

## למידת מורי מורים בקהילות למידה מקצועיות: משמעות המודל התוך-מוסדי

לינור הדר, דוד ברודי

### תקציר

בשנים האחרונות ספרות המחקר עוסקת יותר ויותר בהתפתחותם המקצועית של מורי מורים, בשל תפקידים המרכזי בהכשרת מורי העתיד, ובהתאם לכך בקידום החינוך. תוכניות מובנות ללמידה מקצועית של מורי מורים שכיחות יותר ויותר ומתקיימות בשני דגמים (מודלים) עיקריים: (א) מודל בין-מוסדי - מורי מורים מכמה מוסדות נפגשים במקום מרכזי לצורך למידה וקידום מקצועי; (ב) מודל תוך-מוסדי - בתוך המוסד מוקמות קהילות למידה, ובאלו מתקיימת למידה מקצועית של חברי סגל המשתייכים למוסד זה. מאמר זה מתבסס על מחקר שבחן את יחסי הגומלין בין קהילות למידה תוך-מוסדית של מורי מורים לבין ההקשר המוסדי של למידה זו. הנתונים נאספו בשבע קהילות למידה תוך-מוסדיות אשר פעלו במכללה להכשרת מורים. איסוף הנתונים נעשה בכמה דרכים: עריכת ראיונות עומק חצי מובנים, הקלטת המפגשים בקהילות הלמידה, כתיבה רפלקטיבית של מורי מורים, תיעוד ההוראה. ניתוח הנתונים התבסס על הגישה של "תיאוריה מעוגנת בשדה".

בין ממצאי המחקר המרכזיים ניתן לציין שהלמידה בהקשר תוך-מוסדי הפחיתה את חוסר הביטחון של מורי המורים ואת חששם ליישם דרכי הוראה חדשניות; שלמידה מקצועית בקהילות תוך-מוסדיות הביאה לעלייה ברמת שביעות הרצון של מורי המורים; ושמורי מורים נוספים הצטרפו אל הקהילות, והודות לכך גברה השפעתן. המסקנה העיקרית העולה מממצאי המחקר היא שלמידה מקצועית אינה מסתכמת רק בהצטרפות אקראית של ידע אישי; מומחיות של יחידים בהקשר התוך-מוסדי משמעה יכולת אישית לשפר את איכות הקולקטיב. מוסדות הכשרה להוראה יכולים להתבסס על הידע המשותף של חברי הסגל בהם כדי לבסס תהליכים של שיפור מתמיד.

**מילות מפתח:** מורי מורים, קהילה תוך-מוסדית, קהילות למידה מקצועיות.

### מבוא

#### למידה מקצועית של מורי מורים

למורי מורים יש תפקיד מרכזי בשיפור איכותה של מערכת החינוך, שכן בידיהם נתונה הכשרת הדור הבא של המורים (Cochran-Smith, 2003). אין פלא אפוא שלמידתם המקצועית, התחדשותם והתעדכנותם של מורי המורים נחשבות לגורם מפתח המשפיע על העשייה

החינוכית העתידית. בשל תפקידם המרכזי בקידום האיכות החינוכית (Swennen, Jones, & Volman, 2010) יש ללמידה המקצועית של מורי המורים חשיבות רבה במדינות דוגמת סין (Zhu, 2010), קפריסין (Karagiorgi & Nicolaidou, 2013), הולנד (Koster, Dengerink, & Lunenberg, 2008) וישראל (Zohar, 2008). למרות זאת המחקר בתחום הלמידה המקצועית של מורי מורים מצביע על אי-הכנה שלהם לתפקידם, כמו גם על חוסר תמיכה מקצועית באוכלוסייה זו (Harrison & McKeon, 2010; Murray, 2008; Zeichner, 2005). בדרך כלל מורי מורים לומדים מתוך הפרקטיקה שלהם, כלומר באופן לא מובנה ובהתבסס על רצונם החופשי; רק במקרים בודדים יש ארגון שיטתי "חיצוני" של הלמידה המקצועית שלהם (Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2014).

בסקירת ספרות שערכו כותבי מאמר זה (Hadar & Brody, 2017a, 2017b), נמצא כי ההסתמכות הזו של מורי מורים על ניסיונם המעשי אינה נובעת רק מחוסר בתוכניות ללמידה מקצועית, אלא היא מאפיין מרכזי של תפיסתם את תפקידם המקצועי. מאפיין זה בלט גם בסקר שנערך באירופה והראה כי מרבית מורי המורים תפסו את למידתם המקצועית ואת האחריות לה כחלק בלתי-נפרד מתפקידם (Koster et al., 2008). בהקשר של חובתם המקצועית הבהירה הנציבות האירופית כי האחריות ללמידתם המקצועית מוטלת בעיקר על מורי המורים עצמם (European Commission, 2013).

מסקירת הספרות בתחום זה עולה כי הנתב הנפוץ ביותר ללמידה מקצועית של מורי מורים הוא "מסלול אישי" (Hadar & Brody, 2017a). אחד המאפיינים החשובים של מסלול זה הוא עיסוקם של מורי המורים במחקר, לבד או בקבוצות, כבסיס להתפתחותם המקצועית (Loughran, 2014). כחלק משאיפתם להתמקצע (Murray, 2008) מורי מורים עוסקים בכמה סוגי מחקר. במקרים רבים הם משתמשים בהקשר המקצועי של עבודתם כזירה למחקר, כלומר חוקרים סוגיות העולות מהפרקטיקה (Cochran-Smith, 2005).

בד בבד עם למידה במסלול האישי החלו להתבסס במדינות רבות תוכניות למידה המיועדות למורי מורים. את התוכניות המובנות האלו אפשר לסווג לשתי פרדיגמות עיקריות: בין-מוסדית ותוך-מוסדית. הפרדיגמה הבין-מוסדית כוללת תוכניות המשרתות צרכים מגוונים של מורי מורים מכמה מוסדות. אלה נפגשים במקום מרכזי לצורך למידה מקצועית המאורגנת בדרך כלל על ידי ארגונים מקצועיים. הפרדיגמה התוך-מוסדית כוללת תוכניות שיוזמים מוסדות ספציפיים. תוכניות למידה אלו פועלות בתוך המוסד, ומטרתן היא לספק למורי המורים במוסד זה הזדמנויות ללמידה מקצועית.

בתוכניות בין-מוסדיות לומדים מורי מורים מכמה מוסדות אשר מגלים עניין משותף בנושא מסוים. מכון מופ"ת, בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות, הוא דוגמה לארגון מרכזי המציע מגוון של מסלולי למידה מקצועית: הוראה והדרכה, ניהול אקדמי, מחקר, טכנולוגיה ומסלולים נוספים (Reichenberg, Kleeman, & Sagee, 2013). הלמידה מתקיימת במגוון דרכים - הרצאות, התנסויות, כנסים, למידה בקבוצות קטנות. מכון

מופ"ת גם מציע עזרה והדרכה למורי מורים המבקשים לערוך מחקרים אקדמיים. מחקרים אשר בחנו את תרומתן של התוכניות למורי המורים בישראל מצביעים על הצלחתן לשפר מיומנויות מקצועיות ולבנות את הזהות המקצועית. המפגש בין מורי מורים מכמה מוסדות מקדם למידה של פדגוגיות הוראה ולמידה מגוונות, והוא גם מאפשר למשתתפים בתוכניות ליצור קהילה בין-מוסדית של מורי מורים (שם).

דוגמה נוספת לתוכנית בין-מוסדית היא התוכנית "איכות מקצועית של מורי מורים" (professional quality of teacher educators) אשר פיתח ארגון מורי המורים בהולנד (Koster et al., 2008). תוכנית זו מציעה הכשרה מקצועית למורי מורים לצורך קבלת הסמכה, כמו גם אפשרות להתפתחות מקצועית ארבע שנים לאחר קבלת ההסמכה. מורי המורים שהשתתפו בתוכנית זו דיווחו על שיפור בידע ובאופן הלמידה שלהם. כמו כן נמצא כי תוכנית זו תרמה להערכה העצמית, להתפתחות הערכית, למוטיבציה ולתחושת המסוגלות העצמית של המשתתפים להמשיך בלמידה מקצועית (שם). במדינות אחרות ארגונים מקצועיים מציעים תוכניות ללמידה מקצועית של מורי מורים (AACTE, 2018; ATEE, 2016; Kosnik et al., 2011). במחקרים אשר בדקו את התוצרים של תוכניות כאלו, נמצא כי הן מפתחות את היכולות המקצועיות של המשתתפים ואת הזהות המקצועית שלהם (Lunenberget al., 2014).

הפרדיגמה המובנית השנייה ללמידה מקצועית של מורי מורים כוללת השתתפות של מורי מורים המלמדים במוסד אקדמי מסוים בסמינרים ובסדנאות למידה אשר מתקיימים בתוך המוסד האקדמי (אלה מיועדים לצרכים הייחודיים של מורי המורים במוסד זה). תוכניות תוך-מוסדיות אלו פועלות בדרכים מגוונות ומותאמות לצרכים של המוסד ושל חברי הסגל בו. בהרבה מוסדות אקדמיים ברחבי העולם יש תוכניות ללמידה מקצועית של מורי מורים, ואלו עוסקות בנושאים מגוונים. בחלק מהמוסדות התוכניות מתמקדות בהנחלת מיומנויות המאה ה-21 ובשילוב טכנולוגיה בתהליכי הלמידה (Cherup & Snyder, 2003). במוסדות אחרים תוכניות הלמידה עוסקות בנושאים אשר נתפסים כחשובים למורי העתיד, כמו למשל התחממות גלובלית (University of Maryland, 2015). קיימות תוכניות אשר מתמקדות ברכישת מיומנות ספציפית דוגמת רפלקציה (Jacobs, Assaf, & Lee, 2011) או הוראה מכילה (Florian, 2012); תוכניות אחרות מתמקדות ברכישת ידע בתחום דעת, כמו למשל מתמטיקה או שפה (Zaslavsky & Leikin, 2004).

גם אופני הלמידה של המשתתפים בתוכניות אלו הם מגוונים. במדינות רבות מסגרת הלמידה המקובלת היא סמינר או סדנה (Kosnik et al., 2011). שיתוף בהיבטים של הפרקטיקה הוא דפוס נוסף של למידה מקצועית תוך-מוסדית - חברי סגל מבקרים בשיעורים של חברי סגל אחרים ונותנים להם משוב או בונים יחדיו תוכנית לימודים לפרחי ההוראה (Hadar & Brody, 2017a; Loughran, Korthagan, & Russell, 2008; Schuck, Aubusson, & Buchanan, Cochran-Smith, 2005). עוד דפוס של למידה בהקשר תוך-מוסדי הוא למידה בקהילה (Poyas & Smith, 2007; Zellermyer & Margolin, 2005), והמחקר הנוכחי מתמקד בו.

## קהילת למידה מקצועית

בשנים האחרונות הדפוס של למידה בקהילה מקצועית הופך שכיח יותר ויותר בקרב מורי מורים. השימוש התדיר בדפוס זה נובע מעדויות רבות לכך שלמידה בקהילה יכולה לתרום ללמידה מקצועית. יתרה מזאת, למידה בקהילה נתפסת כמשמעותית יותר מלמידה מקצועית בגישות מסורתיות (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009; Lieberman & Pointer Mace, 2008). למידה בקהילה מבוססת על גישתו של ויגוצקי (Vygotsky, 1978) כי ההקשר החברתי הוא המקור לתפיסתו הקוגניטיבית של היחיד (Wertsch, 1998), ושלאינטראקציה בין הלומד לבין הסביבה החברתית יש השפעה מכרעת על הבניית הידע. לפי גישה זו, למידה מקצועית מעוגנת בהקשרים חברתיים ותרבותיים ובסביבה המתאפיינת בעבודה משותפת עם עמיתים. ההתמקדות בלמידה יחידנית מְפַנֶה את מקומה לבחינת ההקשר השיתופי, וההתנהגות של כל לומד מוסברת באמצעות האינטראקציה בין הקוגניציה האישית לבין השפעות הסביבה.

גישתו של ויגוצקי מדגישה את הטבע המבוזר (distributed) של הקוגניציה (Salomon, 1993; Vrasidas & Zembylas, 2004) ומתמקדת בפעילויות של למידה בצוותא. היחיד לומד, משתנה ומתפתח בתהליך עיבוד המשמעויות אשר מתרחש באמצעות ההשתתפות בקהילת למידה. ההשתתפות אשר מאפיינת את הלמידה בקהילה (Sfard, 1998) כוללת יצירת הזדמנויות להחלפת דעות ורעיונות, לשקילה והערכה הדדית של מידע ולשאלת שאלות. לפי גישה זו, מיצוי פוטנציאל הלמידה של הפרט מצריך קיום יחסי גומלין חברתיים בתוך קבוצת הלמידה, ואילו בניית הידע הקולקטיבי תלויה ביכולת של כל חבר בקבוצה לתרום לידע זה. למידה היא אפוא האינטראקציה עצמה בין אנשים: הידע אשר מצטבר באמצעות השיתוף אינו נמצא במוחו של אדם אחד, אלא ממוצב (situated) בסיטואציות אותנטיות שנוצרות באינטראקציות בין הלומדים (Lave & Wenger, 1991; Putnam & Borko, 2000). הלמידה תלויה בהקשר (Lave & Wenger, 1991), כלומר היא מבוססת על התלות ההדדית בין הלומד לבין ההקשר של הלמידה.

מיצוב הלמידה כהתנסות משותפת היווה קרקע פורייה לצמיחתן של קהילות למידה מקצועיות רבות. ספרות המחקר דנה בצורות מגוונות של למידה מקצועית בקהילה. כל קהילה מתאפיינת בפרופיל ייחודי המתווה את מטרותיה, את דרך פעולתה, את מסגרת הזמן, את מספר החברים בה וכן הלאה. דפוס הלמידה בקהילה מקצועית יושם בלמידה מקצועית של מורים ואף בלמידה מקצועית של מורי מורים. החברות בקהילות למידה מאפשרת לאנשי חינוך להיפגש עם עמיתים ולעסוק בנושא מסוים. במקרים רבים נושא זה עולה מן הפרקטיקה, ובמקרים אחרים הוא עולה מתוך עניין אישי ורצון להתפתח בתחומים נוספים. התלות ההדדית שבין הלומד לבין ההקשר של הלמידה מכתיבה נורמות של עזרה הדדית ושיתוף בידע. השתתפותם של אנשי החינוך בקהילת הלמידה תורמת לפיתוח מחויבותם לשיפור העשייה המקצועית שלהם (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). השילוב בין העבודה לבין פעילות הלמידה המשותפת בקהילה הופך את

הלמידה המקצועית לתחום שהאחריות לו היא מתמדת וקולקטיבית (Opfer & Pedder, 2011). מעורבותם בקהילה המקצועית של החברים בה מבוססת על שותפות רעיונית, מחויבות אישית ותחושת אחווה מקצועית. למידה של מורים בקהילה מקצועית נחשבת לבעלת השפעה ניכרת על העשייה החינוכית (Hargreaves & Fullan, 2012).

גם בקרב מורי מורים הדפוס של למידה בקהילה מקצועית נתפס כבעל חשיבות הן להתפתחותם המקצועית האישית של מורי המורים והן לפיתוח מיומנויותיהם (Parker, Patton, & Tannehill, 2012). מחקרים אשר בדקו את יעילותו של דפוס זה עבור מורי מורים מצאו כי למידה בקהילה גורמת לחברים בה לבחון מחדש את תוכנית הלימודים וההוראה (Sheehy, Bohler, Richardson, & Gallo, 2015). מורי מורים שלמדו בקהילה שיתופית גילו נכונות להסתכן, לנסות פרקטיקות הוראה חדשות (Whitcomb, Borko, & Liston, 2009) ולהתנסות במחקר קולקטיבי ועצמאי (Sheehy et al., 2015). נוסף על כך הם הבינו את חשיבות העבודה השיתופית להתפתחותם האישית בנושאים שעניינם מערכת הערכים שלהם וזהותם המקצועית (Zellermayer & Margolin, 2005).

הדפוס של למידת מורי מורים בקהילה מקצועית מיושם הן בפרדיגמה הבין-מוסדית הן בפרדיגמה התוך-מוסדית. אם הפרדיגמה הבין-מוסדית מבוססת על התפיסה שלמידה מקצועית מיטבית מצריכה מעורבות של מומחים והפריה הדדית של מורי מורים מכמה מוסדות, הרי הפרדיגמה התוך-מוסדית מבוססת על התפיסה שלמידה מקצועית מיטבית מתרחשת בהקשר התרבותי של המוסד אשר מורה המורים מלמד בו. בישראל פועלות קהילות למידה בין-מוסדיות ותוך-מוסדיות: קהילות למידה בין-מוסדיות מתקיימות בעיקר כחלק מפעילות הענפה של מכון מופ"ת (Reichenberg, Kleeman, & Sagee, 2013), ואילו קהילות למידה תוך-מוסדיות פעלו ופועלות במכללות רבות. נושאי הלמידה בקהילות אלו מגוונים. מרבית הפעילות מתמקדת בהוראה (שגריר, 2014; Hadar & Brody, 2017b), וחלק אחר שלה מתמקד במחקר (זוזובסקי, לוי-פלדמן ומיכאלי, 2015; עזר, 2014; Hadar & Brody, 2017a; Zuzovsky, Levy-Feldman, & Michaeli, 2017). אף שהפעילות של מורי מורים בקהילות למידה היא מגוונת, מספר המחקרים בתחום זה אשר מתפרסמים בספרות האקדמית הוא קטן. רק מחקרים מעטים עוסקים בהקשרים המגוונים של למידת מורי מורים. המחקר הנוכחי מנסה לתרום להבנת הלמידה המקצועית בקהילה ומתמקד בבחינתה בקהילה תוך-מוסדית; בכך הוא מרחיב את ספרות המחקר בתחום הלמידה המקצועית של מורי מורים בתוכניות מובנות.

## מתודולוגיה

### מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את יחסי הגומלין בין קהילת למידה מקצועית של מורי מורים לבין ההקשר התוך-מוסדי של למידה זו. המחקר מתמקד בניתוח תרומתו של ההקשר התוך-מוסדי ללמידה המקצועית של מורי המורים, כמו גם בבחינת השפעות אפשריות של קהילת למידה תוך-

מוסדית על המוסד שהיא פועלת בו. העיסוק ביחסי הגומלין נדרש כדי להבין את ההשפעה של ההקשר התוך-מוסדי על קידום הלמידה המקצועית של חברי סגל במוסד ועל קידום המוסד כולו.

### ההקשר המחקרי

המחקר התמקד בשבע קהילות למידה שפעלו במכללה להכשרת מורים בישראל. מטרת קהילות הלמידה האלו הייתה לעודד את מורי המורים לקדם שימוש בחשיבה מסדר גבוה (בקורסים שהם לימדו) ולפתח מימונויות של חשיבה ביקורתית בקרב הסטודנטים. הקהילה הראשונה הוקמה בעקבות פרסום קול קורא של המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך לשלב חשיבה מסדר גבוה בתוכניות להכשרת מורים; בשנתיים הראשונות המזכירות הפדגוגית מימנה את פעילות הקהילה הזו, ולאחר מכן מימנה אותה הנהלת המכללה. במהלך שנת הלימודים נפגשו החברים בכל אחת משבע הקהילות אחת לחודש במשך עשרה חודשים (כלומר בסך הכול התקיימו עשרה מפגשים בשנה). השתתפות חברי הסגל בקהילות הלמידה הייתה וולונטרית, ולכן הרכב החברים בכל קהילה השתנה מדי שנה. אף שבאופן פורמלי כל קהילה פעלה שנה אחת, חלק ממורי המורים השתתפו בקהילה במשך כמה שנים. בקהילות הלמידה השתתפו חברי סגל מכמה חוגים: תנ"ך, מתמטיקה, לשון, היסטוריה, פדגוגיה וכן הלאה. בסך הכול השתתפו בהן 49 מרצים, ו-12 מהם השתתפו בהן במשך יותר משנה אחת. טבלה 1 שלהלן מציגה את השתייכותם הדיסציפלינרית של המשתתפים ואת מספרם במהלך השנים.

טבלה 1: המשתתפים בקהילות הלומדים

ההשתייכות הדיסציפלינרית של המשתתפים	מספר המשתתפים	שנת הפעילות של קהילת הלומדים
תנ"ך, הגיל הרך, לימודי חינוך, מתמטיקה	7	1
הגיל הרך, חינוך מיוחד, לימודי חינוך, לשון, אנגלית	13	2
היסטוריה, תנ"ך, לימודי חינוך, מתמטיקה, מחשבים, מדע, אנגלית	7	3
מתמטיקה, היסטוריה, תנ"ך, מחשבים, אנגלית, הגיל הרך, לימודי חינוך	8	4
מתמטיקה, היסטוריה, תנ"ך, מחשבים, אנגלית, הגיל הרך, לימודי חינוך	8	5
היסטוריה, תנ"ך, מחשבים, אנגלית, הגיל הרך, לימודי חינוך	6	6
היסטוריה, תנ"ך, מחשבים, אנגלית, הגיל הרך, לימודי חינוך, לשון	8	7

אף שמלכתחילה קהילת הלמידה הוקמה כדי לעסוק בראש ובראשונה בהוראה, במהלך השנים התקיימה בה פעילות מגוונת אשר כללה למידה ופעילות מחקרית (תיאור מלא מופיע אצל Hadar & Brody, 2017b). כותבי מאמר זה היו פעילים בקהילה - האחת כמומחית חיצונית בתחום החינוך לחשיבה, והאחר כחבר סגל המכללה שיזם את הקמת הקהילה והיה צופה

משתתף. את נושאי הלימוד ותחומי הפעילות המגוונים התוו הן מנחים חיצוניים והן מורי המורים שהיו חברים בקהילה. המעורבות של החוקרים בקהילה אפשרה לבחון את פעילותה באופן כוללני (נקודת מבט פנימית ונקודת מבט חיצונית). בחינת הפעילות משתי נקודות מבט גם סייעה למנוע הטיה אפשרית באופן איסוף הנתונים ובפרשנותם.

### איסוף הנתונים

במחקר ננקטו כמה דרכים לאיסוף הנתונים (ראו טבלה 2):

א. **ראיונות חצי מובנים** - הראיונות היו הכלי העיקרי לאיסוף הנתונים. מדי שנה רואינו חלק מהמשתתפים בתחילת השנה, באמצעה ובסופה. כמות המרואיינים השתנתה מדי שנה ונקבעה בהתאם להרכב הקבוצה. המרואיינים נבדלו בוותק בהוראת מורים ובהשתייכות הדיסציפלינרית שלהם. אם מרצה בחר לעזוב את הקהילה, הוא רואיין שנה לאחר מכן כדי לבדוק את השפעת הפעילויות של הקהילה על עמדותיו והוראתו. במשך שבע שנים נערכו ראיונות עם 27 חברי סגל שהשתתפו בקהילה, ועוד חמישה ראיונות מעקב שהתקיימו עם חברי סגל לשעבר שנה לאחר עזיבתם את הקהילה. כל הראיונות הוקלטו ותומללו. השאלות בראיונות התמקדו בחוויית ההשתתפות בקהילה בהקשר של למידה אישית ומקצועית, כמו גם בשינויים שחלו בלמידת המרואיינים בין המפגשים. החוקרים התמקדו בשאלותיהם במוטיבציה של המרואיינים להצטרף לקהילה ובחוויותיהם במפגשים עצמם. כמו כן החוקרים עודדו את המרואיינים לערוך בחינה רפלקטיבית של ההתפתחות האישית והמקצועית שלהם, החינוך לחשיבה ושינויים בדרכי ההמשגה וההוראה בפועל שלהם. הראיונות אפשרו לחוקרים לקבל נתונים מסדר ראשון על אודות החוויה והלמידה של המרצים במהלך השנים. הם הובילו לתובנות בנושאים דוגמת תהליכי בניית הקהילה, התפתחות היחסים בין המשתתפים ופעילויות משותפות שלהם (נוסף על המפגשים בקהילה).

ב. **הקלטת המפגשים** - ההקלטות היוו כלי מרכזי נוסף לאיסוף הנתונים. מחקרים קודמים בקהילות למידה של מורים ומורי מורים התבססו על דיווחים של המשתתפים לאחר הפעילות (McLaughlin, 2002; Warren Little, 2002; Meirink, Meijer, & Verloop, 2007) ועל סקרים (Talbert & McLaughlin, 2002; Talbert, 2006). לעומת זאת המחקר הנוכחי מתבסס גם על פרוטוקולים של המפגשים עצמם. על מנת לנסות להבין כיצד השתתפות בקהילה מעודדת למידה סברו החוקרים כי נדרשת התבוננות שיטתית בהתרחשויות (כלומר לחפש אחר עדויות ספציפיות לקשר המבוקש). השיח בתוך הקהילה יכול לספק מידע רלוונטי להבנת התפתחות הלמידה בקרב מורי מורים (Warren Little, 2002), והוא מצביע על דרכי הפיתוח והשימוש של המשתתפים בידע חדש (Dudley, 2013). בשבע שנות קיומן של הקהילות הוקלטו (באישור המשתתפים) כל עשרת המפגשים החודשיים. כל ההקלטות תומללו בסוף כל שנה, כלומר בסך הכול התקבלו 70 פרוטוקולים משבע הקהילות.

ג. **רפלקציה של המשתתפים** - כתיבה רפלקטיבית של חברי הסגל שהשתתפו בקהילה הייתה מקור מידע נוסף. החוקרים ביקשו תכופות מהמשתתפים לכתוב על אודות החוויה שלהם

בקהילה וההוראה שלהם בנושא החינוך לחשיבה. אף שלא כל המשתתפים בחרו לכתוב, הכתיבה הרפלקטיבית סיפקה מידע חשוב על אודות חשיבת המרצים והתפתחותה. על מנת להגביר את הפעילות הזאת החוקרים הקדישו זמן במפגשים עצמם לכתיבה של המשתתפים, ומדי פעם שאלו שאלות "מכוונות" ספציפיות. במפגש האחרון בכל שנה התבקשו המשתתפים להקריא את הרפלקציה שלהם לקבוצה, ולאחר מכן נדונו בקבוצה נושאים שעלו ברפלקציות. הכתיבה הרפלקטיבית סיפקה מידע על אודות חשיבתם של משתתפים שלא רואיינו, והיא שפכה אור על תהליך השינוי שחוו חברי סגל בקהילה.

ד. **בדיקת הנוכחות במפגשים** - בכל שבע השנים עקבו החוקרים אחר נוכחות המשתתפים בפגישות החודשיות. הם תיעדו את המשך ההשתתפות או את העזיבה של חברי סגל.  
ה. **תיעוד היישום** - תיעוד זה היה חלק בלתי-נפרד מאיסוף הנתונים. החוקרים ביקשו מהמשתתפים לתעד את ההוראה שלהם ואת הלמידה של הסטודנטים, ולאחר מכן להציג את התיעוד הזה במפגשים כדי לעודד רפלקציה קבוצתית. הצגת התיעוד הזה שיפרה את הבנת החוקרים באשר לתפיסת המשתתפים את החינוך לחשיבה וביטויה של תפיסה זו בהוראה בפועל.

טבלה 2: מיפוי מקורות המידע ואיסופם

קהילה	ראיונות	הקלטת מפגשים	כתיבה רפלקטיבית*	רישום נוכחות	תיעוד היישום
1	- חמישה מרואיינים - שלושה ראיונות עם כל מרואיין (בתחילת השנה, באמצעה ובסופה) - שלושה ראיונות מעקב עם חברי סגל שעזבו את הקהילה	10	10 (כתיבה רפלקטיבית של כל המשתתפים בקהילה במהלך השנה [ארבע פעמים]) 7 (דיון במפגש הסיכום בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפים)	10	ארבע הקלטות (בווידאו) של שיעורים
2	- שישה מרואיינים - שלושה ראיונות עם כל מרואיין (בתחילת השנה, באמצעה ובסופה) - שני ראיונות מעקב עם חברי סגל שעזבו את הקהילה	10	50 (כתיבה רפלקטיבית של המשתתפים בקהילה לאחר כל מפגש)	10	- שתי הקלטות (בווידאו) של שיעורים - ארבעה משתתפים הציגו תיעוד של יישומי הלמידה (כתיבה של סטודנטים)
3	- ארבעה מרואיינים - שלושה ראיונות עם כל מרואיין (בתחילת השנה, באמצעה ובסופה)	10	15 (כתיבה רפלקטיבית של כל המשתתפים בקהילה במהלך השנה [ארבע פעמים]) 7 (דיון במפגש הסיכום בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפים)	10	שישה משתתפים הציגו תיעוד של יישומי הלמידה (כתיבה של סטודנטים)



קהילה	ראיונות	הקלטת מפגשים	כתיבה רפלקטיבית*	רישום נוכחות	תיעוד היישום
4	- ארבעה מרואיינים - שלושה ראיונות עם כל מרואיין (בתחילת השנה, באמצעה ובסופה)	10	20 (כתיבה רפלקטיבית של כל המשתתפים בקהילה במהלך השנה [ארבע פעמים]) 8 (דיון במפגש הסיכום בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפים)	10	שישה משתתפים הציגו תיעוד של יישומי הלמידה (כתיבה של סטודנטים)
5	- שלושה מרואיינים - שלושה ראיונות עם כל מרואיין (בתחילת השנה, באמצעה ובסופה)	10	20 (כתיבה רפלקטיבית של כל המשתתפים בקהילה במהלך השנה [ארבע פעמים]) 8 (דיון במפגש הסיכום בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפים)	10	ארבעה משתתפים הציגו תוצרי למידה של סטודנטים
6	- שלושה מרואיינים - שלושה ראיונות עם כל מרואיין (בתחילת השנה, באמצעה ובסופה)	10	15 (כתיבה רפלקטיבית של כל המשתתפים בקהילה במהלך השנה [ארבע פעמים]) 6 (דיון במפגש הסיכום בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפים)	10	ארבעה משתתפים הציגו תוצרי למידה של סטודנטים
7	- שני מרואיינים - שלושה ראיונות עם כל מרואיין (בתחילת השנה, באמצעה ובסופה)	10	15 (כתיבה רפלקטיבית של כל המשתתפים בקהילה במהלך השנה [ארבע פעמים]) 8 (דיון במפגש הסיכום בכתיבה הרפלקטיבית של המשתתפים)	10	שישה משתתפים הציגו תיעוד של יישומי הלמידה (כתיבה של סטודנטים)

\* לא כל המשתתפים כתבו כתיבה רפלקטיבית לקראת מפגש הסיכום.

#### ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים התבסס על הגישה של "תיאוריה מעוגנת בשדה" (שקדי, 2011; Corbin & Strauss, 2008). תחילה נערך "קידוד פתוח" של המידע שבמסדי הנתונים. תהליך זה הניב חלוקה לקטגוריות ראשוניות: בשלב הראשון כל אחד משני החוקרים הגדיר את הקטגוריות

לבדו, ובשלב השני נערך תהליך של השוואה בין הקטגוריות שהגדיר כל חוקר. לאחר שהתקבלה הסכמה בין החוקרים באשר לקטגוריות הראשוניות, החל תהליך איטרטיבי של הגדרת קטגוריות רחבות יותר; גם תהליך זה כלל הגדרה של כל חוקר בנפרד, השוואה בין הקטגוריות שהגדיר כל חוקר ובשלב מאוחר יותר גיבוש הסכמה בין החוקרים. על מנת להבטיח את מהימנות הניתוח נערכה השוואה בין הקטגוריות שעלו מכל אחד ממקורות המידע (ראיונות, פרוטוקולים של המפגשים וכן הלאה). ההשוואה הזו אפשרה לחוקרים לאפיין את הלמידה בקהילה תוך-מוסדית, את השפעת המודל התוך-מוסדי על למידתם המקצועית של מורי המורים ואת ההשפעות ההדדיות של למידה זו על המוסד שהיא מתקיימת בו ולהפך.

כל המשתתפים בקהילות ידעו על אודות המחקר המלווה והסכימו לכל ההליכים המחקריים. למשתתפים הובטח שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים וטשטוש פרטים מזהים). בכל שנות איסוף הנתונים נאמר למשתתפים כי הם יכולים לבקש שחומר ספציפי לא יוקלט ולא ייעשה בו שימוש לצורכי המחקר. ועדת האתיקה של המכללה שבה נערך המחקר אישרה את עריכתו ואת תהליך איסוף הנתונים.

## ממצאים

מניתוח הנתונים עלו שתי תמות מרכזיות: (א) תרומתה של קהילת לומדים תוך-מוסדית להתפתחותם המקצועית האישית של מורי המורים; (ב) תרומתה של קהילה זו לקידום הראייה הכוללת של המוסד. כל אחת משתי התמות התבטאה בכמה קטגוריות.

### התפתחות מקצועית אישית

א. ביטחון עצמי מקצועי, חוסן מקצועי וגילוי תעוזה ליישם פדגוגיה חדשנית  
חיזוק הביטחון העצמי, הגברת החוסן המקצועי ושיפור היכולת לגלות תעוזה ליישם פדגוגיה חדשנית היו מאפיינים בולטים שעלו מדברי מורי המורים אשר השתתפו בקהילת הלמידה. כך למשל בשנה הראשונה להשתתפותה בקהילת הלומדים המקצועית ציינה חנה את תרומת הקהילה לתחושת הביטחון המקצועי שלה: "זה נותן לי ביטחון לחשוב מחוץ לקופסה, להעריך מחדש, לחשוב על איך אני עושה את זה בדרך אחרת [...] וזה ממש בסדר אם זה לא מצליח". הביטחון העצמי של חנה גבר בהקשר של יישום פדגוגיה חדשנית: היא ציינה את תחושת הביטחון לחשוב אחרת, אך גם ללמד אחרת. יתרה מזאת, דבריה מצביעים על אמונתה כי גם אם לא תצליח ליישם את הפדגוגיה אשר למדה בקהילה, תפיסתה את יכולתה המקצועית לא תתערער. תחושה זו של חוסן מקצועי עולה גם מדבריה של דנה:

אני מרגישה נוח לנסות דברים. זה לא משנה אם את טועה. את מנסה, וזה העיקר, ומקסימום זה יהיה יותר טוב בפעם הבאה שתנסי. אני זוכרת את הפעם הראשונה שבה דב וחנה הציגו. הם היו כל כך כנים, סיפרו מה הצליח להם ומה לא. כולם תמכו בהם, וזה גרם לי להרגיש ככה: אוקיי, נסי את זה, מה כבר יכול לקרות? [...] ואני באמת ניסיתי [...]

הרגשתי ביטחון רב יותר בדברים שאני עושה [...] אני לא לבד פה. אני לא מנסה בדברים האלה לבדי, גם אחרים מנסים את השיטות האלה. אז יאללה, נסי גם את, נסי ותראי מה יקרה. מקסימום כולנו נלמד מזה.

תחושת החוסן המקצועי עולה בקנה אחד עם התעוזה ליישם פדגוגיה חדשנית בהוראה. קיום קהילת הלמידה בתוך המוסד תורם לתחושת הביטחון העצמי של דנה: היא חשה שגם הקולגות שלה מנסים ליישם פדגוגיה חדשנית בהוראתם, והדבר מעודד אותה להגביר את מאמציה בנושא זה. תחושת הביטחון העצמי נובעת בראש ובראשונה מהקעדר הביקורתיות של שאר חברי הקבוצה, כפי שעולה מדבריה של אביבה: "אני חושבת שיש כאן קבלה של כל מה שקורה. אין אווירה ביקורתית בכלל. אני מציגה את מה שעשיתי, וכולם מקשיבים. כולם באמת מתעניינים, וזה נשאר כאן בקבוצה".

תחושת החוסן המקצועי מובעת בהקשר של תחושת מוגנות. אם דנה ציינה את הכנות בתיאור ניסיונם של דב וחנה ליישם פדגוגיה חדשנית, הרי בקטע שלהלן אדוה מציינת את הכנות של בנימין וקושרת בין הכנות הזו לבין תרומת הקהילה לשיפור תחושת המוגנות שלה: אני מאוד הערכת את הכנות של בנימין. אני חושבת שאני רואה את הסביבה פה ככזאת שבה אני מרגישה מוגנת, כמקום שבו כולנו יכולים לבוא ולבטא את המחשבות שלנו בלי חשש. הכנות של בנימין [...] גרמה לי להרגיש ממש טוב. זו אחת החוויות המשמעותיות ביותר שלי פה בקבוצה הזו. הוא ממש היה צריך אומץ [...] להיכנס כאן למעגל של דיאלוג משמעותי ופתוח, שדעות אחרות יכולות להיאמר בקול רם [...] וואו!

חנה, דנה, אביבה ואדוה אינן לבד: במהלך כל שנות המחקר ציינו מורי המורים את המאפיינים האלה (חיזוק הביטחון העצמי, הגברת החוסן המקצועי ושיפור היכולת לגלות תעוזה ליישם פדגוגיה חדשנית) פעמים רבות - הן בראיונות האישיים הן בכתיבה הרפלקטיבית שלהם. ההקשר התוך-מוסדי עולה ישירות מהדברים האלה, שכן הסיכון (או אי-הסיכון) הכרוך ביישום שינויים פדגוגיים נחוה כמשותף לעוד חברי סגל, ועל כן הוא נתפס כבטוח יותר, והדבר מגביר את תחושת הביטחון העצמי והחוסן המקצועי של מורי המורים. בדרך זו הקהילה התוך-מוסדית תורמת ללמידתם של חברי הסגל המשתתפים בה.

ב. שביעות רצון מקצועית, תחושת שייכות למוסד ומחויבות לשיפור ההוראה  
קטגוריה נוספת עסקה בתחושת שביעות הרצון המקצועית, תחושת השייכות למוסד והמחויבות של המשתתפים לשיפור ההוראה. בהקשר של הכשרת מורים, שניים מהמאפיינים המרכזיים של הוראה הם חלקיות המשרה ותחושת השייכות הנמוכה של המורים למוסד שהם עובדים בו (Hadar & Brody, 2010). ההשתתפות בקהילה תוך-מוסדית תרמה לשיפור תחושת השייכות של מורי המורים. דוגמה לכך מספקים דבריה של אודליה:

כשהגעתי ללמד במכללה, הדבר הראשון שנחשפתי אליו זו האפשרות להשתייך לקבוצה שלומדת איך לקדם חשיבה. חשבתי לעצמי: זה בדיוק מה שאני רוצה, להיות

חלק ממהו. אנשים באים והולכים, ואני חדשה כאן. אני כבר חלק מהקבוצה הזו, וזה נותן לי את ההרגשה שאני חלק מהמקום הזה. אני מקשיבה, אני תורמת לדיונים, ואנשים מקשיבים לי ומגיבים למה שאני אומרת. הם מכבדים את מה שיש לי לומר, ואני מרגישה שזה המקום שלי.

תחושתה של אודליה כי היא "חלק ממהו" תורמת לשביעות רצונה המקצועית. היא מרגישה כי רוחשים כבוד לדבריה, והדבר מחזק את תחושת השייכות שלה למכללה. גם אורית מדגישה בדבריה את תחושת שביעות הרצון שלה, והיא מייחסת אותה לעבודה המשותפת עם חברה אחרת בקהילה:

ישבתי ביחד עם רבקה [...] ושוחחנו על ההתנסות שלנו עם הוראת החשיבה בקורסים שלנו. היו לנו ממש חוויות דומות [...] היא ניסתה משהו, לפעמים זה הצליח לה ולפעמים לא. גם אני ניסיתי, וזה לא הצליח לי. יצאתי מהפגישה הזו בינינו בתחושה מאוד חיובית. זה גרם לי לחשוב שאני רוצה להמשיך בדרך הזו לעבוד על ההוראה שלי.

תחושת שביעות הרצון של אורית עולה בקנה אחד עם המחויבות שלה לקדם את ההוראה שלה. לפי אורית, מחויבות זו היא תוצר ישיר של העבודה המשותפת עם רבקה. גם אביבה קושרת בין המחויבות לשיפור ההוראה לבין העבודה השיתופית בקהילה והתמיכה המקצועית שהיא מקבלת בה. בכתבה הרפלקטיבית שלה בסיום שנת הפעילות בקהילה היא ציינה ש"המפגשים שלנו היוו עבורי תמיכה מקצועית לשיפור ההוראה שלי, שליוותה אותי לאורך כל השנה". בחינוך הגבוה האחריות הבלעדית לקורסים שחברי סגל מלמדים מוטלת עליהם (Cox, 2004), והדבר עלול ליצור תחושת ניכור בקרב חברי סגל ההוראה (Rowland, 2001). אודליה, אורית ואביבה מתארות תחושות שונות לחלוטין, וקיים קשר ישיר בין תחושות שביעות הרצון, השייכות והמחויבות שלהן לבין תחושתן כי הן חלק מקהילת למידה הפועלת בהקשר של הוראתן.

ג. ירידה בתחושת הבדידות המקצועית

אחד המאפיינים המהותיים ביותר של מקצוע ההוראה בכלל ושל ההוראה בחינוך הגבוה בפרט הוא תחושת הבדידות המקצועית (Lortie, 1975; Trower & Gallagher, 2008). במקרים רבים האינטראקציה בין חברי סגל במכללה מתבססת על שיחות נימוסין יום-יומיות, לא על שיחות בנושאי הוראה ולמידה (Hadar & Brody, 2017b). מורים באים למכללה והולכים ממנה בהתאם למערכת השעות שלהם, ולכן הם אינם פוגשים כמעט עמיתים "על בסיס יום-יומי". בדרך כלל האינטראקציה בינם לבין הסטודנטים שלהם אינטנסיבית ועמוקה, ולעומת זאת הקשר בינם לבין חברי סגל אחרים במכללה הוא שטחי (שם). לפיכך אין ספק כי ירידה בתחושת הבדידות המקצועית של מורי מורים נזקפת לזכותה של ההשתתפות בקהילה תוך-מוסדית.

את הציפייה להכיר עמיתים ביטאו חלק מהמשתתפים בקהילה כבר לאחר המפגש הראשון. כך למשל כתבה יהודית ש"ראיתי בחדר אנשים שנמצאים במכללה הרבה זמן, וגם אנשים שאני ממש לא מכירה. אני חושבת שזה ממש נחמד להיות חלק מקבוצה תומכת, להכיר את האנשים שאני לא מכירה ולא ראיתי אף פעם". ירידה בתחושת הבדידות המקצועית עלתה גם מדבריה

של חיה. כשהיא תיארה את הסיבה להצטרפותה לקהילת הלמידה, הדגישה ש"עד עכשיו עסקתי בעניינים האלו לבד. הייתי מעלה כל מיני דברים בישיבות הסגל, הייתי מתלוננת על דברים כאלה ואחרים. אבל בסופו של דבר, הייתי פותרת אותם לבד". מאוחר יותר, בכתיבתה הרפלקטיבית לקראת המפגש השמיני של הקהילה, ציינה חיה כי

בשלב הזה ממש נעשינו קבוצה, קבוצה של חשיבה. אנחנו לא רק קולגות. אנחנו ממש יכולים לדבר, להעלות נקודות והתלבטויות מתוך ההוראה שלנו, וזה נעשה ממש משמעותי. השיחות שלנו והדוגמאות שכל אחד מביא מהכיתה שלו עושות את המפגשים שלנו לממש משמעותיים. יש לנו חוויה משותפת.

הירידה בתחושת הבדידות המקצועית מתבטאת ביכולת של חיה לשוחח על אודות היבטים של דרך הוראתה. תפיסה דומה עולה גם מדבריה של רויטל:

זה נתן לי הרגשה ממש טובה לפגוש את החברים בקבוצה שלנו בחדר הסגל. פתאום יש לי נושא משמעותי לשיחה, ולא סתם "היי, מה שלומך". אני מרגישה טוב שאני רואה מישהו שיש לי ממש קשר איתו. לא רק בגלל שאנחנו מלמדים קורסים באותו מסלול, אבל בגלל שאנחנו חברים בקבוצה הזו [...] האמת, אני ממש לא זוכרת שאי פעם דיברתי עם מישהו מחוץ לקבוצה שלנו על הוראה [...] בגלל שאני פוגשת אותם במפגשים שלנו, יש לי איתם קשר רחב יותר. אני מרגישה חלק מכולם.

עבור חיה ורויטל ההוראה היא נושא משמעותי, ושיחה על אודות הנושא הזה מפחיתה את תחושת הבדידות המקצועית שלהן ומגבירה את תחושת השותפות. אם דבריהן של חיה ורויטל התמקדו בהוראה, הרי רחל מתארת את החוויה האישית שלה כחברת סגל במכללה:

כשאני כאן [במכללה], אין כאן אף אחד. אני ממש לא הצלחתי להכיר אף אחד, ועכשיו [לאחר שהצטרפתי לקהילה] אני מרגישה שיש לי קשר עם אנשים - לא רק במסלול שלי אלא גם עם אנשים במסלולים אחרים, והסמינר [קהילת הלמידה] הוא חלק מזה. אני גם הכרתי [בקבוצה] מישהו אחד או שניים שאף פעם לא פגשתי לפני כן. אז הצלחתי להכיר אותם יותר טוב, ופתאום יש לי על מה לשוחח איתם. מהניסיון שלי, אפשרות כזו [להכיר אנשים חדשים] לא צצה הרבה.

דבריה של רחל מדגישים את חוויית הבדידות שלה כחברת סגל במכללה, אף שהיא חברת סגל ותיקה. חוויית הבדידות הזו השתנתה עם הצטרפותה לקהילה: רחל מכירה עמיתים למקצוע, והיא מרגישה שלה ולהם יש נושא משותף לשיחה. דבריה מלמדים על ייחודיות הקהילה ועל האפשרות להכיר עמיתים למקצוע המתמודדים עם אותם הקשיים, אפשרות שהשתתפות בקהילה כזו מזמנת.

החברות בקהילה תוך-מוסדית מתווה דרך חשובה לירידה בתחושת הבדידות המקצועית. מפגש בין חברי סגל שלפני כן רק חלפו זה על פני זה במסדרונות המכללה, מהווה הזדמנות נדירה לטפל בבדידות הזו - אחד המאפיינים הבולטים ביותר של מקצוע ההוראה במכללות להכשרת מורים.

### קידום הראייה הכוללת של המוסד

א. הבנת ההתנסות הלימודית הכוללת של הסטודנטים

השתתפותם בקהילה של חברי סגל אשר מלמדים קורסים שונים במכללה ומשתייכים למחלקות שונות בה תרמה להבנת תהליך הלמידה הכולל של הסטודנטים. השיתוף בתהליכי הוראה והבחינה הבין-תחומית של תהליכי למידה אפשרו לחברי הסגל להבין את הקשרים בין הקורסים, כמו גם את התהליך שהסטודנטים חווים מיום כניסתם למכללה עד לסיום לימודיהם בה.

באחד ממפגשי הקהילה הציגה המרצה יהודית את תפיסתה בנושא הקשר בין הקורסים: "כשאנחנו שמים דגש על אותם היבטים, אנחנו בעצם מעבירים להם מסר אחיד". המרצה אמרה את דבריה לאחר שחבר סגל הציג פעילות שלו בקורס שהוא לימד, פעילות אשר דמתה לזו של המרצה עצמה עם הסטודנטים. בתגובה לדבריה של יהודית אמרה גילה: "זה באמת טוב שכאשר הם באים לשיעור שלי, לאחר השיעור שלך, הם יכולים לראות את הקשר".

הבנת ההתנסות הלימודית של הסטודנטים התבטאה גם בתובנות המשותפות של מורי המורים בנושא תהליכי ההוראה-למידה. השיחה שלהלן התקיימה באחד ממפגשי הקהילה. הרקע לדיאלוג היה כניסתה המוקדמת של אחת מחברות הסגל לכיתה הלימוד כדי להתכונן לשיעור שלה (השיעור הקודם התארך):

דניאל: אנחנו לומדים נושא של למידת חקר. אנחנו בונים סיטואציות למידה שונות עם גירויים שונים [...] היה נראה שהסטודנטיות ממש נהנו מהחקר והלמידה, והן העלו שאלות רבות. העליתי אז הצעה שהן יתמקדו בשאלה אחת. הן לא הצליחו לצאת מתפיסת ההוראה המסורתית. גם לאחר ההתנסות הן רצו לבנות יחידת הוראה שמבוססת על ידע קודם, וללמד את הילדים עובדות במקום לבסס את השיעור שהן מתכננות על שאלה פורייה שעלתה מתוך תהליך החקר.

דליה: האם אפרת [חברת סגל אשר מלמדת קורס מקביל לקורס שדניאל מלמד] חושבת כמוך? אני שואלת בגלל שבמקרה נכנסתי לכיתה בסוף השיעור של אפרת. הייתה התרגשות, ותהליך הלמידה היה ממש דינמי. אני לימדתי מיד אחרי אפרת את אותה קבוצה. התייחסנו לסמינריון המחקר. הפורמט של העלאת שאלות שהן למדו במפגש של אפרת היה בשבילי הקדמה ממש מעולה. פשוט השתמשתי במודל הזה בשיעור שלי, ואני דווקא חשבתי שהסטודנטיות העלו שאלות טובות.

הבנתה של דליה את הבעיה שהציג דניאל עמוקה יותר משלו, כיוון שהיא נובעת מהכרת הסיטואציה הלימודית. דניאל התלונן על חוסר היכולת של הסטודנטיות לשאול שאלות פוריות, ואילו דליה - אשר מלמדת קורס אחר לגמרי - פירשה אחרת את שנגלה לעיניה בשיעור שלמידה אפרת. חברותה של דליה בקהילה תוך-מוסדית עזרה לה להבין את הסיטואציה הלימודית שהיא נקלעה אליה במקרה, לעמוד על הבעיה אשר הציג דניאל וליישם בקלות רבה את הפרקטיקה ההוראתית של אפרת בשיעור שהיא לימדה.

הבנת ההתנסות הלימודית של הסטודנטים מאפשרת למורי המורים לבחון באופן רלוונטי ועמוק את הסיטואציות המתרחשות בקורסים. בהקשר של ירידה בתחושת הבדידות המקצועית

הוצגה לעיל טענתה של חיה כי עליה לפתור בכוחות עצמה בעיות פדגוגיות המתעוררות בקורסים שהיא מלמדת. אנו סבורים כי הירידה בתחושת הבדידות המקצועית נובעת גם מהבנת ההתנסות הלימודית של הסטודנטים בקורסים, הבנה אשר מאפשרת לספק מענה רלוונטי לבעיות המתעוררות במהלך הפרקטיקה ההוראתית של מורי המורים. נתוני המחקר הראו כי המבנה הבין-תחומי של הקהילה, כמו גם אימוץ פדגוגיה דומה בקורסים למיניהם, תרמו רבות להבנת החוויה הלימודית של הסטודנטים בקורסים. דוגמה לכך מספקים דבריה של גלית:

אני מרגישה שזה ממש חשוב להיות בקבוצה שבה כולנו חושבים על אותם נושאים. לכל אחד מאיתנו זה קצת שונה בהתייחס לדיסציפלינה שלו. אני מוצאת את עצמי מקשיבה למישהו שמתאר מקרה מסוים, ואני מיד חושבת לעצמי: מה המשמעות של מה שהוא אומר למתמטיקה? אני מנסה להבין מה היה קורה אצלי בקורסים במתמטיקה, אם הייתי מתייחסת לאותו היבט. כשאני קוראת את המאמרים, אני מרגישה שהכול תיאורטי מדי עבורי. לא הצלחתי להבין את המשמעות עבורי [...] עד ששמעתי פה את כולם [...] אני גם מבינה מה קורה עם הסטודנטית, ואני מרגישה שזה ממש משמעותי מבחינתי. אנו סבורים כי הבנת החוויה הלימודית של הסטודנטים רלוונטית מאוד לקידום הראייה הכוללת של המוסד. במוסדות להכשרת מורים מרבית מורי המורים מכירים רק את התחום או ההיבט שהם מלמדים; רק ראשי המסלולים והחוגים מבינים ומתווים את תהליך הלמידה הכולל של הסטודנטים. חוסר הקשר בין מרצים עלול להתוות תהליך למידה מבוזר, תהליך שאינו בנוי נדבך על גבי נדבך ואשר מתאפיין בדרישות לא עקיבות. אין פלא אפוא שפעמים רבות תוכנית הלימודים במוסדות המכשירים להוראה היא "שבירה" (Grossman, Hammerness, McDonald, & Ronfeldt, 2008). לפי ממצאי המחקר הנוכחי, קהילת למידה מקצועית תוך-מוסדית מקדמת תפיסה כוללת יותר של חברי הקהילה בנוגע לתהליך הלמידה של הסטודנטים.

ב. הבניית אחריות קולקטיבית לתהליך הלמידה של הסטודנטים מורי המורים אשר השתתפו בקהילות הלמידה שנבחנו פיתחו עם הזמן הבנה של האחריות הקולקטיבית שלהם לתהליך הלמידה של הסטודנטים. הבניית האחריות הקולקטיבית התפתחה בד בבד עם השיפור בהבנת תהליך הלמידה של הסטודנטים. עם זאת, אחריות זו כוללת רכיב של עשייה שהוא "מעבר להבנה": התפיסה כי כל אחד מחברי הקהילה אחראי לקידום הלמידה של הסטודנטים, והמטרה של כולם משותפת. סוגיית האחריות הקולקטיבית נדונה בריאיון עם נועה, אשר נערך בתחילת שנת ההשתתפות שלה בקהילת הלמידה המקצועית: "כל אחד מאיתנו מנגן את התו שלו, כל אחד מנגן את המוזיקה האישית שלו עבור הסטודנטים. אין כאן סימפוניה, אנחנו מקשיבים אחד לשני. כל אחד בא עם הסיפור שלו, וכל אחד מנגן את הניגון שלו. אנחנו עדיין לא לגמרי שם, אבל הקבוצה מתפתחת לסוג של סימפוניה". נועה בחרה להשוות את הקהילה לתזמורה המנגנת סימפוניה. בתזמורת לכל אחד יש אחריות ספציפית ותרומה ייחודית,

ובד בבד הוא פועל כחלק משלם הרמוני המנגן יצירה אחת. האחריות לנגינת הסימפוניה היא של כל התזמורת (אחריות קולקטיבית), ולכל אחד מהנגנים התרומה הייחודית שלו.

ראיית השלם כדבר מה קולקטיבי השווה ליותר מסכום חלקיו אינה רעיון חדש, והיא כבר נדונה בספרות המקצועית בהקשר של התפתחות בתי ספר. איכות ההוראה נגזרת מהידע, מהיכולת ומהעמדות של כל מורה, אבל גם מהיכולת להשתמש באופן קולקטיבי וכולל בידע האישי של מורים, בכישוריהם ובנטיותיהם (King & Newmann, 2001). ניתוח השיחות שהתקיימו במפגשים של קהילת הלמידה מלמד על התפתחות האחריות הקולקטיבית בקרב מורי המורים: "כאשר אנחנו פועלים בדרך דומה, הסטודנטים מבינים שכך צריך ללמוד"; "אני חושבת שזה ממש חשוב שכאשר הסטודנטים עוברים מקורס לקורס, הם רואים את הקשר בדרך ההוראה, ואנחנו פועלים בדרך עקבית ודומה".

אף שבכל שנות קיומה של הקהילה לא נדון ספציפית המודל התוך-מוסדי, הרפלקציה שכתבה קרן בסוף שנת השתתפותה בקהילה מבטאת היטב את המודל הזה:

אני חושבת שהשיטה הזו שבה אנשים מאותה מכללה יושבים ביחד, היא ממש הרבה יותר טובה מאשר השיטה שבה כל אחד הולך ללמוד משהו באוניברסיטה אחרת, או בוחר להתמקצע במשהו באופן אינדיבידואלי [...] כי למידה אינדיבידואלית נשארת אצל הלומד, ורק אצלו. [בשיטה הזאת] אף אחד לא יודע מה השני עושה, או מה מתרחש במכללה באופן כללי, וכל אחד אחראי רק על מה שקורה אצלו. אנחנו גם מלמדים באופן פחות אפקטיבי, כאשר אנחנו לא יודעים מה מתרחש [אצל אחרים].

הוראה יעילה אינה פעילות מבודדת אלא פרקטיקה המעוגנת בפעילות קולקטיבית. במחקר הנוכחי נמצא כי קהילה תוך-מוסדית הפועלת במכללה להכשרת מורים מסייעת לקדם הוראה כזו.

ג. הרחבת הגבולות של קהילת הלמידה

קיומה של קהילת למידה מקצועית תוך-מוסדית מאפשר הצטרפות של מורי מורים נוספים והתפשטות של הלמידה. שיחות בין מורי מורים בחדר הסגל על אודות נושאים למיניהם שנדונו במפגשי הקהילה, עודדו חברי סגל נוספים להצטרף אליה. בריאיון הראשון עם לימור היא תיארה את הסיבות להצטרפותה לקהילת הלמידה:

לא רציתי שמשהו יתרחש סביבי מבלי שאני אהיה מעורבת. הייתה מין התרחשות בחדר הסגל: כל מיני אנשים דיברו על כל מיני דברים, ואני רציתי להיות חלק מזה. הרגשתי שזה חשוב להתפתח עם שאר חברי הסגל במחלקה שלי. ידעתי שזה ידרוש ממני הרבה, אבל הייתי מוכנה לקחת על עצמי את המאמץ הנוסף הזה ולהרגיש חלק מהעניין.

תרומת הקהילה התוך-מוסדית לקידום המוסד התבטאה בשתי דרכים נוספות: (א) התכנון הראשוני של פעילות קהילת הלמידה היה לשנה אחת בלבד, והקהילה קיבלה מימון לשנה אחת. עם הזמן מורי מורים רבים ביקשו להצטרף לקהילה, והדבר הוביל להקמתן של שש קהילות נוספות. תהליך הלמידה המקצועית התרחב מדי שנה, והשתתפו בו יותר ויותר חברי סגל במכללה. כמה חברי סגל השתתפו בקהילת הלמידה במשך שנים אחדות, ובכל שנה הצטרפו



אליה (ביוזמתם) חברי סגל נוספים; (ב) הפנייה הראשונית להשתתף בקהילת הלמידה לא הייתה לכל חברי הסגל במכללה, אלא רק למספר מצומצם של מורי מורים. לאחר שנת פעילות אחת של הקהילה היו חברי סגל אשר הביעו את מורת רוחם מכך שלא הוזמנו להצטרף כבר בשנה הראשונה, ולכן בשנה השנייה לפעילותה הצטרפו לקהילה חברי סגל רבים ממגוון חוגים ומחלקות במכללה (ראו טבלה 1).

### דין וסיכום

מחקר זה התמקד בניתוח תרומתה של קהילת למידה מקצועית תוך-מוסדית למורי מורים. למידה מקצועית של מורי מורים היא תחום אשר נדון יותר ויותר בספרות המחקר. למידה מקצועית פורמלית של מורי מורים מתקיימת בשני מסלולים: תוכניות למידה מקצועית מחוץ למקום העבודה ותוכניות למידה מקצועית בתוך המוסד שמורה המורים עובד בו. אולם למרות השכיחות הרבה של למידה מקצועית בקהילות לומדים, חסרה עדיין הבנה מעמיקה של ההקשרים למיניהם של פעילות הקהילות האלו. אנו סבורים כי עמידה על ההשפעות ההדדיות הקשר-קהילה (השפעת ההקשר על הקהילה הלומדת והשפעת הקהילה הלומדת על ההקשר של פעילותה) חיונית כדי להבין כי קהילת הלומדים פועלת בהקשר מסוים; הפרדה בין הלמידה בקהילה לבין ההקשר של פעולתה היא מלאכותית (Brown, Collins, & Duguid, 1989). כמו כן קיימת השפעה הדדית בין פעולתה של קהילת לומדים מקצועית לבין התרבות הארגונית במוסד שהיא נמצאת בו: הקהילה יוצרת מערכת יחסים עם המוסד, נמצאת באינטראקציה מתמדת עם התרבות הארגונית בו, מושפעת ממנו ומשפיעה עליו.

במחקר התקבלו ממצאים המלמדים על השפעת קיומה של הקהילה בתוך המכללה על מורי המורים כמו גם על התרבות הכללית במכללה. תחושת השייכות, הפחתת תחושת הבדידות המקצועית, גילוי ביטחון עצמי ביישום פדגוגיות - כל אלה חשובים מאוד לקידום הפרט, אך גם לפיתוח תרבות המוסד (Stroope, 2011). ממצאי המחקר מצביעים על כך שההשתייכות לקהילת למידה תוך-מוסדית עזרה למורי המורים "ללמוד שהם שייכים" (Harrison & McKeon, 2010). רבים מהמרצים במכללות לחינוך מועסקים במשרה חלקית, והדבר יכול לגרום להם לחוש כי הם נמצאים בפריפריה של הקהילה הכלל-מוסדית (שם). בקהילות הלמידה מתקיימת אינטראקציה בין חברי סגל ממגוון חוגים ודיסציפלינות, והדבר מאפשר לחברים בקהילות אלו לזהות ערכים דומים ותפיסות דומות; להבנות תובנות משותפות שעניינן נושאים אשר יש להתמקד בהם בתהליך ההוראה; ולהתחיל לעצב דרכי פעולה משמעותיות לשיפור איכות הלמידה של פרחי ההוראה. הבנות אלו מובילות לגיבוש התובנה שלמרות הפרדה במכללה בין החוגים, התוכניות והמסלולים למיניהם, כל חברי הסגל משתייכים לאותה תרבות מוסדית. התפתחות תפיסת השייכות הזו בקרב חברי סגל נחשבת למהותית עבור התרבות המוסדית, כיוון שהיא מגבירה את תחושות המחויבות והאחריות המקצועית של חברי הסגל (Stroope, 2011).

ממצאי המחקר הראו כי מורי המורים החלו להבין שעבודה משותפת תאפשר להם להשיג יותר. הודות לשיתוף הפעולה בקהילת הלמידה מורי המורים מסוגלים לראות טוב יותר את "התמונה הגדולה", כלומר להבין את הקשרים בין רכיבי ההתנסות בלמידה של הסטודנטים ואת היכולת של פעולות בתחום אחד להשפיע על תחום אחר. רולנד (Rowland, 2001) כינה "קול אחד" את המסרים העקיבים שהמוסד להשכלה גבוהה משדר הן לסטודנטים הן לחברי הסגל. אחת החולשות המרכזיות של תוכניות להכשרת מורים היא היותן "שבריות" (Barak & Grossman et al., 2008; Darling-Hammond, 2006; & Gidron, 2009), כלומר כאלה שהקשרים בין ההיבטים המושגיים, הפדגוגיים והמבניים שלהן רופפים. הרעיון של "קול אחד" זך לחברי סגל רבים במוסדות להשכלה גבוהה, ודומה כי קהילות למידה תוך-מוסדיות יכולות להפחית במידה רבה את התחושה של חברי הסגל שהסביבה במוסדות אלה מקוטעת ומנוכרת. קהילות אלה יכולות לפתח את ההבנה של הקשר בין תוכנית הלימודים לבין התנסויות הלמידה של הסטודנטים (Grossman et al., 2008). הבנת הרעיון של "קול אחד" נחשבת לחיונית עבור התקדמות והצלחה ארגונית (Giles & Hargreaves, 2006), והיא מבטאת התפתחות מגישה קוריקולרית המתבססת על אוסף של התנסויות לגישה אינטגרטיבית (Barak & Gidron, 2009).

התפתחות ההבנה הזו היא גם אחת מאבני היסוד להתפתחות המוסד ולהיותו ארגון לומד. ממצאי המחקר מצביעים על כך שעצם קיומה של קהילת למידה תוך-מוסדית תמך בהתפתחות המכללה לארגון לומד (Wenger, 2000). ארגון לומד הוא ארגון המנוהל באמצעות למידה. ארגון כזה מטפח בקרב חבריו דפוסי חשיבה חדשניים ויצירתיים, דפוסים הנובעים מהחזון הארגוני ומתובנות משותפות אשר תורמות לשיפור יכולות הארגון. ארגון לומד מסוגל לפתח מבנים ותהליכים חדשניים, ואלה מאפשרים לקדם את היכולת המקצועית ללמוד ולהגיב במהירות לסביבה המשתנה (Giles & Hargreaves, 2006). התפתחות המוסד לארגון לומד מבוססת על ההנחה שלמידה מקצועית מתרחשת בקבוצות, כלומר אי-אפשר לצמצמה להצטברות אקראית של ידע אישי המצוי בידי אנשי סגל יחידים (Louis, 2006). בהקשר הזה גם מומחיות אינה נתפסת כנחלת הפרט, אלא כתופעה שטבעה קולקטיבי (Paloniemi, 2006). ארגון לומד מתבסס על החזון הארגוני המשותף ועל החוכמה הקולקטיבית (Brown & Lauder, 2001) של החברים בו בשאיפתו לשיפור מתמיד. התרומה של קהילה תוך-מוסדית לתרבות הארגונית נובעת מתהליכים קולקטיביים מתמשכים - חברי הארגון פועלים יחדיו לפתרון בעיות של הפרקטיקה. אף שקהילות למידה תוך-מוסדיות אינן כוללות את כל חברי הארגון, ממצאי המחקר עולה כי קהילות אלו יכולות להתרחב בהדרגה: רשתות של מורי מורים שנוצרו בקהילה יכולות לעודד יצירת שותפות נוספת אשר תיטיב גם עם יחידים וגם עם הקולקטיב. לעומת זאת אם חברי סגל באותו המוסד לומדים בנפרד, ופעילויות של למידה מקצועית מתרחשות מחוץ למוסד, אזי שיתוף במידע הוא מאורע נדיר. במקרים כאלה המעבר ממקצועיות של היחיד למקצועיות קולקטיבית, כלומר למקצועיות המתאפיינת בנורמות של עבודה משותפת ובתלות הדדית, הוא קשה (Harris & Jones, 2010).

מניתוח האינטראקציה בין הקהילה התוך-מוסדית לבין ההקשר של פעולתה עולה כי סוג זה של התפתחות מקצועית תורם הן למוסד הן ללומדים בקהילה. בניגוד לתוכניות חיצוניות של התפתחות מקצועית, קהילה תוך-מוסדית לא רק מסייעת להתפתחותם המקצועית של מורי המורים, אלא בו זמנית גם מקדמת את המוסד שהקהילה פועלת בו. דפוס למידה זה מבטא את הרעיון של "ביות הלמידה" (Land, 2001), רעיון המדגיש את ההתאמה בין צורכי הלומד לצורכי המוסד: הנורמות התרבותיות של המוסד משפיעות על חוויית הלמידה בקהילה, ואילו הלמידה של מורי מורים בקהילה התוך-מוסדית מקדמת את תרבות המוסד (המכללה).  
ממצאי המחקר מצביעים על יתרונות רבים ללמידה תוך-מוסדית. עם זאת, חשוב לציין שמחקר זה נערך במכללה קטנה ולא במוסד גדול; ייתכן שלקהילת למידה מקצועית הפועלת במוסד גדול יותר יש השפעות אחרות הן על הלומד הן על המוסד. עריכת מחקר המשך במוסדות גדולים יותר להכשרת מורים תתרום להבנה עמוקה יותר של הסוגיה.

## מקורות

- זוזובסקי, ר', לוי-פלדמן, א' ומיכאלי, נ' (2015). קהילות למידה של מורי מורים במכללת סמינר הקיבוצים. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- עזר, ח' (2014). פתח דבר. בתוך ח' עזר (עורכת), *מבעד לעדשת הזהות המקצועית: מחקר שיתופי רב-שיטות כגישה להבנת הזהות של מכשירי מורים* (עמ' 5-9). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שגריר, ל' (2014). דפוסים ומאפיינים בהתפתחותם המקצועית של מורי מורים. בתוך ח' עזר (עורכת), *מבעד לעדשת הזהות המקצועית: מחקר שיתופי רב-שיטות כגישה להבנת הזהות של מכשירי מורים* (עמ' 87-108). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה. תל-אביב: רמות.
- American Association of Colleges for Teacher Education [AACTE] (2018). *About AACTE*. Retrieved from <http://aacte.org/about-aacte>
- Association for Teacher Education in Europe [ATEE]. (2016). *The association*. Retrieved from <https://atee1.org/the-association/>
- Barak, J., & Gidron, A. (2009). Reframing our expectations of teacher education. *Studying Teacher Education*, 5(2), 177-181.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown, P., & Lauder, H. (2001). *Capitalism and social progress: The future of society in a global economy*. Basingstoke, UK and New York: Palgrave Macmillan.
- Cherup, S., & Snyder, L. (2003). A model for integrating technology into teacher education: One college's journey. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 3(1), 47-56.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.

- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 219-225.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning, 97*, 5-23.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21<sup>st</sup>-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education, 34*, 107-121.
- European Commission (2013). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Retrieved from <http://eu2013.ie/media/eupresidency/content/documents/Support-the-Teaching-Professions-for-Better-Learning-Outcomes.pdf>
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education, 63*(4), 275-285.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly, 42*(1), 124-156.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education, 59*(4), 273-287.
- Hadar, L. L., & Brody, D. L. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community of learners among teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1641-1651.
- Hadar, L. L., & Brody, D. L. (2017a). Professional learning and development of teacher educators. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 1049-1064). London: Sage.
- Hadar, L. L., & Brody, D. L. (2017b). *Teacher educators' professional learning in communities*. Abingdon, UK and New York: Routledge.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools, 13*(2), 172-181.
- Harrison, J., & McKeon, F. (2010). Perceptions of beginning teacher educators of their development in research and scholarship: Identifying the 'turning point' experiences. *Journal of Education for Teaching, 36*(1), 19-34.
- Jacobs, J., Assaf, L. C., & Lee, K. S. (2011). Professional development for teacher educators: Conflicts between critical reflection and instructional-based strategies. *Professional Development in Education, 37*(4), 499-512.
- Karagiorgi, Y., & Nicolaidou, M. (2013). Professional development of teacher educators: Voices from the Greek-Cypriot context. *Professional Development in Education, 39*(5), 784-798.
- 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.
- Kosnik, C., Cleovoulou, Y., Fletcher, T., Harris, T., McGlynn-Stewart, M., & Beck, C. (2011). Becoming teacher educators: An innovative approach to teacher educator preparation. *Journal of Education for Teaching, 37*(3), 351-363.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14*(5-6), 567-587.
- Land, R. (2001). Agency, context and change in academic development. *International Journal for Academic Development, 6*(1), 4-20.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education, 59*(3), 226-234.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education, 65*(4), 271-283.
- Loughran, J., Korthagan, F., & Russell, T. (2008). Teacher education that makes a difference: Developing foundational principles of practice. In C. J. Craig, & L. F. Deretchin (Eds.), *Imagining a renaissance in teacher education* (pp. 405-421). Lanham, MD: Rowan & Littlefield.

- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-487.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 145-164.
- Murray, J. (2008). Teacher educators' induction into Higher Education: Work-based learning in the micro communities of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 117-133.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Paloniemi, S. (2006). Experience, competence and workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 18(7-8), 439-450.
- Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2012). Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. *Irish Educational Studies*, 31(3), 311-327.
- Poyas, Y., & Smith, K. (2007). Becoming a community of practice – the blurred identity of clinical faculty teacher educators. *Teacher Development*, 11(3), 313-334.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Reichenberg, R., Kleeman, S., & Sagee, R. (2013). The professional development of teacher educators in the context of the school of professional development at the MOFET Institute. In M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg, & S. Shimoni (Eds.), *Teacher educators as members of an evolving profession* (pp. 105-134). Lanham, MD: Rowan & Littlefield.
- Rowland, S. (2001). Surface learning about teaching in higher education: The need for more critical conversations. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 162-167.
- Salomon, G. (1993). No distribution without individuals' cognition: A dynamic interactional view. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 111-138). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Schuck, S., Aubusson, P., & Buchanan, J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 215-227.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sheehy, D. A., Bohler, H. R., Richardson, K., & Gallo, A. M. (2015). Professional learning community: Thriving while facing the challenges of faculty life together. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 8(1), 1-13.
- Stroope, S. (2011). How culture shapes community: Bible belief, theological unity, and a sense of belonging in religious congregations. *The Sociological Quarterly*, 52(4), 568-592.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 131-148.
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (2002). Professional communities and the artisan model of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 325-343.
- Trower, C. A., & Gallagher, A. (2008). Why collegiality matters. *The Chronicle of Higher Education*, 55(11), A50-A51.
- University of Maryland (2015). *Global Awareness in Teacher Education (GATE) Fellows*. Retrieved from <https://globalmaryland.umd.edu/offices/global-awareness-teacher-education-gate-fellows>
- Vrasidas, C., & Zembylas, M. (2004). Online professional development: Lessons from the field. *Education + Training*, 46(6-7), 326-334.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warren Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Whitcomb, J., Borko, H., & Liston, D. (2009). Growing talent: Promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 207-212.



- Zaslavsky, O., & Leikin, R. (2004). Professional development of mathematics teacher educators: Growth through practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(1), 5-32.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 117-124.
- Zellermayer, M., & Margolin, I. (2005). Teacher educators' professional learning described through the lens of complexity theory. *Teachers College Record*, 107(6), 1275-1304.
- Zhu, H. (2010). Curriculum reform and professional development: A case study on Chinese teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 373-391.
- Zohar, A. (2008). Teaching thinking on a national scale: Israel's pedagogical horizons. *Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 77-81.
- Zuzovsky, R., Levy-Feldman, I., & Michaeli, N. (2017). Professional learning communities of teacher educators: A tool for building an academic ethos in colleges of education. In P. Boyd & A. Szpilt (Eds.), *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives* (pp. 217-237). Kraków, Poland: Wydawnictwo Attyka.