

קהילות למידה מקצועיות למורים



**מוגש לד"ר ניר מיכאלי, מנהל מרכז ניהול ידע
"השקפה - קהילות מורים ליצירת ידע ואמנות הוראה"
מכון מופ"ת ויד הנדיב**

**נכתב על ידי: ד"ר יעריית בוקק-כהן
מרכז המידע הבין-מכללתי במכון מופ"ת**

**ניהול ועריכה: ד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע,
מרכז המידע הבין-מכללתי במכון מופ"ת
ייעוץ אקדמי: ד"ר ניר מיכאלי**

יוני 2016

© כל הזכויות שמורות למרכז המידע הבין מכללתי במכון מופ"ת. ניתן לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, ולאחסן במאגר מידע סקירה זו, תוך הפנייה או ציטוט מתאימים. כל שינוי בחומר שבסקירה זו אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב ממרכז המידע הבין מכללתי במכון מופ"ת meyda@macam.ac.il

יש לצטט את הסקירה באופן הבא: בוקק-כהן, י' (2016). מודלים של קהילות למידה מקצועית למורים. עורכת: ל. יוספסברג בן-יהושע. ת"א: הוצאת מכון מופ"ת.

תקציר

סקירה זו עניינה קהילות למידה מקצועית למורים במדינות שונות בעולם וכן בתחומי ידע שונים ומגוונים. מטרת הסקירה היא להציג מודלים שונים של קהילות למידה מקצועית למורים המוטמעים במקומות שונים בעולם, ונכללות בה מדינות בעלות תרבויות שונות וכן קהילות העוסקות במקצועות לימוד שונים ומגוונים. בסקירה מתוארים הרקע להופעת קהילות אלו, הגדרת המונח "קהילה מקצועית למורים", מאפייני המודלים והדגשים הייחודיים בכל אחד מהם. בהמשך הסקירה מוצגים המודלים בטבלה השוואתית, בשמונה פרמטרים, ומהם ניתן ללמוד על ההבדלים ביניהם בדגשים, במטרות השיח הפדגוגי ותהליך הלמידה ובתוכניהם, וכן על דרכי הפעולה של כל קהילה וההקשר המוסדי והגיאוגרפי שבו היא פועלת.

הסקירה מסתיימת בפרק נרחב הכולל המלצות מעשיות לבניית קהילה מקצועית למורים וניהולה ביעילות ובאפקטיביות, בהסתמך על מחקרים שבחנו מודלים של קהילות למידה. מחקרים אלו הניבו גם תובנות חשובות על אודות גורמים שונים המהווים חסמים לתפקוד מיטבי של הקהילה ומקורות לקושי, העלולים לפגוע בפעילות הקהילה ותפוקותיה, ויש לתת עליהם את הדעת בעת תכנון הקמתה של קהילה מקצועית למורים.

מילות מפתח:

התפתחות מקצועית, חקר שיעור, יצירת ידע, מודלים לקהילה מקצועית, פרקטיקות הוראה, קהילות מורים, קהילות מעשה.

תוכן עניינים

3	תקציר
5	תוכן עניינים
7	מבוא
7	הגדרות ואפיונים של קהילות למידה למורים
9	קווי יסוד של מודלים קהילות למידה מקצועית למורים
10	מתודולוגיה
11	הקריטריונים לסיווג קהילות למידה
14	סקירה של הטמעת מודלים בחו"ל
14	מודלים אמריקניים
14	(NWP) National Writing Project
14	(LLC) Lucent Learning Communities
15	(TLMS) Teacher Leader Model Standards
15	מודל חקר שיעור בקליפורניה
17	המודל הקנדי
17	(TLLP) Teacher Leadership and Learning Program
18	מודלים אסייתיים
18	המודל היפני של חקר שיעור (lesson study)
19	(WriTE) Writing for Integrated Teacher Education
20	מודלים אירופאיים
20	קהילות למידה מקצועית למורים באנגליה
20	(AFL) Assessment for Learning
20	קהילות לומדים למורים של תלמידים בעלי לקויות למידה
21	קהילות למידה וירטואליות
21	(VLC) Virtual Learning Community
21	הפורום ללמידת חקר (ILF) Inquiry Learning Forum
22	המלצות
22	תנאים להפקת המיטב מקהילות למידה
22	פדגוגיה
22	מנהיגות
23	תגמול
23	תמיכה
25	חסרונות, קשיים ומכשולים בהטמעת המודלים
25	הטרוגניות האוכלוסייה
25	ניהול זמן
26	תרבות ופתיחות
28	סיכום
29	רשימת המקורות
33	נספח 1

למרות הצורך להכשיר מורים באמצעות דרכי למידה חדשות, מרבית הכשרת המורים כיום מסתמכת על פרקטיקות הוראה קיימות במקום לעודד מורים לחשוב באופן יצירתי על שינוי סביבת ההוראה ושיטות ההוראה (Luke, Luke & Mayer, 2000). בשל כך עלתה ההבנה בקרב חוקרי חינוך ומעצבי מדיניות בתחום ההוראה שרפורמות חינוכיות לשיפור איכותה של ההוראה מצריכות מתן הזדמנויות לפיתוח מקצועי למורים, שתסייענה בהעמקת הידע ושיפור מיומנויותיהם הפדגוגיות (Borko, 2004). היזמה לרפורמות אלו עלתה, בין השאר, על רקע טענות שאמצעי הפיתוח המקצועיים הקונבנציונליים אינם אפקטיביים ומהווים את "הבעיה הבלתי פתורה החמורה ביותר של מדינות והפרקטיקה בחינוך האמריקני בימינו" (Sykes, 1996, p465 in Borko, 2004). בעקבות זאת עלתה ההכרה בצורך בשילוב ידע תאורטי על אודות הוראה בתחומי ידע שונים עם הניסיון המעשי המצטבר של מורים העוסקים בכך בחייהם המקצועיים, וכך נוצרו ברחבי העולם קהילות מורים ללמידה משותפת ויצירת ידע פדגוגי ופרקטיקות הוראה, שאת רובן מנחים מורים מנוסים ומומחים בהוראת המקצוע שבו התמחו. בעגה המקצועית יש כמה ביטויים לתיאור מורים כאלו: "מורים מומחים" (expert teachers), "מורים מובילים" (master teachers), "מורים מנהיגים" (leading teachers) ועוד. מורים אלו אמורים ליזום ולהוביל קהילות למידה, המכוננות בספרות במגוון כינויים, והנפוצים מבניהם: קהילות מעשה (communities of practice); קהילות למידה מקצועיות (professional learning communities); קהילות למידה של מורים (teacher learning communities); קהילות חקר (communities of inquiry).

קהילות למידה מקצועית למורים מושתתות על המונח "קהילות מעשה" (communities of practice), שמקורו בעבודתם של Lave & Wenger (1991). בעבודה זו הם אתגרו את התפיסות המבוססות והרווחות על אודות תהליכי למידה. לטענתם, תהליך למידה אינו בהכרח תהליך אינדיווידואלי, אלא יכול להתרחש כתהליך חברתי משוקע בהקשר תרבותי והיסטורי נתון. במאמר שפורסם זה לא מכבר מחדד וגנר את יסודות התאוריה שלו ומדגיש כי "בתחום החברתי, יש לתאוריה מטרה ספציפית במובן זה שהיא מתמקדת בהיבט פרטיקולרי בתוך מורכבות התנאים האנושיים [...]. מטרת התאוריה שלי להסביר למידה כהתנסות מובנית מבחינה חברתית ביצירת משמעות. העמדה [בתאוריה שלי] היא למקם התנסות זו ביחסים שבין האדם לבין עולמו החברתי, כשהם מכוננים זה את זה [באופן הדדי]. המונחים הטכניים בתאוריה זו כוללים, בין השאר, משא ומתן על משמעות, פרקטיקה, קהילה, זהות וקומפלטנטיות" (Farnsworth, Kleanthous & Wenger-Trayner, 2016, p3-4).

הגדרות ואפיונים של קהילות למידה למורים

Admiraal, Lockhorst & van der Pol (2012) מגדירים קהילות למידה למורים כ"קבוצת מורים שהנם תלויים הדדית זה בזה, המשתתפים יחדיו בדיון וקבלת החלטות, חולקים ובונים ידע עם תחושת זהות קבוצתית, תחום ומטרות משותפות ורפרטואר משותף של אינטראקציות". הגדרה זו מכילה שלושה מאפיינים:

- זהות קבוצתית משמעה מעורבות הדדית הקושרת את חברי הקהילה לישות חברתית;
- תחום ומטרות משותפים המהווים מיזם משותף, כפי שהוא מובן על ידי משא ומתן בין החברים;
- רפרטואר משותף של אינטראקציות המשתקף בפרקטיקות ואמונות משותפות באשר לאופן התנהלותן של האינטראקציות בין המורים בקהילה.

קרז ואחרים (1995, in Tam, 2015) מציינים כי קהילות ללמידה מקצועית מתאפיינות בחמשת הגורמים הבאים:

1. דיאלוג רפלקטיבי המתייחס למידת מעורבותם של המורים בדיאלוג מקצועי על סוגיות חינוכיות ספציפיות;
2. הנגשת הפרקטיקות והמשוב על ההוראה לציבור המורים באמצעות צפייה הדדית בשיעורי עמיתים לצורך מתן משוב וקבלתו;
3. שיתוף פעולה לאורך זמן בין המורים בקהילה;

4. תחושת מטרה משותפת המתייחסת למידה בה המורים מסכימים עם משימת בית הספר ועקרונותיו האופרטיביים;

5. מיקוד קולקטיבי בלמידת התלמידים כאינדיקטור למחויבות ההדדית של המורים להצלחת תלמידיהם.

ניתן לחלק את חמשת המאפיינים האלו לשתי קטגוריות: באחת נכללים שלושת המאפיינים הראשונים, המתמקדים בפעילויות הלמידה, ובאחרת נכללים השניים הנוספים, המתמקדים בהדגשת המטרה משותפת.

בשני העשורים האחרונים אנו עדים למגמה של הופעת קהילות למידה מקצועית למורים במדינות שונות ורבות ברחבי העולם; מרבית קהילות אלו ממוקדות במקצוע הוראה ספציפי, והמקצועות הנפוצים הם מקצועות הליבה, שבהם קיים ריבוי של תלמידים שהישגיהם הלימודיים אינם מספקים, קרי מדעים ומתמטיקה, כתיבה בשפת האם ושפות זרות. לקהילות אלו יש מגוון מאפיינים ודרכי פעולה, אולם המשותף לכולן הוא התכנסות, פיזית או וירטואלית, של מורים לשם בחינה ביקורתית של שיטות ההוראה שלהם. בחינה זו נעשית בעיקר על ידי חשיבה משותפת בתגובה לצפייה בשיעורים שמעבירים מורים חברי הקהילה.

גם בישראל עלתה הסוגיה של שיפור שיטות ההוראה במערכת החינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים הקימה ועדה בראשות פרופ' מרים בן פרץ ופרופ' לי שולמן, שנועדה לבחון את הרקע התאורטי וכן מודלים מרכזיים מרחבי העולם בתחום מנהיגות מורים מובילים. מורים מובילים הנם מורים בעלי פוטנציאל מנהיגותי להובלת שינוי לקראת מציאות, בהיותם מומחים בתחומם ובעלי ותק וניסיון רב בהוראה בתחום התמחותם. לצד הוועדה פעל שולחן עגול בראשות ד"ר ניר מיכאלי בשולחן זה השתתפו 30 חברים מומחים בתחומים שונים בחינוך ומגוון מגזרים בחברה הישראלית. הוועדה פעלה תוך הסתמכות על סקירות מידע אשר בוצעו על ידי היזמה למחקר יישומי בחינוך, והמלצותיה הוכזו במסמך שכותרתו "מורים מובילים כסוכני שיפור במערכת החינוך" (מיכאלי וסומר, תשע"ד), אשר הוגש באוגוסט 2014. ההמלצה המרכזית של הוועדה הנה כדלקמן: "ייסוד שדרה של מורים מובילים שינהיגו תהליכי פיתוח פנימיים בקהילות מורים. במרכז עבודתם יעמדו בירור ופיתוח של ידע פדגוגי ותוכני ופיתוח אמנות ההוראה על ידי שיח משמעותי עם מורים המבוסס על התנסויות. הידע שיתווה כתוצאה מפעילות זו יעובד באופן מערכתי, בהובלת יחידה ייעודית למחקר ופיתוח תוכן, ויועבר לשימוש ולהמשך פיתוח על ידי המורים והמערכת" (שם).

הנחות המוצא של הוועדה הן שמורים מובילים יסווגו לאחת או יותר מבין שלוש הפונקציות הבאות:

- יצירת מסגרת ללמידה מעמיתים והנחייתה ("מורה מוביל מנחה");
- פיתוח ידע וכלים פדגוגיים להנחלתו ("מורה מוביל מפתח");
- הדגמת ההדרכה על ידי מורים מסוימים שישמשו מודל להשראה וחיקוי ("מורה מוביל אמן").

במוקד סקירה זו עומדים אפוא המודלים שבהם מתקיימות קהילות למידה בהנחיית מורים וסיווגן לקטגוריות, כמו גם כמה נתונים ולקחים ממחקרי הערכה על אודות תוצרי הקהילות וחוויות המשתתפים בהן.

קווי יסוד של מודלים קהילות למידה מקצועית למורים

בארצות הברית התפרסם דו"ח מטעם הוועדה הלאומית להוראה, המדגיש את מעמד ההוראה כמקצוע החשוב ביותר לאומה. מדו"ח זה נגזרו המלצות להשקעה בפוטנציאל האנושי כערובה להבטחת החירות והשגשוג העתידיים של ארצות הברית. הדבר נעשה באמצעות סיוע למורים שיגביר את הצלחתם בהוראה מחד גיסא, ומאידיך גיסא יאפשר לתלמידים למצות את יכולות הלמידה שלהם (The Teaching Commission, 2004). להלן ייסקרו מודלים בולטים מרחבי העולם לקהילות מורים המיועדות ליצירת ידע פדגוגי.

קהילות למידה מבוססות על יצירת ידע תוך שיתוף פעולה. מושג זה שאוב מתאוריית "קהילת החקירה הפילוסופית", שנהגתה בהשראת הפילוסופים Peirce, Dewey וכן Lipman (2012) Dumitru. לדבריהם, קהילת למידה היא בראש ובראשונה "קבוצת אנשים שהתאחדו לצורך בחינת תחום עניין משותף באמצעות תהליך חקירה מבוסס דיאלוג" (שם, עמ' 239).

Sjoer & Meirink (2016) אפיינו את תהליך הלמידה בקהילת מורים על פי הדפוס הבא:

- אקספלורציה אופקית: החלפת התנסויות בהוראה מההווה והעבר בין כל המשתתפים;
- אקספלורציה אנכית: מציאת ההתנסויות המשותפות מההווה והעבר בין כל המשתתפים;
- חשיפת מתחים ודילמות בעיצוב תכנית הלימודים;
- קבלת החלטות בדבר הצעדים הנדרשים לעיצוב תכנית הלימודים;
- העברת תכנית הלימודים בפועל בשנת הלימודים העוקבת;
- רפלקציה, הפקת לקחים וניתוח תכנית הלימודים לאחר העברתה.

צוות חוקרים שבחן הטמעת מודלים לקהילות למידה מקצועיות בלונדון ובסין מדגיש כי ההשתתפות בקהילה צריכה להיות וולונטרית ואין לחייב מורים בכך. לדברי החוקרים, [במצב של חובת השתתפות] קהילת המורים עלולה להיתפס כ'עוד יזמה בית-ספרית' כמו רבות אחרות, ולנהנים העיקריים אין שליטה על הנעשה בה. בקהילות בלונדון שבהן השתתפות המורים הייתה בגדר חובה, היא הוצדקה בכך שתתרום לטובת הכלל ולא רק לטובת המשתתפים עצמם [...]. באחד מבתי הספר בלונדון, שבו הקהילה נוצרה ביוזמת הממשלה, חוו המורים תחושת אוטונומיה מועטה וגילו נכונות מוגבלת להשתתף" (Hargreaves et al., 2013, p. 29).

מתודולוגיה

לצורך סקירה זו נדלו עשרות מאמרים ודו"חות מחקריים מכתבי עת בין-לאומיים שעיקרם בתחום החינוך, וכן סקירות שבוצעו עבור מכון מופ"ת ועבור הקרן הלאומית למדעים. הנתונים על אודות קהילות ללמידה מקצועית של מורים אותרו באמצעות חיפוש במאגרי מידע אלקטרוניים של כתבי עת ובעיקר המאגרים EBSCO, ERIC, ProQuest; מאגרי המידע של מכון מופ"ת ומכון סולד, Google Scholar ועוד. החיפוש והאיתור של מקורות ספרותיים רלוונטיים נעשה תוך שימוש במילות המפתח שלהלן וצירופי מילים דומים:

Teachers' learning;
Teacher learning communities;
Teacher professional development;
Communities of practice;
Communities of inquiry.

היות שמרבית הקהילות מובלות על ידי מורים מומחים ובעלי כישורי מנהיגות, נערך חיפוש גם עליהם בהקשר הספציפי של הובלת קהילות למידה, תוך שימוש במילות המפתח שלהלן:

Master teachers;
Leading teachers;
Teachers' teachers.

נוסף על כך, נערך חיפוש אחר יוזמות לקידום מקצועי של מורים ודו"חות הערכה בנושא קהילות מורים לומדות. על מנת לעמוד על מאפייני המודלים באופן מפורט יותר מזה המתואר בספרות האקדמית, נעשה חיפוש באתרי האינטרנט של רבים מן המודלים כדי לדלות מידע על פרטים ספציפיים שלא הוזכרו במאמרים, כגון תדירות המפגשים ומיקומם, הגורם המממן או המלווה וכן עקרונות בבסיס המודל.

הקריטריונים לסיווג קהילות למידה

בשל המגוון הגדול של קהילות למידה מקצועיות למורים, עלה הצורך לסווג ולהבחין ביניהן על פי פרמטרים שונים. להלן מוצגות שלוש דרכים לסיווגן של קהילות למידה.

סיווג על פי רמת הקולקטיביות של הקהילה.

שיטת סיווג אחת פותחה על ידי Westheimer (1999) לאחר ביקורים יומיים לאורך תקופה בת 15 חודשים בשני בתי ספר, אשר אופי הקהילות שבהן פעלו היה שונה בתכלית. על בסיס הנתונים שאסף בתצפיות וראיונות הוא מבחין בין "קהילה ליברלית" ל"קהילה קולקטיבית". בקהילה ליברלית מתפקדים המורים באופן אוטונומי תוך הצבת מטרות אסטרטגיות ופרקטיקות שונות, ומתכנסים בעיקר לתמיכה הדדית. בקהילה קולקטיבית למורים יש מטרות משותפות, ויש חוזה בלתי כתוב המשלב את המורים בחיי הקהילה. המטלות של המורים בקהילה כזו קשורות זו בזו, וההשתתפות בקהילה נתפסת כחשובה.

Westheimer מצא 11 ממדים המבחינים בין שני סוגי הקהילות (1999, p. 93):

טבלה 1: מאפייני קהילות למידה

ממד ההשוואה	קהילה ליברלית	קהילה קולקטיבית
זכויות ותחומי אחריות	אינדיווידואליים	דאגה ותלות הדדית
סגנון העבודה	עבודה אינדיווידואלית ואחריות כלפי הלומדים, תכנית הלימודים והדיסציפלינה	עבודה משותפת ואחריות כלפי הלומדים, תכנית הלימודים, תכנית הלימודים והדיסציפלינה
תוכני השיח	מוגבלים לענייני הלומדים, ורעיונות בנוגע לתכנית הלימודים ואסטרטגיות הוראה	תכנים הכוללים שיח על מטרות, עקרונות ופילוסופיות בחינוך
מנהיגות בית-ספרית	מנהיגות היררכית על פי תארים ודרגות של המורים	מנהיגות דיפוזית על פי זיהוי כישרונות של המורים
מענה לבעיות אישיות של המורה	מתן עצות ועידוד	בעיותיו של מורה הן בגדר אחריות ציבורית של כלל המשתתפים
תחושת חופש להביע דעות	מיעוט הבעת דעות בפורום ציבורי; השתקת חילוקי דעות	ריבוי הבעת דעות; לעתים חילוקי דעות גורמים למורים לעזוב את הקהילה
ערך הקהילה למורה	תועלת אינסטרומנטלית	תועלת אינטרינזית
תחושת דמיון או שוני לעומת מורים האחרים	תחושת הומוגניות וקונפורמיות עם הקהילה	תחושת אינדיווידואליות וזהות בתוך הקהילה
תנאי קבלה לקהילה	היעדר קריטריונים להצטרפות לקהילה מיעוט שלהם, לרוב על בסיס תחושת התחייבות לתלמידים ולהוראה	קריטריונים סלקטיביים המושתתים על אמונות משותפות בדבר עבודה משותפת ושיתוף פעולה
דרישות להשתתפות אקטיבית	היעדר דרישות מחייבות להשתתפות	פעילות מובנית המבטיחה ומעודדת אקלים של השתתפות
מטרות תכניות הלימודים	דגש ביזמה אישית וזכויות ותחומי אחריות אינדיווידואליים הן למורה והן לתלמידים	תלות הדדית ופעולה קולקטיבית בין המורים לתלמידים

קריטריונים לסיווג קהילות למידה וחקירה

דומיטרו (Dumitru, 2012) מציגה תשעה קריטריונים לסיווג קהילות למידה וחקירה, ומציינת שהם אינם ממצים בהכרח את כל הפרמטרים האפשריים:

1. **לפי מבנה:** יש קהילות מובנות וכאלה שאינן מובנות. קהילה מובנית מתאפיינת במנהיג, יזם, מתווך ומשתתפים. בחלקן יש תפקידים מוגדרים לכל משתתף ודרכי תקשורת מוגדרות מראש באשר לתזמון, לזהותו של הרשאי ליצור קשר, עם מי הוא יכול לעשות זאת ובאיזה ערוץ תקשורת.
2. **על פי פרק הזמן:** יש קהילות המוגדרות לפרק זמן נתון, ואחרות מתאפיינות בפעילות מתמשכת ללא תאריך עתידי לסיום.
3. **על פי המיקום:** לרוב מיקום המפגשים נקבע על פי מספר המשתתפים.
4. **על פי ההרכב:** יש קהילות הכוללות תלמידים, סטודנטים, מורים, פרופסורים, מומחים ומומחי-על, אנשים מתחומי התמחות שונים ורמות מומחיות שונות ובעלי ניסיון שונה.
5. **על פי המטרה:** יש קהילות בעלות מטרה מוגדרת, כגון מטלה שיש לבצע, או כאלו שמתכנסות אד-הוק על פי הדרישות והנסיבות המשתנות.
6. **על פי הרמה האקדמית של הדיון:** יש קהילות שמתכנסות לדיונים בסוגיות מדעיות ואקדמיות, ויש המתכנסות כדי לערוך שיח בנושאים יומיומיים.
7. **על פי רמת האינטגרציה בין תחומים:** אפשרויות האינטגרציה מרובות גם אם נקודת הפתיחה הייתה בנושא צר ומצומצם.
8. **על פי הסביבה ומרחב העשייה:** יש קהילות אונליין במרחב הווירטואלי ויש קהילות הנפגשות פנים מול פנים (מאמרה של De Jong, 2012 מורה גם על אפשרות שילוב שתי האופנויות).
9. **על פי סוג הארגומנטציה ורמתה:** למשל על פי דיאלוג סוקרטי, שיטת דלפי, גילוי אמת על פי יוריסטיקות ועוד.

קהילות בית-ספריות

McLaughlin & Talbert (2006), אצל בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר, (2011) מתייחסים רק לקהילות בית-ספריות ומבחינים בין שלושה סוגי קהילות כאלו:

1. **קהילה חלשה:** קהילה שבה המורה עובד בבדידות וביחידנות, דרכי ההוראה שלו הן מסורתיות, ובדומה לו גם התלמיד עובד לבד. אין דיון על למידת מורים או תלמידים ולא מתקיימות תצפיות של עמיתים על שיעורים. תלמידים חלשים לומדים לפי תכנית לימודים מותאמת. בקהילה מסוג זה מתקיים שיח על הישגי התלמידים, אבל אין מגמה לשנות את דרכי ההוראה שהוכחו כבלתי יעילות.
2. **קהילה מסורתית חזקה:** קהילה שבה המורים חשים אחריות להישגי התלמידים, לא מתוך תחושת שליחות פנימית אלא בשל לחץ של בעלי עניין כאלו ואחרים. על פי שיטה זו, מורי הקהילה הוותיקים מלמדים בכיתות שבהן נלמד חומר הלימוד ברמה גבוהה יותר, ואילו המורים המנוסים פחות מלמדים בכיתות שבהן רמת הלימוד של החומר נמוכה יותר (כגון הקבצה ב' או ג'). בקהילות מסוג זה תהליך הלמידה הוא אישי ומתרחש במסגרת השתתפות בקורסים והשתלמויות.
3. **קהילת למידה מקצועית:** קהילה הפועלת לאורך זמן ומצליחה להביא לשיפור בהישגי המשתתפים. לרוב היא מאופיינת בנורמות, חזון וערכים המשותפים לכל חברי הקהילה (McLaughlin & Talbert, 2006) אצל בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר, (2011). המורים אוספים ומנתחים נתונים ובוחנים ראיות בנוגע לזיקות בין הפרקטיקה לבין תוצרי הלמידה של תלמידיהם, מסיקים מסקנות על פי הממצאים ועורכים שינויים במטרה לשפר את ההוראה שלהם ואת למידת התלמידים בכיתותיהם. המשתתפים מגלים מסירות רבה ואכפתיות כנה כלפי התלמידים וחשים אחריות קולקטיבית להישגיהם. הם גם חולקים עם שאר המשתתפים חוויות ותחושות שבגישה המסורתית נחשבו לאישיות, כגון מטרות שהציבו לעצמם, אסטרטגיות, עזרים ושיטות הוראה, תהיות, ספקות ודאגות, וכמובן גם תוצאות (Dufour, 2004; Dufour et al., 2006; אצל בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר, (2011).

מבין שלושת אופני הסיווג של קהילות הלמידה שהוצגו לעיל, סיווג הקהילות שנכללו בסקירה זו נערך על פי שמונה פרמטרים בהשראת הצעתה של Dumitru (2012), היות שהצעה זו מתייחסת למנעד רחב של קריטריונים ומקיפה היבטים מרכזיים ומגוונים של הקהילות השונות. עם זאת, הסיווג התבצע תוך עריכת התאמות למטרת הסקירה הזו.

הטבלה בנספח 1 מציגה חלק מן המודלים שיתוארו להלן, וכמה מודלים נוספים, תוך פירוט המידע הזמין על כל אחד משמונת הפרמטרים הבאים.

1. תגמולים למורים ולמנחים ומקורותיהם;
2. משך המפגשים ותדירותם;
3. מספר והרכב המשתתפים;
4. תוצאות מצופות והערכה;
5. מטרת השיח הפדגוגי ותוכנו;
6. מיקומה של קהילת המורים;
7. אופי וכלי השיח הפדגוגי;
8. הגורם היוזם והמלווה של קהילת המורים.

סקירה של הטמעת מודלים בחו"ל

מודלים אמריקניים (NWP) National Writing Project

בשנת 1973 החל לפעול המודל הראשון שיושם במערב למורים מובילים המדריכים מורים בתחומם. הוא הופעל על ידי ה-NWP (National-Writing Project), גוף שמטרתו לשפר את היכולות של הוראת הכתיבה ובעקבות זאת להביא לשיפור הלמידה בבתי הספר (Lieberman & Pointer Mace, 2009). את הפרויקט יזם מורה לאנגלית, אשר פנה לאוניברסיטת קליפורניה בבקשה לאפשר התנסות מורים לדון בדרכי הוראתם. בקשתו לא נענתה בתחילה. שנים ספורות לאחר מכן עלתה בתקשורת הסוגיה של ריבוי תלמידים המתקשים בקריאה וכתיבה, ואז זכה אותו מורה בסכום כסף צנוע למימון הפרויקט שהגה (לסקירת מידע העוסקת בהרחבה ביישום תכנית זו ראו רן, 2016).

דרכי הפעולה של הפרויקט הם:

קבוצת מורים מתכנסת במכללה או אוניברסיטה המספקות אכסניה למפגשים; כל אחד מהמורים מקבל על עצמו ללמד את עמיתיו אסטרטגיה או פרקטיקה שנראתה בעיניו מוצלחת בכיתתו ומניסיונו האישי;

המורים כותבים את עבודתם ומציגים אותה בפני כולם, מקבלים משוב מעמיתיהם ועורכים רוויזיה; המורים קוראים את ממצאי מחקרים, כמו גם רפורמות וספרות רלוונטית אחרת, מנתחים אותם ודנים בהם.

קבוצות במתכונת זו מתקיימות בכ-200 אתרים אוניברסיטאיים ברחבי ארצות הברית, ומשתתפיהן מתארים את החוויה כמעוררת תמורה ורדיקלית (Lieberman & Wood, 2002, in Lieberman & Pointer Mace, 2009). בשנת 2004 עסקו במלאכה זו 12,000 מורים מובילים. במקום להכשיר את המורים באמצעות קריאה מקיפה של תכנית הלימודים, איגוד זה מתמקד בתהליך הלמידה של המורה בכתיבתו האישית ובכיתותיו שלו. המודל בנוי כך שבמהלך חופשת הקיץ נערכות סדנאות שבהן מדגימים המורים המובילים את הפרקטיקות שלהם, בד בבד עם למידת תאוריות וקריאת ספרות מחקרית בנושאים של הוראת הכתיבה. עד לשנת 2003 השתתפו בתכנית זו מעל 100,000 מורים. הפעלת המודל מלווה באתר אינטראקטיבי, שבו חולקים המשתתפים עם עמיתיהם את ניסיונם, כלי עבודתם, משאביהם ואסטרטגיות הוראה שלהם (Borko, 2004). סדנאות הקיץ מקנות לחלק מהמורים שהשתתפו בהן תואר של יועץ למורים (teacher consultant), המקנה להם אפשרות לספק פיתוח מקצועי לעמיתים בבית הספר או המחוז שבו הם עובדים; חלקם אף יוזמים פתיחת אתר להתנסות קהילה משל עצמם (Lieberman & Pointer Mace, 2009). אמנם בשנותיו הראשונות התמקד הפרויקט בשיפור הוראת הכתיבה בקרב מורים בבתי הספר, אולם בשנים האחרונות הוא התרחב וכולל כיום קהילות מורים במגוון תחומי לימוד, ונמנים עמו גם גננות וכן מרצים באוניברסיטאות (Tedrow, 2016). מורים שהשתתפו בקהילות ה-NWP חוזרים וטוענים שההשתתפות שינתה את חייהם; ממצא החוזר על עצמו במחקרי הערכה שונים על התכנית הוא שביטחונם העצמי של המורים ביכולותיהם משתפר ועולה במידה ניכרת (Whitney, 2008).

(LLC) Lucent Learning Communities

במודל זה של קהילת למידה, המורים נפגשים אחת לחודש ומשתפים פעולה לצורך העלאת בעיות מקצועיות שבהן הם נתקלים בעבודתם, ניתוחן ומציאת פתרונות להן. המורים מתכנסים בקהילה בתוך מתחם בית הספר שבו הם עובדים. המפגשים נערכים בזמן הלימודים, בעת שמורים מחליפים מלמדים בכיתותיהם. המשתתפים עוסקים בחשיבה, חקירה והמשגה של סוגיות העולות במעשה ההוראה. יוזמי הפעילות מצפים שמורים ייזמו נושאים וסוגיות לדיון, יערכו חשיבה רפלקטיבית וישתפו בה את עמיתיהם.

Wood (2007) ערכה מחקר ובו צפתה בכמה קבוצות מורים במסגרת פרויקט ה-LLC, שהחל את דרכו בפילוט ניסיוני בארבעה מחוזות בארצות הברית. במאמרה הציגה ניתוח תצפיות על שתי קבוצות: באחת מושגות מטרות הקהילה

ומתקבלים הישגים ותפוקות מועילים, ואילו באחרת לא הושגה תועלת ממשית. בקהילה הפרודוקטיבית פחות, שבה נוצר ידע חדש מועט בלבד ומשתתפיה המשיכו בשיטות ההוראה הקודמות שלהם ובהרגליהם הישנים כמעט ללא שינוי, היו מסרים סותרים על תפקיד המורה בקהילה. נראה שכמה פעילויות נאסרו, והמורים נטו להישען על המאמנת לצורך קבלת מענה לסוגיות שעלו. הקהילה, שכללה 21 משתתפים, הייתה גדולה מדי לדעת החוקרת. היו מורים שהביעו בגלוי את תחושות השעמום וההתנגדות שלהם, שמנהלת בית הספר בחרה להתעלם מהן ולהמשיך בפעילות. המנהלת נכחה במפגשים והתערבה באופן שלא הותיר מקום רב לדיון חופשי ופתוח, ולעתים סתרה את דברי המאמנת. לדברי Wood, "בשום נקודה במפגש לא קרה שהתהליך אכן הסתמך על מומחיותם המקצועית של המורים ושיקול דעתם" (2007, p. 287). לעומת זאת, בקהילה האחרת השתתפו רק חמישה מורים, אשר הצליחו להפיק את המיטב מהעשייה: המשתתפים הצליחו ליצור ידע מתוך הטלת ספק ובחינת פרקטיקות ההוראה שלהם; הם נעזרו בספרות מחקרית וכן הביעו באופן רפלקטיבי את דעתם על סמך ניסיונם האישי; הם לא חששו לעורר דיון בסוגיות שנויות במחלוקת, והיה נושא משותף לבחינה שעלה מתוך הקבוצה ולא מתוך יוזמת המאמנת. בהסתמך על תצפיותיה של החוקרת וראיונות שערכה עם משתתפי התכנית, היא הסיקה שתפקידם של המורים הועשר והורחב אל מעבר להכנת מערכי שיעור התואמים את תכנית הלימודים; הם הפכו לשותפים אקטיביים בעיצוב תכנית הלימודים ולא רק שותפים פסיביים המקבלים אותה מגבוה. כל מורה שימש כמנטור למורה אחר. ייתכן שהשינוי המשמעותי ביותר הנו בתפיסת המורים, שראו את עצמם כמשתתפים אקטיביים, הלומדים לאורך כל החיים ומצטיידים ברעיונות ותובנות העולים במפגשי הקהילה ומאתגרים את הסטטוס-קוו (2007, p. 35).

(TLMS) Teacher Leader Model Standards

מודל אמריקני נוסף נבנה בעקבות מפגש של קבוצת אנשי חינוך, שהתאספה במאי 2008 על מנת לדון בפוטנציאל למנהיגות מורים שתתרום לשיפור האפקטיביות של ההוראה.¹ הקבוצה התרחבה והפכה לקונסורציום, דהיינו גוף המאגד את היועצים והמומחים בתחום; אלו בחנו את ספרות המחקר, ערכו ראיונות עם מורים מנהיגים ידועים ובדקו תכניות מנהיגות המתקיימות ברחבי המדינה (Cosenza, 2015). בהתבסס על מידע זה הוגדרו מאפייני המודל בשנת 2011 כדלהלן:

1. טיפוח תרבות שתפנית לתמיכה בפיתוח מורים ולמידת תלמידים;
2. שימוש במחקר לשיפור ההוראה והלמידה;
3. עידוד למידה מקצועית לשיפור מתמיד;
4. סיוע להשגת שיפור בהנחה ובלמידה;
5. שימוש בכלי הערכה לצורך הפקת לקחים;
6. שיתוף משפחות התלמידים והקהילה;
7. הבלטת חשיבות הנושא של למידה בקרב תלמידים וכן עידוד מקצוע ההוראה כפרופסיה.

ראוי לציין שהמודל נבנה במקורו לשיפור מורים כמנהיגים ביחס לתלמידיהם ולא לעמיתיהם, אולם הוגי המודל התכוונו שהמאפיינים שהוצגו לעיל ישמשו כהנחיות לתכניות הכשרה עתידיות של מורים כמנהיגים (Cosenza, 2015).

מודל חקר שיעור בקליפורניה

ליברמן (Lieberman, 2009) חקרה במשך שבע שנים רצופות את הטמעתה של שיטת "חקר השיעור" בשיעורי מתמטיקה בבית ספר לינקולן, המשרת אוכלוסיות מהמעמד הנמוך. היא הבחינה כי לאורך כל השנים נעשתה עבודת ההוראה ברצף שלבים זהה, כדלקמן:

¹ <http://www.teacherleaderstandards.org/index.php>

צוותי המורים בחרו תמה כוללנית או מטרות ארוכות-טווח וכן מטרות מתמטיות התואמות נושאים בעייתיים בהוראת מתמטיקה. הצוותים בחנו את הטקסטים והחומרים הזמינים בנושאים אלו ופיתחו יחידת לימוד מפורטת ומערך שיעור התואם את מטרות שהוצבו. לפחות אחד מחברי הצוות העביר את השיעור המתוכנן בכיתתו, והשיעור צולם במסררת וידיאו. הצוות התכנס, בסיום יום הלימודים או בסוף השבוע, כדי לנתח את הסרטון ולערוך שינוי במערך השיעור על בסיס התובנות שהופקו בעת הצפייה בסרטון.

תדירות המפגשים, והרכב הקהילה השתנו במהלך השנים, היו שנים שבהן נערכו המפגשים במהלך שנת הלימודים, לאחר יום העבודה או בסופי השבוע, ובשנים אחרות פעלו הצוותים בסדנת קיץ בת שלושה ימים. כמו כן, בחלק מהשנים הצוותים כללו רק את מורי בית הספר ובאחרות השתתפו גם מורים מבתי ספר אחרים. הצפייה בסרטוני הווידאו נעשתה בהנחיית פרופסור מהאוניברסיטה, אשר העלה שאלות במהלך ההקרנה ועצר אותה כמה פעמים לצורך דיונים על נקודות שנצפו. מוקד הניתוח היה בתלמידים, במעשיהם ובמחשבותיהם כפי שהתפרשו על ידי המורים והצופים, במטרה להבין כיצד מתרחש תהליך הלמידה בקרבם.

המודל הקנדי (TLLP) Teacher Leadership and Learning Program

בקנדה מיושם מודל הקרוי TLLP (Teacher Leadership and Learning Program)² החל משנת 2007 (ארצי, 2014). באתר התכנית מוזמנים מורים להשתתף במיזם חינוכי שבו המורים המנוסים ידריכו מורים אחרים וכן ישתתפו בכתיבת תכניות לימודים ושיטות הוראה ושינון, זאת בתמיכת בית הספר ובאישורו. לדברי ארצי, "התכנית שואפת להפוך מורים מנוסים, שצברו ניסיון של מספר שנים בהוראה, למנהיגי למידה: למידה – שלהם, למידה והשראה מקצועית על עמיתיהם ושל תלמידיהם." (שם, עמ' 2). משרד החינוך הקנדי מעניק תמיכה ומימון כספי ליוזמות הבאות מצד המורים ומעודד הנגשת תוצרי הלמידה למורים אחרים. על פי המדיניות הרשמית, הערכת הפרויקטים המוצעים מתבצעת על סמך תוכני התכנית ולא על בסיס הוותק של המורה המציע או היותו מצטיין בתחומו בהכרח. עם זאת, אין זה מן הנמנע שהוותק של המורה והמוניטין שלו בקהילת המורים בארצו, הנוצר בין השאר גם בזכות הוותק שלו, עשויים להיות שיקולים סמויים ולא-מודעים בבסיס קבלת ההחלטות באשר לשאלה אילו פרויקטים יזכו במימון. עוד מציין ארצי כי התכנית המוצעת לאישור צריכה להיות קוהרנטית, פרקטית, מוכוונת מטרה ומבוססת על ממצאים מחקריים, כך שתשלב תאוריה עם פרקטיקה (שם, עמ' 2). התכניות המוצעות נכתבות תוך היוועצות עם עמיתים ועם מנהל בית הספר וכוללות הערכות של עלות משוערת להפעלתן. במחקר הערכה שהוזמן על ידי מפעילת התכנית מאוניברסיטת סטנפורד נמצא כי הארגון עומד בכל יעדיו וכי יש להמשיך לממן תכנית יוצאת דופן זו ולהפעילה. בין הממצאים של מחקר הערכה מזכיר ארצי כי "המחקר מצא כי המורים המשתתפים בו עשו דברים מדהימים, ושהפרויקטים שהם הובילו תרמו לשיפור הפרקטיקה של ההוראה של מורים עמיתים רבים ולתהליכי הלמידה של תלמידיהם. המחקר מצא כי יתרונותיו של הפרויקט מצויים בכך שהוא מאפשר לעמיתיו חופש לבחור ולעצב בעצמם את הפרויקט אותו הם מובילים, שיתוף המידע עם מורים עמיתים מה שמצמצם את הבידוד של המורים, מימון להפעלת התכנית וזמן חופשי למורים לתפעולה" (שם, עמ' 3).

נוסף על המודל שהוצג לעיל, החלה בקנדה בשנת 2005 יזמה אחרת מטעם מועצת החינוך של טורונטו ובשיתוף הסתדרות המורים של אונטריו (ליברמן, 2014). בשנים 2005–2007 התכנס פורום שולחן עגול אשר המליץ על המודל המתואר להלן: כל מורה באשר הוא יכול ליזום פרויקט לפיתוח מקצועי של מורים, שיוטמע בבית הספר שבו הוא עובד ויגיש תכנית הכוללת תקציב משוער; המודל מעודד הגשת תכניות בצוותים של שני מורים או יותר.

על התכניות לעמוד בחמש אמות מידה:

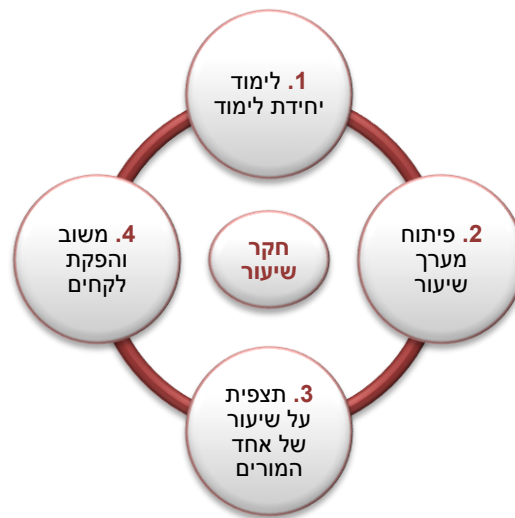
1. כבוד ללומד, אחריות המדריך על התהליך וחתירה לתוצאות בנות-מידה;
 2. התחשבות בהבדלים בין-אישיים בסגנונות למידה, שתבטא במתן אפשרות בחירה, שיתוף פעולה עם הלומד ובידול כל תכנית מאחרות;
 3. אוריינטציה אינסטרומנטלית המדגישה השגת מטרות ידועות מראש, אשר תבוא לידי ביטוי בשילוב ההדרכה והלמידה בהוראה מעשית תוך שימת לב לסגנונות הלמידה של המורים הלומדים;
 4. קיימות - עקביות והמשכיות תוך קבלת תמיכה פורמלית ותקציבית;
 5. עיגון ההדרכה בממצאי מחקרים אמפיריים כמו גם בהתנסות שאינה פרי מחקר מתוכנן (שם).
- מורים אשר הצעתם אושרה משתתפים לפני פתיחת תכניתם בהשתלמות להקניית כישורי מנהיגות, לרבות רכישת ידע בניהול תקציב וניהול קונפליקטים. בסיום שנת הלימודים נערך כנס ובו מציגים המורים המנהיגים את תוצרי עבודתם. במפגשים אלו נוצרת קהילה תומכת של מורים שהצליחו ליזום תכנית פיתוח מקצועי וליישמה ואף להנחיל את ניסיונם לעמיתיהם בתהליך של הפריה הדדית.

² <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/tllp.html>

המודל היפני של חקר שיעור (lesson study)

השימוש במורים מובילים המדריכים מורים עמיתים נמצא בשימוש ביפן זה כמאה שנה (Akiba & Wilkinson, 2016). השיטה מכונה 'lesson study' (חקר שיעור) וכוללת ארבעה שלבים:

1. **בשלב הראשון** צוות של שלושה עד שישה מורים לומד את תוכנה של יחידת לימוד ואת הבנת תוכן זה על ידי התלמידים ומציב יעדי למידה ליחידת לימוד זו;
2. **בשלב השני** הצוות מפתח מערך שיעור להעברת שיעור ניסיוני;
3. **בשלב השלישי** אחד מחברי הצוות מעביר את השיעור בכיתה תלמידים, בעוד חברי הצוות האחרים נוכחים וצופים בו ומתרשמים מתגובות התלמידים;
4. **בשלב הרביעי** נערך דיון על אודות אפקטיביות הלמידה בהתבסס על משוב מהתלמידים, ומופקים לקחים באשר לאופנים לשיפור הלמידה ומערך השיעור כדי להשיג את יעדי הלימוד.



איור 1 שלבי העבודה במודל היפני של חקר שיעור

מקובל כיום כי מורים למתמטיקה ביפן משתתפים פעמיים בשנה בצוותים מסוג זה. "חקר שיעור" הנו תהליך ממוסד ביפן וחלק אינטגרלי מהמבנה הארגוני ושגרת העבודה במערכת החינוך, ובכך תורם לפיתוח מנהיגות מורים ובעלות קולקטיבית על תהליך הלמידה המקצועית. המודל מסייע למעורבות מתמשכת של המורים בלמידה מקצועית שהנה מבוססת מחקר וכן להשתתפות מורים אלו ברשתות מקצועיות, שמטרתן פיתוח ושיתוף של ידע המבוסס על ניסיון מעשי שהנו בר-יישום בפרקטיקות שגורות של הוראה (שם).

לאור ההישגים הנמוכים של תלמידים במקצועות המתמטיים, בהשוואה להישגי תלמידים מהמזרח הרחוק, הוחל בהכנסת המודל של חקר השיעור היפני לארצות הברית, מתוך עמדה השוללת השתלמות מקצועית חד-פעמית ותוך הדגשת גישה פרקטית להכשרה מתמשכת (Lewis & Tsuchida, 1998; Stigler & Hiebert, 1999, in Saito, 2012). חקר שיעור, כפי שהוטמע בארצות הברית, כולל שני שלבים נוספים על ארבעת השלבים של המודל היפני הבסיסי שתואר לעיל. השלב החמישי כולל הוראת הגרסה המשודרגת של חקר השיעור לאחר הדיון והתבוננות שהופקו בשלב הקודם, ובשלב השישי משתפים המורים את עמיתיהם במחשבותיהם ותחושותיהם על הגרסה המשודרגת (Fernandez & Yoshida, 2004, in Saito, 2012).

ליברמן (Lieberman, 2009) הראתה כיצד שיטת חקר השיעור הפכה לקהילת למידה ואפשרה למורים לפתח ולאשרר את זהותם המקצועית באמצעות ההשתתפות בחקר שיעור. זהויות אלו סותרות נורמות הוראה אמריקניות מסורתיות ועוזרות למורים בחירתם לסייע לתלמידיהם. ההשתתפות בקהילה זו הפרה כל אחת משלוש נורמות ההוראה האמריקניות המרכזיות. הראשונה היא נורמת האינדיווידואליזם: המורים בתכנית מעריכים לא רק את התוצר אלא גם

את התהליך. הם מבינים כי שיתוף פעולה אמתי, במובן של פיתוח משותף של מערכי שיעור ולא רק מסירה וקבלה של תוצרים מוגמרים, תורם להצלחת הלמידה המשותפת. על פי דיווחי המורים, בתהליך תכנון קבוצתי ומשותף מתקבלים שיעורים ויחידות באיכות גבוהה יותר. נורמה שנייה שהופרה הנה נורמת העכשוויות: החלטותיהם של מורים מבוססות בדרך כלל על תגמולים אינטרינזיים המתקבלים מהשגת מטרות קצרות טווח. חיפוש אחר תגמולים אינטרינזיים קצרי טווח מעודד אינדיווידואליזם ושמרנות, כיוון שהמורה יודע עבור אילו פרקטיקות או תכונות יינתן התגמול הנכסף מידית. בקהילות למידה המורים חושבים על המטרה והפרקטיקה הרחבות יותר באופנים שתורמים להשגת מטרות ארוכות טווח, כלומר הם אינם עוסקים רק במטרה צרה שיש להשיגה בשיעור של היום. הנורמה השלישית שהופרה היא נורמת השמרנות: מורים המאשרים את זהותם המקצועית כתומכי תלמידים עדיין לא יוכלו להשיג מטרה זו. עליהם ללמוד שתמיכה בתלמידים משמעה עיצוב ותכנון אקטיבי של מה ואיך ללמד. מורים בקהילות למידה לומדים שאחד ההיבטים בזהות המקצועית הוא עיצוב ותכנון ביקורתי של תכנית לימודים, ויש להם ביטחון מספיק לעשות זאת. המורים שהשתתפו בתכנית שנחקרה מאמינים שתפקידם כולל שינוי של תכנית הלימודים כך שתתאים באופן המיטבי לתלמידיהם.

(WriTE) Writing for Integrated Teacher Education

Pun ו-Mak (2015) חקרו קהילת מורים לאנגלית בהונג קונג. הם מדגישים כי למידת השפה האנגלית נמצאת בראש סדר העדיפויות של משרד החינוך במדינה וכי אנגלית הנה שפת הדיבור הרשמית במשרדי הממשלה הסיניים ומוערכת כשפה בין-לאומית על ידי הורי התלמידים כמו גם אנשי העסקים (שם, עמ' 7). המודל המתקיים בהונג קונג מושתת על עקרונות המודל National Writing Project ומלווה על ידי הפקולטה לחינוך באוניברסיטת הונג קונג, כחלופה להשתלמויות המסורתיות של סדנאות, סמינרים וקורסי השתלמויות קצרים. הקהילה מתכנסת בסדנת כתיבה באנגלית בחופשת הקיץ, ובמהלכה מורים מדגימים את הוראתם בעוד שאר המורים משחקים את תפקיד התלמידים, עורכים תרגול בכתיבה עיתונאית ומתארגנים בקבוצות קריאה ודיון על התכנים הנקראים. חשוב לציין כי ההשתתפות בתכנית מותנית בריאיון קבלה, דהיינו המורים בחרו מרצונם להשתתף בקהילה, אם כי הדבר עלול לנבוע מלחץ סמוי או גלוי מצד עמיתים וממונים. בקהילה משתתפים כ-18 מורים וכן ארבעה אנשים נוספים: מנהל המכון משתתף בקהילה בהיותו מורה מנוסה, ואחריותו מתמקדת בהיבטים הלוגיסטיים של סדנת הקיץ; שני מאמנים, שהנם מורים מנוסים מאוד, מעניקים למורים ייעוץ והכוון ברמה פרטנית בנוגע לשיעורי ההדגמה שלהם ועורכים "מנטורינג" לכל הפעילויות בסדנה. פעילות הקהילה אינה מסתיימת בסוף סדנת הקיץ; פעולות האימון והחניכה נמשכות, מנהל המכון והחוקרת פועלים במשותף למתן ייעוץ פרטני למורים, סיוע בתרגום רעיונותיהם החדשים לפרקטיקות הוראה. בין השאר עידוד שיתופי-פעולה עם מורים אחרים בהעברת ידע, לרבות הצגת עבודות בכנסים, ניהול סדנאות למורים מבתי ספר אחרים וארגון מפגשים ושיתופי פעולה כדי לשמר את תחושת ההשתייכות לקהילה ולחדשה. בשנת 2013 פעלו 57 קהילות, וכתוצאה מפעילותן הופקו שש יחידות לימוד, שהופצו לכלל המורים לאנגלית בבתי ספר בהונג קונג.

מודלים אירופאיים

קהילות למידה מקצועית למורים באנגליה (AFL) Assessment for Learning

Hargreaves (2013) חקרה ארבעה בתי ספר בלונדון שבהם התקיימו קהילות למידה למורים, בתחומי המתמטיקה המדעים וכן שפות זרות מודרניות. בכל אחד מבתי הספר התקיימה קהילה אחת, ולא היה שיתוף פעולה בין הקהילות שפעלו בארבעת בתי הספר הללו. הרקע לעליית קהילות אלו הנו תהליך דה-פרופסיונליזציה של מקצוע ההוראה, באופן שהמורה חדל מלהיתפס כפרופסיונל והחל להיתפס בציבור כאומן (craft). תפיסה זו של תפקיד המורה הובילה לירידה בתחושת האוטונומיה והשליטה בידע מקצועי של המורים, ולפיכך יכולתם לקבל החלטות באופן אוטונומי ביחס לתכנית הלימודים הייתה מוגבלת ביותר. נוסף על כך שררה תרבות של פחד, ומורים חששו לגלות יזמה ולשנות דברים בתכנית הלימודים או בכלים הפדגוגיים (Jackson, 2010; Hargreaves, 2013, p. 329). המחקר התבסס על ריאיון עם המורה המוביל בכל אחת מהקהילות בבתי הספר הללו. החוקרת הבחינה בכך שאף על פי שכל הקהילות קיבלו מתווה בעל עקרונות וכללי יסוד, בכל בית ספר התפרשו כללים אלו באופן שונה.

הוגה המתווה לקהילות, שראה בקיומן הגשמת חזון, הציע מפגשים בתדירות של פעם בחודש, אולם בפועל רוב המפגשים נערכו במרווחי זמן של שישה שבועות. במודל המקורי שלו תוכנן כל מפגש להימשך לפחות 75 דקות עם מספר משתתפים אידאלי בטווח של 8–12. ואולם, בפועל המפגשים נמשכו זמן קצר יותר, והייתה אף סטייה ממספר המשתתפים האידאלי לפי המתווה, כשבקהילה אחת היו רק חמישה משתתפים ואילו בקהילה הגדולה ביותר היו 13 משתתפים. הבדלים וסטיות אלו מהמתווה הסטנדרטי הובילו, לדעת החוקרת, להבדלים בחוויות ובהתנסויות שדווחו על ידי המורים.

הפרקטיקה המרכזית הנהוגה בקהילות אלו הייתה צפייה בהוראת עמיתים, היות שהיא עלתה בקנה אחד עם הרעיון של הנגשת הפרקטיקות לכולם, טיפחה את יכולתם של המשתתפים להסביר את הרציונל העומד מאחורי העשייה שלהם והתמקדה במישרין בהוראה ולמידה בכיתה. שיתוף פעולה פרודוקטיבי מצריך ערכים וחזון משותפים של המשתתפים כמו גם תחושת אחריות קולקטיבית; אלו יגבירו את הסיכוי לכך שהמורים יעסקו ברפלקציה וחקירה לפיתוח עצמי וקבוצתי, יחילו את שיטתם גם על משתתפים פוטנציאליים וכן לכך שתשרור תרבות של כבוד ושוויון.

קהילת לומדים למורים של תלמידים בעלי לקויות למידה

Brandon & Charlton (2011) בחנו מודל המתנהל במסגרת מרכז CETT למצוינות בהכשרת מורים באנגליה (Centre for Excellence in Teacher Training). מודל זה נבנה כמענה לאוכלוסייה ההולכת וגדלה של לקויי למידה, שלמוריהם אין הכשרה מספקת, אם בכלל, לתת מענה לצורכיהם הייחודיים, ואין תקציב למימון רכישתם של אמצעים לסיוע בלמידה לתלמידים אלו. לפיכך הוכנו תכניות לימוד ועזרי הוראה לתלמידים בעלי לקויות ראייה ושמיעה, בעיות נפשיות ולקויות למידה, לרבות תלמידים על הרצף האוטיסטי שיש להם גם דיסלקציה (שם, עמ' 168). המודל נועד לשפר את הסטנדרטים של הוראה ללקויי למידה מעבר לקריטריונים הבסיסיים של כל שיתוף פעולה (הסכמה על שיטת ניהול, מנהל, קבלת החלטות, ניטור, הערכה ומימון). במודל זה שואף למצוינות, דהיינו לכך שהמורים המובילים יוכלו להיות בטוחים בכך שהמורים שהם מנחים יזכו להתנסות הוליסטית איכותית המכינה אותם להחזיק ברישיון מקצועי. המשתתפים מקבלים תעודת מורה מורשה מהמכון ללמידה, שהנו הגוף המקצועי להכשרת מורים והקניית מיומנויות הוראה. למודל יש תכנית עסקית המחולקת לחמש תכניות פעולה:

1. קידום, הסמכה והבטחת איכות;
2. הפצת מידע, תקשורת וטכנולוגיה;
3. למידה, פיתוח ומשאבים;
4. חניכה והתנסות בעבודה;
5. מחקר, ניטור, מעקב והערכה.

הסיסמה העומדת לנגד עיניהם של משתתפי הקהילה היא "הצלחה לכולם" ("Success for all"), והאמצעי להגשמת החזון הוא "לצייד את המורים שלנו לקראת העתיד" (שם, עמ' 167). המורים המשתתפים מקבלים תעודת הסמכה, שהנה רישיון עבודה מקצועי (Licensed Practitioner).

קהילות למידה וירטואליות

Virtual Learning Community (VLC)

קהילות למידה וירטואליות מכונות בספרות (VLC) virtual learning communities. De Jong (2012) מציגה קהילת למידה מקצועית וירטואלית למורים בהולנד. ערכיה הבסיסיים הם כדלקמן: גמישות בזמן ומיקום; הפחתת ההתנגדות של המורים לחדשנות; שיפור החוללות העצמית של מורים בשיטות הוראה חדשות; פיתוח מומחיות חדשה עם עמיתים; פיתוח בעלות משותפת של מורים עם עמיתיהם על חידושים בכלי הוראה. מאפייניה של קהילת למידה מקצועית וירטואלית הנם כדלקמן: שיתוף פעולה ברשת תמיכה; עניין משותף בבעיות בפרקטיקה; מחויבות למטרות הרשת הווירטואלית ומאמציה; עריכת ניסויים בשימוש באסטרטגיות הוראה וחומרי למידה חדשים; דיונים ורפלקציות על ההתנסויות; שיתוף במומחיות חדשה ובפרקטיקות שנמצאו כטובות ביותר. אמנם קהילת לומדים בעלת מספר משתתפים רב מאוד עשויה לספק טווח רחב של משאבים אלקטרוניים, אולם ריבוי המשתתפים טומן בחובו גם סיכון לכך שהדיונים לא יענו על צרכים ספציפיים של כל מורה. המודל שופר אפוא כך ששולבו בו גם מפגשים פנים אל פנים בין המורים שניהלו אינטראקציה וירטואלית, דבר אשר הגביר את הצלחת הקהילה בהשגת יעדיה, Barab (MaKinster & Scheckler, 2004, in De Jong, 2012). יעדי הקהילה משתנים מקהילה לקהילה ומותווים בעיקר על ידי המומחים, שלרוב מומחיותם הנה בתחומי הכשרת מורים, פיתוח תכניות לימודים ומערכות מידע. המורים מגלים אמביוולנטיות כלפי מצב זה: מחד גיסא הם חווים הקלה בעומס כתוצאה של היעדר הציפייה מהם להציב יעדים לקהילה, ומאידך גיסא הם היו רוצים להשתתף באופן אקטיבי יותר בהצבתם של יעדים כאלה (De Jong, 2012, p. 127).

הפורום ללמידת חקר (ILF) Inquiry Learning Forum

זהו מודל וירטואלי נוסף לקהילת מורים המתמקד בהוראת מתמטיקה. קהילה זו נוסדה ב-1999 על ידי המועצה הלאומית למדעים בארצות הברית ונחקרה על ידי Baek & Barab (2005). מטרת הפורום הוגדרה כתמיכה בקהילה וירטואלית של מורים לעתיד ומורים בפועל בתחומי המדע והמתמטיקה, באמצעות שיתוף ויצירת פרקטיקות פדגוגיות המבוססות על חקירה.

לקהילה ארבעה עקרונות יסוד:

1. טיפוח בעלות והשתתפות של מורים ממגוון רחב של ותק ומיומנויות, אשר יקבלו אחריות לבנייתה של סביבת הלמידה ותחזוקה;
2. מיקוד בחקר: טיפוח חקירה פדגוגית עבור כיתת התלמידים, כמו גם חקירת הפרקטיקות של המורים, שאותה מבצעים המורים בעצמם;
3. ביקור בכיתה: מיקום המשתתפים בקונטקסט החברתי שבו מתרחש מעשה ההוראה של חברי הקהילה האחרים. כך, חברי הקהילה מבקרים בכיתות של עמיתיהם לצורך ניתוח נוסף, דיון ורפלקציה. בשל הקושי הכרוך בהוצאתם לפועל של ביקורים פיזיים, המורים צופים בתצלומי וידיאו של שיעורי עמיתיהם;
4. הקהילה כמקור תמיכה: קבוצות תמיכה למורים המאורגנות סביב ניסיון קולקטיבי או עניין קוריקולרי מסוים.

לסיכום, בסקירה זו הוצגו כמה מודלים מרכזיים המתארים מגוון קהילות מקצועיות ללמידה מקצועית למורים, המאופיינות באופן השוואתי על פי שמונה אמות מידה (ראו נספח 1).

המלצות

ספרות המחקר על אודות קהילות למידה מקצועיות של מורים כוללת ממצאים ממחקרי מעקב והערכה, שמהם ניתן להסיק הן על התנאים שעשויים לתרום להצלחת הקהילה והן על קשיים שנמצאו ושניתן למונעם באמצעות תכנון מושכל של קהילות עתידיות. להלן יוצגו שני סוגי הממצאים האלו.

תנאים להפקת המיטב מקהילות למידה

פדגוגיה

ספרות המחקר על אודות קהילות למידה למורים מורה על גורמים תוכניים וגורמים תהליכיים שיש בהם כדי לתרום להצלחת הלמידה בקהילה. Sjoer & Meirink (2016) מתייחסים לגורמים תוכניים וממליצים שכל קהילה תתמקד בנושא אחד ותנסה לפתח ולעצב מערכי שיעור ועזרי הוראה אך ורק ביחס אליו; הדבר יביא למזעור בעיות שעלולות לצוץ מההבדלים שבין המורים בצרכים, בסגנונות למידתם ובתחומי הוראתם כמו גם בשכבות הגיל שבהן הם מלמדים. Brandon & Charlton (2011) הפיקו תובנות על אודות גורמים שתרמו להצלחתה של קהילת מורים באנגליה. החשובה מביניהן הנה הצורך להימנע מ"הצפת" המשתתפים בחומרי קריאה והזמנות למפגשים מרובים. מחקרם של Aubusson ואחרים (2007) מצא כי כמה גורמים תורמים ללמידה אפקטיבית בקהילות מקצועיות ללמידת מורים:

- **מיקוד בחקירה והעלאת שאלות:** צוות ההנהגה עודד מורים להצטרף ושכנעם להישאר הודות ליכולתם להציג נתונים כבסיס לדיונים עם עמיתים ספקניים. כך, ניסיון משותף של איסוף נתונים ורפלקציה משותפת היו אלמנטים מרכזיים להצלחת התכנית;
- **שיתוף הפדגוגיה:** מערכת פרמטרים מנחים לתצפית על שיעורים או רפלקציה עליהם. צפייה בשיעורי עמיתים סיפקה התנסויות משותפות המעוגנות בנתונים שהם מוקד השיח בין המורים. המודל סיפק טרמינולוגיה משותפת לדיאלוג;
- **בעלות ומנהיגות משותפות:** הבחירה לאחר משא ומתן והיוועצות משותפת העצימה את המשתתפים והובילה למחויבות והתקשרות ללמידה מקצועית. אף על פי שהפרויקטים כללו מורים מן השורה לצד מנהלי בתי ספר, כולם נטלו חלק באחריות משותפת על הפרויקט באופן שוויוני.

מנהיגות

Hargreaves (2013) מצאה כי הקהילות האפקטיביות ביותר הן אלו אשר מנהיגיהן מכבדים ומעריכים את צורכי המשתתפים. סטנדרט של "מידה אחת מתאימה לכולם" לא היה שימושי, היות שלא הייתה בו התחשבות בידע של המורים, בניסיונם, בצורכיהם וביכולתם ללמוד ולקבל החלטות. מחויבותם של מורים לקהילה עולה כאשר הם יוזמים שינוי באופן אוטונומי ומקבלים תמיכה בתכנון השינויים שהציעו ובהטמעתם. המשתתפים דיווחו כי תרבות ואווירה של אמון הן שסייעו להצלחת הקהילה; משנוצרה תרבות כזו, שגשגו פעילויות הרפלקציה והחקירה. מידע חיצוני שסיפקו המארגנים בנוגע לפרקטיקות מחוץ לבית הספר תרם אף הוא ללמידה התאורטית והמעשית.

Saito ואחרים (2006) מצאו כי שלושה גורמים מרכזיים מסייעים להצלחתו של "חקר שיעור":

- דמות מפתח, קיומה עורר מוטיבציה בקרב שאר המורים במחלקה להשתתף בתהליך השיתופי.
- מנהיגות אפקטיבית, המתבטאת בנחישותם של מנהלי בתי הספר להפיץ את הידע שנוצר ב"חקר השיעור" ולהטמיע את ההמלצות שהופקו ממנו.
- עניין קולגיאלי ממורים, הדורש תכנון שיטתי והנעה להמשך ניהולו של חקר שיעור, בלעדיהם, העניין של המורים הללו בעבודת עמיתיהם לא יימשך לאורך זמן.

תגמול

לדברי Thornton (2010), ניתן לעורר מוטיבציה בקרב המורים להשתתף בהובלת צוותי חשיבה אם יזכו להכרה ציבורית על פועלם לשדרוג בית הספר. במקום להעביר סכומי כסף נכבדים לדוברים ויועצים, הועברו סכומים קטנים בהרבה לשימושם של המורים המובילים לפיתוח מקצועי על פי שיקול דעתם. הואיל והתקציב היה מוגבל, נתרמו על ידי הקהילה תמריצים צנועים יחסית, כגון שוברים לארוחות במסעדה או ספא או הזמנה לארוחת בוקר מחברת הסעדה, כהוקרה על מאמציהם של העוסקים במלאכה. מחקרם של Mak & Pun (2015) מעלה אף הוא כי רצוי שקהילת המורים תזכה לתמיכת הקהילה ובמיוחד לתמיכתם של הורי התלמידים (שם, עמ' 18). כרבע מהמשתתפים במחקר אחר דיווחו כי חוזקו העיקרי של הפרויקט הנו קיומו של מימון לתשלום למורים מחליפים למורים המשתתפים בקהילות. באופן זה לא פוגעת היעדרותם ברצף הלמידה של התלמידים, והדבר אף מקל את העומס של מחויבויות ההוראה ומאפשר להם להשקיע זמן בחשיבה משותפת ושיחות על הפרקטיקה במעשיהם (Aubusson et al., 2007).

תמיכה

De Jong (2012), אשר חקרה קהילה וירטואלית, מציינת כי עריכת כנסים ב"ווידאו-קונפרנסים", המשך מעקב הכולל תכתובת בדואר האלקטרוני, קשר רציף בקבוצות דיון אינטרנטיות וגישה לבסיסי מידע מקוונים יסייעו בשימור העצמת המורים המשתתפים בקהילות למידה. להצלחתה של קהילת מורים לומדים נדרשים התנאים החשובים הבאים: הצבת מטרות ברורות ותוצאות מצופות; יצירת תמימות דעים בין המשתתפים בקשר להוראה וללמידה; הערכה ברורה לתהליכים ותוצאות שמתרחשים בקהילה; קבלת תמיכתו של בית הספר המקומי; גישה למשאבים אלקטרוניים איכותיים; תרבות של אמון בין המשתתפים; חלוקה לתתי-קהילות בפרויקטים הגדולים; שילוב של השתתפות "און ליין" עם מפגשים פנים אל פנים; שוויון בין המורים למומחים בהשתתפות "און ליין" בקבוצה (שם, עמ' 128). עוד מציינת De Jong כי חשוב שלמורים יהיה זמן פנוי לצורך ההשתתפות בקהילה הווירטואלית, שתשרור תרבות של אמון הדדי, שקהילות גדולות מבחינת מספר המשתתפים תחולקנה לתתי-קהילות, שהמגע המקוון ישולב במפגשים פיזיים ושהמשתתפים יחוו שוויון בקבוצתם. היות שקהילות הלומדים המורכבות ממורים יכולות לשלב הנחיה או השתתפות של מומחים, הדבר עלול לעורר בקרב המורים תגובות אמביוולנטיות, של שביעות רצון מתרומת המומחים מחד גיסא, ורצון בעצמאות והשפעה רבה יותר על הנעשה מאידך גיסא (Candy, 1991, in De Jong, 2012). מומלץ אפוא לנטרל את השפעתם הדומיננטית של המומחים על ידי מתן הזדמנויות למורים להציע נושאים מיוזמתם. זאת ועוד, הנושאים שהעלו המורים היו פופולריים יותר מאלו שהוצעו על ידי מעצבי התכנית, ולכן הניבו השתתפות אקטיבית ואפקטיבית יותר מנושאים ש"הוצנחו מגבוה".

Hargreaves (2013) מצאה כי הקהילה המיטבית היא זו שאינה נפגשת באופן חד-פעמי, אלא מתמשכת, קבועה ומערבת מעקב ותמיכה לצורך למידה נוספת.

בלנגה, לנדלר-פרדו ושחר (2011) ערכו סקר ספרות בנושא קהילות למידה למורים, ובעקבותיו הם ממליצים על הגורמים הבאים, המגבירים לדבריהם את הצלחת הקהילה:

1. **מתן זמן ותגמול הולם להשתתפות בקהילה** – הקצאת מסגרת זמן הולמת תפחית את התנגדויות המורים ועקב כך את הימנעותם מהשתתפות בקהילות. תגמול כספי צפוי להעלות את המוטיבציה להשתתף בקהילות;
2. **שיתוף המורים בתהליך קבלת ההחלטות** לצורך העלאת תפיסת החוללות העצמית שלהם והגברת המוטיבציה להשתתף;
3. מתן **תמיכה והדרכה למורים** וכן הנחלת כללים ונהלים ברורים;
4. **הבעת אמון** ההנהלה ביכולתם של המורים לחדש, ליצור ולפעול לשינוי;
5. **הארכת משך זמן ההשתלמויות** לצורך הפקה מיטבית של תובנות ותוצרים;
6. **גיוון נושאי הלמידה והתאמתם** - יש להתאים את הנושאים שעתידיים לעסוק בהם בקהילה להקשרים השונים שמהם מגיעים המורים ולרמות הידע והניסיון שלהם;
7. **יצירת אקלים של אמון ופתיחות** בין חברי הקהילה וציון הצלחותיהם של תלמידים ומורים כאחד, כמו גם לידי התערבות לפתרון מאבקי כוח;
8. כינוס המורים **בסביבה פיזית נוחה** ואסתטית;
9. **גיוס תמיכתה של הקהילה הרחבה ושיתופה** - הזמנת הורי התלמידים וחברי ההנהלה להצטרף לקהילה.

בורג (Borg, 2012) השתתפה במשך שמונה שנים בקהילת למידה מקצועית למורים, שבסיומן היא ראינה את המשתתפים; ניתוח הנרטיבים של המרואיינים העלה 12 גורמים שסייעו להצלחת הקהילה ביצירת ידע חדש ושיפור טכניקות הוראה:

1. יחסים בין-אישיים הדוקים בין המשתתפים - מעבר לקולגיאליטת מקצועית או חברות;
2. הזדמנויות להתפתחות מקצועית בזכות ההשתתפות בקהילה;
3. תכונות אישיותיות של המורה - יכולתו ליצור קשרים חיוביים וקרובים עם משתתפים אחרים;
4. ראיית התכלית והמטרה בפעילות הקהילה;
5. מתן הכרה למורים על הצלחותיהם;
6. תמיכה מהקהילה הרחבה בפעילותה של קהילת המורים;
7. תמיכה מאחרים משמעותיים למורה;
8. הקונטקסט הבית-ספרי;
9. טיב המנהיגות החיצונית ויחסם של המנהלים למשתתפים וכן אופייה של המנהיגות הפנימית;
10. זמינותה של תמיכה כספית;
11. המבנה הארגוני של בית הספר;
12. האיום מפני בלקניזציה (פלגנות ודחיקה לשוליים של חברי הקהילה בבית הספר), עד לכדי יריבות פוטנציאלית ביניהם לבין שאר מורי בית הספר).

לדבריה של בורג (שם), מבין 12 הגורמים האלו, שלושת הראשונים ברשימה הם המכריעים.

חסרונות, קשיים ומכשולים בהטמעת המודלים

הטרוגניות האוכלוסייה

Sjoer & Meirink (2016) מצביעים על הבדלים בסגנונות החשיבה והלמידה של המורים כגורם שמקשה את הלמידה בקהילה. הם מדגימים זאת במקרה בוחן שבו ביקשה מורה לעבוד בעזרת חוברת הדרכה כתובה המפרטת את יעדי הלימוד במדעים, בעוד עמיתה סתר את דבריה וטען שהדבר אינו רצוי. מנהלת בית הספר וכן החוקרים מסבירים כי מורים שונים זה מזה בצרכים, ברעיונות ובהתנסויות, ולפיכך יש המעדיפים ודאות וחומרים קונקרטיים, לעומת אחרים שרואים בחוברת שכזו דבר מיותר ואף מזיק. הבדלים כאלו ואחרים מקשים על המורים לשתף פעולה בבניית תכנית לימודים. החוקרים מציינים קושי נוסף הטמון בכך שהמורים הם קבוצה הטרוגנית מבחינת שכבת הגיל שהם מלמדים, וממליצים לקיים קבוצות של מורים שחבריהן מלמדים שכבות גיל דומות. לחלופין, ניתן לאפשר לכל חברי הקהילה לתרום את תשומותיהם ללא קשר לכיתה שבה הם מלמדים, בדומה ל"מנהיגות מבוזרת" (distributed leadership), ובכך למזער את הסיכון של דיון אינסופי מבלי להגיע לשלב ההכרעה. נוסף על כך מצביעים Sjoer & Meirink (שם) על כך שמורים שהשתתפו בקהילה שבה נפתחת הפעילות בחילופי חוויות והתנסויות מהווה והעבר, נמנעו מלשאל שאלות זה את זה או מיעטו בכך. לדברי החוקרים, הצגת שאלות היא דרך חשובה להפיכת חוויות הוראה לשקופות יותר, ורצוי לפרט את הנסיבות והדינמיקה בכיתה. המורים נטו לדווח לעמיתיהם לקהילה כיצד העבירו שיעור מסוים ובאמצעות אילו חומרים, אך לא סיפקו את הרציונל לבחירות שעשו, רציונל שלדברי החוקרים חיוני להבנת פרקטיקות ההוראה שלהם. עוד טוענים החוקרים כי מורים רבים נתקלו בקושי להביע ביקורת גלויה על עבודת עמיתיהם וכינו את הביקורת הרפה שנשמעה "safe talk". שיתוף הפעולה מחמיץ אפוא את מטרתו אם המורים מסתפקים רק בעידוד ואינם מעורבים בדיאלוג ביקורתי על עשיית עמיתיהם, המכונה "sharing" (שיתוף). תורנטון ערכה מחקר פעולה על מורים המשתתפים בתכניות למידה באמצעות מורים מובילים, ולדבריה אחד המחסומים להטמעת השיטה הנו חשדנות מצד מורים, שראו בפרויקטים "חותמת גומי" להחלטות שנתקבלו עוד לפני שהוזמנו באופן רשמי להשתתף בתהליך קבלתן (Thornton, 2010). במילים אחרות, המורים הביעו תחושות של מצג שווא של שיתוף, אולם בפועל מעטים אכן משפיעים על עיצובן של תכניות הלימוד ודרכי ההוראה. מורים רבים הביעו תרעומת על כך שאותם המורים המובילים מונו להדרכה שוב ושוב, ודיווחו על כך שעמיתיהם מקנאים במורים שנבחרו להדריך. הם חשו בהיעדר רוטציה כלשהי, שתאפשר גם למורים אחרים להדריך באופן דומה.

ניהול זמן

ארצי (2014) מציינת בדו"ח על אודות המודל הקנדי כי לצד הישגי התכנית והתועלות שהופקו מהפעלתה עלה קושי של המשתתפים בניהול הזמן ועמידה במסגרת הזמן שתוכננה וכן תגובות של התנגדות מצד חלק מהמורים. מגבלת הזמן והקשיים בניהול היעיל עלו גם במאמרה של תורנטון (Thornton, 2010), שבו דווח כי המורים חשו מעורבות-יתר בפרויקט, אשר הקשתה עליהם להתמקד במטלות ההוראה הראשוניות והבסיסיות שלהם. כמו כן, אף על פי שהתכנית שאפו לשיפור התקשורת בין המשתתפים, המורים חשו נתק זה מזה ופיצול הסגל במקום גיבוש. העשייה האינטנסיבית בצוותים המלמדים קורס לכיתה מסוימת גרמה להיעדר הזדמנויות לאינטראקציות עם מורים המלמדים בכיתות בשכבות גיל שונות או למיעוט הזדמנויות כאלה; עקב זאת עלה חשדם של המורים שהדבר נעשה במכוון על ידי מנהל בית הספר בבחינת "הפרד ומשול", כדי לחזק את שליטתו בנעשה בבית הספר. ביקורת הועברה על סגנונו הניהולי של המנהל: סגנונות הקיצון, הסגנון הסמכותני מחד גיסא וסגנון ה-Laissez faire (מתיר לעובדים לפעול לפי שיקול דעתם) מאידך גיסא, נמצאו בעייתיים. תחום נוסף שנמצא בעוכריה של השיטה הוא היעדר תמיכה פנימית של המורים בשיטה זו, באופן ספציפי יותר היעדר תחושת מטריות וכן היעדר מוטיבציה אינטרינזית ותמריצים כלכליים שיניעו אותם ולהירתם לפרויקט ולהשתתף בו (שם).

Akiba & Wilkinson (2016, p. 3) מצביעים על שלושה מקורות לבעייתיות בחקר השיעור:

1. מחסור בזמן מקשה את ההשתתפות המתמשכת בחקר שיעור;
2. היעדר היכרות עם תהליך החקר של למידת תכנית הלימודים ואיסוף נתונים בנוגע לכך לצורך הסקת מסקנות;
3. היעדר משאבים והזדמנויות לפיתוח תכנים וכן היעדר ידע פדגוגי ביחס לתכנים, הנחוץ לתהליך הלמידה בשיטה זו.

Aubusson ואחרים (2007) מצביעים על בעיה בנכונות של חלק מהמורים להשתתף וקושי בעמידה בלוחות הזמנים שהביא אותם לחוש שהם נמצאים במאבק. כמה מורים סירבו לאפשר לעמיתים לצפות בשיעוריהם וכן התקשו ברפלקציה הכרוכה בביקורת עצמית על אודות הוראתם בכיתה. ממצאים דומים נצפו על ידי Saito ואחרים (2006), אשר מצאו כי בקהילה בסגנון "חקר שיעור" באינדונזיה אמנם נמצאה קולגיאליזם פנימית בין כמה מורים, אך נצפה קושי בהפצת קולגיאליזם זו לשאר המורים בבית הספר.

תרבות ופתיחות

Tam (2015) חקרה את הכנסת הרפורמה המטפחת קהילות למידה מקצועית (Professional Learning - PLC Community) בסין והונג קונג. היא מציינת כי מורים שהשתתפו בקהילת הלמידה התנגדו לשינוי במתכונת עבודתם עקב היעדר מוטיבציה, ידע ומומחיות חלקיים וחסרים הנדרשים לשינוי החומר של תכנית הלימודים, רתיעה מנטילת סיכונים וסכסוכים בין המשתתפים. עיקר ההתנגדות התבטא עם הכנסת הרפורמה, ולאחר מכן ניאותו רוב המורים לנטוש את האוריינטציה האינדיווידואליסטית שלהם לטובת קולגיאליזם ושיתוף פעולה. עם זאת, היו מורים שהמשיכו להחזיק בדעה שמוטב שמומחים הם שיכתבו את תכנית הלימודים ושיטות ההוראה, ושהם עצמם חסרים משאבים שונים הנדרשים להכנתם של חומרי הלמידה.

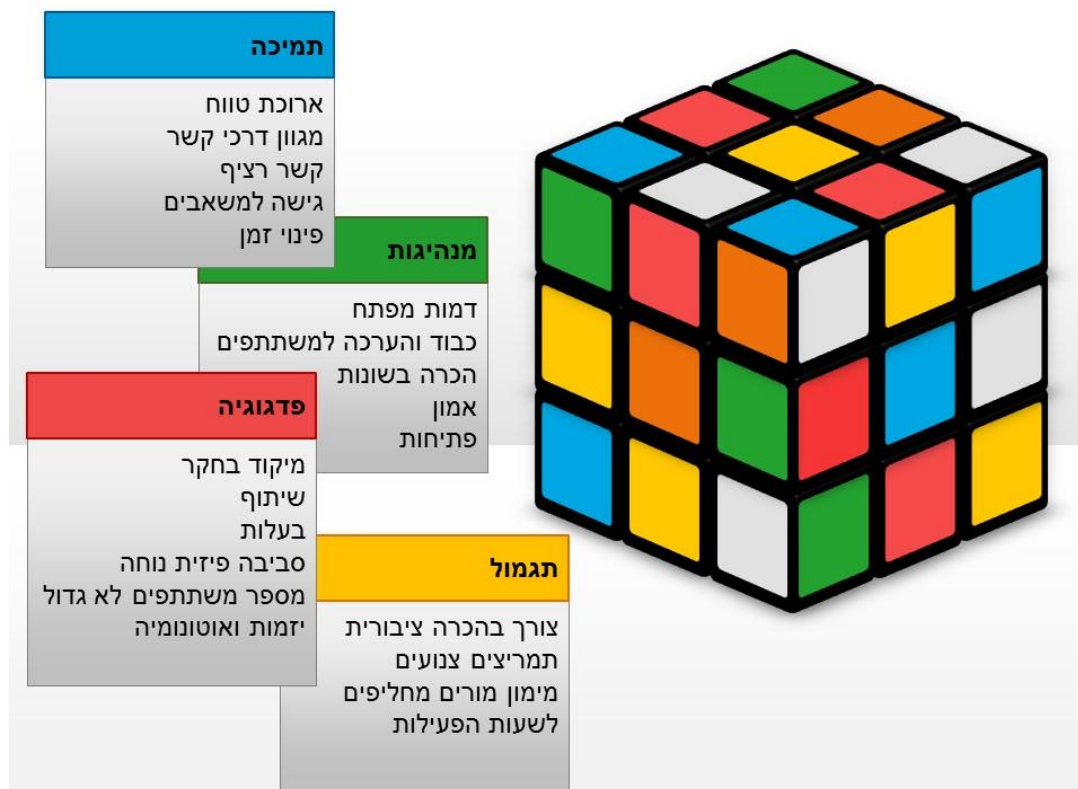
De Jong (2012) מצביעה אף היא על קשיים ממקורות דומים לאלו שהוזכרו לעיל, וכן על גורמי קושי נוספים. היא מציינת שקהילות למידה לא תתפקדנה באופן מיטבי בתרבות ארגונית שאינה תומכת בבחינה ביקורתית של פרקטיקות הוראה; ישיבות מחלקתיות הממוקדות בנושא מסוים לא תמיד מאפשרות הזדמנויות מספקות לרפלקציה בעלת משמעות וצמיחה מקצועית. זמן הוא גורם קריטי, ומורים רבים מודאגים מכך שהזמן העומד לרשותם כדי לשלב חידושים בשיעוריהם אינו מספיק; הם מלינים על כך שהתקציב מוגבל ואינו מאפשר את רכישת הציוד והאביזרים הטכנולוגיים הנדרשים להטמעת החידושים שנהגו בקהילות. כמו כן, המורים המבוגרים יותר מתקשים באימוץ שיטות הוראה המצריכות שליטה במיומנויות מחשב, ולכן יש הנמנעים משימוש בטכנולוגיות ממוחשבות במהלך שיעוריהם מתוך חששות אישיים והיעדר הכשרה והדרכה במיומנויות מחשב.

קושי מסוג אחר לחלוטין טמון בתהליכי השינוי בזהות האישית והמקצועית שעובר המורה במהלך השתתפותו בקהילה. לדידם של Liu & Xu (2013), הלמידה בקהילה לפיתוח מקצועי למורים יכולה להתפרש ולהיחווה גם כשינוי זהות ולא רק כרכישת ידע. זהויותיהם של המורים, כמו של כל עובד בשאר המקצועות, נבנות על בסיס שילוב של גורמים והשפעות ברמה המוסדית והאישית גם יחד; רוב המורים מתקשים לזנוח את הזהות של "מורה מסורתית" (שם, עמ' 188), ולכן נמנעים מלהשתתף בקהילות או משתתפים בהן באופן פסיבי. הכותבים מתריעים מפני כפייה של שינוי זהות מקצועית, אשר צפויה להוביל לתוצאות שליליות ול"התבצרות" מנטלית של העובד בזהותו האוטנטית. המורים נאלצים להתמודד עם שתי זהויות מתחרות: האחת היא של מורה ליברלית, זהות שנכפית על ידי המערכת, והשנייה של מורה מסורתית, זהות שנבנתה לאורך השנים, החל משלבי הסוציאליזציה המוקדמים בילדות. דברים ברוח זו נאמרו עוד בשנות התשעים על ידי Eisner (1992; 1996 in Liu & Xu, 2013), הטוען כי שינוי במערכת החינוך קשה לביצוע עקב ההפנמה העמוקה של הדימוי והתפקיד המסורתיים על ידי המורים והקשר שלהם לרוטינות מוכרות, הכרוך בחשש משינוי.

החוקרים Liu & Xu מדגימים זאת בניחות הנרטיב של אחת המורות בקהילה, כדלקמן:
"שינוי בקרב מורים, מצריך תגמולים, הן חומריים והן נפשיים; פנג לא קיבלה אף אחד מהם. היה לה פחות זמן למשפחה והיא אף השתכרה פחות מאשר לפני ההשתתפות בקהילה" (Liu & Xu, 2013, p.188).

בורג (Borg, 2012), אשר מסקנותיה על אודות גורמים להצלחתה של קהילת למידה למורים הוצגו בפרק הקודם, מצביעה גם על שמונה גורמים שעלולים לטרפד את השגתן של מטרות הקהילה ולפגוע בתפקודה:

1. עומס עבודה נוסף על המורים;
2. האיום מפני בלקניזציה (פלגנות ודחיקה לשוליים של חברי הקהילה בבית ספרם). גורם זה הוא חרב פיפיות: כאמור לעיל, בנסיבות מסוימות ביכולתו לתרום לקהילה, אך בנסיבות אחרות הוא עלול להוות מכשול;
3. לחצים ומחויבות למסור דין וחשבון לגורמים חיצוניים, המעוררים חרדות;
4. דאגה בנוגע לקיימות (sustainability) הקהילה וחשש מהפסקת פעילותה;
5. מתחים קבוצתיים;
6. חברות מרוחקת ומנותקת מהקהילה;
7. סגנון המנהיגות הפנימית והחיצונית;
8. תקשורת מחוץ לקהילה.



איור 2 מרכיבי קהילה לומדת

תבנית איור באדיבות www.SlideHunter.com

באמצעות הבאת "חוכמת הפרקטיקה" (Shulman, 2004, in Lieberman & Pointer Mace, 2009) מהשדה אל הכיתה - בבית ספר יסודי, תיכון או במכללה ואוניברסיטה - יכולים מורים מובילים לסייע בשינוי תפיסות מיושנות על אודות מומחיות בהוראה, בהתכנסותן של קהילות למידה מקצועית למורים. נראה שקהילות מקצועיות המבוססות על שיתוף פעולה פרודוקטיבי בין מורים הן גורם בעל חשיבות רבה, התורם לפיתוח המקצועי של המורים המשתתפים בהן ולהעצמתם. קהילה מצליחה היא זו הנטועה במבנה קוהרנטי, תרבות שתפנית ופעילויות למידה אפקטיביות. קהילות אלו מספקות למורים הזדמנויות לאתגר את הפרקטיקות והאמונות האישיות שלהם באמצעות תקשורת מתמדת עם עמיתים, חשיפה למגוון פרספקטיבות של אחרים, שיתוף העמיתים בחוויות והתנסויות חדשות, רכישת שיטות הוראה חדשניות ונטילת תפקידים נוספים מלבד תפקיד קלסי וצר של הוראה וקולגיאיות. המורים חשים שהתפתחותם המקצועית נתמכת ומטופחת, והם יכולים להיות יצירתיים. ביכולתם לשמור על הזהות האינדיווידואלית שלהם בד בבד עם מחויבותם לקהילה. דפוס השינוי העיקריים הם בפרקטיקות ואמונות (Tam, 2015, p. 38). התועלות הצומחות מתכניות מורים מובילים הן מגוונות ורבות; ביניהן ניתן לציין עידוד ותמיכה בין עמיתים, שיפור מעשה ההוראה, פיתוח כישורי מנהיגות ושימור מורים ומניעת נשירתם. במהלך עבודתם בהדרכת אחרים הם משפרים עוד יותר את מיומנויות ההוראה של עצמם (Thornton, 2010). עקב כך הישגי הלומדים משתפרים כאשר מוריהם מודרכים בידי מורים מומחים (Lambert, 2003). נראה אפוא כי הטמעת מודלים להתפתחות מקצועית של מורים על ידי קהילות למידה המובלות על ידי מורים מומחים היא מצב של win-win-win, שבו שלושת הצדדים (המורים המומחים, המורים המודרכים והתלמידים) נתרמים מהפעילות המבורכת הזו, ובכך מתקדמת החברה כולה לעבר עתיד טוב יותר.

רשימת המקורות

1. ארצי, א' (2014). נייר רקע בנושא תכניות מצוינות וסטנדרטים למורים מנוסים. מאוחר מ <http://education.academy.ac.il/Uploads/BackgroundMaterials/Hebrew/master-theachers-Itai-Arzi.pdf>
2. בלנגה, א' לנדלר-פרדו ג' ושחר מ' (2011). קהילות מורים לומדות, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות. מאוחר מ <http://education.academy.ac.il/Uploads/BackgroundMaterials/Hebrew/plc%20review%20final%20report%20300511.pdf>
3. ליברמן, א' (2014). מורים בחזית: לומדים להנהיג. מאוחר מ http://education.academy.ac.il/Uploads/BackgroundMaterials/Hebrew/Teachers_at_the_Forefront_He.pdf
4. מיכאלי, נ' סומר, א' (עורכים) (תשע"ד). דו"ח פעילות של צוות היגוי בראשות פרופ' מרים בן פרץ ופרופ' לי שולמן: מורים מובילים כסוכני שיפור במערכת החינוך. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
5. רן ע' (2016). סקלבליות והרחבת יישום השימוש במוצר חינוכי במערכת החינוך. בתוך ל' יוספסברג בן-יהושע וד' שפרינג (עורכים), תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
6. Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environment Research* 15: 345–361. DOI 10.1007/s10984-012-9117-3
7. Akiba, M. & Wilkinson, B. (2016). Adopting an International Innovation for Teacher Professional Development: State and District Approaches to Lesson Study in Florida. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 74-93. doi:10.1177/0022487115593603
8. Aubusson, P.S., Frances, D.S., & Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: informative or transformative? *Teacher Development*, 11(2), 133-148, DOI: 10.1080/136645
9. Baek, E.O. & Barab, S.A. (2005). A study of dynamic design dualities in a web-supported community of practice for teachers. *Educational Technology & Society*, 8(4), 161-177.
10. Borg, T. (2012). The evolution of a teacher community of practice: identifying facilitating and constraining factors. *Studies in Continuing Education*, 34(3), 301-317, DOI: 10.1080/0158037X.2011.622717
11. Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
12. Brandon, T. & Charlton, J. (2011). The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 165-178.
13. Cosenza, M.N. (2015). Defining teacher leadership affirming the teacher leader model standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2), 79-99.
14. De Jong, O. (2012). Empowering teachers for innovations: The case of online teacher learning communities. *Creative Education* 3, Supplement, 125-129.
15. Dumitru, D. (2012). Communities of inquiry. A method to teach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33, 238 – 242.

16. Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*. DOI: 10.1080/00071005.2015.1133799
17. Hargreaves, E. (2013). Assessment for learning and Teacher Learning Communities: UK teachers' experiences, *Teaching Education*, 24(3), 327-344. DOI: 10.1080/10476210.2012.713931
18. Hargreaves, E., Berry, R., Lai, Y.C., Leung, P., Scott, D., & Stobart, G. (2013). Teachers' experiences of autonomy in Continuing Professional Development: Teacher Learning Communities in London and Hong Kong. *Teacher Development*, 17(1), 19-34, DOI: 10.1080/13664530.2012.748686
19. Hiebert, J. & Stigler, J.W. (2000). A proposal for improving classroom teaching: lessons from the TIMSS video study. *Elementary school journal*, 101(1), 3–20.
20. Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
21. Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
22. Lieberman, A. & Pointer Mace, D. H. (2009). The role of 'accomplished teachers' in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership, *Teachers and Teaching*. 15(4), 459-470.
23. Lieberman, J. (2009). Reinventing teacher professional norms and identities: the role of lesson study and learning communities. *Professional Development in Education*, 35 (1), 83-99. DOI: 10.1080/13674580802264688
24. Liu, Y. & Xu, Y. (2013). The trajectory of learning in a teacher community of practice: a narrative inquiry of a language teacher's identity in the workplace, *Research Papers in Education*, 28(2), 176-195. DOI: 10.1080/02671522.2011.610899
25. Luke, A., Luke, C., & Mayer, D. (2000). Redesigning teacher education. *Teaching Education* 11(1), 5–11.
26. Mak, B. & Pun, S.H. (2015). Cultivating a teacher community of practice for sustainable professional development: Beyond planned efforts. *Teachers and Teaching*, 21(1), 4-21. DOI: 10.1080/13540602.2014.928120
27. Mayo, K.E. (2002). Teacher leadership: the master teacher model. *Management in education* 16(3), 29-33.
28. Ministry of Education, Canada. Teacher Learning and Leadership Program. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/tllp.html>
29. Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: a literature review. *Professional Development in Education*, 38(5), 777-789, DOI: 10.1080/19415257.2012.668857
30. Saito, E., Hendayana, S., Imansyah, H. I., Isamu K., & Hideharu, T. (2006). Development of school-based in-service training under the Indonesian Mathematics and Science Teacher Education Project®. *Improving Schools*, 9(1), 47–59.
31. Sjoer, E. & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110-125. DOI: 10.1080/02619768.2014.994058

32. Tam, A.C.F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43. DOI: 10.1080/13540602.2014.928122
33. Tedrow, M. (2016). Owning the profession through the National Writing Project. *The Education Digest*, 81(7), 24-27.
34. The Teaching Commission (2004). Teaching at risk: A call to action. New York: The Teaching Commission, The CUNY Graduate Center. Teacher Leader Model Standards. (2001). Available at www.teacherleaderstandards.org
35. Thornton, H.J. (2010). Excellent teachers leading the way: How to cultivate teacher leadership. *Middle School Journal*, 41(4), 36-43.
36. Westheimer, J. (1999). Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly*, 35, 71–105.
37. Whitney, A. (2008). Teacher Transformation in the National Writing Project. *Research in the Teaching of English*, 43(2), 144-187.
38. Wood, D.R. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory into Practice*, 46(4), 281–290. DOI: 10.1080/00405840701593865

נספח 1

**טבלה משווה של מאפייני מודלים שונים
של קהילות למידה מקצועיות למורים**

טבלה: מודלים מרכזיים והשוואתם על פי אמות מידה אחדות

שם הקהילה	תגמולים למורים ולמנחים ומקורותיהם	משך המפגשים ותדירותם	מספר והרכב המשתתפים	תוצאות מצופות והערכה	מטרת השיח הפדגוגי ותוכנו	מיקומה של קהילת המורים	אופי וכלי השיח הפדגוגי	הגורם והמלווה של קהילת המורים	היזם
Lesson study Florida ¹	ללא תגמול	מתמשך על בסיס קבוע	3-6 מורים; ללא מנהיג; רוטציה בין חברי הצוות בהנחיית השיעור	שיפור ההוראה ושיתוף שאר המורים בלקחים ובפרקטיקות שנלמדו	רמה מעשית פרקטית ביחס ליחידות לימוד; ספציפיות; בתוכן מיקוד בתוכן ספציפי	בבית הספר שבו עובד צוות המורים	Lesson study בפורמט היפני; הסתמכות על משוב מהתלמידים ושיח בין המורים	Florida Department of Education (FLDOE) ב-41 מחוזות	
NWP ²	תמיכה כספית ממשרד החינוך האמריקני בשילוב אגודות, אוניברסיטאות ותורמים פרטיים ומוסדיים; מכירת חולצות וספלים עם הדפס הלוגו	סדנאות קיץ וכן התכנסות קהילות עשייה לאורך השנה	קהילות עשייה בהובלת מורים מומחים; בכל שנה משתתפים 100,000 מורים	מציאת הפרקטיקות האפקטיביות יותר להוראת קריאה; מחקר לתיעוד המסקנות והפרקטיקות	התמקדות בתחום ספציפי של הקניית קריאה וכתביה; ואולם, הכתיבה מיועדת למגוון רמות ומגוון תחומי ידע	200 אתרי קהילות שבסיסן באוניברסיטאות ב-50 מדינות בארה"ב; בנוסף וובינרים	הכרה בשונות ומגוון ובכך שאין דרך אחת בלבד להוראת כתיבה	גורמים אוניברסיטאיים בשיתוף עם הנהלת בתי הספר	

Akiba and Wilkinson, 2015 Race to the Top¹

<http://www.nwp.org/cs/public/print/doc/about.csp> National Writing Project²

שם הקהילה	תגמולים למורים ולמנחים ומקורותיהם	תדירות ומשך המפגשים	מספר והרכב המשתתפים	תוצאות מצופות והערכה	מטרת ותוכן השיח הפדגוגי	מיקום קהילת המורים	אופי וכלי השיח הפדגוגי	הגורם היוזם והמלווה של קהילת המורים
TXAR ³	\$450 לכל משתתף	אין מידע	חלוקת הקבוצות לפי כיתות הלימוד: קבוצות נפרדות לכיתות ג'-ד', ה'-ו' וז'-ח'	היכרות עם תהליכי הוראת מתמטיקה משופרים תוך השוואתם לתהליכים הקיימים; שיתוף מורים אחרים בחידושים הללו באתר ייעודי	התמקדות בהוראת אלגברה; היכרות עם תהליכי הוראת מתמטיקה ⁴ ; שיפור טכניקות ההוראה	אין מידע	קהילות יצירת ידע אשר פועלות על פי הנחיות ופרוטוקולים מובנים מראש המוכתבים על ידי מנהלנים בכירים	TEA Texas Education Agency
TLMS ⁴	אין מידע	באופן מתמשך וקבוע	אין מידע	עידוד תרבות שתפנית שתשלב בעשייה מורים, מנהיגים קהילתיים ועסקיים, משפחות התלמידים; שיפור טכניקות ההוראה לצורך קידום ציבור התלמידים	עידוד דיאלוג בין העוסקים בהוראה על הידע, המיומנויות והיכולות הנדרשים למורים; התחשבות בדגשים מקומיים של המחוז או בית הספר	בבית הספר שבו מועסקים המורים	שילוב תאוריה, ממצאי מחקרים ופרקטיקה	משרד החינוך בשיתוף פעולה עם הקהילה

http://www.txar.org/professional_dev/current_pd.htm Texas: Algebra Ready³

<http://www.nnstoy.org/teacher-leader-model-standards>⁴

שם הקהילה	תגמולים למורים ולמנחים	תדירות ומשך המפגשים	מספר והרכב המשתתפים	תוצאות מצופות והערכה	מטרת ותוכן השיח הפדגוגי	מיקום קהילת המורים	אופי וכלי השיח הפדגוגי	הגורם והמלווה של קהילת המורים	היזום
LLC ⁵	מימון על ידי Lucent Technologies Foundation המעניק תשלום למורים מחליפים בעת שהמורים הקבועים משתתפים בקהילת הידע	מפגשים אחת לחודש לאורך שנת הלימודים	טווח רחב של גודל קבוצות, בין חמישה משתתפים (הקטנה) ל-21 (הגדולה); קבוצות הטרוגניות מבחינת מקצועות ההוראה וכיתות הלימוד שבהן מלמדים המורים	ציפייה שמורים ייזמו נושאים וסוגיות לדיון, יערכו חשיבה רפלקטיבית וישתפו בה את עמיתיהם	חשיבה, חקירה והמשגה בנוגע לסוגיות העולות במהלך יום הלימודים	הקהילות מתכנסות בבית הספר בבקרים, במהלך יום הלימודים	המורים משתפים פעולה כדי להעלות בעיות מקצועיות, לנתח אותן ולמצוא להן פתרונות	Lucent Technologies Foundation מונה אחראי לכל מחוז הנקרא "מאמן פנימי", שהנו מורה מנהיג או מנהלן בכיר, המלווה על ידי "מאמן חיצוני" מטעם National School Reform Faculty (NSRF)	
PLC ⁶	ללא תגמול	פעם בשבוע; נוסף על כך אירוע שנתי, ארוחות צהריים משותפות והתכנסויות חגיגיות מעת לעת	אין מידע	שינוי התרבות הארגונית לתרבות שתפנית; הפיכת המורים למתכננים והוגים של תכניות לימוד בעצמם	העצמת מורים לייזום כלי הוראה משלהם	אין מידע	ייזום של הכנת תכניות לימודים וחומרי הוראה תוך שילוב "מנטורינג" וכן אימון עמיתים	יוזמת משרד החינוך בסין והונג קונג, שמינה מומחה מטעמו לתפקיד יועץ ששיתף ממומחיותו וכן מניסיון של קהילות בבתי ספר אחרים	

Wood, 2007; Lucent Learning Communities ⁵
Tam, 2015; Professional Learning Community ⁶

שם הקהילה	תגמולים למורים ולמנחים	תדירות ומשך המפגשים	מספר והרכב המשתתפים	תוצאות מצופות והערכה	מטרת ותוכן השיח הפדגוגי	מיקום קהילת המורים	אופי וכלי השיח הפדגוגי	הגורם והמלווה קהילת המורים	היזם של
VLC ⁷	ללא תגמול	שליחת פוסטים לפורום אינטרנטי בשילוב מפגשים פנים אל פנים	מורים מן השורה ומומחים; יצירת תת-קהילות בתוך כל קהילה	מחויבות למטרות הרשת ולמאמצי; ניסיון יישום וחומרי הוראה חדשים; דיונים ורפלקציות על ההתנסויות; שיתוף במומחיות חדשה ובפרקטיקות שנמצאו כטובות ביותר	מתן גמישות בזמן ומיקום; הפחתת התנגדות המורים לחידושים; שיפור חוללות עצמית של מורים בהוראה החדשה; פיתוח מומחיות חדשה עם עמיתים; עידוד בעלות משותפת של מורים על חידושים	קהילה וירטואלית בשילוב מפגשים פיזיים מעת לעת	שיתוף פעולה ברשת תומכת; עניין משותף בבעיות הקשורות לפרקטיקה;	משרד החינוך	
ILF ⁸	ללא תגמול	שליחת פוסטים לפורום אינטרנטי	קבוצות מורים המתארגנות סביב התנסות קולקטיבית או עניין בתכנית לימודים מסוימת	שיפור טכניקות ההוראה בעקבות משוב אינטרנטי מצד הצופים בשיעורים המצולמים	תמיכה בקהילה וירטואלית של מורים לעתיד ומורים בתחומי מדע ומתמטיקה באמצעות שיתוף פרקטיקות פדגוגיות מבוססות חקר ויצירתן	קהילה וירטואלית	חברי יכולים להיכנס באופן וירטואלי לכיתותיהם של אחרים על ידי צפייה בסרטוני וידיאו	המועצה הלאומית למדעים בארה"ב	

De Jong, 2012 ⁷

Baek and Barab (2005) ; <http://ilf.crlt.indiana.edu>⁹

שם הקהילה	תגמולים למורים ולמנחים	תדירות ומשך המפגשים	מספר והרכב המשתתפים	תוצאות מצופות והערכה	מטרת ותוכן השיח הפדגוגי	מיקום קהילת המורים	אופי וכלי השיח הפדגוגי	הגורם והמלווה קהילת המורים	היזום של קהילת המורים
IMSTEP ⁹	ללא תגמול	פעם בשבוע	מודל הטמעה של חקר שיעור עם התאמות למדינות מתפתחות; חלוקה לצוותים משותפים של מורים ואנשי אקדמיה	שיפור יכולות ההוראה במתמטיקה ומדעים הן למורים לפני כניסתם לעבודה והן למורים אשר כבר השתלבו בבתי ספר; שיתוף כל בית הספר בעשיית הקהילה	התמקדות בהוראת מתמטיקה	השלב הראשוני של תכנון מערך השיעור נערך בקמפוס אוניברסיטאי של החוקרים המלווים, ושלב העברת השיעור והרפלקציה שלרוב נערכת מיד לאחריו נערכו בבית הספר שבו עובד כל מורה	צפייה בשיעורי עמיתים שבה משתתפים גם אנשי אקדמיה, ולאחריה דיון ורפלקציה	JICA Japan International Cooperation Agency UPI Indonesian University of Education UNY State University of Yogyakarta UM State University of Malang (UM)	ממשלת אינדונזיה וכן:
קהילות לומדים למורים של תלמידי בעלי לקויות למידה ¹⁰	ללא תגמול	מפגשים רבעוניים	אין מידע	שיפור יכולות הוראה ללקווי הענקה רישיון להוראה	פיתוח מקצועי מתמשך של המורים; ציוד המורים במיומנויות לעתיד; שיתוף משאבי ההוראה דרך נטוורקינג	מפגשים בלתי פורמליים בין המשתתפים נוסף על המפגשים הרבעוניים הפורמליים	פורום לדין על סוגיות שהמשתתפים מתקשים להתמודד עמן ומבקשים להיוועץ בעמיתים	Learning and Skills Improvement Service (LSIS) בשם הממשלה; Northumbria University	עם

Saito et al., 2006

Indonesian Mathematics and Science Teacher Education Project IMSTEP⁹

Brandon & Charlton, 2011

Centre for Excellence in Teacher Training CETT¹⁰

שם הקהילה	תגמולים למורים ולמנחים	תדירות ומשך המפגשים	מספר והרכב המשתתפים	תוצאות מצופות והערכה	מטרת ותוכן השיח הפדגוגי	מיקום קהילת המורים	אופי וכלי השיח הפדגוגי	הגורם והמלווה קהילת המורים	היזם של
WRITE ¹¹	Quality Education Fund (QEF) מטעם ממשלת הונג קונג	סדנת כתיבה באנגלית בקיץ, לאחר שבמהלך השנה השתתפו המורים בסדנאות, סמינרים וקורסי השתלמות קצרים למורים לאנגלית	18 מורים לאנגלית בכיתות ברמות מגוונות ושנות ותק וניסיון מגוונים. וארבעה משתתפים נוספים: מנהל המכון, שני מאמנים וחוקרת אחת המלווה את העשייה במחקר מעקב	כתיבת יחידות לימוד משופרות; שיתוף הידע שנוצר בקהילה והפצתו גם למורים שלא השתתפו בקהילה; הערכת הדיונים על ידי חוקרת שצופה פסיבית במתרחש ומשתתפים בתובנותיה בתיאום עם מנהל המכון	שיפור פרקטיקות של הוראת אנגלית כשפה זרה	לא מיקום מצוין	מורים מעבירים שיעורים לדוגמה בעוד שאר המורים משחקים את תפקיד התלמידים; לאחר כל שיעור נערך דיון וניתן משוב על ידי המורים העמיתים וארבעת המשתתפים הנוספים (מנהל המכון, שני מאמנים וחוקרת)	English Enhanced Scheme והפקולטה לחינוך באוניברסיטת הונג קונג	
AfL ¹²	ללא תגמול	במודל המקורי מפגשים פעם בחודש ומספר המשתתפים האידיאלי 12-8	הנגשת הפרקטיקות שנמצאו יעילות לכלל המורים בבית הספר ולא רק לאלו שהשתתפו בקהילה	שיפור מיומנויות הוראה באמצעות צפייה בשיעורי עמיתים והענקת משוב לכל מורה	בבית הספר שבו עובד המורה	טיפוח יכולת של הסבר העשייה בקרב המשתתפים והתמקדות בהוראה ולמידה בכיתה. שיתוף פעולה מתוך ערכים, חזון משותף ותחושת אחריות קולקטיבית	מימון מטעם John Lyons Trust Institute of Education, London University (IoE)		

Mak and Pun, 2015 Writing for Integrated Teacher Education Write¹¹
Hargreaves, 2013 Assessment for learning¹²

