



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

גליון מס' 14, תשפ"ה, 2025

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

שיח וראיפיקציה להרחבת מעורבות של מתמחים בהוראה

ד"ר גילת כץ, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

תקציר

מטרת מחקר פעולה זה היא לתאר אמצעים לחיזוק ההשתתפות של מתמחים במסלול הסבה להוראה. המחקר מתבונן בפעולות ההנחיה שלי בסדנת סטאז', באינטראקציות שבין המתמחים בקבוצה, וביחסים שבינם לביני. המחקר זיהה כי נעשה שימוש נרחב בשיח ובייצוגים-ראיפיקציה, הן בדרכי ההנחיה שלי והן בפעילויות המתמחים. הייצוגים שיצרו ואף יזמו חלק מהמתמחים משמשים 'חפצי גבול' שבאמצעותם יכלו לבטא את משמעות מעשה ההוראה בעיניהם וליצור חיבורים בין עולמם התרבותי ותפקידם הקודם לבין בחירתם בהוראה כקריירה שנייה. נמצא כי שיח ופעילות בקהילת העשייה בסדנת הסטאז' וראיפיקציה העוסקת במשמעות ובזהות מקצועית, הם דרכים התומכות בהשתתפות מתמחים בהסבה ובהתמודדות עם אתגרי הכניסה לבית הספר. בנוסף, המחקר העצמי סייע לי לאפיין את תפיסת המקצועית ובכך הוביל אותי לצמיחה ולשינוי. תרומת המחקר היא בהשמעת קולם של מתמחים בהסבה להוראה, בזיהוי פרקטיקות התומכות ביצירת השתתפותם ופיתוחם המקצועי, בהצעתו לשלב דרכים אלה בהכשרתם, ונוסף על כך, בהצגת דרך לפיתוח מקצועי של מורי מורים.

"גם אם הם (הייצוגים) הוסיפו לנו עבודה- הם עזרו בתחושת השייכות וביכולת להמשיך הלאה בביטחון" (מתמחה בסדנת הסטאז')

מבוא

הסביבה הציבורית מציפה יותר ויותר את בעיית המחסור במורים ונשירתם, אשר לה גורמים רבים ובהם קשיים של מורים חדשים בהסתגלות לתנאים הארגוניים לעומס הדרישות התעסוקתיות ותחושות של היעדר תמיכה והערכה בקהילת בית הספר (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015). אחת התוכניות שנבנתה כדי לחזק את ההשתלבות של מורים חדשים היא סדנת הסטאז' המלווה את המורים המתמחים בשנתם הראשונה בהוראה. שנת הסטאז' נתפסת כתקופת ביניים המאופיינת בהשהיה ובאובדן מסוים של הזהות המקצועית (Akkerman & Bakker, 2011). במהלך שנה זו על המתמחים להשתלב במערכת ולפעול כמורים מנוסים כדי להבין את השיח ואת הפעולה המתקיימים בקרב בעלי עניין שונים ולגבש זהות מקצועית חיובית. זהו שלב של הימצאות על הסף, שבו המתמחים מוצאים את עצמם מתפקדים מתוך היעדר ידע מספיק של הפרקטיקות הנהוגות בבתי הספר. היכולת לנהל מעבר זה עשויה להשפיע על יכולת ההתמודדות של המתמחים עם האתגר של השתתפות פעילה בעשייה, ואילו קשיים בחציית הגבולות הללו עלולים להיות גורם לנשירה (Day & Gu, 2008). יתרה מכך, עבור מתמחים במסלולי הסבה להוראה שנת הסטאז' מתאפיינת ב'חציית גבולות' - במעבר מעיסוקם הקודם אל ההוראה בבית הספר. מתמחים בהסבה במהלך השנה שואלים את עצמם אם עשו נכון כשבחרו בשינוי בקריירה, ואם הם מעוניינים להשתלב במערכת הזו. האתגר שלהם רב, משום שהם מכירים מערכות אחרות, יש להם אופציות תעסוקה נוספות, והם נדרשים להשתלב במערכת החינוך במאה ה-21, ששונה מזו שהם צמחו בה כתלמידים. סדנת הסטאז' מלווה את המתמחים בהתפתחות הדרגתית, בהבנה מעודנת יותר של התרבות החדשה שאליה נכנסו ובתהליך המורכב של בניית זהותם המקצועית באמצעות הבנת הפרקטיקות הייחודיות והערכים המאפשרים להם להשתייך לבית ספר מסוים. תהליך זה מתווך בסדנת הסטאז' באמצעות השתתפות בקשרים חברתיים הבונים קהילת עשייה - קהילה שמטרתה להגביר את תחושת השייכות ולפתח דרכי התמודדות עם עומסים ובדידות כדי לחזק את המתמחים בניהול מעבר זה. כמנחת סדנת סטאז' תפקידי לעזור בהתמודדות אלה ולעבוד עם המתמחים על יצירת מעורבות והשתלבות במערכת החינוך בכלל ובבית ספרם בפרט. על מנת להתמודד עם סוגיה זו בחרתי לערוך מחקר פעולה ולכרוך את הפוטנציאל של שיח בקהילת עשייה ושימוש בייצוגים כדרכים להגברת מעורבות המתמחים. בנוסף, מטרת המחקר הייתה להתבונן ולפתח את פרקטיקות ההנחיה שלי בהתמודדות עם אתגר זה. ברקע התאורטי שלהלן ניחשף למחקרים העוסקים בשיח בקהילת עשייה ולמידה באמצעות ייצוגים (ראיפיקציה) ובתרומתם לתהליכי למידה ופיתוח זהות מקצועית.

1. רקע תאורטי

1.1 קהילת עשייה

המסורת התאורטית של תאוריית הפעילות החברתית-תרבותית שפיתחו תלמידיו של ויגוצקי והמשיכה להתפתח בעולם המערבי משנות השמונים של המאה הקודמת ועד כה, מתמקדת בהקשר החברתי של הלמידה. היא מדגישה את העובדה שגם בתהליך שהוא לכאורה אישי יש השפעה לכך שהאדם משתתף בעולם חברתי, שהוא משאב לגיבוש זהותו וליצירת משמעות אישית (צלרמאיר וקוזולין, 2019). לייב ו-ונגר (Lave & Wenger, 1991) מממשיכי דרכו של ויגוצקי, טבעו את המונח קהילת עשייה - Community of Practice (CoP) בהקשר של קבוצות אנשים החולקות עניין או צורך כלשהו, הלומדות יחד כיצד להתמודד איתו ובתוך כך שומרות על קשר קבוע בין חבריהן. המשתתפים בקהילה הם בעלי מקצוע העוסקים בתחום מסוים. הלמידה בקבוצה היא בנייה של ידע שהוא פרקטי ותאורטי בעת ובעונה אחת. הידע בקבוצה זו נבנה מפרקטיקות של חברי קהילת העשייה במהלך מעורבותם האקטיבית במפגשי הקהילה שבהם הם חושפים את עבודתם בפני עמיתיהם ומקבלים עליה משוב לשם הערכה ובחינה עצמית. השיח שמתמקד בפרקטיקה של המשתתפים מתאפשר בזכות יחסי האמון ביניהם ומערכות היחסים האופקיות ללא היררכיה (Wenger, 2010). ככל שהאנשים מעורבים יותר בקהילה, כך הם לומדים יותר, מזדהים עם פעילותה והופכים לחברים מרכזיים ומשפיעים יותר (גוברמן ואח', 2018). בתוך קבוצת עשייה המשתתף נתפס כמי שיוצר משמעות ומגבש זהות מתוך האינטראקציה שלו עם העולם החברתי. סדנת סטאו' של מתמחים בהסבה להוראה עשויה להיות קבוצת עשייה התומכת בבניית הזהות המקצועית החדשה של כל אחד ואחת מהמשתתפים. הגברת השתתפות המתמחים בקהילה זו נבנית מתוך יחסי אמון, שיח הרדי ומערכת יחסים אופקית. דרך נוספת שבאמצעותה ניתן להגביר את המעורבות בסדנת הסטאו' היא ראיפיקציה (ייצוגים), ועל כך ארחיב בסעיף הבא.

1.2 ראיפיקציה והשתתפות

למושג ראיפיקציה, שניתן להסבירו בעברית כ'המחשה', 'החפצה' או 'ייצוגים', הוענקו משמעויות סותרות. כך למשל בתאוריה המרקסיסטית המושג ראיפיקציה מתאר תהליך חברתי שלילי שבו האדם הסובייקט הופך לאובייקט. המרקסיסטים טענו כנגד היחסים בין אנשים בחברה הקפיטליסטית, שבהם לדבריהם נעשו תהליכי ראיפיקציה - החפצה, יחסים המבוססים על מדדי רווח כלכלי (כגון פועל הנמדד לפי יחידות שהפיק בפס הייצור ללא התחשבות באופיו). בניגוד לתפיסה הזו ויגוצקי ראה בראיפיקציה תפקיד חיובי משמעותי כאמצעי ללמידה ולפיתוח החשיבה. הוא עמד על חשיבותם של חפצים וארטיפקטים כגון טקסטים, סרטים, מוזיקה וכדומה ככלים פסיכולוגיים בתהליך הלמידה וההוראה (צלרמאיר וקוזולין, 2019). בעקבות ויגוצקי התפתחה בתאוריה החברתית-תרבותית גישה דיאלקטית הרואה בראיפיקציה אפשרות לתהליך התפתחות חיובי, כמו לדוגמה גישתו של אטיין ונגר (Wenger, 1998), אשר הצביע על כך שהראיפיקציה היא תהליך שבו פרקטיקות ורעיונות מופשטים מקבלים משמעות באמצעות אובייקטים מוחשיים (ייצוגים), אלה תוצרים שמייצגים משמעות. ונגר אף תיאר את תהליך הלמידה בקהילת עשייה כקשר דיאלקטי שבין ראיפיקציה להשתתפות. לדבריו, לראיפיקציה השפעות חיוביות על הגברת ההשתתפות בתהליכי למידה: באמצעות הראיפיקציה (כדוגמת טפסים ומסמכים שהלומדים כותבים, פרויקטים שהם מבצעים, חפצים שהם מביאים ללמידה ועוד) הלומדים הופכים למשתתפים פעילים בלמידה. כאשר מתקיימת דיאלקטיקה בין השתתפות לראיפיקציה, עוסקים בהסקת תובנות ומשמעויות בהקשר של התנסויות ושל עשייה של חברי הקבוצה. תובנות אלו עוזרות לחברי הקבוצה להתחבר אל העולם המקצועי שהם נכנסים אליו ולבנות את זהותם המקצועית. תהליך הלמידה זה הוא תהליך דיאלקטי, הבנוי על סתירות וקונפליקטים ומאפשר להבין את העולם מתוך מספר נקודות מבט ולגבש את הזהות המקצועית תוך התמודדות עם הסתירות. קהילת העשייה מייצרת ראיפיקציה בין השאר דרך סמלים, סיפורים, מונחים או רישום הערות אישיות. ספיציפית, קהילת מורים תייצר ראיפיקציה דרך מערכי שיעור, מחוונים למבחנים, משובים ועוד. ברגע שידע זה 'מוחפץ', הוא הופך מסמוי לגלוי, נעשה מוחשי ורשמי, ניתן לדון בו, לפתחו או לשנותו. להחפצה אין ערך בפני עצמה אלא, כפי שוונגר מסביר, היא מייצרת 'חפצי גבול' המאפשרים התפתחות והובלה הלוך ושוב במעבר הגבולות, מסייעת לחצות את הגבולות בין הקהילות וליצור תקשורת בין התרבויות שהם פועלים בהן. קהילת העשייה באמצעות חפצי הגבול יכולה לנהל משא ומתן על משמעות הפרקטיקה המקצועית ועל פיתוחה. האופן שבו חפצי הגבול מתפרשים ומשמשים יכול להשתנות ולהתרחב במשך

הזמן, וכתוצאה מהשיח והפעילויות עליהם, חפצי הגבול מווסתים את הלמידה וההבנה בשני צידי הגבולות, ובעיקר באזור הפריפריה (Akkerman & Bakker, 2011). הייצוגים מאפשרים לחברי הקבוצה לעבור תהליכי שינוי, פיתוח מקצועי והשתלבות חברתית. ונגר מזהיר מכך שראיפיקציה מוגזמת נוטה לייצר סביבות ארגוניות נוקשות, מוכוונות ציית, לעומת זאת השתתפות מוגזמת מייצרת סביבות כאוטיות המעכבות פעולה קוהרנטית; לכן, לדבריו, רק כאשר יש איזון בין ראיפיקציה לבין השתתפות נוצרת סביבת למידה פרודוקטיבית (Wenger, 1998). במחקר הנוכחי, משמעות המושג ראיפיקציה הולמת את גישתם של ויגוצקי ו-ונגר (צלרמאיר וקוזולין, 2019; Wenger, 1998) כמושג דיאלקטי המתאר תהליך חיובי התורם ללמידה. מחקרים נוספים מראים כיצד ראיפיקציה והשתתפות תורמות לפיתוח מקצועי של מורים, כמו למשל מחקר שעסק בפיתוח מקצועי של מורים למתמטיקה שבו מצאו כיצד האיזון הדיאלקטי בין השתתפות פעילה לבין יצירת ראיפיקציה (כגון מסמכים ותוצרים דידיקטיים) תרם לפיתוח מקצועי (Gómez-Blancarte & Miranda, 2021), ומחקר על מורים בקהילת עשייה, שיצרו שיטות וחומרים להוראת כתיבה לילדים חירשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ונתרמו ממנו מקצועית (Guberman et al., 2025). ייחודו של מחקר פעולה זה הוא בהתבוננותו על תהליכים אלו בסדנת הסטאז', על השיח שקיימו המתמחים על הייצוגים שיצרו, על המשמעויות שנלמדו מהייצוגים וההשתתפות בקהילת העשייה בסדנת הסטאז' ובבתי הספר שבהם התמחו תוך כדי בניית הזהות המקצועית.

במקביל להנחיית סדנת הסטאז' השתתפתי בקבוצת מחקר וחקרתי בדרך של מחקר עצמי את דרכי ההנחיה שלי בסדנת הסטאז'. ערכתי רפלקציה לפעולותיי וניתחתי אותן באמצעות המשגות של התאוריה החברתית תרבותית. כך באמצעות המחקר דייקתי ופיתחתי את הייצוגים והראיפיקציה שבסדנה כדי לשפר את תהליכי הלמידה וההשתתפות של המתמחים. מטרת ושאלות המחקר השתנו והתפתחו במהלך המחקר, כמקובל בדרך כלל במחקר פעולה ומחקר עצמי (צלרמאיר, 2019). בתחילת המחקר עלתה השאלה כיצד אני, שאיני נמצאת עם המתמחים בבתי הספר, יכולה לעזור למתמחים להגביר השתתפותם במערכת. אך עם התפתחות המחקר נוסחו שתי שאלות השלובות זו בזו. השאלה הראשונה מופנית למתמחים: כיצד ראיפיקציה ושיח בקבוצת עשייה יכולים לעודד מעורבות והשתתפות של מתמחים בהסבה להוראה ואיזו ראיפיקציה עלולה ליצור ריחוק; השאלה השנייה נשאלת מתוך התבוננות בתהליך האישי שעברתי והיא: באילו פרקטיקות הנחיה התפתחתי במהלך מחקר הפעולה.

2. שיטת המחקר

2.1 המתודה המחקרית

המחקר הנוכחי נערך בגישה האיכותנית פרשנית, המתארת ומבארת תופעה מורכבת מנקודת מבטם של הנחקרים החווים אותה. גישה זו מתמקדת בזיהוי תופעות ובהבנה מעמיקה שלהן ולא במדידתן. המחקר האיכותני אפשר לי להבין לעומק את חוויותיהם של המשתתפים מנקודת מבטם (Bogdan & Biklen, 2007; Shkedi, 2019). המחקר התבצע כמחקר פעולה, שבו החוקרים פועלים 'עם' האנשים (ולא חוקרים 'את' האנשים), עוסקים בפיתוח ידע מעשי ובחיפוש פתרונות למען צמיחה ושינוי חברתי. התהליך במחקר פעולה מתפתח באופן מעגלי ומשלב בין פעולה, רפלקציה, תאוריה וניתוח (קורלנד ואח', 2021). מטרתו היא להבין את השרה דרך המקרה הייחודי ולהפיק ידע שיסייע להתפתחות של אחרים (Jové, 2011; Zeichner, 2007). מורים המבצעים מחקר פעולה יוצרים תאוריות חינוכיות 'חיות' - כלומר תאוריה מעשית של המורה הבונה את זהותו המקצועית בהיבטים הערכיים והמעשיים (Whitehead, 2004). מחקר פעולה בגישת העצמי הוא אסטרטגיה המאפשרת לחוקר או למנחה לתפוס מרחק כלשהו מהמתרחש על מנת לראותו טוב יותר, להבין את תהליכי הלמידה המתרחשים בקהילה, כאשר הוא חוקר את עבודתו ולומד את הארגון שבו עבודתו ממוקמת ואז לבחור באופן מודע וטוב יותר את פעולותיו (צלרמאיר, 2019). זה למעלה משלושים שנה מתקיים מחקר על פיתוח הוראה באמצעות מחקר עצמי. פיתוח גוף ידע זה מאפשר למורי מורים לבחון באופן ביקורתי את שיטות ההוראה, האמונות והאינטראקציות שלהם עם הסטודנטים, לשפר את פרקטיקות ההוראה שלהם ולפתח הבנה עמוקה יותר של תפקידם בהכנת מורים לעתיד. במחקר העצמי השיטה המרכזית ללימוד היא דרך כתיבת יומן מחקר, כתיבה המתעמקת בתיאור הפרקטיקות והתהליכים הקוגניטיביים של החוקר. דרך הכתיבה כשיטת חקירה, מתבהרות לכותב הפעולות שלו ומתפתחות הבנת העצמי, הבנת הנושא ומציאת דרך לפעולה חדשה.

2.2 המשתתפים

משתתפי המחקר למדו בסדנת סטאז' למתמחים במסלול של לימודי הסבה להוראה לחטיבות הביניים ולבתי ספר על-יסודיים. הסדנה מתקיימת במכון המכשיר סטודנטים שלמדו את לימודיהם האקדמיים באוניברסיטה ומגיעים אליו ללימודי הסבה להוראה. רבים מהמתמחים מבוגרים וההסבה היא קריירה שניה או שלישית. נתוני המחקר נאספו במסגרת סדנת סטאז' שהתקיימה בשנת הלימודים תשפ"ג (2022-2023), ובה השתתפו 14 מתמחים – עשר נשים וארבעה גברים, טווח הגילים 23-56 שנים, מרביתם מעל גיל 30. המתמחים השתתפו בסדנה לצד הוראה בבתי ספר. שלושה מהם חינוכו כתה בחטיבת הביניים, השאר היו מורים מקצועיים. כל המתמחים הסכימו להשתתף במחקר אשר קיבל את אישור ועדת האתיקה של המרכז האקדמי. משתתפי המחקר יודעו על ביצוע המחקר בראשית השנה. הצטרפותם למחקר נעשתה בהסכמה מדעת. במשך השנה היו הנתונים חסויים, ורק בסוף שנת הלימודים, כשהסתיימו יחסי המרות, לאחר שחתמו המתמחים על טופס הסכמה מדעת, פורסמו הממצאים תוך הקפדה על חסיון המשתתפים. כפי שמקובל במחקרי פעולה גם אני כחוקרת מהווה חלק ממשתתפי המחקר. זה למעלה מעשור שאני מנחה במכון את סדנאות הסטאז', ובמחקר זה ביקשתי להבין ולפתח את פרקטיקות ההנחה שלי שעשויות לחזק את השתתפות המתמחים. כדי להתמודד עם סוגיה זו הצטרפתי לקבוצת מחקר פעולה של מכון מופ"ת בהנחיית פרופ' צלרמאיה, בהשתתפות שתי מובילות אקדמיות פדגוגיות נוספות, קבוצת מחקר שהיוותה עבורי קהילה להתפתחות מקצועית.

2.3 כלי המחקר

הכלי המרכזי שבאמצעותו נאספו הנתונים היה יומן החוקרת (Williams, 2021) שכתבתי מדי שבוע. כתיבת יומן מחקר היא כתיבה תיעודית אינטימית שבה החוקר מתאר במפורט את הפעולות המקצועיות שביצע ואת הרגשות והמחשבות הנלווים אליהן. כתיבת היומן מעוררת את החוקר לחשוב על משמעות הדברים עבורו ומובילה אותו לנתח את פעולותיו לאור מושגים תאורטיים שלמד. בירור וניתוח תאורטי אלה מנחים את הכותב להבנת העצמי ופותרים בפניו מגוון דרכים להמשיך ולהתפתח (Jové, 2011). בנוסף על כך, באמצעות הכתיבה והזיקה לתאוריה החוקר יוצר חיבורים בין האישי לבין סיפור תרבותי גדול יותר, וכתוצאה מחיבורים אלה הוא מניע ומקדם לשינויים (Kitchen, 2021). ביומן תיעודי והבאתי מגוון של מקורות שבהם השתמשתי במחקר זה:

- טקסטים רפלקטיביים תיעודיים שכתבו המתמחים במסגרת הסדנה במשך השנה.
- התכתבויות וואטסאפ אישיות ביני למתמחים וכן התכתבויות שהתקיימו בקבוצת הוואטסאפ של הסדנה.
- משובים שכתבו המתמחים בסוף כל סמסטר.
- עיקרים מתוך השיח שהתקיים בסדנת הסטאז'. מכיוון שוועדת האתיקה לא אישרה את הקלטת המפגשים, בכל שבוע, מייד לאחר הסדנה, שחזרתי את השיח לאור נקודות שכתבתי לעצמי במהלך הסדנה.

יומן החוקרת כלל גם תמלול שיחות אישיות שהתקיימו בזום, ועזרים שהבאתי לסדנה לשם הוראה כגון מצגות/סרטונים/ספרים/אתרים/צילום לוח הכיתה/הנחיות למשימות באתר הקורס במודל וכדומה. בקבוצת המחקר שבה השתתפתי, כל אחת מהמובילות האקדמיות פדגוגיות תיעדה ביומן החוקרת את פעולותיה עם הסטודנטים ושיתפה אותו עם המשתתפות האחרות. כמו כן, קבוצת המחקר נפגשה בזום מדי שבוע כדי לדון ביומני המחקר ובהקשרים התאורטיים של עשייתה.

2.4 ניתוח הנתונים

מחקר פעולה זה מתאפיין, כמו מחקרים אחרים, במעגלי התפתחות שהחוקר עובר במסגרת ביצוע המחקר, הכוללים: איסוף נתונים, ניתוח, שיתוף, רפלקציה ופעולה (צלרמאיה, 2019). במחקר זה נאספו הנתונים החל מהמפגש הראשון עם המתמחים ולאורך כל שנת הלימודים האקדמית. במשך המחקר חלה התפתחות רחבה בקשרים ובחיבורים שעשיתי בין ההמשגה התאורטית שלמדנו מתוך התאוריה החברתית-תרבותית לבין הנתונים שאספתי. חיבורים אלה נעשו ביומן החוקרת וכן בשיח שהתקיים עם העמיתות בקבוצת המחקר אשר הגיבו על הממצאים בביקורתיות. השיח שהתנהל בקבוצת המחקר עם המובילות האקדמיות פדגוגיות עזר לי בקשרים ובחיבורים שעשיתי בין ההמשגה התאורטית שלמדנו מתוך התאוריה החברתית-תרבותית לבין הנתונים שאספתי. קבוצת המחקר הראתה לי שאני מרבה

להביא ראיפיקציה לסדנת הסטאז' ונעזרת בה לשם יצירת ההשתתפות. בעקבות המודעות לכך הגברתי במהלך המחקר ודייקתי את השימוש בראיפיקציה. ניתוח הנתונים נעשה בשיטתיות ובשקיפות מלאה בתהליך רב-שלבי שבו נעשתה גם הצלבה בין כל המקורות. 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 ובכתיבת הערות המקשרות בין הטקסט לבין ההמשגה התאורטית שנלמדה. במחקר פעולה לא ניתן להפריד בין איסוף הנתונים לבין ניתוחם, לכן כתיבת ההערות התרחשה בו-זמנית לתיעוד במהלך איסוף הנתונים במשך השנה. בשלב הבא נותחו הטקסטים לקטגוריות וזוהו קשרים בין הקטגוריות שנבנו תוך זיקה לספרות המחקרית (Shkedi, 2019). הקטגוריות שנוצרו תואמות את הביטויים התיאוריים של הנחקרים ואת ההמשגות המופיעות בספרות המחקרית.

2.5 איכות המחקר

האופי הסובייקטיבי של מחקר עצמי מעלה שאלות באשר לתקפות, למהימנות ולהימנעות מהטיה (Loughran et al., 2004). ההנחה היא שהפרט הוא מיקרוקוסמוס של התרבות שבה הוא חי ולכן ניתן מתוך המקרה הפרטי המקומי לגבש אמירות כלליות, להוציא את המסקנות מגבולות של ידע אישי של הפרט החוקר לכלל גוף ידע רחב שישפיע על קובעי מדיניות ועל מורי מורים אחרים (Zeichner, 2007). על מנת לאפשר לקוראים לבחון את תקפות המחקר ננקטו מספר אמצעים שיפורטו להלן: הוצג "תיאור גדוש" של ההתרחשות המתוארת תוך ביאורה בליווי כל נתוני הרקע ההכרחיים להבנה פרשנית (גירץ, 1990). התקיימה התייעצות עם עמיתותיי בקבוצת המחקר לבחינת הממצאים והמסקנות. הידע שנוצר עבר בדיקה ביקורתית של עמיתותיי בקבוצה כדי להבטיח את קפדנותו ואת תוקפו. הוצגו ההנחות התאורטיות ברקע התאורטי כדי לאפשר לקוראים לעמוד על הקשר בין ההנחות התאורטיות לבין ממצאי המחקר ומסקנותיו. כמו כן נעשה שימוש בדרכי ניתוח ממושגות ואף ניתנות לשחזור, בוצעה טריאנגולציה של הצלבת מקורות בין הנתונים שנאספו בכלים השונים כדי לקבל תיאור מורכב יותר, וכן הובאו תיאורים ברורים ומפורטים של האופן שבו נבנו הייצוגים מהנתונים כדי לאפשר לחוקרים אחרים לבחון את תהליכי המחקר ולהפעיל עליהם ביקורת (Shrestha, 2021).

3. ממצאים

תוכנית שנת הסטאז' מפגישה את המתמחים עם ראיפיקציה רבה, חלקה נוקשה ומרחיקה את השתתפותם ואת השתלבותם במערכת, וחלקה מוביל להתפתחות מעורבותם. בחלק זה נראה את הקשרים הדיאלקטיים האלה ונרחיב במקרים שבהם נמצאו קשרים בין השתתפות המתמחים בקהילה לבין ראיפיקציה. נוסף על כך, בהקשר של כל אחד מסוגי הראיפיקציה וההשתתפות, יתואר כיצד זיהויו והבנתו השפיעו על ההתפתחות שלי בדרכי ההנחיה ושימוש בייצוגים ובישיח בהוראה.

3.1 ראיפיקציה העשויה להרחיק מהשתתפות

בשנה הראשונה של ההוראה מתמחים רבים, ובמיוחד במסלול הסבה, מוטרדים בשאלות הנוגעות להשתתפותם בסדנת הסטאז' ובבית הספר. במסגרת סדנת הסטאז' העלו המתמחים לבטים רבים כגון אלה: האם בחרו נכון שעשו הסבה להוראה? האם בחרו בבית הספר המתאים? האם לעסוק במקצוע שהכנסתו החודשית נמוכה מהכנסתם הקודמת? האם להיות מעורבים בעבודה עם מורה חונכת? לשם מה להגיע לסדנת הסטאז' בזמן שהם כה עמוסים? ועוד. לבטים אלה מתעצמים בשל ראיפיקציה מרובה ומתישה (כדוגמת טופסי הרשמה, פתיחת תיק עובד ועוד) שעיימה המתמחים נדרשים להתמודד כדי לקבל את שכרם. ביטוי חריף לשאלות אלו ניתן לראות דרך מקרה שתיארתי ביומן החוקרת. האירוע מתאר עיכוב בשכר (שכן בשל עומס בירוקרטי לא פעם מערכות השכר אינן מצליחות בחודשים הראשונים לתת למתמחים את השכר המגיע להם). עיכוב זה מעורר ביתר שאת את השאלות על אודות בחירתם בהוראה והשתתפותם. כך לדוגמה תיארתי ביומן החוקרת בחודש דצמבר כיצד ליה, מתמחה בשנות החמישים לחייה, שיתפה בסדנה את תחושותיה הקשות, וכך כתבתי:

ליה סיפרה שהיא הייתה היום לפני התפטרות. שהיא ביקשה פגישה עם המנהל בענייני השכר שלה משום שלא קיבלה אותו. ליה אמרה שהמנהל העביר אותה למזכירה ולא פתר את הבעיה. בנוסף באותה שיחה המנהל שאל אותה מדוע לא השתבצה לטיול שנתי. ליה אמרה שענתה לו שתשבץ רק לאחר שתקבל שכר. היא הוסיפה ואמרה בסדנה שהרגישה בתחתית שרשרת המזון, ושאם זה היחס שהיא מקבלת היא מצטערת שבחרה בהעסקה זו.

ליה בתסכולה שאלה שאלות קשות בנוגע להשתתפותה במערכת החינוך הן בשל העובדה שעדיין לא קיבלה שכר והן בשל היחס שהרגישה שקיבלה מהנהלת בית הספר, כדבריה "בתחתית שרשרת המזון". פתחתי סוגיה זו לשיח בקבוצה. מתמחים נוספים בסדנה השמיעו גם הם לבטים על מידת ההשתתפות במערכת החינוך מכיוון שגם הם מרגישים ניכור, חוסר בהירות בירוקרטי ופגיעה בתשלומי השכר. ביומן החוקרת תיעדתי את השיחה שהתקיימה בקבוצה לאחר דבריה של ליה:

חני אמרה שהיו בתלוש שלה טעויות חמורות שניכו הרבה וחשבת השכר לא בדקה את זה. היא סיימה את דבריה באמירה שהם לא עושים שום דבר כדי להשאיר אותה בבית הספר. רוז אמרה שקיבלה משכורת כל כך מעטה. היא יודעת לקרוא תלוש משכורת, כי עבדה קודם בבנק, אבל תלוש המורים הוא כל כך מסובך ושאי אפשר להבין אותו. דני אמר שעבד עשרות שנים במערכת הבריאות, שבמערכות אלו יש אדם שזה תחום המומחיות שלו, והוא מסביר לעובדים שפונים את מרכיבי שכרם. ואילו בבית ספר אין תפקיד מומחה כזה, מי שאחראי לא מומחה בשכר ויש לו עוד מלא דברים אחרים על הראש, ולכן לפעמים הוא נותן הרגשה שמנדנדים לו וזה מגביר את התסכול.

בתגובה לדברי המתמחים הפניתי אותם לקישורים ששמתי להם במודל לסרטוני הסבר על מרכיבי השכר של מורים, והצעתי שנקדיש מפגש לקרוא יחד את התלוש.

בדברים אלה מבטאים המתמחים כיצד הראיפיקציה במובנה השלילי מרחיקה אותם מהשתלבות, כפי שמוכח בתאוריה המרקסיסטית, הם חשים כי הראיפיקציה יוצרת יחסי עבודה מנוכרים, היעדר תגמול ותחושת החפצה. הידע המוקדם שלהם מתוך היכרותם מערכות אחרות וניסיונם בהן מעצים את תחושת התסכול. תחושות קשות כמו אלה באו לידי ביטוי גם במקרים נוספים במשך השנה. נעזרתי בתאוריה שלמדתי על שיח וראיפיקציה כדי לעזור למתמחים להתמודד עם תחושות אלה, פתחתי בשיח קבוצתי שבאמצעותו יוכלו לקבל מידע זה מזה, כמו כן הפניתי לייצוגים של סרטוני מידע על השכר והעליתי אותם למודל.

ביטויים נוספים של תסכול באו לידי ביטוי בהקשר של ייצוגים של טפסים, דוחות והערכות שהמתמחים ובתי הספר מתבקשים למלא למשרד החינוך. טפסים אלו זרים למתמחים, ובתי הספר שאמורים לדאוג למילויים, אינם תמיד מתפנים לביצוע תהליכים אלה בשל העומסים. כך המתמחים מוצאים את עצמם נדרשים לחזור ולבקש מהנהלה שימלאו עבורם טופסי רישום, קליטה והערכה. ראיפיקציה זו מכבידה עליהם ויוצרת אי-נוחות בהשתלבותם במערכת. ניסיתי לעזור להם להרחיב את נקודת המבט שלהם ולא לראות בכך ניכור והחפצה. כדוגמה אתאר תהליך שעשינו בסדנה בהקשר של דוחות תצפית. בהנחיית משרד החינוך במהלך הסטאז' יש למלא שישה דוחות תצפית. כל מתמחה מקבל ממורה ותיק מפגשי הנחיה אישיים, חלקם מבוססים על תצפיות. נוסף על כך, יש גם תצפיות של מנהל או מנהלת. חלק מהמתמחים מהססים ושואלים את עצמם מה יוכלו לקבל מהנחיית החונך או החונכת? יש החוששים ונבוכים מהתצפיות ועל כן רואים בכך ראיפיקציה במובנה השלילי. בניגוד לכך, אני מאמינה שמערכות יחסים טובות עם החונך, הכוללות תצפיות, יכולות לסייע להתפתחות המקצועית ולמעורבות של מתמחים בבית הספר. חשבתי כיצד אוכל לעזור להם לראות בראיפיקציה זו כלי לטובתם, להגברת מעורבותם. לשם כך נעזרתי בכלים של שיח וראיפיקציה - הקדשתי זמן לשיח בקהילת העשייה על הקשרים עם החונכת ועל התצפיות. כמו כן יצרתי ייצוג נוסף - 'טבלת מעקב' שעברה במהלך הסדנאות והמתמחים דיווחו בה על התקדמות בעבודתם עם החונכת. טבלה זו יכולה להיתפס כעוד ראיפיקציה שלילית - עוד מסמך מכביד, אך ביקשתי להראות כיצד מטרתה איננה מדידה אלא ניסיון להיכנס לתהליך מסודר של אינטראקציות עם החונכת לשם פיתוחם המקצועי, וכן לסייע להבין את דרישות הארגון מהם. לא פעם כאשר הטבלה עברה בין המתמחים הם החלו לשוחח, כך לדוגמה תיארת ביומן החוקרת שיח שהתקיים:

העברתי את הטבלה וביקשתי שימלאו בהתקדמותם. חני שאלה אם אפשר להיפגש עם החונכת רק חצי שנה כי היא לא יודעת מה היא נותנת לה. שלי סיפרה שהיא ביקשה מהחונכת שלה להיכנס לתצפית. הן בחרו מראש שנושא התצפית יהיה ניהול כיתה. שלי אמרה שהחונכת עזרה לה ויעצה דברים פרקטיים. רוז שיתפה בתצפית מנהל שהייתה לה. היא סיפרה שחששה בהתחלה שהמנהל יהיה ביקורתי ושיפוטי ולכן ביקשה לעשות שיחת תיאום ציפיות. רוז אמרה, שבסוף התצפית הייתה לה חוויה טובה וקיבלה עצות לשיפור. שיבחי את רוז ושלי בפני הקבוצה, אמרתי ששתייהן יזמו שיח מקדים לתצפית, שבו עשו תיאום ציפיות והגדירו נושא לתצפית. עודדתי את שאר המתמחים להוביל את התצפית לצורכי ההתפתחות שלהם וליזום שיח על כך עם צוות בית הספר.

הבנתי שחני עדיין מהרהרת על התרומה של התקשורת עם החונכת ואף חוששת ממדידה וניכור. יכולתי לעזור לה בשיחה אישית, אך מכיוון שלמדתי על תרומת השיח בקהילת העשייה, ומכיוון שהנחתי שכמוה יש מתמחים נוספים המצויים בלבטים אלה, נתתי מקום לשיח קבוצתי מתוך מחשבה שהקבוצה תוכל לתת מענה. התיאורים של רוז ושלי כיצד נעזרו בתצפית ככלי להתקדמותן המקצועית, הראו למתמחים הרואים בתצפית מטרד, כיצד ניתן ליזום ולהיעזר בראיפיקציה זו לשם התפתחות והגברת ההשתתפות. יש לציין כי בהמשך השנה חשוב היה למתמחים לשתף אותי בהתקדמותם וחלקם מיוזמתם ביקשו שאעביר את טבלת המעקב. באמצעות הטבלה שיתפו אותי בהתקדמותם ויכלו לראות אילו משימות עוד נותרו להם לעשות, בדרך זו יכלו להנכיח את מעורבותם בפעילות בבית הספר וכן להגביר את התקשורת איתי. כך הטבלה (ייצוג) שיכולה הייתה להיתפס כמעמסה, הפכה לכלי שעזר בהשתתפות, כפי שתומר כתב במשוב של סוף הסמסטר הראשון:

מודה על ההליכה יד ביד באופן מדויק בכל הנוגע לצדדים הבירוקרטיים של שנת ההתמחות, על הליווי, המעקב בטבלאות, האזכורים של התאריכים והמשימות, כי קשה להחזיק בזה בתוך העומסים.

כבר מתהליך זה הבנתי כי לראיפיקציה פנים מגוונות ויש לה היבטים שיכולים לעזור למתמחים לבנות את מעורבותם. לאור זאת בחרתי שלא להפחית בייצוגים, בתרגילים ובמשימות (אף ששנת הסטאז' כל כך עמוסה), אלא ניסיתי לחשוב מהם הייצוגים המתאימים שבאמצעותם המתמחים יגבירו את מעורבותם. בסעיפים הבאים אתאר ייצוגים שבהם החלטתי להשתמש.

3.2 צילומי תמונות לשם הגברת המעורבות בסדנה ובבית הספר

ערכתי פעילויות היכרות בתחילת כל שנה, עוד קודם למחקר. לאחר שלמדתי במסגרת מחקר הפעולה על הפוטנציאל האפשרי של למידה באמצעות אויביקטים מוחשיים, יזמתי לראשונה פעילות היכרות באמצעות ייצוגים. ביקשתי מהמתמחים להציג את עצמם באמצעות תמונה שצילמו מפינה בבית ספרם. באמצעות חפץ, כלומר התמונה, הם תיארו והמחישו את מקומם בטריטוריה בבית הספר ואת הדילמות המעסיקות אותם. כך לדוגמה, שגיא, מתמחה הנושק לגיל 40, בחר להציג תמונה שלו בשער בית הספר, ומתחתיה הצמיד תמונה של נער בשער בית הספר. ביומן החוקרת תיארתי את ההסבר שנתן שגיא בסדנה:

שגיא הסביר שבתמונה השנייה רואים אותו כנער, לפני 20 שנה. הוא מלמד בבית הספר שלמד בו, חלק מהמורים עדיין המורים שהיו גם שלו. שגיא אמר שכשעמד ליד השער הזה בכיתה י"ב שמח שזו שנה אחרונה שלו במקום הזה, ובכל זאת בחר בו עכשיו. הן בשל שיקול טכני - שם נתנו לו משרה מצומצמת, שאפשרה לו להמשיך במקביל להוראה גם בעבודתו הקודמת. אבל הסביר שגם בא בתקווה לעשות חוויה מתקנת, ומתחילת השנה הוא מנסה להבין 'איפה הוא באירוע הזה'. זה קשה לו כי בית הספר לא בגישתו, לדבריו, מאור 'אולד סקול'. דני הגיב לשגיא ואמר: 'גם לנו קשה, זה לא קשור לסוג בית הספר, אזהבים אותך'.

באמצעות ההמחשה של שתי התמונות הציג שגיא את הדילמה שלו, שהמשיכה ללוות אותו במשך כל השנה: האם עשה נכון שבחר בהוראה ולא נשאר בעבודתו הקודמת? האם בחר בבית ספר הנכון לו? ודווקא משום הקשר שיש לו למקום כתלמיד, כך התמונות היו תוצרים שמייצגים משמעות לרעיונות שהעסיקו אותו. השיח בקבוצה העלה

נקודות מבט חדשות שבאמצעותן יוכל שגיא להתמודד עם הדילמה. כך למשל דני, מתמחה מעל גיל 50, בתגובתו לשגיא ניסה לתת מענה באמצעות יצירת מכנה משותף בהתמודדות עם קשיי ההוראה. אחרי שגיא הראתה גילה את התמונה שלה. גילה, מתמחה בשנות העשרים לחיה, החלה ללמד בבית ספר שעבר למכנה אחר. גילה הראתה תמונה של כיתה ללא שולחנות וללא לוח. וכך תיארת ביומן החוקרת את השיח שהתנהל סביב התמונה שהציגה גילה:

גילה הסבירה שכך נראה בית ספרה עכשיו ועבורה כל שיעור זה סיוט ללמד בלי ציוד מינימלי. היא אמרה שרק 'אחרי החגים' יגיע הציוד. חברי הקבוצה הגיבו לגילה והשתתפו בכנות בקושי של הוראה במצב כזה. הסברתי להם שפעמים רבות אספקת הציוד קשורה לעירייה ואיננה בידי הנהלת בית הספר, וניסיתי להרגיע ואמרתי שאני מניחה שהציוד יגיע. גם אמרתי לגילה שזו בעיה שהיא לא רק שלה, אלא של כל צוות בית הספר שמתמודד עכשיו עם הוראה ללא ציוד.

גילה תיארה באמצעות התמונה את הקושי בכניסה להוראה ללא ציוד. החפצים שחסרים לה פגעו ביכולתה ללמד, וערערו את תחושת היציבות ואת בניית תפקידה כמורה. בשיח בקבוצה הגיבו בשותפות ואמפתיה כלפי האתגר שלה, וכמורים חדשים הזדהו עימה בצורך של חפצים אלה לשם ניהול למידה בכיתה. התגובה שלי ביקשה להרחיב את המבט של המורים החדשים בקבוצה הנמצאים על הסף ולא כולם מכירים את חלוקת התפקידים בין המערכות. הסברתי את חלוקת הסמכויות בין בית הספר והעירייה בהקשר של הציוד הבית-ספרי מתוך הנחה שהבנת המערכת תיתן פרספקטיבה, תחזק ותגביר את יכולת ההתמודדות והמעורבות. כמו בשיח שהתפתח סביב תמונתם של גילה ושגיא, כך גם קרה בתמונות שהביאו שאר המשתתפים בקבוצה - כל משתתף באמצעות תמונה השמיע את קולו בסדנה, וכך ניתנה אפשרות למעורבות בסדנה גם לאלו שברוך כלל דיברו פחות. הסיפורים שהושמעו סביב התמונות עוררו את רגשות המתמחים זה כלפי זה והעמיקו את הקרבה. כך, באמצעות סיפורי התמונות הכירו המתמחים טוב יותר זה את זה ונבנתה קהילת העשייה. נוסף על כך, באמצעות התמונות העלו המתמחים נקודות חיבור לבית הספר לצד ביקורת, הכירו בתי ספר שונים ופיתחו שיח משותף שהרחיב את נקודות המבט. ההמחשות של תמונות מבית הספר ייצגו את המשמעויות, את הפרקטיקה את והרעיונות של המתמחים, והשיח עליהם סייע למצוא את נקודות העוגן הפנימיות, להכיר את המערכת, להבין את המורכבות בבתי הספר השונים ולמצוא דרכים להגברת ההשתתפות. לאחר שראיתי כיצד ייצוגי התמונות מבתי הספר והשיח עליהם תורמים להשתתפות, הרחבתי ונעזרתי בייצוג זה גם בקורסים נוספים.

3.3 חפצי גבול המעודדים מעורבות בקהילת עשייה

כמו התמונות שתוארו בסעיף הקודם, הזמנתי את המתמחים לשתף בייצוגים נוספים שבאמצעותם הכירו טוב יותר זה את זה והתמודדו עם האתגרים כקהילה. עשיתי זאת משום שלמדתי במחקר שמעורבות בקהילת העשייה יכולה לסייע להתמודד עם אתגרי התפקיד ולהגביר השתתפות. למדתי שבקבוצת עשייה מערכות היחסים הן אופקיות, לכן לראשונה בקבוצת הוואטסאפ הנחתי שכל המתמחים יוגדרו כ'מנהלים', וכך התאפשר לקיים בוואטסאפ ובסדנה שיח דמוקרטי שבו שלחו המשתתפים ייצוגים של חומרי הוראה, דרכי הוראה מגוונות, התייעצו זה עם זה וכן שיתפו בתמונות של פעולות שעשו. כמו כן נבנו קשרים באמצעות ברכות שכתבו ושלחו לאירועים אישיים כמו לידה וימי הולדת ואיחולים לקראת החגים המוסלמים והיהודים. המתמחים אף שיתפו באירועים שמחוץ להוראה, לדוגמה, שגיא ששלח הזמנה להצטרף לסיוורים שהדריך בעבודתו הנוספת. ייצוגים אלה שימשו כ'חפצי גבול' שתמכו בהתמודדות עם חציית הגבולות בין העיסוקים הקודמים ועולמם האישי לבין העיסוק החדש בהוראה. באמצעות חפצי הגבול שהמתמחים הביאו ויצרו, ניתן היה לבנות קשרים בין העולמות המורכבים של המתמחים ולחזק את השתתפותם בקבוצת העשייה. חפצי הגבול הפדגוגיים ששיתפו בקבוצה אפשרו פיתוח מקצועי. כך למשל, אחד מחפצי הגבול היה כתיבת תוכנות אישיות בתום הסמסטר הראשון. נביא להלן מהתוכנות שכתבו נילי וחיה, מתמחות באומנות. שתיהן תיארו כיצד נבנתה קהילת עשייה משמעותית שסייעה להן בהתמודדות עם האתגרים בהוראה ובהבנת התהליך האישי הזהותי שעברו, פתחה צוהר לנקודות מבט חדשות, תמכה בהתמודדויות רגשיות ולימדה כיצד לפעול ולהשתתף בבית הספר. וכך הן כתבו:

חיה: שמחה על המפגש עם מתמחים בסטטוס דומה לשלי, יש תחושת שייכות ושותפות, פנים מחייכות מכילות ומקבלות [...] חממה על כל המשתמע מכך.
נילי: הכניסה לבית הספר הייתה שינוי גדול עבורי החלטה להוסיף עוד עבודה ולא להיות רק עצמאית [...] להיות חלק מצוות, לעבוד במערכת שעות קבועה ולעמוד מול כיתות שלמות של אנשים – שינוי ענק! [...] האפשרות לפגוש בסדנת הסטאז' אנשים אחרים, בכל שבוע מחדש ולראות איך הם חווים את ההוראה, עוררה בי שאלות, זו מראה לחיים שלי [...] להבין דרך אנשים אחרים איך אני מגיבה להוראה [...] נהניתי ולמדתי מהסיפורים והשיתופים של כולם ואשמח שזה ימשיך.

3.4 חומרים ביביליוגרפיים ומשימות יישום פדגוגי

הבאתי לסדנה ייצוגים העוסקים בכלים פדגוגיים וגישות חינוכיות, כגון מאמרים, סרטי "טד" וסרטי סימולציה, אתרים ומקורות מקצועיים. עם התפתחותי במחקר הבנתי שכדי להגביר את המעורבות, לא די בכך שאני מביאה את הייצוגים, וכך לראשונה יזמתי תהליכים שבהם התבקשו המתמחים ליישם בכיתותיהם את הכלים שלמדנו ולהביא לסדנה ייצוגים המחברים בין מה שלמדנו לבין עבודתם בבית הספר. כך לדוגמה למדנו בסדנה מהי 'חשיבה מתפתחת' מתוך סרטון טד של קרול דוויק, ומתוך ספרה 'כוחה של נחישות', למדנו כיצד לנסח הערכה היוצרת חשיבה מתפתחת. המתמחים התבקשו להגיב לכך ביצירת ייצוגים משלהם ולנסח שתי הערכות מצמיחות לתלמידים ספציפיים בכיתותיהם. כתיבת ההערכות היא ההמחשה של למידתם באמצעות ייצוג שיצרו. בניסוח ההערכות הם יישמו את העקרונות שהם למדו מהחומר הביבליוגרפי. במפגש לאחר מכן בשיח בסדנה דנו בהערכות שניסחו המתמחים. בדרך זו ומתוך השיח ההדדי הם יכלו לפתח ולדייק את יכולותיהם המקצועיות, להגביר את ההשתתפות בשיח בסדנה ולהתחבר לתאוריות פדגוגיות כלליות. בהמשך השנה היו מתמחים שהמשיכו מיוזמתם לתת לתלמידיהם הערכות מצמיחות, כמו למשל בניסוח הערכות לתעודות. בסיום הסמסטר הראשון תיארו כמה מהמתמחים את התגובות החיוביות של צוות בית הספר להערכות שניסחו וכיצד ההערכות הללו חיזקו את הקשרים שלהם גם עם צוות בית הספר, כפי שכתבה גילה:

זכור לי לטובה המפגש על משוב מצמיח, הוא נערך במקביל לכתיבת הערות סיכום ובדיקת מבחנים, זה השפיע על צורת המחשבה והניסוח שלי במהלך הבדיקה. אחר כך כתבתי כך גם בתעודות, והצוות שיבח אותי על מה שכתבתי.

היו מתמחים שיזמו ושיתפו את הקבוצה בחומרים פדגוגיים שהכירו. כך לדוגמה, כשלמדנו על הערכה מעצבת, חיה, מתמחה שבהתחלה מיעטה להשתתף בשיח בסדנה, הגבירה את מעורבותה ושיתפה בקבוצת הוואטסאפ בסרט המדגים הערכה בשיעור אומנות, וכך כתבה:

משתפת בסרטון נחמד בנושא הערכה ומשוב, מאז שדיברנו על כך בסדנה חשבתי לשתף, ממליצה!
הבנתי שבאמצעות הייצוגים והשיח התקיים פיתוח מקצועי, לכן יזמתי משימות יישום פדגוגיות נוספות, עודדתי את המתמחים לבצע אותן ולשוחח על כך ומעורבות המתמחים התרחבה הן בקהילת הסטאז' והן בקהילת בית הספר.

3.6 ייצוגים של טקסטים תרבותיים לשם מתן משמעות

במהלך השנה הבאתי לכתה ייצוגים של טקסטים תרבותיים מעולם השירה, הספרות וכן טקסטים הקשורים לחגים בתרבויות השונות. טקסטים אלו עוסקים בהתמודדות עם דרך ארוכה ומאתגרת ובמשמעותיות של הוראה וחינוך. הזמנתי את המתמחים להיעזר בכלי של קריאת טקסט תרבותי שדרכו יוכלו להעריך את המשמעות של עשייתם, ומתוך תחושה זו יקבלו כוחות להתמודד עם אתגרי ההשתלבות בבית הספר. בסוף השנה כתבו לי המתמחים דברי פרידה בשם הקבוצה ובהם התייחסו לחיזוק שקיבלו באמצעות ייצוגים אלה:

עברת יחד איתנו יד ביד, 'ספרת' תחנות ב'סטאז'-קל' [אתר המלווה את משימות שנת הסטאז'], עודדת אותנו להטעין מצברים, חילקת ברכות ושירים במהלך הדרך. דומה הדבר לאותם אנשים העומדים בצידו מסלול הריצה ומחלקים מים לרצים, מעודדים ומצביעים קדימה.

אחד הממצאים המפתיעים הוא שהמתמחים ביקשו להרחיב בכך - הם ביקשו שאשלח עוד שירים והביאו טקסטים תרבותיים משלהם. העובדה שקבוצת הוואטסאפ הייתה פתוחה אפשרה לחגית, שגיא, חיה, ליאה ואלי לשתף מיוזמתם בשירים עבריים ובתמונות של יצירות אומנות. בעקבות זאת התרחב השיח, וטקסטים אלה הפכו גם הם ל'חפצי גבול' המחברים בין הרקע העשיר והמגוון של המתמחים בהסבה לבין הקבוצה. כאשר ראיתי כיצד המתמחים משקיעים בשיתוף בטקסטים תרבותיים, התחלתי לראשונה גם אני לשלוח שירים בקבוצת הוואטסאפ. לדוגמה, שלחתי בוואטסאפ שיר המבקש להביט על הצעדים הקטנים שצועדים בכל יום. בהבאת השיר ביטאתי את ההבנה שלי לאתגרים הניצבים מול המתמחים, והזמנתי אותם להיעזר בכלי של קריאת טקסט תרבותי שבאמצעותו יוכלו להעריך את המשמעות של עשייתם, ומתוך מודעות זו לקבל כוחות להמשיך ולהגביר את השתתפותם. השיר ששלחתי עורר לתגובות ולמעורבות של מתמחים בשיח הן בקבוצת הוואטסאפ והן בסדנה, וכך תיארתי זאת ביומן החוקרת:

שלחתי בקבוצה את השיר, למחרת ליה הגיבה להודעה וכתבה בקבוצה: 'שיר נהדר!' ליה אף פרסמה שיר נוסף באותה הרוח בקבוצת הוואטסאפ. במפגש הסדנה אחר כך הביאה ליה מיוזמתה כיבוד ושלי אמרה בסדנה שזה כל כך כייף שאני שולחת להם שירים: 'אני מתה על זה'. מקרה זה מראה כיצד הטקסטים התרבותיים הוסיפו ערוץ שהגביר יוזמה ומעורבות של ליה ושלי.

במסגרת המחקר חשבתי כיצד ניתן להגביר עוד את המעורבות ביחס לטקסטים התרבותיים, ויוזמתי פעילויות כתיבה. בחרתי בכתיבה כי במסגרת המחקר חוויתי כיצד הכתיבה ביומן החוקרת תרמה לי בפיתוח המודעות והבנת תהליכים ולכן רציתי לאפשר למתמחים גם להיתרם מכלי זה. כך לראשונה יוזמתי משימות כתיבה, כמו למשל, כשביקשתי מהמתמחים לכתוב בתגובה לשיר טקסטים משלהם:

בחרו מבין שתי משימות: 1. בחרו באחד המשפטים בשיר, וכתבו לו המשך, או 2. כתבו בשם אדם שקרוב לכם בן זוג / הורים / תלמיד - המשך לשיר שבו הוא מתאר את 'הניצחונות הקטנים' שלכם בהקשר של בית הספר.

כשקראתי את דברי המתמחים הבחנתי שחלק מהם תיארו סתירות וקונפליקטים באשר למעורבותם בכיתה, כלומר, מבלי שהנחיתי אותם, דרך יצירת הראיפיקציה הם בחרו לעסוק בהרחבת הדרכים שלהם להגברת ההשתתפות בבית הספר. כך לדוגמה נילי, מתמחה לאומנות, כתבה מכתב דמיוני בשם אימא שלה ובו מחשבות ועצות כיצד תוכל להיות מעורבת יותר בכיתה שבה היא מלמדת:

נילי יקרה מרגש כל יום שאת מצליחה מחדש לג'נגל את כל הדברים שאת עושה, מקווה שאת מנסה ליהנות מהדרך, ללמוד להתפתח. תרשי לעצמך להכניס את עצמך יותר לכיתה, לתת את הדברים שמעוררים בך תשוקה, כי יש לך הרבה מה לתת מעצמך, ואולי התשוקה שלך תעורר גם בתלמידים את האש. תאמיני שאת עושה עבודה טובה, תהיי בביטחון מולם, ותתני את מה שייחודי לעולמות התוכן שלך. כדי שאת תיהני יותר והם ירגישו את זה. ותזכרי שלא כולם יתחברו להכול - וזה בסדר.

משימת הכתיבה עוררה את נילי לזהות את הסתירה הפנימית שבתוכה כמתמחה המצויה המנסה להשתלב בתוך סערת בית הספר וחוששת מלהביא את עצמה במלואה. הכתיבה הרחיבה את נקודת המבט של נילי, עזרה לה להעריך את מה שהיא כבר עושה, לפתח מסוגלות ולהגדיר את המטרה: להיות מעורבת יותר ואותנטית יותר בכיתה שלה. מכאן שביצירת הייצוג השמיעה נילי את התהליך הדיאלקטי שהקול הפנימי שלה עבר עד שקרא להגברת ההשתתפות.

3.7 ציור וכתובה יוצרת לשם פיתוח הזהות המקצועית

ייצוגים נוספים שהבאתי לסדנה הם כרזות, סרטים וסיפורים שנוצרו בקהילת המתמחים הארצית שבאמצעותם יכולו המתמחים להתחבר לקהילה, להרחיב את נקודות מבטם ולעצב זהות מקצועית. זאת ועוד, המתמחים התבקשו להפיק בעצמם ייצוגים באמצעות ציור או כתיבה, המתייחסים לשאלותיהם, לאתגריהם ולמטרותם. לאחר שיצרו ייצוגים אלה שיתפו את הקבוצה בייצוג שלהם ושוחחו עם העמיתים בקבוצת העשייה על יצירותיהם. ההדהוד הקבוצתי שקיבלו אפשר לחדר את תפיסת זהותם המקצועית ולהעמיק את ההשתתפות. כך לדוגמה במשוב בסוף השנה כתב תומר:

משימות הכתיבה ומשימות הציור גם אם הוסיפו לנו עבודה, היו משמעותיות עבורי. הן הכריחו אותי לעצור לרגע להקדיש זמן לעצמי כמורה וגם לחברי הסדנה האחרים. הן עזרו לי גם במובן התרפויטי, לעשות סדר במחשבות ובחוויות שעברתי. בנוסף, הקריאה של מה שאחרים כתבו עזרה לי להגיע לתובנות על המערכת. השיתוף והתגובות שלנו זה לזו עזרו לי בתחושת השייכות וההבנה שלא רק אני חווה דברים מסוימים, זה גם עזר לחשוב מחדש באופן יצירתי על פתרונות ועל יכולת להמשיך קדימה בביטחון.

תומר הסביר כי מגוון הייצוגים עזר לו להכיר טוב יותר את מערכת החינוך. השיח הקבוצתי עם הייצוגים עזר לו לבנות את ההשתייכות ונתן לו דרך, כוחות ותחושת מסוגלות להמשיך לפעול ולהשתלב במערכת החינוך. משובים נוספים התייחסו ליצירת הייצוגים כדרך לבידור הזהות המקצועית ולהגברת המעורבות, כמו למשל המשובים של רוז וחיה:

רוז: כמה שהיה לי בהתחלה קשה ליצור, אני חושבת שכדאי לעשות משימות כאלה כמה פעמים בשנה. השיח על הכרזות והסיפורים גרם לי להכיר טוב יותר את החברים לסדנה, להתקרב. מהכנת הכרזה שלי הבנתי שהמפתח להצלחה זה קשר, זה מה שהוביל את התלמידים ואותי להצלחה. חיה: השיח על הכרזה היה מטלטל ונוגע. הקבוצה עזרה לי לראות דברים שלא ראיתי כשיצירתי אותה. זו הייתה הזמנה לחשיבה נוספת על הדמות החינוכית שאני רוצה להיות. הסיפורים של האחרים, השיתוף, זה היה כמו 'היכל מראות'. בכל אחד מהסיפורים מצאתי את עצמי בחוויה שתיארו. הרגשתי את שותפות הגורל. וזה היה מאוד חזק עבורי.

המתמחות תיארו את ההשפעה של יצירת הייצוג ורוז אף הציעה להרבות במשימה זו. הן הסבירו כי תהליך זה עזר להתמודד עם הסתירות הפנימיות, לגבש כיוון מקצועי ולקיים על כך שיח פתוח וכן. המנעד הרחב של הייצוגים הכתובים והמצוירים הרחיב והעשיר את סוגי המבע ויצר אפשרויות שונות לקשר בין חברי קבוצת העשייה. כך, לדוגמה, חיה תיארה כי נוצר מצב שבו הקול של כל אחד ואחת מהמתמחים נשמע בסדנה והם שימשו זה לזה 'היכל מראות'. מדברי המתמחים ומתוך העדשה התאורטית שרכשתי במחקר, למדתי שייצוגים אלה והשיח עליהם אפשרו להבין את מורכבות שדה החינוך, לחבר בין שדה זה לשדה הקודם שבו הם עסקו, ואף לאתר את נקודות העוגן הפנימיות לשם התמודדות עם אתגרי הדרך. נוסף על כך, בדרך זו התאפשר למתמחים להתחבר לעולם התרבותי הבין תחומי הרחב שממנו הגיעו ולהפגין את ניסיון חייהם מעולמותיהם הרחבים. כך באמצעות מחקר הפעולה פיתחתי את הנחייתי וזימנתי ייצוגים נוספים המאפשרים יצירת משמעות ופיתוח מקצועי. כמו כן הרחבתי את משך השיח על הייצוגים, וכך התאפשר לבנות קבוצת עשייה פעילה המחזקת את השמעת הקולות שבתוכה לשם התפתחות והגברת ההשתתפות בסדנה ובבית הספר.

4. דיון

מחקר פעולה זה מתאר התבוננות מעמיקה בתהליך הנחיה בסדנת סטאז' למתמחים במסלול הסבה, דרך עדשה רפלקטיבית-תאורטית המבוססת על התאוריה החברתית-תרבותית (צלרמאיר וקוזולין, 2019; Wenger, 1998; Vygotsky, 1978). המחקר מנכיח את האתגרים הייחודיים של המתמחים בהסבה, כמו למשל קושי בהסתגלות לראיפיקציה (במובנה השלילי) במערכת החינוך לאור ניסיון קודם של המתמחים כתנאים ארגוניים מיטיבים יותר בקרירה הקודמת שלהם,

וכן מצוקה בשל היעדר הערכה של צוות בית הספר למרות ניסיונם ועולמם העשיר. מחקר הפעולה זיהה את מקומם המרכזי של ראיפיקציה והשיח עליה כתופעה וכפרקטיקה התומכת בלמידה, בבניית הזהות ובהגברת ההשתתפות בקהילה המקצועית. בעוד שחלק מהראיפיקציה יכולה להיות כהפצה, התאוריה החברתית-תרבותית מציעה הבנה מורכבת יותר (צלרמאיר וקוזולין, 2019) וטוענת, כי כאשר יש איזון בין השתתפות לראיפיקציה נוצרת למידה מרחיבה (Wenger, 1998). בהשראת עבודתו של ונגר שהציג את הלמידה כחיבור דיאלקטי בין השתתפות לראיפיקציה, חיפשתי במהלך המחקר ייצוגים שסייעו בבניית השתתפות. הבאתי וביקשתי מהמתמחים ליצור ייצוגים כגון תמונות מבתי הספר, טבלת מעקב, משימות יישום, טקסטים תרבותיים, תרגילי כתיבה וציור ועוד. למדתי להרכיב בייצוגים המשמשים אמצעי לבניית משמעות, השתייכות ועיבוד הזהות המקצועית, ולצמצם בייצוגים המבקשים בירוקרטיה ומדידת תוצאות, שכן הם הגבירו תחושות של ניכור. ונגר מסביר כי ראיפיקציה מספקת כלים מוחצנים ללמידה, ובכך מאפשרת להפוך ידע לגלוי ולגשר על פערי הבנה; כך קרה למשל בשיתוף התמונות מפינות בבית הספר, שבאמצעותן ניתן ביטוי לרעיונות, לדילמות, לנקודות חיבור ולהיכרות עם המערכת. כמו כן ונגר מסביר כי ייצוגים מזמינים לבניית תחושת הערך והמשמעות של העשייה, וכך בסדנה הגיבו המתמחים לתוכני הטקסטים התרבותיים ולתרגילי הכתיבה. הייצוגים שיצרו המתמחים בכתיבה ובציור אפשרו להם לשמוע את קולם הפנימי ולפתוח מרחב הדין בסתירות, בקונפליקטים ובאתגרים שניצבו בפניהם כמי שמצויים באזור הספר המאפיין את תקופת הכניסה לסערת בית הספר (Zeichner, 2007). המחשבות אלו אפשרו להעמיק את ההבנה ואת דרכי ההתמודדות, לחשוף את הכוחות העומדים לרשותם ולחזק תחושת מסוגלות לשם הגברת המעורבות. הייצוגים היו כ'היכל מראות' שחזקו שותפות גורל ודרכי התמודדות. הייצוגים שהביאו המתמחים: שירים, תמונות, חומרים פדגוגיים, קטעי כתיבה וציור שימשו כ'חפצי גבול' אשר אפשרו לחצות את הגבולות שבין זהותם הקודמת לבין מקצוע ההוראה, לפתח את זהותם המקצועית תוך מתן משמעות לתפקיד החדש שלהם ולהגביר את מעורבותם (Akkerman & Bakker, 2011). תהליך זה התרחש במסגרת קהילת העשייה שבנינו בסדנת הסטאז', שבה היו היחסים אופקיים, ונבנה בה ידע מתוך שיח משותף (Lave & Wenger, 1991). באמצעות השיח יכלו המתמחים לפתור קונפליקטים כפי שקרה לדוגמה בשיח שקיימו ביניהם כשחוו תסכול בבירוקרטיה או אל מול תלושי השכר, אותם תפסו כהפצה המרחיקה ממעורבות. ונגר טוען כי שיח קבוצתי מאפשר לנהל משא ומתן על המשמעויות, לערער על פרשנויות קיימות, להרחיב את נקודת המבט ובכך להביא מגוון תפיסות ומשאבים משותפים לפעולה. כך היה לדוגמה בשיח שהתקיים על אודות מעורבות בתצפיות ובעבודה עם החונכת ובשיח על משימות הכתיבה והציור. יישוב הקונפליקטים במהלך השיח סייע למתמחים לנווט בתוך המורכבות של הסביבה החינוכית, להגיב באופן שקול ומקצועי יותר וכך להעמיק את מעורבותם. ונגר (Wenger, 1998), מסביר כי באמצעות הייצוגים הלומדים הופכים למשתתפים פעילים בלמידה. כאשר מתקיימת דיאלקטיקה בין השתתפות לראיפיקציה, קהילת העשייה עוסקת בהסקת תובנות ומשמעויות בהקשר של ההתנסויות והעשייה של חבריה, ותובנות אלו עוזרות להם לבנות את זהותם המקצועית ולהתחבר אל העולם המקצועי שאליהם הם נכנסים. כך ממצאי מחקר זה הציגו שיחות רבות של הקבוצה שהתקיימו בוואטסאפ ובכיתה, עסקו בראיפיקציה מגוונת של כלים ושל עצות פדגוגיים, תובנות מהתנסויותיהם, משמעויות והבניית זהות מקצועית. בדרך זו במהלך השנה נבנתה ההשתתפות הפעילה של המתמחים. ראיפיקציה שמתמחים יזמו ושלחו מבלי שנתבקשו לכך, הפתיעה, העמיקה את מעורבותם והנכיחה את ההשפעה ואת הקשרים שבין ראיפיקציה להשתתפות. תהליכי למידה אלה ענו לציפיות מתוכניות הליווי לסייע למתמחים בתהליכי חיבור, בחיזוק מיומנויות פדגוגיות ובהענקת תמיכה רגשית (ארכיב-אלישיב וצימרמן, 2015).

גם עבורי כמנחת הסדנה, השתתפות במחקר העצמי הייתה תהליך של צמיחה מקצועית. למדתי כיצד מחקר עצמי יוצר התרחבות של הידע התאורטי והיישומי ומוביל להתפתחות מקצועית של מורי מורים. דרך הכתיבה הרפלקטיבית ביומן החוקרת (Kitchen, 2021; Williams, 2021) והשיח בקבוצת המחקר, חוויתי כיצד החיבור שבין ההמשגה התאורטית לבין פעולותיי בשדה חולל תובנות חדשות על העשייה שלי ויצר "תאוריה חיה" (Whitehead, 2004). במהלך זה הוביל אותי להרחיב בראיפיקציה (זאת בניגוד למגמות של צמצום הדרישות בהכשרה להוראה). ראיתי שהמתמחים עצמם, למרות העומסים, השקיעו בייצוגים וביקשו להרחיב את השיח עליהם, כפי שאמר רוז, תומר, ליה ומתמחים נוספים. הבנתי שתרומתם לבניית משמעות, זהות מקצועית ולהשתתפות רבה ולכן במהלך המחקר הוספתי עוד תהליכי למידה המבוססים על ייצוגים נוספים, הייתה זו פעם ראשונה ששילבתי אותם בסדנה, כמו למשל תמונות מפינות בית הספר ומשימות כתיבה. כמו כן למדתי איזו ראיפיקציה רלוונטית למתמחים, אילו ארטיפקטים

תומכים בעמידה בדרישות הארגון כמו טבלת המעקב, אילו תומכים במיומנויות התפקיד החדש כמו משימות היישום הפדגוגי, אילו ארטיפקטים מקנים משמעות לתפקיד, מגבירים את האמונה ביכולת להצליח בו ומסייעים בגיבוש הזהות המקצועית כמו תרגילי הכתיבה, הציור והטקסטים התרבותיים. עוד למדתי איזו ראיפיקציה יוצרת ניכור ועליי להימנע ממנה כמו למשל משימות שמודדות. ניסיתי ליצור איזון בין ראיפיקציה לבין השתתפות, נמנעתי מראיפיקציה מוגזמת הנוטה לייצר סביבות נוקשות, הייתי קשובה לתגובות המתמחים לראיפיקציה, ומצד שני הנחתי כללים וגבולות להשתתפות כדי שלא תיווצר סביבה כאוטית (Wenger, 1998). השקעתי ביצירת סביבת למידה פרודוקטיבית שתגרום למתמחים להיפתח בהדרגה ותגביר מעורבותם.

תרומת המחקר – מחקר פעולה זה תורם הן להבנת תהליכי ההכשרה של מורים במסלולי ההסבה והן להתפתחות המקצועית של מורי מורים. המחקר מציע הכשרה המתמייחת לאתגרים המורכבים של מתמחים במסלול ההסבה להוראה. הוא ממחיש כיצד פרקטיקות של ראיפיקציה ושיח אופקי במסגרת קהילת עשייה מאפשרים פיתוח מקצועי במצבים של חציית גבולות והרחבת ההשתתפות. ממצאי המחקר מציעים, כי בהכשרת מורים במסלולי הסבה סדנאות סטאז' יהיו כקהילות עשייה, השמות דגש על ראיפיקציה ועל יצירת שיח העוסק בפרקטיקה, במשמעות ובוהות. מכיוון שאין סילבוס קבוע לסדנאות הסטאז', ממצאי המחקר יכולים לסייע בבניית תוכניות לימוד לסדנה. נוסף על כך, המחקר מציג דרך להתפתחות מקצועית של מורת מורים, דרך שמלכתחילה אינה בנויה על תוכנית של שינוי, אלא על התבוננות במקום העבודה מבעד לעדשה תאורטית. ממצאי המחקר מצביעים על השינוי שחל בדרכי ההנחיה שלי כמנחת סדנת הסטאז', התפתחות שחלה מתוך מחקר עצמי. עיון בממצאי המחקר הנוכחי יאפשר למורי מורים ליישם את הכלים ואת העקרונות שהוצגו ובכך להרחיב את הכשרת המתמחים בהסבה להוראה, להגברת המעורבות ולהיבון בין עולמם לבין הקריירה החדשה שבה בחרו.

מחקר זה בחן תהליכים שחלו בקרב קבוצה אחת של מתמחים במסלול הסבה. לא נבדקה ההשפעה של ראיפיקציה ושיח על מתמחים הלומדים במסלולים אחרים ובגילים צעירים יותר. כמו כן לא נערך מעקב אחר בוגרי הסדנה והשתלבותם במערכת לאחר שנים מספר. במחקרי המשך מומלץ לעסוק בכך ולבדוק את הייחודיות ואת מידת ההשפעה של כל אחד מסוגי הראיפיקציה שהוצגו במאמר זה. כמו כן ניתן להרחיב ולבחון את השפעות הלימוד באמצעות ראיפיקציה ושיח בשלבי ההכשרה הראשונים עוד לפני היציאה לסטאז'.

מקורות

- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015). נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175-206.
- גירץ, ק' (1990). תיאור גרוש: לקראת תיאורית תרבות פרשנית, פרשנות של תרבויות. כתר.
- גוברמן, ע', אבידב-אונגה, א', דהן א', סרלין, ר', משכית, ד' ורייכנברג, ר' (2018). "למידה מרחיבה" בקהילות מקצועיות בין-מוסדיות המשותפות למורי מורים ולקובעי מדיניות. דפים, 69, 151-176.
- צלרמאיר, מ' (2018). קהילות לומדות של מורי מורים בראי התיאוריה החברתית-תרבותית. דפים, 69, 25-42.
- צלרמאיר, מ' (2019). המורה כחוקר - מקורט לוין ועד למחקר עצמי וקהילות לומדות. דפים, 71, 21-54.
- צלרמאיר, מ' וקוזולין, א' (2019). לב ויגוצקי והתיאוריה החברתית-תרבותית: אתגרים בחינוך - אז ועכשיו. מכון מופ"ת.
- קורלנה, ח', פרידמן, ו', סייקס, י', דנינו-ליכטנשטיין, ר' ומלמה, ט' (2021). מתודה לחקר עצמי בשדה משתף. בתוך מ' לביא-אג'אי וד' לביא-טובין (עורכות), שיחות על מחקר איכותני (עמ' 164-184). מכון מופ"ת.

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. Pearson International Edition.



- Day, C., & Gu, Q. (2008). *Emotional journeys: teacher resilience*. PP at the British Educational Research Association Conference, Edinburgh, UK.
- Gómez-Blancarte, A. L., Miranda, I. (2021). Participation and reification: Two basic design principles for mathematics professional development programs. *Can. J. Sci. Math. Techn. Educ.* 21, 625–638. <https://doi.org/10.1007/s42330-021-00175-1>.
- Guberman, A., Carmi, T., & Cohen-Brandeis, R. (2025). Devising writing instruction methods for deaf students in a teachers' professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2512951>.
- Jové, G. (2011). How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator, and action-researcher through reflection? Reflection for action. A learning walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, 19(3), 261-279. DOI:10.1080/09650792.2011.600526
- Kitchen, J. (2021). From textile to tapestry: Writing as a way of knowing in self-study. In J. Kitchen (Eds.), *Writing as a method for the self-study of practice: Self-study of teaching and teacher education practices*, 23 (pp. 3-15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2498-8_1
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., & Russell, T. (Eds.). (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Springer.
- Shkedi, A. (2019). *Qualitative research: Practical and theoretical methodologies with optional use of a software tool*. Kindle Edition.
- Shrestha, B. (2021). Living theory action research: A methodology for improvement in practice and generation of knowledge in education. *Westcliff International Journal of Applied Research*, 5(1), 20-28. <https://doi.org/10.47670/wuwijar202151BS>
- Whitehead, J. (2004). What counts as evidence in self-studies of teacher education practices. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*, 12 (pp. 871–903). https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_22
- 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
- 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* (pp. 61-76). https://doi.org/10.1007/978-981-16-2498-8_4
- Zeichner, K. M. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46.