

העוגן בסערה: תפקידם המתהווה של קהילות מקצועיות לומדות דיציפלינריות כמקור לתמיכה רגשית-חברתית ולימודית

ד"ר יונתן מנדלס, מו"פ קהילות מקצועיות לומדות, מכון מופ"ת
ד"ר טלי ברגלס-שפירא, מו"פ קהילות מקצועיות לומדות, מכון מופ"ת

תקציר

מחקר זה דן באתגרים שעמדו בפני קהילות מקצועיות לומדות דיציפלינריות (קמל"ד) בישראל, בדרכי התמודדות ובתמורות שחלו בהן עת עברו למפגשים בפלטפורמה דיגיטלית עקב פרוץ מגפת הקורונה במרץ 2020. מטרת המחקר היא לבחון את הדרכים בהם השפיעה תקופת מגפת הקורונה והמעבר לדיגיטל על אופן עבודת הקמל"ד, ובפרט על החוסן (Resilience), השלמות (Well-being) ותחושת המסוגלות (Self-efficacy) של החברים בה ועל תהליכי הלמידה שהתרחשו בקמל"ד. בנוסף בוחן המחקר את השינויים שחלו בתפקיד מנחי הקמל"דים ובאופן בו אלה חוו את השינוי בתפקידם בזמן המעבר לפלטפורמה דיגיטלית. המחקר נערך במתודולוגיה מעורבת והוא משלב ממצאים משאלון שהופץ בקרב חברי ומנחי קהילות ומראיונות חצי מובנים עם מנחי קהילות. הממצאים מראים כי הקמל"ד היוו מקור תמיכה משמעותי במורים בתקופת המעבר ללמידה דיגיטלית. מאפייני הקמל"ד איפשרו להן להתאים את הפעילות לצרכי המורים, לאפשר סביבה בטוחה לשיתוף בקשיים ובאתגרים ולקיים פעילות שיתופית לפיתוח תכנים נדרשים וללמידת עמיתים. הצלחת קהילות ניכרת גם בכך שפעילותן התרחבה בזמן הסגר וחלקן אף הוסיפו מפגשים, בשל הדרישה מצד המורים.

רקע: התפרצות מגפת COVID-19 והשלכותיה על החינוך בישראל

בסוף 2019 הזהיר ארגון הבריאות העולמי מפני פרוץ וירוס COVID-19, שהתפשט במהירות מעבר לגבולות סין. בתחילת פברואר 2020 הכריז הארגון על מצב חירום בעקבות התפרצות המחלה, והגדיר אותה "מגפה עולמית" (WHO, 2020). בניסיון לשלוט בהתפרצות המחלה בישראל החליטה הממשלה בתחילת מרץ 2020 על הטלת סגר כולל על המשק. גם מערכת החינוך נסגרה, וההוראה והלמידה עברו להתנהל מרחוק, לרוב בצורה דיגיטלית. הקשיים הרבים שעלו במעבר ללמידה מרחוק דרשו מהמורים לשנות במהירות את אופן ההוראה שלהם, לרכוש מיומנויות חדשות, בין היתר בשימוש בטכנולוגיות שונות (דהאן ואחרים, 2020). רבים מהמורים נדרשו לעשות זאת ללא הכשרה מספקת: פחות ממחצית מהמורים שהשתתפו בסקר ראמ"ה בנושא (רטנר ואחרים, 2020) דיווחו כי בשנתיים שקדמו לסקר הם עברו תהליכי פיתוח מקצועי בנושא של שילוב תקשוב בהוראה. אף כי מוקדם עדיין לקבוע מה יהיו ההשלכות לטווח ארוך של שינוי זה, מחקרים שנערכו במדינות שונות בעולם מצאו אתגרים דומים עמם התמודדו המורים בבתי הספר שנסגרו: קשיים ביצירת מוטיבציה ומחויבות ללמידה, היעדר מבנה מסודר והכנה מספקת ללמידה וקשיים במתן מענה למצוקות רגשיות של התלמידים והמורים כאחד (Doyle, 2020).

מאפייני קהילות מקצועיות לומדות

השינוי שחל בעבודת המורים בתחילת משבר הקורונה השפיע גם על פעילותן של קהילות המורים הלומדות הדיציפלינריות ושל בעלי תפקידים (קמל"ד) בישראל. קהילות מקצועיות לומדות (קמ"ל) פועלות על פי התפיסה

לפיה לא ניתן לנתק בין הלמידה של המורים לבין הפרקטיקה וכי הפרדיגמה העוסקת ב"פיתוח מקצועי" (Professional Development) של מורים צריכה להשתנות, ובמקומה יש לעבור לדבר על "למידה מקצועית" (Professional Learning). לפי תפיסה זו יש לראות את המורים כיצרני ידע וכמובילי שינוי בנוגע לאחריותם המקצועית ולדרכי פעולתם (שפרלינג, 2016).

קמ"ל הוא אחד מהמודלים הרווחים ללמידה מקצועית של מורים. חברי הקמ"ל מתכנסים באופן סדיר ובמקום קבוע כדי לחקור את הפרקטיקות המקצועיות שלהם בצורה שיתופית ורפלקסיבית וכדי לקדם למידה בכיתה (ברגלס-שפירא ופלש גווילי, Stoll et al., 2006; 2021). לקמ"ל חמישה מאפיינים עיקריים: 1. מנהיגות שיתופית ותומכת; 2. מטרות, חזון וערכים משותפים; 3. התמקדות בלמידה שיתופית ויישום; 4. דיון על ויישום של פרקטיקה אישית משותפת ו-5. תנאים (פיזיים ואנושיים) תומכים (Hord & Sommers, 2008). קמ"ל אפקטיבית מתבססת על ההנחה שההוראה היא מעשה המשתנה תדיר, והפעילות בה מאתגרת את המורים לבחון שוב ושוב את הגישות הפדגוגיות המתאימות להם (Roberts & Pruitt, 2008). ואכן, מחקרים הצביעו על כך שמורים המשתתפים בקמ"ל משפרים את איכות ההוראה שלהם, ובהתאמה גם הישגי התלמידים שלהם משתפרים (Watson, 2014; Prenger et al., 2019).

קהילות מקצועיות לומדות דיסציפלינריות בישראל

קמ"ל"ד הינה מודל של קמ"ל אשר פותח וגובש בשנים האחרונות בישראל ואשר מתמקד בתחום דעת/תפקיד מסוים. מטרת הקמ"ל"ד היא לקדם ידע תוכן וכישורים פדגוגיים בדיסציפלינה ספציפית או בתפקיד מסוים, כדי לתרום ללמידה המקצועית של המורים ובכך לקדם את למידת התלמידים. הדגש בקמ"ל"ד הוא על למידת תוכן, ומטרתה להעלות את רמת הידע והמיומנויות של המורים בתחום התמחותם. בשנת הלימודים תש"ף פעלו בישראל 285 קמ"ל"ד במימון משרד החינוך, ב-37 תחומי דעת שונים. לפני הסגר קיימו כל הקהילות מפגשים פנים אל פנים או פעלו באופן היברידי. רק שתי קהילות פעלו בפלטפורמה דיגיטלית.

רוב הקמ"ל"ד הן קהילות מניפה / רשת: קהילות מורים המובילות על ידי שני מנחים, ופועלות תחת חסותו של גוף אקדמי בתחום הדעת. מודל זה הינו היררכי ורב-כיווני: הגוף האקדמי מגבש "קהילת מנחים" המורכבת ממנחי קהילות השטח השונות ומציג בה תוכן דיסציפלינרי חדשני (מיומנויות, ידע תוכן, ואסטרטגיות הוראה רלוונטיות) לצד מיומנויות הנחיה של קהילות למידה. תכנים אלה נבחנים ונבדקים על ידי משתתפי קהילת המנחים ולאחר שנמצאו כמתאימים הם מיושמים במסגרת קהילות השטח (אריכא ומרזל, 2021). במקביל, פעילויות המוצעות על ידי מורים בקהילת שטח מסוימת מוצגות בקהילת המנחים וכך מגיעות לשאר הקהילות. בדרך זו התכנים נעים במורד ובמעלה המניפה, ומאפשרים את העשרת כלל המורים המשתתפים ברשת הקהילות (יאיון ואחרות, 2021). הליך ההסדרה של קהילות אלו ותקצובם בידי משרד החינוך תלוי בעמידתן במספר תנאי בסיס: חזון משותף, למידה מקצועית המבוססת על נתונים מלמידת התלמידים ומהישגיהם, קיום יחסי אמון ונורמות של שיתוף וקיומו של תהליך רפלקסיבי מתמיד על ההוראה של המורים, הלמידה של התלמידים והקשר ביניהן.

השפעת המגיפה על תפקוד הקמל"ד בישראל

בעקבות המעבר ללמידה דיגיטלית במרץ 2020 חוו מורים רבים פגיעה במסוגלות האישית שלהם ותחושות אי ודאות. גם השיח התקשורתי בנושא, שאופיין בטענות המזלזלות במידת המחויבות של המורים להוראה במציאות החדשה ובדרישה ש"ייכנסו מתחת לאלונקה" (בר, 23 באפריל 2020) הגביר תחושות אלו.

שינוי זה אתגר גם את העקרונות לאורך פעולת הקמל"ד השונות, אשר נדרשו לשנות את דרכי הפעילות שלהן ולעבור גם הן לפעילות דיגיטלית. מחקרים שונים מצאו כי שינוי זה עורר דיון מחודש על מטרות הקהילה, על הנורמות לאורך היא פועלת ועל יכולתם של חברי הקהילה ליצור מרחב בטוח לשיתוף ודיון (Kidd & Murrey, 2020). רבים מהמורים פנו לקמל"ד כדי לשתף בתחושותיהם ולהתייעץ בנוגע לשינויים אותם התבקשו ליישם (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020).

גם המנחים הושפעו מהשינוי בדרך פעילות הקמל"ד. תפקיד המנחה הוא, בין היתר, לאפשר את התנאים לעבודת הקהילה כך שלמורים תהיה "בעלות" על למידתם המקצועית. אופן פעילות זה מרחיב את אחריות המורים בנוגע לתהליכי הלמידה שלהם ומקדם ערכים של מחויבות, אוטונומיה, קולגיאליות ומסוגלות עצמית (Wood, 2007). מחקרים קודמים מצאו כי ביצירת קמ"ל אפקטיבית ישנה חשיבות רבה לאופן שבו מנחי הקמ"ל ממלאים את תפקידיהם (Hargreaves et al, 2013; Margalef & Pareja Roblin, 2016). כחלק מתפקידם, מנחי הקהילה נדרשים לבחון תדיר את מקורות הלימוד המתאימים ולעודד שינוי בקרב מורים כך שירצו להשתתף בקהילה. תפקיד זה מאתגר ומשתנה שכן הוא דורש ניהול התנגדויות והתמודדות עם דינמיקה קבוצתית מורכבת (Wenger et al. 2002, Bolam et al. 2005, Nelson et al. 2010).

למידה בקהילה מקצועית לומדת

מרבית ההוראה של מורים בקמל"ד נעשית על ידי המורים עצמם ועבורם. תהליך הלמידה מתמקד במה שהמורים יודעים ועושים בכיתה (Lieberman & Friedrich, 2010). מודל העבודה כולל שישה רבדים: 1. ידע תאורטי; 2. עבודה מבוססת נתונים וראיות מהשדה; 3. כלים וידע פדגוגיים רלוונטיים ועדכניים; 4. שיתוף חברי הקהילה בצורכיהם בתחומים שונים; 5. תהליכים רפלקטיביים ו-6. תהליכי בניית הקהילה ושימורה (תורג'מן, 2021). בשונה מקהילות מורים בית ספריות, אשר פועלות לרוב כ"קהילת אנשי מקצוע" (Community of Practice), הדגש בקמל"ד הוא על ידע תוכן פדגוגי (Shulman, 1987), (Pedagogic Content Knowledge :PCK). בהתאם לכך, עוסקות הקמל"ד השונות בלימוד תוכן דיסציפלינרי ובהקניית מיומנויות הוראה שונות, בהן שימוש בגישות לפדגוגיה דיגיטלית ושימוש בכלים טכנו-פדגוגיים שונים (Beach, 2012, Thoma et al., 2017).

קמל"ד מאופיינת גם ב"תחושת קהילתיות": תחושת שותפות אשר מסייעת ביצירת המרקם החברתי הנחוץ ללמידה. זו מבוססת על ארבעה גורמים: 1. תחושת שייכות לקבוצה; 2. יכולת השפעה הדדית; 3. מילוי צרכים וקבלת חיזוקים ו-4. חיבור רגשי (McMillan & Chavis, 1986). קמל"ד בה שוררת תחושה חזקה של קהילתיות משלבת יחסי גומלין אשר מעודדים אמון ונכונות להתנסות משותפת (Waldman & Blonder, 2020).

קמל"ד משלבות לרוב מספר פרקטיקות ללמידה, באמצעותן יכולים המורים ללמוד זה מניסיונו של האחר. אלו מורכבות, בין היתר, מתחקור ייצוגי למידה: שימוש בעדויות מעבודת המורים אותן אפשר לנתח לצורך הפקת

מסקנות (Buchbinder & Kuntze, 2018); למידה מהצלחות: התמקדות בחקירת פעולות מוצלחות בבית-הספר במטרה לחשוף את הידע הסמוי שהוביל להצלחה (Schechter et al., 2004) ועוד.

חוסן, שלומות, ומסוגלות עצמית בקהילות מקצועיות לומדות

לצד התרומה הפדגוגית והמקצועית, נמצא שהחברות בקמל"ד מסייעת למורים לפתח ולשמר שלושה אלמנטים רגשיים השזורים ומקדמים זה את זה: חוסן, שלומות ומסוגלות עצמית.

חוסן (Resilience): מחקרים מזהים שני פירושים למונח: 1. היכולת להתנגד למפגע או טראומה (Masten et al., 1990) ו-2. מידת הקלות שבה מתאוששים מאותן טראומות (Richardson, & Chew-Graham, 2016). במשמעות הראשונה החוסן נתפס כתכונה שהפרט צריך כדי לשרוד, השנייה מדגישה את החוסן כאמצעי לשגשוג ומודגמת באופן שבו הפרט מגיב לאירועים הטראומטיים (Feeney & Collins, 2014; Jayawickreme & Blackie, 2014)

שלומות (Well being): מושג זה עוסק ברווחה נפשית כמהות סובייקטיבית ביסודה, שמעוגנת בחוויות והתנסויות של הפרט ומתייחסת למידה שבה הפרט שופט את האיכות הכוללת של חייו כחיובית ורצויה (Kammann, et al., 1984).

מסוגלות עצמית (Self-efficacy): האמונה ביכולתו של הפרט לבצע משימות חדשות או קשות ולהשיג תוצאות רצויות (Bandura, 1997). תחושה זו של הפרט משקפת שליטה בסביבתו ואמונה אופטימית ביכולת לשנות גורמים סביבתיים מאתגרים באמצעות התנהגותו האישית. לפיכך, תפיסה זו משקפת את האמונה ביכולתו של האדם להתמודד עם גורמי לחץ מסוימים (Schwarzer & Warner, 2012).

מספר מחקרים מצביעים על הקשר בין שלושת האלמנטים (Benight & Cieslak, 2011, Hobfoll, 2002; Djourova et al., 2020). מסוגלות עצמית משפיעה על תחושת השלומות באמצעות תהליכים קוגניטיביים, מוטיבציוניים ואפקטיביים שעשויים לשפר את תחושת השלומות הפיזית והנפשית (Bandura, 1995). הקשר ההדוק בין תחושת המסוגלות העצמית לחוסן נובע מכך ששניהם מאפיינים אישיים חיוביים העוסקים ביכולתו של האדם להתמיד מול הקושי. הם גם משאבים פסיכולוגיים מובהקים ובלתי תלויים זה בזה. ההבדל העיקרי הוא שמסוגלות עצמית גבוהה מתייחסת לאופן ביצוע מטלות, וחוסן מתייחס להסתגלות לשינוי ולעמידה באתגרים (Schwarzer & Warner, 2013). בנוסף, נמצא שתחושת מסוגלות עצמית מהווה צעד לקראת הגברת החוסן, ושניהם משמשים כמנגנונים לשיפור תחושת השלומות (Djourova et al., 2020).

ההשתתפות בקמל"ד מציעה למורים אפשרות לרתום את כל המאפיינים הללו לשיפור מצבם הנפשי והמקצועי: אופן הפעילות בקמל"ד, אשר מעודד פעלנות מורים (Teacher agency), יצירת קשרים עם עמיתים, עבודה שיתופית לפתרון בעיות מקצועיות תוך קיום שיח מקבל ולא ביקורתי, נמצא כמקדם תחושות של שלומות (Roffey 2012; Owen, 2016). בנוסף, החברות בקמל"ד מסייעת בהפגת בדידותו של המורה המקצועי, שלעיתים הוא היחיד המלמד את תחום הדעת שלו בבית הספר (בניה ואחרים, 2013) ומאפשרת שיתוף באתגרים ובחוויות. לצד תחושת השלומות, מסייעת הקמל"ד למורים לפתח מסוגלות אישית, משום שזו פועלת בין היתר לחיזוק המיומנויות המקצועיות של המורים החברים בה (Prince, 2018).

לבסוף, יש להתייחס לאופן בו שלומות ומסוגלות קשורות ליצירת חוסן בקרב מורים המשתתפים בקמל"ד. המחקר מזהה שלושה מרכיבים לכך (Johnson et al., 2010): 1. יכולתו של המורה לפתח זהות מקצועית מורכבת ומגובשת תוך 2. קיום שיח רפלקסיבי על אודות עבודתו ו-3. פיתוח תחושת פעלנות, מקצועיות ומסוגלות. יצירת מסוגלות וחוסן, לצד תחושת שלומות גבוהה, יכולים לסייע בהפיכת המורים לאנשי מקצוע "פתוחים ומלאי מוטיבציה המתפקדים ברמה גבוהה" (Ryan & Deci, 2011, p. 47).

מחקר זה בחן ארבעה אלמנטים שקשורים לפעילות הקמל"ד אשר הושפעו או השפיעו על פעילות הקמל"דים בתקופת מגיפת הקורונה. (1) **קהילה**: עד כמה סייעה החברות בקהילה למורים בתקופת הסגר? (2) **למידה**: עד כמה התקיימה למידה בקהילות בזמן המעבר לפעילות דיגיטלית? (3) **היבטים רגשיים-פסיכולוגיים**: איזו תמיכה הציעה הקהילה ברמה הרגשית-פסיכולוגית? (4) **מנהיגות**: מה היה תפקיד מנחי/ות הקהילה בתהליך?

שאלות המחקר

1. מה היו האתגרים שניצבו בפני הקמל"ד השונות עם המעבר ללמידה דיגיטלית בעקבות פרוץ מגיפת הקורונה? ובאיזה אופן הקהילות התמודדו עם אתגרים אלו?
2. כיצד השפיע המעבר למפגשים מרחוק על תחושת הקהילתיות ועל המטרות והנורמות של הקהילות?
3. באיזה אופן הושפעו תהליכי הלמידה השיתופיים בקמל"ד מהמעבר ללמידה דיגיטלית?
4. באיזה אופן שימשו הקמל"ד כמקור ומקום לשמירה על חוסן, שלומות ותחושת מסוגלות?
5. באיזה אופן השינוי השפיע על תפקודם ותפיסת תפקידם של מנחי הקהילות?

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר בה עוסק מחקר זה היא מורים ומורות אשר השתתפו בקהילות מורים מקצועיות לומדות דיסציפלינריות/בעלי תפקידים (קמל"ד) בשנת הלימודים תש"ף כחברים או כמנחי קהילות. המחקר הוא דו-שלבי, במתודת מחקר מעורב: בשלב הראשון הופץ שאלון מקוון בקרב המשתתפים בקהילות. על השאלון השיבו 425 מורים, החברים ב-37 קמ"ל (N=425). השאלונים הופצו ברשימות הדוא"ל של הקהילות השונות ובשיטת כדור השלג (Snowball technique), שבה מורה המשתתף/ת בקמ"ל העביר/ה את השאלון למשתתף אחר (Morgan, 2008). השאלון כלל בקשה לפרטים דמוגרפיים ומקצועיים, שאלות על הקהילה שהמורים חברים בה והנושאים שהיא עוסקת בהם, על המפגשים שקדמו למעבר ללמידה דיגיטלית ועל החוויה הכללית של המורים בקהילה. עוד כלל השאלון שאלות בדבר המעבר ללמידה דיגיטלית, אופי המפגשים אחרי המעבר ומידת שביעות הרצון של המשתתפים מהחברות בקמל"ד בזמן הקורונה.

בשלב השני נערכו עשרה ראיונות מובנים למחצה עם מנחי קהילות שונים, במטרה ללמוד על תחושותיהם וחוויותיהם מהשינוי בפעילות. הראיונות נערכו על פי כללי האתיקה המקובלים במחקר איכותני (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001): לפני הריאיון חתמו המראיינים על טופס הסכמה מדעת המפרט את מטרת המחקר ושמות המראיינים שונו כדי להגן על פרטיותם. היתרון בשימוש במתודולוגיה מעורבת הוא ביכולת להציג בעזרתה תמונה

מורכבת של המציאות, תוך עריכת ניתוחים אשר יסייעו לתקף את הנושאים העולים בראיונות בעזרת הממצאים הכמותיים, ולהפך (Greene, 2007; Shorten & Smith, 2017).

שיטת הניתוח בה השתמשנו היא Triangulation Design אשר מבקשת "להשיג נתונים שונים אך משלימים על אותו נושא" (Morse, 1991, p 122). בשיטה זו נאסף מידע כמותי, מנותח ומסייע בקביעת העקרונות לאורם ייערך השלב האיכותני במחקר. לבסוף מוצגות התוצאות הכמותיות יחד עם הממצאים האיכותניים כדי לתאר את המציאות בצורה עשירה יותר (Fielding, 2012).

הנתונים הדמוגרפיים בשאלון והשאלות הסגורות הוצגו באמצעות איורים וסטטיסטיקה תיאורית. ניתוח השאלות הפתוחות בשאלון, וכך גם ניתוח הראיונות, נעשו בגישה תמטית (שקדי, 2003; Braun & Clarke, 2006). ממצאי הראיונות וציטוטים שונים מתוכם שולבו לצד הממצאים הכמותיים כדי להציג תמונה עשירה ומלאה ככל הניתן של הנעשה בקהילות. בנוסף, בחרנו לאפיין את התמות שעלו בראיונות באמצעות המלים בהן השתמשו המראיינים, גישה אשר מוכרת במחקר האיכותני כ"קטגוריות שפת האינפורמנטים", ולהוסיף אליהן קטגוריות מושגיות הלקוחות משפת המחקר (שקדי, 2003).

ממצאים

פרק הממצאים יציג את ממצאי המחקר בהתאם לתמות השונות שעלו מניתוח השאלונים והראיונות. בהתאם לשיטת הניתוח שננקטה, יוצגו הממצאים הכמותיים ולאחר מכן הממצאים האיכותניים.

ממצאים דמוגרפיים

המשיבים על השאלון השתייכו ל-37 קהילות מתחומי הדעת הבאים (N=425): מקצועות רבי מלל (אנגלית, ספרות, חינוך לחיים משותפים, תרבות יהודית וישראלית, מחשבת ישראל ומקצועות קודש); 174; מדעים (ביולוגיה, כימיה, מדעי המחשב, מדעי הסביבה, מו"ט חט"ב, מתמטיקה, מו"ט יסודי, מוט"ל ופיזיקה); 221; חקלאות; 8; בעלי תפקידים (רכזי הערכה ומובילי מובילים); 7; לא השיבו: 15. בטבלה 1 מוצגת התפלגות הוותק של המשיבים בקמ"ד.

טבלה 1:

ותק המשיבים לקהילה מקצועית לומדת דיסציפלינרית (קמ"ד)

משיבים	ותק בקהילה
245	שנה
100	שנתיים
33	שלוש שנים
16	ארבע שנים
23	חמש ומעלה
19	לא השיבו

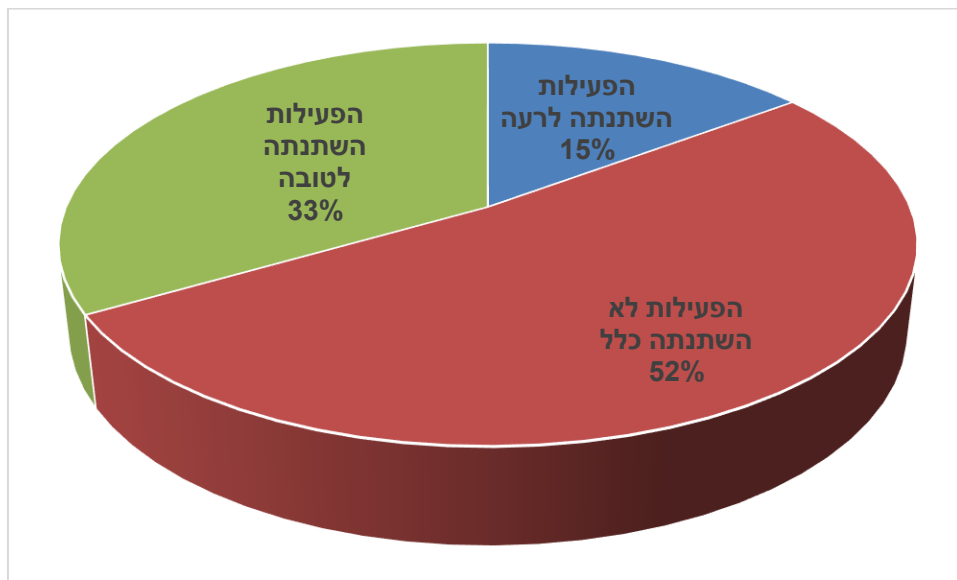
"נפלנו לתוך זה מהרגע להרגע": התמודדות עם המעבר להוראה דיגיטלית ודרכי הלמידה בקמל"ד

סגירת בתי הספר התאפיינה באי-ודאות גדולה מצד המורים. זו נבעה מהצורך לשנות במהירות את אופן ההוראה, מהדרישה לסגל מיומנויות רבות וחדשות, לעתים ללא הכשרה מתאימה ומהצורך לנהל מערכת מורכבת של קשרים (עם ההנהלה, צוות בית הספר, התלמידים והמשפחה) עם תמיכה חלקית או לא קיימת. רבים מהמורים שהתמודדו עם אתגרים אלו העלו את הקשיים אותם חוו בקמל"ד ואלו נדרשו לשנות את פעולתן כדי לתמוך במורים. הקושי המיידי שעלה בתחילת הסגר עסק בדרכים לניהול שיעור דיגיטלי ולשמירה על רצף הוראה תקין.

איור 1 מציג את התפלגות התפיסות לגבי השפעת המעבר ללמידה דיגיטלית על תהליכי הלמידה בקמל"ד. ניתן לראות כי מרבית המשתתפים העידו כי השינוי לא השפיע על הלמידה (52%) או שינה אותה לטובה (33%). רק 15% העידו כי תהליכי הלמידה נפגעו בעקבות השינוי.

איור 1:

התפלגות התפיסות לגבי ההשפעה של המעבר לדיגיטל על תהליכי הלמידה בקמל"ד: $n=397$



רבים מהמרואינים ציינו את האופן בו השתנתה פעילות הקמל"ד כדי לסייע להקל על האי ודאות שחשו המורים, על הקשיים הטכנו-פדגוגיים ועל המצוקה שלהם בניהול הכתה. רוב המרואינים ממלאים תפקיד כפול בתהליך: מחד הם מנחי קמל"ד, וככאלה מכירים את הדינמיקה בקהילה ואת היעדים שהציבה. מאידך, רובם הם מורים בהווה או בעבר, וככאלה חוו את המצוקה שעלתה בתחילת הסגר בעצמם. שילוב זה אפשר להם להציע נקודת מבט מורכבת על הדברים ולשקף את החוויות שלהם. בראיונות עלתה בצורה ברורה תחושת אי הוודאות והלחץ בו היו נתונים המורים.

א"ע, מורה בעלת ותק של למעלה מ-25 שנה המלמדת באזור הצפון, התייחסה לכך: **"המורים צעקו: אין מעבדות, אין הדגמות, אין קשר! התלמידים לא איתנו! אתה מדבר לקיר! איך אני מדגים תהליכים שהם מסובכים**

במדע?" ג"ר, המלמדת באזור המרכז זה 20 שנה, הוסיפה כי "הבנו שהם [המורים] לחוצים. גם אנחנו היינו באותו לחץ. השתדלנו לשדר קצת אמפטיה כזאתי ש, שאנחנו איתם (...). לא מספיק [ש]מנדנדים להם המנהלים בבתי ספר גם אנחנו נבוא אליהם?" מהדברים ניכר שהלחץ אותו חשו המורים נבע מקושי לעמוד בדרישות המקצועיות וללמד כפי שהכירו, גם בהוראת מקצועות אשר התאפיינו לפני הסגר בעבודה מעשית במעבדות. ובמקביל, ניכר הלחץ מצד מקבלי ההחלטות. אלו יחד הגבירו את המצוקה בקרב המורים וזו בתורה השתקפה בנושאים שעלו בקמל"ד. מהדברים עולים גם התחושה האמביוולנטית שחשו מנחי הקהילות, שכן הם רצו להציע תמיכה ופתרונות אך לא להכביד עוד על המורים, העמוסים ממילא. אחד הנושאים ששבו ועלו היה הקושי הטכנו-פדגוגי. רבים מהמורים התקשו בניהול השיעורים הדיגיטליים: "הם [המורים] לא הבינו מה זה חדרים, מה זה הצ'אט, איך אפשר להשתמש בו", מתארת עפ"ד, מורה מנוסה מאזור המרכז. "לא כל מי שיודע את הזום יודע ללמד שיעור (...). [מה שעשינו] באמת היה פדגוגיה. איך לעשות ואיך לערוך את זה אחרת, איך מתמודדים עם מסכים שחורים בשיעור". מדבריה ניכר כי הצרכים המיידים של המורים עסקו ברמות הבסיסיות של למידה והוראה דיגיטלית, ובעיקר בפן הטכני של הדברים. כדי להציע מענה לצרכים אלו, עברו מפגשי הקמל"ד שינוי והתמקדו כעת בתמיכה בצרכים השונים של המורים, בסיוע ברכישת מיומנויות תקשוב ובניהול כיתה דיגיטלית. המרואיינים למחקר זה הצביעו על שני מאפיינים עיקריים בהם התמקדה הפעילות: היכרות עם כלים שיתופיים ושיתוף בחומרי לימוד דיגיטליים. ח"ק, המלמדת למעלה מעשור באזור ירושלים, התייחסה לכלים בהם עסקו במפגשים. לדבריה, "[השתמשנו ב] Wheel of names (גלגל השמות) (...). היה חידון, אני לא זוכרת אם זה טריוויוני או קהוט, היו מסכים שיתופיים". עפ"ד סיפרה כי "הקמנו תיקייה בדרייב (...). בהתחלה אנחנו העלנו [המנחות], לאט לאט מישהי לקחה את זה ואז וואו, מה שנהיה **שם. מדהים.** [אלו] דברים שבשש שנים [של פעילות הקהילה] לא היו. הייתה כאן איזשהי התקרבות, איזשהו משהו אחר (...). [עד לסגר] זה היה כל בית ספר והמוניטין שלו וחומרים שאני שומר לעצמי. עכשיו זה פשוט היה חופשי (...). לאט לאט זה עבר גם לאחרים והם נתנו משלהם, מי יותר ומי פחות".

מהדברים עולה כי הקושי המשותף הביא לשינוי בהתנהגות המורים, ולהבנה כי יש להניח את האגו בצד ולפעול לטובת הכלל. במקום זה המצוקה הכללית ואופי העבודה השיתופי שימשו כמקדם חיובי שאף השיג, לדברי המנחות, יעדים שלפני הסגר לא נראו כאפשריים להשגה. לצד התמיכה בצרכים השוטפים של המורים, לא זנחו בקהילות את ההתמקדות בתחום הדעת ואת תהליכי ניתוח ייצוגי הלמידה שהתקיימו בקמל"ד לפני הסגר. יב"נ, מורה ומדריכה מאזור המרכז עם ניסיון של למעלה מ-30 שנה, התייחסה לכך: "אם אתה בונה קהילה על חקר אתה לא יכול לבנות רק על המיומנות מבלי שאתה מצוי בתכנים שאתה יוצק לתוך המיומנויות, כי אי אפשר לטפח חשיבה או לטפח חקר בתוך כלום, זה צריך להיות בתוך עולמות תוכן מאוד רחבים". הציטוט מדגים כיצד החשיבה על אודות מיומנויות ההוראה הנדרשות למורים והשינוי הנדרש כדי לשלבן בתהליך הלמידה בקמל"ד התקיימו כחלק מתהליך אחד ולא במנותק.

חלק מהקהילות התגייסו כדי לעמוד ביעד חיצוני: בחינות הבגרות ובחינות המתכונת שעמדו בפתח. מ"ר, מורה ומדריכת מקצוע בעלת ותק של למעלה מ-20 שנה מאזור הדרום, מתארת את האופן בו נרתמו חברי הקמל"ד לטובת כלל מורי המקצוע: "ב-11.3 היה סגר. מה עושים? (...) גייסנו מתנדבים מהקהילה ובנינו שתי בחינות מתכונת ב-My test box (תוכנה לבחינות דיגיטליות) שהמורים יוכלו להעביר לתלמידים מהבית (...). בנינו בנק שאלות.

חלק מהמורים הפכו אותו לתוכנה, חלק אחר קראו והעירו וחלק תרגמו לערבית. זאת הייתה מן עבודת נמלים כזאת. הגענו ל-18.3 עם שתי בחינות, בעברית ובערבית. **שבוע**".

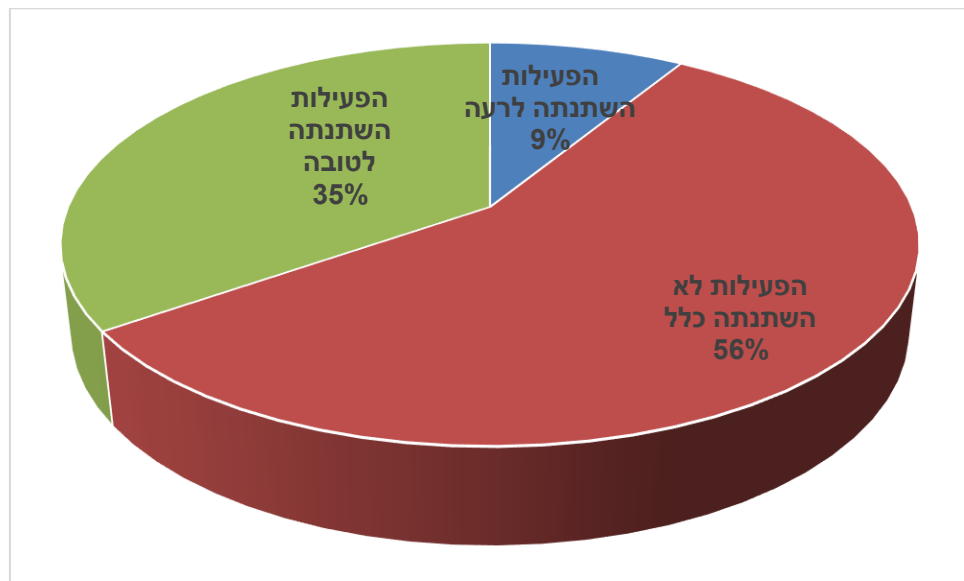
עפ"ד תיארה את האופן בו סייעה הקהילה להכין מערכי שיעור דיגיטליים: "המורים הביאו דברים שלהם, אנחנו [המנחים] הבאנו דברים שלנו, ואז מישו לקח את זה ועשה את זה מקוון. כל אחד בא ועשה את זה יותר נגיש. זה היה מאוד יפה". תיאורים אלו ממחישים את האופן בו פעלו חברי הקהילה באופן שיתופי כדי לסייע לעצמם ולרבים ממורי המקצוע אשר לא שייכים לקהילה לצלוח את התקופה המורכבת והלא ברורה ששררה בתחילת הסגר.

לסיכום: מהממצאים ניתן ללמוד שמשותפי הקמל"ד התמודדו עם אי ודאות גדולה, שנבעה מהמצב החדש אליו נקלעו בפתאומיות, לרוב ללא הכנה מספקת ומהיעדר מדיניות מוגדרת. הקשיים המקצועיים נסובו בעיקר סביב ניהול כתיב דיגיטלי, שימוש בכלים טכנו-פדגוגיים (בפרט שימוש בזום), יצירת מערכי שיעור ותוצרים להוראה דיגיטלית וקושי לעמוד בתוכנית הלימודים בתחום הדעת אותו הם מלמדים. ניכר כי הקמל"ד השונות התמודדו עם האתגר בצורה מוצלחת וכי רמת הלמידה שהתקיימה בקהילות לפני המעבר ללמידה דיגיטלית לא נפגעה ובמקרים רבים אף השתפרה: הקמל"ד הציעו למורים סביבה תומכת לשיתוף באתגרים, התגייסו לפיתוח ולשיתוף של חומרי לימוד מתאימים ושינו את מטרות המפגשים כך שיציעו מענה לצרכי המורים, תוך שמירה על עקרונות הלמידה ששררו בקמל"ד לפני הסגר.

"אם אעשה קניות עם הטלפון. זה יפריע?" :קהילתיות, שינויים במטרות ובנורמות הפעילות בקמל"ד

קמל"ד פועלות בשגרה בהתאם למטרות שהציבה הקהילה ובהתאם לנורמות התנהגות ולמידה אשר נקבעו בהסכמה. כל אלו הועמדו בסימן שאלה עם המעבר ללמידה דיגיטלית, שכן אופן ניהול המפגשים השתנה ונשלל ממנו המפגש הפיזי, שהוא אחד האלמנטים הבולטים בעבודת הקמל"ד. הממצאים שיקפו את האתגרים הללו בבירור: כיצד יש לנהל מפגש קמל"ד דיגיטלי? כיצד יש לפעול כדי לשמר את תחושת הקהילתיות בקמל"ד? לאור אילו מטרות ונורמות צריכה הקמל"ד לפעול כעת? איור 2 מראה כי תחושת הקהילתיות והשייכות של מרבית המשיבים השתפרה או נותרה כשהיתה לאחר המעבר ללמידה דיגיטלית: 56% מהמשיבים העידו כי תחושתם לא השתנתה, 35% העידו כי תחושת הקהילתיות השתפרה ואילו 9% אמרו כי תחושת השייכות שלהם נפגעה בעקבות המעבר.

התפלגות תפישות לגבי ההשפעה של המעבר לדיגיטל על תחושת הקהילתיות והשייכות: $n=397$



הממצאים האיכותניים משקפים מצב זה. כשנשאלו המרואיינים על אופן קיום המפגשים טרם הקורונה היתה לרוב התשובה בפייהם ברורה ומגובשת. רבים הזכירו את המבנה המסודר בו קיימו את המפגשים הפיזיים, התייחסו לדרך בה פיתחו ושימרו את תחושת הקהילתיות בקמל"ד והזכירו את הכיבוד שנהגו להגיש. א"א, מורה מאזור ירושלים המלמד למעלה מ-25 שנה, תיאר את תחילת המפגשים לפני הקורונה: "הסטינג [Setting] מאוד חשוב. יש קצת כיבוד, קצת שמוזינג כזה (...) איזה קפה, מתעניינים מה שלומך וכו', ומתיישרים". ג"ר תיארה מצב דומה: "בכל מפגש היו שתי תורניות שמביאות כיבוד. היה כיבוד ממש על הכיפאק, כי אנחנו יודעות שכולם באו ישיר מבית ספר אז היתה סוג של ארוחה, ממש משהו מכובד. וגם כיפי כזה להתחיל לדבר פה ושם סביב שולחן האוכל". מהדברים ניכרת תחושת הקהילתיות ששררה בקמל"ד לפני המעבר ללמידה דיגיטלית: ההיכרות עם חברי הקהילה בזמן ההפסקות, הכיבוד והדברים שקורים לפני ואחרי המפגש. אלו השתנו אחרי פרוץ הקורונה, שכן המדיום הדיגיטלי לא מאפשר שיחות פרטיות באופן לא יזום. מדברי רוב המרואיינים ניכר כי הפעילות הבלתי פורמלית בקמל"ד חסרה וכי הם לא בטוחים עדיין כיצד יש להתמודד עם הנושא. עם זאת, רבים העידו כי תחושת השייכות שהם חשים לקמל"ד נותרה חזקה. כך למשל, העיד א"א כי "אצל כולם [החברות בקהילה] היתה מאוד משמעותית. המוצר הזה שנקרא קהילה, הוא באמת הדבר הבא". כשנשאלו המרואיינים על דרך קיום המפגשים הדיגיטליים השתנה טון הדיבור וניכרה בתשובות תחושת דחיפות. הדברים שעלו הביעו מגוון ושוני רב, שנבע מהצרכים השונים שעלו בכל קהילה ומהפטרונות שמצאו מנחי וחברי הקמל"ד. ברור היה כי גבולות הפעולה (Setting) אשר משמשים כדי להגדיר מה מותר בקמל"ד ומה אסור, השתנו. לצד הגמישות שהמפגש הדיגיטלי מציע, ניכרו בתשובות גם האתגרים וטשטוש הגבולות בין החיים הפרטיים לאלו המקצועיים.

א"ע תיארה את הצורה בה התנהלו מפגשי הקהילה מיד לאחר המעבר לדיגיטל: "[מבנה המפגשים] די נשבר, כי זה לא עניין אותם, אתה מבין? זה לא עניין את המורים עכשיו... אותם עניינו כרגע הסוגיות שעולות על הפרק שלהם. זה קצת איבד את המבנה של הקהילה". א"א תיאר את הקושי לבסס נורמות התנהגות מתאימות

למפגשים דיגיטליים: "מישהי אמרה, 'אם אני אעשה קניות... אבל אני עם הטלפון. זה יפריע?' אז [מנחת הקהילה] אמרה לה, זה לא עניין של יפריע או לא יפריע. זה אין מצב. את לא עושה את זה. והיא כן עשתה את זה! עכשיו השאלה אם אתה מתייחס לזה בקהילה (...). זה מאוד לא פשוט". עפ"ד תיארה כיצד הבינו כי יש לשנות מהותית את אופן העבודה בקמ"ד, לאור המעבר לדיגיטל: "אנחנו מדברים על תקנון של קהילה שלא היה רלוונטי (...). [ש]אנחנו צריכים לחדש אותו. איך יהיו המפגשים בזום? אני כן ביקשתי שכולם יהיו פתוחים [מצלמות פועלות] ואני רוצה לראות את כולם".

ניכר אפוא כי הכללים השתנו וכי לא לכל המשתתפים בקמ"ד היה ברור מה צריכים להיות גבולות המסגרת כעת. ההתמודדות עם הנושא הוטלה לפתחם של מנחי הקהילות. ה"צ, מורה ומדריכת מקצוע מאזור המרכז המלמדת למעלה מ-20 שנה, תיארה כיצד פעלה: "בזום יש אתיקה אחרת. קודם כל בוא נדבר על פתיחת מצלמות. תלמידים לא פותחים מצלמות, זה דבר ידוע. לא נתקלנו בבעיה כזאת שאנשים לא פתחו מצלמות בקהילה. עוד כללים? לכבד אחד את השני, לא להתפרץ, כללים מתי משתיקים, מתי לא משתיקים [מעבירים את הדובר למצב השתק]. מהדברים עולה אתגר נוסף: מתי מותר לדבר במפגש דיגיטלי ומתי יש לשתוק? ומתי לגיטימי להשתמש באפשרות המובנית בתוכנות לפגישות וידאו, להשתקת המשתתפים? רבים מהמנחים נדרשו להחליט בעצמם איך ינהגו (לעתים יישמו את הכללים הנהוגים בכתם) ואחרים ניהלו בנושא דיון בקמ"ד".

לסיכום, מהממצאים עולה הקושי שחוו מנחי וחברי הקמ"ד עם המעבר למפגשים דיגיטליים ובפרט הצורך להתאים את מטרות הקמ"ד לצרכים החדשים. הממצאים מעידים גם על אי ודאות באופן בו יש לנהל את מפגשי הקמ"ד: מהם הכללים לאורם יש לפעול, כיצד יש להתנהג במפגשים דיגיטליים ובצורך להבין את הכללים החדשים שנכפו עליהם.

"איזה מזל, אני לא יודע מה הייתי עושה בלי הקהילה הזאת": שלומות, חוסן ומסוגלות עצמית בקמ"ד

מהראיונות עולה שחלק גדול מהמורים מצאו בקמ"ד מקור נחמה ומקום בו הם יכולים לשוחח בפתיחות על הקשיים אותם הם חווים. גם העובדה שמרבית הקמ"ד התגייסו כדי לסייע למורים לרכוש את המיומנויות הדרושות להוראה דיגיטלית ולשתף בחומרי למידה סייעה לכך מאוד. בין היתר התבלטה הפעילות השיתופית בקמ"ד אל מול הטענות שנשמעו בתקשורת על כך שהמורים לא מצליחים להתמודד עם האתגר שהוטל לפתחם. עפ"ד תיארה את התסכול שחשה בשל הפער הגדול בין הטענות הללו, אשר פגעו בתחושת המסוגלות והשלומות של המורים, לבין המציאות שחוותה: "באותה תקופה באו ואמרו שהמורים בבית והם לא עושים שום דבר, ושצריך להוריד את השכר, כשבאופן פעיל באמת הייתה עבודה מאוד קשה. לצד הלמידה שלהם [של המורים] הם היו צריכים גם לתת ערך משמעותי בהוראה והם הרגישו מאוד לא טוב".

לאורך כל הראיונות שבו ועלו ביטויים שונים אשר מתארים את האופן בו מאפייני הקמ"ד הצליחו להציע למורים הרבה מעבר לסביבה לימודית-פדגוגית. רבים תיארו את הסביבה הבטוחה והלא ביקורתית לשיתוף ואת הפעילות משותפת להתמודדות עם האתגרים. ניכר היה שבתקופה זו בפרט השלם היה גדול מסך חלקיו.

כך למשל תיארה מ"ר את פעילות הקמ"ד בתקופה זו: "[התחושה היא ש] יש תמיד עם מי להתייעץ ואם מישו מייצר משהו ושולח, כולם מפרגנים לו ומעירים הערות. אתה מקבל המון המון תמיכה והתמיכה היא כוח".

יב"נ הוסיפה כי היא רואה את הקמל"ד כ"אנטי שחיקון", אשר מסייע ותומך במורים בשעות הקושי. מרבית המרואיינים שוב וציינו כיצד החברות בקמל"ד והדרך בו היא פועלת סייע לשמירה על השלמות האישית והמקצועית שלהם. מ"ר הסבירה: "אנחנו יודעים בדיוק מתי כל חבר בקהילה [נמצא] בבידוד, מתי הוא צריך עידוד בבידוד או דברים כאלה. זה קשר שהוא מעבר לזה [המקצועי]. כולל תגובות של המורים, איזה מזל, אני לא יודע מה הייתי עושה בלי הקהילה הזאת". ק"ח תיארה את הערך שקיבלו המורים מהחברות בקהילה: "המורים באמת משתפים אחד עם השני ברעיונות ובחוויות שלהם מהתקופה של הקורונה. זה תורם להם, גם טכנית. כל השימוש בטכנולוגיה, איך אני מסתדר עם זה, ואיך אני מסתדר עם הזום, ומה אני עושה פה ומה אני עושה שם, זה משהו שברור שהם הרגישו שזה תורם להם, שהם מקבלים, הם באים [כדי] ללמוד".

מבנה הפעילות הגמיש בקמל"ד, אשר מבקש לאפשר דיון פתוח וחיובי, עורר דיונים על הדרכים לפתח מסוגלות בקרב המורים והתלמידים. ק"ח מתארת כיצד השיח השיתופי בתקופה זו זיהה נכון, לדבריה, את האתגרים והתמקד במסוגלות: "כל מורה שיתף מה הוא עושה בכיתה ואיזה רעיונות יש לו ללמידה מרחוק, שזה היה מאוד משמעותי, המורים מאוד אהבו את זה, וככה גם דיברנו על תחושת מסוגלות (...) להעצים את תחושת המסוגלות של התלמידים בתקופה הזאת של הקורונה ושלנו". היא הוסיפה גם כי החוויה שלה כמנחת קהילה "מאוד העצימה את תחושת המסוגלות שלי בתור מורה, כי הרגשתי שאם בקהילה זה טוב והמורים אוהבים (...) אז גם בכיתה זה יכול לקרות. ג"ר הסבירה כיצד התרגול בהוראה דיגיטלית והסביבה המוגנת בקמל"ד סייעה לה לפתח מסוגלות אישית ולהתמודד עם קושי שעורר בה עד אז חששות: "קיבלתי ביטחון עצמי, ממש (...) ככה לעבוד מול המצלמה. היה לי חששות, להפעיל מצלמה, לא להפעיל מצלמה, אבל ראיתי שזה כאילו מחייב".

הפעילות בקמל"ד וההתגייסות של המורים כדי להתמודד עם הבעיות שזימנה להם התקופה (כגון הכנה לבגרויות וניהול הכתה) הפכה את הקמל"ד לסביבה בה הצליחו המורים להתרומם מעל להלם הראשוני ולהתמודד בהתאם לרמה השנייה של חוסן, זו המאפשרת יציאה מההלם הראשוני ואף שגשוג תחתיו. ה"צ מתארת איך נראה התהליך בקמל"ד שהיא מובילה: "אצל כולם היה המון אוורור, המון קשיים, המון התלבטויות, המון לבטים לאן הולכים, מה עושים. [עלן] המון דברים פרקטיים, המון שיתוף פרקטי. הם גם עשו הרבה עבודה משותפת, בנו בחינות שונות כדי לשלוח לתלמידים. היתה המון שותפות בעניין של בניית החומרים. **אלו לא היו דברים שירדו מהמנחים, אלא דברים שהם הצמיחו מעצמם.** היתה יותר שותפות מאשר שיתוף, הם הגיעו לשותפות כי הם רצו להגיע לתוצר שיוכלו כולם ליהנות ממנו". ניכר איפוא כי הפעילות בקמל"ד השונות והסביבה המוגנת שפעלו בה המורים אפשרו להם להתמודד בצורה מיטבית עם הקשיים, להפיג את הבדידות ולמצוא פתרונות יחד. הדגשת האופן בו השותפות והשיתוף הגיעו מהמורים עצמם מעיד על האפקטיביות של הקמל"ד בעת זו ועל התחושה הכללית של גורל משותף.

לסיכום: המרואיינים מעידים על התמיכה שהציעה הקמל"ד למורים, בפרט סביב ההתמודדות עם הלחץ ואי הוודאות שנלוו למצב החדש אליו נקלעו המורים. ניכר כי הקמל"ד הצליחה לסייע למורים לשקם את תחושת המסוגלות שלהם, שנפגעה עקב הצורך ליישם מיומנויות ושיטות הוראה אליהן לא תמיד הוכשרו המורים. המרחב הבטוח לשיתוף ותחושת שותפות הגורל שעלתה בקמל"ד סייעה למורים להפיג את הבדידות אותה חשו ואף להצליח להתמודד בצורה מעוררת השראה עם רבים מהאתגרים שניצבו לפתחם.

"הפכתי להיות די כותל, הכותל המערבי": תפקיד מנחי הקמל"ד

גם בתקופות שגרה, ישנה חשיבות עצומה לאופן בו מנחי הקמל"ד מתכללים את הפעילות בה: הם אלו שאחראים על תכנון המפגשים והנושאים שיעלו בה, על הקשר עם הפיקוח במשרד החינוך ועם הגוף האקדמי המלווה ועל יצירת גבולות המסגרת. הם גם אחראים, בין היתר, ליצור סביבה בטוחה לשיתוף ולחקר משותף, להוביל את מפגשי הקהילה; לבחון את מקורות הלימוד המתאימים וליצור את השינוי בקרב מורים כך שירצו להשתתף בקהילה. מנחי הקהילות שהתראינו למחקר התייחסו לשני מאפיינים עיקריים בתפקידם: היותם חברים בקהילת המנחים של תחום הדעת והובלת קהילות השטח. ס"א, מדריך לתחום הדעת מאזור הדרום המלמד זה למעלה מעשור, תיאר את תפקיד קהילת המנחים כחוד החנית של הקמל"ד: "העיקרון המנחה שלנו זה שבסופו של דבר כל או רוב מה שנעשה בקהילות השטח ובקהילות המנחים צריך להגיע לקצה העיפרון של התלמיד. זאת אומרת ה- Mission statement שלנו (הגדרת המשימה) זה להניע תהליכים שישפרו את ההוראה של המורים שחברים בתהליך וישפרו את הלמידה של התלמידים". הדברים מתאימים להגדרת קהילה מקצועית לומדת כגוף המחויב לשיפור למידת התלמידים.

האתגר שזימנה הקורונה למורים העסיק מאוד את קהילות המנחים. ה"צ תיארה את האופן בו פעלה קהילת המנחים לפני הסגר: "[בקהילה זו] פחות תחקרנו פעילויות שקרו בקהילות השונות ויותר עבדנו על מיומנויות של ההנחיה כי חלק גדול מהאנשים ביקש את זה. בשנתיים הראשונות, וגם בהמשך, היו המנחים זקוקים מאוד לצאת ממפגש עם לפחות כלי אחד, כלי הפעלה. לדוגמה, אחד הכלים המצוינים שכל קהילה הטמיעה וגם [עבר אחר כך] לכיתות, היה מיקרו דיון". שני הדוברים הללו מציגים דוגמאות לאופן בו קהילת המנחים ממלאת את חלקה במודל ההפעלה של הקמל"ד (מודל המניפה): המורים בקהילת המנחים מפתחים מתודה כלשהי וזו עוברת לקהילות השטח השונות ומשם לכיתות. א"ע הסבירה את החשיבות של קהילת המנחים בתהליך: "כולם נמצאים שם (...) זה המקום לדון, להעלות, ל... להציע. קהילת המנחים זאת הקהילה, זה המקום שגם המנחים של ההשתלמויות, גם המנחים של הקהילות וגם המנחים וגם הפיקוח, כולם שם".

טרם פרוץ מגיפת הקורונה פעילות הקהילות הללו (מנחים ושדה) היתה מוסדרת, אך המעבר ללמידה דיגיטלית והשינוי שנדרש עקב כך באופי עבודת הקמל"ד דרש מהמנחים לשנות מהותית את אופן עבודתם ולשנות את מבנה המפגשים כך שיייע למורים באופן מיטבי. לצד השינוי במדיום ובתכנים, הם נדרשו גם ליישם מיומנויות אשר היו חדשות לחלקם ועסקו בצדדים הרגשיים-חברתיים של הקמל"ד. בין היתר הם פעלו כדי לשמר את המסוגלות של חברי הקמל"ד והיוו אוזן קשבת לקשיים עמם התמודדו. כך למשל מתארת ק"א, מורה בעלת ניסיון של למעלה מ-30 שנה המלמדת ומרכזת את תחום הדעת באזור המרכז, את הקשיים שחוותה בימים הראשונים אחרי סגירת בתי הספר: "מה אני כמדריכה אמורה לעשות אם מורה מתקשרת ובוכה (...) שהיא לא מתמודדת עם 40 ילדים בזום ועם מנהלת שאומרת 'תלמדי בזום' והיא לא יודעת מה זה זום? [לכתוב לה], excuse me, I'm not working now, phone me in August? (סליחה, אני לא עובדת כעת, צלצלי באוגוסט?) הפכתי להיות די כותל, הכותל המערבי (...) אני חושבת שמי שבחינוך לא צריך להיות זמין 24/7 אבל אם אתה עובד עם אנשים אתה צריך להיות רגיש לצרכים שלהם". עפ"ד תיארה כיצד התמודדה עם השינוי בתפקידה וכיצד סייעה לה קהילת המנחים: "אופן ההנחיה

השתנה, אין ספק. המודלינג שלי היה בקהילת המנחים ועוד. בהחלט לקחתי עוד מקומות, עוד לראות... גם מכון מופ"ת. נכנסתי והסתכלתי כמה מפגשים שארגנו. ללכת לבדוק מה הכי טוב".

ס"א תיאר כיצד ראה את תפקידו עם פרוץ המשבר: "התפקיד שלנו [של קהילת המנחים] היה להישאר עם השטח, לראות שהקהילות ממשיכות ולראות מה הצרכים שהם עובדים עליהם. ובגדול זה היה לעמוד בפרץ, להצליח להשמיע את הקול שלהן. כולל המורה הדרוזית מרמת הגולן שאמרה 'כבר שבועיים המנהלת שלי לא דיברה איתי, אני בכלל לא... אין לי את זה'. ואז אמרנו שהקהילה תפקידה לתמוך במורה הזו, להגיד לה 'בואי תחברי לעוד מישהי, תכיני ביחד שיעור בזום, תתרגלו את זה ולכי למנהלת ותגידי אני רוצה מסגרת!'. מהדברים ניכר הרצון לתמוך במורים ולחזק אותם, וגם ההבנה כי ההתמודדות עם הקשיים של מורים מסוימים יכולה לחזק את שאר חברי הקמל"ד ואת האפקטיביות של הקהילה כולה.

רבים מהמרואינים תיארו את מקומם בקמל"ד כשווה לזה של שאר החברים, ושפרו בקנאות על מודל העבודה השוויוני והשיתופי. כך למשל תיארה מ"ר את תחושותיה: "כל מורה הוא מנהל קהילה. המעמדות מאוד שווים בדברים האלה. אני יכולה מחר להחליט 'די לא בא לי' ואין לי שום בעיה, יש לי חמישה-שישה אנשים שבכיף כבר יכולים להיות במקומי כי אני לומדת מהם המון. אני במקרה בתפקיד הזה". מהדברים ניכר ההבדל בין מנחה קהילה לבין מוביל צורות אחרות של למידה מקצועית. השינוי מ"בעל הידע" להנחיית תהליכים וממודל מבוסס אגו למודל שיתופי (Ego Vs. Eco). הדברים מעידים גם על הכבוד ההדדי הרב שקיים בין חברי הקמל"ד ועל הרמה המקצועית שלהם. גם ה"צ תיארה את תפקיד המוביל במלים דומות: "מנחה מיומן יודע להפעיל את הקהילה, לנהל אותה ולמשוך בחוטים. לא להיות המרצה". בתחילת הסגר ניסו מנחי קהילה לשמור על מודל עבודה זה, בו הפעילות היא שיתופית והצרכים עולים מהשטח ובמקביל לשמר את מבנה הפעילות הקיים ולקיים מפגשים לפי התוכנית. ח"ק תיארה זו כך: "הייתה הרגשה שאנחנו באים ללמוד. נכון, אנחנו מכינות את המפגש, אני והמובילה השנייה, אבל זה באמת הייתה אווירה של למידה, שאנחנו כולם ביחד".

לסיכום, מנחי הקמל"ד התמודדו עם אתגרים בכמה רמות. המעבר למפגשים דיגיטליים והשינוי בצרכי המורים החברים חידד והקצין את הצורך שלהם לאפשר דיון חופשי ובטוח בקמל"ד שלהם, להציע מיומנויות הוראה וגישות פדגוגיות מתאימות ולהצליח לתמוך במורים החברים. קהילת המנחים הצליחה להציע מענה מהיר וגמיש לפעילויות בקהילה ומימשה במקרים רבים את תפקידה כגוף המתכלל את פעילותן של קהילות המנחים השונות להיפגש, להציף את הקשיים והאתגרים ולהצליח להציע מענים שונים לקושי איפשרה למנחי קהילות להציג בקהילות השדה פתרונות שונים והציעה להם תמיכה בהתמודדות שלהם עם הקושי ואי הוודאות. ניכר כי קהילות המנחים סייעו למנחים השונים לפתח ולשפר את המסוגלות העצמית שלהם, ובהתאמה להצליח ליצור בקהילות השדה מרחב ללמידה שיתופית והתרוממות מעל הקשיים.

דיון

מחקר זה ביקש ללמוד על הדרכים בהן השפיע המעבר ללמידה דיגיטלית במרץ 2020 על אופן פעולת קהילות המקצועיות הלומדות הדיסציפלינריות (קמל"ד). שינוי זה, אשר נדרש כחלק מסגירת מערכת החינוך בשל התפרצות

מגפת הקורונה, הציב בפני כל העוסקים במלאכת החינוך בישראל אתגרים לא פשוטים: המורים נדרשו לשנות את אופן עבודתם ולסגל לעצמם מגוון מיומנויות חדשות, לעתים ללא הכשרה מתאימה וללא גיבוי מצד המערכת (דהאן ואחרים, 2020, רטנר ואחרים, 2020). שינוי זה התרחש בתקופה של חרדה ואי ודאות כללית, אשר העצימו את האתגר עמו התמודדו.

הקמל"ד השונים התמודדו גם הם עם קשיים אלו: מחד, הם נדרשו לעבור בעצמם למפגשים דיגיטליים, דבר אשר היה זר למרבית הקהילות, שפעלו עד אז פנים אל פנים. הקמל"ד נאלצו לבחון שוב ושוב כיצד השינוי הזה משפיע על דפוסי העבודה להם הורגלו ומאיך, נדרשו לתמוך במורים החברים אשר פנו לקהילות כדי למצוא פתרונות למצב המורכב אליו נקלעו. שינוי זה כפה על הקהילות לשוב ולדון במטרות הקהילה ולעתים לנסחן מחדש. השינוי השפיע גם על תחושת השיתופיות ועל נורמות הפעילות בקמל"ד, שכעת הוסף להן מימד של מרחק, פיזי ותפיסתי.

בנוסף, הקמל"ד נדרשו להציע מענים נפשיים-התנהגותיים, תחום אשר לחלקן היה חדש לגמרי. זאת, משום שהמעבר ללמידה דיגיטלית העמיד מורים רבים בלחץ גדול, תחושת אי ודאות, חוויה של פגיעה בתחושת המסוגלות וירידה בחווית השלמות של המורים. אלו הובילו לפגיעה בתחושת החוסן של המורים. מנחי ומובילות הקמל"ד, בחלקם מורים בעצמם, נדרשו לשינוי משמעותי עוד יותר. מחד הם נדרשו להתמודד עם השינוי בעצמם, ביום יום המקצועי שלהם ומאיך הם נדרשו להוביל את השינוי הנדרש בעבודת הקמל"ד: לסגל לעצמם מיומנויות ניהול קהילה דיגיטלית, ללמוד להשתמש בכלים דיגיטליים שונים, להכיל את הקשיים הרגשיים השונים שעלו ולהוביל את מפגשי הקמל"ד לאור הצרכים שעלו מהשטח. כפי שהראינו, הקמל"ד הצליחו במשימתם זו.

מהממצאים עולה כי מאפייניה של קהילה מקצועית לומדת: קיומה של מנהיגות שיתופית ותומכת; מטרות, חזון וערכים משותפים; התמקדות בלמידה שיתופית ויישום; דיון על ויישום של פרקטיקה אישית משותפת ותנאים (פיזיים ואנושיים) תומכים (Hord & Sommers, 2008) באו לידי ביטוי ביתר שאת. הקהילה היוותה מקדם כוח משמעותי בתקופת המעבר ללמידה דיגיטלית: הקהילות השונות שמרו על המרחב המוגן לשיתוף ולמידה ואיפשרו למורים לשתף ללא חשש את הקשיים בהם נתקלו. הקמל"ד תמכו במורים וסייעו להם לרכוש מיומנויות חינוכיות, טכנולוגיות ופדגוגיות שונות אשר נדרשו לצורך השינוי בדרכי ההוראה והלמידה, הציעו ברוב המקרים למורים מקום בו הם יכולים לחלוק את הקושי עם מורים אחרים, לשתף באתגרים עמם הם מתמודדים ולמצוא – בעזרת הקהילה – פתרונות ברמות שונות.

מודל המניפה (מרזל ואריכא, 2021), אשר לאורו פועלות מרבית הקמל"ד בישראל (נספח 1), הוכח כיעיל: הממצאים מראים כי קהילות המנחים השונות דנו באתגרים שהעלו קהילות השדה ויחד עם הגופים האקדמיים המלווים פיתחו פתרונות שונים המותאמים להוראת תחום הדעת. פתרונות אלו הועברו לקהילות השדה ובהמשך יושמו בבתי הספר ובכיתות. דבר זה ניכר בראיונות שערכנו עם מנחי קמל"ד שונים, אשר תיארו כיצד קהילת המנחים סייעה להם להתמודד עם הקשיים. א"ע, למשל, הסבירה כי היתרון הגדול של קהילת המנחים היה בכך שהיא איפשרה מפגש של גורמים בכירים שונים האחראיים על תחום הדעת: "זה המקום לדון, להעלות, להציע. קהילת המנחים זאת הקהילה, כולם שם".

המבנה הגמיש לאורו פועלות הקמל"ד השונות הוכח גם הוא כמשמעותי. זאת, משום שאיפשר בקלות יחסית את שינוי מבנה המפגשים, את שינוי מטרות הקהילה ואת עדכון תוכנית העבודה. לכך מצטרפת תחושת הקהילתיות,

אשר נשמרה עם המעבר לפעילות דיגיטלית ובמקרים מסוימים אף השתפרה. הפעילות בקמל"ד בתקופה בה עוסק המחקר קיימה את ארבעת העקרונות שמחזקים, לפי מקמילן וצ'ויס (McMillan & Chavis, 1986), את תחושת הקהילתיות: המורים החברים בקמל"ד חשו תחושת שייכות לקהילה; מצב החירום זימן להם אפשרות להשפיע על הנעשה בה - הזדמנות לתרום לשאר החברים בקמל"ד ולהיתרם בעצמם; הצרכים שלהם, בין אם מקצועיים או נפשיים, זכו למענה והם עצמם זכו לחיזוקים והחוויה המשותפת עמה ביקשו להתמודד, כמו גם תחום הדעת אותו הם מלמדים, סייעו ליצירת חיבור רגשי. מהממצאים אפשר ללמוד שהמורים ראו את הקהילה כסביבה חיובית ומכבדת בה יוכלו להתפתח ולסייע לאחרים. אנו סבורים כי השיפור בתחושת הקהילתיות הושפע גם מתחושת החירום הכללית ומשותפות הגורל שהובילה לכך שחברי וחברות הקמל"ד התגייסו להתמודד עם האתגרים החדשים שזימנה להם הקורונה.

הקמל"ד השונות קיימו בזמן המעבר ללמידה דיגיטלית מפגשים רבים ולעתים אף הוסיפו מפגשים מעבר לתוכנית המקורית, כדי להציע מענה לצרכים השונים. כך למשל, אומרת עפ"ד כי הקהילה שלה קיימה "מפגשים בין לבין שהם היו off the record (לא רשמיים), לבקשת המורים". מהממצאים עולה כי דפוסי הלמידה בקמל"ד התאפיינו בעבודת צוות ובשיתוף של תוצרים שונים. הלמידה התמקדה בשני נושאים עיקריים: היכרות עם כלים דיגיטליים שונים ועם המיומנויות הנדרשות לשימוש בהם ושיתוף של חומרי לימוד דיגיטליים. ק"א סיפרה למשל כיצד "מורים טובים הקליטו שיעורים, ואז שתי מורות (...) עשו ביחד [בקהילה] סדנה איך להשתמש בהם". קהילות שונות הקימו מאגרים מקוונים של מערכי שיעור לשימוש כלל חברי הקמל"ד, ורמת השיתופיות בקהילות עלתה ואף חרגה מהדפוס שהתקיים לפני המעבר ללמידה דיגיטלית, במסגרתו כל בית ספר שמר לעצמו את התוצרים שפיתח. במקרים מסוימים הידע אשר פותח בקמל"ד הועבר גם למורים השייכים לאותו תחום דעת אשר לא חברים בקהילות. כך עולה למשל מדבריה של מ"ר, אשר תיארה כיצד הקמל"ד אותה היא מובילה התגייסה ממש בתחילת הסגר ופיתחה בחינת מתכונת מקוונת בתוך שבוע אחד. ניכר אפוא שהלמידה בקהילה עסקה אפוא בהקניית כלים ומיומנויות טכנו-פדגוגיות תוך עיסוק מתמיד בתחום הדעת (PCK).

אחד הממצאים המשמעותיים ביותר שמצא מחקר זה עוסק בתמיכה הפסיכולוגית-רגשית שהעניקה הקמל"ד לחבריה: בדרכים בהן היא סייעה לפתח תחושת חוסן (Resilience) בקרב המורים, שימרה וחיזקה את תחושת המסוגלות האישית שלהם (Self-efficacy) והשפיעה על תחושת השלמות (Wellbeing) שחשו. אלמנטים אלו נמצאו כשזורים ומקדמים זה את זה (Hobfoll, 2002; Djourova et al., 2020). העובדה כי הקמל"ד הציעה למורים סביבה תומכת ומקצועית בה יכלו להעלות את האתגרים עמם התמודדו ולזכות לתמיכה, סייעה להם לרכוש מיומנויות מקצועיות חדשות ולתרגל פעולות אותן יישמו אחר כך בכתה. בנוסף, הזוהות המקצועית של המורים התחזקה והשתכללה בעקבות היכולת לנהל שיח עמיתים רפלקסיבי פתוח על אודות עבודתם ולפעול יחד עם הקמל"ד כדי להתמודד עם המצב (Johnson et al., 2010). בכך סייעו הקמל"ד לחזק את תחושת החוסן של המורים.

בנוסף, המסוגלות העצמית של המורים, שפחתה בשל הדרישה ליישם במהירות מיומנויות הוראה חדשות, התחזקה גם היא בעקבות פעילות הקמל"ד, שכן התרגול והמודלינג סייעו למורים לפתח אמונה ביכולם להתמודד עם המשימות שהוטלו לפתחם. דפוסי הפעולה בקמל"ד, שתוארו לעיל, מתאימים כולם למאפיינים אשר לפי בנדורה (Bandura, 1997) מסייעים לחזק את תחושת המסוגלות העצמית. המאפיין הרביעי – עוררות רגשית – הוא בעל מתאם הפוך: עוררות רגשית גבוהה מביאה לירידה בתחושת המסוגלות. ההתנסות בקמל"ד והתמיכה הנפשית שניתנה

בהן סייעה בהפחתת העוררות הרגשית ולכן שיפרה את המסוגלות העצמית. ק"ח, שהייחסה לנושא, אמרה כי החוויה שלה במנחת קהילה "מאוד העצימה את תחושת המסוגלות שלי כמורה, כי הרגשתי שאם בקהילה זה טוב והמורים אוהבים (...) אז גם בכיתה זה יכול לקרות".

תחושת שלומות מתארת את מצבו הנפשי של האדם ומתייחסת למידה שבה מעריך האדם את האיכות הכוללת של חייו כחיובית ורצויה (Kammann et al., 1984). תחושה זו תלויה בשני סוגי מאפיינים: התנהגותיים - כגון אכילה בריאה, שינה טובה, מוטיבציה בעבודה, ניהול יחסים בינאישיים ועוד; ופסיכולוגיים - תחושת השתייכות ותכלית, שביעות-רצון עצמית ועוד. שלומות של מורים מאופיינת בתחושת הגשמה מקצועית, סיפוק, ערך ושמחה המתקיימת כחלק מתהליך שיתופי עם מורים ותלמידים (Soini et al., 2010). הפעילות בקמל"ד – ברמה הבינאישית והמקצועית – חיזקה בקרב המורים את תחושות הסיפוק וההגשמה המקצועית, לצד תחושת השתייכות והמוטיבציה.

לבוסף, ממצאי המחקר מראים כי מנחי הקמל"ד השונות, אשר נדרשו גם הם להסתגל למצב מורכב וחדש ללא הכנה מוקדמת, פעלו בשתי חזיתות במקביל: הם פנו לקהילת המנחים, אשר חבריה שיתפו פעולה עם הגופים האקדמיים המלווים כדי לפתח פתרונות מתאימים לקהילות השדה, והציגו את הפתרונות בפני חברי קהילות השטח. רבים מהם תיארו את קהילת המנחים כמעטפת אשר סייעה להם לרכוש, בין היתר, את מיומנויות הובלת הקהילה הדיגיטלית ואת הכלים הדיסיפלינריים המתאימים. בנוסף, הם נדרשו לשנות את אופן פעולת קהילת השדה שהם מנחים כך שתוכל לסייע למורים החברים בה. רבים תיארו את התמיכה שהעניקו לחברי הקמל"ד וכיצד נדרשו להטות אוזן קשבת לקשיים שהעלו המורים, גם מחוץ למפגשים הקבועים. רבים מהמנחים העידו כי נדרשו ליישם מיומנויות אשר חרגו מהדפוס השגרתי בהובלת הקמל"ד, בעיקר בכל הקשור לעיסוק בתחום הפסיכולוגי הרגשי ואף הביעו רצון לשלב למידת נושאים אלו בהכשרות המנחים העתידיות.

המלצות לתקופות שגרה: אנו מציעים לנצל את הכלים שנרכשו בתקופת הקורונה ולשלבם בעבודה השוטפת של הקמל"ד. לשלב מפגשים דיגיטליים רבים יותר בפעילות השוטפת, להפוך את המפגשים להיברידיים תוך שילוב כלים דיגיטליים שונים, להציע גמישות רבה בבחירת הנושאים הנלמדים בקמל"ד ולשלב בלמידה עיסוק נרחב יותר בפיתוח חוסן ושלומות.

בנוסף, אנו ממליצים לשנות את אופן הכשרת מובילי הקמל"ד כך שיכלול מיומנויות להובלת קהילות דיגיטליות בעתות שגרה וחירום: לחזק את ההיכרות עם כלים דיגיטליים שונים ועם המיומנויות הפדגוגיות הדרושות לשימוש בהם בכתה ולהקנות למובילים מיומנויות לתמיכה פסיכולוגית-רגשית במורים החברים בקמל"ד.

למחקר זה מספר מגבלות: המחקר נערך בתקופת הסגר הראשון של הקורונה (מרץ-מאי 2020), דבר אשר כפה שימוש בכלים דיגיטליים לאיסוף הנתונים. השימוש בשאלונים מקוונים במענה עצמי עשוי לעודד הטיות בשל רצייה חברתית. בנוסף, קיום הראיונות החצי-מובנים בשיחת וידאו ולא פנים אל פנים, צמצם את יכולתם של המראיינים ללמוד על אודות המרואיינים וכפה הסתפקות במידע החלקי שמספקת תוכנת שיחות הווידאו. בנוסף, אי הוודאות הרבה ששררה בתקופה זו הקשתה על הגדרת תחומי המחקר בצורה ברורה, ועל הבנת המצב אותו אנו מבקשים לתאר. לפיכך הנושאים בהם בחרנו להתמקד השתנו מספר פעמים במהלך כתיבת הפרק.

אריכא, צ. ומרזל, א. (2021) מודלים של קהילות הפיזיקה בישראל. בתוך: יוספסברג בן יהושע (עורכת) **קהילות מקצועיות לומדות של מורים למדעים ומתמטיקה** (עמ' 231-243). מכון מופ"ת: מרכז המידע הבין מכללתי.

בניה, י. יעקובזון, י. וצדיק, י. (2013). **קהילה מקצועית לומדת בבית הספר. אבני ראשה.**

<http://www.avneyrosha.org.il>

בר, ע. (23 באפריל 2020) מסע אלונקות: ההורים קורסים, המורים מותשים. **YNET**

<https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5717938,00.html>

ברגלס-שפירא, ט. ופלש-גווילי, ע. (2021) פיתוח מקצועי מעורר מוטיבציה – יש דבר כזה? בתוך: יוספסברג בן יהושע (עורכת) **קהילות מקצועיות לומדות של מורים למדעים ומתמטיקה** (עמ' 49-25). מכון מופ"ת: מרכז המידע הבין מכללתי.

דהאן, י', אבו-רביע-קוידר, ס', יונה, י', ביטון, י', חסון, ס', לוי, ג', מסאלחה, מ', ספראי, ל' ופינסון, ה' (2020).

משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית

<https://www.crisis-experts.org.il/experts/education>

דושניק, ל' וצבר בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 343–368). דביר.

יאון, מ., ולדמן, ר., קצ'ביץ', ד., אקונס, ש., ממלוק-נעמן, ר., רפ. ש. ובלונדר, ר. (2021) השפעת קהילות מקצועיות לומדות על הידע ועל הפרקטיקה של מורים למדעים ועל למידת תלמידים: סקירת מחקרים אמפיריים. בתוך: יוספסברג בן יהושע (עורכת) **קהילות מקצועיות לומדות של מורים למדעים ומתמטיקה** (עמ' 99-89). מכון מופ"ת: מרכז המידע הבין מכללתי.

רטנר, ד., גליקמן, ח., ליפשוטט, נ., רז, ט., ולוי, י. (2020) הוראה ולמידה מרחוק: לקחים מתקופת הסגר בעקבות מגפת הקורונה - סקר מורים. משרד החינוך: הרשות הארצית למדידה והערכה.

https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Remote_learning_Teachers_Survey_2020.pdf

f

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני: תיאוריה ויישום**. רמות.

שפרלינג, ד. (2016) **פיתוח מקצועי של מורים באמצעות מורים מובילים**. סקירת מידע (ל. יוספסברג בן יהושע, עורכת). מכון מופ"ת.

תורג'מן, ר. (2021) פיתוח מנהיגות מקצועית של מורים מובילים בקהילת מורי הפיזיקה של רשת אמי"ת. בתוך: יוספסברג בן יהושע (עורכת) **קהילות מקצועיות לומדות של מורים למדעים ומתמטיקה** (עמ' 177-171). מכון מופ"ת: מרכז המידע הבין מכללתי.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman.
- Beach, R. (2012). Can online learning communities foster professional development? *Language Arts*, 89(4), 256.
- Benight, C. C., & Cieslak, R. (2011). Cognitive factors and resilience: how self-efficacy contributes to coping with. *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*, 45.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Vol. 637). Research report.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buchbinder, O., & Kuntze, S. (2018). Representations of Practice in Teacher Education and Research—Spotlights on Different Approaches. In *Mathematics Teachers Engaging with Representations of Practice* (pp. 1-8). Springer, Cham.
- Djourova, N. P., Rodríguez Molina, I., Tordera Santamatilde, N., & Abate, G. (2020). Self-efficacy and resilience: Mediating mechanisms in the relationship between the transformational leadership dimensions and well-being. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 27(3), 256-270.
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 1-10.
- Doyle, O. (2020). “COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities?”
<http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>
- Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2014). A theoretical perspective on the importance of social connections for thriving. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *The Herzliya series on personality and social psychology. Mechanisms of social connection: From brain to group* (p. 291–314). American Psychological association. <https://doi.org/10.1037/14250-017>
- Fielding, N. G. (2012). Triangulation and mixed methods design: Data integration with new research technologies. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 124-136.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (Vol. 9). John Wiley & Sons.
- Hargreaves, E., Berry, R., Lai, Y. C., Leung, P., Scott, D., & Stobart, G. (2013). Teachers’ experiences of autonomy in continuing professional development: Teacher learning communities in London and Hong Kong. *Teacher Development*, 17(1), 19-34.

- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of general psychology*, 6(4), 307-324.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jayawickreme, E., & Blackie, L. E. (2014). Post-traumatic growth as positive personality change: Evidence, controversies and future directions. *European Journal of Personality*, 28(4), 312-331.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2010). *Conditions that support early career teacher resilience*. Refereed paper presented at 'Teacher education for a sustainable future', the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Townsville, 4-7 July.
- Kammann, R., Farry, M., & Herbison, P. (1984). The analysis and measurement of happiness as a sense of well-being. *Social Indicators Research*, 15(2), 91-115.
- Kidd, W., & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542-558.
- Lieberman, A., & Friedrich, L. D. (2010). *How Teachers Become Leaders: Learning from Practice and Research. Series on School Reform*. Teachers College Press.
- Margalef, L., & Pareja Roblin, N. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 155-172.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garnezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23.
- Morgan, D. L. (2008). Snowball sampling. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, 2, 815-816.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.
- Nelson, T.H., et al., (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The clearing house*, 83 (5), 175-179.

- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403-419.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The effects of networked professional learning communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441–452.
- Prince, C. E. (2018). The Effect of Professional Learning Communities on Perceived Teacher Self-Efficacy. *ProQuest LLC*.
- Richardson, J. C., & Chew-Graham, C. A. (2016). *Resilience and well-being*. Springer.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (Eds.) (2008). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Corwin Press.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In *Human autonomy in cross-cultural context* (pp. 45-64). Springer.
- Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2004). Learning from Success: A Leverage for Transforming Schools into Learning Communities. *Planning and Changing*, 35, 154-168.
- Schwarzer R., Warner L.M. (2012) Perceived Self-Efficacy and its Relationship to Resilience. In: Prince-Embury S., Saklofske D. (eds) *Resilience in Children, Adolescents, and Adults*. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer.
- Shorten, A., & Smith, J. (2017). Mixed methods research: expanding the evidence base.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers’ work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735–751.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Thoma, J., Hutchison, A., Johnson, D., Johnson, K., & Stromer, E. (2017). Planning for technology integration in a professional learning community. *The Reading Teacher*, 71(2), 167-175.
- Waldman, R., & Blonder, R. (2020). A sense of community in a professional learning community of chemistry teachers: A study of an online platform for group

- communication. In *STEM Teachers and Teaching in the Digital Era* (pp. 111-139). Springer, Cham.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18–29.
- Wenger, E., McDermott, R.A., and Snyder, W., (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.
- WHO, World Health Organization (2020, 11 Feb.). *WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---28-september-2020>
- Wood, D. (2007). Teachers' learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo. *Teachers College Record*, 109(3), 699–739.