

פרופ' חן שכטר

פרופ' יונה רוזנפלד

למידה מהצלחות כמשאב לפיתוח ולהעצמת ההון האנושי

תקציר

בתי-ספר פועלים בסביבה דינאמית וחסרת ודאות המחייבת את המורים לאמץ את שיטת הלמידה הארגונית. בדרך כלל נתפסת למידה ארגונית כהליך לפתרון בעיות ולמניעת כישלונות. מאמר זה מבקש לדון ברעיון הלמידה השיתופית מהצלחות מורים כמשאב לפיתוח מקצועי, והטענה המרכזית בו היא כי למידה שיתופית מהצלחות מורים עשויה לסייע בפיתוח ההון האנושי במוסדות חינוך ובהעצמתו. היתרונות והחסרונות של למידה מבעיות-כישלונות ושל למידה מהצלחות ייסקרו וכן תיבחנה השלכותיה של הלמידה השיתופית מהצלחות על תכניות להכשרת מורים, על כניסה להוראה, על פרקטיקה בית-ספרית ועל מדיניות חינוכית.

תאריכים: למידה ארגונית, למידה מבעיות, למידה מהצלחות

Learning from Successes as a Resource for Developing and Nurturing Human Capital

Abstract

In light of the growing complexity of schoolwork, faculty members need to move away from isolated learning toward a more collective type of thinking regarding teaching and learning issues. Whereas collective learning has mostly been approached from a deficit-based orientation (finding/solving problems and overcoming failures), this article introduces the notion of learning from successes as a collective learning mechanism for nurturing educators' professional growth. Both possibilities and pitfalls of learning from failures-problems and learning from successes are discussed. This is coupled with implications for teacher education programs, policy-makers, practitioners and researchers interested in collective learning from successes as leverage for developing human capital in educational settings.

Keywords: Learning from problems; learning from successes; organizational learning.

למידה מהצלחות כמשאב לפיתוח ולהעצמת ההון האנושי

מבוא

בתי-ספר פועלים בסביבה חסרת ודאות המשתנה תדיר. כדי לשרוד וכל שכן להצליח על הצוות החינוכי ללמוד כיצד ללמוד ביחד. תהליך הלמידה חייב להיות מתמשך, עקיב ושיתופי וכן ממוקד בפיתוח ובהעצמה של ההון האנושי הגלום בחברי הצוות. מיסוד מערכת למידה שיתופית, המאפשרת פרשנויות רבות לעבודת בית-הספר, עשוי לסייע לצוות החינוכי לשפר ולייעל את עבודתו המקצועית.

כאשר בוחנים אירועי עבר כהזדמנויות ללמידה צוותית בתי-ספר, מפתיעה העובדה שלרוב המיקוד הוא בקשיים ובכישלונות, בעוד אירועי הצלחה נדחקים הצדה ללא בדיקה מעמיקה ואף ללא התייחסות. התמקדות זו בכישלונות ובתהליכים לא יעילים כמקור ללמידה יוצרת שיח שלילי, אשר מונע מהצוות הזדמנויות למידה משמעותיות.

אחת הדרכים לפיתוח אינטראקציה מקצועית בקרב חברי הצוות החינוכי היא באמצעות למידה מהצלחות. למידה מהצלחות מתמקדת בחקירת פעולות מוצלחות בבית-הספר במטרה לחשוף את הידע הסמוי (implicit knowledge) שהוביל להצלחה. בעוד למידה מהצלחות נתפסת בדיסציפלינות שונות כבולמת התחדשות, חקירה והתנסות (Levitt & March, 1996), אנו טוענים כי תהליך זה של למידה צוותית מאירועי הצלחה יכול ליצור אקלים חיובי, לעודד דיאלוג ולחולל שינוי המובילים לתוצאות משופרות של הארגון. אם כך, יש בכוחה של למידה צוותית המתבססת על פעילויות מוצלחות לטפח את ההון האנושי במוסדות חינוך.

במאמר זה נדון בחשיבותה של הלמידה הארגונית כמכשיר מובנה המקדם למידה מתמשכת בתי-ספר. נסקור את הנטייה ללמידה מבעיות ומכישלונות ונצביע על הזדמנויות ועל מכשולים בסוג למידה זה. נמשיך ונציג את רעיון הלמידה מהצלחות ואת האפשרויות הגלומות בה. לבסוף נציע מספר כיווני חשיבה חדשים שיכולים לתרום לתחומי הכשרת מורים, כניסה להוראה, עבודת בית-הספר ומדיניות חינוכית.

למידה ארגונית

חלוקת עבודה, היררכיה, בקרה ותקשורת לא אישית שולטות בתהליכי העבודה של מוסדות החינוך הציבוריים מאז המאה ה-19 (Taylor, 1911). בעקבות סגנון הניהול המדעי והחלוקה הארגונית נתפסו בתי-ספר כמוסדות רציונאליים המתבססים על אפיונים מנהליים-בירוקראטיים שטופחו בעידן התעשייתי (Sergiovanni, 1994). ראייה מכאניסטית זו זכתה לביקורת חריפה הן מצד חוקרים והן מצד אנשי חינוך

(Aviram, 2001; Hargreaves, 2004). הביקורת התמקדה במחסור בתנאים בסיסיים להתפתחותם של חברי הצוות כגון האפשרות לדיאלוג ולהפעלת שיקול דעת (Louis, 1994, 2006; Schechter, 2002). אם החברה שאנו חיים בה רואה את המורים כמשפיעים על גידולם ועל התפתחותם של התלמידים ושותפים לתהליכים אלה, ישנה חשיבות ראשונה במעלה שאף בקרב המורים יחולו תהליכי למידה משמעותיים והתפתחות (Sarason, 1993). בהקשר זה פיתוח למידה ארגונית לא רק תורם להתפתחותם המקצועית של המורים, אלא גם מספק לצוות החינוכי בכל הרמות הזדמנויות להשפיע במישרין על מדיניות ועל תהליכים בבית הספר. אם כן, כיצד יוכלו בתי-הספר בימינו לשנות את עמדת המורה המבודד לעמדת המורה הלומד בקהילה שיתופית?

למידה ארגונית היא אחת מן הגישות שהוצעו בשנים האחרונות להחדרה משמעותית של תהליכי שינוי בארגונים, וביניהם מערכת החינוך. למידה ארגונית מבוססת על ההנחה שלפיה תהליכי למידה יעילים בארגון הם המקור החשוב, ולעתים אף היחיד, להשגתן של מטרות הארגון (Senge, 1990; Schon, 1987), על כן ליכולת ללמוד חשיבות רבה והשפעה ניכרת על פעולותיהם של ארגונים במגזר היצרני וגם בארגונים נותני שירות. בארגון המתנהל כארגון לומד תהליכי ההתחדשות אינם אירועים חולפים, כי אם דרך חיים המובילה את הארגון ממצב של הישרדות למצב של התפתחות ושל פריחה (Lawrence, 1998).

למידה ארגונית מאפשרת לארגון להסתגל לשינויים המתרחשים בסביבתו ואף להגיב עליהם כאשר הארגון נתון בתחרות סביבתית. כחלק מתהליך הלמידה הארגוני חשוב שיחסי הגומלין בין הארגון לבין סביבתו ייבחנו ושדפוסי החשיבה הארגוניים יותאמו למציאות שהוא מצוי בה. בדיקה מתמדת זו של השינויים החלים בסביבה תגרום לעדכון תבניות החשיבה בארגון ולעידוד למידה מתמשכת. ארגונים המקיימים למידה ארגונית מתמודדים עם שינויים סביבתיים טוב יותר מארגונים שבהם מידת הלמידה פחותה (Barr, Stimpert, & Huff, 1992), משום שהלמידה הארגונית מאפשרת ראייה חדשה וגמישה יותר של צורכי הארגון בסביבה תחרותית ובלתי יציבה (Argyris & Schon, 1978; Dodgson, 1993; Mohrman & Mohrman, 1994). לשם פיתוח וקיום עתידי השינויים התכופים החלים בסביבה החיצונית והפנימית מחייבים את הארגונים השונים, וביניהם את מוסדות החינוך, להיות ערים לסביבה המשתנה ולהתאים את עצמם אליה. התאמות אלה ייעשו באמצעות גיוס כלל המשאבים האינטלקטואליים והרגשיים של חברי הארגון (Leithwood, Leonard, & Sharratt, 1998; Silins & Mulford, 2002). מערכת החינוך, המבקשת להיענות לדרישות חברתיות, נדרשת להתאים את עצמה לרוח הזמן ואף להוביל שינוי חברתי בתוך שינוי דפוסי חשיבה ופעולה. היכולת להוביל שינוי חברתי מחייבת שינוי הן בתפקידו של המורה והן בתפקודו, שינויים שיכולים להתממש באמצעות למידה ארגונית (Fullan, 1995).

למידה ארגונית מאירועי עבר

למידה מחוויות עבר דורשת תהליך של הבניה מחדש. הצוות החינוכי יכול לזהות ידע מקצועי ולנתחו באמצעות דיונים מתמשכים על חוויות עבר. ניתוח של אירועי עבר מוביל את המשתתפים לא רק לתובנות חדשות לגבי עבודתם המקצועית, אלא גם לחקירה מגובשת של הנחות יסוד על ההוראה (Grimmett, 1988) לפיכך למידה מחוויות העבר מובילה להבנה עצמית טובה יותר, להבנה טובה יותר של מקצוע ההוראה ולשילוב טוב יותר בין השניים.

למידה שיתופית מחוויות העבר יוצרת מערכת פרשנויות (Daft & Weick, 1984). ארגונים יוצרים מציאות על בסיס "סיפור" (מערכת פרשנויות) משותף המבוסס על חוויות העבר. הסיפור נבנה במהלך הלמידה המשותפת של חברי הארגון בתוך סקירת חוויותיהם המקצועיות (Brown & Duguid, 1996). משא ומתן זה על דעות ועל אמונות יוצר נקודות מבט מרובות ובודק טעויות, וכתוצאה מכך מושגות תובנות חדשות. סקירת אירועי העבר במליאה יכולה להוות מנגנון ארגוני חשוב לקידום למידה שתחולל שינוי בנורמות ובערכים הארגוניים. במלים אחרות, לתהליך הסקירה של אירועי העבר במליאה מספר תפקידים: א. לחקור למה ואיך דברים השתבשו או הצליחו; ב. לנסח פתרונות אפשריים; ג. להעשיר את הידע של חברי הארגון; ד. לספק מקום ובסיס בטוח לשיחות על אירועי העבר הקשורים לארגון; ה. להבהיר לאנשי הארגון כיצד פעילויותיהם באות לידי ביטוי בתהליכים ובתוצאות ארגוניים (Huber, 1996).

למידה ארגונית מאירועי עבר יוצרת רשתות חברתיות וקהילות מקצועיות בארגון (Talbert & McLaughlin, 1994). באופן זה ללמידה שיתופית מאירועי העבר חשיבות עליונה בהפיכת תדמיתו של בית-הספר מארגון שבו קבוצה של מורים מבודדים לארגון המקיים "מקצועיות הדדית" בנושאי למידה והוראה (Fullan, 1993, 2000). משום כך סקירת אירועי העבר בבית הספר לא רק יוצרת הזדמנויות להתפתחות מקצועית, אלא גם מאפשרת לכלל חברי הצוות החינוכי להשפיע וליטול חלק בתהליכי עבודה כלל בית-ספריים. אף כי אין זה מוקד המאמר, חשוב לציין כי תהליך של למידה מאירועי העבר צריך להיבחן בכפוף לגורמים מגבילים כמו מגבלות זמן, תחרות בין יחידים בקבוצה ותפיסת הצוות את התועלת של תהליך למידה זה (DiPardo, 1997; Kruse & Louis, 1997; Leonard & Leonard, 2002).

למידה מכישלונות ומבעיות

למידה מכישלונות ומבעיות היא סכמה המוטבעת בנו עוד מימי הילדות. חשיבה על התנסויות העבר והסקת מסקנות מהן נובעות ממצבי ספק, מבוכה, בלבול ואי ודאות הדורשים את פתרון הבעיה (Dewey, 1907).

1933). מטרתן היא לשנות מצב שבו קיימים אי בהירות, ספק, קונפליקט או הפרעה מכל סוג שהוא למצב בהיר, עקיב, מיושב והרמוני. תחומי הפסיכולוגיה החברתית וההתנהגות הארגונית גורסים כי אירועי כישלון בעבר מהווים תנאי מקדים וחשוב למידה (Ellis & Davidi, 2005). חיזוק נוסף לכך הן הטענות כי חוסר נוחות ובעיות משמשים גירוי חשוב לגדילה, לשגשוג ולצמיחה (Kolb, 1984) וכי שגיאות וטעויות הן גורמים הכרחיים ליצירת תהליך הלמידה (Feldman, 1989). נוסף, תיאוריות פסיכולוגיות שונות תופסות קונפליקטים כתנאי חשוב ביותר להאצת תהליך הלמידה (Dodgson, 1993).

למידה ארגונית מתמקדת במנגנונים של איתור טעויות ושל תיקון (Argyris & Schon, 1996). תחילתה של למידה ארגונית היא תגובה לבעיות שהובחנו (Cyert & March, 1963). כלומר, המניע ללמידה מתהווה בעיקר כאשר רמת הביצוע של הארגון נפגעת קשות או כאשר מובחן משבר שעלול לפקוד אותו (Winter, 1996). אנשים נוטים לעסוק בלמידה מודעת כשהם מתוסכלים מכישלונות ומהפרעות. ראוי לציין כי אנשים שונים יוצרים הנחות שונות ומגוונות כתוצאה מהיתקלות בבעיות, מתסכולים ומכישלונות בלתי צפויים (Louis & Sutton, 1991). במלים אחרות, אירועים לא נעימים משמשים זרז לתהליכי הסקה והבהרה ומעלים את הצורך בשאלת שאלות ובבחינה מחודשת של הנתונים (Hastie, 1991; Lau & Russell, 1980; Mahenswaran & Chaiken, 1984). כלומר, זמן משבר יכול להיתפס כמניע משמעותי ללמידה.

עבודת בית-הספר מתמקדת בבחינת בעיות ובפתירתן. במקרים אלה מתרחשת הלמידה כאשר פרט, פרטים או קבוצה בכללותה נתקלים בבעיות ומפתחים פתרונות (Marks & Louis, 1999). בהתאם לכך, "אם בתי-הספר אכן ימלאו את משימתם בצורה הנכונה, יהיה עליהם לפעול בצורה יעילה בצוותים **פותרים בעיות**" (Reed, Kinzie, & Ross, 2001 p. 71). למידה בצוותי חשיבה נתפסת כ"שיטה שבה מרבית הבעיות המעשיות והיום-יומיות נפתרות" (Schwab, 1978, p. 43). ניתן לדמות את הבעיות המעשיות והיום-יומיות כזרע שנובטים ממנו תהליכי חשיבה ושיקול דעת (Walker, 1990), ברם בדרך זו הלמידה מותנית ומוגבלת לנסיבות שהחוויות בהן בעייתיות. באופן זה הגישה ללמידה מבעיות מתמקדת ב"כיבוי שריפות" כדי להפחית במהירות המרבית את המועקה הקיימת.

למידה מבעיות ומכישלונות - הזדמנויות ומכשולים

חוקרים העוסקים בתחום הלמידה הארגונית מדגישים את ערכם של הכישלונות ושל הבעיות בתהליך הלמידה. אחת הטענות היא שהכישלון מעורר רצון רב ומוצלח יותר לשקילת חלופות ולבדיקה

ביקורתית של דפוסי העבודה המסורתיים (Sitkin, 1996), וכך הוא יוצר הליך שאינו קופא על שמריו, אלא מערער תפיסות קודמות ותבניות חשיבה מקובעות (Schein, 1992). עדויות נוספות מצביעות על כך שידע שהושג בעקבות בעיות וכישלונות משמעותי יותר למבצע מידע שהושג מהצלחות. נמצא שהדחף ללמידה ולשינוי מונע על-ידי ביצועים שתוצאותיהם לא תאמו את הציפיות. הכישלון מצביע על כך שהתוצאות דורשות שינוי, בעוד נוסחה מצליחה יוצרת דחף קטן לשינוי השגרה הקיימת, אם בכלל (Lant & Mezas, 1992). מסיבה זו בתהליך למידה מהתנסויות עבר השינוי בהתנהגות יתרחש כאשר חברי הארגון יתפסו את ביצועיהם ככאלה שאינם עולים בקנה אחד עם הביצוע המצופה.

בזמן שכישלונות ובעיות יכולים להוות זרז לחשיבה וללמידה, הם אף קשורים לתגובות של הכחשה ושל הימנעות. סיכונים הגלומים בכישלון מגבירים את הנטייה של חברי הארגון להימנע מלהתמודד אתו בפתיחות מחשבתית וללא דעות קדומות (Sitkin, 1996). בעקבות זאת חברי הארגון עסוקים יותר בהגנה עצמית ופחות בחיפוש אחר פתרונות וחלופות. נוסף לכך, תחושה אישית מתמשכת של כישלון בין חברי הארגון יוצרת חוסר יציבות באמונות ובתפיסות וחוסר הסכמה ביחס להעדפות ולפעולות הנדרשות. שני אלה גם יחד מפריעים במאמצים ליצור תהליך למידה קבוצתי יעיל מניסיונות העבר (Sproull, Weiner, & Wolf, 1978).

כמו בכל ארגון, גם בבית-הספר, אירועים שליליים יכולים להיתפס כהזדמנות או כאיום. לדוגמה, דיווח על תוצאות גרועות במבחני הברגרות יכול לעודד מורים להרהר על שיטות ההוראה שלהם, אך גם יכול לעורר חרדה וחוסר ביטחון אשר עלולים לעכב למידה והתפתחות (Karsten, Voncken, & Voorthuis, 2000). על כן אף על פי שבעיות וכישלונות מצריכים שינוי, הם עלולים להוות איום ממשי על חברי הארגון ולגרום להמשך של התנהלויות מוטעות (Schein, 1992). מכיוון שהתנהלויות מוטעות נוטות לעורר מגננות בקרב חברי הארגון, מתקשים אנשי הצוות לבטא את הנחותיהם ואת דעותיהם על הסיבות לכישלון (Argyris & Schon, 1996). במצב כזה בתי-הספר אינם יכולים ללמוד באופן מעמיק מבעיותיהם או מכישלונותיהם. לפיכך בעוד הכישלון יכול להיתפס "המורה המיטבי" (Abdel-Halim & Madnick, 1990), אין הוא מספק בהכרח מצע אופטימאלי ללמידה שיתופית.

למידה מהצלחות

למידה מהצלחות מתמקדת בחקירה משותפת של פעולות מוצלחות בקרב הצוות החינוכי במטרה

לחשוף את הידע הסמוי המצוי בכל פעולה מוצלחת (Argyris, 1993). ההנחות המרכזיות של למידה

מהצלחות הן:

- משאבי הידע המצויים בקרב הצוות החינוכי בבית-הספר עשירים, אך אינם ידועים וגלויים.
- עקב הסתמכות על למידה מכישלונות ומבעיות למידה מהצלחות בבית הספר מהווה מוקד ללמידה ארגונית לעתים רחוקות, אם בכלל.
- כדי לחשוף את הידע העשיר הטמון בהצלחותיהם של מורים יש צורך בתהליך חקר מובנה המתעל את הידע הסמוי של הפרט לידע מערכתי (Nonaka & Takeuchi, 1995).

בלמידה מהצלחות המשתתפים מזהים את הצלחותיהם המקצועיות ומנתחים אותן באמצעות תהליך חקר קבוצתי. כלומר, חברי הצוות מהרהרים על אודות הצלחות העבר, מגלים את הידע הסמוי שתרם להצלחות אלה ומסבירים אותו, ואחר-כך מנסחים את הידע לכדי עקרונות פעולה כבסיס להפצה. למידה מהצלחות מכוונת לחשיפת הידע הסמוי שתרם להצלחת הפעולות בעבר ול"לכידת" הפעולות הספציפיות שנעשו לאורך הדרך אל ההצלחה (ראה נספח: שלבי החקר של למידה מהצלחות).

למידה מהצלחות - אפשרויות ומגבלות

עד כה ראינו כי הארגונים השונים, וביניהם מוסדות החינוך, נוטים ללמוד מבעיות העבר בעוד הצלחותיהם אינן מהוות מקור ללמידה ולצמיחה. עמדה זו מקבלת ביטוי בספרות המקצועית הנוטה להתמקד בדינאמיקות הבעייתיות הנובעות מהצלחות, לדוגמה:

א. לעתים קרובות ההצלחה מובילה לפעילות המשמרת את הסטאטוס קוו ומונעת לקיחת סיכונים

(Ellis, Mendel, & Nir, 2006).

ב. ההצלחה נוטה להשרות ביטחון עצמי מופרז בשגרות העבודה שהוכחו כמוצלחות בעבר, על כן

אנשי מקצוע אינם מחפשים מידע או דרכי פתרון חדשים או שמים לב אליהם.

ג. ההצלחה מחזקת את האחידות הארגונית על-ידי שמירה על נהלי עבודה קבועים ומקובעים, דבר

המקשה על עריכת ניסיונות לשינוי השגרה ועל התנסויות חדשות (Sitkin, 1996).

ד. לעתים נדירות מעוררים אירועי הצלחה חיפוש מודע אחר משמעות, מפני שהם מעובדים, אם

בכלל, באופן אוטומטי (Ellis & Davidi, 2005).

ה. למידה מהצלחות אינה מאפשרת לחברי הארגון לחקור את הנחות היסוד הארגוניות (Virany,

Tushman, & Romanelli, 1996).

ו. הצלחה לאורך זמן עלולה ליצור קיבעון תכנוני, חוסר פעילות וחוסר תשומת לב, ואלה מגדילים

את הסיכון לכישלונות עתידיים (Baumard & Starbuck, 2005).

לעתים קרובות תפיסות אלה בנוגע להצלחות מונעות מאנשי מקצוע ומארגונים לראות את העושר של הזדמנויות הלמידה הטמונות בהתנסויות אלה. בהקשר זה נדון בארבע תועלות בלמידה שיתופית מהצלחות.

למידה מהצלחות עשויה להפחית מגננות ולעודד דיאלוג ומוטיבציה

חקירה מתמשכת של אירועים מוצלחים אינה מתקיימת בתנאים של לחץ חיצוני (כמו במקרה של אירועים כושלים), כי אם מתוך דחף פנימי ליזום ולהשתתף בתהליך למידה, לפיכך אירועי הצלחה עשויים להוות מקור להנעה יותר מחקירת אירועי כישלון הנובעים מלחץ רגשי וקוגניטיבי. הלחץ הנלווה לבדיקת אירועים כושלים מוביל לחיפוש גורמים קצרי טווח אשר הובילו למצב הבעייתי. לעומת זאת, בחינת אירועים מוצלחים מאפשרת גישה פתוחה ויצירתית יותר שבמהלכה יכולים חברי הארגון לוותר על חלק ממגננותיהם ולהיפתח ללימוד ולתשאול של עצמם ושל אחרים. בעוד כישלונות מעוררים חיפוש מידי אחר הסברים למצב במטרה להצדיקם, חקירת הצלחות עשויה לעודד ניתוח שיטתי יותר ומוטה פחות של אופני החשיבה של הלומדים (Ellis & Davidi, 2005).

למידה מהצלחות מגבירה ביטחון עצמי והתמדה וממריצה חיפוש מתואם לקראת השגת מטרות

משותפות. למידה מהצלחות עשויה לספק בסיס בטוח ויציב יותר להנעת פעולות עתידיות. בידיעה שפעולה מסוימת הייתה מוצלחת, חברי הארגון בטוחים יותר ביכולותיהם ובהישגיהם, ועל כן המוטיבציה ושביעות רצונם גבוהות יותר. מנקודת מבט זו למידה מאירועים מוצלחים מעוררת תחושה של גאווה מקצועית, ובכך מחזקת את מחויבותם של חברי הארגון לייעודם המקצועי (Sitkin, 1996).

בבתי-הספר ההתמקדות בלמידה מהצלחות עשויה להוביל להכרה חיובית של המיומנויות ושל

ההתמחויות העומדות ביסוד הצלחתם של המורים ושל התלמידים. הלמידה המשותפת, הנוצרת על-ידי התמקדות מכוונת בהצלחות העבר, מטפחת אמונה משותפת ביכולת בית-הספר ובאנשי הצוות להצליח במשימותיהם וללמוד מניסיונם. כך מחזקת הלמידה מהצלחות את יכולת הלמידה של אנשי הצוות ונוטעת בהם הערכה, כבוד ואף פליאה מהישגיהם ומהישגי תלמידיהם, אשר לעתים קרובות נתפסים כמובנים

מאליהם. במלים אחרות, התמקדות בלמידה מהצלחות של צוות בית-הספר מחזקת מעגל חיובי כהיזון חוזר. למידה משותפת מהצלחות מפתחת במורים תחושה של מסוגלות אישית וצוותית. חקירתה של הצלחה קטנה ככל שתהיה, בעיקר בתחומים משמעותיים בחיי בית-הספר, מפיחה חיים חדשים באותם תחומים. למידה זו אף מטה את תהליכי השיח הארגוני, וכך נוצרת אווירה של הדדיות (reciprocity) בתוך מבנה ארגוני בירוקראטי אשר נוטה לשמש מחסום ללמידה משותפת.

למידה מהצלחות יכולה לפתוח חסימות ולחולל שינוי

בלמידה מהצלחות קיים אלמנט של הפתעה. ההפתעה נובעת מן העיסוק בבחינה מחדש, בפענוח ובהבהרת הפעולות הרבות בדרך הצלחה, שלא ניתנה עליהן הדעת קודם לכן ואשר גורמות להצלחה להיות אפשרית (Rosenfeld & Sykes, 1998). ארגונים נוטים לקבל כמובן מאליו את חוסר הסיכוי להצלחה ולהשגת תוצאות חיוביות ובנות משמעות. כשאמונה זו מושרשת בתרבות הארגונית, תהליכי הפירוש הארגוניים מכוונים לקבלת כישלון ולהשלמה עמו. בהקשרים ארגוניים רבים, כמו בבתי-ספר ציבוריים המתויגים כבעלי הישגים נמוכים, ההצלחות של חברי הצוות הן בדיוק אלה בעלות הפוטנציאל ליצירת שינוי. במקרים מסוימים צוות המורים עשוי להשלים עם הכישלון ולתפוסו כבלתי נמנע. בנסיבות אלה הלמידה מאירועים מוצלחים יכולה לשמש מניע לחשיבה מודעת ומעמיקה הן על הנחות העבודה הקיימות והן על הפעולות אשר ביכולתן להביא לתוצאות חיוביות ובלתי צפויות.

למידה מהצלחות מעודדת מודעות לתהליכי עבודה יעילים

למידה מהצלחות מתחילה בזיהוי אירועים מחיי הארגון שהושגו בהם תוצאות רצויות, בעיקר כאלה שנבעו מפעולות מקצועיות יעילות. בניגוד להערכת כישלונות או מקרים שהיו קרובים לכישלון, שמטרתה למנוע את הישנותם בעתיד (זוהי הגישה הקלאסית של ניהול סיכונים), המטרה בלמידה מהצלחות היא חיזוק של פעולות אלו בעתיד (זוהי הגישה הקלאסית של שיפור איכות) (Sasa, 1996). אם כך, המיקוד הוא בתוצאות הרצויות, ובייחוד במה שנעשה בעבר כדי להשיג אותן תוצאות.

המפתח ללמידה מהצלחות הוא מעבר מחוסר התייחסות לפעולות מוצלחות אל התמקדות מכוונת בהצלחות כדי לחשוף את התבונה שהובילה אליהן. באופן זה הופכים חברי הארגון למודעים יותר למומחיות של עצמם ושל אחרים ומתחילים לפתח מודעות וערנות לדרכי עבודה נוספות בארגון. כתוצאה מכך מתקבל מידע רב ותקף יותר הנוגע לקשר שבין פעולה לתוצאה. קשר זה נחוץ מאוד למערכות חינוכיות הנמצאות בעידן של אחריותיות ושל עמידה בסטנדרטים.

למידה מהצלחות יכולה ליצור זיכרון ארגוני חיובי

חקירת הצלחות בזירה השיתופית מספקת לצוות החינוכי הזדמנות לחלוק את מחשבותיהם ואת

תובנותיהם (Kolb, 1984), וכך ניתן לאחסן דרכי פעולה מוצלחות בזיכרון הארגוני או הבית-ספרי (חדר

משאבים, מסמכים וקבצי נהלים) ולעשות בהן שימוש. דרכי פעולה אלה תשמנה בסיס נתונים שמתוכו

יכולים חברי הארגון לשלף מידע מקצועי הנחוץ לעבודתם. מנגנון זה משמש "מוח" ארגוני אשר אוסף מידע מהפרט ואוצר אותו במאגר ידע משותף.

למידה מהצלחות כמנוף ללמידה רציפה

עד כה התמקדו בתי-ספר באירועי כישלון מן העבר ובבעיות כדי להבנות מחדש את עתידם, וכך התמקדה הלמידה במעקב אחר טעויות ובתיקוןן. חקירה זו בעלת מכוונות לפתרון בעיות יצרה התניה ללמידה אך ורק לדברים שהשתבשו (Cook & Yanow, 1996). במחקר שנערך בצה"ל חולקו חיילים אשר השתתפו בקורס ניווט קרקעי לשתי קבוצות. נמצא שיפור משמעותי בתוצאות הניווטים כאשר חיילים בחנו אירועים כושלים ומוצלחים גם יחד בהשוואה לחיילים אשר בחנו אירועים כושלים בלבד. המחקר מגלה כי לבחינה מאוזנת של אירועים (בחינת אירועי עבר כושלים ומוצלחים גם יחד) הייתה השפעה חיובית על הלמידה מהכישלונות. ממצא זה מדגיש כי למידה מכישלונות ומהצלחות גם יחד מעודדת תוצאות טובות יותר בסביבה חסרת ודאות (Ellis & Davidi, 2005). גם בתי-ספר עשויים להפיק תועלת מלמידה מאירועי הצלחה וכישלון גם יחד. למידה מהצלחות ולמידה מכישלונות משלימות ומזינות זו את זו.

השלכות

בפרק זה תידונה השלכותיה של הלמידה מהצלחות על תכניות להכשרת מורים, על כניסה להוראה, על עבודת בתי-ספר ועל מדיניות חינוכית. נוסף, יועלו רעיונות לבחינה עתידית.

השלכות על תכניות להכשרת מורים

למידה המתבססת על פתרון בעיות (problem-based learning) הולכת ותופסת תאוצה בתכניות הכשרה מקצועיות שונות כמו מנהל עסקים, פסיכולוגיה, משפטים ועבודה סוציאלית. תכניות להכשרת מורים ברחבי העולם נוטות אף הן להתבסס על למידה באמצעות פתרון בעיות לשם פיתוחם המקצועי של פרחי ההוראה ולשם קישור טוב יותר בין החומר התיאורטי לבין השדה הבית-ספרי (Edwards & Hammer, 2006; Murray-Harvey & Slee, 2000; Savey & Duffy, 1995). אף כי למידה על בסיס

פתרון בעיות מהווה התפתחות חיובית בהשוואה לגישה המסורתית של הרצאות פרונטאליות להעברת גופי ידע מוגדרים מראש, אין היא יכולה להיחשב גישה קונסטרוקטיביסטית להוראה. אחת הטענות המרכזיות נגד שימוש יתר בגישה של פתרון בעיות טוענת כי שיטה זו מתמקדת בהפחתת מועקות ומתבצעת רק בגבולות המוכר והידוע. למרות מחקרי סקירה רבים שבדקו את יעילותה של שיטת הלמידה על בסיס פתרון בעיות במוסדות להשכלה גבוהה, רוב רובו של המידע מקורו מהחינוך בתחום הרפואה, ורק מיעוטו מתייחס למקצועות אחרים. אם כן, חשוב לבחון את הלמידה מהצלחות כדרך נוספת לפיתוח פרחי ההוראה, ובייחוד ליצירת זהות פדגוגית ומקצועית.

השלכות על כניסה להוראה

המעבר ממעמד של פרח הוראה בתכנית להכשרת מורים למעמד של מורה מתחיל בבית-ספר הוא פתאומי. מעבר זה טומן בחובו קשיים רבים כגון בדידות ארגונית, חרדה, עומס רב, איבוד הביטחון העצמי וספקות לגבי היכולת (Corcoran, 1981; Kagan, 1992). קשיים אלה עלולים להביא מורים חדשים להסתגלות פסיבית למערכת, להימנעות משימוש באסטרטגיות הוראה חדשות ולהתכנסות לכדי שמרנות וקשיחות שאינן עולות בקנה אחד עם הוראה יעילה (Zeichner, 1983). אשר על כן יש לבחון האם למידה מהצלחות בשלבי ההתמחות עשויה לתת מענה למאפיינים הרגשיים והפסיכולוגיים של הכניסה להוראה, ובכך לאפשר למורה המתחיל מיקוד יעיל יותר בנושאי הוראה ומנהל. יש לבחון כיצד מערך הליווי של המתמחים, בין אם אלה גורמים תוך בית-ספריים (מורה-חונך, מנהל) ובין אם אלה קורסים אקדמיים הכוללים ניתוח אירועים, יכול להסתייע בפילוסופיה ובאסטרטגיה של למידה מהצלחות. כיצד יכולה הלמידה מהצלחות לשמש את המורה-החונך בתהליכי הערכה מעצבת של המתמחה? מה תפקידה של הלמידה מהצלחות בסדנאות ההתמחות במכללות ובאוניברסיטאות? האם גילוי ערנות להצלחות, ולו לקטנות ביותר, ובייחוד ניתוח משותף של הגורמים שהביאו להתרחשותן, עשויים לסייע למורים המתחילים להתגבר על קשיי הקליטה במערכת?

השלכות על בתי-ספר

בהנעת שיח רפלקטיבי על הצלחות בבתי-ספר זוהו שני קשיים מרכזיים. הקושי הראשון הוא שבדרך כלל הצוות החינוכי בבית הספר אינו חולק אותם ערכים ואמונות לגבי פעולות מקצועיות מוצלחות. פעולה הנתפסת כמוצלחת על-ידי איש צוות אחד יכולה להיתפס ככישלון על-ידי האחר. אף על פי שמטרת הלמידה מהצלחות היא ליצור קהילה מקצועית לומדת, הרי מורים נוטים לסווג את חוויות ההצלחה המקצועיות של עמיתיהם לקטגוריות "הצלחה" או "אי הצלחה", ובכך למנוע מעצמם את הגישה למידע

עשיר הטמון בכל אחת מהחוויות המקצועיות הללו. הקושי השני הוא הנטייה לנתח במהירות את תוצאותיהן של ההצלחות, ולא להתמקד בתהליך שהוביל לאותן הצלחות. דבר זה נוגד את לב לבו של תהליך הלמידה מהצלחות. נטייה זו להימנע מניתוח ביקורתי של הדרך אל ההצלחה מוסברת באמצעות אקלים תחרותי בין חברי הצוות. אקלים זה גורם למשתתפים להשתמש במונחים כלליים בבואם לתאר את הפעולות שהביאו להצלחותיהם. כתוצאה מכך משתתפים מנסים להתחמק מתיאור פעולות קונקרטיות משום שהדבר מהווה איום על תקפות הצלחותיהם, ולכן נמנע הצוות החינוכי מחקירה של תהליכים מוצלחים ומירידה לעומקם.

לאור הנאמר, על מנהל בית-הספר ועל הצוות ליצור תרבות למידה המאפשרת לתפיסות שונות של פעילויות מוצלחות להישמע. על המנהלים לעודד מורים לבדוק את פעולותיהם המוצלחות ולראות בחבריהם משאב להתפתחותם המקצועית (Schechter, Sykes, & Rosenfeld, 2008). מעבר לטיפול קבוצה מקצועית לומדת, על מנהלי בתי-ספר ליצור סידורים מערכתיים ללימוד משותף מהצלחות על-ידי ניהול זמן, מקום ותקציבים. חיוני ליצור מרחב דיאלוגי (Issacs, 1999) שבו יוכלו חברי הצוות לשתף בניסיון המקצועי שלהם ולבחון את הצלחותיהם.

השלכות על מדיניות

מערכות חינוכיות ברחבי העולם נוקטות רפורמות כמדיניות של "הנחתה" (top-down) במטרה לשנות סדרי עבודה קיימים ולייעל את המערכת החינוכית (Brooks, Placier, & Cockrell, 2003; Tyack & Cuban, 1995). ניתן לזהות זאת בנקל ברעיון ש"אין להשאיר ילד מאחור" הקיים בארצות-הברית (No Child Left Behind Act), ובדומה לו בדרך הפעולה של כוח המשימה הלאומי בישראל (דוח דוברת, 2005). על פי רוב מאמצי רפורמה אלו נעשים כתגובה למשבר או לבעיה. רפורמות אלה פועלות על רצף שבו תפיסת המשבר מובילה לפיתוח של תכנית וליישומה, ואז להערכתה ושוב להערכה מחודשת של המשבר. "מעגל קסמים" זה מונע מרפורמות אלה לשמש מקור השפעה משמעותי על חיי בית-הספר, וכך הרפורמות "הניחתות מלמעלה" חדשים לבקרים מגבירות את שחיקתם המקצועית של המורים, מביאות את הצוות החינוכי לרוויה מהתכניות השונות ואף יוצרות ציניות בקרבם (Brooks et al., 2003). לעומת זאת, מאמצי רפורמה הנובעים מהצלחות של הצוותים החינוכיים יכולים להדק את הקשר בין קובעי המדיניות לבין העוסקים במלאכה בפועל, ובעבודה משותפת הם עשויים להגדיל את סיכוייו של בית-הספר להשתפר ולהצליח.

חשוב לחקור את הלמידה השיתופית מהצלחות ואת השפעותיה במסגרות חינוכיות שונות. לדוגמה, כיצד אפיוני בית הספר (גדול, עירוני או מקיף) משפיעים על תהליך הלמידה השיתופי מהצלחות? האם מיקוד ההצלחות בנושאי תוכן מסוימים משפיע על התהליך השיתופי של למידה מהצלחות? רק מעט ידוע על השלכותיה של הלמידה השיתופית מהצלחות על התנהלותו של הצוות החינוכי בכיתות עצמן. לפיכך עולות השאלות האם למידה שיתופית מהצלחות של אנשי הצוות יכולה לשמש מקור לתהליכי עבודה חדשים? האם למידה של הצוות החינוכי מהצלחותיהם יכולה לפרוץ את כותלי הכיתה ולהוות מקור להתפתחות התלמידים ולהעלאת הישגיהם?

סיכום

רוב ההתנהלות המקצועית שלנו עוצבה על-ידי התמקדות בלעדית בפתרון בעיות, כישלונות או משברים. הסתכלות מוטה זו מעודדת ייאוש בין מקבלי השירות בארגון ונותניו ומונעת משני הצדדים גם יחד להתעלות על הייאוש ולהגיע אל מקום שיש בו תקווה (Polanski, 1973). מכיוון שהצוות החינוכי מתמקד בעיקר במגבלות ולא באפשרויות, נמנעים מאמצי חיפוש אחר חוויות הצלחה כמקור ללמידה ולהתפתחות.

מאמר זה ביקש לטעון כי אמנם בעיות וכישלונות אשר מאתגרים את הצוות החינוכי לחקור ולחפש דרכים חלופיות של פעולה חשובים ביותר להתפתחותם המקצועית של המורים, ולכן הכישלון נתפס כמורה המשמעותי ביותר ללמידה (Abdel-Halim & Madnick, 1990), אולם בשל האיום הגלום בהכרה ובחקירת בעיות וכישלונות לעתים קרובות מוחמצת ההזדמנות ללמידה משותפת משמעותית. באופן זה הכישלון אינו מספק בהכרח קרקע בטוחה ללמידה משותפת (Ellis & Davidi, 2005). לעומת זאת, ההצלחות, קטנות ככל שיהיו, יכולות להוות הזדמנויות ללמידה צוותית המקדמת שינוי וארגון מחדש (Rosenfeld & Sykes, 1998; Schechter, Sykes, & Rosenfeld, 2004, 2008). על כן יש להמשיך ולבחון את תרומת הלמידה מהצלחות לפיתוח ההון האנושי במערכות חינוך.

נספח: שלבי החקר של למידה מהצלחות

שלב ראשון - בחינת ההקשר הארגוני

מידע מוקדם על מאפייניו של בית-הספר ועל היערכותו הארגונית. זהו שלב מהותי המאפשר לאחרים (למשל בתי-ספר במחוזות שונים) להפיק מידע ותועלת מסיפורי ההצלחה.

שלב שני - איתור ההצלחה

איתור ההצלחה מתבצע על בסיס התוצאות החיוביות שהושגו מפעילויותיהם של השותפים לעשייה. הכוונה היא לפעילויות שתרמו להגשמת ייעודו של בית-הספר ושסייעו להתגבר על קשיים משמעותיים בתוך התייחסות לתועלתם הישירה או העקיפה לתלמידים. בשלב זה ניתן להבחין בבלבול ובמבוכה ראשוניים הנובעים מחוסר תשומת לב להצלחות. לעתים עובר זמן מה עד שחברי הקבוצה מצליחים לאתר הצלחות ומוכנים לחשוף אותן במליאה. זיהוי תחום ההצלחה, כגון הגברת הישגים לימודיים, שיפור התנהגות ושיפור האקלים הבית-ספרי, מאפשר למקם את האירוע הנחקר ולמקד את חקירתו.

שלב שלישי - ההצלחה במונחים של "לפני" ו"אחרי"

חשיפת ההצלחה בתהליך הלמידה תתואר על-ידי המציג במונחים של "לפני" ו"אחרי". כלומר, על המציג לתאר את המצב לפני העשייה שהובילה להצלחה ואת המצב אחריה. הצגת השינויים החיוביים מעידה שאכן נעשו פעולות שהובילו להצלחה. שלב זה שם דגש בהבחנה בין הפעולות שהביאו להצלחה לבין התוצרים. רצוי לתאר בהירות את המצב ש"לפני" ואת המצב ש"אחרי".

שלב רביעי - מדדים

בשלב זה יש לאבחן מדדים להצלחה, הן אובייקטיביים (במידת האפשר מדדים) והן סובייקטיביים של המציג מניסיונו האישי ומנקודת ראותו. ההבדל בין שלב זה לבין השלב הקודם הוא בכך שבשלב הקודם הסתפקו חברי הצוות בהעלאת תוצרים בולטים בלבד, ואילו בשלב זה נגלים התוצרים הסמויים מהעין.

שלב חמישי - פירוט הפעולות בדרך אל ההצלחה

בשלב זה נדרש פירוט של השלבים ושל הפעילויות בדרך להצלחה, היינו שלבי העשייה שהניבו תוצאות חיוביות. זהו השלב המשמעותי ביותר בתהליך החקר.

שלב שישי - נקודות מפנה בתהליך

בעקבות שלבי העשייה שאותרו בשלב הקודם ניתן לזהות את נקודות המפנה בתהליך החושפות את יחסי הגומלין בין העשייה לבין השפעות הקשריות כמו שינויים בכוח אדם, השתלמויות, שינויים ארגוניים, התערבויות חיצוניות ואילוצים תקציביים או צמצומים.

שלב שביעי - "מחירים"

בשלב זה בוחנים חברי הקבוצה את תוצאות הלוואי השליליות של ההצלחה שנבעו מהשגת השינוי שתואר בשלבים הקודמים. בשקלול מחירי ההצלחה כלולים משאבים כספיים, השקעת זמן ואנרגיה נפשית

והשקעת זמן לחלופות. איכותן של הצלחות העבר נמדדת לאחר בדיקת התוצרים החיוביים והשליליים והעלויות הנלוות.

שלב שמיני - הפקת עקרונות פעולה ליישום ההצלחה במסגרות נוספות

הטמעת כל השלבים שתוארו לעיל נועדה לנסחם ולעצבם כך שמחד יעוגנו בפעולות ספציפיות כפי שפורטו בסעיפים הקודמים, ומאידך יהיו כלליים דיים כך שיוכלו להיבחן במסגרות חינוכיות נוספות.

שלב תשיעי - מעגלי למידה נוספים הנובעים מההצלחה

במהלך הלמידה עולות סוגיות הקשורות לשלבי העשייה בדרך אל ההצלחה. בסיום התהליך ניתנת לסוגיות אלה במה לדיון, ובמידת הצורך הן מועלות כבסיס ללמידה נוספת בעתיד.

** תהליך החקר של למידה מהצלחות אינו מונולוג של הצלחה, כי אם שיח רפלקטיבי המנסה לבחון את "חכמת העשייה" בדרך אל ההצלחה. לכן על חברי הצוות הלומד לשאול שאלות, להעלות תהיות ולרדת לעומקם של התהליכים ושל הפעילויות בדרך אל ההצלחה.

מקורות

Abbdel-Halim, T. K., & Madnick, S. E. (1990). The elusive silver lining: How to learn from software development failures. *Sloan Management Review*, 31(3), 39-47.

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aviram, R. (2001). *Towards education for democracy: New paradigm for education in postmodern democracies*. Beer-Sheva: Ben-Gurion University.
- Barr, P., Stimpert, J. L., & Huff, A. S. (1992). Cognitive change, strategic action and organizational renewal. *Strategic Management Journal*, 13, 15-36.
- Baumard, P., & Starbauck, W. H. (2005). Learning from failures: Why it may not happen. *Long Range Planning*, 38(3), 281-298.
- Brooks, J. S., Placier, M. & Cockrell, K. S. (2003, November). *Exploring the dark side of school reform: Teacher professional community and anomie*. Paper presented at the annual convention of the University Council for Educational Administration, Portland, OR.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1996). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. In M. Cohen & L. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 58-82). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Cook, S., & Yanow, D. (1996). Culture and organizational learning. In M. Cohen & L. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 403-429). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19-23.

- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9, 284-295.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, MA: Heath and Company.
- DiPardo, A. (1997). Of war, doom, and laughter: Images of collaboration in the public school workplace. *Teacher Education Quarterly*, 24(1), 89-104.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Edwards, S., & Hammer, M. (2006). Problem based learning in early childhood and primary teacher education. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 22(4), 461-477.
- Ellis, S., & Davidi, I. (2005). After-event Reviews: Drawing lessons from successful and failed experiences. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 857-871.
- Ellis, S., Mendel, R., & Nir, M. (2006). Learning from successful and failed experience: The moderating role of kind of after-event review. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 669-680.
- Feldman, J. (1989). On the difficulty of learning from experience. In H. P. Sims & D. A. Gioia (Eds.), *The thinking organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1995). The school as learning organization: Distant dreams? *Theory Into Practice*, 34(4), 230-235.
- Fullan, M. (2000). The three stories of educational reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581-584.

- Grimmett, P. P. (1988). The nature of reflection and Schon's conception in perspective. In P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp. 5-16). New York: Pacific Educational Press.
- Hargreaves, A. (2004, April). *Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San-Diego, CA.
- Hastie, R. (1984). Causes and effects of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 44-56.
- Huber, G. P. (1996). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 124-162). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Issacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together*. New-York: Currency-Doubleday.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Karsten, S., Voncken, E., & Voorthuis, M. (2000). Dutch primary schools and the concept of the learning organization. *The Learning Organization*, 7(3), 145-155.
- Kolb, D. A. (1984). Problem management: Learning from experience. In S. Shrivastva (Ed.), *The executive mind* (pp. 109-143). San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (1997). Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for schoolwide community. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 261-289.
- Lant, T. K., & Meziar, S. J. (1992). An organizational learning model of convergence and reorientation. *Organization Science*, 3(1), 47-71.

- Lau, R., & Russel, D. (1980). Attribution in the sports pages: A field test of current hypotheses in attribution research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 29-38.
- Lawrence, L. (1998). Site based management and organizational learning: Conceptualizing their combined potential for meaningful reform. *Planning and Changing*, 29(1), 24- 46.
- Leithwood, K., Lawrence, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Leonard, L., & Leonard, P. (2002). Professional community in American and Canadian schools: Assessing and comparing collaborative environments. *Planning and Changing* 33(3&4), 128-154.
- Levitt, B., & March, J. (1996) Organizational learning. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (eds), *Organizational learning* (pp. 516-540). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Louis, K. S. (1994). Beyond managed change: rethinking how schools improve. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(1), 2-24.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489.
- Louis, M. R., & Sutton, R. I. (1991). Switching cognitive gears: From habits of mind to active thinking. *Human Relations*, 44(1), 55-76.
- Mahenswaran, D., & Chaiken, S. (1991). Promoting systematic processing in low-motivation settings: Effects of incongruent information on processing and judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 13-25.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.

- Mohrman, S. A., & Mohrman, A. M. (1994). Organizations for the future. In E. E. Lawler & J.R. Galbraith (Eds.), *Organizational change and learning* (pp. 87-108). San Francisco: Jossey-Bass.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. (2000, December). *Problem based learning in teacher education: Just the beginning*. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Australia.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies foster creativity and innovation for competitive advantage*. New York, NY: Oxford University Press.
- Polanski, N. (1973). Beyond despair. In A. J. Kahn (Ed.), *Shaping the new social work* (pp. 55-76). New York: Columbia University Press.
- Reed, H., Kinzie, B., & Ross, V. (2001). Organizational learning and the concept of learning schools. *Planning and Changing*, 32(1), 71-83.
- Rosenfeld, J. M., & Sykes, I. S. (1998). Toward 'good enough' service to inaptly served families and children: Barriers and opportunities. *European Journal of Social Work*, 1(3), 285-300.
- Sarason, S. (1993). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Sasa, S. (1996). The importance of post action evaluations in cases of success. *Status*, 64, 40-42.
- Savey, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.
- Schechter, C. (2002). Deliberation: Communal negotiation of meaning in schools. *Planning and Changing*, 33(3&4), 155-170.

- Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2004). Learning from success: A leverage for transforming schools into learning communities. *Planning and Changing*, 35(3&4), 154-168.
- Schechter, C., Sykes, I., Rosenfeld, J. (2008). Learning from success as leverage for school learning: Lessons from a national program in Israel. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 301-318.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwab, J. (1978). The practical: A language for curriculum. In I. Westurby, & N. J. Wilkof (eds.), *Science, curriculum, and liberal education* (pp. 287-321). Chicago: The University of Chicago Press.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Silins, H. C., & Mulford, W. R. (2002). Schools as learning organizations. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Sitkin, S. (1996). Learning through failure: The strategy of small losses. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (eds.), *Organizational learning* (pp. 541-578). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Sproull, L. S., Weiner, S., & Wolf, D. (1978). *Organizing an anarchy: Belief, bureaucracy, and politics in the National Institute of Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102, 123-153.

- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York, NY: Harper and Brothers.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Virany, B., Tushman, M., & Romanelli, E. (1996) Executive succession and organization outcomes in turbulent environments: An organizational learning approach. In M. D. Cohen, & L. S. Sproull (eds.), *Organizational learning* (pp. 302-332). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of curriculum*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Winter, S. G. (1996). Organizing for continuous improvement: Evolutionary theory meets the quality revolution. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 460-484). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Zeichner, K. (1983). Individual and institutional factors related to the socialization of teaching. In G. Griffin & H. Hukill. (Eds.), *First years of teaching: What are the pertinent issues?* Austin, TX: University of Texas at Austin.