



## קהילת עשייה של מורי מורים כמרחב להתפתחות במציאות של איזודאות ומלחמה

גילת כץ, חגית הורביץ ונעם לפידות-לפלר

### תקציר

מאמר זה מתאר מחקר פעולה שעקב אחר קהילת עשייה של שלוש מובילות אקדמיות פדגוגיות שפעלה במשך שלוש שנים כמרחב להתפתחות מקצועית בתקופה של איזודאות ומלחמה. הקהילה כללה נציגות משלושה מוסדות אקדמיים שונים, השונות בין המשתתפות הייתה גאוגרפית, מוסדית, בתחומי הכשרה ובוותק מקצועי. הקהילה נפגשה באמצעות זום, שברה גבולות מקומיים באמצעות תיווך טכנולוגי. הממצאים מאירים תהליך התפתחות ממצב של קהילה מונחית שהחלה בחוסר ביטחון מקצועי, למצב של קהילה אוטונומית עם קשרים ודרכי פעולה משותפות. הקהילה התכנסה בשנים של רפורמות ושינויים תכופים ומלחמת חרבות ברזל, והמפגשים אפשרו מרחב בטוח לשיתוף, ביססו משמעות וזהות מקצועית ואפשרו למשתתפות להתמודד באופן פרודוקטיבי עם חוסר יציבות. אילוצי התקופה יצרו מתחים שלא ניתן היה לפתור באמצעות התמודדות אישית או באמצעות מבנים מקצועיים קיימים, אלא בעזרת בניית הידע הקולקטיבי החדש בקהילה. הלמידה המרחיבה התהוותה מתוך מעורבות קהילתית, בניית ידע משותף, ולימוד תאורטי מעמיק המחובר לפעולות בשדה. כל אחד מרכיבי הלמידה: קהילה, פרקטיקה, משמעות וזהות, חיזק את הלמידה ויחד הם רקמו את הבסיס לפיתוח פרקטיקות הנחיה חדשות במציאות של איזודאות ומלחמה.

**ד"ר גילה כץ,**  
מכון כרם, המכללה  
האקדמית לחינוך ע"ש דוד  
ילין, דוא"ל:  
gilat.katz@mail.huji.ac.il

**ד"ר חגית הורביץ,**  
הפקולטה לחינוך, מכללת  
סמינר הקיבוצים, דוא"ל:  
hagit.horowitz@smkb.ac.il

**פרופ' נעם לפידות-לפלר,**  
הפקולטה לחינוך, המכללה  
האקדמית לחינוך אורנים  
והפקולטה לחינוך,  
אוניברסיטת חיפה, דוא"ל:  
noam\_l@oranim.ac.il

**לציטוט:** מדעי החברה) – כץ,  
ג', הורביץ, ח' ולפידות-לפלר,  
נ' (תשפ"ו). קהילת עשייה של  
מורי מורים כמרחב להתפתחות  
במציאות של איזודאות ומלחמה  
חמדעת כ'.

### מילות מפתח:

קהילת עשייה, התפתחות  
מקצועית של מורי מורים,  
מחקר פעולה, מחקר עצמי,  
למידה מרחיבה, בניית זהות  
מקצועית, הכשרת מורים  
בעידן איזודאות ומלחמה.

## מבוא

בעידן של שינויים מהירים ואי־ודאות מתמשכת, מערכות החינוך ברחבי העולם ניצבות בפני אתגרים חסרי תקדים, היוצרים חוסר יציבות גם בהכשרת המורים (Cutri et al., 2020). מורי המורים, ובמיוחד המובילות הפדגוגיות־אקדמיות, נדרשים לנווט בתפקידים מורחבים ומורכבים יותר ויותר (Baecher and Burns, 2020; Capello, 2020). בישראל, בשנים 2022–2025, התמודדו מורי מורים עם רפורמות חינוכיות תכופות, משבר חברתי עמוק, ומאז אוקטובר 2023 – עם מלחמת חרבות ברזל. ממצאים אלה מעלים את השאלה: אילו מנגנונים יכולים לתמוך בפיתוח מקצועי של מורי מורים בתקופות של אי־ודאות? אחד המענים המוצעים בספרות המחקרית לאתגרים אלה הוא יצירת קהילות עשייה (Communities of Practice) של מורי מורים (Lave & Wenger, 1991), שבהן משתתפים לומדים יחד דרך מעורבות משמעותית, מפתחים פרקטיקות חדשות ובונים זהות מקצועית חזקה (Wenger, 1998). תהליכי הלמידה והיצירה בקהילת עשייה נתמכים על ידי 'פעלנות של יחסים' (Relational Agency), מושג המדגיש את החשיבות של זיהוי משאבים ושימוש בהם ובידע הייחודיים של כל משתתף בקהילה, בד בבד עם הכרה בערך של כל אחד כמשאב משמעותי ללמידה המשותפת (Edwards, 2011). בקהילות כאלה מתרחשת 'למידה מרחיבה' (Engeström, 2016), תהליך שבו המשתתפים יוצרים ידע מקצועי חדש במשותף, זאת בניגוד לתפיסה מסורתית של למידה כרכישת ידע קיים. למרות הפוטנציאל הרב של קהילות עשייה, מעט ידוע על האופן שבו קהילות כאלה של מורי מורים מתפקדות ומתפתחות בזמן אמת ובתנאים של אי־ודאות. כיצד משתנה הדינמיקה הקבוצתית לאורך זמן? באילו דרכים הקהילה תומכת בחבריה בהתמודדות עם אתגרים קיומיים ומקצועיים כאחד? וכיצד השתתפות בקהילה משפיעה על פרקטיקות חדשות, הזהות המקצועית ותחושת המשמעות של מורי המורים? מחקר פעולה זה מתאר את התפתחותה של קהילת עשייה של שלוש מובילות אקדמיות פדגוגיות שפעלו כקהילת עשייה במשך שלוש שנים. המחקר ביקש לענות על שתי שאלות: (1) באילו אופנים התהוו תהליכי התפתחות מקצועית פדגוגית ומחקרית של מובילות אקדמיות שהשתתפו בקהילת עשייה? (2) באילו אופנים השתתפות בקהילת העשייה נתנה מענה לאתגרים בעידן של אי־ודאות, מלחמה ומציאות משתנה? דיון בממצאי המחקר עשוי לסייע למדיניות ולפרקטיקה בהכשרת מורים בעידן משתנה.

## רקע תאורטי: למידה בקהילות עשייה במסגרת התאוריה החברתית-תרבותית

## 1 התאוריה החברתית-תרבותית כמסגרת מושגית

המסגרת התאורטית שהנחתה את המחקר היא תאוריית הפעילות התרבותית-היסטורית (CHAT: Cultural-Historical-Activity-Theory), המבוססת על רעיונותיו של לב ויגוצקי (Vygotsky, 1978), הרואה את פעולות הפרט מתוך הקשר חברתי-תרבותי-היסטורי. ההנחה בתאוריה היא ששייכות לקהילות היא צורך אבולוציוני, ובאמצעות דרכי תקשורת ואופני התארגנות בקהילה אפשר לפתור בעיות ולפתח את היחיד והחברה (Edwards, 2011). ההתמקדות בהקשר החברתי באה לידי ביטוי גם בהקשרים של למידה, ומדגישה שגם בלמידה שהיא לכאורה תהליך אישי יש השפעה לעולם החברתי המשמש משאב לגיבוש זהותו וליצירת משמעות אישית. כך התפתחו מודלים של בניית קהילות עשייה במקומות עבודה, המאפשרים למידה בהקשרים של שותפות ויחסים חברתיים (Wenger, 1998). הנחות היסוד של התאוריה החברתית-תרבותית, והמשגותיו התאורטיות של ונגר בדבר למידה בקהילות עשייה, שימשו אותנו במחקר שערכנו, ובאמצעותן התבוננו על תהליכי הלמידה שעברנו ופיתחנו את פעולותינו. נרחיב להלן את המושגים המרכזיים שעליהם התבסס המחקר: קהילות עשייה, פעלונות של מערכות יחסים ולמידה מרחיבה.

## 1.2 קהילות עשייה

גיין לייב ואטיין ונגר טבעו את המונח קהילת עשייה (Community of Practice: CoP) לשם תיאור של תהליכים המתרחשים בקהילות במגוון תחומים (Lave & Wenger, 1991). למשתתפים בקהילות עשייה יש מטרות משותפות, מתקיים בקהילה שיח תכוף, פעיל וחברתי, הידע הנלמד הוא פרקטי ותאורטי בעת ובעונה אחת, הידע לא נתפס כגוף סטטי שקיים רק בספרים, אלא כממוקם בתוך הפרקטיקות של העמיתים, העוסקים בזיהוי בעיות ודרכי פתרון על ידי חברי הקהילה עצמם, הנחשבים מומחים. מפגשי הקבוצה סדירים והתקשורת המקצועית בין חברי הקהילה נמשכת גם בפרקי הזמן שבין המפגשים, כך יש לשיח המתקיים בקהילה אופי מתמשך (Wenger, 2010). השיח הוא רפלקטיבי וביקורתי ומתאפשר בזכות יחסי האמון שבין החברים: חברי הקהילה חושפים את עבודתם בפני עמיתיהם ומקבלים עליה משוב, ומערכות היחסים הן אופקיות, הדדיות והשיח נעשה במשא ומתן. ההשתתפות בקהילת עשייה היא וולונטרית, נוצרת מעורבות וקשרים בין החברים, שלהם הזדהות עם הנושא של הקהילה ותשוקה לעסוק בו, נבנית מחויבות לשותפות לימודית. בהקשר של עולם

החינוך, קהילות עשייה משמשות לפיתוח מקצועי ולעיצוב למידה. הלמידה לפי ונגר (Wenger, 1998) אינה רק רכישת ידע חיצוני, אלא נוגעת במשולב בארבעת הרכיבים: קהילה, משמעות, פרקטיקה וזהות. באמצעות תהליך הלמידה שמתקיים בהקשר קהילתי מתרחבות הפרקטיקות, מתבהרת המשמעות ואלו הופכים לחלק מזהות מקצועית. לאור זאת מושג הפרקטיקה אינו עוסק רק בטכניקות, אלא הפרקטיקה היא חלק מההתנהוות של הזהות. רכישת הפרקטיקה כרוכה בהפיכת הלומד למישהו שעבורו היכולת הזו היא דרך בעלת משמעות לחיות בעולם. מערכות היחסים שמעצבות את הקהילה והזהויות של החברים, המשמעות של מה שמניע את הקהילה – כל אלה מספקים משאבים ללמידה, וכל אלה מובילים ללמידה רחבה המשפיעה על הזהות, המשמעות, השייכות והפרקטיקות של הלומדים. מתוך קרקע תאורטית זו צמחו מודלים לבניית קהילות עשייה במקומות עבודה, המאפשרות למידה בהקשרים של שותפות ויחסים חברתיים (Wenger, 1998).

הנחות היסוד של התאוריה החברתית־תרבותית והתפיסות התאורטיות של ונגר בנוגע ללמידה בתוך קהילת עשייה עיצבו את החקירה שלנו: דרכן בחנו את תהליכי הלמידה שהתפתחו בתוך הקהילה שהשתתפו בה, ודרכן פיתחנו את פעולותינו הקולקטיביות. אף על פי שתורת הפעילות התרבותית־היסטורית ומסגרת קהילות העשייה של ונגר (1998) מטופלות לעתים קרובות כמסורות נפרדות, שתייהן מושרשות במחשבה החברתית־תרבותית של ויגוצקי וחולקות מחויבות להבנת למידה כתהליך חברתי, מתווך וממוקם בהקשר (Sannino et al., 2009). ההבדל המרכזי טמון בדגש האנליטי ביניהן: מסגרת הלמידה של ונגר מדגישה את הממדים ההתייחסותיים וההשתתפותיים של הלמידה, ובפרט את ארבעת מרכיביה: קהילה, פרקטיקה, משמעות וזהות, ואילו התאוריה החברתית־תרבותית מפנה את תשומת הלב למנגנונים המערכתיים והטרנספורמטיביים שדרכם מתרחשת למידה, ובפרט באמצעות זיהוי סתירות פנימיות בתוך מערכת פעילות ופתרון קולקטיבי של סתירות אלה (Engeström & Sannino, 2021). במקום מסגרות מתחרות, שתי נקודות מבט אלו מתפקדות כמשלימות: תאוריית הלמידה בקהילת עשייה מתארת היכן ובקרב מי מתרחשת למידה, בעוד תאוריית הלמידה המרחיבה מאירה כיצד ומדוע קהילות משנות את הפרקטיקות שלהן לאורך זמן (Engeström & Middleton, 1996). במחקר זה אנו מסתמכות על שתי המסגרות ככלים משולבים להבנת מסלול ההתפתחות של קהילת עשייה של מורי מורים המנווטת במציאות משתנה ומלחמה. שילוב זה מבוסס היטב בספרות המחקרית: חוקרים מתחומים שונים בחינוך הוכיחו באופן עקבי כי תאוריות אלו מתפקדות כעדשות אנליטיות פרודוקטיביות

ומשלימות, במיוחד במחקרים על קהילות למידה מקצועיות בחינוך מורים (Akkerman & Bakker, 2011). תהליכי הלמידה בקהילה שלנו כללו את ארבעת הרכיבים של ונגר, פיתוח זהות מקצועית מתוך מערכת יחסים מורכבת בין האישי לקהילתי, תהליך של התנהוות חברתית ותמיכה על ידי פעילות של יחסים (Edwards, 2011), המדגישה את חשיבות מערכות היחסים ההדדיות.

### 1.3 פעילות של יחסים: הכרה ושיתוף במשאבי הקהילה

המושג פעילות של מערכות יחסים (Relational Agency) לפי אדוארדס מדגיש את טיפוח היכולת של אנשים לזהות את המשאבים והידע הייחודיים של אחרים ולהשתמש בהם עם הכרה בערך של כל אחד בקהילה כמשאב משמעותי (Edwards, 2011). אדוארדס מעודדת לשתף פעולה בפרשנות של מצבים מורכבים, לפתח את היכולת להציע ולקבל תמיכה באופן הדדי, ללמוד כיצד לבקש עזרה וגם כיצד לתת אותה, מבלי ליצור תלות, לטפח מרחבים שבהם אנשים יכולים לשתף ידע, ניסיון, סיפורים, כלים ודרכי התמודדות עם בעיות, בד בבד עם עידוד אמון הדדי, הקשבה ודיאלוג פתוח, המאפשרים ללמוד זה מזה. לדבריה הקהילה צריכה להיות מקום שבו אנשים מחפשים פתרונות יצירתיים ופרקטיקות חדשות באמצעות שיתוף החוכמה הקולקטיבית, חיזוק תחושת השייכות והזהות המקצועית (Edwards, 2005). גישתה מכירה בתפקיד המרכזי של רגשות בתהליכי למידה ומעודדת פיתוח אמפתיה והבנת נקודות מבט שונות. מורים ומורי מורים מתבקשים לפעול כשותפים ללמידה, להיות פתוחים למגוון נקודות מבט ולפתח בפרחי ההוראה פעילות עצמאית בד בבד עם שיתוף פעולה ותמיכה הדדית (Edwards, 2005, 2011). המעורבות המתמשכת והפיכת הידע לגלוי יוצרים את הרחבת הידע, הרחבת הכלים והרחבת השותפות, ואלו מובילים ללמידה מרחיבה, המאפיינת את התפתחות הקהילה המתוארת במחקר זה.

### 1.4 למידה מרחיבה: יצירת ידע חדש בקהילה

המושג 'למידה מרחיבה' מתאר יצירה של ידע מקצועי חדש על ידי קהילת העשייה. הידע החדש שנוצר מטרתו להגביר את מעורבותם של המשתתפים בתהליכים המתרחשים, להציע פתרונות לסתירות ובעיות אקוטיות, להבין טוב יותר את הכוחות הנסתרים בעבודתם, ליזום שינויים כוללים בזמן אמת, לבחון דרכי התמודדות ולאפשר לגבש חזון חינוכי הוליסטי. למידה מרחיבה היא שינוי של שלושה היבטים כמקשה אחת: הפרקטיקה, המשגתה והתחושה של

בעלי המקצוע שביכולתם לפעול (Engeström, 2016). תהליך של למידה מרחיבה כולל שבעה רכיבים: התבוננות במצב הקיים; זיהוי של סתירה פנימית או ליקוי מהותי, שמונעים את השגת המטרות וגורמים להטלת ספק בידע ובדרכי הפעולה הקיימים; הצעה של רעיונות לדרכי עבודה חלופיות שיאפשרו להיחלץ מן הסתירה הפנימית; התנסות בחלופות המוצעות; גיבוש של מודל חדש, שיפור והעשרה שלו בעקבות ההתנסויות והדיון בהן; רפלקציה והערכה של המודל החדש; יישום הרעיון בקנה מידה רחב. רכיבים אלה אינם סדורים, ולא כולם מתקיימים בכל אירוע של למידה. בקהילת עשייה היוצרת למידה מרחיבה משתתפים משנים ומרחיבים את הדימוי שיש להם על עצמם ועל המטרות המקצועיות שהם מציבים לעצמם, נפתחים לשאיפות חדשות שלא חשבו עליהן קודם לכן או לא תפסו אותן כניתנות להשגה ויוזמים שינויים (Engeström & Sannino, 2021). המושגים התאורטיים שהוצגו עד כה – קהילות עשייה, פעילות של יחסים ולמידה מרחיבה – רלוונטיים במיוחד להבנת הצורך בפיתוח מקצועי של מורי מורים בעידן עכשווי המאופיין באי־ודאות ושינויים מתמשכים.

### 1.5 קהילות עשייה של מורי מורים: מענה לאתגרי עידן משתנה

הצורך בפיתוח קהילות התעצם הן עבור פרחי הוראה והן עבור מורי המורים, בשל המציאות המשתנה: חוסר יציבות מוסדית, פריצה טכנולוגית, טרנספורמציה פדגוגית ורפורמות תכופות יצרו חוסר יציבות בהכשרת המורים (Baecher & Burns, 2020; Capello, 2020; Cutri et al., 2020). מפרחי ההוראה וממורי המורים נדרש לנווט ולפתח מנהיגות אדפטיבית כדי להתמודד עם הדינמיקה המורכבת (Hermelin-Fine & Wizman-Man, 2025; Lapidot, 2025). נמצא כי בזמני משבר קהילות הלומדות בכלים דיגיטליים יצרו מרחב מוגן ללמידה, הרחיבו את השותפויות, התפתחו ומצאו פתרונות באמצעות הקהילה (מנדלס וברגלס־שפירא, 2024). בישראל בתקופת מלחמת חרבות ברזל צוותי ההוראה נושאים עול כבד במיוחד. מחקרים הצביעו כי בין הגורמים שנמצאו כמשפיעים לטובה על מורים היו סביבת עבודה פורייה המעודדת מפגשים קולגיאליים, קשרים בין־אישיים וקהילתיים (מלין ואחרים, 2025). נמצא כי השתתפות בקהילות למידה תרמה לחיזוק חוסן אישי ורגשי ועיצוב זהות מקצועית בתנאי קיצון (וייצמן־בן דוד ואחרים, 2026). ממצאים אלה מצביעים על הצורך לפתח כבר בהכשרת המורים מיומנויות של קשרים קולגיאליים, הקשבה והשתתפות קהילתית. אך מרבית הכשרות המורים אינן עוסקות במיומנויות אלה, מורי המורים פועלים באופן יחיד, וכך גם פרחי ההוראה (מלין ואחרים, 2025; ברוך־קוברסקי ובן רבי, 2025).

מטרתנו של מחקר זה היא לזהות באילו אופנים קהילת העשייה של מורי מורים התמודדה עם הפערים הללו, מה הרעיונות שעלו בקבוצה ואילו שינויים חלו בפרקטיקה של המשתתפות בה, במהלך מחקר פעולה. המחקר התקיים בקהילת עשייה שהחלה כקבוצת לימוד בתמיכת מכון מופ"ת, בהנחיית פרופ' צלרמאיר. בקהילה השתתפו שלוש מובילות אקדמיות פדגוגיות משלושה מוסדות אקדמיים: אחת במכללה בצפון, אחת במרכז ואחת מאזור ירושלים. תחומי ההכשרה שבהן אנו עוסקות שונים זה מזה וכן ישנו פער בוותק. כל אחת הצטרפה לקהילה כדי להתפתח בביצוע מחקר פעולה על הדרכתה. רצינו בדרך זו לשפר את דרכי ההוראה שלנו כמענה לאתגרי התקופה וכן להתפתח בסוגה של מחקר פעולה. בשנה הראשונה, תשפ"ג (2022–2023), התמודדנו עם אתגרי התקופה בתחום הפדגוגי והחברתי, אשר חייבו אותנו ליצור פרקטיקות הוראה חדשות. בשנה זו, בהנחיית פרופ' צלרמאיר, ניתחנו באופן תאורטי את היומנים הרפלקטיביים שכתבנו על ההוראה שלנו וביצענו מחקר פעולה. בשנת המחקר השנייה, תשפ"ד (2023–2024), עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל, האתגרים גברו גם במעגלי החיים האישיים וגם בהיבטים המקצועיים, וקבוצת המחקר סייעה בכך ובתוכה פיתחנו מענים רלוונטיים. המחקר המשיך גם בשנת תשפ"ה (2025), אז פעלנו כקהילה אוטונומית ללא הנחיה. איסוף הנתונים הסתיים בחודש ספטמבר 2025.

מחקר פעולה הוא במהותו מחקר מתגלגל ומתפתח. הוא איננו מעלה השערה מראש, אלא לאחר שהייה ממושכת ואיסוף נתונים. שלב ההתארגנות מאפשר התמקדות בשאלת המחקר ובבניית מערכת היחסים השיתופית (צלרמאיר, 2018). את תקופת המחקר ניתן לחלק לשלושה מעגלי התפתחות (לפי שלוש שנות המחקר), ובכל אחד מהם חלו אצלנו התפתחויות במודעות, בפרקטיקה ובאינטראקציות. התפתחויות אלה הובילו לשינוי או לדיוק של מטרת המחקר, ושאלות המחקר התגלגלו והתפתחו במשך המחקר, כמקובל בדרך כלל במחקר פעולה (צלרמאיר, 2018). בתחילת המחקר ניסינו להבין מהן הפרקטיקות שאנו משתמשות בהן בהנחיית סטודנטים ואילו פרקטיקות כדאי להרחיב בשל המציאות המשתנה. בהמשך המחקר ניסינו, באמצעות ההמשגות התאורטיות והשיח הקבוצתי, לפתח ולחזק את הזהות המקצועית כחוקרות וכמורות. בשלב שלישי, השאלות התייחסו לתרומה של קהילת העשייה לפיתוח המקצועי שלנו, הן פיתוח אישי והן התפתחות קבוצתית לעשייה משותפת, וכיצד הפעילות בקהילה עזרה לחולל שינוי וליצור למידה מרחיבה. בסופו של דבר בחשיבה משותפת של החוקרות שאלות המחקר נוסחו כך:

1. באילו אופנים התהוו תהליכי התפתחות מקצועית פדגוגית ומחקרית של מובילות אקדמיות

שהשתתפו בקהילת עשייה?

2. באילו אופנים השתתפות בקהילת העשייה נתנה מענה לאתגרים בעידן של אי־ודאות, מלחמה ומציאות משתנה?

## מתודולוגיה

### 2.1 המתודה המחקרית

המחקר הוא מחקר איכותני מסוג של מחקר פעולה עצמי, שהוא אסטרטגיה המאפשרת לחוקר/מנחה להבין את תהליכי הלמידה המתרחשים בקהילה כאשר הוא חוקר את עבודתו ולומד את הארגון שבו עבודתו ממוקמת (צלרמאיר, 2018). מחקר פעולה עשוי להיות כלי פרקטי־רפלקטיבי שיתופי היוצר תהליכי התבוננות, תכנון, עשייה ורפלקציה המתפתחים מהשדה וחוזרים אליו, והוא מאפשר ללמוד תאוריות וליצור שינוי בפרקטיקות וידע מעשי (McNiff, 2015). נוסף לכך, מחקרים הראו כי הזיקה בין מחקר פעולה עצמי לתאוריה החברתית־תרבותית היו נדבך מרכזי בלמידה מתרחבת של מורים ושינוי הפרקטיקה שלהם (צלרמאיר, 2018). בעידן המאופיין באי־ודאות גלובלית, מחקר עצמי משמש כלי מרכזי עבור מורי מורים לבחינה ביקורתית של זהותם, הפרקטיקות והקשרים החינוכיים שבהם הם פועלים. יתרונותיו של המחקר העצמי בכך שהוא מאפשר התמודדות מודעת עם מתחים וביכולתו לתמוך בפיתוח מקצועי ביקורתי המכוון לפעולה ולשינוי חברתי בתקופות של אי־ודאות (Butler & Kitchen, 2024). בקהילת העשייה המתוארת במחקר זה בלטה גישה המטפחת יכולות רפלקטיביות ליצירת שינוי מתוך בחירה. הלמידה הרפלקטיבית נעשתה באמצעות כתיבה רציפה ביומן חוקרת, ובו תיעדו החוקרות את המחשבות והפעולות שלהן כמובילות אקדמיות פדגוגיות. כתיבה זו איננה רק טכנית, אלא מדובר בתהליך שחושף סתירות, חוסר ודאות, נקודות מבט שונות של העצמי וחשיפתן לקהילה (Van As, 2018). המחקר העצמי התפתח באמצעות מחזורים של תיעוד ביומן החוקר, שיתוף, ניתוח שיתופי וטרנספורמציה של הפרקטיקה, תהליכים שצמחו וחזרו אליה ואפשרו את פיתוח הידע המעשי ואת הטרנספורמציה של הפרקטיקה. הכללת העצמי בהסברים של למידה מקצועית מאפשרת למורי מורים לחקור באופן ביקורתי את הפרקטיקות שלהם, את אמונותיהם, את האינטראקציות שלהם עם מורים מקצועיים ולפתח הבנה עמוקה יותר של תפקידם בהכשרת מורים (צלרמאיר, 2018).

בשל היות החוקרות גם מושאי המחקר, נעשה שימוש בחברות ביקורתית (Critical Friendship) כפרקטיקה רפלקסיבית המכוונת לצמצום הטיות בפרשנות הנתונים (Kitchen, 2023). מנגנון זה

יצר דיאלוג ביקורתי שבו אותגרו הנחות היסוד האינדיווידואליות דרך עימות בין פרשנויות שונות. זו הייתה פרקטיקה מובנית של משוב כן והדדי שבה כל משתתפת הציגה דילמות בפרקטיקה שלה בפני הקבוצה, באמצעות שיח וקריאה משותפת של יומני החוקר זו של זו. החברות הביקורתיות הגיבה מתוך המסורת התאורטית המשותפת שנלמדה, ניתנו שמות והמשגות תאורטיות לפעולות, למתחים ולחילוקי הדעות, כל אלה היו חלק מהשיח ולא נחוו כמאיימים. מחויבות זו לדיאלוג ביקורתי, לבחינה כמו גם לאישוש ההנחות, היא שמבחינה בין הקהילה הזו לקבוצת תמיכה והיא שיצרה שיח מחקרי (Bullough & Pinnegar, 2001). בשני מחזורי ההתפתחות הראשונים הקהילה נעזרה במנחה פרופ' צלרמאיר, המומחית במחקרי פעולה, שהנחתה את הלמידה התאורטית ובנתה את שיח העמיתים (Zellermayer & Tabak, 2007); במחזור השלישי הקהילה פעלה באופן אוטונומי, אך גם בשלב זה המשיכה להקפיד על הפרקטיקה של חברות ביקורתיות.

## 2.2 נלי המחקר

המחקר כלל שלושה כלים לאיסוף הנתונים: יומן חוקרת של כל משתתפת, תמלול מפגשי הקהילה ותיעוד התכתבויות בין מפגשי הקהילה.

יומן חוקרת של כל משתתפת – הכלי המרכזי שבאמצעותו נאספו הנתונים היה יומן החוקרת (Williams, 2021) שכתבו מדי שבוע. כתיבת היומן משמשת אמצעי להשמיע את הקול הפנימי של הכותבת ולהבין את התלבטויותיה, והיא מעוררת לחשוב על משמעות הדברים ועל הדרכים שבהן ניתן להתפתח. את יומן החוקרת שלחנו לקבוצת המחקר, והיא קראה אותו והגיבה עליו בפגישה שבועית שהתקיימה בזום. בראשית המחקר תועדו ביומנים באופן מפורט מגוון של מקורות מתוך עבודתנו עם הסטודנטים, כגון התכתבויות וואטסאפ ודוא"ל שמעשו עם הסטודנטים ומקורות שהבאנו לשם גיוון בהוראה, כמו למשל מצגות, סרטונים, אתרים וכדומה. כך כתיבת יומן חוקר פתחה את היכולות לראות, לקבל ולתת אמפתיה לנקודות מבט של אנשים שונים. בדרך זו זיהינו את המאפיינים הייחודיים של פעולות ההנחיה שאנו מביאות ואת הדרכים החדשות שברצוננו לפתח.

תמלול מפגשי הקהילה – המחקר מתבסס על נתונים שאספנו באמצעות הקלטה ותמלול של מפגשי הקהילה של המובילות האקדמיות פדגוגיות אשר התקיימו במשך שלוש שנים בזום. בשיח הקבוצתי חיברנו בין התאוריה לפרקטיקה, יצרנו שיתוף ותרגול מתוך הניסיון שלנו, ניתחנו באופן תאורטי את היומנים הרפלקטיביים שכתבנו על הוראתנו, זיהינו פערים והצענו דרכים להתמודדות.

תיעוד התכתבויות בין מפגשי הקהילה – נאספו נתונים מתוך התכתבויות בוואטסאפ ובדוא"ל שקיימנו בינינו בין מפגשי הזום, ובהן שיתפנו בחומרים, התייעצנו זו בזו במחקר ובפרקטיקות הוראה.

### 2.3 ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה באופן שיטתי ובסקיפות מלאה, בתהליך רב-שלבי שכלל גם הצלבה בין כל סוגי הנתונים שנאספו. הניתוח הרב-שלבי נערך בשיטת הניתוח האינדוקטיבי, באמצעות סימון קטעים וזיהוי נושאים, איסוף נושאים דומים לקטגוריות, הגדרת הקטגוריות וקישור בין הקטגוריות (Bogdan & Biklen, 2007). התהליך החל בקריאת כל טקסט מיומן החוקרת, משפט אחר משפט, וסומנו בשוליים הערות המחברות בין הטקסט לבין ההמשגה התאורטית שנלמדה. במחקר פעולה לא ניתן להפריד בין איסוף הנתונים לבין ניתוחם, לכן כתיבת ההערות התרחשה ברזמנית לתיעוד, תוך כדי איסוף הנתונים במשך השנה. בשלב הבא נותחו הטקסטים לקטגוריות וזוהו קשרים בין הקטגוריות שנבנו בזיקה לספרות המחקרית. הקטגוריות שנוצרו תואמות את הביטויים התיאוריים מן השדה ואת ההמשגות המופיעות בספרות המחקרית. לצורך תיקוף המחקר בוצעה טריאנגולציה של הצלבת מקורות בין הנתונים שנאספו במגוון הכלים: יומן החוקרת של כל משתתפת, תמלול מפגשי הקהילה ותיעוד התכתבויות בין מפגשי הקהילה. טריאנגולציה מאפשרת לפרש את האתגרים מכמה זוויות ראייה, במטרה לקבל תיאור מורכב יותר ומהימן (Flick, 2018). מגוון מקורות המידע אפשר הצלבת נתונים והתבוננות רחבה על התהליכים שהתרחשו במחקר.

בכל מעגל התפתחות פעלנו במקביל: אספנו נתונים, שיתפנו, עשינו ניתוח של הנתונים שעורר לרפלקציה, לבניית תאוריה חדשה ולשינוי של הפעולה הבאה. ניתוח הנתונים נעשה הן בכתיבה אישית והן בשיח עם קבוצת העשייה. השיתוף במשך השנה התרחב אף לגורמים מחוץ לקהילה. השיתוף וניתוח הממצאים עזרו לנו להעריך את מה שאנו עושות ולצאת אל השדה עם עשייה שונה, ממוקדת ומקצועית יותר.

### 2.4 איכות המחקר

על מנת להבטיח את תקפות המחקר ננקטו מספר אמצעים שיפורטו להלן: הצגת ההנחות התאורטיות מופיעה ברקע התאורטי, באופן המאפשר לעמוד על הקשר בין ההנחות התאורטיות לבין ממצאי המחקר ומסקנותיו; התקיימה התייעצות עם מ' המנחה, עמיתות הקבוצה ומורי

מורים נוספים לבחינת הממצאים והמסקנות; הוצג "תיאור גדוש" של ההתרחשויות וביאורה בליווי כל נתוני הרקע ההכרחיים להבנה פרשנית (גירץ, 1990). כמו כן נעשה שימוש בדרכי ניתוח אשר ניתנות לשחזור, באופן שיאפשר לחוקרים אחרים לבחון את תהליכי המחקר. נשמרו כללים אתיים כמקובל במחקר בחינוך. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של המרכז האקדמי, לרבות אישור להקלטת מפגשי הזום ותמלולם לשם כתיבת יומן חוקרת. לאורך כל תהליך המחקר הודגשו סוגיות אתיות במחקר הפעולה כמו תמלול מילה במילה לשם מהימנות, הצגת תיאור גדוש ואנונימיות של הסטודנטים. נתקבל אישור של כל אחת מן המשתתפות חוקרות לעשיית מחקרה ובהתאם פעלנו מתוך הנחיות ועדות האתיקה במכללות שלנו. בשנת 2025 נעשתה פנייה נוספת לוועדת האתיקה לצורך קבלת אישור לעריכת מחקר הפעולה, ונתקבל אישור המחבר בין שלושת המוסדות האקדמיים.

## ממצאים

**3.1 מעגל התפתחות ראשון: בניית קהילה באמצעות איסוף נתונים, לימוד תאוריה ושיח בקהילה מונחית**  
קהילה – הגענו לקהילה משלושה מוסדות שונים ולא הכרנו זו את זו. במפגשים אלה למדנו על התפקידים המקצועיים שכל אחת מאיתנו עושה וכן שיתפנו באופן חלקי בחיים האישיים. בשנה הראשונה נפגשנו מדי שבוע בזום לפגישה מונחית. לקראת הפגישה תיעדנו ביומן החוקרת את הפעולות שעשינו עם הסטודנטים שלנו באותו שבוע, וכל משתתפות הקבוצה קראו את יומני המחקר זו של זו. במפגש, המנחה לימדה אותנו מושגים מתוך התאוריה החברתית-תרבותית, ובאמצעותם ניתחנו את יומני המחקר. בתקופה זו, בחברה הישראלית בכלל ובמשרד החינוך בפרט, התרחשו שינויים רבים ותכופים שדרשו שינויים בהכשרה. נחשפו סתירות בין דרישות המשרד לבין גישתנו להנחיה מתוכננת, בנויה לפי שלבים ומתפתחת. במיוחד נדרשה להתמודד עם סתירות אלה אחת המשתתפות, שמשמשת כרכזת ספרות בבית הספר וכמדריכה פדגוגית בתחום זה. בשיח הקהילתי היא העלתה את הסתירות שעיינו נדרשה להתמודד, כפי שאמרה:

מצאתי את עצמי מתמודדת עם מציאות רבת תהפוכות, בתחילת השנה נדרשתי להטמיע את רפורמת המח"ר, אך בינואר היא בוטלה, ובחודש מרץ הוכרזה רפורמת הברורות הגמישה. מציאות זו הובילה לעזוועים משמעותיים בכל קהילות השייכות שלי – סטודנטים, מורים, רכזי מקצוע. שינויים תכופים אלו יצרו איודאות, עומס וקונפליקטים פדגוגיים וחברתיים. המפגשים של הקהילה היו לא רק מקום לשיתוף, אלא חברות הקהילה עסקו בפרשנות של

המצבים המורכבים, הציגו נקודות מבט נוספות והביאו הצעות מתוך ניסיון האישי להתמודד עם מתחים אלה. לעיתים, הפרשנויות שלנו היו שונות וסתירות אלה הן שיצרו את הלמידה. באמצעות חזרה משותפת לתיעודים ביומנים בחנו מחדש את הפרשנויות השונות, כל אחת שקלה מחדש את הנחות היסוד שלה וכך לשיח הקהילתי הייתה תרומה ללמידה, להרחבת נקודת המבט ויצירת שינוי בתפיסתנו ובדרכי ההוראה כפי שתואר:

המפגשים הקבועים של הקהילה, השיח והחשיפה לנקודות המבט של העמיתות עזרו לי להבין טוב יותר את פעולותיי, ולקבל את זה שלא אוכל לפתור את כל הסתירות שנוצרות ממדיניות משרד החינוך. קבוצת המחקר אפשרה לי לבחון מחדש את תפיסת התפקיד שלי, ולהתמקד בכיוון המתאים לתפיסתי.

כמו כן, כבר בשלב הראשון הצלחנו ליצור מרחב בטוח שבו הטעויות נתפסו כהזדמנויות ללמידה, בנינו מרחב קהילתי ללא חשש מביקורת, זאת בניגוד למבנים היררכיים באקדמיה שבהם נחויות ביקורתיות ממקורות חיצוניים. כפי שכתבה משתתפת אחרת:

אין לי בעיה לספר לכם על הכישלונות שלי ואני יודעת שאיתכן אלמד גם מתוך הטעויות. כך לדוגמה כאשר שיתפתי אתכן בתחושת הכשלון שהרגשתי עם המתמחה שפתאום הודיעה על עזיבת ההוראה. בשיח איתכן לא הבעתן שיפוטיות אלא העליתן כיוונים שחיזקו אותי לתמוך בה למרות המשבר.

התמודדות זו מדגימה פעלונות יחסית אנליטית. חברות הקהילה לא הסתפקו בתגובה אמפתית, אלא הציעו פרשנות חלופית לסיטואציה, עם שימוש בידע הקולקטיבי כדי להגדיר מחדש את גבולות האחריות של המדריכה. תהליך זה ממחיש כיצד הקהילה מאפשרת לפרט 'לנכס' נקודות מבט של עמיתים כדי לבנות הבנה מורכבת יותר.

**פרקטיקה** – במסגרת קהילה זו התנסינו לראשונה בפרקטיקות שהיו חדשות עבורנו וסייעו בבניית המשמעות והקהילה. כחלק מלימוד יסודות של מחקר פעולה, המנחה ביקשה מאיתנו לכתוב ולתאר בכל שבוע את פעולותינו עם הסטודנטים. כך מדי שבוע הקדשנו כמה שעות לכתובה רפלקטיבית ביומני המחקר. הייתה זו הפעם הראשונה שבה הקדשנו זמן לכתובה רפלקטיבית על פעולתנו בהוראה. הייתה בנו תשוקה לכתוב, נוצרה מחויבות של כל אחת להקדיש בלוח השבועי זמן לכתובה. שלחנו זו לזו קבצים ארוכים של יומני חוקרת ובהם

תיאור מפורט של הפעולות שעשינו בהנחיית הסטודנטים. הכתיבה עזרה להבין את פעולותינו והייתה כלי תרבותי-פסיכולוגי שתווך את החשיבה ואפשר שיפור ידע. בתוך אי-הוודאות שמסביב, הכתיבה סייעה להתבוננות בהירה על העשייה היומיומית שלנו. כפי שתארה אחת המשתתפות:

אף פעם לא כתבתי את מה שאני עושה בצורה כזאת. זרקתי על הדף את כל האירועים הסוערים שחוויתי, צללתי עמוק. בעצם הייתה לכולנו מוטיבציה פנימית לכתוב. באחריות שיתפנו כל שבוע בתיאור מפורט של יומן המחקר, ולאחר מכן בשיח הקבוצתי שוחחנו על כך.

פרקטיקה נוספת שאימצנו בתקופה זו היא ה'צ'ק-אין'. בתחילת כל מפגש שיתפנו במה שעבר עלינו השבוע וברגשותינו. הכלי שימש לבניית מרחב של הקשבה אמפתית והשתתפות רגשית של כל אחת בקבוצה. בדרך זו שיתפנו ושמענו זו מזו על אתגרי היומיום שעיינו להתמודדו בתקופה לא יציבה זו. לאור ההתנסות המשותפת בצ'ק-אין והחווייה שבה ראינו ולמדנו על תרומת הפרקטיקה הזו בקהילתנו, הבאנו אותה גם לעבודתנו עם הסטודנטים. היה זה פיתוח של כלי קהילתי העוזר לשמור על אווירה של אי-שיפוטיות, החיוניות ללמידה במרחב בטוח הפתוח ללמידה מטעויות וכישלונות, וכלי העוזר לבנות יציבות בקבוצה מול אי-הוודאות שמחוצה לה.

לא הכרתי קודם את הכלי של צ'ק-אין, למדתי אותו כאן בקבוצה. השיתוף בתוך הקהילה, ההתעניינות האישית בתחילת כל מפגש, אפשרה לחוות חמלה ולשים לב למה שקורה. תשומת הלב הזו השרתה אווירה נוחה, זאת למרות כל העומס והלחץ שהיו מסביב. הדקות הללו בתחילת כל מפגש אפשרו להתפנות לשיח הלימודי. אחרי שחוויית זאת בקבוצתנו, הבאתי זאת גם לשיעורי עם הסטודנטים.

המעבר של פרקטיקת ה'צ'ק-אין' מהמרחב הקהילתי שלנו אל כיתות ההדרכה מדגים את המנגנון האנליטי של 'פעלנות יחסים' (Relational Agency): זיהינו משאב חיצוני והפעלנו אותו בהקשרים חדשים. העברה זו ממחישה מנגנון מרכזי של למידה מרחיבה: פרקטיקה חדשה שנוצרת בתוך מערכת הפעילות של הקהילה, נודדת החוצה כדי לשנות את מערכות הפעילות הרחבות יותר שבהן כל משתתף היה משולב (Engeström, 2016). היא גם מדגימה את הסוכנות היחסית במובנה המלא – היכולת לא רק להסתמך על משאבים של אחרים בתוך הקהילה, אלא לשאת את המשאבים הללו החוצה להקשרים חדשים ובכך להרחיב את

טווח הידע הקולקטיבי (Edwards, 2011). הייתה זו למידה מרחיבה שהתרחשה דרך חציית גבולות ובכך שינתה את הדינמיקה הפדגוגית בשטח במספר מוסדות הכשרה.

**משמעות** – השיח בקהילה עסק במושגים מתוך התאוריה החברתית־תרבותית שהיו קשורים לעשייה שלנו. המנחה בחרה את המושגים והביאה לנו מאמרים לקריאה העוסקים בתאוריה הזו. בשיח הקהילתי למדנו לחבר בין התאוריה לבין פעולותינו. חיבורים אלו עזרו להבין את התאוריה ואף יצרו משמעות עמוקה יותר לפעולותינו. הידע התאורטי לא נותר מנותק, אלא הפך להיות חלק בלתי נפרד מהסבר משמעות הפרקטיקה. הצלחנו לגשר על הפער בין תאוריה אקדמית לבין חיי היום־יום. כפי שאמרה אחת המשתתפות:

התאוריה שאנו קוראות ולומדות כמו למשל המושג של 'חציית גבולות', לא נשאר בגדר תאוריה אלא מעורר אותי לחשוב על המשמעות של הפעולות שאני עושה עם פרחי ההוראה במעברים שהם עוברים, ומה משמעות התפקיד שלי בחציית הגבולות שלהם, בכניסתם לבית הספר.

במצב של חוסר בהירות כללי למדנו להשתמש בתאוריה כמעניקה משמעות לפעולותינו. בתקופה זו היינו בצעדים הראשונים של פיתוח פרקטיקה של ניכוס כלים תרבותיים, כפי שאמרה אחת המשתתפות:

פעם ראשונה שבעצמי עשיתי לפעולותיי המשגה תאורטית. מחקר הפעולה, הכתיבה הרפלקטיבית והשיח בקהילת החוקרות, עזרו לי בניסיונות שלי ליצור משמעות. כל פעם שהרגשנו חוסר ביטחון, אז התאוריה נתנה לנו עוגן, כיוון. כך למשל, כשלא הבנתי כיצד לתווך לסטודנטים את הסתירות שרפורמת המח"ר יצרה, הלמידה של תאוריית רמות ההשתתפות של ונגר סייעה לי לזהות את מעגל ההשתייכות הקרוב שעליי להתמקד בו. בעקבות השיח התאורטי בקבוצה בחרתי למקד את עבודתי בסטודנטים, משמעות זו יצרה יציבות וכיוון ברור לפעולה.

**זהות** – ההשתתפות בקבוצת המחקר הרחיבה את היכולת שלנו לתאר את זהותנו המקצועית. באמצעות הלימוד התאורטי המחובר לעשייתנו קיבלנו מילים ומושגים ובעזרתם יכולנו לתאר את הפעולות שאנו עושות, את מטרותינו, להסביר אותן לעצמנו ולסטודנטים. יכולת זאת התוותה את הדרך של כל אחת מתוך חיבור לזהותה המקצועית המתגבשת ויצרה ביטחון.

תהליך הלמידה בקהילה חיזק את הזהות המקצועית שלי, האמון ההדדי אפשר לגעת ולפתח את הזהות. השיח על התאוריה נתן לי מילים ומצפן לבחירות המקצועיות, עזר לי להסביר את שיקולי הדעת המקצועיים שלי תוך התבססות על תאוריה חברתית תרבותית. כך למשל הבנתי שדרך מרכזית בזהותי המקצועית היא השקעה בבניית קהילת הסטודנטים, ובשנה זו פיתחתי כלים נוספים לבניית קשרים אלה.

לסיכום המעגל הראשון – בתקופה זו הצטרפנו לקהילה כ'זרות', בנינו מרחב לא שיפוטי והתקרבו. בהנחיית המנחה למדנו מושגים תאורטיים, חיברנו אותם להבנת פעולותינו, קיבלנו מילים להסביר את התופעות. המעורבות המתמשכת והפיכת הידע לגלוי בתוך קהילת עשייה, יצרו את הרחבת הידע וסייעו לנו להסביר לעצמנו ולאחרים את תפיסתנו המקצועית. נוסף לכך, התנסינו בפרקטיקות חדשות של כתיבה רפלקטיבית, צ'ק-אין וביצוע מחקר פעולה. כל אלה האירו וסייעו למצוא כיוון בבחירות המקצועיות שנאלצנו לעשות במציאות משתנה. מנקודת מבטה של תאוריית הלמידה המרחיבה (Engeström, 2016), מעגל זה תואם את השלבים הראשוניים של מחזור הלמידה המרחיבה: הקהילה החלה בתצפית על המצב הקיים ותיעוד פרקטיקות באמצעות יומנים רפלקטיביים; לאחר מכן היא זיהתה את הסתירות הפנימיות שנוצרו מחוסר יציבות מערכתית – בין דרישות המדיניות לבין הערכים המקצועיים והגישה הפדגוגית של כל משתתפת, והיא החלה להציע חלופות זמניות באמצעות שיח קהילתי, בסיס תאורטי ופרקטיקות חדשות ניסיוניות כמו צ'ק-אין. זרעי הטרנספורמציה הנרחבת נזרעו אפוא במעגל הזה, אפילו כאשר פתרון מלא ויישומו היו לפנינו.

### 3.2 מעגל התפתחות שני: העמקת השותפות והלמידה בקהילה עם מנחה, ובתהליכים מקבילים הובלת קהילות

#### למידה של סטודנטים

**קהילה** – בשנה השנייה של קהילת העשייה, תדירות המפגשים ירדה לאחת לשבועיים שלושה. המפגשים עדיין היו תחת הנחיה של מ', המומחית במחקר פעולה. בתקופה זו נאלצנו להתמודד עם האתגרים המרובים שהביאה עימה מלחמת חרבות ברזל, בני משפחה שגויסו, מתקפות טילים, לימדנו סטודנטים ששירתו בצבא, ועוד. חרף זאת, המשכנו להשקיע במחקר הפעולה ואף נעזרנו בו להתמודדות עם אתגרי התקופה. ניתחנו את הנתונים שאספנו עם חיבור למושגים מתוך התאוריה החברתית-תרבותית. השגרות והתפקידים בקבוצת המחקר המשיכו כפי שהיו בשנה הקודמת והמנחה קבעה את המפגשים ודרך התנהלותם

והמשיכה ללמד את התאוריה. עם זאת, המעורבות שלנו גברה והקשרים בינינו הובילו לכך שהיינו יותר דומיננטיות בשיח הקהילתי. יתרה מזאת, שגרת מפגשי הקהילה, ה'צ'ק־אין' שבו שיתפנו במצבנו, ההתעניינות והדאגה ההדדית, האחריות לשותפות וללימודים והשיח התאורטי העניקו יציבות, שייכות ועשייה משותפת. הרגשנו את היתרונות של השתתפות בקהילה יציבה כגורם מעניק כוחות בהתמודדות עם הכאוס והכאב בתקופת מלחמה, כפי שאמרה אחת המשתתפות:

הקשרים התהדקו והעמיקו, התחזקתי מלהיות בתוך קהילה ששפתה חומלת, מושיטה יד [...] למרות שהיינו בעין הסערה, במציאות קשה של מלחמה, מפגשי הקהילה השגרתיים הללו – זה מה שאפשר לי להחזיק יציבות, העשייה המשותפת יחד עם ההעמקה בהבנת התאוריה החברתית תרבותית היסטורית, אותה חווינו על בשרנו בתקופה זו, יצרו עוגן, נתנו כוח להמשיך.

**פרקטיקה – פרקטיקות ההוראה שלנו נדרשו לתת מענה לסתירות וליקויים בהכשרה שעלו בזמן המלחמה, כמו למשל כיצד להכשיר סטודנטים שנדרשים להתמודד עם אתגרים רבים בחייהם האישיים ומתקשים לנכוח ולתפקד בהכשרה סדורה. לשם התמודדות עם סתירות אלה, יצרנו בקהילת העשייה למידה מרחיבה: מתוך למידתנו בקהילת המחקר הפקנו תובנות כיצד למידה מתוך השתייכות מסייעת במענה לסתירות. לאור זאת הרחבנו את עשייתנו והבאנו בתהליכים מקבילים אלמנטים חדשים של השתייכות להנחיית הסטודנטים. בכך פיתחנו פרקטיקה חדשה עבורנו, כפי שתיארה אחת המשתתפות:**

הבנתי כיצד ההשתתפות בקהילה, הכתיבה והשיח על משמעויות פעולתנו חיזקה אותנו, רציתי להעניק זאת גם לסטודנטים, ההתנסות שלי הובילה אותי לכיווני הנחיה חדשים שנדרשו במיוחד בשל המלחמה. לדוגמא הבנתי את חשיבות תדירות מפגשי הקהילה והקפדתי על התדירות במפגשי עם הסטודנטים. ראיתי כיצד הכתיבה תרמה לכל אחת מאיתנו, והתחלתי לשלב בהוראתי 'הזמנות' לכתיבה, הסטודנטים שיתפו בטקסטים שכתבו ויצרו שותפות קהילתית. במיוחד התרגשתי מדבריו של אילן, סטודנט שכתב: "השיח בקבוצה וההקשבה נתנו מקום בטוח לשתף בתחושות. הכתיבה עזרה לי להבין יותר לעומק את הסיטואציות ובפרספקטיבה שונה. זה היה מאוד מפתיע ומועיל. וה'צ'ק־אין' מעולה, לקחתי כלי זה לשיעורים שלי... זה מחזק להרגיש יחד כקבוצה".

נוסף לכך, התחלנו לשלב בהוראתנו פעולות הדומות למחקר פעולה, ובהן הסטודנטים התבקשו

לחקור את פעולותיהם בכיתה. שינוי זה בפרקטיקת ההוראה שלנו נבע מתוך החוויה החיובית המשמעותית שחווינו ממחקר הפעולה שביצענו. גם חידוש זה נעשה בתהליכים מקבילים: הלמידה המרחיבה שעברנו בתהליכי החקירה העצמית שעשינו בתוך קהילת עשייה סייעה לנו לפתח סוכנות מקצועית ולהכניס להוראה משאבים חדשים של למידה מתוך התבוננות וחקירה אישית, וכך תיארה אחת המשתתפות:

הניסיון שצברתי במחקר הפעולה שביצעתי אפשר לי להוביל אותם ללמידה בדרך זו. הסטודנטים כתבו יומנים רפלקטיביים כנים, וחלה אצלם תזוזה והתפתחות במערכות היחסים שלהם עם תלמידיהם. התהליך שביצעו חשף בפניהם את היכולות שלהם, את היעדים החשובים להם להתפתחות, ואת דרכי הלמידה, הם עסקו במשמעות עבודתם מתוך כתיבה והתבוננות ואמרו שזה חיזק אותם.

בתקופה הזו התפתחו גם בפרקטיקות המחקר. למדנו לנסח את התאוריה הפרקטית-יישומית שלנו, כיצד לכתוב אותה בכתיבה מדעית לפרסום ולהציגה בכנסים, שיפרנו את היכולת שלנו לחבר בין עולם האקדמיה, השדה החינוכי וחיינו האישיים, ובכך פיתחנו את פרקטיקות הלמידה בהקשר של גבולות.

**משמעות –** מחקר הפעולה העניק משמעות לעיסוק בהכשרת מורים בתקופה של איזודאות ושאלות קיומיות. כך למשל אחת המשתתפות סיפרה שהיא מתמודדת עם אירוע שכול שהעלה אצלה שאלות של משמעות בבחירה בעיסוק בהכשרת מורים. מחקר הפעולה סייע לה להבין את משמעות עשייתה, וכך הסבירה:

בתקופת המלחמה עלו הרבה שאלות בנוגע לעיסוקי – מחקר הפעולה אפשר לי לעשות את החיבורים ולהבין מה אני עושה בתפקיד הזה של הכשרת מורים, נתן לי תשובה לשאלות הגדולות שהטרידו אותי, כמו: מדוע בעת כזו אני משקיעה בהכשרת מורים? ההתבוננות באמצעות המחקר בפעולתי עזרה לי להבין שאני מכוונת דרך יצירת הקשרים בקהילה של הסטודנטים לבנות משמעות. השקעתי באינטראקציות מיטיבות עם הסטודנטים, וזה הרחיק ממני את דאגת המלחמה, נתן כוחות לעשייה באמצעות החינוך. הרגשתי שהמפגשים הלימודיים בכתה יצרו תקווה.

**זהות –** הזהות המקצועית שלנו התרחבה בהכללת הרכיב של קהילה. כשנכנסנו לקבוצת המחקר במעגל הראשון ציפינו לפיתוח אישי, אך בתקופה זו הבנו את התרומה של השתייכות

לקהילה לומדת. כך מרכיב הקהילה, הקשר והשייכות, שלא הדגשנו במעגל הראשון, הפכו למוקד מרכזי בזהות הקבוצה שלנו וכן השקענו בהם בעבודתנו עם הסטודנטים. נוסף לכך, בתקופה זו 'מחקר הפעולה' הפך לנו לדרך חיים. הבנו שעבורנו אין זה רק שימוש בכלי מחקרי, אלא פיתוח פרקטיקה קיומית שעוזרת לנו לתת מענה לשאלות גדולות ואישיות. כך למשל אמרה אחת המשתתפות:

מחקר הפעולה לימד אותי על העשייה היומיומית שלי, דרך לחבר כל מיני רסיסים של דברים שאני עושה. הצלחתי לבנות זהות המשלבת את הפרקטיקה המחקרית עם המשמעות האישית והקיומית. הבנתי שקיבלתי את מחקר הפעולה ככלי לבנות את חיי. כמו כן בתקופה זו השתתפותנו בכנסים, קיבלנו הכרה והתחברנו לקהילה הגדולה של מחקר, וגם בכך הרחבנו את זהותנו המקצועית.

לסיכום המעגל השני, בתקופה זו זהותנו המקצועית והפרקטיקה שלנו התרחבו: חוויית השתתפותנו בקהילת עשייה בעת מלחמה הראתה לנו כמה משמעותית למידה בקהילה המבצעת מחקר פעולה. מתוך הבנה זו, כל אחת מאיתנו הרחיבה בעבודתה עם הסטודנטים את מרכיב הקהילה והשייכות. כמו כן, ביסוס התנסותנו במחקר פעולה הוביל אותנו לפתח דרכי הוראה חדשות הכוללות כתיבה והובלת הסטודנטים להתבוננות מחקרית כבמחקר פעולה על התנסויות ההוראה שלהם.

### 3.3 מעגל התפתחות שלישי: למידה, יצירה משותפת בקהילת עשייה אוטונומית

**קהילה** – בשנה השלישית למחקר נמשכה המלחמה. למרות המתחים ואי-הוודאות, הקהילה התכנסה ללא הנחיה חיצונית, וזאת ביוזמת אחת המשתתפות מתוך רצון להמשיך ולהתפתח כקהילה. בתקופה זו הקהילה התפתחה וטיפחה באופן אקטיבי את יחסי הגומלין, ללא גורם היררכי מארגן, אלא כל מערכות היחסים היו אופקיות.

אני לומדת הרבה מעצם ההתנסות שלי בקהילה שהיא ללא הנחיה [...] עם השנים בתוך הקבוצה למדתי לפתח אוטונומיה. אני מתנסה וצומחת מבניית הקשרים איתכן מעשיה משותפת, מקבלת ההחלטות ללא סמכות פוסקת, משיח הדדי פורה. זו פעם ראשונה שאני חלק מקהילה כזו. כתוצאה מכך שילבתי בהנחיית הסטודנטים יותר משימות של עבודת עמיתים, שיתנסו כמונו בלמידה מתוך שיח הדדי.

**פרקטיקה** – כקהילה עצמאית, לראשונה יזמנו שיתופי פעולה בינינו בתחומי ההוראה, כך לדוגמה שיתפנו בניסוח דרכי ההנחיה של הסטודנטים לביצוע מחקר פעולה, ובאופן זה עזרנו זו לזו לדייק את הנחיית הסטודנטים לפיתוח מקצועי באמצעות מחקרי פעולה. עוד ועוד סטודנטים במוסדות שלנו למדו באמצעות מחקר הפעולה וראו בו מפתח לעיצוב זהותם המקצועית, כפי שכתב אחד הסטודנטים:

כאשר התחלתי להקשיב להקלטות של עצמי, לתעד אותן, ולזהות את הסגנון שלי, ואת החולשות והחוזקות שבו. הבנתי שזו מתודה שמכוונת ישירות לשיפור ההוראה, ושיש הרבה מה להרוויח ממחקר הפעולה ככלי להתפתחות בחיים. פרקטיקת הוראה נוספת שיישמנו לראשונה הייתה אירוח בקורס של עמיתה שבאה ממוסד אחר, כפי שתיארה ביומנה אחת העמיתות:

הזמנתי אותה והיא דיברה עם הסטודנטים על מחקר הפעולה שלה. הסטודנטים אמרו שלמדו מהמפגש הרבה מאד. מעבר לתכנים שקיבלו, הם ראו את השיתוף בין שתינו, למרות שאנו מלמדות במוסדות שונים, המפגש התנהל באופן הדדי בכך היה זה מודלינג עבורם. בנוסף הם שמעו על כך שגם במוסד שלה שמים דגש על פיתוח קשרי מורה תלמידים לשייכות וקהילתית.

נוסף לכך, לראשונה פנינו ביחד לכנסים ולכתיבת מאמרים. זו דוגמה ברורה למעבר מפסיביות להשתתפות מובהקת. פעילות כמו הכנת מסמכים משותפים היא דוגמה לפיתוח הפרקטיקה המשותפת ועבודתנו כקהילה.

הייתה זו פעם ראשונה שבנינו מצגת אחת משותפת לכנס, עד עכשיו כל אחת בנתה מצגת לעצמה. תהליך החשיבה והיצירה המשותף, פיתחו אצלי את המיומנות של הצגה בכנס מחקרי. כך גם חלוקת התפקידים וכתיבת המאמר באופן משותף פיתחה אותי.

**משמעות** – כשעברנו לשלב של קהילה אוטונומית נבנו מספר משמעויות: הראשונה שבהן היא שלקחנו אחריות קולקטיבית על הידע שלנו, כלומר בחרנו להמשיך ולהתפתח לא רק באופן אישי אלא מתוך הקשרים ההדדיים שנוצרו בקהילה. בלמידה המרחיבה, שבה התפתחנו מתוך התנסותנו, יצרנו משמעות מחודשת ללמידה: למידת עמיתים שעוסקת במשותף בחקירה לשם שינוי, בתוך איזודאות. משמעות חדשה זו הובילה אותנו להציע חלופות לדרכי ההוראה, ליזום וליישם פעולות חדשות:

אנחנו עוברות איזשהו תהליך של התבגרות. לומדות להמשיך לצעוד בלי מנחה, אבל לא בחרנו לצעוד לבד – אלא עם עמיתות נהדרות. אני מעוניינת להעביר את הסטודנטים שלי שיוצאים ללמד בבתי הספר תהליך דומה שיחברו לעבוד באופן עצמאי עם עמיתים.

בתקופה זו של מלחמה, יש חשיבות להרגשת האוטונומיה לשם חיזוק החוסן. כך הסבירה אחת המשתתפות:

זה שהצלחנו להמשיך לעשות את זה לבד, נתן לי הרבה כוח. בניגוד לתחושות בתקופה הזאת שקורים דברים שאני לא יכולה להשפיע עליהם, מן הרגשת חוסר אונים – והנה כאן בקבוצה שלנו – אני יכולה לעשות. אך יותר מכך – איתכן זה הולך, כלומר אנו מצליחות ליצור, להשפיע להתקדם מתוך ההדדיות.

משמעות נוספת שהתחזקה בתקופה זו היא הבנת הערך של השונות בינינו בניסיון ובידע. לעיתים השונות יוצרת אי־בהירות ואי־ודאות, אך ההיכרות הממושכת והצבת המטרות המשותפות תרמה לכך שנפתח בינינו דיון על השונות, והיא הייתה נושא לשיח וללמידה. ציינו כי השונות בינינו היא דווקא זו שתורמת ללמידה, כפי שאמרה אחת המשתתפות: לא היו לנו 'יהלומים' לתת ולקבל אם כולנו היו אותו דבר. השונות הזו היא זו שתורמת בסופו של דבר שנצליח להגיע ללמידה אינדיבידואלית. שיתוף הידע המגוון וההתנסויות השונות הם בעינינו ערך, איננו נבהלות ממנו אלא מזמינות אותו.

למדנו לראות את נקודות המבט השונות, לנהל את הגבולות ולגשר על פערים בידע ובניסיון. בכך קהילה ככלל, וכל אחת בנפרד, התחזקו.

**זהות** – בתקופה זו פיתחנו זהות מקצועית שבה יש ערך רב ללמידה בתוך קהילה עצמאית. עברנו בעצמנו תהליך של פיתוח יכולת ספציפית בתוך קהילה, המאפשר לנקוט יוזמה ולהמשיך להתקדם באופן אישי וקבוצתי בזכות מערכות היחסים בינינו. התנסות זו הובילה אותנו להרחיב את שיתופי הפעולה בינינו ואת זהותנו המקצועית ולהשקיע בהכשרת המורים המבוססת על יחסים הדדיים בין הסטודנטים ובניית קהילה:

גיבשנו זהות לקבוצה שלנו, שלכל אחת תפקיד בתוכה, אבל הזהות הזאת כל הזמן בהתפתחות, אנחנו ממשיכות ופועלות ביחד, ממשיכות להשתנות כפרטים וכקבוצה, ומבינות שמערכת יחסים בינינו היא שמאפשרת את הלמידה, מערכת היחסים בינינו היא

שנותנת לנו את היכולת להתקדם. התובנות מופנמות לזהותי המקצועית ואני משנה את הנחייתי שתתן זמן ומשאבים לבניית קהילות סטודנטים עצמאיות.

במעגל ההתפתחות השלישי כל משתתפת פיתחה זהות ייחודית בתוך הקהילה ומינפה את נקודות החוזק האישיות שלה. במקביל התהוותה זהות קבוצתית דינמית ומתפתחת המתאפיינת בפעלנות והתפתחות מתמשכת. החוויות שלנו כמשתתפות בקהילה עצמאית השפיעו על הובלת תהליכים חדשים שיזמנו בהכשרת המורים מתוך שיתוף הפעולה בינינו. הידע שנוצר בקהילתנו תמך בכל אחת מאיתנו בפיתוח הכשרת הסטודנטים באמצעות כלים של מחקר פעולה, למידה אוטונומית, בניית קהילה וכן שיתופי הפעולה בינינו חשפו את הסטודנטים לקהילה רחבה שמדגישה פעלנות של יחסים וקהילתיות כמרכיבי יסוד בהכשרת המורים.

## דיון

מחקר זה מתאר תהליך התפתחות שעברנו בקהילת עשייה של מורי מורים במשך שלוש שנים, שבהן התמודדנו עם מציאות של רפורמות תכופות, איזודאות ומלחמה. הממצאים מצביעים על כך שמעורבות קהילתית משמעותית של משתתפות ממכללות שונות, יחד עם לימוד תאורטי מעמיק וחיבורו לפעולות הקהילה, יצרו פיתוח מקצועי. החשיבות של המחקר טמונה בבחינה השיטתית של האופן שבו מכשירי מורים לומדים יחד באמצעות חקירת הפרקטיקה שלהם עצמם. תהליך הלמידה בקהילה, שכלל את ארבעת רכיבי הלמידה של ונגר (Wenger, 1998), הוביל לבניית מרחב בטוח שאפשר שיתוף, ביסס את המשמעות והזהות המקצועית והאישית ופיתח פרקטיקות הוראה חדשות ועצמאיות. לכל מרכיב היה תפקיד ייחודי ומשולב: הממד הקהילתי סיפק שייכות וביטחון יחסי; הפרקטיקה התפתחה באמצעות כתיבה רפלקטיבית, צ'ק'אין וחקירה שיתופית; משמעות נבנתה באמצעות חיבור בין התאוריה לעשייה; זהות שוחזרה באופן מתמיד באמצעות מעורבות משותפת (Wenger, 2010). הקהילה, שהחלה את דרכה כמסגרת מודרכת, התפתחה במשך המחקר לקהילה אוטונומית. הממצאים מצביעים על כך שהקהילה שימשה כמרחב למחקר עצמי שבו חקירת הפרקטיקה האישית שלנו הוכחה הן כאסטרטגיית פיתוח מקצועי והן כאמצעי לניווט באיזודאות עצמה. על ידי הפניית המבט פנימה, באופן קולקטיבי ושיטתי, הפכנו את חוסר היציבות המקצועית מאיום למוקד של חקירה וצמיחה. מכאן שבזמנים של איזודאות מחקר עצמי איננו רק גישה

מתודולוגית, אלא יכול לשמש גם כדרך מקצועית התומכת במורי המורים. המחקר העצמי סיפק כלים לחבר בין הרסיסים בעת המלחמה, והוא מציע תרומה תאורטית חדשה על המתודולוגיה של מחקר עצמי, המשמש כלי לבניית משמעות וחוסן בתוך מציאות מערערת. מנקודת מבט ויגוצקיאנית, הקהילה תפקדה כ'טווח ההתפתחות הקרובה' (ZPD) קולקטיבי: מרחב חברתי מובנה שבו כל משתתפת, באמצעות אינטראקציה מתמשכת עם העמיתות, הגיעה דרך הדיאלוג לתובנות מקצועיות שלא יכלה לראות לבדה והיו נותרות בלתי נגישות. מה שהופיע כאי־ודאות מקצועית אישית הפך, בקהילה, למושא משותף לחקירה ושינוי. ממצא תאורטי מרכזי של מחקר זה נוגע לתפקידה של איהוודאות עצמה ביצירת למידה מרחיבה. איהוודאות פעלה כסתירה פנימית ראשונית, במקום לתפקד כרקע הקשרי בלבד (Engeström & Sannino, 2021), והיא שהפעילה את מעגל הלמידה המרחיבה של הקהילה. הלמידה המרחיבה נוצרה כאשר התמודדנו עם מתח מהותי בין דרכי פעולה קיימות לבין שינויים, אי־ודאות ומלחמה, שיצרו מציאות שבה דרכי הפעולה הקיימות אינן יעילות. במקרה שלנו, חוסר היציבות המערכתית של הכשרת מורים – רפורמות מדיניות תכופות, שיבוש מוסדי, אילוצי המלחמה ושאלות מקצועיות קיומיות – היה בדיוק מתח כזה: לא ניתן היה לפתור אותו באמצעות התמודדות אישית או באמצעות מבנים מקצועיים קיימים, אלא רק באמצעות בנייה קולקטיבית של ידע חדש, פרקטיקות חדשות ומשמעות משותפת. ממצא זה מרחיב את הספרות הקיימת על למידה מרחיבה בכך ומראה שאי־ודאות חברתית ברמת המקרו יכולה לשמש כסתירה מפעילה של מעגל למידה מרחיבה, ולא רק המתחים הפנימיים של מערכת פעילות מוגבלת (Engeström, 2016; Engeström & Sannino, 2021). מחקר זה מראה כי חקירה עצמית שיתופית בתוך קהילת עשייה מאפשרת להמיר זעזועים חיצוניים אלו למשאבים של צמיחה, פיתוח סוכנות מקצועית וביסוס זהות מקצועית איתנה. לאורך שלבי המחקר, חלה למידה מרחיבה של תפיסת זהותנו המקצועית והתפתחו פרקטיקות הוראה חדשות להתמודדות עם המלחמה והמציאות המשתנה: כתיבה רפלקטיבית רציפה שימשה ככלי המתווך את החשיבה ומאפשר שיפור ידע. הכתיבה עזרה לחשוף סתירות, חוסר ודאות ונקודות מבט שונות, לצד שיתוף הדדי והכרות מעמיקה (Williams, 2021). פרקטיקה נוספת שנלמדה הייתה ה'צ'ק־אין', אשר תרם לאווירה של אי־שיפוטיות וללמידה מטעויות במרחב בטוח. פרקטיקה זו סייעה בשיתוף ותמיכה בהתמודדויות התקופה, בניית יציבות בקבוצה למול חוסר הוודאות החיצוני. את הפרקטיקות הללו, לאחר שחווינו בעצמנו בקהילת המחקר, הבאנו להכשרת הסטודנטים. יתרה מזו, הפנמנו מושגים מהתאוריה החברתית

תרבותית אשר שימשו עבורנו כ'מפה' להסבר והבנת דרכנו בתוך המציאות הסוערת. בשלב השני של המחקר חלה למידה מרחיבה בפיתוח תפיסתנו על מקומן של קהילות עשייה בהכשרת המורים, הבאנו להנחיית הסטודנטים מתובנות התנסותינו בקהילת העשייה, דרך הקמת קהילות עשייה של סטודנטים והשקעה ביצירת קשרים ושייכות. בשלב זה מחקר הפעולה הפך מכלי חיצוני ל"עמוד שדרה" פנימי, יצירת החיבורים בין התאוריה לעשייתנו שימשה כעוגן ובניית משמעות בעיתות סערה ומלחמה. תהליך זה של ניכוס התאוריה אפשר גם לחבר את זהותנו לקהילה המחקרית הגדולה דרך השתתפות בכנסים. כך מחקר הפעולה הפך עבורנו לדרך חיים ונתן מענה לשאלות גדולות ואישיות (צלרמאיר, 2018). בתהליכים מקבילים הבאנו להנחיית הסטודנטים ביצוע מחקר פעולה עצמי מצומצם. בשלב השלישי של המחקר התחזקנו כקהילה אוטונומית ומערכות היחסים בינינו, העמיתות, חיזקו את היכולות שלנו (Edwards, 2011), ובכך סייעו לבסס מחדש את המשמעות והזהות המקצועית והאישית שלנו כמנחות לקהילות אוטונומיות. כמו כן התחזקו ההבנות שלנו בדבר התרומה של קשרים אופקיים בקהילת עשייה עצמאית החוקרת את הפרקטיקה עם חיבור לתפיסות תאורטיות. פיתחנו זהות כנשות מחקר המסוגלות לפעול באופן אוטונומי לנקוט יוזמה ולהעמיק זהותנו כחוקרות. הפעילות האוטונומית חיזקה אותנו, במיוחד בימי המלחמה. לאחר שחווינו את יתרונות האוטונומיה, החלנו לשלב בהכשרה שיתוף פעולה, תמיכה הדדית ופעילות אוטונומית בקרב פרחי ההוראה (Edwards, 2011). תהליך זה מדגים כי הזהות המקצועית אינה סטטית אלא נבנית ומתעצבת באופן מתמשך דרך מערכות יחסים קהילתיות, אשר משמשות מקור להמשיך ולצמוח גם בתקופות של אייציבות. בדרכים אלו חלה למידה מרחיבה שיצרה שינויים בפרקטיקה, בהמשגתה ובתחושת היכולת שלנו לפעול. הלמידה המרחיבה שעברנו הובילה לגיבוש חזון חינוכי הוליסטי (Engeström, 2016), ובאמצעותו יזמנו שינויים בפרקטיקות ההכשרה של כל אחת במכללתה, ושלנו ביחד בהקשר בין-מכללתי, עם דגש על בניית קהילות עשייה חוקרות פרקטיקה. מממצאי המחקר נלמד כי רצוי להמשיך ולהרחיב תובנות אלו בהכשרת המורים בבניית קהילות עשייה אוטונומיות, חוקרות פרקטיקה, אשר יתפתחו בשלבי ההכשרה וימשיכו וילוו את הסטודנטים בשנים הראשונות בהוראה בבית הספר, ובכך יהיו עוגן ומקום של צמיחה. כמו כן, מומלץ ליזום הקמת קהילות עשייה של מורי מורים אשר יחוו את התרומה של השתתפות בקהילת עשייה, הן לשם פיתוחם האישי והן כדי שישלבו עוד למידה בקהילה בהכשרת המורים. במענה לשאלות המחקר המנחות את המחקר: בנוגע לשאלה הראשונה – באילו דרכים

התפתחו תהליכי פיתוח מקצועי פדגוגי ומחקרי בקרב מורי מורים שהשתתפו בקהילת העשייה? הממצאים חושפים מסלול התפתחותי המתפתח על פני שלושה ממדים מחוברים: התפתחות הפרקטיקה הרפלקטיבית (מרישום אישי ביומן ועד לחקירה שיתופית ופרסום אקדמי בכתובה משותפת); העמקת הזהות המקצועית (ממתרגל מבודד לחוקר־מתרגל המשובץ בקהילה אקדמית מתרחבת); הרחבת הרפרטואר הפדגוגי (מחונכות קונוונציונלית להכשרת סטודנטים מבוססת מחקר פעולה ומכוונת קהילה). בנוגע לשאלה השנייה – באילו דרכים סיפקה ההשתתפות בקהילת העשייה מענה לאתגרים של עידן המאופיין בחוסר ודאות ומלחמה? הממצאים מצביעים על כך שהקהילה תפקדה בו זמנית כעוגן וכקיש קפיצה: קשר יציב של שייכות ומשמעות (Wenger, 1998), שבאופן פרדוקסלי אפשר למשתתפים להתמודד באופן פרודוקטיבי עם חוסר יציבות במקום להיות משותקים ממנה. פונקציה כפולה זו – מתן שורשיות בד בבד עם יצירת טרנספורמציה כלפי חוץ – הוא, לפי הצעתנו, התרומה הייחודית של קהילות פרקטיקה בין-מוסדיות לפיתוח מקצועי בתקופות של אי־ודאות.

מסקנה זו מהדהדת עם ממצאיהם של אקרמן ובקר (Akkerman & Bakker, 2011), כי חציית גבולות בין קהילות היא אתגר רב עוצמה, ומרחיבה את המסגרת של ממצאים אלו בכך שהיא מדגימה את האופי המתמשך והאורכי של חציית גבולות כאלה – ולא מפגשים אפיזודיים – המאפשר את הרמות העמוקות ביותר של שחזור זהות ושינוי פרקטיקה. המחקר שלנו ממחיש כיצד ניתן לשלב באופן פרודוקטיבי את CoP ו־CHAT כעדשות אנליטיות, כיצד נראית אינטגרציה זו באופן אמפירי: קהילה בין־מוסדית המגלמת את הממדים היחסיים וההשתתפותיים שווגר מתאר (Wenger, 1998), ובמקביל חוצה את מחזור הלמידה הנרחב, פותר הסתירות, כפי שאנגסטרם מתאר (Engeström, 2016).

### מגבלות המחקר וכיווני מחקר עתידיים

המחקר מספק תובנות חשובות בנוגע ללימוד משותף בין־מוסדי, אך יש להכיר במספר מגבלות. ראשית, כל המשתתפות היו מנוסות בעלות רקע בהדרכת מורים, דבר שעשוי היה להקל על יכולתנו למצוא קרקע משותפת. מומלץ לבחון במחקר עתידי אם ניתן ליצור מרחבי שיתוף פעולה דומים בקרב מורי מורים בעלי רקע מקצועי מגוון יותר. כמו כן, המחקר כלל קבוצה של שלוש משתתפות, דבר שעשוי להשפיע על פרשנות הממצאים ותרומתם להבנת הקשרים אחרים. הקולות המיוצגים במחקר משקפים מיצוב ספציפי של שלוש מכשירות מורים ותיקות, והם אינם ממצים את מגוון החוויות האפשריות בקהילות דומות. עם זאת,

מחקר איכותני שואף לתיאור גדוש, ומחקר זה נעשה במשך שלוש שנים ובחן שלוש זירות מוסדיות שונות (צפון, מרכז וירושלים), ובכך הוא מאפשר למכשירי מורים אחרים לזהות נקודות דמיון ולהשליך מהן על הפרקטיקה שלהם בתנאי איזודאות דומים. מגבלה נוספת נעוצה בכך שהמחקר התמקד בפרספקטיבות של המשתתפות עצמן, מבלי לבחון כיצד שיתוף הפעולה בא לידי ביטוי בחוויות הסטודנטים או בתהליכים המוסדיים. מחקר עתידי יוכל לחקור כיצד השתתפות במחקר פעולה שיתופי בין-מוסדי מעצבת את הפרקטיקה של מורי מורים ואת חוויות תלמידיהם, למשל באמצעות תצפיות בכיתות ההוראה של מורי המורים או ראיונות עם סטודנטים. מחקרים עתידיים נוספים עשויים להעמיק בהבנת הדרכים שבהן ניתן לתמוך ולקיים מרחבי שיתוף פעולה בין-מוסדיים באופן שיטתי, לזהות את התהליכים המאפשרים חציית גבולות בין הקשרים מוסדיים שונים, וכן לבחון כיצד ניתן לתרגם תובנות משיתופי פעולה אלה למדיניות ולפרקטיקה מוסדית.

#### רשימת מקורות

- ברוך קוברסקי, ר' ובן רבי, ד' (2025). קידום שלומות של מורים סקירת ספרות בין-לאומית – דו"ח מחקר. מכון ברוקדייל. <https://brookdale.jdc.org.il/publication/promoting-teachers-wellbeing-an-international-review-of-the-literature>
- גירץ, ק' (1990). תיאור גדוש: לקראת תיאוריית תרבות פרשנית, פרשנות של תרבויות. כתר.
- ויצמן-בן דוד, ה', הייזמן, א', חנוכה, מ' ושכטר, ח' (2026). אקוסיסטם של חוסן: קהילות מקצועיות לומדות כמעצבות תפיסת תפקיד וחוסן של מחנכות כיתה בזמן מלחמה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 40, 326–293. <https://drive.google.com/file/d/1cVAcBlyXYGGOnTXB0F5n0PUNgRQuF3hL/view>
- מלין, י', נחום, מ' וגומפל, ת' (2025). מורים בישראל בצל מלחמת "חרבות ברזל" – היבטים פסיכולוגיים ומקצועיים. דו"ח מחקר לשכת המדען הראשי. <https://chief-scientist.education.gov.il/knowledge/publications/livinginisrael-report>
- מנדלס, י' וברגלס-שפירא, ט' (2024). בתוך: ר' לידור, ל' קוזמינסקי, ח' שכטר, ט' מיכלסקי, ל' רוסו (עורכים), הכשרת מורים בתקופת משבר הקורונה (עמ' 295–324). מכון מופ"ת.
- צלרמאיר, מ' (2018). קהילות לומדות של מורי מורים בראי התיאוריה החברתית-תרבותית.

דפים, 69, 25–42.

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Baecher, L. H., & Burns, R. (2020). Advancing Supervision in Clinically-Based Teacher Education. *Journal of Educational Supervision*, 3(1). <https://doi.org/10.31045/jes.3.1.1>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. Pearson International
- Bullough, R. V., Jr., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X03000301>
- 3Edition.
- Butler, B. M., & Kitchen, J. (2024). The Need for Self-Study in Uncertain Times. *Studying Teacher Education*, 20(3), 259–262. <https://doi.org/10.1080/17425964.2024.2435112>
- Capello, S. (2020). Reexamining faculty roles in the supervision of pre-service teachers: Responding to the call for clinically-rich teacher education. *Journal of Educational Supervision*, 3(3), 42–58. <https://doi.org/10.31045/jes.3.3.3>
- Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523–541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168–182.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>

Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>

Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge University Press.

Engeström, Y., & Middleton, D. (Eds.). (1996). *Cognition and communication at work*. Cambridge University Press.

Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4–23

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE.

Hermelin Fine, Y., & Wizman-Man, D. (2025). Uncertainty: A key element in quality teacher education. *Quality Assurance in Education*. <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2025-0042>

Kitchen, J. (2023). Critical friendship in self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 19(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/17425964.2023.2164946>

Lapidot-Lefler, N., & Cohen, I. (2025). Quality assurance in clinical supervision: Creating relationship-based teacher education in a shifting reality. *Quality Assurance in Education*, 33(2), 1-17.

<https://doi.org/10.1108/QAE-03-2025-0079>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- McNiff, S. (2015). *Imagination in action: Secrets for unleashing creative expression*. Shambhala Publications.
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D. (Eds.). (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge University Press.
- Van As, F. (2018). Communities of practice as a tool for continuing professional development of technology teachers' professional knowledge. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(2), 417-430. <https://doi.org/10.1007/s10798-017-9401-8>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11)
- Williams, J. (2021). Journal writing as a self-study method: Teacher educator professional learning and self-understanding. In J. Kitchen (Ed.), *Writing as a method for the self-study of practice, self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 23, pp. 61-76). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-2498-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-16-2498-8_4)

## Teacher educators' community of practice as an anchor for development in times of uncertainty and war

Gilat Katz, Hagit Horowitz, Noam Lapidot-Lefler

### Abstract

This article portrays an action research study that traced a community of practice of three pedagogical-academic leaders that functioned for three years as a space for professional development during a period of uncertainty and war. The community included representatives from three different academic institutions, met via Zoom, and transcended local boundaries through technological mediation. The diversity among participants was geographical, institutional, in fields of preparation, and in professional experience. The findings illuminate a process of development from a state of unfamiliarity and professional insecurity to an autonomous community with connections and shared modes of action. The community convened during years of frequent reforms, war, and the meetings afforded a safe space for sharing, established professional and personal meaning and identity, and enabled participants to cope productively with instability. The constraints of the period created tensions that could not be resolved through personal coping or through existing professional structures, and building new collective knowledge in the community provided the answer. Expansive learning emerged from communal engagement, construction of shared knowledge, and in-depth theoretical study connected to actions in the field. Each of the learning components-community, practice, meaning, and identity-strengthened learning, and together they wove the foundation for professional development in a reality of uncertainty and war.

**Keywords:** community of practice, professional development of teacher educators, action research, self-study, expansive learning, professional identity construction, teacher education in an era of uncertainty and war.