



**תהליך הלמידה בקהילה ופעולת המורה בכיתה ביישום של למידה
מקצועית במסגרת מהלך השקפה.**

דו"ח מסכם

פרופ' לינור הדר, ד"ר חנין ואסל, ועינב ברוך

יולי, 2025

תוכן עניינים

עמ'

מבוא	3
המחקר הנוכחי	9
ממצאים	26
ניתוח עומק של כל בית ספר (Within case analysis)	26
ניתוח בין- מקרים	64
סיכום ומסקנות	78
מקורות	82
נספחים	86

מבוא

הטענה שלפיה איכותה של מערכת החינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה (ברבר ומורשד, 2007), מונחת ביסוד ההבנה כי התפתחות מקצועית מתמשכת היא מפתח מרכזי לשיפור ההוראה. כפועל יוצא, פותחו ונחקרו מודלים מגוונים של למידה מקצועית, ובכללם למידת עמיתים בקהילות מקצועיות. בספרות המחקרית מוגדרת למידת מורות¹ כמכלול פעילויות למידה באמצעות מורות לומדות על הוראה (Vermunt & Endedijk, 2011). במהותה, זהו תהליך של גיבוש זהות מקצועית ורכישת ידע חדש המתורגם לפרקטיקה (Desimone, 2009). במסגרת תהליך זה מתקדמות המורות ממעמד של מורות מתחילות לעבר מומחיות פדגוגית ומקצועית (Kelly, 2006).

מהלך השקפה – קהילות מורות ומורים בית-ספריות

מהלך השקפה נועד לקדם פיתוח מקצועי של מורות ומורים באמצעות קהילות למידה בית-ספריות. קהילות אלו מתאפיינות בקשרים בין-אישיים הדוקים, בשיח משותף, ובשיתוף פעולה מתמשך – מרכיבים היוצרים סביבה תומכת ללמידה רפלקטיבית והתנסותית (Dufour, 2004; Patoulioti & Nilholm, 2023). מאז 2015 פועלת התוכנית בכל מחוזות משרד החינוך. במסגרת הקהילה בוחרות המורות בסוגיה או בעיה מהכיתה, מנתחות ודנות בה לאור ייצוגים ונתונים מהכיתה, מתכננות חלופות הוראה לשיפור הפרקטיקה, מיישמות אותן ושבות לדיון בתוצאות. למידה זו נטועה בהקשר הבית ספרי האוטנטי של ההוראה, ומבוססת על ההנחה שלמידה מקצועית אפקטיבית נוצרת תוך התמודדות ישירה עם אתגרי המעשה החינוכי (Hadar & Brody, 2016).

קהילות השקפה מונות בין 7-12 מורים ומורות, הנפגשות באופן קבוע לאורך שנת הלימודים, בהנחיית מורות מובילות מצוות בית הספר. המורה המובילה מקבלת להכשרה וליווי מתמשך ממדריכת השקפה מטעם המחוז, המסייעת לה בתפקידה ובהתמודדות עם אתגרים הכרוכים בו. הקהילות עוסקות בנושאים מגוונים הקשורים להוראה, בהם שיפור הוראה ולמידה בתחומי הדעת, שיח רגשי חברתי-SEL ואימוץ דרכי הוראה חדשניות.

מודל העבודה של השקפה מיישם עקרונות מרכזיים של פיתוח מקצועי אפקטיבי וכולל למידה שיתופית, למידה ממושכת ורלוונטית, ולמידה המבוססת על ניתוח פרקטיקות מתוך הכיתה (Darling-Hammond et al., 2017). המבנה מבוסס על התפיסה שקידום למידה מקצועית של

¹ הדוח הנוכחי משתמש בעיקר בלשון נקבה ומתייחס לנשים וגברים כאחד.

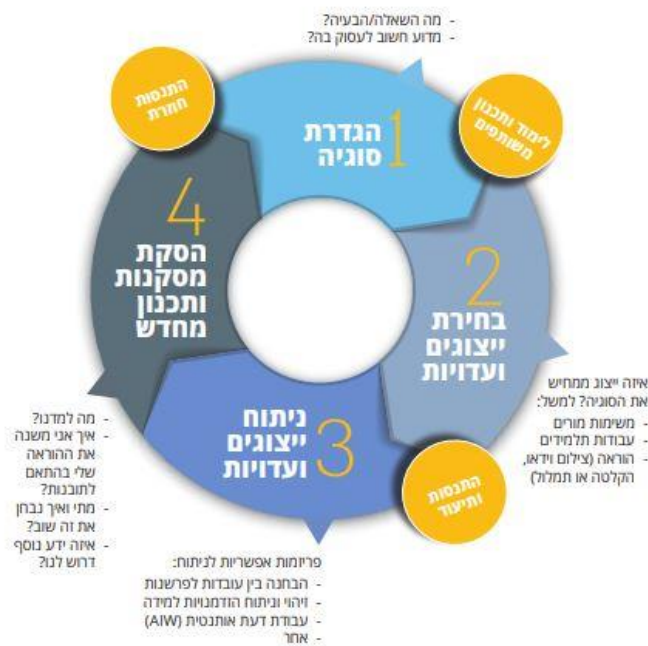
מורות ומורים בצוותים בית ספריים, באמצעות שיח פדגוגי, מזינה תרבות מקצועית של שיתוף ידע. בשיח זה חושפות המורות את פרקטיקות ההוראה שלהן, משתפות דילמות ואתגרים, ומציעות פתרונות הדדיים. כך הן חוקרות במשותף את מעשה ההוראה, מפתחות ידע ומומחיות, ומאירות נקודות מבט שונות הנשענות על התמודדויות יומיומיות. השיח למעשה מעצב את תהליכי הלמידה של המורות והמורים בצוות (קנולר, 2021).

השיח הפדגוגי בקהילות השקפה מזמן מגוון נקודות מבט ויוצר מתח פורה המעודד למידה מעמיקה ורחבת אופקים (מהלך השקפה, 2025). השיח ממוקד בליבת מעשה ההוראה והלמידה בכיתה ונשען על ייצוגים עשירים של הוראה, למידה וחשיבה של תלמידים. המשתתפות בקהילה בוחנות באופן ביקורתי בעיות, סוגיות ודילמות של ההוראה, מנתחות גורמים והשלכות ובוחנות חלופות פעולה (רטנר, 2018). השיח מאופיין בעמדה חקרנית: תחילה מתארים ומבינים את הסיטואציה, ורק לאחר מכן מעלים פתרונות. השיח מעודד פתיחות, מאזן בין תמיכה רגשית-חברתית לבין אתגור של רעיונות. השיח בקהילה ממסגר את הבעיות באופן שמזמן פעולה ומשפר את היכולת להתמודד עם אתגרים. מאפיינים אלו מהדהדים את תיאוריית הלמידה החברתית, המדגישה כי למידת מורות ומורים מתרחשת באינטראקציה עם עמיתים ובקהילה תומכת, הנשענת על שיח פתוח והתמודדות משותפת עם אתגרים (Russ et al., 2016; Vrieling et al., 2016).

מודל מחזור הלמידה במהלך השקפה

בהתבסס על עקרונותיו של שיח פדגוגי פורה – שיח הנובע מן העשייה היומיומית בכיתה ושם לו למטרה לשפרה – פותח במהלך השקפה מודל "מחזור הלמידה". מודל זה מנחה את פעולת הקהילה ומקשר במישורין בין הלמידה בקהילה לבין היישום בכיתה (איור 1, לוח 1). הקהילה פועלת על פי שלבי מחזור הלמידה, המאפשרים צמיחה מקצועית והרחבת ידע באמצעות קביעת ציפיות וסטנדרטים מקצועיים, התבוננות שיטתית בפרקטיקה, גיבוש פתרונות והתמודדות עם אתגרים. התמקדות בלמידה מתוך הפרקטיקה מאפשרת לחברי וחברות הקהילה המקצועית לפתח ולשכלל את יכולותיהן בדרך הולמת לצרכי עבודתן. במהלך שנת פעילות קיימים מספר מחזורי למידה ספירליים, שכל אחד כולל מספר שלבים: זיהוי סוגייה או בעיה בהוראה, קביעת מטרות וסטנדרטים, התבוננות וניתוח הפרקטיקה, פיתוח חלופות פעולה והערכתם, ולמידה מתמשכת המבוססת על ניסיון קודם ומשוב ביקורתי (מהלך השקפה, 2025). מחזור הלמידה מוגדר כ"תהליך המאפשר למורות להעמיק בחקירה של נושא אחד לאורך כמה מפגשים ולבחון אותו מהיבטים

שונים, לתרגם ביחד את התובנות מהלימוד בצוות לפעולות הוראה ולבחון את השפעתן על התלמידים בכיתה".



איור 1: תיאור מחזור הלמידה במהלך השקפה

לוח 1: תיאור שלבי מחזור הלמידה

שלבי מחזור הלמידה	מה עושים ?	הערות/הארות
הגדרת סוגיה הקהילה מתרגמת את נושא העיסוק שלה לסוגיה ספציפית שתהיה במוקד מחזור הלמידה	- מנסחים סוגיה ספציפית הנגזרת מהנושא הכללי שבו עוסקת הקהילה והממוקדת בהיבט מסוים שלו. - סוגיה מתאימה היא עכשווית, רלוונטית לתהליכי הוראה-למידה, מייצגת, מעסיקה או מטרידה את המורות והמורים בקהילה, נמצאת בטווח ההשפעה שלהם וניתנת ללמידה מתוך הפרקטיקה.	- לדון בנושא הנבחר ולהגיע להבנה משותפת של מהותו, חשיבותו, מאפייניו והאתגרים הכרוכים. - לודא שהסוגיה לא רחבה מדי ושניתן לבחון אותה באופן מתודי. - לבחון מחדש ולחדד את הסוגיה במהלך מחזור הלמידה.

• להשתמש בידע חיצוני (כגון מודלים פדגוגיים, מחקרים ומומחים) שיסייע בהעמקה בסוגיה ובתכנון דרך הפעולה. • להשוות בין ייצוגים המשקפים פרקטיקות שונות.	• אוספים ולומדים ידע רלוונטי. • מגבשים דרך פעולה שעשויה לספק אפשרות ללמוד את הסוגיה. • במידת הצורך, מחדדים את ניסוח הסוגיה	לימוד ותכנון משותפים הקהילה מתכננת יחד פרקטיקה או מערך הוראה, שיאפשר לבחון את הסוגיה בהמשך מחזור הלמידה
• לא לוותר על ייצוג. הייצוג מספק בסיס משותף ללמידה ומסייע למקד את הדיון ולחבר בינו לבין המתרחש בכיתה. • לבחור לפני מפגש הקהילה את החלקים מתוך הייצוג שבהם יעסוק הניתוח.	בוחרים אילו ייצוגים ייתמכו 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?	בחירת ייצוגים ועדויות הקהילה בוחרת את הייצוג שיהיה הבסיס לניתוח
לתעד באופן שנקבע ולא להסתפק בתיאור בעל פה של ההתנסות	• מיישמים את דרך הפעולה שתוכננה. • מתעדים ואוספים ייצוגים תוך כדי היישום.	התנסות ותיעוד חומרים והמורות בקהילה מיישמים את הפרקטיקה שתוכננה בהתאם לתכנון
• לנסח שאלות מכוונות המסייעות במיקוד בנתונים הרלוונטיים מתוך הייצוג. • להבחין בין עובדות העולות מהייצוג לבין פרשנות שלהן. • להציע פרשנויות שונות לאותן עובדות. • לאתגר זה את זה כדי לבסס את השאלות ואת המסקנות באופן משכנע. • לחשוב על נקודות מבט שונות לניתוח: התמקדות בשאלות המורה ובתגובות אליהן, התחקות אחר טעויות תלמידים, ועוד	• מנסחים שאלות העולות מהייצוגים ומתייחסות לסוגיה, ומבססים אותן על עובדות מתוך הייצוג. • בוחנים באופן ביקורתי את הפרשנויות והטענות השונות ביחס לסוגיה • מגיעים לתובנות משותפות.	ניתוח ייצוגים ועדויות הקהילה מתבוננת יחד בייצוג, מפרשת אותו ומגבשת תובנות לגבי הסוגיה
• להגדיר מראש מחויבות ומסגרת זמנים ליישום תוכנית הפעולה. • להתייחס לרשמים מיישום התוכנית,	• מסיקים מסקנות בנוגע לסוגיה - מסקנות עקרוניות ומהותיות ומסקנות פרקטיות. • מתכננים תוכנית פעולה המשלבת בתוכה את המסקנות	הסקת מסקנות ותכנון מחדש הקהילה מנסחת מסקנות ותובנות

אופרטיביות ומתרגמת אותן לתוכנית פעולה	מחליטים מי יישם, מתי וכיצד. מחליטים אם ייצוגים ותובנות מהיישום יובאו ללמידה בקהילה במסגרת של מחזור למידה נוסף	וליתרונות וחסרונות שלה, גם אם היא אינה עומדת במרכז מחזור הלמידה הבא.
--	---	--

הצורך לחזק את הזיקה בין השיח בקהילה לבין הפעולה הפדגוגית בכיתה אשר עלה מעדויות שהצטברו מהשטח על ידי רכזות ומדריכות מחוזיות, השתלמות מנחות בהובלת מו"פ השקפה, ומדו"ח שנכתב על-ידי המעבדה לחקר הפדגוגיה על יישום מחזורי הלמידה, הובילו להחלטה לבחון מחדש את מודל מחזור הלמידה. תהליך זה הניב מודל מעודכן, אשר שופר והותאם לצורכי הקהילה (אתגרים ועדכונים למודל מופיעים בלוח 2)

איור 2 : אתגרים שעלו במחזור בלמידה במודל הישן

לוח 2 מתאר את האתגרים והעדכונים לשיפור המודל :

לוח 2 : תיאור האתגרים במחזור הלמידה והצעות לטיפול בהם.

שלבי מחזור הלמידה	אתגרים שעלו ביישום המודל	העדכון במודל המוצע – ההתמקדות המוצעת:
הגדרת סוגיה הקהילה מתרגמת את נושא העיסוק שלה לסוגיה ספציפית שתהיה במוקד מחזור הלמידה	- קושי באפיון והגדרת קהל היעד - קושי בהגדרת סוגיה רלוונטית לרוב חברות הקהילה - קושי לנסח סוגיה ממוקדת - קושי לבחור סוגיה מבין שלל סוגיות - קושי להעריך את השינוי המצופה	דיוק ניסוח סוגיה : - מדוע חשוב לעסוק בה? - מידת הרלוונטיות שלה לשאר המורות בקהילה? - כיצד נמדוד את השינוי המצופה?
לימוד ותכנון משותפים הקהילה מתכננת יחד פרקטיקה או מערך הוראה, שיאפשרו לבחון את הסוגייה בהמשך מחזור הלמידה	- קושי לאתר מקורות מידע רלוונטיים לסוגיה - מציאת מקורות ידע חדשים שאינם "עוד מאותו הדבר"	- התנסות בפרקטיקות מתחום החשיבה העיצובית שמטרתן לסייע למצוא מקורות מידע חדשים ומגוונים. - תכנון מבוסס נתונים.
בחירת ייצוגים ועדויות הקהילה בוחרת את הייצוג שיהיה הבסיס לניתוח	- קושי להביא ייצוג שתואם את הסוגייה שהמורות חוקרות - קושי לחשוף קשיים בהוראה	התמקדות במאפיינים אילו ייצוג ממחיש את הסוגייה?
ניתוח ייצוגים ועדויות הקהילה מתבוננת יחד בייצוג, מפרשת אותו	קושי ליצור תרבות של שיח ביקורתי לאור בעיות מהכיתה (הנטייה של המורות	הבחנה בין תיאור לפרשנות

• במגבשת תובנות לגבי הסוגייה	• היא להימנע משיח כזה כדי לשמור אחת על השנייה).	• בחירת ייצוגים רלוונטיים לסוגיה
• קביעת יעדים מדידים לבחינת החלופה • קביעת סוג הייצוג המתאים לחלופה ובחירת דרך התייעוד של היישום. • מתי נבחן את זה שוב?	• קושי ליישם את החלופות בכיתה • קושי לחזור לקהילה ולבחון באופן רפלקטיבי את היישום • קושי להרחיב את מעגלי ההשפעה גם לקהלים שונים בביה"ס - לדוגמה מורות נוספות שאינן בקהילה.	• הסקת מסקנות ותכנון מחדש • הקהילה מנסחת מסקנות ותובנות אופרטיביות ומתרגמת אותן לתוכנית פעולה

בעקבות ההחלטה פעלו בשנת הלימודים תשפ"ד שני תהליכי פיתוח מקבילים :

1. **פיתוח כלים מגוונים מתחום החשיבה העיצובית וכלים דיגיטליים שמטרתם לסייע**

לקהילות לדייק את העבודה על מחזור הלמידה

2. **השלמות שמטרתה לבחון ולעדכן את מחזור הלמידה**

המחקר הנוכחי

מאז השקת מהלך *השקפה* נערכו מחקרים רבים שבחנו בעיקר את מאפייני השיח בין מורות ומורים בקהילות באופן כללי אך לא בקהילת השקפה (ראה לדוגמה Lefstein et al., 2020a; Saunders et al., 2023; Segal, 2019). מחקרים אלו מדגישים את תרומת השיח בקהילה ליצירת הזדמנויות ללמידה מקצועית (Babichenko et al., 2021; Horn & Kane, 2015; Lefstein et al., 2020a). עם זאת, הקשר שבין העשייה בקהילה לבין הפעולה של המורה טרם נחקר באופן מעמיק. פער זה מתחדד לאור עדכנו של מודל **מחזור הלמידה**, המבקש לחזק את הזיקה בין הקהילה לכיתה. המחקר הנוכחי נועד למלא חלל זה: הוא עוקב אחר תהליכי הלמידה בקהילות *השקפה* ובוחן את תרומתם לעבודת ההוראה בכיתה. תובנותיו צפויות להבהיר כיצד פעילות הקהילה מתורגמת לשיפור פרקטיקות ההוראה.

מטרת המחקר ושאלותיו

מטרת המחקר היא לאפיין את תרומת הלמידה בקהילה לעבודת המורה. המחקר מתחקה על האופן שבו הלמידה בקהילה קשורה להוראה בכיתה, ועל הגורמים שמקדמים או מעכבים את הקשר שבין פעולת הקהילה לכיתה. ממצאי המחקר יוכלו לתרום להידוק הקשר בין עבודת הקהילה לבין הפעולה של המורה בכיתה. באופן ספציפי המחקר מתמקד בשאלות הבאות:

שאלת המחקר:

1. כיצד הפעילות בקהילה משקפת את הקשר שבין הקהילה לכיתה ?
2. מהי התרומה הנתפסת של הפעילות בקהילה לפעילות המורה בכיתה ?
3. מהם הגורמים שמעודדים או מעכבים את הקשר בין הקהילה לכיתה?

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי הינו מחקר איכותני, המתמקד בהבנת חוויות, פרשנויות ומשמעויות של תופעות חברתיות, תוך שימוש בכלים כמו ראיון חצי מובנה, תצפיות ותיעוד אישי. מחקר זה מאפשר לחוקרים לחקור תופעות באופן מעמיק ומפורט, מתוך התמקדות בפרספקטיבות הסובייקטיביות של המשתתפים (Patton, 2002). השיטה האיכותנית מדגישה את ההקשר החברתי והתרבותי של ומאפשרת גמישות בהתאמת הכלים והשיטות למחקר ספציפי (Creswell & Poth, 2016). יתרון מרכזי של מחקר איכותני טמון ביכולת לחשוף תובנות חדשות ומורכבות שמחקר כמותי מתקשה להעלות, ובכך להעמיק את ההבנה של התופעה הנחקרת (Denzin & Lincoln, 2011).

באופן ספציפי המחקר נוקט בשיטה של חקר מרובה מקרים, שהיא גישה איכותנית המאפשרת לבחון תופעה אחת בכמה הקשרים דומים, תוך ניתוח של כל מקרה בנפרד והשוואה בין המקרים לצורך זיהוי דפוסים חוזרים או ייחודיים (Yin, 2014). במסגרת זו, נבחן אופן יישומו של מהלך השקפה בשישה בתי ספר. אף שמדובר בתהליך משותף, ניכרים הבדלים בין המקרים מבחינת פעילות הקהילות ותרומתן לעבודת המורה בכיתה. כל בית ספר נותן כיחידת מקרה עצמאית, ולאחר מכן נערך ניתוח השוואתי בין כלל המקרים.

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו ששה בתי ספר משלושה מחוזות. בכל בית ספר נעשה מעקב אחר מחזור למידה שלם אחד בקהילה אחת. לוח 3 מביא תיאור בבתי הספר והקהילות בכל בית ספר :

לוח 3 : תיאור בתי הספר המשתתפים במחקר

מידע כללי על בית הספר						אפיון הקהילה				
שם בית הספר	שם היישוב	מחוז	מספר תלמידים בבית הספר	מספר מורים בקהילה	מגזר	נושא הסוגייה שנידונה בקהילת השקפה	שנים בקהילת השקפה	תחלופת מורים ומורת בקהילה	ותק מנהל בבית הספר	מעורבות מנהלת
אלפא	ישוב בצפון הארץ	צפון	472	8	ערבי	קידום חזון בית ספרי ומרחבי למידה	3	3 מורות שנה שלישית, 5 מורות שנה שנייה	19	משתתפת במפגשים

ביתא	יישוב בצפון הארץ	צפון	400	12	יהודי	קידום שטף קריאה באמצעות הוראה דיפרנציאלית	2	3 מורות עזבו בסוף שנה קודמת והצטרפו 2 מורים	1	לא
גמא	יישוב במחוז חיפה	חיפה	558	12	ערבי	הוראה דיפרנציאלית לצמצום פערים	3	בשנה הראשונה היו 8 והיום 12 מורות (הצטרפו 4 מורות)	5	לא
דלתא	יישוב במחוז חיפה	חיפה	460	9	יהודי	הוראה דיפרנציאלית	3	לאורך השנים עזבו 3 מורות והצטרפו 7 מורות	4	לא
אפסילון	יישוב בדרום הארץ	דרום	426	8	יהודי	הוראה דיפרנציאלית	3	שלוש מורות בקהילה זו להן השנה הראשונה, 2 מורות שנה שנייה, ו-21 מורות שנה שלישית בקהילה	12	לא
זטא	יישוב בדרום הארץ	דרום	430	10	יהודי	הוראה דיפרנציאלית	1	כל המורות משתתפות בקהילה זו השנה ראשונה	8	המנהלת השתתפה פעם אחת ואח"כ החליפה את המורה המובילה

במחקר השתתפו **31 אנשי חינוך** הפעילים בקהילות השקפה: שש מורות-מובילות, מורות ומורים בקהילה, וכן מנהלות בתי-ספר. לוח 4 להלן מפרט את מאפייני המשתתפים.

לוח 4: מאפייני המשתתפים והמשתתפות במחקר

בית ספר אלפא					
שם בדוי	מגדר	ותק בהוראה	השכלה	מקצוע ההוראה	תפקיד בבית הספר
מנהלת בית הספר	אשה	33	M.A	מדעים ושפה	מנהלת בית ספר
מורה מובילה-סיניאל	אשה	19	M.A	רובוטיקה ומחשבים	מורה מובילה
אסעד	גבר	23	M.A	מתמטיקה	רכז מתמטיקה
יועצת – דורין	אשה	19	M.A	ייעוץ חינוכי	יועצת בית הספר
אנהאר	אשה	24	M.A	מתמטיקה	רכזת פדגוגית
סמיר	גבר	21	M.A	מתמטיקה ומחשבים	מחנך ורכז הערכה
אלאא	אשה	20	B.A	גיל רך ומחשבים	מורה
בית ספר ביתא					
שם בדוי	מגדר	ותק בהוראה	השכלה	מקצוע ההוראה	תפקיד בבית הספר
מורה מובילה-מיה	אשה	15	M.A	שפה	מחנכת כיתה, רכזת שפה ומורה מובילה
גלית	אשה	32	B.A	קודש	רכזת פדגוגית
דולב	גבר	2	B.A	חינוך מיוחד	מחנך כיתה
איילת	אשה	14	M.A	שפה ומתמטיקה	מחנכת כיתה א' + ב ורכזת שכבת א' + ב'
בית ספר גמא					
שם בדוי	מגדר	ותק בהוראה	השכלה	מקצוע ההוראה	תפקיד בבית הספר

מורה מוביל- איהם	גבר	19	M.A	שפות	מורה מוביל ורכז מקצוע
נוהא	אשה	28	B.A	שפה ערבית	רכזת מקצוע
נדא	אשה	13	M.A	אנגלית	מורה
סונדוס	אשה	15	B.A	חינוך מיוחד ונייתוח התנהגות	מחנכת ומורת שילוב
תסנים	אשה	21	M.A	אנגלית	מחנכת
בית ספר דלתא					
	מגדר	ותק בהוראה	השכלה	מקצוע ההוראה	תפקיד בבית הספר
מנהלת בית הספר	אשה	31	M.A	שפות	מנהלת
מורה מובילה- מירב	אשה	7	M.A	חינוך מיוחד	מורה מובילה ורכזת
דרון	אשה	13	M.A	שפות	סגנית ומחנכת כיתה
בית ספר אפסילון					
	מגדר	ותק בהוראה	השכלה	מקצוע ההוראה	תפקיד בבית הספר
מנהלת בית הספר	אשה	28	M.A.	שפה	מנהלת
מורה מובילה- ירדן	אשה	18	M.A.	מורת שילוב	צוות ניהול ורכזת שפה
הודיה	אשה	8	B.A.	רבי מלל+ מתמטיקה	רכזת מתמטיקה
טניה	אשה	3	B.A.	שפה חשבון ומדעים	ללא
נחמה	אשה	4	B.A.	שפה	ללא
טופז	אשה	3	B.A.	מחנכת כיתה תקשורת	ללא
בית ספר זטא					
	מגדר	ותק בהוראה	השכלה	מקצוע ההוראה	תפקיד בבית הספר

מנהלת בית הספר	אשה	30	M.A.	שפה	מנהלת
מורה מובילה - ציפי	אשה	12	M.A.	שפה	רכזת פדגוגית + מובילת שכבה
אביבית	אשה	23	מורה בכיר (ללא תואר)	תנ"ך + חשבון	רכזת ביטחון
נטע	אשה	17	M.A.	מחנכת כיתת תקשורת	ללא
נופית	אשה	15	M.A.	שפה + חשבון	צוות ניהול, רכזת א+ב ורכזת טקסים
שקד	אשה	10	M.A.	מחנכת כיתת תקשורת	רכזת תקשוב, רכזת כיתות חינוך מיוחד, צוות ניהול

כלי המחקר ותהליך איסוף הנתונים

כלי המחקר כללו:

1. תצפיות פתוחות בקהילה – המחקר כלל תצפיות פתוחות במפגשי הקהילה. זהו המרחב שבו נפגשות המורות, דנות בסוגיות כיתתיות ומתכננות פעולות הוראה. בהתאם למתווה מהלך השקפה, הדיון בקהילה מתעמק בסוגיות הנובעות מן הכיתה; לפיכך, תצפיות במרחב זה מאפשרות לבחון כיצד הלמידה המשותפת מתורגמת לפרקטיקה כיתתית. באחד מבתי-הספר התעוררו מגבלות שמנעו קיום תצפיות חוזרות בקהילה, ולכן נערכו גם תצפיות משלימות בכיתות – הזירה שבה מיושמים העקרונות שנדונו בקהילה (להרחבה, ראו נספח 1). להלן פירוט התצפיות שנערכו בבתי-הספר המשתתפים במחקר:

לוח 5: תיאור התצפיות בבתי הספר המשתתפים במחקר

שם בית הספר	מספר תצפיות	זירת התצפית	אופן תיעוד התצפית	מחזור הקהילה שהתקיימה בו התצפית – סיום מועד תצפיות
אלפא	4	קהילה	כל התצפיות הוקלטו ותמוללו	ראשון - פברואר

ביתא	4	קהילה	כל התצפיות הוקלטו ותמוללו	ראשון - מרץ
גמא	3	קהילה	התצפיות הוקלטו, פרט לתצפית שבה הייתה שיתוף בתוצרי תלמידים. בתצפית זו נערך תיעוד בכתב.	ראשון - מרץ
דלתא	3	תצפית אחת בקהילה 2 תצפיות בכיתות – כל תצפית נמשכה לשני שיעורים רצופים	תיעוד בכתב על פי בקשת בית הספר.	ראשון - פברואר
אפסילון	4	קהילה	כל התצפיות הוקלטו ותמוללו	ראשון - מרץ
זטא	3	קהילה	כל התצפיות הוקלטו ותמוללו	ראשון – יוני

2. **ריאיון חצי מובנה אישי:** התקיימו 31 ראיונות עם אנשי החינוך בבתי הספר לפי הפירוט להלן:

- **ריאיון חצי מובנה עם מורות מובילות:** התקיימו ראיונות עם שש מורות מובילות (מורה מובילה בכל בית ספר). המורות המובילות התבקשו לתאר את פעילות הקהילה, את תפיסותיהן לגבי תפקידן בהובלת קהילת המורות ואת האופן שבו הן רואות את הקשר בין הפעילות בקהילה לפעילות המורה בכיתה. שאלות לדוגמה כללו: כיצד את תופסת את תפקידך כמנחה את הקהילה? איך את חושבת שהשתתפות בקהילת המורים יכולה להביא לשיפורים ביכולות המקצועיות של המורות והמורים (למשל מכשירה לתפקידים נוספים בבית הספר)?; איך את רואה את התרומה של למידה בקהילה לתהליכי שיפור בעבודת המורות בכיתה? תספרי לי בבקשה על מקרים בהם מורות שהשתמשו במסגרות של למידה משותפת ויצרו שיפורים בפועל בכיתה? (להרחבה ראה נספח מספר 3). הראיונות התקיימו פנים אל פנים או בזום, הוקלטו ותמוללו.

- **ריאיון חצי מובנה עם מורות משתתפות בקהילה:** התקיימו ראיונות עם 21 מורות ומורים בכל בתי הספר (ראה הלוח מספר 2). הראיונות התקיימו פנים אל פנים או בזום על פי בחירת המורה. במהלך הראיונות המורות והמורים התבקשו לשתף בחוויית הלמידה בקהילה, באופן שבו לדעתם הפעולה בקהילה תורמת להוראה בכיתה. שאלות לדוגמא כללו: תארי לי את חוויית הלמידה שלך בקהילה? מהי מטרת הקהילה שלכם לשנת הלימודים הנוכחית? כיצד את/ה מרגיש/ה שהשתתפות בקהילה משפיעה על עבודתך בכיתה? ספרי על מקרים שבהם הרגשת השפעה להשתתפות שלך בקהילה על עבודתך בכיתה (להרחבה ראה נספח מספר 2).
- **ריאיון חצי מובנה עם מנהלות בתי הספר:** התקיימו ראיונות עם ארבע מנהלות. הראיונות התקיימו פנים אל פנים, והשאלות התמקדו באופן בחירת הסוגייה ובתרומת הקהילה לעבודת המורות והמורים בכיתה (לדוגמא מהי הסוגייה המרכזית/ נושא שבה עוסקת הקהילה בבית ספרך בשלב זה? וכיצד נבחרה סוגייה זו/ נושא מרכזי זה?) (להרחבה ראה נספח מספר 2). להלן טבלת תיאור מספר הראיונות שהתקיימו בכל בית ספר ואופן ביצוע הראיונות:

לוח 6: תיאור הראיונות ואופן קיומם בבתי הספר המשתתפים במחקר

שם הספר	בית	מספר ראיונות	אופן קיום הראיון
אלפא	6		הראיונות התקיימו בזום, הוקלטו ותומללו.
ביתא	4		הראיונות התקיימו בזום, הוקלטו ותומללו.
גמא	5		הראיונות התקיימו בזום, הוקלטו ותומללו.
דלתא	3		הראיונות התקיימו פנים אל פנים בבית הספר, הוקלטו ותומללו.
אפיסלון	6		הראיונות התקיימו פנים אל פנים בבית הספר, הוקלטו ותומללו.
זטא	6		הראיונות התקיימו פנים אל פנים בבית הספר, הוקלטו ותומללו.

3. דף רפלקציה אישית – תיעוד חוויית המורים בקהילה: המורות והמורים המשתתפים בקהילה

מילאו דף רפלקציה אישית לאחר התצפיות, במטרה לשקף את התהליך הלימודי ואת השפעת הקהילה על עבודתם בכיתה. הדף כלל התייחסות לסוגיה שהתמודדו איתה ושיתפו בקהילה, החלופות שהוצעו להם, אופן יישומן והשפעתן על עבודתם בכיתה. בנוסף, הם העריכו את המצב לאחר יישום החלופה, הביעו המלצות להמשך וציינו ייצוגים שהביאו לדיונים, כמו תוצרי שיעור או דילמות נוספות. דף זה שימש ככלי למחקר והעמקת ההבנה לגבי תרומת הקהילה לעבודה של המורות והמורים בכיתה (להרחבה ראה נספח 3).

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים התבצע בגישה איכותנית אינדוקטיבית (Cho & Lee, 2014). הניתוח כלל שישה שלבים (Braun & Clarke, 2006): היכרות מעמיקה עם הנתונים; יצירת קודים ראשוניים; זיהוי קטגוריות; סקירת הקטגוריות; הגדרת הקטגוריות; ובניית הסיווג הסופי. בשל המחקר הרב שנעשה על קהילות מורות ומורים, בקריאת הנתונים השתמשנו גם בהמשגות קודמות לגבי מאפייני שיח בקהילות מורות ומורים (ראו לדוגמה: Horn & Little, 2010; Lefstein, A., & Snell, 2013; Mendler & Vedder-Weiss, 2023).

באופן ספציפי תהליך בניית הקטגוריות כלל את השלבים הבאים:

1. הכרות עם הנתונים: קראנו באופן מעמיק את תמלילי הראיונות, ואת תיעודי המפגשים בקהילה, ותיעדנו באופן ראשוני של תובנות ורעיונות העולים מהחומר הגולמי.
2. יצירת קודים ראשוניים: ערכנו קידוד פתוח, תוך שאילת שאלות כגון: אילו תובנות לגבי הקשר בין הפעולה לכיתה ניתן להפיק מן הנתונים, ומהם הגורמים המקדמים והמעכבים את הקשר בין הקהילה לכיתה? תהליך זה הוביל לזיהוי קטגוריות ראשוניות, שעוצבו על-ידי כל חוקרת בנפרד כדי להבטיח מהימנות.
3. בדיקת המשגות קיימות: בשלב זה התייחסנו להמשגות קודמות לגבי שיח של מורים ומורות בקהילות, ובדקנו באיזה אופן המשגות אלו תורמות להבנת הנתונים באשר לאופן שבו הפעולה בקהילה תורמת לפעולה בכיתה. תהליך זה סייע במיקוד הקטגוריות שעלו מהקידוד הפתוח.
4. ארגון הקודים לתמות פוטנציאליות ואיסוף כל הנתונים הרלוונטיים לכל תמה: בחנו את הנתונים שעלו מתוך הנתונים בשילוב המשגות קודמות, במטרה לזהות מכנים משותפים,

פערים, השלמות וקשרים בין מקורות הנתונים השונים. השוינו תובנות, סקרנו ולטשנו את הקטגוריות, יצרנו קטגוריות כלליות יותר והגענו להסכמה על מתווה הסיווג הסופי.

5. בדיקת התאמת הקטגוריות לנתונים ויצירת 'מפה תמטית' של הניתוח: בשלב זה, כל חוקרת הציגה דוגמאות ממחישות מהנתונים לתמיכה במתווה הקטגוריאל. בנוסף, בוצע הביקורת חיצונית באמצעות עמיתים מצוות המחקר (Nowell et al., 2017).

6. הגדרה סופית ושיום הקטגוריות ותתי הקטגוריות. תהליך איטרטיבי זה הניב את מתווה הקטגוריות הסופי. להלן פירוט והגדרה של הקטגוריות:

לוח 7 : מחוון קידוד והגדרת הקטיגוריות

קטגוריה	הגדרה	ראיות- האופן שבו ניתן לזהות את תרומת הפעולה בקהילה לפעולה בכיתה	דוגמה
רגישות	זיהוי התרחשויות בכיתה הקשורות לסוגיה שנדונה בקהילה	ראיות לקשר בין הקהילה לכיתה בהתייחס לרגישות ניתן לגלות באמצעות : • זיהוי ואפיון של קושי או בעיות העולים מהפרקטיקה של המורה המשתפת או של עמיתותיה לקהילה. • הצעת חלופה לקושי שהעלתה אחת המורות בקהילה • התייחסות מפורשת בקהילה להגדרת בעיות בהן נתקלו מורות, להעמקתן ולרה-קונספטואליזציה שלהן.	תצפית בית ספר אפסילון : "זה לגמרי למידה דיפרנציאלית. כן, שם בקריאה זה למידה דיפרנציאלית. יש ילדים שהם לבד ויש ילדים שהם בקבוצות"
גיוון	התייחסות למגוון של פעילות בכיתה בהקשר לסוגיה הנדונה בקהילה. התייחסות מגוונת (ממגוון נקודות מבט), תורמת לגמישות ומאפשרת בחירה מיטבית של אופן פעולה	ראיות לקשר בין הקהילה לכיתה בהתייחס לגיוון ניתן לגלות באמצעות : • התייחסות להוראה/ התייחסות ללמידת תלמידים/ התייחסות להתנהגות תלמידים/ התייחסות לאינטראַקציה עם תלמידים/ סוגיות שקשורות לתוכנית הלימודים/ חומרי למידה הוראה. • עדויות ליישום מגוון של כלים בכיתה (מורות לקחו כלים/ מודלים בקהילה ויישמו בכיתה)	ריאיון עם מורה מבית ספר ביתא : המורה המובילה הביאה דוגמה של אחת המשתתפות בקהילה, אשר יישמה את עקרונות העבודה הדיפרנציאלית באמצעות חלוקה של כיתה לשלוש קבוצות בהתאם לפרופיל הלמידה של התלמידים, בשילוב תרגולי קריאה חוזרים. לדבריה : "חילקה את הכיתה לקבוצות – לפי פרופיל של תלמיד. [...] בזמן השיעורים שלה היא עבדה במודל לחלק את התלמידים בקבוצות

	בסיטואציות שונות		ליאיתי, 'ליד' ו'במרחב'. ואז המתקשה 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."
גמישות	התאמה של הפעולה בכיתה לסיטואציה ספציפית, תוך הפעלת שיקול דעת והתייחסות לקונטקסט הכיתתי. זאת מתוך מגוון התהליכים הנידונים בקהילה	ראיות לקשר בין הקהילה לכיתה בהקשר של גמישות ניתן לזהות באמצעות: • מסגור הבעיה בדרכים שונות בהתייחסות לסיטואציה כיתתית ספציפית (אצלי בכיתה זה....) • ביטויים של שיקול דעת שנידונים בקהילה בהתייחס לפרקטיקה מסוימת.	תצפית בית ספר אלפא: מורה לשפה סיפרה על שינוי 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."
מעורבות מנהל	פעילות המנהל ביחס לפעולת הקהילה בבית הספר	ראיות למעורבות המנהל ביחס לפעילות הקהילה ולתרומת הפעילות בקהילה יכולה לבוא לידי ביטוי באמצעות: • בחירת הסוגייה הנדונה בקהילה	תצפית בית ספר ביתא: המנהלת לא מעורבת, לא משתתפת במפגשי הקהילה ונותנת אוטונומיה למורה מובילה להוביל את כל המפגשים.

	● החלטה "מלמעלה" (למשל על-ידי מחוז) לשלב את קהילת השקפה כחלק מהפיתוח המקצועי ● אוטונומיה למורה המובילה ולמורות המשתתפות		
אופי ההנחייה	מיקום של המורה המובילה ביחס לחברות הקהילה	ראיות לאופי ההנחיה ביחס לתרומת הפעילות בקהילה לכיתה יכול לבוא לידי ביטוי: ● ידע: העברת ידע או שותפות ביצירת ידע ● מיקום: חלק ממשתתפי/ות הקהילה או כמובילה של תהליך למידת המורות.. מורה המובילה רואה את עצמה שותפה שווה למורות בקהילה בקידום תהליכי למידה ושינוי.	ראיון עם מורה מובילה בית ספר אפסילון: "אני בעיקר מנתבת אותה. זה לא שאני מביאה איזה שהוא ידע חדש או באה ללמד אותם משהו מסוים. אני לוקחת את הנתונים מתוך השטח. מציפה ביחד עם המורות את הקשיים, וביחד אנחנו מנסות למצוא פתרונות"
הצטרפות וותק במהלך	הבחירה להצטרף למהלך השקפה ושנות הפעילות במהלך	ראיות לבחירה להצטרף למהלך בפעילות הקהילה ותורומת הפעילות בקהילה יכולה לבוא לידי ביטוי באמצעות: ● יוזמת ההצטרפות היא הפסגה, המחוז, המנהל או קהילת המורות. ● שנות הפעילות בקהילה. ● תפיסת מטרת ההצטרפות לקהילה: טיפול בבעיות או התפתחות מקצועית של המורות.	ראיון עם מנהלת בית ספר זטא: "וזה הגיע, הבשיל ככה שבאמת יש פה קהילות של מורות שאפשר לעשות איתם עבודה, אנחנו 8 שנים בתהליך של פיתוח הזהות הבית ספרית שלנו, שעוסקת בעיקר בקטע הרגשי- חברתי, וזה הזמן לקטע הפדגוגי"
העלאת סוגייה מהכיתה ודיון בה	התממה מתארת כיצד מורות מעלות סוגיות מהכיתה ודנו בסוגייה זו, שבו נעשית הקשבה, שיח,	ראיות העלאת סוגייה מהכיתה: ● חשיפת תהליכים לא פתורים בפני עמיתים. ● זיהוי קשיים או תופעות חוזרות בתהליך ההוראה.	תיעוד לריאיון בבית ספר ביתא: "המורה המובילה העלתה סוגייה של קשיי קריאה ונתנה דוגמה חקר מקרה של תלמיד אחד כולל הצגת תוכנית

	והצעה של פרספקטיבות מגוונות לצורך למידה ושיפור ההוראה.	● בחירה בסוגיות כיתתיות רלוונטיות לדיון בקהילה. ● ניסוח ראשוני של שאלות או דילמות שמבקשות התבוננות. ● התחלה של חקירה פדגוגית שיתופית מתוך השדה. ● התבוננות ביקורתית משותפת על תהליכים שמרחשים בכיתה (צילום שיעור, עבודות תלמידים, מערך שיעור). ● ניהול דיון פתוח על הסוגיה שנבחרה. ● התייחסות לרעיונות של עמיתים מתוך כבוד ומקצועיות. ● חיפוש אחר פתרונות יישומיים לשיפור ההוראה. ● ניסוח משותף של תובנות פדגוגיות.	ההתערבות המוצעת שלו" 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".
הבאת ייצוגים מהכיתה	הבאה של דוגמאות מוחשיות מהכיתה – כמו תוצרי תלמידים, תיעוד שיח, או מערכי שיעור – לצורך התבוננות משותפת, ניתוח ולמידה בקהילת המורות.	ראיות להבאת תוצרים מהכיתה: ● שיתוף בתוצרים כיתתיים לצורך חקירה מקצועית. ● התמקדות בפרטים מתוך העשייה היומיומית של המורה. ●	תצפית מבית ספר גמא: המורות הביאו צילום סרטון של יישום שיעור. בריאיון עם אחת המורות בבית הספר היא ציינה: "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	התמה עוסקת בהתבוננות רפלקטיבית של המורה על פעולתו בכיתה לאחר שיישם חלופות שפותחו בדיוני הקהילה, תוך ניתוח התרומה על הלמידה וגיבוש הבנות חדשות לעתיד.	ראיות לקיום תהליכי רפלקציה : • שיתוף בתובנות שעלו לאחר התנסות בכיתה. • בחינה ביקורתית של תרומת החלופה שיושמה. • דיון בשאלות שהתעוררו במהלך היישום. חזרה לכיתה עם עומק חדש ונקודות לפיתוח נוסף.	בבית ספר דלתא סיימו את מפגש הקהילה ברפלקציה אישית 1-2-3 המורה המובילה ביקשה מהם לכתוב 3 תובנות שעלו בעקבות הדיון בקהילה; 2 מסקנות; 1 שאלה שעדיין אין להם תשובה עליה.
התאמה למאפייני למידה, למאפייני מורה וכיתה	התאמה של אופן הלמידה והצעות לפעולה בכיתה לסגנון אישי של המורה	ראיות להתאמה למאפייני למידה, למאפייני מורה וכיתה : • התאמה או אי התאמה לסגנון הוראה למאפייני כיתה • התנגדות מורות להשתתפות בקהילה • היבטים טכניים • השקעה של זמן ומאמץ	השקעה של זמן ומאמץ - בתצפית בבית ספר ביטא אמרה אחת המורות: "אני מתמודדת עם 30 תלמידים לבד בכיתה, קשה לי ליישם את החלופות המוצעות והמודלים הנלמדים בקהילה- לעשות מיפוי ברמה של שאלה או מיפוי ברמה של תלמיד. זה דורש המון זמן והשקעה."

*אחד החידושים של מחקר זה הוא ביצירת מערכת קטגוריות לאפיון תרומת הפעולה בכיתה לפעולת המורה בכיתה

כללי אתיקה

אישור לביצוע המחקר התקבל מהמדען הראשי של משרד החינוך ומרשות המחקר באוניברסיטת חיפה. לפני איסוף הנתונים נדרשה הסכמה מדעת של המשתתפים והמשתתפות. הוסבר להם/ן כי הם מסכימים/ות להשתתף במחקר מרצונם החופשי, ויש להם/ן זכות להפסיק את השתתפותם/ן במחקר בכל עת בלי שתינקט נגדם סנקציה כלשהי. כמו כן הובטחו להם/ן אנונימיות מוחלטת, שמירה על סודיות ואי-חשיפת זהותם (כל שמות בתי הספר/המורים והמורות המוזכרים במחקר זה הם שמות בדויים). הפרטים האישיים של בתי הספר/ המשתתפים/ נשמרים על ידי החוקרות בצורה מאובטחת, והם לא ייחשפו בפרסומי המחקר.

הצגת הממצאים

הצגת הממצאים תעשה בפורמט של חקר מקרים מרובים (Yin, 2014). בשל השונות הרבה בין בתי הספר, כל בית ספר מוגדר כמקרה. כאשר הצגת הממצאים תתמקד בהצגת עומק של כל מקרה בהמשך יתבצע ניתוח חוצה מקרים (within case analysis and cross case analysis). ניתוח העומק בתוך כל מקרה מאפשר הבנה מעמיקה של הקשר בין הפעילות בקהילה והפעולה בכיתה, התרומה הנתפסת של הפעילות בקהילה לפעילות המורה בכיתה, הגורמים המקדמים או מעכבים את הקשר בין קהילה לכיתה והשלכותיו על עבודת המורה בכיתה. במסגרות הניתוח, השתמשנו בשני סוגים של ניתוח:

- ניתוח בתוך-מקרה: כל מקרה נותח באמצעות תיעוד תצפיות בבתי הספר, ראיונות ודף רפלקציה, תוך שימוש בניתוח תוכן איכותני אינדוקטיבי (Cho & Lee, 2014) וקידוד פתוח.
- ניתוח בין-מקרים: הקטגוריות שנמצאו בניתוח בתוך-מקרה שימשו להשוואה בין בתי הספר. גם כאן יושם ניתוח תוכן איכותני אינדוקטיבי (Cho & Lee, 2014). הקטגוריות שהופקו הדגישו את תרומת הקהילה לעבודת המורות והמורים בכיתה.

ממצאים

הממצאים יוצגו תחילה באמצעות ניתוח עומק של כל מקרה, במטרה לבחון את הקשר בין הפעילות בקהילה לפעולה בכיתה, את התרומה הנתפסת של הקהילה לעשייה הפדגוגית, הגורמים שתומכים או מעכבים את הקשר הזה. לאחר מכן תבוצע השוואה בין המקרים, לצורך זיהוי דפוסים חוזרים והבדלים בין בתי הספר בנוגע לאופני מימוש הקשר בין קהילה לכיתה והשלכותיו על עבודת המורה.

ניתוח עומק של כל בית ספר (Within case analysis)

בית ספר אלפא

ביישוב ערבי בצפון הארץ בבית ספר יסודי "אלפא" פועלת מזה שלוש שנים קהילת השקפה, בה משתתפים שמונה מורים ומורות. שלוש מהמורות היו שותפות לתהליך מתחילתו, והשאר הצטרפו אליו בשנת הפעילות השנייה. **הצטרפותו של בית ספר "אלפא" לקהילת השקפה** לא הייתה תולדה של הנחיה חיצונית או דרישה מערכתית, אלא נבעה מיוזמה פנימית של הנהלת בית הספר. בריאיון הדגישה המנהלת: *"בחרתי להצטרף לקהילת השקפה, וזו השנה השלישית שלנו בתהליך – כי אני מאמינה בקהילות השקפה ובתרומתן לעבודת המורה בכיתה וללמידת עמיתים"*. **הסוגיה** שנבחרה לעיסוק בקהילה – קידום חזון בית ספרי ומרחבי למידה – גובש מתוך צורך של הצוות החינוכי לחבר בין עקרונות החזון הבית ספרי לבין העשייה הפדגוגית בכיתה. הבחירה נעשתה בשותפות הדוקה עם מנהלת בית הספר, כפי שתוארה סיניאל המורה המובילה: *"בתחילת הדרך, אני ומנהלת בית הספר עבדנו על פיתוח תפיסה חינוכית משותפת... חיפשנו דרכים יצירתיות להפוך את הסביבה הבית-ספרית למרחב למידה אינטראקטיבי שישתף את המורים והתלמידים"*. המנהלת שיתפה שהמורות היו חלק בבחירת הסוגיה: *"קיימנו מפגשים עם המורים, כולל הנהלת בית הספר, שבהם ניסינו לדייק את ההצעות ולגבש תפיסה ברורה יותר"*.

מעורבות מנהלת בית הספר בלטה לא רק בבחירת הסוגיה, אלא היוותה אבן יסוד בתהליך כולו. המנהלת לקחה חלק פעיל בכל מפגשי הקהילה. מעורבותה בלטה בתצפיות: המנהלת ישבה לצד המורות, יזמה דיונים, הציגה תובנות מתוך שיח רחב יותר, ועודדה את המורות לחשוב מחדש על פעולתם בכיתה. כך לדוגמה, במפגש הפתיחה אמרה: *"אני רוצה שמהלך השקפה ישרת את קידום החזון. כל מפגש ינביט רעיונות שיתורגמו לתוך הכיתה, כל מורה בדרכו"*. באותו המפגש המנהלת הקרינה את נוסח החזון של בית הספר, הציגה תמונות של חזון בית ספרי שפתוח באמצעות AI על-ידי המורות בבית הספר, והובילה שיח פתוח שבו ביקשה מהמורות לבחון כיצד ניתן לעגן את ערכי החזון בעבודתם היומיומית. בהמשך, אף הציעה לקיים פגישה עם ההורים – בהשראת

תכנים שעלו מהקהילה – על מנת להרחיב את מעגל ההשפעה של השיח הפדגוגי מחוץ לכותלי בית הספר.

תצפיות שנערכו לאורך המפגשים מדגישות את **עומק מעורבות המנהלת**. אחד המפגשים, עסק בתרגום ערכי החזון הבית-ספרי לפעולה חווייתית ומשותפת, שבמסגרתה יפעלו תלמידים והוריהם בקבוצות מגוונות לצורך ניסוח חזון בית ספרי. המנהלת תרמה הצעות קונקרטיות לפעילות כגון: חלוקה לתחנות לפי מקצועות (שפה, מדעים, מתמטיקה), בניית עצי חזון ועוד, היא הדגישה את החשיבות שבתהליך עצמו: *"העיקר ביום הזה הוא לא התוצר המושלם, אלא זה שהילד וההורה יישבו יחד ויחשבו מה חשוב להם בבית הספר שלנו"*. מקרה זה ממחיש כיצד מעורבות האקטיבית של המנהלת אינה מצטמצמת להובלה פורמלית, אלא מהווה מנוע להנעת רעיונות ולתרגומם למרחב של פעולה קהילתית וחינוכית ממשית. בהזדמנות אחרת, כשעלו קולות של מורות בקהילה שביטאו בלבול בנוגע לחיבור בין ערכי חזון לבין הפעולה בכיתה, שאלה המנהלת וקיימה דיון סביב נושא זה: *"מה לדעתכן תלמיד צריך לראות בכיתה כדי להרגיש שהחזון מתממש?"*. נוכחותה הרציפה שידרה מסר ברור שקהילת השקפה איננה יוזמה חיצונית, אלא חלק בלתי נפרד מתפיסת ההובלה הפדגוגי בית הספר. תפקידה כמנהלת התרחב לתוך המפגש הקהילתי – כמשתתפת פעילה, שותפה לחשיבה, ולעיתים גם ככוח מניע להתקדמות התהליך.

כחלק ממעורבות המנהלת בלט גם **אופי ההנחייה של סיניאל המורה המובילה**, אשר עיצב את אופייה הייחודי של הקהילה. ההנחיה לא נשענה רק על ידע פדגוגי, אלא על יכולת לייצר דיאלוג, לאפשר שותפות, ולהחזיק תהליך מתמשך של למידה ביך-אישית ומקצועית. סיניאל-יצרה במפגשים תהליך מובנה שכלל העברת תכנים, הצגת דוגמאות מהשטח, פתיחת דיון קבוצתי והזמנה להצגת תוצרים מהכיתה. כך לדוגמה, באחד המפגשים פתחה במדיטציה קצרה ליצירת קשב, הציגה פעילות סביב ערכי חזון בית הספר, ולאחר מכן שאלה את המורות: *"אילו תחומים לדעתכן יסייעו לשפר את בית הספר ולקדם את הראייה שלנו?"* – שאלה שהובילה לדיון פורה בין המשתתפות.

בראיון עם סיניאל המורה, היא תיארה את תפיסת תפקידה: *"אני רואה את התפקיד שלי כמשמעותי מאוד. אני צריכה ללוות את המורים, לוודא שהשיח בקהילה מתקדם בכיוון הנכון, וגם לפקח שהם מיישמים בפועל את מה שדיברנו עליו"*. דבריה ממחישים תפיסה מורכבת של תפקידה – גם כמי שמובילה תהליך למידה של מורות ומורים, אך גם כשותפה שווה ביצירת הידע. היא לא רק מעבירה ידע, אלא מדגימה בפועל כיצד ניתן ליישם אותו – באמצעות הצגת תוצרים אישיים מהכיתה שלה, פתיחות לביקורת, והזמנה להשראה הדדית: *"אני מביאה בעצמי חומרים מכיתתי, ומראה להם שאני פתוחה לקבל ביקורת. זה נותן להם ביטחון לעשות את אותו הדבר"*. המורה

המובילה מהווה מודל לקשר המצופה בין הפעולה בקהילה לבין היישום בכיתה. דבריה של סיניאל קיבלו חיזוק גם בתצפיות בקהילה, אשר חשפו את האופן שבו תפסה את תפקידה לא רק כמנחה אלא גם כמובילה תהליך יישומי בכיתה. באחד המפגשים שעסק בפיתוח חזון בית ספרי, היא הציגה תוצר של אחד מתלמידיה – מודל תלת-ממדי שבנה במשחק Minecraft, שבו ביטא כיצד הוא מדמיון את בית הספר העתידי. תוצר זה הוצג כחלק מהדיון בקהילה, במטרה להמחיש כיצד ניתן לתרגם את השיח הערכי בקהילה לפרקטיקה יצירתית בכיתה. במהלך התצפיות, ניכר כי ההנחיה נשענה על מבנה קבוע אך גמיש: הצגת רעיון, שיח קבוצתי, התמודדות עם אתגרים, ורפלקציה על יישום. העברת הידע לא הייתה חד-צדדית, אלא נתפסה כפרקטיקה דיאלוגית – שבה סיניאל המורה המובילה את הקהילה נעה בין תפקיד של מובילה לבין חברה פעילה בקהילה, כזו שמכוונת ומחזיקה את התהליך..

תחת ההנחיה המקצועית של המורה המובילה, נבנה בקהילה מרחב של שיח פדגוגי מעמיק סביב **סוגיות**, אשר עסקו בהוראה דרך עדשת החזון הבית-ספרי. במהלך אחד המפגשים הראשונים של הקהילה, הוזמנו המורות להציע שאלות ודילמות מתוך שגרת ההוראה. אחת המורות העלתה את הרעיון לעסוק בשאלה: *"כיצד ניתן להפוך את חצר בית הספר למרחב למידה פעיל?"*. ההצעה התקבלה בהתלהבות ונפתח דיון מעמיק שבמהלכו ניסחו המשתתפים יחד את השאלה באופן שיבטא גם את האתגר הקיים וגם את השאיפה לפעולה. הן שקלו ניסוחים שונים ודייקו את השפה כך שתהיה ישימה, קונקרטית ומעוררת השראה. המורה המובילה נעזרה בכלי של השקפה שמטרתו לדייק ניסוח סוגיות. לבסוף, סוכם על הניסוח: *"כיצד נוכל להפוך את החצר למרחב למידה פעיל שמעודד סקרנות, מעורבות ותחושת שייכות?"* — ניסוח זה שיקף את השאיפה של הקהילה לחבר בין המרחב הפיזי לבין עקרונות ההוראה, באופן שמגשים את ערכי החזון הבית-ספרי הלכה למעשה. תפיסה זו, המדגישה את הקשר בין שיח קהילתי לבין פרקטיקה כיתתית, הולמת את הפעולה של המורים בקהילה, שאכן הביאו תוצרים כיתתיים למפגשים כחלק מתהליך הלמידה המשותף.

העלאת הסוגיה עוררה תגובות מגוונות בקרב המורות והמורים, ששיקפו לא רק את האתגרים בשטח אלא גם פתרונות יצירתיים שהוצעו מתוך ניסיונם. מורה אחת שיתפה בקושי הנוכחי: *"אין לנו בכלל פינות למידה בחוץ. זה מרחב שלא מנוצל בכלל – הילדים פשוט מתפזרים ואין מה לעשות שם"*. מורה אחרת הציעה את רעיון שיתוף ההורים: *"איך נוכל לשלב את ההורים? אולי הם יכולים לעזור בבנייה או בהפעלה של התחנות"*. רעיונות נוספים שנשמעו כללו הצעות לפתח תחנות לפי תחומי דעת, כמו חידות מתמטיות בתחנות משחק, או יצירה אמנותית כחלק מהמרחב החינוכי או גינה: *"אפשר להקים גינה קהילתית ולהפוך אותה למרחב לימודי"*, אמרה מורה אחרת.

במהלך הדיון בסוגייה, ניכרה רגישות גבוהה להתרחשויות בכיתה ולבעיות שצצות בשטח. המורות והמורים לא רק זיהו את האתגרים בנוגע ליישום ערכי החזון בבית הספר, אלא גם העלו רעיונות לפתרונות שיכולים להתאים לסיטואציות המורכבות שצצו במהלך העבודה עם תלמידים. למשל, אחת מהמורות הציעה: "בכיתה שלי, התלמידים לא תמיד מתחברים לחזון בית הספר, אני מרגישה צורך לשלב את הערכים הללו בדרכים שידברו אליהם, ככה הם יתחברו יותר". הצעה זו הובילה לדיון שבו המורות חיפשו דרכים נוספות להטמיע את ערכי החזון בבית הספר, לא רק באופן תיאורטי, אלא גם בפועל, דרך פעילויות שיכולות להתאים לצרכים הרגשיים והחינוכיים של התלמידים. דיון זה מצביע גם על הגיוון. דורין, יועצת בית הספר, התייחסה לממד רגשי עמוק של עבודתה – תוך תיאור מקרה שבו נאלצה להתמודד לבד מול אירוע טראומטי, ותיארה כיצד קהילה מקצועית עשויה הייתה לשמש עברה כמרחב תומך: "לפני כמה שנים הייתה לנו תלמידה בכיתה א' שעברה פגיעה מינית... מצאתי את עצמי לבד מול הסיטואציה. היום, כשאני חלק מהקהילה, אני מבינה עד כמה מסגרת כזו יכולה לעזור לי אז – לקבל תמיכה מעמיתים, להתייעץ, לשמוע דרכי פעולה". דבריה מאירים פן נוסף של הקהילה – לא רק כמוקד להתפתחות מקצועית, אלא גם כמשענת רגשית במצבים מורכבים, המאפשרת ליועצים ולמורות לפעול מתוך חוסן אישי וחברתי.

לצד הרגישות בלטה גם הגמישות, היכולת לקחת רעיונות שנידונו בקהילה ולהתאים אותם למציאות הייחודית של הכיתה. מורות לא מיישמות את מה שנאמר בקהילה באופן זהה, אלא בוחרות כיצד, מתי ובאיזה אופן לשלב את הרעיונות – לפי מה שמתאים לתלמידים שלהן. לדוגמה, באחת התצפיות הקהילה עסקה בתכנון פעילות ליום ההורים. אחת המורות הציעה רעיון לפעילות המבוססת על עקרונות שנידונו במפגשים הקודמים של הקהילה – כתיבת כרטיסיות שדרך יתקיים שיח רגשי בין ההורים לתלמידים. עם זאת, היא הביעה ספק האם הרעיון יתאים לכל הכיתות, וציינה: "יש כיתות שזה פחות ילך בהן, אולי צריך לחשוב איך להתאים את זה". התגובה שלה פתחה דיון בין המורות והמורים. מורה למדעים הציע לתרגם את המסר הרגשי לניסוי משותף של הורה וילד – חוויה מדעית שמשלבת שיתוף פעולה. מורה לשפה הציעה לעצב את הפעילות כשיח כתוב בין ההורה לילד, דרך מכתבים הדדיים. לבסוף, אחת המורות ניסחה את רוח השיח במשפט פשוט אך משמעותי: "אפשר שכל מורה יעשה את אותו עיקרון – אבל דרך התחום שלו". השיח כולו הדגים גישה גמישה ותואמת הקשר. במקום לבחור מתודה אחת אחידה, הקהילה אפשרה למורות ולמורים להתאים את הרעיון המרכזי – חיזוק הקשר הרגשי בין הורה לילד – לכל תחום דעת ולכל כיתה. זוהי דוגמה ברורה לגמישות פדגוגית: המורות הפעילו שיקול דעת, התייחסו לרקע הכיתתי והמקצועי שלהן, ויצרו יחד פתרונות מגוונים תחת עיקרון משותף. דוגמה נוספת, עלתה

מתצפית אחרת שבה מורה לשפה סיפרה על שינוי 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". הגישה שלה משקפת גמישות פדגוגית: לא כל התלמידים חייבים לפעול באותו אופן, אלא כל אחד בוחר את הדרך המתאימה לו. המורה הפעילה שיקול דעת והתאימה את שיטת העבודה למאפייני הכיתה, תוך מודעות להבדלים בין תלמידים.

גישה זו לא הייתה יוצאת דופן, אלא הלמה את רוח הקהילה: בעבודת הקהילה לא הייתה כוונה לכפות פתרון אחיד, אלא לאפשר לכל מורה לבחור את הדרך המתאימה ביותר לכיתה שלו, תוך שמירה על מחויבות לערכים הפדגוגיים. התהליך אפשר גם בחירה סלקטיבית של רעיונות, כאשר מורות ומורים בחרו ליישם רק את מה שתאם את סגנונם האישי או את הרכב כיתתם, כפי שתיארה המורה אלא: "השיטה שהציעו לא התאימה לי ולתלמידים שלי... אז פשוט לא לקחתי אותה, ובחרתי משהו אחר". באופן דומה, אסעד, שיתף כיצד בחר לעצור יוזמה שפותחה בקהילה לאחר שזיהה בעיות ביישום המתוכנן: "כאשר הציעו לקיים סדנאות ליום הורים בנושא כתיבת חזון משותף... חזרתי לקהילה יומיים לאחר מכן, והסברתי שזה לא עובד. העמיתים שלי ומנהלת בית הספר קיבלו את הצעתי לשנות את המבנה עוד לפני היישום". דבריו מדגישים את תרבות הגמישות והפתיחות בקהילה, שבה מותר ואף מתבקש לערער על רעיונות שנשמעים טובים תאורטית אך אינם מתאימים בפועל.

אם הגמישות באה לידי ביטוי בהתאמה של רעיונות לקצב ולמאפייני ההוראה האישיים של כל מורה, הרי שהגיוון התבטא בפועל בשפע האפשרויות שפותחו, שותפו ויישמו בכיתות מותך תהליכי הלמידה בקהילה. המפגשים עודדו מורות ומורים לאמץ כלים חדשים, לשלב רעיונות מגוונים ולהתאים אותם להקשרים הייחודיים של כל כיתה. אחת המורות סיפרה כיצד שילבה פעילות של למידת עמיתים בעקבות העיסוק בקהילה: "הם גם התחילו להתחרות ולשאול מי עשה עבודה טובה יותר, וזה היה מאוד מעודד. התרומה הזו באה גם מהקהילה. מאחר ואנחנו בקהילה מקיימים למידת עמיתים אז לקחתי מודל זה ויישמתי אותו בכיתה אצלי". מורה נוסף, תיאר כיצד הכלים הדיגיטליים שנחשף אליהם במפגשי הקהילה שולבו מידית בהוראה: "בשנה שעברה, לדוגמה, למדנו במסגרת הקהילה על כלים דיגיטליים להוראה. מיד לאחר הלמידה, התחלנו ליישם אותם בכיתה". גם אסעד תיאר את התרומה של הקהילה לשיפור אמצעי ההוראה שלו, במיוחד בתחום הכלים הדיגיטליים: "בקהילה למדתי הרבה על כלים דיגיטליים להוראה, ומאז התחלתי

Commented [hv1]: לא הבנתי את ההערה של עד יושמו?

לשלב את הכלים הללו בכיתה. זה שינה את הדרך בה אני מציג חומר לתלמידים". הציטוט של אסעד מצביע על כך שההשתתפות בקהילה לא רק סיפקה רעיונות תאורטיים, אלא הובילה לשינוי מעשי בשיטות ההוראה, תוך כדי הגברת היעילות והחדשנות בהצגת חומרי הלימוד. באופן דומה, גם אללא מתארת כיצד רעיון מופשט שנידון בקהילה – חזון של "האור הפנימי" – הומר על ידה לפעילות קונקרטית בכיתה, המותאמת לגיל התלמידים ולסביבת הלמידה הרגשית. לדבריה: "בדיוק, הנה לאחר המפגש האחרון שלנו בקהילה, דיברנו על איך אני רואה חלומות עם הילדים, הכנסנו את המונח 'האור מבפנים' לחזון... לכן השבוע עשיתי פעילות לילדים על חלומות... הילדים כתבו כרטיסי חלומות קטנים, והם כתבו על העתיד שלהם כילדים... אני סיפרתי לילדים שצריך ליצור רצון פנימי, כי אחרת קשה להשיג את החלומות... החיבור של זה עם הקהילה... זה חלק מהראייה הבית ספרית. לכן עשיתי פעילות זו כדי לקדם מטרה זו." התיאור של אללא ממחיש את המעבר מהתבוננות רעיונית בקהילה לפעולה רגשית-מעשית בכיתה, המעוגנת בהקשר ייחודי. זהו ביטוי ברור לכך שהקהילה מהווה מקור השראה לעבודת המורה בכיתה.

הגיוון שיחק תפקיד חשוב בדיונים שהתקיימו בקהילה. המורות הציעו פתרונות שונים ומגוונים, מתוך רצון להתאים את הפעילויות לצרכים האישיים של תלמידיהם. לדוגמה, אחת המורות הציעה שילוב של שכבות גיל שונות בפעילויות הכיתה, כך שכל שכבה תוכל לתרום ולהפיק ערך מתהליך הלמידה, בעוד מורה אחרת הציעה שילוב של תחנות בשיעורי מדעים, מתמטיקה ואומנויות, כך שכל תלמיד יוכל לבחור את התחנה המעניינת אותו. הביטוי לגיוון הפדגוגי וללישום רעיונות מהקהילה בכיתה נמשך גם בשלב של **הצגת תוצרים** מהכיתה. שהמורות התבקשו להביא לקהילה תוצרים מפעילות בין הורים ותלמידים כולל כרטיסיות שההורים ניסחו, דפי עבודה שבהם ההורים התבקשו ביחד עם ילדיהם לניסוח חזון בית ספרי, עץ ערכים ועוד. התוצרים הוצגו לשיח ביקורתי שבו כל מורה ביקשה לעמוד על המטרות הפדגוגיות שנגעו בהם בפעילות עם ההורים: כך לדוגמה שיתפה אחת המורות: "ההורים כתבו כרטיסי חזון, אנחנו הצגנו אותם בכיתה, וראינו איך כל תלמיד בוחר תוצאה שונה, לאיזה תחום הוא מתחבר. היו תלמידים שציירו את בית הספר, אחרים התמקדו בפיתוח של המרחבים עצמם". בנוסף, המורה המובילה הציעה תוצר נוסף לפעילות סביב ניסוח חזון בית ספרי - מרחב הבית הספרי הווירטואלי שנבנה על ידי תלמידים באמצעות משחק מיינקראפט-Minecraft, כחלק מהפעילות לקידום חזון בית הספר. התלמידים עבדו על יצירת מודל וירטואלי של בית הספר, שכלל חדרי לימוד, שטחים משותפים, וחצר בית הספר – כל אלו הדגימו כיצד ערכי החזון יכולים להתממש במרחבים הפיזיים והווירטואליים כאחד. בתצפית

אחרת, המורה אסעד פתח את המפגש הקהילה בהצגת תוצרים נוספים, משחקים שיצרו הורים יחד עם ילדיהם במסגרת פעילות קודמת.

רפלקציה על יישום התוצרים הייתה חיונית לקשר בין הפעולה בקהילה לכיתה. המורות והמורים שיתפו בתובנותיהם לגבי מה עבד, מה לא, ומה ניתן לשפר: "לאחר שהפעלנו את התחנות עם התלמידים, הבנו שצריך יותר זמן לתחנה של המדעים. בעדיפות, אני אוסיף חומרים, ויותר תרגולים. הרגשנו שזה לא היה מספיק ממצה בשיעור," סיפרה אחת מהמורות והמשיכה: "עשינו שיפור לפי המשוב של התלמידים, והם באמת שיבחו את התחנה של כתיבה יצירתית". תהליך זה נמשך במספר סבבים, שבו כל מורה לקח את המשוב והשתמש בו לשיפור עתידי. גם אנהאר, מורה ותיקה בקהילה, חיזקה את תחושת הרפלקציה הקהילתית המתמשכת: "אני באמת חושבת שזה חשוב ללמוד ולבחון את הדברים בקהילה ולקבל משוב ועצות מעמיתים בקהילה... אולי היו דברים שלא שמתני לב אליהם אבל מורה אחר בקהילה שם לב אליהם". דבריה מעידים על תפיסה קולקטיבית של למידה מקצועית, שבה שיתוף תוצרים איננו פעולה חד-פעמית אלא חלק מהתהליך המחזורי של שיפור ההוראה בכיתה באמצעות תובנות מהקהילה.

לסיכום, תיאור בית הספר מצביע על כך שהפעילות בקהילה השקפה חיזקה את הקשר בין הקהילה לכיתה באמצעות תרגום שיטתי של עקרונות החזון הבית-ספרי לעשייה פדגוגית בשטח. הקהילה שימשה מרחב לחשיבה משותפת על דילמות מהכיתה, כאשר תוצרי השיח יושמו באופן מגוון בעבודת ההוראה, בהתאם להקשרים הייחודיים של כל מורה. התרומה המרכזית של הקהילה התבטאה בהעשרת ארגז הכלים של המורה, באימוץ פתרונות מותאמים ובטיפוח שיח פתוח בין עמיתים. רפלקציה יישומית אפשרה בחינה מתמשכת של הפעולות בכיתה והובילה לשיפור מעשי של התהליכים. בין הגורמים שתמכו בקשר זה בלטו מעורבות מנהלת בית הספר ואופי הנחיית המורה המובילה, שאפשרה תרגום רעיונות לפעולה. לצד זאת, זוהו גם אתגרים, כגון מגבלות יישום הרעיונות העולים בקהילה בתחומי דעת שונים בגלל שונות (מאפייני למידה ומאפייני מורים ומורות), והצורך בהתאמה אישית. עם זאת, אופי העבודה של הקהילה עודד מענה גמיש למצבים אלו וחזק את הקשר בין השיח בקהילה לפעולה החינוכית.

בית ספר ביתא

בית הספר היסודי ביתא, נמצא ביישוב יהודי בצפון הארץ. קהילת השקפה, בה משתתפים 12 מורים ומורות, פועלת זו השנה השנייה. הקהילה עוסקת בסוגיית קידום שטף קריאה באמצעות הוראה

דיפרנציאלית, מתוך מטרה להציע מענה מותאם לרמות שונות של תלמידים וליצור שפה פדגוגית משותפת בתחום האוריינות. הקהילה כוללת מורים ומורות מכיתות שונות. בשנות פעילותה התרחשו שינויים בהרכבה: שלוש מורות עזבו בסוף השנה הקודמת, ושתי מורות חדשות הצטרפו השנה. **הצטרפות בית הספר לקהילת השקפה** נעשתה בשנה שעברה, ביוזמת הצוות הפדגוגי והמנהלת הקודמת, בטרם כניסתה של המנהלת הנוכחית לתפקידה. ההחלטה להמשיך את ההשתתפות גם בשנת הפעילות השנייה התקבלה על ידי בית הספר באופן עצמאי, ולא נכפתה על ידי גורם חיצוני. עם זאת, המנהלת, שהחלה בתפקידה רק השנה, אינה שותפה לתהליך הקהילתי, **ומעורבותה לא ניכרה לא בתצפיות ולא בראיונות** – דבר שהוביל לכך שהובלת התהליך נשענה בעיקר על יוזמה פנימית של המורה המובילה וצוות המורות והמורים המשתתף בקהילה.

את **הנחיית הקהילה** מובילה מיה, מורה ותיקה ומרכזת תחום שפה בבית הספר. הנחייתה מאורגנת, מתודית ומבוססת על הצגת ידע מקצועי מגובש, ולעיתים מלווה במצגות, חלוקת כלים וטבלאות, והצעות למודלים של עבודה. למשל, במהלך אחד המפגשים הציגה מיה את מושג "הפרופילים האורייניים" וחילקה טבלאות חלוקה לתלמידים לפי רמת שטף הקריאה שלהם – ירוק, צהוב ואדום – תוך הצעת דרכי פעולה לכל קבוצת רמה. לצד זאת, מיה עודדה דיון, פתחה שאלות לקבוצה, ונראה שהתקיים מרחב לשיתוף, אולם הידע והשיח הגיעו לרוב מהנחה יזומה ולא מהמורים והמורות. כפי שניכר באחת התצפיות, כאשר מורה העלתה קושי לגבי מילוי הטבלאות, מיה הציעה תמיכה אישית ואף ציינה שתפגוש את המורה באופן פרטני. בקהילה זו ההנחייה התבססה על הובלה ממוקדת של המורה המובילה, ופחות על שיתוף יוזמות מצד המורות. מהתצפיות עולה כי **אופי ההנחה** נטה להקניית ידע ומסגרת ברורה, כאשר עיקר התכנים והכיוונים הלימודיים נבעו מהמורה המובילה. עם זאת, בריאיון עמה הציגה מיה עמדה הפוכה, המדגישה את הרצון ליצירת מרחב שיתופי ולא פרונטלי כדבריה: "... עיקר האתגר הוא לא להעביר ידע, אלא להיות מנחה... כשאני מנחה קבוצה, המטרה היא ליצור אווירה סדנאית – שכל מורה תורמת מהידע והניסיון שלה, לא שאני מדברת וכולן מקשיבות...". הפער בין האמירה לבין דפוס הפעולה בפועל, והמתח בין תפקיד המורה, שרגילה להיות מקור הידע, לבין תפקיד המנחה. ממחישים את המתח בין כוונה לבין יישום.

במהלך מפגשי הקהילה ניתנה למורות ולמורים אפשרות **להעלות סוגיות מתוך ההוראה בכיתה ודיון בהם**. לעיתים, הסוגיות עלו באופן יזום מצד המורות והמורים. כך לדוגמה, המורה דולב תיאר קושי בשאלות פתוחות בכתיבה. הוא שיתף את הסוגיה בקהילה, ובתגובה קיבל הצעות

לפירוק הדרישה ליחידות קטנות יותר: "במקום שאלה עם שני חלקים, לתת תחילה רק את החלק הראשון, ואז בהדרגה להוסיף... או לחלק את הכתיבה לפסקאות ברורות יותר". לדבריו, יישום ההמלצות תרם לתחושת המסוגלות של תלמידיו וסייע להם להתמודד עם המשימות בשלבים. מקרי שיח אלו מדגימים כיצד הקהילה פעלה כמרחב תומך לחשיבה משותפת, שדרכו ניתן היה לא רק לאבחן קשיים אלא גם לגבש מענה מותאם מתוך הבנה פדגוגית מעמיקה.

לעיתים הסוגיות עלו מהצגת כלים ותוצרים על ידי המורה המובילה. כך למשל, בעת דיון קבוצתי בממצאי מבדק הקריאה לכיתות א', מיה ביקשה מהמורות לזהות נקודות קושי שעלו בקרב תלמידיהן. מתוך ההתבוננות בשאלות הבחינה אחת המורות בקושי ספציפי בשאלה פתוחה, מה שגרר תגובות מצד משתתפות נוספות ויצר שיח שהתמקד בהבנת הדרישות האמיתיות של שאלות ובפער שבין קריאה לפענוח משימה. שיח זה שיקף תהליך של חקירה פדגוגית שיתופית, שבו זיהוי הקושי הוביל להתבוננות ביקורתית על ההוראה ולדיון בדרכי פעולה אפשריות.

דיון זה היווה גם מצע להעלאת הצעות מעשיות להתמודדות עם הקשיים שזוהו, והמחיש את יכולתן של המשתתפות להפעיל **גמישות** פדגוגית בתגובה לצורכי תלמידיהן. מורות הציעו דרכי פעולה מגוונות המותאמות להקשר הכיתתי, ובהן תרגול מילים נרדפות באמצעות כרטיסיות, שימוש במשחק "גלגל מילים", וכן עבודה חוזרת על אותו טקסט לאורך מספר שיעורים על מנת לאפשר חוויית הצלחה ולהעמיק את ההבנה. מיה המורה המובילה הדגישה בהקשר זה: "יש להתמקד באותו קטע לתקופת זמן ולא כל מפגש לתת קטע חדש – זה ייתן להם חווית הצלחה". בריאיון עימה תיארה גם מקרה שבו מורה מתוך הקהילה בחרה לסטות מהפרקטיקה שהוצעה בקהילה, בעקבות הערכה של התאמתה לסביבת ההוראה שלה: "אז היא נגיד אמרה אוקיי, עכשיו אני עוברת לפרקטיקה אחרת [...] שאצלה בכיתה לא התאימה פרקטיקה מסוימת שהצענו אז עברה לשנייה". מקרה זה ממחיש גמישות יישומית, במסגרתה ההתבוננות בכיתה מובילה להתאמת הכלי הפדגוגי ולבחירה מודעת בגישה חלופית, תוך שמירה על דיוק ורלוונטיות להקשר הכיתתי.

לצד ביטויי גמישות פדגוגית, עלו גם עדויות ל**רגישות** להקשרים מערכתיים רחבים יותר, החורגים מהמרחב הכיתתי. כך, אחת המורות תיארה מקרה של תלמיד שהתקדמותו המשמעותית בקריאה יוחסה לתמיכה ועזרה עקבית מצד סבתו, ולא דווקא להוראה שניתנה במסגרת בית הספר. שיתוף זה עורר שיח קבוצתי שבמרכזו עמדו גבולות ההשפעה של המורה, וההכרה בכך שלעיתים התמדה ותמיכה מהבית הן שמביאות לפריצת דרך בלמידה. המורות והמורים בקהילה דנו בדרכים לגיוס ההורים כשותפים פעילים לתהליך, מתוך הבנה שהשפעה פדגוגית אפקטיבית

מחייבת התייחסות גם לתנאים שמתקיימים מחוץ לכיתה. התייחסות זו משקפת רגישות למורכבות ההקשרים בהם פועלת ההוראה, ולהכרח לשלב בין מאמץ פדגוגי פנימי לתמיכה סביבתית רחבה.

עדות נוספת לרגישות פדגוגית באה לידי ביטוי במהלך פעילות שדימתה חוויית קושי בקריאה, שבמסגרתה התבקשו המורים והמורות להתמודד עם טקסטים מורכבים שכללו מילים קשות, בלתי מוכרות ואף חסרות משמעות. תחושת התסכול שחוו במהלך הקריאה שימשה בסיס לדיון ביקורתי על התחושות שחווים תלמידים שאינם שולטים בקריאה שוטפת. המורה המובילה חיברה במפורש בין ההתנסות לבין התנהגות תלמידים בכיתה: *"תדמיני תלמיד שמתקשה לקרוא – זו התחושה שלו... ואז הם עסוקים בשיעור בעניינים אחרים כמו להפריע למורה"*. בעקבות זאת התקיים שיח שבו הועלו רעיונות לפתרון, כגון שימוש במעבדים סמנטיים והתאמת הטקסטים לרמת התלמידים. שיח זה מדגים רגישות, שבמסגרתה המורות והמורים לא הסתפקו בזיהוי הקושי אלא ביקשו להבין את שורשיו, להעמיק בו ולהציע מענה פדגוגי מותאם.

בהמשך ישיר לרגישות שגילו המורות והמורים כלפי חוויות התלמידים, ניכר כי גם תהליכי השיתוף בקהילה נשענו על אינטראקציה ישירה בין הכלים שהוצגו לבין ההתנסות הכיתתית. דיונים פדגוגיים התפתחו מתוך תגובת המשתתפות לתכנים שהביאה המורה המובילה, ובפרט מתוך ניסיונות להשליך עקרונות כלליים של הוראה דיפרנציאלית על מצבים אותנטיים מהכיתה. ברוב המפגשים, **ייצוגי ההוראה** הגיעו ממיה עצמה או הובנו באמצעות התיווך שלה. כך למשל, כאשר הציגה את הכלי "גלגל מילים", שאלה את המורות והמורים האם יישמו אותו בכיתה. בתגובה, שתי מורות שיתפו כי הכלי סייע לתלמידים בהעמקת ההבנה הלשונית, כאשר נדרשו להשתמש במילה במשפט, לזהות את השורש שלה, ולהבחין בין מילה נרדפת למילה הפוכה. מורה נוסף, הציג את הכלי מול הקהילה ותיאר כיצד משחק הקלפים "גלגל מילים" עזר לתלמידים שלו. במקרה הקלפים היו עם המורה והציג אותם מול הקהילה.

בדוגמה אחרת, הציגה מיה מהלך שביצעה אחת המורות מהקהילה, שבמהלכו לימדה את תלמידיה להתמודד עם טקסט מבחן בנושא "נדידת ציפורים". ההוראה כללה הדגשה חזותית של מרכיבים תחביריים – סימון מילות שאלה כמו "מדוע?", הדגשת הפועל או נושא המשפט בצבעים שונים – במטרה לסייע בהבנת הדרישות של כל שאלה. המהלך הוצג על ידי המורה המובילה כדוגמה יישומית לעקרונות שנדונו בקהילה. המורה שביצעה את הפעולה נכחה במפגש ואישרה כי האסטרטגיה אכן סייעה לתלמידים להבין טוב יותר את השאלות. גם כאן, הדיון בקהילה התבסס על תיווך של ידע מתוך הכיתה, תוך חיבור בין תובנות פדגוגיות לבין יישומן בשדה, גם אם לא באמצעות תוצרים מוחשיים.

מקרה זה ממחיש לא רק את תפקידה של הקהילה בתווך בין ידע פדגוגי לשדה, אלא גם את הגיוון בדרכי היישום של רעיונות דומים בכיתות שונות. במהלך הריאיון, תיארה המורה המובילה דוגמה של אחת המשתתפות בקהילה, אשר יישמה את עקרונות העבודה הדיפרנציאלית באמצעות חלוקה של כיתה לשלוש קבוצות בהתאם לפרופיל הלמידה של התלמידים, בשילוב תרגולי קריאה חוזרים. לדבריה: "חילקה את הכיתה לקבוצות – לפי פרופיל של תלמיד. [...] בזמן השיעורים שלה היא עבדה במודל לחלק את התלמידים בקבוצות ל'איתי', 'לידי' ו'במרחב'. ואז המתקשה 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."

הדוגמה ממחישה גיוון פדגוגי רחב, המתבטא בהתאמה מדורגת של רמות התמיכה, בהתאמה אישית של תהליכי ההוראה, ובשימוש חוזר בטקסטים לצורך חיזוק תחושת המסוגלות והעמקת ההבנה. עדויות נוספות מהתצפיות מלמדות על דרכי יישום מגוונות לעקרונות שנידונו בקהילה, תוך התאמה לרמות שונות של תלמידים ולקצב ההתקדמות האישי. מורות ומורים תיארו התאמות של רמת הטקסטים בהתאם להטרוניות הכיתתית, שילוב קבוצות קריאה גמישות ושינויים בהרכבן לאורך זמן, וכן שימוש חוזר בטקסטים לחיזוק תחושת המסוגלות וההבנה. כך למשל, בתצפית אחת הציעה מורה אסטרטגיה של מתן כותרת לכל פסקה בטקסט הנלמד, כדרך לסייע לתלמידים להבין את מבנה הטקסט ולחזור למידע רלוונטי בעת מענה על שאלות – פעולה שנועדה לחזק את הבנת הנקרא באמצעות תמצות וסימון מובנה של תכנים מרכזיים. גם דולב (מורה משתתף בקהילה) תיאר תהליך של התאמה וגיוון פדגוגי, שהתבסס על תצפית שיטתית בכיתה ותגובה ישירה לצורכי התלמידים. לדבריו, אחת ממטרותיו המרכזיות היא לאפשר לכל תלמיד לחוות תחושת הצלחה, לא על ידי הנמכת רף הציפיות, אלא באמצעות התאמה מדויקת של המשימות והטקסטים. הוא הסביר: "כשאני אומר 'מותאם' זה לא אומר שאני עושה להם הנחות... אני לא מוותר להם. אם הם לא ברמה נמוכה, אני לא אתן להם טקסט ברמה נמוכה, אלא אני נותן להם תחושות של הצלחה ומשם מקדם אותם לרמה גבוהה יותר". תיאורו ממחיש גישה דיפרנציאלית עקבית, הנשענת על מדדים ברורים שהציב לאורך השנה, ובאה לידי ביטוי גם במבנה הגמיש של הכיתה. דולב הסביר כי הקבוצות בכיתתו אינן קבועות אלא משתנות בהתאם לצרכים הפדגוגיים:

"הכיתה זזה כל הזמן. אני מחלק את הקבוצות לא רק לפי ישיבה פיזית, אלא גם לפי אופן הלמידה—לפעמים בקבוצות קטנות, לפעמים במליאה. אני גם משתמש בשולחן עגול בסוף הכיתה,

שבו אני עובד עם תלמידים פרטנית". דבריו של דולב משקפים תפיסה פדגוגית גמישה, הרואה בתכנון, בתצפית ובחשיבה רפלקטיבית מרכיבים משלימים של עשייה חינוכית יומיומית. בכיתה שהוא מתאר נוצרת מציאות דינמית, שבה השונות בין התלמידים אינה מכשול, אלא מנוף לבניית מסלולי למידה מותאמים ומשמעותיים.

בהמשך לדוגמאות של התאמות וגיוון בדרכי ההוראה, עלו גם עדויות לרפלקציה שביצעו המורות והמורים בעקבות יישום פרקטיקות בכיתה. כך למשל, במהלך אחד המפגשים, שיתפה מורה בהחלטה שקיבלה לשנות את אופן העבודה עם טקסטים – במקום קריאה קולית קבוצתית, אפשרה לתלמידיה לקרוא קריאה דמומה, מתוך כוונה לבחון את ההשפעה על הבנתם. היא תיארה כיצד שאלה את התלמידים לאחר הקריאה "מה קראתם? מה היה לכם בטקסט"? והביעה בפני מורים ומורות בקהילה את תחושתה כי השיטה הובילה להבנה עמוקה יותר. המורה לא הסתפקה רק בתיאור השינוי שביצעה, אלא עצרה להתבונן במה שהתרחש בעקבותיו. היא שיתפה את הקבוצה בתחושתיה לגבי האפקטיביות של הקריאה הדמומה, ותיארה כיצד הבחינה בהבדל ברמת ההבנה של התלמידים. ההתנסות בכיתה הפכה להזדמנות לחשיבה מחודשת על הדרך שבה תלמידים ניגשים לטקסט, והקהילה שימשה לה מקום לעיבוד התהליך, לשיח פתוח על משמעותו, וגיבוש כיוון פדגוגי שילווה את המשך דרכה. גם גלית, מורה נוספת בקהילה, תיארה תהליך של התבוננות לאחר יישום, שבא לידי ביטוי לא רק בהחלטות פדגוגיות אלא גם בתכנון עתידי והצבת נקודות בדיקה להמשך. במסגרת ריאיון עימה, סיפרה כיצד הוחלט לשלב שלוש מורות בשיעורי השפה ולחלק את התלמידים לקבוצות על פי רמות ותחומי למידה, מתוך רצון לדייק את המענה לכל תלמיד. לדבריה, כבר בתחילת הדרך ניכרה השפעה חיובית על הנעשה בכיתה, והמהלך לוה במעקב יזום לבחינת התקדמות פדגוגית ושינוי באקלים הכיתתי. היא הסבירה: "הוחלט להכניס שלוש מורות לכל שיעור כמעט, ולחלק את התלמידים לקבוצות לפי רמות ותחומי הלמידה שלהם. כך כל תלמיד מקבל מענה שמתאים לו, וזה פתר המון בעיות בכיתה. [...] אנחנו עדיין בתהליך. קבענו לעצמנו דדליין לעוד שלושה שבועות כדי לבדוק אם הייתה התקדמות פדגוגית ואם חלה ירידה באירועי משמעות". דבריה של גלית משקפים תהליך רפלקטיבי הנמצא בהתפתחות, שבו היישום בכיתה אינו נתפס כמהלך נקודתי, אלא כחלק מתהליך חשיבה מתמשך. היא תיארה כיצד גובשה תכנית פעולה, כיצד נערכה להתבונן במהלכה, וכיצד הוגדרה מראש נקודת זמן להערכת התקדמות. בתוך כך, הקהילה שימשה עבורה מסגרת תומכת לבחינה, עיבוד ולמידה מקצועית מתמשכת מתוך ההתנסות. גם איילת תיארה תהליך רפלקטיבי שהתפתח מתוך השתתפות בקהילה, והוביל לשינוי ממשי באופן ההוראה בכיתה. לדבריה, נושא ההכתבות עורר אצלה תחושת

אי נוחות, משום שגרר לחץ מיותר על התלמידים ועל ההורים. במהלך ההשתתפות בקהילה היא החלה לחשוב מחדש על דרכי ההערכה בכיתה, וגיבשה גישה חלופית שהתבססה על תרגול חווייתי במרחב הלימודי. היא הסבירה: "...אני גם לא מציגה את זה כהכתבה, אלא כתרגול מילים, והם לוקחים את זה בכיף. כך אני גם מצליחה לבדוק את ההתקדמות שלהם מבלי להכניס אותם למתח מיותר". המקרה משקף תהליך של עיבוד חווייתי ורגשי, שהוביל לבחירה פדגוגית מדויקת יותר לצורכי הכיתה, והמחיש כיצד הקהילה תורמת להרחבת המודעות המקצועית גם סביב פעולות שגרתיות. מתוך כך נבנתה פרקטיקה מותאמת, הרואה ברווחה הרגשית של התלמידים תנאי הכרחי ללמידה משמעותית.

במהלך ניתוח הנתונים עלו גם אתגרים הקשורים **להתאמה – ולעיתים לאי-התאמה – של דרכי ההנחיה והכלים שנידונו בקהילה למאפייני המורות, סגנונות ההוראה שלהן, ולמאפייני הכיתה בפועל**. כך למשל, באחד הראיונות תיארה המורה המובילה מקרה של מורה שהתמודדה עם פערים גדולים ברמות הקריאה בכיתה ג', והתקשתה ליישם כלים שנידונו בקהילה בשל אילוצים פדגוגיים וארגוניים. לדבריה: "כן למשל, יש לנו מורה שכל הזמן הייתה מתוסכלת מהפערים בכיתה. מורה בכיתה ג' – את יודעת, יש ילדים שעדיין ממש ככה סיימו תהליך רכישת הקריאה אבל לא קוראים שוטף וילדים שכבר קוראים מאוד שוטף. ואז פשוט היא אמרה שבכיתה שלה היא לא הצליחה ממש לשבת עם הנמוכים ולקדם אותם בשטף הקריאה". ...דבר המשקף תחושת חוסר התאמה בין האידיאלים הפדגוגיים שהוצגו בקהילה לבין המציאות הכיתתית המורכבת, בה היכולת ליישם הוראה דיפרנציאלית נתקלת לעיתים בקשיים ממשיים.

מקרה נוסף שתואר על ידי המורה המובילה מחזק מגמה דומה של תחושת אי-התאמה בין הסוגייה בה עוסקת הקהילה לבין ההקשר ההוראתי בפועל. במהלך הריאיון, שיתפה מיה (המורה המובילה) בסיטואציה שבה מורה המלמדת בכיתה ו' הביעה הסתייגות מהעיסוק בנושא שטף קריאה, בטענה שאינו רלוונטי לעבודתה בכיתה ולמטרות הפדגוגיות שהיא מגדירה לעצמה. כפי שציינה: "אחת המורות של הכיתות הגבוהות (ה'-ו') היא אמרה רגע אני בכלל לא בעניין, זה לא היה במודעות שהיא חייבת להקדיש בכל שיעור שפה גם זמן לשטף קריאה! המורה אמרה אני כיתה ו', נגיד היא חייבת לעבוד עם התלמידים על דברים אחרים, ואני עובדת קצת ברמות אחרות. אין לי זמן עכשיו לשטף קריאה". גם מקרה זה ממחיש את הפער האפשרי בין הסוגייה בה עוסקת הקהילה לבין סדרי העדיפויות המשתנים של מורות בכיתה, ובפרט את האתגר שבהחלת עקרונות אחידים על קבוצה הטרוגנית של מורות הפועלות בהקשרים שונים.

מעבר לפערים שנבעו מהתאמה חלקית בין נושאי הקהילה והסוגיות שבהן דנו המורות לבין מאפייני הכיתה או סגנון ההוראה של המשתתפות, עלו מן הנתונים גם עדויות **להתנגדות** מצד חלק מהמורות להשתתפות פעילה בקהילה, התנגדות זו נבעה בעיקר בגלל שהמשימות היו מונחתות מלמעלה, מהמורה המובילה, כאשר לא התקיים מעגל למידה שבו המורות מעלות סוגיות מהכיתה. מיה, המורה המובילה, תיארה בריאיון את האתגרים הכרוכים בניהול שיח קבוצתי עקב מחויבויות זמן, אילוצים טכניים וחוסר הסכמה על מתכונת הפעילות: *"עוד אתגר זה ההתנגדויות בקבוצה – שהמון התנגדויות וזה גם כל פעם משתנה. זה יכול להיות על רקע טכני, נגיד, זה יכול להיות על רקע של השעות. [...]. המורות מאוד כעסו ואמרו: אם את משנה לנו את התנאים של הקהילה – אנחנו עוזבות אותה. אנחנו לא מחויבות לקהילה".* התיאור מצביע על התנגדות פסיבית ולעיתים אף פעילה, שמקורה באילוצים חיצוניים (כגון שינוי מועד המפגשים) ובתחושת כפייה או העדר שותפות בהחלטות. במקביל, גם בתצפיות שנערכו בקהילות עלו התנגדויות מצד המורות ליישום מודלים בעיקר **בגלל זמן והשקעת מאמץ**. כך למשל, בתצפית באחד המפגשים שיתפו מורות כי בניית טבלאות מיפוי לצורך תכנון דיפרנציאלי דרשה מהן השקעת זמן ניכרת, שלא תמיד התאפשרה בשגרת היומיום. דרישה זו של בניית טבלאות נבעה מהמורה המובילה, והיא מהווה עדות נוספת לאופי ההנחייה בקהילה. מורה אחת ציינה כי היא מתמודדת לבדה עם כיתה של 30 תלמידים, ולפיכך מתקשה למפות תלמידים ולתכנן הוראה מותאמת: *"אני מתמודדת עם 30 תלמידים לבד בכיתה וקשה למפות ברמה של שאלה ולמפות ברמה של תלמיד. זה קשה ודורש המון זמן והשקעה".* בנוסף, חלק מהמורות התייחסו לתהליכי העבודה כמתישים או מתסכלים. כך לדוגמה, בדיון שעלה בקהילה, מורה אחת שיתפה שהטבלאות האלה דורשות המון השקעה, ומכנים טבלאות אבל שום דבר לא קורה כי לא נפגשים עם המורה המובילה. המורה דולב ציין: *"השקעתי והכנתי טבלאות, אבל אני לא יכול לבנות תוכנית התערבות – צריך עזרה ותמיכה".* העדויות שנאספו משקפות כי יישום העקרונות הפדגוגיים שנדונו בקהילה אינו תמיד מתיישב עם תנאי העבודה בפועל. מורות התמודדו עם חוסר התאמה בין הכלים שהוצעו לבין מאפייני ההוראה או הכיתה, לצד מגבלות זמן והשקעת מאמץ ניכרת.

לסיכום, הנתונים בבית ספר ביתא מצביעים על זיקה בין הלמידה בקהילה לבין הפעולה בכיתה, שהתבטאה בתרגום עקרונות שנידונו במפגשים לדרכי פעולה הוראתיות. הלמידה בקהילה תרמה להתבוננות מחודשת על פרקטיקות קיימות ולעידוד שיח מקצועי שהתייחס לקשיים שעלו מתוך השדה. תועדו תהליכים של עיבוד, התאמה ובחינה מחודשת של דרכי הוראה דיפרנציאלית לשיפור שטף קריאה, שהתרחשו בעקבות תיווך של תכנים על ידי המורה המובילה. גורמים נוספים

שקידמו את השגת המטרה כללו השתתפות פעילה של המורות ושיח קבוצתי שהתפתח סביב סוגיות שהועלו. בין החסמים שתוארו עלו מגבלות זמן, עומס, ופער בין הכלים שנידונו בקהילה בין התאמתם למאפייני כיתה, מורה והוראה. פערים אלה מצביעים על כך שבקהילה בבית ספר ביתא ייתכן והסוגייה שנבחרה לא התאימה לכל המורים והמורות בקהילה, וכי אופי ההנחיה של המורה המובילה הפך לעיתים את הלמידה בקהילה להיות מונעת ממוטיבציה חיצונית המתמקדת בביצוע פעולה נדרשת.

בית ספר גמא

בית ספר "גמא" נמצא ביישוב ערבי במחוז חיפה. קהילת השקפה פועלת בבית הספר שלוש שנים, ומשתתפים בה 12 מורים ומורות. הקהילה הוקמה ביוזמת הנהלת בית הספר והמורה איהם, שמוביל אותה ברציפות מאז הקמתה. הסוגייה המרכזית שנבחרה לשנת הלימודים בה נערך המחקר מתמקדת בהוראה דיפרנציאלית לצמצום פערים. **מעורבותו של מנהל בית הספר**, שהתבטאה בשותפות בבחירת הסוגייה ובנוכחות חלקית באחד המפגשים, אף שאינו נוכח באופן קבוע, מעידה על תמיכתו העקרונית במהלך והבנת ערכו המקצועי. הקהילה החלה את דרכה עם שמונה מורים ומורות, ובמהלך השנים הצטרפו אליה 4 מורים ומורות נוספים – מבלי שנרשמו עזיבות – תהליך המעיד על יציבות, מחויבות והעמקת תחושת השייכות אל הקהילה בקרב המורים והמורות בקהילה. יצוין כי **הצטרפותו של בית הספר לקהילת השקפה** נבעה מתוך יוזמה פנימית של הצוות הפדגוגי ששיקפה בחירה מקצועית מודעת ורצון כן להתמודד עם אתגר הפערים הלימודיים.

אופי ההנחיה של איהם, המורה המוביל בקהילה ומורה ותיק בבית הספר, משקף גישה המשלבת מסגרת מובנית יחסית עם פתיחות ללמידה שיתופית. ברוב המפגשים פתח איהם בהצגה תמציתית של תוכן תיאורטי – אך בחר שלא להעמיק בו – מתוך הבנה שהמוקד העיקרי בלמידה מצוי בהתנסות רפלקטיבית ובדיון המבוסס על תהליכים חינוכיים מהשדה. הוא שילב במפגשים מודלים פדגוגיים, כלים יישומיים והנחיות לניתוח תוצרים, במטרה לחבר בין הדיון בקהילה לבין המציאות הבית-ספרית. כך לדוגמה, במפגש שעסק במודל עיצוב אוניברסלי ללמידה

(Universal Design for Learning), הציג איהם המחשה חזותית המדגימה את ההבדל בין שוויון לבין שוויון הזדמנויות, ושוחח עם המורות והמורים על חשיבות זיהוי החסמים והסרתם מראש בתכנון השיעור. לאחר ההקנייה, התקיים דיון קבוצתי בו שיתפו המשתתפים דרכים להטמעת עקרונות מודל עיצוב אוניברסלי ללמידה בכיתותיהם, והעלו דוגמאות להתאמות אפשריות בהתאם להקשרים שונים. גם במפגש שעסק מודל תמיכה רב-שכבתי (MTSS) הציג איהם פירמידה

המתארת שלוש רמות תמיכה לתלמידים (אוניברסלית, ממוקדת ואינטנסיבית), והסביר את עקרונות ההתערבות הרב-שכבתית. בהתבסס על מודל זה העלו המורות והמורים סוגיות שפגשות אותם בכיתה העוסקות במודל המוצג- סיפוק תמיכה לתלמידים ברמות שונות. בהמשך, שוחחו המורות על מיפוי צורכי תלמידים והעלו רעיונות ליישום דרכי תגובה דיפרנציאליות – בהתאם לרמות שונות של תמיכה לימודית ורגשית. בראיון עמו ציין איהם כי הוא תופס את תפקידו כמוביל את הקהילה, לא כמעביר ידע, אלא כשותף פעיל לצוות, המכוון את הלמידה מתוך הקשר מקצועי ומציאות: *"בכל מפגש אני מביא נתונים מהכיתות שלהם, מציג ניתוחים של סיטואציות אמיתיות ומדגים איך אפשר לשפר את דרכי ההוראה. אני גם מספק להם חומרים ודוגמאות מעשיות, כך שהם נכנסים למפגשים עם תחושת ביטחון ורואים את הערך המיידי שהם (המורים בקהילה) מקבלים".* גישתו של איהם ממחישה הנחיה המשלבת מסגרת עם פתיחות, היוצרת מרחב שיתופי בו ניתן מקום לביטוי אישי, להעלאת דילמות ולדיון בין עמיתים מתוך אמון הדדי, וגם הבאת נתונים מהכיתה וקבלת הנחייה כיצד לשפר אותם. מבנה המפגשים היה קבוע אך גמיש: פתיחה עם הקניית ידע תמציתית, המשך של שיח קבוצתי או פעילות יישומית, וסיכום הכולל רפלקציה מקצועית – תוך דגש על חיבור בין השיח הקהילתי לעבודה הפדגוגית בכיתה.

במהלך מפגשי הקהילה בבית ספר גמא, התגבשה תרבות פתוחה של שיתוף, שבה מורות חשות ביטחון **להעלות סוגיות ולדון בהן**. סונדוס, אחת המשתתפות, תיארה בריאיון מקרה של קושי מתמשך בכיתה רבת אתגרים, בה לא הצליחה לקדם את התלמידים ולא ידעה כיצד להתמודד עם המצב, לדבריה: *"הייתה לי כיתה מסוימת שבה ממש נאבקתי – לא הצלחתי לגרום לתלמידים להבין את החומר, ולא ידעתי איך להתמודד עם זה. זו כיתה עם המון בעיות התנהגות ולא הייתי שולטת בהם. שיתפתי את הקבוצה, וקיבלתי מהם הצעות מעשיות שעזרו לי מאוד".* תיאור זה ממחיש את תפקידה של הקהילה כמרחב בטוח לעיבוד קושי פדגוגי וקבלת מענה מקצועי מצד עמיתים. בדוגמה נוספת שנצפתה באחד המפגשים, הציגה מורה שיעור לדוגמה באנגלית, שבמהלכו ביקשה במפורש מהקהילה משוב והצעות לחלופות פדגוגיות. סוגיה מהותית שעלתה בדיון נגעה להתאמה של משימה מסוימת לרמות שונות של תלמידים, כאשר אחת מהמורות העלתה שאלה ישירה: *"המשימה האחרונה של הסרטון לא הייתה מותאמת לשונות בין התלמידים, ולכן התעוררה השאלה כיצד כולם הצליחו לבצע אותה".* שאלה זו הציפה אתגר מהותי בהתאמה דיפרנציאלית, והובילה לדיון פתוח במסגרתו הוצעו מגוון חלופות. מקרה זה ממחיש את אופן השימוש של המורות בקהילה כמרחב לבחינה מעמיקה של סוגיות פדגוגיות מתוך השדה. הן לא רק הסתפקו בדיון, אלא במפגש הקהילה שהתקיים אחרי אותה מורה שיתפה כיצד לקחה את החלופות שהוצעה לה ויישמה

בפועל בכיתה. היא שיתפה ששילבה מגוון של פעילויות שיתאמו לרמות שונות של תלמידים כך שהסרטון הפך להיות בחירה ולא חובה.

התמודדות עם שונות בכיתה הובילה להצעות מגוונות לדרכי הוראה חלופיות, ששיקפו את עקרון הגיוון ואת ההכרה בצרכים שונים של לומדים. בריאיון עם המורה נדא, היא תיארה כיצד שילוב של מרכזי למידה ומתודות הוראה חדשות יצרו שינוי משמעותי בקרב תלמידיה: *"השימוש במרכזי למידה ומתודות חדשות יצר מוטיבציה גבוהה יותר... השינוי לא התבטא רק בציונים אלא גם בגישה של התלמידים ללמידה"*. דבריה ממחישים כיצד הרחבת אפשרויות הפעולה בכיתה – תוך התאמה לרמות שונות ולהעדפות מגוונות – תרמה לא רק להישגים, אלא גם לחיזוק תחושת הרלוונטיות והמעורבות בקרב הלומדים. במקרה נוסף שנידון בקהילה, הציגה לור שיעור שבמהלכו נעשה שימוש בדפי עבודה בצבעים שונים לציון רמות קושי – ניסיון ליישם גיוון פדגוגי באמצעות התאמת המשימות לרמות שונות של תלמידים. עם זאת, במהלך הדיון שהתקיים לאחר ההצגה, העלו משתתפות חשש כי סימון גלוי מסוג זה עלול להוביל לתחושת תיוג בקרב תלמידים. תגובה זו שיקפה הסתכלות מורכבת יותר על המושג גיוון – לא רק כהתאמה טכנית בין משימה לרמה, אלא כבחינה של ההשלכות חברתיות והרגשיות הנלוות לאופן ההתאמה. בתגובה לכך הוצע עיצוב חלופי לדפי העבודה – כזה שיאפשר הבחנה פנימית בין רמות הקושי, אך מבלי לחשוף אותן כלפי חוץ. לור קיבלה את ההצעה והביעה נכונות ליישמה, דבר שהעיד על פתיחות ללמידה מתוך שיח עם עמיתות, ועל ההבנה שגיוון אמיתי אינו מתמצה ביצירת משימות ברמות שונות, אלא מחייב גם תשומת לב לאופן שבו הן נתפסות ומתקבלות בכיתה.

המהלך שתואר לעיל מדגים כיצד ניסיון ליישם גיוון בכיתה, שמטרתו התאמה לרמות שונות של תלמידים, עשוי לחשוף גם קשיים פדגוגיים הדורשים הבנה מעמיקה של ההשלכות. **רגישות**, בהקשר זה, באה לידי ביטוי בזיהוי של בעיה פרקטית שנבעה מהוראה אך אופן מימושה עורר שיח בקהילה סביב השלכותיה האפשריות. העלאת הסוגייה, ההתייחסות הישירה של המשתתפות והצעתן לפתרון שמכבד את השונות מבלי לבלוט – כל אלה משקפים יכולת לראות את הכיתה לא רק כמערכת תכנון דידקטית, אלא גם כמערכת חוויתית-רגשית שיש להביא בחשבון בתהליך ההוראה. לור, שבחרה לבחון את ההצעות שהעלו עמיתותיה, פעלה מתוך שיקול דעת מקצועי ומתוך מודעות לכך שדרכי הוראה עשויות להשפיע ישירות על תחושת הביטחון של תלמידים בכיתה. המקרה ממחיש כיצד תהליך העבודה בקהילה מאפשר למורות ולמורים לעבור מהתמודדות אישית עם אתגרים בכיתה לדיוק משותף של פרקטיקות, תוך עיבוד של בעיות קונקרטיות, גיבוש פתרונות רלוונטיים ויישומם הלכה למעשה. בכך נוצר חיבור הדוק בין השיח

המקצועי לבין הפעולה החינוכית בפועל. במקרה נוסף, בריאיון עם המורה סונדוס, היא תיארה כיצד הבחינה בקושי חוזר בניהול השיעור, שנבע מכך שתלמידים – בין אם מתקשים ובין אם מצטיינים – סיימו את המשימות שהוקצו להם ונותרו ללא המשך פעילות, דבר שפגע ברצף ההוראה. מדובר בזיהוי מדויק של בעיה פרקטית הנובעת מהשונויות בכיתה ומהפערים בקצב הלמידה. בתגובה לכך פיתחה סונדוס פתרון פשוט וישנים, הנשען על התאמה אישית וניהול כיתה אפקטיבי: *"תלמידים שאין מה להעסיק אותם (חזקים או מתקשים) יפריעו על השיעור. לכן ברגע שהם מסיימים את המשימות ויש עוד זמן בשיעור הם פונים למגירות ולוקחים דפי עבודה מותאמים לרמות שלהם וממשיכים לעבוד על דפי העבודה"*. דבריה ממחישים רגישות חינוכית במובנה המלא: זיהוי של קושי מתוך ההוראה בפועל, אפיון ממוקד של מקור הבעיה, וחשיבה על פתרון המאפשר מענה מותאם מבלי לקטלג את התלמידים או להפר את מהלך השיעור.

גם **גמישות** פדגוגית עלתה כמאפיין בולט בעבודת המורות, כשהתאמות בכיתה בוצעו מתוך הקשבה לצורכי הלומדים ולא כהיענות להנחיות פורמליות. גמישות זו לא נתפסה כחריגה מהשגרה, אלא כמרכיב מהותי בהוראה המתפתחת מתוך ההקשר. כך למשל, סונדוס תיארה בריאיון מקרה שבו הציגה יחידת לימוד בפני הקהילה, ובעקבות המשוב שקיבלה, ביצעה התאמות ברמת הדרישה הלשונית בהתאם לרמות שונות של תלמידים. לדבריה: *"הכנתי יחידת לימוד על זרעים, והייתי בטוחה שהיא מתאימה לכולם. אבל כשהצגתי אותה לקהילה, הם הציעו לי לעשות התאמות לפי רמות שונות. לדוגמה, במקום לבקש מהתלמידים החלשים יותר לכתוב תשובות מלאות, הציעו לי לתת להם תשובות לבחירה. זה שינוי קטן, אבל הוא עשה הבדל עצום! התלמידים שהתקשו בכתיבה הצליחו להשתתף יותר, וזה נתן להם תחושת הצלחה"*. שינוי זה מדגים גמישות מקצועית המתפתחת מתוך התבוננות, שיח קהילתי, והפנמה של הצורך להתאים את ההוראה בפועל למגוון התלמידים.

מתוך תיעוד התצפיות במפגשי הקהילה, עלתה גמישות מסוגים שונים. כך לדוגמה: אחת המורות יצרה בכיתה מרחב למידה הכולל כיסים עם דפי עבודה ברמות קושי שונות, המאפשרים לתלמידים לבחור בעצמם את הרמה המתאימה להם – מבלי לחשוף את קשייהם לעין כל. לדבריה: *"יחלוקת דפים מיוחדים לתלמידים מתקשים עלולה ליצור סטיגמה... לכן כל תלמיד יכול לבחור בעצמו את הרמה המתאימה לו"*. התאמה זו שימרה את כבוד התלמיד ועודדה תחושת בחירה ומסוגלות.

גם נדא סיפרה בריאיון כיצד בחרה לשנות את אופן הצגת המשימות, מתוך מטרה להגביר את המעורבות של תלמידים עם הפרעות קשב: *"הוספתי משחקים, בחרתי פעילויות שמתאימות*

לכל רמות התלמידים, והתאמתי את אופן ההוראה כך שתלמידים עם הפרעות קשב יוכלו להיות מעורבים יותר". כל אחת מההתאמות הללו משקפת הבנה כי הוראה מותאמת דורשת לא רק תכנון דיפרנציאלי מראש, אלא גם נכונות להפעיל שיקול דעת ולבצע שינויים בזמן אמת – מתוך הכרה בכך שההוראה מתפתחת תמיד בתוך הקשר דינמי ומשתנה.

התאמות שבוצעו בכיתה לא נותרו בגדר יוזמות אישיות, אלא שימשו בסיס לדיון בקהילה דרך **הצגת תוצרים**, שאפשרו עיבוד, בחינה והמשגה של הבחירות הפדגוגיות. מורים ומורות שיתפו את עמיתיהם בסרטונים מהכיתה, דפי עבודה, מערכי שיעור ומשימות שביצעו בפועל – לא לצורך הצגה פורמלית, אלא מתוך כוונה לעורר דיון מקצועי פתוח ומעמיק. השיח שהתפתח בעקבות הצגת התוצרים לא הסתכם באישור או ביקורת, אלא כלל שלבים ברורים של התבוננות, שאילת שאלות, ניתוח והצעת כיווני פעולה – תוך שמירה על אווירה מכבדת, שיתופית וממוקדת בשיפור העשייה החינוכית. כך למשל, אחת המורות לשפה הציגה מערך שיעור בנושא "תרופות סבתא באמצעות עשבים", שהועבר בכיתה ב' ומבוסס על קריאת טקסטים ופעילות מעשית. היא הדגימה יישום של הוראה דיפרנציאלית באמצעות חלוקה לשלוש קבוצות ברמות שונות: קבוצת תלמידים חלשים אשר התמודדו עם סידור שלבים לפי איורים, קבוצת תלמידים ברמה בינונית אשר פעלו לפי טקסט קצר, וקבוצת תלמידים חזקים אשר נדרשו להפיק משפטים מהטקסט. המורה הציגה תוצרים מוחשיים מתוך השיעור, כולל כרטיסיות, משחקים לימודיים, ודפי עבודה, ושיתפה כיצד התאימה את ההנחיות וסגנון הפעילות לרמות השונות. שני המקרים שהוצגו ממחישים כיצד הצגת **ייצוגים** מתוך הכיתה משמשת כלי ללמידה משותפת, המאפשר למורים ולמורות לבחון, לדייק ולשפר את הבחירות הפדגוגיות שלהם מתוך התבוננות מקצועית ושיח עמיתים. ייצוגים המובאים מתוך הכיתה לדיון בקהילה מהווים גם ראייה לקשר הישיר בין למידת המורות בקהילה לפעולה הפדגוגית שלהן בכיתה. דוגמה נוספת היא נדא, מורה לאנגלית, אשר הציגה מערך שיעור שלם שכלל רצף פעילויות רב-חושי שנועד להתאים לרמות שונות של תלמידים. היא הביאה עמה דוגמאות מוחשיות ובהן: כרטיסיות, פאזלים, כפתורי התאמה, רמקול הקלטה, סרטון מתועד ומשחקים שהכינה במיוחד. באחת הפעילויות, שילבה קלפי פוקימון כהתאמה לתלמידים היפראקטיביים. בריאיון איתה היא ציינה: "שמתי לב שהתלמידים משחקים בפוקימון בהפסקות, אז לקחתי את זה לעולם של השיעור והשתמשתי בכרטיסיות האלו". נדא יישמה את ההצעות בכיתה אחרת, ובריאיון איתה שיתפה כיצד התאמות אלה השפיעו לטובה על ההשתתפות ואיכות התוצרים: "חזרתי הביתה אחרי ההצגה השנייה שלי ואמרתי שאני אאמץ את כל החלופות שהציעו לי... יישמתי את זה בכיתה אחרת ואכן שמתי לב שזה מועיל יותר... בדקתי דפי עבודה של התלמידים, וראיתי שבכיתה שבה

צמצמתי את כמות הפעילויות, התוצרים היו יותר טובים". דוגמה נוספת עלתה מתצפית אחרת, שבה הציגה מורה לשפה שיעור בנושא "תרופות סבתא באמצעות עשבים", שהועבר בכיתה ב' ומבוסס על קריאת טקסטים ופעילות מעשית. היא הדגימה יישום של הוראה דיפרנציאלית באמצעות חלוקה התלמידים לשלוש קבוצות: תלמידים חלשים התמודדו עם סידור שלבים לפי איורים, תלמידים ברמה בינונית לפי טקסט קצר ותלמידים חזקים נדרשו להפיק משפטים מהטקסט. המורה הציגה תוצרים מוחשיים מתוך השיעור, כולל כרטיסיות, משחקים לימודיים, ודפי עבודה, ושיתפה כיצד התאימה את ההנחיות וסגנון הפעילות לרמות השונות.

רפלקציה מקצועית לא התבטאה רק במקרה של נדא, אלא הייתה מרכיב עקבי ובלתי נפרד מהפעולה הקהילתית, ואפשרה למורים ולמורות לעצור, להתבונן לעומק בבחירות הפדגוגיות שלהן, להבין את השלכותיהן, ולדייק את דרכי הפעולה מתוך תהליך מתמשך של למידה. בחלק מהמפגשים שולב תהליך הרפלקציה כחלק אינטגרלי מהשיח בקהילה, והמשתתפים והמשתתפות הוזמנו להתייחס לא רק למה שנעשה בפועל, אלא גם לאופן קבלת ההחלטות ולהנחות שהובילו להן. באחד המפגשים של קהילה, המורה סונדוס הציגה רפלקציה מסוג אחר, שהתבססה על צפייה חוזרת בהוראה. לאחר שתיעדה שיעור שעסק בטקסט מידע, צפתה בעצמה והבחינה לראשונה כי אחד מהתלמידים החלשים בכיתה לא השתתף כלל – תובנה שלא עלתה בזמן אמת. ההתבוננות המאוחרת חשפה רובד פדגוגי-רגשי שלא זוהה במהלך השיעור עצמו, והובילה אותה ליזום מהלך מותאם אישית: "אחרי הצפייה בשיעור, דיברתי איתו וגיליתי שהוא מאוד אוהב חיות מחמד. אז בשיעור הבא ביקשתי ממנו להכין אתי מצגת על חיות מחמד ולשתף את הכיתה. זה שינה הכול – הוא התחיל להשתתף ולהתלהב". המקרה ממחיש כיצד רפלקציה – ובפרט כזו הנשענת על תיעוד וצפייה חוזרת – יכולה לשמש כלי לחשיפת אתגרים חינוכיים בלתי נראים, ולפתוח פתח להתאמות משמעותיות הנובעות מהבנה מעמיקה של צרכי הלומדים. באופן דומה, תסנים, תיארה כיצד תהליך של שיתוף תוצר ודיון בקהילה הוביל לרפלקציה מעמיקה ושינוי בפועל: "במסגרת הקהילה צילמתי שיעור שלי ושיתפתי אותו עם הקבוצה. קיבלתי משוב מהמורים והם נתנו לי הצעות לשיפור, דברים שלא הייתי שמה לב אליהם לבד". בעקבות השיח, אימצה שיטות חדשות להערכת שטף קריאה באנגלית בהשראת תחום הערבית – מהלך הממחיש כיצד רפלקציה המבוססת על צפייה ומשוב עמיתים מאפשרת הפריה הדדית בין תחומי דעת ותורמת לדייק את ההוראה.

מהלכי הרפלקציה שתוארו לעיל לא נשארו בגדר תובנות כלליות, אלא הובילו להתאמות ממשיות בשטח – בהתאם למאפייני הכיתה, לאופן הלמידה של התלמידים ולסגנון ההוראה האישית של המורות. מתוך כך, הלמידה בקהילה לא עסקה בשאלה מהי הדרך "הנכונה" ללמד, אלא

כיצד לתרגם עקרונות פדגוגיים למציאות מגוונת, משתנה ודינמית – בה נדרש מענה מותאם ולא פתרון אחיד. כך לדוגמה, המורה נדא תיארה כיצד לאחר שקיבלה חלופות מעמיתותיה בקהילה, שינתה את אופן הצגת המשימות באנגלית כדי שתתאים יותר לתלמידים עם קשיי קשב וריכוז: "קיבלתי הרבה חלופות מהעמיתים שלי בקהילה ביחס להוראת האנגלית... חלק מהחלופות היה שינוי אופן הצגת המשימות, לא רק מסורתי אלא לשלב משחק... הוספתי משחקים, בחרתי פעילויות שמתאימות לכל רמות התלמידים, והתאמתי את אופן ההוראה כך שתלמידים עם הפרעות קשב יוכלו להיות מעורבים יותר". אמירה זו ממחישה את עקרון ההתאמה: לא מדובר באימוץ עיוור של שיטות, אלא בבחירה מודעת של דרכי פעולה, מתוך הקשבה לצורכי הלומדים ולמאפיינים הסביבתיים. בכך עולה תמונה של קהילה שאינה פועלת על פי מודל אחיד, אלא מאפשרת ריבוי דרכי פעולה, גמישות פדגוגית, והכרה בשונות כמנוע ללמידה מתפתחת.

לסיכום, הממצאים בבית ספר גמא מצביעים על זיקה בין הפעילות בקהילה לבין העשייה הכיתתית. מורות שיתפו במפגשים תוצרים מהכיתה, הציגו סוגיות מעבודת ההוראה, ועסקו בהן בשיח קבוצתי. תועדו מקרים של יישום הצעות מהקהילה בכיתה, לצד תהליכי התאמה, שינוי והתבוננות חוזרת. התרומה הנתפסת כללה דיוק פדגוגי, פיתוח התאמות דיפרנציאליות והרחבת ההתייחסות לשונות בין לומדים. גורמים שתוארו כמעודדים את הזיקה בין הקהילה לכיתה כללו שיח פתוח, רפלקציה, סגנון הנחיה גמיש ויכולת התאמה למאפייני מורה, כיתה ולמידה.

בית ספר דלתא

בית ספר דלתא שוכן ביישוב יהודי בצפון הארץ. קהילת השקפה פועלת בבית הספר שלוש שנים ומשתתפות בה תשע מורות. הקהילה הוקמה מתוך יוזמה פנימית של הנהלת בית הספר **להצטרף למהלך**. לדברי המנהלת: "בחרנו להצטרף למהלך ההשקפה כי אני מאמינה שבית הספר צריך לשקף את החוזקות של אנשי הצוות והתלמידים... ההשקפה מאפשרת לקחת את צוות המורים, לזהות את החוזקות ולהעצים אותם כך שהכוחות יישארו בתוך בית הספר".

מעורבותה של המנהלת בפעילות הקהילה אינה מתבטאת בהשתתפות פעילה במפגשים או בשיח הפדגוגי השוטף, אך ניכרת בהענקת גיבוי שקט ועקבי לאורך הדרך. בתצפית אחת בקהילה תועדה נוכחות רגעית בלבד – היא עמדה לרגע קצר בפתח הדלת וצפתה בנעשה מבלי לקחת חלק בדיון. גם בתצפית בכיתה, שבה יושם מודל ההוראה שפותח בקהילה, נרשמה נוכחות לפרק זמן מוגבל, ללא קשר ישיר עם הצוות או התלמידים. עם זאת, מתוך ריאיון עם מירב – המובילה את

הקהילה מזה שלוש שנים – עולה תמונה שונה, עמוקה יותר. מירב הדגישה כי הצלחתה בהובלת התהליך התאפשרה בזכות התמיכה המתמשכת של המנהלת: "אני מצליחה רק בזכות המנהלת שלי. היא נותנת לי גיבוי מלא, מלווה אותי לאורך כל הדרך, ואני כל הזמן מתייעצת איתה ומעדכנת אותה". העדות הזו מאירה רובד סמוי יותר של מעורבות – כזה שאינו גלוי לעין בתצפיות, אך מהווה תנאי קריטי להתפתחות מקצועית, יציבות והתמדה של מהלך קהילתי לאורך זמן.

הובלת הקהילה נעשית על ידי מירב, מורה לחינוך מיוחד בבית הספר. מירב נתפסת כחלק בלתי נפרד מצוות ההוראה, ולא כדמות סמכותית או היררכית. מירב מדגישה את היותה שותפה שווה בתהליך: "אני לא מחזיקה בידע בלעדי... אנחנו קהילה לומדת, חוקרת ומתפתחת יחד. כל מורה מביאה את הידע והניסיון שלה, ואני רואה את עצמי כשווה בין שווים בתוך התהליך". **אופי ההנחיה** של מירב מתאפיין בטיפוח מרחב בטוח ופתוח, המעודד שיח משתף ומבסס תחושת ערך ושייכות לכל אחת מהמשתתפות. כפי שאמרה לירון, אחת המורות בקהילה: "הקהילה נותנת לנו חופש מלא בנושא הזה – כל מפגש שלנו כולל מורות שרוצות לשתף דברים שהן עשו, או אפילו דברים שהן מתכננות לעשות ורוצות להתייעץ לגביהם, מירב תמיד נותנת לזה מקום – זה הדבר הראשון על הפרק בכל מפגש". עדויות אלו משקפות גישה של הובלה מבוססת שותפות, הקשבה ומתן ערך אמיתי לקול המקצועי של כל אחת מחברות הקהילה.

מתוך הסגנון הלא-היררכי של מירב צמחה אווירה פתוחה, שאפשרה למורות להרגיש בטוחות לחשוף דילמות מתוך ההוראה בשטח, לשתף בקשיים ולבחון יחד חלופות פדגוגיות. **העלאת סוגיות ודיון בהן** היו ממאפייני הליבה של המפגש שנצפה בקהילה: המורות חלקו מקרים ממשיים מכיתותיהן, לעיתים תוך ניסוח גלוי של דילמות פתוחות שעדיין לא נמצא להן מענה. כך למשל, אחת המורות שאלה את חברותיה: "האם כדאי לוותר לתלמידים שלא רוצים לעבוד בקבוצות?". היא הביעה חשש מתגובת שאר התלמידים, כי אולי יתחילו לשאול למה דווקא לו מותר?!. השאלה עוררה שיח פעיל בקהילה. מורה אחרת הביעה עמדה ברורה ואמרה כי מבחינתה: "שמירה על הכללים היא החשובה", ואילו מורה נוספת הציעה פתרון מעשי וגמיש יותר: "אם יש תלמיד שלא מתאים לו להיות בקבוצה, אפשר לאפשר לו לעבוד לבד או לנסות להחליף קבוצה", שיתפה אחת מהן, והוסיפה כי כשהרשתה לתלמיד לבחור את הקבוצה בעצמו זה עבד יותר טוב. "מורות נוספות הציעו פתרונות משלימים, כגון הקדשת שיעור שלם להכנה תרגול מקדמים של עבודה קבוצתית או בניית יחידת הוראה ייעודית שנועדה ללמד תלמידים כיצד לפעול בקבוצה. השיח שהתפתח שיקף לא רק מגוון עמדות, אלא גם נכונות לחקור את הסוגיה לעומק ולגבש דרכי פעולה מותאמות מתוך השדה.

מתוך הדיון שהתפתח על האתגרים בעבודה בקבוצות, התרחבה ההשתתפות המורות בקהילה לממד של תכנון פדגוגי פעיל – תוך דגש על שונות בדרכי פעולה והעברה בין מרחבי למידה. מירב, המורה המובילה, חילקה את המורות לשלוש קבוצות לפי: שפה, חשבון וחגים (תחום בלתי פורמלי). כל קבוצה עסקה בבניית תבניות לשיעורים, תוך שימוש ב**תוצרים** שפיתחו המורות במהלך ההוראה בכיתה.

עבודת הקבוצות התקיימה במבנה זהה למודל הכיתתי: חלק מהמורות עבדו במרחב "איתי" לצד מירב, אחרות ב"לידי", והיתר ב"מרחב" עצמאי. לאחר מכן התקיימה תחלופה בין התחנות, כך שכל אחת חוותה את המודל מרמת מעורבות שונה. במהלך העבודה, עלו דרכי פעולה מגוונות – כל קבוצה עיצבה את תבנית השיעור בהתאם למאפייני התחום והכיתה שלה. חלק מהמורות הגדירו מטרות פדגוגיות בלבד, אחרות שילבו מטרות חברתיות או מטרות חווייתיות רגשיות. נידונו גם דרכים לארגון התחנות, להעברת החומרים לצוותים אחרים ולהתאמה לתלמידים ברמות שונות. בנוסף, נשמעו יוזמות לגיוון במבנה השנתי – כמו שילוב מודולרי: חודשים מסוימים לעבודה בזוגות, אחרים לקבוצות "איתי" או "לידי", בהתאם להתפתחות התלמידים ולבחירת המורה. כל אלה משקפים **גיוון** עמוק בתוכן, ובגישה להתאמתן לשונות בין תלמידים: לא רק בנושאים שנבחרו, אלא גם בהתאמה לפרופיל כיתה, לאינטראקציה עם תלמידים ולשיקול דעת מקצועי. יתרה מכך, המורות פעלו לא רק כקבוצה מתכננת אלא גם כמיישמת בפועל – כאשר הנחיות, תבניות ודגמים שנבנו במפגש נועדו לשימוש מידי בכיתה, ולעיתים אף שוכפלו לצוותי הוראה נוספים.

במהלך המפגש בקהילה, עלו מהשטח דילמות הקשורות ליישום המודל בכיתה, והדיון שהתפתח סביבן שיקף **רגישות** גבוהה לפרקטיקה היום-יומית של ההוראה. אחת המורות שיתפה בקושי שהיא חווה בעבודתה – לשחרר את התכנון. בדבריה הבהירה כי היא מתקשה לוותר על שליטה מלאה ומוקפדת בכל שלבי השיעור, ומרגישה צורך להיות אחראית על כל פרט מראש. ביטוי זה, "לשחרר את התכנון", שיקף את המתח הפנימי בין הרצון לנהל מהלך מסודר מראש לבין הצורך להיענות לסיטואציות משתנות בכיתה ולאפשר גמישות תוך כדי השיעור. מורות הקהילה לא נותרה בעמדה מתבוננת, אלא הגיבה מתוך זיהוי עמוק של הבעיה – אחת המורות הציעה לתכנן מראש פחות שלבים, ולאפשר המשכיות לשיעור הבא במקרה שהמשימות לא הושלמו. מורה אחר הציעה להפחית את מספר התחנות, משש תחנות לארבע תחנות, כדי לאפשר ניהול רגוע יותר. בהקשר אחר, עלתה בעיית התאמה אישית – אחת המורות הסבירה כי "המודל לא תמיד מתאים לכל התלמידים", וציינה כי חלקם "לא משתפים פעולה או לא רוצים להשתתף בכלל". מורות הקהילה

הגיבו ברגישות ובאחריות מקצועית, והציעה דרכי פעולה שנועדו להתמודד עם הקשיים: לקיים שיחה מקדימה עם התלמידים, להפסיק את הפעילות להפסקה יזומה, או לרענן את סביבת הלמידה והתכנים עצמם. ההתייחסות הישירה לתופעות מהכיתה, בצד הנכונות להעמיק בהן ולגבש עבורן דרכי מענה, שיקפה את היכולת של המורות בקהילה לזהות קשיים מהכיתה, לפרש אותם מתוך ההקשר הכיתתי, ולמנף אותם ללמידה מקצועית משותפת.

מן ההתבוננות בקשיים שעלו מתוך ההוראה בכיתה, התפתח בקהילה גם שיח משמעותי על הצורך לפעול **בגמישות** ולהתאים את הפרקטיקה למצבים משתנים. דורון, אחת המורות, שיתפה בריאיון את הסוגייה שהביאה לקהילה בעקבות שיעור שפה שלא התנהל כמצופה: *"זה היה קשה במיוחד כי מדובר בכיתה שלי, ילדים שכבר מכירים את המודל ולמדו לעבוד לפיו, ופתאום הרגשתי שהשיעור לא מתנהל כמו שצריך"*. במהלך הדיון בקהילה, החלה לבחון מחדש את מבנה השיעור: *"אולי דיברתי יותר מדי בחלק הפרונטלי, במקום לתת לילדים לצאת ישר לעבודה... הרי הם כבר מכירים את המודל, אז לא היה צורך להעמיס בהסברים"*. בהמשך תיארה כיצד המשימה שנבחרה דרשה מהתלמידים תהליכי למידה שאינם תואמים את רמת ההתארגנות וההתנהלות העצמאית שזיהתה בפועל בכיתה: *"הבנתי שהמשימה שנתתי הייתה קשה מדי, ולכן הילדים לא הצליחו להתקדם לבד וכל הזמן חיפשו עזרה, מה שיצר הרבה הפרעות... הבנתי שהבעיה לא הייתה בילדים, אלא בדרך שבה ניהלתי את השיעור"*. בהתאם להבנות שעלו בדיון, דרון ערכה התאמות בשיעור הבא: *"בפעם הבאה שנכנסתי לכיתה יישמתי את מה שלמדתי – והשיעור התנהל בצורה הרבה יותר טובה"*. בהקשר נוסף, ציינה דורון את ההבדלים בין כיתה שהיא מחנכת בה לבין כיתה שאינה הכיתה הקבועה שלה: *"בכיתה שלך, הילדים הרבה יותר קשובים לך ומגויסים לשיעור, אבל כשזו לא הכיתה שלך, המשמעת והמעורבות שלהם יכולים להיות שונים"*. הבחנה זו דרשה ממנה לשקול מחדש את סגנון ההובלה ולבצע התאמות לא רק בתוכן, אלא גם באופן התיווך והארגון של המפגש עם התלמידים. העדויות משקפות תהליך של חידוד הפרקטיקה הפדגוגית מתוך הקשבה להקשר, התאמה מושכלת של הפעולה לסיטואציה הכיתתית, ושימוש בשיקול דעת מקצועי המגיב לרצף המשתנה של הכיתה וההוראה.

הדוגמה שתיארה דורון ממחישה כיצד יישום המודל מחייב לא רק גמישות, אלא גם **התאמה מדויקת למאפיינים של המורה ושל הכיתה**. תפיסה זו באה לידי ביטוי גם במפגש בקהילה, כאשר מירב חילקה את המורות לשלוש קבוצות לפי תחומי דעת – שפה, חשבון וחגים. כל קבוצה התבקשה לעסוק בבניית תבנית שיעור בהתאם למודל "איטי-לידי-מרחב", תוך הסתמכות על ניסיון קודם מהכיתה ובהתאם לתחום הדעת. ההבדלים בין הקבוצות לא נבעו מאי-הבנה או

מחוסר אחידות, אלא שיקפו התאמה לגיטימית בין תחום הדעת, ניסיון קודם והקשרים הכיתתיים שמורות הביאו עמן. כך ניכר היה כי גם כאשר קיימת מסגרת משותפת, תהליך העבודה בקהילה מאפשר חופש פרשני ועידוד התאמה – מתוך הכרה בכך שמורות ומורים נדרשים לפעול בסביבות שונות ולבחור את הדרך הפדגוגית המתאימה להם. ההתנסות במרחב הקהילה אפשרה לכל מורה לדייק את הפרקטיקה מתוך עולמה המקצועי.

ההתבוננות של המורות בפעולתן לא הסתיימה ברגע היישום בכיתה, אלא נמשכה גם בזמן מפגש הקהילה עצמו, שבו נוצר מרחב מכוון ל**רפלקציה**. לקראת סיום המפגש, הנחתה מירב את המשתתפות לפעילות מסכמת בתבנית של "1–2–3": שלושה דברים שזכרו מהמפגש, שני דברים שהיו שלמות איתם, ודבר אחד שהיו רוצות להעביר הלאה לקבוצה. הפורמט הפשוט אפשר פתיחה רגשית ומקצועית כאחד, שבה עלו לא רק תחושות, אלא גם תובנות פדגוגיות. אחת המורות שיתפה: *"אני לומדת בקהילה איך להיות מורה. אני מגיעה מתחום התיאטרון, והקהילה עוזרת לי לנהל מערכי שיעור."* מורה אחרת הודתה: *"תודה על ההזדמנות להסתכל אחרת על הדברים שאני עושה. המשוב שאני מקבלת מהעמיתים שלי עוזר הרבה לשר את ההוראה שלי."* דרך הרפלקציה, המפגש נסגר בתחושת המשכיות: כל מורה לקחה עמה מחשבה חדשה או תובנה שצמחה מתוך השיח, מתוך ההקשבה, ומתוך ההתבוננות על עצמה דרך עיני הקבוצה. כך נוצר לא רק סיכום, אלא התחלה חדשה – נקודת מוצא לעבודה המדויקת יותר שעתידה להתרחש בכיתה.

בהמשך ישיר לרוח הרפלקטיבית שחתמה את המפגש, ניתן היה לזהות כיצד התובנות שעלו בקהילה **תורגמו הלכה למעשה לפעולות פדגוגיות בכיתות הלימוד**. בבית ספר דלתא נערכו שתי תצפיות כיתתיות, שכל תצפית התפרשו על פני שני שיעורים רצופים בכל כיתה (שעה וחצי), במבנה שנבחר מתוך מחשבה פדגוגית ולא רק משיקול לוגיסטי. הבחירה לא לקיים תצפית אחת בודדת, אלא זוג שיעורים עוקבים, נועדה לאפשר לתלמידים לחוות את המודל במלואו – מעבר בין תחנות, תרגול מדורג, הפנמה והעמקה – כפי שנבנה ונוסח בדיוני הקהילה. במהלך התצפיות נצפתה הקפדה ברורה על עקרונות המודל: בכל כיתה חולקו התלמידים למרחבי למידה מובחנים – "איתי", "לידי", ו"במרחב" – תוך שיבוץ התלמידים לקבוצות עבודה בהתאם לרמות ולצרכים השונים. המורות פתחו את השיעורים בהצגת מבנה התחנות, תוך הסבר על זמן הפעולה, על אופן המעבר בין התחנות, ועל תפקידם של תלמידים מובילים לניהול עצמי של הקבוצות. ניכרה השקעה בבניית פעילויות מגוונות: בתחנת "איתי", ניתנה הנחיה ישירה מצד המורה; בתחנת "לידי", עבדו התלמידים בסיוע חברתי או חונכות; ובתחנת "במרחב", פעלו באופן עצמאי עם חומרים מגוונים – חוברות תרגול, כרטיסיות, משחקים דיגיטליים ועוד.

בכיתה ג', שבה לימדה המורה איה שיעור לשון, יושם המודל באמצעות חמש קבוצות שפעלו במקביל בשלושה מרחבים – "איתי", "לידי" ו- "במרחב", תוך חלוקה התלמידים לפי רמות. איה הנחתה את הקבוצה הצמודה לה, עודדה ניהול עצמי של יתר הקבוצות, ועשתה שימוש בדפי תזכורת לניהול הזמן ולהתמצאות בתחנות. השיעור הסתיים במפגש מסכם שכלל שיתוף חוויות והתבוננות על תהליך הלמידה, כהמשך טבעי לערכים שהודגשו במפגשי הקהילה.

בכיתה ד', בהובלת המורה שרית, נרשמה עבודה שיטתית ומתוכננת במודל. שרית פתחה את השיעור בהצגת מטרות ברורות ובחלוקת התלמידים לחמש קבוצות, שכל אחת מהן שובצה לתחנה שונה. התחנות כללו תרגולים לשוניים מגוונים, לרבות משימות דיגיטליות, כרטיסיות חשיבה ומשחקים כגון "קווה-קווה", שנועדו לניתוח מילים והעמקת ההבנה. כל תלמיד קיבל חופש בחירה מתוך מספר משימות, וכל קבוצה נוהלה על ידי תלמיד אחראי.

במרחב הכיתתי של שתי המורות ניכר חיבור בין עקרונות שהוגדרו במשותף בקהילה לבין אופן יישומם בכיתה. כל אחת יישמה את המודל בדרך הייחודית לה, תוך שמירה על מבנה דיפרנציאלי, עידוד אוטונומיה לתלמידים, ותיווך מותאם ליכולת הכיתה. היישום הכיתתי של המודל בבית ספר דלתא ממחיש כיצד עקרונות שגובשו בקהילה הפדגוגית תורגמו לתוך מציאות ההוראה באופן רפלקטיבי, מותאם הקשר ודינמי. תהליכים אלה לא התבצעו כהעתקה פורמלית של תבנית, אלא כשילוב של חשיבה פדגוגית מתמשכת עם תגובה לשדה ההוראה עצמו. כך, לדוגמה, באה לידי ביטוי ההבניה של גיוון – לא רק ברמת תכני ההוראה או תחומי הדעת (כגון שפה, חשבון וחגים), אלא גם באמצעות בניית מערכים הכוללים תחנות מסוגים שונים: מטלות קוגניטיביות, משימות חווייתיות, פעילויות דיגיטליות ואלטרנטיבות פדגוגיות נוספות. יישום זה שיקף לא רק את הידע התוכני של המורות, אלא את ההכרה בצרכים מגוונים של תלמידים, ואת ההתאמה המובנית לפרופיל הכיתה ולמרחבי למידה משתנים.

בכיתה ג' באה לידי ביטוי רגישות פדגוגית כאשר במהלך שיעור המבוסס על מודל "איתי-לידי-במרחב", זיהתה המורה כי הפעילות אינה מתקדמת כמתוכנן, ובחרה לסיים את השיעור ברפלקציה עם התלמידים – אף שנותרה תחנה אחת שלא הושלמה. מהלך זה שיקף זיהוי של קושי פרקטי במתרחש בכיתה, ותגובה מקצועית שהעדיפה התבוננות והשהיה של התקדמות על פני השלמה טכנית של המשימה. סוגיה זו נדונה במפגש הקודם בקהילה, כאשר אחת המורות שיתפה בתחושת קושי לשחרר את התכנון ולהגיב לסיטואציה בלתי צפויה בשיעור. במהלך הדיון הוצעו חלופות כמו הפחתת מספר התחנות או תכנון הדרגתי, והודגש הצורך לפעול מתוך הקשר. הבחירה של המורה בכיתה לשנות את מהלך השיעור בפועל ממחישה תרגום של תובנה קהילתית לכדי עקרון

פעולה חדש – פיתוח של רגישות פדגוגית המושתתת על למידה שיתופית ותגובה מושכלת מתוך השדה.

בכיתות שנצפו ניכרה **גמישות פדגוגית** שהתבטאה בהתאמות שנעשו תוך כדי פעולה ובהתייחס לקונטקסט הכיתתי הספציפי, תוך הפעלת שיקול דעת מקצועי. בכיתה ד', בהנחיית שרית, ניתנה לתלמידים אפשרות לבחור מתוך מספר פעילויות בכל תחנה, מבלי שנדרשו להשלים את כולן. מבנה זה אפשר התאמה לרמות שונות של יכולת ולמוכנות אישית של התלמידים. שרית אף התאימה אסטרטגיות עבודה נבדלות לקבוצות שונות במרחב "איתי", בהתאם לרמות התלמידים בהבנת הנקרא. בנוסף, במרחב "לידי", שרית בחרה לעודד את התלמידים להתייעץ תחילה זה עם זה ורק לאחר מכן לפנות אליה. גם בכיתה ג', בהנחיית איה, באה לידי ביטוי גמישות בהובלת השיעור. כאשר אחת התלמידות ביקשה לעבוד לבד ולא בקבוצה, איה אפשרה לה לשבת בנפרד ונתנה לה דף מותאם לעבודה עצמאית – התאמה נקודתית שנעשתה מתוך הבנה לצרכים השונים של התלמידים בכיתה. במקביל, איה עודדה את שאר התלמידים להתמודד תחילה עם קשיים בתוך קבוצותיהם, ורק לאחר מכן לבקש את לעזרתה – כהתארגנות דיפרנציאלית שמכבדת את עקרונות המודל אך מותאמת לדינמיקה הכיתתית. נוסף על כך, בשל אילוצים תפעוליים שנבעו מהעדרויות ושינויים בהרכב הקבוצות, ניהלה איה את הפעילות באופן גמיש, גם כאשר לא הספיקה למנות ראשי קבוצות מבעוד מועד – תוך קבלת החלטות בזמן אמת ובהתאם לנסיבות שהתפתחו. התנהלותן של שרית ואיה ממחישה יישום של עקרונות של הקהילה בתנאים משתנים, כאשר הגמישות שגילו איננה בגדר ויתור על מבנה הוראה, אלא ביטוי ליכולת לזהות את ההקשר, להפעיל שיקול דעת, ולהתאים את ההוראה כך שתישאר מדויקת ורלוונטית לרצף ההתרחשויות בכיתה.

לסיכום, הממצאים מצביעים על חיבור בין הפעילות בקהילת השקפה לבין העבודה בכיתות. במהלך המפגשים נדונו סוגיות מהכיתה, הוצעו דרכי פעולה, ונבנו תבניות שיעור שיושמו בפועל. קשר זה נצפה ישירות בתצפיות כיתתיות. הלמידה בקהילה תרמה לתכנון דיפרנציאלי, להתמודדות עם אתגרים פדגוגיים, ולהתבוננות רפלקטיבית על הפעולה בכיתה. יש לציין כי בבית ספר זה, נערכה תצפית אחת בודדת בקהילה וכי התצפיות בכיתות התקיימו ביוזמת בית הספר לאחר מפגש הקהילה, ונועדו להציג בפני החוקרות את יישום הפעילויות שתוכננו במסגרת המפגש. כלומר, מדובר בהתארגנות יזומה ומתוכננת. גורמים מעודדים את הקשר בין תהליך הלמידה בקהילה לפעולה בכיתה כללו אופי הנחייה מזמן, גיבוי ניהולי, ומבנה למידה בקהילה המדמה את הכיתה, בעוד שפערים בהתאמה בין הכיתות ואילוצים תפעוליים נמצאו כמעכבים קשר זה.

בבית הספר היסודי אפסילון, הממוקם בדרום הארץ, פועלת זו השנה השלישית קהילת השקפה. בקהילה משתתפות שמונה מורות המלמדות בחינוך הרגיל והמיוחד, ומייצגות שכבות גיל שונות. ארבע מהן נמצאות בשנתן הראשונה בקהילה, שתיים בשנתן השנייה, ושתיים בשנה השלישית. לאורך שנות פעילות הקהילה ההחלטה על **הצטרפות למהלך** השקפה הייתה של מנהלת בית הספר, אשר ראתה במהלך השקפה הזדמנות להעצים מורות מתוך צוות בית הספר ולפתח מנהיגות. המנהלת טוענת כי באמצעות מהלך השקפה ניתן לקדם מנהיגות ולחזק את מקצועיות הצוות ומעידה כי: **"גיליתי יכולות חובלה בקהילה, זה מחזק את השפה הבית ספרית"**. **הסוגיה המרכזית** שנבחרה לעיסוק בקהילה היא **הוראה דיפרנציאלית** בכיתה הטרוגנית, מתוך כוונה לתת מענה מותאם לרמות שונות של תלמידים. לדברי מנהלת בית הספר: **הסוגיה לא הגיעה מלמעלה אלא מתוך צורך ממשי: "פה זה עולה, איזה צרכים יש מתוך השטח... ואנחנו מדייקים את זה, לאור דברים שעולים וזה חוזר לבית הספר"**. למרות שהמנהלת הייתה זו שיזמה את ההצטרפות, **מעורבותה בפועל של המנהלת בתהליך** פחתה בהדרגה עם השנים, ככל שגבר ביטחונה של ירדן בהובלת הקהילה הצורך **בעומק מעורבות המנהלת** התמעט. בשלבים הראשונים של פעילות הקהילה בבית ספר אפסילון, הייתה מעורבות המנהלת מורגשת יותר. ירדן, המורה המובילה, תיארה כיצד בתחילת הדרך פנתה למנהלת לעיתים תכופות, שיתפה אותה בדילמות וביקשה את התייחסותה. עם הזמן, ככל שהתהליך התבסס והקהילה הפכה לישות עצמאית יותר, ירדן הרגישה בטוחה להוביל את המפגשים באופן עצמאי, ללא צורך בליווי שוטף מצד ההנהלה. במהלך השנה השלישית של המהלך, ציינה ירדן כי הקשר עם המנהלת נחלש במכוון, מתוך כוונה לאפשר למורות מרחב בטוח יותר לשיח פתוח: **"זה בעצם כדי ליצור קהילה שהיא כן מרגישה בנוח לפתוח את כל הדברים. אז כאילו המנהלת נשארת איפה שהוא שם מבחוץ"**. בתצפיות שנערכו בקהילה המנהלת לא נכחה במפגשים, ושמה הוזכר רק בהקשרים פורמליים. **אופי ההנחיה** של ירדן, המורה המובילה, תרם לעיצוב הקהילה כמקום בטוח, מקצועי ומשתף. ירדן לא פעלה כמקנה ידע באופן ריכוזי, אלא כמנחה המובילה שיח פתוח, מכוון ומובנה, שבמרכזו עמדו ההתלבטויות של המורות מתוך השדה. הנחייתה נשענה על גישה דיאלוגית מובהקת: הקפדה על כללים ברורים לצד רגישות רבה, ויצירת תחושת שותפות בין כל המשתתפות. כבר מתחילת המפגשים ניכרה אווירה חמה ובטוחה, שאפשרה שיח פדגוגי עמוק. ירדן פתחה כל מפגש בפעילות חימום רגשית: **באחת הפעמים שיחקו "ים יבשה", כשהיא שואלת: "את המפגש שלנו היום נפתח במשחק ים יבשה, לפני כן מה הקשר בין זה להשקפה? כשאת חושבת על הרגש תיכף אני אגיד איזה רגש, איפה זה פוגש אתכן יותר? מישהי רוצה לשתף?"**. בפעם אחרת ביקשה מהמורות לצייר בהמשכים לצלילי מוזיקה – כל אחת ממשיכה את ציורה של השנייה. בהמשך שאלה: **"מה הפעילות הזאת כן מאפשרת?"**, ובכך פתחה שיח על מורכבות, שונות

והיא גם בכיתה. דרך ההפעלות, עודדה את המורות לברר עם עצמן את תחושותיהן כלפי ההוראה ולהביא התלבטויות מן השטח. לצד המרחב הפתוח, ירדן הקפידה על מבנה ברור. בכל מפגש חזרה והזכירה את מתווה ההיועצות של השקפה – גם אם המורות כבר הכירו אותו המשתתפות רק מקשיבות מבלי לקטוע בהערות או בשאלות. עם סיום ההצגה המורות שואלות שאלות הבהרה קצרות, והמורה משיבה תשובות ענייניות וקצרות. הקשב של ירדן בלט במיוחד כשהמורות שיתפו מקרים אישיים. היא עודדה להעמקה ולבירור, כמו במקרה של רותי: *"רותי בואי תסבירי, בבקשה... נראה כאילו שיש לך איזשהו תכנון ואז הוא לא בא לידי ביטוי, את לא מצליחה להסביר"*. גישה לא הייתה הוראתית, אלא מכוונת לחשיבה משותפת. עבור המורות, ירדן לא נתפסה כמדריכה אלא כחלק מהצוות. נחמה תיארה: *"היא תמיד שם בשבילי... היא כמו אחת מחברות הצוות... אין שיפוטיות ואין ביקורת"*.

בהמשך לאווירה המקצועית והפתוחה שיצרה ירדן, **העלאת הסוגיות בקהילת השקפה והדיון בהן** היה סביב נושא יישום הוראה דיפרנציאלית בכיתות הטרוגניות – גם בחינוך הרגיל וגם בחינוך המיוחד. בכל מפגש עלו דילמות מהשדה, והמורות בחנו יחד דרכי פעולה מותאמות, מתוך רצון להתמודד עם האתגרים בכיתה ולהתאים את ההוראה לצרכים המגוונים של התלמידים. כך למשל, נחמה הציפה קושי עם תלמידות שאינן יודעות לקרוא: *"יש לי שתי בנות שלא יודעות כלום. לא יודעות לקרוא. אחת הילדות קוראת היום משהו, מחר אולי שאלה אחת יכולה... אז מה נכון לעשות עם ילדה כזאת?"*. הודיה הציעה פתרון: *"כרטיסיות מילים הייתי עושה"*. טניה שיתפה בקושי אחר, הנוגע לפער בין תכנון שיעור ובין ביצוע בפועל: *"חיפוש אחרי הפתרונות... לפעמים קצת דורש מאיתנו יותר... לא תמיד הדברים מצליחים כמו שאנחנו רוצות באמת"*. גם הודיה הדגישה את תרומת הקהילה לחשיבה מחודשת: *"זה פתח אותנו לכיווני חשיבה נוספים"*. דוגמאות אלו ממחישות כיצד שיח פתוח סביב סוגיות מהכיתה תרם להבניית ידע ולטיפוח גישה רפלקטיבית ומותאמת הקשר.

בתוך תהליכי השיח, בלטה **רגישות** פדגוגית גבוהה למציאות הכיתתית, כאשר המורות שיקפו זו לזו התרחשויות מהשדה שנגעו ישירות לסוגיה שנידונה בקהילה. כך למשל, באחת הפגישות העלתה הודיה קושי שחוותה בכיתתה בהקשר להבנת הנקרא – התלמידים התקשו להתמודד עם הטקסט והביעו תסכול וחוסר שקט. מורה אחרת הציעה לה לפרק את המשימה לשלבים, כדי לאפשר חוויות הצלחה קטנות: *"מה שאני הייתי עושה – הייתי מחלקת את זה לשלבים, לא ישר נותנת את הטקסטים, הולכת קודם כל על נקודת החוזק שלהם"*. השיח אפשר להודיה להתבונן מחדש בפעולתה, ולחשוב על התאמות שיקלו על התלמידים. גם טניה העידה על

תהליך דומה. לאחר שהציגה אתגר עם תלמיד מסוים, הקהילה סייעה לה לדייק את דרכי הפעולה, דבר שהוביל לשינוי ממש. כך לדבירה של טניה: *"ואז הציעו לי פה לתת לו תפקידים... כן, והיום הילד הזה יושב ולומד באופן עצמאי"*. במקרה אחר, אחת המורות שיתפה בקושי עם קבוצת תלמידים. מורה נוספת לא הסתפקה בתיאור הכללי וביקשה להעמיק: *"יש לי שאלה – במה הקבוצה מאתגרת? באיזה קושי הרגשת?... למה? מה הפריע להם?"*. בעקבות שאלות אלו, חזרה המורה לבחון את הרכב הקבוצה וניתחה בקול רם את הקושי. כך לטענתה: *"אני לא יכולה להגיד מאוד בעייתי, אבל הוא מאוד מאתגר... קושי לימודי מאוד גדול"*. תהליך זה של הקשבה, חקירה ושיקוף הדדי ביטא את הרגישות של המורה בקהילה לזיהוי תהליכים כיתתיים, ויצר שפה משותפת של התבוננות פדגוגית.

ההתבוננות המשותפת במקרים שהובאו אל הקהילה לא רק איפשרה זיהוי של קשיים מהכיתה, אלא גם פתחה מרחב של **גיוון** בדרכי פעולה. בתוך השיח, כל מורה הביאה עמה נקודת מבט ייחודית, ודפוסי הפעולה שהוצעו שיקפו ריבוי אסטרטגיות, תובנות ושיקולים. ירדן, המורה המובילה, סיפרה כי היא הופתעה לגלות כי המורות מיישמות בפועל את החלופות שנדונו בקהילה: *"בשאלון שנתתי להם למלא לפני שבועיים או שלושה הופתעתי לראות שהן יותר לוקחות מתוך המפגשים ערך ואז לוקחות את זה לעבודה, לכיתה"*. טניה, אחת המורות בקהילה, תיארה את ההשפעה של השיח על עשייתה: *"היו כאן המון רעיונות שהוצעו ואתגרים שאני מתמודדת איתם... ויישמתי אותם בכיתה ובאמת זה עבד"*. התרשמות זו התחזקה גם בתצפיות בקהילה. כך למשל, טופז שיתפה בקהילה רגע של תובנה אישית: *"אני עושה גם למידה דיפרנציאלית, זאת אומרת הכוונה אם אני שמה את הארבעה ילדים... באיתי, לידי ובמרחב"*. רגע זה המחיש כיצד דיון בקושי שיתפה מורה מהקהילה סייע לה להגדיר מחדש את הפעולה. גם נחמה שיקפה פתיחות למידה מגורמים נוספים. במהלך תצפית בקהילה, סיפרה כי הייתה נוכחת בשיעור של עמיתה מתחום דעת אחר, והתרשמה מאסטרטגיה ששילבה בין העצמה רגשית לפיתוח פדגוגי: *"הם עושים כאילו הפוך על הפוך ואז זה מעצים אותם... וזה משהו שאני כן אאמץ... לחזק את הדברים שהם כן יודעים"*. המרחב שיצרה הקהילה לא רק עודד שיח מגוון, אלא גם אפשר למורות להפעיל **גמישות** ולבחון את מידת ההתאמה של דרכי הפעולה לסיטואציות הכיתתיות הייחודיות להן. מתוך הראיונות עלתה תמונה של מורות שמפנימות את הרעיונות הנדונים בקהילה, שוקלות את הרלוונטיות להקשר שלהן – בכיתה רגילה או בחינוך מיוחד – ובחרות לפעול באופן מותאם. נחמה תיארה זאת בפשטות: *"אני יכולה למחרת לנסות ליישם את מה שראיתי פה גם אם זה לא כתוב לי בתוכנית... אני משתדלת ליישם כל מה שקורה"*. הודיה שיתפה כיצד מקרה ההיוועצות שהציגה הפך עבורה

לנקודת מפנה בתכנון השיעורים: "אחד הדברים שלקחתי לעצמי... הוא בדיקת הנלמד, להקדיש יותר זמן לכרטיס היציאה בסוף השיעור... כדי לדעת איך להמשיך לתכנן את הלמידה בשיעור הבא". גם באחת התצפיות נראתה חשיבה גמישה. מורה מהקהילה הזדהתה עם הקושי שהועלה, ושיתפה: "גם לי יש קבוצה שלא יכולים לעבוד באופן עצמאי... אם את לא תשבי איתם אחד לאחד הם לא מתקדמים". הסוגיה עוררה חד בקרב המורות, שחיפשו יחד דרכי פעולה מותאמות. קהילת השקפה לא רק מזמנת שיח פדגוגי, אלא גם מעודדת הפעלת שיקול דעת, רפלקציה מתמדת, ויישום גמיש ודינמי של רעיונות – בהתאם להקשר הכיתתי המשתנה.

היכולת לבחור בדרכי פעולה מותאמות לא עמדה לבדה, אלא נשענה על רצף של **הצגת תוצרים** שהובאו מהכיתה והפכו לנקודת מוצא ללמידה משותפת. המורות בקהילת השקפה לא הסתפקו בדיון עקרוני, אלא חלקו זו עם זו דוגמאות חיות, שהתבססו על ניסיון מהשדה. בתצפית אחת הביאה הודיה מערך שיעור מלווה בתמונות שצולמו במהלך ההוראה. טניה הגיבה בהתעניינות, ובאמצעות שאלותיה דחפה את השיח להתבוננות עמוקה: "יש לי שאלה, במה הקבוצה מאתגרת? באיזה קושי הרגשת? ... אז מה היית עושה אחרת?". הדיון שנוצר בעקבות השיח לא נשאר ברמת ההערכה, אלא הפך תהליך של חקירה ולמידה. הודיה, בתגובות לשאלות שעלו בדיון, החלה לעבד מחדש את המהלך הפדגוגי שביצעה: "אני לא יודעת אם אני צריכה להוסיף את זה או לא... גם כשאנחנו עובדים לפי רמות, חשוב שכל התלמידים יעסקו באותה מיומנות... כן בדיוק. הקנייה לכל הכיתה". השיח שנוצר בעקבות הצגת התוצרים עודד פתיחות ואמון. בראיונות סיפרו המורות כי הן חשות בנוח להביא דוגמאות מהכיתה – לא רק להצלחות, אלא גם לאתגרים. נחמה ביטאה זאת בפשטות: "אני לא רואה סיבה לא לשתף או לחשוש. להפך, אני כן מרגישה מאוד בנוח בקהילה, גם מבחינת המנחה שלנו וגם מבחינת שאר חברות הצוות". כך הפכה קהילת השקפה למרחב שבו תוצרי ההוראה אינם מסמכים שסגורים במגירה, אלא כלי לחשיבה, שיפור ותכנון מחדש – דרך עיניים משתפות וביקורתיות, ובאווירה מקצועית ותומכת.

האווירה התומכת שנבנתה בקהילת השקפה אפשרה למורות לא רק לשתף דוגמאות מהכיתה, אלא גם לקיים תהליכי **רפלקציה** מעמיקים על ההוראה והלמידה. תהליך זה בא לידי ביטוי בראיונות ובאופן מובהק בתצפיות, במיוחד במהלך השיח שלאחר הצגת מקרי היועצות. המורות התבקשו לשוב ולהתבונן על פעולתן דרך שאלות מכוונות, כמו "מה היית עושה אחרת?"; איפה הייתה נקודת הקושי?"; "כיצד ניתן לפעול אחרת בהמשך?"; השיח התקיים באווירה פתוחה ומכבדת, ללא שיפוטיות, בהובלת המורה המנחה. כך למשל, טניה שיתפה בגילוי לב בתחושת תסכול משיעור שבו נאלצה לעצור את מהלך ההוראה בעקבות בעיות התנהגות: "אף אחד לא שיתף

פעולה... אולי תמיד אני חוטאת בזה, המקום של השליטה". גם נחמה תיארה כיצד בעקבות הרפלקציה שקיימה בקהילה, שינתה את אופן פעולתה בכיתה: "עברתי בין הילדים לראות שהם עושים את המשימה ושאלתי שאלות לראות שהם באמת הבינו, כמו שלמדתי". הרפלקציה בקהילה לא הוגבלה לשיח מונחה בלבד, אלא כללה גם התנסויות מגוונות שאיפשרו למורות להביע את תחושותיהן ולנתח את התהליכים שעברו. השיח שנוצר סביב מקרים מהכיתה עודד התבוננות פנימית, עיבוד רגשי והפקת לקחים, תוך זיהוי הצלחות ואתגרים כחלק בלתי נפרד מהלמידה המקצועית.

בהמשך לתהליכי הרפלקציה שהתקיימו בקהילה, בלטה תחושת ההתאמה האישית של מהלך השקפה למאפייני ההוראה והלמידה בבית הספר. המורות תיארו כיצד השיח המשותף, ההקשבה ההדדית והדיון בסוגיות כיתתיות יצרו עבורן תהליך למידה משמעותי, המותאם לא רק לאתגרים הפדגוגיים אלא גם לסגנון ההוראה האישי שלהן. טופז הדגישה כי הייתה ממליצה לעמיתותיה לקחת חלק בקהילה: "ממליצה מאוד! זה תורם הרבה כלים, מתאים לכיתות רגילות, גם לצרכי ההוראה וידע נוסף". נחמה, מורה מתחילה, ציינה כי ההשתתפות בקהילה הייתה עבורה מקור תמיכה ולמידה: "באמת זה מסייע לי ועוזר לי ואני מקבלת פה המון המון כלים... כי אני באמת מורה חדשה וצריכה את זה". גם טניה שיקפה את תחושת ההתאמה המדויקת של הקהילה לצרכים שלה ושל חברותיה לצוות: "כאן זה ממש מדויק... כולן מגיעות מאותו רקע, כל המורות מתמודדות עם אותם קשיים, זה מה שעוזר לי". דבריהן ממחישים כיצד השקפה אינה רק תהליך פדגוגי, אלא מהלך המאפשר התאמה למאפייני הכיתה, למאפייני בית הספר – ובעיקר, לסגנון האישי של המורות.

לסיכום, בקהילת השקפה שפועלת בבית ספר אפסילון נוצר קשר עמוק ומשמעותי בין הלמידה בקהילה לבין הפעולה הכיתתית. מהלך ההנחיה אפשר למורות להציף סוגיות מהשטח, לבחון דרכי פעולה חלופיות וליישמן תוך התאמה להקשר הכיתתי. השיח המשותף בקהילה, שהתנהל באווירה בטוחה ומכבדת, איפשר תהליכי עיבוד רפלקטיבי עמוקים ותרם להתפתחות מקצועית של המורות. המפגשים שימשו עבור המשתתפות מרחב לחקירה פדגוגית משותפת, להתייעצות על אתגרים מהכיתה ולבחינת רעיונות מגוונים, אשר הובילו ליישומים בפועל. הגורמים שתמכו בהתהוות הקשר בין הקהילה לכיתה כללו את אופי ההנחיה, תחושת השותפות, הרציפות בין המפגשים, והיכולת של כל מורה להתאים את הלמידה בקהילה לסגנונה האישי ולהקשרי ההוראה שלה. קהילת השקפה בבית הספר אפסילון ממחישה כיצד מהלך מקצועי עקבי ודיאלוגי

יכול לחבר בין שיח עמיתים לבין שינוי ממש בדרכי ההוראה – באופן המותאם לצרכים, לאתגרים ולמאפיינים של צוות ההוראה ושל תלמידיו.

בית ספר זטא

בית הספר זטא שוכן בעיר בדרום הארץ, ובו צוות הוראה מגוון הפועל בשכבות גיל שונות. בשנת הלימודים הנוכחית החלה לפעול בו לראשונה קהילת השקפה, בה השתתפו עשר מורות. **ההצטרפות למהלך נעשתה ביוזמת מנהלת בית הספר**, שזיהתה במהלך פוטנציאל לקידום מספר מטרות. ראשית, היא ביקשה לטפח את ציפי – מורה ותיקה, מקצועית ואחראית – שהביעה רצון להוביל תהליך פדגוגי משמעותי ולהיות המורה המובילה של השקפה. המנהלת הדגישה: **"היא מאוד מקצועית ויסודית ואחראית"**. שנית, המנהלת ביקשה לחדש את עיסוק הצוות בהוראה דיפרנציאלית, לאחר שנות ליווי חיצוני שלא הובילו ליישום בשטח: **"השקעתי עשרות אלפי שקלים במדריכה שתבנה שיעורים דיפרנציאליים... ועדיין אנחנו... אז איפה זה?"**. שלישית, ההצעה להצטרף למהלך הגיעה גם ממנהלת מרכז פסג"ה בעיר, שזיהתה את הפוטנציאל בקידום איכות החינוך בבית הספר. כך טענה המנהלת: **"סוף שנה שעברה הגיע אלינו פסג"ה... ואמרנו שזה תהליך שמתאים לנו"**. רביעית, המנהלת תיארה תחושת בשלות צוותית לשינוי פדגוגי, לאחר תהליך ממושך שעסק בתחום הרגשי-חברתי. בנוסף, היא הביעה אמון בצוות כשותף לשינוי: **"לקחת קבוצה של מורות שאני סומכת עליהן, שאני יודעת שאוכל להעביר איתן שינוי... כדי להיות מיטביים בפדגוגיה – צריך לעשות עבודה"**. עם זאת, במהלך השנה חלו שינויים מהותיים. ציפי נאלצה להיעדר בשל מחלה, והמפגשים הוקפאו. בהמשך החליטה המנהלת, בתיאום עם מנחת השקפה, לקחת את ההובלה על עצמה. כך התקיימו מחצית מהמפגשים בהנחיית ציפי המורה המובילה ומחצית מהמפגשים בהנחיית המנהלת. לכן, ממצאים אלו יוצגו באפיון שונה, מתוך הבנה כי הם משקפים אופן ייחודי של הפעלת הקהילה בבית הספר זטא, אשר אינו תואם באופן מלא את מתווה השקפה כפי שיושם בבתי ספר אחרים.

מעורבותה של מנהלת בית הספר במהלך השקפה הייתה משמעותית ו**עמוקה**, ולא הסתכמה רק בהובלת המפגשים בעקבות היעדרותה של ציפי המורה המובילה. לאורך התהליך בלטה מחויבותה האישית לקידום מטרות הקהילה, לחיזוק המוטיבציה של המשתתפות ולהנעתן לעשייה פדגוגית. באחד המפגשים, לאחר שעלה קושי בשיח, פתחה המנהלת בדברים שנועדו לחבר מחדש את המורות למשמעות התהליך: **"אני ביקשתי להצטרף לפתיחה של ההתחלה של המפגש הזה, גם כי הבנתי שהמפגש הקודם קצת... עורר כל מיני קשיים וכל מיני בעיות"**. בהמשך דבריה, הביעה אמון בצוות והדגישה את הבחירה המכוונת בחברות הקהילה: **"אבל כשאני בחרתי את**

האנשים או את הנשים שיהיו פה בקהילת השקפה, רציני לקחת קבוצה של מורות שאני סומכת עליהן". מתוך כך ניתן להבין כי המנהלת לא פעלה כתחליף זמני, אלא הובילה את המהלך מתוך תפיסה אסטרטגית רחבה, הרואה בקהילת השקפה בסיס לשיפור ההוראה ולקידום תפיסה מקצועית משותפת בבית הספר.

מעורבותה הפעילה של מנהלת בית הספר לוותה באופי הנחיה המאופיין ברכויות ובהעברת ידע בצורה ישירה על-ידי ציפי, המורה המובילה. תפיסתה את תפקידה כמובילה באה לידי ביטוי בדבריה, כאשר אמרה: "צריך יותר להסביר להם את הבסיס של מה זה למידה דיפרנציאלית... להסביר להם מה הרעיון של זה". גישה זו משקפת תפיסה של הנחיה הממוקדת בהעברת תכנים ובביסוס מושגים פדגוגיים. עם זאת, מן התצפיות והראיונות עולה גם יחס חיובי מצד חברות הקהילה כלפי דמותה של ציפי. אף על פי שמדובר בגישה ריכוזית, המורות תפסו אותה כחלק בלתי נפרד מהצוות, ולא כסמכות חיצונית. כך, המורה נופית הביעה באחת ממפגשי הקהילה: "את איתנו יד ביד... את עוזרת לנו, יש לנו שאלות, אנחנו פונים אליך ויש מענה. אנחנו לומדים יחד". מן התצפיות עולה כי נפח הדיבור של ציפי היה בולט ביחס למשתתפות האחרות, וכי מהלך המפגשים התבסס בעיקר על הנחיה פרונטלית – ופחות על קיום דיון שיתופי רציף ומעמיק.

הנחייתה של ציפי, שהתמקדה בהעברת ידע, הותירה מקום מוגבל ליוזמות משתתפות ולדיון פתוח, אך עם זאת ניכר כי התרחשו רגעים של העלאת סוגיות מהכיתה ודיון בהן. במהלך מפגשי הקהילה, הובילה ציפי את הצוות לעסוק בסוגיית ההוראה הדיפרנציאלית, תוך ניסיון להבין כיצד ניתן לתכנן מהלך הוראה מותאם לכיתה הטרוגנית – הן בכיתות רגילות והן במסגרות חינוך מיוחד. בין הסוגיות שעלו נכללה הדילמה כיצד לארגן את הכיתה לעבודה עצמאית בקבוצות, מבלי לאבד שליטה פדגוגית. נטע שיתפה בקושי האישי שלה ואמרה: "בעיקר ספציפית שלי זה העניין של הקבוצות... את עם קבוצה אחת... את לא מרגישה לפעמים... שבקבוצות אחרות את הולכת לאיבוד". נופית תיארה את הלמידה בקהילה כך: "פה זה מתמקד רק בלמידה דיפרנציאלית אז יש לך כאילו יותר את המקום לשמוע ולתרגל כל שבוע... מרגישים ממש בנוח ומספרים, לא מתביישים. עם זאת, הקהילה נמצאת בשנה הראשונה שלה, הדיון נותר מוגבל בהיקפו, ולא תמיד איפשר עיבוד רפלקטיבי מעמיק של ההתנסויות.

בהמשך לדיון בסוגיית ההוראה הדיפרנציאלית, באחד ממפגשי הקהילה בבית ספר זטא ניכרה רגישות גבוהה להתרחשויות בכיתה, כפי שבאה לידי ביטוי בדבריה של שקד, אחת מהמורות בקהילה. שקד תיארה מצב בו תלמיד מתקשה הסתיר את חוברת העבודה המותאמת שהכינה עבורו, בשל תחושת בושה ומבוכה: "היום היה תלמיד שהחביא את החוברת שלו מתחת לחוברת

אחרת". תיאור זה חשף מורכבות רגשית הקשורה להנגשה דיפרנציאלית, כאשר עצם הנראות של החומרים המותאמים עלולה להבליט את השונות ולפגוע בתחושת השייכות של התלמידים. בעקבות השיתוף, נענתה שקד בהצעה ממורה אחרת בקהילה, נופית, שבחרה להתמודד עם אתגר זה דרך שיח כיתתי על שונות וקצב אישי בלמידה. היא הסבירה כיצד היא מדגימה לתלמידים את רעיון הסולם ההתפתחותי, שבו כל אחד נמצא במקום אחר, וכי אין מקום ללעג או לביקורת: כך טענה נופית: "את יודעת מה אני עושה להם? מציירת סולם ואת השלבים. אומרת להם זה הסולם, כולנו בכיתה ב', אתם רואים איפה איך אנחנו דורכים? אחד נמצא בשלב הזה ואחד בשני, ואומרת אוי ואבוי אם אני רואה ילד או מישהו שלועג למשהו". תגובתה של נופית לא רק שיקפה רגישות כלפי הקושי שתיארה שקד, אלא גם הציעה מענה מעשי לפער הרגשי שעלה מהשדה, ובכך חיברה בין זיהוי ההתרחשויות בכיתה לבין פעולה פדגוגית מודעת.

לאור ביטויי הרגישות שגילו המורות כלפי האתגרים בכיתה, עלתה בקהילת השקפה גם נכונות מסוימת להפעיל **גמישות פדגוגית**. כלומר, להתאים רעיונות ותובנות שנדונו בקהילה למצבים ספציפיים בכיתה. אף שמדובר היה בעיקר ביוזמות נקודתיות, יש בכך עדות לתחילתו של תהליך למידה יישומית, הנשען על שיקול דעת והקשר כיתתי. המפגשים בקהילה חשפו פערי תפיסה בין מורות המלמדות בכיתות רגילות לבין אלו המלמדות בחינוך המיוחד, בעיקר סביב האפשרות ליישם את ההוראה הדיפרנציאלית. המורה אביבית, מחנכת בכיתה רגילה, ביקשה להבין האם קיימים קווי דמיון בין האתגרים שהן מתמודדות עימן: "אני רוצה לדעת אם הקשיים שאת מתמודדת איתם זה גם הקשיים שאנחנו מתמודדים איתם, כי הכיתה שלנו כביכול יותר גדולה ויותר עמוסה ולנו אין סיעות". בפנייתה, ביקשה אביבית לברר האם יש מקום להסתמך על עקרונות ההוראה בחינוך המיוחד ולהתאים אותם למציאות שלה, שבה נדרשת גמישות רבה יותר בשל מספר תלמידים גבוה והיעדר סיוע. לכך התייחסה נופית בראיון ואמרה: "קהילת השקפה נותנת לי יותר כלים, יותר מדייקת אותי... לקחת כמה דברים מפה וכמה דברים משם, אפשר, אבל זה לא אותו דבר". התבטאות זו מצביעה על יישום חלקי של רעיונות קהילתיים – ניסיון לפתח פתרונות המותאמים לכיתה, גם אם לא באופן מלא. אמנם יוזמות אלו אינן מצביעות בהכרח על הטמעה שיטתית של תכנים מהקהילה, אך הן מעידות על התחלה של **גמישות** בהוראה, כזו שנשענת על ניסיון אישי, תובנות מהשטח, ובחינה של אפשרויות פעולה מגוונות בהתאם לקונטקסט הכיתתי.

עם התפתחות ראשונית של גמישות פדגוגית, ניכר כי גם **היבטי הגיוון הפדגוגי** טרם באו לידי ביטוי משמעותי. אף שנדונו אתגרים הקשורים ליישום הוראה דיפרנציאלית בכיתה, לא נצפו עדויות להתייחסות למגוון של דרכי פעולה בהוראה, כמצופה מהקהילה. הפתרונות שהועלו נשענו

בעיקר על ניסיון אישי נקודתי של המורות, ולא התבססו על תהליך רפלקטיבי קבוצתי או חשיפה למודלים עדכניים. יתרה מכך, לא עלה מן הממצאים מגוון של יישומים בכיתה הקשורים לסוגיה המרכזית שנדונה בקהילה – אלא בעיקר תגובות בודדות לאתגרים מקומיים. ממצאים אלו מצביעים על כך שתרבות של גיוון בדרכי ההוראה, המבוססת על נקודות מבט מגוונות ויצירת אפשרויות פעולה מותאמות, טרם התפתחה בקהילה שתועדה.

בהמשך להעדר העמקה בתהליכי הגיוון הפדגוגי, עולה מהממצאים כי גם **השימוש בתוצרים מהכיתה ככלי ללמידה מקצועית** טרם הוטמע בקהילה שתועדה. בעוד שייצוגים פדגוגיים עשויים לשמש בסיס לדיון רפלקטיבי, לניתוח תהליכים ולהשבחת דרכי ההוראה, לא נצפתה שגרה של הצגת ייצוגים ולא התקיים דיון בקהילה שיטתי לייצוגים מתוך הכיתה. הקהילה בבית ספר זטא הייתה בשנתה הראשונה, וניכר כי היא נמצאת עדיין בשלב ראשוני של התהוות, שבו טרם התבססה נורמה של הבאת ייצוגים לצורך למידה משותפת או ניסוח תובנות. עם זאת, בלט מקרה בודד של המורה שקד, שבחרה לשתף ייצוג מתוך כיתה – מערך שיעור שהעבירה בפועל. שקד הסבירה את מהלך השיעור ואת אופן התנהלותה בלמידה דיפרנציאלית במסגרת חינוך מיוחד, וציינה: *"אני אגיע לבעיה, הבעייתיות והבעייתיות ובגלל זה רציתי את העזרה. כן... שאני רוצה לבנות שיעור חווייתי ויצירתי"*. בהמשך תיארה כיצד מתקיימת למידה דיפרנציאלית בכיתה: *"אז אין בכלל הקנייה כללית... יש לנו בנושאים אחרים, יש בעוד מקצועות, אבל בקריאה ההקנייה היא דיפרנציאלית"*. הצגת הייצוג נועדה לעורר דיון פדגוגי עם חברות הקהילה, אך מהתצפיות עולה כי ההתייחסות לדבריה הייתה שטחית, ולא התקיים עיבוד מעמיק או חשיבה משותפת על האפשרויות הטמונות בו. לא נרשמה התייחסות מקצועית מצד המשתתפות לרעיונות שהוצגו, ולא התקיים תהליך שמוביל להמשגה או להשבחת הוראה. בכך נותר השיתוף של שקד נקודתי, וחסר המשך קבוצתי שיקדם למידה מקצועית מתוך השדה.

היעדר העמקה בדיון על תוצרים בכיתה נשזר גם בהעדר עקביות בתהליכי **הרפלקציה** שהתנהלו בקהילה. רפלקציה, הנחשבת לרכיב מהותי במהלך השקפה, לא התבססה בפועל כחלק מתרבות השיח במפגשים שתועדו בבית ספר זטא. אף שהוצגו שיתופים כלליים מצד המשתתפות על התנסויות הוראה, הם לא כללו עיבוד ביקורתי של החלופות שנוסו, ולא נרשמה תנועה ממשית בין ההתנסות בכיתה לבין למידה קבוצתית על תוצאותיה. חריגה מסוימת מדפוס זה ניכרה במקרה של המורה אביבית, אשר שיתפה את תחושותיה בעקבות שיעור שכלל למידת עמיתים, אשר תוכנן יחד עם מורה נוספת מהקהילה. אביבית חשה צורך לפתח פתרון יישומי שימנע בזבוז זמן הוראה יקר: *"כי אני ישבתי וחשבתי יופי, יש לנו קבוצות מה אני עושה? איך אני אסביר עכשיו לכל קבוצה"*

מה היא עושה חצי שיעור ילך, ואז בלילה קמתי מהמיטה ואמרתי רגע, אולי צריך איזושהי כרטיסייה לכל קבוצה עם ההוראות...". בהמשך תיארה כיצד בנתה שקית נפרדת לכל קבוצה, הכוללת את כל חומרי ההנחיה והאביזרים הדרושים, והציבה אותה מראש על שולחנות הלמידה. עם זאת, אביבית הדגישה כי תובנות אלו נשענו רק בחלקן על שיח שהתקיים בקהילה. העדות היחידה הזו מדגימה פוטנציאל לרפלקציה פדגוגית מבוססת-יישום, אך גם מצביעה על מגבלה: לא התקיים תהליך קבוצתי שבו נותחו חלופות, הועלו דילמות, או גובשו תובנות לעתיד. לפיכך, הרפלקציה בקהילה זו התקיימה באופן חלקי, ולא הבשילה לכדי מנגנון מובנה של למידה מהתנסות.

על רקע המוגבלות בתהליכי הרפלקציה, בלטו גם קולות שהצביעו על קשיים בהטמעת **התאמה פדגוגית** למאפייני המורה והכיתה. אף שהקהילה עסקה בנושא ההוראה הדיפרנציאלית, לא נצפו עדויות לתהליך עקבי שבו אופן הלמידה בקהילה הותאם לסגנון האישי של המורות או לצרכים הייחודיים של כיתותיהן. במקום זאת, עלו ביטויים של חוסר התאמה, תחושת עומס ותסכול, ולעיתים אף התנגדות גלויה למרכיבים מסוימים במהלך. כך לדוגמה שקד הצביעה על העומס שנוצר בעקבות יישום חלופות בכיתה: "זה מאוד קשה, בעיניי, אני חושבת דרך אגב שזה המון שעות עבודה". העומס לא נבע רק מהשיעור עצמו, אלא מהדרישות הכלליות שהקהילה הציבה. אביבית, למשל, הביעה תרעומת כלפי המסגרת עצמה: "אני כעסתי על הקטע של הדרישות – גם 15 מפגשים, גם אין אוויר כל יום ראשון וגם דרישות בבית לעשות. די. כל אחד דורש. העבודה שלנו גם ככה תובענית ממש...". בצד הפדגוגי, ניכר פער נוסף בין המאמצים להתאים את דרכי ההוראה לבין מערך ההערכה. נופית תיארה את הפער הזה בפירוט: "היצירתיות הזאת מצריכה מאיתנו עבודה... ובסופו של דבר המבחן הוא אחד לכולם. גם ילדי השילוב התבקשו לעשות את אותו מבחן. איפה זה בא לידי ביטוי בדרכי הערכה?". הפער בין הגיוון בהוראה להיעדר דיפרנציאליות בהערכה יצר תחושת אי-צדק בקרב המורות. אפילו רעיונות פשוטים שנועדו לקדם התאמה, כגון צפייה הדדית בשיעורים בין מורות, נתקלו בהתנגדות.

אחת הסוגיות שעמדו במרכז השיח נגעה לקושי של המורות בהתארגנות הנדרשת לתכנון חומרי למידה מותאמים לרמות השונות. נטע תיארה את עומס העבודה המתווסף לדרישות השוטפות: "זה לוקח הרבה זמן, זה מעייף, זה קשה... רק תתנו לנו קצת אוויר". גם מנהלת בית הספר התייחסה לכך שהמורות בקהילה הסתייגו מהכוונה של מובילת הקהילה להיכנס לשיעורים לצורך צפייה ומשוב. כך לדבריה של מנהלת בית הספר: "הן לא אוהבות את הרעיון שיכנסו אליהם לשיעורים. זה בעצם המקום של מובילת ההשקפה לבוא ולעשות את השינוי, אפילו לא מובילה –

אחת אל השנייה". התחושות שעלו משקפות קושי לא רק ברמת היישום, אלא גם באימוץ התפיסה של התאמה אישית כדפוס הוראה מחייב. במקביל, אף שהתעוררו שיחות על אתגרי ההתאמה, ניכר כי לא התקיים דיון שיטתי על אודות התאמה של דפוסי הלמידה לסגנון האישי של המורה, או ניסיון להציע דרכים להקל על תהליך זה באופן מעשי.

לסיכום, בקהילה בבית ספר זטא ניכר קשר ראשוני בין פעילות הקהילה לכיתה, שהתבטא בשיתופים של מורות על דילמות מהכיתה ובניסיונות נקודתיים ליישום פתרונות. עם זאת, לא התקיימו תהליכים קבוצתיים עקביים של עיבוד ההתנסויות או המשגה פדגוגית משותפת. המורות תיארו כי הקהילה אפשרה להעלות קשיים, לשתף ברעיונות ולהיחשף להתנסויות של אחרות, אך שיתופים אלה לרוב נותרו ברמה אישית וללא דיון מעמיק או רפלקציה. חסמים שעלו בממצאים כמשפיעים על הקשר בין הקהילה לכיתה כללו עומס, קושי במימוש התאמה פדגוגית, הסתייגות מצפיות חדדיות, ופערים בין עקרונות ההוראה הדיפרנציאלית למדיניות ההערכה.

ניתוח בין-מקרים

אחד המרכיבים המרכזיים בחקר מקרים מרובים הוא חקר בין-מקרים, המאפשר לבחון את התופעה הנחקרת בהשוואה בין המקרים שנבחנו. פרק זה מציג חקר בין-המקרים שבוצע לאחר ניתוח עומק של כל בית ספר, ומתמקד בזיהוי קטגוריות מרכזיות, דפוסים משותפים והבדלים בין בתי הספר המשתתפים. ניתוח זה מאפשר להעמיק את ההבנה באשר לאופן שבו בא לידי ביטוי הקשר בין תהליך הלמידה בקהילה לבין פעולת המורה בכיתה, כפי שהוא מתממש בבתי ספר המשתתפים במחקר.

מעורבות מנהלת

בקרב בתי הספר שנבחנו, ניכר הבדל לא רק במידת מעורבות ההנהלה בפעילות הקהילה, אלא גם באופן שבו התבטאה מעורבות זו, בהתייחס לקשר שבין הקהילה לכיתה. בבית ספר "אלפא" ניכרה השתתפות פעילה ורציפה של המנהלת, אשר לקחה חלק בדיונים שהתנהלו במפגשים, שיתפה בתהליכי קבלת ההחלטות, וחשה כחלק בלתי נפרד מהצוות החינוכי. מעורבותה תרמה לאווירה פתוחה, עודדה חשיבה משותפת וחיזקה את תהליך ההתגבשות של רעיונות הקהילה. נראה כי הנוכחות של המנהלת תרמה לעבודת המורות בכיתה. כך למשל, המנהלת עודדה את המורים והמורות בקהילה לשתף בתוצרים מהכיתה. באחת התצפיות שנערכה במפגש שבו התבקשו המורים והמורות בקהילה להביא דוגמאות מיישום החזון מול הורים ותלמידים, כל שמונת המורים והמורות שהשתתפו בקהילה הציגו תוצרים מן הכיתה, באופן טבעי ושוטף, כחלק מהשיח המשותף.

בעוד שבבית ספר אלפא ניכרה נוכחות פיזית של המנהלת, בבתי ספר "גמא", "דלתא" ו "אפסילון" בלט דפוס אחר. שם, המנהלים הביעו תמיכה ברורה בעבודת הקהילה ואפשרו חופש פעולה מלא למובילים, אך בחרו להישאר מאחורי הקלעים — גיבוי עקרוני ואמון מלא, מבלי להיות נוכחים במפגשים עצמם. חופש זה אפשר לקהילות לפעול בביטחון, והוביל את המורות המובילות לעצמאות ואוטונומיה.

בבית ספר "ביתא", הנהלות בתי הספר לא נטלה חלק פעיל כלל. המנהלת אישרה את קיומה של הפעילות, אך לא הייתה שותפה ישירה להובלתה או ללמידה שהתפתחה בתוכה, והקהילה נבנתה מתוך עבודת המורה המובילה, ללא מעורבות הנהלת בית הספר.

בבית ספר זטא, אופי מעורבותה של מנהלת בית הספר בקהילת השקפה עבר שינוי משמעותי במהלך שנת הפעילות. בתחילתה, השתתפותה הייתה מצומצמת וכללה נוכחות חד-פעמית בלבד באחד המפגשים. עם זאת, בעקבות יציאתה של המורה המובילה לחופשת מחלה, נדרשה המנהלת למלא את מקומה. נסיבות אלו הובילו לכך שהיא נטלה אחריות על הנחיית הקהילה והובלת המפגשים. כתוצאה מכך, הפכה לדמות מרכזית בהובלת התהליך הקהילתי, תוך שהיא מגלמת תפקיד פעיל הן ברמה הארגונית והן ברמה הפדגוגית.

לסיכום, המעורבות של הנהלות בתי הספר בתהליך הקהילתי נעו בין שותפות פעילה והשפעה ישירה, לבין גיבוי מרוחק שאפשר אוטונומיה, ועד היעדר מעורבות, כאשר הקהילה נבנתה מתוך הובלת המורה המובילה וצוות המורות בלבד. הדפוסים שעלו מהשדה מצביעים על כך שמעורבות מנהלת בית הספר עשויה לתרום לקשר בין הקהילה לכיתה. נוכחות פעילה של ההנהלה בקהילה מחזקת את המעבר מרעיונות לפעולה בכיתה, ומעודדת את המורות להביא לידי ביטוי את העשייה החינוכית שלהן. יש לציין, היעדר מעורבות ניהולית, או מעורבות ניהולית בעקבות נסיבות (כמו בבית ספר זטא), עלולים להיות כמחלישים את החיבור בין הקהילה לבין הפעולה של המורה בכיתה.

הצטרפות לקהילת השקפה

במרבית בתי הספר שנבחנו, ההחלטה להצטרף לקהילת השקפה התקבלה ביוזמת הנהלת בית-הספר, על רקע הרצון להעמיק תהליכי פיתוח מקצועי ולבסס תרבות של למידה משותפת בקרב צוותי ההוראה. עם זאת, ניכרת שונות בין בתי הספר באופי תהליך ההצטרפות ובמידת המעורבות של הצוותים החינוכיים, כאשר שונות זו ניכרת גם באופן שבו התגבשו תהליכי העבודה בקהילה.

בבתי ספר אלפא וגמא בלט דפוס של הצטרפות מגובשת מבפנים, שנבנה מתוך שיח שיתופי בין הנהלה לצוות. בשני המקרים התגבשה ההחלטה מתוך מיקוד ברור באתגרים רלוונטיים: באלפא – חיבור חזון בית הספר לעבודה בכיתה, ובגמא – חיזוק שיתופי הפעולה לצורך מענה ממוקד לסוגיית צמצום הפערים. דפוס שונה ניכר בבתי ספר אפסילון ודלתא, שם הבחירה להצטרף לקהילה נולדה בדרג הניהולי, מתוך רצון להרחיב את אופקי העבודה הפדגוגית. באפסילון תואר מהלך כלל-מערכתי להטמעת רעיון הקהילתיות, ואילו בדלתא עמדה במוקד ההצטרפות מטרה ליישם מודל פדגוגי מוגדר ("איתי, לידי ובמרחב"). עם זאת, לא תוארו תהליכים מקדימים של היועצות עם כלל הצוות או בניית שותפות סביב הכניסה למהלך.

בבית ספר ביתא נראתה המשכיות של תהליך שהחל בתקופת הנהלה קודמת. אף שהפעילות נמשכה, לא ניכר מהלך מחודש לגיבוש מחויבות או רענון מטרות, והתהליך נתפס כמתקיים מתוך שגרה ולא מתוך יוזמה מתחדשת של הצוות.

תהליך הצטרפות שהתאפיין באופי שונה מהשאר היה בית ספר זטא, שבו הכניסה לקהילת השקפה התאפשרה בעקבות פנייה חיצונית של מרכז פסגה לצד הרצון של מנהלת בית הספר להצטרף לתהליך.

לסיכום, ניתן לזהות קשר בין אופן ההצטרפות לבין היכולת להנכיח עקרונות של למידה בקהילה בפועל והקשר של למידת המורות בקהילה לבין הפעולה בכיתה. כאשר ההצטרפות נעשית ביוזמה פנים בית ספרית ומתוך זיהוי צרכים פדגוגיים קונקרטיים, נבנה תהליך מעמיק יותר, המתהווה כבסיס להתקדמות מקצועית וללמידה שיתופית רלוונטית. תהליך מעמיק פחות נמצא בבתי ספר בהם ההצטרפות התרחשה כתוצאה מהצעה חיצונית (למשל מרכז פסגה) או כהמשך לתהליך קיים שהובילה המנהלת הקודמת, ועם כניסתה של מנהלת חדשה נאלצה להמשיך את התהליך שכבר התחיל. עדויות למורכבות זו משתקפות בניתוח ההשוואתי של התמות שיוצג בהמשך הדוח.

אופי ההנחייה

אופי ההנחייה שהתפתח בקהילות השקפה בבתי הספר שנבחנו הצביע על הבדלים בגישת ההובלה ובאופן בניית השיח החינוכי במפגשים. בחלק מהמקרים נבנה שיח פתוח ודיאלוגי, בעוד שבמקרים אחרים ניכרה נטייה להנחיה מובנית ומוכוונת יותר. בבית ספר "אלפא" ובבית ספר "גמא", המורות המובילות שילבו בתחילת כל מפגש הקניית ידע תמציתי, אך עיקר הזמן הוקדש לשיח פתוח שנבע מהמורות עצמן. במפגשים אלה הועלו סוגיות חינוכיות מתוך עבודת השטח, התקיים דיון פתוח,

והמורות שיתפו בייצוגי הוראה, כשהמובילים פעלו כחלק אינטגרלי מהצוות ולא מהוות את מקור הידע. בבית ספר "דלתא" יושם מודל עבודה ייחודי, שבו גם במפגשי הקהילה עצמם פעלו המורות לפי עקרונות שיטת "מרחב איתי-לידי". במהלך המפגש, המורות התחלקו לשלושה מרחבים: במרחב אחד הנחתה המובילה והעבירה ידע, במרחב אחר עבדו המורות באופן עצמאי תוך אפשרות לפנות למובילה בעת הצורך, ובמרחב שלישי פעלו בעצמאות מלאה. דפוס עבודה זה נצפה בתצפית אחת שהתבצעה בקהילה.

בבית ספר "ביתא" בלט סגנון הנחיה ריכוזי יותר: המורה המובילה הייתה מקור הידע, ולעיתים אף הציגה בעצמה את הייצוגים שהביאו המורות מכיתותיהן, מבלי לאפשר להן להציג את עבודתן. בבית ספר "זטא" נשמר דפוס של העברת ידע מסודרת על ידי המורה המובילה.

בבית ספר "אפיסלון" נראתה גמישות מסוימת: בחלק מהמפגשים המורה המובילה הקנתה ידע, ואילו במפגשים אחרים פתחה מרחב לדיון פתוח ולהעלאת סוגיות מהכיתה.

לסיכום, דפוסי ההנחיה שנבנו בקהילות נעו בין הנחיה דיאלוגית המעודדת שיח פתוח לבין הקניית ידע מובנית, כשהאופי שנבחר בכל בית ספר שיקף את תפיסת תפקיד ההובלה במהלך הקהילה. בבתי ספר שבהם הובלת הקהילה התבססה על שיח דיאלוגי, נוצר מרחב פתוח שבו מורות העלו סוגיות מהכיתה, שיתפו בייצוגים וזכו להתייחסות ותגובות מעמיתותיהן – דבר שאפשר בחינה משותפת של האתגרים והצעת חלופות מגוונות. תהליך זה תרם להעמקת הרפלקציה של המורות ולהתאמה טובה יותר של דרכי ההוראה לצורכי התלמידים. לעומת זאת, בבתי ספר שבהם ההנחיה נשענה בעיקר על העברת ידע חד-כיוונית מצד המורה המובילה, בלטה פחות יוזמה מצד המורות להעלות סוגיות מהכיתה, והאפשרות לקיים דיון פורה סביב ההוראה הייתה מצומצמת יותר.

בחירת סוגייה ודיון בה

בקהילות השקפה הפועלות בששת בתי הספר המתוארות במחקר, ניכר גיוון נרחב באופני העלאת הסוגיות מהכיתה לדיון בקהילה, כמו גם בעומק השיח שהתפתח סביבן. בהקשר זה ניתן להתייחס לשתי נקודות מבט: כיצד נבחרת הסוגייה, וכיצד מתפתח השיח סביבה. נקודות מבט אלה מסייעות לחשוף את טיב הדינמיקה בקהילה ואת מידת השפעתה על עשייה חינוכית יומיומית.

בבתי ספר מסוימים, תהליך בחירת הסוגייה נרקם מתוך הקשר חי של שדה ההוראה. בבית ספר אלפא, למשל, הסוגייה גובשה על בסיס תהליך ברור משותף בין ההנהלה, המורה המובילה ומורים ומורות בקהילה. המורות העלו קולות מהכיתה, ניתחו אותם, ויחד זיקקו את שאלת הליבה

שסביבה התארגן מהלך הלמידה. השיח שהתפתח בעקבות הבחירה היה דינמי ורפלקטיבי: המשתתפות חשפו דילמות, שיתפו מניסיון האישי, וקידמו רעיונות לפעולה בכיתה. גם בבית ספר גמא התפתח תהליך דומה, שבו זוהתה סוגיה משמעותית דרך שיח מורות שהפך למוקד חקירה משותפת.

בדפוס משולב, שנע בין בחירה שיתופית מודרכת לבין יישום מונחה, נכלל בית ספר דלתא. תהליך בחירת הסוגיה בו התבסס על דיון פנימי של חברות הקהילה, בליווי המורה המובילה ולנוכח גיבוי ההנהלה, מבלי שמדובר ביוזמה חיצונית או בהנחיה חד-צדדית. במהלך המפגשים נרשמה מעורבות פעילה יחסית של המורות בדיון סביב הסוגיה, תוך העלאת היבטים מהשטח, גם אם לא תמיד ברמת חשיפה. המרחב בקהילה שימש כזירה להתבוננות ולשיתוף, אך במידה מוגבלת של רפלקציה.

בדפוס שונה מעט, שניכרה בו מידה פחותה של יוזמה מורה-צוות בבחירת הסוגיה, נכללו בתי ספר ביתא ואפסילון, שם גיבשה המורה המובילה את נושא העבודה בהתאם לצרכים כלליים, והציגה אותו לצוות. המורות אמנם קיבלו את הסוגיה, אך לא נטלו חלק ממשי בגיבושה, והדיון שהתקיים סביבה נותר לעיתים ברמה יישומית, פחות חקרנית או פתוחה לדילמות.

לעומת זאת, בבית ספר זטא, הסוגיה שנידונה לא נבחרה על ידי הצוות ואף לא גובשה בתהליך פנימי, אלא הוגדרה מלכתחילה על ידי המנהלת וגורם חיצוני. השיח שהתפתח במפגשים היה טכני ומוגבל, והמורים התקשו לזהות את הרלוונטיות של הנושא לעולמם המקצועי.

חריגות זו מעוררת שאלות גם ביחס לתמונה הכללית שעולה מהמחקר: ברוב בתי הספר בחרו הצוותים לעסוק בהוראה דיפרנציאלית, ונראה כי נוצר דפוס חוזר של בחירה בנושא זה. נקודה זו מעלה תהייה – האם מדובר בבחירה אותנטית שעלתה מהשטח או התערבות של גורמים חיצוניים. המקרה של זטא מדגיש את ההשפעה האפשרית של גורמים חיצוניים על בחירת הסוגיה, ואת הפער שנוצר כאשר הבחירה אינה נובעת מתוך צורך ממשי שמזהה הצוות עצמו.

תמונה זו ממחישה את החשיבות של שותפות אמיתית בתהליך הבחירה, ואת הפוטנציאל של שיח פתוח בהנעת קהילות מורות ומורים. כאשר הבחירה נובעת מהשטח ומזמינה את המורות והמורים להשתתף במהלך – הלמידה והשיח בקהילה נוטה להפוך למנוף של שינוי. כאשר הבחירה מוכתבת מבחוץ או השיח נותר תגובתי בלבד – מתרופפת תחושת הבעלות של המורות, והקהילה נחלשת ככוח פדגוגי משמעותי.

לסיכום, תמונת המצב שעלתה מהשוואת בתי הספר ממחישה היטב את מידת הקשר בין הקהילה לבין הכיתה, כפי שבאה לידי ביטוי הן בתהליך בחירת הסוגייה והן בעומק השיח שהתפתח סביבה. כאשר הסוגייה נבחרה בשותפות מלאה של המורות והמורים בקהילה, נוצר מרחב למידה בקהילה המחובר באופן הדוק לעבודת ההוראה בפועל. שיח זה לא רק שיקף את המתרחש בכיתה אלא גם אפשר חידוד מקצועי, שיתוף בדילמות, ולעיתים אף הוביל ליצירת מענים מותאמים בשדה החינוכי.

התרומה הנתפסת של הקהילה לפעילות המורות בכיתה הייתה משמעותית במיוחד כאשר השיח הקהילתי נבנה מתוך רלוונטיות אישית ומקצועית, ואפשר למורות להתבונן בעבודתן, לקבל משוב, ולתכנן מהלכים פדגוגיים חדשים. לעומת זאת, כאשר הסוגייה גובשה על ידי גורמים חיצוניים או לא שיקפה את ההתמודדויות היומיומיות של המורות בכיתה, ההשפעה של הקהילה על העשייה החינוכית נותרה מוגבלת ולעיתים אף סמלית בלבד. הגורמים שתמכו בחיבור בין הקהילה לכיתה כללו בחירה משותפת של הסוגייה, פתיחות להעלאת דילמות אותנטיות, קיום שיח רפלקטיבי ומרחב בטוח לשיתוף. מאידך, גורמים מעכבים כללו בחירה חיצונית של הנושא, הובלה חד-צדדית של השיח, והיעדר הזדמנויות להעלות קשיים מהכיתה.

הממצאים מדגישים כי אחת הדרכים המרכזיות לעידוד זיקה בין הקהילה לכיתה היא להפוך את המורים והמורות בקהילה לשותפים בבחירת הסוגייה. שותפות זו מעניקה למורות ולמורים תחושת רלוונטיות, מעורבות ובעלות, ומקדמת תהליך משמעותי של צמיחה מקצועית.

רגישות

ניכרה שונות בין הקהילות באופני גילוי הרגישות הפדגוגית – כלומר, ביכולת לזהות התרחשויות בכיתה הקשורות ישירות לסוגיה שנידונה בקהילה. שונות זו שיקפה את עומק החיבור בין מרחב הלמידה בקהילה לבין הפעולה החינוכית בכיתה, ואת מידת ההתמסרות של המורים והמורות למהלך רפלקטיבי משותף. הממצאים מעידים על שלושה דפוסים שונים באופני גילוי הרגישות הפדגוגית:

דפוס ראשון – רגישות פעילה וממוקדת בהקשר כיתתי: בבתי ספר דלתא, אלפא וגמא, ניכר קשר הדוק בין התכנים שדנו בהם בקהילה לבין המתרחש בכיתה. בדלתא ואלפא עלו תיאורים של דילמות חינוכיות שנבעו ישירות מהכיתה, תוך הצעת חלופות פרקטיים ונכונות ליישם שינוי מתוך זיהוי צרכים. בגמא, הרגישות באה לידי ביטוי גם בזיהוי קשיים רגשיים ובהתייחסות

להשלכות של הוראה מותאמת על תחושת המסוגלות של תלמידים. השיח כלל עיבוד קבוצתי ויישום רעיונות מתוך הקהילה.

דפוס שני – רגישות מוגבלת אך נוכחת: בבתי ספר אפסילון וביתא, התקיימו תהליכים חלקיים של רגישות. באפסילון תוארו רגעים של זיהוי צרכים מתוך השטח, כמו דילמות של מורות ותגובות אמפתיות מצד העמיתות, אך הקשר בין הדיון לבין הפעולה בכיתה לא תמיד הובחן כמובנה. בביתא עלתה רגישות רחבה יותר, שהתמקדה לא רק בכיתה אלא גם בהקשרים חיצוניים כמו מעורבות הורים והשפעתה על הלמידה, אך הזיקה בין הרעיונות שצמחו בקהילה לבין הפעולה הכיתתית לא תמיד גובשה לכדי דפוס סדור של זיהוי ותגובה מתוך הכיתה.

דפוס שלישי – היעדר זיקה ברורה בין הקהילה לכיתה: בבית ספר זטא, לא ניכרה התבוננות מעמיקה במצבים כיתתיים. הסוגייה הובאה מבחוץ על-ידי גורם חיצוני. הרגישות הפדגוגית התבטאה בעיקר ברמה של יחסים בין-אישיים בין המורות והמורים הקהילה, ולא כפרקטיקה מקצועית הקושרת בין הלמידה בקהילה לבין הפרקטיקה של המורות והמורים בכיתה.

לסיכום, הרגישות מדגישה את חשיבותו של הקשר ההדוק בין חוויות המורה בכיתה לבין תהליכי הלמידה המתרחשים בקהילה. כאשר קהילה מאפשרת שיתוף בהתנסויות הוראיות ממשיות, מתגבשת תחושת רלוונטיות וקרבה בין השיח הקבוצתי לבין העשייה החינוכית. תרומת הקהילה לעבודת המורה בכיתה נובעת לא רק מן התכנים הנידונים, אלא מן האפשרות לפרק יחד מצבים פדגוגיים מורכבים. עם זאת, ממצאי ההשוואה בין בתי הספר מבהירים כי הקשר בין הקהילה לבין הכיתה אינו מובן מאליו, והוא תלוי במידה רבה באקלים בקהילה, בהנחיה ובנכונות לחשוף סוגיות מהשטח. רגישות זו – לזיהוי, שיום ודיוק של התרחשויות כיתתיות – מתגלה כגורם מפתח המתווך בין רעיונות הקהילה לבין הפרקטיקה היומיומית של ההוראה.

גמישות

ניכר גיוון באופני מימוש של גמישות פדגוגית – אותה יכולת של מורות ומורים להתאים את הפעולה הכיתתית לתנאים משתנים, תוך הפעלת שיקול דעת, התבוננות קונטקסטואלית והתאמה לצורכי התלמידים.

בבתי הספר אלפא וגמא, עלתה תמונה של גמישות רפלקטיבית ומתמשכת. המורות בקהילות אלו פעלו מתוך תודעה מקצועית עצמאית, בחנו את הרעיונות שעלו בקהילה, והתאימו אותם באורח דינמי למציאות המשתנה בכיתה. ההתנסויות לא התבצעו כהעתקה של פתרון

בקהילה, אלא כפרשנות אישית שצמחה מתוך בחירה. תהליך הלמידה בקהילה הוביל לבחינה עצמית, לשינויים מתוכננים וליכולת לשוב ולכוון את ההוראה בהתאם למשוב מהכיתה.

בבתי הספר ביתא, דלתא ואפסילון, בלט דפוס של גמישות – תגובתית, מעשית ומקומית. ההתאמות שבוצעו נבעו מזיהוי מצבי הוראה מורכבים, ולעיתים משיבוש התכנון המקורי בשל צורכי התלמידים. דפוס זה משקף את תחילת הדרך בבניית גמישות מבוססת הקשר, כאשר חלק מהמורות הביאו למפגשי הקהילה תובנות מהכיתה שנבעו מהתאמות שביצעו, גם אם לא תמיד לוו ברציונל פדגוגי סדור. המפגשים שימשו כרקע לעיבוד ההתנסויות, אולם לא הובילו תמיד להמשגה של עקרונות פעולה כלליים.

לעומת זאת, בבית ספר זטא תיאורי הגמישות נותרו ברובם ברמה הצהרתית או תיאורטית. אף שהתקיים שיח סביב אתגרים, לא תוארו בפועל מקרים של שינוי, התאמה או יישום מותאם במרחב הכיתתי. הקשיים שעלו – בעיקר סביב הפער בין חינוך רגיל למיוחד – לא התגבשו לכדי פעולות מותאמות, והמורות תיארו תחושת עומס או תסכול שחסמה את האפשרות לפעול בגמישות. בהיעדר תרגום רעיוני למעשי, לא ניכרה תשתית לקישור חזק בין הקהילה לבין הפרקטיקה היומיומית.

הבדלים אלה מדגישים את הקשר המורכב שבין שיח בקהילה לבין פעולה בכיתה. כאשר השיח משקף חקירה משותפת, בחירה של מורות – מתאפשרת פעולה גמישה המתאימה את עצמה להקשרים משתנים. כאשר הגמישות נתפסת כהתמודדות רגעית בלבד, או כשהיא נותרת במישור הרעיוני, הקשר בין רעיונות הקהילה לבין הכיתה נחלש. כך, הגמישות משקפת לא רק טכניקה של תגובה אלא עומק מקצועי, מידת אוטונומיה והחיבור שבין הקול של המורה לבין המציאות המשתנה בשדה.

גיוון

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.

בבתי ספר אלפא, דלתא ואפסילון הגיוון נבע באופן טבעי מתוך הפעילות בקהילה והשתלב בהוראה בכיתה. באלפא, מורות ומורים תיארו שלל יוזמות שהתבססו על הלמידה המשותפת: שילוב הורים ותלמידים בפעילויות כיתתיות, יצירת תוצרים מגוונים, תהליך גיבוש חזון בית ספרי שהוביל לפעילויות רגשיות ולבניית מודלים דיגיטליים במיינקראפט, ושילוב של כלים דיגיטליים

חדשים בהוראה, בהשראת דיונים בקהילה. בדלתא, עלה דפוס של יישום שיטתי של מבנים פדגוגיים מגוונים המותאמים לפרופיל כיתה משתנה – כולל חלוקה לתחנות מסוגים שונים (קוגניטיביות, חווייתיות ודיגיטליות), ובהתאם לפרופיל של התלמידים. בבית ספר אפסילון ניכרה תרבות פדגוגית עשירה של גיוון, שבאה לידי ביטוי ביישום שיטתי של דרכי הוראה מגוונות – בהשראת השיח בקהילה – לרבות התאמה לרמות שונות בכיתה, שילוב מודל הוראה דיפרנציאלית, אימוץ יוזמות של עמיתות לאחר צפייה הדדית, והצגת תוצרים שנבחנו במשותף תוך עיבוד רפלקטיבי.

בתי ספר אחרים – ביתא וגמא – הציגו מופעים של גיוון שהתפתחו מתוך התמודדות עם שונות בין תלמידים. בביתא, נמסרו עדויות על התאמות תכנים, שימוש ברמות קריאה שונות, ופרקטיקות של למידה קבוצתית מותאמת. המורות תיארו חלוקת תלמידים לפי פרופיל למידה, תוך שמירה על רף ציפיות גבוה. בגמא, מורות העלו שיקולים באשר לסימון גלוי של רמות קושי בדפי עבודה, מחשש להשפעה שלילית על תחושת הביטחון של תלמידים.

בזטא, לא תוארו מופעים של יישום מגוון של דרכי הוראה. עלו בעיקר התלבטויות ותסכולים סביב מגבלות הגיוון, מבלי שתועדו פעולות מגוונות או עיבוד במסגרת הקהילה.

באופן כללי, העדויות מדגישות כי רעיונות שפותחו במסגרת קהילות השקפה מצאו את דרכם לכיתה באופנים מגוונים. מורים ומורות תיארו כיצד למדו אסטרטגיות חדשות מעמיתיהם, שהיוו עבורם מקור השראה ליישום בכיתה – בין אם באמצעות פעילות עם הורים, יצירת תוצרים דיגיטליים, התאמה של משימות לפי רמות, או שימוש במודלים שפותחו במפגשי הקהילה. במקרים מסוימים, המורות תיארו כיצד בחרו לנסות דרכי הוראה מגוונות בתגובה לשונות שזיהו בכיתה – לעיתים בעקבות שיח בקהילה ולעיתים מתוך תהליך אישי שהתעורר בהשפעת הקהילה.

ניכר גם 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 – כמו עיצוב דפי עבודה מותאמים, חלוקת כיתה למודלים של “איתי-לידי-במרחב”, או אימוץ פרקטיקות שנצפו אצל מורות אחרות. 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.

העדויות ממחישות את האופנים השונים שבהם מורות ומורים מצאו חיבורים בין הקהילה לבין עבודתם בכיתה, ואת התנאים שסייעו או אתגרו תהליך זה, כפי שהוא בא לידי ביטוי במרחב הכיתתי.

הבאת תוצרים מהכיתה

ניכרו דפוסים שונים של הצגת ייצוגים מהכיתה, ששיקפו את עומק הקשר בין הפעולה בקהילה לבין הפרקטיקה הפדגוגית, אך באופנים שונים ובמדרג עומק משתנה.

בבתי ספר אלפא, גמא, דלתא ואפסילון ניכר דפוס של שיתוף מצד המורות. בבתי ספר אלו הובאו לקהילה תוצרים ממשיים מהכיתה – עבודות משותפות על פיתוח חזון בית ספרי בין הורים וילדים, תוצרים דיגיטליים (כגון מודלים במיינקראפט), מבנים של תחנות למידה, משחקים שפותחו עם ההורים, שיעורים שלמים ותכנון על פי פרופיל למידה (להרחבה ראה לוח 8).

לוח 8 : מיפוי התוצרים שהוצגו בקהילות השקפה ותדירותן

אלפא	ביתא	גמא	דלתא	אפסילון	זטא
תוצרים שהוצגו	פעילות להטעמת חזון; פעילות הורה תלמיד; פיתוח תוצרים משתופים עם הורים	גלגל מילים; טקסט "נדידת ציפורים"	מערכי שיעורים; צילום סרטונים משיעורים; פעילויות בשיעורים	מערכי שיעורים; צילום סרטונים משיעורים; פעילויות בשיעורים	מערכי שיעור אחד
תדירות ההצגה	בכל מפגש	אופן חלקי וביזומה של המורה המובילה	בכל מפגש אחד שהייתה בו תצפית אחת בלבד	בכל מפגש	חד פעמי

כל אלה לוו בהסבר פדגוגי מעמיק ורפלקציה על תהליך היישום בכיתה, כך שהתוצר שימש לא רק כשיתוף, אלא ככלי ללמידה קבוצתית. בדלתא למשל תואר תכנון תחנות ברמות משתנות תוך התאמה לסוגי תלמידים שונים. לעומת זאת, בביתא עלה דפוס שבו שיתוף המורות בייצוגים מהכיתה לא הייתה יוזמה על ידי המורות עצמן, אלא על-פי הכוונה של המורה המובילה. ההצגה התבססה על ייצוג של אחת המורות, ששימש כזרז לדיון בקהילה, אך לא נצפה דפוס שיטתי של שיתוף ייצוגים נוספים. נראה כי ההצגה הייתה נקודתית ולא חלק מתרבות הקהילה.

בזטא עלה דפוס חלקי של שיתוף בייצוגים. אחת המורות שיתפה תוצר מכיתתה לצורך היוועצות עם עמיתותיה, במטרה לדייק את תהליך ההוראה והלמידה בכיתה החינוך המיוחד. עם זאת, ההצגה נתפסה יותר כמענה לצורך אישי נקודתי ולא כחלק מדפוס קהילה של שיתוף תוצרים.

דפוסים אלה משקפים את הקשר שבין הקהילה לכיתה: כאשר ההצגה נעשית ביוזמת המורות ומלווה ברפלקציה פדגוגית, הקשר נראה עמוק, מעוגן ומשפיע על התרבות המקצועית; כאשר ההצגה מתקיימת ביוזמה חיצונית או באופן חלקי, הקשר נותר רופף יותר או תלוי בפרט ולא בקהילה. בנוסף, עולות עדויות על תרומה מקצועית במקומות שבהם שיתופים אלו עוררו חשיבה קבוצתית, תמכו בהמשגה של דילמות מהכיתה, או הובילו להתאמות פדגוגיות. עם זאת, נצפו גם תנאים מעכבים כמו עומס, היעדר תמריץ מערכתי או חשש מחשיפה, אשר השפיעו על מידת הנראות של התוצרים. בכך, הממצאים תורמים להבנת הקשר בין הפעולה בקהילה, תחושת ההתפתחות המקצועית של המורות, והגורמים המשפיעים על תרגום השיח בקהילה לעשייה בכיתה.

קיום תהליכי רפלקציה

ניכרו דפוסים מגוונים של קיום רפלקציה – הן כפעולה אישית של התבוננות פנימית, והן כתהליך קבוצתי שהתפתח בעקבות שיח משותף. בבתי ספר כמו אלפא, דלתא, גמא ואפסילון הרפלקציה הופיעה כחלק בלתי נפרד מתהליך קהילתי שיטתי. המורות תיארו מהלך שבו שיתפו מה קרה בכיתה, ניתחו את המשמעות הפדגוגית של פעולותיהן, ולעיתים אף חזרו לדייק את דרכי ההוראה בעקבות המשוב שקיבלו מהקהילה. רפלקציה זו גילמה את הקשר הישיר בין הלמידה בקהילה לבין פעולת המורה בכיתה, שכן היא התבססה על יישום של חלופות פדגוגיות שפותחו בדיונים קבוצתיים – ועל עיבוד מחדש של דרכי ההוראה והלמידה בעקבות היישום בפועל. תהליך זה איפשר למורות לגבש הבנות חדשות על בסיס הניסיון בשטח ולבנות מהן כיוונים עתידיים לעשייה.

בבתי ספר אחרים, כמו ביתא וזטא, תהליך הרפלקציה התעורר בדרך כלל סביב מקרים נקודתיים או בעקבות יוזמות בודדות של מורות או מנחות. בביתא, לדוגמה, אחת המורות שיתפה

בקושי שהתעורר בכיתה בעקבות פעילות דיפרנציאלית, השיח שהתפתח בעקבות זאת הוביל להתבוננות קולקטיבית על שאלת התיוג והבחירה במטלות מותאמות. בזטא, הצגה של שיעור על ידי אחת המשתתפות יצרה בסיס לדיון קבוצתי מעמיק בנוגע לעקרונות ההוראה בכיתה דיפרנציאלית בחינוך המיוחד. גם במקרים אלה, הרפלקציה יצרה חיבור בין הקהילה לכיתה – כשהתבוננות המשותפת בצומת בין רעיונות בקהילה לבין ניסיון כיתתי אפשרה למורות לדייק את פרקטיקות ההוראה שלהן.

לסיכום, דפוס הרפלקציה שהופיעו 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 להמשך עשייה.

התאמה למאפייני למידה, למאפייני מורה וכיתה

בקרב קהילות השקפה שנבחנו, ניתן לזהות שלושה דפוסים שונים ביחס למידת ההתאמה של התהליך למאפייני הלמידה, למאפייני הכיתה ולסגנון ההוראה של המורות והמורים. הדפוס הראשון מאופיין בתחושת הלימה גבוהה בין תוכני הקהילה לבין הצרכים שעלו מהכיתה, והוא ניכר בבתי ספר אלפא, גמא ואפסילון. בבתי ספר אלו, המורות ביטאו תחושת שייכות לתהליך, ראו בתכני המפגשים מענה ממשי לאתגרי היומיום, ותיארו כיצד רעיונות הקהילה תורגמו הלכה למעשה לעבודה הכיתתית.

בדפוס השני, שעלה בבית ספר דלתא, ניכרה התאמה חלקית. אף שהתקיימו תהליכי שיח ועבודה שיטתית, תואר פער בין מבנה הפעילות לבין הצרכים שעלו מהמורות והמורים. המענה שניתן במפגשים לא תמיד התחבר באופן ישיר לאתגרי השטח, והתקיימה תחושת מרחק מסוימת בין הקונספט של הקהילה- הנושאים שנודנו בקהילה לבין אופני ההוראה המעשיים. תהליך ההתאמה דרש זמן והתכוונות מצד המורים והמורות כדי ליצור חיבור אפקטיבי.

הדפוס השלישי אפיין את בתי הספר ביתא וזטא, שבהם תוארו קשיים משמעותיים במידת ההתאמה של הקהילה לצוות ההוראה ולמאפייני הכיתה. בשני בתי הספר תיארו המורות תחושות עומס, קושי ביישום של הוראה דיפרנציאלית ותחושת ריחוק מהתהליך. התסכול נבע הן מהיבטים טכניים והן מהפער בין הרצון ליצור למידה מותאמת לבין מדיניות הערכה אחידה. המורות הביעו רתיעה מהתערבות חיצונית וממנגנוני מעקב, והיו אף מי שלא זיהו ערך ממשי בהשתתפות במפגשים. כך לדוגמה, בבית ספר ביתא לא תואר חיבור עמוק בין תכני הקהילה לבין הפעולה

בכיתה, והמפגשים התנהלו לעיתים כפרוצדורה שאינה נובעת מהצרכים המיידיים של המורים והמורות.

במבט השוואתי, הדפוסים משקפים שונות במידת החיבור שבין הקהילה לבין מרחב הכיתה, באופן שבו המורות תופסות את הרלוונטיות של התהליך ואת היכולת שלהן להטמיע אותו בהוראה השוטפת. ככל שהתהליך נחוה כבעל זיקה גבוהה למציאות המקצועית, 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 והאפשרות להחיל את העקרונות בהתאמה למציאות הכיתתית.

ותק הקהילה

מהניתוח האיכותני עולה הבחנה מובהקת בין קהילות הפועלות שלוש שנים במסגרת השקפה לבין קהילות המצויות בשנה הראשונה או השנייה לתהליך.

בבתי הספר הוותיקים במהלך – אלפא, גמא, דלתא ואפסילון – ניכרה השתלבות עמוקה של עקרונות הקהילה בהוראה השוטפת. המורות תיארו תהליך רפלקטיבי מושרש, ריבוי דוגמאות מהכיתה, שיתוף תוצרים עם הקהילה, דיונים מעמיקים, ושימוש מגוון ומותאם בכלים שנלמדו. בקהילות אלו התפתחה שפה מקצועית משותפת, תחושת שייכות גבוהה, ודינמיקה קהילתית פעילה.

לעומת זאת, בבתי הספר בעלי ותק קצר במהלך – זטא (שנה ראשונה) וביתא (שנה שנייה) – תוארו אתגרים מובהקים שצמצמו את החיבור בין הקהילה לכיתה. בבית ספר זטא, פעילות הקהילה עדיין נתפסה כחיצונית להתנהלות הפדגוגית היומיומית. ניכרה היעדרות של תוצרים פדגוגיים שנבנו בעקבות המפגשים, רפלקציה קבוצתית מצומצמת, ושיח שהתמקד ברמה רעיונית בלבד ללא תרגום מעשי לשדה. בבית ספר ביתא, אמנם התקיים ניסיון לשלב את עקרונות הקהילה, אך הוא לא הבשיל לכדי תוצרים קונקרטיים או שינוי ניכר בפרקטיקות. ההיעדר של שיתוף תוצרים, מיעוט בדוגמאות מהכיתה, והנחיה שלא תמיד חיברה בין הרעיונות לבין המציאות הכיתתית – העידו על תהליך הנמצא בשלב גיבוש ראשוני בלבד.

ממצאים אלה מדגישים את **הקשר בין עומק הפעולה בקהילה לבין ותק ההשתתפות בהשקפה**. נראה כי ככל שהקהילה פעילה לאורך זמן, כך מתבססת תשתית מקצועית תומכת הכוללת שפה משותפת, ביטחון בשיתוף, יכולת ליישום פדגוגי רפלקטיבי, והבנה מעמיקה יותר של ערכי המהלך

. עדויות להבדלים בין בתי ספר ותיקים לחדשים במידת העומק של בחירת הסוגיה ודיון בה, עלו מתוך ניתוח דפי הרפלקציה שמילאו המורות בסיום התהליך. בבתי ספר בעלי ותק של שלוש שנים בקהילת השקפה, המורות תיארו תהליך מובנה שכלל העלאת סוגיה רלוונטית, דיון פדגוגי שעסק בחלופות, הצגת תוצרים שפותחו בכיתה, והתייחסות לחלופות שעלו מעמיתותיהן. לעומת זאת, בבתי ספר חדשים יחסית (שנה א' או שנה ב' בקהילה), הרפלקציות היו לעיתים חסרות או שטחיות, והתמקדו לרוב רק בניסוח הסוגיה – מבלי לציין תוצרים שהובאו או חלופות שנידונו. פערים אלו משקפים את תרומת הוותק בקהילה לעומק המעורבות, יכולת ההמשגה והיכולת ליישם בפועל את עקרונות הקהילה בכיתה. בנוסף, ייתכן שהפערים אינם נובעים רק מהוותק עצמו אלא גם מתפיסה קהילתית שמתפתחת בהדרגה לאורך השנים – בשנה הראשונה עדיין אין שפה אחידה או תפיסה מגובשת, ולכן תהליכי העומק מתקשים להתבסס.

סיכום ומסקנות

שאלה 1: כיצד הפעילות בקהילה משקפת את הקשר שבין הקהילה לכיתה?

הניתוח האיכותני של פעילות קהילות השקפה חושף תמונה מורכבת של הקשרים בין הלמידה בקהילה לבין עבודת המורה בכיתה. ברוב בתי הספר ניכר כי תהליך הלמידה של המורות בקהילה התקיים בהלימה לעשייה הפדגוגית השוטפת והיה שזור בתוכה באופן דינמי. החיבור בין הקהילה לכיתה בא לידי ביטוי בדרכים שונות: העלאת סוגיות מתוך ההוראה בכיתה, דיון מעמיק עם הקולגות, תרגום עקרונות הקהילה לפעולה מעשית, בניית תוצרים פדגוגיים או הצגת תוצרים קיימים כחומר לדיון, ואף הטמעת תובנות ממפגשי הקהילה בשגרת ההוראה.

מרכיב משמעותי בחיזוק הקשר הזה היה האופן שבו הונחו על-ידי המורה המובילה המפגשים. כאשר ההנחיה איפשרה שיח פתוח, עודדה רפלקציה עמוקה ויצרה תחושת ביטחון מקצועי, נוצרה זיקה הדוקה יותר בין הנושאים שנדונו בקהילה לבין מרחב הכיתה. גם דפוסי ההצטרפות לקהילה היוו גורם מתווך: הקהילות הורכבו ממורות שבחרו להצטרף אליהן ונבעו מתוך מוטיבציה פנימית של המורות הובילו לרמות מעורבות גבוהות יותר וליכולת לממש את הרעיונות בפועל. לעומת זאת, כאשר ההצטרפות הייתה תוצר של הוראה מנהלית או הצטרפות בית הספר לתהליך נעשתה כהמשך לתהליך קיים שהובילה המנהלת הקודמת, נדרש תהליך ממושך יותר כדי לגבש תחושת שייכות ושותפות למהלך.

מעורבות ההנהלה במהלך אף היא שימשה גורם חשוב. כאשר מנהלות בתי הספר היו שותפות פעילות במהלך, השתתפו במפגשים או יצרו תנאים תומכים ליישום התובנות, התחזק הקשר בין הקהילה לבין הכיתה. מנגד, היעדר נראות של ההנהלה או חוסר חיבור שלה לתהליך יצרו תחושת נתק ואי בהירות לגבי תכלית הקהילה ומשמעותה עבור העשייה הבית-ספרית.

תמות נוספות שבלטו היו רגישות, גיוון וגמישות, שבאו לידי ביטוי בהתאמה שהמורות עשו בפועל בין עקרונות הקהילה לבין מרחב ההוראה שלהן. כאשר המורות גילו רגישות למציאות הכיתתית ולצרכים של תלמידיהן, השתמשו ברעיונות הקהילתיים כדי לגוון את דרכי הפעולה, והפגינו גמישות מחשבתית בהתמודדות עם אתגרים – התחזק הקשר בין הקהילה לבין הפעולה בכיתה. במקרים אלו, הקהילה נתפסה כמנוע של צמיחה מקצועית ולא כאילוץ חיצוני.

לסיכום, החיבור בין הקהילה לכיתה לא היה זהה בכל המקרים, אך במקומות שבהם התקיימו תנאים של פתיחות, רלוונטיות, מעורבות הנהלה, והנחיה רפלקטיבית מותאמת – הקשר

בין שני המרחבים הפדגוגיים הלך והתהדק. קהילת השקפה במקרים אלו הפכה ממסגרת לדיון למרחב של למידה פעילה המייצר תרומה ישירה על עבודת המורה בכיתה.

מסקנות

1. רפלקציה ודיון כמחוללים של חיבור מקצועי: כאשר פעילות הקהילה עודדה רפלקציה קבוצתית ודיון פתוח בסוגיות מהכיתה, נוצר קשר הדוק בין הלמידה בקהילה לבין עבודת המורה בכיתה.
2. בחירה חופשית כמנוף למעורבות: רמת הבחירה בהצטרפות לקהילה תרמה לגיבוש מחויבות ולתחושת רלוונטיות מצד המשתתפות, שהובילו ליישום פעיל של רעיונות הקהילה בכיתה.
3. תמיכת הנהלה כתנאי למימוש פדגוגי: מעורבות מנהלתית, בין אם ישירה ובין אם עקיפה, חיזקה את תחושת הלגיטימציה של הקהילה ויצרה תשתית ליישום עקרונותיה במערכת הבית-ספרית. כלומר, המעורבות של הנהלה תרמה לחיבור בין הקהילה לבין העבודה של המורה בכיתה.
4. הנחיה מותאמת כבסיס לתחושת שייכות: סגנון הנחיה דיאלוגי ומכיל תרם לבניית מרחב בטוח, שאפשר שיתוף אותנטי, תרגום של רעיונות להקשרים מקומיים, והשתתפות פעילה של כלל המורות. כלומר, סגנון ההנחייה איפשר במידה רבה את החיבור בין הקהילה לבין העבודה של המורה בכיתה.
5. רגישות, גמישות וגיוון ככלים להטמעה פדגוגית: המורים והמורות שהפגינו רגישות למציאות הכיתתית, גמישות מחשבתית ונטייה לגיוון בדרכי ההוראה, הצליחו להתאים את עקרונות הקהילה לפעולה יומיומית בכיתה.
6. רלוונטיות כמרכיב קריטי לקיום הקשר בין מרחבים: תחושת הרלוונטיות של התוכן בקהילה הייתה תנאי מרכזי לקיום קשר מתמשך בין הקהילה לבין העבודה של המורה בכיתה, במיוחד כאשר המורות חוו את התהליך כמחובר למציאותן המקצועית.

שאלה 2: מהי התרומה הנתפסת של הפעילות בקהילה לפעילות המורה בכיתה?

הממצאים מצביעים על כך שהמורים והמורות תפסו את תהליך הלמידה בקהילת השקפה כבעל תרומה במגוון מישורים הקשורים לעשייה הפדגוגית בכיתה. המורות תיארו כיצד תהליך הלמידה בקהילה העמיק את ההבנה התיאורטית שלהן, חידד את נקודת המבט הפדגוגית, וחיבר בין עקרונות חינוכיים לבין יישום בכיתה. תרומה זו באה לידי ביטוי בגיוון דרכי ההוראה, ביצירת

תוצרים מותאמים להקשר, בשילוב שיח רפלקטיבי עם תלמידים, ובפתיחות להתנסות בדרכי הוראה חדשות.

בנוסף, הקהילה נתפסה כמרחב המאפשר חשיבה ביקורתית על פרקטיקות קיימות, תיעוד תובנות מהכיתה, ובנייה משותפת של מענה פדגוגי לסוגיות חינוכיות. במקרים רבים, ההשתתפות במפגשים העניקה למורות לגיטימציה לחרוג מדפוסי הוראה שגורתיים, לפעול מתוך בחירה מקצועית ולחזק את תחושת המסוגלות העצמית והסיפוק מההוראה.

מסקנות

1. תרומה לפיתוח דרכי הוראה מגוונות: השתתפות בקהילה סייעה למורות להרחיב את מנעד הפרקטיקות בכיתה, תוך התאמה לצרכים משתנים של תלמידים ולתוכן הלימודי.
2. חיזוק הרפלקציה המקצועית: תהליך הלמידה של המורות בקהילה העמיק את הרפלקציה של המורות על עולמן הפדגוגי, הן במפגשים עצמם והן בשיח עם תלמידים.
3. תמיכה בלגיטימציה להתנסות וחדשנות: הקהילה חיזקה בקרב מורות רבות את התחושה שיש להן גיבוי מקצועי ליזום ולבחור דרכי פעולה חינוכיות שאינן תמיד שגרתיות.
4. חיבור בין תיאוריה למעשה: הקהילה יצרה מרחב שבו ניתן היה לפרש עקרונות חינוכיים כלליים ולהפוך אותם לפעולות קונקרטיות בשדה ההוראה.
5. חיזוק תחושת הסיפוק והערך המקצועי: התרומה של הקהילה באה לידי ביטוי גם ברמה החווייתית – המורות תיארו תחושת ערך, שייכות, וסיפוק מההוראה כחלק מהתהליך.

שאלה 3: מהם הגורמים שמעודדים או מעכבים את הקשר בין הקהילה לכיתה?

הניתוח האיכותני העלה מספר גורמים מרכזיים שמעצבים את הקשר בין למידת המורות והמורים בקהילה לבין העשייה הפדגוגית בכיתה. חלקם תורמים ליצירת חיבור הדוק ומשמעותי בין הקהילה לכיתה, ואחרים עלולים להקשות על תרגום התהליך הקהילתי לעבודה הוראתית יומיומית. הגורמים שנבחנו מתייחסים הן למאפייני ההקשר הבית-ספרי (כגון מעורבות הנהלה, דפוסי הצטרפות), הן לאופי ההנחיה בקהילה, והן לתגובת המורות עצמן – כפי שהיא באה לידי ביטוי ברגישות, גיוון וגמישות פדגוגית.

מסקנות והמלצות

1. מעורבות הנהלה כמפתח לחיזוק הקשר: כאשר מנהלות היו שותפות לתהליך – בהשתתפות פעילה או ביצירת תנאים ליישום – התחזק הקשר בין הקהילה לכיתה. בהיעדר מעורבות זו, תוארה תחושת ניתוק.
2. דפוס הצטרפות משפיע על המחויבות לקהילה: קהילות שהתבססו על בחירה ומוטיבציה פנימית יצרו רמות גבוהות יותר של מחויבות ותרגום מעשי, לעומת הצטרפות הנובעת מהחלטה ניהולית.
3. אופי ההנחיה משפיע על הזיקה להוראה בכיתה: הנחיה רפלקטיבית, דיאלוגית ומבוססת הקשבה העצימה את תחושת הרלוונטיות של המפגשים ואת היכולת לתרגם תובנות לעשייה.
4. רגישות פדגוגית כמנגנון מקשר: המורות שגילו רגישות לצורכי תלמידיהן הצליחו להפעיל שיקול דעת ולהתאים את עקרונות הקהילה להקשר הכיתתי.
5. גיוון ככלי להגברת הרלוונטיות: כאשר הוצגו מגוון גישות ותוצרים, המורות הצליחו לבחור דרכי פעולה ההולמות את סגנון וצרכיהן.
6. גמישות כמפתח להתאמה אישית: בקהילות בהן התאפשר חופש בבחירת סוגיות, דרכי יישום וקצב עבודה – המורות תיארו יכולת גבוהה יותר ליישם בפועל.
7. ותק הקהילה: בבתי הספר שבהם פועלת קהילת השקפה מזה שלוש שנים, ניכרה הלימה בין אופן הפעולה לבין הראייה ומודל הלמידה בקהילה. לעומת זאת, בבית ספר אחד חדש המצוי בשנתו הראשונה, נמצאו פחות עדויות ליישום מלא של מודל הקהילה.

מקורות

ברבר, מ'. ומורשד, מ'. (2007). כיצד מערכות החינוך המובילות בעולם מגיעות להישגים מרביים. דוח מקינזי.

<https://avneyrosha.org.il/wp-content/uploads/2024/09/%D7%93%D7%95%D7%97-%D7%9E%D7%A7%D7%99%D7%A0%D7%96%D7%99.pdf>

מהלך השקפה (2025). מהלך השקפה – מקדם פיתוח מקצועי ארצי, מכשיר מורות מצוות בית הספר המובילות קהילות לשיפור תהליכי ההוראה והלמידה

[/https://hashkafa.macam.ac.il](https://hashkafa.macam.ac.il)

קנולר, נ' (עורכת) (2021). השקפה דרומית: אתגרים והזדמנויות בשיח מקצועי בצוותי הוראה. המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

רטנר, ד'. (2018). הערכת מורים מובילים- מהלך השקפה בשנה"ל תשע"ז. ראמ"ה.

Babichenko, M., Segal, A., & Asterhan, C. S. (2021). Associations between problem framing and teacher agency in school-based workgroup discussions of problems of practice. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103417.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Cho, J. Y., & Lee, E.-H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *Qualitative Report*, 19(32), 1-20. <http://dx.doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1028>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning policy institute*.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.

Fishman, B., Konstantopoulos, S., Kubitskey, B. W., Vath, R., Park, G., Johnson, H., & Edelson, D. C. (2013). Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation. *Journal of teacher education*, 64(5), 426-438.

Hadar, L. & Brody, D. (2016). Talk about student learning: Promoting professional growth among teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 59, 101-114,

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.

Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American educational research journal*, 47(1), 181-217.

Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford review of education*, 32(4), 505-519.

Lefstein, A., & Snell, J. (2013). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.

- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational researcher*, 49(5), 360-368.
- Mendler, A., & Vedder-Weiss, D. (2023). Facework in teacher collaborative learning: Does choice of classroom representation matter?. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104339.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1609406917733847.
- Patoulioti, E., & Nilholm, C. (2023). What is meant by ‘community’ in different theoretical traditions? An analysis of influential educational research. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 751–765.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Publication.
- Russ, R. S., Sherin, B. L., & Sherin, M. G. (2016). What constitutes teacher learning. *Handbook of research on teaching*, 5, 391-438.
- 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.
- Segal, A. (2019). Story exchange in teacher professional discourse. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102913.
- Vermunt, J. & Endedijk, M., (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*. 21. 294–302.

Vrieling, E., van den Beemt, A., & de Laat, M. (2015). What's in a name: dimensions of social learning in teacher groups. *Teachers and Teaching*, 22(3), 273–292.

Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods*. Sage.

נספחים

נספח 1: קווים מנחים לתצפית

להלן קווים מנחים לתצפית בקהילה:

- התייחסות המורות לסוגיה מסוימת וקיום דיון סביב זה
- מתן חלופות לבעיה שהוצגה על ידי כל המורות המשתתפים בקהילה
- השיח בין המורות בקהילה, הדגש יהיה על התוכן ואופן ניהול השיחה (לדוגמה: מי משתתפת? מי פעיל בשיח? תורות הדיבור, מה נושאים/ תכנים שעולים).
- מידת מעורבות כל חברי הקהילה בדיונים: האם הדיונים מנהלות רק על ידי מורה מנחה ומורה מובילה או כלל המורות בקהילה לוקחות חלק ומשתתפות בפעולה?
- קיום מעגל למידה - האם לאחר שנתנו פתרון לבעיה חזרו שוב והצגו איך התמודדו עם בעיה זו...?
- הצגת תעודים/ייצוגים של הפעולה הפדגוגית שנעשתה בכיתה לאחר השיח בקהילה
- עבודה עם נתונים- האם הביאו ייצוגים ועד כמה המורות עבדו עם עדויות או ייצוגים מהכיתה?
- המשכיות- האם המורות מחזירות לקהילה את התנסות שלהן ביישם החלופות?

להלן קווים מנחים לתצפית רק על מורות בשיעור (רלוונטי רק בבית ספר אחד בלבד):

- האופן שהתמודדה בו המורה עם הסוגיה שהוצגה בקהילה?
- כיצד המורה מיישמת את ההמלצות/ טיפים/ פתרונות שקיבל מהעמיתים שלו בקהילה?
- האם נראה שינוי בתהליכי ההוראה בעקבות אימוץ החלופות (תלוי בסוגיה עצמה)?
- האם המורה אוספת תעודים בכיתה?
- כיצד מתמודדת המורה עם השינוי שהתרחש בעקבות יישום החלופות שהוצעו לה בקהילה?
- האם היא מודעת לשינוי שעשתה בעקבות יישום החלופה? (למשל פרגנה לתלמידים על

השיפור? האם נתנה משוב לתלמידים על התנהגות טובה? האם הציגה תוצרי תלמידים במהלך השיעור מול כל הכיתה?.

נספח 2- מתווה לריאיון חצי מובנה אישי

"הניסוח נכתב בלשון נקבה אך הריאיון מיועד לנשים וגברים. תעשה התאמה בעת ביצוע הריאיון"

שאלות לריאיון עם מורה מובילה / מנהלת בית ספר

1. כיצד את תופסת את תפקידך כמנחה את הקהילה?
2. מהי הסוגייה המרכזית/ נושא שבה עוסקת הקהילה שלך בשלב זה? וכיצד נבחרה סוגייה זו/ נושא מרכזי זה? (שאלה למנהלות)
3. איך את חושבת שהשתתפות בקהילת המורות יכולה להביא לשיפורים ביכולות המקצועיות של המורות (למשל מכשירה לתפקידים נוספים בבית הספר)?
4. איך את רואה את התרומה של למידה בקהילה לתהליכי שיפור בעבודת המורות בתוך בכיתה? תספרי לי בבקשה על מקרים בהם מורות שהשתמשו במסגרות של למידה משותפת ויצרו שיפורים בפועל בכיתה? (למשל מקרים שבהם המורות שיתפו בקשיים בעבודתם וקיבלו משוב מעמיתיהם, הביאו ייצוגים מהכיתה לדיון בקהילה, שיתפו בניסיון ליישום בכיתה את החלופות שהוצעו בקהילה?)
5. באיזה אופן מהלכי ההנחיה שלך תרמו לדעתך לשינוי בכיתה? (למשל, איך הנחתה מורות שלא היו פעילות בתוך הכיתה ולא שיתפו בסוגיות ...)
6. כיצד את כמנחה מעודדת את המורות להביא ייצוגים למפגשי קהילה? ומה ההשלכות של הבאת הייצוגים על השיח בקהילה?
7. האם נתקלת באתגרים מסוימים בהובלת הקהילה וכיצד התמודדת עם אתגרים אלו? תספרי לי בבקשה על אתגרים הקשורים לקשר בין קהילה לכיתה שבהם מתקלת.
8. האם היית ממליצה למורות להיות מורה מובילה? למה?

שאלות לריאיון עם מורה משתתפת בקהילה

1. תארי לי חווית הלמידה שלך בקהילה? ומהי מטרת הקהילה שלכם לשנת הלימודים הנוכחית? **(מידע למראיין: לראות אם שיפור הוראה בכיתה משהו שבמוקד המטרה של הקהילה)**
2. **מהי הסוגייה המרכזית/ נושא שבה עוסקת הקהילה שלך בשלב זה? וכיצד נבחרה סוגייה זו/ נושא מרכזי זה?**
3. כיצד את/ה מרגיש/ה שהשתתפות בקהילת המורות משפיעה על עבודתך בכיתה? תספרי על מקרים שבהם הרגשת השפעה להשתתפות שלך בקהילה על עבודתך בכיתה **(למשל כלים להובלת ניתוח משותף של ייצוגים)**
4. עד כמה הקהילה מהווה מקום שבו את יכולה לשתף בבעיות? בבקשה ספרי לי על מקרה ספציפי.
5. כיצד ההשתתפות שלך בקהילה השפיעה על הרצון שלך לאמץ החלופות בכיתה? בבקשה ספרי לי על מקרה ספציפי.
6. באיזה אופן חל שינוי בעקבות יישום החלופות? ואיך הערכת התרחשות השינוי? תני דוגמה בבקשה.
7. מהם אתגרים או קשיים מסוימים שבהם נפגשת במהלך השתתפות בקהילה? איך ניסית להתמודד איתם?
8. כיצד את משווה בין היכולות שרכשת דרך הלמידה בקהילה לבין היכולות שרכשת ממקורות אחרים (השתלמות/ לימודי המשך/ ישיבות צוות)?
9. האם היית ממליצה לחברותיך להשתתף בקהילה? למה?

נספח 3: דף רפלקציה אישית

שם המורה:

שם בית הספר:

תאריך מילוי הרפלקציה:

1. מהי הסוגייה שהתמודדת איתה ושיתפת אותה עם הקהילה?

2. מהי החלופה שהוצעה לך על ידי העמיתים שלך בקהילה הלומדת ? ובאיזה אופן יישמת אותה?

3. באיזה אופן יישום החלופה תרם לעבודתך בכיתה?

4. מהי הערכתך למצב כעת אחרי יישום החלופה?

5. המלצות להמשך (הייתי ממשיך ביישום חלופה זאת/ לא ממשיך ביישום כי היא לא תרמה לי...):

6. אילו ייצוגים מהכיתה הבאת לקהילה (תוצר מהשיעור של היום/ דילמה נוספת/ דוגמה להצלחה הפתרון ועוד).

7. הערות נוספות
