

# קהילה לומדת: ניתוח תהליך המשמש מנוף לבניית מודל שיתופי להכשרת מורים

ד"ר תרצה לוי, תמר אילון, ד"ר אסתר ורדיראט,  
זהבה כהן וד"ר הדסה אילנברג

*מחנכים צריכים לעודד תלמידים להתנסות בעושרו של העולם, לייפות את  
כוחם לשאול שאלות משלהם ולהגיע לתשובות משלהם ולהציב בפניהם  
כאתגר את הבנת המורכבויות המרכיבות את העולם"  
(ברוקס וברוקס, 1997).*

## הקדמה

בחברה הישראלית שוררת תחושה של חוסר שביעות רצון מהישגי התלמידים בתחום הקריאה והכתיבה. תחושה זו קיבלה ביטוי באמצעי התקשורת ובדיונים שהתקיימו בוועדת החינוך של הכנסת ובוועדה לחינוך קדם-יסודי מטעם משרד החינוך. בעקבות התוצאות המאכזבות של ילדי ישראל במבחני הבנת הנקרא, הוחלט להקדים את העיסוק באוריינות לגיל הגן.

בתור אנשי מקצוע אנו מאמינות שיש לקדם אוריינות בדרך שמתאימה לילדי גן וכן שתהליך רכישת הקריאה והכתיבה, אינו תלוי רק ברכישת הצופן אלא גם בהבנת הכתוב. בהתבסס על מחקרים שמציינים את הקשר בין משחק דמיוני לבין אוריינות (בלום-קולקה והוק-טגליכט, 2002;

---

\* ד"ר תרצה לוי – ראש לימודי ההכשרה במכללה האקדמית ע"ש קיי בבאר שבע; תמר אילון – מדריכה פדגוגית בדימוס; ד"ר אסתר ורדיראט – ראש החוג לגיל הרך במכללה האקדמית ע"ש קיי בבאר שבע; זהבה כהן – ראש תכנית ההכשרה לגננות במכללה האקדמית ע"ש קיי בבאר שבע; ד"ר הדסה אילנברג – ראש חוג למוזיקה במכללה האקדמית ע"ש קיי בבאר שבע

Harris 2000; Sawyer 1997), החליט צוות המסלול לגיל הרך במכללה ע"ש קיי לבצע פעילות חינוכית בתחום התפתחות השיח האורייני במהלך "משחק כאילו" בעקבות סיפור".

נוסף על כך הוחלט ללוות את הפעילות במחקר ובלמידה, מתוך צורך פנימי של הצוות להתפתח ולהתמקצע. בסעיף הבא נתאר את הפרויקט. בהמשך המאמר נתמקד בקבוצות המחקר והלמידה שליוו אותו – שכללו מדריכות פדגוגיות וסטודנטיות – ונבחן את השפעותיהן על הסטודנטיות שהשתתפו בהן.

### **משחק "כאילו" בתור אמצעי לטיפול התחומים הקוגניטיבי והלשוני של הילדים**

חוקרים רבים הדגישו את חשיבות המשחק הסמלי בתור אמצעי לטיפול התחומים הקוגניטיבי והלשוני של הילדים (בלום-קולקה, 2002; Bergen, 2002; Carruthers, 2002; Göncü, Mistry & Mosier, 2000; Sawyer, 1997). המשחק הסמלי הוא זירה שבה מתפתחים כישורים סימבוליים המיושמים אחר כך בתחומים אחרים, כגון: קריאה וכתובה (Pellegrini & Galda, 1991; Williamson & Silvern, 1991).

לטענתו של האריס (Harris, 2000), תהליכים הדרושים להתמודדות עם הבנת טקסטים כתובים, מתפתחים כאשר ילדים משחקים משחקי "כאילו". לטענתו, באמצעות משחק "כאילו" הילדים לומדים להשעות זמנית את המציאות המְקִידית ולהיכנס למציאות אחרת, דמיונית. יכולת זו דרושה גם כדי להפיק משמעות מטקסטים, שכן הילד נדרש להתנתק זמנית מהמציאות שבה הוא נמצא ולהיכנס לעולם הטקסט. משחק "כאילו" מפתח אצל הילדים את כושר האלתור הנחוץ להם מאוד בחיי היום-יום, ומפתח את תרבות השיח הדבור (oral culture). סוייר (Sawyer, 2001) מדווח על יכולתם של הילדים לנהל משא ומתן, להציע הצעות, ולשתף פעולה, כאשר הם משחקים "משחק כאילו", מבלי שאיש לימד אותם פורמלית לעשות זאת.

כללית, הפרויקט התנהל כך: סטודנטית קראה לקבוצת ילדים סיפור, ובעקבותיו הם שיחקו אותו באופן עצמאי, ללא הנחייה או התערבות של מבוגר. ההנחיה לילדים הייתה: "עכשיו תשחקו את הסיפור". על פי תכנון מראש, הסטודנטית הביאה אביזרים שונים המתאימים לסיפור שקראה,

אך הקפידה על כך שהאבזורים לא יגבילו את המשחק, ויאפשרו לילדים להשתמש בדמיון שלהם. הילדים שיחקו במקום שהוקצה לכך מראש. בזמן שהילדים שיחקו, שתי סטודנטיות (זו שהקריאה את הסיפור, וסטודנטית נוספת שעזרה לה), תיעדו כל מילה בשיח של הילדים, מתוך מאמץ לכלול בתיעוד אינפורמציה רבה ככל האפשר, מילולית ולא-מילולית.

במקביל, נערך צילום וידאו (בידי צלם מקצועי מטעם המכללה) של המשחק. בסופו של דבר, הסטודנטיות יצרו תמליל של השיח, בהסתמך על הווידיאו ועל התיעוד הידני שלה ושל עמיתתה. התמלילים הובאו למסגרות הלמידה שליוו את הפרויקט לצורך ניתוח, והם הבסיס שעליו נשען כל ניתוח השיח של הילדים במחקר שליווה את הפרויקט.

### **מסגרות הלמידה והמחקר שליוו את הפרויקט**

בתהליך הלמידה בנושא משחק "כאילו" היו מעורבות ארבע מסגרות שפעלו במקביל:

1. **מפגשי צוות** – של המדריכות הפדגוגיות, אשר הובילו את הפרויקט הלכה למעשה;
2. **סדנאות למידה** – קבוצת למידה משותפת שכללה את הסטודנטיות אשר בחרו להשתתף במחקר ואת המדריכות הפדגוגיות של המסלול;
3. **מפגשי למידה** – קבוצת מחקר ולמידה בראשותה של פרופ' חוה תובל, מהמכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. קבוצה זו כללה מורות וגננות מאמנות ומדריכות פדגוגיות;
4. **מפגשים משותפים לכל המעורבים בפרויקט**.

התנהלות עבודת המחקר הייתה כדלקמן:

בשנים **תשס"א – תשס"ב** עסקנו במחקר גישוש שהתמקד באוריינות. בשלב ההוא קבוצת הלמידה כללה מדריכות פדגוגיות בלבד.

בשנים **תשס"ג – תשס"ד** יצרנו את המסגרות השונות: **מפגשי צוות, סדנאות למידה ומפגשי למידה**. הסטודנטיות רכשו מיומנויות צפייה ותיעוד השיח בתמליל (כתיבת תמליל וצילום וידאו) ויישמו אותם. בדיונים שהתקיימו בסדנאות הלמידה נבחרו משתני השיח למחקר בהתבסס על קריאה בספרות המחקר ובעקבות התנסויות שלנו במתודת ניתוח השיח.

בשנת **תשס"ה** חלק מהסטודנטיות משנה ג' שהשתתפו בסדנאות הלמידה, בחרו לבדוק סוגיה חינוכית שעלתה מתוך המחקר בתור עבודת גמר.

בשנת **תשס"ו** נבנו שני קורסים העוסקים במחקר איכותי, במיומנויות צפייה ובתמלול וניתוח שיח בעבור כלל הסטודנטיות במסלול. בסדנאות הפדגוגיות התקיימו כמה מפגשים בנושא "משחק 'כאילו' בעקבות סיפור". מספר הסטודנטיות שבחרו לחקור את מאפייני השיח של ילדים, גדל מעבר לאלה שהשתתפו בסדנאות הלמידה.

בשנים **תשס"ז**–**תשס"ט** התמקדנו בהטמעת מסקנות המחקר בגני ילדים ובכיתות א'–ב' וקיימו סדנאות בית ספריות. סטודנטיות הקימו סביבות חינוכיות המאפשרות לילדים "משחק 'כאילו' בעקבות סיפור".

מאחר שגם **מסגרות הלמידה** היו עבורנו חידוש, החלטנו ללוות גם אותן במחקר ובהערכה מעצבת, משום שראינו בהן "**קהילה לומדת**" ודרך חדשה בהכשרת מורים לגיל הרך.

## **מסגרות המחקר והלמידה כקהילה לומדת**

### **הגישה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה**

במשך שנים רבות רווחה בהוראה גישת המורה כ"מסרן ידע" או כ"מעביר ידע". במסגרת התפיסה המסורתית וההייררכית הזו, הכשרת המורים התבססה על קניית מיומנויות באמצעות צפייה וחיקוי של מורים מיומנים יותר. לפי שיטה זו, המכונה "דגם המשפך", תהליך של למידה מתקיים כאשר "המורה מלמד והתלמיד לומד" (קייני, 1998).

בניגוד לגישה המסורתית, הגישה הקונסטרוקטיביסטית התקבלה במהלך עשרים השנים האחרונות בידי מרבית אנשי המחקר והעיון. לפי הגישה הזו, אין לידע של המורה עליונות על זה של הלומד. המידע הוא תוצר הבניה אישי וסובייקטיבי, ונבחן על פי מידת חיוניותו ושימוש. הגישות החדשות מעמידות אתגר בפני המערכת החינוכית בכללותה ובפני הכשרת המורים בפרט (בק, 1999, 2006).

בק (2006) טוען כי במוסדות להכשרת מורים עדיין נעשה שימוש רב מדי בשיטת ההוראה המסורתית וההייררכית. הוא מבקר את הכשרת המורים המבוססת על התפיסה הרציונלית-טכנית, כפי שהיא נהוגה

בעשורים האחרונים. התפיסה הטכנית-רציונלית, שרואה את המורה רק בתור מומחה להוראה ולא בתור מחנך, אינה יכולה עוד לספק אותנו (2006; 304). לחברה המודרנית חוליים רבים: "ריפוייה מחייב מורים אחרים שיוכלו להיות עם תלמידיהם וידעו להצמיח אותם, בתהליך שבו הם עצמם מעניקים לחייהם משמעות" (שם, עמ' 368). מורים כאלה מחייבים תוכנית הכשרה אחרת.

צוות המחקר התמודד עם אתגר זה באמצעות יצירת קהילה לומדת, שבה יישמנו את עקרונות התפיסה הקונסטרוקטיביסטית.

### **קהילה לומדת כביטוי לגישה הקונסטרוקטיביסטית**

על פי בראון וקמפיונה (Brown & Campione, 1994; 1996) ווגר (Wenger, 2004) "קהילה לומדת" נוצרת באמצעות קבוצת אנשים העוסקת בלמידה משותפת ושיטתית בעקביות, במשך זמן ולפי מטרות המשותפות לכלל חבריה. "קהילה לומדת" במהותה מחברת בין אנשים שיש להם מכנה משותף או אינטרס משותף. בקהילה מתקיים תהליך פעיל ודינמי, שבו לומדים חבריה יחד מתוך שיתוף, התחלקות בידע ורפלקציה אישית וקבוצתית (Pringle, 2002).

שולמן (Shulman, 1995) גורס כי לומדים מיטיבים ללמוד בקהילת לומדים. לטענתו, מורים עשויים לשפר את עבודתם אם יהיו חברים בקהילות שבהן יוכלו לחקור את דרכי ההוראה שלהם באופן פעיל ומתוך רצון ושיתוף פעולה.

קייני (2006) דנה במושג "קהילת לומדים" במחקרה על אודות קהילה שחבריה היו מורים, חוקרים ואנשי מקצוע שהשתתפו בתהליך הדדי של התנסות ולמידה ושל הבניית ידע חדש. היא מגדירה "קהילת לומדים" בתור קבוצת לומדים המכירה בשונות שבין המשתתפים ומעודדת חופש ביטוי לכל אחד מחבריה. לטענתה, קהילת לומדים היא אוטונומית ובעלת ארגון עצמי. חברי הקהילה הם המחליטים על סדר היום שלהם, ואף מקבלים אחריות על תפקודם בתהליך רכישת הידע והפקתו כ"תוצר". האדם הוא מרכיב חשוב מאוד בקהילת הלומדים, והוא פועל בה בשני מישורים: הן כמשתתף מעורב בתהליכים המתרחשים בתוכה והן כמשקיף רפלקטיבי המודע לפעילותו ומבצע חשיבה עליה.

בין הלומד לבין הקהילה קיימת תלות הדדית, שכן הלומד והקהילה מזינים זה את זה ואף ניזונים זה מזה. הצמיחה האישית של הלומד והידע שהוא צובר תורמים לצמיחתה של כלל הקהילה הלומדת. באופן זה, הידע הנצבר הינו משותף לכלל החברים השותפים בקהילה ועולה בגודלו על הידע האישי של כל לומד.

בעקבות זאת מכנה קייני את הקהילה הלומדת בכינוי "מערכת אקולוגית" שבה כל מרכיב משפיע על האחרים ומושפע מהם (סרג'ובאני, 2002; קייני, 2006). מערכת זו מעניקה חשיבות רבה לתקשורת המתקיימת בין מרכיבי המערכת ומתבססת על זרימה תמידית ורב-כיוונית של מידע, משוב, פתיחות וגמישות.

תקשורת זו מאפשרת את הישרדות המערכת ואת התפתחותה תוך שמירה על איזון בין מרכיביה. נוכח זאת, ההקשבה, שיפור התקשורת, ההבנה ושיתוף הפעולה בין עמיתים הם תנאים ראשוניים להיווצרותה של הקהילה הלומדת ולתפקודה וליצירת למידה שיתופית בקהילה (סנג'י, 1995; קייני, 2006).

הלמידה "בקהילת לומדים" נתפסת כתהליך הבניה אינטראקטיבי, שבו הלומדים – המבוגרים והצעירים – יוצרים תובנות חדשות, תוך כדי קיום דיאלוג מתמיד עם עצמם ועם אחרים (פרקינס, 1998, 2000; 1978; Vygotsky, Bal & Cohen, 1999). קהילה לומדת מציעה לחבריה תמיכה בתהליך התמודדותם עם אתגרים ועם שינויים בסביבת עבודתם הקרובה, והופכת את למידתם ל"למידה לאורך החיים", הלכה למעשה.

במוסד להכשרת מורים, שבו מתקיימת "קהילה לומדת", עוסקים חבריה בלמידה ובפעילות משותפת, פרי התייעצות מתמדת בין החברים. "קהילה לומדת" מתבססת על ניסיון העמיתים ועל הפקת לקחים מניסיון זה. החברים חולקים את הידע האישי ביניהם, מעצימים אותו, מטמיעים אותו במערכת והופכים אותו לנחלת הכלל (Roth, 1998). הפעילות יכולה להתקיים בדרכים שונות, כגון: עריכת מחקר פעולה; צפייה בדרכי ההוראה של מורים אחרים; הרצאה; שיחה עם מומחה אורח ועוד.

## **קבוצות הלמידה כ"קהילה לומדת" ומקומן של הסטודנטיות בתוכה**

לתפיסה הקונסטרוקטיביסטית היו השלכות אחדות על קבוצות הלמידה והמחקר שליוו את פרויקט התפתחות השיח האורייני במהלך "משחק כאילו בעקבות סיפור".

עם תחילתו של המחקר העוסק ב"משחק כאילו בעקבות סיפור" נבנתה קהיליית לומדים שכללה מורות וגננות מאמנות, מדריכות פדגוגיות וסטודנטיות. פעולה זו באה לאחר תהליכי חיפוש ותהייה שבהם בחן צוות המדריכות הפדגוגיות דרכים חדשות לעבודה עם פרחי הוראה. הדבר נבע מתוך רצון לעודד את **האחריות המשותפת** בתהליך הלמידה. אחת ממסגרות הלמידה הייתה הסדנה המשותפת למדריכות הפדגוגיות ולסטודנטיות. המטרה הייתה לקיים דרכי הוראה – למידה שבהן מקור הידע לא יהיה נחלתם הבלעדית של המדריכות הפדגוגיות והן לא תיתפסנה בתור "מעבירות חומר".

דגש רב הושם על תפיסה הרואה בסטודנטיות **שותפות מלאות** לתהליך הלמידה, דבר שיאפשר אינטראקציה בינן לבין המדריכות הפדגוגיות. אינטראקציה כזו תוביל **ללמידה משותפת** תוך העלאת ספקות, לבטים והתחבטויות. קיווינו שתהליך הכשרת הסטודנטיות על פי הדגם זה, יעצים את הקשר בין התאוריה לבין השדה ויאפשר לפעול בשדה על פי מודל הוראה – למידה חדש שייווצר.

## **שאלות המחקר**

במהלך המחקר שעסק ב"משחק כאילו בעקבות סיפור", מצאנו כי תהליכים אשר התרחשו במסגרת **קהילה הלומדת** היו חשובים ומעניינים לא־פחות מממצאי המחקר הקשורים לנושא עצמו. אי לכך, החלטנו לחקור תהליכים אלה מתוך אמונה שדפוס זה של התנסות מחקרית במסגרת קהילה לומדת, כפי שהתרחש במסלול, יכול לשמש נכס חשוב ומרכזי הן לגבי המחקר שבו אנו עוסקות והן לגבי הכשרת מורים בכלל. מכאן, בטבעיות, עלו שאלות:

א. באילו דרכים השפיעה ההשתתפות של הסטודנטיות במחקר על הלמידה ועל המעורבות שלהן בקהילה?

ב. האם יש אפשרות "אחרת" לעסוק בהכשרת מורים, כזו שתבנה דגם שונה להתפתחות מקצועית של פרח הוראה? (ורדיראט, אילון, כהן, אוחנה ולוין, 2005).  
במאמר זה ננסה לענות על השאלות הללו.

## **תהליכי למידה בקהילה לומדת**

### **למידה באמצעות שאילת שאלות**

אנו סוברות שבתהליך הבניית ידע קיים מקום חשוב לשאילת השאלות מצד הלומד. הצגת השאלות היא מכשיר אינטלקטואלי משמעותי ביותר, העומד בפני הלומדים. שלא כמו בשיחה טבעית, שבה נשאלת השאלה כדי לקבל אינפורמציה החסרה לשואל (Searle, 1969), בסיטואציה חינוכית לעתים קרובות מתהפכות היוצרות: מי ששואל את השאלות הוא זה היודע את התשובות (המדריכה פדגוגית, המנחה, המרצה), ואילו הנשאל הוא הסטודנט (פרח ההוראה) חסר הידע (Cazden, 1992; Dillon, 1988).

הרפז (2000) רואה חשיבות רבה במיומנות שאילת שאלות, מכיוון ששאלה מצביעה על הבחנה בידע שחסר, גורמת לשואל להיות אקטיבי בתהליך הלמידה האישית שלו, ומצריכה מידה של מעורבות ויצירתיות ביצירת השאלה ובהצגתה.

שאלה פורייה מוגדרת בידי הרפז (2000), שאלה בעלת תכונות יסודיות, כגון:

- א. שאלה פתוחה – שאלה שבעצם אין לה תשובה חד־משמעית;
- ב. שאלה מערערת שחושפת קונפליקטים ותובעת לחשוב על שרשי הדברים;
- ג. שאלה עשירה – שאלה המחייבת התמודדות עם תכנים עשירים;
- ד. שאלה מחוברת – שאלה רלוונטית לחיי הלומדים ולחיי החברה שבה הם חיים;
- ה. שאלה טעונה – שאלה שיש בה ממד אתי;
- ו. שאלה מעשית – שאלה שאפשר לעבד לשאלת מחקר ויש ללומדים מידע נגיש כדי לחקור אותה ולמצוא לה תשובות.

מתוך הבנת חשיבות שאילת שאלות בתהליך ההוראה והלמידה בקהילה לומדת, מחקרנו עוסק בשאלות שעלו בסדנאות הלמידה של הקהילה הלומדת, ובעיקר בסוג הנחשב לשאלות פוריות.

### **למידה כ"ביצועי הבנה"**

על פי תפיסתנו מורה עתידי צריך להיות בעל יכולת לחשוב ולפעול בעזרת הידע בגמישות, ביצירתיות ובמיומנות. עליו להביא את תלמידיו ליכולת להפגין שימוש בידע מעבר לזכירת חומר ולשינונו. סברנו כי מסגרות הלמידה שבהן נערך תהליך המחקר יאפשרו למשתתפים הבניית ידע חדש תוך למידה פעילה וחוויתית.

תפיסה זו תואמת את הגישה הקונסטרוקטיביסטית, שממנה עולה כי למידה טובה אינה עניין של העברה, רכישה או קליטה של ידע מוכן המוגש במינון מתאים ובצורה מעוררת תיאבון, אלא היא תהליך של בנייה והפיכה פעילה של מידע (information) לידע (knowledge) (ברוקס וברוקס, 1997; גלזרפלד, 1996).

שאלנו את עצמנו: כיצד נדע שאכן התרחשה למידה בקהילה? כיצד יפגינו המשתתפים הבנת מושגים, עקרונות ומיומנויות שרכשו? מצאנו שהמושג "ביצועי הבנה" עשוי לעזור לנו במתן תשובה לשאלה זו.

"ביצועי הבנה" (פרקינס, 2000) הם היכולת לבצע מהלכי חשיבה באמצעות "ידע על ידע", כגון: לבטא ידע במילים משלך; להביא דוגמאות לידע; לזהות ידע בהקשרים שונים; למקם ידע בהקשר; להצדיק, להביא ראיות לידע; להשוות מקרים, תופעות וטענות; לבקר ידע על בסיס ידע; ליצור ידע על בסיס ידע; להציג ידע ועוד. ביצועי הבנה ניתנים להגדרה, לגילוי, למשוב ולטיפוח (הרפז, 2000; Wiske, 1998). מחקרנו עוסק בסוגיית זיהוי "ביצועי הבנה" בתהליך הלמידה של הקהילה הלומדת.

### **למידה מעורבת מתוך מוטיבציה**

על פי תמונת העולם הקונסטרוקטיביסטית, למידה טובה היא **למידה מעורבת**, למידה שבה הלומד מעוניין במה שהוא לומד ויש לו מוטיבציה פנימית. הלומד המעורב מתייחס לידע באהדה, בחקרנות, בביקורתיות וביצירתיות (הרפז, 2000). הרצון ללמוד נבנה אצל האדם מהתנסות

חוויתית שיוצרת עניין אישי והנאה כאשר ניתנת לו האפשרות לבחור במעורבות, והוא מוכן לכך שלא מתוך כפייה או כורח.

לפי עשור (2001) מוטיבציה פנימית (intrinsic motivation) כוללת רמות גבוהות של עוצמה (מידת הרצון להשקיע בפעילות רלוונטית) ושל תחושת אוטונומיה (תחושה שנובעת מבחירת המשימה, מהבנתה ומהזדהות עמה). לעומת זאת, האוריינטציה החיצונית (extrinsic motivation) נובעת ממוטיבציה חיצונית ומאופיינת בתחושת כפייה וחוסר משמעות וברגשות של כעס ופחד.

עשור (2000) מונה לפחות חמש סיבות טובות לטיפול מוטיבציה פנימית:

א. התנסות רגשית חיובית – מוטיבציה פנימית מלווה בתחושות הנאה ועניין;

ב. אמצעי לבניית זהות – מוטיבציה פנימית מסייעת לאדם למצוא מה באמת מעניין אותו ולחפש כיווני פעולה שמתאימים לכך. לכן, מוטיבציה פנימית היא אמצעי לבניית זהות;

ג. קידום למידה מעמיקה ויצירתית – מוטיבציה פנימית מביאה את הלומד לעיבוד יותר מעמיק של התאוריות והמושגים שהוא לומד, ולקשר בינם לבין המציאות שהוא פוגש;

ד. תרומה לקבוצה הלומדת – לומד שמשתייך לקבוצת הלמידה מרצון, ומשום שהוא מתעניין בפעולותיה, יתרום הן לאווירה החברתית בקבוצה והן לקידום מטרתיה.

ה. טיפוח היבטים קוגניטיביים – מוטיבציה פנימית חשובה בלמידה הדורשת אנליזה, סינתזה ויישום של המושגים הנלמדים והנחקרים.

מתוך חשיבות הנושא, מחקרנו עוסק בסוגיה: אילו ביטויים ללמידה מעורבת מתוך מוטיבציה היו לסטודנטיות בקהילה הלומדת?

## שאלות המחקר

לסיכום, שאלות המחקר שבדקנו הן:

1. אילו ביטויים הקשורים ב"שאלות פוריות", ב"ביצועי למידה" וב"למידה מעורבת" מתוך מוטיבציה, היו לסטודנטיות שהשתתפו במחקר?

2. מה הן המסקנות שנובעות מכך לגבי הכשרת מורים?

## **גישת המחקר**

בחרנו בגישת המחקר האיכותני כדי לפתח את היכולת להתבונן, לנתח ולהסיק בשיטתיות התרחשויות חינוכיות אותנטיות של הנתונים שהצטברו אצלנו (צבר בן-יהושע, 1990).

## **שיטת המחקר**

### **אוכלוסיית המחקר**

האוכלוסייה שהשתתפה בתהליך הקהילה הלומדת כללה:

- יועצת אקדמית – פרופ' חוה תובל מהמכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין;
- 7 מדריכות פדגוגיות של המסלול לגיל הרך;
- 4 מורות וגננות מאמנות, שהתעניינו בנושא והקדישו מזמנן ללמידה ומחקר;
- 12 סטודנטיות מהמסלול לגיל הרך, 4 לומדות בשנה ג' ו-8 לומדות בשנה ב', שהתנדבו מרצונן החופשי ומתוך עניין בנושא.

### **איסוף הנתונים**

איסוף נתוני המחקר התבסס על מקורות אחדים:

- 13 פרוטוקולים של ישיבות הצוות בשנת תשס"ג;
- 11 פרוטוקולים של מפגשי הלמידה בשנת תשס"ג;
- 14 פרוטוקולים של סדנאות הלמידה בשנת תשס"ג;
- 10 ראיונות עם סטודנטיות;
- שני ראיונות: האחד עם מורה מאמנת והאחר עם גננת;
- ארבעה ראיונות עם מדריכות פדגוגיות.

### **שיטת הניתוח**

כדי להגיע לקטגוריות משמעותיות, נותחו הראיונות באופן מובנה ובשיטתיות. שיטה זו מתבססת על חלוקה לקטגוריות משמעותיות בדומה לשיטתם של קורבין ושטראוס (Strauss & Corbin, 1994) המנתחת את המציאות החברתית מנקודת ראותם הסובייקטיבית של הפועלים בה החווים אותה. שיטה זו סייעה לחוקרים בניתוח איכותני של הנתונים

ובאפיון יחידות שיח בעלות משמעות על פי קטגוריות. יחידת הניתוח אינה בהכרח המבע הבודד, אלא יכולה לכלול כמה מבעים סביב עניין אחד.

שיטת הניתוח כללה מרכיבים אחדים:

- א. קריאת הפרוטוקולים: פרוטוקולים של ישיבות הצוות, פרוטוקולים של מפגשי הלמידה, פרוטוקולים של סדנאות הלמידה, ראיונות עם מורות וגננות מאמנות, ראיונות עם מדריכות פדגוגיות. כל הפרוטוקולים נכתבו באופן ידני בידי שתי מדריכות המפגשים הוקלטו במכשיר הקלטה, לצורך תיעוד וגיבוי.
- ב. סימון ומציאת קטגוריות לקידוד: קריאה נוספת ומציאת דברים משותפים החוזרים על עצמם בפרוטוקולים.
- ג. קביעת קטגוריות משמעותיות.
- ד. קריאה נוספת של חוקרת אחרת, ליצירת מהימנות שופטים בקביעת הקטגוריות.

### **מהימנות בין שופטים**

המחקר שלנו פתוח לפרשנויות שונות. החוקרות השונות מסתכלות על אותם נתונים באותו זמן ויכולות להגיע לממצאים שונים. לכן שתי חוקרות בדקו את אותם הנתונים, כדי למזער את השפעת הסובייקטיביות של החוקר על התוצאות וכדי להגיע להסכמה ביניהן.

נמצא מתאם חיובי גבוה בין החוקרות, המעיד על מהימנות גבוהה. בתוצאות המחקר נרשמו הממצאים בהסכמה רבה מאוד. ממצאים שלא הייתה לגביהם הסכמה, נרשמו בניתוח נפרד. החוקרות בדקו עשרה פרוטוקולים של סדנאות הלמידה שהתקיימו (מתוך 14 פרוטוקולים בסך הכול, ראו בסעיף "איסוף הנתונים" דלעיל). מידת ההסכמה בין חוקרות הייתה 97% (Krippendorff, 2004).

### **ממצאים**

#### **למידה מתוך שאילת שאלות פוריות**

במחקרנו התרחש תהליך למידה תוך כדי התלבטות משותפת לסטודנטיות ולמדריכות הפדגוגיות. לעתים קרובות התמודדנו עם

מצבים עמומים, שבהם דרכי העבודה לא היו חד־משמעיות. התעוררו שאלות רבות ונוצר צורך למצוא את התשובות תוך כדי ניסוי וטעייה, ותהייה. הסטודנטיות היו שותפות שוות הן באשר לשאלת השאלות והן באשר לקבלת ההחלטות: הן הציגו את התנסויותיהן וקבעו, במידה מסוימת, את נושאי הדיון ואת התקדמות המחקר. ההתלבטויות היו בתחומים שונים שהובילו לשאלות פתוחות ופוריות. להלן נביא דוגמאות לשאלת שאלות מצד משתתפי הקהילה הלומדת:

**דוגמה 1: האם המשחק המתרחש בעקבות סיפור הוא אכן "משחק כאילו"?**

בסדנת למידה 2 (שהתקיימה ב־13 בנובמבר 2002) התנהל דיון סביב סוגיה מהותית שהעלתה סטודנטית משנה ג': האם המשחק המתרחש בעקבות סיפור הוא "משחק כאילו" או שהוא המְחָזה? שאלה זו עלתה לפני כן באותה סדנת למידה ושוב חזרה לדיון בשל חשיבותה. שאלה מסוג זה היא שאלה מערערת, המעידה על יכולתם של משתתפי הקהילה לומדת להתווכח עם הידע הקודם שלהם ולהעמיד אותו בסימן שאלה. סוגיה זו עלתה בגלל הבדלים בתפיסת הגדרת מושג המשחק החופשי, שכן המשחק המתרחש בעקבות סיפור הוא ביוזמת הסטודנטית ושונה מהמשחק החופשי בגן, שבדרך כלל יזום בידי הילדים עצמם.

**סדנת למידה 2 (13 בנובמבר 2002)**

מדריכה פדגוגית א': ראינו בתמלילים שקיבלנו עד עתה שזה מרכיב מאוד בולט. הילדים עסוקים במשא ומתן על המסגרת עוד לפני המשחק. פלגריני וגלדה<sup>1</sup> מדברים על היכולת לדבר על משחק ומטה־משחק, זהו לא המשחק עצמו, אלא שיחות על המשחק. בקביעת המסגרת הם עוסקים במטה־משחק.

סטודנטית א': השאלה היא האם זה משחק ולא המחזה?

מדריכה פדגוגית ב': נכון שזה לא משהו שיזמו הילדים, אך אנחנו נותנים להם אפשרות בחירה.

סטודנטית ג': אולי אני אספר את הסיפור ואכניס אביזרים הקשורים למשחק ואראה אם הם יגיעו לאביזרים וישחקו?

1. Pellegrini & Galda, 1991, 2000.

סטודנטית ד': אולי להשאיר את המשחק למקום הספונטני ולראות אם יש המשך?  
סטודנטית ה': עשיתי הבחנה בין המושגים "משחק כאילו" לבין "המְחָזָה" שצמוד יותר לטקסט. לדעתי מה שאנחנו עושים זה משחק תפקידים, יש משחק אבל לכל אחד יש תפקיד.  
מדריכה פדגוגית ג': משחק חופשי, "משחק כאילו" ומשחק תפקידים, אלה מילים נרדפות.

במהלך הדיון המתואר ניסינו לחשוב כיצד לגרום לילדים לשחק את הסיפור ולא להמחזו. מצאנו כי ההבחנה בין "משחק כאילו" לבין המְחָזָה תלויה בהנחיה שניתנת לילדים. מצאנו שההנחיה שמביאה את הילדים למשחק היא: "עכשיו תשחקו את הסיפור", לעומת ההנחיה שמובילה להמחזה: "עכשיו נציג את הסיפור".

## **דוגמה 2: מדוע חלק גדול מהדיבור של הילדים ב"משחק כאילו" הוא מחוץ לדמות?**

בסדנאות הלמידה, הסטודנטיות והמדריכות הפדגוגיות קיבלו משימות הקשורות לניתוח תמלילים ובסדנה התקיימו דיונים על הניתוח ועל הפרשנות של המבעים. שאלה מסוג זה היא שאלה פתוחה שאין לה, עקרונית, תשובה חד-משמעית. היא מאפשרת ללומדים להרחיב מושגים ובכך להבנות מחדש ידע קודם ומצומצם.

בסדנת למידה 5 (30 בדצמבר 2002) ניתחנו תמליל של שיח ילדים בעקבות "משחק יכאילו" בעקבות סיפור" ועמדנו על ההבדל שבין פעילות משחקית לבין פעילות העוסקת בעיקר בתכנון ובחלוקת תפקידים לקראת המשחק עצמו (משחק לעומת מטה-משחק).

בניתוח הממצאים יחד עם משתתפי הקהילה, עלה הצורך לדון בהם בהרחבה ולהעלות השערות שיסבירו שוב את ההבדלים שבין המושגים.

## **סדנת למידה 5 (30 בדצמבר 2002)**

מדריכה פדגוגית א': ייתכן ובגלל שהסיפור לא מוכר, ייתכן וכל ההתחלה היא בגלל שכל ילד בא ממה שיש לו.  
סטודנטית ב': ייתכן וכל הצורך למשחק בשיתוף פעולה דורש זמן.  
סטודנטית ג': ייתכן ומשחק מחוץ לדמות, זה חלק של צורך – ייתכן

שאותן סיבות שהם לא המשיכו את הסיפור, גורמות להם לעסוק בחלוקת התפקידים.  
סטודנטית ד': ייתכן ואם התחפושות היו מוכנות מראש, הכניסה לדמות הייתה יותר מהירה.  
מדריכה פדגוגית ב': ייתכן וכדאי לנסות מה יקרה אם יהיו תחפושות?  
סטודנטית ד': הילדים עדיין בשלב שהם רבים על הדמויות – אם נוסף תלבושות, יהיה "תוהו ובוהו".  
סטודנטית ה': עשיתי סיפור בהמחשה של "שלושת הפרפרים" הם שיחקו עם האביזרים. כשהיו האביזרים הם לא התווכחו מי יהיה מה?  
סטודנטית ו': ייתכן והתחפושות יגרמו לבעיות נוספות – אם לא רוצים להיות דמות מסוימת, התחפושות תאלץ מישהו לבחור להיות את הדמות הזאת.

### **דוגמה 3: מה ההבדל בין המושגים "תיווך" ו"פיגום"?**

בסדנת למידה מס' 8 (5 במרס 2003) דנו במאמר "למידה אסטרטגית של מילים חדשות בהקשר סיפורי" (קוזמינסקי, 2002) ובדקנו את הסוגיה: ילדים כמתווכי למידה ב"משחק כאילו" לעומת המבוגרים כמתווכי למידה. בדוגמה המובאת להלן ראינו כי ההבדל בין המושגים "פיגום" לעומת "תיווך" אינו ברור לנו לגמרי. השאלה שהוצגה היא שאלה מהותית, המצריכה התמודדות עם תכנים החיוניים להבנת הילד והתפתחותו.

### **סדנת למידה 8 (5 במרס 2003)**

מדריכה פדגוגית א': מה זה "פיגום"? והאם יש הבדל בין "פיגום" ו"תיווך"?

פיגום, על-פי הגדרת לאה קוזמינסקי, הוא: מתן תמיכה מתאימה כדי לעזור לתלמידים להצליח ואופי התמיכה מותנה בביצועי התלמיד... מדריכה פדגוגית ב': תיווך נעשה על מנת למנוע את הצורך בפיגום. מדריכה פדגוגית ג': פיגום ממוקד בכישלונות ממוקדים. סטודנטית א': פיגום הוא זמני, נקודתי, ותיווך יותר רחב. מדריכה פדגוגית ד': תיווך הוא מתוכנן, אבל לא ממוקד.

סטודנטית ד': אנחנו נמצאות בשטח ומנסות לצאת מתוך מה שהם עושים. בפיגום אנחנו מתכננים מראש – ממוקד יותר. מדריכה פדגוגית ה': ייתכן שפיגום ותיווך זה אותו דבר. אברר עם לאה קוזמינסקי באימייל.

לסיכום, במרכז תהליך הלמידה המשותף נשאלו שאלות פוריות, שהמניע להן צמח מכיוונים שונים:

- א. שאלות שקשורות להליך המחקרי;
- ב. שאלות שקשורות בהבנה התאורטית ובהבהרת מושגים;
- ג. שאלות העולות מן השטח ומקשרות בין תאוריה לבין מעשה;
- ד. התלבטויות;
- ה. יצירת זיקה בין ידע נלמד לבין השאלות שיצרו אותו;
- ו. מיקוד תשומת הלב בשאלות חדשות הנובעות ועולות מתוך תשובות על שאלות קודמות שנשאלו (כל פתרון של בעיה יוצר בעיות חדשות).

בעקבות השאלות שעלו יצרנו "בנק שאלות", דהיינו מאגר של שאלות שכל אחת מהן יכולה לשמש נושא למחקר בעבור הסטודנטיות ובעבורנו.

### **"ביצועי הבנה" כלמידה**

להלן נביא דוגמאות לביצועי הבנה של הסטודנטיות שהשתתפו בקהילה הלומדת.

סדנאות הלמידה המשותפות הביאו בחשבון את ההקשרים השונים שבהם המשתתפים במחקר התנסו הלכה למעשה בגנים ובכיתות בית הספר. בדוגמה שלפנינו, באמצעות העלאת ההתנסויות האישיות, אפשר היה ללמוד על ההתפתחות של כל אחת מהסטודנטיות בהתאם להתנסות האישית שלה; כלומר, אפשר היה להבחין בביצועי הבנה של כל סטודנטית, כגון: יכולת לזהות ידע בהקשרים שונים; יכולת לבטא ידע במילים משלה ולהביא דוגמאות לידע המבוססות על התנסותה בשדה.

### **דוגמה 4: סדנת למידה 10 (2 באפריל 2003)**

סטודנטית א': צילמתי ביום שני את "מיץ פטל". היה הרבה מטה-משחק, הם התווכחו הרבה זמן והכניסו כל מיני נימוקים – סוגת

ההסבר. הייתה שם ילדה ששולטת בכולם, והיא רצתה להיות מיץ פטל וילד מאוד שקט שהתעקש להיות הוא מיץ פטל. בסופו של עניין שניהם היו מיץ פטל. בסוף היה ויכוח איך לסיים את הסיפור. סטודנטית ב': עשיתי את הסיפור "חנה'לה ושמלת השבת"... היה מעט מלל, מאוד איטי. ניסיתי קצת לדובב אותם. הסיפור היה מתאים, אבל רואים שזאת הפעם הראשונה. סטודנטית ג': אני עשיתי את הסיפור "יש עכבר בבית" עם שתי קבוצות: קבוצה מנוסה וקבוצה שבדרך כלל לא משחקת. היו הבדלים מאוד משמעותיים. סטודנטית ד': לכן חשוב לעבוד מתחילת השנה עם כל ילדי הגן. מדריכה פדגוגית א': זו מסקנה מאוד חינוכית שהיא מעבר למחקר. אם אנחנו רוצים שהילדים ישחקו, עלינו לתת להם זאת מתחילת השנה.

תהליך הלמידה בסדנאות היה פעיל ומפתח מודעות עצמית והנעה להמשך חקירה. רוב הסדנאות תוכננו כך, ש"בגוף הסדנה" התקיימה פעילות לניתוח, הבהרת מושגים, העלאת שאלות ודיון. כמו כן, הונהגה גמישות רבה בקבלת התרחשויות ואירועי למידה שהועלו בעיקר בידי הסטודנטיות.

בדוגמה שלפנינו אפשר לראות כיצד מצליחות הסטודנטיות להפגין ביצועי הבנה באמצעות ההסבר שהן נותנות להתרחשות המשחקית על בסיס ידע קודם; להצדיק את האפשרויות ולהרחיבן ולחזות תוצאות כדי לתכנן את המהלכים הבאים. המשתתפות משוחחות על סוגיית הבנת הסיפור של הילדים לפני המשחק. נושא זה עלה כאשר הסטודנטיות התנסו עם ילדים צעירים במיוחד (גילאי 3 – 4). סטודנטית ג' הגיעה למסקנה שיש צורך להתאים את אופן עבודתה עם ילדים צעירים, והוסיפה שיחה על הסיפור. אפשר לראות בדוגמה כיצד בקהילה הלומדת יוצרים ידע על בסיס ידע קודם.

#### **דוגמה 5: סדנת למידה 9 (19 במרס 2003)**

סטודנטית א': אצלי ב"דירה להשכיר" ילדה אחת הובילה את המשחק; אמרה לילדים מה להגיד והשאר ישבו ואמרו מה שאמרה הילדה. סטודנטית ב': אצלי, הילדים לא הצליחו לשחק ונצמדו לסיפור. סטודנטית ג': לכן אני משוחחת על הסיפור.

סטודנטית ד': שיחה על הסיפור לפני המשחק יכולה אחר כך להשפיע על ההבנה.

סטודנטית ה': לכן כדאי לדבר על הסיפור, לשחזר את הסיפור ולא לשוחח על ההבנה.

מדריכה פדגוגית א': בסיפור לא-מוכר כדאי לעשות שחזור של הסיפור.

סטודנטית ו': אפשר לנסות עם אותה קבוצה עוד פעם את הסיפור.

### **למידה מעורבת מתוך מוטיבציה**

מתוך הממצאים השונים שעלו בהקשר ל"למידה מעורבת", נמצא כי למוטיבציה הפנימית יש חלק חשוב בתהליך הלמידה של הסטודנטיות.

#### **1. סקרנות אינטלקטואלית**

סטודנטית א': בגדול, עדיין לא גיבשנו את הכול. "משחק כאילו" הדרמטי בפינות לעומת המשחק בעקבות הסיפור". אנחנו צריכות גם פה וגם פה, והנקודה העיקרית שאותי מאוד סקרנה לבדוק היא המללה לעומת השיח. כי למשל, כשצפיתי בילדים במשק הבית ובילדים המשחקים בעקבות סיפור, יכולתי גם לראות... זה תלוי באיזה משחק הם משחקים במשק הבית... כשהם שיחקו אמא שמגרדת, מבשלת ומכינה אוכל לילדים, היו שלוש בנות בפינות שכמעט לא דיברו אחת עם השנייה. זה להעביר צלחות או להעביר דברים, לכי לשם, תעשי את זה – מעט מאוד המללה.

ההמללה כמעט ולא הייתה קיימת, אבל העשייה הייתה רבה. לעומת זאת ראיתי קבוצה של בנים ששיחקו בפינה משהו יותר דמיוני, כאילו שהם בחללית, ואחר כך הם נסעו לים ושם באמת הייתה יותר המללה. פה זה נכנס גם הנושא שדיברנו עליו – ההרחקה, שגם יכנס לנקודה הזו של ההמללה מול העשייה. זאת הנקודה העיקרית.

הגילוי של הסטודנטית, שקיים קשר בין נושא המשחק לבין מידת ההמללה, עורר עניין בקרב משתתפי הקהילה ובהמשך היא בחרה לחקור נושא זה בעבודת הגמר שלה. אפשר לומר שהסטודנטית מרגישה חופשייה לנסות דרכי חשיבה, כיוונים ודרכי פעולה חדשים, ועל כן היא יותר גמישה ויצירתית.

## 2. שליטה במיומנויות

הדוגמות שלהלן מציגות את נכונותן של הסטודנטיות לשפר את שליטתן במשימה הנדרשת או בידע הנלמד מתוך רצון פנימי ללמוד. משתתפי המחקר התייחסו לעובדה שהעיסוק במחקר תרם להן רבות ברכישת מיומנויות של תיעוד וצפייה בילדים:

- "למדתי איזה אוצר קיים בתיעוד";
- "למדתי איך לתמלל ולתצפת. אלה מיומנויות שרכשתי ליי";
- "יכולת הכתיבה שלי השתפרה מאוד, הידע בתמלול גדל, שכללתי את היכולת שלי לנתח את המשחקים";
- "למדתי להקליד יותר מהר";
- "אני יודעת יותר טוב להסתכל על ילדים".

מהדוגמאות אפשר ללמוד שהמשתתפות בקהילה הלומדת הפגינו שליטה במיומנויות והבינו את חשיבות התיעוד והצפייה בעבודת המחנכת, כדי להכיר את עולמם של הילדים.

בתוך התהליך היו גם מצבים של חוסר ביטחון, אי־בהירות, ועמימות שנבעה מכך שלא התקבלו החלטות חד־משמעיות לגבי דרך הפעלת הילדים. הסטודנטיות הביעו צורך להישאר צמודות למוכר ולידוע, לקבל אישורים וכיוצא באלה. הן נזקקו לתמיכה רבה מהמדריכות הפדגוגיות בגלל הקשיים הפדגוגיים והטכניים שהיו כרוכים בתהליך שעברו. לשם מענה על צורכיהן העלינו לדיון נושאים שהטרידו אותן תוך כדי עבודתן בשדה, עודדנו אותן ותמכנו בהן. כמענה לצורכי הסטודנטיות, גם תוכנית הסדנאות הייתה גמישה.

בדוגמה שלפנינו נראה כי ביטחונה של סטודנטית התערער. יש לה צפייה לתשובות חד־משמעיות מהמדריכות הפדגוגיות, על דרך העבודה עם ילדים ומה הם הסיפורים המתאימים לכל שכבת גיל.

ללומדת שבדוגמה יש אוריינטציית מעורבות במשימה, ומטרתה היא לשפר את שליטתה במשימה הנדרשת. המדריכות הפדגוגיות בתשובותיהן מתמקדות בתהליך הלמידה המשותף ובמאפייניו, כדי להסביר לסטודנטית שגם להן אין תשובה לשאלתה.

## דוגמה 6: סדנת למידה 2 (13 בדצמבר 2002)

סטודנטית א': יש משהו שלא מסתדר לי, אנחנו מדברים על סוג מסוים של ספרות ומכלילים על רמות שונות של ילדים. אנחנו לוקחים סוג ספרותי שלא מתאים לכל הילדים.

מדריכה פדגוגית א': נכון, אנחנו עדיין מחפשים ספרות מתאימה. נראה לי שבגן צריך לתת את כל הסיפור עם אביזרים.

מדריכה פדגוגית ב': אנחנו מנסות לחקור, אנחנו לא יודעות – וגם אתן – באיזו דרך נגיע לתוצאות. ניסינו יצירות לא-יודעות והיו מקומות שלא הצליח.

סטודנטית א': המסקנה הראשונית היא שאולי צריך לנסות יצירות מוכרות. אולי כדאי להמשיך (את הסיפור) עד הסוף?

מדריכה פדגוגית ג': לכן אנחנו נפגשות, כדי להסיק את המסקנות מתוך מה שאתן מביאות מהשדה.

סטודנטית ג': אולי צריך להמשיך לבדוק טקסטים לא-מוכרים, אבל פחות מורכבים.

מדריכה פדגוגית ד': ייתכן והמסקנות יהיו שונות לגבי גן, א' – ב'.

מדריכה פדגוגית ד': אנחנו צריכות להבין שזה המחקר והתוצאות הן המחקר עצמו. המחקר האיכותי לא בא לאשש השערות, אלא אנחנו מייצרים השערות כל הזמן, תוך כדי מחקר.

### השפעות רגשיות

בראיונות שקיימנו בסוף השנה, כל המרואיינות (12) התייחסו אל הרגשות שליוו אותן בעת ההשתתפות במחקר. רובן תיארו בדרכים שונות רגשות חיוביים, כגון: הנאה, שייכות וביטחון, הדדיות ולכידות קבוצתית, שביעות רצון מהשווינויות וגאווה. רגשות אלה נובעים מחוויית המסוגלות של הפרט להוכיח יכולת התייחסות להיבטים שונים במסגרת הקהילה הלומדת, הן בדיונים התאורטיים והן בהתנסות בשדה. להלן דוגמאות למשפטים שנאמרו בידי משתתפי הקהילה הלומדת בסדנאות, המצביעות על רגשות חיוביים:

### שביעות רצון מהשווינויות

- "כל המשתתפים לומדים באותה המידה. זה נותן תחושה טובה".
- "הדעות שלי ושלםם באו מאותו מקום".

- "התנסינו וטעינו. כמו הילדים. וזה מה שמצא חן בעיניי".
- "שמחתי שפה המשכנו את מה שהילדים עשו שם".
- "ישיבה בצוות עם מרצים ולומדות של שנה מעל, הייתה חוויה כייפית".
- "הרגשתי סיפוק. אני באה לתרום ולהיתרם".
- "היה דיסטנס שנשבר".

### **שייכות ובטחון**

- "עצם היכולת לעבוד עם המרצות ולהיות באותה עמדה, נותנת לך ביטחון".
- "שמחתי לבוא לסדנה. ראיתי שמה שאני טעיתי בו, לא רק אני טעיתי. זה מחזק אותי".
- "כולם מרגישים כך. אפשר להתנסות, לטעות וללמוד כל הזמן מילדים על ילדים".

### **גאווה**

- "אני תורמת. הצלחתי לתרום לדיון".

### **מוטיבציה פנימית לעומת חיצונית**

במהלך עבודת המחקר, ובכל מסגרות הלימוד בקהילה, לא מצאנו ביטויים למוטיבציה חיצונית. נראה לנו כי ההסבר לכך הוא שכל המשתתפות במחקר ובקהילת הלומדים התנדבו לעשות זאת מרצון החופשי. כבר מראשית העבודה המשותפת, נוצרה אווירת לימוד שונה מזו שהיינו מורגלות לה. השותפות, המעורבות, הסקרנות, המוטיבציה למצוא תשובות לשאלות שעלו מן השטח, ההתעניינות בתכנים שעלו מן העבודה, החוויות והמפגשים שהיו טעונים ברצון להרחיב ידע ולחלקו עם האחרים – כל אלה, כנראה, לא הותירו מקום למעורבות בעלת אוריינטציה חיצונית.

אפשר לומר שהשתתפות בקהילה הלומדת נגרמת מתוך מוטיבציה פנימית, ויוצרת אותה.

## דיון וסיכום

בניסיון לאפיין את תהליך החקר המשותף למדריכות הפדגוגיות, לסטודנטיות למורות והגננות המאמנות בדקנו פרוטוקולים של הלמידה במסגרות הלמידה השונות שהתקיימו. מניתוח הפרוטוקולים אפשר ללמוד על התהליך שעברנו – המשתתפות במחקר – ועל התובנות שאליהן הגענו בתהליך זה.

ממצאי המחקר מראים שהעקרונות שהנחו את תהליך העבודה עם הסטודנטיות והמשתתפות בקהילה הלומדת, תרמו לאופי הלמידה: לא קבענו מראש מה יהיה רלוונטי ומה לא. קיימנו תהליך התלבטות משותף, המתאפיין בשאילת שאלות פתוחות ופוריות בין כל המשתתפים, ובדיאלוג מתמשך. הדיאלוג התרחש בין הממצאים לבין התאוריה ובין הממצאים לבין עצמם. היו אלה דיאלוג פנימי ודיאלוג עם שותפים לעשייה. בעקבותיו, הסקנו מסקנות וקבענו דרכי פעולה חדשות. ניסינו להעביר את המסר כי העמידות ואי-הבהירות המאפיינת את התהליך היא חלק מתהליך הלמידה שלנו – של הסטודנטיות, של המדריכות הפדגוגיות ושל המורות והגננות המאמנות. החשיבה הביקורתית על התהליך סיפקה לנו את היכולת לראות יותר מתפיסה אחת של המציאות, וכתוצאה מכך, להגיע לתפיסה מורכבת יותר של המצבים שאותם בדקנו, ולהוספת ידע.

בתהליך הלמידה בסדנאות הושם דגש על שיתוף פעולה ושוויוניות שנועדו לסייע להתפתחותם המקצועית של כל השותפים. קשרי הגומלין היו מבוססים על עבודת צוות, על אמון הדדי ועל תקשורת בין-אישית פתוחה. חשיפת הסטודנטיות למחקרים חדשים, למאמרים ולמושגים מקצועיים, במקביל להתנסות, אפשרה להן הבנה של חומר עיוני בעקבות עשייה. הלמידה התאורטית קרמה עור וגידים בשל הסמיכות והקשר הישיר בין התכנים לבין המשימות שהתבצעו בשטח. המסגרת הלימודית שבה נערך המחקר יצרה אצל הסטודנטיות מעורבות בתהליך המחקרי ופיתחה רגשות חיוביים ומוטיבציה פנימית ללמידה נוספת, תוך העצמה אישית ומקצועית.

כדגם להכשרה להוראה, ראינו שקהילה לומדת וחוקרת מספקת ללומד חוויה שונה מזו שידענו עד כה. הקהילה הלומדת הציגה בפני הסטודנטיות והמדריכות הפדגוגיות תפיסת הוראה שעשויה לתרום

לשיפור העבודה היום-יומית בשדה, משום שלפיה, העוסקים בחינוך הם משאב רב-ערך בעבודתה החינוכית.

ולגבינו, כאקורד סיום – אם לנקוט בלשון מטפורית – נאמר כי בהדרגה, הקהילה הלומדת שלנו "הלחינה" יצירה פוליפונית אחת, המצלצלת בהרמוניה ומאופיינת בגוון ייחודי משלה.

### רשימת המקורות

בלום-קולקה, שי (2002). סוגות של שיח אורייני דבור: היבטים התפתחותיים ובין-תרבותיים. סקריפט: אוריינות – חקר, עיון ומעש, 3–4, 9–24.

בלום-קולקה, שי והוק-טגליכט, די (2002). שיח עמיתים בגן: סוגות ואוריינות. בתוך פי קליין ודי גבעון (עורכות), שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך (עמ' 105–133). תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

בק, שי (1999). המסרן, המיילד, הבמאי, החוקר ומדוע לא שחקן. ירושלים: מכון ון-ליר.

בק, שי (2006). טכנאות כחזון בהכשרת מורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונאלית. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

ברוקס, ז'יג וברוקס, מ'יג (1997). לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית: בחיפוש אחרי הבנה. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

גלזרפלד, אי (1996). גישה קונסטרוקטיביסטית להוראה. חינוך החשיבה, 8. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

הרפז, י' (עורך) (2000). הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב. חינוך החשיבה, 18. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

ורדי-ראט אי, אילון תי, כהן ז', אוחנה ר' ולוין תי (תשס"ה). טיפוח אורייני באמצעות משחק 'כאילוי' בעקבות סיפור. הד הגן – רבעון לחינוך לגיל הרך, בי, 48–59.

סנגי, פי (1995). הארגון הלומד. תל אביב: מטר.

סרגייובאני, ת"ג (2002). הוראה, למידה וקהילה. בתוך אי בן-ברוך ושי גורי-רוזנבליט (עורכים), ניהול בית ספר – היבטים עיוניים ומעשיים (עמ' 289–300). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

פרקינס, די (1998). לקראת בית-ספר חכם. ירושלים: מכון ברנקו ויס ומשרד החינוך.

פרקינס, די (2000). פנים רבות לקונסטרוקטיביזם. עלון החשיבה, 19, 143–150.

עשור, אי (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר בתוך אי עשור ואי קפלן (עורכים) חינוך החשיבה, 20: הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה (עמ' 167–190) ירושלים: מכון ברנקו וייס.

צבר בריהושע, ני (1990). המחקר האיכותי. מסדה.

קוזמינסקי, לי (2002). למידה אסטרטגית של מילים חדשות בהקשר סיפורי. בתוך פי קליין ודי גבעון (עורכות) שפה ללמידה ואוריינות בגיל הרך (עמ' 185–205). תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

קייני שי (1998). דיאלוג בין בית הספר לאקדמיה כמדיום לפיתוח מורה רפלקטיבי ולחשיבה חדשה בחינוך. בתוך מי זילברשטיין, מי בן פרץ ושי זיו (עורכים), רפלקציה בהוראה ציר מרכזי בהתפתחות מורה. תל אביב: מכון מופ"ת.

קייני, שי (2000). קהילת לומדים, קידום מורים והפיכתם ללומדים. בתוך שי אהרון (עורך) מחקר איכותני בחקר החינוך (גיליון מיוחד), במכללה, 11, 179–214. ירושלים: חמד.

קייני, שי (2006). חשיבה אקולוגית – גישה חדשה לשינוי חינוכי. תל אביב: כליל ומכון מופ"ת.

Bal, D. & Cohen, D. (1999). Developing practice developing practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. In G. Sykes & L. Darling Hammond (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, (pp. 3–32). San Francisco: Josey Bass.

- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1–21. Retrieved from the internet at August 24<sup>th</sup>, 2009 from: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston, MA: McGraw Hill.
- Brown, A.L. & Campione, J.S. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.). *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229–272). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Brown, A.L. & Campione, J.S. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: on procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds). *Innovations in Learning: New Environments for Education* (pp. 289–325) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cazden, B.C. (1992). *Whole language plus: Essays on literacy in the United States and New Zealand*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Carruthers, P. (2002). Human creativity: its cognitive basis, its evolution, and its connections with childhood pretence. *British Journal of Science*, 53, 225–249.
- Dillon, J.T. (Ed.) (1988). *Questioning and discussion: A multi-disciplinary study*. Norwood, NJ: Ablex.
- Giorgi, A. (1989). Some Theoretical and Practical Issues Regarding the Psychological Phenomenological Method, *Saybrook Review*, 2, 71–85. CA: Saybrook Inst
- Göncü, A., Mistry, J. & Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 321–329.
- Harris, P.L. (2000). *The work of imagination*. Malden, Mass. Blackwell.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage Publications. Ch. 7.

- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D.C. (1987). *Human motivation*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L. (1991). Longitudinal relations among preschooler's symbolic play, metalinguistic verbs and emergent literacy. In J.F. Christie (Ed.) *Play and early literacy development* (pp.47–67). Albany, NY: State University of New York Press.
- Pellegrini, A.D. & Galda, L. (2000). Cognitive development, play, and literacy: Issues of definition and developmental function. In K.A. Roskos & J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood* (pp. 63–74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood* (C. Gattegno & F.N. Hodgson trans.). New York, NY: W.W. Norton & Company.
- Pringle, R.M. (2002). Developing a community of learners: Potentials and possibilities in Web mediated discourse. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 2(2), 2182–2183.
- Roth, W.M. (1998). *Designing communities*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Sawyer, K. (1997). *Pretend Play as Improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Sawyer, K. (2001). Play as Improvisational Rehearsal – Multiple Levels of Analysis in Children Play. In A. Göncü E. Klein (Eds.) *Children in play, story and school* (pp. 19–38). New York: Guilford Press.
- Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shulman, L.S. (1995). *Communities of Learners & Communities of Teachers*. Jerusalem: The Mandel Institute

- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology « an Overview. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273–285). California: Sage Publications, Thousand Oaks, 1994.
- Vygotsky, L.S. (1978). *The mind in society*. London: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2004). *Communities of Practice: A Brief Introduction*. Retrieved from the internet at August 24, 2009 from: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>.
- Williamson, P.A. & Silvern, S.B. (1991). Thematic fantasy play and story comprehension. In J.F. Christie (Ed.) *Play and early literacy development* (pp. 69–90). Albany, NY.: State University of New York Press.
- Wiske, M. (ed.) (1998). *Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bas Publishers.

