



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 7 מאי 2017

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

המנחה כמוביל תהליך חינוכי בקהילת לומדים

ד"ר אילנה רונן, מכללת סמינר הקיבוצים

המנחה כמוביל תהליך חינוכי בקהילת לומדים

ד"ר אילנה רונן, מכללת סמינר הקיבוצים

תקציר

בעידן שבו חלים שינויים בתפיסת האחריות החברתית בחינוך, במעמדו של המורה ובתהליכי הוראה-למידה עולה השאלה לגבי מאפייני המורה המוביל תהליך חינוכי. במחקר זה נבחנה תפיסת הסטודנטים את תפקיד המנחה המוביל בקהילת לומדים בשלוש קהילות לומדים (מנהיגות, הדרה ותקשורת) באמצעות שילוב בין גישה כמותית וגישה איכותנית. ניתוח הנתונים הכמותיים הראה כי המנחה של קהילת המנהיגות בולט בכל ההיבטים שהוגדרו: פיתוח כישורי למידה שיתופית וחיבה רפלקטיבית; חיזוק הביטחון ביכולת להוביל תהליך חינוכי; טיפוח יכולת עשייה; שיתוף הסטודנטים ופתיחות למגוון דעות. מגמה דומה עלתה מניתוח הנתונים האיכותניים, אף שאלו עלו מתוך דברי כל המשתתפים. ממצאי המחקר מלמדים כי יש שלושה מאפיינים מרכזיים המתארים את תפקידו של המנחה: זהותו כאדם וכמחנך, היותו שותף בקבוצה והיותו שותף מוביל בקבוצה – מאפיינים המתארים מנהיגות מחוללת שינוי, מנהיגות טרנספורמטיבית.

רקע תאורטי

במאה ה-21, המאופיינית בנגישות של מידע (Khine & Saleh, 2009), משתנה מרכזיותו של המורה כמקור ידע ומשתנה מסגרת הלמידה המסורתית לכיוון מסגרת עם מאפייני קהילת לומדים. קהילת לומדים היא סביבה תומכת, מכבדת, מאפשרת, שוויונית, ובלתי שיפוטית. מחד גיסא היא מעודדת למידה קונסטרוקטיביסטית, ומאידך גיסא מעלה את הצורך לבחון את מקומו של המנחה כמוביל תהליך חינוכי שבו הלומדים שותפים לתהליך הלמידה וחולקים באחריות לפירותיה. למידה קונסטרוקטיביסטית המשקפת יחסי גומלין בין המשתתפים בקהילת הלומדים, מאפשרת לכל משתתף בקהילת הלומדים לסייע גם בהובלת תהליך הלמידה. מכאן עולה שאלה לגבי מקומו של מנחה המוביל קהילת לומדים. מה הם מאפייניו של מנחה המוביל את קהילת הלומדים? מה הם יחסי הגומלין בין המנחה המוביל לבין הלומדים? מה הם האתגרים העומדים בפני המנחה? כיצד הם משפיעים על השגת יעדי הלמידה? והאם אפשר ללמוד מהתובנות לגבי מנחה מוביל על מורה המוביל תהליך חינוכי בכיתה מסורתית?

מנחה מוביל בקהילת לומדים

מורה מוביל הוא מורה המתפקד בתוך קהילת לומדים מקצועית כדי להשפיע על שיפור תהליכי למידה (Harris, 2005; Silva et al., 2000), הוא פועל כחבר בקהילת הלומדים ומשפיע על עמיתיו לשיפור בפרקטיקות הוראה (Katzenmeyer & Moller, 2001). מאפייני המורה כמוביל חינוכי משלבים ביצועי הוראה, יחסים אישיים עם הצוות ויצירת תנאים ללמידה (Murphy, 2005), הבעת רגשות הרלוונטיים לסביבה ולמציאות חברתית (Berkovich & Eyal, 2015; Blackmore, 2010), לצד מומחיות בתחום התוכן והשתתפות בתהליך הלמידה (Muijs & Harris, 2003). עוד ציינו החוקרים את המוביל החינוכי כחותר להשגת יעדים בדרך של שותפות עם קהילת הלומדים וכחלק ממנהיגות מבוזרת המבוססת על אינטראקציות בין המשתתפים ועל יכולת רפלקטיבית (Berkovich & Eyal, 2015; Katzenmeyer & Moller, 2001). החוקרים ג'קסון ועמיתיו (Jackson et al., 2010) סיכמו את מאפייני המורה המוביל: דבק במטרה, מוביל עבודת צוות, מעודד אינטראקציות בין המשתתפים, מעורר רגש חיובי ומוטיבציה לפעולה, מגלה סובלנות ומתמודד עם קונפליקטים תוך פתרון בעיות, מוביל חזון ופועל להשגתו. ליברמן ועמיתיה (Lieberman et al., 2005) הוסיפו את ממד הלמידה והמודלניג של המנחה, המשמש מודל לחקירה מתמדת של עבודתו. תפיסה זו של הובלה מתבססת על הרעיון שבבסיס הלמידה הקונסטרוקטיביסטית לומדים דרך תהליכים של הבניית ידע, יצירת משמעות, השתתפות ורפלקציה (Lambert et al., 2002). החוקרים ציינו את יחסי הגומלין בין למידה לבין הובלה כפעילות הכוללת דיאלוג רפלקטיבי, מרחיבה את נקודות המבט של לומדים בוגרים, תורמת לפיתוח חשיבה מסדר גבוה,

כמו גם לטיפוח סובלנות לנקודות מבט חדשות ולהתנסויות חדשות. לטענתם, תפקיד המוביל בקהילת לומדים הוא קריטי בהשתתפות כל הלומדים בתהליך הלמידה לקראת הבניית משמעות. מכאן עולה שמקומו של מנחה המוביל תהליך חינוכי נקבע, בין השאר, בהתאם למסגרת החינוכית ולמטרותיה. בכיתה המסורתית היה מקומו של המורה מרכזי בתהליך הלמידה בהיותו אחראי על התכנים, על הידע, על המטרות, על הפעילות ועל תוצריה. לעומת זאת, בקהילת לומדים כל המשתתפים בוחרים את התכנים, מגדירים יחד את המטרות ואת תכנית הפעולה. המנחה הוא שותף המנחה את תהליך הלמידה ואת הרפלקציה הנלווית (Hrynchak & Batty, 2012).

קהילת לומדים (Community of Learners) היא מסגרת הכוללת קבוצת לומדים הטרוגנית ושוויונית ללא חלוקה מסורתית, היררכית ודיכוטומית בין מורה ללומד (Brown & Campione, 1990). בקהילת לומדים חולקים כל המשתתפים אחריות ללמידה מודעת, פעילה ואפקטיבית המשלבת אסטרטגיות למידה ומכוונת לתכלית מוגדרת. עיקר הלמידה מבוסס על חקר, שמטרתו להתמודד עם בעיה נבחרת, ולהצגת פתרונות אפשריים (Bereiter & Scardamalia, 1993).

התלות בין הלומדים היא חיובית; היא מתבססת על שיח המשלב עשייה ומטפח תחושת אחריות וזהות קבוצתית תוך עידוד שיתוף פעולה וכבוד הדדי (Knowledge-Building Community). האינטראקציה החברתית בקהילת הלומדים היא דינמית ונקבעת בהתאם לאופן ההשתתפות של כל פרט בנקודת זמן מסוימת בתהליך הלמידה (Rogoff et al., 1996). לעתים הוא בוחר להיות במרכז ולעתים בפריפריה (Transformation of Participation). כך מתגבשת אחדות חדשה שבה גם התוכן וגם הלומד מקבלים משמעות שונה וכל משתתף יכול לבחור את מקומו בכל שלב בתהליך הלמידה (הרפז, 2009).

מנחה המוביל קהילת לומדים שואף להתפתחות מקצועית מתמדת, לשילוב בין ידע תאורטי לידע פרקטי, להובלת תהליכים חינוכיים חדשניים ולשיתוף קהילת הלומדים למעגל של למידה וצמיחה ברמה האישית והקהילתית. רזניק (Resnick, 2001) טבעה את המושג עקרונות של למידה (Principles of Learning) וכיוונה אותם ללומדים ככלל. שלושה מהם רלוונטיים גם למנחה מוביל: ניהול עצמי של למידה (Self-Management of Learning) – שהיא מיומנות של חשיבה משקפת למידה, לפיה מנחים מדריכים את התחלת הלמידה ומפחיתים את מעורבותם בהמשך כך שחברי קהילת הלומדים נעשים סוכנים של הלמידה; חונכות וחניכות (Learning as Apprenticeship) המנחה הוא מומחה המאמן את הסטודנט, הסטודנט יוצר תוצרים אותנטיים המבוקרים ומוערכים בידי שאר העמיתים. המנחה משמש כמודל לחיקוי בהדגמו מיומנויות למידה והנחיה ואינטליגנציה של חכמות (Socializing Intelligence) שהיא תהליך חברתי המשלב אינטליגנציה הנלמדת בתהליך של עשייה בסביבה שמעודדת את הסטודנט להשתמש במיומנויות של פתרון בעיות ויישומן.

המבנה הייחודי של קהילות הלומדים יכול להתאים ללימוד ולעיסוק בסוגיות אתיות חברתיות הן מן ההיבט האקדמי הנגזר מהעקרונות המנחים קהילת לומדים, והן מן ההיבט המעשי הנובע מהצורך לפתרון של סוגיות לטיפוח מעורבות ואחריות חברתית. מטבע הדברים, לסוגיות אתיות חברתיות אין פתרון יחיד והדיון בהן מתבסס על יכולת קוגניטיבית הכוללת אבחנה, הבנה וניתוח, הערכה ורפלקציה (Shulman & Shulman, 2004).

עיסוק משמעותי בסוגיות אלו נובע ממניע פנימי, הוא דורש רצינות, יכולת התמדה ומחייב מרחב התנהגותי מאפשר ומכבד. חלק משמעותי מן התהליך הוא תכנון ויישום של מעורבות חברתית הנדרשת לפתרון סוגיה אתית חברתית (Wenger et al., 2002). הדיון בסוגיות אתיות חברתיות והפעילויות המלוות אותו יכולים להוביל לטיפוח אחריות חברתית כחלק מתהליך חינוכי של לומדים אשר מעורבים בחיי הקהילה, כפי שמציע מודל Service Learning.

אחריות חברתית כתהליך חינוכי

בשנים האחרונות חל שינוי בגישה הרואה את האחריות לאזרח ולחברה כתפקידה הבלעדי של המדינה ושל רשויותיה ויש תביעה גוברת לאחריות חברתית גם מצדם של ארגונים אקדמיים (Knapp & Fisher, 2010).

תשובה הולמת לצורך שגילתה האקדמיה לעודד התנהגות אתית, חברתית ופרקטית בקרב הסטודנטים היא Service Learning – מתודולוגיה של הוראה שמטרתה עידוד יחס של דאגה לזולת ואחריות חברתית בקהילה (Godfrey & Grasso 2000). טרי ופנטר (Terry & Panter, 2010) טענו שסטודנטים הפעילים בקהילה ומחזקים אותה תורמים גם לעצמם במישורים האישי, הקוגניטיבי-קונספטואלי, התרבותי, ההתנהגותי והמעשי. במישור האישי תורמת הפעילות בקהילה להעלאת הבטחון העצמי של הסטודנטים, לתחושת יעילות ואמון ביכולתם להשפיע על "העולם האמיתי". הם מודעים ומעוררים בבעיות החברתיות, לומדים להבין ולכבד שונות, רוכשים מיומנויות תקשורת גבוהות ומשלבים ידע אינטרדיסציפלינרי. בתהליך הלמידה מעורבים גם הישגים מטה-קוגניטיביים המפתחים אלטרואיזם ומוטיבציה גבוהה לעיסוק בנושאים חברתיים (Terry, 2003; Terry & Panter, 2010).

במישור הקוגניטיבי קונספטואלי תורמת הפעילות לשיפור ידע התכן, לפיתוח מודלים קונספטואליים ואף תורמת להתמחות בהוראה (Levitt & Schriehans, 2010). במישור התרבותי, התנהגותי ומעשי רוכשים הסטודנטים מיומנויות שרות המתבססות על ארגז כלים תרבותי התנהגותי המאפיין את הקהילה (Godfrey et al., 2005; Govekar & Govekar, 2008). למידה שיתופית המשלבת תאוריה ומעשה, ומחנכת למתודולוגיה חברתית בקהילה תורמת לתהליך החינוכי. מסגרת אפשרית המתאימה לתהליך חינוכי זה היא קהילת לומדים.

היבטים נוספים הנחקרים בנושא קהילות לומדים מתמקדים בתרומת קהילות הלומדים לגישת הלימוד הקונסטרוקטיביסטית וביעילותה באוכלוסיות לומדים מבוגרים (Ronen & Shemer-Elkayam, 2015). הם זוכים ללמידה משותפת (collective learning together) החושפת נקודת מבט חדשה לגבי מנהיגות בחינוך ולגבי תפקיד המוביל תהליך חינוכי בקהילת לומדים.

המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את תפקידו ומאפייניו של מנחה המוביל תהליך חינוכי בקהילת הלומדים, מנקודת מבטם של הסטודנטים ושל מנחה קהילת הלומדים.

שאלות המחקר

מה הם תפקידו ומאפייניו של מנחה המוביל תהליך חינוכי בקהילת לומדים, מנקודת מבטם של הסטודנטים ושל המנחה? מה הן העמדות של הסטודנטים בקהילת הלומדים לגבי תרומת התהליך החינוכי להכשרתם כמורים?

שיטת המחקר

הפרדיגמה לעריכת המחקר משלבת בין שיטה כמותית לבין שיטה איכותנית-פרשנית. השיטה הכמותית מתבססת על שאלון שמטרתו לברר את העמדות של הסטודנטים לגבי תרומת התהליך החינוכי שעברו בקהילת הלומדים להכשרתם כמורים (ראו פירוט בהמשך על כלי המחקר).

החלק האיכותני מתבסס על תיאור פרשני של התהליך החינוכי. גישת התיאור הפרשני מנסה להגיע להבנה סובייקטיבית של כל משתתף, ללא השערה מוקדמת, אלא באמצעות למידה והתנסות. שילוב בין שתי השיטות מאפשר ללמוד על עמדות הסטודנטים להיגדים ספציפיים המתבססים על מחקר קודם (Ronen & Shemer-Elkayam, 2015), לצד מידע רב ערך שעולה מהחלק האיכותני באמצעות הבנה מעמיקה של הדרך בה המשתתפים מבינים ומפרשים את עולמם, מיפוי עולם התוכן הרלוונטי, ציפיות וצרכים שלהם וחשיפה של הרגשות הרלוונטיים המניעים אותם (שקדי, 2003). במחקר זה, התיאור הפרשני כלל אפוא נתונים שעלו מתוך יומני התייעוד של הסטודנטים, מדיווחי המנחים על התהליך, ומשקלוטי שיחות שנערכו עם המשתתפים.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 27 סטודנטים לחינוך הלומדים בשנה ב' ומייצגים את המסלולים השונים במכללה. הסטודנטים השתתפו בשלוש קהילות לומדים שבכל אחת מהן היו תשעה סטודנטים. הם למדו נושא נבחר והשתתפו בפעילות חברתית. כל אחת מהקהילות לוותה במנחה והתמקדה בנושא חינוכי אחד: קהילת מנהיגות עסקה בסוגיות הקשורות במנהיגות ככלל ובמנהיגות בחינוך בפרט, קהילת הדרה עסקה בסוגיות הקשורות באוכלוסיות מודרות על רקע מוצא, מגדר ועיסוק ובהשפעת ההדרה על החברה. קהילת תקשורת עסקה בסוגיות הקשורות בתקשורת ובהשפעתן על החברה. הקהילות מכונות להלן: מנהיגות, הדרה ותקשורת.

כלי המחקר

1. שאלון

השאלון הועבר לכל אוכלוסיית הסטודנטים והתבסס על מחקר בנושא קהילות לומדים (Ronen & Shemer-Elkayam, 2015). כלי המחקר כלל 54 שאלות סגורות ושבע שאלות פתוחות, וכדק את עמדות הסטודנטים לגבי התהליך החינוכי בקהילת הלומדים, תפקיד ופעילות המנחה, ויחסי הגומלין בין המשתתפים בקהילת הלומדים (ראו בנספח):

- א. תרומת תהליך הלמידה לסטודנטים בקהילת הלומדים בהתייחס למאפיינים האלה: פיתוח כישורי למידה עצמאית של לומדים, פיתוח כישורי למידה שיתופית של לומדים, טיפוח חשיבה רפלקטיבית, יכולת מתן משוב, תרומה להכשרתי כמורה בעתיד, שיפור מיומנויות ההוראה וההנחייה שלי, טיפוח קשר עם קהילת היעד בשדה, זיהוי הקשר בין חינוך לאחריות חברתית, קהילת הלומדים דרשה ממני למידה שונה מאשר במסגרת רגילה, רמת הדיונים בקהילת הלומדים הייתה גבוהה, ההשתתפות בקהילת הלומדים היתה מאתגרת בעבורי, התקיימו דיונים הקשורים במעורבות החברתית, הרגשתי חופשי לפעול על פי תפיסתי במעורבות החברתית;
- ב. עמדות הסטודנטים לגבי תפקיד המנחה של קהילת הלומדים כמודל למורה המוביל תהליך חינוכי וכללו היגדים אלה: המנחה נקט בסגנון הנחיה משתף ומאתגר, המנחה נקט בסגנון הנחיה ניהולי-סמכותי, סגנון ההנחיה של המנחה משמש בעבורי מודל להנחיה בעתיד, נושא המעורבות החברתית נקבע בידי המנחה, חשוב לשתף לומדים בקביעת נושא המעורבות החברתית ומטרותיה, הסטודנטים היו שותפים בקביעת נושא המעורבות החברתית ומטרותיה, רצוי שנושא המעורבות החברתית ייקבע בידי המנחה, כמורה בעתיד אפעל לשלב מעורבות חברתית כתהליך חינוכי, המנחה הבהיר את מטרות המעורבות החברתית מראש, חשוב שמנחה ינסח מטרות ברורות לעשייה חברתית, חשוב שמנחה ישתף את הלומדים בניסוח מטרות העשייה החברתית, חשתי תמידה מצד המנחה בביצוע המעורבות החברתית, היתה פתיחות מצד המנחה למגוון דעות שהעלו הסטודנטים, המנחה שמר על דומיננטיות שלו במהלך הקורס, אני חש שגם המנחה למד מהסטודנטים;
- ג. תרומת יחסי הגומלין בין המשתתפים בקהילת הלומדים לתהליך החינוכי שכללו היגדים כמו: לסטודנטים היתה השפעה על תכני הקורס, לסטודנטים היה חלק פעיל במפגשי הלמידה, סיוע בניסוח מטרות לעשייה חברתית, זיהוי נקודות החוזק שלי כמוביל תהליך חינוכי, זיהוי נקודות החולשה שלי כמוביל תהליך חינוכי, הייתה תקשורת בין-אישית גבוהה בין העמיתים, הייתה תקשורת בין-אישית גבוהה בין המנחה לבין הסטודנטים.

השאלות הסגורות כללו היגדים שהוצגו כפריטים רבי-ברירות בסולם ליקרט של 1-5 (מעטה מאוד, מעטה, בינונית, רבה ורבה מאוד, בהתאמה). הסטודנטים העריכו את מידת הסכמתם עם כל אחד מההיגדים וציונים אלה חושבו כממוצע.

היגדים אלה הוגדרו מראש בידי עורכת המחקר, הם אחידים לכל הסטודנטים ולכן מאפשרים השוואה בין שלוש קהילות הלומדים לגבי תפקיד המנחה ומאפייניו. החלק האיכותני כלל שאלות פתוחות שבדקו עמדות של המשתתפים לגבי קהילת הלומדים והתהליך החינוכי ואפשרו העלאת פרמטרים נוספים בידי המשתתפים.

2. יומני תיעוד

יומני התיעוד של הסטודנטים כללו סיכום חופשי ופתוח של עמדותיהם על תהליך הלמידה בקהילת הלומדים ועל המנחה של קהילת הלומדים. במסגרת המחקר נבדקו יומני תיעוד של 15 סטודנטים: תשעה סטודנטים מקהילת מנהיגות, שלושה סטודנטים מקהילת הדרה ושלושה מקהילת תקשורת. קריאה ראשונית של היומנים של קהילות הדרה ותקשורת הראתה שההיגדים חוזרים על עצמם, לכן נבחרו יומנים המייצגים את עיקרי הדברים. ההשוואה בין שלוש הקהילות מאפשרת ללמוד גם על תרומת תכונות המנחה לסטודנטים ולתהליך החינוכי וגם על השפעת היעדרן.

3. דיווחי המנחים על התהליך

המנחים ניהלו יומן תיעוד במהלך הקורס וכתבו בהם תובנות על התנהלותו, על מחשבות ולבטים שהתעוררו במהלכו. נוסף לכך, עם סיום הקורס סיכם כל מנחה בחופשיות ובפתיחות את התובנות שלו לגבי הקורס, כדי לזהות היבטים ודגשים ייחודיים לכל אחד מהמנחים.

4. שקלוט שיחות

השיחות שקיימה עורכת המחקר עם כל אחת מקהילות הלומדים בסיום הקורס, לסיכום תובנות ומחשבות לגבי התנהלות הקורס שוקלטו ותומללו.

ניתוח הנתונים

ניתוח נתוני החלק הכמותי נעשה באמצעות חישוב ממוצעי הדירוגים של הסטודנטים לשאלות הסגורות (המספר המועט, 9, של סטודנטים בכל קבוצה, לא איפשר ניתוח סטטיסטי). חישוב הממוצע נעשה תוך איחוד היגדים דומים לפרמטר אחד, שכן בין ההיגדים שנבדקו בשאלון נמצאה עקיבות (אלפא של קרונבאך גדול מ-0.81). לדוגמה, הפרמטר פיתוח כישורי למידה שיתופית וחשיבה רפלקטיבית בטבלה 1, כולל את ההיגדים: פיתוח כישורי למידה עצמאית של לומדים, פיתוח כישורי למידה שיתופית של לומדים, טיפוח חשיבה רפלקטיבית של לומדים, פיתוח יכולת מתן משוב לאחר.

חשיבות השאלון הכמותי (אף שההבדל בין קהילת מנהיגות לקהילות הדרה ותקשורת אינו מובהק) הוא בהשוואה בין עמדות הסטודנטים משלוש קהילות הלומדים בעזרת פרמטרים אחידים הידועים בספרות (Hrynchak & Batty, 2012; Berkovich & Eyal, 2015) כמשפיעים על תפקיד המנחה בתהליך החינוכי. במקביל, ניתוח התוכן מרחיב את נקודת המבט לגבי הסוגיה הנחקרת שכן מתוך דברי המשתתפים עלו פרמטרים נוספים שהיו רלוונטיים בעבורם בכל אחת משלוש קהילות הלומדים.

ניתוח התוכן נערך על הנתונים המילוליים באמצעות תוכנת נרלייזר, המתבססת על ניתוח נתונים נושאי (thematic analysis). הניתוח כלל שלושה שלבים:

בשלב הראשון בוצע קידוד פתוח (open coding) (Strauss & Corbin, 1990) שכלל קריאת השקלוטים והראיונות בקריאה הוליסטית, כדי להבין את טבעם הכללי והכיוונים המודגשים בהם. לאחר מכן אותרו נושאים מרכזיים הקשורים לשאלות המחקר והוצאו קטעי טקסט הקשורים לנושאים אלו, ליצירת קטגוריות המייצגות נושאים. קריאה חוזרת של הראיונות וחלוקה לקטגוריות בדומה לניתוח מדגים (demonstration mode) (Connelly & Clandinin, 1990) שבו חלק

מהנתונים (ידע של המנחה, מעורבות הסטודנטים, תרומת קהילת הלומדים) נותחו לפי קטגוריות שהוכנו מראש (theory driven) והם באים להדגימן, וחלקן (המנחה כפרט וכמורה, המנחה כשותף, המנחה כמוביל, הסטודנטים כמונחים וכמנחים) נוסחו מתוך מיון האינפורמציה שנאספה (grounded driven) (גבתון, 2001). הקטגוריות נבדקו ואושרו בידי מומחית בניתוח תוכן.

בשלב השני שולבו הקטגוריות שעלו מניתוח הנתונים בעזרת זיהוי קישורים ביניהן, תוך כדי קיבוץ וארגון של קטגוריות קרובות. בעקבות זאת, נותקו הקטגוריות ממקומן ומסדרן המקורי. לכן, בפרשנות נעשה ניסיון להקפיד על הבאת ההקשר, כדי להבטיח את הבנת המשמעות בהקשר הנחקר.

בשלב השלישי נבנה הרצף סביב שאלת המחקר, אשר הייתה הציר המארגן. כך נבנתה פרשנות תאורטית המבוססת על הנתונים שנאספו ועל ספרות תאורטית העוסקת בתחומי המחקר. ההסברים התאורטיים קשורים בקשר גלוי לנתונים שמהם הם נבעו (Strauss & Corbin, 1990).

הליך המחקר

כל המשתתפים התבקשו לנהל יומני דיווח במהלך הקורס. עם סיום הקורס הועבר שאלון לכל 27 הסטודנטים. בעקבות ניתוח השאלונים ומקריאה ראשונית של יומני הדיווח של כל הסטודנטים ושל המנחים נותחו תשעה יומני דיווח של קבוצת המנהיגות. נוסף על כך, כדי ללמוד על ההבדלים בתפיסת הסטודנטים את תפקיד המנחה בין קבוצת מנהיגות לבין קבוצות הדרה ותקשורת, נותחו עוד שישה יומני דיווח (שלושה מקהילת הדרה ושלושה מקהילת תקשורת).

אמינות המחקר: אחד העקרונות המרכזיים המנחים בבחירת הקטעים לציטוט הוא שהקטע הנבחר ייצג קטעים אחרים שאין אפשרות להציגם מפאת קוצר היריעה. **הצלבה:** הצלבה נעשתה באמצעות בחינת ההתאמה בין הממצאים לבין הספרות התאורטית (צבר-בן יהושע, 2005). נוסף על כך, ה"תיאור הגדוש" (thick description), כלומר ריבוי הפרטים, אפשר הפקת משמעויות ומתן מובן לתופעות (גירץ, 1990), תוך הקפדה על ריבוי ציטוטים ישירים מתוך הראיונות. אמנם עצם בחירת הקטעים המצוטטים היא הכרעה פרשנית והבעת עמדה מצד החוקרת, אך בהצגת הציטוט יש דברי הסבר המקדימים את הציטוט ומכוונים את הקורא למטרת הצגתו.

ממצאים

הממצאים כוללים שני חלקים:

1. ניתוח כמותי שהתבסס על שאלוני הסטודנטים;
2. ניתוח איכותני שהתבסס על ניתוח תוכן של יומני הסטודנטים, יומן המנחה ושקלוט השיחות עם המשתתפים.

הניתוח הכמותי הערכים המוצגים בטבלה להלן הם ממוצעי דירוג הערכות הסטודנטים בכל אחת משלוש קהילות הלומדים – מנהיגות, הדרה ותקשורת – בכל הקשור להיגדים הקשורים בתרומת התהליך החינוכי לסטודנטים בקהילת הלומדים ובתפקיד המנחה של קהילת הלומדים כמודל למורה מוביל תהליך חינוכי.

טבלה 1: ממוצע הערכות הסטודנטים את תרומת קהילות הלומדים (מנהיגות, הדרה ותקשורת).

הפרמטר הנבדק	מנהיגות	הדרה	תקשורת
פיתוח כישורי למידה שיתופית וחשיבה רפלקטיבית	4.2	3.5	3.2
חיזוק הביטחון ביכולת להוביל תהליך חינוכי	4.5	1.7	1.7
טיפוח יכולת עשייה - הוצאה מהכוח לפועל	4	3	2
תרומת המעורבות לסטודנט כמורה מוביל בעתיד	4.3	3.5	2.5
מעורבות חברתית משמעותית לסטודנט	4.2	3.4	2.5
המנחה היה מודל לסטודנט כמורה מוביל בעתיד	4.25	3	3
המנחה כמשתף ומאתגר את הסטודנטים	4.5	4	4.5
המנחה למד מהסטודנטים	4.25	3.5	3.5
המנחה גילה פתיחות לדעות הסטודנטים	4.75	4.3	4

עיון בטבלה מראה שבשאלות שבדקו את הערכות הסטודנטים לגבי תרומת קהילת הלומדים לעבודתם כמורים בעתיד, הסטודנטים בקהילת מנהיגות דירגו גבוה (ההבדל אינו מובהק) את הפרמטרים שנבדקו (כישורי למידה שיתופית וחשיבה רפלקטיבית, חיזוק הביטחון ביכולתם להוביל תהליך חינוכי בעתיד, טיפוח יכולת העשייה שלהם, ותרומת המעורבות החברתית), בהשוואה לדירוגי עמיתיהם בקהילות הדרה ותקשורת.

תמונה דומה עלתה גם בפרמטרים הקשורים בתפקיד המנחה של קהילת הלומדים כמודל למורה מוביל. הסטודנטים מקהילת הלומדים שעסקה במנהיגות דירגו גבוה (ההבדל אינו מובהק) את הפרמטרים הקשורים במנחה (מודל למורה מוביל, לומד מהסטודנטים, פתוח לדעות שהעלו הסטודנטים) בהשוואה לדירוגי עמיתיהם בקהילות הדרה ותקשורת, למרות שהסטודנטים בשלוש קהילות הלומדים העריכו את סגנון ההנחה של המנחה כמשתף ומאתגר. הניתוח הכמותי שהתבסס על הערכות הסטודנטים את תרומת קהילות הלומדים ואת מאפייני המנחה הצביע על קהילת הלומדים מנהיגות כמועילה להתפתחותם כלומדים, כמעורבים חברתית, כמובילים תהליך חינוכי, וכנתרמת מהמנחה בהשוואה לקהילות הלומדים הדרה ותקשורת. כדי להעמיק ולהבין את מאפייניו של מנחה המוביל קהילת לומדים נפנה לניתוח האיכותני.

הניתוח האיכותני התבסס, כאמור, על יומני תיעוד של המנחים, של תשעה סטודנטים מקהילת מנהיגות ושישה סטודנטים מקהילת תקשורת ומקהילת הדרה. מאחר שבקהילת מנהיגות התנסו גם הסטודנטים בהובלת תהליך למידה של סטודנטים עמיתים, יכולנו ללמוד על מקומו של המנחה המוביל משלושה מעגלי התייחסות, שמהם שניים מתארים נקודות מבט של סטודנטים ואחד מתאר נקודות מבט של מנחה (ראו בטבלה 2 להלן):

1. הסטודנטים כמונחים בקהילת הלומדים;
2. הסטודנטים כמנחים בקבוצת השווים;
3. המנחה של קהילת הלומדים.

תהליך הלימוד בקהילות הלומדים כלל שני שלבים: בשלב הראשון התקיים דיון תאורטי בסוגיות הקשורות בנושא הקהילה (מנהיגות, תקשורת והדרה) שנבחרו והוצגו בידי כל אחד מהסטודנטים. השלב השני כלל מעורבות חברתית הקשורה בנושא הנדון. לדוגמה בקהילת מנהיגות, התנסו הסטודנטים בהנחיית 11 סטודנטים יוצאי אתיופיה הלומדים באוניברסיטת תל אביב, כדי ליישם הלכה למעשה את עקרונות ההובלה של תהליך חינוכי. הפעילות כללה מספר מפגשים

במכללה, באוניברסיטת תל אביב ובנאות קדומים, פעילות סיכום שנמשכה יממה (כולל לינה) וכן מפגשים מקוונים שבהם דנו בסוגיות בנושא מנהיגות ויישומה בתהליך חינוכי. התהליך תועד בידי הסטודנטים והמנחה ביומן רפלקטיבי.

ניתוח התוכן העלה מאפיינים של פעילות ותפקיד המנחה אותם אפשר להדגים בשלושה רבדים:

1. המנחה כפרט (אדם ומחנך);
2. המנחה כשותף בקבוצה;
3. המנחה כ"שותף מוביל".

שלושת הרבדים עלו בכל אחד משלושה מעגלי התייחסות:

- א. הסטודנטים כמונחים;
- ב. הסטודנטים כמנחים בקבוצת השווים;
- ג. המנחה.

נציג כל אחד משלושת רבדי התייחסות כפי שעלו מדברי המשתתפים בשלוש קהילות הלומדים כך: 1א, 1ב, 1ג; 2א, 2ב, 2ג; 3א, 3ב, 3ג. הממצאים המסומנים 1ב, 2ב, 3ב, מתייחסים רק לסטודנטים מקהילת מנהיגות שהיו בתפקיד מנחים בקבוצת שווים, ואלה אפשרו נקודת מבט של "פנים" ושל "חוץ" (קייני, 2006) על תפקיד המנחה.

טבלה 2: מעגלי ניתוח מאפייני המנחה בקהילות הלומדים

שותף מוביל	שותף	אדם ומחנך	
מנהיגות, תקשורת, הדרה	מנהיגות, תקשורת, הדרה	מנהיגות, תקשורת, הדרה	סטודנטים מונחים
מנהיגות	מנהיגות	מנהיגות	סטודנטים מנחים
מנהיגות, תקשורת, הדרה	מנהיגות, תקשורת, הדרה	מנהיגות, תקשורת, הדרה	מנחה

1. המנחה כפרט (אדם ומחנך)

המשתתפים התייחסו לתכונות המנחה כאדם וכמחנך ותארו תכונות אופייניות והתנהלות המשקפת את דרכו בעולם כפי שבאה לידי ביטוי בקהילת הלומדים. ככלל, הסטודנטים משלוש הקהילות ציינו לטובה את איכות המרצה כאדם בעל ידע רחב, המשקיע מזמנו, משלב בין תאוריה ומעשה, אך הסטודנטים מקהילת מנהיגות ציינו גם את יחסו המיוחד לכל פרט בקבוצה.

1א. הסטודנטים כמונחים

הסטודנטים התייחסו לבקיאות המנחה בתכנים שנלמדו בקורס, ולדרכו הייחודית של המנחה בהוראתם: "חי את התכנים", סוּחַף, מתודולוגיה מגוונת, העשרת הידע, ומשלב בין תאוריה ומעשה. מרצה שלא רק בא ל'הקיא' את החומר וללכת... מרצה סוּחַף שחי ונושם את התכנים. בעל ידע רב בנושא. בעזרת ספרים ומתודות שונות, נחשפנו למגוון ספרים מרתקים, סרטים ודימויים אשר הגבירו את העניין, הסקרנות, חווית הלמידה והעשירו את הידע שלנו בנושא (ש). נחשפתי לעולמות חדשים (מ).

הסטודנטים משלש הקהילות תארו למידה חוויתית תוך הצגת מגוון משאבים מעוררי סקרנות: נחשפנו למגוון ספרים מרתקים, סרטים ודיונים אשר הגבירו את העניין, הסקרנות, חווית הלמידה והעשירו את הידע שלנו בנושא (ש')

הסטודנטים מקהילת מנהיגות הוסיפו וציינו:

1. דרך הוראה ייחודית המאפשרת ביטוי אינדיבידואלי, ואת הגישה הדידקטית השונה מזו אליה הורגלו מבחינת התהליך והתוכן:
הדרך שבה הועברו השיעורים או המפגשים הייתה שונה, כזו שנתנה לכל אחד להתבטא ולתת את המיטב שהוא יכול (ד')...
לתת לכל חבר בקבוצה את הבמה שלו ואת המקום שלו וככה ליצור קשת מגוונת של צבעים...

הם התרשמו מנסיונו של המנחה להגיע לכל סטודנט:

המנחה הראה במשך כל השנה מאמץ, השקעה, חשיבה, נסיון להגיע לכל סטודנט ולתת את הטוב ביותר (ש').

2. תחושת שלווה והרמוניה שנוצרה בקהילה בזכות חלוקת תפקידים:
חברה אידיאלית שיש מקום לסמוך על האחר ואז אתה יכול להתמקד בעצמך... אם קבוצה מאורגנת וכל אחד יודע את תפקידו בלי רצון להשתלט למישהו אחר על התפקיד הכל עובד כמו שעון. התנהגות המנחה יוצרת אווירת הנאה אצל הלומדים: נהניתי מאוד ללמוד והרגשתי שהמנחה היה שם בשבילי (מ').

3. טיפוח אחריות אישית, אפשרות לביטוי עצמי ולהיכרות עם חברי הקבוצה:
אפשר חופש מחשבה ותכנון מלא... כל סטודנט אחראי ללמידה ולפעילות שלו... אפשר לכל אחד לבטא את עצמו ולקבל את המקום המגיע לו בתוך הקהילה שלנו... שמחתי להכיר את עולמם העשיר של כל אחד מחברי לקורס וכמובן שמחתי להכיר את המנחה (מ"א).

4. אפשר בחירה אישית שתרמה להרחבת דעת וחיבור בין תאוריה למעשה:
חשף אותנו למגוון נושאים שנבעו מתוך בחירה אישית של כל אחד ואחת בקבוצה... ריבוי נקודות מבט – יתרון עצום, כך שעלו מגוון נושאים שבדרך הוראה רגילה לא היו עולים (ד').
מה שייחד את הקהילה זה המעבר בין החומר התאורטי לעשייה האמיתית (א').

ניתוח דברי הסטודנטים הצביע על מאפייני כל מנחה כפרט, ואכן כל המנחים תוארו כבעלי ידע תוכן שיישמו פדגוגיה מגוונת, ותרמו לידע של הסטודנטים. אך הסטודנטים מקהילת מנהיגות ציינו גם את יחסו של המנחה לכל פרט בקבוצה. הוא אפשר לכל פרט לבטא עצמו בקבוצה, ההיכרות בין חברי הקבוצה העמיקה, והשרתה תחושת שלווה והרמוניה.

1.1 הסטודנטים כמנחים בקבוצת השווים

כאמור, חלק זה (בכל שלושת הרבדים) מתייחס רק לסטודנטים מקהילת מנהיגות שפעלו כמנחים בקבוצת השווים. כמנחים, זיהו הסטודנטים בעצמם תכונות כמו: הצורך להיות במרכז, כפי שאמר מ':
מהיכרותי עם עצמי, עלי לשים עצמי כל הזמן במרכז מעגל ההשפעה אחרת תחושתתי היא פספוס. אני לא יודע לעמוד מהצד, אני תמיד צריך להיות במרכז.

קושי להאציל סמכויות ולסמוך על אחרים:

רוב הזמן אני לוקחת על עצמי דברים ולמרות שאני בעומס רב איני מצליחה להאציל סמכות ולתת למישהו לעזור לי, תמיד ישנה בראש המחשבה כי אני אעשה את הדברים בצורה הכי מהירה וטובה. זו גישה מאוד לא פשוטה להתמודדות (ש').

תפיסה דומה של מנהיגה כריזמטית היודעת מה טוב, קל ומהיר לפתרון תיארה ר':
תמיד הייתי בטוחה בעצמי כמנהיגה ואני חושבת שחלק ניכר בכך היא הכריזמה, נקודת המוצא שלי תמיד הייתה שאני יודעת את הדרך הטובה ביותר, הקלה ביותר והמהירה ביותר לפתרון, בה אני דבקה.

מדברי הסטודנטים עולה שבניגוד למודל שקיבלו מהמנחה שלהם לגבי התנהגות בקהילת לומדים, הם התקשו בכמה עניינים: לוותר על מקומם כפרט וכמוביל, ללמוד לשתף, להאציל סמכויות, לחלוק אחריות, לוותר ולסמוך על עמיתיהם. נבחן כעת מה עלה מדברי המנחה לגבי יחסו כאדם וכמחנך בקהילת הלומדים.

1.1. המנחה

מניתוח הרפלקציה של מנחה קהילת המנהיגות עולה התנהגות של שיתופיות בתהליך הלמידה, הקשבה וקיום שיח שוויוני עם הלומדים:

כהרגלי אני נוהג בסטודנטים כשותפים לתהליך הלמידה. חשוב לי מאד לשמוע את דעתם ולקיים שיח שוויוני. בראשית הדרך עשינו הבהרת ציפיות לגבי ההשתמעויות המעשיות של "קהילת לומדים" (א').

דבריו תואמים את דברי הסטודנטים. לעומת זאת, מנחי שתי הקהילות האחרות לא שיתפו את הסטודנטים והביאו נושאים מוכנים:

אחשוב על רעיונות יצירתיים שאפשר יהיה להעלות בפני הסטודנטים... אני הגעתי עם הרעיון אל הקהילה (ב').

לסיכום, הסטודנטים משלוש קהילות הלומדים תפסו את המנחה כאדם וכמחנך ליברלי ומכבד, שולט בתחום התוכן אך אינו מקור הידע הבלעדי. הזהות החינוכית של המנחה משלבת בין זהותו האישית כמחנך לבין זהותו המקצועית. יתר על כן, היא מביאה לכידות רעיונית שהיא חיונית להתמודדות עם אתגרי העשייה (ניסן, 2009).
הסטודנטים מקהילת מנהיגות הוסיפו שהמנחה מעודד השמעת דעות מגוונות ואף מנוגדות, נעזר במתודולוגיות הוראה מעשירות (Muijs & Harris, 2003), מאפשר בחירה, מתייחס לכל פרט בקבוצה, מטפח חשיבה עצמאית ומשלב בין תאוריה ומעשה (Murphy, 2005). עוד תארו הסטודנטים מקהילת מנהיגות רגשות חיוביים שעודדו סקרנות ומוטיבציה לתהליך החינוכי ואלו תרמו להשגת מטרות הקבוצה בפעילות החברתית. ואכן, מנהיגות המבוססת על רגשות חיוביים תורמת להשגת מטרות הקבוצה (Berkovich & Eyal, 2015; Gooty et al., 2010) מעודדת למידה משמעותית לקראת הבניית ידע (Lambert et al. 2002) ונתפסת כמרכזית בתפקיד המוביל החינוכי (Berkovich & Eyal, 2015; Harris, 2005).
מאפייני נוסף של המנחה בקהילת לומדים היה פעילותו כשותף בקבוצה.

2. המנחה כשותף בקבוצה

אחד המאפיינים של קהילת לומדים הוא עמעום ההיררכיה הקיימת בדרך כלל בהוראה מסורתית. מנחה קהילת הלומדים המשתתף בתהליך הלמידה גם כלומד מאפשר לחברי הקבוצה לחלוק באחריות לנושאי הלימוד ולדיון המתקיים במהלכו, כפי שעלה מדברי המשתתפים.

2.2. הסטודנטים כמונחים

הסטודנטים של קהילת מנהיגות תארו את המנחה כשותף בקבוצה, כ"אחד מאיתנו":
לאחר כמה שיעורים, הפך המנחה ממרצה ל"סטודנט מן השורה" ונתן לנו את הבמה להעביר מידיעותינו ולהתנסות בחוויה שעבורי הייתה מהנה ביותר. אני מאוד מעריכה את הרצון של המנחה "להתלכלך" ולהשתתף ולא לשבת מהצד, להיות כאחד מאיתנו... במקביל, אפשר המרצה למשתתפים להוביל: הוריד את הכובע של המרצה מעל הראש והעבירו לחברים מהקבוצה (ד').

הסטודנטים ראו עצמם שותפים לקביעת מסגרת הקורס, להגדרת המטרה, לביצוע ולתוצרים:
המנחה אפשר חופש מחשבה ותכנון מלא לכל סטודנט שהיה אחראי ללמידה ולפעילות שלו, איפשר לכל אחד לבטא את עצמו ולקבל את המקום המגיע לו בתוך הקהילה שלנו (מ"א).

פעילות המנחה כשותף בקבוצה יצרה קהילה מגובשת תוך מתן אפשרות לבטא את הייחודיות של כל אחד מחבריה:
קיבלנו מנחה שהצליח ליצור קהילה מגובשת קטנה ואיכותית... לתת לכל חבר בקבוצה את הבמה שלו ואת המקום שלו וככה ליצור קשת מגוונת של צבעים שכל אחד מביא את הצבע שלו (ד').
המנחה השתתף בפעילויות שלא רק מלמדות את הנושא אלא גם מגבשות את הקבוצה (ר').

הסטודנטים ראו במנחה מודל לחיקוי בעיקר כאשר היה שותף לעשייה בקבוצה והתייחס אל הסטודנטים כאל שווים בתהליך הלמידה:

...ואני מקווה שכאשר בעתיד אני אנחה קבוצה, אצליח להגיע איתה לרמה שהגיע איתה המרצה שלנו, גם להיות שותף וגם ליצור מהם קהילה (ד').

דברים אלה באים בניגוד לדברי הסטודנטים מקהילת תקשורת שציפו לתחושת מעורבות אמיתית ולא אינטראקציה בין המשתתפים אשר לא התקיימו בהיעדר מעורבות המנחה. לדבריהם:

המנחה לא ממש השתתף אתנו בעשייה הזו... המנחה היה צריך להיות יותר מעורב... היה משהו בינוני באינטראקציה בקהילת הלומדים כאילו לא באו מתוך התייחסות רצינית ומעורבות אמיתית, אולי היתה הרגשה של העשרה ולא של עשייה ומעורבות...

הסטודנטים תיארו תחושת עמימות לגבי הקשר של קהילת הלומדים והעשייה החברתית שלוותה בחוסר התרגשות וחוסר רצון לעשייה:

צריכה להיות אמירה ברורה שצריך לתת, להיות מעורב חברתית, פעיל קהילתית, להתרגש מהעשייה... הקשר של קהילת הלומדים לעשייה חברתית, היתה הרגשה שהקשר לעשייה חברתית קלוש... והמנחה לא התערב.

אף שהסטודנטים מקהילת הדרה תארו את החוויה האישית שלהם כעוצמתית, הם פקפקו ביכולתם להוביל תהליך חינוכי ולהוציאו מהכוח אל הפועל, בהיעדר מודל לחיקוי, כדבריהם:

הקורס הראה לי איך אדם אחד יכול להביא לשינוי ולתרום מעצמו... לא ראיתי את המנחה כחלק מהקבוצה... לא בטוח אם אדע איך אפשר לקחת קבוצה ולהוביל שינוי (ד').

כלומר, בשונה משני המנחים בקהילות תקשורת והדרה, היה המנחה של קהילת מנהיגות גם שותף בקבוצה ומעורב בתהליך, גם גיבש את הקבוצה ועורר מוטיבציה לפעולה, וגם היה מודל לחיקוי בהובלת תהליך חינוכי (Harris, 2005).

ב2. הסטודנטים כמנחים בקבוצת השווים

הסטודנטים מקהילת מנהיגות תיארו את התנהגותם כמונחים מצד אחד וכמנחים מצד אחר כשותפים, בדומה למודל שחוו:

בסדנא הסתכלתי על המנהיגות שלי מהצד, דווקא בחרתי לא להוביל את המשימות אלא "רק" להשתתף בהם... להיות חלק מקהילה (ר')

הסטודנטים תיארו תובנות לגבי החששות הנלווים להנחייה, לחשיבות השיתוף והאצלת סמכויות בתהליך קבלת החלטות:

ראשית, לא לפחד... לשתף אחרים בקבלת ההחלטות ולהעצים פרטים אחרים בקבוצה – לתת סמכות. חשוב לאפשר לשמוע קולות שונים... אם לא אראה את המונהגים שלי כשותפים לתהליך, לא אתן להם לבוא לידי ביטוי (ר')

הסטודנטים תארו שינוי בתפיסה שלהם את בחירת השותפים לקבוצה ובחשיבות שיש לרובגוניות בדעות ללמידה משמעותית:

הבנתי שאולי עלי כמנהיגה לבחור משתתפים שלא חושבים כמוני, אולי יהיה לי יותר קשה להסדר איתם אבל בשילוב של דעות שונות ומנוגדות אפילו אפשר להגיע לתובנות הרבה יותר משמעותיות (ר' – הדגשה במקור).

ההבנה שהתנגדות המתעוררת בקבוצה היא אתגר למנהיגות שמבוססת על שותפות, ביטחון ואמינות: משם למדתי להבין עוד יותר שאם מישהו מתנגד לי ככל הנראה יש סיבה ובתור מנהיגה חזקה עליי דווקא להרפות. המנהיגות צריכה לבוא ממקום מאוד משתף, בטוח ואמין אך לא כוחני, או מתנשא (ר').

ג2. המנחה

מנחה קהילת המנהיגות דיבר על החיברות בקבוצה, על כבוד הדדי ועל חלקו כשותף בתהליך הלימוד: בשיח שהתקיים בקבוצה ואופי האינטראקציה בין המשתתפים לבין עצמם ובינם לביני היה הרבה קסם שנוצר כבר בראשית הדרך. יצרנו ביחד אווירה של פתיחות, גילוי לב ושיתוף פעולה מתוך הרבה כבוד הדדי... עברנו לשלב העיקרי של קהילת הלומדים – הנחיית עמיתים. גם אני הייתי שותף, לקחתי חלק בתהליך הלימוד.

לעומתו, המנחים מקהילת הדרה ותקשורת לא תיארו כלל פעילות שלהם כשותפים בתהליך החינוכי. לסיכום, המנחה כשותף בקהילת מנהיגות תואר כפעיל, שותף אמיתי "בגובה העיניים", קשוב ללומדים, משתף, מתווך בין הפרטים בקבוצה, מאפשר חופש פעולה ומווסת את פעולתם כך שיכלו לנווט את דרכם, מעודד לעצמאות, להובלה וליצירתיות, תוך האצלת סמכויות, ממצאים המתאימים למחקר המתאר את החשיבות שמייחסים סטודנטים למקומו של המנחה כשותף בקהילת לומדים (Ronen, 2015).

אכן, מקומו של המנחה כשותף בקהילת מנהיגות משקף את מקומו של הפרט כחלק מקבוצה מנקודת מבטם של הסטודנטים ושל המנחה. סוויר (Sawyer, 2002) אפיין את היחסים המתקיימים בדואליזם המגשר בין פרדיגמה אונטולוגית הרואה בפרט חלק בלתי נפרד מהקבוצה לבין פרדיגמה אינדיבידואלית המתמקדת בהנעה פנימית של הפרט ומובילה להתפתחותו במקביל להשפעות החברתיות עליו. מדובר במערכת שאינה מתמקדת דווקא בפרטים ובידע, אלא באינטראקציות, ביחסי גומלין ובהדדיות בין הרכיבים השונים של מערכת חברתית מעשירת חיים (Capra, 2002; Mitchell & Sackney, 2009).

מורכבות היחסים בין הפרט והקבוצה מתוארת גם בהתבוננות האקולוגית "פנים וחוץ" של המשתתפים בקבוצה (קייני, 2006), והתאפשרה במחקר זה כאשר הסטודנטים המונחים בקהילת מנהיגות חוו גם פעילות כמנחים בקבוצת השווים. הסטודנטים ציינו את חשיבותה של הנחיה מתוך שותפות ולא ממעמד היררכי המבחיין בין מנחה למונחים. לטענתם, כשהמנחה ראה בלומדים שותפים לתהליך למידה והוא עצמו נהג כשותף, תרומתו לגיבוש הקבוצה ולתהליך הלמידה הייתה משמעותית. עם היותו שותף בקבוצה נדרש המנחה להוביל את קהילת הלומדים, כפי שעולה ברובד השלישי.

3. המנחה "כשותף מוביל"

הסטודנטים מקהילת מנהיגות לא תיארו את המנחה רק כאיש חינוך וכשותף ללמידה בקבוצה, אלא הדגישו את יכולת ההובלה שלו שבאה לידי ביטוי בשילוב בין היותו פרט בעל ידע לבין שותף ללמידה, בין היותו שותף בקבוצה לבין תפקידו כמוביל, בין שמירה על זכויות ביטוי של כל פרט בקבוצה לבין יצירת לכידות של הקבוצה, בין הובלה והנחייה לבין האצלת סמכויות ועמימות מאתגרת, ובין תאוריה לבין מעשה.

3.A. הסטודנטים כמונחים

המנחה מקהילת מנהיגות תואר כמוביל של הקבוצה, הוא הצליח ליצור חיברות בקבוצה, אפשר ביטוי לכל פרט בקבוצה והתאים עצמו לצרכיה:

המרצה הצליח ליצור קהילה מגובשת, קטנה ואיכותית... המנחה גילה יכולת קריאה של המצב בשטח כמו שצריך וידע להתאים את עצמו לצורך של הקבוצה (ד').

הגיבוש שנוצר בקהילה נזקף לנסיגו של המנחה:

המרצה הצליח ליצור קהילה מגובשת, כדי ליצור גיבוש כזה צריך מנחה בעל נסיון... (ר').

המנהיגות המובילה, "המחזיקה במושכות", הגמישה והמקדמת עודדה את המשתתפים לנווט דרכם:

הודות ליכולת ההובלה של המנחה שנעשתה בצורה ליברלית, מעניקה, מקדמת, מלווה והכי חשוב: גמישה וחסרת גבולות. המנחה הוא זה שהחזיק במושכות אך הן היו רפויות, לרוב, ואנו ניווטנו את דרכנו, תחת מנהיגותו (ר').

הכריזמה והחזון של המוביל שמשו כמודל וחוללו שינוי תפיסתי אצל המשתתפים:

למדתי המון מדרך הנחיית הקהילה ומהטיפול במצבים שהתעוררו במהלכה: חזון, מנהיגות מצבית, האצלת סמכויות וחופש פעולה... (א').

היה לי הרבה יותר קל להבין את זה שעצם הגדרתך כמנהיג היא עניין של תפיסה ואין לך עמדת כוח על אחרים כבן-אדם (ר').

תפיסה זו שונה מתפיסת הסטודנטים מקהילת תקשורת שתיארו תחושה של אי-בהירות, דרך לא סלולה, עמימות והיעדר קו מנחה עד כדי תחושת חוסר אונים:

יש הרגשה של גיבוש כללי מדי, אין קו מנחה, אין אמירה ברורה של מה הדרך... האופי של הקהילה היה מעורפל... היתה הרגשת חוסר אונים, חוסר ידיעה איך לעבור ממצב של לומדים למצב של מעורבים חברתית... היינו צריכה הדרכה לזה ולא היתה...

גם את תחושת חוסר ההתרגשות בקהילת תקשורת תלו הסטודנטים בהיעדר הובלה של המנחה: לא היתה התרגשות...לא היתה מעורבות... המנחה היה צריך להיות יותר מעורב, מוביל, ולשנות את האווירה הזו (ז').

אף שהסטודנטים בקהילת הדרה חוו התרגשות רבה והעריכו את העשייה של המנחה, הם פקפקו ביכולתם להוביל תהליך חינוכי ולהוציאו מהכח לפועל, בהעדר מודל חיקוי של הובלה: אין לי ספק שהחוויות מהקהילה ילוו אותי הלאה...הקורס הראה לי איך אדם אחד יכול להביא לשינוי ולתרום מעצמו... מקווה שאצליח לעשות שינוי... לא בטוח אם אדע איך אפשר לקחת קבוצה ולהוביל את השינוי (י').

3.3. הסטודנטים כמנחים בקבוצת השווים

הסטודנטים מקהילת מנהיגות שציינו את חשיבות ההתנסות בהנחייה שהדגימה שותפות לצד הובלה, העידו על הקושי שלהם להנחות ולהוביל את עמיתיהם בקבוצת השווים: אינני מצליחה להאציל סמכות ולתת למישהו לעזור לי, תמיד ישנה בראש המחשבה כי אני אעשה את הדברים בצורה הכי מהירה וטובה (ש'). עליי לשים עצמי כל הזמן במרכז מעגל ההשפעה אחרת תחושת פספוס. אני לא יודע לעמוד מהצד (מ').

הם הצביעו על הקושי שלהם להאציל סמכויות ולוותר על מקומם במרכז הקבוצה וראו בכך דפוס התנהגות הפוגם בתפקודם כמנחה:

למרות שידעתי שאני יכולה לתת למ' לנהל את העניינים העדפתי לנסות ולשלוט במצב בדרך שלי... הבנתי שאני צריכה להאציל סמכויות... הגעתי למסקנה חשובה שמנהיג, במקרה הזה רועה הצאן, שמוביל את העדר צריך ללכת לפני הצאן במרחק מה ובקצב מתאים (ש').

סטודנטית תארה את שינוי התפיסה שלה לגבי דפוס התנהגות המנהיג, הכירה בחשיבות השיתוף לצד ההובלה, וחוותה את מקומו מנהיג משתף-מוביל באור אחר:

תמיד הייתי בטוחה בעצמי כמנהיגה... אני יודעת את הדרך הטובה ביותר, הקלה ביותר והמהירה ביותר לפתרון.... חודדה אצלי התפיסה שמנהיג לא צריך להוביל ממקום כוחני... אלא משתף... הגדרתך כמנהיג היא עניין של תפיסה (ר').

3.3. המנחה

המנחה בקהילת מנהיגות גילה גמישות וויסת את תגובותיו ממעמד של מרצה ומדריך, לשותף בלמידה ולמוביל תהליך חינוכי, בהתאם לצורך: בצומתי מעבר, כש"הקסם" התפוגג, כשההתלהבות דעכה, וכשרמת הדיונים ירדה: התחלתי את התהליך כמדריך, אולי אפילו כמרצה. בהמשך העברתי בעצמי מספר פעילויות למידה ואז עברתי לעבודה כמנחה והובלתי את התהליך החינוכי. שילבתי "יד רכה", בכל הנוגע למקומם של הסטודנטים בהפעלת העמיתים, עם "יד קשה", בכל הנוגע לחובת ההשתתפות ולחובת ההכנה ברמה נאותה. הקפדתי שלא יהיו פעילויות שטחיות ובזבזי זמן. בדרך כלל – ההקפדה עזרה ובהרבה מקרים היא היתה לגמרי מיותרת (א').

מנגד, המנחה בקהילת הדרה הוביל את הנושא ואת המעורבות באופן מלא, מבלי לשתף את הסטודנטים בבחירתם, והמנחה מקהילת תקשורת התכוון להעביר לסטודנטים אחריות לגבי בחירת המעורבות: בסוף הסמסטר הזה נחליט על כיוון ראשוני לפרוייקט המשותף, ונגבש אותו סופית בתחילת סמסטר ב'...

אך למעשה הציע רעיונות משלו:

אחשוב על רעיונות יצירתיים שאפשר יהיה להעלות בפני הסטודנטים (ב').

לסיכום, הסטודנטים מקהילת מנהיגות תיארו את המנחה כשותף פעיל בקהילה וכמוביל המאפשר השמעת קולות של כל פרט ומעורר רגשות חיוביים של הרמוניה ואחריות אישית וקבוצתית. לעומתם, הסטודנטים מקהילת תקשורת תיארו כהיעדר הובלה את היעדר הממד הרגשי, את חוסר ההתלהבות למשימה ואת תחושת העמימות שהם חוו לאורך התהליך (Berkovich & Eyal, 2015). לעומתם, למרות ההתרגשות בלמידה וללא השותפות בבחירות, הסטודנטים מקהילת הדרה לא ראו במנחה מוביל חינוכי.

המשתתפים תיארו מנחה שותף מוביל שגילה יכולת הנחיה טרנספורמטיבית (Cai, 2011) המשלבת: בין היתר שותף בקבוצה לבין תפקידו כמוביל, בין השמעת הקול של כל פרט בקבוצה (Sawyer, 2002), לבין יצירת לכידות בקבוצה (קייני, 2006), בין הובלה לבין שחרור (של הסטודנטים לנווט) (Wynne, 2009), בין הנחיה ברורה לעמימות המאפשרת התמודדות מוצלחת וסובלנות לעמימות (Furnham & Ribchester, 1995), ובין ידע תאורטי לבין יכולת ביצוע (Lambert et al., 2002).

אלו תורמים לזיקה ההכרחית בין למידה להובלה שנצפתה במחקר זה. זיקה הכרחית זו עולה גם ממחקרו של קולינסון (Collinson, 2012) שבדק כיצד הפכו מורי חטיבות הביניים בארצות הברית למובילים. לטענתו, ההובלה היא תוצר לוואי של תהליך למידה שבו למדו המורים מתלמידיהם ומעמיתיהם, שיתפו ברעיונות ובתובנות, למדו להכיר את עצמם, הובילו שינוי ולמדו שההובלה היא פתח ללמידה נוספת הסטודנטים מקהילת מנהיגות תיארו את המנחה כמודל לחיקוי של הנחיה וירטואוזית שהדגימה ידע בתחום התוכן ומיומנויות הנחיה בתחום הפרקטי של ביצוע תהליך חינוכי והנחיית עמיתים.

סיכום ודין

המחקר בחן את תפיסת הסטודנטים את תפקיד המנחה המוביל בקהילת לומדים בשלוש קהילות לומדים (מנהיגות, הדרה ותקשורת). ניתוח הנתונים הכמותיים הראה כי המנחה של קהילת המנהיגות בולט בכל היבטים שהוגדרו במחקר (במגבלת גודל המדגם – 27 סטודנטים – שאפשר רק חישוב ממוצע דירוגי הסטודנטים ולא ניתוח סטטיסטי). תמונה דומה עלתה מניתוח הנתונים האיכותניים, אף שאלו עלו מתוך דברי כל המשתתפים. ממצאי המחקר מלמדים כי יש שלושה מאפיינים מרכזיים המתארים את תפקידו של המנחה:

1. זהותו כאדם וכמחנך;
2. היותו שותף בקבוצה;
3. היותו שותף מוביל בקבוצה.

המשתתפים משלוש קהילות הלומדים ציינו את קיומם של מאפיינים אלו כיתרון בהנחיה ואת היעדרם כחיסרון הפוגם באיכותה.

המנחה כאדם ומחנך (1) תואר כליברלי ומכבד, שולט בתחום התוכן אך אינו מקור הידע הבלעדי, מעודד השמעת דעות מגוונות ואף מנוגדות, נעזר במתודולוגיות הוראה מעשירות ומטפח חשיבה עצמאית. הסטודנטים מקהילת מנהיגות הוסיפו ותיארו את המנחה כמאפשר בחירה, ומשלב בין תאוריה ומעשה. מאפיינים אלה מתוארים בספרות המחקר

כמעודדים למידה משמעותית לקראת הבניית ידע (Lambert et al., 2002) ונתפסים כמרכזיים בתפקיד המוביל החינוכי (Harris, 2005), והם נעדרו מדברי הסטודנטים בקהילות הדרה ותקשורת.

בקהילת מנהיגות המנחה כשותף (2) תואר כך: פעיל, שותף אמיתי "בגובה העיניים", קשוב, משתף, מאפשר חופש פעולה, מעודד לעצמאות, להובלה וליצירתיות, תוך האצלת סמכויות. עוד ציינו הסטודנטים בקהילת מנהיגות את המנחה כשותף המעורר התרגשות בתהליך הלמידה והעשייה, בניגוד לסטודנטים מקהילת הדרה שלא ראו במנחה שותף, ולסטודנטים מקהילת תקשורת שציינו את חוסר ההתלהבות שאפיינ את הקהילה ואת אי-התערבות המנחה לשיפור האווירה כפוגמים בתחושת ה"ביחד" ובהצלחת התהליך החינוכי.

מאפיינים אלה היו חשובים בעיני שלושת המנחים כאחד ואף עלו בשיחות עמם. עם זאת, ייתכן שמנחה קהילת המנהיגות (אשר תחום התמחותו הוא מנהיגות), אינו רק מודע לחשיבות מאפיינים אלה אלא אף בקיא במיומנויות שילובם ויישומם בתהליך ההוראה, כך שהסטודנטים נהנו מתרומתם. ואכן, ספרות המחקר מלמדת כי האינטראקציה והחיברות בקהילת לומדים משמעותית וחיונית בתהליך למידה ובהבניית הידע האישי והקבוצתי (Bereiter & Scardamalia, 1993; Berkovich & Eyal, 2015; Rogoff et al., 1996; Ronen & Shemer-Elkayam, 2015; Shulman & Shulman, 2004). היא מתבססת על מיומנויות המנחה בעבודה עם רגשות במסגרת חינוכית (Blackmore, 2010).

בקהילת מנהיגות, המנחה כשותף מוביל (3) גילה יכולת דואלית המשלבת את היותו שותף בקבוצה עם תפקידו כמוביל. הוא צירף את השמעת הקול של כל פרט בקבוצה, עם יצירת הקול של הקבוצה, בין הובלה לבין חופש שאפשר לסטודנטים לנווט, ובין ידע תאורטי לבין יכולת ביצוע.

ממצאי המחקר הראו שהסטודנטים מקהילת מנהיגות הדגישו מאפיין זה ותארו את המנחה הן כשותף פעיל בקהילה והן כמוביל קבוצתי. ממצא זה תואם את הידוע בספרות המחקר שהמנחה בקהילת הלומדים נדרש ליכולת הקשבה וליכולת אבחנה המזהה את צרכיו ואת יכולותיו של כל משתתף בקבוצה, ומתייחס אליו אינדיבידואלית כך שיוכל לבטא את הידע שלו לקידום השיח (Shields, 2012). נוסף על כך, מאפיין זה שנמצא במחקר עולה בקנה אחד עם תפקידו של המנחה כמאפשר שיח מכבד ומעורר אמון שיכול להוביל את תהליך הלמידה בקהילות לומדים (Ronen & Shemer-Elkayam, 2015; Wynne, 2009).

תוצאות המחקר בעניין תפיסת הסטודנטים מקהילת מנהיגות את תפקיד המנחה כמחולל שינוי מלמדות על הכריזמה וההשראה שהפגין המנחה ואלו תרמו להנעה של הסטודנטים ולפיתוח אמונה פנימית בכוחם לחולל שינוי כמנחי קהילת לומדים. נוסף על כך, הן תרמו להבנת כוחה של קבוצה בהובלת שינוי, כפי שמדווח בספרות המחקר (Zaccaro, 2007). המחקר שתיאר את מאפייני המנחה כפרט, כשותף וכשותף מוביל, מצא תימוכין גם במחקרים המתארים יחס אינדיבידואלי לכל פרט (Shields, 2012; Wynne, 2009); הכרה בחשיבות האינטראקציה ובדיאלוג בין פרטים (Collinson, 2012); חשיבות טיפוח הממד הרגשי-רפלקטיבי ויכולת שילוב בין מאפיינים שונים על פי הצורך (Hrynchak & Batty, 2012), חשיבות טיפוח הממד הרגשי-רפלקטיבי ויכולת שילוב בין מאפיינים שונים על פי הצורך (Berkovich & Eyal, 2015; Blackmore, 2010; Wong et al., 2010), ליצירת מנהיגות מחוללת שינוי – מנהיגות טרנספורמטיבית.

בהתאם לגישה המסורתית, המנחה מתמרח בין רצון להוביל את הקבוצה לקראת מימוש יעדים ומטרות מוגדרות לבין ההכרח לעבור למנהיגות טרנספורמטיבית (המתאימה ללמידה בקהילת לומדים, אך ראויה להיבחן כיעד מאתגר גם בכיתה מסורתית). מנהיגות מחוללת שינוי משלבת בין סגנונות הנחיה בהתאם לצורך; מעודדת ביטוי של כל פרט; מאפשרת אינטראקציה בין פרטים לצורך תהליכי דיון ובחירה; מתבססת על יכולת רפלקטיבית ואפקטיבית המעוררת מוטיבציה; ומשלבת בין כל המאפיינים בהתאם לסיטואציה – מאפיינים שתוארו בקהילת מנהיגות.

בעידן הידע, מתמקד, אפיה, תפקידו של המנחה בתיווך תהליך למידה שמתבסס על אינטראקציה ודיאלוג בין פרטים שהם חלק ממערכת בעלת מבנה גמיש ולא קבוע הפועלת ליצירת ידע ולהבנייתו, וכביטוי של למידה טרנספורמטיבית. למרות מגבלות המחקר (מבנה ייחודי של קהילת לומדים, מדגם מצומצם ועיסוק בשלושה נושאים ספציפיים), אפשר ללמוד מממצאיו גם על הוראה מסורתית, שכן תהליך הלמידה שחוו המשתתפים יכול להיחשב כלמידה טרנספורמטיבית

(Mezirow, 1997; Kegan, 2009), כאשר הנחות מוקדמות ונטיות אישיות מאותגרות באמצעות התנסות לימודית משותפת המחוללת התפתחות תובנות חדשות ביחס למציאות ולתפיסת העצמי – בכך מחוללת שינוי בלומדים.

המלצות ותרומה לחינוך

האתגר העומד בפני מורה המוביל תהליך חינוכי הוא הניסיון לשלב בין לכידות הקבוצה לבין מקומו של כל פרט בקבוצה. לשלב בין הרצון להוביל לבין הצורך להיות שותף בקבוצה ובין הצורך לקבל החלטות לבין הצורך להאזיל סמכויות. מורה המוביל תהליך מבקש לנסוך תחושת בטחון למרות מצבי עמימות ואי-ודאות המלווים את התהליך. בעידן הידע, שילוב מורכב זה רלוונטי לא רק בעבור מנחה קהילת לומדים אלא בעבור כל מורה המתמודד עם אתגרי מעמדו המשתנה בתהליך הלמידה-הוראה.

מהמחקר עלו מאפיינים אחדים של המנחה שניתן לאמץ כאפשרות להתמודדות עם האתגר:

1. פיתוח מודעות רגשית ויכולות אפקטיביות בתגובה לסביבה, שכן, מודעות רגשית תסייע למנחה לזהות מצבים וצרכים של המשתתפים ולבחור התנהגות מתאימה שתשפיע על רגשות המשתתפים, על התנהגותם ועל הישגיהם;
2. שילוב מאפיינים של מנהיגות טרנספורמטיבית המבוססת על שינוי סגנון ההובלה בהתאם לצורך. הובלה בסגנון "מרפה את האחיזה במושכות, אך מוביל", תתרום לשיפור אינטראקציה בין המשתתפים ולקידום תהליכי הלמידה;
3. אימוץ תהליכי דיווח עצמי רפלקטיבי ודיון בקבוצות שיח יעודדו מעורבות של המשתתפים בתהליך החינוכי ויתמכו באתגר ההובלה החינוכית.

רשימת המקורות

- גבתון, ד' (2001). תיאוריה מעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. תל אביב: דביר.
- גריץ, ק' (1990). *פרשנות של תרבויות*. ירושלים: כתר.
- הרפז, י' (2009). המודל השלישי: תיאור, ניתוח, עיון. *הלכה למעשה בתכנון לימודים*, 20, 177-203.
- ניסן, מ' (2009). *זהות חינוכית כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות בחינוך*. ירושלים: מכון מנדל. אוחזר מהאינטרנט ב-23 בספטמבר 2013: my.mli.org.il/mli_pdf/Publications/Heb/Nissan_monogrpah_2009_version_heb.pdf
- צבר-בן יהושע, נ' (2005). אמינות במחקרים נטורליסטיים. *שבילי מחקר*, 12, 28-29.
- קייני, ש' (2006). חשיבה אקולוגית – גישה חדשה לשינוי חינוכי. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. תל אביב: רמות.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implication of Expertise*. Chicago: Open Court.
- Berkovich I. & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129-167.
- Blackmore, J. (2010). Preparing leaders to work with emotions in culturally diverse Educational communities. *Journal of Educational Administration*, 48, 642-658.
- Brown, A. & Campione, J. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. In D. Kuhn (Ed.), *Developmental perspectives on teaching and learning skills* (pp. 108-126). Basel: Karger.
- Cai, Q. (2011). Can principals' emotional intelligence matter to school turnarounds? *International Journal of Leadership in Education*, 14, 151-179.
- Capra, F. (2002). *The Hidden Connections: Integrating the Biological, Cognitive, and Social Dimensions of Life into a Science of Sustainability*. New York: Doubleday.
- Collinson, V. (2012). Leading by learning, learning by leading. *Professional Development in Education*. 38(2), 247-266.
- Connelly, I. & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Furnham, A. & Ribchester, T. (1995). Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurements and applications. *Current Psychology*, 14, 179-199.
- Godfrey, P.C. & Grasso, E. T. (Eds.). (2000). *Working for the Common Good: Concepts and Models for Service-learning in Management*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Godfrey, P.C., Illes, L.M. & Berry, G.R. (2005). Creating breadth in business education through service-learning. *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 309-323.
- Gooty, J., Connelly, S., Griffith, J. & Gupta, A. (2010). Leadership, affect, and emotions: A state of the science review. *Leadership Quarterly*, 21, 979-1004.
- Govekar, P.L. & Govekar, M.A. (2008). Service-learning and volunteering: Does the course matter? *Journal of the North American Management Society*, 3(1), 13-22.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.



- Hrynchak, P. & Batty, H. (2012). The educational theory basis of team-based learning. *Medical Teacher*, 34 (10), 796-801
- Jackson, T., Burrus, J., Bassett, K. & Roberts, R.D. (2010). *Teacher Leadership: An Assessment Framework for an Emerging Area of Professional Practice*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kegan, R. (2009). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 35-52). London: Routledge.
- Khine, M.S. & Saleh, I.M. (2009). *Transformative Leadership and Educational Excellence: Learning Organizations in the Information Age*. Rotterdam: Sense Publishers
- Knapp, T.D. & Fisher, B.J. (2010). The effectiveness of service-learning: It's not always what you think. *Journal of Experiential Education*, 3 (33), 208-224
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D.P., Cooper, J.E., Lambert, M.D., Gardner, M.E. & Slack, P.J.F. (2002). *The Constructivist Leader*. Columbia University, N.Y.: Teachers College Press.
- Levitt, C. & Schriehans, C. (2010). Adding a community university educational summit (CUES) to enhance service learning in management education. *Journal of Instructional Pedagogies*, 3, 1-11.
- Retrieved from the internet at April 26th 2017: <http://www.aabri.com/manuscripts/09376.pdf>
- Lieberman, A., Moore Johnson, S., Fujita, H. & Starratt, R. (2005). *Where Teachers Can Lead: Thinking and Rethinking leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2009). *Sustainable Improvement: Building Learning Communities that Endure*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership – Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher's Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Resnick, L.B. (2001). Making America smarter: The real goal of school reform. In A.L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association .for Sup
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp.388-414). Oxford: Blackwell.
- Ronen, I. (2015). Tracking concept development through semiotic evolution. *Journal of Educational Psychology*, 8(4), 13-24.
- Ronen, I. & Shemer-Elkayam, T. (2015). Enhancing community service learning via practical learning communities. *IAFOR Journal of Education*, 3(1), 115-130.
- Sawyer, R.K. (2002). Unresolved tensions in Socio-cultural theory: Analogies with Contemporary sociological debates. *Culture Psychology*, 8, 283.



- Shields, C.M., (2012). *Transformative Leadership in Education: Equitable Change in Uncertain and Complex World*. New York: Routledge.
- Shulman, L.S. & Shulman, J.S. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 2, 257-271.
- Silva, D.Y., Gimbert, B. & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102, 779-804.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.
- Terry, A.W. (2003). Effects of service learning on young, gifted adolescents and their community. *Gifted Child Quarterly*, 47, 295-308.
- Terry A.W. & Panter T. (2010) Students make sure the Cherokees are not removed... Again: A study of service-learning and artful learning in teaching History. *Journal for the Education of the Gifted*, 34 (1), 156 -179.
- Wenger, E., McDermott, R. & William S. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, Mass.: Harvard Business School.
- Wong, C.S., Wong, P. & Peng, K.Z. (2010). Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 38, 59-70.
- Wynne, J.T. (2009). Grassroots leadership for the 21st century: Leading by not leading. In M.S. Khine & I.M. Saleh (Eds.). *Transformative leadership and educational excellence: Learning organizations in the information age* (pp. 87-101). Rotterdam: Sense Publishers.
- Zaccaro, S.J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6-16.