

בין הלמידה בקהילה ליישום בכיתה

מבוסס על דוח מחקר שנערך על ידי פרופ' לינור הדר, ד"ר חנין ואסל ועינב ברוך, יולי 2025

מבוא

איכותה של מערכת החינוך מתחילה במורות ובמורים. מכאן נגזרת ההנחה כי התפתחות מקצועית מתמשכת של צוותי ההוראה היא מפתח מרכזי לשיפור ההוראה. לאורך השנים פותחו ונחקרו מודלים מגוונים של למידה מקצועית, ובהם למידת מורות בקהילות. במסגרת הקהילות המורות בוחנות את ההוראה שלהן ואת הלמידה של תלמידיהן, דנות בהן ולומדות עליהן. במהלך הלמידה מגבשות המורות את זהותן המקצועית ורוכשות ידע חדש, שאותו הן מתרגמות לפרקטיקה.

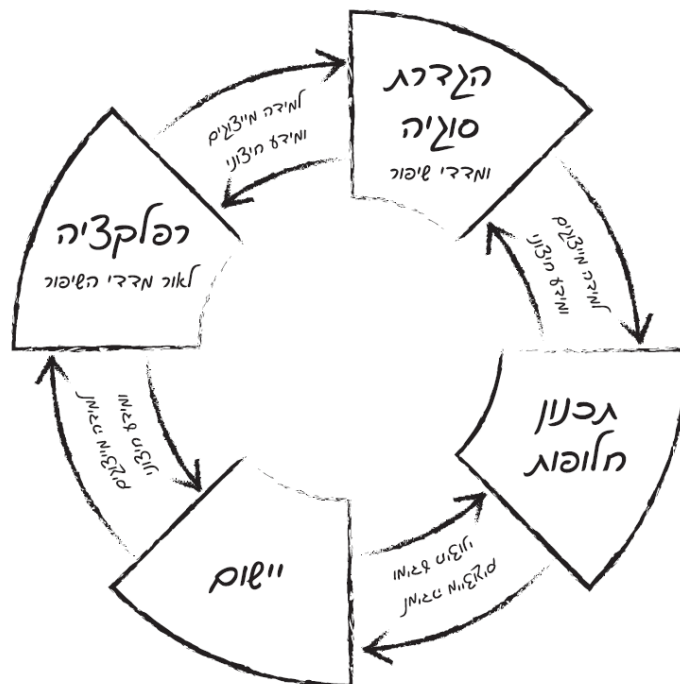
מהלך השקפה – קהילות מורות ומורים בית-ספריות

תהליך הלמידה בקהילות השקפה ממוקד בליבת מעשה ההוראה והלמידה בכיתה ונשען על ייצוגים עשירים של הוראה, למידה וחשיבה של תלמידים. המשתתפות בקהילה בוחנות באופן ביקורתי בעיות, סוגיות ודילמות בהוראה, מנתחות את הגורמים להן ואת השלכותיהן ובוחנות חלופות לפעולה (רטנר, 2018). השיח מאופיין בעמדה חקרנית: תחילה מתארים ומנסים להבין את הסיטואציה, ורק לאחר מכן מעלים פתרונות. השיח מזמן מגוון נקודות מבט ויוצר מתח פורה המעודד למידה מעמיקה ורחבת אופקים (מהלך השקפה, 2025).

מחזור הלמידה - מודל העבודה המארגן של הקהילות

מחזור הלמידה הוא מודל המארגן את עבודת הקהילה ומקשר בין הלמידה בקהילה לבין היישום בכיתה (איור 1, לוח 1). במהלך מחזור הלמידה המורות מקיימות תהליך חקרני מעמיק סביב נושא או סוגיה המעסיקים אותן. התהליך נפרש על פני כמה מפגשים, ובמהלכו המורות בוחנות את הסוגיה מהיבטים שונים, מתרגמות יחד את התובנות שעלו בלמידה לפעולות הוראה ובוחנות את השפעתן על התלמידים בכיתה.

איור 1: מחזור הלמידה



לוח 1: תיאור שלבי מחזור הלמידה

שלבי מחזור הלמידה	מה עושים?
1. הגדרת סוגיה הקהילה מתרגמת את נושא העיסוק שלה לסוגיה שתהיה במוקד מחזור הלמידה	- מנסחים סוגיה ספציפית הנגזרת מנושא העל שבו עוסקת הקהילה. - סוגיה מתאימה היא עכשווית, רלוונטית לתהליכי הוראה-למידה, מעסיקה או מטרידה את חברי הקהילה, נמצאת בטווח ההשפעה שלהם.
2. למידה למידה מהפרקטיקה (דרך ייצוגי הוראה) או ממקורות חיצוניים	- לומדים על הקושי באמצעות התבוננות בייצוגי הוראה או למידה ממקורות חיצוניים. - במידת הצורך מדויקים את הסוגיה לאור הלמידה.
3. תכנון חלופות הוראה הקהילה מתכננת יחד פרקטיקה או מערך הוראה לאור הלמידה	- המורות אוספות ולומדות ידע רלוונטי. - המורות מגבשות דרך פעולה שתאפשר להעמיק בלמידת הסוגיה.
בחירת ייצוגים ועדויות בחירת תיעוד של יישום הפרקטיקה	- המורות בוחרות אילו ייצוגים יתמכו באופן מיטבי בלמידה, על פי שני שיקולים עיקריים: - איזה תיעוד ייצג באופן המדויק והמפורט ביותר את רכיבי ההוראה והלמידה שבהם עוסקת הסוגיה?

• אילו חומרים נוכל לתעד ולאסוף בקלות יחסית?	
• המורות מיישמות את דרך הפעולה שתוכננה. • המורות מתעדות ואוספות ייצוגים תוך כדי היישום.	4. התנסות ותיעוד חברי הקהילה מיישמים את הפרקטיקה שתוכננה בהתאם לתכנון
• המורות מעלות טענות העולות מן הייצוגים ומתייחסות לסוגיה, ומבססים אותן על עובדות מתוך הייצוגים. • המורות מגיעות לתובנות משותפות.	5. ניתוח ייצוגים ועדויות הקהילה מתבוננת יחד בייצוג, מפרשת אותו ומגבשת תובנות לגבי הסוגיה
• המורות מסיקות מסקנות בנוגע לסוגיה — מסקנות עקרוניות ומהותיות לצד מסקנות פרקטיות. • לאור התובנה המורות מתכננות דרך פעולה. • המורות מחליטות מי יישם, מתי וכיצד, ואם ייצוגים ותובנות מהיישום יבאו ללמידה בקהילה במסגרת מחזור למידה נוסף.	6. הסקת מסקנות ותכנון מחדש הקהילה חוקרת את הפרקטיקה, מנסחת מסקנות ותובנות אופרטיביות ומתרגמת אותן לתוכנית פעולה.

המחקר הנוכחי

מאז השקת מהלך השקפה נערכו מחקרים רבים שבחנו בעיקר את מאפייני השיח בין מורות ומורים בקהילות. מחקרים אלו מדגישים את תרומתו של השיח בקהילה ליצירת הזדמנויות ללמידה מקצועית. עם זאת, הקשר שבין העשייה בקהילה לבין פעולתה של המורה בכיתה טרם נחקר באופן מעמיק. המחקר הנוכחי נועד למלא פער זה: מטרתו לאפיין את תרומת הלמידה בקהילה לעבודת המורה. המחקר מתחקה אחר האופן שבו הלמידה בקהילה קשורה להוראה בכיתה, ואחר הגורמים המקדמים או מעכבים את הקשר שבין פעולת הקהילה ליישום בכיתה.

על המחקר

המחקר המוצג הוא מחקר איכותני המתמקד בהבנת חוויות, פרשנויות ומשמעויות שהמשתתפים מייחסים לתופעות חברתיות, תוך שימוש בכלים כגון ריאיון חצי־מובנה, תצפיות ותיעוד אישי. במסגרת זו נבחן אופן יישומו של מהלך השקפה בשישה בתי ספר.

במחקר השתתפו שישה בתי ספר משלושה מחוזות. בכל בית ספר נערך מעקב אחר מחזור למידה שלם אחד בקהילה אחת.

כלי המחקר כללו תצפיות פתוחות בקהילה; ראיונות חצי־מובנים עם המורות המובילות, המורות בקהילה ומנהלי בתי הספר; ודף רפלקציה אישית הכולל תיעוד של חוויית המורות והמורים בקהילה.

ממצאים

מניתוח חקרי המקרה ומההשוואה ביניהם עלו כמה תמות מרכזיות המשפיעות על הקשר בין השיח של המורות בקהילה לבין יישום התובנות בכיתה. אפשר לחלקן לתמות חיצוניות לעבודת הקהילה — הסיבות להצטרפות בית הספר למהלך, מעורבות המנהל.ת והוותק של בית הספר במהלך — ולתמות הקשורות לעבודת הקהילה: אופי ההנחיה, הסוגיה שבה דנה הקהילה, הרגישות והגמישות הפדגוגית של המורות והשיתוף בייצוגי הוראה.

תמות החיצוניות לעבודת הקהילה

הסיבות להצטרפות למהלך השקפה

היזומה להצטרף למהלך יכולה להגיע מכיוונים שונים: יוזמה משותפת של צוות בית הספר, הנובעת מהחלטה פנים־בית־ספרית ומזיהוי צרכים פדגוגיים; יוזמה של הדרג הניהולי, מתוך רצון להרחיב את אופקי העבודה הפדגוגית; יוזמה חיצונית של מרכז פסג"ה או של הפיקוח, לצד רצונה של הנהלת בית הספר; או המשך המהלך משנים קודמות.

כאשר ההצטרפות למהלך נעשית ביוזמה פנים־בית־ספרית ומתוך זיהוי צרכים פדגוגיים קונקרטיים, מתפתח תהליך מעמיק המשמש בסיס להתקדמות מקצועית וללמידה שיתופית רלוונטית. תהליך מעמיק פחות נמצא בבתי ספר שבהם ההצטרפות למהלך נבעה מיוזמה חיצונית, למשל של מרכז פסג"ה, או מהמשך של תהליך קיים שהובילה המנהלת הקודמת ושמנהלת חדשה נדרשה להמשיך.

מעורבות מנהל.ת

מעורבות הנהלת בית הספר, בין אם באמצעות השתתפות פעילה בקהילה ובין אם באמצעות מתן גיבוי ואוטונומיה למורה המובילה, נמצאה תנאי חשוב ללגיטימציה למהלך ולהטמעתו בבית הספר.

במחקר זהו דפוסי פעולה שונים של מנהלות בתי הספר :

נוכחות פעילה: המנהלת השתתפה באופן קבוע במפגשים, השתתפה בשיח הצוותי, שיתפה בהחלטות ועודדה את המורות להביא תוצרים מהכיתה. הנוכחות שלה יצרה אווירה פתוחה וחיזקה את הקשר לכיתה.

גיבוי מרחוק: מנהלות בתי הספר לא השתתפו במפגשים, אבל נתנו אמון מלא במורות המובילות ותמכו בעבודת הקהילה מאחורי הקלעים. סוג זה של מעורבות העניק למורות תחושת עצמאות וביטחון.

היעדר מעורבות ניהולית: המנהלת רכשה קהילה אולם לא לקחה חלק פעיל -- לא בקהילה ולא מאחורי הקלעים. היעדר מעורבות נמצא כמחליש את החיבור בין הקהילה לבין הפעולה של המורה בכיתה.

מעורבות מותאמת של המנהל.ת מחזקת את החיבור בין הקהילה לכיתה, ואילו היעדר מעורבות או מעורבות עודפת מחלישים אותו.

ותק הקהילה במהלך

ותק הקהילה השפיע על החיבור בין הקהילה לכיתה. קהילות ותיקות יותר, שפעלו במשך שלוש שנים, הראו הטמעה עמוקה ושפה מקצועית משותפת. לעומת זאת, באחד מבתי הספר, שבעת עריכת המחקר היה בשנתו הראשונה במהלך, זוהתה התחלה מהוססת יותר וקשר מצומצם בין הקהילה לכיתה. נראה כי הוותק הוא גורם משמעותי בתפיסת הקהילה ובמקומה בבית הספר, וכן בהתפתחותה ההדרגתית של שפה מקצועית משותפת לאורך השנים.

תמות הקשורות בעבודת הקהילה

אופי ההנחיה

אופי ההנחיה בקהילות הצביע על הבדלים בגישת ההובלה ושיח שהתקיים במפגשים. בלטו שלושה דפוסי הנחיה :

הנחיה ריכוזית - המובילות הן מקור הידע ;

שיח פתוח - המובילות נתנו הקדמה קצרה, לאחריה המורות הובילו דיון פתוח עם סוגיות ותוצרים מהכיתה ;

הנחיה גמישה - בחלק מהמפגשים התקיימה הקניית ידע על ידי המורה המובילה, ובאחרים

התקיים דיון פתוח על סוגיות מהשטח;

בקהילות שבהן המורה המובילה הנחתה את המפגשים באופן פתוח, שיתופי ודיאלוגי,

חברות הקהילה השמיעו קולות מגוונים, העלו התלבטויות והרגישו בטוחות לחשוף קשיים.

בתנאים אלו המורות היו פעילות יותר והתקיימה זיקה חזקה יותר בין הקהילה לכיתה. לדוגמה,

בשניים מבתי הספר שילבו המורות המובילות בתחילת כל מפגש הקניית ידע תמציתית, אך עיקר

הזמן הוקדש לשיח פתוח שצמח מדברי המורות עצמן. במפגשים אלה הועלו סוגיות חינוכיות

מתוך עבודת השטח, התקיים דיון פתוח והמורות שיתפו בייצוגי הוראה. המורות המובילות פעלו

כחלק אינטגרלי מהצוות ולא כמקור הידע הבלעדי. בקהילות אלה התקיים שיח פתוח ורפלקטיבי

שסייע להתאים את דרכי ההוראה לצורכי התלמידים. לעומת זאת, בקהילות שבהן המורה

המובילה הנחתה את המפגשים באופן ריכוזי, וההנחיה הדהדה דפוסי הוראה מסורתיים, המורות

היו פעילות פחות והקשר בין פעולת הקהילה לכיתה היה מצומצם יותר.

סוגיה

בקהילות שבהן התקיים שיח סביב סוגיות רלוונטיות שצמחו מהשטח, תוך שימוש

בייצוגים מהכיתה, התנהל דיון קונקרטי שסייע בעיבוד סוגיות מורכבות מההוראה והתפתחה

למידה משמעותית. שיח סביב סוגיות רלוונטיות שהעלו המורות עודד חקירה, הצגת ייצוגים

מתוך הכיתה, קבלת משוב, וקידם למידה. בקהילות אלה מורות ומורים פיתחו רגישות גבוהה

יותר לצורכי התלמידים, הפגינו גמישות פדגוגית בהתאמת דרכי ההוראה, והציגו מגוון רחב יותר

של פרקטיקות הוראה. הגיוון צמח מתוך השיח בקהילה ומתוך ריבוי נקודות המבט. בראיון עם

מורה בקהילה היא שיתפה: "המורה המובילה העלתה סוגיה של קשיי קריאה ונתנה דוגמה של

חקר מקרה של תלמיד אחד כולל הצגת תוכנית ההתערבות המוצעת עבורו התקיים דיון סביב איך

לחלק את התלמידים לפרופיל לפי רמות קריאה ולבנות תוכנית התערבות מותאמת לפרופיל... עלו

רעיונות כמו לתת תמיכה אישית ממורת שילוב, הקצאת זמן ייעודי לתרגול בסיסי בכיתות ועוד".

רגישות פדגוגית

רגישות כלפי התלמידים והצרכים הייחודיים בכיתה היווה מאפיין מרכזי של השיח בקהילה.

רגישות זו זוהתה במחקר כמאפיינת את הקשר בין הפעילות בקהילה לכיתה, כאשר השיח

בקהילה תרם לגיבוש מענים מותאמים. לדוגמה אחת המורות שיתפה את הקהילה בהבחנה

מהכיתה בדיון על הוראה דיפרנציאלית: "זה לגמרי למידה דיפרנציאלית. כן, שם בקריאה זה למידה דיפרנציאלית. יש ילדים שהם לבד ויש ילדים שהם בקבוצות"

רגישות זו באה לידי ביטוי גם כאשר במקרים מסוימים, המורות חוו חוסר התאמה בין הסוגיות והפתרונות שנדונו בקהילה לבין המציאות בכיתה, או חשו מגבלה ליישם חלופות בעקבות אילוצים מערכתיים. עם זאת, מורות שתיארו גמישות גבוהה, הן מצד ההנהלה והן במסגרת ההנחיה, ציינו תחושת חופש בבחירה כיצד ליישם בכיתה רעיונות שעלו בקהילה, וכך התחזקו את תחושת הרלוונטיות וההנעה.

גמישות פדגוגית

גמישות פדגוגית היא היכולת של מורות ומורים להתאים את הפעולה הכיתתית לתנאים משתנים, תוך הפעלת שיקול דעת, התבוננות קונטקסטואלית והתאמה לצורכי התלמידים. בקהילות שנצפו הגמישות באה לידי ביטוי בדרכים שונות, שנעו בין בחירה מושכלת ומובנית לבין תגובה נקודתית ולעיתים גם היעדר יישום ממש. בראיון, מורה לשפה שיתפה בשינוי שביצעה בשיעורים בעקבות קושי של תלמידים להתחבר לטקסטים כתובים. במקום להחיל שינוי אחיד, היא בחרה להציע לתלמידים אפשרות להשתמש בטאבלטים ככלי למידה: "כשהתחלתי לתת להם את האפשרות להשתמש בטאבלט, ראיתי שינוי – גם המוטיבציה שלהם עלתה, וגם התוצרים השתפרו."

ההבדלים בין הקהילות מדגישים את הקשר המורכב שבין השיח בקהילה לבין הפעולה בכיתה. כאשר השיח משקף חקירה משותפת, בחירה והתבוננות – מתאפשרת פעולה המתאימה את עצמה להקשרים משתנים. כאשר הגמישות נתפסת כהתמודדות רגעית בלבד, או כשהיא נותרת במישור הרעיוני, הקשר בין רעיונות הקהילה לבין הכיתה נחלש.

כאשר התקיימה גמישות גבוהה, המורות תרגמו את הרעיונות שעלו בקהילה לפרקטיקות מותאמות ליישום בכיתה.

גיוון פדגוגי

ניכרה שונות באופני מימוש של גיוון פדגוגי – כלומר, התייחסות למגוון של פעילויות בכיתה בהקשר לסוגיה שנידונה בקהילה, באופן התורם לגמישות ומאפשר בחירה מיטבית של אופן פעולה בסיטואציות שונות. העדויות מדגישות כי רעיונות שפותחו במסגרת הקהילה מצאו את דרכם לכיתה באופנים מגוונים. מורים ומורות תיארו כיצד למדו אסטרטגיות חדשות מעמיתיהם, שהיוו עבורם מקור השראה ליישום בכיתה. ניכר כי בחלק מהמקרים הגיוון הפדגוגי הופיע

כתגובה לקשיים חוזרים בשטח, ודווקא הקהילה שימשה כמרחב בו ניתן לעבד את הקשיים ולדייק את ההתאמות. מורות שיתפו בדרכים שונות בהן תרגמו שיח רעיוני לפעולה.

בראיון אחת המורות המובילות נתנה דוגמה של אחת המשתתפות בקהילה, אשר יישמה את עקרונות העבודה הדיפרנציאלית: "חילקה את הכיתה לקבוצות – לפי פרופיל של תלמיד. [...] בזמן השיעורים שלה היא עבדה במודל לחלק את התלמידים בקבוצות ל'איתי', 'לידי' ו'במרחבי'. ואז [התלמיד] המתקשה [לומד] איתה. גם בשיטה של מרתון קריאה – היא עבדה עם סטופר ועם טקסטים, את אותם טקסטים, את אותו דבר – וילדים קראו ארבע פעמים את אותו טקסט. אז ממש הילדים גם חוו את התחושה הזאת של המסוגלות האישית שעלתה."

לצד זאת, עלו גם קולות שהצביעו על פערים בין הרצון ליישם גיוון בכיתה לבין מגבלות קיימות, בעיקר בכל הנוגע להערכה פורמלית שאינה מותאמת לתהליכים הדיפרנציאליים שנעשו בפועל.

שיתוף בייצוגי הוראה

ניכרו דפוסים שונים של שיתוף בייצוגים מהכיתה, ששיקפו את עומק הקשר בין הפעולה בקהילה לבין הפרקטיקה הפדגוגית, אך באופנים שונים ובמדרג עומק משתנה. כאשר ההצגה נעשתה ביוזמת המורות ולוותה ברפלקציה פדגוגית, הקשר נראה עמוק, מעוגן ומשפיע על התרבות המקצועית. לייצוגים אשר עוררו חשיבה קבוצתית, תמכו בהמשגה של דילמות מהכיתה, או הובילו להתאמות פדגוגיות – היה ערך רב לדיון שהתפתח בקהילה. לדוגמה, באחת הקהילות מורה שיתפה בווידאו משיעור המתעד יישום של חלופה שהוצעה בקהילה. בראיון היא שיתפה: "במסגרת הקהילה צילמתי שיעור שלי ושיתפתי אותו עם הקבוצה. קיבלתי משוב מהמורות... בעקבות זה פיתחנו דפי עבודה מותאמים לתלמידים, העברנו אותם בכיתה, וחזרנו לקהילה לנתח את התוצרים."

קיום תהליכי רפלקציה

ניכרו דפוסים מגוונים של קיום רפלקציה – הן כפעולה אישית של התבוננות פנימית של המורות, והן כתהליך קבוצתי שהתפתח בעקבות שיח משותף. דפוסי הרפלקציה שהתקיימו במפגשי הקהילות שיקפו רמות שונות של עיבוד חוויות מהכיתה, לעיתים בשיח קבוצתי מובנה ולעיתים בדרך אישית או עקיפה. רפלקציה שהתבססה על תיעוד, שיתוף ודיון מעמיק אפשרה למורות לבחון את דרכי הפעולה שלהן, לדייק את ההתאמות לצורכי תלמידים, ולגבש הבנות חדשות המכוונות.

התאמה למאפייני למידה, למאפייני מורה וכיתה

ניתן לזהות שלושה דפוסים שונים ביחס למידת ההתאמה של התהליך למאפייני הלמידה, למאפייני הכיתה ולסגנון ההוראה של המורות והמורים. הדפוס הראשון - תחושת הלימה גבוהה בין הנושאים שהעלו המורות בקהילה לבין הצרכים שעלו מהכיתה; דפוס שני - התאמה חלקית. קיים פער בין הנעשה בקהילה לבין הצרכים שעלו מהמורות והמורים. המענה שניתן במפגשים לא תמיד נתן מענה באופן ישיר לאתגרי השטח, והיה פער בין הפעילות של הקהילה לבין ההוראה בכיתה. תהליך ההתאמה דרש זמן והתכוונות מצד המשתתפות כדי ליצור חיבור אפקטיבי; דפוס שלישי - קשיים משמעותיים במידת ההתאמה של הקהילה לצוות ההוראה ולמאפייני הכיתה.

במבט השוואתי, הדפוסים משקפים שונות במידת החיבור שבין הקהילה לבין מרחב הכיתה, באופן שבו המורות תופסות את הרלוונטיות של התהליך ואת יכולתן להטמיעו בהוראה השוטפת. **ככל שהתהליך נחוץ כבעל זיקה גבוהה למציאות, כך עלתה תחושת המשמעות, ונוצר מרחב פעולה גמיש ומותאם.** כאשר הזיקה לא התקיימה – בין אם בשל עומס, חוסר רלוונטיות או סגנון הנחיה שאינו מותאם – פחתה גם מידת המעורבות של המורות בנעשה בקהילה.

המלצות לחיזוק הקשר בין הקהילה לכיתה:

מעורבות הנהלה: הגדרה ברורה של התמיכה בעבודת הקהילה והקצאת זמן, משאבים וגיבוי ארגוני להטמעה אפקטיבית של עבודתה.

הנחיה שיתופית: הכשרת מורות מובילות להנחיה דיאלוגית, יצירת מרחב בטוח ולא־היררכי ולמידה משותפת של חברות הקהילה.

עיגון בפרקטיקה: עבודה סביב סוגיות אותנטיות ושימוש קבוע בייצוגים מהכיתה (תוצרי תלמידים, מערכי שיעור, תיעוד שיעור בווידאו וכדומה) לניתוח רפלקטיבי בקהילה.

קהילה לטווח ארוך: בניית הקהילה כתהליך מתמשך הדורש ליווי ותמיכה רב־שנתיים לביסוס אמוך, שפה מקצועית ושינוי עומק.

מהלך השקפה. (2025). מהלך השקפה : מורות מובילות קהילות לשיפור ההוראה .

<https://hashkafa.macam.ac.il>

רטנר, ד'. (2018). הערכת "מורים מובילים מהלך השקפה" בשנת הלימודים תשע"ז .

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה).

<https://rama.gov.il/reports/morim-movilim-2017>

Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk.

Educational Researcher, 49(5), 360–368.

<https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>

Saunders, W., Topham, T., Jensen, B., Marcelletti, D., McCarthy, K., & Lee, L. (2023). What's in a teacher team meeting? Testing pedagogically productive talk as a framework for teacher collaboration. *Teaching and*

Teacher Education, 131, 104176.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104176>

Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse.

Teaching and Teacher Education, 86, 102913.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102913>