרכי התמודדות העומדות לרשותה: לעצור את מהלך השיעור ולדון בחשיבות הנושא, להתעלם ולהמשיך בשיעור כמתוכנן או לעסוק בקצרה בערעור של התלמידים. מובן שלכל דרך התמודדות יהיו השלכות על השיעור, על ההוראה והלמידה, על המורה ועל התלמידים. בחירת דרך ההתנהגות מצריכה שיקול דעת ובחינה של אופן ההתפתחות האפשרי בכל אחת מהחלופות.

שיח בין מורות על בעיות ואתגרים בהוראה עשוי לתמוך בפיתוח הרגישות, הפרשנות, מגוון דרכי הפעולה ושיקול הדעת של המורות. שיח כזה יכול להוביל להתפתחות היכולת המקצועית של מורות ולשיפור דרכי ההוראה שלהן (Lefstein & Snell, 2014). שיח התומך בפיתוח מיומנויות אלו מכונה "שיח פדגוגי פורה", ואחד המאפיינים הבולטים שלו הוא קיומה של מחלוקת (Lefstein, Vedder-Weiss, & et al., 2020). מרחב ציבורי אשר מעניק הזדמנות למורות לחשוף דעות השנויות במחלוקת, לבחון את פרקטיקת ההוראה באופן ביקורתי ולהביע עמדה מנוגדת, נחוץ להתפתחותה של קהילת מורות חושבת ולומדת (Crespo, 2002; Dobie & Anderson, 2015). אולם מהי מחלוקת פורה? איך נזהה מחלוקת שמהווה הזדמנות ללמידה, כלומר תומכת בפיתוח הרגישות, הפרשנות, מגוון דרכי הפעולה ושיקול הדעת של המורות? בסעיף הבא מוגדרים ומוצגים מאפיינים של מחלוקת פורה.

מאפיינים של מחלוקת פורה

א. מחלוקת מקצועית ממוקדת תוכן - אחת ההבחנות הבולטות בספרות המקצועית היא בין מחלוקת אישית (personal dispute, relational conflict, vexation) למחלוקת מקצועית (professional dispute, cognitive conflict, contradiction). מחלוקת מקצועית מתמקדת בתוכן: המשתתפות בה עוסקות בטענות של עמיתותיהן ומנסות לחקור, להבין ולפתח אותן. היא כוללת שאלות חקרניות המתמקדות בנושא, כגון: "למה את חושבת שמשוּב עמיתים יסייע, ובאיזה אופן הוא שונה ממשוּב של מורה לתלמיד? יש לך דוגמה למקרה כזה?" לעומת זאת, מחלוקת אישית מתמקדת ביחסים החברתיים בין הדוברות ובדוברות עצמן (Darnon et al., 2007): "את טועה, את מדברת מהבטן ולא חושבת בכלל", "אולי לך זה עבד, זה ממש לא הסגנון שלי". מחקרים מצביעים על כך שמחלוקת מקצועית מטפחת סקרנות, משכללת את יכולת ההצדקה וההסבר של המשתתפות ומשפרת את איכות הטענות. לעומת זאת, מחלוקת אישית אשר מתמקדת ביכולות, בכשירויות ובנטיות

של המשתתפות, עלולה לאיים, לערער את הלכידות ולפגוע ביחסים בקהילה. פעמים רבות מחלוקת אישית מובילה לשיח וכחני (disputative discourse, argumentative) (Asterhan & Babichineko, 2015; Tannen, 1998). המשתתפות בשיח וכחני מתמקדות בהוכחת העליונות של עמדתן, שואפות להכריע ולנצח במחלוקת, ולא בהכרח רוצות להגיע במהלכה להבנות חדשות. מחקרים על אודות מחלוקות במקום העבודה ושיח בכיתה מצאו ששיח וכחני, פוגעני ומאיים עיכב פיתוח של הבנות חדשות ולמידה שיתופית (Asterhan & Babichineko, 2015; Darnon et al., 2007; Mercer, 1996).

ב. מחלוקת עשירה בהסברים והצדקות - הצדקות הן ביטוי לתהליכי החשיבה ולשיקול הדעת שבבסיס הפרקטיקה של מורות. השיתוף בהצדקות לעמדות שבבסיס המחלוקת עושה את הידע המובלע של המורות לגיש ומפורש. תהליך זה מאפשר להכיר במורכבות ובאתגרים שהמורות מתמודדות עימם, להבין את המקור למחלוקת ולהתמודד איתה (Loughran, 2019). ישנם שלושה סוגים בולטים של הצדקות:

- הצדקות פדגוגיות - הסברים שעניינם שיקולי הוראה ולמידה. אלה עוסקים במטרות ההוראה, בתוכנית הלימודים ומטרותיה, במאפייני התלמידים בכיתה ובאסטרטגיות הוראה.

- הצדקות פדגוגיות אמפתיות - הסברים הכוללים גם את נקודת המבט של התלמידים, כלומר קושרים בין מטרות ההוראה, דרכי הלמידה והתכנים לבין הצרכים, הקשיים, דרכי החשיבה והיכולות של התלמידים (Little & Horn, 2007).

- הצדקות שאינן פדגוגיות - הסברים שעניינם אינו שיקולי הוראה ולמידה. בדרך כלל הסברים אלה עוסקים בנהלים, בסמכות ובבירוקרטיה (Horn, 2010; Horn & Little, 2010; Loughran, 2019).

פעמים רבות המורכבות והאתגרים שבמקצוע ההוראה, ובד בבד האינטנסיביות של חיי בית הספר, מובילים לשיח המתמקד בפעולות המורה בכיתה, כלומר יותר ב"מה מורות עושות" וב"איך הן עושות זאת" ופחות ב"למה" (שיקול הדעת, ההנחות והתפיסות של המורות) (Horn & Little, 2010; Little, 1990). אם מורות מתווכחות ללא הסבר או הצדקה לטענותיהן, עלול להתפתח שיח אישי וכחני אשר יעכב תהליכי למידה בשל אי-הסכמה. מחלוקות בין מורות אשר עשירות בהצדקות פדגוגיות תומכות בלמידה שיתופית ובפיתוח היכולת המקצועית של המורות.

ג. אי-הסכמה מפורשת - מחלוקת מפורשת מתאפיינת בהבעת התנגדות באופן ברור וגלוי: "אני ממש מתנגדת לעריכת בחני פתע". לעומת זאת, מחלוקת מרומזת מתאפיינת בהבעת התנגדות באופן זהיר ומהוסס וכוללת סימני ריכוך רבים: השהיות, הקדמות, חוסר ודאות ("אני לא בטוחה" "אולי"), הסכמה חלקית, התנצלויות ומחוות גוף המבטאות אי-נוחות להביע עמדה מנוגדת (Netz, 2014): "אה (.) אני לא בטוחה לגבי זה, בחני פתע עלולים

להלחיצו". מחקרים קודמים הצביעו על כך שהפוטנציאל של מחלוקת מפורשת וברורה לקדם שיח פורה ללמידה של מורות גדול יותר מאשר הפוטנציאל של מחלוקת מרומזת ומרוככת (Achinstein, 2002; Dobie & Anderson, 2015). אם המורות חלקו זו על זו באופן גלוי ומפורש, אזי רעיונותיהן נשענו על אלו של עמיתותיהן. השיח ביניהן היה ממושך ורפלקטיבי, והוא כלל מעורבות גבוהה שלהן בשיח. לעומת זאת, במחלוקת מרוככת נוצר חוסר בהירות באשר לטענות המרכזיות ולמוקד המחלוקת. נוסף על כך מורות אשר חלקו על עמיתותיהן באופן מרומז לא העמיקו ולא פיתחו רעיון אחד, אלא עסקו באופן רחב וכללי בנושאים שהועלו (Dobie & Anderson, 2015). מחלוקת מרוככת יכולה לתמוך בצרכים הרגשיים-חברתיים של המורות ולייצר אווירה נעימה, אולם היא מגבילה את ההזדמנות של מורות ללמוד (Louie, 2016).

ד. מסגור הנושא שבמחלוקת בתחום האחריות והמסוגלות של המורות - מחקרים קודמים הצביעו על הנטייה של מורות להסיר מעצמן אחריות לקשיים, לבעיות ולכישלונות של תלמידים ולייחס את האשמה לגורמים שאינם בשליטתן, כמו למשל הורים, תלמידים והנהלה (Peterson et al., 2011; Thompson et al., 2004). התנערות מאחריות והעברתה לגורמים אחרים מגבילות את האפשרות לחלוק על דעות ועמדות באופן פורה ולבחון חלופות רלוונטיות. לעומת זאת, אם מורות מתווכחות תוך כדי קבלת אחריות, הצגת יכולת ההשפעה שלהן ובחינת חלופות פרקטיות, המחלוקת נוטה להיות פורה וחקרנית יותר (Little, 2002; Nelson et al., 2012). כך למשל אם מתעוררת מחלוקת באשר לסיבות לכישלון תלמידים במבחן במתמטיקה, הסברי המורות יכולים להתמקד בגורמים שאינם בשליטתן ("זו שכבה חלשה. לא מתרגלים בכלל, ואין תמיכה מהבית"), או לחלופין בגורמים שבאחריותן ("צריך לבחון איך לימדנו את הנושא, לא בטוח שהדוגמאות בשיעור עזרו לתלמידים להבין"). אופן הניתוח של המורות את הבעיה ומידת הנכונות שלהן לקבל אחריות משפיעים על התעצבות המחלוקת ועל השלכותיה. השאלה החשובה בהקשר הזה היא אם המורות יסתפקו בהבעת מורת רוחן מהמצב, בהזדהות ובניסיון "לנרמל" את הבעיה (Little & Horn, 2007), או יעלו חלופות פדגוגיות פרקטיות שיניעו אותן לפעול.

שאלות המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את השכיחות של מחלוקות בין מורות בישראל ואת מאפייניהן על מנת ללמוד על יכולתן של מחלוקות אלו לאפשר למידה שיתופית של מורות. מכאן נגזרות שאלות המחקר:

1. מהי השכיחות הממוצעת של מחלוקות בין מורות בישיבות צוות בישראל?
2. מהם מאפייני המחלוקות של מורות בישראל על פי הקריטריונים האלה: נושאי המחלוקות; משך המחלוקות; עוצמת המחלוקות; מידת הווכחנות של המחלוקות; סוג ההצדקות ושיעורן?

מתודולוגיה

ההקשר המחקרי

המחקר המתואר במאמר זה היה חלק ממחקר יישום מבוסס עיצוב (DBIR: Design-Based Implementation Research) אשר החל להיערך בשנת תשע"ה. המחקר ליווה את מהלך השקפה - מהלך רחב היקף המבקש לחולל שינוי בתרבות הפיתוח המקצועי של מורות בישראל, וזאת באמצעות יצירת שגרות שיח בקהילות מורות העוסקות בניתוח ובפיתוח של פרקטיקות ההוראה ובלמידה שלהן. הזירה המרכזית שהמחקר התקיים בה הייתה קהילות למידה של מורות בבתי הספר.

קהילות הלמידה שתועדו כללו 15 קהילות דיסיפלינריות (שפה, מתמטיקה, אנגלית ומדעים) ושמונה קהילות רב-תחומיות (אקלים מיטבי, הערכה, מחנכות ופרטני). את קהילות הלמידה הובילו מורות אשר השתתפו בתהליך של פיתוח מקצועי ממושך. אחת לשבועיים התקיימו במרכזי פסג"ה מפגשים בני ארבע שעות בין המורות מובילות הקהילות. במפגשים אלה המורות רכשו כלים לניהול שיח פדגוגי פורה, כמו למשל מתווים לניהול שיחה (ראו נספח 2 בסוף המאמר). מפגשי הפיתוח המקצועי במרכזי פסג"ה גם אפשרו בחינה רפלקטיבית של ההתנסות בקהילות בבתי הספר: המורות המובילות הציגו נושאים שנדונו בקהילות והעלו סוגיות בהוראה ובהנחיה כדי לבחון אותן עם מובילות עמיתות.

איסוף הנתונים

עיקר נתוני המחקר נאספו במהלך מפגשי קהילות. מפגשים אלה התקיימו בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים בשנים תשע"ו ותשע"ז. את הנתונים אספו ותיעדו חוקרות שהשתתפו במפגשי הקהילות. במשך שנתיים תועדו 181 מפגשי קהילות. תיעוד מפגשי הקהילות כלל הקלטת אודיו של המפגש וניהול יומן שדה בידי החוקרת. ביומן השדה נכתבו פרטי המפגש העיקריים: מועד הישיבה, אורכה, סוגיות מרכזיות שנדונו בה. לצורך המחקר הנוכחי נדגמו באופן מכוון 23 קהילות שמפגשיהן תועדו שלוש פעמים לפחות. ההנחה בבסיס דגימה מכוונת זו הייתה שהקהילה רגילה לנוכחות גורמים מטעם עורכי המחקר, ולכן היא תנהג בחופשיות רבה יותר ותושפע פחות מנוכחות החוקרת. התנהגות כזו תגביר את הסיכוי לכך שהסוגיות אשר יידונו, לרבות המחלוקות שיתפתחו בקהילה, יהיו אותנטיות. בכל אחת מ-23 הקהילות נדגמו אקראית שני מפגשים, ולכן בסך הכול נותחו 46 מפגשי קהילות (אלה התקיימו ב-19 בתי ספר).

מפגשי הקהילות

מפגשי הקהילות שתועדו, נבדלו בתדירות ובמשך: בחלק מהקהילות התקיים מפגש מדי שבוע ובאחרות אחת לשבועיים, ומשך המפגשים נע בין 45 דקות ל-90 דקות. בחלק מהקהילות נעשה שימוש בכלים שנלמדו בתהליך הפיתוח המקצועי במרכזי פסג"ה, ובאחרות מובילת הצוות ניהלה את המפגש בדרכים אחרות. בקהילות שעשו שימוש במתווה לניהול שיחה, התמקדו המורות בחקר של סוגיה פדגוגית דיסיפלינרית ("כיצד להתמודד עם תפיסות שגויות של

תלמידים בנושא סדר הפעולות בחשבון?" או רב-תחומית ("כיצד לשלב משוב באופן שיקדם למידה?"), בבחינת אתגרי למידה חוץ-כיתתית (כמו למשל בשיעורי מדעים) וכן הלאה. חקר הסוגיות נעשה באמצעות ייצוגים לנושאים אשר נדונו בכיתה (צילום שיעור, הקלטה, תיאור מקרה כתוב) וכלל את השלבים האלה: תיאור הסוגיה וההקשר (מה קרה בשיעור, מה עשתה המורה, מה עשו התלמידים), ניתוח ופרשנות (הסיבות האפשריות למה שקרה, שיקולי המורה והתלמידים בבחירת אופן פעולתם), הפקת תובנות והצעת דרכי התמודדות.

ניתוח הנתונים

הנתונים כללו 149 מחלוקות בין מורות שזיהיתי במפגשי הקהילות אשר נכללו במדגם. על מנת לאתר מחלוקות אימצתי הגדרה המופיעה בספרות המקצועית למחלוקת: "ביטוי להבעת נקודת מבט שונה מזו שהביע דובר קודם" (Sifianou, 2012, p. 1554). בהתבסס על ההגדרה הזו סימנתי את תחילתה של המחלוקת בביטוי הראשון לאי-הסכמה ואת סיומה בשינוי הנושא שהמורות עסקו בו. לאחר שתחמתי את המחלוקת, תמללתי אותה במלוואה לצורך הניתוח. ניתחתי את המחלוקות באמצעות סכמת קידוד שפיתחתי לצורך מחקר זה. הסכמה כוללת חמש קטגוריות ראשיות: נושא המחלוקת; אורך המחלוקת; מידת העוצמה; מידת הווכחנות; שיעור ההצדקות במחלוקת וסוגיהן. קטגוריות אלו מבוססות על מאפייני מחלוקות פורות שהוצגו לעיל. ניתוח הנתונים התבסס על מבחני סטטיסטיקה תיאורית ועל חישוב שכיחויות, ממוצעים והתפלגויות.

ממצאים

מאפייני מחלוקות בין מורות בישראל

כאמור, המחלוקות שיוצגו להלן ייבחנו לפי חמש קטגוריות: (א) נושא המחלוקת; (ב) אורך המחלוקת; (ג) עוצמת המחלוקת; (ד) מידת הווכחנות של המחלוקת; (ה) שיעור ההצדקות במחלוקת וסוגיהן. כל קטגוריה מוסברת באמצעות דוגמה ממחלוקת שהתגלעה במפגש של צוות מדעים בבית ספר יסודי במרכז הארץ. בחרתי במחלוקת זו להדגמת הממצאים, כיוון שאפשר לזהות בה ביטויים לכל אחת מהקטגוריות הנדונות בסעיף זה. נוסף על ההסבר וההדגמה מוצגים ממצאי הסטטיסטיקה התיאורית באשר לכל אחת מהקטגוריות.

מחלוקת באשר לחשיבות נושא הלימוד "סוגי מתכות" עבור תלמידי כיתות ה' בצוות היו ארבע מורות: נירה¹ - רכזת הצוות, מחנכת ומורה למדעים בכיתות ד'; ריקי - מחנכת ומורה למדעים בכיתות א' ו-ב'; טליה - מחנכת ומורה למדעים בכיתות ג'; דנית - מחנכת ומורה למדעים בכיתות ה'. ישיבת הצוות נפתחה בתיאור של ריקי את הקושי שלה לסייע לבתה ללמוד למבחן העוסק בסוגי מתכות. ריקי טענה שחומר הלימוד מבלבל ואינו רלוונטי לתלמידים,

והיא אינה מבינה את חשיבות הנושא. לעומת זאת, נירה ודנית טענו שהנושא חשוב: הוא מרחיב את הידע הכללי, יש לו שימושים עתידיים, והתלמידים נהנים ללמוד אותו. להלן קטע מתוך המחלוקת שנמשכה כעשר דקות (לכללי התכתוב ראו נספח 1 בסוף המאמר).

30	ריקי	במבחן - האם צריך להתמקד בבדיל הזה?
31	דנית	אה, כן.
32	נירה	כן, להכיר תכונות.
33	ריקי	מה זה השטויות האלה?
34		אני בעצמי לא מכירה.
35	דנית	לא, לא, לא, אבל הילדים למדו (. ריקי
36	דנית	הילדים למדו נחושת, ברזל, בדיל.
37	נירה	כן, צריכים להכיר.
38		לפחות תכונה אחת או שתיים של כל מתכת.
39	דנית	אממ, נו. אלומיניום, זהב.
40	ריקי	למה צריך לדעת תכונה של כל מתכת? (. באמא
41	נירה	[לא כדי לדעת, אה]
42	דנית	[הם למדו, זה] מתכות בשימוש.
43		הם צריכים להכיר שימושים.
44	נירה	באיזו מתכת, אה, אפשר להשתמש לכל דבר, למשל עוגן?
45	דנית	כן.
46	נירה	האם אני יכולה להשתמש במתכת של [זהב]?
47	ריקי	[האם]
48		אני אכין עוגן בחיים שלי?
49	נירה	אה, לא, אבל זה ידע.
50	ריקי	(XXXX) לא שימושי.
51	נירה	זה ידע (. יש הרבה דברים שאנחנו-
52	דנית	למשל, הם צריכים לדעת.
53	ריקי	אבל זה ידע נורא מבלבל.
54	נירה	למה?
55	ריקי	כי אני אצלי מתכת זו מתכת, אלא אם כן זה זהב.
56		סתם, אני צוחקת.

אה, אוקי.	דנית	57
לא, לא, אני צוחקת.	ריקי	58
אבל למה אני צריכה? כי אני מלמדת את הבת שלי		59
למבחן הזה בכיתה ה'.		60
ואני אומרת: <u>ראבאק</u> , למה צריך להתמקד מה זה בדיל,		61
מה זה נחושת ומה זה זה?		62
למה זה מעניין?		63
כי הם למדו את הקשר בין התכונות לבין המוצרים.	דנית	64
<u>שימוש</u>	נירה	65
מה ייתן לי?	ריקי	66
הם למדו על ה-	דנית	67
אני חושבת שהם נורא צעירים. אני, בתור מבוגרת,	ריקי	68
זה ממש לא מעניין אותי.		69
לא משתמשת, לא אשתמש, אלא אם כן אני-		70
הם מתים על הנושא הזה.	דנית	71
כן.	נירה	72
מתים? אני לא מתה.	ריקי	73
כן.	דנית	74
אני לא מתה.	ריקי	75
תראי, הדבר הכי חשוב שהם צריכים לדעת קודם כול,	נירה	76
זה שמתכת מוליכה חום וחשמל.		77
ברור, ברור.	ריקי	78
והדבר השני זה באמת [למשל בסירים-]	נירה	79
[ושיש אחד שאפשר] לרקע	ריקי	80
לרקע אותם.	נירה	81
זה תכונות משותפות לכל המתכות.	דנית	82
כן (. זה אין לי בעיה,	ריקי	83
אבל מה זה מעניין אותי זה או זה או זה? באמת.		84
לא, אבל זה חשוב.	נירה	85
למה שזה לא לעניין? לומדים על חומרים,	דנית	86
זה חומרים. קצת להכיר.		87

שכיחות ונושאי המחלוקת

בכל מפגשי הקהילות שנותחו (n=46) הייתה מחלוקת אחת לפחות (לכל היותר שש מחלוקות במפגש). אורכו הממוצע של מפגש היה כ-60 דקות, ומספר המחלוקות הממוצע במפגש היה 3.3. בסך הכול זוהו 149 מחלוקות בכל מפגשי הקהילות. המחלוקות שניתחתי עסקו בנושאים המפורטים בלוח 1.

לוח 1: נושא המחלוקת, שכיחות המחלוקת ואורכה

נושא המחלוקת	הגדרה	שכיחות	אורך ממוצע בדקות
דרכי הוראה	שיטות ואסטרטגיות הוראה ולמידה, עקרונות ומטרות ההוראה, תפיסות ואידאולוגיות חינוכיות	34%	03:00
תוכנית לימודים	חומרי לימוד, ספרי לימוד, נושאים מתוך תוכנית הלימודים בהקשר דיסציפלינרי	16%	02:00
תלמידים	היבטים לימודיים, תפקודיים, התנהגותיים, מוטיבציוניים ורגשיים ביחס לתלמידים	13%	02:00
ניהול כיתה	סדר, ארגון ומשמעת בכיתה, כללים ונורמות התנהגות, תגובות וסנקציות	10%	01:32
דרכי הערכה	מטרות ההערכה, דרכי הערכה והשלכותיהן על הוראה ולמידה, על תחושת התלמידים, על מוטיבציה והישגים	9%	11:04
הורים	מעורבות הורים בחיי בית הספר, הכיתה והתלמידים, השלכות מעורבותם על הלמידה ועל ההתנהגות של התלמידים	6%	02:45
מורים	מוטיבציה, תחושות, אתגרים וקשרים של מורות עם בעלי תפקידים אחרים בבית הספר	6%	02:23
אדמיניסטרציה	קווים מנחים, כללים, נהלים ותהליכים בבית הספר	1%	04:00
אחר	כל נושא פדגוגי אחר	5%	01:29
סך הכול		100%	03:24

המחלוקת שהוצגה לעיל התמקדה בתוכן ספציפי של תוכנית הלימודים - סוגי מתכות. המורות עסקו ברלוונטיות של הנושא עבור התלמידים, במידת העניין שהתלמידים מגלים בו, בקושי ובאתגר שבהוראתו. לפיכך היא מדגימה מחלוקת בנושא תוכנית לימודים. הנושא השכיח ביותר במחלוקות בין המורות היה דרכי הוראה (34%). המחלוקות הארוכות ביותר היו בנושא דרכי הערכה (11:04 דקות, וזאת לעומת אורך ממוצע כללי של 03:24 דקות). שכיחות גבוהה של

מחלוקות הייתה בנושאים העוסקים ישירות בחיי הכיתה ונתפסים ככאלה הנמצאים בתחום האחריות וההשפעה של המורות: דרכי הוראה (34%), תוכנית הלימודים (16%) ותלמידים (13%). מעט מחלוקות עסקו באדמיניסטרציה (1%) ובמעורבות הורים (6%) - שני נושאים שאין בהכרח קשר ישיר בינם לבין עבודת המורה בכיתה, ומידת ההשפעה של המורה עליהם נמוכה. למרות השכיחות הגבוהה למדי של מחלוקות בנושאים הקשורים ישירות לעבודת המורה, השיח על אודותיהם לא היה ממושך.

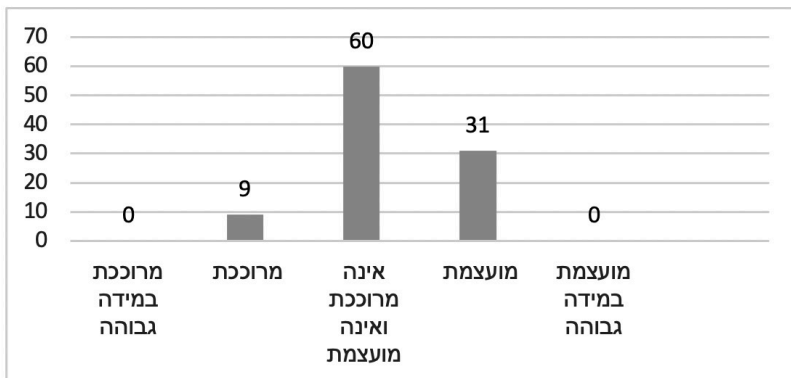
עוצמת המחלוקת

עוצמת המחלוקת מבטאת את מידת החד-משמעיות שלה (מוחלטת או מרוככת, מרומזת ומהוססת). קטגוריה זו כוללת חמש רמות של עוצמה, בהתאם לסולם שהוצג במחקר של נץ (Netz, 2014). תחילה קודדתי כל מבע במחלוקת לפי מידת העוצמה שלו, ולאחר מכן סיכמתי את ערכי כל המבעים במחלוקת וחילקתי את הסכום במספר המבעים. הודות לכך התאפשרה קביעה של מידת העוצמה הממוצעת של המחלוקת השלמה: אם בחישוב של ממוצע אובר חלק מהתמונה, כמו למשל במקרה של מבעים חריגים, הרי סולם ההעצמה מייצג היטב את אופייה הכללי של המחלוקת.

לוח 2: סולם העצמה וריכוך

רמה	תיאור	מבנה וביטויים
רמה 1: מרוכך מאוד	הבעת דעות מנוגדות שיכולות להתקיים ביחד. הדעות ממוסגרות כחלופות שאינן סותרות בהכרח זו את זו.	השהיות ארוכות, היסוסים רבים, ביטויים חוזרים של אי-ודאות.
רמה 2: מרוכך	הבעת דעה מנוגדת באופן מסויג ומהוסס, לעיתים בליווי התנצלות והקדמות.	השהיות קצרות וממוצעות, היסוסים, ביטויים של אי-ודאות.
רמה 3: אינו מרוכך ואינו מועצם	הבעת אי-הסכמה באופן מפורש, בליווי הסברים ארוכים. התנגדות ברורה אבל לא חד-משמעית.	יכולים להופיע מעט סימני ריכוך, פחות אינטנסיביים מאשר ברמות 1 ו-2. לעיתים יש פתיחה והקדמה להתנגדות.
רמה 4: מועצם	הבעת אי-הסכמה מפורשת באופן חד-משמעי ובליווי הסברים קצרים.	דיבור במקביל, התפרצויות וסגנון שיח תמציתי, הדגשה וחזרה על ההתנגדות ועל מילות שלילה.
רמה 5: מועצם במידה גבוהה	דחייה מפורשת וחד-משמעית שאינה מלווה בהסברים.	דיבור במקביל, התפרצויות, סגנון תמציתי, חזרה על "לא", חד-משמעיות, אינטונציה אסרטיבית, טון סרקסטי.

מהתרשים שלהלן עולה כי מרבית המחלוקות היו מפורשות (רמה 3) ומועצמות (רמה 4).



תרשים 1: התפלגות המחלוקות (באחוזים) לפי רמת העוצמה של המחלוקת

מהתרשים עולה שלא היו כלל מחלוקות ברמות הקיצוניות (1 ו-5), והיו מעט מאוד מחלוקות מרוככות (9% ברמה 2). המורות הביעו התנגדות באופן מפורש ומיעטו בסימני ריכוך, כפי שאפשר לראות בתיאור המחלוקת אשר הוצגה לעיל. במהלך המחלוקת המורות הביעו את עמדותיהן באופן חד-משמעי ומפורש, הדגישו את התפיסות המנוגדות וחזרו על מילות שלילה (35, 36, 66). המחלוקת כללה התפרצויות ודיבור חופף (46-47, 79-80), כמו גם השהיות קצרות בודדות (35, 51). חשוב לציין כי ההתנגדויות המפורשות של המורות לוו בהסברים ובהצדקות פדגוגיות, כמו גם בהצגת דוגמאות שתמכו בטענותיהן ובשאלת שאלות הבהרה חקרניות (44, 46, 54).

מידת הווכחנות של המחלוקת

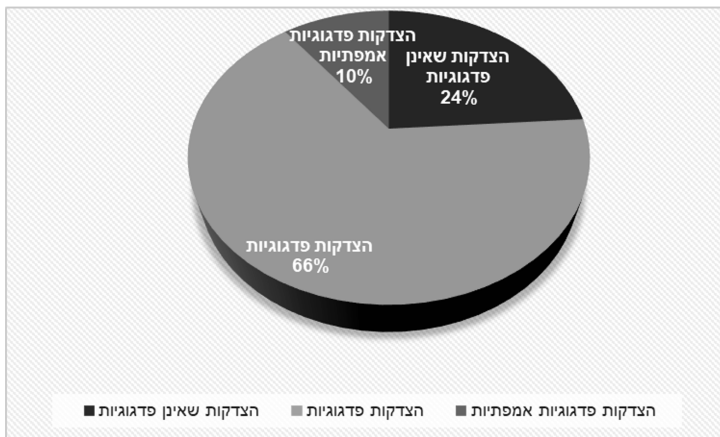
הווכחנות מבטאת את תפיסת המורות באשר למחלוקת ולמוקד שלה: האם הן מתמקדות בבחינה ובחקר מקצועי של הנושא, או שמא בתחרות אישית ביניהן? מבע וכחני הוא מבע אישי אשר מתמקד (לעיתים באופן פוגעני) בדוברת ולא בתכנים של דבריה. מבע כזה דוחה את הרעיונות שלה ללא ניסיון לברר אותם, או "קופץ" בין הצגת היבטים של הנושא ללא פיתוח והעמקה בטענות.

קבעתי את מידת הווכחנות של המחלוקת לפי האינטנסיביות של המבעים הווכחניים. מחלוקת ששיעור המבעים הווכחניים בה עלה על מחצית מסך כל המבעים במחלוקת, הוגדרה כמחלוקת וכחנית במידה גבוהה; מחלוקת ששיעור המבעים הווכחניים בה היה פחות ממחצית מסך כל המבעים במחלוקת, הוגדרה כמחלוקת וכחנית במידה נמוכה; ומחלוקת שלא כללה מבעים וכחניים, הוגדרה כמחלוקת שאינה וכחנית. שיעור גבוה של המחלוקות (53%) היו מחלוקות שאינן וכחניות. מחלוקות אלו התאפיינו בבחינה משותפת ובחקר של עמדות מנוגדות. 37% מסך כל המחלוקות היו מחלוקות וכחניות במידה נמוכה, ו-10% בלבד מסך כל המחלוקות היו מחלוקות וכחניות במידה גבוהה.

המחלוקת בנושא המתכות שהוצגה לעיל, כללה מבעים וכחניים בודדים של אחת המורות בצוות (33, 73). אולם מבעים אלו לא התפתחו ולא נענו בתגובה מזלזלת, ולפיכך המחלוקת לא הסלימה למחלוקת וכחנית. במהלך המחלוקת המורות הצדיקו את טענותיהן באופן פדגוגי ודנו בתוכן הטענות של עמיתותיהן באופן מקצועי וחקרני (42, 43, 44, 46, 50, 53).

שיעור ההצדקות וסוגיהן

ממצאי המחקר מצביעים על שיעור גבוה למדי של הצדקות למבעים במחלוקות בין המורות: 60% מהמבעים לוו בהסבר ובתמיכה של המורות בטענותיהן. תרשים 2 מראה את התפלגות סוגי ההצדקות בכל המחלוקות במדגם. הממצאים מראים שמורות מרבית להצדיק את טענותיהן באמצעות הסברים בנושאי הוראה ולמידה - הצדקות פדגוגיות. עם זאת, רק במקרים מעטים הצדקות אלו ביטאו קשר בין מטרות ההוראה ותוכן הלמידה לבין הקשיים והאתגרים של התלמידים - הצדקות פדגוגיות אמפתיות. שיעור נמוך למדי של טענות המורות הוצדק באופן שאינו פדגוגי, כלומר באמצעות שיקולים בירוקרטיים ולוגיסטיים: "מנהל בית הספר אישר לי", "זה מה שכתוב בחוזר מנכ"ל" וכן הלאה.



תרשים 2: התפלגות סוגי ההצדקות במדגם

המחלוקת שלעיל בנושא המתכות כללה בעיקר הצדקות פדגוגיות ופדגוגיות אמפתיות. כך למשל ההסברים של ריקי לטענותיה התמקדו בחוסר הרלוונטיות של העיסוק בנושא המתכות עבור תלמידים צעירים (50, 53, 68). היא הציגה נימוקים פדגוגיים שעניינם הוראה ולמידה, כמו גם נימוקים פדגוגיים אמפטיים שעניינם מידת העניין, הרלוונטיות והפרקטיות של נושא הלימוד עבור התלמידים. גם נירה ודנית הציגו נימוקים פדגוגיים (76-82) בניסיון להבהיר את חשיבות הנושא ואת מטרתו העיקרית: הבנת התכונות המשותפות לכל סוגי המתכות ויצירת הכללה בידי התלמידים.

דיון וסיכום

הממצאים מצביעים על כך שמורות בישראל חולקות על עמיתותיהן: בכל מפגשי הקהילה שניתחתי הייתה מחלוקת אחת לפחות, ולעיתים אף היו שש מחלוקות במפגש. בהקשר הזה חשוב לציין כי בספרות המקצועית השיח בין מורות מתאפיין כקולגיאלי ותומך: במהלכו המורות מנסות להביע הזדהות עם עמיתותיהן ו"לנרמל" בעיות, ובד בבד להימנע מביקורת וממחלוקת מפורשת (Hargreaves, 1994; Little, 1990; Louie, 2016).

במחקר הנוכחי המחלוקות בין המורות התאפיינו כפורות במידה גבוהה; הן היו מפורשות, והודות לכך נוצרו הזדמנויות לחקור ביחד ולהבין את העמדות המנוגדות של המורות ואת שיקוליהן. נוסף על כך בלט העיסוק של המורות בנושאי פדגוגיה הנמצאים בתחום השפעתן. ממצא זה מנוגד לממצאי מחקרים אחרים, ולפיהם מורות מתקשות לשתף את עמיתותיהן בסוגיות פדגוגיות מתוך המתרחש בכיתה ולדון בליבה של מעשה ההוראה (Little, 2002; Nelson et al., 2012). מעט מחלוקות עסקו באדמיניסטרציה ובמעורבות ההורים, שני נושאים שאין בהכרח קשר ישיר בינם לבין עבודת המורה ופדגוגיה. מיקוד המחלוקות בליבת מעשה ההוראה הניח את התשתית לדיון פרקטי, כזה שהמורות ממצבות בו את עצמן כבעלות אחריות ויכולת השפעה. ממצא נוסף המלמד על פוריות המחלוקות הוא שיעורן הנמוך של מחלוקות וכחניות. במרבית המחלוקות המורות התמקדו בנושא, חקרו אותו, עסקו בתוכן הטענות ונמנעו מתגובות אישיות ופוגעניות. הודות לכך המחלוקות אפשרו לפתח את הנושא הנדון תוך כדי חשיבה על חלופות פדגוגיות פרקטיות. עוד עולה מהממצאים שהמורות נטו לשלב בטענותיהן הסברים והצדקות פדגוגיות. לפי הספרות המקצועית בנושא של שיח פדגוגי פורה, אופיין הפורה של המחלוקות מספק הזדמנות ללמידה שיתופית של המורות. הסיבה לכך היא שבמהלך המחלוקות המורות חושפות את הידע המקצועי ואת התפיסות שלהן כדי להסביר ולהצדיק את טענותיהן. כך למשל מתוך טענות המורות במחלוקת בנושא המתכות אפשר ללמוד על תפיסותיהן החינוכיות באשר לחשיבות של רלוונטיות תוכן הלימוד לחיי התלמידים. ריקי שבה ושאלה אם ומתי התלמידים יידרשו ליישם את תוכן הלימוד ולעשות בו שימוש ("האם אני אכין עוגן בחיים שלי?"). המורות הצדיקו את עמדותיהן במחלוקת באמצעות קישור בין תוכן הלימוד ודרכי ההוראה לבין נקודת המבט של התלמידים ("זה ידע נורא מבלבל", "אני חושבת שהם [התלמידים] נורא צעירים"). מטענותיהן של דנית ונירה עולה התפיסה כי לידע רחב יש ערך, גם אם אינו מתורגם לידע שימושי באופן מיידי ("למה שזה לא [יעניין אותם]? לומדים על חומרים, זה חומרים. קצת להכיר"). התפיסות המנוגדות (המפורשות והפומביות) של המורות אפשרו להן לחדד מטרות בתחום התוכן ובפדגוגיה של הוראת הנושא, ולקראת סוף המחלוקת הן גיבשו הבנות משותפות ("הדבר הכי חשוב שהם [התלמידים] צריכים לדעת קודם כול, זה שמתכת מוליכה חום וחשמל, והדבר השני זה באמת (למשל בסירים) שאפשר לרקע אותם, זה תכונות משותפות"). אפשר ללמוד מכך על היכולת של מחלוקת פדגוגית מפורשת וגלויה לספק הזדמנות ללמידה שיתופית של המורות המשתתפות בשיח.

הסבר משמעותי לממצאים מספק ההקשר המחקרי. כפי שצוין לעיל, המחקר הנוכחי הוא חלק ממהלך רחב היקף - מהלך השקפה - המבקש לתמוך בשיח פדגוגי פורה בקהילות למידה של מורות. כחלק ממהלך הזה מורות המובילות קהילות בית-ספריות השתתפו במפגשים לפיתוח מקצועי. הן הוכשרו להנחות דיונים המתמקדים בפדגוגיה ורכשו כלים לניהול שיח פדגוגי פורה. לפיכך אין זה מפתיע שבמפגשי הקהילות התמקדו הדיונים בנושאים פדגוגיים המאפיינים את חיי הכיתה. תהליך הפיתוח המקצועי של המורות כלל שימוש בכלים המזמנים התמקדות בבעיות ובאתגרים העולים בהוראה בכיתות, כמו למשל מתווים לניהול שיחה. המתווים עוצבו באופן המאפשר העלאת בעיות ואתגרים, ניתוח של הבעיות, בחינה ביקורתית של דרכי ההתמודדות עימן והצעת חלופות אפשריות. עיסוק מפורש בסוגיות אשר עולות בחיי הכיתה, וזאת תוך כדי בחינה ביקורתית של הפרקטיקה, יכול להוביל למחלוקות שעניינן התפיסות ודרכי הפעולה של המורות.

הסבר נוסף לממצאים מתבסס על תרבות השיח בישראל. תרבות זו מתאפיינת בכנות, בדיבור מפורש ("דוגרי"), בעוצמה גבוהה ולעיתים בהעדפה של עימות. ממצאי המחקר הם עדות להשתרשות של מאפיינים אלה גם בקרב מורות, וזאת חרף מאפייני השיח הפרופסיונליים של מורות (Hargreaves, 1994; Little, 1990; Louie, 2016). הם מצטרפים לממצאים של שורת מחקרים אשר קושרים בין מחלוקות לבין התרבות שבה הן מתקיימות (Netz, 2014); ככלל אנשים מעדיפים הסכמה על פני מחלוקת (Netz & Lefstein, 2016; Rees-Miller, 2000; Brown & Levinson, 1987; Atkinson & Heritage, 1984; Pomerantz, 1984). כיוון ששיח מפורש ומועצם אינו זר לתרבות הישראלית, מחלוקת מועצמת אינה נתפסת כחריגה או כמאיימת עבור המורות, והן יכולות להתווכח באופן מקצועי וחקרני. ייתכן שבתרבויות אשר סגנון השיח המפורש אינו מקובל בהן, מחלוקות מועצמות יערערו את היחסים בין המורות בצוות, יגבילו את שיתוף הפעולה ביניהן ויפגעו בחקירה ובלמידה.

מסקנות והשלכות

המסקנה החשובה ביותר העולה מהמחקר היא שמחלוקת בין מורות יכולה לספק הזדמנות לשיח פורה וחקרני וללמידה שיתופית. רוב המחלוקות שנבחנו במחקר היו מקצועיות ומפורשות, עסקו בנושאים מתוך ליבת מעשה ההוראה וכללו הצדקות פדגוגיות. אפשר ללמוד מהן על התרומה האפשרית של מחלוקת לפיתוח מיומנויות מקצועיות של מורות, ללמידה שיתופית ולשיפור ההוראה. לפיכך ההמלצה העולה מהמחקר היא לעודד מורות להתווכח על פרקטיקת ההוראה באופן גלוי ומפורש. מובן כי חשוב לפתח מודעות להבדל בין מחלוקות אשר יכולות לתמוך בלמידה לבין מחלוקות שעלולות לאיים ולעכב למידה (בעיקר מחלוקות וכחניות).

ייתכן שהנחיית המחלוקות באמצעות מתווה תרמה להתפתחות של מחלוקת פורה. ההנחיה לחשוף באופן מפורש הצדקות ותפיסות, לעסוק בטענות באופן מקצועי ולהתבסס עליהן

מספקת תשתית משותפת לשיח על דעות מנוגדות ואי-הסכמות. גם עידוד המורות לקבל אחריות לנושא שבמחלוקת ולהציע דרכי התמודדות פרקטיות תומך בשיח פורה ובפיתוח הבנות חדשות.

הזירות המרכזיות שאפשר לשלב בהן תובנות העולות מן המחקר הנוכחי הן מפגשי למידה (פורמליים ובלתי פורמליים) של מורות בסדנאות לפיתוח מקצועי ובהכשרות. במפגשים אלה מורות משוחחות על הפרקטיקה, חושבות יחדיו ומתמודדות עם בעיות בהוראה, ולפיכך אפשר להניח שיתעוררו ביניהן מחלוקות. אופן העיצוב של המחלוקות תלוי במידה רבה במודעות של המורות להשלכות אפשריות של מחלוקות ובהנחיה של מובילות השיח בזירות ששיח זה מתקיים בהן.

מגבלות המחקר, סייגים והצעות למחקרי המשך
ניתוח הנתונים במאמר התבסס על מדדים שהתקבלו במבחני סטטיסטיקה תיאורית: שכיחויות, ממוצעים והתפלגויות. אפשר לערוך ניתוחים נוספים כדי לבחון קשרים והבדלים בין משתני המחקר ולנסות להרחיב את הידע על אודות המאפיינים של מחלוקות בין מורות והשלכותיהן. כך למשל אפשר לבחון אם ההבדלים בשיעור ההצדקות במחלוקת ובסוגן תלויים בנושא או בעוצמת המחלוקת, לבחון אם ההבדלים במידת הווכחנות של המחלוקת תלויים בנושא ולבדוק את הקשר שבין עוצמת המחלוקת לבין מידת הווכחנות שלה. ממצאי המחקר גם הצביעו על ההזדמנות שמחלוקת מספקת ללמידה שיתופית של מורות. על מנת לבחון הלכה למעשה את ההשלכות של מחלוקת פורה על פרקטיקת ההוראה, נדרש מחקר המשך שיבחן את תפיסות המורות לאחר יישום התובנות בהוראתן בכיתות.

מקורות

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.
- Angouri, J. (2012). Managing disagreement in problem solving meeting talk. *Journal of Pragmatics*, 44(12), 1565-1579.
- Asterhan, C. S. C., & Babichenko, M. (2015). The social dimension of learning through argumentation: Effects of human presence and discourse style. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 740-755.
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). Preference organization. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 53-56). Cambridge University Press.
- Blum-Kulka, S., Blondheim, M., & Hachohen, G. (2002). Traditions of dispute: From negotiations of talmudic text to the arena of political discourse in the media. *Journal of Pragmatics*, 34(10-11), 1569-1594.

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Crespo, S. (2002). Teacher learning in mathematics teacher study groups. In D. S. Mewborn, P. Sztajn, D. W. White, H. G. Wiegel, R. L. Bryant, & K. Nooney (Eds.), *Proceedings of the 24th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education [PME-NA XXIV]* (Vol. 3, pp. 1439-1450). ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Darnon, C., Doll, S., & Butera, F. (2007). Dealing with a disagreeing partner: Relational and epistemic conflict elaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 227-242.
- Dobie, T. E., & Anderson, E. R. (2015). Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. *Teaching and Teacher Education*, 47, 230-240.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Falmer Press.
- Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 18(3), 213-231.
- Goodwin, M. H., & Loyd, H. (2020). The face of noncompliance in family interaction. *Text & Talk*, 40(5), 573-598.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Horn, I. S. (2005). Learning on the job: A situated account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23(2), 207-236.
- Horn, I. S. (2010). Teaching replays, teaching rehearsals, and re-revisions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. *Teachers College Record*, 112(1), 225-259.
- Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers' workgroup conversations. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 41-54.
- Horn, I. S., & Kane, B. D. (2015). Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: Relationships to instructional expertise. *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 373-418.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.

- Katriel, T. (2004). *Dialogic moments: From soul talks to talk radio in Israeli culture*. Wayne State University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., & Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education, 88*.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher, 49*(5), 360-368.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*(4), 509-536.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 917-946.
- Little, J. W., & Horn, I. S. (2007). 'Normalizing' problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas* (pp. 79-92). Open University Press.
- Lord, B. (1994). Teachers' professional development: Critical collegueship and the role of professional communities. In N. Cobb (Ed.), *The future of education: Perspectives on national standards in America* (pp. 175-204). College Board.
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 25*(5), 523-535.
- Louie, N. L. (2016). Tensions in equity- and reform-oriented learning in teachers' collaborative conversations. *Teaching and Teacher Education, 53*, 10-19.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction, 6*(4), 359-377.
- Nelson, T. H., Slavit, D., & Deuel, A. (2012). Two dimensions of an inquiry stance toward student-learning data. *Teachers College Record, 114*(8).
- Netz, H. (2014). Disagreement patterns in gifted classes. *Journal of Pragmatics, 61*, 142-160.
- Netz, H., & Lefstein, A. (2016). A cross-cultural analysis of disagreements in classroom discourse: Comparative case studies from England, the United States, and Israel. *Intercultural Pragmatics, 13*(2), 211-255.

- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M., Elley-Brown, M. J., Widdowson, D. A., Dixon, R. S., & Irving, E. S. (2011). Who is to blame? Students, teachers and parents views on who is responsible for student achievement. *Research in Education*, 86(1), 1-12.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 57-101). Cambridge University Press.
- Popp, J. S., & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347-359.
- Rees-Miller, J. (2000). Power, severity, and context in disagreement. *Journal of Pragmatics*, 32(8), 1087-1111.
- Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and social organisation* (pp. 54-69). Multilingual Matters.
- Segal, A. (2018, October). *Narrative exchange in teacher collaborative inquiry*. Paper presented at the joint European Association of Research on Learning & Instruction (EARLI) SIG20 and SIG26 meeting, Jerusalem, Israel.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge University Press.
- Sifianou, M. (2012). Disagreements, face and politeness. *Journal of Pragmatics*, 44(12), 1554-1564.
- Tannen, D. (1998). *The argument culture: Moving from debate to dialogue*. Random House.
- Thompson, G. L., Warren, S., & Carter, L. (2004). It's not my fault: Predicting high school teachers who blame parents and students for students' low achievement. *The High School Journal*, 87(3), 5-14.
- van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 182-192.
- Vedder-Weiss, D., Ehrenfeld, N., Ram-Menashe, M., & Pollak, I. (2018). Productive framing of pedagogical failure: How teacher framings can facilitate or impede learning from problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 31-41.

נספחים

נספח 1

כללי תכתוב (מבוסס על Lefstein & Snell, 2014)

סימן	הסבר
(טקסט)	השלמת מילים על ידי החוקר
(XXXX)	דיבור לא ברור
(.)	השהיית דיבור קצרה
()	הבהרה של החוקר
טקסט	הדגשת מילה מסוימת במבע
שק-	מילה שנקטעה
טקסט	הרמת קול, צעקה
[]	דיבור חופף
[]	

נספח 2

שלבים במתווה לניהול שיחה

שלבים	פירוט
התמקדות בסוגיה או בבעיה	הצגת הנושא המרכזי בדיון באופן שממקד את המשתתפות בסוגיה מסוימת ובתיאורה כבעיה, כשאלה או כדילמה.
ייצוג + תיאור	הצגת המקרה או הנתונים שהדיון יעסוק בהם כדי להדגים את המתרחש בכיתה. ככל שהתיאור מבוסס על ייצוגים עשירים יותר, כמו למשל תוצרי תלמידים או צילום של שיעור, ביכולתו להיות מעמיק יותר.
ניתוח	ניתוח של הגורמים לתופעה הנדונה והשלכותיה כדי לבחון מגוון של היבטים ונקודות מבט ולהבין לעומק את הנושא.
חלופות	דיון בדרכים להתמודד עם הסוגיה, לרבות בחינת היתרונות והחסרונות של חלופות נבחרות.
רפלקציה	התבוננות במהלך שנעשה בעת הדיון (מה היה מוצלח ומה לא? מה נרצה לעשות בפעם הבאה?) והתבוננות במעשה ההוראה של המשתתפות (הדברים שאני יכולה ליישם בהוראה שלי).