



ד"ר חוי ששון,

ראש בית הספר לחינוך,
מכללת הרצוג. דוא"ל:
havis@herzog.ac.il

ד"ר שרית שוסהיים,

ראש יחידת ההתמחות,
מכללת הרצוג. דוא"ל:
sarits@herzog.ac.il

ד"ר אביחי קלרמן,

המנהל האקדמי, מכללת
הרצוג. דוא"ל:
avichai@herzog.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) –
ששון, ח', שוסהיים, ש'
וקלרמן, א' (תשפ"ד). מאגר
סיסטם לאקורסיסטם:
שיתופיות בבניית קורסים
אקדמיים חמדעת, יז.

מילות מפתח:

עבודת צוות, זהות מקצועית,
הוראה באקדמיה, שיתופיות

מאגורסיסטם לאקורסיסטם: שיתופיות בבניית קורסים אקדמיים

חוי ששון, שרית שוסהיים ואביחי קלרמן

תקציר

מחקרים מצביעים על יתרונותיה הרבים של עבודה בצוות. על פי מחקרים אלה, עבודת צוות תורמת להעלאת ההישגים הן של הקבוצה במשימותיה המשותפות והן במשימותיו של כל יחיד ויחיד מתוך הקבוצה. חיבור הגורמים השותפים בקבוצה נותן ערך סינרגטי גבוה שעולה על מה שהיה מושג כשכל מרכיב מתוך הקבוצה פועל לבדו. עם זאת, העבודה בשיתוף פעולה מזמנת אתגרים לא מעטים שעליהם צריך להתגבר כדי להצליח במשימה. לעבודת המרצים באקדמיה, המאופיינת באינדיווידואליות ובה עבודת צוות אינה שכיחה, ישנם אתגרים נוספים הייחודיים לה.

לפיכך, מחקר זה בחן את תפיסתם של מרצים במכללה להכשרת מורים שתכננו ובנו את הקורסים שלהם במשותף, לגבי עבודתם בצוות. המחקר נערך באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים עם עשרים מרצים שהשתתפו בקבוצות עבודה לבניית הקורסים. המחקר חושף את חששותיהם והתלבטויותיהם, את דרכי ההסתגלות שלהם לשינוי ואת הצעותיהם לגבי שיפור וטיוב התהליך. מתוך הממצאים עולה שלמרות היתרונות הרבים בעבודת צוות לבניית קורס טוב יותר, המרצים ציינו גם תחושות של פגיעה בחופש האקדמי בכך שוויתרו על תכנים שהיו משמעותיים להם במהלך בניית הקורס, ולעיתים גם אתגר של ויתור על זכויות יוצרים כשהיה צורך בשיתוף אחרים עם התכנים שהם בנו.¹ ממצאי המחקר שופכים אור על ההזדמנויות והאתגרים הנובעים מעבודת צוותי המרצים ועל דרכי הפעולה הנדרשות כדי למקסם את יתרונות העבודה בצורה זו. הדבר חשוב במיוחד במכללה המכשירה מורים הצריכים לשמש מודלינג לתלמידיהם במאה ה-21.

1 ברצוננו להביע את תודתנו לרשות המחקר של מכללת הרצוג שתמכה במחקר זה, וכן ליונתן ברנשטיין שסייע בסקירת הספרות.

מבוא

עבודת צוות (Collaboration) היא מיומנות חשובה ומרכזית לתפקוד במאה ה-21. יכולת זו נחוצה לחשיבה מערכתית ויצירתית, לסינתזה של מידע, לפתרון בעיות מורכבות ולהנעת תהליכים בעבודה (Griffin & Care, 2015). מנגד קיים מתח מובנה בין הגישה האינדיווידואליסטית של האדם והרצון שלו להגיע להצלחה בקריירה, אל מול הצורך ומציאת ערך בשיתוף פעולה עם האחר. האדם נמצא בדיאלוג מתמיד בין הקול והביטוי הייחודי לו לבין הרצון להיות חלק מתהליך משותף (Kwibisa & Majzoub, 2018). בשדה האקדמי, מעבר של מרצה המורגל בהוראה ובמחקר אינדיווידואליים לעבודה צוותית יכול להיות כרוך בחששות גדולים ובקשיי הסתגלות ייחודיים. מחקר זה נעשה על רקע דילמה בסיסית זו, והוא חוקר ומתאר את נקודת המבט של מרצים בפיתוח משותף של קורסים אקדמיים במכללה לחינוך.

בהתכנסות לצוות עבודה המשותף לקבוצת מרצים ישנם יתרונות, כפי שעולה ממחקרים קודמים שעסקו בעבודת צוות שאינה מתרחשת בשדה האקדמי. מחקרים אלה הצביעו על יתרונות הקשורים לשיפור הישגים (Lange et al., 2021), פתרון דילמות מורכבות (Goddard & Kim, 2018), הגברת מוטיבציה של העובדים (Sanyal & Hisam, 2018) וכדומה. אך קיימת גם אפשרות למיצוע ולהשטחה מסוימת, מתוך צורך להגיע להבנה ולמכנה משותף, ולהמעטה של ביטוי אינדיווידואלי והגוון הייחודי של המרצה בשל הכנסתו תחת מכנה משותף רחב (Kwibisa & Majzoub, 2018). מאידך גיסא, יש בשיתופיות ובדיאלוגיות פוטנציאל לסינרגיה, לשימוש מוגבר ברפלקציה עצמית ובתהליכי מטאקוגניציה, הנובעים מעצם העבודה בצוות והצורך להציע תוצר משותף.

מאמר זה מבקש לתאר את היתרונות ואת האתגרים בתהליך המעבר לעבודה קבוצתית, להעמיד את המתח שבין שיתוף הפעולה לבין תחושת אובדן עוצמתה של האוטונומיה. את המעבר מאגורסיסטם לאקורסיסטם, שיש בו ממד של ויתור על ה"אני מאמין" המובהק האישי והמקצועי למען הירתמות ל"סיפור הגדול" של הקבוצה. המחקר עוסק בתועלות העולות משינוי זה ובמחירים שמשלמים מרצים במוסדות הכשרת מורים, שנדרשים לערוך שינויים בדרכי מסירת שיעוריהם ובהערכת תלמידיהם.

מחקר זה מבקש לחשוף את תפיסת המרצים לגבי עבודת צוות בבניית קורסים, לברר את תחושותיהם לגבי התהליך, כיצד הם נענים להנחיה לעבודה בשיתוף, עד כמה הם תופסים את שיתוף הפעולה ביניהם ככלי שביכולתו להועיל לעבודתם, מה הם דורשים מהמערכת על מנת למצות את הפוטנציאל בצורת עבודה זו, ואם הם סבורים כי העבודה בצוות היא שיטה יעילה שנכון לעבוד על פיה גם בהמשך.

עבודת צוות – הגדרה ואתגרים

עבודת צוות היא אחת המיומנויות החשובות והמשמעותיות לשוק העבודה במאה ה-21. מטרתה להשיג תוצאה איכותית ומועילה יותר בנוגע למשימה שמבצע אדם יחיד, והצלחת חברי הצוות מותנית בעיקר במכוונותם למטרה, בתלותם ההדדית זה בזה ובאורך הזמן שבו מתקיים שיתוף הפעולה (אופלטקה, 2022). המושג המקובל לכך בספרות הוא Collaboration, שאותו מתרגם גפן (2021) ל"שיתופיות", או "שילוביות". גפן מגדיר אותו כמצב שבו שני גורמים או יותר חוברים לצורך קיום של תהליך משותף, שבו הם מעורבים למציאת פתרון לאתגר המונח לפניהם. חיבור הגורמים השותפים ייתן ערך סינרגטי גבוה, שעולה על מה שהיה מושג כשכל מרכיב של הקבוצה פועל לבדו. בפועל, נראה כי אין בנמצא דרך אחת שבאמצעותה ניתן להסביר מהם הצעדים המסוימים שבהם יש לנקוט בהתאספות יחידים לכדי קבוצה פעילה אחת. הקושי לפרט את המושג נובע מסתירות שונות הנוצרות בהעברתו מרעיון למציאות, כדוגמת הפער הקיים בין מוכנות חברי הצוות לוותר ולהתפשר כאשר צפות במהלך העבודה המשותפת דילמות בנוגע לעקרונות ולשיטות עבודה, לבין אימוץ העקרונות הנראים חשובים בעיני כל פרט או תת-קבוצה בתוך הצוות, כשהם מצהירים שאין מקום לדיון על אודות עקרונות ושיטות אלו (Kwibisa & Majzoub, 2018). לעיתים מידת הביטחון העצמי הירודה של יחיד או של רבים בעת מפגש עם חברי הקבוצה מונעת הדהוד של רעיונות שעשויים לתרום לקידום המשימה (Hilal & Ömer, 2008). זאת ועוד, לקשיים אלה יש להוסיף את תחושת הפגיעה האפשרית שחש איש מקצוע הרואה בדרישה לשתף פעולה עם אנשי מקצוע נוספים פגיעה בעצמאותו, בין אם הוא סבור ששיתוף הפעולה מגביל את מידת השפעתו בתחום עשייתו ומצמצם את מרחב הבחירה שמגדיר את תחומי עבודתו, ובין אם הוא תופס את ציוותו לאנשי מקצוע נוספים כפגיעה במעמדו (Vangrieken et al., 2017). תחושת פחיתות הכבוד מאפיינת אף מומחים בתחומם, כאשר הם מרגישים כי ידיעותיהם ומיומנויותיהם עומדות למבחן (Lunenberg et al., 2010), בייחוד במקרה שבו עמיתיהם שוטחים ביקורת בד בבד עם התייחסות לאופן ביצוע המשימות הנדרשות מהם (Hordvik et al., 2021).

כתוצאה מכך, אף שעבודת צוות מכנסת יחד משאבים פיננסיים, משאבי אנוש ומומחיות שאדם יחיד מתקשה ובמקרים מסוימים אף לא מסוגל להגיע לצירופם (בלאנצ'ארד וספנסר, 2019), לא תמיד מצליחים העובדים לעבוד בשיתוף פעולה בצורה יעילה. סיבות נוספות להימנעות משיתוף פעולה כוללות קושי להגיע לאיזון מיטבי בין הציפיות מהעובד מצד עמיתיו והכפופים לו לבין ציפיות מעסיקיו ממנו וקושי למצוא שותפים, היות שמשימת הרכבת הצוות נתונה בידי עובדים שמי מחבריהם לעבודה נתפס בעיניהם כחסר מיומנות

מספקת להצלחתם. קושי נוסף טמון בחלוקה הוגנת של המשימות, עד למצב שבו שותף אחד או יותר סומכים על חבריהם שימלאו את תפקידם במקומם, בחירה שמתגלה בחלוף הזמן כפוגעת באיכות העבודה ובקצב ההתקדמות שלה (Holmes, 2003).

יתרונות העבודה בצוות

על אף האמור לעיל, מחקרים מלמדים כי עבודה בצוות תורמת להעלאת ההישגים הן של הקבוצה במשימותיה המשותפות, והן במשימותיו של כל יחיד ויחיד מתוך הקבוצה, עקב חידוד מיומנותיו באמצעות ההתייעצויות והחשיבה המשותפת שנערכו במהלך המפגשים של צוות המשימה (Lange et al, 2021). נוסף לכך, נמצא כי עבודה בשיתוף פעולה מסייעת בצליחת אתגרים ובפיתוח מוטיבציה (Goddard & Kim, 2018), היא תורמת להרחבת הידע, חוסכת זמן בהיותה מאפשרת הגעה לתובנות תכליתיות במהירות והימנעות מדריכה מחשבתית במקום אחד, ומייצרת מרחב לעיבוד רעיונות ולדיון על אודות טעויות ותיקונן (Montecinos et al., 2002). נראה כי למרות האתגרים הכרוכים בכינוס צוות לשם שיתוף פעולה ובהפעלתו, ישנה תועלת באימוץ דרכי פעולה שנמצאו מועילות לעבודת צוות מקדמת ואיכותית (Lantz Friedrich et al., 2019).

הובאן (Hoban, 2007) מציע שישה עקרונות שמומלץ להקפיד על קיומם בעת שמשתפים פעולה בעבודת צוות: הצגת מטרת העבודה באופן ברור; נגישות של ספרות ומקורות רלוונטיים למחקר הנדרש לשם ביצוע המשימה; זמינות מנחי הקבוצה במתן משוב ובמענה על שאלות; הגברת תחושת השייכות והידוק הקשרים החברתיים בתוך המרחב המקצועי; ניסוח מטרות המשך ליעדים שהושגו על מנת שהצלחת הצוות תמשיך לבוא לידי ביטוי באופנים שונים; הצבעה על קשר בין הנושא שמבקשים לקדם לבין כל אחד מחברי הקבוצה. נמצא כי כאשר מבצע המשימה מפנים את הקשר בין מיומנותיו לבין עבודתו, וכאשר הוא יודע לזהות את הבעיות שהוא נדרש לפתור, ביטחונו באפשרות הצלחת המשימה ומידת השפעתו על עיצוב פתרונות ויישומם עולים (Keller, 1987).

גאלימור ואחרים (Gallimore et al., 2009) ניסחו ארבע תכונות נוספות שצוות המסגל אותן עשוי להעלות את סיכויי ההצלחה במשימותיו באופן משמעותי: ציוות הומוגני למניעת אי-הבנות; מנחה מיומן לאיסוף הקבוצה ולהובלת המשימה – בין אם המנחה חיצוני לקבוצה ובין אם אחד מחברי הקבוצה נושא בעצמו בנטל ההובלה; היצמדות לפרוטוקול מלווה, המחייב את הצוות לבחון את עמידתו ביעדי האמצע, להמיר את התובנות הקבוצתיות למשימות אופרטיביות ולקבוע מטרות להמשך הדרך; הגדרות יציבות למועדי מפגשי הקבוצה ולתוכניהם. התכונה האחרונה חיונית משום שהמעבר מעבודה יחידנית לעבודה

קבוצתית מערער את המצב המוכר, ואילו הגדרות קבועות מסייעות לעובד לחוש ביטחון ולהתמיד במילוי משימותיו חרף האתגרים שהוא חווה.

לתובנות אלו נוספת הדגשתו של ווסט (West, 2012) על אודות חשיבותן של מערכות תמיכה בצוות ובפעילותו, אותן יש לפתח קודם לכינוס הצוות ואשר תפקידן לדאוג להכשרת מנהלי הצוותים, לקביעת אופני התקשורת וגובה התגמולים לצוות ועוד. אופלטקה (2022) מצביע על כך שעל התגמול להיות מוענק לצוות ולא לפרטיו, מכיוון שהשקעתו של הצוות היא זו שצריכה דרבון והעצמה. נוסף על כך, הוא מחדד כי היות שלעיתים יכולתם של מנהלים להעניק תגמול כספי היא מוגבלת, הרי שישנם תגמולים נוספים שבאמצעותם ניתן לעודד את שיתופי הפעולה בארגון, כל ארגון לפי אופיו ודרכו (Sanyal & Hisam, 2018).

גם לשאלת היחס בין עבודת צוות לבין תחושת אובדן האוטונומיה של העובד ניתן מענה במחקרים 2022 (Krukowska-Sitek et al). ראשית, יש להפריד בין משמעויות האוטונומיה השונות. למונח "אוטונומיה" ישנן פרשנויות שונות, ואין דומה אדם הדורש אוטונומיה וכוונתו לבלעדיות בהחלטות על הנעשה בעבודתו, ללא פינוי מקום לעצות ולהדרכות מצד אחרים, לאדם שמצפה ממעסיקו להעניק לו מרחב המכונה "אוטונומיה רפלקטיבית" (Celorrio, 2020). זהו מרחב שבו הוא אומנם נשמע להוראות הממונים עליו ולהנחיותיהם, אולם עדיין ניתנת לו הזכות להפעיל שיקול דעת מושכל, להשמיע את תובנותיו ולעצב את אופן יישום ההנחיות בתוך גבולות מתוחמים ומגדרים מראש. באופן זה, תביעת האוטונומיה הופכת כזו שאין בינה לבין שיתוף פעולה סתירה אלא השלמה.

מוביל קבוצה שמשכיל לנסח את רצונותיהם האישיים של כל אחד מחברי הקבוצה באופן שיתרום למטרת העל של הקבוצה ימצא נשכר בייקור כבודם העצמי של חברי הצוות, מה שישפיע חזרה על מידת תרומתם למאמץ הקבוצתי. לא זו אף זו, במבט מעמיק של היחס בין אוטונומיה לבין שיתוף פעולה, מנהיגי הקבוצה יכולים להפריד בין משימות שונות שמרכיבות את מטרת העל, ולחלק בין משימות שבהן הם רואים לנכון להעניק מידת אוטונומיה רבה לבין משימות שמחייבות הופעות רבות יותר של פשרה, ענווה והקשבה לדעותיהם של אחרים (Vangrieken et al., 2017). כאשר הדבר מתאפשר יש לתת את הדעת על כינוס צוות שפרטיו חולקים אינטרסים זהים, ולכל הפחות קרובים, כדי למנוע חיכוכים שעלולים לפגום בחיבור בין חברי הצוות (Kwibisa & Majzoub, 2018).

אליי ותומאס (Ely & Thomas, 2001) עוסקים בנקודה זו ומסבירים כי ככל שרמת הסינרגיה בין חברי הצוות גבוהה יותר – בין אם בשל התאמה מושכלת בעת הרכבת הצוות, בין אם בשל תהליך ארוך טווח המייצר אמון ותחושת לכידות – כך קונפליקטים עשויים שלא להתפתח כמכשולים, אלא דווקא כהזדמנויות לרכישת נקודות מבט מועילות ומקדמות על מושא העבודה של חברי הצוות. נוסף על כך, נמצא כי חשיבות הענקת אוטונומיה

אינה קשורה רק בהרגשתו הטובה של מקבלה, אלא היא הכרחית אף לפיתוח היצירתיות ולמאמץ המחשבתי – ההוראות הניתנות לעובד אינן הדוקות והן מותירות חלל שמכריח אותו לחשוב באופן מקורי מעבר למוכר ולידוע, מה שמביא לשיפור איכות התוצר ולהעלאת המוטיבציה של העובד בעשייתו (Hilal & Ömer, 2008).

מאגוֹ-סיסטם לאקוֹ-סיסטם

שארמר וקאופר (Scharmer & Kaufer, 2013) טבעו את המושג "מאגוֹ-סיסטם לאקוֹ-סיסטם" (Ego-system; Ekosystem) כמייצג את המעבר מהראייה הצרה האישית השמה את ה'אגו' בראש מעייניה, לתפיסה שבה האישי נתפס כחלק ממארג נרחב של קשרים, כשהכוונה היא לרשתות שכל יחיד הוא חלק מהן ומחובר אליהן בתצורות מגוונות. ב'אקוֹ-סיסטם' יש יעד שאליו מתחברים והוא נמצא בראש מעיינים של המשתתפים ומשמש הדבק והחיבור של מרכיבי הקבוצה. כל מרכיב במערכת שואל את עצמו כיצד הוא יכול לתרום להשגת היעד, מהן החוזקות, המיומנויות והכלים שהוא יכול להביא לצוות הקבוצתי שיתרום להשגת היעד. מחקר של וסרמן (Wasserman, 2013) שבדק 10,000 מייסדים מ-4,000 חברות הזנק (סטארט-אפ) מלמד שהסיבה העיקרית לכישלון הייתה המרכיב של היחס הבין-אישי הלקוי שמנע שיתופי פעולה הכרחיים בחברה.

היעד המשותף והמוסכם, יחד עם מורכבות הקבוצה, יוצרים תנאים שבהם הביטויים והצרכים האישיים של הפרטים וייחודם, מול ההסתגלות לעבודה משותפת גורמים התמודדות מורכבת. התמודדות זו חיונית ותורמת לסינרגיה שעשויה להביא לתוצאה טובה יותר. המעבר מ'אגו' ל'אקו' מאלץ את הפרט להתאמץ יותר בויתור על האני-האישי ולהירתם יותר למען ה'אקו', מה שמעביר את האנרגיות החיוביות שלו לטובת השגת היעד הקבוצתי של ה'אקוֹ-סיסטם'. היכולת של הפרט להיות שותף אמיתי ולהפעיל כישורי מנהיגות ברמה האישית והקבוצתית על מנת שמהלך מורכב כזה יצליח מכונה גם 'מנהיגות השתתפותית', או בקיצור "השתתפותיות" (Collaborative) (גפן, 2021).

התהליך של העברת 'מקל' מהאישי של האינדיווידואל (אגו) אל הקבוצתי המשותף (אקו) אינו פשוט בשום סקטור, ויש לו מאפיינים וקשיים כלליים וייחודיים בהתאם לתחום וליעד המבוקש. בתחום האקדמי ניתן למנות את החופש האקדמי, קניין רוחני והתקדמות בדרגות באקדמיה כמקשים על התהליך, אך ניתן לציין כי השיתוף המחקרי, הנפוץ מאוד בעשורים האחרונים במדעי החברה, מאפשר מצע טוב לעבודת הצוות ולחיבורים מצמיחים להשגת יעדים גם בתחומי ההוראה שבהם עוסק מחקר זה.

עבודת צוות במוסדות הוראה

התמקדות בשיתוף פעולה של צוותים המתקיים במוסדות הוראה מרחיבה את המבט לעבר הקשרים המתקיימים בין המורה לתלמיד, המשפיעים על חוזקות התלמידים, צורכיהם האישיים והלימודיים, כישוריהם, תחומי העניין שלהם ומיומנויותיהם. מחקר זה עוסק בתועלות הניתנות ובמחירים שתהליכי שיתוף פעולה גובים ממרצים במוסדות הכשרת מורים, הנדרשים לערוך שינויים בדרך בניית הקורסים, במסירת שיעוריהם ובהערכת תלמידיהם. במיוחד לאור הפער שבין החופש האקדמי של האינדיווידואל לבין הרצון שיהיה חבר בצוותי עבודה (Hogan, 2021)

מחקרים שבחנו עבודות של צוותים בהוראה מציינים כי במישור ההוראתי, מרצים ששיתפו פעולה עם עמיתיהם ועבדו יחדיו, הגיעו להבנה טובה יותר של דרישות המקצוע ושל צרכי תלמידיהם – הן צורכיהם הלימודיים הן צורכיהם האישיים – המשפיעים באופן עקיף על איכות הלמידה (Pithouse-Morgan, 2022) והועילו להעלאת מדדי ההישג של תלמידיהם (Gallimore et al., 2009). יתר על כן, נמצא כי מרצים שמקדישים זמן ללמידה יחד עם מקביליהם נתרמים בדיוק התאמת רצונותיהם כמרצים לרצונות התלמידים (Loughran & Berry, 2005) ומפתחים את ידיעותיהם המקצועיות ואת מיומנויותיהם החברתיות (Gallagher et al., 2011). מרצים אלה גם מצליחים לחבר באופן מיטבי בין חומר הלימוד התאורטי לבין המציאות בשטח, ובכך החומר הופך נהיר ומובן יותר בעבור הלומדים (Soslau, 2015).

בהתייחס לשיתופי פעולה במרחב האקדמי, מחקרים שנערכו בנושא שיתופי פעולה בין מרצים באקדמיה מעידים על היתרונות בעבודת הצוות בכך ששיתוף הפעולה מוביל לקורס מובנה ומאורגן יותר ומזמן הפריה הדדית והזדמנות ללמידה (Mu, 2018; Li, 2021). עם זאת, החוקרים מצביעים על הצורך לבחון לא רק את הצרכים שלשמש נועד תהליך שיתוף הפעולה, אלא גם את הדרכים להתגבר על חסמיו האפשריים. לדעתם יש צורך בבחינת התחושות של חברי הסגל האקדמי – במקרים שבהם מצופה מהם לעבוד בשיתופיות, בהכנת הרצאות ובמסירתן ובהפקת הלקחים בסיום התהליך (Bashatah et al., 2020). זאת לאור העובדה שעיקר עבודתם נעשית בדרך כלל באופן יחידני (Mu, 2018). יתרה מזאת, רבים ממפרסמי המחקרים שנערכו בנושא שיתופי הפעולה בין מרצים באקדמיה מעידים על החיסרון המובנה במחקריהם – בין במקרים בהם משתתפי המחקר בחרו להשתתף בעבודה הצוותית הנחקרת באופן וולונטרי (Wei, 2014), ובין במקרים בהם החשיבות בשיתוף הפעולה הייתה ברורה לכל חברי הסגל, כדוגמת הצורך לקיים שיתוף פעולה פונקציונלי בין מרצי החוגים המקצועיים לבין מרצי קורסי השפות הזרות ושיעורי הכישורים האקדמיים (Mu, 2018; Li, 2021). החוקרים מסבירים כי החיסרון טמון בכך שבמקרים אלו, כאשר

ישנו רצון בתהליך עוד מראשיתו, ממצאי המחקרים עשויים לנטות מלכתחילה לצד התומך בשיתופי הפעולה, באופן שנראה לומר שאינו אובייקטיבי דיו (Bashatah et al., 2020). אומנם באמצעות מחקרים אלה ניתן לחשוף את הפוטנציאל הגלום בעבודה צוותית של סגלי מרצים באקדמיה, אך הסתמכות על מחקרי קבוצות וולונטריות או פונקציונליות מקשה על תהליך הפקת הלקחים וההמלצות למרחב האקדמי כולו. בהתאם לכך, ובהתאם להכרה בעובדה שמרצים רבים מתייעצים מדי פעם בפעם עם עמיתיהם לעבודה ללא קשר להנחיה ממוסדת (Mu, 2018), ניתן למצוא בהמלצות למחקרי המשך ובסיכומי מאמריהם של חוקרי התחום הצעות להתאזרות בסבלנות ולבחירת תהליכי שיתוף הפעולה לאורך זמן (בלנגה ואחרים, 2011), לעריכת מחקרים המתאימים לאפיון העבודה במרחב האקדמי באופן שמשקף את מציאות עבודת המרצים בצורה מדויקת (Brantmeier, 2008), וכן לבדיקת השפעתה של הכוונה לעבודה שיתופית שניתנת על ידי הנהלת המוסד האקדמי כאשר אין אפשרות בחירה למרצים יחידים שלא ליטול חלק בעבודה הצוותית (Heggen et al., 2018).

מדוע עבודה בצוות?

המתווה החדש של הכשרת המורים בישראל (ודמני וענבר, 2020) מזמן שינוי ועדכון של לימודי החינוך וההוראה במוסדות להכשרת מורים. לפיכך, עקב העובדה שעדכוני הדרישות ממכשירי המורים מכריחים שינוי מהותי של שיטות ההוראה, הגורם לערעור הזהות המקצועית של כל מרצה, בהתאם למכלול המאפיינים המרכיבים את זהותו, נדרשים מקבלי ההחלטות וקובעי המדיניות במכללות להכשרת מורים לתת את הדעת על דרך יצירת האיזון בין חובת ההירתמות של סגל המרצים לתהליך עריכת השינויים (שגיא, 2014) לבין שימור ביטחונם בזהותם המקצועית וביכולת הוראתם במציאות המתעדכנת (Bükki & Fehérvári, 2021).

לאור יתרונות העבודה בצוות וחשיבותה כמיומנות משמעותית במאה ה-21, היא נבחרה כמיומנות שתוכל לתרום לפיתוחם המקצועי והחברתי של מכשירי המורים. מחקר זה מבקש לברר כיצד נענים מרצים להנחיה לעבוד בצוות, בייחוד לאחר שנות הוראה רבות; באיזו מידה כישרונותיהם וניסיונם באים לידי ביטוי בעבודת הצוות, בהבעת דעה התלויה במיומנות חברתית; עד כמה הם תופסים את העבודה בצוות ככלי שביכולתו להועיל לעבודתם, בשלבי הכנת ההרצאות ובשלבי הוראת חומר הלימודים; האם הם חווים את המסגרת המובילה כמערכת התומכת בהם במידה הנדרשת למיצוי פוטנציאל שיתוף הפעולה. זאת ועוד, האם המרצים שהתנסו בעבודה בצוות סבורים כי העבודה המשותפת

היא שיטה יעילה שנכון לעבוד על פיה גם בהמשך, וכיצד הם תופסים את תועלות העבודה הפרטנית לאחר התנסותם בעבודת הצוות?

שיטה

המחקר המוצג בחן את נקודת מבטם של מרצים באקדמיה העוסקים בהכשרת המורים לגבי עבודת הצוות לבנייה משותפת של קורסים, מתוך ניסיון להבין את עמדת משתתפי המחקר על האמביוולנטיות שיש בשיתוף פעולה אקדמי אל מול האוטונומיה המקצועית שמקנה החופש האקדמי שיש לכל איש אקדמיה במחקר ובהוראה.

מחקר זה בוצע על פי הפרדיגמה האיכותנית (צבר-בן יהושע, 2016; שקדי 2011), שלפיה החוקר אינו אדם ניטרלי. אישיותו, הידע שלו וניסיונו הם חלק ממערך המחקר, בכך שהם מתקשרים עם הממצאים המופקים ממשתתפי המחקר (Clandinin, 1985). טענה זו ראויה לציון מיוחד במחקר הנוכחי, שבו עורכי המחקר הם מרצים במכללה עם עמיתיהם, משתתפי הניסוי, שרואיינו לצורך המחקר המוצג. ניתן לומר שיש במחקר הנוכחי שילוב של שתי סוגות: "חקר מקרה" כהגדרת יוסיפון (2016), עם "מחקר עצמי" (study-self), שמטרתו היא ניסיון לצמצום הפער בין המחקר, לבין העשייה החינוכית בשדה (Russell, 2002). שותפי המחקר קיימו מערכת יחסים של דיאלוג שוויוני, המאפשרת יצירה של קהילה העוסקת בבנייה ויצירה משותפת של מגוון קורסי חינוך במכללה להכשרת מורים, כפי שביטאו נודינגס (Noddings, 2002) ואלפרט (2008) כיחסי Caring שפירושה יחסי 'דאגה רגישה ואכפתיות'. לאור זאת, יצוין כי יש במחקר גם רכיבים אוטו-אתנוגרפיים שבהם החוקר ממקם את עצמו בתוך ההקשר החברתי ופרשנותו אינה רק תיאור המציאות אלא גם שותפות פעילה ביצירתה. לפיכך, החוקרים אינם 'שקופים' בנוגע למחקר והם נותנים לו קול סובייקטיבי ונוכחות (בקשי-ברוש, 2013).

משתתפים

במחקר השתתפו עשרים מרצים לתואר ראשון בחינוך ממכללה אחת להוראה, מהתמחויות שונות (חינוך, חינוך מיוחד, סוציולוגיה, פסיכולוגיה, פילוסופיה ומחשבת ישראל). מרצים אלה השתתפו בשמונה קבוצות בנייה של קורסים שונים, בכל קבוצה היו ארבעה או חמישה עמיתים, חלקם השתתפו במספר קבוצות. כל המרואיינים הם בעלי תואר שלישי בהתפלגות מגדרית של 12 (60%) נשים ו-8 (40%) גברים. גיל ממוצע: 46 (סטיית תקן: 11.18) וכולם מלמדים יותר מחצי משרה במגוון רחב של קורסים. לכל המרואיינים יש ותק של יותר מחמש שנים בהוראה באקדמיה. מרצים אלה חוו בנייה אינדיווידואלית של

קורסים באקדמיה והוראתם, כך שנקודת מבטם היא רחבה והשוואתית בנוגע ליצירת קורסים בעבר. לכלל המרואיינים יש ניסיון בהוראת קורסים פרונטליים ומקוונים.

הליך ונלים

המחקר נערך באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים עם עשרים מהמרצים שהשתתפו בניסוי של בניית קורסים משותפים בעבודת צוות. בחירת המרואיינים נעשתה על סמך השתתפותם בניסוי כמרצים של הקורסים שנבחרו. קורסים אלה הם קורסים חדשים שנבנו לאור מתווה ודמני-ענבר, אך נבנו על בסיס קורסים קודמים שעסקו באותו נושא, והמרצים שנבחרו להוראת הקורסים הם אלה שלימדו בעבר את הקורסים הקודמים. לדוגמה: מרצי קורס פסיכולוגיה חינוכית הם המרצים שלימדו את הקורסים: "מבוא לפסיכולוגיה", פסיכולוגיה של גיל הנעורים" וכיוצא ב.

הקורסים שנבנו הם: "פסיכולוגיה חינוכית", "פילוסופיה של החינוך", "ערכים ומנהיגות בחינוך", "מיומנויות חברתיות רגשיות – SEL", "חינוך לאזרחות, תרבות ומורשת עם", "נוער במצבי סיכון", "הכלה והשתלבות", קוגניציה ולמידה".

ההשתתפות של המרצים בראיונות הייתה וולונטרית ולמשתתפים הובטחו אנונימיות ומניעת אפשרות לזיהוי אישי, אך ההחלטה על בניית הקורסים בעבודת צוות הייתה של ההנהלה ולא ניתנה להם בחירה בעניין. לקראת אמצע סמסטר ב' של השנה הקודמת להעברת הקורסים החלה הכשרה של המרצים לעבודה בצוות. תחילה הוצג להם הרציונל לבניית הקורסים בדרך זו, נערך שיח ודיון עם מתן מענה לשאלות ולחששות והועלו דרכים לטיוב העבודה. מאמצע סמסטר ב' ובמהלך הקיץ נערכו חמישה מפגשים שבהם קיבלו המרצים הדרכה וליווי של מערך הוראה, למידה והערכה של המכללה. במהלך מפגשים אלה כל קבוצת מרצים בנתה את הקורסים ואת דרכי ההוראה וההערכה.

הראיונות, שהחלו עם שאלה כללית ומקיפה – 'שאלה מפליגה' (צבר-בן-יהושע, 2001) לגבי חוויית הכנת הקורסים, אפשרו למרואיינים להתבטא בחופשיות, לפרט ולהרחיב לפי רצונם או בעידוד החוקרים (שקדי, 2003), לאחר מכן נשאלו המרואיינים שאלות ממוקדות לגבי היתרונות והאתגרים בעבודת הצוות, וכן שאלות המבקשות דוגמאות להבהרת הטענות ושאלות התנסות המבקשות סיפור אישי. יש לציין שחלק מהראיונות נערכו והוקלטו דרך יישום ה'זום', מה שגרע מהדרך הרגילה של מחקר מעין זה, המאפשר לחוקר להתרשם גם משפת הגוף של משתתפי המחקר (נוטוב ופלג, 2013; שלסקי ואריאלי, 2016). כל ריאיון נמשך כ-45 דקות.

מחקר זה שבוצע על פי הפרדיגמה האיכותנית (צבר-בן יהושע, 2016; שקדי, 2011),

נערך באמצעות האסטרטגיה של "תאוריה מעוגנת בשדה" Grounded Theory (Glazer & Strauss 1967; Hammond & Wellington, 2020). תהליך מיון התופעות, הבחנת והפרדת רצף הנתונים עד לאיתור משמעותם, נעשה באמצעות השיפת המאפיינים שעלו בראיונות וסיווגם לקבוצות בעלות מכנה משותף (קטגוריזציה). המיון נעשה לפי חמשת השלבים שמנו איילון וצברבן יהושע (2010): (1) איתור הקטגוריות הראשונות ב"קידוד פתוח"; (2) עיצוב הקטגוריות ב"קידוד צירי"; (3) עיצוב מערכת הקטגוריות הסופית בתהליך סלקטיבי של "קידוד מוכוון" (שקדי, 2003); (4) יצירת מדרג היררכי בין הקטגוריות שסוננו לאיתור "קטגוריות הגרעין"; (5) יצירת התאוריה וגיבושה תוך כדי קישור בין ממצאי המחקר לספרות התאורטית. השלב האחרון הוא החיבור בין התאוריות החיצוניות הקיימות המכונות (etic), לבין הנתונים שנאספו בשדה וקודדו לבסוף לקטגוריות גרעין "פנימיות" (emic) (ספקטור-מרזל, 2020), כך שנוצר מיקוד של התאוריה המעוגנת בשדה והבהרה שלה לשדה שיתוף הפעולה של מרצים באקדמיה.

תמצאים

ניתוח ממצאי הראיונות העלה שש תמות מרכזיות העוסקות בהזדמנויות, בדרכים השונות לעבודה השיתופית, בתחושות המורכבות שעלו, בצורך המשמעותי בהכנה והמשך ליווי ובקושי במעבר מאגו-סיסטם לאקו-סיסטם – הוויתורים הגדולים של המרצים. לכל אחת מהתמות הוצגו היגדים מעובים שחילצנו לאחר המיון והקידוד מתמלילי הראיונות, מתוך מגמה לתאר ולהביע את מה שהמרצים, משתתפי המחקר, חשו והעבירו לנו בראיונות.

הזדמנויות

המרצים שבנו את הקורסים יחד ציינו שיש בעבודת הצוות הזדמנויות הנוגעות לאפקטיביות הקורס עצמו, להקלה בבנייתו, לחיזוק תחושת השייכות שלהם למכללה ולהשפעה על הסטודנטים כמורים לעתיד.

מבחינת הקורס עצמו, כל המרצים למעט שניים תיארו כי עבודת הצוות עזרה להם לשפר את הקורס שעליו הם עבדו במשותף. לדעתם השיתופיות גרמה לקורס להיות מובנה יותר והעבודה בצוות עזרה להם "ללכד מטרות ולראות מה חשוב ומה פחות חשוב" (ר' בן 61). היא העשירה והוסיפה עוד זוויות ראייה ותכנים שכל מרצה תרם מעצמו, הדבר זימן "הפריה הדדית והזדמנות גדולה ללמידה" (י', בת 53).

כפי שאמר אחד המרצים: "היה לי משמעותי לראות איזה צוות מרתק ורחב אופקים

עובד איתי. הייתי מוכן ללמוד אצל כל אחד מהם... רוחב הדעת והניסיון של כל אחד היה מפעים... (א', בן 49). בעקבות הדברים הללו הקורס עצמו השתפר ועבר טיוב. למשל, אחד המרצים פירט: "פגישות הצוות חידדו את העניין של מיומנויות חברתיות ורגשיות. אני מניח שהסטודנטים קלטו את זה יותר. קודם זה היה פחות במודעות שלי... ישיבות הצוות הללו גרמו לי להבין שצריך פה לדבר על ההיבט הרגשי. זה היה ממש חשוב" (צ', בן 46).

העבודה בצוות אפשרה התייעצות ושיתופי פעולה שאינם קורים כשהם בונים את הקורס לבדם וכתוצאה מכך, לטענתם, בסופו של דבר זמן הכנת הקורס הצטמצם והעבודה להכנתו הייתה יעילה יותר. "כל אחד תרם מהידע הרחב והרעיונות שלו וקל היה לנו לבנות את הסילבוס" (ח', בן 47).

רבע מהמרצים ציינו גם את חשיבות העבודה בצוות מנקודת מבט של הוראה דווקא במכללה המכשירה מורים לעתיד. לדעתם, העבודה בצוות משמשת מודל לסטודנטים ודוגמה אישית של עבודה משותפת, "אנחנו יכולים להוות מודלינג לזה" (ז', בת 42). בעקבות הבנייה המשותפת של הקורסים הסטודנטים גם "יכולים להרגיש שיש שיטה וחשיבה רוחבית על הקורסים ועל היחסים ביניהם ואפשר לבנות תהליך ותכלול שלהם... כך הסטודנט יכול להרגיש הבניה משנה לשנה" (ד', בן 42).

נוסף ליתרונות אלו, היו מרצים שצינו את התרומה לתחושת השייכות והמחברות של המרצה למכללה עצמה, לדעתם העבודה יחד "יוצרת קשר למכללה ממקום משמעותי יותר" ו"יוצרת מחויבות רבה יותר להשקעה בעבודה" (ש', בן 55).

שישה מרצים סיפרו שבעקבות עבודת הצוות והצורך בשינוי הם גם גילו דברים חדשים על עצמם. אחת המרצות סיפרה "גיליתי שאני יותר יצירתית ממה שחשבתי", והוסיפה: "גיליתי למשל את חדות המשחק... חוויתי שינוי" (י', בת 53). ואחרת תיארה: "נהייתי יותר צנועה, הבנתי שאני צריכה לוותר על דברים". מרצה אחרת תיארה שגילתה על עצמה כי במצבים כאלה היא נהיית "אקטיבית ומתגייסת לעניין" (ז', בת 42).

רוב המרצים סיכמו כי בסופו של דבר העבודה בצוות נתנה להם תחושה טובה מאוד, תחושה שיש להם קבוצת עמיתים ו"רשת תמיכה". "זה עשה לנו טוב העבודה יחד – החברותא והרענון היו כיף" (צ', בת 46), ואחת המרצות סיכמה: "אני חושבת שעבודה בצוות היא מאמץ רב יותר, אבל זה שווה" (ה', בת 50).

חששות משינוי, חוסר ביטחון וחוסר מחויבות

רוב המרואיינים למעט שישה ציינו שבתחילת התהליך הם חוו חששות גדולים. הם חששו מחילוקי דעות, מהאפשרות של צורך בוותר על תכנים משמעותיים בבניית הקורס

ומאיבוד הדרך הייחודית להם בהוראה. הם מתארים כי הם נדרשו לזוז מאזור הנוחות, מה שהעצים את המורכבות עבורם. כפי שציינה אחת המרצות: "הייתה לי דרך מסוימת והבנתי שאצטרך להתגמש ולוותר... היה לי קשה...". היא מסבירה: "לא ידעתי איך נגשר וניצור מזה רקמה משותפת" (ב', בת 57).

בתחילת התהליך היו מרצים שהביעו התנגדות: "פתאום שינו לי את הקורסים, את שמות הקורסים... מה שהייתי רגיל. זה ממש הפריע לי" (ש' בן 55). מרצה אחר מספר: "הרגשתי אז תסכול גדול בזה שנופלת עליי החלטה שאני לא מבין את הרציונל שלה...". המרצה הסביר כי התחושה התגברה בעקבות חילוקי דעות שהיו לעיתים בין חברי הקבוצה. "הרגשתי עד כמה אנחנו לא מצליחים יחד, ...הרגשתי שכל אחד בא מזווית ראייה אחרת על התהליך עצמו ועל סדרי עבודה נצרכים" (ר' בן 61).

את התסכול מהתהליך הביע אחד המרצים שציין כי הרגיש גם חוסר מחויבות לתהליך: "הרגשתי שאני לא מחויב מבפנים לתהליך הזה של בניית הקורס בדרך הזו... לא התחייבתי באופן פנימי כי לא הבנתי את היתרון בכך". אף שאותו מרצה השתתף בתהליך הקבוצתי של בניית הקורס הוא החליט "למרוד": "לכן אצלי זה מתבטא בכותרת של הקורס בלבד, שלא אומרת בעצם שום דבר. מתחת לכותרת נשארתי עם אותו הקורס" (ק', בן 64). כאשר הופנה אותו מרצה לתמיכה של המערך הפדגוגי במכללה הוא החליט לא לפנות אליהם. מרצה זה היה היחיד שלא שיתף פעולה בסופו של דבר עם התהליך. תחושה נוספת שתיארו חלק מהמרצים היא "חוסר ביטחון בשל תכנים שאינם בליבת הידע של המרצים..." (ה', בת 50). בעקבות העבודה השיתופית בהכנת הקורס וקביעת התכנים באופן משותף טען אחד מהמרואינים כי אחד מעמיתיו המרצים "היה צריך ללמד את אותו ידע שהוא אינו בטוח בו, ודבר זה הוליד חוסר ביטחון גדול..." (כ', בן 39), כיוון שעליו ללמד נושאים שאינם בליבת הידע שלו.

נרתמים למהלך מובנה – וצורך בהכנה והמשך ליווי

כאמור לעיל, המרואינים ציינו שהעבודה בצוות תרמה וסייעה להם בבניית הקורסים, אך היו טענות ביקורתיות על ניהול התהליך והובלתו, שמהן ניתן ללמוד כיצד להוביל שינוי כזה בצורה יעילה יותר.

כשבעה מרצים העלו טענות אלה. הטענה הראשונה הייתה לגבי הגיוס "בכפייה" של המרצים למהלך ללא אפשרות בחירה וללא הסבר מספיק לפני תחילתו. "הרגשתי שזה היה התנדבות בכפייה או כפייה בהתנדבות, מה שתרצי... התנדבנו" (צ', בת 62). שני מרצים הוסיפו שלדעתם צריך לקבל על מהלך כזה תשלום: "אם רוצים שזה יהיה

מעמיק היה צריך להקצות לזה זמן וגם תגמול" (ש' בן 55).

המרצים שהעלו טענות אלו ציינו כי יש צורך בהכשרה עמוקה ויסודית יותר לקראת השינוי: "אם זה הולך להיות הסיפור לאורך זמן צריך לבנות אותו ולהכשיר את הצוות לחשיבה אחרת", כיוון ש"זה תהליך שדורש הסתגלות והיערכות... וגם למידה" (ד', בן 42).

לדעתם ההכנה של המרצים באמצעות שני מפגשים קצרים ו"זריקה למים" להתחלת בניית הקורסים לא הייתה מספיקה.

רוב המרצים, גם אלו שלא התלוננו, מבקשים כעת, לאחר שנת הוראה ראשונה, המשך ליווי מקצועי לעבודת צוות ולבניית תוכנית לימודים במשותף. לדעתם, אם רוצים שהמודל ימשך "הדברים האלה זקוקים לתהליך שיימשך לאורך זמן". מרצה אחד הסביר: "שיתופיות צריכה להיות סוג של תהליך ממושך שמבוסס על אמון באנשים, וזה לא דבר של מה בכך. זה דבר מורכב. זה לוקח זמן" (ק', בן 64).

היחיד והיחד באקדמיה – הקושי במעבר מאגורסיסטם לאקוסיסטם

העבודה בצוות דרשה מהמרצים שינוי משמעותי בצורת העבודה שהיו רגילים לה כמרצים באקדמיה, שעבודתם מבוססת בין היתר על ה'חופש האקדמי'. שמונה מהמרצים תיארו את הקושי. הם ציינו שהם רגילים להכין את השיעורים לבד ואפילו "אין חדר מורים פעיל שבו נפגשים ואפשר להתייעץ" (ד', בן 42). מרצה אחד תיאר את המצב: "עבודת הצוות על אף שהייתה באווירה מאוד טובה, זו הייתה עבודה של ארבעה אינדיווידואליסטים...", "קשה להביא ארבעה אנשי אקדמיה לעבוד ביחד" הם טענו. מרצה אחד הוסיף: "בבסיס אני אוהב לעבוד לבד, במהלך השנים צברתי ניסיון במה אני אוהב לעשות, אז למה צריך שיתערבו לי..." (ק', בן 64).

אותו מרצה הסביר גם לגבי כתיבת מאמרים: "היום באקדמיה כמעט אין אנשים שכותבים לבד. אנחנו לא מלמדים את זה ולא מלמדים לכתוב ביחד. אנחנו בפיגור רציני לעומת העולם. זה משהו שצריך לעבוד עליו. זה לא משהו שבא בטבעיות". אחד המרצים הסביר את הייחודיות בעבודה האקדמית לדעתו: "יש מטרה באקדמיה לשווק את הידע כאינדיווידואל... זה קשור גם להוראה וגם למחקר... לדוגמה, אתמול ישבתי בכנס, כל אחד הביא את עצמו עם הידע והיכולות שלו... מן תחרות כזאת כל הזמן... ולבד" הוא מוסיף. (ש' בן 55).

בניסיון להבין מה קשה למרצים מעבר לצורך בשינוי בצורת העבודה שלהם, עולות נקודות נוספות המאפיינות את העבודה באקדמיה.

ויתור על מהות אישית וזהות מקצועית

לפחות 11 מהמרצים ציינו כי חשוב להם לשמור על הייחודיות המקצועית שלהם, חשוב להם ש"המהות של כל מרצה תישאר שלי", כי "לכל אחד יש את הדברים המהותיים והחשובים לו ועל זה צריך בכל מקרה לשמור" (ח', בת 54).

לדעתם, יש צורך להחליט אומנם מה המושגים שלא מוותרים עליהם ביחד, אבל קשה להם להסכים לשנות ולוותר על דברים שלהם. כפי שאמר אחד המרצים: "יש לי את הקורס שלי, לא משנה לי להתווכח על האמת של משהו אחר. אני מביא את האמת שלי, הלב נשאר אצלי" (ר' בן 61).

מרצה אחרת שקבלה על כך שהיא צריכה לוותר על דברים החשובים לה באופן אישי תיארה: "המיטה הייתה צרה והייתי חייבת להוציא משהו... וזה היה ויתור על תכנים שהם בדמיי" (ז', בת 42).

אותה מרצה מתארת גם ויתור על צורת הוראה שהיא דוגלת בה ו"כניעה לדעת הרוב": "חשוב לי המדרג של ידע, הבנה ויישום. אבל השותפות שלי התמקדו בעיקר בידע וגם אני הורדתי מהלך ועשיתי בסוף כמותן, זה היה מתסכל".

עד כמה השינוי נגע בזהות המקצועית של המרצה אפשר לראות בתיאור של אחת המרצות שטענה: "הייתי צריכה להמציא את עצמי ממש מחדש" (מ', בת 66).

קושי בשיתוף - ויתור על זכויות יוצרים

אחד הקשיים העיקריים שהמרצים מתארים הוא קושי בצורך לשתף בחומרים ותכנים שכל מרצה בנה בעצמו. "אנשים לא תמיד מוכנים לשתף בדברים שהם טרחו ועבדו עליהם, ולא תמיד מוכנים לתת את זה מתנה הלאה" (ד', בן 42). קושי זה אפיין אומנם חלק קטן מהמרואינים (חמישה), אך לטענתם זהו מכשול קריטי בבניית הקורסים בעבודת משותפת מבחינתם.

מרצה נוספת מתארת בפתיחות: "היו לי קורסים משלי שהיו לי מצוינים והייתי צריכה לוותר עליהם ולשתף אותם עם אחרים. היה לי קשה" והיא מוסיפה: "אני לא מוכנה שייקחו ממני חומרים בלי לבקש רשות, חשוב לי לשמור על זכויות יוצרים... זה לא לעניין שלוקחים חומרים שלי" (ח', בת 54).

שלושה מהמרצים דיברו אפילו על תחושה של "פלישה לפרטיות", כאשר הם צריכים לשתף תכנים שבנו בעצמם: "חשוב שכל אחד ירגיש שהוא יכול להחליט מה הוא יכול לחלוק ומה לא, ולשמור על 'חלקת אלוהים' הקטנה שלו... שלא ייכנסו לי ככה חופשי למודל... ובמיוחד לא שיבקרו את מה שכתבתי" (ש' בן 55).

ניתן לסכם כפי שציין אחד המרצים: "אני חושב שבאקדמיה לא תמיד יש שיתופיות, כי היא דורשת סוג של נדיבות... אנשים שומרים דברים לעצמם כדי לקצור קרדיט, לכן לא תמיד יש פתיחות לשיתופיות" (צ', בת 46).

לאור הקשיים הללו ולאור הכרתם של המרואיינים בחשיבות העבודה השיתופית הם טוענים ש"חשוב ללמד את אנשי האקדמיה לעבוד בצוות" (כ', בן 39). יש לעשות זאת בצורה מושכלת ולאורך זמן, ללמוד את הקשיים והאתגרים ולעבוד עליהם בהדרגה. אחד המרצים סיכם: "עבודה בצוות היא הדבר!... ההרגלים האלה (של לעבוד לבד) הורגים אותך. לא מחיים אותך. המכללה עשתה צעד נכון בעניין" (ר' בן 61).

דין

מחקר זה עוסק בהסתגלותם של מרצים באקדמיה במכללה להכשרת מורים לעבודת צוות בבנייה משותפת של קורסים. המחקר בוחן את הקשיים והאתגרים שעלו במהלך הכנת הקורסים והעברתם ואת היתרונות העולים מתוך עבודתם המשותפת של המרצים. מהממצאים עולה מצד אחד ביטוי להכרתם של המרצים בחשיבות העבודה המשותפת, ומנגד יש ביטוי לקשיים ולאתגרים הלא מעטים שהם חוו. חלק מהאתגרים ייחודיים לעבודתם כמרצים, ובזה ייחודו של מחקר זה.

לדעת המרואיינים, לעבודת הצוות יש הזדמנויות ויתרונות רבים. הם תיארו כי העבודה המשותפת עזרה להם לשפר את הקורס שעליו הם עבדו, עזרה להם ללכד מטרות ולהבחין יחד מה חשוב יותר ומה פחות. על פי אופלטקה (2022) הצלחת חברי צוות בעבודה משותפת מותנית בעיקר במכוונותם למטרה משותפת. המרצים מדווחים שבכך הם התמקדו, אך היה קושי רב בקביעת יעדי הקורסים עוד לפני תחילת בנייתם. שם הקורס היה זהה, אך כל מרצה הגדיר את מטרותיו בצורה שונה, ועל המרצים היה להשקיע זמן רב בקביעת בסיס ויעד לכל אחד מהקורסים.

המרצים עבדו יחד על מנת ליצור מבנה אחיד לקורס, לבחירת תכנים, למתודות ולדרכי הערכה. לדעתם, העבודה המשותפת עזרה להם לבנות קורס מאורגן ומובנה יותר, ורוחב הדעת של המרצים תרם לכל יחיד בקבוצה לבניית קורס טוב יותר. כפי שטוענים מחקרים, עבודת צוות משפרת את הישגי הקבוצה (Lange et al., 2021) ומייצרת מרחב לעיבוד רעיונות חדשים ולדיון על אודות טעויות ותיקונן (Montecinos et al., 2002). המרצים דיווחו כי העבודה בצורה כזו אפשרה התייעצות ושיתופי פעולה שאינם קורים כשהם בונים את הקורס לבד. היא זימנה הפריה הדדית והזדמנות גדולה ללמידה, כפי שנטען על ידי קוויביסה ומאז'זוב (Kwibisa & Majzoub, 2018) שחיבור הגורמים השותפים נותן ערך סינרגטי גבוה, שעולה על

מה שהיה מושג כשכל מרכיב של הקבוצה פועל לבדו – השלם עולה על סך כל חלקיו. המרצים מבינים שעבודה בצוות היא הדבר, בה"א הידיעה, שבו צריך להתמקד בתקופתנו. כפי שמציין צ'רנישנקו (Chernyshenko, 2018), שהיכולת לקחת חלק בעבודה שיתופית נחשבת למיומנות הכרחית במאה ה-21.

על פי הובאן (Hoban, 2007), אחד מהעקרונות שיש להקפיד עליהם בעת עבודה בצוות הוא הגברת תחושת השייכות והידוק הקשרים החברתיים בתוך המרחב המקצועי. מתברר שהמרצים חשו זאת מעצם עבודתם יחדיו. לדעתם, העבודה השיתופית גרמה להעלאת תחושת השייכות שלהם לקבוצת העמיתים ולמכללה. לדעת המרצים, הסטודנטים נתרמים מכך גם בכך שהקורס מכיל בעקבות זאת מגוון עשיר ומדויק יותר של תכנים. הם טוענים כי במוסדות להכשרת מורים הסטודנטים יכולים לראות בעבודת המרצים 'מודלינג' לעבודתם כמורים לעתיד.

עם זאת, המרצים תיארו תחושות שונות של חשש מהשינוי שהיה עליהם לעשות במהלך העבודה בקבוצות, וחלקם חוו תסכול מהדרך שבה "הוכרחו" לעבוד בצוות. אחד המרצים הרגיש בשל כך כי אינו מחויב לתהליך ופרש מהעבודה המשותפת. נראה כי יש להקדיש מחשבה רבה להכנת המרצים לעבודה מסוג זה, שדורשת שינוי מהותי בדרך העבודה אליה הורגלו. למשל, אופלטקה (2022) ממליץ על תגמול לקבוצה העובדת בצוות, ווסט (West, 2012) מדגיש את חשיבותן של מערכות תמיכה בצוות ובפעילותו, אותן יש לפתח עוד קודם להתחלת העבודה המשותפת, וכן לדאוג להכשרת מנהלי צוותים שיובילו את התהליך בצורה מיטבית.

אחד המאפיינים של העבודה באקדמיה הוא האינדיווידואליות. בדרך זו משווק הידע ויש תחרותיות רבה. המרצים רגילים לעבוד לבד, "כמעט" בלי חדר מורים להתייעצות וללא קהילות לומדים דיסציפלינריות. הם אינם רגילים לעבודה משותפת, ושינוי זה היה קשה להם ביותר.

אחד הקשיים שעלו היה הצורך ב"וויתור" על תכנים שאותם היו רגילים ללמד ואליהם הם התחברו. המרצים ראו בכך פגיעה משמעותית בחופש האקדמי החשוב להם כל כך. כמו אותו מרצה שפרש, גם אחרים, אף על פי שהשתתפו בתהליך, ציינו פגיעה זו כוויתור על ערכים ומהות החופש האקדמי שבו הם האמינו ודגלו. המרואיינים דיווחו שלעיתים היו צריכים להיכנע לרוב הקבוצה אף שלא הסכימו עם הדברים. הם התפשרו לעיתים לא רק על תכנים, אלא גם על רמת ההוראה שמאפיינת ומייחדת אותם. קוויביסה ומאג'זוב (Kwibisa & Majzoub, 2018) טוענים שבעבודה משותפת בדרך כלל יש פער בין מוכנות חברי הצוות לוותר ולהתפשר לבין אימוץ העקרונות הנראים כחשובים בעיני כל פרט או תת-קבוצה בתוך הצוות. בעבודת צוות בהוראה הקושי הוא גדול יותר, כיוון שכל אחד צריך לאמץ לעבודתו העצמאית בכיתה את התפיסות, התכנים והרעיונות של חברי הקבוצה האחרים וללמד אותם

בעצמו. הקושי הזה לא קיים בעבודה קבוצתית אחרת, שבה כל אחד מבצע חלק מהעבודה המצטרף לדבר שלם אחד. המרצים דיווחו בעקבות זאת על חוסר ביטחון בידע ובתכנים שאינם בליבת התחומים הקרובים אליהם, ואותם הם צריכים ללמד. מחקרם של ואנגריאקן ואחרים (Vangrieken et al., 2017) טוען שעובד ההוראה יכול לראות בדרישה לשתף פעולה עם אנשי מקצוע נוספים פגיעה בעצמאותו, ומתברר שבהוראה באקדמיה זהו אתגר גדול ביותר. אחד המרצים הגדיר זאת ממש כפלישה לפרטיות, ואחרת ממש התקוממה על כך שנוגעים לה ב"חלקת אלוהים" שלה. מעבר לכך, היו שראו בויתורים אלה פגיעה במהות ובזהות המקצועית. לטענתם יש לכל אחד הדברים המהותיים לו והאמת שלו, ו"על זה צריך לשמור". לונברג ואחרים (Lunenberget al., 2010) מציינים את תחושת פחיתות הכבוד והביקורת שחשים אף מומחים בתחומם, כאשר הם מרגישים כי ידיעותיהם ומיומנויותיהם עומדות למבחן, כפי שעלה גם בממצאי מחקר זה. המרצים שעבדו בקבוצות השונות ציינו את הצורך הקריטי בליווי התהליך לאורך זמן, שכן התהליך דורש הסתגלות לשינוי ולמידה, וכן את הצורך בראש קבוצה שיוביל את התהליך. כפי שמציינים אופלטקה (2022) וגאלימור ואחרים (Gallimore et al., 2009) שמדגישים כי איכות העבודה תלויה בין השאר באורך הזמן שבו מתקיים שיתוף הפעולה ובמנהיג טוב לקבוצה שילוה אותה ויוביל אותה.

לסיכום, מהמחקר עולה כי לעבודת צוות באקדמיה בבניית קורסים ישנם יתרונות רבים לצד אתגרים ייחודיים. שארמר וקאופר (Scharmer & Kaufer, 2013) שטבעו את המושג "מאגור" סיסטם לאקוסיסטם" (Ego-system; Ekosystem) כמייצג את המעבר מהראייה הצרה האישית השמה את ה'אגו' בראש מעיינייה, לתפיסה שבה האישי הוא חלק ממארג שלם אחד, בעל יעד ומטרה משותפת, טוענים כי על מנת להצליח להשיג את היעד חווה הפרט התמודדות מורכבת שהיא חיונית ותורמת לסינרגיה שמביאה תוצאה טובה יותר. המעבר מ'אגו' ל'אקו' מאלץ את הפרט להתאמץ יותר בויתור על האנייהאישי ולהירתם יותר למען הכלל ולתרום מהאנרגיות החיוביות שלו לטובת השגת היעד הקבוצתי של ה'אקוסיסטם'. באקדמיה הפער שבין החופש האקדמי של האינדיווידואל לבין הרצון שיהיה חבר בצוותי עבודה (Hogan, 2021) שצריכים לבנות קורס משותף, הוא נושא שצריך לתת עליו את הדעת ולהשקיע מאמץ במתן מענה לשני עקרונות וערכים אלה שמתנגשים, כפי שתיארו במחקרם לאנץ פרידריך ואחרים (Lantz Friedrich et al., 2019).

אם רוצים לפתח ולקדם מעבר לעבודה שיתופית באקדמיה, יש לתת את הדעת לקשיים הייחודיים שעלו במחקר זה. למשל, לתת הכנה ראויה לפני הכניסה לתהליך, להתמקד בטיפול בויתורים הרבים והייחודיים לתחום שעל המרצים לעשות, וללוות את התהליך גם במהלך העברת הקורסים עצמם. זהו תהליך הדורש זמן והסתגלות לשינוי.

סיכום

הן הספרות המדעית והן מחקר זה מצביעים על יתרונות העבודה הצוותית. אך האתגרים העולים ממחקר זה מצביעים על חשיבות המענה לקשיים הייחודיים של המרצים במעבר מעבודה יחידנית לעבודת צוות – מאגו-סיסטם לאקו-סיסטם. הראיונות ששימשו תשתית למחקר זה מעידים על הרצון הבסיסי לשיתוף פעולה וללמידה הדדית ובו זמנית על הקושי ליצור מיזוג שבו יינתן מענה לכל האתגרים. מהמחקר עלה כי:

א. חלק מן המרצים ראו בבקשה להכין קורסים בשיתופיות פגיעה בחופש האקדמי, אך על אף ההתנגדות הראשונית של אלה, רובם מציינים שמצאו יתרונות בשינוי ושהעבודה הצוותית, גם אם הייתה מינורית, גם אם התמצתה למפגשים בלבד, תרמה להרחבת נקודת המבט והעמקת הידע ולהגברת תחושת השייכות.

ב. מרצים רבים חשו שנדרשה הכרת מתודה מתאימה מראש ועבודה לאור עקרונותיה. זו הייתה יכולה להועיל מקצועית, לתמוך בהטמעה ארוכת טווח ואף לפרק חלק מההתנגדויות והקשיים שעלו. ליווי פדגוגי מתאים היה בידו למנוע פאסיביות, "ירידה מתחת לרדאר" ואף התנגדויות גלויות או סמויות בצורת "שביתות איטלקיות" לאורך התהליך ואף לסייע להטמעה עמוקה יותר. המורים כולם דיווחו, כולל אלה שהיו ספקנים בנוגע לתהליך, שהמפגשים גרמו להם לראות את הדברים באופן מושכל יותר ולחשוב על דרכם האישית והקבוצתית.

ג. יש לתת משקל רב להיבט הפרסונלי, האישי והבינ-אישי ולהביא בחשבון נתונים אלה מהרגע הראשון של השינוי. הצבעה על עקרונות אתיים בתהליך והעלאת הקשיים המקצועיים והרגשיים מראש, תעזור ליצור מרחב מוגן ולאפשר לרבים יותר לחבור לתהליך. ד. עוד עולה מהמחקר כי השלם עולה על סך כל חלקיו. על אף החשש של המרצים מהשינוי, מרצים רבים חוללו שינוי ודיווחו על התפתחות חיובית בדרך ההוראה שלהם, אף שזו לא הייתה הנחיה מפורשת בתהליך.

ה. הכנה משותפת מגבירה את היכולות המקצועיות – עד השינוי המתואר המרצים הכינו את הקורסים, איש איש על פי תחום עניין והדגשים האישיים והמקצועיים שהתוו את הציר המחולל של הקורס שכל אחד מהם לימד בנפרד. רבים מהם לא הכירו עד כה את הפרופסיה של ההוראה השיתופית, ואף לא את דרכי הוראת המקצוע באפיק זה. העבודה בצוות יוצרת מפגש בין המרצה היחיד לחבריו למחלקה באותו תחום דעת, שהם בעלי מתודות והדגשים שונים ממנו. אלה משמשים הזמנה עבורו להתגבר על אתגרים בכמה רמות, מה שמחדד את יכולתו הרפלקטיבית, את המודעות לתיעודן שקיים בנוגע לתכנים, לגישות ולמתודות שאותם נקט עד כה.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

מחקר זה נעשה במכללה אחת להוראה, ובתחום דיסציפלינרי מסוים – חינוך, לפיכך תוצאותיו אינן מעידות בהכרח על כלל המרצים המלמדים באקדמיה. לכן יש להרחיב את המחקר ולבדוק את תפיסת המרצים לגבי עבודה בצוות גם באוניברסיטאות ובמכללות נוספות ובתחומי דעת נוספים. כמו כן, מחקר זה נערך בסיום שנת הוראה אחת בקורסים ובקרב עשרים מרצים ומרצות בלבד. מומלץ לבדוק את תפיסת המרצים והתמדתם בשיתוף פעולה גם לאורך זמן ולבדוק זאת בקרב קבוצה גדולה יותר של מרצים. מומלץ גם כי מחקר עתידי יבחן אם השיטה שבה המרצים עובדים בצוות משמשת מודלינג עבור הסטודנטים, בהתייחס לאופן ההוראה שבו יבחרו בעתיד, ואם יש לכך השפעה על הגברת השיתופיות בקרב הסטודנטים בתהליך הלמידה. סוגיה נוספת משמעותית שעלתה בראיונות וראויה לבחינה מעמיקה נוספת היא כיצד להטמיע בתוך השיתופיות את הייחודיות של כל מרצה ומרצה, וכיצד המוסד המעסיק יוכל לאפשר את הגשר שבין האגו-סיסטם לאקו-סיסטם לאורך זמן, שכן על אף הקשיים שעלו במחקר זה, יש לשיטת העבודה בצוות פוטנציאל רב ביותר לטיוב ההוראה והלמידה.

ביבליוגרפיה

- אופלטקה, י' (2022). יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון חינוכי. פרדס הוצאת ספרים.
- איילון, י' וצבר'בן יהושע, י' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 359–382).
- הוצאת אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- אלפרט, ב' (2008). הדיאלוג הנודינגיאני: יחסים ושיחה כמהות וכדרך בחינוך לדאגה ולאכפתיות. בתוך נ' אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 236–258). הקיבוץ המאוחד הוצאת ספרים.
- בלאנצ'ארד, ק' וספנסר, ג' (2019). מנהל ברגע החדש. מטר הוצאת ספרים.
- בלנגה, א', לנדלר-פרדו, ג' ושחר, מ' (2011). קהילות מורים לומדות (PLC) – סקירת ספרות. מוגשת לוועדת המומחים לתחום שפה ואוריינות, היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- בקשי-ברוש, א' (2013). הוראת אוטואתנוגרפיה בפעולה. בתוך א' חזן ולי' נוטוב (עורכות),

- הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום (עמ' 183–208). הוצאת מכון מופ"ת.
- גפן, ע' (2021). עוצמת השיתופיות: מאגוסיסטם לאקוסיסטם – ניהול אפקטיבי של שותפויות, ממשקים ושיתופי פעולה. מטר הוצאת ספרים.
- ודמני, ר' וענבר, ע' (2020). דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, אפריל 2020. המועצה להשכלה גבוהה.
- יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 179–216). הוצאת מכון מופ"ת.
- נוטוב, ל' ופלג, ר' (2013). משחקים עם רא(ע)יון: כלים דרמטיים להוראת ניהול ריאיון במחקר האיכותני. בתוך א' חזן ולי' נוטוב (עורכות), הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום (עמ' 245–267). הוצאת מכון מופ"ת.
- ספקטור-מרזל, ג' (2020). פרשנות נרטיבית ומודל מנגנוני הברירה. בתוך מ' לביא-אגיא וד' לביא טובין (עורכות), שיחות על מחקר איכותני (עמ' 232–253). הוצאת מכון מופ"ת.
- צבר בן יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. הוצאת מכון מופ"ת.
- צבר בן-יהושע, נ' (עורכת) (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכותני. דביר הוצאת ספרים.
- שגיא, ר' (2014). תפיסת הזהות המקצועית של מכשירי מורים במכללה לחינוך – מבט כמותי ואיכותני. בתוך ח' עזר (עורכת), מבעד לעדשת הזהות המקצועית: מחקר שיתופי רב-שיטות כגישה להבנת הזהות של מכשירי מורים (עמ' 42–72). הוצאת מכון מופ"ת.
- שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט-מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 23–65). הוצאת מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות הוצאת ספרים.
- שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים. רמות הוצאת ספרים.

- Bashatah, A. S., Al-Ahmary, K. A., Al Arifi, M., Asiri, Y. A., Al Ruthia, Y., Metwally, A. S., King, C. A. & Williams, B. (2020). Interprofessional cooperation: An interventional study among Saudi healthcare teaching staff at King Saud university. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 13, 1537–1544.
- Brantmeier, C. (2008). Meeting the demands: The circularity of remodeling collegiate foreign language programs. *The Modern Language Journal*, 92, 306–309.
- Bükki, E. & Fehérvári, A. (2021). How do teachers collaborate in hungarian VET schools? A quantitative study of forms, perceptions of impact and related individual and organizational factors. *Empirical Research in Vocational Education & Training*, 13 (1), 1–26.
- Celorrio, X. M. (2020). Educational equity based on teachers' reflective autonomy. *Catalan Social Sciences Review*, 10, 21–42.
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M. & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173, OECD Publishing.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4), 361–385.
- Ely, R. J. & Thomas, D. A. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46 (2), 229–273.
- Gallagher, T., Griffin, S., Ciuffetelli Parker, D., Kitchen, J., & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a selfstudy community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5),

880–890.

Gallimore, R., Ermeling, B. A., Saunders, W. & Goldenberg, C. (2009).

Moving the learning of teaching closer to practice: Teacher education implications of school-based inquiry teams. *Elementary School Journal*, 109 (5).

<http://dx.doi.org/10.1086/597001>

Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.

Goddard, Y. & Kim, M. (2018). Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record*, 120 (1), 1–24.

Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer Publishing.

Hammond, M. & Wellington, J. (2020). *Research methods: The key concepts*. Routledge.

Heggen, K., Raaen, F. D. & Thorsen K. E. (2018). Placement schools as professional learning communities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41 (3), 398–413.

Hilal, A. & Ömer, E. (2008). The effect of scientific process skills education on students' scientific creativity, science attitudes and academic achievements. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9 (1), 1–21.

Hoban, G. (2007). *Creating a self-study group*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago.

Hogan, (2021).D). Reason, ego & the right-minded teamwork myth: The

philosophy and process for creating a right-minded team that works together as one. Lord & Hogan.

Holmes, R. (2003). Collaborative projects: A study of paired work in a Malaysian university. *Innovations in Education and Teaching International: Book Reviews*, 40 (3), 254–259.

Hordvik, M., Fletcher, T., Haugen, A. L., Møller, L. & Engebretsen, B. (2021). Using collaborative self-study and rhizomatics to explore the ongoing nature of becoming teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103318.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103318>

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10, 2–10.

Krukowska-Sitek, H., Krupa, S., & Grad, I. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on the professional autonomy of anesthesiological nurses and trust in the therapeutic team of intensive therapy units – polish multicentre study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (19), 12755.

<https://doi.org/10.3390/ijerph191912755>

Kwibisa, N. & Majzoub, S. (2018). Challenges faced in inter-organizational collaboration process. A case study of region skåne. *Journal of Sustainable Development*, 11 (5), 34–56.

Lange, C., Costley, J. & Fanguy, M. (2021). Collaborative group work and the different types of cognitive load. *Innovations in Education and Teaching International*, 58 (4), 377–386.

Lantz Friedrich, A. L., Ulber, D. & Friedrich, P. (2019). (The problems with teamwork, and how to solve them. Taylor & Francis Publishing.

- Li, Z. (2021). A brief analysis of the ways to improve the quality of foreign teachers' specialized courses for junior college students in SinoForeign cooperation. *International Journal of Higher Education Teaching Theory*, 2 (4), 111–112.
- Loughran, J. & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 193–203.
- Lunenberg, M., Zwart, R. & Korthagen, F. (2010). Critical issues in supporting self-study. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1280–1289.
- Montecinos, C., Cnudde, V., Ow, M., Solis, M. C., Suzuki, E. & Riveros, M. (2002). Relearning the meaning and practice of student teaching supervision through collaborative self-study. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 781–793.
- Mu, X. (2018). A study on ESP teachers team construction: The cooperation between the college English teachers and the teachers of professional courses. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 89, 334–337.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Pithouse-Morgan, K. (2022). Self-study in teaching and teacher education: Characteristics and contributions. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103880.
- <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103880>
- Russell, T. (2002). Can self-study improve teacher education? In J. Loughran & T. Russell (Eds.). *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 3–9). Routledge, Falmer.
- Sanyal, S., & Hisam, M. W. (2018). The impact of teamwork on work

performance of employees: A study of faculty members in Dhofar university. *IOSR Journal of Business and Management*, 20 (3), 15–22.

Scharmer, O. & Kaufer, K. (2013). *Leading from the emerging future: From ego-system to eco-system economics*. Berrett-Koehler Publishers.

Soslau, E. (2015). Development of a post-lesson observation conferencing protocol: Situated in theory, research, and practice. *Teaching and Teacher Education*, 49, p.22e35.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.012>

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315.

Wasserman, N. (2013). *The founder's dilemmas: Anticipating and avoiding the pitfalls that can sink a startup*. Princeton University Press.

Wei, L. (2014). Peer teachers' online learning community for diversified college English teaching research: Cooperation and contribution. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (3), 524–531.

West, M. A. (2012). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research*. BPS Blackwell Publishing.

From ego-system to ecosystem: collaboration in building academic courses Hava Sason, Sarit Schussheim, Avichai Kellerman

Abstract

Studies have shown the many advantages of teamwork, claiming that teamwork helps improve the achievements of the group in its shared assignments, and the achievements of each of the individuals comprising the group. The interactions between the members of the group offer high synergetic value that exceeds the potential outcomes that each individual could have achieved while working alone. However, teamwork also creates many challenges that must be overcome in order to achieve the team's goals. This poses additional unique challenges for academic lecturers, whose work generally tends to be more individualistic and for whom teamwork is less common.

This study explored how lecturers at a teachers' training college who planned and designed their courses in teams perceived the teamwork experience. Semi-structured, in-depth interviews were held with 20 lecturers who developed their courses in groups. The study revealed their concerns and deliberations, coping methods for contending with the challenges, and suggestions for improving and enhancing the process.

The findings shed light on the opportunities and challenges posed by the teamwork done by these participants, and on the courses of action needed in order to improve and maximize the advantages of this type of collaboration. This information is especially important for a college that trains teachers who must be able to model 21st-century skills for their students.

Keywords: Teamwork, Collaboration, Professional identity, Academic teaching.