

דו"ח מחקר : תרומתן של קהילות מקצועיות לומדות בשיתוף מורים מכשירים לסטודנטים להוראה

א.שם המוסד המכשיר: המכללה האקדמית לחינוך תלפיות. חוקרים : ד"ר רחלי הולצבלט, ד"ר ג'ודי גולדנברג , ד"ר אורן כהן זדה.

ב. כותרת המחקר : בחינת תרומתן ויעילותן של קהילות מקצועיות לומדות בשיתוף מורים מכשירים לסטודנטים להוראה

ג. תיאור המחקר: מטרת מחקר זה היא לבחון את תרומתן ויעילותן של קהילות מקצועיות לומדות לסטודנטים ולמורים המכשירים המשתתפים בהם. לשם כך נבחר למחקר זה רכיב כמותי ורכיב איכותני. רכיבים אלו נועדו לבדוק את תפיסות הסטודנטים והמורים מכשירים בנושא הקהילה הלומדת בשנת תשפ"ב, בתחומים שונים, בין היתר, בחינת מערכת היחסים עם משתתפי הקהילה, הרגשות התמיכה והביטחון שנתנו הקהילות לסטודנטים, המידה שהקהילה סייעה בהתמודדות עם צרכי התלמיד והכיתה, התרומה של הקהילה לתחום הדידקטי ולתחום המערכתי, ושביעות הרצון מההשתתפות בקהילה הלומדת.

ד. רקע תאורטי

התוכנית "אקדמיה-כיתה" היא יישום של מודל שותפות-עמיתות בין מוסדות אקדמיים מכשירים לבין מוסדות חינוך – בתי ספר וגנים. התוכנית גובשה בדצמבר 2014 והחלה לפעול בהיקף מצומצם בשנת הלימודים תשע"ו. מטרתה המרכזית הייתה לשפר את איכותם של תהליכי ההכשרה, הקליטה, ההוראה והפיתוח המקצועי של פרחי ההוראה, באמצעות חיזוק והסדרה של השותפות ויחסי הגומלין בין האקדמיה לשדה. בתוכנית קיימת הרחבה של היקף ההתנסות בהוראה של הסטודנטים במוסדות החינוך, כך ששנת ההכשרה השלישית נועדה בעיקר להתנסות קלינית. קהילת אקדמיה כיתה במחקר זה מהווה תשתית למפגשים משותפים בין מורים מכשירים וסטודנטים להוראה בתוך קהילה מקצועית לומדת.

על – פי הספרות המקצועית, קיימים כמה דגמים של קהילות – מורים מקצועיות : קהילת למידה מתמשכת, קהילת למידה ממוקדת נושא, קהילה בעלת עניין משותף וקהילה מקוונת. אחת המסקנות העולות מסקירת הספרות המחקרית בנושא היא שלא קיימת הגדרה אחת אוניברסאלית כוללת למושג (Bolam et al,2005, DuFour, Eaker and Many, 2006), אלא יש מגוון הגדרות המייצגות תפיסות וגישות שונות לנושא.

למרות השוני בהגדרות נראה כי לכל ההגדרות המשותפות ההתייחסות לקהילת למידה של מורי בית – הספר, הממוקדת בלמידת עמיתים. חברי הקהילה חולקים חזון חינוכי, ערכים ונורמות משותפים ופועלים בשיתופיות כמפעל קיבוצי (King and Newmann,2001). הם חוקרים את עשייתם באופן מתמשך בדרך של רפלקציה, ולמידה כוללנית המעודדת צמיחה והתפתחות (Mitchell and Sackney,2000, Stoll and Louis,2007). הם מקיימים ביניהם דיאלוג רפלקטיבי שוטף, הבוחן בביקורתיות את הפרקטיקה שלהם לעומת היעדים שהציבו

לעצמם. הם אוספים ומנתחים נתונים ובוחנים ראיות לגבי הזיקות בין הפרקטיקה לבין תוצרי הלמידה של תלמידיהם, מסיקים מסקנות לפי הממצאים ומבצעים שינויים במטרה לשפר את ההוראה שלהם ואת למידת התלמידים בכיתותיהם (ברינבוים, 2009).

קהילת הלמידה המקצועית מושתתת על תיאוריות למידה קונסטרוקטיביסטיות, התופסות את הלומד כפרשן, המעורב בבניית ידע על העולם, בעל יכולת להפעיל שיקול דעת ורפלקסיה על רעיונותיו, ולהעריכם ולתקנם במידת הצורך (ברינבוים, 2009).

על פי אסכולה זו, הלמידה אינה תהליך פסיבי, אלא היא מתבצעת תוך כדי תהליך של עשייה, בדרך של הבניית ידע ואחריותו של הלומד על הידע. היא כרוכה בהערכת מידע על ידי הלומד, עד שהוא מסוגל להציגו מנקודת מבט אישית מוסברת ומנומקת (פולן והרגריבס, 2017).

לעיצוב קהילות למידה אפקטיביות מספר עקרונות, וביניהם ניסוח מטרות משותפות. על פי עקרון זה על הקהילה לבנות יחד ולנסח את המטרות שלה תוך משא ומתן, ורגישות לצרכים, לעניין וליכולות של כל חבר בה (נוביק, בן-צבי ולוי, 2014).

קהילת למידה מקצועית משמשת גם כבמה לפיתוח יכולתם הכוללת של מורים לחקור, להשתפר ולהשתנות כמו גם להוביל התפתחות מקצועית משמעותית לאורך זמן (פולן והרגריבס, 2017).

ה. רצינות המחקר: מפגשים משותפים בין סטודנטים ומורים מכשירים בליווי מנהל קהילה מקצועית (מדריך פדגוגי) יכולים להפרות את הסטודנטים ולשמש בעבורם מסגרת תומכת ומכילה אשר יכולה אף לפתח את המורים מבחינה מקצועית. ניסיונם של המורים המכשירים יכול לשמש יתרון משמעותי בקהילות מקצועיות לומדות והסטודנטים יכולים להפיק מניסיון זה רבות. מחקר נוכחי זה בא לבדוק באיזו מידה השתתפותם של מורים מכשירים וסטודנטים תרמה לשני הצדדים בהיבטים שונים.

1. שאלות המחקר :

כיצד חווים הסטודנטים והמורים המכשירים את הקהילה המקצועית הלומדת בה השתתפו?

מהי תרומתה של הקהילה המקצועית הלומדת לסטודנטים ולמורים המכשירים?

מה הערך המוסף העולה בעיני הסטודנטים והמורים המכשירים מהשתתפות בקהילה משותפת?

ז. שיטת המחקר וכלי המחקר המחקר כלל הן רכיב כמותי והן רכיב איכותני. המטרה הייתה לבחון את תפיסות הסטודנטים והמורים מכשירים בנושא הקהילה הלומדת בשנת תשפ"ב, בתחומים שונים, הכוללים את היחסים עם משתתפי הקהילה, הרגשות התמיכה והביטחון שנתנו הקהילות לסטודנטים, המידה שהקהילה סייעה בהתמודדות עם צרכי התלמיד והכיתה, התרומה של הקהילה לתחום הדידקטי ולתחום המערכתי, ושביעות הרצון מההשתתפות בקהילה הלומדת.

אוכלוסיית המחקר : המחקר הכמותי הקיף 38 משתתפי הקהילות הלומדות אשר מילאו שאלון להערכת ההשתתפות בקהילה בסוף שנת הלימודים תשפ"ב. להלן פיזור בתי הספר בהם השתתפו הסטודנטים:

| | מספר סטודנטים | אחוז |
|--------------------|------------------|-------|
| אולפנת צביה בתי ים | 9 | 23.7 |
| אורט חולון | 3 | 7.9 |
| אריאל שרון | 3 | 7.9 |
| מיתרים ראשל"צ | 8 | 21.1 |
| סיני ראשון לציון | 4 | 10.5 |
| קציר | 4 | 10.5 |
| תחמוני בתי ים | 6 | 15.8 |
| רבין אזור | 1 | 2.6 |
| סה"כ | 38 | 100.0 |

הסטודנטים עבדו עם תלמידים בשכבות גיל שונות. להלן פיזור שכבת הגיל שהינם מלמדים:

| | מספר סטודנטים | אחוז |
|--------------------|------------------|-------|
| בית ספר יסודי | 19 | 50.0 |
| בית ספר על יסודי | 17 | 44.7 |
| חינוך מיוחד | 1 | 2.6 |
| חינוך מיוחד ויסודי | 1 | 2.6 |
| סה"כ | 38 | 100.0 |

הסטודנטים שהשתתפו בקהילות הלומדות היו משנתונים שונים במכללה. להלן שנת הלימודים של הסטודנטים:

| | מספר סטודנטים | אחוז |
|--------------|------------------|-------|
| הסבת אקדמאים | 4 | 10.5 |
| שנה ב' | 13 | 34.2 |
| שנה ג' | 21 | 55.3 |
| סה"כ | 38 | 100.0 |

כלי המחקר:

בסוף שנת הלימודים הועבר לכלל הסטודנטים משתתפי הקהילות הלומדות שאלון לבחינת התפיסות שלהם לגבי ההשתתפות בקהילה הלומדת. שאלונים אלה הועברו באמצעות קישור לגוגל פורמס שמולאו באופן אנונימי. לא היתה לחוקרים אפשרות לזהות את הסטודנטים מתוך התשובות שהתקבלו.

להלן תיאור מבנה השאלון: השאלון כולל 42 שאלות והוא מחולק לחמישה תחומים:

1. היגדים אודות היחסים עם המורה המכשירה ועם חברי הקהילה (7 שאלות)
2. שאלות לגבי תמיכה והגברת הביטחון האישי (9 שאלות)
3. שאלות בתחום ההתמודדות עם צרכי התלמיד והכיתה (5 שאלות)
4. שאלות לגבי התרומה של הקהילה בתחום הדידקטי (9 שאלות)
5. שאלות לגבי התרומה של הקהילה בתחום המערכתי (6 שאלות)
6. שאלות כלליות לגבי שביעות רצון מההשתתפות בקהילה הלומדת (5 שאלות)

בסוף השאלון, ניתנה לסטודנטים הזדמנות לכתוב הערות באופן מילולי ופתוח. השאלון המלא נמצא בנספח מספר 1. תשובות השאלון נותחו באופן סטטיסטי באמצעות תוכנת SPSS. ממצאי הפרק הכמותי במחקר זה יוצגו לאחר הצגת שיטת המחקר האיכותנית.

שיטת המחקר האיכותני

מחקר איכותני

המחקר המקורי בוצע על פי הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, המתאפיינת ביחסה ההוליסטי לתופעה הנחקרת ומאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר כללה 10 סטודנטים 10 מורים מכשירים ו-5 מדריכים במטרה ללמוד על התפיסות העמדות, והרגשות של הנבדקים שהשתתפו בקהילה המקצועית.

המורים המכשירים והסטודנטים שהשתתפו במחקר זה לקחו חלק בקהילות מקצועיות אשר נבנו מחוץ לבית ספרם, בשיתוף מדריכות פדגוגיות מהמכללה כך, נפגשו מורים מכשירים וסטודנטים בקהילות מקצועיות לומדות על פי התחום הדיסציפלינארי (בחמש מקצועות הליבה: מדעים, אנגלית ותנ"ך). קהילות מקצועיות אלו התקיימו בהובלתן של המדריכות הפדגוגיות במכללה. בכל קהילה מקצועית לומדת השתתפו 15 משתתפים.

כלי המחקר המרכזי במחקר איכותני זה הוא ריאיון מובנה חצי פתוח. הריאיון המובנה למחצה מאפשר לחוקר לשאול את כל המרואיינים שאלות אחידות על פי שלד הריאיון, וגם להוסיף שאלות בהתאם לנושאים שעלו בריאיון עצמו (Merriam, 1998). הריאיון נבחר לכלי המרכזי במחקר זה, מפני שהוא מאפשר לחוקר לאסוף נתונים ישירות ממשתתפי המחקר (Freontana & Frey, 2000), והחוקר יכול "להבין באמצעותו את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו" (שקדי, 2003).

הריאיונות התבצעו פעמיים בשנה, בסיום סמסטר א' ובסיום סמסטר ב'. הריאיונות נועדו לחשוף את מהות עבודת הצוות כפי שהיא נתפסת על ידי כל משתתף, וכפי שהיא נחווית על ידו. הריאיונות למורים התקיימו בזום ונמשכו כחצי שעה. הריאיונות הוקלטו ותומללו על ידי החוקר, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד קיבל החוקר מידע חדש מן המרואיינים.

המרוויינים נדגמו בשיטת דגימה מחושבת-מכוונת (purposeful sample), כלומר חיפוש משתתפים בעלי מאפיינים מסוימים, שעשויים לייצג את כלל התופעות הקיימות באוכלוסייה שממנה נבחרו וללמד אותנו על התופעה הנחקרת (שקדי, 2003; Mason, 1996). לשם כך, על החוקר לכלול משתתפים שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של תפיסות, בתוך הטווח המוגדר על ידי מטרות המחקר (Higginbottom, 2004).

להלן מספר שאלות לדוגמה מתוך מתווה הריאיון עם המורים המכשירים ועם הסטודנטים: איך הקהילה מגדירה הצלחה (מבחינה רגשית, פרקטית ופדגוגית)?, איזו אווירה מטפחים בקהילה? מה הייחודיות של הקהילה, אילו חוויות משותפות חולקים חברי הקהילה? והאם התכנים הם דיסציפלינריים בלבד או שיש עיסוק גם בתכנים נוספים. מתווה הריאיון המלא נמצא בנספח מספר 2.

תהליך ניתוח הנתונים: הניתוח התבצע בהתאם לעקרונות המחקר האיכותני באמצעות ניתוח נתונים אינדוקטיבי כדי ליצור דפוסים או נושאים. מכאן שהניתוח כלל בנייה של קטגוריות "מלמעלה למטה" (Patton, 2002). בדרך זו יצירת נושאים הינה תהליך אינדוקטיבי, המבוסס על הפרספקטיבות השונות המנוסחות על ידי המשתתפים. תהליך אינדוקטיבי דורש עבודה "קדימה ואחורה" בין הנתונים לתוכן ולתוויות הקטגוריות, על מנת ליצור במחקר מערכת מקיפה ומשקפת של קטגוריות (Creswell, 2013). הניתוח נעשה באמצעות קביעת קטגוריות גרעין ויצירת תמות מרכזיות שעלו מהראיונות (שקדי, 2011).

תהליך הקטגוריזציה הוא למעשה תהליך של המשגה – תהליך בו חוקרים יוצרים מערכת של מושגים, האמורה לתת משמעות לנתונים. במתודולוגיה המחקרית הממוקדת במשתתפים נוצרות הקטגוריות מתוך הנתונים, תוך בחינתם וניתוחם בתהליך אינדוקטיבי ביסודו, בהשפעת הנתונים שנאספו ונותחו (שקדי, 2011). הקטגוריות אינן עומדות כל אחת בפני עצמה, אלא מצויות במערך המקשר אותן זו לזו. **אתיקה:** החוקר הסביר למשתתפים את יעדי המחקר והסכמתם ואישורם לשימוש במידע נרשמו בתחילת הראיונות והוסבר לו על סוגיות סודיות הנתונים.

ח. שיטת הדגימה

המרוויינים נדגמו בשיטת דגימה מחושבת-מכוונת (purposeful Sample). בדגימה זו החוקר מחפש משתתפים עם מאפיינים או תכונות מסוימות ומתמקד בבחירת האינפורמנטים המייצגים באופן הטוב ביותר את האוכלוסייה שממנה נבחרו ויש ביכולתם ללמד אותנו על התופעה הנחקרת (שקדי, 2003; Mason, 1996). החוקר בדגימה זו שוקל את מטרת המחקר ובוחר דגימות בהתאם (Coyne, 1997). העיקרון המנחה החשוב ביותר בדגימה זו הינו הגיוון המקסימלי. כלומר, החוקר חיפש לכלול אנשים שמייצגים את הגיוון הכי רחב האפשרי של תפיסות בתוך הטווח המוגדר על ידי מטרתם (Higginbottom, 2004). דגימה מחושבת זו היתה חייבת לכלול לכל הפחות משתתפים מכל הקבוצות, סטודנטים המשתתפים בקהילות מקצועיות לומדות שונות, כדי להסיק מסקנות לגבי תרומתן של המפגשים לסטודנטים. זאת

ועוד, המדגם גם היה חייב להכיל כמה שיותר גיוון אפשרי בתוך כל אחת מהקבוצות הללו. לאינפורמנטים כאלה יש מספר מאפיינים שהופכים אותם מתאימים למטרות המחקר. חלק מהסטודנטים נבחרו למחקר זה, כיוון שהם הוגדרו על ידי מנהלי הקהילות כסטודנטים אכפתיים ובעלי מוטיבציה גבוהה ורצון לתרום ולהירתם והם רפלקטיביים יותר מאחרים לאתגר קהילות מקצועיות לומדות בשיתוף מורים מכשירים, שתי תכונות שאמורות לאפיין את האינפורמנטים המתאימים (Fetterman, 1989). כמו כן, הם צריכים להרגיש בנוח עם העובדה, שהם נשאלים שאלות, ולהיות מסוגלים להשיב עליהן ולבטא באמצעותן את חוויותיהם ואת ניסיונם. לבסוף, הם חייבים להיות מוכנים להקדיש את מלוא הזמן הנדרש לצורך המחקר. הנקודה האחרונה הופכת לקריטית, בעיקר במקרים שבהם אנו צריכים לבצע יותר משלב מחקרי אחד, ואינפורמנטים עשויים 'להתעייף' ואף לחשוש מחשיפה עצמית מוגזמת. החיפוש היה אחר סטודנטים מעורבים בעלי מוטיבציה ורצון להצליח כמורים בעתיד במערכת החינוך, עד שהתקבלה תמונה מקיפה של התופעה הנחקרת. שמותיהם של רוב המרואיינים הסטודנטים נשמרו חסויים לפי בקשתם.

י. סיכום הממצאים

ממצאי המחקר הכמותי:

להלן תשובות הסטודנטים לשאלות השאלון בחלוקה לתחומים השונים (ממוצעים וסטיות תקן עבור כל שאלה). סקאלת הציונים נעה בין 5-1. בהמשך יוצגו הציונים הממוצעים של כל תחום לצורך המחשה באופן גרפי, באמצעות תרשים. לוח מספר 1 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של הסטודנטים לשאלות הדנות ביחסים עם המורה המכשירה וחברי הקהילה.

לוח 1: תפיסות הסטודנטית - יחסים עם המורה המכשירה וחברי הקהילה

| סטיות תקן | ממוצע | באיזו מידה את מסכימה עם ההיגדים הבאים אודות היחסים עם המורה המכשירה ועם חברי הקהילה? |
|-----------|-------|--|
| 0.7 | 4.1 | 1. ההשתתפות בקהילה משמשת עבורי כמקור לידע מקצועי נרחב |
| 1.2 | 3.9 | 2. קיים קשר פחות פורמלי בין המורה המכשירה ובני, בתהליך הלמידה וההתפתחות המקצועית |
| 1.0 | 3.9 | 3. מפגשי ההכשרה יצרו קהילה מקצועית לומדת |
| 0.9 | 4.1 | 4. המפגשים עם הסטודנטים האחרים והמורות המכשירות במסגרת הקהילה תורמים לאיכות ההכשרה |

| | | |
|-----|-----|---|
| 0.7 | 4.5 | 5. אני לומדת דברים חדשים מכל שותפיי בקהילה ולא רק מהמורה המכשירה |
| 0.9 | 4.0 | 6. בזכות ההשתתפות בקהילה אני מתבוננת אחרת על תהליכי הוראה ולמידה |
| 1.0 | 4.3 | 7. הקשר הפתוח שאני מקיימת עם המורה המכשירה תורם להתפתחות המקצועית שלי |
| 0.7 | 4.1 | ממוצע הערכות לתחום זה |

מתוך לוח 1 ניתן לראות כי הסטודנטים העריכו את היחסים עם המורה המכשירה וחברי הקהילה ברמה גבוהה יחסית ($M=4.1$, $SD=0.7$). ההיגדים שבהם היתה הערכה הגבוהה ביותר הם: אני לומדת דברים חדשים מכל שותפיי בקהילה ולא רק מהמורה המכשירה, והקשר הפתוח שאני מקיימת עם המורה המכשירה תורם להתפתחות המקצועית שלי. יחד עם זה, יש לציין שכל ההיגדים בתחום זה הוערכו בין ציון ממוצע 3.9-4.5 (מתוך 5).

התחום השני שנבדק בשאלון הינו תפיסות הסטודנטית לגבי תרומת הקהילה בנושא תמיכה והגברת הביטחון האישי. לוח 2 מציג את הממצאים לשאלות בתחום זה.

לוח 2: תפיסות הסטודנטית - לגבי תמיכה והגברת הביטחון האישי

| סטיית תקן | ממוצע | באיזו מידה ההשתתפות בקהילה תרמה לך בכל אחד מהנושאים הבאים? |
|-----------|-------|---|
| 1.1 | 3.8 | 1. תמיכה רגשית ועידוד להתמודדות עם קשיים |
| 1.0 | 3.7 | 2. הגברת הביטחון העצמי שלי כמורה |
| 1.1 | 3.7 | 3. תקשורת חיובית עם התלמידים |
| 1.1 | 3.9 | 4. יצירת אקלים כיתה חיובי |
| 1.1 | 3.8 | 5. דרכים להגברת המוטיבציה של התלמידים ללמוד |
| 1.3 | 3.7 | 6. עידוד לנסות דברים חדשים ללא חשש מביקורת |
| 1.4 | 3.8 | 7. יחס מקבל, מעריך ומעודד, גם לאחר תפקוד לקוי או לא מוצלח שלי |
| 1.2 | 4.0 | 8. מתן חיזוקים חיוביים על המאמצים ועל ההצלחות בעבודה |
| 1.1 | 3.9 | 9. תחושת ביטחון וגיבוי לתפקוד בעבודה |
| 0.9 | 3.8 | ממוצע הערכות לתחום זה |

מתוך לוח 2 ניתן לראות כי הסטודנטים העריכו את תרומת הקהילה בנושא תמיכה והגברת הביטחון האישי מעל הממוצע ($M=3.8$, $SD=0.9$) כאשר ההערכות נעות הבין 3.7-4.0. ההיגדים שבהם הסטודנטים העריכו במידה הרבה ביותר את תרומת השתתפות בקהילה הם מתן חיזוקים חיוביים על המאמצים ועל ההצלחות בעבודה, יצירת אקלים כיתה חיובי ותחושת ביטחון וגיבוי לתפקוד בעבודה. התחום השלישי שנבדק בשאלון הינו תפיסות הסטודנטית לגבי ההתמודדות עם צרכי התלמיד והכיתה. לוח 3 מציג את הממצאים לשאלות בתחום זה.

לוח 3: תפיסות הסטודנטים - בתחום ההתמודדות עם צרכי התלמיד והכיתה

| ממוצע | סטיית תקן | באיזו מידה ההשתתפות בקהילה תרמה לך בכל אחד מהנושאים הבאים? |
|-------|-----------|---|
| 3.3 | 1.4 | 1. התמודדות עם בעיות אישיות של תלמידים |
| 3.0 | 1.5 | 2. הכנה לקראת אינטראקציה עם ההורים |
| 3.4 | 1.3 | 3. התמודדות עם קשיים שאינם לימודיים העולים במסגרת העבודה |
| 3.3 | 1.4 | 4. התמודדות רגשית שלי בכיתה (לחץ, עומס, תסכול, חוסר ביטחון) |
| 3.5 | 1.3 | 5. התמודדות מול צוות בית הספר (מורים, מנהל, יועצת, רכזת, אחרים) |
| 3.3 | 1.2 | ממוצע הערכות לתחום זה |

מתוך לוח 3 ניתן לראות כי הסטודנטים העריכו את תרומת הקהילה בנושא ההתמודדות עם צרכי התלמיד והכיתה במידה בינונית, ($M=3.3$, $SD=1.2$) כאשר ההערכות נעות הבין 3.0-3.5. ההיגדים שבהם הסטודנטים העריכו במידה הרבה ביותר את תרומת השתתפות בקהילה היו בהתמודדות מול צוות בית הספר (מורים, מנהל, יועצת, רכזת, אחרים) ומול התמודדות עם קשיים שאינם לימודיים העולים במסגרת העבודה. ההיגדים שהוערכו ברמה הבינונית ביותר הם מידת הכנתם לאינטראקציה עם הורים ($M=3.0$), ותרומה להתמודדות עם בעיות אישיות של תלמידים והתמודדויות רגשית בכיתה ($M=3.3$).

התחום הרביעי שנבדק בשאלון הינו תפיסות הסטודנטית לגבי התחום הדידקטי. לוח 4 מציג את הממצאים לשאלות בתחום זה.

לוח 4: תפיסות הסטודנטים - בתחום הדידקטי

| ממוצע | סטיית תקן | באיזו מידה ההשתתפות בקהילה תרמה לך בכל אחד מהנושאים הבאים? |
|-------|-----------|--|
| 4.0 | 1.0 | 1. התאמת חומר הלימוד ושיטות ההוראה לצרכי התלמידים |

| | | |
|-----|-----|--|
| 1.1 | 4.1 | 2. העמקה בתכנית הלימודים שהמתמחה מלמד |
| 1.1 | 4.0 | 3. מתן ייעוץ בהכנת חומרי לימוד המותאמים לצורכי הלומדים (מערכי שיעור, דפי עבודה, משחקים, מטלות) |
| 1.1 | 3.9 | 4. התמודדות עם בעיות דידקטיות וקשיים לימודיים, העולים במהלך עבודת המתמחה בכיתה |
| 1.4 | 3.5 | 5. הערכת הישגי תלמידים |
| 1.4 | 3.8 | 6. שימוש בעזרי הוראה (מקרן, מחשבים, צילומים, ספרייה, וכדומה) |
| 1.1 | 4.0 | 7. צפייה בשיעורים ומתן משוב על היבטים פדגוגיים |
| 1.3 | 3.6 | 8. סיוע וייעוץ בבעיות פדגוגיות עם תלמידים |
| 1.3 | 3.5 | 9. סיוע וייעוץ בבעיות משמעת |
| 0.9 | 3.8 | ממוצע הערכות לתחום זה |

מתוך לוח 4 ניתן לראות כי הסטודנטים העריכו את תרומת הקהילה בנושא הדידקטי מעל הממוצע ($M=3.8$, $SD=0.9$) כאשר ההערכות נעות הבין 4.1-3.5. ההיגדים שבהם הסטודנטים העריכו במידה הרבה ביותר את תרומת השתתפות בקהילה הם העמקה בתכנית הלימודים שהמתמחה מלמד, התאמת חומר הלימוד ושיטות ההוראה לצורכי התלמידים, מתן ייעוץ בהכנת חומרי לימוד המותאמים לצורכי הלומדים וצפייה בשיעורים ומתן משוב על היבטים פדגוגיים.

התחום החמישי שנבדק בשאלון הינו תפיסות הסטודנטית לגבי התחום המערכתי בבית הספר. לוח 5 מציג את הממצאים לשאלות בתחום זה.

לוח 5: תפיסות הסטודנטית - בתחום המערכתי

| ממוצע | סטיית תקן | באיזו מידה ההשתתפות בקהילה תרמה לך בכל אחד מהנושאים הבאים? |
|-------|-----------|---|
| 3.6 | 1.2 | 1. חשיפה לנהלים ולנורמות של בית הספר |
| 3.6 | 1.4 | 2. סיוע בהשתלבות בעבודת צוות בבית הספר |
| 3.3 | 1.3 | 3. קישור לגורמים שונים בבית הספר (מנהל, מזכירות, יועצת, אב-בית, וכדומה) |
| 2.7 | 1.5 | 4. סיוע בארגון פעילות כמו אסיפת הורים, טיולים, ועד כיתה, מסיבות וכדומה |
| 2.9 | 1.5 | 5. סיוע במילוי תפקידים נוספים בבית הספר |
| 3.4 | 1.4 | 6. היכרות עם סביבת בית הספר ועם הצוות שלו |
| 3.2 | 1.2 | ממוצע הערכות לתחום זה |

מתוך לוח 5 ניתן לראות כי הסטודנטים העריכו את תרומת הקהילה בנושא התחום המערכתי במידה בינונית, ($M=3.2$, $SD=1.9$) כאשר ההערכות נעות הבין 3.6-2.7. ההיגדים שבהם הסטודנטים העריכו במידה הרבה ביותר את התרומה לתחום המערכתי הם חשיפה לנהלים ולנורמות של בית הספר וסיוע בהשתלבות בעבודת צוות בבית הספר. ההיגדים שהוערכו

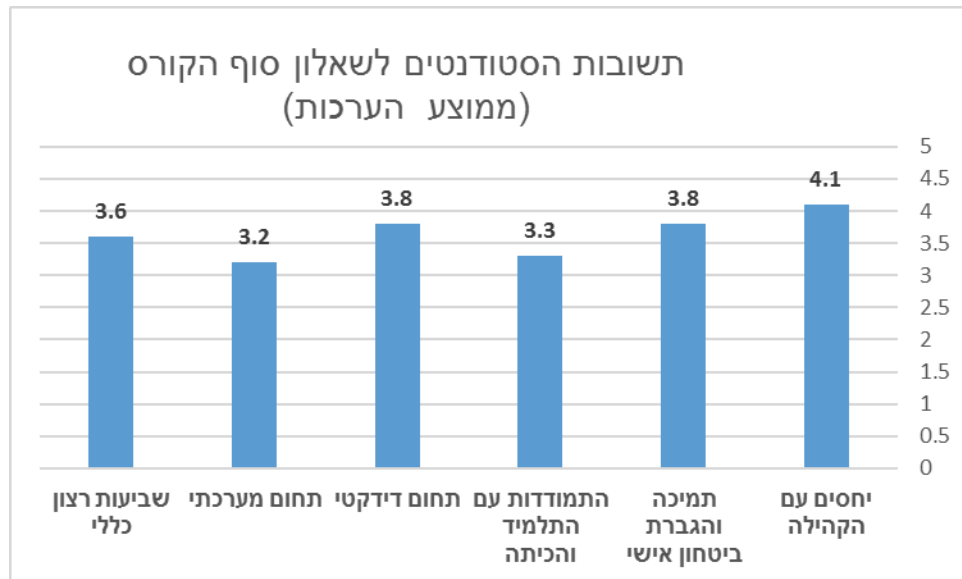
ברמה הנמוכה ביותר הם מידת הסיוע בארגון פעילויות ($M=2.7$) וסיוע במילוי תפקידים נוספים בבית הספר, ($M=2.9$).

לבסוף, נשאלו הסטודנטים לגבי מידת שביעות רצונם מההשתתפות בקהילה הלומדת. לוח 6 מציג את תשובותיהם להיגדים בתחום זה. **לוח 6: תפיסות הסטודנטית - לגבי שביעות רצון מההשתתפות בקהילה הלומדת**

| לסיכום, באיזו מידה את מסכימה עם ההיגדים הבאים בקשר להשתתפות בקהילה? | ממוצע | סטיית תקן |
|---|-------|-----------|
| 1. ההשתתפות בקהילה היתה משמעותית עבורי | 3.8 | 1.2 |
| 2. אני מעוניינת להמשיך ולהיפגש במסגרת הקהילה הלומדת | 3.3 | 1.3 |
| 3. הייתי מציעה לחברות שלי להשתתף בקהילה לומדת בשנה הבאה. | 3.6 | 1.3 |
| 4. הקהילה סייעה בהגברת המוטיבציה שלי לעסוק בהוראה | 3.8 | 1.3 |
| 5. אני חשה שביעות רצון מהשתתפותי בקהילה. | 3.7 | 1.1 |
| ממוצע ההערכות לתחום זה | 3.6 | 1.1 |

מתוך לוח 6 ניתן לראות כי שביעות הרצון של הסטודנטים מההשתתפות בקהילה הלומדת היתה מעט מעל הממוצע ($M=3.6$, $SD=1.1$) כאשר ההערכות נעות בין 3.3-3.8. ההיגדים בהם הסטודנטים הביעו את הערכתם הרבה ביותר לגבי ההשתתפות בקהילה הם ההשתתפות בקהילה היתה משמעותית עבורי והקהילה סייעה בהגברת המוטיבציה שלי לעסוק בהוראה ($M=3.8$), ו אני חשה שביעות רצון מהשתתפותי בקהילה ($M=3.7$). יחד עם זה, כאשר נשאלו הסטודנטים אם הם היו מעוניינים להמשיך ולהיפגש במסגרת הקהילה הלומדת, התגובות היו בינוניות למדי ($M=3.3$).

התרשים הבא ממחיש את תפיסות הסטודנטים להשתתפות בקהילה הלומדת ומציג את סיכום תשובות הסטודנטים לשאלון סוף הקורס לפי ממוצע התשובות בכל תחום.



מתוך התרשים ועל סמך לוחות 1-6 לעיל ניתן לראות כי התחום המרכזי בה הסטודנטים העריכו את התרומה של הקהילה הלומדת הוא ביחסים שבין חברי הקהילה, שכולל בתוכו את הלימוד ההדדי, הקשר הפתוח והבלתי פורמלי בין המשתתפים, והתרומה להתפתחות המקצועית של המשתתפים. תחום נוסף שזכה להערכה רבה הוא התחום של תמיכה והגברת הביטחון האישי. הקהילות תרמו להעצמה העצמית ולהגברת הרגשת המסוגלות העצמית של הסטודנטים. תחום שלישי שזה בהערכה רבה הינו התחום של הדידקטיקה. למרות שזאת לא מטרתה הפורמלית של הקהילות, נמצא שהם תרמו לסטודנטים בתחום הדידקטי, בהעמקה בתכנית הלימודים, ובהתאמת חומר הלימוד ושיטות ההוראה לצורכי התלמידים.

שני תחומים בהם הסטודנטים ציינו תרומה בינונית הן בהתמודדות עם התלמיד בכיתה ובתחום המערכתי. התחום של התמודדות בכיתה הוא מאד קשה ובעייתי אצל המורה המתחיל (ובעצם אצל כל המורים) וכולל בעיות אישיות ורגשיות של התלמידים, קשר עם הורים, והתמודדויות בינאישיות שבהן המורים מתחבטים. קשה להכשיר את הסטודנטים להתמודד עם קשיים אלה במהלך המפגשים הקבוצתיים בקהילה, וניתן רק לגעת בקצרה בנושאים אלה.

התחום המערכתי דן בהיכרות של הסטודנטים עם בית הספר וכולל בתוכו רכיבים כגון חשיפה לנהלים ונורמות, השתלבות בעבודת צוות, קישור לגורמים שונים והיכרות עם סביבת בית הספר ועם הצוות שלו. היה צפוי כי הנוכחות של המורות מבית הספר בתוך הקהילה הלומדת תתרום לתחום זה ותסייע לסטודנטים להיקלט בצוות בית הספר. לפי הערכות הסטודנטים בשאלון, תרומת הקהילה לתחום זה היה בינוני, ותרומתו הורגשה באופן פחות. ניתן אולי לייחס חלק מהסיבה לכך בתחושה של חלק מהסטודנטים לגבי השתתפות המורות, כפי שהשתקף בהערות המילוליות של השאלון. בתום השאלון נשאלו הסטודנטים אם יש להם הערות נוספות שברצונם לשתף בקשר לקהילה הלומדת. בחלק מהקהילות, הסטודנטים ציינו שהמורות לא שיתפו פעולה בקבוצות ולא היו פנויות להשתתף איתן בשיחות. לדברי אחת הסטודנטיות:

"המורות מדהימות אך לא כל כך שיתפו פעולה בקהילת הלמידה דבר אשר ציער אותנו מפני שהידע שלהן לא הועבר אלינו." סטודנטית אחרת כתבה: "במפגשים עם א'. (המד"פית) הרגשתי שקיבלתי המון מקהילת הלמידה, כלים פרקטיים. בנוגע לקהילת למידה עם המורות לא הרגשתי שלמדתי כלום. זה הרגיש מיותר לחלוטין ולא הרגשתי שהן תרמו לי שום דבר. המורות לא היו פנויות ולא ממש סובלניות."

סטודנטית שלישית הביעה רצון לאינטראקציה רבה יותר עם המורות: "אני אישית חושבת שהייתה תורמת לי קהילת הלמידה יותר אם היו עושים בקהילת למידה יותר שיח בין מורים לסטודנטיות..."

אחד ההסברים לתופעה של חוסר השתתפות של המורות הופיע בהערה הבא: "הקהילה הלומדת התקיימה בשעות הערב המאוחרות, היו... ארוכות מידי ומעייפות מאוד.. למורים/סטודנטים שעובדים כמורים השעה היתה קשה. התוכן היה מאוד מנותק מהשטח

יותר תיאורתי. לא בהכרח משהו שיכול לצאת לפועל בשגרת היומיום של מורה מן המניין לאור כל הדרישות של הפיקוח."

יש לציין כי הערות אלה לגבי השתתפות המורות לא נכתבו בכל הקהילות, ומתייחסות לחלק מהקהילות בלבד.

ממצאי הפרק האיכותני

בנוסף לממצאים הכמותיים, מחקר זה כלל רכיב איכותני באמצעות ראיונות עומק עם מדגם של משתתפי הקהילה. להלן התמות המרכזיות ממחקר זה:

תמה 1': הקהילה כמקור לידע מקצועי נרחב - הסטודנטים שהשתתפו בקהילה שיתפו בראיונות העומק את העובדה שהמפגשים שימשו בעבורם כמקור לידע מקצועי נרחב. מתוך הראיונות עולה שנצבר ידע רב בכל מפגש והנוכחים נחשפו לפרקטיקות, כלים, דגמים ותובנות משמעותיות בכל מפגש. חוויה זו של הסטודנטים מתוארת בראיונותיהם כטובה, מאופיינת בתחושות גבוהות של אמון, שיתוף ורוח קהילה. הם תיארו יצירת מרחב של שיתוף בידע ובניית ידע שיתופי מתוך תחושה שהם תורמים ונתרמים בכל מפגש. להלן מספר דוגמאות מייצגות:

"התכנים שהועברו התאימו מאוד לחוויה שלי בבית – הספר, לקשיים שלי ולמה שאני עוברת..."

"הידע שמפגשים הוא באמת עצום. כל אחד משתף בהצלחות שלו ובאתגרים שלו"

"המפגש הזה עם הסטודנטים מכל מיני בתי ספר משמש עבורי כמקור לידע . כולם תורמים לו רבות".

"מובילת הקהילה היא כמו רימון. יש לה הרבה מה לתת. הדיונים הופכים להיות משמעותיים מאוד בעבור כולנו".

תמה מס' 2' : תמיכה רגשית - רוב הסטודנטים שהשתתפו במחקר זה הגדירו את הקהילה כמרחב היוצר תמיכה רגשית ומעודדת את הסטודנטים להתמודד עם קשיים. להלן מספר דוגמאות מייצגות :

"זה המקום לשאול מבלי להתבייש – על תלמיד מאתגר, על מורה שקשה לנו איתה, על בית ספר לשנה הבאה ועל הזכויות שלנו. זה המקום לשאול שאלות שעולות בסוף יום הלימודים ולא תמיד יש לך את האומץ לשאול בתוך בית – הספר".

"התחושה היא שאין ממה להתבייש. כולן מבינות את הקשיים שזר לא יבין אותם..".

"המנחה מתייחסת לדברים בצורה כזו שאנו מבינות שתמיד כדאי להתייחס לחצי הכוס המלאה ולא לחצי הכוס הריקה. למדתי להתייחס באופן חיובי לדברים. הבנתי גם שחלק מהדברים מסתדרים מאליהם בסופו של דבר".

"גם במליאה וגם לאחריה אנו משוחחות ומעלות שאלות ובעיות . משתפות במה שקורה ונעזרות זו בזו..".

תמה מס' 3 : טיפוח מסוגלות- רוב הסטודנטים התייחסו בראיונות העומק לתרומתן של הקהילות לקידום ופיתוח המסוגלות שלהם. הם התייחסו לכך שהקהילה תרמה לטיפוח מסוגלות הסטודנטים לעמוד מול כיתות מאתגרות ומול בעיות משמעת מורכבות. חלק מהסטודנטים התייחסו לאתגרים מול קבוצות למידה לאחר הקנייה . להלן מספר דוגמאות :

"הבנתי שהקשיים שאיתן אני מתמודדות זהים לשאר הבנות. הכיתות בהחלט מורכבות. אני לומדת כל הזמן איך לזקק את העבודה שלי כדי להעביר שיעור בצורה נכונה תוך שיתוף הפעולה של כלל התלמידים..".

"מהמפגשים לקחתי הרבה מאוד טיפים איך לפתוח שיעור גם בקבוצות מורכבות יותר. אני כל הזמן מנסה מה שמציעים במפגשים".

"היום אני מרגישה שעברתי כברת דרך. אני בהחלט מסוגלת לעמוד גם מול תלמידים מקשים וללמד מבלי להתרגש או לחשוש".

תמה 4' : "הקהילתיות שנוצרה במפגשים העשירה אותי כמורה" - הסטודנטים שהשתתפו בקהילות הלומדות התייחסו למפגשים המשותפים כמפגשים מכוננים אשר הטביעו חותם עמוק, תרמו להכשרתם המקצועית והיו מעין חווית לימוד בעלת אופי משמעותי. העובדה שניתן היה לחלוק בקשיים ובאתגרים כמו גם בסיפורי הצלחה בשדה החינוכי הפכו את המפגשים למשמעותיים מאוד . בחוויה של המורים, מפגשים אלו הפכו להיות מעצימים, מרתקים ומשמעותיים. בראיונותיהם במחקר זה הם שיתפו שהמפגשים

התנהלו באווירה אינטימית, חיובית ושמחה, עם אנרגיות של יצירתיות, חשיבה משותפת, רצון משותף לכולם להניע שינוי חיובי ומוכוונות להשגת מטרות. כמו כן, הסבירו שלמידתם שם צומחת מתוך אינטראקציות בין המורים והסטודנטים. להלן מספר דוגמאות מייצגות:

"המפגשים עם הסטודנטים האחרות במסגרת הקהילה תורמים לאיכות ההכשרה. המפגשים עם סטודנטים בקהילה היו משמעותיים לכולנו".

"המפגשים המשותפים עם הסטודנטים מאוד קירבו אותנו הסטודנטיות. כל אחת שיתפה בקשיים ובהצלחות שלה".

"מה שתרום לאיכות ההכשרה זה המפגשים המשותפים. העובדה שכולם חווים את אותם קשיים וכולם מחפשים פתרונות משמעותיים. השיח על הפתרונות תוך שילוב תיאוריות ופרקטיקה- כל אלה עשו את ההבדל. זה מה שהוביל אותנו להצלחה בסופו של דבר. בעיניי זה היה משמעותי ביותר".

חלק מהסטודנטים הביאו את שביעות רצונם מהמפגשים המשותפים בקהילות הלומדות. להלן מספר דוגמאות מייצגות:

"זו היתה חוויה נהדרת. של למידה ושל שיתוף הדדי. המנחה יצרה חיבור נהדר בין כולנו. היתה אירה נעימה ולמדנו הרבה מאוד. עברנו תהליך משמעותי במפגשים האלה. זה תרום לנו הרבה.."

"אני מאוד נהנתי והפקתי את המירב. לקחתי עמי הרבה מאוד מהמפגשים המשותפים".

המפגשים חיברו אותנו וחיזקו אותנו לעמוד במשימות שלנו... במשימות המורכבות והמאתגרות שלנו. אני מאוד מרוצה ממה שחוויתי ולמדתי.."

תמה מס' 5: האתגרים בקהילה המקצועית - בראיונות העומק עלה קולם של חלק מהסטודנטים בכך שהמפגש עם המורים המכשירים בקהילה המקצועית לוו בקשיים בשל חוסר פניות בשל לוח זמנים עמוס או בשל אירועים חריגים שהתרחשו בחברת הלומדים. העובדה שהמפגשים היו בתום יום הלימודים או בשעות הערב יצרו לא פעם אווירה המהולה ב"עייפות החומר" ובלחץ תמידי. להלן דוגמאות מתוך ראיונות העומק עם הסטודנטים שהשתתפו בקהילות:

"המפגשים התקיימו בתום יום לימודים. היה קשה להתרכז ולפעול למרות ההבנה של מנהלת הקהילה".

"חלק מהמורים הוותיקים לא תרמו למסוגלות שלנו. ההיפך, חלקם הורידו את המוטיבציה שלנו"

"לא כל הצעה שלנו התקבלה על ידי המורים. היתה קשה לקבוע מפגש בבה"ס כדי לעבוד על יוזמה. העומס של כולם משפיע על ההתנהלות של המורים החונכים".

"המורים החונכים לא מצאו פנאי ללוות אותנו לאורך כל השנה. לא לכולם מוטיבציה לפעול ולהנחות".

י"א. מסקנות

פרק זה מבוסס על אינטגרציה של שלושה מקורות מידע לגבי התרומה של קהילות למידה: מחקר כמותי, מחקר איכותני ותובנות מהספרות המקצועית. הממצאים שעלו הן במחקר הכמותי לבין תימות שעלו בראיונות. להלן המסקנות שעלו:

1. הסטודנטים שהשתתפו בקהילות הלומדות שיתפו בראיונות העומק את העובדה שהמפגשים שימשו בעבורם **כמקור לידע מקצועי נרחב**. מתוך הראיונות עלה שהסטודנטים נחשפו בכל מפגש לידע רב הכולל פרקטיקות, כלים, דגמים ותובנות משמעותיות. חוויה זו של שיתוף בידע ובניית ידע שיתופי מצד כלל המשתתפים נתפסה חיובית ומוצלחת לאחר שנבנה אמון הדדי בין כל חברי הצוות. ממצאים אלו דומים לממצאים שעלו מתוך השאלונים עליהם נשאלו הסטודנטים בתחום הדידקטי. מתוך השאלונים עולה שהסטודנטים העריכו את תרומת הקהילה בנושא הדידקטי מעל הממוצע. ההיגדים שבהם הסטודנטים העריכו במידה הרבה ביותר את תרומת השתתפות בקהילה הם העמקה בתכנית הלימודים שהמתמחה מלמד, התאמת חומר הלימוד ושיטות ההוראה לצורכי התלמידים, מתן ייעוץ בהכנת חומרי לימוד המותאמים לצורכי הלומדים וצפייה בשיעורים ומתן משוב על היבטים פדגוגיים. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים, שהראו כי בקהילה מקצועית לומדת החברים בוחנים באופן משותף את הידע שלהם ודנים בו במטרה להתפתח מבחינה מקצועית ולשפר את מומחיותם ואת הישגי תלמידיהם (גולדסטין, סימקה וקוזמינסקי, 2004). הם חוקרים את עשייתם באופן מתמשך בדרך של רפלקציה, ולמידה כוללנית המעודדת צמיחה והתפתחות (Mitchell and Sackney, 2000, Stoll and Louis, 2007).

2. הסטודנטים שהתראינו במחקר זה הגדירו את הקהילה **כמסגרת המעניקה תמיכה רגשית ומעודדת את הסטודנטים להתמודד עם קשיים**. ממצאים אלו דומים לממצאים שהתקבלו מהשאלונים שחולקו לסטודנטים. מתוך השאלונים עלה לגבי תחושות של יחס ותמיכה בקרב הסטודנטים שהיחסים עם המורה המכשירה וחברי הקהילה הוגדרו ברמה גבוהה. ההיגדים שבהם היתה הערכה הגבוהה ביותר הם: "אני לומדת דברים חדשים מכל שותפיי בקהילה ולא רק מהמורה המכשירה", ו"הקשר הפתוח שאני מקיימת עם המורה המכשירה תורם להתפתחות המקצועית שלי". ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים, שהראו כי בקהילה מקצועית לומדת נוצרים חברויות ויחסי גומלין חברתיים בתוך קבוצות הלמידה (Lave and Wenger, 1998). גם מחקרם של נוביק, בן-צבי ולוי, (2015), הראה שבקהילת למידה מוגברת טכנולוגיה למורים אותה הם חקרו תחושת הקהילתיות הכללית היתה גבוהה ובמיוחד בלטה הרמות של תחושות האמון ורוח קהילה, המעידות על פתיחות ולכידות קבוצתית.

מורים נתרמים מהוראת עמיתים בקהיליית לומדים הטרוגנית באמצעות דיאלוג עם אחרים וכתוצאה מכך שהיתה להם אינטראקציה חברתית עם עמיתיהם (לוי וחוץ, 2018). הם מפתחים עם הזמן אחריות משותפת להתפתחות המקצועית של חברי הקהילה ולפיתוח הידע המקצועי שלהם. במקביל, החברים בקהילה מקצועית לומדת מתאפיינים בהתלהבות, בהתמדה וב"תשוקה" להשתייך, לפעול ולהתפתח בקהילה (שרץ, 2018).

3. רוב הסטודנטים התייחסו בראיונות העומק לתרומתן של הקהילות ל**קידום ופיתוח המסוגלות** שלהם. הקהילה, כך עולה מראיונות העומק תרמה לטיפוח המסוגלות שלהם לעמוד מול כיתות מאתגרות ומול בעיות משמעת מורכבות. חלקם אף התייחסו לאתגרים מול קבוצות למידה לאחר הקנייה. ממצאים דומים עלו מתוך השאלונים שמילאו הסטודנטים בעניין העצמת הביטחון העצמי שלהם. מתוך השאלונים עולה שהסטודנטים העריכו את תרומת הקהילה בנושא תמיכה והגברת הביטחון האישי מעל הממוצע. היגדים לדוגמה שקיבלו ציונים גבוהים היו: "מתן חיזוקים חיוביים על המאמצים ועל ההצלחות בעבודה", "יצירת אקלים כיתה חיובי" ו"תחושת ביטחון וגיבוי לתפקוד בעבודה". הספרות מלמדת כי השתתפות בקהילה יכולה להיות מעין בריחה ושחרור מהלחץ הרב בעבודה. כך, למעשה, יכולים המורים לגשת לבמה בלתי שיפוטית שבה הם יכולים להתבטא בפתיחות על הקשיים שאתם הם מתמודדים, וכן על טעויות או תוצאות לא צפויות (Shoop, 2009). אלו תורמים למסוגלות שלהם ומפתחים אותה בהדרגתיות. ממחקרו של לב – און (2014) ניכר כי גם קהילות הידע נתפסות כבמה שיפוטית, ולא דווקא "מקום מפלט". המרואיינים במחקרו של לב – און (2014) פירטו מגוון חששות בהקשר זה, למשל שהביקורת של המנהלים תיתקל בתגובה בקהילת הידע או מחוץ לה, שאחרים שיצטרפו לדיון ייקחו אותו למקומות ביקורתיים, שהדיון לא יעלה בקנה אחד עם האג'נדה של המנהל, שהוא ייתפס כהתארגנות כנגד המנהל ועוד. לכל אלה עשוי להיות "אפקט מצנן" משמעותי עבור אותם מורים שמעוניינים לשתף תכנים שהם אומנם "נפיצים" אך יש להם פוטנציאל לסייע לעמיתים ולארגון בכלל.

4. מתוך ראיונות הסטודנטים עלה **שהמפגשים המשותפים והקהילתיות תרמו להכשרתם המקצועית של הסטודנטים** היוו חווית לימוד משמעותית. הלמידה בקהילות צמחה לדבריהם מתוך אינטראקציות בין המורים והסטודנטים. הסטודנטים שיתפו במפגשים אלו בקשיים ובאתגרים ובהצלחותיהם. מפגשים אלו נתפסו כמעצימים, מרתקים ומשמעותיים. המפגשים התנהלו באווירה אינטימית, חיובית ושמחה, עם אנרגיות של יצירתיות, חשיבה משותפת, רצון משותף לכולם להניע שינוי חיובי ומוכוונות להשגת מטרות. ממצאים אלו עלו גם מתוך השאלונים שמילאו הסטודנטים כשהם תיארו את היחסים בין המשתתפים. ממציא מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים, שהראו כי קהילה מקצועית תורמת באופן ניכר להתפתחות המקצועית של חבריה. מטרתה של קהילה מקצועית לומדת היא גם לשפר את תפקודה של המורים, לרבות פיתוח מנהיגות חינוכית, פיתוח תרבות בית – ספרית ממוקדת למידה, פיתוח יעיל של סגל ההוראה והחינוך בבתי – ספר וכתבי תוכניות עבודה המובילות לשינוי, היכרות עם גישות משתפות לקבלת החלטות, קידום שותפויות ועבודת צוות

(Kraft and Papay, 2014). קהילה מקצועית לומדת מספקת למוריה תשתית להתפתחות מקצועית ולמידה מעמיתים. יצירתן של קהילות למידה, שבהן מקיימים אנשי הסגל בבתי – הספר דיאלוג רפלקטיבי שוטף עם עמיתים בין כותלי בית – הספר תורמת באופן משמעותי לתהליך (Hall,2014).

5. במחקר זה עלו קשיים עם המורים המכשירים :

א. הקושי הראשון שעלה בחלק מראיונות העומק עם הסטודנטים היה תסכול בשל חוסר פניות של המורים המכשירים בקהילה המקצועית, בשל לוח זמנים עמוס או בשל אירועים חריגים שהתרחשו בחברת הלומדים. מפגשים אלו שנקבעו תמיד בתום יום הלימודים יצרו לא פעם אווירה מתוחה. ממצאים דומים עלו מתוך השאלונים שמילאו הסטודנטים בחלקם האחרון של ההערות. בחלק מהקהילות, הסטודנטים ציינו שהמורות לא שיתפו פעולה בקבוצות ולא היו פנויות להשתתף איתם בשיחות. "הקהילה הלומדת התקיימה בשעות הערב המאוחרות", "השיחות היו ארוכות מדי ומעייפות מאוד". "למורים/סטודנטים שעובדים כמורים השעה היתה קשה" – כך התייחסו הסטודנטים בהערות השאלונים שמילאו.

ב. הקושי השני שעלה מתוך מראיונות העומק ומהשאלונים שמילאו הסטודנטים הוא ההתמודדות עם צרכי התלמיד והכיתה. תחום זה זכה להערכה בינונית מאד. מתוך השאלונים עלה שההתמודדות עם צרכי התלמיד והכיתה במידה בינונית, ההיגדים שבהם הסטודנטים העריכו במידה רבה ביותר את תרומת השתתפות בקהילה היו בהתמודדות מול צוות בית הספר (מורים, מנהל, יועצת, רכזת, אחרים) ומול התמודדות עם קשיים שאינם לימודיים העולים במסגרת העבודה. ההיגדים שהוערכו ברמה הבינונית ביותר הם מידת הכנתם לאינטראקציה עם הורים, ותרומה להתמודדות עם בעיות אישיות של תלמידים והתמודדויות רגשיות בכיתה.

ג. קושי נוסף שעלה מתוך השאלונים וזכה בהערכה בינונית בלבד בשאלונים שמילאו הסטודנטים הוא התחום המערכתי. השאלונים הראו שההיגדים שבהם הסטודנטים העריכו במידה הרבה ביותר את התרומה לתחום המערכתי הם חשיפה לנהלים ולנורמות של בית הספר וסיוע בהשתלבות בעבודת צוות בבית הספר. ההיגדים שהוערכו ברמה הנמוכה ביותר הם מידת הסיוע בארגון פעילויות וסיוע במילוי תפקידים נוספים בבית הספר.

הספרות המקצועית מתייחסת בהרחבה לקשיים בהובלת קהילות מקצועיות בהם יש בעלי מעמדות, וותיקים מול חדשים, צעירים מול מבוגרים, פערים תרבותיים וכן קבוצות מגדריות. בנוסף, בבתי ספר בהם קיימים צוותים "מבולקנים", במסגרות אלה, מורים יוצרים, תת – תרבויות על בסיס מגמות ותחושת השייכות היא יותר לקהילת העמיתים למגמה מאשר לכלל קהילת בית – הספר. תת התרבות תלויה הן בקרבה מקצועית והן בקרבה פיזית בין כותלי בית הספר כשחדר המורים של המגמה וכיתות הלימוד שלה סמוכים זה לזה. מורים מאותה

דיסציפלינה יוצרים נורמות סוציו – חברתיות משלהם אשר משפיעות על סוגי השיח שמתפתח בקבוצה שכזו (Grossman, Wineburg and Woolworth, 2000, Grossman and Stodolsky, 1995). התופעה של תת – תרבויות על בסיס דיסציפלינארי או ריבוד בין המגמות והמקצועות השונים יכולים לדכא יצירה של קהילת למידה מקצועית בית ספרית כוללת בין תחומית (Ailwood and Follers, 2002, Louis and Kruse, 1996).

זאת ועוד, הספרות המקצועית מראה שבמהלך האינטראקציה בין העמיתים נחשפים חילופי דעות ומזוקקים רעיונות חדשים הקשורים לתרבויות השונות של חברי קהילת הלומדים. קהילה מקצועית לומדת רב תרבותית חושפת את המורים למיומנויות של למידה משותפת ומגבירה את המוטיבציה להכרת האחר (לוי וחוץ, 2018).

המלצות להמשך

המלצתנו היא להמשיך לקדם ולפתח קהילות מקצועיות לומדות בשיתוף סטודנטים ומורים מכשירים גם בשנה"ל תשפ"ג.

מומלץ לעסוק בקהילות בנושאים אשר מעסיקים את הסטודנטים ומהווים אתגר בעבורם לרבות ניהול כיתה, קשיים של תלמידים, בעיות משמעת, מתן מענים דיפרנציאליים ומתן מענים בכיתות הטרוגניות. מומלץ לשתף את הסטודנטים בנושאים בהם תדון הקהילה.

יש לבחון כיצד ניתן להקל על המורים המכשירים על מנת שיגיעו רעננים למפגשים, להתייחס בחרדת קודש לעומס שלהם כדי שיוכלו להפיק את המירב מהמפגשים ולתרום מניסיונם ומכישוריהם לדיונים בקהילה. המפגשים אשר נקבעים חייבים להיות מוסדרים במערכת השעות של המורים המכשירים כדי להקל עליהם להגיע למטרה זו. כמו כן, יש לחדד ולזקק את תפקיד המורה המכשיר, עליו לדעת מה מצפים ממנו ומה האחריות שלו הנגזרת מתפקידו כמורה מכשיר.

לסיכום דו"ח מחקר זה, מתוך השאלונים והראיונות, ניתן ללמוד כי הסטודנטים והמורים המכשירים חשו שביעות רצון מהשתתפותם בקהילות המקצועיות הלומדות היות והן היו מפגש מעצים ומשמעותי בעבורם. כפי שעולה מתוך הספרות המקצועית, קהילות אלו יוצרות הזדמנות ייחודית להכרת האחר, ללימוד משותף וליצירת אינטראקציה ותהליכי חיברות המעשיר את שני הצדדים, ומשפר את איכות ההוראה, המוטיבציה והמסוגלות בכניסת הסטודנטים להוראה.

ביבליוגרפיה

בירנבוים, מ. (2009). הערכה לשם למידה ומאפיינים של קהילה מקצועית בית ספרית ותרבות כיתה המעצימים אותה. בתוך י. קשתי (עורך), (הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך: אסופה לזכרו של פרופסור אריה לוי ז"ל, עמ', 77-100 תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

גולדשטיין, א., סימקה, מ. וקוזמינסקי, ל., (2004). התרומה של שיח מקוון לפיתוח קהילות לומדות. סקריפט-אוריינות חקר, עיון ומעש, עמ'. 103-126.

לב – און, א' (2014), קהילות ידע של משרד הרווחה: שימושים והשפעות, בהוצאת אוניברסיטת אריאל בשומרון ומשרד הרווחה והשירותים החברתיים.

לוי, ד', חן ס', (2018), עברית בתל – אביב, בבייג'ינג, בדנוור ובמלבורן: הערכת תוכנית עמיתים בסביבה רב תרבותית (תעבי"ר), זמן חינוך, 4, תשע"ט, הוצאת מכללת אוהלו בקצרין, עמ' 113 – 138.

נוביק, ת', בן – צבי, ד', ט' – לוי, ש', (2015), "קהילת למידה מוגברת טכנולוגיה למורים", בתוך י' עשת – אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, נ' גרי, י' קלמן, ו' זילבר – ורוד (עורכים), ספר הכנס העשירי לחקר חדשנות וטכנולוגיית למידה ע"ש צ'ייס, רעננה, האוניברסיטה הפתוחה.

פולן, מ', הרגריבס א', (2017), הון מקצועי, שינויי ההוראה בכל בתי הספר, הוצאת ברנקו וייס,

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל – אביב: בהוצאת אוניברסיטת תל – אביב.

שקדי, א. (2016), הם לא ברחו מהכיתה : נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך, רעננה, מכון מופ"ת

שקדי, א. (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה. רוניברסיטת תל-אביב: רמות

שרץ, ז. (2018), רשת קהילות לומדות במציאות של עולם משתנה : המקרה של מדע וטכנולוגיה בחטיבת הביניים, קריאת ביניים, גליון 31, יולי 2018, עמ' 23 – 30.

Ailwood, J. E. and Follers, K. (2002). Developing teacher professional learning communities: The case of education Queensland. In J. Reid and T. Brown (Eds.), Challenging Future:58 Changing Agendas in Teacher Education. *Challenging Futures Conference*, Armidale, NSW. 3-7 February 2002. Retrieved March 10, 2010 from: citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.6153

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637. Bristol, England: Department for Education and Skills, University of Bristol. Retrieved March 2nd, 2010 from: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/rr637.pdf>

DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Fontana, A., and Frey, J. (2000). The interview : From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2 nd ed., pp. 645-671). Thousand Oaks, CA : Sage

Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2000). What makes teacher community different from a gathering of teachers? *An Occasional Paper for the Center for the Study of Teaching and Policy and the Center on English Learning and Achievement*, Washington, D.C.

Grossman, P. L., & Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher* 24, 5-11.

Hall, J. J. (2014). Influences on one district's process for the design and implementation of professional development for principals (Doctoral dissertation, University of California, Berkley.)

Higginbottom, G.M.A. (2004) Sampling Issues in Qualitative Research. *NurseResearcher*, 12, 7-19.

King, M. B., & Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: conceptual and empirical considerations, *International Journal of Educational Management*, 15(2), 86-93.

Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. (4), 476–500.

. <http://doi.org/10.3102/0162373713519496>

Lave, J. & Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Louis, K.S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal* 33(4), 757-798.

Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London : Sage Publications.

McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*.
.San Francisco, CA: Jossey – Bass

Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Shoop, M.C. (2009). *Public Service Employees Experiences in Communities of Practice*. Doctoral dissertation, Antioch University, Ohio.

Stoll, L., & Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. London/New York: Open University Press/McGraw Hill.