

אוניברסיטת בר-אילן
בית הספר לחינוך

הצעה לתוכנית מחקר במסגרת הלימודים לתואר שלישי

התפתחות קהילות למידה מקצועיות בקרב מחנכות בבתי הספר היסודיים

**Development of Professional Learning Communities amongst
Elementary School Home Room Teachers**

מוגש על ידי
הילה ויצמן בן דוד
ת"ז 300630654

בהנחיית
פרופסור חן שכטר

תוכן עניינים

1	מבוא
3	חלק א: סקירת ספרות
4	א.1. קהילת למידה מקצועית
5	א.1.א. מאפיינים וגורמים מרכזיים בתהליך הלמידה של קהילות למידה מקצועיות
5	א.1.ב. מיעוט מחקרי בקהילות למידה מקצועיות בקרב מחנכות
6	א.2. עבודת המחנכת ושיתופי פעולה
6	א.2.א. תפקיד מחנכת הכיתה
8	א.2.ב. שיתופי פעולה בקרב מחנכות בבתי ספר יסודיים
9	א.3. תרבות אקולוגית ורכיביה בעבודת המחנכת
11	א.3.א. המחנכת כמנהלת ומנהיגה חינוכית
12	א.3.ב. קהילת למידה מקצועית כמעודדת סינרגיה ופרקטיקות של תרבות שיתופית בעבודת המחנכת
12	א.3.ב.1. קהילת למידה מקצועית כמעודדת 'ארגון לומד' ושיתוף פעולה בקרב הצוות החינוכי
13	א.3.ב.2. קהילת למידה מקצועית כמעודדת פרקטיקות "ממוקדות תלמיד"
14	א.3.ב.3. קהילת למידה מקצועית כמעודדת שיתוף פעולה עם הורי התלמידים
16	חלק ב: שיטות המחקר
16	ב.1. תיאור המחקר
16	ב.2. הקשר המחקרי
17	ב.3. משתתפים
17	ב.4. כלי המחקר
19	ב.5. ניתוח נתונים
19	ב.5.א. תקפות פנימית של המחקר
19	ב.5.ב. תקפות חיצונית של המחקר
20	ב.6. שיקולים אתיים
20	ב.7. מגבלות ותרומת המחקר
22	ביבליוגרפיה
32	נספחים
32	נספח 1: אישור ועדת האתיקה
33	נספח 2: מודל תרבות אקולוגית
34	נספח 3: הסכמה מדעת למנהל
35	נספח 4: הסכמה מדעת למחנכת
36	נספח 5: ראיון עומק מובנה למחנכה למחנכת

תקציר

קהילות למידה מקצועיות (Professional Learning Communities) הינן קבוצות הבוחנות במשותף את הידע והפרקטיקה שלהן ודנות במטרה להשתפר מבחינה מקצועית. בקרב המורים נמצא שהקהילות מהוות משאב חשוב להתפתחותם המקצועית ולהפגת בדידותם (Wang & Burden, 2020; Yang, 2020; Zhang & Yuan, 2020). מול זאת עולה כי מרבית קהילות המורים ממוקדות במקצוע הוראה דיסציפלינרי (בוקק-כהן, 2016), וכי ישנו מיעוט מחקרי העוסק בקהילות למידה מקצועיות של מחנכות. זאת למרות היות המחנכת 'האחראית העיקרית לרווחת התלמיד' (משרד החינוך, 2020). מתוך ראייה רחבה על זרועות האחריות של המחנכת, המחקר יבחן את הגורמים האינדיבידואליים והתהליכיים הקונטקסטואליים הסובבים את התפתחותה המקצועית של המחנכת בקהילות למידה מקצועיות, בעזרת המודל האקולוגי של ברונפרנברנר (Bronfenbrenner, 1977).

שאלות המחקר :

(1) מהן המשמעויות שמעניקות המחנכות בבתי הספר היסודיים לתהליך בקהילות הלמידה המקצועיות ולתרומתן לעבודתן?

(2) מהם הגורמים המקדמים והמעכבים את התהליך המתרחש בקהילות הלמידה המקצועיות לתפיסת המחנכות?

(3) כיצד תופסות המחנכות את הזיקה בין מרכיבי התרבות האקולוגית לבין התפתחותן המקצועית בקהילות הלמידה?

המחקר יבוצע בשיטה האיכותנית במתודת חקר מקרה. אוכלוסיית המחקר מונה שלוש קהילות (כ-20 מחנכות בקהילה). הראיונות יתקיימו בתחילת התהליך, באמצע ובסופו, ויימשכו כשנתיים. כלי המחקר הינם ראיונות עומק מובנים למחצה, קבוצות מיקוד וניתוח מסמכים. ניתוח הנתונים יכלול בניית קטגוריות "מלמטה למעלה" בתהליך אינדוקטיבי בין הנתונים לתוכן והקטגוריות.

המחקר עשוי לתרום להרחבת הידע התיאורטי על תרומת השתתפותן של המחנכות בקהילת למידה מקצועית לתפקידן ולתרבות הלמידה בארגון. ממצאיו יוכלו לשמש בסיס להחלת קהילות למידה מקצועיות בכלל ובקרב מחנכות בפרט, ולסייע בגיבוש תובנות יישומיות ברמת השטח והמדיניות בנוגע להובלת קהילות למידה מקצועיות שלוקחות בחשבון את צורכי המחנכות ואת התרבות האקולוגית בה הן פועלות.

Abstract

Professional Learning Communities have been found to be an important resource for teacher development (Burden, 2020; Olsson, 2019; Wang & Yang, 2020; Zhang & Yuan, 2020). However, home room teacher PLCs have not been sufficiently studied. This research will evolve from Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory (Bronfenbrenner, 1977), and examine the distinct factors and processes affecting the home room teachers' professional development in PLCs.

The research questions:

- (1) How do elementary school home room teachers perceive and interpret the PLC process and its contribution to their educational work?
- (2) What are the factors promoting/ impeding the PLC process?
- (3) How do home room teachers perceive the linkage between the components of ecological culture and their professional development in their PLC?

A qualitative case study methodology has been chosen (Yin, 2012), for a research population comprised of three communities (20 teachers each). Interviews will be held in three stages.

The research tools: semi structured in-depth interviews (Flick, 2018); focus groups (Wisker, 2018) and document analysis (Bohnsack, 2014). Data analysis: "bottom-up" construction of categories (Patton, 2002) through an indicative process and "back and forth" interactions between the data and categories.

The research furthers theoretical knowledge related to home room teacher PLCs, the contribution of participation in PLCs to the home room teacher's role and to the culture of collaborative learning. The findings can be used for the application of PLCs in general, and among home room teachers specifically, and provide applicable understandings both for the practical and policy making levels.

מבוא

בשני העשורים האחרונים, המחקר אודות **התפתחות מקצועית** של מורים מתמקד יותר ויותר בקהילות למידה מקצועיות (Meeuwen et al., 2020). **קהילה מקצועית לומדת** (PLC), מוגדרת כ"רשת" של תהליכי למידה בקרב חברי הקהילה, שבה מורים דנים ומתלבטים יחדיו כיצד לפתור בעיות הקשורות להוראה וללמידה (Matzler et al., 2011; Roy & Hord, 2006; Stoll et al., 2006). קהילות אלה מהוות פוטנציאל רב עוצמה לפיתוח צמיחה מקצועית של מורים, ועשויות לתרום לשיפור הישגי התלמידים. בפועל, קהילות מתכנסות פיזית או וירטואלית לשם בחינה ביקורתית של שיטות ההוראה וחשיבה משותפת (Burden, 2020; Conrad, 2018; Olsson, 2019; Wang & Yang, 2018; Zhang & Yuan, 2020). קהילות המורים עומדות במרכז תשומת לבם של מקבלי מדיניות ושל חוקרים (Darling-Hammond et al., 2017), מאחר שהן מציגות מודל של התפתחות מקצועית שעשוי להשפיע רבות על המורה, הוראת הכיתה והישגי התלמידים (Burden, 2020; Conrad, 2018; Olsson, 2019; Wang & Yang, 2018; Zhang & Yuan, 2020). נמצא כי מרבית קהילות המורים ממוקדות במקצוע הוראה דיסיפלינרי, שבהם קיים ריבוי של תלמידים שהישגיהם הלימודיים אינם מספקים (בוק-כהן, 2016), ולפיכך גם רוב המחקרים שנעשו בנושא התמקדו בהן. עם זאת, ישנה לקונה בספרות המחקרית אודות קהילות למידה מקצועיות בקרב מחנכות. נראה כי לא נחקרו דיין תפיסות המחנכות בבית הספר היסודי בכלל, וקהילות למידה מקצועיות של מחנכות בפרט.

השוואה עם מקבילות המחנכת בעולם, כגון ה-home room teacher בחינוך האמריקאי וה-tutor form בחינוך הבריטי, מחדדת את חשיבותה של המחנכת הישראלית (Ito, 2011; Kashy-Rosenbaum et al., 2018; Popper-Giveon & Shayshon, 2017). כבעלת **אחריות הוליסטית** על "התלמיד כולו" (Bar Gosen, 2018), וכ'משרתם של אדונים רבים' (צדקיהו ואחרים, 2008). בניגוד למקומות אחרים בעולם, מהמחנכת הישראלית מצופה להכיר את מאפייניו הלימודיים והאישיים של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו (דור, 2014; משרד החינוך, 2020; נוטוב, 2011; צימרמן, 2008). בנוסף, נמצא כי רוב המורים ממשיכים ללמוד בעיקר מחוויותיהם האישיות והמבודדות, וכי מורים נוטים להישאר מבודדים חברתית, רגשית וקוגניטיבית משאר קהילת המורים בבית הספר (Matzler et al., 2011; Roy & Hord, 2006; Schechter, 2012). בעוד שמורים מדיסציפלינות שונות נוהגים לשתף פעולה לפרקים מכורח ריכוזיות המקצוע, נדמה כי תפקידה של המחנכת הוא "אוטונומי" יותר וכי הן נוטות פחות לשיתוף כזה (וידסלבסקי ואחרים, 2010). בשל התרומה הרבה של קהילה מקצועית לומדת למורים מדיסציפלינות שונות, סביר להניח כי תהליך למידה מקצועי של מחנכות יסייע גם למחנכות בתפקידן ובפירוק מחסום בדידותן.

על מנת לחקור את התהליך המתרחש בקהילות למידה מקצועיות של מחנכות, נדרשת **ראייה הוליסטית** של תפקידי המחנכת. זאת מתוך הבנה כי לא ניתן לנתק את הלמידה האינדיבידואלית של המורה מההקשר הרחב בו הוא פועל (Benoliel & Schechter, 2017; Darling-Hammond et al., 2017). המסגרת הרעיונית שנבחרה לחקר הנושא הינה **המודל האקולוגי**, שפותח על ידי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1977, 2005). המודל יסייע לבחינת התרבות האקולוגית הבית ספרית, שמשמעותה בחינת מכלול קשרי

הגומלין בבית הספר ובסביבתה. קשרים אלה משקפים בצורה מיטבית את כלל ההיבטים המתייחסים לרמת המחנכת, כגון מאפייניה, קשריה עם סביבתה וההקשר בו היא פועלת (בן-עוליאל ואחרים, 2020).

לאור זאת, **מטרת מחקר** זה הינה לנתח ולפרש את הפרקטיקות של קהילות למידה מקצועיות בקרב מחנכות ולבחון את התהליכים הארגוניים, התרבותיים והחברתיים באמצעות המודל האקולוגי. בנוסף, המחקר מבקש לבחון את מכלול קשרי הגומלין בבית הספר ובסביבתו המעודדים או מעכבים את בנייתה של קהילת למידה מקצועית אשר תורמת למחנכות בעבודתן.

שאלות המחקר

(1) מהן המשמעויות שמעניקות המחנכות בבתי הספר היסודיים לתהליך העבודה בקהילות למידה מקצועיות ולתרומתן לעבודתן?

(2) מהם הגורמים המקדמים והמעכבים את התהליך המתרחש בקהילות הלמידה המקצועיות לתפיסת המחנכות?

(3) כיצד תופסות המחנכות את הזיקה בין מרכיבי התרבות האקולוגית לבין התפתחותן המקצועית בקהילות הלמידה?

בכדי להבין את האופן שבו המחנכות מפרשות את חוויותיהן בקהילות הלמידה המקצועיות, נבחרה שיטת המחקר האיכותנית במתודת חקר מקרה (Flyvbjerg, 2011; Starman, 2013; Yin, 2012). אוכלוסיית המחקר היא מחנכות בבתי ספר יסודיים הפעילות בקהילות למידה מקצועיות בבית ספרן. ירואיינו שלוש קהילות של כ-15 מחנכות בכל אחת. כלי המחקר שנבחרו הם ראיונות עומק מובנים למחצה (Flick, 2018), קבוצות מיקוד (שקדי, 2003; Wisker, 2018) וניתוח מסמכים (Bohnsack, 2014; Russell & Gregory, 2003). ניתוח הנתונים יכול לבנייה של קטגוריות "מלמטה למעלה" (Patton, 2002), באמצעות תהליך אינדוקטיבי הדורש עבודה 'קדימה ואחורה' (Creswell & Poth, 2017).

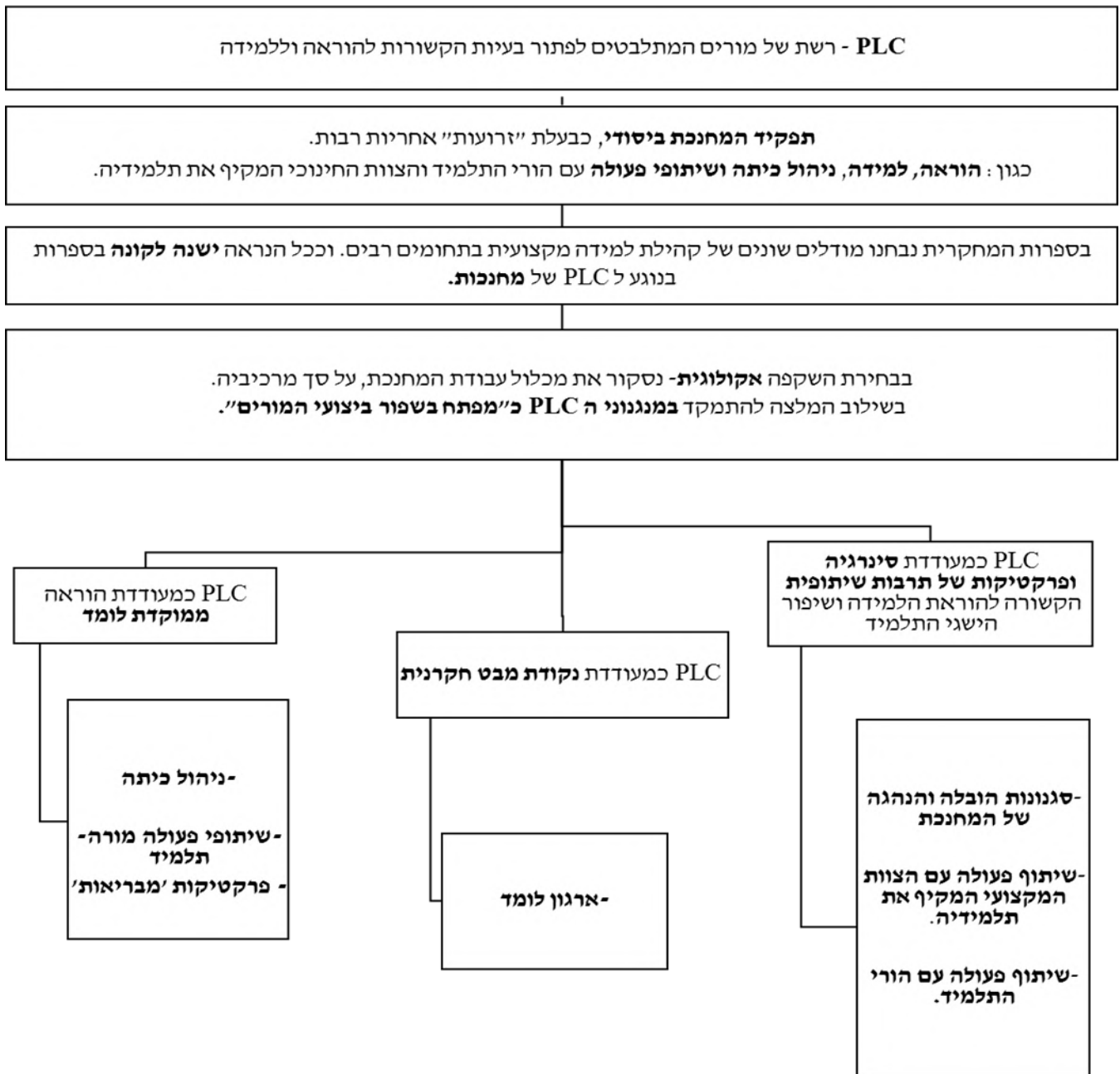
מחקר זה יתרום להרחבת הידע התיאורטי על קהילות למידה מקצועיות של מחנכות ועל תרומת ההשתתפות בקהילות אלו לתפקיד המחנכת ולתרבות הלמידה השיתופית בארגון. ברמה התיאורטית, המחקר יאפשר להמשיג מבנים תיאורטיים העוסקים בקהילות למידה מקצועיות של מחנכות בדגש על ההקשר לתרבות האקולוגית הבית ספרית. מכאן שממצאי המחקר עשויים ליצור מצע לקידום הגישה ההוליסטית, אקולוגית, וליצור קשר בין המחקר בחינוך לבין הסביבה בה הוא מתרחש. בנוסף, ממצאי המחקר עשויים לשמש בסיס לתוכניות הכשרה להחלת קהילות למידה מקצועיות בכלל ובקרב מחנכות בפרט, ולסייע בגיבוש תובנות יישומיות ברמת השטח והמדיניות בנושא הובלת קהילות למידה מקצועיות, אשר לוקחת בחשבון את צרכיהם של המחנכות והתרבות האקולוגית בהן פועלות.

בהצעה זו תוצג תחילה המסגרת המושגית של קהילות למידה מקצועיות, מחנכות, בתי ספר יסודיים והתרבות האקולוגית. לאחר מכן תוצג שיטת המחקר הכוללת את מקרה הבוחן, המשתתפים, כלי המחקר ושיטת ניתוח הנתונים. לבסוף תוצג תרומת המחקר הצפויה.

חלק א: סקירת ספרות

בסקירה זו יוצגו המושגים והרעיונות המרכזיים העומדים בבסיס האפיון של קהילות למידה מקצועיות בעיקר בתחומי החינוך. כמו כן, תיסקר ספרות המחקר באשר למחנכות¹ בעולם ובישראל בפרט. לבסוף תוצג קורת הגג התאורטית של המחקר, הנגזרת מהתפיסה האקולוגית של ברונפרנברנר (Bronfenbrenner, 1977).

תרשים מספר 1: המסגרת המושגית של המחקר



¹ המחקר מנוסח בעיקר בלשון נקבה, משום שהמאפיין המרכזי של מקצוע ההוראה בעשורים האחרונים הוא ריבוי הנשים בה (הרצוג וולדן, 2010), וכי גברים מעטים באופן יחסי משמשים כמורים בבית הספר היסודיים (Trent, 2015). אך כל הנאמר מכוון לשני המינים גם יחד.

א.1. קהילת למידה מקצועית

מורת הרוח הגוברת מן המבנה החברתי, הפיזי והלשוני של העבודה הבית ספרית דוחפת לפתח דרכים, אפשרויות ומרחבים חדשים לדיאלוג ולשיתוף פעולה בין הגורמים הפועלים במערכת החינוכית. מאמצים שונים נעשים כדי להפוך את נקודת המבט הביורוקרטית לנקודת מבט המדגישה למידה שיתופית, כמו למשל לימוד משותף של מורים ומורות המתאמים את פעילותם לטובת שיפור למידת התלמידים (Schechter & Ganon, 2012). בשני העשורים האחרונים המחקר אודות **התפתחות מקצועית** של מורים מתמקד יותר ויותר בקהילות למידה מקצועיות (Meeuwen et al., 2020). קהילות המורים עומדות במרכז תשומת לבם של מקבלי מדיניות ושל חוקרים (Darling-Hammond et al., 2017), מאחר שהם מציגים מודל של התפתחות מקצועית שעשויה להשפיע רבות על המורה, על הוראת הכיתה ועל הישגי התלמידים (Burden, 2020; Conrad, 2018; Olsson, 2019; Wang & Yang, 2018; Zhang & Yuan, 2020).

קהילה מקצועית לומדת (PLC) מוגדרת כ"רשת" של תהליכי למידה בקרב חברי הקהילה, בהן מורים מתלבטים זה עם זה כיצד לפתור בעיות הקשורות להוראה וללמידה (Matzler et al., 2011; Roy & Hord, 2006; Stoll et al., 2006). הרעיון של קהילת הלמידה המקצועית עלה בשנים האחרונות לחזית השיח של שינוי בבתי הספר. ונמצא כי לקהילות למידה מקצועיות יש פוטנציאל רב עוצמה לפיתוח צמיחה מקצועית של מורים, להפחתת תחושות הבדידות והגברת תחושת השייכות (Roy & Hord, 2006; Zhang & Yuan, 2020). כתוצאה מכך המורים שיפרו את פרקטיקות ההוראה והשיגו שיפור בלמידה ובהישגי התלמידים (Meeuwen et al., 2020; Stoll et al., 2006).

כך למשל, במחקר בו נבחן שיפור שיתופי פעולה באמצעות קהילות למידה מקצועיות **בבתי הספר היסודיים**, נמצא כי שיתוף פעולה על ידי רישום יומיומי ועריכת דיונים יומיים ושבוועים השפיע לטובה על ביצועי המורים (Affandi et al., 2020). מחקרים נוספים מעידים כי רמת הלמידה של תלמידים נפגעה בבתי ספר בהם מורים עבדו לחוד. כדי לשפר את למידת התלמידים רצוי לפתח ולקיים שיתוף פעולה בין המורים ובין מורים לחוקרי מורים, ובכך לנטרל תרבויות הוראה מבודדות בבתי הספר. מחקרים אלו מדגישים את החשיבות של קידום שיתופי פעולה מסוג זה ומציבים באור הזרקורים את סוגיית הפיתוח המקצועי (Olsson, 2019).

ביקורת רבה נמתחה על שיטות **הפיתוח המקצועי** הקיימות של מורים, בין היתר בתואנה שהן אינן מקדמות שינויים בפרקטיקות ההוראה ובהישגי התלמידים. ראשית, ממצאים שונים מצביעים על כך שחלק גדול מההכשרות מובילות לפרקטיקה אינדיבידואלית, כך שכל מורה מבין בעצמו כיצד ליישם את הידע החדש, לבדו. שנית, גם שיטות הפיתוח המקצועיות העדכניות שנסקרו אינן משולבות ב**פרקטיקות הארגוניות היומיומיות של בתי הספר**. מהמחקרים עלתה המלצה לשלב קהילות הכשרה של התפתחות מקצועית בתוך הארגון הבית ספרי, כשאלה תהיינה מבוססות על בירור שיתופי בפיתוח נוהלי הוראה **המוטמעים בפרקטיקות היומיומיות של בית הספר** שיקדמו את למידת התלמידים (Olsson, 2019). לאור האמור לעיל, מובן מדוע בשני העשורים האחרונים אנו עדים למגמת הופעה וחקירה של קהילות למידה מקצועית למורים במדינות שונות ורבות ברחבי העולם (Meeuwen et al., 2020).

א.1.א. מאפיינים וגורמים מרכזיים בתהליך הלמידה של קהילות למידה מקצועיות

תהליך הלמידה של קהילה מתאפיין בהצבת מטרות ברורות ובגיבוש אסטרטגיית למידה כלל-ארגונית, המעודדות פתיחות, אמון, יזמות והתנסות (Argyis & Schon, 1996; Senge Seng, 2006). מחקרים שונים השתמשו במונחים מגוונים לתיאור תהליך הלמידה, וכן קיימת קשת רחבה המתארת את מאפייני קהילות הלמידה. עם זאת, מחקרים בספרות החינוכית התייחסו ל**למידה שיתופית כגרעין המרכזי** של התהליך (Meeuwen et al., 2020; Jäppinen et al., 2016; Zhang & Yuan, 2020). בכדי למנוע את הסכנה שבהקמת קהילות לומדות ריקות מתוכן שאינן מובילות לשינוי עמוק בדרכי ההוראה והלמידה, זוהו ארבעה **מאפייני ליבה** התומכים בבניית קהילה מקצועית לומדת: (א) למידה קולקטיבית - המורכבת מדיאלוג רפלקטיבי המתמקד בהוראה ובלמידה של התלמידים, בו המורים בוחנים הנחות סמויות לגבי הוראה ולמידה; (ב) שיתוף פעולה - המורים מספקים זה לזה משוב באמצעות רשתות של אינטראקציות מקצועיות ומשתפים ידע מעבר לכיתות שלהם; (ג) למידת עמיתים - המורים בקהילה המקצועית הלומדת משתתפים פעולה בפרויקטים של בית הספר המתמקדים ביוזמה ושיפור. הצוותים השיתופיים עוסקים בחקירה קולקטיבית בשאלות החשובות של הוראה ולמידה ולפיכך, מובנים מחזורי שיפור מתמשכים בשיטות העבודה השגרתיות של בית הספר; (ד) יצירת מרחב למידה תומך ומעודד - מנהיגות משותפת ופעולות תומכות מצד המנהל והממשל (DuFour et al. 2005; Roy & Hord, 2006 in Schechter & Feldman, 2013).

מיואן ושותפיו (Meeuwen et al., 2020), טענו כי על מנת לבחון את תהליך התפתחות של קהילות למידה מקצועיות בהקשר בית ספרי נדרש קונספט **מקיף ודינמי** - **מקיף** מבחינת מספר מאפיינים של קהילת הלמידה, **דינמי** מבחינת האינטראקציות ההדדיות בין המאפיינים וההשפעות החיצוניות על תהליך התפתחות קהילת הלמידה במשך הזמן. ועל כן גיבשו מסגרת קונספטואלית מעשית לחקר קהילות למידה מקצועיות בחינוך העל-יסודי, המבוססת על הספרות המחקרית בחינוך ועל דעת מומחים חינוכיים בהולנד, כאשר **דפוסי ההשפעה המרכזיים בהתפתחות קהילת למידה מקצועית** במודל מתחלקים **לגורמי ההיגוי**: מנהיגות, אוטונומיה שיתופית ומבנים מאפשרים. גורמי היגוי אלה מקיימים אינטראקציה עם **שלושת האשכולות**: (1) למידה פרטנית וקולקטיבית; (2) מאפיינים קבוצתיים דינמיים; (3) אוריינטציה מקצועית. לשיטתם, מסגרתם הקונספטואלית זו עשויה לסייע גם במחקרים עתידיים לבחינת גורמים משפיעים בבתי ספר יסודיים.

שכטר (Schechter, 2012), בחן תפיסות של מורים, מנהלים ומפקחים בנוגע לגורמים מעכבים ומקדמים בתהליך הטיפול של קהילות למידה מקצועיות, ומצא כי המנהלים והמורים תיארו שעומס יתר, חוסר משאבים ופקודות שהונחתו "מלמעלה למטה" היו גורמים שעכבו את התהליך. המפקחים מצדם התייחסו לסגנון המנהיגות של המנהל כגורם מרכזי בטיפול קהילת הלמידה המקצועית וקידומה. לאור האמור לעיל, ובהתחשב במאפיינים והגורמים המרכזיים של קהילות למידה מקצועיות בספרות המחקרית. מחקר זה יבחן את הגורמים המקדמים והמעכבים בתהליך יצירת קהילת למידה מקצועית בית ספרית בעיני הממחנכות בבתי ספר יסודיים.

א.1.ב. מיעוט מחקרי בקהילות למידה מקצועיות בקרב ממחנכות

כאמור, קהילות למידה מקצועית למורים נחקרו במדינות ובתחומי ידע שונים ומגוונים, נמצא כי הן מהוות משאב רב חשיבות להפגת בדידותם המקצועית של המורים (Burden, 2020; Conrad, 2018; Darling-Hammond et al., 2017; Roy & Hord, 2006). מרבית קהילות אלו **מתמקדות במורים**

דיסציפלינריים הממונים על מקצוע הוראה ספציפי. מקצועות שבהן מורים נוהגים לשתף פעולה בשגרה מכורח ריכוזיות המקצוע (בוקק-כהן, 2016). מול זאת, נדמה כי תפקידה של המחנכת הוא "אוטונומי" ובודד יותר (וידיסלבסקי ואחרים, 2010), וככל הנראה ישנו **חוסר במחקרי קהילות למידה מקצועיות בקרב מחנכות**. דבר המפליא אל מול מרכזיותה וחשיבותה של מחנכת הכיתה בכלל (Kashy-Rosenbaum et al., 2017; Popper-Giveon & Shayshon, 2018) והישראלית בפרט (דור, 2014; כהן וזכריה, 2016; משרד החינוך, 2020; פישמן, 2016).

סביר להניח כי התהליך המתרחש בקהילת למידה מקצועית עשויה לסייע למחנכות כפי שהוא מסייע למורות המקצועיות בתפקידן ובפירוק מחסום בדידותן. על כן מחקר זה יבחן את המשמעויות והפרשנויות שמעניקות המחנכות בקהילות הלמידה המקצועיות בבתי הספר היסודיים, לתהליך הקהילה הלומדת ותרומתו למלאכת החינוך עבורן.

א.2. עבודת המחנכת ושיתופי פעולה

א.2.א. תפקיד מחנכת הכיתה

מערכת החינוך הישראלית הגדירה שתי ישויות מובחנות במקצוע ההוראה: מחנכת כיתה, שתפקידה להתייחס לכל תחומי חיי התלמידים; ומורה מקצועית, המלמדת נושא ספציפי בכיתות שונות. מחנכות הכיתה נחשבות ליעילית של המערכת (נוטוב, 2011). בהשוואה בין תפקיד המחנכת הישראלית לתפקיד המחנכת במדינות אחרות עולה כי המשימות של מחנכות הכיתה בסין דומות למשימות של מחנכות הכיתה בישראל (ברובן משימות ייעוציות). מול זאת ביפן וברוסיה תפקיד המחנכת הוא בעיקר פדגוגי-ייעוצי. בארצות הברית, באנגליה², באוסטרליה ובניו זילנד תפקידן של המחנכות הוא בעיקר בירוקרטי-ניהולי. עם זאת, קיימים בארה"ב בתי ספר ייחודיים שבהם קיים תפקיד מחנכת שנקרא "advisor", המקביל במידה רבה לתפקיד המחנכת בישראל (פישמן, 2016).

מכאן שתפקידה של המחנכת בעולם הוא דינמי במידה ניכרת, החל מתפקיד טכני של שליחת הודעות, כמקובל במחוזות מסוימים בארצות הברית, ועד תפקיד מעורב יותר של עזרה רגשית לתלמידים וסיפוק סביבה הוליסטית, כמקובל בסין (Kashy-Rosenbaum et al., 2018). לדוגמה, home room teachers בחינוך הסיני תוארו כבעלות תפקיד חשוב בייעוץ פסיכולוגי בבית הספר. הן הוצגו כמנהיגות, מארגנות ומנהלות הכיתה, אחראיות לניהול המדיניות החינוכית הלאומית, ואף כאמצעי סיוע למנהלי בית הספר בהובלת תוכנית חינוכית והוראתית לקידום התלמידים. בנוסף תוארה המחנכת כ"גשר" בין בית הספר, המשפחה והחברה (Guodong, 1997). עוד נמצא כי תפקיד המחנכת בישראל מכסה מגוון נרחב של התקשרויות ומערכות יחסים, הדומות במשמעותן ובאחריותן לאלה של תפקיד המחנכת המקבילה ביפן (Ito, 2011; Popper-Giveon & Shayshon, 2017).

ההשוואה עם מקבילותיה בעולם מחדדת באחת את מרכזיות וחשיבות מגוון תפקידיה של המחנכת הישראלית. תפקידים אלו הולכים ומתרבים לנוכח הצרכים המגוונים של התלמידים במסגרת החינוך במאה העשרים ואחת. בעוד שהמורות הדיסציפלינריות מופקדות על הקניית המקצוע ופיתוח הרגלי למידה (משרד החינוך, 2020), תפקיד המחנכות כולל מטלות ארגוניות, חינוכיות, חברתיות וחובות מנהליות הנוגעות

² המקבילות של המילה מחנכת בספרות הן: home room teacher בחינוך האמריקאי והסיני ו-form-tutor בחינוך הבריטי.

לתלמידים. ראוי לציין כי כל המחנכות בישראל משמשות במקביל גם כמורות דיסציפלינריות (Popper-
(Giveon & Shayshon, 2017).

משרד החינוך בישראל הגדיר את תפקידה של המחנכת **כאחראית העיקרית לרווחת התלמיד**. החשיבות המיוחסת לתפקיד מחנכת הכיתה בישראל מתבטאת בניסוחי מדיניות פורמליים, כגון: המחנכת מצופה להכיר את מאפייני חייו האישיים של התלמיד בבית הספר ומחוצה לו, לתקשר באופן שוטף עם התלמיד ועם הוריו ולקשר בין התלמיד למורים המקצועיים (משרד החינוך, 2020). מהספרות המחקרית עולה כי **חינוך כיתה נתפס כאחד התפקידים המרכזיים בבית הספר** והוא כולל בתוכו היבטים חינוכיים, חברתיים, מנהלתיים וארגוניים רבים (פישמן, 2016; צדקיהו ואחרים, 2008).

מכאן שלמחנכת הכיתה הישראלית ישנן **זרועות אחריות רבות בכלל קשרי הגומלין הסובבים את התלמיד**, ויש שתיארו אותה **כ'משרתם של אדונים רבים'** (צדקיהו ואחרים, 2008). במחקר איכותני על התפיסות והפרקטיקות הנוגעות להגדרת תפקיד המחנכת ולקשר עם התלמידים, עלה כי מחנכות מדגישות השקפה **'הוליסטית'** ותופסות אחריות על "התלמיד כולו". מול זאת, מורות דיסציפלינריות הדגישו בעיקר היבטים מקצועיים ושיטות לימוד (Bar Gosen, 2018). למעשה, תפקיד המחנכת נובע מקשרים הדדיים של מערכות (systems) בעבודתה, כמו תיאום וקשר עם הסביבה העוטפת את התלמיד, קשר עם ההורים, קשרים עם גורמים פנים-בית ספריים (הנהלה, מורים מקצועיים) וחץ-בית ספריים (פיקוח, תנועת הנוער) (Kashy-
(Rosenbaum et al., 2018).

בעוד שהשפעת איכות המורות על הישגי התלמידים מתועדת באופן נרחב בספרות, ידוע מעט על השפעותיהן של מערכות היחסים בין המחנכות לתלמידים. במחקר שבחן את השפעת מערכות היחסים נמצא כי ניתן לשפר את ציוני המבחנים בנושא לימודי מסוים, אם הנושא הועבר על ידי מחנכת הכיתה (Wang & Yang, 2020). במחקר אחר נמצא כי ליחסים בין תלמידים ומורות יש השפעה חשובה על רגשות התלמידים כלפי בית הספר באופן כללי ועל יכולותיהם הלימודיות (Wentzel et al., 2010). בישראל אחד מתפקידי המחנכת הוא **טיפוח אקלים רגשי**. כשנחקר הקשר בין רווחת התלמידים לבין חוסנם הרגשי ולהישגיהם הלימודיים, נמצא כי תמיכה רגשית של מחנכת בתלמידים משפרת את איכות הקשר, דבר המשפיע באופן עקיף על הישגי התלמידים. ברוח זו הומלץ לגבש נבחרת של מחנכות ולצייד אותן בכישורים המאפשרים להן לספק סביבה תומכת רגשית לתלמידיהן (Kashy-Rosenbaum et al., 2018).

מצד שני, יש להיזהר מתפיסה חד-ממדית הרואה את עיקר תפקיד המחנכת כאחראית לטיפוח תלמידים ורווחתם הרגשית. זהותם המקצועית של מורים עומדת בבסיס המקצוע. היא דינמית ומתפתחת לאורך זמן, מושפעת ממאפיינים האישיים של המורה עצמו, מהתנסויות קודמות, וכן מהקשרים משמעותיים אחרים (Popper-Giveon & Shayshon, 2017). במחקר שבחן דילמה בין שתי זהויות מקצועיות של מורים מתחילים - המורה **כמומחית** דידיקטית והמורה **כמחנכת** הדואגת לרווחת התלמיד, נמצאה תפיסה חד-ממדית של אמונות בנוגע לזהותה המקצועית של המורה. המורים התמקדו בעיקר בהיבט האישי, הרגשי והאתי, ותיארו זאת במונחים של יצירת קשרים משמעותיים עם התלמידים. כך התעלמו במידה רבה מהיבטים הקשורים לתכנים ולדידקטיות של תפקיד המורה הדורשים מומחיות והכשרה (Popper-Giveon & Shayshon, 2017). סביר להניח כי קהילות למידה מקצועיות של מחנכות עשויות לסייע באיזון המתח שבין הרצון לעסוק בחינוך ולהקנות ערכים לבין הצורך להשיג את סטנדרטי ההוראה, וזאת

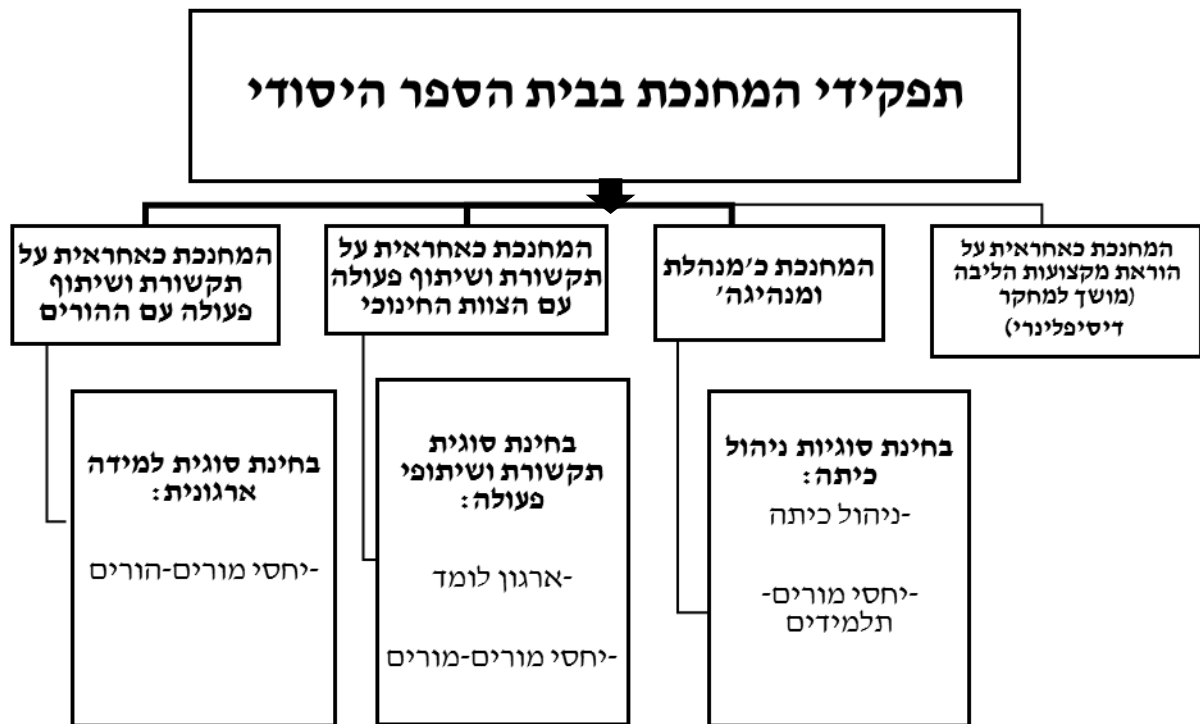
באמצעות **שילוב פרקטיקות יומיומיות** המבוססות על בירור שיתופי (Meeuwen et al., 2020; Olsson, 2019) ומעורבות בפרקטיקות הבית ספריות (Jäppinen et al., 2016; Schechter, 2012; Zhang & Yuan, 2020).

א.2.ב. שיתופי פעולה בקרב מחנכות בבתי ספר יסודיים

שיתוף פעולה בין מורים מתבצע בדרך כלל בקרב קבוצה של מורים המאורגנים יחדיו ונבדלים ביניהם על פי עקרונות מסוימים. עקרון ראשון קשור למטרת הצוות והמכנה המשותף בין חבריו, כגון מקצוע או שכבת גיל. בעוד שצוותי מקצוע אחראים לפדגוגיה של תחום הדעת בקרב כל שכבות הגיל, צוותי המחנכות אחראיות לצרכי שכבה אחת בהיבט הלימודי, החברתי ועוד (וידסלבסקי ואחרים, 2010). במחקר שנערך בקרב מורים בבתי ספר יסודיים עלה קשר חיובי בין מנגנוני למידה שיתופיים לתחושת היעילות הקולקטיבית של המורים ומחויבות המורים לבית ספרם (Schechter, 2008). עם זאת, הספרות העוסקת בשיתופי פעולה של מחנכות בבתי ספר יסודיים לוקה בחסר.

בחקר מקרה של צוות מחנכות יחיד **בחטיבת ביניים**, נמצאו ארבעה אתגרים: עומס, מורכבות הקשר עם חלק מההורים, קשיים בממשקי העבודה מול הצוות החינוכי הרחב ותסכול מקצועי ואישי בהתמודדות עם חלק מהתלמידים. ברמה המעשית, בחינת תהליכי שיתוף הפעולה בין המחנכות העלתה כי תנאים מסוימים מעודדים שיתוף פעולה, ביניהם מנגנוני עבודה מוסדרים, צוות מקצועי ומיומן, וכן קביעות של מקום, זמן ותדירות למפגשים. ברמה הרגשית זוהתה תחושה של 'שותפות גורל' בין המחנכות והבנת חשיבות שיתוף הפעולה ביניהן בהתמודדות עם בעיות. רווחים רגשיים שדווחו הם תחושת שייכות, חשיבות, חיוניות והדדיות. רגשות אלה נתנו ערך מוסף לעבודת המחנכות וסייעו להן להמשיך ולתפקד במציאות הדינמית ולתת מענה לבעיות היומיומיות (כהן-זכריה, 2016).

כאמור, מחקרים מעידים כי על בית הספר להקים מבנים ארגוניים, תהליכים ושיטות עבודה המאפשרות למידה שיתופית מתמשכת של כל חבריהם, דבר שעשוי לפרק את מחסומי בדידות המורים ולתרום ללמידה של התלמידים (Affandi et al., 2019; Cherkowski & Schnellert, 2017; Schechter, 2012). נמצא כי פיתוח מערכות יחסים וטיפוחן משמש כמנבא לתפקוד טוב יותר של בתי ספר באמצעות אקלים שיתופי. אקלים בית ספרי בין-אישי איכותי הוא כזה המאופיין בתמיכה, סדר והגינות בהם חברי קהילת בית הספר חשים בטוחים ומכובדים (Berg & Aber, 2015). לאור תרומתם של שיתופי פעולה בצוותים החינוכיים (Meeuwen, et al., 2020; Olsson, 2019; Schechter, 2012), מתעוררת השאלה מדוע הספרות העוסקת בשיתופי פעולה של מחנכות לוקה בחסר? בחינת קהילות למידה מקצועיות של מחנכות בבתי ספר יסודיים תסייע לתרום נדבך נוסף לסוגיה.



לאור האמור לעיל, על מנת לחקור את התהליך המתרחש בקהילות למידה מקצועיות של מחנכות בבתי ספר יסודיים נדרשת הסתכלות הוליסטית על תפקידי המחנכת, מתוך הבנה כי לא ניתן לנתק את הלמידה האינדיבידואלית של המורה מההקשר הרחב, וכי האינטראקציות והלמידה השיתופית של המורות מתרחשות בסביבת עבודתן (Benoliel & Schechter, 2017; Darling-Hammond et al., 2017). על כן המסגרת הרעיונית שנבחרה לחקר התופעה היא המודל האקולוגי-חברתי (Bronfenbrenner, 1979), אשר תשקף בצורה מיטבית את כלל ההיבטים המתייחסים לרמת המורה: הן למאפייניה ולאישיותה, הן לקשריה עם סביבתה והן לקונטקסט בו היא פועלת.

א.3. תרבות אקולוגית ורכיביה בעבודת המחנכת

מחקר זה יבחן את סוגיית קהילות הלמידה המקצועיות באמצעות המודל האקולוגי חברתי שפותח על ידי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1977), כמסגרת אלטרנטיבית למחקר בפסיכולוגיה התפתחותית (ראה נספח מספר 2). אקולוגיה מוגדרת כאחד כענף העוסק בקשרים הדדים בין אורגניזמים ובין סביבתם, כפי שמתבטא במעגלים ובמחזוריים טבעיים, בהתפתחות מבנים קהילתיים, אינטראקציות בין סוגים שונים של אורגניזמים, התפלגויות גאוגרפיות ושינויים באוכלוסייה (Webster's Dictionary).³ קפרא (Capra, 1994) טען כי בכדי ליצור קהילות חברתיות בנות-קיימא, כלומר סביבות חברתיות ותרבותיות בהן אנו יכולים לספק את צרכינו מבלי להקטין את סיכויי הדורות הבאים, ניתן לאמץ תובנות יקרות ערך מהמערכות

³ תרגום מתוך רוסי, 2017.

האקולוגיות. הנחת היסוד היא שבקהילה מקצועית הפרט הוא מרכיב חשוב במערכת, הוא משתתף ומשקיף רפלקטיבי החוקר את עבודתו לקידום מטרה משותפת לחברי הקהילה (רוסו, 2017).

בחינת התרבות האקולוגית הבית ספרית בעבודת המחנכת, משמעותה בחינת מכלול קשרי הגומלין בבית הספר ובסביבתה, כגון האינטראקציה של המחנכת עם תלמידיה, עמיתה לעבודה ומנהל בית הספר, ומאפייני יחסי הגומלין של המחנכת עם הורים, קהילה וקובעי מדיניות. ייחודיותה של התרבות האקולוגית הבית ספרית ביחס למושגים אחרים כמו 'תרבות בית ספרית' או 'אקלים בית ספרי' באה לידי ביטוי בהדגשת ההשפעה האינטגרטיבית של מגוון גורמים, הן האישיים והן הסביבתיים. במודל זה מתוארת הסביבה האקולוגית של האדם בצורת מעגלים שהפרט עומד במרכזם. הזיהוי וההבנה של יחסי הגומלין בין האדם לסביבתו חיוניים כדי להבין את תפיסותיו, עמדותיו והתנהגותו. בכך המודל האקולוגי החברתי מאפשר לתאר מבנים חברתיים בין המחנכת לסביבתה, כאשר רמות סמוכות משפיעות זו על זו ותורמות יחדיו להתפתחותה (בן-עוליאל ואחרים, 2020).

על פי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 2005), אנשים נמצאים באינטראקציה מתמדת עם סביבתם המתבטאת בחמש תת-מערכות. להלן שכבות המודל, בהתאמה לעבודת המחנכת: (א) **רמת הפרט, המחנכת** (Individual) – רמה זו נמצאת במרכז ומתייחסת למאפיינים האישיים כמו מגדר, גיל, ותק, השכלה ותפיסות אישיות; (ב) **רמת המיקרו, שכבת האינטראקציה הבין-אישית** (Microsystem/Interpersonal) – מתארת קשרים, פעולות ותפקידים חברתיים, המתקיימים בין המחנכת לסביבתה הקרובה כגון: ניהול כיתה, יחסי מורים-תלמידים ויחסי מורים-מורים; (ג) **שכבת הארגון והקבוצה** (Mesosystem/ Organizational) – כוללת את מאפייני הקשרים שבין המחנכת לבין הנהלת בית הספר והממונים עליה; (ד) **שכבת הקהילה** (Exosystem/ Community) – כוללת מבנים חברתיים בקהילה של המחנכת כמו השכונה בה היא גרה והרשות המקומית, על הנורמות והתקנות בה. כמו כן, שכבה זו מתארת מעורבות והתערבות הורים בעשייה הבית ספרית העשויים להשפיע על תפקודה של המחנכת בכיתה; (ה) **רמת המאקרו, שכבת המדיניות החינוכית** (macrosystem) – משפיעה על תתי-המערכות שהוזכרו לעיל, דהיינו, ההיבטים החברתיים והתרבותיים המאפיינים את חיי המחנכת כמו אידאולוגיות חברתיות, חוקים ותקנות (בן-עוליאל ואחרים, 2020). מכאן, שלפי תפיסה זו קהילה מקצועית לומדת, הינה מערכת חיים הומנית הוליסטית, המהווה חלק ממרחב אקולוגי שבו קשרי הגומלין הם אבן יסוד לתהליך למידה והתחדשות (רוסו, 2017).

סביר להניח כי במהלך השתתפותן של המחנכות בתהליך הן תרכושנה מיומנויות אשר ישליכו על רמות סמוכות של מבנים חברתיים, אשר ישפיעו עליהן ועל סביבת עבודתן. לאור זאת נבחרו מושגים מרכזיים הקשורים לעבודת המחנכת ברמת המיקרו (Microsystem/Interpersonal), כגון: 'ניהול כיתה', 'ארגון לומדי' ו'פרקטיקות מבריאות', אשר יאפשרו לבחון את תת-המערכות הסובבות את המחנכת ואת מערכות היחסים שנקמות ביניהן (יחסי מחנכות-תלמידים ויחסי מחנכות-מורים). בנוסף, מחקר זה יתמקד גם **בשכבת הקהילה** (Exosystem/ Community), ובאזויות שיווצרו בעקבות התהליך בנוגע ליחסי הורים-מחנכות. זאת לאור היות המחנכות האחראיות הוליסטיות בחיי התלמיד וצמיחתו (דור, 2014).

תרשים מספר 3: תפקידי המחנכת בראייה אקולוגית



א.3.א. המחנכת כמנהלת ומנהיגה חינוכית

מיומנויות ניהול כיתה הן אולי כישורי המורים המשפיעים ביותר על למידת התלמידים (Jones & Jones, 2015). 'ניהול כיתה' הינו אוסף פעולות שנועדו ליצור סביבת למידה המעודדת אינטראקציה חברתית חיובית, מעורבות פעילה בלמידה והנעה עצמית של התלמיד, כגון הנחיה וחיוזוק התנהגות נאותה, טיפול בבעיות משמעת, הנעה ושילוב התלמידים בלמידה ויחסי מורה-תלמיד (Burden, 2020). ניהול כיתה הוא מלאכה מורכבת, רבת-פנים, שלא תמיד קל לתחום את הנושאים הנכללים בה וליישב את הסתירות בהשקפות העולם השונות העומדות ביסודה (אליעזר וגורב, 2018). בהקשר ישיר לתפקידה של המחנכת כמנהלת כיתה עולה גם אחריות המחנכת על הקניית **חינוך ערכי**. המחנכת בישראל, כמו בעלות תפקידים מקבילות ברוסיה, יפן וסין, מופקדת על החינוך הערכי, לרבות הובלת תהליכים חברתיים, הקניית ערכים ודפוסי התנהגות נורמטיבית, התפתחות מוסרית, רכישת מיומנויות תקשורת בין-אישית.

למעשה, המחנכת מהווה דמות משמעותית, מקור תמיכה, השראה ודוגמה אישית לתלמידיה (קאופמן, 2017). בהיותה בכיתה, היא המחליטה הבלעדית על התכנים שיועברו בכיתה, והחינוך הערכי תלוי רבות בעמדותיה, אמונותיה, ערכיה, לצד רצונה לייצר דיון ערכי בכיתה (אלפי-ניסן, 2016). קיימות עדויות כי בהשוואה למורים מקצועיים, מחנכי הכיתות נוטים לתפוס את תפקידם כמשמעותי יותר וככזה המאפשר את התפתחותם הערכית, החברתית והרגשית של תלמידיהם (קאופמן, 2017). עם זאת, מורים תיארו כי יצירת דיונים ערכיים בכיתה מעוררים לא פעם קשיים וחשש להעלאת נושאים מעוררי מחלוקת. כתוצאה מכך מורים לעיתים נצמדים בעיקר לתפקידם כ'מתווכי ידע' (אלפי-ניסן, 2016). נמצא שגם כאשר מורים מקיימים דיונים ערכיים בכיתות, הם לא בהכרח חשופים לתכנים רלוונטיים ולהדרכה מתאימה לקיים, ועל כן יש צורך בהכשרת מורים לחינוך לערכים כבר בשלבי הלמידה של תעודת ההוראה (אלפי-ניסן, 2016).

א.3.ב. קהילת למידה מקצועית כמעודדת סינרגיה ופרקטיקות של תרבות שיתופית בעבודת המחנכת

לפי משרד החינוך (2020), נדרש ממחנכת הכיתה "לטפל, תוך שיתוף פעולה עם כל מורי הכיתה, בעניינים הלימודיים והחברתיים של תלמידי כיתה; המחנכת מלמדת את הכיתה כיחידה חינוכית אחת; מוציאה ומביאה את ענייני הכיתה לפני המנהל והמורים ומטפחת קשרים אמיצים בין בית-הספר לבין הורי תלמידיה". שיתוף הפעולה בין המורות הוא הרכיב העיקרי בקהילת למידה מקצועית. שיתופי הפעולה בין המורים מחוץ לבית הספר חשובים ליצירת קהילת למידה מקצועית ולשיפור הישגי התלמידים באותה המידה כמו אלה הנעשים בתוך כותלי בית הספר (בלנגה ואחרים, 2011).

במחקר שבחן שיתופי פעולה בין מורים, נמצאו ארבעה מרכיבים עיקריים בקהילה מקצועית לומדת: שיתוף פעולה בין מורים לשיפור הלמידה, תמיכה במשאבים, הזדמנויות ללמידה שיתופית וההון החברתי של בית הספר. מבין ארבעת המרכיבים, עלה כי רק לשיתוף פעולה של מורים לשיפור הלמידה יש השפעה ישירה משמעותית על ביצועי המורים, וכי לשלושת המרכיבים האחרים יש השפעות עקיפות בלבד (Affandi et al., 2019). בנוסף נמצא כי מעורבותם של המורים בחקירה שיתופית מתמשכת הובילה לשינוי בבית הספר, משום שיושמה הן ברמת הכיתה והן ברמת בית הספר. בעקבות חוויית הלמידה בקהילה פיתחו המורים חדשנות פדגוגית שהובילה גם לשינוי בית ספרי, וזו סיפקה מענה לצרכים הספציפיים של תלמידים ועמיתים בבית הספר (Cherkowski & Schnellert, 2017). על כן הומלץ לבנות קהילה עם מרחב המעודד טיפוח תרבות של למידה מקצועית במסגרת חקירה שיתופית (Affandi et al., 2019; Cherkowski & Schnellert, 2017).

בהקשר למחקר זה ולהיבט האקולוגי, סביר להניח כי על ידי השתתפותן של המחנכות בתהליך ההכשרה בקהילת למידה מקצועית הן תרכושנה מיומנויות של שיתופי פעולה ועבודת צוות, שעשויות לשרת אותן בקהילת המחנכות וככל הנראה גם במלאכת החינוך, שכאמור דורשת מיומנויות של שיתופי פעולה עם הצוות החינוכי התלמידים וההורים.

א.3.ב.1. קהילת למידה מקצועית כמעודדת 'ארגון לומד' ושיתוף פעולה בקרב הצוות החינוכי

קיומה של קהילה מקצועית לומדת קשור קשר הדוק לתרבות הלמידה הארגונית (רוסו, 2017). ארגונים לומדים הם ארגונים שבהם אנשים מרחיבים ללא הרף את יכולותיהם ליצור את התוצאות המבוקשות, בהם מטפחים דפוסי חשיבה חדשים ומרחיבים, מאפשרים לשאיפות הקולקטיביות להשתחרר, ומקום בו אנשים לומדים כל הזמן איך ללמוד יחד (Senge, 1990). **למידה ארגונית** פירושה למידה של ארגון המנוהל במודע באמצעות למידה, המטפח בקרב חבריו דפוסי חשיבה חדשניים ויצירתיים ולמידה בצוות, מתוך חזון ותובנות משותפים אשר תורמים לשיפור יכולות הארגון. הלמידה מתרחשת במהלך יחסי הגומלין שחברי הארגון מקיימים ביניהם תוך שהם בוחנים באופן ביקורתי את החשיבה, העשייה והלמידה שלהם ותוך התייחסות להנחות היסוד, לרעיונות, לפרשנויות של נתונים ואירועים וללקחים שהופקו מהם. תהליך זה מאפשר לארגון לחדש את הנחות-היסוד ואת רפרטואר הפעולות שלו (בלנגה ואחרים, 2011). על כן הומלץ לייעל את המבנה הארגוני של בתי הספר על מנת **לתמוך בלמידה ארגונית**, ולהקים מנגנונים ומשאבים על שיבטיחו שגרת שיתוף פעולה בין המורים על מנת ליצור הזדמנויות של שיתופי פעולה ולהתגבר על בעיית ההומוגניזציה של המורים (Zhang & Yuan, 2020).

על אף הראיות המשכנעות שעבודה בשיתוף פעולה היא "פרקטיקה מיטבית" (Jäppinen et al., 2016), בבתי ספר רבים מורים ממשיכים לעבוד באופן נפרד זה מזה. גם בבתי הספר שקידמו לעיתים את רעיון שיתוף הפעולה, עלה כי מורים מצידם התמקדו לרוב בקולגיאליזם, בבניית יחסי ידידות קבוצתיים, בהסכמות בשאלות פרוצדורליות גרידא וכדומה. למרות שכל הפעילויות הללו יכולות לשמש תכלית מועילה, הן אינן מודל לדיאלוג אמיתי המאפיין קהילה מקצועית לומדת הנבנית מתוך תהליך שיטתי, שבו מורים עובדים יחד לשם ניתוח ושיפור עבודתם בכיתה (DuFour, 2004). כאשר מורים מוכנים לעזור זה לזה, הם נוטים להרגיש פחות מבודדים ויותר מרוצים, ולכן רצוי; לטפח תרבות של תמיכה ועזרה הדדית המאפשרת לפתור מחסומים תרבותיים בארגון, לעודד נקודות מבט מגוונות וליצור שיתוף פעולה משמעותי ומעמיק בארגון (Zhang & Yuan, 2020).

דופור (DuFour, 2004), הציע שלוש פעילויות אפקטיביות של שיתופי פעולה בקהילה מקצועית לומדת: (1) **להבטיח שהתלמידים ילמדו** - לדאוג למעבר מהתמקדות ב**הוראה** להתמקדות ב**תלמיד**; (2) **תרבות של שיתוף פעולה** - המלווה בתהליך שיטתי של ניתוח ושיפור עבודת המורה על מנת לקדם למידת צוות עמוקה (אשר מעבר ליחסי ידידות קבוצתיים והסכמות בנושאים פרוצדוראליים גרידא); (3) **התמקדות בתוצאות** - אינה מסתפקת באיסוף נתונים אלא הופכת אותם למידע מועיל ורלוונטי עבור אנשי הצוות. מכאן שיש לבצע איסוף נתונים והשוואה עם אנשי צוות (בבית הספר ומחוצה לו) לצורך למידה ושיפור העבודה המשותפת, על מנת לתת מענה כולל לצרכי התלמיד וקידומו.

בראיה אקולוגית, סביר להניח כי מחנכת אשר תאמץ פרקטיקות של תרבות שיתופית מתהליך של קהילה מקצועית לומדת שחוותה, תוביל לתרבות ארגונית לומדת שתתרום לגיבוש מטרות ודרכי עבודה משותפות עם כל הגורמים העובדים עם תלמידיה בבית הספר.

א.3.ב.2. קהילת למידה מקצועית כמעודדת פרקטיקות "ממוקדות תלמיד"

בתקופה שבה הידע מכפיל את עצמו בפרקי זמן קצרים, **בוגרי מערכת החינוך** נדרשים להפגין מידה ניכרת של הכוונה עצמית, יכולת להסתגל לתנאים המשתנים באופן תדיר ולפעול בסביבה רוויית מקורות מידע וידע, ששולטת בה תרבות של למידה מתמדת, חשיבה ובחירה מושכלת. משום כך עולה צורך מתמיד להכין מורים ותלמידים להתמודדות עם סטנדרטיזציה, רב תרבותיות, גלובליזציה ועידן הידע (בלנגה ואחרים, 2011). בעוד שההשפעה של איכות המורים על הישגיהם של התלמידים מתועדת באופן נרחב בספרות, ידוע מעט יחסית על ההשפעה של המחנכות ושל מערכות היחסים בין לבין תלמידיהן על ההישגים בכיתה. במחקרים שבחנו אינטראקציות בין תלמידים למחנכות נמצא קשר בין תחושת המסוגלות של המחנכים בנוגע ליחסיהם עם התלמידים (ההיבט האנושי בעבודתם) לתחושת השייכות שלהם (לוי-קרן, 2018). בנוסף נמצא כי ניתן לשפר את ציוני המבחנים של התלמידים בנושא לימודי מסוים, אם הנושא הועבר על ידי מחנכת הכיתה (Wang & Yang, 2020). הדבר מחדד את ההבנה כי תהליך הפיתוח וההכשרה המקצועי של מורים צריך לכלול העצמה, פיתוח אישי ופיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית עם תלמידים בכיתה (לוי-קרן, 2018).

מחקר אחר, שעסק בשיתוף פעולה בין מורים לתלמידים, מצא כי השתתפות במפגשי מעגל קהילתי בכיתה ושימוש ב'**פרקטיקות מבריאות**' הובילו לשיקום מערכות היחסים בין מורים לתלמידים ובין תלמידים לתלמידים, דבר שהשפיע גם על תחושות הערך והכבוד העצמי של התלמידים (Conrad, 2018). ההשערה הבסיסית של 'פרקטיקות מבריאות' היא שכאשר גורמי הסמכות פועלים **יחד** איתם ולא **להם** או

עבורם, אנשים נעשים יותר מאושרים, משתפי פעולה ופרודוקטיביים וסביר יותר שיעשו שינויים חיוביים בהתנהגותם (Mirsky, 2011). בספרות המחקרית עולה כי יחסים בין-אישיים חיוביים בין מורים לתלמידים הם הגרעין הבסיסי לניהול כיתה יעיל, וכי מורים בעלי מיומנויות חברתיות ורגשיות גבוהות באופן יחסי יצליחו יותר ליצור אקלים כיתתי חיובי ובריא. זאת הודות ליכולתם לפתח יחסים חיוביים יותר עם תלמידים, לנהל את הכיתה באופן אפקטיבי יותר ולהפעיל ביעילות רבה יותר תוכניות שקשורות בלמידה חברתית ורגשית של תלמידים (לוי-קרן, 2018).

הסיסמה 'למידה לכל' הפכה זה מכבר לקלישאה, אולם המציאות מוכיחה כי שינויים עמוקים מתחוללים בבית הספר רק כאשר צוות בית הספר מתייחס לסיסמה זו כפשוטה מתוך מחויבות אמיתית **להבטחת הצלחתו של כל תלמיד ותלמיד** (DuFour, 2004). כאשר המורה יוצרת קהילת למידה מקצועית בקרב תלמידיה, הקהילה מסייעת לתלמידים להרגיש בטוחים, מכובדים, בעלי ערך ומסוגלים ללמוד מיומנויות חדשות. מסיבה זו, רצוי שמורות יתעדפו בניית קהילת לומדים בכיתתן משום שכיתות מוצלחות הן כאלה שבהן התלמידים מרגישים נתמכים ומאותגרים (Burden, 2020). עוד נמצא כי שיתוף פעולה **"ממוקד לומד"** בין המחנכות וביניהן לבין הצוות המקצועי עשוי לשפר את פרקטיקות ההוראה והישגי תלמידים. לטענת דופור (DuFour, 2004), שלוש השאלות המכריעות אשר צריכות להניע את עבודת השותפים בקהילת למידה מקצועית הן: מה אנו רוצים **שכל תלמיד ילמד**? כיצד נדע שכל **תלמיד** אכן למד זאת? כיצד נגיב כאשר **תלמיד** יתקשה בלמידה? קהילה מקצועית לומדת "ממוקדת לומד" מעבדת את נתונים למידע מועיל ורלוונטי עבור אנשי הצוות וכזו לשיפור עבודתם מול התלמידים בכיתה. כך מורה יכול להתייעץ עם עמיתיו בסוגיות בעייתיות ולהתעשר מרעיונות, חומרים, אסטרטגיות וכישרונות של שאר חברי הצוות. בעולם בו בתי ספר ומורים סובלים תכופות מתסמונת של עושר נתונים לצד דלות מידע, קהילה מקצועית לומדת תסייע רבות במבט ממוקד על כל לומד ולומד.

לאור האמור לעיל, במחקר זה ניתן לבחון את ההנחה כי כל אימת שהמחנכות חוות תהליך של קהילה מקצועית לומדת, הן עשויות להשליך על המעגלים שאיתם הן עובדות, וביחוד על התלמידים, את הפרקטיקות המבריאות שחוו בה כגון שיתוף פעולה, רפלקציה, אמון ופתיחות.

א.3.ב.3. קהילת למידה מקצועית כמעודדת שיתוף פעולה עם הורי התלמידים

הורים ומורים שותפים לתהליך שבו רוכשים התלמידים ערכים, השכלה ונורמות התנהגות. נמצא כי מעורבותם של הורים תורמת להסתגלות החברתית ולהישגים האקדמיים של התלמידים, וכי להורים ולמורים מקום חשוב בתהליך ההתפתחותי והחינוכי של התלמידים (שכטמן ובושריאן, 2015). עוד עולה כי היחסים בין הורה למורה יכולים להיות רצופים בקשיים בגלל סכסוכי תפקידים העלולים לנבוע מהמשא ומתן המתרחש ביניהם (Ang et al., 2020). בעשור האחרון התחולל במשרד החינוך שינוי תודעתי ותפיסתי בסוגיית תפקידם של הורים בחינוך וסוג השיח שצריך להתקיים בין מורים להורים. חלק מרכזי של מעורבות הורים (מכל סוג שהוא) הוא קיומה של מערכת תקשורת הדדית בין הורים למורים - תקשורת זו צדדית שמטרתה ליצור מערכת יחסים המבוססת על אמון (שכטמן ובושריאן, 2015).

במחקר שבחן את עמדותיהם של מורים מקצועיים לעומת מחנכות בנוגע לשיתוף פעולה עם הורים, נמצא כי לא קיים הבדל מובהק בין מורים מקצועיים למחנכות בנוגע לעמדות הכלליות של מורים כלפי שיתופי פעולה עם הורים. יחד עם זאת, נמצא הבדל מובהק בין מורים **בבית ספר יסודי** למורי החטיבה. באופן כללי, המחנכות בבית הספר היסודי ביטאו עמדות חיוביות יותר כלפי שיתוף פעולה בין בית הספר להורים. עוד עלה כי המחנכות מבטאות יותר את שיתוף הפעולה בעבודתן היומיומית ונטויות לדווח על רמות

גבוהות יותר של יוזמה, בהשוואה למורים המקצועיים. יש להניח כי האחריות הגבוהה יותר ליצירת שיתוף פעולה מצדן של המחנכות קשורה לתפקיד המחנכת כ'מלווה משמעותית' בחיי התלמיד וצמיחתו. כלומר, הדאגה להיבטים הלימודיים, האישיים, הרגשיים והחברתיים מובילה לתפיסת אחריות מוגברת ומעודדת לשותף פעולה עם ההורים, בראותם כ"מומחים העיקריים לילדיהם" (דור, 2014).

נמצא שבבתי ספר בישראל הקשר בין המנהלים והמורים לבין ההורים מתנהל בפחות שותפות יחסית לממוצע המדווח בארצות ה-OECD, וכי המנהלים והמורים אמנם מקדישים זמן לקשר עם הורים, אך רובו מוקדש לקשר עם ההורים כיחידים ולדיווח על מצבו של ילדם הפרטי, ורק זמן מועט מוקדש לקשר עם 'גוף ההורים' או לשיתוף הורים בהחלטות מדיניות בית ספרית כגון תכנים ותקציבים (שכטמן ובושריאן, 2015). בראיה אקולוגית סביר להניח כי מחנכת אשר תאמץ פרקטיקות של תרבות שיתופית בעקבות השתתפות בקהילה מקצועית לומדת, תוביל שיתוף פעולה וסינרגיה לחיזוק מטרות ודרכי עבודה משותפות גם מול עם הורי תלמידיה.

לסיכום, מהסקירה הספרותית עולה כי קהילות למידה מקצועיות של מורים נחקרו רבות, ונמצא כי הן מהוות משאב רב חשיבות להתפתחות המורה ולהפגת בדידותה המקצועית. כן מייחסים להן חלק בקידום הישגי התלמידים. בנוסף עולה כי למרות תפקיד המחנכת כמלווה משמעותית בחיי התלמיד וצמיחתו, לא נחקרו דיין תפיסות המחנכות בבתי ספר יסודי בכלל, וקהילות למידה מקצועיות של מחנכות בפרט. עקב הצורך בבחינה רחבה של התרבות והגורמים המסבירים את התפתחותה המקצועית של המחנכת בקהילת למידה מקצועית, מחקר זה יצמח מהתיאוריה האקולוגית של ברונפרנברנר (Bronfenbrenner, 2005), כדי לתאר את התפתחותה המקצועית של המחנכת תוך התמקדות בגורמים האינדיבידואליים ובתהליכים הקונטקסטואליים הסובבים אותה.

לאור זאת, **מטרת המחקר** המרכזית היא לנתח ולפרש את הפרקטיקות של קהילות למידה מקצועיות של מחנכות ולבחון את התהליכים הארגוניים, התרבותיים והחברתיים באמצעות המודל האקולוגי כמסגרת למחקר. בנוסף, מטרתו לבחון את מכלול קשרי הגומלין בבית הספר ובסביבתו המעודדים או מעכבים בניית קהילת למידה מקצועית אשר תורמת למחנכות בעבודתן.

על כן, שאלות המחקר, הינן:

- (1) מהן המשמעויות שמעניקות המחנכות בבתי הספר היסודיים לתהליך העבודה בקהילות למידה מקצועיות ולתרומתן לעבודתן?
- (2) מהם הגורמים המקדמים והמעכבים את התהליך המתרחש בקהילות הלמידה המקצועיות לתפיסת המחנכות?
- (3) כיצד תופסות המחנכות את הזיקה בין מרכיבי התרבות האקולוגית לבין התפתחותן המקצועית בקהילות הלמידה?

חלק ב: שיטות המחקר

המחקר נערך כחלק מהדרישות לתואר שלישי בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן. במחקר יבחנו קהילות למידה מקצועיות של מחנכות בשלושה בתי ספר יסודיים בארץ, המתקיימות כחלק מתוכנית "ראשית" הפועלת מטעם משרד החינוך - אגף יסודי, אגף פיתוח מקצועי, מכון מופ"ת ובשותפות עם קרן משפחת ליאון. גופים אילו מפעילים קהילות בית ספריות למחנכות ומחנכים, קהילות ארציות וקהילות רשותיות. תוכנית "ראשית" היא דו-שנתית ותונחה על ידי מנחה קבוצות בכיר. התוכנית כוללת מפגש עם מומחים, הרצאות, אירועי שיא וסיורים. היא מתקיימת ללא עלות ומוכרת למחנכות כגמול השתלמות.

מחקר זה יתמקד בשלוש קהילות למידה מקצועיות בית ספריות, משכבות סוציו-אקונומיות שונות וממחוזות שונים. המחקר יתבסס על ניתוח ממצאים שיאספו במשך שנתיים, ויעסוק כאמור בתפיסות של מחנכות בבית הספר היסודי בנוגע להשתתפותן בקהילה מקצועית לומדת. ממצאיו של מחקר זה עשויים לתרום תובנות יישומיות לתהליך בניית קהילות מחנכות באופן מיטבי, אשר מבין את צרכיהן של המחנכות.

ב.1. תיאור המחקר

העבודה תישא אופי של מחקר אמפירי. בכדי להבין את תפיסותיהן של המחנכות ואת האופן שבו הן מפרשות את חוויותיהן בקהילות הלמידה המקצועיות, נבחרה שיטת המחקר האיכותנית בגישת חקר מקרה (case study). המחקר הינו בעל אופי איכותני היות שהוא מבקש להתמקד בהבנת מגוון האיכויות השונות של תופעות חברתיות ולבאר את ההגדרות והתפיסות של המשתתפות בנוגע לסוגיה (Creswell & Poth, 2017). השיטה שנבחרה, **חקר מקרה**, מאפשרת ללמוד על ההתנהגות האישית או הארגונית ועל התהליכים המתרחשים במקרה הנחקר (Yin, 2012). ההגדרות לחקר מקרה נעות בין מונח כללי לבחינת קבוצה לבין תיאור וניתוח של עניין או מקרה פרטני (Flyvbjerg, 2011; Starman, 2013). סטארמן (Starman, 2013) סקרה הגדרות המתאייכות לחקר מקרה מנקודת מבט הוליסטית המתחשבת בגורמים התפתחותיים בסביבה, ובהקשר של מחקר בתחום החינוך - כבחנת מנקודות מבט מרובות את המורכבות והייחודיות של פרויקט מסוים, מדיניות, מוסד, תוכנית או מערכת בפועל.

ב.2. הקשר המחקרי

בעוד שנמצא כי רוב המורים ממשיכים להתפתח מקצועית בעיקר על סמך חוויותיהם האישיות והמבודדות, וכי הם נוטים להישאר מבודדים חברתית, רגשית וקוגניטיבית בבתי הספר (Matzler et al., 2012; Roy & Hord, 2006; Schechter, 2012), במערכת החינוכית נעשים מאמצים לאמץ נקודת מבט המדגישה למידה שיתופית. מורים ומורות לומדים יחדיו ומתאמים את פעילותם לשיפור למידת התלמידים (Schechter & Ganon, 2012). בשני העשורים האחרונים, קהילות למידה מקצועיות של מורים עומדות במרכז תשומת לבם של מקבלי מדיניות וחוקרים (Darling-Hammond et al., 2017), מאחר שהן מציינות מודל של התפתחות מקצועית שעשויה להשפיע רבות על המורה, הוראת הכיתה והישגי התלמידים (Burden, 2020; Conrad, 2018; Olsson, 2019; Wang & Yang, 2018; Zhang & Yuan, 2020). בפועל, הקהילות מתכנסות פיזית או וירטואלית לשם בחינה ביקורתית של שיטות ההוראה. דבר התורם גם להפגת תחושת הבדידות המקצועית (Burden, 2020; Conrad, 2018; Olsson, 2019; Wang & Yang, 2018; Zhang & Yuan, 2020). מחקר זה מבקש אפוא לבחון את הלמידה השיתופית של מחנכות בבית הספר היסודי ואת

ההקשר של יחסי הגומלין האקולוגיים כתהליך הרלוונטי לסוציאליזציה של הגורמים השונים בבית ספר. סוגיה זו כאמור לא נחקרה עד כה דיה בהיבט של למידה שיתופית בקהילת למידה מקצועית של מחנכות.

3.3. משתתפים

אוכלוסיית המחקר הינה מחנכות העובדות בבתי ספר יסודיים ולוקחות חלק פעיל בקהילת למידה מקצועית בבית ספרן. ירואיינו שלוש קהילות בית ספריות, כ-15 מחנכות משתתפות בכל קהילה, משכבות סוציו-אקונומיות שונות וממחוזות שונים. איתורן יבוצע באמצעות מובילי קהילות למידה מקצועיות בתוכנית "ראשית", והשתתפותן במחקר תהיה על בסיס וולונטרי.

4.4. כלי המחקר

כלי המחקר הינם ראיונות עומק מובנים למחצה, קבוצות מיקוד ואיסוף מסמכים; הבחירה בראיון עומק מובנה למחצה מאפשרת להתמודד בצורה מפורשת יותר עם ההיבטים השונים שמעלים המרואיינים, Flick (2018). פרוטוקול הראיון יגובש על בסיס הספרות המחקרית. בתחילה יבוצעו מספר ראיונות חלוץ (פיילוט) על מנת לבחון את שאלות המחקר, ויערכו במידת הצורך שינויים והתאמות. על מנת להימנע מאיבוד מידע, הראיונות יוקלטו וישוכתבו. הראיונות יתקיימו בשלוש קהילות לומדות בבתי הספר היסודיים, כאשר בכל קהילה יתקיימו כ-20 ראיונות לאורך השנה- בתחילת התוכנית, אמצע התוכנית וסופה. כלומר, סה"כ כ-60 ראיונות במשך שנה אחת.

בחלק הראשון של השאלון יישאלו פרטים אישיים של המחנכת, כדוגמת ותק בהוראה והיקף משרה. בחלקו השני יכללו כחמש עשרה שאלות פתוחות המחולקות לחמש רמות: (א) רמת הפרט - תכלול שאלות המתייחסות להסמכתה המקצועית של המחנכת ולאמונותיה ביחס ליכולותיה ללמד, כגון: מהו תפקיד המחנכת בעינייך? מהו סל הערכים ואמונות שאת מביאה למלאכת החינוך?; (ב) רמת המיקרו - תכלול שאלות המתייחסות לקשרים, פעולות ותפקידים חברתיים המתקיימים בין המחנכת לסביבתה הקרובה, כגון: כיצד התרבות הארגונית בה את עובדת מסייעת או מעכבת את התפתחותך המקצועית כמחנכת כיתה? תארי בבקשה את מערכת היחסים שנרקמה עם צוות המחנכות בקהילה המקצועית הלומדת מתחילת הפרויקט ועד כה; (ג) רמת הארגון והקבוצה - תכלול שאלות המתייחסות לקשרי הגומלין בין סביבות המחנכת השונות ברמת המיקרו, כגון: תארי לי האם וכיצד, מערכת היחסים של התלמידים עם הצוות החינוכי משליכות על עבודתך כמחנכת? וכיצד השתתפותך בקהילה המקצועית סייעה או לא בנושא זה? תארי לי האם וכיצד, דרישות ההנהלה מצוות החינוכי בבית הספר משליכות על עבודתך כמחנכת? וכיצד השתתפותך בקהילה המקצועית סייעה או לא בנושא זה?; (ד) רמת הקהילה - תכלול שאלות המתייחסות לקשרים בין רמות המיקרו השונות לבין מערכות רחוקות יותר מהמחנכת אשר אין לה נגיעה ישירה בהן, כגון: האם וכיצד מעורבות הורים בלימודי ילדיהם משפיעים או לא על עבודתך כמחנכת? כיצד השיוך לקהילת למידה מקצועית של מחנכות, מסייע או מעכב את ההשפעה של מעורבות הורים בלימודי ילדיהם על עבודתך כמחנכת?; (ה) רמת המאקרו - תכלול שאלות המתייחסות להיבטים החברתיים והתרבותיים בתוכם חיה המחנכת, כגון: כיצד המדיניות החינוכית, בה המחנכת היא הדמות האחראית על מכלול היבטי התלמיד (משרד החינוך, 2020) משפיעה על עבודתך כמחנכת? כיצד השיוך לקהילת למידה מקצועית של מחנכות מסייע או מקשה על ההשפעה של המדיניות החינוכית על עבודתך כמחנכת? נוסח הראיון המלא נמצא בנספחים (ראה נספח מספר 5).

בנוסף, במחקר זה יתבצעו שתי קבוצות מיקוד לאורך השנה בכל אחד מבתי הספר. כלומר, סה"כ 6 קבוצות מיקוד בשנה. קבוצות מיקוד הן קבוצות קטנות המורכבות מאנשים בעלי חוויה משותפת או עניין

משותף כאשר בקיבוצם דנים יחדיו בנושאים הנחקרים בהובלת מנחה מומחה (Wisker, 2018). הרציונל לבחירה בשיטה זו נובע בראש ובראשונה מהיתרון העיקרי שיש לקבוצות מיקוד, והוא ההזדמנות לצפות בכמות אינטראקציה גדולה אודות הנושא הנחקר בפרק זמן מוגבל. בכך מתאפשרת קבלת תיאורים והסברים ישירות ממשתתפי המחקר. שנית, השיטה מאפשרת לבחון מגוון של דעות, בחינה קרובה ודיון ממושך של נושאי המחקר, וחזרה על המתודה על מנת לבחון רעיונות ולהרחיבם לעומק (שקדי, 2003; Wisker, 2018). במחקר זה יתקיימו שני ראיונות קבוצתיים (אחת באמצע השנה ואחת בסופה). קבוצת המיקוד תתבצע כאשר יש לחוקרים מספר ניכר של ראיונות אשר עברו שלב ניתוח, והסוגיות המרכזיות במחקר התבררו מתוך הראיונות. בכך תוגדל אוכלוסיית המקור של המחקר על ידי שימוש חוזר בקבוצת מיקוד. קבוצת המיקוד תורכב מחמש מחנכות אשר לקחו חלק פעיל בקהילות למידה מקצועיות, וכמובן שמהלך הדיון בקבוצת המיקוד יוקלט וישכתב מילה במילה כמקובל בראיונות ובתצפיות.

כלי מחקר נוסף שנבחר הוא **ניתוח מסמכים** - המאפשר בחינת חומרים כתובים כגון מסמכים אישיים ולא אישיים כמו ארכיונים, דוחות שנתיים, הנחיות, מסמכי מדיניות, יומנים או מכתבים (Russell & Gregory, 2003). רוב המחקר האיכותני מתרחש בסביבה המתועדת בדרכים שונות. סביבות חברתיות מתעדות את עצמם תדיר, ויש פוטנציאל מתודולוגי ניכר ללמוד על המציאויות של העולמות החברתיים דרך המסמכים. המסמכים שניתן לנתח מתפרשים על ספקטרום רחב, החל ממסמכים כתובים ועד לדיגיטליים. הבחירה בשיטה זו נובעת משום שבאפשרותה ניתן להכשיר עקבות פיזיים ועדויות לדרכים שבהן אנשים, קבוצות, מוסדות וארגונים מייצגים ומסבירים את עצמם. המסמכים מספקים מנגנון וכלי להבנה של פרקטיקות חברתיות, ויש להם פוטנציאל להבנות את הידע בתחום הנחקר (Bohnsack, 2014). במחקר זה ינתחו פרוטוקולים של ישיבות הקהילה, תוצרים וניתוח שיח ברשתות החברתיות שלה.

טבלה מס' 1: כלי המחקר ואיסוף הנתונים לאורך תקופת המחקר

כלי המחקר	שנה אקדמית ראשונה	שנה אקדמית שנייה	סה"כ
ראיונות עומק מובנים למחצה עם המחנכות	הראיונות יתקיימו בשלוש קהילות לומדות בבתי הספר היסודיים, כאשר בכל קהילה כ-15 מחנכות. בכל קהילה יתקיימו כ-20 ראיונות: בתחילת התוכנית, אמצע התוכנית וסופה. כלומר, כ-60 ראיונות במשך שנה.	הראיונות יתקיימו בשלוש קהילות לומדות בבתי הספר היסודיים, כאשר בכל קהילה כ-15 מחנכות. בכל קהילה יתקיימו כ-20 ראיונות: בתחילת התוכנית, אמצע התוכנית וסופה. כלומר, כ-60 ראיונות במשך שנה.	כ-120 ראיונות בשנתיים
קבוצות מיקוד	שתי קבוצות מיקוד- אחת באמצע התוכנית ואחת בסופה (בכל קבוצה יהיו עד 5 מחנכות). סה"כ 6 קבוצות מיקוד בשנה.	שתי קבוצות מיקוד- אחת באמצע התוכנית ואחת בסופה (בכל קבוצה יהיו עד 5 מחנכות). סה"כ 6 קבוצות מיקוד בשנה.	כ-12 קבוצות מיקוד בשנתיים
ניתוח מסמכים	פרוטוקולים של ישיבות הקהילה ותוצריה לאורך כל תקופת המחקר.	פרוטוקולים של ישיבות הקהילה ותוצריה לאורך כל תקופת המחקר.	איסוף לאורך כל תקופת המחקר

ב.5. ניתוח נתונים

הניתוח יתבצע בהתאם לעקרונות המחקר האיכותני, ולפיהם חוקרים לרוב משתמשים בשיטת חקירה 'מתפתחת' כגון איסוף נתונים בסביבה טבעית (האנשים ומקום המחקר) וניתוח נתונים אינדוקטיבי כדי ליצור דפוסים או נושאים. מכאן שהניתוח יכלול בנייה של קטגוריות "מלמטה למעלה" (Patton, 2002) באמצעות תהליך אינדוקטיבי, הדורש עבודה 'קדימה ואחורה' בין הנתונים לתוכן ותוויות הקטגוריות על מנת ליצור במחקר מערכת מקיפה ומשקפת של קטגוריות (Creswell & Poth, 2017).

ניתוח הנתונים יתבצע בכמה שלבים: (1) שלב הקידוד (coding), יכלול קידוד פתוח של הנתונים. ינותחו ציטטות (chunks) שייבחנו בדקדקנות, מילה אחר מילה, שורה אחר שורה, כמשפטים או כמספר משפטים מקושרים היוצרים יחידת תוכן עצמאית המבטאת רעיון אחד (שקדי, 2003). מטרתה של סקירת הנתונים למצוא אמירות, מילים, תמונות ונושאים חוזרים, ולהגדיר מתוכם קטגוריות להשוואה בין חלקים שונים של הנתונים כדי למצוא דמיון, שוני וקשרים בין בתי הספר הנחקרים. כבר בשלב זה יסייע ניתוח הנתונים לכתובת מילון קידוד, שיכלול את כל הקודים והקטגוריות הראשוניות שנוצרו על בסיס יחידות תוכן נושאיות, כגון חשיבה מסועפת, סובלנות לדו-משמעות ואי-בהירות (שקדי, 2011; Perakyla, 2005); (2) **שלב הקידוד הצירי (axial coding),** שבמהלכו יורחב מאגר הראיות בכל קטגוריה והרכבה יותאם. ייערכו תיקונים והתאמות במטרה להגביר את התקפות הפנימית של הממצאים. תהליך זה יהיה כרוך בהסבר היחסים בין הקטגוריות (פרשנות) כדי להבין את התופעה שאליה הם קשורים, למשל הבנה של מערכת ומגוון הדרכים שבהן היא באה לידי ביטוי (Charmaz, 2005); (3) **שלב הקידוד הבררני (selective coding),** שבו ייבחנו הקשרים בין אשכולות הקודים והקטגוריות השוזרים סיפור קוהרנטי על בסיס תמונה שלמה (שקדי, 2003). בשלב זה, תנסה החוקרת לחבר יחדיו את כל מערכת הקטגוריות והתבחינים ולחפש בנתונים אחר דפוסים חוזרים ובולטים; (4) **שלב יצירת משפחות,** כולל קיבוץ קטגוריות הקשורות זו לזו מבחינה רעיונית תחת קורת גג אחת, והפיכתן לקטגוריות מכלילות המכונות "משפחות" (שקדי, 2011; Liebllich, 2006); (5) **קטגוריות על -** ניתוח הנתונים כסדרה של חזרות המשקפות תהליך של "השוואות רצופות" קדימה ואחורה בתוך הנתונים תוך גיבוש קטגוריות קונספטואליות (Gordon-Finlayson, 2010).

ב.5.א. תקפות פנימית של המחקר

תקפות פנימית (internal validity) מתקיימת כאשר ניתן לחלק את האירועים הנצפים לאירוע אקראי ולאירוע דפוסי. ניסוח הפעולות, ייחוס משמעות להן והכללתן כדפוס התנהגות מחייבים תיקוף פנימי. תיקוף זה נעשה באמצעות ניתוח פעולות או התנהגויות וחיפוש אחר פעולות והתנהגויות נוספות המתאימות לדפוסים שאותרו. שלב נוסף בתיקוף הוא הצלבה (triangulation) של מתודות ומקורות מידע, העשויה לחזק את תוקפו של המחקר (שלסקי ואלפרט, 2007; שקדי, 2011; Danzin & Lincoln, 2011); (Stake, 2005). "שימוש במתודות שונות בצירופים שונים" (Fontana & Frey, 2005, p.722) עשוי להעשיר את איכות המידע ותקפותו. המחקר יקפיד לעמוד בקריטריונים הנ"ל על ידי איסוף מידע ממקורות המידע באופן מקצועי ואתי, בנייתו ובהבאה של עמדות שונות ואף מנוגדות זו לזו, בשימוש בציטוטים מרובים בשלב כתיבת הממצאים ובניסיון כנה לבוא מתוך עמדה פתוחה ולא שיפוטית למחקר.

ב.5.ב. תקפות חיצונית של המחקר

תקפות חיצונית (external validity) מתקבלת כאשר הממצאים תואמים את הפרספקטיבה התאורטית של המחקר ומתפרשים נכון בעזרתה (שקדי, 2011). אחת הביקורות המופנות כלפי המחקר האיכותני מתייחסת ליכולתו של המחקר להכליל את ממצאיו למקרים אחרים (תקפות חיצונית קלושה).

חוקרים אחדים מציעים חלופות מושגיות המשמשות אמות מידה לאיכות המחקר, ואילו אחרים משתמשים במושגים של "תקפות" ו"הכללה" תוך הדגשת אופיין הייחודי בהקשר של המחקר האיכותני (Greenwood & Levin, 2005; Shkedi, 2005). מכיוון שמחקר איכותני מציג את מהלכו באופן מילולי, תקפיד החוקרת על הלימה בין הנתונים לבין הפרספקטיבה התאורטית ותחשוף אותם למבחן בלתי פוסק הן כלפי עצמם והן כלפי עמיתים וקוראי המחקר. במהלך המחקר תציג החוקרת שרשרת עדויות לכל שלבי המחקר כדי לבחון את מידת הנאמנות של התאמת הנתונים וניתוחם לפרספקטיבה התאורטית (Shaw, 2010).

6.2. שיקולים אתים

חוקרים הדנים בטבעו של המחקר האיכותני מתארים אותו כמערכת יחסים שיתופית בין חוקר לנחקרים (דושניק וצבר בן יהושע, 2001). במחקר זה ישמרו הסוגיות האתיות המרכזיות של מחקר איכותני, כגון: הסכמה מדעת של המחנכות להשתתפות במחקר, וכן השמטת פרטים מזהים של המחנכות בעת כתיבת הממצאים (דושניק וצבר בן יהושע, 2001). בנוסף תישמר רווחתן של המראיינות; יובהר להן כי השתתפותן במחקר הנוכחי הינה וולונטרית, וכי הן יכולות לבחור לסיים את השתתפותן במחקר בכל שלב בראיון. למשתתפות המחקר תובטח סודיות מלאה, פרטיהן המזהים ישמרו חסויים והמשתתפות יוזכרו תחת שמות בדויים לאורך כל שלבי המחקר. תמליל הראיונות ישמרו בקובץ ממוחשב שהגישה אליו מוגבלת רק לחוקרת, הקובץ הממוחשב ובו פרטי הראיונות יושמדו עם סיום המחקר. מכאן שנתוני הראיונות ישמרו בדיסקרטיות מוחלטת וישמשו אך ורק לצרכי מחקר, ופרסומם ייעשה רק באופן אנונימי שלא יאפשר את זיהוים של הנבדקים. בנוסף, המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה המוסדית.

7.2. מגבלות ותרומת המחקר

חלק ממגבלות מחקר זה, קשורות לשיטת המחקר האיכותנית החוקרת לעומק את נושא המחקר אולם מתמקדת במיעוט מקרים, דבר שמגביל את יכולת הכללה של המחקר. בנוסף השימוש בראיונות המתבססים על תיאורים סובייקטיביים של המראיינים ולא על נתונים "אובייקטיביים" עשוי לעלות שאלות בנוגע למהימנות המחקר (שקדי, 2003). סוגיה נוספת הינה הפרספקטיבה המושגית-קיימות אצל החוקרת פרספקטיבות מושגיות שמקורן בניסיון קודם ובידע מקצועי קודם, והן היו זמינות לה במודע או שלא במודע (שקדי, 2003).

לאור איסוף הנתונים וכחלק מהשיקולים העתידיים בעבודה, ניתן לבחון בהמשך/ במחקרים עתידיים, הוספת שאלה נפרדת העוסקת ב"זהות המחנכת" (בדומה למושג זהות מורה). זאת לשם הבנת האופנים בהם המחנכות מגדירות את תפקידן, הפרקטיקות המקצועיות הייחודיות לתפקיד זה והאתגרים במילוי תפקידן. בנוסף, עקב הבדלים והדמיון בין מושגים מקבילים ל"מחנכת הכיתה" בתרבויות אחרות בעולם, ניתן לבחון את ההקשר המחקרי והמאפיינים התרבותיים בישראל, אשר מכוננים את תפקיד המחנכת (זאת בשונה מתרבויות אינדיבידואליות, ובדומה לתרבויות קולקטיביסטיות).

מחקר זה עשוי לתרום להרחבת הידע התיאורטי על קהילות למידה מקצועיות של מחנכות ותרומת ההשתתפות בקהילות למידה מקצועיות לתפקיד המחנכת ולתרבות הלמידה השיתופית בארגון. ברמה התיאורטית, מחקר זה יאפשר להמשיג מבנים תיאורטיים העוסקים בקהילות למידה מקצועיות של מחנכות בדגש על ההקשר לתרבות האקולוגית הבית ספרית. מכאן שממצאי המחקר עשויים ליצור מצע לקידום הגישה ההוליסטית-אקולוגית, וליצירת קשר בין המחקר בחינוך לבין הסביבה בה הוא מתרחש. זאת על ידי בחינת היבטי עבודת המחנכת, ברמות השונות של סביבתה. בנוסף, ממצאי המחקר עשויים לשמש בסיס לתוכניות הכשרה להחלת קהילות למידה מקצועיות בכלל ובקרב מחנכות בפרט, ולסייע בגיבוש תובנות

יישומיות ברמת השטח והמדיניות בנושא הובלת קהילות למידה מקצועיות אשר לוקחת בחשבון את צרכיהם של המחנכות והתרבות האקולוגית בה הן פועלות. בכך המחקר צפוי לסייע רבות בשיפור התהליכים של קהילות למידה מקצועיות הן מבחינה יישומית והן מבחינת קביעת המטרות והיעדים, ולהעלות את המודעות לחשיבות במתן מענה ייחודי לצרכים של קבוצות מובחנות המשתתפות בה, כגון מחנכות.

ביבליוגרפיה

- אופלטקה, י. (2010). מחויבות ארגונית כמחויבות רגשית: קולות של מורות מצליחות באמצע הקריירה, בתוך: הרצוג, א' וולדן, ה' (עורכות), **על גב המורות כח ומגדר** (עמ' 181-202). ירושלים: כרמל.
- אליעזר, י. (2010). **הכשרת מורים לניהול בכיתה: נייר עמדה**. אוחר ביולי 2020, מתוך: <http://www.mofet.macam.ac.il/amtim/iun/Documents/emda-28-12-10.pdf>
- אליעזר, י. וגורב, ד. (2018). **ניהול כיתה**. רעננה: מכון מופ"ת.
- אלפי-ניסן, ש. (2019). **עבודת מחקר איכותנית בנושא: כיצד מחנכים לערכים בישראל?** מוזמנת כחומר רקע להקמתה של ועדת חינוך לערכים קווים מנחים למדידה והערכה, אוחר בדצמבר 2020, מתוך: <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23348.pdf>
- בוק-כהן, י. (2016). **קהילות למידה מקצועיות למורים**. סקירת מידע (ל' יוספסברג בן-יהושע, עורכת). תל אביב: מכון מופ"ת.
- בלנגה, א. לנדל-פרדו ג. ושחר מ. (2011). **קהילות מורים לומדות (PLC) - סקירת ספרות**. מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות, אוחר ביולי 2020, מתוך: <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23071.pdf>
- בן-עוליאל, פ. קליין, י. שכטר, ח. ושפירא-לשצ'ינסקי, א. (2020). **מחקר משולב לפיתוח מדד לבחינת התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים**. אוחר ביולי 2020, מתוך: https://meyda.education.gov.il/files/Scientist/mechkar_meshulav_madad.pdf
- דור, א. (2014). שיתוף פעולה בין בית הספר וההורים: השוואה בין עמדות מורים מחנכים ומורים מקצועיים. **עיונים בחינוך**, 9-10, עמ' 192-208.
- דושניק, ל. וצבר בן יהושע, נ. (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך צבר בן יהושע, נ. (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**, עמ' 343-368. לוד: דביר.
- וידיסלבסקי, מ. זכאי, ר. ורם, ס. (2010). **ניהול צוות או ניהול צוותים**. משרד החינוך, 4 הממ"ים. גיליון מס' 72. אוחר ביולי 2020, מתוך: <https://meyda.education.gov.il/files/Yesodi/Gilayon29.pdf>
- ולדמן, ר. ובלונדר, ר. (2017). **קהילות מורי הכימיה: מענה לצרכי המורים וההשפעה על ההתפתחות המקצועית שלהם**. רחובות: המחלקה להוראת המדעים, מכון ויצמן למדע.
- יוסיפון, מ. (2001). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**. עמ' 305-257. לוד: דביר.
- לוי-קרן, מ. (2018). תחושת המסוגלות של המחנך, תמיכתו הרגשית בתלמידיו ותחושת השייכות שלהם. בתוך: אופלטקה, י. **רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים**, עמ' 89-119. רעננה: מכון מופ"ת.
- משרד החינוך (2020). **הלשכה לתנאי שירות עובדי ההוראה, תקנון שירות עובדי הוראה. מחנך הכיתה - הגדרת תפקידים**. אוחר בינואר 2021, מתוך:

- נוטוב, ל. (2011). **מה בין שיין למסלאו? מחויבות ארגונית כביטוי של תרבות, צרכים וניהול: המקרה של עיצוב תפקיד חינוך כיתה בתיכון בישראל** (חיבור לשם קבלת דוקטורט). חיפה: הטכניון.
- פישמן, ש. (2016). **זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך**. חיפה: שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- צבר בן-יהושע, נ. (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**, תל אביב: דביר.
- צדקיהו, ש. פישמן, ש. עילם, נ. ורונו, ח. (2008). **חינוך כיתה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- צימרמן, ו. (2008). **היבטים של זהות מקצועית והתפתחות מקצועית של אנשי חינוך**: חקר המקרה של מחנכי כיתות. **שבילי מחקר**, 15, עמ' 45-57.
- קאופמן, ז. (2017). **הקשר בין למידה ארגונית אופקית לבין למידה אנכית בקרב מורים מחנכים ומורים מקצועיים**. (חיבור לשם קבלת דוקטורט), רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- רוסו, ל. (2017). **"מחקר אורך (שש שנים) לבחינת מודל של קהילה מקצועית לומדת של מפקחים במחוז במשרד החינוך בישראל: מאפיינים, התפתחות ופיתוח מודל להטמעת רפורמה"**. (חיבור לשם קבלת דוקטורט) רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- שכטמן, צ. ובושריאן, ע. (2015). **בין הורים למורים בחינוך העל יסודי: תמונת מצב והמלצות**. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- שכטר, ח. (2015). **תנו לנו להוביל - מנהלי בית ספר בחזית הרפורמה**. תל אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.
- שלסקי, ש. ואלפרט, ב. (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפרוק המציאות להבנייתה כטקסט**, תל-אביב: מופ"ת.
- שקדי, א. (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**, תל-אביב: רמות.
- שקדי, א. (2011). **המשמעות שמאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**, תל-אביב: רמות.

Affandi, L. H., Ermiana, I., & Makki, M. (2019). Effective Professional Learning Community Model for Improving Elementary School Teachers' Performance. *3rd International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2018)*. Atlantis Press.

Ang, K., Panebianco, C., & Odendaal, A. (2020). Viewing the Parent-Teacher Relationship in Music Education Through the Lens of Role Theory: A Literature Review. *Update:*

Applications of Research in Music Education, Retrieved

from:<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/8755123320951994>

- Argyris, C., & Schon, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Bar Gosen, N. (2018) *Different Role Perceptions and Practices Among Israeli High School Homeroom Educators and Subject Teachers*. Thesis submitted for the degree of "Doctor of Education", Faculty of Education, AMU - Adam Mickiewicz University, Poznan, Poland.
- Benoiel, P., & Schechter, C. (2017). Promoting the School Learning Processes: Principals as Learning Boundary Spanners. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 878-894.
- Berg, K., Aber, J.L (2015). A Multilevel View of Predictors of Children's Perceptions of School Interpersonal Climate. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1150-1170.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (5thed.). Boston: Pearson.
- Bohnsack, R. (2014). Documentary Method. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, London: Sage, 217-233.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oak, CA: Sage Publications.
- Brophy, J. (1988). Research on Teachers' Effects: Uses and Abuses. *Elementary School Journal*, 89, 3-21.

- Burden, P. (2020). *Classroom Management: Creating a Successful K-12 Learning Community*. (7th Ed.). John Wiley & Sons.
- Burns, M. K., Naughton, M. R., Preast, J. L., Wang, Z., Gordon, R. L., Robb, V., & Smith, M. L. (2018). Factors of Professional Learning Community Implementation and Effect on Student Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4), 394-412.
- Capra, F. (1994). Ecology and Community. *Center for Ecoliteracy*, 1-11.
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in 21st Century: Application for Advancing Social Justice Studies. In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 507-535.
- Cherkowski, S., & Schnellert, L. (2017). Exploring Teacher Leadership in a Rural, Secondary School: Reciprocal Learning Teams as a Catalyst for Emergent Leadership. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(1), 6-25.
- Chou, C. H. (2019). Investigating EFL Elementary Student Teachers' Development in a Professional Learning Practicum. In *Teachers' Professional Development in Global Contexts*. Brill Sense, 23-41.
- Conrad, J. (2018). *The Effects of Community Circle Meetings on the Perceptions of Students' Feelings of Respect*. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master in School Improvement Leadership. Goucher College, Maryland.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Los Angeles, CA: Sage publications.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles, CA: Sage.
- DuFour, R. (2004). What Is a "Professional Learning Community"?. *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oak, CA: Sage Publications Limited.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 301–316.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 695–727.
- Gajda, R. & Koliba, J. K. (2008). Evaluating and Improve the Quality of Teachers Collaboration. *NASSP Bulletin*, 92(2), 133-135.
- Gordon-Finlayson, A. (2010). QM2: Grounded Theory, In: M. A. Forrester (Ed.), *Doing. Qualitative Research in Psychology*. London: Sage, 154-176.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2005). Reform of the Social Sciences and of Universities Through Action Research. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research 3rd ed.*, London: Sage, 43-64.
- Guodong, W. (1997). The Homeroom Teacher's Role in Psychological Counseling at School.
- Ito, A. (2011). Enhancing School Connectedness in Japan: The Role of Homeroom Teachers in Establishing a Positive Classroom Climate. *Asian Journal of Counselling*, 18(1), 41-62.

- Jäppinen, A. K., Leclerc, M., & Tubin, D. (2016). Collaborativeness as the Core of Professional Learning Communities Beyond Culture and Context: Evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 315-332.
- Jones, V., & Jones, L. (2015). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems, Enhanced Pearson eText with Updated Loose-leaf Version--access Card Package*. Pearson.
- Kashy-Rosenbaum, G., Kaplan, O., & Israel-Cohen, Y. (2018). Predicting Academic Achievement by Class-Level Emotions and Perceived Homeroom Teachers' Emotional Support. *Psychology in the Schools*, 55(7), 770-782.
- Lieblich, A. (2006). Vicissitudes a Study, a Book, a Play: Lessons from the Work of a Narrative Scholar, *Qualitative Inquiry*, 12 (1), 60-80.
- Louis, K. S., & Marks, H. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructured Schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Matzler, K., Renzl, B., Mooradian, T., von Krogh, G., & Müller, J. (2011). Personality Traits, Affective Commitment, Documentation of Knowledge and Knowledge Sharing. *International Journal of Human Resource Management*, 22, 296–310.
- Meeuwen, P. V., Huijboom, F., Rusman, E., Vermeulen, M., & Imants, J. (2020). Towards a Comprehensive and Dynamic Conceptual Framework to Research and Enact Professional Learning Communities in the Context of Secondary Education. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 405-427.
- Mirsky, L. (2011). Building Safer, Saner Schools. *Educational Leadership*, 69(1), 45-49.

- Newmann, F., King, N. and Youngs, P. (2000), Professional Development That Addresses School Capacity. *American Educational Research Association Annual Conference*, New Orleans, LA: April.
- Nonaka, I. (2008). *The Knowledge-Creating Company*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Olsson, D. (2019). *Improving Teaching and Learning Together: A Literature Review of Professional Learning Communities*. Karlstad: Karlstads Universitet. Retrieved from: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1341682/FULLTEXT01.pdf>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Perakyla, A. (2005). Analyzing Talk and Text, In: N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, London: Sage, 869-886.
- Popper-Giveon, A., & Shayshon, B. (2017). Educator Versus Subject Matter Teacher: The Conflict Between Two Sub-Identities in Becoming a Teacher. *Teachers and Teaching*, 23(5), 532-548.
- Shaw, R. (2010). Embedding Reflexivity Within Experiential Qualitative Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 7(3), 233-243.
- Roy, P., & Hord, S. M. (2006). It's Everywhere, but What Is It? Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 490-501.
- Russell, C. K., & Gregory, D. M. (2003). Evaluation of Qualitative Research Studies. *Evidence Based Nursing*, 6(2), 36-40.

- Schechter, C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155–186.
- Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2008). Learning from Success as Leverage for School Learning: Lessons From a National Program in Israel. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 301-318.
- Schechter, C. (2010). Learning from Success as Leverage for a Professional Learning Community: Exploring an Alternative Perspective of School Improvement Process. *Teachers College Record*, 112(1), 180–224.
- Schechter, C. (2012). The Professional Learning Community as Perceived by Israeli School Superintendents, Principals and Teachers. *International Review of Education*, 58(6), 717-734.
- Schechter, C., & Ganon, S. (2012). Learning from Success: Exploring the Sustainability of a Collaborative Learning Initiative. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 732-752.
- Schechter, C., & Feldman, N. (2013). The Professional Learning Community in Special Education Schools: The Principal's Role. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 785-791.
- Senge, P. M. (1990). *The Art and Practice of the Learning Organization*.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency/Doubleday.
- Shkedi, A. (2005). *Multiple Case Narrative: A Qualitative Approach to Studying Multiple Populations*. Amsterdam: John Benjamins.

- Stake, R.E. (2005). Qualitative Case Studies, In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, London: Sage, 433-443.
- Starman, A. B. (2013). The Case Study as a Type of Qualitative Research. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 64(1).
- Stoll, L., Fink, D., Earl, L. M., & Earl, L. (2003). *It's About Learning (and It's About Time)*. London: Routledge.
- Stoll, L., McMahon, A., & Thomas, S. (2006). Identifying and Leading Effective Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 611-623.
- Trent, J. (2015). The Gendered, Hierarchical Construction of Teacher Identities: Exploring the Male Primary School Teacher Voice in Hong Kong. *Journal of Education Policy*, 30(4), 500-517.
- Wang, T., & Yang, D. (2020). Do Homeroom Teachers Affect Students' Academic Achievement in China's Middle Schools? *Applied Economics Letters*, 1-5.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2013). *Leadership Groups: Distributed Leadership in Social Learning*. Retrieved from: <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2013/03/13-11-25-Leadership-groups-V2.pdf>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social Supports from Teachers and Peers as Predictors of Academic and Social Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Wisker, G. (2018). *The Undergraduate Research Handbook*. New York: Macmillan International Higher Education.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zhang, J., & Yuan, R. (2020). How Can Professional Learning Communities Influence Teachers' Job Satisfaction? a Mixed-Method Study in China. *Teachers and Teaching*, 1-19.

נספחים

נספח 1: אישור ועדת האתיקה

<https://drive.google.com/drive/folders/1Q5fcofPVyyGvaSX2Nrg8fV4hHYU9UXcZ?usp=sharing>

רשות המחקר
הבין-מוסדית

מכון חופ"ת

בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי הינוך והוראה במכללות

24 אוקטובר 2020

לכל מאן דבעי

הנדון: אישור ועדת האתיקה המוסדית - מכון מופ"ת

ועדת האתיקה המוסדית של מכון מופ"ת דנה בהצעת המחקר:

“תהליכים ארגוניים, תרבותיים וחברתיים המעודדים ומעכבים התפתחות קהילות למידה מקצועיות (PLC), בקרב מחנכות בבתי ספר יסודיים”

שהוגשה על ידי החוקרת: הילה ויצמן בן דוד

החלטת הועדה:

- אישור
 בקשה להבהרות/ מידע נוסף
 דחייה
 אחר: _____

יש לשוב ולהיוועץ בוועדה אם במהלך המחקר יעלו דילמות אתיות או יעלה ספק בדבר קיומן של דילמות כאלה שלא נצפו מראש, המחייבות משנה זהירות.

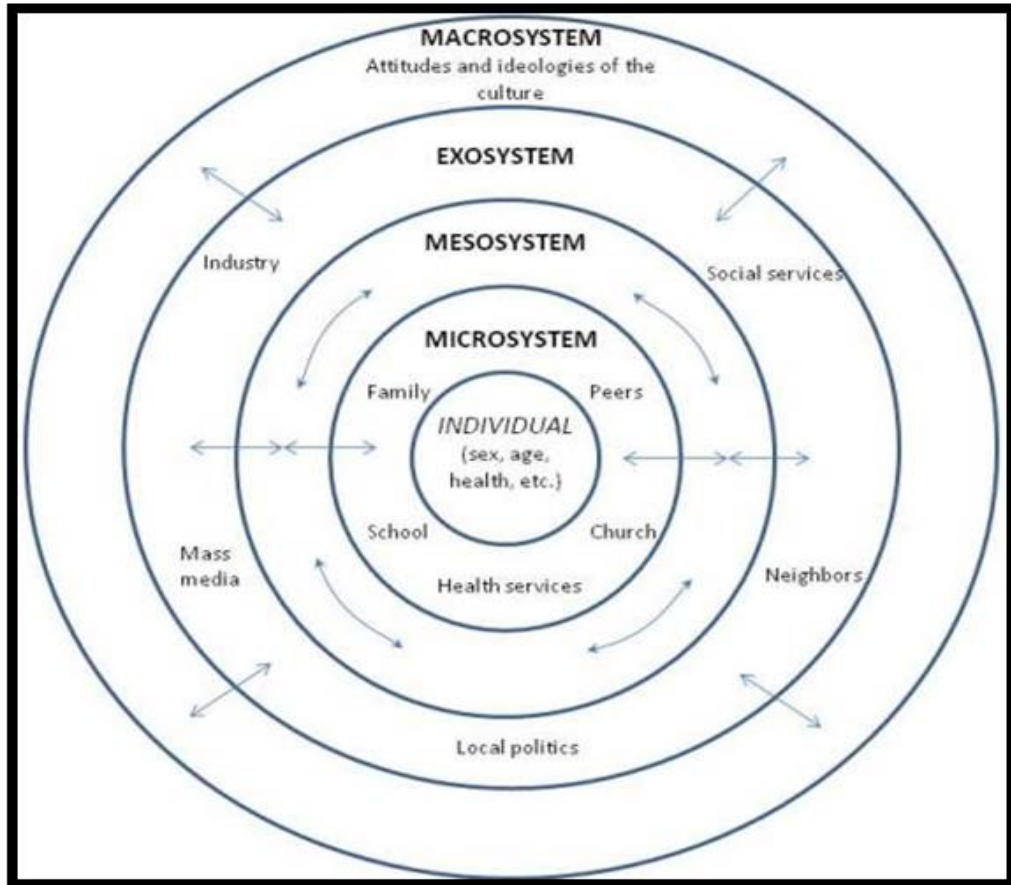
תוקף האישור הוא: שנתיים מיום מתן האישור ו/או עד סיום המחקר (המוקדם מביניהם).
במידה והמחקר מתארך מעבר לתאריך הנקוב, יש לבקש אישור מחודש.

בברכה,

ד"ר עינת גוברמן

יו"ר ועדת האתיקה המוסדית
מכון מופ"ת

רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך, תל אביב 69378
ת"ד 48538 תל אביב מיקוד 61484 ■ טל' 03-6901406 פקס' 03-6901449
Email: info@macam.ac.il ■ http://www.mofet.macam.ac.il



The Ecological Theory of Human Development. This figure illustrates the second revision to ecological theory (Bronfenbrenner, 1977).

קהילות מחנכות בבתי ספר יסודיים פנייה למנהל/ת

שלום רב,

אנו פונים אליך במסגרת מחקר הנערך כחלק מדרישות תואר שלישי, בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן וכחלק מפרויקט בו את/ה שותף מטעם משרד החינוך- אגף יסודי, אגף פיתוח מקצועי, מכון מופ"ת בשותפות עם קרן משפחת ליאון. המחקר עוסק בתפיסות של מחנכות בבית הספר היסודי, בנוגע להשתתפותן בקהילה מקצועית לומדת. ממצאיו של מחקר זה עשויים לתרום תובנות יישומיות לתהליך בניית קהילות מחנכות באופן מיטבי, אשר מבין את צרכיהן של המחנכות.

במסגרת המחקר נבקש לראיין אותך. מטרת הראייון לבחון את תפיסותיך לגבי היבטים הקשורים להקמתה של קהילה מקצועית לומדת למחנכות בבית הספר בהנהלתך. הראייון יארך כ 30-40 דקות.

בנוסף, נבקש את אישורך, לנתח מסמכים שנוצרו בקהילה, כגון: יומני תיעוד, יומנים רפלקטיביים, פרוטוקולים ותוצרים לימודיים.

נתוני הראיונות והמסמכים ישמרו בדיסקרטיות מוחלטת בידי צוות המחקר בלבד וישמשו אך ורק לצרכי מחקר, ופרסומם יהיה באופן אנונימי. בנוסף, ממצאי המחקר יפורסמו באופן שלא יאפשר את זיהויים של המרואיינים.

נשמח לענות על שאלות ביחס למחקר בטלפון 0505926560 או במייל hila.hodaya@gmail.com נודה לך מקרב לב על שיתוף הפעולה.

בברכה, צוות המחקר
גב' הילה ויצמן בן דוד
פרופסור חן שכטר
בית הספר לחינוך
אוניברסיטת בר אילן
מכון מופ"ת

קהילות מחנכות בבתי ספר יסודיים

פנייה למחנכת

שלום רב,

אנו פונים אלייך במסגרת מחקר הנערך כחלק מדרישות תואר שלישי, בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן וכחלק מפרויקט בו את שותפה מטעם משרד החינוך- אגף יסודי, אגף פיתוח מקצועי, מכון מופ"ת בשותפות עם קרן משפחת ליאון. המחקר עוסק בתפיסות של מחנכות בבית הספר היסודי, בנוגע להשתתפותן בקהילה מקצועית לומדת. ממצאיו של מחקר זה עשויים לתרום תובנות יישומיות לתהליך בניית קהילות מחנכות באופן מיטבי, אשר מבין את צרכיהן של המחנכות.

במסגרת המחקר נבקש לראיין אותך. מטרת הראיון לבחון את תפיסותיך לגבי היבטים הקשורים בעבודתך כמחנכת ותרומתה של קהילת הלמידה למלאכת החינוך בעינייך. הראיון יארך כ 30-40 דקות.

בנוסף, נבקש את אישורך, לנתח מסמכים שיצרת בהקהילה, כגון: יומני תיעוד, יומנים רפלקטיביים, פרוטוקולים ותוצרים לימודיים.

נתוני הראיונות והמסמכים ישמרו בדיסקרטיות מוחלטת בידי צוות המחקר בלבד וישמשו אך ורק לצרכי מחקר, ופרסומם יהיה באופן אנונימי. בנוסף, ממצאי המחקר יפורסמו באופן שלא יאפשר את זיהויים של המרואיינים.

נשמח לענות על שאלות ביחס למחקר בטלפון 0505926560 או במייל hila.hodaya@gmail.com נודה לך מקרב לב על שיתוף הפעולה.

בברכה, צוות המחקר
גב' הילה ויצמן בן דוד
פרופסור חן שכטר
בית הספר לחינוך
אוניברסיטת בר אילן
מכון מופ"ת

נספח 5: ראיון עומק מובנה למחצה למחנכת

שאלות רקע

סוג התפקיד: מורה מחנכת

מקצוע ליבה שמלמדת: _____

רמת השכלה: תואר ראשון/ תעודת הוראה/ רישיון הוראה/ תואר שני/ דוקטורט

בית הספר: יסודי - ממלכתי/ ממלכתי דתי / חרדי / אחר

מין: זכר / נקבה.

וותק בהוראה: _____

היקף משרה: _____

מחוז: _____

ראיון עומק - מובנה למחצה

*הראיון מנוסח בלשון נקבה אך מיועד לשני המינים

חלק א: רמת הפרט - שאלות המתייחסות להסמכתה המקצועית של המחנכת ולאמונותיה ביחס ליכולותיה ללמד

1. מהו תפקיד המורה בעינייך?

2. מהו סל הערכים ואמונות שאת מביאה איתך לעבודת המחנכת?

3. תארי לי את החוזקות והחולשות שלך בפרקטיקות הנדרשות בעבודת המחנכת?

4. באילו דרכים את נוקטת ע"מ להתמודד עם צרכי הארגון והתפקיד?

חלק ב: רמת המיקרו - שאלות המתייחסות לקשרים, פעולות ותפקידים חברתיים המתקיימים בין המחנכת לסביבתה הקרובה

ב.1.תרבות ארגונית

1. אנא תארי לי את התרבות הארגונית הבית ספרית, לפני החלת הקהילה המקצועית הלומדת ולאחריה?

2. כיצד התרבות הארגונית בה את עובדת מסייעת או מעכבת את התפתחותך המקצועית כמחנכת כיתה?

ב.2. משמעויות שהמחנכות מצמידות לתפקידן ביחס לתהליך שחוו בקהילת הלמידה המקצועית:

1. מהם לדעתך התפקידים העיקריים של קהילת הלמידה המקצועית באופן כללי?

2. איך מתקיימת בפועל קהילת הלמידה המקצועית בבית ספרך? (תדירות מפגשים, יוזמה וכדומה)

3. תארי בבקשה את מערכת היחסים שנרקמה עם צוות המחנכות בקהילה המקצועית הלומדת, מתחילת השנה ועד כה (מקצועי, אישי וכדומה) תוכלי לתת דוגמאות.

4. מה לדעתך היתרונות בקהילת למידה מקצועית?

5. מה לדעתך האתגרים בקהילת למידה מקצועית?

6. מהן ההשפעות של קהילת הלמידה המקצועית על הקשר שלך למקצוע ההוראה? ולעבודתך כמחנכת, הסבר.

7. האם ישנו ההבדל בין עבודתך לפי השתתפותך בקהילה ולאחריה? ומהו, פרטי.

8. מה משמעות קהילת הלמידה המקצועית בעינייך?

9. במה קהילת הלמידה המקצועית תורמת לך ברמה האישית, המקצועית וכדומה ?

3.2. מיומנויות של שיתופי פעולה ועבודת צוות

1. האם וכיצד התפתחותך המקצועית הושפעה להבנתך, מהתנהגויות ועמדות העמיתות בקהילת הלמידה המקצועית?

2. האם וכיצד התפתחותך המקצועית הושפעה להבנתך, מהתנהגויות ועמדות העמיתות בצוות החינוכי?

3. האם וכיצד התפתחותך המקצועית הושפעה להבנתך, מהתנהגויות ועמדות התלמידים בכיתתך?

4. להבנתך, מה עודד ועיכב את מיומנויות שיתוף הפעולה שלך עם צוות המחנכות, והצוות החינוכי?

5. לתחושתך, האם הקהילה תרמה לעבודתך כמחנכת? ובאילו תחומים, פרט.

6. האם ההשתתפות בקהילת למידה מקצועית הגבירה או החלישה את האמון בין המחנכות בקהילה? ובינכן לצוות החינוכי הכולל?

7. האם ההשתתפות בקהילת למידה מקצועית הגבירה או החלישה את תמיכה בין המחנכות? ובינכן לצוות החינוכי הכולל?

חלק ג: רמת הארגון והקבוצה - שאלות המתייחסות לקשרי הגומלין בין סביבות המחנכת השונות ברמת המיקרו.

1. תארי לי האם וכיצד, מערכת היחסים של התלמידים עם הצוות החינוכי משליכות על עבודתך כמחנכת? וכיצד השתתפותך בקהילה המקצועית סייעה או לא בנושא זה?

2. תארי לי האם וכיצד, דרישות ההנהלה מצוות החינוכי הסובב אותך משליכות על עבודתך כמחנכת? וכיצד השתתפותך בקהילה המקצועית סייעה או לא בנושא זה?

3. אילו תהליכים ומדיניות של הנהלת בית הספר משליכים על עבודתך כמחנכת? וכיצד השתתפותך בקהילה המקצועית סייעה או לא בנושא זה?

חלק ד: רמת הקהילה - שאלות המתייחסות לקשרים בין רמות המיקרו השונות לבין מערכות רחוקות יותר מהמחנכת אשר אין לה נגיעה ישירה בהן

1. האם וכיצד מעורבות הורים בלימודי ילדיהם יכולים להשפיע/ השפיעו על תפקודך כמחנכת?

2. כיצד השיוך לקהילת למידה מקצועית של מחנכות, סייע או עיכב את ההשפעה של מעורבות הורים בלימודי ילדיהם על תפקודך כמחנכת?

חלק ה: רמת המאקרו - שאלות המתייחסות להיבטים החברתיים והתרבותיים בתוכם חיה המחנכת

1. כיצד המדיניות החינוכית, בה "המחנכת היא הדמות האחראית על מכלול היבטי התלמיד" (משרד החינוך, 2020) משפיע על עבודתך כמחנכת?

2. כיצד השיוך לקהילת למידה מקצועית של מחנכות, סייע או עיכב את ההשפעה של המדיניות החינוכית על תפקודך כמחנכת?