

כעת

כתב עת תלפיות

כרך ט, תשפ"ה

עורכת : ד"ר חגית אביעוז

חברי המערכת (לפי סדר א"ב) :

פרופ' אילוז דוד

ד"ר ברגר רחלי

גב' זיתון רחל

ד"ר ערמון ידידיה

ד"ר פישר מתי

עורכת לשון : רונית ניידורף

דוא"ל המערכת kaet@talpiot.ac.il

ISSN 2708-7344

הספר יצא לאור בסיוע
אגודת שוחרי מכללת "תלפיות"



כל הזכויות שמורות
2025

הוצאת הספרים

שליד

תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך

רח' יטבתה 7, חולון, 5850030

www.talpiot.ac.il

תוכן העניינים

7	דבר ראש המכללה
9	דבר העורכת
11	רשימת המשתתפים
	לקמול או לפרוח – כיצד להצית מחדש את הלהבה? סוגיות בקדמת השיח החינוכי
13	כרמלה איגל, תמר גרומן וויקי הורנשטיין
	"אפשר להחזיק לך את היד?" – מתמחות להוראה ומורות בגמלאות קולטות תלמידים מפונים במלונות ים המלח ואילת במלחמת חרבות ברזל
36	אורן כהן-זדה, ג'ודי גולדנברג ורחלי הולצבלט
	חונכות משתפת ומשתתפת
63	אסתר גואטה, כוכי פרג'ון ואורנה שץ אופנהיימר
	הכשרת סטודנטים להוראה לביצוע ניטור ושליטה בתהליך בניית תוכנית לימודים
91	צפורה שויצקי
	"וחיאת GPT-3 תכין לי עבודה, וחיאת GPT-3 תכין לי מצגת": הבינה המלאכותית ככלי ללמידת השפה העברית בקרב סטודנטיות ערביות-בדואיות בישראל
118	עארף אבו-גוידר
	הגותרפיה – שימוש בקטעי הגות בתהליכי למידה וטיפול לבחינת חלופות לנרטיבים קיימים
137	שלומית מירון
	תפקודים ניהוליים ותחושת מסוגלות בלמידת מתמטיקה: תפיסות מורים בזיקה לרמות הלימוד
147	יחיאל תנעמי
	המורים החדשים למוזיקה בבית הספר היסודי: קשיים והצלחות בשנים הראשונות
173	אורית לוי
	"ואין לשנות אף מנהג" – מילה המשנה משמעות בנוסח התפילה: על משמעותה של מילה אחת בתפילת מוסף של ראש חודש
201	חנן יצחקי

דבר ראש המכללה

שלום רב לקוראי כעת,

הלא ייאמן עדיין מתרחש מול עינינו – מלחמה הנמשכת כבר למעלה משנה, הארוכה מכל מלחמות התקומה שידעה מדינת ישראל. בתקופה זו נדרשנו לשלב זרועות בין החזית לעורף, ואנו, העוסקים בחינוך, נדרשנו לפתרונות חינוכיים, הן במסגרת המשפחתית הן במסגרות שמחוצה לה. כותבי המאמרים בגיליון זה ראויים להערכה מיוחדת כיוון שהצליחו למצוא את הזמן הראוי למחקר בתקופה קשה זו.

בגיליון שולבו מחקרים כמותיים ואיכותניים, העוסקים במורים בכל שלבי עבודתם. בשלב ההכשרה על פרח ההוראה למפות את אוכלוסיית הכיתה על מנת ליצור תוכנית לימודים רב-כיוונית, יצירתית, בעלת מחוונים ברורים, המותאמת לתלמידים. כך תהפוך המורה לעצמאית, סמכותית ואחראית (מאמרה של צפורה שויצקי). בשלב ההתמחות והחניכה יש לסייע למורים כדי שיתמידו במשימותיהם החינוכיות וכדי שיגיעו לידי פריחה ולא חלילה לקמילה (מאמרו של כרמלה איגל, תמר גרומן וויקי הורנשטיין). לחונכת תפקיד מכריע בסיוע למורה המתחילה להתגבר על חולשות תוך כדי למידה (מאמרו של אסתר גואטה, כוכי פרג'ון ואורנה שץ אופנהיימר).

מאמרים נוספים עוסקים במאפיינים הייחודיים של תחומי הוראה ספציפיים, כגון הוראת המתמטיקה (מאמרו של יחיאל תנעמי) והמוזיקה (מאמרה של אורית לוי).

בתהליכי למידה ניתן לעשות שימוש גם בקטעי הגות, הבאים במגע רגשי ויצירתי עם נרטיבים שונים בתפיסת עולמם של הלומדים והמובילים לבחינה חדשה של ה"עצמי" ושל יחסי הגומלין עם הזולת (מאמרה של שלומית מירון).

עוד מופיעים בגיליון מאמרים הדנים באתגרים העומדים בפני המורים בעת הזאת: מאמר הבוחן את השפעת השימוש בכלי בינה מלאכותית על יכולת ההבעה בעברית בקרב סטודנטיות בדואיות (מאמרו של עארף אבו-גוידר); ומאמר המתאר את התגייסות סגלי ההוראה להקמת כיתות לימוד לתלמידים שפנו

מבתייהם ושוכנו במלונות, תלמידים הנדרשים להסתגל למסגרות חינוכיות ולחברים שלא הכירו קודם לכן, תוך שהם מתמודדים במקרים רבים עם חוויות טראומטיות (מאמרם של אורן כהן-זדה, ג'ודי גולדנברג ורחלי הולצבלט).

במאמר החותם את הגיליון נדונים שינויי נוסח בתפילות היום-יום, אך נראה שיש לגיטימציה הלכתית לכל נוסח (מאמרו של חנן יצחקי).

לסיום אבקש להודות למרכזת ועורכת כתב העת, ד"ר חגית אביעוז, ששינסה מותניים בתקופה קשה זו בקבלת המאמרים הכלולים בכתב העת, בהמרתם מתורה שבעל פה לתורה בכתב ובשזירתם בגיליון שלפניכם. יישר כוחה גם בהמשך.

בנימין בהגון

דבר העורכת

אנו שמחים להביא בפניכם את הכרך התשיעי של השנתון **כעת**.

מכללת תלפיות, כמכללה מובילה להכשרת כוח אדם למערכת החינוך בישראל, מדגישה את ההכשרה המעשית של פרחי החינוך. אולם, עבודת הגננות, המורות והמורים היא יותר ממלאכה, היא חוכמה. היא חייבת להיות מבוססת על מחקר. **כעת**, ככתב עת אקדמי, מציע לחוקרים, לסטודנטים ולאנשי חינוך במה למחקרים איכותיים, עדכניים ורלוונטיים לתחום החינוך ולתחומים הנלמדים בגני הילדים ובבתי הספר.

בגיליון הזה תמצאו תשעה מאמרים לעיונכם.

במאמר הפותח את הגיליון, ד"ר כרמלה איגל, ד"ר תמר גרומן וד"ר ויקי הורנשטיין בוחנות את המאפיינים של תופעת השחיקה ותחושת המסוגלות של מורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים בעקבות תיקון החקיקה בחוק החינוך המיוחד מ-2018 ומציעות דרכים לעצירת התופעה של עזיבת מקצוע ההוראה.

במהלך מלחמת "חרבות ברזל" עזבו את בתיהם למעלה מ-250,000 מתושבי ישראל, בין מרצון בין מבחירה, ובהם קרוב ל-50,000 ילדים. מאמרם של ד"ר אורן כהן-זדה, פרופ' גיודי גולדנברג וד"ר רחלי הולצבלט מתמקד בסגלי ההוראה שהגיעו אל מלונות ים המלח ואילת (מורות בגמלאות ומתמחות) ויצרו בהם מרחבי למידה. המאמר בוחן את האתגרים שניצבו לפניהם ואת דרכי התמודדותם.

המאמר השלישי, של ד"ר אסתר גואטה, ד"ר כוכי פרג'ון ופרופ' אורנה שץ אופנהיימר, בוחן, על פי הגישה האיכותנית, את תהליך הכשרת החונכים במסגרת חממת Promentors יישובית בדרום ישראל ועומד על ייחודה.

בניית תוכנית לימודים היא מיומנות הדורשת יצירתיות, גמישות ויכולת התאמה לצרכים הייחודיים של אוכלוסיות תלמידים שונות. ד"ר צפורה שויצקי מציגה במאמרה מחוון מובנה לבניית תוכנית לימודים, מחוון המצייד את הסטודנט להוראה באסטרטגיה מטא-קוגניטיבית. בעזרתו הסטודנט מתכנן באופן עצמאי

תוכנית לימודים בתחום התמחותו ומיישם את הידע התאורטי לכיתה המוכרת לו.

השימוש הגובר בבינה המלאכותית מציב את מוסדות החינוך בפני אתגר חדש: שינוי דרסטי בדרכי ההוראה לשם שילוב יישומים תקשוביים בתרבות האקדמית החדשה. מאמרו של ד"ר עארף אבו-גוידר בוחן את תרומת הבינה המלאכותית לכתיבה ולהבעה בעברית כשפה שנייה בקרב סטודנטיות ערביות-בדואיות.

במאמר השישי שלומית מירון עוסקת במודל עבודה חדש – הקותרפיה – העושה שימוש בקטעי הגות מקוריים ומאתגרים, כדי לאפשר למונחים (תלמידים בכיתה, משתתפים או מטופלים במסגרות שונות) לבוא במגע רגשי ויצירתי עם נרטיבים השונים מתפיסת עולמם.

המאמר השביעי, של ד"ר יחיאל תנעמי, בוחן את היכרותם של מורים למתמטיקה עם המושגים "תפקודים ניהוליים" ו"תחושת מסוגלות" בלמידת המתמטיקה של התלמידים, ואת תפישותיהם לגבי חשיבות מושגים אלו להוראה ולהצלחת התלמידים.

המאמר השמיני הוא פרי עבודתה של אורית לוי, שבחנה את חוויית הכניסה להוראה של מורים חדשים למוזיקה בבתי הספר היסודיים בישראל. מממצאיה עולה ההשפעה המיטיבה של מערכת חניכה ותמיכה על המשך דרכם של המורים החדשים למוזיקה.

במאמר החותם את הגיליון ד"ר חנן יצחקי דן בנוסחים שונים של מילה אחת מתוך תפילת מוסף של ראשי חודשים, מראה כיצד כל אחד מהנוסחים מביע משמעות אחרת לקטוב ומה הלגיטימציה ההלכתית שלו, ומנסה להגיע למסקנה זהירה מהו הנוסח המקורי.

תודתי העמוקה לכל אלה אשר עשו מלאכתם נאמנה בתחום הקריאה והשיפוט של המאמרים, בהתנדבות. תודתי גם לחברי מערכת **כעת**, שסייעו לי במהלך העבודה על הגיליון. תודה גדולה לרונית ניידורף, עורכת הלשון, על עבודתה היסודית בתחום הלשון, התוכן וסידור הגיליון. היו ברוכים!

ד"ר חגית אביעוז

רשימת המשתתפים

האוניברסיטה העברית ; מכללת קיי ; מכללת אחוזה	ד"ר אבו-גוידר עארף
הקריה האקדמית אונו	ד"ר איגל כרמלה
האקדמית חמדת	ד"ר גואטה אסתר
תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך בחולון	פרופ' גולדנברג ג'ודי
הקריה האקדמית אונו	ד"ר גרומן תמר
תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך בחולון	ד"ר הולצבלט רחלי
הקריה האקדמית אונו	ד"ר הורנשטיין ויקי
אמונה אפרתה – המכללה האקדמית לאומנויות ולחינוך ; אוניברסיטת בן גוריון בנגב	ד"ר יצחקי חנן
תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך בחולון	ד"ר כהן-זדה אורן
אוניברסיטת בן גוריון בנגב	גב' לוי אורית
בית הספר לטבע, סביבה וחברה – תל אביב-יפו	גב' מירון שלומית
האקדמית חמדת	ד"ר פרג'ון כוכי
מכללת אורות ישראל (לשעבר)	ד"ר שויצקי צפורה
האקדמית חמדת	פרופ' שץ אופנהיימר אורנה
האקדמית חמדת	ד"ר תנעמי יחיאל

לקמול או לפרוח – כיצד להצית מחדש את הלהבה?

סוגיות בקדמת השיח החינוכי

כרמלה איגל, תמר גרומן וויקי הורנשטיין

מטרת המחקר לבחון את המאפיינים של תופעת השחיקה ותחושת המסוגלות של מורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים בעקבות תיקון החקיקה בחוק החינוך המיוחד (משרד החינוך, 2018) ולהציע דרכים לעצירת תופעת עזיבת מקצוע ההוראה. לשם כך נערכו ראיונות עם מורים שסיימו לימודי תואר שני בחינוך מיוחד, וביניהם כאלה שהשתתפו במסגרת תוכנית לימודי הרחבת רישיון הוראה בחינוך המיוחד. מן הראיונות עולה כי לתחושת השליחות ולידע המגובש במסגרת ההתמחות בלימודי חינוך מיוחד תרומה משמעותית לרצון להמשיך לעסוק במקצוע ההוראה. מסקנות אלו מעידות על הצורך בליווי, בהכשרה ובביסוס קוד אתי במקצוע ההוראה.

מילות מפתח: שחיקה בהוראה, עזיבת ההוראה, תחושת מסוגלות בהוראה, הכשרת מורים, אתיקה ומוסר בהוראה

מבוא

בשנים האחרונות קיימת תנופה במגמת השתלבותם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הכללית. מגמה זו קיבלה משנה תוקף בעקבות תיקון החקיקה בחוק החינוך המיוחד (יולי 2018), שעיקריו שיטת התקצוב ומתן זכות להורי התלמידים לבחירת המסגרת החינוכית. תיקון זה מעמיד אתגרים חינוכיים בפני מוסדות להכשרת מורים, בפני פרחי ההוראה ובפני המורים המלמדים במערכת החינוך הרגילה. לפיכך חשוב מאוד להעניק למורים כלים

להנגשת ההוראה ברמות התפקוד השונות וידע בניהול קונפליקטים והתקשרות עם משפחות (Global Education Monitoring Report, 2020). גרינבנק ועמיתים (2018) מצאו כי למדיניות השילוב וההכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים יש השפעה על רמת השחיקה אצל מורים בחינוך הרגיל.

השחיקה משפיעה על נפשו של המורה ועל התנהלותו בבית הספר ומהווה אבן נגף בהשגת יעדי מערכת החינוך (פישרמן, 2014). כתוצאה מהשחיקה אנו עדים לעזיבת מורים את מערכת החינוך, תופעה הגוברת בשנים האחרונות (עידו ושקדי, 2014). לצד תופעת השחיקה ישנם מרכיבים אישיותיים אצל המורים המשפיעים על תחושת המסוגלות שלהם בבואם להתמודד עם קשיי למידה והתנהגות של תלמידים בכיתתם (Skaalvik & Skaalvik, 2016). כמו כן, בתקופות משבר ובמצבי חירום, דוגמת מגפת הקורונה או מלחמה, מתגלים אתגרים העשויים להשפיע באופן משמעותי על רמת העומס והלחץ במסגרת התפקיד ועל תחושת המסוגלות של המורים בחינוך המיוחד. חוקרים מדגישים את הצורך בתמיכה ובהתערבויות ממוקדות על מנת לסייע למורים בחינוך המיוחד לנווט במורכבות ההוראה באופן מיטבי ולשמור על יעילותן של פרקטיקות בשילוב ובהכלה חינוכית (Permata et al., 2022). למדיניות השילוב וההכלה יש השפעה על רמת השחיקה אצל מורים בחינוך הרגיל, העומדים בפני דרישות ליישם דרכי הוראה מותאמות לתלמידים עם צרכים מיוחדים. מרביתם לא הוכשרו לכך, והם חסרי ידע וכלים להתמודדות עם מאפייני התלמידים. דרישות אלה מגבירות את העומס ואת הלחץ על המורים ועלולות להוביל לשחיקתם (גרינבנק ועמיתים, 2018).

רקע

שחיקה בקרב מורים

אחד המקצועות המועדים לשחיקה הוא מקצוע ההוראה. שחיקה מוגדרת כמצב של עייפות ושל התרוקנות כוחות פיזיים ונפשיים, מצב של התבלות. נמצא כי שחיקה נוצרת עקב עצימות רגשית הנובעת ממעורבות בין-אישית, ממיקוד שלילי בבעיות, מהיעדר משוב חיובי או ממגע דל עם עמיתים במסגרת העבודה. השחיקה כוללת תחושות של מתח, תסכול, חרדה, כעס ודיכאון, והיא משפיעה על התנהלותו של המורה בבית הספר ומפריעה להשגת יעדי מערכת החינוך (פישרמן,

2014). גורמים פנימיים, כגון מוטיבציה, צרכים, ערכים, הערכה עצמית, ביטוי רגשי, שליטה רגשית וסגנון אישי, תורמים אף הם (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019; רוזנבלום ולב ארי, 2015). ככל שהשחיקה מעמיקה, כך מתפתחות תחושות חוסר אונים, זלזול בעבודה, מוטיבציה נמוכה ואדישות (Mérida-López & Brunsting et al., 2014; Extremera, 2017). השחיקה היא תוצר של הפער בין ציפיות המורה לבין מידת ההיענות של המציאות לציפיות אלה. המורה מתחיל את הקריירה עם אידיאלים גבוהים, עם מחויבות רבה ועם רצון לחנך ולהשפיע, ונקלע למציאות המורכבת של השילוב העלולה להובילו לאיבוד החלום, להתפכחות מאשליה ולשחיקה (מלאך-פינס, 2012).

תחושת השחיקה מתבטאת כאשר תשיות נפשית ורגשית המתייחסת למעורבות בין-אישית גבוהה בין איש המקצוע למקבלי השירות מובילה ללחץ בעבודה. הלחץ מוביל לאובדן אנרגיה גופנית ונפשית ולתופעת דה-פרסונליזציה המתייחסת להערכה כלפי הזולת. אנשי המקצוע, שבתחילת עבודתם חשו רמה גבוהה של עניין, התלהבות ורצון לעזור לזולת, עשויים לפתח תחושת אי-מעורבות בבעיותיהם של מקבלי השירות, היעדר סבלנות כלפיהם, תגובות ציניות, ניכור וזלזול בהם עד כדי התייחסות אליהם כאל חפצים ולא כאל בני אנוש (לבקוביץ' וריקון, 2020). נוסף על כך, עשויה להתפתח תחושת אי-הגשמה עצמית והערכה עצמית שלילית של איש המקצוע, הנובעות מהרגשה של היעדר הישג ממשי בעבודה חרף המאמצים שהושקעו. תחושה זאת עלולה להשפיע על תחושת המסוגלות ולהביא להתפתחות סימני לחץ, דיכאון וחוסר מוטיבציה (גרינבנק ועמיתים, 2018). לאור האמור לעיל, ניתן לזהות ארבעה גורמים עיקריים המובילים לשחיקה:

1. גורמים אישיים: דימוי עצמי נמוך, הערכה עצמית נמוכה והבחירה האישית של המורה במקצוע ההוראה כדי לרפא חוויות ילדות כואבות של לעג והשפלה. במקרים אלה ההתמודדות עם בעיות משמעת של התלמידים עשויה להיחווה שוב כחוויה כואבת.
2. גורמי רקע: ככל שרמת ההשכלה של המורה, הוותק והרמה הסוציו-אקונומית גבוהים יותר, כך תחושת התשיות הרגשית המובילה לשחיקה גבוהה יותר.

3. גורמים ארגוניים: המורה תלוי בארגון בית הספר ובתכתיביו; לעיתים הוא חווה עומס יתר ודרישות העומדות בסתירה לתפקידו, חוסר הערכה המוביל לתחושת כישלון, תסכול ורמה גבוהה של שחיקה, עד כדי עזיבת ההוראה. אקלים ארגוני בלתי תומך הוא גורם משמעותי בשחיקה. מורים התופסים את התרבות הארגונית כחיובית, כתומכת וכנותנת גיבוי ופתרונות הולמים לבעיות מגלים רמה גבוהה של שביעות רצון ומוטיבציה לעמוד באתגרי המקצוע (Kupferberg & Soham, 2020; בשארה, 2012; גרינבנק ועמיתים, 2018; מלאך-פינס, 2012). מחקרים נוספים מראים כי קיים קשר בין שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה לשחיקת המורים. נמצא גם כי מחנכת התופסת את הסביבה הארגונית כמתאימה יותר עבור השילוב, מרגישה פחות שחוקה (טלמור וקיים, 2011).
4. גורמים בין-אישיים: הקשרים הבין-אישיים של המורה עם עמיתיו משפיעים על תחושת המסוגלות שלו. מורים המקיימים קשר פתוח וגלוי עם המנהל, העובדים בשיתוף פעולה עם חברי הצוות והמדווחים על אוירה חיובית בבית הספר מגלים תחושת מסוגלות גבוהה ושביעות רצון מתפקידם ומצמצמים את הסיכון לשחיקתם בעבודה (קס, 2012). הקשר הבין-אישי בין המורה להורי התלמידים נמצא אף הוא קשור לשחיקה. ביקורת נוקבת על דרכי העבודה של המורה ולחץ שמפעילים ההורים על המורה עלולים לערער את ביטחונו העצמי והמקצועי ומהווים מקור להגברת השחיקה שלו. אחד האתגרים החשובים ביותר שעיימו מתמודד המורה הוא הקשר הבין-אישי עם תלמידיו, קשר המאופיין לעיתים במאבקי כוח סמויים וגלויים. מצד אחד, המורה כדמות סמכותית נדרש לשמור על משמעת וריחוק מסוים מהתלמידים, ומצד שני – לגלות אמפתיה במצבים של התנהגויות מאתגרות והתפרצויות בלתי צפויות (מלאך-פינס, 2012). גם לעמדות מורים כלפי שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים ישנה השפעה מכרעת על תחושת המסוגלות בהוראה (עינת ושרון, 2015).

מסוגלות עצמית

תאוריית המסוגלות העצמית, המתוארת גם כ"חוללות עצמית" או כ"יעילות עצמית" מתייחסת למידת אמונתו של הפרט ביכולתו לארגן ולבצע התנהגויות

אשר דרושות להשגת תוצאות הרצויות בעיניו. לפי תאוריה זו, אנשים נמנעים מביצוע מטלות הנתפסות עבורם כקשות מכפי יכולתם ובוחרים לבצע מטלות התואמות את היכולת כפי שנתפסת בעיניהם. הערכת חוללות עצמית היא תהליך חשיבתי היסקי שבו נשקלים, נמזגים ונשפטים גורמי יכולת או אי-יכולת ביצוע. בסופו של תהליך זה נוצר אומדן שהינו אינטגרציה של האמונות המצטברות והמעובדות במשך זמן על יכולת ביצוע (כץ, 2011). תחושת החוללות עשויה לנבוע מהכשרה מקיפה פחות וממוקדת פחות. מערכת האמונות בנוגע לתחושות מסוגלות מהווה מנגנון תפיסה עצמית מרכזי, שדרכו מתווך הפרט בין הסביבה הפנימית שלו, המורכבת מגורמים ביולוגיים, קוגניטיביים ורגשיים, לבין סביבתו החיצונית והתנהגותו. תחושת חוללות מקצועית מתגבשת גם בעקבות ניסיון חיובי בתפקיד ההוראה. התקדמותם של תלמידים במסגרות החינוך המיוחד לעיתים איטית יותר מהתקדמותם של תלמידים במסגרות החינוך הרגיל, אך גם משמעותית יותר. על מנת לחוש תחושות חוללות מקצועית גבוהות, על המורים בחינוך המיוחד להתמקד בראיית ההצלחות המשמעותיות (כ"ץ ופריש, 2013).

בעשורים האחרונים התפתח שדה המחקר בתחום המסוגלות העצמית, וזאת בין היתר בעקבות הקישור לתחומים אחרים, כגון הנעה, מכוונות עצמית בלמידה והישגים אקדמיים (Lau et al., 2008; Liem et al., 2008). במחקרו של פישרמן (2016) נבדקה תחושת חוללות עצמית אצל 45 מורות בחינוך הרגיל בהשוואה לתחושת החוללות אצל 58 מורות המלמדות במסגרות החינוך המיוחד. נמצא כי תחושת החוללות בחינוך המיוחד נמוכה באופן מובהק מאשר בחינוך הרגיל.

תחושת המסוגלות העצמית אצל מורים נחקרה בעיקר בהקשר של הוראה, הישגים וניהול כיתה. יכולת זו כוללת גם הצבת מטרות עם אתגר ריאלי, שימוש מותאם ויעיל בדרכי הוראה, השקעת מאמץ והתמדה לנוכח קשיים והתמודדות נאותה עם מצבים מנטליים כגון לחץ וחרדה. חוקרים רואים במסוגלות המורה מושג בעל שתי פנים: מסוגלות כללית של ההוראה – אמונת המורה בכך שיכולתו לביצוע הפעולות הנדרשות לקידום הישגי התלמידים מוגבלת על ידי גורמים שאינם בשליטתו; ומסוגלות אישית של המורה – אמונת

המורה ביכולתו לבצע את הפעולות הנדרשות לקידום הישגי התלמידים ולקידום מחויבות ולמידה (קס, 2012).

בשנים האחרונות מושם דגש על הקשר החזק שבין תחושת מסוגלות עצמית אצל מורים לבין התנהגותם, רמת הלחץ במסגרת תפקידם ורמת שביעות הרצון התעסוקתית (Chong et al., 2010; Moe et al., 2010; Nie et al., 2012). במחקרם של עליאן ועמיתים (2011) נמצא שהשונויות ברמת הלחץ במהלך ההתנסות המעשית מושפעת מרמת המסוגלות העצמית, ממוקדי עניין, מתפקוד המדריך הפדגוגי ומתפקוד המורה המאמן. מסקנה מרכזית נוספת היא שקיים צורך בקיום קורסים וסדנאות במוסדות ההכשרה לחיזוק המסוגלות העצמית של פרחי ההוראה (קמחי ובר ניר, 2022). מחקרים מראים כי מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה מאמינים יותר ביכולותיהם של תלמידים עם קשיים לימודיים, מביעים עניין רב יותר בהישגיהם ומציבים להם אתגרים לימודיים. לעומתם, מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית נמוכה רואים בתלמידים "חלשים" מקור להפרעות ומתרכזים בתלמידים ה"חזקים" (Jamil et al., 2012; קס, 2012). עקב כך, עצם הימצאותם של תלמידים עם קשיי למידה בכיתתם עלולה לפגוע בתחושת המסוגלות העצמית שלהם (Skaalvik & Skaalvik, 2016). בהמשך לאמור לעיל, ההכשרה נתפסת אצל המורים כתהליך קדם כניסה לתפקיד. מחקרים מציינים כגורמי מפתח בהצלחת ההכשרה את איכות המועמדים, האוטונומיה המקצועית, הדגש על מחקר, הרפלקציה ושיתוף הפעולה בין המוסדות (Malinen et al., 2012; Sahlberg, 2010). תהליך הכשרת המורים בפינלנד נחשב לאחד הטובים בעולם ומהווה גורם מרכזי בהצלחת מערכת החינוך הפינית (Sahlberg, 2010). במסגרת תנאי הקבלה המוקפדים, מתקבלים ללימודי הוראה רק כ-15% מהמועמדים. התוכניות נמשכות 5–7 שנים וכוללות תואר שני וכן חובת חונכות וליווי למשך שנתיים למורים מתחילים (Tirri, 2014). התוכניות משלבות לימודים תאורטיים ופרקטיקה נרחבת בבתי הספר. ההכשרה שמה דגש על מחקר ועל פדגוגיה מתקדמת ומעניקה לסטודנטים אוטונומיה רבה (Tryggvason, 2009). קיימת שותפות הדוקה בין האוניברסיטאות לבתי הספר בהדרכה מעשית (Malinen et al., 2012).

בפינלנד ובמדינות נוספות, כגון סינגפור ואוסטרליה, המורים זוכים להערכה, למעמד גבוה, לשכר הולם ולהשקעה רבה בהתפתחותם המקצועית (Darling-Hammond, 2017). בין הסיבות לבחירה במקצוע ההוראה נמצא ההיבט הערכי, שבא לידי ביטוי ברצון להשפיע על החברה ובקידום תלמידים מתוך ערך של אהבת האדם (Low et al., 2011).

לימוד קורסים אקדמיים בנושאים בתחום החינוך המיוחד נועד להקנות למורים לעתיד ראייה אחרת בנוגע לדרכים השונות ולכלים שבהם ניתן להיעזר בכיתות הטרוגניות המשלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים. השתתפות בקורסים אלו עשויה להגביר את המודעות ואת הידע בדבר דרכי לימוד חלופיות ובדבר הצורך לגלות גמישות, יצירתיות וקבלה בהתייחסות לילדים עם צרכים מיוחדים (גרינבנק ועמיתים, 2018). ידע בתחומי החינוך המיוחד מחזק את ביטחונם של המורים בהתמודדות עם שילוב. ביטחון זה עשוי ליצור עמדות חיוביות יותר כלפי השילוב, ויש לכך השפעה ניכרת על תחושת המסוגלות והשחיקה (קמחי ובר ניר, 2022). טלמור וקיים (2011) מצאו כי שילוב של שתי אסטרטגיות עיקריות לשינוי עמדות הן הקניית ידע על הלקות וחשיפה לבוגרים או לילדים עם מוגבלויות.

ידע פדגוגי-תוכני הוא סוג ידע ייחודי למורים, הנוצר מקישור בין ידע הפדגוגי לידע התוכני. משמעותו של ידע זה טמונה ביכולת של המורים ליצור התאמות ואסטרטגיות המקדמות באופן משמעותי את הלמידה של התלמידים (Penso, 2018). לליווי של מדריך פדגוגי ממוסד ההכשרה ישנה חשיבות בהקשר זה, ולכן חשוב ליצור למתכשרים בהוראה הזדמנויות לחונכות שיטתית ולשיחות משוב המלוות את עבודת ההוראה. יש לקדם דגמים של שיתופיות בין המוסדות להשכלה גבוהה לבין בתי הספר (Quigney, 2010).

שיטת המחקר

מחקר איכותני-פרשני זה בוצע באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה והתבסס על ההנחה כי האופן שבו האדם מתאר את חוויותיו מעיד על התובנות ותפיסת העולם שלו ביחס לעצמו ולסביבתו (Denzin & Lincoln, 2005). תפיסות המשתתפים משקפות שילוב של אישיותם ושל הסביבה שהם פועלים בה (Maykot & Morehouse, 1994). במחקר הנוכחי נבדקה נקודת מבטם של מורים

שהיו על סף עזיבת מקצוע ההוראה ושהחליטו להשקיע בצמיחתם המקצועית וללמוד לימודי תואר שני עם התמחות בחינוך המיוחד. אחרי לימודי ההתמחות בחינוך המיוחד, חלקם אף החליטו להכשיר את עצמם במסלול ייחודי המאפשר התנסות בהוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים ולהרחיב את רישיון ההוראה הרגיל שלהם לרישיון הוראה בחינוך מיוחד. במחקר נבדקו חוויותיהם של המורים מלימודיהם בהיבטים המקצועיים והרגשיים. המחקר בחן את תחושת השחיקה ותחושת המסוגלות של המורים לאחר לימודיהם והתנסותם המעשית.

אוכלוסיית המחקר

המחקר כלל 28 משתתפים (מתוכם 14 מורים בחינוך היסודי ו-14 גננות) שסיימו את לימודיהם בהתמחות בחינוך המיוחד במהלך חמש השנים האחרונות; מתוכם 20 סטודנטים שלמדו במסגרת לימודי התואר השני בהתמחות בחינוך המיוחד ושהשתתפו בתוכנית הרחבת רישיון הוראה לחינוך מיוחד, וכן 8 סטודנטים שלמדו במסגרת לימודי התואר השני בהתמחות בחינוך המיוחד ולא השתתפו בתוכנית ההרחבה. גיל המשתתפים היה 25–58 שנים, והוותק בהוראה במערכת החינוך הכוללנית היה 10–15 שנים.

כלי המחקר

1. ריאיון חצי מובנה: הריאיון כלל שאלות רקע ושאלות מנחות. השאלות ונגזרו מתוך הספרות המחקרית ונוסחו כבסיס לעידוד המרואיינים להביע את עמדותיהם ואת התייחסותם לתהליך הלמידה בתואר השני בהתמחות בחינוך המיוחד וכן לתהליך הלמידה במסלול להרחבת רישיון הוראה בחינוך המיוחד. החלק הראשון של השאלון התייחס ללימודים בתואר שני בחינוך המיוחד וכלל שאלות הנוגעות לסיבות שהובילו להחלטה ללמוד ושאלות הנוגעות לתחושת המסוגלות והשחיקה לפני הלימודים, במהלכם ובסיומם. החלק השני התייחס ללימודים במסגרת מסלול ההרחבה וכלל שאלות הנוגעות להעשרה בשיטות ההוראה ולתהליך הליווי של הגננת או המורה המאמנת.

2. ריאיון פתוח: התבצע ריאיון פתוח עם סטודנטים שסיימו את לימודיהם בהתמחות לתואר שני ולא השתתפו בתוכנית ההרחבה. בריאיון הפתוח

נתבקשו הסטודנטים לספר על חוויותיהם כאנשי מקצוע לפני הלימודים לתואר שני בהתמחות בחינוך המיוחד ולאחריהם.

הליך המחקר

הסטודנטים שהשתתפו בתוכנית ההרחבה רואיינו בהתייחס לחוויית הלמידה במהלך ההתמחות במסלול ההרחבה. הסטודנטים שלא השתתפו בתוכנית ההרחבה לאחר סיום לימודיהם נתבקשו בריאיון פתוח להביא את נקודת מבטם המקצועית לאחר לימודי התואר השני. הראיונות בוצעו באווירה חיובית, נטולת שיפוט. המרואיינים היו נרגשים ושמחו להתראיין ולשתף ברגשותיהם.

הראיונות המובנים למחצה הוקלטו ותומללו. ניתוח הראיונות בוצע על פי גישה של ניתוח נושאי-תמטי. הטקסט חולק לקטעים נפרדים המשויכים לקטגוריות, המצרפות את הקטעים זה לזה בסדר חדש. בתחילה הוצגו קטגוריות ראשוניות. המבנה הכללי של התמות נבנה באמצעות חיבור קטגוריות קטנות לתמות בעלות משמעות רחבה יותר, תוך השוואה מתמדת בין הראיונות השונים (שקדי, 2007). הניתוח נעשה על ידי שלוש חוקרות, כותבות המאמר. כל חוקרת ניתחה בנפרד את הראיונות, ולאחר מכן הושו הניתוחים. התמות הסופיות מבוססות על הסכמה בין החוקרות.

הממצאים

הממצאים מציגים את נקודות המבט השונות של הסטודנטים שלמדו במסגרת תוכנית ההרחבה ושל סטודנטים שלמדו במסגרת לימודי תואר שני ולא המשיכו במסלול תוכנית ההרחבה. מניתוח הראיונות עלו שבע תמות שבהן באות לידי ביטוי התחושות, המחשבות והדילמות אצל המשתתפים בהוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים. להלן התמות: 1. ההחלטה ללמוד תואר שני ולהתמחות בחינוך מיוחד; 2. הגשמה עצמית – התשוקה וההתלהבות ללמד בחינוך המיוחד; 3. תחושת תחושת השחיקה ומחשבות על עזיבת מקצוע ההוראה; 4. תחושת מסוגלות; 5. אופק מקצועי ופיתוח עצמי; 6. חשיבות ההכשרה הקלינית, הליווי וההתנסות לבעלי תואר שני בחינוך מיוחד; 7. המאמנת כדמות משמעותית. במטרה לשמור על אנונימיות המשתתפים, הובאו הציטוטים מדבריהם בשמות בדויים.

1. ההחלטה ללמוד לתואר שני ולהתמחות בחינוך מיוחד המשתתפים ביטאו תחושת מוטיבציה, הכוללת דחף המניע אנשים לעשייה לקראת פעולה, עמדה והתנהגות. מהראיונות עולים מניעי הסטודנטים בהחלטה ללמוד תואר שני ולהתמחות בחינוך מיוחד. להלן פירוט תת-הסעיפים של התמה הראשית:

א. מוטיבציה פנימית ורצון להרחיב את הידע המקצועי: "יש לי את הרצון להרחיב וללמד עוד ועוד חומרים הקשורים לעבודתי, וללמד את הילדים בדרך מותאמת" (יעל); "ללמוד על מנת לדעת לתת מענה להורי התלמידים" (אילנית).

ב. ציפייה שהלימודים יקנו כלים יישומיים להתמודדות עם אתגרי השילוב: "חשבתי שלימודים לתואר שני בחינוך מיוחד ייתנו לי כלים להתמודד עםילדי שילוב הלומדים בחינוך הרגיל" (גילה).

ג. סיבות אישיות כמו קרבה לאדם עם מוגבלות או צרכים מיוחדים: "יש לי אחיינית אוטיסטית ומאז ומתמיד רציתי ללמוד ולהכיר את התחום בצורה מקצועית" (יפית).

ד. ביקורת על אווירה תחרותית בחינוך הרגיל: "בחינוך המיוחד אין אווירה של תחרותיות, אין מרדף אחרי הישגים כמטרה" (אליה).

ה. מחסור במשאבים בחינוך הרגיל: "בשל חוסר בכוח אדם ובמשאבים בחינוך הרגיל הילדים האלו נופלים בין הכיסאות. זה קשה ומתסכל אותי" (צילה).

ו. הזדמנות ללמוד תחום מעניין ולהתמקצע בו: "ראיתי בלימודים אלה אתגר, עניין, חדשנות והזדמנות" (רותם).

2. הגשמה עצמית – התשוקה וההתלהבות ללמד בחינוך המיוחד מהראיונות עולה כי הסטודנטים חשו התלהבות ומוטיבציה פנימית גבוהה ללמד בחינוך המיוחד:

"הוראה אינה מילוי מכל, אלא הבערת שלהבת, ואכן הצלחתי להבעיר את השלהבת שבי, לסקרן אותי, לגרום לי לעניין רב ולרתק אותי בכל פעם מחדש בכל הקשור לעקרונות הוראת החינוך המיוחד. הלמידה והכלים התאורטיים והפרקטיים נותנים לי מוטיבציה להמשיך ולהתפתח" (רותם); "רמת המוטיבציה שלי עלתה במסגרת החינוך המיוחד, חשבתי שאני לא אהיה מסוגלת ואין לי

מספיק חוסן נפשי אבל היום אני רואה שאפשרי" (רונית); "בסיום התהליך יש לי תחושת סיפוק" (נעמה); "כאשר המורה המאמנת הייתה מספרת כי הילד שאותו אני מלמדת באופן פרטני מחכה ליום שאגיע, אני הרגשתי שעשיתי את שלי" (מיטל); "אני כאישה בדואית החלטתי ללמוד כדי להתקדם בחיים, זה גם הגשמה עצמית שאני נכנסת לעולם נהדר בעיניי של החינוך המיוחד" (רחמה); "מורות הרגישו שיש לי ידע ולכן התחילו לבקש את עזרתי ולקבל את עצותיי. אני מרגישה שאני מסוגלת לראות את הילד ולהבין את צרכיו" (נעמה).

3. תחושת השחיקה ומחשבות על עזיבת מקצוע ההוראה
בראיונות מובעת אמביוולנטיות בהתייחס לעזיבת מקצוע ההוראה מסיבות שונות, וביניהן הכמיהה לפרפקציוניזם בתפקיד ותחושת שחיקה, בד בבד עם הרצון להמשיך בו.

"עם השנים הרגשתי שחיקה. לא רציתי לקום לעבודה. הפכתי לאוטומטית. הרגשתי שעמום ואיבדתי עניין במקצוע. הכול נראה אותו הדבר. ואז חברה הציעה לי ללמוד לימודי תואר שני בחינוך מיוחד" (לימור); "ככל שעברו השנים הרגשתי חוסר אונים מול ילדים שהיו להם קשיים רבים והוריהם פנו אליי בבקשה לעזרה ולא תמיד ידעתי לתת את התשובות הנכונות. עלו בי הרהורים לגבי שינוי קריירה" (רחמה); "היו לי בגן הרבה ילדים מאתגרים ועם קשיים שונים... היו מקרים שהייתי מאוד מאוד מתוסכלת ולא ידעתי איך להגיב ומה לעשות" (חופית). מתוך הראיונות עולה תחושה של עומס בעבודה.

"היו לי המון מחשבות עזיבה, יציאה לשבתון, למעשה עד היום, התפקיד שוחק ומאתגר, העומס מתסכל לאדם פרפקציוניסט כמוני" (רותי); "יש תקופות מאתגרות, לפני מספר שנים היו לי מחשבות על עזיבת מקצוע ההוראה, בעקבות דרישות ויחס מצד ההנהלה" (אורית); "בתחושה שלי אני לא מצליחה להגיע לכל ילד בכיתות העמוסות בתלמידים. המציאות מכבידה ומביאה למחשבות לשינוי" (שגית).

4. תחושת מסוגלות

מסוגלות בהוראה מהווה תת-תחום במכלול האמונות של מסוגלות עצמית, והיא מבטאת את אמונתו של המורה כי יש בכוחו לקדם את תלמידיו.

"יש בי רגישות גבוהה וסבלנות רבה, יכולת הכלה והקשבה, אני מרגישה כי יש בי את המכוונות לטפל ולעזור. אילו כל אלו היו באים לידי ביטוי באנשי ההוראה שאני פגשתי בילדותי, הייתי מצליחה להתמודד ביתר קלות כתלמידה בבית ספר. לי היו קשיים והייתי תלמידה עם המון אתגרים, ואף אחד לא ניסה לעזור. חוויתי דחייה מצד הצוות ומצד התלמידים בכיתה, הייתי פשוט שקופה" (מיטל); "הידע שרכשתי העלה את המוטיבציה ותחושת המסוגלות שלי" (חופית); "לאחר שנת התנסות מעשית בגן חינוך מיוחד, ובעקבות ההדרכה וההכוונה שקיבלתי בלימודי התואר השני וההרחבה ועל ידי הגננת המלווה, אני מרגישה שעברתי תהליך משמעותי בתפיסת השילוב וההכלה. יש בי כיום את היכולות לבחון לעומק באופן מקצועי את המאפיינים של כל תלמיד, ליהנות מתחומי החוזק שלו ולסייע לו בתחומים שבהם זקוק לחיזוק ועזרה" (יוספה); "תחושת המסוגלות שלי עלתה בעקבות הלימודים וההתנסות. הידע מעצים את הביטחון העצמי מבחינה אישית ואת הרצון להעניק מהידע שלי לילדים ולצוות. מאגר המושגים והידע שלי גדל. אני מגיעה עם ביטחון רב יותר, ופועלת בשיתוף עם פסיכולוגית הגן וההורים" (רותם); "נזכרתי בילד בגן חובה שהיה רגיל שכל הזמן מענישים אותו, ואני הצלחתי לשנות גישה ולבנות איתו תוכנית מיוחדת ויחסי אמון, והוא התחיל לשתף פעולה. על פי אימו הוא הפך לילד רגוע יותר גם בבית והחל לבוא בשמחה לגן, בניגוד להתנהגותו בשנתיים שקדמו לפגישתנו. זה חיזק את האמונה שלי ביכולת שלי להתגבר על קשיי ההתנהגות שלו ולהאמין ביכולת שלי לעזור לו להתגבר בעזרת הכלים שקיבלתי במהלך הלימודים" (גילה); "בעקבות הלימודים הרגשתי בטוחה יותר בתקשורת עם ההורים, ביכולת שלי להרגיע אותם ולגרום להם לסמוך עליי שאני יודעת מה צריך לעשות לטובת הילד [...] ההורים של הילדים הסכימו לבטוח בי ולהאמין שטובת ילדם לנגד עיניי ואף אמרו לי שהצלתי להם את הילד" (גילה); "לפני הלימודים הרגשתי תסכול רב. הרגשתי שאני מגששת באפלה. במהלך הלימודים הבנתי את הקשיים והרגשתי שאני יותר מסוגלת. בעבר כעסתי, הרגשתי שאני עובדת ללא ידע וכלים, והמוטיבציה שלי נפגעה. היום אני מסוגלת יותר לעזור לתלמידות. מצליחה לראות מעבר לקשיים הנגלים. אני מבינה הרבה יותר במאפיינים של תלמידים עם צרכים מיוחדים ומרגישה בטוחה יותר בעבודתי" (אורית).

5. אופק מקצועי ופיתוח עצמי

חלק מהפתרונות שהסטודנטים מדווחים עליהם כאמצעי להתמודדות עם תחושת השחיקה הם מציאת אופק מקצועי ופיתוח עצמי.

"מפקחת בית הספר ביקשה שאסיים את רכישת התעודות כנדרש על מנת להתקדם לתפקידים נוספים" (מיכל); "הסיבה העיקרית שבגללה בחרתי ללמוד חינוך מיוחד היא הרצון שלי להיות מורת שילוב. ברצוני לקחת את הניסיון שלי ולנתב את זה לטובת השילוב, שם אוכל להעלות את אחוזי המשרה שלי ובעיקר לעשות את מה שאני הכי אוהבת" (עירית); "הגעתי ללימודים בעקבות תחושה שאני צריכה שינוי ומתחילה להרגיש שחיקה מניהול גן ברצף של תשע שנים. הרגשתי שאני זקוקה לשינוי, לגלות יכולות חדשות ולעמוד בפני אתגרים חדשים בתפקידים אחרים בתחום החינוך" (שרית); "כיום, לאחר סיום תהליך ההכשרה בכיתת חינוך מיוחד, אני רואה את ההבדלים המהותיים בין החינוך המיוחד לבין החינוך הרגיל. ספגתי מאגר רעיונות מהלימודים במסגרת התואר השני. לימודי ההרחבה לחינוך מיוחד וההכשרה בכיתה במסגרת ההתנסות הם מעטפת שדרכה יכולתי ליישם את התאוריות במסגרת הלימודים ולראות יישום בשטח. אני מרגישה שהתפתחתי מאוד מבחינה מקצועית" (מיטל).

6. חשיבות ההכשרה הקלינית, הליווי וההתנסות

"העבודה המעשית והליווי של המדריכה הפדגוגית, שהייתה בשבילי גורם להיוועצות והתלבטויות, היוו עבורי מקור לידע חשוב. [...] התנסות במערכי שיעור במליאה, בקבוצה או במפגשים פרטניים היא חשובה ומשמעותית. היא מדייקת את העשייה שלנו ואת מטרותיה" (מיכל); "אני חייבת לומר שמרגע שנכנסתי לגן והתחלתי את העבודה המעשית הרגשתי שיש קסם בגן חינוך מיוחד, ישנה תחושה של שליחות עוצמתית" (אילנית); "בלימודי הרחבת ההוראה בחינוך מיוחד אני מקבלת הרבה ידע פרקטי ומיישמת בגן הרגיל" (רותם); "ההתנסות פתחה לי דלת לעולם חדש" (נעמה); "אני חושבת שלימודים תאורטיים בכיתה הם חשובים, אך אי אפשר ללמוד את עבודת הגננת מבלי לעבוד בגן. ההתנסות המעשית היא בעיניי החשובה ביותר בכל הלימודים" (גילה); "ההתנסות המעשית הייתה מאוד חשובה משום שגן תקשורת שונה בתכלית בהתנהלות ובמבנה מגן רגיל" (שרית); "בגן הילדים מאופיינים עם אותה לקות של שיתוק מוחין אך לכל ילד יש צרכים

אינדיווידואליים" (אליה); "בהתנסות חוויתי במקביל רגשות מנוגדים: קושי מול סיפוק אדיר, תסכול מול אושר גדול, אינטנסיביות מול עייפות רגשית ופיזית ובליל של רגשות מעורבים. הבנתי שיש המון דברים לא צפויים, שחייבים להיות גמישים ושכללים וגבולות חשובים ואפשריים גם כשקשה. אין לי ספק שההתנסות משולה לטיפה בים, אבל אני רוצה ללמוד ולתרום לעולמם של הילדים האלה" (עירית).

7. המאמנת כדמות משמעותית

דמות המאמנת המקצועית, המשמשת כמודל ומעניקה הדרכה, משוב ומשאבי ידע לסטודנטים, נתפסת כמרכזית ומשמעותית בתהליך ההכשרה. תרומת הקשר עם הדמות המשמעותית בתהליך ההכשרה באה לידי ביטוי בדברי המרואיינים: "תהליך הלמידה מהגננת המאמנת היה מעשיר ומלמד. במהלכו התמקדתי לא רק בתכנים אלא גם בתהליכים רפלקטיביים על עצמי" (רותם); "ההתנהלות של הגננת המאמנת ייחודית. [...] היא מכבדת ומחזקת כל תלמיד ותלמיד עם סובלנות ואהבה ומייצרת קרבה שמעודדת מוטיבציה בקרב הילדים, וזה משהו שהיה לי מאוד משמעותי ללמוד ממנה" (עירית); "אם יש משהו ששווה ללמוד אותו זה אמון בלתי נגמר בילד. האמון של המורה המאמנת בתלמידים, הקשר איתם מעורר השראה" (מיכל); "אני זכיתי שיש לי גננת שמאפשרת לי להיות חלק בלתי נפרד מהצוות. הייתי שותפה להחלטות כגון מה יקרה עם הילדים בשנה הבאה, השתתפתי בישיבות הצוות הפְּרָה-רפואי, בשיחות עם הורים, בבניית תוכנית לימודים אישית ויחידנית לכל ילד" (אילנית); "אני נתרמת המון מהגננת. [...] המשובים שהגננת נותנת לי מלמדים אותי לתת מענה ולשים דגש על התאמה אינדיווידואלית לצורכי הילדים" (רותם); "המורה המאמנת שיבחה ופרגנה ואמרה שגם היא למדה ממני, שיש לי גישה מכבדת לילדים, שהשיעורים מגוונים ויצירתיים ושאתי מגלה גמישות. יעצה לי לחשוב לפני בניית המערכים על חלוקת הזמן ולנסות להשתבץ בכיתת תקשורת. למדתי ממנה המון" (רונית).

לתמות שהוצגו לעיל נמצאו התייחסויות במחקרים שנסקרו ושעסקו בגורמים לתחושת השחיקה ובקשר שלה לתחושת המסוגלות בקרב מורים. בהמשך נדון בממצאים ונבחן את הדרכים העשויות למנוע נשירת מורים ממקצוע ההוראה.

דיון ומסקנות

כותרת המאמר – "לקמול או לפרוח" – משקפת היטב את הדילמה העומדת בפני מורים רבים בעידן השילוב: האם לשהות בתחושת אפיסת הכוחות והשחיקה או לפרוח מחדש מקצועית ואישית. המטפורה של "הצתת הלהבה מחדש" מתייחסת לצורך של מורים להתחדש ולהדליק מחדש את המוטיבציה, העניין וההתלהבות שלהם ממקצוע ההוראה. המחקר הנוכחי ביקש לבחון את תופעת אי שביעות הרצון בקרב מורים ותיקים וחדשים ולהצביע על נקודות חשובות העשויות לסייע להצית מחדש את הלהבה ואת תחושת השליחות של המורים.

מחקרים מצביעים על חשיבות ההיבט המוסרי בבואנו להתמודד עם האתגרים שמערכת החינוך נדרשת להם, במיוחד בעקבות התיקון לחוק החינוך המיוחד (משרד החינוך, 2018), שלפיו מודגש מעמד הורי התלמיד בתהליך קבלת החלטות כפוסקים וכמחליטים על סוג המסגרת החינוכית הראויה לילדם. שינוי זה מעמיד בפני אנשי המקצוע דילמות מוסריות ומקצועיות במקרים שבהם הם אינם מסכימים עם החלטת ההורים. מחד, המורים חשים לעיתים שהחלטת ההורים אינה מבוססת על ידע מקצועי, ומאידך, הם מחויבים לעשות הכול כדי לאפשר לתלמיד להצליח במסגרת המבוקשת על ידי ההורים.

מקצוע ההוראה דורש מאמץ מוסרי ואתי ביחס לעבודת המורה עם משפחות התלמידים ועם התלמידים עצמם. המורים נדרשים לרמה גבוהה של מסירות ומחויבות המבוססת על תשתית ערכית אשר שואפת להיטיב את מצבו של התלמיד, ובכך הם רואים את ייעודם (אלוני, 2016). הנושא האתי והערכי מודגש גם במדינות כמו פינלנד, סינגפור ואוסטרליה כגורם מוטיבציוני למורים בבחירת המקצוע (Low et al., 2011). האתיקה משמשת בסיס נורמטיבי לפדגוגיה ומנחה אנשי חינוך בהגשמת שליחותם המקצועית, במיוחד בסיוע ללומדים הצעירים במימוש היכולות שלהם. מכאן, שבפני מורים המשלבים בכיתתם תלמידים עם צרכים מיוחדים עומדים אתגרים נוספים, שהם בעלי אופי ערכי ואתי.

ממצאי המחקר הנוכחי, כפי שבאים לידי ביטוי בתמות שהוצגו לעיל, נתמכים במחקרים קודמים ומציגים את התסכול הרב של מורים הנדרשים לעמוד באתגר זה לצד חוסר ידע ותחושת מסוגלות נמוכה. אלה יוצרים אצלם שחיקה

ומחשבות על פרישה ועזיבת המקצוע. המורים נתונים תחת עומס יתר, הנובע בין השאר מהדרישות החדשות שהוטלו עליהם בעקבות תיקון החקיקה ביולי 2018 ומהשפעת התיקון לחוק על מדיניות השילוב. המורים נדרשים לעסוק במילוי טפסים וכמובן במתן מענה מותאם לתלמידים עם צרכים מיוחדים, זאת ללא הכשרה, תמיכה מקצועית או משאבים מספקים. כתוצאה מכך, נוצר פער בין הרצון והציפייה לסייע לתלמידים לבין המציאות בשטח. מצב זה מוביל לעייפות רגשית ולתחושת תסכול לצד אי-הגשמה עצמית. ניתן להקל את העומס באמצעות ביצוע שינויים ארגוניים המפחיתים בירוקרטיה ומדגישים אוטונומיה בית ספרית (מלאך-פינס, 2012; פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019; קס, 2012).

מניתוח ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי מורים מוצאים בלימודי תואר שני בחינוך מיוחד ובהרחבת הרישיון לחינוך מיוחד פתרון לצורכיהם ודרך להתחדשות מקצועית ול"הצתת הלהבה מחדש". הלימודים מספקים ידע תאורטי וכלים יישומיים התורמים לחיזוק תחושת המסוגלות של המורים והמאפשרים להם לחוש מחדש מוטיבציה ועניין במקצוע, לצד תחושת שליחות והשפעה בהיבטים לימודיים וחברתיים במוסדות החינוך ובקהילה. ממצאים אלה נמצאים בהלימה עם ממצאי מחקרים קודמים (גרינבנק ועמיתים, 2018; קמחי ובר ניר, 2022; Darling-Hammond, 2017). עוד נמצא כי שילוב בין תאוריה לפרקטיקה באמצעות קורסי ההתנסות והליווי הוא המרכיב המשמעותי והמועיל ביותר עבור המורים. ההתנסות מעניקה למורים הזדמנות ליישם את הנלמד, לפתח מיומנויות חדשות ולקבל משוב בונה ממומחה שמהווה דגם עבורם. כך הם יכולים להפיח רוח חיים מחודשת בעבודת ההוראה שלהם (Penso, 2018).

אחת התמות שעלו מן הראיונות עסקה בחשיבות ההכשרה הקלינית, הליווי וההתנסות לבעלי תואר שני בחינוך מיוחד. חלק מהמורים שחשו תחושת שחיקה וששקלו לעזוב את מקצוע ההוראה הצביעו על חוסר בידע ובליוי לאחר הכשרתם הראשונית בתואר הראשון. מורים שהשתתפו במסלול ההרחבה בלימודי התואר השני הדגישו כי ההכשרה הקלינית היוותה עבורם מקור השראה וסיפוק רב. הדבר בא לידי ביטוי בתחושת מסוגלות רבה יותר, והם יישמו אותה הלכה למעשה בעבודתם בכיתות המשלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים. העמידה באתגר בהענקת מענה מותאם לתלמידים מעוררת אצל המורים תחושת

שליחות ומוטיבציה מחודשת להוראה. מכאן נובע הצורך בשינוי משמעותי במערכת החינוך ובהכשרת מורים על מנת לאפשר את "הצתת הלהבה" בקרב המורים הנדרשים לשלב בכיתתם תלמידים עם רמות תפקוד מורכבות. לפיכך יש להעניק לכלל המתכשרים בהוראה ליווי וידע במהלך השנתיים הראשונות בהוראה ולטפח את האמפתיה ואת תחושת המסוגלות שלהם.

במדינות כגון פינלנד, סינגפור ואוסטרליה, שבהן תנאי הקבלה ללימודי הוראה מחמירים יותר ושהן התנאי לעיסוק בהוראה הוא תואר שני לפחות, מודגשת התמיכה הכוללת והמקיפה ביותר בקרב מורים חדשים. בשנתיים הראשונות לעבודתם המורים מלווים בחונכים שקיבלו הכשרה במוסדות מוכרים. החונכים מתוגמלים על עבודתם זו בסולם קידום. המורים המתחילים מקבלים מעטפת תמיכות ובה: ליווי, חונכות, קורסים שונים העוסקים בניהול כיתה, בהוראה רפלקטיבית ומותאמת, בדרכי הערכה ובעבודת צוות. הלמידה בקורסים מהווה חלק ממשרת המורה (Darling-Hammond, 2017).

היבט נוסף שעלה מתוך הממצאים מתייחס ליכולת האמפתית של המורים ולהשפעתה על תחושת המסוגלות שלהם. אמפתיה היא מיומנות ליבה שבה יחסים אנושיים מטופחים באמצעות הבנה, הקשבה פעילה ותקשורת (Marchione et al., 2022). אמפתיה יכולה להשפיע על עמדות חיוביות ביצירת קשרים בין-אישיים ובין-קבוצתיים ותורמת להפחתת דעות קדומות המבוססות על סטריאוטיפים שליליים ומסרים שגויים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים (Navarro-Mateu et al., 2010). הוראה של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך דורשת רמת אמפתיה גבוהה מצד אנשי המקצוע, שבאה לידי ביטוי בהבנת רגשות, תסכולים, מאפיינים ייחודיים, צרכים שונים והתאמה הולמת לקשיים. ניכר מתוך הממצאים כי משתתפי המחקר רואים במורה המאמנת מודל לחיקוי ותמיכה מקצועית, התורמת לתחושת המסוגלות, ליכולת האמפתיה ולהתמודדות במצבים המאתגרים שמעמידים התלמידים בפניהם. עמידה באתגרים אלו יוצרת תחושת שליחות אצל המורים. תחושות אלה מעוגנות בממצאי מחקרים העוסקים בחשיבות האמפתיה במקצוע ההוראה לגיבוש תפיסת עולם של הכלה חינוכית ובהשפעתה על תחושת המסוגלות של מורים (שי, Berkovich, 2020 ; 2021). וינברגר ובקשי-ברוש (2013) מצאו כי מורים

המקשיבים באופן פעיל לתלמידיהם מתוך סקרנות אמיתית ורצון להבין את נקודות המבט שלהם פועלים בהתאם לאתיקה מקצועית המבוססת על ערכים של מחויבות מוסרית הומניסטית התורמת לתחושת השליחות.

"לקמול או לפרוח" כמטפורה המבטאת את הדיכוטומיה בין התמודדות להתפתחות משקפת את חוויית המורים. תחושת הערכה עצמית והגשמה עצמית מובילות אנשים להתמודד עם אתגרים העומדים בדרכם. בתמות שעלו במחקר הביעו הנחקרים תחושות של עומס, שחיקה וחוסר ידע. ניכר מדבריהם הצורך בהקניית ידע והכשרה המאפשרים התמודדות יעילה ומקצועית בהוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך השונות.

דברי המרואיינים כפי שעלו מן הראיונות האירו עקרונות בהכשרת מורים, נוסף על דרכי הוראה ושיטות מעשיות. אף על פי שאין אזכור ישיר של קוד אתי בממצאי המחקר, ניתן להסיק מדברי המרואיינים שיש בו היבט חשוב שצריך לבוא לידי ביטוי בתוכנית ההכשרה. מורה טוב הוא המשאב החשוב ביותר שיש למערכת, ולכן יש לתת את הדעת על טיפוח ועיצוב מעמד המורה כמומחה, על הדגשים הערכיים והמקצועיים בהכשרת המורים וכן על המשך הפיתוח המקצועי של המורים במהלך כל שנות עבודתם.

המלצות

- מעמד המורה: כדי לשפר את מעמד המורה, על מערכת החינוך להכיר במומחיותו ולאפשר לו אוטונומיה מקצועית. כמו כן, יש לשקול דרישה לתואר שני כתנאי לעיסוק בהוראה, דבר שעשוי להשפיע על מיתוג מקצוע ההוראה כמקצוע מוערך בעל מוניטין גבוה ועל תפיסת העיסוק בהוראה כמומחיות.
- תגמול: מתן תגמול הולם ומסלול קידום למורים המצטיינים.
- הכשרה ופיתוח מקצועי: יש לבנות תוכנית הכשרה מובנית ורציפה למורים, החל מלימודים לתואר ראשון ושני וכלה בהשתלמויות ובקורסי העשרה לאורך הקריירה. התוכנית צריכה לשלב למידה תאורטית עם התנסות מעשית באמצעות סדנאות, סימולציות וליווי של מורים מנוסים. יש להכשיר את המורה לאמפתיה, לחשיבה רפלקטיבית וביקורתית ולהתמודדות עם דילמות וקונפליקטים בעבודתו החינוכית.

- **ליווי ותמיכה:** חשוב לאפשר למורים חונכות אישית של מורה ותיק שילווה אותם בשנים הראשונות במקצוע. החונכות צריכה לכלול תצפיות הדדיות בשיעורים, משותב בונה ושיח פתוח על אתגרי המקצוע. רצוי לאפשר את הליווי והתמיכה עוד בתקופת ההכשרה. במסגרת הארגונית יש לחזק את הקשרים עם אנשי החינוך ועם הצוות הטיפולי, לשם העמקת תחושת השותפות וקבלת התמיכה במעגלים רחבים יותר בארגון.
 - **תפיסת עולם:** גיבוש תפיסת עולם המכבדת את השונות ההכרחית בעידן הרב-תרבותי, תפיסה הרואה בכל תלמיד אישיות ייחודית עם יכולת אינדיווידואלית שעל המורה לטפח ולפתח. תפיסה זו צריכה להיות חלק אינטגרלי מהכשרת המורים ומפיתוחם לאורך הקריירה.
 - **אתיקה ומוסר:** המורים צריכים לפעול על פי קוד אתי וערכי על מנת להתמודד עם הדילמות בעבודתם באופן ראוי ומיטבי עם גיבוי הולם.
- למחקר הנוכחי תרומה ייחודית בהצגת עמדות המורים בהתייחס לשחיקה ולתחושת מסוגלות בהוראה. חשוב לקיים מחקרי המשך, שבהם ייבחנו תחושות אלו במחקר איכותני וכמותי משולב. כמו כן רצוי לערוך מחקרים בשיתוף קבוצת מחקר גדולה ומגוונת יותר, שתאפשר הסקת מסקנות תקפות לכלל המורים, זאת בהתייחס להמלצות המובאות במחקר זה.

מקורות

- אלוני, נ' (2016). אתיקה וחינוך החינוך וסביבו. **שנתון סמינר הקיבוצים, ל"ח**, 371–376.
- בשורה, ס' (2012). תרבות ארגונית ושביעות רצון בקרב מורים בחינוך המיוחד. **במעגלי חינוך, 2**, 85–104.
- גרינבנק, א', אגם בן ארצי, ג' וכספי, ר' (2018). שחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל ובקרב מורים בחינוך המיוחד. **מחקרי הגבעה, 5**, 89–104.
- וינברגר-לובל, י' ובקשי-ברוש, א' (2013). המעשה האמפתי של המורים. **גילוי דעת, 4**, 97–123.
- טלמור, ר' וקיים, א' (2011). שינוי עמדות מורים כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים וכלפי שילובם בחינוך הרגיל – ממצאי מחקרים. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 26**, 21–34.

- כ"ץ, ש' (2011). **חוללות עצמית – אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית לחשיפת אמונות חוללות בתחום החינוך**. חיפה: שאנן – מכללה אקדמית דתית לחינוך.
- כ"ץ, ש' ופריש, י' (2013). **חוללות עצמית במכללה להוראה: הלכה למעשה**. חיפה: שאנן – מכללה אקדמית דתית לחינוך.
- לבקוביץ', ע' וריקון צ' (2020). תופעת תשישות החמלה בקרב מורים במערכת החינוך בישראל. **רב גוונים: מחקר ושיח**, 19, 181–199.
- מלאך-פינס, א' (2012). על השחיקה. **פנים**, 59, 4–8.
- משרד החינוך (2018). חוק חינוך מיוחד, תיקון מס' 11 התשע"ט.
- עידו, א' ושקדי, א' (2014). תפיסות סטודנטים-מורים את ההתנסות בתהליך הכשרתם להוראה. **ביטאון מכון מופ"ת**, 53, 20–28.
- עינת, ת' ושרון, מ' (2015). השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקויי למידה במסגרות חינוך רגילות. **דפים**, 60, 170–198.
- עליאן, ס', פראג, ה' ותורן, ז' (2011). מסוגלות עצמית ולחץ בהתנסות המעשית של מתכשרים בהוראה כפונקציה של מוקדי עניין, תפקוד המדריך הפדגוגי ותפקוד המורה המאמן. **דארנא**, 40, 74–105.
- פישרמן, ש' (2014). שחיקה וזהות מקצועית בקרב מורים המשתתפים באופק חדש ומורים שאינם משתתפים באופק חדש. **הייעוץ החינוכי**, 18, 295–316.
- פישרמן, ש' (2016). **זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך**. חיפה: שאנן – מכללה אקדמית דתית לחינוך.
- פריצקר, ד' וחו, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 12, 94–131.
- פרלמן-אבניאון, ש' וגורפינקל, ט' (2019). הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נוער בסיכון. **הייעוץ החינוכי**, 21, 155–174.
- קמחי, י' ובר ניר, א' (2022). **חינוך מכיל בחינוך הרגיל: פרקטיקות להכשרת מורים מיטבית**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קס, א' (2012). **לא לפחד מהפחד – תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה**. תל אביב: מכון מופ"ת.

- ראיין, ר' ואדוארד, ד' (2011). מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית: הגדרות קלאסיות וכיוונים חדשים. **הז' החינוך**, 7(פ"ה), 62–68.
- רוזנבלום, ה' ולב ארי, ש' (2015). שחיקה נפשית בקרב פיזיותרפיסטים. **כתב עת לפיזיותרפיה** 17(1), 19–35.
- שי, א' (2021). הקשר בין מאפיינים אישיים של מורים ומתכשרים להוראה ובין עמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה במערכת החינוך הרגילה. **מחקרי גבעה: שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ווינגטון**, 8, 230–207.
- שקדי, א' (2007). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Berkovich, I. (2020). Conceptualisation of empathy in K-12 teaching: A review of empirical research. *Educational Review*, 72(5), 547-566.
- Brunsting, N.C., Sreckovic, M.A., & Lane, K.L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711.
- Chong, W.H., Klassen, R.M., Huan, V.S., Wong, I., & Kates, A.D. (2010). The relationship among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *Journal of Educational Research*, 103, 183-190.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 4(3), 291-309.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). London: Sage
- Global Education Monitoring Report. (2020). *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All*. UNESCO Digital Library.
- Jamil, F.M., Downer, J.T., & Pianta R.C. (2012). Association of pre-service teachers performance, personality and beliefs with

- teacher self efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly* 391, 119-138.
- Lau, S., Liem, A.D., & Nie, Y. (2008). Task- and self-related pathways to deep learning: The mediating role of achievement goals, classroom attentiveness, and group participation. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 639-662. DOI: 10.1348/000709907x270261
- Liem, A.D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512. DOI: /10.1016/j.cedpsych.2007.08.001
- Low, E.L., Lim, S.K., Ch'ng, A., & Goh, K.C. (2011). Pre-service teachers' reasons for choosing teaching as a career in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 195-210.
- Malinen, O.P., Vaisanen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567-584.
- Marchione, M., Barber, W., van Oosveen, R., & Stokes, J. (2022). Redefining Quality Assessment in Canadian K-12 Schools with Empathy, Critical Consciousness and Metacognition. In: *The European Conference on E-Learning* (pp. 250-257). Academic Conferences International Limited.
- Mérida-López, S., & Extremera, M. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.
- Moe, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.
- Maykot, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. London: The Falmer Pres.
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prad-Gasco, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are

- empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education?. *PLoS ONE*, 14(12), 1-19.
- Nie, Y., Tan, G., Liao, A., Lau, S., & Chua, B. (2012). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy and Practice*, 11. DOI: 10.1007/s10671-012-9128-y
- Penso, P. (2018). Pedagogical content knowledge: How do student teachers identify and describe the causes of their pupil's learning difficulties? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30, 25-37.
- Permata, R.S., Ramadhani, F., & Putri, A.K. (2022). Special education teachers' self-efficacy in inclusive schools during the COVID-19 pandemic. *KnE Social Sciences*, 7(18), 257-269. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i18.12392>
- Quigney, T.A. (2010). Alternative teaching certification in special education: Rationale, concerns, and recommendations. *Issues in Teacher Education*, 19, 41-58.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- Shoham Kugelmass, D., & Kupferberg, I. (2020). Experienced mainstream teachers and student teachers position themselves explicitly and implicitly in relation to inclusive classrooms: global and local implications. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 379-394.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609.
- Tryggvason, M. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369-382.

"אפשר להחזיק לך את היד?" – מתמחות להוראה ומורות בגמלאות קולטות תלמידים מפונים במלונות ים המלח ואילת במלחמת חרבות ברזל

אורן כהן-זדה, ג'ודי גולדנברג ורחלי הולצבלט

מחקר זה עוסק במתמחות להוראה ובמורות בגמלאות שקלטו ילדים שפוננו מיישובי עוטף עזה ושדרות למלונות ים המלח ואילת בעקבות מתקפת שבעה באוקטובר 2023 ושהקימו במהירות מרחבי למידה רב-גיליים עבור הילדים המפונים. המחקר בחן, באמצעות ראיונות שבוצעו עם סגלי ההוראה במלונות, את השאלות האלה: כיצד קלטו סגלי ההוראה את התלמידים במלונות; עם אילו קשיים ואתגרים התמודדו וכיצד; האם הכלים שהיו ברשותם באו לידי ביטוי בקליטת התלמידים במלונות.

מילות מפתח: מתמחים להוראה, תלמידים מפונים, מרחבי למידה, חוסן

שדה הקרב יהפוך לשיבולים
עוד תראה שנחזור ונגדל פה ילדים
אנשים יפים ימשיכו לרקוד על השבילים
יכתבו כאן עוד שירים
ואלפי כלניות יכסו את השנים
(אסי סתיו, **שיבולים**, 2024)

מבוא

עם פרוץ מלחמת "חרבות ברזל" באוקטובר 2023 פינתה ישראל אלפי תושבים מכ-30 יישובים צמודי גדר בעוטף עזה ואת תושבי העיר שדרות. על פי נתוני פיקוד העורף, במהלך המלחמה עזבו את בתיהם למעלה מ-250,000 מתושבי ישראל. מהם, כ-164 אלף תושבים הונחו להתפנות בסיוע המדינה ובמימונה, וכ-100–150

אלף התפנו בלא קבלת הוראת פינוי מהמדינה (ויסבלאי, 2023; סבג, 2024). התושבים שעזבו את בתיהם הגיעו למלונות, לכפרי נוער, לדירות זמניות, וחלקם אף קיבלו סידורי לינה אחרים. רבים מהם חוו את הלחימה בצורה ישירה, איבדו קרובים ומכרים, וביתם נהרס. בין המפונים היו גם ילדים בגילים שונים, שנאלצו לעזוב גם את בית ספרם בעל כורחם (סבג, 2024; וולוך, 2023), חלקם יצאו מבתם רק עם הבגדים שלגופם, וחלקם עם חפצים מעטים, כשהם חווים פחד, חרדה, בלבול ואובדן. חלקם התפנו לשבת שבעה, להתאבל ולהתמודד עם המציאות שנכפתה עליהם (ויסבלאי, 2023; וולוך, 2023). בסך הכול פונו 48,024 ילדים, שבהם 31,314 ילדים מיישובי הדרום. נכון ל-31 בדצמבר 2023, 21,111 מבין הילדים המפונים (כ-44%) דווחו כשוהים במלונות.

בעקבות הגעתם של הילדים המפונים למלונות ים המלח ואילת, הגיעו בשבוע השני ללחימה מורות ומנהלות בגמלאות ומתמחות לחינוך ולהוראה בליווי עמותות שונות, ובהמשך גם בליווי משרד החינוך, כדי לקלוט את הילדים המפונים. המורות והמתמחות חברו יחד ויצרו במהירות המרבית מרחבי למידה רב-גיליים במרחבים שונים במלון, כגון הלובי או חדר האוכל.

במחקר זה נבחנה עבודתם של סגלי הוראה אלו בקליטתם את התלמידים במלונות ונחשפו האתגרים שליוו אותם ודרכי ההתמודדות עם אתגרים אלה. לשם כך נבחרה המתודה האיכותנית, השואבת את הנתונים מן המערך הטבעי של משתתפי המחקר והמאפשרת לחוקרים לבחון את התופעה מנקודת מבטם (שקדי, 2003). מחקר זה מצביע על חשיבות התנסות המורות בסיוע במצבי משבר ומלחמה ועל משמעות תפיסת איש החינוך בעשייה חינוכית-חברתית בעת חירום ומלחמה ומספק הבנה על המענה החינוכי לילדים בעת מלחמה ולאחר אירועים טראומטיים, נושא שטרם נחקר די צורכו.

רקע

1. פליטים, עקורים ומפונים

ידועים כמה מונחים לתיאור מצב של הגירה כפויה ממקום גאוגרפי אחד לאחר בעקבות החלטה מדינית או סכנת חיים ממשית הצפויה לאזרחים במקום מושבם (וייס ואמיר, 2013). המונח "פליטות" מתייחס לחציית גבול בינלאומי בחיפוש אחר מקלט. "עקירה" (internal displacement), מנגד, מתייחסת למצבים של

נטישת מקום המגורים עקב סכסוך מזוין, מלחמה, הפרת זכויות אדם או אסון טבע, תוך הישארות בגבולות המדינה (Mooney, 2005). משמעות הדבר היא, בין היתר, כי האחריות החוקית להגנה על חיי העקורים, ביטחונם ורווחתם מוטלת בראש ובראשונה על ממשלתם ולא על מדינות העולם או על ארגונים בינלאומיים (Cohen, 2004). עקורים הם קבוצה חברתית מובחנת ומוכרת ברחבי העולם ובמדינות הבינלאומית, והם זכאים להגנה וליישוב מחדש (Cohen, 2004). שימוש במושג העקירה מחבר את המקרה המקומי לתופעה הגלובלית, מחייב גופים וארגונים לתת מענה לצורכיהם ומציב את השאיפה לנהוג בתושבים שפנו מבתיים על פי העקרונות הבינלאומיים להגנה על עקורים. המושג "מפונים" מתאר אף הוא מצב של הגירה לא רצונית, אך זו ממוקדת וקצובה בזמן, כלומר מצב שבו התושבים עתידים לחזור תוך זמן קצר לבתיים ולמקום מושבם הקבוע (שמאי וארנון, 2010). אי לכך, במאמר זה נשתמש במונח "מפונים" או "מהגרים פנימיים".

המחקר על מפונים מצומצם, היות שתהליך התאקלמותם ושילובם מחדש הוא מורכב פחות מזה של מהגרים חיצוניים. מרבית המאמצים מכוונים לפן האינסטרומנטלי ולמשאבים הכלכליים הנחוצים לשיקום, בהנחה שאלו יאפשרו קליטה מחדשת של המהגרים גם ביתר תחומי החיים (Newman, 2003). הנחות אלו אינן עולות בקנה אחד עם ממצאי מחקרים המורים על השלכותיו קצרות הטווח וארוכות הטווח של פינוי כפוי על רווחה נפשית ועל מצוקה בקרב מפונים בארץ ובעולם (Zerach & Tam, 2016; Tuval-Mashiach & Dekel, 2012).

2. תלמידים מפונים

המחקר העוסק בילדים מפונים זוכה להתייחסות מועטה עוד יותר, הן בישראל הן בעולם (וייס, 2011; הוס ואלטמן, 2010; Slone, Shoshani, & Paltieli, 2009). מחקרים בודדים עסקו בילדים מפונים במספר אירועים בהיסטוריה. ב-1982 התבצע פינוי כפוי של ילדים מבתיים מסיבות פוליטיות מחבל ימית. הילדים שפנו מבתיים בימית תיארו מאפיינים של טראומה ושבירה, משום הקטיעה שנוצרה בין החיים שלפני הפינוי לבין החיים שלאחריו, קטיעה שאיננה ניתנת לגישור. חלק בלתי נפרד של השבר והטראומה נבע מן הפער שנוצר בין המשמעות

האישית לבין המשמעות החברתית של הפינוי – היווצרותו של הנרטיב ההגמוני, הסיפור על המפונים, המשיק והמבודד, שהציב את המפונים ואת סיפורם בשולי הזיכרון החברתי-לאומי (הוכמן ורואר-סטריאר, 2019).

פינוי משמעותי נוסף של הורים וילדים התבצע במהלך ההתנתקות מרצועת עזה באוגוסט 2005. 1,751 משפחות, ובהן 3,804 ילדים ובני נוער, פונו מחבל עזה ומצפון השומרון. הילדים המפונים סבלו מקשיים שונים, הן בעקבות אירוע ההתנתקות עצמו ומשבר האמון במדינה שחוו, הן בשל נסיבות החיים שלאחר ההתנתקות – קשיים כלכליים, תנאי מגורים לא נוחים, פירוק המסגרת הקהילתית ומצב מתמשך של לחץ ואי-ודאות (וולוך, 2023).

חלק גדול מן הילדים ובני הנוער המפונים התגבר במידה רבה על המשבר וחזר לתפקוד נורמטיבי בכל תחומי החיים, בזכות חוזקן של משפחות המפונים וקהילותיהם ובזכות סיוע מצד גורמים שונים. חלק אחר מן המפונים התקשה להתמודד עם הקשיים, ולעיתים בעיותיהם החמירו עם הזמן. בקרב ילדים ובני נוער אלה התגלו תופעות כמו התנהגויות סיכון, הידרדרות בהישגים הלימודיים, מעבר בין מוסדות חינוך ונוכחות חלקית בכיתות. במשפחותיהם ניכרה פגיעה בסמכות ההורית, והתחוללו משברים שונים. הסיוע שניתן לתלמידים נועד אומנם להקל עליהם להשלים עם האובדן ולשוב למסגרת חיים נורמטיבית, אולם היו בני נוער שהתקשו להשתקם ושסבלו מצוקה רגשית, שהתבטאה בחוסר יכולת לקבל סמכות או לתפקד במסגרת, במופנמות ובהסתגרות, במתיחות בבית ובחששות מפירוק המסגרת המשפחתית. משרד החינוך פעל בפניו ילדים אלו בשלושה תחומים עיקריים: תוספת שעות ייעוץ ופסיכולוגיה חינוכית; טיפול פרטני או קבוצתי בהבעה וביצירה ותרפיות שונות; פרויקט חונכות, שבמסגרתו תלמידים בוגרים מפוני גוש קטיף חונכים תלמידים צעירים מהם. אגף שפ"י במשרד החינוך החל ללוות את מוסדות החינוך בגוש קטיף כשנה לפני הפינוי, והוא המשיך כך בארבע שנות הלימודים שלאחריו. ארבעה בתי ספר במחוז הדרום, "ניצני קטיף", "כפר דרום" ו"נועם נצרים", שנפתחו עבור תלמידים מפוני גוש קטיף, ו"ברכיה", שבו היה שיעור גדול של תלמידים מפונים, קיבלו בארבע השנים שלאחר ההתנתקות תוספת שעות שנתית שנועדה לממן צרכים מגוונים של בית הספר,

לדוגמה: הפרדה בין תלמידים לתלמידות, לימודים בקבוצות קטנות, הרחבת שעות הלימודים, ייעוץ וסיוע לתלמידים מתקשים ועוד (שמאי וארנון, 2010).
 אירועים אחרים שבהם פונו ילדים מביתם התרחשו גם בתקופת מגפת הקורונה. בתקופה זו פונו הורים וילדים ברחבי העולם למלונות, ששימשו פתרון מרכזי לבידוד ולפינוי אוכלוסיות (Tade et al., 2022). כמו כן, ילדים והורים בכל העולם פונו מבתיהם בגלל אסונות טבע, כמו רעידות אדמה במרוקו, בטורקיה ובסוריה, שריפות גדולות, כמו בהוואי, ובשל תנאי אקלים קיצוניים כמו סופות וצונאמי (Thompson et al., 2017).

3. צרכים של תלמידים והורים מפונים במלחמה
 ילדים והורים שהתפנו בעל כורחם מבתיהם ומקהילתם במלחמת "חרבות ברזל" בפתאומיות רבה מצויים בראש ובראשונה במצב של חסך חומרי בסיסי. הם נאלצו להותיר מאחור את בתיהם, את עבודתם, את נכסיהם ואת המשאבים החברתיים והקהילתיים שהיו זמינים להם. ביישובי עוטף עזה נאלצו החקלאים אף לנטוש את כל שטחיהם ויבוליהם מחוסר ברירה.

על פי רוב, כיוון שפינוי מתרחש בעת חירום וכולל כמות אנשים רבה בזמן קצר, המענה הראשוני שניתן למפונים ברחבי העולם הינו אחיד למדי. הם זקוקים למענה מיידי וראשוני של קורת גג או מחסה, גישה למים, למזון, לתרופות ולשירותי בריאות. ההבדלים המעטים נובעים מהתנאים המוקדמים במדינה ובכמות המפונים (Perez Murcia, 2021). המענה הראשוני ניתן לרוב בדמות מרכזים קהילתיים, אולמות, בתי ספר ומרחבים סגורים אחרים, המוסבים בעת משבר לבתי מחסה והיכולים לאכלס כמות גדולה של אנשים. לרוב, הלינה היא בחלל אחד ואינה מחולקת לפי משפחות, על מיטות ניידות המסופקות על ידי המדינה וארגונים בינלאומיים, או אפילו על מזרנים המונחים על הרצפה (Tade et al., 2022).

קליטה פתאומית של אוכלוסיית מפונים גדולה יכולה להוביל לפגיעה במרקם החברתי וביציבות הכלכלית ולעומס רב על המערכות הציבוריות, אשר נדרשות לקלוט את ההורים והילדים באותו זמן (Depetris-Chauvin & Santos, 2018; Nunez-Ferrera et al., 2020). לעיתים העומסים על המערכות הציבוריות מובילים לירידה בסולידריות החברתית ולעלייה בחוסר הסובלנות המופגנת כלפי

מפונים, עד כדי חסם משמעותי להשתלבותם ולשיקומם (Ivashchenko-Stadnik, 2017).

מלבד היעדר הגישה למשאבים חומריים הישרדותיים, הקושי המרכזי שחווים ילדים והורים מפונים טמון באי-הוודאות העמוק הכרוך בעזיבת סביבתם הטבעית לפרק זמן לא ידוע. הורים וילדים אלה אינם יודעים מה נותר מביתם ומבית ספרם וכיצד יתחנכו וילמדו מעתה. מצבים של עמימות ושל קושי לחזות את העתיד או לתכנן אותו מערערים באופן יסודי את תחושות הביטחון, היציבות והשליטה ויכולים להוביל לחוסר אונים, לדחק ולחרדה, עד כדי פגיעה בתפקוד האישי, המשפחתי והחברתי (שמאי וארנון, 2010). עצם העזיבה הכפויה של הבית, המעצב את זהותו של האדם והמספק לו תחושת שייכות, תמיכה, קהילה ומשמעות, יחד עם הצורך להסתגל למקום חדש, עשויים להיחקק כחוויה טראומטית ולהקשות את ההשתלבות בסביבה החדשה (וייס ואמיר, 2013; Perez Murcia, 2021). מפונים זקוקים להשבת הביטחון והשייכות על ידי חיזוק עוגנים משפחתיים, חברתיים וקהילתיים. פינוי של הורים וילדים ללא התחשבות בצורך הבסיסי להישאר בתוך המעגלים החברתיים והסביבה האורגנית – החל מהתא המשפחתי ועד השכונה או הקהילה – עשוי לבודד את המפונים זה מזה ולהעמיק את הקושי ואת ההיבט הטראומטי שבהתנתקות מהבית. לפינוי הכפוי יש השפעה משמעותית על האוטונומיה של האדם ועל תחושת השליטה שלו על חייו. פינוי כפוי מביא לצמצום תודעתי וממשי של אפשרויות לעבודה ולמימוש עצמי, ובכך הוא יכול להוביל את המפונים לויתור על שאיפותיהם ולהתמקדות במציאות של הישרדות (Benhura & Naidu, 2021).

נוסף על האתגרים האינהרנטיים הכרוכים בפינוי כפוי של הורים וילדים, יש לציין גם את האתגרים המנטליים והנפשיים בהתמודדות עם טראומה כמו זו שעברו חלק מהקהילות המפונות ביישובי עוטף עזה ובשדרות. ילדים והורים רבים נחשפו לזוועות, רבים מהם איבדו את יקיריהם, רבים נפצעו או היו נתונים בסכנת חיים מיידית, וחלקם היו נצורים במשך שעות ארוכות בהמתנה לחילוץ.

4. מרחבי למידה מאולתרים לילדים מפונים במלונות

היתרונות של קליטת הורים וילדים מפונים בבתי מלון רבים. בהשוואה לשימוש במתקנים ציבוריים, מלונות יכולים להציע סטנדרט גבוה יותר מבחינת רמת

החיים, שמירה על היגיינה ותנאים סניטריים, פרטיות, נוחות המיטות והחדרים, קבלת מזון מבושל ועוד (Tade et al., 2022). מדינות רבות שהתמודדו עם אסונות, כמו רעידות אדמה, החלו לשכן אנשים לאחר האסון בבתי מלון ובבתי הארחה במקום בקרוונים או במוסדות ציבור גדולים (Giovinazzi et al., 2012). עם זאת, השהייה בבתי מלון כרוכה במעורבות פחותה של הקהילה הקולטת. בתי מלון נמצאו כפחות מתאימים לילדים ולמבוגרים בעלי מוגבלויות ולאוכלוסיות נתמכות ולא עצמאיות (Tade et al., 2022). כמו כן, חדרי מלון אינם מיועדים לשהייה ממושכת, בייחוד כשמדובר במשפחות. לעיתים התא המשפחתי נסדק בשל פגיעה בתפקוד המשפחתי וברווחה הנפשית של בני המשפחה.

מרחבי למידה בעת מלחמה מתבססים על עקרונות ארגוניים ופדגוגיים המאפשרים גמישות בזהות הצוות החינוכי, בארגון הזמן, בארגון הלומדים (למידה רב-גילית) בסביבת הלמידה ובאופן הלמידה. זאת לצד שמירה על סדירות קבועה ושגרה ככל הניתן, מתן בחירה וחיזוק תחושת המסוגלות והחוסן של התלמידים.

למרחבי הלמידה החלופיים במלונות תפקיד משמעותי ביותר במגוון היבטים הקשורים בחיי התלמידים המפונים ובני משפחותיהם: יצירת מסגרת ושגרה עבור הילדים והמשפחות, שמירה על רצף חינוכי ולימודי, בניית חוסן אישי, חברתי וקהילתי, תמיכה בהמשכיות ובשיקום הקהילות, הגברת חוויית הביטחון, המוגנות והיציבות עבור התלמידים והצוות החינוכי ומתן אפשרות להורים לשוב לעבודתם או להתפנות לעיסוקים נדרשים אחרים (משרד החינוך, 2023).

לחברה האזרחית תפקיד חשוב בהקמה וביצירה של מרחבי למידה מאולתרים לקליטת תלמידים מפונים וכן במתן מענה חינוכי. הפעילות החינוכית בתוך מרכזי הלמידה בים המלח ובאילת במלחמת "חרבות ברזל" התבססה בשלב הראשון על עבודת מתנדבים ועמותות. גופים העוסקים באופן שגרתי בפעילות חינוכית במסגרת פורמלית ובלתי פורמלית הגיעו לסייע לתלמידים המפונים כבר בימים הראשונים למלחמה, כמענה לצרכים שעלו מן השטח, לעיתים קרובות על בסיס היכרות מוקדמת שלהם עם יישובים ועם רשויות מסוימות. במקומות שהיה מחסור בעובדי הוראה, המשיכו מתנדבים להוביל את פעילותן של מסגרות

החינוך, במיוחד לגיל הרך, למשך תקופה ארוכה, כאשר הם מחליפים במידה רבה את עובדי ההוראה מתוך קהילות המפונים שהתקשו להשתלב בעבודה במסגרות החינוך מסיבות שונות (Giovinazzi et al., 2012; Mitchell et al., 2012; O'Connor et al., 2014).

מטרת המחקר

מחקר איכותני זה ביקש לעסוק במקצת מן השאלות שהתעוררו באשר לחויית סגלי ההוראה שקלטו את הילדים המפונים במלחמת "חרבות ברזל". המחקר בחן, באמצעות ראיונות עם סגלי ההוראה במלונות, את השאלות האלה: כיצד קלטו סגלי ההוראה את התלמידים במלונות; עם אילו קשיים ואתגרים התמודדו וכיצד; האם הכלים שהיו ברשותם באו לידי ביטוי בקליטת התלמידים במלונות.

שיטת המחקר

המחקר נערך בתחילת חודש נובמבר 2023, בעיצומה של מלחמת "חרבות ברזל", ובוצע על פי הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, המתאפיינת ביחסה ההוליסטי לתופעה הנחקרת והמאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר כללה 30 מורות ומתמחות להוראה. 15 מהן היו מורות ומנהלות בגמלאות, שהיו נשות חינוך לאורך רוב שנות חייהן, ו-15 היו מתמחות לחינוך ולהוראה (ראו לוח 1). המשותף למשתתפות המחקר היה הרצון העז לסייע ולהשתתף בקליטת הילדים, זאת מתוך אחריות חברתית ונכונות לתרום מעצמן. המורות והמתמחות שהשתתפו במחקר התגוררו ביישובים שונים ברחבי הארץ – קיבוצים, מושבים וערים. דגימת המשתתפות לא הייתה הסתברותית, אלא נעשתה בהתאם לזמינותן בשטח המחקר.

לוח 1

נתונים דמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר

מתמחות (N=15)	גמלאיות – מורות ומנהלות (N=15)	
5 בטווח גילים 22–25 (33%) 5 בטווח גילים 25–27 (33%) 5 בטווח גילים 27–30 (33%)	10 מורות בטווח גילים 55–60 (66%) 5 מורות בטווח גילים 60–64 (33%)	גיל
13 רווקות (86%) 2 נשואות ללא ילדים (13%)	8 נשואות (53%) 4 אלמנות (26%) 3 גרושות (20%)	מצב משפחתי
10 סטודנטיות ללימודי חינוך והוראה (66%) 5 בוגרות תואר ראשון במסלול הסבה להוראה (33%).	15 עם תעודת הוראה (100%) 10 בוגרות תואר ראשון (66%) 5 בוגרות תואר שני (33%)	השכלה
8 סטודנטיות לחינוך לשוני (53%) 2 מורות להוראת החינוך הגופני (12%) 3 מורות להוראת המדעים (13%) 2 מורות להוראת המתמטיקה (13%)	5 התמחו במתמטיקה (33%) 3 התמחו מדעים (20%) 3 התמחו בחינוך לשוני (20%) 2 התמחו בהיסטוריה (13%) 2 התמחו ביעוץ חינוכי (13%)	התמחות

כלי המחקר המרכזי היה ריאיון מובנה למחצה, המאפשר לחוקר לשאול את המרואיינות שאלות אחידות על פי שלד הריאיון וגם להוסיף שאלות בהתאם לנושאים שעלו במהלך הריאיון עצמו (Merriam, 1998). הריאיון נבחר ככלי המרכזי במחקר מפני שהוא מאפשר לחוקר לאסוף נתונים ישירות מהמשתתפות (Fontana & Frey, 2000), והחוקר יכול "להבין באמצעותו את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו" (שקדי, 2003). מטרת הראיונות הייתה להבין כיצד קלטו סגלי ההוראה את התלמידים במלונות ומה היו האתגרים שחומו המורות הוותיקות והמתמחות להוראה, כפי שנתפסו על ידי המשתתפות. הראיונות התקיימו במלונות שהמורות והמתמחות שהו בהם. כל ריאיון ארך כ-90 דקות. הראיונות הוקלטו ותומללו על ידי החוקרים, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד קיבלו החוקרים מידע חדש מן המרואיינות.

המראיונות נדגמו בשיטת דגימה מחושבת־מכוונת (Purposeful sample), כלומר חיפוש משתתפים בעלי מאפיינים מסוימים העשויים לייצג את כלל התופעות הקיימות באוכלוסייה שממנה נבחרו וללמד אותנו על התופעה הנחקרת (שקדי, 2003; Mason, 1996). לשם כך על החוקר לכלול משתתפים שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של תפיסות בתוך הטווח המוגדר על ידי מטרות המחקר (Higginbottom, 2004). כל המורות והמתמחות שהתבקשו להתראיין הסכימו לכך לאחר שצוין בפניהם ששמותיהן יישארו חסויים, וניכר היה שברצונן לחלוק את רגשותיהן ואת קשייהן.

הראיונות תומללו בצורה מדויקת ככל האפשר, ולאחר קריאה חוזרת של התמלילים, חולק החומר לתמות. קידוד הראיונות נעשה בשיטת הקידוד האינדוקטיבי הפתוח (Bodgan & Biklen, 1992): היגדים ומושגים חוזרים או בעלי תוכן דומה סומנו וצורפו. לאחר מכן קובצו ההיגדים לקטגוריות ונוסחו תמות מרכזיות המשמשות מסגרת להצגת ממצאי המחקר. בשלב הבא צורפו תמות נוספות, ותמות אחרות נמחקו, עד שגובשו התמות שיוצגו להלן. לאחר פעולת הקידוד בוצעו ניתוח החומר ופרשנותו, ונבחרה דרך ניתוח שנראתה מתאימה למטרות המחקר (Maykut & Morehouse, 1999).

שקדי (2003) מציין כי הניתוח הסלקטיבי הוא התהליך שבא בעקבות הניתוח הממפה, והוא מבוסס עליו. באמצעותו מסדרים את הקטגוריות לקו סיפורי על ידי התמקדות בקטגוריה מרכזית ובקטגוריות הנלוות אליה. בתהליך הבניית קטגוריות מרכזיות משתמשים בקטגוריות שנוצרו בניתוח הממפה ומחפשים אחר הנושא, העניין או הבעיה המרכזיים בתופעה הנחקרת לצורך בחירת הקטגוריה המרכזית. לקטגוריה המרכזית יש תת־קטגוריות שהן למעשה התכונות של הקטגוריה המרכזית. בעקבות הקידוד הסלקטיבי נבחרו הקטגוריות המרכזיות המהוות את "הקו הסיפורי", וקטגוריות אלה מהוות את החלקים שמהם מורכבים ממצאי המחקר כפי שיובאו בהמשך. מתוך הראיונות התגבשו והתחדדו תמות מרכזיות העוסקות בתהליכי הקליטה שהובילו סגלי ההוראה, ונחשפה תמונה מורכבת של אתגרים וקשיים שליוו אותם במלונות שבהם שהו ועבדו.

הממצאים

מן הראיונות עולות שש תמות מרכזיות המתארות את חוויותיהן, אתגריהן, ודרכי התמודדותן של המורות והמתמחות בשבועות הראשונים של המלחמה:

1. "זה בער בי"

מרבית המרואיינות העידו שבאו לקלוט את הילדים במלונות מתוך בחירה. חלקן הסבירו שזו הייתה דרכן לתרום לקהילה בעת המלחמה. הן נענו במהרה ליוזמות הבהולות של העמותות ונערכו להיעדרות ארוכה מביתן. הן תיארו מסוגלות גבוהה לקלוט את התלמידים והבנה שהן חייבות להוות דמויות משמעותיות לילדים אלו. להלן כמה דוגמאות מייצגות:

א"ד (מורה בגמלאות): ברגע שהתקשרו מהעמותה ודיווחו על התארגנות מהירה של מורות בגמלאות, אישרתי את הגעתי. זו הדרך שלי לתת את תרומתי למלחמה. היה חשוב לי להיות משמעותית בשעה קשה זו לישראל. אחרי כל כך הרבה שנים בחינוך והוראה, אני יודעת לעבוד עם כל תלמיד. דמיינתי אותי כבר במלון, אוספת תלמידים ומתחילה ללוות אותם.

כ"ר (מורה ורכזת): אני הייתי מנהלת ומורה 30 שנה. אני ידעתי ויודעת להגיע לכל ילד. זו הפרופסיה שבה התמקצעתי לאורך שנים. ראיתי וטיפלתי בכול. נכון שכאן מדובר באתגר אחר, אבל טיפלתי בכל כך הרבה מקרים ועברתי הרבה מלחמות וסבבי לחימה כמורה. אני יודעת כמה חשובים המחנכים בעת מלחמה לתלמידיהם. מורה חייב לדעת את תפקידו גם במלחמות ובסבבי לחימה. כשהחלה המלחמה והיו מפונים, ידעתי שאני מגיעה לשם.

ר"נ (מתמחה): בדיוק נחתי בארץ לאחר טיול חגים עם המשפחה. תכננתי לפנות למשרד החינוך כדי להשתבץ ליומיים או שלושה ימי הוראה. ברגע שהציעו לי להגיע לים המלח, לא היססתי. זו השעה הקשה של כולנו, וידעתי שאני חייבת להיות שם. מדובר בעת מלחמה. סמכתי על עצמי שאדע לתת משענת ועזרה להרבה תלמידים.

2. שלב ההיערכות לקליטה: "מהר, הילדים מחכים!"

המרואיינות תיארו את שלבי ההיערכות מעת הגעתן למלונות בדרום הארץ. הן תיארו בפירוט את הפעולות שביצעו תוך פרק זמן מוגבל – שעות ספורות – ליצירת מרחבי למידה מותאמים. כל חדר פנוי הפך להיות כיתת לימוד. מתוך הפרקטיקה של בניית מרחבי למידה בעת מלחמה, הסיקו המרואיינות שבעת חירום יש משמעות אדירה לקצב העבודה. אין זה הזמן להתחבטות ארוכה אלא לקצב עבודה מהיר ומשותף. להלן דוגמאות:

ב"ש (מורה בגמלאות): עבדנו במרץ יומיים שלמים מהבוקר עד הערב כדי להקים מרחב למידה. קיבלנו ריהוט מותאם לשלוש שכבות גיל כולל שולחנות עגולים. קרענו את הניילונים בהתרגשות והתחלנו לסדר את החדרים הפנויים בלובי. תוך שעתיים הפכנו חדר ספא לכיתת לימוד. בנינו סביבות למידה עשירות בעזרי הוראה, משחקים, קלפי דיאלוג, טאבלטים ודפי עבודה. תוך יומיים בנינו מרחב למידה רב-גילי. זה היה קצב עבודה מהיר, זריז ומאוד משמעותי. עבדנו מהבוקר עד הערב והיינו זמינות לכל תרומה ולכל ציוד שהגיע בכל שעה.

ר"נ (מתמחה): קיבלנו תרומות של ספרי קריאה וסידרנו בסלסילות את ספרי הקריאה לפי שכבות גיל. אחר כך סידרנו פינות עבודה במתמטיקה ובשפה, פינת מחשבה ופינת ציור ואומנות. טושים, צבעים, מכחולים – פתחנו את כל האריזות והנחנו בסלסילות. על המדפים שהיו בהם מגבות פנים וגוף הנחנו משחקי קופסה מגוונים. הריח בחדר היה ריח של "חדש". אחרי שעתיים מנהל המלון נכנס והיה המום. הוא לא זיהה את החדר שהפך לכיתה.

ש"ב (מורה בגמלאות): נסענו לשתי חנויות "סטוק" באילת והורדנו מהמדפים את כל המחברות שהיו שם: כלי כתיבה, מדבקות, יומנים אישיים, מה שיכול להתאים לסביבת למידה לילדים. בתי הספר גם לא פעלו באילת בשבוע השני לחימה. החנויות היו ריקות. הספקנו לרכוש כמעט הכול. הגענו עם רשימות מסודרות ומיהרנו לבקש עזרה מהמאבטחים במלון שיעזרו לנו לפרוק הכול בלובי. לא היה לנו זמן, עבדנו סביב השעון, ידענו שעלינו למהר, הילדים מחכים!

ר"ת (מתמחה): המורות הוותיקות בפנסייה הצליחו להוכיח לנו המתמחות שניתן לבנות כיתה תוך שעות בודדות. אני לא האמנתי לתוצאה אליה הגענו. עבדנו במרץ. בכל פעם שהגיעה תרומה נוספת הופתענו מחדש. שעות רבות של פריקה של ציוד, סידורו וחלוקתו בין הכיתות בלובי. אחרי יומיים היו שלוש כיתות וגן ילדים. ידענו שאפשר כבר לקלוט תלמידים. היינו מרוגשות. כשסיימנו הסתכלנו בפליאה על התוצר. התחבקנו ודמענו יחד. הרגשתי שהלב שלנו במקום הנכון.

3. חשיבות השגרה ויצירת לכידות חברתית

המרואיינות ציינו את חשיבות השמירה על שגרה במרחבי הלמידה ועל הסדר הקבוע של מפגשים מתחילת התהליך, למרות המגבלות והאתגרים. מרחבי הלמידה שנבנו בלובי המלון נועדו להיות חלק משגרה יציבה ותומכת לילדים ולהורים. הם סיפקו לילדים נקודת מפגש פיזית ששימרה את ההמשכיות ואת הקשר עם הלומדים במלון. זה המסר שהמרואיינות העבירו גם להורי התלמידים למרות המעבר הכפוי למלון. פתיחתם סימנה להורים ולתלמידים את החזרה לשגרה ואת תחילת ההחלמה של הילדים. מרחב הלמידה נתפס כמקום בטוח שאפשר העברת מידע, פיתוח מיומנויות, מיקוד במשימות ותרומה לתחושת הביטחון של הילדים.

ר"ת (מורה בגמלאות): שמרנו על שגרה יום-יומית במרחב הלמידה בלובי. השתדלנו גם לשמור על המסגרות המוכרות להם בבית הספר במקביל ליצירת שפע של הזדמנויות לשיח והקשבה. השמירה על המסגרת הייתה חשובה לי.

ב"ר (מורה בגמלאות): בתום כל מפגש ביקשתי מההורים ללוות את הילדים גם מחר. הסברתי להם שאני מחכה לילדים באותה השעה ובאותו המקום. שיתפתי גם בתוכן של הפעילות מחר כדי שיבינו שיש כאן רצף. ביקשתי מהילדים לבחור את המקום האהוב עליהם במלון ורובם בחרו במרחב הלמידה. התרגשתי מהתשובות שלהם.

ר"ב (מתמחה): בימים הראשונים נעמדנו ליד חדר האוכל עם עוד כמה מורות ותיקות. ברגע שארוחת הבוקר הסתיימה, הילדים הגיעו ישר

לידיי והגענו למרחב הלמידה. לא ויתרתי לאף אחד. גם ההורים היו משוועים לשגרה. זה עזר להם להבין מה קורה אחרי ארוחת הבוקר.

כל המרואיינות העידו שכדי ליצור שגרה הן דאגו להפעיל את הילדים במשימות שונות ומגוונות בתחומי דעת שונים, בעיקר בתחום המתמטיקה, כישורי שפה, כישורי חיים, גאומטריה ואנגלית. הן הציבו בסביבות הלמידה טאבלטים, ספרי קריאה, כרטיסיות, דפי ציור, מנדלות, קלפי דיאלוג, ציוד לשיעורי התעמלות, ציוד לשיעורי פילאטיס וציוד להתעמלות כיתתית (חישוקים, כדורגל, כדורסל, כדורי טניס ועוד). שלל החומרים, האביזרים, חומרי הלימוד והמשחקים סייעו ביצירת השגרה ללומדים. במרחב הלמידה הפגישו המורות בין הילדים ויצרו אינטראקציות חברתיות משמעותיות במטרה להגביר את החוסן.

ר"פ (מורה בגמלאות): הילדים לא הכירו זה את זה ברוב המקרים. התחלנו במשחקי היכרות. היה לי חשוב שייבנו אינטראקציות כדי שאחד יתמוך בשני. נתתי להם משימות קבוצתיות והם הפכו אחרי מספר ימים לקבוצות מגובשות. זה עזר להם להתמודד יחד עם הנרטיב שלהם.

פ"ל (מורה בגמלאות): לאחר שבוע הילדים הגיעו יחד. הם סיפרו לי שהם נפגשים גם אחר הצהריים יחד בפעילויות של תנועת הנוער. ראיתי אותם מתמודדים יחד ולא כל אחד לחוד. זה היה החוסן שלהם. "ביחד ננצח". הם הפכו לצוות מגובש ותמכו זה בזה. זה היה אי של שגרה, שפיות ונורמליות. כולנו הרגשנו בזה וביטאנו את המסר הזה.

ר"ת (מתמחה): לאחר שבוע הגיעו הילדים יחד, כגוף אחד. הם גם הלכו לאכול בחדר האוכל יחד. ילד שלא הגיע עד 09:00 שלחתי בהפסקה את הילדים לבדוק היכן הוא. הילדים כבר ידעו מה החדר של כל אחד. זה היה חלק מהמטרה שלנו – לגבש אותם. טיפחנו את זה בכל הזדמנות.

4. יבואו ימים אחרים

המרואיינות דיווחו שבאגו לבטא מול ההורים והתלמידים מסרים אמפתיים והיו קשובות לצורכי התלמידים. הן עודדו הבעת רגשות באמצעות תרגול פיזי, תרגולי נשימה ושיחות. בשיחות הדגישו שכולם נמצאים בימים עצובים וקשים. הן תיארו תחושת מסוגלות גבוהה וסיפוק על יכולתן לסייע ולהעניק אמפתיה לילדים.

ר"פ (מתמחה): דאגנו כל הזמן לבטא מסרים מנרמלים. הסברנו לילדים שכולנו נמצאים בתקופה קשה ואנו מחזקים אחד את השני. לכולם קשה מאוד בימים אלה, גם למבוגרים וגם לילדים. כולנו מרגישים עצובים, וזה בסדר להרגיש רע בימים אלו.

מ"ש (מתמחה): הדגשתי את העובדה שרוב ילדי ישראל לא מגיעים לבית הספר ולומדים מהבית או מהמלון. היה חשוב לי לנרמל להם שאנו במלחמה ושה בסדר לא להיות בסדר.

ר"ת (מורה): היה חשוב לי לנרמל להם שכולנו באותה הסירה. חדשות עצובות נשמעות בכל בתי ישראל, כולנו מתפללים לשלום החטופים. כולנו בחוסר ודאות ובדאגה. אנו נתגבר ויבואו ימים אחרים, טובים יותר.

5. עיבוד רגשי

מרבית המרואיינות סיפרו על פעולות שמטרתן עיבוד רגשי של חוויות הילדים והכרה בחוויות אלה. העיבוד הרגשי אפשר לתלמידים לפרש טוב יותר את ההתרחשויות בכיתה וסייע להם בהשקטה ובהרגעה של התפרצויות, חרדות ותגובות שמקורן בטלטלה רגשית. הן ביקשו לסייע לתלמידים לעבד ולבחון את החוויות הקשות שעברו במרחב בטוח ובאופן בונה ומצמיח, מתוך הבנה שעיבוד המטען הרגשי חיוני ליכולתם של התלמידים לחשיבה ולהקשבה במרחב הלמידה. ר"פ (מתמחה): נתתי להם לבחור ספר, לצייר ציורים, הכנו תיאטרון בובות ותערוכה של תוצרי אומנות ותוצרי כתיבה, שרנו יחד שירים שהם בחרו.

ל"מ (מורה בגמלאות): הם התגבשו כקבוצה. הקשיבו לסיפור שכל אחד הביא איתו. היצירה, הפתיחה, הפעילויות חיזקו אותם. כל בוקר נפתח בשיחה. זו הייתה הזדמנות לשיח ולהקשבה. הם נפתחו לאט לאט והתחילו לספר לי ולקבוצה מה הם חוו.

ר"פ (מורה בגמלאות): באמצע היום, באמצע פעילות או תרגול, ילדה פנתה אליי שהיא מתגעגעת לבית שלה והחלה לבכות. התעכבתי ושאלתי על הרגשות שהתעוררו בעקבות כך אצלה. אחר כך הצעתי לה לבחור

משחק שהיא הכי אוהבת ושיחקנו יחד. היא הרגישה טוב יותר כשבנות אחרות הצטרפו לשחק איתה.

6. קשיים ואתגרים בקליטת התלמידים
המרואיינות ציינו ארבעה קשיים משמעותיים בתהליכי קליטת הילדים:
א. ריבוי בעלי תפקידים במרחב הלמידה
המרואיינות תיארו מגוון בעלי תפקידים במרחב הלמידה: מורות חיילות, נציגי שפ"ח, פסיכותרפיסטים, נציגי רשות, נציגי פיקוד העורף, פסיכולוגים ונציגי עמותות שונות, ארגוני נוער ותנועות נוער. ריבוי בעלי תפקידים ה"מתחרים" בטיפול בילדים במרחב הלמידה יצר לא פעם עומס על המורות ועל התלמידים. פעילות שהחלה נעצרה לא פעם בשל בעל תפקיד שביקש אף הוא לסייע לילדים ולהעניק להם ליווי, פעילות הפגתית, למידה או מפגש חברתי. לעיתים הן הוצרכו לוותר על שיעוריהן בשל מופע ילדים או סדנת יצירה.

ד"ח (מתמחה): בכל שיעור נכנס בעל תפקיד אחר וביקש לסייע ולעזור. הכוונה הייתה בהחלט טובה, אך מרוב עצים לא ראינו את היער. זה היה קשה למקד את הקשב של הילדים עם כל כך הרבה בעלי תפקידים.

ר"ש (מתמחה): הילדים היו עסוקים במשימת חשיבה, עד שאחת היועצות הגיעה לקחת שתי בנות לשיחה. אני בטוחה שהשיחה חשובה, אך הפעילות שאני הכנתי חשובה לא פחות.

ב. איזון בפעילות ההפגתית
ניכר קושי בשמירה על מינון מתאים של פעילות הפגתית בלובי. הפעילות ההפגתית הייתה מגוונת מאוד: סדנאות יצירה וכתביה, תיאטרון בובות, משחקי קופסה, תרגולי מיינדפולנס, יוגה, בישול ואפייה. רוב הפעילויות מוקמו במרחבי הלמידה ובכיתות הלימוד, וחלקן התקיימו בחצר המלון. המרואיינות הכירו בחשיבות הפעילות ההפגתית אך טענו שהמינון הגבוה הקשה על שמירת יציבות וקיום מפגשים שלמים ללא הפרעות והסחות דעת, מה שפגם ברצף הפדגוגי.
א"ש (מתמחה): היו בקרים אשר כללו הרבה מאוד פעילויות הפגתיות: סדנאות שוקולד, יוגה, עיצוב בלונים ומיינדפולנס. היה קשה מאוד לאזן את הפעילויות ההפגתיות עם הפעילויות החינוכיות שהכנו.

ש"ל (מתמחה): היה קשה מאוד לשלב בתוך מצע של פעילויות הפגתיות גם שיעורים שהכנו. היו אומנים שהגיעו בשעה מסוימת והיו חייבים להמשיך למלון אחר בהמשך. הסבירו לנו שחייבים לקבל אותם כדי שהילדים לא יפסידו או יפספסו.

ג. התמודדות עם הורים ברגעי אבל והלם
בתהליכי הקליטה הראשונים הבחינו המרואיינות בקושי מצד ההורים לאפשר לילדים להגיע למרחבי הלמידה. לעיתים העדיפו ההורים להשאיר אותם קרובים אליהם מתוך דאגה וחרדה. במקרים אחרים הילדים עצמם סירבו להגיע למרחב הלמידה, וההורים לא היו פנויים רגשית לסייע להם בכניסה הדרגתית למרחב.
ר"ב (מתמחה): חיכינו ביציאה מחדר האוכל כדי להציע לילדים להגיע. הילדים התרגשו לקבל מאיתנו ספרונים ורצו מאוד להצטרף. האם ביקשה שנמתין עם מרחב הלמידה כי היא רוצה להיות עם הבנות שלה הבוקר. לא יכולנו לשפוט אותה. היא לא הפסיקה לבכות בלובי מיום שהותה במלון. אבל ניסינו גם ביום שלמוחרת. הבנות בסוף הגיעו רק אחרי חמישה ניסיונות. היה לה מאוד קשה "לשחרר".

ג"ב (מתמחה): הרבה ילדים היו דבוקים לסבתא או לאימא ופחדו להגיע איתנו בשלבים הראשונים. העדיפו את המופך אחרי הטלטלה שחוו. חילקנו מדבקות ודפי צביעה גם למי שלא הצטרף. הצענו להגיע ולבחור ספר קריאה או משחק מבלי להישאר. היו שני בנים ששאלו אם יש כדורגל והשבתי בחיך. יום למוחרת הם נכנסו למרחב ונהנו מאוד מהשהייה בו. הייתה ילדה שחששה להגיע, ובליווי אחותה הגדולה היא הצטרפה בסוף. שאלתי אותה "זה בסדר שאחזיק לך את היד?" והיא הנהנה בראשה. כשנכנסה ישבה וציירה לפחות שעה.

ש"ר (מתמחה): הייתה עצבות מאוד גדולה בפנים של ההורים. היו הורים שישבו שבעה במלון, וילדיהם לא רצו להצטרף. עלינו כמה פעמים לחדר והצענו להם משחקי קופסה וחבורות יצירה ומדבקות. הגענו לשם בכל סוף יום. הרגשתי שהילדים מחכים לנו, כי בכל פעם הגענו עם משהו אחר בשבילם. לאחר השבעה הם ירדו ונכנסו למרחבי הלמידה. ההורים כבר

הכירו אותנו והעריכו את העובדה שהקפדנו להגיע כל יום. זה היה השבוע הכי עצוב בחיי.

דיון ומסקנות

מראיונות העומק במחקר זה עלו שש תמות מרכזיות המתארות את חוויותיהן, אתגריהן, קשייהן ודרכי התמודדותן של המורות והמתמחות בקליטת הילדים המפונים מיישובי עוטף עזה ומשדרות במלונות ים המלח ואילת. התמה הראשונה עסקה ברצון העז לתרום ולהגיש עזרה מתוך רגישות ואחריות חברתית. הקושי הכרוך במשימה והחוסן הנפשי הנדרש היו ברורים להן. הן חשו מסוגלות גבוהה, בשלות אישית וחוסן גבוה לקלוט ילדים שחוו מציאות קשה. כמו במחקר זה, גם מחקרים אחרים הראו שמורים מתנדבים במקרי אסון עומדים בחזית וקולטים תלמידים שחוו שכול, אובדן וטראומה. למשל, בעקבות רעידת אדמה בניו זילנד שפגעה בעיר קרייסצ'רץ' בשנת 2010–2011 ובעת פיגוע ירי במסגד בעיר בשנת 2019, פנו מורים רבים לרשויות וביקשו להתנדב בקליטת הילדים. מורים אלו ביטאו את ההזדמנות להשתתף בפעילויות המגבירות את רגשות השייכות והתרומה לקהילה, להיות חלק מהפתרון ולתרום לקהילה באופן פעיל. מורים אלו ביטאו סיפוק אדיר מתהליך קליטתם של התלמידים, ומשימה זו זוכרה להם כאירוע משמעותי בחייהם (Nissen et al., 2023). בשנת 2015 נפגעו אזורים בנפאל מרעידת אדמה בעוצמה של 7.8 בסולם ריכטר, שהובילה להרג של אלפי אזרחים, להרס של תשתיות ושל אתרי מורשת ולהרס של יותר מ-600,000 בתי מגורים. המורים שקלטו תלמידים לאחר רעידת האדמה דיווחו כי זאת הייתה אחת הפעילויות המשמעותיות בחייהם. הם הגיעו למשימה מתוך שליחות גדולה ומתוך רצון לחוות תחושות של משמעות ושל הגשמה למרות הקשיים האובייקטיביים שנתקלו בהם ולמרות המראות הקשים שנחשפו להם. מורים אלו הציגו חוסן רגשי רב יותר מכל המתנדבים האחרים שלא עסקו בחינוך והוראה באזורים שפעלו בהם, וחוסן זה השתמר לזמן ממושך יותר מאשר אצל מקביליהם המתנדבים שלא היו אנשי חינוך (Nissen et al., 2023). נראה אם כן שבשעת חירום המורים רוצים ומסוגלים להיות דמויות רבות-השפעה ולתמוך בתלמידים. במחקר הנוכחי, כמו גם במחקרים אחרים, המחויבות הגבוהה של המשתתפות

ורצון להיות שותפות לעשייה חומלת מדגימים את החוסן ואת יכולת ההסתגלות שלהן בזמן משבר.

התמה השנייה עסקה בהיערכות לקראת הגעתם של הילדים בקצב עבודה מהיר וביעילות. ספרות המחקר מציינת את חשיבות החזרה המהירה והשיקום של מוסדות חינוך כאחת המערכות המרכזיות במארג החיים. בית ספר יכול לשמש מוקד מרכזי בחיזוק תחושות הביטחון, הרוגע והמסוגלות של הקהילה. החזרה לבית הספר באופן מותאם תורמת לחיזוק התקווה לעתיד טוב יותר עבור הקהילה כולה (Mooney et al., 2021). מן המחקר הנוכחי עולה שמרחבי למידה מאולתרים בשטחי המלון יכולים להפוך באופן מיידי לאתר הפוגה ולמרכז תקשורת בין תלמידים, הורים ומורים. הכיתות שימשו כמרכז אספקה וכמרכז תמיכה להורים ולילדים וסייעו ביצירת מודעות משפחתית ותיווך של אירועי האסון.

התמה השלישית עסקה בקיום שגרה וסדירויות קבועות במרחבי הלמידה, כדי שהמרחב ייתפס כמקום בטוח שיאפשר פיתוח מיומנויות, מיקוד במשימות ותרומה לתחושת הביטחון של הילדים. ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שעסקו בקליטת תלמידים לאחר אסונות גדולים בעולם. לאחר פיגועי 11 בספטמבר 2001 בניו יורק, נמצא שהחזרה לבית הספר והמשך תהליך החינוך היו חלק חשוב בתחושת ההמשכיות והביטחון של הקהילה שבית הספר משרת. ההתאוששות של הילדים וההורים מהמשבר הושפעה באופן משמעותי ממהירות חזרת בתי הספר לתפקוד שגרתי ונורמלי (Degnan et al., 2004). זאת ועוד, בתי הספר נמצאו כמוקד להתמודדות בזמן חירום וכמקום לשיקום שלאחריו עבור כלל הקהילה שנפגעה (Mutch, 2014). על בתי הספר לבסס שגרה עבור התלמידים באמצעות סדר יום קבוע. על המורים הקולטים את התלמידים לחזור ככל האפשר לשגרה המוכרת להם בבית הספר במקביל ליצירת שפע של הזדמנויות לשיח ולהקשבה (Mutch, 2014). זאת ועוד, מפינוי ילדים לאחר רעידת האדמה בניו זילנד בשנת 2011 נלמד שהחזרה לשגרת לימודים מותאמת תרמה לחיזוק התקווה לעתיד טוב יותר עבור התלמידים וההורים (Mooney et al., 2021). המרואיינות במחקר הנוכחי יצרו במרחבי הלמידה חיבור ואינטראקציה חברתית בין הילדים. גיבוש הילדים וחיזוק

הקשרים האישיים ביניהם היו אחת המטרות של המורות. הן האמינו שחוסן ייבנה על ידי חברות ולכידות חברתית לאחר האסון, גם אם הילדים לא הכירו זה את זה בהגעתם למלון. אם כך, מרחבי הלמידה ענו גם על הצרכים החברתיים של הילדים ואפשרו מפגש עם חברים, השתייכות לקבוצות השווים, משחק, גיבוש וזהות עצמית ורכישת מיומנויות חברתיות (בלס, 2020; Witkow & Fuligin, 2010).

התמה הרביעית עסקה במסרים האמפתיים והמרגיעים של המרואיינות לתלמידיהן. הספרות המחקרית מראה, שילדים ומבוגרים כאחד זקוקים להרגעה במצבי פחד וחרדה וללגיטימציה להרגיש עצב וקושי כדי להתמודד טוב יותר עם המציאות החדשה שנכפתה עליהם (McDonald-Harker et al., 2021; Pfefferbaum et al., 2014).

התמה החמישית עסקה בחשיבות העיבוד הרגשי בתהליכי קליטתם הראשוניים של הילדים. גם במחקרים אחרים הודגשה החשיבות הרבה במתן מרחב לעיבוד רגשי. במצבי אסון, המורים אף יכולים ליצור לילדים הזדמנות להפוך את האירוע המזעזע למצב של התנסות ולמידה (Mutch, 2014). זאת ועוד, מתוך אסון רעידת האדמה בניו זילנד בשנת 2011 נמצא שמרחבי הפעילות אפשרו לתלמידים לעבד את שעברו ולהתבטא במגוון דרכים, כמו משחק, הצגה, ריקוד, נגינה וסיפור סיפורים (Mooney, 2021).

התמה השישית עסקה בקשיים ובאתגרים של המרואיינות בתהליכי קליטת התלמידים במלונות, וגם לה נמצאו מקבילות במחקרים נוספים שבוצעו ברחבי העולם.

- ריבוי בעלי תפקידים במרכז הלמידה: במחקר שבדק קליטת תלמידים בשנת 2005 לאחר סופת ההוריקן "קתרינה" בעיר ניו אורלינס שבארצות הברית, נמצא שבתי ספר יכולים וצריכים לתפקד כמעין מרכז לתיאום בין כל הגופים והארגונים שיכולים לספק סיוע פסיכולוגי ותמיכה נפשית לתלמידים. זאת, כגוף שעומד בקשר קבוע עם התלמידים ועם משפחותיהם ושיש לו המשאבים, היכולות הניהוליות וההיכרות עם השטח ועם הארגונים המקומיים הדרושים לביצוע תיאום שכזה (Barrett et al., 2008). ההמלצה היא למנות מנהל אשר יתווה דרך וישמש כתובת משמעותית לכל בעלי

התפקידים כדי למנוע "הצפה" של בעלי תפקידים המתחרים על מתן שירותים לתלמידים.

- פעילות הפגתית בשגרת היום: ילדים רבים שנקלטו בזמן אסון רעידות האדמה בניו זילנד בשנים 2010–2011 זכרו רגעים נעימים יותר במהלך פעילות הפגתית שעברו, כמו למשל ארוחות משותפות שהזכירו להם פיקניק (O'Connor et al., 2014).
 - תגובות של הורים ברגעי אבל והלם בעת מלחמה: הורים באוסטרליה לאחר שריפה מסיבית היו מבולבלים ומגוננים, ואף ילדיהם היו חרדים ו"נצמדים". גם לאחר חצי שנה אותם הורים הפגינו רגישות יתר, חוו פלאשבקים לאירועים והתמודדו עם הטרגדיה ועם האובדן באמצעות ניתוק רגשי מהאירועים (Mutch, 2014). אסונות משבשים את המערכות המקושרות המרובות שילדים חיים בתוכן, ואכן חלק מהילדים מפגינים תגובות עקה (סטרס) מוגברות לאחר אסון (Mooney et al., 2021). מורות שקלטו תלמידים לאחר הפיגוע במגדלי התאומים בניו יורק ב-11 בספטמבר 2001 דיווחו שהעברה מסודרת של מידע להורים היא חלק בלתי נפרד מתהליך השיקום. גם אם מבחינה טכנית בית הספר משוקם לחלוטין, הוא אינו יכול לפעול כל עוד ההורים אינם חשים ביטחון ביציבות המבנים בו (Degnan et al., 2004). בתקופות חירום יש צורך בחשיבה מסודרת בשיתוף מורים והורים, כדי לבנות מסגרת המגדירה את ממשקי העבודה בין בעלי התפקידים השונים ובכלל זה ההורים. חשוב במיוחד ליידע את ההורים מהי מסגרת זו ולהקפיד לשמור עליה גם אם מתעורר קושי (אדי-רוקח ועמיתים, 2023).
- מחקר זה הראה כי המורות והמתמחות שבחרו להגיע למלונות ים המלח ואילת נתקלו באתגר קליטת תלמידים מפונים, שכלל שיקום התלמידים ושיקום קהילת ההורים. המורות והמתמחות בנו מרחבי למידה וכיתות במלונות, ובפעולות אלו בנו שגרה המותאמת למציאות שנוצרה. מורות ומתמחות אלו היו "מנוע השגרה" וסייעו להחזיר את התלמידים ואת ההורים למסלול החיים. עבודתן הייתה רגשית וכללה אמפתיה, אהבה, חמלה וסבלנות רבה. ניתוק הילדים מהסביבה הביתית ומהחוויות הטראומטיות שעברו הביאו לקשיי תפקוד ומצוקה רגשית, על כן הדגש בפעילות המורות היה על המעבר מחוסר אונים לתחושה של שליטה

והשפעה, ומחוסר אמון ליצירה מחדש של קשרים משמעותיים. תפיסת הפדגוגיה הטיפולית שבה בחרו המורות והמתמחות נתנה מענה לקשיים באמצעות הוראה מותאמת ולמידה מקדמת חוסן ומעוררת תקווה. סביבת הלמידה שיצרו המורות הייתה מכילה ועודדה ליצירת חוויות הצלחה. הלמידה המשמעותית אפשרה ליצור איזון וויסות של הרגשות הקשים, לתעל את התחושות בכיוונים יצירתיים ולהפוך את הקושי לאתגר ולהזדמנות. מרחבי הלמידה במלונות – אף שהיו מאולתרים – הפכו לאתר הפוגה, למרכז תקשורת בין ילדים, הורים ומורים ולמקור לתחושות ביטחון, רוגע, מסוגלות, תקווה וחיבור לקהילה, בדומה לבית ספר.

מגבלות המחקר והמלצות להמשך

על רקע ממצאי המחקר, מומלץ כי עקרונות קליטת ילדים מפונים יילמדו במוסדות האקדמיים להכשרת מורים ולהכשרת מנהלים, זאת כדי שיוכלו להנחות, לנתב וללוות מורים, פרחי הוראה ומתמחים בעיתות משבר ומלחמה.

המחקר התמקד בתיאור חוויותיהן של המורות והמתמחות. במחקר זה לא רואיינו מנהלי מרחבי הלמידה והמפקחים. נקודת מבטם של אנשי מקצוע אלה עשויה להעמיק את ההבנה על אודות קליטתם של הילדים המפונים. מנהלי המרחב אף יכולים לתאר את המשך הקליטה של הילדים לאורך זמן וכן את תהליך הפרידה מהמלונות והחזרה לבתיהם.

כמו כן, אף שלאחרונה יש הוכחות שניתן לקבל ממצאים משמעותיים כאשר עורכים ניתוח נתיבים גם במדגמים קטנים (Sideridis et al., 2014), בעתיד רצוי לבחון את השאלה במדגם גדול יותר על מנת לחזק את יכולת ההכללה של הממצאים. מומלץ לערוך מחקרי המשך שיעסקו בתהליך קליטת ילדים מפונים מצפון הארץ, מכיוון שמאפייניה של אוכלוסייה זו עשויים להיות שונים.

המחקר הנוכחי התבסס על כלי מחקר איכותני אחד בלבד, ריאיון מובנה למחצה. במחקרים עתידיים כדאי לשלב בין כלי מחקר כמותיים לבין כלי מחקר איכותניים, על מנת לעמוד באופן אובייקטיבי יותר על משמעות הממצאים שהתגלו.

מקורות

- אדי-רקח, א', שטאי, ח', קמחי-לוי, מ' ושהרבני, ט' (2023). **בצל ימי הקורונה: יחסי מורים – הורים ומעמד חברתי – כלכלי. עיקרי ממצאים דוח המוגש למשרד החינוך**. אוניברסיטת תל אביב. בית ספר לחינוך.
<https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/parent-teacher-relations.pdf>
- בלס, נ' (2020). סיכויים וסיכונים במערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה: מבט על **דוח מצב המדינה 2020**, פרק 5, 362–337. מרכז טאוב.
<https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2021/01/stateofthenation2020heb.pdf>
- הוכמן, י' ורואר-סטריאר, ד' (2017). הזכות לזיכרון: סיפורם של ילדי חבל ימית. **מגמות, נב(1)**, 446–417.
https://info2011.szold.org.il/PDF-Articles/446-417_megamot/102065.pdf
- וולך, ר' (2023). **עקורים בארצם: כיצד לסייע לקהילות המפונים? נייר מדיניות מס' 11**. מרכז טאוב.
<https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2023/11/UprootedintheirowncountryHEB.pdf>
- וייס, ח' (2011). **משמעות הטיפול הקבוצתי במוסיקה עם נערות שחוו אירועים טראומטיים לפני, בזמן ולאחר עקירתן מגוש קטיף**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר-אילן.
https://biu.primo.exlibrisgroup.com/permalink/972BIU_INST/178jua2/alma990012156700205776
- וייס, ח' ואמיר, ד' (2013). **משמעות הטיפול הקבוצתי במוסיקה בנערות שנעקרו מגוש קטיף. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כא(37)**, 87–61.
<http://www.jstor.org/stable/23693092>
- וייסבלאי, א. (2023). **שירותי חינוך לתלמידים מפונים מבתיים בתקופת מלחמת "חרבות ברזל"**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.
https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/cac8692c-ba92-ee11-8162-00506aa4246/2cac8692c-ba92-ee11-8162-00506aa4246_11_20361.pdf
- משרד החינוך, מרכזי "יחד" (2023). **חוברת הפעלה: יחד ננצח**. קטלוג אגרות לשעת חירום – "חרבות ברזל".
<https://meyda.education.gov.il/files/mosdot/catalog-emerg.pdf>
- נוטמן-שוורץ, א', הויס, א' ואלטמן, א' (2010). **פינוי כפוי והשפעותיו על ילדים בגיל החביון. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 31**, 181–161.
<https://kitvei-et.efshar.org.il/wp-content/uploads/%D7%A4%D7%AA%D7%97->

%D7%93%D7%91%D7%A8-%D7%A9%D7%92%D7%99%D7%90-
%D7%9E%D7%A4%D7%92%D7%A9-31-01.pdf

סבג, י', רוניקובסקי-קוראס, א' וארזי, ט' (2024). **השפעות מלחמת "חרבות ברזל" על ילדים ובני נוער בישראל**. מכון מאירס ג'וינט ברוקדייל
<https://brookdale-web.s3.amazonaws.com/uploads/files/Israel-Hamas War Children and Youth.pdf>

שמאי, ש' וארנון, ש' (2010). מאי וודאות לחוסר ודאות: עקורי צפון השומרון לפני העקירה ולאחריה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 9, 28–6. <https://www.jstor.org/stable/2338920>

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.

Barrett, E.J., Ausbrooks, C.Y.B., & Martinez-Cosio, M. (2008). The school as a source of support for Katrina-evacuated youth. *Children Youth and Environments*, 18(1), 202-235. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.18.1.0202>

Benhura, A.R., & Naidu, M. (2021). 'Invisible existence' Perspectives of forced migrants' living within Zimbabwe. *Migration Studies*, 9(2), 216-235. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz017>

Depetris-Chauvin, E., & Santos, R.J. (2018). Unexpected guests: The impact of internal displacement inflows on rental prices in Colombian host cities. *Journal of Development Economics*, 134, 289-309. <https://doi.org/10.1016/j.jdevec.2018.05.006>

Giovinazzi, S., Stevenson, J.R., Mason, A., & Mitchell, J. (2012). Assessing temporary housing needs and issues following the Darfield and Christchurch Earthquake, New Zealand. *Proceedings of the 15th World Conference on Earthquake Engineering in Lisbon, Conference Paper*. https://www.researchgate.net/publication/321622239_Assessing_temporary_housing_needs_and_issues_following_the_Darfield_and_Christchurch_Earthquake_New_Zealand

Ivashchenko-Stadnik, K. (2017). The social challenge of internal displacement in Ukraine: The host community's perspective. In: A. Pikulich-Wilczewska & G.L. Uehling (Eds.), *Migration and the Ukraine Crisis: A Two-Country Perspective* (pp. 25-48). E International Relations Publishing. https://www.researchgate.net/publication/321622239_Assessing_temporary_housing_needs_and_issues_following_the_Darfield_and_Christchurch_Earthquake_New_Zealand

- net/publication/316277288_The_Social_Challenge_of_Internal_Displacement_in_Ukraine_The_Host_Community's_Perspective
- Cohen, R. (2004). The guiding principles on internal displacement: An innovation in international standard setting. *Global Governance*, 10(4), 459-480. <http://www.jstor.org/stable/27800542>
- Degnan, A.L., Thomas, G.A., Markenson, D., Song, Y., Fuller, E.J., & Redlener, I.E. (2004). *Uncommon Sense, Uncommon Courage: How the New York City School System, Its Teachers, Leadership and Students Responded to the Terror of September 11*. Columbia University, Mailman School of Public Health. <https://doi.org/10.7916/D89P3911>
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 645-671). Sage.
- Higginbottom, G.M.A. (2004). Sampling issues in qualitative research. *Nurse Researcher*, 12(1), 7-19. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.12.1.7.c5927>
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Sage.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203485781>
- McDonald-Harker, C., Drolet, J., & Sehgal, A. (2021). A strength-based approach to exploring factors that contribute to resilience among children and youth impacted by disaster. *The British Journal of Social Work*, 51(5), 1897-1916. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab109>
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.
- Mitchell, C.M., Esnard, A.M., & Sapat, A. (2012). Hurricane events, population displacement, and sheltering provision in the United States. *Natural Hazards Review*, 13(2), 150-161. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)NH.1527-6996.0000064](https://doi.org/10.1061/(ASCE)NH.1527-6996.0000064)
- Mooney, E. (2005). The concept of internal displacement and the case for internally displaced persons as a category of concern. *Refugee*

- Survey Quarterly*, 24(3), 9-26. <https://www.jstor.org/stable/45053998>
- Mooney, M., Tarrant, R., Paton, D., Johnston, D., & Johal, S. (2021). The school community contributes to how children cope effectively with a disaster. *Pastoral Care in Education*, 39(1), 24-47. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1774632>
- Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster preparedness, response and recovery: What can we learn from the literature? *Pastoral Care in Education*, 32(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.880123>
- Nissen, S., Carlton, S., & Wong, J.H. (2023). Supporting volunteer well-being through disaster: Perspectives and practices of a youth-led informal crisis volunteer group. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 52(3), 704-722. <https://doi.org/10.1177/08997640221113882>
- Nunez-Ferrera, I., Aubrey, D., Earle, L., & Loose, S. (2020). *IDPs in Towns and Cities – Working with the Realities of Internal Displacement in an Urban World*. International Institute for Environment and Development (IIED), Joint IDP Profiling Service (IPS) and UN-Habitat. https://www.un.org/internal-displacement-panel/sites/www.un.org.internal-displacement-panel/files/published_iied_jips_unh_submission.pdf
- Newman, J. (2003). Narrating displacement: Oral histories of Sri Lankan women. *Refugee Studies Centre Working Paper Series*, 15, 1-58. https://refugeereseach.net/rnn_node/narrating-displacement-oral-histories-of-sri-lankan-women/
- O'Connor, P., & Takahashi, N. (2014). From caring about to caring for: Case studies of New Zealand and Japanese schools post disaster. *Pastoral Care in Education*, 32(1), 42-53. <https://doi.org/10.1080/02643944.2013.875584>
- Perez Murcia, L.E. (2021). 'Physically sheltered but existentially homeless': Losing home in the aftermath of conflict and displacement. *Migration Studies*, 9(3), 1361-1379. <https://doi.org/10.1093/migration/mnaa020>
- Tade, S., Jitsuiki, K., Ohsaka, H., & Yanagawa, Y. (2022). Benefits and drawbacks of using hotels as shelters after a landslide. *Disaster*

- Medicine and Public Health Preparedness*, 14(5), 1851-1854.
<https://doi.org/10.1017/dmp.2021.335>
- Thompson, R.R., Garfin, D.R., & Silver, R.C. (2017). Evacuation from natural disasters: A systematic review of the literature. *Risk Analysis*, 37(4), 812-839. <https://doi.org/10.1111/risa.12654>
- Tuval-Mashiach, R., & Dekel, R. (2012). Preparedness, ideology, and subsequent distress: Examining a case of forced relocation. *Journal of Loss and Trauma*, 17(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/15325024.2011.578026>
- Witkow, M.R., & Fuligni, A.J. (2010). In-school versus out-of-school friendships and academic achievement among an ethnically diverse sample of adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 631-650. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00653.x>
- Zerach, G., & Tam, E. (2016). The relationships between family functioning and attachment orientations to post-traumatic stress symptoms among young adults who were evacuated from Gaza Strip settlements as adolescents. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 29(2), 153-172. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1014998>

חונכות משתפת ומשתתפת

אסתר גואטה, כוכי פרג'ון ואורנה שץ אופנהיימר

מאמר זה בחן את תהליך הכשרת החונכים במסגרת חממת Promentors יישובית בדרום ישראל. ה"חממה" היא מערכת תמיכה, ליווי והכשרה המתנהלת בסביבה אקולוגית מוכרת, ומשתתפים בה באופן שוויוני מורים מתחילים, חונכים ובעלי עניין נוספים. רואיינו 6 חונכות. מן הראיונות עלו שלוש תמות עיקריות המייחדות את דגם ההכשרה: הקשבה אותנטית לקולו של האחר; חשיפת החולשות והאתגרים של החונכות; תרומת ההכשרה לתפקידן כחונכות. מניתוח התמות עלו שני עקרונות: למידה שיתופית ולמידה תוך כדי עבודה (On Job Learning). עקרונות אלה עשויים לתרום לתהליכי ההכשרה לתפקיד החונכות ולחיזוק מעמד החונכות במערכת החינוכית.

מילות מפתח: הכשרת חונכים, חממת MIT, למידה שיתופית, מורים מתחילים

מבוא

לכל פרופסיה שני רכיבים משמעותיים המאפיינים אותה: האחד תאורטי, שמטרתו לבסס ידע; והאחר פרקטי, שמטרתו לבחון את דרכי הפעולה של אנשי המקצוע בעת יישום התאוריה (Resch, 2022). תהליכי למידה פרקטיים-פרופסיונליים אלה הצמיחו למידה המבוססת על ליווי אנושי של אנשי מקצוע מנוסים בעת הכניסה לתפקיד המקצועי, כמקובל, למשל, במקצועות כמו רפואה, פסיכולוגיה, הנדסה ואחרים (Geraci & Thigpe, 2017; Lorenzetti et al., 2019). במהלך השנים התברר, שגם במקצוע ההוראה ליווי מורים מתחילים בשנת עבודתם הראשונה הוא חיוני ומשמעותי לקליטתם המיטבית. על כן במוסדות

האקדמיים לחינוך פותחו קורסי הכשרה לחונכים. לצד קורסי חונכים אלה, פותחה בשנים האחרונות תוכנית להכשרת חונכים במסגרת חממת Promentors. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תהליך ההכשרה הייחודי של החונכות במסגרת חממת Promentors במקביל למילוי תפקידן כחונכות, כפי שנתפס מנקודת מבטן. ההכשרה בחממה מתבצעת במתכונת שיתופית ושוויונית, ומשתתפים בה מורים מתחילים, מורים ותיקים ובעלי עניין נוספים יחדיו (קפלן, בר-נדב ואלהוזייל, 2021). התכנים הנלמדים בחממה, בדומה למודלים של קורסים אחרים לחונכים, מתבססים על היבטים פסיכולוגיים וחינוכיים ובכללם אינטראקציה בין אישית, המשגת תהליכים לקידום אמפתיה ורפלקציה, והכרת האתגרים העומדים בפני החונכים בשלב הכניסה להוראה (גולדנברג, ורדיגר ופסטרנק, 2021). מחקר איכותני זה מתבסס על ניתוח ראיונות עומק עם 6 חונכות שהשתתפו בחממה בשנת 2021.

רקע

הכניסה להוראה היא שלב מקצועי מובחן וקריטי בעולם החינוך, ויש לה השלכות על התמדתם של עובדי הוראה במערכת החינוך (Wexler, 2019). מחקרים מעידים שהחונכות מהווה גורם חיוני ומשמעותי בתהליך הקליטה של מורים בשלב הכניסה להוראה (שץ אופנהיימר, 2021). ליציבות ולהתמדה המקצועית יש השפעה על איכות מערכת החינוך. בשל נשירת עובדי הוראה מתחילים ובשל הקושי בגיוס מועמדים איכותיים, שלב הכניסה להוראה מהווה בשנים האחרונות סוגיה לאומית בישראל (ארביב-אלישיב, דוניצה-שמידט וזוובסקי, 2019). בישראל פותחו שני מנגנוני תמיכה לכל הבאים בשערי ההוראה: האחד, כל המורים המתחילים חייבים בסדנה קבוצתית המתנהלת באחריות המוסד האקדמי, שבה הם בוחנים את תפיסותיהם המקצועיות והחינוכיות באופן רפלקטיבי (Petko et al., 2017); השני, המורים המתחילים מקבלים ליווי מקצועי על ידי מורים חונכים מנוסים מהמוסד החינוכי שבו הם עובדים (Orland-Barak & Wang, 2021).

בשנים האחרונות עולם החונכות התרחב ונעשה תחום תוכן גנרי, מקצועי ואוטונומי. לחונכות קיימת מערכת המשגה מקבילה: אימון, ייעוץ, ליווי, הדרכה והנחיה. אלה יצרו עולמות תוכן מקבילים, שאף שיש בהם הרבה מן המשותף, הם

אינם זהים. לעיתים נעשה שימוש במושגים זהים אף שיש תפיסות ואמונות שונות לגבי מבנה היחסים בין חונך לחנך, ואף שיש מטרות מגוונות, כמו ללמד, להשפיע, לשנות, להצמיח ולהעצים (West, 2016).

חונכות היא תחום מקצועי גנרי אוטונומי (Ellis, et al. 2020) הנדרש בתחומי עיסוק רבים, כמו רפואה, משפטים, ראיית חשבון ועוד (רן ויוספברג, 2021). מקור המושג חונכות (Mentoring) הוא בשם הפרטי מְנָטוֹר, המופיע באודיסאה של הומרוס. מנטור היה חברו החכם והראוי לאמון של אודיסאוס, שקיבל עליו את גידול בנו טלמכוס כאשר האב יצא למסעו הארוך. על פי תיאור זה, החונך הוא מבוגר חכם המקבל עליו את האחריות ללמידה ולהתפתחות של צעיר ממנו. בעבר היה מקובל שהידע המקצועי מבעלי מקצוע לשוליות. הידע במהותו הוא מקור לסמכות ולשליטה, והוא יוצר יחסי חונכות הייררכיים (פוקו, 2005).

במקצוע ההוראה החונכות מוגדרת כתמיכה אישית ומקצועית, "אחד על אחד", ונתפסת במקורות שונים כהעברה של מסרים, ערכים, רעיונות והתנהגויות מבעל ניסיון וידע מקצועי לעובד החדש. היא נסמכת על כך שהמורה המנוסה חולק את הידע המקצועי שלו עם מורה חסר ניסיון בראשית דרכו. מטרת החונכות היא לסייע בפיתוח המומחיות של המורה החדש ולאפשר לו הסתגלות מערכתית וסוציאליזציה מקצועית (Ewing, 2021).

שלב הכניסה להוראה כולל שני מנגנוני תמיכה וליווי הנדרשים למורים המתחילים על מנת לשמרם במערכת החינוכית: השתתפות בסדנאות ההתמחות במוסדות האקדמיים וליווי אישי על ידי מורה מנוסה – חונך – במוסד החינוכי. מיצובה של החונכות במערכת החינוך בישראל הוא חלק אינטגרלי ממערך התפקידים במוסדות החינוכיים (Ford, 2017). תפקיד החונכות מזכה בגמול כספי, והוא רכיב בשכר של המורה החונך, דבר המלמד על תפיסה ארגונית מובנית של התפקיד (Schatz Oppenheimer, 2017). הלמידה על תפקיד החונכות כוללת תמיכה מקצועית בהיבטים פדגוגיים, רגשיים, קוגניטיביים וחברתיים (נבון, סמרה וגוברמן, 2019). התפיסה שלפיה מורה ותיק הוא מקצוען ועל כן יכול להיות חונך עלולה ליצור לעיתים אשליה שההכשרה הייעודית לתפקיד החונך מיותרת, ואולם עבודת החונכות אינה זהה לעבודת ההוראה, והיא כוללת גופי ידע ייחודיים

שיש ללמוד (Orland-Barak, 2021). ההבנה שחונכות היא תחום ידע נרכש נועדה במהותה לאפשר למורה החונך להבנות את גופי הידע המקצועיים הנדרשים לו למימוש עבודת החונכות. לפיכך החונכות אינה מתמקדת רק בהעברה של ניסיון מקצועי לחונך, אלא מהווה גם תהליך הוליסטי של העצמה מקצועית והתפתחות פרופסיונלית תוך כדי פעולה (Ben-Amram & Davidovitch, 2024). מעשה החונכות כולל סדירויות בין החונך לחונך בזיקה לתחום הדעת, לגיל הלומדים ולהתפתחותו המקצועית של המורה החדש לאורך השנה. הסדירויות כוללות פגישה שבועית עם המורה החדש, צפייה בשיעורים, מתן משוב וניהול הערכה לבחינת התאמתו לתפקיד ההוראה. בעולם ובישראל התפתחו מודלים שונים ליישום הפרקטיקות, ההמשגות והרעיונות למימוש החונכות.

מודלים של חניכה

תהליכי חניכה מתרחשים בעולם ההוראה על כל שלביו: בשלב ההכשרה, בכניסה להוראה ולאורך הקריירה המקצועית (Orland-Barak & Wang, 2021). בשלב ההכשרה, סטודנט להוראה משולב בעבודה קלינית-התנסותית ומלווה על ידי מדריך פדגוגי מהמוסד האקדמי; בשלב הכניסה להוראה, מורה חדש מלווה על ידי מורה חונך; לאורך הקריירה המקצועית נמשך הליווי המקצועי המותאם לצורכי עובד ההוראה, במסגרת התפתחותו המקצועית. ההכרה בחשיבות החונכות והליווי לאורך הקריירה המקצועית הניבה מודלים שונים של חונכות. להלן העיקריים שבהם:

- SDT-based mentoring: מודל זה מתמקד בטיפול כישוריו של הפרט ומבוסס על גישה הומניסטית שמטרתה הכוונה עצמית לאוטונומיה של המורים המתחילים, וכן תמיכה בצרכיו הפסיכולוגיים והמקצועיים (well-being) ובזיהוי רכיבי הזהות המקצועית מנקודת מבטו של המורה המתחיל. שלושה רכיבים עיקריים מבנים את התפקיד המקצועי: תחושת שייכות מקצועית, טיפוח מסוגלות עצמית ואוטונומיה (Ryan et al., 2019).
- PGM (Peer Group Mentoring): מודל זה מציע למידה במסגרת קבוצתית בהנחיה של חונך, שבה נפגשים חונכים ומורים מתחילים באופן קבוע במהלך השנה. הם מבנים יחד ידע באמצעות אינטראקציה חברתית על בסיס חוויותיהם הרגשיות והבנתם המקצועית את המתרחש. בשונה מהדגם

ההייררכי, שלפיו מועבר ידע מעמית מנוסה לעמית בתחילת דרכו, במודל זה התהליך הוא "קונסטרוקטיבי חברתי" המבוסס על שיתוף ושוויון (Pennanen et al., 2020).

- **Reversed Mentoring**: במודל זה הדגש הוא על היפוך התפקידים המסורתיים של חונך וחניך. הנחת היסוד היא שלמורים המתחילים בארגון יש גופי ידע שיכולים להיות בעלי ערך רב למערכת. מורים אלה יכולים להנחות מורים ותיקים, למשל בפדגוגיות חדשניות הנסמכות על טכנולוגיה ובתפיסות רב-תרבותיות (Clarke et al., 2019).

- **Lesson Study**: מודל זה מבוסס על למידה שיתופית של חונכים וחנכים בתחום דעת מסוים, הכולל תכנון, הוראה, צפייה, ניתוח, רפלקציה והבניה מחדש של השיעור. הלמידה מתרחשת במעגלי שיח, המלווים בחקר ובשיתוף פעולה בין חונכים למורים מתחילים האמונים על תחום דעת מסוים (Jansen et al., 2021).

- **Community Model of Teacher Mentoring (CMTM)**: מודל זה מאופיין בתפיסה קהילתית של חניכה המבוססת על דיאלוג בין החונכים, הנחנכים וגורמים רלוונטיים נוספים. בדיאלוג זה מתקיימת הכרה הדדית בערכים, באתגרים ובקשיים בעבודה המשותפים לכולם, ומתאפשרת למורים המתחילים למידה מהמיומנויות של המורים המנוסים (Squires, 2019). החונכות, על פי מודלים אלה, מאפשרת התנהלות על פני רצפים שונים: בין התמקדות בפרט, בצרכיו ובהתפתחותו המקצועית (SDT-based mentoring); לבין התמקדות בקבוצה על ערכיה ואתגריה המשותפים (Community Model); בין חונכות המתמקדת בתמיכה רפלקטיבית-רגשית בקשיים של השותפים לשיח לבין תמיכה רפלקטיבית-מקצועית רציונלית המתמקדת בתחום הדעת (Lesson Study); בין מיקוד בטיפול כישורים אישיותיים ותחושת מסוגלות (PGM) לבין מכוונות למיצוי היכולת למלא תפקידים שונים (Reversed Mentoring). פעמים רבות מתרחשת סינתזה בין רכיבים ממודלים שונים בהתאם לצרכים, כפי שהם עולים מן השטח. כמו כן, המרחב שמתקיים בו הפיתוח המקצועי יכול להיות שונה בכל מודל. הוא יכול להתקיים במרחב האקדמי – באוניברסיטה או במכללה, או ב"שדה" – במרחב שבו עובדים המשתתפים בקורס להתפתחות

מקצועית (Gardiner, 2017). במאמר סקירה העוסק בתוכניות להתפתחות מקצועית בסביבה אקולוגית מוכרת (Postholm & Boylan, 2018), הסוקרים מתארים את ההשלכות החיוביות של התוכניות על פיתוח מנהיגות בתוך בית ספר, על שיתוף פעולה בין צוותי הוראה וחינוך ועל קידום שיטות הוראה.

מיזם בינלאומי – Promentors

Promentors הוא מיזם בינלאומי ייחודי מטעם תוכנית ארסמוס+, העוסק בפיתוח דגמים עדכניים של חונכות והמהווה מודל הכשרה לחונכות, שפותח בעקבות Pro Teach והתמקד במורים מתחילים. מפגשי ה"חממה" – MIT (Multiple Player Induction Teams) – מתקיימים ברשות המקומית או במוסד החינוכי ומשלבים את הכשרת החונכים בד בבד עם עבודת החונכות. למיזם Promentors שותפות ארבע אוניברסיטאות מאירופה (פינלנד, בריטניה, רומניה ופולין) ועשר מכללות מישראל. מיזם זה מאפשר הזדמנויות ייחודיות ומגוונות לפיתוח מקצועי ולשינויים בתפיסת ההכשרה לחונכות. המיזם התקיים החל מאמצע ינואר 2020 ועד יולי 2023.

מודל החונכות בחממת Promentors מבוסס על שיתופיות ומונע מתפיסת הלמידה הקונסטרוקטיביסטית (ליבמן, 2013), שלפיה כל השותפים עוברים תהליכי למידה ומבנים יחד את התפתחותם המקצועית. מודל החממה שונה מהחונכות המסורתית, שבה מרחב הלמידה מתקיים במוסד אקדמי ומבוסס על ההיררכיה בידע המקצועי. חשיבות הכשרת החונכים במסגרת החממה היא בהיותה תשתית לשיח מקצועי שיתופי בין אנשי חינוך הנמצאים בתפקידים שונים ובשלבים שונים של הקריירה המקצועית. שותפות זו מבוססת על הידע הפדגוגי-חינוכי של כל המשתתפים תוך הבניית כישוריהם האישיים (Pennanen et al., 2020).

מודל החממה היישובית

מודל החממה היישובית בתוכנית Promentors מתקיים במערכת החינוכית ביישוב שהמורים המתחילים והמורים החונכים המנוסים עובדים בו ומזמן למידה מקצועית, שיתופית ושוויונית. תהליך זה מלווה ונתמך על ידי גורמי המחוז והרשויות המקומיות בזיקה לחזונו החינוכי ולצורכיהם. מטרת החממה היא לתמוך במורים המתחילים ובה בעת להכשיר את החונכים לתפקידם תוך

כדי החניכה בפועל. הובלת התהליך היא באחריותו של מנחה מטעם המוסד האקדמי (קפלן, בר-נדב ואלהוזייל, 2021). החממה כקהילה שיתופית מאפשרת לתווך נורמות, ציפיות ודפוסי עבודה מקצועיים באמצעות למידה מהחויות ומההתנסויות של השותפים, ואלה יוצרים למידה וחקירה מקצועית קונסטרוקטיביסטית. לכך עשויה להיות תרומה משמעותית לסיכויי ההשתלבות המיטבית של המורים המתחילים במסגרת החינוכית. תרומה זו מתעצמת באמצעות עיצוב שותפות ורצף טבעי מתמשך בין המוסדות האקדמיים לבין המוסדות החינוכיים. פיתוח המשכיות מקצועית משלב ההכשרה אל תהליך הפיתוח המקצועי בהוראה מאפשר מעטפת תמיכה רחבה למורים בראשית דרכם. תהליך השותפות והלמידה הקונסטרוקטיביסטית ההדדית עשויים לתרום לעיצוב זהותם המקצועית של המורים, לקידום קליטתם, להעצמת תחושת מסוגלותם במערכת החינוכית, למימוש יעדי המערכת בגיוס הון אנושי איכותי, לטיפול איכות ההוראה ולשיפור וקידום הישגי הלומדים (Hong & Matsko, 2019).

במהלך השנים האחרונות התפתחו שלושה דגמי חממה הפועלים בזיקה לתוכנית Promentors (קפלן ועמיתים, 2021).

- דגם מוסדי: מקדם שותפות בין המוסד האקדמי לבין המוסד החינוכי. דגם זה מתאפשר לרוב בבתי ספר גדולים, שיש בהם היקף נרחב של מורים מתחילים.
- דגם בין-מוסדי: מתקיים בשותפות הנרקמת בין המוסד האקדמי לבין שני מוסדות חינוכיים שהנהלותיהם חולקות יחדיו את האחריות והדאגה לקליטתם ולקידומם של המורים המתחילים.
- דגם רשותי: מקדם קשר של שותפות ואחריות בין המוסד האקדמי לבין הרשות, הפיקוח והניהול, המותאם למורים ולגננות מתחילים הפועלים בהקשר יישובי-אזורי.

במחקר זה החונכות הנחקרות הוכשרו לתפקידן בחממת Promentors יישובית בדרום הארץ, שהשתתפו בה מורות שהוכשרו להיות חונכות במוסדות חינוך ברשות המקומית, על פי הדגם הרשותי. התפיסות המקצועיות של החונכות את תפקידן תוך כדי תהליך ההכשרה (Marciano, 2019) היוו תשתית לשאלת

המחקר: כיצד תופסות המורות החונכות את תהליך הכשרתן במסגרת "חממה יישובית" בתוכנית Promentors.

שיטת המחקר

המחקר נערך בחממת Promentors יישובית בדרום הארץ. בחממה השתתפו 10 מורות חונכות מחמישה בתי ספר, 22 מורות מתחילות, 8 סטודנטיות מתוכנית "אקדמיה-כיתה" ושתי גננות משני גנים (בסך הכול 42 משתתפות). קורס ההכשרה כלל 30 שעות ונבנה באופן מודולרי: עשרים שעות ייעודיות להכשרת החונכות בלבד ועשר שעות משותפות לחונכות ולמורות המתחילות. בשל מגפת הקורונה, שיעורי הקורס התקיימו באמצעות מפגשים מקוונים (זום) מספטמבר 2020 ועד יוני 2021. בחלק מהמפגשים השתתפו בעלי עניין נוספים, כגון יועצת חינוכית, רכזי שכבות, מנהל וסגן מנהל, מפקח, נציג רשות ועוד. מתוך 10 המורות החונכות שהשתתפו בחממת Promentors, שש נתנו את הסכמתן להשתתף במחקר. את הראיונות ערכה חברת סגל – שותפה למיזם. המראיינת פנתה לחונכות ותיאמה איתן את מועד הראיון. הראיונות התקיימו במתכונת מקוונת (זום). שמות המראיינות הובאו במאמר זה בראשי תיבות.

לוח 1

המשתתפות

שם	תאריך הראיון	תפקיד בבית הספר	ותק בהוראה	גיל התלמידים
ל"ל	16.6.21	רכזת חינוך חברתי	9	יסודי: ד-ו
ל"ס	19.7.21	מחנכת	7	יסודי: ו
א"ס	26.1.21	מורה לאנגלית ורכזת המקצוע	25	יסודי: ד-ה
מ"א	18.7.21	מחנכת כיתה	6	יסודי: ד
ב"א	26.1.21	מנהלת גן	6	הגיל הרך
ה"ב	16.6.21	מנהלת גן וגננת מובילה	16	הגיל הרך

המחקר מבוסס על הגישה האיכותנית, המאפשרת ללמוד על תהליכים אותנטיים מנקודת מבטן של הנחקרות כפי שעולה מן הראיונות. הראיונות משמשים מקור ידע אותנטי שנאסף מ"השדה החינוכי", וממנו ניתן ללמוד על אודות תהליך ההכשרה של חונכות בחממת Promentors (גיוסלסון, 2015).

כלי המחקר היה ראיון עומק מובנה, שהיווה חלק מהערכה כוללת של התוכנית הבינלאומית של Promentors ישראל. הראיונות של המורות החונכות במחקר זה היוו רכיב אחד מהערכת המיזם הכללי ונערכו בחודשים ינואר-יולי 2021. דוגמאות לשאלות שנכללו בריאיון:

1. מה זה בשבילך להיות חונכת?
 2. מה הציפיות שלך מעצמך כחונכת?
 3. מה היו הקשיים בתהליך החונכות?
- הראיונות נשלחו לרשות המחקר במכון מופ"ת לצורך תמלול. הראיונות התקבלו במהלך חודש נובמבר 2021, והם נותחו על ידי צוות המחקר על פי השלבים האלה:
1. כל אחת מהחוקרות קראה בנפרד את כל הראיונות.
 2. כל אחת מהחוקרות איתרה וסימנה את התמות והנושאים החשובים שעלו מדברי המרואיינות.
 3. החוקרות קראו במשותף את הראיונות ואת התמות שחולצו.
 4. החוקרות ניתחו את חומר הגלם ניתוח תמתי על פי ליבליך (Lieblich et al., 1998).

הממצאים

הראיונות הניבו חומר גלם אותנטי, שממנו חולצו שלוש תמות עיקריות. תמות אלה משקפות את תהליך הלמידה של החונכות שהשתתפו בקורס הכשרת חונכים בחממת Promentors יישובית מנקודת מבטן. התמות הן:

1. כשאתה שומע את הצד השני אתה מבין
 2. חשיפת החולשות והאתגרים מנקודת מבטן של החונכות
 3. תרומת ההכשרה לתפקיד החונכות מנקודת מבטן של המשתתפות
- להלן יובאו ציטוטים מתוך הראיונות, המדגימים כל אחת מן התמות.
1. כשאתה שומע את הצד השני אתה מבין
- הראיונות חשפו כיצד החונכות מבנות את תפיסת תפקידן כחונכות. הן התייחסו לכך שהן "שומעות" את המורות המתחילות, "מקשיבות" ומגלות את צורכיהן האותנטיים באופן שלא חשבו עליו קודם:

בקבוצה הזאת יכולנו לשמוע גם את החניכות, אומנם לא שלי, אבל שמעתי חניכות אחרות, ולקבל מהם כל מיני פידבקים. מה הצורך שלהן בכלל מחונכות בשנה הראשונה? ולעצמי להבין, שזה תהליך. עבורי זה היה מהמם. (ב"א)

בחונכות המתקיימת "אחד על אחד", החונך שומע אך ורק את המורה החדש שהוא מלווה ושעימו הוא בקשר אישי-מקצועי. לעומת זאת, החונכות במסגרת החממה כמקום למידה שיתופי מאפשרת חשיפה של החונכות למגוון תגובות של מורות חדשות, גם אם הן לא מודרכות ישירות שלהן, ומזמנת נקודות מבט שונות. תהליך החונכות המתרחש בשלב הכניסה להוראה הוא אומנם גנרי במהותו, אך החשיפה לקולות השונים יוצרת הבנה מעמיקה יותר של תפיסת תפקיד החונכות. מצאנו שחלק מהמוראיינות מייחסות חשיבות לעצם קיום השיח הפתוח, שכן הוא מאפשר לשמוע, להקשיב לצורכי המורות המתחילות ולקבל ממקור ראשון תובנות מעמיקות על תפקידן כחונכות. חלקן אף פירטו כיצד התהליך המתרחש יוצר לא רק הבנה של צורכי המורות המתחילות, אלא אף תורם להבניית תפיסת תפקידן כחונכות:

באחד המפגשים, היא [המנחה] חילקה אותנו בצורה הומוגנית: חונכות לבד וסטאז'ריות לבד ומורות מתחילות לבד, ואחר כך שאלה את אותן שאלות, רק בצורה הפוכה. [...] כש[אתה שומע את הצד השני, אתה מבין גם את הצורך שלך. (ה"ב)]

החונכות "שומעות" את הציפיות של המורות המתחילות. ייתכן שתהליך זה מחזק את התובנה שלהן שהן משמעותיות בתפקידן כחונכות, שיש מי שזקוק להן. חשיפת הציפיות מהווה דוגמה לכך שאין זו פעולה טכנית בלבד אלא חלק מהותי בהתקשרות ביניהן:

אני לא אשכח את המפגש הזה, שפתאום אתה שומע מהצד השני על הציפיות שלהן, והדברים נאמרו בכבוד אבל גם בלי חשש, ובצורה שהיה נעים לשמוע, נעים להעלות, נעים להציף. (ה"ל)

בירור הציפיות שלהן היה עבורן בבחינת גילוי. זוהי נקודת מפנה בתפיסת תפקידן כחונכות :

לקבל מהן את הצורך שלהן בחונכת, מה הן מצפות שיהיה בחניכה? ואז את בונה את הדרך של החונכות שלך חושבת שזה באמת משהו שאני לקחתי. (א"מ)

מדברי החונכות ניתן לעמוד על תהליך הבנייה המקצועית של תפקידן. יש להניח שההכשרה במסגרת החממה שינתה את אופי החונכות, מחונכות המתבססת על חשיבה אינטואיטיבית לחונכות המתבססת על חשיבה וידע מקצועיים. הדבר התאפשר מתוך תהליך של בירור ציפיות ודיאלוג מתמשך עם יתר המשתתפים בתהליך רפלקטיבי המבנה את התפיסה המקצועית. מדברי המרואיינת הבאה, נראה שתהליך זה מעורר אצל החונכות שיח פנימי מובחן, מי הן כחונכות בעיני עצמן ומי הן על פי תפיסתן של המורות המתחילות :

היה לנו טוב במפגשים המשותפים לשמוע מה חושבים עלינו. איך רוצים לראות אותנו. והן היו רואות, הן היו שומעות גם איך אנחנו, מה אנחנו מצפות מהן, מה אנחנו דורשות מהן. (ב"א)

מתקיימת הקשבה לדבריהן של המורות, ובמקביל – גם לקולן הפנימי כחונכות : האמת שזה [המפגשים המשותפים] נותן לי יותר פוקוס לשים לב לדברים שאולי לא חשבתי, יכול להיות שאני גם עושה אותם, אבל את עושה אותם כי, כי ככה את פועלת, אבל את לא נותנת את הדעת באמת עד כמה זה באמת חלק חשוב. (א"ס)

מרואיינת אחרת מדגישה, שהיא "שומעת" ומקשיבה למורות המתחילות ולומדת מהן על איכות החונכות שלה ועל הציפיות ממנה. כמו כן, המורות המתחילות שומעות מהחונכות מה הן מצפות מהן. מבחינה זו מתרחש כאן תהליך של למידה הדדית, שיתופית ומקצועית. תהליך הלמידה על תפקידן, כפי שמתואר בדברי החונכות בתמה זו, מתרחש בשילוב שבין פעולת החונכות לבין המחשבה על הפעולה. הן מבנות את המחשבה ואת התפיסה המקצועית שלהן מתוך הקשבה לצרכים של המורות המתחילות. כמו כן הן עורכות עיבוד פנימי-רפלקטיבי לתפיסת תפקידן המקצועית.

2. חשיפת החולשות והאתגרים מנקודת מבטן של החונכות

ההכשרה לתפקיד החונכות מתקיימת בשני ערוצים במקביל: קורס ייעודי להכשרת חונכים במוסד האקדמי, ובו משתתפים חונכים בלבד, וקורס להכשרת חונכים במסגרת החממה, הבנוי באופן שיתופי ומודולרי. בקורס שנערך בחממה, שליש מהמפגשים מתקיימים כמפגשי למידה ייעודיים לחונכים בלבד, ויתר המפגשים הם מפגשי למידה משותפים לחונכים ולמורים המתחילים. במפגשים אלה, הייחודיים למודל, כל השותפים נמצאים במעמד שוויוני באשר לתהליכי הלמידה. אחת המטרות המשמעותיות בתהליך החונכות היא לחשוף את החולשות ואת האתגרים האישיים והמקצועיים של השותפים ולנהל על כך שיח. בהכשרה לחונכות במסגרת החממה, הכוללת ריבוי וגיוון משתתפים, אפשר היה להניח שהמורות המתחילות והחונכות יחששו לשתף בקשיים אישיים ולחשוף חולשות מקצועיות ומערכתיות, אך הנחה זו התבררה כמוטעית:

אני לא מרגישה איזושהי מבוכה לשתף את מה שאני מרגישה. או אני מרגישה שגם הסטאז'ריות שהן ממש ממש חדשות, הן מרגישות מאוד בנוח לשתף. אם זה בפחדים, אם זה בחששות שלהן. דווקא בדברים שנראה כביכול שאני לא ארצה לשתף, יש שיתוף מפרה ומעניין. (א"ס)

מדברי המרואיינת עולה שאומנם למורות המתחילות יש חששות, אך אלה מתבררים בשיח משותף, פתוח ומאפשר. השימוש המרובה במונח "שיתוף" מלמד שהחונכות רואת את המפגש כמאפשר לחשוף חששות, פחדים ואתגרים, זאת משום ש"המורים החונכים והמתמחים מרגישים בנוח לחשוף דילמות, קשיים". (מ"א)

אחת החונכות ציינה שמסגרת החממה מאפשרת כניסה למקומות נוחים פחות, שבהם המורות המתחילות מתגלות כחסרות ביטחון אישי ומקצועי: זה [שעולים חששות] לא אומר שהן פחות טובות. שיאמינו בדרך שלהן כי הן באמת עובדות קשה ומתמידות, שיהיה להן את הביטחון הזה, אָה, שילמדו לסמוך על עצמן, להיות בטוחות בדרך שלהן, במה שהן עושות. (ל"ס)

המפגש המשותף מאפשר למורות המתחילות לשתף את החונכות בחששות ובקשיים של המורות המתחילות, ובמקביל החונכות מזהות את הצרכים

הרגשיים והמקצועיים שלהן. זיהוי הצרכים מאפשר לחונכות להעצים את כישוריהן של המורות המתחילות ולסייע במימוש המסוגלות המקצועית שלהן. בה בעת, החונכות מדייקות את תפקידן המקצועי כחונכות. אחת המרואיינות תיארה כיצד היא מזהה את הקשיים של המורה המתחילה ואיזה מענה היא נותנת לה:

היא באה נורא, אה, נחמדה כזו, וכל מה שביקשו ממנה אמרה כן, כן. וגם אם זה לא התאים לה. אז אמרתי לה שהיא צריכה יותר לעמוד על שלה, לדעת לדרוש, כאילו לקבל את המקום שלה, לזכות במקום שלה, ולא ככה, כל הזמן לְרצות. אז הרבה פעמים דחפתי אותה דווקא כן לעמוד על המקום שלה. (ל"ל)

החונכת מזהה את החולשות של המורה החדשה ומסייעת לה להתמודד עם הקשיים המאפיינים פעמים רבות עם מורים בשלב הכניסה להוראה. מורים חדשים מבקשים לְרצות את התלמידים, את ההורים, את המנהל ואת המורים, כדי לחוות תחושת הצלחה. חשיפת החששות, החולשות והאתגרים במפגשים המשותפים אינה נחלתן של המורות המתחילות בלבד, אלא גם של המורות החונכות, כפי שנראה להלן:

קודם כול אני הגעתי לתפקיד הזה ממש בקצת חששות, כי אמרתי, קטונתי מלהדריך משהי. כך הרגשתי, קצת חששתי מזה. אז הקורס קודם כול היה קבוצת תמיכה כזאת, שאת רואה שכולם פחות או יותר במצב שלך, ואת מעלה איזשהם חששות ונותנים לך פתרונות. זו הייתה ממש קבוצת תמיכה. (ל"ל)

החונכת מעידה שגם היא חדשה בתפקידה, ואף לה היו חששות בדומה למורות החדשות. המפגשים היוו קבוצת תמיכה עבור החונכות, שבה ניתנה גם להן האפשרות להביע את החששות שלהן. חששות אלה משותפים לכולן ועל כן נתפסים כלגיטימיים ומזמנים דיון וחשיבה על פתרונות אפשריים.

עוד ניתן ללמוד מהראיונות, שחשיפת החולשות מאפשרת למרואיינות בחינה מחודשת, רפלקטיבית, של דרכן המקצועית. כך למשל, אחת החונכות סיפרה שמתוך השיח המשותף למדה על הצורך לגלות גמישות, אסרטיביות ולדעת מתי להרפות כחלק מתפיסת תפקידה כחונכת:

אני מאוד "יקית". אז הן מלמדות אותי קצת להרפות בדברים, למשל בנוגע לילדים וגם מהבחינה של ההורים [...] אני משתדלת לפעמים אֶזְכֶּר-אֶזְכֶּר לרצות ולתקן את הכול [...] ולפעמים לא הולך, ואני קצת מתעקשת וקצת קשה לי עם זה. הן מלמדות אותי גם איפה לעצור, שהייתי מספיק טובה וזהו, שפה הגבול להיעצר. (ל"ס)

החונכות מתארות חשש הקשור ביכולתן המקצועית בעיקר בתחום הטכנולוגי. כמורות ותיקות, לחלקן חסרות מיומנויות טכנולוגיות, והדבר נתפס על ידן כחולשה מקצועית:

היא בכל הקטע המחשובי [...] והיא עזרה לי בזה המון. אנחנו היינו בחונכות ביחד. שיתוף פעולה ביחד. אני לומדת ממנה איך [...] והיא לומדת ממני. (א"מ)

התחום הטכנולוגי הוא לעיתים מקור לתחושת חולשה מקצועית וחוסר ביטחון. לעומת החונכות הוותיקות, המורות המתחילות מגיעות דווקא עם ידע ומיומנויות טכנולוגיים, ומתרחש מעין היפוך תפקידים, המדגים למידה על פי מודל של חונכות הפוכה (Reversed Mentoring), שבו החונכות לומדות מהמורות המתחילות. למידה בקבוצה שיתופית מטשטשת את פערי הידע ויוצרת תהליך למידה הדדי ושוויוני (Clarke et al., 2019). מנקודת מבטן של החונכות, יש אתגרים במערכות החינוכיות שהן פועלות בהן, ולאלה השפעה על תפקודן כחונכות ועל תפקודן של המורות המתחילות:

ברמת המערכת הבית-ספרית הייתי מאוד חושבת שכאילו אם כבר לוקחים סטודנטיות, אם כבר עושים פרויקט כזה, שהשעות תהיינה מתואמות. שיאפשרו לנו, שיכניסו את זה באמת בלוח של המורה. לא רק את הפרטני ושהייה, כמובן שיתחשבו בנו כמורות אימהות ולא נישאר עד מאוחר. אבל כן להכניס את זה [שעת החניכה] איפשהו במהלך היום. שיהיה סנכרון בינינו, לפחות שתהיה לנו שעה אחת, שבועית, שהיא בשבילנו. (ל"ס)

אחד הקשיים של עבודת החונכות הוא הבניית הסדירויות המערכתיות, כך שהמענה המקצועי למורות המתחילות יהיה מעוגן במפגשים קבועים וייעודיים כחלק מעבודתן:

לפעמים אני נאלצת לדחות אותה, אם זה בגלל עניינים אישיים בבית, אם זה בגלל הילדים של בית הספר. כשאנחנו יודעות שזו השעה שלנו אז אנחנו כותבות לעצמנו דברים עד ליום ולשעה שלנו. ושם אנחנו פורסות את הדברים. אני חושבת שזה מאוד חשוב. (ל"ס)

חונכות רבות הן אימהות לילדים, ומתקיים מתח בין עולמן המקצועי לחייהן האישיים. העומס בתפקיד החונכות נובע מכך שהן נדרשות לגלות זמינות ופניות למורים המתחילים, זאת נוסף על היותן מורות (ליליאן, 2019):

כי זה קשה ככה לפעמים על אם הדרך, כל הזמן יוצא על אם הדרך, על אם הדרך, חוץ מזה שאנחנו באמת השתדלנו לקיים פגישות, כן, אבל זה תמיד הצריך מאיתנו עוד זמן להישאר, עוד לדאוג לבייביסיטר ועוד לסגור כל מיני פינות. אם זה היה בתוך השעות שלנו, זה הרבה יותר זמין ויותר קל, ואני חושבת שגם מורות אחרות היו יכולות לקחת על עצמן ללוות יותר, כי הן אומרות תקשיבי זה יש לי ילדים קטנים אין לי זמן בבית, וזה נכון, קשה, הלו"ז עמוס. (ל"ס)

הציטוטים שהובאו לעיל חשפו אפוא את החששות, את החולשות ואת האתגרים שעיימם התמודדו החונכות במילוי תפקידן. הן התייחסו לקשיי המורות המתחילות, ובה בעת חשפו את הקשיים שלהן כחונכות בקבוצה המשותפת וגם את אלה הנוגעים לתנאי העבודה ולמערכת שהן עובדות בה. האמון בין חברות הקבוצה והמשוב ההדדי מהווים תשתית נוחה לפתיחות זו (Frank, 2004).

מדברי המרואיינות עולה כי ההכשרה לתפקיד החונכות במסגרת החממה יוצרת למידה שיתופית בעלת השפעה משמעותית על החונכות ועל תפיסת תפקידן. חשיפת הקשיים עולה בקנה אחד עם מאפייני הלמידה השיתופית שבה כולם שווים, מתנסים בדברים חדשים ואף מוכנים לחשוף את חולשותיהם.

3. תרומת ההכשרה לתפקיד החונכות מנקודת מבטן של המשתתפות המראיינות ציינו את תהליכי הלמידה שהתרחשו בעקבות המפגשים המשותפים בחממה. תהליכים אלה תרמו להכשרה לתפקיד החונכות בשני היבטים: מבנה הקורס כמודל שיתופי, שבו השתתפו מורות מתחילות וחונכות גם יחד, וחשיפת גופי ידע מתחום החונכות. כמו כן, נמצא כי פעמים רבות המראיינות מתייחסות למודל השיתופי לא רק כמרחב למידה בטוח ומשמעותי, אלא גם כמקור להפריה הדדית:

היינו בחונכות ביחד [...] אני לומדת ממנה איך, והיא [המורה המתחילה] לומדת ממני. יותר, קשר הדדי [...] שיתוף פעולה מלא. (מ"א)

משתתפת אחרת ציינה:

בשיתוף אחרים בקשיים מתחדדים דברים. מישהי מעירה הערה או משתפת במשהו שלא חשבת עליו. זה שאני גם נותנת מהכלים שיש אצלי, מארגז הכלים שלי, וגם מקבלת לארגז הכלים שלי. כי, עוד פעם, מכולם אפשר ללמוד. (ב"א)

נראה כי מנקודת מבטן של החונכות, ייחודו של קורס ההכשרה לחונכות במסגרת החממה, בשונה מקורס חונכות בגישה המסורתית, הוא במבנה הלמידה. במסגרת החממה הלמידה מתקיימת בשיתוף החונכות והמורות המתחילות. למידה במתכונת זו מאפשרת חשיפה אותנטית לגופי ידע מקצועיים לכלל המשתתפים. אלה באו לידי ביטוי בשיח שלהלן:

לדבר על תיאום ציפיות מההתחלה בצורה מסודרת ולא בדרך אגב. [...] לשמוע מה אנחנו מצפים מהם. אני בטוחה, אם היינו מדברים, מה שנקרא, באוויר, זה לא כמו לשמוע את זה בלִיב, ולדון באותה שאלה באותו זמן. (ה"ב)

תיאום הציפיות הוא אחד מגופי הידע הנדרשים בהנחיה ובעבודת החונכות, והוא כולל היבטים פרקטיים ותאורטיים שנחשפו במהלך ההכשרה. חונכת אחרת ציינה את ההזדמנות לדון בנושא תיאום הציפיות כהליך הדדי:

דיברנו על הציפיות שלנו כמורים חונכים והם על הציפיות שלהם כחונכים אחד מהשני. (א"ס)

תיאום ציפיות במבנה של למידה שיתופית בחממה מעורר חשיבה רפלקטיבית, שאף היא גוף ידע משמעותי בעבודת החונכות:

ופתאום זה היה מאוד מאוד מעניין, לשמוע מהם, בצורה ישירה וברורה, אחרי דיון שלהם, מה, לצורך העניין, מה הם מצפים מאיתנו, וגם זה היה, אני בטוחה שגם להם היה מעניין. (א"ס)

השימוש במילה "פתאום" מבטא הארה רפלקטיבית אותנטית שהחונכת נחשפה אליה. תרומה נוספת להבניית גופי הידע הנדרשים לתפקיד החונכות, עולה מהדברים האלה:

אפשר להגיד שהקורס נתן לי יותר כלים להתבוננות ולהבנה, על מה לשים לב יותר. (א"ס)

חונכת אחרת ציינה:

מאוד תרם לשמוע את הצד שלהם בפתיחות. זה עזר לי להבין איך אני יכולה להיות חונכת מיטבית יותר. (ל"ס)

הכלים המקצועיים הנדרשים לתפקיד החונכות הומשגו כגוף ידע המבוסס על התבוננות, פתיחות, הקשבה ושיקוף. אלה מקדמים גם יכולת רפלקטיבית ויוצרים העמקה של התודעה בעבודת החונכות. ההקשבה ככלי לעבודת החונכות במסגרת מפגשים משותפים התמקדה בכך שהלמידה מתרחשת למרות השונות בין השותפים לתהליך. בציטוט הבא החונכת מתייחסת לאמפתיה כגורם נוסף וחשוב לגיבוש תפיסת התפקיד של החונכות מתוך השוואה רפלקטיבית לניסיונה האישי:

מבחינתי, כמורה עם ותק של הרבה שנים, דווקא מאוד מעניין אותי לשמוע, כי אני זוכרת את עצמי שזרקו אותי שנה ראשונה למים, לא היה מישהו שיהיה שם בשבילי, כאילו הייתי צריכה ללמוד לשחות לבד ולהתמודד עם כל האתגרים לבד, אז אני מאוד מבינה את המקום שלהן שכשיש תמיכה כזאת, זה באמת משהו מבורך. (א"ס)

גוף ידע נוסף שתורם להבניית תפקיד החונכות מתבטא בשימוש בדרכי עבודה חדשניות שנלמדו בקורס:

סימולציות, זה היה דבר שחווינו אותו, גם בינינו לבין עצמנו כשהתנסינו וגם כשהייתה שחקנית. ובעצם אני גם השתתפתי אז בסימולציה, זה היה אירוע מאוד טוב, מכונן, מלמד. (ל"ל)

חונכת אחרת התייחסה לגוף ידע שנרכש בעקבות ההיכרות עם מודלים של חניכה:

ואני לקחתי מכל המפגש הזה את החונכות ההפוכה. לאפשר לחניכה להציג את עצמה וכאילו לקבל ממנה יותר. (ב"א)

ההתנסות בסימולציה והחשיפה למודל החונכות ההפוכה סייעו להעמקת תהליכים רפלקטיביים אודות גופי ידע המבנים את תפקיד החונכות:

לקבל עזרה בשיעור או ברעיון אז זה באמת פשוט לגשת לרשת החברתית ולמצוא, אבל את התמיכה הנפשית והעידוד והמילה טובה, הן מאוד מאוד זקוקות לזה, וזה כאילו משהו שבאמת לא היה ברור מאוד בהתחלה. מבחינתי הייתי מורה חונכת, אוקיי, אני צריכה לעזור מבחינה פדגוגית, להיות שם בשבילה לעזור בדברים שהיא זקוקה, שהיא לא מוצאת את עצמה, ופחות חשבתי על הקטע הנפשי, התמיכה הנפשית. (א"ס)

להיות שם בשבילה לעזור בדברים שהיא, זקוקה. (ה"ב)

הדיכוטומיה בין הוראה לבין חונכות מיטשטשת מאחר שלעיתים חונכות תופסות את עצמן כמורות, ולכן מתמקדות בהיבטים הפדגוגיים. תהליך ההכשרה במסגרת החממה מחדד את ההבחנות המקצועיות בין חונכות להוראה כפי שעולה מדברי החונכת:

המורות המתחילות שיתפו שיש להן יותר את הצורך הנפשי, את הליווי הנפשי והתמיכה הנפשית ופחות הצורך הפדגוגי. (א"ס)

מדברי המרואיינות עולה הבחנה בין תמיכה פדגוגית לתמיכה רגשית. ההיבט הפדגוגי וההיבט הרגשי מזוהים כרכיבים משמעותיים בתפיסת התפקיד המתעצבת בהקשבה ובשיח השיתופי. דבר זה מלמד על הצורך בהכשרה ייעודית לתפקיד החונכות.

הדברים העולים מששת הראיונות, שחלקם הובאו לעיל, מדגישים את תהליך הלמידה שהתרחש תוך כדי עבודה, תהליך המבוסס על שיתופיות ועל הדדיות. למודל ייחודי זה השלכות על תהליכי כניסה להוראה של מורים מתחילים ועל התמדתם במערכת החינוך.

דיון ומסקנות

בשנים האחרונות הולכת ומתגבשת התפיסה שלפיה חונכות היא פרופסיה, הכוללת גופי ידע הנדרשים לתהליכי ההכשרה (Ellis et al., 2020). לחונכות השפעה על קליטתם של מורים מתחילים בתהליך הכניסה להוראה (Hobson & Maxwell, 2020), על מניעת נשירתם (Arthur & Bradley, 2023) ועל התמדתם בעתיד בתפקידים המקצועי (ארביב-אלישיב, דוניצה-שמידט וזוזובסקי, 2019). כיום, חסר במורים ונשירתם מהמערכת הוא אתגר מערכתי-לאומי, המחזק את נחיצות החונכות למורים בתחילת דרכם (Perryman & Calvert, 2020).

במחקר איכותני זה נערכו ראיונות עומק עם שש חונכות שהשתתפו בקורס להכשרת חונכים במסגרת חממה יישובית בדרום הארץ. הכשרת חונכים לעבודה עם מורים מתחילים במסגרת החממה פותחה כחלק מתוכנית Promentors – מיזם בינלאומי המתקיים גם בישראל מאז 2020. המאפיין העיקרי של תוכנית הכשרה זו הוא קיום מפגשי למידה משותפים לחונכים, לנחנכים ולבעלי עניין אחרים. הראיונות נערכו במטרה להבין את משמעות הכשרת המרואיינות כחונכות מנקודת מבטן. הממצאים העלו שלוש תמות עיקריות: 1. כשאתה שומע את הצד השני אתה מבין – לשמוע את הקול של האחר; 2. חשיפת החולשות והאתגרים של החונכות; 3. תרומת ההכשרה לתפקידן כחונכות במסגרת החממה.

מניתוח התמות עלו שני עקרונות. העיקרון הראשון – למידה שיתופית – הוא מושג המוכר בשדה החינוכי משנות השישים והשבעים של המאה העשרים, המתמקד ביחסי גומלין בין השותפים ומאופיין בחלוקת עבודה, באחריות אישית ובביצוע משימות שיש בהן תלות הדדית. ללמידה השיתופית תרומה רבה ליחיד ולשותפיו (Meister & Rosenshine, 1994), היא מאפשרת שיתוף פעולה של מורים בהתמודדות עם אתגר משותף ומזוהה, לצורך שיפור ההוראה והלמידה

שלהם, ומטפחת למידה הדדית בין אנשי חינוך, המעגנת תובנות מעשיות במחקר אקדמי (בראון, 2017).

העיקרון השני – עקרון הלמידה תוך כדי עבודה (On Job Learning). לאחרונה מתרחבת במקצועות שונים הגישה, שלפיה למידה מתרחשת תוך כדי עבודה ובליוי אדם מקצועי. קליניקות מקצועיות נפתחות בתחום ההנדסה, המשפטים, הרפואה ועוד, במטרה להכשיר את הפרט תוך כדי התנסות (Burgess et al., 2018). גישה זו נסמכת על כך שידע מועבר באופן תאורטי תוך הבנייתו במפגש אותנטי ובזיקה למציאות המקצועית (Mullen & Klimaitis, 2019).

החממה כמקור ללמידה שיתופית והדדית

ההשתתפות בקורס הכשרה לחונכים תוך כדי ביצוע התפקיד מבססת את הפרופסיונליזציה של החונכות, מטפחת את הזהות המקצועית של החונכים, מגבירה את אחריותם ומחויבותם לתפקיד ומקדמת מענה מיטבי לצורכי המורים המתחילים (Sandvik et al. 2016; Sowell, 2017). במחקר קודם נמצא שתהליך ההכשרה לחונכות שהתקיים בחממה יישובית והתרחש תוך כדי עבודה בפועל יצר תחושה של מסוגלות מקצועית (Akiri & Dori, 2021). העקרונות שהופקו והומשגו ממודל החונכות הנחקר ושעברו כחוט השני לאורך שלוש התמות שאותרו מצביעים על כך שהכשרת חונכים במסגרת חממת Promentors סייעה לפתח את תפיסת תפקידם והבניית זהותם המקצועית של החונכים (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). ההתמקדות בלמידה שיתופית אפשרה הן לחונכות הן למורות המתחילות הכרה הדדית בצרכים של ה"אחר", בחינת הקשיים והאתגרים וחתימה לתובנות רפלקסיביות הדדיות על תפקידן המקצועי של המשתתפות.

בנדורה (1977) טען שהלמידה היא תוצר של התנסויות חברתיות משותפות המאפשרות לכל פרט בקבוצה ללמוד וגם ללמד. בדומה, טען ויגוצקי (1978) שהתקדמותו של הלומד מרמתו הממשית לרמתו הפוטנציאלית תלויה בשני גורמים: הנחייתו של בעל מקצוע מנוסה ושיתוף פעולה עם עמיתים מאותו טווח התפתחות משוער. הלמידה השיתופית מתבטאת, למשל, במודלים של קהילות למידה – קבוצות של מורים המקיימים מפגשים משותפים להתפתחות מקצועית (קמ"ל, תשפ"ג). הלמידה השיתופית במסגרת חממת Promentors אינה

מבוססת רק על עמיתים הדומים אלה לאלה מבחינת התפתחותם המקצועית, אלא מתאפיינת דווקא בשונות החונכים, הנחנכים ובעלי העניין הנוספים. השונות, מקורה בניסיון המקצועי של השותפים, בוותק שלהם וגם בתחום ההתמחות שלהם. הלמידה השיתופית מעוררת את השותפים לשיח אותנטי, משמעותי, פתוח וישיר למרות השונות בסטטוס המקצועי. חשיפת הקולות המגוונים באמצעות דיאלוג מאפשרת ליחיד ללמוד על עצמו ועל האחר באמצעות שיח המשווה בין תפיסות, פרקטיקות ותובנות של המשתתפים. אלה עוברים תהליך של העמקת התודעה ופיתוח חשיבה רפלקסיבית. חשיבות השיתוף והשונות מתמקדת בראיית ה"אחר" ומאפשרת למידה ממקור ראשון על צרכים משמעותיים ורלוונטיים של הנחנך. התהליך השיתופי, ההדדי והמשווה מסייע גם להבניית התפקיד האותנטי הנדרש מהחונך. במובן זה המשתתפים מהווים קבוצת תמיכה רציפה להתפתחותם המקצועית, ובעיקר להתפתחותם של החונכים (Schatz Oppenheimer & Goldenberg, 2023).

בכל שלוש התמות שהוצגו לעיל הודגש הגיוון הקיים במסגרת הקבוצתית וצוינה תרומתו ללמידה שיתופית והדדית. למשל, מצאנו שהמרואיינות משתפות את חברי הקבוצה בהתבוננות על התפתחותן המקצועית ועל התהליך שבמהלכו החלו לגלות עניין בתפקיד החונכות. השיח הקבוצתי המהדהד בקרב המשתתפות יצר את התנאים להבניית המודעות לכך שאין די בהיותך "מורה טוב" ובעל ניסיון כדי לחנוך, אלא נדרשות הכשרה ולמידה לשם כך.

היה אפשר לחשוב שתוכנית הכשרה המבוססת על השוואה ועל הכרה בשונות תערער את הלומדים בעת חשיפתם חולשותיהם. אולם, התברר שהתהליך אפשר לטעות ולעיתים לעמוד במצב של אי-ידיעה. נראה שהצלחתו של המודל השיתופי תלויה בין היתר באמון הדדי בין חברי הקבוצה. אומנם המודל הפגיש את המשתתפים עם חששות ואתגרים, אך עם זאת יצר מרחב בטוח ותומך, שיש בו נכונות של החברים בקהילה המקצועית לחלוק באחריות לתהליכים המתקיימים בה (Soslau et al., 2019 ; Canipe & Gunckel, 2020).

הלמידה כתהליך פרקטי

המחקר הנוכחי הראה כי החונכות חשו שהלמידה על אודות עבודת החונכות היא פרקטיקה המתרחשת "כאן ועכשיו", לאורך זמן. בעת התרחשות האירועים נבנים

היחסים ונבחנות המשמעויות של יחסי החניכה. ההתנסות הראשונית של המורות המתחילות והיכולת של החונכות להגיב באופן ישיר ואותנטי להתנסויות אלה יצרו תהליכי למידה תוך כדי פעולה, למשל באמצעות תיאום ציפיות. תיאום הציפיות נלמד כרכיב בגוף הידע התאורטי המהותי להנחיה, והוא התבצע הלכה למעשה במפגש. כך התאפשרה בחינה של הרכיב "תיאום ציפיות" באופן מדויק ומותאם יותר. בחינת תיאום הציפיות תוך כדי פעולה קיבלה תוקף ומשמעות בהבנת נושא זה. תהליכי למידה המשולבים בפרקטיקה בשיח על ההתנסות יכולים להוות דגם למידה של השותפים בעבודה ברמת ההכשרה להוראה וכדרך להוראה עם תלמידיהם. הצד השווה של המודלים שנסקרו במאמר זה הוא ההכרה בחונכות כגוף ידע מקצועי הדורש הכשרה לתפקיד (Patrick, 2022).

מגבלות המחקר: אתגרים והשלכות

קבוצת המחקר כללה מספר קטן של חונכות שהוכשרו לתפקידן בחממת Promentors, עובדה המקשה על הסקת מסקנות כלליות. כמו כן, החממה מתאפיינת בשותפות בין הקבוצות המרכיבות אותה: מורות מתחילות, סטודנטיות מתוכנית "אקדמיה-כיתה" ומורות חונכות, אך מספר החונכות בחממה היה קטן פי שלושה ממספר הנחנכות, עניין המצריך דיוק בהבניית סדירויות מראש במודל השיתופי בהכשרת החונכים. מגבלה נוספת קשורה באחריותם של מנהלי בתי הספר והמפקחות על גני הילדים, שנתפסה בעיקר כהליך טכני של שיבוץ חונכים למורים המתחילים (Schwabsky, Goldenber & Schatz Oppenheimer, 2019; ארביב-אלישיב, דוניצה-שמידט וזוובסקי, 2019). כמו כן, בראיונות שנערכו לא עלו נושאים בעלי חשיבות, כגון חקר שיעורים מהיבטים שונים: ניהול כיתה, תוכניות לימודים, שיח מול הורים, דרכי הוראה, דרכי הערכה ועוד. לנושאים אלו ראוי להקדיש מחקר נוסף.

מקורות

ארביב-אלישיב, ר', דוניצה-שמידט, ס' וזוובסקי, ר' (2019). **מאפיינים בית ספריים התורמים או מעכבים את קליטתם ושימורם של מורים חדשים במערכת החינוך. דו"ח מחקר.** מכללת סמינר הקיבוצים.

גולדנברג, ג', ורדיגר, ד' ופסטרנק ע' (2021). תרומת ההשתתפות בקורס החונכים לגיבוש תפיסת תפקיד החונך בבית הספר. בתוך: אורנה שץ אופנהיימר

- (עורכת) **חונכות: תיאוריה, מחקר ומעשה** (עמ' 337–371). תל אביב: רסלינג.
- ג'וסלסון, ר' (2015). **כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית**. (תרגום ופתח דבר: עמיה ליבליך). תמה, מכון מופ"ת.
- ליבמן, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך: צ' ליבמן (עורכת), **ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית** (עמ' 13–52). תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- נבון, י', סמרה, י' וגוברמן, ע' (2019). **סקירת ספרות קצרה: חונכות למורים מתחילים**. תל אביב: מכון מופ"ת, רשות המחקר הבין-מוסדית.
- פוקן, מ' (2005). **הארכיאולוגיה של הידע**. תרגום א' להב. תל אביב: רסלינג.
- קמ"ל (תשפ"ג). **קהילות מקצועיות לומדות, מחקר מלווה**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קפלן, ח', ישראל, ו', אלה ואשללה, ה', קסלר, ע' ופישר, ש' (2021). לקראת מודלים ומודלים חדשים בחונכות: מסגרת רעיונית לחיזוק קוהרנטיות בפרויקט Promoters. ההרצאה נישאה בכנס **לכידות חינוכית: קוהרנטיות ברצף ההכשרה, ההתמחות והלמידה המקצועית של מורים**.
- קפלן, ח', בר-נדב, ב' ואלהוזייל, א' (2021). העצמת קולם של מורים מתחילים באמצעות מודל החממה של קהיליית "פרוטיץ": חקר מקרה מנקודת מבט תרבותית. **דפים**, 76, 151–179.
- רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2021). **התמחויות במקצועות שונים: סקירה השוואתית**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שטיינר, ל' (2019). **בין הנקה לבחינה: בין "אני נשי" ל"אני אימהי" בסיפורי חיים של סטודנטיות דתיות**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שץ אופנהיימר, א' (2021). **חונכות: תיאוריה, מחקר ומעשה**. תל אביב: רסלינג.
- Akiri, E., & Dori, Y.J. (2021). Professional Growth of Novice and Experienced STEM Teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 31, 129-142.
- Arthur, L., & Bradley S. (2023). Teacher retention in challenging schools: Please don't say goodbye! *Teachers and Teaching*. DOI: 10.1080/13540602.2023.2201423
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Ben-Amram M., & Davidovitch, N. (2024). Novice Teachers and Mentor Teachers: From a Traditional Model to a Holistic Mentoring Model in the Postmodern Era. *Education Sciences*, 14(2), 143. <https://doi.org/10.3390/educsci14020143>
- Burgess, A., Van Diggele, C., & Mellis C. (2018). Mentorship in the health professions: A review. <https://doi.org/10.1111/tct.12756>
- Canipe, M.M., & Gunckel, K.L. (2020). Imagination, brokers, and boundary objects: Interrupting the mentor-preservice teacher hierarchy when negotiating meanings. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 80-93.
- Clarcke, A.G., Burgess, A., van, Diggele, C., & Mellis, C. (2019). The role of reverse mentoring in medical education: Current insights. *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 693-701. DOI: 10.2147/AMEP. S179303
- Ellis, N.J., Hoa-Thi, D.A., & Nguyen, M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: *A literature review Teaching and Teacher Education* 92.
- Ewing, L.A. (2021). Mentoring novice-teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 50-69. DOI: 10.1080/13611267.2021.1899585
- Ford, A. (2017). *Who Mentors the Mentors? Curriculum and Development for Mentors of New Teachers in Israel*. Doctoral Dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Frank, L.S. (2004). *Journey Toward the Caring Classroom: Using Adventure to Create Community in the Classroom*. Oklahoma City, OK: Wood 'N' Barnes.
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202.
- Geraci, S.A., & Thigpe, S.C. (2017). A Review of Mentoring in Academic Medicine. *The American Journal of the Medical Sciences*, 353, 151-157.

- Hobson, A.J., & Maxwell, B. (2020). Mentoring substructures and superstructures: An extension and reconceptualization of the architecture for teacher mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 184-206.
- Hong, Y., & Matsko, K.K. (2019). Looking Inside and Outside of Mentoring: Effects on New Teachers' Organizational Commitment. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2368-2407. <http://www.jstor.org/stable/45220712>
- Hudson, P., & Hudson, S. (2016). Mentoring beginning teachers and goal setting. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(10), 48-62.
- Jansen, S., Knippels, M.-C.P.J., & van Joolingen, W.R. (2021). Lesson study as a research approach: A case study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10(3), 286-301. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2020-0098>
- Lorenzetti, L., Halvorsen, J., Dhungel, R., Lorenzetti, D., Oshchepkova, T., Haile, L., & Biscette, K. (2019). Community based mentors and journey guides: A transformative learning approach to social work education, *Social Work Education*, 38(7), 875-893. DOI: 10.1080/02615479.2019.1593956
- Marciano, J.E., Farver, S.D., Guenther, A., Wexler, L.J., Jansen, K., & Stanulis, R.N. (2019), Reflections from the room where it happens: Examining mentoring in the moment. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 134-148. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2018-0047>
- Mullen, C.A., & Klimaitis, C.C. (2019). Defining mentoring: A literature review of issues, types, and application. *The New York Academy of Sciences*. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of pre-service teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for field based program reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1). <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Orland-Barak, L. (2021). "Breaking good": Mentoring for teacher induction at the workplace. *Professorado*, 25(2), 27-51.

- Patrick, S.K. (2022). Organizing schools for collaborative learning: School leadership and teachers' engagement in collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 58(4), 638-673.
- Pennanen, M., Heikkinen, H.L.T., & Tynjälä, P. (2020) Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355-371. DOI: 10.1080/00313831.2018.1554601
- Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention, *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3-23. DOI: 10.1080/00071005.2019.1589417
- Petko, D., Egger, N., & Cantieni, A. (2017). Weblogs in Teacher Education Internships: Promoting Reflection and Self-Efficacy While Reducing Stress? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 78-87. <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1280434>
- Postholm, M.B., & Boylan, M. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5, 1-22. DOI: 10.1080/2331186X.2018.1522781
- Resch, K., Schritteser, I., & Knapp, M. (2022). Overcoming the theory-practice divide in teacher education with the 'Partner School Programme'. A conceptual mapping. *European Journal of Teacher Education*. DOI: 10.1080/02619768.2022.2058928
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of research. *Review of Educational Research*, 64, 4788-4530.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In: K.R. Wentzel & D.B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 96–119). Routledge.
- Ryan, R.M., Ryan, W.S., Di Domenico, S.I., & Deci, E.L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs. In R.M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 89–110). Oxford University Press.

- Sandvik, L.V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K.-A (2019). Effort in teacher education programmes. European Predictions of school mentors. *Journal of Teacher Education*, 42(5), 574-590.
- Schatz Oppenheimer, O. (2014). The dialectics of mentoring for beginning teachers. *Education Practice and Innovation*, 1(2), 112-124.
- Schatz Oppenheimer, O. (2017) Being a mentor: Novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 43(2), 274-292. DOI: 10.1080/19415257.2016.1152591
- Schatz Oppenheimer, O., & Goldenberg, J. (2023). The impact of professional mentoring on mentors of novice-teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2022-0070/>
- Schwabsky, N., Goldenberg, J., & Schatz Oppenheimer., O. (2019) Principals' and Mentors' Shared Responsibilities in Induction of Beginning Teachers. *Roczniki Pedagogiczne Tom*, 11(47),(3), 1-16. DOI: <http://Dx.doi.Org/10.18290/Rped>
- Sowell, M. (2017). Effective practices for mentoring beginning middle school teachers: Mentor's perspectives. *The Clearing House*, 90(4), 129-134.
- Soslau, E., Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2019). The promises and realities of implementing a coteaching model of student teaching. *Journal of Teaching Education*, 70(3), 265-279.
- Squires, V. (2019), The well-being of the early career teacher: A review of the literature on the pivotal role of mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 255-267. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0025>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wendy, G. (2017). Mentoring "Inside" and "Outside" the Action of Teaching: A Professional Framework for Mentoring. *The New Educator*, 13(1), 53-71. DOI: 10.1080/1547688X.2016.1258849

Wentzel, R., & Miele, D.B. (Eds.), *Handbook on Motivation at Schools*. New York, NY: Routledge.

Wexler, L.J. (2019). Working together within a system: Educative mentoring and novice-teacher learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(1), 44-67. DOI: 10.1080 /13611267 .2019.1583406

הכשרת סטודנטים להוראה לביצוע ניטור ושליטה בתהליך בניית תוכנית לימודים

צפורה שויצקי

בניית תוכנית לימודים היא מיומנות הדורשת יצירתיות, גמישות ויכולת התאמה לצרכים הייחודיים של אוכלוסיות תלמידים שונות. בתהליך הכשרת סטודנטים להוראה יש להקנות להם מיומנות זו וללמד אותם להשתמש בידע פדגוגי, בידע בתחום הדעת ובידע על אוכלוסיית הכיתה באופן מעמיק ורב-כיווני, לצורך בניית תוכנית לימודים ראויה. יצירה עצמאית של תוכנית לימודים מכשירה את הסטודנט להוראה להיות מורה עצמאי, סמכותי ואחראי, ההופך לחוקר פעיל הרואה בכיתתו מעבדת מחקר. במאמר זה יוצג מחוון מובנה לבניית תוכנית לימודים. המחוון מצייד את הסטודנט להוראה באסטרטגיה מטא-קוגניטיבית המהווה "סולם פיגומים". בעזרתו הסטודנט משהה שיפוט, בוחן את המצב מנקודות ראות שונות, מתכן באופן עצמאי תוכנית לימודים בתחום התמחותו, ומיישם את הידע התאורטי לכיתה המוכרת לו.

מילות מפתח: מחוון לבניית תוכניות לימודים, אסטרטגיה מטא-קוגניטיבית, התנסות מעשית, קבלת החלטות

מבוא

מאמר זה מסכם התנסות בת 25 שנים בהנחיית סטודנטים בכתיבת עבודות סמינריות בקורס "סמינריון דידקטי מחקרי" בלימודי תואר ראשון ושני במכללות לחינוך בארץ ובחו"ל. המטרה המרכזית של סמינריון כזה היא להכשיר

את הסטודנט לקבל החלטות קוריקולריות עצמאיות בצורה רפלקטיבית ויצירתית כדי שלא יגלה תלות בחומרי לימוד שאינם מתאימים לאוכלוסיית הכיתה הספציפית שלו (Grigg&Lewis, 2019 ; Sternberg & Lubart, 1999). בניית תוכנית לימודים היא משימה אינטגרטיבית, כיוון שהיא מחייבת את הסטודנט לקבל סדרת החלטות מושכלות המבוססות על החומר התאורטי שנרכש במשך כל שנות הכשרתו, כמו דידקטיקה, היבטים קוגניטיביים בעבודת המורה ופסיכולוגיה. הקורס המכשיר למיומנות זו בנוי סביב ציר מרכזי של פיתוח כישורי חשיבה ביקורתית ושיטתית, קבלת החלטות ופתרון בעיות (שויצקי וברט, 2000). חשיבה ביקורתית מתבטאת בחשיבה מושכלת ומוכוונת מטרה הקשורה באיסוף נתונים, בחישוב הסתברויות, בגיבוש מסקנות ובקבלת החלטות (Halpern, 2013 ; קניאל, 2010).

ההתנסות המעשית בהפעלת מחוון מאורגן ומובנה לתכנון ולהערכת תוכניות לימודים מהווה מערכת תומכת המלווה אישית את הסטודנט והמבוססת על מודל קבלת החלטות כאסטרטגיית-על לתכנון, לביצוע ולהערכה של הפרויקט השנתי (קניאל, 2003). תכנון, ביצוע והערכה של עבודה סמינריונית הם מקרה פרטי של תהליך קבלת החלטות. זהו תהליך מטא-קוגניטיבי מיטבי שבו הסטודנט מקבל החלטות באשר לרצף פעולות: הגדרת המשימה, איסוף נתונים לאור הגדרת המשימה, תכנון וביצוע מעשי, הערכה, משוב, מסקנות ולקחים.

מחוון מובנה להנחיה שיטתית של תהליך בניית תוכנית לימודים מסייע להקלת העומס הקוגניטיבי הנדרש בתהליך קבלת ההחלטות (קניאל, 2010 ; Artino, 2008). המחוון עוזר לסטודנט להתמקד בתהליך איסוף המידע שצבר במכללה, לבצע הצלבת נתונים מתאימה בין ידע פדגוגי, ידע בתחום הדעת והכרת אוכלוסיית הכיתה, ולבצע מחקר פעולה (Action Research) באופן עצמאי (Clark, 1995 ; Bartell, 1990 ; בירנבוים, 2013). ניתוח חקירת הסביבה הלימודית שבה הוא נמצא מסייע לפרח ההוראה להחליט כיצד ליישם את הידע הפדגוגי והתוכני, לחשוב באופן רפלקטיבי, לבחון אפשרויות שונות, לבחור מבין החלופות על פי שיקולים מקצועיים ולהתאים את תוכנית הלימודים לצורכי כיתתו במסגרת העבודה המעשית (דורפברגר ומשכית, 2023 ; Ulvik, 2014 ; Vaughan & Burnaford, 2016).

במכללת "אורות ישראל" הסטודנטיות להוראה מתנסות ביישום מעשי של תוכנית הלימודים שהן בנו כחלק מתוכנית הכשרתן בקורס "סמינריון דידקטי מחקר". ליווי צמוד של המורה המאמן והמדריך הפדגוגי הוא חלק חשוב וייחודי במערך ההכשרה של הסטודנטיות במכללה. בעשור האחרון אנו עדים להרחבת פעילות זו במכללות נוספות להכשרת מורים בישראל (גסר וזלקוביץ, 2011). המחקר הנוכחי הוא מחקר נרטיבי, הרואה בסיפורי ההתנסות של הפרט אמצעים להבנת כיווני החשיבה והעשייה של מורים (משכית ודיקמן, 2005; Connelly & Clandinin, 1990). המחקר מציג תהליכי חשיבה והסקת מסקנות מגוף הנתונים שהצטבר בידי החוקרת ומתוך עניין רב-שנים בעולם ההוראה מנקודת מבטו של הסטודנט.

רקע

הלמידה כפעילות הבנייתית-קונסטרוקטיביסטית

נקודת המוצא של הקורס "סמינריון דידקטי מחקר" היא הגישה הקונסטרוקטיביסטית, המכוונת להפקה של תוצרים יצירתיים. גישה זו מדגישה את מעורבותו הפעילה של הלומד במשימה אותנטית, מעניקה לו עצמאות ואחריות באופן ניהול הלמידה ומשפרת את האווירה הלימודית (Magen-Nagar, 2017; Steinberger, & Co.). חווית הלימודים החיובית מעצבת אצל הלומדים עמדות חיוביות כלפי תהליכי למידה-הוראה בסביבה של הכוונה עצמית-משימתית (ביצועי הבנה, פתרון בעיות, חקר וגילוי) ומחזקת את תחושת המסוגלות להוראה (בירנבוים ועמיתים, 2004; Jonassen, 2009; הרפז ויצחקי, 2021).

פיאזה (Piaget, 1970), שתאוריית הפסיכולוגיה הקוגניטיבית שלו משמשת בסיס לקונסטרוקטיביזם, התמקד בחקר תהליך היווצרות מבנים קוגניטיביים. לפי פיאזה, הימצאות מבנים קוגניטיביים אצל הלומד מורכבת מעצם בנייתם. למידה מתרחשת כאשר הלומד בונה וחוזר ובונה את הסכמות שלו. הסכמות מתפתחות על ידי הטמעה והתאמה. בהטמעה הלומד רואה את הסביבה מבעד למושגיו, והוא מארגן את ההתנסות והידע במבנים לוגיים, אולם התנסויות חדשות גורמות לסתירות בסכמה הקיימת ולחוסר הבנה. הסתירה מערערת את איזון המבנה הקוגניטיבי הקיים ומספקת הנעה פנימית להתאמה, כלומר לשינוי המבנה הקוגניטיבי של הסכמה כדי להתאימה לידע החדש.

הסתירה היא חלק מתהליך הבנייה אצל הלומד, והיא מהלך של ארגון עצמי ובנייה פנימית חוזרת ונשנית של גרסת הלומד למציאות. לפי פיאז'ה, "הימצאותם של מבנים מורכבת מעצם התהוותם, כלומר מעצם היותם שרויים בתהליך בנייה [...] אין מבנה בנפרד מבנייה" (Fosnot, 1996).

פרקינס (2016) מצביע על כך שקוגניציה הינה תלויה הקשר ספציפי (Contextually Embedded). לכן סטודנט להוראה ישתמש בידע התאורטי שלו כדי לפתור בעיות בשטח אם רכש ידע זה בהקשרים דומים. מחקר עצמי מסייע לעוסקים בהוראה לפתח ידע חדש הקשור ישירות לכיתותיהם, לקדם הוראה וחשיבה רפלקטיבית, להרחיב את הרפרטואר הפדגוגי, לתת לפרחי הוראה תחושת אחריות על מקצועם ולחזק פתיחות לרעיונות חדשים של למידה (Grigg & Lewis, 2019). מחקר פעולה הוא פעילות בעלת ערך לנוכח המיקוד במציאת פתרונות ולנוכח הדגש על העצמת המורה ועל אופיו התכליתי והפרגמטי. לביצוע מחקר פעולה בשלב הכשרת מורים יש פוטנציאל לקדם את ההתפתחות המקצועית של פרחי הוראה (Hine, 2013; Ulvik, 2014; גסר וזלקוביץ, 2011).

תהליכי הוראה-למידה המבוססים על הגישה הקונסטרוקטיביסטית כוללים רכיבים קוגניטיביים, רגשיים ומטא-קוגניטיביים המצויים בבסיס המיומנויות של המאה ה-21 (איזנברג וזליבנסקי, 2011). הרכיב הקוגניטיבי כולל עיבוד מידע הקושר ידע חדש להקשרים רלוונטיים של ידע ישן ובניית תובנות חדשות בליווי של רפלקציה מתמדת. הרכיב הרגשי בלמידה כולל מציאת אתגרים, שמירת מוטיבציה והנאה מתהליך הלמידה ומן התוצאות (Bell, 2010). הרכיב המטא-קוגניטיבי בלמידה כולל הכוונה עצמית-משימתית בתכנון תהליך הלמידה, הכולל שיטות הוראה חלופיות, לוח זמנים, ניתוח הקשיים והערכת התוצאות (הרפז, 2014א; Bereiter & Scardamalia, 2014). תהליך המחקר באמצעות המחווה לבניית תוכנית לימודים מאפשר יישום מעשי של הגישה הקונסטרוקטיביסטית.

בקורס "סמינריון דידקטי מחקרי", ידע חדש נקשר לידע קודם בעזרת בניית מארג רעיוני לוגי חדש, שהוא המרכיב הקוגניטיבי של הגישה הקונסטרוקטיביסטית (Ausubel, 1978; Piaget, 1970; Zeichner & Liston, 2013). הסטודנט בונה גרסה מחודשת של הידע שלו בתחום התמחותו דרך מפת

מושגים / מפת מטרות – הצגה גרפית המראה קשרים בין מושגים בהתניות שונות והמסייעת לו לארגן ולהבין את חומר הלימוד (ראו נספח 1). אמיר, ברנהולץ ופלד (2001) מדמות את מפת המושגים למפת דרכים שיש בה יישובים שונים ושעל פיה ניתן להגיע מיישוב ליישוב בדרכים שונות. כשם שבמפת דרכים אפשר לזהות את הדרכים המקשרות בין היישובים, כך מפת המושגים מדגימה את הקשרים בין המושגים. אימון בבניית רשת מושגים מאפשר ללומד לשלוף את הידע בעתיד וליצור באופן עצמאי תוכניות לימודים המתאימות להקשרים מתחלפים (Halpern, 2013). המרכיב המטא-קוגניטיבי של הגישה הקונסטרוקטיביסטית כולל את תכנון תהליך הלמידה על בסיס איסוף נתונים לקביעת השיקולים בבניית מפת הוראה (ראו נספח 1).

הסטודנט הופך לחוקר פעיל שרואה בכיתה מעבדת מחקר. רמת הערנות שלו גבוהה כי הוא מבצע חיפוש מאורגן המאפשר לו לפעול בעקבות הממצאים שחשף ולבנות את מפת ההוראה. הוא בוחר את הנושא מתוך היכרות עם הנושא ועם הכיתה ומנסח מטרה המתאימה לצורכי הכיתה. המטרה מפורקת למטרות מעשיות ביצועיות בסדר לוגי על מנת להשיג את המטרה העיקרית. ארגון המטרות הביצועיות נעשה בתרשים זרימה שנקרא מפת מושגים / מפת מטרות. נוסף על כך, הסטודנט חוקר את נסיבות כיתתו: את מרכיבי השונות בין הלומדים, את אקלים הכיתה, את דרכי ההוראה המתאימות, את המבנה החברתי של הכיתה ושל בית הספר, את הקהילה שבית הספר הוא חלק ממנה וכדומה, ובעזרת נתונים אלה הוא בונה מפת הוראה. למעשה, הוא מבצע מחקר מתוך כוונה לשפר ולהבין את עבודתו.

חקירת סביבת הלימודים נעשית בהתאמה לשאלות על אוכלוסיית הכיתה (מידת ההטרוגניות ברמות יכולת ומוטיבציה), בהתאמה לשאלות על התוכן (דרישות קדם הכרחיות, ביצוע מיומנויות כמו השוואה והסקת מסקנות) ובהתאמה לשאלות על שיטות הוראה חלופיות (למידה מבוססת פרויקטים, למידת חקר, למידה שיתופית). בחירת "צירי קושי", כמו עלייה הדרגתית ממושגים מוחשיים למושגים מופשטים, רמת מופשטות, תרגול ויישום בהקשרים שונים (=העברה), מסייעת להפחתת העומס הקוגניטיבי הנדרש מפרח ההוראה ומעניקה לו תחושת שליטה בחומר (Artino, 2008). המבנה הלוגי של החומר

הנלמד (מפת מושגים / מפת מטרות) וניתוח הקונטקסט הספציפי (התייחסות לאוכלוסיית הכיתה ולתוכן) מאפשרים לסטודנט לעבד את הנתונים, לבחור דרכי הוראה חלופיות ומתאימות, לתכנן מפת הוראה יעילה ולקדם את החשיבה המקצועית (Shulman, 1987).

המחווה לבניית תוכנית לימודים – תכנון, ביצוע והערכה

תהליך יצירת תוכנית לימודים הוא מורכב עקב היותו כרוך בבניית רשת קשרים בין מקורות מידע, מושגים ועקרונות, באמצעות השוואה, השלכות, הקשר והנמקות. הדבר מקשה על סטודנטים ליישם את מרכיבי המחקר ואת החומר התאורטי הנלמדים בקורסים השונים ולשלבם בתכנון, בביצוע ובהערכת תוכנית לימודים בסדר גודל של 25-30 שעות הוראה. כדי להקל את מורכבות המשימה ולהפחית את העומס הקוגניטיבי, המחווה לתכנון תוכניות לימודים מהווה מעין סרגל קבלת החלטות, כלומר כלי מובנה להנחיה שיטתית של תהליך תכנון, ביצוע והערכה, המסייע לקבל החלטות מבחינה דידקטית, פסיכולוגית וחברתית (קניאל, 1997).

סביבת הלמידה בקורס "סמינריון דידקטי מחקרי" מתמקדת בקבלת ההחלטות של הסטודנט וייזום תוצרי למידה על ידי האצלת סמכויות מהמנחה, המעודד לחקור וליזום תוצרים יצירתיים (הרפז, 2000; Aparicio-Ting, Slater; 2019). מצד אחד, המחווה מציעה סכמה ברורה לתהליך המחקר ולדרך כתיבתו, ומצד שני, על פרח ההוראה לחקור ולמצוא תשובות יצירתיות לשאלות הקשורות לתוכנית הלימודים הספציפית שהוא מתכנן להעביר לאוכלוסיית כיתתו בעבודה המעשית. ההכשרה המעשית מבוססת על ההבנה שהוראה דורשת מומחיות המושתתת על מעשה (דורפברגר ומשכית, 2023). ככל שפרחי הוראה מרבים להתנסות בשטח, כך גוברים הביטחון ותחושת המסוגלות העצמית שלהם (הרפז ויצחקי, 2021). ההכשרה להוראה על פי דגם ה-PDS (Professional Development School) מבוססת על שיתופי פעולה פעילים בין כל המעורבים בתהליכי ההכשרה וממוקדת בהעשרת ידע תאורטי, ביישומו בפועל, בעשייה ובחשיפת הסטודנט להתנסויות מורחבות, תוך ליווי צמוד של המדריך הפדגוגי והמורה המאמן (Zeichner, 2010; זידאן ועליאן, 2013; משכית ומבורך, 2013; דורפברגר ומשכית, 2023).

המחווין לבניית תוכנית לימודים

1. מטרת התוכנית

- ניסוח המטרה
- הסבר המטרה בהתאם למושגים
- הסבר המטרה במונחי תוצר
- הנמקת המטרה

2. מפת מטרות / מפת מושגים

- תרשים מארגן
- הסבר המפה והנמקה לדרך הארגון

3. מפת הוראה

א. בסיס נתונים לקביעת השיקולים העיקריים

- דרישות קדם הכרחיות
- תיאור האוכלוסייה ביחס למטרות (הנעה, הישגים והטרונגיות)
- משך הזמן וחלוקתו באופן מיטבי
- טכניקות הוראה מומלצות או הכרחיות
- צירי קושי המסייעים להפחית עומס קוגניטיבי מהלומד
- משימה בת שלב אחד לעומת משימה בת כמה שלבים
- רמת מופשטות
- כמות מושגים
- כמות מידע
- מידת מוכרות הנושא ללומד
- מידת המשמעות (הרלוונטיות) לצורכי הלומד
- מידת ההעברה (תרגול ויישום בהקשרים שונים)
- מורכבות – הוראה הדרגתית : המחשה, תרגול, העברה
- מיון לפי טקסונומיה של מטרות – רמת תוכן, רמת חקר, רמת פתרון בעיות

- דירוג המטרות (הטקסונומיה של בלום: ידע, הבנה, יישום, אנליזה, סינתזה, הערכה)
- מידת העצמאות בביצוע המשימה
- ב. תרשים מארגן – מפת מטרות / מפת מושגים
- ג. הסבר התרשים ושיקולים עיקריים מתוך בסיס הנתונים
- 4. מטרת היחידה (יחידה הכוללת 5 שיעורים מתוך התוכנית)
 - מפת מטרות ליחידה והסבר המפה
 - מפת הוראה ליחידה והסבר המפה
 - בסיס נתונים לקביעת השיקולים העיקריים:
 - דרישות קדם הכרחיות
 - תיאור האוכלוסייה (הישגים, הנעה, הטרוגניות)
 - חלוקת זמן מיטבית (בתוך כל יחידה ובין יחידות)
 - טכניקות הוראה הכרחיות ומומלצות
 - צירי קושי
- תרשים מארגן
- הסבר התרשים ושיקולים עיקריים מתוך בסיס הנתונים
- 5. פירוט מערכי השיעור (5) לפי ראשי הפרקים האלה:
 - מטרת השיעור
 - דרישות קדם הכרחיות לתכליות השיעור
 - תיאור האוכלוסייה ביחס לתכליות
 - מהלך השיעור
 - דרישות קדם הכרחיות למהלך השיעור
 - עזרים ואמצעים
 - משוב והערכה
- 6. מבחן מסכם ליחידה
 - מבנה המבחן וההוראות, באופן שיוצגו לתלמידים (כולל משך המבחן ושקלול כל שאלה).

- בכל שאלה ציון השיעור, המטרה ו/או התכלית שהשאלה בודקת
 - התשובות המלאות
7. טבלת תוצאות של הכיתה הנבחנת (כאילו המבחן הועבר)
- תלמידים בשורות
 - כל התכליות בעמודות
 - שתי תכליות שלא הושגו על ידי רוב התלמידים
 - שני תלמידים שלא השיגו את רוב התכליות
8. מסקנות עיקריות מהתוצאות (חתך לפי מטרות וחתך לפי תלמידים)
- מסקנות ממערכי השיעורים שהוגשו (לדוגמה: דרישות קדם הכרחיות)
 - מה לעשות בעתיד בתחום התכליות ובתחום התלמידים

תהליך שאילת שאלות

המחנך הוא כלי עיקרי להנחיה עצמית, והוא מורכב מסדרת שאלות שהסטודנט שואל את עצמו כדי להתקדם על פי סדר לוגי לקראת פתרון, תוך התייחסות לנתונים רבים. השאלות הן מוכוונות-מטרה, לאור הגדרת המטרה, ומהוות הנחיה מתודית לגבי השיקולים שכדאי להפעיל כדי לבנות תוכנית המתאימה לצרכים הייחודיים של הלומדים.

קניאל (2006) רואה בשאילת שאלות דרך יצירתית לפתור בעיות, דרך המעידה על הנעה פנימית, מוקד שליטה פנימי ודימוי עצמי גבוה. השאלות היכולות להישאל הן למשל: מה הם הביצועים הצפויים של התלמיד בסוף התוכנית; האם הביצועים הצפויים מוכיחים שהמטרה הושגה; האם אותרו טיפוסים להנעה בכיתה, כמו הטיפוס ההישגי, הסקרני, המצפוני, החברתי (אדר, 1970); באילו דרישות קדם הכרחיות התלמיד חייב לעמוד לפני שהוא מתחיל לעסוק בחומר החדש (מיומנויות חשיבה, כמו יכולת השוואה, הצלבת נתונים, הסקת מסקנות). שאלות כאלה הן המנוע של החשיבה. הן מספקות לסטודנט הבונה תוכנית לימודים מידע חסר או מידע שאין לו ודאות לגביו, והן מהוות תנאי הכרחי לפיתוח דפוסי חשיבה רפלקטיביים המאפשרים בניית תוכנית לימודים בדרך יצירתית ומקורית (Olsher & Kantor, 2012).

לוח 1

שאלות שאלות - המנוע של החשיבה (קניאל, 2006)

שם השלב	שאלות לביצוע השלב
ניסוח המטרה	- מהי מטרת התוכנית? לאן התלמיד אמור 'להגיע' בסוף התוכנית? - אילו רמות בטקסונומיה של פרקינס (2000) מופעלות במטרת התוכנית והאם הן מתאימות לרמת הכיתה (רמת התוכן, רמת פתרון בעיות, רמה אפיסטמית: החלה, הסבר, השוואה, הכללה, הצבה בהקשר, דוגמאות, רמת חקר)? - כיצד המטרה מנוסחת? האם היא מאפשרת לראות את היחידה כשלם, ולא כסדרה של שיעורים ו/או פרקים נפרדים? - מה הם הידע ומיומנויות החשיבה הנדרשים על מנת להשיג את המטרה? - האם המטרה הותאמה ליכולות התלמידים? - מה הם הביצועים הצפויים של התלמיד בסוף התוכנית? - האם הביצועים הצפויים מוכיחים שהמטרה הושגה? (האם ה'תוצר' חופף למטרה?)
תיאור האוכלוסייה	- מה גיל התלמידים? (טווח קשב, יכולת להתמודד עם חשיבה מופשטת). - מהו הרקע הסוציו-כלכלי (חשיפה לאוצר מילים, עולם מושגים מפותח, ידע כללי רחב, גישה למחשב)? - מה מידת המשמעות/רלוונטיות של הנושא עבור התלמידים? (האם הנושא מעניין אותם? האם קל 'לשווק' את הנושא לתלמידים?) - אילו פרטים לגבי התלמידים יכולים לעזור להם 'להתחבר' לנושא? (תיאור האוכלוסייה ביחס למטרה) - מה רמת הידע הקודם שלהם בנושא? - מה הם סגנונות החשיבה השונים של תלמידי הכיתה? - מה הם 'טיפוסי ההנעה' בכיתה (טיפוס הישגי, סקרני, מצפוני, חברתי)? - מה הן היכולות השונות בכיתה? - מה מידת ההטרוגניות של הכיתה בסגנונות חשיבה, בסוגי הנעה, בצרכים אישיים מבחינה סביבתית ופיזית? - מהו אקלים הכיתה (מידת הגיבוש הכיתתי, שיתוף בקבלת החלטות, מידת התחרותיות)?

[illegible]

המורה כחוקר

הצגת דילמה, שאילת שאלות ופתרון בעיות אמורים להציב אתגר בפני הסטודנט, לחזק את יכולתו לקבל החלטות מיטביות במצבים לא צפויים ולייעל את הכנתו לקראת המורכבות הגבוהה של בעיות בשטח (Dewey, 1933; קניאל, 2010; שויצקי ושטיינברגר, 2023). הסטודנט חוקר ומוצא תשובות יצירתיות לשאלות בתחומי ידע פדגוגי וטכנולוגי, ידע תוכן ההוראה וידע על אוכלוסיית הכיתה (TPACK) (ראו נספח 2) ומשלב ידע זה בהוראה בפועל (Goradia, 2018). הוא בונה את הפרשנות העצמית שלו דרך חוויית ההתנסות המעשית והאותנטית של ההוראה בכיתת ההתמחות שלו (Darling-Hammond & Snyder, 2000). צלרמאיר (2019) מתארת כיצד מושג "המורה כחוקר" (Teacher Research), שהגה לוין (Lewin, 1947), קיבל כיום מקום מרכזי בהכשרת מורים בעולם ובישראל. מחקר פעולה מאפשר לסטודנט להתנסות בתהליך מעגלי של הוראה, תכנון, פעולה, הערכה ושילוב בין תאוריה למעשה, לצורך היכרות עם תפקידו של המורה כחוקר ולצורך ייצור ידע בעל ערך ומשמעות לקידום תהליכי הוראה ולמידה בכיתתו (קרניאלי, 2010). חוויה לימודית חיובית והתנסות מעשית משמעותית של בניית תוכנית לימודים בדרך יצירתית מעצבות אצל פרח ההוראה עמדות חיוביות כלפי תהליכי למידה-הוראה בסביבה עם התנסויות מגוונות, חקר בעיות וייזום תוצרים כמנוף ליישום הפדגוגיה הממוקדת בלומד החוקר.

לסטודנט שאינו מנוסה במחקר, המחווה מהווה מעין "סולם פיגומים" שבעזרתו הוא מתקדם לפי סדר שלבים קבוע עד לשליטה מלאה ואינטגרטיבית בתהליך המחקר תוך הפקת לקחים מיטביים. כל שלב מהווה "עדשה" נוספת המחדדת את הראייה והמאפשרת לפרח ההוראה לעלות מדרגה ולקחת אחריות על תהליך החשיבה בדרך לבניית תוכנית לימודים יעילה ואותנטית (Hine, 2013). המחווה מבוססת על תהליך חשיבה מדורג, שכל שלב בו מותנה בביצוע נכון של השלב שקדם לו, ולכן יש חשיבות רבה לביצוע תהליך המחקר בסדר פעולות ברור ומוסכם. במקביל לביצוע המחקר, הסטודנט יכול לאתר את השלב שבו הוא נמצא ולבחון את פעולותיו על רקע התהליך כולו. ראיית חלק מתוך השלם מאפשרת לסטודנט להתקדם בצורה מודרכת ומבוקרת תוך הפקת לקחים מכל שלב (קניאל, 2010). מתן משוב עצמי, חשיבה רפלקטיבית ובדיקה עצמית מאפשרים

ללומד להעריך את ביצועו ולבחון את הפער בינו לבין השגת היעד ומובילים לשיפור ברמת התפקוד המקצועי של פרח ההוראה (זילברשטיין, 1998; בירנבוים, 2007; הרפז, 2014ב).

חויית ההתנסות המעשית והאותנטית של בניית תוכנית לימודים משפיעה באופן חיובי על התחום הרגשי של הסטודנט בקידום עניין, מוטיבציה, יעילות ודימוי עצמי (זילברשטיין, כץ וגוז, 2009; צלרמאיר, 2011; זוהר, 2016). הפעלת התוכנית המקורית במסגרת העבודה המעשית בליווי המורה המאמן והמדריך הפדגוגי מסייעת לפרח ההוראה ליישם בפועל את התוכנית במציאות הכיתתית. ההתנסות המעשית היא חלק הכרחי בלמידה, והיא משלימה את הלמידה התאורטית של המקצוע (Permaul, 2009). ההבנה הרווחת היא שפרח הוראה מפתחים בעת לימודיהם עמדות והשקפות פדגוגיות המושפעות מחויית הלמידה שלהם ומההתנסות המעשית בהוראה (גולדשטיין ועמיתים, 2012). הכללה והעברת התובנות באמצעות המחווה מתהליך המחקר לפרויקט האישי מאפשרות לפרח ההוראה חופש בחירה, רפלקציה וניתוח יצירתי, המובילים לתהליך מחקרי רציונלי על סמך איסוף נתונים, מיפוי מושגים ותוצרים. הלומד מסיק מסקנות וישוב להשתמש במבנה זה (המחווה) כדי לבצע העברה למטרות חדשות במצבים שונים (קניאל, 2010). ההזדמנות לבנות ידע על ידי פתרון בעיות אמיתיות באמצעות שאלות, תכנון וביצוע מחקר מאפשרת לסטודנט לבסס את הלמידה על מוטיבציה פנימית, כך שהוא מיטיב להבין את החומר הנלמד ומפיק הנאה מהלמידה.

הייחוד של למידה מבוססת-פרויקטים הוא בכך שהקשר הלמידה מספק בעיות פרקטיות ותורם לחויית למידה משמעותית (הרפז, 2016). הסטודנט אחראי לתהליך הלמידה של עצמו (חליאילה, 2023; Bell, 2010). חוויה לימודית חיובית, התנסות מעשית משמעותית בשיטות הוראה חלופיות, חקר בעיות ופתרון, ייזום תוצרים בלתי צפויים – כל אלה עשויים לעורר אצל פרח ההוראה את הרצון להטמיע גישה זו בעתיד (Pleschova & McAlpine, 2016; חליאילה, 2023). אימון מונחה ביישום ידע תאורטי כדי לפתור בעיות קונקרטיות מסייע לסטודנט להשתמש בידע הזה כמורה לעתיד. למידה סביב פרויקט חקר מאופיינת בהיותה התנסותית, קונטקסטואלית ופתוחה לחלופות של פעולה. מסיבה זו,

שיטת רכישת הידע במכללה אמורה להיות דומה לשיטת השימוש בידע בשדה, כהטרמה לעתיד (זילברשטיין, 2005).

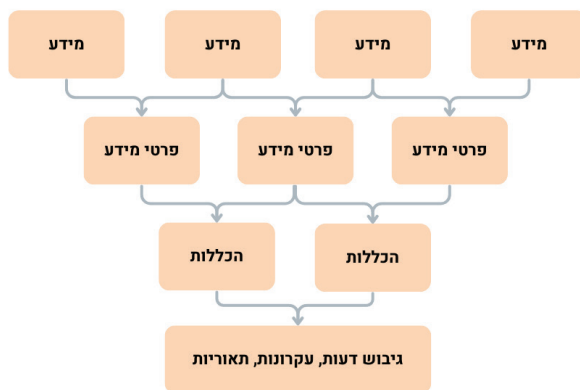
הקשר בין מפת מושגים לבין העברה בלמידה

לדעת סלומון (2014), אין אפשרות להבין אף פיסת מידע, אלא אם היא משובצת ברשת קשרים עשירה, כגון הקשרים סיבתיים והקשרים סדרתיים. הקשר בין חלק לשלם או בין חוק לדוגמה הוא המחבר פיסת מידע אחת לאחרות ומעניק לה את המשמעות. הבנה מותנית ברישות קוגניטיבי או בייצוג ידע, כלומר בבניית רשת של קשרים בין צומתי ידע. בתוך תהליך בניית ייצוג ידע מקופלים מרכיבים, כמו מיון, ארגון, אינטראקציה בין מושגים ובדיקה לאורך ולרוחב של המידע על ידי תשאול עצמי, בדיקת יישומי הידע בהקשרים שונים, הצלבת נתונים, מציאת מגמות ויחסי גומלין ובניית רשת סמנטית עשירה. ידע חיצוני יכול להיות מיוצג במפת מושגים ומטרות, בתרשימים, בתרשימי זרימה, בטבלאות ובנוסחאות. ייצוג ידע חיצוני מאפשר ללומד למפות בצורה סלקטיבית את הידע ולבנות מודל מנטלי, כלומר לבנות ייצוג ידע פנימי (קניאל, 2006; סלומון, 2014). בעזרת ייצוג ידע, הלומד יכול להסיק מסקנות ולבצע העברה, דהיינו לשוב ולהשתמש במבנים אלה למטרות חדשות במצבים שונים (Perkins & Salomon, 1988; קניאל, 2010; פרקינס, 2000). בהעברה ספציפית, הלומד מעביר ידע ספציפי למצב למידה חדש. לדוגמה, כאשר הלומד משווה בין רש"י לרמב"ם, או כאשר הוא משתמש בלוח הכפל למדידת שטחים, הוא מעביר את הידע הספציפי שרכש. בהעברה לא ספציפית מדובר במיומנויות כלליות או בעקרונות שמועברים למצבים חדשים. לדוגמה, אסטרטגיה של בניית מפת מושגים מועברת לתחומי ידע שונים, ואסטרטגיה של קבלת החלטות מועברת לשימוש על ידי לומדים או מנחים (קניאל, 2001; שויצקי, 2006).

קניאל (2001) מתנה הבנה בייצוג ידע פנימי שהוא מכנה "מערכת הסכמות". העברה לא תתבצע אם אין ללומד סכמה מתאימה שתסייע לו לזהות את הבעיה ולפתור אותה. בניית מארג מערכתי של רעיונות הקשורים זה בזה הוא מרכיב מרכזי בגישה הקונסטרוקטיביסטית, הרואה בלמידה תהליך שבו הלומד בונה בעצמו את בסיס הידע שלו, לעומת הגישה הממוקדת במורה כמקור ידע ובהוראה ממוקדת תוכן (Sweller, 1988). פרקינס (2000) מכנה את העיסוק

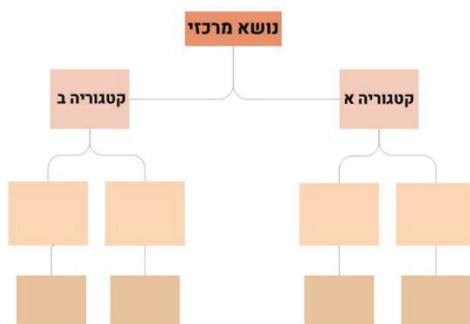
הפעיל של הלומד "ביצועי הבנה", ואלה חייבים להתבסס על בנייתה של רשת קשרים בין צומתי ידע ועל רישות קוגניטיבי. הצד הגלוי של ההבנה הוא "ביצועי הבנה", ובו הלומד מעלה הסברים, מביא דוגמאות, משווה ומזהה קשרים. דגש על בנייה פעילה של הלומד מציבה אותו כיזם בנייה של ייצוג ידע.

הבניית ידע באמצעות מפת מושגים אינדוקטיבית



תרשים 1 : הבניית ידע באמצעות מפת מושגים אינדוקטיבית

הבניית ידע באמצעות מארגן גרפי



תרשים 2 : הבניית ידע באמצעות מארגן גרפי

דיון ומסקנות

תוך כדי היזון חוזר במשך שנים רבות בהוראת הקורס "סמינריון דידקטי מחקרי", נוכחתי בצורך באסטרטגיה מטא-קוגניטיבית שתסייע לסטודנטים באיסוף שיטתי של נתונים, על מנת להפחית את העומס הקוגניטיבי הנדרש בתהליך קבלת החלטות בבניית תוכנית לימודים. לצורך כך התאמתי מחוון לבניית תוכניות לימודים המחייב את הסטודנט לקבל סדרת החלטות מושכלות על בסיס נתונים רחב: אוכלוסיית הכיתה (סגנונות קוגניטיביים ותחומי התעניינות), ידע פדגוגי וידע בתחום הדעת. במהלך ההתמחות בעבודה המעשית, על הסטודנט לבחור את נושא תוכנית הלימודים, מתוך היכרות הן עם הנושא הן עם הכיתה, ולנסח מטרה מתאימה לצורכי הכיתה. המטרה מפורקת למטרות ביצועיות המאורגנות בסדר לוגי כדי להשיג את המטרה העיקרית. הארגון הלוגי נעשה באמצעות מפת מושגים / מפת מטרות, המספקת תיאור מפורט של היעד הסופי שאליו הלומד אמור להגיע.

ההתנסות המעשית בהפעלת המחוון המובנה המבוסס על אסטרטגיה לקבלת החלטות מעודדת העברה למצבי למידה חדשים, כלומר שימוש חוזר במבנה זה (המחוון) לתוכניות לימודים ולמטרות חדשות במצבים שונים (קניאל, 2010). למידה-הוראה התנסותית וייחודית מטפחת לומד אחראי המודע ליכולתו, החושב ופועל בדרך עצמאית (זילברשטיין, 2005). הסטודנט מפתח את הידע המעשי שלו תוך שהוא מתמקד בתהליכי קבלת החלטות ופתרון בעיות במצבים מובחנים. ההחלטות שהסטודנט להוראה מקבל אמורות להיות מנומקות ומשכנעות ומלוות בתהליך רפלקציה על הידע הפרקטי שלו. פיתוח הידע הפרקטי אצל הסטודנט מקנה לו עצמאות, סמכות ואחריות ומאפשר לו להשתתף באופן פעיל בתכנון ובביצוע של תוכנית הלימודים.

על מנת שהסטודנט ירכוש Wisdom of Practice (Shulman, 2004), עליו לתכנן את תוכנית הלימודים תוך כדי חשיבה מעמיקה ומסועפת המבוססת על עובדות, עקרונות וניסיון מעשי. לפי שולמן (1987), הנמקה פדגוגית של המורה היא תהליך הכולל הבנה, העברה, הוראה, הערכה, רפלקציה והבנה מחודשת. במהלך ההתנסות, שהיא מעין "אימון חי", הסטודנט הופך לחוקר פעיל, כיוון שהוא מעורב בבניית תוכנית הלימודים כשבסיס הידע שלו רחב ומוגדר. רמת

הערנות שלו גבוהה, כיוון שהוא מבצע בעזרת המחונן חיפוש מאורגן המאפשר לו לפעול בעקבות הממצאים שחשף. תוכנית פעולה אסטרטגית על בסיס התייחסות שיטתית לנתונים רבים מעלה את רמת הערנות של הסטודנט. חיפוש מאורגן באמצעות המחונן מאפשר לו לפעול במקצועיות ולסייע לו לקיים פיקוח ובקרה על תהליך החשיבה תוך כדי עיבוד המידע על הסביבה הלימודית.

בשיח שיתופי על קונסטרוקטיביזם (בתוכנת Anntate), סטודנטיות במכללת "אורות ישראל" הביעו את דעתן על קונסטרוקטיביזם פרגמטי בחינוך. לדעתן, המחונן המאורגן מסייע להן לשקף ראייה רחבה ומעמיקה של הסביבה הלימודית הרלוונטית לתוכנית הלימודים בשטח. הן ציינו ששלבי המחונן משמשים עוגן לתהליכי רפלקציה ומייצגים Response-ability. למעשה, המחונן בקורס "סמינריון דידקטי מחקר" מעודד את הסטודנטיות במכללה לבצע מחקר פעולה המאפשר חופש בחירה, אחריות ורפלקציה, מתוך כוונה להבין את תהליכי קבלת ההחלטות במצבים ייחודיים של בניית תוכנית לימודים.

המאמר מסכם שנים רבות של הוראה ומחקר בנושאי הכשרת מורים, בניית תוכניות לימודים והתוויית תכנים ושיטות הוראה. חשיבותו של המחונן המוצג היא בהיותו המפתח לבחינת תוכניות הלימודים שמפתחים פרחי ההוראה, לניטור איכותן ולהתאמה מרבית לאוכלוסיית הכיתה. השימוש במחונן יסייע למפתחי תוכניות לימודים, למורים ולפרחי הוראה לקדם את תוכניות הלימודים שיבנו.

מקורות

אדר, ל' (1970). **ההנעה ללימודים ואישיות התלמיד**. ירושלים: ביה"ס לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות.

איזנברג, א' וזליבנסקי ע' (2011). התוכנית להתאמת מערכת החינוך למאה ה-21. **אתר האינטרנט של משרד החינוך**. נדלה ב-11.1.23. <https://tinyurl.com/educ-pdf>

אמיר, ר', ברנהולץ, ח' ופלד, ל' (2001). **מיפוי מושגים בלמידה, בהוראה ובהערכה למורה**. המרכז להוראת המדעים, האוניברסיטה העברית בירושלים.

בירנבוים מ' (2007). הערכה לשם למידה. **הד החינוך**, 81(7), 40–46.

בירנבוים, מ' (2013). תנאים לקידום הערכה מעצבת: הערכה לשם למידה (הל"ל) במסגרות להכשרת מורים. **ביטאון מכון מופ"ת**, 51, 6–12.

- בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). הכוונה עצמית בלמידה והרציונל לטיפוחה. אתר **בהבניה מתמדת** (חלק א: מבוא, חלק תאורטי, יחידות 1-3). נדלה ב-12.1.22: <https://selfreg.shaanan.ac.il/>.
- גולדשטיין, א', ולדמן, נ', טסלר, ב', שינפלד, מ', פורקוש-ברוך, א', זלקוביץ, צ', מור, נ', היילוייל, א', קוזמינסקי, ל' וזידאן ו' (2012). הכשרת פרחי הוראה להוראה מתוקשבת ושילוב טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך: תמונת המצב בשנת הלימודים תשס"ט. **דפים**, 54, 20–67.
- גסר, ד' וזלקוביץ, צ' (2011). מדריכות פדגוגיות מכניסות שינוי: האומץ להתחיל לשנות, לפקפק, להמשיך לשנות ולהתיישב. בתוך: יוגב וזוזובסקי (עורכות), **הדרכה במבט חוקר**, מכללת סמינר הקיבוצים ומכון מופ"ת.
- דורפברגר, ש' ומשכית ד' (2023). ההתנסות המעשית למקצוע ההוראה: המודל הקליני והמודל המסורתי. בתוך: **רב גוונים: מחקר ושיח**, 23, 87–93.
- הרפז, י' (2000). הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב. **חינוך החשיבה**, 18, 6–28. מכון ברנקו וייס.
- הרפז, י' (2014א). תנאים ללמידה משמעותית. **הד החינוך**, פ"ח(4), 40–45.
- הרפז, י' (2014ב). דייוויד פרקינס. **הד החינוך**, פ"ח(6), 90–92.
- הרפז, י' (2016). הוראה מעוררת השראה. **הד החינוך**, צ(6), 52–55.
- הרפז, י' ויצחקי, נ' (2021). בחזרה וקדימה ליסודות! הוראה לשם הבנה והנעה להבנה. **גילוי דעת**, 18, 13–36. נדלה מ: https://www.smkb.ac.il/media/gg2oz5pv/gilui_daat_2021_harpaz_yitshaki.pdf.
- זוהר, ע' (2016). חשיבה מטא-קוגניטיבית ולמידה לקראת הבנה. בתוך: י' הרפז (עורך), **להבין הבנה; ללמד להבין: מושגים ומעשים** (עמ' 162–171). תל אביב: מכון מופ"ת.
- זידאן, ר' ועליאן, ס' (2013). שביעות הרצון של סטודנטים המתנסים לפי דגם השותפות PDS מההתנסות המעשית ומהגורמים המעורבים בה. **דפים**, 56, 261–295.
- זילברשטיין, מ' (1998). **ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' (2005). המד"פ בקונטקסט החינוכי של המורה הראוי. בתוך: מ' זילברשטיין ור' רייכנברג (עורכים), **עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית, נייר עבודה מס' 2** (עמ' 5–13). תל אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ', כץ, פי וגוז, ע' (2009). התפתחות ה"אני מאמין" ההדרכתי: המקרה של עדנה. בתוך: ד' עמנואל ור' ורייכברגר (עורכות), **הזרחה משמעותית – אפשר גם אחרת: מסע בנתיבי כתביו האחרונים של פרופ' משה זילברשטיין** (עמ' 61–97). תל אביב: מכון מופ"ת.

חל'אילה, ח' (2023). יישום שיטות הוראה חלופיות על ידי מורים: תפקיד ההתנסות המעשית וחשיבותה של הכשרת המורים. **רב גוונים: מחקר ושיח**, 23, 152–166.

משכית, ד' ודיקמן, נ' (2005). מ"פרח הוראה" ועד "להיות מורה": תמונה – סיפור של התחלה. בתוך: ע' קופרברג וע' אולשטיין (עורכות), **שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר** (עמ' 21–48). תל אביב: מכון מופ"ת.

משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS. **דפים**, 56, 15–34. נדלה מ: https://meyda.education.gov.il/files/QualityTeaching/model_hashutfut.pdf

סלומון, ג' (2014). למידה משמעותית היא עניין אישי. **הד החינוך**, פ"ח(4), 36–37.

פרקינס, ד' (2000). פנים רבות לקונסטרוקטיביזם, **חינוך החשיבה**, 19, 143–150. פרקינס, ד' (2016). מה ראוי להבין? בדרך אל ההבנות הגדולות. בתוך: י' הרפז (עורך), **להבין הבנה; ללמד להבין: מושגים ומעשים** (עמ' 97–108). תל אביב: מכון מופ"ת.

צלרמאיר, מ' (2011). ניתוח נתונים במחקר פעולה – סיפור מסע לגילוי עצמי. **שבילי מחקר**, 17, 42–52. שנתון המחקר של רשות המחקר במכון מופ"ת.

צלרמאיר, מ' (2019). המורה כחוקר – מקורט לוין ועד למחקר עצמי וקהילות לומדות. **דפים**, 71, 21–46.

קניאל, ש' (1997). **כתיבת עבודות מחקר בחינוך הגבוה**. דקל פרסומים אקדמיים. קניאל, ש' (2001). העברה בלמידה: תקוות חדשות. **מגמות**, מ"א(3), 301–321. קניאל, ש' (2003). **פעולות התודעה – היסודות לחינוך לחשיבה**. תל אביב: הוצאת רמות.

קניאל, ש' (2006). **חינוך לחשיבה: חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה**. תל אביב: הוצאת רמות.

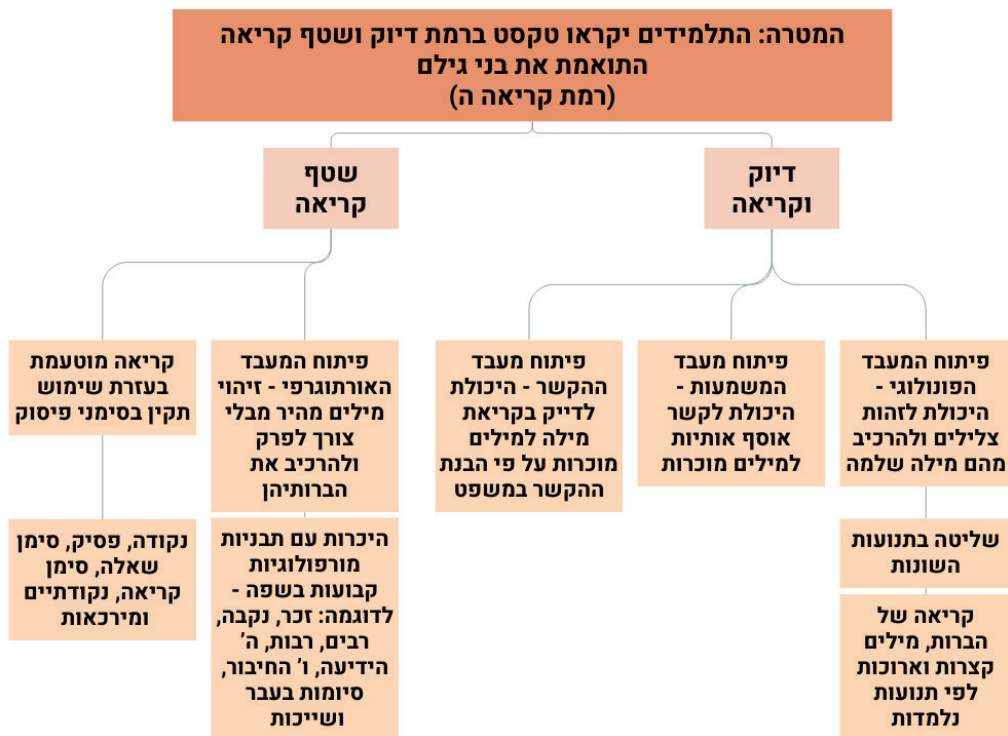
- קניאל, ש' (2010). **האומץ להחליט ולפעול: קבלת החלטות אצל היחיד והקבוצה**. תל אביב: הוצאת רמות.
- קרניאלי, מ' (2010). **סקרנות וחקרנות: אבני היסוד בהתעצמות המורה**. תל אביב: הוצאת רמות.
- שויצקי, צ' (2006). שיטה למיפוי מושגים ותרומתה ללמידה. **דפי יוזמה**, 4, 66–56. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שויצקי, צ' וברט, א' (2000). **צמתים בדרך: מודל לפתרון בעיות בכיתה**. הוצאת כליל, מכון מופ"ת.
- שויצקי, צ' ושטיינברגר, פ' (2023). שתי סביבות למידה וקורס אחד: מאפייני הלמידה וההוראה בסביבות למידה מסורתית וחדשנית במכללה לחינוך. **רב גוונים: מחקר ושיח**, 24, 142–109.
- Aparicio-Ting, F.E., Slater, D.M., & Kurz, E.U. (2019). Inquiry-based learning (IBL) as a driver of curriculum: A staged approach. *Papers on Postsecondary Learning and Teaching*, 3(1), 44-51.
- Artino, A. (2008). Cognitive Load Theory and the Role of Learner Experience: An Abbreviated Review for Educational Practitioners. *AACE Journal*, 16(4), 425-439.
- Ausubel, D. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48, 251-257.
- Bartell, C.A. (1990). Action research: Cases of effective teaching practice. *Teacher Education Quarterly*, winter, 79-91.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2014). Knowledge building and knowledge creation: One concept, two hills to climb. In: S.C. Tan, H.J. So & J. Yeo (Eds.), *Knowledge Creation in Education* (pp. 35-52). Singapore: Springer.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Clark, M.C. (1995). *Thoughtful Teaching*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic Assessment of Teaching in Context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.

- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago, Henry Regnery.
- Fosnot, C.T. (1996). Constructivism: A Psychological Theory of learning, In: C.T. Fosnot (ed.), *Constructivism: Theory, Perspective, Teacher College* (pp. 8-33). New York and London: Columbia University.
- Goradia, T. (2018). Role of educational technologies utilizing the TPACK framework and 21st century pedagogies: Academics' perspectives. *IAFOR Journal of Education*, 4(3), 43-61.
- Grigg, R., & Lewis, H. (2019). Dispositional approaches (habits of mind). In: *Teaching Creative and Critical Thinking in Schools* (pp. 169-189). London: Sage.
- Halpern, D.F. (2013). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th edition), (pp.2-18). Psychology Press.
- Hine, G.S.C. (2013). The importance of action research in teacher education programs, *Issues in Educational Research*, 23(2), 151-163.
- Jonassen, D. (2009). Reconciling a human cognitive architecture. In: S. Tobias & T.M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (pp. 13-33). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Waynesville, NC USA.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Social planning and action research. *Human Relations*, 1(1), 145-153.
- Magen-Nagar, N., & Steinberger, P. (2017). Characteristics of an innovative learning environment according to students' perceptions: actual versus preferred. *Learning Environments Research*, 20(3), 307-323. DOI 10.1007/s10984-017-9232-2
- Olsher, G., & Kantor, I.D. (2012). Asking Questions as a Key Strategy in Guiding a Novice Teacher: A self-study. *Studying Teacher Education*, 8(2), 157-168.

- Perkins, N.D., & Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46, 22-23.
- Permaul, J.S. (2009). Theoretical bases for service-learning: Implications for program design and effectiveness. *New Horizons in Education*, 57(3), 1-7.
- Pleschova, G., & McAlpine, L. (2016). Helping teachers to focus on learning and reflect on their teaching: What role does teaching context play? *Studies in Educational Evaluation*, 48, 1-9.
- Piaget, J. (1970). *Equilibration of Cognitive Structures*. New York: Viking.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching-foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1).
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. Jossey-Bass.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In: R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). Cambridge University Press.
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12, 257-284. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1207/s15516709cog1202_4
- Ulvik, M. (2014). Student-teachers doing action research in their practicum: Why and how? *Educational Action Research*, 22(4), 518-533.
- Vaughan, M., & Burnaford, G. (2016). Action research in graduate teacher education: A review of the literature 2000-2015, *Educational Action Research*, 24(2), 280-299.
- Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (2013). *Reflective Teaching: An Introduction* (2nd edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

נספח 1

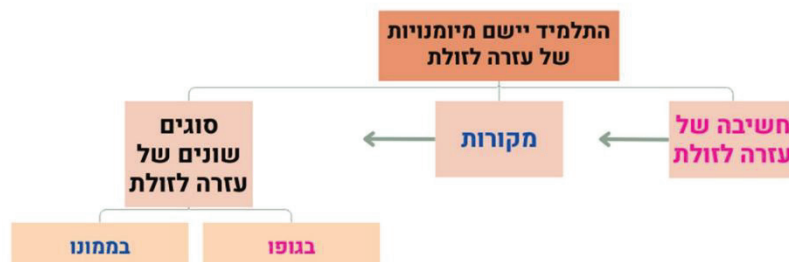
דוגמאות למפות מושגים ומטרות שבנו סטודנטיות במכללת "אורות ישראל"



תרשים 3 : מטרות תוכנית הלימודים

מפת מטרות

א - תרשים מארגן

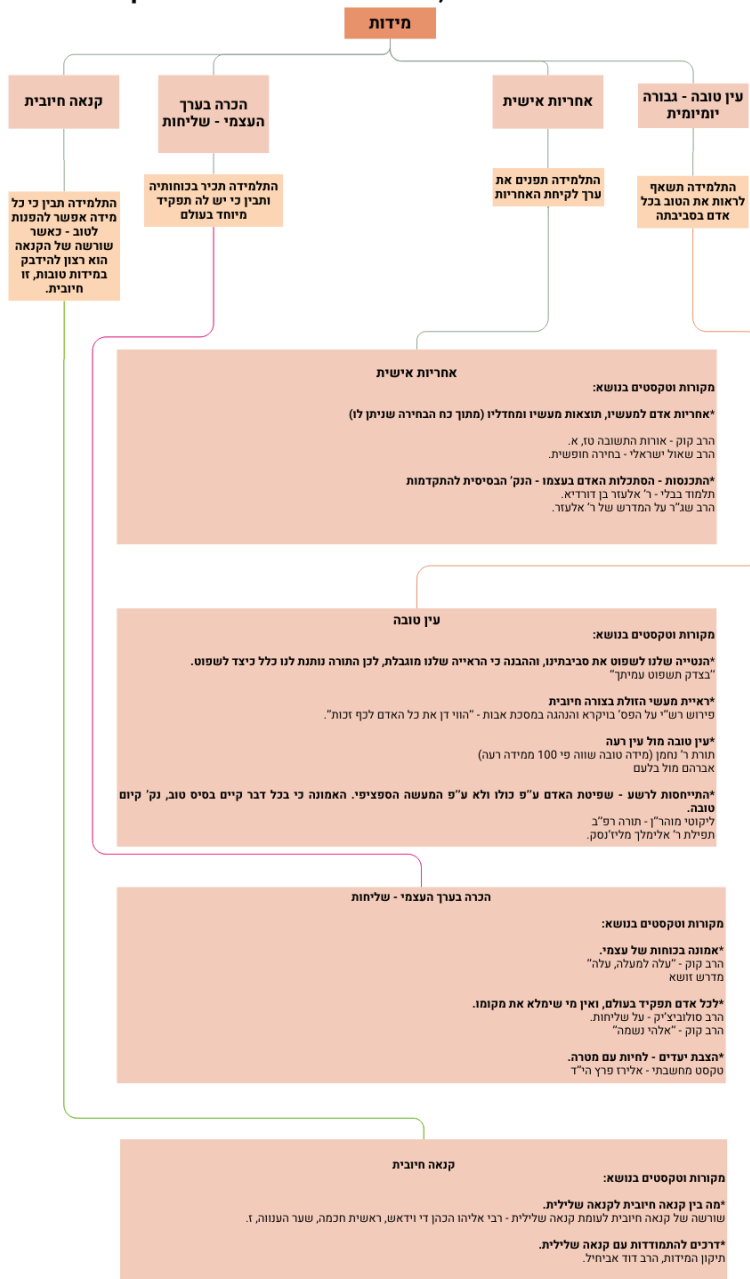


ב - פירוט התרשים

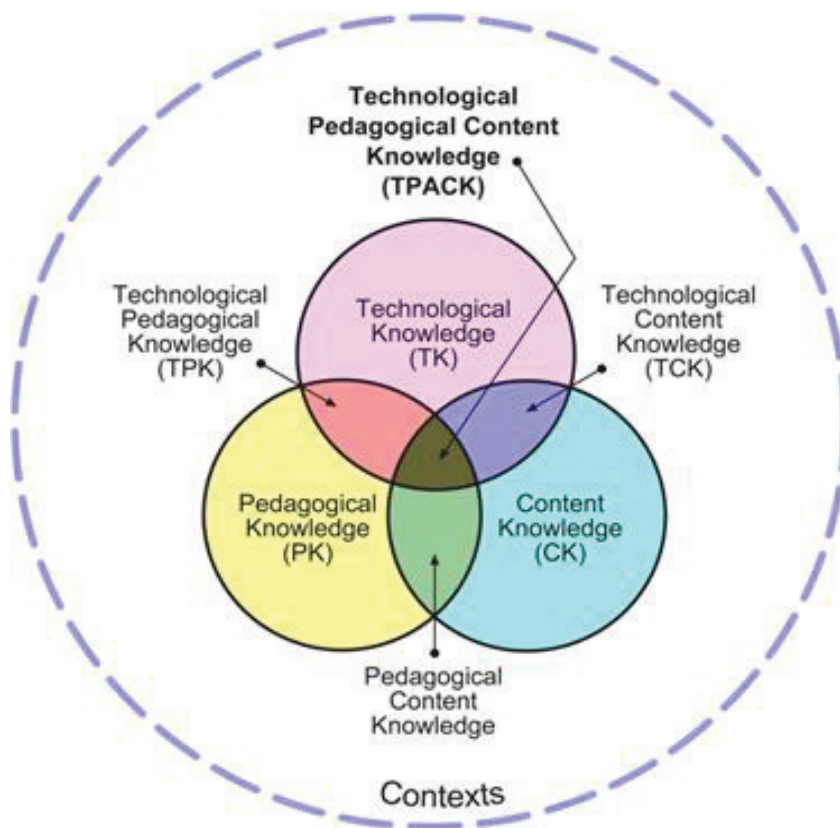
סוגים של עזרה לזולת	מקורות	חשיבות עזרה לזולת
בממונו 1. מצווה לשמח נזקקים 2. תרומה כספית + צדקה 3. עזרה כספית + צדקה 4. קמחא דפסחא	מקורות 1. (דברים טז, יא-יד) 2. (דברים כב, א-ג) 3. (ויקרא יט, טז) 4. ("כוחה של נתינה" אמונה בראומן מתוך WWW.aush.co.il) 5. ("לדעת לתת" ריקי רט מתוך WWW.aush.co.il) 6. (ויקרא יט, יח) 7. (שמות כ, יא)	חשיבות עזרה לזולת 1. מצווה לשמח נזקקים 2. מצוות השבת אבדה 3. החובה להציל חיי אדם 4. נתינה מאריכה חיים 5. נתינה עוזרת לבריאות הנפש 6. התחשבות בכל אדם מישראל 7. כיבוד הורים
בגופו 1. השבת אבדה 2. הצלת חיי אדם (א2). התנדבות במד"א ב2. תרומת איברים 3. עזרה למשפחות נזקקות (א3). עם הילדים ב3. ניקיון		

תרשים 4 : מפת מטרות

התלמידה תעצב את עולמה הערכי, תרכוש מידות טובות ותיישמן בחיי היומיום



נספח 2



תרשים 6 : ידע פדגוגי/טכנולוגי, ידע בתחום הדעת, ידע על אוכלוסיית הכיתה (Koehler
& Mishra, 2009, p.63)

נספח 3

בניית יחידת הוראה בעזרת 'כלי' למשוב עצמי



תרשים 7: כלי למשוב עצמי

"וחיאת GPT-3 תכין לי עבודה, וחיאת GPT-3 תכין לי מצגת": הבינה המלאכותית ככלי ללמידת השפה העברית בקרב סטודנטיות ערביות-בדואיות בישראל

עארף אבו-גוידר

הבינה המלאכותית התפתחה במהירות בשנים האחרונות והיא מיושמת במגוון תחומים, כגון בריאות, מדעי הנתונים, סוציולוגיה, אנתרופולוגיה, היסטוריה ואף חינוך. כניסת הבינה המלאכותית לשימוש רחב הציבה את מוסדות החינוך בפני אתגר חדש: שינוי דרסטי בדרכי ההוראה לשם שילוב יישומים תקשוביים בתרבות האקדמית החדשה. מחקר זה בחן את תרומת הבינה המלאכותית לכתיבה ולהבעה בעברית כשפה שנייה בקרב סטודנטיות ערביות-בדואיות. שיטת המחקר כללה מחקר עצמי-רפלקטיבי ומחקרי פעולה. הממצאים הצביעו על שיפור איכות התוצרים של הסטודנטיות, הן מבחינת יכולת ההבעה בכתב הן מבחינת ההצגה בעל פה, לאחר שימוש בבינה המלאכותית.

מילות מפתח: בינה מלאכותית, סטודנטיות להוראה, הבעה בכתב, הבעה בעל פה

רקע

הבינה המלאכותית היא אחד התחומים במדעי המחשב והמדעים המתמקד בפיתוח תוכנה ומערכות המסוגלות לבצע משימות הדורשות אינטליגנציה דומה לזו האנושית. המונח "בינה מלאכותית" מתייחס ליכולת של מכונה או מערכת מחשב לבצע פעולות חכמות, כמו ראייה, חישה, הבנה, למידה, תכנון וקידוד, ולהתאים את פעולותיה לסביבה ולמשתמשים. הבינה המלאכותית משתמשת

בשיטות מתמטיות, בניתוח נתונים, בלמידה עמוקה, ברשתות נוירונים מלאכותיות ובאלגוריתמים מתקדמים כדי לחקור ולפתור בעיות מורכבות ולזהות דפוסים, ולאחר מכן משתמשת במידע הזה כדי לקבוע החלטות ולבצע פעולות. בינה מלאכותית יכולה לשמש בתחומים רבים, כמו ניתוח תמונות רפואיות, שיפור חוויית משתמש במוצרים דיגיטליים ושירותי לקוחות, ניתוח נתונים כלכליים, עיבוד שפה טבעית והכרה אוטומטית (Hong, 2023). הבינה המלאכותית המופעלת על ידי מודל השפה המתקדם GPT-3 מבית OpenAI הושקה ב-30 בנובמבר 2022, צברה מיליון משתמשים תוך חמישה ימים והצליחה להגיע ל-100 מיליון משתמשים פעילים בתוך חודשיים בלבד. בכך הייתה לאתר המשתמשים הצומח ביותר בהיסטוריה (Hu, 2023).

כלי זה מסוגל ליצור כתיבה הדומה מאוד לשפה האנושית, להשתתף במגוון שיחות ארוכות, להבין ולהגיב לדיבור בשפה טבעית ולספק תמיכה אישית ואינטראקטיבית. הוא מסייע בחיפוש מידע, בעריכתו ובהפקתו ומספק ללומד העצמאי את החומר המבוקש ביעילות ובמהירות בתשובות מפורטות, בשיפור איכות הדיונים בקבוצה ואף בהצעת משוב משמעותי ואישי למשתמשים. לכן, השימוש בבינה המלאכותית עשוי לתרום לעצמאות ולמוטיבציה של הלומד (Kasneci et al., 2023).

השימוש בטכנולוגיות למידה גבר במהלך תקופת מגפת הקורונה בקרב מורים ותלמידים ותפס תאוצה עם כניסת הבינה המלאכותית לשימוש. הלמידה המקוונת סייעה לשמר את התהליך החינוכי גם בתקופה שנדרש בה ריחוק חברתי, עד שניתן היה לחזור בבטחה ללמידה פיזית בכיתות (Marker, Gnambs, 2018; Appel, 2018). נראה שמתודולוגיית למידה מקוונת עשויה לשמור על איכות הלמידה, על אף שלל האתגרים הכרוכים בה (Gan & Assaf, 2021; Kasneci et al., 2023).

עם זאת, בקרב אנשי החינוך יש חששות והסתייגות כאחד לנוכח הכלי הטכנולוגי, גם בשל הסיקור התקשורתי של מקרי רמאות והתנהגות בלתי הולמת באמצעותו (Muskat, 2023). בעקבות החשש משימוש לרעה בבינה המלאכותית, מוסדות חינוך רבים הכריזו בזה אחר זה על איסור השימוש בה (Reuters, 2023). מורים ומנהלי בתי ספר רואים בה איום על פיתוח יכולות חשיבה ביקורתיות

וכתיבה של התלמידים. על אף האיסור, סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה המשיכו להשתמש בבינה המלאכותית מחוץ לקמפוס (Ibrahim et al., 2023). מציאות חדשה זו אילצה את אנשי ההוראה לשנות את שיטות ההוראה שלהם ולהתאימן לעידן הטכנולוגי (Hong, 2023; Pham & Sampson, 2022). יש הסבורים שעם הזמן יתחילו המורים לראות את היתרונות ואת ההזדמנויות שהטכנולוגיה החדשה מביאה ויאמצו את השינויים בחלקם הגדול (Ibrahim et al., 2023; Tiwari et al., 2023). מציאות זו פותחת צוהר למחקר העוסק בשימוש בבינה מלאכותית בחינוך.

השימוש בבינה מלאכותית במרחב האקדמי – אתגרים והזדמנויות

למידה אוטודידקטית, או למידה מכוונת עצמית, משמעותה תהליך של למידה עצמאית ללא הדרכה או תמיכה של מורה או מדריך. למידה אוטודידקטית מסתמכת על האוטונומיה והעצמאות של הלומד להניע את תהליך הלמידה. לעיתים קרובות היא מאופיינת בשימוש במשאבים חינוכיים פתוחים ובחינוך פתוח אחר. למידה פרטית מאפשרת ללומדים לפתח למידה אישית ומסוגלות עצמית וללמוד בקצב אישי ובאופן המותאם לצרכים שלהם (Gureckis & Markant, 2012; Schweder & Raufelder, 2022). יכולתה של הבינה המלאכותית לשפר את הלמידה האוטודידקטית נראית מבטיחה. היא מספקת לסטודנט הממוצע כלים בהתמודדות עם אתגרי האקדמיה, כמו תכנון, בחירה ומיקוד תכנים, בניית ראשי פרקים לעבודה אקדמית ואף מתן הדרכה לשימוש בטכנולוגיות למידה. נמצא כי מחנכים ותלמידים המשתמשים בטכנולוגיות אלו משפרים את הלמידה ואת ההתפתחות האישית שלהם כלומדים עצמאיים. השימוש בכלי שהשיקה חברת OpenAI תרם ללומדים רבים בשל יכולתו לענות על שאלות ואף לייצר טקסטים ביצירתיות וברהיטות מעוררות פליאה (Hong, 2023).

כיום, הסטודנטים מסוגלים לגשת למגוון רחב של כלים בבינה המלאכותית, המאפשרים להם להפוך משפט בודד לדימוי וליצור טקסט רהוט, סרטוני וידאו וקטעי מוזיקה ברמה המשתווה לזו של אומנים ואנשי מקצוע מנוסים. מחקרים מהשנה האחרונה מראים ששימוש יעיל של סטודנטים בכלי בינה מלאכותית מועיל במיוחד, לא רק לשיפור איכות הלמידה שלהם, אלא אף

בעת כניסתם לעולם התעסוקה, שכן המעסיקים יצפו מהם להשתמש ביישומי בינה מלאכותית באופן יום-יומי בעבודתם (Chan, 2023). בוגרי האוניברסיטה יידרשו לשלב פתרונות מבוססי בינה מלאכותית בתהליכי העבודה שלהם ולהיות מסוגלים להשתמש בכלים שיסייעו להם לסכם מידע, ליצור ויזואליזציות ולנתח מידע. אי לכך, תהליכי ההכשרה של סטודנטים יצטרכו לכלול לימוד מיומנויות של יצירת תוכן בעזרת בינה מלאכותית. תהליך זה, שכבר החל, ימשיך ויוביל לשינויים משמעותיים בזהות המקצועית של בוגרי האוניברסיטאות (Faizah, 2018; Pokrivcakova, 2019).

לצד יתרונות הבינה מלאכותית, יש לה כמה מגבלות. חוקרים מראים כי היכולת לייצר במהירות כמויות עצומות של טקסט עלולה להוביל להפצת מידע שגוי בקנה מידה חסר תקדים. הקושי לזהות במדויק טקסטים המופקים באמצעות בינה מלאכותית הוא אתגר משמעותי שטרם נמצא לו פתרון (De Angelis et al., 2023), זאת בשל החשש לקבל מידע מבלי לדעת על אילו מקורות ונתונים הוא מבוסס, מהי רמת אמינותם ואילו הטיות הם עלולים להכיל (Baidoo-Anu & Ansa, 2023). כמו כן, בסביבות אקדמיות קיים חשש כבד משימוש בבינה מלאכותית ליצירת טקסט תוך רמאות וגניבת דעת, שעלולות להקשות על מוסדות האקדמיה לזהות אם מדובר בכתיבה מקורית של סטודנטים או בהעתקה. קיימים גם סיכונים לפגיעה באתיקה, בהיבטים כמו נתונים אישיים, אוטונומיה של הלומד, שימוש בתוכן וסיכון להפרת זכויות יוצרים (Lund et al., 2023).

אתגר משמעותי נוסף הוא היכולת לקדם למידה אישית בקרב סטודנטים המתקשים במיומנויות אקדמיות. עבור תלמידים אלה, הבינה המלאכותית אף עלולה לגרום נזק. לדוגמה: סטודנטים המתקשים בכתיבה יכולים להשתמש בבינה המלאכותית כדי להתגבר על מגבלתם, אך השימוש בכלי חיצוני אוטומטי עלול להוביל לירידה נוספת בכישורי הכתיבה וכן בחשיבה ביקורתית (Chan, 2023).

זאת ועוד, למרות היתרונות של הבינה המלאכותית בהפגת חרדות למידה, עדיין לא ברורה תרומתה ליכולות אקדמיות רבות, וביניהן אינטראקציה בכיתה, חשיבה מסדר גבוה, פתרון בעיות מורכבות, יכולת חשיבה ביקורתית

ולמידה שיתופית. יש הטוענים ששימוש בבינה מלאכותית מחייב את המורים להתמקד יותר בחלק השיטתי של הכלי, כמו ניתוח נתונים לעומק, אמינות המידע, זכויות יוצרים, מקורות ידע מדויקים ועוד (Khlaif et al., 2023). נוסף על כך, על המורים לפתח מיומנויות חדשות לתמיכה ברכישת שפה, להתמקד בהפקת מידע אמיתי ולהימנע מתוכן שאינו מועיל (Pokrivcakova, 2019).

תאוריית הווריאציה

למידה מתרחשת כאשר הלומדים חווים שינוי (Pang, 2003). לפי תאוריית הווריאציה, הלמידה מקושרת לשינוי ביכולת ההבחנה, המציין שינוי בהיבטי התופעה בתודעת הלומד. כדי לבצע הבחנות יש לחוות שינוי, מכיוון שההבחנה מתרחשת בהשפעת שינוי (Marton & Booth, 1997). מרטון (Marton, 1999) מגדיר למידה כתהליך שבו אנו מתנסים בדברים באור חדש ומתמקדים בתופעות או בנושאים שלא נחקרו לעומק בשלבי הלמידה הראשוניים. למידה ללא הבחנה אינה אפשרית, משום שעיקרה הוא זיהוי והבנת היבטים חשובים של התופעה שלא הוקדשה להם תשומת לב קודמת, ולאחר מכן הבאתם למרכז התודעה.

התאוריה מציעה מסגרת קוהרנטית, ברורה ושיטתית יותר להבנת תנאים הכרחיים לתהליך הלמידה, שלפיה קיימת חשיבות מכרעת ליכולת המורה לספק תנאים וכלים שיאפשרו סוג למידה מסוים. תפקידו של המורה הוא אפוא להבין לעומק את מטרת הלמידה ואת היכולות שהתלמידים צריכים לרכוש. בשימוש בתאוריית הווריאציה, המורה צפוי לתכנן את חוויית הלמידה כך שתסייע לתלמידים להבחין בהיבטים חשובים של אובייקט הלמידה. זיהוי נקודות אלו והשימוש בווריאציה יכולים לייעל ולשפר את חוויית הלמידה (Pang & Marton, 2005).

בשנים האחרונות אנו עדים להרחבה של תאוריית הווריאציה תוך ניצול טכנולוגיות תקשורת חדשות. יישום זה מקדם רעיונות חדשים או שינויים במערכות קיימות, על מנת ליצור ערך חדש או להצליח באופן יוצא דופן. הלמידה יכולה להתרחש בתחום הטכנולוגיה, בעסקים, בתרבות, בחינוך, בשפות ובתחומים נוספים (Kaminski, 2011). שימוש יעיל בטכנולוגיות למידה חדשות יכול להוות חלק מתהליך הלמידה המתקיים בקרב תלמידים, כאשר הם מאמצים רעיון חדש, מוצר, פרקטיקה, פילוסופיה ועוד (Parong & Mayer, 2018).

ההתקדמות הטכנולוגית סייעה בהיבטים שונים ומגוונים בתחומי ההוראה. אחת הדוגמאות המובהקות היא יישום סוגים שונים של למידה פעילה לשם הגברת העניין בקרב התלמידים. חוקרים רואים את תפקיד מערכת ההשכלה בהדרכת הלומדים לשימוש בטכנולוגיה לצורך שיפור מיומנויות אקדמיות, כגון חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות, תקשורת, עבודת צוות וטיפול יכולות חשיבה יצירתיות (Razak et al., 2018; Faizah, 2018). החדרת החידושים בשנים האחרונות הפכה לחלק בלתי נפרד מתהליכי הלמידה. הלמידה מתקיימת כיום בצורה מקוונת, משלבת טכנולוגיה בצורה חכמה ומקדמת נוכחות והשתתפות פעילה של התלמידים. מחקרים חדשים, בעיקר כאלה שנערכו בתקופת מגפת הקורונה, מצביעים על יישום רעיונות חדשניים המתבססים על מודל החדשנות, תוך הקפדה על שימוש יעיל במוצרי למידה אלקטרונית באמצעות בינה מלאכותית, המהווה מנוף לחוויות למידה משמעותיות ולסיפוק פתרונות מהירים (Alhumaid et al., 2023; Tortorella et al., 2021). הספרות המחקרית מראה כי מחנכים שהוכשרו לשימוש בטכנולוגיות הוראה חדשות יצרו פעילויות מעניינות ובלתי תלויות בסוג הטכנולוגיה המשמשת בשיעוריהם, תוך קידום השתתפות פעילה ומוטיבציה. לפי קימונס (Kimmons, 2021), אימוץ החידושים הטכנולוגיים תרם רבות לאיסוף רעיונות חדשניים ויצירתיים, בזכות ניצול טכנולוגיות המאפשרות לתלמידים לאסוף ידע בצורה יעילה יותר.

חוקרים הראו כי מודל תאוריית הווריאציה בתיווך הטכנולוגיה נחל הצלחה בכמה תחומים: יכולת הלומדים להסתגל במהירות וביעילות למודלים חדשים, הנגשה לכלים טכנולוגיים, גמישות וכלים טכנולוגיים ידידותיים, איכות המוצר, שירות, מהימנות ונוחות לאימוץ טכנולוגיה (Oliveira et al., 2014; Ntsiful et al., 2022). פיתוח כלי בינה מלאכותית הוא המשך ישיר לפיתוח תאוריית הווריאציה בהקשריה המודרניים. צפוי שתתרחש התפתחות נוספת באמצעות הוספת כלים שימשכו את המשתמשים ויציעו טכניקות הוראה חדשניות (Alhumaid et al., 2023).

לאור האמור לעיל, ביקשנו במחקר זה לבדוק את יעילות השימוש בכלי בינה מלאכותית בקרב סטודנטיות ערביות-בדואיות במוסדות להכשרת עובדי הוראה, הדוברות ערבית כשפת אם, לצורך כתיבה והבעה בעברית. מחקרים

קודמים הצביעו על קושי משמעותי בהבעה בעברית בקרב סטודנטים באקדמיה שהעברית אינה שפת אימם (Abu-Rabiah, 2020 ; Abu-Gweder, 2022, 2023 ; Halabi, 2022 ; אבו-גוידר, 2021, אבו-רביעה, 2017). במחקר הנוכחי התבצע חקר מקרה של שלושים סטודנטיות ערביות-בדואיות במסגרת הקורס "גישות להוראת העברית כשפה שנייה". השאלות שנבדקו הן: האם השימוש בכלי בינה מלאכותית טומן בחובו פוטנציאל לימודי בקרב הסטודנטיות כאשר הן משתמשות בכלים בצורה מושכלת? האם כלים אלו יכולים להגביר את האוטונומיה של הלומדות ואף להאיץ תהליכי למידה ויצירה? מה צופן העתיד בכל הנוגע ללמידה באקדמיה בצל כניסת הבינה המלאכותית? מה יהיה מעמד האקדמיה בסביבה שבה החינוך הופך להיות נחלת הציבור?

שיטת המחקר

החוקר הוא המרצה אשר הנחה את הקורס "גישות להוראת העברית כשפה שנייה", ולכן המחקר מהווה דיווח עצמי (Flick, 2017), שבו המחקר הוא הדמות הראשית של הנרטיב (Shulman, 1992). עבור המחקר הנוכחי השתמשנו במחקר עצמי-רפלקטיבי מסוג של מחקרי פעולה, המתמקד בעבודתם של מורים ומתכשרים להוראה (צלרמאיר, 2008). מטרת מחקר המקרה אינה להגיע להכללות ולהבנה של תופעה רחבה יותר, אלא להבין את המקרה הנבדק. מחקר העוסק בחקר מקרה יכול לכלול חקר של מספר מקרים ואף של מקרים מרובים. כמו כן, מחקר מקרים נחשב בדרך כלל להמחשה יותר מאשר מחקר השוואתי או מנבא (Hancock, Algozzine & Lin, 2021). לחקר מקרה יש ערך ייחודי בהבנה טובה יותר של שיטות הוראה ולמידה לחוקרים בהקשרים חינוכיים, שכן מתודולוגיה זו מסייעת לספק הבנה עמוקה יותר של סוגיות מהחיים האמיתיים (Wilson, 2017 ; Yin, 2017).

במחקר נסקרו שלושים תקצירי כתיבה ואחר כך נותחו הצגות בעל פה של סטודנטיות ערביות-בדואיות שלמדו לתואר ראשון במסודות להכשרת עובדי הוראה בשנת הלימודים 2022–2023. המחקר התעמק בשני ממדים עיקריים: צפייה של המרצה במצגת במליאה וקריאה פרשנית של משימות. המחקר התבסס על שני מקורות נתונים: בחינת התוצרים של מטלות הכתיבה בעברית כשפה שנייה של סטודנטיות בקורסים אקדמיים משנת הלימודים 2022–2023 ובחינת

כישורי ההבעה בעל פה של הסטודנטיות במסגרת הצגת מאמר בעברית. הנתונים שנאספו, הן ממטלות הכתיבה הן מההצגות, המאמרים והמשובים, נותחו בכלי מחקר איכותניים-פרשניים (Creswell & Poth, 2018). הנתונים נשמרו במשך תהליך עיבוד הנתונים לשם בדיקה ועיון חוזרים. תנאי המחקר הכתיבו את השיטות לאיסוף הנתונים ולניתוחם. המחקר הוא בעיקרו איכותני, זאת לשם פירוט והבהרה נוספים של הממצאים. הטריאנגולציה (Creswell & Miller, 2015; Merriam, 2009; Patton, 2015) והרישום הרפלקסיבי (Creswell & Miller, 2009; Merriam, 2009) שימשו כביסוס למהימנות המחקר. טריאנגולציה הושגה על ידי שימוש במספר מקורות נתונים: מאמרי תלמידים, תמלילים של מצגות בכיתה והרפלקציות של התלמידים בסוף הקורס. החוקר בחן באופן ביקורתי את הסיכומים ושאל שאלות במהלך הצגת המצגות בנוגע למטרות המחקר.

הליך המחקר

תחילה בחרו הסטודנטיות נושא מחקרי בליווי מנחה הקורס. אישור המנחה על בחירת הנושא מצביע על חשיבות התיאום וההדרכה בשלבים הראשוניים. התהליך כלל הדרכה אישית של המנחה לבחירת הסוגיה המחקרית המתאימה ביותר להצגה במליאה, תוך הגדרה ברורה של ההקשר שבו יתבצע המחקר. כמו כן, המנחה סייע במיקוד הנושאים המרכזיים שיש לעסוק בהם במהלך המחקר, מה שהבטיח בחירה מחקרית מובנית וממוקדת. כאמור, מקורות הנתונים ששימשו במחקר זה היו המצגות ומטלות הקורס, וזאת על מנת להבין את ההקשר של המשימה ואת ההסתמכות המכוונת על בינה מלאכותית.

בהמשך לבחירת משתתפות המחקר, נעשה שימוש באסטרטגיית דגימת נוחות (Miles et al., 2014). לאחר שמנחה הקורס הודיע לסטודנטיות על קיום המחקר, הן התבקשו ליידע את החוקר בכתב בדבר הסכמתן להשתתף בו. המשתתפות שהביעו נכונות להשתתף במחקר התחייבו להציג את עבודתן בעל פה וכן להגיש תקציר טרום ההצגה במליאה. מנחה הקורס קרא את מטלות הכתיבה בעברית של הסטודנטיות, איתר בהן את הסוגיות המנחות של המחקר וזיהה את התמות החוזרות.

הממצאים

דיווחי הרפלקציות של הסטודנטיות וההצגות בעל פה מצביעים על כך שהשימוש בבינה המלאכותית היטיב עם משתתפות המחקר וסייע להן בחיפוש מידע, בקבלת מידע בזמן מהיר יחסית, בהבהרת טיעונים אקדמיים, בארגון החומר ואף בעריכה ובכתיבה בשפה אקדמית. להלן כמה עדויות מפי הסטודנטיות המשתתפות. לדבריה של סמירה, "השימוש בבינה מלאכותית סייע לי רבות בחיפוש וקבלת מידע במהירות יחסית, בהבהרת הטענות האקדמיים, בארגון החומר, בעריכה ובכתיבה בשפה אקדמית". נוהא הוסיפה: "בינה מלאכותית עוזרת רבות בהשגת מידע ומיקודו מתוך המאמרים". ממצאים אלו מתיישבים עם עקרונות תאוריית הווריאציה בתיווך טכנולוגי, התומכת בפיתוח כלים מבוססי בינה מלאכותית. הוספת כלים ושיטות יכולה למשוך את המשתמשים ולהציע טכניקות הוראה חדשות לתרגול למידה בקרב סטודנטים, בעזרת כלים טכנולוגיים ידידותיים.

ספרות המחקר מראה כי יכולתה של הבינה המלאכותית לשפר את הלמידה העצמאית מבטיחה לסטודנט כלים רבים להתמודדות עם אתגרים אקדמיים. המחקר הנוכחי מראה כי השימוש בבינה מלאכותית אכן תרם רבות למיקוד הנושאים, לכתיבת ראשי פרקים, למתן רעיונות ולהנגשת תכנים. מדיווחי הרפלקציות של הסטודנטיות עולה כי שימוש בבינה המלאכותית העניק להן מעין ארגז כלים לבניית משמעות, הבנה וידע וסייע בכתיבת התקציר ובהצגה בעל פה. השיפור ביכולותיהן התבטא בהכנת מצגת ממוקדת לנושא שחקרו וביכולת ההבעה שלהן בעל פה. נרימאן טוענת: "בזכות בינה מלאכותית ידעתי לארגן את הפרקים של המצגת, להגיע לרעיונות יסוד בסקירה הספרותית". מראם טוענת: "השימוש תרם לי לסכם את הממצאים ללא קושי מיוחד".

נוכחות כלי הבינה המלאכותית בהפקת מידע וההתלהבות ממנו מציבה אתגר משמעותי לאתיקה המחקרית בעידן החדש. הספרות מצביעה על כך שהסיכון המרכזי הוא שהכלי משדר למשתמשים תחושה שהוא מהווה סמכות עליונה, והוא מציג אמת אחת ללא ביסוס מספק. אולם מסקנות המחקר הנוכחי שונות. סמאהר: "ללא ספק, חיסכון בזמן והתמקדות גדולה". סוהא: "תרם לי רבות. אחרי שמיקדתי את הרעיונות היה לי זמן רב, לדוגמה הקלטתי את עצמי

וכך הצגתי בקורס באופן יעיל". דוגמאות אלה חשובות, שכן הן מראות את כניסת הבינה המלאכותית לעולם האקדמיה באופן מעשי ומיידי.

הבינה המלאכותית מובילה מגמות חדשות, היוצרות לחץ גובר והולך על מערכת ההשכלה הגבוהה, שממילא נאלצת להתמודד עם עלויות, עם פערי מיומנויות מתרחבים ועם פקפוק בתועלת שבתארים האקדמיים. הבינה המלאכותית היוצרת עשויה להעצים את האתגרים הללו, אך יש בכוחה גם לספק לאוניברסיטאות הזדמנות לפתח תרבות אקדמית חדשה. במחקר הנוכחי אימצו הסטודנטיות אסטרטגיות חשובות בבינה המלאכותית, הן בדיווח הרפלקציות הן בהצגה בעל פה. השימוש בבינה המלאכותית מיקד את הסטודנטיות בניתוח נתונים, באמינות המידע וברכישת מושגי ליבה. לדברי סארה: "כבר מההתחלה חיפשתי מושגים להצגה בנושא של משמעת כיתה, כמו הגדרה, סיבות בעיות המשמעת. מיקוד זה תרם לי רבות בבחירת הנושא, ואחר כך היה קל לי לבחור נושא להצגה בעברית ואף הקל עלי להציג בקורס".

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את יעילות הבינה המלאכותית באמצעות ניתוח של חקר מקרה בקרב סטודנטיות ערביות-בדואיות בקורס "גישות להוראת העברית כשפה שנייה". המחקר התמקד בתרומת כלי הבינה המלאכותית למטלת הקורס – הצגת נושא וכתובת תקציר להצגה בעברית. המחקר נשען על ההבנה שלפיה השימוש בבינה מלאכותית גבר לאחרונה בקרב סטודנטים להוראה, למרות מגבלותיה, והשפיע לטובה על חיפוש מידע, ארגון והבהרת טיעונים אקדמיים (Marker, Gnambs & Appel, 2018). המחקר הנוכחי מראה שהשימוש בבינה מלאכותית סייע לסטודנטיות במיקוד הנושאים, בכתובת ראשי פרקים, במתן רעיונות ובהנגשת תכנים. כתוצאה מכך שיפרו הסטודנטיות את איכות ההצגות שלהן במהלך הקורס, הן בהכנת מצגות ממוקדות הן בשיפור יכולת ההתבטאות בעל פה. ממצא זה תואם את תאוריית הווריאציה, שעל פיה הלומדים מסתגלים במהירות ובאופן יעיל למודלים חדשים, תוך הנגשה לכלים טכנולוגיים ידידותיים ואיכותיים (Pang & Marton, 2005; Marton, 1999; Marton & Booth, 1997). חיזוק משמעותי לעוגני תאוריית הווריאציה עולה מכך שהסטודנטים מאמצים שלוש אסטרטגיות חשובות בבינה המלאכותית: בניית

מודעות ויכולות, התאמת גישות הוראה ולמידה ופיתוח תוכניות ללימוד מיומנויות רלוונטיות (Zawacki-Richter et al., 2019). במחקר הנוכחי, השימוש בבינה מלאכותית מיקד את הסטודנטיות בניתוח נתונים, בבדיקת אמינות המידע ובכישות מושגי ליבה, כפי שעלה מן הרפלקציות שלהן בעקבות ההצגות. לדעתן של משתתפות המחקר, השימוש בבינה מלאכותית לצורכי קבלת מידע היה מועיל מבחינות רבות. בזכות השימוש בבינה מלאכותית הן כתבו טיעונים טובים יותר מאשר בעבר. היו שהמליצו על אימוץ שיטות הוראה אחרות, כמו אסטרטגיית הלמידה ההפוכה, שבה התלמידים נדרשים להתכונן לשיעורים על ידי לימוד חומרים לפני השיעור. גישה זו יכולה לפנות זמן בכיתה לפעילויות למידה אינטראקטיביות, כגון דיונים יעילים בכיתה, למידת עמיתים ועוד (Kimmons, 2021).

אחת הבעיות המוזכרות במחקרים רבים בשימוש בכלי הבינה המלאכותית היא הצבתו כסמכות אפיסטמית אולטימטיבית, שבה מניחים אמת אחת, ללא ביסוס ראוי באמצעות ראיות מספקות (Cooper, 2023). ואולם ממצאי המחקר הנוכחי מביאים תובנה חדשה לפתח האקדמיה. הסטודנטיות העידו כי העובדה שהן נדרשות להציג בכיתה ולכתוב תקציר מאלצת אותן לעשות שימוש נכון בבינה המלאכותית, התורם לביסוס רעיונותיהן, להצגתם בצורה מדויקת ואף להגנה עליהם בעל פה בעת שהמרצה שואל שאלות. במילים אחרות, כפי שעולה מהרפלקציות, המשימה שניתנה – הצגה בכיתה וכתובת תקציר – הצריכה שימוש נכון ויעיל בבינה המלאכותית. תהליך הלמידה צריך להיות בעל משמעות, כלומר למידה משמעותית בהקשר של שפה צריכה להיות משולבת הן בכתיבה תמציתית של נושא הלימוד הן בהצגתו בעל פה. כך הסטודנט ירוויח רווח כפול: הן חיסכון בזמן בעזרת הבינה המלאכותית, הן הצגה איכותית של המחקר בכתב ובעל פה.

משמעות ההתפתחות המרשימה של הבינה המלאכותית היא שההשקפה על העבודה השתנתה. במקום להתמקד במשימות פרטיקולריות, אפשר להתמקד בתחום האסטרטגי ובחשיבה היצירתית. דבר זה דורש מהסטודנטים לפתח יכולות חדשות ולהתמודד עם משימות מורכבות בצורה חדשה. בסופו של דבר, אם אוניברסיטאות רוצות להכניס את הבינה המלאכותית לתוכני הלמידה שלהן,

עליהן להעצים את הסטודנטים ולאפשר להם להגדיר מטרות משמעותיות ולחשוב באופן עצמאי כיצד להתקדם בלימודים ובפרקטיקה (Zawacki-Richter et al., 2019; Srinivasa, Kurni & Saritha, 2022).

בדומה למחקרים שעסקו בתרומת התקשוב להנגשת שיטות חינוך פתוחות, המסייעות לרכישת משאבי למידה איכותיים לכל אחד, מחקר זה מחזק את הטענות התומכות בשימוש בבינה מלאכותית לקידום תהליכי דמוקרטיזציה של החינוך ולהפיכתו לנגיש וזול יותר (Haque et al., 2022).

לסיכום, המחקר הנוכחי הוא מקרה בוחן הבדוק את תרומתה של הבינה המלאכותית להבעה בכתב ובעל פה של סטודנטיות ערביות-בדואיות בעברית כשפה שנייה. הבינה המלאכותית משמשת במחקר זה כמתרגל אישי המסייע בסיכום חומר, בכתיבת טיוטות, בהעלאת רעיונות, ביצירת טקסטים ובמתן סיוע משמעותי בכתיבה ובהצגה בעל פה. זאת ועוד, ניתן לומר שפרט ליישום בתוכן דיסציפלינרי, הבנת השימוש המיטבי במערכות למידה מבוססות בינה מלאכותית מהווה גם גורם מכריע בהצלחת הסטודנטים. המציאות החדשה שנוצרה תאלץ את המוסדות ליישם מודלים חדשים של למידה ברוח ממצאי המחקר, כגון למידה אישית, הכנת מצגת מסכמת לחומר ושיפור יכולת ההבעה בכתב ובעל פה.

מגבלות המחקר

המחקר מצביע, כאמור, על יעילות השימוש בבינה המלאכותית. עם זאת, המחקר לא בחן כיצד ניתן לטפח חשיבה ביקורתית ומיומנויות לפתרון בעיות מורכבות, יכולות העשויות לשמש מפתח להצלחה הן באקדמיה הן בשוק העבודה העתידי. נדרשים מחקרי המשך שיעסקו בתהליכי רכישת הידע בקרב סטודנטים במגוון מקצועות ותחומי דעת. יש לתת את הדעת על סוגי קורסים שבהם השימוש בבינה המלאכותית עשוי לסייע, ולבדוק גם את השימוש בקורסים שבהם ההערכה מתבצעת באמצעות בחינת סיום. כמו כן, ראוי לבחון את חוויית הלמידה של סטודנטים המשתמשים במהלך לימודיהם בכלי בינה מלאכותית ואת עמדותיהם בנוגע לשימוש בכלים אלו.

המחקר מתייחס לחששות ולתפיסות השגויות הרווחות כלפי הבינה המלאכותית. למרות כל החששות, חוקרים מאמינים כי השימוש בבינה

מלאכותית יביא להד חיובי בקרב מורים לשפות, והם עתידים להפנים את השינויים ולאמץ את היתרונות הגלומים בכלי זה.

המלצות

המחקר התמקד בתפקיד הבינה המלאכותית בתרבות האקדמית של סטודנטיות ערביות-בדואיות הלומדות עברית כשפה שנייה במוסדות להכשרת עובדי הוראה. על פי הממצאים שהוצגו לעיל, השימוש בבינה מלאכותית בקורס הועיל לשיפור מיומנויות הסטודנטיות ואיכות הצגת עבודתן בכתב ובעל פה. לפיכך מומלץ לשלב כלים מבוססי בינה מלאכותית בתהליכי הלמידה, במיוחד בקורסים הדורשים מיומנויות תקשורתיות והצגתיות.

תהליך ההערכה של למידת סטודנטים הוא סוגיה משמעותית בעידן הבינה המלאכותית. לכן, מומלץ לשלב הערכה כפולה בתהליכי הלמידה – הן בכתב הן בעל פה – כפי שנעשה במחקר זה. ההערכה הכפולה עשויה להבטיח שהסטודנטים אכן מבינים את החומר ומסוגלים להציגו בצורה ברורה ומשכנעת. ניתן לנצל את הבינה המלאכותית לפיתוח מטלות ודרכי הערכה. לדוגמה, ניתן להשתמש בנתוני הערכה חדשים לשיפור היעילות של למידה מותאמת אישית. על בסיס מדידות תכופות של ידע ושל מיומנויות הסטודנטים, מערכות בינה מלאכותית ימליצו על משימות ועל נושאים המתאימים לכל סטודנט באופן אישי. הפיתוח החדש של הבינה המלאכותית הוא חלון הזדמנויות אמיתי ליצירת תרבות אקדמית חדשה. יש לפעול לקידום שוויון הזדמנויות כדי לאפשר לסטודנטים הזקוקים לתמיכה אקדמית להפיק את מרב התועלת מהטכנולוגיה. כמו כן, על הסטודנטים לפתח הבנה כללית בניהול מסלולם המקצועי, תוך שימוש במערכות ובכלים מבוססי בינה מלאכותית. משמעות הדבר היא שמרכזי שירות לסטודנט, כגון מרכזי ייעוץ ופיתוח קריירה, יצטרכו להתחשב ברלוונטיות של הבינה המלאכותית בעבודתם מול הסטודנטים, ולהבטיח שהסטודנטים יוכלו להפגין מוכנות לסביבת עבודה המתווכת בינה מלאכותית.

לסיכום, מורים לשפה ניצבים בפני אתגרים רבים, כמו פיתוח מערכות של כישורים ואוריינות הנחוצים גם להבנת הטכנולוגיה וגם להבנת מגבלותיה. נדרשת אסטרטגיה ברורה בתוך מערכות החינוך וגישה פדגוגית המתמקדת בחשיבה ביקורתית וביכולת בדיקת עובדות, כדי לשלב ולנצל את היתרונות של

מודלים לשוניים במסגרת תוכניות לימוד. אתגרים נוספים, כמו פוטנציאל ההטיות בתפוקה והצורך בפיקוח אנושי, יכולים להציע הזדמנויות ייחודיות לפיתוח יכולות קריטיות אצל הסטודנטים וכן הבנה של סיכונים בשימוש בבינה מלאכותית.

יש לזכור כי למרות יכולותיה המרשימות של הבינה המלאכותית בתחום השפה, קיימים פערים בין יכולות אלה לבין היכולות האנושיות להפקה ולהבנת שפה. על המורים לדון בפונקציות ובמנגנון העבודה של הבינה, כמו גם במגבלות ובבעיות הקשורות לשימוש בה, כבסיס לקביעת כללי יסוד לשימוש באפליקציה.

מקורות

אבו-גוידר, ע' (2021). השפה העברית בין שבירת שוויון בהישגיות ליוקרה מקצועית בחייהן של סטודנטיות בדואיות בהתמחות עברית, *ראה*, 44, 218–199.

אבו-רביעה, א' (2017). הגיוון הלקסיקלי, הזחיסות הלקסיקלית ורמת המופשטות כמדדי התקדמות ברכישת העברית כ-L2 לערבית של צעירים בדואים בנגב. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך בלשון עברית, באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

Abu-Gweder, A. (2022). The Hebrew language for Arab-Bedouin female students: A breach of academic equality and professional prestige, *Central European Management Journal*, 30(4), 2039-2047. DOI: 10.57030/23364890.cemj.30.4.210

Abu-Gweder, A. (2023). The Challenges of Writing among Arab-Bedouin Students between Literary Arabic and Hebrew as a Second Language. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 34, 769-787. doi.org/10.59670/jns.v34i.1124

Abu-Rabiah, E. (2020). Lexical measures for testing progress in Hebrew as Arab students' L2. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1096-1114. DOI: 10.17263/jlls.803551

Alhumaid, K., Naqbi, S., ElSORI, D., & Mansoori, M. (2023). The adoption of artificial intelligence applications in education. *International Journal of Data and Network Science*, 7(1), 457-466.

- Assaf, N., & Gan, D. (2021). Environmental education using distance learning during the COVID-19 lockdown in Israel. *Perspectives in Education*, 39(1), 257-276.
- Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
- Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 444-452.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage.
- De Angelis, L., Baglivo, F., Arzilli, G., Privitera, G.P., Ferragina, P., Tozzi, A.E., & Rizzo, C. (2023). ChatGPT and the rise of large language models: The new AI-driven infodemic threat in public health. *Frontiers in Public Health*, 11. DOI: 10.3389/fpubh.2023.1166120
- Faizah, A.M. (2018). A Comparative Study on the Current TESL Curriculum: Identifying A Match for Industry Revolution (IR) 4.0. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7, 214-220. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.6p.214>
- Flick, U. (2017). *Mantras and Myths: The Disenchantment of Mixed-Methods Research and Revisiting Triangulation as a Perspective*. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 46-57. DOI: 10.1177/1077800416655827
- Halabi, R. (2022). Minority Languages in Academia: The Arabic Language in the Israeli Academy. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2078721>
- Hancock, D.R., Algozzine, B., & Lim, J.H. (2021). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*. Teachers College Press.

- Haque, M.U., Dharmadasa, I., Sworna, Z.T., Rajapakse, R.N., & Ahmad, H. (2022). "I think this is the most disruptive technology": Exploring Sentiments of ChatGPT Early Adopters using Twitter Data. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.05856>
- Hong, W.C.H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1). DOI: <https://doi.org/10.61414/jeti.v5i1.103>
- Hu, K. (February 2, 2023). ChatGPT Sets Record for Fastest-Growing User Base – Analyst Note. *Reuters*. <https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01> (accessed: March 10, 2023).
- Ibrahim, H., Liu, F., Asim, R., Battu, B., Benabderrahmane, S., Alhafni, B., & Zaki, Y. (2023). Perception, performance, and detectability of conversational artificial intelligence across 32 university courses. *Scientific Reports*, 13(1), 12187.
- Khlaif, Z.N., Mousa, A., Hattab, M.K., Itmazi, J., Hassan, A.A., Sanmugam, M., & Ayyoub, A. (2023). The Potential and Concerns of Using AI in Scientific Research: ChatGPT Performance Evaluation. *JMIR Medical Education*, 9, e47049.
- Kaminski, J. (2011). Diffusion of innovation theory. *Canadian Journal of Nursing Informatics*, 4(2), 1-6.
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. <https://doi.org/10.35542/osf.io/5er8f>
- Kimmons, R. (2021). *Technology Integration: Effectively Integrating Technology in Educational Settings*. EdTech Books. https://Edtechbooks.Org/K12handbook/Technology_Integration
- Lund, B.D., Wang, T., Mannuru, N.R., Nie, B., Shimray, S., & Wang, Z. (2023). ChatGPT and a new academic reality: ArtificialIntelligence- written research papers and the ethics of the large language models in scholarly publishing. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 74(5), 570-581.

- Marker, C., Gnambs, T., & Appel, M. (2018). Active on Facebook and failing at school? Meta-analytic findings on the relationship between online social networking activities and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 30, 651-677.
- Marton, F. (1999). *Variatio est mater Studiorum*. Opening address delivered to the 8th European Conference for Learning and Instruction, Goteborg, Sweden, August: 24-28.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum Associates Mahwah, NJ.
- Mathew, A. (2023). Is Artificial Intelligence a World Changer? A Case Study of OpenAI's Chat GPT. *Recent Progress in Science and Technology*, 5, 35-42.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M.B., Huberman, M.A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Muskat, E. (2023). *Students Caught Cheating Using AI on Final; Academic Integrity Policy Updated*- The Commentator. <https://yucommentator.org/2023/01/students-caught-cheating-using-ai-on-final-academic-integrity-policy-updated>
- Ntsiful, A., Kwarteng, M.A., Pilik, M., & Osakwe, C.N. (2022). Transitioning to Online Teaching During the Pandemic Period: The Role of Innovation and Psychological Characteristics. *Innovative Higher Education*, 1-22.
- Oliveira, T., Thomas, M., & Espadanal, M. (2014). Assessing the determinants of cloud computing adoption: An analysis of the manufacturing and services sectors. *Information & Management*, 51(5), 497-510.
- Pang, M.F. (2003). Two faces of variation: On continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 145-156.
- Pang, M.F., & Marton, F. (2005). Learning theory as teaching resource: Enhancing students' understanding of economic

- concepts. *Instructional Science*, 33, 159-191. <http://www.jstor.org/stable/41953674>
- Parong, J., & Mayer, R.E. (2018). Learning Science in Immersive Virtual Reality. *Journal of Educational Psychology*, 110, 785-797. <https://doi.org/10.1037/edu0000241>
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). Sage.
- Pham, S.T., & Sampson, P.M. (2022). The development of artificial intelligence in education: A review in context. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1408-1421.
- Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135-153.
- Razak, N. A., Alakrash, H., & Sahboun, Y. (2018). English Language Teachers' Readiness for the Application of Technology towards Fourth Industrial Revolution Demands. *Asia-Pacific Journal of Information Technology and Multimedia*, 7, 89-98.
- Reuters. (January 27, 2023). Top French University Bans Use of ChatGPT to Prevent Plagiarism. <https://www.reuters.com/technology/top-french-university-bans-use-chatgpt-prevent-plagiarism-2023-01-27>
- Schweder, S., & Raufelder, D. (2022). Adolescents' enjoyment and effort in class: Influenced by self-directed learning intervals. *Journal of School Psychology*, 95, 72-89.
- Srinivasa, K.G., Kurni, M., & Saritha, K. (2022). Harnessing the Power of AI to Education. In: *Learning, Teaching, and Assessment Methods for Contemporary Learners* (pp. 311-342). Springer, Singapore.
- Tiwari, C.K., Bhat, M.A., Khan, S.T., Subramaniam, R., & Khan, M.A.I. (2023). What drives students toward ChatGPT? An investigation of the factors influencing adoption and usage of ChatGPT. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(3), 333-355.

- Tortorella, G.L., Fogliatto, F.S., Cauchick-Miguel, P.A., Kurnia, S., & Jurburg, D. (2021). Integration of industry 4.0 technologies into total productive maintenance practices. *International Journal of Production Economics*, 240, 108224.
- Wilson, E. (2017). *School-Based Research: A Guide for Education Students*. Sage Publications.
- Yin, R.K. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhang, C., Zhang, C., Li, C., Qiao, Y., Zheng, S., Dam, S.K & Hong, C.S. (2023). One small step for generative ai, one giant leap for agi: A complete survey on ChatGPT in aigc era. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.06488>

הגותרפיה – שימוש בקטעי הגות בתהליכי למידה וטיפול לבחינת חלופות לנרטיבים קיימים

שלומית מירון

מאמר זה עוסק במודל עבודה חדש – הגותרפיה – העושה שימוש בקטעי הגות מקוריים ומאתגרים, כדי לאפשר למונחים (תלמידים או מטופלים במסגרות שונות) לבוא במגע רגשי ויצירתי עם נרטיבים השונים מתפיסת עולמם. מודל ההגותרפיה מתבסס על שיטת קובובי לספרותרפיה ומרחיב אותה לכיוונים נוספים באמצעות הנגשת טקסטים הגותיים. המסר ההגותי מהווה חלופה להשקפת חיים מקובלת או מוסכמת ופותח פתח לבחינת הנרטיב המוסכם ולבחינה חדשה של העצמי ושל יחסי הגומלין עם הזולת לאור הנרטיב החלופי.

מילות מפתח: הגותרפיה, הגות, ביבליותרפיה, ספרותרפיה, חינוך רגשי, פילוסופיה בחינוך

מבוא

מאמר זה עוסק בתהליך שפיתחתי בסדנאות כתיבה, העושה שימוש בקטעי הגות מקוריים ומאתגרים, כדי לאפשר למונחים לבוא במגע רגשי ויצירתי עם נרטיבים השונים מתפיסת עולמם. את המושג "הגותרפיה" הגיתי באופן אינטואיטיבי מתוך היכרות רבת-שנים עם תהליכי כתיבה וטקסטים מגוונים לצרכים יצירתיים, התפתחותיים וטיפוליים ועם שיטת קובובי לספרותרפיה. במסגרת ההגותרפיה ניתן ליישם חלקים משיטה זו ואף להרחיבה לכיוונים נוספים באמצעות הנגשת טקסטים הגותיים, שבהם המסר גלוי ומקורי, זאת לעומת מסר ספרותי אומנותי הניתן לפרשנויות שונות והעשוי להכיל בתוכו אמירות מורכבות

רב-משמעיות וסותרות במתכוון. הבשורה שאני רואה בהגותרפיה היא יכולתה לחלץ אדם, ואף לשעה קלה, מתפיסה מורגלת של עצמו, של זולתו ושל אירועי החיים, וזאת על ידי הבנת הרציונל והפרשנות האחרת שמציע טקסט הגותי. להלן אציג את הבסיס שעליו נשען הדגם המוצע וכיצד אפשר לאתר טקסטים הגותיים המציגים תפיסת עולם מקורית ולהנגישם. כמו כן אביא דוגמאות לעבודה עם הגותרפיה בקבוצות שונות ולצרכים שונים.

ספרותרפיה

ספרותרפיה, השייכת לתחום הביבליותרפיה, היא שיטה העושה שימוש ביצירות ספרות, לרוב בשירים ובסיפורים קצרים, כדי להפגיש את הקורא עם עולמו הרגשי ועם חוויות ותובנות חיים מכוננות באופן עקיף ומורחק (קובובי, 2008). שיטה זו מאפשרת לילדים ולבני נוער לפתוח צוהר לעולמם הרגשי ולהיחשף לתפיסות חדשות תוך כדי לימודי הספרות, ולכן שימשה לי בסיס והשראה.

רבקה ברגר, מורה וחוקרת יישומית של השיטה, כותבת כי דרך ההוראה המומלצת לעבודה עם מתבגרים ומבוגרים בשיטה זו היא דיון מורחב על התמות המרכזיות שעולות מתוך היצירה הנדונה (ברגר, 2011). מטרת הדיון היא לאפשר ללומדים לבחון בפתיחות תהליכים נפשיים המונחים ביסוד התנהגות האדם ומחשבתו במצבי חיים שונים ועקב כך לבחון גם את התנסויותיהם ואת רגשותיהם. באמצעות דיון מובנה בתהליכים נפשיים שהדמויות ביצירת הספרות עוברות, יוכלו הלומדים לרכוש תובנות משמעותיות לגבי עצמם, להיות מודעים לרגשות שהם חווים במצבים דומים, ואולי אף לפתח בעצמם יכולות פרשנות והתמודדות נוספות. הדיון כולל שלושה שלבים:

- שלב ההזדהות עם גיבור היצירה או עם החוויה המתוארת במרכזה: בשלב זה ניתנת במה לתלמידים להעלות מחשבות, רגשות והרהורים. ברגר כותבת כי בשלב זה, "המורה מכוון את התלמידים לשקוע ביצירה הספרותית, ללא ביקורת או שיפוט. [...] השקיעה בעולמו של הגיבור מכוונת על ידי המורה על פי נתיב ההזדהות שהוא בחר מראש, אולם זהו נתיב פתוח לשוני ומותאם לתגובות התלמידים במהלך הדיון. השיחה היא על גיבור היצירה ולא על תלמידי הכיתה עצמם" (ברגר, ללא תאריך, סעיף 3).

- שלב ההדהוד: בשלב זה התלמידים מוזמנים לתאר חוויה דומה לחוויית גיבור היצירה. לדברי ברגר, "שאלות ההדהוד עשויות להתייחס למצב דמיוני או היפותטי, ובמקרה כזה הן מנוסחות בגוף שלישי ומזמינות את התלמידים להעלות את דוגמאותיהם בקול רם, ללא חשיפה ודוגמאות אישיות, אך אם הן מכוונות בגוף שני ומזמינות העלאת דוגמאות אישיות, הן מפנות את התלמידים לכתיבה" (שם).
- שלב הניתוק: שלב זה מאפשר חזרה מההזדהות האישית אל התובנה הכללית האוניברסלית העולה מן הטקסט. לדברי ברגר, "התלמידים מכוונים להפסקת ההזדהות ולריחוק במתכוון, כדי להגיע לריחוק החברתי והנפשי הדרוש לניתוח אובייקטיבי. ניתוק זה מן הרגש ומן החוויה הקונקרטיים, יש בו כדי לשלב בין הלמידה האמוציונלית לזו הקוגניטיבית. הניתוק נועד להעניק פרספקטיבה מופשטת, ביקורתית ורחבה יותר לגבי התהליכים הנפשיים שעמדו במוקד ההזדהות והדהוד" (שם).

הגותרפיה

מהות ההגותרפיה היא הצגת זווית ראייה חדשה, המתבססת על תפיסת עולם השונה בדרך כלל מזו המקובלת בתרבות הנמענים, זאת כדי לאפשר העמקה והזדהות עם נרטיב חלופי, המכיל בתוכו פרשנות ולעיתים אף הנחות יסוד שונות. בשונה מן הספרותרפיה, המתבססת על טקסטים ספרותיים המבקשים לשקף את מורכבות הנפש האנושית – במאבקה, בכמיהותיה, בכישלונותיה ובניצחונותיה – הרי שההגותרפיה מבקשת להציג חלופה לפרשנות של חוויות מסע החיים. בטקסטים הגותיים ניתן למצוא המלצות להתבוננות ולפרשנות של הלכי נפש ושל אירועי חיים, הסותרות במידה מסוימת את דרך ההתבוננות הרווחת בתרבותנו. אומנם המסר הספרותי יכול אף הוא להתפרש כהמלצה לתפיסת חיים שונה מן המקובל, אולם מטבעו הוא יהיה נתון לפרשנויות וישאף בדרך כלל להציג קונפליקטים, המהווים בסיס לכל דרמה, בין דמויות שונות המייצגות תפיסות עולם שונות ואף קונפליקטים פנימיים של הדמויות המרכזיות בינן לבין עצמן. המסר ההגותי לעומת זאת מבקש להציג בפני הכלל אמת פילוסופית מוחלטת. כאמור, יתרונו של המסר ההגותי לבחינת תפיסת חיים חלופית בקרב הנמענים הוא בהתבוננות מזווית לא שגרתית, הפורצת את תבניות החשיבה

התרבותיות והמתעממת עם הקודים המוסכמים תוך המלצה גלויה וישירה להסתכלות אחרת. בדגם העבודה עם ההגותרפיה, לאחר החשיפה לטקסט ההגותי שבחרנו, נבצע תרגיל כתיבה המאפשר עיבוד רגשי, יצירתי ואינטואיטיבי של ההבנה שנולדה מתוך התעמקות בתפיסת מציאות אחרת. בכל תחום למידה ניתן למצוא טקסטים של הוגים מעניינים שהמנחה התרשם מהם או לבצע חיפוש ברשת.

ההגותרפיה כוללת כמה שלבים :

- בירור תפיסת מציאות קיימת בקבוצת המשתתפים בנושא מסוים (למשל זקנה, כפי שיודגם בהמשך)
- חשיפה לתפיסת מציאות אחרת באמצעות קטע הגותי, לאו דווקא הגות פופולרית ומוכרת. לעיתים דווקא ההפתעה והחשיפה לרעיונות הזרים למשתתפים הן המאתגרות והמפעילות אותם באופן רגשי ומעמיק יותר. כל זאת בתנאי כמובן שאין הכתוב מנוגד לערכי המוסר הבסיסיים שלהם.
- דיון בתפיסת המציאות שנחשפה
- כתיבת סיפור בדיוני בהשראת תפיסה זו
- הקראת הסיפור בפני הקבוצה וקבלת משוב (למעוניינים בכך)

יישום ההגותרפיה

- המורה יפתח בהצגת משפט הגות קצר (ניתן להרחיב בהמשך בהקראה נוספת מאותו מקור). למשל, בשיעור אזרחות המורה יצטט מדברי סטיוארט מיל: "דעה שבה מחזיקים ללא התנגדות מאבדת את משמעותה ומונעת כל הכרה אמיתית באמת הנובעת מחשיבה ביקורתית ותובנה אישית" (מיל, 2014, 65).
- התלמידים יוזמנו לפרש את המשפט, לקשרו לטקסט הנלמד ולכתוב טקסט אינטואיטיבי (עד חצי עמוד) בהמשך לציטוט או לרשום את האסוציאציה שהמשפט מעלה בהם, בחיבור לעולמם. מי שירצה לשתף בכתיבתו יוכל לקרוא בפני הכיתה ולקבל משוב. המשוב ינוהל על ידי מורים שהוכשרו לכך, כדי לאפשר לתלמידים מרחב בטוח לבטא את עצמם בחופשיות. הציטוט של מיל שהובא לעיל יכול גם, למשל, לספק הזדמנות לדבר על ביקורת לא רק כבונה אלא גם כרצויה.

הגותרפיה בסדנה לכתובה אינטואיטיבית

הסדנה לכתובה אינטואיטיבית שואבת מתוך הביבליותרפיה בכלל, ובפרט מתוך הפְּתִיבָּה־תְּרַפִּיָּה, הכלולה בתחומה. הנחת היסוד בכתובה־תְּרַפִּיָּה היא שמעשה הכתיבה כשלעצמו הוא טיפולי, מכיוון שהוא מחלץ את הדרמה הנפשית הסמויה מפְּלֶאָה הדחוק. על בסיס כתיבת זרם התודעה החופשי ניתן אחר כך לכוון, באמצעות תרגילי כתיבה, לזוויות ראייה נוספות או לתפניות בעלילה המאפשרות את בחינת זווית הראייה או את הרחבתה.

אדיר כהן (1995) כותב בספרו, **הדף המפוקח – כתיבה־תְּרַפִּיָּה הלכה למעשה**: "אנו כורים במכרה הלא-מודע, מעלים כל מה שחפרנו, כשעדיין איננו יודעים מהו יהלום ומה אבן פשוטה. מאוחר יותר כאשר אנו מגלים כיוון, מסתמנות דרכים, אז אנחנו עורכים, משנים, מוחקים, מוסיפים, מעבדים, מעבירים ממקום למקום, יוצרים סדר חדש". ברוח זו תרגילי הסדנה מאפשרים למשתתפים לכתוב ותוך כדי כך לעבד טראומה, אובדן ומשבר, ובהמשך להמציא לעצמם דרכי הסתכלות משקמות ומרפאות. תהליך זה מונע על ידי טריגרים שונים, כמו טקסט ספרותי, דמיון מודרך, מוזיקה, קלפים השלכתיים ועוד. כאמור, הטריגר שמספקת ההגותרפיה הוא טקסט שבכוונה תחילה שולח להתבוננות שונה מאוד מהמקובל, עם תפיסת מציאות חד-משמעית, ומכיל המלצה ברורה שאיתה נאלץ הכותב להתמודד, וזאת בניגוד לטקסטים ספרותיים הניתנים לפרשנויות שונות או מכילים בתוכם מסרים רב-משמעיים וסתירות פנימיות במתכוון. אדגים זאת באמצעות כמה קטעי הגות שונים זה מזה. במפגש של סדנה, שרוב משתתפיה הם גמלאים, נשאלו המשתתפים, טרם הקראת הטקסט ההגותי הנבחר, מה מעלה בראשם המילה "זְקָנָה". האסוציאציות שהעלו המשתתפים היו, בין השאר: רפיון, נתק, הידרדרות, בדידות, חולשה, מחלות, דמנציה, צער, כאב, פְּרֶדָה. לבסוף, בתוך רשימה ארוכה של מילים טעונות בערכים שליליים, הופיע המושג "חוכמת חיים", שהציעה אחת המשתתפות "כדי לנחם ולאזן את הרשימה המדכאת הזאת", לדבריה. בשלב הבא הוקרא הקטע הבא מתוך ספרה של ג'יין רוברטס, **הטבע של המציאות האישית** (רוברטס, 1995):

רבים מאמינים שהזקנה היא תקופה של הידרדרות רוחנית ופיזית, שבה נכחדים כל אותם מאפיינים של בגרות שהושגו בעמל כה רב, ויכולת החשיבה ההגיונית נעלמת כמו גרגרים של חול שהוחזקו זמן רב מדי בידיה ההוגות והשוקלות של ההכרה. [...] רבים, שאלו אמונותיהם, מתאמצים להסתיר אותן מעצמם ומנסים נואשות להישאר צעירים. יש מקום גם לנעורים וגם לזקנה, ובתוך מסגרת המין האנושי נועד לכל אחד מהם תפקיד חשוב. [...] יש פונקציות מסוימות שפעולות בטבעיות אבל כמעט ואינן נתפסות על ידי המדענים שלכם ועוד פחות מזה מובנות להם. כאשר ההכרה שבתוך הגוף רואה בבירור שזמנה על האדמה מגיע לקיצו מתרחשת תאוצה מנטלית ופיזית. זה דומה בדרכים רבות להתנסחות הנחויות בגיל ההתבגרות, לאותן התפרצויות גדולות של פעילות יצירתית, המסתיימות בניסוח שאלות, ובהתכוננות לקראת סוג חדש לגמרי של צמיחת האישיות והתממשותה (שם, 217–218).

קטע זה הוא חלק מתוך כתביה של רוברטס שהתפרסמו בכמה כרכים המכונים "ספרי סת". רוברטס טענה כי הם מוכתבים לה על ידי ישות על-אנושית ששמה "סת". בסדנה זו הטקסט הנבחר היה טקסט רוחני, והמטרה הייתה להביא את הנרטיב המוצע בו כפרשנות חלופית למציאות. חשוב להדגיש שבמקרה כזה אין משמעות לבחינת ה"אמת" בטקסט או למידה שבה מנחה הסדנה מאמין בכתוב, בדיוק כפי שאין משמעות לאמת בנרטיב המוצע ביצירה ספרותית, ובדיוק כפי שאין משמעות לאמונה באמיתות יציאת מצרים בבואנו לדון ברעיון שעומד בבסיס הסיפור. המטרה היא לבחון פרשנות ותפיסת חיים אחרת. חשוב מאוד להסביר זאת למשתתפים לפני תחילת התרגיל, שכן בקרב חלק מהם עשויה להתעורר התנגדות לטקסטים המתקשרים לדת או לתפיסות רוחניות כאלה ואחרות. במפגשים שבהם הקהל אינו מיומן בפעילות שכזאת, יש צורך בתהליכי חימום וכניסה למרחב משחקי שבו לגיטימי לחרוג מעבר למציאות המוכרת, כדי שהמשתתפים יתמסרו לתהליך על כל שלביו.

בדיון שהתקיים בסדנה לאור הטקסט שהובא לעיל, חלקו המשתתפים את תחושתם כי בתפיסה התרבותית שאנו חיים בה אין מקום לזקן, וכי במקרה הטוב הוא יזכה לרחמים. התגלה שרוב המשתתפים, כולל המשתתפת שדיברה

"בעד" הזקנה, חשבו כי "ניסיון חיים" ו"חוכמת הזקנה" הן מילים ריקות השייכות לאיזו הילה תרבותית ישנה-נושנה שאינה קשורה להוויית הקיום. התחושה מול הזקנה היא תחושה של אימה, בעיקר מאיבוד הזהות.

בהמשך הטקסט, שהוקרא למשתתפי הסדנה, נכתב כי הזקן רואה את עצמו כפי שהחברה רואה אותו, כלומר מקבל על עצמו את גזר הדין ומפנים את ערכיה, בעוד ש"בתרבויות בעבר נעשה הדבר במסגרת טבעית שבה דאגו לכל צורכיהם הפיזיים של הזקנים והקשיבו לדבריהם. לכאן שייכים הרעיונות בדבר 'הזקן החכם' וכן אותו מושג מיסטי של האישה הזקנה רבת-העוצמה. כאשר מניחים אותם לנפשם ומאפשרים להם להתקדם באופן טבעי, הזקנים מבינים היטב את ה'הזיות' שלהם. הגוף וההכרה פועלים נפלא יחד" (שם, 219–220).

לאור ההכוונה בטקסט להסתכל על הזקנה ואף על הדמנציה כסוג של מעבר תודעתי מרחיב ופורה שיש לו תפקיד בקיום האנושי, ערכתי בכיתה תרגיל כתיבה. בתרגיל זה נדרשו המשתתפים לתאר מפגש דמיוני שלהם עם אדם הלוקה בדמנציה, שמפתיע אותם בתפיסותיו יוצאות הדופן ובאופן ההתבוננות על החיים. העילה למפגש בעלילת הסיפור היא השתתפות במיזם (דוגמת זה של עמותת "עמד") שבו הם מתעדים סיפורי חיים כמתנדבים בקהילה.

במהלך זה יש לכאורה סתירה. המשתתפים נחשפו לתפיסה מסוימת של הטקסט לגבי הזקנה, והם התבקשו לכתוב כתיבה יצירתית ואינטואיטיבית. אך ההנחיה הברורה לא הובילה לקיבעון, אלא דווקא העניקה מעין גלגל הצלה שבעזרתו יכלו המשתתפים לדמיין אפשרות אחרת ותסריט אחר, והעלילות שנרקמו היו מרגשות. סיפוריהם יילדו קשישים מרתקים המתקיימים בעולם סובייקטיבי שופע חופש יצירתי, תבונה ומקוריות. ניתן לומר כי האני הגבוה המבוש של כל אחד ממשתתפים אלו, העומד על סף זקנתו, יצא ממחבואו באמצעות סיפורו והעז לפתח חזון לגבי עתידו.

למשתתפים היה ברור כי אין הכוונה בתרגיל זה ליצור מציאות שטוחה וחד-ממדית, שבה הזקן הופך מאדם סובל שאיבד את חוש ההתמצאות לנביא מופלא. הסבל, ההתמודדות, חולשת הגוף ובגידת הקוגניציה – כל אלו נותרו בעינם. לעיתים הם פגשו את הזקן קשור לכיסא במוסד סיעודי, לעיתים במיטתו בלי יכולת לקום, ועם זאת, הם שמעו מפיו דברים שלא ציפו לשמוע. דמיונם הוביל

אותם למחוזות רוחניים החבויים בנפשם, שבהם אפשר ליישם את ההגות של רוברטס. הזקנים שלהם לא התביישו בעצמם ולא הרכינו את ראשם בפני הסטיגמה החברתית הגוזרת עליהם שיגעון וריקבון. הדמות הסיפורית יצאה מחדרם של הקשישים אחרת מכפי שהיא נכנסה אליו. התוצאה הייתה חוויה מעניינת, מפרה ומעוררת מחשבה.

אלוהים מחפש את האדם

דוגמה נוספת, שונה לחלוטין, תובא מתוך סדנת כתיבה חווייתית המיועדת לשורדי שואה ולבני הדור השני. אחד ממפגשי הסדנה עסק בהגותו של הפילוסוף היהודי אברהם השל. השל טען כי אל לנו לשאול איפה היה אלוהים בזמן השואה, אלא לשאול את עצמנו איך יצרנו עולם שבו לא יכול להיות אלוהים.

השל הרבה לעסוק בהיפוך – האדם מחפש את אלוהים מול אלוהים מחפש את האדם – כפי שמעידות גם כותרות ספריו ההפוכות בכיוון: **אלוהים מאמין באדם מול התפילה – תשוקת האדם לאלוהים**, המצביעות על ההדדיות שבין האל לאדם ועל הזדקקותם זה לזה כדי להתממש בעולם. בעיני השל, שהגיע מתוך החסידות אך לא שייך את עצמו לזרם כלשהו, הקרבה לאל אינה אמורה להיות מעשה מיסטי או אקסטטי שמטרתו לענות על צרכיו האישיים של האדם, אלא התעלות לדרגה שבה, לדבריו, "חינו יהיו ראויים לאכפתיות של אלוהים" (השל, 2016, 31), וכן, "אלוהים אחד, והאנושות אחת. [...] או שאלוהים הוא האב של כל אדם או של אף אדם" (בונדי, 2017, 13).

במפגש נערך דיון מורחב, ונבחנו אמירותיו של השל מול המושג אלוהים ומשמעויותיו עבור המשתתפים, שלא היו דתיים באורח חייהם, אך חלקם הצהירו על אמונתם באלוהים. במסגרת דיון זה, גם משתתפים שאינם יראי שמיים גילו את היכולת להתבונן בקהילה האנושית כמי שבחרת באיזה ממד לחיות, ובוחנת אם בממד זה המושג אלוהים יכול לקבל משמעות רוחנית ערכית. כתרגיל כתיבה כתבו משתתפי הסדנה מונולוג מפי אלוהים, המתבונן במעשה האדם ומחליט אם זהו עולם שהוא יכול להתקיים בו או לא.

אל תאמין בעצמך

בסדנה אחרת, שבה חלק מהמשתתפים היו דתיים באורח חייהם, נידון המשפט ממסכת אבות: "ואל תאמין בעצמך עד יום מותך" (מסכת אבות ב, ד). המשפט

הזה מנוגד לכאורה לרעיון השכיח בתרבותנו, שלפיו על האדם "להאמין בעצמו" – רעיון המיושם בשיטות טיפול ואימון רבות. מן הדיון הכללי בנושא זה עלה כי רבים מהמשתתפים מסכימים שחשוב שכל אדם יאמין בעצמו, אך עם זאת סברו שאותה אמונה עצמית עלולה לשמש מעין כלא שאינו מאפשר להם לראות שום דבר אחר.

בתרגיל הכתיבה התבקשו המשתתפים לערער על אמונה שיש להם לגבי עצמם באמצעות דו-שיח מעמת עם דמות דמיונית. תרגיל זה פולש לתחום הכתיבה התרפיה, כי הוא מאפשר לאנשים לשנות את דרך החשיבה במקומות שגורמים להם סבל ולהתכתב עם זווית ראייה מיטיבה. אומנם הדבר עשוי לקרות באופן טבעי בתהליך כתיבת סיפור, המעיר את תיאטרון הנפש באמצעות דמויות שונות, מתוך שאיפה לאיזון ולקתרזיס, אולם במקרה זה יש כוונה לחתור תחת אמונה מרכזית של הכותב ולערער אותה בטיעונים העולים אף הם מתוך הכותב עצמו. כלומר, במסגרת התרגיל, הכותב בונה בתוכו במתכוון דמות המניחה הנחות בסיס אחרות לגמרי מאלו שלו. דמות בדויה זו מתבוננת בחיים מזוויות מבט אחרות מאלו המוכרות לו, מייחסת חשיבות לדברים שכלל לא עלו בדעתו, או שאינה מייחסת חשיבות למה שחשוב בעיניו. הכותב נדרש לחשוב איך הדמות הדמיונית מסבירה את עצמה, מהו הרציונל שלה, מה היא מפקה ממנו, וכיצד היא מנמקת את תפיסותיה ואת התנהלותה בעולם. זהו תרגיל מרתק, המעמת את האדם עם "אמיתות חיים" שלא נבחנו מעולם.

אדיר כהן מציע "לקיים דיאלוג לא רק עם אדם אלא עם אידיאה או השקפת עולם. [...] אם קשה לך לקיים דיאלוג מופשט כזה, בחר לך הוגה, פוליטיקאי, מנהיג רוחני דתי וקיים את הדיאלוג עימו" (כהן, 1995, 346–347). בסדנאות כתיבה ממושכות הכותבים המיומנים אינם מסתפקים בחיבור של סיפור שכלתני ופשטני רק כדי להיענות לתרגיל. לאחר אימונים רבים בכתיבה רגשית, הם תרים בתוכם אחר החיבור האוטנטי ואחר זרם התודעה החופשי, מתוך רצון לחוש את הסיפור ולתת לו לנבוע ממעמקי הדרמה הפנימית הסמויה שלהם, כדי שזו תפתיע אף אותם. היתרון הנוסף בסדנה ממושכת ותהליכית הוא האפשרות של המשתתפים לכתוב בין מפגש למפגש את המשך הסיפור שהחלו

לכתוב בסדנה, להרחיב ולהעמיק את הכיוון האינטואיטיבי של העלילה והדמויות ולהציג את הסיפורים השלמים בפני הקבוצה במפגש הבא, לשם קבלת משוב.

סיכום

הגותרפיה ניתנת לשילוב בכל מסגרת טיפולית, לימודית וייעוצית ככלי מסייע להרחבה ולשינוי של זוויות ההסתכלות על העצמי, על הזולת ועל מסע החיים כפרט וכחברה. כפי שהדגמתי במאמר זה, ניתן לבחור טקסטים הגותיים של פילוסופים, של מדריכים רוחניים, של חכמי התלמוד וכדומה. רצוי לבחור טקסטים המציבים חלופה לתפיסות פופולריות רווחות, אולם כמובן יש להתאים את ההגות לצורכי הפרט והקבוצה. כמו כן צריכה להיות הלימה בין הערכים העולים מתוך ההגות לבין הערכים הבסיסיים של חברי הקבוצה.

חשוב להדגיש כי אין הכוונה להציע את תפיסת החיים המובאת בהגות כתחליף לתפיסת החיים של האדם, אלא לפרוץ את האחיזה בנרטיב הקיים ולאפשר התבוננות נוספת, המגמישה את התודעה ומאפשרת הרחבה ושינוי של רציונל נוקשה. שינוי זה עשוי להיטיב עם האדם שהצליח לבוא במגע רגשי ויצירתי עם חוויות חיים אחרת, ולו לשעה קלה. מילים שכתב אדם בדם ליבו, עלילות שבדה ורקם ממעמקי פחדיו, משאלותיו ותקוותיו, כל אלו משרטטים שביל חדש, גם אם זעיר, לצעוד בו מפעם לפעם ואולי אף להרחיבו.

מקורות

בונדי, ד' (2017). **הומניות ודמוקרטיה במשנתו של אברהם יהושע השל**. ירושלים: הוצאת המכון הישראלי לדמוקרטיה.

ברגר, ר' (2011). **בסוד מתבגרים**. ירושלים: הוצאת שפ"י משרד החינוך וג'וינט ישראל, אשלים.

ברגר, ר' (ללא תאריך). על שיטת קובובי, ספרותראפיה, ככלי להוראת ספרות למתבגרים. **אתר לב לדעת**. <http://www.levladaat.org/content/624>

השל, א' (2011). **אלוהים מאמין באדם**. מאנגלית: דרור בונדי. תל אביב: דביר.

כהן, א' (1995). **הדף המפוכח – כתיבהתרפיה הלכה למעשה**. אמציה.

מיל, ג'יס (2014). **על החירות**. מאנגלית: סימון אריה. מאגנס.

קובובי, ד' (2008). **ספרותרפיה – הוראה טיפולית במבחן השנים**. מאגנס.

רוברטס, ג' (1995). **הטבע של המציאות האישית**. מרקס.

תפקודים ניהוליים ותחושת מסוגלות בלמידת מתמטיקה: תפיסות מורים בזיקה לרמות לימוד

יחיאל תנעמי

מחקר זה בוחן את היכרותם של מורים למתמטיקה עם המושגים "תפקודים ניהוליים" ו"תחושת מסוגלות" של תלמידי מתמטיקה ואת תפיסות המורים לגבי חשיבות מושגים אלו להוראה ולהצלחת התלמידים. הנתונים נאספו מ-180 מורים באמצעות שאלון מקוון. הממצאים מראים כי קיימת הבחנה בין מורים לגבי החשיבות המיוחסת לתפקודים ניהוליים ספציפיים: מורי חמש יחידות לימוד מייחסים חשיבות רבה יותר לתפקודי אינהיביציה, גמישות, שליטה ותכנון/ארגון מאשר מורי שלוש יחידות לימוד. למורי ארבע יחידות לימוד יש תפיסות שונות על תפקודים אלה. תפקודי שליטה ברגשות, זיכרון-עבודה וארגון סביבה וחפצים זכו להתייחסות דומה בקרב כל המורים. ממצאי המחקר מדגישים את רצונם של המורים להכיר את התפקודים הניהוליים ולקבל כלים ומשאבים לקדםם. הממצאים אף מצביעים על תרומתו של ידע נורו-פדגוגי להכשרה ולפיתוח מקצועי של מורים ולשיפור בתהליך ההוראה-למידה.

מילות מפתח: תפקודים ניהוליים, תחושת מסוגלות במתמטיקה, תפיסות מורים, רמות לימוד

מבוא

מחקרים רבים מצביעים על חשיבות התפקודים הניהוליים ותחושת המסוגלות להצלחה אקדמית (למשל: Ahmed et al., 2018; Ledermat & Torff, 2016;

; Cortés Pascual et al., 2019; Georgiou et al., 2020; Ten Braak et al., 2022 תנעמי, 2021ב). לצורך הצלחה זו, על התלמידים ליישם תהליכים של תפקודים ניהוליים כדי לעבד בצורה אינטגרטיבית ומתואמת את הידע והמיומנויות שלהם (Agostino, Johnson, & Pascual-Leone, 2010).

התפיסה החינוכית של משרד החינוך, אשר גובשה בחוזר המנכ"ל (משרד החינוך, 2014) ובמסמך מיומנויות דמות הבוגר (משרד החינוך, 2020), גורסת כי המורה נדרש לתת מענה למגוון הצרכים של הלומדים בכיתתו, הבאים לידי ביטוי במגוון תפקודים, וביניהם תפקודים ניהוליים. לצורך הוראה יעילה, המורה נדרש להיות בעל ידע בתהליכים קוגניטיביים ורגשיים הקשורים ללמידה ולתפקוד התלמיד בכיתה, נוסף על ידע בתחום הדעת. כמו כן, הידע של המורה במדעי המוח ותפיסותיו בנושא ההתפתחות הקוגניטיבית של התלמיד משפיעים על שיטות ההוראה שלו (Daniels & Shumow, 2003; Dubinsky et al., 2013). עליו להכיר את דרישות התפקודים הניהוליים שבמשימות הלמידה ועליו להיות בעל ידע פדגוגי, כדי להתאים את שיטות ההוראה לתכנים ולהתחשב ביכולת התפקודים הניהוליים של תלמידיו (Lederer & Torff, 2016). מענה מותאם יאפשר תחושת מסוגלות ומימוש עצמי של התלמיד במתמטיקה.

מחקרים מצביעים על כך שלמורים חסר ידע בנושא התפקודים הניהוליים בהקשרם החינוכי (Dekker et al., 2012). לכן יש מקום להעריך את היכרות המורים למתמטיקה ואת תפיסותיהם בנוגע לחשיבות התפקודים הניהוליים ולתחושת המסוגלות של התלמידים במתמטיקה. יש לבחון את תרומתם של התפקודים הניהוליים ושל תחושת המסוגלות לתהליך ההוראה בכלל ולבחינת הבגרות בפרט. כמו כן יש להתייחס לפיתוח הידע המקצועי הנדרש למורי המתמטיקה, כדי שיוכלו לתת מענה הולם למגוון התלמידים הלומדים מתמטיקה ולשפר את תחושת המסוגלות והמימוש העצמי של התלמידים.

רקע

תפקודים ניהוליים הם קבוצת יכולות קוגניטיביות והתנהגויות, המאפשרות לאדם להגדיר מטרות בצורה מכוונת, לפתח תוכניות להשגתן ולווסת התנהגויות קוגניטיביות ורגשיות לצורך השגת מטרות אלו (Grieve et al., 2014). חשיבותם של התפקודים הניהוליים נובעת מהשפעתם הרבה במישורים שונים: קוגניטיבי,

מוטורי, חברתי-רגשי, מוטיבציוני-אישיותי (Eslinger, 1996), ומתרומתם להכוונת פעולות לצורך השגת מטרות התנהגותיות או אקדמיות (Jacob & Parkinson, 2015). התפקודים הניהוליים מאפשרים לתלמידים לתכנן, לבצע, להתמיד בביצוע או לשנות מערכת של פעולות לאורך זמן, וכן לבלום או לעכב תגובות לא הולמות, תוך שמירת ייצוג המטרה והמידע הדרוש להשגתה בזיכרון העבודה (Stuss & Alexander, 2000; Welsh & Pennington, 1988). תלמידים שהתפקודים הניהוליים שלהם יעילים מחזיקים במפתח להצלחה בבית הספר ובחברה (Miller & Marcovich, 2011). תפקוד קוגניטיבי, מטא-קוגניטיבי, הכוונה עצמית בלמידה ובניהולה, תפקוד בין-אישי ותוך-אישי ותפקוד חושי-תנועתי הם הבסיס למיומנויות הלמידה הנדרשות במאה ה-21 מהתלמיד. מכאן עולה, שחשוב שלמורים יהיה ידע על תפקודים ניהוליים בתהליך ההוראה-למידה, על מנת שיוכלו ליישם ידע זה בתהליכי הוראה יעילים.

למורה דרושים – פרט לידע בתחום הדעת ולידע באשר לתהליכים קוגניטיביים בלמידה – גם ארגז כלים ואסטרטגיות, כדי להעריך את יכולות התלמיד החיוניות לתהליך הלמידה לצורך בניית תוכנית התערבות (Lederman & Torff, 2016). ארגז כלים כזה יכול לכלול בין השאר ידע תאורטי ושימוש פרקטי בתחום תפקודים ניהוליים ותחושת מסוגלות, כמו הבנה של התפקודים הניהוליים וכיצד הם משפיעים על למידה בתחומי דעת שונים ובשלבי ההתפתחות, טכניקות והתערבויות העשויות לשפר את תוצאות הלמידה של התלמידים (Lederman & Torff, 2016). היכרות ומודעות המורים לתפקודים הניהוליים תסייע למורים להתאים לתלמידים את דרכי ההוראה ואת דרישות התפקוד הניהולי בתהליך ההוראה והלמידה (Gilmore & Cragg, 2014), וכתוצאה מכך – לחזק את תחושת המסוגלות והמימוש העצמי של התלמיד. חשיבות ידע זה של המורים מקבלת משנה תוקף במחקרים המצביעים על כך שניתן לשנות תפקוד ניהולי ספציפי ולשפרו באמצעות תמיכה ותרגול מתאימים, מה שמוביל לשיפורים כלליים בתוצאות ההישגים האקדמיים (Meltzer, 2018; Zelazo & Carlson, 2020).

מחקרים מראים כי ידע של מורים במדעי המוח ותפיסותיהם בנושא ההתפתחות הקוגניטיבית של התלמיד משפיעים על שיטות ההוראה שלהם

(Daniels & Shumow, 2003; Dubinsky et al., 2013). המחקר העוסק בנושא תפיסות מורים בתחומים אלו הוא מועט, ומהמעט שקיים עולה כי ידע מורים במדעי המוח בהיבט החינוכי הוא בדרך כלל מצומצם (Dekker, Lee, Howard- Jones & Jolles, 2012). למעט מהמורים ידע על מרכיבי התפקודים הניהוליים או על התפתחות התפקודים הניהוליים, והם אינם מכירים את הדרישות הניהוליות הטמונות בבחירות הפדגוגיות שהם בוחרים או באתגרי התפקודים הניהוליים הקיימים במשימות האקדמיות שהתלמידים נדרשים להתמודד איתם (Gilmore & Cragg, 2014). הדבר יכול להביא את התלמידים לידי כישלון ולערעור תחושת המסוגלות. לכן יש חשיבות להעריך את מידת ההיכרות של המורים ואת תפיסותיהם ביחס לתפקודים הניהוליים ולתחושת המסוגלות של הלומדים.

תפקודים ניהוליים ומתמטיקה

תשומת לב מיוחדת ניתנה בשדה המחקר לקשר שבין תפקודים ניהוליים לבין מתמטיקה (Lenes et al., 2020; Ten Braak et al., 2022). קיימות עדויות מחקריות עקביות לכך שקשר זה הוא כללי ואינו תלוי גיל (Duncan et al., 2016; Crag et al., 2017; Kahl et al., 2021). הקשרים שנבדקו היו עם גורם ניהולי כללי יחיד, המשקף התייחסות לכל התפקודים הניהוליים באמצעות נתון אחד (Kahl et al., 2021; Ten Braak et al., 2022) וכן עם תפקודים ניהוליים ספציפיים, כלומר נתון נפרד לכל אחד מהתפקודים הניהוליים (Nguyen & Duncan, 2019; Georgiou et al., 2020). נמצא שהקשר בין התפקוד הניהולי הכללי למתמטיקה חזק יותר מהקשר בין התפקודים הניהוליים הספציפיים למתמטיקה.

מחקרים שבדקו את הקשר שבין תפקודים ניהוליים ספציפיים לבין מתמטיקה בדקו קשר זה עם שלושה תפקודים ניהוליים: זיכרון עבודה – שימור מידע ופעולה עליו; אינהיביציה – היכולת לעכב מידע מסיח; גמישות בחשיבה – היכולת להעביר את הקשב באופן גמיש בין משימות שונות (Bull & Scerif, 2001; Cragg et al., 2017; Nguyen & Duncan, 2019; Živković et al., 2022). כשנבחן הקשר בין התפקודים הניהוליים האלו לבין מתמטיקה בגילים שונים, נמצאו ממצאים מעורבים, כלומר לא הייתה דומיננטיות עקבית לתפקוד ניהולי מסוים (Cheung & Chan, 2022; Georgiou et al., 2020). יש לציין כי הקשר שבין זיכרון עבודה לבין הישגים במתמטיקה היה עקבי יותר בהשוואה לקשר

שבין אינהיביציה וגמישות להישגים במתמטיקה (Cheung & Chan, 2022; Georgiou et al., 2020; Rose et al., 2011; Yeniad et al., 2013; Živković et al., 2022). עדות נוספת התקבלה ממחקר שבו התבקשו מורים למתמטיקה לדרג את חשיבותם של שלושת התפקודים הניהוליים האלו לבין הישגים במתמטיקה. המורים דירגו את האינהיביציה ואת הגמישות כחשובים יותר מאשר זיכרון עבודה, בכל הגילים – מגיל הגן ועד לבית הספר התיכון (Gilmor & Cragg, 2014). בסדרה של מחקרים שנערכו לאחרונה בישראל בקרב תלמידים, נבדקו היבטים שונים של הקשר שבין תפקודים ניהוליים להישגי הבגרות במתמטיקה, בזיקה לרמות לימוד (תנעמי ועילם, 2021א, 2021ב; תנעמי, 2021). במחקרים אלו יוצגו התפקודים הניהוליים באמצעות שלושה מדדים מרכזיים של שאלון The Behavior Rating Inventory of Executive Function–Self (BRIEF-SR) (Report): מדד מטא-קוגניציה (הכולל את התפקודים: זיכרון עבודה, תכנון/ארגון, סיום משימה, ארגון סביבה וחפצים); מדד ויסות-התנהגות (הכולל את התפקודים: אינהיביציה, שליטה ברגשות, גמישות, בקרה על התנהגות); וממד ניהולי כללי, הכולל את כל שמונת התפקודים יחד. במחקרים אלו נמצא שככל שמספר יחידות הלימוד במתמטיקה גבוה יותר, כך רמת התפקודים הניהוליים גבוהה יותר, בקרב תלמידים עם הפרעת קשב וללא הפרעת קשב. לתלמידים עם הפרעת קשב יש רמת תפקודים ניהוליים נמוכה מזו של תלמידים ללא הפרעת קשב בכל רמות הלימוד. כמו כן נמצא כי בכל רמות לימוד המתמטיקה, לתחושת המסוגלות העצמית של התלמיד הייתה תרומה חזקה יותר לניבוי הישגיו מאשר כל הגורמים האחרים, כמו תפקודים ניהוליים, מסוגלות עצמית, עמדה כלפי מתמטיקה ומגדר (תנעמי ועילם, 2021ב). במחקר נוסף (תנעמי וצוריאל, 2022) נמצא כי התפקודים הניהוליים קשורים להישגי בחינת הבגרות במתמטיקה באופן דיפרנציאלי ברמות הלימוד השונות, כך שתפקודי התחום המטא-קוגניטיבי מנבאים הישגי הבגרות של רמת שלוש יחידות לימוד (יח"ל), תפקודי תחום ויסות-ההתנהגות מנבאים את הישגי רמת חמש יח"ל, ותפקודי שני התחומים מנבאים את הישגי רמת ארבע יח"ל. יש לציין שבכל רמת לימוד היו תפקודים ניהוליים ספציפיים שהייתה להם תרומה גדולה יותר להישגים בבחינת הבגרות. הדבר מעיד על כך שהתכנים בכל רמת לימוד מצריכים תפקודים שונים

בתהליך ההוראה-למידה. אומנם תחושת המסוגלות של התלמיד מנבאת באופן ישיר את ההישגים בבחינת הבגרות בכל רמות הלימוד, אך היא מתווכת בין התפקודים הניהוליים להישגים רק בקבוצות ארבע וחמש יח"ל.

תחושת מסוגלות במתמטיקה

תחושת מסוגלות (self-efficacy) היא אמונתו של האדם ביכולותיו לבצע משימה מסוימת ושליטה בפעילויות המתייחסות לתהליכים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים המווסתים על ידי הפרט. במחקר זה בחרנו להתייחס למסוגלות עצמית במתמטיקה, המוגדרת כתחושת הביטחון האישית של הפרט לגבי יכולתו לפתור מטלות מתמטיות (Hackett & Betz, 1989), תחושה הקשורה ליכולת הניבוי של ביצועי תלמיד במתמטיקה (Skaalvik, Federici & Klassen, 2015). בחירה זו התבססה על מחקרים המצביעים על כך שלמרכיב האפקטיבי השפעה על לימודי מתמטיקה בכך שהוא משפר את הביטחון העצמי של התלמיד (Kilpatrick, Swafford & Findell, 2001).

מחקרים מראים כי תחושת מסוגלות התלמידים במתמטיקה קשורה יותר להישגים בבחינת הבגרות מאשר שמונת התפקודים הניהוליים של שאלון BRIEF-SR, בכל אחת מרמות הלימוד (תנעמי ועילם, 2021; תנעמי, 2022). בשל הקשר המשמעותי שבין תחושת המסוגלות ומגוון התפקודים הניהוליים להישגים בבחינת הבגרות במתמטיקה, ראוי לבחון את הסוגיות האלה: א. מידת ההיכרות של המורים עם התפקודים הניהוליים; ב. תפיסותיהם לגבי חשיבותם של התפקודים הניהוליים; ג. תפיסותיהם לגבי תרומת תחושת מסוגלות התלמיד במתמטיקה לתהליך הלמידה ולהישגים בבחינת הבגרות, בזיקה לרמות הלימוד השונות. כמו כן יש לזהות אילו תפקודים ניהוליים ספציפיים משמעותיים וחשובים בעיניהם להצלחה בבחינת הבגרות. לסוגיות אלו יכולה להיות השפעה על הפרקטיקה החינוכית. בהתאם לכך, שאלות המחקר הן:

- א. מה מידת ההיכרות של המורים למתמטיקה עם המושג "תפקודים ניהוליים" ומהו מקור הידע?
- ב. מה חשיבות התפקודים הניהוליים לתהליך ההוראה ולהישגים בבחינת הבגרות במתמטיקה בעיני המורים?

ג. מה מידת ההיכרות של המורים למתמטיקה עם המושג "תחושת מסוגלות" ומהו מקור הידע?

ד. מה החשיבות של תחושת מסוגלות התלמיד במתמטיקה לתהליך ההוראה ולהישגי הבגרות במתמטיקה בעיני המורים?
שאלות המחקר ייבחנו בזיקה לרמות הלימוד השונות המקובלות בישראל בבחינת הבגרות במתמטיקה.

שיטת המחקר

המחקר הוא מחקר כמותי, אך בשאלון קיימות גם שאלות פתוחות שנותחו בניתוח תוכן, כמקובל בנתונים איכותניים. הממצאים האיכותניים מעמיקים את ההבנה של החלק הכמותי (Creswell & Creswell, 2017).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 180 מורים (22%) ומורות (78%), שלימדו מתמטיקה לקראת בחינת הבגרות בשנת 2022 במגזר היהודי (91%) והערבי (6%) ברחבי הארץ. מרביתם (97.5%) היו בעלי הסמכה להוראת מתמטיקה ולימדו בעיקר בבתי ספר תיכוניים (68.2%), בחטיבות ביניים ובתיכונים (30.8%) וכן בבתי ספר לחינוך מיוחד (1%). גיל המורים היה 22–74 (ממוצע: 46.3, סטיית תקן: 10.6), עם ותק בהוראה של 17 שנים בממוצע (סטיית תקן: 11.5, טווח: 1–45). שלושה מהמורים היו בשנת סטאז'. 70% מהמורים במדגם הכינו תלמידים לבחינת בגרות ברמת לימוד אחת בלבד (3 יח"ל – 30%; 4 יח"ל – 11%; 5 יח"ל – 29%). 30% מהמורים לימדו תלמידים ביותר מרמת לימוד אחת (3 ו-4 יח"ל – 14%; 3 ו-5 יח"ל – 7%; 4 ו-5 יח"ל – 7%; 3, 4 ו-5 יח"ל – 2%). המורים השיבו לשאלון מקוון, ובו התבקשו לבחור לאיזו יחידת לימוד הם מתייחסים בתשובותיהם. 36% מהמשיבים התייחסו ללימוד של 3 יח"ל; 22% מהמשיבים התייחסו ללימוד 4 יח"ל; 42% מהמשיבים התייחסו ללימוד 5 יח"ל. חלוקה זו תהווה בסיס לניתוח הנתונים.

כלי המחקר

השאלון שנבנה לצורך מחקר זה הכיל שני חלקים: 1. מאפיינים סוציו-דמוגרפיים: מגדר, גיל, המגזר שבו המורה מלמד, תחום התמחות, ותק, רמת

הלימוד; 2. היבטים בתפיסות המורים באשר לתפקודים הניהוליים ולתחושת המסוגלות של התלמיד במתמטיקה. להלן ההיבטים שנבדקו ודוגמאות לשאלות. הדוגמאות הובאו מתחום התפקודים הניהוליים, אולם בשאלון הופיעו שאלות זהות גם בתחום תחושת המסוגלות.

1. מידת ההיכרות עם המושגים "תפקודים ניהוליים" ו"תחושת מסוגלות במתמטיקה" ומקור הידע. דוגמה לשאלות: האם שמעת על המונח "תפקודים ניהוליים" או "פונקציות ניהוליות" או "מיומנויות ניהוליות"? (כן/לא); אם כן, היכן שמעת על הנושא? (במהלך ההכשרה להוראה / בהתפתחות המקצועית שלאחר ההכשרה להוראה / מתוך הניסיון בהוראה / אחר).

2. חשיבות התפקודים הניהוליים בעיני המורים באופן כללי וחשיבות תחושת המסוגלות בלימוד מתמטיקה ולהצלחה בבחינת הבגרות במתמטיקה. דוגמה לשאלות: באיזו מידה לדעתך התפקודים הניהוליים חשובים בתהליך ההוראה-למידה במתמטיקה? (לא חשובים / במידה מועטה / במידה בינונית / במידה רבה / במידה רבה מאוד); באיזו מידה לדעתך התפקודים הניהוליים חשובים להישגי התלמיד בבגרות במתמטיקה? (תשובות בסולם ליקרט של 5 דרגות: 1=בכלל לא, עד 5=במידה רבה מאוד).

3. חשיבות התערבות לקידום התפקודים הניהוליים ולקידום תחושת המסוגלות של התלמיד בעיני המורים. דוגמה לשאלות: באיזו מידה לדעתך חשוב שמורה ישלב/תשלב התערבות לשיפור התפקודים הניהוליים הרלוונטיים לתכנים, כחלק מתהליך הוראה-למידה במתמטיקה? (תשובות בסולם ליקרט של 5 דרגות: 1=בכלל לא, עד 5=במידה רבה מאוד).

4. תפיסת מסוגלות המורים להתערב בשיפור התפקודים הניהוליים ותחושת המסוגלות. דוגמה לשאלות: באיזו מידה מורה יכול/ה להתערב בשיפור התפקודים הניהוליים במהלך הוראה-למידה במתמטיקה? (תשובות בסולם ליקרט של 5 דרגות: 1=בכלל לא, עד 5=במידה רבה מאוד).

5. תפיסת חשיבותם של תפקודים ניהוליים ספציפיים בבחינת הבגרות במתמטיקה. חלק זה של השאלון מתבסס על תפיסת התפקודים הניהוליים כפי שהם מופיעים בשאלון BRIEF-SR (Guy et al., 2004), שמהימנותו

ותקפותו הוכחו במחקרים בארצות הברית (Gioia et al., 2000) ובישראל (תנעמי ועילם, 2021א, 2021ב). בשאלון BRIEF-SR מוערכים שמונה תפקודים ניהוליים המחולקים לשני סולמות: סולם ויסות התנהגות, הכולל עיכוב תגובה, גמישות, שליטה ברגשות ובקרה על התנהגות, סולם מטא-קוגניציה, הכולל זיכרון עבודה, תכנון/ארגון, סיום משימה וכן ארגון סביבה וחפצים. למשתתפים במחקר הוצג תיאור של כל אחד משמונת התפקודים הניהוליים והוסברה משמעות התפקוד. המשתתף התבקש להעריך את מידת החשיבות של כל תפקוד להצלחה בבחינות הבגרות במתמטיקה. מהימנות השאלון נבדקה באמצעות מקדם אלפא של קרונברך ונמצאה $\alpha = 0.800$. כמו כן, ניתנה שאלה פתוחה לצורך זיהוי הצרכים של המורה כדי שיוכל להתערב בקידום התפקודים הניהוליים ותחושת המסוגלות של התלמידים. בדיקת תקפות התוכן של המבחן נעשתה באמצעות פנייה לשני מורים העוסקים בחינוך מתמטי עם הבנה של תפקודים ניהוליים ותחושת מסוגלות. המורים נתבקשו לציין עבור כל היגד אם הוא מתאים להערכת הנושא. נמצא שרוב השאלות הוערכו כמתאימות לנושא המוערך. הוסרו כמה היגדים שחזרו על עצמם, ואוחדו היגדים אחרים. לאחר גיבוש גרסה סופית של השאלון, הוא נמסר לשלושה מורים המלמדים מתמטיקה לבחינת הבגרות (שלא השתתפו בהערכה הסופית) כדי שיעריכו את הבהירות והרלוונטיות של השאלות. על פי הערותיהם שונה ניסוחם של כמה היגדים.

הליך המחקר

השאלון המקוון נשלח למורים באמצעות אנשי קשר אישיים ומקצועיים של המחבר. אנשי הקשר הפיצו את השאלון במעגלים שונים ובקהילות מורים במחוזות השונים באמצעות רשתות חברתיות. למורים הוסבר שהשאלון אנונימי ואינו קשור לעבודתם הסדירה בבית הספר, והובהר להם שהם יכולים להפסיק למלא אותו כשהם רוצים. נשמרה האתיקה בביצוע המחקר על פי הוראות המדען הראשי.

הממצאים

בהתייחס למושגים הכלליים "תפקודים ניהוליים" ו"תחושת מסוגלות", לא נמצאו הבדלים בתפיסות בזיקה לרמת הלימוד ולהיכרות עם המושגים, ולכן התייחסנו לכל המשתתפים כקבוצה אחת. לעומת זאת, בהתייחס לתפקודים ניהוליים ספציפיים (עיצוב תגובה, גמישות, שליטה ברגשות, בקרה על התנהגות, זיכרון עבודה, תכנון/ארגון, סיום משימה, ארגון סביבה וחפצים), נמצאו הבדלים בין רמות הלימוד השונות לבחינת הבגרות, וההתייחסות היא בהתאם לכך. כמו כן, לא נמצאו הבדלים בזיקה למגדר, לוותק בהוראה ולוותק בהכנת תלמידים לבחינות הבגרות.

תפקודים ניהוליים

נתייחס תחילה למושג הכללי "תפקודים ניהוליים" ואחר כך לתפקודים הספציפיים המרכיבים את המושג הכללי.

א. המושג הכללי "תפקודים ניהוליים"

1. היכרות עם המושג הכללי "תפקודים ניהוליים" ומקור ידע זה:
49.7% מהמשתתפים הכירו את המושג "תפקודים ניהוליים" ונחשפו אליו באחת האפשרויות האלה: 14.4% תוך כדי ניסיון בהוראה; 13.3% בהתפתחות המקצועית שלאחר ההכשרה; 6.6% במהלך ההכשרה להוראה. 15.5% דיווחו על אפשרויות אחרות.
2. תפקודים ניהוליים באופן כללי ותהליך ההוראה-למידה וההיבחות:
המשתתפים נשאלו לגבי מידת החשיבות של התפקודים הניהוליים, באופן כללי, לתהליך ההוראה-למידה ולהישגים בבחינת הבגרות במתמטיקה. 88% מהמשתתפים דירגו ברמה גבוהה (דירוג 4–5) את חשיבות התפקודים הניהוליים בתהליכים אלו: הוראה-למידה ($M=4.25$, $SD=.65$); הצלחה בבגרות ($M=4.21$, $SD=.70$). כמו כן, המשתתפים נשאלו על חשיבות השילוב של פעולות התערבות לשם שיפור התפקודים הניהוליים הרלוונטיים לתכנים הלימודיים, וכן על מידת המסוגלות שלהם לעשות זאת. 80.5% מהם דירגו ברמה גבוהה (דירוג 4–5) את חשיבות ההתערבות ($M=4.05$, $SD=.72$). 60.6% מהמורים סברו שהם בעלי יכולת גבוהה (דירוג 4–5) לעשות זאת ($M=3.71$, $SD=.76$).

ב. התפקודים הניהוליים הספציפיים המרכיבים את המושג הכללי

1. תפיסת רמת החשיבות של שמונת התפקודים הניהוליים להצלחה

בבחינת הבגרות במתמטיקה

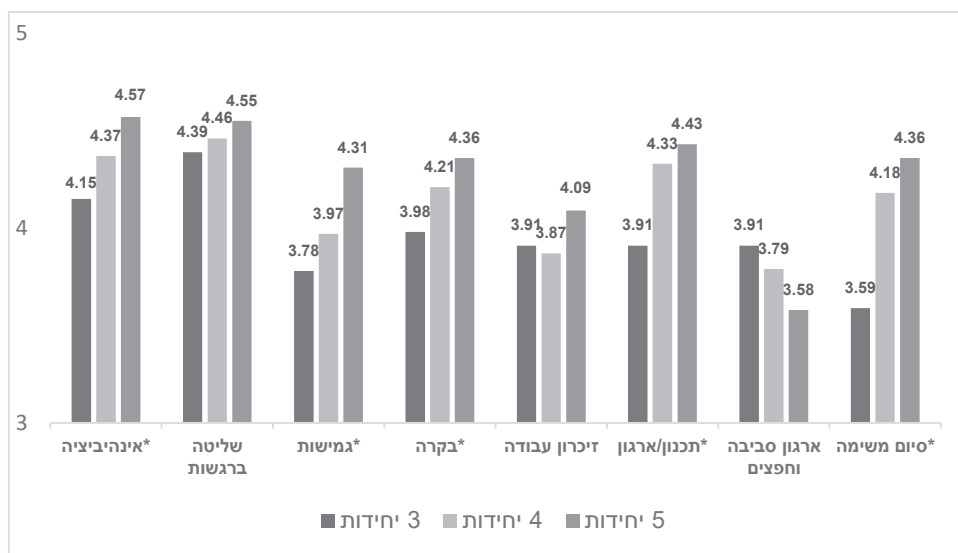
במטרה לבדוק את ההבדלים בתפיסות בזיקה לרמות הלימוד השונות

במתמטיקה, נערך ניתוח שונות חד-כיווני (One Way Anova).

המשתנים התלויים היו הערכת המורים את חשיבות שמונת התפקודים

הניהוליים להצלחה בבחינת הבגרות. בניתוח נמצא אפקט מובהק של

רמת הלימוד ($F(2, 173) = 6.60, p < .002$), כמתואר בתרשים 1.



*הבדל מובהק בין רמות הלימוד בתפקוד הניהולי

תרשים 1: ממוצעי תפיסות המורים את חשיבות התפקודים הניהוליים בזיקה ליח"ל

כדי לאתר את מקורות ההבדל נערכו מבחני המשך מסוג דאנקן (Duncan)

($p < .05$). התוצאות שהתקבלו בניתוח השונות מוצגות להלן בלוח 1. מבדיקת

ההבדלים בתשובות המורים בתפקודים של ויסות התנהגות עולה כי גמישות

נתפסה כבעלת חשיבות גבוהה באופן מובהק בקרב מורי 5 יח"ל לעומת מורי שתי

הקבוצות האחרות. אינהיביציה ובקרה נתפסו כבעלות חשיבות גבוהה באופן

מובהק בקרב מורי 5 יח"ל לעומת מורי 3 יח"ל. מורי 4 יח"ל אינם שונים משתי

הקבוצות. החשיבות של שליטה ברגשות לא הייתה שונה בין הקבוצות. מבדיקת ההבדלים בתשובות המורים בתפקודים של מטא-קוגניציה עולה כי תכנון/ארגון וסיום משימה נתפסו כחשובים יותר באופן מובהק בקרב מורי 4 ו-5 יח"ל לעומת מורי 3 יח"ל. החשיבות של זיכרון עבודה וארגון סביבה וחפצים לא הייתה שונה בין הקבוצות.

לוח 1

תפיסת חשיבות התפקודים הניהוליים הספציפיים בזיקה לרמות הלימוד – 3 יח"ל $N=62$; 4 יח"ל $N=38$; 5 יח"ל $N=76$

Duncan	F(2,173)	התפקוד	
5>3	6.60**	אינהיביציה	תפקודי ויסות התנהגות
5=4=3	.96	שליטה ברגשות	
5>3,4	5.96***	גמישות	
5>3	4.88**	בקרה	
5=4=3	1.27	זיכרון עבודה	תפקודי מטא-קוגניציה
5,4>3	7.81***	תכנון/ארגון	
5=4=3	2.46	ארגון סביבה וחפצים	
5,4>3	16.30***	השלמת משימה	

*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

2. הייררכייה בתפיסת חשיבות התפקודים הניהוליים הספציפיים :

כדי לבדוק האם קיימת הייררכייה בתפיסת החשיבות של התפקודים הניהוליים בכל אחת מרמות הלימוד, נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות מלווה בניתוח בונפרוני (Bonferroni) לקבוצת התפקודים הניהוליים של ויסות התנהגות ושל מטא-קוגניציה – לכל קבוצת תפקודים בנפרד. הממוצעים מוצגים בתרשים 1 לעיל, והממצאים לגבי מובהקות ההבדלים מתוארים בלוח 2 להלן.

תפקודים ניהוליים של ויסות התנהגות

3 יח"ל: נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת ההייררכייה ($F(3,59)=10.71$; $p < .001$). לתפיסתם של המורים, השליטה ברגשות חשובה משאר התפקודים.

4 יח"ל: נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת ההייררכייה ($F(3,35)=5.73$; $p < .01$). לתפיסתם של המורים, האינהיביציה והשליטה ברגשות חשובות מגמישות.

5 יח"ל: נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת ההייררכייה ($F(3,73)=5.45$; $p < .01$). לתפיסתם של המורים, האינהיביציה והשליטה ברגשות חשובות מגמישות ובקרה.

תפקודים ניהוליים של מטא-קוגניציה

3 יח"ל: לא נמצאו הבדלים בתפיסת ההייררכייה. כלומר לתפיסת המורים, כל התפקודים הניהוליים חשובים באותה מידה.

4 יח"ל: נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת ההייררכייה ($F(3,36)=9.20$; $p < .001$). לתפיסתם של המורים, תכנון/ארגון חשוב מסיום משימה, בעוד שזיכרון עבודה וארגון סביבה וחפצים נתפסים כחשובים פחות.

5 יח"ל: נמצאו הבדלים בתפיסת ההייררכייה ($F(3,74)=27.91$; $p < .001$). לתפיסתם של המורים, זיכרון עבודה, תכנון/ארגון וסיום משימה חשובים מארגון סביבה וחפצים.

לוח 2

הייררכיית תפיסת החשיבות של התפקודים הניהוליים בזיקה ליח"ל

5 יח"ל	4 יח"ל	3 יח"ל	התפקודים	קבוצת תפקודי ויסות התנהגות
שליטה ברגשות, אינהיביציה < גמישות ובקרה	שליטה ברגשות, אינהיביציה < גמישות	שליטה ברגשות < אינהיביציה, גמישות ובקרה	שליטה ברגשות, אינהיביציה, גמישות, בקרה	
תכנון/ארגון, סיום משימה וזיכרון עבודה < ארגון סביבה וחפצים	תכנון/ארגון < סיום משימה < זיכרון עבודה וארגון סביבה וחפצים	כל התפקודים חשובים באותה מידה	תכנון/ארגון, סיום משימה, זיכרון עבודה, ארגון סביבה וחפצים	קבוצת תפקודי מטא-קוגניציה

בדיקת הקשר בין תפיסת חשיבות התפקודים הניהוליים לבין מאפיינים אישיים או מקצועיים של המורים לא הראתה הבדלים. המשמעות היא שלתפיסת החשיבות של התפקודים הניהוליים אופי גורף והיא אינה תלויה במגדר, בוותק בהוראה או בכך שהמורה מכין תלמידים לבחינת הבגרות. ניתן לסכם ולומר כי: א. לא נמצאו הבדלים בתפיסות המורים בזיקה לרמות הלימוד השונות לגבי התחומים האלה: ההיכרות של המורים את המושג הכללי "תפקודים ניהוליים"; מקור ההיכרות וחשיבות התפקודים הניהוליים לתהליך ההוראה-למידה וההיבחנות בבגרות במתמטיקה; תפיסת חשיבות ההתערבות לשיפור התפקודים הניהוליים ויכולתם לעשותה. כמחצית מהמורים מכירים את המושג "תפקודים ניהוליים" ומרביתם נחשפו אליו תוך כדי ניסיון בהוראה ובהתפתחות המקצועית שלאחר ההכשרה. כ-90% מהמורים חושבים ברמת ביטחון גבוהה שהתפקודים הניהוליים חשובים לתהליך ההוראה-למידה במתמטיקה, שחשוב לשלב התערבות לקידום בתהליך זה (80%) ושהם מסוגלים לעשות זאת (כ-60%). לדעת המורים, קבלת הכשרה ועבודה מערכתית יכולות לסייע בידם לקדם את התפקודים הניהוליים של התלמידים.

ב. מבדיקת חשיבות התפקודים הניהוליים הספציפיים בזיקה לשלוש רמות הלימוד, עולה כי שליטה ברגשות, זיכרון עבודה וארגון סביבה וחפצים חשובים באותה מידה בכל יחידות הלימוד. כל חמשת התפקודים האחרים נתפסים כחשובים יותר בעיני מורי 5 יח"ל לעומת תפיסת מורי 3 יח"ל. המיקום היחסי של תפיסות מורי 4 יח"ל משתנה בחמשת התפקודים הללו.

ג. מבדיקת ההייררכיה של תפיסת חשיבות התפקודים הניהוליים הספציפיים של ויסות התנהגות בעיני המורים, נמצא כי ב-3 יח"ל שליטה רגשית חשובה יותר מכל התפקודים האחרים; ב-4 וב-5 יח"ל שליטה רגשית ואינהיביציה נמצאו חשובות מכל התפקודים האחרים. בקבוצת התפקודים של מטא-קוגניציה נמצא כי ב-3 יח"ל כל התפקודים חשובים, ואילו ב-4 וב-5 יח"ל תכנון/ארגון וסיום משימה חשובים מכל התפקודים האחרים.

תחושת המסוגלות

1. היכרות עם המושג "תחושת מסוגלות במתמטיקה" ומקור ידע זה מתוך הנתונים עולה כי 89.9% מהמשתתפים מכירים את המושג ונחשפו אליו באפשרויות האלה: 35.4% תוך כדי ניסיון בהוראה; 18.2% בהתפתחות המקצועית שלאחר ההכשרה; 11% במהלך ההכשרה להוראה; 24.9% באפשרות אחרת.
 2. תחושת מסוגלות התלמיד במתמטיקה ותהליך ההוראה-למידה התייחסות המורים לחשיבות תחושת המסוגלות של התלמיד במתמטיקה בתהליך ההוראה-למידה נבדקה בשתי שאלות: א. באיזו מידה לדעתך תחושת המסוגלות של התלמיד במתמטיקה חשובה בתהליך ההוראה במתמטיקה? ב. באיזו מידה לדעתך תחושת המסוגלות של התלמיד במתמטיקה חשובה להצלחתו בבחינת הבגרות במתמטיקה? 96% מהמשתתפים דירגו ברמה גבוהה (דירוג 4–5) את חשיבות תחושת המסוגלות של התלמיד בתהליכים אלו (תהליך הוראה למידה: $M=4.60$, $SD=.56$; הצלחה בבגרות: $M=4.57$, $SD=.60$). כמו כן, המורים נשאלו לגבי חשיבות שילוב התערבות לשיפור תחושת המסוגלות בתהליך ההוראה-למידה וכן למידת המסוגלות שלהם לעשות זאת. 95% דירגו ברמה גבוהה (דירוג 4–5) את חשיבות ההתערבות לשיפור תחושת המסוגלות בתהליך ההוראה (מ=4.50, SD=.61) וסברו שהם מסוגלים לעשות זאת ($M=4.27$, $SD=.63$).
- אם כן, לא נמצאו הבדלים בתפיסות המורים בזיקה לרמות הלימוד השונות לגבי תחומים אלה: ההיכרות עם המושג "תחושת מסוגלות"; מקור ההיכרות; חשיבות תחושת המסוגלות של התלמיד בתהליך ההוראה-למידה וההיבחנות בבגרות במתמטיקה; תפיסת חשיבות ההתערבות לשיפור תחושת המסוגלות של התלמיד והיכולת שלהם לבצעה. הרוב המכריע של המורים (89%) הכיר את המושג "תחושת מסוגלות". המורים נחשפו אליו תוך כדי ניסיון בהוראה ובהתפתחות המקצועית שלאחר ההכשרה. למעלה מ-90% מהמורים סברו שתחושת המסוגלות של התלמיד במתמטיקה חשובה לתהליך ההוראה-למידה במתמטיקה וגם להיבחנות. כמו כן, לדעתם חשוב לשלב התערבות לקידום

תחושת המסוגלות של התלמיד במתמטיקה, והם סבורים כי הם יכולים לעשות זאת. לדעת המורים, הכשרה ועבודה מערכתית יכולות לסייע להם לעשות זאת.

חשיבות התפקודים הניהוליים ותחושת המסוגלות לתהליך ההוראה-למידה

לצורך בחינת ההבדלים בתפיסת החשיבות של התפקודים הניהוליים ותחושת המסוגלות לתהליך ההוראה-למידה, נבנו שני מדדים.

1. מדד חשיבות התפקודים הניהוליים המבוסס על שתי השאלות: באיזו מידה לדעתך התפקודים הניהוליים חשובים בתהליך ההוראה-למידה במתמטיקה? באיזו מידה לדעתך התפקודים הניהוליים חשובים להישגי הבגרות במתמטיקה? התקבלה מהימנות אלפא של קרונברך $\alpha = .800$. ערך גבוה מצביע על תפיסה ברמה גבוהה של חשיבות התפקודים הניהוליים.
2. מדד חשיבות תחושת מסוגלות המבוסס על שתי השאלות: באיזו מידה לדעתך תחושת המסוגלות של התלמיד חשובה בהוראת המתמטיקה? באיזו מידה לדעתך תחושת המסוגלות של התלמיד חשובה להצלחתו בבחינת הבגרות במתמטיקה? התקבלה מהימנות אלפא של קרונברך $\alpha = .791$. ערך גבוה מצביע על תפיסה ברמה גבוהה של חשיבות תחושת המסוגלות.

על מנת לבדוק את התוקף המבחין בין שני המדדים – מדד חשיבות התפקודים הניהוליים ומדד חשיבות תחושת המסוגלות – חושב מתאם פירסון ביניהם, ונמצא מתאם חיובי ברמה בינונית ($r(180) = .48, p < .001$). המתאם מצביע על קשר בין שני המדדים אך לא על חפיפה, דבר המחזק את התוקף המבדיל של המדדים. כדי לבדוק אם קיימים הבדלים בתפיסת החשיבות של שני המדדים, נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות ונמצאו הבדלים מובהקים ($F(1,179) = 64.40, p < .001$). ההבדלים נובעים מכך שתפיסת החשיבות של מדד תחושת המסוגלות ($M = 4.57, SD = .53$) גבוהה מתפיסת החשיבות של מדד התפקודים הניהוליים ($M = 4.22, SD = .62$).

דיון ומסקנות

בעשור האחרון חלו במערכת החינוך בישראל שינויים משמעותיים מבחינת מחויבות המורה למתן מענה המותאם למגוון התלמידים בכיתה הרגילה. הדבר בא לידי ביטוי בתוכנית למידה משמעותית (משרד החינוך, 2014) ובתיקון חוק

החינוך המיוחד (משרד החינוך, 2020), שהביא לקידום תוכנית הכלה והשתלבות (משרד החינוך, 2021). לצד תוכניות אלו, פעלה תוכנית ספציפית אשר נועדה לקדם את תחום המתמטיקה וכללה את כל המורים למתמטיקה בבתי הספר התיכוניים. תוכנית זו שמה למטרה להגדיל את מספר התלמידים הלומדים ברמת 5 יח"ל ו-4 יח"ל ולהביא כל תלמיד להצלחה בבחינת הבגרות (משרד החינוך, 2015). בתהליכים ובתוכניות אלו הושקעו משאבים משמעותיים, הן בפיתוח מקצועי של המורים הן בקידום התלמידים. המורים נחשפו למגוון תלמידים ואף ללקויות, והיה עליהם להתאים את דרכי ההוראה-למידה כדי לתת מענה לשונות בכיתה. סביר להניח שהיכרות המורים עם המושגים "תפקודים ניהוליים" ו"תחושת מסוגלות במתמטיקה" והכרתם בחשיבותם לתהליך ההוראה-למידה, כפי שנמצא במחקר זה, קשורים לתהליכי שינוי אלו במערכת החינוך.

יש לציין כי ממצאי המחקר מצביעים על כך שהמושג "תחושת מסוגלות" מוכר למורים יותר מאשר המושג "תפקודים ניהוליים", מכיוון שהוא מושג ישן (Bandura, 1977) ונמצא בשימוש רב יותר. המושג "תפקודים ניהוליים" הוא חדש יחסית וכולל בתוכו מגוון תפקודים. הוא מוכר ושימושי יותר בקרב מרפאים בעיסוק, פסיכולוגים ורופאים, ופחות בקרב מורים. זאת גם כנראה הסיבה שהמורים ביקשו יותר מידע ודרכי התערבות לקידום התפקודים הניהוליים מאשר לקידום תחושת המסוגלות.

מצאנו שאין הבדלים בתפיסת המורים ברמות הלימוד השונות לגבי מידת החשיבות של המושג הכללי "תפקודים ניהוליים" ושל "תחושת מסוגלות", אך נמצאה שונות בתפיסת החשיבות של שמונת התפקודים הניהוליים הספציפיים המרכיבים את המושג הכללי. תפיסת המורים בכל רמת לימוד הייתה דומה לגבי התפקודים שליטה ברגשות, זיכרון עבודה, ארגון סביבה וחפצים. במילים אחרות, הנשאלים סברו ששלושה תפקודים אלו חשובים באותה מידה לכל לומד בכל אחת מרמות הלימוד. יש להניח שאלו הן מיומנויות בסיסיות ללמידה, ובלעדיהן יתקשה התלמיד לתפקד ביעילות בלימוד מתמטיקה בכל רמת לימוד. למשל: תלמיד שמגיע לשיעור ללא הציוד הדרוש; תלמיד שמתקשה לווסת את רגשותיו בהתמודדות עם אתגרים בתהליך הלמידה בשיעור; תלמיד שמתקשה להחזיק בזיכרון מידע לצורך השלמת משימה מורכבת והתמדה

בביצועה לאורך זמן. לעומת שלושת התפקודים הללו, באשר לחמשת התפקודים הניהוליים האחרים – אינהיביציה, גמישות, בקרה, תכנון/ארגון, סיום משימה – מורי 5 יח"ל סברו שתפקודים אלו חשובים יותר להישגים בבחינת הברגות מאשר מורי 3 יח"ל. יש להניח שההבדלים נובעים מהמאפיינים השונים של שתי רמות לימוד אלו. ב-5 יח"ל נלמדים נושאים רבים יותר, רמת ההעמקה והמורכבות גבוהה יותר, כל השאלות הן ברמת חיפוש פתוח, והתלמידים נדרשים לייצר בעצמם את תהליך הפתרון ואינם יכולים להסתמך על תרגילים שפתרו בעבר. הם נדרשים לשקול אפשרויות תגובה שונות, לעכב תגובה למידע לא רלוונטי שנכנס, לתכנן את תהליך הפתרון שבחרו לנסות לפעול על פיו ולנטר את תהליך הביצוע. לעומת זאת ב-3 יח"ל, כמו למשל בשאלון 035381, לתלמידים יש היכרות מוקדמת עם שאלות דומות מתוך המאגר, וניתנים להם גמישות בהבעת הידע שלהם במתמטיקה ומקום נרחב לידע אינטואיטיבי והבנה בסיסית של תכנים. לכן רמת התפקודים הניהוליים הנדרשת לצורך ביצוע מטלות ב-5 יח"ל גבוהה מזו הנדרשת ב-3 יח"ל. בספרות קיימת הסכמה שמתמטיקה נחשבת כתחום דעת מתפתח. ככל שעולים ברמת הלימוד, המשימות נעשות מורכבות יותר ודורשות מהתלמיד יכולות קוגניטיביות גבוהות יותר, כך שנדרשים תפקודים ברמה גבוהה כדי להצליח במשימות אלו (Ten Braak et al., 2022). חשיבות תפקודים אלו להתמודדות עם משימות מורכבות אינה מוגבלת רק לתחום המתמטיקה, והם נדרשים בכל התמודדות עם משימות מורכבות ומאתגרות, לעומת משימות מוכרות ושגרתיות יותר (Dawson & Guare, 2018). ממצאי מחקר זה מקבלים חיזוק ממחקר שבדק תלמידים ברמות הלימוד השונות ומצא שרמת התפקודים הניהוליים של תלמידים ב-5 יח"ל הייתה גבוהה משל תלמידי 3 יח"ל (תנעמי, 2021א). ניתן להסיק מן הממצאים שקיימת קפיצת מדרגה משמעותית בדרישות לתפקודים ניהוליים גבוהים בין רמות 3–4 יח"ל לבין 5 יח"ל.

יש לציין כי המיקום היחסי של תפיסות מורי 4 יח"ל באשר לחשיבות חמשת התפקודים הללו משתנה: בהתייחס לאינהיביציה ולבקרה, תפיסות מורי 4 יח"ל דומות לאלה של מורי שתי רמות הלימוד האחרות; בתפקוד הגמישות תפיסות מורי 4 יח"ל דומות לאלו של מורי 3 יח"ל; בתכנון/ארגון והשלמת משימה תפיסות מורי 4 יח"ל דומות לאלו של מורי 5 יח"ל. תפיסה זו של המורים

משקפת את האוכלוסייה הנמצאת בקבוצת 4 יח"ל: חלק מהם הם תלמידים שהתחילו ללמוד בקבוצת 5 יח"ל אך לא הצליחו לעמוד בדרישות, וחלקם האחר הם תלמידים שהתחילו ללמוד בקבוצת 3 יח"ל והועברו לקבוצת 4 יח"ל לאחר שהצליחו יותר מיתר התלמידים. קבוצת תלמידי 4 יח"ל היא אפוא הטרוגנית מבחינת היכולות והתפקודים הניהוליים של חבריה, מה שהביא לשונות בחשיבות שנתנו המורים לתפקודים השונים.

מחקר זה מרחיב את הידע הקיים באשר לתפיסת ההייררכייה של התפקודים הניהוליים הספציפיים. התפקודים הספציפיים שנבדקו במחקרים קודמים היו שלושת תפקודים הנתפסים כקשורים באופן הדוק ליכולת מתמטית: זיכרון עבודה, גמישות ואינהיביציה (Bull & Scerif, 2001; Cragg et al., 2017; Nguyen & Duncan, 2019; Georgiou et al., 2020; Živković et al., 2022). במחקר זה בדקנו שמונה תפקודים ניהוליים של שאלון BRIEF-SR המחולקים לשתי קבוצות – קבוצת תפקודים של ויסות התנהגות וקבוצת תפקודים של מטא-קוגניציה. מבדיקת ההייררכייה של קבוצת התפקודים המשתייכים לוויסות התנהגות נמצא ששליטה ברגשות היא התפקוד החשוב ללמידה ולהישגים בבחינת הבגרות בכל יחידות הלימוד, כאשר בקבוצות של 4 ו-5 יח"ל מצטרפת אליהן גם האינהיביציה. אשר לבוצת התפקודים הניהוליים המטא-קוגניטיביים, ההבדל בהייררכייה הוא בעיקר בין תפיסות מורי 3 יח"ל, שסוברים שכל התפקודים הניהוליים חשובים באותה מידה, לבין תפיסות מורי 4 ו-5 יח"ל, הסוברים שיש שונות בחשיבות התפקודים. דפוס ההייררכייה של 4–5 יח"ל דומה בכך שתכנון/ארגון הם התפקודים החשובים ביותר, וארגון סביבה וחפצים נתפס כתפקוד הפחות חשוב. בקבוצת 5 יח"ל סיום משימה וזיכרון עבודה חשובים באותה מידה כמו תכנון/ארגון, זאת לעומת קבוצת 4 יח"ל, שבה סיום משימה חשוב פחות מתכנון/ארגון וחשוב יותר מזיכרון עבודה. ניתן להסביר את השוני בממצאים בין רמות הלימוד השונות הן באמצעות מאפייני המשימה הן באמצעות מאפייני התלמידים: בקבוצת 5 יח"ל מורכבות המשימות מצריכה ניצול מרבי ואינטגרטיבי של התפקודים הניהוליים המשמשים משאב להצלחה בביצוע המשימות. כמו כן, לתלמידים בקבוצת 5 יח"ל רמת תפקודים ניהוליים גבוהה. בקבוצת 4 יח"ל הלימוד מצריך פחות משאבי תפקודים ניהוליים מקבוצת 5 יח"ל.

כמו כן, ההייררכייה של חשיבות התפקודים בקבוצת 4 יח"ל משקפת את הפיצוי שכל אחד מהתפקודים מאפשר לתפקוד הבא אחריו בהייררכייה. כלומר תכנון/ארגון מוצלחים עשויים לסייע לסיום משימה ולזכירת רצף הפעולות הנדרשות לביצוע המשימה.

במחקר שבדק את התרומה הדיפרנציאלית של שמונת התפקודים הניהוליים הספציפיים להישגי התלמידים בבחינת הבגרות במתמטיקה, בזיקה לרמת הלימוד שהם נבחנים בה, נמצאו הממצאים האלה: בקרב תלמידי 3 יח"ל רק התפקודים הניהוליים המטא-קוגניטיביים ניבאו את ההישגים בבחינת הבגרות, כאשר לזיכרון עבודה ולתכנון/ארגון הייתה התרומה הגדולה ביותר לניבוי ההישגים. בקרב תלמידי 5 יח"ל רק התפקודים של ויסות התנהגות ניבאו את ההישגים בבחינת הבגרות, כאשר לאינהיביציה הייתה התרומה הגדולה ביותר לניבוי ההישגים (תנעמי וצוריאלי, 2022). המחקר הצביע על הפער בין התפיסות האינטואיטיביות של המורים את התפקודים הניהוליים לבין הממצאים בפועל. גישור על פער זה יכול לסייע למורים ביצירת תמיכה חינוכית מיטבית לתלמידים (Gioia & Isquith, 2004; Klenberg et al., 2010).

אחד הממצאים החשובים שעולים ממחקר זה הוא שהמורים רוצים ללמוד עוד על חשיבות התפקודים הניהוליים ותחושת המסוגלות ואף מעוניינים לבצע התערבות בכיתה. מוצע שארגז הכלים של המורה יכלול בין השאר ידע תאורטי ושימוש פרקטי בנושא תפקודים ניהוליים ותחושת מסוגלות. נראה שתפיסת המורים ובקשתם לקבלת מידע וסיוע לצורך קידום התפקודים הניהוליים ותחושת המסוגלות של התלמידים, כפי שנמצאו במחקר זה, עומדים בהלימה לתפיסתם של לואי וקדוש (Looi & Kadosh, 2016), שהיכולת החשבונית היא תוצר של חשיבה חשבונית מולדת ושל מגוון פרמטרים המשפיעים על החשיבה החשבונית, כמו היבטים סביבתיים, קוגניטיביים ורגשיים-התנהגותיים, שאחד מהם הוא תפקודים ניהוליים. סביר להניח שזהו תוצר החשיפה והפיתוח המקצועי שהוביל משרד החינוך בנושא מתן מענה למגוון תלמידים בכיתה, לא רק בכיתת אם הטרוגנית אלא ברמות הלימוד השונות במתמטיקה, המשקפות רמות ידע שונות, שהמורה נדרש לתת להן מענה. כלומר, ההבחנה בתוך כל אחת מיחידות הלימוד צריכה להיות בדרך התיווך המתאימה

למגוון הלומדים בה, ולא במטרת ההוראה של אותה יחידת לימוד. התפקודים הניהוליים ותחושת המסוגלות יכולים להיות חלק משמעותי מכלי תיווך אלו.

תרומת המחקר ומגבלותיו

למחקר זה השלכות תאורטיות הנוגעות לתרומת ידע נוירו-פדגוגי למורים למתמטיקה, כמו גם להכשרת מורים בכלל. נוסף על כך, ההשלכות הפרקטיות-יישומיות של המחקר נוגעות לבניית הפיתוח המקצועי של המתכשרים להוראה ושל המורים המלמדים מתמטיקה. הידע בנושא התפקודים הניהוליים יסייע בידי המורים בשיפור תהליך ההוראה וכן במתן מענה מדויק לתלמידים.

אחת ממגבלות המחקר נובעת מכך שממצאיו מבוססים על תפיסות המורים כמקור לנתונים. ייתכן שלא כל המורים מייחסים אותה משמעות לתפקודים הניהוליים השונים. הדעת נותנת שיש תפקודים שהם אינטואיטיביים יותר ומשמעותם בהירה יותר ויש תפקודים שמשמעותם עמומה יותר, כמו זיכרון עבודה. כמו כן, המחקר הנוכחי לא עסק בהבדלי התפיסות בין מורים המלמדים בשכבות גיל שונות (תיכון, חטיבות ביניים, בית הספר היסודי והקדם-יסודי), ולשם כך יידרשו מחקרי המשך.

מקורות

משרד החינוך (2014). **חוזר מנכ"ל – אבני דרך בלמידה משמעותית**. ירושלים. נדלה ב-8.1.17: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/LemidaMashmautit/mashmautit/>

משרד החינוך (2015). **התוכנית הלאומית לחיזוק לימודי המתמטיקה**. נדלה ב-8.1.17: <https://edu.gov.il/heb/programs/subjects/Pages/give-me-five-math.aspx>

משרד החינוך (2020). **יישום תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד – שירותי חינוך מיוחדים לתלמידים עם צרכים מיוחדים**. ירושלים. נדלה ב-15.5.22: https://meyda.education.gov.il/files/mosdot/special_edu_law_amendment.pdf

משרד החינוך (2021). **חוזר מנכ"ל לקידום ההכלה במערכת החינוך**. נדלה ב-31.5.22: https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=359#_Toc256000020

תנעמי, י' (2021). הקשר בין תפקודים ניהוליים ויכולת מתמטית בקרב תלמידי כיתה י"ב בזיקה להפרעת קשב. **חוקרים@החינוך המיוחד**, 1, 120–151.

תנעמי, י', עילם, א' (2021). הקשר בין תפקודים ניהוליים להישגים במתמטיקה בקרב תלמידי כיתה י"ב. **מחקר ועיון בחינוך מתמטי**, 8, 73–81.

תנעמי, י', עילם, א' (2021). ניבוי הישגי בגרות במתמטיקה על פי תפקודים ניהוליים, מסוגלות עצמית ומגדר בקרב תלמידי כיתה י"ב. **כעת, ו**, 49–67.

תנעמי, י', צוריאל, ד' (2022). תרומה ישירה ועקיפה של תפקודים ניהוליים ספציפיים להישגים במתמטיקה בקרב תלמידי כיתה י"ב, בזיקה לרמות לימוד. **הכנס ה-7 של מדעי הלמידה בישראל, יחסי גומלין בין קוגניציה, רגש וחברה במדעי הלמידה**, אוניברסיטת בן-גוריון.

Ahmed, S.F., Tang, S., Waters, N.E., & Davis-Kean, P. (2019). Executive function and academic achievement: Longitudinal relations from early childhood to adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 446.

Agostino, A., Johnson, J., & Pascual-Leone, J. (2010). Executive functions underlying multiplicative reasoning: Problem type matters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(4), 286–305.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.

Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching and working memory. *Developmental neuropsychology*, 19(3), 273–293.

Cheung, S.K., & Chan, W.W.L. (2022). The roles of different executive functioning skills in young children's mental computation and applied mathematical problem-solving. *British Journal of Developmental Psychology*, 40(1), 151–169.

Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., & Quilez Robres, A. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582.

- Cragg, L., & Gilmore, C. (2014). Skills underlying mathematics: The role of executive function in the development of mathematics proficiency. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(2), 63-68.
- Cragg, L., Keeble, S., Richardson, S., Roome, H.E., & Gilmore, C. (2017). Direct and indirect influences of executive functions on mathematics achievement. *Cognition*, 162, 12-26.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Daniels, D.H., & Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(5), 495-526.
- Dawson, P., & Guare, R. (2018). *Executive Skills in Children and Adolescents: A Practical Guide to Assessment and Intervention*. Guilford Publications.
- Dekker, S., Lee, N.C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 429.
- Dubinsky, J.M., Roehrig, G., & Varma, S. (2013). Infusing neuroscience into teacher professional development. *Educational Researcher*, 42(6), 317-329.
- Duncan, R., Nguyen, T., Miao, A., McClelland, M., & Bailey, D. (2016). Executive Function and Mathematics Achievement: Are Effects Construct-and Time-General or Specific?. *Society for Research on Educational Effectiveness*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567239.pdf>
- Eslinger, P.J. (1996). Conceptualizing, describing, and measuring components of executive function: A summary. In: G.R. Lyon & N.A. Krasnegor (Eds.), *Attention, Memory and Executive Function* (pp. 367-395). Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Georgiou, G.K., Wei, W., Inoue, T., Das, J.P., & Deng, C. (2020). Cultural influences on the relation between executive functions and academic achievement. *Reading and Writing*, 33, 991-1013.

- Gilmore, C., & Cragg, L. (2014). Teachers' understanding of the role of executive functions in mathematics learning. *Mind, Brain, and Education, 8*(3), 132-136.
- Gioia, G.A. & Isquith P.K. (2004). Ecological assessment of executive function in Traumatic Brain Injury. *Developmental Neuropsychology, 25*(1&2), 135-158.
- Grieve, A., Webne-Behrman, L., Couillou, R., & Sieben-Schneider, J. (2014). Self-Report Assessment of Executive Functioning in College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 27*, 19-32.
- Guy, S.C., Gioia, G.A., & Isquith, P.K. (2004). *BRIEF-SR: Behavior Rating Inventory of Executive Function-Self-Report Version: Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.
- Hackett, G., & Betz, N.E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education, 20*(3), 261-273.
- Jacob, R., & Parkinson, J. (2015). The Potential for School-Based Interventions That Target Executive Function to Improve Academic Achievement A Review. *Review of Educational Research, 85*(4), 512-552.
- Kahl, T., Grob, A., Segerer, R., & Möhring, W. (2021). Executive functions and visual-spatial skills predict mathematical achievement: Asymmetrical associations across age. *Psychological Research, 85*(1), 36-46.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). The strands of mathematical proficiency. In: *Adding it Up: Helping Children Learn Mathematics* (pp. 115-118), National Academies Press.
- Klenberg, L., Jämsä, S., Häyrinen, T., Lahti-Nuuttila, P.E.K.K.A., & Korkman, M. (2010). The Attention and Executive Function Rating Inventory (ATTEx): Psychometric properties and clinical utility in diagnosing ADHD subtypes. *Scandinavian Journal of Psychology, 51*(5), 439-448.
- Lederman, S.G., & Torff, B. (2016). Teachers as First Responders: Executive Function Knowledge Improves Instruction. In: A.

- Good, S.M. Putman, & T. Petty (Eds.), *Handbook of Research on Professional Development for Quality Teaching and Learning* (pp. 103-124). IGI Global.
- Lenes, R., McClelland, M.M., ten Braak, D., Idsøe, T., & Størksen, I. (2020). Direct and indirect pathways from children's early self-regulation to academic achievement in fifth grade in Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 612-624.
- Looi, C.Y., & Kadosh, R.C. (2016). Brain stimulation, mathematical, and numerical training: Contribution of core and noncore skills. *Progress in Brain Research*, 227, 353-388.
- Meltzer, L. (2018). Creating strategic classrooms and schools: Embedding executive function strategies in the curriculum. In: L.J. Meltzer (Ed.), *Executive Function in Education: From Theory to Practice* (2nd ed., 99-263). New York, NY: Guilford Press.
- Miller, S.E., & Marcovitch, S. (2011). Executive function in the classroom: Practical strategies for improving performance and enhancing skills for all students (Book review). *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(4), 243-245.
- Nguyen, T., & Duncan, G.J. (2019). Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 49-61.
- Rose, S.A., Feldman, J.F., & Jankowski, J.J. (2011). Modeling a cascade of effects: The role of speed and executive functioning in preterm/full-term differences in academic achievement. *Developmental Science*, 14(5), 1161-1175.
- Skaalvik, E.M., Federici, R.A., & Klassen, R.M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, 72, 129-136.
- Stuss, D.T., & Alexander, M.P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: A conceptual view. *Psychological Research*, 63(3-4), 289-298.

- Ten Braak, D., Lenes, R., Purpura, D.J., Schmitt, S.A., & Størksen, I. (2022). Why do early mathematics skills predict later mathematics and reading achievement? The role of executive function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214.
- Welsh, M.C., & Pennington, B.F. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. *Developmental Neuropsychology*, 4(3), 199-230.
- Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., van IJzendoorn, M.H., & Pieper, S. (2013). Shifting ability predicts math and reading performance in children: A meta-analytical study. *Learning and Individual Differences*, 23, 1-9.
- Zelazo, P.D., & Carlson, S.M. (2020). The neurodevelopment of executive function skills: Implications for academic achievement gaps. *Psychology & Neuroscience*, 13(3), 273.
- Živković, M., Pellizzoni, S., Mammarella, I.C., & Passolunghi, M.C. (2022). Executive functions, math anxiety and math performance in middle school students. *British Journal of Developmental Psychology*, 44(3), 438-452.

המורים החדשים למוזיקה בבית הספר היסודי: קשיים והצלחות בשנים הראשונות

אורית לוי

מאמר זה מתאר חלק ממחקר¹ שבחן את חוויית הכניסה להוראת המוזיקה בבתי הספר היסודיים ואת האתגרים העומדים בפני המורים החדשים. במחקר השתתפו שמונה מורים חדשים וארבע מנחות בסדנאות ההתמחות למורים חדשים למוזיקה. המחקר ניתח ראיונות עומק חצי-מובנים, שאלונים, תצפיות ושני ראיונות קבוצתיים. הממצאים הראו ששלב הכניסה להוראה של המורים למוזיקה מאופיין בחוסר מוכנות בפן הפדגוגי ובפן הארגוני-מקצועי. כן עלה שלמערכת החניכה והתמיכה, הכוללת את מנהל בית הספר, את החונך האישי ואת סדנאות הליווי, השפעה מיטיבה על המשך דרכם של המורים החדשים למוזיקה.

מילות מפתח: מורים חדשים למוזיקה, סדנאות התמחות ייעודיות, חינוך מוזיקלי

מבוא

מחקרים רבים נכתבו על המורים החדשים במקצועות הכלליים, על שלבי השתלבותם בבית הספר ועל האתגרים הרבים העומדים בפניהם (למשל: זילברשטרום, 2013; שץ אופנהיימר ועמיתים, 2011). מחקרים אלו מראים שבחמש השנים הראשונות להוראה, כמחצית מן המורים עוזבים את המקצוע (וולנסקי, 2011). בדו"ח שפרסמה הכנסת ב-2023 צוין שמ-2018 ירד מספר

¹ תודתי למחלקה למוזיקה באוניברסיטת בר אילן, שבה התבצע המחקר שעליו מבוסס מאמר זה, וכן למנחה, ד"ר עטרה איזקסון, על הדרכתה.

הבוגרים בכל המסלולים. על פי תשובות המנהלים לשאלוני מבחן פיז'ה לשנת 2018, המחסור במורים בישראל גבוה מממוצע ה-OECD (וייסבלאי, 2023). לעומת שפע המחקרים הבוחנים את ראשית דרכם של המורים במקצועות הכלליים, טרם נערך מחקר הבוחן לעומק את מעמד המורים החדשים למוזיקה בבתי הספר בישראל ואת דרכי התמודדותם. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את חוויית הכניסה להוראה של מורים חדשים למוזיקה ואת הקשיים והאתגרים הייחודיים להם בשנות ההוראה הראשונות. היכרות עם קשיים אלו עשויה לסייע בצמצום נטישת המקצוע.

רקע

מדיניות וסיוע למורים החדשים

שלב הכניסה למקצוע ההוראה חשוב לעתידם המקצועי של המורים החדשים ומשפיע על המשך דרכם. הוא כולל את שנת ההתמחות בהוראה (הסטאז') ואת השנתיים הבאות אחריה (זילברשטרום, 2013). בשנה הראשונה לעבודתם המורים החדשים חשים מגוון תחושות, כגון תסכול וחרדה. עליהם להתמודד עם אתגרים יום-יומיים בניהול הכיתה, בהנחלת חומר הלימוד, בעמידה ביעדים ובהערכת תוצרי הלמידה, ועליהם להתייחס לשונות בין התלמידים, לטפל במשמעת, לשמור על קשר עם הורים, ולא אחת להתמודד עם מחסור בחומרי לימוד. אתגרים אלו משפיעים על שיקולי המורים באשר להמשך דרכם במקצוע ההוראה (Kelly et al., 2019). בדוח מ-2019 שדן ברווחה הנפשית והבריאותית של מורים חדשים באנגליה, נכתב שהתמודדות המורים החדשים עם השגרה ועם האתגרים מעכבת את הלמידה המקצועית ואת ההתפתחות שלהם בקהילת בית הספר (Savill-Smith, 2019).

בה בעת עליהם להסתגל למעמדם החדש כמורים (לעומת היותם סטודנטים או מתמחים) ולמקום חדש שבו מצפים מהם לאמץ נורמות של מורים מנוסים ולהשתלב בצוות בית הספר. לא אחת הם מושווים לרובינזון קרוזו המגיע אל האי הבודד. כמוהו, הם נאלצים להתמודד עם מציאות חדשה וזרה, למצוא כלים לשרוד וללמוד את שפתם של המקומיים (Cook, 2006). כמו רובינזון קרוזו, הקשיים שעיימם מתמודדים המורים המתחילים, הנמצאים בין שלב ההכשרה לשלב ההתפתחות המקצועית, מעוררים אצלם רגשות עזים: חוסר אונים, בדידות

וחוסר ביטחון (צבר-בן יהושע, 2001; שגיא ורגב, 2002). כדי לאפשר למתמחה להתנסות בהוראה ולקבל תמיכה מקצועית ורגשית, עוגנה בישראל תוכנית להתמחות בהוראה (המר, 2017).

מערך התמיכה במתמחה ובמורה החדש בישראל

תוכנית ההתמחות בהוראה החלה לפעול ב-1999 במכללות בישראל, וב-2002 – בפקולטות לחינוך באוניברסיטאות. בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2015) נקבע שמטרות התוכנית הן לסייע למתמחה לעצב דפוסים מקצועיים, להתנסות בהוראה ולקבל תמיכה מקצועית, חברתית ורגשית מהמוסד האקדמי שהוא לומד בו. החוזר מדגיש שצוות בית הספר שותף לקליטה המיטבית של המתמחה והמורה החדש.

בישראל המתמחה זוכה לשני מעגלי תמיכה: תמיכה אישית של חונך – עובד הוראה ותיק, עמית מאותו מוסד חינוכי, בוגר קורס להכשרת חונכים; ותמיכה קבוצתית – בסדנת התמחות ייעודית. תפקיד החונך לסייע למתמחה בפן המקצועי (למשל, ניהול כיתה), בפן החברתי (למשל, בניית הקשר עם התלמידים) והאקולוגי (למשל, השתלבות בצוות ההוראה). עליו לקיים מפגש שבועי עם המתמחה ולהשתתף בהליך ההערכה של מנהל בית הספר.

סדנת ההתמחות מתקיימת במוסד להכשרת מורים או בפקולטות לחינוך שבאוניברסיטאות. הסדנה משמשת קבוצת תמיכה למתמחה והיא מקור נוסף ללמידת עמיתים (שץ אופנהיימר ועמיתים, 2011). במחקר שבדק את תחושת המתמחים בנוגע לתרומתן של הסדנאות (משכית ויפה, 2007), הודגשה תרומת הסדנה בתמיכה הרגשית בהם ובהתלבטויותיהם, בפיתוח מיומנויות להתמודדות עם תסכולים וחששות, בפתרון בעיות אישיות של תלמידים, בהתמודדות עם סוגיות משמעת וניהול כיתה ובדרכים להגברת הביטחון האישי והמקצועי. "חממה חינוכית" המתקיימת במוסד החינוך או במסגרת חינוכית אחרת משמשת חלופה לסדנאות המתקיימות במוסדות האקדמיים (משרד החינוך, 2024).

מחקרים שנערכו בישראל מעידים שהמתמחים שבעי רצון מתוכנית החונכות (זך ועמיתים, 2016). הם מדווחים שקיבלו סיוע משמעותי הן מהמורים החונכים הן מסדנת ההתמחות. מחקר שנערך במכללת סמינר הקיבוצים מצא ששביעות רצונם של מורים חדשים המשתתפים בחממות החינוכיות גבוהה מזו

של מורים המשתתפים בסדנאות התמחות מסורתיות, אך לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות בנושאים הקשורים לשחיקה, לקליטה ולתמיכה (לוי-קרן, רוזנברג, 2019). ממחקרה של כפיר ועמיתיה (2006) עולה שעדיין יש תחומים שבהם הם נתקלים בקשיים: הם מתקשים למצוא מקום התמחות בהיקף של שליש משרה, והם חשים שמנהלי בתי הספר אינם מעורבים דיים. האתגרים האלה משותפים למורים למקצועות כלליים ולמורים למוזיקה, אך למורים למוזיקה נדרשת הנחיה ממוקדת בגלל ייחודיות התפקיד ומורכבותו.

מורכבות תפקיד המורה למוזיקה

הוראה יעילה בחינוך המוזיקלי דורשת ידע ומיומנויות בחינוך המוזיקלי עצמו: תולדות המוזיקה, ספרות המוזיקה, סולפג' ושירה, האזנה מודרכת והשתתפות בהרכבים קוליים וכליים. כן נדרשות מיומנויות הוראה והיכרות עם נוהלי בית הספר. כמו כן, ברוב בתי הספר יש רק מורה אחד למוזיקה, והאחריות המוטלת עליו רבה. עליו ללמד שיעור עד שניים בכל כיתה ולהכין את התלמידים להשתתפות באירועי בית הספר והקהילה, פעילויות שלעיתים קרובות הן המדד היחיד להצלחתו (Conway & Stephany, 2006).

פיתוח הזהות המקצועית

בשנים הראשונות המורים החדשים מקבלים החלטות המשפיעות על עתידם במקצוע. פיתוח זהות מקצועית יציבה וחיובית היא המפתח לתחושת ההצלחה של המורים בראשית דרכם. הזהות המקצועית שלהם משפיעה על כל ההיבטים בעבודתם: דרכי ההוראה, הקשר עם התלמידים, יחסיהם עם חברי הצוות, תחושת הצלחה וסיפוק מהמקצוע (Sivanathan et al., 2004). חוקרים (Ballantyne & Zhukov, 2017) טוענים שחלק מהמורים החדשים למוזיקה שרויים בדילמה המשפיעה על עיצוב זהותם המקצועית: הם חשים שעליהם להחליט אם העיסוק הראשי שלהם הוא הוראת מוזיקה, יצירה (אם הם מלחינים או משוררים) או ביצוע (אם הם נגנים או זמרים).

השפעת מנהל בית הספר

שביעות הרצון של מורים למוזיקה בראשית דרכם קשורה למעמדו של החינוך המוזיקלי בבית הספר, ודבר זה תלוי במידה רבה בתפיסה של מנהל בית הספר

את תרומתו של המקצוע לבית הספר ולתלמידים (Krueger, 2000). במערכת החינוך בישראל, תפיסתו של המנהל משפיעה על מעמד המורה למוזיקה ועל מעמדו של המקצוע בבית ספרו, מאחר שזה אינו מקצוע ליבה (חובה). לעיתים המנהלים מחליטים שבבית ספרם ילמדו מוזיקה בהיקף חלקי, והמורים למוזיקה נאלצים להשלים משרה בבית ספר אחר. מנהל בית ספר המטפח הטמעה של תוכניות בחינוך המוזיקלי, ובכך מרחיב את הוראת המוזיקה בבית ספרו, תורם להרגשה החיובית של המורה למוזיקה ומגביר את רצונו ליצור, ללמד ולהצליח (Guindon et al., 2014).

מעמד המקצוע: היקף המשרה ותחושת בדידות ובידוד

מיעוט השעות המוקצה למורה למוזיקה בבית ספר אחד, הנובע מכך ששיעור המוזיקה הוא, כאמור, מקצוע בחירה, מאלץ לעיתים את המורים החדשים ללמד בכמה בתי ספר. במחקריהם של קרט (Carter, 2003), בנסון (Benson, 2008) וסינדברג (Sindberg, 2014), המורים דיווחו על הרגשת הצפה מעומס הדרישות של בתי הספר השונים. מורים הנאלצים ללמד בכמה בתי ספר עומדים בפני אתגר גדול. ריבוי המשימות וחלוקת הקשב משפיעים על איכות ההוראה שלהם ומקשים עליהם לקשור קשרים חברתיים עם הצוות. כל אלו גורמים גם לתחושה של בדידות ובידוד: המורה למוזיקה הוא יחיד במקצועו ואינו חבר בצוות מקצוע, בניגוד לעמיתיו המלמדים מקצועות אחרים (Krueger, 2000). הבדידות המקצועית משפיעה על השגרה היומית של המורים. הם נאלצים להתמודד עם בעיות פדגוגיות בכוחות עצמם, והם עלולים לקבל את תחושות הבידוד המקצועי בהשלמה (Angel-Alvarado, et al., 2020).

קונווי ורולינגס (Conway & Rawlings, 2015) מדגישים במחקרם שלמורים החדשים למוזיקה יש תחושה שהם שקופים, ולכן הם נמנעים מבקשת סיוע מעמיתים בניהול הכיתה או בקשיים אחרים. החוקרים ממליצים שהמורים החדשים למוזיקה ירחיבו את הידע שלהם במיקרו-פוליטיקה, כלומר ביחסי הגומלין במערכת בית הספר, כיוון שאלה יכולים לספק למורה החדש זווית ראייה נוספת על ניהול כיתה ועל ההייררכייה בבית הספר, ושהמורים הוותיקים מכל המקצועות יסייעו למורים החדשים למוזיקה להיקלט בבית הספר מבחינה חברתית ופדגוגית.

ניהול כיתה וחשיבות סביבת ההוראה

ניהול כיתה הוא אחד המפתחות להצלחה. הוא חשוב במיוחד בהוראת המוזיקה, שכן מבנה כיתת המוזיקה ומספר התלמידים משתנים תדיר לפי הפעילות המתקיימת בה (Allen, 2011): התלמידים שרים יחדיו, עוסקים בקבוצה בהאזנה פעילה, משתתפים בדיון, בתנועה ואף יוצרים מוזיקה בשיתוף.

במחקר שבדק אמונות של מורים חדשים למוזיקה בנוגע לניהול הכיתה (Gee et al., 2024), נמצא שמורים אלו מבינים את הקשר בין ניהול כיתה המוזיקה לבין יצירת סביבת למידה נעימה ופורייה. החוקרים מדגישים שניהול מיטבי תורם לניצול יעיל של זמן ההוראה ולעשייה מוזיקלית רחבה ובו בזמן מפחית התנהגות לא רצויה בשיעור.

תפקיד המוסיף מתח לעבודת המורה למוזיקה הוא הכנת התלמידים למופע בבית הספר או בקהילה. המתח נובע מכך שעל המורה לנצל היטב את זמן השיעור כדי שהתלמידים יהיו מוכנים להופעה (Gordon, 2001). לשם כך דרושות אסטרטגיות של משמעת וטכניקות ניהול מיטביות. חוקרים מדגישים שהיעדר תנאים נוחים להוראה, כמו חדר מוזיקה ייעודי, מקשים במיוחד על המורים החדשים למוזיקה, מכיוון שהם נאלצים ללמד בכיתה שאינה מתאימה, לשאת ציוד רב (כלי נגינה וציוד אור-קולי), עד שלעיתים עליהם לשנות את תוכן השיעור (Conway & Rawlings, 2015).

לנוכח ייחודיות התפקיד, המורים החדשים למוזיקה זקוקים להנחיה ממוקדת המספקת מענה לפן הדיסציפלינרי-מתודי (חומרי למידה, ניהול כיתה, ניהול הרכבים) וגם לפן הרגשי. רצוי שהמנחה יהיה מורה למוזיקה במקצועו כדי שיהיה שותף לתחושות ולקשיים המלווים את התפקיד (Conway et al., 2002).

החונכות והליווי למורים למוזיקה

המורים החדשים למוזיקה מגדירים את תקופת ההתמחות כפרק הזמן החשוב והמשפיע ביותר על עתידם המקצועי ורואים במנחים שותפים בהכנתם להוראת המוזיקה. כדי ששותפות זו תצלח מוטלת על שני הצדדים, המתמחה והמנחה, אחריות למסד ביניהם תקשורת שתיצור אווירה של תמיכה. קונווי (Conway et al., 2002) מציינת שמורים חדשים שיצרו קשר איתן עם המנחה חשים מבודדים פחות ומביעים נכונות להמשיך ולהתפתח. דרייבס (Draves, 2008, 2021) מצאה

שתקשורת פתוחה ושיתוף פעולה בין המתמחה למנחה מקדמים את התפתחות המתמחה ומשפיעים לטובה על בניית זהותו המקצועית. היא מציגה כמה דגמים יעילים לשיתוף פעולה כזה.

חונכות ותמיכה ייעודיים

בשל ייחודיות התפקיד ומורכבותו, המורים החדשים למוזיקה מעוניינים להשתתף בסדנאות ייעודיות ומצפים לקבל בהן כלים להתמודדות עם הסוגיות הייחודיות למקצועם (Krueger, 1999). חשיבות התמיכה המקצועית הייעודית להוראת המוזיקה עולה גם במחקרה של בלנטיין (Ballantyne, 2006), שחקרה את הכשרת המורים החדשים למוזיקה בקווינסלנד שבאוסטרליה. בלנטיין מצאה שהמורים החדשים למוזיקה חשים שלא הוכנו כראוי לעבודה בשדה. הם תיארו את השנים הראשונות כפרק זמן של "להיות או לחדול" והדגישו תחומים הקשורים לפדגוגיה (הטמעת תוכנית הלימודים במוזיקה ביעילות והתלבטות בנוגע לדרכי הערכה של היכולות המוזיקליות של התלמידים) ולמיומנויות (הכרת מגוון טכניקות להוראה ולהנגשת המוזיקה לתלמידים). לתחושתם, לתמיכה בשני תחומים אלו יש חשיבות ראשונה במעלה בשנים הראשונות. שני נושאים נוספים שצינו המורים היו ידע מקצועי בניהול כיתת המוזיקה ותיאום ציפיות עם הנהלת בית הספר ועם צוות ההוראה.

לגט (Leggette, 2013) חקרה את תפיסות המורים החדשים למוזיקה במדינת ג'ורג'יה שבארצות הברית ומצאה שבשנים הראשונות המורים מרגישים תחושת שליחות, והם שואפים להגשים את ייעודם בבית הספר. בשנים אלו מתפתחות האמונות והגישות להוראה שילוו אותם בהמשך הדרך, ולכן יש להשקיע בהנחיה ייעודית. המורים במחקרה דיווחו שבשנה הראשונה המציאות טפחה על פניהם, ובמקום להתמקד בהוראה יעילה, הכוללת האזנה מודרכת או לימוד נגינה ושירה, ובהתפתחותם המקצועית, הם התמקדו בהישרדות ובפתרון בעיות בוערות. לגט ממליצה לתת למורים החדשים הזדמנויות רבות יותר לפרקטיקה עוד בשלב ההכשרה והלימודים. כמו כן, היא ממליצה לאפשר להם לפתח יחסי גומלין עם מורים אחרים למוזיקה דרך השתתפות בסדנאות וצפייה בשיעורי מוזיקה.

לסיכום, ההוראה בשנים הראשונות היא תקופה מאתגרת עבור המורים החדשים בכלל ועבור המורים החדשים למוזיקה בפרט, שכן עליהם להתמודד עם קשיים ייחודיים לתחומם. מורים חדשים רבים מרגישים מבודדים, שכן עליהם לנווט את דרכם במערכת חדשה שאינה מוכרת ומובנת דייה. בשל כך, הקושי הרגשי, החברתי, המקצועי והארגוני של המורים החדשים למוזיקה מכביד על קליטה מיטבית בשדה ההוראה ובבית הספר. מחקרים רבים הראו את חשיבותן הרבה של סדנאות ההתמחות הייעודיות למורים החדשים למוזיקה. כן עלה שקשר רציף בין מוסדות ההכשרה לבתי הספר חשוב הן למורים החדשים הן למרצים. קשר כזה יתרום להתמקצעות המורים ויאפשר למוסד האקדמי להתאים את תוכניות ההכשרה לשטח דרך מעקב אחר התקדמות המורים ודרך דיאלוג עם מנחי הסדנאות מטעמו.

מתוך המחקר – שמטרותיו היו לבחון את תהליך השתלבותם של מורים חדשים למוזיקה ולזהות את הגורמים התומכים בהצלחתם, או לחלופין מובילים לנטישת המקצוע – המאמר הנוכחי יתמקד בשאלה: כיצד רואים המורים החדשים למוזיקה את ייעודם, את תפקידם ואת מעמדם בבית הספר?

שיטת המחקר

המחקר התבסס על עקרונות המחקר האיכותני, המאפשר לחוקר להימצא בשדה הנחקר, להיות בקשר עם הנחקרים, לעקוב אחר המעשים וההתנהגויות של הנחקרים ולשוחח איתם כדי להגיע להבנות (Starks et al., 2007). המחקר האיכותני מתאפיין ביחס הוליסטי לתופעות (Stake, 1995) ושואף להבין תופעות ומצבים אלו כישויות שלמות. המחקר נשען על הפרדיגמה הפנומנולוגית-פרשנית. התפיסה העומדת בבסיס הפרדיגמה היא שהמציאות אינה אובייקטיבית אלא מתפרשת מבעד לעיני החווים אותה (צבר-בן יהושע, 2001; שקדי, 2003). הבחירה בפרדיגמה זו אפשרה לבחון לעומק את משמעותם ואת חשיבותם של השלבים הראשונים בקריירה המקצועית של המורים החדשים למוזיקה.

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו שמונה מורים חדשים למוזיקה משלושה מחוזות (צפון, מרכז ודרום), המלמדים בבתי ספר יסודיים. כן השתתפו בו ארבע מדריכות המנחות

סדנאות התמחות במכללות ובאוניברסיטאות (מכללת לוינסקי לחינוך, מכללת וושינגטון, מכללת בית וגן ואוניברסיטת בר-אילן). ארבעה מהמשתתפים היו בעלי תואר ראשון במוזיקולוגיה ותעודת הוראה בחינוך מוזיקלי מאוניברסיטת בר-אילן; משתתפת אחת הייתה בעלת תואר ראשון בהוראת חליל צד וחלילית ממכללת וושינגטון; לארבעה היו תפקידים מוזיקליים נוספים (מורים לנגינה, נגנים או זמרים מבצעים).

המשתתפים נדגמו בדגימה מכוונת, כלומר נבחרו על ידי החוקרת להשתתף במחקר בשל התאמתם למטרותיה (צבר-בן יהושע, 1999). נדגמו שמונה מורים: שישה מורים למוזיקה בשנת ההתמחות שלהם (שנה רביעית ללימודים) ושתי מורות שסיימו את שנת ההתמחות ומוגדרות "מורות חדשות" – כולם מלמדים בהיקף של שליש משרה לפחות. קריטריונים אלו חשובים, היות שהמחקר בוחן הן את שלב ההתמחות הן את שלב הכניסה להוראה. כן נדגמו המדריכות של סדנאות ההתמחות, ובתפיסותיהן אדון בהרחבה במאמר נפרד.

כלי המחקר

1. שאלון פתוח – שאלון מובנה ובו סדרת שאלות קבועות המופיעות בסדר זהה עבור כל המשתתפים (לנגברג, 2010).
2. ראיון עומק חצי-מובנה – נקודת המוצא של ראיון כזה היא שכל ראיון מתפתח בדרך ייחודית, והוא מותנה בסיפור של המשתתפים ובתקשורת בינם לבין המראיין (שקדי, 2003). לכן הראיון דומה לשיחה יותר מאשר לראיון מובנה. הראיון התמקד בנושאים כלליים: הסיבות לבחירת המקצוע, היקף המשרה, תנאי העבודה, תקשורת עם הנהלת בית הספר והצוות. מטרתו לסייע למרואיינים לחשוף את סיפורם ולהציג את עמדותיהם ואת דעותיהם, תוך התחשבות בדרך שבה הם מבנים את תשובותיהם.
3. קבוצת מיקוד – כלי מחקר איכותני המעניק גישה נוספת לאיסוף מידע (Morgan, 1996). הקבוצה יכולה למצוא שפה משותפת ולחלוק חוויות משותפות (Wilkinson, 2004).
4. תצפית – התצפיות היו מסוג "תצפיות לא משתתפות", שבהן לא מתקיימים יחסי גומלין בין החוקר-הצופה לבין המשתתפים (צבר-בן יהושע, 1999). התצפיות התקיימו בקורס "המורה החדש" במכללה במרכז הארץ ובשני בתי

ספר יסודיים. כמקובל במחקר הנטורליסטי, התצפיות התקיימו בסביבה הטבעית למשתתפי המחקר, כלומר בבית הספר שבו הם מלמדים ובמכללה להכשרת מורים.

5. יומן רפלקטיבי – יומן רפלקטיבי מאפשר להשיג מידע נוסף על התהליכים שהמשתתפים עוברים (Ortlipp, 2008).

לוח 1

התצפיות והראיונות

שם (בדוי)	מספר תצפיות	מספר ראיונות	מחוז	הכיתות שהתקיימה בהן תצפית	הכיתות שהמורים מלמדים בהן
משה	2	1	מרכז	ג, ד; 2 תצפיות	א-ד
יונה	2	1	צפון	ב, מקהלה; 2 תצפיות	א-ב מקהלה: ג-ה
אביבה*	—	1	דרום	—	א-ד
שלומית	—	1	מרכז	—	א-ג
ישראלה	1	1	מרכז	—	א-ד
נעמי	—	1	מרכז	—	א-ג
עופר	2	1	מרכז	שני תלתונים א-ג; 2 תצפיות	א-ה
ציפורה**	1	—	מרכז	ד	א-ד
סה"כ	8	7			

* לא נערכה תצפית כי המורה יצאה לחופשת לידה.

** לא נערך ראיון בגלל סגר הקורונה.

הליך המחקר

1. שאלון פתוח – השאלון נשלח בתפוצה רחבה בדוא"ל למתמחים ולמורים חדשים למוזיקה בשנה הראשונה והשנייה לעבודתם, והשיבו עליו 22 מתמחים ומורים חדשים למוזיקה (בעלי ותק של שנה). השאלון הכיל שאלות בשלושה נושאים: ההנחיה בשנת ההתמחות (תדירות המפגשים עם המנחה, תרומת המפגשים לעבודה בשדה, סוג סדנת ההתמחות); העבודה בשדה (משמעת, חומרי למידה והקשר עם מנהל בית הספר והצוות); וההיעזרות בקבוצת תמיכה ברשת האינטרנט (ניתוח התשובות מופיע בנספח). מתוך המשיבים נבחרו שמונת המורים משתתפי המחקר.

2. ריאיון חצי-מובנה – הראיונות התקיימו במקום שקט, ללא הסחות דעת, בבית הספר שהמראיין מלמד בו או בביתו, לפי בחירתו. הריאיון נפתח בהסבר על המחקר, על תחומי ההתעניינות של החוקרת ועל ההקלטה. הריאיון התקיים לקראת אמצע השנה במטרה לקבל תמונת מצב עדכנית באשר להתמודדותם של המורים לאורך ציר הזמן: בתחילת השנה ובמהלכה, במבט אל העתיד. הריאיון נפתח בשאלה כללית שהזמינה את המראיין לספר את סיפורו. בשלב זה היו רוב השאלות תיאוריות (למשל, מדוע בחרת בהוראת המוזיקה כמקצוע?) בשלב השני נשאלו שאלות ממוקדות יותר שמטרתן לזמן דיונים מעמיקים לצורך המחקר (Sparaeley, 1979): שאלות על ההכשרה, על דרכי ההשתלבות בבית הספר, על הקשיים והאתגרים. כדי לתת תוקף לממצאי הראיונות נבדקו מסמכים הקשורים לתוכניות ההכשרה והלימודים (העתק דף משוב של החונך, טיוטות משיעורי צפייה וסיכומים מסדנאות ההכשרה). הראיונות תומללו לשם ניתוח החומרים. בגלל הסגר שהוטל עקב מגפת הקורונה, רואיינו רק שבעה מתוך שמונת משתתפי המחקר.

3. ריאיון קבוצתי – בריאיון הקבוצתי השתתפו עשרה מורים חדשים. נערכו שני ראיונות קבוצתיים (בנובמבר 2018 ובמרץ 2019) בסדנת התמחות באוניברסיטת בר-אילן. קיום הראיונות בשני המועדים נועד לקבל תמונה עדכנית לאורך השנה. הראיונות התקיימו בפקולטה לחינוך מוזיקלי, כשעה לפני התחלת הסדנה, וכל אחד מהם נמשך כשעה. המשתתפים הוזמנו על ידי מנחת הסדנה. החוקרת שוחחה עם המנחה לפני המפגש כדי לקבל מידע מוקדם על המשתתפים וכדי לקיים דיון באווירה של פתיחות ואמון. לאחר שהתקבלה הסכמת המשתתפים להשתתף במחקר, החוקרת הסבירה את כללי המחקר. הראיונות הוקלטו ולאחר מכן תומללו. הריאיון נפתח בשאלות פתוחות ("מי מוכן לומר כמה מילים על עצמו?"), ובהמשך נשאלו שאלות לבדיקת רגשות ותפיסות ("האם אתם תופסים את עצמכם כמוזיקאים או כמורים למוזיקה?"). בדיון עלו שאלות נוספות הקשורות למחקר ("מהו הדבר שהכי קשה לכם בבית הספר?"), ולבסוף נשאלו המשתתפים שאלות סיכום ("מה הייתם רוצים לשנות?"). נתוני הראיונות הקבוצתיים שולבו

- כמקור מידע נוסף לזה שהתקבל בראיונות העומק עם משתתפי המחקר.
4. תצפיות – מנובמבר 2018 עד פברואר 2019 התקיימו שתי תצפיות שאורכן שלוש שעות אקדמיות בקורס "המורה החדש". בבתי הספר התקיימו בחודשים ינואר ומרץ 2019 שלוש תצפיות, שנמשכו שעתיים עד שלוש שעות. התצפיות תועדו בפירוט בפרוטוקול. המיקוד בתצפיות היה בנושאים האלה: תפיסות המורים את אופן הלמידה ואת דרכי הלמידה, דרכי ההתמודדות של המורים עם דילמות מקצועיות העולות בשיעור (משמעת, מתן חיזוקים לתלמידים, ניהול השיעור) ודרכי ארגון ההוראה (פרונטלית, עבודה בקבוצות). התצפיות נערכו רק אצל שבעה משתתפים, כי המשתתפת השמינית יצאה לחופשת לידה.
 5. יומן רפלקטיבי – כתיבת היומן הרפלקטיבי החלה מרגע כתיבת המחקר ונמשכה לאורך כל המחקר עד סופו, לאחר שכל הראיונות נותחו והממצאים עלו על הכתב. ביומן פורטו הערות, התרשמויות, מחשבות ותחושות של החוקרת מתהליך איסוף הנתונים.
- הממצאים נאספו מהראיונות האישיים ומתיעוד התצפיות ונותחו לפי השיטה הפנומנולוגית-פרשנית (צבר-בן יהושע, 2001; שקדי, 2003). לפי תפיסה זו, חווייתם הסובייקטיבית של המרואיינים היא המאפשרת להבין לעומק את ראייתם הייחודית. בהתבסס על גישה זו נותחו הראיונות בשלושה שלבים:
1. במהלך קריאת תמלילי הראיונות אותרו, והוגדרו קטגוריות ראשוניות. הקטגוריות לוטשו ונוסחו מחדש תוך חיפוש מרכיבים חוזרים בולטים, מעניינים ומשמעותיים. הקטגוריות נבחרו לפי שאלות המחקר.
 2. בהתאמה להתקדמות המחקר, השתנו והותאמו שמות הקטגוריות המרכזיות, בהשפעת תהליכי ההמשגה, ניתוח ועיבוד הנתונים שנבחרו להצגה בפרק התוצאות.
 3. נתונים שנאספו (מהשאלונים, ממסמכים דוגמת תוכניות לימודים, מדפי עבודה, מניירות עמדה ומפרוטוקולים של שיעורים) הוצלבו, כדי שניתוח הנתונים יהיה איכותי ודייקני (Staker, 2000).

סוגיות אתיות

כדי להבטיח עמידה באמות מידה אתיות ננקטו הצעדים האלה :

1. המשתתפים הביעו את הסכמתם להשתתף במחקר וחתמו על טופס הסכמה מדעת, לאחר שהוסברו להם מטרת המחקר והמסגרת שבה הוא נעשה, תוך הקפדה על כללי המחקר האיתותני, כבוד הדדי, אמון ושיתופיות בין חוקר למרואיין (Howe & Moses, 1999) אצל צבר-בן יהושע, 2001).
 2. שמות משתתפי המחקר ופרטי בתי הספר שהם מלמדים בהם חסויים (צבר-בן יהושע, 2001). המשתתפים הוצגו בשמות בדויים.
 3. התקבל אישור של ועדת אתיקה מטעם המחלקה למוזיקה באוניברסיטת בר-אילן להצעת המחקר.
 4. התקבל אישור מלשכת המדען הראשי על פטור מהצורך בהיתר לאיסוף מידע במוסדות חינוך.
- כדי לשמור על אמינות המחקר ננקטו הצעדים האלה :
1. חומר הראיונות המוקלט ותמלילי הראיונות נשמרו במחשב האישי של החוקרת והם זמינים לקריאה ולהאזנה.
 2. תמלילי הראיונות נשלחו למרואיינים לאישור.
 3. ציטוטים של דברי המרואיינים שולבו בפרשנות ובדברי החוקרת.
 4. החוקרת נעזרה במנחת המחקר לבחינת הנתונים.
 5. לאורך כל המחקר נוהל יומן חוקרת רפלקטיבי.

הממצאים

הממצאים נוגעים לשלושה היבטים הקשורים למורכבות התפקיד של המורים החדשים למוזיקה: שלב הכניסה להוראה, החניכה והתמיכה, גיבוש הזהות המקצועית בשנים הראשונות: הישרדות, הסתגלות, יוזמה והצלחה. ראשית יוצגו הממצאים מניתוח השאלון המובנה שהוצג למתמחים ולמורים החדשים למוזיקה (ראו פירוט בנספח). התמונה המתקבלת משאלון זה היא שרוב המורים החדשים למוזיקה (77.3%) זוכים לתמיכה ולחניכה נאותה של חונך מתחום המוזיקה (ראו לוחות 1–3). 59.1% מהמורים סיפרו שהמפגשים עם

המנחה תרמו להם בשנת ההתמחות ובשנה שאחריה בניהול הכיתה. 50% מהמורים סיפרו שהם עדיין זקוקים לסיוע. 40% מהמורים סיפרו שהם מחפשים חומרי למידה בתדירות גבוהה (ראו לוחות 4–5). המורים דיווחו על יחס טוב של מנהל בית הספר ושל צוות בית הספר. עוד מתברר מהשאלון ש-27.2% מהמורים מדווחים על תמיכה חלקית או היעדר תמיכה (ראו לוחות 6–7). 50% מהמורים נעזרים בקבוצות תמיכה ברשתות החברתיות (פייסבוק, ווטסאפ) לקבלת חומרי למידה; 30% נעזרים בקבוצות אלו ליצירת קשרים חדשים ולקבלת חומרי למידה. ממצאי השאלון חידדו את הסוגיות שעלו מהתצפיות ומהראיונות, כפי שיובהר בהמשך. מהתצפיות ומהראיונות עלו שלוש סוגיות עיקריות שעמן מתמודדים המורים החדשים, וכל אחת מהן מחולקת לקטגוריות.

1. שלב הכניסה להוראה

לחוויות השנה הראשונה (התנסות בהוראה, התמודדות עם תכנים פדגוגיים ודידקטיים) השפעה על בניית הזהות המקצועית של המורים החדשים. שלב הכניסה להוראה כולל ארבעה היבטים עיקריים המשפיעים על תפיסת התפקיד והמעמד של המורים החדשים, כמפורט כאן.

1. א. מוכנות להוראה

המורים החדשים למוזיקה חשים חוסר מוכנות או מוכנות חלקית ללמד מוזיקה בבית הספר. חלקם חוששים אך מוכנים להתמודד עם האתגר, חלקם חשים שהכשרה מוגברת בשלב הלימודים יכולה להיטיב עימם, וחלקם מבינים שזהו תהליך, והם מסוגלים ללמד בכיתות בידיעה שעם הזמן יצברו ניסיון ואיכות ההוראה תשתפר.

1. ב. מערכת היחסים עם התלמידים

הקשר בין המורה למוזיקה לתלמידים מעמיד אתגר בפני המורים החדשים. תדירות שיעורים נמוכה מקשה על המורה להכיר לעומק את התלמידים ולבנות מערכת יחסים מיטבית. בבתי ספר שבהם יש יותר משיעור אחד בשבוע, המורה למוזיקה מצליח להכיר את תלמידיו בזמן קצר, והיכרות זו תורמת לאיכות שיעור טובה. מן המחקר עלה ששלושה מהמורים החדשים המלמדים שיעור שבועי יחיד בכיתה אינם זוכרים את שמות התלמידים גם לאחר כמה שבועות של הוראה, וזה אחד הגורמים לרעש ולפטפוט בכיתה. גם מתוך השאלון עלה כי 50% מהמשיבים

מתמודדים עם בעיות המשמעת באופן חלקי (ראו לוח 4). לעומת זאת, מורה המלמד בתדירות גבוהה מצליח לפתח קשר אישי ורציף עם התלמידים, דבר התורם לאווירה נעימה, כפי שנצפה בשיעור של עופר: "מה קורה עם אבנר? אני שם לב שהוא לא הגיע כמה ימים. מישהו יודע מה קורה לו? אולי תתקשרו אליו? אולי הוא חולה? כדאי לעשות לו טוב על הלב".

1. ג. היבטים דידקטיים

ניכר שלמורים יש תוכנית הוראה כללית המבוססת על חומרים שלמדו בשלב ההכשרה ובסדנת ההתמחות. המורים החדשים נעזרים גם בתוכנית הלימודים במוזיקה של משרד החינוך (2011), המספקת להם מסגרת לשיעורי המוזיקה, אך הם עדיין נמצאים בשלב של ניסוי וטעייה ובוחנים הצלחה או אי-הצלחה של מערך שיעור בפועל. ממצאי השאלון מחזקים ממצא זה: נמצא כי 40% מהמורים עדיין מחפשים אחר חומרי למידה בתדירות גבוהה.

המורים מבינים שיש חשיבות לתוכנית לימודים מסודרת שתיתן מענה לצרכים הייחודיים של שיעורי המוזיקה, אך עם זאת הם מעוניינים ששיעור המוזיקה יהיה מהנה וחוויתי. משום שהם עדיין מתקשים לשלב הקניית תכנים מוזיקליים עם חוויה והנאה, הם מוותרים לעיתים על הפן הפדגוגי.

1. ד. חדר מוזיקה ייעודי

קיומו של חדר מוזיקה הוא מהותי. תוכן השיעור נקבע בין השאר על פי המרחב שהוא מתקיים בו (לדוגמה, פעילות בתנועה דורשת חלל גדול). בהיעדר חדר מוזיקה המורים בונים שיעור פרונטלי שיש בו מעט פעילויות בתנועה או בנגינה בכלי הקשה, שיש לאחסן ולהעביר מכיתה לכיתה.

2. חניכה ותמיכה

2. א. תפקיד מנהל בית הספר בחניכת המורה

למנהל בית הספר תפקיד רב-משמעות בחניכת המורים החדשים. מנהל המטפח את המורים החדשים למוזיקה (באמצעות תיאום ציפיות, יחס של כבוד והערכה או בהטמעת תוכניות בחינוך המוזיקלי) תורם להרגשה החיובית של המורה ומגביר את הרצון של המורה ליצור, ללמד ולהתמיד. נעמי סיפרה על התמיכה של מנהלת בית הספר בשנתה הראשונה בהוראה. המנהלת קיבלה אותה בסבר פנים יפות ובחינוך בתחילת היום ובהפסקות, סייעה לה בארגון כיתת המוזיקה

והעניקה לה הרגשת ביטחון למרות היותה מורה חדשה: "המנהלת ידעה להגיד לי דברים בצורה שמצמיחה [...] היא הייתה אומרת לי כמה שרואים שאני רוצה וכמה שרואים שאני משתדלת".

מנגד, מנהל בית הספר עלול לגרום למורה החדש לחוש תסכול ואף רצון לעזוב את בית הספר, כפי שסיפרה שלומית: "המנהלת זו סאגה נפרדת. אם הייתי יודעת את זה לא הייתי באה ללמד שם. לדוגמה: ילד מכיתה ג' צבט ילדה בשיעור מוזיקה והיא פנתה אליי ושאלה: 'איך נתת לזה לקרות?' [...] ההערה הזו גרמה לי לסערת רגשות. היא לא מבינה מה זה מורה חדשה למוזיקה ואיך לתמוך ב...". ממציא זה עולה גם מתוך השאלון (ראו לוח 6).

2. ב. תרומת הסדנה

הסדנה היא מקור העצמה חשוב למתמחים ולמורים החדשים למוזיקה. התמיכה מתבטאת בכמה תחומים:

- תמיכה רגשית וחברתית – הפעילויות בסדנה נותנות למתמחים כלים להתמודדות בסיטואציות חברתיות העולות מן השדה.
- תמיכה בניהול כיתת המוזיקה – המורים לומדים כיצד מטמיעים מערכת כללים ברורה בכיתת המוזיקה, שתאפשר להם ללמד באופן ראוי, רגוע ונעים.
- תמיכה אתית – המנחות נותנות למתמחים כלים להתנהלות עם הצוות ועם הנהלת בית הספר, הפיקוח ומשרד החינוך.
- תמיכה מקצועית מוזיקלית (פדגוגית ודידקטית) – לפי שיקול דעתה של מנחת הסדנה ולפי בקשות המתמחים, מועברים למורים תכנים מוזיקליים לשיעורים.

התברר שהרקע המוזיקלי של המנחות וחשיבות החינוך המוזיקלי בחייהן מסייעים להן לבנות קשרים מיוחדים עם המתמחים. הסדנה והקבוצה נעשות מקור תמיכה למנחות ולמתמחים. כך עולה גם מממצאי השאלון (ראו לוח 3).

3. גיבוש הזהות המקצועית

3. א. מי אני? מורה למוזיקה או מוזיקאי?

הזהות המקצועית של המורים החדשים למוזיקה נעה בין היותם אומנים יוצרים ומבצעים לבין היותם מורים המנחילים לתלמידים דעת וידע במוזיקה. בשלב הכניסה להוראה, הזהות המקצועית של המורים מתעצבת ועליהם להחליט מהו

העיסוק הראשי שלהם: הוראת מוזיקה או יצירה וביצוע. לעיתים זהותם כמוזיקאים וכמורים למוזיקה מתקיימת בו-זמנית, והעיסוק במוזיקה כיוצרים וכמבצעים משתלב עם ההוראה.

3. ב. שלב הבניית הזהות המקצועית

שלב זה יכול להיות מאופיין בשלושה אופנים:

- מורים בהשרדות – מורים החווים קשיים ותסכול. ההתמודדות היום-יומית עם בעיות ניהול הכיתה פוגעת במוטיבציה שלהם. הם מתלבטים לגבי עתידם בהוראה אך רוצים לסיים את שנת ההתמחות בהצלחה. כדבריו של משה: "אני עומד כל השיעור ומחכה [...] אני לא יודע כמה זמן אוכל להמשיך כך".
- מורים בהסתגלות – מורים המביעים רצון להמשיך ולנסות להתמודד עם האתגרים הרבים מתוך הבנה שהם נמצאים בתהליך של למידה, כדבריה של יונה: "אני לומדת. ממש ככה [...] כל שיעור הוא שיעור של הילדים וגם שיעור שלי".
- מורים פורצי דרך – מורים הנוקטים יוזמה ומרגישים תחושת סיפוק והצלחה. הנחישות האישית לצד נכונות הסביבה – מנהל בית הספר והצוות – לאפשר למורה להתקדם תורמים לרצונם להמשיך במערכת ולבסס את מעמדם בתוכה. כך תיארה ישראלה: "חיברתי מילים לשיר לקראת תחרות [...] זה גרם לי לאופטימיות שאכן אפשר לעשות דברים".

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשיים המאפיינים את שנות ההוראה הראשונות של מורים חדשים למוזיקה בבתי הספר היסודיים. הדיון בממצאי המחקר יציג את הקשיים בשלב הכניסה להוראה, את הקשר בין יחסו של מנהל בית הספר לבין הסתגלות המורים החדשים, את שלבי גיבוש הזהות המקצועית ואת חשיבות החניכה הייעודית.

הסתגלות לבית הספר והיכרות עם המערכת הארגונית

- הפן הארגוני – מן המחקר עולה הקושי של המורים החדשים למוזיקה לנווט את דרכם ביעילות בין מבוכי התרבות הארגונית הבית ספרית. נוסף על התרבות הארגונית, עליהם להכיר גם את הנהלים הפנימיים ואת אורחות

החיים בבית הספר. קושי זה מועצם לנוכח העובדה שהמורים החדשים למוזיקה מלמדים בבית הספר שעות מעטות, במשרה חלקית, ועומד לרשותם זמן קצר להסתגלות. לעיתים המורה החדש מלמד בבתי ספר נוספים, שגם בהם הוא נדרש לכך. אי-הוודאות וחוסר הידע גוזלים זמן, מובילים לתחושה של חוסר יעילות כמורה ופוגמים בהשתלבות מיטבית בבית הספר.

■ הפן הפדגוגי-מקצועי – במקביל להיכרות עם נוהלי בית הספר, על המורה החדש ללמוד לנהל את כיתת המוזיקה ואף להכין את התלמידים להצגת תוצרים באירועים. לעיתים הוא אף נדרש לארגן את האירוע כולו. עליו להכיר את תלמידיו, להעביר תכנים פדגוגיים ומוזיקליים ולעיתים אף להקים מקהלה או הרכב נגינה. ההתמודדות המורכבת בפן הפדגוגי והמקצועי משפיעה על תחושת המקצועיות של המורה החדש למוזיקה ומובילה לתחושות ייאוש ותסכול.

■ חשיבותו של מנהל בית הספר להסתגלות המורה החדש – מן המחקר מתברר שלמנהל בית הספר חשיבות רבה בקליטת המורים החדשים למוזיקה. מורים מעטים במחקר זה חשו שמנהל בית הספר העצים אותם בפן האישי והמקצועי. יחס מנוכר של המנהל גרם לאי-שביעות רצון והשפיע על התנהלות המורה בכיתה. מחצית מהמורים סיפרו על היעדר תמיכה מצד המנהל בהתמודדותם עם ענייני משמעת בכיתה. גישה שלילית של המנהל לא רק שאינה תורמת לקליטה מיטבית אלא גוררת אחריה תחושות של ניכור, ולעיתים אף מביאה מורים לשקול לנטוש את מערכת החינוך.

■ תרומת החניכה להתמודדות בשנת ההתמחות – הסדנה היא מקור תמיכה והעצמה למורים שבדרך. התמיכה מתמקדת בתהליכים אישיים ובחיבור בין התאוריה למעשה בשני היבטים: בהיבט המקצועי – המורים לומדים לשפר ולגוון את דרכי ההוראה בכיתה וליצור קשר עם הצוות וההנהלה; בהיבט הרגשי – יש להם מרחב שבו הם יכולים לשתף תחושות, חששות ותסכולים העולים במהלך ההוראה בכיתה המוזיקה וכן בהתמודדות בבית הספר.

מנחות הסדנה מעוניינות לשפר את חוויית ההסתגלות של המתמחים ושל המורים החדשים למוזיקה על ידי הזדמנויות נוספות לפרקטיקה (עבודה מעשית, ניצוח על מקהלה והרכבי נגינה) ותמיכה כבר בשלב ההכשרה במוסד האקדמי.

תנאי עבודה ייחודיים להוראת מוזיקה

- חשיבותו של חדר מוזיקה ייעודי
אחד הנושאים שעלו בשיחות עם המורים במחקר זה הוא תנאי ההוראה. חדר מוזיקה ראוי הוא כיתה ייעודית המתאימה לחזרות מקהלה ולהרכבי נגינה. מערכת שמע איכותית, מקרן, מחשב וכלי נגינה באיכות אקוסטית טובה חיוניים להוראה איכותית של מוזיקה. ניהול כיתה המוזיקה שונה מניהול כיתה במקצועות אחרים, מכיוון שתוכן שיעור המוזיקה משפיע על סידור הכיתה ותלוי אם מתקיים בו שיעור האזנה פעילה, חזרת מקהלה רבת-משתתפים או נגינה בהרכב קאמרי. גם מספר התלמידים משתנה לפי תוכן השיעור.
- השפעת סביבת הלימוד על הקשר עם התלמידים
תנאי העבודה משפיעים גם על הקשר עם התלמידים: המעבר מכיתה לכיתה, לעיתים עם אבירים וכלי נגינה, אינו מאפשר למורים ליצור יחסים מיטביים עם התלמידים שהם פוגשים רק אחת לשבוע. המרחב הלימודי חיוני בלמידה ויכול להשפיע על הבנת המדיום ומושגים ראשיים במוזיקה (מתח והרפיה, כיוונויות, פיסוק מוזיקלי וכן הלאה), וכן על אופן הלימוד ועל יצירת קשר עם התלמידים. בשיעורי המוזיקה המורה זקוק למרחב כדי להעביר תכנים מוזיקליים בתנועה, בנגינה או בקבוצות יצירה, כפי שעלה בתצפית בכיתה של יונה. יונה מלמדת את רוב שיעורי המוזיקה בכיתה האם באופן פרונטלי מכיוון שהיא חולקת את חדר המוזיקה עם המורה ליוגה.
- תדירות השיעור במערכת השעות הבית ספרית
לא רק המרחב הלימודי חשוב להוראת מוזיקה אלא גם מרחב הזמן, דהיינו מספר שיעורי המוזיקה בשבוע במערכת השעות. מוזיקה אינה מקצוע ליבה בבית הספר, ולכן תדירות שיעורי המוזיקה נמוכה: מתקיים שיעור שבועי יחיד לכל כיתה, בדרך כלל רק בשכבות הצעירות (כיתות א–ג). המורים במחקר זה סיפרו על בעיות משמעת כתוצאה מהיכרותם השטחית עם התלמידים. המורה עופר הוא היחיד שסיפר שבמערכת השעות שלו יש שני שיעורים שבועיים לכיתה, והוא מרגיש שהמפגש הדו-שבועי תורם לקשר הטוב שיש לו עם תלמידיו.
- שינויים בשלב הכניסה להוראה: משברים, הסתגלות, צמיחה והתקדמות
המעבר ממעמד של סטודנט למעמד של מורה חדש הוא מורכב לכל המורים,

ולמורים למוזיקה – אף יותר. מעבר זה נחלק לשני שלבים עיקריים:

1. משברים בשנה הראשונה: בשנה הראשונה עוברים המורים למוזיקה משבר כפול – משבר הכניסה להוראה (טיפול בענייני משמעת, ניהול הכיתה, קשר עם הצוות) ומשבר הזהות המקצועית-אישית. כל המורים במחקר זה סיפרו על קשיים בשנתם הראשונה, בעיקר בניהול הכיתה ובטיפול בבעיות משמעת. חלקם החליטו לעזוב את מקצוע ההוראה, ואחרים הסתגלו למערכת על קשייה, הבינו שהם נמצאים בתהליך למידה ועברו לשלב השני בהתפתחותם המקצועית כמורים למוזיקה.
2. הסתגלות וצמיחה בשנה הראשונה: מורים שהצליחו לעבור את משבר הכניסה לעולם ההוראה הביעו רצון להמשיך ולהתנסות למרות הקשיים. מורים אלו מביטים אל העתיד בהבנה שתהליך הלמידה העצמית שלהם בעיצומו, ועם הזמן הם יתפתחו וישתפרו בתחומם. שניים משמונת המורים במחקר זה הצליחו, על אף הקשיים, להתקדם, לצמוח ולפרוץ דרך. מורים אלו יזמו פרויקטים ייחודיים שהעצימו אותם ואף העלו את קרנו של בית הספר. נחישות אישית לצד תמיכה של מנהל בית הספר הם שאפשרו למורים אלו לצמוח ולהתקדם. תחושת הסיפוק מעצימה את המורים החדשים למוזיקה והיא קשורה לחוויית הלמידה הכוללת. השפעה חשובה הייתה להצלחה בטקס, לקשר חיובי עם תלמידים ולקידום תלמידים מתקשים.

מגבלות המחקר

במחקר השתתפו רק שמונה מורים חדשים למוזיקה – קבוצה קטנה שאינה מאפשרת הכללה. עם זאת, על פי סטייק (Stake, 1995), המחקר האיכותני אינו שואף להכללה, אלא להעברה של הנתונים למקרים אחרים, וכדי לעשות זאת יש להבין את מאפייני המחקר ואת המשמעויות שלו.

המלצות

מחקר זה יכול לשמש בסיס תאורטי לשיפור חוויית הוראת המוזיקה בקרב מתמחים ומורים חדשים למוזיקה. הממצאים מראים שיש לקדם ולשפר את מערך התמיכה והחניכה של המורים החדשים למוזיקה (בבית הספר ובסדנאות ההתמחות), לשפר את הקליטה של המורים החדשים למוזיקה על ידי חשיפת ייחודיות המקצוע בפני צוות בית הספר לשם קליטה מחבקת ועוטפת, לבסס את

מעמדו של המורה החדש למוזיקה בבית הספר מתוך הבנת תרומתו הקוגניטיבית, החברתית והתרבותית של החינוך המוזיקלי לתלמידים. המחקר מעלה אל המודעות את הקשיים של מורים חדשים למוזיקה, שלעיתים גורמים להם להישאר במערכת החינוך כשורדים ולא כיוזמים, ולעיתים גורמים להם להתייאש ולעזוב את מערכת החינוך. לצד הקשיים, המחקר מתמקד בגורמים המסייעים למורים להחזיק מעמד בשלב הכניסה להוראה, להתעלות מעל הקשיים ולאזור עוז לפרוס כנפיים ולהגשים את ייעודם. תמיכה ייעודית מעצימה את המורים החדשים ותורמת לרצונם להמשיך בהוראה במערכת החינוך.

ממצאי המחקר ומסקנותיו יכולים לשמש בסיס לבניית מחקרים עתידיים, שירחיבו את הידע בנושא ויתרמו לרפורמה במתווה ההתמחות של המורים החדשים למוזיקה. על סמך הממצאים מומלץ:

1. לבחון את חוויית קליטתם של מורים חדשים למוזיקה מנקודת המבט של מנהלי בתי הספר. בחינה כזו יכולה להרחיב את התמונה ולתרום לפתרון חלק מהקשיים.
2. לבחון כיצד הפיקוח על החינוך המוזיקלי תופס את תפקידו בקליטה מיטבית של מורים חדשים. נקודת המבט של הפיקוח יכולה לתרום להבנת קשיי המערכת ויתרונותיה.
3. לבחון את מודל ההכשרה וההתמחות בישראל בהשוואה למודלים במקומות אחרים בעולם. מודלים אלו יכולים לתרום לשיפור מערך התמיכה במורים בישראל.
4. לערוך מחקר השוואתי שיבחן את השתלבותם של מורים למקצועות כלליים בבית הספר לעומת מורים למוזיקה. מחקר כזה יוכל להדגיש את ייחודיות התפקיד ולבחון את מערך התמיכה הניתן למורים במקצועות כלליים לעומת המורים למוזיקה.
5. להקים גוף מתאם שיפעל ליצירת קשר בין מורים ותיקים למוזיקה לבין מורים חדשים לשם תמיכה וייעוץ. הגוף יכול לקום מתוך מוסדות ההכשרה האקדמיים, והקמתו צריכה להיות מבוססת על הבנת החשיבות של יצירת הקשרים האלה לצורך שימורם של המורים החדשים במערכת החינוך.

מקורות

- המר, ד' (2017). הובלת תהליכי שינוי אקדמיה-שדה בשלב הכניסה להוראה: מבט תלת-שנתי. **החינוך וסביבו**, ל"ט, 27–50.
- וולנסקי, ע' (2011). היעדר ביקוש למקצוע ההוראה בישראל ממשבר לאתגר: מגמות בין-לאומיות והשלכות לישראל. בתוך: א' שץ אופנהיימר, ד' משכית ושי' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 23–55). תל אביב: מכון מופ"ת.
- וייסלבאי, א' (2023). **מחסור במורים – סקירה**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. זילברשטרום, ש' (2013). שלב הכניסה למקצוע ההוראה בראי התאוריה והמחקר. בתוך: ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תאוריה ומעשה** (עמ' 101–131). תל אביב: מכון מופ"ת.
- זך, ס', טלמור, ר' ושטיין, ח' (2016). התמחות בהוראה – נקודת מבט של מתמחים בחינוך הגופני. **בתנועה: כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט**, 11(2), 228–253.
- יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 257–284). דביר.
- כפיר, ד', אבדור, ש' וריינגולד, ר' (2006). **הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים: תהליך רצוף ומתמשך: דו"ח מחקר מספר 1**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לוי-קרן, מ' ורוזנברג, ק' (2019). **תפיסות של מורים חדשים ומורים חונכים כלפי תפקיד הכניסה להוראה: דו"ח ביניים**. סמינר הקיבוצים.
- לנגברג, פ' (2010). **יסודות המחקר הכמותי**. נדלה מאתר מכון מופ"ת: <http://web.macam.ac.il/~livne/quantitative>
- משכית, ד' ויפה, א' (2007). קולות מביתם הפרטי של מורים מתחילים: מתמחים כותבים על עצמם ועל ההוראה. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 11, 40–71.
- משרד החינוך והתרבות (2024). **החממות למורים בשלב הכניסה להוראה: מסמך מדיניות מחודשת – תשפ"ד**. משרד החינוך. מנהל עובדי הוראה. אגף התמחות וכניסה להוראה.
- משרד החינוך והתרבות (2015). **חוזר מנכ"ל ספטמבר 2015: התמחות וכניסה להוראה**. נדלה מאתר מאגר חוזרי מנכ"ל: <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=120>

- משרד החינוך והתרבות (2011). **תכנית הלימודים במוזיקה לבית הספר היסודי**. משרד החינוך, האגף לתכנון ופיתוח תוכניות לימודים.
- צבר-בן יהושע, נ' (1999). **המחקר האיכותי בהוראה ולמידה**. מודן.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 101–140). דביר.
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. **דפים**, 34, 10–45.
- שץ אופנהיימר, א', משכית, ד' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2011). **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני: תאוריה ויישום**. רמות.
- Allen, T.R. (2011). *Challenges of the Music Classroom: Perceptions of Teachers and Administration*. Doctoral Dissertation. University of Florida. <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:182750>
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualizing preservice teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26, 37-50. <https://doi.org/10.1177/1321103X060260010101>
- Ballantyne, J., & Zhukov, K. (2017). A good new story: Early career music teacher account of "flourishing" professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.009>
- Benson, A.M. (2008). Effective mentoring for new music teachers. *Research in Music Education*, 24(2), 42-49. <https://doi.org/10.1177/8755123308317953>
- Carter, K. (2003). *Itinerant Teacher of Music: A State of Flux*. Master's Dissertation, Christchurch College of Education. <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/3552>
- Conway, C., & Rawlings, J. (2015). Three beginning music teacher's understanding and self-perceptions of micro political literacy. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 204, 27-45. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.204.0027>

- Conway, C.M., & Stephany, C. (2006). Professional development and the beginning music teacher. *Contribution to Music Education*, 33(1), 9-25. <http://www.jstor.org/stable/24127197>
- Conway, C.M., Krueger, P., Robinson, M., Haach, P., & Smith, M.V. (2002). Beginning music teacher induction and mentor policies: A cross-state perspective. *Art Education Policy Review*, 104(2), 9-17. <https://doi.org/10.1080/10632910209605998>
- Draves, T.J. (2008). "Firecrackers" and "Duds". Cooperating music teacher's perspective on their relationships with student teachers. *Journal of Music Teaching Education*, 18(1), 6-15. <https://doi.org/10.1177/1057083708323140>
- Draves, T.J. (2021). Exploring music student teachers' professional identities. *Music Education Research*, 23(1), 28-40. <https://doi.org/bengurionu.idm.oclc.org/10.1080/14613808.2020.1832059>
- Gee, J.L., Alejo, M., & Hill, J. (2024). Preservice Music Teachers' Classroom Management Beliefs. *Update: Applications of Research in Music Education*, 43(1), 70-79. <https://doi.org/10.1177/87551233231226392>
- Guindon, M., Huffman, H., Socol, A.R., & Takahashi-Rial, S. (2014). *A Statewide Snapshot of Principals Supporting Arts Integration: Their Preparation and Current Practices*. Public Schools of North Carolina: State Board of Education.
- Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., & Danaher, P. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93-113. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.6>
- Krueger, P.J. (1999). New music teacher speak out on mentoring. *Journal of Music Teacher Education*, 8(2), 7-13. <https://doi.org/10.1177/105708379900800203>
- Krueger, P.J. (2000). Beginning music teachers: Will they leave the profession? *Update: Applications of Research in Music Education*, 19, 22-26. <https://doi.org/10.1177/875512330001900105>

- Leggette, R.M. (2013). Perception of early-career school music teachers regarding Preservice preparation. *Applications of Research in Music Education*, 32(1), 12-17. <https://doi.org/10.1177/8755123313502342>
- Morgan, D.L. (1996). *Focus Groups as Qualitative Research*. Sage publications.
- Ortlipp, M. (2008). Keeping and using reflective journals in the qualitative research process. *The Qualitative Report*, 13(4), 695-705. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1579>
- Savill-Smith, C. (2019). *Teacher Well-Being Index 2019*. Education Support.
- Sindberg, L.K. (2014). Perceptions and perspectives of music teachers in urban settings: isolation, conversation and collaboration. *Music Education Research*, 16(4), 387-403. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.848849>
- Sivanathan, N., Arnold, K.A., Turner, N., & Barling, J. (2004). Leading well: Transformational leadership and well-being. In: P.A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 241-255). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch15>
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Starks, H., & Brown Trinidad, S. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380. <https://doi.org/10.1177/1049732307307031>
- Wilkinson, S. (2004). Focus groups. In: G.M. Breakwell (Ed.), *Doing Social Psychology Research* (pp. 344-376). The British Psychological Society and Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470776278.ch14>

נספח

ניתוח השאלון הפתוח

להלן ניתוח התשובות של 9 שאלות מתוך ה-17 שהופיעו בשאלון.

א. ההנחיה בשנת ההתמחות

לוח 1

תדירות המפגשים עם המנחה

15	נפגשתי עם המנחה בתדירות גבוהה בנוסף לקשר טלפוני ומיילים
5	נפגשתי עם המנחה אחת למספר חודשים ולא הרגשתי צורך במפגשים נוספים
2	לא נפגשתי כלל עם המנחה

מפיזור התשובות עולה שלרוב המתמחים היה קשר רצוף עם המנחה, שהתבטא הן במפגשי הנחיה הן בדוא"ל ובטלפון.

לוח 2

תרומת המפגשים לעבודה בשדה

4	המפגשים עם המנחה היו מעטים והייתי שמח לו היו בתדירות גבוהה יותר
5	המפגשים עם המנחה תרמו לי באופן חלקי
13	המפגשים עם המנחה תרמו לי מאוד וסייעו לי בשנת ההתמחות ובזו שאחריה

מפיזור התשובות משתקף שההנחיה בשנת ההתמחות מסייעת למתמחים ותומכת בהם הן בשנת ההתמחות והן בזו שאחריה.

לוח 3

באיזו סדנת הנחיה השתתפת בשנה הראשונה ובאיזו מידה תרמה לך?

סוג הסדנה	תרומת הסדנה	מס' משתתפים
סדנה ייעודית למורים חדשים למוזיקה	בסדנה קיבלתי עצות שסייעו לי בעבודתי	18
סדנה למורים חדשים במקצועות כלליים	הסדנה סייעה לי בעבודתי	2
	הסדנה לא סייעה לי כמורה חדש למוזיקה	1

מהתשובות עולה שרוב המורים השתתפו בסדנה ייעודית למורים חדשים למוזיקה ושהסדנה תרמה להם בעבודתם בשדה. שלושה השתתפו בסדנה למורים

חדשים במקצועות כלליים. שניים מהם השתמשו בידע שקיבלו בסדנה גם בשדה, ומורה אחד טען שלא קיבל כלים לעבודתו כמורה למוזיקה בסדנה הכללית.

ב. העבודה בשדה

לוח 4

משמעת בשיעורי המוזיקה

7	אני מצליח לנהל שיעור מוזיקה
4	אני מתקשה להתמודד עם בעיות המשמעת בשיעורי המוזיקה
11	אני מתמודד עם בעיות המשמעת באופן חלקי

מהתשובות עולה שרוב המורים (11 מורים, שהם 50%) מצליחים להתמודד עם בעיות המשמעת באופן חלקי.

לוח 5

חיפוש חומרי למידה

9	אני מחפש חומרי למידה בתדירות גבוהה
13	אני מצליח לארגן חומרי למידה טובים ומשתמש בהם בשיעורים

מהתשובות עולה שרוב המורים (13 מורים, שהם כ-60%) מצליחים לארגן חומרי למידה טובים המשמשים אותם בשיעורי המוזיקה.

לוח 6

הקשר עם צוות בית הספר

18	אני בקשר מצוין עם צוות בית הספר
4	הקשר שלי עם צוות בית הספר מצומצם מאוד

מהתשובות עולה שרוב המורים נמצאים בקשר מצוין עם צוות בית הספר.

לוח 7

הקשר עם מנהל בית הספר

16	מנהל בית הספר מקשיב לי
3	מנהל בית הספר תומך בי במידה חלקית
3	אני נתקל בקשיים לדבר עם מנהל בית הספר

מהתשובות עולה שרוב המורים (16 מורים, שהם 72.2%) נהנים מיחס טוב של

מנהל בית הספר ומהקשבה בעת הצורך. 13.6% (3 מורים) דיווחו על תמיכה חלקית של מנהל בית הספר, ואחוז דומה דיווח על קשיים לשוחח עם המנהל.

ג. היעזרות בקבוצת תמיכה ברשת האינטרנט

לוח 8

השתתפות בקבוצות תמיכה ברשת האינטרנט

7	אני משתתף בקבוצת תמיכה בפייסבוק
1	אני משתתף בקבוצת תמיכה בפייסבוק ובווטסאפ
6	אני משתתף בקבוצת תמיכה בווטסאפ
8	אני משתתף בפורום סגור של מורים חדשים למוזיקה ברשת האינטרנט

מהתשובות עולה שכל המורים חברים בקבוצת תמיכה כלשהי ברשת האינטרנט.

לוח 9

מה הסיוע שאתה מקבל מקבוצות התמיכה ברשת:

6	יש לי קשר עם מורים נוספים שחולקים איתי את אותם קשיים וחוויות
11	קיבלתי רעיונות לשיעורים ולפעילויות לרצף השיעורים השוטף
5	יש לי קשר עם מורים וגם רעיונות ופעילויות לשיעורי המוזיקה

מהתשובות עולה שרוב המורים (11 מורים, שהם 50%) נעזרים בקבוצות התמיכה כדי לקבל חומרי למידה. ההשתתפות בקבוצות אלו מאפשרת למורים ליצור קשר עם מורים אחרים בשנתם הראשונה להוראה. 30% מהמורים נעזרים בקבוצות אלו גם ליצירת קשרים חדשים וגם לקבלת חומרי למידה.

”ואין לשנות אף מנהג” – מילה המשנה משמעות

בנוסח התפילה: על משמעותה של מילה אחת

בתפילת מוסף של ראש חודש

חנן יצחקי

חלק גדול משינויי הנוסח במקורות מקורם בטעויות בהעתקה או בטעויות דפוס: כתיב מלא וחסר, חילופי אותיות דומות או שנהגות באופן דומה ועוד. לעיתים שינוי נוסח של מילה אחת או אפילו אות אחת משנה את משמעות המשפט כולו.¹ במאמר זה נדון בניסוחים שונים של מילה אחת מתוך תפילת מוסף של ראשי חודשים, נראה כיצד כל אחד מהנוסחים מביע משמעות אחרת ונגיע למסקנה זהירה מהו הנוסח המקורי (לדעתנו). לבסוף נראה שיש לגיטימציה הלכתית לכל נוסח. בנספח יובא דיון על מהות הזיכרון בראש חודש על פי פרשני המקרא.

מילות מפתח: תפילת מוסף, ראש חודש, זיכרון, סידור

מבוא

אחת השאלות הגדולות העומדות בפני חוקרי התפילה מתחילת העיסוק בנושא ועד ימינו היא אם נוסחי התפילה הראשונים נערכו בלשון קבועה ומסוימת (פליישר, תש”ן, 397). לדעת פליישר (שם, 427) כבר דור או שניים לאחר חורבן בית המקדש השני נקבעו נוסחי התפילות, וכלשונו: ”ביסוד כל הדעות עומדת

¹ כבר חכמי התלמוד שמו לב לתופעה זו, ואביא כאן דוגמה אחת שמתייחסת לפסוק בספר איוב: ”הן יקטלני לו/לא אייחל” (איוב יג, טו). התלמוד מנסח זאת כך: ”הן יקטלני לו אייחל, ועדיין הדבר שקול, לו אני מצפה או איני מצפה” (בבלי סוטה כז ע”ב).

הידיעה האחת: שהמתפלל אומר נוסח קבוע של תפילה מבלי לשנות בו כלום". חוקרים שונים חולקים על גישה זו וטוענים שנוסח התפילה לא נקבע בזמן חכמי יבנה אלא המשיך להתפתח במשך מאות שנים לאחר מכן. רייף (תשנ"א, 678–679), למשל, חולק על גישתו של פליישר ומעיר ש"דומה שפליישר אינו נוטה לדעה, שיש בתולדות התפילה תופעות של התפתחות שאפשר לזהותן בכל תקופה ותקופה. [...] המאמינים המסורתיים [...] עדיין מצאו דרכים לשנות או לחדש לפי הצורך". גם לנגר (Langer, 1999) טוענת שבתקופת יבנה האנשים כבר פיתחו דפוסי לשון לתפילה הראויה לאלוהים, וכבר היה מצופה מהם לנסח את תפילתם. לפיכך קשה מאוד לקבוע אם יש "נוסח מקורי" לתפילה מסוימת. למרות זאת, במאמר זה ננסה להתחקות אחר הנוסח הקדום של מילה אחת בתפילת מוסף של ראשי חודשים, מתוך הנוסחאות הרבות הקיימות.

לא ידוע לנו מי ניסח את תפילת מוסף של ראש חודש. בתלמודים יש אזכור בודד לטקסט שצריך לומר בתפילת מוסף של ראש חודש:

רבי סימון בשם רבי יהושע בן לוי שבת שחלה להיות בחנוכה אף על פי שאין מוסף בחנוכה מזכיר של חנוכה במוסף, אוספון עלה ראש חדש שחל להיות בתוכה אף על פי שאין מוסף בחנוכה מזכיר הוא של חנוכה (ירושלמי ברכות דף ז טור ג).

כפי שניתן להבין, לא מדובר בנוסח התפילה עצמה אלא בהוספה שיש לומר בראש חודש שחל בחג החנוכה. רק בסידורי התפילות מתקופת הגאונים ואילך ניתן למצוא את נוסח תפילת מוסף של ראש חודש (גולדשמידט, תשל"ב, פח-פט; דודזון, אסף ויואל, תש"א, קכט).

מחקרים רבים על תפילות ראש חודש מתמקדים בהיבטים שונים של ההוספות המיוחדות ליום זה: הלל (טולידאנו, תשנ"ט, 374–364; Friedman & Koren, 2005, 84–94), יעלה ויבוא (אלבוגן, תשל"ב, 44, 95; פליישר, תשע"ב, 73; היינמן, תש"ל, 99–101; קלרמן, 2016, 125–137) ומוסף (פליישר, תשמ"א, קיא–קלב; פליישר, תשנ"ב, 553–570), אך שינויי הנוסחאות בתפילת מוסף של ראשי חודשים כמעט שלא נחקרו. רוטשילד (תשכ"ד, 56–62), שקתב באופן כללי על כל תפילות ראש חודש: ברכת החודש, יעלה ויבוא, הלל, המזמור "ברכי נפשי",

התייחס מעט לנוסח של תפילת מוסף, ושלזינגר (תשע"ב, 151–158) עסק במה שנהוג להוסיף בשנת העיבור: "ולכפרת פשע".

שינויי הנוסח

הברכה האמצעית על פי הנוסחים האשכנזיים המקובלים בתפילת מוסף של ראשי חדשים פותחת במשפטים האלה: "רָאשֵׁי חֳדָשִׁים לַעֲמֹד נְתַתָּ, זָמַן כַּפָּרָה לְכָל תּוֹלְדוֹתֵם, בְּהִיּוֹתָם מִקְרִיבִים לְפָנֶיךָ זִבְחֵי רִצּוֹן, וּשְׁעִירֵי חַטָּאת לְכַפֵּר בְּעֲדָם, וְזָכְרוֹן לְכֻלָּם יִהְיוּ, וְתִשׁוּעַת נַפְשָׁם מִיַּד שׁוֹנֵא". אנו נתייחס כאן למשפט "וּשְׁעִירֵי חַטָּאת לְכַפֵּר בְּעֲדָם, וְזָכְרוֹן לְכֻלָּם יִהְיוּ, וְתִשׁוּעַת..." וננסה להבין את משמעותה של מילה אחת מתוכו על פי הנוסחים השונים – המילה המופיעה בעמודה 7 בלוח 1 להלן. נוכיח שבעקבות הנוסחים השונים של מילה זו, המשפט כולו מקבל משמעות שונה, וננסה להגיע למסקנה זהירה מהו הנוסח המקורי.

לוח 1

הסידור	1	2	3	4	5	6	7	8
1. סדר רב עמרם גאון (מהדורת גולדשמידט, תשל"ב); סדר רב סעדיה גאון (דודזון, אסף ויואל, תש"א); סדר הנאו שפ"ח (תבורי ורפלד, תשנ"ד); רינת ישראל נוסח אשכנז וספרד (טל, תש"ל); וכן ברוב הסידורים המודפסים בנוסחים ספרד ואשכנז.	ושעירי	חטאת	לכפר	בעדס	זכרון	לכלס	יהיו	ותשועת
2. נוסח התפילה של הרמב"ם בכת"י תימני (בספרייה הלאומית: מס' HEB 4 446) וכן בכל הדפוסים; מחזור ויטרי (הורוויץ וברלינר, תרפ"ג); סידור הרוקח (הרשלה והרשלה, תשנ"ד)	ושעירי	חטאת	לכפר	בעדס	זכרון	לכולס	יהיו	תשועת
3. שבולי הלקט (צדקיה בן אברהם הרופא, תרמ"ז); סידור מנהג רומה (בן דניאל, 1265)	שעירי	חטאת	לכפר	בעדס	זכרון	לכולס	יהיו	תשועת
4. סידור דרכי חיים (ללא מחבר, תשס"ה); הסידור המדויק איש מצליח (מאזוז, תשנ"ו); סדר שערי ירושלים (ללא מחבר, תשס"ח); סידור קול אליהו (אליהו, תשע"ד)	ושעיר	חטאת	לכפר	בעדס	זכרון	לכלס	היה	תשועת
5. סידור זרח השמש נוסח יהודי מרוקו (עמיחי ובן-שמחון, תשס"ד)	שעירי	חטאת	לכפר	בעדס	זכרון	לכלס	היה	ותשועת
6. סידור יחיה דעת (יוסף, תשנ"ה). (1)	ושעיר	חטאת	לכפר	בעדס	זכרון	לכלס	היה	תשועת

ושעיר	חטאת	לכפר	בעדס	זכרון	לכלס	יהיה	תשועת
7. סידור יחוח דעת (יוסף, תשנ"ה). ²							
ושעירי	חטאת	לכפר	בעדס	זכרון	לכלס	יהיה	תשועת
8. תכלאל תורת אבות (אלשיך, תשנ"ו).							
ושעירי	חטאת	לכפר	בעדס	זכרון	לכולס	יהיה	תשועת
9. נוסח התפילה של הרמב"ם ברוב כתבי היד התימניים וכן במהדורות פרנקל תשס"ה, קאפח תשמ"ד ושילת תשס"ה							
ושעירי	חטאות	לכפר	בעדס	זכרון	לכלס	יהיה	ותשועת
11. סידור האר"י בכת"י (אזולאי, תקל"ט); סידור תהלת ה' (חב"ד – נוסח האר"י) (ללא מחבר, תשמ"ז)							
ושעירי	חטאת	לכפר	בעדס	זכרון	לכלס	יהיו	ותשועת
12. סידור האר"י – סידור ר' אשר (מרגליות, תקמ"ה); סידור האר"י – ר' שבתי (שבתי, תקנ"ד); סידור האר"י קול יעקב (ללא מחבר, תכ"ח)							
שעירי	חטאות	לכפר	בעדס	זכרון	לכלס	תהיה	ותשועת
13. סידור האר"י – כת"י (ליפמן בן אריה, תצ"ח)							
שעירי	חטאת	לכפר	בעדס	זכרון	לכלס	תהיה	תשועת
14. עדותו של ר' חייא בן בנימין פונטרימולי בשו"ת צפחית בדבש (פונטרימולי, תר"ח)							
ושעירי	חטאת	לכפר	בעדס	זכרון	לכלס	היו	תשועת
15. סידור תפלת אליהו (ללא מחבר, תשל"ו); סידור הגר"א (מובשוביץ, תשע"ד); תפלה מכל השנה (בן חנוך ובן אברהם, שני"ז); משנה תורה (פרינץ, של"ד-של"ו), סידור קרבן מנחה (ללא מחבר, תרי"ז); סידור אזור אליהו (כהן ווינוגרד, תשנ"ח) ³ ; התפלות לכל השנה (ללא מחבר, רפ"ז); סידור לכל השנה (ללא מחבר, תכ"ח); תפלת מכל השנה (בני הרב יהודא ב"ק, תני"ג).							

² ראו לקמן לגבי בירור הנוסח של הרב עובדיה יוסף.

³ סידור זה, שכותרתו היא "כמנהג רבנו הגר"א ע"פ יסוד נוסח אשכנז (פולין) הישן", הוגה על ידי רבי יהושע הכהן, ר' ישעיהו וינוגרד והרב דוד כהן. בהערות על הניסוח "היו" כתוב שם: "וכ"ה בס"י נוסח פולין (וכ"ה בסידור ר"ע ור"א) ורז"ה שינה ללשון עתיד יהיו וכנוסח אשכנז המערבי", כלומר הנוסח הישן בפולין הוא "היו", אך רז"ה, שהוא ר' זלמן הענא, מחבר ספר "שערי תפילה" (הענא, ש"ז, תפ"ה), שינה ל"יהיו".

ברצוני להודות לקורא האנונימי מטעם מערכת כתב העת שהסב את תשומת ליבי לסידור זה ולהערה על הניסוח, שבעקבותיה בדקתי את סידורי נוסח פולין הישן המובאים בלוח 1.

בלוח 1 ניתן לראות חמישה נוסחים שונים של המילה בעמודה 7: יהיו; היה; יהיה; תהיה; היו. ומצאתי גרסה נוספת בשם רב עמרם גאון שמובאת ב"שער הציון": "ובסידור רב עמרם הגרסא היא זכרון לכלם יהי" (הכהן, תשנ"א, סימן תכג, סעיף קטן ב). יש להעיר שלא מסתבר שהוא כותב יהי' כקיצור, משום שב"משנה ברורה" הוא עצמו מביא שלושה נוסחים: "היו", "יהיו" ו"יהיה", והנוסח "יהי" הוא הערה על כך ב"שער הציון", כלומר אין זה קיצור של אחד מהנוסחים הללו.

נוסח הרמב"ם

כידוע, נוסח התפילה של הרמב"ם מופיע בדפוסים בסוף ספר אהבה של חיבורו הי"ד החזקה. בטבלה לעיל הראינו שיש בידינו ארבעה נוסחים שונים בכתבי היד ובדפוסים של הרמב"ם: ברוב הדפוסים שבידינו הנוסח הוא "יהיו"; ברוב כתבי היד התימניים ובדפוס קאפח, שילת ופרנקל הנוסח הוא "יהיה"; בדפוס אחד, ובעדותו של ר' חיים בנבנישתי, הנוסח הוא "היו", וכך הוא כותב: "בנוסח הרמב"ם איתא זכרון לכולם היו" (בנבנישתי, תשכ"ו, סימן תכד); ר' חייא פונטרימולי כותב: "דאף דבנוסחת הרמב"ם שלפנינו כתוב 'יהי', הרי בהרמב"ם שלפני רש"ל היה כתוב 'יהיה'..." (פונטרימולי, תר"ח, סימן יד).

כאן יש להעיר שכתב היד המשובח ביותר של ספר אהבה של הרמב"ם שנמצא בידינו הוא כת"י אוקספורד 577 (הונגינטון 80; מס' הסרט במכון לתצלומי כתבי יד עבריים: ס' 19448), שכפי הנראה ממנו לקחו הדפוסים של הרמב"ם. בכתב היד יש הגהות ותיקונים, ובסוף הלכות מילה ולפני "סדר תפילות כל השנה" מופיע כתב ידו של הרמב"ם: "הוגה מספרי אני משה בן מימון ז'צ"ל". כלומר שהספר הוגה על ידי הרמב"ם עצמו. וישנה מחלוקת בין החוקרים בשאלה אם גם החלק האחרון – "סדר תפילות כל השנה" – הוגה על ידו. בכתב היד היה כתוב "יהיו", והתיקון הוא "יהיה". במהדורת פרנקל (תשס"ה) וגם שילת (תשס"ו) מבינים שגם סדר התפילות הוגה על ידי הרמב"ם עצמו, ולכן מציינים שבכת"י זה הנוסח הוא "יהיה".

הגניזה הקהירית

ב-21 כתבי יד מן הגניזה הקהירית שבהם תפילת מוסף של ראש חודש, יש רק שתי נוסחאות של המילה המדוברת. כפי שניתן לראות בלוח 2 להלן, ב-17 מתוך 21 כתבי היד הנוסח הוא "יהיו", ובארבעה מהם הנוסח הוא "יהיה".

לוח 2

כתב היד	הנוסח
Paris, AIU: IV.A.88, Fragment 1v, FGP No. C78918	יהיו
Paris, AIU: IV.A.87, Fragment 1r, FGP No. C78915	יהיו
Paris, AIU: IV.A.80, Fragment 1v, FGP No. C78902	יהיו
Paris, AIU: IV.A.53, Fragment 6r, FGP No. C78839	יהיה
Strasbourg: 4078/43, Fragment 1r, FGP No. C71942	יהיה
New York, JTS: ENA 3471.4, Fragment 1r, FGP No. C44470	יהיו
London, BL: OR 5557I.52, Fragment 1r, FGP No. C297190	יהיו
Cambridge, CUL: T-S AS 109.75, Fragment 1v, FGP No. C202594	יהיו (או היו)
Cambridge, CUL: T-S NS 273.66, Fragment 1v, FGP No. C394955	יהיה (ללא המילים "לכפר בעדם")
Cambridge, CUL: T-S NS 235.173, Fragment 1v, FGP No. C384719	יהיו
Cambridge, CUL: T-S NS 230.94, Fragment 1r, FGP No. C383814	יהיו
Cambridge, CUL: T-S NS 177.23, Fragment 1r, FGP No. C369059	יהיו
Cambridge, CUL: T-S NS 155.74, Fragment 1v, FGP No. C365342	יהיו
Cambridge, CUL: T-S NS 155.69, Fragment 1r, FGP No. C365329	יהיו
Cambridge, CUL: T-S NS 154.144, Fragment 1v, FGP No. C364698	יהיו

יהיה	Cambridge, CUL: T-S NS 152.139, Fragment 1v, FGP No. C360346
יהיו	Cambridge, CUL: T-S AS 100.72, Fragment 1r, FGP No. C182396
יהיו	Cambridge, CUL: T-S AS 100.178, Fragment 1r, FGP No. C181920
יהיו	Cambridge, CUL: T-S NS 122.20, Fragment 1r, FGP No. C354771
יהיו	Cambridge, CUL: T-S H11.76, Fragment 1r, FGP No. C240803
יהיו	Cambridge, CUL: T-S NS 111.12, Fragment 1r, FGP No. C341907

נוסחת סידור האר"י

כפי שראינו בלוח 1 לעיל, יש לפחות שלושה נוסחים שונים הנקראים "נוסח האר"י": "יהיה", "יהיו", "תהיה". הנוסח האחרון, "תהיה" (המובא בשורה 13 בטבלה), הוא המעניין מכולם, וכן העיד גם ר' חייא פונטרימולי.

ראשי תיבות [ה' ו' ח' א' ב' ג' ד' ה' ו' ז' ח' ט' י' כ' ל' מ' נ' ס' ע' פ' צ' ק' ר' ש' ת']
 נתן זון כ
 כפרה אבא מאדחא בהיותא עקריגים אפטר ובח' רצון וס' י' ה
 חטאות אברה ב' צום זכרון אבא תהיה וס' ע' פ' ס' ז' י' ז' ו' נ' ו' מ' ל' כ' י' ה' ו' ח' א' ב' ג' ד' ה' ו' ז' ח' ט' י' כ' ל' מ' נ' ס' ע' פ' צ' ק' ר' ש' ת'

צילום של סידור האר"י בכתב ידו של יום טוב ליפמן בן אריה, צאצא של בעל ה"תוספות יום טוב" (ליפמן בן אריה, תק"ח). יצא לאור בדפוס בשנת 1998.

נראה שהפנייה "תהיה" היא אל האל.⁴ מכאן מובן שהכוונה היא שהאל עצמו יהיה לזיכרון.⁵

נוסח הרב עובדיה יוסף

בשורות 6 ו-7 בלוח 1 לעיל ראינו שיש שני נוסחים בסידור "יחווה דעת". סידור זה יצא לאור בהוצאת מכון יחווה דעת בשנת תשנ"ה בשתי מהדורות שונות. הנוסח באחת הוא: "זכרון לכלם היה", ובשנייה: "זכרון לכלם יהיה". בירור עם הנהלת ההוצאה⁶ העלה כי זהו שינוי נוסח מכוון. לאחר שיצאה המהדורה הראשונה, שבה הודפסה המילה "היה", הרב עובדיה יוסף (יוסף, תשנ"ה) כתב את שינויי הנוסח שלדעתו יש להדפיס בסידור (עיינו שם בסימן יא סעיף לט), ולפי מסקנתו הדפיסו מהדורה נוספת של הסידור עם המילה "יהיה".⁷ פסיקתו הסופית של הרב עובדיה יוסף (שם) היא שהעיקר הוא לומר בלשון עתיד, ולכן, נוסף על הנוסח "יהיה" הוא מאשר גם את הנוסח בלשון רבים בעתיד: "יהיו". וכך הוא מסיים: "ומכל מקום גם האומרים 'יהיו' יש להם על מה שיסמכו".

משמעות הזיכרון בראש חודש

לפני שננסה להכריע מהו הנוסח המקורי לדעתנו, נפנה לנתח את המשמעות של הנוסחים השונים, וכך נקבל הבנות שונות לשאלה מהו הזיכרון שעליו מדברת תפילה זו. כדי לעקוב אחרי הפסקאות שיובאו להלן, אביא שוב את לשון התפילה: "רָאשֵׁי חֳדָשִׁים לַעֲמֹד נִתְּתָה, זְמַן פֶּפֶרָה לְכָל תּוֹלְדוֹתֶם, בְּהִיּוֹתֶם מְקַרְבִּים לְפָנֶיךָ זְבַחֵי רָצוֹן, וְשִׁעְרֵי חֲטָאת לְכַפֵּר בְּעֶדְם, זָכְרוֹן לְכֻלָּם יְהִי, וְתִשׁוּעַת נַפְשָׁם מִיַּד שׁוֹנֵא".

⁴ כל הפסקה היא כפנייה אל הקב"ה: "ראשי חודשים לעמך נתת". בהרצאתי בנושא בקונגרס העולמי ה-18 למדעי היהדות, היו שניים שהעירו שיתכן שהמילה "תהיה" אינה מופנית לאל (בגוף שני, בזמן עתיד), אלא שהכוונה כאן היא לכפרה (בלשון נקבה, גוף שלישי, בזמן עתיד), ואז הכפרה היא לזיכרון, והיא "תשועת נפשם מיד שונא". ייתכן להסביר כך, אך מסתבר יותר, לפי תוכן התפילה וצורתה, שהפנייה היא למלך מלכי המלכים, וכן הסביר פונטרימולי, שהביא גם הוא את הנוסח "תהיה": "ושוב דבר על ההווה, הוא הזה", שאנו בגלות שאנו מבקשים רחמים לפני האל יתברך שזכרון לכולם תהיה... (פונטרימולי, תר"ח, סימן יג).

⁵ כיצד ניתן להבין זאת? הדבר אינו ברור. ייתכן להסביר לפי מה שכתב בעל "הכתב והקבלה" (ראו לקמן), שהפעולות בראשי החודשים (הקורבנות ואולי התקיעות) אמורות לעורר אותנו לזכור את האל, ומתוך כך לשמור את חוקותיו ואת מצוותיו. לפי פירוש זה מתעוררת השאלה: מדוע דווקא קורבנות ראש חודש גורמים לכך שהאל עצמו יהיה לזיכרון?

⁶ תודתי לסטודנטית מיכל יובילר מהתוכנית לתואר שני ב"זיכרון מורשת ישראל וחינוך" במכללת אפרתה על בירור העניין מול מכון "יחווה דעת".

⁷ כולל גם תוספות מעטות אחרות, אך לאחר בירור עם המוציאים לאור, דווקא שינוי נוסח זה היה הסיבה להדפסה המתוקנת. כלומר הדפיסו סידור שלם בגלל שינוי נוסח של מילה אחת!

א. עבר-הווה-עתיד

הנוסח המקובל בעדות אשכנז, "יהיו", מוסבר על ידי ר' שמשון רפאל הירש: "הקרבנות מעלים זכרון ישראל לפני ה' לטובה" (פרידמן, תשנ"ב, עמ' רט-רי). כלומר הבקשה היא שהאל יזכור את עם ישראל על ידי הקורבנות, "זבחי הרצון" ו"שעירי החטאת". כך כותב גם ירושלמי: "הפועל 'זכר' [...] נזכר במקרא לא פחות ממאה שבעים ושתיים פעמים, והנושא שלו בדרך כלל עם ישראל או אלוהיו, כי חובת הזכרון חלה גם על זה וגם על זה" (ירושלמי, תשמ"ח, 22). יש לציין שנוסף על הבקשה שהאל יזכור את עם ישראל, יש כאן גם ציפייה לבניין בית המקדש העתידי: "ראשי חודשים לעמך נתת [...] בהיותם מקריבים לפניך זבחי רצון [...] זכרון לכולם יהיו". כלומר בעתיד, כאשר בית המקדש ייבנה, יוקרבו קורבנות בראשי חודשים, ועל ידי זה הקב"ה יזכור את עם ישראל לטובה. לפי זה קשה הניסוח של "זכרון לכלם", שהרי זו בקשה רק מהקב"ה.

באופן פשוט, המשפט כולו מנוסח בלשון עבר: "ראשי חודשים לעמך נתת [...] בהיותם מקריבים לפניך", ולכן הנוסח "יהיו" מתאים יותר. שעירי החטאת היו לזיכרון. לפי הבנה זו, מדובר על תיאור מצב שהיה, על זיכרון העבר (כך היה אז, כשבית המקדש היה בנוי) ולא על תקווה לעתיד.

בסידור "אוצר התפילות" (פייגנזון, ש"ש, תרע"ד) בהערות "עיון תפילה"⁸ מובא כך: "לשון עתיד [יהיו] כמו בינוני [כלומר: present simple] שפירושו בדרך כלל", זאת לומדים מהפסוק: "בראשי חודשיכם ותקעתם בחצצרת [...] והיו לכם לזכרון" (במדבר י, י). כלומר בדרך כלל, והאות וי"ו במילה "והיו" משמשת כווי"ו ההיפוך, שבלשון המקרא מורה על לשון עתיד. דוגמה נוספת ללשון עתיד שמשמעה הווה נמצאת בספר איוב, בפסוק "ככה יעשה איוב כל הימים" (איוב א, ה), שפירושו: ככה היה עושה איוב בדרך כלל. כהערת אגב נדייק שבפסוק מספר במדבר הכוונה היא: והיו **לכם** לזיכרון, ולא לקב"ה (וכאן יוכל להתיישב גם הנוסח של המהרש"ל – "לכולנו"). בהסברים אלו אנו מוצאים שלושה מובנים של הזיכרון: א. המובן הפשוט של משהו מהעבר שרוצים להיזכר בו; ב. זיכרון חי, שנמצא תמיד לנגד עינינו, שאנו לא שוכחים; ג. זיכרון כתקווה וכתפילה לעתיד.

⁸ את ההערות כתב אריה לייב גורדון (1845–1912, ליטא וארץ ישראל), שעסק בדקדוק ובלשון וכתב ספרים בנושאים אלו.

ב. יחיד-רבים

אחד ההבדלים הבולטים בין הנוסחים השונים הוא לשון יחיד (היה/יהיה/תהיה) לעומת לשון רבים (היו/יהיו/יהיה). באופן פשוט, הדבר תלוי במילה הראשונה במשפט (עמודה 1 בלוח 1) – "שעיר" או "שעירי". בציווי על הקרבת קורבנות בראש חודש נאמר: "ושעיר עזים אחד לחטאת" (במדבר כח, טו), לכן, על פי הפסוק, יש נוסחי תפילה הגורסים "שעיר חטאת לכפר בעדם". לעומתם, הנוסח "שעירי חטאת" הוא בגלל התחלת הברכה: "ראשי חודשים לעמך נתת" - ראשי חודשים, ברבים, ובכל אחד מהם מוקרב שעיר. כך או כך, משמעות הזיכרון היא כפי שראינו לעיל בדברי רש"י הירש, שהקורבנות (או הקורבן) מעלים את הזיכרון לפני האל.

אך בשורות 8–11 בלוח 1 לעיל, הפועל הוא בלשון יחיד: "יהיה", ואילו הקורבן הוא בלשון רבים: "ושעירי חטאת (בנוסח חב"ד: חטאות)". אם כך, אי אפשר לפרש שהמילה "יהיה" מכוונת לשעירים, אלא לדבר היחיד במשפט שמנוסח בלשון יחיד, והוא הזמן: "זמן כפרה לכל תולדותם". אם כן, לפי נוסח זה, ראש חודש, שהוא זמן כפרה,⁹ יהיה לזיכרון. ונראה שמשמעות העניין היא שבזמן הזה דווקא (בראש חודש) האל יזכור את בני האדם לטובה, ואז תהיה כפרה על החטאים.¹⁰

הערה מעניינת מובאת בהשלמות לסידור "עבודת ישראל" (צימלס, תשי"ב, מח-עו): "זכרון לכלם יהיו" – י"ג יהיו וכן גורס הגר"א מעשה רב וזה מוסב על התקיעות שעל הקרבנות" (שם, עא). כאן מוסבר בשם הגאון מווילנה שהתקיעות הן הגורמות לזיכרון, אף שאין מוזכרות כלל בתפילה.

⁹ בעניין ראש חודש כזמן כפרה, רוטשילד (תשכ"ד) מביא ארבע הבנות: א. כפרה על מי שנכנס למקדש בטומאה (בטעות), או על מי שאכל קודשים בטומאה ואינו יודע על כך כלל, ולכן אינו יכול להקריב קורבן אישי לכפרה (על פי הבבלי בשבועות ט ע"א); ב. כפרה על טהור שאכל דבר טמא (על פי דעת ר' שמעון במשנה); ג. כפרה על מה שהתרחש בחודש האחרון (על פי הכוזרי, מאמר שלישי פסקה ה, וכן בכלבו סעיף מ"ג) ועל כך שהקב"ה מיעט את הירח (על פי הבבלי, חולין ס ע"ב); ד. כפרה על התינוקות ("זמן כפרה לכל תולדותם"), על פי ר' יצחק אייזיק טירנא בספר המנהגים (טירנא, י"א, תשי"י, עמ' 14, הערה נה).

¹⁰ ואכן, ראש חודש נתפס במסורת היהודית כזמן של כפרה. כשם שתחילת כל שנה נחשבת לזמן של תפילה וחזרה בתשובה, כך גם תחילת כל חודש, ולכן יש שצמים בערב ראש חודש ומתפללים תפילת "יום כיפור קטן" ועוד (ראו ארנד, תשכ"ד, 54–57).

סיכום: האם אפשר לשער מהו הנוסח המקורי?

מכל האמור לעיל, יש יסוד סביר להניח שהנוסחה המקורית של המילה הייתה בלשון עתיד ולא בלשון עבר. כך בכל כתבי היד מן הגניזה הקהירית, בכתב היד המדויק של הרמב"ם, בנוסחי האר"י השונים, ברוב הדפוסים של הנוסחים האשכנזיים ובפסקי הרב עובדיה יוסף.

לדעתי – ואני כותב זאת בזהירות רבה – הנוסח המקורי הוא "יהיו", ולא "יהיה", מכיוון שברוב המקרים של כתבי היד שבגניזה כך, כתב היד של הרמב"ם מוכיח שכך היה, וכן מובן באופן פשוט מנוסח התפילה עצמה. כל הנוסחים מצביעים על כך שהתפילה היא בלשון רבים: "ראשי חודשים לעמך נתת [...] בהיותם מקריבים לפניך זבחי רצון", כלומר גם האזכור של קורבנות ראש חודש הוא בלשון רבים, לכל הדעות. לכן נראה סביר מאוד שהנוסח המקורי הוא "יהיו". יש לציין שפוסקי הלכה נוספים ניסו להכריע מהי הנוסחה הנכונה. הפרי חדש (די סילוה, ח' ת"צ) כותב: "בנוסח הסידורים כתוב זכרון לכולם יהיה [...] משמע שממילת 'לכולם' קאי אומן שהיו מקריבים, ולפי זה מילת 'יהיה' דהויא לעתיד, אין לה שחר" (אורח חיים תכג, ג), והוא מסיק שהנוסח הנכון הוא "זכרון לכולם היה", מכיוון שמדובר על העבר. הוא דוחה גם את גרסת רש"ל, "לכולנו", כי אז היה צריך להיות כתוב "תשועת נפשנו".

לעומת הפרי חדש, המגן אברהם (גומבינר, א"א, תנ"ב), כותב: "יש אומרים זכרון לכלם היו, ויש אומרים יהיו, ויש אומרים לכולנו, ואין לשנות אף מנהג" (אורח חיים תכג, ס"ק ג). כלומר אין כאן ניסיון להכרעה מהו הנוסח הנכון, אלא קבלה של נוסחים שונים, וקביעה שלנוסחים השונים יש מקום, ואין זו טעות סופר בעלמא.

מקורות

אלבוגן, י"מ (תשל"ב). **התפילה בישראל בהתפתחותה ההיסטורית**. דביר. אלשיך, מ' (תש"ן). **תורת משה**. מכון לב שמח.
ארנד, מ' (תשכ"ד). ערב ראש חודש – יום כיפור קטן, **מחניים**, צ, 54–57.
בננישתי, ח' (תשכ"ו). **כנסת הגדולה**. קרן הוצאת כל ספרי כנסת הגדולה.
ברלין, נצ"י (תר"מ). **העמק דבר – במדבר**. דפוס האלמנה והאחים ראם.

גומבינר, א"א (תנ"ב), **מגן אברהם** (בתוך ספר מגני ארץ), דפוס שבתי משורר.

היינמן, י' (תש"ל). ברכת 'בונה ירושלים' בגלגוליה. בתוך: ש' אברמסון וא' מירסקי (עורכים), **ספר חיים שירמן: קובץ מחקרים** (עמ' 99–101). מכון שוקן למחקר היהדות.

הכהן, י"מ (תשנ"א). **משנה ברורה חלק ד'**. אהרן בלום.

טולידאנו, ש' (תשנ"ט). ברכת ההלל בראשי חודשים ושינויי המנהגים, **תחומין**, יט, 364–374.

טירנא י"א (תש"י), **ספר המנהגים**, לוין-אפשטיין.

יוסף, ע' (תשנ"ה). **יביע אומר ח'**. מאור ישראל.

ירושלמי, י"ח (תשמ"ח). **זכור**. עם עובד.

מעקלענבורג, י"צ (1880). **הכתב והקבלה – במדבר**. י' קויפפמאן.

נבו, י' (תשס"א). **פירושי רבי יוסף בכור שור על התורה**. מוסד הרב קוק.

(די) סילוח ח' (ת"צ), **פרי חדש**, דפוס יצחק טימפלו.

פונטרימולי, ח' (תר"ח). **צפיחת בדבש**. דפוס סעדי הלוי אשכנזי.

פליישר, ע' (תשמ"א). חדשות לעניין 'ראש ראשי חודשים'. בתוך: ע' פליישר וי"י פטחובסקי (עורכים), **מחקרים באגדה, תרגומים ותפילות ישראל** (עמ' קיא-קלב). מאגנס.

פליישר ע' (תש"ן). לקדמוניות תפילות החובה בישראל. **תרביץ**, נט, 397–441.

פליישר, ע' (תשנ"ב). ענייני ראשי חודשים בתפילה הקדומה. בתוך: מ' בר אשר (עורך), **ספר היובל לרב מרדכי ברויאר** (עמ' 553–570).

פליישר, ע' (תשע"ב). **תפילות הקבע בישראל בהתהוותן ובהתגבשותן, חלק א**. מאגנס.

פרידמן, י' (תשנ"ב). **סידור תפילות ישראל – עם פירוש הרש"ר הירש זצ"ל**. מוסד הרב קוק.

פרינץ, מ' (של"ד-של"ו), **משנה תורה**, מאיר פרינץ.

פרנקל, ש' (תשס"ה). **משנה תורה – ספר אהבה**. שבתי פרנקל.

צדקיה בן אברהם הרופא (תרמ"ז). **שבלי הלקט**. מהדורת בובר.

צימלס, י' (תשי"ב). השלמות לסידור עבודת ישראל מהדורת רי"ז בער, **סיני**, לא, מח-עו.

קאפח, י' – מתרגם ומגיה (תשמ"ד). **ספר משנה תורה – אהבה**. מכון משנת הרמב"ם.

קלרמן, א' (2016). "קדושת היום" ו"יעלה ויבוא" – האם חד הם? **סידרא, לא**, 137–125.

רוטשילד, י' (תשכ"ד). עיונים בתפילות ראש חודש, **מחניים**, צ, 62–56.

שילת, י' (תשס"ו). **רמב"ם מדויק, כרך ב: ספר אהבה**. שילת.

שלינגר, נ' (תשע"ב). ולכפרת פשע, **שמעתין**, 181, 158–151.

Langer, R. (1999). Revisiting early rabbinic liturgy: the recent contributions of Ezra Fleischer. *Prooftexts, A Journal of Jewish Literary History*, 19(2), 179–194.

Koren, D., & Friedman, W. (2005). Women as 'shelihot tzibbur' for 'hallel' on 'Rosh Hodesh', Milin Havivin – Beloved Words; an Annual Devoted to Torah. *Society and the Rabbinate*, 1, 84–94.

סידורים שונים

אבן יוסף, ש' (תק"ח). **סידור של תפילה כמנהג ק"ק איטאליאני**. דפוס בראגאדין.

אזולאי, י' – מעתיק (תקל"ט). **סידור האר"י** (קולופון), הספרייה הלאומית, ירושלים, ישראל. Ms. Heb. 8°5676.

אלשיך, נ' (תשנ"ו). **תכלאל תורת אבות**. תורת אבות.

אליהו, ש' (תשע"ד). **סידור קול אליהו**. דרכי הוראה לרבנים.

בן דניאל, י' – מעתיק (1265). **סידור מנהג רומה**, נמצא במיקרופילם. מס' פריט F 11472.

בן חנוך, צ' ובן אברהם, מ' (שנ"ז). **תפלה מכל השנה**. דפוס יצחק בן אהרן מפרושטיץ.

בני הרב יהודא ב"ק (תנ"ג). **תפלת מכל השנה**. פראג.

גולדשמידט, ד' (תשל"ב). **סדר רב עמרם גאון**. מוסד הרב קוק.

דודזון, י', אסף, ש' ויואל, י' (תש"א). **סידור רב סעדיה גאון**. מקיצי נרדמים.

הורוויץ, ש' וברלינר א' – מוציאים לאור (תרפ"ג). **מחזור ויטרי**. הוצאה פרטית.

הענא ש"ז (תפ"ה), **שערי תפלה**, דפוס ישראל בן אברהם.

הרשלה, מ' והרשלה י' (תשנ"ב). **פירוש סידור התפילה להרוקח**. מכון הרב הרשלה למחקר ולהוצאה של ספרות תורנית והלכתית.

טל, ש' (תש"ל). **סידור רינת ישראל**. מורשת.

יוסף, ע' (תשנ"ה). **סידור יחווה דעת**. מכון יחווה דעת.

כהן, י' ווינגרד, י' (תשנ"ח), **סידור אזור אליהו**, מכון אזור אליהו.

ליפמן בן אריה (תק"ח). **סידור האר"י**. דפוס לא ידוע.

ללא מחבר (תשס"ח). **סידור שערי ירושלים**. מכון שירה חדשה.

ללא מחבר (תשס"ה). **סידור דרכי חיים**. מו"ל לא ידוע.

ללא מחבר (תשמ"ז). **סידור תהלת ה'**. קרני הוד תורה.

ללא מחבר (תשל"ו). **סידור תפלת אליהו**. מו"ל לא ידוע.

ללא מחבר (תרי"ז). **סידור קרבן מנחה**. דפוס יוסף ראם.

ללא מחבר (תכ"ח). **סידור לכל השנה**. מו"ל לא ידוע.

ללא מחבר (רפ"ז). **תפלות לכל השנה**. מו"ל לא ידוע.

מאזוז, מ' (תשנ"ו). **הסידור המדויק איש מצליח**. מכון הרב מצליח.

מובשוביץ, י"א – עורך (תשע"ד). **סידור הגר"א**. מוסד הרב קוק.

מרגליות, א' (תקמ"ה). **סידור האר"י – סידור ר' אשר**. דפוס שלמה רפאפורט.

עטייה, מ"א – עורך (תשס"ד). **סידור אבותינו**. קרן אהבת קדומים.

עמיחי, ש' ובן-שמחון, ע' (תשס"ד). **סידור וזרח השמש**. א' אלעזר.

פייגנזון ש"ש (תרע"ד), **סידור אוצר התפילות**, דפוס האלמנה והאחים ראם.

קאפעל, י' (1859). **סידור האר"י קול יעקב**. הובא לדפוס על ידי אברהם יהושע העשיל.

שבתי (תקנ"ד). **סידור האר"י – ר' שבתי**. אליעזר ליבר.

תבורי, י' ורפלד, מ' – מוציאים לאור (תשנ"ד). **סידור הנאו שפ"ח**. אוניברסיטת בר-אילן, מהדורת פקסימיליה.

נספח

מהות הזיכרון בראש חודש – עיון קצר בפרשני המקרא

הפסוקים מספר במדבר מאפשרים להבין את עניין הזיכרון בכמה אופנים:
וכי-תבאו מלחמה בארצכם על-הצר הצר אתכם והרעתם בַּחֲצֹרֹת
וּנְזַכְרְתֶּם לִפְנֵי ה' אֱלֹהֵיכֶם וְנוֹשַׁעְתֶּם מֵאִיְבֵיכֶם וּבָיוֹם שִׁמְחֹתְכֶם
וּבְמוֹעֲדֵיכֶם וּבְרָאשֵׁי חַדְשֵׁיכֶם וּתְקַעְתֶּם בַּחֲצֹרֹת עַל עַלְתֵּיכֶם וְעַל זִבְחֵי
שְׁלָמֵיכֶם וְהָיוּ לָכֶם לְזִכְרוֹן לִפְנֵי אֱלֹהֵיכֶם אֲנִי ה' אֱלֹהֵיכֶם (במדבר י, ט–י).

בפסוק הראשון הפועל "וּנְזַכְרְתֶּם" הוא פועל סביל, כלומר עם ישראל הוא
שזוכרים אותו והאל הוא שזוכר, וכן תרגם אונקלוס במקום: "וייעול דוכרנכון
לטבא קדם ה' אלהכון". בפסוק השני, מ"והיו לכם לזכרון", משתמע שמדובר על
הקורבנות, אך לא ברור מה הקורבנות אמורים להזכיר לנו. גם לפי הסברו של
רש"י הירש לעיל, הקורבנות אמורים להעלות את זיכרוננו לפני האל, ולא שאנחנו
נזכור אותם. לכן יש שפירשו שמדובר על היום עצמו, שאנחנו צריכים לזכור,
כפירוש "העמק דבר" על הפסוק:

"והיו לכם לזכרון לפני אלהיכם". ולא כתיב "לפני ה' אלהיכם" כמו
במקרא הקודם, דמשמעו בבית המקדש שמקריבין שם, וגם בזה משונה
דלא כתיב "ונוזכרתם" אלא "לזכרון", אלא כדי ללמדנו דימים אלו
המה לזכרון בכל מקום אפילו שלא בבית המקדש שהוא לפני ה', אלא
בכל מקום שאלהותו יתברך היינו השגחתו עלינו (ברלין, תר"מ, מא).

בפירוש זה הוא מדבר על זיכרון תמידי, אך לדעתו הימים עצמם הם לזיכרון, ולא
הקורבנות.

ר' יוסף בכור שור מפרש ששני הפסוקים מדברים על כך שהתקיעות
מזכירות את זכות הקורבנות, ועל ידי כך האל יזכור אותנו לטובה:
"ונוזכרתם לפני ה'" – והדר מפרש מה הוא הזכרון, שהרי "וביום
שמחתכם" היינו "במועדיכם", "ותקעתם... על עולותיכם". וכשתתקעו
ותריעו במלחמה, יזכר לכם זכות הקרבנות – ונושעתם (נבו, תשס"א,
רנה).

גם ר' משה אלשיך מסביר שהזיכרון בפסוק י' גם הוא "לפני ה'", כאשר הרעיון הוא לזכור לשמור על אווירה ראויה בימי השמחה, ולא להגיע לאווירה של קלות ראש:

אם מה ש"ותקעתם" יהיה "על עולותיכם" שהוא לשמחת גבוה, אז "והיו לכם לזכרון לפני אלהיכם" ולא לפני מקטרגים לקטרג. מה שאין כן אם תהיה התקיעה והזמר על אכילתם, שהוא דרך קלות ראש חלילה (אלשיך, תש"ן, מו).

הרב יעקב צבי מְקֻלָּנְבוֹרֶג (מעקלענבורג), בעל ה"כתב והקבלה", מסביר שלא ייתכן שיהיה "זכרון לפני ה'", שהרי לא שייך בו מושג השכחה, ולכן הוא מסביר שהתקיעות הן לזיכרון לנו לשמור את מצוות האל:

לשון "ונזכרתם לפני ה'" לדעתי אין הכוונה בו שהתרועות יעלו זכרונכם לטובה לפניו ית', כאלו בלעדי התרועות השכחה מצויה אצלו חלילה, אבל טעם "ונזכרתם" אתם תהיו נפעלים מן התרועות להתעורר בלבבכם לזכור את אשר שכחתם עד הנה, כי עזבתם מללכת בדרכי ה', והאויבים שבאו עליכם הם שלוחי השגחתו ית' להענישכם על שהיו מצותיו כשכוחים מלבבכם, ועתה תתנו לב להיות זכורים ונזהרים לנטות ולפנות מהיום והלאה אל מצותיו (מעקלענבורג, 1880, י).

לסיכום, פרשני המקרא מתמקדים בשלושה עניינים באשר לזיכרון:

- א. מי צריך לזכור: האל הוא שצריך לזכור את בני האדם, או שיש כאן זכירה של בני האדם עצמם.

- ב. מהו הדבר שמפעיל את הזיכרון: הקרבת הקורבנות, התקיעה בחצוצרות, או הימים עצמם.

- ג. מה צריך לזכור: האל צריך לזכור את בני האדם לטובה, או בני האדם צריכים לזכור את השגחת האל עליהם - ועל ידי כך יגיעו להקפדה בשמירת המצוות, ולא לידי קלות ראש.

Kaet

Vol. 9 (2025)

Editor: Chagit Avioz



All Rights Reserved

Talpiot

Academic College of Education

Holon, Israel

www.talpiot.ac.il