

למידה ארגונית כמנוף למימוש חזון חינוכי

חנה קורלנר, רחל הרץ-לזרוביץ

תקציר

מציאות מורכבת ותחרותית כופה על ארגונים שונים, וביניהם בתי ספר, להפוך לארגונים לומדים ולשפר את איכות התהליך החינוכי ואת השירות שניתן במסגרתם. למחקר שתי מטרות עיקריות: האחת, לאתר ולזהות את המבנים ואת המנגנונים שבאמצעותם מתבצעת הלמידה הארגונית בבית ספר יסודי אחד. המטרה השנייה היא לנסות ולחשוף את קשרי הגומלין בין מבני הלמידה הארגונית ומנגנוניה לבין התרבות הארגונית והחזון החינוכי המאפיינים את בית הספר הנחקר כארגון לומד. המחקר הוא איכותני-תיאורי. הממצאים מעידים על קיומו של חזון חינוכי משותף לצוות, המתממש ברובו בעזרת תהליך ארגוני מערכתי - למידה ארגונית - בכל רמות המוסד החינוכי, ובכך חידושו.

נראה שהסדרים ארגוניים פורמליים ומנגנוני למידה מאפשרים במידה רבה לצוות בית הספר ליצור ידע חדש ולהטמיעו בשגרה ובהסדרים הארגוניים של בית הספר, כך ש"התאוריה המוצהרת" הופכת ל"תאוריה שבשימוש", למציאות יום-יומית בבית הספר הנחקר. מחקר זה תורם להבנתם של מאפייני החזון החינוכי, התרבות, המבנים ומנגנוני הלמידה הארגונית, המסייעים לבית הספר לחולל שיפור מתמשך.

פתח דבר

בשני העשורים האחרונים התפתחה ספרות ענפה העוסקת בתפיסת בית הספר כארגון. הספרות המחקרית בתחום נוגעת בעיקר בבעייתיות העולה מהיות בית הספר ארגון בעל חיבורים רופפים, בחוסר תקשורת בין חלקי הארגון השונים ובין הפרטים שבו, בהעדר תפיסה מערכתית, בבדידותו המקצועית של המורה כפרט ובהעדר התאמה בין מטרות בית הספר לבין האמצעי להשגתן. עיקר המאמצים למציאת דרכים לשיפור בית הספר כארגון מכוונים למנהיגותו הפדגוגית של המנהל, לשיתוף הצוות בקבלת החלטות, לתקשורת בין חברי הצוות ולעבודת הצוות (פוקס והרץ-לזרוביץ, 1992; שרן, 1976; שרן והרץ-לזרוביץ, 1978; שרן ושחר, 1990; Schmuck; Bishop, 1977;

לתפיסת בית הספר כארגון לומד. (& Runkel, 1985; Wilson & Corbett, 1983). ככל הידוע, כמעט שאין התייחסות

בתקופה שבה הידע מכפיל את עצמו בפרקי זמן קצרים, בוגרי מערכת החינוך נדרשים ויידרשו להפגין מידה ניכרת של הכוונה עצמית, יכולת להסתגל לתנאים משתנים תדיר ולפעול בסביבה שקיימים בה שפע של מקורות מידע וידע, ששולטת בה תרבות של למידה מתמדת, חשיבה ובחירה מושכלת (גורדון, 1995; לוין, 1995; סלומון, 2000; Nordgren, 2002; Posner, 2002). בית הספר המסורתי שמתרכז בהעברת ידע לא יוכל לטפח תכונות אלו, אם אין בו תרבות של חקירה ודרישה, תרבות של למידה מתמדת ומתמשכת, שלוקחים בה חלק כל חברי הצוות בכל הרמות (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

מצד אחד, מערכת החינוך בנסותה לממש ציפיות אלו מאופיינת בפרויקטים חולפים, במאמצים מקוטעים, בחידושים וברפורמות יותר מאי פעם. מצד אחר, בבסיסה מערכת זו היא מערכת שמרנית: הדרך שבה מאמנים מורים ושבה בתי הספר מאורגנים, הדרך שבה ההיררכיה החינוכית פועלת והדרך שבה מקבלי ההחלטות בדרג הפוליטי מתייחסים למערכת החינוך - באות לידי ביטוי במערכת המשקפת יותר שמירה על הסטטוס קוו ופחות מיקוד בתהליכי למידה לצורך שיפור (Fullan, 1997). אין משמעות רבה להשקעה בחינוך, להכשרה ולטיפוח מערך ערכי, אם בארגון לא נוצרת תרבות למידה שהיא חלק בלתי נפרד מהתנהגותו, שמתקיים בו תהליך מתמיד של שיפור, המתבטא בלמידה ארגונית תוך בחינה, הסתכלות עצמית והפקת לקחים (Lieberman, 1995).

שורה של מחקרים מלמדים שפיתוח מסורתי של צוות אינו יעיל (Cuban, 1984; Fullan, 1997; Mullen & Lick, 1999). תכניות לפיתוח צוות, שבהן המורים עושים שימוש בתכניות מוכנות הכוללות "חבילות ידע ארוזות", אינן יעילות ויש צורך בשינוי. נראה שטענות אלו נכונות במידה רבה גם בנוגע לבתי ספר בארץ. מבדיקה של המחלקה להערכה במשרד החינוך (שילד ואסולין, 1997) עולה שתרבות הלמידה אינה חלק מהתנהגות בתי הספר, שמורים כמעט שאינם שותפים בתהליכי קבלת החלטות, שלמידת עמיתים בקרב חברי הסגל הבית-ספרי מזערית, ושמועטים הם מנגנוני ההערכה הדרושים לקיום מעקב ובקרה, לקבלת משוב ולהפקת לקחים לצורך שיפור. אחד הכיוונים האפשריים לשינוי, שמציעה הספרות המקצועית, הוא הפיכת בית הספר לארגון לומד (Aspinwall & Gibbs, 1989; Fullan, 1997; Honig, 2003; Louis Kruse, & Raywid, 1996; Mullen & Lick, 1999; Silins, Mulford, & Zarins, 2002; Sockett, 1996). מורים חייבים לקחת חלק בפיתוח מטרות משותפות, להיות מעורבים בלמידה מתמשכת, בפיתוח רעיונות חדשים ושימוש בהם תוך שיתוף

הלומדים. עליהם לקחת חלק בניתוח שיטתי ובבחינת ההיבטים המשפיעים על העבודה בבית הספר (Silins, Mulford, & Zarins, 2002), להישען על התנסויות ולתת הזדמנויות ליצירת ידע חדש. פעילויות מסוג זה מקשרות בין למידה מקצועית אישית ללמידת עמיתים לבין קהילתית ציבורית (Lieberman, 1995). בדרך זו מתקיים תהליך שיפור מתמשך וערך הלמידה מוטמע בארגון (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

מרכיבים שונים של תהליכי הלמידה הארגונית ומנגנוניה קיימים ברמות שונות בבתי ספר שונים. אולם ככל הידוע, מעטים הם המחקרים השיטתיים העוסקים בלמידה ארגונית בבתי ספר בכלל ובארץ בפרט. לדעתנו, ניתן ללמוד מבתי ספר בעלי מוניטין כיצד הם מיישמים ומבנים מנגנונים ללמידה ולהתפתחות המתקשרים לארגון חינוכי לומד. הלמידה הארגונית מציעה מודל מבטיח לשיפור ולשינוי בחינוך, משום שהיא כוללת אלמנטים של שינוי תפיסה, שינוי ניהולי ושינוי מבני מערכתי (Louis, 1994; in Mulford, 1998) לצד מחויבות לקידום הפרט, שהוא "תוצר" המערכת החינוכית. מכל האמור לעיל, נראה שאחד הכיוונים המבטיחים את שיפור האפקטיביות של בית הספר כארגון חינוכי הוא הפיכתו לארגון לומד. ארגון הכולל הסדרים ארגוניים פורמליים ומנגנוני למידה, המאפשרים לחבריו ליצור ידע חדש ולהטמיעו בשגרת היום-יום של העשייה החינוכית.

המחקר הנוכחי הוא מחקר ראשוני שמטרתו לאתר ולזהות את המנגנונים שבאמצעותם מתבצעת הלמידה הארגונית בבית ספר יסודי אחד, ולבחון את הקשר של מנגנונים אלה לחזון ולתרבות החינוכית-הארגונית המאפיינים אותו כארגון לומד. המחקר בודק ארבע שאלות: האחת היא, מה מאפיין את החזון החינוכי של חברי הצוות בבית הספר? השנייה היא, מה הם מאפייניה של תרבות הלמידה הארגונית הקיימת בבית הספר? השאלה השלישית מתייחסת למבנים ולמנגנונים שבאמצעותם מתבצעת הלמידה הארגונית בבית הספר; השאלה הרביעית מבקשת לבחון את יחסי הגומלין בין החזון החינוכי לבין הלמידה הארגונית.

הגישה המבנית-תרבותית ללמידה ארגונית

יכולת הארגון ללמוד היא קריטית (Pedler, Buryoyne, & Boydell, 1989). הלמידה חיונית ומרכזית להתפתחות של כל ארגון ולהישרדותו (Garratt, 1990). בין שהארגון הוא עסקי או מסחרי ובין שהוא ציבורי, כמו בית ספר או בית חולים - כל הארגונים מתחרים על משאבים מצומצמים ומתמודדים עם שינויים מהירים ומורכבים, ובתוך כך מנסים לשפר את איכות השירות שלהם (Pedler, 1996). ללא למידה משמעותית לא יצליח כל ניסיון לשיפור (Argyris, 1997; Senge, 1990; Wick & Leon, 1995).

מסקירת ספרות מקצועית בתחום הלמידה הארגונית עולה ויכוח מתמשך הנוגע לישות הלמידה הארגונית (Cook & Yanow, 1993; Richter, 1998 in Ortenblad, 2002). יש הטוענים, שבשעה שמערכת העצבים של בני אנוש מאפשרת להם למידה משמעותית, הכוללת יכולות קוגניטיביות, כמו: המשגה, פרשנות, תהליך של מיזוג, רפלקטיביות, הצפנה, אחסון, אחזור ועוד, אין זה מובן מאליו שלארגונים יש יכולת קוגניטיבית זו או אחרת, שהכרחית ללמידה. עם זאת, נראה שרוב הכותבים שכתבו על למידה ארגונית מסכימים שגם יחידים וגם ארגון - לומדים (Argyris & Schon, 1978; Crossan, Lane, & White, 1999).

על פי המודל של קולב (Kolb, 1971), למידה משמעותית מתרחשת באמצעות למידה התנסותית קונקרטיית בתהליך מחזורי של ארבעה שלבים, שבהם הפרט: (א) חווה את מצבו באמצעות התנסות קונקרטיית; (ב) מתבונן ומשקף לעצמו את ההתנסות (רפלקציה); (ג) מכליל וממשיג על בסיס רפלקטיבי; (ד) בודק ובוחר את הרעיונות במצבים חדשים המובילים להתנסות קונקרטיית נוספת. תהליכים קוגניטיביים אלו תקפים, היות שמערכת העצבים של בני האנוש מאפשרת להם למידה משמעותית הכוללת את התהליכים הללו. בהתייחס למודל של קולב (שם) פיתח דיקסון (Dixon, 1994) מעגל למידה קולקטיבי הכולל: יצירת אינפורמציה ארגונית על ביצועים פנימיים וחיצוניים, מיזוג אינפורמציה זו להקשר הארגוני על ידי ישיבות והדרכה, ניסיון קולקטיבי לפרש את האינפורמציה באמצעות שיפור האינטראקציה ועידוד פרטים וקבוצות לפעול על בסיס התובנות המשותפות הנוגעות לבעיה שיש לטפל בה.

קרוסון, לן ווייט (שם) טוענים שידע אישי הופך לידע ציבורי-ארגוני באמצעות תהליכים חברתיים ופסיכולוגיים - אינטואיציה, פרשנות, מיזוג ומיסוד - שקושרים בין הרמות השונות של הארגון: פרט, קבוצה וארגון. תהליכים אלו הם הדבק המחבר את מרכיבי המבנה. אינטואיציה מתרחשת ברמת הפרט, פרשנות ומיזוג מתרחשים הן ברמת הפרט הן ברמת הקבוצה ומיסוד מתרחש ברמת הארגון. קים (Kim, 1993) טוען, שידע אישי הופך לידע ציבורי-ארגוני על ידי שיפור המודלים המנטליים של הפרטים שהם חברי הארגון (הנחות, הכללות, תמונות או דימויים שאנו נושאים אתנו מוטמעים היטב ומשפיעים על הדרך שבה אנו מבינים את העולם ועל הדרך שבה אנו פועלים), וכן על ידי הפיכתם של מודלים אלה לגלויים באמצעות תהליך משותף לכל החברים בארגון. מכאן שתהליך זה מאפשר ללמידה הארגונית לא להיות תלויה בפרט כלשהו.

ארג'יריס ושון (Argyris & Schon, 1978) מוסיפים שתאוריות פעולה ארגוניות - מערכת של נורמות, אסטרטגיות והנחות השולטות בפעילויות הארגון ושומרות על השגרה גם כשהרכב הסגל משתנה ובתקופות שונות - מאפשרות להפוך למידה של פרטים בארגון ללמידה ארגונית. לדבריהם, למידה ארגונית מתרחשת כאשר גילויים, חידושים ולמידות

חדשות של הפרטים - חברי הצוות - משולבים ב"תאוריה שבשימוש" (theory in use) של הארגון (תאוריות שחברי הארגון מחזיקים בהן, הנוגעות לפעולות אפקטיביות לשם התמודדות עם מצבים שונים [Argyris, 1997, p. 25], או כאשר הם חולקים מודלים מנטליים משותפים).

אסטרטגיה חלופית מייחסת את הלמידה הארגונית להתנסויות ולפעילויות של חברי הארגון באמצעות מנגנוני למידה ארגוניים שבעזרתם הפרטים חברי הארגון מגלים טעויות, מתקנים אותן ומייצרים את "הידע בפעולה" (theory in action) (עיצוב מחדש של העשייה על ידי תהליכים רפלקטיביים, Schon, 1983, p. 26). בכך הם עוזרים לארגון לעצב את פעילותו, להשביח את ביצועיו ולהשיג את מטרותיו (Cook & Yanow, 1993). פופר וליפשיץ (Popper & Lipshitz, 1998) מכנים תהליכים אלו בשם: "מכניזמים של למידה ארגונית". הרעיון של "מכניזמים של למידה ארגונית" עונה על הצורך לפתח מושגים שבאמצעותם ניתן יהיה לתאר איך קבוצת יחידים פועלת במשותף כארגון, כלומר מבצעת פעולות שמשמעותן למידה. לטענתם, "מנגנוני הלמידה הארגונית" מאפשרים לארגון ללמוד, היות שהם מזמנים, מאפשרים ומסייעים ללמידה של הפרטים חברי הארגון ולהפצת הנלמד על ידיהם בכל חלקי הארגון הרלוונטיים. מכאן שהרעיון של "מנגנוני למידה ארגונית" אנלוגי למערכת העצבים האנושית, ולכן הוא פותר את בעיית ההאנשה.

מנגנוני למידה ארגונית

המושג "מנגנוני למידה ארגונית" נגזר מרעיון הארגון. קולקטיב הופך לארגון כאשר הוא מפתח נהלים, מסגרות ומבנים, כללי הצבעה ומערכות ניהול, המאפשרים לו לפעול כגוף אחד. ארגונים הופכים לארגונים לומדים כאשר הם "מאמצים מבנים ואסטרטגיות המעודדים למידה" (Dodgson, 1993). בעקבות דוג'סון (שם) הגדירו פופר וליפשיץ (Popper & Lipshitz, 1998, 2000a) מכניזמים של למידה ארגונית כסידורים מבניים ונהלים ממוסדים, המאפשרים לארגונים לאסוף, לנתח, לאחסן, להפיץ ולהשתמש באינפורמציה רלוונטית לביצועים של הארגון וחבריו באופן סיסטמטי לצורך שיפור.

לדבריהם, למידה של פרטים בארגון הופכת ל"למידה ארגונית" כאשר מתקיימים ארבעה תנאים: המידע שצברו יחידים בארגון זמין ונגיש לכל חברי הארגון; הלמידה רלוונטית לכל חברי הארגון באשר הם; חברי הארגון מודעים ומבינים, שכדי לשפר את ביצועי הארגון עליהם ללמוד באופן מתמיד ומתמשך; ותנאי אחרון - כל חברי הארגון שותפים בהשגת מטרות הלמידה ובשיפורה. למידה ארגונית לא תתרחש ללא הקצאת

זמן ויצירת מבנים ומנגנונים המאפשרים קיום תהליכי למידה ארגוניים המוטמעים בשגרת הארגון (Englehardt & Simmons, 2002). "מבנים אלו כוללים: ישיבות תקופות לפתרון בעיות, זמן גמיש לישיבות, פעולות סדירות לפיתוח מקצועי, תקופת הכנה משותפת, מפגשי צוות חוצי מחלקות ועוד" (Lam, 2001, p. 217).

תרבות למידה ארגונית

תרבות למידה ארגונית היא אפיון של ארגון באשר הוא, המבדיל אותו מארגונים אחרים. למרות קווי דמיון משותפים, המאפיינים רבים מן הארגונים, לכל ארגון צביון ייחודי המבדיל אותו משאר הארגונים. ההבדלים משתקפים בדפוסי ההתנהגות של המשתתפים, ביחסים הבין-אישיים, בשפה המשותפת, באירועים הטקסיים, במוסכמות החברתיות, בהנחות היסוד, בריטואלים, בקודים האתיים, בערכים, בנורמות התנהגות ובתהליכים ארגוניים מגוונים. מכלול זה משמש מכנה משותף להתנהגותם של חברי הארגון (סמואל, 1996; Brown, 1995; Argyris, 1997), והוא מבוטא באמצעות המושג "תרבות הארגון". כדי לפענח את הצופן התרבותי של הארגון יש לבחון שלושה ממדים: כללי התנהגות, ערכים והנחות יסוד הן במישור הגלוי והן במישור הסמוי של כל אחד מממדים אלה (Schein, 1990). במישור הגלוי כלולות התנהגויות שניתן לזהות בגלוי בקרב חברי הארגון. במישור הסמוי כלולים שני ממדים: ערכים והנחות יסוד. הערכים המנחים את ההתנהגות בארגון בדרך כלל סמויים וניתן לזהותם רק באמצעות חקירה שיטתית (שם).

תרבות למידה ארגונית מתמקדת באותם הנחות יסוד (אמונות), ערכים והתנהגויות, הכרוכים בבדיקה עצמית, בשאלת שאלות, בזיהוי טעויות וכישלונות לצורך למידה ולשם שיפור. כדי להגדיל את סבירות הלמידה הארגונית הפרודוקטיבית בארגונים, חיונית תרבות למידה המאפשרת לחברי הארגון לקחת חלק בתהליך הלמידה, לבחון, להתחייב, להפיק לקחים ולשנות בהתאם למסקנות (Argyris & Schon, 1978; Askew & Carnell, 1998; Senge, 1990).

פופר וליפשיץ (Popper & Lipshitz, 2000a, 2000b) מציינים כמה ערכים חיוניים להבטחת למידה ארגונית פרודוקטיבית: למידה מתמשכת (continuous learning), החיונית להישרדות ארגונים בסביבה דינמית ותחרותית; שקיפות (transparency), כלומר היכולת להיות כנים וגלויים ולחשוף מחשבות ופעולות בפני אחרים כדי לקבל משוב; חקירה ודרישה (inquiry), דהיינו היכולת להתמיד בחקירה ובדרישה לאורך זמן עד שתושג שביעות רצון; אינפורמציה תקפה לצורך השגת למידה תקפה (valid learning): כיוון שלמידה כרוכה בעיבוד ובהבניה של מידע לידע, מידע תקף הוא תנאי

הכרחי להפקת למידה תקפה; יושרה (integrity): היכולת לתת ולקבל משוב מלא, מדויק ונכון במידת האפשר, ללא צורך בהגנה על עצמך ועל אחרים; ענייניות הנושא (issue orientation): התמקדות ברלוונטיות של האינפורמציה לנושא בלי להתחשב במעמד החברתי של המקבל או במקור; נשיאה באחריות (accountability): היכולת של חברים בארגון לקבל על עצמם אחריות ללמידה וליישום, וכן ללקחים שהופקו מתוצאות היישום.

התרבות הארגונית, האמונות, הסמלים והשפה הבאים לידי ביטוי בהתנהגות היום-יומית של חברי הארגון, נובעים ממחויבות ערכית ואידאולוגית לחזון ארגוני משותף שממנו יונקים חברי הארגון. תרבות הלמידה הארגונית שבאה לידי ביטוי בהתנהגות חברי הארגון ביום-יום מושפעת ונגזרת מהחזון החינוכי, המתאר תמונה עתידית של בית הספר במיטבו, שלאורו פועל צוות בית הספר. לחזון השפעה חזקה על תרבות בית הספר, והוא חיוני לארגון הלומד (Leithwood, Leonard & Sharratt, 1998). התרבות הארגונית מייצגת את החלק של החזון הממומש בהווה (Collins & Porras, 1994).

חזון חינוכי משותף

בניגוד לתרבות הארגונית שביטוייה הם בהווה, החזון מוגדר כתמונה עתידית של הארגון במיטבו (Daft, 1999), כמערכת של מטרות אידאולוגיות ברורות, מנוסחות היטב, שהמנהיג רוצה שהארגון ישיג בעתיד (Conger & Kanungo, 1998). בניס ונוס (Bennis & Nanus, 1985) מגדירים חזון כ"תיאור של מציאות משכנעת, קוסמת ומושכת של הארגון בעתיד, מצב שהוא טוב יותר ממה שקיים כרגע" (p. 89). יאקל (Yukl, 1998) מכליל בהגדרת החזון גם מטרות ואסטרטגיות להשגתן. אחרים כוללים בהגדרת החזון ערכים - חזון אידאלי שמייצג ערכים משותפים שעל הארגון לשאוף אליהם (Berson, Shamir, Avolio, & Popper, 2001). "במקום שבו קיים חזון אמתי, אנשים מצטיינים ולומדים; לא משום שאומרים להם, אלא מפני שהם רוצים בכך. החזון המשותף כרוך ביכולת לחשוף 'תמונות משותפות של העתיד', תמונות היוצרות מחויבות של אמת והתגייסות למשימה, ולא רק צייתנות" (Senge, 1990, p. 17). הלמידה הארגונית היא התהליך שבאמצעותו אנו הופכים את החזון למציאות יום-יומית, לתרבות ארגונית של בית הספר.

בארגון הבית-ספרי משתמשים רבות במושג "חזון חינוכי משותף". מושג זה משמש "פלטפורמה חינוכית", המשלבת ומאחדת את האמונות של צוות בית הספר הנוגעות למטרות, לשיטות ולאקלים ארגוני מועדף, הבונה נורמות התנהגות (Sergiovanni, 1994). המשימה לממש חזון דמוקרטי בכל שינוי חינוכי חייבת להיות אחת מאבני

היסוד של מי שפועלים ליצירת שינויים בחינוך (הרץ-לזרוביץ, 2001). חזון בית-ספרי מדגיש את טובת הלומדים ומעוגן בהתחייבות לסטנדרטים מקצועיים של פרקטיקת הוראה איכותית (Greenfield, Licata, & Johnson, 1992; Ramsay & Clark, 1990). מנגנונים של למידה ארגונית מאפשרים לצוות החינוכי בבית הספר לבחון את המציאות היום-יומית אל מול ההתנסויות והמאמצים שלהם לממש את החזון ולצמצם את הפער בין המצוי - ההתנהגויות היום-יומיות של צוות המורים והתלמידים, הבאות לידי ביטוי בתרבות הלמידה הארגונית, לבין הרצוי - החזון הבית-ספרי.

מטרות בית הספר, ארגון הצוות, תכנון הלימודים, תהליכי ההערכה ושיתוף הקהילה נגזרים מה"אני מאמין" החינוכי (גרין, הימן ושפירא, 1994). לעתים החזון מנוסח כאמונות המוצאות את ביטוין במדיניות חינוכית. למשל: "אנו מאמינים שעל בית הספר להיענות לצרכים הייחודיים של כל תלמיד בבית ספרנו". לעתים מנוסחות הכוונות כמערכת עקרונות המשלבת אמונות וציפיות, למשל: "על בית הספר לפתח לומדים המסוגלים ללמוד באופן עצמאי" (פוקס, 1995, עמ' 107). החשיבות המוקנית למדיניות מוסדית ול"אני מאמין" בית-ספרי נובעת משתי הנחות: האחת היא שהתפיסה החינוכית וה"אני מאמין" של המורים הם גורם חשוב בהחלטות על התכנים ועל דרכי ההוראה-למידה שיש להנהיג במוסד החינוכי שבו הם עובדים, ושמורים הפועלים מתוך מודעות לאמונות, לתפיסות ולתאוריות החינוכיות שלהם יהיו יעילים יותר ממורים הפועלים ללא מודעות. ההנחה האחרת היא, שקיים קשר בין ההיבט הקוגניטיבי לבין ההיבט הפרקטי בעולמו של המורה, כלומר מה שמורים עושים מונע על ידי התפיסה החינוכית שלהם, המשפיעה על עשייתם החינוכית (פוקס והרץ-לזרוביץ, 1992).

במוסד הפועל לאור חזון חינוכי, "התפיסות החינוכיות ברמת המוסד ברורות, מוגדרות ומוצהרות. למורים יש מודעות לגבי עמדותיהם החינוכיות, קיימת שותפות והסכמה לגבי עקרונות מסוימים, כך שהוא פועל כמערכת סביב ציר רעיוני משותף" (פוקס, 1995, עמ' 105). חזון ברור ומימושו על ידי מנגנוני למידה ארגונית הכוללים למידה מניסיון, עבודת צוות, יצירת משמעויות מוסכמות - תורמים לרמה גבוהה של למידה ארגונית בבית הספר ולהצלחה בהטמעת שינויים (Larsson, Lowstedt, & Shani, 2001). תנאים אלו המתקיימים בבית הספר מאפשרים לייחס לו יכולת למידה ארגונית.

לסיכום, ארגון לומד הוא ארגון המנוהל במודע באמצעות למידה. הלמידה היא מרכיב חיוני ומרכזי בערכי הארגון, בחזונו ובמטרותיו. הלמידה באה לידי ביטוי בפעילויות היום-יומיות של הארגון ובהערכתן. הארגון הלומד יוצר מבנים ומנגנונים המאפשרים

ומזמנים פיתוח למידה והערכתה (Moilanen, 2001). בתי ספר המתפקדים כארגונים לומדים הם בתי ספר המקיימים מערכות ומבנים שמאפשרים לצוות בכל הרמות ללמוד למידה שיתופית מתמשכת ולהטמיע למידות חדשות בשגרת העבודה של הארגון (Silins, Mulford, & Zarins, 2002). תהליך למידה ארגוני זה אינו מתפתח ומתגבש מאליו.

מחקרים מצביעים על קשר בין ביצועים ברמה גבוהה בארגון לבין מנהיגות שמעוררת השראה, התלהבות, מוטיבציה ומחויבות באמצעות חזון (Frese, Beigel, & Schoenborn, 2003). חזון ברור ומוכן יוצר מתח ופער בין המצב האמיתי (המצוי) לבין המצב האידאלי (הרצוי), פער שחברי הארגון מנסים לצמצם בעבודה משותפת (Fritz, 1996). מנהיגות המנהל והחזון החינוכי מסייעים ליצור הסכמה נרחבת בקרב המורים בנוגע לנורמות, לערכים ולאמונות הקשורים לשיפור מתמשך של עבודתם עם התלמידים בבית הספר (Leithwood, Leonard, & Sharratt, 1998). זאת ועוד, בבתי ספר המתפקדים כארגונים לומדים, המנהיג מאתגר את הסגל לבחון שוב את החזון החינוכי ואת הנחות היסוד הנוגעות לעבודתם, ולחשוב כיצד ניתן לבצע אותה בדרך הטובה ביותר. מנהלי בתי ספר מצליחים משקיעים מאמצים בגיבוש חזון אשר מנחה את צוות בית ספרם, ומביאים את חזונם לידי ביטוי בהתנהגותם ובמעשיהם (Blumberg & Greenfield, 1980). קיים אפוא קשר בין תרומתו של החזון לתפקודו האפקטיבי והמוצלח של בית הספר (Prunty & Hively, 1982).

מחקר זה נועד להרחיב את הבנת טיב יחסי הגומלין בין הלמידה הארגונית לבין החזון החינוכי והתנאים שתורמים לתהליך הלמידה הארגונית בבתי ספר, ובכך חידושו. על אף שהספרות התאורטית רואה בחזון מרכיב מפתח במנהיגות, המניע אנשים לרמה גבוהה יותר של מאמצים וביצוע, וכן אחד המרכיבים החיוניים בהצלחה של למידה ארגונית - המחקר העוסק בארגונים בכלל ובבתי ספר בפרט נמצא בחיתוליו, ורבות השאלות שנשארו פתוחות וראויות להיחקר. המחקר מבקש גם להרחיב את ההמשגה שנוצרה בתחום הלמידה הארגונית במגזר העסקי ולבחון אותה בתחום החינוך הציבורי.

מכל האמור לעיל, נראה שאחד הכיוונים המבטיחים התפתחות גישה זו במערכת החינוך הוא חקר של בית ספר שיש לו מוניטין כמוסד חינוכי המקיים תהליכי למידה ארגונית. המחקר הנוכחי הוא מחקר ראשוני, שמטרתו לאתר ולזהות את המבנים ואת המנגנונים שבאמצעותם מתבצעת הלמידה הארגונית בבית ספר יסודי אחד, ואת הקשר שלהם לחזון ולתרבות החינוכית-הארגונית המאפיינים אותו כארגון לומד. השימוש במתודולוגיה איכותנית מאפשרת להציג את הנתונים, לאבחן ולבטא מצבים

מורכבים מנקודות ראות שונות ולהגיע לתובנות חדשות של יחסים ומשתנים לא ידועים בתופעה הנחקרת (צבר-בן יהושע, 1990; Yin, 1994; Stake, 1994).

המחקר בודק ארבע שאלות:

1. מה מאפיין את החזון החינוכי של חברי הצוות בבית הספר?
2. מהם מאפייניה של תרבות הלמידה הארגונית בבית הספר?
3. מהם המבנים והמנגנונים שבאמצעותם מתבצעת הלמידה הארגונית בבית הספר?
4. מהם יחסי הגומלין בין החזון החינוכי, תרבות הלמידה הארגונית בבית הספר והמבנים והמנגנונים שבאמצעותם מתבצעת הלמידה הארגונית?

המחקר

אוכלוסיית המחקר

בית הספר "רננים" (שם בדוי) הוא בית ספר יסודי ממלכתי-קהילתי, מדעי-אורייני. הוא ממוקם ביישוב בצפון הארץ, והוקם בשנת 1995 בעקבות קליטת עלייה ביישוב. בשנתיים שבהן נערך המחקר למדו בבית הספר כ-300 תלמידים ב-12 כיתות. העולים היוו כ-70% מאוכלוסיית תלמידי בית הספר, מצבם הסוציו-אקונומי בינוני. הצוות החינוכי מנה 29 חברות, רובן בעלות ותק בהוראה שהגיעו מבתי ספר אחרים באזור. בחירת בית הספר התבססה על הצלבת מידע שהתקבל מ"שיפוט שופטים" - מפקחי משרד החינוך, מנתוני מחקר שהתבצע בבית הספר (בירנבוים, 2000), מציונים של ממוצעי השאלון למיפוי ולאפיון מנגנוני הלמידה הארגונית בבתי הספר (קורלנד, 2000) וממידע שהתקבל מגופים מתערבים במוסד הנחקר. בית הספר "רננים" נבחר למחקר עומק גם עקב נגישותו והסכמתו להשתתף במחקר. המחקר החל רק לאחר כחודש של תצפיות מקדימות וראיונות שהתמקדו בבדיקה ובזיהוי של מרכיבי ארגון לומד (מנגנוני למידה ממוסדים, קריטריונים להערכת פעולות בית-ספריות וניתוחן, קיומו של חזון או מצע בית-ספרי), והתברר שבמוסד הנחקר אכן קיימים מאפיינים של ארגון לומד.

כלי המחקר ומהלך המחקר

המידע הרלוונטי לשאלות המחקר הופק באמצעות שאלות פתוחות, ראיונות חצי פתוחים, תצפיות וניתוח מסמכים. שאלות פתוחות - צוות המורים ענה בכתב על שלוש שאלות פתוחות (נספח 1). כוונת השאלות הייתה לעמוד על תפיסת המורים את בית ספרם כארגון לומד, לחשוף

את מנגנוני הלמידה העיקריים ואת החזון החינוכי המשותף. המורים קיבלו הסבר על המושג "למידה ארגונית" הן מפי החוקרת לפני חלוקת השאלון והן בפתח של השאלון. בשאלה מס' 1 התבקשו המורים להתייחס לתפיסתם את בית ספרם כארגון לומד ולהביא דוגמה. בשאלה מס' 2 התבקשו המורים להסביר מה הם המנגנונים המרכזיים שבאמצעותם מתרחשת הלמידה הארגונית בבית ספרם, כך שהם תורמים לשיפור, ולהביא דוגמה. בשאלה מס' 3 התבקשו המורים לרשום בקצרה מהו ה"אני מאמין" הבית-ספרי (החזון) או במילים אחרות, מה חשוב שיתגשם ויתממש בבית הספר שהם עובדים בו.

ריאיון חצי פתוח - רואיינו המנהלת, מדריכת בית הספר (לתכניות לימודים ולשיטות הוראה מטעם משרד החינוך שמסייעת לבית הספר יום בשבוע) ו-12 מורות מהצוות. הריאיון כלל שאלות לאיתור מנגנוני הלמידה, החזון ותרבות הלמידה הארגונית. מבנה הריאיון והשאלות הספציפיות הוגדרו מראש (נספח 2). כל ריאיון ארך כשעתיים. לעתים הריאיון התפתח לפי תחומי העניין ולפי הנושאים שהעלה המרואיין. נושאים חדשים, שהועלו תוך כדי ריאיון ולא נצפו בתכנית המקורית, עם זאת היו רלוונטיים לשאלות המחקר, תוחקרו כדי לספק מידע עשיר (צבר-בן יהושע, 1990; Stake, 1994).

תצפיות - תחילה נערכו תצפיות פתוחות, שבהן "החוקר משתדל להתרשם מרוב הגורמים המרכיבים את הסביבה הנחקרת ולרשום אותם" (צבר-בן יהושע, 1990). בשלב מאוחר יותר נערכו ארבע תצפיות ממוקדות בישיבות צוות סדנאות, ארבע תצפיות בהוראת עמיתים ושתי תצפיות בהפסקות בחדר המורים. תצפיות אלו "באות לתאר רק, או בעיקר, עניינים שהוחלט עליהם מראש" (שם). רישום התצפיות נערך בעת ביצוען.

מסמכים כתובים - נעשה שימוש בפרוטוקולים של "סדנאות", של ישיבות צוותי מורים והנהלה, של מזכרים, של מסמכי מדיניות ושל כל מסמך כתוב הרלוונטי לשאלות המחקר. מידע נאסף אף מתוך מסמכים ופרסומים שונים (פרסומים על לוח המודעות ועל המקרר בחדר המורים, עלון להורים, דפי משוב). המידע שהתקבל תוקף באמצעות הצלבת מידע (triangulation) ממקורות אחדים לאותו מושא תצפית (Fetterman, 1989; Stake, 1994). לדוגמה: אחד ממנגנוני הלמידה שזוהה הוא הוראת עמיתים. כדי לקבל מידע על מנגנון למידה זה נערכו תצפיות לאורך זמן, הן בכיתות הן בסדנאות. חלק מהשאלות בראיונות נסבו אף הן על הוראת עמיתים, וכמו כן נבחנו ונותחו כלים וקריטריונים להוראת עמיתים שפיתח צוות בית הספר הנחקר.

מקורות האינפורמציה השונים על למידת עמיתים הושאו, ונחשפו כמה דפוסי התנהגות חוזרים. ממצאי הניתוח המתמשך של מסמכים רלוונטיים ושל ראיונות שתוקפו עם בעלי תפקידים שונים בצוות בית הספר העלו את רמת התקפות (Maykut &

לתאוריה (Strauss, 1996). שרשרת זו נבחנה בשלב הכתיבה המאוחרת באשר ללכידותה המושגית ולקשריה לתאוריה (Strauss, 1996). מעין "שרשרת של עדויות הגיוניות" (Miles & Huberman, 1994; Yin, 1994). לקראת הדוח הסופי (Miles & Huberman, 1994). תוך כדי תהליך הכתיבה נבנתה שלב איסוף הנתונים נוסחו רעיונות או נושאים, והחלה בחינה של תמות כחלק הנבנה (Bryman & Burgess, 1994) באמצעות פעולות "הלוך ושוב" (Dey, 1993). לאורך כל סימולטנית שלבי איסוף הנתונים וניתוחם (Strauss, 1996). הנתונים נותחו לקטגוריות ניתוח תוכן (Guba & Lincoln, 1981), שכלל תהליך מעגלי דינמי, שבו התקיימו עיבוד וניתוח הנתונים - עיבוד נתוני השאלות הפתוחות (נספח 1) נעשה באמצעות למשתני המחקר (theoretical relationship, Yin, 1994). תוקף חיצוני בהיותם תואמים את הספרות התאורטית ואת המחקרים הרלוונטיים (Morehouse, 1994; Miles & Huberman, 1994). הנתונים שהתקבלו מלמדים על

ממצאים

ממצאי חקר המקרה יוצגו בהתאמה לשאלות המחקר: מאפייני החזון החינוכי המשותף, מאפייני תרבות הלמידה הארגונית, מבני הלמידה הארגונית ומנגנוניה ויחסי הגומלין בין הלמידה הארגונית, מנגנוני הלמידה הארגונית ותרבותה והחזון החינוכי. בגלל גודש הממצאים בחרנו להתמקד בציטוטים רלוונטיים מתוך הראיונות ולהפנות למסמכים ולתיעוד המופיעים אצל קורלנד (2000).

מאפייני החזון החינוכי בבית הספר "רננים"

מניתוח השאלות הפתוחות ומניתוח מסמך החזון - ה"אני מאמין" החינוכי, נמצא שתוכן החזון של בית הספר "רננים" כולל מערכת הנחות בסיסיות, עקרונות וערכים המובילים לתמונה ממשית עתידית שהצוות שואף להשיג. לוח 1 מציג קטע מתוך מסמך ה"אני מאמין" של בית הספר "רננים".

לוח 1: מתוך החזון* - מסמך ה"אני מאמין" החינוכי של בית הספר "רננים" - שנה"ל תש"ס
 "פיתוח לומד בעל מכוונות עצמית, הומניסטי, שידע להתמודד עם אתגרי העתיד"

הנחות יסוד	דרכי ביצוע
(1) מורים, תלמידים והורים השותפים לתהליכים המתרחשים בבית הספר לוקחים אחריות לגביהם.	1. לומדים, מורים והורים יכולים להשפיע על תוכני תכנית הלימודים (עד 25%). 2. שיתוף לומדים באופן דינאמי בבניית תכניות לימודים, סביבת למידה ותהליכי הערכה. 3. שיתוף הלומדים וההורים בוועדות על פי רצונם ועל פי והתאמתם לנושא. 4. זימון סיטואציות המעודדות פיתוח יוזמות ומיזמים.
(3) חקר אל תוך תהליך הלמידה תורם להתפתחות תלמידים ומורים בעלי מכוונות עצמית לאור: שאלות, התנסויות, פרשנויות ותהליכים רפלקטיביים המטפחים מודעות לתהליכים אלו.	1. זימון סיטואציות המאפשרות חשיבה רפלקטיבית בשלבי הלמידה השונים. 2. פיתוח מסגרות של הוראת עמיתים של תלמידים ומורים בשילוב תהליכי הערכה.
(8) בית הספר המאפשר למוריו ליצור, ליזום, לנהל דיאלוג ולהיות שותפים לקבלת החלטות תורם להתפתחותם ולמכוונותם העצמית של מוריו ומשפיע על איכות הוראתם ועל האקלים הבית-ספרי כארגון לומד.	1. שיתוף המורים בקבלת החלטות במסגרת הסדנאות, שאלונים והתחשבות בדעתם. 2. שיתוף המורים בתכנון וביישום הסדנאות. 3. קיום שיחות אישיות תכופות בין מורים לבין בעלי תפקידים ומנהלת בית הספר, והעלאת נקודות החוץ ותחומי השיפור.
(11) ביצוע תהליכי הערכה ורפלקציה והקמת צוותי שיפור בעקבותיהם משביחים את העשייה החינוכית.	1. שימוש במגוון רחב של דרכי הערכה, תלקיטים, משחקים, דיונים, הכנת יחידות לימוד והערכתן על-ידי מורים ותלמידים לאור קריטריונים. 2. הערכת תהליכים בית-ספריים על-ידי תלמידים, מורים והורים והשבחת העשייה בעקבות הסקת מסקנות. 3. הערכת העשייה על ידי המורים לאור "האני מאמין" פעמיים בשנה, הסקת מסקנות ופיתוח תהליכי שיפור.

* חזון חינוכי מכונה גם "אני מאמין" ו/או מצע חינוכי (גורדון ואחרים, 1994; עמנואל וזילברשטיין, 1995; פוקס, 1995; פוקס והרץ-לזרוביץ, 1992).

הנושא הראשון הבולט בחזון החינוכי של בית הספר הוא תפיסת הלומד והלמידה. תפיסה זו באה לידי ביטוי בשאיפה לפתח לומד (תלמיד ומורה), בעל מכוונות עצמית, המעורב בתהליך הלמידה שלו, בחקר וברפלקציה לגבי ההתנסויות שלו ובשיפור תוך כדי למידה בכל הרמות: פרט, צוות וארגון. הנושא השני הבולט בחזון החינוכי הוא הערכים המנחים את עבודת הצוות החינוכי. תפיסת הלומד (מורה/תלמיד) והלמידה כוללת שלושה מרכיבים: טיפוח המכוונות העצמית של הלומד בלמידה; פיתוח סגל המורים כקהילה מקצועית לומדת; שיפור העשייה הבית-ספרית והשבחתה כחלק משגרת העבודה. המרכיב הראשון - טיפוח מכוונות עצמית של הלומד בלמידה - הודגש בראיונות על ידי רוב חברי הצוות. דבריהם מחזקים את המאפיינים שעלו מניתוח מסמך ה"אני מאמין" הבית-ספרי (נספח 3 במסמך):

מורה: שבית הספר יכין את תלמידיו לעתיד. אנו בדרך להשגת מטרה זו. אנו מקנים לתלמידים מיומנויות של חקר, של למידה עצמית ושל מודעות עצמית, במטרה שהם ישתמשו בכלים אלו בחיי היום-יום. הייתי רוצה לפתח ולטפח יותר את התחום הזה, מפני שהיעד והמטרה מאוד חשובים בעיניי.

מורה: הייתי רוצה שבבית הספר שלי תהיה חשיפה למגוון גדול יותר של אפשרויות בחירה במשך היום בתחומים שונים, כך הילדים יוכלו להביא לידי ביטוי את כישוריהם. אני מאמינה שילד שמרגיש שהוא יכול לבטא תחום שבו הוא מתעניין, שהוא טוב בו, יהיה בעל מוטיבציה גבוהה יותר בשאר התחומים ויהיה מאושר.

הנחות היסוד ודרכי הביצוע המתוארות בסעיפים שונים של ה"אני מאמין" החינוכי של בית הספר (למשל, סעיפים 2, 4, 5, 6, 12 בנספח 3) משקפות את השאיפה של הצוות החינוכי לפתח לומד בעל מכוונות עצמית; לומד החוקר מגוון תחומים ותופעות מחיי היום-יום באמצעות כלים שונים בשילוב טכנולוגיות מתקדמות ובתוך כך מפתח מודעות ללמידתו.

המרכיב השני, פיתוח הסגל כקהילה מקצועית לומדת, עולה כמרכיב מרכזי בחזון החינוכי של בית הספר: האמונה ביכולתם של המורים ליזום, ליצור, לנהל דיאלוג ולקחת חלק בתהליכי קבלת החלטות. מרכיב זה שב ועלה אצל רוב חברי הסגל. הצלבת הנתונים הראתה את מרכזיותו (בסעיף מס' 8 במסמך "האני מאמין", בראיונות, בשאלונים ובתצפיות). אמונות ושאיפות אלו באות לידי ביטוי בדברי הצוות החינוכי:

מנהלת: בית ספר היודע לנהל דיאלוג מפתח את הצוות שלו בתחומים שונים.

מורה: שהדיאלוג בין המנהלת והמורים ימשיך כמו היום. שנוכל להביע את דעותינו ולהיות שותפים בהחלטות כמו שזה נעשה היום. רק הכול פחות עמוס ויותר בנחת.

מורה: חשוב לאפשר המשך התקדמות והתפתחות מקצועית, כמו בחירה של המורה באיזו ועדה להיות - כמו שאני בוחרת להיות בוועדות הבחירה והחונכות, וזה מאוד מעשיר אותי ומאפשר לי להתפתח בתוך המסגרת הקיימת. ובאותו הקשר לעודד השתלמויות שיכולות לתרום למורה באופן מקצועי וכאדם.

המרכיב השלישי, שיפור העשייה הבית-ספרית והשבחתה כחלק משגרת העבודה אף הוא בא לידי ביטוי בדברי הצוות החינוכי:

מנהלת: אני מאמינה שבית הספר היודע לחקור את למידתו באופן מודע, בתהליכי למידה מגוונים יהפוך זאת לתרבות בית-ספרית ובכך יתרום לאפקטיביות התהליכים הבית-ספריים.

מורה: אווירה תומכת ומפרגנת המעודדת ביקורת בונה ופתוחה על כל תהליך, קיימת בחלקה, אך חשוב להמשיך ולעודדה.

מורה נוספת: חשוב להמשיך בהפקת לקחים ובהשבחה מתמדת בכל התחומים: לימודי, חברתי וריגושי.

סעיף 11 במסמך ה"אני מאמין" חוזר ומחזק את הסעיפים הקודמים. סעיף זה מדגיש את ההנחה ששיפור העשייה החינוכית הוא פועל יוצא של ביצוע תהליכי הערכה, רפלקציה והקמת צוותי שיפור בעקבותיהם. בראיונות ובשאלונים עולה תפיסה שלפיה, שיפור העשייה הבית-ספרית והשבחתה אינם יכולים להתרחש ללא הערכה מתמדת המלווה בתהליכים רפלקטיביים. אחת המורות אף מעלה את החשיבות של בחינת החזון החינוכי לאור המציאות הבית-ספרית ולאור תובנות חדשות שנוצרו בעקבות התנסויות בתהליכי הוראה-למידה. דבריה משקפים את התהליך של "החיים עם החזון" והחיוניות של אי הקפאתו כמסמך ללא שינוי או בדיקה מחדש, בדיקת יישומו בפרקי זמן קבועים:

כל פעם אני מתפלאה מחדש, שלמרות שבחנו את ה"אני מאמין" לעתים קרובות, יש תמיד מה להוסיף ולשנות, זאת מפני שכאשר התהליכים הבית-ספריים משתפרים ומשתנים, אז גם ה"אני מאמין" משתנה. בכל שנה אנו יושבים מספר פעמים סביב שיפור ה"אני מאמין". "אני מאמין" משקף כל מה שאנו רוצים שיקרה בבית הספר ובמסגרות שמעבר לבית הספר. למשל, לאחרונה, בהערכת ה"אני מאמין" אל מול מציאות היום יום, במסגרת סדנה, עלה הפער בין הכתוב במסמך "האני מאמין" לבין מה שקורה בנושא של שיתוף הקהילה. אנו מזמינים את ההורים לשיתוף בתכנון נושא לימודי והם לא באים...

מדברי המורה עולה ההשפעה ההדדית בין החזון הבית-ספרי לעשייה החינוכית. עמנואל וזילברשטיין (1995) מציינים שיצירת "מצע" חינוכי ("אני מאמין") משותף,

בחינתו וניסוחו מחדש בפרקי זמן סבירים תורמים ליצירת הסכמה לגבי האמונות הפדגוגיות המשותפות ולעמידת ה"מצע" במבחן הזמן. מניתוח הראיונות ומהציטוטים שהובאו לעיל עולים ערכים מרכזיים משותפים המתקיימים בתודעת חברי הצוות בהקשר צוותי ובהקשר ארגוני מערכתי, בהם: פתיחות, אחריות, סובלנות, תרומה הדדית, בחירה, השונות כערך, למידה מתמשכת כערך, שיתופיות והפריה הדדית, ביקורת בונה והקשבה (נספח 13 א, ב, ג ונספח 15, קורלנד, 2000).

לסיכום, ניתן לומר שחזון בית הספר "רננים" - "פיתוח לומד בעל מכוונות עצמית, הומניסטי, שידע להתמודד עם אתגרי העתיד" - משמש כ"פלטפורמה חינוכית" וכ"מפת דרכים" המשלבת ומאחדת את האמונות של בית הספר הנוגעות למטרות, לשיטות ולאקלים מועדף (Sergiovanni, 1994). המורים מבקשים להמשיך את הלמידה המתמדת, להמשיך ולטפח את מקצועיותם לצד טיפוח הלומדים, לחזק את מחויבות בית הספר לפיתוח הצוות כקהילה מקצועית לומדת; להמשיך ולחזק את הערכים החשובים לצוות החינוכי. מאפיינים אלו הם ציר רעיוני משותף המתווה את כיווני הפעולה של המוסד ומשמש רציונאל לעשייה החינוכית (הרץ-לזרוביץ, 2001). מאפיינים אלו מספקים לצוות בית הספר תחושת מטרה, מחויבות והרגשת חלק ממפעל חינוכי (Sergiovanni, 1987).

מאפייני תרבות הלמידה הארגונית בבית הספר "רננים"

החזון הבית-ספרי מייצג תמונה עתידית ורצויה של בית הספר, כיוון שאליו יש לשאוף ואותו יש להשיג, ואילו תרבות הלמידה הארגונית היא ביטוי מעשי של החזון בשגרת העבודה היום-יומית. מניתוח הממצאים העוסקים במאפייני הלמידה הארגונית נמצאה הלימה במידה רבה בין הנחות היסוד המוסכמות המקובלות על הצוות כנכונות וכמובנות מאליהן (Schein, 1990) לבין הערכים וההתנהגויות הקיימים ומאפיינים את תרבות הלמידה הארגונית בבית הספר "רננים". עוד בולטת הלמידה המתמשכת, העקבית והשיטתית, המבוססת על הסתכלות פנימה אל תוך העשייה הבית-ספרית. למידה זו היא הציר המרכזי של התרבות הארגונית המאפשרת חקירה ודרישה לצורך שיפור העשייה הבית-ספרית. הממצאים הבולטים הקשורים למאפייני תרבות הלמידה הארגונית בבית הספר "רננים" יוצגו בסדר הזה: (א) הנחות יסוד; (ב) ערכים; (ג) התנהגויות ונורמות עבודה (ראו לוח 2).

לוח 2: מאפייני תרבות הלמידה הארגונית בבית הספר "רננים"

<p>למידה תוך הערכה מתמדת תורמת לצמיחה ולהתפתחות אישית וארגונית, אנשים רוצים ויכולים ללמוד ולהתפתח, שיתופיות תורמת ללקיחת אחריות, התנסות היא הכרחית ומשמעותית ללמידה, קשיים וטעויות הם הזדמנות ללמידה ולכן תהליך הלמידה צורך זמן וסובלנות.</p>	<p>אמונות והנחות יסוד</p>
<p>מחויבות, מוסר עבודה, קולגיאליות, התמדה, למידה מתמשכת, אמון, פתיחות וגמישות, שקיפות ויושרה, ערך המשוב והביקורת, תרומה הדדית, שיפור מתמיד, נשיאה באחריות.</p>	<p>ערכים</p>
<p>יכולת יישומית של המלצות לשיפור ושל החלטות שמתקבלות, עבודת צוות ושיתוף פעולה, הוראת עמיתים, התמודדות מול דילמות ומול תוצאות ההחלטות והמעשים של המורה. הקדשת זמן פנוי ללמידה: כניסה לכיתות, צפייה במורות אחרות. התאמה לתרבות בית הספר: למידה, השקעה והתפתחות מתמדת כתנאי לחברות בצוות, השקעת זמן אישי חופשי, "מכוונות עצמית - ראש גדול" שלא תצפה שיגידו לך מה לעשות" ביטויים חוזרים: "עושים דברים כי ככה הם, כי כך נהוג לעשות, אתה מרגיש שצריך לעשות לא כי כופים עליך לעשות", "יש דרישות וכל חברי הארגון צריכים להתאים את עצמם לארגון". "מצפים ממך להיות בעניינים כדי להתפתח ולהתאים לתרבות בית הספר", "מרגישה שמצפים ממני. זה מובן מאליו שאנו צריכות להיפגש (מחוץ למסגרות הקבועות)". "אף אחד לא דרש ממני, אך הרגשתי שמצפים".</p>	<p>התנהגויות נורמות קיימות</p>

מניתוח הנתונים שנאספו באמצעות כלל כלי המחקר עולות חמש הנחות יסוד. *ההנחה הראשונה*, למידה תוך הערכה מתמדת תורמת לצמיחה ולהתפתחות אישית וארגונית. ניתוח מתמיד והפקת לקחים מתהליכים בית-ספריים ברמת הפרט, הקבוצה ובית הספר ברמת ארגון, הם חלק מהותי בתהליכי הלמידה הארגונית בבית הספר "רננים".

מנהלת: בית הספר מאפשר לכל אחד לתרום ולהיתרם, מאפשר דיאלוג אמיתי, כן וישר... מאפשר לגעת בנקודות שלא מרוצים מהן... ארגון שלא עושה לעצמו את ההערכות האלו מספיק, לא יכול לצמוח. לב ארגון לומד הוא למידה מההצלחות ומדברים שצריך לשפר. הצלחות - עונה על הקריטריונים שהצבתי לעצמי. לכל תחום קריטריונים משלו. אם אנו לא עונים על הקריטריונים, צריך לשנות, ללכת לכיוון אחר או לפעמים לשנות את הקריטריונים, כי הם רחוקים מהמציאות. בכל מקרה, לרצות להגיע אליהם, במטרה לשפר.

דברי המורות מחזקים את דברי המנהלת. הן מדגישות את השאיפה לשיפור מתמיד:

מורה: כל נושא נבדק לגופו, כל תחום, כל ועדה, אפילו דברים הכי קטנים, דברים שבשגרה אינם מובנים מאליהם. תמיד חושבים איך להשביח, אפילו משהו שהיה מאוד מוצלח, תמיד אפשר להוסיף 'תבלין' מסוים כדי לשפר.

מורה: קיים אינטרס שבית הספר יצליח, שהלמידה של המורים ושל הילדים בו תהיה מוצלחת ושאיני אוכל לומר שאני עובדת בבית ספר "רננים" שנחשב בית ספר טוב (דוגמאות לתהליכי הערכה, נספחים 17, 18 בתוך קורלנד, 2000).

הנחה שנייה, אנשים רוצים ויכולים ללמוד ולהתפתח: ממצאים מצביעים על אמונת הצוות החינוכי ביכולתם וברצונם של אנשים ללמוד ולהתפתח. אמונה זו היא תנאי הכרחי ובסיס לפיתוח תהליכים ומנגנונים של למידה ארגונית בבית הספר. ללא אמונה, מנגנוני למידה יהיו בבחינת פרוצדורות טכניות בלבד, שאינן תורמות ללמידה ולהתפתחות תוך שיפור מתמיד. מנהלת בית הספר מדגישה את חשיבות הלמידה:

...אם אדם יודע ומאמין שיש תמיד מה ללמוד, הוא כל הזמן מנסה ללמוד, ללמוד מה טוב לעשות ומה נכון לעשות. כל הזמן אתה מודד, מעריך ומשווה את עצמך לעצמך ולאחרים. בנקודות מסוימות אתה מבקש שיעריכו אותך, מחפש את זה, מציב לעצמך יעדים. בתרבות כזו אדם סקרן ירצה ללמוד ולהתפתח ואף פעם לא יעזור.

בריאיון נוסף המנהלת מדגישה את אמונתה ביכולת הלמידה של המורים:

קיימת בי אמונה אופטימית, שיש תמיד מקום לשיפור. אם מורה מאמינה שהיא יכולה לשנות ולשפר, היא מבינה שיש בידה הרבה כוח לשינוי.

המורה מחזקת את דברי המנהלת ומוסיפה:

כשהתחלנו לעבוד ב"רננים" היינו מורות צעירות מהסמינר. היה הרבה מה ללמוד זו מזו, מכולם. מאז נשארה נורמה שזאת לא בושה לשאול. זה שאני לא יודעת זה לא אומר כלום. כשאני שואלת זה מפתח. המנהלת מעודדת לשאול וגם לצאת ללמוד מחוץ לבית הספר. כשהיא רואה נושא שמתאים למישהו, היא מציעה לו ללמוד (דוגמאות בנספח 13 א', ב', ג' בתוך קורלנד, 2000).

הנחה שלישית, שיתופיות תורמת ללקיחת אחריות. הקבוצה משמשת זרז ומקור ללמידה, מהווה קבוצה תומכת, מעודדת ומאפשרת להסתכן ולשאת באחריות. ביטוי לכך ניתן למצוא בדברים האלה:

מנהלת: אני יוצאת מתוך ההנחה שאנשים ששותפים לתהליכים לוקחים עליהם אחריות.

מורה: בית ספר הדוגל בשיתוף פעולה בין כל אנשי הצוות לצורך השבחת תהליך הלמידה ולשם הפרייה הדדית ופתרון בעיות, יהיה בית ספר אפקטיבי.

מורה נוספת: שיתוף פעולה בין המורים, התלמידים, הקהילה וגורמים נוספים מפרה את ההוראה ומשביח אותה (נספח 9 בתוך קורלנד, 2000).

הנחה רביעית, התנסות היא הכרחית ומשמעותית ללמידה. תהליך למידה משמעותי ואפקטיבי כרוך בלמידה על למידה, בהתנסויות חדשות וברפלקציה הכרוכה בחשיבה ביקורתית ובדיאלוג מתמיד על הפרקטיקה:

מנהלת: ברגע שמורה נחשף ולוקח חלק בתהליכי הוראה-למידה שמתרחשים בכיתות אחרות ובסדנאות, הוא גם לומד את התכנים, קורא מידע מקצועי וכך הידע המקצועי שלו מתפתח ומתרחב. למידה מההתנסויות של עצמו ולמידה מההתנסויות של אחרים מהותית מאוד.

מורה: אולי היותי פתוחה ללמידה, לרצות ללמוד לשמוע מה מציעים לי, לא להיות מקובעת. לשקול לטוב ולרע, להתנסות, ללמוד מההתנסות, הם שתורמים להתפתחות המקצועית שלי.

הנחה חמישית, טעויות הן הזדמנויות ללמידה:

מורה: אני מבינה אותם [את המורים החדשים], כי גם כשאני התחלתי הייתה עמימות בהתחלה, אך נתנו לנו זמן, מותר היה לשגות.

מורה: דבר ראשון, יש בבית הספר גיבוי וחיוק מצד מי ששומע קושי, וזה לא נאמר רק לאותו אדם שמספר אלא גם באופן כללי לכל הצוות, אז זה משרה אווירה פתוחה וביטחון. אני זוכרת שכמה פעמים נזרק באוויר שאנו לומדים מהטעויות שלנו, מאי ההצלחות. גם בשיחות האישיות עם המנהלת זה עולה, יש לה דף עם שאלות, אחת השאלות היא 'לצד ההצלחות, מה לא עשיתי ומה הייתי משפרת'.

לסיכום, הנחות היסוד של בית ספר "רננים" העולות מניתוח הממצאים מדגישות את האמונה בלמידה מתמדת וביכולתם של אנשים ללמוד ולהתפתח כתנאי הכרחי לצמיחה ולהתפתחות אישית וארגונית. הנחות היסוד מתייחסות גם לדרך שיש לעשות זאת: למידה מהתנסויות, מקשיים ומטעויות תוך שיתופיות ולקייח אחריות.

ערכים

הממצאים מצביעים על שלוש קבוצות ערכים הנגזרים מהנחות היסוד. הם שלובים זה בזה ונראה שיחד הם מהווים בסיס ערכי ללמידה ארגונית שמטרתה לשפר את תוצרי בית הספר: (1) ערכים שמעצבים ויוצרים תהליכי שיפור והשבחה מתמידים: למידה מתמשכת, ערך המשוב והביקורת, התמדה, מוסר עבודה, מחויבות ואחריות; (2) ערכים המעניקים חוסן ולכידות לצוות החינוכי לעמוד יחד בתהליך הלמידה

הארגונית: קולגיאליות, נתינה, שיתוף ותרומה הדדית; (3) ערכים המאפשרים תהליכי תחקור ולמידה מהצלחות ומטעויות - אמון, פתיחות, גמישות, שקיפות, יושרה ואווירה דמוקרטית. הדבר בא לידי ביטוי בדברי הצוות החינוכי:

מנהלת: למידה שנעשית באופן מתמיד, כל החיים, היא תהליך התפתחותי. זהו תהליך שיפור המלווה בהרבה מאוד רפלקציה ומוטיבציה והרבה מאוד חקר אל תוך עצמי. הרבה מאד אופטימיות, הרבה אנרגיה ואמונה, משום שאדם שיודע ומאמין שיש לו מה ללמוד, מחפש ללא הרף הזדמנויות ללמידה.

רכזת מחשבים: רציתי משוב על התפקיד שלי, יזמתי שאלון משוב. מהמשוב עלו ציפיות שאני לא יכולה לממש מעצם היותי גם מחנכת. הפתרונות שמצאתי: להפעיל את נאמני המחשב, ללמד מורים בזמן פנוי, לדרוש יותר שעות לשנה הבאה.

מורה: יש הערכה לעבודתו של הפרט ולכן כל אחד תורם מיכולתו ומכישוריו לטובת בית הספר ומוכן להשקיע גם מעבר לשעות העבודה הרגילות.

מורה: קיימת אווירה של פתיחות בצוות. מורות לא מתביישות לספר על מקרים שבהם הן לא מצליחות להתמודד מול ילד מסוים או מול נושא מסוים. להפך, הן מתייעצות ושואלות ולא מתביישות להודות בכישלון. בדרך כלל בבתי ספר אחרים, בחדרי מורים אחרים, הדברים האלה נשמרים בסוד.

מורה נוספת: אני באופיי סגורה יותר, אך בגלל האווירה הפתוחה אני יכולה לספר על קשיים בלי לחשוש מתגובות, מביקורת. אני עדיין לא פטפטנית אך השתפרתי, כי מצפים ממך להביע דעה, להתייחס ולענות. הציפייה היא לדבר, לקחת חלק ולתרום.

התנהגויות ונורמות עבודה

מניתוח תשובות לשאלה "אילו התנהגויות מצופות ממורה העובדת בבית הספר 'רננים'", עולות ציפיות המהוות מדריך להתנהגות שעל כל מורה חדש ב"רננים" לאמץ: מחויבות לתהליך למידה מתמשך, מחויבות להשקעה מתמדת והתאמה לתרבות הארגונית. המחויבות לתהליך למידה מתמשך מבוטאת במתן דגש ללמידה באמצעות תצפיות:

מורה: המנהלת מעודדת אותנו להיכנס לכיתות בזמן הפנוי שלנו, לצפות במורות אחרות, לראות וללמוד איך הן מנהלות דיאלוג עם הילדים במטרה להעלות את רמת החשיבה, זה חלק מהאווירה.

מורה נוספת מבטאת את המחויבות ללמידה:

הבית ממש סובל מהעבודה שלי. בקיץ הזה חשבתי שאם זה ימשך, אני אהרוס את המשפחה. יש לי כל הזמן ייסורי מצפון כלפי הילדים שלי. אבל אני לא יכולה אחרת, אני חייבת להיות מקצועית.

ההתאמה לתרבות הארגונית של בית הספר היא תנאי הכרחי לחברות בצוות ולכך מתייחסות מורות אחדות (נספח 15, בתוך קורלנד 2000):

מורה: יש דרישות, וכל חברי הארגון צריכים להתאים את עצמם לדרישות. כולם חייבים. אם לא, הם לא יכולים להיות חלק מבית הספר. לפי דעתי זה התחיל כחובה, אלו היו כללי המשחק, כך המנהלת העמידה את העניינים, את הדרישות. בשנים הראשונות היה קשה יותר להודיע שלא מגיעים. כל אחד חשב פעמיים לפני היעדרות. זאת הייתה דרישה וכך הדברים התנהלו. כי ככה זה, מצפים ממני, זה חלק מהתרבות ומהאווירה, אתה מרגיש שצריך לעשות, לא כי כופים עליך לעשות, כי כך נהוג לעשות. מורה שרוצה להיות חבר בצוות בית ספר "רננים" צריך להתאים עצמו לארגון, כי יש דרישות.

מחויבות להשקעה מתמדת עולה מדברי המורה למוזיקה (עולה חדשה):

כל המורים משקיעים ולומדים, מורים שלא, פשוט לא יהיו פה. מי שבא לפה יודע מהיום הראשון איך עליו להתנהג. הוא צריך לקלוט את תרבות ההתנהגות. כל מורה משולב ב-100% בכל העשייה. לכל מורה יש אותן זכויות וחובות. אותן חובות אפילו אם היא מורה מקצועית... אני מרגישה שמצפים ממני לאותה היענות כמו מכל מורה מחנכת.

היא מוסיפה:

אני זוכרת את הריאיון עם המנהלת, היא אמרה לי שתהיה לי ישיבה כל שבוע במשך שלוש שעות וישיבה נוספת של צוותים. ידעתי מה מצפה לי ויכולתי לא להיות כאן.

היא מתייחסת גם למפגשי הלמידה שמחוץ לשעות העבודה:

כל יתר המפגשים נקבעים מיוזמתנו. זה מובן מאליו שאנחנו צריכים להיפגש. זה כנראה בא מהמנהלת. אנו יודעים שהיא מצפה מאתנו.

מאפיינים ברמת התלמיד

הממצאים העולים מניתוח הראיונות והתצפיות בכיתות הלימוד מצביעים על קשר בין התנהגות המורים להתנהגות התלמידים. הממצאים מצביעים על מודעות התלמידים לתהליך הלמידה שלהם ועל שימוש בתהליכי הערכה רפלקטיביים לצורך שיפור. מדברי תלמידים בשבוע "חשיפה" לנושאי החקר ובתהליך הלמידה החקרני:

תלמיד כיתה ג': למדתי שלא מספיק לי השם של ההרצאה והנושא הכללי, כדי להחליט לאן אני אלך. אני זקוק ליותר מידע כדי להחליט אם הנושא מעניין אותי באמת.
תלמיד כיתה ה': הפצת ידע נותנת הרגשה לילד שגם הוא מסוגל ללמד, ללמד קטנים וללמד גדולים. זה נותן ביטחון עצמי. המרצה גם לומד להרצות יותר טוב כאשר הוא

מרצה, הוא גם זוכר יותר טוב את הדברים שהוא למד, הוא לומד מעצמו יותר טוב, זה כאילו חזרה.

תלמידת כיתה ד': זו הייתה העבודה הכי טובה שלנו... אני רואה את אוצר המילים העשיר. אני קוראת את העבודה שוב ושוב, זה מעניין אותי ואני רואה שזה מובן לי ואני נהנית מזה. כי התאמצנו בזו יותר מכל העבודות. ראינו רופא, חקרנו לא רק באנציקלופדיות. הנה, תסתכלי על הביבליוגרפיה שלנו בעמ' 34.

תלמידת כיתה ב': אני למדתי על עצמי שאני צריכה שקט כדי להתרכז ולעבוד ואני לא צריכה לוותר, אני צריכה להמשיך להתאמץ ולהתאמן ואז אני משתפרת, קשה לי גם בקריאה וגם בחשבון. למדתי שאם אני עובדת קשה ומתאמנת הרבה, אני קוראת יותר טוב.

לסיכום, הממצאים מצביעים על מורים ועל תלמידים הלומדים מתוך מכוונות עצמית באמצעות תהליכים חקרניים המלווים בהערכה מתמדת. למידה זו מבוססת על אמונה ביכולתם של המורים ליזום, ליצור, לנהל דיאלוג ולקחת חלק בתהליכי קבלת ההחלטות בבית הספר. נראה שתרבות הלמידה בבית הספר "רננים" מאפשרת לצוות המורים לקחת חלק בתהליך למידה מתמיד, לבחון תהליכים ולהעניק להם משמעויות, להפיק לקחים ובהתאם לכך לבצע שינויים בכל רמות הארגון.

המבנים ומנגנוני הלמידה הארגונית בבית הספר "רננים"

על פי הגישה המבנית תרבותית ללמידה ארגונית, לא די בתרבות למידה. כדי לקיים למידה ארגונית משמעותית דרושים מנגנוני למידה שיאפשרו התרחשות של תהליכי למידה. חברי צוות בית הספר "רננים" נשאלו שאלות אחדות לגבי מנגנוני הלמידה (נספח 2 סעיף ד' שאלות 1-7). כמו כן נותחו מסמכים מרכזיים שבית הספר הפיק, כמו: פרוטוקולים של "סדנאות" מורים, של מפגשי צוותי מורים והנהלה, מזכרים, מסמכי מדיניות, הודעות ופרסומים שונים (על לוח המודעות בחדר המורים, עלון להורים, דפי משוב, ועוד). מניתוח המסמכים ומהתשובה לשאלה: "אילו מסגרות קיימות בבית ספרך כך שהן מאפשרות למידה אצל צוות המורים" עולים 14 מבנים ומנגנוני למידה שונים. חלקם קבועים וחלקם קצרי מועד.

בלוח 3 מפורטים המבנים ומנגנוני הלמידה המרכזיים בבית הספר "רננים".

לוח 3: המבנים ומנגנוני הלמידה הארגונית המרכזיים בבית הספר "רננים"

מבנים ארגוניים	מטרות ותיאור מנגנוני הלמידה	רמת החשיבות ותדירות המפגשים
סדנאות	הסדנאות משמשות לכמה מטרות: מסגרת ללמידה; להעלאת צרכים שוטפים של מורים ושל בית הספר כארגון; במה להצגת הצלחות; הפצת מידע ולמידה חדשה. מנגנוני הלמידה במסגרת זו הם: הערכה והפקת לקחים, מעורבות צוות, טיפול במידע והבניה מקצועית.	הסדנה נחשבת למבנה ארגוני מרכזי של בית הספר. היא מתקיימת פעם בשבוע בקביעות במשך שלוש שעות וחצי. בדרך כלל חצי שעה ראשונה מוקדשת לשמיעת "קולו" של הצוות על אודות המתרחש בבית הספר. לאחר מכן מתקיימת למידה במליאה, עבודה בצוותים ולבסוף שוב מליאה.
הוראת עמיתים	מתרחשת על פי קריטריונים שגיבש הצוות ומתקיימת על פי המלצת המנהלת או המדריכה, ו/או כשמורה מציעה להדגים תהליך הוראה-למידה. ו/או כאשר מורה מבקשת ללמוד מחברת צוות נושא מסוים. לעתים נערכת הדגמה לפני כל צוות המורים באחת הכיתות. מתקיימת שיחת משוב בתום התהליך על בסיס הנתונים.	מבנה ארגוני חשוב הן למנהלת והן לצוות. מתרחשת באופן ממוסד על פי המערכת, שלושה עד ארבעה סבבים בשנה.
שיחות אישיות עם המנהלת	השיחות האישיות נועדו לשמוע מקרוב מחשבות, רצונות, רגשות ושביעות רצון או אי שביעות רצון של המורה מהמתרחש בבית הספר, ממקומה בצוות, מהתפתחותה המקצועית ועוד.	מבנה חשוב הן למנהלת הן לצוות. מתרחשות שלוש פעמים בשנה באופן ממוסד, מלבד פגישות שוטפות על פי הצורך שיוזמות המורות או המנהלת.
הדרכה (מדריכה ומנהלת)	כניסה לכיתות ומפגשים פרטניים על פי מטרה מוגדרת מראש לצורך משוב והשבחה.	נחשב למבנה ארגוני חשוב להשבחת תהליכי הוראה-למידה ולהטמעת התרבות הבית-ספרית. מורות חדשות זוכות לחניכה ולהדרכה אינטנסיביות ומורות ותיקות - על פי הצרכים.

מבנים ארגוניים	מטרות ותיאור מנגנוני הלמידה	רמת החשיבות ותדירות המפגשים
מפגשי מורות	הכנת נושאים לימודיים, אירועים שכבתיים, סביבות למידה ועוד.	נפגשות אחת לשבוע. משך הזמן והנושא נקבעים על ידי המורות.
צוות חקר	הצוות מורכב משמונה מורים העוסקים בתכנון, בקביעת קריטריונים ליישום, בתהליכי הערכה ובתיעוד. היות שהתהליך החקרני הוא תהליך מערכתי המתרחש פעמיים בשנה, מנחה הצוות חלק מהסדנאות בתקופה הרלוונטית.	נושא מרכזי בבית הספר. המפגשים אינטנסיביים בתקופה שבה מתוכנן הנושא ברמה מערכתית. הצוות מתפרק בסיום תקופת הלמידה הממוקדת.
צוות אסטרטגיות למידה	בית הספר בחר להשביח חמש אסטרטגיות למידה. הלמידות הובאו למליאה ללמידה משותפת ו/או באמצעות תצפיות בכיתות.	נושא מרכזי בבית הספר. המפגשים אינטנסיביים בתקופה שבה מתוכנן הנושא ברמה מערכתית.

מניתוח המבנים ומנגנוני הלמידה המתוארים בלוח 3 עולות המורכבות, הדינמיות והפעילות האינטנסיבית בבית הספר "רננים" כארגון. הצוות החינוכי של בית הספר מטפל בו-בזמן בנושאים רבים ומורכבים. קיומם של המבנים ומנגנוני הלמידה הללו באופן ממוסד, קבוע ושוטף דורש מהמורים השקעת זמן ומוסר עבודה גבוה שאינו שכיח במערכת החינוך. לדברי מנהלת בית הספר:

מסגרת שאינה משרתת את מטרותה מתבטלת, כלומר קיימת הערכה מתמדת לגבי נחיצותה. המבנים ומנגנוני הלמידה תורמים ליצירת שפה מקצועית משותפת לחברי הצוות. תהליכי הלמידה הם תהליכים מחזוריים, שמטרתם שיפור תהליכים בית-ספריים, כולל הוראה-למידה. הצוות החינוכי שותף לכל התהליך... אין למידה ללא דיאלוג. דיאלוג עם עצמך, עם עמיתים, עם לומדים ועם הורים. כל מסגרת מאפשרת דיאלוג, תהליכי הערכה, הצבת יעדים ועשייה אישית של כל אחד. חלוקת תפקידים ועשייה נוספת לאור הערכה.

עם זאת, המנהלת מציינת כי:

חשוב שמסגרות אלו יתקיימו, אך אם מסגרת אינה מפיקה את המרב מהעניין שעליו היא מופקדת, אם אין הרגשה של למידה, של עשייה, חבל על הזמן וחבל על האנשים. והקריטריון הוא: אם התרומה של המסגרת קטנה ביחס למאמץ שמשקיעים, מסגרות אלו מתבטלות ואחרות צומחות.

המורות מסכימות עם מנהלת בית הספר. לשאלה, אם כל המבנים ומנגנוני הלמידה חשובים, אולי אפשר לוותר על חלק מהם (נספח 2, סעיף ד' שאלה 7), עונות אחת המורות:

באופן כללי, מסגרות הלמידה חשובות, בלעדיהן לא נתקדם. חייבים לדאוג למסגרות למידה כי אנו בסך-הכול מתנהגים כמו תלמידים. אם לא תהיה מסגרת ומחויבות, לא נרגיש צורך מספיק חזק ללמוד לבד. בלי המסגרות הללו לא נוכל לפתח את בית הספר ואת עצמנו.

כדי להעמיק וללמוד על ההסדרים הארגוניים הפורמליים ועל מנגנוני הלמידה והתהליכים המתקיימים בבית הספר "רננים", נבחרו שני מבנים ומנגנונים שחברי הצוות הגדירו כחשובים: הסדנאות והוראת עמיתים.

הסדנאות

הסדנה הבית-ספרית נחשבת להסדר ארגוני פורמלי מרכזי בבית הספר "רננים". מניתוח הראיונות, המסמכים והתצפיות נראה שהסדנה הבית-ספרית מזמנת תהליכי למידה מערכתיים, המחזקים את הקשר ואת ההלימה בין הנחות היסוד לבין דרכי הביצוע שבאות לידי ביטוי בחזון החינוכי (בעיקר סעיפים 3 ו-8 במסמך "אני מאמין"). הסדנה מזמנת גם חקר אל תוך תהליך הלמידה ושיתוף בין תהליכי קבלת ההחלטות לבין התרבות הארגונית של בית הספר, המתבססת על שיתוף, על אמון, על פתיחות, שקיפות ויושרה.

לדברי מנהלת בית הספר, "הסדנה הבית-ספרית מתקיימת פעם בשבוע, ביום רביעי בין השעות 13:30-6:30. זה קבוע לאורך השנה". תהליכי למידה מורכבים ודינאמיים מתרחשים במהלך הסדנה המוסדית. הפעילויות, המבנים, התכנים, הלמידה וההרכב האנושי משתנים בהתאם לצרכים של צוות המורים ובהתאם להערכה המעצבת. תהליך הלמידה הוא מחזורי וכולל: למידה תאורטית, התנסות בסדנה, תכנון היישום בכיתה וקביעת קריטריונים ליישום ולהערכה, יישום, הערכת היישום, הסקת מסקנות והפקת לקחים, ויישום מחודש ומשופר לנוכח הפקת הלקחים. עוד עולה שימוש נרחב במשאבי למידה, גיוון רב בדרכי הלמידה ושיתוף הצוות בכל שלבי הלמידה המוזכרים לעיל. התכנים ואופני הלמידה בסדנאות הם מענה לצורך של צוות בית הספר.

מדברי מנהלת בית הספר עולה קשר בין מסמך "אני מאמין" (סעיף 3: "חקר אל תוך תהליך הלמידה תורם להתפתחות תלמידים ומורים...") לבין ערך המשוב והביקורת המעוגנים בתרבות הארגונית:

כל שנה עורכים משוב על השנה הקודמת כדי להחליט מה יהיו התכנים של המפגשים שלנו. השנה אנו רוצות לפתח את תחום אסטרטגיות הלמידה, כי אנו מאבחנות קשיים אצל הלומד ביישום אסטרטגיות למידה שונות. גם התלמידים אינם שבעי רצון מהביצועים שלהם. תהליך ההערכה היה תהליך שהמורה עשה ללא שיתוף הלומד. המורים לא שאלו את הלומד מה קשה לו, לא שיתפו אותו.

מדברי אחת המורות עולה קשר בין מסמך "אני מאמין" (סעיף 8: "ביה"ס המאפשר למוריו... להיות שותפים לקבלת החלטות...") לבין התרבות הארגונית המדגישה את ערך השיתופיות, השקיפות, האמון והפתיחות:

בתחילת שנת הלימודים במסגרת אחת הישיבות, העלינו צרכים ותכנים לישיבות. הוגדרו תחומים כחובה. אנחנו נמצאות בתהליך שהתחיל וצריך לסיים אותו, לכן הוא בגדר חובה, כי תהליך לא תמיד נגמר במהלך שנה אחת. לאחר דיון הוחלט על מספר נושאים ללמידה לצורך העמקה והשבחה במהלך השנה, וזאת בנוסף לנושאי החובה (פרוטוקול בית הספר, נספח 9, קורלנד, 2000).

במהלך הסדנה מתרחש תהליך מחזורי הכולל למידה בסדנה, יישום בכיתה, ניתוח תהליכי הלמידה וניתוח תוצרי לומד לאור קריטריונים שנקבעו מראש, הסקת מסקנות, הפקת לקחים ויישום מחודש. נראה שתהליך זה מקשר בין הנחות היסוד שבמסמך "אני מאמין" לבין התרבות הארגונית המדגישה את החשיבות בשיתוף המורים והתלמידים, את הדיאלוג, הביקורת העצמית, השקיפות והפתיחות שנדרשים בתהליך למידה זה, כך שתהיה לו משמעות להתפתחות הצוות והתלמידים:

מורה: עברנו תהליך. בתחילה התקיימו מליאות וסדנאות שהרכיבו אותן קבוצות למידה ועבודה. בהמשך, הלמידה בתוך הכיתות תפסה מקום רב יותר, לאחר מכן הלמידה עברה מהכיתה אל המליאה. מורות ותלמידים הדגו תהליכי למידה. הועלו שאלות והתפתח דיאלוג. בהמשך, לאחר שהילדים עזבו, הצענו למורה שהציגה רעיונות נוספים. **מורה:** עכשיו הגענו למצב שנתנסה באסטרטגיה בכיתה ובעוד כחודש יביאו לחדר המורים את תוצרי הלמידה. כרגע אנו מעמיקות את הלמידה בכיתה, כל אחת מתנסה גם באסטרטגיה שאותה היא לא למדה לעומק במטרה להגדיל את המאגר שלה, למידה-יישום-למידה ושיפור.

דוגמה נוספת מציגה מנהלת בית הספר:

מה שבולט מאוד הוא שעסקנו הרבה מאוד במודעות עצמית, בתהליכים רפלקטיביים ואנו עדיין לא מרוצות. החלטנו לעצור ולקחת את הרפלקציה שכתבו המורות בסדנה ולשאול: האם זה באמת מה שכל אחת למדה על עצמה? ההנחה היא שאם מורה ידע

לשאול את עצמו מה הוא למד על עצמו לעומק וללמוד מהתשובה, אזי הוא ידע גם לשאול את הילדים ולעזור להם. החלטנו להתנסות בתהליכים רפלקטיביים כדי לשפר ולהשביח את היכולות שלנו ושל התלמידים, תחילה להתנסות בכיתות ולאחר מכן בסדנה הקרובה - לזהות מרכיבי איכות של רפלקציה ואחר שוב לעשות זאת בצוות (נספח 17, קורלנד, 2000).

לסיכום, הסדנה הבית-ספרית היא הסדר ארגוני פורמלי מרכזי והחשוב ביותר בבית הספר "רננים". תהליכי הלמידה המתרחשים באמצעות מנגנוני הלמידה מחברים בין תאוריה לבין פרקטיקה ובין פרקטיקה לבין תאוריה. מדברי המורות שצוטטו לעיל עולה שהלמידה מתרחשת בכל מקום: בחדר המורים, בכיתות הלימוד, במרחבי הלמידה, בספרייה ובבית. נראה שמנגנון זה מחזק את ההלימה ואת יחסי הגומלין בין החזון החינוכי (סעיפים 3, 8 במסמך "אני מאמין"), שמדגיש ביקורת עצמית והתבוננות פנימה לתוך תהליכי הלמידה בארגון ו"מתן אפשרות למורים... לנהל דיאלוג ולהיות שותפים בקבלת החלטות...", לבין התרבות הארגונית המתבססת על האמונה ששיתופיות תורמת ללקיחת אחריות, שהתנסות הכרחית ומשמעותית ללמידה, ושאמון, פתיחות, שקיפות ויושרה הם בסיס לדיאלוג מקצועי. נראה שתהליכי הלמידה המתבצעים במסגרת הסדנה הבית-ספרית באמצעות מנגנוני הלמידה (הערכה והפקת לקחים, מעורבות צוות, טיפול במידע והבניה מקצועית) הם עקביים ושיטתיים ובאמצעותם החזון הופך למציאות יום-יומית, לתרבות בית-ספרית.

הוראת עמיתים

הסדר ארגוני פורמלי "הוראת עמיתים" ממוסד אף הוא (נספח מס' 10, קורלנד, 2000). למידה מסוג זה לא הייתה מתרחשת בבית הספר ללא הסדר פורמלי ומנגנוני למידה ממוסדים. עוד עולה שתהליך זה דורש בשלות, אמון, פתיחות ויכולת לתת ולקבל משוב:

מורה: השנה אנו עוסקות בבניית מערכת כניסה לכיתות. כל מורה נותנת משוב למורה שהיא מבקרת אצלה. מתאמים את זה - מורה שהולכת לראות רוצה לראות דבר מסוים, ללמוד מהחברה. כאשר יש לי צורך בדבר מה מסוים, אני בודקת אצל מי אני יכולה ללמוד ולראות בכיתה. אני שואלת או שהמנהלת ממליצה וכך מתאמים. **מנהלת:** אחת הדרכים הייחודיות ללמידה ולשיפור העשייה הבית-ספרית היא הוראת עמיתים ממוסדת, מורה נכנסת למורה לפי מערכת. הוראת עמיתים בכיתות נעשית לאחר איתור צרכים, שמברר מי רוצה לראות מה... להוראת עמיתים יש מורה אחראית שמארגנת מערכת ומשבצת את המורות.

מורה: למרות שאין בעיה טכנית להיכנס לכיתות הסמוכות ולצפות בשיעורים אני לא עושה זאת. בדרך כלל אין לי זמן. אך כשזה משהו מאורגן זה מאלף. את פתאום פותחת את העיניים.

מורה: למידה בשטח היא תמיד טובה יותר מלמידה תאורטית: (א) המורה מדגימה; (ב) תלמידים מראים תוצרים ומסבירים תהליכים; (ג) יש מקום וזמן לשאול שאלות ולהעיר הערות.

למידת העמיתים תורמת להתפתחות המקצועית של המורים ולשיפור העשייה הבית-ספרית:

מורה: בתהליך למידת האסטרטגיות הדגמתי התערבות [מורה] בכתיבה [קטע בתהליך]: מסתכלים יחד עם הילדים על הטקסט של אחד מתלמידי הכיתה ובודקים את איכותו על פי קריטריונים. בעקבות ההערכה, הילדים מציעים מה לשפר בטקסט [של התלמיד]. בעקבות המשוב שהילדים נתנו לתלמיד בעל הטקסט, הוא נכנס למחשב, תיקן, שינה ושמר בשם חדש. בדיון שיקפו לי שהילד שחזר לטקסט במחשב היה מבולבל, לא ניתנו לו הצעות אופרטיביות. בנוסף הציעו שגם אותם תלמידים שניתחו את הטקסט של חברים יחזרו לטקסט שלהם, יבדקו ויתקנו אותו על פי הנקודות לשיפור שעלו בדיון.

מורה: בעקבות הפאנל שעשינו כאשר נכנסו אלי לכיתה ללמוד את נושא האסטרטגיות, למדתי מההערות של חברותיי לצוות. למדתי שלא הרחבתי את השימוש במיומנות שאילת שאלות לחיי היום-יום של הילדים. הדוגמאות וסוגי השאלות היו בתורה ולא עלה בדעתי לשאול איך מיומנות זו משמשת אותם בחיי היום-יום: בבית, במכולת. באמת פיתחתי זאת בעקבות הפאנל... זה העשיר אותי ואת הילדים.

כדי שהוראת העמיתים תהיה איכותית, צוות בית הספר פיתח כלי שנקרא "משוב הוראת עמיתים" (משוב, נספחים מס' 11, 12, קורלנד, 2000).

מנהלת: יש דף משוב שפותח על-ידי הצוות בבית הספר [שם]. יש שאלות שעולות בעקבות התצפית בכיתה, ואחר כך במליאה. דף "משוב הוראת עמיתים" מכון ללמידות ולשאלות העולות אצל המורה הצופה. למשל: "ציין למידה מהעשייה החינוכית שנחשפת אליה, מה היית מיישם, רשום שאלות שעולות בעקבות ורעיונות נוספים באותו עניין".

מורה: יש דף קריטריונים שכולם מכירים. מורה שנכנסת להוראת עמיתים במהלך השיעור ממלאת אותו. היה דף בסיסי מסוים ואחר כך, לאור ההתנסות שונו הקריטריונים, בעקבות דברים שראינו בכיתה ורצינו שיבואו לידי ביטוי בדף: מה לקחתי לעצמי? האם מורה מעלה את רמת החשיבה של הלומד? סביבה לימודית, המלצות לשיפור, הערות

נוספות. בסוף הפאנל מתקיימת ישיבת למידה אצלי, אני יושבת עם המורות הצופות ואנחנו משוחחות על מה שהן ראו ואנו לומדת מההערות ומהשאלות שלהן.
מורה: הוראת עמיתים מתרחשת גם באופן ספונטני: כשהקשר הוא טוב נכנסות המורות זו אל זו באופן טבעי. השנה ביקשה המנהלת מהרכזות לארגן את הוראת העמיתים: לקבוע מי נכנס למי, באיזו שעה, לאתר צרכים ועל פי זה לקבוע מערכת.

תהליך הוראת עמיתים הוא תהליך טעון שיש להכינו היטב. תהליך המאופיין בפתיחות, באמון, בקבלה ובכבוד הדדי.

מנהלת: תהליך למידת העמיתים הבשיל במשך הזמן. בלי תשתית והכנה מתאימה לא כדאי להתחיל עם הוראת עמיתים כי אפשר "לגמור מורה". היום הצוות כבר בשל והמורות נכנסות זו לזו באופן ספונטני. אני מאמינה שהוראת עמיתים היא המראה של מערכת היחסים בבית הספר. אם מערכת היחסים תקינה, מבוססת על כבוד ועל קבלה, הוראת עמיתים יכולה להיות מוצלחת ומקדמת. אם יש תחושה של תחרות, תחושה של חוסר קבלה שיש מישהו יותר טוב ממישהו אחר, הוראת עמיתים תיכשל. היום יש הרבה פרגון בצוות.

גם המורות מציינות שהתהליך אינו קל ודורש פתיחות ואמון:

מורה: התהליך דורש הרבה פתיחות, צריכים להיות מוכנים לחשיפה כי "פולשים" לכיתה שלי. אני צריכה להיות מוכנה, לא להתבייש, להיות גאה במה שאני עושה, לעמוד מאחורי מה שעשיתי, לדעת מה עשיתי ולמה. לדעת לקבל ביקורת כי מעירים הערות שלא כל כך רוצים לשמוע, לא כל דבר רוצים לקבל.

מורה: צריך לדעת לקבל הערות בונות, לא להיעלב, לא לחשוב שיש למישהו משהו נגדך, לקבל את הדברים כי עושים זאת כדי להשביח את ההוראה והלמידה ובכלל שיהיה לך כיף לבוא בבוקר. צריך גם לדעת להעיר הערות. צריך טאקט. גם אם אכעס מאוד על מורה כי אמרה משהו, התנהגה לא כראוי, אשתדל להעיר כך שתבין את המסר בלי להיעלב.

לסיכום, גם כאן עולה, שללא מיסוד הסדר ארגוני פורמלי ל"הוראת עמיתים" ושימוש במנגנוני למידה (הערכה והפקת לקחים, מעורבות צוות, טיפול במידע והבניה מקצועית) לא הייתה מתרחשת למידה הדורשת בשלות ותרבות למידה שיש בה אמון, פתיחות ויכולת לתת ולקבל משוב. נראה שמבנה ארגוני זה מחזק את יחסי הגומלין בין החזון החינוכי (מסמך "אני מאמין", בעיקר סעיף 3) לבין התרבות הארגונית. הממצאים מצביעים על מספר רב של מבנים של מנגנוני למידה מורכבים ודינאמיים. מהמורים נדרשת השקעת זמן רבה מאוד ומוסר עבודה גבוה. ריבוי ההסדרים הארגוניים הפורמליים מעלה את השאלות, אם כולם נחוצים, אם בכלם מתרחשת

למידה משמעותית, עד כמה תהליכי הלמידה אכן איכותיים, ועד כמה הם משפרים את העשייה הבית-ספרית. נראה שמספר המבנים ללמידה גדול מדי ומהווה נטל על הצוות החינוכי.

מורה: עולה קושי לדעת לחלק נכון את הזמן ולהספיק את כל הדברים - ישיבות, ועדות, לארגן סביבה לימודית, שיחות אישיות עם התלמידים, אבחונים ועוד.
מורה נוספת: הבית ממש סובל מהעבודה שלי. בקיץ הזה חשבתי שאם זה ימשך, אני אהרוס את המשפחה. יש לי כל הזמן ייסורי מצפון כלפי הילדים שלי. אבל אני לא יכולה אחרת, אני חייבת להיות מקצועית.
מורה אחרת מבקרת את האינטנסיביות של תהליכי הערכה שמתבצעים בבית הספר: בעקבות כל אירוע מתקיים משוב בשיתוף המורות. היום המורות אומרות מספיק דפי משוב, נמאס לנו... צריך לגוון שלא ימאס שיהיה אמיתי ורלוונטי.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר העיקרית הייתה לאבחן את מאפייני הלמידה הארגונית: את התרבות, את המבנים והמנגנונים שבאמצעותם מתבצעת הלמידה הארגונית בבית הספר, את מאפייני תוכן החזון החינוכי ואת יחסי הגומלין ביניהם. הממצאים מצביעים על הלמידה הארגונית כתהליך מערכתי מרכזי, שבאמצעותו בית הספר "רננים" הפך במידה רבה את החזון החינוכי למציאות יום-יומית, לתרבות בית הספר. ניתן לומר שהלמידה הארגונית היא תהליך אסטרטגי בסיסי, המשמש אמצעי בידי מנהל בית הספר לצמצם את הפער בין המצוי לבין הרצוי (החזון) ולהשיג את מטרות בית הספר. תהליך הלמידה הארגוני מתרחש בכל הרמות: ברמת הפרט, ברמת הקבוצה וברמת הארגון. כל אחת מהן קשורה לחברתה על ידי תהליכים בית-ספריים שמונחים על ידי תוכן חזון חינוכי שמכוון ל"פיתוח לומד בעל מכוונות עצמית, הומוניסטי, שיתמוודד עם אתגרי העתיד".

הממצאים מלמדים על חזון משותף, מגובש, ברור ומפורט המתאר את המיטבי, הרצוי בבית הספר "רננים". תוכן החזון החינוכי מדגיש פיתוח מתמיד של הצוות כקהילה מקצועית לומדת; למידה מתמשכת לצורך שיפור; פיתוח וקידום התלמידים בדומה לפיתוח ולקידום המורים. ערכים בולטים בחזון: אחריות, בחירה, למידה מתמשכת והערכה מתמדת, פתיחות, דמוקרטיזציה והקשבה. ניתן לטעון, שתוכן חזון חינוכי בית-ספרי, המצביע על כיוון שאליו חותרים ועל ערכים ועקרונות מנחים המבוססים על השאיפה לשיפור מתמיד, מהווה מנוף מרכזי לעשייה חינוכית ולמחויבות להשגת היעדים. ממצאים אלו מחזקים ממצאים קודמים המעידים על כך שבתי ספר בעלי

"אני מאמין" (חזון) מגובש הם יעילים בהשגת יעדיהם (גורדון, זרצקי, כ"ץ ואחרים, 1994; גרין, היימן ושפירא, 1994).

ביטויים התנהגותיים ויחסי גומלין בין החזון הבית-ספרי לבין תרבות, הסדרים ארגוניים ומנגנוני הלמידה הארגונית, ניתן למצוא בשורה של נורמות ושל התנהגויות המוטמעות בשגרת העבודה בבית הספר: בחקירה משותפת של תוצרי לומד לאור קריטריונים שנקבעו על-ידי צוות המורים לצורך השבחה ושיפור; במתן ובקבלה של משוב מקצועי; במעקב אחר יישום המסקנות והלקחים שהופקו. הממצאים מצביעים על הנחות יסוד אחדות, שעליהן מבוססת תרבות הלמידה הארגונית: הערכה מתמדת תורמת להתפתחות אישית ובית-ספרית; שיתופיות תורמת ללקיחת אחריות; ההתנסות הכרחית, חשובה ומשמעותית ללמידה; קשיים וטעויות הם הזדמנות ללמידה; מורים ותלמידים יכולים ורוצים ללמוד ולהתפתח. נראה שהנחות אלו נגזרות משלוש קבוצות ערכים: ערכים שמעצבים ויוצרים תהליכי שיפור והשבחה מתמידים, ערכים המעניקים חוסן ולכידות לצוות החינוכי, וערכים המאפשרים עיצוב תהליכי חקירה ודרישה ולמידה מהצלחות ומטעויות. ממצאים אלו מחזקים את הטענה שסבירות הלמידה הארגונית הפרודוקטיבית תגדל כאשר תרבות הלמידה תכלול מרכיבים אלו ולא תשמש כריטואל סתמי וחסר משמעות (Popper & Lipshitz, 1998, 2000a, 2000b; Silins, Mulford, & Zarins, 2002).

המבנים ומנגנוני הלמידה הארגונית בבית הספר "רננים" מאפשרים לחברי הצוות לחלוק את הלמידות שלהם זה עם זה בתהליך למידה מתמשך המבוסס ברובו על ההתנסויות שלהם. ההסדרים הארגוניים הפורמליים העיקריים הם: סדנאות, הוראת עמיתים, שיחות אישיות עם מנהלת בית הספר, הדרכה, מפגשי מורות מקבילות, צוות חקר וצוות אסטרטגיות למידה. מגוון המבנים ללמידה מעיד על דינמיות, על מורכבות העשייה החינוכית ועל הצורך ללמוד ולשפר בה-בעת תחומים ונושאים רבים. למידה ארגונית משמעותית לא תתרחש ללא הקצאת זמן וללא יצירת מנגנונים המאפשרים קיום תהליכי למידה ארגוניים המוטמעים בשגרת הארגון (Englehardt & Simmons, 2002; Popper & Lipshitz, 2000a, 2000b). למידה של פרטים בארגון הופכת ל"למידה ארגונית" כאשר המידע שהצטבר על ידי יחידים בארגון מופץ, זמין ונגיש לכל חברי הארגון ותהליכי הלמידה רלוונטיים לכל חבריו (Popper & Lipshitz, 1998).

המסקנה העיקרית העולה ממחקר זה היא, כי ניתן לטעון שתהליך הלמידה הארגונית בבית הספר, המאפשר לחברי הארגון ליצור ידע חדש ולהטמיעו בשגרות ובהסדרים הארגוניים הבית-ספריים, ומכוון ישירות ובשיטתיות לשיפור התוצאות של בית הספר, מותנה בין השאר במחויבות רבה של המנהיג ללמידה ולקיומה. חזון משכנע ומעורר השראה הוא האמצעי שבעזרתו המנהיג, מנהל בית הספר, מלהיב את סגל

ההוראה, ממריץ ומעלה את רמת העניין והמחויבות שלהם לסטנדרטים גבוהים של ביצוע. על פי תפיסה זו, ארגון מתקדם כאשר קיים בו חזון ברור ומוכן המתאר מצב רצוי אידאלי. הפער בין המצב האמיתי המצוי לבין המצב האידאלי הרצוי (החזון), יוצר מתח אשר דוחף אנשים לעבוד יחד כדי לצמצם את הפער. ההנחה היא שהחזון משמש בידי המנהיג כגשר בין ההווה הבית-ספרי, על כל מרכיביו החשובים, לבין עתידו. נראה שתהליך הלמידה הארגונית מאתגר את הסגל לבחון ולשוב ולבחון את החזון החינוכי, את הנחות היסוד הנוגעות לעבודתם, ולחשוב מחדש כיצד ניתן לבצע אותה בדרך הטובה ביותר.

מסקנה נוספת היא שהקשר בין החזון לבין תהליכי הלמידה הארגונית (מנגנונים ותרבות) יוצר תפיסה מערכתית הבאה לידי ביטוי במבנה ארגוני המאופיין ב"חיבורים חזקים". חיבורים חזקים אלו מוציאים את המורה מבדידותו המקצועית. הם תורמים לעבודת צוות וללמידות סביב שיפור תהליכים בית-ספריים ומקדמים את מימוש החזון. הם יוצרים סטנדרטים של מצוינות, תחושת שייכות ומוטיבציה הנותנים משמעות לעבודת הצוות החינוכי.

ממצאי מחקר זה מחזקים את הטענה, שארגון לומד הוא ארגון שממסד את מנגנוני הלמידה הארגונית ומפעיל אותם ברצף ובקביעות, ותרבות הלמידה הארגונית שבו מלכדת את מורי בית הספר סביב ערכים בית-ספריים היוצרים זהות קולקטיבית ומחויבות אמיתית למימוש החזון. תרבות למידה שבאה לידי ביטוי בשגרת העבודה היום-יומית הופכת את בית הספר לקהילה מקצועית לומדת (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995 ; Silins, Mulford, & Zarins, 2002). כדי לנהל את הלמידה הארגונית ביעילות רבה, יש ליצור הסדרים ארגוניים פורמליים, מנגנונים ותהליכים מערכתיים שיתמכו בתפיסת השלם, בפעולות הלמידה ובהטמעתן בפעילויות היום-יומיות של הארגון (Ortenblad, 2002).

עם זאת, הממצאים מצביעים על מספר רב של מבנים ומנגנוני למידה מורכבים ודינאמיים. מהמורים נדרשים השקעת זמן רבה מאוד ומוסר עבודה גבוה. ריבוי ההסדרים הארגוניים הפורמליים מעלה את השאלות, האם כולם נחוצים? האם כולם מתרחשת למידה משמעותית? עד כמה תהליכי הלמידה אכן איכותיים, ועד כמה הם משפרים את העשייה הבית-ספרית? נראה שמספר רב מדי של מבנים מהווה נטל על הצוות החינוכי. נראה כי יש לדאוג לאיזון בין צורכי המורה ובית הספר כארגון לבין מספר המבנים הארגוניים ללמידה ארגונית בבית הספר.

חידושו של מחקר זה הוא באפיון בית הספר היסודי כארגון לומד ובבחינת הקשר בין תוכן החזון החינוכי ללמידה הארגונית שבו. ממצאי מחקר זה עשויים לספק לקובעי המדיניות החינוכית מידע שיסייע להם בעיצוב ובתכנון קורסים להכשרת מנהלים,

בעיצוב ובתכנון השתלמות בית-ספרית שתכלול שימוש במגוון הסדרים ארגוניים ומנגנוני למידה ארגונית, ובטיפוח תרבות למידה כאמצעי לשיפור העשייה הבית-ספרית. כך יינתן גם מענה נכון יותר לפעילות בית הספר בסביבה דינאמית ומשתנה. מגבלות המחקר נובעות מכך שמאפייני הלמידה הארגונית (מנגנונים ותרבות למידה) והחזון חינוכי נבדקו לעומק בבית ספר אחד בלבד. ממצאי המחקר הנוכחי מבוססים על חקר מקרה של בית ספר אחד. מחקרים נוספים דרושים לשם הבנה מעמיקה יותר של תהליכי הלמידה הארגונית במערכת החינוך ושל הקשר שבין סגנון המנהיגות של מנהל בית הספר והחזון החינוכי לבין הלמידה הארגונית. הצעה למחקר לעתיד יכולה להיות בדיקה רחבה יותר של מאפייני הלמידה הארגונית בבתי ספר יסודיים כדי לחזק את הממצאים הנוכחיים. מחקר עתידי עשוי לבדוק את תרומת הלמידה הארגונית למשתני תוצאה בבית הספר, כדוגמת שביעות רצון, השקעת מאמץ בקרב המורים, שחיקה והישגים לימודיים בקרב התלמידים.

ביבליוגרפיה

- בירנבוים, מ' (2000). פיתוח הכוונה עצמית של לומדים באמצעות התערבות מורים. ירושלים: משרד החינוך המינהל הפדגוגי האגף לחינוך יסודי, המחלקה לתוכניות ושיטות ואוניברסיטת תל-אביב בית הספר לחינוך החוג לתכנון לימודים.
- גורדון, ד' (1995). כולם ביחד וכל אחד לחוד, קווים לדמותה של מערכת חינוך אחרת הצעה לדיון. ירושלים: המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.
- גורדון, ד', זרצקי, ה', כ"ץ, מ', ניר, א', קינן, ד' ושקולניק ד' (1994). פיתוח "אני מאמין" חינוכי בית-ספרי. בתוך: ר' שפירא, ר' גרין וי' דנילוב (עורכות), אוטונומיה בית-ספרית - היישום ולקחו. ירושלים: המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.
- גרין, ר' היימן, פ' ושפירא, ר' (1994). מנגנוני בקרה בבתי ספר אוטונומיים. בתוך: ר' שפירא, ר' גרין וי' דנילוב (עורכות), אוטונומיה בית-ספרית - היישום ולקחו. ירושלים: המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.
- הרץ-לזרוביץ, ר' (2001). בית הספר, הקהילה והמחוז: כוחם של השלושה ביצירת שינוי. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 25, 55-84.
- לוין, ת' (1995). תוכנית לימודים בעידן הטכנולוגי. בתוך: ד' חן (עורך), החינוך לקראת המאה ה-21 (73-87). תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- סלומון, ג' (2000). טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע. זמורה-ביתן, אוניברסיטת חיפה.

סמואל, י' (1996). ארגונים מאפיינים מבנים תהליכים. חיפה: זמורה ביתן, אוניברסיטת חיפה.

עמנואל, ד' וזילברשטיין, מ' (1995). תכנון לימודים בית-ספרי בהשתלמות מוסדית שער ראשון. המצע החינוכי הבית-ספרי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי, היחידה לתכנון לימודים בית-ספרי. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

פוקס, א' (1995). שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך. תל אביב: צריקובר.

פוקס, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (1992). מוקדים בעבודתו של המנהל. אוניברסיטת חיפה, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי, ירושלים: משרד החינוך, מחלקת הפרסומים.

צבר בן-יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. ירושלים: מסדה.

קורלנד, ח' (2000). בית הספר היסודי כארגון לומד. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך", הפקולטה לחינוך, חיפה, אוניברסיטת חיפה.

שילד, ג' ואסולין, מ' (1997). מערכת החינוך בראי הערכה תשנ"ב - תשנ"ו. ירושלים: המחלקה להערכה, משרד החינוך והספורט מחלקת הפרסומים.

שרן, ש' (1976). גישה מערכתית לשיפור בית-הספר. עיונים בחינוך, 10, 81-100.

שרן, ש' והרץ-לזרוביץ, ר' (1978). שיתוף פעולה ותקשורת בבית הספר. תל אביב: שוקן.

שרן, ש' ושחר, ח' (1990). ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך. תל אביב: שוקן.

- Argyris, C. (1997). *On organizational learning and action*. USA & UK: Blackwell Publishers.
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory in action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Askew, S. & Carnell, E. (1998). *Transforming learning: Individual and global change*. London: Series.
- Aspinwall, K., & Gibbs, B. (1989). Schools as learning organizations: Seven critical steps. *Educational Change and Development*, 10(1), 4-7.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Berson, Y., Shamir, B., Avolio, B. J., & Popper, M. (2001). The relationship between vision strength, leadership style, and context. *The Leadership Quarterly*, 12, 53-73.

- Blumberg, A. & Greenfield, W. (1980). *The effective principal: Perspectives on school leadership*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bishop, J. (1977). Organizational influences on the work orientation of Elementary teachers. *Sociology of Work and Occupations*, 4(3), 171-208.
- Brown, A. (1995). *Organizational Culture*. London: Pitman Publishing.
- Bryman, A. & Burgess, R. G. (1994). Developments in qualitative data analysis: An introduction. In A. Bryman & R. G. Burges, (Eds.), *Analyzing qualitative data*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Collins, J. C., & Porras, J. I. (1994). *Built to last, successful habits of visionary companies*. New York: Free Press.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cook, S. D. N., & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(3), 373-390.
- Crossan, M. M., Lane, H. W, & White, R. E. (1999). An organisational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Cuban, L. (1984). *How teacher taught: Consistency and change in American classroom*. New York: Longman.
- Daft, R. L. (1999). *Leadership theory and practice*. Fort Worth, Tex: Dryden Press.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8) 597-604.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dixon, N. (1994). *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. London: McGraw-Hill.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literature. *Organization Studies*, 14, 375-394.
- Englehardt, C. S., & Simmons, P. R. (2002). Creating an organizational space for learning. *The Learning Organization*, 9(1), 39-47.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography - Step by Step*. London: Stage Pub.
- Frese, M., Beimel, S., & Schoenborn, S. (2003). Action training for

- charismatic leadership: Some evaluations of studies of a commercial training module on inspirational communication of a vision. *Personnel Psychology*, 56(3), 671-685.
- Fritz, R. (1996). *Corporate tides: The inescapable laws of organizational Structure*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Fullan, M. (1997). *Change forces probing the depths of educational reform*. New York: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1999). Leading change in professional learning communities. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 41.
- Garratt, B. (1990). *Creating a learning organization*. London: Fontana.
- Greenfield, W. D., Licata, W., & Johnson, B. L. (1992). Towards measurement of school vision. *Journal of Educational Administration*, 30, 65-76.
- Guba, E. G., & Lincoln. Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jessey Bass.
- Honig, M. I. (2003). Building policy from practice: District central office administrators' roles and capacity for implementing collaborative education policy. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 292-338.
- Kim, H. D. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1) 37-50.
- Kolb, D. A. (1971). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development* (2nd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lam, Y. L. J. (2001). Toward reconceptualizing organizational learning: A multidimensional interpretation. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 212-219.
- Larsson, P., Lowstedt, J., & Shani A. B. (2001). IT and learning organization: exploring myths of change. *Organizational Development Journal*, 19(1), 73-88.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in school. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Louis, K. S, Kruse, S., & Raywid, M. A. (1996). Putting teachers at the center

- of reform: Learning schools and professional communities. *Bulletin, The National Association of Secondary School Principals*, 80 (580), 9-21.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical Guide*. London: The Falmer Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Moilanen, R. (2001). Diagnostic tools for learning organizations. *The Learning Organization*, 8(1), 6-20.
- Mulford, B. (1998). *Organizational learning and educational change. international handbook of educational change*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Mullen, C. A., & Lick, D. W. (1999). *New direction in mentoring - creating aculture of synergy*. London: Falmer Press.
- Nordgren, R. D. (2002). Globalization and education: What students will need to know and to be able to do in the global village. *Phi Delta Kappan*, 84(4), 318-321.
- Ortenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning organization. *Management Learning*, 33(2), 213-230.
- Pedler, M. (1996). *The learning company: A strategy for sustainable development*. Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill International (UK) Limited.
- Pedler, M. J., Buryoyne, J. C., & Boydell, T. H. (1989). *The learning company project report*. London: Training Agency, Sheffield.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanism: A structural and cultural approach to organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 34(2), 161-179.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000a). Organizational learning mechanism: Culture and Feasibility. *Management Learning, the Journal for Managerial and Organizational Learning*, 31(2), 181-196.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000b). Installing mechanisms and instilling values: The role of leaders in organizational learning. *The Learning Organization*, 7(3), 135-144.
- Posner, D. (2002). Education for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 84(4), 316-320.

- Prunty, J. J., & Hively, W. (1982). The principal's role in school effectiveness: An analysis of the practices of four elementary school leaders. *National Institute of Education* (G 8-01-10).
- Ramsay, W., & Clark, E. E. (1990). *New ideas for effective school improvement: School vision*. London: Social Capital Evaluation.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *Journal of the American Psychologist Association*, 45, 109-119.
- Schmuk, R., & Runkel, P. (1985). *The handbook of organization development in schools*. Palo Alto, Calif: Mayfield Pub. Co.
- Schon, D. A (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Book.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. New-York: Doubleday Currency, Inc.
- Sergiovanni, T. J. (1987). *The principalship, a reflective practice perspective*. Trinity University, Boston: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Sockett, H. T. (1996). Teachers for the 21st Century: Redefining professionalism. *Bulletin. The National Association of Secondary School Principals*.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (236-247). Thousand Oaks, London: Sage.
- Strauss, A. L. (1996). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Wick, C. W., & Leon, L. S. (1995). From ideas to action: Creating a learning organization. *Human Resource Management*, 34(2), 99-311.
- Wilson, B., & Corbett, H. (1983). Organization and change: The effects of school linkage on the quantity of implementation. *Educational Administration Quarterly*, 9, 85-104.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.

נספחים

נספח 1

האם בית הספר שלך הוא ארגון לומד?

ניתן לומר שבית הספר הוא ארגון לומד כאשר: צוות בית הספר מקיים תהליכי לימוד הכוללים: איסוף ועיבוד מידע, הערכת מצב תוך הסתכלות עצמית, הסקת מסקנות ושינוי בדפוסי התנהגות חדשים לאור הערכה. ידע זה מופץ בין מורי בית הספר, כך שמתקיים תהליך מתמיד של שיפור ולמידה, הן ברמת הפרט והן ברמת הארגון, וערך הלמידה מוטמע בתרבות בית הספר.

1. האם לדעתך בית הספר שלך (שבו אתה עובד) הוא ארגון לומד? הבא דוגמה:

2. מה הם התהליכים/המנגנונים המרכזיים שבאמצעותם מתרחשת הלמידה הארגונית בבית הספר שלך, כך שהם תורמים לשיפור?

הבא דוגמה:

3. רשום בקצרה מהו ה"אני מאמין" - החזון הבית-ספרי, או במילים אחרות, מה חשוב לצוות החינוכי שיתגשם ויתממש בבית הספר שבו אתה עובד?

נספח 2

מבנה ריאיון לאבחון מאפייני הלמידה הארגונית בבית הספר היסודי (על פי פופר וליפשיץ, 1998)

התחום	תוכן השאלות	מטרות/הערות
הסבר מקדים	מטרת הריאיון היא ללמוד איך בתי ספר כארגונים לומדים מההתנסויות שלהם ושל אחרים, ולזהות מאפיינים שעוזרים ללמידה. הריאיון ימשך בין שעה לשעה וחצי. הריאיון הינו חלק מעבודת מחקר באוניברסיטת חיפה.	יצירת אקלים תומך ומניעת התנגדויות.
א. רקע	1. תאר את מטרות הצוות, את שיטות העבודה ואת האווירה בבית הספר.	קבלת מידע והפשרה.
ב. חזון חינוכי משותף	1. תאר תמונה עתידית של בית הספר שלך במיטבו, עתיד שהיית רוצה שיתממש ושווה להשקיע מאמץ להשיגו ולהיות מחויב לו.	קבלת מידע לגבי מה חשוב בבית הספר וכיצד הצוות החינוכי רואה את בית הספר.
ג. תרבות למידה ארגונית (חשיפת ערכים)	<p>1. האם לדעתך בית הספר שלך הוא ארגון לומד? הבא דוגמה.</p> <p>2. יש אנשים המדברים על "תרבות של למידה", איך אתה מבין את המושג הזה?</p> <p>3. כיצד היית מאפיין תרבות כזו? הבא דוגמה.</p> <p>4. אילו התנהגויות מצופות או נדרשות מחברי ארגון לומד? פרט.</p> <p>5. אילו ערכים חשובים לקיום תרבות למידה בבית הספר?</p> <p>6. האם לכל אחד מחברי הצוות (ללא התייחסות למעמד, ותק, תפקיד) ניתנת אפשרות וזכות להביע את דעתו ולהשפיע על תהליכים הקשורים בלמידה? הבא דוגמה.</p> <p>7. האם ניתן לומר שבצוות קיימת אווירה של פתיחות ואמון? במה וכיצד הדבר בא לידי ביטוי?</p> <p>8. האם אתה מרגיש חופשי לספר ולדווח על מקרה שלא הצלחת בו? מה קורה בעקבותיו? הבא דוגמה.</p> <p>9. מה מקנה את היכולת או את אי היכולת לעשות זאת?</p>	חשיפת מאפייני תרבות הלמידה: אמונות והנחות יסוד, ערכים והתנהגויות.

<p>בחינה וחשיפה של הסדרים ארגוניים ללמידה הקיימים מבלי להזכיר את מנגנוני הלמידה. שאלות 2-7: איסוף אינפורמציה קונקרטית לגבי חשיבות המבנים, עד כמה הם ממוסדים ומי שותף להם.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. למידה של יחידים הופכת לארגונית כאשר מורים לומדים וחולקים את הלמידה שלהם עם אחרים. האם תהליכים כאלה מתרחשים בבית ספרך? 2. אילו מסגרות קיימות בבית ספרך כך שהן מאפשרות למידה של צוות המורים? הבא דוגמה. 3. איזה מהם השכיחים ביותר? 4. מה תכיפות השימוש בכל אחד מהם? פרט. 5. מי יזם את קיומם? הבא דוגמה. 6. האם חשוב בעיניך שמסגרות הלמידה הללו יתקיימו? הסבר. 7. האם היית מוסיף/מוריד מסגרות, משנה את המסגרות הקיימות, את תכיפות המפגשים? פרט. 	<p>ד. הסדרים ארגוניים פורמליים ללמידה</p>
<p>חשיפת מנגנוני הלמידה בבית הספר היסודי שכוללים: איסוף, אבחון והערכה, הפקת לקחים, הפצה ויישום.</p>	<p>ארגונים לומדים הם ארגונים שבהם מתקיימים תהליכי לימוד הכוללים: התנסות פעילה, איסוף ועיבוד מידע, הערכת ההתנסות, הפקת לקחים ויישום לאור הלקחים לצורך שיפור. ידע זה מופץ בין חברי הארגון כך שלמידה של יחידים הופכת ללמידה של הארגון כולו.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. האם ואיך המסגרות שתיארת מאפשרות למידה של מורים (פרטים) והפצת הלמידה בין צוות המורים בבית הספר? 2. האם תהליכי הלמידה כוללים תהליכי הערכה והפקת לקחים? 3. הבא דוגמה (תיאור) לתהליך הערכה ויישום מתחילתו ועד סופו. 4. מי שותף להערכה וכיצד מעריכים? 5. האם יש תחום/נושא שהערכתם כמה פעמים לצורך שיפור (הערכה מחזורית)? הבא דוגמה והסבר מדוע תחום/נושא זה הוערך כמה פעמים. 6. האם התהליך שתיארת מאפיין את כל תהליכי הפקת הלקחים בבית הספר? פרט. 7. האם לדעתך מיישמים מסקנות שהופקו? פרט. 8. לאחר הסקת המסקנות, כיצד הן מועברות לגורמים נוספים בבית הספר? הבא דוגמה. 9. האם יש תיעוד בבית הספר מה מתועד? לשם מה ואיך? פרט. 10. האם נעשה שימוש בתיעוד? פרט. 	<p>ה. מנגנוני למידה ארגונית</p>

<p>בחינת תרומת המנגנונים להתפתחות המקצועית של המורים והעשייה הבית-ספרית.</p>	<p>1. האם ניתן לומר שמסגרות אלו תורמות לפיתוח ידע מקצועי של מורים ולשיפור העשייה הבית-ספרית? הסבר.</p> <p>2. האם התהליך שתוארת מתבצע בצורה מיטבית? מה היית משנה/משפר בתהליך?</p> <p>3. כיצד ניתן לדעת אם אכן חל שיפור בתחום שבית הספר בחר לשפר? הבא דוגמה.</p>	<p>ו. אפקטיביות מנגנוני הלמידה</p>
<p>חשיפת העמדות והרגשות של המורים לגבי השקעת זמן ועבודה במערכת שאינה מערכת מתגמלת.</p>	<p>1. תאר את ארגון הזמן שלך במהלך יום עבודה, שבוע עבודה.</p> <p>2. אתה מקדיש כל כך הרבה זמן, רובו בהתנדבות לעבודה וללמידה בבית הספר, איך אתה מרגיש עם זה?</p> <p>3. מדוע אתה מוכן לעשות זאת?</p> <p>4. האם לא כדאי לעבור לעבוד בבית ספר אחר, שם עובדים פחות קשה, יוצאים פחות מהבית?</p>	<p>ז. רגשות ועמדות כלפי השקעת הזמן והמאמץ בלמידה</p>

זהו ריאיון "חצי פתוח". היצמדות נוקשה למבנה שלעיל ולשאלות המוצגות בו אינה הכרחית. יש מקום לשאלות חדשות ורלוונטיות - על פי הנושאים ובהתאם לעניין שמעלה המרואיין.