

## למה כדאי לך לקרוא?

מאמר זה יסייע לך לבסס למידת חקר בקהילת מורים בעזרת התבוננות בנסיוןן של מורה מובילה אחת וקהילה אחת לקדם למידה מסוג זה.

# לקראת פרדיגמת למידה חדשה: מפת דרכים של קהילת מורים

מאת רחלי כהן ברנדיס וטל כרמי

למידת חקר, התפתחות קהילה, מחלוקות בקהילה, קהילת למידה

## תקציר

קהילות למידה יוצרות שינוי בתפיסת הלמידה המקצועית של מורים. הן פועלות מתוך עקרונות של חקרנות ושיתוף במטרה לשפר את איכות ההוראה והלמידה. אך כדי ליישם עקרונות אלו יש לרתום אליהם את המורים השותפים בקהילה. במאמר זה מתואר מקרה כזה, שהתרחש במשך שנתיים בקהילת למידה של מהלך השקפה, שהובלה על ידי מורה מובילה שתיעדה את התהליך לאורכו. המאמר מציג ניתוח של העדויות, שעל פיו התפתחה הקהילה בתהליך שהורכב מחמישה שלבים: (א) חוסר בהירות, (ב) כיוון כללי, (ג) קונקרטיזציה, (ד) סערה והכלה, (ה) חזרה למסלול ואשרור. לבסוף מוצגות הפרקטיקות שאפשרו את קידום התהליך: (א) רפלקטיביות, (ב) קונקרטיזציה בהנחיה, (ג) הכלה. אנו מאמינים כי קריאת מאמר זה יכולה לסייע למורים מובילים ולמנחיהם למקם את קהילות הלמידה שלהם (בעיקר כאלו המוכונות לחקר ייצוגים) על ציר ההתפתחות המתואר כאן, ולקבל השראה מהפרקטיקות שאפשרו למורה המובילה במקרה הנדון לקדם את קהילתה בתהליך.

ברצוננו, כותבי המאמר, להודות למורות הקהילה בבית הספר ניב.

רחלי: "ברצוני להודות לחברותיי היקרות, שותפותיי בקהילה, על נכונותכן להצטרף למסע של התבוננות, גילוי וחקר, מתוך רצון אמתי לפתח ולהתפתח".  
טל: "ברצוני להודות על 'פתיחת דלת הקהילה' ועל הנכונות לשתף בחוויות מתהליך הלמידה שלכן".

בתהליך הניתוח, אבל בעת הדיון סביב החומרים שמנו לב לכך שהתחולל שינוי בשיטת העבודה של הקהילה, ושמסגנון עבודה מבוזר שכלל שהצלחנו לראות לא התנהל לפי עקרונות מסודרים, עברה הקהילה לעבוד יותר ויותר בעזרת שיתוף בייצוגים מתוך עבודתם של המורים עם תלמידיהם וניתוח משותף שלהם במפגשי הקהילה. ראינו שבעוד שבשנה הראשונה של הקהילה כמעט שלא נעשה שימוש בייצוגים, ושהמעט שקרה היה לקראת סוף השנה, הרי בשנה השנייה הוקדשו לשם כך כמעט חצי מן המפגשים. כלומר התחולל שינוי בדפוס העבודה בקהילה, ורצינו להבין כיצד הוא התרחש.

לכן החלטנו לערוך ניתוח תמטי של החומר המתועד. סיווגנו ציטוטים מתוכו לשתי קטגוריות – כאלו המעידים על תמיכה בשימוש בייצוגים וכאלו שלא. בעזרת סיווג זה יכולנו לזהות הקבלה בין השינוי בעמדותיה של רחלי והשינויים בדפוס העבודה של הקהילה. כך מצאנו חמישה שלבים בתהליך ההתגבשות וההפיכה לקהילת למידה המבססת את עבודתה על חקר ייצוגי הוראה.

## חמש אבני הדרך

כאמור, את השינוי העיקרי שהתחולל במקרה הנדון אפשר לתאר כמעבר מתפיסה בלתי מאורגנת של למידה מקצועית לתפיסה המושתתת על שימוש בייצוגים מתוך הפרקטיקה של המורים כאמצעי לפתח את הבנתם בנוגע לתהליכי ההוראה ובמטרה לשפרם. אלא שהניתוח מראה שלא מדובר בשינוי שהתחולל בבת אחת או בהדרגתיות קבועה ואחידה, אלא במעבר בין חמישה שלבים, במעין קפיצות בין חמש אבני דרך שיתוארו להלן. ראוי לציין שהמקרה הנדון עוסק בקהילה ובמורה מובילה חלוצות, שהיו מבין הראשונות לפעול במחוז תל אביב, ומטבע הדברים נדרש להן זמן רב יחסית של התגבשות, הגדרת מטרות ואופני פעולה ברורים. אנו מאמינים שהניסיון שנרכש בזמן שחלף מאז החלו לפעול אפשר לצבור ידע (בין היתר זה הנדון כאן) שיכול לשמש קהילות חדשות ולעזור להן להתחיל את דרכן באופן ממוקד יותר.

## אבן ראשונה – חוסר בהירות

המפגשים הראשונים של קהילת המורות התאפיינו בחוסר בהירות בנוגע למטרות ואופני הפעולה בקהילה. אמנם המושג "קהילה" שימש את רחלי כבר למן תחילת השנה הראשונה, והשימוש בו נבע מרצון לפעול אחרת, לנסות ולשתף את המורות בתהליך הלמידה, ולא "להעביר" להן את ה"חומר" של

המושג "קהילה מקצועית לומדת" מבוסס על התאוריה על אודות למידה חברתית. אלא שבשנים האחרונות מושג זה התרחב והוא משמש לעיתים גם כדי לתאר קבוצות שאינן עוסקות בלמידה חברתית. על כן, במסגרת מהלך השקפה, המבסס את פעילותו על קהילות, חשוב שנשאל, מה מייחד קהילת למידה מכל קבוצה מורים שעובדת יחד. מובן שאחד המאפיינים הבולטים של קהילות אלו הוא שהן רואות בשותפות בין חבריהן כוח המניע ומקדם את הלמידה. כלומר, עצם המפגש והדיאלוג השזורים בעבודה משותפת מאפשרים לחברים לתמוך האחד בלמידת האחר באמצעות שיקוף ומשוב, ובזכות הידע, המיומנויות והפרספקטיבות הייחודיים של חברי הקהילה השונים. תבחין משמעותי נוסף שהספרות המחקרית מציעה הוא גיבוש העמדה החקרנית בקהילה. כלומר, חברי הקהילה עוסקים יחד בבחינה של תהליכי העבודה, מתעדים את הפרקטיקה ומנתחים אותה במטרה לשפרה. באופן זה קושרות קהילות אלו הלכה למעשה בין הלמידה שנעשית בקבוצה לבין האופן שבו המורים מלמדים בכיתותיהם.

## תלקיט הרפלקציה - תכנון, תיעוד, בחינה עצמית וניתוח משותף

רחלי, המורה המובילה בקהילה הנדונה, הונחתה לתעד תהליכים רפלקטיביים בעזרת הכלי שפותח במחוז תל אביב, שכונה תלקיט רפלקציה (כרמי, 2018). התיעוד נעשה בעזרת כתיבת תכנון מפגשי הקהילה ובחינתם בדיעבד על ידי רחלי במשך שנתיים בעזרת רשימת שאלות מנחות המופיעות בכלי. בתיעוד שנצבר בתלקיט שולבו גם צילומי סטילס ממפגשי הקהילה, ומצגות ששימשו את רחלי בהנחיית הקהילה. התיעוד שהצטבר אפשר להתבונן בסוף התקופה על התהליך שהתחולל בקהילה ואף לזהות שינויים בעמדותיה של רחלי ובתגובות הקהילה לאופן הנחייתה.

על מנת לתת פשר בתיעוד שהצטבר קראנו את החומרים השונים ודנו לגביהם. בהתחלה לא ידענו בוודאות מה אנחנו מחפשים

## אבן שניה – הגדרה מחודשת

השלב השני בתהליך התחולל במפגש השישי, כשלארשונה הוצג והוגדר לפני חברות הקהילה המושג "קהילה לומדת":

### מהי קהילה לומדת?

**הגדרה:**  
קבוצות שפועלות לאורך זמן, נפגשות בקביעות לצורך קידום הלמידה של חבריהן ושל תלמידיהן.

פעילות מושתתת על ההנחה שמורים אינם טכנאים שמיישמים את רעיונותיהם של אחרים, אלא אינטלקטואלים שעבודתם כרוכה בייצור ידע והפצתו.

קהילת מורים לומדת יחד, חושבת יחד ומפתחת יחד.

השימוש במושג זה בשיח עם חברות הקהילה מעיד על תחילתו של שינוי מחשבתי אצל רחלי. כאן נעשה הניסיון הראשון להגדיר את פרדיגמת הלמידה המקצועית החדשה שהיא מעוניינת להוביל. יתר על כן, מה שאפשר לשינוי להתרחש היה ידע חיכוני ששימש את רחלי, כפי שהיא כתבה בתיעוד המפגש השישי: "התבססתי בין היתר על המאמר מתוך גיליון השקפה [מחקרית]".

יתר על כן, בשלב זה התחילה רחלי לעסוק בחשיבה רפלקטיבית על העבודה בקהילה. בתיעוד המפגש השישי כתבה: "אני זוכרת משפט מצחיק שאמרתי לבנות תוך כדי הלימוד: 'בנות, אני לא אמורה לעמוד פה ולהקנות ידע, הרעיון של הקהילה לגמרי שונה'". משפט זה מעיד על הפער הקיים בשלב השני, כאשר התחילו להתגבש אצלה מושגים המגדירים את תהליך השינוי שבו הייתה מעוניינת, אבל בדומה לשלב הראשון, עוד לא היו בידיה האמצעים להוציא אל הפועל. פער זה היה מניע ללמידה עבור רחלי. היא מעידה על הצורך שהיה לה באותה העת להיעזר ביניב, המנחה האישי שליווה אותה, להיוועץ בו בנוגע לתכנון מפגשי הקהילה ולתפקידה כמנחה (בשונה ממורה), ולתרגל יחד שימוש בכלי הנחיה. וכך ניכרו כבר בשלב השני ניסיונות ראשוניים של שימוש בכלים כדי להבנות את השיח בקהילה, כגון שימוש בשגרות חשיבה<sup>2</sup> אלא שכלים אלו עדיין לא היוו מתודולוגיה חקרנית, וזו התגבשה בהמשך בעזרת שימוש בייצוגים.

שלב זה נמשך עד סוף השנה הראשונה. ייתכן שהתכנון המקדים של מפגשי הקהילה לא אפשר לשנות כיוון באופן מהותי, אם מסיבות אובייקטיביות ואם מסיבות סובייקטיביות, ורק בשנה

ה"השתלמות". ועם זאת, כפי שנוכחנו, בשלב זה טרם התגבשה תפיסה ברורה לגבי מה קהילה זו כן אמורה לעשות. הדבר בא לידי ביטוי, למשל, במטרות המפגשים שהוצגו לחברות הקהילה כבר במפגש הראשון:

### מטרות המפגשים

- מפגשי לימוד לצורך פיתוח תכניות לימוד בתחומי השפה: קריאה והבנת הנקרא, ידע לשוני, כתיבה, שיח סיפור.
- יצירת שיתופי פעולה בין מחנכות השכבה הצעירה לקלינאיות-חשיבה ותכנון פרויקטים משותפים.
- למידת עמיתות – שיתוף ידע בתחומים נוספים כגון: למידה מתוקשבת-אפליקציות מתאימות. הצגת חומרי הוראה מגוונים ומותאמים. ועוד...

כפי שניתן לראות, המטרה הראשונה והמטרה השנייה מייצגות קהילה העוסקת בפיתוח תוצרים פדגוגיים, ואילו עניינה של השלישית בשיתוף הידע הקיים של חברות הקהילה. כלומר, לא ברור היה בשלב זה, אם המוקד העיקרי של הקהילה הוא פיתוחים פדגוגיים או שיתוף בידע, ואלו שתי מטרות שלא דווקא תומכות זו בזו. אותה עמימות עלתה גם מתכנון מפגשי הקהילה לשנה הראשונה שהוצג במפגש השלישי ושכלל שבעה מפגשים ממוקדי תוצר פדגוגי, ארבעה מפגשים המונחים בידי חברות קהילה מומחיות בנושא מסוים, ומפגש לסיכום ולהמלצות לשנה הבאה. אלא שלא ברור היה כיצד השיתוף בידע והפיתוחים הפדגוגיים תומכים אלה באלה. לעומת זאת, תפיסה של חקר משותף נעדרה לחלוטין מתכנון פעילות הקהילה. כלומר, עוד בראשית הדרך שאפה רחלי לשנות את פרדיגמת הלמידה המקצועית של המורים. אבל השאלה המהותית, "כיצד ניתן ללמוד ולהתפתח במשותף?", עוד לא התחילה להתברר.

שלב זה נמשך בקהילה בכל חמשת המפגשים הראשונים. לאחר מכן, כפי שעולה מהעדות, הופיע שלב שבו התחילה להתגבש פרקטיקה חדשה, שנתפסה כמתאימה יותר לרצון ליצור פרדיגמת למידה חדשה.

1 בתפקידה כמורה מובילה הונחתה רחלי על ידי מנחה מטעם מהלך השקפה במרכז הפסגה תל-אביב יפו אליו היא משתייכת שעקב אחר התיעוד בתלקיט של רחלי, בין אם באמצעות מפגשים פנים אל פנים ובין אם באופן טלפוני, בעיקר לקראת ולאחר מפגשי קהילה, בהתאם לצורך.

2 להרחבה ראו [אתר ברנקו וייס](#)

## על הקהילה

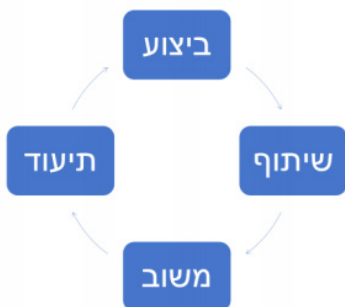
הקהילה עצמה הורכבה ממורות מבית הספר ניב, והשתתפה בהרכבה במשך שתי שנות פעילותה. בתחילת השנה הראשונה הציעה רחלי לכמה מורות להצטרף לקהילה, שהוגדרה עדיין כהשתלמות, ובעקבות זאת הצטרפו שבע מורות. השמועה על ההשתלמות החדשה עשתה לה כנפיים, ומורות נוספות ביקשו להצטרף בתחילת השנה הראשונה, וכך בסופו של דבר מנתה הקהילה 12 מורות, והן קיימו במשך השנה 12 מפגשים.

בשנה הראשונה התגבשו בראשה של רחלי תובנות בנוגע למושג קהילה. אחת מהן הייתה שזו צריכה לעסוק בחקר, ושלשם כך על הקבוצה להצמצם, משום שככל שמספר המשתתפים רב יותר, כך קשה יותר לתת לכולם זמן ומקום להתבטא ובד בבד למקד ולהעמיק את השיח ולהוביל למסקנות משותפות. לכן, בשנה השנייה הקהילה מנתה רק שש מורות, חמש שהמשיכו מהשנה הראשונה ואחת שהצטרפה. בשנה השנייה התקיימו 14 מפגשים.

בשנה השנייה המשיכה רחלי לגבש תובנות בנוגע לפעילות הקהילה, ובשנה הנוכחית ככוונתה להוביל שינויים נוספים. היא מעוניינת שלקהילה תהיה השפעה ניכרת יותר על כלל חדר המורים, ולא רק על חבריה. לשם כך היא מתכוונת להעביר ליום הלימודים עצמו את הפעילות שעד כה התקיימה רק בסופו, ולהגביר את תדירות המפגשים, כך שהקהילה תיפגש אחת לשבוע. באופן הזה היא מצפה שלפעילות הקהילה תהיה נוכחות בולטת יותר בבית הספר, ושעשייתה תשפיע על מעגלים מתרחבים של מורים.

העצמית והמשתפת (תוך כדי דיון) ואותן תרגלה גם במהלך מפגשי האשכול, (2) תיאור ויזואלי המסייע להבין את ההיגיון העומד בבסיס העבודה החקרנית עם ייצוגים, שאותו פתחה ודייקה בהדרגה. הגרסה הראשונה שלו מוצגת באיור 1.

איור 1

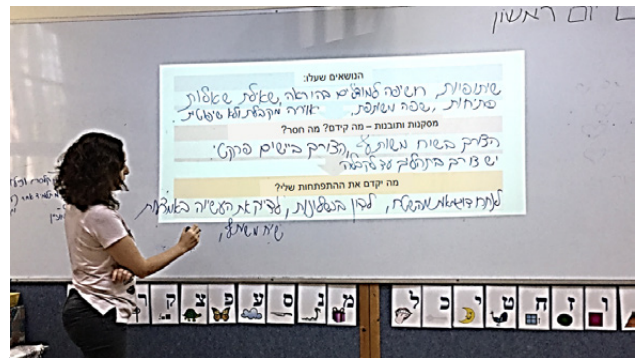


השנייה חל המעבר לשלב הבא, שבאופן ברור התבסס על שימוש במתודולוגיה חקרנית. עם זאת, יש לסייג ולומר שבמפגש הלפני האחרון לשנה שיתפו שתיים מהמורות בעדויות מוקלטות משיעור שלהן, אך דווקא מפגש זה הוא היחיד שלא תועד בתלקיט. שיתוף זה שימש הן כקריאת כיוון לבאות, והן כדוגמה אישית שאפשרה למובילה להציג למורות את כיוון הפעולה של הקהילה בהמשך.

## אבן שלישית – קונקרטיזציה

השלב השלישי התרחש מתחילת השנה השנייה לפעולתה של הקהילה. המפגש הראשון הוקדש לדיון במטרות הפעילות של הקהילה, והוגדרה בו במשותף שיטת העבודה שתשמש את הקהילה.

מפגש קהילה (צילום מהתלקיט)



### הנושאים שעלו:

שיתופיות, חשיפה למודלים בהוראה, שאילת שאלות, פתיחות, שפה משותפת, אווירה מקבלת ולא שיפוטית

### מסקנות ותובנות – מה קידם? מה חסר?

הצורך בשיח משותף, הצורך ביישום פרקטי, יש צורך בתהליך עד לקבלה

### מה יקדם את ההתפתחות שלי?

לנתח דוגמאות מהשטח, לדון בכישלונות, לדייק את העשייה באמצעות שיח משותף

הפרקטיקות שעלו מהקהילה ומופיעות כאן – "שיח משותף", "לנתח דוגמאות מהשטח" ו"לדון בכישלונות" – מתקשרות כולן למודלים של למידה באמצעות חקר משותף.

אך אף על פי שחברות הקהילה היו שותפות לבחירת דרך העבודה הזאת, הדבר לא קרה ללא הכוונה. רחלי השתמשה בכלים אלה: (1) שגרות חשיבה שנועדו להבנות את החשיבה

## הרקע לפעילות הקהילה

הקהילה הנדונה כאן פועלת בבית הספר ניב במחוז תל אביב כחלק ממהלך השקפה – מורים מובילים, בליווי מרכז הפסג"ה תל-אביב יפו. המהלך שם לעצמו למטרה לקדם למידה מקצועית של מורים בקהילות המונחות על ידי מורים מובילים. זהו מהלך ארצי שמוביל משרד החינוך תוך מתן אוטונומיה נרחבת למחוזות המפעילים אותו. המחוז שם דגש מיוחד על למידה המבוססת על חקר הפרקטיקה. הוא עושה זאת דרך טיפוח וקידום הרגלי חשיבה רפלקטיביים בקרב המורים המובילים וחברי הקהילות. יחד עם מרכזי הפסג"ה מקדם המחוז יישום גלוקלי של המהלך, בייצגו את התפיסה הגלובלית שצוינה לעיל, בעוד כל מרכז פסג"ה מייצג את הצרכים הלוקליים ואת ההקשר העירוני. פעילותו של המחוז נתמכת ומלווה על ידי מנחים ממכון ברנקו וייס, שבעבודה בצמד יחד עם רפרנטים מטעם מרכזי הפסגה מסייעים בהכשרה, בפיתוח המקצועי ובליווי אישי של המורים המובילים, וכן בפיתוח כלי הנחיה המשמשים להובלת הקהילות.

מאמר זה מתמקד בהתפתחות למידת החקר בקהילה דרך בחינת היחסים בין המורה המובילה לקהילה, ולא אספנו נתונים המעידים על הקשר בין הקהילה לפעילות המחוז, למרכז הפסג"ה ולמכון ברנקו וייס. עם זאת ראוי לציין, כי ניכרת הלימה בין התפיסה המנחה את מובילי מהלך השקפה במחוז תל אביב לבין התהליך שהיינו עדים לו בקהילה הנדונה.

צורך בכלי חשיבה כגון שגרות ופרוטוקול". ואכן, במפגש העוקב הובנה תהליך הניתוח בעזרת הנחיות ברורות, ורחלי כתבה אחריו שהקפידה "להוביל את הדיון בהתאם לנושא, להימנע מגלישות לנושאים אחרים". בהמשך הוסיפה: "פניתי לאחת הבנות בקהילה וביקשתי ממנה להתחיל לתעד לקראת הצגת התיעוד שלה במפגש הבא. פעולות נחרצות אלו, נחוצות אף הן לצורך קידום התהליכים".

כך, התהליך הרפלקטיבי שליווה את רחלי בעבודתה עם הקהילה, ובין היתר עצם כתיבת התלקיט, סייעו לה להפוך את אופן הובלת הקהילה לקונקרטי יותר. שלב זה נמשך עד המפגש החמישי, והקהילה הגיבה אליו בשיתוף פעולה. רחלי עשתה שימוש הולך וגובר בכלים ובהנחיות פעולה קונקרטיות, מורות הקהילה תיעדו, והראו נכונות הולכת וגוברת לשתף בייצוגים ולנתחם יחד, עד לשיא במפגש החמישי, שבו ניתחו שיעור מצולם של אחת מהן – דבר המייצג נכונות גבוהה להיחשפות מצידן.

רחלי השתמשה במעגל החקר על מנת לתאר לפני חברות הקהילה את האופן החדש שבו תתקיים הלמידה המשותפת כבר במפגש הראשון בשנה השנייה. כמו כן, לאורך השלב השלישי המשיכה להתפתח הגדרת תהליכי העבודה והפכה מדויקת יותר. כך במפגש החמישי כבר הוצג מעגל חדש המוצג באיור 2.

## איור 2



מעגל החקר החדש שהוצג הוא למעשה שכלול של הקודם. בראשון, מקומו של התיעוד בתהליך החקרני אינו ברור, הואיל והוא מופיע אחרי המשוב ולא אחרי הביצוע, כך שהוא מוביל לביצוע ולא לשלב של ניתוח כלשהו. לעומת זאת, במעגל השני הביצוע לא מופיע באופן מפורש, וניתן להסיק כי הדבר נעשה מכיוון שהוא בלאו הכי חלק מהעשייה היומיומית של המורים ולא תרומה ייחודית שהקהילה מביאה עימה. כמו כן, במעגל השני התיעוד, שהתבצע במקביל לביצוע (גם אם הדבר לא נכתב במפורש), נראה כהמשך הטבעי של מתן פומביות למסקנות הקודמות שהוסקו, והוא מוביל לניתוח מחדש לאור הנתונים החדשים שהוא מאפשר לאסוף. וכך, המעגל השני מייצג התקרבות לאופן שבו נתפס על פי רוב התהליך המעגלי הכרוך במחקרי פעולה של מורים (למשל, צלרמאיר, 2016).

אפשר אפוא לומר, שהכלים ששימשו בשלב השלישי סייעו בידיה של רחלי להציג כיוון עבודה קונקרטי, ובו בזמן הלכו והתפתחו ונעשו מדויקים וברורים יותר בפני עצמם. כך, הציפיות מחברות הקהילה הפכו ברורות, והדיון נעשה ממוקד.

במשך כל התקופה הזאת נמשכה הגישה הקונקרטית מצד רחלי. למשל, במפגש השני שיתפה אחת ממורות הקהילה תיעוד בכתב שערכה, וחברות הקהילה ניתחו אותו יחד. ואמנם, "הדיון היה לגמרי לא לשביעות רצוני", כתבה רחלי לאחר המפגש, "התפתח שיח חופשי [...] וכלל לא עסקנו בחקר ההוראה שלנו". אך עצם המחשבה והמודעות לבעיות אלו הובילו אותה למסקנה כי "שיח חופשי אינו יכול לקדם דיון משמעותי ומסודר [...], יש

## אבן רביעית – סערה והכלה

על המתחים בקהילה ועזרו למורות להמשיך לפעול יחד מתוך תפיסה חקרנית משותפת במפגשים הנותרים.

צורך נוסף עלה במהלך שלב זה מצד הקהילה, לבסס חלק גדול יותר מהלמידה על ידע חיצוני. במפגש השביעי העלתה אחת המורות בקשה: "מכיוון שחסר לי ידע תאורטי ומקצועי, אני מציעה לשלב גם עיסוק בידע מסוג זה בקהילה". בקשה זו לא עוררה מתח והתקבלה באופן חיובי על ידי רחלי, שכבר במפגש לאחר מכן הציגה לפני חברות הקהילה מאגר ידע זמין לשימוש. וכך אופיין השלב הרביעי בהצפה של רצונות שונים, ולעיתים מתחים, ובהכלה שלהם בפעילות הקהילה.

### אבן חמישית – חזרה למסלול ואשרור

במפגש התשיעי שבה הקהילה לעסוק בחקר ייצוגים באמצעות שגרות החשיבה. על כן, שלב זה מהווה חזרה לשגרה שהחלה להתבסס במפגשים בתחילת השנה. חזרה זו לשגרה התרחשה לקראת לסיכום השנה, ובאותה העת נדרשה כל מורה נדרשה להגיש עבודה המבוססת על הייצוגים שאספה וניתחה לאורכה. המטלות שהגישו המורות מצביעות על אישורן מחדש את השימוש בחקר ייצוגים כשיטה המאפשרת להן להתפתח מקצועית: "דרך התייעוד שמתי לב שאני פונה יותר לקבוצת תלמידים אחת ולשנייה פחות, מה שגרם לי לשנות את אופן ההתקשרות שלי בכיתה עם התלמידים על מנת לתת מקום ולאפשר גם לתלמידים האחרים"; "לפני כל שיעור, ישבתי וקראתי שוב את המחברת וכתוצאה מכך רצף השיעורים היה נכון יותר ומותאם יותר. התייעוד גרם לי לדייק יותר במטרות שלי ובהוראה שלי"; "אני עדיין לא הצלחתי ליישם את עניין הצילום בתייעוד ויותר מתעדת בכתיבה, אך מכיוון שכך, אני חושבת שהתפספסו לי הרבה תהליכים שיכולתי לנצלם"; "התהליך גרם לשיפור ההוראה שלי בכיתה מכיוון שבכל פעם שהתכוננתי להוראה וההקניה הבאה, נדרשתי לחזור על החומר הקודם שלימדתי ולקרוא את התובנות והמסקנות שבעצמי העליתי".

מיד לאחר השיא הגיע המשבר. המפגש הבא לאחר הניתוח המשותף של השיעור המצולם "לא התנהל לפי התכנון בשל דיון סוער שעלה ועסק בשאלה האם אנו עוסקות בנושא שאכן מהותי ונחוץ לנו". גרוסמן, וויינבורג ווולוורת' (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001) חוקרים בתחום טוענים שמתחים סביב דרכי הפעולה שיש לנקוט הם אינהרנטיים לקהילות למידה, ושהכרה במתחים מקדמת את הלמידה, ומסבירה כיצד פעילויות שונות בקהילה יכולות לסייע לקידום ההוראה.

אלא שבמקרה הנדון נראה שלא כך הדבר. הדיון הסוער במפגש השישי עסק בשאלה, אם יש טעם להמשיך בתייעוד ייצוגים מהפרקטיקה, שיתוף בהם וניתוח שלהם בקהילה. לדרך פעולה זו הוצעה חלופה. על מנת להסבירה יש לציין שהקהילה פועלת בבית ספר לחירשים וכבדי שמיעה, ולכן המורות שהתנגדו לשימוש בייצוגים הציגו "לראיין את אנשי הצוות החירשים ולשאול אותם כיצד הם למדו, מה עזר להם, מה חשוב לפי דעתם שיהיה התהליך ההוראה של ילדים חרשים". הצעה זו נדמית כחלופה מהסוג שגרוסמן, וויינבורג ווולוורת' מזהים כתורמת. חלופה זו נבחנה על ידי מורות מבית הספר, וכך היה. אלא שלאחר כמה מפגשים נזנחה הצעה זו, והקהילה שבה לעסוק בניתוח ייצוגים מהפרקטיקה.

ניתן להבין סטייה זו בשני אופנים. נוכל לפרש אותה כמתח בין העדפות של שיטות פעולה שונות, בדומה לאלו שמתארים גרוסמן, וויינבורג ווולוורת'. לחלופין אפשר להבינה כניסיון להימנע מניתוח ותייעוד של ייצוגים, שעלולים לחשוף את המורים לביקורת על הוראתם, וכך לאיים על הדימוי הציבורי שלהם.<sup>3</sup> בכל אופן, סטייה זו גרמה לעיכוב בכל הנוגע לביסוס התפיסה החקרנית של המורים כלפי הוראתם בעזרת תיעוד וניתוח עדויות.

כאמור, גם במפגש השביעי והשמיני המשכי הקהילה לעסוק בחלופה שהוצעה במפגש השישי, וכך למעשה התאפשרה בחינת הכיוון החלופי. לפי גרוסמן, וויינבורג ווולוורת', התפתחותן של קהילות למידה כרוכה בהצפת המתחים, אבל גם ביכולת להכילם. הם מפרידים זאת לשני שלבים שונים, אלא שכאן נראה ששני הדברים התרחשו פחות או יותר במקביל. רחלי וקהילתה הכילו את המתח באותו המפגש שבו הוא התפרץ. במפגש השישי הן הסכימו לשנות את תוכנו של המפגש, ואף של שני המפגשים הבאים, לא להמשיך בניתוח ייצוגים כמתוכנן, אלא לדון בחלופה שהוצעה, ליישמה ולדון במסקנות העולות מכך. ההכלה של החלופה והבחינה שלה במשך שלושה מפגשים אפשרו לגשר

3 להרחבה בנושא הדימוי הציבורי של מורים בקהילות קראו טננבאום-דומנוביץ, 2018.

## לצעוד קדימה – רפלקטיביות, קונקרטיזציה וכלים להבניית השיח

ואמנם השינויים המתוארים כאן מתועדים ברובם באופן לקוני, וקשה לפתח את הדיון בהם. עם זאת, ההכרה בחשיבותם יכולה לתרום רבות למובילי קהילות המעוניינים בשינוי תפיסתי בנוגע לתהליכי הלמידה המשותפים, ועל כן החלטנו להציגם.

### חמש אבנים?

הניתוח שהצגנו לעיל מחלק את התהליך לחמישה שלבים, והוא שונה משלושת השלבים שמציעים גרוסמן, ווינבורג ווולוורת' (גם כן על בסיס חקר מקרה). ראוי לשאול, אם כן, אם קיימים שלבים דומים בהתפתחותן של קהילות שונות, ואם כן, מה דומה. גרוסמן, ווינבורג ווולוורת' מבחינים בין רכיבים שונים שמתפתחים בשלושה שלבים. ואכן לא כל הרכיבים והשלבים המוצגים אצלם דומים לשלבי ההתפתחות שאנו זיהינו, אך ניכרת הקבלה רבה בין שלושת שלבי ההתפתחות שהם מתארים ביחס להתמודדות עם מתחים ועם פערי התפיסות בין חברי הקהילה, לבין שלושת השלבים המאוחרים בתהליך הנדון אצלנו.

הקבלה זו מעלה שאלות נוספות: מה הביא לכך שבמקרה הנדון נדרשו שני שלבים מקדימים כדי להתחיל את התהליך, והאם ניתן לקצר אותם? האם קהילות נוספות במחוז תל אביב ובמהלך השקפה בכלל חוות שלבים דומים? מה הוביל את רחלי וקהילתה לבחור לפתח את למידת החקר? ייתכן שההסבר, לפחות עבור חלק משאלות אלו, נעוץ באופן ההובלה של מהלך השקפה במחוז תל אביב, שהתפיסה המנחה אותו מהדהדת את הממצאים שעלו מניתוח התהליכים בקהילה. ואם כי הנתונים שבידינו אינם מאפשרים לענות על שאלות אלו, אנו בדעה כי יש לתת עליהן את הדעת ולבחון אותן ככל שממשיכים לפתח את העבודה במסגרת קהילות למידה של מורים.

קל לטעות בתהליכים דוגמת זה המתואר לעיל ולחושבם לדבר טבעי, המתחולל מעצמו. כביכול, כל קהילה שהמוביל או המובילה שלה יבחרו לקדם בה שימוש בייצוגים, תצמד בכיוון זה. לעיתים אולי יתרחש התהליך לאט, ובמקרים אחרים מהר יותר, אבל כך או אחרת הוא יקרה. ובכן, אנו טוענים שאין הדבר כך, וכי על מנת להוביל תהליכים בקבוצה אמנם דרוש רצון, אך לא די בו, והוא זקוק לאמצעים שיאפשרו את הגשמתו.

בעזרת הניתוח זיהינו כמה שינויים מרכזיים באופן פעולתה של רחלי והם צוינו לעיל. אנו רואים ערך רב בהצגתם באופן מובחן ומופרד מתיאור התהליך:

א. רפלקטיביות ביחס לאופן של הובלת הקהילה – ככל שרחלי נטתה לבחון את עצמה לאחר מפגשי קהילה, ובעיקר להציף בפני עצמה קשיים וחוסר הצלחות, כך היא יכלה לחשוב על פתרונות שיקדמו את מטרות הקהילה. הדבר בא לידי ביטוי כבר בשלב השני בתהליך, וכך מוקדו מטרות הקהילה ורחלי יכלה לפעול באופן קונקרטי יותר.

ב. קונקרטיזציה בהנחיית המורות (שככל הנראה הקנתה מידה של ביטחון בקרב המורות לאור השינוי התפיסתי שנדרש מהן) ובה שלושה רכיבים:

- המשגת תהליך הלמידה בקהילה, בין היתר על ידי שימוש בידע חיצוני, כגון מאמרים רלוונטיים
- הגדרה ברורה של שיטות עבודה והנחיה מדויקת של הפעולות שהמורות בקהילה נדרשים לבצע בהתאם להן
- שימוש בכלים המכילים הנחיות לניהול השיח במפגשי הקהילה

גם הקונקרטיזציה התחילה להתגבש בשלב השני בתהליך, כשרחלי התחילה להמשיג את השינוי הרצוי בפרדיגמת הלמידה של המורות. אבל ההנחיות המדויקות והשימוש הנפוץ בכלים הופיעו בעיקר בשלב השלישי.

ג. הכלה של החלופה שהוצעה לשימוש בייצוגים והקדשת המקום והזמן של הקהילה כדי לבחון אותה ולהסכים במשותף על כיוון הפעולה הפורה ביותר. היה מפגש אחד ש"פוצץ" והופסד בלאו הכי, ולאחריו הוקדשו לעניין עוד שני מפגשים. אלו נתנו אפשרות לביטוי והקצו משאבי זמן לבחינת ההצעה החלופית של המורות שלא היו מעוניינות להשתמש בייצוגים. כך, במקום להתעמת עימן הובילה אותן רחלי לוותר מתוך הסכמה על החלופה שהציעו. ההכלה באה לידי ביטוי בשלב הרביעי, באחד ממפגשי הקהילה שבו התגלע ויכוח על אופן הפעולה הרצוי, והיא אפשרה במידה רבה את המעבר הנינוח של הקהילה לשלב האישור מחדש של השימוש בייצוגים.

## מה עושים עם התלקיט הזה?

שככל שעושים זאת יותר הופך הדבר להרגל, זמני הכתיבה מתקצרים עד כדי השקעה של דקות ספורות בלבד מבלי לפגוע באיכות התוכן וברמת הפירוט שלו. בדומה לכך, ההשקעה המנטלית נעשית קלה יותר, ממש כמו שריר שמתפתח ומתחזק. אבל לא פחות חשובה היא התרומה הניכרת לאלו שמתמידים בתייעוד לטובת רפלקציה. הכתיבה עזרה לרחלי להביא לכדי מודעות בעיות שהתעוררו בעבודת הקהילה, ולחשוב על פתרונות בזמן אמת. התייעוד שהצטבר אף אפשר בחינה בדיעבד של החומרים שנאספו, הסקת מסקנות והטמעה שלהן בפעילות הקהילה. חלק מהמסקנות מוצגות במאמר זה.

לבסוף, התובנות שהגענו אליהן בזכות ניתוח תלקיט הרפלקציה קשורות בעיקר בעבודתו של המורה המוביל ובתהליכי התפתחותה של קהילת המורים. אלא שמובן לנו, שהמוקד שאליו צריכות כל פעולותינו לכוון הוא שיפור ההוראה בכיתה, ועל כן היינו רוצים להצליח לאסוף נתונים שיעזרו לנו לחלץ מתוך פעילות הקהילה ידע העוסק בכך, כלומר ידע שיכול לקדם הוראה איכותית יותר. אם כן, אנו שואלים את עצמנו, אם ואיך אפשר היה להפוך את תהליך תיעוד החומרים לאפקטיבי יותר. כלומר, לאסוף נתונים באופן מדויק כך שיינתנו לנו מושג טוב יותר על מה שמורים למדו בקהילה על הוראה ולמידה, ויעזרו לגבש את הידע הזה לכדי תובנות שימושיות הן בעבור אותם המורים עצמם והן למען מורים נוספים.

בספריו עוסק דונלד שון בשני מושגים מכוננים – רפלקציה בפעולה ורפלקציה על הפעולה – הנוגעים לאופן שבו בעלי מקצוע בוחנים את הידע המקצועי שלהם בעזרת התבוננות בפרקטיקה (Schön, 1983, 1987). רפלקציה היא המחשבה של בעל המקצוע על עבודתו ועל הידע המקצועי שלו מתוך הניסיון להתמודד עם בעיות ואתגרים שמזמנת לו הפרקטיקה. הרפלקציה מבטאת לא רק ניסיון לפתור בעיות, אלא שימוש בבעיות כאמצעי לחשוב ולהגדיר מחדש את הידע הקיים באופן נכון ומדויק יותר. רפלקציה בפעולה היא תהליך מחשבתי כזה, שמתרחש בזמן שעוד ניתן לשנות את מהלך הדברים, ולעומתה רפלקציה על הפעולה מתקיימת עם סיום המהלך, בשעה שהתהליך המחשבתי מסייע בהגדרת אופני פעולה טובים יותר בעתיד.

אכן, תלקיט הרפלקציה שנקטה רחלי עזר לה לבחון את תהליכי עבודתה עם קהילת המורות בזמן אמת ובדיעבד. למעשה, לא רק היא כתבה את התייעוד, אלא גם כל אחת ממורות הקהילה כתבה במחברת של עצמה, והן אף כתבו יחד את מסקנותיהן מהחשיבה המשותפת במהלך המפגשים. כמו כן, ההטמעה של שימוש קבוע ומסודר בתייעוד הרפלקטיבי ארכה כמה חודשים, מכיוון שזה היה תהליך חדש שהיה צורך להתרגל אליו. כתיבה קבועה של תכנוני מפגשי הקהילה, למשל, יכולה להעיק, וכתיבה של סיכום המפגשים מיד בסופם עלולה אפילו להתיש. בהתחלה קשה להתרגל לכתיבה מאורגנת וקבועה, והדבר מצריך לא רק זמן אלא גם משאבים נפשיים וריכוז. אלא

## מקורות

- טננבאום-דומנוביץ, ח' (2018). "שמתי לי פודרה": תהליכי שיח ותהליכים בין-אישיים בקהילות. **השקפה מחקרית**, 5, 10-12.
- כרמי, ט' (2018). תשתית רפלקטיבית. **השקפה מחקרית**, 4, 46-42.
- צלרמאיר, מ' (2016). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 288-324). תל אביב: מכון מופ"ת.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.