

# דפים

69

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך

תשע"ט  
2018

גיליון בנושא:

קהילות למידה מקצועיות של מורי מורים

עורך: דן ענבר

עורכת-אורחת: רות זוזובסקי

דפים 69 | קהילות למידה מקצועיות של מורי מורים

מכון מופ"ת

**דפים - כתב עת המכוון לקדם תאוריה, מחקר ומעשה בחינוך, בהוראה, בהכשרת עובדי הוראה ובפיתוחם הפרופסיונלי.**

**כתב עת זה מיועד לעובדי הוראה על מגוון תפקידיהם במערכת החינוך, למורי מורים במכללות, לסטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות ולמרצים באוניברסיטאות.**

**מטרתו של כתב העת היא לעודד מחקר, עיון ודיון בנושאי חינוך חשובים ומגוונים. יתקבלו בברכה מאמרים עיוניים ומחקרים בגישה כמותית ואיכותנית, שיש בהם משום עדכון וחידוש.**

**דפים - מופיע שלוש פעמים בשנה, עובר תהליכי שיפוט חיצוניים, ונערך על פי הנהלים והכללים של כתב עת מדעי מובחר.**

## המאמרים המופיעים בגיליון זה:

קהילות למידה מקצועיות של מורים ומורי מורים: הגדרות, יעדים, מאפיינים,

דגמים וסוגי פעילות



קהילות לומדות של מורי מורים בראי התיאוריה החברתית-תרבותית



למידת מורי מורים בקהילות למידה מקצועיות: משמעות המודל התוך-מוסדי



קהילות למידה של מורים ומורי מורים - אסטרטגיה לקידום יכולת אקדמית

של יחידים ושל מוסדות להכשרת מורים



"מועדון הספרים של לוינסקי": סיפורה של קהילה לומדת



הייחוד שבביחוד: התבוננות אוטואתנוגרפית-שיתופית במקומן של קהילות עמיתים

בחיהם של מכשירי מורים



"למידה מרחיבה" בקהילות מקצועיות בין-מוסדיות המשותפות

למורי מורים ולקובעי מדיניות



רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך תל-אביב, טל' 03-6901406 פקס' 03-6901449

Email: [info@mofet.macam.ac.il](mailto:info@mofet.macam.ac.il)

[www.mofet.macam.ac.il/dapim](http://www.mofet.macam.ac.il/dapim)

# דפים

69

תשע"ט  
2018

גיליון בנושא:  
קהילות למידה מקצועיות של מורי מורים

עורך: דן ענבר

עורכת-אורחת: רות זוזובסקי

## הנחיות למחברים

1. המחברים מתבקשים לשלוח את המאמרים כשהם מודפסים בגופן דויד, בגודל אות 12, ברווחים כפולים, בשוליים רחבים ובציון מספרי עמודים, לכתובת הדואר האלקטרוני: [nitsa\\_n@macam.ac.il](mailto:nitsa_n@macam.ac.il). אורך המאמר לא יעלה על 8000-9000 מילים.
2. המאמרים נשלחים אנונימית לשיפוט חיצוני, לכן שם המחבר, כתובתו, מספר הטלפון שלו, תוארו האקדמי, דרגתו המקצועית ומקום עבודתו יודפסו בדף נפרד.
3. יש לצרף למאמר תקציר בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד, ולציין את שמות הכותבים באנגלית ואת כתובת הדואר האלקטרוני שלהם.
4. המחברים מתבקשים להקפיד על כללי האקדמיה ללשון העברית בכל הנוגע לכתיב (המלא) חסר הניקוד. כן הם מתבקשים להקפיד על הדפסת הביבליוגרפיה שבסוף המאמר לפי הכללים שנקבעו על ידי ארגון A.P.A.: יש לרשום את המקורות בסדר הא"ב של שמות המשפחה של המחברים, הרשימה העברית לפני הלועזית. יש לרשום כל פריט ביבליוגרפי לפי הסדר הזה: שם המשפחה של המחבר, שמו הפרטי מקוצר (בגרש) או בראשי תיבות (בגרשיים), שנת הפרסום בסוגריים, שם המאמר, שם הספר או כתב העת באות נטויה, מספר הכרך ומספרי העמודים. בפריט של ספר יש להוסיף את מקום ההוצאה לאור ואת שם המוציא לאור.
5. יש להוסיף רשימה של שלוש-ארבע מילות מפתח בראש המאמר, בעברית ובאנגלית.
6. הגרסה הסופית לאחר עריכה לשונית תישלח למחברים לעיון ולמתן תשובות על שאלות, ותוחזר בהקדם.
7. מערכת **דפים** איננה מפרסמת מאמרים שהתפרסמו, או שעומדים להתפרסם, בביטאונים אחרים.
8. אין המערכת מחזירה כתבי יד.

## **DAPIM 69**

### **Journal for Studies and Research in Education**

Editor: Prof. Dan Inbar

Guest Editor: Prof. Ruth Zuzovsky

#### **חברי מערכת דפים**

עורך: פרופ' דן ענבר

עורכת משנה: ד"ר פנינה כץ

חברת המערכת: ד"ר חוה גרינספלד

רכזת המערכת: ניצה נחאיסי

עורכת לשון אחראית: מירב כהן-דר

עורכי תוכן ולשון: שמוליק אבידר, נירית איטינגון

עורכת גרפית ומעצבת השער: מאיה זמר-סמבול

#### **ועדת המערכת**

פרופ' ברכה אלפרט, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר ענת בארט, מכללה ירושלים

פרופ' שלמה בק, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע

פרופ' יובל דרור, אוניברסיטת תל אביב; אורנים - המכללה האקדמית לחינוך

ד"ר שרה זיו, מכון מופ"ת

פרופ' מחמוד חליל, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה

פרופ' אורה שורצולד, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר יהודית שטיימן, מכון מופ"ת

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ט 2018

הדפסה: איילון הפקות בע"מ

## המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

פרופ' רות זוזובסקי, מכללת סמינר הקיבוצים

פרופ' מיכל צלרמאיר, מכללת לוינסקי לחינוך

ד"ר לינור הדר, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר דוד ברודי, אפרתה - המכללה האקדמית לחינוך

ד"ר אירית לוי-פלדמן, מכללת סמינר הקיבוצים

ד"ר ניר מיכאלי, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך

פרופ' אילנה אלקד-להמן, מכללת לוינסקי לחינוך; מכון מופ"ת

ד"ר מירב אסף, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע

ד"ר אמנון גלסנר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע

ד"ר בתיה רייכמן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע

ד"ר סמדר תובל, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע

ד"ר עינת גוברמן, מכון מופ"ת

פרופ' אורית אבידב אונגר, המכללה האקדמית אחוה

ד"ר אורית דהן, המכללה האקדמית בית ברל

רותי סרלין, מכון מופ"ת

פרופ' דיצה משכית, האקדמית גורדון

ד"ר רבקה רייכנברג, מכון מופ"ת

## תוכן עניינים

7 דבר המערכת

---

7 רות זוזובסקי  
דבר העורכת-אורחת

---

## עיון ומחקר בחינוך

13 רות זוזובסקי  
קהילות למידה מקצועיות של מורים ומורי מורים: הגדרות, יעדים, מאפיינים,  
דגמים וסוגי פעילות

---

25 מיכל צלרמאיר  
קהילות לומדות של מורי מורים בראי התיאוריה החברתית-תרבותית

---

43 לינור הדר, דוד ברודי  
למידת מורי מורים בקהילות למידה מקצועיות: משמעות המודל התוך-מוסדי

---

67 רות זוזובסקי, אירית לוי-פלדמן, ניר מיכאלי  
קהילות למידה של מורים ומורי מורים - אסטרטגיה לקידום יכולת אקדמית  
של יחידים ושל מוסדות להכשרת מורים

---

91 אילנה אלקד-להמן  
"מועדון הספרים של לוינסקי": סיפורה של קהילה לומדת

---

מירב אסף, אמנון גלסנר, בתיה רייכמן, סמדר תובל  
הייחוד שבביחד: התבוננות אוטואתנוגרפית-שיתופית במקומן של קהילות עמיתים  
בחייהם של מכשירי מורים

---

121

עינת גוברמן, אורית אבידב אונגר, אורית דהן, רותי סרלין, דיצה משכית,  
רבקה רייכנברג

"למידה מרחיבה" בקהילות מקצועיות בין-מוסדיות המשותפות

151

למורי מורים ולקובעי מדיניות

---

177

תקצירים באנגלית (abstracts)

---

## דבר המערכת

לית מאן דפליג שלמידה מתרחשת במהלך כל החיים; חלקה ממוסגרת במערכת הפורמלית, למשל בתי הספר או המוסדות להשכלה גבוהה על מגוניהם. אחד המאפיינים של למידה הוא העברה מתוכנת של חומרי למידה, ידע ומידע מובנה. במקביל אנו מוצאים את המערכת הבלתי-פורמלית, שדרגות החופש שלה גבוהות יותר, והיא מלווה את המערכת הפורמלית ומשתלבת בה. קיימת גם למידה מזדמנת המתרחשת כל הזמן, בכל הזדמנות, והיא מלווה אותנו לאורך חיינו.

ניתן לראות בקהילות למידה מקצועיות ביטוי לעידוד ולהבניית הלמידה המזדמנת על ידי בעלי העניין בעצמם. להבניה הזאת אין מתכון אחד, היא רב-ממדית וביטויים שונים לה. גיליון זה נותן לנו הזדמנות לפרוש יריעה רחבה על הפעילות המגוונת של קהילות למידה מקצועיות.

## העורך

## דבר העורכת-אורחת

### רות זוזובסקי

לאחרונה הולכת וגוברת פעילותן של קהילות למידה מקצועיות של מורי מורים במכללות שונות להכשרת מורים בישראל, ומתחזקת ההכרה בתרומתן לפיתוח המקצועי של סגליהן. גיליון זה מיועד לחשוף את פעילותן המרובה של קהילות למידה מקצועיות במכללות שונות ובמכון מופ"ת. את המאמרים המופיעים בגיליון כתבו חברי סגל במכללות להכשרת מורים שהשתתפו בקהילות למידה מקצועיות והיו מעורבים במחקר אחר פעילותן. שני המאמרים הראשונים מהווים תשתית מושגית ותיאורטית לשאר המאמרים המתארים את פעילותן של קהילות למידה קיימות של מורי מורים.

המאמר הפותח של פרופ' רות זוזובסקי, "קהילות למידה מקצועיות של מורים ומורי מורים: הגדרות, יעדים, מאפיינים, דגמים וסוגי פעילות" מציע תשתית מושגית למונח "קהילות למידה מקצועיות" של מורים בכלל ושל מורי מורים בפרט. המאמר קושר את פעילותן של קהילות הלמידה המקצועיות לנושא הפיתוח המקצועי של המורים ולמגמות אפיסטמולוגיות הקשורות בידע אנשי המעשה. במאמר מובאות הגדרות שונות שניתנו לקהילות למידה מקצועיות, מוצגים יעדים שהקהילות ממלאות, ומתארים מאפיינים ודגמים ארגוניים וסוגי פעילות המתקיימים בקהילות. המאמר מסתיים בקישור הנאמר על קהילות למידה של מורים לתיאור ומחקר של קהילות למידה מקצועיות של מורי מורים, שהוא נושא הגיליון.



במאמרה של פרופ' מיכל צלרמאיר, "קהילות לומדות של מורי מורים בראי התיאוריה החברתית-תרבותית", מובא הבסיס התיאורטי לפעילותן של קהילות לומדות על גלגוליו השונים. תחילה מתוארת "תיאוריית הלמידה החברתית-תרבותית" מבית מדרשו של לב ויגוצקי, המעמידה בבסיס הלמידה את האינטראקציות החברתיות שבין הלומד והמורה. בהמשך מוצגת "תיאוריית הפעילות" של לאונטייב, המדגישה את הקשר שבין פעילות אנושית מכוונת מטרה למצבים התרבותיים-חברתיים וההיסטוריים שבהם הפעילות הזו מתבצעת. בסוף המאמר מוצגת "תיאוריית הפעילות המשותפת" של החוקר הפיני אנגסטרם, המציע מערך של יחסי גומלין המאפיינים פעילות משותפת בקהילה לומדת, ומובאים תיאוריהם של החוקרים ג'ין לב ואטיין ונגר על אודות הלמידה המתרחשת תוך כדי חניכה והשתתפות בקהילות עשייה. המאמר התיאורטי מסתיים בתיאור שתי קהילות למידה שהתפתחו בישראל בהשראת קהילות העשייה שתיאר אטיין ונגר.

קבוצת המאמרים הבאה עוסקת ישירות בתיאורי קהילות למידה מקצועיות של מורי מורים ובהקשר שבו הן פועלות. רוב המאמרים עוסקים בתיאור קהילות תוך-מוסדיות, דהיינו קהילות המתקיימות במוסד אחד, ורק המאמר האחרון מתאר קהילת למידה בין-מוסדית שמשתתפים בה נציגים ממוסדות שונים.

מאמרם של ד"ר לינור הדר וד"ר דוד ברודי, "למידת מורי מורים בקהילות למידה מקצועיות: משמעות המודל התוך-מוסדי", הינו הראשון המציג קהילות למידה מקצועיות שפועלות במסגרת המודל התוך-מוסדי. במאמר מוצגות שבע קהילות למידה מעורבות של מורי מורים מחוגים שונים שפעלו במהלך שבע שנים במכללה אחת להכשרת מורים. קהילות אלו נועדו לעודד את מורי המורים לקדם שימוש בחשיבה מסדר גבוה בקורסים שהם מלמדים. במחקר שבוצע בכלים איכותניים נבחנה תרומת ההשתתפות בקהילה תוך-מוסדית לפיתוח המקצועי האישי של משתתפיה, ובמקביל נבחנה תרומתה למוסד כולו. ממצאי המחקר מראים את התרומה האישית שלה זכו אנשי הסגל שהשתתפו במפגשי הקהילות, אשר באה לידי ביטוי בחיזוק תחושת השייכות שלהם למוסד ההכשרה, בשבירת תחושת הבדידות ובבניית ביטחון עצמי ביכולתם ליישם חדשנות פדגוגית. נוסף על כך ממצאי המחקר מורים על פיתוח תחושת אחריות קולקטיבית בקרב חברי הסגל במוסד ועל היווצרות אמירה אחידה - "קול אחד" מכללתי - החשובה מאוד להצלחת הארגון ולהפיכתו לארגון לומד.

מאמרם של פרופ' רות זוזובסקי, ד"ר אירית לוי-פלדמן וד"ר ניר מיכאלי, "קהילות למידה של מורים ומורי מורים - אסטרטגיה לקידום יכולת אקדמית של יחידים ושל מוסדות להכשרת מורים", עוסק אף הוא בקהילות למידה תוך-מוסדיות. המאמר מתמקד בפעילותן של שתיים-עשרה קהילות למידה שהוקמו בזו אחר זו ושפעלו במהלך שלוש שנים במכללה אחת, ובוחן את השפעתן על פיתוח יכולת מחקרית אקדמית הן של חברי הסגל שהשתתפו במפגשיהן והן של המוסד בכללותו. יעד זה של פעילות הקהילות מבטא את מצוקת המוסדות האקדמיים להכשרת מורים עקב תהליך האקדמיזציה שעברו, אשר חייב את חברי הסגל לעסוק במחקר בנוסף להוראה. יכולת אקדמית

הוגדרה כמכפלה של שלושה מרכיבים: הזדמנות לעשיית מחקר, מומחיות ומוטיבציה לעסוק במחקר. קהילות הלמידה בהקשר זה נתפסות כ"הזדמנות לעריכת מחקר". ממצאי המחקר שליווה את פעילות הקהילות מראים שההשתתפות בקהילות תרמה לשיפור איכות הכתיבה האקדמית של משתתפיהן, לפיתוח יחסים בין-אישיים ולתחושת השתייכות לקהילה ולמוסד. דווקא היעד המרכזי של גיבוש זהות חקרנית של חברי הסגל שהשתתפו במפגשי הקהילות לא הושג. אלו המשיכו לתפוס את תפקידם העיקרי כמורים וכמחנכים. ברמה המכללתית הושג היעד של טיפוח והעשרת השיח האינטלקטואלי-אקדמי במכללה, וחלה עלייה במספר הפרסומים האקדמיים של חברי הסגל. ההפעלה הבו-זמנית של הקהילות השונות הטביעה חותם כללי על האווירה ששררה במוסד, ושינתה אותו ממקום עבודה שהתקיימה בו פעילות מחלקתית מבודדת למרחב שהתקיימה בו פעילות שיתופית בעלת גוון מערכת. ממצאים אלו מצדיקים, לדעת כותבי המאמר, את אימוץ פרויקט קהילות הלמידה המקצועיות התוך-מוסדיות כאסטרטגיה לפיתוח מקצועי אקדמי של מורי מורים גם במכללות אחרות בישראל.

המאמר של פרופ' אילנה אלקד-להמן, "מועדון הספרים של לוינסקי": סיפורה של קהילה לומדת", מתאר אף הוא פעילות של קהילת למידה מקצועית של מורי מורים הפועלת בדגם התוך-מוסדי. קהילה זו פעלה ועדיין פועלת במתכונת של מועדון ספרים ומוגדרת כקהילה פרשנית, כמרחב שבו מחפשים וקובעים משמעות לטקסט הנקרא. אף שקריאה נתפסת כפעילות אישית ואינטימית, היא מחייבת גם אינטראקציה חברתית, ומועדון הקריאה הוא ביטוי מובהק לאופי החברתי של פעילות הקריאה. מועדון הספרים המתואר במאמר מתכתב עם אחד הטיפוסים של קהילות למידה, אלו המכוננות קהילות שיה. עיקר הפעילות המתרחשת בו נסובה סביב קריאה ובניית פרשנות ספרותית לנקרא. באמצעות גישה פנומנולוגית ניתחה המחברת נתונים שנאספו מתצפיות ומראיונות. אלו אפשרו להתחקות אחר הפעילות הפרשנית שהתרחשה במפגשי המועדון. במפגשים אלו ביססו החברים במועדון אורח חיים שבו לקריאת ספרים ולהתעדנות בלתי פוסקת יש מקום מרכזי בהווייתם האישית. השיח שליווה את הקריאה ייצר ידע חדש ושימש מנוף לקידום אקדמי של החברים.

גם מאמרם של ד"ר מירב אסף, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר בתיה רייכמן וד"ר סמדר תובל, "הייחוד שבביחד: התבוננות אוטואנתוגרפית-שיתופית במקומן של קהילות עמיתים בחייהם של מכשירי מורים" מתאר קהילה תוך-מוסדית. הכותבים השתתפו בעצמם בקהילה שבה כתבו והציגו את סיפורי התפתחותם המקצועית והאישית כמורי מורים תוך התייחסות לקהילות הלמידה המקצועיות שבהן השתתפו. הדיון והניתוח של סיפוריהם ושכתובם מחדש היו הפעילות המרכזית במפגשי הקהילה. במפגשים אלו נחשף הקשר בין הביוגרפיה האישית של המשתתפים לבחירתם להשתתף בקהילות למידה מקצועיות במהלך הקריירה שלהם. התבררה אחידות במניעים שהביאו לכך: חיפוש אחר תחושת השתייכות, קידום מיומנויות מחקר, שיפור עשייה, הובלת שינויים והתקדמות בקריירה. ניתוח יומני המשתתפים העלה גם את תרומת ההשתתפות בקהילות הלמידה לגיבוש זהות מקצועית המצדדת בעבודה שיתופית.

מחברי המאמר מסכימים שכאשר העדפה לעבודה שיתופית במסגרת קהילות למידה מנוסחת מפורשות בחזון המכללה ומוטמעת במבנה האירגוני שלה, יש בכך משום תמיכה בכיוון זה של פיתוח מקצועי.

מאמרו של ד"ר עינת גוברמן, פרופ' אורית אבידב אונגר, ד"ר אורית דהן, רותי סרלין, פרופ' דיצה משכית וד"ר רבקה רייכנברג, "למידה מרחיבה" בקהילות מקצועיות בין-מוסדיות המשותפות למורי מורים ולקובעי מדיניות" הוא המאמר היחיד בגיליון המתאר קהילות למידה מקצועיות בין-מוסדיות של מורי מורים. הקהילות שתוארו הן פורומים שפועלים במסגרת מכון מופ"ת. בפורומים משתתפים מורים במכללות שבנוסף לתפקידם כמורי מורים ממלאים גם תפקידים ניהוליים, ומשתתפים בהם גם בעלי תפקידים במשרד החינוך. כל אחד מהפורומים מארח בעלי תפקידים דומים, ובכך הוא מהווה במה למפגש בין קובעי מדיניות ובעלי עניין בנושאים שונים הקשורים להכשרת מורים הפועלים הן ברמה המוסדית והן ברמה הארצית. חלק גדול מהמאמר מוקדש לבירור הדמיון שבין פעילות הפורומים לפעילות קהילות למידה מקצועיות של מורי מורים. נמצא שבפורומים מתקיימים רבים ממאפייני קהילות הלמידה המקצועיות. בנוסף לכך התברר שבכל הפורומים שנחקרו התרחשו תהליכים של למידה מרחיבה, שעיקרה יצירת ידע חדש ולא התמקדות ברכישת ידע קודם. לדעת הכותבות, תהליכים אלו נבעו בין השאר מעצם היותם של הפורומים קהילות בין-מוסדיות שבהן נחצים גבולות ארגוניים, וניתנת אפשרות לבחינת חלופות למצבים קיימים ולתיאומים עם בעלי עניין המאפשרים הוצאה לפועל של שינויים חינוכיים. שלושת הפורומים המתוארים במאמר נחשבים לקהילות למידה מקצועיות שהגיעו ללמידה מרחיבה בזכות חזון משותף ועבודה משותפת של בעלי עניין רלוונטיים, ולכולם הייתה תרומה בקביעת מדיניות חינוכית.

בהביאנו לקט ראשון של ניסיונות לייזום ולהפעלה של קהילות למידה מקצועיות של מורי מורים במכללות להוראה בישראל, אנו מספקים לקובעי מדיניות עדויות לפרקטיקה חדשה מוצלחת והמלצה לקדם אסטרטגיה זו כמדיניות ראויה לפיתוח מקצועי של מורי מורים במוסדות להכשרת מורים.

# עיון ומחקר בחינוך

---





## קהילות למידה מקצועיות של מורים ומורי מורים: הגדרות, יעדים, מאפיינים, דגמים וסוגי פעילות

### רות זוזובסקי

#### תקציר

המאמר מציע תשתית מושגית למונח "קהילות למידה מקצועיות" של מורים בכלל ושל מורי מורים בפרט. הוא קושר את פעילותן של קהילות הלמידה המקצועיות לנושא הפיתוח המקצועי של המורים ולמגמות אפיסטמולוגיות הקשורות בידע של אנשי המעשה. במאמר מובאות הגדרות שונות שניתנו לקהילות למידה מקצועיות, מוצגים יעדים שהקהילות ממלאות, מתוארים מאפיינים ודגמים ארגוניים וכן סוגי פעילות המתקיימים בקהילות שונות. המאמר מסתיים בקישור הנאמר על קהילות למידה של מורים לתיאור ולמחקר של קהילות למידה מקצועיות של מורי מורים, שהוא נושא הגיליון.

**מילות מפתח:** התפתחות מקצועית, מורי מורים, קהילות למידה מקצועיות.

#### מבוא

פיתוח סגל חינוכי באמצעות בניית קהילות למידה מקצועיות (PLC: Professional Learning Communities) נחשב לדרך יעילה לקידום מקצועי של מורים וללמידה ארגונית (Senge, 1994; Sergiovanni, 1994). באנגליה התפתחה המגמה הזו כחלק מפעילות התנועה לשיפור בתי הספר (Hargreaves, 1994), ובארצות-הברית היא התפתחה כחלק מפעילות התנועה להבניה מחדש של בתי הספר (Lieberman, 1995). מגמה זו התחזקה בשנות האלפיים בעקבות הביקורת על דגמי הפיתוח המקצועי של המורים, ולפיה דגמים אלה מקוטעים ואינם רלוונטיים לבעיות האמיתיות שהמורים מתמודדים עימן. באותן השנים התגבשה ההבנה כי קהילות למידה מקצועיות מספקות למורים הזדמנויות לעבודה שיתופית שאינה כפויה, כמו גם את היכולת לחלוק עם עמיתים את הידע המקצועי האישי ולעשותו לידע ציבורי שאפשר לבקרו ולאששו (Lieberman, 2000; Lieberman & Pointer Mace, 2008, 2010). בקהילות הלמידה המקצועיות שהתפתחו בולטת העובדה שהחקר השיתופי של קבוצות מורים מתמקד בנושאים פרקטיים. עניינה של סוגה מחקרית זו הוא חקר העשייה, והיא תוצר של מהפך אפיסטמולוגי בתפיסת הידע הגלום בעשייה עצמה (Argyris & Schön, 1974, 1978; Schön, 1983, 1987). חקירה כזו מעוגנת בגישות קונסטרוקטיביסטיות חברתיות בנושא הלמידה, והיא עולה בקנה אחד עם הקריאה לאמץ גישה חקרנית כוללת בתהליכי ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים. את הקריאה הזו העלו לפני למעלה מעשור החוקרות קוכרן-סמית וליטל, ומאז הן פיתחו את

עמדתן וביטאו אותה בכמה פרסומים (Cochran-Smith, 2003; Cochran-Smith & Lytle, 1999, 2004, 2009a, 2009b). שתי החוקרות קוראות לאמץ עמדה חקרנית (inquiry stance) בתהליכי למידה של מורים ולקיים פעילות מתמשכת של קהילות חקר מוסדיות.

### הגדרות ויעדים

ההסכמה הגורפת בדבר חשיבותן של קהילות הלמידה לפיתוחם המקצועי של המורים הביאה להתפתחותן של קהילות למידה רבות בבתי ספר ובמוסדות חינוך רבים בעולם. יש כמה הגדרות ותיאורים של קהילות אלו, ובכל אחד מהתיאורים מודגש היבט אחר שלהן. כך למשל בהסתמכם על חוקרים אחרים (Mitchell & Sackney, 2000; Toole & Louis, 2002), סטול ואחרים (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006) מתארים קהילות למידה מקצועיות של מורים בדרך המדגישה את האופי הביקורתי, הרפלקטיבי והשיתופי של חקירת המורים את עשייתם: "קבוצת אנשים אשר חוקרים את עשייתם ומשתפים את עמיתיהם בעשייה באופן ביקורתי, רפלקטיבי, שיתופי, מכיל, מכוון למידה ומקדם צמיחה" (עמ' 223, תרגום שלי, ר"ז).

בסקירה מקפת של קהילות מורים לומדות מדגישות בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר (2011) את ההיבט השיתופי של הלמידה. לפי הגדרתן, קהילת למידה מקצועית היא קבוצה של אנשי מקצוע שבוחנים באופן משותף את הידע שלהם ודנים בו במטרה להתפתח מבחינה מקצועית ולשפר את מומחיותם ואת הישגי התלמידים. לחברי הקהילה יש חזון משותף, הם תומכים זה בזה ועובדים כקבוצה בצוותי שיתוף פעולה [...]. להגשמת החזון ולהשגת המטרות המשותפות. (שם, עמ' 1)

בסקירתן הן מבחינות בין קהילות למידה המשרתות שלושה סוגים של יעדים: (א) בחינה עצמית של החברים בהן את עשייתם כדי לשפר את למידת התלמידים (Greene, 2007; McLaughlin, 2006; Talbert, 2006); (ב) למידה שהחברים חווים והשפעתה עליהם כלומדים (DuFour, 2004; Haberman, 2004; Hord, 1997, 2004; Hord & Hirsh, 2008; McGregor, Hooker, Wise, 2010; Devlin, 2010); (ג) קהילות שיעדיהן מוגדרים בהקשר רחב יותר משל הקהילה המצומצמת או הכיתה. קהילות אלו מתמקדות ביצירת תרבות מוסדית שיתופית החותרת לשיפור הישגי הלומדים. חלק מהחוקרים טוענים שפעולותיהם של מורים מחוץ למסגרת הכיתה - בהבניית בית הספר, בפיתוחם המקצועי של המורים ובלמידת התלמידים - חשובות לא פחות מפעולותיהם בכיתה (Seashore, Anderson, & Riedel, 2003). יעדים רחבים כאלה מושגים במרחב הבית-ספרי באמצעות אימוץ גישה מקצועית המתמקדת בלקוחות, חקירה ורפלקציה של מורים ויצירת קשרים ביניהם: "תרבות בית-ספרית רחבה העושה את שיתוף הפעולה לרצוי, מכיל, ייחודי, מתמשך וממוקד בבחינה ביקורתית של העשייה במטרה לשפר את הישגי הלומדים" (שם, עמ' 3. תרגום שלי, ר"ז).

וסטהיימר (Westheimer, 2008) סוקר את יעדי הקהילות שהוזכרו בפרסומים קודמים. הוא מונה שישה יעדים של פעילות קהילות למידה של מורים: קידום למידת תלמידים, יצירת תרבות של חקירה אינטלקטואלית בבית הספר, קידום למידה שיתופית של מורים כתנאי

מוקדם לפיתוח מנהיגות, הקטנת תחושת הניכור והבדידות של מורים כתנאי מוקדם ללמידתם, קידום למידת מורים טירונים וקידום התנהלות דמוקרטית וצודקת בבית הספר.

### מאפיינים ודגמים ארגוניים

- בתיאורי קהילות הלמידה המקצועיות של מורים מופיעים כמה מאפיינים משותפים:
- חזון חינוכי, נורמות וערכים המשותפים לחברי הקהילה (Birenbaum, Kimron, Shilton, & Shahaf-Barzilay, 2009; Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, & Wallace, 2005; Hord, 2004; King & Newmann, 2001; Louis & Marks, 1998; Westheimer, 1999; Bolam et al., 2005);
  - אחריות קולקטיבית לשיפור ההוראה ולשיפור למידת התלמידים (Louis, 2008; Louis & Marks, 1998; McLaughlin & Talbert, 2006; Stoll et al., 2006);
  - למידה תוך כדי חקירה ודיאלוג רפלקטיבי המתאפיינת בהפיכת הידע הפרטי לידע כללי-ציבורי (Louis & Kruse, 1995; Newmann, 1996);
  - למידה המתאפיינת באמון ובכבוד הדדי (DuFour, 2004);
  - למידה המתאפיינת בשותפות, בשיתוף פעולה ובתחושה של תלות הדדית בין הלומדים (DuFour, 2004; Louis & Marks, 1998; Stoll et al., 2006).
- המאפיינים הללו שזורים במגוון דגמים ארגוניים של קהילות למידה מקצועיות של מורים. בלנגה ואחרות (2011) זיהו בספרות המחקר ארבעה דגמים:
- א. **קהילה בית-ספרית** - בקהילה הזו שותפים כל המעורבים בבית הספר הנפגשים באופן שיטתי. המפגשים ביניהם מתמשכים ומבוססי חקר, ותוצרי המפגשים מתבטאים בשגרת העשייה (Bogler & Somech, 2004);
  - ב. **קהילה ממוקדת תוכן** - בקהילה הזו שותפים מורים מכמה דיסציפלינות או מורים מדיסציפלינה אחת. בדרך כלל היא תוצר של יוזמה חיצונית, ומנהל הקהילה הוא "איש מבחוץ" (מרגולין, עזר וקרטון, 2002; Greene, 2007);
  - ג. **קהילה מקוונת** - קהילה זו יכולה להיות פורמלית או לא פורמלית, ושותפים בה בעלי עניין. את הקהילה מנהל מומחה, והיוזמה להקמתה יכולה להיות של בעלי העניין עצמם (גולדשטיין, סימקה וקוזמינסקי, 2004);
  - ד. **קהילה תקופתית בעלת עניין משותף** - בקהילה הזו משתתפים בעלי עניין, והם מנהלים אותה בהתנדבות. הסיבה להקמת הקהילה היא העניין המשותף של החברים בה (McGregor et al., 2010).
- אשר ליוזמה להקמת הקהילות ולהפעלתן, מטוסוב ואחרים (Matusuv, von Dyke, & Han, 2013) מבחינים בין קהילות לומדים אינסטרומנטליות לבין קהילות לומדים "אוטולוגיות". אם את קהילות הלומדים האינסטרומנטליות מפעיל גורם מבחוץ לקהילה, הרי בקהילות מורים אוטולוגיות חברי הקהילה הם אלה אשר מפעילים אותה, קובעים מטרות, מספקים הדרכה ומגדירים למידה מהי ואת הדרכים להערכתה.



## הפעילות המתבצעת בקהילות

קהילות הלמידה המקצועיות של מורים נבדלות זו מזו לא רק במאפיינים ובדגמים הארגוניים שלהן, אלא גם בפעילות העיקרית המתבצעת בהן ובמכוונותן לפעילות זו. בהקשר הזה אפשר להבחין בין ארבעה טיפוסים קהילות: (א) אלו המתמקדות בפעילות של חקירה משותפת; (ב) אלו שהמכוונות העיקרית שלהן היא לעשייה; (ג) אלו המכוונות בעיקר לכתיבה; (ד) אלו שעיקר מכוונותן הוא לקיום שיח. להלן מתוארים ארבעת סוגי הקהילות והרציונל לפעילותן.

### קהילות למידה מכוונות חקירה

כוכרן-סמית וליטל, שתי חוקרות שעסקו לא מעט בבחינת קהילות למידה מקצועיות של מורים (Cochran-Smith & Lytle, 1990), תופסות קהילה כזו כ"קהילת חקר" (inquiry community): קהילה שמתקיימים בה תהליכי חקירה מגוונים, ובאלה נוצר ומומשג ידע מקומי על אודות העשייה. נקודת המוצא שהובילה את החוקרות האלו בתיאור קהילות למידה "מכוונות חקירה" היא ההבחנה בין שלושה סוגים של ידע מקצועי: ידע לצורך עשייה, ידע בעשייה וידע על עשייה. כל אחד מסוגי הידע האלה מכתב פעילות אחרת של למידת מורים. (א) "ידע לצורך עשייה" (knowledge for teaching) הוא ידע פורמלי, תוצר של חקר שמתקיים בדרך כלל במוסדות אקדמיים ומהווה בסיס לעשייה. את הידע הזה מתווכים למורה בדרך כלל מומחים הנמצאים מחוץ למערכת הבית-ספרית. שני הסוגים האחרים של ידע מקצועי נוצרים ומומשגים במהלך ההוראה. (ב) "ידע בעשייה" (knowledge in teaching) הוא ידע אשר חבוי בעשייה עצמה ומנחה את פעולת המורה בלי שהלה מודע לכך. ידע זה נחשף וניתן להמללה כאשר המורה מהרהר על אודות עשייתו, ולכן לעיתים הוא מכונה "ידע פרקטי אישי" (Clandinin & Connelly, 1987; Elbaz, 1983). (ג) "ידע על העשייה" (knowledge of teaching) נוצר אף הוא במהלך העשייה; אולם אף שידע זה נוצר בסיטואציה ספציפית, אפשר להכליל ולהמשיג אותו. זהו סוג הידע אשר נמצא בבסיס התפיסות התיאורטיות והפרשניות של מורים, בעת שהם ממשיגים את עשייתם וקושרים אותה לסוגיות כלליות (אינטלקטואליות, חברתיות ופוליטיות) ולעבודתם של אחרים (מורים, הוגים וחוקרים). ידע על העשייה נוצר בתהליך למידה דיאלקטי שיתופי המתרחש בקהילה חוקרת, קהילה שהגבול בה בין העשייה לבין המחקר הוא רופף. את הלמידה אשר מאפיינת את קהילות החקר של מורים מדריכה עמדה "חקרנית" (inquiry as stance):

מורים ופרחי הוראה המאמצים עמדה חקרנית בקהילות חקר כדי ליצור ידע מקומי, לחזות וליצור תיאוריה על אודות עשייתם ולפרש ולחקור תיאוריה ומחקר של אחרים. הרעיון שהעשייה של קהילת חקר היא גם חברתית וגם פוליטית מהותי לגישה זו וכרוך בהצגת הבעייתיות של ההסדרים הקיימים בבית הספר, של הדרכים שבהן ידע נבנה, מוערך ונעשה שמיש, ושל הבעייתיות הקשורה בתפקיד המורים כיחידים וכקבוצה בהחדרת שינוי (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 289; תרגום שלי, ר"ז).

לחקירה המתרחשת בקהילת חקר יכולים להיות כמה פנים - רפלקציה ביקורתית, תיאור אתנוגרפי, מחקר פעולה, מחקר עצמי וכן הלאה. בקהילת חקר כזו מתקיים דיאלוג בין המשתתפים, והוא תורם להכללה, להמשגה וליצירת ידע. קהילות חוקרות של מורים שבמסגרתן נוצר ידע על העשייה מתקיימות במסגרות שיתופיות שונות: בשותפות בין מורים לבין אנשי אקדמיה בבתי ספר לפיתוח מקצועי (PDS) ובשותפות של מורים בלבד ברשת מקומית, אזורת או ארצית.

#### קהילות למידה מכוונות עשייה

לייב וונגר (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) תיארו סוג אחר של קהילה - "קהילת עשייה" (community of practice). קהילה זו נמצאת בעולם הממשי (בכיתה, בבית הספר), והשותפים בה הם אנשי מעשה. לחברים בקהילת עשייה יש נושא משותף שהם עוסקים בו: את משמעותו הם מבררים ביניהם במשא ומתן, וממנו נגזרת פרקטיקת העשייה. חברי הקהילה מגדירים את המשימה המשותפת שלהם, והם גם אלה שקובעים את אופן הדיווח על אודות הצעדים להשגת המטרה. היעד העיקרי של הקהילה הזו הוא שיפור העשייה. מאפיין בולט של "קהילת העושים" הוא פיתוח מאגר של משאבים המשמשים את כל החברים בקהילה - שפה, כלים, שגרות של עבודה וכן הלאה. הלמידה בקהילת עשייה כרוכה בשימוש החברים במאגר הזה ובהשתלבות שלהם בקהילה. מושג מפתח שטבעה ג'ין לייב בהקשר הזה הוא "השתתפות פריפריאלית לגיטימית" (LPP: Legitimate Peripheral Participation). מושג זה מתאר את ההיטמעות ההדרגתית של איש המעשה הלומד בקהילת העושים - תחילה כשוליה בה ולבסוף כשותף מלא. תהליך ההיטמעות בקהילת העושים הוא גם תהליך ההבניה של זהות מקצועית: באמצעות משא ומתן עם אחרים היחיד מנסה להעניק משמעות לניסיון שלו הנרכש בעשייה (Wenger, 1998).

#### קהילות למידה במסגרת קבוצות כתיבה

טיפוס אחר של קהילות למידה נוצר במסגרת "קבוצות כתיבה" (writing groups). קהילות אלו התפתחו כחלק מהתנועה להבניה מחדש של בתי הספר: הן מתמקדות בלמידה על אודות תהליך הכתיבה, וזאת על מנת להבנות פרקטיקות של "הובלת כתיבה" ולשפר את יכולת הכתיבה של התלמידים ושל המורים עצמם. חלק מקבוצות הכתיבה מתמקדות בהוראת כתיבה בבית הספר (Lieberman, 2009; Lieberman & Grolnick, 1996; Lieberman & Miller, 1999; Lieberman & Wood, 2003). קהילות מסוג זה מצויות בבסיסם של כמה פרויקטים וגופים בארצות-הברית, כמו למשל פרויקט הכתיבה הלאומי (NWP: National Writing Project) והמכון למונהיגות ולרשתות עבודה של מורים (TNLI: Teachers Network Leadership Institute). "קהילות כתיבה" אחרות התפתחו מחוץ לבית הספר במוסדות אקדמיים. קהילות אלו הן תולדה של התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה ושל תהליך האקדמיזציה במכללות, לרבות במוסדות להכשרת מורים. תהליך זה הכתיב לחברי סגל ההוראה במכללות לחינוך דרישות למחקר ולכתיבה אקדמיים שלפני כן לא נדרשו מהם (Gere, 1987). כחלק מהניסיון לפתח את היכולות האלו הוציעה קבוצה של חוקרים אוסטרלים לקיים קבוצות כתיבה במסגרת

הפעילות של המוסדות האקדמיים (Badley, 2009; Boud & Lee, 1999; Lee & Boud, 2003). לפי באוד ולי (Boud & Lee, 1999), הצלחתן של קבוצות כתיבה אלו תלויה בקיומם של שלושה עקרונות: (א) עקרון ההדדיות - יכולתם של המשתתפים בקבוצה להציג בפתיחות את תוצרי הכתיבה שלהם ולהגיב בפתיחות לתוצרי הכתיבה של המשתתפים האחרים; (ב) "עסקים כרגיל" - שילוב פעילותן של קבוצות הכתיבה בהתנהלות השגרתית של המוסד האקדמי; (ג) עיסוק בהיבטים רגשיים של תהליך הכתיבה (חשש מהמסתורין האופף את תהליך הכתיבה, העונג הכרוך בסיפוק התשוקה לכתוב ובטיפוח זהות של חברים במועדון ה"מפרסם" וכן הלאה). חוקרים אשר מצדדים בלמידה מקצועית תוך כדי השתתפות בקהילות כתיבה במוסדות אקדמיים, עוסקים בכמה היבטים של תהליך הכתיבה. חלק מהחוקרים האלה קושרים בין תהליך הכתיבה לתהליך המחקר. בהקשר הזה בדלי (Badley, 2009) טוען שכתבה אקדמית אינה סיכום המנוסח בסיומו של מחקר (writing up), אלא פעילות אקטיבית - אישית, יצירתית וביקורתית - המלווה את המחקר מראשיתו. כתיבה כזו היא תהליך קונסטרוקטיבי של פירוק והבניה מחדש אשר מחייב שיתוף של עמיתים וקוראים. שטיימן, גדרון ואילון (Shteiman, 2013, & Eilon, 2013) תופסות את הכתיבה כתהליך המורכב משני תהליכים: (א) דיאלוג עם ה"עצמי" לצורך העצמה ושחרור; (ב) דיאלוג עם ה"אחר" לצורך תקשורת. השיח בקבוצות כתיבה מבטא בעיקר דיאלוג עם ה"אחר הביקורתי", והוא מסייע למסגר מחדש ידע קיים.

#### קהילות למידה המתקיימות במסגרת קהילת שיח

סוג נוסף של קהילות למידה מתקיים במסגרת "קהילת שיח" (discourse community). קהילות אלו התפתחו מסוגים אחרים של קהילות - קהילות "דיבור" (Hymes, 1972) וקהילות "פרשניות" (Fish, 1980). אם קהילות דיבור מתאפיינות בתקשורת בשפה מסוימת ובקרבה פיזית בין הדוברים, הרי קהילות שיח מתאפיינות בכך שהשיח הדבור יוצר אותן. לעיתים השיח בהן מתמקד בניתוח טקסטים כתובים, ותוצריו מתבטאים בכתיבה. אם בקבוצות כתיבה הכתיבה היא תוצר של חקירה, הרי בקהילות שיח הכתיבה היא תוצר של השיח. סוילס (Swales, 1987) הגדיר כמה מאפיינים של קהילות שיח:

- א. הן מבוססות על תחום עניין משותף;
- ב. יש להן מנגנונים המאפשרים תקשורת - בפורומים, במפגשים, ברשתות חברתיות וכן הלאה;
- ג. הן מספקות למשתתפים מידע ומשוב (למטרות מגוונות);
- ד. הן מייצרות שיח;
- ה. הן מייצרות שפה ומונחים אופייניים;

ו. המשתתפים בהן מגוונים - טירונים ומומחים, מעורבים יותר ומעורבים פחות וכן הלאה. בשנות התשעים של המאה ה-20 הרחיב סוילס את ההגדרה ותיאר את קהילת השיח כ"קהילת שיח של מקום" (place discourse community) - קהילה מקומית שהקשר בין משתתפיה מתקיים הן בדיבור והן בכתיבה, והיא כוללת סממנים של קהילת עשייה קונסטרוקטיביסטית

חברתית (Swales, 1998). השינוי בהגדרה מאפשר להבהיר איך קהילה משכפלת את עצמה ואיך חברים חדשים נטמעים בתוכה - באמצעות קריאה, כתיבה או השתתפות כשוליות. ביופורט (Beaufort, 1997) תופסת קהילות שיח כישויות חברתיות המשפיעות על כתיבה. גם היא מדגישה את האינטראקציה המתקיימת בקהילות האלו בין שפה דבורה לשפה כתובה ואת החשיבות של מערכת הערכים והנורמות שהקהילה מאמצת. ביופורט טוענת שהשתתפות בקהילת שיח מחייבת משא ומתן בין הערכים והמיומנויות של כל אחד מהמשתתפים לבין אלה המאפיינים את קהילות השיח: "קהילות שיח הן ישויות חברתיות שמתרחשות בתוכן פרקטיקות של כתיבה בעלות אופי מסוים, ומחוץ לגבולותיהן מתקיימות פרקטיקות כתיבה אחרות" (שם, עמ' 518, תרגום שלי, ר"ז).

### קהילות למידה מקצועיות של מורי מורים

הרעיונות על אודות למידה בקהילות חקר המבוססת על עמדה חקרנית חלחו גם לתחום הפיתוח המקצועי של מורי מורים. על סמך המעקב המתמשך שלה אחר קהילות חקר הפועלות ברוח זו, קוכרן-סמית טוענת שהרעיון רלוונטי ואפילו חיוני לפיתוחם המקצועי של מורי מורים במכללות ובאוניברסיטאות. לטענתה, לא רק מורי מורים בכירים צריכים לאמצו, אלא על כל המעורבים בהכשרת מורים לעשות זאת (כמו למשל מורים מאמנים ומדריכים) גם אם אינם בעלי "סטטוס אקדמי מלא" (Cochran-Smith, 2005). רעיונות אלה הפכו רווחים יותר ויותר, וניסיונות לפתח קהילות למידה חקרניות של מורי מורים נעשו בכמה מדינות: נורבגיה (Tarron & Homesland, 2001), אוסטרליה (Gore & Morrison, 2001), ארצות-הברית (Patterson, Michelli, & Pacheco, 1999; Villegas & Lucas, 2002) וגם בישראל (Ben-Peretz & Silberstein, 2002; Golan & Reichenberg, 2015).

בשלב מאוחר יותר הניסיונות הללו לוו במחקרים שבחנו את תרומתן של קהילות הלמידה החקרניות לפיתוח המקצועי של מורי מורים (Stoll et al., 2006), לצמיחה אישית, חברתית ורגשית שלהם (Desimone, 2009), לבניית זהותם המקצועית (Reynolds, Murrill, & Whitt, 2006), לעריכת שינוי מערכתי במוסדות להכשרת מורים (Harris, 2011), לפיתוח תרבות מוסדית של חקר ולהגברת הגיבוש הצוותי (Jurasaitė-Harbisson & Rex, 2010). גם בארץ נערכו מחקרים שבחנו את תרומתן של קהילות למידה מקצועיות של מורים. כך למשל ברק, גדרון וטורניאנסקי בחנו באמצעות סיפוריהן האישיים את מעורבותן בקהילה שעסקה בפיתוח תוכנית הכשרה למורים בחינוך המיוחד (Barak, Gidron, & Turniansky, 2010). מחקרן התמקד בבחינת המשמעות של עבודת צוות בקהילת מורי מורים בבניית תיאוריה שעניינה עשייה שיתופית. במחקר אחר חקרו ברודי והדר את תרומתה של קהילת למידה של מורי מורים באחת המכללות לעריכת שינוי פדגוגי בתחום החינוך לחשיבה (Brody & Hadar, 2015). החוקרים בחנו שתי תרומות למשתתפים בקהילה: תרומה אישית ותרומה קולקטיבית. הם זיהו רצף של ארבעה שלבים בהתפתחות של מורי מורים במהלך השתתפותם במפגשי הקהילה:

התלהבות וסקרנות, נסיגה מיעדי הקהילה, פרישה ממנה או לחלופין הכרה בערך המוסף של הלמידה במסגרת זו, ולבסוף אימוץ יעדי הקהילה ועריכת שינוי במוסד כולו. קהילות נוספות של מורי מורים שנחקרו בארץ היו קהילות מקוונות (גולדשטיין ואחרות, 2004) וקהילות העוסקות בפיתוח תוכניות לימודים (מרגולין ואחרות, 2002). שכיחותן הגוברת של קהילות הלמידה המקצועיות של מורי מורים לוותה בפעילות מחקרית. הגיליון הנוכחי של דפים מציג אוסף של מחקרים עדכניים בנושא זה.

## מקורות

- בלנגה, א', לנדלר-פרדו, ג' ושחר, מ' (2011). **קהילות מורים לומדות**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.  
גולדשטיין, א', סימקה, מ' וקוזמינסקי, ל' (2004). התרומה של שיח מקוון לפיתוח קהילה לומדת. **סקריפט**, 7-8, 103-126.
- מרגולין, א', עזר, ח' וקרסון, ר' (2002). קהילות מורים מקצועית המתכננת תכנית לימודים במהלך פעולה: הרובד הגלוי והרובד הסמוי. **דפים**, 34, 107-134.
- Argyris, G., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Argyris, G., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Badley, G. (2009). Academic writing: Contested knowledge in the making? *Quality Assurance in Education*, 17(2), 104-117.
- Barak, J., Gidron, A., & Turniansky, B. (2010). 'Without stones there is no arch': A study of professional development of teacher educators as a team. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 275-287.
- Beaufort, A. (1997). Operationalizing the concept of discourse community: A case study of one institutional site of composing. *Research in the Teaching of English*, 31(4), 486-529.
- Ben-Peretz, M., & Silberstein, M. (2002). Creating a community of teacher educators. In H. Christiansen & S. Ramadevi (Eds.), *Reeducating the educator: Global perspectives on community building* (pp. 185-198). Albany, NY: SUNY Press.
- Birenbaum, M., Kimron, H., Shilton, H., & Shahaf-Barzilay, R. (2009). Cycles of inquiry: Formative assessment in service of learning in classrooms and in school-based professional communities. *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 130-149.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report (RR-637). Bristol, UK: University of Bristol.

- Boud, D., & Lee, A. (1999, December). *Promoting research development through writing groups*. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne, Australia.
- Brody, D. L., & Hadar, L. L. (2015). Personal professional trajectories of novice and experienced teacher educators in a professional development community. *Teacher Development, 19*(2), 246-266.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies, 19*(6), 487-500.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 19*(1), 5-28.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 219-225.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher, 19*(2), 2-11.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24*, 249-305.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of research of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 601-649). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009a). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009b). Teacher research as stance. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 39-49). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership, 61*(8), 6-11.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gere, A. R. (1987). *Writing groups: History, theory, and implications*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Golan, M., & Reichenberg, R. (2015). Israel's MOFET Institute: "Community of communities" for the creation and dissemination of knowledge of teacher education. In C. J. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (Part C, pp. 299-316). Bingley, UK: Emerald.

- Gore, J. M., & Morrison, K. (2001). The perpetuation of a (semi-)profession: Challenges in the governance of teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 17(5), 567-582.
- Greene, W. (2007). *Building a professional learning community for teachers of Hebrew*. New York: Coalition of the Advancement of Jewish Education.
- Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2011). Reforming systems: Realizing the fourth way. *Journal of Educational Change*, 12(2), 159-171.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: What are they and why are they important? *Issues... about Change*, 6(1), 71-82.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (pp. 5-14). New York: Teachers College Press; Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Hord, S. M., & Hirsh, S. A. (2008). Making the promise a reality. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, & R. W. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp. 23-40). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Jurasaitė-Harbišon, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277.
- King, M. B., & Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 86-93.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lee, A., & Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: Research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187-200.
- Lieberman, A. (1995). *The work of restructuring schools: Building from the ground up*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- Lieberman, A. (2009). Inquiring teachers: Making experience and knowledge public. *Teachers College Record*, 111(8), 1876-1881.

- Lieberman, A., & Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 98(1), 7-45.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers – transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 77-88.
- Lieberman, A., & Wood, D. R. (2003). *Inside the National Writing Project: Connecting network learning and classroom teaching*. New York: Teachers College Press.
- Louis, K. S. (2008). Creating and sustaining professional communities. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, & R. W. Cole (Eds), *Sustaining professional learning communities* (pp. 41-57). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and communities: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Crown Press.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Matusov, E., von Dyke, K., & Han, S. (2013). Community of learners: Ontological and non-ontological projects. *Outlines: Critical Practice Studies*, 14(1), 41-72.
- McGregor, D., Hooker, B., Wise, D., & Devlin, L. (2010). Supporting professional learning through teacher educator enquiries: An ethnographic insight into developing, understandings and changing identities. *Professional Development in Education*, 36 (1-2), 169-195.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Newmann, F. M. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patterson, R. S., Michelli, N. M., & Pacheco, A. (1999). *Centers of pedagogy: New structures for educational renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Reynolds, T., Murrill, L. D., & Whitt, G. L. (2006). Learning from organizations: Mobilizing and sustaining teacher change. *The Educational Forum*, 70(2), 123-133.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



- Seashore, K. R., Anderson, A. R., & Riedel, E. (2003, January). *Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming*. Paper presented at the 17th conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Rotterdam, the Netherlands.
- 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.
- Shteiman, Y., Gidron, A., & Eilon, B. (2013). Writing, knowledge, and professional development of teacher educators. In M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg, & S. Shimoni (Eds.), *Teacher educators as members of an evolving profession* (pp. 169-188). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Swales, J. (1987, March). *Approaching the concept of discourse community*. Paper presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication, Atlanta, GA.
- Swales, J. (1998). *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tarrou, A. L. H. S., & Holmesland, I. (2001). Institutionalising research in teacher education: The creation of a research centre as a means of lifelong learning for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 67-76.
- Toole, J. C., & Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood, P. Hallinger, G. C. Furman, K. Riley, J. MacBeath, P. Gronn, & B. Mulford (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 245-279). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally response teachers: A coherent approach*. Albany, NY: SUNY Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Westheimer, J. (1999). Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 71-105.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 756-783). New York and Abingdon, UK: Routledge.

## קהילות לומדות של מורי מורים בראי התיאוריה החברתית-תרבותית

### מיכל צלרמאיר

#### תקציר

המאמר דן במושג **קהילות לומדות** בהקשר של הכשרת מורים. מושג זה מבטא את הרעיון של למידת מורים במהלך חייהם המקצועיים, מגמה אשר מושפעת כיום בעיקר מתיאוריות ניהול התומכות בלמידה ארגונית-מוסדית. במאמר נטען שהבסיס המתאים ביותר להבנה ולחקירה של קהילות לומדות הוא התיאוריה החברתית-תרבותית. ונסקרים בתחילת המאמר מוצגת התיאוריה החברתית-תרבותית (תיאוריית הפעילות), ונסקרים החוקרים המרכזיים בנושא הקהילות הלומדות אשר מאמצים את התיאוריה הזו. לאחר מכן מתוארת צמיחתו של המושג "קהילות לומדות" בהקשר תיאורטי זה, ומוצגים היתרונות שהוא מציע לאלה החוקרים את הלמידה של מורי מורים במסגרת עבודתם. המאמר מתאר בקצרה את גלגוליה של התיאוריה החברתית-תרבותית במאה השנים האחרונות ומתמקד בחוקרים עכשוויים, כאלה המשתמשים בה כדי לבחון קהילות לומדות של מורי מורים אשר מקיימות מפגשים (פנים אל פנים או וירטואלית). המאמר מתמקד בדגמים של אנגסטרם וונגר, שכן כל אחד מהם משמש מעין "עדשה" המאפשרת לזהות ולבחון את פעילויותיהן, מאפייניהן והתפתחותן של הקהילות כאתרים של למידה.

**מילות מפתח:** חפצי גבול, למידה מתרחבת, מורי מורים, קהילות לומדות, תיאוריה חברתית-תרבותית.

#### מבוא

בשלושים השנים האחרונות התיאוריה החברתית-תרבותית, המכונה גם "תיאוריית הפעילות" (AT: Activity Theory), היא הבסיס העיקרי לפיתוח ולחקר של סביבות למידה חברתיות. את התיאוריה הזו פיתחו לב ויגוצקי, תלמידיו (ברוסיה) ותלמידיהם של תלמידיו (בעולם המערבי). בשנות השמונים והתשעים של המאה ה-20, בעת שרעיונותיו של ויגוצקי סיפקו רוח גבית לפרויקטים גדולים של בניית קהילות למידה עבור תלמידים, פיתח הדור השלישי של חסידי אותה האסכולה מודלים לבניית קהילות עשייה במקומות עבודה; זמן קצר לאחר פרסום המודלים האלו הם הותאמו ללמידה של מורים ומורי מורים.

מאמר זה סוקר את התיאוריה החברתית-תרבותית ואת גלגוליה. הוא מנסה להסביר את המודלים והמושגים שפותחו על בסיס תיאוריה זו, כמו גם את שיטות המחקר המשמשות חוקרים אשר בוחנים קהילות למידה של מורי מורים. כיוון שתיאוריה זו אינה פשוטה וכוללת מושגים רבים, המאמר מציג שפע של מראי מקום המאפשרים למתעניינים להעמיק בחקר כל מושג.

## התיאוריה החברתית-תרבותית

ויגוצקי ותלמידיו

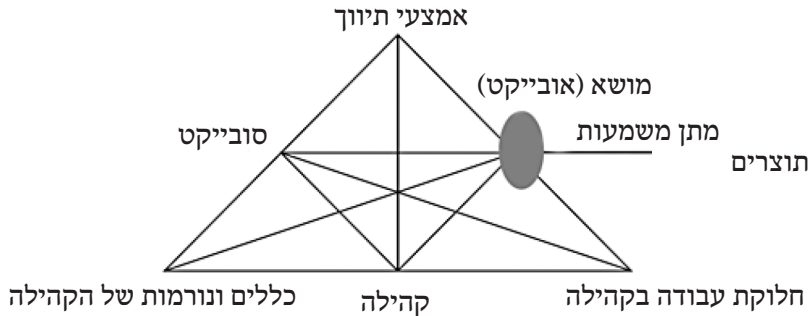
לב ויגוצקי, אבי התיאוריה החברתית-תרבותית, נולד ב-1896 בבלארוס למשפחה יהודית. אף שלא למד פסיכולוגיה, עבד כפסיכולוג בשנים שלאחר המהפכה הבולשביקית ובעשר השנים הראשונות לשלטונו של סטלין. ויגוצקי פרסם מספר רב של מאמרים - חלקם בעצמו ואחרים עם תלמידיו. הוא נפטר במוסקבה ממחלת השחפת בהיותו בן 37 בלבד.

ויגוצקי כתב הרבה על אודות חשיבות השפה וראה בה את ההמצאה האנושית החשובה ביותר. לפי תפיסתו, השפה היא הגורם אשר אפשר את ההתפתחות החברתית-תרבותית של האנושות. בהקשר הזה התמקד ויגוצקי ביכולתה של השפה לתווך את היכולות המנטליות של ילדים; ייתכן שלו לא מת בגיל כה צעיר, היה עוסק בהמשך גם בלמידת מבוגרים (ואולי אף בלמידת מורים). במאמרים רבים הוא הדגיש את חשיבות השיח הבין-אישי ללמידה, וזאת כחלק מאמונתו כי התפתחות קוגניטיבית נובעת מהיותו של האדם יצור חברתי. התהליך החברתי הוא דיאלקטי: הילד לומד ומתפתח באמצעות חוויות של פתרון בעיות עם אדם אחר (הורה או מורה). ויגוצקי (2004) מדגיש שהחוויות האלו מאפשרות לילד ללמוד את הכללים התרבותיים של פתרון בעיות, תהליך המצריך שימוש בכלים מוחשיים ואינטלקטואליים. תחילה הלמידה נעשית בדרך של תצפית וחקיו, ומאוחר יותר התלמיד מקבל אחריות למעשיו: "כל תפקוד בהתפתחות התרבותית של הילד מופיע פעמיים. לראשונה ברמה החברתית ולאחר מכן ברמה האישית. תחילה בין אנשים ואחר כך בתוך הילד [...] מקורם של כל התפקודים הגבוהים הוא ביחסים הממשיים בין בני האדם". הציטוט שלעיל מדגים את אמונתו של ויגוצקי בכוחה של הלמידה החברתית, אולם את השפעותיה של למידה זו הוא בדק רק באינטראקציה בין ילד אחד לבין מבוגר אחד (כלומר הוא לא בחן את הלמידה השיתופית אשר מתקיימת בכיתה או בקהילה). לפי ויגוצקי (שם), תקשורת אנושית וחשיבה מתפתחות בתיוכם של חפצים. בתהליך ההתפתחות התרבותית החפצים המוחשיים נעשים לסימנים תומכי זיכרון (כלים פסיכולוגיים), ואלה מאפשרים ליחיד ולחברה להגדיל במידה ניכרת את מאגר הזיכרון שלהם ולהביע את כוונותיהם. לאחר מותו של ויגוצקי עבר הרעיון הזה שלו עוד שני גלגולים חשובים, גלגולים שהתאפשרו הודות למפגש בין החוקרים הרוסים לבין עמיתיהם במערב (Davydov, 1995). ביטוי לגלגול השני לרעיונותיו של ויגוצקי נמצא בכתביו של תלמידו לאונטיב (Leontyev, 1977) ובמחקרים של מייקל קול (Cole, 1998), עמיתו של לאונטיב בארצות הברית. את תפיסתו בנושא זה כינה קול "תיאוריית הפעילות" (AT: Activity Theory, או CHAT: Cultural-Historical Activity Theory). תיאוריית הפעילות מדגישה את הקשר אשר קיים בין פעילות אנושית מכוונת מטרה לבין המצבים התרבותיים, החברתיים וההיסטוריים שהיא מתרחשת בהם. לפי תיאוריית הפעילות, התרבות האנושית היא מאגר של כלים, חומרים, נרטיבים, אופני השתתפות ודרכי פעולה; מאגר זה מאפשר לשותפים בתרבות האנושית חופש בחירה מסוים, כזה המוגבל לבחירת הכלי והקשר החברתי. דרכי פעולה הן תוצרים של

הרגלים, מצבי רוח, רגישויות ודרכי התבוננות בעולם; מתוך המאגר הזמן של דרכי פעולה אפשריות נבחרות אלו שנתפסות כמתאימות ביותר להגשמת המטרה. רוב הרעיונות הפדגוגיים של ויגוצקי ותלמידיו נחשבו למהפכניים במחצית הראשונה של המאה ה-20. בשנות השמונים והתשעים של המאה הקודמת ניסו ליישם בתחומי ההוראה והלמידה הבית-ספרית, ולשם כך נדרשו התאמות (כמו למשל התמקדות באינטראקציה בין כיתה למורה במקום באינטראקציה בין ילד אחד למבוגר אחד). על מנת לבטא את הקשר הדינמי שבין הוראה ולמידה לבין התפתחות, יש להמיר את הדיון בתכנון לימודים בדיון בפיתוח של סביבות הוראה ולמידה. כל אחד מגלגולי התיאוריה החברתית-תרבותית היווה כר לפעילות מחקרית אינטנסיבית של חוקרים רבים במשך שנות דור, ולכן רבים מזהים בגלגולים האלה שלושה דורות של חוקרים. בתחום של פיתוח סביבות הוראה ולמידה חוקרי הדור השלישי של התיאוריה מתמקדים בפיתוח קהילות שיתופיות לומדות של תלמידים, של מורים, ולאחרונה גם של מורי מורים.

הדור השלישי של התיאוריה החברתית-תרבותית (אנגסטרם ואחרים) הדור השלישי של התיאוריה החברתית-תרבותית החל בשלהי המאה ה-20, והוא מתמקד בקהילות לומדות. בבסיס פעילותו עומדת ההנחה שקהילות היא צורך אבולוציוני של האדם. האדם מנסה לספק את הצורך הזה באמצעות מציאת דרכי תקשורת ואופני התארגנות אשר יאפשרו לו לפתור בעיות פרקטיות, בעיות הנובעות מעצם החיים בקהילה. פעילות זו לפתרון בעיות משדרגת את תהליכי החשיבה של היחיד ושל החברה. התיאורטיקנים והחוקרים המרכזיים בדור השלישי של התיאוריה החברתית-תרבותית מתעניינים בעיקר בלמידה בהקשרים ארגוניים רחבים. לפי תפיסתם, יצירתן של טכנולוגיות המאפשרות תקשורת שיתופית מחייבת הגדרה חדשה ובחינה של המושג "קהילות לומדות". את הדור הזה מובילים שני תיאורטיקנים מרכזיים: ריו אנגסטרם ואטיין ונגר.

אנגסטרם (Engeström, 2001) עיבד את תיאוריית הפעילות והציג דגם המתאר "מערכת של פעילות בין-אישית מורכבת" (activity system) (ראו תרשים 1). דגם זה נועד לאפשר לחוקרים של קהילות לומדות לעמוד על יחסי הגומלין שבבסיס הפעילות המשותפת של חברי הקהילה הלומדת, כמו גם על הקשיים העומדים בפניהם. התגברות על הקשיים האלה יכולה לאפשר לחברי הקהילה לחוות למידה מתרחבת (expansive learning) - למידה אשר גורמת לתמורה בכל הפעילות המשותפת ומשדרגת את כל רכיבי הקהילה הלומדת.



**תרשים 1: מערכת פעילות מורכבת**

- מערכת פעילות מורכבת (עבודה או למידה) כוללת שבעה רכיבים משמעותיים:
- א. סובייקט (פרט או קבוצה) המשתתף בפעילות (עבודה או למידה) - הפרשנות שלו לפעילות היא נקודה המוצא לניתוח הפעילות הזו. הסובייקט אינו בהכרח היוזם או המוביל של הפעילות, אבל הוא גם אינו המושא (האובייקט) שלה. הוא אינו נמצא במרכז, אלא מהווה רכיב אחד מני רבים במערכת מורכבת זו אשר "מסדרגת את עצמה".
  - ב. קהילות שהסובייקט משתייך אליהן ואשר מהוות עבורו מקור לידע ולערכים - קהילות אלו כוללות את הקהילה הלומדת בכיתה, את הקבוצה החברתית בבית הספר או במקום העבודה, את המסגרת המשפחתית והמסורת התרבותית או הדתית שלה, את השכונה שהסובייקט מתגורר בה, את הקהילה החברתית שמשפחתו של הסובייקט משתייכת אליה וקהילות וירטואליות שהסובייקט משתתף פעיל בהן. פעמים רבות קיים קונפליקט בין המסרים של קהילה אחת לאלה של האחרת, ועל הסובייקט להתגבר על הקונפליקט הזה. לשם כך הוא מסתייע באמצעי התיווך העומדים לרשותו.
  - ג. אמצעי תיווך - כלים (מוחשיים או מושגיים) וסימנים שהתרבות האנושית פיתחה באופן קולקטיבי כדי ליצור דרכי תקשורת (לרבות שפה) ולתמוך בזיכרון במהלך הניסיון לפתור בעיות פרקטיות. אמצעי התיווך אמורים לאפשר רפלקציה ושדרוג של החשיבה: הסובייקט משתמש בכלים אשר משנים אותו.
  - ד. כללים לתקשורת ולאופני השתתפות בפעילות בהתאם לנורמות של הקהילה - לעיתים קרובות הכללים ואופני ההשתתפות בקהילה אחת שהסובייקט חבר בה שונים מאלה הנהוגים בקהילה אחרת שהוא חבר בה.
  - ה. חלוקת עבודה בקהילה - חלוקה של התפקידים, הסמכות והאחריות לביצוע הפעילות בין כל המשתתפים בסביבת העבודה או הלמידה (לרבות המנהל או המורה).
  - ו. מתן משמעות - הסובייקט (העובד או הלומד) והקהילה מפרשים את מטרות הפעילות ומעניקים לה משמעות.

ז. תוצרי הלמידה - רפלקציה, הבנה, הרחבת הידע. הלמידה משנה את הסובייקט ואת כל הרכיבים האחרים בסביבת הפעילות.

מערכת הפעילות המורכבת (תרשים 1) היא יחידת הניתוח הבסיסית של הפעילות בכל סביבת למידה - בית ספר, מקום עבודה או סביבת הלמידה בשעות הפנאי. למידה זו מתקיימת באמצעות תקשורת (פנים אל פנים או דיגיטלית), ועל כל תלמיד, מורה, חוקר או מתבונן להניח כי היא אכן מתרחשת. יכולתה של הלמידה האנושית להתקיים בכל סביבה מאפשרת "למידה מתרחבת". למידה כזו מבוססת על חמישה עקרונות:

1. מערכת הלמידה קיימת, ואפשר להנכיח את רכיביה.
2. כל מערכת כזו היא רב-קולית, ואפשר לבטא את הקולות המגוונים הקיימים בה. קיימים הבדלים בין המשתתפים ברקע ובהקשר של הלמידה, ועל המחקרים להתחשב בכך. השונות מייצרת חדשנות, כמו גם קונפליקטים.
3. למערכת הלמידה יש "היסטוריה". את הבעיות והיכולות של המערכת אפשר להבין רק לאחר בחינת ההיסטוריה של הפעילות, של המטרות, של הכלים ושל הרעיונות התיאורטיים שעיצבו את המערכת.

4. בכל מערכת למידה יש סתירות ומתחים, ואלה מעודדים למידה ושינוי במערכת.
5. מערכות מורכבות מתאפיינות במעגלים של תמורות. תמורות אלו הן חלק מתהליך של למידה ושינוי, והודות לכך מתרחבת פעילותן של המערכות.

על מנת לזהות את מעגלי התמורות נדרשות תשובות לארבע שאלות:

- מי הם הסובייקטים, כיצד הם מוגדרים והיכן הם נמצאים?
- מדוע הם לומדים ומה גורם להם להשקיע בלימודים?
- מה הם לומדים מהפעילות? מה הם התכנים והתוצרים של הלמידה?
- כיצד הם לומדים? אילו פעולות ותהליכים כוללת הלמידה?

אנגסטרם מציע להסתייע במטריצה הכוללת את חמשת העקרונות ואת ארבע השאלות. הוא טוען כי על החוקרים להבין את הלמידה המורחבת במערכת הפעילות שהם בוחנים, ולאחר מכן להנכיח את הלמידה הזו באמצעות מחקר. אנגסטרם מציע לערוך מחקר ספירלי מתערב אשר יבחן את הלמידה והשינוי (מחקר פעולה). מחקר כזה יאפשר לא רק להטמיע את הדגם המוצע בקרב קהילת הלומדים, אלא גם להבין את המתחים, הסתירות והבעיות במערכת. תהליך מחקרי של פתרון בעיות עשוי לחולל תמורה בכל רכיבי הדגם המוצע: מטרת הפעילות של הקהילה, שימוש בכלים ובמכשירים, חלוקת התפקידים בקהילה, האינטראקציות בין הסובייקטים ומחויבותו של הסובייקט (תלמיד או מורה) לתהליך ההוראה-למידה.

אנגסטרם ואחרים בחנו את הדגם המתאר מערכת פעילות מורכבת בעיקר בהקשר של למידה בעבודה במערכות ארגוניות מורכבות, כמו למשל מערכת הבריאות בפיןלנד (Engeström, 1998). חוקרי קהילות פנאי השתמשו בדגם המוצע כדי לתאר את הפעילות של מקהלה, תזמורת, קבוצת כדורגל או חבורת רחוב (הם הראו שכולן קהילות לומדות). חוקרי חינוך רבים הסתייעו

בדגם זה כדי לפתח סביבות למידה בית-ספריות ולחקור את הלמידה בתחומי האוריינות (Wells, 2002), הוראת המדעים (Roth & Tobin, 2002), הלמידה הווירטואלית (Barab, Kling, & Gray, 2004; Lim & Hang, 2003; Murphy & Rodriguez-Manzanares, 2008; Nardi, Daniels, Creese, & Norwich, 2000), החינוך המיוחד (בהקשר של עבודת צוותים רב-מקצועיים) (Daniels, Creese, & Norwich, 2000) והפעילות של קהילות לומדות בבתי ספר (Roth & Lee, 2007). גם מחקרים אחדים בנושא הכשרת מורים מבוססים על תיאוריית הפעילות, כמו למשל מחקר שעניינו מהפכת האינטרנט והשפעתה על הכשרת מורים (Rasmussen & Ludvigsen, 2009). חוקרי החינוך ראו בדגם המוצג בתרשים 1 מסגרת מושגית - או "עדשה" (Wilson, 2004) - המאפשרת לנתח נתונים שהתקבלו במחקריהם.

אנגסטרם הופתע מריבוי המחקרים בתחום החינוך שנעזרו בדגם שלו. בהקדמה לאסופת מאמרים בנושא תיאוריית הפעילות בחינוך (Gedera & Williams, 2016) הוא כותב כי מחקרים אלה מלמדים על עוצמתו של הדגם, כמו גם על כך שלמחקר האיכותני יש כלים המאפשרים לבחון פעילות למידה מסוימת הנמשכת לאורך זמן. בחינה זו מסייעת לאתר את הרכיבים המשמעותיים בפעילות, לנתח את האינטראקציות המתקיימות בין הרכיבים, לזהות את הדפוסים המשמעותיים, את הסתירות ואת המתחים בפעילות, ואף לפרש את התמורות המתחוללות במהלכה מנקודת מבטם של הסובייקט הלומד ושל הקהילה (Engeström, 2016). כיוון שהדגם משמש בעיקר כעדשה אנליטית לניתוח נתונים, אנגסטרם מציע לבצע את הניתוח בשני שלבים. בשלב הראשון יש למיין את הנתונים הגולמיים לקטגוריות שמקורן בתיאוריות ב"רמת הביניים" ואשר קיים קשר ישיר בינן לבין ההקשר של המחקר: רגשות, קוגניציה ופעילות; תרבות ארגונית של בית הספר, למידה קהילתית וקיימות; ידע תוכן פדגוגי ותכנון לימודים. אנגסטרם (שם) מציע אפוא שנתונים בתחום החינוך ינותחו תחילה על בסיס מושגים שקיים קשר ישיר בינם לבין לתחום זה. הוא מציע שרק השלב השני של ניתוח הנתונים יתבסס על התיאוריה של קהילות לומדים, כפי שזו מתבטאת בדגם שלו ("משולש"). בשלב הזה מנסים לעמוד על הביטוי לקודקודי המשולש ולצלעותיו בהקשר של המחקר הנדון.

אנגסטרם ואחרים הקימו באוניברסיטת הלסינקי מרכז מחקר הבוחן את הפעילות של קהילות לומדות בעבודה (CRADLE: Center for Research on Activity, Development and Learning). למרכז זה מגיעים חוקרים ממקומות רבים בעולם, והוא עצמו פועל כקהילה לומדת בהתאם לדגם של אנגסטרם. אנגסטרם עצמו (Engeström, 2009) וחוקרים אחרים שוקדים על הרחבת המשולש לדגם מורכב יותר שיאפשר לתאר פעילויות שונות המתבצעות בו-זמנית במקומות שונים ובתרבויות שונות. פיתוח דגם כזה נדרש לנוכח קיומם בעידן הגלובליזציה של ארגוני-על, חברות בין-לאומיות וקהילות חוצות גבולות.

לפי תיאוריית הפעילות, מפגש בין שתי קהילות לומדות מאפשר להבין את התהליך של למידה מתרחבת. ההשפעות ההדדיות יוצרות שינוי בכל אחת מהקהילות: הודות למפגש משודרגת ההבנה של הלומדים בשתי הקהילות, וזו משפרת גם את מעמדם בקהילה. שדרוג ההבנה גם

מביא ליצירת כלים תרבותיים חדשים, לדרכי התארגנות חדשות ולדרכי חיים חדשות בקהילה המשותפת. המפגש בין הקהילות מתרחש באזור הגבול (boundary zone) ביניהן. באזור הזה חברי הקהילה המשותפת מייצרים או מאמצים חפצי גבול (boundary objects) אשר מאפשרים להם לחצות את הגבולות בין הקהילות, ליצור תקשורת בין התרבויות שהן פועלות בתוכן ולאפשר את בנייתה של תרבות שלישית - מרחב חדש להידברות ולבנייה משותפת של משמעות.

בתחום של הכשרת מורים המושגים "אזור גבול" ו"חפצי גבול" (Akkerman & Bakker, 2011a, 2011b; Snoek, 2013) משמשים יותר ויותר להמשגת השוני בין שתי תרבויות שהמתכשרים להוראה אמורים לתפקד בהן, כמו למשל השוני בין תרבות המכללה לבין תרבות בתי הספר המאמנים. שותפויות בין מורי מורים באוניברסיטה או במכללה לבין בתי ספר (Bloomfield & Nguyen, 2015; Fenwick, 2007; Tsui & Law, 2007) כוללות מפגשים בין מורים לבין מורי מורים וסטודנטים המתכשרים להוראה. במפגשים האלה המשתתפים יוצרים שפה משותפת, וזו מסייעת למתכשרים להוראה "לנווט" את הלמידה שלהם (למרות השוני בין שתי הקהילות בכללים, בנורמות ובאופני ההשתתפות המקובלים). חוקרי שותפויות כאלו מרבים להשתמש בדגם המתאר מפגש בין שני "משולשים של אנגסטרם" (Tuomi-Gröhn, Engeström, & Young, 2003): במשולש אחד מוצגת מערכת הפעילות הבית-ספרית (מקום העבודה של הסטודנטים), ובמשולש האחר מוצגת מערכת הפעילות האקדמית במכללה (המקום שהסטודנטים לומדים בו). בכל אחת מהמערכות יש לפעילות הלמידה מטרה אחרת: בקהילה הראשונה המטרה היא לשדרג את הידע והמעמד של המורים בבית הספר, ובקהילה השנייה המטרה היא לשדרג את הידע והמקצועיות של המתכשרים להוראה. אזור הגבול הוא מקום המפגש בין שתי הקהילות, המקום שהמשתתפים מייצרים בו אובייקטים למיניהם (חפצי גבול): כלים, פעילויות, אופני השתתפות חדשים וכן הלאה. מצב כזה תואר במאמר אשר הופיע בגיליון מיוחד של כתב העת *International Journal of Educational Research*, גיליון שהוקדש ללמידה של מורי מורים באזורי גבול. באותו המאמר ניתחה אן אדוארדס (Edwards, 2011) את תוצרי המפגש באזור הגבול בין שני "משולשים של אנגסטרם". תוצרים אלה התקבלו במפגשים שהיא יזמה בין מורי מורים לבין נציגי ארגונים המטפלים בילדים עם צרכים מיוחדים, מפגשים אשר נועדו לשפר את שילוב הילדים בבתי הספר.

המפגש בין שני המשולשים של אנגסטרם מאפשר לתאר את חוויות הלמידה של מורי מורים המקיימים קשר עם השדה, כמו גם את אלו של מורים המקיימים קשר עם האקדמיה. וילסון (Wilson, 2014) סוקרת מחקרים שנעזרו בדגם הזה כדי לזהות מתחים בקרב מורים בבריטניה המשמשים גם כמורי מורים באקדמיה. המתחים נובעים מהצורך למלא את שני התפקידים, ולשם כך לחצות שוב ושוב את הגבול בין שתי הקהילות. למחקרים בנושא זה יש חשיבות גם עבורנו, שכן מערכת החינוך בישראל מקדמת את שיתוף הפעולה אקדמיה-שדה בתהליך הכשרת המורים. דוגמה לכך היא פנייתו של מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך אל ראשי המכללות האקדמיות לחינוך "לקדם את שיתוף הפעולה עם השדה ולתמרץ עשייה



חינוכית איכותית, שתתרום לפיתוח מערכת החינוך ולהכשרה משמעותית ורלוונטית של פרחי ההוראה" (גרינפלד, 2015).

## קהילות עשייה

קהילות עשייה (ולמידה) לפי ונגר

הדגם של קהילות לומדים מבית מדרשו של אנגסטרם (Engeström, 2001) עולה בקנה אחד עם עבודתם של לייב ושל ונגר (Lave & Wenger, 1991) בנושא למידה ממוצבת (situated learning), כמו גם עם הדגם שהציע ונגר לתיאור קהילות עשייה (communities of practice); (Wenger, 1998). אף שתיאוריית הלמידה הממוצבת לא צמחה ישירות ממשנתו של ויגוצקי, היא "מתחברת" לדור השלישי של התיאוריה החברתית-תרבותית ומאפשרת לבחון הקשרי למידה המשקפים את מציאות חיינו הנוכחיים. בבסיס החיבור בין שתי הגישות האלו עומדת ההנחה המשותפת בדבר היותו של האדם יצור חברתי-תרבותי, כזה הרוכש את הכלים התרבותיים באמצעות חיקוי ותהליך חניכה. לפי שני המודלים, הידע האנושי הוא ידע חברתי-תרבותי. ונגר מגדיר קהילות עשייה כ"קבוצות אנשים החולקות עניין או תשוקה לדבר כלשהו ואשר לומדות כיצד לעשותו בצורה הטובה ביותר תוך כדי שמירה על קשר קבוע בין חבריהן" (ונגר, 2006). בישראל הדגם של ונגר ידוע ומקובל יותר מהדגם של אנגסטרם; ונגר עצמו ביקר בארץ, וקטעים מכתביו תורגמו לעברית (ונגר, 2006, 2007). בהקדמה לספרו הידוע *Communities of practice* (Wenger, 1998), ספר שפרק המבוא בו תורגם לעברית והופיע בכתב העת **אנליזה**

**ארגונית**, כותב ונגר כי

הפועל היוצא של ההנחות הללו הוא שהמיקוד העיקרי של התיאוריה שלי הוא בלמידה כהשתתפות. המונח "השתתפות" (participation) בהקשר זה מתייחס לא רק לאירועים מקומיים של השתלבות בפעילויות חברתיות מסוימות עם אנשים מסוימים, אלא לתהליך מקיף יותר: של היות האנשים פעילים בפרקטיקות של קהילות חברתיות ובהבנת זהויות ביחס לקהילות אלה. לדוגמה, השתתפות בנייהול של מגרש משחקים (playground) או בצוות עבודה היא גם סוג של פעולה וגם צורה של השתייכות. (ונגר, 2007, עמ' 8)

ונגר מודע לכך שכל אחד מאיתנו משתייך לכמה קהילות עשייה, אולם טוען כי לא בכל אחת מהן אנו משתתפים מובילים. ברבות מקהילות העשייה אנו משתתפים שוליים (peripheral) החשופים להשפעות חיצוניות ומתנהלים כנוודים אשר נודדים בין קהילה אחת לקהילה אחרת (לעיתים קרובות כדי לאפשר מפגשי גבול ביניהן). ההשתתפות השולית מאפיינת בעיקר משתתפים חדשים; אלה נמצאים עדיין מחוץ לפעילות המרכזית של הקהילה, והשוליים מאפשרים להם ללמוד את אופני ההשתתפות המקובלים בקהילה, את נושאי השיח, את דפוסי הפעילות ואת המושגים המרכזיים. ונגר (שם) כותב כי אופן ההשתתפות בקהילה כזו מעצב לא רק את "מה שאנו עושים", אלא גם את "מי אנחנו" ואת "האופן שאנו מפרשים את מה שאנו

עושים". תיאוריה חברתית בנושא תהליך הלמידה חייבת אפוא למזג בין הרכיבים הדרושים כדי לאפיין השתתפות חברתית כתהליך של למידה ושל ידיעה. קיימים ארבעה רכיבים כאלה: א. משמעות - יכולתנו המשתנה (כפרט וכקולקטיב) לחוות את חיינו ואת עולמנו כבעלי משמעות.

ב. פראקסיס - המשאבים, המסגרות וההיבטים ההיסטוריים והחברתיים המשותפים אשר תומכים בהתערות בפעילות.

ג. קהילה - היכולת להגדיר את פעולותינו החברתיות כעשייה ראויה ואת ההשתתפות שלנו (בקהילה) כמסוגלות.

ד. זהות - האופן שבאמצעותו תהליך הלמידה משנה את מהותנו (או "מיהותנו") ויוצר היסטוריות אישיות של התהוות (בהקשר של השתייכותנו לקהילות).

ונגר מסביר כי קיים קשר הדוק בין ארבעת הרכיבים האלה. הם מגדירים זה את זה ומתבטאים בכל קהילה שאנו שייכים לה - כתלמידים, כמורים, כעובדים בארגון כלשהו, כתושבים וכן הלאה. עם זאת, הוא גם מזהיר את קוראיו:

שימו לב כי הגדרה זו מאפשרת, אך איננה מניחה, כוונה מראש: למידה עשויה להיות הסיבה שלמענה התגבשה הקהילה או שהיא יכולה להיות תוצאת אגב של הקשרים בין החברים. לא כל מה שמכונה קהילה הוא בהכרח קהילת עשייה. שכונה מכונה לעתים קרובות קהילה, אך לרוב היא איננה קהילת עשייה. שלושה מאפיינים חיוניים להגדרת קהילת עשייה: התחום, הקהילה, הפרקטיקה. (ונגר, 2006)

שלושת המאפיינים הללו (תחום, קהילה ופרקטיקה) הותאמו להקשרים חינוכיים רבים. כך למשל כאשר קוב ואחרים (Cobb, McClain, de Silva Lamberg, & Dean, 2003) מנתחים קהילה של מורים למתמטיקה, הם מגדירים את שלושת המאפיינים שלה כך:

א. יוזמה משותפת - בקהילת הוראה מקצועית המיזם המשותף עשוי להיות החתירה לכך שהלומדים (המורים ותלמידיהם) יבינו רעיונות מתמטיים מרכזיים, ובד בבד שתלמידים אשר הישגיהם ירודים יקבלו ציונים טובים במבחני ההערכה במתמטיקה.

ב. ערבות הדדית - בקהילת הוראה מקצועית יחסים אלה כוללים הן נורמות כלליות של השתתפות בקהילה והן נורמות ספציפיות הרלוונטיות להוראת מתמטיקה (כמו למשל מחוון שבאמצעותו חברי הקהילה בוחנים ושופטים את ההחלטות הפדגוגיות שלהם, או מעריכים את הלמידה של תלמידיהם).

ג. רפרטואר של דרכי הנמקה באמצעות כלים וחפצים - בקהילת הוראה מקצועית רפרטואר זה כולל דרכים נורמטיביות להנמקת הבחירה בחומרי הוראה מסוימים ובאופני הערכה אחרים בעת תכנון ההוראה.

ונגר מגדיר קהילת עשייה כיחידת ביניים שאיננה מבנה חברתי (ברמת ההפשטה של האינטראקציות בין חבריה), אלא מכילה מבנים חברתיים המצויים בתחום המעורבות של אנשים עם העולם. בהוראת מתמטיקה המבנים האלה כוללים את המאפיינים הבלתי-מורגשים אשר קיימים בחיי בית הספר, מאפיינים שגם אנגסטרם עסק בהם (Engeström, 1998).

כיום, עשרים שנה לאחר פרסום ספרו של ונגר על אודות קהילות עשייה (Wenger, 1998), יש בספרות המקצועית עשרות תיאורים של למידה משותפת של מורים - במסגרת בית ספר, במסגרות רחבות יותר ובמפגשים וירטואליים (Samaras, Freese, Kosnik, & Beck, 2008; Zeller Mayer & Munthe, 2007). אף שיש דוגמאות גם ל"חבירה לשם חניכה" של חברי סגל צעירים באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך (Lisewski, 2006), מספר הדוגמאות ללמידה בקהילות של מורי מורים עדיין קטן למדי. במקרים שלמידה כזו מתרחשת, בדרך כלל תוצריה הם מחקרים עצמיים של המשתתפים.

מה הן מטרות ההתארגנות של מורי המורים בקהילות עשייה? באוניברסיטה אוסטרלית חברו יחדיו שבעה מורי מורים וכינו את עצמם "קהילת עשייה" (Grierson et al., 2012). במשך שנת לימוד אקדמית אחת הם נפגשו מדי חודש ועסקו במחקר עצמי שיתופי; מחקר זה התמקד בבחינת ספרו של החוקר האוסטרלי ג'ון לאורן (Loughran, 2006), ספר העוסק בהכשרת מורים, בדרך של דיון רפלקטיבי. הדיון הרפלקטיבי התמקד ביצירת חיבורים בין הטקסט לבין פרקטיקות הוראה של מורי המורים. במהלך הדיון השתפרה הבנתם של המשתתפים (את עצמם, את המשתתפים האחרים, את הסטודנטים ואת תוכנית ההכשרה), והם תיארו את התפתחותם הפרופסיונלית במחקרים עצמיים. במקרה אחר מורי המורים מבקשים להתאים את הוראתם לרוח הזמן ולבסס אותה על הפרקטיקה של תלמידיהם המתכשרים להוראה; אותם מורי המורים מתארים את התארגנותם כקהילת עשייה המתמקדת בחקר פרקטיקת ההוראה של עצמה (Gallagher, Griffin, Parker, Kitchen, & Figg, 2011; Willemsse, Boei, & Pillen, 2016). התארגנות כקהילה לומדת קיימת גם בקרב מורי מורים למקצועות שאינם מקצועות ליבה, כמו למשל חינוך גופני (MacPhail, Patton, Parker, & Tannehill, 2014); דומה שההתארגנות ב"שוליים" (של דיסציפלינות ההוראה) מעצימה את המשתתפים ומחזקת את זהותם האקדמית. בכמה מכללות לחינוך ההתארגנות של מורי מורים מצריכה דמות מתווכת.

בכל הקהילות של מורי מורים הפעילות המשותפת מתבטאת בתוצר שאפשר להציגו: מחקרים עצמיים, ספר, תוכנית לימודים, חומרי הוראה וכן הלאה. ההישג הגדול של הקהילות הללו הוא פיתוח שפה מקצועית משותפת. שפה זו מבטאת את האידאל החינוכי שהמשתתפים מבקשים לממש, ובד בבד מאפשרת להם להציג את עשייתם לקהילות אחרות. אין פלא אפוא שגם לפי הדגם של ונגר, המקור העיקרי לקהילות עשייה של מורי מורים הוא שותפויות בין האקדמיה לשדה בבתי ספר להתפתחות מקצועית (PDS: Professional Development Schools). הסיבה לכך היא שבבתי ספר אלה יש ביטוי למאפייני הלמידה החשובים בקהילת עשייה: תיווך, חציית גבולות וחפצי גבול.

#### קהילות עשייה של מורי מורים בישראל

הדגם של ונגר סיפק מסגרת תיאורטית לתיאור מערכות היחסים בבתי הספר להתפתחות מקצועית, בתי ספר שהוקמו במקומות רבים בעולם בשלהי המאה ה-20. בישראל בלט הצורך

להרחיב את עולם המושגים של ונגר כדי להתאימו למצב הקיים בארץ. כך למשל בתיאורן של ברק, גורודצקי והדרי (2009) את השותפות בין בית הספר התיכון הניסויי מקיף ג' בבאר שבע לבין מכללת קיי הן מתמקדות במושג "פריפריה". הכותבות מספרות שהשותפות החלה בתפיסה מסורתית של ה-PDS - מסגרת אשר מכניסה את הסטודנטים ואת צוות המכללה לקהילה הבית-ספרית ומזמינה אותם להיות שותפים פריפריאליים בשתי מסגרות של העשייה הקיימת בקהילה זו. אלא ששותפות זו התפתחה למעורבות מורכבת הרבה יותר, כזו אשר כללה בנייה של "מרחב סֶפֶר" בין התוכנית להכשרת מורים שח"ף (שיתוף חינוכי פעיל) שנלמדה במכללה לבין הפעילות בבית הספר מקיף ג'. הכותבות מסבירות את ההבדל בין המושג "שוליים" שהציע ונגר לבין המושג "סֶפֶר" (שם, עמ' 239):

מושג השוליים (periphery) שמציע ונגר מתייחס לאזור הקצה של הקהילה, ויש אפוא דמיון בינו לבין המשמעות של אזור הסֶפֶר האקולוגי. השוליים, כאזור קצה של הקהילה, חדירים להשפעות חיצוניות אשר אינן בהכרח בתחום הקונסנזוס. בשוליים יש אפשרות להתהוות של אינטראקציות אשר אינן קיימות בליבת הקהילה. עם זאת, מאחר שאזור זה עדיין מוגדר כחלק מהקהילה, הוא מאפשר זרימה של הנעשה בקצוות, מן הקצוות אל הליבה. אזור השוליים יכול להיות בולם זעזועים (buffer) למצטרפים חדשים, מכיוון שהוא מאפשר תהליכי למידה שאינם מאיימים. אזור זה מעניק הזדמנות לחוות דרכים שונות של השתתפות לא-קבועה, אבל עם זאת לגיטימית, בקהילות שונות, והוא נקודת מוצא יעילה ללמידה קונסטרוקטיבית. בדברו על השוליים מתייחס ונגר בדרך כלל למעגל החיצוני של קהילת עשייה ספציפית. הדיון שלו אינו עוסק בהרחבה במשמעות המפגש בין קהילות עשייה שונות.

במילים אחרות, לא היה די בדגם של ונגר כדי לתאר את חוויית ההשתתפות של המכללה בבית הספר להתפתחות מקצועית (בית ספר שהמכללה הקימה עם בית הספר התיכון הניסויי). לפיכך הכותבות פונות לכתביהם של דלו וגואטרי (Deleuze & Guattari, 1987), ובהשפעתם בוחרות להשתמש במטפורה "תרבות סֶפֶר" (edge culture) כמסגרת מושגית שתעשיר את החשיבה על אודות בניית שותפויות בין האקדמיה לבין בתי הספר. בציטוט שלהלן הן מסבירות את בחירתן זו (ברק, גורודצקי והדרי, 2009, עמ' 238):

אזורי סֶפֶר אקולוגיים הם אזורים על קו התפר שבין בתי גידול שונים, ובהם אפשר למצוא מאפיינים של בתי הגידול המקוריים, ביחד עם מאפיינים ספציפיים ומבחינים, המעניקים לאזור הסֶפֶר זהות ייחודית משלו. המושג "אזורי סֶפֶר" משמש כמטפורה מסבירה בתחום המחקר החברתי-תרבותי. אזורים אלה הם אזורי מפגש בין-תרבותי בין אנשים, בין רעיונות או בין ארגונים, והם מאופיינים בגיוון ובשונות הנובעים מעצם המפגש ומסוגי האינטראקציות המתרחשות בו. אזורי סֶפֶר אלה מעשירים את "ההון התרבותי" של החברות המעורבות בהיותם ניזונים ממפגש הידע והחוכמה של כל אחת מתרבויות המוצא ומהאינטגרציה הנוצרת ביניהן. הרווח הנוצר כתוצאה מן המפגש הבין-תרבותי יכול לבוא לידי ביטוי בסוגי האינטראקציות, בהפריה הדדית ובסינרגיה

המתהווה בין התרבויות. לתהליכים אלה, המוגדרים כאפקט הקֶפֶר (edge effect), יש השפעה בכיוון של העלאת הגמישות ויכולת ההשתנות וההסתגלות של כל אחת מתרבויות המוצא.

הכותבות סבורות כי תיאור הקשר בין תוכנית שח"ף לבין בית הספר מקיף ג' יכול להוות מקור ללמידה על אודות תהליכים הדדיים של התפתחות העשויים להתרחש בשתי קהילות למידה. הן מתארות את המאפיינים שאפשרו תהליך שיתופי קונסטרוקטיבי, את "אבני הנגף" שהתגלו בתהליך ואת דרכי ההתמודדות איתן שאפשרו למידה ושינויים בשתי הקהילות (במכללה ובבית הספר התיכון). הכותבות משמשות כמתווכות שלא רק מובילות את הלמידה בקהילה, אלא גם בונות את השפה ואת המסגרת המושגית אשר מתאימות ללמידה.

באותה התקופה (תשס"ה-תשס"ח) פעלה במכללת לוינסקי לחינוך התוכנית הניסויית נה"ר (נתיב הכשרה רב-מסלולי), תוכנית שבמרכזה שותפות בין המכללה לבין בתי ספר מאמנים. השותפות הזו כללה התארגנות של קהילת לומדים מקרב חברי הסגל במכללה (אלה מהם שהשתתפו בתוכנית). המחקרים העצמיים של חברי הקהילה בנושא למידתם ראו אור בשני ספרים. המחקרים שבספר הראשון, בגוף ראשון: עמיתות מכללה-שדה (מרגולין וצלרמאיר, 2005), הדגימו לא רק את השיפור ביכולות הרפלקטיביות של מורי המורים הודות ללמידת התיאוריה החברתית-תרבותית, אלא גם את אוצר המילים המשותף שהם רכשו ואת הקשרים והזיקות בין המושגים המשמשים אותם כדי לתאר את הלמידה (למרות השוני הדיסציפלינרי ביניהם). השפה התיאורטית המשותפת הייתה נדבך חשוב בתהליך המעבר של מורי המורים מתפקוד כיחידים לתפקוד כחברים בקהילה לומדת-חוקרת. המחקרים של מורי המורים הראו כי שפה זו חלחלה גם אל הסטודנטים ואל בתי הספר שהסטודנטים (ומדריכותיהם הפדגוגיות) עבדו בהם. המושגים התיאורטיים שלמדו מורי המורים ליוו אותם במעבר ממצב של פעולה (action) למצב של פעילות (activity): פעולה מכוונת לאובייקט מסוים, ואילו פעילות מתמקדת בתהליך ומהווה חלק ממכלול של פעילויות. לפי אנגסטרם (Engeström, 1987), מעבר כזה הוא סימן ללמידה מתרחבת. מורי המורים העידו כי אכן חלה אצלם תמורה בתפיסה של מטרת הפעילות; הם פיתחו "רגישות" ומודעות לסתירות שבין הפעולות הנוכחיות שלהם לבין הפעילויות החדשות שהם משתתפים בהן, פעילויות המובילות אותם למטרה שייתכן כי תתגלה להם רק בהמשך.

גם הספר השני, מעבר לנהר (מרגולין, 2010), משקף את הצורך להרחיב את דגם קהילת העשייה של ונגר ולהעשיר אותו במושגים נוספים. צורך זה נבע מהגבול שנוצר במכללה בין מורי המורים אשר השתתפו בנה"ר לבין אלה שביקשו להמשיך לפעול כיחידים. המשתתפים בנה"ר תיארו את חוויית חציית הגבולות שלהם באמצעות מטפורות ומושגים דוגמת "מעברים" (transitions) ו"תרבות שליטת" שטבע ויניקוט (1995). במושג "מעבר" נכללת החוויה של שהייה במרחב מעבר עד להפנמת השינוי. ממחקריהם העצמיים של המשתתפים עולה כי הקהילה הלומדת במכללה מהווה עבור החברים בה "מרחב מעבר" כזה: היא מספקת

למשתתפים את האמונה כי ביכולתם לפרוץ גבולות ולהסתכן, כיוון שהקהילה "בולמת זעזועים" באמצעות חפצי מעבר. חפצי המעבר כללו טקסטים אשר החברים בקהילה קראו וכתבו, כלים שהם יצרו (סילבוסים, תיקי עבודות [פורטפוליו], דפי תצפית), טקסים שהם ערכו כחלק מפיתוח של סביבות למידה חדשות (כמו למשל טקס ההיצגים הפומביים של הסטודנטים את חקר ההתנסות שלהם), ובעיקר את המחקרים העצמיים שערכו מורי המורים. במחקר שערכו צלרמאיר ומרגולין (Zellermayer & Margolin, 2005b) נמצא כי בשנות קיומה של התוכנית הניסויית נה"ר מורי המורים שהשתתפו בה חוו סדרה של מעברים וחשו כי הם חלק מ"תרבות שלישית". לאחר השתתפותם בתוכנית הם שינו את פרקטיקות העבודה שלהם במכללה וחשו נבדלים מחברי הסגל האחרים ("התרבות הראשונה"), אבל טרם התמודדו עם דרישות "התרבות השנייה" במכללה (קבלת תואר שליש, פרסומים, קידום מקצועי). תחושתם כי הם משתייכים ל"תרבות השלישית" לוותה בתחושה שהם נמצאים בפרק זמן שתיאר ויניקוט כ"שעת דמדומים", או "בין השמשות" - בין חוץ לפנים, בין ה"אני" ל"אחר", בין התמזגות לנפרדות. תחושה חזקה נוספת של המשתתפים בתוכנית הניסויית הייתה קיומם של מתחים וקונפליקטים בינם לבין הגורמים החיצוניים שמימנו את התוכנית ותמכו בה. תחושה זו התחזקה כשגברו המתחים בין מורי המורים במכללה עצמה. מובילי הפרויקט ניסו להסתייע בתיאוריית הכאוס והמורכבות כדי למצוא את המקור למתחים הללו ולהראות כי אפשר להיבנות באמצעותם (צלרמאיר ומרגולין, 2005; Zellermayer & Margolin, 2005a). תיאוריית הכאוס והמורכבות מאפשרת לזהות ולתאר סתירות, דיסוננסים וקונפליקטים במצבים של אי-ודאות בקהילה. המושג "התארגנות מחדש" מאפשר חשיבה חיובית של חברי הקהילה על אודות התהליך שהם חווים - תפיסתו כחלק מהתנהלות אוניברסלית של מערכות אקולוגיות בטבע ובחברה בכלל ובארגונים בפרט. המושג "התארגנות מחדש" רלוונטי ללמידה טרנספורמטיבית; למידה כזו נוצרת במפגש בין שתי קהילות השונות זו מזו, מפגש הגורם לשינוי בשתי הקהילות. למעשה, למידה טרנספורמטיבית יוצרת מהפכה של ממש בידע ובמערכות היחסים. תיאוריית הכאוס והמורכבות תורמת אפוא תרומה חשובה להרחבת המסגרת התיאורטית בחקר הקהילות הלומדות בתחום החינוך, לרבות בתחום של הכשרת מורים (Fenwick, 2012).

## סיכום

במאמר זה נבחן המושג "קהילות לומדות" בהקשר של התיאוריה החברתית-תרבותית. תחילה הוצגו מקורותיו של המושג בכתביו של ויגוצקי, ולאחר מכן נסקר ביטויו בתקופתנו באמצעות בחינת כתביהם של אנגסטרם ושל ונגר. כל אחד משני התיאורטיקנים האלה מציג דגם חברתי-תרבותי לפיתוח ולטיפוח של קהילות לומדות, כמו גם לתיאור ולניתוח של הלמידה בהן. המאמר מאפשר לעמוד על הדמיון והשוני בין שני הדגמים המורכבים הללו. אם הדגם של אנגסטרם מתאר למידה אשר מתרחבת באמצעות התמודדות עם סתירות וקונפליקטים, הרי הדגם של ונגר מתמקד בקשר שבין השתתפות לזהות - קשר המתבטא בהבדלים בין חוץ לפנים, בין השוליים למרכז, בין התמזגות לנפרדות. במאמר גם הוצגו מושגים משלימים אשר עשויים

לחזק כל אחד משני הדגמים. מקורם של המושגים האלה הוא בהקשרים אחרים (התפתחות הילד, תיאוריות אקולוגיות, תיאוריית הכאוס והמורכבות), וחשיבותם היא בכך שהם מאפשרים לדגמים התיאורטיים הפופולריים (כמו למשל הדגם של ונגר) להתגבר על סכנת השחיקה בהם והאינסטרומנטליות. ונגר מודע לסכנה זו:

התמקדות בידע של המשתתפים היא נושא חשוב, אך אין לפרש בחירה זו כהנחה שמדובר רק בידע פרקטי, ובעיקר לא במומחיות אינסטרומנטלית. אין לצמצם את חשיבותן של קהילות עשייה למטרות אינסטרומנטליות בלבד. קהילות עשייה עוסקות אמנם בידע, אך גם ובעיקר בהוויה המשותפת, ביצירת חיים בעלי משמעות עבור המשתתפים, בפיתוח זהות שמאפשרת תחושת סיפוק ובאנושיות. (Wenger, 1998, p. 134, תרגום שלי, מ"צ)

דומה כי חציית הגבולות בין התיאוריה של ונגר לבין תיאוריות אחרות עשויה לחזק את התיאוריה החברתית-תרבותית ואת הרעיון של למידה חברתית. יתרה מזאת, היא מסייעת לנו להבין את אופן הבנייה של ידע קהילתי בעת עשייה.

## מקורות

ברק, י', גורודצקי, מ' והדרי, ח' (2009). ליצור שפה משותפת בין שדה לבין מכללה. בתוך י' ברק וא' גדרון (עורכות), שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים (עמ' 235-257). תל-אביב: מכון מופ"ת.

גריןפלד, נ' (2015). "קול קורא" למכללות האקדמיות לחינוך לתקצוב פעילויות לטובת קידום הקשר אקדמיה-שדה במערכת החינוך ובקהילה בשנה"ל תשע"ו. נדלה מתוך אתר משרד החינוך:

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/C1A4B1E7-1B8D-4937-91FC-4D9C0E684E04/207692/KolKoreAcademiaKitan1115.pdf>

ויגוצקי, ל"ס (2004). למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים (תרגום: א' לוי וא' שפירר). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

ויניקוט, ד"ו (1995). משחק ומציאות (תרגום: י' מילוא). תל-אביב: עם עובד.

ונגר, א' (2006). קהילות עשייה: מבוא קצר (תרגום: נ' סגל). נדלה מתוך אתר האינטרנט של מכון

"אבני ראשה": <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/69.aspx>

ונגר, א' (2007). קהילות של פראקסיס (תרגום: ב' אופנהיימר, ד' בנימיני וה' שפיגל-עמנואל).

אנליזה ארגונית, 11, 7-21.

מרגולין, א' (עורכת) (2010). מעבר לנהר: נתיב הכשרה רב-מסלולי - הכשרת מורים כרב שיח. תל-

אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך.

מרגולין, א' וצלרמאיר, מ' (עורכות) (2005). בגוף ראשון: עמיתות מכללה-שדה. קובץ מחקרים

עצמיים. תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך.

צלרמאיר, מ' ומרגולין, א' (2005). מפגשי ועדת היגוי: מבט מבעד לעדשת תאוריית המורכבות.

בתוך ע' קופפרברג וע' אולשטיין (עורכות), שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר (עמ' 273-305).

תל-אביב: מכון מופ"ת.

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011a). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132-169.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011b). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research, 50*(1), 1-5.
- Barab, S. A., Kling, R., & Gray, J. H. (Eds.). (2004). *Designing for virtual communities in the service of learning*. New York: Cambridge University Press.
- Bloomfield, D., & Nguyen, H. T. M. (2015). Creating and sustaining professional learning partnerships: Activity theory as an analytic tool. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(11). doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015u40n11.2>.
- Cobb, P., McClain, K., de Silva Lamberg, T., & Dean, C. (2003). Situating teachers' instructional practices in the institutional setting of the school and district. *Educational Researcher, 32*(6), 13-24.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Daniels, H., Creese, A., & Norwich, B. (2000). Supporting collaborative problem-solving in schools. In H. Daniels (Ed.), *Special education re-formed: Beyond rhetoric?* (pp. 173-186). London and New York: Falmer Press.
- Davydov, V. V. (1995). The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research, and practice (trans. S. T. Kerr). *Educational Researcher, 24*(3), 12-21.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (trans. B. Massumi). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research, 50*(1), 33-39.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1998). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with Activity Theory* (pp. 303-328). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2016). Foreword: Making use of activity theory in educational research. In D. S. P. Gedera & P. J. Williams (Eds.), *Activity theory in education: Research and practice* (pp. vii-ix). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.



- Fenwick, T. (2007). Organisational learning in the "knots": Discursive capacities emerging in a school-university collaboration. *Journal of Educational Administration*, 45(2), 138-153.
- Fenwick, T. (2012). Complexity science and professional learning for collaboration: A critical reconsideration of possibilities and limitations. *Journal of Education and Work*, 25(1), 141-162.
- Gallagher, T., Griffin, S., Parker, D. C., Kitchen, J., & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 880-890.
- Gedera, D. S. P., & Williams, P. J. (Eds.). (2016). *Activity theory in education: Research and practice*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Grierson, A. L., Tessaro, M. L., Grant, C., Cantalini-Williams, M., Denton, R., Quigg, K., & Bumstead, J. (2012). The bricks and mortar of our foundation for faculty development: Book-study within a self-study professional learning community. *Studying Teacher Education*, 8(1), 87-104.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leontyev, A. N. (1977). Activity and consciousness (trans. R. Daglish). In *Philosophy in the USSR: Problems of dialectical materialism* (pp. 180-202). Moscow: Progress Publishers.
- Lim, C. P., & Hang, D. (2003). An activity theory approach to research of ICT integration in Singapore schools. *Computers & Education*, 41(1), 49-63.
- Lisewski, B. (2006, January). *The professional development of new higher education teachers from a communities of practice perspective: The challenge of 'accounting for change' in 'situated pedagogy'*. Paper presented at the 3<sup>rd</sup> Education in a Changing Environment Conference, Manchester, UK.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- MacPhail, A., Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2014). Leading by example: Teacher educators' professional learning through communities of practice. *Quest*, 66(1), 39-56.
- Murphy, E., & Rodriguez-Manzanares, M. A. (2008). Using activity theory and its principle of contradictions to guide research in educational technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 442-457.
- Nardi, B. A. (Ed.). (1996). *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Rasmussen, I., & Ludvigsen, S. (2009). The hedgehog and the fox: A discussion of the approaches to the analysis of ICT reforms in teacher education of Larry Cuban and Yrjö Engeström. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 83-104.
- Roth, W-M., & Lee, Y-J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.
- Roth, W-M., & Tobin, K. (2002). Redesigning an "urban" teacher education program: An activity theory perspective. *Mind, Culture, and Activity*, 9(2), 108-131.
- Samaras, A. P., Freese, A. R., Kosnik, C., & Beck, C. (Eds.). (2008). *Learning communities in practice*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Snoek, M. (2013). From splendid isolation to crossed boundaries? The futures of teacher education in the light of activity theory. *Teacher Development*, 17(3), 307-321.
- Tsui, A. B. M., & Law, D. Y. K. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1289-1301.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y., & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 1-18). Bingley, UK: Emerald.
- Wells, G. (2002). The role of dialogue in activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 9(1), 43-66.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Willemse, T. M., Boei, F., & Pillen, M. (2016). Fostering teacher educators' professional development on practice-based research through communities of inquiry. *Vocations and Learning*, 9(1), 85-110.
- Wilson, E. (2004). Using activity theory as a lens to analyse interaction in a university-school initial teacher education and training partnership. *Educational Action Research*, 12(4), 587-612.
- Wilson, V. (2014). Examining teacher education through cultural-historical activity theory. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 6(1), 20-29.
- Zellermayer, M., & Margolin, I. (2005a). Teacher educators' professional learning described through the lens of complexity theory. *Teachers College Record*, 107(6), 1275-1304.
- Zellermayer, M., & Margolin, I. (2005b). Transitions to school-college partnership: A phenomenological inquiry. *Journal of Educational Change*, 6(2), 147-176.
- Zellermayer, M., & Munthe, E. (Eds.). (2007). *Teachers learning in communities: International perspectives*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.



## למידת מורי מורים בקהילות למידה מקצועיות: משמעות המודל התוך-מוסדי

לינור הדר, דוד ברודי

### תקציר

בשנים האחרונות ספרות המחקר עוסקת יותר ויותר בהתפתחותם המקצועית של מורי מורים, בשל תפקידם המרכזי בהכשרת מורי העתיד, ובהתאם לכך בקידום החינוך. תוכניות מובנות ללמידה מקצועית של מורי מורים שכיחות יותר ויותר ומתקיימות בשני דגמים (מודלים) עיקריים: (א) מודל בין-מוסדי - מורי מורים מכמה מוסדות נפגשים במקום מרכזי לצורך למידה וקידום מקצועי; (ב) מודל תוך-מוסדי - בתוך המוסד מוקמות קהילות למידה, ובאלו מתקיימת למידה מקצועית של חברי סגל המשתייכים למוסד זה. מאמר זה מתבסס על מחקר שבחן את יחסי הגומלין בין קהילת למידה תוך-מוסדית של מורי מורים לבין ההקשר המוסדי של למידה זו. הנתונים נאספו בשבע קהילות למידה תוך-מוסדיות אשר פעלו במכללה להכשרת מורים. איסוף הנתונים נעשה בכמה דרכים: עריכת ראיונות עומק חצי מובנים, הקלטת המפגשים בקהילות הלמידה, כתיבה רפלקטיבית של מורי מורים, תיעוד ההוראה. ניתוח הנתונים התבסס על הגישה של "תיאוריה מעוגנת בשדה".

בין ממצאי המחקר המרכזיים ניתן לציין שהלמידה בהקשר תוך-מוסדי הפחיתה את חוסר הביטחון של מורי המורים ואת חששם ליישם דרכי הוראה חדשניות; שלמידה מקצועית בקהילות תוך-מוסדיות הביאה לעלייה ברמת שביעות הרצון של מורי המורים; ושמורי מורים נוספים הצטרפו אל הקהילות, והודות לכך גברה השפעתן. המסקנה העיקרית העולה מממצאי המחקר היא שלמידה מקצועית אינה מסתכמת רק בהצטרפות אקראית של ידע אישי; מומחיות של יחידים בהקשר התוך-מוסדי משמעה יכולת אישית לשפר את איכות הקולקטיב. מוסדות הכשרה להוראה יכולים להתבסס על הידע המשותף של חברי הסגל בהם כדי לבסס תהליכים של שיפור מתמיד.

**מילות מפתח:** מורי מורים, קהילה תוך-מוסדית, קהילות למידה מקצועיות.

### מבוא

#### למידה מקצועית של מורי מורים

למורי מורים יש תפקיד מרכזי בשיפור איכותה של מערכת החינוך, שכן בידיהם נתונה הכשרת הדור הבא של המורים (Cochran-Smith, 2003). אין פלא אפוא שלמידתם המקצועית, התחדשותם והתעדכנותם של מורי המורים נחשבות לגורם מפתח המשפיע על העשייה

החינוכית העתידית. בשל תפקידם המרכזי בקידום האיכות החינוכית (Swennen, Jones, & Volman, 2010) יש ללמידה המקצועית של מורי המורים חשיבות רבה במדינות דוגמת סין (Zhu, 2010), קפריסין (Karagiorgi & Nicolaidou, 2013), הולנד (Koster, Dengerink, & Lunenberg, 2008) וישראל (Zohar, 2008). למרות זאת המחקר בתחום הלמידה המקצועית של מורי מורים מצביע על אי-הכנה שלהם לתפקידם, כמו גם על חוסר תמיכה מקצועית באוכלוסייה זו (Harrison & McKeon, 2010; Murray, 2008; Zeichner, 2005). בדרך כלל מורי מורים לומדים מתוך הפרקטיקה שלהם, כלומר באופן לא מובנה ובהתבסס על רצונם החופשי; רק במקרים בודדים יש ארגון שיטתי "חיצוני" של הלמידה המקצועית שלהם (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2014).

בסקירת ספרות שערכו כותבי מאמר זה (Hadar & Brody, 2017a, 2017b), נמצא כי ההסתמכות הזו של מורי מורים על ניסיונם המעשי אינה נובעת רק מחוסר בתוכניות ללמידה מקצועית, אלא היא מאפיין מרכזי של תפיסתם את תפקידם המקצועי. מאפיין זה בלט גם בסקר שנערך באירופה והראה כי מרבית מורי המורים תפסו את למידתם המקצועית ואת האחריות לה כחלק בלתי-נפרד מתפקידם (Koster et al., 2008). בהקשר של חובתם המקצועית הבהירה הנציבות האירופית כי האחריות ללמידתם המקצועית מוטלת בעיקר על מורי המורים עצמם (European Commission, 2013).

מסקירת הספרות בתחום זה עולה כי הנתיב הנפוץ ביותר ללמידה מקצועית של מורי מורים הוא "מסלול אישי" (Hadar & Brody, 2017a). אחד המאפיינים החשובים של מסלול זה הוא עיסוקם של מורי המורים במחקר, לבד או בקבוצות, כבסיס להתפתחותם המקצועית (Loughran, 2014). כחלק משאיפתם להתמקצע (Murray, 2008) מורי מורים עוסקים בכמה סוגי מחקר. במקרים רבים הם משתמשים בהקשר המקצועי של עבודתם כזירה למחקר, כלומר חוקרים סוגיות העולות מהפרקטיקה (Cochran-Smith, 2005).

בד בבד עם למידה במסלול האישי החלו להתבסס במדינות רבות תוכניות למידה המיועדות למורי מורים. את התוכניות המובנות האלו אפשר לסווג לשתי פרדיגמות עיקריות: בין-מוסדית ותוך-מוסדית. הפרדיגמה הבין-מוסדית כוללת תוכניות המשרתות צרכים מגוונים של מורי מורים מכמה מוסדות. אלה נפגשים במקום מרכזי לצורך למידה מקצועית המאורגנת בדרך כלל על ידי ארגונים מקצועיים. הפרדיגמה התוך-מוסדית כוללת תוכניות שיוזמים מוסדות ספציפיים. תוכניות למידה אלו פועלות בתוך המוסד, ומטרתן היא לספק למורי המורים במוסד זה הזדמנויות ללמידה מקצועית.

בתוכניות בין-מוסדיות לומדים מורי מורים מכמה מוסדות אשר מגלים עניין משותף בנושא מסוים. מכון מופ"ת, בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות, הוא דוגמה לארגון מרכזי המציע מגוון של מסלולי למידה מקצועית: הוראה והדרכה, ניהול אקדמי, מחקר, טכנולוגיה ומסלולים נוספים (Reichenberg, Kleeman, & Sagee, 2013). הלמידה מתקיימת במגוון דרכים - הרצאות, התנסויות, כנסים, למידה בקבוצות קטנות. מכון

מופ"ת גם מציע עזרה והדרכה למורי מורים המבקשים לערוך מחקרים אקדמיים. מחקרים אשר בחנו את תרומתן של התוכניות למורי המורים בישראל מצביעים על הצלחתן לשפר מיומנויות מקצועיות ולבנות את הזהות המקצועית. המפגש בין מורי מורים מכמה מוסדות מקדם למידה של פדגוגיות הוראה ולמידה מגוונות, והוא גם מאפשר למשתתפים בתוכניות ליצור קהילה בין-מוסדית של מורי מורים (שם).

דוגמה נוספת לתוכנית בין-מוסדית היא התוכנית "איכות מקצועית של מורי מורים" (professional quality of teacher educators) אשר פיתח ארגון מורי המורים בהולנד (Koster et al., 2008). תוכנית זו מציעה הכשרה מקצועית למורי מורים לצורך קבלת הסמכה, כמו גם אפשרות להתפתחות מקצועית ארבע שנים לאחר קבלת ההסמכה. מורי המורים שהשתתפו בתוכנית זו דיווחו על שיפור בידע ובאופן הלמידה שלהם. כמו כן נמצא כי תוכנית זו תרמה להערכה העצמית, להתפתחות הערכית, למוטיבציה ולתחושת המסוגלות העצמית של המשתתפים להמשיך בלמידה מקצועית (שם). במדינות אחרות ארגונים מקצועיים מציעים תוכניות ללמידה מקצועית של מורי מורים (AACTE, 2018; ATEE, 2016; Kosnik et al., 2011). במחקרים אשר בדקו את התוצרים של תוכניות כאלו, נמצא כי הן מפתחות את היכולות המקצועיות של המשתתפים ואת הזהות המקצועית שלהם (Lunenberget al., 2014).

הפרדיגמה המובנית השנייה ללמידה מקצועית של מורי מורים כוללת השתתפות של מורי מורים המלמדים במוסד אקדמי מסוים בסמינרים ובסדנאות למידה אשר מתקיימים בתוך המוסד האקדמי (אלה מיועדים לצרכים הייחודיים של מורי המורים במוסד זה). תוכניות תוך-מוסדיות אלו פועלות בדרכים מגוונות ומותאמות לצרכים של המוסד ושל חברי הסגל בו. בהרבה מוסדות אקדמיים ברחבי העולם יש תוכניות ללמידה מקצועית של מורי מורים, ואלו עוסקות בנושאים מגוונים. בחלק מהמוסדות התוכניות מתמקדות בהנחלת מיומנויות המאה ה-21 ובשילוב טכנולוגיה בתהליכי הלמידה (Cherup & Snyder, 2003). במוסדות אחרים תוכניות הלמידה עוסקות בנושאים אשר נתפסים כחשובים למורי העתיד, כמו למשל התחממות גלובלית (University of Maryland, 2015). קיימות תוכניות אשר מתמקדות ברכישת מיומנות ספציפית דוגמת רפלקציה (Jacobs, Assaf, & Lee, 2011) או הוראה מכילה (Florian, 2012); תוכניות אחרות מתמקדות ברכישת ידע בתחום דעת, כמו למשל מתמטיקה או שפה (Zaslavsky & Leikin, 2004).

גם אופני הלמידה של המשתתפים בתוכניות אלו הם מגוונים. במדינות רבות מסגרת הלמידה המקובלת היא סמינר או סדנה (Kosnik et al., 2011). שיתוף בהיבטים של הפרקטיקה הוא דפוס נוסף של למידה מקצועית תוך-מוסדית - חברי סגל מבקרים בשיעורים של חברי סגל אחרים ונותנים להם משוב או בונים יחדיו תוכנית לימודים לפרחי ההוראה (Hadar & Brody, 2017a; Loughran, Korthagan, & Russell, 2008; Schuck, Aubusson, & Buchanan, 2008). עוד דפוס של למידה בהקשר תוך-מוסדי הוא למידה בקהילה (Cochran-Smith, 2005). עוד דפוס של למידה בהקשר תוך-מוסדי הוא למידה בקהילה (Poyas & Smith, 2007; Zellermyer & Margolin, 2005), והמחקר הנוכחי מתמקד בו.

### קהילת למידה מקצועית

בשנים האחרונות הדפוס של למידה בקהילה מקצועית הופך שכיח יותר ויותר בקרב מורי מורים. השימוש התדיר בדפוס זה נובע מעדויות רבות לכך שלמידה בקהילה יכולה לתרום ללמידה מקצועית. יתרה מזאת, למידה בקהילה נתפסת כמשמעותית יותר מלמידה מקצועית בגישות מסורתיות (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009; Lieberman & Pointer Mace, 2008). למידה בקהילה מבוססת על גישתו של ויגוצקי (Vygotsky, 1978) כי ההקשר החברתי הוא המקור לתפיסתו הקוגניטיבית של היחיד (Wertsch, 1998), ושל אינטראקציה בין הלומד לבין הסביבה החברתית יש השפעה מכרעת על הבניית הידע. לפי גישה זו, למידה מקצועית מעוגנת בהקשרים חברתיים ותרבותיים ובסביבה המתאפיינת בעבודה משותפת עם עמיתים. ההתמקדות בלמידה יחידנית מְפַנֶה את מקומה לבחינת ההקשר השיתופי, וההתנהגות של כל לומד מוסברת באמצעות האינטראקציה בין הקוגניציה האישית לבין השפעות הסביבה.

גישתו של ויגוצקי מדגישה את הטבע המבוזר (distributed) של הקוגניציה (Salomon, 2004; Vrasidas & Zembylas, 1993) ומתמקדת בפעילויות של למידה בצוותא. היחיד לומד, משתנה ומתפתח בתהליך עיבוד המשמעויות אשר מתרחש באמצעות ההשתתפות בקהילת למידה. ההשתתפות אשר מאפיינת את הלמידה בקהילה (Sfard, 1998) כוללת יצירת הזדמנויות להחלפת דעות ורעיונות, לשקילה והערכה הדדית של מידע ולשאלת שאלות. לפי גישה זו, מיצוי פוטנציאל הלמידה של הפרט מצריך קיום יחסי גומלין חברתיים בתוך קבוצת הלמידה, ואילו בניית הידע הקולקטיבי תלויה ביכולת של כל חבר בקבוצה לתרום לידיע זה. למידה היא אפוא האינטראקציה עצמה בין אנשים: הידע אשר מצטבר באמצעות השיתוף אינו נמצא במוחו של אדם אחד, אלא ממוצב (situated) בסיטואציות אותנטיות שנוצרות באינטראקציות בין הלומדים (Lave & Wenger, 1991; Putnam & Borko, 2000). הלמידה תלויה בהקשר (Lave & Wenger, 1991), כלומר היא מבוססת על התלות ההדדית בין הלומד לבין ההקשר של הלמידה.

מיצוב הלמידה כהתנסות משותפת היווה קרקע פורייה לצמיחתן של קהילות למידה מקצועיות רבות. ספרות המחקר דנה בצורות מגוונות של למידה מקצועית בקהילה. כל קהילה מתאפיינת בפרופיל ייחודי המתווה את מטרותיה, את דרך פעולתה, את מסגרת הזמן, את מספר החברים בה וכן הלאה. דפוס הלמידה בקהילה מקצועית יושם בלמידה מקצועית של מורים ואף בלמידה מקצועית של מורי מורים. החברות בקהילות למידה מאפשרות לאנשי חינוך להיפגש עם עמיתים ולעסוק בנושא מסוים. במקרים רבים נושא זה עולה מן הפרקטיקה, ובמקרים אחרים הוא עולה מתוך עניין אישי ורצון להתפתח בתחומים נוספים. התלות ההדדית שבין הלומד לבין ההקשר של הלמידה מכתיבה נורמות של עזרה הדדית ושיתוף בידע. השתתפותם של אנשי החינוך בקהילת הלמידה תורמת לפיתוח מחויבותם לשיפור העשייה המקצועית שלהם (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). השילוב בין העבודה לבין פעילות הלמידה המשותפת בקהילה הופך את

הלמידה המקצועית לתחום שהאחריות לו היא מתמדת וקולקטיבית (Opfer & Pedder, 2011). מעורבותם בקהילה המקצועית של החברים בה מבוססת על שותפות רעיונית, מחויבות אישית ותחושת אחווה מקצועית. למידה של מורים בקהילה מקצועית נחשבת לבעלת השפעה ניכרת על העשייה החינוכית (Hargreaves & Fullan, 2012).

גם בקרב מורי מורים הדפוס של למידה בקהילה מקצועית נתפס כבעל חשיבות הן להתפתחותם המקצועית האישית של מורי המורים והן לפיתוח מיומנויותיהם (Parker, Patton, & Tannehill, 2012). מחקרים אשר בדקו את יעילותו של דפוס זה עבור מורי מורים מצאו כי למידה בקהילה גורמת לחברים בה לבחון מחדש את תוכנית הלימודים וההוראה (Sheehy, Bohler, Richardson, & Gallo, 2015). מורי מורים שלמדו בקהילה שיתופית גילו נכונות להסתכן, לנסות פרקטיקות הוראה חדשות (Whitcomb, Borko, & Liston, 2009) ולהתנסות במחקר קולקטיבי ועצמאי (Sheehy et al., 2015). נוסף על כך הם הבינו את חשיבות העבודה השיתופית להתפתחותם האישית בנושאים שעניינם מערכת הערכים שלהם וזהותם המקצועית (Zellermayer & Margolin, 2005).

הדפוס של למידת מורי מורים בקהילה מקצועית מיושם הן בפרדיגמה הבין-מוסדית הן בפרדיגמה התוך-מוסדית. אם הפרדיגמה הבין-מוסדית מבוססת על התפיסה שלמידה מקצועית מיטבית מצריכה מעורבות של מומחים והפריה הדדית של מורי מורים מכמה מוסדות, הרי הפרדיגמה התוך-מוסדית מבוססת על התפיסה שלמידה מקצועית מיטבית מתרחשת בהקשר התרבותי של המוסד אשר מורה המורים מלמד בו. בישראל פועלות קהילות למידה בין-מוסדיות ותוך-מוסדיות: קהילות למידה בין-מוסדיות מתקיימות בעיקר כחלק מפעילותו הענפה של מכון מופ"ת (Reichenberg, Kleeman, & Sagee, 2013), ואילו קהילות למידה תוך-מוסדיות פעלו ופועלות במכללות רבות. נושאי הלמידה בקהילות אלו מגוונים. מרבית הפעילות מתמקדת בהוראה (שגריר, 2014; Hadar & Brody, 2017b), וחלק אחר שלה מתמקד במחקר (זוזובסקי, לוי-פלדמן ומיכאלי, 2015; עזר, 2014; Hadar & Brody, 2017a; Zuzovsky, Levy-Feldman, & Michaeli, 2017). אף שהפעילות של מורי מורים בקהילות למידה היא מגוונת, מספר המחקרים בתחום זה אשר מתפרסמים בספרות האקדמית הוא קטן. רק מחקרים מעטים עוסקים בהקשרים המגוונים של למידת מורי המורים. המחקר הנוכחי מנסה לתרום להבנת הלמידה המקצועית בקהילה ומתמקד בבחינתה בקהילה תוך-מוסדית; בכך הוא מרחיב את ספרות המחקר בתחום הלמידה המקצועית של מורי מורים בתוכניות מובנות.

## מתודולוגיה

### מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את יחסי הגומלין בין קהילת למידה מקצועית של מורי מורים לבין ההקשר התוך-מוסדי של למידה זו. המחקר מתמקד בניתוח תרומתו של ההקשר התוך-מוסדי ללמידה המקצועית של מורי המורים, כמו גם בבחינת השפעות אפשריות של קהילת למידה תוך-



מוסדית על המוסד שהיא פועלת בו. העיסוק ביחסי הגומלין נדרש כדי להבין את ההשפעה של ההקשר התוך-מוסדי על קידום הלמידה המקצועית של חברי סגל במוסד ועל קידום המוסד כולו.

### ההקשר המחקרי

המחקר התמקד בשבע קהילות למידה שפעלו במכללה להכשרת מורים בישראל. מטרת קהילות הלמידה האלו הייתה לעודד את מורי המורים לקדם שימוש בחשיבה מסדר גבוה (בקורסים שהם לימדו) ולפתח מיומנויות של חשיבה ביקורתית בקרב הסטודנטים. הקהילה הראשונה הוקמה בעקבות פרסום קול קורא של המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך לשלב חשיבה מסדר גבוה בתוכניות להכשרת מורים; בשנתיים הראשונות המזכירות הפדגוגית מימנה את פעילות הקהילה הזו, ולאחר מכן מימנה אותה הנהלת המכללה. במהלך שנת הלימודים נפגשו החברים בכל אחת משבע הקהילות אחת לחודש במשך עשרה חודשים (כלומר בסך הכול התקיימו עשרה מפגשים בשנה). השתתפות חברי הסגל בקהילות הלמידה הייתה וולונטרית, ולכן הרכב החברים בכל קהילה השתנה מדי שנה. אף שבאופן פורמלי כל קהילה פעלה שנה אחת, חלק ממורי המורים השתתפו בקהילה במשך כמה שנים. בקהילות הלמידה השתתפו חברי סגל מכמה חוגים: תנ"ך, מתמטיקה, לשון, היסטוריה, פדגוגיה וכן הלאה. בסך הכול השתתפו בהן 49 מרצים, ו-12 מהם השתתפו בהן במשך יותר משנה אחת. טבלה 1 שלהלן מציגה את השתייכותם הדיסציפלינרית של המשתתפים ואת מספרם במהלך השנים.

טבלה 1: המשתתפים בקהילות הלומדים

| ההשתייכות הדיסציפלינרית של המשתתפים                             | מספר המשתתפים | שנת הפעילות של קהילת הלומדים |
|---|---------------|------------------------------|
| תנ"ך, הגיל הרך, לימודי חינוך, מתמטיקה                           | 7             | 1                            |
| הגיל הרך, חינוך מיוחד, לימודי חינוך, לשון, אנגלית               | 13            | 2                            |
| היסטוריה, תנ"ך, לימודי חינוך, מתמטיקה, מחשבים, מדע, אנגלית      | 7             | 3                            |
| מתמטיקה, היסטוריה, תנ"ך, מחשבים, אנגלית, הגיל הרך, לימודי חינוך | 8             | 4                            |
| מתמטיקה, היסטוריה, תנ"ך, מחשבים, אנגלית, הגיל הרך, לימודי חינוך | 8             | 5                            |
| היסטוריה, תנ"ך, מחשבים, אנגלית, הגיל הרך, לימודי חינוך          | 6             | 6                            |
| היסטוריה, תנ"ך, מחשבים, אנגלית, הגיל הרך, לימודי חינוך, לשון    | 8             | 7                            |

אף שמלכתחילה קהילת הלמידה הוקמה כדי לעסוק בראש ובראשונה בהוראה, במהלך השנים התקיימה בה פעילות מגוונת אשר כללה למידה ופעילות מחקרית (תיאור מלא מופיע אצל Hadar & Brody, 2017b). כותבי מאמר זה היו פעילים בקהילה - האחת כמומחית חיצונית בתחום החינוך לחשיבה, והאחר כחבר סגל המכללה שיזם את הקמת הקהילה והיה צופה

משתתף. את נושאי הלימוד ותחומי הפעילות המגוונים התוו הן מנחים חיצוניים והן מורי המורים שהיו חברים בקהילה. המעורבות של החוקרים בקהילה אפשרה לבחון את פעילותה באופן כוללני (נקודת מבט פנימית ונקודת מבט חיצונית). בחינת הפעילות משתי נקודות מבט גם סייעה למנוע הטיה אפשרית באופן איסוף הנתונים ובפרשנותם.

### איסוף הנתונים

במחקר ננקטו כמה דרכים לאיסוף הנתונים (ראו טבלה 2):

א. **ראיונות חצי מובנים** - הראיונות היו הכלי העיקרי לאיסוף הנתונים. מדי שנה רואיינו חלק מהמשתתפים בתחילת השנה, באמצעה ובסופה. כמות המראיינים השתנתה מדי שנה ונקבעה בהתאם להרכב הקבוצה. המראיינים נבדלו בוותק בהוראת מורים ובהשתייכות הדיסציפלינרית שלהם. אם מרצה בחר לעזוב את הקהילה, הוא רואיין שנה לאחר מכן כדי לבדוק את השפעת הפעילויות של הקהילה על עמדותיו והוראתו. במשך שבע שנים נערכו ראיונות עם 27 חברי סגל שהשתתפו בקהילה, ועוד חמישה ראיונות מעקב שהתקיימו עם חברי סגל לשעבר שנה לאחר עזיבתם את הקהילה. כל הראיונות הוקלטו ותומללו. השאלות בראיונות התמקדו בחוויית ההשתתפות בקהילה בהקשר של למידה אישית ומקצועית, כמו גם בשינויים שחלו בלמידת המראיינים בין המפגשים. החוקרים התמקדו בשאלותיהם במוטיבציה של המראיינים להצטרף לקהילה ובחווייתיהם במפגשים עצמם. כמו כן החוקרים עודדו את המראיינים לערוך בחינה רפלקטיבית של ההתפתחות האישית והמקצועית שלהם, החינוך לחשיבה ושינויים בדרכי המשגה וההוראה בפועל שלהם. הראיונות אפשרו לחוקרים לקבל נתונים מסדר ראשון על אודות החוויה והלמידה של המרצים במהלך השנים. הם הובילו לתובנות בנושאים דוגמת תהליכי בניית הקהילה, התפתחות היחסים בין המשתתפים ופעילויות משותפות שלהם (נוסף על המפגשים בקהילה).

ב. **הקלטת המפגשים** - ההקלטות היוו כלי מרכזי נוסף לאיסוף הנתונים. מחקרים קודמים בקהילות למידה של מורים ומורי מורים התבססו על דיווחים של המשתתפים לאחר הפעילות (McLaughlin, 2002; Warren Little, 2002; Meirink, Meijer, & Verloop, 2007) ועל סקרים (Talbert & McLaughlin, 2002; Talbert, 2006). לעומת זאת המחקר הנוכחי מתבסס גם על פרוטוקולים של המפגשים עצמם. על מנת לנסות להבין כיצד השתתפות בקהילה מעודדת למידה סברו החוקרים כי נדרשת התבוננות שיטתית בהתרחשויות (כלומר לחפש אחר עדויות ספציפיות לקשר המבוקש). השיח בתוך הקהילה יכול לספק מידע רלוונטי להבנת התפתחות הלמידה בקרב מורי מורים (Warren Little, 2002), והוא מצביע על דרכי הפיתוח והשימוש של המשתתפים בידע חדש (Dudley, 2013). בשבע שנות קיומן של הקהילות הוקלטו (באישור המשתתפים) כל עשרת המפגשים החודשיים. כל ההקלטות תומללו בסוף כל שנה, כלומר בסך הכול התקבלו 70 פרוטוקולים משבע הקהילות.

ג. **רפלקציה של המשתתפים** - כתיבה רפלקטיבית של חברי הסגל שהשתתפו בקהילה הייתה מקור מידע נוסף. החוקרים ביקשו תכופות מהמשתתפים לכתוב על אודות החוויה שלהם

בקהילה וההוראה שלהם בנושא החינוך לחשיבה. אף שלא כל המשתתפים בחרו לכתוב, הכתיבה הרפלקטיבית סיפקה מידע חשוב על אודות חשיבת המרצים והתפתחותה. על מנת להגביר את הפעילות הזאת החוקרים הקדישו זמן במפגשים עצמם לכתיבה של המשתתפים, ומדי פעם שאלו שאלות "מכוונות" ספציפיות. במפגש האחרון בכל שנה התבקשו המשתתפים להקריא את הרפלקציה שלהם לקבוצה, ולאחר מכן נדונו בקבוצה נושאים שעלו ברפלקציות. הכתיבה הרפלקטיבית סיפקה מידע על אודות חשיבתם של משתתפים שלא רואיינו, והיא שפכה אור על תהליך השינוי שחוו חברי סגל בקהילה.

ד. **בדיקת הנוכחות במפגשים** - בכל שבע השנים עקבו החוקרים אחר נוכחות המשתתפים בפגישות החודשיות. הם תיעדו את המשך ההשתתפות או את העזיבה של חברי סגל. ה. **תיעוד היישום** - תיעוד זה היה חלק בלתי-נפרד מאיסוף הנתונים. החוקרים ביקשו מהמשתתפים לתעד את ההוראה שלהם ואת הלמידה של הסטודנטים, ולאחר מכן להציג את התיעוד הזה במפגשים כדי לעודד רפלקציה קבוצתית. הצגת התיעוד הזה שיפרה את הבנת החוקרים באשר לתפיסת המשתתפים את החינוך לחשיבה וביטויה של תפיסה זו בהוראה בפועל.

טבלה 2: מיפוי מקורות המידע ואיסופם

| קהילה | ראיונות   | הקלטת מפגשים | כתיבה רפלקטיבית*  | רישום נוכחות | תיעוד היישום  |
|-------|---|--------------|---|--------------|---|
| 1     | - חמישה מרואיינים<br>- שלושה ראיונות עם כל מרואיין (בתחילת השנה, באמצעה ובסופה)<br>- שלושה ראיונות מעקב עם חברי סגל שעזבו את הקהילה | 10           | 10<br>(כתיבה רפלקטיבית של כל המשתתפים בקהילה במהלך השנה [ארבע פעמים])<br>7<br>(דיון במפגש הסיכום בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפים) | 10           | ארבע הקלטות (בווידאו) של שיעורים  |
| 2     | - שישה מרואיינים<br>- שלושה ראיונות עם כל מרואיין (בתחילת השנה, באמצעה ובסופה)<br>- שני ראיונות מעקב עם חברי סגל שעזבו את הקהילה    | 10           | 50<br>(כתיבה רפלקטיבית של המשתתפים בקהילה לאחר כל מפגש)   | 10           | - שתי הקלטות (בווידאו) של שיעורים<br>- ארבעה משתתפים הציגו תיעוד של יישומי הלמידה (כתיבה של סטודנטים) |
| 3     | - ארבעה מרואיינים<br>- שלושה ראיונות עם כל מרואיין (בתחילת השנה, באמצעה ובסופה)   | 10           | 15<br>(כתיבה רפלקטיבית של כל המשתתפים בקהילה במהלך השנה [ארבע פעמים])<br>7<br>(דיון במפגש הסיכום בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפים) | 10           | שישה משתתפים הציגו תיעוד של יישומי הלמידה (כתיבה של סטודנטים)   |

| קהילה | ראיונות  | הקלטת מפגשים | כתיבה רפלקטיבית*  | רישום נוכחות | תיעוד היישום  |
|-------|--|--------------|---|--------------|---|
| 4     | - ארבעה מרואיינים<br>- שלושה ראיונות עם כל מרואיין<br>(בתחילת השנה, באמצעה ובסופה) | 10           | 20<br>(כתיבה רפלקטיבית של כל המשתתפים בקהילה במהלך השנה [ארבע פעמים])<br>8<br>(דיון במפגש הסיכום בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפים) | 10           | שישה משתתפים הציגו תיעוד של יישומי הלמידה (כתיבה של סטודנטים) |
| 5     | - שלושה מרואיינים<br>- שלושה ראיונות עם כל מרואיין<br>(בתחילת השנה, באמצעה ובסופה) | 10           | 20<br>(כתיבה רפלקטיבית של כל המשתתפים בקהילה במהלך השנה [ארבע פעמים])<br>8<br>(דיון במפגש הסיכום בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפים) | 10           | ארבעה משתתפים הציגו תוצרי למידה של סטודנטים                   |
| 6     | - שלושה מרואיינים<br>- שלושה ראיונות עם כל מרואיין<br>(בתחילת השנה, באמצעה ובסופה) | 10           | 15<br>(כתיבה רפלקטיבית של כל המשתתפים בקהילה במהלך השנה [ארבע פעמים])<br>6<br>(דיון במפגש הסיכום בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפים) | 10           | ארבעה משתתפים הציגו תוצרי למידה של סטודנטים                   |
| 7     | - שני מרואיינים<br>- שלושה ראיונות עם כל מרואיין<br>(בתחילת השנה, באמצעה ובסופה)   | 10           | 15<br>(כתיבה רפלקטיבית של כל המשתתפים בקהילה במהלך השנה [ארבע פעמים])<br>8<br>(דיון במפגש הסיכום בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפים) | 10           | שישה משתתפים הציגו תיעוד של יישומי הלמידה (כתיבה של סטודנטים) |

\* לא כל המשתתפים כתבו כתיבה רפלקטיבית לקראת מפגש הסיכום.

#### ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים התבסס על הגישה של "תיאוריה מעוגנת בשדה" (שקדי, 2011; Corbin & Strauss, 2008). תחילה נערך "קידוד פתוח" של המידע שבמסדי הנתונים. תהליך זה הניב חלוקה לקטגוריות ראשוניות: בשלב הראשון כל אחד משני החוקרים הגדיר את הקטגוריות

לבדו, ובשלב השני נערך תהליך של השוואה בין הקטגוריות שהגדיר כל חוקר. לאחר שהתקבלה הסכמה בין החוקרים באשר לקטגוריות הראשוניות, החל תהליך איטרטיבי של הגדרת קטגוריות רחבות יותר; גם תהליך זה כלל הגדרה של כל חוקר בנפרד, השוואה בין הקטגוריות שהגדיר כל חוקר ובשלב מאוחר יותר גיבוש הסכמה בין החוקרים. על מנת להבטיח את מהימנות הניתוח נערכה השוואה בין הקטגוריות שעלו מכל אחד ממקורות המידע (ראיונות, פרוטוקולים של המפגשים וכן הלאה). ההשוואה הזו אפשרה לחוקרים לאפיין את הלמידה בקהילה תוך-מוסדית, את השפעת המודל התוך-מוסדי על למידתם המקצועית של מורי המורים ואת ההשפעות ההדדיות של למידה זו על המוסד שהיא מתקיימת בו ולהפך.

כל המשתתפים בקהילות ידעו על אודות המחקר המלווה והסכימו לכל ההליכים המחקריים. למשתתפים הובטח שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים ושטטוש פרטים מזהים). בכל שנות איסוף הנתונים נאמר למשתתפים כי הם יכולים לבקש שחומר ספציפי לא יוקלט ולא יעשה בו שימוש לצורכי המחקר. ועדת האתיקה של המכללה שבה נערך המחקר אישרה את עריכתו ואת תהליך איסוף הנתונים.

## ממצאים

מניתוח הנתונים עלו שתי תמות מרכזיות: (א) תרומתה של קהילת לומדים תוך-מוסדית להתפתחותם המקצועית האישית של מורי המורים; (ב) תרומתה של קהילה זו לקידום הראייה הכוללת של המוסד. כל אחת משתי התמות התבטאה בכמה קטגוריות.

### התפתחות מקצועית אישית

א. ביטחון עצמי מקצועי, חוסן מקצועי וגילוי תעוזה ליישם פדגוגיה חדשנית  
חיזוק הביטחון העצמי, הגברת החוסן המקצועי ושיפור היכולת לגלות תעוזה ליישם פדגוגיה חדשנית היו מאפיינים בולטים שעלו מדברי מורי המורים אשר השתתפו בקהילת הלמידה. כך למשל בשנה הראשונה להשתתפותה בקהילת הלומדים המקצועית ציינה חנה את תרומת הקהילה לתחושת הביטחון המקצועי שלה: "זה נותן לי ביטחון לחשוב מחוץ לקופסה, להעריך מחדש, לחשוב על איך אני עושה את זה בדרך אחרת [...] וזה ממש בסדר אם זה לא מצליח". הביטחון העצמי של חנה גבר בהקשר של יישום פדגוגיה חדשנית: היא ציינה את תחושת הביטחון לחשוב אחרת, אך גם ללמד אחרת. יתרה מזאת, דבריה מצביעים על אמונתה כי גם אם לא תצליח ליישם את הפדגוגיה אשר למדה בקהילה, תפיסתה את יכולתה המקצועית לא תתערער. תחושה זו של חוסן מקצועי עולה גם מדבריה של דנה:

אני מרגישה נוח לנסות דברים. זה לא משנה אם את טועה. את מנסה, וזה העיקר, ומקסימום זה יהיה יותר טוב בפעם הבאה שתנסי. אני זוכרת את הפעם הראשונה שבה דב וחנה הציגו. הם היו כל כך כנים, סיפרו מה הצליח להם ומה לא. כולם תמכו בהם, וזה גרם לי להרגיש ככה: אוקיי, נסי את זה, מה כבר יכול לקרות? [...] ואני באמת ניסיתי [...]

הרגשתי ביטחון רב יותר בדברים שאני עושה [...] אני לא לבד פה. אני לא מנסה בדברים האלה לבדי, גם אחרים מנסים את השיטות האלה. אז יאללה, נסי גם את, נסי ותראי מה יקרה. מקסימום כולנו נלמד מזה.

תחושת החוסן המקצועי עולה בקנה אחד עם התעוזה ליישם פדגוגיה חדשנית בהוראה. קיום קהילת הלמידה בתוך המוסד תורם לתחושת הביטחון העצמי של דנה: היא חשה שגם הקולגות שלה מנסים ליישם פדגוגיה חדשנית בהוראתם, והדבר מעודד אותה להגביר את מאמציה בנושא זה. תחושת הביטחון העצמי נובעת בראש ובראשונה מהעדר הביקורתיות של שאר חברי הקבוצה, כפי שעולה מדבריה של אביבה: "אני חושבת שיש כאן קבלה של כל מה שקורה. אין אווירה ביקורתית בכלל. אני מציגה את מה שעשיתי, וכולם מקשיבים. כולם באמת מתעניינים, וזה נשאר כאן בקבוצה".

תחושת החוסן המקצועי מובעת בהקשר של תחושת מוגנות. אם דנה ציינה את הכנות בתיאור ניסיונם של דב וחנה ליישם פדגוגיה חדשנית, הרי בקטע שלהלן אדוה מציינת את הכנות של בנימין וקושרת בין הכנות הזו לבין תרומת הקהילה לשיפור תחושת המוגנות שלה: אני מאוד הערכתי את הכנות של בנימין. אני חושבת שאני רואה את הסביבה פה ככזאת שבה אני מרגישה מוגנת, כמקום שבו כולנו יכולים לבוא ולבטא את המחשבות שלנו בלי חשש. הכנות של בנימין [...] גרמה לי להרגיש ממש טוב. זו אחת החוויות המשמעותיות ביותר שלי פה בקבוצה הזו. הוא ממש היה צריך אומץ [...] להיכנס כאן למעגל של דיאלוג משמעותי ופתוח, שדעות אחרות יכולות להיאמר בקול רם [...] וואו!

חנה, דנה, אביבה ואדוה אינן לבד: במהלך כל שנות המחקר ציינו מורי המורים את המאפיינים האלה (חיוזק הביטחון העצמי, הגברת החוסן המקצועי ושיפור היכולת לגלות תעוזה ליישם פדגוגיה חדשנית) פעמים רבות - הן בראיונות האישיים הן בכתביה הרפלקטיבית שלהם. ההקשר התוך-מוסדי עולה ישירות מהדברים האלה, שכן הסיכון (או אי-הסיכון) הכרוך ביישום שינויים פדגוגיים נחוה כמשותף לעוד חברי סגל, ועל כן הוא נתפס כבטוח יותר, והדבר מגביר את תחושות הביטחון העצמי והחוסן המקצועי של מורי המורים. בדרך זו הקהילה התוך-מוסדית תורמת ללמידתם של חברי הסגל המשתתפים בה.

ב. שביעות רצון מקצועית, תחושת שייכות למוסד ומחויבות לשיפור ההוראה  
קטגוריה נוספת עסקה בתחושת שביעות הרצון המקצועית, תחושת השייכות למוסד והמחויבות של המשתתפים לשיפור ההוראה. בהקשר של הכשרת מורים, שניים מהמאפיינים המרכזיים של הוראה הם חלקיות המשרה ותחושת השייכות הנמוכה של המורים למוסד שהם עובדים בו (Hadar & Brody, 2010). ההשתתפות בקהילה תוך-מוסדית תרמה לשיפור תחושת השייכות של מורי המורים. דוגמה לכך מספקים דבריה של אודליה:

כשהגעתי ללמד במכללה, הדבר הראשון שנחשפתי אליו זו האפשרות להשתייך לקבוצה שלומדת איך לקדם חשיבה. חשבתי לעצמי: זה בדיוק מה שאני רוצה, להיות

חלק ממהו. אנשים באים והולכים, ואני חדשה כאן. אני כבר חלק מהקבוצה הזו, וזה נותן לי את ההרגשה שאני חלק מהמקום הזה. אני מקשיבה, אני תורמת לדיונים, ואנשים מקשיבים לי ומגיבים למה שאני אומרת. הם מכבדים את מה שיש לי לומר, ואני מרגישה שזה המקום שלי.

תחושתה של אודליה כי היא "חלק ממהו" תורמת לשביעות רצונה המקצועית. היא מרגישה כי רוחשים כבוד לדבריה, והדבר מחזק את תחושת השייכות שלה למכללה. גם אורית מדגישה בדבריה את תחושת שביעות הרצון שלה, והיא מייחסת אותה לעבודה המשותפת עם חברה אחרת בקהילה:

ישבתי ביחד עם רבקה [...] ושוחחנו על ההתנסות שלנו עם הוראת החשיבה בקורסים שלנו. היו לנו ממש חוויות דומות [...] היא ניסתה משהו, לפעמים זה הצליח לה ולפעמים לא. גם אני ניסיתי, וזה לא הצליח לי. יצאתי מהפגישה הזו בינינו בתחושה מאוד חיובית. זה גרם לי לחשוב שאני רוצה להמשיך בדרך הזו לעבוד על ההוראה שלי.

תחושת שביעות הרצון של אורית עולה בקנה אחד עם המחויבות שלה לקדם את ההוראה שלה. לפי אורית, מחויבות זו היא תוצר ישיר של העבודה המשותפת עם רבקה. גם אביבה קושרת בין המחויבות לשיפור ההוראה לבין העבודה השיתופית בקהילה והתמיכה המקצועית שהיא מקבלת בה. בכתביה הרפלקטיבית שלה בסיום שנת הפעילות בקהילה היא ציינה ש"המפגשים שלנו היוו עבורי תמיכה מקצועית לשיפור ההוראה שלי, שליוותה אותי לאורך כל השנה". בחינוך הגבוה האחריות הבלעדית לקורסים שחברי סגל מלמדים מוטלת עליהם (Cox, 2004), והדבר עלול ליצור תחושת ניכור בקרב חברי סגל ההוראה (Rowland, 2001). אודליה, אורית ואביבה מתארות תחושות שונות לחלוטין, וקיים קשר ישיר בין תחושות שביעות הרצון, השייכות והמחויבות שלהן לבין תחושתן כי הן חלק מקהילת למידה הפועלת בהקשר של הוראתן.

ג. ירידה בתחושת הבדידות המקצועית

אחד המאפיינים המהותיים ביותר של מקצוע ההוראה בכלל ושל ההוראה בחינוך הגבוה בפרט הוא תחושת הבדידות המקצועית (Lortie, 1975; Trower & Gallagher, 2008). במקרים רבים האינטראקציה בין חברי סגל במכללה מתבססת על שיחות נימוסין יום-יומיות, לא על שיחות בנושאי הוראה ולמידה (Hadar & Brody, 2017b). מורים באים למכללה והולכים ממנה בהתאם למערכת השעות שלהם, ולכן הם אינם פוגשים כמעט עמיתים "על בסיס יום-יומי". בדרך כלל האינטראקציה בינם לבין הסטודנטים שלהם אינטנסיבית ועמוקה, ולעומת זאת הקשר בינם לבין חברי סגל אחרים במכללה הוא שטחי (שם). לפיכך אין ספק כי ירידה בתחושת הבדידות המקצועית של מורי מורים נזקפת לזכותה של ההשתתפות בקהילה תוך-מוסדית.

את הציפייה להכיר עמיתים ביטאו חלק מהמשתתפים בקהילה כבר לאחר המפגש הראשון. כך למשל כתבה יהודית ש"ראיתי בחדר אנשים שנמצאים במכללה הרבה זמן, וגם אנשים שאני ממש לא מכירה. אני חושבת שזה ממש נחמד להיות חלק מקבוצה תומכת, להכיר את האנשים שאני לא מכירה ולא ראיתי אף פעם". ירידה בתחושת הבדידות המקצועית עלתה גם מדבריה

של חיה. כשהיא תיארה את הסיבה להצטרפותה לקהילת הלמידה, הדגישה ש"עד עכשיו עסקתי בעניינים האלו לבד. הייתי מעלה כל מיני דברים בישיבות הסגל, הייתי מתלוננת על דברים כאלה ואחרים. אבל בסופו של דבר, הייתי פותרת אותם לבד". מאוחר יותר, בכתבתה הרפלקטיבית לקראת המפגש השמיני של הקהילה, ציינה חיה כי

בשלב הזה ממש נעשינו קבוצה, קבוצה של חשיבה. אנחנו לא רק קולגות. אנחנו ממש יכולים לדבר, להעלות נקודות והתלבטויות מתוך ההוראה שלנו, וזה נעשה ממש משמעותי. השיחות שלנו והדוגמאות שכל אחד מביא מהכיתה שלו עושות את המפגשים שלנו לממש משמעותיים. יש לנו חוויה משותפת.

הירידה בתחושת הבדידות המקצועית מתבטאת ביכולת של חיה לשוחח על אודות היבטים של דרך הוראתה. תפיסה דומה עולה גם מדבריה של רויטל:

זה נתן לי הרגשה ממש טובה לפגוש את החברים בקבוצה שלנו בחדר הסגל. פתאום יש לי נושא משמעותי לשיחה, ולא סתם "היי, מה שלומך". אני מרגישה טוב שאני רואה מישהו שיש לי ממש קשר איתו. לא רק בגלל שאנחנו מלמדים קורסים באותו מסלול, אבל בגלל שאנחנו חברים בקבוצה הזו [...] האמת, אני ממש לא זוכרת שאי פעם דיברתי עם מישהו מחוץ לקבוצה שלנו על הוראה [...] בגלל שאני פוגשת אותם במפגשים שלנו, יש לי איתם קשר רחב יותר. אני מרגישה חלק מכולם.

עבור חיה ורויטל ההוראה היא נושא משמעותי, ושיחה על אודות הנושא הזה מפחיתה את תחושת הבדידות המקצועית שלהן ומגבירה את תחושת השותפות. אם דבריהן של חיה ורויטל התמקדו בהוראה, הרי רחל מתארת את החוויה האישית שלה כחברת סגל במכללה:

כשאני כאן [במכללה], אין כאן אף אחד. אני ממש לא הצלחתי להכיר אף אחד, ועכשיו [לאחר שהצטרפתי לקהילה] אני מרגישה שיש לי קשר עם אנשים - לא רק במסלול שלי אלא גם עם אנשים במסלולים אחרים, והסמינר [קהילת הלמידה] הוא חלק מזה. אני גם הכרתי [בקבוצה] מישהו אחד או שניים שאף פעם לא פגשתי לפני כן. אז הצלחתי להכיר אותם יותר טוב, ופתאום יש לי על מה לשוחח איתם. מהניסיון שלי, אפשרות כזו [להכיר אנשים חדשים] לא צצה הרבה.

דבריה של רחל מדגישים את חוויית הבדידות שלה כחברת סגל במכללה, אף שהיא חברת סגל ותיקה. חוויית הבדידות הזו השתנתה עם הצטרפותה לקהילה: רחל מכירה עמיתים למקצוע, והיא מרגישה שלה ולהם יש נושא משותף לשיחה. דבריה מלמדים על ייחודיות הקהילה ועל האפשרות להכיר עמיתים למקצוע המתמודדים עם אותם הקשיים, אפשרות שהשתתפות בקהילה כזו מזמנת.

החברות בקהילה תוך-מוסדית מתווה דרך חשובה לירידה בתחושת הבדידות המקצועית. מפגש בין חברי סגל שלפני כן רק חלפו זה על פני זה במסדרונות המכללה, מהווה הזדמנות נדירה לטפל בבדידות הזו - אחד המאפיינים הבולטים ביותר של מקצוע ההוראה במכללות להכשרת מורים.



## קידום הראייה הכוללת של המוסד

א. הבנת ההתנסות הלימודית הכוללת של הסטודנטים

השתתפותם בקהילה של חברי סגל אשר מלמדים קורסים שונים במכללה ומשתייכים למחלקות שונות בה תרמה להבנת תהליך הלמידה הכולל של הסטודנטים. השיתוף בתהליכי הוראה והבחיינה הבין-תחומית של תהליכי למידה אפשרו לחברי הסגל להבין את הקשרים בין הקורסים, כמו גם את התהליך שהסטודנטים חווים מיום כניסתם למכללה עד לסיום לימודיהם בה.

באחד ממפגשי הקהילה הציגה המרצה יהודית את תפיסתה בנושא הקשר בין הקורסים: "כשאנחנו שמים דגש על אותם היבטים, אנחנו בעצם מעבירים להם מסר אחיד". המרצה אמרה את דבריה לאחר שחבר סגל הציג פעילות שלו בקורס שהוא לימד, פעילות אשר דמתה לזו של המרצה עצמה עם הסטודנטים. בתגובה לדבריה של יהודית אמרה גילה: "זה באמת טוב שכאשר הם באים לשיעור שלי, לאחר השיעור שלך, הם יכולים לראות את הקשר".

הבנת ההתנסות הלימודית של הסטודנטים התבטאה גם בתובנות המשותפות של מורי המורים בנושא תהליכי ההוראה-למידה. השיחה שלהלן התקיימה באחד ממפגשי הקהילה. הרקע לדיאלוג היה כניסתה המוקדמת של אחת מחברות הסגל לכיתת הלימוד כדי להתכונן לשיעור שלה (השיעור הקודם התארך):

דניאל: אנחנו לומדים נושא של למידת חקר. אנחנו בונים סיטואציות למידה שונות עם גירויים שונים [...] היה נראה שהסטודנטיות ממש נהנו מהחקר והלמידה, והן העלו שאלות רבות. העליתי אז הצעה שהן יתמקדו בשאלה אחת. הן לא הצליחו לצאת מתפיסת ההוראה המסורתית. גם לאחר ההתנסות הן רצו לבנות יחידת הוראה שמבוססת על ידע קודם, וללמד את הילדים עובדות במקום לבסס את השיעור שהן מתכננות על שאלה פורייה שעלתה מתוך תהליך החקר.

דליה: האם אפרת [חברת סגל אשר מלמדת קורס מקביל לקורס שדניאל מלמד] חושבת כמוך? אני שואלת בגלל שבמקרה נכנסתי לכיתה בסוף השיעור של אפרת. הייתה התרגשות, ותהליך הלמידה היה ממש דינמי. אני לימדתי מיד אחרי אפרת את אותה קבוצה. התייחסנו לסמינריון המחקר. הפורמט של העלאת שאלות שהן למדו במפגש של אפרת היה בשבילי הקדמה ממש מעולה. פשוט השתמשתי במודל הזה בשיעור שלי, ואני דווקא חשבתי שהסטודנטיות העלו שאלות טובות.

הבנתה של דליה את הבעיה שהציג דניאל עמוקה יותר משלו, כיוון שהיא נובעת מהכרת הסיטואציה הלימודית. דניאל התלונן על חוסר היכולת של הסטודנטיות לשאול שאלות פוריות, ואילו דליה - אשר מלמדת קורס אחר לגמרי - פירשה אחרת את שנגלה לעיניה בשיעור שלמידה אפרת. חברותה של דליה בקהילה תוך-מוסדית עזרה לה להבין את הסיטואציה הלימודית שהיא נקלעה אליה במקרה, לעמוד על הבעיה אשר הציג דניאל וליישם בקלות רבה את הפרקטיקה ההוראתית של אפרת בשיעור שהיא לימדה.

הבנת ההתנסות הלימודית של הסטודנטים מאפשרת למורי המורים לבחון באופן רלוונטי ועמוק את הסיטואציות המתרחשות בקורסים. בהקשר של ירידה בתחושת הבדידות המקצועית

הוצגה לעיל טענתה של חיה כי עליה לפתור בכוחות עצמה בעיות פדגוגיות המתעוררות בקורסים שהיא מלמדת. אנו סבורים כי הירידה בתחושת הבדידות המקצועית נובעת גם מהבנת ההתנסות הלימודית של הסטודנטים בקורסים, הבנה אשר מאפשרת לספק מענה רלוונטי לבעיות המתעוררות במהלך הפרקטיקה ההוראתית של מורי המורים. נתוני המחקר הראו כי המבנה הבין-תחומי של הקהילה, כמו גם אימוץ פדגוגיה דומה בקורסים למיניהם, תרמו רבות להבנת החוויה הלימודית של הסטודנטים בקורסים. דוגמה לכך מספקים דבריה של גלית:

אני מרגישה שזה ממש חשוב להיות בקבוצה שבה כולנו חושבים על אותם נושאים. לכל אחד מאיתנו זה קצת שונה בהתייחס לדיסציפלינה שלו. אני מוצאת את עצמי מקשיבה למישהו שמתאר מקרה מסוים, ואני מיד חושבת לעצמי: מה המשמעות של מה שהוא אומר למתמטיקה? אני מנסה להבין מה היה קורה אצלי בקורסים במתמטיקה, אם הייתי מתייחסת לאותו היבט. כשאני קוראת את המאמרים, אני מרגישה שהכול תיאורטי מדי עבורי. לא הצלחתי להבין את המשמעות עבורי [...] עד ששמעתי פה את כולם [...] אני גם מבינה מה קורה עם הסטודנטית, ואני מרגישה שזה ממש משמעותי מבחינתי.

אנו סבורים כי הבנת החוויה הלימודית של הסטודנטים רלוונטית מאוד לקידום הראייה הכוללת של המוסד. במוסדות להכשרת מורים מרבית מורי המורים מכירים רק את התחום או ההיבט שהם מלמדים; רק ראשי המסלולים והחוגים מבינים ומתווים את תהליך הלמידה הכולל של הסטודנטים. חוסר הקשר בין מרצים עלול להתוות תהליך למידה מבוזר, תהליך שאינו בנוי נדבך על גבי נדבך ואשר מתאפיין בדרישות לא עקיבות. אין פלא אפוא שפעמים רבות תוכנית הלימודים במוסדות המכשירים להוראה היא "שבירה" (Grossman, Hammerness, McDonald, & Ronfeldt, 2008). לפי ממצאי המחקר הנוכחי, קהילת למידה מקצועית תוך-מוסדית מקדמת תפיסה כוללת יותר של חברי הקהילה בנוגע לתהליך הלמידה של הסטודנטים.

ב. הבניית אחריות קולקטיבית לתהליך הלמידה של הסטודנטים

מורי המורים אשר השתתפו בקהילות הלמידה שנבחנו פיתחו עם הזמן הבנה של האחריות הקולקטיבית שלהם לתהליך הלמידה של הסטודנטים. הבניית האחריות הקולקטיבית התפתחה בד בבד עם השיפור בהבנת תהליך הלמידה של הסטודנטים. עם זאת, אחריות זו כוללת רכיב של עשייה שהוא "מעבר להבנה": התפיסה כי כל אחד מחברי הקהילה אחראי לקידום הלמידה של הסטודנטים, והמטרה של כולם משותפת. סוגיית האחריות הקולקטיבית נדונה בריאיון עם נועה, אשר נערך בתחילת שנת ההשתתפות שלה בקהילת הלמידה המקצועית: "כל אחד מאיתנו מנגן את התו שלו, כל אחד מנגן את המוזיקה האישית שלו עבור הסטודנטים. אין כאן סימפוניה, אנחנו מקשיבים אחד לשני. כל אחד בא עם הסיפור שלו, וכל אחד מנגן את הניגון שלו. אנחנו עדיין לא לגמרי שם, אבל הקבוצה מתפתחת לסוג של סימפוניה". נועה בחרה להשוות את הקהילה לתזמורה המנגנת סימפוניה. בתזמורת לכל אחד יש אחריות ספציפית ותרומה ייחודית,

ובד בבד הוא פועל כחלק משלם הרמוני המנגן יצירה אחת. האחריות לנגינת הסימפוניה היא של כל התזמורת (אחריות קולקטיבית), ולכל אחד מהנגנים התרומה הייחודית שלו.

ראיית השלם כדבר מה קולקטיבי השווה ליותר מסכום חלקיו אינה רעיון חדש, והיא כבר נדונה בספרות המקצועית בהקשר של התפתחות בתי ספר. איכות ההוראה נגזרת מהידע, מהיכולת ומהעמדות של כל מורה, אבל גם מהיכולת להשתמש באופן קולקטיבי וכולל בידע האישי של מורים, בכישוריהם ובנטיותיהם (King & Newmann, 2001). ניתוח השיחות שהתקיימו במפגשים של קהילת הלמידה מלמד על התפתחות האחריות הקולקטיבית בקרב מורי המורים: "כאשר אנחנו פועלים בדרך דומה, הסטודנטים מבינים שכך צריך ללמוד"; "אני חושבת שזה ממש חשוב שכאשר הסטודנטים עוברים מקורס לקורס, הם רואים את הקשר בדרך ההוראה, ואנחנו פועלים בדרך עקבית ודומה".

אף שבכל שנות קיומה של הקהילה לא נדון ספציפית המודל התוך-מוסדי, הרפלקציה שכתבה קרן בסוף שנת השתתפותה בקהילה מבטאת היטב את המודל הזה:

אני חושבת שהשיטה הזו שבה אנשים מאותה מכללה יושבים ביחד, היא ממש הרבה יותר טובה מאשר השיטה שבה כל אחד הולך ללמוד משהו באוניברסיטה אחרת, או בוחר להתמקצע במשהו באופן אינדיבידואלי [...] כי למידה אינדיבידואלית נשארת אצל הלומד, ורק אצלו. [בשיטה הזאת] אף אחד לא יודע מה השני עושה, או מה מתרחש במכללה באופן כללי, וכל אחד אחראי רק על מה שקורה אצלו. אנחנו גם מלמדים באופן פחות אפקטיבי, כאשר אנחנו לא יודעים מה מתרחש [אצל אחרים].

הוראה יעילה אינה פעילות מבודדת אלא פרקטיקה המעוגנת בפעילות קולקטיבית. במחקר הנוכחי נמצא כי קהילה תוך-מוסדית הפועלת במכללה להכשרת מורים מסייעת לקדם הוראה כזו.

### ג. הרחבת הגבולות של קהילת הלמידה

קיומה של קהילת למידה מקצועית תוך-מוסדית מאפשר הצטרפות של מורי מורים נוספים והתפשטות של הלמידה. שיחות בין מורי מורים בחדר הסגל על אודות נושאים למיניהם שנדונו במפגשי הקהילה, עודדו חברי סגל נוספים להצטרף אליה. בריאיון הראשון עם לימור היא תיארה את הסיבות להצטרפותה לקהילת הלמידה:

לא רציתי שמשהו יתרחש סביבי מבלי שאני אהיה מעורבת. הייתה מין התרחשות בחדר הסגל: כל מיני אנשים דיברו על כל מיני דברים, ואני רציתי להיות חלק מזה. הרגשתי, שזה חשוב להתפתח עם שאר חברי הסגל במחלקה שלי. ידעתי שזה ידרוש ממני הרבה, אבל הייתי מוכנה לקחת על עצמי את המאמץ הנוסף הזה ולהרגיש חלק מהעניין.

תרומת הקהילה התוך-מוסדית לקידום המוסד התבטאה בשתי דרכים נוספות: (א) התכנון הראשוני של פעילות קהילת הלמידה היה לשנה אחת בלבד, והקהילה קיבלה מימון לשנה אחת. עם הזמן מורי מורים רבים ביקשו להצטרף לקהילה, והדבר הוביל להקמתן של שש קהילות נוספות. תהליך הלמידה המקצועית התרחב מדי שנה, והשתתפו בו יותר ויותר חברי סגל במכללה. כמה חברי סגל השתתפו בקהילת הלמידה במשך שנים אחדות, ובכל שנה הצטרפו

אליה (ביוזמתם) חברי סגל נוספים; (ב) הפנייה הראשונית להשתתף בקהילת הלמידה לא הייתה לכל חברי הסגל במכללה, אלא רק למספר מצומצם של מורי מורים. לאחר שנת פעילות אחת של הקהילה היו חברי סגל אשר הביעו את מורת רוחם מכך שלא הוזמנו להצטרף כבר בשנה הראשונה, ולכן בשנה השנייה לפעילותה הצטרפו לקהילה חברי סגל רבים ממגוון חוגים ומחלקות במכללה (ראו טבלה 1).

### דיון וסיכום

מחקר זה התמקד בניתוח תרומתה של קהילת למידה מקצועית תוך-מוסדית למורי מורים. למידה מקצועית של מורי מורים היא תחום אשר נדון יותר ויותר בספרות המחקר. למידה מקצועית פורמלית של מורי מורים מתקיימת בשני מסלולים: תוכניות למידה מקצועית מחוץ למקום העבודה ותוכניות למידה מקצועית בתוך המוסד שמורה המורים עובד בו. אולם למרות השכיחות הרבה של למידה מקצועית בקהילות לומדים, חסרה עדיין הבנה מעמיקה של ההקשרים למיניהם של פעילות הקהילות האלו. אנו סבורים כי עמידה על ההשפעות ההדדיות הקשר-קהילה (השפעת ההקשר על הקהילה הלומדת והשפעת הקהילה הלומדת על ההקשר של פעילותה) חיונית כדי להבין כי קהילת הלומדים פועלת בהקשר מסוים; הפרדה בין הלמידה בקהילה לבין ההקשר של פעולתה היא מלאכותית (Brown, Collins, & Duguid, 1989). כמו כן קיימת השפעה הדדית בין פעולתה של קהילת לומדים מקצועית לבין התרבות הארגונית במוסד שהיא נמצאת בו: הקהילה יוצרת מערכת יחסים עם המוסד, נמצאת באינטראקציה מתמדת עם התרבות הארגונית בו, מושפעת ממנו ומשפיעה עליו.

במחקר התקבלו ממצאים המלמדים על השפעת קיומה של הקהילה בתוך המכללה על מורי המורים כמו גם על התרבות הכללית במכללה. תחושת השייכות, הפחתת תחושת הבדידות המקצועית, גילוי ביטחון עצמי ביישום פדגוגיות - כל אלה חשובים מאוד לקידום הפרט, אך גם לפיתוח תרבות המוסד (Stroope, 2011). ממצאי המחקר מצביעים על כך שההשתייכות לקהילת למידה תוך-מוסדית עזרה למורי המורים "ללמוד שהם שייכים" (Harrison & McKeon, 2010). רבים מהמרצים במכללות לחינוך מועסקים במשרה חלקית, והדבר יכול לגרום להם לחוש כי הם נמצאים בפריפריה של הקהילה הכלל-מוסדית (שם). בקהילות הלמידה מתקיימת אינטראקציה בין חברי סגל ממגוון חוגים ודיסציפלינות, והדבר מאפשר לחברים בקהילות אלו לזהות ערכים דומים ותפיסות דומות; להבנות תובנות משותפות שעניינן נושאים אשר יש להתמקד בהם בתהליך ההוראה; ולהתחיל לעצב דרכי פעולה משמעותיות לשיפור איכות הלמידה של פרחי ההוראה. הבנות אלו מובילות לגיבוש התובנה שלמרות הפרדה במכללה בין החוגים, התוכניות והמסלולים למיניהם, כל חברי הסגל משתייכים לאותה תרבות מוסדית. התפתחות תפיסת השייכות הזו בקרב חברי סגל נחשבת למהותית עבור התרבות המוסדית, כיוון שהיא מגבירה את תחושות המחויבות והאחריות המקצועית של חברי הסגל (Stroope, 2011).

ממצאי המחקר הראו כי מורי המורים החלו להבין שעבודה משותפת תאפשר להם להשיג יותר. הודות לשיתוף הפעולה בקהילת הלמידה מורי המורים מסוגלים לראות טוב יותר את "התמונה הגדולה", כלומר להבין את הקשרים בין רכיבי ההתנסות בלמידה של הסטודנטים ואת היכולת של פעולות בתחום אחד להשפיע על תחום אחר. רולנד (Rowland, 2001) כינה "קול אחד" את המסרים העקיבים שהמוסד להשכלה גבוהה משדר הן לסטודנטים הן לחברי הסגל. אחת החולשות המרכזיות של תוכניות להכשרת מורים היא היותן "שבירות" (Barak & Grossman et al., 2008; Darling-Hammond, 2006; & Gidron, 2009), כלומר כאלה שהקשרים בין ההיבטים המושגיים, הפדגוגיים והמבניים שלהן רופפים. הרעיון של "קול אחד" זר לחברי סגל רבים במוסדות להשכלה גבוהה, ודומה כי קהילות למידה תוך-מוסדיות יכולות להפחית במידה רבה את התחושה של חברי הסגל שהסביבה במוסדות אלה מקוטעת ומנוכרת. קהילות אלה יכולות לפתח את ההבנה של הקשר בין תוכנית הלימודים לבין התנסויות הלמידה של הסטודנטים (Grossman et al., 2008). הבנת הרעיון של "קול אחד" נחשבת לחיונית עבור התקדמות והצלחה ארגונית (Giles & Hargreaves, 2006), והיא מבטאת התפתחות מגישה קוריקולרית המתבססת על אוסף של התנסויות לגישה אינטגרטיבית (Barak & Gidron, 2009).

התפתחות ההבנה הזו היא גם אחת מאבני היסוד להתפתחות המוסד ולהיותו ארגון לומד. ממצאי המחקר מצביעים על כך שעצם קיומה של קהילת למידה תוך-מוסדית תמך בהתפתחות המכללה לארגון לומד (Wenger, 2000). ארגון לומד הוא ארגון המנוהל באמצעות למידה. ארגון כזה מטפח בקרב חבריו דפוסי חשיבה חדשניים ויצירתיים, דפוסים הנובעים מהחזון הארגוני ומתובנות משותפות אשר תורמות לשיפור יכולות הארגון. ארגון לומד מסוגל לפתח מבנים ותהליכים חדשניים, ואלה מאפשרים לקדם את היכולת המקצועית ללמוד ולהגיב במהירות לסביבה המשתנה (Giles & Hargreaves, 2006). התפתחות המוסד לארגון לומד מבוססת על ההנחה שלמידה מקצועית מתרחשת בקבוצות, כלומר אי-אפשר לצמצמה להצטברות אקראית של ידע אישי המצוי בידי אנשי סגל יחידים (Louis, 2006). בהקשר הזה גם מומחיות אינה נתפסת כנחלת הפרט, אלא כתופעה שטבעה קולקטיבי (Paloniemi, 2006). ארגון לומד מתבסס על החזון הארגוני המשותף ועל החוכמה הקולקטיבית (Brown & Lauder, 2001) של החברים בו בשאיפתו לשיפור מתמיד. התרומה של קהילה תוך-מוסדית לתרבות הארגונית נובעת מתהליכים קולקטיביים מתמשכים - חברי הארגון פועלים יחדיו לפתרון בעיות של הפרקטיקה. אף שקהילות למידה תוך-מוסדיות אינן כוללות את כל חברי הארגון, ממצאי המחקר עולה כי קהילות אלו יכולות להתרחב בהדרגה: רשתות של מורי מורים שנוצרו בקהילה יכולות לעודד יצירת שותפות נוספת אשר תיטיב גם עם יחידים וגם עם הקולקטיב. לעומת זאת אם חברי סגל באותו המוסד לומדים בנפרד, ופעילויות של למידה מקצועית מתרחשות מחוץ למוסד, אזי שיתוף במידע הוא מאורע נדיר. במקרים כאלה המעבר ממקצועיות של היחיד למקצועיות קולקטיבית, כלומר למקצועיות המתאפיינת בנורמות של עבודה משותפת ובתלות הדדית, הוא קשה (Harris & Jones, 2010).

מניתוח האינטראקציה בין הקהילה התוך-מוסדית לבין ההקשר של פעולתה עולה כי סוג זה של התפתחות מקצועית תורם הן למוסד הן ללומדים בקהילה. בניגוד לתוכניות חיצוניות של התפתחות מקצועית, קהילה תוך-מוסדית לא רק מסייעת להתפתחותם המקצועית של מורי המורים, אלא בו זמנית גם מקדמת את המוסד שהקהילה פועלת בו. דפוס למידה זה מבטא את הרעיון של "ביות הלמידה" (Land, 2001), רעיון המדגיש את ההתאמה בין צורכי הלומד לצורכי המוסד: הנורמות התרבותיות של המוסד משפיעות על חוויית הלמידה בקהילה, ואילו הלמידה של מורי מורים בקהילה התוך-מוסדית מקדמת את תרבות המוסד (המכללה). ממצאי המחקר מצביעים על יתרונות רבים ללמידה תוך-מוסדית. עם זאת, חשוב לציין שמחקר זה נערך במכללה קטנה ולא במוסד גדול; ייתכן שלקהילת למידה מקצועית הפועלת במוסד גדול יותר יש השפעות אחרות הן על הלומד הן על המוסד. עריכת מחקר המשך במוסדות גדולים יותר להכשרת מורים תתרום להבנה עמוקה יותר של הסוגיה.

## מקורות

- זוובסקי, ר', לוי-פלדמן, א' ומיכאלי, נ' (2015). קהילות למידה של מורי מורים במכללת סמינר הקיבוצים. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- עזר, ח' (2014). פתח דבר. בתוך ח' עזר (עורכת), *מבעד לעדשת הזהות המקצועית: מחקר שיתופי רב-שיטות כגישה להבנת הזהות של מכשירי מורים* (עמ' 5-9). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שגריר, ל' (2014). דפוסים ומאפיינים בהתפתחותם המקצועית של מורי מורים. בתוך ח' עזר (עורכת), *מבעד לעדשת הזהות המקצועית: מחקר שיתופי רב-שיטות כגישה להבנת הזהות של מכשירי מורים* (עמ' 87-108). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2011). *המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה*. תל-אביב: רמות.
- American Association of Colleges for Teacher Education [AACTE] (2018). *About AACTE*. Retrieved from <http://aacte.org/about-aacte>
- Association for Teacher Education in Europe [ATEE]. (2016). *The association*. Retrieved from <https://atee1.org/the-association/>
- Barak, J., & Gidron, A. (2009). Reframing our expectations of teacher education. *Studying Teacher Education*, 5(2), 177-181.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown, P., & Lauder, H. (2001). *Capitalism and social progress: The future of society in a global economy*. Basingstoke, UK and New York: Palgrave Macmillan.
- Cherup, S., & Snyder, L. (2003). A model for integrating technology into teacher education: One college's journey. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 3(1), 47-56.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.

- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219-225.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97, 5-23.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21<sup>st</sup>-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121.
- European Commission (2013). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Retrieved from <http://eu2013.ie/media/eupresidency/content/documents/Support-the-Teaching-Professions-for-Better-Learning-Outcomes.pdf>
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287.
- Hadar, L. L., & Brody, D. L. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community of learners among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651.
- Hadar, L. L., & Brody, D. L. (2017a). Professional learning and development of teacher educators. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 1049-1064). London: Sage.
- Hadar, L. L., & Brody, D. L. (2017b). *Teacher educators' professional learning in communities*. Abingdon, UK and New York: Routledge.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools, 13*(2), 172-181.
- Harrison, J., & McKeon, F. (2010). Perceptions of beginning teacher educators of their development in research and scholarship: Identifying the 'turning point' experiences. *Journal of Education for Teaching, 36*(1), 19-34.
- Jacobs, J., Assaf, L. C., & Lee, K. S. (2011). Professional development for teacher educators: Conflicts between critical reflection and instructional-based strategies. *Professional Development in Education, 37*(4), 499-512.
- Karagiorgi, Y., & Nicolaidou, M. (2013). Professional development of teacher educators: Voices from the Greek-Cypriot context. *Professional Development in Education, 39*(5), 784-798.
- King, M. B., & Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management, 15*(2), 86-93.
- Kosnik, C., Cleovoulou, Y., Fletcher, T., Harris, T., McGlynn-Stewart, M., & Beck, C. (2011). Becoming teacher educators: An innovative approach to teacher educator preparation. *Journal of Education for Teaching, 37*(3), 351-363.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14*(5-6), 567-587.
- Land, R. (2001). Agency, context and change in academic development. *International Journal for Academic Development, 6*(1), 4-20.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education, 59*(3), 226-234.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education, 65*(4), 271-283.
- Loughran, J., Korthagan, F., & Russell, T. (2008). Teacher education that makes a difference: Developing foundational principles of practice. In C. J. Craig, & L. F. Deretchin (Eds.), *Imagining a renaissance in teacher education* (pp. 405-421). Lanham, MD: Rowan & Littlefield.



- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership, 16*(4), 477-487.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13*(2), 145-164.
- Murray, J. (2008). Teacher educators' induction into Higher Education: Work-based learning in the micro communities of teacher education. *European Journal of Teacher Education, 31*(2), 117-133.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376-407.
- Paloniemi, S. (2006). Experience, competence and workplace learning. *Journal of Workplace Learning, 18*(7-8), 439-450.
- Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2012). Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. *Irish Educational Studies, 31*(3), 311-327.
- Poyas, Y., & Smith, K. (2007). Becoming a community of practice – the blurred identity of clinical faculty teacher educators. *Teacher Development, 11*(3), 313-334.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29*(1), 4-15.
- Reichenberg, R., Kleeman, S., & Sagee, R. (2013). The professional development of teacher educators in the context of the school of professional development at the MOFET Institute. In M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg, & S. Shimoni (Eds.), *Teacher educators as members of an evolving profession* (pp. 105-134). Lanham, MD: Rowan & Littlefield.
- Rowland, S. (2001). Surface learning about teaching in higher education: The need for more critical conversations. *International Journal for Academic Development, 6*(2), 162-167.
- Salomon, G. (1993). No distribution without individuals' cognition: A dynamic interactional view. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 111-138). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Schuck, S., Aubusson, P., & Buchanan, J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education, 31*(2), 215-227.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher, 27*(2), 4-13.
- Sheehy, D. A., Bohler, H. R., Richardson, K., & Gallo, A. M. (2015). Professional learning community: Thriving while facing the challenges of faculty life together. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal, 8*(1), 1-13.
- Stroope, S. (2011). How culture shapes community: Bible belief, theological unity, and a sense of belonging in religious congregations. *The Sociological Quarterly, 52*(4), 568-592.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education, 36*(1-2), 131-148.
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (2002). Professional communities and the artisan model of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3), 325-343.
- Trower, C. A., & Gallagher, A. (2008). Why collegiality matters. *The Chronicle of Higher Education, 55*(11), A50-A51.
- University of Maryland (2015). *Global Awareness in Teacher Education (GATE) Fellows*. Retrieved from <https://globalmaryland.umd.edu/offices/global-awareness-teacher-education-gate-fellows>
- Vrasidas, C., & Zembylas, M. (2004). Online professional development: Lessons from the field. *Education + Training, 46*(6-7), 326-334.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warren Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 917-946.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization, 7*(2), 225-246.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Whitcomb, J., Borko, H., & Liston, D. (2009). Growing talent: Promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education, 60*(3), 207-212.

- Zaslavsky, O., & Leikin, R. (2004). Professional development of mathematics teacher educators: Growth through practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(1), 5-32.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 117-124.
- Zellermayer, M., & Margolin, I. (2005). Teacher educators' professional learning described through the lens of complexity theory. *Teachers College Record*, 107(6), 1275-1304.
- Zhu, H. (2010). Curriculum reform and professional development: A case study on Chinese teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 373-391.
- Zohar, A. (2008). Teaching thinking on a national scale: Israel's pedagogical horizons. *Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 77-81.
- Zuzovsky, R., Levy-Feldman, I., & Michaeli, N. (2017). Professional learning communities of teacher educators: A tool for building an academic ethos in colleges of education. In P. Boyd & A. Szpilt (Eds.), *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives* (pp. 217-237). Kraków, Poland: Wydawnictwo Attyka.

## קהילות למידה של מורים ומורי מורים - אסטרטגיה לקידום יכולת אקדמית של יחידים ושל מוסדות להכשרת מורים

רות זחובסקי, אירית לוי-פלדמן, ניר מיכאלי

### תקציר

מאמר זה דן בתפקידן של קהילות למידה של מורים ומורי מורים בפיתוח יכולת אקדמית של היחידים המשתתפים בהן ושל המוסדות שבהם הקהילות פועלות. המטרות שהנחו את יוזמי הקמת הקהילות היו בראש ובראשונה טיפוח היכולות האקדמיות של המשתתפים במחקר ובכתיבה, יצירת זהות חוקרת של משתתפיהן וחיזוקה, טיפוח נורמות של שיתופי פעולה וקיום שיח אינטלקטואלי כמאפיין של תרבות המוסד שבו מורי המורים פועלים. ממצאי המחקר מלמדים כי מרבית המטרות האלו הושגו הן ברמת המשתתפים הבודדים והן ברמה המוסדית. עם זאת, המטרה של פיתוח הזהות המחקרית נותרה כאתגר שלא מומש.

**מילות מפתח:** יכולת אקדמית, מורי מורים, קהילות למידה מקצועיות.

### הרקע למחקר

תהליך האקדמיזציה של מוסדות להכשרת מורים והצורך בפיתוח יכולת אקדמית של סגליהם ושל המוסדות עצמם

הצורך בפיתוח יכולת מחקרית של סגל המורים במכללות לחינוך ושל מוסדות אלו ככלל הינו פועל יוצא של תהליך האקדמיזציה שעברו מכללות אלו בישראל בעשורים האחרונים. בימים אלו תהליך האקדמיזציה של המכללות לחינוך בישראל מגיע לנדבך חדש שעומו יושלם למעשה התהליך כולו. את ניצניו של תהליך זה ניתן היה למצוא עוד בשנות השבעים של המאה הקודמת. מדובר כיום ב-24 מכללות אקדמיות שעברו עד כה שלבים שונים בתהליך האקדמיזציה, ונמצאות כבר היום תחת אחריות אקדמית משותפת של המועצה להשכלה גבוהה ומשרד החינוך (אישור תוכניות וקידום סגל), כאשר האחראיות לתכנון, לתקצוב ולפיקוח שהייתה בידי האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך עוברת אף היא בימים אלו לאחריות הוות"ת (הוועדה לתכנון ולתקצוב). המגמה היא מעבר מלא של כל המכללות האקדמיות להכשרת מורים לחסות הוות"ת. לפני יותר משבע שנים (2011) נחתם מזכר הבנות בין משרד החינוך לבין הוועדה לתכנון ותקצוב של המועצה להשכלה גבוהה (הסכם שושני-ויגדור), שלפיו יש להעביר בהדרגה את המכללות לחינוך שעומדות בקריטריונים מתאימים לחסות הוות"ת. הקריטריונים שצוינו היו: גודל מינימלי, יציבות פיננסית, בעלות על קרקע, ניהול אקדמי, תשתיות אקדמיות ופדגוגיות ותשתיות פיזיות נאותות.

אחד הקריטריונים שצוינו הנוגעים לתשתית האקדמית קשור באופי הסגל במוסד ובהתבססותו על סגל אקדמי איכותי. בעוד חלק מהמכללות עומדות בתנאים השונים שפורטו, הדרישה לקיומו של סגל אקדמי מבוסס מהווה מכשול עבור רבות מהן. ההיסטוריה המקצועית של סגלי ההוראה במכללות, שרובם באו משדה ההוראה, התנאים הנוכחיים של העסקתם, היקף המשרה, המשכורת, העדר זמן למחקר וחוסר בתשתית מחקרית במכללות - כל אלה מגבילים מאוד את התפתחותם האקדמית. מאחר שהמהלכים האקדמיים של תהליכי האקדמיזציה במכללות להוראה, כגון הענקת תארים מתקדמים - תואר שני מחקרי ובעתיד אף תואר שלישי, מותנים בקיומו של סגל בכיר פעיל אקדמית ובעל הישגים מחקריים, הפך הנושא של פיתוח יכולת מחקרית של הסגל במכללות להוראה בישראל לצורך השעה.

תהליך האקדמיזציה של הכשרת המורים אינו טיפוסי רק לישראל. במדינות רבות התרחש תהליך דומה. בחלק מהמדינות התמזגו מוסדות הכשרת המורים לגופים דמויי אוניברסיטה, ובאחרות התמזגו המוסדות להכשרת מורים, על פי רוב מכללות להוראה, עם מחלקות לחינוך בתוך אוניברסיטאות. בכל המצבים הללו הועמדו סגלי ההוראה של המוסדות להכשרת מורים בפני דרישות חדשות למחקר שלא תאמו את הפרופיל המקצועי שלהם. הדרישות למחקר לוו בארצות שונות בתהליכי בקרת איכות. לעיתים נבדקה היכולת המחקרית של המוסד כולו, ולעיתים של אנשי סגל כפרטים.

בהרבה מהמדינות נמצא כי מעמדם וזהותם המחקרית של חברי סגלי ההוראה במוסדות להכשרת מורים היו נמוכים, ורובם הוגדרו כ"לא פעילים" מבחינה מחקרית. תמונת מצב של המתרחש במספר מדינות ממחישה את הדמיון בין המהלכים בארץ לבין המהלכים בעולם. כך למשל בסקוטלנד ובאנגליה מתקיימת הכשרת מורים רק באוניברסיטאות, אולם במדינות אלו קיים הבדל בין אוניברסיטאות ההוראה שבהן מתקיימת הכשרת המורים ובין אוניברסיטאות המחקר. מנגנונים של בקרת איכות מחקרית שמופעלים באוניברסיטאות, כמו למשל זה הקיים באנגליה - RAE (Research Assessment Exercise) - משמרים את יתרון אוניברסיטאות העילית בתקצוב ומכבידים על הפיתוח המחקרי של סגל המורים באוניברסיטאות ההוראה העוסקות בהכשרת מורים (Lucas, 2007). באוסטרליה תהליך האקדמיזציה של המכללות להוראה דומה מאוד לזה שהתרחש בישראל. בשנות ה-60 היו המכללות להוראה שם כפופות למשרד החינוך. מאז, במהלך של שנים, נפרדו המכללות להוראה מחסות משרד החינוך, ונוצרו מוסדות עצמאיים - "מכללות לחינוך מתקדם" - שהתפתחה בהם אוריינטציה מקצועית ותעסוקתית יותר. רק בשנות ה-70 וה-80 התאחדו המוסדות הללו עם בתי ספר לחינוך, באוניברסיטאות ונוצרו מוסדות חדשים - New Universities - שלהם אוריינטציה מחקרית יותר. בשלב זה נדרשו העוסקים בהכשרת מורים לעסוק גם במחקר, הועלו דרישות הסף לכניסת סגל למכללות אלו (דרישה לתואר שלישי), ותוצר מחקרי הפך להיות קריטריון בקידום. גם כאן הופעלו מנגנוני בקרה דומים לאלו שהופעלו באנגליה ובסקוטלנד (Excellence in Research for Australia) שהכבידו מאוד על המעמד המחקרי של המוסדות להכשרת מורים (Mayer, Mitchell, Santoro, & White, 2011). תהליך דומה התרחש גם בניו זילנד

(Erixson, Arreman, & Erixson, 2008). בפיןלנד חל המעבר של הכשרת המורים ממכללות להוראה לאוניברסיטאות כבר ב-1974, וגם שם הוא לווה בדרישה שסגלי המוסדות להכשרת מורים יעסקו במחקר (Hokka, Etelapelto, & Rosku-Puttonen, 2012). היל והיג (Hill & Haigh, 2012) תיארו מהלכים דומים של הטמעת מוסדות להכשרת מורים באוניברסיטאות שנעשו בקנדה, בבריטניה, בנורבגיה ובניו זילנד. חוקרים אלו זיהו אסטרטגיות שונות שהופעלו במדינות אלו לפיתוח יכולת אקדמית-מחקרית בקרב הסגל ולקידום תרבות מחקרית במוסדות להכשרת מורים, כגון:

- חונכות במחקר על ידי עמיתים וחברי סגל בכיר (Lee & Boud, 2003; McGrail, Rickard, & Jones, 2006);
  - הקמת הוצאות ספרים וכתבי עת מוסדיים (Alcorn, 2005);
  - הקצאה ייעודית של שעות לבניית יכולת מחקרית של הסגל - צמצום שעות הוראה, הקצאת שעות למחקר, עמיתי מחקר (שם);
  - הקמת קבוצות תמיכה לשיפור מיומנויות כתיבה (Grant & Knowles, 2000; Morss & Murray, 2001; Stern, 1998);
  - שינוי הקריטריונים לקידום, למתן תמיכה, לשעות מחקר, להקצאת מלגות לנסיעה לכנסים (Erixon Arreman & Erixon, 2008; Middleton, 2006, 2007);
  - קבלת תמיכות ממשלתיות ייעודיות (Davies, 2008; Murray et al., 2008);
  - יצירת שותפות מחקרית בין-מוסדית לפיתוח יכולת מחקרית (Christie & Menter, 2009; Menter, Brisard, & Smith, 2006; Tanner & Davies, 2009);
  - המלצה גורפת ליזום הקמת קהילות למידה של סגלי מכללות המיועדות לשינוי תרבות הארגון מתרבות של הוראה לתרבות מחקרית (Barr & Tag, 1995). בהתאם להמלצה האחרונה ברשימה נוצרו במוסדות אקדמיים רבים בעולם קהילות למידה בין-דיסציפלינריות של חברי סגל שקיימו מפגשי למידה שהובילו לשיפור דרכי ההוראה והלמידה שלהם, להתפתחותם המקצועית ולבניית מסגרת קהילתית של עשייה אקדמית (Beach & Cox, 2009; Cox, 2001, 2004; Ward & Sylvester, 2012).
- המהלך האחרון הזה עומד במרכז של אסטרטגיה לפיתוח היכולת המחקרית של סגלי ההוראה ולקידום התרבות המחקרית במוסד להכשרת מורים בישראל, והיא המושא של המחקר הנוכחי. המחקר עוקב אחר אימוץ הרעיון של הקמת קהילות למידה כאסטרטגיה לקידום יכולת מחקרית של יחידים ושל המוסד כולו באחת מ-24 המכללות המובילות להכשרת מורים בישראל, ומטרתו להאיר את התהליך הקשור בכך.

קהילות למידה מקצועיות של חברי סגל במוסדות להשכלה גבוהה ככלי לבניית יכולת מחקרית של יחידים ושל מוסדות

אחד היעדים החשובים של קהילות הלמידה המקצועיות במוסדות האקדמיים הוא טיפוח היכולת המחקרית של חברי הסגל ושל המוסדות עצמם (Davies & Salisbury, 2008; McIntyre &)

(McIntyre, 1999). הואיל וזהו גם אחד היעדים החשובים של הקהילות שהמחקר הנוכחי דן בהן, בחרנו להבהיר מושג זה.

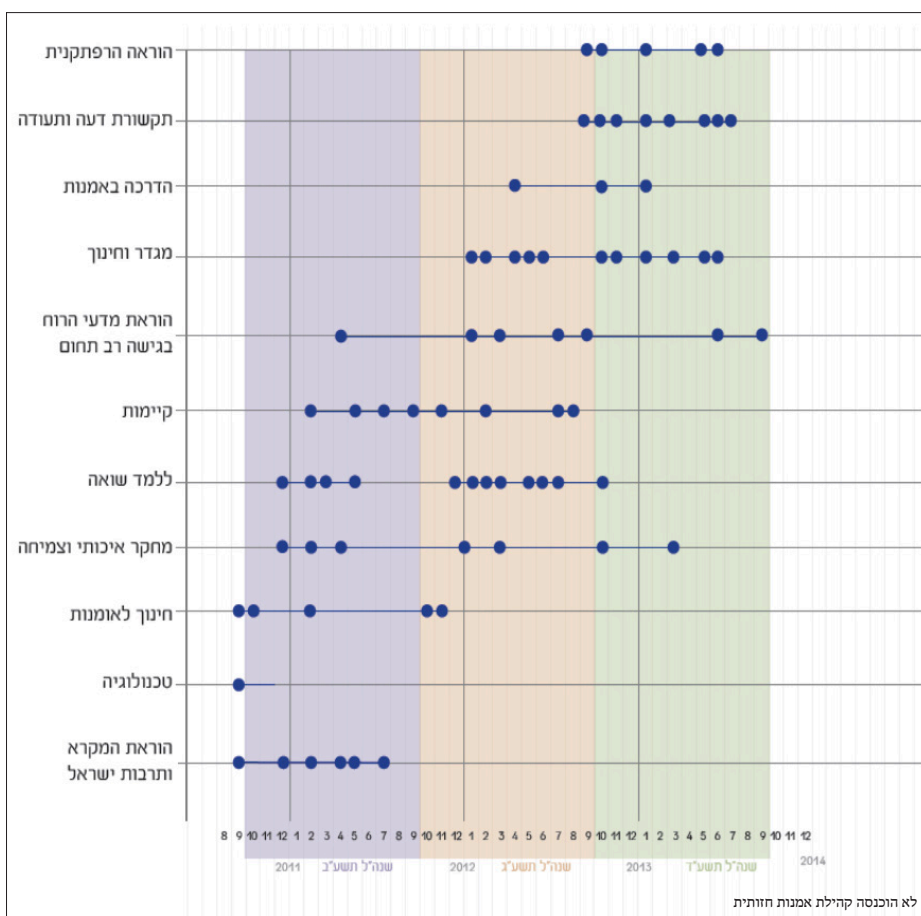
**יכולת מחקרית** הוגדרה בפי חוקרים אלו כפוטנציאל לביצוע מחקר בתנאים הקיימים במוסדות להשכלה גבוהה ולא בהכרח כתפוקת המחקר הנוצרת במוסדות אלו. על בסיס הנוסחה שקבע דפורס (Desforges; צוטט אצל Murray, Jones, McNamara, & Stanley, 2009), שלושה מרכיבים חיוניים קובעים את היכולת המחקרית: מומחיות מחקרית, מוטיבציה לעסוק במחקר והזדמנויות לעריכת המחקר. הנוסחה נראית כך: "יכולת מחקרית = מומחיות X מוטיבציה X הזדמנויות לעריכת מחקר". מומחיות מחקרית כוללת ידע והבנה מתודולוגית אך גם תיאורטית הקשורה לנושא הנחקר (Biesta, Allan, & Edwards, 2011). מוטיבציה מבטאת את הקדימות שיש לעשייה מחקרית ואת התמריצים המלווים אותה. "הזדמנויות לעשייה מחקרית" קשורות בתנאים המאפשרים למידה, בתקציב ובמסגרות תמיכה למחקר הניתנות לחוקר (McIntyre & McIntyre, 1999). אם כל המרכיבים האלו מתקיימים יחד הם מעניקים ליחידים, לקבוצות ולמוסד עצמו את הכוח לחקור לאורך זמן. המכפיל במשוואת היכולת המחקרית של דפורס משמעותו, שגם אם רק אחד ממרכיביה של משוואה זו יחסר, תוצאת המשוואה תהיה אפס יכולת מחקרית. בהתבסס על נוסחתו, קהילות למידה נתפסות כאחת מההזדמנויות לפתח יכולת מחקרית.

### **הקשר המוסדי של הקמת קהילות למידה במכללה להכשרת מורים**

בעקבות הצלחתה של קהילת לימוד אחת שפעלה במכללה מסוימת להכשרת מורים בשנת 2011, התקבלה שנה לאחר מכן החלטה אסטרטגית להקים במכללה מספר קהילות למידה של מורי מורים-חוקרים. הקמת קהילות אלו ביטאה יעד מרכזי בעשייה המכללתית, שעיקרו טיפוח סגל ההוראה במכללה לרמה של "מלומדות" בהוראה וקידום היכולת המחקרית של המוסד כולו, כפי שתיארו זאת ארנסט בויר וממשיכיו לי שולמן ואן ליברמן, אשר פעלו במסגרת מכון קרנגי בארצות הברית (Boyer, 1990; Lieberman, 1992; Lieberman & Mace, 2010; Shulman, 1998, 1999).

קול קורא להקמתן של קהילות למידה של מורי מורים במכללה הניב את הקמתן של שתיים-עשרה קהילות שפעלו בו-זמנית וניהלו את מפגשיהן במהלך שלוש שנים מ-2011 ועד 2014, השנה שבה נערך המחקר. הקהילות שנוצרו נועדו לזמן לסגל המורים אפשרות להתפתחות מקצועית אקדמית על ידי ייסוד במות לשיח אינטלקטואלי, למחקר ולשיתופי פעולה בין חברי סגל החולקים עניין מקצועי משותף. פעילות הקהילה הייתה אמורה להשפיע הן על היכולת האקדמית של המשתתפים עצמם והן על האתוס האקדמי ועל האווירה השוררת במוסד. כל קהילה הופעלה על ידי רכז שגייס את החברים וניהל את המפגשים. החברים בקהילה הצטרפו לפעילותה על בסיס התנדבותי ללא תשלום או הקצאת שעות הוראה. רובם ראו בקהילות הזדמנות פז לקידום מקצועי אקדמי. הקהילות שהוקמו בשנים אלו ביטאו את נושאי העניין

והעיסוק של חברי הסגל שהצטרפו אליהן, כפי שהדבר התבטא בשמות שניתנו לקהילות: הוראת המקרא ותרבות ישראל, טכנולוגיה וחינוך, חינוך לאומנות, מחקר איכותני ולמידה מקצועית, הוראת השואה, הדרכה בלימוד אומנות, לימודי סביבה וקיימות, מגדר וחינוך, הוראת מדעי הרוח בגישה רב-תחומית, אוריינות חזותית, תקשורת - דעה ותודעה, הוראה הרפתקנית. תרשים 1 להלן מציג את פריסת הפעילויות של הקהילות במהלך שלוש השנים. הנקודות בתרשים מייצגות את קיום המפגשים ומועדיהם - "סימני חיים" של הפעילות.



תרשים 1: "סימני החיים" של קהילות הלמידה



## מטרות המחקר ושאלותיו

ההחלטה על הקמת קהילות למידה לסגל המורים במכללה לוותה בהחלטה נוספת - לעקוב אחר פעולתן ולהעריך את תרומתן להשגת המטרות המשותפות שקבעה מנהיגות המכללה. כוונת המטרות הייתה להביא לידי:

- שינוי תודעתי של המשתתפים שכרוך בפיתוח זהותם החקרנית וחזוק הדימוי האינטלקטואלי והאקדמי שלהם;
  - המשגת הידע של המשתתפים, כתיבתו והפצתו;
  - התגבשות נורמות של למידה שיתופית בקרב משתתפי הקהילות;
  - טיפוח והעשרה של השיח האינטלקטואלי-אקדמי במכללה;
  - טיפוח היכולת המחקרית של המכללה כמוסד.
- בזיקה למטרות אלו נגזרו שאלות המחקר:
1. כיצד התנהלו קהילות הלמידה? מה היה אופי המפגשים בזיקה לסדרת מדדים המתארים את סוגי הפעילויות שהתקיימו, האווירה והמכוונות העיקרית לפעילות ששררה במפגשים?
  2. מה היו המניעים של חברי הסגל להצטרף לקהילות, וכיצד הם תופסים את מידת התממשותם?
  3. מה הייתה תפיסת המשתתפים את תרומת ההשתתפות בקהילה לביטויי היכולת המחקרית של חבריה: זהות מקצועית-חקרנית, איכות כתיבה אקדמית ויכולת לכתוב פרסומים אקדמיים הנוגעים לעשייתם, יחסים בין-אישיים, תחושת השתייכות לקהילה ולמוסד ותחושת המסוגלות להשפיע בחברה?
  4. מה הייתה תרומת פעילות הקהילות לביטויי היכולת המחקרית של המכללה כמוסד אקדמי ולשיח האקדמי-אינטלקטואלי המתקיים בה?

## מהלך המחקר

### משתתפי המחקר

לקהילות נרשמו 187 חברי סגל, כמחצית מהסגל הקבוע שעבד במכללה באותן שנים. מתוכם 136 השתתפו במפגשי הקהילות על בסיס קבוע. רוב המשתתפים היו נשים (71%). גיל המשתתפים נע בין 33 ל-77, כששני שלישים מהם בני 40-60. מורי המורים שהשתתפו במפגשי הקהילות לימדו מגוון רחב של נושאים. לרובם (67%) היה תואר שלישי או שלמדו לקראתו (24%), והם היו מנוסים בכתיבה אקדמית, בפרסום מחקרים ובהנחיית סטודנטים. עם זאת, רבים מהם היו בדרגות נמוכות של קידום מקצועי.

### מתודולוגיה

מאחר שהמחקר עסק בו-זמנית במעקב אחר 12 קהילות, הוא נשא אופי של חקר מקרה קולקטיבי (Bogdan & Biklen, 1998; Stake, 1995; Thomas, 2011). הגישה אפשרה מעקב

עומק אחר אופן התנהלות הקהילות ואחר מהותן ותרומתן (Simons, 2009; Stake, 1995). כמו כן, הגישה מוגדרת גם כמקננת (nested) וגם כמקבילה (parallel) ואפשרה השוואות בין הקהילות השונות (Thomas, 2011).

המתודה המחקרית שהופעלה הייתה משולבת, איכותנית וכמותית. נתונים איכותניים נאספו מתצפיות לא משתתפות שערכו החוקרים כמעט בכל מפגשי הקהילות כמו גם מראיונות חצי-מובנים עם רכזי הקהילות, שנערכו פעמיים במהלך שנת המחקר, וכן ניתוח פרוטוקולים שנכתבו. נוסף על כך רואיינו גם מספר משתתפים. את התצפיות ביצעו החוקרים שנכחו כמעט בכל מפגשי הקהילות. התצפיות אפשרו להם להתרשם ממערכת היחסים שהתפתחה בין משתתפי הקהילה, מההתפתחות הרעיונית של הנושאים שסביבם נסובו השיחות, מהקשיים השונים שהתעוררו במהלך פעילותן ומאופן ההנחיה של מפגשי הקהילות. גם את הראיונות עם רכזי הקהילות קיימו החוקרים. הראיונות סיפקו פרטים על הרכיבים, על הציפיות שלהם, על האופן שבו הם תופסים את תפקידם, מגדירים את סוג ההנחיה שהם מקיימים, על פרופיל המשתתפים, על התנהלות הקהילות ועל התוצרים שהוגשו. המאמר הנוכחי עושה שימוש רק בחלק מהנתונים שנאספו, בעיקר אלו הקשורים בהתנהלות הקהילות ובתרומתן. הנתונים שנאספו מהמקורות השונים השלימו זה את זה, סייעו בהבהרה ובפרשנות של הממצאים ועזרו בבניית מדדים שתיארו את התנהלות הקהילות ואת תרומתן. מדדים אלו היו:

**אינטנסיביות המפגשים** - היחס בין מספר המפגשים שהתקיימו למספר החודשים שבהם פעלה הקהילה (ציון בין 0 [אינטנסיביות נמוכה] ל-1 [אינטנסיביות גבוהה]).

**מחויבות המשתתפים** - היחס בין מספר המשתתפים הקבועים במפגשי הקהילה לבין מספר המשתתפים שנרשמו אליה (הציון על סולם בן שלוש רמות: מעל ל-2/3 - מחויבות גבוהה; בין 2/3 ל-1/2 - מחויבות בינונית; ופחות מ-1/2 - מחויבות נמוכה).

**האוריינטציה של הפעילות** (מכוונות לפעילות מסוג מסוים) - קריאה וכתובה, עשייה, שיח, האזנה להרצאות. הנתונים נאספו מהתצפיות ומראיונות והינם התרשמותיים.

**האווירה ומידת שיתוף הפעולה** - רמת האמון ושיתוף הפעולה בין המשתתפים (הציון בן שלוש רמות: 1 - אווירת אמון ושיתוף נמוכה; ועד 3 - אווירת אמון ושיתוף גבוהה). גם נתונים אלו הינם התרשמותיים ונאספו מתצפיות ומראיונות.

**התוצרים - תפוקת הכתיבה של הקהילה** - היחס בין הטקסטים שכתבו חברי הקהילה למספר המשתתפים הקבועים (נע על סולם בין 0 [תפוקה נמוכה] ל-1 [תפוקה גבוהה]).

הנתונים הכמותיים נאספו באמצעות שאלון שהועבר לכל המשתתפים במפגשי הקהילות בסוף שנת המחקר. השאלונים עסקו בנושאים אלה:

א. נתונים אישיים על אודות המשתתפים (רקע אקדמי, ניסיון עבודה, דרגה, פרסומים, פעילות מחקרית);

ב. עוצמת המניעים והציפיות של המשתתפים להצטרף לקהילות, ובאיזו מידה הם נתפסו כמתממשים (נתונים על סולם ליקרט 5-1);

- ג. תפיסות המשתתפים את זהותם המקצועית, את סוגי הפעילויות שהתרחשו במפגשי הקהילה, ותפיסותיהם על אודות תרומות מפגשי הקהילה והשינויים שחלו בהם בעקבות השתתפותם (התגובות למרבית השאלות היו על סולם ליקרט 1-5);
- ד. המכוונות העיקרית לסוג פעילות שהייתה שלטת במפגשי הקהילה: כתיבה, עשייה, שיח והעשרה;
- ה. נתונים על האווירה ועל היחסים הבין-אישיים שרווחו במפגשי הקהילה (שימוש בדיפרנציאל סמנטי שנע בין שני קטבים: 1 - חיובי-7 - שלילי), ושאלות על סולם ליקרט שהופיעו אף הן בשאלון.

## ממצאים

הצגת הממצאים תיעשה בזיקה לשאלות המחקר. תחילה נתאר את האופן שבו התנהלו הקהילות ואת האווירה ששררה בהן. אחר כך נענה על השאלה על אודות מניעיהם של חברי הסגל שהצטרפו לקהילות ובאיזו מידה אלו התממשו, ולבסוף נעבור לפירוט תפיסות המשתתפים את התרומה של ההשתתפות בקהילות להם עצמם באופן אישי ולמכללה כמוסד.

### התנהלות הקהילות

א. מאפייני התנהלותן של הקהילות השונות

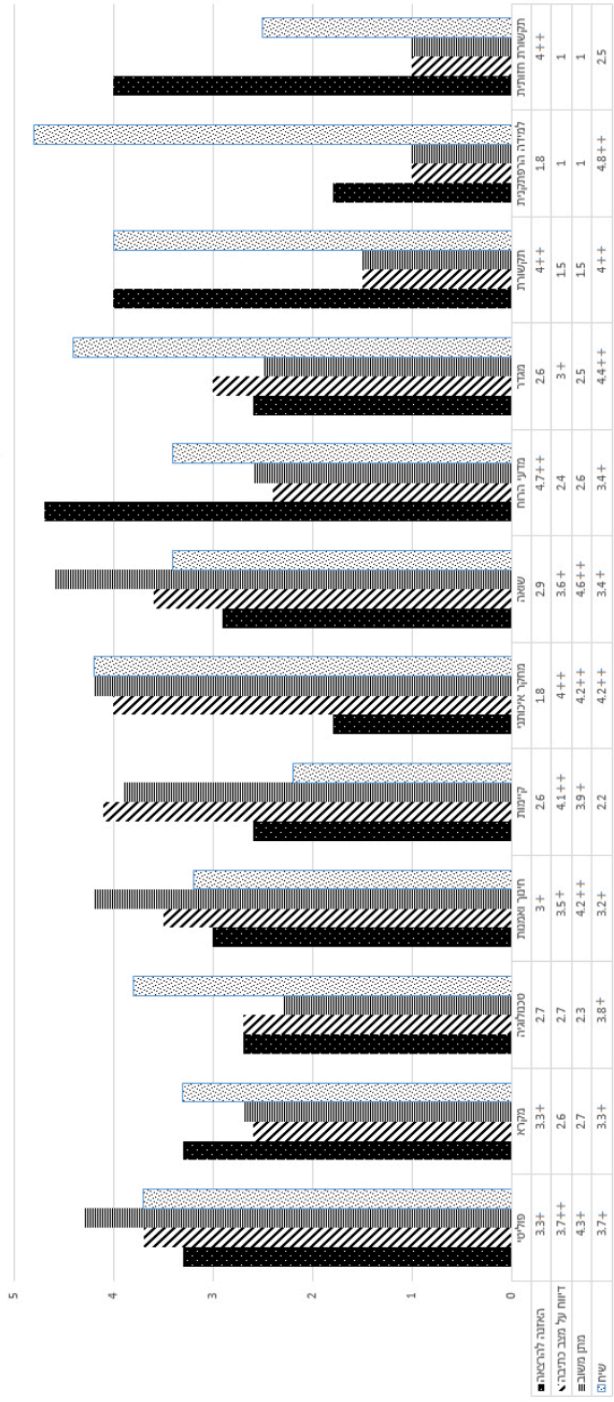
לוח 1 (שבעמוד הבא) מציג נתונים על אופי המפגשים שקיימו הקהילות. כאמור, נתונים אלו נאספו מתצפיות, מראיונות ומפרוטוקולים של המפגשים של עשר קהילות שעדיין פעלו בשנת המחקר, מתוך השתים-עשרה שהחלו בראשית הדרך. אלו סיפקו מידע על המדדים שתוארו לעיל: אינטנסיביות המפגשים, מחויבות המשתתפים, המכוונות העיקרית של הפעילות, מידת שיתוף הפעולה ותפוקת הכתיבה בקהילות. הקהילות המוצגות בלוח מסודרות לפי תאריך התחלת פעולתן, מהמוקדמות ביותר ועד למאוחרות.

הלוח מראה שונות רבה בין הקהילות בכל הנוגע לאינטנסיביות מפגשיהן. האינטנסיביות נמדדה כאמור על פי היחס בין מספר המפגשים למספר חודשי הפעילות של כל קהילה. מדדים של אינטנסיביות גבוהה נמצאו ברוב הקהילות, למעט אלו שהתחילו את פעילותן סמוך למועד סיום המחקר והיו בשלבים מוקדמים של פעילות (הוראה הרפתקנית). לעומת זאת מחויבות המשתתפים להשתתפות במפגשי הקהילה הייתה אחידה ברוב הקהילות, כשני שלישים מאלו שנרשמו לקהילה נכחו בפגישות בקביעות. הקהילות נמצאו שונות זו מזו גם באוריינטציה שלהן - מכוונותן לפעילות. בשש מתוכן, שהיו ותיקות, המכוונות העיקרית הייתה לכתבה. בארבע אחרות שהוקמו מאוחר יותר, המכוונות העיקרית הייתה לקיום שיח. הקהילות המכוונות לכתבה היו גם פרודוקטיביות יותר. למעלה משני שלישים מחבריהן הצליחו לכתוב מאמר או טיוטה מתקדמת של מאמר. התמונה הכללית המצטיירת הינה של מעורבות רבה ויצירתית של החברים בקהילות.

לוח 1: מאפייני התנהלות הקהילות

| תוצר         | אווירה     | אוריינטציה (מכוונות לפעולה) | מחויבות המשתתפים     | אינטנסיביות המפגשים | הקהילות                          |    |
|--------------|------------|-----------------------------|----------------------|---------------------|----------------------------------|----|
| 7/12 (0.58)  | אין נתונים | כתיבה וחקירה                | 12/19 (0.63) בינונית | 7/9 (0.77)          | הוראת המקרא                      | 1  |
| 15/15 (1.0)  | אין נתונים | כתיבה                       | 15/22 (0.68) גבוהה   | אין נתונים          | חינוך וטכנולוגיה                 | 2  |
| 11/15 (0.73) | גבוהה      | כתיבה ועשייה                | 15/20 (0.75) גבוהה   | 5/23 (0.20)         | הוראת אומנות                     | 3  |
| 17/19 (0.89) | גבוהה      | כתיבה ועשייה                | 14/19 (0.74) גבוהה   | 9/20 (0.45)         | לימודי סביבה וקיימות             | 4  |
| 8/10 (0.80)  | גבוהה      | כתיבה ושיח                  | 10/15 (0.66) גבוהה   | 10/28 (0.36)        | מחקר איכותני                     | 5  |
| 14/15 (0.93) | גבוהה      | כתיבה ושיח                  | 12/17 (0.71) גבוהה   | 13/21 (0.62)        | הוראת השואה                      | 6  |
| 0/23 (0)     | אין נתונים | האזנה להרצאות ושיח          | 23/31 (0.74) גבוהה   | 6/21 (0.29)         | הוראת מדעי הרוח בגישה בין-תחומית | 7  |
| 0/10 (0)     | בינונית    | עשייה ושיח                  | 10/16 (0.63) בינונית | 11/18 (0.61)        | מגדר וחינוך                      | 8  |
| 0/9 (0)      | בינונית    | האזנה להרצאות ושיח          | 9/15 (0.60) בינונית  | 8/10 (0.80)         | תקשורת                           | 9  |
| 0/8 (0)      | אין נתונים | שיח                         | 8/15 (0.53) בינונית  | 5/10 (0.50)         | פדגוגיה הרפתקנית                 | 10 |

ב. סוגי הפעילויות במפגשי הקהילות  
 המשתתפים נתבקשו להעריך על סולם שבין 1 ל-5 באיזו מידה הוקדשו המפגשים בקהילה לסוגים שונים של פעילות: האזנה להרצאה, דיווח על מצב הכתיבה, שיח שלא בהכרח קשור לכתיבה, מתן וקבלת משוב על הטקסטים הנכתבים. תרשים 2 מראה את הציונים הממוצעים שמתארים את שכיחות הפעילויות השונות בכל אחת מהקהילות. הקהילות מופיעות משמאל לימין, מאלו שהתחילו את פעולתן מוקדם במהלך שלוש השנים לאלו שהחלו את פעולתן מאוחר יותר. פעילויות שממוצע שכיחותן היה 4 או יותר תויגו בשני פלוסים ++, ואלו שממוצע שכיחותן היה נמוך יותר תויגו בפלוס אחד +.



תרשים 2: תפיסת חברי הקהילות השונות את מידת התרחשותן של פעילויות מסוגים שונים

בכל הקהילות נמצאה תערובת של פעילויות שאיזנו את התמונה ממיקוד בכתיבה (דיווח ומתן משוב) למיקוד בשיח. את חמש הקהילות הוותיקות שהחלו את פעולתן בשנה הראשונה של הפרויקט אפיינה שכיחות גבוהה של פעילויות הקשורות בכתיבה. שכיחות גבוהה של פעילות שיח שאינה קשורה בהכרח לכתיבה אפיינה את הקהילות הצעירות יחסית, שהחלו את פעולתן בשנה השלישית של הפרויקט.

ג. האווירה והיחסים הבין-אישיים במפגשי הקהילות המשתתפים התבקשו לתאר את האווירה ששררה במפגשי הקהילה ואת טיב היחסים הבין-אישיים שהתפתחו בה באמצעות מענה על שאלות מסוג של דיפרנציאל סמנטי בין שני קטבים שנעו על סולם שבין 1 (חיובי) ל-7 (שלילי). לוח 2 מציג את ממוצע התגובות.

לוח 2: מדדים המתארים יחסים בין-אישיים ואווירה

| המדד        | סולם הדיפרנציאל הסמנטי | מספר הנבדקים | ממוצע וסטיית תקן |
|-------------|------------------------|--------------|------------------|
| אווירה      | (1 נעימה - 7 מתוחה)    | N=81         | 1.9 (1.3)        |
| שיתוף פעולה | (1 שיתוף - 7 תחרות)    | N=78         | 2.3 (1.2)        |
| שיתוף בידע  | (1 שיתוף - 7 בעלות)    | N=80         | 2.1 (1.3)        |
| אמון        | (1 אמון - 7 חשדנות)    | N=73         | 2.4 (1.2)        |
| צניעות      | (1 צניעות - 7 רהב)     | N=80         | 2.4 (1.3)        |

ממוצע התגובות לכל אחת מהשאלות מעיד על אווירה חיובית, על יחסים בין-אישיים טובים ועל רמות גבוהות של שיתוף פעולה ואמון. דברי המשתתפים שנאמרו בראיונות מחזקים ממצא זה: הרווחתי חברים, עמיתים שאני מניח שזה לזמן קצר. אבל לזמן המסוים הזה, המוגבל, נראה לי שאנחנו באיזשהו מעגל של היכרות, של עבודה, של הפריה הדדית של אנשים שאתה יכול לעצור אותם ברחוב ולדבר איתם, לשוחח איתם, וגם זה מאוד משמעותי בעיניי. הזכות הנוספת היא ההיכרות האנושית עם כל אחד ואחת בקבוצה, מי יותר ומי פחות, וזה נכס לכשעצמו.

המניעים להצטרפות חברי הסגל לקהילות ומידת מימוש המשתתפים התבקשו להעריך בשאלון את עוצמת המניע להצטרפות לקהילה ואת מידת המימוש של מניע זה (על סולם ליקרט בן 5 דרגות). לוח 3 (שבעמוד הבא) מציג ממוצעים על סולם עוצמת המניעים ועל סולם עוצמת התממשותם וערכי מבחן t למדגמים מזווגים לבדיקת ההבדלים בין תפיסת עוצמת המניע לתפיסת עוצמת התממשותם.

לוח 3: המניעים להשתתפות בקהילות ומידת מימושם

| המניע                                  | עוצמת המניע להשתתפות בקהילה (ממוצע וסטיית תקן (N=76-80) | מידת מימוש המניע (ממוצע וסטיית תקן (N=74-78) | פער בין עוצמת המניע למידת התממשותו | ערך t ומובהקות |
|--|---|--|------------------------------------|----------------|
| השתייכות לקבוצה יוצרת ידע              | 4.2 (0.9)   | 3.7 (0.9)                                    | 0.5                                | 5.5***         |
| מנוף לכתיבה אקדמית ופרסום              | 4.2 (0.9)   | 3.6 (1.1)                                    | 0.6                                | 4.7***         |
| אפשרות למידה: התעדכנות, התחדשות והעשרה | 4.0 (1.0)   | 3.6 (1.0)                                    | 0.4                                | 4.2***         |
| אפשרות לשיתופי פעולה ולהפריה הדדית     | 4.0 (0.9)   | 3.2 (1.1)                                    | 0.8                                | 7.3***         |
| הרחבת מעגל היכרות עם סגל המכללה        | 3.6 (1.1)   | 3.7 (1.2)                                    | -0.1                               | -1.5           |
| קבלת סיוע בכתיבה - מחברים ביקורתיים    | 3.2 (1.2)   | 3.0 (1.2)                                    | 0.2                                | 2.0*           |
| הבניה חדשה של הידע המקצועי             | 3.3 (1.2)   | 3.0 (1.1)                                    | 0.3                                | 3.1**          |

\*p<0.05, \*\*p<0.01, \*\*\*p<0.001

נמצא כי מזיגה של מניעים אקדמיים וחברתיים הובילו להצטרפות לקהילה. מצד אחד נמצאים הרצון להשתייך לקבוצת עילית של יוצרי ידע, הרצון לכתוב לצורך קידום אקדמי ורצון בהעשרה ובהתחדשות, ומצד שני הרצון להרחיב את מעגל ההיכרויות עם חברי סגל נוספים במכללה והרצון לשיתופי פעולה. רוב המניעים הללו התממשו, אם כי בעוצמה נמוכה מזו של המניע עצמו. ציטוט מדברי אחת המשתתפות מחזק את הממצא שעוצמת המניעים החברתיים הייתה נמוכה יחסית למניעים האקדמיים: "אצלי בראש כל הזמן היה העניין שיש יעד לכתיבה, לא לבוא להקשיב בשביל החברותא כמו במועדון ספרות".

תפיסת המשתתפים את תרומת ההשתתפות בקהילות לפיתוח יכולותיהם כפרטים על תרומת ההשתתפות בקהילות לפיתוח יכולות המשתתפים ניתן היה ללמוד באמצעות סדרת שאלות שסיפקו מידע על הצלחת המשתתפים בכתיבת מאמר (או טיוטה מתקדמת של מאמר), על תפיסתם של החברים בקהילה את תרומת ההשתתפות במפגשיה לגיבוש זהות חקרנית,

לאיכות כתיבתם, למערכת היחסים הבין-אישיים עם עמיתים, לתחושת השתייכות לנבחרת ולעמידה בציפיות המערכת. בשאלה נפרדת התבקשו המשתתפים להעריך באיזו מידה בעקבות ההשתתפות במפגשי הקהילה חלו בהם שינויים ממשיים בתחומים שונים: התחזקות זהותם החקרנית, שיפור יכולת הכתיבה, חיזוק תחושת שייכות ומסוגלות.

**הצלחה בפועל בכתיבת מאמר** - מבין 136 חברי הסגל שהשתתפו בפעילות בקהילות הלמידה, 72 (53%) דיווחו על הצלחה בכתיבה. בקרב חברי הקהילות הוותיקות (שש הקהילות הראשונות בלוח 1) השיעור גבוה יותר (84%).

**תפיסת המשתתפים את התרומות השונות של ההשתתפות בקהילה עבורם** - לוח 4 מציג את שיעור המסכימים במידה רבה ורבה מאוד (ציונים 4 ו-5 על סולם 1-5) לסדרת היגדים המבטאים את התרומות השונות.

**לוח 4: שיעור המסכימים במידה רבה או רבה מאוד להיגדים המבטאים את תרומת ההשתתפות בקהילות עבורם**

| התרומה   | ההיגד  | אחוז המסכימים במידה רבה/ רבה מאוד             |
|--|--|---|
| תרומה לגיבוש זהות חקרנית                                 | תרומה לגיבוש זהותי המקצועית כחוקר/ת<br>תרומה לצורך לעסוק בהמשגה ובכתיבה מחקרית מעבר לעבודת ההוראה  | 33%<br>53%                                    |
| תרומה לאיכות הכתיבה האקדמית                              | תרמו לאיכות הכתיבה שלי<br>השפיעו על חידוד התובנות שלי בנושא הכתיבה<br>אפשרו לי להפיק תוצר "בר פרסום"<br>גיבשתי את הרעיון לכתיבה במהלך המפגשים<br>הדיונים בקבוצה אפשרו לי להסתכל על הכתוב מכיוונים שונים<br>המשוב סייע לי לארגן את המאמר<br>המשוב סייע לי להתמקד ולזהות את מה שבאמת רציתי להגיד | 41%<br>51%<br>62%<br>34%<br>58%<br>56%<br>51% |
| תרומה ליחסים בין-אישיים                                  | הגבירו את היחסים הבין-אישיים שלי עם חברים נוספים בקהילה<br>יצרו אמון ביני לבין המשתתפים<br>תודות למפגשים בקהילה הרווחתי חברים<br>אפשרו לי ליצור קשרים עם אנשים מעבר לצוות המחלקת המצומצם   | 56%<br>69%<br>38%<br>55%                      |
| תרומה לתחושת השתייכות לקבוצה עילית ועמידה בציפיות המערכת | אפשרו לי להשתייך לקבוצה נבחרת<br>אפשרו לי לעמוד בציפיות המערכת המכללתית  | 34%<br>27%                                    |



הראיונות שהתקיימו עם משתתפי הקהילות מחזקים את הממצאים על אודות תרומת הקהילות למשתתפים כבודדים.

#### **תרומה לזהות:**

כיום קיים פער מובנה בסגל בין אנשים שבמובן מסוים יכולתי לפגוש אותם בכל מיני מכוני מחקר ואוניברסיטאות לבין אנשים שהקשר המשותף ביניהם הוא הכשרת מורים באופן ספציפי. ההשתתפות בקבוצה משמעה שינוי זהות. אנשים שנוטלים חלק בקבוצות האלה צריכים לרצות בכך מאוד. זה בא על חשבון החשיבה על הוראה, ואני לא בטוח שזה רע. יש תרומה אדירה לסטודנטים מהמפגשים עם אנשים שהזהות המקצועית שלהם היא של חוקרים ולא רק של מורים.

#### **תרומה לכתובה אקדמית:**

ההערות שקיבלתי סייעו לי למקד את המאמר, להבין בצורה מפורקת יותר מה אני באמת רוצה לומר באמצעות המאמר ומה מטרתו המרכזית. למדתי לזהות כשלים וחולשות בכתובה שלי, שחוזרים על עצמם לא רק כאן. השיח הכן והפתוח בדיון סביב כל מאמר מחלף ממני תובנות חדשות וראיית עולם שונה, הזדמנות פז ללמוד ולפתח חשיבה ביקורתית בונה, הנותנת דרור ליצירתיות וחדות בו-זמנית.

#### **תרומה ליחסים בין-אישיים, ליצירת חברויות ולאווירה במקום העבודה:**

הרווחתי חברים, מעגל של היכרות, של עבודה, של הפריה הדדית. זכות נוספת היא ההיכרות עם כל אחד ואחד בקבוצה, מי יותר ומי פחות, זה נכס לכשעצמו. דברי המשתתפים בראיונות אלו מתקפים את הממצאים שעלו מניתוח השאלונים. המפגשים תרמו מאוד לכתובה, לבניית מערכות יחסים בין האנשים, לחיזוק תחושת השייכות של החברים לקהילה ולמכללה, ובאופן מתון יותר - לחיזוק הזהות החקרנית ותחושת המסוגלות להשפיע בחברה.

הערכת המשתתפים בקהילות את עוצמת השינויים שחלו בהם בעקבות השתתפותם במפגשי הקהילה

פרט לשאלה על תפיסת התרומות שנתרמו עקב ההשתתפות בקהילות, נשאלו המשתתפים גם באיזו מידה הם מרגישים שחלו בהם שינויים בתחומים שונים (על סולם תשובות של 1-5). לוח 5 מציג את שיעור המשתתפים שהביעו הסכמה (מסכים ומסכים בהחלט) לסדרת שינויים שחלו בהם בעקבות השתתפותם בקהילות.

לוח 5: שיעור המסכימים והמסכימים בהחלט לכך שחלו בהם שינויים עקב ההשתתפות בקהילות

| תחום השינוי  | מסכים ומסכים בהחלט |
|--|--------------------|
| התחזקות תחושת השייכות לחברי הקהילה שהשתתפתי בה     | 62%                |
| התחזקות תחושת השייכות למכללה ולעשייה שהתרחשה בה    | 61%                |
| התחזקות התחושה שבידי להשפיע במערכת החינוך ובחברה   | 48%                |
| חיזוק הזהות החקרנית שלי בתחום חינוך והוראה         | 39.5%              |
| שיפור ביכולת מתן משוב וביקורת בונה לכתבי אחרים     | 38%                |
| שיפור ביכולת הכתיבה האקדמית שלי לצורך פרסום        | 35%                |
| חיזוק הזהות החקרנית                                | 34%                |
| חיזוק המרכיב החקרני והממשיג ידע בזהות המקצועית שלי | 34%                |
| חיזוק הזהות החקרנית שלי בתחום הדיסציפלינרי         | 28%                |

העיון בנתונים מלמד כי התרומות העיקריות של ההשתתפות בקהילות לפי תפיסת משתתפיהן הן תרומות לאיכות הכתיבה, אך לא פחות מכך לממד של יחסים בין-אישיים. מידת ההסכמה עם היגדים המבטאים תרומה לגיבוש הזהות המקצועית כחוקרים נמוכה בהרבה. ממצא זה מקבל משנה תוקף הן מהאופן שבו המשתתפים מעריכים את השינוי שחל בהם עקב ההשתתפות במפגשי הקהילה והן מהאופן שבו הם תופסים את תפקידם בעיקר כמורים ומחנכים ולא כחוקרים. נתונים אלה מקבלים חיזוק מתשובות לשאלה אחרת, שבה התבקשו המשתתפים להעריך (על סולם שבין 1 [כלל לא] ל-5 [במידה רבה]) את מידת הזדהותם עם סדרה של תפקידים: מורה, מחנך ופעיל חברתי, הוגה וכותב בתחום הדעת שלו, הוגה וכותב בתחום החינוך, חוקר בתחום הדעת, חוקר בנושאי חינוך, חוקר את עבודת ההוראה שלו עצמו, מנהל. תגובותיהם מאירות את המתח שבין תפיסת הזהות האישית של המשתתף כמורה, כעובד הוראה או כחוקר. לוח 6 מציג את ממוצעי התגובות לשאלה על אודות תפיסת התפקיד.

לוח 6: תפיסת התפקיד של משתתפי הקהילות

| תפקיד                   | ממוצע וסטיית תקן<br>(n=69-74) | שיעור המסכימים במידה רבה או רבה מאוד (באחוזים) |
|-------------------------|-------------------------------|--|
| מורה                    | 4.4 (1.1)                     | 68%  |
| מחנך ופעיל חברתי        | 4.0 (1.1)                     | 64%  |
| הוגה וכותב בתחום דעת    | 3.9 (1.2)                     | 61%  |
| הוגה וכותב בתחום החינוך | 3.6 (1.3)                     | 47%  |

| תפקיד                        | ממוצע וסטיית תקן<br>(n=69-74) | שיעור המסכימים במידה<br>רבה או רבה מאוד<br>(באחוזים) |
|------------------------------|-------------------------------|--|
| חוקר בתחום דעת               | 3.9 (1.4)                     | 62%  |
| חוקר בנושאי חינוך            | 3.4 (1.3)                     | 39%  |
| חוקר את עבודת ההוראה של עצמו | 3.3 (1.4)                     | 33%  |
| מנהל                         | 3.0 (1.5)                     | 33%  |

ממוצע ההסכמה הגבוה ביותר נמצא בתפיסת תפקיד של "מורה" (4.4) ובתפיסת תפקיד של "מחנך ופעיל חברתי" (4.0). מידת ההסכמה לתפקיד "חוקר בנושאי חינוך" או "חוקר את עבודת ההוראה שלו עצמו" נמצאה נמוכה יחסית (3.4 או 3.3 בהתאמה). שיעורי המסכימים במידה רבה ורבה מאוד עם תפקיד "חוקר בנושאי חינוך" או "מורה החוקר את עבודתו" נמצאו נמוכים יחסית (39%-ו-33% בהתאמה) ודומים לשיעורים של אלו המסכימים במידה רבה ורבה מאוד עם תפקיד "מנהל". ממצא מפתיע הוא השיעורים הגבוהים של המשתתפים המסכימים במידה רבה ורבה מאוד עם תפקיד "חוקר בתחום הדעת" או "הוגה וכותב בתחום הדעת". נראה שמורי המורים נשארו נאמנים לתחומי הדעת שמהם באו יותר מאשר לתחום החינוך שבו הם עוסקים היום. הציפייה שהשתתפות בקהילות הלמידה המקצועיות של מורי המורים תחזק את זהותם המקצועית כחוקרים לא מומשה.

תרומת ההשתתפות בקהילות לפיתוח יכולת מחקרית ברמה המוסדית עדות לתרומת ההשתתפות בקהילות לפיתוח יכולת מחקרית ברמה המוסדית נמצאה בשיעור הגבוה של המשתתפים במפגשי הקהילה, באופן שבו הם תפסו את המכוונות לכתיבה וכן בשיעור התפוקה של המאמרים שכתבו אנשי סגל המכללה. העובדה שכמחצית מחברי הסגל הקבועים במכללה בחרו להשתתף במפגשי הקהילות על בסיס התנדבותי הינה ביטוי ראשון לצמיחת יכולת אקדמית מוסדית. שיעור זה משקף את רצון הסגל במכללה ליטול חלק ב"משחק האקדמי" בכל הנוגע לכתיבה לצורך פרסום. כאשר התבקשו להגדיר את הנטייה הבולטת ביותר לפעולה שאפיינה את הקהילה שהשתתפו בה, 45% מהם ציינו שהייתה זו התכוונות לכתיבה, ו-31% ציינו שהייתה זו התכוונות לשיח, כמוצג בלוח 7.

**לוח 7: תפיסות המשתתפים את המכוונות העיקרית של הקהילה**

| מספר העונים | שיעור העונים |       |
|-------------|--------------|-------|
| 34          | 45%          | כתיבה |
| 3           | 4%           | עשייה |
| 24          | 31%          | שיח   |
| 3           | 4%           | העשרה |
| 12          | 16%          | מעורב |

פרט למאמרים שנכתבו במסגרת הקהילות, התפוקה האקדמית של סגל המכללה בכללותו בתקופה שבה פעלו הקהילות הייתה מרשימה. חברי הסגל כתבו במהלך שלוש השנים לפעילות הקהילות 151 מאמרים שעברו שיפוט (40, 47, 64 בכל שנה, בהתאמה), ונשאו 266 הרצאות בכנסים (56, 104, 106 בכל שנה, בהתאמה). פעילויות אלו תואמות את הציפיות שהיו בבסיס הפרויקט כולו: ציפייה שקהילות הלמידה המקצועיות של מורי המורים יתמכו בכתיבה אקדמית ובשיח האינטלקטואלי במוסד - שתי פעילויות המזוהות עם יכולת אקדמית מוסדית. ציטוטים מראיונות שהתקיימו עם משתתפי הקהילות מעידים על התרומה של הקהילות לאווירה במקום העבודה ולפן האינטלקטואלי הקבוצתי:

אם אני מסתכלת על הקבוצות האלה כמרחב שבא לתרום לא רק לעולם האקדמי אלא גם לאווירה במקום העבודה, אז ברור שההיכרות הבין-אישית עם מרצים שמגיעים מזירות שונות בפירוש תורמת בסופו של דבר למקום העבודה.

אני חושבת שהפן האינטלקטואלי הוא באמת עניין קבוצתי. זה נכון שאתה יכול להיות אינטלקטואל בודד ולקרוא ולכתוב לבד, אבל דרך נוספת שהיא יותר מעניינת ומעשירה היא באמת להתעמת עם תודעות אחרות, עם תובנות אחרות, עם חשיבה אחרת, ומבחינה זו אני חושבת שזה מאוד הצליח.

## דיון

קהילות למידה של מורי מורים שונות מקהילות למידה של מורים בבתי ספר. קהילות בית-ספריות מכוונות בראש ובראשונה להביא לשינוי בפרקטיקות הוראתיות ובידע לצורך שיפור הישגי תלמידים וכן לצורך קידום למידה ארגונית. קהילות מורי המורים במוסדות להכשרת המורים היו מכוונות בראש ובראשונה להביא לשינוי במורי המורים עצמם ובמוסדות ההכשרה, ונראה כי אכן, הפעילות שהתנהלה בהן נתפסה בעיני משתתפי הקהילות המקצועיות כפעילות המיועדת לקדם אותם אישית.

העובדה שכולם השתתפו במפגשי הקהילות על בסיס התנדבותי שיקפה עניין אמיתי. המוטיבציות העיקריות שהניעו את חברי הסגל לקחת חלק במפגשים היו רצונם להשתייך

לקבוצת עילית של מרצים יוצרי ידע ורצונם לכתוב ולפרסם לצורך קידום אקדמי. יעדי הקהילה המכוונים לשיפור עשייתם ולקידום הישגי תלמידים הניעו אותם פחות. על התנהלות הקהילות ניתן היה ללמוד מתפיסת המשתתפים את אופי של מפגשי הקהילות ואת הדינמיקה ששררה בהם. הנתונים מעידים שהפעילות במפגשים הייתה בעלת אופי מעורב שמיזג בין כתיבה לשיח. רצף טיפוס של פעילויות כלל שלב למידה, שבו חברי הקהילה האזינו להרצאות בנושאים רלוונטיים לתמה המרכזית שסביבה נבנתה הקהילה. בשלב הזה המשתתפים הכירו זה את זה ונוצר ביניהם אמון, תנאי מוקדם לרצון לשתף זה את זה, לתת ולקבל משוב. במובן זה המסגרת הקהילתית חיזקה את הקשרים הבין-אישיים של חבריה וקידמה את התפתחותן של נורמות למידה שיתופית. בשלב זה גם נוצרה תחושת שותפות עם החברים בקהילה והשתייכות למוסד בכללותו. השלב שבא לאחר מכן היה שלב של כתיבה ושכתובי כתיבה. חברי הקהילה החלו לבדוק את טיוטות מאמריהם, הביעו עניין רב בקבלת משוב והיו אסירי תודה לאלו שהגיבו. המסגרת הקהילתית היוותה מרחב מקבל לשיח אינטלקטואלי ולהתנסויות בכתיבה.

ההתרגשות שנגרמה בשל הפעילות הבו-זמנית של הקהילות השונות הטביעה חותם על האווירה הכללית ששררה במוסד ושינתה אותו ממקום עבודה שמתקיימת בו פעילות מחלקתית מבודדת למרחב שמתקיימת בו פעילות שיתופית בעלת גוון מערכתי. ניתן לסכם שהיעדים של טיפוח והעשרת השיח האינטלקטואלי-אקדמי, של התגבשות נורמות של למידה שיתופית ושל טיפוח היכולת המחקרית של המכללה כמוסד הושגו, אם כי לא רק בשל פעילותן של קהילות הלמידה. בפרק זמן זה יזמה המכללה פעילויות נוספות, ביניהן: השקת כתב עת שפיט ב-2014, שעד למועד סיום המחקר הפיק שלושה גיליונות; הקצאת מענקי מחקר ומענקים לצורך עריכה ותרגום ולצורך נסיעות לכנסים; מתן הזדמנות לסגל להציג את עבודות המחקר שלהם בכנס מחקר מקומי ששיעור המשתתפים בו עלה משנה לשנה. תודות לכל הפעולות הללו ולתנאים המשתפרים לקידום מחקר, נוצרה במכללה שכבה של מרצים שבמקביל לעיסוקם בהוראה מגלים עניין בעשיית מחקר.

עם זאת, כאשר באים להעריך את הצלחת פרויקט קהילות הלמידה בהשגת היעד של בניית היכולת המחקרית של חברי הסגל כיחידים ובחיזוק תדמיתם החקרנית, מגלים שהמצאים מעורבים. אף על פי שלמעלה ממחצית חברי הסגל שנטלו חלק במפגשי הקהילות על בסיס קבוע הצליחו בהמשך בכתיבה ובהגשת מאמרים, לא הושגה המטרה של הובלת שינוי תודעתי ושל פיתוח זהות חקרנית בקרב אנשי סגל המכללה.

הנתונים שנאספו סמוך לסיום תקופת המחקר הראו שתפיסת התפקיד העיקרי של שני שלישים מחברי הקהילות המשיכה להיות זו של מורים ומחנכים, ורק שליש מהם תפסו את עצמם כחוקרי חינוך. מעבר לכך, רק שליש ציינו כי חל בהם שינוי וכי זהותם כחוקרים התחזקה עקב ההשתתפות במפגשי הקהילות. בנוסף לכך, המטרה של שיפור כישורי הכתיבה האקדמית הושגה רק חלקית, שכן רק שליש ממשתתפי הקהילות הסכימו במידה רבה או רבה מאוד שהשתתפות במפגשים אלו שיפרה כישורים אלו.

קשיים בבניית זהות חקרנית של מורי מורים דווחו במחקרים רבים (Chetty & Lubben, 2010; Cochran-Smith, 2003; Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Erixon Arreman & Erixon, 2008; Gore & Morrison, 2001; Hill & Haigh, 2012; Lucas, 2007; Lunenberg, Ponte, & Van De Ven, 2007; Murray, 2006, 2008; Murray et al., 2009; Rees et al., 2007; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Holmesland & Tarrou, 2001). כאשר מורים נדרשים לבנות זהות מקצועית חדשה, במיוחד כזאת הנמצאת בקונפליקט עם זהותם המסורתית ועם מחויבותם להוראה, רבים מהם תופסים את הוויתור על זהותם הקודמת כטומנת בתוכה סיכונים רבים (Chetty & Lubben, 2010; Stryker, 2007) או כמלווה בתחושת הפסד (Becky & Young, 2005) ואי-ודאות (Lee & Boud, 2003).

בניסיון להסביר קשיים בבניית זהות חקרנית טוען לברי (Labaree, 2003), אם כי מבלי שהתייחס ישירות למורי מורים, שקיימים ארבעה מכשולים מחקרניים, טרנספורמציות, שכל מורה חייב לעבור, כאשר הוא חוצה את הגבול שבין הוראה למחקר: שינוי בדרך חשיבה - מנורמטיבית מוסרית לדרך חשיבה אנליטית; החלפת הגישה האישית בגישה אינטלקטואלית; שינוי התייחסות פרטנית להתייחסות כוללת אוניברסלית; והחלפת גישה התנסותית בגישה תיאורטית. בהכירו בקושי הטמון בכל אחת מהטרנספורמציות הנדרשות, לברי מציע לאמץ גישה חקרנית וזהות חוקרת כתוספת ולא כחלופה לגישה המורית הקיימת. טאק וונדרלינדה (Tack & Vanderlinde, 2014) שעוסקים ישירות בקשיים שמורי מורים חווים ברכישת זהות חוקרת, מציעים סיבה נוספת לקושי והיא היעדר "עמדה חוקרת" (researcherly disposition), ההרגל החשיבתי של אלו העוסקים במחקר. לדפוס זה יש שלושה מאפיינים: מאפיין רגשי (נטייה לעסוק במחקר), מאפיין קוגניטיבי (יכולת לעסוק במחקר) ומאפיין התנהגותי (רגישות להזדמנויות חקירה). חוסר באחד ממאפיינים אלו עשוי להסביר מדוע חלק ממורי המורים מבצעים מחקר ואילו אחרים לא.

לנוכח קשיים אלו אנו מצטרפים לטענות של חוקרים נוספים (Hill & Haigh, 2012; Murray et al., 2009), שנדרשת גישה אסטרטגית לבניית יכולת מחקרית של מורי מורים. מורי המורים עצמם ולבדם אינם יכולים להפוך את עורם: נדרשת פעילות משולבת שיירתמו אליה המכללות, משרד החינוך והיום גם המועצה להשכלה גבוהה. מאחר שהטרנספורמציות שנדרשות למורי המורים מחייבות פרק זמן ארוך, מומלץ להמשיך בפרויקט קהילות הלמידה של מורי המורים ולקיימו כפעילות שוטפת במוסדות להכשרת מורים.

ולסיום, אף שממצאי המחקר תומכים בהמלצות למדיניות שהועלו, כדאי לשים לב לכמה ממגבלותיו. בראש ובראשונה, חלק מהגורמים שהוזכרו והובאו בחשבון כמשקפים את צמיחת היכולת המחקרית המוסדית (למשל תגבור תקציבי מחקר, השגת כתב עת, ייזום כנסי מחקר ועוד), אינם קשורים ישירות לפרויקט הקהילות; הם משקפים שינוי במדיניות המכללה שהתרחש בו-זמנית עם פרויקט הקהילות ובמידה מסוימת ליבה אותו. קשה להבחין בין תרומת היוזמות השונות שפעלו יחד בקידום היכולת המחקרית במכללה, אך אין ספק שפעולתן המשותפת השפיעה.

צריך לבחון את ההשפעה הנפרדת של כל אחד מהגורמים במערך מחקר מתאים (רגרסיות) תוך התחשבות באינטראקציות הקיימות בין הגורמים השונים. כמו כן, גם ההטיה החיובית של תפיסת תרומת הקהילות, כפי שבאה לידי ביטוי בדברי ממשלת תפנים, היא ללא ספק ביטוי להתלהבותם ולציפיותיהם שהגבירו את המשוב החיובי שנתנו.

ובכל זאת, למרות כל ההסתייגויות שהושמעו, המחקר מצביע על הצלחת פרויקט קהילות הלמידה המקצועיות של מורי המורים, פרויקט שעדיין ממשיך ותורם לפתיחה של קהילות נוספות רבות, והפעם ביוזמת מורי המורים עצמם. נראה שדרך זו של פיתוח מקצועי טומנת בתוכה אפשרויות רבות שיש לאמץ כמדיניות רשמית. ההכרה בחשיבות הקהילות וגיוס חלק נכבד מסגל המכללות ללמידה ולהתפתחות מקצועית אקדמית מהווים חידוש מרענן במסגרות הכשרת מורים ויכולים אף להוות דוגמה למוסדות אחרים.

## מקורות

- Alcorn, N. (2005). Will Schools trump teachers in New Zealand teacher education? *Waikato Journal of education*, 11(2), 3-16
- Barr, R. B., & Tag, J. (1955). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 13-25.
- Beach, A. L., & Cox, M. D. (2009). The impact of faculty learning communities on teaching and learning. *Learning Communities Journal*, 1(1), 7-27.
- Becky, J., & Young, M. (2005). The assault of the professions and the restructuring of the academic and professional identity: A Berusteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183-197.
- Biesta, G., Allan, J., & Edwards, R. (2011). The theory question in research capacity building in education: Towards an agenda for research and practice. *British Journal of Educational Studies*, 39(3), 225-239.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, NY: Allyn & Bacon.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered*. San Francisco: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Chetty, R., & Lubben, F. (2010). The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 813-820.
- Christie, D., & Menter, I. (2009). Research capacity building in teacher education: Scottish collaborative approaches. *Journal for Education for Teaching*, 35(4), 337-354.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.

- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the Aera Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cox, M. D. (2001). Faculty learning communities: Change for transforming institutions into learning organizations. *To improve the Academy*, 19, 69-93.
- Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. In M. D. Cox & L. Richlin (Eds.), *Building faculty learning communities* 97 (pp 5-23). San Francisco: Jossey Bass.
- Davies, S. M. B. (2008). Collaboration builds capacity in Wales. *Research Intelligence*, 105, 16-17.
- Davies, S., & Salisbury, J. (2008). *Researching and learning together: Inter-institutional collaboration as a means of capacity building*. Paper presented at the Annual Conference of the British Education Research Association, Heriot Watt University, Edinburgh.
- Erixon Arreman, I., & Erixon, P. O. (2008). Developing research structures and research capacity: The Swedish national postgraduate school in educational work. *European Educational Research Journal*, 7(4), 554-562.
- Gore, J., & Morrison, K. (2001). The perpetuation of a (semi-) profession: Challenges in the governance of teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 17(5), 567-582.
- Grant, B., & Knowles, S. (2000). Flights of imagination: Academic women becoming writers. *International Journal of Academic Development*, 5(1), 6-19.
- Hill, M. F., & Haigh, M. A. (2012). Creating a culture of research in teacher education: Learning within communities of practice. *Studies in Higher education*, 37(8), 971-988.
- Hokka, P., Etalapelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching: International Research and pedagogy*, 38(1), 83-102.
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- Lee, A., & Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: Research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187-200.
- Lieberman, A. (1992). The meaning of scholarly activity and the building of community. *Educational Researcher*, 21(6), 5-12.
- Lieberman, A., & Mace, D. P. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 61(77). Retrieved online from <http://10.1177/0022487109347319>
- Lucas, L. (2007). Research and teaching work within university education departments: Fragmentation or integration? *Journal of Further and Higher Education*, 31(1), 17-29.



- Lunenberg, M., Ponte, P., & Van De Ven, P. H. (2007). Why shouldn't teachers and teacher educators conduct research on their own practices? An epistemological exploration. *European Educational Research Journal*, 6(1), 13-24.
- Mayer, D., Mitchell, J., Santoro, N., & White, S. (2011). Teacher educators and 'accidental' careers in academe: An Australian perspective. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37(3), 247-260.
- McGrail, M., Rickard, C., & Jones, R. (2006). Publish or perish: A systematic review of interventions to increase academic publication rates. *Higher Education research development*, 25(1), 19-35.
- McIntyre, D., & McIntyre, A. (1999). *Capacity for research into teaching and learning: Report to the programme*. Retrieved from <http://www.tlrp.org/pub/acadpub/Mcintyre1999.pdf>
- Menter, I., Brisard, E., & Smith, I. (2006). *Convergence or Divergence? Initial teacher education in Scotland*. Edinburg: Dunedin Academic Press.
- Middleton, S. (2006). Researching identities: Impact of the performance-based research fund on the subject(s) of education. In L. Bakker, J. Boston, L. Campbell & R. Smyth (Eds.), *Evaluating the performance-based research fund: Framing the debate* (pp. 477-500). Wellington: Institute for Policy Studies, Victoria University of Wellington.
- Middleton, S. (2007). *Researching teaching and teaching research: On the subjects of education*. Paper presented at Marwell Conference, Winchester UK.
- Morss, K., & Murray, R. (2001). Researching academic writing within a structured programme: Insights and outcomes. *Studies in Higher Education*, 26(1), 35-52.
- Murray, J. (2006). *Learning to play academic games? New teacher educators' constructions of academic identities in higher education*. Paper presented at the the British Educational Research Association Conference, University of Warwick.
- Murray, J. A., Campbell, I., Hextall, M., Jones, P., Mahoney, I., Mentor, R., Proctor & Wall, K. (2008). Mapping the field of teacher education on research: Methodology and issues in research capacity building initiative in Teacher Education in the United Kingdom. *European Educational Research Journal*, 7(4), 459-474.
- Murray, J., Jones, M., McNamara, O., & Stanley, G. (2009). Capacity = expertise × motivation × opportunities: Factors in capacity building in teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 35(4), 391-408.
- Rees, G., Baron, S., Boyask, R., & Taylor, C. (2007). Research-capacity building, professional learning and the social practices of educational research. *British Educational Research Journal*, 33(5), 761-779.

- Shulman, L. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve* (pp. 5-12). San Francisco: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Shulman, L. (1999). Professional educational scholarship. In E. Lagemann (Ed.), *Philanthropic foundations: New Scholarship, new possibilities* (pp. 159-165). Bloomington: Indiana University Press.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stern, P. (1998). In-house peer review: The writing support group. *Health Care for Women International*, 19(3), 78-177.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stryker, S. (2007). Identity theory and personality theory, mutual relevance. *Journal of Personality*, 75(6), 1083-1102.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators' professional development: Towards a typology of teacher educators' researcherly disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297-315.
- Tanner, H., & Davies, S. (2009). How engagement with research changes the professional practice of teacher-educators: A case study from the Welsh education network. *Journal of Education for Teaching*, 35(4), 89-374.
- Tarrou, A. L. H., & Holmesland, I. (2001). Institutionalising research in teacher education: The creation of a research centre as a means of lifelong learning for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 67-76.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse and structure. *Qualitative inquiry*, 17(6), 511-521.
- Ward, A. C., & Sylvester, P. M. (2012). Faculty learning communities: Improving teaching in higher education. *Educational Studies*, 38(1), 111-121.



## ”מועדון הספרים של לוינסקי”: סיפורה של קהילה לומדת

אילנה אלקד-להמן

### תקציר

המאמר מציג מחקר איכותני פנומנולוגי פרשני הבוחן את "מועדון הספרים של לוינסקי" כקהילה לומדת או כקהילה פרשנית, לאור ההתרחשויות בו ומנקודת מבטם של משתתפיו. קהילה פרשנית מוגדרת כ"מרחב מוסדי שבתוכו תרים את המשמעות - כלומר תרים אחר הכוונה - ושבתוכו היא גם נקבעת" (פיש, 2012, עמ' 30). המחקר עקב במשך שש שנים אחר פעילותו של מועדון ספרים המתקיים במכללה לחינוך, באמצעות 36 תצפיות, 19 ראיונות ויומן חוקר. במחקר השתתפו עשרה מרצים לספרות, מורי מורים שהם משתתפים קבועים במועדון. התשתית התיאורטית למחקר עוסקת בקריאה כפעילות שבין האישי לחברתי; במועדוני קריאה; ובבחינת גישות למושגים "פרשנות" ו"קהילה פרשנית". הממצאים מלמדים כי בעיני המרצים בחוג לספרות המועדון פועל כקהילה פרשנית. זהו מקום לחברות, לקריאה ולחשיבה עליה ולהתפתחות מקצועית של המשתתפים. הוא מכונן שפה משותפת ורפרטואר ספרותי משותף, ובד בבד מאפשר מפגש עם דרכי חשיבה ועם פרקטיקות פרשניות מגוונות כמקור להשראה וכמצע ליצירת ידע חדש.

**מילות מפתח:** מועדון ספרים, מחקר פנומנולוגי, קהילה פרשנית, קריאת ספרות.

”קריאת ספרים היא המשחק היפה ביותר  
שהמציאה האנושות לעצמה”  
(שימבורסקה, 2005, עמ' 12)

### מבוא

באמצע שנות התשעים הוקמה במכללת לוינסקי לחינוך מסגרת לשיח על אודות ספרות, הקרויה מאז "מועדון הספרים של לוינסקי". משתתפי ה"מועדון", סגל המורים בחוג לספרות במכללה, נפגשו אחת לחודש, והסופר ס' יזהר, שהיה באותה תקופה אחד ממורי החוג, היה הדמות המובילה בשיח על ספר שהוא בחר למפגש, בצד פעילות ראש החוג, פרופ' רחל פרנקל-מדן, שניהלה את המפגשים. בהדרגה גדל מספר המשתתפים, נוספו חברי סגל מחוגים נוספים, אלה הביאו חברים, וכך ממפגש סביב שולחן עגול עבר המועדון לאולם קטן. בהמשך פתח המועדון

1 המאמר מתבסס על מחקר שבוצע בתמיכת ועדת המחקר של מכללת לוינסקי וועדת המחקר הבין-מכללתית של מכון מופ"ת.

את שעריו לקהילה: המפגשים מתקיימים אחת לחודש, המשתתפים מגיעים מרצונם החופשי, רובם בקביעות, וחווים חוויה של למידה בקהילה. הנחיית המפגשים עברה לחברי סגל ההוראה בחוג לספרות, ואלו מכינים בהתנדבות מפגש על יצירה או על יוצר, כל אחד מהם לפי בחירתו. בארון הספרים שלי ניצב קלסר ועליו כתוב: "מועדון הספרים של לוינסקי". בקלסר אני מתייקת את מה שרשמתי לעצמי במפגשים במועדון ואת מה שחילק המרצה במפגש, המפגש האחרון למעלה. כך, בלי לתכנן, נבנה לו ארכיון פרטי. אני פותחת את הקלסר בסופו, ובכתב ידי כתוב: "פרדננדו פסואה, כל חלומות העולם, 29.12.97. המרצה: ס' יזהר". זה המפגש הראשון שתיעדתי. אני קוראת ברשימות שלי ובטקסט המצולם, שומעת את קולו של יזהר, רואה את הג'סטות:

פסואה זיהה את עצמו בזהויות שונות, הטרונימים [...]

"אני עייף [...] / ממה אני עייף, אני לא יודע [...] / ויש עונג מסוים אפילו בעייפות" (פסואה, 1993, עמ' 60).

מדבר כאילו, כלא-שיר. אין ניסיון לעשות רושם על הקורא.

"במפתח שוודי לוטה מסתרקת" (וולך, 1992, עמ' 20). וולך ממש מנסה לעשות רושם על הקורא.

אחרי מפגש זה לא החמצתי כמעט שום מפגש: מפגשים שבהם עמיתי הציגו ספר בפני קבוצת אנשים, ומפגשים שבהם חלקתי אני את חוויית הקריאה שלי עימם. האחרון היה השנה. בחרתי לדבר על הלווייתן מאת יוזף רות (2015). כבר בבחירת הספר ובזמן שהכנתי את ההרצאה הייתי נרגשת. משהו בסיפורו של פצ'ניק, סוחר האלמוגים, נגע בעמקי נפשי. מחרזות האלמוגים והנשים הכפריות העונדות אותן בגליציה החזירו אותי לחוויות מילדותי המוקדמת. בהרצאה שיתפתי את השומעים בזיכרונות, בהתפעלותי מהאופן שבו מוצגת דמותו של פצ'ניק, מצורת הכתיבה של הספר, מהחושניות של דרכי התיאור וממורכבותן של הפרשנויות האפשריות. הטרידה אותי במיוחד הבחירה בכותרת *der leviathan* בגרמנית. היה לי ברור שהמשמעות היא סמלית, אך מה הסמל, ומה הוא מסמל - על כך ביקשתי לשוחח עם עמיתי ועם משתתפי המועדון.

לאחר ההרצאה רשמתי לעצמי: "המועדון הוא מקום שבו אני לובשת בגד על צידו ההפוך, הבטנה חשופה לעיני כול... אני חושפת את עצמי במידה ובעוצמה שבה איני עושה במקום אחר". במאמר זה אנסה לברר מהי המהות המיוחדת של קהילת המשתתפים במועדון הספרים, שאני חלק ממנה.

המאמר מושתת על מחקר איכותני פנומנולוגי פרשני רחב (אלקד-להמן, 2012א) אשר חקר תהליכי קריאה ותהליכי בניית פרשנות ספרותית בסביבת הקריאה במועדון. ממצאיו מלמדים כי פעילות המועדון גיבשה את החוג לספרות במכללה בשותפות שניתן לקרוא לה קהילה לומדת של מורי מורים, או "קהילה פרשנית", שבה משתתפים באופן חופשי חברי סגל במכללה, מורים מבתי הספר, סטודנטים וחברים בקהילה שסביב המכללה. כיוון שהמאמר מתפרסם בגיליון מיוחד של כתב העת העוסק בקהילות לומדות של מורי מורים, ולאור מגבלת ההיקף, אתרכז במורי המורים בלבד ולא במשתתפים האחרים במועדון.

## רקע תיאורטי

### קריאה: בין האישי לחברתי

"קריאה היא הנאה חשאית" אומר אלטר (2001, עמ' 244). בדומה לו, שימבורסקה (2005) רואה בספרות פעילות מהנה, משחקית. עמוס עוז מפתח את רעיון המשחק וההנאה ומקדם אותו עוד: אנשים קוראים ספרות יפה כיוון שבקריאה יש עונג וחדוות משחק של שותפות פעילה עם עולם היצירה, ואליה מביא הקורא "את ניסיון חייו ואת תמימותו וגם את זהירותו ועורמתו" (עוז, 1996, עמ' 106). הקריאה מספקת חוויה אינטימית של שותפות בין-אישית עם הסופר, וזו מובילה את הקורא להפתעה; "עומק ההפתעה הוא באיזה גילוי פנימי על עצמנו" (עוז, 1989, עמ' 45). שותפים לדעה זו חוקרי ספרות והוראת ספרות וכן ביבליותרפיסטים. וולפגנג איזר, תיאורטיקן מרכזי של תהליכי קריאה ובניית משמעות בספרות שתפיסתו מתבססת על הפנומנולוגיה, טוען כי "משהו קורה לנו" במפגש עם טקסטים ספרותיים, כתוצאה מהתמודדות עם אי המוגדרות שבטקסט ומתהליכי הפענוח היצירתיים שהקורא נתון בהם בפעולת גומלין דינמית בין הטקסט לבין עצמו. בתהליך זה "אנו משתתפים למעשה בטקסט [...] מתרשמים שחינו חיים אחרים" (איזר, 2006, עמ' 122). זהו תהליך מורכב, עתיר ציפיות, הפתעות, אכזבות ותסכול, שבו אנו "מסתבכים", אומר איזר, וכדי להיחלץ מההסתבכות אנו פונים לזולת:

ההסתבכות הזו כרוכה באפקטים אחדים בו בזמן. כאשר אנו נלכדים בסך הטקסט איננו יודעים בהתחלה מה קורה לנו. מסיבה זו אנו חשים פעמים רבות בצורך לשוחח על הספרים שקראנו - לא כדי להתרחק מהם במידת מה, אלא כדי לגלות מהו הדבר שבו הסתבכנו (איזר, 2006, עמ' 126, ההדגשה שלי, אא"ל).

מהותה של הקריאה היא אפוא פרדוקסלית לכאורה: היא נתפסת כפעילות אישית ואינטימית, קוגניטיבית וריגושית, ובה בעת היא פעילות שמצריכה אינטראקציה חברתית. אף שקריאה מוצגת, בדרך כלל, כפעילות הנעשית בבדידות, יש לה היבטים חברתיים מגוונים, טוענת אליזבת לונג, סוציולוגית שחקרה מועדוני קריאה. קריאה נלמדת ומתפתחת בהקשר משפחתי-חברתי; מופעלת בהקשר חינוכי בית-ספרי, בשיעורי שפה או ספרות שבהם היא עשויה להביא להבנה מורכבת (דיון בסמלים, באינטרטקסטואליות, בעיצוב היצירה ועוד), או להפך - לעורר התנגדות מצד הלומדים; לאנשים יש צורך חברתי בשיחה על הקריאה. ספרים הם חלק מהותי בעולם החברתי והכלכלי, ועדות לכך היא המערכים הארגוניים סביב קריאה: הוצאה לאור, חנויות ספרים, ספריות, חוקי זכויות יוצרים ועוד (Long, 2003).

מחקרים על מניעים לפנייה לקריאה מלמדים כי הקריאה מספקת צרכים אישיים שונים - אינטלקטואליים (הכרה עצמית, לימוד, העשרה), רגשיים (הנאה, חוויה של יופי, בריחה ממציות, הבנה עצמית, עריכת חשבון נפש והבנת משמעות החיים) וחברתיים (שיח על הספרים עם בני משפחה, חברים ואחרים) - והם משתנים לפי גיל ומגדר (אדוני ונוסק, 2007; Appleyard, 1991). צרכים אלה נותרים בעינם גם בעידן הטלוויזיה והאינטרנט, וקוראי ספרים טוענים כי אינם מוכנים לוותר על קריאה לטובת מקורות אלה, הן בשל ההנאה הייחודית שהם מפיקים מקריאה הן בשל הקידום האינטלקטואלי שהיא מאפשרת (אדוני ונוסק, 2007).

לפי תיאוריות בסוציולוגיה של האומנות, קריאת ספרות, בדומה לפעילות אחרת המתייחסת לאומנות, מושתתת על פענוח שאינו נגיש למי שמסיבות חברתיות שונות הוא נטול אמצעים תרבותיים להתמודד עימו. "החינוך בבית הספר מגדיל את מיומנות הפענוח, או לפחות - ממסד את ההרגל לעסוק בו" (צוקרמן, 1996, עמ' 127). צוקרמן מצטט את בורדייה, שטוען שרק בית הספר מסוגל לפתח בשיטתיות את הגישה לאומנות (ובכלל זה לספרות). בדרך זו הוא יכול להעניק לתלמיד הון תרבותי ולצמצם את יומרתן של שכבות העילית בחברה לבעלות על האומנות, שאותה ניכסו לעצמן כמתת טבע כביכול. לאור תפיסות אלה של בורדייה, הוראת ספרות במערכת החינוך היא בעלת חשיבות מרכזית לעתידם של אנשים צעירים כצרכני תרבות בכלל, ומכאן חשיבותה של השכלה בתחום הספרות לסטודנטים להוראה, שהמרצים המשתתפים במחקר מלמדים אותם.

### מועדוני קריאה

מועדון קריאה הוא ביטוי מובהק לאופייה החברתי של פעילות הקריאה. המועדון הוא מסגרת פרטית או מוסדית המתכנסת בסדירות כלשהי לצורך שיחה, דיון והחלפת דעות בעקבות קריאה בספרים המעניינים את החברים המשתתפים בה. מועדוני קריאה הם מושא מחקר חדש יחסית בתחום הספרות, הן בשל אופיו הבין-תחומי של מחקר כזה הן כיוון שמדובר בפרקטיקה חברתית, על פי רוב - נשית, שנחשבה באקדמיה בלתי-חשובה. לונג חקרה ביוסטון טקסס 121 מועדוני קריאה, מהם 77 מועדוני נשים בלבד (שהם 64%), ארבעים קבוצות מעורבות (33%) וארבעה מועדוני גברים בלבד (3%). לפי מחקרה, מועדוני הקריאה בארצות הברית הם המשך למסורת מועדוני קריאה של נשים במאה ה-19, שבהם יכלו נשים, שהיו מודרות מפעילות פוליטית ואינטלקטואלית ממוסדת, לבטא את יכולותיהן ולהשמיע את קולן במסגרת הסדר החברתי הקיים. ממחקרה עולה כי עד היום מועדוני ספרים הם מקום מפגש שיש בו, ככל הנראה, רוב נשי<sup>2</sup>, אף שכאמור יש גם מועדוני קריאה של גברים בלבד (Long, 2003). המועדון הוא מקום מפגש שמאפשר לנשים מפגש עם הדומות להן אינטלקטואלית, מפגש שממצב אותן בעיני עצמן כקבוצת עילית ומאפשר להן ללמוד על ספרות, על פרשנות, על עצמן וזהותן.

המועדונים שנחקרו שונים זה מזה בכמה פרמטרים: אופן ההקמה, סוג הספרים שקוראים בהם, מקום הפגישות (פרטי/קהילתי/ציבורי), תדירות הפגישות (קבועה/משתנה), אופן בחירת הספר לדיון, אופי ההתרחשויות במפגש, מנהיגות הקבוצה, צירוף חברים חדשים, תדירות המפגשים, דרכי קבלת החלטות, הפרקטיקה של ניהול הדיון הספרותי ועוד.

אחת ממטרותיה של לונג במחקר הייתה להתבונן בפרשנויות שנוצרו במועדוני הקריאה כדי להבין כיצד פועלת דינמיקה של קהילה פרשנית, לאור גישתו של פיש (פיש, 2012) שתוצג בהמשך, אולם מה שמצאה לא ענה על ציפיותיה. המועדונים פועלים בדינמיקה של שיחה

2 כך גם במחקר שלי, לפיכך אציג את ממצאי המחקר בלשון נקבה.

אינטר-סובייקטיבית, שמתחילה בספר ונעה מעבר לו, לנושאים פרטיים ולמשמעויות אישיות שהמשתתפות מוצאות בזיקה לחייהן. דיון כזה במיטבו הוא "דיון טרנספורמטיבי" (Long, 2003, p. 144), כלומר השיחה אינה פרשנות ספרותית, אלא "עבודה תרבותית" שבאמצעותה המשתתפות מגלות מי הן: מה ערכיהן, תקוותיהן, עמדותיהן כלפי דילמות שהעלה הספר. היא מצאה שהקריאה במועדון היא כינון של מערכות יחסים: בין הקוראת לטקסט, בין הקוראות לבין עצמן, בין הקוראות לסופר (ממשי או מדומיין) ובין הקוראות לעולמות תרבותיים המיוצגים בטקסט. זהו שיח בעל קצוות רופפים, ללא סגור בסופו, ועיקר חשיבותו לא במסקנה פרשנית אלא בשיחה עצמה ובמערכות היחסים שהיא מכוננת (שם). הקוראות במועדון מנסות לעצמן ספר לדיון במה שמעניין אותן, ומתעלמות מההיבטים האסתטיים שבו ומקריאה סמכותית-ביקורתית. הן מביעות את דעתן באופן משוחרר, לא חוששות לערער על המקובל, והפרקטיקה הספרותית-אקדמית אינה רלוונטית מבחינתן. עבורן הספר הוא "עדשה" להתבוננות בעולם ובעצמן או "ציוד לחיים". להשתתפות במועדון הקריאה הייתה תרומה של ממש לחיי רבות מהן: היא אפשרה חברויות חדשות שהתפתחו לידידות, תמיכה בתקופות של שינוי ומשבר בחיים. בהיבט הספרותי נוצרה פתיחות לקריאת ספרות מגוונת, פותחו קריאה ביקורתית, רפלקטיביות ותחושת ערך עצמי כקוראת וכאישה. התזה שלונג מציגה במחקר מהפכת את הדעה שרווחה כלפי מועדוני קריאה של נשים, שנחשבו לפעילות פסיבית: המועדונים הם בעצם כלי חברתי בעיצוב וביצירת הזהות החברתית והסדר החברתי-תרבותי של הנשים המשתתפות בהם. מועדוני קריאה הם אחד האמצעים לטיפול התפתחות מקצועית של מורים. כך עולה, למשל, ממחקר של מרי קויי (Kooy, 2006), שעקבה במשך שלוש שנים אחר מועדון מורות-קוראות בקנדה. המועדון הוקם כדי להעצים את קולותיהן של נשים-מורות (ותיקות וטירונות) ולתרום להתפתחותן המקצועית, ויצר קהילה לומדת של מורות באמצעות שיח על הקריאה שלהן בספרים שבחרו יחד. השיחות עירבו את חיי המשתתפות וסיפורים שלהן על ההוראה, וההדדיות שנבנתה בנתה סיפורי חדשים על הוראה וחיים. עוד מחקר עקב אחר התפתחות מקצועית של מורה באמצעות ניהול מועדון קריאה עבור מתבגרות ואימהותיהן בבית ספר בטורונטו (Kooy & Colarusso, 2014). דוגמה נוספת היא מחקר פעולה של מורה על הקמת מועדון קריאה לקשישים במרכז קהילתי בדרום תל-אביב, שתרומתו הייתה כפולה: מצד אחד לקשישים ולקהילה, ומצד אחר - להעצמת המורה ולהרחבת האופן שבו היא תופסת את מקום הספרות בחיים (זנדמן, 2013). מחקר אחר על מועדוני קריאה בארצות הברית הוא מחקרה של כהן (2002), שחקרה מועדוני קריאה המתקיימים בחנויות ספרים בהשתתפות הסופר/ת. בעשורים האחרונים התפתחויות טכנולוגיות משנות את פניהם של מועדוני הקריאה. אפשר לזהות מצד אחד המרה של המועדונים הביתיים המסורתיים במועדון וירטואלי על פלטפורמה תקשורתית כלשהי, ומצד אחר ניסיונות לבנות מחדש מפגשים אנושיים פנים אל פנים בעזרת הטכנולוגיה. לקבוצה הראשונה שייכים מועדוני קריאה המשודרים ברדיו, בטלוויזיה או ברשתות תקשורת אלקטרוניות, למשל, מועדון הקריאה של שדרנית הטלוויזיה אופרה וינפרי



ודומיו ברשתות השידור השונות בארצות הברית, בבריטניה או באוסטרליה. במועדונים אלה נמסר מבעוד מועד שם הספר שיידון, כדי שהצופים או המאזינים יספיקו לקרוא אותו בטרם ישידור. בשידור המנחה מציג את הספר ודן בו עם אורחיו ועם קהל הצופים (Fair, 2005). התפתחות הרשת הביאה להקמת מועדוני קריאה מקוונים על ידי הוצאות ספרים, קבוצות יוצרים או קוראים, חלקם מועדונים סגורים וחלקם פתוחים לכול ברשת ומאפשרים השתתפות בדיונים ללא אילוץ מסגרת זמן ומקום. מועדונים דומים לאלה פועלים בעולם וגם בישראל. חיפוש מקרי בגוגל מניב מועדוני קריאה שונים שמתקיימים בהם מפגש וירטואלי ודיון על ספרים. אנשים מבקשים לשוחח על ספרים, ואולי הם מוצאים בכך "אמצעי להפגנת ההון התרבותי וההשתייכות לקבוצת עילית" (אדוני ונוסק, 2007, עמ' 101).

בקבוצה השנייה אני מזהה תופעה חברתית חדשה, book surfing, שהתגבשה בישראל בשנים האחרונות (וניצנים שלה בעולם קיימים במקסיקו, בארגנטינה, בקנדה ועוד). זוהי מודיפיקציה של מועדון הספרים המסורתי (בוק סרפינג, 2016) בהתרחשות חברתית ושוויונית בין כשמונה אנשים זרים זה לזה, הנרשמים באמצעות הרשת לאירוע ביתי המכונן קשר בין-אישי באמצעות שיחה על קטעי קריאה קצרים של עד 450 מילה, שהמשתתפים מתבקשים להביא למפגש ולהקריא למשתתפים (רייספלד, 2014). הקריאה וההקשבה מכוננות בקבוצה שיחה הנובעת מהטקסט ומההרכב הייחודי של המשתתפים. את המפגש מנהל מנחה, המנווט את הגיוון האנושי והטקסטואלי. יוזמי התנועה רואים בה פעילות חברתית אל מול ניכור אורבני ושיח רדוד במטרה להגביר את השיח בין שונים (בוק סרפינג, 2016).

### פרשנות - סקירה על התפתחות המושג בתרבות

כדי להבין את המונח "קהילה פרשנית", שהוא מושג מרכזי במחקר, ראוי שנבהיר תחילה את המושג "פרשנות" (אינטרפרטציה או הרמנויטיקה). הגדרה רחבה מאוד מציע לוי: "כל פעילות מחשבתית, גם ללא זיקה לטקסט כלשהו, היא בגדר פירוש. כאשר אדם מתחיל להיות מודע לרשמי החושים שלו ומתרגמם לשפת מושגים, הוא לכאורה כבר מתעסק בפרשנות של המציאות" (לוי, 1986, עמ' 10). התייחסות של האדם במהלך קריאה של טקסט (במחקר זה - טקסט כתוב, ספרותי) היא התייחסות המבקשת להבין את הטקסט, לחשוף משהו שהטקסט מכסה ומגלה בד בבד. פעילות פרשנית היא ניסיון האדם להבהיר לעצמו ולזולת מה הוא מבין כשקריאתו נעשית בהקשר אישי, חברתי, פוליטי, אידיאולוגי נתון. מה הקורא מבין לאור הידע הקודם שלו, בחברה וקהילה מסוימת, בתרבות ובתקופה מסוימת.

רות לורנד (2010), לעומת זאת, מתנגדת לתפיסה של כל פעילות מחשבתית כפרשנות. לשיטתה, פרשנות היא פעילות קוגניטיבית מובחנת מפעילויות קוגניטיביות אחרות (תיאור, הסבר, ביאור, פענוח, הסקת מסקנות, ראייה כ...). למשל, הבנה היא תנאי מקדים לכל פעילות פרשנית, אך כמו החלימה והזיכרון - הבנה היא מצב תודעה ולא פעולה קוגניטיבית: אי אפשר לגרום למישהו לזכור או להבין. לכן, לא כל הבנה היא פרשנות. הפעילויות הקוגניטיביות

"מכוונות את ההתבוננות באובייקט ומטרתן לגרום לראיית דבר מה שלא נראה קודם לכן וליצירת קשרים חדשים בין אובייקטים, תכונות, מצבים או מושגים" (לורנד, 2010, עמ' 99). פרשנות, להגדרתה, מבקשת לחשוף ביצירה משהו הסמוי מעינו של הקורא/המתבונן/המאזין, תוך כדי חתירה להשבת שלמותה של יצירת האומנות. "היא מכוונת להאיר [...] מה שיוצר קושי משום היותו נתון באפלה" (שם, עמ' 100). משהו בטקסט מחולל אי הבנה, וזו יוצרת קושי או אי נחת, ולכן יש טעם בהפעלת מאמץ לפתור את הבעיה. עם זאת, פרשנות היא פלורליסטית, ואין פרשנות אחת נכונה. התובנה החדשה שמוצגת בפרשנות היא חידוש חמקמק, לא צפוי. לא ניתן להגדירו לפי מתודה קבועה (שם, עמ' 157), ולא ברור ללורנד כיצד מה שנגלה לפרט הופך להיות נחלת הרבים.

במהלך ההיסטוריה הוצבו לפרשנות הספרותית מטרות שונות, ופעילות הפרשן, ההרמנויטיקה, זכתה לתיאורים שונים. אתייחס בקצרה לגישות הרלוונטיות למחקר זה. גישת "כוונת המחבר" רווחה במאה ה-19 בעקבות הפילוסוף פרידריך שליירמאכר (Schleiermacher, 1768-1834). כדי למצוא מה הייתה כוונת המחבר הפרשן נדרש להכיר את חייו ולהזדהות עימו (לוי, 1986). אומברטו אקו (2006) מתאר מהלך פרשני שבו הוא בודק שלוש כוונות: כוונת המחבר (שאותה בדק גם שליירמאכר לפניו), כוונת הפרשן וכוונת הטקסט. בכך הוא סוקר מהלך היסטורי נרחב של פרשנות. עם זאת, הוא מדבר על התוצאה - "פרשנות יתר" - כלומר פרשנות שאינה במקומה ונוצרת מרוב "חפירות" פרשניות. כגישה מדעית המתעלמת מכל "כוונה" זכתה למרכזיות באמצע המאה ה-20 גישת "הביקורת החדשה" (new criticism) (Wellek & Warren, 1968). וולק ו-ורן תבעו מהחוקר לחשוף את הייחודי ביצירה הספרותית, בצד הגדרת חוקיות ספרותית קבועה. לתפיסתם, הקריאה עצמה על הנאותיה היא תנאי מוקדם לפרשנות, אולם ערכה רק בתחום הטיפוח האישי ולא בבניית ידע ספרותי. אף שהגישה נדחקה לשוליים במחצית השנייה של המאה ה-20, כלי הניתוח שפיתחה משמשים את חוקרי הספרות גם כיום. את מקומה תפסה אסכולת "תגובת הקורא" (reader response theory), ולפיה הקריאה היא תהליך גומלין סובייקטיבי ודינמי בין הקורא לטקסט, ומעורבים בו היבטים קוגניטיביים ואמוטיביים. הקורא בונה פרשנות לטקסט באופן אקטיבי בתהליך המלווה בתיקון עצמי, וביותר מקריאה אחת (איזר, 2006). לואיז רוזנבלט (Rosenblatt) התמקדה בהוראת ספרות בגישת תגובת הקורא. לפי גישתה, הקריאה היא "עסקה" (transaction) בין הקורא לטקסט, ומופעלים בה רכיבים אפרנטיים (efferent - התייחסות ממוקדת תוכן בלבד) ורכיבים אסתטיים (ספרותיים, אמוטיביים, לשוניים, ארגוניים ועוד). פרשנות היא בניית משמעות, מתן הסבר, ייצוג הבנה בביצוע או בדרכים שונות. אחת הדרכים לייצוג ההבנה הפרשנית היא השיח הכיתתי או החברתי של (Rosenblatt, 2005). את תגובת הקורא כנקודת מוצא מרחיב סטנלי פיש לתגובה חברתית של קבוצת קוראים, וטובע את המונח "קהילה פרשנית" (פיש, 2012) שנתייחס אליו בהמשך. לקראת תום המחצית השנייה של המאה ה-20 עלו גישות פוסט-סטרוקטורליסטיות לתיאור תהליכי קריאה ופרשנות, ובעיקר גישה אינטרטקסטואלית (אלקד-להמן, 2007) שגובשה

בעקבות גישת באחטין לשפה (באחטין, 1978; 1986; בחטין, 2008; בכטין, 2007)<sup>3</sup>, וגישתה של קריסטבה לתרבות (Kristeva, 1968). אלה הדגישו תיאור תהליכי קריאה (Genette, 1997) סובייקטיביים ומשחקיים, ונקטו עמדה ספקנית כלפי פרשנות. הפוסט-סטרוקטוראליזם רואה באינטרטקסטואליות כלי לטיעון נגד המושג "משמעות": פרשנויות אינן ודאיות, ולאחר שעוצבו קריאה חדשה עשויה לפרקן ולהציע חלופות, גם סותרות, וגם אלה זמניות. גישות ביקורתיות (איגלטון, 2006), פוסט-קולוניאליסטיות ופמיניסטיות (Allen, 2000, pp. 4-5), שבהן קריאת הטקסט נעשית לאור אידיאולוגיה המכתיבה פרשנות, הסיגו את תהליכי הקריאה אל שיח על אידיאולוגיות על חשבון קריאה בטקסט עצמו ופרשנותו מתוכו (אלטר, 2001).

הצעה לפרשנות בגישה אקולוגית מציע ליפסקר (2007), שמבקש לראות באובייקט הנחקר חלק מסביבה המאפשרת צמיחה לא לפי ההיגיון האופקי, כמו עץ, אלא לפי ההיגיון האנכי, כמו ריזום (קנה שורש, rhizome). אי אפשר להבין יצירה ויוצר ללא הבנת הסביבה, התקופה, הנורמה והקורא כמעצבי אקלים ספרותי. תפיסת ספרות בגישה אקולוגית מחייבת חשיבה מחדש על מכלול תהליכי הקריאה הפרשנית, תוך ביטול שיקולי ערך שהובילו לקנוניזציה או להדרה ומתוך ראייה רחבה יותר המשלבת את הכותב, את הקורא ואת הטקסט - על ההקשרים החברתיים הכוללים שהוא נוצר ונקרא בהם.

הטכנולוגיה והשינויים שהביאה לתהליכי קריאה היפרטקסטואליים ממחישים את קיומן של קריאות שונות, אישיות, בלתי ליניאריות. הקורא הוא אוטונומי בבניית הטקסט ומשמעותו, ומנתב דרך ייחודית משלו במסע קריאה בין יצירות שונות (Allen, 2000).

### קהילה פרשנית

המונח "קהילה פרשנית" נטבע על ידי פיש במאמריו על קריאה (פיש, 2012), אשר גובשו תוך מודיפיקציות לאורך השנים (גרינשטיין, 2012; דה-מלאך, 2008). פיש יוצא נגד תפיסתו הפנומנולוגית של איזור (2006), ולפיה הקורא מכונן פרשנות במרחב שבינו לבין הטקסט בתהליך דינמי. פיש טוען שהקורא "בונה" את היצירה בתוך עצמו. הוא "מייצר" את מה שהוא קורא לאור תפיסות קודמות שלו, דרכי החשיבה שלו, ההקשר שבו מתרחשת הקריאה וקהילות הפרשנים (interpretive communities) שהוא משתייך אליהן. פיש גורס כי להקשר הקריאה יש השפעה דרמטית המגיעה עד ל"ייצור" פרשנות מוטעית, הליך שהוא מדגים בניסוי שערך עם סטודנטים. הוא הציג בפניהם רשימת מילים מקרית שנערכה גרפית על הלוח בפורמט שמאפשר לראותן כשיר, והסטודנטים אכן ראו בהן שיר ובנו סביבן מהלך פרשני שלם (פיש, 2012, עמ' 205-222). המושג "קהילה פרשנית" אפשר לפיש להסביר כיצד, למרות הפרשנות הפרטית של קורא לטקסט, מתקיימת הסכמה בקרב קבוצת קוראים על משמעות

3 שמו של Bakhtin נכתב בעברית בתעתיקים שונים: באחטין (1978), בכטין (2007), בחטין (2008). מטעמי נוחות אשתמש בתעתיק השגור ביותר בעברית - באחטין, ובכל מקרה של אזכור מראה מקום - בתעתיק הרלוונטי למקור זה.

שנבנתה. כלומר הנורמות הפרשניות המשותפות שיש לקהילה כקבוצה מעצבות פרשנות, עוד בטרם קראו חברה בטקסט. הקהילה היא "מרחב מוסדי שבתוכו תרים את המשמעות - כלומר תרים אחר הכוונה - ושבתוכו היא גם נקבעת" (שם, עמ' 30). לפיכך פרשנות של אותו טקסט עצמו משתנה בין קהילות קוראים שונות. הידע הקודם ואסטרטגיות הקריאה של החברים בקהילה קובעים את הקריאה הפרשנית של הקהילה ביצירה, וזו תהיה שונה מקריאתה של קהילה בעלת ידע קודם אחר ומסורת ספרותית אחרת.

רגב, העוסק בסוציולוגיה של האומנות, סבור כי גישת פיש היא סוציולוגית מובהקת, כיוון שהמשמעות נוצרת בקרב קבוצה שחולקת ידע תרבות מסוים או מבינה את המציאות באופן דומה לאור אורח חיים, מעמד, אידיאולוגיה וכדומה (רגב, 2011). חברות בקהילה פרשנית משמעה היכרות עם פרטואר אומנותי מסוג מסוים המשותף לחברים בקבוצה, ושליטה בו (למשל, חובבי הזמר העברי יכירו את כל היצירות הרלוונטיות וכו'). לאור הידע המשותף שחולקים החברים בקבוצה - תיבנה הפרשנות.

מחנכים ומורים לספרות אימצו את המושג "קהילה פרשנית" למטרות חינוכיות. יש "הרואים מראש את הכיתה כקהילה פרשנית [...] אחרים רואים את הקהילה הפרשנית כמטרה חינוכית" (דה מלאך, 2008, עמ' 186).

### מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לתהות על ייחודה של התופעה התרבותית "מועדון הספרים של לוינסקי" לאור ההתרחשויות בו ומנקודת מבטם של משתתפיו, ולבחון אותו כקהילה לומדת או כקהילה פרשנית (פיש, 2012).

### שאלות המחקר

- מה הם מאפייני הקהילה הפרשנית במועדון הספרים של לוינסקי?
- איזו משמעות המרצה מייחס למועדון הספרים, ומה מקומו בתהליך הקריאה והפרשנות שלו?

### מתודולוגיה

המחקר הוא מחקר איכותני פנומנולוגי פרשני (ברסלר, 1996; שקדי, 2003; van Manen, 2014), שבחן את מועדון הספרים של לוינסקי כתופעה תרבותית וכקהילה פרשנית. הגישה הפנומנולוגית פותחה במשנתו הפילוסופית של הוסרל (תשנ"ו; 1993). מחקר פנומנולוגי מתעניין באופן שבו האדם חווה מציאות ומעניק לה משמעות, תוך התייחסות לייחודי והתבוננות במהות הפנימית של תופעות בחיים הממשיים, או "בליבם של דברים", כפי שאומר ואן מאנן (van Manen, 2014). בפנומנולוגיה הפסיכולוגית הוסרל ביקש ללמוד על מבנים תודעתיים כמו רגשות, דמיון, יצירת אומנות והערכה אסתטית באמצעות כניסה ל"ראשו" של האדם (הוסרל, 1993). כיוון שמבנים תודעתיים אלה משקפים פעילות הנעשית במועדון הספרים, נבחרה הפנומנולוגיה כמתודולוגיה

למחקר. במחקר פנומנולוגי "במקום להתאים את המידע לקטגוריות קיימות מראש, המטרה היא גלגול משמעות אישית" (ברסלר, 1996). מחקר זה אכן ביקש לחשוף את המשמעות האישית שהשתתפים במועדון מייחסים לקריאה ולהשתתפות במועדון.

החוקר במחקר הפנומנולוגי הוא חלק בלתי נפרד מהשדה שהוא חוקר - בבחירת הפנומן הנחקר, בתצפיות שהוא עורך בתופעה ובשאיפתו להבינן לעומק ולפרש את מושא ההתבוננות. פנומנולוגיה של המעשה, אומר ואן מאנן, היא מעין תיקון אתי של הקיום בעידן הטכנולוגי והחומרני שאנו חיים בו (van Manen, 2007): מקורותיה וכוחותיה המניעים נובעים מפנומנולוגיות של קריאה וכתובה שנפתחות לאפשרויות לכינון יחס ומגע בין היות ומעשה, בין האני לאחר, בין הפנים והחוץ, בין מי שאנחנו לאופן שבו אנו מתנהגים.

### המשתתפים

במחקר על המועדון (אלקד-להמן, 2012א) השתתפו 47 גברים ונשים - מרצים, סטודנטים ואורחים. במסגרת מאמר זה, ולאור נושאו המיוחד של הגיליון המוקדש לקהילות למידה, יוצג רק חלק הממצאים הנוגע למרצים לספרות: עשרה מורי מורים במכללה לחינוך, תשע נשים וגבר אחד בני 45 ומעלה, שהשתתפו בקביעות במפגשי המועדון במהלך תקופת המחקר. המרואיינים נבחרו באקראי מתוך קבוצה של יותר מעשרים חברי סגל החוג לספרות. החוקרת היא חוקרת משתתפת, מרצה ותיקה בחוג לספרות, שמדי פעם גם מרצה במועדון.

### כלי המחקר והליך המחקר

במחקר נעשה שימוש בכלי מחקר המאפשרים התייחסות לתופעות גלויות - בחינת תוכנית המועדון ותצפיות במפגשים לאורך שש שנים, וכן בכלי מחקר המאפשרים התייחסות לחוויות סמויות - ראיונות עם המרצים, מורי מורים המשתתפים במועדון, וניהול יומן חוקרת.

המחקר התנהל לאורך שש שנות לימודים, תשע"א-תשע"ו. בתקופה זו ערכה החוקרת 36 תצפיות (מתוך 43 מפגשים), וניהלה יומן חוקרת. התצפיות תוכננו ובוצעו מתחילת המחקר כתצפיות מובנות והתייחסו לסביבת המפגש, למבנה המפגש ולאופן שבו הובנה השיח לאור התיאוריות הפרשניות של לורנד (2010). יומן החוקרת נוהל באורח ספונטני ובלתי מובנה, לאור האירועים במועדון ולאור תהליכי קריאה לקראת המפגשים בו.

בשנת הלימודים תשע"א (בין דצמבר 2010 למאי 2011) נאספו נתונים בראיונות עם מרצים המשתתפים במועדון. המראיינות היו סטודנטיות לתואר שני אשר למדו לפחות קורס אחד במחקר איכותני. הפרוטוקול לריאיון מובנה-למחצה גובש בשיתוף בין הסטודנטיות לחוקרת (ראו אלקד-להמן, 2012א). ארבע מהסטודנטיות קיימו את הריאיון בזוגות, האחת מראיינת והאחרת מתצפתת. שש האחרות ראינו לבד. כל הראיונות הוקלטו, שוקלטו ונמסרו לאישור המרואיינת. הראיונות התמקדו בהיסטוריית הקריאה של המרואיינת, ביחס לקריאה, בעמידה על התנהגותיו וקורא ובהתייחסותו למועדון הספרים.

הראיונות נותחו לאיתור עמדות כלפי קריאה וכלפי המועדון בגישת אלקד-להמן (2010). התצפיות נותחו ניתוח תמאטי לפי קטגוריות שנקבעו מראש, לאור תיאוריות על קריאה ופרשנות.

### אתיקה

היות שמחקר איכותני עוסק בראש ובראשונה במערכות יחסים (Josselson, 2007), וכיוון שהתנהל בסביבת העבודה של החוקרת, היה צורך להתייחס גם לסוגיות אתיות (ראו אלקד-להמן, 2012). הדיון בסוגיות האתיות עסק בארבעת שלבי המחקר - תכנון, ביצוע, כתיבה ופרסום - בזיקה לגורמים המעורבים בסיטואציה המחקרית: המכללה, החוג לספרות, המרצים, הסטודנטים, האורחים במועדון, מערכות היחסים שלי כחוקרת עם המשתתפים ותחום הוראת הספרות בכלל. המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה המוסדית, והמשתתפים נתנו את הסכמתם להשתתף בו. המרואיינים קיבלו תעתוק מלא של הראיונות וכן את הפרשנות לריאיון ואישור אותם, או שהגיבו בהצעות לתיקון, ואלה נכנסו לדוח הסופי. משתתפי המחקר וסגל המכללה שותפו בממצאיו כאשר הם הוצגו בישיבת החוג לספרות, ביום מחקר. שמות המשתתפים יוצגו להלן בראשי תיבות.

### ממצאים: "שיתוף ענקי"

#### תיאור המועדון

מועדון הספרים מתקיים במהלך שנת הלימודים האקדמית, אחת לחודש בימי ד' בשעה 17.45 (בשנת תשע"ד שונתה שעת המפגש ל-18:00). כחודשיים לפני פתיחת שנת הלימודים האקדמית מופצת הזמנה ובה רשימת היצירות ותאריכי המפגשים. מדי שנה התקיימו שבעה או שמונה מפגשים. בתקופת המחקר התקיימו 43 מפגשים, והרצו בהם בסך הכול 16 מרצים מסגל החוג (ראו נספח 1). השתתפות הסגל במועדון היא חופשית וההרצאות ניתנות בהתנדבות, בדרך כלל על ידי חבר סגל בחוג.

#### הספרים במועדון: הקורפוס וסוגיית הבחירה

הספרים הנדונים במועדון קריאה הם עבור משתתפים במועדון קריאה "תעודת הזהות" של המועדון ושל עצמם, ביטוי לייחודה של הקבוצה ולתחושת השייכות לקבוצה נבחרת (Long, 2003). לפיכך בחירתם היא סוגיה מרכזית. במועדונים רבים החברים שותפים לבחירה של רשימת הקריאה (Kooy, 2006; Long, 2003). לעומת זאת, במועדון הספרים של לוינסקי הבחירה היא בידי המרצה וראש החוג. זה האחרון מקבץ את ההצעות, מייעץ ומגבש את תוכנית המפגשים לאותה שנה.

הספרות שנדונה במועדון בשנים שהמחקר מקיף מגוונת מאוד, ואין לה מאפיין אחד. רובה (72%) ספרות עברית (ראו נספח 1), אך יש בה גם ספרות מתורגמת. רוב היצירות הן יצירות

ספרות חדשות או כאלה שתורגמו לאחרונה. זו ספרות המכונה "טובה" וכוללת יוצרים קאנוניים (למשל עמוס עוז, טוני מוריסון), אולם גם יצירה פופולרית דוגמת "מלכת היופי של ירושלים" זכתה לדיון. סופרים שלספריהם הוקדשו בשנות המחקר שני מפגשים הם דויד גרוסמן, מאיר שלו ואורלי קסטל-בלום. תופעות בולטות נוספות הן ריבוי אוטוביוגרפיות (13 ספרים, שהם יותר מ-25%) וספרים המכילים רכיבים אוטוביוגרפיים, אך זו תופעה המאפיינת את הספרות העברית בזמננו ולא דווקא את המועדון (אלקד-להמן, 2008). לצד ספרים שזכו בפרסים (תש"ח מאת יורם קניוק, למשל) נבחרו יצירות ספרות של יוצרים בראשית דרכם (יעל נאמן, נעם פרתום, דליה ביטאולין-שרמן). תופעה בולטת נוספת היא שכשליש מהמפגשים (16) הוקדשו ליצירות שכתבו נשים. בשנים שבהן נעשה המחקר מרבית המפגשים הוקדשו לסיפורת, מפגש אחד הוקדש לנובלה גרפית, ושלושה הוקדשו לשירה.

בניגוד למועדוני הקוראות שלונג חקרה, ובהם הנטייה היא לבחור ספרים המספקים חוויה של עונג, התעלות רוחנית ומאגר ערכים מוסריים, ולהימנע מתכנים מדכאים (Long, 2003) - חלק ניכר מיצירות הספרות במועדון מייצג מציאות קשה וסוגיות חברתיות סבוכות בחברה הישראלית ובעולם: מלחמה, ערבים מול יהודים, גזענות, עלייה וקליטתה, קיבוץ, מזרחיות, יחסים מורכבים במשפחה ומעל כולם נושא השואה, שנכח מדי שנה ברפרטואר הספרותי. עובדה זו היא תוצאה מובהקת של אופייה של הספרות העברית ושל האופי האקדמי של הדיונים במועדון.

בראינות עם המרצים מתברר כי הבחירה הייתה אישית ומקצועית וחלק ממשא ומתן עם ראש החוג. המרצה הציע ספר לאור העניין שלו ביצירה ותחום מומחיותו, אולם דעתה של ראש החוג הייתה בעלת השפעה מכרעת: "אני מציעה לראש החוג שתיים-שלוש הצעות חלופיות והיא אומרת מה נראה לה יותר" (ש"ד); מרצה אחרת (א"ר) אמרה שבחרה בספר לאור הצעת ראש החוג, אפילו בטרם קראה בו.

אף שמועדון הספרים של לוינסקי הוא מועדון אקדמי, ועל כך אפרט בהמשך, בחירתם של חלק מהמרצים היא רגשית. בראינות עימם מופיעים ביטויים כמו "חוויה פנימית", "התאהבות", ותארים המביעים עוצמה רגשית:

[בחרתי] מה שאהבתי. רק אהבות אישיות, אהבות אישיות או דברים מאוד מעניינים או דברים חדשים או יצירת ביכורים שמאוד עניינה אותי, סופרים צעירים או דברים חדשים בנוף הספרותי. (וק"ש)

בחרתי תמיד בספר שקריאתו יצרה חוויה פנימית מאוד מוחשית בעלת עוצמה, ידעתי [...] זה משהו שאני ארצה לדבר עליו. [...] זה מוכרח להיות מסוג החיבורים המאוד מאוד משמעותיים מבחינת עולם התוכן [...] אני צריכה לחוש בדיאלוג הראשוני שלי איתו - שיש לי אמירה לגביו. (ר"א)

קודם כול חייבת להיות התאהבות [...] אני לא מסוגלת לדבר על ספר שאני לא התאהבתי בו, או שאני לא משוחדת לגביו מלכתחילה עוד לפני שקראתי [...] לפי המחבר או הנושא. (רפ"מ)

בצד התגובה הרגשית שהספר מעורר מופיעים בראיונות שיקול אקדמי, מומחיות המרצה, זיקה לתחומי המחקר וההוראה שלו: "מבחינת נגיעה לעולם הספרותי מחקרי שלי" (ר"א); "אני נמשכת לנושא שאני נותנת עליו קורס" (רפ"מ). ויש גם תשובה שמשלבת את שני הרכיבים, הרגשי והאקדמי:

אני מאוד אוהבת את כתיבתו של אפלפלד. הוא יוצר חשוב [...] ראוי בעיניי לפרס נובל! [...] בחרתי בספר זה משום שהיה האחרון שיצא אשתקד. אני מוצאת בו עניין רב". (א"ב)  
את השיקולים האקדמיים מציג בהרחבה מרצה שבחר בספר לפי הנושא "חיים יהודיים בעידן המודרני":

העדפתי להרצות על ספרים שלא רק בגישת הספרות היפה, אלא ספרים שמייצגים התמודדות עם שאלות של קיום יהודי, חיים יהודיים בעידן המודרני. בשונה מרוב המרצים, זה הביא אותי לדבר על ספרים חצי תיעודיים, אוטוביוגרפיות, מכתבים, יומנים. הספר שאני מרצה עליו בשבוע הבא הוא סוג של ספר זיכרונות. בשנה שעברה הרציתי על הספר "הביתה" של אסף ענברי, שהוא תיעוד תולדות הקיבוץ [...] עסקתי בעבר ב"צ'רנוביץ שלי" [...] אוטוביוגרפיה משולבת במחקר היסטורי, וגם בספר של השופט חיים כהן. (ר"ש)

הרצון לבנות הרצאה שתהיה עשירה ומעניינת עבור המשתתפים במועדון הוא שיקול דעת נוסף המנקה את המרצה, המכירה את המשתתפים ומבקשת לחלוק עימם את מה שמעניין אותה בספרות ולקשר את ההרצאה לחייהם:

הספר [...] עסק בסוגיות שהיו משמעותיות וקרובות לליבי: הורים וילדים, אחאות, הצד הפסיכולוגי [...] גם דברים שמרתקים אותי בספרות: אזכורים של אומנות חזותית, מוזיקה [...] תוך כדי קריאה האזנתי ליצירות שהוזכרו. עשיתי מחקר קטן על דון ז'ובאני, הרקוויאם של מוצרט ועוד. וגם האומנות החזותית. זה נתן לי מקום להרצאה עשירה על ספרות פלוס. (ס"א)

מה מעניין אותי [בספר], למה זה מעניין? למה זה מעניין להביא אותו לקהל? למה מעניין אותי להביא אותו לקהל של מועדון הספר? מה האנשים שלא עוסקים בתחום הזה [...] יכולים למצוא בזה עכשיו? מה יכול להיות מעניין לבאי מועדון הספר [...] אנשים מבוגרים, זה לא סטודנטים לתואר ראשון, זה לא אנשים מזדמנים, זה אנשים קבועים [...] אני חושבת על הקהל אבל יחד עם זה אני חושבת [...] על מה שאני רוצה לומר. (וק"ש)

כיוון שכל המרצים בונים את ההרצאה במיוחד עבור המועדון, ההיכרות עם המשתתפים ועם תחומי העניין שלהם, הכרת רצף ההרצאות באותה שנה ובשנים קודמות - כל אלו הם רכיב משמעותי הן בבחירת הספר הן בהחלטה כיצד להציגו במועדון.



## קריאת הספר על ידי המשתתפים

המשתתפים מגיעים למפגשי המועדון מתוך בחירה. המשתתפים הם חברי סגל אקדמי ומינהלי במכללה, גמלאי המכללה, סטודנטים בהווה ובעבר, חברים של האורחים ושל המרצים, מורים לספרות ואורחים אחרים. חלקם אורחים מזדמנים, רובם מגיעים למפגשים בקביעות. מספר המשתתפים במפגשים משתנה, בין שלושים לשבעים איש, בהתאם לספר, למרצה ועוד. רובם מגיעים למכללה במיוחד לשם המפגש במועדון. חלק מהמשתתפים מכירים זה את זה. מעניינת נוכחות גבוהה של גמלאים והעובדה שכרבע מהמשתתפים הם גברים, להבדיל מרוב מועדוני הקריאה, שבהם רוב נשי. לא נערך רישום מעקב אחר המשתתפים, אך מדי פעם מועברת רשימה לשם עדכון רשימת התפוצה של המועדון. מהתצפיות ומהראיונות מתברר כי בעוד הסטודנטים קוראים את הספר לצורך הגשת תרגיל לפני המפגש, ומרבית חברי החוג לספרות מגיעים כשהספר בידם (עדות לקריאה או לקריאה חלקית בו), הרי לא כל האורחים במועדון קוראים את הספר לפני המפגש, אף שהם סבורים כי עדיף לעשות זאת: "גיליתי שיש הבדל בין מפגשים לאחר קריאה, או שמיעה על הספר בפעם הראשונה במועדון. בכל אופן, אני לא מוותר על המועדון בגלל אי קריאה" (מ"מ).

משתתפת אחרת מציינת בריאיון שהיא משתדלת לקרוא לפני מפגש, אך לעיתים קוראת אחרי המפגש ונהנית לא פחות, כיוון שהקריאה בעקבות ההרצאה מכוונת להסתכלות במה שדובר בו. לעומתם, המרצה האחראי למפגש מקדיש זמן רב להכנת הרצאה במיוחד עבור המועדון.

בניית פרשנות היא תהליך ממושך של חודשים. זו אינה הכנה של הרגע האחרון; ההרצאה מתגבשת בהדרגה וכתהליך שראשיתו לפחות חצי שנה לפני המועד. אני קוראת את הספר כמה פעמים. הקריאה הראשונה היא חווייתית. תוך כדי הקריאה עולות מחשבות, ומהן צומחים הרעיונות ומתפתחים לדיון ולפרשנות. [...] אני מרבה לסמן [...] אחר כך מגיע השלב של קריאת ביבליוגרפיה על היצירה, כחלק מתהליך הפרשנות [...] תוך התייחסות לחומרים שנכתבו אני מחפשת את הקול האישי שלי, ובמה לחדש. אני בונה פרשנות נדבך על נדבך וכתהליך המתפרס על פני זמן. (בא"א)

ספר שאני מרצה עליו אני קוראת אותו פעמים רבות. פעם ראשונה זה להכיר אותו, אחר כך זה להתחיל להתמצא בו, למפות אותו. אחר כך לסמן בו. [...] הסימונים הם הדיאלוג שלי עם הטקסט. (רפ"מ)

בשיחות עם המרצים דובר על עבודה מקיפה שעשויה להימשך חודשים אחדים, ועל הכנה נרחבת "הרבה יותר מהנדרש" (ר"ש).

## צורת המפגש

המפגש מתקיים באולם לא גדול, שאינו דומה לכיתת לימוד. החלונות מכוסים וילונות בהירים, הכיסאות צבעוניים (לא כיסאות סטודנט) ומסודרים בחצי גורן. כל המרצים מניחים על השולחן ספרים נוספים שהם מתייחסים אליהם במפגש: של אותו סופר, באותו נושא, באותה סוגה, על

אותה תקופה וכו'. התצפיות מלמדות על כך שמוצגים בממוצע כשמונה ספרים. בחדר יש גם מחשב ומקרן המאפשרים שימוש במצגת (כפי שעושים, במידה משתנה, כל המרצים), השמעת מוזיקה, הקרנת קטעי סרטים (על הסופר, על המקום, עיבוד לקולנוע או לטלוויזיה של יצירה רלוונטית, סיור וירטואלי במקום ועוד). המפגש נמשך שעה וחצי. מרבית המרצים מכינים תמסירי טקסטים עבור המשתתפים.

להבדיל ממועדוני קריאה המתוארים במחקר (כהן, 2002; Long, 2003), במוקד המפגש עומדת הרצאה אקדמית החותרת להצבת פרשנות ספרותית, חברתית או תרבותית. חלק מהמרצים יוזמים קשר של שיח עם המשתתפים במהלך המפגש, אך המתכונת היא הרצאה. במהלך ההרצאה רבים מהמשתתפים עורכים לעצמם רשימות. המרצה מדבר תוך שילוב נרחב של קטעי קריאה בקול מהיצירה שבמרכז המפגש ומיצירות שיש להן זיקה אליה. לעיתים ההרצאה מובנית במצגת שתוכננה מראש, ולעיתים המצגת נועדה רק להשלמת מידע חזותי (על מקום, תקופה, יצירות אומנות וכו'). רק שתי הרצאות מתוך 39 שנצפו בשנות המחקר נקראו מהכתב. בשבעה מהמפגשים בשנות המחקר נכח/ה במפגש היוצר/ת, אולם גם אז המפגש נבנה סביב הרצאה, והשיחה עם היוצר/ת או הריאיון עימו/ה היו בחלק השני במפגש, כהרחבה של ההרצאה.

לקראת סיום המפגש המרצה מקצה זמן להערות, לדיון ולפרשנות חלופית. דוגמאות לכך הן הבאת מידע משלים או סותר על ידי משתתפי מועדון שהם חוקרים בתחום אחר, למשל היסטוריון המתמחה במלחמת השחרור ומעיר על ספרו של קניוק. אם מתקיים דיון - אופיו ושפתו אקדמיים, ובדרך כלל הוא מוגבל בזמן. יש מרצים שמקצרים במכוון את הרצאתם כדי לשמוע מה יש לקהל לומר על הספר. למרות האופי ה"הרצאתי" מתקיימת אינטראקציה עם הקהל, בין שבסמוי, בשלבי בחירת הספר ותכנון ההרצאה (כפי שציינה בריאיון ס"א), ובין שבמהלכה. ההרצאה נבנית מתוך אינטראקציה מרובת פנים, אומרת רפ"מ; עם הספר, עם קהל הנוכחים, עם הספרים שנדונו בהרצאות קודמות וכמובן עם המרצים שהרצו והקהל שהאזין להרצאות, כלומר נבנה רצף של חשיבה משותפת:

אני אף פעם לא קוראת הרצאה מהכתב [...] אני כותבת לי ראשי פרקים, מסמנת לי איזה עמודים אני רוצה לקרוא, מתכננת לי את מבנה ההרצאה ומשאירה את זה, ואני לא יודעת ממה אני אתחיל את ההרצאה אף פעם. אני אף פעם לא קובעת לי את משפט הפתיחה. עד הרגע שאני נכנסת ועומדת בפני האנשים. משתרר שקט אני מסתכלת על האנשים ורואה מי יושב מולי [...] זה גם תלוי מי הרצה לפניי במועדון [...]. במבנה המועדון יש איזה חוט מקשר, גם אם הוא מאוד רופף, וכולו, כל החוט הזה, הוא ספרים שראו אור בשנה האחרונה. [...] נכנס לעניין המושג הגרמני "צייט גייסט", שזה אומר "רוח הזמן" בתרגום מילולי [...]. אז מה היא רוח הזמן שהביאה למדף הספרים החדש הקדמי את היצירות האלה? [...] אני מדברת על ספרות עברית [...] מה אומרת לנו העובדה שברובם יש יסודות אוטוביוגרפיים? שהם וידויים אוטוביוגרפיים, כמעט כולם?

ש"ד מציינת בריאיון כי כאשר נהגה רעיון הקמת המועדון, היא קיוותה לשיח חופשי של חברי החוג על ספרות, והיעדרו מפריע לה: המועדון הפך ל"מופע של פרפורמרים". דברי ביקורת אלה מזמנים חשיבה: כיצד המועדון במתכונתו משפיע על החוג לספרות במכללה? האם ההרצאות מזמנות תחרותיות? האם הן מצמצמות את השיח הספרותי? או אולי המתכונת מדרבנת הגשה של הרצאה מבריקה, ויוצרת תהליך של התפתחות הסגל כמרצים? האם אופי זה של מועדון ספרים עומד בסתירה לכינון קהילה פרשנית, או שהוא דווקא מאפשר מימוש של המושג כ"מרחב מוסדי שבתוכו תרים את המשמעות - כלומר תרים אחר הכוונה - ושבתוכו היא גם נקבעת" (פיש, 2012, עמ' 30)?

מרבית המפגשים מסתיימים במחיאות כפיים, ג'סטה שמתרחשת, לעיתים רחוקות, גם במהלך המפגש (למשל, בעקבות הקראה של קטע מספר). הקהל מתפזר, אחדים ניגשים למרצה כדי לברך, להודות, להעיר או לבקש משהו.

### כלים ואסטרטגיות פרשניות

פיש (2012) מתאר נורמות פרשניות משותפות שמכוננות קהילה. ניתוח מדוקדק של תצפיות המפגשים שהתקיימו בשנת תשע"א מלמד כי המרצים ביטאו גישות פרשניות שונות, והשתמשו בהרצאותיהם בכלים שונים ובאסטרטגיות פרשניות שונות - רובם משותפים לכלל המרצים, וחלקם ייחודיים למרצה זה או אחר; חלקם מסייעים להנהיר את הפרשנות, חלקם נועדו לתווך את הפרשנות למאזינים (למשל צפייה בווידאו, המחשה גרפית, קריאה בקול). בלוח 1 להלן אמנה את כולם ואמפה את התימות שעלו בכל מפגש. עם זאת, זהו סיקור איכותני ולא כמותי של הרכיבים. ניתוח כמותי צריך היה לבחון כמה זמן הוקדש לכל אסטרטגיה, או כמה פעמים בכל הרצאה נעשה שימוש מפורש באסטרטגיה זו או אחרת. ואולם ניתוח איכותני זה אינו בוחן את השפעת האסטרטגיה בתיווך המשמעות לקהל. קריאה בקול, תמונה או מפגש עם הסופר יצרו לעיתים בקרב המשתתפים אפקט חזק של הבנה, ובאופן זה תווכה הפרשנות. כמו כן, אין די בניתוח זה כדי להבין את ההבדלים בין הגישות הפרשניות של המרצים, כיוון שאין בו הדיוק והמורכבות הנדרשים להבנת ההתרחסות הספרותית והפרשנית שבמפגש. על הגישה הפרשנית של כל מרצה ניתן היה לעמוד באמצעות התצפיות החוזרות והראיונות (ראו אלקד-להמן, 2012א).

אף שמדובר בהרצאה, המרצים חולקים עם הקוראים רשמים אישיים, תחושות, אסטרטגיות קריאה, מידע על הקשר שלהם לסופר, יחסם לספר ועוד. רפ"מ רואה במפגש "שיתוף ענקי" שהיא משתפת את הנוכחים ברשמיה על היצירה ובהבנתה.

לוח 1: כלים ואסטרטגיות פרשניות של המרצים במפגשי המועדון בשנת תשע”א, לפי התצפיות\*

|   | מספר מפגש |   |   |     |      |      |   |
|---|-----------|---|---|-----|------|------|---|
|   | 7         | 6 | 5 | 4   | 3    | 2    | 1 |
| 1. פרטים ביוגרפיים על היוצר                         | +         | + | + | +   | +    | +    | + |
| 2. הרחבת הביוגרפיה באמצעות קטעי וידאו וכו'          | -         | - | - | +   | +    | +    | + |
| 3. פרטים ביו-ביבליוגרפיים: מה כתב, מתי והיכן        | -         | + | - | +   | -    | +    | - |
| 4. סיפור על קשר אישי/היכרות בין המרצה לסופר         | +         | + | - | +   | +    | -    | - |
| 5. סיפור אישי שקשור לעניין הספר                     | +         | + | - | -   | +    | -    | - |
| 6. ”מפגש” וירטואלי - צפייה בסופר בווידאו/ביוטיוב    | -         | - | - | +   | +    | +    | + |
| 7. מפגש עם הסופר                                    | +         | - | + | -   | -    | -    | - |
| 8. עדות הסופר על היצירה/הכתיבה                      | +         | + | + | +   | +    | +    | + |
| 9. רקע לכתיבת הספר                                  | +         | + | + | +   | +    | -    | + |
| 10. הקשר החברתי, ההיסטורי, הפוליטי וכו' של הכתיבה   | +         | + | + | +   | נרמז | נרמז | + |
| 11. התבוננות בייצירות ספרות אחרות שעסקו בנושא       | +         | + | - | -   | מעט  | +    | + |
| 12. סוגה: סיווג, מאפיינים, התאמה לנורמה וחריגה ממנה | +         | + | + | מעט | -    | +    | + |
| 13. סגנון הכתיבה של הספר/הסופר                      | +         | + | + | +   | +    | +    | + |
| 14. מאפיינים לשוניים                                | -         | + | + | +   | +    | +    | + |
| 15. התייחסות לכותרת הספר בעברית/בשפות אחרות         | +         | + | + | +   | +    | +    | + |
| 16. נקודת תצפית                                     | מעט       | + | + | -   | +    | +    | - |
| 17. מבנה היצירה, ארגון הכתיבה                       | +         | + | + | +   | +    | +    | + |
| 18. קריאה בקול כביצוע פרשני                         | +         | + | + | +   | +    | +    | + |
| 19. הצגה בקול של שאלות שיש להן פוטנציאל פרשני       | +         | + | + | +   | -    | +    | + |
| 20. מענה לשאלות שיש להן פוטנציאל פרשני              | -         | + | - | -   | +    | +    | + |
| 21. שיקוף תהליכי קריאה, חשיבה, פרשנות               | -         | + | - | -   | +    | +    | + |
| 22. תהליכי התייעצות עם אחרים לפענוח                 | -         | + | - | -   | -    | -    | - |
| 23. הרצאות של אחרים על היצירה כמושא התייחסות        | +         | - | - | -   | -    | -    | - |
| 24. התייחסות לביקורת/לרצונות על היוצר/על היצירה     | -         | + | - | +   | -    | +    | + |
| 25. ייצוג גרפי של עניין רלוונטי להרצאה              | -         | + | - | -   | -    | +    | - |
| 26. קישורים ליצירות ספרות ואומנות                   | +         | + | + | +   | +    | +    | + |
| 27. בניית משמעות/פרשנות באמצעות הקישור              | -         | + | - | -   | +    | +    | + |
| 28. תגובה רגשית כלפי היצירה                         | +         | + | + | +   | +    | +    | + |

| מספר מפגש |   |   |   |   |   |   | הכלי או האסטרטגיה הפרשנית                               |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|
| 7         | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |   |
| +         | + | + | - | + | + | - | 29. מינוח וכלים מתחומים שאינם ספרות                     |
| +         | + | + | + | + | + | + | 30. התייחסות לנושא שבמרכז היצירה                        |
| +         | + | + | - | + | + | + | 31. ייחוד עיצובו של הנושא ביצירה זו על רקע יצירות אחרות |

+ מציין את הימצאות הרכיב; - מציין את היעדרו

בכל המפגשים ביקשו המרצים "להפגיש" את המשתתפים עם היוצר/ת, וכך התעצב עולם של התייחסות ספרותית פרשנית שיש בה ממד ביוגרפי. חלקם עשו זאת באמצעות צפייה בסרטים שבחרו מראש, וחלקם במפגש ממשי. נוכחות היוצר/ת מציבה את המרצה בעמדה רגישה: "זאת תהיה פעם ראשונה שאני מדבר בנוכחות המחברת" אומר ר"ש, המכיר את כותבת הספר שבחר לדבר עליו. הסופרת הוזמנה גם במקרה נוסף של היכרות בין המרצה לבינה. מחציתו הראשונה של המפגש הוקדשה להרצאה, ומחציתו השנייה לריאיון שקיים המרצה עם הסופרת. המפגש עם הסופרת היה מרגש ומלא קסם, אולם מנע גישה פרשנית וביקורתית ליצירה. מרצה ציינה בריאיון שנוכחות הסופר במפגש הייתה מבחינתה חסם: "היו לי שלושה מפגשים שבהם נכחו הסופרים [...] בדיעבד זה הפריע, מנעתי מלומר דברים" (א"ר). ואילו אני עצמי הזמנתי לאחת ההרצאות שעסקה בשירה את המשוררת, וחשבתי שהמפגש והשיחה איתה היו אמצעי מצוין לתיווך שירה מודרנית לא קלה.

לעיתים הסופר "נוכח" גם כשאינו בקהל. רפ"מ סיפרה בריאיון שדויד גרוסמן ביקש ממנה להקליט את הרצאתה עליו ולשלוח לו את ההקלטה, ועבורה זה היה "מלחיץ". זו דוגמה לאופן שבו רוחו של היוצר שורה מעל שיח אקדמי שלעיתים גם עולה על הכתב, כפי שקרה בחלק ממפגשי המועדון.

ככלל, אפשר לומר שההרצאות פרסו בפני המאזינים יריעה רחבה של מידע, ובחלקן הוצעה פרשנות ליצירה. בכל ההרצאות נמסר מידע ביוגרפי על היוצר (לוח 1, סעיפים 1, 2) - השאלה היא באיזה היקף ולאילו מטרה: למתן רקע, ליצירת חוויה, או כתשתית לפרשנות ביוגרפית. בכל המפגשים התייחסו הדוברים לכותר היצירה (לוח 1, סעיף 15), אך האם ההתייחסות קידמה דיון פרשני, ועד כמה? בכולם הייתה התייחסות לתכנים - אך האם בהמשך ההרצאה קרה משהו שהתוכן שנסקר היה חיוני בו לקידום המשמעות? בכל ההרצאות קריאה בקול (לוח 1, סעיף 18) שימשה רכיב פרשני: אך מה הועבר - רכיב רגשי? אסתטי? מוזיקלי? לשוני? מהות פרשנית? עד כמה הפרשנות שהוצגה מקיפה? התשובות לכל השאלות הללו היו שונות מאוד במפגשים השונים. באופן דומה אפשר לציין את ההתייחסות לרקע היסטורי (לוח 1, סעיפים 9, 10), שאינה מעידה על פרשנות היסטורית, או את ההתייחסות ליצירות אומנות וספרות (לוח 1, סעיף 26), שאינה עדות לפרשנות אינטרטקסטואלית.

פרשנויות בגישות שונות שעושות שימוש ברכיבים שנסקרו לעיל היו רק בחלק מההרצאות. עם זאת, הימצאות הרכיבים המופיעים בלוח בהרצאות, באינטנסיביות המוצגת כאן, כוננה שפה משותפת ואופני שיח משותפים למשתתפי המועדון, והם אלה שמכוננים את השיח ב"קהילה הפרשנית" (פיש, 2012) של המועדון של לוינסקי.

### מועדון הספרים בעיני המרצים

הראיונות שקיימנו עם המרצים הם הכלי שבאמצעותו ביקשנו ללמוד על המשמעות שהם מייחסים למועדון, על מקומו בתהליך הקריאה והפרשנות שלהם ועל הקהילה הפרשנית המצטיירת מהם. בראש ובראשונה התברר מקומה ההכרחי של הקריאה בעולמם של המרצים במועדון. הם מתארים אותה במילים "תמצית החיים" (וק"ש), "הציר של הזהות שלי" (א"ר), "החיים שלך מעוצבים בין היתר ממפגש שלך עם ספרים" (ר"ש). עם זאת, הקדשת הזמן וההתמסרות למועדון אינם מובנים מאליהם.

המשמעות שהמרצים מייחסים למועדון הספרים היא מרובת פנים: ראשית, בהקשר של החוג לספרות במכללה וגיבוש הסגל שבו; שנית, ככלי לפיתוח מקצועי של סגל ההוראה בחוג בתחום הדעת ובהוראה; ושלישית, לאור ההיבט הספרותי שהפעילות בו משקפת. היבטים אלו יוצגו בזה אחר זה.

#### מספרת רפ"מ:

זה התחיל מקולוקוויום מחלקתי [...] יושבת קבוצה של אנשים עם אותה מידה של ידע ודרגה אקדמית והם דנים, זה פורום אינטימי של לא יותר מעשרים איש גג, הם יושבים ודנים בנושא שהם קובעים עליו מראש, כל אחד מגיע עם הידע. אין מצב שניגשים לקולוקוויום הזה בלי לקרוא, בלי לדעת. ומנהלים דיון. זאת לא הרצאה אלא זה דיון. [...] מישהו פותח את הדיון, מציג כמה דברים איזה עשר דקות רבע שעה, ואז מתפתח דיון, כל אחד מקבל רשות דיבור וזמן שווה להביע את עצמו. זה קולוקוויום. [...] לאט לאט המעגל התרחב. [...] מועדון הספרים של לוינסקי, ולא מועדון הקוראים. הספר הוא במרכז.

בפועל, עד מהרה המעגלים התרחבו; המועדון לבש אופי אחר והפך לחלק מאורח החיים בחוג לספרות. המועדון הוא "חלק מהעבודה", אומרת א"ר בריאיון, הנוכחות בו היא חלק מה"אחריות" שלה לעבודה (ס"א), חלק מ"מעורבות בפעילות החוג" (א"ב), "מסגרת שהייתי שותפה לה [...] של שיח ודיון" (ר"א). המילים שהמרצים משתמשים בהן משקפות את תפיסתם: המועדון הוא חלק בלתי נפרד מעבודתם ומאחריותם לחוג, ונראה שתחושה זו היא שביססה את היווצרות הקהילה הפרשנית בו. עם זאת, זוהי עבודה שיש בה "התענגות" (אא"ב) מהשיח. המרואיינים ציינו את תפקידו החשוב של המועדון ביצירת הקשרים החברתיים והמקצועיים בחוג: "מרקם של סגל [...] מסגרת להפריה הדדית ולשיח" (ר"א). אנשים מגיעים למפגש במיוחד כדי "לשמע את עמיתיי למקצוע" (ר"ש). "אני שייכת לחוג ורוצה לשמוע את החברות שלי", אומרת וק"ש; תשובה המכילה את החברתי והספרותי גם יחד השיבה ס"א, כשנשאלה מה גורם לה להגיע למועדון:

אלף - כשנבחר ספר שמאוד לטעמי; בית - כשנבחר ספר שהוא מאוד לא לטעמי, מעניין אותי מה יגידו עליו; וגימל - מעין תחושת אחריות חברית לקולגות. חשוב לזכור את מי שהכינה וטרחה. היו פעמים שבאתי לאות חברות וכבוד למרצה.

דבריה מעידים לא רק על עניין בספרות, אלא על מערכת יחסים אכפתית וסולידרית בחוג. גם מרואיינים אחרים מעידים על כך. בעולם האקדמיה חברי סגל בחוג מגיעים לעיתים איש-איש לשיעור שלו והולכים לעיסוקיהם, ואילו המפגש במועדון הספרים יוצר "מסגרת של שיח ודיון [...] אופציה לגעת בלהכיר בלשמוע את העמיתים שלי, לנהל איתם איזושהי אינטראקציה מבינה" (א"ר) בענייני ספרות. "יש מרצים שאני מעריך מאוד ומעוניין לשמוע" (ר"ש). ההקשבה להרצאות על ספרים שקראו ומציגים מרצים-עמיתים הופכת להיות גורם מלמד. "שיח מקצועי עם אנשים חכמים, אוהבי ספר, כל אחד עם הזווית המחקרית והראייה המיוחדת שלו - תורם" (ש"ד). "אני פשוט משכיחה", אומרת וק"ש. זה שיח מעורר מחשבה, גם אם יש מחלוקת בענייני פרשנות:

גם כשאתה בא עם [...] תזה מנוסחת, ויש לך איזושהי קריאה פרשנית, ואני שומעת משהו שלא כך הייתי עושה את זה [...] זה לא גורם לאיזושהי ישיבה קפוצה כעוסה ולא מפרגנת או צרת עין, לי לפחות, אלא אנחנו לא מסכימים בידיות וזה יופייה של ספרות" (ר"א).

במייל שקיבלתי מ-א"ר בתגובה לממצאי המחקר שהעברתי לה, כתבה:

פה היה ויש מודל הוראה אחר [...] אני חושבת שהיתרון הגדול של המועדון הוא גם האפשרות שלנו להתבונן בעמיתים שלנו "בכיתה". הרי אין לנו שום אפשרות לראות מה קורה בעבודת ההוראה הממשית. כנסים או הרצאות חלקיות אף פעם לא מציגים תמונה מלאה, וזו בהחלט זווית מעניינת [...] הבחירות של המרצים, הדינמיקה במהלך ההרצאה בינם לבין הקהל וגם לעמיתים שלהם - כל אחד מביא עולם שלם.

כלומר, המפגש הפרופסיונלי הנוצר במועדון מתרחש בתחום הספרותי ובתחום הפדגוגי בד בבד: מרצים פוגשים גם את עולם הידע ועולמם הפרשני של עמיתיהם וגם את דרכי ההוראה והאינטראקציה עם קוראים/סטודנטים, שאינם נחשפים אליהם במפגשי החוג ובסגרת ההוראה, כיוון שאינם צופים בעמיתים ואינם נצפים על ידי עמיתים. ההרצאה במועדון היא גם אמצעי לייצוג, להכרה ולהבנה של דרכי ההוראה/הרצאה של עמיתים: "לא רק ה'מה' מעניין אותי, אלא גם ה'איך'. [...] תורם לי לראות את עצמי כמרצה לאור המרצים האחרים, יתרונות וחסרונות בדרך ההרצאה שלי" (ס"א).

הרצאה במועדון דומה להרצאה אקדמית בכנס, כיוון שיש בה, מצד המרצה, ניסיון להציג חידוש. אך "בשונה מכנס מדעי, שבו אתה צריך לכתוב משהו עם foot notes, יש בהרצאות משהו ספונטני" (ר"ש). מבחינה אקדמית יש בהרצאה מעין הצגת תזה לדיון, כמו בקולוקווים מחלקתי. ההרצאה במועדון גם שונה משיעור בחוג לספרות במכללה או באוניברסיטה. ר"ש מבחין בריאיון בין זהותו כקורא, הבאה לביטוי במועדון, לזהותו כמורה/מרצה במכללה או באוניברסיטה:

נעשה הבחנה ביני כקורא ספרות וביני כמלמד ספרות. כמי שקורא ספרות אני נותן לעצמי להתפרע [...] כמי שמלמד ספרות אתה חייב שיטתיות, לתת כלים, להכשיר, לחנך מישהו שיהיה קורא ספרות, והגישה היא שונה. יותר דידקטית, מסודרת, מכוונת [...] מובנה כדי שיהיה לך לפחות... [...] אבל כקורא... זה משהו אחר. היכולת שלך לברור - מה כן לקרוא ומה לא.

ההוראה האקדמית היא "שיטתית", "מסודרת" ו"מכוונת" לבנייה של תחום הדעת של הסטודנט, ומיועדת להכרת קורפוס קלאסי של תחום הדעת, כדברי ר"ש, ואילו המועדון מאפשר למרצה "להתפרע" ולבחור בטקסטים אחרים. ההוראה מארגנת למידה ברצף מצטבר המכוון להשגת מטרות בתחום הדעת, ואילו סדר ההרצאות במועדון אקראי, ואפילו כאוטי. סטודנטים לתואר שני אשר למדו במועדון למדו במקביל בקורס מקוון שמטרותיו היו, בין היתר, ליווי ותמיכה בהבניית הידע שלהם. המרצה במועדון, בניגוד למרצה בשיעור ספרות, אינו "מלמד" ואינו מנהל אינטראקציה של הסבר/שאלות/תשובות עם הלומדים. המשתתפים בהרצאה הם "קהל אחר, שונה" (וק"ש) מהסטודנטים, ומעמד המרצה מולם אינו היררכי כמו בכיתה, כיוון שחלקם עמיתים בחוג או במכללה וחלקם אורחים. בשל הצורך להקיף רומן שלם במפגש אחד בלבד ההרצאה במועדון אינטנסיבית, מרוכזת וחותרת להצבה של טיעון פרשני או תרבותי. אף שהקהל הטרוגני מאוד, וכולל מומחים לספרות בצד חובבי ספרות - רמת ההרצאה גבוהה בהרבה מרמת ההוראה בתואר הראשון, מאתגרת את המרצה ומאפשרת לו להפגין ידע. השימוש במדיה, שכבר עמדנו עליו קודם, ואופיו של קהל המשתתפים תורמים לאופיו הרב-תחומי של הדיון במועדון ולמורכבותו. המרצים ציינו בראיונות שהמועדון יוצר מסגרת פרופסיונלית להתפתחות ולהתחדשות באמצעות קריאה, שיח, הכנת הרצאה, הקשבה לעמיתים וכתובה. למפגשי המועדון יש חשיבות כיוון שהמסגרת יוצרת הכרח לקרוא ולהתעדכן. אנשי ספרות אמורים לקרוא, אך למרות האהבה לספרות יש מי שקוראים יותר ומי שקוראים פחות, והמועדון הוא תמריץ לקריאת ספרות שהיא "צבע טרי":

המועדון [...] חשוב כיוון שהוא מגיב על ספרות שנכתבת כאן ועכשיו. זה מחייב את כל האנשים לקרוא את הספרים. בעיניי זה נורא חשוב. [...] זה יופי במובן הזה שמגיבים על ספר שהופיע לפני מספר חודשים [...] ומה שקורה באמת זה סוג של פגישות על ספרים שבאיזה שהוא מקום מחייבת את כל האנשים. (מ"ב)

יש הסכמה בקרב המרואיינים כי המפגש הוא גורם מניע לקריאת ספרים שייטכן שלא היו נקראים אלמלא המועדון. בחירת העמיתים מעשירה את הרפרטואר הספרותי של חבר הסגל, שתחום העניין שלו מוגדר, ומאפשרת נקודות מבט נוספות על הספרות: "אינני בטוחה אם הייתי קוראת את תש"ח אלמלא המועדון. לפעמים נסיבות ואילוצים מזמנים לנו חוויות קריאה נפלאות" (א"ב). נוסף לכך, זהו מקום ללמידה ולחשיבה על הקריאה מפרספקטיבה שונה מזו של המרצה בחוג לספרות עצמו:

אני כל כך הרבה לומדת מהמפגשים האלה, [...] הקריאה שלי הרבה פעמים שונה מהפרשנות שאני שומעת, וגם זה בסדר גמור, כי לפחות בפנים נוצר איזשהו דיאלוג



של הסכמה או של הרחבה או של נקודת תצפית נוספת, כלומר זה יוצר פרספקטיבות נוספות מאלה שאתה מביא. (ר"א)

זה מלמד ומעשיר. קריאה היא תהליך מורכב, אני אוהבת לשמוע פרשנויות, דברי רקע והרחבות מפי מרצים שהתמחו ביצירה מסוימת, קראו, ניתחו והעמיקו. [...] הרצאתה של [...] שיפרה במידת מה את יחסי לספר. (א"ב)

באמצעות ההשתתפות בהרצאה חברי הסגל בחוג נפגשים עם הפרספקטיבה של המרצה במועדון, ובד בבד ההרצאה מזמנת למרצה מפגש עם קהל שונה מהסטודנטים שהוא פוגש במכללה או באוניברסיטה, ולכן "נותן לי אופציה לתת הרצאה בכיוון אחר" (וק"ש), לחשוב על היצירה מנקודת מבט נוספת. ר"ש מוסיף: "הצורך להרצות, בשונה מהרצאה בכנס מדעי [...], יש בהרצאות [במועדון] משהו ספונטני, שדורש ממך לשלב תחומי ידע שונים. הצורך להרצות מחייב אותי לקרוא בתחומי ידע שונים".

הרכיב החדשני שיש להרצאה במועדון, כהרצאה מקורית על יצירה שהיא בגדר "צבע טרי", הוא גורם מניע למחקר ולפרסום: "אחר כך אתה גם יכול לתרגם את זה למאמר מקצועי" (ר"ש). הוא מדגים זאת באמצעות הרצאה שנשא גם במקומות נוספים, או הרצאה שהיוותה תשתית לכתיבה. בעקבות פעילות במועדון ראו אור מאמרים (ראו נספח 2) וכן ספר בהשתתפות חמש מחברות המועדון (אלקד-להמן, 2008). על הפיכת ההרצאות לספר אומרת רפ"מ:

אלו לא הרצאות, זה עיבוד אקדמי. הן לא הוצגו כך [בהרצאה] עם הערות שוליים, מראי מקום, ביבליוגרפיה. הרצאה היא סגנון אחד, וכשאתה צריך לכתוב מאמר, שעומד שיפוטית למבחן אקדמי - זו אופרה אחרת לגמרי. אתה מתחיל מאפס [...] צריך להתחיל לארגן דברים שונה, אחר לגמרי, אתה פונה לסוג אחר של קהל, זה אחרת לקרוא דברים [...] לפעמים תוך כדי כתיבה פתאום אני מגלה [...] תוך כדי התנסחות, פתאום אני מגלה משהו שלא חשבתי עליו.

בעולמם העמוס והלחוץ של אנשי אקדמיה הקדשת זמן מיוחד לקריאה, ולאחר מכן לדיון בה, היא בעלת חשיבות מרכזית בעולמם של אנשי ספרות. נותנת לכך מבע אחת המרואיינות, בשפה מטפורית ובביטויים שיש בהם שילוב של אמוציה וקודש. דבריה מייצגים עמדה שמסבירה את הפונקציה האישית שהמועדון ממלא בחייה הרגשיים והמקצועיים:

זה מפגש מפרה, מפגש של נחת פנימית, רוחנית, את יודעת, שמגיפים את עצמנו קצת מהרעשים מבחוץ לשעה וחצי ונותנים את הדעת ושמים במרכז התודעה שלנו והקשב שלנו לאיזשהו נושא כזה, מין לא [...] מהמונו של יום [...] זה פשוט דבר נהדר זו פינה מאוד... מקדשים אותה מאוד, אוהבים אותה, מעריכים את המסגרת הזו. (ר"א)

מכל מה שהובא לעיל נראה שהמרצים רואים במועדון קהילה פרשנית שהם מקיימים ושבה הם נבנים. מבחינת האינטראקציה החברתית - המועדון הוא מסגרת המגבשת את החוג לספרות כקבוצת אנשים שיש בינם לבין עצמם שיח בענייני ספרות וקשר בין-אישי המתבטא בהשתתפות במועדון כמחווה של סולידריות וכבוד. השיחות הספרותיות-פרשניות חורגות ממסגרת המפגש

במועדון ונמשכות בחדר הסגל, בתכתובות בדואר אלקטרוני ובחיי היום-יום בחוג. בהיבט פרופסיונלי, המועדון הוא מסגרת להתפתחות אישית למרצה ולהתפתחות החוג, באמצעות למידה על תחומי העניין המחקריים ודרכי ההוראה של עמיתים.

### סיכום: מאורח חיים לאורך חיים של קהילת קוראים

מחקר זה התמקד במועדון הספרים של לוינסקי כקהילה פרשנית (פיש, 2012). הוצבו בו שתי שאלות מחקר: האחת - מה הם מאפייני הקהילה הפרשנית במועדון הספרים של לוינסקי? והאחרת - איזו משמעות המרצה מייחס למועדון הספרים, ומה מקומו בתהליך הקריאה והפרשנות שלו?

הקהילה הפרשנית במועדון הספרים במכללת לוינסקי מתאפיינת בכך שהיא מציבה במרכז את הספר ואת הפעילות הפרשנית (לוי, 1986; לורנד, 2010), בניגוד למועדונים מסוגים אחרים המציבים במרכז את הקוראים (Long, 2003), מפגש עם סופר ומכירת ספריו (כהן, 2002), או שיח תקשורתי שידוען מנחה (Far, 2005). ההשתתפות במפגשי המועדון כוננה קהילה לומדת באמצעות ספרות. המרצים בחוג חולקים רפרטואר ספרותי ושפה משותפת, ונוצרו ביניהם היכרות אינטלקטואלית-מקצועית וכבוד מקצועי על בסיס היכרות עם הגישות הפרשניות השונות של העמיתים בחוג. השותפות במועדון ביססה אורח חיים שבו לקריאת ספרות ולהתעדכנות בלתי פוסקות יש מקום מרכזי בהוויית החוג.

בקהילה פרשנית אורבים גם כשלים (פיש, 2012), כיוון שדווקא החשיבה הקבוצתית גורמת לכשלים פרשניים ומדכאת את הביקורתיות. אולם הממצאים מלמדים על גישות פרשניות שונות בקרב המרצים ועל תהליכי עבודה המצמצמים את סכנת ההיגררות לפרשנות מוטעית בדינמיקה של סחף קבוצתי: המרצה מכין את ההרצאה תקופה ממושכת (לפי הראיונות - בין שבועות אחדים לשנה), ובמהלכה נעשית עבודת מחקר יסודית על הספר ולאורה מוצעת הקריאה במועדון, בפני קהל שמצויים בו מומחים בתחומי דעת שונים, חוקרי ספרות ואנשים בעלי ידע עולם רחב. אלה מגיבים במפגש או לאחריו, מציעים לעיתים השלמה של מידע, מתקנים, מציעים פרשנות חלופית לזו שהוצעה בהרצאה, קוראים טיוטות של מאמרים שכתבו חברי הסגל בעקבות הרצאה ומציעים שיפורים. שיח כזה בקהילה תומך בגיבושם של המאמרים, משמש מנוף לקידום אקדמי של חברי הקהילה, והמועדון כקהילה לומדת ופרשנית מייצר ידע חדש, מייצג אותו וכתב ומפיץ אותו. אינטראקציה ושיח מסוג זה אינם קיימים בהוראה רגילה בחוג, ומתאפשרים הודות לתהליכים שזימן המועדון.

ניתוח ההרצאות בתצפיות מלמד כי השיח הספרותי בקהילה הפרשנית של המועדון של לוינסקי הוא פוליפוני ומשלב גישות פרשניות מבתי מדרש שונים: קריאה צמודה (Wellek & Warren, 1949) בצד תגובת הקורא (איזר, 2006; Rosenblatt, 2005), גישה היסטורית-ביוגרפית בצד גישה אינטרטקסטואלית (Allen, 2000), אידיאולוגית (איגלטון, 2006) או אקולוגית (ליפסקר, 2007). דווקא היעדר המונולטיטיות אפשר תהליכי למידה והיה מקור לתחושות העניין וההתעלות שהמשתתפים מעידים עליהן.

המרצים מייחסים להשתתפות במועדון חשיבות רבה. זו מתבטאת בהתמדה בהשתתפות בפעילות אף שהיא וולונטרית, בקריאת הספרים ובמאמץ שהם משקיעים בהכנת הרצאה במיוחד למועדון, ללא תמורה חומרית. המפגשים מאפשרים שותפות חברתית בקריאה שבה מצד אחד המרצה חולק עם אחרים את ה"התאהבות" הספרותית שלו ביצירה ואת פרשנותו, ומצד אחר מתאפשרת התרה של ה"הסתבכות" שאיזר הצביע עליה (2006, עמ' 126) באמצעות דיון בקהילה הפרשנית, עם קוראים מומחים. תהליכים מסוג זה הם נדירים מאוד בחיי יום-יום ובחיים האקדמיים, ומספקים מאוד במובן המקצועי אך גם במובן האסתטי והרוחני - ומכאן, כנראה, נובעת ההערכה הרבה של המרצים לחברותם במועדון.

קיומו של מועדון ספרים במכללה לחינוך אינו דבר שבשגרה, והמועדון במכללה ייחודי במובנים רבים: בעצם קיומו שנים רבות תוך שמירה על רמה גבוהה, בפתחת דלתותיו לכל באי המכללה (סטודנטים, עובדים מכל המחלקות ולא רק מהאקדמיה, גמלאים, אורחים) ובאופן ההתנהלות שלו. ומתבקשת השאלה: מה תפקידו של מועדון קוראים במכללה לחינוך? מייסדי המועדון ראו בחזונום קולוקוויום מחלקתי אקדמי, שחסר בדרך כלל במוסדות להכשרת מורים בישראל בשל ההתמקדות בהוראה ולא במחקר. הם ביקשו לכונן מסגרת ללמידה משותפת באמצעות קריאה ודיון בחוג עצמו. המועדון השיג מטרה זו, והדבר בא לידי ביטוי בהיווצרות הקהילה הפרשנית (פיש, 2012) ובפרסומים של חבריה (ראו נספח 2). אולם התבססותו של מועדון הקוראים במכללה משקפת תפיסת עולם הרואה בספר מושא מרכזי לשיח חברתי בעקבות קריאה המאפשר צמיחה ופיתוח אישיים (Long, 2003); ובקריאה ובשיח הפרשני הרב-תחומי בעקבות הקריאה - רכיב מהותי בתרבות בכלל ובתרבות העברית בפרט. אנו מאמינים כי גם בעולם שבו הקריאה אינה העיסוק המרכזי של רבים (אדוני ונוסק, 2007), ולמרבה הצער גם מורים אינם מרבים לקרוא, קריאה מעניקה לא רק הנאה אישית אלא שייכות תרבותית וזהותית ואפשרות לביסוס הון תרבותי (צוקרמן, 1996) - רכיבים חשובים ביותר דווקא למי שעוסקים בהוראה ובהכשרה להוראה.

מועדון הקוראים של לוינסקי היה בן כ-15 בשנים שבהן נערך המחקר, עתה הוא מגיע לשנתו העשרים. המועדון צבר יוקרה רבה והמכללה מתגאה ומתנאה בפעילותו. המחקר הציג את אורח החיים של המועדון ואת פעילותו כקהילה פרשנית. אך מה קורה למסגרת של קהילה לומדת או פרשנית המתפקדת לאורך שנים? מועדון הספרים של לוינסקי עבר שלבי התפתחות שונים, מהקמה וגיטוש בחיפוש אחר דרכו להתבססות ופריחה. באיזה שלב הוא מצוי כעת? לכל ארגון יש מחזור חיים ובו שלבי התפתחות מינקות ועד מוות, טוען אדיג'אס (1991), וארגון שאינו יודע להשתנות ולהטעין עצמו באנרגיה חדשה אינו מצליח לשרוד. האם דינה של מסגרת של קהילה פרשנית כדין ארגון? ואם כן - כיצד ניתן לחולל שינוי ולהביא ל"רענון" ול"התחיות" של המועדון? כל עוד נמצא במרחב המוסדי גורם ה"מניע" את המועדון (ראש החוג לספרות, דקנ/ית הפקולטה), והמשתתפים התמידו להגיע - מתוך סולידריות, היכרות אישית ועניין אמיתי - נשמרה מסגרת שבה גרעין מוצק של חברים בקהילה, חברים חדשים נטמעו, והתרחשה בניית

ידע באופן מצטבר תוך כדי משא ומתן על בניית פרשנות בין החברים: מרצים אזכרו בדבריהם הרצאה של עמית/ה שהתקיימה לפני שנתיים או לפני שמונה שנים. אולם כיום אנו עומדים בפני חילוף משמרות. במהלך תקופת המחקר יצאו לגמלאות חמישה מרצים מקרב המרואיינים, ובשנה האחרונה פרשו מרצים נוספים. ראש החוג התחלפה, לחוג הצטרפו חברי סגל חדשים. האורחים המגיעים למועדון מתבגרים, וחלקם אינם מגיעים עוד. הסטודנטים מתחלפים, אף שכמה מהסטודנטים לשעבר מגיעים למפגשים כאורחים. אף שפעילות המועדון נמשכת, ולמרות רמתן הגבוהה של ההרצאות, תצפיות במועדון בשנתיים האחרונות מלמדות כי נוכחות המרצים מהחוג לספרות במפגשי המועדון ירדה. מרצים חדשים שהצטרפו לחוג מוכנים "לתת הרצאה" (בשנת תשע"ו היו שלוש הרצאות של מרצים חדשים בחוג, ובשנת תשע"ז ארבע), אולם הם מגיעים להרצאות של עמיתיהם במידה מוגבלת בלבד, בשל התחייבות למקומות עבודה אחרים או מסיבות אחרות. בהרצאותיהם נשמעים קולות חדשים ומרתקים, ומועלות גישות המייצגות זרמים חדשים בביקורת הספרות המעשירים את השיח שנוצר, אולם האם זהו שיח של "החוג"?

מה יקרה לקהילה הפרשנית של מועדון הספרים של לוינסקי? האם תתקיים? האם תיווצר מודיפיקציה בקהילה, או תיווצר קהילה פרשנית חדשה? מה צריך לקרות כדי שהמועדון ימשיך להתקיים כקהילה פרשנית? זהו נושא למחקר נוסף. אהבת הקריאה שאנו, משתתפי המועדון חולקים בינינו, והספרים שקראנו יחד - ימשיכו וילוו אותנו.

קריאה כמעשה של תקשורת? [...] גם אם הקריאה אינה מעשה של תקשורת מיידית, בסופו של דבר היא חוויה משותפת. אבל זו שותפות שלוקח לה זמן רב להתממש והיא בררנית עד מאוד. [...] את הספרים היפים ביותר שקראנו אנו חבים לאדם יקר לנו. (פנק, 1997, עמ' 84)

## מקורות

- אדוני, ח' ונוסק, ה' (2007). קולות הקוראים: מעשה הקריאה בסביבת התקשורת הרב ערוצית. ירושלים: מאגנס.
- אדיג'אס, י' (1991). צמיחה והתחדשות בארגונים. תל-אביב: המרכז הישראלי לניהול.
- איגלטון, ט' (2006). אידיאולוגיה - מבוא (תרגום: א' מוקד). תל-אביב: רסלינג.
- איזר, ו' (2006). מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית (תרגום: א' גורן). ירושלים: מאגנס.
- אלטר, ר"א (2001). הנאות הקריאה בעידן האידיאולוגי (תרגום: דוד שחם). חיפה: אוניברסיטת חיפה זמורה ביתן.
- אלקד-להמן, א' (2007). הקסם שבקשר: אינטרטקסט, קריאה ופיתוח חשיבה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אלקד-להמן, א' (עורכת) (2008). זהויות ישראליות בין זר למוכר: קריאה ביצירות מאת חמישה יוצרים בספרות ההווה. ירושלים: כרמל.
- אלקד-להמן, א' (2010). "לקחת ללב": קריאה ספרותית כשיטה לניתוח במחקר האיכותני. בתוך ע' קופפרברג (עורכת), חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר (עמ' 81-110). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

- אלקד-להמן, א' (2012א). תהליכי קריאה ופרשנות בקרב שלושה סוגי קוראים בוגרים במועדון הספרים של לוינסקי: דוח מחקר. מוגש לרשות המחקר, מכון מופ"ת.
- אלקד-להמן, א' (2012ב). מורה, עמיתה מנהלת וחוקרת: סוגיות אתיות במחקר בסביבת העבודה. שבילי מחקר, 18, 16-29.
- אקו, א' (2006). פרשנות ופרשנות-יתר (תרגום: י' פרקש). תל-אביב: רסלינג.
- באחטין, מ' (1978). סוגיות הפואטיקה של דוסטויבסקי (תרגום: מ' בוסנגג [מרוסית]). תל-אביב: ספרית פועלים.
- באחטין, מ' (1986). הדיבר ברומן (תרגום: ארי אבנר). תל-אביב: ספרית פועלים.
- בוק סרפינג (2016). <http://book-surfing.com>.
- בחטין, מ' (2008). כתבים מאוחרים: פילוסופיה, שפה, תרבות (תרגום: ס' סנדלר). תל-אביב: רסלינג.
- בכטין, מ' (2007). צורות הזמן והכרונוטופ ברומן: מסה על פואטיקה היסטורית (תרגום: ד' מרקון [מרוסית]). תל-אביב ובאר שבע: דביר, הקשרים, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ברסלר, ל' (1996). מחקר איכותי בחינוך מוזיקלי: מגמות בסיסיות ויישומיות. מפתח: כתב עת למורי המוזיקה, 1, 119-145.
- גרינשטיין, א' (2012). סטנלי פיש: החושב בשנית המתמיד. בתוך ס' פיש, יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות (עמ' 7-26). תל-אביב: רסלינג.
- דה-מלאך, נ' (2008). לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, מגדרים.
- הוסרל, א' (1993). מבחר מאמרים. ירושלים: מאגנס.
- הוסרל, א' (תשנ"ו). משבר המדעים האירופיים והפנומנולוגיה הטרנסצנדנטלית (תרגום: ד' זינגר). ירושלים: מאגנס.
- וולך, י' (1992). תת הכרה נפתחת כמו מניפה. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זנדמן, א' (2013). מסע ממועדון הקריאה אל עצמי ולכיתה. חיבור לקבלת תואר שני. תל-אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.
- כהן, א' (2002). חנות הספרים ושמיעת הנקרא: הגבולות המשתנים של השיח בערבי קריאה. סקריפט, 5-6, 37-58.
- לוי, ז' (1986). הרמנויטיקה. תל-אביב: ספרית הפועלים הקיבוץ המאוחד.
- לורנד, ר' (2010). על פרשנות והבנה. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- ליפסקר, א' (2007). השיח על הרפובליקה הספרותית והשיח האקולוגי על הספרות. בתוך: א' ליפסקר (עורך), שירת יצחק עגן: אקולוגיה של ספרות בשנות ה-30 וה-40 בארץ ישראל (עמ' 207-259). ירושלים: מאגנס.
- עוז, ע' (1989). למה לקרוא ספרות? מאזניים, ס"ג, 43-45.
- עוז, ע' (1996). עונג איטי. בתוך: ע' עוז (עורך), מתחילים סיפור (עמ' 105-108). ירושלים: כתר.
- פיש, ס' (2012). יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות (תרגום: אילת אטינגר ואהד זהבי). תל-אביב: רסלינג.
- פנק, ד' (1997). כמו רומן. ירושלים: שוקן.
- פסואה, פ' (1993). כל חלומות העולם. ירושלים: כרמל.
- צוקרמן, מ' (1996). פרקים בסוציולוגיה של האמנות. תל-אביב: משרד הבטחון - ההוצאה לאור.

- רגב, מ' (2011). *סוציולוגיה של התרבות - מבוא כללי*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.  
רות, י' (2015). *הלוויתן*. ירושלים: זיקית.
- רייספלד, ס' (2014, 3 בספטמבר). בוק סרפינג: טקסטים ספרותיים מקרבים בין זרים גמורים. *הארץ*.  
שימבורסקה, ו' (2005). *קריאת רשות* (תרגום: ר' וייכרט). תל-אביב: חרגול.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום*. תל-אביב: רמות.
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London and New York: Routledge.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farr, C. (2005). *Reading Oprah: How Oprah's book club changed the way America reads*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the second degree* (trans: C. Newman & C. Doubinsky). London and Lincoln NE: University of Nebraska Press.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. in D. J. Calandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry* (pp. 537-566). London: Sage.
- Kooy, M. (2006). *Telling stories in book clubs: Women teachers and professional development*. New York: Springer.
- Kooy, M., & Colarusso, D. (2014). The space in between: A book club with inner city girls and professional teacher learning. *Professional Development in Education*, 40(5), 838-854.
- Kristeva, J. (1968). *Problèmes de la structuration du texte*. in Tel Quel (Collection), *Théorie d'ensemble* (pp. 298-317). Paris: Edition du Seuil.
- Long, E. (2003). *Book clubs: Women and the uses of reading in everyday life*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Wellek, R., & Warren, A. (1949). *Theory of literature*. New York: Harcourt, Brace.

**נספח 1. רשימת ההרצאות והספרים במועדון הספר**

| ספר   | מרצה                        |
|---|-----------------------------|
| <b>תשע"א</b>  |                             |
| הדבר היה ככה / מאיר שלו                                       | שלי דרך                     |
| גוף שני יחיד / סייד קשוע                                      | אילנה אלקד-להמן             |
| זה הדברים / סמי ברדוגו  | רוחמה אלבג                  |
| מסע הפיל / ז'וזה סאראמאגו                                     | מרים רינגל                  |
| תש"ח / יורם קניוק   | רחל פרנקל-מדן               |
| דור המדבר / רינה ליטוין                                       | ורח שפיר-קורין [+ הסופרת]   |
| תנורי טרוקוטה בעיר כבושה: סיפורה של ילדה קטנה / עלית אולשטיין | רפי שניאק [+ הסופרת]        |
| <b>תשע"ב</b>  |                             |
| נופל מחוץ לזמן / דויד גרוסמן                                  | רחל פרנקל                   |
| שירת האוקרינה / רות אלמוג                                     | רוחמה אלבג [+ הסופרת]       |
| אנשים טובים / ניר ברעם  | סיון שריד גולדפישר          |
| הארנב מפטגוניה / קלוד לנצמן                                   | רפי שניאק                   |
| היינו העתיד / יעל נאמן  | ורח קורין שפיר              |
| פרויקט לזרוס / אלכסנדר המון                                   | סמדר אייל                   |
| חיי חורף / אורלי קסטל-בלום                                    | שלמה הרציג                  |
| <b>תשע"ג</b>  |                             |
| בין חברים / עמוס עוז  | רחל פרנקל-מדן               |
| רומן וינאי / דוד פוגל   | עודד מנדה-לוי               |
| קיבוץ געגועים / עוזית דגן                                     | שלי דרך [+ הסופרת]          |
| השפעה בלתי הוגנת / רונית מטלון ואריאל הירשפלד                 | שי רודין                    |
| סמיכות [שירים] / אורית גידלי                                  | אילנה אלקד-להמן [+ המשוררת] |
| אנא מן אל-יהוד [סיפורים] / אלמוג בהר                          | ורח קורין-שפיר              |
| עץ, בית, טקס / אפרת דנון                                      | אסנת בר-און [+ הסופרת]      |
| <b>תשע"ד</b>  |                             |
| פרנסוס על גלגלים / כריסטופר מורלי                             | סיון שריד גולדפישר          |
| שתיים דובים / מאיר שלו  | שלי דרך                     |
| להבעיר את המים באש / נעם פרתום                                | עינת ברעם אשל [+ המשוררת]   |

|   |                 |
|---|-----------------|
| HHhH למוח של הימלר קוראים היידריך / לורן בינה           | שלמה הרציג      |
| אבי ואמי; ילדה שלא מהעולם הזה / אהרן אפלפלד             | רחל פרנקל       |
| הדור השני: דברים שלא סיפרתי לאבא / מישל קישקה           | יעקובה סצ'רדוטי |
| אספלט / מיכל פיטובסקי                                   | שי רודין        |
| איך העולם נהיה לבן / בטאולין שרמן                       | אילנה אלקד-להמן |
| תשע"ה (תוכננו שבעה מפגשים. עקב מזג האוויר התקיימו שישה) |                 |
| הביתה / טוני מוריסון                                    | שי רודין        |
| היונה וסיפורו של מר זומר / פטריק זיסקינד                | סמדר אייל       |
| מלכת היופי של ירושלים / שרית ישי-לוי                    | שלמה הרציג      |
| מקהלה הונגרית / יגאל שוורץ                              | אוסנת בר-און    |
| קורצ'אק: ניסיון לביוגרפיה / ליואנה אולצ'אק-רוניקייר     | עינת ברעם-אשל   |
| כל סיפור הוא חתול פתאום / גבריאלה אביגור-רותם           | שלי דרך         |
| תשע"ו   |                 |
| בנגאזי-ברגן-בלזן / יוסי סוכרי                           | יעקובה סצ'רדוטי |
| הלוותן / יוזף רות                                       | אילנה אלקד-להמן |
| בן-אדם מה אתה כותב? קריאה בשירתו של עזריאל קאופמן       | מזל קאופמן      |
| מ"חדר" דרך "אל עפר" אל "קו המלח" / יובל שמעוני          | שלי דרך         |
| סוס אחד נכנס לבר / דויד גרוסמן                          | רחל פרנקל       |
| אני מסרב / פר פטרסון                                    | רבקה ברגר       |
| חלומותיהם החדשים / חיים באר                             | יעל בלבן        |
| הרומאן המצרי / אורלי קסטל-בלום                          | שלמה הרציג      |



## נספח 2. פרסומי סגל בעקבות הרצאות במועדון

### אסופת מאמרים

אלקד-להמן, א' (עורכת) (2008). זהויות ישראליות - בין זר למוכר: קריאה ביצירות מאת חמישה יוצרים בספרות ההווה. ירושלים: כרמל.

### פרקי הספר

אלבג, ר'. המרחב האנונימי כמגדיר זהות: עיון בסוגיית המקום בקובץ "ילדה שחורה" מאת סמי ברדוגו (עמ' 91-118).

אלקד-להמן, אילנה. מזוודה וגדר: על "ערבים וקדים" ו"ויהי בוקר" מאת סייד קשוע (עמ' 119-154). פרנקל-מדן, רחל. בנפילתנו מראשי הרים: עיון ברומן "אם יש גן עדן" מאת רון לָשֶׁם (עמ' 29-63). קורין-שפיר, ורה. "געגועים זו מילה יפה": עיון ב"ארבעה בתים וגעגוע" מאת אשכול נבו (עמ' 64-90).

קורין-שפיר, ורה. על מלכים, מלכות, מפלצות וגמדים: עיון ב"שום גמדים לא יבואו" מאת שרה שילה (עמ' 115-190).

### מאמרים בכתבי עת ובעיתונות

אלבג, ר' (2001). מסע בעיר ומלואה: מסע אל העיר בוטשאטש באוגוסט 2001. מאזנים, 76(3), 19-17.

אלבג, ר' (2009, 25 בדצמבר). חצר משלה. הארץ תרבות וספרות.

אלקד-להמן, א' (2004). מישוהו לרוץ אתו, מאת דוד גרוסמן, כסיפור למתבגרים. ספרות ילדים ונוער, 120(ד), 1-9.

אלקד-להמן, א' (2006). להניח לאצבעות להיתפס בנול האריגה: על הקריאה ב"והיום איננו כלה" מאת צ'ינגיס אייטמטוב. דפים, 42, 62-87.

אלקד-להמן, א' (2006). מרחב, שפה, תרבות, סיפור: על הכתיבה של צ'ינגיס אייטמטוב. מהלכים לחינוך לחברה ולתרבות, 9-34.

אלקד-להמן, א' (2009). "הבית הוא המקום שממנו מתחילים": על סוגיית ה(אוטו)ביוגרפיה בכתיבה של רונית מטלון. עיונים בשפה וחברה: גיליון מיוחד מוקדש לשיח בעיות בחברה הישראלית, 2(2), 99-123.

אלקד-להמן, א' (2011). על זהויות וזיוף זהויות: עיונים בגוף שני יחיד מאת סייד קשוע. עיונים בשפה וחברה, 4(2), 59-86.

אלקד-להמן, א' (2011). בין דמטר ליפתח - הורות לאחר שואה: קריאה בספרה של עדנה נוי "כל מי שאהבה". מעגלי נפש, 5, 16-29.

Sacerdoti, Y. (accepted). A question of identity - Between world spaces and identity formation processes in Yossi Sucary's 'Benghazi-Bergen-Belsen'. *Journal of Jewish Identities*, Winter 2019.

## הייחוד שבביחד: התבוננות אוטואתנוגרפית-שיתופית במקומו של קהילות עמיתים בחייהם של מכשירי מורים

מירב אסף, אמנון גלסנר, בתיה רייכמן, סמדר טובל

### תקציר

ממצאים רבים במכללות להכשרת מורים בוחרים לפעול, ללמוד ולחקור במסגרות קהילתיות. מחקר זה ניסה לעמוד על מקומו של קהילות העמיתים בחייהם של מכשירי מורים, וזאת באמצעות התבוננות אוטואתנוגרפית-שיתופית בסיפוריהם של ארבעה מרצים (כותבי המאמר). אוטואתנוגרפיה היא שיטת מחקר איכותנית המאפשרת לחוקרים להשמיע את קולם האישי, וזאת על מנת להפיק מסיפוריהם תובנות כלליות על אודות תופעות חברתיות ותרבותיות. במחקר זה ניתוח הסיפורים של ארבעת הכותבים התמקד בניסיון למצוא בהם את מקומה של קהילת העמיתים בחייהם של מורי המורים. בשלב הראשון כל חוקר כתב יומן אישי על אודות חייו המקצועיים, ואלה נותחו באופן כולל (הוליסטי). בשלב השני נותחו היומנים על בסיס הגישה של "תיאוריה מעוגנת בשדה" כדי לנסות למצוא בהם נושאים משותפים. בחינת הביוגרפיה הייחודית של המספרים העלתה שקיים קשר בין המניעים להשתתפותם בקהילות עמיתים לבין סיפוריהם האישיים: ההשתתפות בקהילות ענתה על צרכים אשר התעוררו במהלך החיים האישיים והמקצועיים. נוסף על כך נמצא כי יש לא מעט מהמשותף בין המספרים. כולם למשל העדיפו להשתתף בקהילה כדי להגביר את תחושת השייכות שלהם, לקדם מיומנויות מחקר, לשפר את העשייה, להוביל שינויים ולהתקדם בהיררכיה הארגונית באמצעות קבלת דרגות ותפקידים. ההשתתפות בקהילות עמיתים אפשרה למספרים להשתפר מקצועית ולעצב זהות מקצועית של "מכשיר מורים אקדמי". מהסיפורים עולים גם כמה אתגרים הכרוכים בעבודה בקהילה.

**מילות מפתח:** אוטואתנוגרפיה, זהות מקצועית, מכשירי מורים, קהילות עמיתים.

### מבוא

מכשירי מורים במכללות האקדמיות

במחקר המתואר נבחנה קהילה של ארבעה עמיתים (כותבי מאמר זה) העובדים יחדיו במכללה להכשרת מורים: אחד מהארבעה התנסה עוד קודם במחקר אוטואתנוגרפי, אחת הייתה בקיאה בתיאוריות של ניתוח טקסטים, והשתיים הנוספות היו בעלות ניסיון בחקר נרטיבים (האחת התמחתה בעיקר בניית פסיכולוגי, האחרת מיומנת בנייתו נתונים באמצעות תוכנות). כל הארבעה הם מדריכים פדגוגיים ותיקים הממלאים תפקידים במכללה להכשרת מורים, ארבעתם

פעילים בקהילות עמיתים, וכולם נטלו חלק בכתיבת מאמר זה. האם עצם העיסוק בהכשרת מורים מעודד עבודה באופן הזה? האם המאפיינים של קהילה זו תואמים את עיסוקיהם ואת זהותם המקצועית של הארבעה כמרצים במכללה אקדמית להכשרת מורים? את השאלות האלו בחנו הארבעה עצמם - מרצים-חוקרים הפועלים בקהילות עמיתים.

על מנת להבין אם הפעילות בקהילות עמיתים היא מרכזית או ייחודית לעוסקים בהכשרת מורים, יש להציג תחילה את המוסד "מכללה אקדמית להכשרת מורים" ואת פעילותם של מכשירי המורים בו. מכללות אקדמיות להכשרת מורים הן מוסדות חדשים למדי בישראל: במהלך שנות השמונים של המאה ה-20 הן התפתחו מהסמינרים להוראה כחלק מתהליך של אקדמיזציה (אריאב, 2008), תהליך אשר נמשך גם בימים אלה - עם קבלת האישור ללימוד תוכניות לתואר שני והמעבר לתקצוב ולפיקוח של המועצה להשכלה גבוהה. האקדמיזציה במכללות אינה רק שינוי פורמלי המתבטא בהענקת תואר ראשון לסטודנטים הלומדים בהן, ובין השאר היא הובילה לשינויים מהותיים בסגל ההוראה הבכיר במכללות. עובדים רבים שבתחילת דרכם במערכת החינוך עסקו ביעוץ חינוכי, בהוראה בלתי-פורמלית ובמקצועות פרה-רפואיים, ועם הזמן החלו להורות ולהדריך במכללות, היו למרצים במוסד אקדמי בשל תהליכי האקדמיזציה.

לכאורה מוסד שכל הסטודנטים בו לומדים לתואר אקדמי, וכל אנשי הסגל העובדים בו הם בעלי תארים גבוהים, יכול לפעול כאוניברסיטה לכל דבר. אולם בפועל נוצר מוסד היברידי בעל מאפיינים ייחודיים (Griffioen & de Jong, 2013). אחד ההבדלים העיקריים בין אוניברסיטה לבין מכללה לחינוך הוא במטרה המרכזית: האוניברסיטה אמונה על הכשרת חוקרים, ואילו המכללה אמונה על הכשרת מורים בעלי ידע מעשי ויכולות בין-אישיות גבוהות ובקיאיות בתכנים שהם אמורים ללמד במערכת החינוך. מטרה זו מכתבה לא רק את התכנים הלימודיים הנלמדים במכללות, אלא גם את מבנה הלימודים בהן ואת הנושאים שהמרצים אמורים לקדם (קלויר וקוזמינסקי, 2012; 2006; McGrail, Rickard, & Jones, 2004; Kruss, 2004; Alcorn, 2005). בסקירה היסטורית של הסמינרים למורים בישראל תיאר דן (1983) כמה מאפיינים תרבותיים ייחודיים אשר נדרשים כדי לטפח מורים טובים: עידוד תפיסה שוויונית ולא תחרותית, הערכה של הלמידה ולא רק של תוצריה, הדגמה (מודלינג) של הוראה טובה ועוד. דומה כי מאפיינים אלה רלוונטיים גם לתיאור המכללה שמאמר זה עוסק בה: במחקרים אשר נערכו בה, נמצא כי לאיכות ההוראה וליחסים האישיים בין המרצים לבין הסטודנטים יש חלק חשוב בתרבות המכללתית (קינן, פישל, בצלאל ותומר, 1997). בהתאם לכך גם שנים לאחר תחילת תהליך האקדמיזציה מדריכים פדגוגיים ש"הגיעו מתחום החינוך" נתפסים עדיין כדמויות מרכזיות במכללה (בצלאל, 2004), ולעומת זאת מרצי קורסים דיסציפלינריים אשר הגיעו למכללה מהאוניברסיטה תופסים את עצמם לעיתים כמנותקים מהתרבות המרכזית במכללה (Tohar, 2006; Asaf, Kainan, & Shachar).

למקצוע "מכשיר מורים" אין תהליך הכשרה פורמלי, וההנחה הרווחת היא כי עיסוק משמעותי במערכת החינוך ולמידה לתארים גבוהים באוניברסיטה מהווים הכשרה מספקת

לתפקיד זה. כמו כן חשוב לציין שרוב העובדים במכללה לא התחנכו בה, אלא למדו בסמינרים או באוניברסיטאות. בהתאם לכך הזהות המקצועית ותחושת השייכות מתגבשות רק עם תחילת העבודה במכללה. אחת הדרכים שבאמצעותן מורים לשעבר מכשירים את עצמם להיות מורי מורים ובונים את זהותם המקצועית הייחודית היא השתתפות בקהילות עמיתים. קהילה היא קבוצה של אנשים בעלי עניין משותף אשר פועלים ביחד (Crow, 2007). פעילות זו מסייעת לעורר תחושות של זהות משותפת וסולידריות. בקהילה מקצועית הזהות המשותפת מתפתחת הודות לפעילויות במקום העבודה ולמחויבות לו. במכללות להכשרת מורים לעיתים כמה מרצים עוסקים בהכשרה של קבוצת סטודנטים - אם במסגרת תוכניות ההכשרה ואם במסגרת ההתמחויות למיניהן. מרצים אלה נמצאים בחדרי צוות משותפים ("חדרי מורים"), והם נדרשים לתכנן קורסים משותפים או רצפים של קורסים בהתאם למתווה תוכנית הלימודים שאישר משרד החינוך. לעיתים קרובות ההתפתחות המקצועית של מורי מורים מתרחשת בצוותים אלה - קהילות עמיתים שהמרצים בהן דנים באופן קבוע ושיטתי בפרקטיקות ההוראה. במאמר זה אנו מאמצים את ההגדרה של בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר (2011) לקהילות של עמיתים:

קבוצה של אנשי מקצוע שבוחנים באופן משותף את הידע שלהם ודנים בו במטרה להתפתח מבחינה מקצועית ולשפר את מומחיותם ואת הישגי התלמידים. לחברי הקהילה יש חזון משותף, הם תומכים זה בזה ועובדים כקבוצה בצוותי שיתוף פעולה להגשמת החזון ולהשגת המטרות המשותפות (שם, עמ' 1).

קהילת עמיתים של מורים תלויה במבנה הארגוני של בית הספר: אם מבנה זה מאפשר עבודה קהילתית ותומך בה, הקהילה תורמת להתפתחות המקצועית של המורים ולשיפור הלמידה של תלמידיהם (ראו למשל אצל Levine & Marcus, 2010; de Lima, 2003). דומה כי אך טבעי הוא שבארגון המתאפיין באקלים המעודד יחסים בין-אישיים, במבנה ארגוני המבוסס על קבוצות ובתפקידים המצריכים הכשרה לא פורמלית, יתפתחו קהילות עמיתים שמטרתן התפתחות מקצועית של החברים בהן. מסגרת ההתפתחות המקצועית הזו אמורה לאפשר למכשירי המורים לשפר את יכולותיהם בשתי זירות: (א) זירת ההכשרה וההדרכה; (ב) זירת המחקר. עיסוק במחקר הוא חלק מדרישות הארגון האקדמי (בקבלת קידום, במכרזים לתפקידים וכן הלאה) (דרור, 2008; Sikes, 2006; Robinson & McMillan, 2006), ולעיתים זירה זו מוכרת פחות למכשירי המורים.

אנשי חינוך שפעלו במערכת הבית-ספרית או בסמינרים, היו למרצים (לעיתים לאחר שנות עבודה לא מעטות ובגיל לא צעיר) הנבחרים באמות מידה אוניברסיטאיות. רוב המרצים במכללות עסקו במחקר בעת שלמדו לתארים מתקדמים, אך אינם עוסקים במחקר בעבודתם הנוכחית. קיימים כמה הסברים למעורבות המעטה של מרצים במחקר שיטתי. לפי לברי (Labaree, 2003), תפיסת העולם שבבסיס המחקר מנוגדת לזו שבבסיס ההוראה: מחקר אקדמי נובע ממומחיות של החוקר ומעניין שלו בסוגיות הנבחרות, ואילו מורים עוסקים בעיקר בבעיות העולות מהשדה; בדרך כלל חוקרים נוקטים גישה ביקורתית, ואילו מורים נוטים לאמץ גישה

ערכית המשרתת את הקבוצה; חוקרים נוטים לבחון תופעות באופן תיאורטי ואוניברסלי, ואילו מורים נוטים להתמקד במציאת פתרונות לבעיות ייחודיות. הניגודים האלו בין הפרקטיקה לבין המחקר מקשים על מורים רבים לאמץ תפיסות עולם ודרכי פעולה של חוקרים. נוסף על כך קיימים היבטים ארגוניים אשר מעודדים התמקדות בהוראה ולא במחקר: מבנה המשרה הכולל שעות הוראה רבות, היעדר קרנות מחקר ותקציבי מחקר אישיים וכן הלאה. אלה מחזקים את המסר למרצים כי המכללה היא בראש ובראשונה מוסד אשר מכשיר מורים, ולעיסוק המחקרי האקדמי בה יש חשיבות משנית. מסר זה תואם את תפיסתם של מרצים רבים במכללות את עצמם כמומחים בתחום ההוראה, אך טירוניהם בתחום המחקר (Hill & Haigh, 2012).

ככלל, העשייה המחקרית של מרצים במכללות היא קטנה. במכללות רבות המרצים מתארים את עצמם ככאלה המתמקדים בסטודנטים ובעשייה החינוכית הרבה יותר מאשר בתחום הארגוני ובמחקר (Griffioen & de Jong, 2013). בבחינה של הפניות לוועדת המחקר הבין-מכללתית שבמכון מופ"ת, נמצא כי רק 10% מכלל המרצים במכללות פנו לוועדה בבקשה לקבל תמיכה כספית במחקריהם, ואלה השתייכו לפחות ממחצית מהמכללות להכשרת מורים בישראל (גוברמן, 2009). בסקר שערכה קינן (2011) במכללה שהמחקר הנוכחי נערך בה, נמצא כי רק מחצית מהמרצים מהמכללה ראו בעיסוק במחקר ובפרסום מחקרים "חלק חובה" מתפקידם. דומה אפוא כי התרבות המכללתית, העבר המקצועי של המרצים ומבנה המשרה שלהם משמרים אצלם זהות מקצועית של מורים ולא של חוקרים, ובהתאם לכך עשייתם של המרצים מתמקדת בהוראה (קלויר וקוזמינסקי, 2012; Robinson; Chetty & Lubben, 2010; & McMillan, 2006; Sikes, 2006; Smyth, Dow, Hattam, Reid, & Shacklock, 2000).

עם זאת, הצורך בלמידת התפקיד ובהתפתחות מקצועית, הרצון בגירוי אינטלקטואלי ודרישות המכללות לפרסום מחקרים ממריצים את מורי המורים לחפש מסגרות שיאפשרו להם לעסוק במחקר ולדון בעשייה ובמחקר. לעיתים קרובות אלה נעשים בקהילות של עמיתים. מרצים המאמינים בחשיבותם של יחסים בין-אישיים ועבודת צוות בוחרים לעבוד בקהילות, ואף לערוך מחקרים שיתופיים (שגריר, 2014). מחקר שיתופי נפוץ באוניברסיטה במדעי הטבע, אך לא במדעי החברה ובמדעי הרוח (קוזמינסקי, 2009). המחקר במוסדות להכשרת מורים מתנהל בקהילות שוויוניות (כלומר לא במבנה היררכי של חוקרים בכירים, עוזרי מחקר וכן הלאה): עמיתים הנבדלים זה מזה ברמת המומחיות במחקר וברקע שלהם עובדים יחדיו בדפוס משלב (עזר, 2014). קוזמינסקי (2009) מכנה את אופן העבודה הזה "שותפות אופקית". המרצים מתמקדים בעיקר בהוראה, ולכן אין פלא שהם בוחרים לעסוק בעיקר במחקר איכותני רפלקטיבי בתחומי ההוראה והלמידה (יוגב ויוגב, 2005). חקירת העשייה במסגרת של קהילת עמיתים מאפשרת למרצים ללמוד ולהתפתח כמכשירי מורים: הזהות המקצועית שלהם כמורים מומחים נשמרת, ובד בבד מיתוספת לה זהות מקצועית של אנשי צוות אשר אוהבים - או נדרשים - לעסוק במחקר (Hill & Haigh, 2012).

קהילות העוסקות בחקר העשייה הן מסגרות משותפות המאפשרות למכשירי מורים לחקור היבטים מגוונים של עבודתם: הוראה, תפיסות, עמדות וכן הלאה. ההשתתפות של המרצים

בשיח שיתופי מפתחת הן את המיומנויות המחקריות שלהם הן את מיומנויותיהם בתחום ההוראה. השתתפות בקהילה מהווה בסיס לפיתוח הלמידה, הזהות המקצועית ותחושת המשמעות של המשתתפים בה (Wenger, 1998). מחקר במסגרת קהילה הוא פעילות אקדמית שכיחה במכללות להכשרת מורים, ובכמה מדינות גם ההכשרה של מורי מורים המצטרפים למוסדות אקדמיים היא בקהילות החוקרות את העשייה (Jita & Mokhele, 2013).

קהילה החוקרת את העשייה מהווה "קהילה של אינטרסים", והיא מאפשרת למשתתפים בה לחוש שהם מקבלים מענה לצורכיהם וגמול ישיר או עקיף למאמצייהם (צלרמאיר, 2006). עם זאת, יש כמה בעיות בניהול קהילות כאלו. היל והיי (Hill & Haigh, 2012) מצאו כי קיים קושי טכני "למצוא זמן" לפעילויות במסגרת הקהילה, אם לא הוקצה להן מועד מדויק בלוח הזמנים של המשתתפים. גורמים אקדמיים מייחסים חשיבות פחותה למחקר שיתופי, ובהתאם לכך המרצים אינם נוטים להקדיש לו זמן רב. בעיות נוספות בניהול קהילות כאלו נובעות מדומיננטיות של חברי הצוות (בעיקר כאלה המשתייכים להנהלת הארגון), שכן אלה אינם מאפשרים השתתפות מספקת של חברים אחרים בצוות. קוצ'ן ומולן (Kochan & Mullen, 2003) מתארות מאבקים אישיים בקהילות על קרדיט אקדמי, בעיות בחלוקת העבודה בין השותפים וקושי לגשר על הבדלים בדרכי העבודה.

למרות קשיים אלה נמצא במחקרים רבים (Jita & Mokhele, 2013; Kochan & Mullen, 2003; Robinson & McMillan, 2006; Sikes, 2006) כי השתתפות בקהילות עמיתים משנה את הזהות האישית והמקצועית של מורי המורים. היא גורמת להכלת מאפייני "החוקר" בתוך זהות "המורה", כמו גם לעלייה במעורבות בפעילויות מחקר. הסיבה לכך היא שבמחקר של העשייה אין קונפליקט בין הזהות הישנה לזהות החדשה, כלומר בין איש המקצוע העוסק בהוראה לבין התיאורטיקן (Loughran, 2011).

במחקר הנוכחי נבחן מקומן של קהילות עמיתים בהתפתחות המקצועית והאישית של ארבעה מכשירי מורים (כותבי המאמר). מחקר זה מאפשר לעמוד על דרכי ההשתתפות של הכותבים בכמה קהילות, לזהות סוגים של קהילות, לבחון את המניעים להשתתפות בקהילות ואת תוצריהן ולהבין את מקומם של אלה בזהות המקצועית של הכותבים.

#### אוטואתנוגרפיה שיתופית: מתיאוריה למעשה

המחקר המתואר ניסה להבין את מקומן של קהילות העמיתים בחייהם המקצועיים של מכשירי מורים באמצעות בחינה אוטוביוגרפית של המסע של כותבי המאמר. פענוח הנרטיבים האישיים של הכותבים וזיהוי נושאים משותפים בסיפוריהם נועדו לאפשר הבנה טובה יותר של הצרכים והעשייה בקהילות העמיתים, וזאת על מנת לעמוד על ההשפעות של אלה על הזהות המקצועית של מכשירי מורים. למרות ההבדלים הגדולים בין ארבעת הכותבים ברקע המקצועי שלהם, כולם חברי סגל ותיקים במכללה וממלאים תפקידים ניהוליים בה. כל הכותבים פעילים בקבוצות עמיתים - כאלו העוסקות במחקר על אודות העשייה וכאלו המרחיבות את הידע התיאורטי והמתודולוגי של המשתתפים בהן, כאלו שהכותבים יוזמים את השתתפותם בהן וכאלו

שהכותבים מוזמנים אליהן. באיזו מידה הסינרגיה הנוצרת מחיבור בין אנשים ורעיונות מעודדת מרצים במכללה לבחור בהתפתחות מקצועית כזו? האם יש תמונה משותפת העולה מהסיפורים האישיים? ומהו הקשר בין תמונה זו לבין החיים המקצועיים של מכשירי המורים?

המונח אוטואתנוגרפיה מורכב משלוש מילים: אוטו (auto) - עצמי, אתנו (ethno) - חברתי-תרבותי, גרפיה (graphy) - כתיבה. זוהי שיטת מחקר המשלבת בין סיפור אישי (אוטוביוגרפיה) לבין תרבות, חברה ופוליטיקה (Ellis, Adams, & Bochner, 2011). אוטואתנוגרפיה היא מתודולוגיה של חקר איכותני המאפשרת לחוקרים להשמיע את קולם, לכתוב בסגנון אישי, להתמודד עם מחשבות ודילמות ולגבש תובנות כלליות מתוך הניסיון האישי (Wall, 2006). ההתבוננות העצמית האינטרוספקטיבית מאפשרת לזהות רגשות, מניעים ומחשבות סמויות המלוות את החוויה האישית והאנושית (Ellis, 1999). בשונה ממחקרים אקדמיים בסוגות אחרות, תוצרי האוטואתנוגרפיה אמורים לגרום לקוראים להזדהות רגשית ואסתטית עם הכתוב ועם הכותב, ולא רק לחשוב על אודות הדברים שתוארו (Ellis & Bochner, 2000; Richardson, 2000). לכתובה האוטואתנוגרפית יש שתי מטרות מרכזיות: להציג ניסיון אישי ותרבותי משמעותי ו"להגיע" לקהל רחב יותר מאשר קהל הקוראים של המחקר המסורתי (O'Riordan, 2014). התוצר האתנוגרפי אינו "האמת" או "המציאות האמיתית", אלא סיפורו של הכותב כפי שהוא תופס אותו (או כפי שהוא מעוניין להציגו). תקפותו המחקרית של התוצר אינה נגזרת אפוא ממידת הדיוק שלו, אלא מהתועלת שהקוראים יכולים להפיק מהסיפור המתואר. אם הקוראים יכולים ללמוד מהסיפור, או ליישם את משמעותו בהקשר הרלוונטי עבורם, אזי לסיפור יש ערך אקדמי (Ellis et al., 2011).

בדרך כלל המחקר האוטואתנוגרפי מתבסס על טקסטים אישיים. המקורות האפשריים למחקר כזה הם מגוונים: יומנים, סיפורים קצרים, שירים, תיאורי מחשבות (זרם תודעה), תיאורים מחיי היום-יום הממחישים תופעה, ראיונות לא מובנים, טקסטים חזותיים (ויזואליים) וכן הלאה (Wall, 2006). אליס (Ellis, 2007) מתארת תהליך כתיבה רטרואקטיבי ובררני (סלקטיבי): בחירה של הכותב לספר על אודות נושא חשוב או משמעותי כדי ללמוד עליו וממנו. ישנן כמה סוגות של מחקר אוטואתנוגרפי: נרטיב אישי, אוטוביוגרפיה ביקורתית, אתנוגרפיה רפלקסיבית ואוטואנתרופולוגיה (Ellis & Bochner, 2000). בחלק מהמחקרים מוצגת אוטואתנוגרפיה של כמה כותבים העוסקת בנושא משותף (Acosta, Goltz, & Goodson, 2015).

המחקר המתואר במאמר זה התמקד בתיאור הניסיון האישי של הכותבים - השתתפותם בקהילות עמיתים במהלך חייהם. המטרה העיקרית הייתה לזהות ולהבין מצבים ויחסים בהקשר של הניסיון המתואר בסיפור האישי (Ellis, 2007). כיוון שארבעת הסיפורים האישיים נבדלו זה מזה, כמו גם מקומן של קהילות העמיתים בכל אחד מהסיפורים, כל קורא עשוי להזדהות עם סיפור אחר (בהתאם לסיפור האישי שלו עצמו).

נוסף על כך נבדק במחקר אם עולה מהסיפורים האישיים זהות משותפת של מכשירי מורים אשר מאפיינת את כל ארבעת הכותבים. אוטואתנוגרפיה שיתופית היא גישה מחקרית

המתאפיינת בהתבוננות משותפת של כמה חוקרים בסיפוריהם האוטוביוגרפיים, וזאת על מנת להפיק מתוך הסיפורים הללו הבנה מעמיקה של תופעות חברתיות ותרבותיות (Chang, Ngunjiri, & Hernandez, 2013). צ'אנג, נגונג'ירי והרננדז (שם) טוענות כי השותפות בקבוצה תורמת רבות לכתיבת הסיפורים האישיים: שאלות העמיתים מחייבות את הכותבים לבחון את הסובייקטיביות שלהם ולחדד את המסרים שלהם, והדיון במסרים מעורר שאלות נוספות בקבוצה; המשא והמתן שמתקיים בעת ניתוח הסיפורים במשותף מביא למבט רב-ממדי ובין-תחומי בתופעות הנבחנות; והתהליך כולו מהווה בסיס וזרז לבניית קהילות מחקר. בהתאם לכך במאמר מוצגת התבוננות כפולה, אישית ושיתופית, במקומן של קהילות העמיתים בזהות האישית והמקצועית של מכשירי מורים. מתודולוגיית המחקר היא ייחודית, שכן יש התאמה בין נושא המחקר (מקומן של קהילות עמיתים בחייהם של מכשירי מורים) לבין אופן הביצוע של המחקר (עריכת מחקר במסגרת קהילת עמיתים של מכשירי מורים).

### מתודולוגיה

המחקר האוטואנתוגרפי-שיתופי נערך באופן שצ'אנג, נגונג'ירי והרננדז (Chang et al., 2013) מכנות אותו "בו זמני": כתיבה אישית וניתוח אישי של הסיפורים, ובמקביל לכך דיון וניתוח משותפים. אופן המחקר הזה מאפשר לשמר את נקודת המבט האישית ולהוסיף לה את נקודת המבט הקבוצתית. בהתאם לכך בשלב הראשון של המחקר כל אחד מארבעת הכותבים התבקש לכתוב יומן המתאר את דרכו המקצועית, לרבות את הקהילות שהשתלב בהן במהלך חייו. ההנחיות היו כלליות ואפשרו לכל כותב לתאר תמונה אישית המייצגת עבורו את תופעת ההשתתפות בקהילות. ארבעת הטקסטים נבדלו זה מזה בתקופות שתוארו, באופני העבודה אשר צוינו ובדגשים. הטקסטים שביומנים, כחמישה עמודים אורך כל אחד מהם, נכתבו במהלך כחודש. טקסטים אלה נותחו כך: (א) לקראת כל מפגש קראו ארבעת הכותבים יומן אחד (איש איש בביתו) וכתבו הערות לטקסט; (ב) בכל מפגש נדון במשותף יומן אחר. הניתוח היה כולל (הוליסטי) וניסה לזהות את המסר המרכזי ואת התמות המרכזיות שבטקסט, כמו גם לחשוף פרטים על אודות המספר והקשר בינו לבין המושג "קהילה"; (ג) כל אחד מהארבעה "כתב מחדש" (בקצרה) את הסיפור שלו וניסה להדגיש את הרכיבים המרכזיים שעלו בניתוח הכולל. טקסטים אלה מוצגים בנספח למאמר זה.

על מנת שהמחקר האוטואנתוגרפי יהיה גם שיתופי, נדרש בשלב השני ניתוח רוחבי של הטקסטים. ניתוח זה נערך ברוח הגישה של "תיאוריה מעוגנת בשדה" (Glaser & Strauss, 1967). גישה זו לניתוח הטקסטים אפשרה לבחון אותם באמצעות שאלות כלליות בלבד, ובהתבסס על התשובות להן לנסות לנסח תיאוריה חדשה. זיהוי התמות העולות מן הטקסטים יוצר תמונה משותפת מהאוטוביוגרפיות האישיות ומאפשר לקבוצה נוספת להבינה - קהילת הקוראים (Chang et al., 2013). הניתוח הרוחבי המשותף נעשה בהתאם לשלבים הבאים (Strauss, 1987): (א) קידוד פתוח - קריאת הטקסטים יחדיו וכתיבת הערות כלליות;



(ב) קידוד צירי - זיהוי תמות חוזרות בטקסטים וצמצומן לכמה קטגוריות; (ג) קידוד מכון - מיון הטקסטים באמצעות הקטגוריות האלו.

הודות לשיטת הניתוח המשולבת נוצרו תמונה אישית ותמונה משותפת. שיטה זו אפשרה ניתוח תמטי של כל טקסט בנפרד, כמו גם ניתוח רוחבי של ארבעת הימנים המורכבים והארוכים (השאיפה היא שהתמונה המתקבלת מהניתוח הרוחבי תהיה משותפת למכשירי מורים נוספים). התמות האישיות והמשותפות שעלו מהניתוח המשולב מוצגות בפרק הממצאים.

### מטרות המחקר ושאלותיו

המטרה העיקרית של המחקר, מטרה שהניסיון ליישמה התבטא בכתיבת הימנים ובניתוח הטקסטים, הייתה לבחון את מקומן של קהילות העמיתים בקריירה של כל אחד מהמספרים. מטרה נוספת הייתה לזהות מאפיינים משותפים לכותבים בהקשר של יחסם לקהילות העמיתים. ממטרות המחקר נגזרו שאלותיו:

1. כיצד השפיעה הביוגרפיה האישית על ההחלטה לעבוד בקהילות עמיתים?
2. מה הן התמות המשותפות לכמה מספרים (או לכולם) בהקשר של העבודה בקהילות עמיתים?

בניתוח ברוח הגישה של "תיאוריה מעוגנת בשדה" נמצאו כמה תמות משותפות. בהמשך התמות האלו היו לקטגוריות הניתוח המשותף של הימנים - סוגי קהילות, מניעים להשתתפות, תוצרי הקהילות וקשיים בעבודה השיתופית. מכיוון ששלושה מהכותבים פעילים באותה התוכנית במכללה (שח"ף) ועסקו בה בפירוט ביומניהם, תוכנית זו נסקרת בנפרד כמסגרת לעבודה קהילתית.

### ממצאים

הסיפור האישי: שזירת הקהילה בביוגרפיה האישית

בניתוח הראשוני של הסיפורים נמצא כי כל המספרים תפסו את הביוגרפיה האישית שלהם כגורם משפיע על השתתפותם בקהילות עמיתים ובהובלתן. עוד נמצא כי אצל כל הארבעה קיים קשר בין ההשתתפות בקהילות לבין תפיסת זהותם המקצועית כאנשי חינוך. בניגוד לאחידות הזאת התיאורים של אבני הדרך בעבודה הקהילתית, של היקף העבודה בקהילה ושל הרקע האישי מעידים על שוני בין המספרים בעיצוב יחסם לעבודה בקהילת עמיתים. דוגמה לכך היא נקודת הזמן של תחילת העבודה בקהילה. נקודת הזמן הזו משפיעה על תפיסת הקהילה כחלק מהזהות האישית בהמשך הקריירה.

נקודת הזמן המוקדמת ביותר הייתה אצל סמדר: "נולדתי וגדלתי בקיבוץ בלינה משותפת". סמדר מקדישה תיאור עשיר ורחב לרקע האישי שלה, רקע שיסודו בחינוך הקיבוצי בתקופת הילדות. היא מדגישה כי העשייה בקבוצה ובקהילה מהווה חלק טבעי ומהותי מאישיותה: "להיות חלק מקהילה נמצא ב-DNA שלי. כבר מילדות השתתפתי בקבוצות עבודה במשק הילדים, בו ניהלנו משק חי קטן בעצמנו". גם בבגרותה סמדר מחפשת קהילות שיאפשרו לה

לפעול באופן המוקר לה והטבעי עבורה. אין פלא אפוא שעם הצטרפותה לצוות של תוכנית שח"ף (שיתוף חינוכי פעיל) להכשרת אקדמאים להוראה, תוכנית המייחסת חשיבות רבה להוראה וללמידה בקהילה, סמדר מרגישה שהיא חוזרת למוקר ומיישמת את הייעוד שלה: "ואז הגעתי לשח"ף, וזה היה כמו לחזור הביתה [...] מהרגע הראשון שנכנסתי, זאת הייתה קהילה שיתופית ושוויונית. לכל אחת היה קול ומעמד".

גם בתיה ומירב מתארות את תקופת הילדות כנקודת מפגש ראשונית עם קהילות מעשה שונות, אך בניגוד לסמדר הן קושרות בין פעילותן בקהילה לבין עשייתן החינוכית ורואות בפעילות השיתופית אמצעי לקידום מטרות. אצל שתיהן המעורבות המשמעותית בקהילות החלה רק בשלבים מאוחרים יותר של הקריירה המקצועית שלהן. גם מירב מתחילה את תיאור הקריירה המקצועית שלה בילדותה המוקדמת: "הקריירה המקצועית שלי התחילה כבר בילדות המוקדמת - אימא מורה ואחר כך מנהלת, תפקידים שלקחתי כאחות הבכורה. הדרכה ארוכת שנים ב'צופים'". עם זאת, בתיאור השלב הזה היא לא מציינת את הקהילה או את חייה בקהילה. החיפוש אחר קהילות למידה מתחיל אצל מירב לאחר שהיא מתחילה ללמד, ובייחוד עם ראשית עבודתה בהכשרת מורים. בזירה זו היא חשה בדידות וחוסר מסוגלות:

הועסקתי לראשונה במכללה כמרצה לחינוך [...] תכנון השיעורים והחשיבה עליהם נעשו פחות או יותר לבד, הקשר עם הסגל היה מאוד מינורי, וההיכרות עם הסטודנטים לא מעמיקה במיוחד [...] הצורך במפגש ובעצה הוביל אותי לחפש מסגרות שיתופיות [...] הצורך במחקר על הפעולה האישית שלי דרש ממני עיניים חיצוניות נוספות. מישהו לרוץ איתו.

דומה כי העבודה בקהילות ענתה על צורך (מקצועי ורגשי) של מירב והיותה בסיס לעיצוב הזהות המקצועית שלה: "הפכתי ממורה בבית הספר ובמכללה ומחוקרת באוניברסיטה למכשירת מורים אקדמאית".

בתיה פעלה במשך שנים במסגרות רבות. פעילותה החלה בהיותה נערה: "בשנות נעוריי שימשתי מדריכה במסגרת תנועת 'הנוער העובד והלומד'". מנקודת זמן זו ואילך היו כמה קהילות שקידמו את העשייה של בתיה: "אני זוכרת שבישיבות של מדריכים למדנו נושאים ותכנים. בנינו פעילויות מותאמות לסגנונות הדרכה שונים. בדיעבד זו הייתה 'קהילת למידה' ראשונה בה נטלתי חלק". היא מתארת את התמודדותה עם תפקידים מורכבים במהלך פעילותה בקהילות: "אתגרי ההדרכה העמיקו, העיסוק ב'נפשות' של חיילים היה למשא כבד, וכצוות הדרכה נפגשנו המון ללמידה, התייעצות". בשנים האחרונות, עם התקדמותה של בתיה לתפקידי ניהול, העבודה בקהילה סייעה לה בניהול צוות המדריכים בשנה א' שעמדה בראשו: "מפגשי הלמידה בצוות עסקו בשנתיים הראשונות בתוכניות הלימודים, תוך ניעות בין שימור לשינוי. למעשה, כל הזמן היינו עסוקים בלמידת העשייה".

אמנון מתחיל את תיאור הקריירה המקצועית שלו בהצטרפותו לקיבוץ לאחר השירות הצבאי. הוא מתאר ביומנו את החיים בקיבוץ כתהליך מתמשך שסייע לתרגל ולגבש את תפיסת

הקהילה שלו: "כחבר קיבוץ לשעבר עסקתי בלא מעט עבודות ותפקידים [...] עבודה בחקלאות [...] הדרכה של גרעיני נח"ל [...] הורגלתי ותרגלתי עבודת צוות". הבחירה האידיאולוגית בחיי קהילה כדרך חיים ממשיכה ללוות את דרכו של אמנון, ובהמשך היא מתבטאת גם בהובלה של קהילות: "כראש לימודי חינוך, ומתוך חוויות הלמידה והעשייה בקהילות שחוויתי, שמתי לעצמי למטרה לקדם את ההוראה בשיתוף במסגרת קורסי החינוך שהייתי אחראי עליהם. האמנתי ועודני מאמין בלמידה והוראה בשיתוף". לפיכך אם יש התנגשות בין צרכים אישיים לבין הרצון לקדם עבודה שיתופית, ההכרעה היא אידיאולוגית: "אומנם יש בזה גם משהו נעים, מאתגר ומקדם מאוד בלהיות בעצמך ועם עצמך בחקר ובכתיבה - ובכל זאת, למען קידום הידע הפדגוגי, אני סבור שיש לעודד חקר, עשייה ופרסום בקהילות למידה".

מהסיפורים האישיים עולה כי כל אחד מהמספרים ביטא קול אישי - ביוגרפיה ייחודית שעיצבה את דרכו, צרכים שהניעו אותו לחפש את המסגרת הקהילתית, קבלה אחרת של המקום האישי בתוך הקבוצה, תפיסה אחרת של מקום הקהילות בזהות המקצועית. בסעיף הבא מוצגות תמות משותפות שעלו מארבעת היומנים בהקשר של עבודה בקהילות חקר.

#### הסיפור המאוחד: תמות משותפות בעבודת הקהילות

בסעיף זה מוצגות תמות שעלו בניתוח הרוחבי של ארבעת היומנים. כל אחד מהכותבים תיאר את הקהילות שהוא השתתף בהן במהלך חייו ואשר היו לאבני דרך בקריירה המקצועית שלו. כולם תיארו את עצמם כמשתתפים בקהילות, כיוזמים בהן וכמובילים אותן. בחלק מהמקרים ההשתתפות בקהילות הייתה התנדבותית (וולונטרית), ובמקרים אחרים היא נכללה בדרישות התפקיד. ככלל נמצא כי הכותבים תפסו את השתתפותם בקהילות ואת הובלתן כחוויה משמחת, לא כזו המעוררת התנגדות. תפיסה זו נמצאה גם בקרב אלה שהשתתפותם בקהילות הייתה כפויה, כלומר בדיעבד הם ראו זאת כדבר רצוי ולא כעול.

בסיפורים הוצג מגוון של קהילות הנבדלות זו מזו במאפיינים ובתכנים, כמו גם מגוון של דרכי השתתפות בקהילות. ההשתתפות בהן נבעה מכמה מניעים, הפעילות בהן הניבה כמה תוצרים, והעבודה השיתופית הייתה כרוכה בכמה קשיים. להלן נסקרים ההבדלים בין הכותבים בנושאים אלה.

#### א. זיהוי סוגי קהילות

הקבוצה שארבעת הכותבים נכללים בה פעילה בכמה קהילות, וביומנים האישיים שלהם מצוינות פעילויות במגוון של מסגרות וסוגי קהילות. תהליך הניתוח הראה כי שכיחות ההשתתפות של הכותבים בשלושה סוגי קהילות גבוהה יותר מאשר בסוגים אחרים: קהילות של צוותי עבודה (עבודה במסגרת הצוות כולו או עבודה בזוגות בתוך הצוות), קהילות למידה מקצועיות וקהילות מחקר.

### קהילות של צוותי עבודה

ההשתתפות בקהילה מסוג זה נבעה מיוזמה של המשתתפים בה או מדרישות התפקיד (הגדרות פורמליות ידועות מראש): "עם סיום התואר הראשון חזרתי לקיבוץ והצטרפתי למערך החינוכי של גיל בית הספר בחלקיו הלא-פורמליים" (סמדר); "מתחילת הדרך השתתפתי בהקמה ובהובלה של צוות ההיגוי של התוכנית. במקרים מסוימים לקחתי רעיונות התנהלות מתוך קהילת למידה של סגל שח"ף כדי לבחון אותם כרעיונות שעשויים להנחות גם את עבודת קהילת הלמידה של סגל 'שבילים'" (אמנון); "הייתי חלק מסגל התוכנית שכלל פעילים חברתיים לצד מרצים מתחומי אקדמיה שונים, ושילבתי בין הוראה פורמלית לעשייה חברתית" (בתיה).

העשייה של הקהילות הללו התמקדה בבחינת תהליכים ותכנים חינוכיים. עשייה זו התבטאה בכתיבת תוכניות לימודים, בתכנון קורסים ובעיצובם: "הייתי חלק מצוות כיתה, ותמיד עבדנו בצוות בחשיבה - הן על צרכים של ילדים והן על תהליכים ותכנים חינוכיים" (סמדר); "עוד שינוי מכונן במהלך הקריירה שלי נעשה בעקבות הליך מכללתי לשינוי תוכנית הלימודים. אנשי סגל מעוניינים ישבו בקבוצות עבודה וחשבו על עניינים שהיו רוצים לקדם במכללה באמצעות תוכנית הלימודים" (מירב); "עסקנו בכתיבת תוכניות חינוכיות והובלנו יחד עם הסטודנטים פרויקטים חברתיים [...] סגל המורים בתוכנית שנה א' [...] דן בסוגיות שונות בהוראה ובעבודת הצוות, והיה עסוק בהתבוננות רפלקטיבית על העשייה. מפגשי הלמידה בצוות עסקו בשנתיים הראשונות בתוכניות הלימודים, תוך ניעות בין שימור לשינוי. למעשה, כל הזמן היינו עסוקים בלמידת העשייה" (בתיה).

בתוך צוותי העבודה יש תהליכים מהותיים של עבודה, למידה וחקר בזוגות. הוראה בצמד (co-teaching) צוינה אצל שלושה מהכותבים בתיאורי ההתפתחות המקצועית. אין ספק שההוראה בצמד היוותה אצל כולם שלב בהתפתחות המקצועית ובחיפוש שותפים לחשיבה וללמידה, ולעיתים הייתה שלב מקדים לחיפוש הזה. לעיתים העבודה בצמד התקיימה במסגרת צוותי העבודה, ולעיתים היא הייתה יוזמה של שניים שבחרו לעבוד ביחד: "חלק גדול מההוראה היה בהרכבים שונים של הנחיה ב'קו'. את הרציונל והקורסים בנינו ביחד" (סמדר); "בגלל העיסוק שלי [...] התחברנו, ד"ר רפי דוידזון ואני, להתנסות משותפת מרובת שנים בתכנון, הנחיה ומחקר של קורסים וסמינרים העוסקים בתחומים אלו" (אמנון); "מצאתי מרצה 'מגויסת' אחת [...] אני לא יודעת אם ניתן לקרוא לזוג קהילה, אבל זו הייתה הפעם הראשונה שהמחקר והעשייה נפגשו באופן מעמיק יחד" (מירב).

### קהילות למידה מקצועיות

כל המספרים השתתפו בקהילות אשר כללו אנשים העוסקים באותו התחום המקצועי. סמדר ובתיה מתארות קהילות שמטרתן הייתה התפתחות מקצועית: "מתוך רצון להתפתח ולהעמיק מקצועית הצטרפתי למסגרת של הדרכה של יועצים" (סמדר); "שלב נוסף שבו אני יכולה לראות את תרומת השתייכותי לקהילת למידה להתפתחות זהותי המקצועית, היה קהילות הלמידה בהן למדתי במופ"ת. קהילות אלה הובילו אותי 'הלאה', אל תפקידי הניהול האקדמי שבגללם כתבתי

ופרסמתי" (בתייה). בתייה מוסיפה כי הקהילה אפשרה לה להרחיב את הידע התיאורטי שלה ולרכוש כלים פרקטיים: "במשך שנתיים הייתי שותפה לקהילת למידה שהרחיבה את ידיעותיי בעיקרי התאוריה של פרנקנשטיין ונתנה לי מסגרת מושגית, לצד כלים פרקטיים שיישמתי במלאכת ההוראה".

מדברי הכותבים עולה כי קהילת הלמידה המקצועית סיפקה מרחב לחשיבה משותפת, לשיתוף בידע ולשיח עמיתים: "עם חברותיי מתוכנית שח"ף הצטרפתי לקהילת נוספות שהתפתחו במכללה, רובן באופן וולונטרי (בדרך כלל למטרת חשיבה ואתגור החשיבה, פחות לקבוצות משימה), והתמדתי בהן" (סמדר); "בקהילת פורצי גבולות שהוקמה על ידי נשיאת המכללה, חברי הקהילה נחשפים, חושבים ולומדים רעיונות חדשניים ופורצי דרך מתחום הפדגוגיה. בקהילה זו נחשפים לרעיונות ולעשייה של אנשי חינוך פורמליים ובלתי-פורמליים [...] רעיונות שמשמשים מקור להשראה ולחשיבה על פדגוגיה בהכשרת מורים ובכלל" (אמנון).

### קהילות מחקר

בכל היומנים מתוארות קהילות שעסקו בנושאים מחקריים. כך למשל אמנון כותב ש:

צוות מחקר כזה חקר את התפתחות מיומנויות ניהול השיח הלימודי של סטודנטיות להוראה המשתתפות בקורס ייעודי לניהול שיח לימודי. ביחד כצוות תכננו את הקורס שאחת מאנשי הצוות [...] הנחתה [...] קהילת הלמידה הזו פעלה במשך ארבע שנים, הוציאה דוח מחקר, ובימים אלו עובדת על תיקונים של מאמר המתאר את החלק של שאילת השאלות בניהול השיח הלימודי.

מירב רואה בהשתתפותה בקבוצת מחקר צורך של ממש. את הצורך הזה היא חשה בעיקר בעת עריכת מחקרים העוסקים בה - מחקרים עצמיים, מחקרי פעולה ומחקר אוטואתנוגרפי דוגמת זה אשר מתואר במאמר הנוכחי: "אני מרגישה שאת החיבור הזה לא הייתי יכולה לעשות לבד. ההתרחקות הנדרשת ממושא המחקר מקשה לעשות זאת לבד. אפילו בעת כתיבת האוטוביוגרפיה הנוכחית שוחחתי עם עמיתיי למחקר זה, וודאי נתח וננהל את הכתיבה בשיתוף".

בתייה וסמדר תיארו קהילות מחקר שעסקו בעבודת דוקטורט. בקהילה זו כל אחד מהמשתתפים חקר בנפרד, והלמידה המשותפת עסקה בפרקטיקות מחקר ובבחינת נושאים תיאורטיים. הקהילה סייעה לחברים בה להתמודד עם קשיים ולבחון באופן ביקורתי את הכתיבה והמחקר:

בדוקטורט הסיפור היה קצת שונה. שם כל אחת עשתה את המחקר שלה בנפרד ועם המנחה שלנו, ואז ביחד ארגנו קבוצת למידה וחשיבה של כל הסטודנטים של מנחה משותפת. נפגשנו אחת לחודש למספר שעות, למדנו ביחד מושגים תיאורטיים, נפגשנו עם מומחים מהעולם בתחום המחקר שלנו, ארגנו נסיעות לכנסים, ובעיקר סייענו אחת לשנייה בחשיבה וביקורת על המחקר שלה [...] המשכנו להשתתף בה באופן וולונטרי גם לאחר שסיימנו את פרק הדוקטורט. (סמדר)

אני זוכרת הרבה שיחות עם הקולגות על הקשיים בשלבי המחקר והאתגרים הטמונים בו. גם אם לא היה שיח סביב התכנים עצמם, היו הרבה שיחות על הדרך בה מתמודדים עם הקשיים. זה היה עבורי סוג של קהילה לומדת - לא סביב תכנים ספציפיים, אלא סביב אתגרים משותפים בפרקטיקות של מחקר. (בתיה)

ב. מניעים להשתתפות בקהילות למידה ותוצרי ההשתתפות  
 תמה מרכזית נוספת שעלתה מהיומנים היא המניעים להשתתף בקהילה. הבחירה להשתייך לקהילה לא צמחה בחלל ריק, וכל הצטרפות לקהילה נבעה מסיבות אישיות או מקצועיות. ביומנים גם צוינו תוצרי ההשתתפות בקהילות והשפעותיהם על המספרים. מניית התוכן עולה כי קשה להפריד בין המניע לבין התוצר ולהגדיר את ההבדל ביניהם.

#### **פיתוח תחושת שייכות והתמודדות עם תחושת בדידות**

מהיומנים עולה כי הרצון בתחושת שייכות היה מניע מרכזי ללמידה בקהילה. בחלק מהמקרים רצון זה נבע מחוויה של בדידות, ובמקרים אחרים מצורך בתמיכה ובעידוד. מירב מתארת את עבודתה במכללה בתחילת הדרך: "תכנון השיעורים והחשיבה עליהם נעשו פחות או יותר לבד, הקשר עם הסגל היה מאוד מינורי וההיכרות עם הסטודנטים לא מעמיקה במיוחד [...] הלבד הזה כנראה לא התאים לי [...] נראה שהצורך הרגשי נבע מתחושה של חוסר שייכות". מירב רואה בהשתתפות בקהילות עמיתים לא רק עניין מקצועי, אלא בראש ובראשונה הזדמנות להשתייך חברתית למכללה ולהעמיק את ההיכרות עם מורים אחרים. גם אצל אמנון הרצון להשתייך לקהילה נבע מהקושי שבבדידות ומהצורך לחזק את הביטחון העצמי: "אני מניח שלא אהבתי את הבדידות המזהרת של להיות לבד בצמרת, גם לא את הסמכות. כנראה גם שלא סמכתי על עצמי יותר מדי, אולי בצדק. לא היה לי מי יודע מה ביטחון עצמי".

אם אצל מירב ואמנון הסיבה העיקרית לרצון להשתייך היא חוויית הבדידות, הרי אצל סמדר ובתיה יש גם מניעים חברתיים אחרים. סמדר מספרת כי נהנתה מעצם השהות המשותפת כבר בילדותה בקיבוץ: "היינו מבליים שם ביחד בקבוצות בשעות הצהריים ונהנים מעצם השהות ביחד". בהמשך היא ראתה ברצון להשתייך מקור להתחדשות ולהתפתחות:

התחלתי לעבוד כיועצת בית ספר, זהו מקצוע בודד מאוד בתוך בית הספר. לא השתייכתי לאף קבוצה בתוך בית הספר [...] מתוך רצון להתפתח ולהעמיק מקצועית הצטרפתי למסגרת של הדרכת יועצים [...] בהמשך יזמתי יחד עם קבוצת מדריכות יועצים הקמת מערך מפגשי יועצות יישובי, כל זאת כדי להתמודד עם חוויית הבדידות ולסייע ליועצות ביישובים המרוחקים.

עבור בתיה השייכות לקהילת הלמידה הייתה מקור לתמיכה ולעידוד, והיא ענתה על קושי רגשי הכרוך במשימה: "אתגרי ההדרכה התרחבו לעיסוק ב'סיפורי חיים' של חיילים שניתנה להם הזדמנות לעבור שירות צבאי, כמו כל אזרחי המדינה, ולהשתלב בחברה. אתגרי ההדרכה

העמיקו, העיסוק ב'נפשות' של חיילים היה למשא כבד, וכצוות הדרכה נפגשנו המון ללמידה והתייעצות".

תחושת השייכות תוארה ביומנים גם כתוצר חיובי של השתתפות בקהילות, ובעיקר של השתתפות בצוותי עבודה. כך למשל מירב מתארת את תהליך העבודה שלה יחד עם עמיתה: "מדובר במישהי מדיסציפלינה ובגיל אחרים לגמרי ממני, כלומר בקשר מקצועי בלבד, אבל מצאתי בו גם מענה חברתי ורגשי". בהמשך היא מתארת את השתתפותה בקבוצת מחקר בתוכנית שח"ף: "השתלבותי במחקר שכבר היה בתהליך [...] מעבר לעניין המחקרי זו הייתה הזדמנות להכיר היטב את העמיתים החדשים שלי, ושהם יכירו אותי. אני חושבת שהמחקר היה מרכיב משמעותי מאוד בהרגשת השייכות שלי לקבוצה הספציפית, ולמכללה בכלל זה". אמנון וסמדר אף משתמשים במונחים דוגמת "בית" ו"משפחה" כדי לתאר את העבודה בשח"ף: "במהלך השנים בשח"ף חוויתי את החשיבות והבולטות של המרכיב החברתי בקהילות שח"ף. הוא בא לידי ביטוי גם בסיוור למידה ובילוי משותפים לאורך השנה, גם בציון ימי הולדת ואירועים משמחים אחרים שנחגגים ביחד. זו ממש משפחה, משפחת שח"ף" (אמנון); "ואז הגעתי לשח"ף, וזה היה כמו לחזור הביתה" (סמדר).

### שיפור העשייה

מניע נוסף להשתייך לקהילת למידה היה הרצון לשפר את איכות ההוראה בפן המעשי. כך למשל מירב כתבה כי השתתפותה בקהילה אפשרה לה להתמודד עם התלבטויות וקשיים בקורס בשיטות מחקר: "חשבת על קורס 'שיטות המחקר' - עד כמה נתפס כמפחיד וכמנותק מהעשייה בבית הספר. החלטתי שהקורס ילווה את העשייה בהתנסות [...] ושוב ניסיתי לעשות זאת יחד עם המדריכים [...] וגם אלו הניבו הסתכלות משותפת, ובמקרה אחד אף מחקר פעולה משותף שעזר לי בעיצוב ובשינוי הקורס בשיטות מחקר". על קורס אחר היא כתבה: "רציתי לפחות עמיתה אחת שאיתה אוכל לחשוב על הקורס באופן ביקורתי וקבוע [...] חיפשתי מישהו לרוץ איתו".

מדבריהם של כותבים אחרים עולה כי ההתלבטות והקושי ללמד שיעורים מסוימים הובילו להשתתפות בקהילה, גם אם לעיתים זו כללה שני משתתפים בלבד:

נתקלתי בקשיים רבים בהוראה. חיפשתי דרך להעמיק את ידיעותי [...] רציתי לרכוש כלים דידיקטיים לעבודה אפקטיבית יותר עם תלמידים בעלי תפיסות קוגניטיביות מוטעות המאופיינים בדפוס חשיבה 'אחרת'. ביקשתי ללמוד שיטות הוראה חלופיות, שיביאו למיצוי הפוטנציאל של תלמידיי ויטיבו את מלאכת ההוראה שלי. (בתיה)

בקהילת מורי הפסיכולוגיה במכללה עסקנו לא מעט בשאלה איך מלמדים פסיכולוגיה, שהיא מקצוע מערבי, את בוגרי החברה הבדואית. דנו בכך, העלינו רעיונות וקראנו לשם כך גם מאמרים במשותף. (סמדר)

ההשתתפות בקהילות אפשרה גם דיון בשאלות חינוכיות, קידום פרקטיקות כלליות ופיתוח מקצועי: "הייתי חלק מצוות כיתה, ותמיד עבדנו בצוות בחשיבה - הן על צרכים של ילדים הן על תהליכים ותכנים חינוכיים [...] כל זה לא היה אפשרי, אם לא היינו פועלים כל השנה כקהילת למידה, חשיבה ועשייה" (סמדר); "אנשי סגל מעוניינים ישבו בקבוצות עבודה וחשבו על עניינים שהיו רוצים לקדם במכללה באמצעות תוכנית הלימודים. ישבתי בקבוצה שניסתי לקדם אוריינות. ניסיתי להעביר מסר בו אוריינות מטופלת באופן רחב ביותר, וכמובן כוללת היבטים כמו אוריינות ואזרחות דיגיטלית" (מירב); "יחד [...] התלבטנו כקהילה בשאלות רבות שנגעו לקידום הלמידה וההוראה המתקשבת במכללה. שאלנו [...] כיצד משתמשים בכלים המתוקשבים השונים, שמתפתחים כל הזמן, כדי להביא לידי ביטוי את הערך המוסף שיש להם בפדגוגיה" (אמנון); "החלטתי להצטרף לקהילת למידה שעסקה בגישת 'ההוראה המשקמת' על פי פרנקנשטיין [...] השילוב בין התיאוריה והפרקטיקה הקל עליי, וחשתי שקיבלתי כלים להתמודדות" (בתיה).

#### עיסוק במחקר כתוצר של השתתפות בקהילות למידה ועשייה

אחד התוצרים הבולטים של קהילות הלמידה שעסקו בשיפור העשייה היה מחקרים ופרסומים. קריאה ביומנים מגלה תהליך מעניין: קהילות שקמו כדי לשפר את העשייה וההתפתחות המקצועית הניבו מחקר שיתופי ופרסום של דוחות, ספרים ומאמרים פרי עטם של כמה כותבים. חקר העשייה בקהילות התנהל בכמה אופנים: מחקרי פעולה, מחקרים שליוו את ההוראה בקורסים ומחקרים על אודות תוכנית הכשרה.

סמדר מתארת השתתפות בקהילה שנבעה מרצון להתפתח מקצועית והניבה תהליך של כתיבה ופרסום: "הצטרפתי להקמה של תוכנית כישורי חיים, בה כקבוצה דרומית בתוך הקבוצה הארצית למדנו ופיתחנו תכנים ותהליכים. בהמשך כקבוצה הובלנו נושא זה בין היועצות במחוז דרום [...] במפגשים אלה בתחילה למדנו ביחד נושאים שונים, ואחר כך התחלנו לפתח את התוכנית שהובילה לכתיבת ספרים ייעודיים בנושא". בהמשך היא מתארת את עבודתה בצוות של תוכנית הכשרה במכללה: "את הרציונל והקורסים בנינו ביחד. כבר בתום השנה הראשונה התחלנו לחקור את עשייתנו, לנסוע לכנסים בעולם ביחד ולפרסם בז'ורנלים וספרים, ששניים מהם כתבנו על התוכנית".

מירב מתארת תהליך שראשיתו בניסיון לקדם פרקטיקות הוראה, והמשכו בפיתוח מערך קבוע של מחקרי פעולה:

זה התחיל בכך שהראיתי לה התכתבות שהייתה לי עם סטודנטית. בהודעה זו הבנתי עד כמה התפיסות שלי ושל הסטודנטית לגבי כתיבה ולמידת הכתיבה מנוגדות ופוגעות בתהליך. שאלתי אותה אם זה גם כך אצלה [...] כל הליך שכזה לווה בקריאה של ספרות מקצועית ובכתיבה. הפכנו את העניין למחקר פעולה קבוע, שבעקבותיו עשינו שינויים בקורס בכל שנה.



בתיא מתארת שתי דוגמאות לתהליך למידה אשר הוביל לעשייה מחקרית במסגרת אחרת: קהילת למידה נוספת שהייתי שותפה לה [...] הייתה הקורס הבין-מכללתי שעסק בהטמעת מיומנויות המאה ה-21 [...] יצרתי שיתוף פעולה עם מרצה ממכללה אחרת, ויחד פרסמנו מאמר בנושא. למעשה, התפקיד הניהולי לווה במחקר על העשייה, שברובו מאופיין במחקר שיתופי. לצידו כתבתי על מודל ההתנסות בתוכנית ועל זהותם האישית של הסטודנטים המצויים בתחילת דרכם בהכשרה להוראה. צוות תוכנית שנה א' הפך לקהילה לומדת בהנחיה של "מומחה חיצוני". התהליך שעברתי יחד עם הצוות הוביל אותי להיות שותפה לרשת המחקר סביב "למידה מבוססת פרויקטים" במכללה ולכתובה בשיתוף אודות התהליך שעבר צוות התוכנית.

### הובלת שינוי מערכתי

הרצון ליצור שינוי התפתח לצד ההתפתחות המקצועית והתבטא בכל אחד מהסיפורים. דומה כי הקהילות סייעו לחולל שינוי שהכותבים התקשו "לעשות לבד", ובייחוד אם היה זה שינוי מערכתי אשר השפיע על אנשים נוספים. גם במקרה הזה השינוי יכול להיות מניע להשתתפות בקהילות או תוצר שלה: "מפגשי הלמידה בצוות עסקו בשנתיים הראשונות בתוכניות הלימודים, תוך ניעות בין שימור לשינוי [...] נקודת מפנה שחלה בתוכנית הייתה במעבר מגישת ההוראה בפרדיגמה 'מסורתית' לפדגוגיה של למידה מבוססת פרויקטים" (בתיא); "בהמשך יזמתי יחד עם קבוצת מדריכות יועצים הקמת מערך מפגשי יועצות יישובי, כל זאת כדי להתמודד עם חוויית הבדידות ולסייע ליועצות ביישובים המרוחקים [...] הובלנו את בניית התהליך במטרה שיופעל, בסופו של דבר, בידי כוחות מקומיים" (סמדר); "עוד שינוי מכונן במהלך הקריירה שלי נעשה בעקבות הליך מכללתי לשינוי תוכנית הלימודים [...] ישבתי בקבוצה שניסתי לקדם אוריינות [...] סופה של עשייה זו היה מינורי ביותר [...] הגשתי הצעה של קורס אוריינות שמקדם מגוון אורייניות: אוריינות אקדמית, אוריינות מידע, אוריינות רשת. להפתעתי, ההצעה התקבלה בהתלהבות, והוחלט שהקורס יהווה קורס חובה לשנה א'" (מירב); "במשלחת [...] לסיור של שבוע ברשת בתי הספר 'הייטק היי' בסן דייגו [...] החוויה העוצמתית המשותפת רקמה את הקשר והמוטיבציה לעשות גם משהו בכיוון הלמידה וההוראה שחווינו שם, בתוך הכשרת המורים בישראל [...] יזמנו והובלנו יום עיון במכון מופ"ת, שנועד לחשיפה והתנסות בפעילויות של למידה פעילה ומערבת במכללות לחינוך ובבתי ספר" (אמנון).

אחד האופנים שבאמצעותם ניסה אמנון להוביל שינוי מערכתי, הוא בניית קהילות נוספות (ללא השתתפותו בהן):

הרשת הוקמה במסגרת המרכז למוטיבציה במכללת קיי [...] במסגרת שיתוף זה שינוי ביחד חושבים ופועלים כצוות המסייע לסגלי בתי ספר ליצור את קהילות הלמידה שלהם. כדי להוביל את הרעיונות הפדגוגיים שלהם אנחנו מעודדים ומנחים אותם לצמוח ולהתפתח כארגונים לומדים, מעבר לזה שהם ארגונים מלמדים". עוד הוא מוסיף כי קידמנו למידה שבה הסטודנטים בעצמם לומדים בקהילות למידה קטנות שלהם.

### שינוי אידיאולוגי

הכותבים מיעטו להציג ביומניהם **מניעים** אידיאולוגיים וערכיים להשתתפותם בקהילה (או **תוצרים** כאלה של השתתפותם בקהילה). אמנון תיאר את יחסו להשתתפות בקהילות כתורה שהוא מאמין בה וכאידיאולוגיה המנחה את מעשיו: "אפשר לחוש בלהט והאמונה בסוג כזה של עבודה. היא נתפסת אצלי כחלק מאידיאולוגיה ותפיסת עולם [...] כראש לימודי חינוך, ומתוך חוויות הלמידה והעשייה בקהילות שחוויתי, שמתי לעצמי למטרה לקדם את ההוראה בשיתוף במסגרת קורסי החינוך שהייתי אחראי עליהם". בתיה מציינת את החתירה ל"תיקון עולם" כמניע להשתתפות בקהילות (בד בבד עם הרצון בהתפתחות מקצועית פרקטית): "קהילות הלמידה שנמנתי עליהן בשלבים הראשונים לעבודת ההוראה שלי - אני חושבת שהן התאפיינו בלמידה שחתרה להיטיב את הפרקטיקות של ההדרכה וההוראה. ברובן היה עיסוק במציאת 'פתרונות' להתמודדות עם אתגרי ההוראה, ובכולן הייתה השאיפה ל'תיקון עולם' במונח החברתי".

### קידום בהיררכיה והעלאת היוקרה

אצל חלק מהכותבים ניכר שההשתייכות לקהילות מסוימות העניקה להם מעמד, כבוד ויוקרה. סמדר כתבה את הדברים ישירות: "אני, שהייתי שותפה פעילה בוועדות, אהבתי מגיל צעיר להשתתף (זה היה כבוד להיבחר בבחירות דמוקרטיות), ועוד יותר מזה להוביל". לעומת זאת אצל אמנון תחושה זו משתמעת מתוכן הדברים: "לאחר מספר שנים של עבודה במכללה הוצע לי ללמד קורס בתוכנית הייחודית להסבת אקדמאים, שח"ף - תוכנית שהתחילה כתוכנית ניסויית וזכתה ב-2014 לפרס משרד החינוך לתוכניות להכשרת מורים".

בתיאוריו של אמנון את הקהילות שהוא השתייך אליהן, בדרך כלל התוצר המוצג הוא פרסום פורמלי המעיד על יכולת המחקר שלו: "עדות להתפתחות הזאת מוצגת במאמר 'קהילה לשם תוצר ממשי' (Glassner & Eran-Zoran, 2016) [...] ראיות למחקר שבו השתתפתי עם שלוש חברות צוות, קיימות במאמר המשך (proceeding) שפורסם כעת בכנס שנתי עולמי של המחקר העצמי". כמו כן הוא מציין בעלי תפקידים בכירים ואת התואר שלהם כדי להדגיש את יוקרת הקהילות שהוא חבר בהן: "זו תוכנית ייחודית שיזם והוביל פרופ' דוד גורדון [...] שתי קהילות נוספות שאני משתתף בהן באופן פעיל מאז הקמתן הן קהילת פורום 'פורצי גבולות' בהנהגת נשיאת המכללה, פרופ' לאה קוזמינסקי [...] וקהילת היוטוגייה שמוביל פרופ' שלמה בק, נשיא המכללה לשעבר".

נוסף על הכבוד והיוקרה שההשתייכות לקהילות מסוימות מעניקה, לעיתים היא גם משפרת את המעמד ומגבירה את הסיכוי להתקדם בהיררכיה המוסדית:

שלב נוסף שבו אני יכולה לראות את תרומת השתייכותי לקהילת למידה להתפתחות זהותי המקצועית, היה קהילות הלמידה בהן למדתי במופ"ת. קהילות אלה הובילו אותי 'הלאה', אל תפקידי הניהול האקדמי שבגללם כתבתי ופרסמתי. (בתיה)

### פיתוח זהות מקצועית של מכשירי מורים במוסד אקדמי

כפי שצוין במבוא, הזהות המקצועית של מכשירי מורים אינה ברורה: הם אינם מורים בבית ספר ואינם חוקרים באוניברסיטה. בדרך כלל הכשרת מורים היא "קריירה שנייה", וההכשרה המקצועית לתפקיד זה - הכשרה להוראה ותהליכי החברות (סוציאליזציה) שמכשירי המורים חוו בהיותם לומדים בבית הספר ובאוניברסיטה - אינה מספקת פתרון מלא לקשיים המקצועיים העומדים בפני מכשירי המורים. תוצר משמעותי וייחודי של קהילות העמיתים הוא פיתוח זהות מקצועית ייחודית של מכשירי מורים: מורים שהם גם חוקרים, וחוקרים העוסקים גם בבחינה עצמית (רפלקציה) של העשייה. תפיסת העיסוק במחקר כחלק מתפקידם של מכשירי מורים היא שלב חשוב בהתפתחות המקצועית של כל המספרים.

בתיאור ומירב, מורות לשעבר, עוסקות ביומניהן בסוגיה של עיצוב הזהות המקצועית באמצעות השיח המחקרי המשותף: "השיח במכללה שם במרכז את חשיבותו של המחקר בזהותם של מכשירי מורים. השיח הזה חולל שינוי באופן בו תפסתי את מי שאני כמכשירי מורים" (בתיאור); "באלה [מחקר במסגרת האוניברסיטה והמכללה] מצאתי סיפוק רב, אך תפסתי פעילויות אלה כעניין שהוא חיצוני לעבודה שלי. אני חושבת שבשלב זה הזהות המקצועית המרכזית שלי הייתה של מורה ולא של חוקרת, והמחקר היווה תוספת או תחביב שאהבתי לעסוק בו" (מירב). רק לאחר שהצטרפה לקולגות שלה ועסקה במחקר פעולה על אודות העשייה החינוכית, זהותה של מירב השתנתה:

אני חושבת שבאמצעות שיח זה התעצבה הזהות המקצועית שלי. הפכתי ממורה בבית הספר ובמכללה ומחוקרת באוניברסיטה למכשירי מורים אקדמאית. כזו שתחום המחקר והעשייה החינוכית שלובים אלו באלו, כזו שעסוקה בשאלות של הוראה אך בכאלה שהן מעבר לקורס: בשאלות של תפיסות, חשיבה, למידה - ובעשייה של כתיבה והצגה [...] למעשה, כל תחום בו אני עוסקת מלווה במחקר שיתופי כלשהו, אפילו במחקר אוטואתנוגרפי זה.

ג. שח"ף - קהילה שיש בה הכול (גם וגם וגם)

שלושה מכותבי מאמר זה מלמדים בתוכנית שח"ף (שיתוף חינוכי פעיל), תוכנית להכשרת אקדמאים להוראה הנלמדת במכללת קיי. סמדר הייתה בצוות ההקמה של התוכנית ועמדה בראשה, ולאחר כמה שנים היא צירפה לתוכנית את מירב ואמנון. ייחודה של שח"ף הוא בשיתוף הפעולה המערכתית בעבודה קהילתית - בין המרצים, בין הסטודנטים ובין המרצים לסטודנטים. אם כל הקהילות האחרות שתוארו ביומנים היו קהילות אד הוק, או היו מסגרות שאפשרו עבודה של צוותים, הרי הפעילות הקהילתית בשח"ף תוארה כחלק בעל ערך בהוויה של המשתתפים. בתוכנית זו נכללים רוב סוגי הקהילות, המניעים והתוצרים שהוזכרו לעיל. בחרנו להרחיב בתיאור התוכנית הזו בשל יכולתה (הודות לעבודה הקהילתית בה) לתמוך בפיתוח הזהות המקצועית של המשתתפים: האווירה המכילה והשיתופית עולה בקנה אחד עם האווירה בקהילות שהמספרים פעלו בהן בעבר, והעיסוק במחקר עצמי שיתופי עונה על הדרישות מאנשי אקדמיה. השימוש

במטפורות של בית ומשפחה בכתיבה על אודות שח"ף מעיד כי המשתתפים נמצאים במקום טבעי ונוח עבורם. להלן כמה דוגמאות מדברי הכותבים ביומניהם:

ואז הגעתי לשח"ף, וזה היה כמו לחזור הביתה [...] מהרגע הראשון שנכנסתי, זאת הייתה קהילה שיתופית ושוויונית. לכל אחת היה קול ומעמד. חשבנו, למדנו, התווכחנו, יצרנו תוכנית חדשה, אחרת [...] בקהילת שח"ף היה לי הרבה מקום לחשיבה והתפלפלות, להליכה קדימה ואחורה ושוב קדימה, ליוזמות חדשות אותן גם התבקשתי להוביל. קשה לי לפרק זאת לעשיות או קהילות שונות, כי בהרכב הראשוני כמעט עם כל אחת לימדתי בקו, בצורה זאת או אחרת, חקרתי וישנתי בחדר בכנס. (סמדר)

לאחר מספר שנים של עבודה במכללה הוצע לי ללמד קורס בתוכנית הייחודית להסבת אקדמאים, שח"ף [...] זו תוכנית שבעצם חיה ונושמת קהילת למידה - זו המהות שלה [...] שח"ף זו קהילה הפועלת באינטנסיביות רבה [...] פועלים ביחד זוגות מעורבים של מדריכים יהודים וערבים, שמנחים ביחד קבוצות מעורבות של סטודנטים יהודים וערבים. זוג המנחים בעצמו הוא קהילת למידה [...] לפעמים מתחברים כמה מנחים ביחד [...] לתכנון, לשקף, להתייעץ ולקבל החלטות מדיניות או טכניות. אחת לשבועיים נפגש כל סגל המדריכים ללמידה, חשיבה ותכנון הלמידה והעשייה. (אמנון)

כשהצטרפתי הוזמנתי ל"קהילת לומדים" והשתלבתי במחקר שכבר היה בתהליך - כל הצוות עסק במחקר נרטיבי, בו נבחן הקשר בין הביוגרפיה האישית והמקצועית. לא רק שהיה מדובר בקבוצה גדולה (כעשרה מהצוות), אלא שגם היה מדובר במחקר אישי ביותר - למעשה, נחשפתי לסיפורים אישיים ביותר. עבדנו בצוותים כדי לנתח אותם [...] זו הייתה הזדמנות להכיר היטב את העמיתים החדשים שלי, ושהם יכירו אותי. אני חושבת שהמחקר היה מרכיב משמעותי מאוד בהרגשת השייכות שלי לקבוצה הספציפית ולמכללה בכלל [...] בצוות זה ההתחדשות וההסתכלות הביקורתית על העשייה היא הנורמה. למעשה, כל פעילות שאנו עושים, מקבלת התייחסות "חוקרת" ברמה זו או אחרת: החל מרפלקציה מעמיקה שמוצגת בכנסים ועד מחקר סדור וכתובה למאמרים ולספרים, הכול בצוותים המשתנים בגודלם. (מירב)

ד. קשיים בפעילות הקהילה

אף שרוב הכותבים תיארו בעיקר את שמחת ההשתתפות בקהילות וחוויות חיוביות של התפתחות, היו גם מעט ביקורות ותיאורים של אכזבות ותוצרים שליליים של העבודה המשותפת. כך למשל מירב מוחה על כך שלעיתים תוצרי העבודה השיתופית לא עמדו בציפיותיה: "סופה של עשייה זו היה מינורי ביותר". מירב מתלוננת גם על כך ששותפיה לעבודת הצוות לא גילו רצינות מספקת: "רציתי לדון, להמשיג, לחשוב [...] אך אלה העדיפו שאני אדבר על הרעיון שלי, והם יסתדרו. אחת אפילו ישבה בכל השיעורים שלי, אך לא הסכימה להבנות את הקורס יחד". היא מתארת את המורכבות שבניהול מחקר שיתופי ואת הקושי בכתיבה שיתופית: "חסרונות [במחקר שיתופי]

לא חסרים - אג'נדות ברורות ולעיתים מתנגשות של השותפים, מורכבות לוגיסטית ואיטיות הנובעת מכך, טרמפיסטיות של חלק מהמשתתפים, ובעיקר מלאכה מורכבת של יצירת שמיכה אסתטית ואיכותית מטלאים שונים מאוד בצורתם, בצבעם ובגודלם [...] לא פשוט".

אמנון מבקר את המסר הכפול במכללות: עידוד ההשתייכות לקהילות למידה מזה ואי-מתן קרדיט אקדמי להשתתפות בקהילות (ואולי אף פגיעה בקידום עקב העשייה השיתופית) מזה: לאחרונה נתבררתי שלמען הקידום המקצועי שלי עליי לפרסם עוד מספר קטן של מאמרים באנגלית, שבהם אני כותב יחידי. "אלו הקריטריונים שהולכים ומחמירים עם השנים", נאמר לי, ולא רק לי. פרסמתי מספיק מאמרים שבהם אני כותב ראשון, אבל צריך עוד כאלו שבהם אני כותב יחידי. ואז אני שואל [...] להיכן נעלמה המגמה לעודד ולקדם מחקר משותף, חשיבה משותפת - קהילת למידה? האם גם כאן, כמו בכל מערכת החינוך, דיבורים פרוגרסיביים לחוד והתנהלות בפועל לחוד? [...] במקום להוסיף ולהרחיב את ההשתתפות שלי בקהילות למידה, אני מוצא את עצמי כרגע מכוון יותר לעסוק, לחקור, לחשוב ולכתוב לבדי - למרות שעדיין אני פעיל ברוב קהילות הלמידה שהייתי שותף להן, ואפילו גם בזו שכותרת ביחד את המאמר הזה.

עבור אמנון הבחירה להשתתף בקהילת למידה היא אידיאולוגית. בחירתו זו עומדת בעינה למרות הדרישות לחקר ולכתיבה אישיים: "אומנם יש בזה גם משהו נעים, מאתגר ומקדם מאוד בלהיות בעצמך ועם עצמך בחקר ובכתיבה. ובכל זאת, למען קידום הידע הפדגוגי, אני סבור שיש לעודד חקר, עשייה ופרסום בקהילות למידה - כאלו שיזכו את המשתתפים בקהילה, בזכות השותפות שלהם, בהערכה ויוקרה אקדמית ממשית".

### דיון: מקום הקהילות בקריירה של מכשירי מורים

בפרק הממצאים תוארו ניסיונותיהם של ארבעה מכשירי מורים לחפש את מקום הקהילות בחיים המקצועיים שלהם. בחינת הביוגרפיה של כל מספר מלמדת שהמניעים להשתתף בקהילות שזורים בסיפור האישי. סמדר, ילידת הקיבוץ, מחפשת מסגרות שיתופיות שיענו על הצורך ב"יחד" אשר טבוע ב-DNA שלה; אמנון, מזכיר המשק לשעבר מהקיבוץ המבודד, מנסה באמצעות הקהילות ליישם תפיסות אידיאולוגיות שלו; בתיה ומירב, המדריכות והמורות לשעבר, מוצאות בקהילות עמיתים מענה לצרכים פרקטיים שלהן לשפר את העשייה החינוכית. בבחינה רוחבית של ארבעת היומנים נמצא כי בין ארבעת הכותבים יש גם לא מעט מן המשותף: באמצעות ההשתתפות בקהילת עמיתים הם ניסו להגביר את תחושת השייכות, לשפר מיומנויות מחקר ואת העשייה, להוביל שינויים מערכתיים ולהתקדם בהיררכיה הארגונית באמצעות קבלת דרגות ותפקידים. ההשתתפות בקהילה תורמת אפוא למגוון היבטים של העבודה - רגשיים, חברתיים ומקצועיים. במחקרים נוספים נמצא כי עבודה שיתופית נתפסת כמשמעותית ומתגמלת יותר, כאמצעי המאפשר להתמודד עם קשיים רגשיים (דוגמת בדידות) וקוגניטיביים (באמצעות הרחבת הידע המקצועי ושיפור מיומנויות המחקר), וגם כפיצוי על חולשות בתחום המחקרי (ראו למשל אצל (Kochan & Mullen, 2001).

מדוע הפעילות החינוכית והמחקרית במכללות להכשרת מורים מתרחשת בקבוצה דווקא? התשובות האפשריות לשאלה הזו חורגות מההעדפות האישיות ומהצורך בשייכות, מניעים הקיימים גם בארגונים אקדמיים אחרים. תחושת שייכות נוצרת ומתחזקת לאחר היכרות עם חברי סגל במכללה וגילוי מעורבות בה, וזאת באמצעות פעילויות משותפות עם מרצים וסטודנטים. אשר להתפתחותם המקצועית של מדריכים פדגוגיים, הרי פעילות המחקר בנושא זה מתמקדת בעשייה החינוכית האישית (יוגב ויוגב, 2005). עשייה זו מאפשרת "חשיבה משותפת" והערות ביקורתיות של עמיתים. כמו כן ייתכן שהמבנה הארגוני של המכללה יוצר תשתית לעבודה כזו: האקלים הארגוני במכללה - הרוב הנשי במכללה מכתוב אותה, והוא מושפע ממסורת בית הספר והסמינר (קינן ואחרים, 1997) - מקדם קשרים בין-אישיים ועבודת צוות. יש לציין כי במחקר קודם אשר נערך במכללת קיי, נמצא כי אנשי סגל שאינם מדריכים פדגוגיים (כלומר אינם "משויכים" לתוכנית ספציפית) חשו בדידות וחוסר שייכות (Tohar et al., 2006). היומנים והעשייה של ארבעת הכותבים עסקו בשינוי - שינוי בתוכנית הלימודים במכללה, שינוי בשיטת הלימוד בבתי ספר, שינוי חברתי בקהילה ואפילו "תיקון עולם". שינוי משמעותי, כזה המתאפיין בפעולה לאורך זמן ומתוך אמונה בדרך החדשה, לא יכול להיות "מונחת מלמעלה" (Gebert, Boerner, & Lanwehr, 2003). לפיכך הסיכוי לערוך שינוי מהותי גדול יותר בעשייה קבוצתית, דיאלוגית ומשתפת. פעולה בקבוצה כדי לחולל שינוי נובעת אפוא מנימוקים אידיאולוגיים ופרגמטיים גם יחד.

דומה שהכותבים, כמו גם אנשי סגל רבים במכללה, התמסרו לעבודה בצוות, זו נתפסת כבחירה וכזכות גם אם "נכפתה" על המשתתפים, כפי שכתבה סמדר ביומנה: "הצטרפתי כמו עם ישראל, 'נעשה ונשמע'". התמונה שהתקבלה מעניינת: אף שהכותבים מתארים את עצמם כנון-קונפורמיסטים בהקשר של דרכם ופרקטיקות ההוראה שלהם (התמקדות בחינוך לא פורמלי, בחירת דרכי הוראה השונות משל עמיתיהם, חיפוש הזדמנויות להובלה ולשינוי, מעבר בין מסגרות), הם מקבלים את הדרישה הארגונית לשיבות צוות וללימוד משותפת של פדגוגיות ללא התנגדות וללא תחושה של כפייה. יש הרואים בנטייה לעבודה שיתופית במערכות חינוך כזו המאפיינת נשים וקבוצות מוחלשות אחרות, כיוון שהיא מאפשרת להתמודד עם היררכיות חברתיות לא שוויוניות ואף לעצבן מחדש (ראו למשל אצל McGee Banks, 2000). לעומת זאת קוצ'ן ומולן (Kochan & Mullen, 2003) מציגות תמונה אחרת: לפי טענתן, חוקרות באוניברסיטה התנגדו לעבודה משותפת אם זו נכפתה עליהן. ייתכן כי ההתנגדות הזו למחקר משותף נובעת מכך שהאתוס האוניברסיטאי מקדם בעיקר ערכים דוגמת אינדיבידואליזם, תחרותיות וקידום עצמי, כמו גם גילוי יחס לא שוויוני לנשים - נשים מקבלות תפקידים משניים במחקרים שיתופיים (Reay, 2000). בהתנגדותן לעבודה משותפת הנשים מקבלות על עצמן את תרבות הרוב הגברית ופועלות כיחידות. במכללת קיי התרבות הארגונית היא נשית (רוב חברי הסגל וחברי ההנהלה הם נשים), כלומר היא שונה מהתרבות האוניברסיטאית הרווחת. הסבר אפשרי אחר להעדפה לעבוד בצוות הוא קיומם של מאפיינים אישיותיים מסוימים בקרב אלה הבוחרים לעסוק בהכשרת מורים (מורים, יועצים, מדריכים במסגרות בלתי-

פורמליות ומטפלים פרה-רפואיים). מאפיינים אלה מתאימים יותר לעבודת צוות ולשיתוף פעולה עם עמיתים ועם ההנהלה (לאו דווקא במכללות). בהקשר הזה יש לציין כי התמונה המתקבלת היא מוגבלת: הלך הרוח של ארבעה מכשירי מורים במכללה אחת מבין עשרות מכללות אינו משקף בהכרח את הלך הרוח של מכשירי מורים במכללות.

למרות זאת אנו, כמו גם חוקרים נוספים (קלויר וקוזמינסקי, 2012), רואים במכשירי המורים קבוצה בעלת זהות נבדלת. ייתכן כי קיים קשר בין זהות זו לבין ההעדפה של מכשירי המורים להשתתף בעבודה קהילתית. מכשירי מורים אינם מורים, ובד בבד יכולות המחקר שלהם נתפסות כנמוכות משל מרצים באוניברסיטאות. בילדותם מכשירי המורים לא חשבו שיעסקו במקצוע זה בבגרותם, ובדרך כלל העיסוק בכך הוא "קריירה שנייה" עבורם. ההכשרה המקצועית לתפקיד זה - לימודים אקדמיים, הכשרה פורמלית להוראה, ולעיתים עבודה במסגרות חינוכיות למיניהן - מספקת פתרון חלקי לצרכים, אך אינה מעצבת זהות מקצועית ייחודית של "מכשירי מורים במוסד אקדמי". המכללה עצמה היא מוסד שאינו אוניברסיטה ואינו בית ספר, והיא כוללת מאפיינים של שני הארגונים שכל המספרים נחשפו אליהם במשך שנים רבות כלומדים וכמלמדים (Griffioen & de Jong, 2013). בחינת יומני הכותבים העלתה כי ההשתתפות בקבוצות מחקר "אופקיות" (קוזמינסקי, 2009), ובעיקר בקבוצות העוסקות במחקרים עצמיים למיניהם, תמכה בגיבוש זהות מקצועית ייחודית של "מכשירי מורים במוסד אקדמי" - מורים העוסקים גם במחקר, וחוקרים שחלק מעיסוקם הוא בחינה עצמית (רפלקציה) של העשייה. בקרב המשתתפים בקבוצה כזו אין קונפליקט בין הזהות של איש המקצוע העוסק בעשייה לבין הזהות של התיאורטיקן (Loughran, 2011), קונפליקט אשר רווח במחקרים העוסקים בזהותם המקצועית של מכשירי מורים (קוזמינסקי וקלויר, 2010; קלויר וקוזמינסקי, 2012). הבחינה הביקורתית של העשייה האישית וה"חשיפה" לתיאוריות ולפרקטיקות אחרות מהוות את ההכשרה בפועל לתפקיד המורה החוקר ומאפשרות התפתחות מקצועית שלו. לא פעם מקורות המידע ומסגרות התמיכה שקהילות העמיתים מספקות הם בסיס לתהליך חִבּוּר (סוציאליזציה) של המשתתפים לתרבות הייחודית של הארגון וערוץ להעברת מסריו. אין פלא אפוא שכמה מדינות בחרו בערוץ הכשרה זה של מורים המצטרפים למוסדות אקדמיים (Jita & Mokhele, 2013). על מנת לחזק את הפרקטיקה של מכשירי המורים ואת המומחיות של איש האקדמיה גם אנחנו מציעים לראשי המכללות לחזק את המעמד של קהילות העמיתים ולהקצות להן משאבים גדולים יותר.

שני ממצאים העלו שאלות ותהיות. עניינו של הממצא הראשון הוא אתגרים בניהול מחקר שיתופי. במחקרים קודמים זוהו קשיים בתיאום בין לוחות זמנים, מאבקים על קרדיט אקדמי, בעיות בחלוקה שוויונית של הנטל בין העמיתים וקשיים בגישור על הבדלים בדרכי עבודה (Hill, 2003; Haigh, 2012). חלק מהאתגרים הללו התגלו גם במחקר הנוכחי. בעבודה שיתופית כה אינטנסיבית גם יש חשש מפני אובדן הקול הייחודי של המשתתפים. אחד המאפיינים של קהילות מחקר במוסדות להכשרת מורים (בניגוד לקהילות מחקר במדעי

הרוח ובמדעי החברה) הוא השתייכותם של המשתתפים לכמה דיסציפלינות (קוזמינסקי, 2009; קינן ואסף, 2017). האם המשתתפים מצליחים לשמור על המסורת הייחודית שבאו ממנה, על קולם האישי ועל המחשבות העצמאיות בתוך הקבוצה המכילה והנעימה כל כך? לא בטוח. מה המשתתף, המכללה ועולם המחקר החינוכי מפסידים מכך? לא ברור. ייתכן שיש בכך גם רווח - יצירה של קול מחקרי חדש, קול ייחודי של מכשיר מורים הנובע מאופן יצירתו (קינן ואסף, 2017). עניינו של הממצא השני הוא יחסן של המכללות לתוצרי המחקרים השיתופיים. אם ההשתתפות בקהילות עמיתים אכן מהווה ערוץ להכשרה מקצועית ולהתפתחות מקצועית, בסיס לגיבוש זהות מקצועית ולחברות לארגון ומסגרת ליצירת מחקרים ייחודיים, אזי יש להעדיף את תוצרי המחקר של קהילות אלו. אולם המצב בפועל אינו כזה - מימון קבוצתי של מחקר ושל השתתפות בכנסים אינו מקובל במכללת קיי. יתרה מזאת, מחקרים משותפים נחשבים לנחותים בהשוואה למחקרים אישיים בהקשר של הדרישות לקידום במכללה. ישנו אפוא מסר כפול: המסר המכללתי מעודד עבודה שיתופית, והמסר האוניברסיטאי מבכר עבודה אישית. כיוון שאנשי אוניברסיטה הם היושבים בוועדות הקידום הגבוהות, "מכשיר המורים במוסד האקדמי" נאלץ לזנוח את דרכי העבודה המועדפות עליו כדי להמשיך להתקדם במכללה. העדפת השיתוף והעבודה הקהילתית מוגדרת מפורשות בחזון המכללה, מוטמעת במבנה הארגוני שלה ומהווה חלק מהאתוס שלה. עם זאת, ברגעים מכריעים בהתפתחות הקריירה כל אלה מתחלפים במסר אחר, מסר הקורא למחקר אישי. אנו קוראים לראשי המכללות להתנגד לאופן ההערכה הנוכחי של "מכשירי המורים במוסד האקדמי" ולהכיר בכך שעשייה משותפת אינה רק אמצעי ליצירת לכידות חברתית, או לקידום פרקטיקות הוראה, אלא בעלת תרומה אקדמית ייחודית.

## מקורות

- אריאב, ת' (2008). ההכשרה להוראה: תמונת מצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 19-55). ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בלנגה, א', לנדלר-פרדו, ג' ושחר, מ' (2011). **קהילות מורים לומדות**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- בצלאל, י' (2004). חשובות לא נחשבות - מעמד המדריכות הפדגוגיות במכללה. בתוך ע' קינן, מ' אסף, ר' הוז, נ' עילם, י' בצלאל וש' בק (עורכים), **מי את המדריכה הפדגוגית? היבטים תרבותיים וחברתיים** (עמ' 47-58). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- גוברמן, ע' (2009). העשור שחלף מנקודת המבט של ועדת המחקר הבין-מכללתית. **שבילי מחקר**, 16, 126-128.
- דן, י' (1983). תהליך המכלול של בתי-המדרש למורים. **מהלכים**, 2, 22-32.
- דרור, י' (2008). מדיניות הכשרת עובדי הוראה וחינוך בישראל: מה אפשר ללמוד מהוועדות ומניירות העמדה בעבר ובהווה ביחס לעתיד? בתוך ד' כפיר ואריאב ת' (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 56-90). ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.



- יוגב, ס' ויוגב, א' (2005). מורי מורים כחוקרים: המחקר במכללות לחינוך לעומת המחקר באוניברסיטאות. **דפים**, 40, 90-107.
- עזר, ח' (2014). מחקר שיתופי - מהות, הליך ומודל המחקר. בתוך ח' עזר (עורכת), **מבעד לעדשת הזהות המקצועית: מחקר שיתופי רב-שיטות כגישה להבנת הזהות של מכשירי מורים (עמ' 24-41)**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- צלרמאיר, מ' (2006). הוראת מחקר פעולה - עיצוב גישה ומתודה מתוך התנסות אישית. בתוך ד' לוי (עורכת), **מחקר פעולה: הלכה ומעשה - זיקות פילוסופיות ומתודולוגיות בין מחקר פעולה לבין פרדיגמת המחקר האיכותי (עמ' 161-178)**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קוזמינסקי, ל' (2009). מחקר משותף: מאפיינים, יתרונות ואתגרים. **שבילי מחקר**, 16, 13-22.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. **דפים**, 49, 11-42.
- קינן, ע' (2011). סקר, סקר, תרדוף: התנהגות אזרחית, התנדבות וצוות המרצים במכללת קיי. **קולות**, 1, 20-22.
- קינן, ע' ואסף, מ' (2017). תרבות המחקר במכללות לחינוך. בתוך ר' זוזובסקי (עורכת), **לספר מחקר: סיפורי החיים של יחידת המחקר במכללות (עמ' 16-42)**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קינן, ע', פישל, ד', בצלאל, י' ותומר, ע' (1997). **תרבות המכללה**. דוח מחקר. באר שבע: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.
- קלויר, ר' וקוזמינסקי, ל' (2012). מי אנחנו מורי המורים: מורים? חוקרים? חברי סגל אקדמי? בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 587-613)**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שגריר, ל' (2014). דפוסים ומאפיינים בהתפתחותם המקצועית של מכשירי מורים. בתוך ח' עזר (עורכת), **מבעד לעדשת הזהות המקצועית: מחקר שיתופי רב-שיטות כגישה להבנת הזהות של מכשירי מורים (עמ' 87-108)**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Acosta, S., Goltz, H. H., & Goodson, P. (2015). Autoethnography in action research for health education practitioners. *Action Research*, 13(4), 411-431.
- Alcorn, N. (2005). Will scholars trump teachers in New Zealand teacher education? *Waikato Journal of Education*, 11(2), 3-16.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W., & Hernandez, K-A. C. (2013). *Collaborative autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Chetty, R., & Lubben, F. (2010). The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 813-820.
- Crow, G. (2007). Community. In G. Ritzer (Ed.), *Blackwell encyclopedia of sociology*. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405165518.wbeosc076>
- de Lima, J. A. (2003). Trained for isolation: The impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 197-217.

- Ellis, C. (1999). Heartful autoethnography. *Qualitative Health Research*, 9(5), 669-683.
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3-29.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1).
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gebert, D., Boerner, S., & Lanwehr, R. (2003). The risks of autonomy: Empirical evidence for the necessity of a balance management in promoting organizational innovativeness. *Creativity and Innovation Management*, 12(1), 41-49.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Glassner, A., & Eran-Zoran, Y. (2016). Place-based learning: Action learning in MA program for educational practitioners. *Action Learning: Research and Practice*, 13(1), 23-37.
- Griffioen, D. M. E., & de Jong, U. (2013). Academic drift in Dutch non-university higher education evaluated: A staff perspective. *Higher Education Policy*, 26(2), 173-191.
- Hill, M. F., & Haigh, M. A. (2012). Creating a culture of research in teacher education: Learning research within communities of practice. *Studies in Higher Education*, 37(8), 971-988.
- Jita, L. C., & Mokhele, M. L. (2013). Shifting research identities through communities of practice: Reflections on a faculty development programme for teacher educators in South Africa. *Progressio*, 35(2), 126-142.
- Kochan, F. K., & Mullen, C. A. (2001). Collaborative authorship: Reflections on a briar patch of twisted brambles. *Teachers College Record*, 103(2).
- Kochan, F. K., & Mullen, C. A. (2003). An exploratory study of collaboration in higher education from women's perspectives. *Teaching Education*, 14(2), 153-167.
- Kruss, G. (2004). Employment and employability: Expectations of higher education responsiveness in South Africa. *Journal of Education Policy*, 19(6), 673-689.
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398.
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 279-291.

- McGee Banks, C. A. (2000). Gender and race as factors in educational leadership and administration. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 217-256). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McGrail, M. R., Rickard, C. M., & Jones, R. (2006). Publish or perish: A systematic review of interventions to increase academic publication rates. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 19-35.
- O'Riordan, N. (2014, June). *Autoethnography: Proposing a new method for information systems research*. Paper presented at the 22<sup>nd</sup> European Conference on Information Systems, Tel Aviv, Israel.
- Reay, D. (2000). "Dim dress": Marginalised women both inside and outside the academy. *Women's Studies International Forum*, 23(1), 13-21.
- Richardson, L. (2000). New writing practices in qualitative research. *Sociology of Sport Journal*, 17(1), 5-20.
- Robinson, M., & McMillan, W. (2006). Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 327-336.
- Sikes, P. (2006). Working in a 'new' university: In the shadow of the Research Assessment Exercise? *Studies in Higher Education*, 31(5), 555-568.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A., & Shacklock, G. (2000). *Teachers' work in a globalizing economy*. London: Falmer Press.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tohar, V., Asaf, M., Kainan, A., & Shachar, R. (2006). Personal narratives as a way to understand the worlds of college lecturers. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(3).
- Wall, S. (2006). An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 146-160.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

### נספח: הסיפור האישי - הצגת המספרים וסיפוריהם

על מנת לאפשר לקוראים להתרשם מהנרטיבים האישיים של כותבי המאמר, מוצגים בנספח זה סיכומים קצרים של יומניהם. הסיכומים נכתבו לאחר ניתוח היומנים, ולפיכך הם כוללים גם מבט חיצוני (אשר התעצב בעקבות השיח בקהילה). הצגת הסיכומים היא בסדר אלפביתי של שמות המשפחה של הכותבים.

#### "מישהו לרוץ איתו"/ מירב אסף

אני מדריכה פדגוגית, מרצה וראש תחום תקשוב. תושבת להבים, נשואה לבועז ואימא לקרן, הדס וניצן. אני עובדת במכללת זה 15 שנים. התחלתי את הקריירה המקצועית שלי כמורה לאנגלית, ואני בעלת תארים בספרות אנגלית ובחינוך.

הסיפור שלי הוא יומן של מורה המחפשת "מישהו לרוץ איתו". בחרתי בהוראה כמקצוע עוד בילדות המוקדמת, עם התנסויות בלתי-פורמליות בנערות ובצבא וכעיסוק בבגרות. מסגרת בית הספר ענתה לי על צרכים רגשיים וחברתיים, למרות שלא תמיד הלכתי בתלם. רוב הזמן פעלתי לבד ובאוטונומיה מוחלטת, אך הרגשתי נוח: "מצפנים" שונים, כמו תוכנית הלימודים, המבחנים הרוחביים בבית הספר ומשוב אינטנסיבי מתלמידי, עזרו לי להתוות דרך שהתאימה לתפיסותיי. כבר משנת ההוראה הראשונה התחלתי בלימודי התואר השני, ואלו לוו כמושב במחקר. למרות שלמדתי במחלקה לחינוך, לא יצרתי קשר בין העיסוק במחקר לעיסוק בהוראה. עם תחילת לימודי הדוקטורט עברתי למכללה, ושם חוויתי משבר. ראשית, לא היתה לי מסגרת חברתית; שנית, אותם "מצפנים" שכיוונו אותי בעבודתי בבית הספר לא היו עוד.

הסיפור שלי מתאר תהליך ארוך של חיזור, שבו אני מחפשת שוב ושוב שותפים לדרך כדי שאוכל להתייחס באופן רפלקטיבי לעשייה שלי באמצעות מחקרי פעולה. במהלך כמה שנים הצטרפתי למספר קהילות החוקרות את העשייה, העונות על צרכים רגשיים וחברתיים, וגם מהוות את הבסיס העיקרי להתפתחות המקצועית שלי. ההשתתפות בקהילות אלה היוותה בסיס לעיצוב הזהות המקצועית שלי. כך כתבתי ביומן:

הפכתי ממורה בבית הספר ובמכללה וחוקרת באוניברסיטה למכשירת מורים אקדמאית. כזו שתחום המחקר והעשייה החינוכית שלובים אלו באלו, כזו שעסוקה בשאלות של הוראה אך בכאלה שהן מעבר לקורס: בשאלות של תפיסות, חשיבה, למידה - ובעשייה של כתיבה והצגה. את הכלים המחקריים, היכולת והצורך לכתוב, ואולי אף את התפיסות הקשורות בהסתכלות מחקרית על תופעות (חיפוש ראיות, היצמדות לתיאוריות והרחבתן, קריאה של ספרות מחקרית), למדתי ושכללתי באוניברסיטה; את ההסתכלות הרפלקטיבית והביקורתית על העשייה פיתחתי בהוראה בבית הספר ובמכללה. עד אותו שלב מקצועי [השתלבות בקהילות חקר העשייה] פעילויות אלו התקיימו בנפרד.

להלט ומה שגורם לו לדעוך/אמנון גלסנר  
 אני מדריך פדגוגי בתוכנית שח"ף, מנחה בתוכניות שונות ללימודי תואר שני ומרצה בתוכנית  
 ההכשרה "שבילים" לתואר ראשון במכללה. בעבר הלא-רחוק ריכזתי את לימודי החינוך במכללה  
 ואת לימודי החינוך הבלתי-פורמלי. אני נשוי למיכל, מורה לאנגלית בעל-יסודי. אב לשני בנים  
 ובת. אני במכללה כבר 15 שנים.

ביומן כתבתי על אבני הדרך בחיי העבודה והלמידה שלי בקהילות, מחוץ לחיים האקדמיים  
 (בעיקר ב-27 שנים של חברות בקיבוץ קטן) ובתוך החיים האקדמיים (בעיקר במכללה). מתוך  
 תיאור ניסיון העבודה שלי בקהילות למידה בהכשרת מורים וחיפוש השורשים והמניעים לה,  
 אפשר לחוש בלהט והאמונה בסוג כזה של עבודה. היא נתפסת אצלי כחלק מאידיאולוגיה  
 ותפיסת עולם. אחת האפשרויות להבנת הלהט נעוצה אולי בצורך חברתי שלי, שמורכב מהצורך  
 בתחושת שייכות וקשר לאחרים ומהצורך להשפיע, להנהיג ולהוביל רעיונות. חברותיי לכתובה  
 זיהו בנייתו הסיפור שלי את הערך שאני מייחס לסמכות ולמעמד האקדמי, כשהזכרתי פה ושם  
 את התואר האקדמי של אחרים בסיפור. אולי הרצון לזכות בהערכה פורמלית גם הוא אינו אלא  
 ביטוי נוסף לצורך חברתי.

הסיפור מעלה גם את הבעייתיות והמורכבות שאני חווה בעולם האקדמי של מכללה להכשרת  
 מורים. מצד אחד, יש אווירה של אִפְשׁוּר, עידוד, תמיכה וקריאה לעבודה בצוותים ובקהילות.  
 מצד שני, הערכת היכולת האקדמית לצורכי קידום אקדמי פורמלי דורשת גם חקר, כתיבה  
 ופרסום אישיים, ללא שיתוף אחרים. אם מה שניצב במרכז המטרה שלשמה קיימת האקדמיה  
 הוא איכות הידע שנוצר בה, אז אפשר שהדרישה החד-משמעית גם לחקר אישי עשויה לפגוע  
 במטרה זו, לפחות עבור אלו שפורחים באווירת למידה משותפת. הניסיון האקדמי והמחקר  
 המצטבר גם מצביעים על כוחו ואיכותו של הידע שנבנה בקהילות למידה באמצעות יצירת  
 סינרגיה תורמת. עם זאת, עבור חלק מהאנשים אין לבטל את כוחה ועוצמתה של חשיבת היחיד,  
 כשהיא מנותקת מקבוצה ומאפשרת ביטוי אישי משוחרר מוויתורים לאחרים והתפשרויות -  
 לפחות כאשר זה נדרש על ידי אותו יחיד כחלק מסגנון הלמידה והעבודה שלו.

#### דרך ארוכה/ בתיה רייכמן

אני משמשת כראש לימודי הכשרה, מרצה בתוכניות הלימוד לתואר ראשון ושני ומדריכה  
 פדגוגית בתוכנית ה-M.Teach במכללה. אני תושבת מיתר, נשואה, אימא של אריאל, עודד ואורי  
 וסבתא לשתי נכדות.

הסיפור שלי נכתב בגוף ראשון ותיאר באמצעות מטפורת "הדרך" את המסע שעברתי בנתיבי  
 קהילות הלמידה, ששימשו מנוף לבניית זהותי האישית-מקצועית. כותרת הסיפור, "א לאנג  
 וועג" (ביטוי בידיש שהיה שגור בפיה של אימי, ומשמעו "דרך ארוכה") מעידה על התמורות  
 בהתפתחותי המקצועית, ויש בה מעין רצון לעבד תהליך אישי בעזרת שחזורו באופן די לינארי.  
 בשלבים הראשונים בהתפתחותי המקצועית תפסית העולם החברתית-הומניסטית הנחתה  
 אותי בתנועת הנוער, בצבא ובמסגרות ההוראה הפורמליות והבלתי-פורמליות שבהן לימדתי.

הרצון להיות מורה ומדריכה "טובה דיה" ותחושת שליחות חינוכית היוו גם בסיס להשתתפות וליוזמותיי בקהילות הלמידה השונות. וכך כתבתי: "מהתבוננות רפלקטיבית על קהילות הלמידה שנמנית עליהן בשלבים הראשונים לעבודת ההוראה שלי, אני חושבת שהן התאפיינו בלמידה שחתרה להיטיב את הפרקטיקות של ההדרכה וההוראה. ברובן היה עיסוק במציאת 'פתרונות' להתמודדות עם אתגרי ההוראה, ובכולן הייתה השאיפה ל'תיקון עולם' במובן החברתי". הצטרפתי לסגל המכללה כמכשירת מורים מתוך כוונה להעניק מהידע והניסיון שלי לפרחי ההוראה. השיח במכללה אודות חשיבותו של המחקר בהכשרת מורים והיותי דוקטורנטית השוקדת על עבודת המחקר, חוללו שינוי באופן בו ראיתי את עצמי כמכשירת מורים. הלמידה והמחקר הפכו למרכיב משמעותי בזהותי המקצועית, וקהילות הלמידה המשיכו לתפוס מקום בזהותי המתפתחת. התמנית לתפקידי ניהול אקדמי במכללה, הובלתי מהלכים, כתבתי ופרסמתי. כמו כן הפכתי ממשתתפת בקהילות למידה ליוזמת של קהילות אלה עבור הצוותים עימם אני עובדת במכללה.

זה ב-DNA שלי, או סוג מסוים של שיגעון/ סמדר תובל  
 אני בת קיבוץ והייתי חברת קיבוץ, שם גם נולדו ילדיי. מזה שלושים שנה אני גרה ביישוב קהילתי בנגב. יש לי שלושה ילדים, וכרגע חמישה נכדים בהם אני מאוהבת. כיום אני ראש התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללת קיי ומדריכה פדגוגית בתוכנית שח"ף להכשרת אקדמאים, אותה ריכזתי עד לא מזמן. התחלתי את הקריירה המקצועית שלי בחינוך הבלתי-פורמלי והפורמלי בקיבוץ, ולאחר מכן הייתי יועצת חינוכית בחינוך המיוחד בדימונה ובבאר שבע.  
 הסיפור שלי הוא של חובבת קהילות מושבעת, או כמו שכתבתי: "נולדתי וגדלתי בקיבוץ בלינה משותפת, כך שלהיות חלק מקהילה נמצא ב-DNA שלי". כבר מילדות השתתפתי בקהילות מסוגים שונים, וגם בבגרותי בקיבוץ - הן בעבודה הפורמלית והן בפעילות וולונטרית - השתתפתי בפורומים וקהילות עבודה ולמידה. בלימודים שלי בכל התארים אספתי סביבי קבוצה שחשבנו ולמדנו יחד. כל זה למרות שלמדתי בקלות גם לבד, אך נהניתי יותר מהלמידה ביחד. הרגשתי פרודוקטיבית ויצירתית יותר בקבוצה.  
 מקצוע הייעוץ החינוכי מטבעו הוא מקצוע בודד. נהניתי מאוד והתפתחתי מקצועית בתוך בתי הספר כ"סוליסטית". במקביל, מתוך רצון להתפתח ולהעמיק מקצועית, הצטרפתי למסגרות קבוצתיות של פיתוח והדרכה. בתחילה הצטרפתי, ובהמשך הובלתי והקמתי קהילות למידה ופיתוח של יועצות עמיתות. עבודת הדוקטורט לא אפשרה לי להמשיך בעבודתי כיועצת, ואז הצטרפתי לצוות ההוראה במכללה. בתחילה כ"מורה מקצועית" לפסיכולוגיה שבאה, מלמדת והולכת. גם שם, בשיתוף מספר חברות, יזמנו קבוצת למידה לפיתוח ההוראה. בהמשך הצטרפתי לצוות שח"ף שרק נולד, צוות שפעל כקהילה בכל המובנים: גם הוראה שיתופית, גם למידה ופיתוח התוכנית וגם מחקר שיתופי ויצאה משותפת לכנסים. כפי שכתבתי, "ואז הגעתי לשח"ף, וזה היה כמו לחזור הביתה". במקביל השתתפתי בלא מעט קהילות, שההצטרפות שלי אליהן נבעה רק מתוך עניין ורצון ללמוד ולהתפתח מקצועית.

הקהילות אליהן השתייכתי היו רבות ומגוונות, ותמיד כללו גם מרכיב של למידה. ניתן לחלק את ההצטרפות שלי לקהילות לשתי תקופות של התפתחות מקצועית. בתחילה הצטרפתי לקיים והייתי חברה מהמניין, או כמו שאחד מחבריי החוקרים אמר: ציית ל"צו התנועה" (אני יותר ראייתי זאת כמו "קריאה לדגל"). בהמשך קהילות שיזמתי והובלתי - בכל הקהילות, כמעט תמיד, מתוך חוויה של עניין, סקרנות ותחושת הרפתקה. וכמו שכתבתי, כשמירב פנתה אליי להצטרף לקבוצת מחקר וכתובה בנושא קהילות למידה, עניתי לה שאני אוהבת הרפתקאות והצטרפתי מבלי שבדקתי במה מדובר. לא בדקתי: מהו העומס? האם יש לי זמן (בדיוק קיבלתי תפקיד חדש ותובעני)? האם אני כבר עוסקת בתחום? האם הוא יעשיר אותי מקצועית? כלכלית? כלום... הצטרפתי כמו עם ישראל, "נעשה ונשמע". זה ב-DNA שלי, כמו שאמרתי.

## **"למידה מרחיבה" בקהילות מקצועיות בין-מוסדיות המשותפות למורי מורים ולקובעי מדיניות**

עינת גוברמן, אורית אבידב אונגר, אורית דהן, רותי סרלין, דיצה משכית,  
רבקה רייכנברג

### **תקציר**

אחת המטרות של קהילות מקצועיות היא "למידה מרחיבה" (expansive learning), כלומר יצירת ידע חדש, בניגוד לרכישה של ידע שהיה קיים אך לא בידי הלומדים. הפורומים במכון מופ"ת הם קהילות מקצועיות של בעלי תפקידים אקדמיים-ניהוליים המכהנים בתפקידים מקבילים במכללות לחינוך. בחלק מהפורומים משתתפים גם נציגים ממשרד החינוך, מאוניברסיטאות ומארגונים נוספים. המחקר מספר את סיפורי ההצלחה של שלושה מהפורומים הללו, שהתרחשה בהם למידה מרחיבה אשר הביאה לשינויים במרחב הציבורי. זאת מתוך הנחה שחקר ההצלחה של ארגון ספציפי יכול להפוך את הידע הסמוי המתבטא בפעולותיו לידע מפורש העומד לרשות הכלל.

שיטת המחקר היא חקר מרובה מקרים. תיאור הפורומים מסתמך על ראיונות עם משתתפים ועם ראשי הפורומים, על פרוטוקולים, סיכומי שנה ומסמכים נוספים שיצרו הפורומים. לשלושת הפורומים מאפיינים משותפים: הם קמו כזוותי חשיבה ופעלו באופן סדיר לאורך זמן; הם סיפקו למשתתפים תמיכה מקצועית, חברתית ורגשית; האופי הבין-מקצועי והבין-מוסדי תרם ללמידה המרחיבה; השתתפותם של קובעי מדיניות עודדה בעלי עניין נוספים להשתתף בפורומים והקלה את היישום והשימור של הידע.

**מילות מפתח:** התפתחות מקצועית, למידה מרחיבה, מדיניות החינוך, מורי מורים, קהילות מקצועיות.

### **מבוא**

קהילות מקצועיות הן מסגרות מקובלות לפיתוח מקצועי של מורים ושל מורי מורים (Avidov, 2017; Ungar, 2017; DuFour, DuFour, & Eaker, 2008; Wenger & Wenger-Trayner, 2015). אחת התופעות העשויות להתרחש בקהילה מקצועית היא "למידה מרחיבה", דהיינו יצירה של ידע חדש. זאת נוסף על שיפור הידע המקצועי של המשתתפים באמצעות בחינה ואימוץ של ידע קיים (Engeström, 1999; Engeström & Sannino, 2010). מטרתו של מחקר זה היא לתאר שלוש קהילות מקצועיות בין-מוסדיות של מורי מורים הפועלות במכון מופ"ת. בקהילות, המכונות "פורומים", משתתפים מורי מורים שממלאים תפקידים ניהוליים מקבילים במכללות



לחינוך וכן קובעי מדיניות. נציג תחילה את המאפיינים של קהילות מקצועיות. לאחר מכן נתאר את שלוש הקהילות, נבחן באיזו מידה הן עונות על ההגדרה של "קהילה מקצועית", ונביא דוגמות לתהליכי למידה מרחיבה שהתרחשו בהן. המאמר יסתיים בדיון בגורמים שעשויים לקדם תהליכים של "למידה מרחיבה" בקהילות מעין אלה.

## רקע תיאורטי

קהילה מקצועית היא קבוצה של אנשי מקצוע הנפגשים לעיתים תדירות ובוחנים באופן משותף את הידע ואת העשייה המקצועית שלהם במטרה לשפרם (Fullan, 2008; Wenger, 1998; Wenger & Wenger-Trayner, 2015). קהילות מקצועיות יכולות להיות קהילות של אנשים שיש להם אותה פרקטיקה מקצועית, אך גם קהילות של בעלי מקצועות שונים, שעוסקים בפעילות מקצועית מתואמת שמטרתה לשפר את הפרקטיקה בתחום עניין המשותף לחברי הקהילה (Wenger-Trayner, Fenton-O'Creevy, Hutchison, Kubiak, & Wenger, 2015). בקהילה מקצועית מתקיים "מעגל קסם" חיובי: ככל שהאנשים מעורבים יותר בקהילה, כך הם לומדים יותר, מזדהים עם פעילותה והופכים לחברים מרכזיים ומשפיעים יותר. בעקבות כך המוטיבציה שלהם להיות מעורבים בקהילה עולה וחוזר חלילה (Thompson, 2005).

לקהילות מקצועיות יש מאפיינים ייחודיים שבזכותם הן שונות מהתכנסויות אחרות של בעלי מקצוע, המתקיימות לצורך ביצוע של משימה חולפת, השתלמויות או ישיבות צוות. מאפיינים אלה יידונו להלן.

**חזון משותף** - לחברי הקהילה יש חזון מקצועי משותף, והם פועלים יחד להגשמתו (Stoll, 1998; Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Wenger, 1998). החזון המשותף מכון ליעדים שהקהילה מנסה להשיג ולפעולותיה.

**התמקדות בלמידה ובשיפור העשייה המקצועית** - קהילות מקצועיות יוצאות מתוך הגישה הקונסטרוקטיביסטית הטוענת שידע נרכש ונבנה על ידי הלומדים באופן אקטיבי. הקהילות נפגשות לשם התמודדות עם אתגרים משותפים ויצירה משותפת של ידע בר קיימא (בירנבוים, 2009). זאת בניגוד לקבוצות אשר מוקמות בידי בעלי סמכות על מנת ללמד את המשתתפים דרכי עבודה חדשות שנתפסות בעיניהם כמודל לעבודה מיטבית ("best practice"). נקודת המוצא היא הידע והנורמות המקובלים בתחום המקצועי המשותף לחברים בקהילה. הפרקטיקה משתפרת כאשר חברי הקהילה מבצעים שינויים בעבודתם שמתואמים עם שאר החברים ועם בעלי עניין מחוץ לקהילה (Wenger-Trayner et al., 2015). "למידה" איננה "רכישה" של "גוף ידע" סטטי, אלא מעורבות אקטיבית בתהליך שבו העשייה המקצועית נקשרת אל מושגים ותובנות בהקשרים רחבים יותר: היסטוריים, תרבותיים, חברתיים, כלכליים או ארגוניים (Wenger, 1998). הלמידה, אם כן, היא רכישה של ידע שהוא פרקטי ותיאורטי בעת ובעונה אחת.

**שיח מתמשך על משמעות העיסוק** - בקהילות מקצועיות השיח המתמשך על אודות הפרקטיקה הוא הבסיס שמתוכו נוצרות הלכידות הקבוצתית והלמידה המשותפת (זוזובסקי, לוי-פלדמן ומיכאלי, 2015; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Wenger, 1998). לדעתו של ונגר, המשמעות של העיסוק המקצועי מתבהרת לחברי הקהילה ומתעצבת מתוך ההתדיינות שהם מקיימים ביניהם על אודותיה: "למעשה, הפרספקטיבה הזו אינה רואה הבדל מהותי בין פרשנות לפעולה, עשייה וחשיבה או הבנה ותגובה. כולן הן חלק מההליך המתמשך של התדיינות על משמעות" (Wenger, 1998, p. 54). הפקת המשמעות על אודות העיסוק תלויה אם כן באינטראקציות ההדדיות שבין חברי הקהילה. השיח שמתקיים בקהילות מקצועיות הוא **רפלקטיבי וביקורתי**: חברי הקהילה חושפים את עבודתם בפני עמיתיהם ומקבלים עליה משוב לשם הערכה ובחינה עצמית, שכן חברים בקהילות מקצועיות מאמינים שטעויות הן בסיס לשיפור ולצמיחה (בירנבוים, 2009; Andrews & Lewis, 2007). במהלך הדיון ידע סמוי הופך למפורש ונקשר לידע ממקורות נוספים. חילוקי דעות נתפסים כדרך לבירור ולבחינה של המשגות לשם יישומן בפרקטיקה. הפרקטיקה היא אם כן המקור לדיונים, האתר שבו המשגות וידע חדשים מיושמים ונבחנים, ובו מתבהרת משמעות העשייה (בלנגה, לנדלר-פרדו ומדין, 2011; Stoll et al., 2006; Wenger, 1998). היבט בולט נוסף של השיח בקהילה מקצועית הוא **שיתוף**: ברעיונות, בחשיבה, במידע ובקשיים. בזכות השיתוף קהילות מקצועיות מתאפיינות בזרימה מהירה של מידע ובהפצת חידושים (Stoll et al., 2006; Williams, Brien, Sprague, & Sullivan, 2008).

**זהות המשתתפים** - החברים בקהילות מקצועיות הם אנשי מקצוע שיש להם **אוטונומיה מקצועית**, שכן רק במקום שבו אנשי מקצוע יכולים להפעיל שיקול דעת מקצועי ולפעול באופן אוטונומי, יש מקום לדיון על מהות העיסוק המקצועי ועל הדרכים לפתח אותו (Roberts, 2006; Stoll et al., 2006). המשתתפים בקהילות מקצועיות רואים את החברות בקהילה כחלק מהזהות המקצועית שלהם. הם חשים מחויבות אישית עמוקה לחזון המשותף, מעורבים בעבודה הנעשית בקהילה ומקבלים על עצמם אחריות ביחס אליה (Wenger, 1998). הנכונות להיחשף ולשנות דרכי עבודה מושרשות מעידה על **פתיחות ונכונות להשתנות** (Stoll et al., 2006).

**מאפיינים ארגוניים** - קהילות מקצועיות נתפסו מלכתחילה כקבוצות לא-פורמליות שההשתתפות בהן היא על בסיס וולונטרי. בהמשך, לאחר שהחלו להתפרסם מאמרים על התרומה של קהילות מקצועיות לרכישת ידע, החלו ארגונים שונים להקים קהילות מקצועיות כאמצעי ללמידה מקצועית ולהפצת ידע בארגון. מבחינה ארגונית אפשר להצביע על שלושה סוגים של קהילות (בלנגה, לנדלר-פרדו ומדין, 2011): קהילות-לא פורמליות, קהילות שנתמכות על ידי ארגון וקהילות שהוקמו על ידי ארגון. **קהילות לא-פורמליות** אינן זוכות לשום תמיכה חיצונית. **קהילות נתמכות** מקבלות מן הארגון שתומך בהן סיוע בצורות שונות: מקום למפגש, תשלום עבור ההשתתפות, יוקרה וכדומה. בשני הסוגים הללו של קהילות, **ההשתתפות** היא וולונטרית. בקהילות שהוקמו על ידי ארגון ההשתתפות היא חובה. מאחר שקהילות תלויות

בפעילות ובמחויבות של המשתתפים, קיומן של קהילות מן הטיפוס השלישי תלוי במידה שבה המשתתפים מרגישים מחויבים להן ומאמצים את מטרותיהן. בהעדר הזדהות עם הקהילה ומטרותיה - קיומן של קהילות אלה הוא למראית עין בלבד (Thompson, 2005).

**משך הפעילות בקהילה - בניגוד לקבוצות שקמות לשם ביצוע משימה מסוימת בטווח זמן שהוגדר מראש, פעילות בקהילה מקצועית נמשכת לאורך זמן. המפגשים הם סדירים ותדירים, והתקשורת המקצועית בין חברי הקהילה נמשכת גם בפרקי הזמן שבין המפגשים. בזכות התקשורת הרציפה יש לשיח המתקיים בקהילה מקצועית אופי מתמשך: אין צורך בהקדמות לשם הצגת נושאים לדיון, ואפיון בעיות הוא מהיר (Wenger, 1998).**

**אופי היחסים החברתיים - המאפיין החשוב ביותר של היחסים החברתיים בקהילה מקצועית הוא אמון. אמון מביא לפתיחות ולנכונות של חברי הקהילה לחשוף זה בפני זה את עבודתם, את קשייהם ותחומים שבהם חסר להם ידע. אמון נוצר במהלך הזמן, כאשר בין חברי הקהילה מתקיימים יחסים של כבוד הדדי, הקשבה, עזרה הדדית ותמיכה (Stoll et al., 2006). קיים מתח מהותי בין תמיכה הדדית ואמון מחד גיסא לבין דיון ביקורתי בעבודתם של חברי הקהילה מאידך גיסא. בקהילה מוצלחת נשמר איזון בין שני הרכיבים הללו (בלנגה ואח', 2011). לחברים בקהילות מקצועיות יכולה להיות מידה שונה של כוח חברתי: מצטרפים חדשים נמצאים בעמדה פריפריאלית, ויש להם מעט כוח חברתי, ואילו בעלי הכוח הם החברים המרכזיים בקהילה. משתתפים יכולים לצבור כוח חברתי בזכות הניסיון, המומחיות והתרומה שלהם לקהילה, וכן בזכות אישיותם או המעמד הפורמלי שיש להם בארגון שממנו הגיעו לקהילה (Roberts, 2006). קיים סיכון שבעלי הכוח החברתי ישפיעו במידה רבה מדי על הדיון, כך שבסופו של דבר הוא ישקף בעיקר את הפרספקטיבה שלהם, ולא ימצה את מגוון הדעות והיצירתיות של כלל המשתתפים. יחסי כוח היררכיים בתוך הקהילה וכן תחרותיות ועוינות פוגעים ביחסי האמון ובסופו של דבר - גם בתהליך הלמידה (בלנגה ואח', 2011; Thompson, 2005; Roberts, 2006).**

**קהילה כישות מובחנת - לקהילה מקצועית יש ייחוד וגבולות ברורים. קיימת מידה רבה של הסכמה בין חברי הקהילה על זהות האנשים ששייכים אליה וכן על הידע והיכולת של כל אחד מהם לתרום לה (Wenger, 1998). לחברים בקהילה מקצועית יש נורמות, ערכים ודרכי פעולה משותפים (בירנבוים, 2009; בלנגה ואח', 2011; Stoll et al., 2006). במשך הזמן נוצר בקהילה הווי מקומי, שכולל בדיחות פנימיות, סיפורים משותפים או סגנון ייחודי של דיבור, לבוש וכדומה. הסגנון הייחודי בא לידי ביטוי גם בשיח שמאפיין את הקבוצה, בדרכי ההמשגה ובז'רגון שמבטא את המשגות האלה ומייעל את התקשורת בין המשתתפים. עוד מאפיין בולט של הישות המובחנת של קהילה מקצועית הוא רפרטואר של כלים ותוצרים, אשר מבטא את הלמידה ואת התרומה הייחודית של הקהילה. לקהילה מקצועית יש אמות מידה משלה להעריך את מידת ההתאמה של פעולות ותוצרים שונים למטרותיה (Wenger, 1998). כל המאפיינים הללו מגבירים את הלכידות הקבוצתית, אך נושאים בחובם גם סיכון לקיבעון מחשבתי ולהתנתקות מן העולם שמחוץ לקהילה.**

**גבולות דינמיים** - אף שלקהילות יש ישות מובחנת, גבולותיהן דינמיים עם תחלופה של אנשים ורעיונות אל תוך הקהילה וממנה ומשא ומתן עם גורמים שמחוץ לקהילה על גבולות העיסוק שלה (Wenger-Trayner et al., 2015). לדעתם של ונגר-טריינר ואחרים, תחלופה של משתתפים היא תהליך טבעי ואף רצוי שמונע קיבעון והתנוונות. עם זאת, תחלופה גבוהה מדי וכן נשירה או הצטרפות פתאומית ולא מבוקרת של משתתפים רבים עשויות לפגוע בקהילה עד כדי הפסקת פעילותה (Stoll et al., 2006; Thompson, 2005). אינטראקציה והחלפת מידע עם גורמים מחוץ לקהילה הן חשובות על מנת שהמטרות והפעולות של הקהילה המקצועית יהיו רלוונטיות לעולם שמחוץ לקהילה (Wenger-Trayner et al., 2015). גם בתחום זה יש חשיבות רבה למידה: הסתמכות על ידע מבחוץ מאפיינת השתלמויות, בעוד קהילות מקצועיות מפתחות את הידע שלהן בכוחות עצמן (בלנגה ואח', 2011).

**גודל הקהילה** - יש שונות רבה מבחינת גודלן של קהילות מקצועיות, כך שמספר המשתתפים עשוי לנוע ממשתתפים אחדים (לדוגמה, Willemse, Boei, & Pillen, 2016) ועד לעשרות משתתפים (Thompson, 2005). קהילות אינטרנטיות עשויות להיות גדולות אף יותר. אחת הדרכים של קהילות מרובות משתתפים לשמור על המאפיינים שנמנו לעיל, למרות גודלן, היא הקמה של תת-קבוצות. תת-קבוצות פועלות באופן זמני, בנושאים ספציפיים, והן מביאות את תוצרי עבודתן לדיון בפני הקהילה כולה (Ribeiro, 2011).

**לסיכום**, קהילה מקצועית היא קבוצה של אנשי מקצוע הנפגשים לעיתים תדירות כדי לקדם חזון מקצועי משותף. החברות בקהילה והחזון שלה הם חלק מהזהות המקצועית של המשתתפים. חברים בקהילה מעורבים בפעילותה וחשים אחריות לתוצאות עבודתה. בקהילות מקצועיות מתקיים שיח משתף, רפלקטיבי וביקורתי שמתמקד בפרקטיקה של המשתתפים. שיח זה מתאפשר בזכות יחסי האמון שבין החברים. הלמידה שמתרחשת בקהילות היא שינוי מתואם בפרקטיקה שלהן, אשר קשור בהמשגה שנוצרה במהלך השיח הרפלקטיבי בקהילה.

## **קהילות מקצועיות בחינוך**

קהילות מקצועיות, כפו שהוגדרו לעיל, הפכו להיות אחד המודלים המומלצים לשיפור החינוך וללמידה מקצועית מתמשכת של אנשי חינוך בשנות ה-90 של המאה ה-20. כישלון של ניסיונות קודמים לייעל את בתי הספר והתפתחות ההבנה שיש לראות בלמידה דרך חיים, הביאו להכרה בתועלת של קהילות מקצועיות של אנשי מקצוע שמעוניינים ללמוד מן הניסיון ומן התיאוריה ומחויבים לשפר את הפרקטיקה שלהם (DuFour et al., 2008).

קהילות המקצועיות שפועלות בתחום החינוך הן מגוונות מאוד (בלנגה ואח', 2011; בניה, יעקובזון וצדיק, 2013; Bond, 2013; Harris & Jones, 2010). יש להן מאפיינים שמייחדים אותן, נוסף על המאפיינים המשותפים להן ולקהילות מקצועיות אחרות, שהוזכרו למעלה. ישנן קהילות למידה שמתמקדות בקשר שבין דרכי ההוראה של המשתתפים לתהליכי הלמידה של התלמידים (לדוגמה דרור ודהן, 2013; Hadar; Darling-Hammond & Richardson, 2009).

(Stoll et al., 2006; Brody, 2010, 2012; & Brody, 2010, 2012). בקהילות אלה המורים מתכננים יחד את השיעורים שלהם, צופים זה בשיעוריו של זה ומנתחים עבודות של תלמידים. קהילות אחרות עוסקות במחקר: הן דנות במאמרים מחקריים ועורכות מחקרים משל עצמן, משום שהן רואות בפעילות מחקרית דרך לשיפור הידע ולהעצמת המשתתפים (Willemsse, Boei, & Pillen, 2016). קהילות אחרות עוסקות בכתיבה, בשיח ובהעשרה או במעורבות חברתית (זוזובסקי ועמיתיה, 2015). מבחינת המשתתפים, ישנן קהילות מקצועיות של מורים, מורי מורים, מנהלים, מפקחים ובעלי עניין נוספים (ראו למשל: MacIver & Groginsky, 2014; Dickson & Mitchell, 2014). הדיווחים על התועלת של קהילות עוסקים ברובם בשינויים שחלו בתפיסות ובדרכי ההוראה של מורים ובלמידה של תלמידיהם (למשל: Stoll et al., 2006; DuFour et al., 2008). מספרם של המאמרים המתארים למידה ברמה הארגונית, מעבר לגבולות של מוסד חינוכי אחד, נמוך מהם. מאמר זה יתמקד בקהילות מקצועיות בין-מוסדיות שמשותפות למורי מורים ולקובעי מדיניות ובתהליכים של "למידה מרחיבה" שאירעו בהן.

### קהילות מקצועיות בין-מוסדיות כדרך ללמידה מרחיבה ולשינוי מערכת

"למידה מרחיבה" (expansive learning) היא מושג שטבע אנגסטרומ (Engeström, 1999) כדי לתאר יצירה של ידע מקצועי חדש. זאת בניגוד לרכישת ידע שהיה מצוי קודם, אך לא בידי הלומדים. למידה מרחיבה היא שינוי של שלושה היבטים כמקשה אחת: הפרקטיקה, המשגתה והתחושה של בעלי המקצוע שביכולתם לפעול (Engeström & Sannino, 2010, p. 7). השינוי הפרקטי והמושגי נוצר על ידי הקבוצה המקצועית, ואינו מהווה יישום של ידע שנלמד ממקורות חיצוניים. הוא יכול לחול בכל הרכיבים של הפעילות המקצועית: המטרות או החזון, דרך הביצוע של פעולות והתוצרים. השינוי אינו רק בקוגניציה ובהתנהגות ברמת הפרט, אלא בקרב קבוצות וארגונים. למידה מרחיבה מתרחשת ברובה בהקשרי למידה שאינם מסורתיים, משום ש"חומר הלימוד" אינו ידוע מראש. היא שכיחה במיוחד בתקופות שבהן חלים שינויים דרמטיים בארגון או בהקשר שבו הוא פועל. שינויים אלה מחייבים עבודה משותפת, גמישה ומהירה ועיצוב מחדש של המשגה ושל תהליכי העבודה, בדרכים שחוצות גבולות אישיים, מקצועיים וארגוניים. חציית הגבולות אינה נעשית רק לרוחב אלא גם לאורך ההיררכיה בארגון, והיא מחייבת שיתופי פעולה ברמות שונות.

תהליך של למידה מרחיבה כולל שבעה רכיבים (Engeström & Sannino, 2010; Sannino, 2010; Engeström, & Lemos, 2016): (1) התבוננות במצב הקיים; (2) זיהוי של סתירה פנימית או ליקוי מהותי, שמונעים את השגת המטרות של הארגון או הקבוצה וגורמים להטלת ספק בידע ובדרכי הפעולה הקיימים; (3) הצעה של רעיונות לדרכי עבודה חלופיות שיאפשרו להיחלץ מן הסתירה הפנימית; (4) התנסות בחלופות המוצעות; (5) גיבוש של מודל חדש, שיפור והעשרה שלו בעקבות ההתנסויות והדיון בהן; (6) רפלקציה והערכה של המודל החדש; (7) יישום הרעיון בקנה מידה רחב. רכיבים אלה אינם סדורים, ולא כולם מתקיימים בכל אירוע של למידה

מרחיבה. תהליך הלמידה רצוף באי-הבנות, בפערים, בקונפליקטים ובתוצאות לא צפויות. הוא מושפע מאוד מן המאפיינים האישיים של השותפים ללמידה: הידע שלהם, המטרות, הערכים, הרגשות וההרגלים. כל אלה הם הזדמנויות לגישור וללמידה. המפגש בין אנשים שונים מביא ליצירה של ידע חדש שמתעצב ומתרחב בכל פעם כשמיישמים אותו ומתנסים בו. ההתפתחות היא הדרגתית. היא מתרחשת ב"אזור ההתפתחות הקרובה" של הארגון הלומד (Vygotsky, 1978), במעגלים: מעגל חדש נפתח כאשר הישגים שהושגו עד אז, כלומר מערכי פעילות יציבים שגובשו במהלך המעגל הקודם, עומדים בסימן שאלה. התוצר אינו מובטח, ובהחלט ייתכן שחילוקי דעות ולחצים שונים יכשילו את התהליך כולו. עם זאת, גם תהליכים שכשלו עשויים להוות השראה לאחרים.

למידה מרחיבה מתקיימת בכל אחד מהסוגים של קהילות מקצועיות שתוארו לעיל, משום שבכולן מתקיים דיון ביקורתי ונעשה ניסיון לשפר את המצב הקיים. עם זאת, קהילות מקצועיות בין-מוסדיות מהוות קרקע פורה במיוחד ללמידה מרחיבה, משום שהן מספקות הזדמנויות לחשיפה לנקודות מבט מגוונות ולהפצתו של הידע החדש שנוצר בקהילה לטווח רחב. דוגמה לכך אפשר למצוא במחקר שמתאר קהילה של בעלי עניין בחינוך ממחוזות שונים בקולורדו, ארצות הברית, שפעלה על מנת להקטין את הנשירה של תלמידים מבתי הספר התיכונים (MacIver & Groginsky, 2011). בקהילה השתתפו מנהלי בתי ספר, נציגים ממחלקות חינוך במחוזות שונים וכן נציגים של ארגונים שלא למטרות רווח. בתחילת התהליך הם בחנו בביקורתיות את הנהגים החינוכיים הקיימים ואת הקשר שלהם לנשירה. הם זיהו "סימני אזהרה" לנשירה מלימודים, כגון הישגים נמוכים, חוסר תמיכה משפחתית והיעדרויות בלתי מוצדקות. נוסף על כך הם זיהו נהלים של בתי ספר שיש להם פוטנציאל להזיק, כגון: השעיית תלמידים בשל היעדרות. בעקבות הדיון נקטו יוזמות מחוזיות להתערבות אצל תלמידים שהראו "סימני אזהרה", והנהלים המזיקים הוחלפו באחרים. התנסות ביוזמות השונות הביאה להמשגה של מודל חדש למניעת נשירה, שיש בו שלושה מעגלים: מעגל ראשוני, שכלל פעילויות לחיזוק המעורבות של התלמידים בבית הספר; מעגל שני, של תמיכה מוגברת בתלמידים שמראים את סימני האזהרה; וסיוע של מומחים לילדים במעגל השלישי. המודל הופעל כמדיניות מחייבת בכל בתי הספר התיכונים במדינה. דוגמה זו ממחישה כיצד שיתוף פעולה בין ארגונים שונים ובעלי תפקידים שונים, שחלקם מחנכים וחלקם אנשי מנהל, עשוי להביא ללמידה מרחיבה. עם זאת, הקהילה בדוגמה זו נוצרה אד-הוק לשם התמודדות עם בעיה ספציפית אקוטית - נשירת תלמידים. גם לדעתו של אנגסטרם (Engeström, 1999; Engeström & Sannino, 2010), הכורח להגיב למציאות משתנה הוא לעיתים קרובות הזרז שגורם ללמידה מרחיבה, שכן במציאות משתנה המוסדות הקיימים מתקשים לפעול ביעילות, ויש צורך בדרכי פעולה חדשות. נשאלת השאלה, אם כן, האם מצב משבר הוא תנאי הכרחי ללמידה מרחיבה, או שאפשר לבנות קהילות מקצועיות בין-מוסדיות כך שתתרחש בהן למידה מרחיבה באופן סדיר, ולא רק כתגובה לאירועי משבר? מטרתו של מחקר זה היא להציג מודל של קהילות מקצועיות בין-מוסדיות שפעלו באופן סדיר והביאו ללמידה מרחיבה: מסגרת הפורומים של מכון מופ"ת.

## הקשר של המחקר: הפורומים במכון מופ"ת

מכון מופ"ת עוסק בלמידה מקצועית של הסגל במכללות להכשרת מורים, ופועלות בו קהילות של מכשירי מורים בתחומים ובמסגרות מגוונים (Golan & Reichenberg, 2015). הפורומים במכון מופ"ת הם קהילות מקצועיות של בעלי תפקידים דומים במוסדות להכשרת עובדי הוראה.<sup>1</sup> מדור הפורומים נפתח במופ"ת בשנת תש"ן-1989. אף על פי שבעת הקמתם, התיאוריות העוסקות בקהילות מקצועיות לא היו מפותחות כפי שהן כיום, הרציונל לפתיחת הפורומים היה דומה לזה של קהילות לשם התפתחות מקצועית מתמשכת (בלנגה ואח', 2011): ההבנה שמפגש סדיר בין בעלי תפקידים דומים במוסדות להכשרת מורים (רובם היו עדיין סמינרים) לשם למידה הדדית יתרום להתפתחותם המקצועית של המשתתפים ולמכללות שהם מייצגים.

מטרתו של המאמר היא לספר את סיפורם של שלושה פורומים שאירעה בהם "למידה מרחיבה". בפורומים הללו התקיים שיתוף פעולה בין בעלי תפקידים מקבילים מן המכללות לחינוך ונציגים של משרד החינוך, ובחלקם השתתפו גם נציגים של ארגונים נוספים. שאלות המחקר הן: (1) מהו "סיפור החיים" של כל אחד מהפורומים? (2) אילו מאפיינים של קהילות מקצועיות מתקיימים בהם? (3) אילו תהליכים של למידה מרחיבה אירעו בפורומים, ומה היו ההשפעות והתרומות של התהליכים הללו?

### שיטת המחקר

הגישה העומדת בבסיס המחקר היא מחקר מרובה מקרים (multiple case study). "חקר מקרה" (case study) מושתת על ההנחה כי ניתן ללמוד ממקרה ספציפי, ייחודי ומיוחד ככל שיהיה, על ההתנהגות האנושית - האישית או הארגונית (Flyvbjerg, 2011).

### משתתפים וחומרים

הקריטריון לבחירת פורומים למחקר היה שיהיו בין-מוסדיים, דהיינו פורומים שמשתתפים בהם נציגים של משרד החינוך, עמותות או אוניברסיטאות באופן מלא יותר משלוש שנים. מבין 27 הפורומים שפועלים במכון מופ"ת - שישה פורומים עונים על הקריטריון. מקוצר היריעה החלטנו להתמקד בשלושה מתוך ששת הפורומים הללו: פורום מנהלי מרכזי תמיכה לסטודנטים להוראה עם ליקויי למידה, פורום השותפות בין מכללות לבתי ספר (רשת ה-PDS) ופורום התמחות וכניסה להוראה.

תיאור שלושת הפורומים מתבסס על ראיונות עם ארבעה ראשי הפורומים (בראש אחד מהפורומים עמדו שני מרכזים), עם שלושה נציגים של משרד החינוך (נציג אחד בכל פורום) ועם שניים-שלושה משתתפים נוספים מכל פורום. נוסף על כך נאספו כל הפרוטוקולים של

1 נוסף על הפורומים פועלים במכון מופ"ת "צוותי חשיבה". אלה הם מסגרות לדיון בין עמיתים בסוגיות שונות בחינוך ובהכשרה להוראה, אך המשתתפים אינם בהכרח בעלי תפקידים הפועלים בתחומים הללו.

שיבות הפורומים, סיכומי השנה ומסמכים נוספים שהם תוצרים של העבודה המשותפת בכל פורום (ניירות עמדה, מחקרים, ספרים ומאמרים, הצעת חוק).

### ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה בגישת ה"תיאוריה המעוגנת בשדה" (Glaser & Strauss, 1967). התמות שהופקו התייחסו למטרות של הפורום, לשלבי התפתחותו, לדרכי העבודה בפורום ולתוצריו. נוסף על כך בדקנו כיצד המאפיינים של קהילות מקצועיות באים לידי ביטוי בדברי המרואיינים על הפורומים. תיאור התפתחות הפורום נבנה מניתוח של סיפורי המרואיינים והמסמכים, תוך שימוש בידע של הכותבות כמנהלות (לשעבר ובהווה) של פורומים במכון מופ"ת. התיאורים הוצגו לחלק מהמרואיינים על מנת לוודא שהם עולים בקנה אחד עם התובנות שלהם ביחס לפורום. לצורך שמירה על אמינות נערך דיון משותף בין החוקרות סביב שאלות מרכזיות שעלו לאורך שלבי הניתוח.

### ממצאים

במאמר יתואר כל אחד מהפורומים בכמה היבטים: מאפיינים, מהלך הפעילות ותהליכים של "למידה מרחיבה" שהתרחשו בהם. לאחר מכן תיערך השוואה בין המאפיינים של קהילות מקצועיות שבאו לידי ביטוי בכל פורום.

פורום מנהלי מרכזי תמיכה לסטודנטים להוראה עם ליקויי למידה  
**רקע:** הגידול המתמשך במספר הסטודנטים עם ליקויי למידה והצורך של אוכלוסייה זו בתמיכה אקדמית הביאו להקמתו של צוות חשיבה משותף למכון מופ"ת ולעמותת לשם.<sup>2</sup> החזון המשותף: שוויון הזדמנויות אקדמי לסטודנטים עם ליקויי למידה. המטרות האופרטיביות היו למסד את מרכזי התמיכה, לקדם את ההתמקצעות של העובדים וללמוד זה מזה. **המפגשים:** הצוות הוקם בשנת 2004, ולאחר שמונה שנים הפך לפורום שפועל עד היום. מרכזת הפורום נבחרה על ידי מכון מופ"ת על סמך פעילותה בתחום העזרה לסטודנטים עם לקויות למידה. הפורום נפגש 9-10 פעמים בשנה, ובכל מפגש משתתפים כ-30 חברים. נוסף על המפגשים הפורמליים חברו נפגשים בקבוצות קטנות ומקיימים גם מפגשים וירטואליים.

**זהות המשתתפים:** בפורום משתתפים 20 מנהלים של מרכזי תמיכה ממוסדות אקדמיים בארץ. נוסף עליהם השתתפו בו לאורך השנים מעט סטודנטים ממרכזי התמיכה, בוגרים, וכן מרצים, פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, מרפאים בעיסוק ויועצים חינוכיים מארגונים שונים: עמותת לשם, משרד החינוך, משרד הבריאות, מכללות ואוניברסיטאות.

2 עמותת לשם עסקה לאורך השנים בקידום ההשכלה הגבוהה של סטודנטים עם ליקויי למידה. מטרתה הייתה לסייע לסטודנטים להתקבל ללימודים אקדמיים ולסייעם עם אפשרות ללימודי המשך. העמותה אינה פעילה כיום.



**עזרה הדדית ותמיכה:** חברי הפורום משתפים זה את זה בקשיים מקצועיים, ארגוניים ואישיים, ונעזרים בו כדי להתמודד עם בדידות, לחצים ושחיקה, אומרת המרכזת של הפורום: יש מנהלות רבות של מרכזים שהן עובדות לבד ומרגישות חריגות בתוך הארגון שבו הן עובדות... הקשר שלהן עם המוסד האוניברסיטאי לא היה משביע רצון. בשנים הראשונות מרכזי התמיכה היו שנויים מאוד במחלוקת בשל הספקנות ביחס למידת התאמתם של סטודנטים עם ליקויי למידה ללימודים באקדמיה. פעמים רבות הן קיבלו מסרים שמביעים את חוסר שביעות הרצון של ראשי המכללה או האוניברסיטה מהעובדה שהמרכזים לתמיכה בסטודנטים עם ליקויי למידה והפרעות קשב מתפתחים וגדלים, מחשש ששמה של האוניברסיטה יקושר לעבודה עם ליקויי למידה. התעורר חשש שנהירה המונית שלהם ללימודים גבוהים במוסד אוניברסיטאי מסוים עלולה להרתיע סטודנטים ללא ליקויי למידה מהרשמה ללמידה בו.

**החברות בקהילה כחלק מהזהות המקצועית:** במשך השנים הפך הפורום לחלק חשוב וטבעי בעבודה היום-יומית של כל אחת מהמנהלות ואנשי המקצוע המשתתפים בו. מנהלת לשעבר של אגף ליקויי למידה והפרעת קשב במשרד החינוך, שליוותה את הפורום מתחילתו, אמרה: "החברות בפורום הפכה אותי... שגרירה לקידום הנושא במשרד החינוך, בכנסת ובכל פורום בו השתתפתי".

**התמקדות בלמידה ובשיפור העשייה המקצועית:** עיקר הפעילות בפורום הוא דיון בעבודת המרכזים, לדוגמה מהם התחומים שבהם סטודנטים לתואר שני עדיין זקוקים לסיוע, וכיצד נכון לתמוך בהם. חברי הפורום קוראים וכותבים מאמרים, משתתפים בכנסים ומכינים סדנאות וקורסים רלוונטיים, למשל, סדנאות למרצים העוסקות בדרכי ההוראה המתאימות לעבודה עם סטודנטים עם ליקויי למידה. חברי הפורום יזמו שני כנסים ויום עיון שנקראו "דלתות נפתחות". את רוב ההרצאות בימים האלה נשאו אנשים עם ליקויי למידה. חברי הפורום כותבים ניירות עמדה ומשתתפים בפורומים שונים בכנסת, שם הם שותפים לניסוח חוקים ותקנות רלוונטיים. הם פועלים בשיתוף פעולה עם משרד החינוך, עם המוסד לביטוח לאומי, עם משרדי הכלכלה והבריאות ועוד, ומיעצים למקבלי החלטות בתחום ליקויי הלמידה.

**למידה מרחיבה:** להלן נציג שלוש דוגמאות של למידה מרחיבה שהתרחשו בפורום: גיבוש "תורת הפעולה" של מרכזי התמיכה, פיתוח הקוד האתי והפיכת המרכזים לרב-נכתיים. גיבוש תורת הפעולה והקוד האתי הם חלק מ**מרפרטואר הכלים והתוצרים** הייחודי של הפורום.

**גיבוש תורת הפעולה:** בתחילת הדרך התמודדו מרכזי התמיכה עם עמדות ספקניות ואף שליליות של המוסדות האקדמיים ביחס למידת הכשירות של סטודנטים עם ליקויי למידה לאקדמיה בכלל ולהוראה בפרט (שמר, רוזנפלד, דהן ודניאל-הלוינג, 2016). עמדות אלה עוררו סתירה פנימית בין הרצון להנגיש את הלימודים לסטודנטים עם ליקויי למידה לבין הרצון להשיג מצוינות אקדמית ומצוינות בהוראה, כפי שהמוסדות האקדמיים תפסו את המושגים הללו. סתירה זו גרמה לכך שהנכונות של המוסדות האקדמיים לתמוך בסטודנטים עם ליקויי למידה

הייתה מוגבלת. כדי לשנות את העמדות השליליות ביחס לסטודנטים אלה, הוחלט לחקור מקרים שבהם סטודנטים הגיעו להצלחה אקדמית ומקצועית בעזרתם של מרכזי התמיכה. הפורום הקים צוות שחקר סיפורי הצלחה של שנים-עשר מרכזי תמיכה, שעד אז לא תועדו בכתב (שם). במהלך הדיונים התברר כי לעובדים במרכזי התמיכה יש ידע רב, סמוי, שהפך באמצעות השיח על אודותיו לידע גלוי. זוהו דרכי עבודה משותפות שהביאו להצלחה, ואשר נוסו לאורך השנים בצורה אינטואיטיבית, לא שיטתית. דרכים אלה הפכו לעקרונות עבודה מפורשים, שעד אז לא היו מוכרים ככאלה. דוגמאות לעקרונות אלו הן: (1) הכרה בכך שכדי לסייע לסטודנטים עם לקויות למידה, על העובדים במרכזי התמיכה להיות זמינים לסטודנטים גם מחוץ לשעות העבודה המקובלות ומחוץ למשרד. הזמינות מחזקת את הביטחון של הסטודנטים שאנשי מרכז התמיכה מאמינים שביכולתם להצליח ומייחסים להצלחתם חשיבות רבה. היא מחזקת את הביטחון העצמי של הסטודנטים ואת האמון בצוות התומך ומגבירה את האפקטיביות של התמיכה, שניתנת בזמן ובמקום שבהם היא נחוצה. (2) התייחסות אל הסטודנטים כאל שותפים פעילים בהתמודדות עם ליקויי הלמידה: צוות התמיכה לומד מן הסטודנטים באילו דרכים קל להם יותר ללמוד ומהם קשייהם. הסטודנטים מתנסים באופן פעיל באסטרטגיות למידה שונות ומדווחים אילו מהן מתאימות להם. נוסף על כך, סטודנטים עם לקויות למידה חונכים סטודנטים עמיתים עם לקויות למידה שלומדים במחזורים צעירים משלהם. (3) פנייה יזומה אל גורמים במוסד האקדמי ומחוץ לו כדי להגביר את המודעות שלהם לליקויי למידה ולחשוב על דרכים שיאפשרו לאנשים עם ליקויי למידה לבטא את היכולות ואת החוזקות שלהם (שמר ואחרים, 2016). גיבוש "תורת העבודה" של מרכזי התמיכה הוא תהליך מתמשך, שבא לידי ביטוי בפרקטיקה ובפרסומים אקדמיים נוספים (למשל, רוסק, דניאל-הלוינג ודהן, 2017).

**הקוד האתי:** העבודה במרכזי התמיכה מחייבת שיתוף פעולה עם גורמים שונים במוסדות האקדמיים ומחוץ להם. גורמים אלה נוהגים לפנות אל המרכזים ולבקש מהם מידע. חלק מן הבקשות עומד בסתירה למחויבות של המרכזים לשמור על הסודיות של המידע ועל האמון של הסטודנטים. שאלות אתיות נוספות נגעו לגבולות התפקיד של עובדי המרכזים, לזכויותיהם וחובותיהם. היה צורך בקוד אתי קצר ובהיר, שיבהיר את כללי ההתנהגות הראויים ויאפשר להנהיג נוהלי עבודה דומים במוסדות אקדמיים שונים. למשימה נרתם צוות מצומצם מתוך הפורום, והוא נעזר בשופטת בדימוס דליה דורנר. פיתוח הקוד כלל עיון בקודים אתיים של מוסדות בחו"ל, דיון בהתאמתם לדרכי העבודה בארץ, הצעה של עקרונות ובהינתן תוך התייחסות לשיקולים פילוסופיים, מקצועיים ופרקטיים. המסגרת הרחבה של הפורום דנה בקוד באופן ביקורתי והעלתה הצעות לשיפור. לאחר מכן הוצג הקוד לדקני סטודנטים ולבעלי תפקידים בכירים אחרים במוסדות האקדמיים. קבלת הקוד ופיתוח נוהלי עבודה מתאימים מהווים ידע ארגוני חדש.

**מרכזים רב-נכותיים:** ההנגשה של לימודים אקדמיים לסטודנטים עם לקויות למידה בלבד אינה עולה בקנה אחד עם שוויון הזדמנויות לכול. לפני שנים ספורות החלו לדון בהפיכת מרכזי התמיכה למרכזים רב-נכותיים. הדעות היו חלוקות. היו משתתפים שטענו שהמרכזים התמחו

בליקויי למידה והפרעות קשב, וחששו שההתרחבות תפגע ברמתם המקצועית של העובדים. משתתפים אחרים טענו שאין גורם אחר שייתן מענה לאוכלוסיות הנוספות, וכי אך טבעי שמרכזי התמיכה יכילו את כל סוגי הלקויות. הם ראו במעבר דרך לחיזוק מעמדם של מרכזי התמיכה. אנשי מקצוע המטפלים באוכלוסיות אלה הוזמנו לפורום להציג את עבודתם. הביטוח הלאומי קיים הכשרות מקצועיות ל"מורשי נגישות", ונתן מענקי בנייה, הרחבה והצטיידות למרכזים שיסכימו להפוך לרב-נכותיים. אחת המשתתפות, שהייתה נציגה של משרד הבריאות, אמרה: נדמה לי שהצטרפותה של מנהלת פרויקט תמיכה בסטודנטים מתחום בריאות הנפש תרמה לפורום ואולי קצת להפחתת החרדה בקשר לאוכלוסייה זו... נדמה לי שפעמים רבות מנהלי יחידות התמיכה של ליקויי למידה בעל כורחם מתמודדים גם עם אוכלוסיות מתחום בריאות הנפש, ומפגש זה עזר להם...

רוב מרכזי התמיכה אכן הפכו לרב-נכותיים, וכיום מתקיימים דיונים בשאלה אילו אוכלוסיות נוספות יכולות להתקבל אליהם. גיבוש של דרכי תמיכה באוכלוסיות בהדרה הוא תחילתו של תהליך של למידה מרחיבה, שמתבסס על ההישג הקודם של הפורום: גיבוש תורת התמיכה בסטודנטים עם לקויות למידה.

**קשיים:** ההתרחבות של מרכזי התמיכה טומנת בחובה סיכון והוא שחלק מהנושאים הנדונים בפורום לא יהיו רלוונטיים לכל המשתתפים. חלק מהמרוואינים התלוננו על כך: "יש להגיד שמשרד החינוך עוסק בתלמידים ילדים, והפורום עוסק בסטודנטים בוגרים. לא תמיד הנושאים רלוונטיים לשתי המסגרות הללו. יש צורך להדק את החשיבה והחיבור כבר בשלב התכנון כדי למצוא את נקודות ההשקה שקיימות". ההתרחבות למרכזים רב-נכותיים צפויה להחמיר את הבעיה: "יש הרבה מאוד נושאים בכל מפגש. יותר מדי ידע ופחות שיתוף: תפסת מרובה לא תפסת". גם גודל הקהילה עלול לעורר קושי: כאשר מספר המשתתפים גדול מדי, יש נטייה לדווח ולמסור מידע, והיכולת לקיים דיונים שבהם כולם נשמעים נפגעת. אחת הדרכים שבאמצעותן הפורום התמודד עם הבעיה היא הקמה של צוותי חשיבה מצומצמים. הצוותים קיימו דיונים בנושאים ספציפיים ושבנו לפורום כדי לדווח על עבודתם. דרך נוספת הייתה להקדיש זמן נוסף לעבודה בקבוצות. קושי נוסף התעורר בשל **גבולות דינמיים:** חלק מהמרוואינים הוותיקים בפורום חשו שהצטרפות של אנשים חדשים גורמת לחזרה על נושאים שנדונו בעבר ולהיעדר חידוש. היו שהביעו עייפות ותסכול: "יש תחלופה מאוד גבוהה בתחום וקשה לי עם זה. אנשים חדשים מגיעים ושואלים שאלות, וכבר אין לי כל כך סבלנות לזה. אנחנו גרעין מצומצם של אנשים שכבר הרבה זמן בתחום, וזה נחמד שמצטרפים חדשים, אבל זה גם קצת מעייף".

פורום השותפות בין מכללות לבתי ספר (רשת ה-PDS)

מודל השותפות בין מכללות לבתי ספר (Professional Development Schools) בהכשרת מורים רואה בשותפות בקרב בעלי העניין בהכשרה דרך ללמידה מקצועית של כל השותפים: סטודנטים, מדריכים פדגוגיים ומורים, וכן בעלי תפקידים נוספים המעורבים בתהליך. במהלך

הפעלת מודל זה הסטודנטים נחשפים להתנסות מעשית רחבה. הם מצטרפים לצוות החינוכי ונוטלים חלק בכל הפעילויות שהוא מבצע: טיולים, מפגשים עם הורים וכדומה. במודל השותפות מתקיימים מפגשי למידה סדירים בין הסטודנט, המורה המכשיר והמדריך הפדגוגי, ובהם ההבדלים בידע של המשתתפים הם מקור ללמידה הדדית. המכללה משתתפת בהכשרה התוך-תפקידית של צוות בית הספר ובוחנת את תוכניות ההוראה שלה לאור המציאות הבית-ספרית. בשנת 2003 הקים פרופ' משה זילברשטיין ז"ל "צוות חשיבה" על שותפות בין מכללות להכשרת מורים לבין בתי ספר. בהמשך הוא הפך לפורום של בעלי תפקידים. החזון המשותף: להפוך את מודל השותפות לדגם המוביל בהכשרת המורים. זהות המשתתפים: הצוות הורכב מנציגים של תשע מכללות שקיימו הכשרה להוראה במודל השותפות. נוסף עליהם השתתפו בצוות נציגים של בתי הספר שהיו מעורבים בשותפויות: מנהלים, מורים וסטודנטים ומשתתפים נוספים שהביעו עניין. לצידו של פרופ' זילברשטיין עמדה נציגה של משרד החינוך שעובדת גם במכללה. בין הפורום לבין הגף להכשרת מורים התקיים, אם כן, קשר רצוף בלתי אמצעי ודו-כיווני. לאחר מותו של פרופ' זילברשטיין הצטרפה להובלת הפורום דמות מן האקדמיה, ביוזמתה של נציגת משרד החינוך. לאורך רוב שנות קיומו עמדו בראשו של הפורום שני מרכזים. תדירות המפגשים: הפורום נפגש שש פעמים בשנה.

**שיח מתמשך על משמעות העיסוק:** המכללות שהיו בתהליכי התנסות ראשוניים במודל שיתפו את חברי הקבוצה בתהיות שעניינן היכולת ליישם בפועל תהליכים של הכשרה שיתופית, בעיות, לבטים והרהורים. השיתוף חייב שיח רפלקטיבי וביקורתי: חשיפה אמיתית של תהליכי העבודה ומידה עמוקה של פתיחות לביקורת.

**עזרה הדדית:** במהלך הדיונים נוצרו קהילות מצומצמות שהיו מעין תת-קבוצות של חברי הפורום. קהילות אלו התפתחו בצורה טבעית מתוך דיוני הפורום, בסיטואציות שבהן לאחד מחברי הקבוצה היה ידע בפתרון סוגיות שהועלו בפורום הרחב; הדיון בין ה"שואל" לבין ה"יודע" המשיך לעיתים בהפסקה או לאחר המפגש והתרחב אל מחוץ למסגרת הפורום, למשל: "תהליכים בהקמת הקהילה הלומדת". הידע שהצטבר בתוך תת-הקבוצות היה נגיש לכלל חברי הפורום והובא לדיון במסגרת הפורום הרחב יותר.

מקורות נוספים ללמידה היו ספרות מקצועית וביקורים בבתי ספר ובמכללות שפועלים בדגמי שותפויות. לקראת הביקורים נרתמו אנשי המכללה המארחת - גם אלה שלא היו שותפים בפועל לעשייה - להכנת ביקור הלמידה. הביקורים סייעו אם כן להרחבת הידע במכללה עצמה על אודות העשייה המתרחשת בה בדגם השותפות. המטרה של הביקורים הייתה עיון מעמיק וביקורתי בנעשה אצל הזולת, אך הם נערכו באווירה חברית, תומכת ומעודדת. במהלך מפגשי הפורום לא היה חשש להעלות קשיים ולחשוף בעיות, ונשמרה אווירה של פתיחות ואמון בין החברים.

**התמקדות בלמידה ובשיפור העשייה המקצועית:** כל מכללה עברה תהליך משלה שהביא למודל ייחודי של שיתוף. דגמים אלה נדונו לעומק בפורום והוצגו בספר (זילברשטיין, בן-פרץ

וגרינפלד, 2006). בשנת 2013<sup>3</sup> התפרסם גיליון מיוחד של כתב העת דפים (56) שהוקדש למודל השותפות (משכית ומברך, 2013). תהליך הכתיבה היה זרז להמשגת העשייה, לגיבוש תיאורטי, לעריכת מחקרים והצגתם. בשנה זו גם נכתב נייר עמדה על הכשרה להוראה, והוא הוגש למשרד החינוך. תרומה מקצועית נוספת של הפורום הייתה פיתוח של שתי תוכניות הכשרה: למורים חונכים ולמדריכים פדגוגיים. כל אלה יצרו רפרטואר של כלים ותוצרים.

**למידה מרחיבה:** תהליכי הפיתוח של המודלים המכללתיים הם למידה מרחיבה, משום שמדובר בשינויים ארגוניים שמתרחשים בעקבות ניתוח ביקורתי של המצב הקיים ובחינת חלופות. לדוגמה, במהלך הדיונים בפורום התברר כי ניסיונות שונים ליצור שותפות בין מכללה לבית ספר צלחו רק בחלקם. חברי הפורום קראו ולמדו על דגמי שותפות בעולם, דנו בדגמים המכללתיים, ובעקבות הדין השתנו התובנות לגבי הקריטריונים לבחירת בית ספר שותף, ועלה הצורך בהכנת חוזה כתוב בין בית הספר למכללה. החוזה כולל, בין היתר, הקצאת שעות מיוחדות לשיבות משותפות של המורים והסטודנטים, השתלמות של המורים המכשירים ופגישות תכנון משותפות. תהליך הפיתוח של המודלים המכללתיים היה רצוף באתגרים: הפעלת מודל השותפות במסלול העל-יסודי נתקלה בקושי, משום שבמסלול הזה הסטודנטים מתחלקים לקבוצות קטנות על פי מסלולי ההתמחות הדיסציפלינריים. כל קבוצה מתפזרת במספר רב יחסית של בתי ספר, ולמדריכים הפדגוגיים קשה ליצור קשרים עמוקים עם בתי הספר והמורים החונכים. התוכנית "אופק חדש" הביאה לנסיגה של בתי ספר מהשותפות, משום שהמורות החונכות היו עסוקות בעבודה פרטנית עם תלמידים ולא מצאו זמן לעבודה עם הסטודנטים. חובת ההשתלמות לא הותירה זמן למפגשי הלמידה של מערך השותפות.

הידע שנצבר במודל השותפות במכללות הביא לשינוי רחב היקף במדיניות. משרד החינוך החל להפעיל את התוכנית "אקדמיה-כיתה" בשנת תשע"ה כ"פרויקט דגל" ניסיוני. במסגרת התוכנית סטודנטים להוראה הן מהמכללות והן מהאוניברסיטאות שוהים בבתי הספר במשך יומיים לפחות, מתנסים בהוראה לצידם של מורים מאמנים ומשתתפים בשאר הפעילויות הבית-ספריות.<sup>4</sup> מסמך המדיניות של צוות החשיבה "אקדמיה-כיתה" (2014) מכיר בתרומתו של מודל השותפות לתוכנית: "התוכנית מתבססת על מחקר ועל ניסיונות חינוכיים הנוגעים לתהליכי עמיתות או PDS (Professional Development Schools) בארץ ובעולם בעשור האחרון" (עמ' 4). הניסיון הפרקטי והידע התיאורטי שנצברו במהלך העבודה במודל השותפות הביאו ללמידה קולקטיבית ולגיבוש של מודל הכשרה חדש.

3 העבודה על הגיליון המיוחד של דפים החלה בשנת 2010, והוא התפרסם בשנת 2013.  
4 קיימים גם הבדלים בין מודל PDS לבין "אקדמיה-כיתה": בתוכנית "אקדמיה-כיתה" אין התייחסות לרצף ההכשרה המעשית של הסטודנטים החל בשנה א', והיא אינה מחייבת את כל המכללה אלא סטודנטים מתנדבים בלבד. תוכנית זו משמשת אמצעי ללמידה מקצועית מתמשכת של הצוות הבית-ספרי כולו, ואולי אף דרך להפחתת היחס המספרי בין מורים לתלמידים בכיתה, ואינה מצטמצמת בהכשרה להוראה.

**קשיים:** הפורום נאלץ להתמודד עם אתגרים שאיימו על קיומו לאורך כל שנות פעילותו. **גבולות דינמיים:** במהלך השנים הייתה תחלופה גבוהה של משתתפים. היא עוררה אי נוחות בעיקר בקרב המשתתפים הקבועים, הקשתה על ניהול הפורום ועל תכנון הפעילות בו. מאחר שהיה ברור שלא ניתן לקיים פורום שהתכנים בו חוזרים שוב ושוב, הוחלט על חונכות: חברי פורום בעלי בקיאות וידע חנכו משתתפים חדשים, שהיו חסרי ניסיון בהפעלת מערכות הכשרה בדגמי PDS. החונכות סייעה לכל משתתף למצוא בפורום מענה לצורכי המכללה ומקום להתפתחות מקצועית אישית. פתרון זה שמר על גרעין החברים הוותיקים בפורום מבלי לפגוע בתחושת השייכות של המשתתפים החדשים. בתחילת דרכו כלל הפורום גם מנהלי בתי ספר, מורים-חונכים ובעלי תפקידים נוספים. משנת 2010 נשארו בו רק נציגי מכללות. ראשת הפורום הצרה על כך:

הייתה שנה... אולי שנים רבים, שהשתתפו מנהלי בתי הספר בפורום... וזה היה מצוין... כי מנהל... נותן את הפרספקטיבה של בית הספר... טוב זה התמוסס באיזשהו אופן... אני חושבת בראייה יותר רחבה שבפורומים יהיו גם אנשי נקרא להם "השדה", מנהלים, מורים... תלוי במוקד של הפורום, וגם אנשי המכללות... יכול להיות שיש גם מקום להזמין מישהו מאגודת הסטודנטים... זאת אומרת מנהלים מצד אחד, המרצים במכללות מצד שני ומישהו מהסטודנטים... שהחבורה תהיה קצת יותר שלמה, אבל מנהלי בתי הספר נראים לי MUST, ממשי... ולמדנו מהם המון גם בפרקטיקה... מה אפשר לעשות, מה אי אפשר לעשות, זה שידוך מצוין.

האם ההתמקדות של הפורום בגיבוש המודלים התיאורטיים ובכתיבה אקדמית או יחסי הכוח בקהילה הביאו לכך שהפרספקטיבות והצרכים של מנהלי בתי הספר נדחקו לשוליים, עד שבסופו של דבר הם פרשו מהקהילה? אפשרות אחרת היא שעם ההתייצבות של מודל השותפות מנהלי בתי הספר לא חשו עוד צורך בהשתתפות בפורום.

**גודל הקהילה:** אתגר נוסף היה לגייס מכללות שלא התנסו במודל השותפות, מכללות שהיו בתחילת הדרך, ומכללות שניסו את מודל השיתוף ונסוגו, להשתתף במפגשי הפורום. בתחום זה הצלחתו של הפורום הייתה חלקית. **שינוי ההקשר של פעילות הפורום.** אימוצו של מודל השותפות על ידי קובעי המדיניות הוציא את הובלת התהליך מידי הפורום. חלק מן השותפים הבולטים והפעילים ביותר בפורום PDS עברו ל"אקדמיה-כיתה". בשנה"ל תשע"ז הופסקה פעילותו כפורום שמוקדש להכשרה בדגם ה-PDS.

פורום התמחות וכניסה להוראה<sup>5</sup>

**רקע:** ראשיתו של פורום התמחות וכניסה להוראה הייתה בוועדת היגוי של פרויקט בשם "ליווי בקליטה" שהחל לפעול כפרויקט ניסיוני של האגף להכשרה והשתלמות של עובדי הוראה

5 אנו מבקשות להודות לד"ר שרה זילברשטרם, מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך, ולמפקח, ד"ר יהודה שוורץ, על עזרתם בכתיבת המידע הנוגע לפורום התמחות וכניסה להוראה. טעויות, אם ישנן כאלה, הן שלנו.

במשרד החינוך. הפרויקט קם בעקבות התנסות מוצלחת בכמה מכללות (מור, 1992). הליווי כלל מינוי של מורה חונך מצוות בית הספר וסדנת התמחות במוסד המכשיר. את הליווי הציע האגף למוסדות להכשרת מורים, וכמה מכללות ואוניברסיטאות נענו להצעה. מורים חדשים שלמדו במוסדות הללו ורצו בכך יכלו להצטרף לליווי. בצוות ההיגוי של הפרויקט השתתפו נציגים של המוסדות המכשירים מורים, המדען הראשי, מפקחים ומנהל האגף (שם). הצלחתו של פרויקט הליווי בקליטה הובילה להחלטה לקיים שנת התמחות (אלדר, 1996). בתי הספר והגנים נדרשו למנות חונך/ת מצוות המוסד החינוכי, והמוסדות המכשירים נדרשו להפעיל סדנת התמחות. במהלך השנים הוחלט להרחיב את הליווי של מורים חדשים לשלוש שנים.<sup>6</sup> בעידודה של מנהלת האגף קמו במוסדות האקדמיים יחידות שמטפלות בכניסה להוראה. הן ממונות על הטיפול בעובדי ההוראה החדשים ועל הכשרתם של המורים שחונכים אותם בשנת ההתמחות ומלווים אותם בשנתיים הבאות.

פורום ההתמחות והכניסה להוראה (או כפי שנקרא בהתחלה: פורום סטאז') קם בשנת 1990, במקביל להחלת חובת ההתמחות בהוראה על הבוגרים. החזון המשותף: קליטה מיטבית וצמצום הנשירה של מורים חדשים. זהות המשתתפים: הפורום כולל את ראשי יחידות הכניסה להוראה ואת מרכזי התחומים שפועלים בתוכן: מרכזי התמחות, מרכזי מורים וגננות חדשים (שמופקדים על השנה השנייה והשלישית) ומרכזי קורסים למורים חונכים ומלווים מכל המכללות לחינוך והאוניברסיטאות. ראשת אגף ההתמחות בהוראה במשרד החינוך קיבלה על עצמה גם את ניהול הפורום בשותפות עם מרכז מהמכללות. גודל הקהילה והמפגשים: בכל מפגש של פורום ההתמחות והכניסה להוראה משתתפים כ-60-70 אנשים באופן קבוע. הפורום נפגש 9-10 פעמים במהלך שנת הלימודים. הפורום להכשרת חונכים ומלווים פועל בתוך פורום התמחות וכניסה להוראה ומקיים גם מפגשים ייחודיים. מאפיינים ארגוניים: ההשתתפות בפורום היא חלק בלתי נפרד מתפקידם של ראשי היחידות ורכזי התחומים. אף שההשתתפות היא חובה, רבים מהמשתתפים אימצו את החזון. אחת המשתתפות אמרה: "מרגש מאוד לפגוש כל כך הרבה חברים חדורי מוטיבציה לקליטה מיטבית".

התמקדות בלמידה ובשיפור העשייה המקצועית: הפורום עוסק בלמידה הדדית. בכל שנה נבחרים מספר מוסדות שמציגים בפני שאר חברי הפורום את המודלים הייחודיים שפיתחו כדי לתמוך במתמחים ובמורים החדשים, את דרכי עבודתם וכן מסמכים ומחקרי הערכה שביצעו, סילבוסים וכיוצא בזה. מרכזת הפורום מספרת:

6 שנת ההתמחות (שנת הסטאז') היא השנה הראשונה לעבודתם של מורים וגננות חדשים, שבה הם צריכים לעבוד בהיקף של שליש משרה לפחות, להשתתף בסדנת התמחות שמתקיימת במוסד המכשיר ולקבל ליווי של מורה חונך. באמצע השנה ובסופה המתמחים עוברים תהליך הערכה. אלה שעומדים בו בהצלחה מקבלים רישיון לעסוק בהוראה. בשנה השנייה המורים והגננות החדשים ממשיכים להשתתף בסדנה ולקבל ליווי - אך בהיקף מצומצם יותר. בסוף השנה השנייה מתקיים תהליך הערכה נוסף שבסיומו מתאפשרת קבלת קביעות. בשנה השלישית מורים חדשים שמעוניינים בכך יכולים להמשיך ולקבל ליווי.

בפורום נקבעת מדיניות, אשר כל משתתף אחראי להפעלתה במוסד שלו. ההזדמנות להיות חלק מקובעי המדיניות יוצרת מחויבות להשתתפות. הקשר הישיר בין הרכזים המשתתפים לבין האגף, האחראי בין היתר גם על תקצוב ההפעלה, מגדיל את המחויבות לעשייה ומצמצם את הפער בין ההחלטות לבין מימושן בשטח. פרוטוקולים של הפורום הם בעצם "תורת ההתמחות" בישראל. מעקב אחרי הפרוטוקולים של הפורום מאפשר לעמוד על מדיניות ההתמחות ומיצובה בארץ. חברי הפורום אינם מתחרים אלו באלו, אלא מהווים קבוצה מלוכדת שמובילה את כל המהלך של העצמת מורים חדשים בישראל. האגף להתמחות וכניסה להוראה עורך מדי שנה סקר שבדק את מידת שביעות הרצון של המתמחים ועובדי ההוראה החדשים מהסדנאות המתקיימות במוסדות המכשירים ומהליווי והתמיכה במסגרות הקולטות. חברי הפורום דנים בממצאים, לומדים מתוכם על נקודות החוזק והחולשה, ובעקבות הדיונים מתקבלות החלטות על שינויים שיש לבצע בתוך היחידות שבאחריותם.

**עזרה הדדית ותמיכה:** הפורום מאופיין באווירה טובה של חברות מקצועית ושל הבניית מהלך רציני וחשוב בארץ - לטובת המתמחים והמורים החדשים. חברי הפורום, שמתמודדים איש איש במכללה או באוניברסיטה בסוגיות העולות סביב המתמחים והמורים החדשים, מרגישים שהפורום הוא בית בשבילם, מקום שבו הם יכולים להעלות את המצוקות שלהם ולקבל מענה. שתי משתתפות מספרות:

כרכזת במכללה אני בודדה, ופה אני פוגשת ברכזים האחרים ובנציגי הגף, אשר נותנים עצה, נותנים גיבוי לכל מיני מצבים, הבנה.

המפגשים של אנשי המקצוע בפורום נותנים תחושה של ביטחון... שגם אתה יודע מה הדרך שאתה צריך ללכת בה וגם יש לך גב של מנהלת האגף, שהיא מנהלת הפורום. פעמים רבות בעלי תפקידים במכללות מבצעים החלטות לבד. מובילים תחומים מבלי לקבל אישור. הם שקופים. לא תמיד יש להם עם מי להתייעץ וממי ללמוד. פה זה לא רק אישור. זה תמיכה ועידוד לדברים שאתה הוגה. נותנים לך במה להציג את הפעולות שעשית. פעמים רבות יחידות נוספות מאמצות את הרעיונות שלך. זה נותן הרגשה שאתה משמעותי ורצוי בתוך הצוות.

**למידה מרחיבה:** הפורום משמש במה להצגת תהליכים שנוסו בהצלחה באחד המוסדות, ועם הצגתם והדיון בהם - הם מיושמים במקומות נוספים. לדוגמה, בפורום הוצג תפקיד חדש שנוצר באחת המכללות - רכז של הטיפול בפרט. בעקבות כך מוסדות נוספים ראו לנכון ליישם מהלך זה. מכללה אחרת פיתחה מודל של סדנת סטאז' כ"חממה" בית-ספרית או יישובית. חממה היא סדנת סטאז' אשר מתוכננת ומונחת במשותף על ידי המוסד המכשיר והמוסד הקולט, ונערכת בשטחו של המוסד הקולט, למורים החדשים בבית הספר או ביישוב. לסדנה מצטרפים על פי העניין והצורך בעלי תפקידים נוספים מהמוסד הקולט, כגון: מנהל/ת, המורים החונכים, המחנכים או היועצת. המודל מאפשר טיפול מידי בבעיות שמתעוררות ומחזק את הקשר שבין



המוסד המכשיר לבין המוסד הקולט. המוסד המכשיר זוכה להבין טוב יותר את הצרכים ואת המציאות בשטח, ויכול להיענות טוב יותר לצורכי המוסד הקולט במהלך ההכשרה. תהליך הקליטה הופך מתהליך שמעורבים בו רק המתמחה, המורה החדש ומנחה הסדנה, לתהליך שיש לו שותפים רבים שמעורבים בו באופן פעיל ומקבלים על עצמם אחריות לתרום את חלקם להצלחתו. בעקבות החשיפה בפורום החלו לקום חממות כמהלך ארצי של האגף. המודל זכה בתמיכה כספית מן האיחוד האירופי.

סוגיית הסדנה המתקשבת נדונה מספר פעמים בפורום. על פי הנוהל, ההשתתפות בסדנה וקבלת ליווי מקצועי של מנחה מהאקדמיה צריכות להתקיים אחת לשבוע ולהיערך "פנים מול פנים", על מנת שתיווצר עבודה תהליכית מתמשכת ולשם מתן מענה מידי לצרכים ולקשיים. אולם היו שטענו שמפגשים שבועיים אינם אפשריים, מכיוון שעובדי ההוראה החדשים אינם מסוגלים להגיע כל שבוע למוסד המכשיר בשל העומס העצום המונח על כתפיהם בשנים הראשונות לעבודתם. בסופו של דבר הוסכם בפורום לאפשר לקיים מפגש אחת לשבוע או מפגש כפול באורכו, אחת לשבועיים. בנוסף לכך נבנו מודלים של דגמים היברידיים המשלבים מפגשים מקוונים עם מפגשים "פנים אל פנים". עוד הוחלט לקיים מחקר שישווה בין מידת היעילות של הדגמים השונים ויאפשר לקבל החלטה מושכלת ומחייבת.

**קשיים:** הקושי הבולט ביותר בעבודת הפורום הוא גודל הקהילה. ככל שמספר המשתתפים עולה, כך קשה יותר לתת מענה לצרכים הייחודיים של כל משתתף. לדברי המרכזת, יש צורך תמיד לחשוב איך להצדיק את ההגעה של האנשים לפורום, איך לגרום לעניין ולהתלהבות, לרלוונטיות ולחידוש. במיוחד כשיש משתתפים ותיקים ויש משתתפים חדשים, במקום ותיקים שהתחלפו. אני לא תמיד מספיקה לשמוע את כולם כי אנחנו המון אנשים.

גם בפורום הזה ניסו להתגבר על הבעיה באמצעות עבודה בקבוצות.

### השוואה בין הפורומים

טבלה 1 מציגה באופן השוואתי את המאפיינים של קהילות מקצועיות שבאו לידי ביטוי בכל פורום. כפי שאפשר לראות, הפורומים דומים זה לזה למרות השוני בנושאי העיסוק וב"מהלך החיים" של כל פורום. לכולם היה חזון משותף שהנחה את פעילותם. הדיונים בפורום עסקו בפרקטיקה המקצועית באופן ביקורתי. בכולם שררו יחסי אמון, שיתוף ועזרה הדדית. בזכותם חלו שינויים מהותיים בפרקטיקה ובהמשגות שלה, שינויים שהייתה להם השפעה מעבר לגבולותיו של הפורום. הפורומים התמודדו עם קשיים: מספר גדול של משתתפים ותחלופה ביניהם. דרך ההתמודדות עם הקשיים הייתה גם היא דומה: הקמת צוותים מצומצמים. אף שהשתתפות בפורום ההתמחות והכניסה להוראה היא חובה ומדובר בפורום גדול יחסית לשני האחרים, לא נמצאו הבדלים בשאר המשתתפים.

טבלה 1: מאפייני הפרומים

| התמחות וכניסה להוראה            | PDS                                    | מרכזי תמיכה                    |  |
|---------------------------------|--|--------------------------------|--|
| V                               | V                                      | V                              | חזון משותף                             |
| V                               | V                                      | V                              | התמקדות בלמידה ובשיפור העשייה המקצועית |
| שיח מתמשך על משמעות העיסוק      |  |                                |  |
| V                               | V                                      | V                              | שיח רפלקטיבי וביקורתי                  |
| V                               | V                                      | V                              | שיתוף                                  |
| זהות המשתתפים                   |  |                                |  |
| V                               | V                                      | V                              | אוטונומיה מקצועית                      |
| ?                               | ?                                      | ?                              | החברות בקהילה כחלק מהזהות המקצועית     |
| V                               | V                                      | V                              | מחויבות, מעורבות ואחריות               |
| V                               | V                                      | V                              | פתיחות ונכונות להשתנות                 |
| מאפיינים ארגוניים               |  |                                |  |
| הוקם על ידי ארגון (משרד החינוך) | נתמך על ידי ארגון (מופ"ת ומשרד החינוך) | נתמך על ידי ארגון (מופ"ת ולשם) | תמיכה                                  |
| חובה                            | וולונטרית                              | וולונטרית                      | הצטרפות                                |
| משך הפעילות בקהילה              |  |                                |  |
| 29                              | 16                                     | 15                             | אורך זמן: משך פעילות כולל בשנים        |
| 9-10 בשנה                       | 6 בשנה                                 | 9-10 בשנה                      | מפגשים סדירים ותדירים                  |
| V                               | V                                      | V                              | תקשורת רציפה                           |
| אופי היחסים החברתיים            |  |                                |  |
| V                               | V                                      | V                              | אמון                                   |

| התמחות<br>וכניסה<br>להוראה | PDS     | מרכזי<br>תמיכה |                                   |
|----------------------------|---------|----------------|-----------------------------------|
| V                          | V       | V              | כבוד הדדי, הקשבה                  |
| V                          | V       | V              | עזרה הדדית ותמיכה                 |
| <b>הקהילה כישות מובחנת</b> |         |                |                                   |
| V                          | V       | V              | גבולות ברורים (מיהם חברי הקהילה)  |
| ?                          | ?       | ?              | נורמות, ערכים ודרכי פעולה משותפים |
| V                          | V       | V              | רפרטואר של כלים ותוצרים           |
| 70-60                      | 30 בשיא | 30             | גודל הקהילה (מספר המשתתפים)       |

## דיון

במאמר זה תיארונו פעילות של שלושה פורומים שהביאה ללמידה ברמה האישית, הארגונית והציבורית. להלן נדון בשתי שאלות: באיזו מידה אפשר לראות בפורומים קהילות מקצועיות? והאם ישנם תנאים משותפים שתרמו ללמידה שהתרחשה בהם?

### הפורומים כקהילות מקצועיות

כפי שנציג להלן, לשלושת הפורומים מאפיינים המשותפים לקהילות מקצועיות. לכל אחד מהם היה חזון משותף שהנחה את עבודתו: שוויון הזדמנויות אקדמי לסטודנטים עם ליקויי למידה (חזון שהפך לשאפתני יותר - שוויון הזדמנויות אקדמי לסטודנטים מקבוצות מודרות); הכשרה מיטבית להוראה באמצעות שותפות בין בתי ספר לאקדמיה; וקליטה מיטבית של מורים חדשים (DuFour et al., 2008; Stoll et al., 2006; Wenger, 1998). הפעילות בפורומים התמקדה בשיפור העשייה המקצועית, כך שתתקרב להשגת החזון. השינויים בפרקטיקה חייבו תיאום בין החברים בפורום ועם בעלי עניין מחוץ לקהילה (Wenger-Trayner et al., 2015). לדוגמה, קיום פעילות הסברה על ליקויי למידה בפני בעלי תפקידים בכירים במוסדות האקדמיים, על מנת לשנות את האווירה ואת המדיניות כלפי סטודנטים עם צרכים מיוחדים. כל הפורומים תוארו כמקום שמתקיים בו שיח רפלקטיבי וביקורתי, שחייב חשיפה של דרכי העבודה ושל קשיים (בירנבוים, 2009; Andrews & Lewis, 2007). השיתוף בהתלבטויות ובקשיים הביא לשיתוף ברעיונות ובדרכי התמודדות, ודרך עבודה זו תרמה ללמידה. כך, למשל, בעקבות דיון בשאלוני המשוב של מורים חדשים נערכו שינויים במכללות. החשיפה והשיתוף התקיימו בזכותם של יחסי אמון, שהם תוצאה של עזרה הדדית ותמיכה (Stoll et al., 2006). כל הפורומים פעלו

לאורך זמן וקיימו מפגשים סדירים. ככולם התקיימו קשרי עבודה בין החברים גם מחוץ למסגרת המפגשים הפורמליים: עבודה בקבוצת משנה, התייעצויות, מפגשים לצורך כתיבה משותפת וכדומה, שהם היבטים של תקשורת רציפה (Wenger, 1998). מרבית המשתתפים בפורומים הם אנשי מקצוע בעלי תפקיד ניהולי ואוטונומיה מקצועית רבה. בפורום מרכזי התמיכה ובפורום השותפות בין מכללות לבתי ספר ההשתתפות היא וולונטרית, ואילו בפורום ההתמחות והכניסה להוראה ההשתתפות היא חובה.

מבחינת מספר המשתתפים, אף על פי שאין נורמה שקובעת מהו המספר המקסימלי של חברים בקהילה, נראה שמספר המשתתפים בפורום ההתמחות והכניסה להוראה הוא גבוה מעט יחסית לקהילה שנפגשת פנים אל פנים. האם המאפיינים האלה פוגעים באפשרות לראות בפורום ההתמחות והכניסה להוראה קהילה מקצועית? לדעתם של וונגר-טריינר ועמיתיו (Wenger-Trayner et al., 2015), התשובה על שאלה זו תלויה במידה שבה חברי הפורום מזדהים עם החזון של הקהילה ומעורבים בעבודתה. תיאור הפורום מעלה כמה דוגמאות למעורבות, כגון פיתוח מודל החממות והנכונות לבחון באופן מחקרי מודלים שונים של סדנת התמחות. גם התיאורים של השיח הרפלקטיבי והביקורתי בעקבות סקר שביעות הרצון של המתמחים מצביעים על כך. אין באפשרותנו לקבוע באיזו מידה החברות בפורומים היא חלק מן הזהות המקצועית של המשתתפים, אולם ההשתתפות בעבודה בפורומים (למשל חונכות של מצטרפים חדשים או הצטרפות לקבוצת משנה) והפקת הרפרטואר של התוצרים (ניירות עמדה, מאמרים, ספרים, ימי עיון ועוד) דורשים מחויבות, מעורבות ואחריות (Wenger, 1998). נראה אפוא שאוסף המאפיינים המשותפים לקהילות מקצועיות ולפורומים שתוארו במאמר מאפשר לראות בהם קהילות מקצועיות.

### תהליכים של למידה מרחיבה

בכל הפורומים התרחשו תהליכים של למידה מרחיבה ששינו את דרכי העבודה של המשתתפים ושל המוסדות שהם ייצגו (מכללות, אוניברסיטאות ומשרד החינוך). לתהליכים אלה יש כמה מאפיינים משותפים, שלדעתם של וונגר-טריינר ואחרים (Wenger-Trayner et al., 2015), מגבירים את הסיכויים לכך שקהילות מקצועיות יצליחו להשיג שינויים רדיקליים.<sup>7</sup>

**חזון משותף:** כאשר החברים בקהילה מקצועית מאמצים את החזון המשותף, הם משנים את הזהות המקצועית שלהם, כלומר את הדימוי שיש להם על עצמם ועל המטרות המקצועיות שהם מצביעים לעצמם. החזון המשותף "מצית את הדמיון" ופותח פתח לשאיפות חדשות, שהמשתתפים לא חשבו עליהן קודם לכן או לא תפסו אותן כניתנות להשגה. החזון המשותף מביא לחשיבה יצירתית ויזמית ומעודד את המשתתפים "לצאת מאזור הנוחות" של הפעילות המקצועית השגרתית ולערוך שינויים שאין ערבות לכך שיצליחו.

7 למידה מרחיבה היא מקרה פרטי של שינוי רדיקלי.

**השתתפות ומעורבות מתואמת של בעלי עניין רלוונטיים:** לדעתם של וונגר-טריינר ואחרים (Wenger-Trayner et al., 2015), הסיכוי להשיג שינויים נרחבים עולה כאשר בקהילות המקצועיות פועלים בעלי עניין שיכולים להביא לשינוי ארגוני, ולא רק לשינוי אישי, ועבודתם משותפת ומתואמת. הפורומים הם קהילות מקצועיות של ראשי יחידות אקדמיות, דהיינו מנהלים בדרג ביניים במכללות לחינוך, ושל בעלי תפקידים רלוונטיים מרכזיים במשרד החינוך. מעמד זה אפשר לכל אחד מחברי הפורומים להביא לשינוי בדרכי העבודה של יחידתו. שינויים אלה היו מתואמים בזכות העבודה המשותפת.

**קהילות מקצועיות בין-מוסדיות:** נקודות המפגש בין ארגונים ובעלי מקצוע שונים הן מקום להכרת פרספקטיבות נוספות, ללמידה ולתובנות חדשות. משום כך לקהילות בין-מוסדיות יש סיכוי גדול יותר לזום חידושים רדיקליים. גם אנגסטרם (Engeström, 1999; Engeström & Sannino, 2010) טוען שהסיכוי להשיג למידה מרחיבה הוא גבוה יותר בקהילות שחוצות גבולות ארגוניים ומקיימות שיתוף פעולה ברמות שונות. זאת משום שריבוי הפרספקטיבות מאפשר בחינה עמוקה יותר של החלופות שמוצעות למצב קיים ותיאום עם כל בעלי העניין שצריכים לשותף פעולה על מנת להוציא את השינויים אל הפועל.

**מיקוד בפרקטיקה ואמון:** כאשר מתמקדים באתגרים קונקרטיים ופרקטיים, שחשובים לכל המשתתפים, עולה הסיכוי שהמשתתפים יתייחסו לטעויות כאל הזדמנויות לרפלקציה ולמידה. אמון הוא חיוני על מנת שאנשים יסכימו לחשוף את העשייה שלהם לביקורת של הזולת.

**למידה מרחיבה היא תהליך שכרוך במתחים:** למשתתפים ולארגונים שהם מייצגים יש מטרות שונות ולא רק חזון משותף, ולעיתים הם נמצאים בתחרות אלה עם אלה. האתגר של בניית יחסי אמון, שהוא קשה כשלעצמו, עשוי להיות קשה אף יותר (McLaughlin & Talbert, 2006; Stoll et al., 2006; Williams et al., 2008). לכל משתתף וארגון יש דרך פעולה משלו. יש צורך בכנות ובפתיחות כדי להתבונן ב"מובן מאליו" בעיניים ביקורתיות ולזהות סתירות פנימיות וליקויים שמפריעים להשגת המטרות. הצעת חלופות מחייבת יצירתיות וגמישות. לאחר מכן יש צורך בהשקעה של זמן ומאמץ כדי להשיג שינויים בני קיימא בדרך ההתנהלות השגרתית. בה בעת, בעלי תפקידים, ארגונים והמציאות שהם פועלים בה נמצאים בהשתנות מתמדת, ועל הקהילה המקצועית להתאים את עצמה לשינויים הללו (Wenger-Trayner et al., 2015). כל הפורומים התמודדו עם תחלופה של אנשים. אף על פי שתחלופה מתרחשת בקהילות שמתקיימות לאורך שנים וצפויה ואף נחוצה לשם התחדשות ושמירה על קשר עם העולם שמחוץ לפורומים, היא הקשתה על החברים הוותיקים. פורום השותפות בין מכללות לבתי ספר נאלץ להתמודד עם שינויים מהותיים בהקשר שבו הוא פועל: תחילה התכנית "אופק חדש", ובימים אלה - הפרויקט "אקדמיה-כיתה". גודל הקהילה מהווה אתגר נוסף. אחת הדרכים להתמודד עם קהילות גדולות היא הקמה של קבוצות משנה שמתפקדות כקהילות בתוך קהילות (Ribeiro, 2011). בשלושת הפורומים נמצאו קבוצות עבודה מצומצמות.

**לסיכום,** שלושת הפורומים שתוארו הם קהילות מקצועיות בין-מוסדיות שהגיעו ללמידה מרחיבה בזכות חזון משותף ועבודה משותפת של בעלי עניין רלוונטיים. ההשפעה של הפורומים

על המדיניות בתחומם הושגה במידה רבה בזכות השתתפותם של קובעי המדיניות באותם תחומים ובעלי תפקיד בכירים דיים ממגוון מוסדות. היו חוקרים שצינו שיש צורך במפגשים ובדיאלוג פתוח בין קובעי מדיניות, אנשי אקדמיה ואנשי מעשה בחינוך, אך תהו כיצד ניתן לקיים אותם (Edwards, Sebba, & Rickinson, 2007; Ginsburg & Gorostiaga, 2003). הפורומים הם דוגמה למסגרת שעונה על צורך זה: מסגרת של מפגשים בין-מוסדיים סדירים ותדירים בין קובעי מדיניות, חוקרים ואנשי מעשה, אשר מאפשרת דיאלוג פתוח ולמידה הדדית ומשותפת.

**מגבלות המחקר** הן המספר המצומצם של הפורומים שנבדקו והאופי הפרשני של ניתוח מה שהתרחש בהם. בעתיד יהיה כדאי ללוות את דיוני הפורומים מקרוב כדי לעמוד על התפתחות קשרי הגומלין בפורום ותהליכי השינוי. למשל, האם לכל דיון ולכל נושא יש פוטנציאל ללמידה מרחיבה? האם הרעיונות לשינוי מגיעים מחברים חדשים או מחברים ותיקים בפורום? האם השינויים בפרקטיקה משותפים לכל חברי הקהילה או רק לחלקם? אילו גורמים תומכים בהמשך הפעילות של פורומים לאורך זמן? בעקבות הלמידה המרחיבה שהתרחשה בפורומים שתוארו (ובפורומים נוספים בעלי מבנה דומה), יזם משרד החינוך פורומים נוספים שמשותפים לקובעי מדיניות ולראשי תוכניות אקדמיות. הפורומים החדשים קמו בשנתיים האחרונות, ובעתיד יהיה כדאי ללוות במחקר גם אותם ולבחון אם הגיעו ללמידה מרחיבה.

## מקורות

- אלדר, א' (1996). כניסה להוראה (induction) - ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאז') בישראל. **בתנועה**, 3(4), 411-443.
- בירנבוים, מ' (2009). הערכה לשם למידה ומאפיינים של קהילה מקצועית בית ספרית ותרבות כיתה המעצימים אותה. בתוך י' קשתי (עורך), **הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך; אסופה לזכרו של פרופסור אריה לוי ז"ל** (עמ' 77-100). תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- בלגה, א', לנדלר-פרדו, ג' ומדין, ש' (2011). **קהילות מורים לומדות (PLC)**, סקירה מוזמנת כחומר **רקע לעבודת ועדת שפה ואוריניות**. נדלה מתוך: <http://education.academy.ac.il>
- בניה, י', יעקובזון, י' וצדיק, י' (2013). **קהילה מקצועית לומדת בבית הספר**. ירושלים: מכון אבני ראשה - המכון הישראלי להתנהגות בית ספרית.
- דרור, א' ודהן, א' (2013). שיח של מדריכים פדגוגיים בקהילות לומדים במערך הכשרה להוראה בדגם ה-PDS. **דפים**, 56, 194-210.
- וייס, צ', גביש, ט', רוזנפלד, י', אלנבוגן-פרנקוביץ', ש' וסייקס, י' (2007). **התכנית למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית**. המתודה השנייה: מסע בעקבות שאלת למידה - המתודה הפרוספקטיבית. ירושלים: מאירס ג'וינט-ברוקדייל. נדלה מתוך: [http://brookdaleheb.jdc.org.il/\\_Uploads/PublicationsFiles/489rr-success-pt2-heb.pdf](http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/PublicationsFiles/489rr-success-pt2-heb.pdf)
- זוובסקי, ר', לוי-פלדמן, א' ומיכאלי, נ' (2015). **קהילות למידה של מורי מורים במכללת סמינר הקיבוצים, דוח מחקר**. תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים ומכון מופ"ת.

- זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (2006). מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- מור, ד' (1992). "ליווי בקליטה" - הפרויקט והתפתחותו. דפים, 14, 63-75.
- משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בחינוך. דפים, 56 (גיליון בנושא מודל השותפות-עמיתות בחינוך), 15-34.
- צוות החשיבה אקדמיה-כיתה (דצמבר, 2014). אקדמיה - כיתה: שותפות לחיזוק ההוראה. משרד החינוך, מינהל עובדי הוראה. נדלה מתוך:  
<http://academia-kita.macam.ac.il/Documents/עיקרי-מסמך-מדיניות-אחרי-תיקונים/>
- רוסק, ס', דניאל-הלוינג, א' ודהן, א' (2017). התשמע קולי? סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם ליקויי למידה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שמר, א', רוזנפלד, י', דהן, א' ודניאל-הלוינג, א' (2016). מה בעצם עשינו? סיפורי הצלחה ממרכזי תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Andrews, D., & Lewis, M. (2007). Transforming practice from within: The power of the professional learning community. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergent, depth and dilemmas* (pp. 132-148). Maidenhead: Open University Press.
- Avidov-Ungar, O. (2017). Professional development communities: The perceptions of Israeli teacher-leaders and program coordinators. *Professional Development in Education*, 1-15. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2017.1388269>
- Bond, N. (2013). Developing a professional learning community among preservice teachers. *Current Issues in Education*, 16(2), 1-16.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Dickson, J., & Mitchell, C. (2014). Shifting the role: School-District superintendents' experience as they build a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration & Policy*, 158, 1-31.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Edwards, A., Sebba, J., & Rickinson, M. (2007). Working with users: Some implications for educational research. *British Educational Research Journal*, 33(5), 647-661.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (ch. 23, pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.

- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4<sup>th</sup> ed., pp. 301-316). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ginsburg, M. B., & Gorostiaga, J. M. (2003). Dialogue about educational research, policy, and practice: To what extent is it possible and who should be involved? In: M. B. Ginsburg & J. M. Gorostiaga (Eds.), *Limitations and possibilities of dialogue among researchers, policy makers, and practitioners* (Ch.1, pp. 1-36). New York: Routledge Falmer.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Ill: Aldine.
- Golan, M., & Reichenberg, R. (2015). Israel's Mofet institute: "Community of communities" for the creation and dissemination of knowledge of teacher education. In S. Pinnegar (Series Ed.), J. C. Craig, & L. Orland-Barak (Vol. Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (Vol. 22C, pp. 299-316). Bingley, UK: Emerald.
- Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651.
- Hadar, L., & Brody, D. (2012). The interaction between group processes and personal professional trajectories in a professional development community for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 145-161.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- MacIver, M. A., & Groginsky, S. (2011). Working statewide to boost graduation rates. *The Phi Delta Kappan*, 92(5), 16-20.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. The series on school reform*. New York: Teachers College Press.
- Ribeiro, R. D. (2011). *Recurrent communities of practice (RCoPs) and transient core members (TCMs): Temporal behaviour of co-located and on-line communities of practice*. Unpublished PhD dissertation. University of York, UK. Retrieved from: [http://etheses.whiterose.ac.uk/4382/1/Thesis\\_Richard\\_Ribeiro\\_UoY\\_CS.pdf](http://etheses.whiterose.ac.uk/4382/1/Thesis_Richard_Ribeiro_UoY_CS.pdf)
- Roberts, J. (2006). Limits to communities of practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 623-639.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633.



- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Thompson, M. (2005). Structural and epistemic parameters in communities of practice. *Organization Science*, 16(2), 151-164.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction*. Retrieved from: <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchison, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in landscapes of practice*. NY: Routledge.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York: Norton & Company.
- Willemse, T. M., Boei, F., & Pillen, M. (2016). Fostering teacher educators' professional development on practice-based research through communities of inquiry. *Vocations and Learning*, 9(1), 85-110.
- Williams, R., Brien, K., Sprague, C., & Sullivan, G. (2008). Professional learning communities: Developing a school-level readiness instrument. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 74, 1-17.



## **Abstracts**

---



## **Professional learning communities**

Ruth Zuzovsky

This article creates a conceptual framework for the term "professional learning community (PLC)" of teachers and teacher educators. It links the activities conducted in the PLC for the teacher's professional development and for epistemological issues related to the teacher's personal practical knowledge. The article presents different definitions of PLCs, specifies the varied aims they serve, and describes their organizational patterns and the type of activities that are typical to them. The article concludes with a description of professional learning communities of teacher educators, which is the focus of this special issue.

**Keywords:** professional development, professional learning communities, teacher educators

**E-mail:** [ruthz@tauex.tau.ac.il](mailto:ruthz@tauex.tau.ac.il)

## Learning communities of teacher educators in the mirror of sociocultural theory

Michal Zeller Mayer

This article discusses the theoretical concept of learning communities in the context of teacher education and the learning of teacher educators. It suggests that sociocultural theory, or activity theory (as it is often called today), is a most promising framework for the study and analysis of face-to-face or virtual, formal or informal learning communities: their activities, features, attributes, and development. It focuses mainly on Engeström's model of learning communities and Wenger's model of communities of practice to show how each of them provides a lens for analysis of the learning that takes place in communities of teacher educators whose self-studies have been published in professional journals.

**Keywords:** boundary objects, expansive learning, learning communities, sociocultural theory

**E-mail:** [michalz1334@gmail.com](mailto:michalz1334@gmail.com)

## **Teacher educators' professional learning in communities: The in-house model**

Linor Hadar, David Brody

In recent years researchers have shown increasing interest in the professional development of teacher educators. There are two models of structured programs for the professional development of teacher educators, which are becoming increasingly widespread: the cross-institutional model and the in-house model. This article is based on research that examined how the relationship between a learning community within a teacher education institution and the institutional context affected professional learning. Data were collected from seven successive in-house learning communities in a teacher education college. Data collection methods included semi-structured in-depth interviews, audio recordings of learning community meetings, reflective writing of teacher educators who participated in the learning communities, and documentation of classroom lessons using video recordings and artifacts. Data analysis was based on grounded theory.

Findings show that learning in the in-house context bolstered the teacher educators' self-confidence and reduced their hesitancy to implement innovative teaching practices. They also indicate that professional learning in the in-house community raised the teacher educators' level of satisfaction, strengthened their feelings of belonging to the college, and increased commitment to advancement and change in their teaching practice. The activities of the learning communities in the college generated enthusiasm and led to participation of additional faculty over time, thus enhancing the influence of these communities within the college. They also supported the growth of the college as a learning institution. The teacher educators developed a sense of collective responsibility towards student learning, and acknowledged that student learning improved as a result of cooperation between faculty and their unified and consistent message to the students. The in-house model allows teacher education institutions to ground the collective power of their faculty's common vision and knowledge to promote ongoing institutional improvement.

**Keywords:** in-house model, learning community, professional learning, teacher educators

**E-mail:** linor@a-hadar.co.il; Davidb55@gmail.com

## **Learning communities of teachers and teacher educators: A strategy for promoting the academic abilities of individuals and teacher education institutions**

Ruth Zuzovsky, Irit Levy Feldman, Nir Michaeli

This paper deals with the role of professional learning communities (PLCs) of teacher educators in building the academic and research abilities of the individuals participating in them and of the institutions in which these communities are active. The aims of these communities are to foster the participants' academic and writing skills, form and strengthen their research identity, develop collaborative work practices, and foster and maintain an intellectual discourse as part of the campus's culture.

The findings indicate that the majority of these aims were achieved on both the individual and institutional levels. However, the aim of developing a research identity among the community members remains an unresolved challenge.

**Key words:** academic and research ability, professional learning communities, teacher educators

**E-mail:** [ruthz@tauex.tau.ac.il](mailto:ruthz@tauex.tau.ac.il)

[irit.feldman@smkb.ac.il](mailto:irit.feldman@smkb.ac.il)

[nir.michaeli@oranim.ac.il](mailto:nir.michaeli@oranim.ac.il)

## **The Levinsky Book Club: The story of a learning community**

Ilana Elkad-Lehman

The article presents an interpretive qualitative phenomenological study that examines The Levinsky Book Club as a learning or interpretive community in light of the events taking place in it and from the perspective of its participants. An interpretive community is defined as an institutional space within which meaning is sought – i.e., intention is sought – and within which it is also determined. The study followed over the course of six years the activities of a book club operating within a college of education by means of 36 observations, 19 interviews, and the researcher's journal. The study participants were ten literature lecturers, teacher educators who are regular participants in the club. The study's theoretical foundations address reading as an activity located between the personal and social; book clubs; and examination of approaches to the concepts "interpretation" and "interpretive community". The findings indicate that in the eyes of the literature department lecturers, the club functions as an interpretive community. It is a place for friendship, reading and thinking about it, and for the participants' professional development. It engenders a shared language and a common literary repertoire, and at the same time facilitates an encounter with diverse ways of thinking and interpretive practices as a source of inspiration and a foundation for creating new knowledge.

**Keywords:** book club, interpretive community, phenomenological research, reading literature

**E-mail:** elkahal@macam.ac.il



## **A collaborative-autoethnographic view of the place of communities of practice in the lives of teacher educators**

Merav Asaf, Amnon Glassner, Batia Reichman, Smadar Tuval

Many lecturers in teacher education colleges choose to work and research in communities of practice. In this study the place of communities in the professional and personal lives of teacher educators is examined via a collaborative autoethnography of four lecturers (the authors of this manuscript). Autoethnography is a research method that allows researchers to express their personal voice in order to raise social and cultural insights. Each author wrote a narrative about his or her professional biography. These were analyzed holistically. Then, a grounded theory approach was used to find common themes in the narratives. The findings indicate that there are links between the history of the authors and their engagement in communities. Additionally, they all have a great deal in common. They all participated in communities to increase their sense of belonging, advance their research skills, improve their teaching practices, promote changes, and ascend in the organization's hierarchy. Engaging in communities of practice was also connected with the development of a professional identity of "a teacher educator within a higher education institution" – a role for which there is no formal training, and which includes contradictory characteristics of school and university cultures. Several challenges emerge from collaborative work, including a contradictory message from the college management: encouraging collaborative research, yet favoring publications written by a single author.

**Keywords:** autoethnography, communities of practice, professional identity, teacher educators

**E-mail:** [merav@kaye.ac.il](mailto:merav@kaye.ac.il)

[amnoglassner55@gmail.com](mailto:amnoglassner55@gmail.com)

[batiareichman@gmail.com](mailto:batiareichman@gmail.com)

[smadar.tuval@gmail.com](mailto:smadar.tuval@gmail.com)

## **"Expansive learning" in professional cross-institutional communities of teacher educators and policymakers**

Ainat Guberman, Orit Avidov Ungar, Orit Dahan,  
Ruth Serlin, Ditz Maskit, Rivka Reichenberg

One of the aims of professional communities is "expansive learning", i.e., creating new knowledge, in contrast with acquisition of knowledge that exists but not in the learners. The MOFET Institute forums are professional communities of academic-administrative officeholders serving in parallel roles in colleges of education. Participating in some of the forums are representatives from the Ministry of Education, universities, and other organizations. The present study relates the success stories of three of these forums in which expansive learning occurred and brought about change in the public domain. This is based on the assumption that investigating the success of a specific organization can transform the tacit knowledge manifested in its actions into explicit knowledge that is available to all.

The study employed a multiple case study methodology. Description of the forums is based on interviews with participants and forum leaders, minutes, annual summaries, and additional documents generated by the forums. The three forums share common characteristics: they were formed as think tanks and operated regularly over an extended period of time; they provided participants with professional, social, and emotional support; their inter-professional and cross-institutional nature contributed to their expansive learning; the participation of policymakers encouraged additional interested parties to participate in the forums, and facilitated the implementation and preservation of the knowledge generated.

**Keywords:** educational policy, expansive learning, professional communities, professional development, teacher educators

**E-mails:** [ainat@macam.ac.il](mailto:ainat@macam.ac.il)  
[oritav65@gmail.com](mailto:oritav65@gmail.com)  
[oritd@beitberl.ac.il](mailto:oritd@beitberl.ac.il)  
[rutser@macam.ac.il](mailto:rutser@macam.ac.il)  
[ditzamaskit@gmail.com](mailto:ditzamaskit@gmail.com)  
[rivka@macam.ac.il](mailto:rivka@macam.ac.il)