



משרד החינוך

---

# מודל קהילות למידה בונות ידע בתפיסה הוליסטית הממוקדת תלמיד/ה

---

סקירת ספרות מוגשת למדען הראשי, משרד החינוך

**ספטמבר 2024**

ביוזמה במימון ובשיתוף לשכת המדען  
הראשי ואגף מו"פ ניסויים ויוזמות מנהל  
חדשנות וטכנולוגיה במשרד החינוך

## הקדמה

מטרת סקירה זו היא לתאר מודל חינוכי חדש, הנקרא: "קהילות בונות ידע הומניסטיות" (HKBCs), ואת הפוטנציאל הקיים בו לטיפול יכולות מודרניות בקרב תלמידים. מודל ה-HKBC הוא שכלול של כמה מהגישות החדשניות ביותר של למידה כיתתית ברחבי העולם. גישות אלו שואפות לשינוי דרכי הלמידה המסורתיות, הנהוגות עדיין במערכות חינוך רבות, לעבר פדגוגיות ותוכניות לימודים העונות על צרכי החברה של ימינו. מגמה זו ניתן למצוא גם במסמך המדיניות של משרד החינוך, הנקרא "דמות הבוגר" (משרד החינוך הישראלי, 2020). מודל ה-HKBC יושם במקור במסגרת הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה על-ידי פרופ' דני בן-צבי לפני כעשרים שנה. במהלך עשר השנים האחרונות שוכלל המודל הן מבחינה פרקטית באמצעות פעילויות ועקרונות חדשים, והן מבחינה תיאורטית, באמצעות שורה של פרויקטים מחקריים בהובלת ד"ר יותם הוד. בשנים אלו, התקיימו מספר מחקרים שבחנו כיצד "קהילות בונות ידע הומניסטיות" מטפחות תהליכי למידה משמעותיים ומעמיקים, אך אלו נעשו ברובם במסגרות לימודיות השייכות להשכלה הגבוהה (Hod & Ben-Zvi, 2014; 2015; 2018; Hod & Katz, 2020; Hod et al., 2023). על כן, קיים צורך להרחיב יישום של HKBCs למערכת החינוך בגילאי גן-י"ב כדי לבחון את יעילותו של המודל בפיתוח מיומנויות המאה ה-21, ובמיוחד את הכישורים הקוגניטיביים, החברתיים והרגשיים המפורטים במסמך "דמות הבוגר" של משרד החינוך הישראלי (2020).

"קהילות בונות ידע הומניסטיות" (HKBCs) מבוססות על שושלת של חדשנות חינוכית המצויה בלב המאמצים לרפורמה בחינוך, ומוכרת לרוב כגישת "קהילות למידה". בתחילת שנות ה-90, עם הופעת מדעי הלמידה כתחום דעת (Bransford et al., 2000) ויחד עם המפנה הסוציו-תרבותי בפרספקטיבות ללמידה (Hoadley, 2018), חלו תמורות רבות בתיאוריה של קהילות למידה (Bielczyk & Collins, 2009; Hod et al., 2018). במקום לראות את מטרת הלימודים דרך עדשה קוגניטיבית לפיה הלמידה מתרחשת בראש התלמיד, הפרספקטיבה הסוציו-תרבותית הדגישה את הרלוונטיות של פרקטיקות ונורמות חברתיות ותרבותיות (Rogoff, 1995). נקודת מבט זו הצביעה על כך שתלמידים בבתי-ספר רגילים עוסקים לעתים קרובות בפרקטיקות שהן ספציפיות רק לבתי-ספר כמו בחינות עם בחירה מרובה, פתרון בעיות מובנות מראש או דקלום של רעיונות, ולא עוסקים מספיק בחשיבה מורכבת, בינתחומית בה שיתופיות, יצירתיות, פתרון בעיות, ובנייה חברתית של רעיונות הן בעלות ערך רב (Brown et al., 1989). תפיסות אלו טענו כי על למידה בית-ספרית להיות דומה יותר לאופן שבו מתנהלות קהילות מקצועיות (Lave & Wenger, 1991) בתחום בו הן עושות את עבודתן (Hod & Sagy, 2019). לכך היו השלכות רחבות על אופי וארגון הלמידה הכיתתית והבית-ספרית. גישת "קהילות הלמידה" יצרה הזדמנויות חדשות לרפורמה חינוכית, הרלוונטית ביותר לצרכים ולדרישות של החברה המודרנית.

אחת מההתאמות המרכזיות של גישת קהילות הלמידה החדשות הסוציו-תרבותיות, היתה אסכולה שהתמקדה בעבודה אינטלקטואלית מעמיקה בדומה לאופן שבו הקהילה המדעית מקדמת ידע, והיא נקראית: "קהילות בונות ידע" (Knowledge Building Communities – KBCs: Scardamalia & Bereiter, 1994) "קהילות בונות ידע" (KBCs) הפכו לאחת הגישות המובילות מבין קהילות למידה עתירות-טכנולוגיה, הן יושמו במאות בתי ספר ברחבי העולם, היו נושא המחקר של מאות מאמרים אקדמיים, והארגון המוביל גישה זו מקיים כנס בינלאומי שנתי לאנשי שדה ולחוקרים. למרות שניתן ליישם KBC בכיתה במגוון דרכים, ישנה מערכת של עקרונות מנחים, המחברת בין דרכי היישום השונות של למידה זו (Chen & Hong, 2016; Cohen & Hod, 2021). כך למשל, תלמידים ב-KBC מקבלים את האחריות להיות סוכני ידע כאשר הם שואלים שאלות המבוססות על בעיות אמיתיות ואותנטיות, ומשתמשים במספר כלים ומשאבים מקוונים על מנת למצוא את התשובות עליהן. התלמידים לוקחים אחריות קוגניטיבית קולקטיבית כדי לשפר ללא

הרף את בסיס הידע של הקהילה על ידי בנייה על רעיונות של אחרים וחיבת-על עליהם במאמץ שיתופי לקידום ידע.

אף על פי שגישת KBC עשתה פריצת דרך גדולה באמצעות תפיסתה הממוקדת ברעיונות, המסגור הסוציו-תרבותי שלה אינו מתייחס לחלק מהתפיסות ההומניסטיות שנמצאות בגישת קהילות הלמידה טרם המפנה הסוציו-תרבותי. בעוד שגישת KBC מספקת מסגרת קוהרנטית שיכולה להנחות מערך גדול של פרקטיקות בית-ספריות, המציאות הדינמית של בית-הספר מחייבת מתן מענה למערכת רחבה הרבה יותר של תופעות שאין להן התייחסות, כגון התפקוד החברתי-רגשי של התלמידים (Cornelius-White & Harbaugh, 2010) או התייחסות למגוון האתני או הגזעי (Esmonde & Booker, 2017). מסיבה זו, האופי הממוקד-רעיונות של KBCs מספק מודל חזק של קהילת למידה, אך לא שלם.

ייחודו של מודל "קהילות בונות ידע הומניסטיות" (HKBC) בכך שהוא נשען על ההמשגה הממוקדת ברעיונות של KBCs, אך בנוסף מדגיש גם תפיסה הממוקדת באדם. המטרה המרכזית של הגישה הממוקדת-אדם היא לספק את התנאים האידיאליים לצמיחה והתפתחות אישית של חבריה. תנאים כמו הוקרה ללא תנאי, הקשבה אמפתית והלימה (Rogers, 1969) נחקרו בהרחבה בחינוך ונמצאו כחלק מהגורמים הקשורים ביותר להישגים אקדמיים והתפתחות חברתית-רגשית של תלמידים (Cornelius-White & Harbaugh, 2010). בסיס מחקרי זה הופך את היסודות ההומניסטיים הקיימים ב-KBCs לרלוונטיים ביותר לטיפול כישורי "דמות הבוגר" התוך-אישיים והבינאישיים שאינם נמצאים בחזית הגישה של KBC. לדוגמה, פעילויות הומניסטיות במסגרת HKBCs יתוכננו באופן הקשוב למתרחש בקהילת הלמידה בה תלמידים המתבקשים לשתף פעולה סביב פתרון בעיות מורכבות, נתקלים במכשולים תוך- ובין-אישיים. פעילויות הומניסטיות אופייניות, התומכות בהצלחת התלמידים, כוללות התבוננות רפלקטיבית של התלמידים על דפוסי החשיבה שלהם (Mindsets) כמצמיחים או כמקבעים (Dweck, 2006), ועבודה על האתגרים הבין-אישיים, המתעוררים בשיתוף פעולה עם עמיתים בעלי ערכים ודעות שונות. באופן זה, הפעילויות ההומניסטיות ובניית הידע תומכות זו בזו בצורה הדדית, ומספקות הקשר עשיר ואותנטי לטיפול מספר רב של יכולות "דמות הבוגר", הקשורות אף הן אלו באלו.

בסקירת ספרות זו, אנו שואפים להגדיר את המושגים הבסיסיים הכרוכים ביישום גישת ה-KBC, החל מתיאור האתגרים איתם תחום החינוך מתמודד כיום, לצד מסגרות העוסקות בטיפול מיומנויות של המאה ה-21, המקובלות בקהילות המחקר והפרקטיקה. לאחר מכן נמשיך לתיאור מעמיק של מודל HKBC.

## אתגרים וגישות חינוכיות במאה ה-21

העידן הדיגיטלי המאופיין בשינויים חברתיים, כלכליים וסביבתיים רבים ומהירים, הביא עימו אתגרים חברתיים חדשים, שינה באופן דרסטי היבטים רבים של חיי האדם, דבר שהוביל בהכרח גם להשלכות משמעותיות על החינוך (OECD, 2018). עלייתן של טכנולוגיות מתוחכמות, כמו רשתות אלחוטיות מהירות, מכשירים אישיים ניידים, מחשוב ענן ובינה מלאכותית הפכו את הגישה למידע ולתקשורת בין אנשים וקהילות לקלה מאי פעם. אלו שינו, וימשיכו לשנות את שוקי העבודה תוך חיזוק תפקידו של קידום ידע בחברה המודרנית (Tan et al., 2021).

הקישוריות הגוברת בין אנשים וקהילות פתחה בפני התלמידים הזדמנויות ודרכים בלתי מוגבלות ללמוד מחוץ לכתלי בית-הספר (Banks et al., 2007). מסיבה זו, התבססה ההבנה בקרב החוקרים ואנשי החינוך

שיש צורך להתמקד פחות ברכישת ידע, ובמקום זאת ללמד את הלומדים כיצד ללמוד וכיצד לקחת חלק בעיסוק אותנטי של קידום ידע, כדי שיוכלו לנהל את עצמם בעולם משתנה (Collins, 2017). קיימת הסכמה רחבה בין חוקרים ואנשי מקצוע כי מערכות חינוך צריכות לעבור מהפך משיטות מסורתיות לגישות שמטרתן לטפח אחריות והכוונה-עצמית אצל תלמידים (Collins & Halverson, 2010; de Jong et al., 2023). ואכן, מטרות החינוך התרחבו באופן דרמטי וכוללות טיפוח מיומנויות אינטלקטואליות, חברתיות, אישיות וטכנולוגיות אצל תלמידים.

מההיבט האינטלקטואלי, יש צורך בסל מיומנויות חדשות שאינן מיועדות לכיסוי חומר לימודי המתמקד בידע פרוצדורלי (Sawyer, 2014) ובזכירת עובדות שניתן למצוא בקלות באינטרנט. כיום חיוניות הרבה יותר מיומנויות אוריינות כגון: קריאה לצורך הבנה, חקירת נושאים מגוונים, חשיבה ביקורתית ושימוש בכלים דיגיטליים (Collins, 2017). בהיבט החברתי, השתלבות בחברה שעוברת שינויים כרוכה בפיתוח מיומנויות גמישות כגון: שיתוף פעולה, הקשבה לנקודות מבט שונות וקידום יכולת הבעה-עצמית מול קהלים אמיתיים (Hmelo-Silver et al., 2013). מבחינת ההיבט האישי, מערכות החינוך מבקשות יותר ויותר לטפח רווחה וצמיחה אישית כך שאנשים יהיו אזרחים אחראיים ומעורבים, ויחיו חיים פעילים, מספקים ובטוחים (Kashi & Hod, 2022). רווחה וצמיחה אישית יכולים לספק לתלמידים את החוסן הנדרש להתמודד עם האתגרים הניצבים בפניהם בחיים האמיתיים. מבחינה טכנולוגית, בעידן של ימינו השימוש היומיומי של תקשורת במדיות הדיגיטליות מצריך אוריינות מסוג חדש, אוריינות דיגיטלית, שתסייע לתלמידים לתקשר בצורה יעילה, מגוונת ואחראית (Collins, 2017).

על מנת לטפח את הכישורים האינטלקטואליים, החברתיים, האישיים והטכנולוגיים הנחוצים בחברה של ימינו יש צורך בשינויים מבניים של בתי-הספר, הכוללים התאמה בין תוכניות הלימודים, הפדגוגיה, הטכנולוגיה, ההערכה ומדיניות בית-הספר (Bransford et al., 2000). מבנים אלו צריכים לעבור התאמות במגוונות במדיניות בכדי שיוכלו להיות ברי קיימא (Penuel, 2019). על אף הבנה זו, עדיין נדיר למצוא בתי-ספר בהם הלמידה מבוססת על משימות אותנטיות, בהן מה שהתלמידים לומדים עליו ומה שהם עוסקים בו משולבים האחד בשני (Herrenkohl & Mertl, 2010; Voogt & Roblin, 2012). בעוד שהגדרתם והפעלתם של התוכן והפרקטיקה כנפרדים עשויה להיות נוחה למטרות מדידה והערכה, היא פחות מתאימה למה שידוע על עיצוב סביבות למידה פרודוקטיביות (Hong & Scardamalia, 2014). כלי ההערכה הנוכחיים, המתמקדים במבחנים ומבוססים על הישגים אישיים, לעתים קרובות בשל אילוצים ודרישות מוסדיות, מעצימים בעיה זו של הפרדה בין ידע לפרקטיקה. לעומת זאת, הצורך כיום הוא שמחנכים יאמצו תפיסות שאינן מתמקדות במיומנויות, אלא כאלו הדוגלות בפיתוח והערכה של יכולות חינוכיות הנחוצות להתנהלות דינמית בסביבות עשירות ועתירות-טכנולוגיה (Tan et al., 2021).

ארגון ה-OECD (2018) מציע חזון חינוכי יישומי המתמודד עם אתגר זה. באמצעות חזון זה "Future of education and skills", אותו הם מציגים דרך מטאפורת "מצפן-למידה", מוצגת תפיסה הוליסטית המתייחסת ליכולות (ולא למיומנויות בלבד). המצפן מציג את מעורבותם של ארבעה סוגי משאבים, המעורבים בפיתוח יכולות שיסייעו לתלמידים לנווט את העתיד באופן אינדיבידואלי וקולקטיבי. מיומנויות הם תנאי מוקדם למימוש היכולת, אך אליה נוספים גם ידע, עמדות וערכים, המהווים יחד את ארבע רוחות המצפן. ברוח זו, קהילות בונות הידע ההומניסטיות (HKBCs) מציעות מודל פדגוגי פשוט, אך חדשני, שמטרתו לטפח באופן הוליסטי מערך מגוון של יכולות המאה ה-21 אצל תלמידים, על ידי מתן הזדמנויות להשתתף הן בבניית ידע שיתופי אותנטי והן בקידום אישי וחברתי (Hod & Ben-Zvi, 2018).

בחלק הבא, נציג את העקרונות הבסיסיים של מודל ה-HKBC. ראשית, נציג את גישת קהילות הלמידה הכללית ואת ההיסטוריה העשירה שלה. אנו משתמשים ברקע זה כדי להסביר את הנימוקים התיאורטיים העומדים בבסיס מודל קהילות בונות ידע ההומניסטיות (HKBCs), ולאחריו נתאר מחקר קודם על המודל וכן נסביר כיצד הוא פועל הלכה למעשה.

## גישת קהילות הלמידה הכיתתיות

מאז החל שגשוגו של החינוך הציבורי כחלק מהמהפכה התעשייתית, הוא השתכלל לרוב מתוך המתח בין גישות ממוקדות-מורה וגישות ממוקדות-תלמיד (Chall, 2002; de Jong, 2023). גישות ממוקדות-מורה מאופיינות בשיטות מסורתיות, דידקטיות, בסגנון פרונטלי, בהן המורים שולטים על תכנית הלימודים. גישות ממוקדות-תלמיד מאופיינות בשיטות פרוגרסיביות לפיהן התלמידים עוסקים בחקר ובדרך-כלל יש להם יותר חופש ואחריות לאורך תהליך הלמידה. בעוד שגישת קהילות הלמידה הכיתתית מתקשרת ללמידה ממוקדת-תלמיד, יש הממשיגים אותה כתאוריה שלישית ששברה את הדיכוטומיה ארוכת שנים זו, והציעה רעיונות חדשים לגבי מטרות ושיטות החינוך (Rogoff, 1994). יתרה מכך, חוקרים טענו כי בעוד שהמתח בין שתי הגישות הללו קיים באופן תמידי לאורך מאה וחמישים השנים האחרונות, שינויים חברתיים אחרונים איפשרו לגישות הממוקדות-תלמיד להיכנס דרך הדלת האחורית, כך שהן הפכו למקובלות בקנה מידה נרחב (Blikstein, 2018). במילים אחרות, למרות שאין חפיפה מלאה בין ההיסטוריה של גישת קהילות הלמידה וההיסטוריה של החינוך בכלל ושל מערכת החינוך בפרט, גישה זו מילאה תפקיד משמעותי בתנועות של רפורמה חינוכית לאורך דורות רבים, וכיום היא פופולרית ורלוונטית במיוחד לקידום חדשנות חינוכית.

בחינה היסטורית של רעיון קהילות הלמידה מגלה כי רבים מהמאפיינים המרכזיים בהמשגות העכשוויות מוכרים כבר אלפי שנים. Bielaczyc & Collins (2009) דיווחו כי עקרונות המפתח של קהילות למידה היו קיימים עוד משנת 600 לפני-הספירה בחברה של יוון העתיקה, כחלק מהקמת המפעל המדעי. החברה ביוון העתיקה הושתתה על לימוד עקרונות קהילתיים כגון: מתן חופש למשתתפים לעסוק בשאלות המעניינות אותם, קבלה של נקודות מבט מגוונות וקידום ידע קולקטיבי דרך יצירת תוצרים משותפים (למשל, כתיבה ככלי לחשיבה). כך, לקהילות למידה יש שורשים היסטוריים עשירים הקשורים בעידן הנאורות ובהסתעפויות רחבות נוספות כמו הומניזם, סוציולוגיה, פסיכולוגיה, למידה ארגונית וחינוך. התבוננות לאחור על שימושים נרחבים אלו בעקרונות המפתח חושפת את האופי העשיר של מבנה למידה זה, ומעשירה את הדיאלוג המתמשך סביב רעיון קהילות הלמידה. לפיכך מובן מדוע הפרקטיקה של קהילות למידה הפכה לרווחת מבין המודלים של קהילות למידה ומיושמת למטרות שונות במגוון הקשרים ותחומי מיקוד (לעיתים חופפים). הקשרים אלה כוללים בין היתר קהילות למידה של עמיתים, קהילות אוניברסיטאיות, מגורים משותפים, מקצועות, בית-ספר, כיתות וקהילות למידה מקוונות (Hod et al., 2018). תחומי המיקוד, הקשורים כולם לגישה רחבה יותר של קהילות הלמידה כוללים קהילות חקר (Garrison et al., 1999; Lipman, 2003), עניין (Fischer, 2001), חדשנות (Coakes & Smith, 2007), חשיבה (Harpaz, 2013), שיח (Wuthnow, 2009) ומורים (Shulman & Sherin, 2004).

פדגוגית ה-HKBC נגזרת מהתיאוריות והפרקטיקות הרבות והשונות שפותחו במהלך השנים על-ידי חוקרים ואנשי חינוך שונים בנוגע לקהילות למידה. אלה כוללים גישות פרוגרסיביות, הומניסטיות, סוציו-קוגניטיביות, סוציו-תרבותיות וסוציו-פוליטיות. בעוד שגישת ה-HKBC נשענת על כל אלה וממשיכה להתרחב לתחומים חדשים, התפיסה הבסיסית מבוססת על שילוב של נקודות מבט הומניסטיות (H) וסוציו-תרבותיות (KBC), אותן אנו מתארים בפירוט בתתי הסעיפים הבאים.

## יסודות הומניסטיים בגישות הקילות למידה

התנועה ההומניסטית המודרנית<sup>1</sup> התמסדה בתחילת שנות ה-60 עם היווצרותם של כנסים וכתבי עת לפסיכולוגיה הומניסטית בהנהגתם של אברהם מאסלו וקרל רוג'רס (DeCarvalho, 1991). עקרונות היסוד של הגישה כללו אמונה בנטייה האנושית המולדת למימוש, אימוץ ראייה הוליסטית של הפרט, וכן עיסוק בשאלות הקיום האנושי ואופיו (Schneider et al., 2014). גישה ממוקדת-אדם זו, שהייתה תגובה ישירה למודל הפסיכואנליזה הרשמי והרפואי שהיה קיים לפניו, עוסקת בסופו של דבר במתן ערך לאדם.

מטרת היותה של הגישה הממוקדת-אדם היא מימוש עצמי - (Bohart, 2013) דרך חיים המאופיינת "בגמישות ותהליכיות בניגוד לחיים סטטיים, בשאיפה לאוטונומיה ולא לתלות, בקבלה עצמית במקום התגוננות, בהתרחקות מלהיות צפוי אל עבר יצירתיות בלתי צפויה" (Rogers, 1980, p.44). רעיונות אלה היו מרחיקי לכת ובעלי השלכות רבות, כך שהם התפשטו כמעט לכל ארגון מודרני (Rogers, 1970). השלכות אלו כללו השפעה על פיתוח ארגוני (Boot & Reynolds, 1997) ועל הממסד המדעי, שאימץ יותר ויותר נקודות מבט ומתודולוגיות פוסט-פוזיטיביסטיות, דוגמת התצפיות הנטורליסטיות של פיאז'ה בילדים (Rogers, 1985). עם הזמן, התנועה הסתעפה מאוד הן בתחום הטיפול והן בתחום החינוכי. מחקר בתחומים אלו כולל למעלה ממאה מחקרים המדווחים על תוצאות פרה-פוסט, ומספר זהה של מחקרים ללא קבוצות ביקורת או מחקרים בגישות אחרות. ניתוח מטה-אנליטי הראה שהגישה הממוקדת באדם משפיעה רבות על שינוי אישי הנשמר לאורך זמן (Elliot, 2007).

קרל רוג'רס, אולי יותר מכל חוקר אחר, הציג כמה מההתיאוריות והפרקטיקות המשפיעות ביותר של התנועה ההומניסטית המודרנית. אחד הרעיונות המרכזיים בגישה הרוג'ריאנית הוא שלאדם יש מוטיבציה אינהרנטית להתפתח. על כן טבועה בגישה זו גם האמונה כי מטפלים ומחנכים אינם צריכים לעורר רצון למימוש עצמי אצל מטופלים או תלמידים, אלא עליהם לסייע בהסרת המכשולים, שחסמו את הצמיחה האישית (Rogers, 1969). אנשים החופשיים יחסית ממגבלות בין-אישיות, חברתיות ותרבותיות, הם אנשים היכולים לתפקד באופן מלא ולממש את עצמם בתהליך מתמשך של גילוי עצמי. למרות שרעיונותיו אלו של קרל רוג'רס הם חלק מתנועה שהתחילה לפניו והתפתחה לכיוונים שונים גם אחריו (Warner, 2000), הוא מהווה דמות בולטת בתנועה ההומניסטית. מבלי לבטל תורמים חשובים אחרים, אנו טוענים בבטחה שהמסגרת העכשווית המוצגת כאן מבוססת על מנגנונים של יחסים בינאישיים ב"קבוצת המפגש" (encounter group) בהם דגל קרל רוג'רס.

רוג'רס ותיאורטיקנים הומניסטיים אחרים ראו בחופש מצב חברתי המאפשר לאנשים לחוות את רגשותיהם מבלי להיות מאוימים מהשלכת ערכים חיצוניים עליהם (Rogers, 1964). כלומר, חופש כרוך בתהליך של מתן ערך של האדם להתנסויותיו, באמצעותו בחירותיו נעשות בהתבסס על מה שהוא חווה כטוב ביותר לצמיחתו האישית. היסוד לפרספקטיבה זו היא האמונה שיש לסמוך על אנשים שיעריכו את ההתנסויות שלהם מתוך נטייתם הטבעית למימוש. כאשר ניתן להם אמון זה, הם מפתחים ערך עצמי המסייע להם לשקול את ערכיהם, לבחור או לדחות התנסויות "בהתאם לשאלה האם, ברגע זה, הן נוטות לממש את האורגניזם או לא" (Rogers, 1964, p.171). כאשר ערכים הקשורים לזהות מושלכים על האדם, (למשל על ידי הורים שאומרים לילדיהם להפוך לרופאים מתוך האינטרסים שלהם), הילד נוטה למקובעות, במקום להישאר פתוח ולהעריך את הזרימה המתמדת של התנסויות משתנות שעומדות בפניו לאורך החיים. הקביעה המפורסמת של רוג'רס כי "הפרדוקס המשונה הוא שכאשר אני מקבל את עצמי בדיוק כפי שאני, אז אני משתנה" (1961/1995, p.17) מדגישה עוד יותר את החשיבות של חיבור האדם למי שהוא בשביל שיוכל להשתנות ולצמוח.

באמצעות עמדה הומניסטית זו, רוג'רס קבע את מה שהוא כינה שלושת התנאים ההכרחיים, אך מספיקים, לקיום סוגים של שיח לא-הגמוני שכזה. תנאים אלה כוללים: קבלה חיובית ללא תנאי; הקשבה פעילה

1 פסיכולוגיה וחינוך הומניסטיים מושרשים שניהם בתוך התנועה ההומניסטית המודרנית עם הרבה עמודי תווך, מטרות ופעילויות משותפות בכל אחת מהן.

ואמפטיית; והלימה ביחסים (Rogers, 1969). בעוד תנאים אלו נחקרו בהרחבה מאז פורסמו לראשונה (Norcross, 2011), הם שמרו על יציבות ונמצאו כאחד ההיבטים הקשורים ביותר ללמידה בסקירה מטה-אנליטית של תוצאות למידה (Cornelius-White, 2010).

בספרו "חופש ללמוד", רוג'רס (1969) התאים את שלושת התנאים הללו למסגרות חינוכיות. תנאים הכרחיים אך מספיקים אלה לקידום צמיחה אישית עומדים בלב ה-H במודל HKBC. התנאי הראשון, קבלה חיובית ללא תנאי או הוקרה של הפרט, מחייב לראות ולקבל את האחר, משוחרר מהשיפוטיות או מהקטנת הערך שלו בעינינו, העלולים להופיע בדקויות של העמדות או ההתנהגות שלנו (Rogers, 1951). במסגרת חינוכית, רוג'רס טען כי על מנחה (מורה) הנוקט בגישה זו להוקיר את הרגשות, הדעות והאישיות של הלומדים. עליו להתרחק מתחושת בעלות עליהם המובילה אותם לכיוון ידוע, לקבל את הערך הפנימי שלהם ואת נטייתם להתפתח ולצמוח (Rogers, 1969).

התנאי השני, הקשבה אמפתית או פעילה, מחייב הקשבה בתשומת לב ליותר מאשר רק לטקסט שהאדם אומר, אלא גם לסאב-טקסט ולהקשר, ובכלל זה לרמזים ותחושות לא מילוליות, העומדות בבסיס המסרים שאנשים מעבירים. רוג'רס טען שכאשר מנחה כיתה מאמץ הקשבה אמפתית ופעילה יש לו את היכולת להבין את התגובות הפנימיות של הלומדים, ואת האופן שבו הם תופסים את תהליך הלמידה, ויש לו סיכוי טוב יותר לסייע ללמידה משמעותית (Rogers, 1969).

התנאי השלישי, הלימה או אותנטיות, מתייחס להתאמה בין החוויה הפנימית של האנשים, המודעות שלהם אליה ומה שהם מתקשרים לסביבתם (Cornelius-White, 2007). במסגרות חינוכיות, למשל, תלמידים ומורים עוטים לעתים קרובות "מסכות" כאשר הם ממלאים תפקידים תרבותיים או מוסדיים. מורים עשויים להתנהג כאילו הם יודעים הכל, ותלמידים עשויים לומר את מה שהם חושבים שהמורה רוצה לשמוע. פעולה המשקפת מצב בו האדם נמצא בהלימה כרוכה בהיותו אמיתי במערכת היחסים, תוך שימוש אותנטי ברגשותיו הכנים ובבגרותו לתקשר את תפיסותיו ברגישות ובאופן מותאם (לא בהכרח חשיפה עצמית: Haugh, 2001).

למרות שתרפיה וייעוץ פרטניים היו המוקד של החלק המוקדם בקריירה של רוג'רס, הוא התעניין מאוד בהתנסויות קבוצתיות אינטנסיביות בחלק גדול מהקריירה המאוחרת שלו. בהשפעת פסיכולוגיית הגשטלט וקורט לויין, שפתחו את מרכז המחקר לדינמיקה קבוצתית ב-MIT בשנות ה-40 (Hirsch, 1987), רוג'רס דגל ב"קבוצת המפגש" (Rogers, 1970), שלדעתו היא "אולי ההמצאה החברתית המשמעותית ביותר של המאה הזו [ה-20]" (Rogers, 1968, p.265). צורות שונות של קבוצות כאלה היו קיימות, כגון: אימון רגישות, קבוצות יחסים בינאישיים או קבוצות צמיחה אישית, והן יושמו במסגרות טיפוליות אישיות (כלומר אוכלוסיות נורמטיביות המבקשות להבין את קיומן לעומק יותר), מקצועיות וחינוכיות. כל אלה חלקו את המטרה המשותפת של חיפוש אחר שינוי אישי באמצעות אינטראקציות אנושיות ספונטניות בקבוצות (Lieberman et al., 1973).

"קבוצות מפגש" מספקות לאנשים הזדמנות להסיר את המכשולים לצמיחה בעודם משתנים בצורה מכוונת באמצעות מעורבות בפעילויות משותפות, רפלקציה ומשוב בין-אישי. המחויבות של הגישה הממוקדת-אדם כלפי צמיחה אנושית, שהושפעה במידה רבה מהפסיכואנליטיקאי Otto Rank, עוסקת ביחסים (Barrett-Lennard, 2013). מנגנוני השינוי ב"קבוצות מפגש" מבוססים על אותם יסודות של יחסים בינאישיים כמו טיפול פרטני, אך הם מועצמים על ידי כך שבקבוצה יש מספר חברים. על ידי סביבה איכפתית ותומכת, הכוללת את שלושת התנאים לצמיחה אישית, אנשים חופשיים להסיר את המסכות שלהם ולפעול באופן אותנטי, או מתוך הלימה בין ההתנסות שלהם בפועל לבין התפיסה העצמית שלהם (Cornelius-White, 2007). עם הזמן, דפוסי היחסים של חברי הקבוצה בחיי היומיום שלהם מופיעים גם בחיי הקבוצה, המכונה כיום המיקרוקוסמוס החברתי (Yalom & Leszcz, 2020). בעוד שמגוון רחב של דפוסיים בא לידי ביטוי, חלקם אינם מתאימים, ואף מעכבים צמיחה אישית (Kiesler, 1996). על "קבוצת המפגש" מוטלת המשימה לחקור את המכשולים הללו בהקשר של מערכות היחסים של אנשים, כך שכל

משתתף יוכל ללמוד אילו תחושות ההתנהגויות שלו מעוררות אצל אחרים ואיזו אחריות יש לו בשינוי היחסים.

בניגוד לשיחות העוסקות באופן כללי ומרוחק, ב"קבוצת המפגש" השיח מתמקד ביחסים בין חברי הקבוצה ב"כאן-ועכשיו" (Yalom & Leszcz, 2020). המשוב שהמשתתפים מקבלים על מערכות היחסים ההולכות ונבנות שלהם עם אחרים "נראה כאחד ההיבטים המרכזיים, האינטנסיביים ומחוללי השינויים ביותר של ההתנסות הקבוצתית" (Rogers, 1970, p.33). השינויים שאנשים עושים בתוך הקבוצה מיושמים מאוחר יותר בחיי היומיום שלהם. בדרך זו, "קבוצת המפגש" מתמקדת בהתנסויות משותפות כדרך עבור אנשים ללמוד על עצמם ולהשתנות באופן מכוון.

ה"כאן-ועכשיו" מתייחס להתמקדות הא-היסטורית ביחסים הבין-אישיים המתרחשים בתוך קבוצה. הדבר כרוך בכך שחברי הקבוצה מתמקדים ברגשות הנוכחיים שלהם זה כלפי זה וחוקרים אותם יחד. מטרת השיח הא-היסטורי היא להסיר מסכות ואינטלקטואליזציה אשר לעתים קרובות מפריעות לחברים להכיר אחד את השני לעומק. דינמיקה זו ב"כאן-ועכשיו" עשויה להיות חושפנית יותר מתוכן הדיונים. לדוגמה, תלמיד ששואל שאלה מורכבת אולי לא באמת רוצה לשמוע את התשובה, אלא מנסה להציג את עצמו כחכם מול הקבוצה. פעולה כזו יתכן ומבוססת על רצונות עמוקים יותר להיות מוערכים ואהובים על אחרים. על כן, כאשר הקבוצה מתמקדת ב"כאן-ועכשיו", היא הופכת קשובה למה ששומעים "בין השורות" (בתוך ההקשר) החושף מידע משמעותי על זהותם ותחומי העניין של חברה.

התהליכים בהם זהויות ותחומי עניין של אנשים מהקשרי חיים אחרים המגיעים ל"כאן-ועכשיו" נחקרו בהרחבה בפסיכותרפיות קבוצתיות המבוססות על תיאוריות בין-אישיות של צמיחה (Yalom & Leszcz, 1998). החוקרים Luborsky & Crits-Christoph המשיגו בשנת 1998 את התמה המרכזית של קונפליט ביחסים בין משתתפים "כשילוב השכיח ביותר בין משאלות, צרכים או כוונות, תגובות של אחרים ותגובות של עצמי" (Markin, 2007, p.12). בתחילה, לחוקרים אלו היתה שיטת הערכה חיצונית של דירוג אפיזודות של היחסים הבינאישיים המתרחשות במהלך הטיפול, אשר העידו על דרגות גבוהות של הסכמה לגבי הסקת תמת היחסים עם המטופל. מאז התפתחו שיטות רבות, דוגמת שאלון היחסים המרכזיים (Barber et al., 1998) ומודל היחסים החברתיים (Markin & Kivlighan, 2008). באופן כללי, שיטות אלו אישרו את היציבות הרלטיבית של דפוסי יחסים המופיעים בחיי קבוצות (Goldberg & Hoyt, 2015). כיום, "תיאוריית המיקרוקוסמוס החברתי" (Yalom & Leczsz, 2005) היא הנחה קלינית רווחת.

מתן חופש למשתתפים ב"כאן-ועכשיו" תורם מימד חדש לתפיסות חוצות-הקשרים של זהות אותן קידמו תיאורטיקנים סוציו-תרבותיים. ביסודו של דבר, מתן חופש לאנשים ב"כאן-ועכשיו" חושף כמה מההיבטים הנסתרים של פרקטיקות וזהויות של אנשים, שאולי לא ניתן למצוא דרך נקודות מבט אנתרופולוגיות. "תיאוריית המיקרוקוסמוס החברתי" מספקת הסבר לכך. התיאוריה טוענת שככל שאנשים הופכים אותנטיים יותר, הפרקטיקות וההתנהגויות החוזרות ונשנות שהם מפגינים בחיי היומיום שלהם יופיעו בתוך ההתנסות החיה שלהם בחיי הקבוצה הנוכחית. אם ניקח את הדוגמה שלמעלה, התלמיד ששואל שאלות מורכבות ב"כאן-ועכשיו" מפגין היבט יציב יחסית של זהותו כפי שהיא מתרחשת בתוך המצבים הרבים שהוא חווה בחייו. זאת במיוחד משום שההתנהגות אינה מכוונת או מונעת על ידי שיח שהאדם מודע לו.

רוג'רס יישם את המושגים מכווני-תהליכים אלה של "קבוצות מפגש" במסגרות חינוכיות, שם ביקש להפוך את הכיתות ל"קהילה של לומדים" (Rogers, 1969, p.105). בספרו בעל השפעה הרבה, "חופש ללמוד" הוא כתב:

ראשית, קיימת אצל המנחה [המורה] אמיתיות (Realness) שקופה, רצון להיות אדם, לחיות ולהרגיש את הרגשות והמחשבות של הרגע. כאשר המציאות הזו כוללת הוקרה, אכפתיות, אמון וכבוד ללומד, האקלים ללמידה משתפר. כאשר היא כוללת הקשבה אמפתית, רגישה ומדויקת, אזי מתקיים אקלים משחרר, מעורר למידה מתוך הנעה עצמית וצמיחה. ניתן אמון בלומד שיתפתח. (Rogers, 1969, p.126)



התנועה ההומניסטית של שנות ה-50 וה-60 תרמה משמעותית להיסטוריה של קהילות לומדות, למרות שלעתים קרובות ישנה התעלמות ממנה או שהרעיונות שלה נלקחים כמובנים מאליהם, כיוון שהפכו מקובלים כל כך. לדוגמה, העיקרון המודרני של יצירת סביבה בטוחה לכישלון (Bielaczyc & Collins, 2009) דומה לרעיונות של רוג'רס בדבר קבלה חיובית ללא תנאי והקשבה פעילה; העיקרון של מומחיות מגוונת (Brown & Campione, 1994) דומה לרעיון שיש לוודא כי לכל אדם מקום לגיטימי בתוך הקהילה, כך שניתן יהיה לראות אותו, להיות בעל ערך, ולקבל את החופש לחקור את תחומי העניין שלו.

## יסודות סוציו-תרבותיים בגישת קהילות למידה

בדומה לגישה ההומניסטית שנולדה בשנות ה-60, פרספקטיבה מרכזית נוספת השפיעה עמוקות על הרעיון המודרני של קהילות למידה. בסוף שנות ה-80 התפשטה בחוגים אקדמיים המתעניינים בלמידה וחינוך פרדיגמה חדשה שערערה על הדואליות בין גישות ממוקדות-תלמיד לגישות ממוקדות-מורה. גישה זו מכונה כיום המפנה הסוציו-תרבותי (Hoadley, 2018). במקום לראות את מטרת הלימוד מבעד לעדשות קוגניטיביות בהן הלמידה מתרחשת בראש התלמיד, הפרספקטיבה הסוציו-תרבותית הדגישה את הרלוונטיות של פרקטיקות ונורמות חברתיות ותרבותיות, ובכך ראתה את הלמידה גם ממישור קולקטיבי (Rogoff, 1995). הלמידה לא נתפסה עוד כמבוססת על הסקאלה שבין העברת ידע (ממוקדת-מורה) או רכישת ידע (ממוקדת-תלמיד), אלא הומשגה כהליך של שינויים בהשתתפות (Rogoff, 1994; Sfar, 1998). מנקודת מבט זו, השתתפות כרוכה בתהליכים בלתי נפרדים של שינויים בידע, פרקטיקות וזהויות (Herrenkohl & Mertl, 2010), בתהליך של מעבר מלהיות ממשתתפים פריפריאליים למרכזיים יותר ככל שיכולותיהם לקחת חלק בתרבות הקהילה הולכות וגדלות (Lave & Wenger, 1991). השקפה זו מעוגנת בתפיסתו של ויגוצקי המדגיש את תפקידו של גורם מתווך באינטראקציה בין אדם לסביבה כחלק משמעותי בלמידה (Vygotsky, 1978). לפי גישה זו כל מחשבה ורעיון שיש לאדם מתווך על ידי מחשבות, רעיונות וכלים אחרים (למשל, מחשב, פיסת נייר, כוס וכו') שנוצרו באופן תרבותי והיסטורי. קהילות או תרבויות רחבות היקף (למשל, תרבות אתנית), דיסציפלינריות (למשל, תרבות של מתמטיקה), וכאלה שהן חלק מהנורמות והפרקטיקות של קבוצות (למשל, התרבות של כיתה מסוימת או תרבות של מקום העבודה) הפכו לנושא של מחקר סוציו-תרבותי ענף (Nasir & Hand, 2006).

על בסיס רעיונות אלו הצטרב מחקר רב ומתמשך לפחות בשלושים השנים האחרונות, בכתבי עת חינוכיים מובילים כמו כתב העת *Journal of the Learning Sciences and Cognition and Instruction*. בהתחשב בהשקפה ההוליסטית של למידה והמעבר להסתכלות על למידה כשינוי בהשתתפותו של האדם והשתלבותו בקהילה מסוימת, קווי מחקר רבים במדעי הלמידה בדקו כיצד זהויות וידע מתווכים זה את ההתפתחות של זה בקהילות למידה. החוקרות (Hand & Gresalfi, 2015) תיעדו כיצד זהות התלמידים השתנתה בהתבסס על ההזדמנויות השונות שניתנו להם בכיתותיהם. בדוגמה אחת הן תיארו מקרים של שני תלמידים בעלי נקודת התחלה דומה, אך דרכיהם התפצלו על סמך התנסויותיהם בכיתות שונות. בסופו של דבר, התנסויות אלו עיצבו את זהותם של התלמידים ואת הדרכים בהן הם ניגשו לנושא המתמטיקה. בדוגמה שנייה, החוקרות התבוננו על פני כיתות שונות כדי לבחון את מסלולי ההתפתחות של שני תלמידים, והראו כיצד הזהות שלהם הייתה תלויה בהקשר בו השתתפו, בעודם נמצאים במשא ומתן מתמשך לגבי זהותם בפעילויות השונות בהן הם לקחו חלק. שני המקרים הדגישו את הרעיון שהתפתחות של זהות היא תוצר משותף של האינטראקציה של האדם עם סביבתו ומערכת סוגים שונים של השתתפות (למשל, יצירת חיבורים) בשיח מתמטי.

דוגמה נוספת של חוקרים המתבוננים דרך ראייה רחבה על למידה הייתה מאמץ של חמש-עשרה שנים המבוסס על עבודתם של Herrenkohl & Mertle משנת 2010. במחקר אורך זה הם המשיגו מסגרת תיאורטית המציגה את הדרכים בהן תלמידים מגיעים לדעת (ways-of-knowing), לעשות (ways-of-doing) ולהיות (ways-of-being). בהתבסס על מודל הוראה מורכב בבית-ספר יסודי בניו אינגלנד, החוקרים

עקבו בקפידה אחר השתתפותם המשתנה של ארבעה תלמידים לאורך יחידת לימוד על שיווי משקל ובנייה. לדוגמה, בניתוח של תלמיד בשם ריץ', הם הראו כיצד התנהגויות "מסוכנות" שלו בכיתה השתנו לפרקטיקות אקדמיות מותאמות, כגון לאתגר אחרים באופן מכבד. הניתוח של התלמידה דניז תיאר כיצד התנהגותה המתנשאת בתחילת המחקר, והאופן שבו הציעה להסביר דברים לעמיתה, השתנו לתפקיד הדומה למורה צעירה, בו היא סיפקה הזדמנויות לאחרים להציג את הרעיונות שלהם. תפיסות כמו למידה וזהות המתפתחות יחד (Hand & Gresalfi, 2015) או המבוססות על הקשרים נרחבים (Herrenkolhl & Mertl, 2010) תמכו בתפיסה כי קהילת למידה כיתתית, שבה התלמידים משתתפים משחקת תפקיד חשוב בעיצוב הלמידה שלהם.

מחקרים שנעשו בשנים האחרונות בחנו הקשרי חיים רוחביים של לומדים, את תפקידם ואת הקשרים ביניהם כחלק מטיפוח למידה על ידי חיזוק מקומן של קהילות מגוונות בהן אנשים משתתפים. הניסיון להתמודד עם הרעיון של למידה אותנטית הוביל את החוקרים להשקיע את מאמציהם בלמידה הנוודדת אל מחוץ למסגרות מעבדה כדי לחקור את הלמידה בהקשר הטבעי של כיתות כגון: שומרי משקל (Lave, 1988), חיי חיל הים (Hutchins, 1995), מעבדות מדעים (Latour, 2000), ובתי-ספר (Rogoff, 1994). יתרה מכך, תיאורטיקנים חינוכיים עיצבו דרכים מתוחכמות לחבר בין המשאבים הקיימים לתלמידים מחוץ לבית-הספר על מנת לתמוך בהתפתחותם בכיתה. גישת Funds of Knowledge (Moll et al., 1992) היא דוגמה מרכזית לכך. בעזרת ביקורי בית וניתוחים אתנוגרפיים של הדינמיקות הקיימות במשקי הבית ובהקהילה של תלמידים, המורים קיבלו תפקיד של אנתרופולוגים. על-ידי כך, גישת Funds of Knowledge ביקשו להרחיב את ההכרות של המורים עם המשאבים הסוציו-תרבותיים של תלמידיהם, ולעזור למורים לפתח הבנות מתוחכמות של זהות התלמידים ועולמם החברתי. ידע זה שימש לאחר מכן כדי לחבר את המטרות והפעילויות הכיתתיות עם חיי היומיום של התלמידים והמשאבים הסוציו-תרבותיים שלהם. יתרה מכך, תפיסה זו ביקשה לסייע לתלמידים להתמודד עם האתגר של תיאום השתתפותם במספר קהילות. גישות חדשניות מאוחרות יותר במדעי הלמידה, כמו גישת הלמידה המקושרת (connected learning), התמקדו בהזדמנויות הלמידה הרחבות שנפתחו בפני תלמידים בעידן הדיגיטלי, בו הם יכולים להשתתף בקהילות מקוונות מגוונות מחוץ לבית-הספר במספר קהילות בכל זמן ומכל מקום. אחת הטענות המרכזיות של גישה זו היא שמסלולי הלמידה של אנשים אינם ליניאריים, אלא נפוצים על פני הקשרים מגוונים כגון בית, קהילות וקריירה של אנשים. על-ידי הבנת הזדמנויות הלמידה החוץ-בית-ספריות, ובאופן ספציפי למידה מקוונת אינטראקטיבית מונעת עניין, הם טענו שהלמידה היא מקושרת בין הקשרי החיים שונים של האדם (Ito et al., 2010/2019; 2020). דרך עדשה סוציו-תרבותית זו ניתן להתייחס ללמידה והתפתחות כתהליך המחבר ומעצב פרקטיקות, ערכים, תחומי עניין וזהויות, המתרחש על פני הקשרים ולאורך זמן (Banks et al., 2007; Bell, et al., 2012; Ito et al., 2013).

במקביל לכל ההתפתחויות הללו, המפנה הסוציו-תרבותי הצמיח הסתכלות ביקורתית על האופן שבו כיתות ובתי-הספר מאורגנים. אחת הביקורות המרכזיות היא כי הפרקטיקות הנהוגות בחינוך העכשווי מונעות מהתלמידים גישה לאלו הקיימות בתרבות תחום הדעת, כיוון שאלו אינן קיימות בתרבות הבית-ספרית (Brown et al., 1989). במילים אחרות, תלמידי בית-ספר עסקו לעתים קרובות בפרקטיקות שהיו ספציפיות לבתי-ספר בלבד - כגון בחינות רב בררניות, פתרון בעיות מובנות, או דקלום רעיונות - ולא התמקדו מספיק ביצירת הזדמנויות עבורם לעסוק בבעיות מורכבות ובחשיבה רב-תחומית בהן יש ערך גדול לשיתוף פעולה יצירתי, פתרון בעיות והבניה חברתית של רעיונות. על-ידי ההצעה שבת-ספר וכיתות יתפקדו בדרכים הדומות יותר לאופן שבו אנשי מקצוע בתחום מסוים עושים את עבודתם (Hod & Sagy, 2019), התפנית הסוציו-תרבותית הציעה רעיונות חדשים ומהפכניים לגבי האופנים בהם יש לארגן את הלמידה (למשל Scardamalia & Bereiter, 2014; Kafai & Fields, 2013; Rogoff et al., 2001; Brown & Campione, 1994). בהתבסס על נקודות מבט אלו, קהילות למידה נועדו לדמות (באמצעות כלים, פעילויות, שיח וכו') ו/או לתת גישה ישירה לתרבויות אותנטיות של אנשי מקצוע אמיתיים בתחום הנלמד (Radinsky et al., 2001).

בהסתמך על רעיונות אלה, קהילות בונות ידע (KBCs) היו את אחד החידושים החלוציים שעוצבו על ידי חוקרים בעלי פרספקטיבה סוציו-תרבותית. כאחד ממחקרי העיצוב הארוכים ביותר במדעי הלמידה (Bereiter, 2006), הם משמשים כדוגמא ומופת למודל של קהילות למידה וכבסיס התיאורטי השני של גישת HKBC.

## קהילות בונות ידע (KBCs)

"קהילות בונות ידע" (KBCs) היא מסגרת תיאורטית ופדגוגית שפותחה על-ידי החוקרים סקרדמיליה וברייטר (1994) בתחילת שנות ה-90 בהשראת חידושים אותם הם ראו בקהילות עסקיות, אקדמיות ואחרות העוסקות בעבודת קידום ידע יצירתית באופן קבוע (Koschmann, 1999). ההשקפה העומדת בבסיס "קהילות בונות ידע" אלה הושפעה רבות מרעיונות של אותנטיות ותרבות. בהתאם לכך, KBCs נועדו לאפשר לתלמידים לעסוק בקידום ידע בדומה לאופן שבו הדבר נעשה בעולם, הן היסטורית והן בזמן אמת, ולתרגם אותן ללמידה בכיתה. על ידי-כך לדמות את הלמידה הכיתתית לתרבויות אותנטיות של מומחים בתחומים ספציפיים (Scardamalia & Bereiter, 1994). כלומר, עיצוב למידה כ-KBC מאפשר ללומדים גישה לתרבות אותנטית כמו זו הקיימת בארגונים העוסקים בקידום ידע (Hod & Sagy, 2019), תוך התבססות על ההשקפה שרעיונות הם מבוזרים, מצויים בכל מקום, וכי הם ניתנים לשיפור על ידי האנשים המשתתפים בקהילה.

למרות שה-KBC מתמקדות בעיקר ברמת התפקוד הקהילתית - הדרכים שבהן ידע מתקדם באופן קולקטיבי - הנטיות והפרקטיקות האישיות של המשתתפים רלוונטיות אף הן למטרה קולקטיבית זו. כך למשל, Zhang ואחרים (2009) מציינים כי "חברי הקהילה לוקחים אחריות על קידום שיתופי מתמשך של ידע ולמידה שיתופית, כמו גם על צמיחה אישית. הם מחברים את העניין והמומחיות שלהם עם אלו של הקהילה כדי להשיג את מטרותיהם האישיות והקולקטיביות" (Zhang et al., 2009, p.9).

קהילות בונות ידע (KBCs) תוכננו באופן מיוחד כדי לגייס רמות גבוהות של סוכנות (Agency) אצל התלמידים, לתת להם ההזדמנות להיות חלק מתהליך חברתי של יצירת הידע שלהם ושיפורו, לגבש מטרות ושאלות הנובעות מהצרכים שלהם ושל הקהילה וכל זאת בעזרת תמיכה של טכנולוגיה (The Knowledge Forum: Scardamalia, 2004). באמצעות גישה זו, הקהילה עוסקת ללא הרף במאמץ לקדם רעיונות, לבנות וליצור ידע בדומה לנעשה בקהילות מדעיות ומחקריות (Chan & van Aalst, 2018). לכן, היבט חיוני של KBCs הוא שימת הדגש על "עבודת ידע" (knowledge work) על פני "למידה". במילים אחרות, השתתפות בקהילות בונות ידע מטפחת למידה אצל המשתתפים רק כתוצר נלווה לעיסוק במטרה העיקרית של קידום הדרגתי של ידע (Scardamalia & Bereiter, 2014). סקרדמיליה וברייטר הציבו את קידום הידע הקהילתי בחזית הפעילות ולכן הפכו את ה-KBC לגישה ממוקדת-רעיונות (Scardamalia, 2002). את השלכות של KBC כממוקדת-רעיונות ניתן לראות בהיבטים שונים של הכיתה, כגון סוגי הפעילויות המתוכננות והטכנולוגיות המשמשות לתמיכה בהן. לדוגמה, קהילות למידה עשויות לכלול שיתוף בדיונים בקבוצה שלמה, כך שהתלמידים יוכלו ללמוד זה מזה. ב-KBCs על המשתתפים לקחת אחריות קוגניטיבית קולקטיבית על-ידי מודעות לרעיונות שתורמים אחרים בקהילה, תוך מתן תרומות משלימות ועיסוק בתפקידים מגוונים הנחוצים להשגת יעדי הידע הקולקטיביים (Scardamalia, 2002; Zhang et al., 2009).

אחד המאפיינים הייחודיים של KBCs הוא שמדובר בעיצוב חדשנות חינוכית מבוסס עקרונות, התומכים בקידום רעיונות (Zhang et al., 2011). חוקרים ואנשי חינוך המתעניינים ב-KBCs השקיעו מאמצים להמשיג מערכת של עקרונות קוהרנטיים לגבי הדרכים שבהן הידע מתקדם (Chen & Hong, 2016). בהתבוננות על הרצף בין גישות פדגוגיות מבוססות-פרוצדורות ובין כאלה שהן מבוססות-עקרונות, "בניית ידע עשויה בהחלט לעמוד לבדה בקצה הרחוק של פדגוגיות מבוססות-עקרונות" (Zhang et al., 2011).

266p). בניגוד לגישות מבוססות-פרוצדורות, המכתיבות למורים ולתלמידים בדיוק מה לעשות, עיצוב KBC מציע מערכת של עקרונות שיש להתאים ולתרגם למהלכים קונקרטיים בסביבה ספציפית. לפיכך, העקרונות הם מפתח להבנה והפעלה של KBCs, שכן הם נוגעים בהיבטים רבים של סביבת הלמידה, כולל תפקידם של הלומדים, הפרקטיקות שבהן הם עוסקים ואופי הידע שהם בונים. הם מכוונים בעיקר לאנשי חינוך שרוצים ליישם את המודל ולהשתמש בטכנולוגיה החדשנית בתוך הכיתות שלהם (Chen & Hong, 2016). בהלימה לכך, מצופה מאנשי חינוך להתייחס להקשר הספציפי בו הם פועלים ולהתאים את עקרונות ההעיצוב של KBC לצרכיהם האישיים על-ידי תרגומם למהלכים התואמים הקשר נתון (תחום, גיל, תרבות, רמה וכו'). כעשור לאחר שדיווחו על ה-KBC הראשונה, סקרדמליה ניסחה קבוצה של שניים-עשר "תכתיבים סוציו-קוגניטיביים וטכנולוגיים של בניית ידע" (Zhang et al., 2002, p.9-12), שהוכרו מאוחר יותר כעקרונות עיצוב ממוקדי-רעיון, אשר הבדילו את ה-KBC מסביבות למידה מסורתיות ומסוגים אחרים של קהילות למידה. שניים-עשר עקרונות ממוקדי-רעיונות אלו מתארים יחד את המטרות המכוונות של כל יישום כיתתי של KBC, ללא קשר לסביבה, תחום התוכן או האוכלוסייה. הם מאפשרים למורים ולבתי ספר להישאר בהקשרים המקומיים שלהם, כמו גם את האתגר למצוא דרכים ליישם את העקרונות הללו, במה שכינה ברייטר (Bereiter, 2006) ידע מעשי-עקרוני. על כן, אין דרך אחת נכונה לעצב KBC, אבל יש חוט משותף שמחבר בין כל הדוגמאות השונות, ומאפשר מגוון רחב של חידושים.

אחד העקרונות הללו הוא התייחסות לתלמידים כסוכנים אפיסטמיים, המדגיש כי בוני ידע צריכים לנהל בעצמם ולהיות אחראים ללמידה שלהם על ידי הצבת מטרות ארוכות-טווח ומעקב אחר קידום רעיונות. עיקרון נוסף הוא אחריות קוגניטיבית קולקטיבית, המתארת את האופן שבו אנשי מקצוע בתחום עוסקים בפרקטיקות כגון קריאת תוצרי ידע אחד של השני (שלעתים קרובות עוסקת בביקורת עמיתים), כדי להישאר מודעים לידע שכבר קיים בתחום זה (Zhang et al., 2009). כישלון בפיתוח מודעות זו לתרומות ידע של אחרים יכול להוביל לבניית ידע מיותר. לכך יש חשיבות מיוחדת מכיוון ש-KBCs מתבססות על מומחיות מגוונת, עיקרון נוסף הנשען על הרעיון שתחום נחקר מרוויח מכך שמשתתפים שונים מקדמים ידע בנושאים קשורים שונים. דבר זה דומה לאופן שפאזל מורכב כשילוב של חלקים רבים. עיקרון נוסף מעודד את התלמידים להתמקד ברעיונות אמיתיים ובבעיות אותנטיות. עקרון זה פותח בפניהם הזדמנות להתמודד עם בעיות שבאמת חשובות להם, וכאלה הצצות בזמן שהם מנסים להבין טוב יותר את העולם. הרעיונות של התלמידים נחשבים כאובייקטים לחשוב עליהם ולפתח אותם. כל הרעיונות הללו נתפסים כניתנים לשיפור, והתלמידים עובדים באופן קבוע על שכלול וקידום שלהם לעבר קוהרנטיות ואיכות. שיפור ידע והעמקת הבנות כרוכים בהתמודדות עם מורכבות, אי-סדר ולעיתים קרובות עם נקודות מבט מתחרות. עיסוק של התלמידים בחשיבת-על (rise above) שיתופית מעודד אותם להשתמש בחשיבה מסדר גבוה, ליצור סינתזות חדשות ולהתקדם מעבר לידע הנוכחי. חלק מ"עבודת הידע" הזו כרוך בהסתמכות על שימוש ביקורתי במקורות בעלי-סמכא בכדי לתמוך ברעיונות שלהם ולשכלל אותם. לכן, עקרון הערכה מוטמעת וטרנספורמטיבית הוא היבט אינטגרלי של קידום הידע ב-KBC כדרך לזהות פערים וחוסרים ברעיונות של הקהילה והמשתתפים. אוריינטציית צמיחה אישית וקהילתית נחוצה כדי לאפשר שיתוף מתמשך של רעיונות חדשים, הצבת מטרות ולקיחת חלק פעיל בתהליכי קידום ידע וצמיחה. העיקרון שנקרא דמוקרטיזציה של ידע תומך בסביבה כזו על ידי מתן לגיטימציה לכל המשתתפים כתורמים חשובים למאמצים המשותפים של קידום הידע. יתרה מכך, התפיסה הבסיסית היא שמגוון של רעיונות הוא בעל ערך ויש להוקיר את תרומתו. ביזור הרעיונות בין בעלי מומחיות ומגוון רעיוני של המשתתפים בקהילה ומחוצה לה, מאפשרת קידום ידע סימטרי, שמשמעותו חילופי רעיונות במטרה להרחיב את הידע. באמצעות פרקטיקות שיח המשכיות, תלמידים עוסקים בשיח של בניית ידע בכדי לשנות ולקדם את הידע הקולקטיבי ואת המטרות המשותפות שלהם. "עבודת ידע" כזו שהופכת לדרך חיים ולתרבות של למידה, מתוארת כבניית ידע מתפשטת, החוצה הקשרים בבית-הספר ומחוצה לו (Scardemalia, 2002; Zhang et al., 2011; Chen & Hong, 2016).

בנוסף למערכת זו של עקרונות ממוקדי-רעיונות קיימת ספרות רחבה ומגוונת, המצביעה על כך שבניית

ידע דורשת תשתית כדי להצליח. תשתית לבניית ידע מתייחסת למכלול האובייקטים או התהליכים המוחשיים (למשל כלים טכנולוגיים) והבלתי מוחשיים (למשל נורמות חברתיות) הדרושים בכדי לתמוך בבניית ידע. אחת התשתיות הטכנולוגיות המוקדמות והמרכזיות שפותחו כחלק מגישת ה-KBC היא פורום הידע (Knowledge forum). מטרתה של תשתית טכנולוגית זו היא לטפח את תהליכי בניית הידע השיתופיים ולתמוך ביישום התיאוריה ועקרונות העיצוב (Scardamalia, 2004). פורום הידע הוא פלטפורמה דיגיטלית ייחודית אשר תוכננה תוך שימוש בדינמיקות סוציו-קוגניטיבית וסוציו-טכנולוגיות. טכנולוגיה זו מאפשרת למשתתפים לשתף פעולה בשיח א-סינכרוני, המתווך את מאמצי קידום הידע הקולקטיביים שלהם. על-ידי פרסום פתקאות הכוללות את הרעיונות הנוכחיים שלהם בסביבת עבודה שיתופית ופתוחה, בוני ידע יכולים לקחת אחריות קולקטיבית כקהילה על שיפור וחיזוק ההמשגות שלהם. שימוש בפתקאות ובפיגומים המובנים בפורום הידע מאפשר ללומדים להתייחס למקורות ברי-סמכא ולרעיונות אחד של השני בזמן שהם בונים יחד תיאוריות, משנים רעיונות, נחשפים לרעיונות שונים משלהם ומעניקים לגיטימציה לכל המשתתפים (דמוקרטיזציה של ידע). בדרך זו, השיח של בניית ידע חי כל הזמן. על ידי שאילת שאלות וצפייה בשאלות של אחרים, התלמידים יכולים לאתר פערים ובעיות בלתי פתורות, לשקף את ההתקדמות האישית והקבוצתית ולהוביל את קידום הידע שלהם (סוכנות אפיסטמית). הפונקציה של פתקאות-על (Rise-above) והגמישות בסידור מחדש של פתקאות ורעיונות מאפשרות לתלמידים להגיע לחשיבה מסדר גבוה ולתהליכי בניית ידע מתהווים (Zhang, 2011; Chan & Tan et al., 2021).

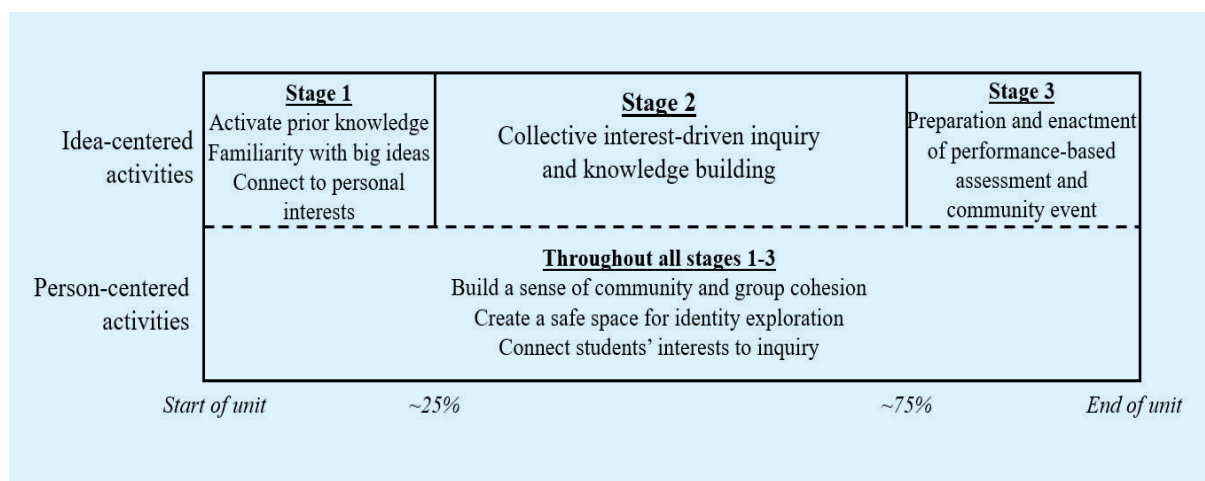
בעשורים האחרונים, סביבת למידה מכוונת ונתמכת-מחשב זו (CSILE: Scardamalia, 2002) יושמה במאות בתי ספר ברחבי העולם והייתה מושא למאות מאמרי מחקר שממשיכים להתפתח ללא הרף באמצעות יישומים בשדה החינוך ובמחקר (למשל, Caswell & Bielaczyc, 2002; Chan & Chan, 2011; Zhang et al., 2018). מחקרים אחרונים התמקדו במאמצים להתאים את פורום הידע לצרכים חינוכיים וליצירת ידע בעידן הדיגיטלי (Tan et al., 2021).

## קהילות בונות ידע הומניסטיות: סינתזה של שתי גישות

מודל ה-HKBC (קהילות בונות ידע הומניסטיות) פותח בהתבסס על ההתקדמות שנעשתה בתפיסות הומניסטיות וסוציו-תרבותיות של למידה (HKBC: Hod & Ben-Zvi, 2018). קהילות בונות ידע הומניסטיות מוכוונות לחבר בין שני היבטים מרכזיים ובלתי נפרדים של למידה. האחד נשען על גישות הומניסטיות, תוך מיקוד באדם, בזהות ובאינטראקציות בינאישיות. השני נשען על גישות סוציו-תרבותיות תוך מיקוד ברעיונות, מידע ובהיבטים קוגניטיביים ומבוססי ידע. בעוד ש-KBCs מבקשים להפוך פרקטיקות כיתתיות לאותנטיות לתחום הידע או הנושא הנלמד בכיתה, HKBCs מבקשות במקביל לטפח גם קשרים אותנטיים בין המשתתפים, כך שניתן יהיה לייצר למידה אמיתית ומשמעותית. על ידי שילוב שני סוגי האותנטיות הללו, HKBCs מציעים מודל פדגוגי ייחודי. ככל שניתנות למשתתפים הזדמנויות להיות פעילים ומוערכים, ליותר משתתפים בקהילה ניתנת הזדמנות זו. בדרך זו, HKBCs נועדו לטפח הן קידום-רעיונות והן קידום-הפרט (Hod & Ben-Zvi, 2018), תוך ראייתם כשזורים זה בזה ובלתי נפרדים בהלימה לתפיסות מתקדמות של למידה (Bell et al., 2012; Hand & Gresalfi, 2015; Herrenkohl & Mertl, 2010).

## מבנה כללי של KBCs

HKBCs מעוצבים באופן הכולל שני מישורים, המתורגמים לפעילויות ממוקדות-רעיונות וממוקדות-אדם. הפעילויות הממוקדות-רעיונות נועדו לעודד קידום ידע באמצעות התנסויות שיתופיות, ואילו הפעילויות הממוקדות-אדם נועדו לאפשר לתלמידים לבצע רפלקציה על ההתנסויות, הזהויות והיחסים שלהם בתוך הקהילה. לרוב, שני המישורים הללו נראים ונחווים כנפרדים בשלבים ההתחלתיים של חיי הקהילה, אך עם הזמן, הם הופכים יותר ויותר מחוברים זה לזה ותומכים האחד בשני. למרות שקיימת שונות רבה באופן יישום HKBCs, איור 1 מייצג מודל המסביר את המבנה הכללי של הפעילויות לאורך יחידת הלימוד ב-HKBC. למישור הממוקדות-רעיונות ישנם שלושה שלבים מרכזיים: (1) חשיפת הידע הקודם, היכרות עם הרעיונות הגדולים של היחידה וחיבור לתחומי עניין אישיים; (2) עיסוק קולקטיבי בחקר מונע-עניין; (3) הכנת פרויקט מסכם ועיסוק בהערכה מבוססת ביצועים. המישור הממוקד-אדם מתרחש לאורך כל היחידה, ומספק לתלמידים הזדמנות לבנות תחושה של קהילה, לכידות קבוצתית, ליצור מרחב בטוח לדיאלוג המעודד את התלמידים לחקור את זהותם, ולחבר את תחומי העניין של התלמידים ב-HKBC עם חיי היומיום שלהם.



### איור 1 | מודל כללי של KBCs

חשיפת הידע הקודם של התלמידים, בה עוסקים בשלב הראשון של המישור הממוקד-רעיון, היא עיקרון עיצוב חיוני, הבונה על מחקר מבוסס ממדעי הלמידה (Bransford et al., 2000):

בני אדם נתפסים כסוכנים מכווני מטרה המחפשים מידע באופן פעיל. הם מגיעים לחינוך פורמלי עם ידע קודם מגוון, מיומנויות, אמונות ומושגים משפיעים באופן משמעותי על מה שהם מבחינים בו בסביבתם ועל האופן בו הם מארגנים ומפרשים אותה. אלו, בתורם, משפיעים על היכולות שלהם לזכור, לנמק, לפתור בעיות ולרכוש ידע חדש (p.10).

חשיפת הידע הקודם של תלמידים מספקת לתלמידים הזדמנות להרהר מחדש ולהתבונן באופן מטה-קוגניטיבי על ההבנות המתפתחות שלהם. כמו כן, מספקת למורים הזדמנויות להעריך בזמן אמת את התפיסות המתפתחות של התלמידים על מנת שיוכלו לבצע התאמות פדגוגיות. חשיפת הידע הקודם הוא דבר שיש לטפח ולחזור אליו באופן מתמשך לאורך כל תהליך הלמידה. ניתן מידי פעם ליישם כלים כגון שגרות "חשיבה גלויה" (visible thinking: Ritchhart & Perkins, 2008), המבקשות מהתלמידים לשים לב ולהסביר כיצד ההבנות שלהם השתנו וממשיכות להשתנות תוך כדי. מורים אינם צריכים להתייחס לכל הרעיונות הנאיביים שהתלמידים מעלים, אלא סומכים על כך שבאמצעות מאמצים קהילתיים ודיאלוג הרעיונות המבטיחים ביותר יתרוממו, בעוד אלו שחסרות להם ראיות יימוגו. הרעיון הבסיסי הוא שהידע

הקודם של התלמידים מספק מרחב שפותח הזדמנויות רבות לחשיבה ביקורתית משותפת ולפיתוח יכולות "דמות הבוגר" (משרד החינוך הישראלי, 2020). לדוגמה, כאשר עולות תפיסות חלופיות מרובות לגבי נושא, המורה יכול לבקש מהתלמידים להציג את הראיות והנימוקים שלהם ולהשתתף בדיון אודות מהו הרעיון שנראה הגיוני ביותר. הוא יכול גם להסתמך על המומחיות הדיסציפלינרית שלו בזמנים המיועדים להעברת ידע (Schwartz & Bransford, 1998).

השלב הראשון מציע זמן נוסף חשוב להעברת ידע הקשור לארגון רעיונות המפתח סביב הרעיונות הגדולים של יחידת הלימוד. עיקרון ממוקד-ידע זה הוא חיוני ומבוסס על מחקר מקיף המתמקד בהבהרת ההבדלים באופן בו חושבים טירונים לעומת מומחים (Bransford et al., 2000):

העובדה שהידע של מומחים מאורגן סביב רעיונות או מושגים חשובים מעידה על כך שגם תכניות לימודים צריכות להיות מאורגנות בדרכים המובילות להבנה מושגית. גישות רבות לעיצוב תכניות לימודים מקשות על התלמידים לארגן ידע בצורה בעלת משמעות. לעתים קרובות יש רק סקירה שטחית של עובדות לפני המעבר לנושא הבא; יש מעט זמן לפתח רעיונות חשובים ומאורגנים. טקסטים היסטוריים מדגישים לפעמים עובדות מבלי לספק תמיכה להבנה. דרכים רבות ללימוד מדעים מדגישות אף הן עובדות יתר על המידה ... (p.42)

עקרון העיצוב שיוצא מתובנה זו הוא שתכנית הלימודים צריכה להיות מאורגנת סביב כמה רעיונות גדולים, תוך שימת דגש על הבנה מושגית מעמיקה במקום שינון, זכירה בעל-פה וידע פרוצדורלי כגון פתרון משוואות. כמו כן, על פעילויות הלמידה להיות מאורגנות טוב יותר בכדי לאפשר לתלמידים להגיע לעומקם של דברים במקום לרוחבם (Bransford et al., 2000). אם נאמר זאת אחרת, התלמידים זקוקים להזדמנויות לחקור רעיונות גדולים במשך תקופות זמן ארוכות יחסית, במקום לקפוץ מנושא לנושא, לפני שהם מצליחים ליצור קשרים מותאמים אישית בין מערכת הרעיונות המרכזיים ששואפים שבינו בנושא מסוים. לכן, מודל ה-HKBC מציע שכחלק מהשלבים הראשוניים של יחידה, המורה מסתמך על המומחיות שלו כדי לספק לתלמידים קווי מתאר כלליים של הרעיונות הגדולים של הנושא. הצגה זו צריכה לכלול את הרציונל - מדוע חשוב לדעת את נושא הלימוד - כמו גם כמה קווי מתאר בסיסיים המתארים את מה שנכלל ומה אינו נכלל כחלק מהנושא. מכיוון שתלמידים יש דרגות מסוימות של חופש בבחירת ההיבטים של הנושא, מטבע הדברים יש לנהל משא ומתן על קווי מתאר אלו. ובכל זאת, מסגור ההקשר, מתן השראה לתלמידים על ידי הצגת חשיבותם ועומקם של הנושאים, והצגת מספר רעיונות מעגנים, מספקים מבנה הכרחי כדי שקהילת הלומדים תוכל לעסוק בפרויקט קולקטיבי.

המעבר מהשלב הראשון לשלב הבא מתחיל בדרך כלל דרך פעילויות המבקשות מהתלמידים לקבל החלטות מודעות לגבי התחומים או השאלות המעניינות אותם ביותר (בתוך הנושא), כך שיוכלו לעסוק בחקר הנמשך לאורך כמחצית מזמן יחידת ההוראה. שלב זה חשוב, מכיוון שתלמידים המבצעים בחירות לא משוכללות עלולים להרגיש אבודים וחסרי מוטיבציה לחקור, בעוד שתלמידים בעלי הבנה ברורה של מה מעניין אותם יהיו בעלי סבירות גבוהה יותר להישאר מעורבים ולהעמיק בלמידה. ניתן לארגן מספר פעילויות שיסייעו לתלמידים לבנות את הקשרים הללו, למשל על-ידי סיעור מוחות על רשימת שאלות וחלוקה לקבוצות דיון המבוססות על תת-נושאים שהכי מעניינים אותם. דרך נוספת היא על-ידי כך שהתלמידים יזהו את התנסויות אישיות שלהם הקשורות לנושא, וכך יוכלו להבין טוב יותר מדוע נושא מסוים מעורר בהם עניין (Hidi & Reninger, 2006). החיבור למשאבים התרבותיים המעורבים בידע (Funds of knowledge: Moll et al., 1992) ובזהות (Esteban-Guitart & Moll, 2014) של התלמידים חשוב אף הוא, ומספק הבנה רחבה יותר של משאבים רלוונטיים שאליהם התלמידים יכולים וצריכים לגשת בזמן שהם מתכוננים לחקר שלהם. באופן טבעי, חלק מהתלמידים מפתחים מטרות אפיסטמיות ברורות במהירות, בעוד שאחרים מתקשים יותר, בהתאם לנטיות הלמידה שלהם ולהתנסויות קודמות עם הנושא. על המורים להיות מודעים לכך ולתת סיוע לתלמידים הזקוקים לעזרה ביצירת קשרים אלו. כמו כן, בעוד שהשלב הראשון מתחיל תהליך זה, יש להקפיד על המשך המעורבות של התלמידים בנושא שלהם גם

במהלך השלב השני, במיוחד כאשר התלמידים (או הקהילה) מתחילים לענות על השאלות הראשוניות שלהם וצריכים להגדיר מחדש את מסלולי קידום הידע שלהם.

כאשר קבוצות עוברות לשלב השני, ניתנת להן יותר אוטונומיה וזמן לחקור את תחומי העניין שלהם. שלב זה הוא בדרך כלל הארוך ביותר, ונמשך כמחצית מהזמן הכולל של המישור הממוקד-רעיון ביחידת הלימוד. ההתמקדות היא בתהליך החקר הקולקטיבי והאישי, שבו ניתן לתלמידים חופש לנווט בתוך נושאים ומחוצה להם, להתמקד בהיבט אחר של הנושא המרכזי בהתבסס על העניין האישי שלהם ולעבוד באופן לבד או עם אחרים באופן מזדמן בהתאם לצורך (Zhang et al, 2009). קיים מגוון רחב של פעילויות שיכולות לתמוך בתהליך זה. מסגרת אחת של פעילויות כוללת עבודה עם ספריית בית הספר (כאשר היא זמינה) כדי לספק לתלמידים מספר משאבים מומלצים שנאספו עבורם ובהם הם יכולים לעשות שימוש כדי לחקור את הנושא שלהם. התלמידים צריכים לקבל הדרכה על משאבים אלה, וכן לעסוק בדיון רחב יותר על מה נחשב מקור מהימן, וכיצד ניתן לדעת האם מקור הוא כזה שניתן לסמוך עליו. סוגים אלו של שאלות אפיסטמולוגיות חיוניות כיום, בהתחשב בגישה הנרחבת שיש לתלמידים למידע וכן באמינותו של מידע זה כאשר הוא מופק על ידי מקורות כגון אלו המופצים באמצעות מדיה חברתית (Barzilai & Zohar, 2012) או מופקים על-ידי ChatGPT. מסגרת נוספת של פעילויות לתמיכה בחקר אישי וקולקטיבי עשויה להיות כרוכה בכך שהתלמידים יציגו את הרעיונות ה"חצי-אפויים" שלהם זה לזה בקבוצות קטנות, ויקבלו משוב מחבריהם. פעילות זו מחייבת קיום דיון מקדים עם התלמידים על היתרונות של שיתוף בעבודה לא גמורה, דבר שלעתים קרובות מצריך מהם היפרדות ממוסכמות שנוצרו בקורסים אינדיבידואליסטים המאפיינות שיטות למידה מסורתיות. מעבר לכך, על מנת להבטיח שהשיחות יהיו בונות ויסייעו בקידום הידע, חשוב לקיים דיונים על איך לתת משוב בדרכים שאינן מאיימות על הדובר, כמו גם איך לקבל משוב (Winstone et al., 2017).

לבסוף, השלב השלישי והאחרון מתמקד בהכנות לקראת ההערכה מבוססת-הביצועים והפעלתה, שתלווה מאוחר יותר ברפלקציה על התנסות למידה חדשה זו. מטרת שלב זה היא לתת לתלמידים את האפשרות להציג את הידע שפיתחו בצורה אותנטית הפתוחה לקהילה החיצונית ולספק לתלמידים משוב על הידע ועל יכולות ההצגה שלהם. בעוד שהערכה מבוססת-ביצועים יכולה להתבצע במספר דרכים והיא נושא גדול בפני עצמו<sup>2</sup>, בהקשר של HKBCs היא מאורגנת בדרך כלל סביב אירוע קהילתי בסגנון כנס. לדוגמה, מתכננים יום שלם שבו תלמידים בכיתה (או בכיתות) מציגים את החקר שלהם בפורמטים של פוסטר, מאמר קצר, מאמר מלא או הרצאת מפתח, עם אפשרויות למצגות אישיות או בקבוצות קטנות. בהתאם ללוח-הזמנים ולחדרים שהוקצו לאירוע, תלמידים, מורים, מנהלים, הורים וחברי הקהילה הרחבה מוזמנים לשבת בקהל, לצפות בהצגות ולהיות מעורבים בדיון של שאלות ותשובות (בעקבות הרצאה) ובפורמטים מסוימים, ייתכנו מפגשי משוב מובנים. היתרונות של ארגון כנס כזה הם רבים. למשל בניית גשרים בין בית ספר לקהילה ומתן הזדמנויות לתלמידים להגן על הידע שלהם מול קהלים אמיתיים, ועל-ידי כך לתת ללמידה שלהם תחושה של מטרה ומשמעות. יתרון נוסף לטיפוח תרבות הבית-ספרית הוא שתלמידים בקהל מכיתות נמוכות יכולים לקבל תחושה של מה שעתיד לבוא בשנים הבאות, ותלמידים שכבר עברו קורס מסוים יכולים לא רק לקבל ריענון, אלא כעת ניתן להציב אותם בעמדת מומחים, כשהם נותנים משוב לקבוצה הצעירה של התלמידים. מפגשים רב-ממדיים אלו בהם מתקיים שיח חוצה גבולות הם הבסיס ליצירת תרבות של בניית ידע ברחבי בית-הספר, תוך מיצוב מחדש של החינוך כמגדלור של שיח חי, מלומד ומעורר השראה.

על מנת לתמוך בהצלחת כל השלבים והפעילויות במישור הממוקד-רעיונות, יש להקדיש תשומת לב לנורמות ולדינמיקה הקהילתיות. הדבר חיוני הן עבור יצירת אווירה של אמון ולמידה והן למטרה עצמה - לספק לתלמידים הזדמנויות להרהר בזותם ולצמוח באופן אישי. ניתן לעצב מערך רחב של פעילויות התומכות ביעדים ממוקדי-אדם אלו, בהתאם לגיל, להקשר, להתנסויות של תלמידים עם HKBCs ועוד. פעילות אחת בסיסית (והכרחית) במיוחד עבור משתתפים מתחילים קשורה להקשבה פעילה. התלמידים

2 ראה <http://www.performanceassessment.org/howitworks>



מבלים מספר דקות בשיחה עם תלמיד אחר, ולאחר מכן המאזין עושה חוזר במילים שלו על מה ששמע מהדובר. התנסות זו מספקת הזדמנות מצוינת לתלמידים לדון בחשיבות לכך שמקשיבים לי ואני מקשיב לאחר, כמו גם להרחיב את המודעות של התלמידים לגבי האופן שבו הם מעבירים מסרים, שפת הגוף, טון, אינטונציה שלהם, וכדומה. פעילות מתקדמת יותר כרוכה בכך שהתלמידים ישקלו את תפקידם בקהילה דרך שימוש בעץ הקהילה (איור 2). בפעילות זו, התלמידים מתבקשים לבחור הדמות על העץ שמייצגת בצורה הטובה ביותר את האופן בו הם לוקחים חלק בקהילה, ומשקפת את תפקידם בקהילה. יחד עם תלמידים אחרים בקהילה מתקיימת חשיבה האם דמות זו היא תיאור מדויק של התלמיד ו/או אילו דמויות אחרות יכולות לייצג אותו. לבסוף, קבוצות מתקדמות יותר יכולות לעסוק באופן הישיר ביותר בפעילויות העוסקות ב"כאן-ועכשיו", המבוססות על מודל "קבוצת המפגש" (encounter groups), כפי שתואר לעיל. לרוב, המשתתפים מתבקשים דרך פעילויות אלו לחלוק את ההתרשמות שלהם זה מזה, דבר שמספק הקשר לא טבעי להבנת התופעות הטבעיות מאוד של יחסים בין-אישיים. פעילויות מסוג זה מעניקות לקהילות עצמאות בפיתוח הנורמות והדינמיקה שלהן, תוך העצמה של הקבוצות להגדיר את עצמן מחדש לסוג המתאים ביותר של קהילה בונת ידע הומניסטית.



**איור 2 | שרטוט עץ הקהילה (קרדיט: איתן בן-חיים)**

לסיכום, אין שתי HKBCs דומות. חיוני שהמורים יבינו את העקרונות הבסיסיים וישמו עקרונות אלה כמיטב יכולתם. האופי המחזורי של החינוך, המאפשר למורים להתחיל עם מספר קבוצות חדשות מדי שנה, מספק הזדמנויות רבות למורים לחדד את כישוריהם לאורך זמן. המבנה הכללי המתואר בסעיף זה מספק למורים מסגרת ליישום, עליה בהמשך יוכלו לאלתר באופן יצירתי ככל שהם צוברים ניסיון ושליטה בפרקטיקה. האפשרויות הבלתי מוגבלות יכולות גם לשמש פלטפורמה להגשמה עצמית של המורים

במסעם המתמשך, לאורך החיים, לשפר את מלאכתם, ובמקביל נותנות כבוד לסמכותם ומומחיותם כמורים מוסמכים עם החופש לארגן את כיתותיהם באופן מקצועי.

## מחקר קודם על HKBC

קיימים כיום אלפי מאמרים מחקריים על חינוך הומניסטי (או ממוקד-אדם), ומאות מחקרים על KBCs. מאמרים אלו מאשרים או מציעים כי גישות אלו מספקות דרכים רבות עוצמה לעיצוב כיתות (Chen & Hong, 2016; Cornelius-White & Harbaugh, 2010; Bell et al., 2012; Hand). בנוסף, מספר מחקרים מעידים על חשיבות ההתייחסות בלמידה הן להיבטים ממוקדי-רעיונות והן להיבטים ממוקדי-האדם (Gresalfi, 2015; Herrenkohl & Mertl, 2010). כמו כן, מספר הולך וגדל של דוחות חינוכיים ברמה גבוהה קראו לכך שזה יהיה עיקרון מנחה בחינוך. משרד החינוך האמריקאי (2017), למשל, טוען שכדי לעמוד בתחרות עולמית, בתי-ספר צריכים כיום להוסיף ללמידה הקוגניטיבית גם מיומנויות סוציו-רגשיות לא קוגניטיביות. מיומנויות לא קוגניטיביות אלה כוללות למידה כיצד לנווט בהצלחה במערכות יחסים, לפתור בעיות בשיתוף פעולה, לפתח יכולות ויסות עצמי ודאגה לזולת. ובכל זאת, HKBCs הם אחד המודלים ההוליסטיים הבודדים בעולם שנחקרו הן מבחינה איכותנית והן מבחינה כמותנית בעשור האחרון במטרה להבין טוב יותר את תהליכי הלמידה בזמן התרחשותם, כמו גם את התוצאות. בחלק זה, אנו מדווחים בקצרה על המחקרים שנעשו על HKBCs במסגרות של ההשכלה הגבוהה, הן כדרך להראות מדוע זוהי גישה מבטיחה וכן כדי לזהות את הפערים במחקר שאנו מקווים למלא בשנים הקרובות.

במסגרות של השכלה גבוהה, מחקרים קודמים על HKBCs הראו מספר עקבי של מקרי-בוהן של תלמידים שעברו שינויים (Hod & Ben-Zvi, 2014; 2018) כיצד ההתייחסות המכוונת לאלמנטים ההומניסטיים משפיעה מאוד על ההיבטים הקוגניטיביים של הלמידה (Hod & Katz, 2020), וכמו כן את ההתפתחות המשותפת של זהות וידע (Rahmian et al., 2024). יתר על כן, מספר השלכות מעשיות נוצרו ממחקר מתמשך זה, הקשורות לאופן שבו נבנית ברית בין המורה לתלמידים (Shemesh & Hod, 2022), כיצד לתת משוב בדרכים שיכולות לתמוך בצורה הטובה ביותר בצמיחה האישית של התלמידים (Singer & Hod, 2022), וכיצד להנחות באופן פרודוקטיבי קבוצות דרך קונפליקטים כדי שיוכלו לפתח נורמה של למידה שיתופית (Hod et al., 2018). בנוסף, קו מחקר זה הניב תובנות תיאורטיות חשובות לגבי האופן שבו נבנית זהות לאומית (Cohen et al., 2023), כיצד מתפתחות קבוצות (Hod et al., 2020), וכיצד מרחבי למידה מתקשרים עם פדגוגיות אלו כדי לתמוך ביעדי בניית ידע (Ya'ari et al., in press).

מספר מחקרים על HKBCs שפורסמו בהקשר של הכשרת מורים, בוחנים את האופן שבו יחידים וקהילות משתנים באמצעות פעילויות. בשני מחקרים ספציפיים (Hod & Ben-Zvi; 2014, 2018) ההשתתפות המשתנה של מורים בודדים נמצאה במוקד המחקר. בהסתמך על תיאוריית המיקרוקוסמוס החברתי (Yalom & Leczyc, 2020), המאמר משנת 2014 הראה כיצד הדרך שבה המורים משנים את עצמם כלומדים נמשכת לאורך השתתפותם בקהילה וממשיכה לאחריה. באופן ספציפי, המחברים מצאו ראיות לכך כי מורים שנכנסו ל-HKBC שינו את זהותם כלומדים בשלושה מימדים (Hod & Ben-Zvi, 2014). הממד הראשון מתאר כי, כאשר ניתן ללומדים זמן וחופש להביא את עצמם לקהילה הלומדת, פרקטיקות חיי היומיום של המורים באות לידי ביטוי בקהילה. כלומר, הפרקטיקות שלהם בתוך קהילת הלמידה הן לרוב מיקרוקוסמוס חברתי של הפרקטיקות בחיי היומיום שלהם. בממד השני, מורים מקבלים משוב מעמיתים על פרקטיקות אלה (Singer & Hod, 2022). משובים אלה עשויים לתת להם מוטיבציה לעשות שינוי, אותו המנחים (ולעתים קרובות העמיתים) עושים מאמץ לכוון ולטפח בקפידה (Hod et al., 2023). בממד השלישי, המורים עורכים שינויים מכוונים בפרקטיקות מהן הם מאוכזבים, ובכך משנים את זהותם בקהילת הלמידה. תהליך זה אינו ליניארי, שכן ישנן רגסיות תכופות וסוגיות מורכבות רבות הנלקחות בחשבון בזמנית, אך ככלל נראה שיש דפוס של התקדמות מממד אחד למשנהו.

כדי ליצור, לבדוק ולחדד מסגרת זו, הוד ובן-צבי (2014) חיברו תיאורים נרטיביים של השתתפותם המשתנה של מורים בתוך ה-HKBC. לשם המחשה, משתתפת אחת החלה את הסמסטר עם שיטות למידה אינדיבידואליסטיות ותחרותיות ביותר בחיי היומיום שלה. במשך מספר שבועות, פרקטיקות אלו באו לידי ביטוי בתוך הקהילה הלומדת בדרכים שונות. למשל, היא לא ראתה כל סיבה לנהל משא ומתן על משמעויות עם חבריה, אלא העדיפה להקשיב היטב למומחה (מנחה הקורס) וללמוד ממנו ישירות. יתרה מכך, לעתים קרובות היא שלטה בדיונים קבוצתיים, בחרה לדבר במקום להקשיב, וביקשה לקדם את מטרות הלמידה שלה. לפיכך, בהינתן זמן וחופש ביטוי, בסופו של דבר פרקטיקות בתוך הקהילה הלומדת היו מיקרוקוסמוס חברתי של פרקטיקות חיי היומיום שלה. דימיון רב בין השניים המשיך במקביל גם כשהיא שינתה את מציאות חיי היומיום שלה בהתאם לזהות המתפתחת שלה כלומדת בתוך הקהילה כפי שניתן היה לראות לאורך תהליך הלמידה בקהילה. ככל שהקורס התקדם בלימוד תוכן של מדעי הלמידה על האופן שבו אנשים לומדים, התלמידים התבקשו לכתוב יומני רפלקציה אישיים על התנסויותיהם, וכמו כן היו להם הזדמנויות רבות לדון בפתיחות על פרקטיקות הלמידה שלהם עם הקהילה. כשאחת המורות חשבה על התוכן ובחנה את זהותה כלומדת בקהילה, היא הראתה סימני אכזבה מנטייה שלה להיות דומיננטיות מדי. לאחר שזיהתה את הפרקטיקות הללו ובעידודם של עמיתים, אותה מורה ביצעה שינויים מכוונים בזהות שלה כלומדת. בדוגמה ברורה אחת שבה ביצעה שינוי מכוון, היא החליטה שהיא תדבר פחות במהלך שיחות קבוצתיות כדי שתוכל להקשיב ביתר תשומת לב לאחרים.

אני מרגישה, עם זאת, בשיעורים האחרונים ... דיברתי הרבה ועכשיו אני מדברת פחות. כי לפעמים אני רוצה לשמוע אחרים. אני לא רוצה להיות במצב ש... , אני מודה שדיברתי הרבה, ואני לא רוצה להיות במצב שאני תמיד מדברת, אני באמת רוצה לשמוע אחרים. גם היום, מצד אחד מאוד אהבתי כשהמנחה דיבר על המאמר. כן דיברתי כי קראתי והייתי חייבת לדבר, אבל מצד שני כשראיתי שאני היחידה שמדברת, בשלב מסוים הפסקתי (Hod & Ben-Zvi, 2014).

כפי שמראה דוגמה זו, המורה התחילה בתור לומדת תחרותית שרוצה ללמוד רק מהמנחה. עם זאת, בשלב זה של הקורס, היא נעשתה הרבה יותר סובלנית כלפי נקודות מבט אחרות, מה ששיקף את שינוי הזהות שלה לעבר לומדת שמתייחסת יותר למה שיש לאחרים לומר. זה היה רק שינוי קטן אך משמעותי כחלק מהשינוי הרחב יותר של פרקטיקות הלמידה שלה לאורך החיים.

המחקר משנת 2018 הציג את המסגרת התיאורטית המדגימה כיצד רעיונות וזהויות של משתתפים הם היבטים השזורים זה בזה בהתפתחות אישית. מודל זה נקרא KES והוא מורכב מהשילוב בין ידע, התנסות ועצמי (knowledge-experience-self). הממצאים הראו שבתהליכי ההשתנות של הסטודנטים, ניתן היה להבחין בדפוסים שונים של שילוב בין הידע, ההתנסות, והעצמי הקודמים שלהם לבין הידע, ההתנסות והעצמי הנוכחיים שלהם. באופן ספציפי, נמצאו חמשת הדפוסים הקשרים הבאים (Hod & Ben-Zvi, 2018)

■ **דפוס 1** - מצביע על החשיבות לאפשר ללומדים השתתפות מלאה בקהילה באופן המעודד אותם לשלב מגוון רחב של היבטים בחייהם - לא רק את הידע הקודם שלהם, אלא גם את התנסויות העבר ואת העצמי הקודם שלהם.

■ **דפוס 2** - מראה כיצד הדרך העדינה שבה הידע, ההתנסויות והעצמי החדשים שהתפתחו תוך כדי השתתפות בקהילת הלמידה, יכולה להיות מיושמת בחזרה בחייו של אדם, ומובילה אותו לפרש מחדש את התנסויות העבר שלו.

■ **דפוס 3** - מראה היבטים של הדרכים שבהן ה"עצמי" מתואם בין התנסויות שונות מה-"שם-ואז" וה-"כאן-ועכשיו". באופן ספציפי, הוא מדגים את הפוטנציאל לדיסוננס ולבלבול שיכולים להתעורר כחלק מהתיאום המורכב הזה.

■ **דפוס 4** - מדגים כיצד ניתן לשזור ידע עם התנסות אישית ב-"כאן-ועכשיו" וב-"שם-ואז". באופן ספציפי, דפוס זה מראה כיצד יכולים להתרחש קשרים מרובים בין ידע והתנסויות סביב רעיונות.

■ **דפוס 5** - מראה כיצד שינוי הוליסטי בתוך HKBCs קשור בצורה עמוקה בהתפתחויות המשותפות של כל המרכיבים - ידע, התנסות ועצמי.

שני מחקרים עדכניים נוספים המשיכו להרחיב את המסגרת הזו על ידי בחינת הדרך שבה זהות התלמידים השתנתה בהקשר של HKBCs. במחקר הראשון מבין השניים, הוד ודביר (2022) המשיגו תוצרי זהות כ"משאבים המבוססים על זהויות של משתתפים, הניבנות במשותף, אותן הקהילה מקדמת" (p.3). באופן ספציפי, נמצאו חמישה סוגים שונים של תוצרי זהות: (1) דפוסי יחסים שנוצרו בקהילות אחרות; (2) דפוסי יחסים שנוצרו בקהילת הלמידה (הנוכחית), המשקפים את אלו הנוצרים בחיי היום יום (מיקרוקוסמוס); (3) השתתפות בפרקטיקות רפלקטיביות המתמקדות בדפוסי היחסים של הפרט; (4) אימוץ פרקטיקות חדשות של יחסים בתוך קהילת הלמידה; וכן (5) הרחבה של פרקטיקות היחסים החדשות לקהילות אחרות. המחקר מצא כיצד ביטוי זהות אלו יצרו תמות הניתנות לזיהוי אצל הלומדים, שסייעו בבחירת דרכי-פעולה, ותמכו בדרכי ההשתתפות ובצמיחה של הלומדים בקהילה. מחקר המשך התמקד בסוג השלישי מבין חמשת תוצרי הזהות בכדי להראות דרכים שונות שבהן התרחשו הפרקטיקות הרפלקטיביות. המחקר זיהה אילו פרקטיקות רפלקטיביות הניתנות ללומדים, בסופו של דבר מועילות עבורם, ואילו מביניהן משקפות יותר את נותן הרפלקציה מאשר מיועדות למושא הרפלקציה. הבחנה זו היא בעלת ערך פדגוגי שימושי (Hod et al., 2023).

מחקר אחר זיהה חמישה מימדים שונים של השתנות על הרצף בין מקובעות לצמיחה - מיינדסט, אחריות אישית, מבנים אישיותיים, רגשות ויחס לשינוי - בקרב המשתתפים ב-HKBC. ניתוח סטטיסטי של הנתונים הראה כי חל שינוי אצל הלומדים לאורך יחידת הלימוד מנטייה למקובעות לכיוון נטייה לצמיחה על הרצף בכל אחד מהמימדים (Kashi & Hod, 2022). בהתבסס על רעיונות אלו, בן-ישי ואח' (2023) בחנו את תוצאותיה של גישת HKBC בקרב מורים שסיימו בין השנים 2005 ל-2018 קורס שעוצב כ-HKBC. ממצאי סקר עליו השיבו מאה מחנכים שלקחו חלק באחד הקורסים, הראו השפעות חזקות של גישת HKBC על זהויות המורים הן כלומדים והן כמורים, וכן כי קיים מתאם חזק בין השניים. מחקר זה, יחד עם המחקרים האחרים מכווני-ההליך המתמקדים ביחידים, מהווים גוף גדל והולך של מחקרים על HKBCs המצביעים על חשיבותם של היבטים ממוקדי-אדם בקהילות למידה, וכיצד, בשילוב עם חידושים ממוקדי-רעיון, אלה יכולים להוביל לשינוי.

שני מחקרים שונים עסקו בניתוח HKBCs ברמת הקבוצה. הוד ובן-צבי (2015) בחנו באמצעות פרספקטיבה של התפתחות קבוצות את האופן שבו נורמות משתנות. על-ידי התמקדות במעבר משלב "הסערה" לשלב ה"נירמול" (Tuckman & Jensen, 1977). המאמר הראה את הדרכים המורכבות והעדינות שבהן קבוצות משתנות בעודן מפתחות נורמות למידה שיתופית. מחקר זה הראה כיצד השינויים בדרכי הלמידה המשותפת של הקהילה ב-HKBC נמצאו בהלימה לשלבי התפתחות קבוצות (יצירה, סערה, נירמול, עבודה, פרידה), ששימשה לאפיון הזהות הלימודית שלהם. הוד ובן צבי גילו כי כחלק מהמעבר של הקהילות משלב הסערה לשלב הנירמול, חברי הקהילה לקחו אחריות על המשא ומתן לעיצוב נורמות הלמידה השיתופית שלהם. כאשר הקבוצה התמודדה עם משבר וזיהתה שהם אינם משתפים פעולה, מצב שהעיד על שלב הסערה, ולאחר שהבינו שיש להם אחריות ביצירת המצב הזה, הם הציבו מטרה לנהל משא ומתן ולעצב את הדרכים בעזרתן הם יוכלו ללמוד יחד. מהלך זה בא לידי ביטוי בשיח המשתנה שלהם על משמעות האתגרים שעמם הם התמודדו ובעיצוב מכוון של שיטות הלמידה והנורמות הקבוצתיות שלהם

דוגמה לזהות המתפתחת של הקבוצה כלומדים ניתן לראות בשיח בו המשתתפים ביקשו להוביל פעילויות על מנת שיוכלו לדבר על האופן שבו הם לומדים יחד. אפיזודה בולטת אחת התרחשה כחלק מדיון קבוצתי שלם, בו התלמידים הציעו בגלוי כי המנחים אינם חשובים בתהליך זה:

סטודנטית 1: אני יכולה לומר משהו?

מנחה: כן, בוודאי.

סטודנטית 1: אני לא חושבת שהמנחה ועוזרת ההוראה נמצאים במרכז.

מנחה: כלל לא.

סטודנט 2: לא, לא, אל תעלב [אומר בהתבדחות למנחה]

הפעילויות שהקבוצה יזמה הביאו ליצירת דפי תוצר חדשים בפלטפורמת הלמידה השיתופית המקוונת, בכל אחד מהם נושא אחד או שניים שונים על האופן שבו הם לומדים יחד, אותו הם מעוניינים להמשיך ולחקור. דפים אלו כללו נושאים כמו כיצד לבצע שינויים משמעותיים בעריכה בפלטפורמה המכוונת, וכיצד עליהם לעצב את המצגות השיתופיות שלהם. על ידי השתתפות בדיונים כאלה, הקבוצה הוכיחה שהם לקחו אחריות על תהליכי הלמידה השיתופית שלהם. בסיכומי של דבר, הם עברו מקבוצת מורים (כלומדים) שהייתה בעלת זהות שבה יש למידה פרטנית רבה, לקבוצה שניתן לאפיין אותה כאחראית ללמידה השיתופית שלה.

הוד ואח' (2018) ניתחו באופן דומה את רמת הקהילה בקבוצה שהורכבה ברובה ממורים (כלומדים) על-ידי שאילת הרעיון של כישלון פרודוקטיבי (Kapur, 2008). מאמר זה על HKBC התמקד בדרך שבה כישלונות חברתיים יכולים להיות לא רק פרודוקטיביים, אלא חיוניים, עבור קהילות למידה כאשר נעשה עיבוד ראוי שלהם. כישלון חברתי מתייחס לאי הנוחות אותו ביטאו המשתתפים בקורס ביחס למשימות שדרשו למידה שיתופית, כגון תחושות תסכול ואכזבה. במקרה הספציפי שנחקר, המחברים מצאו כי הקהילה פיתחה נורמות יצירתיות של שיתוף פעולה מתוך מספר קונפליקטים בין-אישיים שנוצרו עקב הנחות לא מאומתות או פרקטיקות קודמות של האנשים עליהן הם לא חשבו מספיק. כשהמתחים הללו בקהילה עלו והובילו בסופו של דבר ל"כישלון חברתי", הקבוצה ניצלה את ההזדמנות כדי לשנות כיוון וללמוד כיצד לתת אחד לשני מקום בתוך הקהילה ולאפשר צמיחה אישית חופשית יותר. השינוי של הקהילה היה בעל משמעות עמוקה עבור רבים ממשתתפיה, שנאלצו לשנות חלק מפרקטיקות הלמידה שלהם לאורך החיים.

בהתבסס על פירוט עשיר זה, מחקרים אמפיריים אלה על HKBCs הדגימו את התהליכים המורכבים הכרוכים בטיפוח ושינוי בקרב תלמידים וקהילות, הן בהיבט של בניית ידע פוריה והן מבחינת צמיחה אישית. בעוד שהמחקר עד כה התמקד בעיקר בסטודנטים במסגרות של השכלה גבוהה, הממצאים המצטברים מציעים מפת דרכים כיצד לטפח למידה משמעותית, מחוללת שינוי הרלוונטית לצרכים של היום התואמת את מדיניות "דמות הבוגר" אליה מוביל כיום משרד החינוך (משרד החינוך הישראלי, 2020).

## קהילות בונות ידע הומניסטיות (HKBCs) כאמצעי לטיפוח מיומנויות המאה ה-21

מסגרת "דמות הבוגר" הישראלית כוללת שלוש-עשרה מיומנויות של המאה ה-21 אותן ראוי לקדם במערכת החינוך (משרד החינוך הישראלי, 2020). שלוש-עשרה מיומנויות אלו מחולקות לארבעה אשכולות: (1) מיומנויות קוגניטיביות; (2) רגשיות; (3) חברתיות; (4) גופניות. בחלק האחרון של סקירה זו, אנו מפרטים את הדרכים בהן HKBCs יכולות למלא תפקיד חיוני בטיפוח מיומנויות אלו.

כפדגוגיה הוליסטית, HKBC מתייחסת למיומנויות קוגניטיביות וסוציו-רגשיות כמשולבות אלה באלה. משמעות הדבר היא שבמקום ללמד מיומנויות מסוימות באופן מבודד, יחידות הלימוד דורשות מהתלמידים להשתמש במספר מיומנויות "דמות הבוגר" הללו כחלק ממטרה גדולה יותר. מאחורי פרספקטיבה זו מסתתרת ההשקפה כי ידע וזהות אינם ניתנים להפרדה, ולכן, העיצוב של HKBC שואף ליצור פעילויות ממוקדות-רעיון וממוקדות-אדם במקביל. לדוגמה, כישורי מודעות עצמית מטופחים ונחקרים במשותף כחלק מאינטראקציות חברתיות וקידום ידע שיתופי הכוללים מיומנויות כגון: ניהול קונפליקטים, עבודת צוות וקשרים חברתיים מגוונים. השתתפות מוצלחת ב-HKBCs דורשת שימוש במספר מיומנויות בין-ותוך-אישיות כדי להשיג את המשימות הקוגניטיביות, כגון: הבנת האחר, זיהוי מצבים חברתיים, תקשורת יעילה וניהול יחסים בין-אישיים.

בעוד שבסביבות למידה מסורתיות, תלמידים עוסקים לעתים קרובות בפעילויות שהן ייחודיות לבתי-ספר, דוגמת מבחנים או למידה במקצועות מופרדים, פעילויות HKBC נועדו לדמות ו/או לתת גישה ישירה לתרבויות האותנטיות של אנשי המקצוע בפועל. פעילויות אלו כוללות מיומנויות "דמות הבוגר" מגוונות, כגון: הערכה, ביצוע, עיצוב ותכנון חקר מדעי, מתן הסבר מדעי לתופעה (אוריינות מדעית); הערכת מידע ומשאבים וחשיבה ביקורתית.

בנוסף, מכיוון שלמידה ב-HKBCs מושגת כהליך של שינוי בהשתתפות, היא כרוכה גם בהיבטים תוך-אישיים של למידה. HKBCs שואפים לטפח מערכות יחסים אותנטיות בין עמיתים למורים וליצור מקום בטוח עבור חבריה לפעול בשיתוף פעולה, לפתח מיומנויות חדשות ולאפשר למשתתפים לחקור את עצמם. חקר הזהות הפומבי הזה יכול לעזור למשתתפים לקשר את הלמידה שלהם בתוך בית-הספר לחוויות מחוץ לבית-הספר, על מנת להבין טוב יותר ולתחזק את תהליכי הלמידה שהם עוברים ואת המיומנויות שהם מפתחים. כתוצאה מכך הם יכולים להפיק תועלת מתהליכי צמיחה והתפתחות אישיים.

העיקרון של תלמידים כסוכנים אפיסטמיים מהווה חיבור בסיסי בין HKBCs ומיומנויות "דמות הבוגר". לומד שלוקח אחריות על תהליכי הלמידה שלו, מכוון את עצמו, שואל שאלות, מציב מטרות, מקבל החלטות ויכול לנהל את עצמו בעולם המשתנה צריך להיות גם מודע לעצמו, לזהות את רגשותיו לאורך הדרך, את רגשותיו כלפי עמיתיו, ואת רגשותיהם כלפיו. כמו כן, עליו להיות בעל יעילות-עצמית, וויסות-עצמי, יכולת להתמודד עם לחץ, מכשולים ואי ודאות. יתרה מכך, מכיוון שהטכנולוגיה היא חלק מהמרכזי בעולמנו המודרני ואי אפשר להתעלם ממנה, תלמידים בלמידה מורכבת אך עדינה שכזו, משתמשים במדיה מגוונת וצריכים להיות בעלי מיומנויות אוריינות דיגיטלית כדי להשתמש בטכנולוגיה ביעילות.

באופן כללי, קידום סביבות למידה המטפחות מיומנויות "דמות הבוגר" דורש שינוי בתרבות בית-הספר. בניית סביבה מוצלחת היא מעבר לעבודה עם מורים בודדים, אלא כוללת התאמה של תכניות לימודים, פדגוגיה, טכנולוגיה, מרחב, הערכה ומדיניות ברמות רחבות של בתי-הספר והרשויות. לפיכך, בעוד ש-HKBC מספקים פורמט גמיש וברור לתמיכה בפיתוח תרבות כזו בבתי-ספר, יישומן המוצלח דורש ביסוס של נורמות, שפה ופרקטיקות רחבות יותר עבור כל חברי הקהילה (תלמידים, מחנכים, מנהיגות וכו') על-ידי שימוש בעקרונות עיצוב ותשתיות מגוונות (כגון אפיסטמיות, טכנולוגיות, פסיכולוגיות).

לבסוף, HKBC מציעה פדגוגיה כוללת, אשר פותחת מספר דרכים בהן ניתן לתרגל וליישם את מיומנויות של המאה ה-21. היא מטפחת תרבות כיתתית של צמיחה, שבה כל קול חשוב, מעודדת תלמידים "בלתי נראים" להישמע, ובה המגוון האנושי נתפס כמעלה. פדגוגיה זו מציעה הזדמנויות לחברי הקהילה לתרגל את מיומנויות ההקשבה האמפתיה שלהם, לבטא ולפתור אי-הסכמות בצורה בוגרת, ולהתמודד עם קונפליקטים המתעוררים בקהילה. בטווח הארוך, פיתוח יכולות אלו יוכלו לעזור להכין את הלומדים לחיים הבוגרים שלהם כאזרחים אכפתיים, מעורבים ובעלי מסוגלות, תוך יצירת חברה דמוקרטית יותר. בטווח הקצר, לגישת HKBC יש פוטנציאל להפחית שיעורי נשירה התנהגויות "בסיכון" ו/או אנטי-חברתיות על-ידי מתן אפשרות לתלמידים להכיר בפוטנציאל הייחודי שלהם, ולממש אותו, ולפיכך גם לטפח צדק חברתי ושוויון לקבוצות וליחידים כאחד.

## רשימת מקורות

- Amundrud, A., Smørðal, O., Zhang, J., Chen, M. H., Kalir, R., Chen, B., ... & Hod, Y. (2021). Advancing technology environments for learning communities. In *Computer-Supported Collaborative Learning Conference* (pp. 239-248). International Society of the Learning Sciences.
- Banks, J., Au, K., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E., Gutierrez, K., Brice-Heath, S., Lee, C. D., Mahiri, J., Nasir, N., Valdes, G., & Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Life-Long, Life-Wide, Life-Deep*. The LIFE Center (University of Washington, Stanford University and SRI) & the Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Barzilai, S., & Zohar, A. (2012). Epistemic thinking in action: Evaluating and integrating online sources. *Cognition and Instruction, 30*(1), 39-85.
- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences, 12*(3), 307-359.
- Barber, J. P., Foltz, C., & Weinryb, R. M. (1998). The central relationship questionnaire: Initial report. *Journal of Counseling Psychology, 45*(2), 131.
- Barrett-Lennard, G. T. (2013). Origins and evolution of the person-centered innovation in Carl Rogers' lifetime. In M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid, & A. Bohart, (Eds.). *The handbook of person-centered psychotherapy and counseling* (pp. 32-45). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Bell, P., Tzou, C., Bricker, L., & Baines, A. D. (2012). Learning in diversities of structures of social practice: Accounting for how, why and where people learn science. *Human Development, 55*(5-6), 269-284.
- Ben-Yishai et al. (2023). The co-development of teachers' identities as professionals and learners in humanistic knowledge building communities. *Unpublished Doctoral Dissertation*.
- University of Haifa. Bereiter, C. (2006). Design research: The way forward. *Education Canada, 46*(1), 16-19.
- Bielaczyc, K. (2006). Designing social infrastructure: Critical issues in creating learning environments with technology. *The Journal of the Learning Sciences, 15*(3), 301-329.
- Bielaczyc, K., & Collins, A. (2009). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. *Instructional design theories and models, 2*, 269-291.
- Blikstein, P. (2018). Maker movement in education: History and prospects. In M.J. de Vries (Ed.), *Handbook of Technology Education* (pp. 419-437). Springer.
- Bohart, A. C. (2013). The actualizing person. In M. Cooper, M. O'Hara, P.F. Schmid and G. Wyatt (Eds.), *The handbook of person-centered psychotherapy and counseling* (pp. 84-101). Palgrave Macmillan.
- Boot, R., & Reynolds, M. (1997). Groups, group work and beyond. *Management learning: Integrating perspectives in theory and practice, 89-104*.

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). Washington, DC: National academy press.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Caswell, B. & Bielaczyc, K. (2002) Knowledge Forum: altering the relationship between students and scientific knowledge, *Education, Communication & Information*, 1:3, 281-305
- Chall, J. S. (2002). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?*. Guilford Press.
- Chan, C. K. & van Aalst, J. (2018). Knowledge building: Theory, design, and analysis. In F. Fischer, S. R. Goldman, C. E. Hmelo-Silver, & P. Reimann (Eds.), *International Handbook of the Learning Sciences* (pp. 295-307). Routledge.
- Chan, C. K., & Chan, Y. Y. (2011). Students' views of collaboration and online participation in Knowledge Forum. *Computers & Education*, 57(1), 1445-1457.
- Chen, B., & Hong, H.-Y. (2016). Schools as knowledge-building organizations: Thirty years of design research. *Educational Psychologist*, 51(2), 266–288.
- Coakes, E., & Smith, P. (2007). Developing communities of innovation by identifying innovation champions. *The Learning Organization*, 14(1), 74–85.
- Cohen, E. & Hod, Y. (2021). Enriching the informing cycle of knowledge building communities by investigating students' interpretations of design principles. *Interactive Learning Environments*. DOI:10.1080/10494820.2021.1966638
- Cohen, E., Hod, Y., & Ben-Zvi, D. (2023). From “Carrier” to “Creator”: The re-construction of national identity in more inclusive terms. *Journal of the Learning Sciences*.
- Cole, M. (1996). Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Belknap. Collaborative learning environments in schools. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 14(2), 143-164.
- Collins, A. (2017). *What's worth teaching?: Rethinking curriculum in the age of technology*. Teachers College Press.
- Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 18-27.
- Cornelius-White, J. H., & Harbaugh, A, P. (2010). *Learner-centered instruction: Building relationships for student success*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Cornelius-White, J. (2007). Congruence. In M. Cooper, M. O'Hara, P.F. Schmid and G. Wyatt (Eds.), *The handbook of person-centered psychotherapy and counseling* (pp. 168-181). Palgrave Macmillan.
- DeCarvalho, R. J. (1991). *The founders of humanistic psychology*. Praeger Publishers.
- de Jong, T., Lazonder, A. W., Chinn, C. A., Fischer, F., Gobert, J., Hmelo-Silver, C. E., ... & Zacharia, Z. C. (2023). Let's talk evidence—The case for combining inquiry-based and direct instruction. *Educational Research Review*, 100536.



- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Incorporated
- Esmonde, I., & Booker, A. N. (Eds.). (2017). *Power and privilege in the learning sciences: Critical and sociocultural theories of learning*. New York, NY: Routledge.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology, 20*(1), 31-48.
- Fischer, G. (2001). Communities of interest: Learning through the interaction of multiple knowledge systems. In S. Bjørnstad, R. Moe, A. Mørch and A. Opdahl (Eds.), *Proceedings of the 24th Information Systems Research Seminar in Scandinavia* (pp. 1–14). Norway: Department of Information Science.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2–3), 87–105.
- Goldberg, S. B., & Hoyt, W. T. (2015). Group as social microcosm: Within-group interpersonal style is congruent with outside group relational tendencies. *Psychotherapy, 52*(2), 195.
- Hand, V., & Gresalfi, M. (2015). The joint accomplishment of identity. *Educational Psychologist, 50*(3), 190-203.
- Haugh, S. (2001). The difficulties in the conceptualization of congruence: A way forward with complexity theory? In G. Wyatt (Ed.), *Rogers' Therapeutic Conditions, Vol. 1: Congruence* (pp. 116-130). Ross-on-Wye: PCCS Books.
- Harpaz, Y. (2013). *Teaching and learning in a community of thinking: The third model*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Herrenkohl, L. R., & Mertl, V. (2010). *How students come to be, know, and do: A case for a broad view of learning*. Cambridge University Press.
- Hmelo-Silver, C. E., Chinn, C., Chan, K. K., & O'Donnell, A. M. (Eds.). (2013). *The International Handbook of Collaborative Learning*. Routledge.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127.
- Hirsch, J. I. (1987). *The history of the National Training Laboratories, 1947-1986: Social equality through education and training*. Peter Lang Publishing.
- Hoadley, C. (2018). A short history of the learning sciences. In F. Fischer, S. R. Goldman, C. E. Hmelo-Silver, & P. Reimann (Eds.), *International Handbook of the Learning Sciences* (pp. 11-23). Routledge.
- Hod, Y., Basil-Shachar, J., & Sagy, O. (2018). The role of productive social failure in fostering creative collaboration: A grounded study exploring a classroom learning community. *Thinking Skills and Creativity, 30*, 145-159.
- Hod, Y. & Ben-Zvi, D. (2018). Co-development patterns of knowledge, experience, and self in humanistic knowledge building communities. *Instructional Science, 46*(4), 593-619.
- Hod, Y. & Dvir, M. (2022). Identity artifacts: Resources that facilitate transforming participation in blended learning communities. *Internet and Higher Education, 54*, 100846.

- Hod, Y. & Katz, S. (2020). Fostering highly engaged knowledge building communities in socioemotional and sociocognitive hybrid learning spaces. *British Journal of Educational Technologies*, 51(4), 1117–1135.
- Hod, Y., & Ben-Zvi, D. (2014). A group psychotherapeutic perspective on transforming participation in a learning community. *Instructional Science*, 42(6), 949-970.
- Hod, Y., & Ben-Zvi, D. (2015). Students negotiating and designing their collaborative learning norms: A group developmental perspective in learning communities. *Interactive Learning Environments*, 23(5), 578-594.
- Hod, Y., & Sagy, O. (2019). Conceptualizing the designs of authentic computer-supported collaborative learning environments in schools. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 14(2), 143-164.
- Dvir, M., & Tueg, S. (2023). From turtle in a shell to one that wins the race: Noticing identities in interactive classroom learning communities. *Interactive Learning Environments*.
- Hod, Y., Katz, S., & Eagen, B. (2020). Refining qualitative ethnographies using Epistemic Network Analysis: A study of socioemotional learning dimensions in a humanistic knowledge building community. *Computers & Education*
- Hong, H. Y., & Scardamalia, M. (2014). Community knowledge assessment in a knowledge building environment. *Computers & Education*, 71, 279-288.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press.
- Israeli Ministry of Education (2020). *The educational system in 2030 – Adult character skills document (Translated from Hebrew)*. Israeli Ministry of Education.
- Ito, M., & Martin, C. (2013). Connected learning and the future of libraries. *Young Adult Library Services*, 12(1), 29-32.
- Ito, M., Arum, R., Conely, D., Gutiérrez, K., Kirschner, B., Livingstone, S., ... & Watkins, C. S. (2020). *The connected learning research network: Reflections on a decade of engaged scholarship*. Irvine, CA: Connected Learning Alliance.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Cody, R., Stephenson, B. H., Horst, H. A., ... & Perkel, D. (2010/2019). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. MIT Press.
- Kafai, Y. B., & Fields, D. A. (2013). *Connected play: Tweens in a virtual world*. MIT Press.
- Kashi, S., & Hod, Y. (2022). Fostering growth orientations in students' identities as knowledge builders. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 17(3), 333-360.
- Kiesler, D. J. (1996). *Contemporary interpersonal theory and research: Personality, psychopathology, and psychotherapy*. John Wiley & Sons.
- Koschmann, T. (1999). The cultural turn. *The Journal of the Learning Sciences*, 8(1), 127–128.
- Latour, B. (2000). When things strike back: a possible contribution of 'science studies' to the social sciences. *The British Journal of Sociology*, 51(1), 107–123.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lieberman, M. A., Yalom, I. D., & Miles, M. B. (1973). *Encounter groups: First facts*. Basic Books.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Luborsky, L., & Crits-Christoph, P. (1998). Understanding transference: The core conflictual relationship theme method. American Psychological Association.
- Markin, R. D. (2007). Application of the social relations model to the core conflictual relationship theme in group psychotherapy: Evaluation of the social microcosm theory. Ph.D. Dissertation. University of Maryland, College Park.
- Markin, R. D., & Kivlighan Jr., D. M. (2008). Central relationship themes in group psychotherapy: A social relations model analysis of transference. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 12(4), 290.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.
- Nasir, N. I. S., & Hand, V. M. (2006). Exploring sociocultural perspectives on race, culture, and learning. *Review of educational research*, 76(4), 449-475.
- Norcross, J. C. (2011). *Psychotherapy relationships that work: Evidence-based responsiveness*. Oxford University Press.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Penuel, W. R. (2019). Infrastructuring as a practice of design-based research for supporting and studying equitable implementation and sustainability of innovations. *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 659-677.
- Radinsky, J., Bouillion, L., Lento, E. M., & Gomez, L. M. (2001). Mutual benefit partnership: A curricular design for authenticity. *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 405-430.
- Rahmian, L., Hod, Y., Yuan, G. & Zhang, J. (2024). Supporting students' inquiry through doubly-authentic learning designs: Four configurations of interests, domain, and identity. *European Journal of Psychology of Education*.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57.
- Rogers, C. R. (1951). Perceptual reorganization in client-centered therapy. In R. R. Blake & G. V. Ramsey (Eds.), *Perception: An approach to personality* (pp. 307-327). Ronald Press Company.
- Rogers, C. R. (1961/1995). *On Becoming a Person: A Therapist's Point of View of Psychotherapy*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(2), 160.
- Rogers, C. R. (1968). Interpersonal relationships: USA 2000. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 4(3), 265-280.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles Merrill Publishing Company.

- Rogers, C. R. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. New York, NY: Harper & Row Publishers.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Rogers, C. R. (1985). Toward a more human science of the person. *Journal of Humanistic Psychology*, 25(4), 7-24.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 209-229.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 139-164). Cambridge, UK: Press Syndicate.
- Rogoff, B., Turkonis, C. G., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. (Ed.) (2014). Introduction: The new science of learning. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 1-18). Cambridge.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. *Liberal education in a knowledge society*, 97, 67-98.
- Scardamalia, M. (2004). CSILE/Knowledge forum®. Education and technology: An encyclopedia, 183, 192.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2014). Knowledge building and knowledge creation: Theory, pedagogy, and technology. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences, Second edition* (pp. 397-417). New York, NY: Cambridge University Press.
- Schneider, K. J., Pierson, J. F., & Bugental, J. F. (Eds.). (2014). *The handbook of humanistic psychology: Theory, research, and practice*. Sage Publications.
- Schwartz, D. L., & Bransford, J. D. (1998). A time for telling. *Cognition and Instruction*, 16(4), 475-523.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Shemesh, S., & Hod, Y., (2022). The role of the teacher-student alliance on boundary crossing in Humanistic Knowledge Building Communities. *Unpublished Master's Thesis*. University of Haifa.
- Singer, M., & Hod, Y., (2022). The role of identity feedback in fostering doctoral students' transformations in research communities. *Unpublished Master's Thesis*. University of Haifa.
- Shulman, L. S., & Sherin, M. G. (2004). Fostering communities of teachers as learners: Disciplinary perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 135-140.
- Tan, S. C., Chan, C., Bielaczyc, K., Ma, L., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2021). Knowledge building: aligning education with needs for knowledge creation in the digital age. *Educational Technology Research and Development*, 1-24.

- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization studies*, 2(4), 419-427.
- van Aalst, J., & Chan, C. K. (2007). Student-directed assessment of knowledge building using electronic portfolios. *The Journal of the Learning Sciences*, 16(2), 175-220.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warner, M. S. (2000). Person-centered psychotherapy: One nation, many tribes. *The Person-Centered Journal*, 7(1), 28-39.
- Wertsch, J. V., Del Rio, P., & Alvarez, A. (Eds.) (1995). *Sociocultural studies of the mind*. Cambridge: CUP.
- Wuthnow, R. (2009). *Communities of discourse: Ideology and social structure in the reformation, the enlightenment, and European socialism*. Harvard University Press.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). 'It'd be useful, but I wouldn't use it': barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026-2041.
- Ya'ari, C., Hod, Y., & Sagy, O. (in press). Intermediate indexing in small group configurations around large screens: Interactions that advance knowledge building. *Instructional Sciences*.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2020). *The theory and practice of group psychotherapy* (6th Ed.). New York, NY: Basic Books.
- Zhang, J., Hong, H.-Y., Scardamalia, M., Teo, C. L., & Morley, E. a. (2011). Sustaining knowledge building as a principle-based innovation at an elementary school. *Journal of the Learning Sciences*, 20(2), 262-307.
- Zhang, J., Scardamalia, M., Reeve, R. & Messina, R. (2009). Designs for collective cognitive responsibility in knowledge-building communities, *Journal of the Learning Sciences*, 18(1), 7-44.
- Zhang, J., Tao, D., Chen, M. H., Sun, Y., Judson, D., & Naqvi, S. (2018). Coorganizing the collective journey of inquiry with idea thread mapper. *Journal of the Learning Sciences*, 27, 390-430.