

אפקטיביות קהילות למידה של מורים

סקירת הספרות אודות "אפקטיביות קהילות למידה של מורים" (2025) מציגה תמונה עדכנית של הידע המחקרי בעולם ובישראל על תרומתן של קהילות למידה לשינוי תפיסתי ופדגוגי בקרב מורים, לשיפור הישגי תלמידים ולחיזוק בתי הספר כארגונים לומדים. היא בוחנת כיצד ניתן למדוד אפקטיביות של קהילות, מהם התנאים שתומכים בפעולתן לאורך זמן, ומה מאפיין קהילות למידה הפועלות בבתי ספר של תלמידים מרקע מוחלש. הסקירה מדגישה כי ההשפעה המשמעותית של קהילות למידה נובעת לא מעצם הקמתן, אלא מאיכות התהליכים המתרחשים בהן, מהובלה מקצועית תומכת ומהשקעה מתמשכת בלמידה שיתופית ורפלקטיבית בתוך בית הספר.



מאי 2025

ד"ר בילי מור

אפקטיביות קהילות למידה של מורים

סקירת ספרות

מוגש לצוות מו"פ מהלך השקפה, יד הנדיב

כתיבה: ד"ר בילי מור | מאי 2025

ייעוץ מקצועי:

ד"ר תמר קנר פורמן, מנהלת מו"פ השקפה
ד"ר עדי מנדלר, מחקר והערכה, מו"פ השקפה

תודה למי שלקחו חלק בקריאה ומשוב בשלב הטיוטה המתקדמת:
ד"ר סיגל ריינדרס כפרי, מנהלת תחום הערכה ומדידה, יד הנדיב
רינת מלמד, מנהלת תוכניות תחום חינוך, יד הנדיב

חלק א. קהילות למידה של מורים

מורים מקצועיים ומעורבים הם הבסיס לבתי ספר מצליחים

בספרות המחקר בתחום החינוך שוררת הסכמה כללית, ולפיה מורים¹ מקצועיים ומעורבים הם הבסיס לבתי ספר מצליחים ולמערכות חינוך בעלות הישגים. הבנה זו שינתה את מרכז הכובד במדיניות החינוך: ממיקוד כמעט בלעדי בתפקוד התלמידים, אל הכרה בחשיבותו המכרעת של צוות ההוראה. מדינות רבות שהצליחו לשפר את ביצועי תלמידיהן עשו זאת, בין השאר, בזכות השקעה ארוכת טווח בהכשרה ובפיתוח המקצועי של המורים שלהן.

חשיבותה של למידה והתפתחות מקצועית ככלי מרכזי לחיזוק המורים חורגת אל מעבר להשפעתה על הישגי התלמידים, וקשורה גם ליכולתה של מערכת החינוך להתמודד עם מציאות משתנה ותובענית. ככל שאנו נדרשים להתמודד עם אתגרים דוגמת קדמה טכנולוגית מואצת ומצבי חירום מתמשכים, כך גובר הצורך באנשי הוראה ובמנהיגים חינוכיים המסוגלים להסתגל, להמשיך ללמוד ולחדש. כדי לחנך תלמידים המסוגלים לחשוב באופן ביקורתי, לשתף פעולה ולפעול ביצירתיות, על המורים עצמם לטפח ולתחזק את הידע והמיומנויות הללו לאורך זמן. ההשקעה בפיתוח המקצועי והאישי קשורה גם להיבטים של חיזוק הזהות המקצועית ולעלייה ברצון להישאר במקצוע, ובכך תורמת הן למורה הן לחוסן המערכת כולה.

קהילות למידה של מורים: מודל מיטבי להתפתחות מקצועית

לאור ההכרה בחשיבותה של הלמידה המקצועית, חוקרים מבקשים לבסס תאורטית ומחקרית את הדרכים האפקטיביות לקידומה, מתוך הבנה כי השקעה מושכלת בתחום זה היא תנאי הכרחי לשיפור איכותם של בתי הספר. מחקרים מצביעים על כך שתוכנית התפתחות מקצועית איכותית צריכה להיות **מתמשכת, מבוססת על שיתוף פעולה, רפלקטיבית, וקשורה בקשר הדוק לעבודה היומיומית בכיתה**. עוד מודגשת בהם חשיבות תפקידו הפעיל של המורה כלומד לאורך החיים, וכן הקשר הישיר בין למידת המורה ללמידת תלמידיו. בפועל, תוכניות רבות אינן עומדות באמות מידה אלו: הן קצרות טווח, מתקיימות במנותק מההקשר הבית-ספרי, ואינן מביאות להשפעה מתמשכת. הבנה זו מהווה בסיס להצדקת מודל המגלם את הרכיבים החיוניים להתפתחות מקצועית אפקטיבית: קהילות למידה של מורים. קהילות אלו הן קבוצות שבהן מורים פועלים, בשיתוף פעולה ובאופן רציף, לחקר הפרקטיקה שלהם ולשיפור למידת התלמידים. בכך הן מממשות, הלכה למעשה, את תפיסת בית הספר כארגון לומד.

¹ השימוש בלשון זכר/נקבה הוא מטעמי נוחות בלבד. הסקירה מתייחסת באופן שווה לכל המגדרים.

גיוון בהמשגה וביישום

"קהילת למידה של מורים" היא מושג שגבולותיו אינם אחידים. חוסר אחידות זה בא לידי ביטוי בהגדרות מגוונות, בשימוש בלתי עקבי במונחים חופפים, ובשוני במבנה הקהילה ובאופן יישומה בפועל. שונות זו מקשה להשוות ממצאים בין מחקרים ולהסיק מסקנות החורגות מהקשרים נקודתיים שנחקרו, ומחייבת זהירות בהכללה. עם זאת, קיימת הסכמה באשר לרכיבי ליבה הנחשבים תנאי סף לקיומה של קהילת למידה אפקטיבית, ובהם שיתוף פעולה, חזון ומטרה משותפים, התמקדות בלמידת התלמידים, חקר פרקטיקה ורפלקטיביות. ממצאים אמפיריים מעידים על זיקה בין רכיבי הליבה, אך גם מצביעים על כך שבהקשרים ובמדדי הצלחה שונים, השינויים החיוביים הנצפים בקרב מורים ותלמידים מוסברים על ידי רכיבים מסוימים יותר מאשר על ידי אחרים.

חלק ב. דרכי הערכה ומדידה של אפקטיביות

ההכרה הגוברת בחשיבות שיש בקהילות הלמידה של מורים להתפתחותם המקצועית ולתפקודו של בית הספר כארגון לומד הגבירה את הצורך להעריך את תרומתן באופן שיטתי ומבוסס. עם זאת, הערכת האפקטיביות היא משימה מורכבת: קהילות אלו פועלות בתוך מערכת חינוכית רחבת משתנים ותהליכים מקבילים, ולמידת מורים היא תהליך מתמשך המתרחש במגוון סביבות, זמנים והקשרים, שאינו ניתן לכידה במדד יחיד. שיקולים מעשיים ואתיים מקשים על יישום גישות מחקריות מחמירות לבידוד השפעה ולהסקת סיבתיות – אתגר מתודולוגי שכיח במחקרי שדה חינוכיים.

על אף האתגר המתודולוגי, קיים כיום גוף ידע מצטבר המבוסס על מחקרים הבוחנים את קהילות הלמידה מזוויות שונות, ומאפשר זיהוי של דפוסים חוזרים וגיבוש תובנות חשובות באשר לאופני פעולתן. הערכת האפקטיביות נעשית לרוב בשני מישורים שזורים: הערכת תפקודה של הקהילה עצמה (למשל, רמת שיתוף הפעולה, עומק השיח, קיומו של חזון משותף, התמקדות בלמידת תלמידים) והערכת השפעתה – על המורים המשתתפים, התלמידים וההקשר הרחב יותר. אלו נבחנים באופנים שונים בין מחקרים: חלקם נוקטים גישה תוצאתית, ואילו אחרים מאמצים גישה תהליכית; חלקם מבוססים על מדדים כמותיים בני השוואה; ואחרים מתמקדים בשינויים איכותיים. הבחנות אלו משפיעות על כלי המחקר הנבחרים – אשר משקפים הנחות מוקדמות בדבר מהות הקהילה ותרומתה הרצויה – ועל אופן הפרשנות של הממצאים.

כלי המחקר השונים כוללים שאלונים, ראיונות, תצפיות וניתוח תוצרים פדגוגיים. מבין מקורות המידע, דיווח עצמי של מורים הוא הנפוץ ביותר. כל כלי מעלה שאלות באשר לתוקפו ולמגבלותיו, ונבדל מאחרים בהיקף הנתונים שניתן לאסוף באמצעותו, ביכולתו ללכוד היבטים שונים של השינוי, ובמשאבים הדרושים ליישום. שילוב בין מדדים, כלים וזמני מדידה עשוי לחזק את התוקף ולתרום להבנה עשירה יותר של השפעת הקהילה, אך מצריך השקעה נרחבת.

האתגרים שתוארו לעיל מדגישים את חשיבותו של גוף מחקר מגוון, הבוחן את תהליך השינוי מזוויות שונות ובאמצעות שיטות משלימות, כדי לתארו באופן מקיף גם כאשר לא ניתן לבסס קשר סיבתי ישיר. ואכן, לאורך שנות המחקר בתחום מצטברות עדויות אמפיריות מגוונות המלמדות על השינוי ברמות השונות של המערכת.

חלק ג. עדויות להשפעות ברמות השונות

עדויות לאפקטיביות של קהילות הלמידה הופיעו כבר לפני כשלושה עשורים, ומאז הלך והתרחב בסיס הידע האמפירי, לרבות סקירות שיטתיות ומטא-אנליזות. כאמור, יש לבחון ממצאים אלה מתוך מודעות למורכבות המתודולוגית המאפיינת את התחום.

מחקרים אמפיריים מבחינים בין קהילות הפועלות באיכות גבוהה לבין כאלה המתפקדות באופן שטחי או חלקי, ומצביעים על קשר בין איכות התפקוד של הקהילות לבין עוצמת השפעתן. השפעה זו באה לידי ביטוי בשינוי בתפיסות ובהתנהלות המקצועית של מורים, ובשיפור הישגי תלמידים. אשר לתפיסות, נתקבלו עדויות לשיפור בתחושת המסוגלות (האישית והקולקטיבית), שביעות הרצון מהעבודה, תחושת המחויבות והזהות המקצועית, וכן בתחושת השלמות. אשר לפרקטיקות ההוראה, תועדו שינויים ובהם אימוץ שיטות חקרניות, ניהול כיתה מובנה יותר, ועידוד של מעורבות תלמידים. כמה מהמחקרים אף הציעו את תחושת המסוגלות כמנגנון מתווך בין הלמידה בקהילה לבין שינוי התנהגותי בפועל; כלומר, השינוי ההתנהגותי נובע לא רק מחשיפה לתוכן מקצועי, אלא תלוי גם בחיזוק התחושה הפנימית של המורה כי היא מסוגלת להוביל שינוי כזה. עוד נמצא כי עוצמת הקשר שבין השתתפות בקהילה לבין עלייה בתחושת המסוגלות משתנה בין תרבויות, אם כי ההיקף שבו ההקשר התרבותי משפיע על אפקטיביות הקהילות טרם הובהר. השינויים בפרקטיקות ההוראה נקשרו לשיפור בהישגי תלמידים, אשר דווח בתחומי דעת שונים, ולעיתים בלט במתמטיקה – תוצאה שעשויה להיות מוסברת בהבדלים בתנאי המדידה ובהקשרים הפדגוגיים שהקהילות פעלו בהם.

קהילות למידה ממשות למעשה את רעיון בית הספר כארגון לומד, ותורמות לשינוי שגרות העבודה גם ברמה הבית-ספרית, באמצעות יישום פרקטיקות שנלמדו במסגרת הקהילה. כן דווח על תרומתן לחיזוק מעורבות המורים ולפיתוח מנהיגות לא-פורמלית. ברמה המחוזית, דווח כי פרקטיקות שפותחו והוטמעו בקהילות למידה זלגו גם אל מעבר לבתי הספר המשתתפים. עוד יש עדויות לשיפור בהישגי תלמידים בעקבות יישום של מודל קהילות למידה בבתי ספר במסגרת צעדי רפורמה, שיפור שהתבטא, בין היתר, בשינוי מעמדו של המחוז כולו.

תנאים תומכים לקהילות למידה אפקטיביות

שינוי פדגוגי אינו מובטח מעצם קיומה של קהילת למידה. הוא תלוי באיכות תפקודה, וזה מושפע מגורמים דוגמת התרבות הארגונית ותמיכת המנהלת. תנאים מרכזיים להתבססות קהילה ולהתפתחותה לאורך זמן כוללים תשתית מוסדית מאפשרת (כגון הקצאת זמן ומשאבים); אקלים מקצועי המעודד אמון, חקירה ושיח פתוח; התאמה לצרכים הפדגוגיים האוטנטיים של המורים; והנהגה

בית-ספרית תומכת ומאפשרת – דגש חוזר בספרות המחקרית. מחקרים מצביעים גם על תפקידה המרכזי של המורה המובילה כגורם מתווך חיוני המסייע בהעמקה פדגוגית ובהבטחת הרציפות. תמיכה מערכתית חיצונית נתפסת כגורם שיכול לחזק את התנאים הפנימיים הנדרשים, באמצעות תקצוב, ליווי מקצועי והכוונה, תוך שמירה על איזון בין המעורבות החיצונית לבין האוטונומיה של המורים ובית הספר.

חלק ד. מדד טיפוח גבוה וקהילות למידה של מורים

קיים מתאם חזק בין המשאבים המשפחתיים והסביבתיים של התלמידים לבין יכולתם להגיע להישגים לימודיים. מתאם זה משתקף בפערי הישגים בין תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך לבין תלמידים מרקע חזק יותר. בישראל, מערכת החינוך מאופיינת בפערי הישגים מהגבוהים ביותר בין קבוצות באוכלוסייה, בהשוואה לשאר מדינות ה-OECD. במטרה לפצות על נקודת הפתיחה הנמוכה של תלמידים מרקע מוחלש ולצמצם את הפערים, מערכות חינוך בעולם מאמצות מדיניות של הקצאת משאבים דיפרנציאלית. בישראל, כלי מרכזי להקצאה זו הוא מדד הטיפוח של בית הספר.

תפקוד קהילות למידה של מורים בבתי ספר של תלמידים מרקע מוחלש

מחקרים מצביעים על כך שמורים מיומנים ומעורבים בהתפתחותם המקצועית תורמים להצלחתם של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש. לצד זאת, מחקר מוקדם שבחן את הקשר בין מאפייני אוכלוסיית התלמידים לבין תפקוד קהילות הלמידה זיהה מאפיינים של תלמידים מרקע מוחלש כגורם שעשוי לאתגר את ההתפתחות המקצועית של המורים. מחקר אחר דיווח על תפקוד נמוך יותר של קהילות למידה בבתי ספר של תלמידים מרקע של עוני, והציע כהסבר את מגבלות המשאבים ותחלופת המורים הגבוהה (בהשוואה לבתי ספר אחרים) – אשר מקשה על ביסוס תרבות שיתופית. לעומת זאת, מחקר אחר הדגיש כי מבנים בית-ספריים מאפשרים הם הגורם המרכזי המסביר את השונות ברמת תפקוד הקהילות, ולא ההבדלים ברמת העוני של בתי הספר.

על רקע ממצאים אלו ניתן לשער כי לתמיכה חיצונית, הכוללת תקצוב ייעודי וליווי מקצועי, עשוי להיות תפקיד קריטי בחיזוק התנאים הפנימיים הדרושים לביסוס ולהתפתחותן של קהילות למידה בבתי ספר אלו. ואכן, מחקרים מהעשור האחרון מצביעים על כך שקהילות שפעלו בבתי ספר אלו כחלק מתהליכי שינוי ותמיכה מערכתית הצליחו להתעצב ולהתחזק, וקישרו בין איכות פעילות הקהילה לבין שינויים חיוביים בקרב מורים ותלמידים כאחד.

אף שמספרם של המחקרים שהתמקדו במפורש בהשפעת הרקע המוחלש של בתי הספר הוא מצומצם ביחס להיקף הספרות הכוללת על קהילות למידה של מורים, כמה מהם התבססו על מדגמים רחבי היקף של עשרות ואף מאות בתי ספר. לכך מצטרפות עדויות ממחקרים שלא בחנו את הרקע החברתי-כלכלי של בתי הספר כשאלת מחקר מוצהרת (כלומר, לא השוו בין רמות עוני שונות), אך בפועל התבצעו בתוך בתי ספר אלו (לפי הנתונים הדמוגרפיים המתוארים; ראו פירוט בגוף הסקירה). מחקרים אלו הם בעלי ערך, שכן הם מספקים עדות חשובה לאפקטיביות של קהילות למידה גם בהקשרים של בתי ספר מוחלשים. המגמות החיוביות שעלו דומות לאלו שנמצאו בספרות הכללית על קהילות למידה

של מורים: קהילות בתפקוד גבוה קשורות לרמות גבוהות יותר של תחושת מסוגלות בקרב מורים, לשינויים בפרקטיקות ההוראה ולשיפור בהישגי התלמידים. נוסף על כך, גם כאן הנהגה בית-ספרית תומכת זוהתה כגורם משמעותי לתפקוד הקהילה.

לסיכום, על סמך גוף המחקר המצטבר ניתן לזהות תרומות עקביות של קהילות למידה לקידום שינוי תפיסתי ופדגוגי בקרב מורים, לשיפור למידת תלמידים ולשינויים ברמה הבית-ספרית. תרומות אלו נובעות לא מעצם הקמת הקהילות, אלא תלויות באיכות פעילותן ובתנאים תומכים – ברמת הקהילה, בית הספר והמערכת. תנאים אלו מהווים תשתית ליישום מוצלח של קהילות למידה גם בבתי ספר של תלמידים מרקע מוחלש. כל אלה, בצד הרגישות הנדרשת לשונות בין סביבות והקשרים, מדגישים את חשיבותו של תכנון משותף בתהליכי תמיכה מערכתיים המכוונים לא רק להקמה של קהילות למידה, אלא גם לתמיכה שיטתית, מותאמת ומתמשכת שתחזק את הכוחות הפנימיים הבית-ספרים הנדרשים להובלה ולפעילות אפקטיבית לאורך זמן.

2	תקציר
7	תוכן
9	הקדמה
9	מהלך השקפה ומטרת הסקירה
9	מתודולוגיה
11	חלק א. קהילות למידה של מורים
11	מורים מקצועיים ומעורבים הם הבסיס לבתי ספר מצליחים
11	התפתחות ולמידה של מורים
12	קהילות למידה של מורים: מודל מיטבי להתפתחות מקצועית
13	מסגרות של קהילות למידה: גיוון מושגי ויישומי
14	חוסר אחידות מושגית
14	רכיבים מרכזיים מוסכמים
15	שונות ביישום בפועל
16	חלק ב. דרכי הערכה ומדידה של אפקטיביות
17	הגורם המשפיע: הערכת תפקוד ואיכות הקהילה
17	שימוש בשאלונים: תפיסות סובייקטיביות של מורים
18	הערכה בשיטה משולבת
19	איכות השיח כמדד לאיכות הקהילה
20	הגורמים המושפעים: אתגרי הערכה במדדי תוצאה
20	מהי אפקטיביות?
21	דיווח עצמי כמקור מידע מרכזי
21	שיקולים מתודולוגיים: דיווח עצמי, תצפיות וניתוח תוצרים
22	הסתמכות על ציוני מבחנים להערכת שינויים אצל תלמידים
23	בידוד השפעה והסקת סיבתיות
25	חלק ג. עדויות להשפעות ברמות השונות
25	שינויים אצל המורים
25	שינויים בתפיסות ובאמונות
27	שינויים בעבודת ההוראה
28	שינויים אצל תלמידים
29	שינויים ברמת בית הספר
29	שינויים ברמת המחוז
30	תנאים תומכים לאפקטיביות
30	תנאים ברמת בית הספר והקהילה

32	.....	מנגנון תמיכה חיצוני לבית הספר
33	.....	חלק ד. מדד טיפוח גבוה וקהילות למידה של מורים
		הקשר בין הרקע החברתי-כלכלי של התלמידים, ההתפתחות המקצועית של המורים, והישגי
33	.....	התלמידים
33	.....	מדד הטיפוח של בית הספר
34	.....	מדדים בשימוש דומה במערכות חינוך מחוץ לישראל
35	.....	שיעור התלמידים הזכאים לסבסוד ארוחות בבית הספר
35	.....	תלמידים הלומדים את שפת ההוראה כשפה שנייה
36	.....	סיווג בתי ספר בעלי הישגים נמוכים
36	.....	קהילות למידה של מורים בבתי ספר של תלמידים מרקע מוחלש
37	.....	שינויים אצל המורים
38	.....	שינויים אצל התלמידים
39	.....	לסיכום
40	.....	סיכום ותובנות
43	.....	מקורות

הקדמה

מהלך השקפה ומטרת הסקירה

מהלך השקפה (hashkafa.macam.ac.il) הוא יוזמה מערכתית של משרד החינוך, שנועדה לשפר את דרכי ההוראה והלמידה באמצעות פיתוח קהילות מקצועיות של מורות ומורים בבתי הספר. המהלך, שהחל לפעול לפני כעשור, מקיף כיום את כלל המחוזות, ומשתתפות בו כ-15,000 מורות ביותר מ-1,000 בתי ספר. קהילות הלמידה מתגבשות בתוך בתי הספר סביב תחום דעת או נושא פדגוגי משותף, ופועלות באמצעות חקר הפרקטיקה לקידום ההתפתחות המקצועית של המורים ולשיפור למידת התלמידים והישגיהם. הקהילה מונחית על ידי מורה מובילה מצוות בית הספר, אשר זוכה לתמיכה מקצועית מתמשכת הכוללת הכשרה וליווי אישי וקבוצתי.

הקמת המהלך התבססה על הצטברות עדויות מהשטח וממחקרי חינוך בארץ ובעולם, אשר מצביעות על תרומתן של קהילות למידה של מורים – במיוחד כאשר הן מקיימות שיח פדגוגי משותף ורפלקטיבי הקשור לעבודה היום-יומית של המורים ומאופיין במעורבות גבוהה. סקירת ספרות שנערכה עבור המהלך לפני כעשור (שפרלינג, 2016) תרמה לביסוס הרציונל התאורטי לקיומו של פיתוח מקצועי של מורים בסביבת בית הספר ובאמצעות מורים מובילים, ודנה באתגרים אפשריים. בעשור שחלף מאז, הקהילות שהחלו לפעול במסגרת מהלך השקפה היוו בעצמן מושא למחקרים שהעריכו את תפקודן בפועל. מטרת הסקירה הנוכחית היא לבחון את גוף הידע שהתרחב בעשור האחרון מחוץ למחקרים אלו באשר לאפקטיביות של קהילות למידה של מורים ברמות השונות – המורים, התלמידים, וההקשרים הרחבים יותר. זאת ועוד, הסקירה מבקשת לבחון אם יש עדויות מחקריות לפעילותן של קהילות למידה של מורים בבתי ספר מרקע מוחלש, המקבילים לבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה בישראל.

הסקירה כוללת ארבעה חלקים: החלק הראשון עוסק בקהילות למידה של מורים כמודל להתפתחות מקצועית מיטבית, ובוחן את ההבדלים בהגדרתן וביישומן בפועל ואת השלכותיהם. החלק השני מתמקד בדרכי הערכה ומדידה של האפקטיביות ובאתגרים המתודולוגיים הנלווים לכך. החלק השלישי מציג עדויות לתרומת הקהילות לשינויים תפיסתיים ופדגוגיים בקרב מורים, לשיפור הישגי התלמידים, ולשינויים רחבים יותר ברמת בית הספר והמערכת, וכן בוחן את התנאים הנדרשים לביסוסן ולהתפתחותן. החלק הרביעי מציג את העדויות שנאספו בנוגע לפעילותן של קהילות למידה בבתי ספר מרקע חברתי-כלכלי נמוך.

מתודולוגיה

סקירת הספרות התבססה על חיפוש במאגרי מידע אקדמיים ובאתרים רשמיים של גופים רלוונטיים לתחום. מאגרי המידע המרכזיים כללו את Google Scholar, ProQuest, ERIC, EBSCO, וכן חיפושים משלימים במנועי חיפוש כלליים. המקורות שנכללו בסקירה היו בראש ובראשונה מחקרים שפורסמו בכתבי עת שפיטים, מבוססי ביקורת עמיתים – קריטריון המעיד על עמידה בסטנדרטים מחקרניים. לצד

מקורות אלו נכללו גם מחקרים שפורסמו בספרים, באסופות מאמרים ובסקירות מידע, וכן דוחות מחקר ודוחות מדיניות שפורסמו על ידי גופים מרכזיים דוגמת ה-OECD. כן נעשה שימוש בנתונים שפורסמו באתריהם של משרדי ממשלה וגופים מדינתיים רשמיים.

החיפוש הראשוני התמקד במחקרים מהשנים האחרונות, אך במקרים שבהם נמצאו רק מעט מחקרים עדכניים בנושא מסוים, הורחב החיפוש גם למחקרים מוקדמים יותר. בשלב הראשון נערך חיפוש אחר סקירות ספרות קיימות ומטא-אנליזות, ולאחר מכן בוצע חיפוש ממוקד אחר מחקרים אמפיריים. החיפושים בוצעו באמצעות מילות מפתח שנבחרו בהתאם למתווה הסקירה, ולאחר מכן תוצאות החיפוש עברו סינון לפי מידת הרלוונטיות לנושא הסקירה.

כפי שמפורט בהרחבה בגוף הסקירה, המושג "קהילות למידה של מורים" הוא מושג מופשט יחסית המתאר במונחים מגוונים. אף שיש המבחינים בין המונחים ברמה התאורטית, חוקרים מצאו כי בפועל נעשה בהם לעיתים שימוש חליפי ולא עקבי. לפיכך, מילות החיפוש כללו מגוון מונחים, ובהם teachers, professional learning communities (PLCs), communities of practice, ושילובים שונים של המילים teachers, communities, professional, learning, school-based, within schools, וכן המונח teacher leaders. עם זאת, תיאור ההקשר המבני היה מעורפל לעיתים, ולכן לא בכל המחקרים ניתן היה לקבוע בוודאות מהו.

במטרה לזהות מחקרים שנערכו בבתי ספר של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך (בהתאמה למדד הטיפוח בישראל), נעשה שימוש במילות מפתח כמו high poverty, low socio-economic status (SES), low income, disadvantaged, immigrants, ELLs, peripheral, ו-low-achievements. עוד נעשה שימוש במונח free or reduced-price lunch/meals, המייצג את שיעור התלמידים הזכאים לסבסוד ארוחות בבית הספר – מדד מקובל לרקע של עוני. מדד זה אפשר איתור של מחקרים שבפועל נערכו בתוך בתי ספר של תלמידים מרקע מוחלש, אך רקע זה לא נבחן כחלק משאלת המחקר, ועל כן חיפוש באמצעות מונחים כגון SES לא היה מאתר אותם. במחקרים אלה, הנתון הופיע כחלק מהתיאור הדמוגרפי של בתי הספר המשתתפים. עבור מחקרים שנערכו בארצות הברית, הצלבת שיעור הזכאים עם נתוני הסיווג של המרכז הלאומי לסטטיסטיקה בחינוך העידה על רמת העוני של בתי הספר (לדוגמה, "בינונית-גבוהה"), כמפורט בחלק הרביעי בסקירה.

חלק א. קהילות למידה של מורים

מורים מקצועיים ומעורבים הם הבסיס לבתי ספר מצליחים

בספרות החינוכית שוררת הסכמה נרחבת ולפיה מורים מקצועיים ומעורבים הם הבסיס לבתי ספר מצליחים ולמערכות חינוך בעלות הישגים גבוהים. ממצא זה, שאינו נתפס עוד כטענה אלא כעובדה מבוססת מחקר, שינה את מרכז הכובד במדיניות החינוך: ממיקוד כמעט בלעדי בתפקוד התלמידים, אל הכרה במעמדו הקריטי של צוות ההוראה. מדינות רבות שהצליחו לשפר את ביצועי תלמידיהן עשו זאת, בין השאר, בזכות השקעה ארוכת טווח בהכשרה ובפיתוח המקצועי של המורים שלהן (דרלינג-המונד, 2021; 2022; Tran, 2019; Hargreaves, 2015; Darling-Hammond, 2015).

חשיבותן של למידה והתפתחות מקצועית ככלי מרכזי לחיזוק המורים חורגות אל מעבר להשפעתה על הישגי התלמידים. למידה מקצועית איכותית ומתמשכת קשורה גם ליכולתה של מערכת החינוך להתמודד עם מציאות משתנה ותובענית. ככל שאנו נדרשים להתמודד עם אתגרים כגון קדמה טכנולוגית מואצת ומצבי חירום מתמשכים, כך גובר הצורך באנשי הוראה ובמנהיגים חינוכיים המסוגלים להסתגל, להתעדכן ולחדש. כדי לחנך אזרחים המסוגלים לחשוב באופן ביקורתי, לשתף פעולה ולפעול ביצירתיות, על המורים עצמם לטפח ולתחזק את הידע והמיומנויות הללו לאורך זמן (Darling-Hammond et al., 2017; Ulferts, 2021; Ventista & Brown, 2023).

מעבר לתרומתה לשיפור עבודת ההוראה, ההתפתחות המקצועית של מורים נתפסת גם ככלי לקידום אישי ומקצועי לאורך מסלול הקריירה. בסקירות על מערכות חינוך מצליחות נמצא כי פיתוח כישורים ומיומנויות הוא תנאי בסיס להתקדמות מקצועית, וכי יש להתאים את תוכני הלמידה לשאיפותיו ולדרכו הייחודית של כל מורה (מיקולינסר ופרזנצ'בסקי-אמיר, 2019). מחקרים מצביעים גם על תרומתה של ההתפתחות המקצועית לחיזוק המוטיבציה של המורה ולהגברת רצונו להישאר במקצוע. ממצאים נוספים, אשר משווים בין מערכות חינוך, מדגישים את חשיבותה של ההתפתחות המתמשכת; בחלק מהמדינות נעצרת התקדמותו של המורה לאחר שנות ניסיון אחדות, ואילו במדינות אחרות – שבהן מושם דגש על למידה מתמשכת – ניתן לזהות המשך שיפור גם בשלבים מאוחרים יותר בקריירה (הרגריבס ופולן, 2017). לבסוף, היבטים אלו של פיתוח אישי ומקצועי כרוכים לא אחת גם בבניית יכולות של מנהיגות חינוכית (Poekert, 2016).

התפתחות ולמידה של מורים

"התפתחות מקצועית" כוללת רכישת ידע פדגוגי ודיסציפלינרי, שיפור מיומנויות בין-אישיות והעמקה של כישורי ההוראה (OECD, 2020; Ulferts, 2021). מדובר במונח רחב, הנתון לפרשנויות שונות ומתפתח עם השנים. בעבר, הגישה הרווחת נטתה להדגיש בעיקר ממדים טכניים ואינסטרומנטליים, ואילו כיום גוברת ההבנה שהתפתחות מקצועית של מורים היא חלק בלתי נפרד מתנאי עבודה מיטיבים ומתפיסה הוליסטית של מקצוע ההוראה (הרגריבס ופולן, 2017; מיקולינסר ופרזנצ'בסקי-אמיר,

השינוי בתפיסה משתקף בשינוי בשימוש במושגים: מ"פיתוח מקצועי" אל "התפתחות מקצועית" ואל "למידה מקצועית" (professional learning) ו"התפתחות מקצועית מתמשכת" (continuous professional development). השינויים האוניברסליים, לצד השינוי בעברית במושג מצורתו הסבילה ("פיתוח") לפעילה ("התפתחות"), מדגישים את **תפקידו הפעיל** של המורה כלומד לאורך החיים, ואת הקשר הישיר בין הלמידה של המורה לבין למידת תלמידיו (אבן זהב ואח', 2018; רן ויוספסברג-בן יהושע, 2020).

לאור ההכרה בחשיבותן של ההתפתחות והלמידה של מורים, חוקרים מבקשים לבסס – תאורטית ומחקרית – את הדרכים האפקטיביות לקידומן, מתוך הבנה כי השקעה מושכלת בתחום זה היא תנאי הכרחי לשיפור איכותם של בתי הספר. בספרות עולה הסכמה רחבה ולפיה **תוכנית התפתחות מקצועית איכותית צריכה להיות מתמשכת, שיתופית ורפלקטיבית; להיות מחוברת באופן הדוק לעבודה היום-יומית בכיתה**; ולהישען על עקרונות קונסטרוקטיביסטיים של למידת מבוגרים² (Darling-Hammond et al., 2017; Postholm, 2012; Trust & Horrocks, 2016; Ulferts, 2021; Ventista & Brown, 2023). בפועל, תוכניות רבות אינן עומדות באמות מידה אלה: הן קצרות טווח, מתקיימות במנותק מההקשר הבית-ספרי, ואין להן השפעה מתמשכת (Ulferts, 2021).

על בסיס הבנה זו, קהילות למידה של מורים מוצעות כמודל המגלם בתוכו את הרכיבים החיוניים להתפתחות מקצועית אפקטיבית.

קהילות למידה של מורים: מודל מיטבי להתפתחות מקצועית

קהילות למידה של מורים הן קבוצות שיתופיות שבהן מורים חוקרים באופן שיטתי את דרכי ההוראה שלהם, מנתחים עדויות לקשר בין פרקטיקות ההוראה לבין תוצאות הלמידה של תלמידיהם, ופועלים יחד לשיפור מתמשך של ההוראה והלמידה (Birenbaum et al., 2009; Doğan & Adams., 2018). מדובר במושג מופשט יחסית, שגבולותיו אינם מוגדרים באופן אחיד (ראו פירוט בהמשך). עם זאת, קיימת הסכמה יחסית באשר לאופיו של חקר הפרקטיקה: תהליך מתמשך, ביקורתי, רפלקטיבי, שיתופי, מכיל, ממוקד בלמידת תלמידים ומכוון לצמיחה מקצועית (Doğan & Adamd., 2018; Liu et al., 2024;) (Stoll et al., 2006).

קהילות הלמידה בבתי הספר מממשות הלכה למעשה את תפיסת **בית הספר כארגון לומד** (learning organisation; Senge, 1990), אשר נחשבת כיום בסיס לפיתוח מסגרת חינוכית מיטבית. בבסיס גישה זו עומדת ההבנה כי בית הספר הוא מסגרת מורכבת, דינמית ומתפתחת, ועל כן עליו לטפח למידה מתמשכת בקרב כלל חבריו כתנאי חיוני להצלחתו. בתי ספר פועלים כארגונים לומדים כאשר מתקיימים בהם למידה ושיתוף פעולה בין אנשי הצוות, תרבות של חקר, מנהיגות המדגימה (modeling) למידה

² בפרקטיקה של תאוריית למידה קונסטרוקטיביסטית, הלומדים הם בעלי הכוונה עצמית (self-directed), כלומר מעורבים באופן פעיל בתהליכי הלמידה, ומבנים את הידע שלהם באמצעות התנסויות אישיות בפועל. הלמידה היא חברתית, הקשרית, וכוללת התבוננות מטא-קוגניטיבית (Chuang, 2021).

מתמשכת, חזון משותף שבמרכזו למידת התלמידים, ושותפים התורמים להגשמת החזון.³ תפקוד זה מאפשר לבתי הספר להסתגל במהירות לשינויים, לאמץ חידושים ולשפר את הישגי התלמידים.⁴ לפיכך אנשי חינוך, חוקרים וגופים מובילים דוגמת ה-OECD מדגישים את החשיבות שבביסוס בתי הספר כארגונים לומדים (Kools et al., 2020; OECD, 2016; Schleicher, 2016). קהילות למידה מקצועיות הפועלות בתוך בית הספר משמשות מנגנון המאפשר את התפקוד שתואר לעיל, באופן רציף (Birenbaum et al., 2009).

רעיון קהילות הלמידה המקצועיות מתיישב היטב גם עם תפיסת פיתוח "ההון המקצועי" של המורים (teacher professional capital)⁵ כפי שגובשה על ידי הרגריבס ופולן (2017), חוקרים מובילים של מערכות חינוך. לפי תפיסה זו, ההון המקצועי של המורים מורכב משלושה רכיבים: ההון האנושי – הידע והמיומנויות של המורה כפרט; ההון החברתי – היכולת להשתמש במשאבים הנגישים באמצעות קשרים עם אחרים, כגון ידע ותמיכה; הון קבלת ההחלטות (decisional capital) – היכולת להפעיל שיקול דעת מקצועי, דבר שמתפתח עם הזמן באמצעות ניסיון, למידה וליווי (הרגריבס ופולן, 2017; Hargreaves, 2019). מודל זה מדגיש כי מורה מקצועי איננו רק מי שרכש ידע, אלא גם מי שפועל בתוך קהילה מקצועית, מפעיל שיקול דעת ולומד באופן מתמשך.

ואכן, חוקרים רבים מסכימים כי קהילות למידה מקצועיות הן דרך יעילה להתפתחות מקצועית של מורים, ומדגישים כי תרומתן המשמעותית מתממשת בעיקר כאשר הן משולבות בעבודה השוטפת ומלוות בתנאי תמיכה מתאימים (ראו פרק ג) (Blonder & Vescio, 2022; Brown et al., 2018; OECD,) (2020; Ulferts, 2021; Vescio et al., 2008).

מסגרות של קהילות למידה: גיוון מושגי ויישומי

כאמור, קהילות למידה של מורים מוצעות כמודל יישומי המגלם את העקרונות המרכזיים של התפתחות מקצועית אפקטיבית. עם זאת, טרם הצגת הראיות האמפיריות לתרומתן בפועל, יש להקדיש תשומת לב לשאלות מושגיות ומעשיות הנוגעות להגדרתן, לאופני יישומן ולהקשרים התרבותיים שהן פועלות בהם. זאת מאחר שממצא מרכזי בסקירת הספרות מצביע על חוסר אחידות משמעותי – נושא שזכה להתייחסות בקרב חוקרים מוקדמים וממשיך להעסיק את ספרות המחקר גם כיום. חוסר אחידות זה, הן בהגדרה, הן במבנה הן ביישום בפועל, משפיע במישרין על היכולת להשוות בין ממצאים ודורש רגישות בעת הכללתם להקשרים אחרים (Christensen & Jerrim, 2025; Doğan & Adams, 2018;) (Hudson, 2023; Lee et al., 2022).

³ חוקרים מציעים כלים להערכת בית הספר כארגון לומד, דוגמת מחוון להערכת רמת הלמידה הארגונית של שלטון (2010), והכלי שפיתחו קולס ואח' (Kools et al., 2020).

⁴ ראו גם מחקרה של שלטון (2010) על הקשר החיובי שבין רמת הלמידה הארגונית של בית הספר לבין שימוש בתוצאות מיצ"ב והישגי התלמידים.

⁵ המושג "הון" משמש כאן כמטאפורה לרעיון ולפיו כדי לקבל תשואה – צריך להשקיע. בהקשר של מערכות חינוך, השקעה במורים ובהוראה מניבה תשואות לכלל המערכת (הרגריבס ופולן, 2017; 2019; Hargreaves).

חוסר אחידות מושגית

בין המושגים השונים המתארים התארגנויות שיתופיות של מורים למטרת חקר הפרקטיקה, המושג "קהילות למידה מקצועיות" (Teachers Professional Learning Communities, PLCs) הפך בעשורים האחרונים לרווח במיוחד, וניכרת עלייה חדה בשכיחות הופעתו במחקר ובמדיניות⁶ (Hendrickx et al., 2025; Hudson, 2023; Liu et al., 2024; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008). על פי סטול ואח' (Stoll et al., 2006), קהילת למידה מקצועית היא קבוצה של אנשי מקצוע הבוחנים את עבודתם במשותף, מתוך שאיפה לשיפור מתמיד, למידה ביקורתית ותמיכה הדדית.⁷ מונח זה – למרות, ואולי דווקא בשל, תפוצתו הרחבה – אינו מתאר מסגרת אחידה או מוגדרת באופן חד-משמעי, בדומה למונחים דומים מאותו שדה. לעיתים הוא משמש לתיאור כל התארגנות שיתופית בין מורים, גם כאשר זו אינה נשענת על תשתית תאורטית או מבנית ברורה (Doğan & Adams, 2018). חוקרים מצביעים על כך שהגמישות ואף העמימות של המונח מובילה לשימוש יתר, וזה בתורו מטשטש את משמעותו המקורית ומקשה להעריך את השפעתו (Hudson, 2023; Vangrieken et al., 2017).

בשל גמישות זו, נעשה לעיתים שימוש חליפי במונחים בעלי חפיפה מסוימת, כגון קבוצות חברים ביקורתיות (critical friends groups), קבוצות חקר פעולה שיתופי (collaborative action research), ואף רשתות למידה מקצועיות (professional learning networks) (Liu et al., 2024). יש חוקרים המציעים לראות בקהילות למידה מקצועיות רק תת-סוג בתוך טווח רחב של התארגנויות ללמידה מקצועית שיתופית (Liu et al., 2024). הבחנות נוספות מצביעות על כך שקהילות למידה מקצועיות נוטות להיות פורמליות יותר, קשורות לבית הספר, ולפעמים מונחות על ידי גורמים חיצוניים, ואילו קהילות מעשה (communities of practice) או רשתות למידה מקצועיות צומחות לעיתים מלמטה (bottom-up), ביוזמה עצמית וללא הנחיה היררכית (Huijboom et al., 2023; Trust & Horrocks, 2016). עם זאת, מסקירה שיטתית של מחקרים אמפיריים עלה כי בפועל עדיין נעשה שימוש חליפי במונחים, בלא הבהרה של ההבחנה ביניהם (Vangrieken et al., 2017).

רכיבים מרכזיים מוסכמים

למרות הגיוון המושגי, שוררת בספרות הסכמה על כמה רכיבים בסיסיים החוזרים ברוב ההמשגות של קהילות למידה. רכיבים אלו נתפסים כתנאי סף לקיומה של קהילת למידה אפקטיבית, ומשקפים את הרב-ממדיות של קהילות הלמידה. חוקרים מודדים את רכיבי הליבה האלו (הממדים) ומשתמשים

⁶ בסין, על אף שכיחותן של קהילות למידה מקצועיות, המונח PLC עצמו אינו נפוץ בשימוש בבתי הספר, ולגרסאות הסיניות של PLCs יש מסורות מוסדיות ותרבותיות משלהן. עם זאת, חוקרי חינוך בסין משתמשים במונח זה (Zheng et al., 2020).

⁷ המסגרת המושגית של קהילות למידה מקצועיות שואבת השראה מרעיונות כגון שיתוף פעולה בין מורים (teacher collaboration), קהילות מעשה (communities of practice), ארגון לומד (learning organization) ולמידה בלתי פורמלית במקום העבודה (Informal workplace learning), וממשיכה את קו החשיבה של חוקרים מוקדמים ובהם לואיס (Louis et al., 1990), ליטל (Little, 1990), הורד (Hord, 1997) וליברמן וווד (Lieberman & Wood, 2002), שראו בקהילה מקצועית מרחב משותף של למידה מתמשכת מתוך חקר ביקורתי של הפרקטיקה (אצל Doğan & Adams, 2018).

בהם כבסיס **להערכת תפקודה** של קהילת למידה. סקירת ספרות מקיפה שערכו חוקרי חינוך מארצות הברית (Doğan & Adams, 2018) מונה כמה רכיבי יסוד החוזרים בעקביות במחקרים השונים: (1) **שיתוף פעולה בין אנשי חינוך**: מעורבות פעילה של מורים, מנהלים ושותפים נוספים בתהליך הלמידה; (2) **חזון ומטרות משותפים**: הגדרה ברורה של מטרות, המנחה את הלמידה ואת שיתופי הפעולה; (3) **התמקדות בלמידת התלמידים**: הדגש אינו רק על הוראה אלא על שיפור הלמידה בפועל של התלמידים; (4) **שיח רפלקטיבי**: קיום דיאלוג מתמשך בין המורים, הכולל שיקוף, משוב וחשיבה ביקורתית על פרקטיקות הוראה; (5) **פתיחת הפרקטיקות להערכה משותפת**: חשיפת עבודת ההוראה לעיני עמיתים, ככלי ללמידה ולא לצורך הערכה שיפוטית.⁸

מחקרים אמפיריים המשתמשים ברכיבי הליבה (הממדים) לצורך הערכת תפקודה של הקהילה בוחנים גם את תרומתו הייחודית של כל ממד לשינויים השונים הנצפים בקרב המורים והתלמידים. מחקרים מצביעים על כך שאף שמתקיימת זיקה בין הממדים השונים של הקהילה, כל אחד מהם עשוי לתפקד גם באופן עצמאי, כך שממד מסוים עשוי להיות קשור לשינויים מסוימים אצל המורה והתלמידים יותר מממדים אחרים (Doğan & Adams, 2018; Zheng et al., 2020) (ראו פרק ג).

לצד רכיבי הליבה שתוארו לעיל, מחקרים מצביעים על תרומתו החשובה של **המורה המוביל** (teacher leader) להפעלה אפקטיבית של קהילות למידה. אף שתפקיד זה אינו נכלל ברשימת הרכיבים הללו, הוא מזוהה כגורם מתווך חיוני התורם להעמקה הפדגוגית של השיח ולהבטחת רציפות והמשכיות לאורך זמן (Grimm, 2024; Hairon et al., 2015).

כל אלו משקפים את ההבנה כי קהילות למידה של מורים הן מטבען תופעות מורכבות ורבות-פנים, המתאפיינות ברב-ממדיות ובגורמים מתווכים, וכפי שיוצג בהמשך – גם במגוון יישומים.

שונות ביישום בפועל

אחת הסוגיות המרכזיות המאתגרות את ההערכה השיטתית של קהילות למידה מקצועיות היא חוסר האחידות בדרכי יישומן. גם כאשר קיימת הסכמה יחסית על עקרונות הליבה, תרגומם למסגרות פעולה משתנה בין בתי ספר, תחומי דעת, הקשרים מוסדיים ותרבויות. שונות זו מקשה על השוואה בין מחקרים, מעוררת שאלות באשר לתקפות ההכללה של ממצאים, ומחייבת רגישות גבוהה **להקשר** – כלומר הפעלת שיקול דעת בעת ניסיון ליישם את מסקנות המחקרים בסביבה בעלת מאפיינים ייחודיים (Christensen & Jerrim, 2025; Doğan & Adams, 2018; Ni et al., 2021).

יתרה מכך, רבות מהסקירות בתחום אינן מפרטות את המבנה של קהילות הלמידה הנחקרות, ובכך מקשות את הבנת ההקשר: למשל, האם מדובר על קהילות פנים בית-ספריות (within-school) או על קהילות המורכבות ממורים מבתי ספר שונים (cross-school)? האם הן פועלות סביב תחום דעת (subject-specific), או סביב נושא פדגוגי רחבי? מי מוביל את הקהילה בפועל? והאם מדובר ביוזמה

⁸ יש חוקרים המציינים רכיבים נוספים.

מקומית מלמטה (bottom-up) או בתוכנית מובנית בהובלה חיצונית? הבחנות אלו אינן טכניות בלבד: ההבדלים הללו משפיעים על מבנה הקשרים בין המשתתפים, תחושת השייכות, תפיסת האוטונומיה של המורה ואיכות השיח. יתרה מכך, ההבחנות משפיעות על דרגת התמיכה הארגונית ועל התנאים הדרושים להפעלה (Doğan & Adams, 2018; Ni et al., 2021).

השונות ניכרת בין הקשרים תרבותיים. למשל, מחקרים משווים מצביעים על כך שבמערכות חינוך מסוימות קיימת נטייה חזקה יותר להדגיש יזומה מלמטה (bottom-up), גם אם בפועל מדובר על קהילות המתארגנות במסגרת תוכנית מחוזית או מדינית (top-down). גם בתוך כל אחד מהקשרים הללו מתקיימת שונות – בין נושאים, מוסדות, מחוזות ותרבויות מקצועיות – והיא משפיעה על האוטונומיה של המורים ועל האופן שבו קהילות מתפתחות בפועל (Chiang et al., 2024; Huijboom et al., 2020; Zheng et al., 2020; Liang et al., 2020; et al., 2023). בסין, לדוגמה, קהילות למידה של מורים משולבות במבנה היררכי מוכוון מדיניות. בתי הספר נדרשים להקים אותן, והגרסה הטיפוסית היא קבוצת מחקר מבוססת מקצוע (subject-based teaching research groups, TRGs). בקבוצות אלה מורים עובדים ביחד באופן שגרתי, בפעילויות קבועות הכוללות תכנון שיעורים משותף, תצפיות והערכות שיעורי עמיתים, ושיעורים פומביים. נוסף על קבוצות אלו, קבוצות של מורים מאותה שכבה (grade groups, GGs), דנות בסוגיות של ניהול כיתה ובעיות התנהגות של תלמידים. כלומר, מורים בסין חברים בכמה קהילות בבית הספר, והם נפגשים שעתים בשבוע לפחות כדי לעסוק בפעילויות הללו (Zheng et al., 2020). שונות זו אינה רק בגדר תופעה תיאורית, אלא בעלת השלכות ישירות על הערכת האפקטיביות של קהילות הלמידה.

לסיכום, קהילות למידה של מורים מוצעות כמודל המגלם בתוכו את הרכיבים החיוניים להתפתחות מקצועית אפקטיבית: למידה מתמשכת, שיתופית ורפלקטיבית, הממוקדת בלמידת תלמידים ומחוברת באופן הדוק לעבודה היום-יומית בכיתה. בכך הן גם מממשות הלכה למעשה את תפיסת בית הספר כארגון לומד. חוסר האחידות בהמשגתן וביישומן בפועל דורש נקיטת זהירות בהשוואה בין ממצאי מחקרים, והפעלת שיקול דעת באשר להכללתם מעבר להקשרים שנחקרו.

חלק ב. דרכי הערכה ומדידה של אפקטיביות

לאור ההכרה ההולכת וגוברת בחשיבותן של קהילות למידה של מורים ככלי מרכזי בהתפתחותם המקצועית ובתפקוד בית הספר כארגון לומד, גבר הצורך להעריך את תרומתן באופן שיטתי ומבוסס. ואולם הערכת האפקטיביות של קהילות אלו היא משימה מורכבת. כאמור, קהילות למידה פועלות בהקשרים מגוונים, משתנות במבניהן ובמטרותיהן, ולעיתים מתפתחות באופן אורגני ולא מתוכנן (Christensen & Jerrim, 2025; Doğan & Adams, 2018; Hudson, 2023; Lee et al., 2022).

בהתאם לכך, בחינת האפקטיביות של קהילות למידה מחייבת התמקדות בשני היבטים עיקריים, ועל אלה יורחב בפרק:

1. הערכת הקהילה עצמה: מה מאפיין קהילה מתפקדת היטב, וכיצד ניתן לזהות זאת בפועל?
2. מדידת השפעת הקהילה: מה נחשב להצלחה, כיצד מודדים אותה? ועד כמה ניתן לייחס לפעילות הקהילה שינויים בתפיסות ובהתנהגות המורים ובהישגי התלמידים?

שני ההיבטים שזורים זה בזה: הדרך שבה מגדירים את קהילת הלמידה משפיעה על אופן מדידתה, ולהפך: כלי המדידה שנבחרים חושפים הנחות מוקדמות באשר למהותה של הקהילה ולתרומתה הרצויה (Christensen, 2022). יתרה מכך, הערכת האפקטיביות מתבצעת בתוך מערכת חינוך רוויית משתנים, תהליכים והשפעות מקבילות, מה שמחדד את חשיבות הבחירה בכלי מחקר תקפים ובמערכי מדידה זהירים.

הגורם המשפיע: הערכת תפקודה ואיכותה של הקהילה

מחקרים מבחינים בין קהילות "חזקות", "איכותיות" או "מתפקדות היטב" (strong; high-quality; well-functioning), לבין קהילות הפועלות באופן שטחי או חלקי בלבד (Horn & Kane, 2015; Hudson, 2023; Lee et al., 2022; Lefstein et al., 2020b; Liu et al., 2024). הבחנה זו משקפת את ההבנה כי עצם קיומה של קהילת למידה איננו מעיד בהכרח על השפעה פדגוגית עמוקה, וכי יש לבחון את מאפייניה האיכותיים של הקהילה כדי להעריך את תרומתה.

שימוש בשאלונים: תפיסות סובייקטיביות של מורים

שאלון ייעודי

שאלון PLCA (professional learning community assessment) ובהמשך בגרסתו PLCA-R (revised), המבוסס על דיווח עצמי של צוות ההוראה, הוא מהשאלונים הנפוצים המשמשים לדירוג רמת היישום של עקרונות קהילות הלמידה בבית הספר.⁹ הכלי מודד את רמת היישום של הקהילה בפועל על פי חמישה ממדים מרכזיים:

1. מנהיגות משותפת ותומכת (shared and supportive leadership);
2. חזון וערכים משותפים (shared values and vision);
3. למידה ויישום קולקטיביים (collective learning and application);
4. פתיחות לתרגול משותף (shared personal practice);
5. תנאים תומכים – מבניים וחברתיים (supportive structural and relational conditions).

⁹ מדובר בכלי הערכה כמותי סגור, שהמשיבים מדרגים בו את מידת הסכמתם עם היגדים שונים (מ"מסכים מאוד" ועד "מאוד לא מסכים").

הכלי נמצא בשימוש במחקרי שדה במיוחד בארצות הברית (Lee et al., 2022).¹⁰ אנדרסון ואוליבר (Anderson & Olivier, 2022), למשל, השתמשו בו כדי להעריך את עומק הפעולה השיתופית של מורים בבתי ספר מרקע של עוני, ולקשור בינו לבין רמת המסוגלות העצמית והקולקטיבית של המורים (ראו בהמשך על הקשר החיובי שבין למידה בקהילות לבין רמת המסוגלות של המורים).

מדידה על בסיס נתונים קיימים מסקר TALIS

כריסטנסן (Christensen, 2022), סוציולוג של החינוך מדנמרק, הציע לבסס מדד חדש על בסיס הנתונים הנאספים במסגרת סקר TALIS הבין-לאומי,¹¹ ולחלץ מהם מידע על קיומן ואופיין של קהילות למידה מקצועיות בבתי הספר הכלולים במדגם.¹² בהתבסס על הספרות התאורטית והאמפירית, החוקר בחר 13 פריטים מהסקר שנערך בשנת 2018, ואיגד אותם לשלושה ממדים:

1. קיומה של פרקטיקה שיתופית בדגש על למידת תלמידים (collaborative practice with focus on student learning, CPL);
2. קיומם של חזון ואחריות משותפים (shared vision and responsibilities, SVR);
3. קיומם של תנאים תומכים (supportive conditions, SC).

יתרונות המדד נעוצים בשימוש שהוא עושה בנתונים קיימים הנאספים באופן עקבי בעשרות מדינות, ולכן מאפשר לערוך השוואות בין מדינות ותרבויות ולהבין את תופעת קהילות הלמידה בהקשר רחב. נוסף על כך, ניתן לבחון את הקשר בין שלושת הממדים הנמדדים לבין משתנים אחרים הכלולים בסקר, כגון דיווח המורים על שביעות רצון מעבודתם (Christensen & Jerrim, 2025; Yoo & Jang, 2023). עם זאת, למדד גם מגבלה מהותית: פריטי הסקר לא נבנו מראש לצורך הערכה של קהילות למידה מקצועיות, ואף שהמבנה אומת אמפירית ברמת המורה וברמת בית הספר, התוקף התוכני של המדד מוגבל. החוקר עצמו מדגיש כי יש לנקוט זהירות בפרשנות הממצאים.

הערכה בשיטה משולבת

לעומת שאלונים מסוג PLCA-R, המודדים את תפיסותיהם הסובייקטיביות של מורים בדבר מאפייני הקהילה שהם לומדים בה, רובריקת ההערכה (PLC Implementation Rubric) של ברנס ואח' (Burns

¹⁰ לי ואח' (Lee et al., 2022) הם חוקרי חינוך מקוריאיה ומהוג קונג שערכו סקירה מתודולוגית שיטתית בנושא. הם ציינו כי שאלון PLCA פותח על מדגם יחסית גדול, הוא בעל אמינות פנימית גבוהה, והוא זוכה להטמעה רחבה בהשוואה לכלים אחרים. לצד זאת, רוב המחקרים שהתבססו עליו פורסמו לא בכתבי עת אקדמיים מוכרים – מה שמעורר שאלות בדבר האיכות והבקרה המדעית על אותם מחקרים. החוקרים מפרטים גם תשעה כלים אחרים שזיהו, ומערערים על מידת תקפותם.

¹¹ סקר TALIS (Teaching and Learning International Survey): סקר הוראה ולמידה בין-לאומי שעורך ה-OECD אחת לחמש שנים מאז שנת 2008. זהו סקר רחב היקף, הנערך בעשרות מדינות – כולל ישראל – במטרה לאסוף מידע ממורים וממנהלים על תנאי העבודה וסביבות הלמידה. תוצאותיו משמשות קובעי מדיניות לקבלת החלטות. לפירוט נוסף ראו באתר <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html>.

¹² שיטת מדידה דומה מתוארת גם במחקרם של דואן ויורטסבן (Doğan & Yurtseven, 2018).

(et al., 2018) מציעה גישה שונה: הערכת עומקו של היישום בפועל של קהילות למידה באמצעות מחוון המשלב בין הערכה עצמית של צוות ההוראה לבין תצפיות על הקהילה, ראיונות וניתוח תוצרים.

החוקרים השתמשו במחוון זה במסגרת מחקר הערכה שליווה הטמעה של קהילות למידה מקצועיות בבתי ספר ברמת עוני בינונית-גבוהה בארצות הברית (לפירוט ממצאי המחקר ראו פרק ד). הרובריקה כוללת שמונה תחומים מרכזיים, וכל תחום דורג על ידי המעריכים לפי ארבע דרגות עומק (ממינימלי ועד עמוק):

1. תרבות בית-ספרית ולמידה כבסיס קהילתי (foundation to learning community culture);
2. צוותי הנהגה פדגוגית (building-level leadership teams);
3. אופן העבודה של צוותים אפקטיביים (how effective teams work);
4. ידע ומיומנויות נדרשים של תלמידים (what students need to know and do);
5. הערכה לצורכי למידה, והערכה של הלמידה (assessment for/of learning);
6. תהליך שיטתי להתערבות (systematic process for intervention);
7. שיפור מתמיד (continuous improvement);
8. מנהיגות ניהולית (administrative leadership) (רכיב המתמקד במנהל בית הספר¹³).

ההערכה התבצעה בשני שלבים: בתחילה ביצעו צוותי ההוראה הערכה עצמית באמצעות טופס מובנה. בהמשך התקיימו ביקורי הערכה של יועצים חיצוניים, שכללו ראיונות קבוצתיים (focus groups) עם מורים, מנהלים ותלמידים, תצפיות על מפגשי הקהילה, וסקירה של תוצרים מתועדים של המפגשים. התהליך הסתיים בגיבוש ציון עבור כל אחד מהרכיבים שנמדדו – ציון שנקבע בהסכמה משותפת בין צוות בית הספר לבין היועצים החיצוניים.¹⁴

יתרונו של כלי זה טמון בכך שהוא מאפשר הערכה הנשענת גם על התרחשויות בשטח, ולא רק על עמדות מדווחות. לצד זאת, החוקרים מציינים כי מרבית הנתונים שנאספו לצורך הדירוג התבססו על יום אחד בלבד של תצפיות, ראיונות וסקירת תוצרים בתום שלוש שנים של קבלת תמיכה מיועצים במסגרת ההטמעה, ומודים כי קשה ללכוד את מורכבותה של קהילת למידה ביום אחד. לפיכך הם ממליצים שמחקרים עתידיים יסתמכו על נתונים נוספים לצורך הערכה (Burns et al., 2018).

איכות השיח כמדד לאיכות הקהילה

גישה אחרת להבנת תפקודה של קהילה בפועל, מתוך הפרקטיקה עצמה, היא דרך ניתוח השיח שמתקיים בה, כלומר איכות השיח כראי לאיכות הקהילה. על פי לפסטיין ואח' (Lefstein et al., 2020b), קהילה מתפקדת היטב מתאפיינת בשיח פדגוגי פורה (pedagogically productive talk) – שיח מקצועי

¹³ זהו התחום היחיד ברובריקה שדורג על סמך מפגש בין היועצים החיצוניים לבין מנהל בית הספר בלבד, ולא בהליך שיתופי עם כל הצוות, מה שעלול להסביר את הציונים הגבוהים יחסית שהתקבלו בו, ולפגוע בהשוואה בינו לבין יתר התחומים.

¹⁴ הרובריקה נמצאה בעלת מהימנות פנימית גבוהה במיוחד ($\alpha=.98$). כמו כן, אופן הצינון אפשר ניתוחים כמותיים לבחינת מתאמים בין עומק היישום לבין משתנים דוגמת הישגי תלמידים במבחנים.

המקדם שיקול דעת פדגוגי, למידה רפלקטיבית והתפתחות מקצועית אותנטית. הם מציעים מסגרת ברורה שבאמצעותה ניתן להעריך את חוזקה של קהילת למידה לא באמצעות דיווחים סובייקטיביים או פריטים כמותיים, אלא באמצעות ניתוח איכותני הנשען על שישה קריטריונים מוגדרים היטב לזיהוי איכות השיח:

1. שיח הממוקד בבעיות פרקטיקה (problems of practice): שיח העוסק בבעיות שהתעוררו בכיתה עצמה, ולא בטיפים כלליים או בסוגיות לוגיסטיות;
2. שיח הכולל הנמקות פדגוגיות (pedagogical reasoning): ניתוח של אירועים על בסיס הסברים, ראיות, שיקולים והצדקות להחלטות;
3. שיח המעוגן בייצוגים עשירים של פרקטיקה: שימוש בעבודות תלמידים, הקלטות וידאו, או נתונים אחרים המייצגים את ההתרחשות בכיתה בפועל;
4. שיח רב-משתתפים (multivoiced): שיח הנותן מקום לקולות ולנקודות מבט מגוונות, כולל עמדות סותרות;
5. נטייה גנרטיבית כלפי תלמידים, למידה תוכן והוראה: עמדה חקרנית כלפי הוראה, הסתכלות מבוססת חוזקות (asset-based) כלפי תלמידים, ומסגור בעיות באופן המאפשר למורים המעורבים לפעול;
6. שיח המשלב תמיכה וביקורת: יצירת איזון בין קולגיאליות לבין חקירה ביקורתית ושאלת שאלות.

בהקשר זה, מחקרן של הורן וקיין (Horn & Kane, 2015) מצביע על כך שהבדלים באיכות השיח בקבוצות מורים משקפים הבדלים מהותיים במידת הפוטנציאל ללמידה מקצועית. הן מדגישות כי קבוצות מורים בעלות מומחיות פדגוגית גבוהה נוטות לקיים שיחות מקצועיות עשירות יותר, הכוללות ניתוח מעמיק של בעיות הוראה, שימוש בייצוגים מגוונים של פרקטיקות הוראה והתייחסות מורכבת לממדים של הוראה, תלמידים ותוכן לימודי גם יחד. כך, איכות השיח בקהילה עשויה לשמש מדד מהימן – ולעיתים אף מדויק יותר ממדדים מבניים או סובייקטיביים – לתפקוד עמוק ומשמעותי ולזיהוי פוטנציאל ההשפעה של הקהילה על ההוראה (Horn & Kane, 2015; Lefstein et al., 2020b); למטא-אנליזה המתמקדת בהיבטים התאורטיים והמתודולוגיים של ניתוח שיח ובאינטראקציות של צוותי מורים (Lefstein et al., 2020a).

הגורמים המושפעים: אתגרי הערכה במדדי תוצאה

מהי אפקטיביות?

השאלה "מהי אפקטיביות?" מקבלת תשובות שונות במחקרים שונים. בחלקם, האפקטיביות נבחנת בגישה מבוססת תוצאות המתמקדת במדדים הניתנים לכימות והשוואה – כגון שיפור בהישגי תלמידים במבחנים סטנדרטיים, או דיווחי מורים על שינוי בתחושות המסוגלות והמחויבות שלהם (Anderson & Christensen & Jerrim, 2025; Liu et al., 2024; Olivier, 2022). אחרים מצדדים בגישה התפתחותית או הוליסטית הרואה באפקטיביות מכלול של תהליכים ארוכי טווח, ובהם שינוי בדרכי החשיבה, שיפור

הדרגתי בפרקטיקות ההוראה, והעמקת הרפלקציה בקרב מורים (Hudson, 2023; Lefstein et al., 2020b). כאמור, הבדלים אלו אינם עניין תאורטי בלבד: הם משפיעים במישרין על מה שנמדד בפועל, על כלי המחקר שנבחרים, ועל ההגדרה של הצלחה. לכן, ניתוח ביקורתי של מחקרי אפקטיביות מחייב לא רק בחינה של התוצאות, אלא גם של האופן שבו הוגדרה ונמדדה האפקטיביות עצמה.

דיווח עצמי כמקור מידע מרכזי

רבים מהמחקרים הבוחנים את השפעת הלמידה בקהילות ברמות השונות מתבססים על דיווח עצמי – לרוב של המורים – שנאסף באמצעות שאלונים כמותיים או ראיונות מובנים או מובנים למחצה¹⁵ (Liu et al., 2021; Ni et al., 2024). לעיתים נעשה שימוש בדיווח עצמי גם כדי למדוד שינויים אצל תלמידים, בין שבאמצעות דיווח של המורים בין שבאמצעות דיווח של התלמידים עצמם. למשל, תלמידים מתבקשים לדרג עד כמה הם חשים בטוחים בידע שרכשו בתחום הדעת שנלמד, כלומר עד כמה הם סבורים שהם מבינים את החומר שהועבר במסגרת תחום ההוראה שקהילת הלמידה עוסקת בו (Ni et al., 2021).

שכיחות השימוש בדיווח עצמי מודגמת במטא-אנליזה עדכנית אשר שקללה ממצאים מ-44 מחקרים אמפיריים שונים שעסקו בקשר בין תפקוד קהילות הלמידה לבין מסוגלות המורים. נמצא כי מרבית המחקרים (93%) הסתמכו על דיווח עצמי כמקור המידע הבלעדי, ללא הצלבה עם מקורות נוספים כגון תצפיות או סקירת תוצרים לבחינת תפקוד קהילות (Liu et al., 2024).

דיווח עצמי נחשב לכלי מרכזי בהערכת תוכניות להתפתחות מקצועית בכלל, ולא רק בתחום קהילות הלמידה. כך למשל, מגמה של הסתמכות נרחבת על דיווח עצמי באה לידי ביטוי בסקירה עדכנית של מחקרי תוכניות להתפתחות מקצועית של מורי מדעי המחשב בארצות הברית שחלקן כללו רכיבים של למידה בקהילות, כגון שיתוף בין עמיתים. סקירה זו העלתה כי דיווח עצמי (באמצעות שאלונים וראיונות) הוא שיטת ההערכה השכיחה ביותר לבחינת אפקטיביות התוכניות (Ni et al., 2021). ברבים מהמחקרים שנסקרו, כלים אלו שימשו להערכת התנסויות/חוויות המורים (experience) ולאמידת ביטחונם בהטמעת תוכנית הלימודים בתחום הדעת (curriculum).

שיקולים מתודולוגיים: דיווח עצמי, תצפיות וניתוח תוצרים

דיווח עצמי. שאלונים נחשבים לשיטה זמינה ונגישה, המאפשרת איסוף נתונים בהיקף רחב, ובכך תורמים להרחבת בסיס הנתונים ולהגדלת פוטנציאל ההכללה של הממצאים. מעבר לכך, כלי דיווח עצמי (ובהם שאלונים וראיונות) מספקים גישה ישירה לחוויות המורים, ומאפשרים לאסוף מידע גם על משתנים דוגמת שינויים בתפיסות ההוראה, תחושת שייכות ואמונה במסוגלות. כלים אלו חיוניים להבנת המנגנונים הפסיכולוגיים העומדים בבסיס תהליכי הלמידה. חוקרים ממליצים לשלב לא רק מדדים

¹⁵ סקירת מחקרים שנערכה בנושא תוכניות ללמידה מקצועית של מורים העלתה סוג נוסף, שכיח פחות, של איסוף נתונים – ניתוח יומן רפלקטיבי יומי שמנהל המורה (Ni et al., 2021).

כמותיים המבוססים על שאלות סגורות, אלא גם כלי דיווח עצמי מגוונים. לצד יתרונותיהם, כלים אלה עשויים להיות חשופים להטיות, דוגמת פערים בין עמדות לבין דיווחים בפועל, רצייה חברתית והטיות זיכרון. עם זאת, חשוב להדגיש כי אתגרים אלה אינם ייחודיים לדיווח עצמי, וחלקם עשויים להתקיים גם בכלי מדידה אחרים, לרבות תצפיות. לפיכך שאלת התוקף רלוונטית לכל כלי מדידה, ויש לבחון אותה בהתאם למסגרת התאורטית והמתודולוגית של המחקר (Liu et al., 2024; Ni et al., 2021; Pekrun, 2020).

תצפיות. תצפיות נתפסות כבעלות יתרון מאחר שהן מספקות עדות ישירה לתהליכי שינוי דוגמת שיפור באיכות ההוראה, באופן שיתופי הפעולה בין תלמידים, ובאקלים הכיתתי.¹⁶ עם זאת, גם תצפיות אינן נקיות מהטיות, ובהקשר זה עולות שאלות שונות: מהי מידת ההשפעה של נוכחות הצופה (observer effect)? מהם הקריטריונים להערכת איכותה של התצפית? מי מבצע בפועל את ההערכה – חוקרים, מומחים חיצוניים או מורים עמיתים – וכיצד זהות המעריך משפיעה על מהימנות המסקנות (Doğan & Adams, 2018; LeCompte, 2000; Sporrang et al., 2022). המתודולוגיים של תצפיות על צוותי מורים ראו (Lefstein et al., 2020a).

ניתוח תוצרים פדגוגיים. ניתוח תוצרים פדגוגיים של מורים ותלמידים, כגון תוכניות לימודים, מערכי שיעור, פרויקטים לימודיים ועבודות כתובות, הוא אמצעי נוסף להבנת עומק השפעתה של הקהילה, ומספק מידע על שינויים בהוראה ובלמידה (Doğan & Adams, 2018; Ni et al., 2021); וראו לדוגמה אצל (Birenbaum et al., 2009).

אתגרי יישום בשדה – שיקולי היקף ומשאבים. על אף תרומתם המתודולוגית של ראיונות, תצפיות וניתוח תוצרים, יישומם בפועל מחייב השקעת משאבים ניכרת – הכשרת מעריכים, הקדשת זמן לתצפית או לריאיון, ניתוח איכותני ועוד – ועל כן השימוש בהם מוגבל בעיקר למחקרים בקנה מידה קטן. קרי, הם פחות ישימים במחקרים המבקשים לכלול מספר רב של מורים ובתי ספר, או לאסוף נתונים לאורך זמן ובכמה נקודות מדידה. לפיכך, תצפיות וניתוח תוצרים משולבים לרוב במחקרי עומק איכותניים או במחקרים המבוססים על מדגמים מצומצמים, ושם הם משמשים להשלמת ממצאי הדיווח העצמי (למשל, Birenbaum et al., 2009; Barr & Askill-Williams, 2020). גם ראיונות נערכים לרוב בהיקף מוגבל. במחקרים רחבי היקף מקובל להשתמש בקבוצות מיקוד (focus groups) במקום בראיונות פרטניים (למשל Burns et al., 2018), ובמחקרים אחרים מסתפקים בראיונות עומק עם תת-מדגם מצומצם מתוך כלל מורי בית הספר המשתתפים במחקר (Birenbaum et al., 2009).

הסתמכות על ציוני מבחנים להערכת שינויים אצל תלמידים

מחקרים מצאו מתאמים חיוביים בין למידה מקצועית של מורים בקהילות לבין בהישגי תלמידים (Darling-Hammond et al., 2017; Doğan & Adams, 2018); ראו פירוט בפרק הבא). ציוני תלמידים

¹⁶ כלי תצפית לדוגמה הוא CLASS – classroom assessment scoring system – המשמש להערכת שינויים בפרקטיקת ההוראה לאורך זמן (Pianta et al., 2008; אצל Doğan & Adams, 2018).

במבחנים סטנדרטיים הם מדד נגיש המאפשר ביצוע השוואות רחבות היקף ומדידת שינויים לאורך זמן (Burns et al., 2018; Park et al., 2019). לצד זאת, חוקרי חינוך מעלים את השאלה אם הישגים במבחנים משקפים את מלוא השינויים ביכולות הלימודיות – ובהם חשיבה ביקורתית, יצירתיות, פתרון בעיות או למידה רגשית-חברתית – ומציינים כי הסתמכות רבה מדי על מבחנים עלולה להביא להתמקדות בפרקטיקות הוראה מוכוונות-מבחן (Coppieters, 2005; Dee & Jacob, 2011), ובכך לטשטש את התרומה המלאה של למידת המורים בקהילות, המתבטאת גם בשינויים בהתנהגות ובעמדות (Doğan & Adams, 2018). שילוב מדדים דוגמת תצפיות בכיתה מציע תמונה עשירה יותר של השינוי, אך דורש, כאמור, השקעה נרחבת באיסוף ובניתוח איכותני של הנתונים.

בידוד השפעה והסקת סיבתיות

למידה מקצועית של מורים מתרחשת במגוון סביבות והקשרים ובשלבי זמן שונים, והשפעות ההקשרים הללו שזורות זו בזו ומקשות לבודד את תרומתה של כל סביבה בנפרד (Ehrenfeld, 2022). אתגר זה מתחדד במיוחד בניסיון להעריך את השפעת הלמידה במסגרת קהילות מורים, שכן קהילות אלו פועלות בתוך הקשרים דינמיים ומורכבים, הכוללים גורמים מקבילים ומשתנים מתווכים רבים (Doğan & Adams, 2018; Hudson, 2023).

מאפייניהם של הסביבות ואופני הפעולה של קהילות מקשים את היישום של גישות מחקריות מחמירות לבידוד השפעה ולהסקת סיבתיות, קרי, מערכים ניסויים ישירים. בפועל, רוב המחקרים בתחום מתבססים על סקרים מתאמיים ומחקרי חתך¹⁷ (Christensen, 2022; Doğan & Adams, 2018; Saunders et al., 2024; Liu et al., 2024; Hudson, 2023). לצד מספר מצומצם של מחקרים דמויי-ניסוי¹⁸ (Saunders et al., 2009; Chiang et al., 2024; Sigurðardóttir, 2010), סוגיה זו אינה ייחודית למחקרי קהילות למידה: סקירה שיטתית עדכנית שהתמקדה במחקרים אמפיריים על מסגרות שונות ללמידה מקצועית של מורים והשפעתן על תלמידים (רובן קורסי הכשרה פורמליים ולא למידה בקהילות) מצאה כי מתוך 125 מחקרים שנכללו בסקירה, רק 11 עשו שימוש במערך ניסויי או דמוי-ניסוי כדי לבחון את ההשפעה בפועל על למידת התלמידים (Ventista & Brown, 2023). השימוש במערכים דמויי-ניסוי נפוץ במצבים שבהם הקצאה רנדומלית של משתתפים אינה מעשית או אפשרית מבחינה אתית – מגבלה המאפיינת מחקרי שטח בבתי ספר (Gopalan et al., 2020). עם זאת, גם מערכים אלו אינם מאפשרים לבודד באופן מלא את תרומת ההתערבות משאר הגורמים המעורבים (Creswell & Creswell, 2017).

¹⁷ מחקרי חתך (cross-sectional): מחקרים המתבצעים בנקודת זמן אחת (או בפרק זמן קצר) ומטרתם לבחון קשרים בין משתנים באוכלוסייה נתונה, כפי שהם קיימים באותו רגע, ללא מעקב לאורך זמן. לעומת זאת, מחקרי אורך מאפשרים מעקב שיטתי אחר שינויים לאורך זמן, אך הם פחות שכיחים, בעיקר בשל אתגרים לוגיסטיים, ובהם נשירה של משתתפים, שינויים במדיניות חינוכית, וקשיי תיאום בין גופים (Creswell & Creswell, 2017; Gopalan et al., 2020).

¹⁸ מחקרים דמויי ניסויים (quasi-experimental): מחקרים הדומים לניסויים אמיתיים אך חסרים רכיב מרכזי אחד או יותר, דוגמת הקצאה רנדומלית של משתתפים לקבוצות התערבות שונות ו/או קיומה של קבוצת ביקורת. אומנם מערכים דמויי ניסוי מאפשרים להעריך השפעות פוטנציאליות בזירות, אך לעומת מערכים ניסויים הם חשופים יותר להטיות סלקציה, משתנים מתערבים בלתי נמדדים, וסיבתיות הפוכה אפשרית (Creswell & Creswell, 2017; Gopalan et al., 2020).

האתגרים שתוארו לעיל מדגישים את חשיבותו של **גוף מחקר מגוון**, כזה הבוחן את תהליך השינוי מזוויות שונות ובאמצעות שיטות משלימות, כדי לתארו באופן מקיף גם כאשר לא ניתן לבסס קשר סיבתי ישיר. ואכן, לאורך שנות המחקר בתחום מצטברות מגוון עדויות אמפיריות המלמדות על השינוי ברמות השונות של המערכת, כפי שיפורט בחלק הבא.

חלק ג. עדויות להשפעות ברמות השונות

עדויות לאפקטיביות של קהילות הלמידה עבור מורים ותלמידים הופיעו כבר לפי שלושה עשורים. בקרב המחקרים שנערכו מאז, שתי סקירות נחשבות למרכזיות במיוחד: זו של סטול ואח' (Stoll et al., 2006), ששימשה בסיס תאורטי למחקרים רבים, וזו של וסיו ואח' (Vescio et al., 2008), המצוטטת תכופות. בשנים האחרונות הצטברו עדויות נוספות, איכותניות וכמותיות, לרבות סקירות שיטתיות ומטא-אנליזות. לפיכך, פרק זה מוקדש להצגת הממצאים האמפיריים שנוספו, בעיקר בעשור האחרון, באשר להשפעות המטיבות של קהילות הלמידה. כאמור, ממצאים אלו יש לבחון תוך התייחסות לרקע המתודולוגי המורכב שהוצג בפרק הקודם.

שינויים בקרב המורים

שינויים בתפיסות ובאמונות

אחד המשתנים המרכזיים שנחקרו בהקשר של תרומת הלמידה בקהילות לשינויים בתפיסות ובאמונות המורים הוא שיפור בתחושת המסוגלות (efficacy) של המורה. מחקרים מצביעים על כך שעלייה בתחושת המסוגלות עשויה לשמש מנגנון מתווך בין למידה בקהילות לבין שינויים התנהגותיים בפועל (Liu et al., 2024; Voelkel & Chrispeels, 2017). המושג תחושת המסוגלות של מורים – המתייחס להערכת יכולתם לארגן ולבצע פעולות הנדרשות להשגת מטרות מסוימות בהקשרים או במצבים מסוימים – נטוע בתשתית תאורטית ותיקה (Bandura, 1997), והקשרים בינו לבין התרבות הבית-ספרית נחקרו כבר בשנות התשעים. בעשור האחרון נוספו מחקרים אמפיריים שבחנו את הקשר הישיר בין למידה בקהילות לבין תחושת המסוגלות של מורים, הן במישור האישי (self-efficacy) הן במישור הקולקטיבי (collective efficacy) – כלומר התפיסה הקולקטיבית של הצוות כולו בנוגע ליכולתו להשיג מטרות בית-ספריות (Anderson & Olivier, 2022; Liu et al., 2024, Voelkel & Chrispeels, 2017;) (Zheng et al., 2020).

מטא-אנליזה שנערכה לאחרונה ביקשה לבחון את הקשר בין למידה בקהילות לבין שינוי בתחושת המסוגלות של מורים, לאור ממצאים בלתי עקביים בספרות המחקר.¹⁹ החוקרים כללו נתונים מ-44 מחקרים אמפיריים,²⁰ שפורסמו בשנים 2010–2022.²¹ תחושת המסוגלות נמדדה לרוב באמצעות שאלוני דיווח עצמי שנשענו על תאוריית המסוגלות (Bandura, 1997) והותאמו להקשרים בית-ספריים. הממצאים הצביעו על קשר חיובי בין למידה בקהילות לבין עלייה בתחושת מסוגלות של מורים; ממדים

¹⁹ יש מחקרים שמדווחים על קשר חלש או לא מובהק בין למידת מורים בקהילות לבין מסוגלות עצמית, דבר שעשוי להיות מוסבר גם בשל מגבלות מתודולוגיות והיעדר עוצמה סטטיסטית מספקת (Liu et al., 2024).
²⁰ מדובר על 44 מדגמים נפרדים, ובסך הכול 38,669 משתתפים (ממוצע של 878 משתתפים בכל מדגם). כל המחקרים שנכללו השתמשו במערך חתך (cross-sectional), ומרביתם נשענו אך ורק על דיווח עצמי של מורים ללא הצלבה עם מקורות נתונים נוספים.

²¹ מרבית הנתונים במטא-אנליזה מגיעים ממחקרים שנערכו בארצות הברית ובסין (כ-80% מהמדגם), ולפיכך המדינות האחרות שנכללות בה – ובהן אוסטרליה, סינגפור ופינלנד – מיוצגות בה בחסר.

מסוימים של קהילת הלמידה – ובהם שיח רפלקטיבי, מיקוד קולקטיבי בלמידת תלמידים ושיתוף פעולה מקצועי – נמצאו כבעלי קשר חזק יותר לתחושת המסוגלות (Liu et al., 2024).

עורכי המטא-אנליזה מציינים כי עוצמת הקשר בין רכיבי קהילות הלמידה לבין תחושת המסוגלות משתנה בין מחקרים, וייתכן שהיא מושפעת מההקשר התרבותי והארגוני שהקהילות פועלות בו (Liu et al., 2024). הסבר זה נתמך, למשל, במחקר אמפירי שנערך בסין, ובמסגרתו נאספו נתונים מ-1,203 מורים ב-39 בתי ספר יסודיים בשלוש ערים (Zheng et al., 2020). המחקר העלה כי רק אחד ממשתי קהילת הלמידה – דיאלוג רפלקטיבי – נמצא קשור לתחושת מסוגלות עצמית של מורים, ואילו ממדים אחרים – כגון פעילות שיתופית – לא נמצאו קשורים לה. החוקרים העלו סברה ולפיה ממצאים אלה נובעים מההקשר התרבותי, ובו נורמות של שמירה על הרמוניה חברתית וכבוד לסמכות עלולות לעודד שיתופי פעולה שטחיים בלבד, במיוחד כאשר ההשתתפות בקהילה נתפסת ככפויה או נובעת מדרישה חיצונית. בד בבד, הם מציינים כי היקף ההשפעה של גורמים תרבותיים וארגונים על אפקטיביות הקהילות עדיין אינו ברור (Liu et al., 2024; Zheng et al., 2020).²²

ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם נתונים רחבי היקף ממחקר חוצה מדינות שהתבסס על סקר TALIS הבין-לאומי,²³ שהצביע אף הוא על שונות בין מדינות בעוצמת הקשרים בין עקרונות קהילות הלמידה לבין תחושת המסוגלות, ולבין **שביעות רצון מהעבודה**. במחקר זה נמצא קשר חיובי בין קהילות למידה לבין שביעות רצון וקשר חלש יותר עם תחושת המסוגלות. עוצמת הקשרים שהשתנתה בין המדינות היא עדות נוספת להשפעת ההקשר התרבותי והחינוכי, כגון הבדלים במדיניות ההוראה, בתרבות הארגונית ובמידת האוטונומיה של מורים (Christensen & Jerrim, 2025). הקשר החיובי שבין למידה בקהילות לבין שביעות רצון מהעבודה מבוסס כבר במחקרים קודמים, ויש עדויות לכך שהחקר המשותף וחזון ומטרה משותפים הם הרכיבים שתרומתם לקשר זה היא הגדולה ביותר (Zhang et al., 2020).

מחקרים מצביעים על תרומתן של קהילות למידה גם לחיזוק תחושת **המחויבות** המקצועית של מורים (teacher commitment) כלפי תלמידיהם, עמיתיהם והקהילה הבית-ספרית. מחויבות זו באה לידי ביטוי בנכונות להשקיע מעבר לנדרש, בהשתתפות עקבית ביוזמות מקצועיות, ובהתמדה במערכת החינוך (Zheng et al., 2020; Zhang et al., 2020). נוסף על כך, מחקרים הדגישו כי כאשר קהילות למידה פועלות **באקלים תומך** ובלתי שיפוטי, הן תורמות גם להתפתחות הזהות המקצועית של המורה ולחיזוק תחושת **השלמות** (well-being) האישית והמקצועית – במיוחד באמצעות תהליכים של שייכות, חקירה עצמית ושיתוף באתגרים יום-יומיים (Liang et al., 2020).²⁴ שלומות של מורים ידועה בספרות

²² כפי שהוסבר בפרק א: בתי הספר בסין נדרשים לקיים קהילות למידה. הגרסה הנפוצה היא subject-based teaching research groups, TRGs – קבוצות מבוססות מקצוע. נוסף על כך, המורים עובדים במשותף ב-Grade Groups, GGs – קבוצות של מורים מאותה שכבה שדנים בהן בסוגיות של ניהול כיתה ובבעיות התנהגות של תלמידים. כלומר, המורים משתתפים בכמה קבוצות בבית הספר (Zheng et al., 2020).

²³ מחקר זה כלל 127,339 מורים מ-40 מדינות. לפירוט על שיטת המדידה באמצעות סקר TALIS ראו בפרק ב.
²⁴ מתוצאות מחקר בנושא קהילות למידה ושלומות שנערך ב-28 בתי ספר בסין ואסף נתונים ממאות מורים באמצעות שאלונים, משוער כי תחושת המסוגלות של המורים מתווכת את הקשר הזה: למידת המורים בקהילות

החינוך כגורם קריטי לא רק לאיכות חייו של המורה אלא גם ליציבות צוותי ההוראה ולשלומות התלמידים (Liang et al., 2020; Pagán-Castano et al., 2021; Zaragoza et al., 2021).

נוסף על גוף הידע שעסק בתרומתן של קהילות למידה למסוגלות, לזהות המקצועית, לשביעות הרצון מהעבודה ולשלומות, מצטברות עדויות המצביעות על כך שקהילות אלו עשויות לשמש גם מנוף חשוב לפיתוח מנהיגות מקצועית בקרב מורים. כך למשל, מחקר שנערך בבתי ספר בהונג קונג מצא כי קהילות למידה מקצועיות תורמות תרומה ניכרת לקידום מנהיגות לא-פורמלית של מורים, במיוחד לנוכח האתגר שמציב ההקשר ההיררכי המאפיין את מערכת החינוך הסינית (Lee & Ip, 2021). מזווית אחרת, מחקר איכותני שבחן קהילות מורים בבתי ספר בשוודיה מציע כי ההשתתפות בקהילות עשויה לתרום לפיתוח הזהות המקצועית של המורה המובילה,²⁵ מעבר להיבטים המינהלתיים של התפקיד. הובלת קהילה דורשת מהמורה המובילה לטפח יכולת לאתגר נורמות קיימות, ליזום שיח חקרני ורגיש, ולהתמודד עם מתחים בין תמיכה אמפתית לבין קריאה לשינוי. עם זאת, התפתחות כזו אינה מתרחשת מעצמה; היא מחייבת תמיכה ומודעות, הן מצד המורה המובילה הן מצד המערכת כולה (Grimm, 2024).

תהליך ההשפעה על שינוי תפיסתי בקרב מורים אינו בהכרח מיידי או ישיר, ואף אינו מבטיח שינוי התנהגותי בפועל, אך הוא עשוי להוות תנאי מקדים לכך (Liu et al., 2017; Voelkel & Chrispeels, 2017). העדויות שלעיל מדגישות כי גם בהיעדר שינוי מיידי בפרקטיקות ההוראה, שיפור בתפיסות הוא תרומה חשובה בפני עצמה, בעלת ערך ישיר למורה ולחוסנה של המערכת כולה.

שינויים בעבודת ההוראה

דיווחים של מורים מעידים על שינויים, קיימים ומתוכננים, בעבודת ההוראה בכיתה, המיוחסים ללמידתם בקהילות. סקרים העלו מתאמים בין הממדים השונים של קהילות הלמידה לבין דיווחי מורים על אודות שינוי ברמה הפדגוגית, דוגמת אימוץ של שיטות הוראה חדשות, ניהול כיתה מובנה היטב, שימוש תכוף יותר בשיטות הוראה חקרניות הדורשות חשיבה מסדר גבוה, ועידוד המעורבות של תלמידים (Christensen, 2022; Doğan & Adams, 2018, Dogan & Yurtseven, 2017).

עדויות עולות גם ממחקרים איכותניים. למשל, במחקר שבחן למידה של מורי מתמטיקה בקהילות במסגרת רפורמה מקומית בדרום אפריקה נמצא כי מורים שהמשיכו ללמוד בקהילות הגיבו לתלמידיהם באופן רפלקטיבי ופתוח יותר ממורים שפרשו מהקהילה. ממצאים אלו התבססו על ראיונות עומק ותיעוד הפעילות בקהילה, ללא תצפיות בכיתה, אך הם מספקים עדות לכך שהמורים עצמם זיהו שינוי ממשי בפרקטיקות ההוראה שלהם, מתוך התנסות בשיח פדגוגי (Brodie, 2019). גם במחקר נוסף, שבחן אינטראקציות מילוליות בקהילות מורים בהולנד, דווח על למידה מקצועית שהובילה לשינויים

מחזקת את תחושת היכולת שלהם להתמודד עם אתגרי ההוראה, ותחושת המסוגלות בתורה מחזקת את השלומות שלהם (Liang et al., 2020).
²⁵ "first teachers" במחקר זה. הנתונים נאספו משלוש קהילות למידה וכללו שש תצפיות וידאו ו-24 ראיונות.

בפרקטיקות ההוראה (יותר מאשר לשינויים באמונות). עם זאת, גם כאן החוקרים מציינים כי אין בידם עדות ישירה לכך ששינויים אלו אכן יושמו בפועל בכיתה (Hendrickx et al., 2025).

עדויות לשינוי בפרקטיקות ההוראה, הנשענות על שילוב של אמצעי תיעוד מגוונים, מופיעות במחקרים בהיקף מוגבל. כך, למשל, במחקר של בירנבוים ואח' (Birenbaum et al., 2009), שנערך בישראל וכלל ראיונות, תצפיות בקהילות וניתוח תוצרים של מורים ותלמידים, נמצא שלמידת מורים במסגרת קהילת בית הספר תרמה לשינוי בפרקטיקות ההערכה המעצבת שלהם. בהקשר אחר, מחקר מיקרו-אנליטי שנערך באוסטרליה בחן את הידע האפיסטמי של ארבעה מורים שלמדו בקהילת למידה במשך תקופה קצרה (12 שבועות). במהלך ההתערבות, המורים תכננו שישה מערכי שיעור שכללו מטרות אפיסטמיות ואסטרטגיות הוראה ממוקדות. מסמכי התכנון שימשו כלי לתיעוד השינוי: כל מורה סימן במסמך התכנון אילו מהאסטרטגיות שתוכננו מראש יושמו בפועל בכיתתו. סימון זה שימש אמצעי מובנה לדיווח על השימוש בפועל, ואפשר לחוקרים לבחון את השינוי הפדגוגי המדווח תוך הצלבה בין שני כלים: הדיווחים במסמכי התכנון, והעמדות שעלו בראיונות (Barr & Askill-Williams, 2020).

שינויים בקרב תלמידים

מחקרים שבחנו את ההשפעה של למידת מורים בקהילות על הישגי תלמידים מתבססים בעיקר על ציוני התלמידים במבחנים סטנדרטיים (Burns et al., 2018). חוקרים שערכו סקירת ספרות של מחקרים שפורסמו בין השנים 2000 ל-2016 דיווחו כי חל שיפור בהישגי תלמידים, אך הוא אינו עקבי. בחלק מהמקרים נמצאה תלות גבוהה בגורמים דוגמת תרבות ארגונית או רמת התמיכה הניהולית (Doğan & Adams, 2018).²⁶ מחקר שנערך לאחרונה בסין מצא כי למידת המורים בקהילות משפיעה על הישגי התלמידים, אך לא במישורין: היא תורמת לשיפור באסטרטגיות ההוראה ובתחושת המסוגלות הקולקטיבית של המורים – ובאמצעותם נרשמה עלייה בציוני תלמידים במתמטיקה. כלומר, ההשפעה על הישגי התלמידים מותנית ביישום בפועל של אסטרטגיות ההוראה שנלמדו, ובהתחזקות תחושת המסוגלות (Liu & Yin, 2024). השפעה חיובית עקיפה נמצאה גם במחקר שניתח נתונים ממשד החינוך בארצות הברית, ובו עלה שקהילות הלמידה של המורים הן חלק ממנגנון מתווך (Park et al., 2019).

מחקר נוסף שנערך בארצות הברית בקרב 181 בתי ספר שהשתתפו בתוכנית לתמיכה בקהילות למידה²⁷ מצא גם הוא קשר חיובי בין עומק היישום של קהילות הלמידה לבין שיפור בציוני התלמידים, בעיקר בבתי הספר היסודיים, ובעיקר במתמטיקה (לעומת מיומנויות שפה/תקשורת, communication arts). שני ממדי קהילה – הובלה שיתופית (collaborative leadership) ולמידה מבוססת נתונים (data-driven systems) – נמצאו בקשר עקבי עם ההישגים. החוקרים מציעים הסברים אפשריים לעובדה שהקשרים היו חזקים יותר במתמטיקה: הציונים ההתחלתיים (baseline) במיומנויות שפה/תקשורת היו גבוהים יותר, ובבתי ספר יסודיים רבים הדגש הפדגוגי היה מלכתחילה על קריאה, מה שיכול להגביל

²⁶ חלק מהמחקרים נשענו על דיווחי מורים או מנהלים, ללא הצלבה עם מקורות נוספים. עוד עלה כי הגדרות הקהילות לא תמיד היו אחידות, ולעיתים שטחיות, שכן הן הסתמכו על נוכחות פורמלית ולא על איכות הפעולה.
²⁷ מדובר בתוכנית פורמלית שהשתתפות בתי הספר בה היא וולונטרית.

את מרחב השיפור ולצמצם את האפקט של הקהילות עצמן. השערה אחרת (שנדרש מחקר נוסף כדי לאשש אותה) היא שיתכן שהתמקדות הקהילות בנייתוח נתונים תרמה לפיתוח שיטות הוראה שהן מדויקות יותר לחשיבה מתמטית (Burns et al., 2018).

מחקר שנערך במחוז אחר, שבחן שיתוף פעולה מקצועי בין מורים כתופעה רחבה יותר, הדגיש את תרומתו להישגי התלמידים. המחקר כלל סקר שנערך בקרב 9,000 מורים במאות בתי ספר ציבוריים, כדי לבחון את הקשר בין שיתוף פעולה בצוותים פדגוגיים (instructional teams) לבין הישגי תלמידים. הממצאים הצביעו על כך שהישגי התלמידים גבוהים יותר בכיתות שבהן המורים מעורבים בשיתופי פעולה מקצועיים, וכן בבתי ספר המאופיינים בסביבות שיתופיות חזקות (Ronfeldt et al., 2015).

מחקרים אחדים מתייחסים להשפעות שמעבר להישגים במבחנים. דואן ואדאמס (Doğan & Adams, 2018) זיהו בסקירת הספרות שני מחקרים שתיארו שינויים חיוביים בהתנהגות ובעמדות של תלמידים, כפי שדיווחו עליהם מוריהם. מחקר אחר (Burleigh, 2022) עשוי לספק זווית משלימה על התועלת עבור התלמידים בהדגמו כיצד בתיכון בקליפורניה (במקרה זה מדובר על בית ספר שהוא high-performing), צוות בית הספר ואופן הפעולה של הקהילות הצליחו לזהות תלמידים הנמצאים בסיכון לירידה בלימודים, גם אם הסיכון אינו בהכרח משתקף בציונים שלהם במבחני ההערכה הסטנדרטיים.

שינויים ברמת בית הספר

הלמידה בקהילה נתפסת כמימוש של תפיסת בית הספר כארגון לומד; במובן זה, קהילות הלמידה משרתות לא רק את המורים, אלא גם מעצבות מחדש את דרכי הפעולה והתרבות של הארגון הבית-ספרי כולו. המשמעות היא שההשפעה אינה מוגבלת ללמידת המורים, אלא באה לידי ביטוי גם בשינויים ברמת בית הספר. כך למשל, מחקר שנערך ב-14 בתי ספר בהולנד מצא כי התערבויות שיישמו עקרונות של קהילות למידה תרמו לא רק להתפתחות המקצועית של המורים, אלא גם לחיזוק תחושת האחריות הקולקטיבית, לעיצוב מחדש של שגרות העבודה, ולהובלת שינוי ארגוני ותרבותי בבית הספר. ככל שההטמעה במבנה ובתרבות הארגונית עמוקה יותר, כך השפעתה של הלמידה בקהילה נמשכת לאורך זמן (Admiraal et al., 2021). המחקר של בירנבוים ואח' (Birenbaum et al., 2009) מצא כי פרקטיקות הערכה שנלמדו במסגרת קהילות למידה יושמו הן ברמה הכיתתית הן ברמה הארגונית. מחקר שנערך בבתי ספר בהונג קונג מצא כי קהילות הלמידה תורמות לפיתוח מנהיגות לא-פורמלית, ומעודדות מורים ליטול חלק פעיל בתהליכי קבלת החלטות משותפים גם ברמת בית הספר (Lee & Ip, 2021).

שינויים ברמת המחוז

מחקרם של אדרת-גרמן ולפסטיין (Aderet-German & Lefstein, 2021) מדגים כיצד רעיונות, שפה מקצועית ודפוסי פעולה שפותחו במסגרת היוזמה המקורית של קהילות הלמידה זלגו אל מעבר לבתי הספר המשתתפים, והשפיעו גם על אופן קבלת ההחלטות ועל שגרות העבודה בגופים שלא נכללו

ביוזמה מלכתחילה. כך למשל, מנהלי בתי ספר שמונו בהמשך לתפקידי פיקוח מחוזיים החלו לשלב את עקרונות היוזמה והכלים שפותחו במסגרתה בפרקטיקות הפיקוח וההערכה שלהם. בדרך זו היוזמה תרמה לעיצוב מחודש של התרבות המקצועית ברמה המחוזית, גם ללא כוונה מפורשת לכך. תופעה זו, המכונה "אדוות" (ripple effects), ממחישה כיצד קהילות למידה של מורים עשויות לשמש לא רק מרחב לשיפור מקצועי ברמת בית הספר, אלא גם מנוף לשינוי מערכתי באמצעות אימוץ רעיונות ותהליכים, וזאת כאשר הן זוכות לגיבוי ולמנגנוני הפצה המאפשרים מעבר מהשפעה מקומית להשפעה מחוזית.

מחקר אחר, שנערך במחוז חינוכי בקליפורניה, תיאר שיפור מתמשך בהישגי התלמידים בעקבות יישום עקבי של מודל קהילות למידה למורים בבתי הספר במחוז, במסגרת צעדי רפורמה – שיפור שבא לידי ביטוי גם בשינוי בסטטוס המחוז כולו (Voelkel & Chrispeels, 2017).

שני המחקרים גם יחד ממחישים את הפוטנציאל של קהילות הלמידה להשפיע ברמה המחוזית, בין שדרך שינוי בפרקטיקות מקצועיות בין שדרך שיפור בתוצאות מערכתיות.

תנאים תומכים באפקטיביות

ספרות המחקר מצביעה בעקביות על כך שהאפקטיביות של קהילות למידה של מורים נגזרת לא רק מעצם קיומן, אלא תלויה במכלול של תנאים מערכתיים ופדגוגיים מעצבים את אופי ועומק פעולתן. תנאים אלו מוצגים להלן, בהמשך לממצאים שתוארו.

תנאים ברמת בית הספר והקהילה

היבטים מבניים

תשתית מוסדית תומכת היא תנאי סף לפעולה אפקטיבית של קהילות למידה. תמיכה זו כוללת הקצאת משאבי זמן, מרחב, כספים וידע הנדרשים למורים כדי לפעול בקהילות על בסיס קבוע ולאורך זמן: הקצאת זמן קבוע ומובנה למפגשים – שאינו מוסיף עומס, יצירת שגרות עבודה ברורות ומבנה ארגוני גמיש (Capraro et al., 2016; Chrisensen et al., 2024; Gray et al., 2015; Hudson, 2023; Liang et al., 2020). אלו מהווים היבטים פורמליים של מבנה בית-ספרי מאפשר (enabling school structures), מבנה שיש מתאם חיובי בינו לבין רמת התפקוד הנתפסת של קהילות הלמידה (Gray et al., 2015).

מנהיגות בית הספר

חוקרים מדגישים לעיתים קרובות את חשיבותה של **המנהיגות/הובלה** (leadership) להצלחת הקהילה, אם כי לא תמיד ברור על אילו מודלים ספציפיים של מנהיגות ופעולות מדובר, ובאילו הקשרים. חלק מהעדויות מצביעות על תרומתה של הנהגה פדגוגית שאינה ריכוזית אלא מאפשרת למורים ולצוותים נוספים, מלבד המנהל, להיות שותפים בתהליכי קבלת החלטות, ובכך לפתח תחושת בעלות קולקטיבית על ההישגים (Capraro et al., 2016; Chrisensen 2022; Hudson, 2023; Liang et al.,).

(2020). ככלל, למנהל בית הספר ולמנהיגות/ההובלה הבית-ספרית מיוחס תפקיד אסטרטגי בהנעת שינויים בבית הספר (Brown et al., 2018; Chrisensen, 2022; Vangrieken et al., 2017; Zheng et al., 2019). מחקר שנערך בישראל בקרב מאות מורים מחמישה מחוזות מצא קשרים חיוביים בין תפיסת המורים את המנהל כטרנספורמטיבי (transformational leadership), מושג המקושר ליצירת חזון חדש, שינוי תרבותי, וטיפוח אקלים של שיתוף ידע ולמידה ארגונית) לבין תפיסתם את רמת הלמידה המקצועית בקהילת בית הספר. ככל שהמנהלים נתפסו כבעלי דפוסי מנהיגות טרנספורמטיבית יותר, כך נתפסו המורים את התפתחותם המקצועית כיעילה יותר (Hilel & Ramirez-Garcia, 2022).

אקלים מקצועי מאפשר

אקלים פדגוגי פתוח המעודד חופש ביטוי, חקירה משותפת ואמון הדדי הוא תנאי קריטי ללמידה משמעותית בקהילות. פיתוח אמון הוא תהליך הדרגתי, רגיש לשינויים בצוות, ודורש זמן ומחויבות. כאשר קהילות פועלות בתוך תרבות שיפוטית, הן נוטות להישאר ברמה שטחית או טכנית בלבד. לעומת זאת, כאשר מורים חשים ביטחון מעורבותם גוברת, ונוצר פוטנציאל להעמקה פדגוגית (Brodie, 2019; Lefstein et al., 2020b; Vangrieken et al., 2017).

תפקידו החשוב של המורה המוביל

בקהילות למידה אפקטיביות ניכר התפקיד החשוב של המורה המוביל, הפועל כמנחה פדגוגי ולא רק כרכז לוגיסטי. תפקיד זה כולל תיווך ידע חדש, יצירת מרחב להעמקת השיח, ודאגה להמשכיות התהליך הקהילתי לאורך זמן. חוקרים מצביעים על כך שהובלה רפלקטיבית, המשלבת טיפוח הרגלי חקירה קבוצתיים ואתגור הנורמות הקיימות, אינה מתפתחת באופן טבעי, ולפיכך מחייבת תמיכה (Grimm, 2015; Hiron et al., 2024).

סקירת ספרות קודמת (שפרלינג, 2016) העלתה כי הצלחת המורים המובילים בתפקידם תלויה במגוון גורמים, ובהם התרבות הבית-ספרית, איכות התקשורת ושיתוף הפעולה עם העמיתים, והתמיכה המוסדית. רכיב מרכזי בהובלה אפקטיבית הוא האמון של המורים במורה המוביל, המהווה גם אתגר משמעותי ומקור פוטנציאלי לסיכון. כאמור, נדרש אמון לא רק כלפי המורה המוביל, והוא תנאי יסודי במכלול מערכות היחסים בקהילה (ראו **אקלים מקצועי מאפשר לעיל**).

למידה ממוקדת בצרכים רלוונטיים של המורים

קהילות למידה שמצליחות לקדם שינוי פדגוגי הן אלו המתמקדות בבעיות אותנטיות הנובעות מהכיתה עצמה, ולא בנושאים מוכתבים מראש או כלליים מדי. כאשר הקהילה עוסקת בניתוח של עבודות תלמידים, בתכנון משותף של שיעור או בפתרון אתגרים קונקרטיים מהשדה, מעורבות המורים מתגברת והלמידה הופכת רלוונטית. מורים נוטים להשתתף באופן פעיל כאשר מטרות הקהילה תואמות את זהותם הפדגוגית ואת עולמם המקצועי (Barr & Askill-Williams, 2020; Dinh et al., 2024; Zheng et al., 2020).

אחד התנאים המרכזיים הוא הצורך בהתמדה של הקהילה לאורך זמן (sustainability), ולא רק פעילות נקודתית או קצרת-טווח. קהילות אפקטיביות מתאפיינות בשגרות יציבות, במטרות ברורות ובחיבור מתמשך בין חברי הקהילה, וכן בחיבור למטרות מערכתיות רחבות. למידה ממושכת בקהילות דורשת רלוונטיות מקצועית ותנאים מערכתיים שיאפשרו חקירה ארוכת-טווח ושותפות אמיתית, מה שהופך את ההתמדה לאתגר בהקשרים מסוימים. שניים מהגורמים שזוהו כבעלי השפעה על ההתמדה הם תמיכה מינהלית ומדיניות בית-ספרית ברורה (Anderson & Olivier, 2022; Brodie, 2019; Dinh et al., 2024).

מנגנון תמיכה חיצוני לבית הספר

חוקרות שערכו סקירה שיטתית וניתחו 40 מחקרים אמפיריים מצאו כי קהילות למידה מושפעות מרמות המעורבות של כל בעלי העניין – המורים, המנהלים, וגורמים רשמיים חיצוניים. תוצאות המחקרים מצביעות על כך שדרש איזון בין השפעות מלמעלה (top-down) לבין השפעות מלמטה (bottom-up), וכי תמיכה חיצונית – סיוע בהקמה, הקצאת משאבים כספיים והענקת ליווי מקצועי – מועילה להצלחת קהילות למידה. תמיכה זו עשויה לתרום גם לקהילות שצמחו מתוך יוזמות של מורים ובתי ספר (Vangrieken et al., 2017). חוקרות אחרות אף הציעו להעריך את מידת התמיכה המחוזית באמצעות כלי מדידה ייעודי כחלק ממחקרי ההערכה (Anderson & Olivier, 2022).²⁸ לצד זאת, יש להידרש למתח העשוי להיווצר בין האוטונומיה הבית-ספרית לבין מעורבותם של בעלי עניין חיצוניים. מתח זה עשוי לנבוע מהבדלים בפרשנויות ובסדרי עדיפויות, ועל כן נדרשות תקשורת יעילה והסכמה בין כל המעורבים לשם מימוש חזון משותף (Vangrieken et al., 2017).

לסיכום, עדויות ממחקרים אמפיריים מצביעות על קשר בין איכות התפקוד של הקהילות לבין עוצמת השפעתן. השפעה זו באה לידי ביטוי בשינוי בתפיסות ובהתנהלות המקצועית של מורים, בשיפור בהישגי תלמידים, ובשינויים ברמה הבית-ספרית ואף המחוזית. בהיבטים מסוימים שנבחנו נמצאה שונות בין תרבויות בעוצמת האפקט. השינוי אינו מובטח מעצם קיומה של קהילת למידה, אלא תלוי באיכות תפקודה. תנאים מרכזיים להתבססות קהילה ולהתפתחותה לאורך זמן כוללים תשתית מוסדית מאפשרת (כגון הקצאת זמן ומשאבים); אקלים מקצועי המעודד אמון, חקירה ושיח פתוח; התאמה לצרכים הפדגוגיים האוטונומיים של המורים; והנהגה בית-ספרית תומכת ומאפשרת – דגש חוזר בספרות המחקר. מחקרים מצביעים גם על תפקידה המרכזי של המורה המובילה כגורם מתווך חיוני המסייע בהעמקה פדגוגית ובהבטחת הרציפות. תמיכה מערכתית חיצונית נתפסת כגורם שיכול לחזק את התנאים הפנימיים הנדרשים באמצעות תקצוב, ליווי מקצועי והכוונה, תוך שמירה על איזון בין המעורבות החיצונית לבין האוטונומיה של המורים ובית הספר.

²⁸ למשל באמצעות PLCA-District Support – כלי שנועד לבחון פרקטיקות מחוזיות ולנתח את התרומה שיש למעורבות המחוז לתהליך (Anderson & Olivier, 2022).

חלק ד. מדד טיפוח גבוה וקהילות למידה של מורים

הקשר בין הרקע החברתי-כלכלי של התלמידים, ההתפתחות המקצועית

של המורים, והישגי התלמידים

בספרות המחקר שוררת הסכמה מבוססת היטב באשר למתאם החזק שבין המשאבים המשפחתיים והסביבתיים של התלמידים לבין יכולתם לממש את הפוטנציאל הלימודי שלהם ולהגיע להישגים גבוהים (Dadon-Golan et al., 2019; Tan et al., 2023). הדבר בא לידי ביטוי בפערים בהישגים בלימודים בין תלמידים מרקע חברתי-כלכלי גבוה לבין תלמידים מרקע מוחלש, והפערים הגדולים בין הקבוצות משתקפים ברוב ההתפלגות של ההישגים (Educational Achievement Distribution, EAD). מערכות חינוך בעולם מאמצות מדיניות של הקצאת משאבים דיפרנציאלית שנועדה לפצות על נקודת הפתיחה הנמוכה של תלמידים מרקע מוחלש ולצמצם את הפערים. ההקצאה מתבצעת על פי נוסחאות מימון המבוססות בעיקר על עקרון השוויון וההוגנות (equity), כלומר חלוקה המתחשבת בצרכים השונים של תלמידים מקבוצות שונות (איילון ואח', 2019; בן דוד הדר, 2019; 2023; Dadon-Golan et al., 2019).

על רקע זה, מחקרים מצביעים על תרומתם של מורים מיומנים, המעורבים בהתפתחותם המקצועית, לקידום הצלחתם של תלמידים מרקע מוחלש (Fischer et al., 2016; Konstantopoulos, 2009). קהילות למידה של מורים מזוהות, כאמור, כמנגנון יעיל להתפתחות מקצועית: כאשר איכות פעילותן של קהילות אלו היא גבוהה והן זוכות לתמיכה, הן מסוגלות לחולל שינויים חיוביים הן בקרב מורים הן בקרב תלמידים (ראו פרק קודם; Birenbaum et al., 2009; Blonder & Vescio, 2022; Brown et al., 2018; OECD, 2020; Ulferts, 2021; Vescio et al., 2008). לפיכך, פרק זה יבחן את תפקודן של קהילות למידה של מורים בבתי ספר של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, תוך התמקדות בשאלה אם יש עדויות מחקריות לשילובן במדיניות הקצאת משאבים ולהשפעתן בבתי ספר אלה.

מדד הטיפוח של בית הספר

בישראל, הפערים החינוכיים בין קבוצות שונות באוכלוסייה הם מהגבוהים ביותר בקרב מדינות ה-OECD, כפי שמשקף מנתונים של מבחני הישגים בין-לאומיים. זאת למרות מדיניות המצהירה על שאיפה לשוויון (Dadon-Golan et al., 2019; ראו גם דוח ראמ"ה, 2024, באשר לתוצאות מבחן TIMSS האחרון). מדד הטיפוח של בית הספר הוא כלי מרכזי להקצאת המשאבים, וציון מדד בית הספר מחושב לפי ממוצע ציוני המדד של התלמידים הלומדים בו. ציונים אלה מחולקים לעשירונים, וככל שהעשירון

גבוה יותר (10) כך הוא משקף אוכלוסייה שנקודת הפתיחה שלה חלשה יותר, והיא זקוקה ליותר משאבים – כלומר, לטיפול רב יותר.²⁹

החישוב של ציון מדד הטיפול עובר כל תלמיד מבוסס על ארבעה רכיבים שנמצא כי הם מנבאים הישגים לימודיים: (1) השכלת הורים (לפי ההורה בעל ההשכלה הגבוהה יותר); (2) הכנסת הורים; (3) מעמד כעולים חדשים (בהתאם לארץ הלידה של ההורים); (4) פריפריאליות. לרכיב השכלת ההורים ניתן המשקל הגבוה ביותר בחישוב הציון, ואילו לשאר הרכיבים ניתן משקל שווה. המנגנון ונוסחת המימון עברו עדכונים מספר לאורך השנים, וכיום המדד מצוי בגרסתו החמישית (מדד שטראוס) (איילון ואח', 2019; בן דוד הדר, 2023). קיימים חילוקי דעות באשר לנוסחת המדד, ובהם שאלות בדבר חוזק התוקף של ארבעת משתני הרקע כמנבאים הישגיים לימודיים, וכן באשר לתקפות המשקל היחסי הניתן לכל רכיב. הדעות חלוקות גם באשר למידת ההוגנות של מנגנון ההקצאה, שכן המנגנון פועל במבנה דו-שלבי: בשלב הראשון מוקצים המשאבים בעיקר לפי מספר התלמידים, ובשלב השני מוקצית היתרה בהתחשבות במשתני הרקע. מטבע הדברים, הדבר מעורר שאלות באשר למימוש ערך ההוגנות (equity) (בן דוד הדר, 2023).

מדדים בשימוש דומה במערכות חינוך במדינות אחרות

בהתבסס על מחקרים שנערכו בבתי ספר במדינות שונות בעולם, מהסקירה הנוכחית עולה כי לצד מחקרים שבחנו במפורש את השפעת הרקע החברתי-כלכלי של התלמידים – כחלק משאלות המחקר וכרכיב בניתוח הממצאים – נעשו גם מחקרים שלא התמקדו במישרין ברקע זה, אף שבפועל הם התבצעו בבתי ספר של אוכלוסיות מוחלשות. מחקרים אלו הם בעלי ערך, שכן הם מספקים עדות חשובה לפעילות אפקטיבית של קהילות למידה גם בהקשרים של בתי ספר מוחלשים (ראו מחקרם של Voelkel & Chrispeels, 2017, שיוצג בהמשך).

כדי לזהות מחקרים אלה ולבחון את העדויות שהם מספקים לאפקטיביות של קהילות הלמידה, יש לברר תחילה אילו מדדים מקבילים משמשים לזיהוי בתי ספר של אוכלוסיות מוחלשות, בדומה למדד הטיפול הנהוג בישראל. המדדים שנמצאו במחקרים הרלוונטיים כוללים נתוני רקע דמוגרפיים של התלמידים, כגון שיעור הזכאים לארוחות מסובסדות ושיעור הלומדים את השפה המקומית כשפה שנייה, וכן מדדים המעידים על אי עמידה ביעדי הישגים הלימודיים ועל צורך בהתערבות ובתמיכה מערכתית, כפי שיפורט להלן.

²⁹ גם SES (מעמד חברתי-כלכלי, Socioeconomic Status) וגם מדד הטיפול מעריכים את הרקע החברתי-כלכלי של תלמידים, אבל SES הוא מדד כללי המשמש גם במחקרים חברתיים, ואילו מדד הטיפול הוא ייחודי למערכת החינוך ומשמש כלי להקצאת משאבים.

שיעור התלמידים הזכאים לסבסוד ארוחות בבית הספר

שיעור התלמידים הזכאים לסבסוד ארוחות בבתי הספר (free or reduced-price lunch, FRBL) משמש מדד נפוץ לזיהוי רקע של עוני, בעיקר בארצות הברית (בן דוד הדר, 2023).³⁰ שיעור התלמידים הזכאים מופיע לעיתים קרובות כחלק מהתיאור הדמוגרפי הכללי של בתי הספר, גם במחקרים שאינם בוחנים במישרין את השפעת הרקע החברתי-כלכלי. במחקרים אלה, הקוראים יכולים להסיק בעקיפין על רמת העוני של בית הספר שבו נערך המחקר, בהתאם לסיווג המקובל במרכז הלאומי לסטטיסטיקה בחינוך (National Center for Education Statistics, 2023), המדרג את בתי הספר הציבוריים כך:

לוח 1. סיווג רמת העוני של בתי ספר בארצות הברית על פי שיעור התלמידים הזכאים לסבסוד ארוחות (National Center for Education Statistics, 2023)

שיעור התלמידים בבית הספר הזכאים ל-FRPL	סיווג רמת העוני של בית הספר ³¹ על פי שיעור הזכאים
יותר מ-75%	גבוהה (High-poverty schools)
50.1%–75%	בינונית-גבוהה (Mid-high)
25.1%–50%	בינונית-נמוכה (Mid-low)
25% או פחות	נמוכה (Low)

נוסף על כך, המרכז הלאומי לסטטיסטיקה בחינוך בארצות הברית מציין כי קיים קשר בין המוצא האתני של התלמידים – נתון נוסף שמופיע לעיתים קרובות בתיאורים הדמוגרפים במחקרים – לבין רמת העוני של בית הספר (National Center for Education Statistics, 2023).³²

תלמידים הלומדים את שפת ההוראה כשפה שנייה

יש קשר מובהק בין שליטה נמוכה בשפה הרשמית העיקרית לבין רקע חברתי-כלכלי נמוך (בן דוד הדר, 2023; Kolbe et al., 2020). בארצות הברית, תלמידים המוגדרים ELL (לומדי אנגלית כשפה שנייה, English language learners) הם תלמידים שאינם שולטים באנגלית במידה המספקת להצלחתם

³⁰ שיעור הזכאות לסבסוד ארוחות בבית הספר מייצג רקע של עוני גם באנגליה, שם הקצאת המשאבים בחינוך מתבססת על נוסחה שכוללת שני רכיבי חובה ו-12 רכיבים אופציונליים, והזכאות לסבסוד היא אחד משני רכיבי החובה. הזכאות מבוססת על הכנסת ההורים לפי מאגר הנתונים הלאומי (National Pupil Database) (בן דוד הדר, 2023).

³¹ 21% מהתלמידים בארצות הברית לומדים בבתי ספר ברמת עוני גבוהה ו-24% מהתלמידים לומדים בבתי ספר ברמת עוני נמוכה, נכון לשנת 2021 (National Center for Education Statistics, 2023).

³² בהשוואה לממוצע הארצי, בבתי ספר ברמת עוני גבוהה ובינונית-גבוהה יש שיעור גבוה יותר של תלמידים מקבוצות מיעוט אתניות (National Center for Education Statistics, 2023).

בלימודים (בן דוד הדר, 2023; Kolbe et al., 2020).³³ באנגליה, משתנה זה נכלל בנוסחת המימון, אם כי כרכיב אופציונלי (בן דוד הדר, 2023).³⁴

סיווג בתי ספר בעלי הישגים נמוכים

כאמור, מדד שטראוס (מדד הטיפוח הנוכחי) אינו כולל במישור את הישגי התלמידים, אלא מתבסס על משתני רקע המנבאים אותם. עם זאת, במדינות מסוימות רמת הישגים של בתי ספר ומחוזות חינוך משפיעה על סיווג המוסדי. בתי ספר (או מחוזות) אלו מקבלים תמיכה ונדרשים לנקוט צעדי תיקון לשיפור הישגים – דוגמת הפעלת קהילות למידה (ראו בהמשך Voelkel & Chrispeels, 2017).

קהילות למידה של מורים בבתי ספר של תלמידים מרקע מוחלש

מחקרים מוקדמים התייחסו לקשר שבין הרכב אוכלוסיית התלמידים בבית הספר לבין אופן תפקודן של קהילות הלמידה של המורים. מחקר בריטי שנעשה לפני שני עשורים זיהה מאפיינים של תלמידים – ובהם רקע של עוני, לומדי אנגלית כשפה שנייה ותלמידים עם צרכים מיוחדים – כמשתנים המאתגרים את תפקוד קהילות הלמידה של מוריהם ואת התפתחותם המקצועית. החוקרים טענו כי הרכב אוכלוסיית התלמידים משפיע על תפקודו הכללי של בית הספר, וכי יכולתם של תלמידים להגיב לשינויים משליכה על יכולתם של מוריהם להשתנות (Bolam et al., 2005). מחקר מאוחר יותר, שנערך בטורקיה ואסף נתונים מ-27 בתי ספר בתשעה מחוזות, מצא קשר שלילי בין הרקע החברתי-כלכלי של התלמידים לבין תפיסת הצוותים את רמת ההתפתחות של קהילות הלמידה של המורים בבתי הספר. קשר זה יוחס, כהשערה, לשני גורמים מרכזיים: האחד – תחלופה גבוהה יותר של צוותי הוראה בבתי הספר מרקע מוחלש, הפוגעת בהתבססות של תרבות שיתופית ובוותק המורים; האחר – מחסור במשאבים, אנושיים וחומריים, בהשוואה לבתי ספר של תלמידים מרקע חזק, שנשמכים גם על משאבי הסביבה הקרובה ועל המשאבים המשפחתיים (Sukru Bellibas et al., 2016). לעומת זאת, מחקר שנערך בקרב מורים מ-67 בתי ספר בארצות הברית הדגיש כי מבנים בית-ספריים מאפשרים, ולא ההבדלים ברמות העוני של בתי הספר, היו הגורם המרכזי שהסביר את השונות ברמת תפקוד קהילות (Gray et al., 2015).

על רקע הקשיים שתוארו, ניתן לשער כי לתמיכה חיצונית – הכוללת ליווי מקצועי ותקצוב ייעודי – עשוי להיות תפקיד קריטי בחיזוק התנאים הפנימיים הדרושים לביסוסן ולהתפתחותן של קהילות למידה של מורים בבתי ספר אלו. ואכן, מחקרים מהעשור האחרון מצביעים על כך שקהילות שפעלו בבתי ספר מרקע מוחלש כחלק מתהליכי תמיכה ושינוי מערכתיים הצליחו להתעצב ולהתחזק, וקישרו בין פעילותן לבין שינויים חיוביים בקרב מורים ותלמידים כאחד.

³³ שיעור תלמידי בתי הספר הציבוריים בארצות הברית שלומדים אנגלית כשפה נוספת הוא בממוצע 10.6% (נע בין 0.8% במערב וירג'יניה לבין כ-20% בטקסס), נכון לשנת 2021 (national center for education statistics,).
(2023).

³⁴ מדינות אחרות מקצות גם הן משאבים לתלמידים שלומדים את השפה הרשמית העיקרית כשפה נוספת, לדוגמה מחוזות באוסטרליה ובקנדה (בן דוד הדר, 2023).

אף שמספרם של המחקרים שהתמקדו במפורש בשאלת הרקע החברתי-כלכלי של בתי הספר הוא מצומצם ביחס להיקף הספרות הכוללת על קהילות למידה של מורים, כמה מהם התבססו על מדגמים רחבי היקף של עשרות ואף מאות בתי ספר, ומספקים בסיס אמפירי משמעותי להסקת כיוונים באשר ליישום מוצלח של קהילות למידה גם בבתי ספר מוחלשים. ממצאים ממחקרים אלה יוצגו להלן.

שינויים בקרב המורים

הקשר החיובי שנמצא במחקרים קודמים בין למידת מורים במסגרת קהילות לבין שינויים חיוביים אצל המורים, כפונקציה של רמת התפקוד של הקהילה, עולה גם במחקרים שנערכו בבתי ספר שמרבית התלמידים בהם מגיעים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, ושקהילות הלמידה הוטמעו בהם כחלק ממהלך מערכתי.

קשר זה עלה, למשל, במחקר שנערך במחוז חינוך בקליפורניה, ארצות הברית, שסווג במעמד ייעודי בשל אי עמידה ביעדי הישגים הלימודיים שנקבעו ברמה הלאומית. סיווג זה היה זרז ליישום נרחב של קהילות למידה למורים במחוז כאסטרטגיית שינוי מרכזית. כעבור שנתיים מהטמעת הקהילות, הוסר המחוז מהמעמד הייעודי (אומנם החוקרים גורסים כי אין בכך כדי להסיק על קשר סיבתי חד-משמעי, אך לא דווח על רפורמות משמעותיות אחרות באותן שנים). המחקר נערך כשבע שנים לאחר תחילת ההטמעה של קהילות הלמידה, והוא מלמד על **התבססות המהלך לאורך זמן** (Voelkel & Chrispeels, 2017). החוקרים אספו נתונים ממאות אנשי הוראה ב-16 בתי ספר במחוז, במטרה לבחון את הקשר בין למידת המורים בקהילות לבין תחושת המסוגלות של צוותי ההוראה. משתני הרקע של בתי הספר מלמדים על רמת עוני בינונית-גבוהה: 70% מהתלמידים במחוז היו זכאים ל-FRPL, ו-29% הוגדרו בעלי שליטה מוגבלת באנגלית. הממצאים העלו כי קהילות **בתפקוד גבוה** (higher functioning) מנבאות רמות גבוהות יותר של **מסוגלות** קולקטיבית בקרב צוותי ההוראה (Voelkel & Chrispeels, 2017). קשר זה, המוכר ממחקרים קודמים (ראו פרק ג), מלמד שגם בהקשר של נקודת פתיחה מוחלשת, מתקיימת זיקה בין רמת התפקוד של הקהילות לבין תוצאות חיוביות עבור המורים.

זיקה דומה, ובהקשר דומה, עלתה גם במחקר שנערך ב-57 בתי ספר במחוז חינוך גדול בדרום ארצות הברית. במחקר זה נמצאו קשרים חיוביים בין רמת התפקוד של קהילות הלמידה לבין תפישות המסוגלות של המורים – הן העצמית הן הקולקטיבית. החוקרות השוו בין בתי ספר שהשתתפו **בתוכנית מערכתית** (Teacher Advancement Program, TAP), שבה הופעלו קהילות הלמידה כחלק ממודל התערבות רחב יותר, לבין בתי ספר שלא השתתפו בתוכנית. גם בבתי הספר שלא נכללו בתוכנית דיווחו המורים על קיומם של רכיבי קהילות למידה, אך ברמה נמוכה יותר. בתי הספר שהשתתפו בתוכנית אופיינו במדדי עוני גבוהים, ובשיעור גבוה של מורים חסרי הסמכה או מתחילים.³⁵ נמצא כי עוצמת הקשרים בין תפקוד הקהילות לבין תחושת המסוגלות הייתה גבוהה יותר בבתי הספר

³⁵ גם בישראל ניכרת מגמה דומה, ולפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (מופאק ומעגן, 2023), שיעורי ההתאמה של המורים להוראת עברית, מתמטיקה ואנגלית בבתי ספר של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוכים מאלה של מורים בבתי ספר של תלמידים מרקע בינוני וגבוה.

שהשתתפו בתוכנית, דבר המצביע על תרומה פוטנציאלית חזקה של קהילות למידה לתפיסות המורים בבתי ספר המתמודדים עם אתגרי איש ורקע של עוני (Anderson & Olivier, 2022).

מחקר אחר נקט גישה של חקר מקרה איכותני – תצפיות על מפגשי קהילת המורים בבית ספר תיכון אחד שלומדים בו תלמידים מרקע של הכנסה נמוכה. החוקרים בחנו כיצד למידת המורים בקהילה משמשת אסטרטגיה לשיפור הישגי התלמידים. הם דיווחו על שינויים בפרקטיקות המורים, וייחסו אותם למפגשי הקהילה. זאת ועוד, החוקרים זיהו את מנהיגות בית הספר כגורם המשמעותי ביותר בתהליך הקהילה ובקידום למידת המורים והתלמידים (Huggins et al., 2011).

שינויים בקרב התלמידים

נוסף על שינויים בקרב המורים, מחקרים מצביעים גם על שיפור בהישגי התלמידים בבתי ספר שבהם פעילות קהילות הלמידה של המורים נתמכה במסגרת יוזמה מחוזית או מדינית.

אחת הדוגמאות הבולטות היא מחקר שבחן 181 בתי ספר במיזורי, ארצות הברית, ברמת עוני בינונית-גבוהה (שיעורי הזכאים ל-FRPL עמד במוצע על 58%, וכשליש מהתלמידים היו בעלי שליטה לא מספקת באנגלית). בתי ספר אלה השתתפו בתוכנית פורמלית לתמיכה בקהילות למידה שהופעלה במסגרת יוזמה מדינתית רחבת היקף. אף שמדובר ביוזמה מדינתית, ההצטרפות לתוכנית התבססה על החלטה מוסדית של הנהלות בתי הספר. התמיכה בקהילות כללה הכשרה וכן ליווי של יועצים שפעלו דרך מרכזי הפיתוח האזוריים. כל יועץ ליווה כ-16 בתי ספר לתקופה של שלוש עד חמש שנים.³⁶ בעת איסוף הנתונים, בתי הספר היו בשנת הליווי השלישית לפחות, כך שמורי בתי הספר כבר היו מצויים בעיצומו של תהליך למידה מתמשך במסגרת קהילות הלמידה (Burns et al., 2018).

החוקרים בחנו את רמת התפקוד של הקהילות ואת אפקטיביות הלמידה, תוך ניתוח השפעתן של רמות העוני השונות של בתי הספר. שני רכיבים מרכזיים בקהילות הלמידה – תהליכי מנהיגות שיתופיים ולמידה מבוססת נתונים – נמצאו במתאם חיובי עם הישגי התלמידים.³⁷ רכיבים אלו הסבירו שונות ייחודית בהישגים, מעבר לנתוני הבסיס שנמדדו טרם יישום התוכנית, ומעבר לרמות העוני של בתי הספר. על בסיס ממצאים אלו הסיקו החוקרים כי יישום מוצלח של קהילות למידה תורם לשיפור הישגי התלמידים, ללא תלות ברקע החברתי-כלכלי שלהם (Burns et al., 2018).³⁸

³⁶ בתיאור המחקר לא נאמר במפורש אם הקהילות היו פנים בית-ספריות או חוצות מוסדות, אך על פי האופן שבו תוארו גורמים אחרים – כגון היועצים שפעלו ברמת בית הספר – ייתכן שמדובר בקהילות למידה פנים בית-ספריות.

³⁷ תפקוד הקהילות נמדד באמצעות רובריקת הערכה שהתבססה על מקורות מדידה מגוונים (לפירוט ראו בפרק ב). עוד ראו בפרק ג פירוט של תוצאות הישגי התלמידים.

³⁸ החוקרים עצמם מציינים את המגבלות שבמערך מחקר מסוג זה, שבו אין הקצאה רנדומלית של בתי ספר להשתתפות בתוכנית: ייתכן שמורים בבתי ספר עם הנהגה חזקה יישמו ממילא קהילות באופן איכותי יותר, כך שלא ניתן לקבוע בוודאות אם קהילות הלמידה הן הגורם הישיר לשיפור, או גורם מתווך (Burns et al., 2018).

תמיכה נוספת לממצאים אלו עולה ממחקר שנערך בשלושה בתי ספר בטקסס, ארצות הברית, במחוז שבו מרבית התלמידים (כ-80%) מגיעים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש.³⁹ בבתי ספר אלה יושמה תוכנית התערבות ביוזמת המחוז, ובמסגרתה השתתפו המורים בתוכנית התפתחות מקצועית מתמשכת בת שלוש שנים שהתמקדה בפיתוח פרויקטים לימודיים במקצועות ה-STEM, תוך יישום שיטת למידה מבוססת פרויקטים (project-based learning, PBL). הפרויקטים פותחו במסגרת קהילות למידה שפעלו בתוך בתי הספר וזכו לתמיכה מוסדית, לרבות הקצאת שעות עבודה נוספות לשיתופי פעולה בין עמיתים. מדידה לפני יישום התוכנית ולאחריו הצביעה על שיפור בהישגי התלמידים כתלות באיכות ההוראה בכיתה וברמת היישום של העקרונות שנלמדו בקהילה: מורים שזוהו כבעלי רמת יישום גבוהה (high implementers, כפי שהוערך באמצעות תצפיות בכיתה) הצליחו, דרך הוראתם, להביא לשיפורים מובהקים בהישגי התלמידים – במיוחד בבית הספר שבו נמדדה רמת היישום הגבוהה ביותר. ראיונות קבוצתיים עם המורים העלו כי הם תפסו את קהילות הלמידה ואת זמן התכנון המשותף כגורמים שתמכו ביכולתם ליישם את עקרונות ההוראה. עוד ציינו המורים כי לו היה מתאפשר גם קיום שיח בין-תחומי במסגרת הקהילה, מעבר למוקד הדיסציפלינה שבה פעלה בפועל, הדבר היה תורם עוד יותר לעבודתם (Capraro et al., 2016). כלומר, גם בבתי ספר אלו תפסו המורים את קהילות הלמידה כזירה פדגוגית משמעותית.

לסיכום

ממצאי המחקרים שהוצגו לעיל⁴⁰ מצביעים על מגמה דומה לזו שעלתה במחקרים מהספרות הכללית על קהילות למידה של מורים: קהילות בתפקוד גבוה נמצאו קשורות לרמות גבוהות יותר של תחושת מסוגלות בקרב מורים, לשינויים בפרקטיקות ההוראה ולשיפור בהישגי התלמידים. גם כאן, תרומתן של קהילות מותנית באיכות תפקודן: עצם קיומה של קהילה אינו מבטיח שינוי, שכן השינוי תלוי בעומק היישום ובאיכות התהליכים המתקיימים בה. כמו כן, הנהגה בית-ספרית תומכת מזוהה כגורם חשוב בתפקוד הקהילה ובקידום הלמידה. עם זאת, ברוב המחקרים שנדונו כאן, קהילות הלמידה פעלו כחלק מתהליכי שינוי רחבים וזכו לתמיכה מערכתית שכללה הכשרה, ליווי מקצועי והקצאת משאבים. העדויות מלמדות כי בהקשרים אלו, קהילות למידה יכולות להתבסס ולהתחזק גם כאשר נתוני הרקע של בתי הספר הם מאתגרים, וכי יישום איכותי שלהן קשור לתוצאות חיוביות בקרב מורים ותלמידים כאחד.

³⁹ אוכלוסיית המחקר כללה תלמידים שנבחרו לאחר סינון של קבוצות בסיכון גבוה לנשירה (כרבע מהתלמידים), אך גם לאחר הסינון תוארה אוכלוסיית המחקר כקבוצה שרוב חבריה משתייכים למעמד חברתי-כלכלי נמוך. ⁴⁰ מחקרים נוספים, שלא פורסמו בכתבי עת מבוססי ביקורת עמיתים או דרך גופי ידע מרכזיים, אינם מוצגים כאן לנוכח מגבלות מתודולוגיות מהותיות, כוללים דוח שנערך ביוזמת חברה המפעילה תוכנית להטמעת קהילות למידה של מורים (Hanson et al., 2021), ומחקר שפורסם בהוצאה פנימית של אוניברסיטה (Barnes & McKenzie, 2024). שני המחקרים הללו בחנו את אותה התוכנית, במדגמים ובתקופות שונות, והובילו לממצאים שונים. עוד יש מחקרי דוקטורט שלא פורסמו בכתבי עת, דוגמת מחקר שבחן בתי ספר של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך בטורונטו, קנדה, ומצא כי גם בבתי ספר אלו הישגים לימודיים גבוהים תלויים בשילוב של גורמים בית-ספריים – מנהיגות, קהילות למידה של מורים, ופרקטיקות ההוראה שפותחו ויושמו במסגרת ההתפתחות המקצועית (Duffus, 2021).

סיכום ותובנות

עדויות לתרומתן של קהילות למידה של מורים

איכות ההוראה היא תנאי מרכזי למערכות חינוך בעלות הישגים. אולם איכות זו אינה נתונה מראש; היא מתפתחת לאורך זמן בתהליך מתמשך של למידה, התנסויות, הנחיה ועבודה יום-יומית בכיתה, ודורשת השקעה ותמיכה מצד המערכת. על רקע מציאות המאופיינת בשינויים תכופים ובאתגרים מתגברים, הלמידה המקצועית המתמשכת של מורים, במיוחד זו הנשענת על שיתוף פעולה, נעשית חיונית מאי פעם.

בהקשר זה, קהילות למידה של מורים בבתי הספר מוצגות כמודל מיטבי להתפתחות מקצועית, שכן הן מקיימות את העקרונות המרכזיים ללמידה אפקטיבית: חקר פרקטיקה ולמידה מתמשכת, שיתופית ורפלקטיבית; ממוקדת בלמידת התלמידים; מחוברת להקשר הבית-ספרי ומשולבת בעבודת ההוראה בפועל; מדגישה את תפקידו הפעיל של המורה כלומד ואת הקשר הישיר בין למידתו לבין למידת תלמידיו. סקירת הספרות הנוכחית מעלה כי הבנה זו היא לא רק תאורטית, אלא נתמכת גם בגוף מחקר נרחב שהצטבר בעשורים האחרונים, לרבות סקירות שיטתיות ומטא-אנליזות. **מחקרים אלו מצביעים על קשרים בין תפקודן של קהילות הלמידה לבין שינויים תפיסתיים ופדגוגיים בקרב מורים, שיפור בהישגי תלמידים, ושינויים ברמה הארגונית.** התמונה העולה מהסקירה מגלה תובנות נוספות, כפי שיפורט להלן.

רגישות להקשר ונקיטת זהירות בהכללה

כאמור, גוף המחקר המצטבר מצביע על תרומת הלמידה בקהילות למורים, לתלמידים ולבית הספר. עם זאת, יש להיות רגישים לאופנים שבהם נערכו המחקרים, ולנקוט זהירות בהכללת הממצאים לסביבות ייחודיות, דוגמת **מהלך השקפה**, בשל כמה היבטים:

א. הקשר ארגוני ותרבותי. למידה מקצועית אינה מתקיימת בריק, אלא בתוך הקשר שמכתיב את האפשרויות, הגבולות והצרכים הייחודיים. לפיכך התפקיד שממלאות קהילות הלמידה, אופני הפעולה שלהן ורמות ההשפעה עשויים להשתנות בין מוסדות ובין מערכות חינוך, בהתאם למאפיינים ארגוניים ותרבותיים. יתרה מכך, מרבית הנתונים על תרומתן של קהילות מגיעים ממחקרים שנערכו בארצות הברית ובסין – ריכוז שעשוי להגביל את היכולת להכליל את הממצאים להקשרים בין-תרבותיים.

ב. חוסר אחידות ובהירות בהגדרה וביישום בפועל. המושג "קהילות למידה של מורים" הוא מושג מופשט יחסית שגבולותיו אינם אחידים. נושא זה זכה להתייחסות כבר בקרב חוקרים מוקדמים, וממשיך להעסיק את ספרות המחקר גם כיום. יתרה מזאת, לעיתים נעשה שימוש חליפי ולא עקבי במונחים חופפים המתארים התארגנויות שיתופיות של מורים. גם ההגדרות עצמן אינן תמיד עקביות, ולעיתים

מסתמכות רק על נוכחות פורמלית. חוסר אחידות זה בולט גם בדרכי היישום, ולעיתים אף אין בהירות מספקת באשר לאופן הפעולה של הקהילות או להקשר הארגוני שפעלו בו, וסקירות עשויות לאגד קהילות שהמבנה שלהן שונה. שונות זו מקשה את השוואת ממצאים ומחייבת שיקול דעת בהחלת המסקנות על הקשרים אחרים.

ג. בידוד השפעה והסקת סיבתיות. קהילות הלמידה פועלות בתוך מערכת חינוך רוויית משתנים ותהליכים מקבילים. למידה מקצועית של מורים מתרחשת במגוון סביבות והקשרים ובשלבי זמן שונים, וההשפעות שזורות זו בזו באופן המקשה את בידוד תרומתה של הקהילה. שיקולים אתיים ומעשיים מגבילים את האפשרות ליישם גישות מחקר מחמירות לבידוד השפעה, וכך רבים מהמחקרים הם מתאמיים או דמויי-ניסויים. אתגר מתודולוגי זה אינו ייחודי לקהילות למידה, אלא נפוץ במחקרי שדה בחינוך.

ד. פרשנות הממצאים תלויה בגישת ההערכה. דרכי הערכת ההשפעה משתנות בין מחקרים: חלקם נוקטים גישה תוצאתית, ואחרים מאמצים גישה תהליכית; חלקם מבוססים על מדדים כמותיים בני השוואה, ואחרים מתמקדים בשינויים איכותיים. כלי המחקר הנבחרים משקפים, במידה רבה, הנחות מוקדמות באשר למהותה של הקהילה ולתרומתה הרצויה, והבחירה בהם משפיעה במישרין על אופן מדידת ההצלחה ועל פירוש הממצאים.

האתגרים שתוארו לעיל מדגישים את חשיבותו של גוף מחקר מגוון, הבוחן את תהליך השינוי מזוויות שונות ובהקשרים שונים, כדי לתארו באופן מקיף – גם כאשר לא ניתן לבסס קשר סיבתי ישיר. ואכן, לאורך השנים הצטברו עדויות אמפיריות מגוונות המלמדות על תרומתן של קהילות הלמידה ברמות השונות של המערכת. כלי המחקר כוללים שאלונים, ראיונות, תצפיות וניתוח תוצרים פדגוגיים, ומבין מקורות המידע, דיווח עצמי של מורים הוא הנפוץ ביותר. הכלים השונים נבדלים ביכולתם ללכוד את ההיבטים השונים של השינוי, בהיקף הנתונים שניתן לאסוף באמצעותם, ובמשאבים הנדרשים ליישומם, וכל כלי מעורר שאלות באשר לתוקפו ולמגבלותיו. שילוב בין כלים, מדדים וזמני מדידה עשוי לחזק את התוקף ולתרום להבנה מורכבת יותר של תהליכי השינוי – אך מצריך השקעת משאבים נרחבת.

איכות תפקודה של הקהילה ותנאים תומכים

מחקרים אמפיריים מבחינים בין קהילות המתפקדות בביאכות גבוהה לבין כאלה המתפקדות באופן שטחי או חלקי, ומצביעים על קשר בין רמת התפקוד לבין עוצמת ההשפעה. עצם קיומה של קהילה אינו מבטיח שינוי, אלא תלוי בעומק הלמידה המתקיימת בה וביאכות היישום בכיתה. מחקרים שאינם בוחנים את אופי הפעולה בפועל, אלא רק את תוצאותיה, מחסירים מידע חשוב המקשה עוד יותר את הסקת המסקנות. הדגש על איכות התפקוד מחדד גם את הצורך בתמיכה וביצירת תנאים שיאפשרו פעולה משמעותית של הקהילה לאורך זמן.

תנאים מרכזיים להתבססות קהילה ולהתפתחותה לאורך זמן כוללים תשתית מוסדית מאפשרת (כגון הקצאת זמן ומשאבים); אקלים מקצועי המעודד אמון, חקירה ושיח פתוח; התאמה לצרכים הפדגוגיים

האותנטיים של המורים; והנהגה בית-ספרית תומכת ומאפשרת – דגש חוזר בספרות המחקר. מחקרים מצביעים גם על תפקידה המרכזי של המורה המובילה כגורם מתווך חיוני, המסייע בהעמקה פדגוגית ובהבטחת הרציפות. תרומה זו אינה מתרחשת מעצמה, ומחייבת מודעות ותמיכה. **תמיכה מערכתית** חיצונית נתפסת כגורם שיכול לחזק את הכוחות הפנימיים הנדרשים באמצעות תקצוב, ליווי מקצועי והכוונה, תוך שמירה על איזון בין המעורבות החיצונית לבין האוטונומיה של המורים ובית הספר. אין בכך כדי לטעון שקהילות שצמחו מלמטה הן פחות אפקטיביות; ייתכן שצמיחתן התאפשרה דווקא משום שפעלו מלכתחילה בתוך מסגרות תומכות.

פעילות קהילות למידה בבתי ספר מרקע מוחלש

מחקרים שבחנו את תרומתן של קהילות בבתי ספר מרקע מוחלש, שהופעלו במסגרת יוזמות רחבות וזכו לתמיכה מערכתית, מצביעים על תרומתן למורים ולתלמידים גם בבתי ספר אלו. אף שמספרם של המחקרים שהתמקדו במפורש בהשפעת רמות העוני של בתי הספר הוא מצומצם, בוודאי ביחס להיקף הספרות הכללית על קהילות למידה, כמה מהם התבססו על מדגמים רחבי היקף. לכך מצטרפות עדויות ממחקרים שלא בחנו את הרקע החברתי-כלכלי של בתי הספר כשאלת מחקר מוצהרת, אך בפועל התבצעו בתוך בתי ספר אלו. מחקרים אלו הם בעלי ערך, שכן הם מספקים עדות חשובה לאפקטיביות של קהילות למידה גם בהקשרים של בתי ספר מוחלשים.

לסיכום, תובנות אלה משקפות את המורכבות הטמונה בהערכת תרומתן של קהילות למידה, ואת הצורך בהתבוננות רב-ממדית על תנאי הפעלה, איכות התפקוד, והקשרים מוסדיים. לצד האתגרים המחקריים, הצטברותן של עדויות ממגוון הקשרים מאפשרת לזהות את תרומתן המיטיבה של הקהילות לקידום ההוראה, הלמידה, והתרבות המקצועית בבתי הספר, כאשר הקהילות זוכות לתמיכה עקבית ופועלות בתנאים מאפשרים, ומונחות על ידי עקרונות של שיתוף, רפלקציה והתמדה.

מקורות

- אבן זהב, ע', וידר, מ' וחזן, א' (2018). סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודתה של ועדת המומחים לנושא ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה (של מורים) במערכת החינוך. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י' ושביט, י' (2019). חלוקת משאבים במערכת החינוך. בתוך אי-שוויון בחינוך בישראל (עמ' 92–116). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2020/05/%D7%A4%D7%A8%D7%A7-5.pdf>
- בן דוד הדר, א' (2023). מסמך רקע: מדד הטיפוח. אוניברסיטת בר-אילן. <https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/MadadTipuach/review-bendavid-hadar.pdf>
- דרלינג-המונד, ל' (2021). חינוך במיטבו: מה אפשר ללמוד ממערכות החינוך הטובות ביותר בעולם. מכון ברנקו וייס.
- הרגריבס, א' ופולן, מ' (2017). הון מקצועי: שינוי ההוראה בכל בתי הספר. מכון ברנקו וייס.
- רן, ע' ויוספברג בן-יהושע, ל' (2020). למידה מתמשכת לאורך החיים (lifelong learning). מכון מופ"ת.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) (2024). מחקר טימס (TIMSS) 2023. משרד החינוך. <https://meyda.education.gov.il/files/Rama/TIMSS-report-23.pdf>
- מופאק, ס' ומעגן, ד' (2023). הודעה לתקשורת: עובדי הוראה במערכת החינוך, תשפ"ג (2022/23). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- מיקולינסר, מ' ופרזנצ'בסקי אמיר, ר' (עורכים) (2019). פיתוח מקצועי והדרכה במערכת החינוך: תמונת מצב והמלצות. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- שלטון, ח' (2010). ההיערכות למבחני המיצ"ב והפקת התועלת מהם בבתי ספר הנבדלים ברמת הלמידה הארגונית (חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת תל-אביב.
- שפרלינג, ד' (2016). פיתוח מקצועי של מורים באמצעות מורים מובילים. ל' יוספברג בן-יהושע (עורכת). מכון מופ"ת.
- Aderet-German, T., & Lefstein, A. (2021). Reform ripples: The role of recontextualization in scaling up. *Education Policy Analysis Archives*, 29(8). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5664>
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>

- Anderson, S. G., & Olivier, D. F. (2022). A quantitative study of schools as learning organizations: An Examination of professional learning communities, teacher self-efficacy, and collective efficacy. *Research Issues in Contemporary Education*, 7(1), 26–51. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1344350>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barnes, K., & McKenzie, S. (2024). *Professional learning communities and student outcomes: A quantitative analysis of the PLC at work model in Arkansas Schools*. Arkansas Education Reports. <https://scholarworks.uark.edu/oepreport/101>
- Barr, S., & Askill-Williams, H. (2020). Changes in teachers' epistemic cognition about self-regulated learning as they engaged in a researcher-facilitated professional learning community. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 187–212. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1599098>
- Birenbaum, M., Kimron, H., Shilton, H., & Shahaf-Barzilay, R. (2009). Cycles of inquiry: Formative assessment in service of learning in classrooms and in school-based professional communities. *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 130–149. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.01.001>
- Blonder, R., & Vescio, V. (2022). Professional learning communities across science teachers' careers: The importance of differentiating learning. In J. A. Luft & M. G. Jones (Eds.), *Handbook of research on science teacher education* (pp. 300–312). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098478>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, A. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. University of Bristol, Department for Education and Skills. <https://researchinformation.bris.ac.uk/en/publications/creating-and-sustaining-effective-professional-learningcommuniti-2>
- Brodie, K. (2019). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 47(4), 560–573. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Brown, B. D., Horn, R. S., & King, G. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 53–59.
- Burns, M. K., Naughton, M. R., Preast, J. L., Wang, Z., Gordon, R. L., Robb, V., & Smith, M. L. (2018). Factors of professional learning community implementation and effect on student achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 394–412. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385396>

- Capraro, R. M., Capraro, M. M., Scheurich, J. J., Jones, M., Morgan, J., Huggins, K. S., Sencer Corlu, M., Younes, R., & Han, S. (2016). Impact of sustained professional development in STEM on outcome measures in a diverse urban district. *The Journal of Educational Research*, *109*(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.936997>
- Chiang, K. M., Yin, H., Lee, I., & Chang, C. H. (2024). Taking stock of the research into professional learning communities: Paradigms, pathways, and possibilities. *Teaching and Teacher Education*, *139*, 104431 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104431>
- Christensen, A. A. (2022). A Global measure of professional learning communities. *Professional Development in Education*, *51*(2), 214–230. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2065516>
- Christensen, A. A., & Jerrim, J. (2025). Professional learning communities and teacher outcomes: A cross-national analysis. *Teaching and Teacher Education*, *156*, 104920. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104920>
- Chuang, S. (2021). The applications of constructivist learning theory and social learning theory on adult continuous development. *Performance Improvement*, *60*(3), 6–14. <https://doi.org/10.1002/pfi.21963>
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, *28*(2), 129–139. <https://doi.org/10.1080/02619760500093131>
- Dadon-Golan, Z., BenDavid-Hadar, I., & Klein, J. (2019). Equity in education: The Israeli case. *International Journal of Educational Management*, *33*(7), 1670–1685. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2018-0291>
- Darling-Hammond, L. (2015). Want to close the achievement gap? Close the teaching gap. *American Educator*, *38*(4), 14–18.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Dee, T. S., & Jacob, B. (2011). The impact of No Child Left Behind on student achievement. *Journal of Policy Analysis and management*, *30*(3), 418–446. <https://doi.org/10.1002/pam.20586>
- Dinh, H. V. T., Ha, X. V., Truong, T. D., Tran, N. H., Nguyen, N. T., & Nguyen, D. V. (2024). The practices of professional learning communities in Vietnamese primary schools. *Education 3–13*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2445268>
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, *29*(4), 634–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>

- Doğan, S., & Yurtseven, N. (2017). Professional learning as a predictor for instructional quality: A secondary analysis of TALIS. *School Effectiveness and School Improvement, 29*(1), 64–90. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1383274>
- Duffus, G. G. (2021). Enhancing academic achievement for students living in poverty through leadership and Professional Learning Communities (PLCs) [Doctoral dissertation, York University].
- Ehrenfeld, N. (2022). Framing an ecological perspective on teacher professional development. *Educational Researcher, 51*(7), 489–495. <https://doi.org/10.3102/0013189X221112113>
- Hilel, A., & Ramirez-Garciam, A. (2022). The relationship between professional environmental factors and teacher professional development in Israeli schools. *Education Sciences, 2*(4), 285. <https://doi.org/10.3390/educsci12040285>
- Fischer, C., Fishman, B., Levy, A. J., Eisenkraft, A., Dede, C., Lawrenz, F., Jia, Y., Kook, J. F., Frumin, K., & McCoy, A. (2016). When do students in low-ses schools perform better-than-expected on a high-stakes test? Analyzing school, teacher, teaching, and professional development characteristics. *Urban Education, 55*(8–9), 1280–1314. <https://doi.org/10.1177/0042085916668953> (Original work published 2020)
- Gopalan, M., Rosinger, K., & Ahn, J. B. (2020). Use of quasi-experimental research designs in education research: Growth, promise, and challenges. *Review of Research in Education, 44*(1), 218–243. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903302>
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2015). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(6), 875–891. <https://doi.org/10.1177/1741143215574505> (Original work published 2016)
- Grimm, F. (2024). Teacher leadership for teaching improvement in professional learning communities. *Professional Development in Education, 50*(6), 1135–1147. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2264286>
- Hairon, S., Goh, J. W. P., & Chua, C. S. K. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School Leadership & Management, 35*(2), 163–182. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992776>
- Hanson, H., Torres, K., Yoon, S. Y., Merrill, R., Fantz, T., & Velie, Z. (2021). *Growing together: Professional learning communities at work generates achievement gains in Arkansas*. Education Northwest. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/plc-at-work-impact-evaluation.pdf>

- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hendrickx, M. M., Thurlings, M. C., & Den Brok, P. (2025). Teachers' collaborative knowledge building in professional learning communities: connecting interaction patterns to learning gains. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00938-y>
- Horn, I. S., & Kane, B. D. (2015). Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: Relationships to instructional expertise. *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 373–418. <https://doi.org/10.1080/10508406.2015.1034865>
- Hudson, C. (2023). A conceptual framework for understanding effective Professional Learning Community (PLC) operation in schools. *Journal of Education*, 204(3), 649–659. <https://doi.org/10.1177/00220574231197364>
- Huggins, K. S., Scheurich, J. J., & Morgan, J. R. (2011). Professional Learning Communities as a leadership strategy to drive math success in an urban high school serving diverse, low-income students: A case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(2), 67–88. <https://doi.org/10.1080/10824669.2011.560525>
- Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2023). Differences and similarities in the development of Professional Learning Communities: A cross-case longitudinal study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 42, 100740. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100740>
- Kolbe, T., Atchinson, D., Kearns, C., & Levin, J. (2020). *State funding formulas: A national review*. American Institutes for Research. https://carsey.unh.edu/sites/default/files/media/2020/06/20-11882_7._primer_policyscan_v3.pdf
- Konstantopoulos, S. (2009). Effects of teachers on minority and disadvantaged students' achievement in the early grades. *The Elementary School Journal*, 110(1), 92–113. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/598845>
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>
- LeCompte, M. D. (2000). Analyzing qualitative data. *Theory Into Practice*, 39(3), 146–154. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_5

- Lee, D. H. L., & Ip, N. K. K. (2021). The influence of professional learning communities on informal teacher leadership in a Chinese hierarchical school context. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 324–344. <https://doi.org/10.1177/1741143220985159>
- Lee, M., Kim, J. W., Mo, Y., & Walker, A. D. (2022). A review of professional learning community (PLC) instruments. *Journal of Educational Administration*, 60(3), 262–287. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0060>
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., & Becher, A. (2020a). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and teacher education*, 88, 102954. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954>
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020b). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360–368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Liang, W., Song, H., & Sun, R. (2020). Can a professional learning community facilitate teacher well-being in China? The mediating role of teaching self-efficacy. *Educational Studies*, 48(3), 358–377. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1755953>
- Liu, S., Wang, Y., & Yin, H. (2024). A meta-analysis of the correlation between professional learning communities and teachers' efficacy beliefs. *Educational Research Review*, 46, 100660. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100660>
- Liu, S., & Yin, H. (2024). Opening the black box: How professional learning communities, collective teacher efficacy, and cognitive activation affect students' mathematics achievement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104443. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104443>
- National Center for Education Statistics. (2023). Concentration of public school students eligible for free or reduced-price lunch. *Condition of Education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/clb>
- Ni, L., Bausch, G., & Benjamin, R. (2021). Computer science teacher professional development and professional learning communities: A review of the research literature. *Computer Science Education*, 33(1), 29–60. <https://doi.org/10.1080/08993408.2021.1993666>
- OECD. (2016). *What makes a school a learning organization: A guide for policy makers, school leaders and teachers*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- OECD. (2020). Professional growth in times of change: Supporting teachers' continuing professional learning and collaboration. *OECD Education Policy Perspectives*, 10, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/753eaa89-en>

- Pagán-Castaño, E., Sánchez-García, J., Garrigos-Simon, F. J., & Guijarro-García, M. (2021). The influence of management on teacher well-being and the development of sustainable schools. *Sustainability*, 13(5), 2909. <https://doi.org/10.3390/su13052909>
- Park, J.-H., Lee, I. H., & Cooc, N. (2019). The role of school-level mechanisms: How principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 742–780. <https://doi.org/10.1177/0013161X18821355>
- Pekrun, R. (2020). Self-report is indispensable to assess students' learning. *Frontline Learning Research*, 8(3), 185–193. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i3.637>
- Poekert, P. E. (2016). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. In A. Alexandrou & S. Swaffield (Eds.), *Teacher leadership and professional development* (pp. 9–28). Routledge.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Schleicher, A. (2016). *How to transform schools into learning organisations?* OECD Education and Skills Today. <https://oecdeditoday.com/how-to-transform-schools-into-learning-organisations/>
- Senge, P. M. (1990). *The art and practice of the learning organization* (Vol. 1). Doubleday. <https://www.seeing-everything-in-a-new-way.com/uploads/2/8/5/1/28516163/peter-senge-the-fifth-discipline.pdf>
- Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395–412. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508904>
- Sporrong, S. K., Kalleberg, B. G., Mathiesen, L., Andersson, Y., Rognan, S. E., & Svensberg, K. (2022). Understanding and addressing the observer effect in observation studies. In S. P. Desselle, V. G. Cardenas, P. Aslani, A. M. Chen, T. F. Chen, & F. S. Tonin (Eds.), *Contemporary research methods in pharmacy and health services* (pp. 261–270). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91888-6.00008-9>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

- Sukru Bellibas, M., Bulut, O., & Gedik, S. (2016). Investigating professional learning communities in Turkish schools: The effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353–374. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1182937>
- Tan, C. Y., Hong, X., Gao, L., & Song, Q. (2023). Meta-analytical insights on school SES effects. *Educational Review*, 77(1), 274–302. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2184329>
- Tran, H. (2022). Revolutionizing school HR strategies and practices to reflect talent centered education leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 21(2), 238–252. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1757725>
- Trust, T., & Horrocks, B. (2016). “I never feel alone in my classroom”: Teacher professional growth within a blended community of practice. *Professional Development in Education*, 43(4), 645–665. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1233507>
- Ulferts, H. (Ed.) (2021), *Teaching as a knowledge profession: Studying pedagogical knowledge across education systems*. Educational research and innovation, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers’ professional learning and its impact on students’ learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100565. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Voelkel, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505–526. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
- Yoo, H., & Jang, J. (2023). Effects of professional learning communities on teacher collaboration, feedback provision, job satisfaction and self-efficacy: Evidence from Korean PISA 2018 data. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(8), 1355–1372.
- Zaragoza, M. C., Díaz-Gibson, J., Caparrós, A. F., & Solé, S. L. (2021). The teacher of the 21st century: Professional competencies in Catalonia today. *Educational Studies*, 47(2), 217–237. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1686697>

- Zhang, J., Yin, H., & Wang, T. (2020). Exploring the effects of professional learning communities on teacher's self-efficacy and job satisfaction in Shanghai, China. *Educational Studies, 49*(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1834357>
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership, 47*(6), 843–859.
- Zheng, X., Yin, H., & Liu, Y. (2020). Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1808484>