

המכון הארצי למחקר ולפיתוח
בהכשרת מורים ובחינוך

מכון
מופ"ת



בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (עיר)

דפים

82

תשפ"ה

2025

עורכים: חן שכטר ועינת גוברמן

הנחיות למחברות ולמחברים

1. המחברות והמחברים מתבקשים לשלוח את המאמרים כשהם מודפסים בגופן דויד, בגודל אות 12, ברווחים כפולים, בשוליים רחבים ובציון מספרי עמודים, לכתובת הדואר האלקטרוני: dapim@macam.ac.il. אורך המאמר לא יעלה על 7000 מילים, כולל רשימת המקורות.
2. המאמרים נשלחים אנונימית לשיפוט חיצוני, לכן פרטי המחברים יודפסו בדף נפרד.
3. יש לצרף למאמר תקציר בעברית (בהיקף של כ-150 מילים) ובאנגלית (בהיקף של כ-200 מילים), ולציין את שמות הכותבים באנגלית ואת כתובות הדואר האלקטרוני שלהם.
4. בצמוד לתקציר יש להוסיף רשימה של שלוש-חמש מילות מפתח בעברית ובאנגלית.
5. המחברים והמחברות מתבקשים להקפיד על כללי האקדמיה ללשון העברית בכל הנוגע לכתוב (המלא) חסר הניקוד. כן הם מתבקשים להקפיד על הדפסת הביבליוגרפיה שבסוף המאמר לפי הכללים שנקבעו על ידי ארגון A.P.A.: יש לרשום את המקורות בסדר הא"ב של שמות המשפחה של המחברים, הרשימה העברית לפני הלועזית. יש לרשום כל פריט ביבליוגרפי לפי הסדר הזה: שם המשפחה של המחבר, שמו הפרטי מקוצר (בגרש) או בראשי תיבות (בגרשיים), שנת הפרסום בסוגריים, שם המאמר, שם הספר או כתב העת באות נטויה, מספר הכרך ומספרי העמודים. בפריט של ספר יש להוסיף את שם המוציא לאור.
6. אם המאמר עובר שיפוט חיצוני ומאושר, הוא נשלח לעריכת לשון. הגרסה הסופית לאחר העריכה נשלחת למחברים ולמחברות לעיון ולמתן תשובות על שאלות.
7. בכתב העת **דפים** מתפרסמים מאמרים שלא פורסמו ושלא נשלחו כמועמדים לפרסום בבימה אחרת, לרבות דיגיטלית, בעברית או בשפה אחרת.
8. אין המערכת מחזירה כתבי יד.
9. הנחיות מפורטות להגשת כתב יד ראו באתר **דפים**:
<http://new.mofet.macam.ac.il/publish/dapim-guide/>

DAPIIM 82

Journal for Studies and Research in Education

Editors: Prof. Chen Schechter, Dr. Ainat Guberman

חברי מערכת דפים

עורכים ראשיים: פרופ' חן שכטר, ד"ר עינת גוברמן
עורכת תוכן ולשון: מירב כהן-דר
עורכת גרפית ומעצבת השער: מאיה זמר-סמבול
רכזת המערכת: ניצה נחאיסי

ועדת המערכת המורחבת

פרופ' אורה אביעזר, המכללה האקדמית תל-חי
פרופ' עליאן אלקרינאוי, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
פרופ' חנוך בן פזי, אוניברסיטת בר-אילן
פרופ' מירי ברק, הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל
ד"ר מיכל גולן, ראשת מכון מופ"ת לשעבר
ד"ר אתי גרובגלד, המכללה האקדמית אחוה
פרופ' יובל דרור, אוניברסיטת תל אביב; המכללה האקדמית תל-חי
פרופ' לינור הדר, המכללה האקדמית בית ברל
פרופ' ענת זוהר, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ' ליהוא זיסברג, האקדמית גורדון - המכללה לחינוך
פרופ' קוסאי חאג' יחיא, המכללה האקדמית בית ברל
פרופ' אסתר יוגב, מכללת סמינר הקיבוצים
פרופ' רוני לידור, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט
פרופ' אדם לפסטיין, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ' פאדיה נאסר אבו אלהיג'א, אוניברסיטת תל אביב
פרופ' אדם ניר, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ' מיכל ציון, אוניברסיטת בר-אילן

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"ה/2025

ISSN: X0334-987

המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

פרופ' חיה קפלן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; ראש מרכז החוסן קמ"ה בנגב
ד"ר הילה כהן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; מרכז החוסן קמ"ה בנגב
עליזה כלפון, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
גיל יערי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; מרכז החוסן קמ"ה בנגב
לימוד גלעד, המכון הדמוקרטי, מנהלת תחום חינוך
ד"ר חאלד אלסייד, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, ראש התוכנית לייעוץ חינוכי
ד"ר טל ליטבק הירש, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
ד"ר קרן קטקו איילי, המכללה האקדמית אורנים, הפקולטה לחינוך
ד"ר אדר כהן, האוניברסיטה העברית, מנהל המחלקה ללימודי הוראה, בית הספר לחינוך
ד"ר ניר מיכאלי, המכללה האקדמית אורנים
ד"ר את'אר חאג' יחיא, המכללה האקדמית בית ברל, המכון האקדמי הערבי לחינוך
ד"ר ורד חרותי, המכללה האקדמית בית ברל, המדרשה - הפקולטה לאומנויות
שירה טרגר-סודרי, האוניברסיטה העברית, המחלקה לתקשורת ועיתונאות
ד"ר חננאל רוזנברג, אוניברסיטת אריאל, בית הספר לתקשורת
ד"ר חן סבג בן פורת, אוניברסיטת אריאל, בית הספר לתקשורת
ד"ר הילה לוינשטיין, אוניברסיטת אריאל, בית הספר לתקשורת
גי'א כהן, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך
אפראח עאסי, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך
אורית עזרא, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך
חגית גבאי, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך
ליאור שריון, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך
פרופ' ענת כהן, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך
ד"ר אלה ברונשטיין, אוניברסיטת תל אביב, הפקולטה לרפואה
ד"ר רינת חלאבי, מכללת תלפיות לחינוך, החוג לחינוך מיוחד
ד"ר פנינה שטיינברג, מכללת אורות ישראל, החוג לחינוך מיוחד והחוג לייעוץ חינוכי
ד"ר עינת גוברמן, מכון מופ"ת, רשות המחקר; מכללת דוד ילין, רשות המחקר
ד"ר רינת רביב-אלישיב, מכללת סמינר הקיבוצים, רשות המחקר
ד"ר גל בן-יהודה, מכון מופ"ת, רשות המחקר; המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, החוג לחינוך מיוחד

תוכן עניינים

7

דבר המערכת

11 **חיה קפלן, הילה כהן, עליזה כלפון, גיל יערי, לימור גלעד**
"לייצר משהו חדש בזמן שאת בעצמך חדשה": מנהלות חדשות בתקופת מלחמה

37 **חאלד אלסייד, טל ליטבק הירש**
חויות רגשיות ומשאבי התמודדות של מורות ערביות המלמדות בבתי ספר
יהודיים בעקבות אירועי שבעה באוקטובר ומלחמת ישראל-חמאס 2023

57 **קרן קטקו איילי, אדר כהן, ניר מיכאלי**
מ-SEL ל-SPEL: הוראה מודעת רגש פוליטי בזמן משבר

83 **את'אר חאג' יחיא, ורד חרותי**
עברית, ערבית ושפת האומנות: הוראה משותפת דו-לשונית במוזיאונים כגשר
למודעות רב-לשונית ורב-תרבותית בקרב סטודנטים להוראה

115 **שירה טרגר-סודרי, חננאל רוזנברג, חן סבג בן פורת, הילה לוינשטיין**
"אספת הורים אצלי בסמרטפון": רשת הוותסאפ כפלטפורמה לתקשורת דיגיטלית
בין הורים למורים

143 **גיא כהן, אפראח עאסי, אורית עזרא, חגית גבאי, ליאור שריון, ענת כהן, אלה ברונשטיין**
תוכנית התערבות מבוססת וידאו לקידום מיומנויות למידה בהכוונה עצמית (SRL)
במהלך משבר הקורונה

רינת חלאבי, פנינה שטיינברגר

מ"ריקוד טנגו" ועד "חלום בלהות": מטפורות של סטודנטיות להוראה ביחס ללמידת

181

קורס סטטיסטיקה

עינת גוברמן, רינת ארביב-אלישיב, גל בן-יהודה

נגד הזרם: גורמים המשפיעים על הצלחת ההסבה מהייטק להוראה

205

מנקודת מבטם של בוגרי התוכנית

229

תקצירים באנגלית

דבר המערכת

גיליון זה יוצא לאור בתקופה מורכבת ולא קלה לציבור הישראלי, והאתגרים שניצבים בפניו עומדים גם לפתחה של מערכת החינוך. רצף של אירועים, החל במגפת הקורונה, ובהמשך המלחמה הן בחמאס הן מול איראן, הציף חרדות קיומיות ותחושות של אבל בקרב התלמידים, ההורים והמורים. במצב זה העיניים נשואות אל מנהיגים ומחנכים לקבלת תמיכה, השראה וחיוזוק החוסן האישי והקהילתי. המאמרים המתפרסמים בגיליון זה של כתב העת **דפים** נענים לצורך ומספקים תובנות על דרכים שונות שבהן מערכת החינוך יכולה להתמודד עם האתגרים החינוכיים העומדים בפניה בעת הזו. אף על פי שהם עוסקים בנושאים שונים, המסר העולה מהמאמרים בגיליון הוא שמציאות מאתגרת מהווה הזדמנות לצמיחה של כלל השותפים למעשה החינוכי (Borazon & Chuang, 2023).

בגיליון זה שני חלקים. החלק הראשון, ובו חמישה מאמרים, עוסק בהיבטים חינוכיים במובן הרחב, ורובו מוקדש להתמודדות עם המציאות הפוליטית, הביטחונית והחברתית במדינה. החלק השני, שבו שלושה מאמרים, עוסק בקידום הלמידה וההכשרה להוראה.

המאמר הפותח את הגיליון, **"לייצר משהו חדש בזמן שאת בעצמך חדשה: מנהלות חדשות בתקופת מלחמה"**, נכתב בידי פרופ' חיה קפלן, ד"ר הילה כהן, עליזה כלפון, גיל יערי ולימור גלעד. המאמר עוסק בהתמודדות של מנהלות חדשות, שאך נכנסו לתפקיד עם פרוץ מלחמת "חרבות ברזל", עם המציאות המאתגרת שנכפתה עליהן. המאמר מתאר כיצד הן נעזרו במקורות תמיכה שונים על מנת להתאושש מן ההלם הראשוני, להתמקד במשימות הניהול ולבנות שגרה חדשה שמותאמת למצב ותומכת במסוגלות ובצמיחה אישית. המאמר מדגיש את החשיבות של חזון חינוכי, של תקשורת בין-אישית ושל איזון בין התמקדות במשימה לתמיכה רגשית בטיפוח החוסן של מנהלים.

המאמר השני, **"חוויות רגשיות ומשאבי התמודדות של מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים בעקבות אירועי שבעה באוקטובר ומלחמת ישראל-חמאס 2023"**, הוא מאמרם של ד"ר חאלד אלסייד וד"ר טל ליטבק הירש. המאמר מתאר את החוויות הרגשיות של מורות ערביות שמלמדות בבתי ספר יהודיים, את התגובות הרגשיות שבהן נתקלו במהלך המלחמה, ואת הדרכים שנקטו על מנת להתמודד עם האתגרים שהמלחמה הציבה בפניהן. המאמר מצביע על חשיבות התמיכה של צוות בית הספר, ובמיוחד ההנהלה. הוא מראה שביחס לחלק מהמורות, המשבר חזק את תחושת השליחות והחשיבות של עבודתן כמחנכות וכמגשרות בין-תרבותיות. המאמר השלישי, **"מ-SEL ל-SPEL: הוראה מודעת רגש פוליטי בזמן משבר"**, מאת ד"ר קרן קטקו איילי, ד"ר אדר כהן וד"ר ניר מיכאלי, עוסק גם הוא ברגשות שהמלחמה מעוררת ובמשבר כהזדמנות חינוכית. המאמר רואה במציאות הביטחונית הזדמנות לטפח ערכים, ידע ומיומנויות שנחוצים לחברה דמוקרטית, זאת באמצעות חינוך פוליטי בכיתה שמשלב בין ידע וחשיבה ביקורתית לבין ביטויים אותנטיים של רגש. המאמר מזהה רגשות שמקדמים חינוך

פוליטי וכאלה שבולמים אותו הן בקרב מורים הן בקרב תלמידים, וקורא לפתח תוכניות למידה שיסייעו למורים לנווט בעולם הרגשי הסוער שהוא חלק בלתי נפרד מחינוך פוליטי רלוונטי. את המאמר הרביעי, "עברית, ערבית ושפת האומנות: הוראה משותפת דו-לשונית במוזיאונים כגשר למודעות רב-לשונית ורב-תרבותית בקרב סטודנטים להוראה", כתבו ד"ר את'אר חאג' יחיא וד"ר ורד חרותי. המאמר מחפש דרכים חינוכיות בלתי פורמליות לגשר על המציאות הקונפליקטואלית ועל ההפרדה החינוכית והחברתית בין יהודים לערבים שמתקיימת גם בימים כתיקונם. אחת הדרכים היא עידוד הידברות שוויונית וטיפול של רגישות בין-תרבותית בעת פעילות חינוכית בלתי פורמלית - ביקור במוזיאון לאומנות. המחקר מתאר התנסות של סטודנטיות להוראה בהדרכה משותפת דו-לשונית של קבוצות תלמידים הטרוגניות (יהודים וערבים) בשני מרחבים מוזיאוניים - יהודי וערבי. ממצאי המחקר מצביעים על הפוטנציאל של ההנחה המשותפת לשיפור ההיכרות בין הקבוצות, להפחתת דעות קדומות ולחיזוק המודעות הבין-תרבותית והרב-לשונית של המשתתפים בתוכנית, לצד האתגרים והמגבלות המקשים את השגת מטרותיה.

המאמר החמישי, שחותם את החלק שדן בהיבטים חינוכיים וערכיים, עוסק בקשר שבין הורים למורים. אף על פי ששיתוף פעולה ותיאום בין הורים למחנכים הוא מצב רצוי, הוא קשה להשגה (Stroetinga et al., 2019). המאמר "אספת הורים אצלי בסמרטפון: רשת הווטסאפ כפלטפורמה לתקשורת דיגיטלית בין הורים למורים", שכתבו שירה טרגר-סודרי, ד"ר חננאל רוזנברג, ד"ר חן סבג בן פורת וד"ר הילה לוינשטיין, בוחן את השימוש בווטסאפ כאמצעי שיש לו פוטנציאל להגביר את יעילות הקשר שבין הורים למורים, אך בה בעת לפגוע בסמכות המורים ובפרטיותם. בתחום זה נראה שהמציאות החלה לקבוע עובדות בשטח, ומערכת החינוך מתקשה לקבוע כללי שימוש שימצו את הפוטנציאל של הפלטפורמה ויצמצמו את נזקה. המאמר מציע מספר כללים שעשויים לייעל את השימוש בפלטפורמה למטרות חינוכיות וחברתיות.

חלקו השני של הגיליון עוסק בהוראה, בלמידה ובהכשרת מורים. המאמר השישי, הפותח את החלק הזה, הוא "תוכנית התערבות מבוססת וידאו לקידום מיומנויות למידה בהכוונה עצמית (SRL) במהלך משבר הקורונה", שכתבו גיא כהן, אפראח עאסי, אורית עזרא, חגית גבאי, ליאור שריון, פרופ' ענת כהן וד"ר אלה ברונשטיין. בדומה למחקרים בחלק הראשון, גם המאמר הזה עוסק בהתמודדות עם משבר בדרכים שמפתחות חוסן וצמיחה, אך בהקשר לימודי - קידום של מיומנויות למידה בהכוונה עצמית של תלמידי תיכון, יהודים וערבים, באמצעות סרטונים. אף שהמחקר לא מצא השפעה של הסרטונים כשלעצמם, הוא מראה שלהיבטים הפדגוגיים - אוטונומיה, שיתופיות ומשוב - הייתה תרומה לשימוש במיומנויות הלמידה שנלמדו.

המאמר השביעי, "מ'ריקוד טנגו' ועד 'חלום בלהות': מטפורות של סטודנטיות להוראה ביחס ללמידת קורס סטטיסטיקה", נכתב בידי ד"ר רינת חלאבי וד"ר פנינה שטיינברגר. החוקרות השתמשו בטכניקה של הפקת מטפורות על מנת לבחון את עמדותיהן של סטודנטיות להוראה בנוגע ללימודי סטטיסטיקה. הממצאים מראים שהעמדות של רוב הסטודנטיות הן שליליות:

הקורס נתפס כמאתגר, מעורר חרדה ובלתי רלוונטי. ממצאי המחקר מדגישים את החשיבות של תמיכה רגשית ושל תחושת רלוונטיות ומשמעות בהוראה של מקצועות מאתגרים. המאמר השמיני שחותם את הגיליון הוא מאמרו של ד"ר עינת גוברמן, ד"ר רינת ארביב-אלישיב וד"ר גל בן-יהודה, "נגד הזרם: גורמים המשפיעים על הצלחת ההסבה מהיטק להוראה מנקודת מבטם של בוגרי התוכנית". במחקר נבחנות העמדות של בוגרי תוכנית ההסבה "מהיטק להוראה" ביחס להכשרה, לקליטה ולהשתלבות בבתי הספר. במחקר נמצא שמרבית המשיבים רואים בהסבה להוראה מהלך מוצלח ומייחסים זאת להנאתם מהמקצוע ומהקשר עם התלמידים. הם מביעים הערכה בינונית-גבוהה באשר להתאמה של ההכשרה להוראה לצורכי התפקיד, לתמיכת בית הספר ולשביעות הרצון מהקליטה. הוראה בכיתות מאתגרות פוגעת בשביעות הרצון מהקליטה בהוראה, אולם בשלבים מאוחרים יותר היא מגבירה את תחושת התרומה למערכת.

לסיכום, המחקרים בגיליון זה דנים באתגרים מגוונים ומציעים דרכים שונות להתמודד איתם. עם זאת, הם שותפים לאמונה שהתמודדות מוצלחת המעודדת חוסן וצמיחה היא אפשרית. מבין התנאים הרבים שמעודדים צמיחה (Borazon & Chuang, 2023), מודגשות במיוחד התמודדות אקטיבית, אוטונומיה, תחושת משמעות ותמיכה חברתית ורגשית.

מקורות

- Borazon, E. Q., & Chuang, H. H. (2023). Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development*, 99, 102761.
- Stroetinga, M., Leeman, Y., & Veugelers, W. (2019). Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: A review of the empirical literature. *Educational Review*, 71(5), 650-667.

העורכים

"לייצר משהו חדש בזמן שאת בעצמך חדשה": מנהלות חדשות בתקופת מלחמה

חיה קפלן, * הילה כהן, ** עליזה כלפון, *** גיל יערי, **** לימור גלעד *****

תקציר

כניסתן של מנהלות חדשות לתפקיד מורכבת, על אחת כמה וכמה בעיתות משבר. מחקרים שדנו במנהלות חדשות מדגישים את מורכבות הכניסה לתפקיד, בעיקר במצבי משבר כמו אסונות טבע או מצבי מלחמה. מחקר זה מתמקד במנהלות חדשות שנכנסו לתפקידן עם פרוץ מלחמת "חרבות ברזל". השתתפו בו 12 מנהלות ממגוון בתי ספר (שישה יסודיים, חטיבת ביניים אחת, חמישה על-יסודיים), שרואיינו בראיונות חצי מובנים. פרדיגמת המחקר איכותנית והסוגה פנומנולוגית.

הממצאים מציגים את התהליך שחוו המנהלות החל מימי המלחמה הראשונים, שאופיינו במשבר אישי ומערכתי ובתחושת אובדן שליטה; לאחריהם הגיעה נקודת מפנה של גילוי כוחות והתמקדות במשימות הניהול; ובהמשך התמקדו המנהלות ביצירת פרקטיקות ניהוליות: תמיכה בשייכות אנשי הצוות ובחוסנם, תמיכה רגשית-חברתית בתלמידים, יצירת שותפות עם צוות הניהול ובניית שגרות חדשות בדרך שתמכה במסוגלות המורים ובחזרה ללימודים. הממצאים מתמקדים גם במשאבי התמיכה שסייעו למנהלות ובצמיחה שחוו במהלך המלחמה. למחקר זה יש השלכות על תהליכי ההכשרה של מנהלות חדשות ועל דרכי הליווי שלהן בתקופת מלחמה.

מילות מפתח: כניסה לתפקיד הניהול, מלחמת "חרבות ברזל", מנהלות חדשות, ניהול בזמן חירום

הקדמה

עליך גם ללמוד תפקיד [של ניהול בית הספר], אבל בו בזמן ללמוד גם משהו שלא קיים, כי אף פעם לא הייתה מלחמה כזאת בישראל. [...] אם לפחות הייתי יודעת מה זה לנהל "רגיל", אז הייתי יכולה מה"רגיל" ליצור משהו חדש, אבל לא היה לי גם "רגיל" ביד...

* פרופ' חיה קפלן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; ראש מרכז החוסן קמ"ה בנגב
 ** ד"ר הילה כהן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; מרכז החוסן קמ"ה בנגב
 *** עליזה כלפון, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; ראש מרכז הסימולציה
 **** גיל יערי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; מרכז החוסן קמ"ה בנגב
 ***** לימור גלעד, המכון הדמוקרטי, מנהלת תחום חינוך

ציטוט זה של גילה, מנהלת בשנה הראשונה לעבודתה, מבטא את מורכבות התקופה. חודש לאחר כניסתן של משתתפות המחקר לתפקיד פרצה מלחמת חרבות ברזל. המנהלות נדרשו להתמודד הן עם כניסה לתפקיד חדש ולא מוכר הן עם מלחמה שדרשה ליצור דרכי ניהול חדשות, זאת בשעה שהיו חסרות ניסיון בניהול "רגיל". הספרות המחקרית שעוסקת במנהלי בתי ספר מדגישה את מורכבות העבודה הניהולית, ובאופן ספציפי את מורכבות הכניסה לתפקיד (כ"ץ ואח', 2009). מורכבות הניהול בתקופות משבר נידונה אף היא, אם כי בהיקף מצומצם יחסית (Striepe & Cunningham, 2022).

מחקר זה התקיים במסגרת תוכנית הכשרה למנהלות ולמנהלים שכבר נכנסו לתפקיד (בהובלת משרד החינוך, "אבני ראשה", מכללת קיי והמכון הדמוקרטי). התוכנית החלה באוגוסט 2023 ופעלה במהלך שנת הלימודים תשפ"ד (2023-2024). מלחמת חרבות ברזל שהחלה בתשפ"ד בעזה הורחבה לזירות נוספות ולוותה במאות חללים וחסופים. מנהלי ומנהלות בתי הספר בדרום נדרשו לתת מענה למורים, לתלמידים ולקהילה, בו בזמן שהם עצמם מנסים להתמודד עם מצבים אישיים ומשפחתיים מורכבים. אתגר זה נוסף להתמודדות עם הכניסה לתפקיד חדש ומאתגר. המאמר מתמקד במורכבות זו ובתהליך שחוו המנהלות במהלך השנה ובוחן את השאלה: מה מאפיין את התמודדותן של מנהלות חדשות (בשנתן הראשונה בתפקיד) עם אתגרי הניהול במהלך מלחמה מתמשכת, שהחלה עם אירועי שבעה באוקטובר? נפתח בהצגת עולמם של מנהלים בכלל ומנהלים חדשים בפרט, ונמשיך בהתייחסות להתמודדות של מנהלים עם מצבי חירום ומשבר ולניהול בתקופת מלחמה. כמו כן נציג את המציאות בישראל בתקופת המחקר ואת תוכנית ההכשרה.

סקירת ספרות

להיות מנהל בכלל ומנהל חדש בפרט

ניהול בית ספר הוא תפקיד מרכזי ומאתגר במערכת החינוך הדורש לשלב בין אדמיניסטרציה, פדגוגיה ומנהיגות ולקבל החלטות מורכבות מדי יום (הלוי ושכטר, 2024). המנהל פועל מרמת הפרט ועד לרמה המערכתית הפנים-בית ספרית והרחבה מול הגורמים השונים באקוסיסטם של בית הספר (אדלר, 2008). המנהל אחראי לשיפור ההוראה והלמידה, לעיצוב התרבות הבית ספרית, ליצירת אקלים חיובי ולביסוס מערכות יחסים המושתתות על שותפות ואמון. עליו גם לפתח את הצוות החינוכי, לנהל משאבים, לקדם חזון חינוכי, להוביל שינויים ולהתפתח בעצמו באופן מתמיד (Grissom et al., 2021). מחקרים מצביעים על תחושה של עומס רב, לחץ רגשי, שחיקה ורמה נמוכה של רווחה נפשית בקרב מנהלים בעולם (Maxwell & Riley, 2017) ובישראל. על פי זרד ומשה (2023), בשנת תש"ף שיעור העזיבה בקרב מנהלים ותיקים בכלל המערכת היה 9.5%.

בשלב הכניסה לתפקיד נדרש המנהל החדש להפגין יכולות ביצוע גבוהות, זאת בזמן שהוא נמצא בתהליך למידה של הארגון וסביבתו, כמו גם לרכוש ידע מקצועי וללמוד על אודות עצמו

(שכטר, 2022). הוא גם נדרש לבסס את מעמדו הארגוני והפדגוגי בבית הספר ומחוצה לו (יצחקי, 2022), לנהל קונפליקטים והתנגדויות, לקבל החלטות ללא מידע מספק, לפתור בעיות ארגוניות, לבסס אמון עם קובעי מדיניות וגורמי חוץ, להבנות את חזון בית הספר על פי תפיסותיו ולהתמודד עם סגנון הניהול והפרקטיקות שהשאיר המנהל הקודם (יצחקי, 2017; סוריה, 2022). מנהלים חדשים רבים חווים פער בין כישוריהם כמורים לבין מה שנדרש מהם כמנהלים ותחושה של "הלם מציאות" לנוכח עומס העבודה. מציאות זו מובילה ללחץ רגשי (יצחקי, 2017), לפגיעה בתחושת המסוגלות (אופלטקה ולוי, 2008), לתחושת בדידות (סוריה, 2022) ולשחיקה (Stephenson & Bauer, 2010). אחת ההשלכות השליליות של מציאות זו היא נשירה (כ"ץ ואח', 2009; Bayar, 2016). על פי זרד ומשה (2023), 38% מהמנהלים החדשים עזבו את הניהול בתוך שלוש שנים במהלך השנים 2000-2010. על פי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2023), בשנים 2010-2020 שיעור המנהלים החדשים שעזבו את הניהול בתוך שלוש שנים עמד על 11.6% בחינוך היסודי ועל 16.6% בחינוך העל-יסודי.

מנהלים במצבי משבר ומלחמה

משבר מוגדר כאירוע שמתרחש באופן בלתי צפוי ומוביל לתוצאות שליליות, כמו למשל אסונות טבע או משברים מעשה ידי אדם. אירוע כזה מאיים על הארגון, משבש באופן חמור את תפקודו, פוגע ברווחה של קהילות בית הספר, והטיפול בו כרוך באי־ודאות רבה (Striepe & Cunningham, 2022). במצבי משבר מנהלי בתי ספר נדרשים להוכיח מנהיגות שתתמקד בניסיון לצמצם השלכות שליליות אישיות, ארגוניות וקהילתיות (Smith & Riley, 2012), כמו גם לסייע לארגון לחזור לתפקוד, תוך התאמה של ניהול המשבר להקשר הייחודי (Karasavidou & Alexopoulos, 2019).

מנהיגות יעילה במשבר כוללת הבנה של האיומים, התמודדות עימם ויצירת שגרה חדשה. מחקרים בחנו כיצד מנהלי בתי ספר התכוננו למשבר, הגיבו עליו והתאוששו ממנו (Striepe & Cunningham, 2022). מוץ (Mutch, 2015) זיהתה שלושה רכיבי התמודדות: אישי - יכולת המנהל להביא לידי ביטוי את ערכיו, ניסיונו ותכונותיו; מצבי - להבין את המצב, להסתגל לשינויים ולחשוב באופן גמיש; מערכות יחסים - חיבור בין אנשים, התייחסות לקשייהם ויצירת שותפויות. במחקרים נמצא כי במצבי משבר קיבלו המנהלים על עצמם אחריות חדשה, הסתמכו על הצוות ועל הקהילה, סיפקו תמיכה רגשית-פסיכולוגית תוך הפגנת אכפתיות ואמפתיה, תקשרו באופן רבי־ממדי וקיבלו החלטות מהירות. המנהלים הפגינו גמישות, יצירתיות ואופטימיות. תגובותיהם הותאמו להקשר החברתי-תרבותי והכלכלי (Striepe & Cunningham, 2022). אפיונים אלה התבטאו גם בתקופת הקורונה, שבה נוספו אתגרים חדשים כמו התאמת דרכי ההוראה-למידה למצב או הצורך בחדשנות טכנולוגית (Striepe & Kafa, 2025).

בספרות המחקרית מתייחסים גם לתהליך של התמודדות עם המשבר. פטרסון וקלהר (Patterson & Kelleher, 2005) למשל מזהים ארבעה שלבים בתהליך, ובלשונם "מעגל

החוסן", שמנהלים עשויים לחוות בעקבות הפרעה למצב הרגיל: הידרדרות (תחושות של כעס, חרדה, חוסר אונים, הכחשה ואבל), הסתגלות (צורך לשרוד, פעילות אקטיבית לשיפור המצב), התאוששות (חזרה למצב הראשוני, שימור המצב) וצמיחה, קרי התחזקות ושגשוג בעקבות המשבר.

מחקרים מעטים עסקו בניהול בתי ספר במצב של מלחמה. כך, למשל, מחקר שנערך באוקראינה בתקופת המלחמה (Hudson et al., 2024) מציג נרטיבים של שני מנהלים שמדגימים כיצד יצרו רשת קשרים כדי להפיח תחושות ביטחון ושייכות בקרב החברים בקהילות בית הספר. מחקר על מנהלים מהחברה הערבית-בדואית בתקופת מלחמת חרבות ברזל (Al-Said et al., 2025) חשף חששות לביטחון האישי והמקצועי לצד אתגרים, כמו למידה מרחוק וקושי לשמור על תקשורת עם התלמידים ועם הצוות. המנהלים הסתמכו על שלושה משאבי התמודדות: חוסן אישי (ניסיון קודם ויכולות מנהיגות), תמיכה בית ספרית (רגשית-חברתית וטכנולוגית) ותמיכה חיצונית ממשרד החינוך ומהשירות הפסיכולוגי.

חוסן ניהולי בתקופת משבר

בשל גורמי הלחץ הרבים שמנהלים חווים, חיוני לפתח חוסן אישי וניהולי, במיוחד בתקופות משבר ומלחמה (הלוי ושכטר, 2024). החוסן הוא מושג דינמי, מורכב בטבעו ורב־ממדי (Hascher et al., 2021). מקור המושג הוא מלטינית ומשמעותו "לקפוץ חזרה" (bounce back), כלומר חזרה לתפקוד תקין לאחר מצב של משבר או מצוקה (Isaacs, 2012). מאסטן (Masten, 2014, 2018) מגדירה חוסן כיכולת של מערכת להסתגל בהצלחה להפרעות או לאתגרים משמעותיים המאיימים על תפקודה, על הישרדותה או על התפתחותה. במערכת הכוונה לאדם, למשפחה, לבית ספר, לקהילה או לארגון. הגדרות עדכניות רואות בחוסן תהליך דינמי ולא תכונה אישית קבועה, אשר מתהווה מתוך אינטראקציה בין המשאבים הפנימיים של היחיד, כמו תחושת מסוגלות או תקווה, לבין משאבים חיצוניים, כמו חיים בקהילה (בלום ויוספסברג בן-יהושע, 2022). חוסן הוא התהליך של גיוס משאבים לשם הסתגלות באופן מוצלח (Hascher et al., 2021).

מקובל להתייחס לחוסן גם כאל יכולת לצמוח ממשברים (Richardson, 2002). תפיסה זו מתקשרת למושג "צמיחה פוסט־טראומטית", חוויה סובייקטיבית של שינוי פסיכולוגי חיובי המתרחש בעקבות התמודדות עם משבר או מצב לחץ טראומטי, בהיבטים כמו תפיסת העצמי, יחסים בין־אישיים, חיים רוחניים ושינוי בסדרי העדיפויות. לתפיסה זו נקשר גם המושג "קפיצה קדימה" (bouncing forward) שמשמעותו לצמוח מן המשבר, להבדיל מחזרה למצב הקודם (Tedeschi & Calhoun, 2004).

בהקשר של ניהול, החוסן מאפשר למנהל לחזור לתפקוד הנדרש ממנו, אבל גם לצמוח ולשגשג בעקבות המשבר ולקדם חוסן ארגוני (הלוי ושכטר, 2024). המחקר בודק כיצד היבטים אלה יתבטאו בהתמודדות עם מצב של מלחמה.

ההקשר של המחקר

החברה הישראלית בתקופות חירום - טבח שבעה באוקטובר ומלחמת חרבות ברזל
החברה הישראלית מתאפיינת בהתמודדות עם מצבי חירום כחלק בלתי נפרד מהחיים (Kimhi et al., 2017). מציאות זו הובילה למחקרים שבחנו את הגורמים מקדמי החוסן בקרב אוכלוסיות שונות. המחקרים הבחינו בין חוסן חברתי-לאומי, חוסן קהילתי וחוסן אישי והצביעו על חשיבות הקהילה כמשאב חוסן, לצד משאבים פנימיים (כמו תחושת קוהרנטיות ותקווה), ועל הבדלים במשאבי ההתמודדות על רקע תרבותי, הבדלי גיל או אמונה דתית (למשל Braun-Lewensohn et al., 2025). מלחמות כמו "חרבות ברזל" פגעו ברווחה הנפשית של אוכלוסיות שונות, כפי שפורסם בדוחות רבים (למשל בן סימון וקונסטנטינוב, 2024). מערכת החינוך פיתחה דרכים שונות להתמודד עם מצבי החירום, בין השאר בהובלת השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (לוק ואח', 2024).

בבוקר שבעה באוקטובר 2023 פתחו מחבלי חמאס במתקפת טילים על כל המדינה וחדרו ליישובי עוטף עזה ולבסיסים צבאיים. אלף וחמש מאות תושבים וחיילים נרצחו בו ביום, ומאתיים חמישים ואחד אנשים חיים, כולל ילדים, נשים, קשישים וגופות, נחטפו לעזה. בעקבות מתקפה זו פרצה מלחמת חרבות ברזל שגבתה את חייהם של מאות אנשים, גרמה לפציעתם של אלפים בגוף ובנפש ויצרה משבר ייחודי מתמשך שפגע בכלל האוכלוסייה (Weiss, 2023). במהלך המלחמה פונו תושבים מיישובים בדרום ובצפון המדינה (INSS - Institute for National Security Studies, 2023), ונדרשה היערכות מיוחדת בגזרות שונות. היקף הלחימה והאיומים הרבים הציבו אתגרים מורכבים למערכת החינוך, ביניהם פינוי תושבים, תלמידים ואנשי צוות מבתייהם. המערכת נדרשה להקים מסגרות חינוכיות חלופיות. בתי ספר רבים נסגרו, שגרת הלמידה שובשה, ונדרשו מעבר להוראה מקוונת והתאמה של תכנים ושיטות הוראה. מערכת החינוך נדרשה לספק מענה רגשי לתלמידים ולמורים באמצעות ייעוץ ותמיכה פסיכולוגית וגם לתת מענה לקהילה (Weiss, 2023).

תוכנית ההכשרה למנהלים ולמנהלות עם כניסתם לתפקיד
המחקר נעשה במסגרת תוכנית ההכשרה למנהלות ולמנהלים בשנה הראשונה לכניסתם לתפקיד, שהתקיימה במהלך אירועי שבעה באוקטובר ומלחמת חרבות ברזל, בשנים 2023-2024. התוכנית פותחה על ידי משרד החינוך ו"אבני ראשה" - המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית. את התוכנית במחוז דרום העבירו בשותפות המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי והמכון הדמוקרטי. המנהלות השתתפו בתוכנית שכללה שני חלקים. החלק הראשון, פרק טרום ההכשרה, התקיים במשך שבוע מרוכז בחודש אוגוסט 2023 ועיקרו הכנה לכניסה לתפקיד. החלק השני כלל 15 ימי למידה שהתקיימו החל מחודש ספטמבר 2023 ועד סוף חודש מאי 2024, בתקופת המלחמה. חלק מהמפגשים נערכו בקבוצות קטנות בהנחיית מנחה שנקרא "מתכלל". כמו כן התקיימו ימי למידה בבתי הספר וליווי של מדריכים אישיים.

חשוב לזכור כי כל המנהלות התמודדו עם מצב החירום והשלכותיו ברמה האישית וברמה המקצועית, וכולן תיארו חוויית לחץ גבוהה. עקב המצב הושם בתוכנית דגש על חיזוק משאבי ההתמודדות של המנהלים והמנהלות עם מצב החירום ועל קידום החוסן האישי והארגוני. סדיריות התוכנית המקורית, התכנים ואופן העברת המפגשים הותאמו לתנאי הזמן והמלחמה. מפגשים מסוימים התקיימו באופן מקוון והיו קצרים יותר עם אפשרות לשיתוף בתחושות ולתמיכה הדדית.

החל במפגש שנערך אחרי שבעה באוקטובר שולבו בתוכנית תכנים שעסקו בהתמודדות עם משבר ובחוסן, למשל מתן מקום לביטוי רגשי, עבודה על איחוי רציפויות (עומר ואלון, 1994), סדנאות משאבים, התנסות בפרקטיקות של קשיבות, תרגילי גוף-נפש (תרגילי הרפיה וויסות) ועוד. כמו כן הושם דגש על יצירת סביבת הכשרה שתומכת בצרכים הפסיכולוגיים (Ryan & Deci, 2017) ועל ניהול מצמיח (עשור ואח', 2022). כך, לדוגמה, תמיכה בשייכות נעשתה באמצעות עבודה בקבוצות קטנות וקשר טלפוני אישי עם כל מנהל/ת; תמיכה במסוגלות נעשתה באמצעות מפגשי היועצות סביב נושאים שהטרידו את המנהלים; תמיכה באוטונומיה נעשתה באמצעות התבוננות במשמעות הניהול בעת הזו; וניתנה גם תמיכה בפיתוח חזון ניהולי (התיאור מבוסס על פרוטוקולים של התוכנית).

חשיבות המחקר

המחקר על מנהיגות של מנהלים בזמן משבר מועט (Mutch, 2018), ויש הטוענים שמדובר בתחום מוזנח (Striepe & Cunningham, 2022). התמודדות עם משבר מושפעת מאופי המשבר, מההקשר הפנימי של בית הספר וממאפייני הקהילה, ונושא זה לא זכה למחקר מקיף, במיוחד בהקשר של מלחמה.

מלחמת חרבות ברזל העמידה בפני מנהלי בתי הספר הוותיקים והחדשים כאחד אתגרים חדשים הקשורים לניהול בעת חירום, כמו בחינת תפקיד בית הספר בהתמודדות עם טראומה קולקטיבית (Hirschberger, 2018) וקשיים רגשיים של מורים, של תלמידים ושל משפחות (Shay et al., 2024). מחקר זה בוחן את התמודדותן של מנהלות במהלך מלחמה השונה מכל המלחמות שידעה ישראל בעבר. ניהול בית הספר בזמן משבר דורש מיומנויות שונות מאלה הנדרשות בשגרה (Hemmer & Elliff, 2020), במיוחד בתקופת מלחמה, ולכן צפוי שתפקוד המנהלות יותאם למצב. נראה שהתחום של התמודדות מנהלים ומנהלות בזמן מלחמה דורש התייחסות ייחודית, במיוחד בגין מיעוט המחקרים בנושא.

מטרות המחקר ושאלת המחקר

מטרות המחקר הן לבחון את האתגרים שחוו המנהלות בשנתן הראשונה בתפקיד בתקופת מלחמה (ברמה אישית ומקצועית), לברר את דרכי התמודדותן, את התהליך שעברו, את הפרקטיקות הניהוליות שפיתחו ויישמו ואת מקורות התמיכה שהיו להן, וכן לבדוק כיצד תרמה

המלחמה להתפתחותן כמנהלות. אם כך, **שאלת המחקר** היא מה מאפיין את התמודדותן של מנהלות חדשות (בשנתן הראשונה בתפקיד) עם אתגרי הניהול במהלך המלחמה המתמשכת שהחלה עם אירועי שבעה באוקטובר.

מתודולוגיה

המחקר מתבסס על הפרדיגמה האיכותנית ועל הגישה הקונסטרוקטיביסטית-פרשנית (שקדי, 2003), שמדגישה את טבעה הדינמי, ההבנייתי והמתפתח של המציאות. סוגת המחקר היא פנומנולוגית, ומטרתה להבין כיצד המנהלות תופסות, חוות ומפרשות את הניהול בתקופת המלחמה, ומהי המשמעות שהן נותנות לחוויותיהן (Creswell & Poth, 2018).

המשתתפות

בתוכנית ההכשרה השתתפו 23 מנהלות ומנהלים, מתוכם שלושה מנהלים ומנהלת אחת מהחברה הערבית-בדואית, 18 מנהלות יהודיות ומנהל יהודי אחד. המנהלים והמנהלות ניהלו 17 בתי ספר יסודיים, שלוש חטיבות ביניים ושלושה בתי ספר על-יסודיים. בתי הספר התפרסו ביישובים שונים בדרום הארץ: כפרים וערים, יהודיים ובדואיים. בראיונות השתתפו 12 מנהלות ממגוון בתי ספר (שישה יסודיים, חטיבת ביניים אחת וחמישה תיכונים שש-שנתיים), כולן מהחברה היהודית, בעלות תואר שני וותק של 20-30 שנה במערכת החינוך.

המנהלות ניהלו בתי ספר בשש ערים גדולות בדרום הארץ, אשר הושפעו באופנים שונים מאירועי שבעה באוקטובר ומהמלחמה. אחת הערים חוותה מתקפת מחבלים ישירה, ותושביה נפגעו במהלך האירועים. עיר זו, ששניים מבתי הספר שבה השתתפו בתוכנית, פונתה מתושביה לרבות בתי הספר. ארבע ערים נוספות שוכנות במרחק של עד כ-40 ק"מ מהיישובים שנפגעו ישירות, בחלקן נעשה פינוי חלקי. בערים אלה נכללו שמונה בתי ספר. העיר השישית מרוחקת יותר גיאוגרפית, אך היא חוותה אזעקות תכופות וקלטה תלמידים שפנו מאזורים מותקפים. בעיר זו השתתפו במחקר שני בתי ספר, באחד מהם נרצחו מורה וכן של מורה (ששהו בזמן הטבח באחד מיישובי עוטף עזה). נוסף על כך, שתי מנהלות התגוררו בעיר שנפגעה ישירות מאירועי שבעה באוקטובר ופנו ממנה, אף שבית ספרן שוכן בעיר אחרת. שמונה מנהלות חוו פגיעה במעגלים שונים - קרובי משפחה, שכנים, חברים או תלמידים בוגרים (רצח, פציעה); ארבע מנהלות דיווחו על בני משפחה שגויסו למילואים בעקבות המלחמה.

כלי המחקר

כלי המחקר ששימש אותנו היה ראיונות חצי מובנים (שקדי, 2003) שמאפשרים שילוב בין תחומים ושאלות שהוגדרו מראש לפתיחות וגמישות בהתאם לשיח המתהווה עם המרואיינת. הראיונות עסקו בנושאים של הכניסה לניהול, ניהול בתקופת המלחמה לאורך ציר הזמן, צרכים ואתגרים, משאבים פנימיים ומקורות תמיכה, תמונת עתיד ותרומת ההכשרה. הריאיון

החל בשאלה פתוחה: ספר/י את סיפור הניהול שלך בזמן המלחמה. לאחר מכן נשאלו שאלות ספציפיות, למשל: ספר/י על התהליך שחוות כמנהל/ת חדש/ה במהלך השנה. כיצד את/ה תופס/ת את תפקידך בתקופת מלחמה? מהם האתגרים והקשיים שחוות? כמו כן השתמשנו בפרוטוקולים של התוכנית (סיכומי פגישות צוות, תכנון מפגשים).

נוהל ואתיקה

שלוש מראיינות קיימו את הראיונות בזום במשך החודש האחרון של תוכנית ההכשרה, בתקופה שבה המנהלות חוו עדיין את המלחמה, ונותר עוד כחודש ללימודים בבתי הספר. כל המרואיינות הסכימו לקיום הראיון וחתמו על טופס הסכמה מדעת, לאחר שהוסברו להן מטרות הראיון וזכויותיהן כמרואיינות (למשל, הפסקת הראיון אם הוא גורם לחוסר נוחות או האפשרות לא לתת מענה לשאלות מסוימות). רוב המשתתפות שיתפו פעולה וענו על השאלות שנגעו לתקופת המלחמה באופן מלא; לעיתים נשמעו היסוסים ועלו שאלות לגבי מטרות המחקר וייעודו. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה המוסדית (אישור מספר 20250101), וכל הפרטים המזהים טושטשו.

ניתוח המידע

נערך ניתוח תוכן תמטי (שקדי, 2003; Creswell & Poth, 2018) שכלל מספר שלבים. בשלב הראשון, לאחר קריאה הוליסטית של כל ראיון, נערך ניתוח אינדוקטיבי, ממוקד בפרשנות שהמשתתפים נתנו למציאות. המידע סווג ליחידות משמעות על פי נושאים, ונוצרו קטגוריות ראשוניות. בשלב השני נערך ניתוח ממפה ליצירת מערך הקטגוריות השלם (שקדי, 2003). כדי לבחון את אמינות המחקר, בתחילת תהליך הניתוח ניתח צוות המחקר יחד חמישה ראיונות. אי-הסכמות בנוגע לתמות שחולצו, לציטוטים שמתאימים לכל תמה או לפרשנויות שונות הקשורות לניתוח נדונו עד להגעה להסכמה. תהליך זה אפשר לבחון את מידת ההסכמה בין השופטים וליצור את כללי הניתוח.

ממצאים

הממצאים מציגים את התהליך שחוו המנהלות לאורך הזמן. סיפורן של המנהלות מתחיל בימים הראשונים למלחמה, שאופיינו במשבר אישי עמוק, בכאוס מערכתי ובתחושת אובדן שליטה (תמה 1). לאחר הימים הראשונים חלה נקודת מפנה, ובה המנהלות גילו את כוחותיהן והחלו להתמקד במשימות הניהול (תמה 2). בהמשך התמקדו המנהלות ביצירה של פרקטיקות ניהוליות מותאמות למצב המידי (תמה 3), בחזרה ללימודים וביצירת שגרות חדשות של חירום (תמות 4 ו-5) וכן במשאבי התמיכה שלהן (תמה 6). התמה האחרונה (תמה 7) מציגה את צמיחתן של המנהלות בעקבות התמודדותן עם המצב.

תמה 1: הימים הראשונים למלחמה

הימים הראשונים של המלחמה היו מלווים במשבר אישי עמוק, במשבר מערכתי עמוק, בתחושה של אובדן שליטה ורגשות קשים ובצורך בתמיכה, כפי שמוצג בתת-תמונת הבאות.

משבר אישי עמוק

תיאורי הרגעים והימים הראשונים של המלחמה וההבנה שקורה משהו בקנה מידה גדול, מעידים על ההפתעה ועל עוצמת הזעזוע. בתום שבוע של חופשת חג סוכות, ימים שמזמינים רוגע ושקט, התהפכו היוצרות בפתאומיות. רעות סיפרה על המעבר מימי הרגיעה למציאות החדשה: "כאשר אני בחופשת סוכות, כותבת מידעון ולוח שינויי מערכת, מאוד מסודרת מבחינת מה לתת לצוות, וככה 'החלום' ושביר' הייתי קוראת לזה, מצאתי את עצמי במציאות חדשה לגמרי שבכלל לא נערכתי אליה".

המנהלות חוו בעצמן את האירועים הקשים: "ביום הראשון היינו ללא חשמל בתוך הממ"דים, ומחבלים מתחת לבית בחושך אימים. כשיצאנו צבא ליווה אותנו לצאת מהעיר. היה קשה, היה הרבה כאב, אבל הייתה גם הבנה שצריך להתמודד" (צביה); ותיארו את המעבר החד ואת עוצמת ההפתעה: "לקח לי א... יומיים-שלושה להתאושש ולהבין בכלל איפה אנחנו נמצאים ומה קורה. לקח לי איזה שלושה ימים ככה, להתאפס על האני האישי שלי" (גילה). חלק מהמנהלות עזבו את היישוב שלהן ועברו לאזורים בטוחים יותר, חלקן פונו עם משפחותיהן ליישובים אחרים, כפי שסיפרה רחל: "אני באופן אישי ביום שני נסעתי ל[יישוב], ליומיים אצל חברה. לא יכולתי להכיל את מה שהיה כאן. אחרי יומיים חזרתי. את הילדים פינית".

בני משפחה קרובים של חלק מהמנהלות היו מעורבים אישית בתופת של היום הראשון למלחמה, ובתקופת הראיונות חלקם היו עדיין בתהליך שיקום מתמשך. בני משפחה אחרים שירתו בצבא או גויסו למילואים. ליה סיפרה על שבעה בוגרי בתי ספר שבהם לימדה, אשר נרצחו באירועי שבעה באוקטובר, ועל מצבה המשפחתית: "את יודעת מלחמה... כולנו היינו בזה... שבעה תלמידים קברתי באותו השבוע, גיסי בעזה, אחותי עם ילדים קטנים והייתי צריכה לסייע לה, כולנו היינו במערבולת הזאת".

היכן פגשה המלחמה את בית הספר? משבר מערכתי עמוק

לאחר ההלם הראשוני נאלצו המנהלות להתבונן סביבן ולנסות למפות את תמונת המצב, בניסיון להבין מה המצב של כלל הקהילה, כפי שסיפרה רחל: "כי אין מה לעשות, אתה חייב ככה לראות מה קורה עם המורים, וגם עם התלמידים והמשפחות". מנהלת אחרת תיארה את תמונת המצב הקשה שנחשפה בפניה בנוגע לתלמידי בית הספר:

המציאות הביאה לפתחנו דברים לא פשוטים [...] יש לי בוגרת שנרצחה, חיילת, יש לנו ילדים שיש להם דודים שנרצחו, ויש לנו ילדים שהבתים שלהם נפגעו, ויש לי שני מפונים מ[שם הישוב] בשכבה ח'. באופן כללי כולם פה עברו פוסט-טראומה. כולם כרגע במצב רגשי לא טוב. כפל מבצעים: גם קורונה, גם מלחמה, גם פערים לימודיים ורגשיים. (גילה)

מנהלות אחרות הדגישו את המצב המטלטל של אנשי צוות בית הספר ותיארו את הקושי הרגשי שלהם, שהתבטא בחוסר יכולת לתת מענה הולם לתלמידים:

ובעצם זה טורף לך את כל הקלפים [...] נקודת הפתיחה שלך משתנה, הקרקע נשמטת, אני חוויתי את השביעי באוקטובר מאוד עמוק בבית הספר. חמישה אנשי צוות מהשביעי באוקטובר לא מתפקדים, חלקם עזבו את המערכת. זכרו שאני מנהלת חדשה, אנשי צוות דומיננטיים מאוד נעלמו. (מיכל)

תחושה של אובדן שליטה ורגשות קשים - צורך בתמיכה
המשתתפות מתארות מצב של כאוס ותחושת איבוד שליטה. אחת המנהלות משתמשת במילה "פיזור" להמחשת המצב: "כשחלק מהתלמידים מפוזרים וחלק מהמורים מפוזרים והמנהלת מפוזרת... כולנו, התפזרנו" (שיר). המנהלות מביעות רגשות קשים אך נותנות קדימות לעשייה פרקטית במסגרת תפקידן. הן מבינות את כובד המשקל של התפקיד ומתארות כיצד הקשיים התעצמו נוכח היותן חדשות במערכת, כך שעדיין לא הכירו את הקהילה, את המורים, את התלמידים וגורמי חוץ:

פתאום להבין שאת מנהלת חדשה, ואנחנו נמצאים בכאוס... ארצי, מדיני, ורגע איך את מנהלת את זה כך שנוכל לסמוך עליך. זאת אומרת, אין לי שום קרדיט, אין לי איזה חשבון בנק של יתרונות שהם כבר הכירו אותי [...] הייתה הבנה שצריך לייצר יחסי אמון, להראות שיש פה מישהו שמוביל אותנו. (רחל)

הקושי מתמקד גם במחסור באנשי צוות: "ולחץ... את מנהלת חדשה, אולי משהו לא בסדר אצלי [...] אה... לא הייתה לי לא רכזת שפה, לא רכזת תקשוב, לא סגנית, לא יועצת" (רעות).

בחלק מהמקרים המשתתפות משתמשות במילים עוצמתיות שמביעות את הרגשות הקשים שהן חשות, כגון תסכול, כישלון, עומס ואשמה: "הרגשתי סוג של אשמה, על לא עוול בכפי" (רעות). "מאוד מתוסכלת, אפילו תחושה של קצת א... נכשלתי" (הילה). "הרגשתי קשוח. קשוח באמת, זה לא היה קל, לקח זמן עד שהתחברתי למה אני מרגישה, זה גם לא היה במידי" (שיר). המנהלות מזהות את הקושי הרגשי שלהן עצמן ומבינות שהן נותנות לו עדיפות משנית לעומת מילוי צורכי האחרים: "לא פשוט... את שמה את עצמך בצד. אני טיפוס כזה שתמיד דואג לאחרים שהכול יהיה בסדר, רק אחר כך אני" (אסתי).

חלק מהמשתתפות מבינות שעליהן לקבל תמיכה רגשית כדי להצליח להמשיך ולמלא את התפקיד התובעני: "אגב, גם עם עצמי, ביקשתי מפגש עם פסיכולוגית. אמרתי לה 'רק תגיד לי שאני נורמלית כדי שאני אמשיך הלאה'. זה לא היה אחראי לא לטפל בעצמנו כמנהלים" (רחל).

תמה 2: התמודדות - להתעשת, לגלות את הכוחות ולהתמקד במשימות הניהול
תחושת אובדן השליטה והרגשות הקשים באו לידי ביטוי בעיקר בימים של תחילת המלחמה. בהמשך מחלחלת ההבנה שהמצב אינו עומד להשתנות בהקדם, והמנהלות מצליחות להתעשת ולגייס את עצמן למשימת הניהול. שלב זה מאופיין בהכרה של המנהלת ביכולותיה, בביטויי

פרואקטיביות ובהובלת פעולות ניהוליות ראשוניות. שימוש במשפטים כגון "אני טובה", "יודעת להתנהל במצבי חירום", ו"התחלתי להרגיש שאני תופסת שליטה", מעידים על נחישות, על חיבור לכוחות ועל ההבנה שהן מסוגלות להתמודד עם המשימה. שיר מתארת את המעבר מההלם הראשוני לתחושת שליטה: "בהתחלה היינו בקשר עם תלמידים ומחנכות התקשרו, אבל לקח שבוע עד שכולנו הבנו לאן זה הולך. אני חושבת שאחרי שבועיים או שלושה שבועות חזרתי לעניינים. ושם כבר התחלתי להרגיש שאני תופסת שליטה". ליה מתארת את המעבר מההלם הראשוני להתעשתות וליציאה לפעולה ניהולית פרואקטיבית: "פתאום הקרקע נשמטה. היה לי מאוד קשה בהתחלה והייתי צריכה להישען על אחרים, תלות שהייתה לי קשה. אמרתי לעצמי, זה בסדר, זאת מציאות משתנה ואני יודעת לעשות את זה. החלטתי שתוך שלושה ימים אני מתקשרת לכל המורים, אחד אחד, כדי לדרוש בשלומם ולא לשמוע על כך מאחרים, ומשם המשכתי".

תמה 3: פרקטיקות ניהוליות בשעת חירום

בימים הראשונים למלחמה המנהלות הבינו שעליהן להיערך באופן שונה מהמתוכנן, לבנות וליישם פרקטיקות ניהוליות מותאמות למצב. הן פעלו במספר דרכים: האחת - דאגה לצוות החינוכי ותמיכה בו; השנייה - מתן מענה רגשי-חברתי לתלמידים; והשלישית - התייעצויות עם צוות הניהול או עם צוותי חשיבה.

תמיכה בצוות החינוכי וחיזוק הקשר עימו והחוסן שלו

המנהלות התמקדו בעידוד, בתמיכה ובחיזוק החוסן של אנשי ונשות הצוות תוך הפגנת אכפתיות, אמפתיה והכלה רגשית, מתוך הבנה שעליהן לספק תמיכה מתאימה כדי לעזור להם לעשות את עבודתם בצורה הטובה ביותר: "שמנו דגש על טיפול בחוסן של הצוות וכמובן באופן אישי. כל מורה שגילתה צורך כזה או אחר קיבלה אפשרות לקבל טיפול רגשי" (רחל). המנהלות פתחו בפני אנשי הצוות ערוץ פתוח לשיח משתף ושידור להם שיש כתובת לכל דבר: "כשאני אומרת שאני מובילה תקשורת והידברות, זה לא דווקא בסיסמאות. למשל, באחת המליאות כל אחד אמר ושיתף בקשיים שלו ואני לא יכול' ואני בלחץ' והכלתי והכלתי, שוחחתי עם זאת וליטפתי את זאת" (הילה).

מתן מענה רגשי לתלמידים כפרקטיקה ניהולית שמותאמת למצב

התמיכה הרגשית-חברתית ואף הטיפולית בתלמידים היא פרקטיקה ניהולית שנוצרה עקב המצב. אירועי שבעה באוקטובר והמלחמה בעקבותיהם גרמו לטלטלה רגשית בקרב התלמידים. המנהלות הובילו תוכניות לתמיכה בתלמידים, בחלקן חיצוניות - בעיקר באמצעות מטפלים שהגיעו לבית הספר, ובחלקן באמצעות צוות בית הספר: "אנחנו נותנים לתלמידים בעיקר תוכניות רגשיות ופעילויות חברתיות. הבאנו הצגה שתרענן אותם, ממש את הנפש של הילדים, להתקרב אליהם, לדבר איתם בגובה העיניים, לראות אותם. הם זקוקים עכשיו ליחס קרוב. שמת' דגש יותר על הפן החברתי-רגשי ועל תרפיות" (גילה).

המענה הרגשי לתלמידים שימש תשתית ללמידה, והמנהלות טיפלו בתחילה בפן הזה. התלמידים הגיעו לצורך כך לבית הספר: "נדמה לי שאחרי שבועיים או שלושה התחלנו עם התרפיות בבית הספר [...] הילדים הגיעו רק לטובת התרפיה, זה היה בהתחלה, ואחר כך, נראה לי שבשבוע הרביעי, אולי לקראת תחילת נובמבר, התחלנו זומים" (רחל). המנהלות קיימו השתלמויות ומפגשים שונים שנועדו לתמוך גם בידע וביכולות של המורים, כדי שיוכלו לעזור בחיזוק החוסן של התלמידים: "עשיתי לצוות שלי הרצאה בנושא של התמודדות עם מצבי חרדה ואיתור מצוקות רגשיות" (ליה), "עשיתי השתלמות בפסיכולוגיה חיובית ופיתוח כלים לחוסן" (ליאת).

יצירת שותפות עם צוות הניהול - התייעצויות והאצלת סמכויות
אף שלא היו מורגלות לעבוד בשיתוף פעולה, מנהלות בתי הספר השכילו לגייס את צוות הניהול וצוותי חשיבה שונים להובלת התהליך וליצירת הפעולות שנדרשו. אחת המנהלות ציינה: "אי אפשר לעשות לבד את הדברים. אתה צריך להאציל סמכויות" (גילה). חברותיה מתארות את תהליך גיוס הצוות ככזה שאפשר להן לייצר מקום לשיתוף ולהתייעצות: "אני כבר יודעת לזהות את האנשים שמובילים איתי, אנו קוראים לזה צוות מוביל שינוי, והצלחתי לבחור נכון. הצוות הזה יחד איתי - בהחלטות, בהתייעצויות" (אסתי). כך הפכה העבודה המשותפת עם הצוות הטיפולי למרכזית: "היינו נפגשות בזום. צוות צל"ח [צוות לשעת חירום]. אני, הפסיכולוגית, רכזת הביטחון והיועצת. בקבוצה קטנה, כן, הרשיתי לעצמי לשתף, להתלבט, להיוועץ ולהגיד לפסיכולוגית 'זה לא עובד, תגידי לי מה עושים'. [...] כן, התחלתי בזה שאני לבד, אבל אני לא לבד" (רעות).

תמה 4: יצירת שגרת עבודה חדשה - "שגרת חירום"
לאחר תקופת התעשתות ותוך כדי מיצוב משימות הניהול הראשוניות פנו המנהלות ליצירת שגרת עבודה חדשה, שתתמוך ביכולת לספק מענה מקצועי הולם לתלמידים. תמה זו עוסקת בצורך בשגרה, בקשיים ביצירת שגרה חדשה ובדרכים שננקטו לשם כך, שהרי המלחמה נמשכה.

הקושי לחזור לשגרה או לייצר שגרה חדשה
המנהלות מציינות מספר גורמים שהקשו עליהן לייצר שגרה בבתי הספר. הן מספרות על הפער בין הרצוי לבין המצוי ומתארות את הקשיים שנובעים מעומס עבודה ומחוסר פניות, מהיעדר מקורות תמיכה ומשאבי תמיכה: "אנחנו משתדלים להיות בשגרה, צריך להיות מנותקים מכל מה שקורה. צריך להמשיך ללמד, לקדם, אבל אין פה שגרה באמת, אין פה שגרה" (הילה). "אני מאוד עמוסה, זה מאוד קשה. יש הרבה אתגרים, אני לא מרגישה שאני במאה אחוז שלי. אני מרגישה שאני מנהלת במקסימום 70 אחוז ממני. אני לא פנויה לגמרי, אני לא עושה את כל מה שאני באמת רוצה לעשות" (שיר).

קושי נוסף בדרך לחזרה לשגרה הוא חוסר במקורות תמיכה בתחילת הדרך ותחושת בדידות. רעות מתארת את התחושה שלא ראו אותה: "ובתוך כל ההמולה הזאת אף אחד לא ראה אותי. הכול היה לעבוד על אוטומט, מתוך איזה אינטואיציה פנימית של מה הקהילה צריכה". הילה סיפרה שמקורות התמיכה היחידים שלה היו בני המשפחה וחברים קרובים: "אני לא חושבת שהיו לי מקורות תמיכה חוץ מבעלי והחברים הקרובים, יכולתי לבוא הביתה ולפרוק". רחל סיפרה שלא קיבלה תמיכה מהרשות: "הייתה לי תחושה שההנעה של כל הדבר הזה כאן בעיר הייתה די על הכתפיים שלי, ולא מתוך כוונה רעה, אבל באמת מתוך אילוצים אובייקטיביים, שאנשים לא היו כאן". לעומתה, ליאת מדגישה שאף שניתנה לה עזרה בפועל, היא נשארה לנהל לבד: "אבל הייתה עזרה מהעיר. זאת אומרת, קולגה ממקום אחר ומ[שם של מקום]. לא הרגשתי לבד, אבל בפועל כן היה צריך לנהל את זה קצת לבד".

לתחושות שתוארו התווספה תחושת אכזבה מחוסר ההתגייסות של חלק מאנשי הצוות למשימת ההוראה בתקופה הראשונה של המלחמה. כך מתארת זאת רעות: "היו גם אנשים שניצלו את המומנטום. זה הפתיע אותי. מחנכות רווקות, לא מחנכות שהבעלים גויסו, והן לא נרתמו".

הצורך לחזור לשגרה וליצור שגרת חירום מותאמת למצב

השגרה מוצגת כצורך בעל משמעות רבה לקהילת בית הספר, למורים ולתלמידים, כבסיס להתנהלות תקינה: "הארגון והסדר הזה, זה מה שהחזיק אותנו מעל המים [...] חשוב לי שהכול יעבוד כמו שצריך וישי לאנשים איזו שהיא תחושת רווחה, תחושת מוגנות ומסוגלות" (שולמית). המנהלות הדגישו בפני המורים את התפקיד המרכזי שלהם ביצירת שגרה ובמתן תמיכה לתלמידים בתוך הכאוס שנוצר: "השגרה כאן הכרחית. הכרחית. אתם יודעים מאילו בתיים הם מגיעים, אנחנו העוגן. העוגן" (רעות). תיאורים רבים מעידים כי המודעות לצורך ביצירת שגרה הובילה את המנהלות ליזום פעולות להבניית שגרות וסדירויות מותאמות למציאות לכלל באי בית הספר על אף הקשיים: "אני מקיימת שיח יום-יומי עם אנשי הצוות, נפגשת עם המחנכות פעמיים בשבוע. המחנכות ממלאות משוב בסוף כל יום, מה לשימור ומה לשיפור, ואנחנו מפקים לקחים כל יום. חשוב לשמור על קביעות, אבל גם ליצור כל פעם שגרות חדשות כשהמציאות משתנה" (שרון).

תמה 5: החזרה ללימודים

החזרה הפיזית לבתי הספר הייתה הדרגתית, וכך גם החזרה למערכת לימודים מלאה ומותאמת למצב: "התמודדנו עם הדברים שלב-שלב. עשינו הכול הדרגתי תוך כדי תחזוק של הדברים, ישיבות, מפגשים, תמיכות שנתנו והענקנו" (ליאת). בתי הספר התאימו את הלמידה לאפשרויות המתאימות ביותר בכל זמן נתון. עשר מנהלות תיארו שלבים שונים, ממצב שבו אין לימודים כלל, דרך מתן מענה רגשי-טיפול (תרפיות), אחר כך למידה מרחוק ולמידה היברידית. היקף הלמידה באמצעות הזום הלך וגדל. בהמשך, החל מחודש נובמבר, החלו לימודים בבית הספר עצמו בהובלת הצוות, שחזר בהדרגה לעבודה.

הצורך הראשוני שטופל כאשר התלמידים חזרו ללימודים היה תרפיות - מענה רגשי, טיפולי, ורק לאחריו החלו להתווסף בהדרגה תוכני למידה, כפי שמספרת רחל:

נדמה לי שאחרי שבועיים או שלושה התחלנו עם התרפיות, התרפיות בבתי הספר, דרך הרשות [...] והזמנו את הילדים והיינו בבית הספר. הילדים הגיעו רק לטובת התרפיה. זה היה בהתחלה ואחר כך, נראה לי שבשבוע הרביעי, אולי כאילו לקראת תחילת נובמבר, התחלנו זומים לימודיים.

בהמשך דבריה תיארה רחל את החזרה ההדרגתית ללמידה: חזרנו באופן הדרגתי. באמצע נובמבר חזרנו לבית הספר, נוסף לתרפיות גם ללמידה קצרה של ארבעה שיעורים כל יום, זאת בזמן שהצוות היה חסר בחלקו [...] רק באמצע דצמבר התחלתי את שנת הלימודים, וחזרנו למערכת שלמה כשרוב הצוות כבר נמצא. וליאת הוסיפה:

דרשתי ממורות תוכניות שבועיות כדי שהזומים יהיו משמעותיים. לאט לאט בהדרגתיות העליתי את מספר השעות שהם מלמדים, וכשהתאפשר שילבנו כיתות ללמידה היברידית, כמה ימים בזום. התמודדנו שלב-שלב עד לחזרה מלאה ללימודים. עשינו הכול הדרגתי, תוך כדי תחזוק של הדברים, ישיבות, מפגשים, תמיכות שהענקנו. נוסף על כך נערכו שינויים בתכנים הלימודיים, והם הותאמו לצורך של התלמידים לשתף ולעבד את חוויות המלחמה: "זה מקרין לגבי כל התחומים. התכנים הלימודיים מקושרים למלחמה" (ליאת); "עם החזרה ללימודים בנינו גם מערכות חדשות שמותאמות אל הלמידה מרחוק ושיעורים שמאפשרים אוורור [...] בסביבות דצמבר חזרנו לפעילות מלאה בתוך הכיתות" (מיכל).

תמה 6: משאבי התמיכה של המנהלות

המנהלות מתארות חוויה של תמיכה ממקורות שונים. המשאבים החיצוניים שהן תיארו היו המשפחה, קורס ההכשרה בכלל והמתכלל/ת בפרט (מנחה/ת הקבוצה הקטנה), המדריכה האישית, מנהל אגף החינוך ברשות המקומית, הפיקוח, קבוצת העמיתים ביישוב וקבוצת העמיתים בקורס ההכשרה. כך תיארה אסתי את מעגלי התמיכה הרחבים שעמדו לרשותה:

יש לי מעגלי תמיכה מאוד מאוד רחבים, אם זה המשפחה שלי, אם זה המנהלת המלווה, אם זה המתכללת או קורס ההכשרה. והחברות בקורס [...] מקשיבות, מייעצות לי ומפרגנות. אני יכולה להגיד להן את כל הדברים שנמצאים בבטן, כמו סוג של פסיכולוג, אומרת הכול פתוח, שמה ככה על השולחן, הכי טבעי שיש.

המתכללים של תוכנית ההכשרה תמכו ברווחה נפשית, במציאת איזון בין בית לעבודה, בהתמודדות עם אתגרי המלחמה, בניהול זמן מיטבי ובעידוד ניהול המבוסס על הערכים ועל "האני מאמין" של המנהל/ת:

המתכללת עזרה לי לזהות את התחומים שבהם אני מצטיינת ואילו תחומים דורשים שיפור. זה אפשר לי להתמקד בפיתוח מיומנויות ספציפיות ולנצל את החוזקות שלי. בצורה מיטבית. היא עזרה לי לבנות תוכנית פעולה המתאימה למטרות ולשאיפות שלי.

[...] היא העניקה לי תמיכה רגשית ומקצועית, מה שהגביר את הביטחון העצמי שלי ואת התחושה שאני מסוגלת להתמודד עם האתגרים המיוחדים של השנה. (אסתי)

ההדרכה האישית הייתה חשובה ובעלת ערך רב למנהלות ונתנה מענה לנושאים מרכזיים שהעסיקו אותן, ובלשונן: "האבנים הגדולות", ביניהן דילמות, ניסוח החזון המחדש של בית הספר, מתן כלים שימושיים, התמודדות עם מצב המלחמה ודרכים לחזרה לשגרה: "[המדריכה שלי], מנהלת שהייתה בעיר בעבר, מגיעה אחת לשבוע והיא מלווה אותי. היא מהווה עבורי עוגן, היא מאוד מקצועית, מהווה אוזן קשבת, מייעצת ותומכת. היא עזרה לי לצלוח את התקופה הזו" (רעות).

ליאת מציינת שהיא מקבלת תמיכה משמעותית מאוד מהפיקוח, מהרשת שמפעילה את בית הספר ומהרשות המקומית:

יש לי מפקחת מדהימה ששמרה על קשר איתי בתקופת המלחמה ושאלה כל הזמן לשלומי. הרשת [שמפעילה את בית הספר] מהווה מעטפת תמיכה במנהלים, במורים, בכולם [...] משרד החינוך מאוד משקיע במנהלים, ולראיה קורס הכשרת מנהלים שהוא מאוד מאוד יוקרתי. [...] ויש לנו מנהל מחלקת חינוך שהוא מדהים ותומך.

ומיכל מסכמת: "לא כל הגורמים יכולים לעזור בכל רגע נתון. צריך לדעת להיעזר בגורם המתאים בהתאם לצורך וזה מה שעשיתי. אבל בסך הכול בסוף אתה באמת נשאר עם עצמך".

תמה 7: לצמוח בתפקיד הניהול בשעת מלחמה ולהתבונן בתקווה לעתיד

למרות התהליך המורכב שחוו נראה שהתנסות המנהלות בשנת המלחמה קידמה תהליכי צמיחה אישיים ומקצועיים בתחומים שונים. כל המנהלות מציגות ביטויים של צמיחה, לעיתים ספציפיים מאוד, כמו יכולת מסוימת שרכשו. הניהול בזמן המלחמה היווה זרז להתפתחות. כך למשל גילה הדגישה שבתקופה הראשונה של המלחמה נדרשה אחריות, שזרזה את פיתוח החוסן שלה: "אתה מפתח איזשהו חוסן שלך, אתה לומד. כשאתה צריך להיות אחראי לאנשים אחרים, אין לך ברירה, אתה לא יכול ליפול, ואתה צריך לפתח חוסן". ליה ראתה בתקופה זו זרז ליכולת המנהיגות שלה: "תקופת המלחמה היא בוסט למנהיגות, אפשר לראות אם את שם או לא בתקופה מאוד קצרה, אם את מובילה, נותנת מענה". בתמה זו נכללות מספר תתי-תמות שמעידות על תהליכי הצמיחה של המנהלות בעקבות השנה הקשה שחוו: זירוז תהליך ההיכרות עם הצוות, הרחבת תפיסת התפקיד הניהולי, למידה על אודות מגוון יכולות אישיות, הרחבת תחושת המסוגלות ופיתוח תקווה לעתיד.

היכרות עם הצוות

אחד מהתחומים שבלט בסיפורי המנהלות היה האצת תהליך ההיכרות ויצירת הקשר עם הצוות: חוותי את זה כסוף העולם [...] בהתחלה הכול היה חשדני סביבי כמנהלת חדשה. אבל מה שקרה במלחמה גרם לצוות להרגיש שהוא יכול לסמוך עליי, זה קירב אותי עוד יותר אל הצוות. אני נזהרת במילותיי, הרי אין שום דבר טוב במלחמה הזאת, אבל בהקשר הזה של ההיכרות עם הצוות המלחמה היוותה זרז חיובי. (ליאת)

תהליך יצירת הקשר ובניית האמון היה מהיר מהמצופה, והמנהלות מספרות על התחושה שהצוות מעריך אותן, ומבטאות את הסיפוק שהן חשות: "ובאמת הם ראו שאפשר לסמוך עליי. התקופה הזאת דווקא עשתה לי טוב, הן רואות שאני כאן איתן, עם המצוקה ועם הכול" (רעות). גם שיר מבטאת תחושה דומה: "אני מרגישה מאוד מוערכת על ידי הצוות שלי [...] זה קשור ליכולת לאסוף אותן בזמן חירום".

הרחבת תפיסת התפקיד הניהולי

היבט נוסף של צמיחה בעקבות שנת המלחמה הוא הרחבה והעמקה של תפיסת התפקיד הניהולי:

הייתי רוצה שזו תהיה האג'נדה, שהמורים יהיו דוגמה אישית לתלמידים שלהם [...] והייתי רוצה להצמיח תלמידים שיהיו דוגמה אישית לאחים הצעירים שלהם. והיום אני חושבת שזה התחזק כי חשוב לי שהילדים ירגישו משמעותיים לעצמם ולאחרים, שיבינו איפה הם נמצאים בשרשרת הדורות. זה התחזק בגלל המלחמה. (שיר)

גילה מספרת כיצד שינתה את תפיסת התפקיד הניהולי שלה - הבנת האחריות מול הצוות והתובנה שהיא המנהיגה שלו:

אחרי חופשת חנוכה באה לי איזו שהיא הארה בתפקיד שלי. עד חנוכה הייתי בשוק, לא הבנתי את מקומי, את גודל האחריות. אחרי חנוכה חזרתי אחרת. חזרתי עם כוחות אחרים ועם תפיסה אחרת לגבי התפקיד שלי. חזרתי הרבה יותר אסופה, פחות מפוזרת, והבנתי שאם אני לא אחזיק את הצוות שום דבר לא יחזיק אותו [...] הבנתי שאני מנהלת בשעת חירום. הבנתי שאני המגדלור של המורים שלי, ואני זאת שצריכה להרים אותם למעלה בחזרה ולייצר שגרת חירום.

מורכבות התקופה והצורך במנגנוני סיוע הרחיבו את תפיסת התפקיד של רחל, שראתה בתקופת המלחמה הזדמנות להעמקת הקשר עם גורמים שונים, כמו המפקחת, הרשות וארגוני סיוע: "פתאום הכרתי שיש כל כך הרבה עמותות וארגונים שלא ידעתי על קיומם".

היבט נוסף קשור לתחושת המשמעות של המנהלות:

למדתי שאני צריכה להבין מה אני רוצה, כל פעם לשאול את עצמי מה אני רוצה, למה, ואיך? כל פעם לשאול את שלוש שאלות האלה ולחשוב בכלל מה, מה אנחנו רוצים בכלל. קודם כול להגדיר מה המטרה, ואחר כך להתחיל לצעוד אליה. אבל קודם כול לתקוע את העוגן, ואז להתחיל להתכוונן אליו. (גילה)

למידה על אודות היכולות האישיות

העמקת התפיסות על אודות העצמי כוללת גם למידה בנוגע ליכולות האישיות של המנהלות. לעיתים מדובר בהעצמה של יכולות שהיו בהן ולעיתים בפיתוח של יכולות חדשות, ביניהן למשל יכולת התמודדות בסיטואציות מורכבות, יצירתיות, ראיית הטוב, ויסות עצמי, התייחסות לפרופורציות ועוד. שתי מנהלות סיפרו שלמדו על יכולתן להכיל סיטואציות מורכבות ולגלות

יצירתיות: "גיליתי על עצמי דברים שלא ידעתי. גיליתי שאני מסוגלת להכיל גם סיטואציות שהן כמעט בלתי הגיוניות. הארגון והסדר והמקצועיות יחד עם החום הגדול שלי ביחס לאנשים והתמיכה בהם עזרו לי מאוד לצלוח את התקופה הזאת ואת האובדן שחווינו" (שלומית). "האמנתי שאני חזקה ושאיני יצירתית. לא האמנתי שאני יצירתית ברמות כאלה והיכולת כאילו לטפל פה ופה ופה, לפעול במגוון מישורים. זה דבר שלמדתי על עצמי" (אסתי).

בעקבות המלחמה והצורך להתמודד מול מורים, הורים ותלמידים במצבי משבר, למדה צביה לווסת את עצמה: "אני אדם שאומר את מה שהוא חושב ואפילו אימפולסיבי [...] התפקיד עיגל אותי - כן, כן. זה נקרא מבחינתי אילוף הסוררת". מיכל סיפרה על ניצני צמיחה ועל השינוי שחל בה ביכולת לראות את הטוב. את השנה הקשה דימתה לאסון הכרמל: "היער שנשרף וחרוך ככה אני הרגשתי עד בערך לפני חודש [...] ולאט לאט אני מתחילה לראות את הירוק יותר אל מול החרוך יותר...". נראה שבתקופת הריאיון היא החלה לעבד את חוויית השנה שחלפה: "אני מכניסה את עצמי לפרופורציות ואז אני מצליחה לראות גם את הדברים הטובים שעשינו".

הרחבת תחושת המסוגלות

מסוגלות עצמית כיכולת נתונה או מתפתחת עלתה מדבריהן של מנהלות רבות. כך למרות הקשיים שחווה הן מבטאות תחושת מסוגלות: "נכנסתי לשנה ממש לא רגילה, ואני מרגישה שאני צולחת אותה טוב עם כל האתגרים" (הילה). ליאת ושיר אומרות:

אני טובה, זה לא נשמע טוב כי זה נשמע שחצני. אבל אני חושבת שאני יודעת להתנהל במצבי חירום כאלה. לצערי הרב, כמי שגרה בדרום [...] אני אוהבת אתגרים, וזה לא הרתיע אותי [...] אני יודעת שהדברים יסתדרו, זה ייקח זמן, ואני לא אעשה את זה באבקת קסמים. זה ייקח זמן, אבל אני יודעת שאני יכולה. (ליאת)

אני מרגישה מאוד משמעותית, אני מרגישה שזה מחיה אותי [...] אני מרגישה מאוד מוערכת על ידי הצוות שלי. אני שמחה שאני מצליחה לפתור הרבה מן הבעיות בבית ספר והאתגרים שאני נתקלת בהם. מצד שני, מאוד עמוס לי, קשה לי, מאוד. (שיר)

למידה על אודות תחושת המסוגלות והמשמעותיות מתבטאת, למשל, במטפורה שהציעה גילה לניהול במלחמה: "סנטר, המילה סנטר. אתה חייב לייצר לעצמך סנטר ולהחזיק את הכול מסביבך, כמו גבעול כזה גדול שמחזיק את כל העלים, את כל הענפים והדשא שמתחת [...] מרכז פנימי כזה, מתוכו אפשר להחזיק את כל מי שמסביב".

ולמרות הכול - תקווה לעתיד

למרות השנה המורכבת מרבית המנהלות משרדות תקווה ביחס לעתיד. כך למשל שרון מספרת על נכונות לתהליכים ארוכים, שמעידים על למידה והתפתחות מהתהליך ומבט להתפתחות העתידית: "החלטתי לא לקבל החלטות במשך שלוש השנים הראשונות שלי כמנהלת. לאורך הדרך יש הרבה קשיים ונקודות שבירה, כמו עכשיו במלחמה. החלטתי לקחת כל נקודה כזו ללמידה ולהתפתחות מקצועית. אני מאמינה שבתוך שלוש שנים המקום שלי יהיה יותר טוב".

רעות מתייחסת לאתגרי השנה הראשונה בניהול בתקופת מלחמה, אבל משדרת אופטימיות ותקווה: "אני חושבת שזאת אבן מאוד גדולה, במיוחד למנהלת חדשה, במיוחד בתקופה הזו, להצמיח צוות ובכלל לנהל. אבל אני אצליח, אני בטוחה שאני אגיע לכל האנשים, שיהיה להם טוב ללכת איתי, אני רואה את הדרך".

דיון

מחקר זה בחן את התמודדותן של מנהלות חדשות עם אתגרי הניהול במהלך המלחמה המתמשכת. הממצאים מציגים את התהליך שחוו המנהלות לאורך הזמן, החל מהימים הראשונים של המלחמה, שאופיינו במשבר אישי עמוק, בתחושות של כאוס, בלבול, שיתוק ואובדן שליטה מערכתית. בתוך ימים ספורים חוו המנהלות נקודת מפנה אשר נבעה מאינטראקציה בין משאבים פנימיים לחיצוניים והובילה לגילוי כוחות פנימיים, להישענות עליהם ולהתמקדות ביצירת פרקטיקות ניהוליות מותאמות למצב. המנהלות תמכו בקשר, בשייכות ובחוסן של אנשי הצוות, תמכו רגשית-חברתית בתלמידים ויצרו שותפות עם צוות הניהול. בהמשך הן יצרו שגרות חדשות שתמכו במסוגלות של המורים. הלימודים חזרו בהדרגה לסדרם, החל מלמידה מקוונת בזום ועד לחזרה בפועל ללימודים מלאים. תחושת המשבר האישי והמערכתית בתחילת הדרך התחלפה בחוויה של צמיחה מקצועית, של תחושת משמעות ותקווה לעתיד.

הממצאים מתיישבים עם המודל של פטרסון וקלהר (Patterson & Kelleher, 2005), שמתאר את "מעגל החוסן" בתהליך ההתמודדות עם משבר. "שלב ההידרדרות" שחל בעקבות אירועי שבעה באוקטובר היה פתאומי ברמה האישית והוביל לתחושות קשות של זעזוע, חוסר אונים ותסכול. "שלב ההסתגלות" החל בנקודת המפנה שבה המנהלות מתבוננות מחדש ביכולותיהן ובתפקידן ומתגייסות להובלת פרקטיקות ניהוליות מותאמות למצב, תוך הפגנת פרואקטיביות, יוזמה ויצירתיות. "שלב ההתאוששות" אופייני ביצירה של שגרות ובהחזרה הדרגתית של הלימודים לסדרם תוך קבלת עזרה מגורמי תמיכה חיצוניים. השלב האחרון הוא "שלב הצמיחה", אשר בא לידי ביטוי בתמה שעסקה בצמיחה בתפקיד הניהול ובהבעת תקווה לעתיד טוב יותר.

הממצאים מחזקים ממצאי מחקרים קודמים שהתייחסו ליכולות שגילו מנהלים במצבי משבר, ומצביעים על החוסן הניהולי של המנהלות (הלוי ושכטר, 2024). בדומה לסטריפ וקונינגהם (Striepe & Cunningham, 2022), גם המנהלות במחקר זה קיבלו על עצמן אחריות חדשה, הסתמכו על הצוות המוביל ועל דמויות שונות בבית הספר, סיפקו תמיכה רגשית למורים, לתלמידים ואף לאנשים מהקהילה, וניהלו את המצב תוך כדי קבלת החלטות מהירות בתנאי איודאות. כפי שהראה מוץ (Mutch, 2015), מרביתן ניתחו והבינו את המצב, חשבו באופן גמיש, זיהו את השינויים שחלו והתאימו מגוון אסטרטגיות למציאות הקיימת. הן ביטאו יכולות של יצירת קשר, חיפוש אחר פתרונות יצירתיים, אופטימיות, אכפתיות ואמפתיה (Smith & Riley, 2012).

נראה כי תהליכי הצמיחה שחוו המנהלות נשענו הן על העצמה של משאבים פנימיים כמו יצירתיות והן על פיתוח משאבים חדשים כמו מציאת משמעות. תהליך זה החל לאחר שלב

ההלם והזעזוע, בנקודת המפנה שבה המנהלות מתארות שיח פנימי ומגלות את היכולות שלהן. לצד זאת, כמנהלות חדשות מעגלי התמיכה החיצוניים שלהן היו מגוונים, החל מתוכנית ההכשרה והמשך בגורמי סיוע חיצוניים.

המחקר לא התמקד בתוכנית ההכשרה ואינו מסביר כיצד הדרכים השונות לטיפול חוסן שנלמדו בה נחו ויושמו על ידי המשתתפים. עם זאת, ניתן להסביר את הממצאים כתוצר של אינטראקציה בין משאבי חוסן פנימיים וחיצוניים (Hascher et al., 2021). החידוש של מחקר זה הוא בהרחבת מושג החוסן אל תחומי הניהול החינוכי בשלב הכניסה לתפקיד בתקופת מלחמה. בשונה ממחקרים קודמים שעסקו בחוסן בהקשר של מנהיגות בית ספרית בכלל (Patterson & Kelleher, 2005), המחקר מספק מסגרת חשובה להבנת מושג החוסן בקרב מנהלות חדשות. כמו כן, מופיעה כאן לראשונה יצירת תוכן לכל שלב במעגל החוסן שהציגו פטרסון וקהלר ויצירת מסגרת חדשה להבנת המושג חוסן בהקשר של הניהול החינוכי בשעת משבר. כך למשל עולה כי שלב ההסתגלות כולל מעבר ממצב של חוסר שליטה לשליטה, והוא מותנה בתהליך של ניסוי וטעייה, שיח פנימי מיטיב, פתיחות להתנסויות ונכונות להיות במצבי איודאות. שלב הצמיחה כולל ממדים שונים, ביניהם הרחבת הקשרים החברתיים, בירור תפיסות ניהוליות, למידת יכולות חדשות וביסוס תקווה לעתיד.

ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם התפיסה שרואה בחוסן יכולת לצמוח ממשברים (Richardson, 2002), תפיסה שמתקשרת למושג "צמיחה פוסט-טראומטית" (Tedeschi & Calhoun, 2004). כך למרות השנה הקשה והמאתגרת ברמה האישית והמערכתית המנהלים צומחים בהיבטים שונים: חיזוק ההיכרות והקשר עם הצוות, הרחבה והעמקה של תפיסת התפקיד הניהולי, העמקה של התפיסות על אודות העצמי כולל למידה על היכולות האישיות, על הערכים המנחים ועל דרכי העבודה המתאימות להם והגברת תחושת המסוגלות. כל אלה מתאימים לפירוט תחומי הצמיחה הפוסט-טראומטית, כפי שמצאו טדסקי וקלהון (Tedeschi & Calhoun, 2004), הכוללים בין השאר שיפור במערכות יחסים, חיזוק תחושת מסוגלות וזיהוי אפשרויות חדשות לפעולה. החוקרים מדגישים כי אלו יכולים להתרחש רק כאשר מתקיימים תהליכים של התפתחות אישית לצד תהליכים של תמיכה וליווי של עמיתים ואנשי מקצוע, כפי שדווח במחקר הנוכחי.

בהמשך לכך, תמה מרכזית שעוברת כחוט השני לאורך כל הראיונות מתייחסת לנושא מערכות היחסים ותחושת השייכות של המנהלות. במחקר זה הודגשו היחסים של המנהלות עם הצוות החינוכי ועם התלמידים, אף כי ברור שהמנהלות חוו יחסים משמעותיים גם עם קולגות, עם הורים ושותפי תפקיד נוספים. למרכזיות של היחסים בשעת מלחמה עשויות להיות כמה סיבות. ראשית, טראומה קולקטיבית מאופיינת בבדידות ובחוסר אונים (ענבר סבן, 2024). גרעין חוויית הטראומה הנפשית הוא הניתוק מן הזולת, ולכן הבניה מחדש ושקום מבוססים על יצירת קשר. החלמה יכולה להתנהל רק בתוך הקשר של יחסים, ואין היא יכולה להתרחש בבידוד. בקשרים המחודשים עם הזולת שבים נפגעי הטראומה ובוראים את הכשרים

הנפשיים שנפגעו. כשרים אלה כוללים יכולות בסיסיות לאמון, לאוטונומיה, ליוזמה ולביטוי אישי (הרמן, 2000). יכולות אלה נוצרו במקורן ביחסים עם אחרים, ובתוך יחסים כאלה עליהן להיווצר מחדש. שנית, חשוב לזכור שהמנהלות הן נשים. נשים מגדירות את עצמן באמצעות מערכות יחסים ואינטימיות בחייהן (Fisher, 2000). מחקרים על מנהלות מצביעים על כך שנשים יעדיפו לעיתים קרובות להיות במרכז הרשת החברתית בתוך הארגון ולא בודדות בצמרת הניהול (Fisher, 2004). כמו כן, מחקרים העלו כי בעיתות משבר מנהיגות נשית נוטה לאמץ סגנון ניהולי טרנספורמטיבי, המאופיין באמפתיה, ביצירת תחושת שותפות ובהניעה (מוטיבציה) באמצעות השראה וחזון, ואילו מנהיגות גברית נוטה יותר לשימת דגש על יעילות, עמידה ביעדים ותפקוד לפי נהלים ברורים (Badura et al., 2018). שלישית, תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017) מצביעה על הצורך בשייכות כצורך פסיכולוגי בסיסי. בהתאם לכך המנהלות מדגישות את היחסים כביטוי לצורך זה.

ממצא נוסף מתייחס למושג שגרה. כל המנהלות הבינו שעליהן ליצור שגרה המותאמת למציאות החדשה. ממצאים אלו נתמכים בספרות המחקרית אשר מדגישה את חשיבות יצירת השגרה כחלק מתהליך של איחוי רצפים תפקודיים, קוגניטיביים ומנהיגותיים, אשר הכרחי לתהליך שיקום והחלמה ברמת הפרט והארגון (עומר ואלון, 1994). כמו במחקרים קודמים שבחנו ניהול בזמן משבר, גם במחקר זה נמצא כי מנהלים מתמקדים ביצירת שגרה יציבה והאצלת סמכויות ורק לאחר מכן בטיפול במשימות הניהוליות השוטפות (Leithwood & Jantzi, 2000). קוטר (Kotter, 1996) מסביר כיצד סגנון ניהולי מנהיגותי גמיש יכול להוות אסטרטגיה יעילה במצבים מאתגרים. במחקר זה המנהלות מתארות סגנון מנהיגות-ניהול משימתי. הן פועלות ומקבלות החלטות וחותרות ליצירת שגרות בדרך שתומכת במסוגלות אנשי הצוות (Ryan & Deci, 2017). בד בבד הן מתחשבות בצרכים של אנשי הצוות, מעניקות תמיכה ומגלות אכפתיות ואמפתיה. הן מציגות אפוא סגנון מנהיגות-ניהול מבוסס אנשים (Northouse, 2018), אשר תומך בקשר ובשייכות (Ryan & Deci, 2017). השילוב של יכולת משימתית עם אנושיות מנבא הצלחה ניהולית (Eagly & Carli, 2003).

לסיכום, המנהלות חוו שנה מורכבת של התמודדות עם מלחמה. מורכבות זו כללה התמודדות עם קשיים מסוגים שונים. לא כולם נסקרו במאמר זה, אך מוצגת בו תמצית חוויית הניהול והגורמים אשר מעצבים אותה. הממצאים מציגים תהליך של צמיחה מתוך משבר, התפתחות אישית ומקצועית וגייבוס "אני מאמין". המלחמה, על אף השלכותיה הקשות, אפשרה לרוב המנהלות להתקרב אל עצמן ולהוציא מעצמן את המיטב. ממצאים אלה חדשניים, ייחודיים ומעודדים.

מגבלות המחקר ורעיונות למחקר עתידי

המחקר התמקד במנהלות. חשוב לבצע מחקר דומה בקרב מנהלים גברים ולבחון אם קיימים הבדלים בסגנונות המנהיגות והניהול בין גברים לנשים. כמו כן, המחקר התרכז בנקודת המבט

של המנהלות, וחשוב לבחון נקודות מבט נוספות. ראיונות עם אנשי צוות ואף עם תלמידים יכולים לחזק את הממצאים ואולי אף לזהות פערים בתפיסות. ניתן גם לבחון את שאלת המחקר בפרדיגמת מחקר כמותית, דבר שיאפשר לבחון מספר רב יותר של משתתפים ולהתייחס למשתתפים ספציפיים כמו חוסן, תחושות של סיפוק צרכים פסיכולוגיים, תחושת תקווה ועוד. היבט נוסף מתייחס לאוכלוסיית המחקר - מנהלות חדשות. האם תהליך ההתמודדות עם מצב החירום יאפיין גם מנהלות ומנהלים ותיקים? מחקר עתידי יכול להשוות בין שתי אוכלוסיות אלה. מגבלה נוספת קשורה להקשר שבו בוצע המחקר. המחקר התבצע במסגרת של תוכנית הכשרה למנהלים ולמנהלות בשנה הראשונה לתפקיד. כדי לבחון את המשמעות של תוכנית ההכשרה נחוץ חקר מקרה שיבחן לעומק את ההתנסות של המנהלות במסגרת ההכשרה על מורכבותה. עקב קוצר היריעה של המאמר לא היה ניתן להתעמק בתוכנית ההכשרה ולבחון את רכיביה השונים.

ההמלצות שעלו בעקבות המחקר הן:

1. המחקר מלמד על התהליך שמאפיין התמודדות של מנהלות במצב מתמשך של איודאות, חירום ומשבר. חשוב לשלב מידע זה בתהליכי ההכשרה וההדרכה המקצועית של מנהלים ומנהלות. נראה שיצירת קהילה תומכת בקרב המנהלות ותמיכה בהן מצד מכלול גורמים שקשורים לתפקודן כמנהלות (מתכלל/ת, מנהל/ת מלווה, מפקח/ת, מנהל/ת מחלקת חינוך ועוד) סייעו להן לגלות את המשאבים הפנימיים שלהן לצד פיתוח משאבים חדשים (כמו ראיית הטוב או תקווה). ניתן ללמוד מהמחקר על החשיבות של הובלת תהליכים של חמלה עצמית ושיח מיטיב אשר מאפשרים צמיחה מתוך טראומה (Tedeschi & Calhoun, 2004).
2. המחקר מלמד על הכישורים שרצוי לחזק ולהנחיל למנהלות ולמנהלים חדשים וותיקים בזמן חירום, ביניהם מיומנויות תקשורת בין-אישית ושיח רגשי (עם אנשי צוות, תלמידים, הורים, שותפים סביבתיים [אקוסיסטם]), יצירת שותפויות, קבלת החלטות, בניית שגרור, לצד כישורי חוסן כמו חמלה עצמית, קשיבות, עידוד אופטימיות ותקווה, פרואקטיביות ועוד.
3. הממצאים מלמדים על החשיבות של הדרכה מכוונת משמעות אשר מדגישה אותנטיות, זיהוי ערכים אישיים והדגשת מענה ל"למה" ולא רק ל"איך" בביצוע משימות. הדרכה כזו עשויה לסייע בעיצוב תפיסת התפקיד והחזון הניהולי ולקדם צמיחה מתוך טראומה, ולכן היא הכרחית במצבי משבר (Tedeschi & Calhoun, 2004). בשפת הניהול המצמיח מדובר בהדרכה תומכת אוטונומיה.
4. חשוב לקדם סגנונות ניהול משולבים ששמים דגש הן על המשימתיות (תמיכה במסוגלות) הן על מערכות היחסים (תמיכה בשייכות). כמו כן יש לבסס את ההכשרה על יצירת סביבה תומכת צרכים פסיכולוגיים ולקדם בקרב המנהלים והמנהלות כישורים של ניהול מצמיח (עשור ואח', 2022).

מקורות

- אדלר, ח' (2008). תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל: דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך. מכון אבני ראשה.
- אופלטקה, י' ולוי, א' (2008). מנהלי בתי ספר - התפתחות ולמידה בתפקיד: דוח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות בנושא התפתחותו ולמידה של מנהלי בתי ספר בישראל. אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- בלום, א' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2022). סקירת מחקר: פיתוח חוסן של אנשי הוראה וחינוך בעת ההכשרה. מכון מופ"ת.
- בן סימון, ב' וקונסטנטינוב, ו' (2024). השפעות מלחמת חרבות ברזל על הצעירים בישראל: ממצאי סקר. מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- הלוי, ל' ושכטר, ח' (2024). חוסן מצבי. בתוך י' הרפז (עורך), חינוך במלחמה: יומנים, מחקר, הגות (עמ' 285-302). רסלינג.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2023). הודעה לתקשורת: מנהלי בתי ספר במערכת החינוך, תשפ"ג (2022/23).
- https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2023/212/06_23_212b.pdf
- הרמן, ג"ל (2011). טראומה והחלמה. עם עובד.
- זרד, א' ומשה, נ' (2023). מעמדם של מנהלי בתי הספר בישראל: מסמך נתונים. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/8f53c5a0-a2cb-ed11-815a-005056aa4246/2_8f53c5a0-a2cb-ed11-815a-005056aa4246_11_20220.pdf
- יצחקי, ר' (2017). השנה הראשונה בניהול בית ספר: ההתמודדות המתמשכת והשלכותיה [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- יצחקי, ר' (2022). לצלוח את הכניסה לניהול: ההתמודדות הרגשית והמנטלית של מנהלי בתי ספר בשלב הכניסה לתפקיד. בתוך ח' שכטר (עורך), הכניסה לתפקיד ניהול בבית הספר: מסע של שינוי והתפתחות (עמ' 53-94). מכון מופ"ת.
- כ"ץ, י', פיורקו, י', ליס, ר', דור חיים, פ', קונה, ש', אופנהיימר, ב' ומסטר-ברק, מ' (2009). על מנהלים ומנהלות בבתי ספר בישראל: תמונת מצב. אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית; צפנת, מכון למחקר ופיתוח ארגוני.
- לוק, ע', פלורסהיים, ז', רוט-איטח, ק', פרידמן, ח', דרורי, צ', שכטר, ר', הדר, ד', טייך-פייר, ד' וברג, א' (2024). מה שהיה, מה שנוצר: השירות הפסיכולוגי-יעוצי במלחמה. בתוך י' הרפז (עורך), חינוך במלחמה: יומנים, מחקר, הגות (עמ' 135-165). רסלינג.
- סוריה, ע' (2022). כניסתם של מנהלים חדשים לתפקיד והתמודדותם עם מערכות היחסים הפוליטיות בבית הספר. בתוך ח' שכטר (עורך), הכניסה לתפקיד ניהול בבית הספר: מסע של שינוי והתפתחות (עמ' 95-156). מכון מופ"ת.
- עומר, א' ואלון, י' (1994). עקרון הרציפות: גישה מאוחדת לאסון וטראומה. פסיכולוגיה ותרבות, 35-22, (4)28.

- ענבר סבן, נ' (27 בספטמבר, 2024). טיפול בטראומה אישית וקולקטיבית: מסקנות מהשבעה באוקטובר. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4777>
- עשור, א', יצחקי, נ', לייבושור, ג' ויוסט, א' (2022). ניהול מצמיח: כיצד מצמיחים צוות חינוכי שמרגיש במטבו ומתפקד היטב. מכון אבני ראשה ומשרד החינוך.
- שכטר, ח' (2022). הקדמה. בתוך ח' שכטר (עורך), הכניסה לתפקידי ניהול בבית הספר: מסע של שינוי והתפתחות (עמ' 9-55). מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. רמות.
- Al-Said, H., Abu-Gweder, A., & Kaplan, H. (2025). Coping and resilience resources among school principals in the Arab-Bedouin education system in the shadow of the Iron Swords War. In M. Gutman (Ed.), *Challenges facing education leadership in the shadow of war: International and multicultural perspectives from zones of conflict* (pp. 32–40). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Badura, K. L., Grijalva, E., Newman, D. A., Yan, T. T., & Jeon, G. (2018). Gender and leadership emergence: A meta-analysis and explanatory model. *Personnel Psychology*, 71(3), 335–367. <https://doi.org/10.1111/peps.12266>
- Bayar, A. (2016). Challenges facing principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192–199. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040124>
- Braun-Lewensohn, O., Kalagy, T., & Abu-Kaf, S. (2025). Have coping resources and trust in state institutions helped Jews and Arabs to overcome stress during the Iron Swords War? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(4), 59. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15040059>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807–834. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.leaqua.2003.09.004>
- Fisher, H. (2000). *The first sex: The natural talents of women and how they are changing the world*. Pocket Books.
- Fisher, H. (2004). *Why we love: The nature and chemistry of romantic love*. Henry Holt and Company.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00131881.2021.1980416>

- Hemmer, L., & Elliff, D. S. (2020). Leaders in action: The experiences of seven Texas superintendents before, during, and after Hurricane Harvey. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(6), 964–985.
<https://doi.org/10.1177/1741143219873073>
- Hirschberger, G. (2018). Collective trauma and the social construction of meaning. *Frontiers in Psychology*, 9, 1441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01441>
- Hudson, C., Tigchelaar, D., & Zastavnyi, A. (2024). Educational leadership during a time of war in Ukraine. *Journal of Professional Capital and Community*, 9(4), 281–290.
<https://doi.org/10.1108/JPC-06-2024-0098>
- INSS – Institute for National Security Studies. (2023). *Swords of Iron: An overview*.
<https://www.inss.org.il/publication/war-data/>
- Isaacs, A. J. (2012). Resiliency and the individual demographics of school leaders: Making a difference in the quality of educational leadership. *Journal of Research in Education*, 22(1), 128–162.
- Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School crisis management: Attitudes and perceptions of primary school teachers. *European Journal of Educational Management*, 2(2), 73–84. <https://doi.org/10.12973/eujem.2.2.73>
- Kimhi, S., Eshel, Y., Leykin, D., & Lahad, M. (2017). Individual, community, and national resilience in peace time and in the face of terror: A longitudinal study. *Journal of Loss and Trauma*, 22(8), 698–713. <https://doi.org/10.1080/15325024.2017.1391943>
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 112–144. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family, Theory and Review*, 10(1), 10–31.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484–502. <https://doi.org/10.1177/1741143215607878>
- Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, 186–194. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2015.06.005>
- Mutch, C. (2018). The role of schools in helping communities cope with earthquake disasters: The case of the 2010–2011 New Zealand earthquakes. *Environmental Hazards*, 17(4), 331–351. <http://dx.doi.org/10.1080/17477891.2018.1485547>

- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage.
- Patterson, J. L., & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. ASCD – Association for Supervision and Curriculum Development.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Shay, D., Blank, C., Navon, Y., & Shavit, Y. (2024). *The impact of the Israel-Gaza war on young children and their parents: Findings of a longitudinal study post-October 7th*. Taub Center for Social Policy Studies in Israel.
<https://www.taubcenter.org.il/en/pr/ecec-parent-survey-2/>
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Stephenson, L. E., & Bauer, C. (2010). The role of isolation in predicting new principals' burnout. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 5, 1–17.
<http://dx.doi.org/10.22230/ijep.2010v5n9a275>
- Striepe, M., & Cunningham, C. (2022). Understanding educational leadership during times of crises: A scoping review. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 133–147. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0057>
- Striepe, M., & Kafa, A. (2025). School leadership during the COVID-19 crisis: A scoping review of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 63(1), 48–62. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2024-0062>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Target article: Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
- Weiss, A. (Ed.). (2023). The October war and its impact on Israel's society and economy. In *The Herbert M. Singer annual report series state of the nation report: Annual report, society, economy and policy 2023* (Policy Paper No. 11.2023). Taub Center for Social Policy Studies in Israel.

חוויות רגשיות ומשאבי התמודדות של מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים בעקבות אירועי שבעה באוקטובר ומלחמת ישראל-חמאס 2023

חאלד אלסייד*, טל ליטבק הירש**

תקציר

מחקר זה בוחן את החוויות ואת דרכי ההתמודדות של מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים בישראל בעקבות אירועי שבעה באוקטובר ומלחמת ישראל-חמאס שפרצה מייד לאחר מכן, על בסיס התאוריה הסלוטוגני. המחקר מבוסס על 15 ראיונות מובנים למחצה שנערכו בחודשים הראשונים למלחמה, ומתמקד בחוויות רגשיות שחוו המורות ובמשאבי ההתמודדות שלהן. הממצאים מצביעים על כך שהמורות ניצבו בפני אתגרים מצד חבריהן לצוות ומצד התלמידים, אך גם מצאו משאבי תמיכה משמעותיים אישיים פנים-בית ספריים וחוץ-בית ספריים. המורות פיתחו אסטרטגיות להתמודדות עם המצב, כגון זהירות ואיפוק, והדגישו את זהותן המקצועית כאמצעי להתמודדות עם הבלבול בזהויות ועם הקונפליקטים העולים מתוך הזדהויות כפולות כפלסטיניות וכישראליות בכלל, ובזמן מלחמה בפרט. המחקר חושף תהליך מעניין של שינוי בהניעה (מוטיבציה): מהניעה חיצונית בתחילת הדרך להניעה פנימית ואוטונומית עם הזמן. מעבר להוראה, המורות ראו בעצמן שגרירות של החברה הערבית. המחקר מדגיש את הצורך בתוכניות הכשרה ייעודיות ובמורים מאמנים לתמיכה באוכלוסייה זו במצבי משבר. ההשלכות היישומיות כוללות גם המלצות לתמיכה בצוותים הקולטים מורות ערביות בבתי ספר יהודיים.

מילות מפתח: אירועי שבעה באוקטובר, המודל הסלוטוגני, מורות ערביות בבתי ספר יהודיים, מלחמת ישראל-חמאס

מבוא

בבוקר שבעה באוקטובר 2023 פתח ארגון הטרור חמאס השולט בעזה במתקפת פתע משולבת על מדינת ישראל. המתקפה כוונה נגד אוכלוסייה אזרחית ביישובי עוטף עזה ונגד חיילים בבסיסי הצבא. האירועים שהתרחשו באותו יום ומלחמת ישראל-חמאס שבאה בעקבותיהם הגבירו את המתח בין החברה היהודית לחברה הערבית בישראל. מתח זה בא לידי ביטוי במיוחד במקומות שמתרחש בהם חיכוך יום-יומי בין שתי האוכלוסיות, ובפרט במקומות עבודה משותפים (תחאוכו

* ד"ר חאלד אלסייד, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, ראש התוכנית לייעוץ חינוכי
** ד"ר טל ליטבק הירש, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

ואח', 2023). העובדים הערבים חששו להגיע למקום עבודתם מתוך פחד מהתנכלויות, רדיפה ואיומים (כהן, 2023).

מטרת המחקר היא להעמיק את ההבנה של האתגרים הייחודיים שעיימם התמודדו מורות ערביות במערכת החינוך היהודית בתקופה זו ולזהות את האסטרטגיות ואת המשאבים שסייעו להן להתמודד עם המצב המורכב. המחקר מתבסס על המודל הסלוטוגני של אנטונובסקי (Antonovsky, 1979, 1987), מודל המתמקד בגורמים המקדמים בריאות ורווחה נפשית בתנאי לחץ. לצורך המחקר ראינו מורות ערביות ראיונות עומק בנוגע לחוויותיהן האישיות והמקצועיות מאז פרוץ המלחמה, האתגרים שהתמודדו עימם והמשאבים שנשענו עליהם. חשיבותו של מחקר זה נעוצה בהעמקת הבנת חוויותיהן של מורות ערביות במערכת החינוך היהודית בתקופת משבר לאומי. ממצאי המחקר עשויים לסייע בפיתוח אסטרטגיות תמיכה מותאמות עבור מורות אלו ולתרום להבנה טובה יותר של הדינמיקה המורכבת בין קבוצות בחברה הישראלית בעיתות משבר.

ייחודיותו של מחקר זה טמונה בשילוב של כמה היבטים: ראשית, אומנם נכתבו מחקרים על החברה הערבית המתבססים על המודל הסלוטוגני (Al Said et al., 2018; Braun-Lewensohn et al., 2013), אך מעטים המחקרים שיישמו מודל זה בקרב אוכלוסיית המורים הערבים בישראל (אלסייד, 2024). שנית, המחקר מתמקד במורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים ובוחן את חוויותיהן הרגשיות, את תפיסותיהן המקצועיות ואת דרכי ההתמודדות שלהן (היישריק ואח', 2025), במיוחד בעקבות מלחמת ישראל-חמאס 2023 - נושא שזכה עד כה להתייחסות מחקרית מצומצמת (Silverman et al., 2024).

סקירת ספרות

שילוב מורים מקבוצות מיעוט במערכות חינוך: מבט גלובלי וההקשר הישראלי
שילוב מורים מקבוצות מיעוט במערכות החינוך של קבוצת הרוב הוא תופעה עולמית שלה השלכות חברתיות ופדגוגיות רבות. מגמה זו, שהחלה להתפתח בשנות השבעים של המאה העשרים, באה לידי ביטוי במגוון הקשרים תרבותיים ולאומיים (Gutman et al., 2023). בארצות הברית, למשל, החל בשנות השישים שילוב של מורים שחורים בבתי ספר שרוב התלמידים בהם לבנים (Howard, 2010), ובגרמניה אומצה גישה דומה כאסטרטגיה להתמודדות עם האתגרים הנובעים מגיוון תרבותי במערכת החינוך (Strasser & Waburg, 2015).

מחקרים מצביעים על היתרונות הרבים שבשילוב מורים מקבוצות מיעוט בבתי ספר כאלה בהתגברות על מכשולים חברתיים ולשוניים (Santoro, 2007) ובצמצום דעות קדומות בין הקבוצות (Silverman et al., 2024). יתרה מכך, נוכחותם של מורים מקבוצות המיעוט מסייעת ביצירת גשרים בין-תרבותיים ובהכנת התלמידים לחיים בחברה רב-תרבותית תוך שיפור ההישגים הלימודיים של כלל התלמידים (Howard, 2010). ואולם מורים אלה מתמודדים עם קשיים כגון סטראוטיפים, תחושת זרות ולעיתים הדרה מצד עמיתים ותלמידים, ולכן מקצתם הדגישו שכדי שיוכלו לממש את הפוטנציאל שלהם כמורים וכמודל לחיקוי עבור תלמידים

מרקע דומה, הם זקוקים למדיניות תמיכה ברורה ולמרחבים בטוחים להתפתחות מקצועית (Gutman et al., 2023).

בשנת 2007 קיבלה ממשלת ישראל החלטה אסטרטגית להגדיל את שיעור המורים הערבים במערכת החינוך היהודית ל-10% (וורגן, 2007). העסקת מורים ערבים בבתי ספר יהודיים מסייעת להתמודד עם המחסור במורים במערכת החינוך היהודית ועם העודף הקיים במערכת הערבית. למהלך זה יש גם היבטים נוספים, כמו קידום ערכים רב-תרבותיים, עידוד גיוון חברתי וצמצום עמדות גזעניות בקרב תלמידים (Jayusi & Bekerman, 2019a). בעבר מרבית המורים הערבים השתלבו בעיקר בהוראת השפה הערבית, ורק מעטים מהם לימדו מקצועות אחרים, כמו אנגלית, מתמטיקה ומדעים. מחקרו של יבלברג (2018) העלה שתי מסקנות מרכזיות: האחת היא חשיבות שילובם של מורים ערבים גם בהוראת מקצועות יוקרתיים כגון מדעים, מתמטיקה ואנגלית - מגמה שאכן החלה להתרחב בשנים האחרונות (Silverman et al., 2024); האחרת היא הצורך לפתח תוכניות ליווי ותמיכה מותאמות עבור מורים אלו. בהמשך לכך פיתחה תוכנית "מרחבים" מענה ייחודי שהתמקד בהכשרת המורים להתמודד עם מצבים טעונים פוליטיים, מצבי עמימות ודחק, באמצעות כלים מקצועיים ותמיכה מותאמת (Erich & Ron & Gindi, 2023; Silverman et al., 2024).

אשר למניעים של המורות הערביות לבחור ללמד בבתי ספר יהודיים, מהמחקר עלו שניים עיקריים: מניעים אינסטרומנטליים, בהם שיקולים גאוגרפיים ומחסור במקומות עבודה בחברה הערבית, ומניעים אקספרסיביים - תחושת שליחות עמוקה (גינדי ואח', 2021).

מחקרים רבים חושפים תמונה מורכבת בנוגע לחוויית ההשתלבות של מורות ערביות בבתי ספר יהודיים בישראל. רוב המחקרים בתחום זה מצביעים על חוויות חיוביות על אף האתגרים הקיימים. לדוגמה, מחקרם של בנדס-יעקב ומח'ול (2013) הראה כי המורות הערביות מביעות שביעות רצון גבוהה מעבודתן בבתי ספר יהודיים ומדגישות כי העבודה תורמת להן באופן אישי ומקצועי. יתר על כן, נמצא כי שילובן של מורות ערביות בבתי ספר יהודיים יוצר יחסי חברות קרובים בין ובין עמיתותיהן היהודיות, וכי היחסים חורגים לעיתים מגבולות בית הספר (Erich Ron & Gindi, 2023). מגוון של מחקרים נוספים מחזק את התמונה החיובית הזאת ומדגיש יתרונות שונים העולים משילוב מורים ערבים במערכת החינוך היהודית. סעאדה וגרוס (Saada & Gross, 2019), למשל, ציינו כי מורים ערבים תורמים להעשרה תרבותית ולפיתוח מקצועי משמעותי בבתי הספר. מחקרים אחרים הדגישו את תרומתם של המורים הערבים לצמצום דעות קדומות ולשיפור האקלים הבית ספרי (גילת ומסרי, 2020). כמו כן מורים ערבים המלמדים בבתי ספר יהודיים מדווחים לעיתים קרובות על תחושת שייכות חזקה למסגרת העבודה שלהם בהשוואה לקבוצות מורים אחרות במערכת החינוך (Gilat et al., 2020). תחושת שייכות זו לא נחלשה גם בעקבות אירועי שבעה באוקטובר והמלחמה שפרצה, כפי שמצאו סילברמן ואחרים (Silverman et al., 2024).

לצד הממצאים החיוביים עלו במחקרים גם קשיים ואתגרים ניכרים. כך, למשל, חלבי ופאעור (2021) זיהו שמקצת המורות הערביות חוו קשיים כגון הדרה חברתית, עוינות ומתח בין-אישי

הן מצד תלמידים הן מצד צוות ההוראה. אף על פי כן אתגרים אלו אפיינו מקרים מסוימים ולא את התמונה הכללית, כפי שעולה מרוב המחקרים בתחום. כדי להתמודד עם הקשיים קמו יוזמות מערכתיות שנועדו לתמוך בשילוב מורים ערבים בבתי ספר יהודיים; הבולטת שבהן היא התוכנית "משלבים ומשתלבים" של מכון "מרחבים". תוכנית זו מעניקה מעטפת הכשרה וליווי מקצועית ייחודית שנועדה להתמודד בו-בזמן עם הצורך במורים במקצועות הליבה ועם האבטלה במגזר הערבי, וכך היא מקדמת באופן אפקטיבי שילוב מוצלח, מיטיב ומיטבי של מורים ערבים במערכת החינוך היהודית (מכון מרחבים, ח"ת).

זהות במבחן: מורים ערבים בבתי ספר יהודיים בישראל בעיתות שגרה ומשבר
מעמדם של מורים ערבים בבתי ספר יהודיים בישראל הוא מיקרוקוסמוס מרתק של מערכת היחסים המורכבת בין יהודים לערבים במדינה. זהותם נמצאת במבחן מתמיד, והיא משקפת את המתחים, את האתגרים ואת ההזדמנויות הטמונים בחברה הישראלית הרב-תרבותית. מיקומו של המורה הערבי במערכת החינוך הישראלית מושפע עמוקות מההקשר התרבותי, החברתי והפוליטי במדינה, והמציאות הקונפליקטואלית מעמידה לפניהם אתגרים ייחודיים. הדבר מתבטא בתחושות מתח ולחץ מתמידות (פרגמן, 2014).

בעיתות משבר כגון מלחמה מתחדדים מאפייני זהות, והמורים הערבים נדרשים לנווט בזהירות בין הזדהותם הטבעית עם קהילתם ובין מחויבותם המקצועית והאתית כמחנכים במערכת החינוך הישראלית (Silverman et al., 2024). השפעת המלחמה בולטת במיוחד בקרב מיעוטים, ובפרט אם קבוצת ההתייחסות או קבוצת המוצא שלהם מזוהה כ"אויב" במדינה שהם חיים בה.

המורים הערבים ניצבים אפוא לפני אתגרים מקצועיים וחברתיים מורכבים החורגים מתחומי ההוראה הרגילים. הם נדרשים להוכיח את עצמם באופן מוגבר, להתמודד עם סוגיות של זהות לאומית ולעיתים אף למתן או להסתיר את עמדותיהם הפוליטיות כדי למנוע מתחים (Saada & Gross, 2019). במחקרים נמצא כי מורות ערביות בבתי ספר יהודיים משתמשות באסטרטגיות מגוונות כדי להתמודד עם המתח הזהותי-מקצועי. אסטרטגיות אלה כוללות קונפורמיות - אימוץ כללי בית הספר תוך דיכוי רגשות פנימיים; מיקוח - חיפוש פשרה בין הנורמות המקובלות לבין הזהות האישית; השתתפות מובחנת - נוכחות חלקית וסלקטיבית באירועים; והבלטת הזהות האישית - ביטוי גלוי של הזהות הערבית-פלסטינית ולעיתים גם ביקורת על הנרטיב המרכזי (גינדי ואח', 2024). אסטרטגיות נוספות כללו הפרדה בין זהויות - הבחנה בין זהות אישית-לאומית למקצועית; זהות ניטרלית - אימוץ זהות אוניברסלית כדי להימנע מסטיגמות; ושקט תפקודי - שתיקה מכוונת בנושאים שנויים במחלוקת לשם שמירה על יחסים תקינים בעבודה (היישריק ואח', 2025). אף על פי כן, חשוב לציין כי המורות הערביות רואות חשיבות בהתמודדות עם אתגרים - המקצועי, החברתי והאישי - העומדים לפניהן, מפני שתפקידן מאפשר להן לצמצם דעות קדומות ולהפיץ ידע חיובי על החברה הערבית.

כמו כן, על אף האתגרים הרבים שהן מתמודדות עימם, הן חשות תחושות שייכות לקהילת בית הספר והכלה מצידה (Silverman et al., 2024).

התמודדות במצבי קושי ומשבר

המסגרת המושגית, שבאמצעותה נבחן את החוויות הרגשיות של מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים ואת משאבי ההתמודדות המשרתים אותן במלחמת ישראל-חמאס ובעקבות אירועי שבעה באוקטובר 2023, היא המודל הסלוטוגני של אנטונובסקי (Antonovsky, 1979, 1987). המודל מתמקד בזיהוי גורמים התורמים לבריאות האדם גם כאשר הוא מתמודד עם גורמי לחץ רבים (Al Said et al., 2018) כחלק בלתי נמנע משגרת חייו.

בבסיס הגישה הסלוטוגנית עומד מונח מרכזי בשם "תחושת קוהרנטיות אישית" - מאפיין אישיות חשוב המבחין בין אנשים ביכולת ההתמודדות שלהם עם מצבי דחק (Antonovsky, 1987). המונח תחושת קוהרנטיות מתייחס לאופן הכללי שבו אדם תופס את העולם, היבט המושפע ממבנה אישיותו ומהתנסויות שונות שהוא חווה, וכן ממקורות פסיכולוגיים, ממיקומו במבנה החברתי ומהשפעות תרבותיות-אתניות. המחקרים שהצטברו מלמדים שתחושת קוהרנטיות קשורה לבריאות פיזית, להסתגלות פסיכולוגית (Sagy & Braun-Lewensohn, 2009), לתחושת אופטימיות, לחוזק נפשי, לתחושת משמעות בחיים ולרווחה נפשית (אלסייד, 2024).

בתחושת הקוהרנטיות שלושה מרכיבים (אנטונובסקי, 1998): (א) מובנות (comprehensibility) - מרכיב קוגניטיבי המלמד על המידה שבה אדם תופס את העולם כפועל לפי כללים וחוקים שאפשר לנבאם ולהבינם. אדם בעל יכולת מובנות גבוהה יצפה שהגירויים שהוא ייתקל בהם בעתיד יהיו ניתנים לניבוי ולהבנה; (ב) נהילות (manageability) - מרכיב התנהגותי המבטא את הנטייה של אדם לצפות שהדרישות שגורמי הלחץ מעמידים לפניו אפשריות לניהול ולטיפול באמצעות המשאבים העומדים לרשותו, משאבים שמקורם בו עצמו או משאבים הזמינים לו באמצעות חברים והקהילה; (ג) משמעותיות (meaningfulness) - מרכיב רגשי המבטא את הנטייה לייחס לחיים על כל מרכיביהם משמעות. לאדם יש רצון ומוטיבציה להתמודד מתוך חיבור רגשי ותחושת מחויבות. אנשים שמרכיב המשמעות שלהם מפותח תופסים אירועי דחק בחייהם כאתגרים שכדאי להתמודד עימם.

בהקשר של מקום עבודה צמח המונח "תחושת קוהרנטיות ארגונית". תחושת קוהרנטיות ארגונית חזקה - כזאת המתבססת על עזרה הדדית או על צוות תומך ומיומן - מאפשרת לפרט לראות את מקום עבודתו כמקום מובן, ניתן לניהול ובעל ערך. היא מגבירה את תחושת הביטחון של הפרט ביכולתו למצוא בתוכו ובסביבתו הקרובה משאבי התמודדות יעילים שיסייעו לו ויקדמו את בריאותו הנפשית (Al Said et al., 2018).

הרקע למחקר: שמחת תורה שהפכה לאבל לאומי - מתקפת שבעה באוקטובר ומלחמת ישראל-חמאס בוקר שבעה באוקטובר 2023 הפך מיום חג לטרגדיה לאומית. ארגון חמאס פתח במתקפת טרור חסרת תקדים כנגד אוכלוסייה אזרחית ביישובי עוטף עזה ונגד חיילים בבסיסי צבא בדרום המדינה. במתקפה נרצחו כ-1,200 אזרחים, עובדים זרים ואנשי כוחות הביטחון, ונחטפו כ-251 בני אדם. אירוע הטרור הרצחני וחסר התקדים שחוותה המדינה בשבעה באוקטובר 2023, הביא את ישראל להכריז מלחמה על ארגון חמאס ועל שותפיו בדרום ישראל (מלחמת "חרבות ברזל") ולנהל עימות צבאי עם חיזבאללה בצפון ועימותים נוספים בזירות אחרות. מלבד החטופים והחללים יש נפגעים רבים בגוף ובנפש, והמדינה פינתה יותר מ-126,000 אזרחים מאזורי הגבול והמלחמה (בן סימון ואח', 2024).

בהתבסס על מחקרים קודמים שעסקו בהשתלבות מורים מקצועות מיעוט בחברות-רוב (גינדי ואח', 2021; Gutman et al., 2023), ועל מחקרים שבחנו התמודדות של מורים ערבים בשעת משבר (גינדי ואח', 2024), המחקר הנוכחי שואף למלא את הפער המחקרי הקיים בנוגע לחוויות רגשיות של מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים בזמן מלחמה. שאלות המחקר גובשו מתוך הצורך להבין חוויות אלו ולבחון אילו משאבי התמודדות סייעו להן בהתמודדות. אם כן, שאלות המחקר הן: אילו תגובות רגשיות חוו מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים בעקבות האירועים? אילו משאבים עזרו להן להתמודד עם החוויות ועם האתגרים שעמדו בפניהן?

מתודולוגיה

סוגת המחקר

כאמור, מטרת המחקר היא לנסות להבין את חוויותיהן הייחודיות של מורות ערביות, ולכן הוא נערך בשיטה האיכותנית-פנומנולוגית, שיטה המאפשרת להבין הבנה מעמיקה את הנחקרים דרך מעשיהם, פעולותיהם והתנסויותיהם מתוך התייחסות לעולמם היום-יומי ולפרשנויות שהם עצמם מייחסים למציאות חייהם (Creswell, 2007).

אוכלוסיית המחקר

למחקר רואיינו 15 מורות המלמדות במסגרות שונות במערכת החינוך היהודית. גיל המשתתפות הוא 24-42 שנים, ולהן ותק בהוראה של שנתיים עד 14 שנים. המשתתפות נבחרו בשיטת דגימת "כדור השלג". פרטי המשתתפות מופיעים בלוח שלהלן (כל השמות בדויים).

לוח 1. פרטי המשתתפות

מס'	שם	גיל	מקום מגורים	ותק בהוראה	ותק בעבודה בבית ספר בחברה היהודית	סוג בית הספר	תפקידים
1	אחלאם	31	צפון	4	2	יסודי	מורה לערבית ומחנכת כיתה
2	זינב	35	צפון	6	6	תיכון	מורה לאנגלית ומחנכת כיתת מב"ר
3	סנא	34	מרכז	7	5	חינוך מיוחד	מחנכת כיתה
4	רולא	32	צפון	6	2	מקיף	מורה לאנגלית
5	נור	40	צפון	5	5	יסודי	מורה לאנגלית ולערבית
6	סמר	26	דרום	2	2	יסודי	מורה לאנגלית
7	לילא	42	צפון	14	14	מקיף	מורה לכימיה
8	אמל	34	צפון	3	2	יסודי	מורה לאנגלית בשני בתי ספר
9	שמא	26	צפון	8	3	מקיף	מורה לאומנות
10	הודא	32	משולש	6	3	יסודי	מורה לערבית ולחשבון ומחנכת כיתה
11	אסמאא	29	צפון	3	2	חינוך מיוחד	מחנכת כיתה
12	רוסול	27	צפון	3	2	יסודי	מורה לאנגלית ומחנכת כיתה
13	לינא	32	צפון	5	3	מקיף	מורה למתמטיקה
14	אמינה	34	דרום	12	1	תיכון	מורה לאנגלית
15	ולאא	35	דרום	14	3	מקיף	מורה לפיזיקה ורכזת מקצוע

איסוף הנתונים

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק שנערכו בחודשים פברואר-אפריל 2024, במהלך מלחמת ישראל-חמאס, באמצעות פלטפורמת הזום. כל ראיון נמשך כ-45 דקות. ראיונות אלו התאפיינו בדיאלוג הדדי בין המראיין למרואינת כדי לאפשר חקירה מעמיקה של חוויות המשתתפות ושל עולמן הפנימי. המראיין הוא בן החברה הערבית, והראיונות התקיימו בשפה הערבית ואחר כך תומללו ותורגמו לעברית. למשתתפות המחקר הובטחה אנונימיות מלאה, ועל כן השמות המופיעים במחקר בדויים. שאלות הראיון התבססו על רכיבי תחושת הקוהרנטיות במודל הסלוטוגני: מובנות (תפיסת האירועים), נהילות (משאבי ההתמודדות), משמעותיות (משמעות התפקיד והמשבר). נוסף על כך נבחנה בראיונות ההניעה (מוטיבציה) של המורה לבחור ללמד בבית ספר יהודי.

שיטת ניתוח הנתונים

המחקר הנוכחי מתבסס על ניתוח תוכן תמטי (thematic content analysis) שמטרתו לזהות, לארגן ולפרש תמות מרכזיות שעלו מהראיונות. שיטה זו מאפשרת לאתר דפוסים חוזרים בנתונים האמפיריים ולארגן אותם בהתאם לשאלות ולמטרות של המחקר. תהליך הניתוח כלל שני שלבים מרכזיים: בשלב הראשון יושמה גישה אינדוקטיבית (inductive coding) - זוהו תמות מרכזיות מתוך הנתונים עצמם, בלא הסתמכות על מסגרת תאורטית מוקדמת. בשלב השני נעשה שימוש בגישה דדוקטיבית: התמות שעלו מהשדה הושוו לקטגוריות של המודל של אנטונובסקי (מובנות, נהילות ומשמעותיות) (Antonovsky, 1979). בין השאר נבחנו החפיפות, ההשלמות והפערים בין התמות שעלו בשלב הניתוח הראשון ובין מרכיבי המודל. תהליך הניתוח כולו בוצע בידי שני חוקרים שפעלו באופן עצמאי בשלבים הראשוניים, ולאחר מכן דנו ביניהם עד להשגת הסכמה בתמות העיקריות ובהתאמתן לרכיבי המודל. שילוב שתי הגישות הוביל למבנה ניתוח היברידי: פרק הממצאים מאורגן לתת-פרקים לפי רכיבי המודל התאורטי, ובכל אחד מהם משולבות תת-תמות שצמחו משדה המחקר עצמו (Bogdan & Biklen, 1992).

ממצאים

מניתוח הראיונות עלו שש תמות עיקריות המשקפות את המורכבות של עבודת המורות בעת משבר לאומי: (א) המניעים לבחירה ללמד בבתי ספר יהודיים; (ב) חוויות רגשיות של מתח ועוינות שחוו במרחבים שונים בבית הספר; (ג) נהילות - מקורות תמיכה פנים-בית ספריים ומשאבים חיצוניים דוגמת המשפחה; (ד) מובנות נמוכה בשל המצב והאסטרטגיות שפיתחו להתמודדות עם העמימות, כגון דבקות בזהות המקצועית והימנעות; (ה) המשמעותיות שייחסו לתפקידן, משמעותיות שהתבטאה בהתמודדות עם סוגיות זהות ובתפיסת התפקיד כשליחות תרבותית-חברתית; (ו) מוטיבציה להמשיך בעבודתן על אף האתגרים.

המניעים לבחירה ללמד בבית ספר יהודי - תחילת הדרך

כל 15 משתתפות המחקר התייחסו למניעיהן לבחור ללמד בבתי ספר יהודיים. כמה מהן ציינו מוטיבציה כפויה לבחירה זו; שבע מורות ציינו שבחרו לעשות כן מפני שלא מצאו עבודה בחברה הערבית. כך לדוגמה אמל: "סיימתי את לימודי ההוראה והשקעתי המון כסף וזמן, ומגיע לי ללמד בתעודות שלי. בצפון אין משרות בכלל, ולכן מבלתי ברירה בחרתי ללמד בבתי ספר בחברה היהודית".

מורות אחרות ציינו סיבות משפחתיות שאילצו אותן לחפש מקום עבודה בצפון הארץ או במרכזה, בקרבת המשפחה: לחץ מצד ההורים או מצד בן הזוג והילדים. אמינה: "בחרתי לעבוד בבית ספר יהודי בעקבות אילוצים של בעלי. סוף-סוף הוא קיבל הזדמנות לעבודה באילת, לעבוד כקבלן שיפוצים בפרויקט של חמש שנים לפחות. הוא חיכה להזדמנות הזאת הרבה זמן. ולכן העדפתי ללכת בעקבותיו". רולא ציינה סיבה אחרת - בן זוגה הטרי דרש ממנה לעבור לגור בצפון הארץ ולעבוד בקרבת מקום: "עבדתי כמה שנים בדרום בחברה הבדואית, התחתנתי ואז נאלצתי לחזור לנצרת, יישוב מגוריי. בעלי ביקש שאני אבחר בעבודה בקרבת המקום".

להבדיל, שתי מורות ציינו שהניעה אותן מוטיבציה פנימית ואוטונומית המבוססת על מודעות, הנאה, תחושת שליחות ורצון לחולל שינוי בחברה הישראלית. כך אמרה זינב: "אני מאמינה שצריך לעשות שינוי. לא צריך שתהיה חלוקה - בתי ספר לערבים ובתי ספר ליהודים. שאלתי למה היהודים והערבים צריכים להיפגש רק באקדמיה או בעבודה?! למה לא לשבור את הדעות הקדומות לפני? אני גאה ללמד ולחנך כיתה בבית ספר יהודי ונהנית מכל רגע".

חויות רגשיות בעקבות המצב

המורות חוו מתח, ניכור ועוינות במהלך אירועי שבעה באוקטובר ובחודשים הראשונים למלחמה הן בחדר המורים והן באינטראקציות עם תלמידים ועם הורים. חמש מורות תיארו את האווירה בחדר המורים כמתוחה ומאתגרת. סמר סיפרה: "כל קבוצה יושבת לחוד [...] היו מורות יהודיות שלקחו את הדברים אישי וראו במורות הערביות חלק מהבעיה [...] אפילו לא אמרו 'בוקר טוב'". אחלאם חוותה ביטויי גזענות וקריאות לאלימות מצד תלמידים: "התלמידים צעקו 'מוות לערבים' ו'ערבים לירדן'. שאלתי אם פגשו אי פעם ערבים - אף אחד מהם לא. ואז אמרתי: 'אז אתם מאחלים לי מוות'. הם ענו: 'לא, את המורה שלנו'".

האווירה המתוחה באה לידי ביטוי גם מול הורים. שלוש מורות חוו התנגדות לכך שילמדו בבית הספר. סנא סיפרה: "האימא שאלה את המנהלת כמה מורים ערבים מועסקים ואם היא בטוחה שהם ראויים ללמד את הילדים".

חויות קשות נרשמו גם מול הנהלות בתי הספר, כפי שסיפרה בשמא: "אמרתי שאני מקווה שהמלחמה תסתיים ושהחטופים יחזרו, ותלמידה לא אהבה את זה. כעבור ארבעה ימים קיבלתי זימון לשיחת נזיפה".

אף על פי כן, היו גם רגעים חיוביים. סמר חוותה תמיכה מהורים: "אימא התקשרה מבוהלת כי בנה לא רוצה להגיע לבית הספר [...] אחרי שיחה איתו, הבטיח להגיע. הרגשתי גאווה שההורים

רואים בי משאב גם בימים נוראים אלה". מנגד, המורה למדעים וללא שידרה בעצמה אמפתיה: "אני מבינה אותם - תלמידים ומורים - זה היה קשה ברמות, זה היה כמו שואה שנייה".

נהילות בזמן מלחמה

כאמור, נהילות מוגדרת כתחושה של אדם שיש בידו המשאבים האישיים והחברתיים הדרושים לו כדי להתמודד עם מצב הלחץ. בתמה זו מוצגים שלושה מקורות שייחסו המורות לתפיסת הנהילות שלהן: תכונות אישיות, מקורות תמיכה פנים-בית ספריים ומקורות תמיכה חיצוניים. **תכונות אישיות:** 13 מבין 15 המורות הזכירו תכונות אישיות שעזרו להן להתמודד עם המצב, בהן אופטימיות, מקצועיות, שליטה ואמונה בעצמן. כך סיפרה שמא: "עוזר לי מאוד שאני אדם סבלני ואני יודעת שהם עושים מה שעושים כדי להרגיז אותי. אני מתאפקת ולא זולגת לשוליים. אני שומרת על שליטת עצמית". זינב הסבירה שהיא שומרת על מקצועיות ומפרידה בין היבטים אישיים להיבטים מקצועיים: "אני עושה הפרדה בין הדברים האישיים לדברים המקצועיים. בבית הספר אני מרבה לשים את המסכה המקצועית ולא נותנת מקום לנושאים רגשיים כגון שיח סביב נושאים בוערים".

משאבי תמיכה פנים-בית ספריים: מורות רבות ציינו כמה דמויות שעזרו להן בבית הספר ושימשו להן כתובת לבקשת עזרה. מרביתן ציינו את מנהלת בית הספר כדמות מכילה ועוזרת, כפי שעולה מדבריה של רולא:

בבית הספר יש לי את המנהלת, שהיא חברה ואחות גדולה. אני פונה אליה בכל דבר, וכל הזמן מקבלת ממנה מענה וחיוך והזמנה לשתף בדברים שאני רוצה או רואה, במיוחד בעקבות אירועי שבעה באוקטובר. אני אפילו משתפת אותה בדברים אישיים מרוב שאני אוהבת וסומכת עליה.

דמות תומכת אחרת שהזכירו המורות היא היועצת החינוכית. המורות פנו אליה בעניינים אישיים ומקצועיים וחשו שהן קיבלו מענה אישי והולם, כפי שציינה רוסול: "המשאב הראשון שאני פונה אליו הוא היועצת החינוכית. יש לי מפגש אחד איתה כל שבוע. במפגש הזה אני מעלה את הקשיים ואת האתגרים שאני נתקלת בהם גם ברמה האישית וגם ברמה המקצועית".

אולם לא כל המורות מצאו במנהלת, ביועצת החינוכית או בדמויות אחרות בבית הספר ביטחון ומקור לתמיכה. שלוש מורות ראו במנהל/ת גורם עוין ולא מתחשב, כפי שתיארה הודא שחוותה אירוע קשה - המורות האשימו אותה שהיא מחפשת בגוגל תכנים הקשורים בג'יהאד: אני לא מוכנה לסלוח לבית הספר ולא מוכנה לסלוח למנהל. כך הוא חושב עליי? למה הוא לא בדק את הדברים לעומק? והאכזבה הגדולה היא שגם אחרי שהתבררו הדברים והוא ידע שמורה אחרת ניסתה להפיל אותי, הוא לא טרח להתנצל או להזמין אותו לחדרו ולהסביר לי מה קרה.

תחושת כעס ועלבון כלפי צוות ההוראה עלתה גם מדבריה של שמא: "אני לא יכולה להרגיש בטוחה בחדר מורים כזה, חדר שמאמין בלשטח את המקום, מורים שמאמינים שליטימי לרצוח ילדים כדי שלא יהיו מחבלים בעתיד, מורים המאמינים שאין מקום לערבים במדינה".

משאבי תמיכה חוץ-בית ספריים: המורות במחקר משתייכות לחברה הערבית הקולקטיבית. אין ספק שבחברה זו המשפחה היא משאב תמיכה חיוני מאוד, ובעיקר המשפחה הגרעינית. ארבע מורות ראו בבני המשפחה מקור תמיכה, שיתפו אותם בחוויות הרגשיות שחוו והתייעצו עימם כיצד להתמודד עימן. כך סיפרה הודא: "אני מתייעצת עם בעלי ועם אבי. אני מרשה לעצמי להתלבט ולהבליט את הקשיים והחולשות שלי. הוא [האב] אדם מבוגר ובעל ניסיון רב. הוא מאמין בי, וכל הזמן מציע לי להתאפק ולהבין מה עבר על היהודים".

מובנות בזמן מלחמה

מובנות מוגדרת כמידה שבה הפרט תופס את מצבי הלחץ כמובנים וכניתנים לחיזוי. בתמה זו המרואיינות התייחסו לשני נושאים: קושי לחזות את התגובות של האחר ועמימות בנוגע למצב המלחמה. המרואיינות במחקר הראו **רמת מובנות נמוכה** - קושי לחזות את תגובות ה"אחר" והתנהגותו: הן ציינו שחסרו ידע, בעיקר בנוגע להיקף האירוע ולעוצמתו, והתקשו מאוד לשאול. כך סיפרה אמינה: "לא ציפיתי לאירוע כזה גדול ומפחיד. חשבתי שאני בחלום רע מאוד וקיוויתי להתעורר. לא ידעתי איך לבדוק עם האנשים [מי נחטף לו יקר או נרצח]. מה יקרה אם אני אשאל? האם הם יבינו אותי או יתקפו אותי?"

המורות דיווחו שחשו עמימות וחוסר ודאות בעקבות האירוע, היקפו ומידת פגיעתו הנרחבת בחברה הישראלית. כן הן חשו עמימות בנוגע לתגובה של המורים בבית הספר וגם בנוגע להתמודדות הכללית באירוע משבר. זינב: "אני כל הזמן בעמימות - איך הם יסתכלו עליי? איך אני צריכה להגיב? איך השומר יסתכל עליי? ומה יקרה אם חלילה ייפגע אחד התלמידים?"

נור התייחסה לעמימות בנוגע למורכבות המצב הפוליטי המאפיינת את החברה הערבית: המצב לא קל. כל האנשים מנסים לזרום ולהיות בשגרה אבל זאת שגרה מאולצת ולא-רגילה. המטרה של השגרה היא להרגיע. לאנשים היום יש בעיה בשיפוט המוסרי. לפעמים במילים ובהתנהגויות שלהם יש הרבה אגרסיביות, וזה נובע מהלחץ, העמימות ותחושת חוסר הביטחון.

אסטרטגיות להתמודדות עם המצב: החששות, הפחד והעמימות הביאו את המורות לנקוט מגוון אסטרטגיות התמודדות, שהמשותף להן היו זהירות ושיתוק. היו מורות שהעדיפו להיצמד לדמותן כנשות מקצוע, כדברי סנא: "הקשר הוא סביב לימודי האנגלית, בגרויות וציונים, וזה חלק שהוא לא מהווה איום על אף צד, ולכן קל מאוד לדבר עליו". לדברי הודא, אסטרטגיה זו חסכה לה ויכוחים מיותרים ולפיכך עומס רב: "הכובע הזה [הכובע המקצועי] חסך לי הרבה כאבי ראש. למה 'לשרוף' את העצבים? פעם נכנסתי לוויכוח, והשפה שלי בעברית לא עזרה לי, ואז החלטתי לדבר ולהתווכח רק בדברים מקצועיים, שהם בשליטה שלי".

סמר ציינה שהיא הקפידה לבטא בהתנהגותה ובטון הדיבור שאין היא מעוניינת לעררב בין האישי למקצועי: "אני אמרתי שאני באה לעבוד. פוליטיקה זה מחוץ לבית הספר. זה מקום העבודה שלי ואינני רוצה לעררב בין הדברים. הייתי מראה לכולם דרך טון הדיבור או דרך התנועות וההתנהגות שאני לא מוכנה לעררב בין העולמות".

מורות אחרות בחרו להתבודד ולהתנתק ניתוק חברתי וגם פיזי, כפי שדיווחה שמא: "אין לי חברות בבית הספר. אני לא באה במגע עם אף אחת. הקשר הוא שטחי. כשיש לי הפסקה אני מתעסקת בדברים פדגוגיים, הכנת מערכים, דפי עבודה וכו'. אני נמנעת ממפגשים חברתיים, ואין סיכוי שאביע דעה פוליטית".

המורות דיברו על הצורך להתאפק ולהיות זהירות בדבריהן; לחשוב כמה פעמים על הדברים לפני שהן מעזות לומר אותם. אחלאם: "אני מתאפקת מאוד ומנסה לא להגיב. פעם קראתי לחברתי מונה בקול רם כי היא הייתה רחוקה ממני, ואחת המורות, שלא ראתה אותה, אמרה 'נמאס לשמוע את השמות האלה'. הבלגתי ועשיתי את עצמי כאילו אני לא שמעתי אותה".

משמעותיות בזמן מלחמה

משמעותיות היא נטייה לייחס לעבודה משמעות ולהאמין שהיא כדאית, ובעקבות זאת להאמין שבאמצעות מאמץ ומשאבים אפשר להתמודד עם האתגרים הכרוכים בה. בתמה זו מוצגים שני נושאים שהמראיינות ייחסו להם משמעות: דבקות בזהות המקצועית והתפקיד כשליחות תרבותית-חברתית.

דבקות בזהות המקצועית: המורות הערביות מצאו את עצמן ניצבות לפני דילמות מורכבות הנוגעות לתחושות שייכות, נאמנות וזהות. מצב המשבר חשף את הקושי העמוק לנווט בין הזהויות השונות, כפי שהדגימה וללא בדבריה:

זה גרם לי להרבה בלבול: האם להזדהות כפלסטינית כי זה הלאום שלי וכואב לי מה שקורה או להזדהות כישראלית כי זאת האזרחות שלי וקרה לאנשים מה שקרה? החמאס טבח בערבים כי הם ישראלים. הבלבול הזה שם אותי במצב שאני לא מצליחה להשתייך לקבוצה מסוימת.

מול מורכבות זו פיתחו כמה מהמורות אסטרטגיה - הדגשת זהותן המקצועית כמוצא מסבך הזהות. זהות זו נתפסה כניטרלית יותר, פחות מעוררת קונפליקט ומקובלת על כל הצדדים. שמא תיארה גישה זו בבהירות: "בלבול זה גרם לי לבחור בזהות המקצועית. אני מורה לאנגלית שבאה ללמד את התלמידים אנגלית. זהות והגדרה זו הקלו עליי את הדילמה שבה אני חיה". אם כן, הבחירה להדגיש את הזהות המקצועית שימשה כמעין מנגנון הגנה, והדבר אפשר למורות לנווט במרחב הטעון תוך שמירה על תחושת יציבות ולגיטימיות.

אחלאם הציגה תפיסה מורכבת ודינמית של זהות, השונה מהגישה הרואה בזהות מאפיין קבוע ובלתי משתנה. לדידה, הזהות היא מרקם רב-שכבתי המתפתח ומשתנה בהתאם לנסיבות החיים ולהקשר החברתי-תרבותי. כך היא הסבירה: "אני גם ישראלית וגם ערבייה, מוסלמית וגם מורה. הזהות היא דבר דינמי שמתפתח ומתעצם לאור המצב או התקופה שבה עובר האדם. גמישות זהותית זו מעצימה אותי". תפיסה זו אפשרה לאחלאם להתאים את עצמה לסביבות משתנות בגמישות ובתחושת חוסן ולהתמודד עם האתגרים הייחודיים הכרוכים במצב המורכב. **התפקיד כשליחות תרבותית-חברתית:** מרבית המורות ייחסו משמעות מיוחדת לתפקידן כמורות בחברה היהודית, והמלחמה חידדה את תפיסת התפקיד ואת חשיבותו; הן התמקדו

בתפקיד האוניברסלי שלהן כנשות חינוך בלא קשר למוצאן. ניתוח הראיונות מגלה כמה תפיסות מרכזיות בנוגע לתפיסת תפקיד המורה הערבי בעיתות משבר. נור, למשל, ראתה בעבודתה שליחות חברתית-רגשית וייחסה חשיבות לכך שהיא המשיכה לדאוג לבריאות הנפשית של התלמידים: "התפקיד שלנו הוא מעבר להצלחת התלמידים בבגרויות. אנחנו מחנכות ואחראיות על הבריאות הנפשית ועל השפיות של התלמידים". בדומה לה, סמר ראתה את תפקידה כחלק ממשימה לאומית רחבה יותר, המשותפת לכלל המורים בלא הבדל מוצא או תפקיד:

אני חושבת שעלינו כמורים לתרום את חלקנו, ובתקופה זו חלקנו חשוב מאוד, והוא להכיל את התלמידים ולעזור להם להתמודד עם המצב. המצב הוא מצב של עקירה, בדידות ולחץ, וזה דורש דמות בוגרת ואחראית. זה המצופה מכל מורה - ערבי או יהודי, מקצועי או מחנך.

להבדיל, אחלאם הדגישה שהיא רואה בעצמה נציגת החברה הערבית: "אני השליחה והנציגה של החברה הערבית. באופן כללי וגם במקרים האלה, אני צריכה להסביר ולהראות שהחברה הערבית לא מקשה אחת ושמה שנעשה לא מייצג אותנו". אסמאא המשיכה את הרעיון: "תפקידי הוא גדול מאוד, להראות לצעירים היהודים את הדברים הטובים בחברה הערבית שהתקשורת הגזענית מנסה להסתיר".

תפיסות אלו משקפות את המורכבות ואת הרב-ממדיות שבתפקיד המורה הערבי בבית ספר יהודי. המורות סיפרו על תחושת אחריות עמוקה, כזאת החורגת מגבולות ההוראה הפורמלית וכוללת היבטים של תמיכה רגשית, גישור תרבותי והובלת שינוי חברתי. המורות זיהו את עצמן כסוכנות שינוי שלהן תפקיד חשוב בעיצוב תפיסות ובבניית גשרים בין קהילות, והדבר נכון עוד יותר בתקופות של מתח ומשבר.

יתרה מכך, חוסר ההבחנה בין ובין שאר המורים, בלא הבדל מוצא, מצביע על תפיסה של סולידריות מקצועית החוצה גבולות אתניים ותרבותיים. תפיסה זו עשויה לתרום לחיזוק תחושת השייכות והמחויבות של המורים הערבים למערכת החינוך הישראלית תוך כדי שמירה על זהותם הייחודית.

המוטיבציה בעקבות המלחמה

המחקר מגלה מגוון רחב של מוטיבציות המניעות מורות ערביות ללמד בבתי ספר יהודיים במשך המלחמה. על אף האתגרים, הלחצים והעמימות שחוו, מרבית המורות הביעו העדפה להישאר במערכת החינוך היהודית, וזאת מכמה מניעים עיקריים. הראשון שבהם הוא היעדר חלופה רצויה - מיעוט אפשרויות תעסוקה בחברה הערבית. רולא למשל ביטאה תחושת חוסר ביטחון וחוסר שייכות: "אין מקום עבודה בכפר ואני לא מוכנה לנסוע לחברה הבדואית שם התנאים קשים ולכן במצב הזה מעדיפה בית ספר יהודי"; רוסול אמרה: "אני מעדיפה להישאר כי אין סיכוי שאני אעבור ללמד בטירה. כמעט שאין מקום, ואת צריכה להיות קרובה לצלחת כדי לעבור ללמד ביישוב. אין סיכוי שאני אקבל עבודה ביישוב שלי".

לעומתן, מרבית המורות ציינו כמניע מוטיבציה פנימית ואוטונומית הנובעת מסביבת העבודה או מתמיכה אנושית שקיבלו. לינא הדגישה את היתרונות הארגוניים והמקצועיים: "אני אוהבת את החוקים ואת הסדר. כל תלמיד מקבל מה שמגיע לו. התלמיד הוא שבמרכז ולא המורה. ההורים מדהימים ומעוניינים בטובת הילדים, והצוות מראה לי שאני חלק ממנו". אסמאא התמקדה בתיאור של אווירה חמה ומקבלת: "המקום והאנשים משדרים רוגע. את מרגישה שכולם משפחה ומשתפים זה את זה בהכול. ההורים רואים שיש ייחודיות בעבודתך ורואים בי כתובת, ולכן אני נשארת כאן".

אם כן, על אף האתגרים והלחצים רוב המורות מעדיפות להישאר במערכת החינוך היהודית, בעיקר בשל מחסור בהזדמנויות תעסוקה במגזר הערבי, יתרונות ארגוניים ומקצועיים של המערכת היהודית (סדר וגישה ממוקדת תלמיד) ותחושת שייכות וקבלה.

דיון

מחקר זה מאיר באור חדש את המציאות המורכבת והרב-ממדית שמורות ערביות המלמדות בבתי ספר בחברה היהודית מתמודדות עימה, בעיקר בתקופה הטעונה של מלחמת ישראל-חמאס. דרך עדשת המודל הסלוטוגני חקרנו את התגובות הרגשיות של מורות אלו ואת משאבי ההתמודדות העומדים לרשותן תוך התמקדות ברכיבי תחושת הקוהרנטיות. ממצאינו חושפים מארג מורכב של חוויות, תובנות ואסטרטגיות התמודדות המשקפות את המציאות המורכבת של החברה הישראלית בעת משבר. באמצעות ניתוח זה נבחן בפרק הדיון כיצד המורות הערביות מתמודדות עם המציאות המורכבת, ונדון בהשלכות של ממצאים אלו על מערכת החינוך הישראלית.

דואליות המשמעות: מאילוץ כלכלי לשליחות חברתית

המחקר חושף תהליך התפתחות מרתק שהמורות הערביות עוברות במערכת החינוך היהודית - מעבר הדרגתי אך משמעותי מהניעה (מוטיבציה) חיצונית כפויה להניעה פנימית. בתחילה הן נדחפות ללמד בחברה היהודית ממניע חיצוני - מניע כלכלי-תעסוקתי. ואולם ככל שהן צוברות ניסיון במערכת ונעשות מעורבות בה, הן מפתחות תחושת שייכות כלפיה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים קודמים שעסקו במורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים ובשינוי שחל עם הזמן במוקד המוטיבציה שלהן (Jayusi & Bekerman, 2019b; Saada & Gross, 2019).

את המוטיבציה האוטונומית-פנימית מסבירה התחדדותה של הזהות המקצועית בשעת משבר. המורות החלו לראות בתפקידן שליחות חברתית ותרבותית רבת ערך מתוך הפוטנציאל הייחודי שלהן כמחנכות וכמגשרות בין תרבויות, וכך נראה שפיתחו הזדהות עמוקה יותר עם תפקידן. מעבר זה מהניעה חיצונית להניעה פנימית מדגיש את חשיבותה של סביבת עבודה תומכת ומכילה, כזאת המאפשרת למורות לפתח תחושת שייכות ומשמעות בעבודתן גם בתנאים מאתגרים במיוחד.

חוויית רגשיות ומשאבי התמודדות בעת משבר

המחקר חושף תמונה מורכבת של חוויית רגשיות ושל משאבי התמודדות בקרב מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים בזמן משבר. המורות דיווחו על תחושת מובנות (comprehensibility) נמוכה, בעיקר בתחילת האירועים: תחושות של עמימות, מתח, זלזול ולעיתים אף חוויות של גזענות וחשדנות מצד קהילת בית הספר, לרבות קולגות, תלמידים והורים. ממצא זה מתיישב עם ממצאי מחקרים קודמים (Gindi & Erlich-Ron, 2019) שהראו כי בעיקר בזמני חירום כלליים ובאירועים לאומיים, מורים ערבים חווים לחץ ובלבול בהקשר של תפיסות הרוב היהודי כלפיהם. חשוב לציין שמערכת בית הספר משקפת ומשעתקת את יחסי הכוח בחברה הישראלית, ובזמני עימות חלק מהחברה היהודית תופס את הזהות הלאומית של המורים הערבים כמאיימת. חלבי ופאעור (2021) הדגישו כי תחושות הלחץ, החרדה, הניכור והבידוד של מורים אלה מתעצמות כאשר הם נדרשים להתמודד עם חשדנות מוגברת הן מצד עמיתיהם הן מצד תלמידים והורים. גם במחקר זה המורות דיווחו על תחושות בדידות וניכור. כפי שתואר גם במחקרן של ארליך רון וג'נדי (Erlich Ron & Gindi, 2023), המורות התמודדו עם קונפליקט בין רגשותיהן האישיים לבין הציפיות המקצועיות שנדרשו לעמוד בהן במיוחד במצבי עימות עם הורים.

עם זאת, בהתאם למודל הסלוטוגני דיווחו המורות על תחושת ניהוליות (manageability) גבוהה בזכות שלושה משאבים. המשאב הראשון הוא תכונות אישיות וניסיון קודם. המורות נקטו אסטרטגיות הימנעות, שהבולטות שבהן הן אסטרטגיות של איפוק וזהירות, נמנעו משיתוף ברגשותיהן או בדעותיהן הפוליטיות והעדיפו להיצמד לדמותן כנשות מקצוע. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של ארליך רון וג'נדי (Erlich Ron & Gindi, 2023) שהראה שאחת האסטרטגיות שנעשה בהן שימוש היא דבקות בזהות המקצועית. המרואיינות הדגישו את הצורך המתמיד "לדרוך בזהירות בכל שדה", כלשונן. תחושה זו של זהירות מתמדת משקפת את המתח ואת הלחץ הרגשי שהן חוו בעבודתן היום-יומית. משאב אחר להתמודדות הוא מקור משפחתי, בעיקר הורים או בני זוג. אלה נתפסו כמקורות יוצקי ביטחון. נראה שלמשאבים אלה כוח רב במיוחד בחברה הערבית שהיא חברה קולקטיביסטית. ממצא אחרון זה מתיישב עם מחקרן של אלסייד (2024) שלפיו מורות מהחברה הבדואית מתייעצות עם בני משפחה, ולא עם עמיתים, כיוון שהן חשות תחושת זרות במערכת החינוך. המשאב השלישי הוא גורמים פנים-בית ספריים. בהקשר זה מנהלות בתי הספר והיועצות החינוכיות הוזכרו כמקורות תמיכה חשובים שחיצו את תחושת הניהוליות והקוהרנטיות של המורות. גם ממצא זה תואם מחקרים קודמים (כגון אלבדור ואח', 2021). בכמה מקרים גם הצוות החינוכי הכללי שימש את המורות כרשת תמיכה חשובה וסייע בחיזוק תחושת השייכות והמשמעותיות (meaningfulness). המחקר הדגיש את החשיבות המהותית בחיזוק המשאבים הפנים-בית ספריים, ובעיקר את תפקידיהם של המנהלת, היועצת החינוכית והצוות החינוכי במאמץ לתמוך במורות הערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים. ממצא זה הנוגע לחשיבות התמיכה מצד מנהלים ויועצים מקבוצת הרוב במורים מקבוצת מיעוט, בעיקר בעיתות משבר, מחזק את ממצאיהם של ג'נדי וארליך-רון

(Gindi & Erlich-Ron, 2019), שלפיהם תמיכה מוסדית חזקה משפיעה מאוד על הסתגלותם של מורים מקבוצות מיוחדות ועל רווחתם בשעות משבר, ושמנהלים המגלים רגישות תרבותית ותמיכה פעילה מסייעים בכך מאוד. ממצאים דומים תוארו אצל ג'וסי ובקרמן (Jayusi & Bekerman, 2019a).

אסטרטגיות ההתמודדות - בין נראות, ייצוגיות והישרדות מקצועית
האסטרטגיות שזוהו בממצאי המחקר משקפות את המורכבות הקיומית, הפדגוגית והפוליטית שמורות ערביות פועלות בה בתוך מערכת חינוכית יהודית, בייחוד בזמני משבר. מדובר בתגובות מגוונות ולעיתים סותרות למתח היום-יומי שבין זהות אישית-לאומית לבין ציפיות מוסדיות המבוססות על נרטיב קולקטיבי דומיננטי. טווח האסטרטגיות נע בין קונפורמיות, דיכוי עצמי ושקט תפקודי - שמטרתן להימנע מקונפליקט באמצעות אימוץ חזות מקצועית ניטרלית או מחוקה, לבין ביטוי גלוי של זהות והשתתפות מובחנת. אסטרטגיות אלה נעות על ציר גמיש של ייצוגיות והישרדות, ומלוות לעיתים קרובות במחירים רגשיים כגון דחק, ניכור או קונפליקט פנימי, אך גם בתחושות של שליחות ומשמעות.

במיוחד בעיתות משבר הזהות המקצועית משמשת עוגן יציב עבור המורות הערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים. האחריות הכפולה שהן חשות - כלפי תלמידיהן וכלפי הקהילה הערבית - מעצימה את תחושת הייעוד שלהן כמורות וכשגרירות תרבות. במסגרת זו הן מתפקדות כמתווכות בין-תרבותיות, סוכנות שינוי חברתי וגורם רב-ערך לקידום הבנה הדדית. תחושת המשמעות שמעניקה להן העבודה החינוכית במרחב היהודי-ערבי המשותף בולטת במיוחד בזמני מתיחות פוליטית ואתנית, והיא מקור לסיפוק מקצועי ואישי.

הפרדה בין זהויות, ביטוי זהיר של שייכות או השתקה של חלקים ממנה - כל אלה אינם בחירה בינרית אלא דינמיקה משתנה בהתאם להקשר, לאקלים הבית ספרי ולרמת תחושת הביטחון. הייצוגיות של המורות מתקיימת בתוך גבולות מוגבלים אך אינה נעלמת: היא מתבטאת באופנים שקטים, מותנים בנסיבות ולעיתים אף חתרניים. יכולת ההתמודדות שלהן עם קונפליקטים מורכבים מהווה מודל השראה לחיים משותפים ואף לדו-קיום בר-קיימא בתנאים של מתיחות לאומית.

לסיכום, המחקר הנוכחי חושף את מורכבות חוויותיהן של מורות ערביות במלחמת ישראל-חמאס 2023. המורות דיווחו על עמימות, מתח וחשדנות, גזענות והפליה, אך גם על תחושת שליחות. הן התמודדו עם קונפליקט זהות מתמיד בין זהותן האתנית-לאומית ובין השתייכותן למערכת היהודית. האסטרטגיות שפיתחו כללו אימוץ זהות מקצועית חזקה, איפוק וזהירות והסתמכות על תמיכה ממשפחתן, מהמנהלים, מהיועצות החינוכיות ומצוות בית הספר. המחקר מדגיש את תפקידן הייחודי כמגשרות בין-תרבותיות ואת הפוטנציאל הטמון בהן לקידום דו-קיום והבנה הדדית בחברה הישראלית, בעיקר בתקופות של מתיחות ומשבר לאומי.

השלכות יישומיות

ממחקר זה עולות השלכות יישומיות חשובות למערכת החינוך ולחברה בישראל. הממצאים מדגישים את הצורך לפתח תוכניות הכשרה ייעודיות לחיזוק תחושת הקוהרנטיות ולפיתוח כלים להתמודדות עם משברים בקרב מורים ערבים בבתי ספר יהודיים. נדרשות מערכות תמיכה מוסדיות הכוללות מנטורינג, קבוצות תמיכה וליווי פסיכולוגי מותאם תרבותית. כן יש להכשיר את סגל הניהול ואת צוות הייעוץ בתחומים של רב-תרבותיות וניהול משברים. מכון מרחבים ממלא תפקיד מרכזי כגוף מוביל בתחום החינוך לחיים משותפים בישראל. מחקרם של גינדי ואח' (2024) מדגיש את תרומתו הייחודית של המכון בהענקת תמיכה מעשית למורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים, בעיקר באירועי חירום. במסגרת המחקר נערכו ראיונות מעמיקים עם נציגי המכון, והם תיארו בפירוט את היוזמות שננקטו לתמיכה במורות אלו - סדנאות העשרה ותוכניות ליווי אישי שפותחו במיוחד כדי לסייע למורות להתמודד עם הקשיים הייחודיים בעבודתן בתקופות משבר. הידע שנצבר במכון מרחבים מצביע על הצורך להרחיב את השימוש במודלים דומים לתמיכה מוסדית במערכת החינוך (Silverman et al., 2024). אימוץ מערכת של גישות אלה עשוי לשפר את חווייתם של מורים ערבים במסגרות יהודיות וליצור סביבה חינוכית מכילה. המחקר מדגיש גם את חשיבות העלאת המודעות הציבורית לאתגרים שמורים ערבים מתמודדים עימם במערכת החינוך היהודית ולתפקידם בקידום הבנה הדדית. הכרה ציבורית בפועלם עשויה לתרום ליצירת דיאלוג בין-קהילתי חיובי ולחיזוק הלכידות החברתית בישראל.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

על אף תרומתו החשובה להבנת התגובות הרגשיות ומשאבי ההתמודדות של מורות ערביות בבתי ספר יהודיים בעקבות אירועי אוקטובר ומלחמת ישראל-חמאס, למחקר זה כמה מגבלות מתודולוגיות. ראשית, המחקר מתבסס על מדגם קטן יחסית - 15 מורות, וגודלו מגביל את היכולת להכליל ממנו. שנית, ההתבססות על ראיונות מובנים למחצה עלולה להוביל להטיות. זאת ועוד, מועד קיום הראיונות - כמה חודשים לאחר תחילת המלחמה - מקשה לעמוד על התגובות המיידיות. כמו כן המיקוד בנקודת מבט אחת - זו של המורות בלבד - מגביל את רוחב התמונה. נוסף על כך, סוגיית המחקר רגישה, בעיקר בתקופה זו, וייתכן שהמורות הפעילו צנזורה עצמית על תשובותיהן מפחד רדיפה.

לאור זאת, מוצעים כמה כיווני מחקר עתידיים: עריכת מחקר אורך לבחינת שינויים לאורך זמן; הרחבת המחקר לקבוצות נוספות, כגון מורים ערבים גברים; בחינת נקודות המבט של אנשי צוות ומנהלות יהודים וגם של תלמידים והורים; שילוב תצפיות בתוך חדרי המורים והכיתות; שילוב של שיטות מחקר כמותיות וביצוע מחקרים השוואתיים שיבחנו סוגים שונים של בתי ספר, אזורים שונים בארץ ותקופות שונות של מתיחות ביטחונית. מחקרים כאלה יוכלו להעמיק את ההבנה בנוגע לתופעה הנחקרת ולספק תמונה מקיפה יותר של חוויותיהן של המורות הערביות בהקשר הרחב של מערכת החינוך בישראל.

מקורות

- אלבדור, א', אלסייד, ח', קפלן, ח', שחאדה, ד' ואבו עג'אג, א' (2021). קולם של מורים מתחילים במערכת החינוכית הערבית-בדואית בנגב: נקודת המבט המוטיבציונית רגשית. **אל גאמעה**, 24, 116-81.
- אלסייד, ח' (2024). לגדול מתוך הקושי: סיפורי חייהן של מורות ערביות-בדואיות חדשות מהנגב שנקלטו בתקופת הקורונה. **עיונים בחינוך**, 24, 285-269.
- אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות. **מגמות**, לט(2-1), 181-170.
- בנדס-יעקב, א' ומח'ול, ב' (2013). **תכנית הלימודים "יא סלאם": מחקר הערכה**. מכון הנרייטה סאלד. בן סימון, ב' וקונסטנטינוב, צ' (2024, יוני). **השפעות מלחמת חרבות ברזל על הצעירים בישראל: ממצאי סקר** (דוח RR-004-24). מכון מאירס-JDC-ברוקדייל. https://brookdale-web.s3.amazonaws.com/uploads/files/Heb_Report_RR-004-24.pdf
- גילת, י' ומסרי, ר' (2020). "אני הוכחה לדו קיום": חוויות של מורים ערבים המלמדים בבתי ספר יהודיים. בתוך ר' שגיא, ל' ביברמן-שלו ו' גילת (עורכים), **חינוך במרחבים רב-תרבותיים** (עמ' 201-227). רסלינג.
- גינדי, ש', ארליך-רון, ר' והראל-פיש, י' (2021). מתבוננים פנימה או מתבוננים החוצה? מורים ערבים חוצי גבולות ומורים ערבים בקהילתם. **רב גוונים: מחקר ושיח**, 21, 256-228.
- גינדי, ש', יניב, א', בן יהודה, ט', היישריק, מ', חאג' יחיה-עווידה, נ' וסילברמן, ג' (2024). דרכי ההתמודדות של מורות ערביות חוצות גבולות, המלמדות בבתי ספר יהודיים, עם השתתפות בחגים וימי זיכרון. **אלחצאד**, 14, 244-197.
- היישריק, מ', גינדי, ש' ועווידה חאג' יחיא, נ' (2025). "אני בעבודה הנכונה במדינה הלא נכונה": אסטרטגיות התמודדות של מורות ערביות בבתי ספר יהודיים עם המתח בין השתייכות לזהות. **רב גוונים: מחקר ושיח**, 25, 192-167.
- וורגן, י' (2007). **טענות בדבר מחסור במורים בישראל**. הכנסת.
- חלבי, ר' ופאעור, ח' (2021). מורים ערבים בבתי ספר יהודים סובלים ושותקים. **רב גוונים: מחקר ושיח**, 21, 202-180.
- יבלברג, י' (2018). **שילוב מורים ערבים לאנגלית, מתמטיקה ומדעים בבתי ספר יהודיים**. מחקר הערכה המוגש למרחבים - המכון לקידום אזרחות משותפת בישראל. מכון דו-עת.
- כהן, נ' (2023, 3 בדצמבר). גזענות, רדיפה, חששות וחוסר אמון: כנס בנושא השפעות המלחמה על תעסוקת ערבים נערך בנצרת. **דבר**. <https://www.davar1.co.il/470103/>
- מכון מרחבים. (ח"ת). **תוכנית "משלבים ומשתלבים"**. <https://www.machon-merchavim.org.il/programs/שילוב-מורים-ערבים>
- פרגמן, א' (2014). **שילוב מורים ערבים ילידים בהוראת השפה הערבית בבתי הספר העבריים - מדיניות או אקראיות? הכשרת מורים**, 16, 164-133.
- תחאוכו, מ', לוונטל, ע' ופרטוש, א' (2023). **השפעה הלחמית בחברה הערבית וצעדי המדיניות הנדרשים**. מכון אהרון והג'וינט.
- Al Said, H., Braun-Lewensohn, O., & Sagy, S. (2018). Sense of coherence, hope, and demolition are differentially associated with anger and anxiety among Bedouin

- Arab adolescents in recognized and unrecognized villages. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 475–485. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1454070>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey Bass.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Braun-Lewensohn, O., Sagy, S., & Al Said, H. (2013). Stress reactions and coping strategies among Bedouin Arab adolescents exposed to demolition of houses. *Stress & Health*, 30(4). <https://doi.org/10.1002/smi.2519>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Erlich Ron, R., & Gindi, S. (2023). *Teaching controversial political issues in the age of social media: Research from Israel*. Routledge.
- Erlich Ron, R., Gindi, S., & Hisherik, M. (2020). I'll do business with anyone: Arab teachers in Jewish schools as a disruptive innovation. *Israel Studies Review*, 35(3), 72–91.
- Gilat, I., Gindi, S., & Massri, R. (2020). 'I am living proof of coexistence': The experience of Israeli-Arab teachers in Jewish schools. *International Studies in Sociology of Education*, 31(3), 367–385. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1766374>
- Gindi, S., & Erlich-Ron, R. (2019). Bargaining with the system: A mixed-methods study of Arab teachers in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.12.004>
- Gutman, M., Jayusi, W., Beck, M., & Bekerman, Z. (2023). *To be a minority teacher in a foreign culture: Empirical evidence from an international perspective*. Springer.
- Howard, J. (2010). The value of ethnic diversity in the teaching profession: A New Zealand case study. *International Journal of Education*, 2(1), 1. <https://doi.org/10.5296/ije.v2i1.377>
- Jayusi, W., & Bekerman, Z. (2019a). Does Teaching on the "other" side make a change? *Teaching & Teacher Education*, 77, 160–169. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.003>
- Jayusi, W., & Bekerman, Z. (2019b). Yes, we can! Palestinian-Israeli teachers in Jewish-Israeli Schools. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 319–331. <https://doi.org/10.1177/0022487119849869>
- Saada, N., & Gross, Z. (2019). The experiences of Arab teachers in Jewish schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 79, 198–207. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2018.11.012>

- Sagy, S., & Braun-Lewensohn, O. (2009). Adolescents under rocket fire: When are coping resources significant in reducing emotional distress? *Global Health Promotion*, 16(4), 5–15. <https://doi.org/10.1177/1757975909348125>
- Santoro, N. (2007). "Outsiders" and "others": "Different" teachers teaching in culturally diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 13(1), 81–87. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13540600601106104>
- Silverman, G., Gindi, S., Hisherik, M., Awida Haj Yehya, N., Yaniv, I., & Ben Yehuda, T. (2024). Interethnic workplace relations in times of heightened social tension: Israeli-Arab teachers in Jewish schools post-10/7. *International Journal of Intercultural Relations*, 103, 102093. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102093>
- Strasser, J., & Waburg, W. (2015). Student's perspectives on minority teachers in Germany. *Tertium Compilations*, 2(20), 251–274.

מ-SEL ל-SPEL: הוראה מודעת רגש פוליטי בזמן משבר

קרן קטקו איילי, * אדר כהן, ** ניר מיכאלי***

תקציר

מאמר זה מציג את המושג "רגש פוליטי" בחינוך, מושג המשלב ידע וחשיבה ביקורתית עם רגש אותנטי. הוראה מודעת רגש פוליטי נבנית בהדרגה תוך כדי התייחסות ליחסי הכוח ולמורכבות האירועים, במטרה להבין כיצד עוצבה המציאות ולפעול לשינוי. טענת המחקר היא שיש לשלב רגשות בחינוך פוליטי דרך למידה רגשית-חברתית-פוליטית (SPEL) הכוללת ידע וכישורי חשיבה ביקורתית, כדי לטפח רגש פוליטי החיוני להתמודדות עם מציאות מורכבת ולקדם שינוי חברתי בד בבד עם שמירה על ערכים דמוקרטיים. המחקר בוחן את רגשותיהן של מורות¹ בעת עיסוק בחינוך פוליטי בכיתה בישראל בהקשר של משברים, כמו מתקפת הטרור באוקטובר 2023 ומלחמת "חרבות ברזל", ומבוסס על ראיונות עם 24 מורות. הבנת הרגש הפוליטי יכולה לסייע למורות בארץ ובעולם בהוראה ובפיתוח מיומנויות של חשיבה ביקורתית וחינוך אקטיביסטי אזורי גם בעיתות משבר. המאמר מהווה חלק ממחקר רחב יותר שמטרתו ליצור מפה של החינוך הפוליטי והדילמות הפדגוגיות הכרוכות בו, בדגש על תקופות של אירועים קיצוניים המעוררים רגשות רבים בשיעור בזמן החינוך הפוליטי.

מילות מפתח: חינוך פוליטי, חשיבה ביקורתית, למידה רגשית-חברתית-פוליטית (SPEL), פדגוגיה אקטיביסטית, רגש פוליטי

מבוא

מערכת החינוך הישראלית שואפת לטפח לומדות בעלות ערכים, ידע ומיומנויות שיאפשרו להן לתרום לחברה ולהתמודד עם אתגריה, בדגש על השתתפות בתהליכים דמוקרטיים, שמירה על צדק חברתי ומעורבות אזרחית. ההנחה הזו נשענת על מגילת העצמאות ועל מטרות חוק חינוך ממלכתי (2000), כמו גם על מסמכי מדיניות כגון חוזרי מנכ"ל (משרד החינוך, 2016, 2022), מסמך "ערכים בלב החינוך" (משרד החינוך, 2000), מסמך "תפיסת הלמידה" (משרד החינוך, 2021) ודוח קרמניצר (משרד החינוך, 1996).

* ד"ר קרן קטקו איילי, המכללה האקדמית אורנים, הפקולטה לחינוך

** ד"ר אדר כהן, האוניברסיטה העברית, מנהל המחלקה ללימודי הוראה, בית הספר לחינוך

*** ד"ר ניר מיכאלי, המכללה האקדמית אורנים

1 המאמר נכתב בלשון נקבה מטעמי נוחות, אך מיועד לגברים ולנשים כאחד ומעיד על אלה וגם על אלה.

למרות המטרות והיעדים המעוגנים בחוק ובמסמכים, כאמור, בפועל הדיונים בכיתות בנושאים הנוגעים לצדק חברתי, לזכויות אדם ולזהויות, מעוררים לא פעם מחלוקות פוליטיות, שתלמידות אינן מורגלות לשוחח עליהן, ומורות בארץ ובעולם נמנעות מלעסוק בהן (Erlich & Hess & McAvoy, 2015; Ron & Gindi, 2023). עם זאת, הפוליטיקה והחברה בישראל המשוסעת ועתירת הקונפליקטים מעוררות צורך חינוכי לתרגל בכיתה שיח בסוגיות מעוררות מחלוקת במרחב הציבורי.

צבי לם (2000) מציג שלוש גישות לחינוך פוליטי: הגישה הא-פוליטית, הגורסת הימנעות מעיסוק בסוגיות פוליטיות במסגרות חינוכיות; הגישה האידאולוגית, המכוונת להטמעת עמדות פוליטיות ומוסריות מסוימות וחד-משמעיות שאין בלתן; והגישה השלישית - חינוך פוליטי דמוקרטי, המציעה עיסוק בסוגיות פוליטיות מתוך הקפדה על הצגת מגוון דעות. נקודת המוצא של מחקר זה היא הגישה השלישית, הרואה בחינוך הפוליטי אמצעי לטיפול אוריינות פוליטית ומעורבות אזרחית דמוקרטית, והיא תורחב להלן.

חינוך פוליטי חורג מעבר לעיסוק בפוליטיקה מפלגתית ומתבסס על תפיסתו של אריסטו את האדם כיצור פוליטי מטבעו. חינוך זה כולל פיתוח אוריינות פוליטית, יכולת למעורבות ביקורתית בסוגיות חברתיות עכשוויות, הבנת יחסי כוח ומבנים מערכתיים תוך טיפוח אזרחות דמוקרטית ואפשרויות מרחב בטוח לשיח דמוקרטי-רגשי-ביקורתי בקרב תלמידות. גישה זו שונה מחינוך אזרחי פורמלי המתמקד בידע על מבנה זרועות השלטון, בכך שהיא מדגישה פיתוח חשיבה עצמאית, הכרה בריבוי נקודות מבט ועידוד השתתפות אזרחית פעילה (Hess & McAvoy, 2015).

חינוך פוליטי אפקטיבי נמדד ביכולת התלמידות להתמודד באופן ביקורתי עם מציאות חברתית-פוליטית מורכבת (Knowles & Clark, 2018). מחקרים עדכניים מדגישים את חשיבותו בעידן של פוסט-אמת וקיטוב חברתי גובר (Journell, 2023), ומציעים מסגרות פדגוגיות להתמודדות עם סוגיות שנויות במחלוקת בכיתה. בעידן הנוכחי תפקיד החינוך הפוליטי כולל גם טיפוח אוריינות דיגיטלית-פוליטית ויכולת להעריך מידע באופן ביקורתי (Miller, 2024).

בעיתות משבר לאומי, כמו מלחמה וטראומה פוליטית, מתעוררות בכיתה תגובות רגשיות עזות שלא ניתן להתעלם מהן (Zembylas et al., 2022). על מנת לטפח חשיבה ביקורתית ומעורבות אזרחית משמעותית בהקשרים אלו אנו מציעים להשתמש במושג "רגש פוליטי" - תופעה המשלבת בין חוויה רגשית אותנטית לבין הבנה ביקורתית של ההקשר החברתי-פוליטי (Ruitenberg, 2009; Zembylas, 2020). כדי להבהיר שאין דיכוטומיה בין הפן הקוגניטיבי לפן הרגשי בעיסוק בפוליטיקה, אנו מציעים לשרטט ציר דמיוני, שבקוטב האחד שלו נמצא חינוך פוליטי המתמקד בידע ובממד הקוגניטיבי בלבד, ובקוטב האחר - חינוך פוליטי המתמקד בממד הרגשי בלבד. הנחת המוצא שלנו היא כי חינוך הדוגל רק בקוטב אחד אינו רצוי, וכי "רגש פוליטי" נמצא על פני ציר זה, כך שיש בו שילוב מודע בין שני הקטבים.

מחקר זה שואף לבחון את התמודדותן של מורות עם רגשות פוליטיים בכיתה בזמן משבר לאומי, תוך התמקדות בשני היבטים מרכזיים: הדילמות הרגשיות-פדגוגיות שהמורות חוות בהוראתן, ותפיסותיהן לגבי האופן שבו רגשות התלמידות משפיעים על החינוך הפוליטי. המחקר מבוסס על ניתוח ראיונות עומק של 24 מורות מתחומי דעת שונים (שפות, מדעי הרוח והחברה ומדעים מדויקים), המיישמות חינוך פוליטי בעת משבר לאומי בישראל. המחקר שעסק בתקופה שהחלה באוקטובר 2023, בוחן כיצד מורות מתמודדות עם האתגר הכפול של טיפוח חשיבה ביקורתית והכלת רגשות פוליטיים בכיתה בזמן משבר, וכיצד ניתן לרתום את הרגשות העולים בכיתה לטובת העמקת ההבנה הפוליטית. המחקר משלב פרספקטיבה אמפירית המתבססת על ניתוח ראיונות עם מורות בשטח, עם פרספקטיבה נורמטיבית המציעה מסגרת תאורטית חדשה (SPEL) לשילוב רגש פוליטי בתהליכים חינוכיים.

סקירת ספרות

סקירת הספרות תציג את התפתחות החשיבה על חינוך פוליטי ואת הקשר בינו לבין רגשות ותתמקד במתח בין גישות שונות לחינוך פוליטי ויישומן בשטח, בתפקידים של רגשות בחינוך פוליטי, במעבר מתפיסה דיכוטומית לתפיסה משלבת ובאתגרים הייחודיים של חינוך פוליטי בעת משבר.

חינוך פוליטי בזמן משבר לאומי: הזדמנויות ואתגרים
בעקבות מתקפת הטרור בשבעה באוקטובר 2023 ומלחמת "חרבות ברזל" התחדדה השאלה לגבי תפקידו של חינוך פוליטי בעת משבר לאומי. בעוד הנטייה הטבעית היא להתכנס סביב עמדות פטריוטיות מאוחדות ולהימנע מדיון ביקורתי, חוקרים טוענים כי דווקא בעיתות משבר נדרש חינוך פוליטי משמעותי יותר (Stoddard, 2021; White, 2008). הטרואמה הקולקטיבית והשינויים החברתיים המהירים מעוררים שאלות מהותיות על זהות, ערכים ואחריות אזרחית ומעודדים גם בעת משבר חינוך למורכבות, חינוך לחשיבה ביקורתית והימנעות מפשטנות וחד-ממדיות (Pace, 2021; Selvik, 2021).

בהקשר הישראלי המורכבות של חינוך פוליטי בעת משבר מקבלת ביטוי במיוחד על רקע המתח המתמיד בין טיפוח חשיבה ביקורתית דמוקרטית לבין מחויבות לאומית. בעוד חוק החינוך הממלכתי (התש"ס-2000) מעגן את חשיבות פיתוח החשיבה הביקורתית והעצמאית, הרי שמערכת החינוך, שהתפתחה מגישה אידאולוגית-ציונית לגישה ממלכתית פורמלית יותר, נמנעת מעיסוק פוליטי ביקורתי (מיכאלי, 2014). מורכבות זו מתחדדת במיוחד בהקשר של הכנת תלמידים לשירות צבאי (משרד החינוך, 2018) - מתח מובנה בין טיפוח חשיבה ביקורתית לבין הצורך בגיוס למשימה לאומית. מקרים של מורים שנקלעו לסערה ציבורית בעקבות עיסוק ביקורתי בנושאים הקשורים לצבא (כמו המקרים של אדם ורטה ומאיר ברוכין) תרמו ל"אפקט ההשתקה" (מיכאלי, 2018) המרתיע מורים מעיסוק בסוגיות רגישות אלה. במיוחד

בעיתות משבר מתחדד המתח, כאשר נאמנות בלתי מעורערת למסגרות לאומיות עלולה לחתור תחת המטרות הבסיסיות של החינוך הפוליטי (Callan, 2004).

לאור חשיבות הנושא והאתגרים הייחודיים שהוא מציב, נדרשת הבנה מעמיקה יותר של האופן שבו מורות מתמודדות עם הדילמות של חינוך פוליטי בעת משבר. בספרות המחקרית ניתן לזהות שני תחומים עיקריים לבחינת התמודדות מערכות חינוך עם טראומות קולקטיביות (Smith & Riley, 2012): היבטים ארגוניים-ניהוליים והיבטים חינוכיים-פוליטיים בכיתה. המחקר הנוכחי מתמקד בתחום השני, תוך בחינת האופן שבו מורות מנווטות בין הצורך בטיפוח חשיבה ביקורתית לבין ההתמודדות עם המציאות המורכבת של קהילה במשבר. בהקשר זה סוגיית הרגשות והתפקיד שהם ממלאים בחינוך פוליטי בעת משבר הופכת מרכזית במיוחד (Abowitz & Mamlok, 2019; Pace et al., 2022; Zembylas et al., 2022), שכן היא משפיעה הן על יכולתן של המורות לקיים דיון פוליטי מעמיק הן על נכונותן של התלמידות להשתתף בו.

שילוב רגשות בחינוך פוליטי

כדי להציג את הציר בין רגש לידע בחינוך פוליטי, נסקור את התפתחות הדיון בנושא ואת העמדות השונות לגבי מקומם של רגשות אותנטיים בשיח פוליטי. נתחיל בזיהוי שתי גישות הקיצון (Hoggett & Thompson, 2002; Zembylas, 2020): הראשונה מתמקדת בידע ובממד הקוגניטיבי תוך הדחת הממד הרגשי, והשנייה מסתפקת באזור רגשות ללא הקשר של ידע וחשיבה ביקורתית. מחקר זה מציע חלופה המכירה בכך שרגש וידע אינם מנוגדים זה לזה אלא משלימים ומזינים זה את זה.

חשוב להדגיש כי ההבחנה בין גישות המתמקדות ברגש לבין אלו המתמקדות בידע היא הבחנה אנליטית בלבד, המשמשת לצורך זיהוי וניתוח של דפוסים קיימים בשדה החינוכי. אין בכוונתנו להציע או לחזק את ההפרדה הידיכטומית בין רגש לידע, אלא דווקא להצביע על הבעייתיות שבהפרדה זו ולהציע חלופה המכירה במורכבות היחסים ביניהם. יתרה מכך, מחקרים עדכניים מראים כי במקום לראות ברגשות חסם לחשיבה ביקורתית, הם יכולים לשמש מנוף לדיון ביקורתי ומעמיק בסוגיות פוליטיות מורכבות, במיוחד כאשר הם מעובדים במסגרת פדגוגית רפלקטיבית (Lygo-Baker, 2024).

להבנה מעמיקה יותר של תפקיד הרגשות בחינוך פוליטי, במיוחד בהקשרים של קונפליקט מתמשך, ניתן להיעזר בתאוריית האפקט (affect theory). תאוריה זו, שפיתחו חוקרים מרכזיים כמו מאסומי (Massumi, 1995) וסדג'וויק (Sedgwick, 2003), מספקת מסגרת להבנת רגשות לא רק כחוויית סובייקטיביות פנימיות, אלא גם ככוחות פרה-קוגניטיביים המעצבים התנהגות חברתית, זהות ויחסי כוח פוליטיים. המונח "המפנה האפקטיבי" (the affective turn) (Clough & Halley, 2007) מתאר שינוי פרדיגמטי שבו רגשות נחשבים למרכיב מרכזי בפעולה פוליטית, בזיכרון קולקטיבי וביחסים בין-קבוצתיים. בהתאם לכך, זמבילאס (Zembylas, 2016) מדגיש כי תפיסת הרגש ככוח חברתי מאפשרת ניתוח חדש של תהליכי למידה, חִבּוּר וְהתפתחות של מחויבות מוסרית והכרה באחר בחינוך הפוליטי.

בהקשר החינוכי תאוריית האפקט מדגישה את הצורך בפדגוגיה שתסייע למורים ולתלמידים לעבד את רגשותיהם בהקשרים פוליטיים מורכבים. זמבילאס (Zembylas, 2016) מציין כי על חינוך פוליטי לא רק ללמד תכנים אינטלקטואליים, אלא גם לאפשר לתלמידים להבין כיצד רגשותיהם מעוצבים על ידי נסיבות חברתיות ופוליטיות. במקום ללמד "איך להרגיש", פדגוגיה זו מכוונת לעיבוד ביקורתי של רגשות כמו פחד, כעס ותקווה, תוך התמקדות בשימוש בהם ככוח מניע לשינוי חברתי. גישה זו רלוונטית במיוחד במצבים של טראומה וסכסוכים מתמשכים, שבהם המרחב החינוכי נדרש לספק כלים רגשיים ונרטיביים להתמודדות עם המציאות הקשה בשאיפה לשנות את יחסי הכוח ההגמוניים ולא לשמרם.

התפתחות החשיבה על שילוב רגשות בחינוך הפוליטי מתועדת כבר בהגות הקלסית. אריסטו, למשל, דן בספרו *רטוריקה* (Aristotle, 2004, 350 BCE) בחשיבות של שילוב הרגשות לצד השכל בחינוך אזרחים מוסריים ומתונים. במאה ה-20 הורחב הדיון כאשר דיואי (Dewey, 1916) ונודינגס (Noddings, 2013) הדגישו את הכרחיות הרגשות, כגון אמפתיה ודאגה, לפיתוח אזרחות דמוקרטית. לעומתם, ארנדט (Arendt, 1961) הזהירה מפני הסכנה שבהתמקדות בלעדית ברגשות של דאגה ורחמים, שעלולה להוביל להנצחת יחסי כוח מבניים בין קבוצות.

פריירה (Freire, 1970/2018) מדגיש את חשיבותם של רגשות כמו אהבה ותקווה כמניעים מרכזיים בחינוך פוליטי וככוח חיוני להתפתחות מודעות ביקורתית למצבי דיכוי. לעומתו, אפל (Apple & Apple, 2004) מבקר את הנטייה של בתי ספר להדגיש רגשות הגמוניים ומזהיר מפני הסכנה שבעיצוב החיים הרגשיים של תלמידים בהתאם לדרישות החברתיות. בעוד פריירה רואה ברגשות כוח מניע לשחרור, אפל מצביע על האופן שבו רגשות הגמוניים במוסד החינוכי עלולים לסכן את החינוך לחשיבה ביקורתית ומזכיר את גישה של ארנדט. דיון זה מחזק את טענתנו בדבר החשיבות של הוספת ידע פוליטי, של חידוד החשיבה הביקורתית ביחס לרגשות האוטנטיים העולים בכיתה ושל עידוד רגש פוליטי.

לאורך השנים הדגישו מסורות דומיננטיות בחקר החינוך את ההפרדה בין רגש לתבונה (Boler, 1999; Denzin, 2009). הוגט ותומפסון (Hoggett & Thompson, 2002) מצביעים על כך שרוב גישות החינוך הפוליטי-אזרחי מתעלמות מהממד הרגשי או רואות בו גורם מסוכן הדורש ריסון, ומסתמכות על מודלים לניהול דיון המדגשים רציונליות ומסמנים את הרגש כעניין פרטי שאינו שייך למרחב הציבורי (Knowles & Clark, 2018). עם זאת, הוגט ותומפסון שואפים לפתח מודל המכיר במרכזיות הרגש בחיים הפוליטיים, בטענה שרגש וקוגניציה הם ממדים נפרדים אך משולבים בחוויה האנושית. אנו מצדדים בגישה זו ורואים בשילוב מושכל של רגש וידע תנאי הכרחי ליישום חינוך פוליטי.

קיגן (Keegan, 2021) תומך בגישה הרואה באי-הסכמות בכיתה מרחב לפיתוח מודעות לרגשות פוליטיים ולאוריינות ביקורתית. בדומה לכך, חוקרים נוספים מדגישים את החשיבות של דיונים בנושאים שנויים במחלוקת תוך מתן תשומת לב להיבטים רגשיים, כדי להימנע מניתוק הדיון מהמציאות (Barret & Pachi, 2019; Hess, 2009). בהמשך לכך, גרף ואח' (Graf et al., 2024)

מראים כי עיסוק באוריינות רגשית ביקורתית בכיתה המאפשר טיפוח רגשות חיוביים כמו חיבור רגשי לסוגיות פוליטיות רלוונטיות, עשוי לקדם מעורבות אזרחית ואף לשפר הישגים לימודיים. מסגרת "האוריינות הרגשית הביקורתית" שהציע אנוורודין (Anwaruddin, 2016) מספקת תשתית מושגית להבנת תפקיד הרגש בהקשרים פוליטיים ולחיזוק החיבור בין היבטים רגשיים ודיון ביקורתי. המחקרים שהזכרנו מדגישים את החשיבות בשילוב רגשות בחינוך פוליטי, תוך התייחסות לאתגרים ולהזדמנויות הטמונים בכך לקידום מעורבות אזרחית משמעותית. ניתן לציין אם כך, שיש לחקור את התחום ולפתח פתרונות שיסייעו לטיפוח הוראה פוליטית מודעת רגש. בסעיף הבא נפנה להגדרה ולהמשגה של המונח רגש פוליטי.

מהו רגש פוליטי?

למרות הבדלי הדגשים בהגדרותיהם של חוקרים שונים, ניתן לזהות בהן מכנה משותף: רגש פוליטי הוא רגש המכוון כלפי סוגיות פוליטיות/אקטואליות, נושאים ציבוריים ויחס לקבוצות בעלות זהויות ותפיסות שונות, ומשלב ידע אינטלקטואלי ורציונלי. רויטנברג (Ruitenberg, 2009) מתארת אותו כרגש המופנה כלפי תופעות חברתיות-פוליטיות, כגון אמפתיה כלפי עוני או סולידריות עם חסרי בית, ורואה בו מרכיב חיוני לקידום השתתפות דמוקרטית. טריגווסון (Tryggvason, 2017) מרחיב את ההגדרה וכולל ברגשות הפוליטיים גם רגשות הנובעים מיחסי הכוח ומהמפגש עם "אחר" בעל עמדות מנוגדות.

נוסבאום בספרה *Political Emotions: Why Love Matters for Justice* (Nussbaum, 2013) וזמבילס במחקריו (Zembylas, 2012, 2013, 2018, 2020) מראים כי רגש פוליטי אמיתי חייב לנוע מעבר לסנטימנטליות או לתגובות רגשיות אוטומטיות ולשלב חשיבה ביקורתית ומודעות למבנים חברתיים-פוליטיים. בכך הם מאתגרים את התפיסה המנגידה בין רגש לרציונליות בשיח הפוליטי, ומזמינים אותנו לחשוב מחדש על התפקיד המורכב שרגשות יכולים למלא בחינוך לאזרחות דמוקרטית.

אבוויץ וממלוק (Abowitz & Mamlok, 2019) רואים ברגש הפוליטי מיומנות חשובה בחינוך למעורבות אזרחית, המהווה תגובה לתנאים של יחסי כוח הגמוניים ולא רק לאירועים המנוגדים לערכים האישיים. לטענתם, רגש פוליטי יכול להניע תלמידות לפעולה כאשר מתלווה אליו תובנה, למשל בנוגע לאיום על הדמוקרטיה הליברלית. על סמך ההגדרות השונות ניתן לתאר רצף אשר בקצהו האחד נמצא הרגש האותנטי, הראשוני והסנטימנטלי, המנותק מהקשרים פוליטיים ומבניים, ובקצה האחר - ידע ואוריינות פוליטית, ובתווך בין שני אלו: רגש פוליטי מודע המשלב בתוכו ידע, מודעות ביקורתית ורצון לפעול לשינוי חברתי. תפקידו של החינוך הפוליטי, אם כן, הוא ליצור את התנאים ואת הכלים שיאפשרו לתלמידות לנוע על פני הרצף הזה ולפתח רגש פוליטי מודע, מורכב וביקורתי יותר.

רגשות פוליטיים כמו זעם על אי-צדק או תקווה לשינוי יכולים להניע למעורבות ולפעולה אזרחית, בעוד רגשות של פחד או בושה עלולים להוביל לניכור ולהימנעות ממעורבות (Ahmed, 2013). מחקרם של אבוויץ וממלוק (Abowitz & Mamlok, 2019) ממחיש כיצד תלמידות

שהתמודדו עם רגשות של כעס וזעם בעקבות אירוע טראומטי של ירי בבית ספרן, הצליחו בעזרת שיח ביקורתי והמשגה של הרגשות לפתח הבנה של הקשר בין חוויותיהן האישיות למדיניות החזקת הנשק ולהפוך את הרגש לזרז לפעולה פוליטית של שינוי.

אפשר לראות בהגדרות לרגש פוליטי חתירה לחינוך המשלב רגש אותנטי עם חשיבה פוליטית ביקורתית, מבלי ליפול לסנטימנטליות מוסרנית של רגשות מוגזמים של דאגה ורחמים מצד אחד, או לרגשות מכלילים של שנאה גורפת וזעם נקמני מצד שני, אך גם מבלי להתנתק לגמרי מהממד הרגשי של החיים המציאותיים, בעיקר בזמן משבר. המטרה היא לטפח תלמידות שיכירו במצב שגם מאגד בתוכו את הרגשות הראשוניים האותנטיים שלהן, אך גם מאפשר להן להבין אותם בהקשרים מבניים רחבים יותר ולחשוף את האופן שבו המציאות עוצבה על ידי תהליכים חברתיים-פוליטיים. רגש פוליטי כזה יכול להיות בסיס איתן למעורבות ולפעולה אזרחית מודעת ואחראית, במיוחד בתקופות של קונפליקט ומשבר. לפיכך, יישום רגש פוליטי מתוך שאיפה שיסייע לקידום מעורבת אזרחית חיובית דורש פעילות תיווך והנחיה מצד המורה, ופחות סביר שיתפתח באופן ספונטני בקרב התלמידות.

בשנים האחרונות זכה מודל הלמידה החברתית-רגשית (SEL - Social-Emotional Learning) להכרה נרחבת כמסגרת להתמודדות עם היבטים רגשיים בחינוך. המודל מתמקד בפיתוח מודעות רגשית, ויסוד עצמי וכישורים בין-אישיים (Greenberg et al., 2017). עם זאת, המודל המסורתי של SEL אינו מתייחס ישירות להיבטים פוליטיים של למידה רגשית-חברתית. לאור זאת, ובהתבסס על הספרות בתחום החינוך הפוליטי והרגשות, ניתן לשקול הרחבה של המודל כך שישלול גם היבטים פוליטיים (למשל, הבנת הקשר בין רגשות אישיים למבנים חברתיים-פוליטיים). הרחבה כזו, שתכונה במחקר זה (Social-Political-Emotional) SPEL (Learning), עשויה לסייע בהבנת יחסי הגומלין בין רגשות לחינוך פוליטי. עם זאת, נדרש מחקר נוסף לביסוס ולהעמקת ההבנה של הקשרים בין SEL לבין חינוך פוליטי.

רגש פוליטי של מורות

בסעיף זה נתמקד במחקרים העוסקים ברגש הפוליטי של מורות אשר ממלאות תפקיד מפתח בעיצוב האקלים בכיתה ובהתמודדות עם רגשות העולים בה, במיוחד בזמני משבר. צ'אבוק וזמבילס (Chubbuck & Zembylas, 2008) מתארים מקרה של מורה מתחילה המנסה ללמד צדק חברתי תלמידות ממוצא מוחלש. המורה הגיעה להוראת חינוך פוליטי מתוך רגשות של מחויבות ותשוקה, אולם חווה רגשות ניכור, אכזבה, אשמה, דכדוך וכעס. היא התמודדה עם הרגשות האמביוולנטיים ביחס להקשר הבית ספרי ולתגובות התלמידות. החוקרים מציעים "פרקטיקה רגשית ביקורתית" (critical emotional praxis), שלפיה המורה בוחנת באופן ביקורתי את רגשותיה בהקשר החברתי-פוליטי והופכת אותם לכוח מניע לפעולה ולשינוי באמצעות רפלקציה עצמית ושיח מונחה.

מחקרים קודמים שנעשו במערכת החינוך האמריקאית מלמדים כי רגשות של מורות במהלך הוראת נושאים פוליטיים, בייחוד בעת משבר, עלולים להוביל להשלכות בלתי צפויות.

חוקרים שבחנו תגובות רגשיות בעקבות פיגועי הטרור באחד-עשר בספטמבר בארצות הברית (Stoddard, 2021; White, 2008) מצביעים על הסכנה שבהוראה המטעינה את השיח הפוליטי ברגשות פטריסטיים עזים, מבלי לעודד חשיבה ביקורתית. למשל, כאשר מורות הציגו סרטים על טרור כעדות אישית להלם שחוו, ללא מסגור פוליטי רחב או בחינה של יחסי הכוח המעורבים, התלמידות נטו לאמץ עמדות מכלילות וסטראוטיפיות, שלפיהן כל מוסלמי הוא טרוריסט (Stoddard, 2021, p. 85). המסקנה היא שיש לשלב רכיבים רגשיים בשיעורים פוליטיים, אך לעולם לא להפרידם מפיתוח של חשיבה ביקורתית.

קריאה ביקורתית בנוגע לרגשות של מורים, העלולים להוביל להשלכות שאינן כוונתה הראשונה של פעולה חינוכית פוליטית, עולה גם ממחקרם של מוראל וזינגר (Muriel & Singer, 2021). מאמרם מתאר כיצד מורות עודדו תלמידות להכיר את מאבקהן של קהילות מודרות מתוך חיבור לרגש האמפתי. רגש האמפתי שימש כאן ככלי פדגוגי לעידוד מעורבות קהילתית. עם זאת, קריאה ביקורתית בדיעבד מעלה שאלה מהותית אם לבחירה להתנדב, עקב רגש האמפתי לקבוצות המודרות, לזוהה למידה על מבנים חברתיים המקבעים מצבי אי-שוויון, כדי לא להתמקד בחוויה הרגשית שעלולה לגרום למצב של רחמים ולהנצחת אי-השוויון (Arendt, 1961). מקרים אלו ממחישים את חשיבות התיווך הרגשי בהוראה פוליטית ואת הצורך במסגור ביקורתי שימנע השטחה רגשית או רדוקציה מוסרית של סוגיות פוליטיות. רגשות בהקשר של סוגיות פוליטיות יכולים להניע מורות לפעולה פוליטית במוסד החינוכי, כמו במקרה המתואר אצל גאבאדון וברוקס (Gabbadon & Brooks, 2023). מורה אפרו-אמריקאית הגיבה בזעם על התעלמות בית ספרה מרצח אישה אפרו-אמריקאית בידי המשטרה, ונקטה פעולה להעלאת המודעות בקרב הצוות וההנהלה באמצעות כתיבת איגרת מידע (ניוזלטר) מפורטת בנושא. מחקרם של בלוס ובודל (Bellows & Bodle, 2016) על מורות שחוו כתלמידות את אירועי הטרור של אחד-עשר בספטמבר בארצות הברית וזכרו את ההשתקה סביבן, מחזק את הטענה בדבר הסכנה בחינוך פוליטי המתעלם מהרגשות המציפים וגורם להשתקה של נושאים אקטואליים ברגעי משבר. למרות תחושות אי-הנוחות והחרדה בזמן האירועים, המחקר מראה את החשיבות שבשימוש ברגשות אלו כהזדמנות לשמש דוגמה לתלמידות ולהתמודד עם המשבר תוך עיסוק בחשיבה ביקורתית.

מכאן עולות תובנות לגבי תפקיד המורות בהתמודדות עם רגש פוליטי בכיתה. רגשות המורות הם גורם ראוי לציון, ויש חשיבות להכרה בהם ולשיתופם בתהליך הלמידה. מורות המקדמות סוגיות פוליטיות לצדק חברתי, עשויות להתמודד עם רגשות מורכבים. מתן לגיטימציה לרגשות אלו ומרחב לעיבודם יכולים לסייע בהתמודדות עם האתגרים הפדגוגיים שלהן.

רגש פוליטי של תלמידות

רגשות פוליטיים של תלמידות הם סוגיה מרכזית בחקר החינוך הפוליטי, בשל פוטנציאל ההשפעה שלהם על תפיסות, עמדות והתנהגויות פוליטיות עתידיות (Nussbaum, 2013). בכיתה מתעוררים רגשות מגוונים, החל בכעס ותסכול ועד תקווה וסולידריות (Zembylas,

הבנת דינמיקת הרגשות בהקשר הבית ספרי יכולה לסייע למורות לטפח הוראה הנעה בין מתן מרחב לביטוי רגשי אותנטי לבין טיפוח חשיבה ביקורתית ודיון מושכל בסוגיות שנויות במחלוקת (Garrett, 2020). דגש מיוחד ניתן להזדמנות להקשיב לרגשות האותנטיים של תלמידות מקבוצות מוחלשות, שקולן נעדר לעיתים מהשיח הדומיננטי (Zembylas & Schutz, 2016). התייחסות לרגשות פוליטיים בכיתה יוצרת הזדמנות לקידום מודעות חברתית, אמפתיה ומעורבות אזרחית בקרב כלל התלמידות.

מחקר של גרף ועמיתיה (Graf et al., 2024) בדק את הקשר בין רגשות פוליטיים של תלמידות תיכון באוסטרליה לבין תחושת המסוגלות שלהן והערך שהן מייחסות לתכנים הנלמדים בחינוך פוליטי. המחקר בחן את הקשר בין רגשות כמו הנאה, תקווה, גאווה וסקרנות לבין מוטיבציה והישגים ומצא קשר חיובי, בעוד רגשות שליליים, פסיביים (כמו חוסר תקווה, שעמום) ואקטיביים (כמו כעס, חרדה, בושה), נקשרו לירידה במוטיבציה ובהישגים. רגשות הפתעה וסקרנות עודדו רצון לידע פוליטי ומעורבות, אך מידע חדש ומורכב מדי שסתר תפיסות קיימות הוביל לירידה בהישגים ובמעורבות. המחקר מדגיש את (1) חשיבות הטיפוח של רגשות חיוביים בחינוך אזרחי-פוליטי; (2) הצורך בנקיטת זהירות בהוראה היוצרת דיסוננס קוגניטיבי/רגשי כדי למנוע בלבול; (3) יתרונות השימוש ברגשות פוליטיים המשלבים ידע. התובנות מחדדות את החשיבות שבעיסוק פוליטיבי ברגשות בחינוך פוליטי, בניגוד למחקרים קודמים שהתמקדו בנטרול רגשות שליליים של תלמידות (Barret & Pachi, 2019; Hess, 2009).

מאמרם של אבוביץ וממלוק (Abowitz & Mamlok, 2019) בוחן את פעילות התלמידות ששרדו את הירי בבית הספר Stoneman Douglas בפארקלנד פלורידה ב-2018 והקימו את התנועה #NeverAgainMSD. המאמר מתאר את התהליך שעברו התלמידות מטראומה, כעס וזעם לאקטיביזם פוליטי אפקטיבי למען רפורמה בחוקי הנשק. לטענת המחברים, הרגשות הפוליטיים של התלמידות, כולל רגשות שליליים של פחד, כעס וזעם, לאחר ששולבו עם הבנת המציאות המורכבת ומבני הכוח הפוליטיים הקשורים לנשק, סיפקו את המוטיבציה האתית והניעו אותן לפעולה כסוכנות שינוי פוליטי. התלמידות השתמשו ברגשות אלו כדי לגייס תמיכה רחבה ולהשפיע על השיח הציבורי ועל המדיניות. המחברים מסיקים כי על החינוך הפוליטי להכיר ברגשות הפוליטיים של תלמידות ולעבוד עימם, וכי דווקא ברגעי משבר טמון פוטנציאל לרתום רגשות אלו להעמקת למידה ולקידום פעולה פוליטית משמעותית לשינוי חברתי.

מהמחקרים ומהדוגמאות שהוצגו לעיל עולה כי לרגשות פוליטיים של תלמידות השפעה על מעורבותן ועל פעילותן האזרחית והפוליטית. ניתן להסיק כי התפקיד החינוכי של המורות הוא בטיפוח רגשות חיוביים כגון תקווה, גאווה וסקרנות, וכן בעיבוד מודרך של רגשות שליליים כמו כעס וזעם, שעשויים לתרום להעצמת התלמידות כסוכנות שינוי חברתי.

לסיכום, בסקירה הספרותית הסברנו והדגמנו את המונח רגש פוליטי והראינו שחינוך פוליטי לקידום מעורבות אזרחית אינו יכול להתעלם מרגשות. יש לחקור את הרגשות לצד פיתוח חשיבה ביקורתית ולנוע על הציר בין המיקוד ברגש לבין המיקוד בידע, תוך התייחסות למורכבות המציאות. רגשות יכולים להניע את המורות לטפח רגשות פוליטיים וכן באפשרותם לעודד

הניעה אקטיביסטית לשינוי חברתי-פוליטי. מהסקירה עולה המתח המהותי בין טיפוח רגשות פטריסטיים כמו גאווה ונאמנות, לבין הצורך בפיתוח חשיבה ביקורתית ומורכבת. מחקר זה בוחן כיצד מורות המיישמות חינוך פוליטי מתמודדות עם רגשות בכיתה בזמן של מלחמה מתמשכת.

מטרת המחקר

המחקר שואף להמשיג את הרגש הפוליטי בהקשר של הוראה ולמידה במערכת החינוך הממלכתית בישראל בזמן משבר לאומי (מתקפת הטרור באוקטובר 2023 ומלחמת "חרבות ברזל"). לזהות את האופן שבו הוא בא לידי ביטוי בכיתה, ולהבין את השפעתו על טיפוח חשיבה ביקורתית ומעורבות אזרחית של תלמידות בעיתות משבר.

- לאור הסקירה הספרותית המצביעה על המתח המובנה בין רגש לידע בחינוך פוליטי והצורך בהבנת תפקידם של רגשות בעת משבר, המחקר מבקש לבחון שתי שאלות:
1. אילו דילמות פדגוגיות הנובעות מרגשות חוות מורות המלמדות חינוך פוליטי בזמן משבר, והאם הרגשות מקדמים או מעכבים את השגת מטרות החינוך הפוליטי?
 2. מהן החוויות והתובנות של מורות לגבי הרגשות של התלמידות בכיתה בזמן משבר לאומי, והאם הן תופסות את הרגשות כמקדמים או מעכבים חינוך פוליטי?

מתודולוגיה

המחקר הוא איכותני בגישת התאוריה המעוגנת בשדה (Glaser & Strauss, 2017) ובשימוש במדגם מכון (purposive sample) (Creswell & Poth, 2016). בהתבסס על תאוריית האפקט (Masumi, 1995; Sedgwick, 2003), הגדרנו במחקר רגשות כתגובות גופניות-נפשיות המתעצבות בהקשר חברתי-פוליטי. בניתוח הראיונות הבחנו בין שני סוגי רגשות: רגשות אותנטיים ראשוניים (כגון פחד, כעס, דאגה) המבטאים תגובה מיידית למצב או אירוע, ולעומתם רגשות פוליטיים מעובדים המשלבים את החוויה הרגשית עם הבנה מורכבת של ההקשר החברתי-פוליטי. הבחנה זו שימשה אותנו בקידוד ובניתוח הראיונות. קיימנו 24 ראיונות עומק חצי מובנים. כל הראיונות תומללו, וביצענו ניתוח תוכן וקידוד התכנים לתמות סביב דילמות בנוגע לרגשות בהוראת חינוך פוליטי (Creswell & Creswell, 2017).

מהלך המחקר

המחקר התבסס על ראיונות חצי מובנים אשר כללו שאלות בארבעה תחומים מרכזיים: (1) תיאור שיעורים ששולב בהם חינוך פוליטי לאחר 7 באוקטובר (למשל, "תוכלי/י לשתף שיעור פוליטי שזכור לך במיוחד?"); (2) שיקולי דעת ודרכי פעולה ("מה היו שיקולי הדעת שלך בהעברת שיעור כזה?"); (3) גורמים מקדמים ומעכבים ("אילו גורמים עזרו בהעברת השיעור או הקשו עליו?"); (4) המלצות לעתיד ("מה היית ממליצה/ה לכלול בארגז כלים למורה המחנך/ת לחינוך פוליטי?"). המשתתפות הן 24 מורות מהחינוך הממלכתי-יהודי, יסודי ועל-יסודי. על בסיס הגדרתו של לם (2000) והספרות המחקרית העדכנית, המורות שנבחרו למחקר הן כאלה שהעידו על

עצמן כמשלבות בהוראתן דיון ביקורתי בסוגיות חברתיות-פוליטיות עכשוויות, חושפות את תלמידיהן למגוון נקודות מבט בסוגיות שנויות במחלוקת, מעודדות חשיבה עצמאית ומעורבות אזרחית. המחקר כלל מורות ממגוון תחומי דעת, כולל מורות למקצועות STEM, המשלבות חינוך פוליטי בהוראתן דרך דיון בהשלכות חברתיות של נושאים מדעיים וחקר סוגיות רלוונטיות לחיי התלמידים (Kokka, 2018; Slakmon & Abdu, 2024).

תהליך בחירת המשתתפות כלל שני שלבים: ראשית, המורות הזדהו בעצמן כמורות המיישמות חינוך פוליטי בכיתותיהן (באמצעות טופס הסכמה מדעת), ושנית, בריאיון מקדים הן התבקשו להסביר כיצד הן מיישמות חינוך פוליטי בהוראתן. המורות שנבחרו למחקר הן אלו שתיארו עיסוק בסוגיות אקטואליות ופוליטיות, אם כחלק מדרישות תוכנית הלימודים (למשל בהוראת אזרחות) ואם כחלק מתפיסת עולמן החינוכית במקצועות הוראה שונים. מחצית מהמשתתפות גויסו דרך קהילה לומדת פדגוגיה אקטיביסטית לקידום אזרחות פעילה (Ketko-Ayali, 2024), ומחציתן בשיטת "כדור השלג".

נתוני רקע

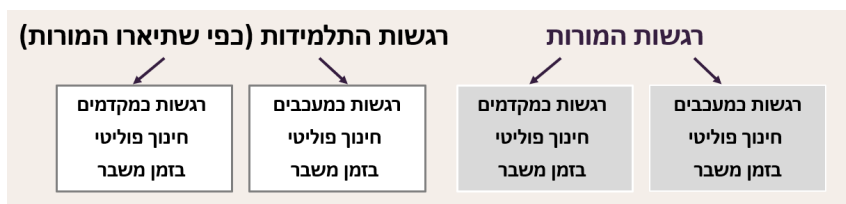
כדי ליצור מדגם הטרוגני (Thornberg, 2017) הוקפד על גיוון בהוראת תחומי הדעת, באזורים גאוגרפיים, בניסיון ובוותק של המורים וכן במגדר: 16 נשים ו-8 גברים; 20 משתתפות הן מורות בעל-יסודי, ו-4 מורות מלמדות בבית ספר יסודי; תחומי הדעת: אזרחות, תנ"ך, שפה, אומנות, היסטוריה, פיזיקה, תקשורת ויזמות; הוותק נע משנתיים עד שלושים שנה; בתי הספר ממלכתיים, התיישבותיים ועירוניים, הטרוגניים וכן הומוגניים סביב תחום (דמוקרטי, מחוננים, אוכלוסייה עם קשיים לימודיים). לפחות אחת מהמורות המשתתפות הייתה מורה מפונה שנפגעה מהמשבר ישירות, אחד המורים שירת במילואים במלחמה, ושאר המורות המשתתפות מלמדות ב"שגרת מלחמה". וכאמור, 12 מהמורות התפתחו בהכשרה במסגרת קהילת למידה בתחום החינוך הפוליטי-אקטיביסטי.

שיקולים אתיים

המחקר קיבל מימון ואישור אתי מלשכת המדענית הראשית של משרד החינוך. לכל המשתתפות הובהרה מטרתו וכן שהן רשאיות לעזוב אותו בכל עת. המשתתפות התנדבו להשתתף במחקר, והובטחו להן אנונימיות ושמירה על חיסיון. הקלטות הראיונות נשמרו בשם בדוי במחשב החוקרת הראשית ונשלחו בשם בדוי לחברה חיצונית לתמלול. ציטוטי המראיינות יופיעו להלן במספר סודר; דבריהן יובאו בציטוטים, אך לא יכללו ביטויים שעלולים לחשוף את זהותן. החוקרים המגיעים מרקע של עיסוק בחינוך פוליטי כסגל אקדמי וכחוקרים, שמרו על רפלקסיביות בתהליך המחקר. כדי למנוע הטיית קיימה עוזרת מחקר הבקיאית בתחום ראיונות אישיים. את הממצאים ניתחו שלושה חוקרים. החוקרת הראשית הציעה ניתוח ראשוני, והחוקרים הנוספים בחנו אותו באופן ביקורתי לשם מהימנות והצלבה.

ממצאים

מתוך הממצאים עלו שתי קטגוריות (ראו תרשים 1): רגשות ממוקדי מורות ורגשות ממוקדי תלמידות. בכל קטגוריה נמצאו שתי תמות: התייחסות לרגשות כמקדמים חינוך פוליטי בזמן המלחמה לעומת רגשות המעכבים חינוך פוליטי בזמן המלחמה.



תרשים 1. הממצאים

רגשות ממוקדי מורות

רגשות המורות כגורמים המעכבים חינוך פוליטי הראו אצל המרואיינות חמש תת-קטגוריות להתמודדות עם השיח הפוליטי בכיתה בזמן המשבר (ראו תרשים 2). ברוב הראיונות עלו רגשות של פחד מאיבוד שליטה, חשש מהשלכות שליליות וחוסר גיבוי, חרדה וייאוש וחסר בכלים לקיום שיח רגשי פוליטי. כמו כן, הודגש הכאב המשתק המורגש בעת הניסיון לעסוק באירוע הטרור ובמלחמה. מורות תיארו מצב של צנזורה עצמית עקב הצפה רגשית וכן חששות או לחלופין מצב של הדחקה הרגשות שגרמו לחוסר עיסוק בסוגיות אקטואליות ומתוך כך לסוג של גזירת שתיקה עצמית.

תמה 1: רגשות כמעכבים חינוך פוליטי בזמן משבר				
רגשות הקשורים לתחושת חוסר שליטה ואי-ודאות	רגשות הקשורים לחשש מהשלכות שליליות	רגשות של חוסר אונים ומסוגלות	רגשות של בדידות ואכזבה	רגשות אמפתיים חוסמים
- פחד מאיבוד שליטה - רגשית או קוגניטיבית - חשש מדעות קיצוניות ולא מוסריות - חשש שדברים יוצאו מהקשרם	- פחד מהלשנה ומפיטורין - חשש מיצירת דיסוננס לדעות מהבית ומכאן חשש שההורים יתערבו ויסלימו את המצב	- ייאוש וחרדה - אי רצון להתמודד עם עימותים רגשיים - לזמן זה "אין מילים" - תחושת אי מסוגלות - חוסר ידע וכלים - חוסר ביטחון - ברגשות פדגוגיים	- בדידות (חוסר גיבוי) - אכזבה מהתהליך - שנסוג בזמן המשבר - רגשות של עצב - המקשים על חינוך כאשר "אין תקווה"	- כאב לדבר על הנושא שעלול אולי לפגוע בתלמידות - שבחן לב

תרשים 2. רגשות המורות המעכבים חינוך פוליטי

הציטוטים הבאים ממחישים את חמש תת-הקטגוריות של רגשות המורות המעכבים חינוך פוליטי שהוצגו בתרשים 2, מהרגשות הקשורים להתמודדות אישית (מורה-1): "פשוט נמנעת..."

לא יכולה לדבר על זה"; דרך החשש מתגובות התלמידים (מורה-14): "לא יכולה עדיין... הנה עכשיו אני מתחילה לבכות רק מזה. אז תארי לך... כשאני צריכה עכשיו לעמוד בכיתה..."; "הסיטואציה של המפונים... ולכן החינוך הפוליטי הוא בעצם... יש לו פחות מקום... צריך איזשהו פניות, תשתית כזאת, להרגיש בטוחים..." (מורה-15); "לבדוק את היכולת שלהם לשמוע ולהכיל את הדברים שאני אומרת... אין לי עניין לעורר פרובוקציות ולהיעלם. [הכוונה שיפטרו אותה] [...] הוא אמר 'טוב שאנסו אותה וטוב שרצחו אותה'... וזה כאילו היה משפט שהיה לי ממש קשה לשמוע [...] והילדים מהכיתה התנפלו עליו" (מורה-20); ועד לתחושות של בדידות וחשש מקונפליקט עם הצוות. מורות נמנעו מלהגיב תגובות לעומתיות לצוות והרגישו בדידות, ייאוש וכניעה למצב, כיוון שחשו שהן בוגדות בערכים של עצמן. אלו היו מקרים של קונפליקטים פנימיים שחוו כאשר הן מנסות לפעול בהתאם לעמדותיהן בזמן משבר, אך נתקלות בהתנגדות מצד הסביבה הבית ספרית. למשל (מורה-12): "במקום לצלם לכל בית ספר ולהדביק מדבקה עם המילה 'דמוקרטיה', הסתובבתי ימים כמו אריה בתוך סוגר ובסוף, צילמתי ותליתי רק בכיתה שלי..."; "היא אמרה לי, עכשיו מלחמה, ונלך להתנדב שם וזהו... ואני והקולגות כבר לא התנגדנו והפסקנו להתעקש, למרות שכולנו ידענו שהארגון אינו מתאים לרוח בית הספר" (מורה-14); "המנהלת הסכימה להצעה שלי שנצא לכיכר החטופות והחטופים, אבל הצוות המוביל התנגד בבוטות, והמנהלת קיבלה את ההחלטה ואני נסוגתי" (מורה-24).

רגשות המורות כמקדמים חינוך פוליטי העלו חמש תת-קטגוריות, כאשר שלושה היבטים בלטו במיוחד: ראשית, נמצא קשר בין תחושת אמון גבוהה לבין יצירת אקלים המעודד שיתוף רגשי בין מורות לתלמידות. שנית, ניכרה מחויבות רגשית עמוקה של המורות לתפקידן בחינוך פוליטי, מחויבות שהתבטאה בנכונותן להתמודד עם האתגרים במקום "להיכנע" להדחקת החינוך הפוליטי. שלישית, מורות שהשתייכו לקהילה מקצועית דיווחו על תחושת אומץ וביטחון רבה יותר בהתמודדות עם סוגיות פוליטיות בכיתה, תחושה שייחסו לתמיכה שקיבלו מהקהילה. בתרשים 3 ניתן לראות את הפירוט המלא של חמש תת-הקטגוריות שעלו בממצאים.

תמה 2: רגשות כמקדמים חינוך פוליטי בזמן משבר				
מוטיבציה פנימית ללמד	תחושת מסוגלות וביטחון עצמי	רצון להתקדם בקצב מותאם	תחושת אמון ופתיחות עם התלמידים	צורך בשיתוף רגשי של המורה
- אהבה לטיפוח חשיבה ביקורתית - תשוקה ללמד ידע - תחושת מחויבות למעשה החינוך האזרחי - הרגשה שהייעוד להוראה הוא חינוך פוליטי	- ביטחון עצמי של המורה - תחושת מסוגלות ללמד את הנושא - אומץ הנרכש דרך קבלת תמיכה בקבוצות/קהילות ייעודיות	- רצון להתקדם עם החינוך הפוליטי אך בהאט הקצב - תחושת פשרה והסתפקות בחלק מהנושא כרגע	- אמון המאפשר פתיחות וחינוך ביקורתי פוליטי - תשוקה לכנות - "להסתכל בעיניים" - התנגדות להשריש תחושת פחד של המורה בקרב התלמידים	דחף לשיתוף רגשות המורות בשיעור, כמודלינג להתמודדותן האישית עם המצב

תרשים 3. רגשות המורות המקדמים חינוך פוליטי

הציטוטים הבאים מדגימים את חמש תת-הקטגוריות של רגשות המקדמים חינוך פוליטי שהוצגו בתרשים 3, מתחושת הביטחון והאומץ: "יש לי איזשהו ביטחון, ואני לא נבהל מהתגובות שיהיו לי בכיתה. מהקונפליקטים שעולים, מדרמה... ואוהב... להכניס ידע.... הבנה... ולבסס דיונים בגדול על בסיס זה..." (מורה-23); דרך המחויבות לתפקיד: "אני לא מפחד לדבר בכיתה על כל דבר. כולל בימים אלה... אני חושב שאני יודע גם איך לעשות את זה, צריך לעשות את זה נכון, אחרת אתה נופל, ורוב המורים מפחדים מזה היום..." (מורה-18); או "בנושא השסע הלאומי... רק מי שמשרת בצבא... מרגיז לוותר על ערבים... זה כנראה מה שיכולנו, וככה אני מרגישה, שאנחנו... שאני מנסה לעשות את הכי טוב במסגרת הסיטואציה הבלתי אפשרית שאנחנו נמצאים בה כרגע. אז פה גם הרגשתי שהתפשרתי וגם הרגשתי שהצלחתי במידה מסוימת" (מורה-15); "ואז אני אומרת להם... צריך להביע בכל דרך אפשרית את שאט הנפש שיש לנו ממה שקורה, זה בסדר גמור, זה המקום..." (ומורה-19); ועד לתמיכת הקהילה המקצועית: "ואז היא שלחה בקבוצה של הקהילה לינק לאתר... וזה היה לי מעולה, זה היה לי כלי עזר להתמודד עם מה שקרה" (מורה-2); "ואני מרגישה, בעקבות ההשתלמויות (קהילת הפדגוגיה האקטיביסטית) אני פחות חוששת להוציא את הנושא של המלחמה" (מורה-1).

רגשות ממוקדי תלמידות, כפי שתיארו אותם המורות

תפיסתן של המורות את רגשות התלמידות כמעכבים הוראה לחינוך פוליטי בזמן משבר הציגו ארבע תת-קטגוריות (ראו תרשים 4). עיקר הממצאים העידו על רגשות שליליים קיצוניים שעלו בכיתה ושאיינם מאפשרים המשך דיון. ממצאים שחזרו על עצמם הראו תחושה של חסימה ורצון של התלמידות "לנעול את הדיון" או התפרצויות לא פרופורציונליות של רגשות בכיתה כדי למנוע שיח בנושא. המורות הדגישו אמירות אלימות של התלמידות בכיתה שלא אפשרו להן לעסוק בחינוך פוליטי. היו גם תחושות של אכזבה מכך שתהליך שעברה הכיתה במהלך השנים הידרדר בעת המלחמה.

תמה 1: רגשות כמעכבים חינוך פוליטי במזמן משבר

רגשות קיצוניים ולא מוסתים	קושי במעבר מהאישי לפוליטי	רגשות שליליים המונעים שיח פתוח	הבעת עמדות קיצוניות תוקפניות
- רגשות קיצוניים שלא מאפשרים דיון - התפרצויות לא פרופורציונליות של רגשות - הבעת סלידה משתקת - זעם והקצנה	- לוקחים מאוד אישי ולא מאפשרים לעבור מהאישי לפוליטי - הכיתה מבקשת לא לגעת מתוך כאב	- שנאה והכללה קיצוניות החוסמות שיח ולמידה ("חסומים") - כעס סגור שאינו מאפשר שיח כלל ("ננעלים")	- הבעת עליונות לוחמנית - איומי הרג, נקמה וכדומה

תרשים 4. רגשות התלמידות, כפי שתיארו אותם המורות, המעכבים חינוך פוליטי

הציטוטים הבאים מדגימים את ארבע התת-הקטגוריות של רגשות התלמידות המעכבים חינוך פוליטי, שהוצגו בתרשים 4: מהקצנת דעות (מורה-21): "הם הקצינו בדעותיהם, ולכן... יותר קשה להם לנהל דיונים בלי לראות את זה אישית..."; "בעיניי זה עצוב... הטון של הוויכוח והדיונים עלה, אמירות קיצוניות. אז אמרתי: 'נשאר את זה קצת יותר מרוחק, לכאורה, בואו לא נדבר ברגש, נדבר רגע מהשכל, מהרציונל'" (מורה-1); דרך הימנעות משיח (מורה-18): "הם עשו הכללות על ערבים, ואני אמרתי להם תראו אבל יש ערבים ישראלים, והם מתנדבים ושהם בצבא, וחלק נרצחו חלק נחטפו וכל... הם לא היו מוכנים לשמוע חוץ מאחת. 37 תלמידים לא היו מוכנים לשמוע. זה היה פשוט מהפך..."; ועד לאכזבה מנסיגה (מורה-22): "וגם התלמידים, הרגישו כעס... הייתה לי אכזבה... עברו איתי כברת דרך, והגיעו, בעיניי לאיזשהו מחשבה, קצת יותר מורכבת... אבל... וזו הייתה אמירה קיצונית, הם אמרו 'מבחינתנו... אנחנו ניקח את החוק לידיים ונהרוג, נהרוג וניקח נשק'..."

רגשות התלמידות, כפי שתופסות אותם המורות, המקדמים חינוך פוליטי אורגנו בשלוש תת-קטגוריות (ראו תרשים 5). הממצאים העלו שיתוף רגשות בכיתה ועבודה עימם. מורות שיתפו אומנם ברגשות של הכללה והקצנה, אך אלו אפשרו להן ללמד ידע ומושגים שהיו חסרים. היו גם מראיינות שסיפרו שהתלמידות סקרניות וצמאות לידע. לעיתים הרגשות המתפרצים, טענו אחדות, הובילו לשיעורים לא מתוכננים ונתנו הזדמנות לספק ידע שלתחושתן חסר לתלמידות. במקרים אלו ציינו המורות את היתרון של הקשר האישי והאמון שנבנו לאורך שנים בכיתה ושל העיסוק בעבר ברגשות בחינוך הפוליטי. ממצא מעניין עלה כאשר עלו רגשות של אהבת המולדת, ואלו היו פוטנציאל (גם אם לזמן קצר) לרגש מאחד שהצליח לקדם הוראה פוליטית וחשיבה ביקורתית.

תמה 2: רגשות כמקדמים חינוך פוליטי בזמן משבר		
רגשות לא מגובשים המראים צורך בחשיבה ביקורתית	רגשות קיצוניים כמניע להעמקה בלמידה	רגשות חיוביים כנקודת מוצא ללמידה
- רגשות המהווים "קול אחד", הקול הלאומי, ללא חשיבה ביקורתית – מהווים מצע לטיפוח חשיבה ביקורתית - רגשות המבטאים את הקונצנזוס, לעיתים מצטטים מתוך הרשת החברתית או מהתקשורת ללא ידע	- רגש כעס בכיתה כהזדמנות לעודד הסתכלות אחרת על אותה סיטואציה מעוררת כעס - שיח רגשי קשה על "האחר" כמצע להובלת שיעור לא מתוכנן - הקצנה והכללה כמצע להוראת ידע ומושגים	- שיתוף ברגשות כדי לעבוד איתם בכיתה - סקרנות ורצון לידע אצל התלמידים

תרשים 5. רגשות התלמידות, כפי שתיארו אותם המורות, המקדמים חינוך פוליטי

הציטוטים הבאים מדגימים את שלוש תת-הקטגוריות של רגשות התלמידות, כפי שתפסו אותם המורות, המקדמים חינוך פוליטי, שהוצגו בתרשים 5: מעבודה עם רגשות (מורה-13): "את העבודה עם הרגש בחינוך פוליטי אי אפשר לבטל... אם למישהו יש כעס, אתה לא יכול לבטל

אותו. אתה צריך לדעת לעבוד איתו"; דרך קידום הסקרנות ללמידה שגילו התלמידות (מורה-23): "אני מרגיש מצד אחד המון מוטיבציה ורצון והשתוקקות של ילדים לשמוע, לדבר על הדברים, ללמוד על הדברים. ואצל הרבה מהם אני מאוד מרגיש את הרצון לדעת... השבר הזה יוצר איזה הזדמנות"; או מורה-21: "זה נושא שהגיע מהם. ובאמת זה מעלה נושאים שאני אולי לא הייתי, כאילו לא אולי, בטוח לא הייתי מעלה... אנחנו צריכים להיות מסוגלים באמת לסבול דעות של אחרים, שזה לא פשוט ולא מובן מאליהם גם..."; או פתח לאווירת למידה (למשל מורה-20): "עכשיו אני כבר לא חותמת על המשפטים האלה, אבל בהתחלה הייתה פתאום איזו תחושה ש'וואלה, המחלוקת בין הימין לשמאל היא פחות מובהקת, כאילו, כולנו באותו צד'. עם כמה שאני, כאילו, את יודעת, יותר אולי הייתי יכולה לבקר את הממשלה שלנו, על מחדלים שהביאו לדבר הזה, והם לא, אבל באופן כללי היה קצת יותר שחור לבן ופחות מורכב. ודווקא אז הרגשתי כאילו, יותר בנוח, מול הכיתה"; ועד לראיית הכיתה הסוערת כפלטפורמה ללמידת ידע (מורה-2): "אני לא זוכרת אם זה היה מוות לערבים או שזה היה כל הערבים, איזושהי הכללה כזאת. אז אמרתי, אוקי. סטופ!... בואו נשאל, נדבר רגע על חופש הביטוי... ואז מתוך הדבר הזה... לימדתי אותם על חופש הביטוי וההבדל עם הסתה, וביקשתי שיחפשו קריקטורות..."; או "הייתה לי תחושה שהם חיים באיזה יקום מקביל... אני כועסת פה, אני מרגישה שכאילו המדינה שלי לא עושה את המינימום שהיא חייבת והם באיזה אופוריית מנצח!... מי ינצח? איזה ינצחו בדיוק? [שאלה אותם] קודם כול כעסתי... הרגשתי שאני חייבת לצעוק עליהם רגע... אחרי השבעה באוקטובר הרגשתי שהיו מרחבים אחרים שאפשר היה אולי לחבר את... זה נתן לי הזדמנות" (מורה-4); "והתלמידים שלי לא רואים ערוצים 11, 12, 13, רק ערוץ 14... מי שלא רוצה שלא יסתכל, אמרתי, אבל איך תדעו אם לא תתחילו להסתכל?... (מורה-19).

לסיכום, הממצאים מצביעים על כך שלא ניתן להתעלם מרגשות של מורות ושל תלמידות שצפים בעת משבר בשיעורים בעלי תוכן פוליטי. בנוסף לכך, הממצאים מלמדים על מורכבות הקשר בין רגשות לחינוך פוליטי בעת משבר: רגשות יכולים לשמש הן כגורם מעכב (למשל כשהם מובילים להימנעות מדיון פוליטי) והן כמנוף לקידום חשיבה ביקורתית ומעורבות אזרחית, כתלות באופן שבו הם מעובדים במסגרת הפדגוגית. המורות פיתחו אסטרטגיות מגוונות להתמודדות עם המתח בין הצורך בטיפול חשיבה ביקורתית לבין ההכרה ברגשות העזים המתעוררים בכיתה בעת משבר.

דיון

על סמך ממצאי המחקר והספרות הקיימת אנו מציעים לשקול הרחבה של מודל הלמידה החברתית-רגשית (SEL) המוכר והנפוץ במערכות חינוך (Greenberg et al., 2017), ולהוסיף לו את הממד הפוליטי. את המודל המורחב אנו מכנים "למידה חברתית-פוליטית-רגשית" (SPEL), במטרה לקדם הוראה מודעת רגש פוליטי. לעומת SEL המתמקד בפיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות ברמה האישית, SPEL עשוי להרחיב מיומנויות אלו להקשרים פוליטיים רחבים יותר, ובכך לסייע בטיפול חברה הומניסטית ובעלת יכולות רפלקטיביות וביקורתיות. עם זאת, חשוב להדגיש כי נדרש מחקר

נוסף שיתמקד בקשרים בין SEL לחינוך פוליטי ויפתח כלים פדגוגיים מתאימים ליישומם. על כן, דיון זה מדגיש את התובנות העולות מממצאי המחקר הנוכחי בנוגע לרגש פוליטי.

השפעת המשבר במדינה על החינוך הפוליטי מתבטאת בשני מישורים - האינדיבידואלי והמערכתי. במישור האינדיבידואלי - ברמת המורה והתלמידה בכיתה המשבר מעורר תגובות רגשיות עזות המקשות לקיים דיון ביקורתי (Zembylas et al., 2022); במישור המערכתי - המשבר מחדד את המתח בין הצורך בטיפוח חשיבה ביקורתית לבין לחצים מערכתיים להימנע מדיונים פוליטיים מורכבים (Pace, 2021).

המציאות המורכבת בזמן משבר, המאופיינת בקיטוב ובהקצנה הולכים וגדלים, מחייבת את אנשי החינוך להכין את הדור הצעיר להתמודדות עם אתגרים מעין אלה. על ידי חיבור הממדים החברתיים, הפוליטיים והרגשיים בחינוך ניתן לפתח בקרב התלמידים חשיבה ביקורתית, מודעות חברתית-פוליטית ויכולת לנהל שיח מכבד ופורה גם בסוגיות שנויות במחלוקת. אם כן, SPEL מהווה קריאה לחינוך הוליסטי ורלוונטי המכיר בקשרים ההדוקים שבין הרגשי, החברתי והפוליטי. זהו חינוך השואף לטפח אזרחים מודעים, מעורבים ובעלי חוסן רגשי, שיכולו להתמודד עם מורכבויות העידן הנוכחי ולפעול לקידום חברה צודקת ודמוקרטית יותר.

ממצאי המחקר מדגימים כיצד מורות מנווטות בין מישורים אלו, תוך פיתוח אסטרטגיות להכלת רגשות ושמידה על מרחב חינוכי-פוליטי בכיתה. ממצאי המחקר העלו שתי קטגוריות מרכזיות - רגשות המורות ורגשות התלמידות, כפי שתיארו אותם המורות, כאשר כל אחת מהקטגוריות כוללת שתי תמות: רגשות המקדמים הוראה לחינוך פוליטי בזמן משבר ורגשות המעכבים אותה.

הממצאים הראו כי רגשות של חוסר שליטה, אי-ודאות, חשש מהשלכות שליליות, חוסר אונים וחוסר מסוגלות, בדידות ואכזבה גרמו למורות להימנע מעיסוק בנושאים פוליטיים רגישים בזמן משבר, בהתאם לממצאים שעלו במחקרים קודמים (Noddings & Brooks, 2016; Vopat, 2022). מחד גיסא, רגשות אלו מהווים חסם בפיתוח רגש פוליטי אצל התלמידות, שכן הם מונעים מהמורות להתמודד עם המורכבות הרגשית של דיונים בסוגיות פוליטיות טעונות. מאידך גיסא, רגשות אלו יכולים לשמש בסיס לקידום חשיבה פוליטית בזכות האוטנטיות והעוצמה שלהם, כאשר הם מעובדים במסגרת פדגוגית מתאימה המאפשרת מעבר מהחויה הרגשית האישית להבנה פוליטית רחבה יותר. לפיכך אנו מציעים לקדם פיתוח מקצועי והכשרות המספקות כלים ל-SPEL שיעזרו למורות בניתוח רגשותיהן במטרה לסייע בהתמודדות עם גורמי רגש המעכבים אותן ביישום חינוך פוליטי.

בנוסף לכך, ישנן חוקרות המדגישות את הצורך של מורות להתמקצע בנוגע לכלים להתמודדות רגשית בהיבטים הפדגוגיים, לא בהיבטים הפסיכולוגיים הטיפוליים, בעיקר בזמן משבר לאומי, ומומלץ לעבוד על כך בקהילות מתאימות (Nussbaum, 2013; Pace et al., 2022; Sarfati-Shaulov & Vedder-Weiss, submitted). הרגשות השליליים שחוו המורות מבטאים את הצורך בכלים שיכולו לסייע בפיתוח הרגש הפוליטי שלהן ולהופכו לבסיס יציב יותר לדיונים רגשיים-ביקורתיים בכיתה. המורות הפוליטיות דיווחו על כוחות ששאבו

מקהילות שייכות שסייעו למסוגלותן לספק חינוך פוליטי בזמן המשבר. משום כך, קהילות לשיתוף חוויות רגשיות ושיח על הוראה מודעת רגש פוליטי נמצאו כמחזקות. לעיתים קיים פער בין רגשותיהן של מורות לבין האופן שבו התלמידות מפרשות רגשות אלה, במיוחד כאשר המורות משתפות ברגשותיהן. מורות תיארו דחף לשיתוף ברגשותיהן בזמן השיעור כחלק מהתמודדותן עם המצב, תוך התלבטות לגבי מידת השיתוף הראויה. סטודארד (Stoddard, 2021) מצא שכאשר מורות מציגות חומרים בנוגע לאירוע הטרור בארצות הברית ב-9 בנובמבר, כדי להמחיש את ההלם והאימה שהן עצמן חוו, הדבר עלול דווקא לחזק אצל התלמידות תפיסות מכלילות כלפי זרים. בדומה לכך הזהיר ווייט (Whith, 2008) מפני מורות המנחילות רגשות פטריסטיים עזים ללא עידוד מקביל של חשיבה ביקורתית. לכן, חשוב להדגיש את הצורך בלמידה מודעת של רגש פוליטי (SPEL) עבור מורות, כדי שתוכלנה להתמודד טוב יותר עם רגשות כמו פחד, ייאוש ואכזבה ואף כאב משתק, ולמנוע השלכות שליליות בלתי מכוונות על תלמידותיהן.

בדומה למתואר, צ'אבוק וזמבילס (Chubbuck & Zembylas, 2008) מדווחים על מורות שחוו רגשות חיוביים לצד אתגרים בהוראת נושאים פוליטיים, מה שמדגים את הפוטנציאל של הוראה פוליטית משמעותית חרף המורכבות הרגשית. זהו ביטוי לרגש הפוליטי של המורות, המכיר במורכבות אך אינו נרתע ממנה לחלוטין. כמו כן, חלק מהמורות חוו רגשות של ביטחון, תשוקה וסיפוק בקידום חינוך פוליטי בזמן משבר, ואף שיתפו ברגש אהבה לקידום ידע פוליטי בדגש על חשיפת המציאות המורכבת כדרגה נוספת מעבר לרגשות הראשוניים. הממצאים מדגימים את היכולת של מורות לטפח רגש פוליטי משולב ומפותח בקרב התלמידות, גם בעיתות משבר.

למורות רגשותיהן העזים של חלק מהמוראיינות כלפי החלטות ההנהלה, כמו הגבלת דיונים בנושאים פוליטיים או ביטול פעילויות העוסקות בדו-קיום, נמצאו מקרים שבהם בחרו המורות להתפשר ולהסתגל למגבלות שהוטלו בתקופת המשבר. בקבוצות המיקוד, בעיקר באלו הקשורות לקהילת הפדגוגיה האקטיביסטית (Ketko-Ayali, 2024), העלו המורות דילמה בנוגע לויתור על חינוך פוליטי מוצהר שהיו רגילות לשלב, כמו יוזמות כיתתיות ציבוריות, עיסוק גלוי באירועים אקטואליים ושיתופי פעולה עם מורות נוספות סביב ערכים פוליטיים. הן הביעו צער על כך שאינן פועלות עוד בדרך זו, לעיתים מתוך התחשבות במצב הרגשי המורכב של הצוות ולעיתים בשל חשש מהדרה.

בניגוד למחקרים המראים שזעם יכול להוביל מורות לפעולה פוליטית במרחב הבית ספרי (Gabbadon & Brooks, 2023), הממצאים במחקר הנוכחי הצביעו על הפנמה של רגשות הזעם והעדפת הסתגלות נוחה. עם זאת, המורות מצאו דרך לפצות על כך: בכיתותיהן הן המשיכו לקיים שיח פוליטי בקצב מותאם, לעיתים ביתר זהירות. הן תיארו תחושת סיפוק מהיכולת לשמר מרחב חינוכי ביקורתי, גם אם מוגבל. הכיתה הפכה עבורן למרחב בטוח להתבטאות, בניגוד למרחב הבית ספרי שבו חוו לעיתים הדרה בשל עמדותיהן. בגבולות הכיתה הן המשיכו

לעודד דיאלוג פתוח, שאילת שאלות המעוררות דיון פוליטי (כהן, 2016), ומתן מקום לתלמידות להביע ביקורת, כל זאת תוך שמירה על כללי שיח שהתפתחו לאורך זמן.

במקרה של רגשות התלמידות, הממצאים הראו הבעת רגשות קיצוניים ולא מווסתים, קושי במעבר מהאישי לפוליטי והימנעות מניהול דיונים מורכבים, אף בהבעת אמירות אלימות. על פי ההמשגה של רגש פוליטי, אמירות אלה מייצגות רגש אותנטי וראשוני המנותק מהקשרים פוליטיים מבניים-חברתיים ומהבנה מעמיקה של המציאות (Zembylas, 2012, 2013, 2020). זהו רגש שטרם התפתח לכדי מודעות פוליטית ביקורתית המכוונת לפעולה לשינוי. מורות תיארו אכזבה ותסכול לנוכח השינוי ברגשות התלמידות, שנסוגו מהרמה הביקורתית והרציונלית שהושגה בעבר, מה שמעיד על הקושי בטיפוח רגש פוליטי בתקופות של משבר לאומי.

עם זאת, נמצאו גם מקרים שבהם רגשות התלמידות נתפסו כמקדמים חינוך פוליטי. תוארו רגשות חיוביים כנקודת מוצא ללמידה או רגשות שליליים כמו הקצנה וכעס, אך אלו היוו מניע להעמקה וללמידה ומנוף לקידום סוגיות של צדק וחופש ביטוי. במקרים שבהם תלמידות הביעו עמדה נחרצת והזדהות עם "קול אחד ויחיד" או שיתוף באופוריה ואחדות, אלו הניעו את המורות לקדם חשיבה ביקורתית, והן ראו בכך הזדמנות להשמעת קולות נוספים ולהצגת מורכבותה של המציאות. הן עשו זאת, למשל, באמצעות תיווך והבהרת מושגי מפתח שהתלמידות השתמשו בהם ללא הבנה מעמיקה. הדבר מהדהד את קריאתה של נוסבאום (Nussbaum, 2013) לטפח רגש של אהבה לחשיבה ביקורתית, כך שהרגש הופך מורכב יותר ותואם הגדרות של רגש פוליטי, כפי שהראינו.

חלק מהממצאים הראו שמורות ותלמידות חשו סולידריות, גאווה ופטריזטיות בתקופת המלחמה ותחושת קרבה שנבעה מרגשות אלו. מתוקף כך נוצרה תחושת נינוחות שאפשרה דיון בכיתה. עם זאת, ספק אם היה זה דיון פוליטי מורכב, משום שנעדרה ממנו חשיבה ביקורתית. אף על פי כן, המורות העידו כי תחושה זו הייתה קצרת מועד, וייתכן שדווקא רגשות ההזדהות המשותפת הללו היוו בסופו של דבר פוטנציאל מתאים לרתום את הממדים הרגשיים לתהליך למידה המבוסס על ידע פוליטי. לכן חשוב לציין את הסכנה שעלתה גם בממצאים ובהלימה לספרות המחקר, כי ברגעים של תחושת אחדות משותפת שנוצרת בכיתה בעת המשבר, אין לוותר על הוספת חשיבה ביקורתית. מצב זה הוא דוגמה להזדמנות לקדם חינוך מודע לרגש פוליטי שכדאי לנצל וללמוד ממנו כדי לטפח SPEL.

הממצאים תומכים חלקית במחקרם של אבוביץ וממלוק (Abowitz & Mamlok, 2019) המראה כיצד ניתן לרתום רגשות פוליטיים של תלמידות, לרבות רגשות קשים, לפעולה פוליטית ראויה לציון בזמני משבר. מורות ששיתפו כיצד הצליחו להשתמש ברגשות לקידום דיון על צדק וחופש ביטוי, מדגימות את האפשרות להפוך רגשות ראשוניים לבסיס לפיתוח רגש פוליטי מודע יותר. עם זאת, בניגוד לדוגמה של אבוביץ וממלוק, לא תוארו פעולות לקידום שינוי בעקבות הרגשות, מה שמרמז כאמור על הימנעות המורות במחקרנו בישראל מעידוד להניעה לפעולה ממשיית לשינוי חברתי-פוליטי.

הממצאים מחזקים את התפיסה כי רגש פוליטי אינו מאפיין קבוע אלא תהליך דינמי המתפתח על ציר הנע בין הקוטב הממוקד ברגש אותנטי ראשוני לבין קוטב של ידע ורציונל, כפי ששרטטנו. התפתחות זו אינה מתרחשת באופן ספונטני אלא דורשת התערבות פדגוגית ותיווך של המורה. הוצגו דוגמאות למורות שניסו להתייחס לרגשות התלמידות ולשוחח על היבטים מורכבים כדי לקדם חשיבה ביקורתית ו"להזיז" את הרגשות הראשוניים עם הכלתם, אף שעלו רגשות קשים של הכללה וקיטוב, לכיוונים של התייחסות סולידרית ל"אחר" ובחינה של תופעות מבניות פוליטיות, כפי שמציעים רויטנברג וטריגווסון (Ruitenber, 2009; Tryggvason, 2017).

הן הקשיים הן ההצלחות שתוארו מדגישים את מרכזיותו של הממד הרגשי בכל ניסיון לקדם חינוך לאזרחות פעילה ומעורבת. כפי שטענו צ'אבוק וזמבילס (Chubbuck & Zembylas, 2008), ההתייחסות לרגשות אינה מותרת אלא היא הכרחית בחינוך פוליטי הרלוונטי ללומדות. הצורך העמוק שעלה בראיונות בנוגע לעיסוק ברגשות מצביע על התכלית בשיום הרגש הפוליטי כדי להעמיק בו ולטפחו.

תרומת המחקר

תרומתו של מחקר זה היא בשלושה מישורים: ראשית, בעוד השיח התאורטי על רגשות בהקשרים פוליטיים קיים בהגות העולמית, המחקר מציע המשגה חדשה של "רגש פוליטי" בהקשר החינוכי הישראלי. המשגה זו מתמקדת בדרך הייחודית שבה רגשות פוליטיים מתעצבים ומתבטאים בכיתה, במיוחד בעיתות משבר לאומי. שנית, המחקר חושף פער מבני ניכר במערכת החינוך: בשעה שבשיח התאורטי מוכרת הזיקה ההדוקה בין רציונל לרגש, בפרקטיקה החינוכית קיימת הפרדה מבנית ותפקודית ביניהם. הפרדה זו בולטת במיוחד בחינוך הפוליטי, שבו הגישה הרווחת היא ניסיון להרחיק את הרגש מהדיון או להישאר ברמה של אוורור רגשות בלבד. המחקר מראה כי גישה דיכטומית זו מחמיצה את הפוטנציאל החינוכי הטמון בשילוב מודע בין רגש לידע פוליטי. שלישית, המחקר מציע מסגרת תאורטית חדשה - למידה חברתית-פוליטית-רגשית (SPEL) המרחיבה את מודל ה-SEL המסורתי. כאמור, SEL מתמקד בפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות, ואילו SPEL מרחיב את המסגרת כדי לכלול את הממד הפוליטי החיוני בחינוך העכשווי. הרחבה זו מציעה תפיסה פדגוגית חדשה המכירה בכך שעיסוק אפקטיבי בסוגיות פוליטיות בכיתה מחייב שילוב מודע ומכוון בין רגש לידע.

מגבלות המחקר ורעיונות למחקרי המשך

המחקר התמקד בראיונות של מורות מהחינוך הממלכתי היהודי ועסק בדילמות הרגשיות שלהן, ללא התייחסות למורות המלמדות בבתי ספר אחרים כמו גם למורות מתרבויות אחרות או לגורמים נוספים בבית הספר, וכן לא נבדקו במחקר התלמידות עצמן. כמו כן, המחקר התייחס לתקופת משבר ספציפית בישראל. מחקר השוואתי עתידי יכול לבחון התמודדות עם רגש פוליטי בהקשרים תרבותיים ופוליטיים מגוונים ובמצבי משבר שונים בעולם.

לאחר חשיפת המונח "רגש פוליטי" בישראל במחקר זה, נדרשים מחקרי המשך. מוצע לערוך מחקר פעולה שיבחן יישום ופרקטיקות להוראה ולטיפול רגש פוליטי בכיתה וישקלל מחקר כמותי בדומה לזה של גראף ואח' (Graf et al., 2024). כדאי גם להעמיק בקשר בין SEL לרעיון המוצע של SPEL. חשוב לזכור כי מחקר זה הוא חלק ממחקר רחב יותר הבוחן דילמות פדגוגיות ופרקטיקות בחינוך פוליטי בזמני משבר. מחקרי המשך יכולים להרחיב את ההבנה לגבי חינוך פוליטי ודרכי הוראה לטיפולו בהקשרים פדגוגיים ורגשיים שונים, בייחוד בעיתות משבר.

סיכום והמלצות

מחקר זה מדגיש את מרכזיותם של רגשות פוליטיים בחינוך פוליטי בזמני משבר. הממצאים והדיון מובילים למספר המלצות יישומיות הנוגעות למורות ולתלמידות. עבור מורות, נדרש פיתוח מקצועי ממוקד בשני היבטים - כלים להתמודדות עם רגשותיהן בהובלת דיונים פוליטיים בכיתה ואסטרטגיות לניווט מיטבי של רגשות תלמידותיהן במצבי קונפליקט. מומלץ לפתח מסגרות תמיכה כמו קהילות למידה מקצועיות המתמחות בשילוב מודע של רגש וידע פוליטי. אשר לתלמידות, יש לפתח תוכניות למידה המבוססות על עקרונות ה-SPEL, המשלבות באופן מובנה התייחסות לרגשות אותנטיים לצד פיתוח חשיבה ביקורתית וידע פוליטי. תוכניות אלו צריכות לכלול כלים מעשיים להפיכת רגשות למנוף לפעולה אזרחית משמעותית.

ברמה המערכתית נדרשת מדיניות התומכת בסיוע רגשי למורות פוליטיות ומעודדת שיח ביקורתי בכיתה. יש לתמוך בפיתוח ובהרחבה של מסגרות המספקות כלים להתמודדות עם רגשות בהקשר של חינוך פוליטי, בעיתות שגרה ובמשבר.

משבר לאומי מציב אתגרים ייחודיים בפני החינוך הפוליטי, אך גם יוצר הזדמנויות. המחקר מראה כי דווקא בעת כזו מפגש אמיתי עם רגשות בכיתה, תוך טיפוח חשיבה ביקורתית והפיכתם לרגשות פוליטיים, עשוי לחולל שינוי ולהניע לפעולה חברתית משמעותית. אימוץ מסגרת ה-SPEL וההמלצות היישומיות שהוצגו יכול לסייע למערכת החינוך להגשים את יעדיה בטיפוח אזרחים ביקורתיים ומעורבים גם בעיתות משבר.

מקורות

- חוק חינוך ממלכתי. (התש"ס-2000). תיקון מס' 5. אתר הכנסת.
כהן, א' (2016). מסכימים על סימני השאלה: חינוך פוליטי כפדגוגיה אזרחית משותפת. גילוי דעת, 11, 199-209.
לם, צ' (2000). מעמד הדעת בתפיסות רדיקליות של החינוך. בתוך "הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך (עמ' 127-149). ספרית פועלים.
מיכאלי, נ' (2014). חינוך ופוליטיקה במערכת החינוך הישראלית. ביטאון מכון מופ"ת, 54, 10-15.
מיכאלי, נ' (2018). מאוריינות פוליטית התדיינותית לחינוך פוליטי מכוון דמוקרטיה: ביקורת על תפיסת החינוך הפוליטי של צבי לם. גילוי דעת, 13, 97-110.
משרד החינוך. (1996). דוח קרמניצר - להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל. https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Mate/2019/DokhKremnitzerFull.pdf

- https://meyda.education.gov.il/files/noar/value_hart.pdf. משרד החינוך. (2000). ערכים בלב החינוך.
- <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=35>. משרד החינוך. (2016). חוזר מנכ"ל - השיח החינוכי על נושאים שנויים במחלוקת.
- <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=84>. משרד החינוך. (2018). חוזר מנכ"ל - נכונות לשירות ומוכנות לצה"ל.
- <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=473>. משרד החינוך. (2021). תפיסת הלמידה. אתר משרד החינוך - "תפיסות ומגמות" המרחב הפדגוגי.
- <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=473>. משרד החינוך. (2022). חוזר מנכ"ל - חיים בשותפות.
- Abowitz, K. K., & Mamlok, D. (2019). The case of #NeverAgainMSD: When proceduralist civics becomes public work by way of political emotion. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 155–175.
- Ahmed, S. (2013). *The cultural politics of emotion*. Routledge.
- Anwaruddin, S. M. (2016). Why critical literacy should turn to the 'affective turn': Making a case for critical affective literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 381–396.
- Apple, M., & Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Arendt, H. (1961). *Between past and future: Six exercises in political thought*. Viking Press.
- Aristotle (2004). *Rhetoric* (W. R. Roberts, Trans.). Dover Publications. (Original work published ca. 350 BCE.)
- Barrett, M., & Pachi, D. (2019). Social and demographic factors linked to youth civic and political engagement. In *Youth civic and political engagement* (chap. 3). Taylor & Francis.
- Bellows, E., & Bodle, A. (2016). Breaking the silence: The efficacy of teaching 9/11 in elementary school. *The Oregon Journal of the Social Studies*, 4(2), 4–19.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotion and education*. Routledge.
- Callan, E. (2004). Citizenship and education. *Annu. Rev. Polit. Sci.*, 7(1), 71–90.
- Chubbuck, S. M., & Zembylas, M. (2008). The emotional ambivalence of socially just teaching: A case study of a novice urban schoolteacher. *American Educational Research Journal*, 45(2), 274–318. <https://doi.org/10.3102/0002831207311586>
- Clough, P. T., & Halley, J. (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Duke University Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

- Denzin, N. K. (2009). Foreword: Performance, pedagogy and emotionality. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. v-vii). Springer US.
- Dewey, J. (1916). *Democracy in education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Free Press.
- Erlich-Ron, R. E., & Gindi, S. (2023). *Teaching controversial political issues in the age of social media: Research from Israel*. Taylor & Francis.
- Freire, P. (1970/2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.
- Gabbadon, A. T., & Brooks, W. M. (2023). "The Classroom is a reflection of the real world": Black women urban teachers' activist pedagogy and leadership. *Urban Education*, 00420859231192088.
- Garrett, H. J. (2020). Containing classroom discussions of current social and political issues. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 337-355. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1727020>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Graf, E., Goetz, T., Bieleke, M., & Murano, D. (2024). Feeling politics at high school: Antecedents and effects of emotions in civic education. *Political Psychology*, 45(1), 23–24. <https://doi.org/10.1111/pops.12907>
- Gravett, K., & Lygo-Baker, S. (2024). Affective encounters in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-11.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom*. Routledge.
- Hoggett, P., & Thompson, S. (2002). Toward a democracy of the emotions. *Constellations*, 9(1), 106-126.
- Journell, W. (2023). Beyond just techniques: Toward deliberation facilitation that minimizes harm. A response to "Deliberative facilitation in the classroom: The interplay of facilitative technique and design to make space for democracy". *Democracy & Education*, 31(2), 1-6.
- Keegan, P. (2021). Critical affective civic literacy: A framework for attending to political emotion in the social studies classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 45(1), 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.06.003>

- Ketko-Ayali, K. (2024). "I'm not Che Guevara, I'm an activist teacher": Six-component conceptual model for activist pedagogy. *Teachers and Teaching*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2422853>
- Knowles, R. T., & Clark, C. H. (2018). How common is the common good? Moving beyond idealistic notions of deliberative democracy in education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.002>
- Kokka, K. (2018). Radical STEM teacher activism: Collaborative organizing to sustain social justice pedagogy in STEM fields. *Educational Foundations*, 31, 86.
- Massumi, B. (1995). The autonomy of affect. *Cultural Critique*, 31, 83–109. <https://doi.org/10.2307/1354446>
- Miller, J. M. (2024). *Democracy building instruction: Defining a theory of the dispositions of democracy to support democratic education*. Doctoral dissertation, Boise State University.
- Muriel, P. A., & Singer, A. J. (2021). *Supporting civics education with student activism: Citizens for a democratic society*. Routledge.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N., & Brooks, L. (2016). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions: Why love matters for justice*. Harvard University Press.
- Pace, J. L. (2021). *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield.
- Pace, J. L., Soto-Shed, E., & Washington, E. Y. (2022). *Teaching controversial issues when democracy is under attack*. <https://www.brookings.edu/articles/teaching-controversial-issues-when-democracy-is-under-attack/>
- Ruitenbergh, C. W. (2009). Educating political adversaries: Chantal mouffe and radical democratic citizenship education. *Studies in philosophy and education*, 28, 269-281.
- Sarfati-Shaulov, K., & Vedder-Weiss, D. (submitted). Narrated pedagogical emotions as resources for teacher collaborative learning. *Journal of the Learning Sciences*.
- Sedgwick, E. K. (2003). *Touching feeling: Affect, pedagogy, performativity*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822384786>
- Selvik, K. (2021). Education activism in the Syrian civil war: Resisting by persisting. *Comparative Education Review*, 65(3), 399-418. <https://doi.org/10.1086/714079>
- Slakmon, B., & Abdu, R. (2024). Learning to notice collaboration: Examining the impact of professional development on mathematics teachers' enhanced awareness in CSCL settings. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1-19.

- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71.
- Stoddard, J. (2021). Echoes of terrorism in today's US classrooms: A re-reading of media used to teach about 9/11. *Canadian Social Studies*, 52(2), 74-88.
- Thornberg, R. (2017). Grounded theory. *The BERA/SAGE handbook of educational research*, 1, 355-375.
- Tryggvason, Á. (2017). The political as presence: On agonism in citizenship education. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(3), 252-265.
- Vopat, M. (2022). Democratic discord in schools. *Journal of Moral Philosophy*, 19(4), 424-426.
- White, B. T. (2008). Ritual, emotion, and political belief: The search for the constitutional limit to patriotic education in public schools. *Ga. L. Rev.*, 43, 447.
- Zembylas, M. (2012). Critical emotional praxis: Rethinking teaching and learning about trauma and reconciliation in schools. In P. Trifonas & B. Wright (Eds.), *Critical peace education: Difficult dialogues* (pp. 101-114). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3945-3_7
- Zembylas, M. (2013). Mobilizing 'implicit activism' in schools through practices of critical emotional reflexivity. *Teaching Education*, 24(1), 84-96. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.704508>
- Zembylas, M. (2016). Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: Contributions of the affective turn. *Cultural studies of science education*, 11, 539-550.
- Zembylas, M. (2018). Political emotions in the classroom: How affective citizenship education illuminates the debate between agonists and deliberators. *Democracy and Education*, 26(1), 1-5. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss1/6/>
- Zembylas, M. (2020). Hannah Arendt's political thinking on emotions and education: Implications for democratic education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(4), 501-515.
- Zembylas, M., Baildon, M., & Kwek, D. (2022). Responsive education in times of crisis. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(sup1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2066224>
- Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2016). *Introduction to methodological advances in research on emotion in education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2>

עברית, ערבית ושפת האומנות: הוראה משותפת דו-לשונית במוזיאונים כגשר למודעות רב-לשונית ורב-תרבותית בקרב סטודנטים להוראה

את'אר חאג' יחיא, * ורד חרותי**

תקציר

הוראה משותפת דו-לשונית מקדמת פלורליזם לשוני ותרבותי. מחקר זה¹ בחן את השפעתו של מודל ההוראה המשותפת הדו-לשונית המתקיים בשני מוזיאונים (יהודי וערבי) על פיתוח המודעות הרב-לשונית והרב-תרבותית בקרב סטודנטיות יהודיות וערביות שהשתתפו בקורס "דיאלוג רב-תרבותי במוזיאון". המחקר התבסס על שיטת ניתוח תוכן של 12 ראיונות עומק חצי-מובנים עם סטודנטיות שהשתתפו בקורס. הממצאים מראים כי מודל ההוראה המשותפת הדו-לשונית תרם להעלאת המודעות הרב-לשונית והרב-תרבותית, במיוחד לאור המעבר בין המוזיאונים. שפת האומנות הודגשה כשפה מגשרת המאפשרת שיח מרובה זהויות וראייה הוליסטית וביקורתית של המציאות החברתית. פעולה זו סיפקה לקבוצת המיעוט תיקוף לזהותם והעצמה אישית וקבוצתית. עם זאת, דומיננטיות השפה העברית וקשיי הסטודנטיות היהודיות בערבית עיכבו את מימוש הסימטריה הדו-לשונית. כמו כן, לפעולה זו הייתה השפעה מוגבלת על היחסים בין הקבוצות בשל היקפה המצומצם והיעדר המשכיות.

מילות מפתח: הוראה משותפת דו-לשונית, חינוך לאומנות, מודעות רב-תרבותית ורב-לשונית, מפגש בין-תרבותי, עירוב לשוני

מבוא

במערכות החינוך במדינות המאופיינות במגוון תרבותי ולשוני יש צורך בביסוס מודעות רב-תרבותית ורב-לשונית כדי ליצור חינוך פלורליסטי ושוויוני (Banks & Banks, 2009; Cummins, 2017). בישראל למרות ריבוי התרבויות ישנה הפרדה בין הקהילות השונות באזורי המגורים ובחינוך, במיוחד לנוכח הקונפליקט בין יהודים (קבוצת הרוב) לערבים (קבוצת המיעוט) (שיפמן, 2016; Arar & Ibrahim, 2016). כמעט שאין פעילויות חינוכיות רב-תרבותיות, מלבד יוזמות ספורות של אנשי חינוך ומספר מצומצם של בתי ספר דו-לשוניים (Bekerman, 2007;).

* ד"ר את'אר חאג' יחיא, המכללה האקדמית בית ברל, המכון האקדמי הערבי לחינוך

** ד"ר ורד חרותי, המכללה האקדמית בית ברל, המדרשה - הפקולטה לאומנויות

1 מחקר זה נתמך על ידי קרן פלדמן במסגרת מעבדת המחקר של המרכז לקידום חיים משותפים, המכללה האקדמית בית ברל.

(Knoester & Meshulam, 2024; Payes, 2018), כך שמערכת החינוך כמעט שאינה מספקת תנאים למפגש חינוכי בין יהודים לערבים, כזה הנשען על סימטריה בין הקבוצות, על מטרות משותפות ועל סמכות תומכת (Allport, 1954). יתר על כן, מימוש הפוטנציאל ליצירת מגע בין הקבוצות מורכב, כיוון שהיחסים ביניהן מלכתחילה אינם סימטריים (Maoz, 2011). למעשה, רק באקדמיה נוצר מפגש בין סטודנטים יהודים וערבים, אם כי במכללות להוראה עדיין נשמרת הפרדה בהכשרה בהתאם למערכת החינוך (פאול-בנימין וריינגולד, 2020). בשונה מרוב המכללות להוראה בישראל, במדרשה - הפקולטה לאומנויות בבית ברל לומדים סטודנטים יהודים וערבים באופן מעורב. הקורס "דיאלוג רב-תרבותי במוזיאון" נבנה כדי להעצים את המפגש בין הסטודנטים על בסיס פעולה משותפת - הוראה משותפת דו-לשונית המתקיימת במרחבים מוזיאליים שונים והמתבססת על הידע המקצועי של הסטודנטים באומנות ובחינוך לאומנות.

חינוך לאומנות מהווה קרקע פורייה להבניית חינוך רב-תרבותי, כיוון ששפת האומנות במהותה מזמנת ריבוי פרספקטיבות ויוצרת דיאלוג ואמפתיה (Chin, 2013; Graham, 2009). הרחבת המבט בשיח האומנותי מאפשרת לקבוצות בקונפליקט להתוודע למסרים של שלום תוך כדי ערעור על עמדות דיכוטומיות (Miralay, 2020). באופן ספציפי שפת האומנות במפגשים בין-תרבותיים במרחב המוזיאלי מדגישה שיח מרובה קולות וזהויות (Barrett, 2014). כאשר השיח מתקיים באופן דו-לשוני, שפת האומנות מגשרת באופן בלתי מילולי ומעודדת התגברות על מחסומים לשוניים (Carinhas et al., 2023; Chayder, 2019). בניגוד למחקרים שבחנו מפגש בין-תרבותי דו-לשוני המתקיים במוזיאון אחד, מחקר זה מתמקד במפגש בין-תרבותי דו-לשוני המתקיים בשני מרחבים, שכל אחד מהם מייצג את אחת התרבויות. באופן ספציפי נבחן כיצד הוראה משותפת באומנות בשני מרחבים מוזיאליים, המשלבת בין שלוש שפות - עברית, ערבית ושפת האומנות - השפיעה על המודעות הרב-תרבותית והדו-לשונית ואפשרה אף רב-לשוניות (multilingualism) ועירוב לשוני (translanguaging) (García & Sylvan, 2011).

סקירת ספרות

רב-תרבותיות וחינוך רב-תרבותי

האוכלוסייה במדינות רבות כיום מאופיינת במגוון תרבותי, אתני ולשוני (Fearon, 2003). כדי להתמודד עם שונות זו השלטון נוקט על פי רוב אחת משתי גישות: גישת ההטמעה השואפת לבסס מכנה חברתי משותף באמצעות צמצום השונות ומחיקת הייחודיות התרבותית (Basuchoudhary & Cotting, 2014); או הגישה הרב-תרבותית הרואה בשונות משאב שיש לשמר ולטפחו (Colombo, 2015), ולכן היא מקדמת מדיניות הרגישה לשונות על בסיס הכרה, שוויון אזרחי וצדק חלוקתי (Kymlicka, 2010).

במערכות החינוך במדינות בעלות מגוון תרבותי עולה הצורך בביסוס חינוך רב-תרבותי ושוויוני המעניק ידע, מודעות לריבוי פרספקטיבות וכלים לתפקוד בחברה מרובת זהויות

לכלל התלמידים, ללא קשר למוצאם החברתי או התרבותי. זאת כדי ליצור סביבה פלורליסטית המבוססת על כבוד וקבלה הדדיים (Banks & Banks, 2009). חינוך כזה מפתח את המודעות לסוגיית השונות בהתבססותו על התנסויות בין-תרבותיות ועל הקניית מיומנויות שפתיות מגוונות (תדמור, 2003).

חוקרים הציגו מודלים מעשיים לחינוך לרב-תרבותיות מתוך רצון לשנות את המציאות (Banks & Banks, 2009; Sleeter, 1996). המודלים נבדלים ביניהם במישור המעשי והתאורטי, כשעיקר הוויכוח הוא בין מצדדי החינוך הרב-תרבותי הפרטיקולרי לבין מצדדי החינוך הרב-תרבותי הפלורליסטי. בעוד החינוך הפרטיקולרי מתמקד בהוראת התרבות הייחודית של הלומדים השייכים לאותה קבוצה, בהתבסס על זכותו של האדם להכיר ולקדם את תרבותו ואת מורשתו (Kymlicka, 2010), החינוך הפלורליסטי מקדם היכרות והכרה הדדית בין התרבויות השונות דרך קיום מפגשים בין החברות והקהילות השונות (Rorty, 1989).

מדינת ישראל היא דוגמה למדינה מרובת תרבויות (דהאן, 2007). מרבית החוקרים סבורים שהחברה הישראלית איננה רב-תרבותית, היות שהיא שסועה באופן עמוק, והיחס בין הקהילות התרבותיות השונות מתאפיין באי-שוויון, ניכור, היעדר דיאלוג ושלילה הדדית (סמוחה, 2010). כמו כן, בישראל אין הסכמה מוסדית או אידאולוגית שהמדינה היא רב-תרבותית, או שעליה להיות כזו (קימרלינג, 1998). בנוסף לכך ישנה הפרדה בין הקהילות השונות בתחומי חיים שונים, כגון אזורי המגורים והחינוך (שיפמן, 2016). ההפרדה ויחסי השלילה ההדדיים בולטים במיוחד ביחס שבין קבוצת הרוב היהודי והמיעוט הערבי-פלסטיני (להלן "יהודי" ו"ערבי"), העומד על 21.4% מהחברה הישראלית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2024)², במיוחד לנוכח הסכסוך הלאומי ארוך השנים והיעדר שוויון בזכויות בין שתי הקבוצות (Arar & Ibrahim, 2016).

מדיניות ההפרדה בין מערכת החינוך היהודית לזו הערבית אינה מאפשרת מגע חינוכי משמעותי בין תלמידים יהודים לערבים. אין תוכנית סדורה למפגשים כאלה מלבד במספר מצומצם של בתי ספר דו-לשוניים, ביוזמות מיוחדות לחיים משותפים של משרד החינוך או בתוכניות חברתיות לא פורמליות (Payes, 2018). בשונה מהאקדמיה הישראלית המחויבת לחופש אקדמי, וכל אזור יכול ללמוד בשעריה ללא קשר לשיכוו החברתי, מערכת ההכשרה להוראה מנציחה את ההפרדה בהתאם למערך החינוך (פאול-בנימין וריינגולד, 2020). משנות האלפיים ניתן לראות כניסה מסיבית של סטודנטים ערבים למוסדות להכשרת מורים יהודים, ובמקביל הסטודנטים הערבים מעידים על קושי מבחינה חברתית ואקדמית, כמו גם על תחושת זרות וחוסר שייכות לאור חוסר ייצוג תרבותי (אג'באריה ותותרי, 2016). למרות קיומן של יוזמות מוסדיות כמו גם פרטניות לקידום חיים משותפים באמצעות הקמת מוסדות למחקר יישומי, פיתוח קורסים ייעודיים, שילוב תכנים רלוונטיים בתוכניות הלימוד ועידוד ללמידה הטרוגנית ומשותפת, עדיין ניכר חוסר במדיניות ממשלתית המכוונת לקידום חיים משותפים בהכשרת המורים (ברוש ואח', 2023).

מגע בין קבוצות בקונפליקט

במצבים של קונפליקט בין קבוצות תרבותיות שונות מתעוררת שאלה על אודות אופן יצירת מגע מיטבי. על פי תאוריית המגע (Allport, 1954), כדי להפחית דעות קדומות ועוינות בין קבוצות הנמצאות בקונפליקט, נדרשים ארבעה תנאים אשר יסייעו להשגת מגע מיטבי: שוויון מעמדי בין הקבוצות במסגרת המצב הנתון, מטרות משותפות, שיתוף פעולה בין-קבוצתי ותמיכה מצד גורמי סמכות. לצד אישוש התאוריה לאורך השנים נמצא שתנאים אלה אינם הכרחיים, שכן הפחתת דעות קדומות בין קבוצות מתקיימת גם על בסיס קשרים משמעותיים אחרים (Pettigrew & Tropp, 2006). כמו כן, נדיר שהתנאים המיטביים בקבוצות המאופיינות בשסע עמוק יתאפשרו ויתממשו, ולכן יש להתייחס למגע היום-יומי בין הקבוצות, שבו נרקמים יחסים מתוך חוויות משותפות (Dixon et al., 2005). יתרה מכך, נטען שתאוריית המגע מנבאת רק מתי יופיעו השפעות חיוביות של מגע, אך אינה נדרשת לשאלות כיצד ולמה הן מתרחשות. בשל כך מוצע להתייחס לתהליכים המתרחשים במהלך המגע ובעקבותיו. תהליכים אלה כוללים: למידה על הקבוצה האחרת, שינוי בהתנהגות ביחס לעמדות וציפיות, יצירת קשרים רגשיים והערכה מחודשת של הקבוצה העצמית (Pettigrew, 1998).

תאוריית המגע נבחנה גם בהקשר הישראלי, והוצעו אסטרטגיות מגוונות לפיתוחה. יפעת מעוז (Maoz, 2011) טענה שהתנאים האופטימליים שתאוריית המגע מציעה הם בלתי אפשריים מלכתחילה בהקשר של יחסי יהודים-ערבים בשל הסכסוך הממושך והא-סימטרי בין שתי הקבוצות. לשיטתה, ניתן לחלק את מגוון המפגשים שגובשו לאורך השנים בין יהודים לערבים לארבעה מודלים מרכזיים: (1) מודל הקיום המשותף שמדגיש דמיון בין-אישי ומכנים תרבותיים ולשוניים משותפים, ונמנע מלעסוק בסכסוך בין הקבוצות; (2) מודל הפרויקטים המבוסס על ההנחה שפעולה בין-קבוצתית למען מטרה משותפת עליונה מעצימה חיבה ושיתוף פעולה ומקדמת זהות משותפת. גם מודל זה אינו מתמודד ישירות עם הסכסוך הלאומי בין הקבוצות, אך בעקיפין, באמצעות שיתוף הפעולה, מועצמת הקבוצה החלשה לצד הקבוצה היהודית שנתפסת לעיתים כשליטה ודומיננטית. למרות הפופולריות של מודל זה, משתתפים שמעוניינים לדון ביחסי יהודים-ערבים חווים אכזבה בשל היעדר דיון שכזה; (3) מודל העימות המדגיש את הסכסוך ואת יחסי הכוח בין הצדדים כדי לשנות את בניית הזהות של חברי קבוצות המיעוט והרוב על ידי עידוד מודעות רבה יותר בקרב משתתפים יהודים לתפקידם כקבוצה דומיננטית או מדכאת והעצמת חברי קבוצת המיעוט הערבי; (4) מודל הסיפור הנרטיבי המשלב היבטים של דו-קיום ועימות בעודו מבוסס על גישה נרטיבית שבה משתתפים משני הצדדים חולקים סיפורים אישיים וקולקטיביים שקשורים לקונפליקט וליחסי הכוח, באופן המאפשר אינטראקציה בין-אישית לצד אינטראקציה דרך זהויות קבוצתיות. צבי בקרמן (Bekerman, 2007) העלה ספק באשר ליכולתם של מפגשים חינוכיים בין יהודים לערבים לקדם דו-קיום של ממש, בטענה כי הם מנותקים ממצאות הסכסוך. במקום זאת הוא הציע להתמקד בפעולה קונקרטית שתשנה את יחסי הכוח. גישה אחרת, שהציעו פלפל ואחרים (2023), היא זיהוי

אמונות הליבה המשותפות לשתי הקבוצות כנקודת מוצא לבניית הסכמות. גישה זו מבקשת להתמודד עם הרגישויות הקבוצתיות תוך יצירת בסיס משותף רחב יותר. מחקרים שבדקו תוכניות ופרויקטים, שהתקיים בהם מגע בין קבוצות של סטודנטים יהודים וערבים במכללות להכשרת מורים בישראל, מראים שמפגשים המבוססים על פעולה משותפת ועל ערכי שוויון תורמים לשיפור היחסים ולפיתוח רגישות תרבותית (לב טוב, 2020; פאול-בנימין ו'חאג' יחיא, 2020; Oryan & Ravid, 2019). עם זאת, נטען שלמרות שינוי עמדות ויחסי קרבה עדיין נותרת הפרדה בין הקבוצות ולא נוצר שינוי ניכר בפועל (לב ארי ומולא, 2017). כמו כן הועלו המלצות מגוונות לגבי אופן יצירת מגע מיטבי המתייחס לקונפליקט והמוביל לשיפור של ממש ביחסים, כגון ביסוס פעולות משותפות שוויוניות שיהוו בהמשך תשתית למפגשים שיעסקו במתח ובקונפליקט תוך שיתוף ומעורבות הסטודנטים בהבניית המפגשים (פאול-בנימין ו'חאג' יחיא, 2020); מיסוד פרקטיקות של רגישות ומסוגלות רב-תרבותית במהלך הלמידה המשותפת על בסיס התמודדות עם קונפליקטים בין-תרבותיים גלויים וסמויים המתעוררים מעצם טבעה של השונות, תוך מתן דוגמה אישית של המרצים (גרינברגר ובארי בן-ישי, 2020); או קידום יוזמות לימודיות חווייתיות ומעשיות שתקשורנה בין האישי לקבוצתי ובין תאוריה לפרקטיקה, כדי לקדם שינוי מהותי בעשייה החינוכית בשטח (לב ארי ומולא, 2017).

רב-לשוניות ומודעות רב-לשונית

רב-לשוניות היא תופעה אישית וחברתית. בהקשר האישי היא מנוסחת כיכולת של אינדיבידואל לתקשר ביותר משפה אחת, ובהקשר החברתי היא מנוסחת כיכולת של חברות, קבוצות ומוסדות לתקשר ולפעול ביותר משפה אחת בחיי היום-יום (Cenoz, 2013). עם התעצמות גלי ההגירה, תהליכי הגלובליזציה וההתפתחות הטכנולוגית במאה ה-21 התרחבה הרב-לשוניות (García & Sylvan, 2011), והיא כרוכה בהקשרים חברתיים, פוליטיים ורגשיים (Yitzhaki et al., 2022). במדינות מרובות תרבויות שיש בהן חברות הדוברות שפות שונות, שימוש ושליטה רב-לשוניים מנכחים זהויות ואת יחסי הכוח בין קבוצת הרוב לקבוצת המיעוט, ואילו למהלך החינוכי יש אפשרות לאתגר את ההיררכיות הקיימות, להביא להטרוגניות ולשיתופיות בקרב תלמידים ובכך לגשר על פני מחסומים תרבותיים (García & Lin, 2017; García & Sylvan, 2011). לאור הגלובליזציה, גלי ההגירה וההכרה בקבוצות מיעוט, מודעות רב-לשונית מוגדרת כמודעות לקיומן של שפות שונות במרחב, תוך כדי גילוי סובלנות כלפי מגוון השפות, עידוד פיתוח הרב-לשוניות ותמיכה בה (אור, 2018). פיתוח מודעות רב-לשונית במדינות רב-לשוניות הוא כלי פדגוגי וחינוכי המתמקד בהעלאת המודעות בקרב התלמידים הן מקבוצת המיעוט והן מקבוצת הרוב למגוון הלשוני שהם חיים בו, תוך התייחסות לקשיים של קבוצות המיעוט בלימוד השפה הדומיננטית ובתנועה בין השפות. כמו כן, הכלי מתמקד גם בהפגת מתחים וגזענות לשונית ובהעצמת הסובלנות הלשונית לשפת המיעוט (Helot, 2017). מעבר לכך, גרסיה (García, 2017) מדגישה את החשיבות בפיתוח מודעות רב-לשונית ביקורתית החושפת

את ההיסטוריה הקולוניאליסטית ומשקפת את ההבניות החברתיות, הפוליטיות והאידאולוגיות ביחס לשפת הרוב ושפת המיעוט ולמדיניות הלשונית הנהוגה. היא מציעה לשלב בתוכניות להכשרת מורים קורסים שיעוררו מודעות לשונית ויתמקדו בדוברים עצמם, ולא רק בשפות שהם מדברים, כדי שהמורים העתידיים יהפכו לאקטיביסטים ולסוכני שינוי למען השגת שוויון ושינוי בתוכניות הלימוד בכיתותיהם. כמו כן, שילוב מודעות רב-לשונית במקצועות הלימוד מעודד רכישת שפות נוספות, אך יש לבחון על חשבון אילו תכנים ותחומי תוכן הדבר נעשה (אור, 2018).

בישראל עברית היא השפה הרשמית והדומיננטית במוסדות הציבוריים, בעוד הערבית נדחתה לשוליים (אמארה ואח', 2016). מדיניות דחיקת הערבית בישראל קיבלה חיזוק חוקתי עם חקיקת "חוק הלאום" ב-2018, אשר שינה את מעמדה של הערבית משפה רשמית לשפה בעלת מעמד מיוחד, והצביע על כך שהשפה העברית היא השפה הרשמית היחידה במדינה (אתר הכנסת, 2018).³ בשל הדומיננטיות של העברית בישראל גובר השימוש של האזרחים הערבים בשפה העברית הן במוסדות המדינה הן במסחר ואף בשיח היום-יומי בינם לבין עצמם (Marii, 2013; Or & Shohamy, 2016).

במערכת החינוך המופרדת בישראל ניכרת א-סימטריה בהוראת השפות הערבית והעברית: עבור הערבים השליטה בשפה העברית נתפסת כתנאי למוביליות חברתית, בשעה שעבור היהודים השפה הערבית נתפסת כשפה לא יוקרתית, והמוטיבציה ללמוד אותה נמוכה, במיוחד כשתוכניות הלימודים בערבית מתמקדות בשפה לצורכי צבא וביטחון ולא למיומנות תקשורתית (Or & Shohamy, 2016). זאת ועוד, עבור התלמידים היהודים הערבית מוצעת ללמידה כבחירה שלישית (אחרי האנגלית כשפה שנייה), בעוד עבור התלמידים הערבים העברית נלמדת כשפה שנייה וכמקצוע חובה (יצחקי וקרמרסקי, 2018; Manior & Watad, 2024).

חינוך דו-לשוני

חינוך דו-לשוני שואף להבנות ידע לשוני מתוך מטרה ליצור שוויון בין שתי קבוצות, מורים או תלמידים, לצמצם דעות קדומות ולשפר יחסים בין קבוצות המתאפיינות ביחסי כוח ואף בקונפליקט (ח'לף, 2023; Meshulam, 2019; Bekerman & Shhadi, 2003). בתוכניות לחינוך דו-לשוני יחסי כוח הם מרכיב מרכזי, שכן הם עשויים לשחזר היררכיות קיימות או לחלופין ליצור יחסי כוח חדשים שמעצימים קהילות מיעוט, לכן יש חשיבות בקידום תוכניות המטפחות גאווה בשפת האם לצד כבוד לתרבויות אחרות והתמודדות עם יחסי כוח מדכאים כחלק מבניית חברה שוויונית וצודקת (Knoester & Meshulam, 2024).

אחת הפרקטיקות בחינוך דו-לשוני היא העירוב הלשוני (translanguaging), המייצג תפיסה הוליסטית של הידע הלשוני ורואה במכלול הלשוני של הלומדים משאב חיוני ללמידה ולהרחבת המודעות הרב-לשונית (Garcia & Wei, 2015). העירוב הלשוני חוצה את הגבולות

בין השפות ואינו רואה בהן יחידות נפרדות ואוטונומיות, ולכן ההתמקדות היא ביצירת מעבר גמיש ודינמי בין השפות ובבניית חיבורים בין דפוסים בשפות השונות, וזאת במטרה לפתח מודעות מטא-לשונית לצד שיפור אקדמי בשתי השפות (Creese & Blackledge, 2010; Cummins, 2017; Wei & Garcia, 2022). באופן מעשי העירוב הלשוני מציע לשלב בין השפות בכיתה ומתמקד בעיקר בתהליך שבאמצעותו תלמידים דו-לשוניים יוצרים משמעות תוך שינוי והחלפה בין השפות בתוך הקשר נתון, במגוון רחב של פעילויות בכיתה: קריאה, כתיבה, רישום הערות, דיון ושימוש בשפת סימנים (García & Sylvan, 2011). כמו כן, העירוב הלשוני יכול לעורר מודעות רב-לשונית כאשר הוא משולב בתחומי דעת מגוונים, כגון אזרחות, היסטוריה, ספרות, אומנות, מוזיקה, וליצור קשרים בין השפות (Hélot, 2017; 2018, אור).

הוראה משותפת דו-לשונית

הוראה משותפת (co-teaching) היא מהלך מורכב שבו המורים השותפים נדרשים לגבש תוכנית עבודה ולבחור את נושאי הלימוד בשיתוף פעולה שוויוני (Friend, 2008). כמו כן נדרשים יחסי אמון והערכה הדדית (אישית ומקצועית) בין מובילי התהליך ונוכחות משותפת של שני המורים לפני התלמידים (McDuffie, 2009). השיתופיות עומדת למבחן באופן מתמיד לאור קשיים ומתחים המתעוררים במהלך ההוראה, ולכן נדרשת סובלנות, גמישות, ויתור הדדי ופיתוח שיטות לפתרון דילמות (Villa, 2008).

הוראה משותפת דו-לשונית מציעה גישה חדשנית המאופיינת בשיתוף פעולה ותיאום שפתי רב בין המורים ובפיתוח כישורים טרנס-לשוניים אצל התלמידים (Peral Santamaría & Strotmann, 2019). בהקשר של קבוצות בקונפליקט, ההוראה המשותפת הדו-לשונית מבוססת על פתיחות המורים לחוויות מקצועיות ותרבותיות שונות ולבחינת אסטרטגיית הוראה לשונית תוך הפגנת גיבוי הדדי. בכך הם מהווים סוכני שינוי ומודל עבור תלמידיהם (Schwarz & Gorgatt, 2018). זאת ועוד, ההוראה המשותפת תורמת לבניית יחסי אמון והערכה הדדית בין המורים (Payes, 2018). סטודנטיות להוראת אומנות, יהודיות וערביות, שהתנסו בהוראה משותפת דו-לשונית חלקו חוויות מניסיון האישי והתרבותי. התלות ההדדית במהלך ההוראה, ההבנה המשותפת ביחס לאתגרים כמו גם האינטרס לפתור בעיות אפשרו הבניית ידע פדגוגי רב-תרבותי והבניית קהילה מקצועית משותפת (כהן-עברון, 2020).

המרחב המוזיאלי וחינוך לאומנות בגישה רב-תרבותית

אומנות מבוססת על דימויים חזותיים, ולאלה יש יכולת לפעול על הצופים בהם לדבר ואף לספר (Mitchell, 1995), כמו גם לשקף ערכים חברתיים ותרבותיים (סיטנר ומשולם, 2020). חינוך לאומנות בגישה הרב-תרבותית, המבוסס על חשיפה למגוון דימויים חזותיים, מזמן חוויות פלורליסטיות, מנכיח שוויון וצדק חברתי, מבנה ידע אינטגרטיבי טרנספורמטיבי (Chin, 2013) ומעורר אמפתיה ודיאלוג (Graham, 2009), תהליכים המאפשרים מעבר מחשיבה חד-תרבותית לחשיבה רב-תרבותית (Cabedo-Mas et al., 2017). נמצא שחינוך לאומנות בקבוצות

בקונפליקט מרחיב את המבט מעבר לתפיסה ההגמונית ומערער על דיכטומיות של "אנחנו" ו"אתם", "טובים" ו"רעים". יתרה מכך, מפגש עם אומנות יכול לעורר מודעות למסרים של שלום, כגון חופש, אחריות מוסרית והתמודדות עם סוגיות אתיות, שהם חלק אינטגרלי מחינוך לאומנות (Miralay, 2020).

בהיותם מרחבים ציבוריים, למוזיאונים יש אחריות חברתית ואפשרות להוביל שינוי וצדק חברתי, כיוון שתפקידם הוא להבנות זהויות ולפתח מודעות אישית, חברתית ותרבותית (Hein, 2002; Morelli, 2017). השיח הקבוצתי במוזיאון אל מול מגוון יצירות ויוצרים המשתייכים לתרבויות שונות, מדגיש זהויות ופרספקטיבות מגוונות, מבנה משמעותי פלורליסטי ומעורר חשיבה ביקורתית לצד אמפתיה, מהלך שתורם לפיתוח המודעות לרב-תרבותיות ולחשיבה הוליסטית (Barrett, 2014). יתרה מכך, מוזיאונים יכולים לשמש אזורי מגע וגשר בין תרבויות באמצעות שפת האומנות ופעולות שאינן מילוליות, המאפשרות להתגבר על המחסומים הלשוניים (Carinhas et al., 2023; Chayder, 2019). נמצא שהמודעות הרב-תרבותית מועצמת כאשר המפגשים והשיח מתקיימים במרחבים מוזיאליים שונים המייצגים את מגוון התרבויות שהמשתתפים משתייכים אליהן (Heruti & Haj Yahya, 2024). נוסף על כך, כשהשיח החינוכי במוזיאון מתבסס על מודל ההוראה המשותפת הדו-לשונית, המהלך מאפשר הכרה עצמית ותחושת הוגנות והכלה ומעודד אקטיביות ומעורבות בקרב מגוון הלומדים (Lehman et al., 2018).

המוזיאונים בישראל שואפים להציג את המגוון האתני והתרבותי של החברה הישראלית. עם זאת, הייצוג של החברה הערבית בתערוכות שונות הוא נמוך מהמצופה; כך מוזיאון ישראל כמקרה בוחן, אף שהוא מציג עבודות המעוררות ביקורת חברתית ופוליטית, נוטה להציג תמונה הומוגנית של עם ישראל בהווה הלאומי שלו ומתעלם מסוגיות של מוצא (חזן, 2017). בהיבט השפה, בשלושה מתוך עשרים מוזיאונים נמצאה נוכחות של השפה הערבית ברמה טובה מאוד; בחמישה מוזיאונים הייתה נוכחות טובה; ובשאר (12) הנוכחות חלשה עד אפסית, ולכן תחושת השייכות וחווית המבקרים הערבים נפגמות (מרג'ה, 2020). מכאן שתת-הייצוג של המרכיבים השפתיים והתרבותיים הייחודיים של האוכלוסייה הערבית במוזיאונים הישראליים מעכב את תהליך מימוש האידיאל הרב-תרבותי (Haj Yahya, 2021).

המחקר הנוכחי ומטרותו

בשנים האחרונות חל גידול ניכר בשיעור הסטודנטים הערבים הלומדים לתואר ראשון באומנות ובחינוך לאומנות במדרשה - הפקולטה לאומנויות במכללה האקדמית בית ברל, ונכון לזמן מחקר זה הוא עומד על כ-30% מכלל הלומדים. בעקבות זאת נבנתה תוכנית ייחודית להתנסות בהוראה במסגרת התואר הראשון באומנות ובחינוך לאומנות המשלבת בין התנסות פרטיקולרית לבין התנסות פלורליסטית בבתי ספר יהודיים וערביים, והמתבססת על דגם ההוראה המשותפת הדו-לשונית. המטרה היא ליצור שיתוף פעולה בין סטודנטים המשתייכים לחברות הנמצאות במצב של סכסוך, ולהפוך אותם לקהילה מקצועית אומנותית בעלת תובנות רב-תרבותיות (כהן-עברון, 2020;

(Heruti, 2019). על בסיס זה נבנה הקורס "דיאלוג רב-תרבותי במוזיאון", שלומדות בו סטודנטיות משנה ג'.⁴ הקורס מכשיר את הסטודנטיות להדרכה משותפת דו-לשונית במוזיאון לתלמידים יהודים וערבים בשני מרחבים מוזיאליים, כשכל מרחב מייצג אחת מהתרבויות: מוזיאון הרצליה (יהודית) וגלריית אום אל-פחם (ערבית).⁵ שני המוסדות מציגים אומנות עכשווית המזמנת שיח פלורליסטי מרובה קולות, ושניהם בעלי שטח תצוגה שאינו גדול מדי ומאפשר היכרות מהירה והתמצאות במרחב. כמו כן שני המוסדות גילו עניין רב בשיתוף פעולה עם תוכני הקורס ואפשרו אווירה לימודית נינוחה במהלך הקורס. לצד קווי הדמיון שני המוסדות מדגישים תפיסות שונות: בעוד מוזיאון הרצליה הוא מוסד אומנותי מבוסס במרכז הארץ המייצג תפיסה של "גלריה לבנה", גלריית אום אל-פחם היא הגלריה היחידה בעלת היקף פעילות משמעותי בחברה הערבית.

בשלב הראשון של הפעילות בקורס עברו הסטודנטיות הכשרה להדרכה בת שמונה מפגשים של ארבע שעות כל אחד, הכשרה הכוללת היכרות עם מרחבי המוזיאון השונים ועם היצירות המוצגות, ידע ותרגול בהדרכה מוזיאלית משותפת דו-לשונית. צוות ההוראה בקורס מבוסס על הוראה שיתופית: שתי מרצות דוברות עברית מהמכללה ושתי מדריכות מצוות החינוך של מוזיאון הרצליה, אחת מהן מהחברה הערבית, שדיברה ערבית ועברית במהלך הקורס כדי להוות מודל לשיח דו-לשוני לסטודנטיות היהודיות והערביות גם יחד. בשלב השני נפגשו הסטודנטיות היהודיות והערביות עם תלמידי תיכון בשני בתי ספר (תיכון ברעננה ותיכון בקלנסואה), במטרה להכין את התלמידים לקראת ביקור במוזיאון לאומנות באופן כללי, כמו גם לתרגל שיח משותף דו-לשוני ביחס ליצירה, להציג מטרות וכן להעלות שאלות וחששות לקראת המפגשים הפלורליסטיים במוזיאונים. בשלב השלישי התנסו הסטודנטיות בהדרכה משותפת דו-לשונית לקבוצות תלמידים הטרוגניות, תוך שימוש ביצירות אומנות כזרז לשיח פתוח, בשני מפגשים שהתקיימו בשני המרחבים המוזיאליים.

לאור מטרות הקורס, המחקר הנוכחי מנסה לענות על השאלה: האם וכיצד דגם ההוראה המשותפת הדו-לשונית שיושם בשני המרחבים המוזיאליים על בסיס שיח אומנותי, השפיע על פיתוח המודעות הרב-לשונית והרב-תרבותית בקרב הסטודנטיות?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

זהו מחקר איכותני של חקר מקרה (יוסיפון, 2016), המבוסס על שיטת ניתוח התוכן (content analysis) שמטרתה לתאר ולנתח באופן שיטתי מסרים בתוכן מסוים ולהסיק מהם מסקנות תקפות בהקשרים רחבים (Bauer & Gaskell, 2000). הניתוח התבסס על ראיונות עומק חצי-מובנים שנערכו עם 12 סטודנטיות ערביות ויהודיות שהשתתפו בקורס "דיאלוג רב-תרבותי במוזיאון".

4 נקטנו לשון נקבה שכן מרבית המשתתפים בקורס היו נשים, אך בכל אזכור של "סטודנטיות" הכוונה לשני המינים.

5 גלריית אום אל-פחם קיבלה הכרה כמוזיאון ביולי 2024, לאחר כתיבת המחקר. הראיונות עם הסטודנטיות התבצעו בזמן שהמוזיאון נחשב עוד גלריה, ולכן הן ואנחנו מכנות אותו כך.

המשתתפים

הסטודנטיות המשתתפות במחקר בגילאי 22-30. הן נבחרו באקראי: שש סטודנטיות (מתוך 16 בקורס) מהמחזור הראשון (2019-2020), ושש סטודנטיות (מתוך 14 בקורס) מהמחזור השני (2020-2021); בכל מחזור שלוש דוברות ערבית ושלוש דוברות עברית ($N=12$). הבחירה נועדה לשמור על סימטריה, כיוון שמחקר שעוסק ברב-תרבותיות חייב להישען על מספר משתתפים זהה מרקעים שונים הרלוונטיים למקרה הנחקר (Meshulam, 2015).

מהלך המחקר

המחקר נערך בחודש מרץ 2021 וקיבל אישור מוועדת האתיקה של רשות המחקר במכללה האקדמית בית ברל. החוקרות פנו לסטודנטיות בשיחת טלפון מקדימה, שבה הוסברה להן המטרה הכללית של המחקר, וכן ששמורה להן זכות מלאה לסרב להשתתף בו ואף להפסיק את השתתפותן בכל עת. החוקרות הבטיחו לסטודנטיות שלא יימסר מידע אישי עליהן, ושהפרטים ישמשו רק למטרות המחקר. טרם ביצוע הריאיון חתמה כל סטודנטית על טופס הסכמה מדעת המפרט את מטרות המחקר. כדי לשמור על אנונימיות הסטודנטיות ובו-זמנית לאפיין זהות נבחרו שמות בדויים המותאמים לכל אחת מהתרבויות.

הראיונות בוצעו והוקלטו בפלטפורמת זום. כל סטודנטית רואיינה בנפרד במשך כשעה. בתחילת הריאיון התבקשה הסטודנטית למסור מעט נתוני רקע. לאחר מכן היא נשאלה על חוויית השתתפותה בקורס והתבקשה להתייחס להכשרה שנעשתה לקראת התנסות זו, וכן על ההדרכה המשותפת, ובפרט הפעולה המשותפת הדו-לשונית. הסטודנטית התבקשה לתאר הצלחות, אתגרים, דילמות וקונפליקטים שהתרחשו בינה לבין בת הזוג בהוראה, להתייחס למקומה של שפת האומנות ולהבדלים בין המפגשים בשני המרחבים השונים. ראיונות העומק אפשרו למראיינת להעמיק בנושאים חברתיים ואישיים (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). הראיונות נערכו בשפת האם של הסטודנטיות, כדי למקסם את יכולת הביטוי של המרואיינות: החוקרת הערבייה ראינה את הסטודנטיות הערביות בערבית, והסטודנטיות היהודיות התראיינו בעברית אצל חוקרת חיצונית דוברת עברית. החוקרת היהודייה, שהייתה מיוזמות הקורס, נמנעה מלראיין כדי ליצור מרחק ראוי לשיח ולאפשר לסטודנטיות לדבר בפתחות. לאחר מכן הראיונות תומללו, ואלה שבוצעו בשפה הערבית תורגמו לעברית לצורך הנגשתם לחוקרת דוברת העברית.

ניתוח הראיונות, תוקף ומהימנות

ניתוח הראיונות נשען על המסורת התמטית של שקדי (2003) שמסווגת את הממצאים לקטגוריות ולתמות. התמות לא נקבעו מראש אלא צמחו מתוך הראיונות בתהליך אינדוקטיבי של קריאות מרובות של הטקסט המתומלל (Hsieh & Shannon, 2005). המהימנות במחקר זה הובטחה באמצעות שימוש בשתי שיטות: בדיקה חוזרת ובדיקת מהימנות בין שופטים. בשלב הראשון כל חוקרת בדקה את ניתוח הממצאים שלושה חודשים אחרי ביצוע הניתוח הראשון

בשפתה (עברית או ערבית) כדי להעמיק ולדייק בפרטים, ותוצאות הקידוד היו עקביים. לאחר מכן בוצעה השוואה בין שני הניתוחים של שתי החוקרות תוך התייחסות להקשרים התרבותיים, והתגלתה הסכמה גבוהה בנוגע לפרשנות הממצאים. נוסף על כך, ריבוי הממצאים החוזרים על אותה תמה משמש דרך לאישור מהימנות כלי המחקר. תוקף מחקרנו אובטח על ידי בניית טבלת קידוד המבטאת את הסקירה התאורטית שביסוד הניתוח (תוקף מבנה construct validity) (Bauer & Gaskell, 2000).

הצגת ה"עצמי" של שתי החוקרות תורמת לאמינות המחקר, שכן החוקר האיכותני עשוי להיות מושפע ממערך ההשכלה, מהתרבות ומהניסיונות שלו (Ely et al., 1997). מחקר זה הוא תוצר של עבודה שיתופית בין שתי חוקרות המאמצות את הערכים הרב-תרבותיים והפלורליסטיים באופן אוניברסלי ובחברה הישראלית בפרט, כמו גם בעשייתן האקדמית. שתי החוקרות הן חלק מצוות המחקר של המרכז לקידום חיים משותפים ומרצות באותו מוסד אקדמי המכשיר מורים ערבים ויהודים. למרות השותפות הערכית, לכל חוקרת פרופיל ייחודי: האחת, יהודייה דוברת עברית, מרצה לאומנות וחוקרת את הקשר בין אומנות וחינוך רב-תרבותי. חוקרת זו סיפקה פרספקטיבה פנימית בהיותה מיוזמות הקורס הנחקר. השנייה, ערבייה דוברת ערבית, מרצה לחינוך לשוני וחוקרת חינוך לשוני ורב-תרבותי. חוקרת זו סיפקה פרספקטיבה חיצונית בהיותה מנותקת מהפעילות החינוכית בקורס.

השותפות בין שתי חוקרות משתי תרבויות ודיסציפלינות נתפסת כחיונית למחקר מכמה סיבות: (1) היא אפשרה התגברות על מחסומים תרבותיים המקשים על חוקרים בבואם לחקור משתתפים בעלי השתייכות אתנו-לאומית אחרת (Padill, 2004), במיוחד בהקשר של היחסים המורכבים בין יהודים לערבים בישראל; (2) היא חיזקה את חופש הביטוי של המרואיינות שהתבטאו בשפת האם שלהן; (3) היא סייעה בהימנעות מסטראוטיפים והטיות (Yee, 1992); (4) היא העשירה את ניתוח הנתונים בכך שסיפקה שתי "עדשות" שדרכן היה ניתן לבחון את "העובדות" (Padill, 2004); (5) היא העמיקה את ניתוח הממצאים בהקשרם התרבותי (Lincoln & Guba, 1985).

ממצאים

במחקר נמצאו ארבע תמות מרכזיות: ההוראה המשותפת, ההוראה הדו-לשונית, המרחב המוזיאלי ושפת האומנות וההכשרה להוראה בין-תרבותית. כיוון שנוכחות השפה הערבית בהוראה הדו-לשונית נתפסה באופן שונה עבור כל קבוצה, בתמה זו יובאו בנפרד תגובות הסטודנטיות הערביות והיהודיות.

ההוראה המשותפת

השפעת ההוראה המשותפת על פיתוח יחסים חיוביים

רוב הסטודנטיות הדגישו כי ההוראה המשותפת חיזקה במידה רבה את הקשרים בין הסטודנטיות הערביות והיהודיות. תהליך התכנון המוקדם, שבו נדרשו הסטודנטיות לחשוב יחד על מערך

ההוראה, היווה בסיס חזק לבניית שיתופי פעולה מוצלחים (ראו תמונה 1). הן תיארו מערכת יחסים חיובית המאופיינת בהכלה, במחויבות ובעזרה הדדית, תוך חלוקת תפקידים שוויונית: "אני מרגישה שבאמת אנחנו שוות ב [...] כלומר שלה יתרונות עליי, ולי יש יתרונות עליה במקומות מסוימים, וכאילו אין את המעמדות האלה כמו שיש במדרשה" (ירדן [י]). קשרים אלה סיפקו לסטודנטיות תחושת נוחות וביטחון להביע את דעותיהן: "תמיד הייתי קצת מתביישת, לא ידעתי להגיב, לא ידעתי להביע את דעתי, אבל בפעילות זו, בתוך קבוצה שהיו בה יהודים וערבים, דיברתי בשתי השפות והבעתי את דעתי. הקבוצות הקטנות נותנות לך ביטחון עצמי" (סאג'דה [ע]).



תמונה 1. שתי סטודנטיות (יהודייה וערבייה) מתכננות יחד את מערך ההדרכה לקראת המפגש עם התלמידים, אל מול העבודה של שרון פוליאקין. מתוך הסדרה "כביש מספר 531", טכניקה מעורבת על ברזל, 2018, באדיבות האומנית וגלריה גורדון. הוצגה במוזיאון הרצליה לאומנות עכשווית.

החשיפה למגוון פרספקטיבות דרך ההוראה המשותפת הובילה להבנה הדדית, לפתיחות ולגמישות בקרב הסטודנטיות. חילוקי דעות, שהיו בלתי נמנעים, נתפסו כאתגר שניתן להתגבר עליו באמצעות תקשורת פתוחה, חיפוש פתרון מוסכם, ויתור, שכנוע הדדי או קבלת דעת הרוב: "כאילו היו הרבה דברים שאני הייתי עושה לגמרי אחרת, אבל ברגע שנתתי לזה להיות של

שתינו אז ויתרתי עליהם" (ירדן [י]). תהליך זה אפשר לסטודנטיות ללמוד זו מזו: "לא יכולתי לראות את הטעויות שלי, אלא היא [השותפה היהודייה] יכלה לראות אותן, כי אני למעשה בתוך הסיטואציה, והיא שרואה מבחוץ ומשלימה אותי. ואם הייתה מבקשת ממני לשנות משהו, הייתי משנה, וזה היה הדדי משני הצדדים" (הבה [ע]).

המדריכות בקורס כדגם לחיקוי

רוב הסטודנטיות התייחסו לשיתוף הפעולה בין מרצות הקורס מהמכללה למדריכות מהמוזיאון, ערביות ויהודיות, כמעורר השראה וכדגם לחיקוי שעזר להן לנהל את ההוראה המשותפת: "זה היה מעורר השראה ממש לראות איך הן [המדריכות: ערבייה ויהודייה] עובדות ביחד בהרמוניה כזאת. אמ [...] זה ממש, זה ממש היה לי [...] פשוט ללמוד מהן איך להדריך" (אילנית [י]). במיוחד הודגשה הנוכחות של המדריכה הערבייה ממוזיאון הרצליה, שנתפסה בעיני הסטודנטיות הערביות כמקור לתמיכה: "כל הזמן היא [המדריכה הערבייה] תמכה בנו, והרגשנו שהיא נקודת חוזקה עבורנו בתוך הקורס [...] היא סיפקה לנו ביטחון לומר את מה שאנחנו רוצים, היכולת להביע את דעתי אפילו אם היא לא מקובלת על הצד השני" (ביאן [ע]).

אתגרים ודילמות בהוראה משותפת

הסטודנטיות לא התעלמו מהקשיים, מהאתגרים ומהדילמות שעלו בתהליך ההוראה המשותפת. אי-ההיכרות המקדימה בין המשתתפות הייתה אתגר להבניית השותפות, שכן בשגרת היום-יום בקמפוס לא מתפתחים קשרים אישיים. אי-היכרות זו בלטה במיוחד במחזור השני, שבו השתתפו סטודנטיות מכמה שנתונים. היו סטודנטיות שהמליצו לערוך מפגש היכרות מקדים לפני תחילת תהליך ההוראה, שבו יתנסו בעצמן בשיח ובדיאלוג בין-תרבותי בסוגיות אישיות ואחר כך אומנותיות, לפני שייגשו להדרכת התלמידים: "אם יוקדש זמן במהלך הקורס שפשוט נתמקד במפגש הבין-אישי [...] בתור בנות אדם שמגיעות מרקעים שונים אל אותו מקום במפגש גיבוש והיכרות [...] כדי שתהיה תחושה שאנחנו באנו להיות, ולא רק להספיק לעשות" (נעמה [י]).

בנוסף לכך, סטודנטיות הדגישו שההוראה המשותפת דורשת מיומנויות תקשורת מיוחדות. אחד האתגרים העיקריים שהתעוררו היה הקושי בחלוקת תפקידים שוויונית בין כל המשתתפות. פערים בדומיננטיות של חלק מהסטודנטיות, הנובעים מתכונות אישיות, השפיעו על הדינמיקה הקבוצתית והפריעו לשיתוף פעולה: "ההוראה המשותפת הייתה מורכבת לא בגלל ערבית-עברית, אלא בגלל שאחת הסטודנטיות הייתה יותר מדי דומיננטית" (טלי [י]).

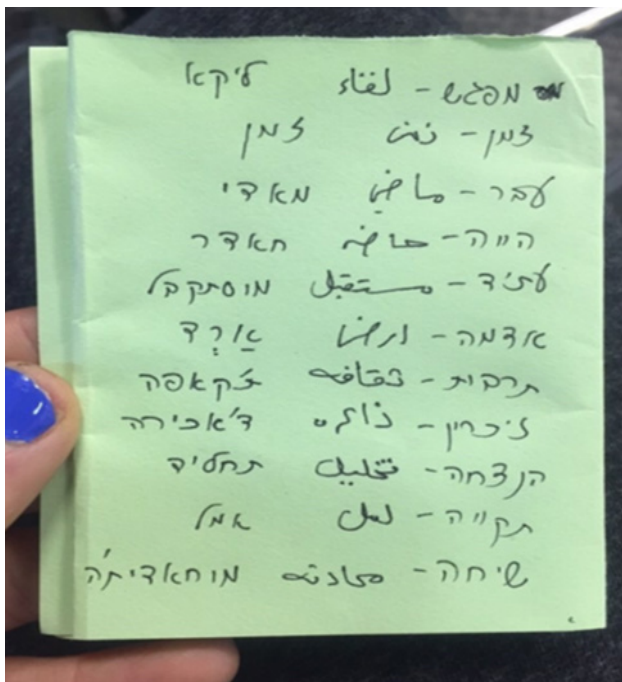
ההוראה הדו-לשונית בראי הסטודנטיות הערביות

דו-לשוניות כמבססת שוויון, צדק חברתי ומודעות רב-לשונית

כל הסטודנטיות הערביות הצביעו על חשיבות ההוראה הדו-לשונית, שכן נוכחות שתי השפות, העברית והערבית, העבירה מסרים פלורליסטיים של שוויון, כבוד, קבלה והכלה של שתי התרבויות. הן ראו חשיבות בכך שכל אחד מהצדדים נחשף לשפת האחר: "חשוב להשתמש

ערבית" (ג'ואן [ע]).

שיח ודיאלוג בין-תרבותי סביב השפה (ראו תמונה 2).



תרגום לערבית ותעתיק

דו-לשוניות כמקור להעצמה ולחיזוק הזהות

בעקבות נוכחות השפה הערבית הדגישו הסטודנטיות הערביות תחושות חיוביות, כמו נוחות, סיפוק, ביטחון ושייכות, לצד תחושת גאווה בזהותן האישית, המקצועית והקולקטיבית. היו שחשו שחרור מהמחויבות לדבר בעברית בנוכחות הסטודנטיות היהודיות בשל חוסר הבנתן את השפה הערבית, או משום שלעיתים השימוש בערבית מעורר ביהודים חשדנות והתנגדות: "היה מאוד יפה ומאוד נוח ומאוד מספק שאני מדברת בשפה הערבית בנוחות, ואף אחד לא מבקש ממני לדבר עברית" (ג'נא [ע]).

יתרה מכך, הסטודנטיות הערביות הרגישו שהפכו מגורם פסיבי לאקטיבי, ואף לאחריות לשיח בשל ידיעת שתי השפות, לעומת הסטודנטיות היהודיות הדוברות שפה אחת. בעקבות כך התעצמה תחושת המסוגלות שלהן: "בדרך כלל הסטודנטיות היהודיות השתתפו יותר בדיונים. פעילות זו אפשרה לנו [הסטודנטיות הערביות] לדבר יותר, להיות בטוחות יותר בעצמנו ולהרגיש שאנחנו מסוגלות ללמד את היהודים ולא רק את הערבים" (ביאן [ע]) (ראו תמונה 3).



תמונה 3. סטודנטית ערבייה מובילה את השיח אל מול היצירה של מיכה אולמן, "דורמשפחת", 2018. מיצב תלוי מקום, אדמת חמרה. הוצג במוזיאון הרצליה לאומנות עכשווית.

תרומת הדו-לשוניות לפיתוח האוריינות הלשונית

הסטודנטיות הערביות הדגישו כי ההוראה בשתי השפות הייתה חיונית מבחינה פונקציונלית ותרמה לפיתוח האוריינות הלשונית של כלל התלמידים. ההנגשה הלשונית לערבית סייעה לתלמידים דוברי ערבית להבין את החומר לעומק ולהשתתף באופן פעיל בשיעורים: "השימוש

בערבית עזר לתלמידים הערבים, הוא אפשר להם להביע את דעתם בערבית" (סאג'דה [ע]). במקביל, החשיפה לשפה העברית שיפרה את יכולות התקשורת שלהם בשפה השנייה. סטודנטית אחת הדגישה את חשיבות חשיפת התלמידים הערבים לשפה העברית בהיותה השפה הדומיננטית והרשמית במדינת ישראל: "מאוד חשוב שהם [התלמידים הערבים] ישלטו בשפה של המדינה בה אנו חיים" (נאדיה [ע]). כמו כן, הסטודנטיות ציינו שהתלמידים היהודים למדו כמה מילים בערבית, אך באופן מצומצם.

הסטודנטיות הערביות עצמן ציינו כי ההוראה הדו-לשונית תרמה תרומה ניכרת להעשרת אוצר המילים והמושגים האומנותיים שלהן בערבית. עבור רבות מהן זו הייתה ההזדמנות הראשונה לחוות למידה והוראה בתחום האומנות בשפה הערבית, זאת לאור העובדה שהכשרתן האקדמית הייתה רק בעברית ובבתי ספר יהודיים. תרומה זו זוכה לחשיבות מיוחדת עבורן בשל כוונתן ללמד בעתיד בבתי ספר ערביים או להשתתף בתערוכות אומנות המתקיימות בערבית: "אני כסטודנטית ערבייה יש לי בעתיד רצון להציג עבודות אומנות ולכתוב עליהן ולהסביר אותן בשפה הערבית" (סאג'דה [ע]).

אתגרים ודילמות בהוראה דו-לשונית

במקביל להדגשת החיוניות בהוראה הדו-לשונית הועלו גם דברי ביקורת, קשיים ודילמות. רוב הסטודנטיות הערביות ציינו שהשימוש בשתי השפות לא היה סימטרי ומאוזן, והעברית הייתה דומיננטית יותר: "השימוש בעברית בלט יותר, כדי שכולם יבינו" (הבה [ע]). הסיבה לכך, לדעת אחת הסטודנטיות, היא שהסטודנטיות היהודיות אינן מבינות ערבית, מפני שאין חובה ללמוד ערבית בבתי הספר בישראל, בעוד חובה ללמוד עברית בחברה הערבית. סטודנטית אחרת התאכזבה מכך שהסטודנטיות היהודיות למדו רק מילים בודדות בערבית: "חבל שהן [הסטודנטיות היהודיות] לא הספיקו ללמוד מילים ומונחים בסיסיים בערבית, כמו למשל המילה 'מפגש'. צריך זמן יותר ארוך על מנת שיוכלו ללמוד יותר ערבית" (הבה [ע]).

השימוש בשפה הערבית עורר דילמה משמעותית בקרב הסטודנטיות הערביות. מצד אחד, הן רצו להשתמש בשפת אימן, ומצד שני, הן חששו מכך שעמיתותיהן היהודיות לא יבינו אותן. כמו כן, הן חששו שהשימוש בערבית מול יהודים יעורר תחושות חשד ואי-אמון: "אם את היית במקום אחר ורצית לדבר ערבית, אפילו משפט אחד, ייתכן שזה יהיה לא מקובל עליהם או שהם יחשבו, את יודעת, שיהודים יש להם מחשבות, שאם אני מדברת בשפה הערבית, והם לא מבינים, אז אני מקללת אותם" (נאדיה [ע]). הסטודנטיות הערביות אף ציינו שהיו צריכות לשכנע את התלמידים הערבים לדבר בשפת אימם, ונדרש זמן עד שהתלמידים הפנימו שמותר להם, ואף רצוי, לדבר בשפה הערבית: "התלמידים הערבים היו אומרים איך נדבר ערבית? ייתכן שלא יבינו אותנו, ולכן במפגש הראשון איתם היה קשה, ולקח זמן עד שהם הבינו שזה בסדר לדבר ערבית במקום הזה" (ג'אנה [ע]).

בנוסף לכך, הסטודנטיות הערביות זיהו מספר אתגרים לשוניים בהוראה דו-לשונית. ראשית, הן חשו קושי בשימוש בשפה הערבית באופן טהור, ללא שילוב מילים עבריות: "כשרצינו להסביר

בערבית, אז יצאה מילה ראשונה בערבית, והשנייה כבר בעברית" (נאדיה [ע]). סטודנטית אחת הביעה תחושת אשמה על כך ש"הערבים הזניחו את שפתם, והם מתקשים דווקא בשפת אימם ולא בשפה העברית" (ג'אנה [ע]). שנית, הסטודנטיות דיווחו על מחסום רגשי כלפי השימוש בשפה העברית, שכלל פחד וביישנות: "בשפה העברית לא היה קושי, אלא פחד לדבר אותה [...] זה שאני לא בטוחה שאני יודעת עברית באופן שמספיק ללימוד תלמידים שזאת שפת אמם" (למא [ע]). מדברי הסטודנטיות הערביות עולה שההוראה בשתי השפות דרשה זמן כפול, וגם חשש שהכפילות עלולה לשעמם את התלמידים שנאלצים לשמוע כל מסר פעמיים. סטודנטית אחת התלבטה למשל: "האם בהוראה דו-לשונית צריך לתרגם באופן מילולי, או להעביר את המסר הכללי כדי שהתלמידים יבינו?" (הבה [ע]). היו סטודנטיות שהצביעו על חשיבות חלוקת המסרים בצורה שוויונית בין שתי השפות, ללא תרגום משפה לאחרת. לשם כך הן נעזרו בהמחשה ויזואלית ובשפת הגוף בניסיון להעביר מסרים: "ההסבר שלנו בשתי השפות היה באופן המאפשר את הבנת שני הצדדים [שתי השפות], ובשלב מסוים היינו מתחילות להסביר בערבית, ולא הייתי חוזרת על ההסבר, הייתי ממשיכה בערבית" (נאדיה [ע]).

ההוראה הדו-לשונית בראי הסטודנטיות היהודיות

הוראה דו-לשונית כמספקת חופש בחירה וכמעוררת סקרנות ואמפתיה רוב הסטודנטיות היהודיות ראו חשיבות בשימוש בהוראה דו-לשונית בהכשרה זו כמהלך שהעניק חופש בבחירת השפה הרצויה עבור כל משתתפת: "תמיד היה מקום לשתי השפות. כל מי שרצה לבטא משהו היה לו מקום לזה" (יעלה [י]).

לגבי הנכחת השפה הערבית, חלק מהסטודנטיות היהודיות ציינו שההקשבה לשפה הערבית עוררה בהן סקרנות רבה, והן אף למדו כמה מילים חדשות בהכשרה. השימוש בשפה הערבית עורר בחלקן תחושות אמפתיה ופתיחות ונתפס כאקט שוויוני שדרכו הן התוודעו לקשיים הלשוניים של הסטודנטיות הערביות המשתמשות בעברית כשפה שנייה במהלך הלימודים: "אני חושבת שזה היה מאוד משמעותי לעבור את זה. רגע לשבת, לא להבין מה אומרים, וכאילו להכיל את הסיטואציה ולהרגיש איך זה מרגיש" (ירדן [י]). הסטודנטיות היהודיות שמחו לראות את חברותיהן הערביות משתתפות בשיח יותר מאשר בלימודים בקמפוס, והדבר בלט במפגש השני בגלריית אום אל-פחם שבו הרגישו ביטחון ושייכות: "הייתה שם יותר פתיחות ונינוחות ביחס לשפה ולתרבות שלהן [הסטודנטיות הערביות]" (אלון [י]).

אתגרים ודילמות בהוראה דו-לשונית

לצד החשיבות שראו בהוראה הדו-לשונית, העלו הסטודנטיות היהודיות גם ביקורת. הן סיפרו שהשפה העברית עדיין הייתה דומיננטית יותר מהערבית, ולא פעם השימוש בערבית נותר כנספח תרגומי לעברית ולא כשפה המתקיימת בפני עצמה: "התפקיד של השפה הערבית, מה, הוא רק לתרגם כאילו?" (אלונה [י]).

נוסף על כך, למרות הכוונה ליצור סביבה שוויונית באמצעות פעילות דו-לשונית, חלק מהמשתתפות היהודיות חשו כי השוויון לא הושג במלואו. הסיבה לכך, לטענתן, היא הפער הלשוני: לעומת הסטודנטיות הערביות שהבינו את שתי השפות, הסטודנטיות היהודיות לא הבינו את הערבית. חוסר ההבנה הזה יצר תחושה של ניכור וזרות בקרב חלק מהסטודנטיות היהודיות והעלה שאלות לגבי האפשרות להשיג שוויון לשוני אמיתי בסיטואציה שבה השימוש בשפה מסוימת מקדם קבוצה אחת, ובה בעת הוא מדיר את הקבוצה האחרת: "פשוט בשבילן [הסטודנטיות הערביות] זה, וכאילו מבטלים את ההיררכיה הלשונית, ואז סוף כל סוף לאפשר לסטודנטיות הערביות לדבר בשפתן על אומנות... משהו שלא קורה 98% מהזמן בלימודים שלהן [...] ואני מרגישה שבעצם האקט הזה יותר מאשר הוא פדגוגי, הוא מחאתי. [...] אני מחוץ למשחק [...] אין כאן תקשורת. יש כאן העמדה ברורה של סצנה שהיא מקיאה החוצה מהתקשורת פלג נרחב של הקבוצה. [...] האם זה שוויון?" (נעמה [י]).

זאת ועוד, גם הסטודנטיות היהודיות התייחסו לאתגר המעבר בין השפות ולהתלבטות אם ומתי לתרגם: "מה, להגיד כל דבר פעמיים? [...] בהיבט הזה [לתרגם] הכול, כל הזמן היינו צריכות להבין איך אנחנו עושות את זה" (ירדן [י]).

המרחב המוזיאלי ושפת האומנות

המרחב המוזיאלי כזירה פלורליסטית

כל הסטודנטיות, הערביות והיהודיות, זיהו במרחב המוזיאלי מאפיינים ייחודיים המקדמים פלורליזם ושיח בין-תרבותי. גיוון היצירות והקולות המייצגים זהויות ותרבויות שונות, בשילוב הסקרנות והפתיחות של המבקרים, יוצרים סביבה המזמינה דיאלוג ומפגש בין-תרבותי: הרעיון הוא שבמקום הזה [המוזיאון] אנחנו יכולים למצוא אנשים המשתייכים לתרבויות ולמקומות שונים [...] עובדה, כשאנחנו מבקרים במוזיאון אנחנו לא מחפשים יצירה פוליטית, אנחנו בפועל הולכים לראות אומנות [...] וכך אנחנו יכולים לגלות נקודות מבט שונות, כי אם אני למשל צופה ביצירה של מיכה אולמן, אז אני נחשפת לנקודת המבט שלו, וכך אני נחשפת לתרבות שונה, נחשפת לדברים חדשים. האפשרות הזו להיחשף לרעיונות ולדעות של האחר איננה נמצאת בכל מקום, כמו בסופרמרקט למשל. המבקר במוזיאון, או בכל מרכז תרבותי, הולך מתוך רצון להתפתח מבחינה תרבותית, הוא לא הולך כדי לסיים משימה מסוימת, הוא הולך כי הוא רוצה להוסיף ידע תרבותי לידע שלו, ולכן אין לו בעיה שהוא ייפגש עם יהודי או ערבי או כל אדם אחר. (נאדיה [ע])

בנוסף לכך, המעבר בין שני מוזיאונים המייצגים את שתי התרבויות חשף כל אחת מהסטודנטיות לתרבות האחרת: "המעבר מאפשר חשיפה לתרבויות שונות, הסביבה של מבני המוזיאונים שונה, וגם מבני המוזיאונים והעיצוב שלהם שונה" (נאדיה [ע]); ובאופן ספציפי המעבר לגלריית אום אל-פחם, המייצגת את תרבות המיעוט, העניק לסטודנטיות הערביות תחושת שייכות: "הרגשנו כמו בבית" (היבא [ע]), ובמקביל עורר התפעלות וסקרנות בקרב הסטודנטיות היהודיות: "לבוא

לאום אל-פחם זה היה כמו לטוס לחו"ל, זה ממש הייתה סביבה שונה לגמרי [...] כמו עלייה לרגל. נוסעים שעה וחצי ואז פתאום מגיעים למקום שיש בו שפה שונה, כל שלטי החוצות הם בשפה שאני לא מכירה" (אילנית [י]). יתרה מזו, המעבר לגלריית אום אל-פחם עורר אצל הסטודנטיות היהודיות תהליך של השוואה ביקורתית. הן שמו לב לפערים בולטים בתשתיות ובסביבה ולחוסר סימטריה ושוויון בין שני המקומות: "התשתיות החשופות בגלריה להבדיל ממה שמוזיאון הרצליה בנוי. נגיד זה משהו ש... שכן נצרב לי נורא" (נעמה [י]).

שפת האומנות כשפה מגשרת

רוב הסטודנטיות, הערביות והיהודיות, ראו בשפת האומנות נקודת מפגש בין שתי הקבוצות: "יש לאומנות את הכוח הזה, לא יודעת, ליישב, ליישב סיטואציות מורכבות" (ירדן [י]). האומנות כשפה חזותית מייצרת בסיס משותף אוניברסלי, ובמקביל ניתנת לפירוש שונה על פי המטען האישי והתרבותי של כל צופה ומאפשרת ליצור חיבור לא-מילולי בין האנשים: "כמו שפת התינוקות, איך למשל שני תינוקות, אחד מרוסיה והשני למשל מאפריקה, יכולים לייצר שפה ביניהם ולשחק ביחד, אותו הדבר לגבי האומנות" (נאדיה [ע]). כמו כן, השיח סביב יצירת האומנות יכול להוות פלטפורמה להעברת ידע, בעודו מעורר רפלקציה והתבוננות פנימית לצד דיאלוג, מפני שהצופים השונים המתבוננים ביצירה יכולים לתקשר ביניהם, להחליף דעות ופרשנויות, בפרט בהקשרים רב-תרבותיים: "היא [האומנות] לא חד-משמעית, ניתן לייצר עליה איזושהי שיחה, דיון. יכולות להיות עליה דעות שונות, והיא בעצם מאפשרת איזושהו מרחב של שאילת שאלות" (ירדן [י]).



תמונה 4. שיח של סטודנטיות עם תלמידים אל מול היצירה של באשיר מח'ול, "מותרות ועונשין". הוצגה בגלריה לאומנות באום אל-פחם.

סטודנטית ערבייה הוסיפה שליד היצירה האומנותית במוזיאון נוצרת אפשרות להביע דעות שבדרך כלל בני המיעוט הערבי נמנעים מלהביע אותן במרחבים ציבוריים אחרים, במיוחד דעות בסוגיות הקונפליקט הלאומי, המתעוררות מתוך תוכני היצירות (ראו לדוגמה את יצירתו של מיכה אולמן בתמונה 3 ואת היצירה של באשיר מח'ול בתמונה 4).

דילמות ביחס למרחב ולשפת האומנות

לצד חיוניות שפת האומנות במפגשים בין-תרבותיים העלו הסטודנטיות התלבטויות לגבי מקומם של המוזיאון, האומנות והשיח האומנותי שמתרחש בחלליו בהקשר של המפגש והדיאלוג הבין-תרבותי. הן התלבטו אם לעורר בתחילה שיח על יצירות האומנות או שיח על עצם המפגש הבין-תרבותי: "היה מאוד ברור שעסקנו בשני הדברים בו-זמנית. אבל נוצר איזשהו ערבוב שכאילו אני לא יודעת איפה הדגש, האומנות או הרב-תרבותיות [...] הרגשתי שהאומנות איכשהו נסוגה" (טלי [י]). לדעת אחת הסטודנטיות, סיפורי החיים האישיים והאותנטיים של המשתתפות במפגשים בין-תרבותיים אפקטיביים יותר מאשר הדיבור על היצירה האומנותית. היא סיפרה על הסטודנטית הערבייה שעמדה מול הנוף על גג הגלריה של העיר אום אל-פחם ושיתפה על חייה האישיים בעיר: "היא פשוט דיברה על חייה מהמקום שלה. וזהו, והיה לזה את הכי הרבה אימפקט, הכי הרבה כוח [...] אל מול כל שאר הפעילויות שבהן כאילו הממסד הכתיב לה מה היא צריכה לומר" (אילנית [י]) (ראו תמונה 5).

בנוסף לכך, היו סטודנטיות שטענו ששפת האומנות כשלעצמה אינה יכולה להיות המגשרת במפגשים בין-תרבותיים אם אין מתקיימים תנאים מקדימים, כגון עניין באומנות ובחירת עבודות אומנות בדגש פלורליסטי: "האומנות זה משהו שהוא כאילו מן מפתח למי שממש רוצה, כאילו למי שזה מעניין אותו, כאילו הדלת הייתה פתוחה אבל לא כולם רוצים להיכנס בה" (טלי [י]).



תמונה 5. שיח סטודנטיות על הגג של גלריית אום אל-פחם

הכשרה להוראה בין-תרבותית

הכשרה להוראה בין-תרבותית כמעודדת שינוי תודעתי ופעילות חברתית כל הסטודנטיות, ערביות כיהודיות, הצביעו על חשיבות ההכשרה המבוססת על מפגשים בין-תרבותיים שמעוררים סוגיות רב-תרבותיות. כולן ראו חשיבות בשינוי התודעתי הקשור בסוגיות הרב-תרבותיות והרב-לשוניות במהלך הכשרה אומנותית-חינוכית זו. סטודנטית תיארה את חוויית השתתפותה בהכשרה באומרה: "פתאום איזה עוד חלק נפתח לך שאת לא ידעת בכלל" (ירדן [י]). סטודנטית יהודייה התייחסה לחשיבות יצירת מפגשים עם קבוצת מיעוט, משום שהם מעוררים מודעות למעמדן השולי של קבוצות מוחלשות בחברה הישראלית ולחשיבות הנכחת קבוצות מודרות וביסוס מעמדן החברתי.

כמו כן, בראיונות נמצא שהתפתחה מודעות לצורך בשינוי המציאות המורכבת והמאתגרת על ידי עשייה חינוכית-אומנותית. כמה מהסטודנטיות התעניינו בהמשך קיום מפגשים בין-תרבותיים תוך שיתוף פוטנציאלי ביניהן כמורות בעתיד, במטרה להשפיע על פיתוח המודעות הרב-תרבותית בקרב התלמידים:

הפרויקט הזה היה פרויקט מאוד מיוחד בעיניי. גם כשהייתי בו כל הזמן חשבתי איך אני גרה כאן בקיבוץ ליד העיר טירה, וכל הזמן אמרתי אם רק היינו אולי מצליחים לקדם פה איזשהו פרויקט של איזה גלריה שיתופית כזאת, כאילו להביא אומנים מטירה לכאן, לעשות איזה משהו. כי גם ה... גם בין שני היישובים האלה יש איזה מידה מסוימת של מתח. [...] אני חושבת שהייתי רוצה לראות את התוכנית הזאת כאיזה תוכנית שנתית, כאילו משהו כזה שקורה בבית ספר באופן שנתי. (יעלה [י])

סטודנטית ערבייה המלמדת בבית ספר יהודי ציינה שהיא תופסת את עצמה כמייצגת את התרבות הערבית בקרב תלמידים יהודים, ולכן היא "מנסה לחשוף את תלמידיה לתרבות ולשפה הערבית באמצעות אסטרטגיות שונות, כמו ההוראה הדו-לשונית" (הבה [ע]).

מגבלות ההכשרה להוראה בין-תרבותית

לצד הדגשת חשיבות ההכשרה להוראה בין-תרבותית עלתה גם ביקורת בקרב כמה מהסטודנטיות על מוגבלותה של ההכשרה לעורר לשינוי אמיתי ומהותי, היות שהיא מצומצמת בהיקפה ואינה מתמשכת. להערכתן, החיבור הבין-אישי עם הצד ה"אחר" לא יימשך אחרי ההכשרה ולא יועבר למציאות: "ברמה האישית, הבין-אישית, הייתי רוצה שתהיה בחורה אחת ערבייה שאני אתחבר אליה ברמת החברה לחיים. יש איזושהי אכזבה [...] הבנה מתסכלת שכאילו זה לא לגמרי יכול באמת להתחבר. כי החיבור היה די מלאכותי [...] הייתי רוצה שקורס כזה, כאילו באידיאל שלי, שיוביל, שיהיה לו הדים יותר גדולים מזה [...] אני לא יודעת אם הציפייה שלי היא, היא אפשרית" (ירדן [י]). זאת ועוד, יש כאלה שהצביעו על ההשפעה המצומצמת של פעילות זו על תלמידי בית הספר ועל ההיכרות השטחית ביניהם בשל מספר המפגשים המצומצם: "הם [התלמידים] לא הספיקו להכיר זה את זה. במפגש הראשון ההיכרות הייתה מאוד שטחית, במפגש השני הם התחילו להכיר לעומק, ואז הפעילות הסתיימה" (היבא [ע]). כמו כן הודגש היעדר ההתייחסות

לסוגיות מהותיות וקונפליקטואליות שמציקות לשני הצדדים בפעילות זו: "לא מדברים על שום דבר באמת מהותי, אלא רק על השיעור [...] מתעלמים מכל המציאות" (אילנית [י]).

דיון וסיכום

מחקר זה בחן את השפעת דגם ההוראה המשותפת הדו-לשונית בחינוך לאומנות שיושם במרחב המוזיאלי, על פיתוח המודעות הרב-תרבותית והרב-לשונית בקרב סטודנטיות ערביות ויהודיות שהשתתפו בקורס "דיאלוג רב-תרבותי במוזיאון". ממצאי המחקר מראים שדגם זה עורר מודעות רב-לשונית ורב-תרבותית, בעוד שפת האומנות תפקדה כשפה מגשרת בין שתי השפות והתרבויות ויצרה עירוב לשוני (translanguaging). במקביל עולה גם מורכבות בנוגע לדילמות ולאתגרים בהוראה משותפת דו-לשונית באופן כללי, ובהקשר האומנותי בפרט, כמו גם תהייה לגבי עומק ומשך השפעת דגם ההוראה הנבדק.

הממצאים מראים שההוראה המשותפת שהתבססה על שיתוף פעולה יצרה אינטראקציה חיובית והיכרות הדדית בין הסטודנטיות היהודיות והערביות תוך בחינה ביקורתית של יחסי הכוח בין הקבוצות ובין החברות שהן משתייכות אליהן (לב טוב, 2020; Bekerman, 2007). בין הצדדים התעוררו תחושת שוויוניות וביטול ההיררכיה המעמדית, והתקיימו שילוב תכנים והבניית ידע מרובת פרספקטיבות, וזאת בהתאם למטרות החינוך הרב-תרבותי בכלל (Banks, 2009; & Banks), והחינוך לאומנות בגישה רב-תרבותית בפרט (Chin, 2013), במיוחד על רקע הקונפליקט בין הקבוצות (Cabedo-Mas et al., 2017; Miralay, 2020). בהקשר של הכשרת מורים ניכר שהפעולה המשותפת אפשרה לסטודנטים להוראה התמודדות רגישה ומודעת לסוגיות רב-תרבותיות (פאול-בנימין וחאג' יחיא, 2020; Oryan & Ravid, 2019), כאשר לאורך התהליך עמדה השיתופיות למבחן בשל דילמות שהתעוררו והצורך בתיאום, בויתור הדדי, בגמישות ובסובלנות (Friend, 2008; McDuffie, 2009; Villa, 2008). באופן ספציפי הפעולה המשותפת אפשרה לסטודנטיות הערביות, המייצגות את קבוצת המיעוט, להתגבר על מחסומים חברתיים ורגשיים שחוו טרם הקורס, במהלך הלמידה בקמפוס (אג'באריה ותותרי, 2016).

אשר לשפות, הפעולה המשותפת הדו-לשונית שדרשה שיתוף פעולה, תיאום שפתי לצד גיבוי ותלות הדדית, יצרה יחסי אמון וקרבה (Peral Santamaría & Strotmann, 2019; Schwarz & Gorgatt, 2018). כמו כן, הפעולה הנכיחה זהויות ושוויון בין הקבוצות מתוך רגישות ליחסי הכוח (ח'לף, 2023; García & Lin, 2017; Bekerman & Shhadi, 2003). בלט במיוחד הגילוי ההדדי של נקודות החזקה של קבוצת המיעוט, ששינה את תפיסת יחסי הכוח במהלך הפעולה; בשל השליטה של הסטודנטיות הערביות בשתי השפות הן קיבלו אחריות לשיח וחשו מועצמות. מנגד, הסטודנטיות היהודיות שאינן מבינות את השפה הערבית, היו תלויות בעמיתותיהן ששולטות בשתי השפות, ויתרה מזו, נחשפו ליכולות של הסטודנטיות הערביות בניהול שיח, מהלך שאינו מתקיים בלימודים הסדירים. בנוסף לכך, התעורר רצון של הסטודנטיות היהודיות והערביות לפעול בעתיד כסוכנות שינוי המבססות ערכי שוויון וצדק חברתי (García, 2017; Schwarz & Gorgatt, 2018).

ממצאים אלה תומכים ב"תאוריית המגע" (Allport, 1954), שלפיה מגע מיטבי בין קבוצות בקונפליקט יפחית דעות קדומות אם יתקיימו בין הקבוצות מפגש סימטרי, שיתוף פעולה, מטרות משותפות וסמכות תומכת. זאת ועוד, המחקר תומך במודל ההרחבה של תאוריית המגע (Pettigrew, 1998), המתייחס גם לתהליכים המתרחשים במהלך המגע, כגון למידה על הקבוצה האחרת והערכה מחודשת של הקבוצה העצמית. אופי המגע שהתקיים בפעילות שנחקרה מתאים למודל השני שמציעה מעוז (Maoz, 2011), המתבסס על פרויקטים משותפים ופעולה הדדית למען מטרה עליונה משותפת, שבמהלכה מועצמת בעקיפין הקבוצה המוחלשת מבלי לדון בהכרח בסוגיית הקונפליקט. בשונה מהמודל שמעוז מציעה, בפעילות הנחקרת אומנם לא התפתח שיח ישיר על סוגיית הקונפליקט, אולם לעיתים שיח כזה התעורר באופן בלתי אמצעי דרך התיווך של יצירות האומנות, אשר הכילו תכנים המעוררים הקשרים לסוגיות הקשורות בקונפליקט. בנוסף לכך, השיח המשותף שהתקיים פיזית במרחבי המוזיאונים, כאשר כל אחד מייצג את התרבות האחרת, "פקח עיניים" בקרב שתי הקבוצות ועורר השוואות ואף ביקורת ביחס למצב התחזוקה השונה של המוזיאונים, שהדגיש משאבי תקציב לא שוויוניים החושפים את יחסי הכוח.

באופן ייחודי מחקר זה מדגיש את משמעות המרחב שבו מתקיים המגע בין הקבוצות. המרחב המוזיאלי, שבמהותו מזמן שיח פלורליסטי מרובה זהויות ופרספקטיבות, היווה זירת מגע פורייה למפגש רב-לשוני ורב-תרבותי (Carinhas et al., 2023; Chayder, 2019; Lehman et al., 2018). יתרה מכך, נוכחות שתי השפות בשני המרחבים המוזיאליים עוררה תחושת שוויון לצד מודעות רב-לשונית ורב-תרבותית (Heruti & Haj Yahya, 2024). הקשר שבין איכות המגע למרחב בלט במיוחד במפגשים בגלריית אום אל-פחם, השייכת לתרבות המיעוט, כאשר הסטודנטיות הערביות חשו ביטחון, שיוך ותיקוף הזהות האישית והקולקטיבית במרחב המייצג את תרבותן, כמו גם גאווה בשימוש בשפתן במרחב האומנותי המשוך להן, כנדרש מתוכניות חינוכיות השואפות לצדק חברתי (Knoester & Meshulam, 2024). יש לציין שהמגע במרחב המוזיאלי השפיע לא רק על הסטודנטיות אלא גם הדדה אל המוסד האומנותי; בסיום המחזור הראשון של הקורס הוחלט במוזיאון הרצליה להוסיף כיתוב בערבית על קירות המוזיאון ובמידע הניתן למבקרים. מכאן שלפעולה זו היו אדוות אקטיביות, והמגע שהתרחש במרחב המוזיאלי אפשר שנה לאחר מכן מגע טוב יותר בין הקבוצות ובאופן כללי היטיב עם המבקרים בו.

בנוסף לכך, ההוראה המשותפת הדו-לשונית התקיימה לצד שפה שלישית - שפת האומנות, כך שנוצר עירוב לשוני, בשעה ששפת האומנות היוותה זירת מפגש בין העברית לערבית. אומנם שפת האומנות מזמנת חשיבה פלורליסטית מרובת פרספקטיבות המדגישה זהויות ואמפתיה למגוון דעות (Barrett, 2014; Cabedo-Mas et al., 2017; Graham, 2009), וחינוך מוזיאלי רב-לשוני מסייע להתגבר על מחסומים לשוניים תוך העצמת מעורבות הלומדים (Chayder, 2019; Lehman et al., 2018), אך מקרה בוחן זה מצביע על ייחוד נוסף, קרי שפת האומנות כמעודדת עירוב לשוני. הסטודנטיות חוו את כוחה של האומנות לשלב ולערב, להוות גשר

שפתי-חזותי, לשמש בסיס משותף לשיח אוניברסלי במקביל להקשרים אישיים ותרבותיים, כך שהעברית והערבית לא נכחו כמופרדות זו מזו (Cummins, 2017; Wei & Gracia, 2022). כמו כן, העירוב הלשוני דרך למידה חווייתית המערבת בין שפות ותוכן עורר מודעות למגוון הלשוני והדגיש את הדינמיקה בין השפות (García, 2017). העירוב הלשוני התעצם לאור המעבר בין המרחבים המוזיאליים, כך שנוצר עירוב לשוני ועירוב מרחבי, כאשר בכל מרחב נוצרה אינטראקציה אחרת בין השפות לאור תחושת השייכות וההעצמה של הסטודנטיות הערביות באום אל-פחם.

באופן ספציפי ביחס לחינוך לאומנות, הפעולה המשותפת הרב-לשונית אפשרה מצד אחד, הבניית ידע פדגוגי רב-תרבותי ורב-לשוני ובניית קהילה מקצועית משותפת (כהן-עברון, 2020), ומצד שני, הבניית ידע מקצועי לסטודנטיות הערביות לקראת צאתן להוראה בחברה הערבית שבה מקצוע האומנות אינו נלמד באופן שגור בבתי הספר (Heruti, 2025).

לצד היתרונות של הפעולה, ממצאי המחקר מצביעים גם על מגוון אתגרים ומוגבלויות: (1) למרות הפעולה הרב-לשונית השואפת לשוויון, השפה העברית נותרה דומיננטית בשיח (Bekerman, 2005), כפי שעלה גם במחקרים קודמים שהצביעו על דחיקת השפה הערבית בחברה הישראלית ובמערך החינוך בפרט (אמארה, 2014; אמארה ואח', 2016; Or & Shohamy, 2016). (2) העירוב הלשוני גרם לקשיים לשוניים ולעומס קוגניטיבי לשתי הקבוצות, במיוחד לדוברות הערבית שנדרשו כל הזמן לנוע בין שתי השפות. יתרה מכך, הפעולה הרב-לשונית יצרה גם מצב של א-סימטריה הפוכה, שבו הסטודנטיות היהודיות התקשו להבין את השיח ולהשתלב בו כאשר הוא התקיים בערבית, ולעיתים אף חשו חוסר תקשורת, כך שנוצרו יחסי כוח חדשים שהעצימו את המיעוט (Knoester & Meshulam, 2024). (3) תפקיד שפת האומנות לא תמיד היה ברור לחלק מהסטודנטיות היהודיות - לצד פעילותה כשפה מגשרת עלה החשש שהשפה האומנותית מתבטלת לאור היותה אמצעי למפגש רב-תרבותי (אור, 2018). (4) ממצאי המחקר מראים שליחסי הגיבוש החיוביים שנוצרו בין הסטודנטיות הערביות והיהודיות בעקבות ההוראה המשותפת הייתה השפעה מוגבלת, מפני שהם התבססו בתוך גבולות הקורס וללא המשכיות, וגם לא שועתקו למציאות החברתית. אם כן, כדי שהעירוב הלשוני יפעל ביתר שוויוניות, נדרשת מהמשתתפות רמת אוריינות שפתית מספקת בשפות השונות והארכת משך ההכשרה.

לסיכום, בפעולה המשותפת הרב-לשונית העושה שימוש בשפת האומנות, ניכרים מורכבויות ואתגרים, אבל במקביל עולות מניתוח מקרה הבוחן חשיפה ועוררות למודעות רב-תרבותית ורב-לשונית, שהן מהלך בעל ערך בפני עצמו, במיוחד לאור העובדה שסטודנטים רבים כלל אינם נחשפים לאתגרים אלו (Knoester & Meshulam, 2024). ממצאי המחקר תורמים להבנה שלקשר בין עירוב לשוני לבין מימושו במרחב תרבותי יש השפעה על איכות המגע בין קבוצות בקונפליקט, במיוחד במימושו בשני מרחבים תרבותיים המייצגים כל אחד את התרבות האחרת. באופן ייחודי הובלט כוחה של שפת האומנות לגשר חזותית בין שפות מילוליות.

מגבלות המחקר

מחקר זה בחן את הקורס על פני שני מחזורי לימוד בלבד, עם מספר מצומצם של משתתפים, מה שמגביל את היכולת להכליל את הממצאים על הכלל. בנוסף לכך, המחקר התמקד רק בחוויית ההכשרה הבין-תרבותית והדו-לשונית של הסטודנטיות ולא בחוויה הבין-תרבותית הדו-לשונית של תלמידי התיכון (היהודים והערבים), שייתכן שתהא שונה בשל גיל, מוטיבציות ורקע מגע שונה.

המלצות

- יש לקיים מפגשים חינוכיים דו-לשוניים בין-תרבותיים לקבוצות על בסיס שיח בתחומי עניין משותפים במרחבים ציבוריים המייצגים את המגוון התרבותי של המשתתפים. המלצתנו היא להיפגש במיוחד במרחב מוזיאלי המעודד חשיבה פלורליסטית, מזמן חוויות מגוונות ומעורר הבעה רב-קולית ומודעות רב-תרבותית, כשהשפה האומנותית משמשת גשר שפתי-חזותי ומעצימה מודעות רב-לשונית ועירוב לשוני.
- יש לקיים את המפגשים החינוכיים הבין-תרבותיים הדו-לשוניים תוך נוכחות בשני מרחבי תרבות שכל אחד מייצג את אחת התרבויות, כדי להעצים את המגע ואת המודעות הרב-תרבותית והרב-לשונית.
- יש לבסס מפגשים בין-תרבותיים בהכשרת סטודנטים להוראה, יהודים וערבים, על בסיס פעולה משותפת דו-לשונית באופן קבוע וממושך, במטרה לחזק מגע בין-קבוצתי, כדי שבהיותם מורים יוכלו להיות סוכני שינוי במערך החינוך.
- לאור האתגרים בפעולה מורכבת זו יש להקפיד על עיבוד רפלקטיבי של החוויה במהלך הקורס באופן פרטיקולרי בתוך קבוצת השייכות התרבותית ושיח בין-קבוצתי, כדי שהסטודנטים יעבדו את התהליך המורכב באופנים מגוונים.
- יש לבחון בעתיד את ההשפעה ארוכת הטווח של הקורס על סטודנטיות שהמשיכו לפעול כמוורות, במטרה להבין כיצד, אם בכלל, תרם הקורס לעיצוב גישתן החינוכית ולמימוש תפקידן כסוכנות לשינוי רב-תרבותי במערכת החינוך.

תודות

תודות לעמיתות להוראת הקורס: לאורלי סבר מהמדרשה, הפקולטה לאומנויות במכללה האקדמית בית ברל; להילה פלד, שרון מלמד אורון, סלמא סמארה ממוז"ה - אגף החינוך במוזיאון הרצליה לאומנות עכשווית. תודה לד"ר איה לוריא, מנהלת מוזיאון הרצליה לאומנות עכשווית, ולסעיד אבו שקרה, מנהל הגלריה לאומנות באום אל-פחם, על אירוח הקורס.

מקורות

אג'באריה, א' ותותרי, מ' (2016). לא על הרצון הטוב לבדו תחיה הרב-תרבותיות: סטודנטים ערבים במכללות להכשרה להוראה בחינוך העברי. בתוך ב' בשרי, ג' בן-פורת וי' יונה (עורכים), **מדיניות ציבורית ורב-תרבותיות** (עמ' 69-93). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

- אור, י' (2018). מודעות רב-לשונית. בתוך א' שוהמי ומ' טננבאום (עורכות), דו"ח מסכם סופי: **מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל** (עמ' 92-105). אוניברסיטת תל-אביב.
- אמארה, מ' (2014). מודל החינוך הדו-לשוני של 'יד ביד': חזון ואתגרים. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל** (עמ' 56-73). מכון מופ"ת.
- אמארה, מ', דוניצה-שמידט, ס' ומרעי, ע' (2016). השפה הערבית באקדמיה בישראל: ההיעדרות ההיסטורית, האתגרים בהווה, הסיכויים בעתיד. מכון ון ליר.
- ברוש, ת', שחף, ע', שריט אור, ז' וקפרנוב, א' (2023). חינוך לחיים משותפים וחינוך נגד גזענות במוסדות להכשרת מורים: סקירת ספרות בין-לאומית. מכון הנרייטה סאלד.
- גרינברגר, ל' ובארי-בן-ישי, א' (2020). מפגש יהודי-ערבי בהכשרה לייעוץ חינוכי: זיכרונות אישיים וקבוצתיים. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), **מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה** (עמ' 220-235). מכון מופ"ת.
- דהאן, י' (2007). **תיאוריות של צדק חברתי**. משרד הביטחון.
- חזן, נ' (2017). רב-תרבותיות במוזיאון: מבט על גזע, מגדר ותצוגה בישראל. **תיאוריה וביקורת**, 49, 65-39.
- ח'לף, א' (2023). **אי של שוויון**. למדא, האוניברסיטה הפתוחה.
- יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 179-216). מכון מופ"ת.
- יצחקי, ד' וקרמרסקי, ג' (2018). ערבית ועברית; למידת שפת ה'אחר/ת'. בתוך א' שוהמי ומ' טננבאום (עורכות), **דו"ח מסכם סופי: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל** (עמ' 46-76). אוניברסיטת תל-אביב.
- כהן-עברון, נ' (2020). הוראת אמנויות: הכשרה משותפת לסטודנטים יהודים וערבים 2021. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), **מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה** (עמ' 200-219). מכון מופ"ת.
- לב ארי, ל' ומולא, ו' (2017). אנחנו וה"אחרים": מפגשים בין-תרבותיים במכללות לחינוך (בין סטודנטים לתואר שני, יהודים וערבים). **דברים**, 10, 224-204.
- לב טוב, ב' (2020). שותפות מההיסטוריה: יהודים ופלסטינים בישראל מתעדים יחד היסטוריה חברתית נפרדת ומשותפת. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), **מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה** (עמ' 171-181). מכון מופ"ת.
- מרג'יה, ח' (2020). **הנגשת המוזיאונים בישראל לחברה הערבית: נייר מדיניות והמלצות**. <https://www.sikkuy-aufoq.org.il/wp-content/uploads/2020/09/ArabicInMuseums.pdf>
- סיטנר, ז' ומשולם, א' (2020). טפטוף תרבותי עדין: השתקפות של תפיסות רב-תרבותיות בעיצוב מרחב הלמידה בגן דו-לשוני. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), **מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה** (עמ' 21-37). מכון מופ"ת.
- סמוחה, ס' (2010). החברה הישראלית: ככל החברות או מקרה יוצא דופן? **סוציולוגיה ישראלית**, 11(2), 297-302.
- פאול-בנימין, א' וחאג' יחיא, ק' (2020). חינוך לרב-תרבותיות באקדמיה: מדיון דיאלוגי לפרקטיקה שוויונית. **דפים**, 71, 108-83.

- פאול-בנימין, א' וריינגולד, ר' (2020). יצירת מרחבים משותפים בחברה מרובת תרבויות. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), *מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה* (עמ' 7-17). מכון מופ"ת.
- פלפל, א', היישריק, מ' וגינדי, ש' (2023). יישוב בין עמדות פוליטיות סותרות: מה ניתן ללמוד מהפילוסופיה של המדע? *קריאות ישראליות*, 4, 197-217.
- קימרלינג, ב' (1998). הישראלים החדשים: ריבוי תרבויות ללא רב תרבויות. *אלפיים*, 16, 264-308.
- שיפמן, א' (2016). שינויים בחלוקות הנהוגות במערכת החינוך: בין רב-תרבותיות להסדרים אד הוק. בתוך ב' בשיר, ג' בן-פורת ו' יונה (עורכים), *מדיניות ציבורית ורב-תרבותית* (עמ' 131-154). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני-תיאוריה ויישום*. רמות.
- תדמור, י' (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. *אקדמות*, יג, 169-182.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison Wesley.
- Arar, K., & Ibrahim, F. (2016). Education for national identity: Arab schools' principals and teachers' dilemmas and coping strategies. *Journal of Education Policy*, 31(6), 681-693. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1182647>
- Banks, J., & Banks, C. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- Barrett, T. (2014). Taking in personally: Coming to know oneself and other through interpretation of art. In J. Acuff & L. Evans (Eds.), *Multiculturalism in art museums today* (pp. 231-244). Rowman & Littlefield.
- Basuchoudhary, A., & Cotting, D. (2014). Cultural assimilation: The political economy of psychology as an evolutionary game theoretic dynamic. *Evolutionary Behavioral Sciences*, 8(3), 209-222. <https://doi.org/10.1037/h0099836>
- Bauer, M., & Gaskell, G. (2000). *Qualitative researching with text, image and sound*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209731>
- Bekerman, Z. (2005). Complex contexts and ideologies: Bilingual education in conflict-ridden areas. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 1-20. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_1
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: Rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education*, 4(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/17400200601171198>
- Bekerman, Z., & Shhadi, N. (2003). Palestinian-Jewish bilingual education in Israel: Its influence on cultural identities and its impact on intergroup conflict. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24(6), 473-484. <https://doi.org/10.1080/01434630308666511>
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., & Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity and intercultural understanding: A comparative study of

- educational policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & The Arts*, 18(11), 1-27.
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M., & Moore, D. (2023). Re-Voicing conceptualizations of plurilingual education: 'El plurilingüismo, este concepto de...¿ Cómo se puede decir?' *Journal of Multicultural Discourses*, 17(4), 323-337. <https://doi.org/10.1080/17447143.2023.2207094>
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- Chayder, L. (2019). Art as a bridge-builder: A program for young refugees. *Journal of Museum Education*, 44(1), 69-80. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1550610>
- Chin, C. (2013). Key dimensions of a multicultural art education curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 14(14).
- Colombo, E. (2015). Multiculturalism: An overview of multicultural debates in western societies. *Current Sociology*, 63(6), 800–824. <https://doi.org/10.1177/0011392115586802>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 103-115). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_8
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. (2006). The Qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Dixon, J., Durrheim, K., & Tredoux, C. (2005). Beyond the optimal contact strategy: A reality check for the contact hypothesis. *American Psychologist*, 60(7), 697-711. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.697>
- Ely, M., Vinz, R., Downing, M., & Anzul, M. (1997). *On writing qualitative research: Living by words*. Routledge. <https://doi.org/10.2307/358568>
- Fearon, J. (2003). Ethnic and cultural diversity by country. *Journal of Economic Growth*, 8(2), 195-222. <https://doi.org/10.1023/A:1024419522867>
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 1-9. <https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19>
- García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds), *Language awareness and multilingualism: Encyclopedia of language and education* (pp. 1-17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_30-1

- García, O., & Lin, A. (2017). Extending understandings of bilingual and multilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual* (pp. 2-19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_1
- García, O., & Sylvan, C. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal*, 95(3), 385-400. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>
- García, O., & Wei, L. (2015). *Translanguaging, bilingualism, and bilingual education*. In W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223-240). Wiley-Blackwell.
- Graham, M. (2009). The power of art in multicultural education: The international stories project. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 155-161. <https://doi.org/10.1080/15210960903116712>
- Haj Yahya, A. (2021). Multiculturalism as reflected in the linguistic and semiotic landscape of Arab museums in Israel. *Israel Studies Review*, 36(1), 68-91. <https://doi.org/10.3167/isr.2021.360106>
- Hein, G. (2002). *Learning in the museum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203028322>
- Hélot, C. (2017). Awareness raising and multilingualism in primary education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism: Encyclopedia of language and education* (3rd ed.; pp. 247-261). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_29
- Heruti, V. (2019). Reading personal photographs: A case study at an Israeli art college on multiple identities. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 130-141. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1567072>
- Heruti, V. (2025). Narrative images: Multicultural process at the Midrasha faculty of arts, Beit Berl College. In S. Barkai & D. Pariser (Eds.), *Art education in Israel: Navigating diversity and innovation*. Springer.
- Heruti, V., & Haj Yahya, A. (2024). "The things I see from here, you don't see from there": Multicultural awareness in intercultural encounters in two museum spaces in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 100, 101979. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.101979>
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Knoester, M., & Meshulam, A. (2024). *Learning to cross divides: Examining critical multicultural and bilingual schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003274209>

- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International Social Science Journal*, 61(199), 97–112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01750.x>
- Lehman, M., Phillips, S., & Saenz Williams, A. (2018). Empowering identity through art: Bilingual co-teaching at the Blanton Museum of Art. *Journal of Museum Education*, 43(4), 375–384. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1522222>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Manor, R., & Watad, A. (2024). The complexity of teaching Hebrew in Israel's Arab school system. *Language Teaching*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000193>
- Maoz, I. (2011). Does contact work in protracted asymmetrical conflict? Appraising 20 years of reconciliation-aimed encounters between Israeli Jews and Palestinians. *Journal of Peace Research*, 48(1), 115–125. <https://doi.org/10.1177/0022343310389506>
- Marii, A. (2013). The Hebrew invader in the Palestinian tongue: Its reasons and dimensions [Arabic]. In Y. Jabareen (Ed.), *Textbooks*, 6 (pp. 40–54). Arab Center for Law and Policy.
- McDuffie, K. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interaction. *Exceptional Children*, 75(4), 493–510. <https://doi.org/10.1177/001440290907500406>
- Meshulam, A. (2015). The 'two-way street' of having an impact: A democratic school's attempt to build a broad counterhegemonic alternative. *Teachers College Record*, 117(3), 1–44. <https://doi.org/10.1177/016146811511700307>
- Meshulam, A. (2019). Palestinian-Jewish bilingual schools in Israel: Unravelling the educational model. *International Journal of Educational Development*, 70, 102092. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102092>
- Miralay, F. (2020). Peacebuilding strategies in conflict societies through art education: Cyprus. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 51. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.795>
- Mitchell, W. (1995). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. University of Chicago Press.
- Morelli, M. (2017). Museum education, contemporary architecture and teenagers. A step towards the shaping of identity: Two case studies from MAXXI education department. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 217–230. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.012>
- Or, L., & Shohamy, E. (2016). Asymmetries and inequalities in the teaching of Arabic and Hebrew in the Israeli educational system. *Journal of Language and Politics*, 15(1), 25–44. <https://doi.org/10.1075/jlp.15.1.02or>

- Oryan, S., & Ravid, R. (2019). The experiences of pre-service teachers delivering a study unit on multiculturalism, racism and prejudice. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102911. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102911>
- Padill, A. (2004). Quantitative methods in multicultural education research. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 127-145). Jossey-Bass: A Wiley Imprint.
- Payes, S. (2018). Education across the divide: Shared learning of separate Jewish and Arab schools in a mixed city in Israel. *Education, citizenship and social Justice*, 13(1), 19–35. <https://doi.org/10.1177/1746197917698489>
- Peral Santamaría, A., & Strotmann, B. (2019). Adding value to bilingual courses by co-teaching: A practical case. In M. Agudo, J. de Dios, M., Retamar, & R. Alejo González (Eds.), *Bilingual education under debate. Practice, research and teacher education* (pp. 99-115). Universidad de Extremadura.
- Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T., & Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Rorty, R. (1989). Education without dogma: Truth, freedom and our universities. *Dissent*, 36(2), 198-204.
- Schwarz, M., & Gorgatt, N. (2018). "Fortunately, I found a home here that allows me personal expression": Co-teaching in the bilingual Hebrew-Arabic-speaking preschool in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 71, 46-56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.006>
- Sleeter, C. (1996). *Multicultural education as a social activism*. SUNY Press. <https://doi.org/10.1080/00405849609543730>
- Villa, R. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Corwin.
- Wei, L., & García, O. (2022). Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, 53(2), 313-324. <https://doi.org/10.1177/00336882221092772>
- Yee, A. (1992). Asian as stereotypes and students: Misperceptions that persist. *Educational Psychology Review*, 4, 95-132. <https://doi.org/10.1007/BF01322396>
- Yitzhaki, D., Tannenbaum, M., & Shohamy, E. (2022). 'Shared Education' and translanguaging: students at Jewish and Arab schools learning English together. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1033-1048. DOI: 10.1080/13670050.2020.1740164

"אספת הורים אצלי בסמרטפון": רשת הווטסאפ כפלטפורמה לתקשורת דיגיטלית בין הורים למורים

שירה טרגר-סודרי, * חננאל רוזנברג, ** חן סבג בן פורת, *** הילה לוינשטיין****

תקציר

מחקר זה בוחן את השימוש בקבוצות וטסאפ משותפות להורים ולמורים במערכת החינוך הישראלית, בדגש על גילאי בית הספר היסודי. באמצעות מתודולוגיה איכותנית שכללה ראיונות עומק עם 20 הורים ו-11 מורים, נבדקו השימושים המרכזיים בקבוצות אלו, התכנים הנידונים בהן ומניעיהם של הורים ומורים להשתמש בהן. המחקר התמקד בפוטנציאל החיובי ובאתגרים המרכזיים הנובעים ממאפייני הווטסאפ ומהמזמינויות (affordances) שלו, כגון מיידיות, זמינות מוגברת, פומביות השיח והאינטראקטיביות המדמה תקשורת פנים אל פנים. נמצא כי לצד התרומה הרבה של הפלטפורמה להגברת המעורבות ההורית ולחיזוק התקשורת בין הורים למורים, היא מייצרת גם אתגרים לא מבוטלים כגון מעורבות יתר, פגיעה בפרטיות וטשטוש סמכות המורה. מהמחקר עולה כי ניהול מושכל ומוסדר של הקבוצות, הכולל הגדרת כללים וגבולות שיח הן ברמת המוסד הן בקבוצה המקומית, עשוי לסייע בהתמודדות עם אתגרים אלו, למצות את הפוטנציאל החינוכי של הפלטפורמה ולהגביר את יעילות הקשר בין הורים למורים. ממצאים אלו תורמים להבנת חלקו של קשר דיגיטלי לא פורמלי בין הורים למורים בהבניית יחסי אמון ושיתוף פעולה בעולם חינוכי המבוסס יותר ויותר על טכנולוגיות תקשורת.

מילות מפתח: אפליקציות מסרים מידיים (mobile instant messaging), וטסאפ, מזמינות, מעורבות הורית, קשרי הורים-מורים

מבוא

אפליקציית הווטסאפ כבשה בסערה את מערכת החינוך בצורות שונות: קבוצות תלמידים כיתתיות עם המורה ובלעדי, צוותי הוראה המתאגדים בקבוצות משותפות וקבוצות מנהלים המשתפים זה את זה במידע ובעצות מקצועיות. לכל אלה מתווספת בשנים האחרונות תופעה חדשה ופופולרית: קבוצות וטסאפ משותפות למורים ולהורי התלמידים. וכמו בקבוצות

* שירה טרגר-סודרי, אוניברסיטה העברית, המחלקה לתקשורת ועיתונאות
 ** ד"ר חננאל רוזנברג, אוניברסיטת אריאל, בית הספר לתקשורת
 *** ד"ר חן סבג בן פורת, אוניברסיטת אריאל, בית הספר לתקשורת
 **** ד"ר הילה לוינשטיין, אוניברסיטת אריאל, בית הספר לתקשורת

הווססאפ המשותפות למורים ולתלמידים, האינטראקציות המקוונות בין ההורים והמורים צמחו "מלמטה למעלה" כיוזמה בלתי פורמלית וללא הנחיות רשמיות ממשרד החינוך (Bouhnik & Deshen, 2014).

תופעה זו ראויה להיבחן על רקע המחקרים הרבים המצביעים על כך שתקשורת בין הורים ומורים מעצימה את המעורבות ההורית ומשפיעה על הצלחתם החינוכית, הרגשית והחברתית של התלמידים (Park & Holloway, 2017). מעורבות הורים מעצבת במידה רבה את התהליכים הלימודיים של התלמידים, את עמדותיהם כלפי הלימודים ואת הישגיהם (Bordalba & Bochaca, 2019) ומשפרת את האקלים הבית ספרי. בפועל, לאורך השנים צורות התקשורת המסורתיות בין הורים למורים התבססו על מפגשים פנים אל פנים, על שיחות טלפון ועל הודעות כתובות. בשנים האחרונות חל שינוי ניכר באופי התקשורת בין הורים למורים, בעיקר בבתי ספר יסודיים, בעקבות שילובן של טכנולוגיות דיגיטליות מתקדמות, ובפרט אפליקציית הווססאפ שהפכה לזירת התקשורת המרכזית ביניהם.

אף על פי שמחקרים רבים התייחסו לשימוש בטכנולוגיות דיגיטליות במסגרות לימודיות - ביניהן אפליקציות מסרים מיידיים (Mobile Instant Messaging [MIM]) כגון וטסאפ - רובם התמקדו בפוטנציאל הלימודי של פלטפורמות אלה. ואכן, קיים פער מובהק בספרות המחקרית בכל הנוגע לדפוסי האינטראקציה בין הורים למורים בבתי ספר בכלל ובגילאי בית הספר היסודי בפרט, במיוחד בערוצים מקוונים ובאפליקציות מסרים מיידיים. פער זה בולט במיוחד בהיבטים הקשורים לאופן שבו מאפיינים טכניים של הכלים הדיגיטליים מעצבים את אופני השימוש החברתיים והתקשורתיים בהם. כך, טרם נבחנו לעומק האופנים שבהם מאפיינים טכנולוגיים ספציפיים של אפליקציות מסרים מיידיים, דוגמת וטסאפ, מעצבים וממסגרים אינטראקציות חברתיות בהקשר החינוכי. קיים מחסור בעיקר במחקרים המנתחים כיצד מאפיינים כגון זמינות מיידית, תקשורת קבוצתית, שיתוף תמונות וקבצים וטשטוש גבולות של זמן ומרחב משפיעים על דפוסי התקשורת ועל היחסים בין הורים למורים.

במחקר זה נבקש לבחון את יחסי הגומלין המתקיימים בקבוצות וטסאפ משותפות להורים ולמורים, את מניעי השימוש של הורים ומורים בקבוצות אלו, את התכנים המרכזיים שנידונים בהן, וכן את האופן שבו המאפיינים הייחודיים של הפלטפורמה מעצבים את הדינמיקה בקבוצה, על יתרונותיה ומגבלותיה. נתבסס על תאוריית המזמינויות (affordances), שלפיה מאפיינים טכנולוגיים מאפשרים התנהגויות חברתיות מסוימות ומגבילים אחרות. מושג זה, שהפך מרכזי בדיון על טכנולוגיות תקשורת חדשות ועל יחסי אדם-מכונה, יסייע לבחון את האופן שבו פלטפורמה ספציפית - קבוצות וטסאפ - מעצבת את אופי הדינמיקה בקשרי מורה-הורה. לאור זאת נציע דרכים שמאפשרות לייעל את השימוש בפלטפורמה למטרות חינוכיות וחברתיות.

סקירת ספרות

מעורבות הורים בחינוך ילדיהם וקשרי הורים-מורים

"מעורבות הורית" היא מונח גג המתאר את האסטרטגיות השונות שהורים משתמשים בהן במטרה לשתף פעולה עם מוסדות החינוך שילדיהם לומדים בהם ולקחת חלק בחינוכם (Edwards & Kutaka, 2015). חשוב להדגיש כי המונח מעורבות הורית איננו תיאור מצב אחד אלא שיקוף של התנהגות על הרצף שבין "ההורה הבירוקרטי", המותיר את היוזמה באופן בלעדי למורה, לבין "ההורה השותף" המעוניין במעורבות גבוהה ויזומה (Bauch & Goldring, 2000). אפשטיין (Epstein, 2016) טען שניתן להבחין בין סוגים שונים של מעורבות הורית, כגון כזו שמתמקדת בקשר עם המורה, בעבודה רציפה עם התלמיד או בשיתוף פעולה עם הקהילה כולה. חוקרים מדגישים כי תקשורת אפקטיבית עם המורים היא ממד מרכזי במעורבות ההורית, והיא אף גורמת לטיפול של ממדי מעורבות נוספים (Chen & Rivera-Vernazza, 2023). כאשר הורים מקבלים מידע מתמיד ושקוף על חינוך ילדיהם ומעודדים החלפה הדדית של רעיונות ודעות, מתחזקים האמון, הכבוד וההערכה בין ההורים למורים (Bordalba & Bochaca, 2019). יתרון נוסף לקשר שבין מורים והורים נובע מהעובדה כי לשני הצדדים השקפות עולם נפרדות ואפיסטמולוגיות סותרות (Addi-Raccah & Grinshtain, 2022), אשר ניתן לגשר ביניהן על ידי תקשורת פרודוקטיבית. על כן, ככל שהשיח בין המורים להורים אינטנסיבי יותר, כך השפעתו חזקה יותר (Merkley et al., 2006).

מחקרים רבים הצביעו על קשרים חיוביים בין מעורבות הורים לבין השלכות חברתיות-רגשיות וחינוכיות על ילדיהם (Arnold et al., 2008; Goodall & Montgomery, 2014; Park & Holloway, 2017). מעורבות הורית מעצבת במידה רבה את התהליכים הלימודיים של התלמידים, את עמדותיהם כלפי לימודים ואת הישגיהם (Bordalba & Bochaca, 2019). יתרונות נוספים של מעורבות הורים הם שיפור ביחסי הורים-מורים, שיפור במורל המורים ובאקלים הבית ספרי; הגברת נוכחות התלמידים בבית הספר ושיפור עמדותיהם כלפי המוסד; שיפור בהתנהגות התלמידים ובבריאותם הנפשית והגברת ביטחונם העצמי (Hornby & Blackwell, 2018; Ribeiro et al., 2021). עם זאת, מחקרים מלמדים גם על חסרונות פוטנציאליים של קשרים אינטנסיביים מדי בין הורים למורים, העלולים להוביל למעורבות יתר הפוגעת בתפקוד התקין של המורה ושל בית הספר (ראו למשל, אברהם ואח', 2012).

היקף המעורבות ההורית נגזר במידה רבה ממגוון משתנים סוציו-אקונומיים המשפיעים על יכולתם של הורים להשתתף באינטראקציה הבית ספרית. מחקרים קודמים מצאו כי הורים במשפחות מרובות ילדים, הורים יחידניים והורים בעלי הכנסה או השכלה נמוכות נוטים להיות מעורבים פחות בפעילויות בית הספר ובקשר השוטף עם צוותי ההוראה (McNamara-Horvat et al., 2003; Winquist, 1998). בנוסף לכך, נמצא כי תחושת המסוגלות ההורית, כלומר האופן שבו הורים מעריכים את יכולתם להשפיע באופן חיובי על הישגי ילדיהם, משפיעה אף היא על רמת המעורבות ההורית (Grolnick et al., 1997; Yang et al., 2023). היבטים אלה רלוונטיים

מאוד עם המעבר לתקשורת דיגיטלית ובעיקר לקבוצות וטסאפ כיתתיות. אלה עשויות להיות הזדמנות חשובה דווקא להורים המגיעים מרקע סוציו-אקונומי מוחלש, שכן השימוש בפלטפורמה זו הוא פשוט, זמין, נגיש כלכלית לכלל ההורים, ואינו דורש מיומנות ואוריינות טכנולוגית מוקדמת. קבוצות וטסאפ עשויות לצמצם את הפערים בין קבוצות הורים שונות ולהקל את ההשתלבות של הורים שנוכחים פחות בפעילויות פיזיות בבית הספר, ובכך לתרום לצמצום אי-השוויון בחינוך ובמעורבות הורית.

קשרי הורים-מורים בעידן הדיגיטלי

באופן מסורתי תקשורת מורה-הורה התרחשה באינטראקציות דו-כיווניות, כגון במפגשים פנים אל פנים ו/או באמצעות חומרי הדפסה חד-כיווניים (Barnett et al., 2020). העידן הדיגיטלי הרחיב את אפשרויות התקשורת ועודד "דיגיטליזציה של פרקטיקות חינוכיות" (Colombo, 2016). ככל שפלטפורמות דיגיטליות הופכות נפוצות וזמינות יותר, מורים והורים יכולים למנף אותן למטרות תקשורת (Kuusimäki et al., 2019; Yulianti et al., 2022). כבר בשנות השבעים נמצא כי תקשורת באמצעות הטלפון משפרת את תדירות ואת איכות הקשר בין הורים למורים, ושלקשר זה ישנה השפעה חיובית על שיתוף הפעולה בין ילדים ומוריהם (Cameron & Lee, 1997; Kirsch, 1973).

ההתפתחות המהירה של טכנולוגיות מידע ותקשורת (ICTs), כגון דואר אלקטרוני (Thompson & Mazer, 2012), מערכות ממוחשבות לניהול פדגוגי (בלאו והמאיר, 2012; Selwyn et al., 2011), איגרות מידע (ניוזלטר) והודעות טקסט (Thompson et al., 2015), סיפקה מבחר מוגבר של ערוצי תקשורת חלופיים וחדשים בין מורים להורים. ואכן, מחקרים מרחבי העולם מצביעים על שימוש אינטנסיבי בטכנולוגיות אלה (במיוחד בדואר אלקטרוני וברשתות חברתיות) ביחסי הורים-מורים (ראו: Bordialba & Bochaca, 2019; Patrikakou, 2015; Wasserman & Zwebner, 2017). השימוש הנפוץ בטכנולוגיות דיגיטליות לצורך תקשורת מורה-הורה עשוי להיות מיוחס למזמינויות (affordances) הדיגיטליות שלהם, כלומר לתכונות ספציפיות של ערוץ תקשורת המאפשרות או מגבילות התנהגויות אפשריות בקשר ומעצבות את אופי האינטראקציה של המשתמשים בהן (Evans et al., 2017, p. 36).

פרספקטיבת המזמינויות מאפשרת לבחון את האופן שבו תכונות של מדיום מסוים מהוות הזדמנות לפעולה בתפיסתו של האדם הנעזר במדיום זה, מתוך תשומת לב להקשר הרחב שהתקשורת מתנהלת בו (Davis & Chouinard, 2017). גישה זו, שמקורה בעבודתו של גיבסון (Gibson, 1977), מדגישה כי המזמינויות אינן רק מאפיינים טכנולוגיים אלא יחסים דינמיים בין הטכנולוגיה למשתמש. מימוש המזמינויות מתרחש כאשר אפשרויות הפעולה שהטכנולוגיה מציעה מתורגמות לפעולות ממשיות, תהליך המושפע מתפיסות אינדיבידואליות של המשתמש (Schrock, 2015), כמו גם מהפרקטיקות החברתיות שלו, מניסיונו, ממיומנותיו ומההבנה התרבותית שלו (Zheng & Yu, 2016). בניגוד לגישות דטרמיניסטיות, בתאוריה זו יש הכרה

בחומריות של הטכנולוגיה ושימת לב להיבטים חברתיים וטכניים השזורים זה בזה (Volkoff, 2017 & Strong), כפי שמציינים משרוני ווינסט (Mascheroni & Vincent, 2016): "חפצים טכנולוגיים מעצבים, אך אינם קובעים את הפעלתם: לטכנולוגיות שונות יש יכולות שונות, אשר מגדירות את המשמעויות והשימושים האפשריים שאנשים וקבוצות מייחסים להן" (עמ' 312). על רקע זה הגישה מאפשרת בחינה מעמיקה של יחסי הגומלין המתמשכים בין יכולות הטכנולוגיה לבין פעולות השימוש בה בהקשרים מגוונים, והיא רווחת בקרב חוקרי תקשורת, בעיקר עם עלייתם של סוגי מדיה חדשים (Majchrzak et al., 2013). יישומה של פרספקטיבה מחקרית זו מאפשרת להבין בין היתר את האופן שבו טכנולוגיות חדשות ככלל ופלטפורמת הוויטסאפ בפרט מאפשרות למשתמשים לעצב מחדש מגוון ממדים באינטראקציות בין-אישיות וקבוצתיות (Yeshua-Katz, 2021), כדוגמת אינטנסיביות הקשר (Mascheroni & Vincent, 2016), יחסי הכוח בין המשתתפים (Meler et al., 2024), הציפיות ממשתתפי האינטראקציות (Mascheroni & Ólafsson 2014) ומידת המעורבות והאמון בתוכני האינטראקציה (Masip et al., 2021).

שתי מזמינויות מרכזיות בהקשר הפדגוגי, המאפיינות במיוחד אמצעי תקשורת דיגיטליים, הן מיידיות וזמינות. אחד החסמים המרכזיים למעורבות הורים בלמידת ילדיהם הוא הקושי בתמרון בין חיי המשפחה והקריירה (Olmstead, 2013). על כן זמינותם של אמצעי תקשורת דיגיטליים, המאפשרים לתקשורת להתקיים בכל מקום ובכל זמן, מקלה על ההורים להיות מעורבים בהתקדמות הלימודית של ילדיהם ומשפרת את איכותו ואת היקפו של הקשר מורה-הורה (Özdamlı & Yıldız, 2014). השימוש במכשירים ניידים זמינים, כגון טלפונים חכמים, עשוי להשפיע גם על עומק המעורבות ההורית על ידי הגברת תחושת השותפות בין ההורים למורים. דבר זה עשוי לקרב את שני הצדדים וליצור שותפות בריאה המבוססת על אמון הדדי (Wasserman & Zwebner, 2017).

עם זאת, לתקשורת דיגיטלית בין מורים והורים יש גם חסרונות. ראשית, אינטנסיביות הקשר בנושאים לימודיים עשויה להפוך את התלמידים עצמם לפחות אחראים בנושאים כגון מטלות לימודיות (Thompson, 2008). מכיוון אחר היו שהדגישו את הפגיעה הפוטנציאלית בזמנם הפרטי של המורים ואת היווצרותם של פערים בנוגע לציפיות על אודות היקף התקשורת הרצוי בינם לבין ההורים (Olmstead, 2013). עוד עולה כי מורים רבים חוששים לעיתים להשתמש בערוצים מתווכים בשל היווצרותם של פערים אפשריים בהבנת המסרים וכן בשל החשש מטשטוש גבולות ומפגיעה בסמכותם (Wasserman & Zwebner, 2017).

חלק מערוצי התקשורת הדיגיטליים - למשל מערכות למידה ממוחשבות ואיגרות מידע - אומנם מרחיבים את אפשרויות האינטראקציה הורה-מורה, אולם משמשים בפועל בעיקר כערוצים חד-כיווניים להפצת מידע מהמורה להורים. לעומתם, רשתות חברתיות, כלומר שירותים מבוססי רשת המאפשרים ליחידים לבנות פרופיל ציבורי או חצי-ציבורי במסגרת מערכת מוגדרת; לנסח רשימה של משתמשים אחרים שהם חולקים עימם קשר; ולצפות

ברשימות הקשרים שיצרו ולעבור בין רשימותיהם לאלו שיצרו אחרים בתוך המערכת (Boyd & Ellison, 2008), מאופיינות במזמינויות נוספות ובעלות ערך ליחסי הורה-מורה, ובראשן תקשורת רב-צדדית אשר מאפשרת לייצר מיקרו-קהילות שבהן לכל אחד ממשתתפי האינטראקציה יש משקל שווה ואפשרות להגיב מיידית. אחד הערוצים המרכזיים והנפוצים ביותר לקשרי הורים-מורים בשנים האחרונות הוא אפליקציית הוואטסאפ.

מזמינות הוואטסאפ

וואטסאפ היא אפליקציית הודעות מיידיות ניידות (MIM) שהייתה זמינה לציבור לראשונה בשנת 2009. היא מאפשרת מגוון תצורות תקשורת: שיחות קוליות, שיחות וידאו, הודעות טקסט, שיתוף סרטונים, תמונות, הקלטות אודיו ומסמכים, הן בפורמטים של שיחה מאחד לאחד והן מאחד לרבים (Cino et al., 2021; Rosenberg et al., 2018). בתוך שנים אחדות צברה האפליקציה פופולריות רבה: נכון לתחילת שנת 2024 לאפליקציה יש יותר מ-2 מיליארד משתמשים פעילים חודשיים ברחבי העולם.¹ בישראל לוואטסאפ תפקיד מרכזי בחיי היום-יום. על פי סקר שנערך לאחרונה, וואטסאפ היא האפליקציה הפופולרית בישראל, ומשתמשים בה 90% מהמבוגרים ו-87% מבני הנוער.²

מהו סוד הפופולריות של וואטסאפ? לאפליקציה (יישומון) מספר יתרונות ייחודיים שיכולים לשפוך אור על שאלה זו. ראשית, בהשוואה להודעות טקסט מסורתיות, וואטסאפ מחקה תקשורת פנים אל פנים בצורה טובה יותר ומאפשרת מיידיות, קישוריות וזרימה סינכרונית מהירה של תכנים בין חברי הקבוצה (Malka et al., 2015). בשל כך האינטראקציה בתוך האפליקציה היא יותר "שיחתית" ופחות פורמלית, אפיון המגביר את חוויית החיבוריות ותחושת הקהילתיות (Cino et al., 2021) ומעניק תחושה של שהייה עם חברים במרחב פתוח של תקשורת ללא הפרעה (O'Hara et al., 2014). בנוסף לכך, וואטסאפ מעניקה למשתמשיה תחושת ביטחון ופרטיות. בניגוד לפייסבוק, למשל, השימוש בוואטסאפ אינו מצריך יצירת עמוד פרופיל אישי, שכן הפרופילים של משתמשיה מקושרים למספרי הטלפון הסלולרי שלהם (Cino et al., 2021). יתרה מכך, בעוד שלחברי פייסבוק יש גישה לפרטי הפרופיל האישיים של המשתמשים, לפעילויות שלהם, לרשימות החברים ואפילו לתקשורת עימם, הדבר אינו אפשרי בוואטסאפ (רוזנברג ואסטרון, 2017). לפיכך האינטראקציה בוואטסאפ מתרחשת עם אנשים שלמשתמש יש "קשרים מהימנים" איתם (Yamamoto et al., 2018). לבסוף, וואטסאפ מאפשרת מעבר טבעי בין תקשורת אישית לתקשורת קבוצתית, ובכך משמשת לביסוס ולתחזוק קשרים אישיים פרטניים, אך גם לשמירה על קשרים בקבוצות חברתיות (Church & de Oliveira, 2013). מבחינה זו האפליקציה נתפסת כרשת חברתית של ממש ולא רק כשירות הודעות טקסט או

1 https://media.bezeq.co.il/pdf/internetreport_2022.pdf

2 <https://backlinko.com/whatsapp-users>

שיחות קוליות (Baulch et al., 2020). אין זה מפתיע, אם כן, ששילובה של ווסטאפ בהקשרים חינוכיים הפך לרווח יותר ויותר (Ajani & Khoalenyane, 2023).

קשרי הורים-מורים בווסטאפ

מאפייניה של אפליקציית הווסטאפ הופכים ערוץ זה לבעל פוטנציאל רב לשימוש בתחום החינוך במגוון פונקציות. אלו כוללות בין היתר שיתוף חומרים חינוכיים, שליחת תזכורות ועדכונים ושמירה על קשר רציף בין מורים לתלמידים לצורך ביצוע מטלות לימודיות (רוזנברג ואסטרן, 2017). בנוסף לתקשורת מורים-תלמידים, אחד השימושים הפדגוגיים המרכזיים של ווסטאפ מתבצע באמצעות קבוצות הורים-מורים, אשר משמשות בעיקר למעקב אחר התפתחות התלמידים. ואכן, ממצאים אמפיריים מצביעים על כך שהשימוש המרכזי בווסטאפ הוא שמירה על תקשורת בין הורים למורים, מעקב רצוף אחר הלמידה בכיתה, יצירת מערכת יחסים הדדית בין המורה והורה (Doğan, 2019) וגיבוש קהילות הורים (Kurtz, 2015).

בהקשר הישראלי, עדי-רקח וימיני (Adi-Racah & Yemini, 2018) מזהות כיצד קבוצות ווסטאפ כיתתיות מאפשרות להורים גישה לזרימה מתמדת של מידע על המתרחש בכיתה, העשויה לדבריהן לעודד פעולות הוריות (קולקטיביות או אינדיבידואליות) להתמודדות עם אתגרי בית הספר. החוקרות מדגישות שלקבוצות אלה פוטנציאל גבוה דווקא להורים מעוטי מעמד ומשאבים, בכך שהן ממזערות חלק מהחסמים למעורבותם. עוד ראוי לציין כי בתחילת דרכה של אפליקציית הווסטאפ השימוש בה לצרכים חינוכיים העלה חששות מצד קובעי מדיניות בתחום החינוך לגבי השפעתה הפוטנציאלית על יחסי הורים-מורים (Davidson & Turin, 2021). עם זאת, באופן פרדוקסלי המורים עצמם הם שיזמו את הקשר הזה בניסיון לנצל את היתרונות האפשריים של הערוץ החדש (Rosenberg & Asterhan, 2018).

למרות השימוש הנרחב בקבוצות הורים-מורים בווסטאפ, המחקר האקדמי בנושא זה מצומצם. ניתוח דפוסי האינטראקציה בין הורים למורים בקבוצות אלה והעמקה באופן שבו הצדדים תופסים אותה עשויים לספק תובנות בעלות ערך לגבי תפקיד הטכנולוגיה במערכת היחסים הורים-מורים, לרבות יתרונותיה ומגבלותיה עבור שני הצדדים. המחקר הקיים חסר בחינה משולבת של תפיסות מורים והורים כלפי התופעה, ובפרט פרספקטיבה המדגישה את המאפיינים הטכנולוגיים של פלטפורמת הווסטאפ ואת השפעתם על אופי האינטראקציה של המשתמשים. באמצעות שימוש בגישת המזמיניות מחקרנו מציע פרספקטיבה המגשרת על פערים אלה.

מטרת המחקר ושאלותיו

בהתאם להנחות היסוד של הגישות הטכנולוגיות לחקר התקשורת, תכונותיו של ערוץ התקשורת מעצבות את דפוסי השיח המתנהל דרכו, את מאפייניו ומגבלותיו ואת טיב היחסים המתקיימים בין משתתפי האינטראקציה (Walther, 1996). ברוח זו המחקר הנוכחי מבקש לבחון כיצד

הורים ומורים חווים את האינטראקציות בקבוצות וטסאפ משותפות, וכיצד המזמינות של המדיום מעצבת חוויות אלו, בעיקר בכל הנוגע למעורבות הורית ולגבולותיה. במאמר נתייחס הן לרמה האינפורמטיבית, כלומר לתיאור דפוסי השימוש והפעילות בפועל; והן לרמת המשמעות, היינו לאופן שבו המשתתפים עצמם חווים, מפרשים ומעניקים משמעות אישית וחברתית להתנסויותיהם ולפעולותיהם בקבוצות הווטסאפ. לאור זאת שאלות המחקר יהיו:

- (1) מהם השימושים המרכזיים שעושים הורים ומורים בקבוצות המשותפות, ומהם התכנים הנידונים בהן?
- (2) כיצד תופסים הורים ומורים את השפעת קבוצות הווטסאפ על מידת המעורבות ההורית?
- (3) כיצד מאפייני הפלטפורמה והמזמינות שלה מעצבים את אופי התקשורת בקבוצה ואת הדינמיקה בין ההורים והמורים?
- (4) מהם האתגרים המקצועיים והאתיים העולים מהשיח המשותף בקבוצות הווטסאפ, וכיצד מתמודדים המשתתפים עם אתגרים אלה?

מתודולוגיה

לאור אופיו האקספלורטיבי של המחקר, שיטת המחקר היא איכותנית. באמצעות גישה זו נבקש לספק מידע עשיר שיסייע להבנת התופעה ולזיהוי הגישות, נקודות המבט וגורמי ההשפעה הלוקחים בה חלק. בהתאמה, כלי המחקר הוא ראיונות חצי-מובנים שמטרתם לחשוף את הפרספקטיבה ואת החוויה האישית של המראיינים ולהציג את קולותיהם האוטנטיים בנוגע לתופעה הנדונה (Moustakas, 1994; וראו גם Marwick & Boyd, 2014, בנוגע לשימוש בראיונות לשם חשיפת תובנות הנוגעות לתפקודי מדיה חדשים במרחבי היום-יום).

אוכלוסיית המחקר

המחקר התמקד בגילאי בית הספר היסודי (כיתות א'-ו'), בשל העובדה כי הפופולריות של קבוצות וטסאפ משותפות להורים ולמורים גבוהה במיוחד בקרב הורים ומורים לתלמידים בגילים צעירים יחסית (Davidson & Turin, 2021). לעומת זאת, בגילאי חטיבת הביניים, ובמיוחד בתיכון, מורים נוטים לתקשר עם הילדים ישירות ולהפחית את הקשר המתווך עם ההורים (Rosenberg & Asterhan, 2018).

משתתפי המחקר הם מורים והורים. המורים גויסו באמצעות פרסום הודעה ברשתות חברתיות, בין היתר בקבוצות ייעודיות של מורים בפייסבוק, ובחלוקה של מודעת פנייה מודפסת ביום עיון ארצי למורים שקיים משרד החינוך. בשלב הראשון נאספו שמות ופרטי קשר של מורים שהביעו נכונות להיכלל במחקר. במקרים שבהם נאספו שמות של יותר ממורה אחד מאותו בית ספר, רואיין רק אחד מהם, זאת במטרה לגוון את המוסדות המיוצגים. ההורים גויסו באמצעות פרסום הודעות ברשתות חברתיות, וגם כאן הקפדנו על ייצוג של הורה אחד מכל בית ספר.

סך הכול נכללו במחקר 20 הורים לילדים בגילאי בית הספר היסודי (18 נשים ו-2 גברים) ו-11 מורים (9 נשים ו-2 גברים) המלמדים בבתי ספר יסודיים. הסיבה להטיה המגדרית בקרב

ההורים היא שכמעט בכל המקרים שנעשתה בהם פנייה לזוגות הורים, הסתבר כי האם פעילה יותר מהאב בקבוצת הווסטאפ (במרבית המקרים האב לא היה חבר בקבוצה כלל). ההטיה בקרב קבוצת המורים נובעת מאותה סיבה: הרוב המכריע של מורים בישראל הוא נשים (מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 2020).

בתי הספר שהמרוויינים נמנים עימם הם בתי ספר ממלכתיים (23), ממלכתיים-דתיים (6) וניסויים (2). המחקר לא התייחס למערכת החינוך העצמאית של הציבור החרדי או לבתי הספר הממ"חים (ממלכתי-חרדי), זאת בשל יחסו המסתייג של ציבור זה לשימוש ברשתות חברתיות ובטלפונים חכמים (Rosenberg & Blondheim, 2021). אף כי מדובר במחקר איכותני שאיננו מייצג את האוכלוסייה הכללית, נעשו מאמצים להקפיד על אוכלוסיית מחקר מגוונת שתשמיע קולות שונים הלוקחים חלק בתופעה הנחקרת. בתי הספר נדגמו מאזורים גאוגרפיים שונים וכוללים ערים ויישובים הן במרכז הן בפריפריה. בנוסף לפיזור גאוגרפי ודמוגרפי, אוכלוסיית ההורים במחקר כוללת הורים מכל טווח הכתות בבית הספר היסודי. אוכלוסיית המורים במחקר כוללת הן מורים צעירים הן מורים ותיקים.

כלי המחקר, איסוף הממצאים וניתוחם

במחקר נעשה שימוש במתודולוגיה איכותנית במטרה לקבל מבט עשיר ומעמיק על אודות חווית המשתמשים והאופן שבו הם תופסים את מהות האינטראקציה התקשורתית שהם מעורבים בה (Moustakas, 1994; Wang et al., 2016). כלי המחקר הוא ראיונות עומק. הראיונות כללו שאלות המתמקדות בין היתר במניעי השימוש בקבוצה, בתפיסת יעילותה, בהשפעתה על התלמידים, באתגריה ומגבלותיה ובאופי השיח הרצוי והמצוי בה (לרשימת השאלות למורים ראו נספח 1, והשאלות להורים - נספח 2).

הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו בשיטת הארגון התמטי (thematic organization), שבמסגרתה מופו וזוהו תמות מרכזיות הנובעות מן הנתונים בהתאם לשאלות המחקר (Ryan & Bernard, 2003). תהליך הקטגוריזציה "מלמטה למעלה" (Strauss & Corbin, 1994) כלל את ארבעת השלבים שהציעו מרשל ורוזמן (Marshall & Rossman, 2014): (1) ארגון חומר הממצאים; (2) יצירת הקטגוריות; (3) בחינה של הנחות פוטנציאליות מוקדמות; (4) חיפוש אחר הסברים חלופיים להנחות אלה. בניסיון ליצור דיאלוג שבו מושאי ההיגדים התאורטיים הופכים לשותפים פעילים בתהליך המתפתח של אימות הידע (McCormack, 2004, p. 222), ובמטרה לאפשר תיקוף מסוים של הממצאים האיכותניים מזווית המבט של הקבוצה הנחקרת (Bauer et al., 2000), עם סיומה של עבודת איסוף הנתונים וניתוחם שותפו כמה מן המרואיינים בטיטוט הממצאים ובמסקנות של המחקר, והערותיהם הוטמעו בגרסתו הסופית. דברי המשתתפים יוצגו תוך ציון גיל, מגדר וכיתה (א'-ו'), אך בשינוי שמם לצורך שמירה על פרטיותם. במידת הצורך צוין אופי בית הספר שהם לומדים בו.

ממצאים

ניתוח הראיונות העלה מספר תמות עיקריות: הראשונה נוגעת לשימושים העיקריים בקבוצה ולתפקידים שהיא ממלאת עבור המורים וההורים; השנייה עוסקת באופן שבו הורים ומורים תופסים את קבוצת הוויטסאפ כמשפיעה - לטובה ולרעה - על מעורבותם של ההורים במרחב הלימודי של ילדיהם; השלישית מתייחסת למאפייני הדינמיקה התקשורתית בקבוצה בשל המזמינויות המאפיינות קבוצות וטסאפ; והרביעית נוגעת לגבולות השיח ולאתגרים אתיים העולים מהאינטראקציה המשותפת בקבוצה.

השימושים בקבוצה ותפקידיה

קבוצות הוויטסאפ משמשות ערוץ תקשורת מרכזי בין הורים למורים וממלאות תפקידים מגוונים בשגרה הבית ספרית. המורים וההורים כאחד ציינו שהקבוצה משמשת אותם באופן יום-יומי למטרות עדכון והתעדכנות, וייחסו לה חשיבות מרובה בהגברת המעורבות ההורית. מצד ההורים הקבוצה מהווה פלטפורמה להתעדכנות בנושאים שונים, ובעיקר: (1) דיווחים שוטפים על אודות תכנים לימודיים בכיתה; (2) עדכונים על אודות פעילויות בכיתה ובבית הספר ו"תיאום לוגיסטי" של אירועים וציוד נדרש. לדברי טלי (אם לילדה בכיתה ד'): "בקבוצה מדברים על מטלות שמקבלים בשיעורים, פרויקטים שצריכים לעשות, ערבי כיתה, מפרסמים שיעורי בית ושואלים שאלות על זה. בעיקר דברים שקשורים ללימודים". בניסוחה של מיטל (אם לילדה בכיתה א'): "דברים אינפורמטיביים... שיעורי בית, הודעות על דברים שצריכים להביא ולעשות, כשההורים צריכים להביא משהו...". כמה מההורים הדגישו שחשיבות הקבוצה היא בסייעה להם להתעדכן דווקא בנושאים שהילדים אינם נוטים לשתף בהם את ההורים, הן משום ש"הם קצת מעופפים ואז זה באמת עוזר לקבל עדכונים ככה מהמורה לגבי השיעורים, חומר למבחנים ודברים כאלה" (תמר, אם לילדה בכיתה ג'), והן משום רצונם באוטונומיה, בעיקר בקרב ילדים בגילאים בוגרים, ש"פחות משתפים אותנו, במיוחד כי לרובם כבר יש פלאפונים עם קבוצות וטסאפ משלהם" (קרן, אם לילדה בכיתה ו').

לצד העדכונים היום-יומיים, קבוצת הוויטסאפ ממלאת תפקיד מהותי גם בעדכון הורים באירועים חריגים, כגון מקרי אלימות בכיתה או דיווחים על מצבי חירום וסכנה. כך, לדוגמה, טלי (אם לילדה בכיתה ד') ציינה: "היום המורה שלחה תמונה של מישהו שנראה חשוד בגן משחקים באזור עם אזהרה לא לתת לילדים להסתובב לבד...".

מעורבות הורית ומעורבות יתר

באופן כללי הן ההורים הן המורים רואים בקבוצות הוויטסאפ כלי להגברת מעורבות ההורים ולחיוזק הקשר עם המרחב הלימודי. רבים מההורים הדגישו כי קבוצת הוויטסאפ המשותפת אינה רק כלי לקבלת מידע לימודי אלא גם מחזקת את תחושת השותפות והחיבור לבית הספר. כך לדברי שלומית (אם לילד בכיתה א'): "זה נותן תחושה של שותפות - לדעת מה קורה בבית הספר ולחוש מחוברים יותר". לדבריה, בכך הקבוצה תורמת לשיפור ההישגים הלימודיים של

הילדים: "ככה אנחנו יכולים לוודא שהם מתקדמים בקצב הנכון עם החומר, שהם לא שוכחים לעשות שיעורים... דברים שבסופו של דבר מובילים להישגים". תפיסות דומות הביעו המורים, שראו בווטסאפ כלי להגברת מעורבות ההורים בתפקוד הלימודי של תלמידי הכיתה: "הקבוצה מאפשרת להורים שרוצים להיות מעורבים אבל קשה להם מסיבות שונות, להיות יותר מעורבים במה שקורה [...] בהחלט יש ילדים שזה עוזר להם" (גלית, מחנכת כיתה ו').

לצד תועלות אלה, הן ההורים והן המורים הסכימו כי מעורבות זו עלולה להפוך למעורבות יתר, אשר פוגעת בתפקוד התלמידים ובמעמד המורה. בנוגע לתפקוד התלמידים, רבים מהמורים ומההורים ציינו כי לעודף המעורבות ההורית תיתכן השפעה שלילית על התלמידים: "אני מרגישה שאני מערבת את ההורים יותר מדי ואולי לא נותנת לילדים להיות מספיק עצמאיים. הילדים בכיתה ו', ואני מוסרת להורים את לוח המבחנים, את השיעורים... את הכול בעצם, וזה במקום שייקחו את האחריות על עצמם" (גלית, מחנכת כיתה ו'). מדברים אלו עולה כי התקשורת האינטנסיבית בין ההורים למורים בווטסאפ פוגעת בהבנייתם של אחריות אישית בקרב התלמידים. מרבית ההורים חיזקו את הטענה הזו, וחלקם אף ציינו היבט משלים: פגיעה בקשר האישי בין המורה לבין התלמידים. תמר (אם לילדה בכיתה ג') הגדירה זאת כפגיעה בגיבוש מורה-תלמיד:

אני רואה את הבעייתיות בזה שאנחנו כהורים לפעמים יותר מדי מעורבים ומחפשים את המידע בכל מקום ובאיזשהו מובן נראה לי שאנחנו פוגעים - אני לא יודעת אם במורים או בילדים - אבל אנחנו פוגעים בגיבוש שבין מורה לילד... מהצד של הילדים יש להם את הביטחון שההורים יודעים הכול, ושהם ידעו מה לעשות עם כל בעיה...

מעורבות היתר המתוארת לעיל הדאיגה חלק מהמוראיינים מסיבה נוספת: פגיעה בתפקוד המורה ובמעמדה. חני (אם לילד בכיתה ב') שיתפה את תחושותיה בעניין זה וסיפרה כי:

אני חושבת שהורים מעורבים יותר מדי במה צריך לעשות או לא צריך לעשות ולא נותנים למורים אפילו שנייה להתאפס על עצמם, על מה צריך לעשות או איך צריך להתנהג... כבר אין מקום לתפיסה של "אנחנו המורים ואנחנו או המנהל נחליט מה לעשות ונודיע לכם". ההורים בקבוצה כל הזמן שותפים להחלטות וזה גונב את האוטונומיה מהמורים. במקביל זה לוקח את הכבוד של המורים בפני הילדים כשהם אומרים למורה ש"אימא שלי כבר תגיד לכם מה לעשות". זה לא הילד שלי, כי אני לא כזאת ואני נותנת למורה מקום, אבל כן, יוצא שילדים אומרים "בסדר, בסדר, עוד תשמעי מאבא שלי". אז הנגישות היא פלוס אבל היא גם מינוס.

המוראיינת הזו התייחסה בדבריה לשני היבטים הקשורים לפגיעה במעמד המורה בעקבות מעורבות יתר הורית בקבוצת הוּוטסאפ. הראשון, פגיעה באוטונומיה שלו, דהיינו ביכולת שלו להתוות מדיניות חינוכית באופן חד-צדדי. לדברי האם, הפורמט הדינוי-אינטראקטיבי של וטסאפ הופך את ההורים לשותפים כמעט אוטומטיים בתהליך קבלת ההחלטות הכיתתי, ובכך נפגע תפקודו של המורה כמקבל החלטות. השני, פגיעה בסמכות המורה בעיני התלמידים, פגיעה שנובעת מהידיעה שהמורה נגיש להוריהם בקבוצת הוּוטסאפ באופן תדיר. הורים אחרים

ציינו כי מעורבות היתר של הורים מסוימים עשויה אף להשפיע על יחסו של המורה כלפי ילדיהם: "מבחינת הקשר בין המורה לילד, זה יכול אולי להעלות חשש להתנכלות כי אם נגיד יש הורה שמתלונן [בקבוצה] יותר מדי, המורה יכולה לחשוב שזה בעייתי להגיד לו דברים כי אז הוא מעביר את הכול [להורים האחרים] ומעלה הרבה תלונות..." (מירב, אם לילד בכיתה ג'). מציטוט זה משתמע כי אופי האינטראקציה בקבוצת הוויטסאפ משליך על עמדותיו של המורה ועל תפקודו בכיתה.

מאפייני הפלטפורמה ותפקיד המזמינויות בדינמיקה הקבוצתית מלבד אתגר מעורבות היתר שנידון זה עתה, הורים ומורים הדגישו כי למזמינויות הייחודיות של פלטפורמת הוויטסאפ - בעיקר הזמינות הגבוהה והפומביות של השיח - יש השפעה ניכרת על אופי האינטראקציה בקבוצה, וזו יוצרת לעיתים אתגרים מורכבים.

זמינויות וזמינויות יתר

כאמור, המורים וההורים דיווחו על היקפי שימוש גדולים בקבוצת הוויטסאפ וציינו לחיוב את התכונות הטכניות המאפשרות זאת, כגון נגישות ("לכל הורה בכיתה יש וטסאפ [...] זה חוסך לי המון המון שיחות טלפון"; גלית, מחנכת כיתה ו'), פשטות ("מיילים הם הרבה יותר מסורבלים, צריך לצרף קבצים... כאן זה הרבה יותר קל [...] מספיק שאני שולחת תמונה או סרטון בקבוצה וזה מכניס אותם לאווירה"; ענת, מחנכת כיתה ב') ומיידיות ("מקבלים מידע באופן מידי, ויש 30 אנשים שיכולים לענות באופן פוטנציאלי"; טלי, אם לילדה בכיתה ד'). כפי שסיכמה אחת האימהות: "זה ממש כמו שהמורה בתוך כף היד" (שרית, אם לילד בכיתה ג').

בד בבד חוו חלק ניכר מההורים את אינטנסיביות הדיונים בקבוצה כדיספונקציה מעיקה ומציפה: "זה יכול להגיע לכמה הודעות בכמה דקות, ואז זה באמת יוצא משליטה" (גדי, אם לילד בכיתה ג'); "אני שמתי את הקבוצה על השתק. כל דבר שעולה, כולם מתחילים להגיב [...] זה הופך לתחרות, מי קישט את הודעת הטקסט עם יותר פרחים, לבבות ובלונים, שזה נחמד אבל מציק" (תמר, אם לילדה בכיתה ג').

אתגר מרכזי נוסף שציינו המורים הוא ציפיית ההורים לזמינויות מתמדת. לדברי אחת המורות, "לפעמים ההורים מגזימים, מרגישים את הצורך שלהם לקבל התייחסות ומענה מידי לכל הודעה" (גלית, מחנכת כיתה ו'). עקב כך טענו חלק מהמורים כי הם מגבילים את עצמם במודע לזמינות חלקית. לדבריה של ענת, מחנכת כיתה ב': "כשנוח לי אני עונה וכשלא נוח לי אני לא עונה. [...] אני לא המזכירה של ההורים!".

פומביות הדיון כמעניקה תוקף לאינטראקציה בקבוצה

נדבך משלים לזמינויות מצוי בתכונה נוספת של וטסאפ: פומביות הדיון. בניגוד לתקשורת בעל פה, האינטראקציה בקבוצות וטסאפ מתבססת על הודעות כתובות שפתוחות לכלל חברי הקבוצה. תכונה זו מעניקה לנכתב תוקף מחייב, אשר פועל במספר כיוונים. חלק מההורים ציינו שהם משתמשים בקבוצת הוויטסאפ כדי "לאלץ" את המורה להתייחס לנושאים שהיא לא דיווחה

עליהם, או אף התחמקה מליידע על אודותיהם. לדבריה של חני, אם לילד בכיתה ב': "במקרים של אלימות בכיתה מתנהל לפעמים דיון בין ההורים ורק אז המורה משתפת מה היה... זה לא בא מהמורה, וזה כן מעצבן, כי צריך לגלות על מקרה שלא בסדר דרך פה לאוזן עד שהמורה מיישרת קו אחרי שנעשה דיון שלם בקבוצה". בילי (אם לילדה בכיתה ב') מתארת ניסיון דומה:

לדעתי, השיתוף בקבוצה עזר והציף את הבעיה. הרבה פעמים לא כל ההורים מודעים למה שקורה, וברגע שזה עולה בקבוצה, כולם מודעים לבעיה וזה מעורר שיח בינינו ודוחף אותנו למצוא פתרון. אני לא חושבת שזה גרם למורה לטפל בזה באופן שונה אלא פשוט הפעלנו עליה יותר לחץ לטפל בבעיה מהר ברגע שכולנו היינו מודעים לבעיה. המודעות לבעיה שהאם מתארת מיתרגמת בווסטאפ לאינטראקציה כתובה בין ההורים למורה, אינטראקציה המייצרת לחץ ומחייבת טיפול. פרקטיקה דומה נוקטות גם המורות. כאשר למשל הורים עודכנו על פעילות או על ציוד שיש להביא ביום למחרת, התלמידים (וההורים) אינם יכולים לטעון כי לא ידעו או לא שמעו על כך:

זה גם מעביר קצת מהאחריות אליהם - אני מודיעה להם שיש מבחן, ואז הם לא יכולים להגיד לי שהם לא ידעו או לא שמעו על זה, ואלה דברים שהם היו אומרים הרבה פעמים לפני שהיינו משתמשים בקבוצות... נגיד, אם אני שולחת להם לא לשכוח להביא אישור לטיול, אני יודעת שאני כתבתי להם והזכרתי להם ועכשיו אחריותם לוודא שזה באמת מגיע אליי בזמן. אותו דבר עם מבחנים וכל הודעה אחרת. זה גם מעין מעקב שיש לי... אני יכולה לוודא מי קרא את ההודעה ומי לא ודברים בסגנון הזה. (גלית, מחנכת כיתה ו') התכונה של האפליקציה שהמורה מסתייעת בה, כלומר היכולת הטכנולוגית לראות מי קרא את ההודעה שנשלחה, מאפשרת לה לעקוב אחרי תפוצת הידיעה ולוודא את קבלתה, אך יתרה מכך - האפליקציה מגבה את המורה ומסייעת לה לאכוף את העמידה בנהלים.

גבולות השיח בקבוצה: היבטים אתיים

קבוצות הווסטאפ הן גם זירה למשא ומתן מתמשך על גבולות השיח - מה נחשב ראוי, מה אסור, ומהו תפקידם של ההורים והמורים בעיצוב הדינמיקה הקבוצתית. חלק מהמוראיינים התייחסו לניסיון לשמור על נורמות מקצועיות ולהגדיר את הקבוצה כערוץ תקשורת פורמלי, פרופסיונלי, שנועד בעיקר להעברת מידע רלוונטי בנוגע להתרחשויות בכיתה. כחלק מתהליך זה מתבצעים מאמצים שהדיונים בקבוצה יישארו ממוקדים, ענייניים ואינפורמטיביים: "מדי פעם נסחפים ומדברים על נושאים שהם פחות רלוונטיים, ואז המורה משתדלת להפסיק את זה" (קרן, אם לילדה בכיתה ו'); "בעבר היו גם בדיחות אבל המורה הפסיקה את זה" (תמר, אם לילד בכיתה ג'). לעיתים ההורים הם אלה שאוכפים את גבולות התוכן: "בהתחלה הורים הגיבו תגובות או שאלו שאלות לא לעניין, ועם הזמן הורים אחרים השתיקו אותם ואמרו להם שזה לא המקום ושהם יכולים להתכתב בפרטי" (שרית, אם לילד בכיתה ג').

אולם כפי שעולה מהעדויות, האתגרים הנוגעים לגבולות השיח אינם מסתכמים רק בשאלה הפורמלית של חריגה מנושאים חינוכיים. המוראיינים התייחסו גם להיבטים אתיים רחבים יותר, כמו פרטיות, שקיפות והשפעת הדינמיקה הדיגיטלית על יחסי הכוחות בין הורים למורים.

אתגר הפרטיות

אחד האתגרים האתיים הבולטים שעלו מהעדויות הוא האופן שבו קבוצות הווססאפ עלולות להוביל לפגיעה בפרטיותם של תלמידים, מורים והורים. כאשר דיונים נוגעים להתנהגותם של ילדים מסוימים או לאופן התפקוד של מורים ספציפיים, מתעוררת שאלת הגבולות האתיים של חשיפת מידע אישי במרחב הקבוצתי. כמה הורים ציינו כי חשיפת שמות תלמידים שלא הכינו שיעורי בית או לא הביאו ציוד, מהווה פגיעה בפרטיותם ויוצרת אווירה מביכה ולא נעימה: "לפני שבוע המורה שלחה לנו צילום של הלוח איפה שרשמה רשימה של כל הילדים שלא הביאו מחברת שהיא ביקשה שיביאו. זה הכעיס מאוד כמה הורים וזה גרם לנזק מול המורה. לא חשבנו שזה המקום הנכון לשתף דבר כזה, וזה לא היה נעים" (שרית, אם לילד בכיתה ג').

כמה מהמוראיינים הציגו מקרים שבהם התנהל דיון פרסונלי בנוגע לתפקודו של אחד המורים. לטענתם, דיון ענייני בבעיות המתעוררות מול מורים מסוימים הוא לגיטימי בקבוצת הורים-מורים, אולם כשהוא נעשה לא בנוכחותו של המורה המדובר, הוא עשוי לגלוש בקלות לסגנון שיח לא ראוי. כך למשל מספרת תמר (אם לילדה בכיתה ג'):

השבוע דיברנו על המורה לחשבון שהביאה לילדים מבחן וזה לא היה מודפס, ואז דיברנו על ההתנהלות של המורה. המחנכת אמרה שהיא תבדוק את זה ותברר... אני יכולה להגיד שזה הזיק. אם המורה לחשבון הייתה בקבוצה אז לפחות היא הייתה רואה את התגובות של ההורים, אבל מצד שני טוב שהיא לא הייתה כי יש הורים שהתבטאו מאוד לא לעניין ומאוד לא יפה...

גבולות הקבוצה

מספר הורים התייחסו להיבט משלים הנוגע לפרטיות: שיתוף גורמים חיצוניים לקבוצה בתכנים שנידונים בה. כך למשל סיפרה שרית, אם לילד בכיתה ג', על אירוע שבו המחנכת העבירה מידע מהקבוצה אל המנהלת, מבלי לעדכן את ההורים קודם לכן. לדברי האם, צעד זה יצר "מתח ועצבים בקבוצה", ובעקבותיו הוגדרו כללים רשמיים בעניין: "דיברנו על זה באספת הורים [...] הגדרנו כללים מאוד ברורים [...] וקבענו איזה סוג של שיחה אפשר לנהל שם, איזה דברים מעלים [...] ואמרנו שמה שעולה בקבוצה הזאת נשאר בתוך הקבוצה". ההחלטה ש"מה שקורה בקבוצה נשאר בקבוצה" משקפת את הצורך במוגנות הנדרשת בקבוצות הדנות בנושאים רגישים ופרטיים, במיוחד כאשר מדובר בילדים.

סגנון השיח

בהיבט הסגנוני של השיח, הורים רבים תיארו סגנון דיבור לא הולם בקבוצה הן בין הורים לבין עצמם והן כלפי המורה: "היו מקרים שהורים ממש רבו, ירדו לרמה מאוד נמוכה [...] יש כאלה שהפתיל שלהם קצר ואין להם סבלנות. [...] ככה מול כולם בקבוצה... ועוד מול המורה" (בילי, אם לילדה בכיתה ב'). במילים אחרות, למרות אופי הקבוצה הפורמלי ונוכחות המורה בה העידו חלק מהמשתתפים כי סגנון השיח מתאפיין לעיתים בחוסר פורמליות ואף בהידרדרות לטון פוגעני.

במקרים שבהם גבולות השיח לא נשמרו בקבוצת הווסטאפ, מצאו כמה מההורים חלופה בדמות ערוצי תקשורת אחרים. קרן, אם לילדה בכיתה ו', תיארה מקרה שבו ההורים עברו מדיון בווסטאפ לדיון באימייל בניסיון להתאים את הפלטפורמה לתוכן השיחה:

הילדים העלו טענות כלפי המורה והחלטנו לא לדבר על זה בקבוצה בגלל הנוכחות של המורה והתחלנו שרשרור של מיילים. לא הגענו לפתרון דרך המיילים - הדעות היו חלוקות, ולכן החלטנו לקיים מפגש עם כל ההורים וביקשנו שהמנהלת תצטרף אלינו, כי אנחנו לא חשבנו שנוכל לפתור את הבעיה בעצמנו.

מדברים אלו נראה כי ההורים מודעים גם לתועלות וגם למגבלות של קבוצת הווסטאפ ומייצרים לעצמם רפרטואר מדיה המותאם לצרכים שונים.

עיצוב כללי השיח

כיצד מתעצבים כללי השיח בקבוצה? מדברי המרואיינים נראה כי גבולות השיח בקבוצה נקבעים לרוב באופן ספונטני, בהתאם למתרחש. עם זאת, דומה שבמקרים שבהם ישנו תהליך יזום להגדרת כללים מראש - החיכוכים מצטמצמים. אחת האימהות אף סיפרה שבית הספר יזם עבודה חינוכית מול ההורים בהקשר זה: "בית הספר הביא לנו הורה שהעביר לנו טיפים על הדרך הנכונה ביותר להשתמש בכלי הזה" (קרן, אם לילדה בכיתה ו'). במקרים קיצוניים יותר השתמשו הורים ביכולת הטכנולוגית כדי למדר את אלה שחורגים מהגבולות הראויים. כך מתארת בילי, אם לילדה בכיתה ב':

לא הגדרנו כללים מראש אבל בשנה שעברה כמה הורים קצת "שכחו את עצמם" ודיברו לא יפה, אז הורים אחרים התחילו לנטוש את הקבוצה. אז מה שעשינו זה שלאט לאט פתחנו אחרת אבל בלי ההורים הבעייתיים שהתחילו את כל הבלגן, ואז זה כלל הגדרה מוגדרת מראש, כלומר בלי שפה לא יפה ולשמור על תוכן ולא "לחפור", לעדכן רק עם דברים חשובים ואינפורמציה חשובה.

הפתרון שמצאו ההורים נובע מהעובדה כי אכיפת השיח הראוי בקבוצה איננה תמיד עניין פשוט. חני (אם לילד בכיתה ב') מתארת פתרון דומה, שנועד לעקוף את הכללים שקבעה המורה: "כשהמורה פתחה את הקבוצה היא כתבה שזה רק להודעות חשובות מאוד וכביכול לא יהיו שם דיונים שלא קשורים להודעות. בפועל, זה לא ממש קורה. אז יש לנו קבוצת וטסאפ נפרדת בלי המורה, אז לפעמים אנחנו עוברים לקבוצה השנייה כדי לא לעצבן את המורה".

דיון וסיכום

מחקרים רבים הדגישו את התרומה החיובית של מעורבות הורית למערכת החינוך, תוך הצגת השפעות חיוביות על הישגי התלמידים ועל התפתחותם החברתית-רגשית (Yang et al., 2023). כיום האינטראקציות בין הורים למורים עוברות יותר ויותר למרחב הדיגיטלי, שבו כלים טכנולוגיים, כגון קבוצות וטסאפ, משנים את דפוסי התקשורת המסורתיים (Erdreich, 2023; Kuusimäki et al., 2019). המחקר הנוכחי ביקש לבחון כיצד קבוצות וטסאפ משותפות להורים

ומורים מעצבות את הדינמיקה בין הצדדים, בהינתן שמזמינויותיה של פלטפורמה מסוימת מאפשרות וגם מגבילות תוצאות התנהגויות פוטנציאליות (Ronzhy et al., 2023). לצורך כך בוצעו ראיונות עם הורים ומורים, תוך התמקדות בשימושי הקבוצה והשלכותיהם הן ברמה האינפורמטיבית (אופי השימושים והתכנים) והן ברמת המשמעות (מזמינויות הפלטפורמה, גבולות השיח והאתגרים האתיים).

ברובד האינפורמטיבי הממצאים מצביעים על כך שהורים ומורים רואים בקבוצת הווטסאפ כלי רב ערך לתקשורת שוטפת, בעוד המורים רותמים אותה לתיאום ולמתן הודעות כלליות. אלה ואלה מדגישים את תפקודה החיובי של הקבוצה כאמצעי לחיזוק הקשר בין המורה להורה ולהגברת מעורבות ההורים בתהליך הלמידה של ילדיהם. ממצאים אלה מחזקים מחקרים קודמים המדגימים כיצד ערוצים דיגיטליים ולא פורמליים מהווים ערוץ משלים לקשרי מורה-הורה, המאפשר העצמה של תפקודו הלימודי של התלמיד (Thompson et al., 2015).

ברובד המשמעות המחקר הנוכחי משקף את האופן שבו המזמינויות של קבוצות הווטסאפ המשותפות מעצבות את תכניה, את אופייה ואת סגנונה של תקשורת מורה-הורה. מצד אחד, בדומה לטענתו של אפשטיין (Epstein, 2016) שמדיה היא אספקט קריטי במעורבות הורית, ממצאי המחקר מצביעים על כך שהורים ומורים תופסים את מאפייני התקשורת בווטסאפ - במיוחד הזמינות המתמדת של הקבוצה ופומביות הדיון - כגורמים שמקלים על ההורים להיות מעורבים בתפקוד הלימודי של ילדיהם, ומאפשרים למורים להעביר מידע חיוני ולשמור על קשר רציף עם ההורים. בדרך זו הן המורים הן ההורים רותמים את הטכנולוגיה לטובת הקידום הפדגוגי של הילדים. עם זאת, אותן מזמינויות ממש עשויות לשמש כחבר פיפיות בהגבירן את מעורבות ההורים באופן שבו סמכות המורה עלולה להתערער, וסגנון השיח עלול להפוך לפוגעני. לפיכך, במקרים רבים מתקיים משא ומתן על גבולותיהן של קבוצות הווטסאפ המשותפות במטרה לייצר איזונים ובלמים בין תועלות הפלטפורמה למגבלותיה. מתהליך זה, כפי שתואר מנקודת מבטם של משתתפי המחקר, עולות מספר מסקנות.

ראשית, נראה כי גם ההורים וגם המורים עשו מאמצים מכוונים לתמוך זה בזה בנוגע לענייני החינוך של הילדים למרות המודעות למגבלות הפלטפורמה וההתמודדות עם האתגרים שהיא זימנה. כך, אף מרואייין לא הצטער על השתתפותו בקבוצת הווטסאפ או ביקש לעזוב אותה. אדרבה, כמה הורים אף ציינו שהם מקנאים בהורים אחרים שפעילותם בקבוצה משמעותית, משום שהדבר מגביר את מעורבותם בחיי הילדים. גם מורים ציינו שבמקרים שבהם הקבוצות "שקטות", הם מעודדים פעילות עבור אותה מטרה, זאת בניגוד למחקרים על פלטפורמות דיגיטליות אחרות, אשר מצאו כי הן מאתגרות ופוגעות בבניית מערכת יחסים בין הורים למורים (Chen & Riverra-Veranzza, 2023). גם במקרים שבהם הופרו כללי הקבוצה, הפתרון היה "קריאה לסדר" של המשתתפים, ובמקרים קיצוניים הקמה של קבוצת ווטסאפ חלופית, אך לא ערעור על עצם קיומה וחשיבותה של הקבוצה המשותפת. במובן זה נראה שקבוצות ווטסאפ הפכו לא רק לערוץ תקשורת מרכזי ביחסי הורים-מורים אלא אף לערוץ חיוני.

מסקנה נוספת קשורה לסגנון ולגבולות השיח בקבוצה המקוונת, הנובעים להבנתנו ממהות היחס ההולך ומיטשטש בין המרחב המקוון למרחב הממשי. נמצא כי מרכיב בסיסי בשותפויות מוצלחות בין מורים להורים הוא מאמציהם לעסוק בתקשורת רציפה ואפקטיבית (Epstein, 2016). ואכן, אף שקבוצות הוּטסאפ פועלות במרחב מקוון, הן המורים והן ההורים ניסו לתחום את גבולותיהן באופן דומה לגבולות השיח המקובלים במרחב הפיזי, למשל בנוגע לסגנון הדיבור או להיקפי האינטראקציה. ברובד נוסף ממצאי המחקר הנוכחי תומכים במחקרים קודמים, טרום הקשרים הדיגיטליים, שהציגו חסרונות פוטנציאליים של מעורבות הורית מוגברת (ראו למשל, Thompson, 2008). נראה שההיבטים השליליים של מעורבות היתר זולגים גם למרחב המקוון ומועצמים על רקע מאפייניו הטכנולוגיים, בייחוד בעיות הקשורות להסרת אחריות מהתלמידים ולפגיעה במעמד המורה. כך נמצא במחקר שהמזמינויות הדיוניות-אינטראקטיביות של וטסאפ הפכו את ההורים לשותפים כמעט אוטומטיים לעבודת המורה, ולעיתים אף יצרו ביניהם סימטריה מדומה שפגעה במעמד המורה מול ההורים והתלמידים. תופעה דומה ניתן למצוא במוסדות כוללניים נוספים, כגון במוסד הצבאי, אשר גם בו הדיפוזיה הטכנולוגית גוררת בעקבותיה כניסה של הורים למרחב שהיה בשליטתם הבלעדית של המפקדים, ומאתגרת את מעמדם (רוזנברג, 2018).

גם החשש שטכנולוגיות חדשות יגרמו לטשטוש הגבולות הסימבוליים בין הציבורי לפרטי, בין זמן עבודה וזמן אישי (Agger, 2011) אומת במחקר זה. הציפייה לזמינות מתמדת הנובעת מהגבולות המטושטשים ומאופיו הדמוקרטי והשוויוני יחסית של הקשר המקוון (למשל (Asterhan & Eisenmann, 2011) נתפסת כמאתגרת במיוחד. במובן זה החוויה שתארו המורים מול ההורים דומה לאתגר הציפייה לזמינות שמאפיינת מערכות יחסים נוספות, כגון עובדים מול מעסיקיהם (Harris, 2014) וכן אנשי סגל טיפולי מול בני נוער (רוזנברג ואופיר, 2022). היבט זה חשוב במיוחד, שכן במחקרים קודמים נמצא קשר בין האופן שבו הטלפון החכם מטשטש גבולות בית-עבודה לבין פגיעה ברמת הרווחה הנפשית (Olson-Buchanan & Boswell, 2006). מחקרנו מוסיף ממד נוסף לספרות אמפירית זו, שהרי היחס בין הורים ומורים אינו דומה ליחסי עובד-מעביד, ואף לא ליחסי מטפל-מורה וחניך-תלמיד. ייתכן שיש בכך חיזוק לטיעון שתחושות הציפייה לזמינות והחיבוריות המתמדת אינן רק ציפיות ארגוניות אלא גם תחושות עצמיות-פנימיות המאפיינות את משתמשי הטלפון החכם (סמרטפון) (Mark et al., 2016). תחושה זו המשתלבת עם מאפייני המזמינויות הטכנולוגיות של זמינות ומיידיות, המאפיינות את וטסאפ, היא זו שמעצבת את הציפייה שהמורים חווים, ולא דווקא אופי מערכת היחסים (שאינה היררכית) בינם לבין ההורים.

ייתכן שלמאפיין זה של הפלטפורמה ישנן השלכות נוספות, המשתנות בהתאם לאופי ההורים ולמשתני הרקע שלהם. מצד אחד, נראה כי הפשטות, הזמינות והנגישות של וטסאפ מהוות פוטנציאל דווקא עבור הורים מרקע סוציו-אקונומי מוחלש (Adi-Racah & Yemini, 2018) ומסייעות לפצות על חלק מהחסמים הקיימים למעורבותם במערכת הבית ספרית. מצד

אחר, עשויה להיווצר מציאות הפוכה: הזמינות התמידית והדרישה לפעילות רציפה בקבוצות הווסטאפ עלולות להדגיש ואף להחרף את הפערים החברתיים הקיימים. הדבר נובע בעיקר מהנטל הגבוה שהפלטפורמה מטילה על הורים שזמנם מוגבל, ובכך היא עשויה להעצים את הפער בין ההורים המשתתפים בדיונים באופן אינטנסיבי לבין אלה שנותרים מחוץ למעגל התקשורת.

הדוגמאות הרבות שנתנו המרואיינים לשינויים ולהחלטות שהתקבלו בנוגע לאינטראקציה בקבוצת הווסטאפ, מצביעות על כך שהמשתתפים בקבוצות הם קהל אקטיבי שאינו מקבל את תכונות הטכנולוגיה כגזרת גורל אלא מבקש לעצב אותן לפי צרכיו. לפיכך, המסקנה השלישית שעולה ממחקרנו היא שיחסי הורים-מורים גם בעידן הדיגיטלי הם דינמיים ולא סטטיים. במילים אחרות, על אף העובדה שטכנולוגיות דיגיטליות הפכו להיות חלק בלתי נפרד ממערכת החינוך (Ajani & Khoalenyane, 2023), ולמרות מרכזיותן של מזמינויות כמו זמינות, אינטראקטיביות ונגישות, הרי שההבניה של טכנולוגיות אלו בקרב המשתמשים - במקרה הנוכחי הורים ומורים - היא תוצר של משא ומתן על צרכים, גבולות ומטרות. כך למשל הפתרון של יצירת קבוצה כיתתית של הורים ללא המורה דומה למתרחש בקבוצות כיתתיות של תלמידים. גם שם במרבית המקרים יש קבוצה רשמית עם המורה וקבוצה מקבילה המתנהלת "מאחורי הקלעים" (רוזנברג ואסטרן, 2017). הקבוצות של התלמידים בלי המורה הן פלטפורמה שבה בני הנוער יכולים לשוחח בלי הצורך להקפיד על שפה ראויה וכן להשמיע ביקורת על הנאמר בקבוצה הרשמית. מסתבר שגם בהקשר של הקבוצות המשותפות למורים ולהורים, מגבלות השיח מובילות ליצירת חלופות חופשיות יותר. ההורים, כמו התלמידים, מוצאים דרכים לעקוף מגבלות וליצור מסגרות דיון בלתי פורמליות. אכן, נראה כי ההורים אינם רק משתתפים פסיביים בשיח, אלא מעצבים באופן אקטיבי את דרכי התקשורת בהתאם לצורכיהם ולמגבלות הערוץ שהאינטראקציה מתקיימת בו.

השלכות חינוכיות

תקשורת אפקטיבית הייתה ועודנה היבט מרכזי במרחב החינוכי, כזה הדורש תשומת לב מתמדת לאור ההתפתחויות התכופות בהקשר שבו היא מתקיימת. בעידן שבו אמצעים דיגיטליים הפכו להיות כלים הכרחיים הן בעבודת ההוראה הן בקשרי מורה-הורה, ישנה משמעות רבה להבנת האופן שבו התקשורת המתבצעת באמצעות נחווית על ידי הצדדים השונים באינטראקציה.

מחקר זה משרטט את החשיבות הקיימת בשימוש בווסטאפ לצורך הגברת המעורבות ההורית בתהליך הלימודי ובהקשרים נוספים בפעילותם של ילדיהם בבתי הספר. על רקע זה הופתענו לגלות כי בקרב רובם המוחלט של המורים לא ניתנה הכוונה מוסדית לגבי עצם היוזמה לפתוח קבוצת וטסאפ משותפת עם ההורים, ובוודאי שלא בנוגע להתנהלות בקבוצה, לתכניה ולגבולותיה. נראה כי פתיחת הקבוצות המשותפות למורים ולהורים התקיימה כיוזמה "מלמטה-למעלה" של "מורים חלוצים", כמו במקרים קודמים של ניצול ערוצי תקשורת חדשים

על ידי מורים ואנשי חינוך לצרכים חינוכיים, ללא הכוונה מוסדית (רוזנברג, 2017). ראשית, אנו ממליצים שמנהלי בתי הספר יגדירו מדיניות המעודדת ערוץ תקשורת זה ויקיימו הדרכה מסודרת למוריהם בנוגע לאופן ההתנהלות בקבוצה, וכן פורום קבוע שבו יידונו האתגרים העולים מאופי התקשורת ומאופי הטכנולוגיות המשתנות במהירות במרחב הדיגיטלי. שנית, כדי לייעל את מימושה של מטרה זו נדרשת הגדרת כללים ברורים מראש בנוגע לדינמיקה הקבוצתית, למשל הנושאים הלגיטימיים לדיון או התדירות הסבירה לעדכונים בקבוצה, הגדרת שעות וכדומה. לאור מסקנות המחקר אנו ממליצים בפני מורים להקדיש את האינטראקציה הראשונה, מייד עם פתיחת קבוצת הוויטסאפ המשותפת להם ולהורי התלמידים, לדיון ולהגדרה משותפת של כללי השיח בקבוצה, אופן התקשורת, סגנונה וגבולותיה, הן מבחינת נושאי השיח והן מבחינת היבטים טכניים כגון שעות הדיון. צעד זה עשוי לסייע לכך שהאינטראקציות יישארו מכבדות, ממוקדות ותורמות לשיתוף פעולה פורה בין מורים להורים, ויש בו כדי לצמצם נזקים כמו פגיעה במעמד המורה כנגזרת של מעורבות יתר של הורים. שלישית, המחקר מציע ליישם במוסדות החינוך תוכניות להדרכת הורים למקסום היתרונות של קבוצות וטסאפ ולקידום קהילות הורים מושכלות ומעורבות יותר.

מגבלות המחקר ורעיונות למחקרים עתידיים

לצד תרומת המחקר להבנת ההשפעה של תקשורת מבוססת וטסאפ על תקשורת הורים-מורים, חשוב להכיר במגבלותיו. ראשית, השימוש במתודולוגיה איכותנית היה מכוון על מנת לאסוף נתונים מעמיקים על תפיסות המורים וההורים, וכן הושקעו מאמצים בגיוס מרואיינים ממגוון רחב של פלחי אוכלוסייה. עם זאת, הבחירה במתודולוגיה איכותנית מגבילה את האפשרות להכליל את הממצאים בהקשרים רחבים יותר ובקבוצות אוכלוסייה מגוונות. מחקר עתידי יכול לבחון את הישגות של ממצאים אלה על אוכלוסיות גדולות יותר. שנית, מחקר זה התמקד בגילאי בית ספר יסודי, שבהם קבוצות וטסאפ של מורים-הורים רלוונטיות במיוחד. עם זאת, במחקר עתידי ניתן להרחיב את ההיקף לקבוצות גיל נוספות כמו גילאי הגן, ולבחון אם מתקבלים ממצאים דומים. לבסוף, חשוב לציין שהמחקר הנוכחי נערך בישראל המאופיינת בנורמות תרבותיות שאולי אינן מקובלות במדינות אחרות, במיוחד ביחסי הורים-מורים. על כן אנו מציעים לבחון את הממצאים בחינה בין-תרבותית.

מקורות

אברהם, ש', עוזרי, ג' ומלול, ר' (2012). מעורבות מול התערבות הורים בבית הספר. <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/39B13979-A462-4E66-847C-12A5948B25F9/151816/meuravut.pdf>
בלאו, א' והמאירי, מ' (2012). דרך חדשה למימוש הזכות לדעת: הגברת מעורבות תלמידים והורים בנעשה במוסדות חינוך באמצעות מערכת מקוונת לניהול פדגוגי משו"ב. <http://goo.gl/>

- מרכז המחקר והמידע של הכנסת. (2020). **המורים במערכת החינוך בישראל**.
https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/f0674be3-21c5-ea11-8107-00155d0aee38/2_f0674be3-21c5-ea11-8107-00155d0aee38_11_15180.pdf
- רוזנברג, ח' (2017). אינטראקציה בין תלמידים ומורים בפייסבוק - עמדות, שימושים ודילמות. בתוך ב' שוורץ, ח' רוזנברג וק' אסטרן (עורכים), **"חומות החינוך נפלו ברשת": מורים, תלמידים ורשתות חברתיות** (עמ' 25-52). מכון מופ"ת.
- רוזנברג, ח' (2018). החייל אינו זמין כעת: טירונות צבאית, מוסדות טוטליים והטלפון הנייד. **מסגרות מדיה**, 17, 69-93.
- רוזנברג, ח' ואופיר, י' (2022). "הי! קראתי את הפוסט שלך": קשר מקוון ברשתות חברתיות בין נוער בסיכון לאנשי סגל טיפולי. **מפגש לעבודה סוציאלית**, 55, 127-156.
- רוזנברג, ח' ואסטרן, ק' (2017). What's App, Sir? מורים ותלמידים בווטסאפ: נקודת המבט של התלמיד. בתוך ב' שוורץ, ח' רוזנברג וק' אסטרן (עורכים), **"חומות החינוך נפלו ברשת": מורים, תלמידים ורשתות חברתיות** (עמ' 77-102). מכון מופ"ת.
- Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2022). Teachers' professionalism and relations with parents: Teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, 37(6), 1142-1164.
- Addi-Raccah, A., & Yemini, M. (2018). What is up? Parental Whatsapp discussion groups in diverse educational settings in Israel. *Multicultural Education Review*, 10(4), 310-326.
- Agger, B. (2011). iTime: Labor and life in a smartphone era. *Time & Society*, 20(1), 119-136.
- Ajani, O. A., & Khoalenyane, N. B. (2023). Using WhatsApp as a tool of learning: A systemic literature review of prospects and challenges. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 3(39), 1-15.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliterate development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Asterhan, C. S., & Eisenmann, T. (2011). Introducing synchronous e-discussion tools in co-located classrooms: A study on the experiences of 'active' and 'silent' secondary school students. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2169-2177.
- Barnett, M. A., Paschall, K. W., Mastergeorge, A. M., Cutshaw, C. A., & Warren, S. M. (2020). Influences of parent engagement in early childhood education centers and the home on kindergarten school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 260-273.
- Bauch, P. A., & Goldring, E. B. (2000). Parent-teacher participation in the context of school governance. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 15-35.

- Bauer, M. W., Gaskel, G., & Allum, N. C. (2000). Quality, quantity, and knowledge interests: Avoiding confusion. In W. Bauer & G. Gaskel (Eds.), *Qualitative researching with text, image, and sound* (pp. 3-18). Sage.
- Baulch, E., Matamoros-Fernández, A., & Johns, A. (2020). Introduction: Ten years of WhatsApp: The role of chat apps in the formation and mobilization of online publics. *First Monday*, 25(1), 1-6.
- Bordalba, M. M., & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62.
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Cameron, C. A., & Lee, K. (1997). The development of children's telephone communication. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(1), 55-70.
- Chen, J. J., & Rivera-Vernazza, D. E. (2023). Communicating digitally: Building preschool teacher-parent partnerships via digital technologies during Covid-19. *Early Childhood Education Journal*, 51(7), 1189-1203.
- Church, K., & de Oliveira, R. (2013). What's up with whatsapp?: Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. In *Proceedings of the 15th international conference on Human-computer interaction with mobile devices and services* (pp. 352-361). ACM. <https://katzr.net/1badbd>
- Cino, D., Gigli, A., & Demozzi, S. (2021). "That's the only place where you can get this information today!". An exploratory study on parenting WhatsApp groups with a sample of Italian parents. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 24(1), 75-96.
- Colombo, M. (2016). Introduction to the special section. The digitalization of educational practices: How much and what kind? *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(2), 1-10.
- Davidson, S., & Turin, O. (2021). Preschool teachers' experience of parents' WhatsApp groups: Technological ambivalence and professional de-skilling. *Gender and Education*, 33(8), 983-998.
- Davis, J., & Chouinard, J. (2017). Theorizing affordances: From request to refuse. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 36(4), 241-248. doi:10.1177/0270467617714944
- Doğan, S. (2019). The changing face of organizational communication: School WhatsApp groups. *Research in Pedagogy*, 9(2), 231-244.

- Edwards, C. P., & Kutaka, T. S. (2015). Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: What can they suggest to researchers? In S. M. Sheridan & K. E. Moorman (Eds.), *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 35-53). Springer.
- Epstein, J. L. (2016). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Erdreich, L. (2023). Mediating intimacy: Parent-teacher digital communication and perceptions of 'proper intimacy' among early childhood educators. *International Studies in Sociology of Education*, 32(3), 589-609.
- Evans, S. K., Pearce, K. E., Vitak, J., & Treem, J. W. (2017). Explicating affordances: A conceptual framework for understanding affordances in communication research. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(1), 35-52.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67-82). Erlbaum.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-552.
- Harris, T. R. (2014). *The impact of smartphones on work-life balance* (Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University). ProQuest Dissertations & Theses Global (1615413357). <http://search.proquest.com.weblib.lib.umd.edu:8080/docview/161513357?accountid=14593>
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- Kirsch, M. G. (1973). The telephone: An unexploited resource. *Phi Delta Kappan*, 54(8), 556-557.
- Kurtz, G. (2015). Uses of new channels of communication: Data gathered from stakeholders - Teachers and parents. In Z. Shechtman & O. Busharian (Eds.), *Parent-teacher interactions in secondary education* (pp. 169-170). Status report and recommendations. The Israel Academy of Sciences and Humanities
- Kuusimäki, A. M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). Parents' and teachers' views on digital communication in Finland. *Education Research International*, 2019(1), 8236786.
- Majchrzak, A., Faraj, S., Kane, G. C., & Azad, B. (2013). The contradictory influence of social media affordances on online communal knowledge sharing. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(1), 38-55.

- Malka, V., Ariel, Y., & Avidar, R. (2015). Fighting, worrying and sharing: Operation 'Protective Edge' as the first WhatsApp war. *Media, War & Conflict*, 8(3), 329-344.
- Mark, G., Iqbal, S. T., Czerwinski, M., Johns, P., Sano, A., & Lutchyn, Y. (2016). Email duration, batching and self-interruption: Patterns of email use on productivity and stress. In *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1717-1728). ACM.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Marwick, A. E., & Boyd, D. (2014). Networked privacy: How teenagers negotiate context in social media. *New Media & Society*, 16(7), 1051-1067.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net children go mobile: Risks and opportunities* (2nd ed.). Educatt. <http://netchildrengomobile.eu/reports/>
- Mascheroni, G., & Vincent, J. (2016). Perpetual contact as a communicative affordance: Opportunities, constraints, and emotions. *Mobile Media & Communication*, 4(3), 310-326.
- Masip, P., Suau, J., Ruiz-Caballero, C., Capilla, P., & Zilles, K. (2021). News engagement on closed platforms. Human factors and technological affordances influencing exposure to news on WhatsApp. *Digital Journalism*, 9(8), 1062-1084.
- McCormack, C. (2004). Storying stories: A narrative approach to in-depth interview conversations. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(3), 219-236.
- McNamara-Horvat, E., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40(3), 319-351.
- Meler, R., Lev-On, A., & Rosenberg, H. (2024). Do class WhatsApp groups undermine perceived teacher authority? Perspectives of female students in religious high schools. *Educational Media International*, 61(3), 1-27.
- Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C., & Fuhler, C. (2006). Enhancing parent-teacher communication using technology: A reading improvement clinic example with beginning teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 11-42.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks.
- O'Hara, K. P., Massimi, M., Harper, R., Rubens, S., & Morris, J. (2014). Everyday dwelling with WhatsApp. *Proceedings of the 17th ACM conference on computer supported cooperative work & social computing*, 1131-1143.
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37.
- Olson-Buchanan, J. B., & Boswell, W. R. (2006). Blurring boundaries: Correlates of integration and segmentation between work and nonwork. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 432-445.

- Özdamli, F., & Yıldız, E. P. (2014). Parents' views towards improve parent-school collaboration with mobile technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 361-366.
- Park, S., & Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16.
- Patrikakou, E. (2015). Relationships among parents, students, and teachers: The technology wild card. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 174, 2253-2258.
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. E., Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 302-317.
- Ronzhyn, A., Cardenal, A. S., & Batlle Rubio, A. (2023). Defining affordances in social media research: A literature review. *New Media & Society*, 25(11), 3165-3188.
- Rosenberg, H., & Asterhan, C. S. C. (2018). "WhatsApp teacher?" - Student perspectives on teacher-student. WhatsApp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education - Research*, 17, 205-226. <https://doi.org/10.28945/4081>
- Rosenberg, H., & Blondheim, M. (2021). The smartphone and its punishment: Social distancing of cellular transgressors in ultra-orthodox Jewish society, from 2G to the Corona pandemic. *Technology in Society*, 66, 101619.
- Rosenberg, H., Ophir, Y., & Asterhan, C. S. C. (2018). A virtual safe zone: Teachers' online psychosocial role in social network sites during times of war. *Teaching and Teacher Education*, 73, 35-42.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Schrock, A. R. (2015). Communicative affordances of mobile media: Portability, availability, locatability, and multimodality. *International Journal of Communication*, 9, 18-32.
- Selwyn, N., Banaji, S., Hadjithoma-Garstka, C., & Clark, W. (2011). Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school learning platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 314-323.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedure and techniques*. Sage.
- Thompson, B. (2008). Characteristics of parent-teacher E-mail communication. *Communication Education*, 57(2), 201-223.
- Thompson, B., & Mazer, J. P. (2012). Development of the parental academic support scale: Frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131-160.

- Thompson, B. C., Mazer, J. P., & Flood-Grady, E. (2015). The changing nature of parent–teacher communication: Mode selection in the smartphone era. *Communication Education*, 64(2), 187-207.
- Volkoff, O., & Strong, D. M. (2017). Affordance theory and how to use it in IS research. In M. K. Stein & R. Galliers (Eds.), *The routledge companion to management information systems* (pp. 232-245). Routledge.
- Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23(1), 3-43.
- Wang, D., Xiang, Z., & Fesenmaier, D. R. (2016). Smartphone use in everyday life and travel. *Journal of Travel Research*, 55(1), 52-63.
- Wasserman, E., & Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 1-12.
- Winqvist, C. (1998). *Factors associated with fathers' and mothers' involvement in their children's schools (NCES 98-122)*. National Center for Education Statistics.
- Yamamoto, M., Kushin, M. J., & Dalisay, F. (2018). How informed are messaging app users about politics? A linkage of messaging app use and political knowledge and participation. *Telematics and Informatics*, 35(8), 2376-2386.
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C., & Huang, R. (2023). Parental involvement and student engagement: A review of the literature. *Sustainability*, 15(7), 5859-5875.
- Yeshua-Katz, D. (2021). The role of communication affordances in post-traumatic stress disorder Facebook and WhatsApp support groups. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4576-4594.
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G. J. (2022). School efforts to promote parental involvement: The contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98-113.
- Zheng, Y., & Yu, A. (2016). Affordances of social media in collective action: The case of free lunch for children in China. *Information Systems Journal*, 26(3), 289-313.

נספחים

נספח 1: שאלות לריאיון מורים

1. האם יש קבוצת וטסאפ משותפת לך ולהורי התלמידים?
2. אילו תכנים מועברים דרך הקבוצה? האם המידע הזה מספק? האם היית רוצה למסור או לקבל מידע על אודות נושאים נוספים בקבוצה?
3. מי בדרך כלל היוזם של השיחות - ההורים או את/ה?
4. האם התקשורת היא רק מולך, או האם יש שיח בין ההורים שאינו קשור אליך/אליהם?
5. מה התדירות של השימוש בקבוצה זו? האם זה מספיק לדעתך או שהיית מעדיף/ה יותר התכתבויות ומעורבות בקבוצה?
6. האם את/ה מרגיש/ה שקבוצת הווטסאפ עם ההורים תורמת לך? אם כן, כיצד? מה הערך המוסף של הקבוצה מבחינתך?
7. האם הצבת כללים מוגדרים מראש בנוגע לסוג האינטראקציה המותרת בתוך הקבוצה (כלומר תרבות דיון מוגדרת המקובלת בקבוצה)?
8. האם היו מקרים שבהם השיח הפך לחסר כבוד או לתוקפני? אם כן, תאר/י אחת מהסיטואציות האלה.
9. האם היית צריך/ה להוציא מישו מהקבוצה פעם בגלל התבטאויותיו? אם כן, מה הייתה הסיטואציה?
10. האם יצא לך לנהל דיון על התנהגויות של ילדים בכיתה בקבוצה?
11. אם כן, האם את/ה זוכר/ת את הסיטואציה? האם הקבוצה עזרה או הזיקה למצב לדעתך? האם הגעתם לפתרון דרך הקבוצה? האם היה עדיף לנהל את המצב בצורה אחרת ולא בווטסאפ?
12. האם היו מקרים של התנהגות לא טובה בין הילדים שרצית להעלות ולא העלית? אם כן, למה? האם העלית את הנושא במקום אחר? אם כן, איפה?
13. האם התנהלו דיונים על התנהגויות שלך בתור המורה של הכיתה בקבוצה?
14. אם כן, האם את/ה זוכר/ת את הסיטואציה? האם הקבוצה עזרה או הזיקה למצב לדעתך? האם זאת הייתה הפלטפורמה הנכונה לניהול הדיון?
15. האם את/ה מרגיש/ה שמעריכים את ההורים יותר מדיי ובכך לא נותנים לך לפתור את הבעיות עם הילדים?
16. איך אתה/ה מרגיש/ה עם העובדה שאת/ה מקבל/ת הודעות כל היום בקבוצה (בהנחה שהיא פעילה)?
17. האם את/ה מרגיש/ה שהתקשורת בקבוצה משפרת את ההישגים של התלמידים? אם כן, כיצד?
18. האם את/ה חושב/ת שיש דרכים נוספות לשפר את ההישגים של התלמידים בעזרת קבוצת הווטסאפ עם ההורים שלא נעשו עד כה?

19. האם את/ה מעדיף/ה לתקשר בקבוצת וטסאפ או שהיית מעדיף/ה שמירה על קשר בדרך אחרת (לדוגמה מיילים)? מדוע?
20. האם קיימת בכיתה שאת/ה מלמד/ת גם קבוצה של ההורים ללא הנוכחות שלך? האם את/ה מודע/ת לכך? האם את/ה יודע/ת אילו נושאים עולים שם? האם את/ה מרגיש/ה שזה מנתק אותך מהם או גורם לך להרגיש פחות מעורב/ת?
21. איך נחשפת אל הקבוצה הזאת, ומהי תחושתך לגבי קבוצה זו (של ההורים ללא נוכחותך)?

נספח 2: שאלות לריאיון הורים

1. האם יש קבוצת וטסאפ משותפת של הורי תלמידים והמורה, שאתם חברים בה?
2. אילו תכנים מועברים דרך הקבוצה? האם המידע הזה מספק? האם הייתם רוצים לקבל מידע על אודות נושאים נוספים בקבוצה?
3. מי בדרך כלל היוזם של השיחות - ההורים או המורה?
4. האם ההורים מדברים אחד עם השני בקבוצה, או שהתקשורת היא רק מול המורה?
5. מה התדירות של השימוש בקבוצה זו? האם זה מספיק לדעתכם או שהייתם מעדיפים יותר התכתבויות ומעורבות בקבוצה?
6. האם אתם מרגישים שקבוצת הווסטאפ עם המורה תורמת לכם? אם כן, כיצד? מה הערך המוסף של הקבוצה מבחינתכם?
7. האם הצבתם כללים מוגדרים מראש בנוגע לסוג האינטראקציה המותרת בתוך הקבוצה (כלומר תרבות דיון מוגדרת המקובלת בקבוצה)?
8. האם היו מקרים שבהם השיח הפך לחסר כבוד או לתוקפני? אם כן, תארו אחת מהסיטואציות האלה.
9. האם יש לכם קבוצה נפרדת רק להורים בנוסף לקבוצה עם המורה (כלומר אותו הרכב אבל בלי המורה)?
10. אם כן, למה פתחתם אותה? במה הקבוצות שונות? על אילו נושאים אתם מדברים שם ולא בקבוצה עם המורה?
11. אם לא, האם הייתם רוצים שתהיה אחת כזאת? האם יש נושאים שלא הייתם רוצים לדון בהם בקבוצה עם המורה? אילו ולמה?
12. האם הייתם צריכים להוציא מישהו מהקבוצה פעם בגלל התבטאויותיו? אם כן, מה הייתה הסיטואציה?
13. האם יצא לכם לנהל דיון על התנהגויות של ילדים בכיתה בקבוצה?
14. אם כן, האם אתם זוכרים את הסיטואציה? האם הקבוצה עזרה או הזיקה למצב, לדעתכם? האם הגעתם לפתרון באמצעות הקבוצה? האם היה עדיף לנהל את המצב בצורה אחרת ולא בווטסאפ?
15. האם היו מקרים של התנהגות לא טובה בין הילדים שרציתם להעלות ולא העליתם? אם כן, למה? האם העליתם את הנושא במקום אחר? אם כן, איפה?

16. האם יצא לכם לנהל דיון בקבוצה על התנהגויות של המורה בכיתה?
17. אם כן, האם אתם זוכרים את הסיטואציה? האם הקבוצה עזרה או הזיקה למצב, לדעתכם?
האם זאת הייתה הפלטפורמה הנכונה לניהול הדיון?
18. האם היו מקרים שבהם המורה "לא הייתה בסדר" ורציתם להעלות את הנושא לדיון, אך לא עשיתם זאת? אם כן, מדוע? האם דיברתם על זה עם הורים בקבוצה אחרת?
19. האם אתם מרגישים שמעריכים אתכם יותר מדיי ובכך לא נותנים למורים ולילדים לפתור דברים בעצמם?
20. אילו תחושות (ביטחון, מועקה, רוגע וכו') עולות מההשתייכות לקבוצה עם המורה ולמה?
21. האם אתם מרגישים שהתקשורת בקבוצה משפרת את ההישגים של ילדיכם? אם כן, כיצד?
22. האם אתם חושבים שיש דרכים נוספות לשפר את ההישגים של ילדיכם בעזרת הווטסאפ בין ההורים למורים, שלא נעשו עד כה?
23. האם אתם מעדיפים לתקשר בקבוצת וטסאפ או שהייתם מעדיפים שמירה על קשר בדרך אחרת (לדוגמה מיילים)? מדוע?

תוכנית התערבות מבוססת וידאו לקידום מיומנויות למידה בהכוונה עצמית (SRL) במהלך משבר הקורונה

גיא כהן, * אפראח עאסי, ** אורית עזרא, *** חגית גבאי, **** ליאור שריון, *****
ענת כהן, ***** אלה ברונשטיין*****

תקציר

למידה בהכוונה עצמית (SRL: Self-Regulated Learning) מוגדרת כהליך פעיל שבו לומדים מציבים יעדים ללמידה, מפקחים עליהם ושולטים בהבנה (קוגניציה), במוטיבציה ובהתנהגות שלהם. משבר הקורונה הוביל למעבר להוראה מרחוק והעצים את חשיבות הלמידה בהכוונה עצמית. במסגרת המחקר הנוכחי¹ נבחנו באמצעות מערך ניסויי השפעת תוכנית התערבות מבוססת סרטונים, שפותחה לקידום מיומנויות SRL ולצריכת תהליכים פדגוגיים, על מידת השימוש במיומנויות אלו בקרב תלמידים דוברי עברית וערבית ועל הישגיהם במקצוע הלימוד (N=290 תלמידים, 18 כיתות, שכבות ט'-י"א).

ככלל, המחקר עמד על ההבדלים בין דוברי עברית לדוברי ערבית ועל חשיבות תפקיד המורה בתהליך פיתוח המיומנויות. כמו כן הודגשה בו החשיבות של משוב מורים לפיתוח מיומנויות אלו. למחקר נודעת תרומה מדעית בעצם גיבוש מודל SRL ייחודי על בסיס נתונים אמפיריים, המותאם לגילאי בתי הספר (K-12), וכן תרומה פרקטית בפיתוח תוכנית התערבות המשלבת סרטוני וידאו לקידום המיומנויות בשילוב תהליכים פדגוגיים.²

מילות מפתח: הוראה מרחוק בחירום, למידה בהכוונה עצמית (SRL), למידה מבוססת וידאו, משבר הקורונה, תוכנית התערבות

-
- | | |
|-------|--|
| * | גיא כהן, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך |
| ** | אפראח עאסי, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך |
| *** | אורית עזרא, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך |
| **** | חגית גבאי, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך |
| ***** | ליאור שריון, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך |
| ***** | פרופ' ענת כהן, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך |
| ***** | ד"ר אלה ברונשטיין, אוניברסיטת תל אביב, הפקולטה לרפואה |
| 1 | מחקר זה מומן בתמיכת לשכת המדענית הראשית במשרד החינוך, מדינת ישראל. |
| 2 | גרסה ראשונית וחלקית של המחקר על אודות תוכנית ההתערבות ראתה אור בגיליון 45 של כתב העת אוריקה . |

מבוא

משבר הקורונה הוביל למעבר להוראה מרחוק בחירום (ERT: Emergency Remote Teaching) בלי שנוצרה שהות להתארגנות (Hodges et al., 2020). הוא עורר ביתר שאת את החשיבות של למידה בהכוונה עצמית (SRL: Self-Regulated Learning), שהתלמידים בישראל נדרשים לה כיום יותר מתמיד בעידן המידע והלמידה בסביבות מקוונות (דהאן ואח', 2020; פרח, 2020; Carter et al., 2020; Viberg et al., 2020; Zhang et al., 2023).

צימרמן וברי (Zimmerman, 2008; Zimmerman & Barry, 2013) מגדירים SRL כתהליך שבו הלומד משתתף באופן מטה-קוגניטיבי, מוטיבציוני והתנהגותי בתהליך הלמידה שלו. זהו תהליך אישי פעיל וקונסטרוקטיבי, שבו הלומד רוכש מיומנויות לימודיות, ובמהלכו הוא קובע לעצמו יעדים, בוחר אסטרטגיות למידה ומפקח על היעילות של המהלכים שבחר. בתהליך זה אפוא הלומדים ממלאים תפקיד פעיל על ידי קביעת יעדי הלמידה שלהם, תכנון פעולותיהם, ויסות התהליכים הקוגניטיביים והמאמץ הקוגניטיבי המושקע בצד התמדה ורצון להשיג את מטרותיהם. הלומדים גם מבצעים הערכה של תוצאות הלמידה כדי לקבל החלטות הנוגעות להמשך פעילויות הלמידה (Efklides & Metallidou, 2020).

ניתן ללמד מיומנויות אלו ולשמן לאורך זמן (Dresel & Haugwitz, 2008). שילוב מאוזן שלהן כחלק מתהליך הלמידה תורם להתפתחות הלומדים ולשיפור הישגיהם (Hong et al., 2021; Pintrich, 1999; Vrieling et al., 2018; Xu et al., 2023; Zimmerman, 2008). בקרב מתבגרים צעירים הנמצאים בצמיחה חברתית, רגשית ואקדמית וחווים אתגרים נוספים (Alderman & MacDonald, 2015; Schloemer & Brennan, 2006; Winters et al., 2008). לפיכך חשוב לפתח מיומנויות אלו מגיל צעיר בבתי הספר, בפרט בפרק הזמן שאינו מצטמצם להוראה מרחוק בעיתות חירום (Pelikan et al., 2021).

במגזר הערבי, כמו גם במגזר היהודי, סוגיית מיומנויות ה-SRL בקרב התלמידים נדונה ונחקרה (סעדה, 2008; פרח, 2020). במחקר שנערך במסגרת ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך) נמצא כי תלמידים דוברי ערבית בטוחים פחות ביכולתם להצליח. תחושת המסוגלות העצמית שלהם המאפיינת לומדים בעלי יכולות הכוונה עצמית, הולכת ויורדת עם המעבר לשלבי החינוך הגבוהים יותר. נמצא כי רק כשליש מהתלמידים מדווחים על שימוש באסטרטגיות למידה מטה-קוגניטיביות, וחלק קטן יותר מדווחים על שימוש באסטרטגיות קוגניטיביות. בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים נרשמו ירידות בתחום הלמידה בהכוונה עצמית תוך כדי תקופת המחקר (רטנר ואח', 2018), ומכאן עלה הצורך בעריכת השוואה עדכנית בין המגזרים השונים בישראל באשר לפיתוח מיומנויות SRL במיוחד במהלך משבר הקורונה, קרי בתקופה שבה חלק ניכר מההוראה התקיים מרחוק.

מחקרים רבים מצביעים על אפקטיביות של תוכניות מקדמות SRL (Dignath & Büttner, 2008; Heaysman & Kramarski, 2022; Glick et al., 2020; Xu et al., 2023). בשנים האחרונות אנו עדים להתעצמות השימוש בווידאו, אך למיטב ידיעתנו המחקר על תוכניות לקידום SRL באמצעות סרטונים עדיין בחיתוליו (Jansen et al., 2023).

SRL (al., 2020; Raaijmakers et al., 2018). כדי להבטיח את יציבותן של תוכניות מקדמות SRL במערכת החינוך ואת יישומן בשטח בהיקף רחב, יש לערב את המורים שהתלמידים נמצאים עימם בקשר יום-יומי (Dignath & Buttner, 2008; Dignath & Mevarech, 2021), ולעודד אותם להשתמש בעקרונות פדגוגיים שנמצאו מקדמים למידה, וביניהם גמישות במקום, בזמן ובקצב הלמידה; מתן אוטונומיה וניהול הזמן לפי צרכים אישיים; שיתוף פעולה בין הלומדים ותקשורת בין-אישית; ומתן משוב (Rivers et al., 2022).

מחקר זה נותן דעתו על הפערים שעלו מתוך הספרות המחקרית: (א) קיים חוסר רב במיומנויות של למידה בהכוונה עצמית, מיומנויות שחשיבותן רבה במיוחד בהקשר של הוראה מרחוק בשעת חירום בקרב תלמידים. (ב) על אף הפוטנציאל המסתמן לשימוש בסרטוני וידאו לפיתוח מיומנויות SRL, המחקר על תוכניות לקידום SRL באמצעות סרטונים עודנו דל. (ג) על אף העדויות לחשיבות תפקידים של מורים בפיתוח מיומנויות SRL אצל תלמידים, ישנה אי-בהירות בהקשר זה בקרב המורים. חלקם כלל אינם מייחסים חשיבות רבה ללמידה של מיומנויות אלו. (ד) יש צורך בהשוואה עדכנית בין המגזרים השונים בישראל באשר לפיתוח מיומנויות SRL והשפעת התהליכים הפדגוגיים הנגזרים מכך במהלך משבר הקורונה וכחלק מהוראה מרחוק בחירום.

מתוך עמידה על הפערים הללו מטרת המחקר הנוכחי מתמקדת בבחינת ההשפעה של תוכנית התערבות לקידום מיומנויות SRL מבוססת סרטונים ושל צריכת תהליכים פדגוגיים על מידת השימוש במיומנויות SRL בקרב תלמידים ועל הישגיהם ביחידת לימוד. כל זאת תוך כדי השוואה עדכנית בין תלמידים דוברי עברית וערבית בישראל במהלך משבר הקורונה, שבו חלק ניכר מההוראה התקיים מרחוק.

למחקר זה שתי תרומות עיקריות: (א) תרומה מדעית בעצם גיבוש מודל SRL ייחודי על בסיס נתונים אמפיריים, המותאם לגילאי K-12; (ב) תרומה פרקטית בפיתוח ובבחינה של תוכנית התערבות המשלבת סרטוני וידאו לקידום מיומנויות אלו בשילוב תהליכים פדגוגיים.

סקירת ספרות

תוכניות לקידום מיומנויות למידה בהכוונה עצמית המשלבות וידאו מיומנויות SRL אינן מולדות, ולפיכך כלל התלמידים יכולים לרכוש אותן. לצוות ההוראה תפקיד מכריע בפיתוח מיומנויות אלו ובהפיכת התלמידים ללומדים עצמאיים. נמצא כי לומדים יכולים לפתח מיומנויות של למידה עצמית במהלך ההתנסויות הלימודיות שלהם בכל הקשר, וכי ניתן להבנות מיומנויות אלו באמצעות תוכניות הדרכה (Dignath & Buttner, 2008; Paris, 1990; Newman, 1990; Persico & Steffens, 2017; Pintrich, 1999; Rivers et al., 2022). סביבת למידה טכנולוגית מזמנת לתלמידים אפשרות להפעיל מיומנויות של למידה בהכוונה עצמית ומאפשרת להם ליהנות מלמידה אפקטיבית יותר (Indriani et al., 2023; Wang, 2011). בהתאם לכך הספרות ממליצה לשלב תוכניות לקידום SRL מבוססות מדיה בלמידה מקוונת, במיוחד וידאו (Nacaroglu & Bektaş, 2023).

למרות התעצמות השימוש בווידאו, המחקר על תוכניות לקידום SRL באמצעות סרטונים עודנו בחיתוליו ובעיקר בהשכלה הגבוהה (Jansen et al., 2020; Raaijmakers et al., 2018). השימושים העיקריים של הווידאו בתוכניות אלו היו לטובת שיחות ועידה ולהעברת תוכן הלימוד, ופחות מכך להוראה מפורשת של מקבץ מיומנויות SRL (Arifin et al., 2020; Icen, 2020; Mena Araya, 2020; Nida et al., 2020; Panaoura, 2017; Rojas-Drummond et al., 2020; van Alten et al., 2020; Yakubova et al., 2020). במחקר שנערך באוניברסיטה מקוונת גדולה בפנמה ושבמהלכו פותחה ויושמה תוכנית מבוססת וידאו להוראה מפורשת של מיומנויות SRL (Glick et al., 2020), נמצא כי לתוכנית ישנה השפעה על מידת ההתמדה של הסטודנטים ועל הישגיהם. בהקשר זה רק מעט מחקרים בחנו את השילוב של למידה מבוססת וידאו בתוכניות ההכשרה של SRL בקרב מתבגרים צעירים בדגש על תפקידה של הטכנולוגיה (Dresel & Haugwitz, 2008; Jansen et al., 2020).

תהליכים פדגוגיים מקדמי SRL

מחקרים מצביעים על חשיבות תפקיד המורה בטיפוח ובפיתוח מיומנויות SRL הן בעת שגרה והן בעת משבר, דוגמת משבר הקורונה (Cai et al., 2020; Dignath & Mevarech, 2021); חשיבות תפקיד המורה בא לידי ביטוי בין היתר ביצירת סביבה המעודדת קידום מיומנויות SRL בקרב תלמידים, ובכלל זה בקרב תלמידים בעלי מיומנויות SRL ברמה בינונית-גבוהה (Sulisworo et al., 2020).

ארבעה תהליכים פדגוגיים נמצאו מקדמים מיומנויות של SRL אצל התלמידים: (א) קשר מורה-תלמיד; (ב) מתן אוטונומיה; (ג) מתן משוב; (ד) שיתופיות (הורוביץ, 2020; Cohen et al., 2022). קשר מורה-תלמיד אינו מוגבל רק לתמיכה יום-יומית בעיסוקים הלימודיים של התלמידים, אלא נחשב גם כתומך לאורך זמן בהתפתחות של מסוגלות עצמית (Choi & Choi, 2017) ובמוטיבציה בקרב התלמידים ללמידה בהכוונה עצמית (van de Pol et al., 2010; Vrieling, 2012); מחקרים הראו שגם פרקטיקות הוראה התומכות באוטונומיה של התלמידים יכולות להגביר את המוטיבציה שלהם לאוטונומיה, למעורבות אקדמית, להישגים אקדמיים ולמיומנויות SRL (Cheon et al., 2018; Jang et al., 2010; Papamitsiou & Economides, 2019; Reeve, 2009); משוב המורים מאפשר לתלמידים להרהר על מה שלמדו ועדיין צריכים ללמוד, כלומר לסגור את הפער בין ההבנה הנוכחית לבין מטרות הלמידה הרצויות (Chen et al., 2018). תלמידים המקבלים משוב תכוף באמצעות שיחה, הערות, שבחים מילוליים ותגמולים נוטים יותר לפתח את מיומנויות ה-SRL שלהם (Zimmerman & Barry, 2013); שיתופי פעולה משפיעים על המוטיבציה הפנימית של הלומדים, ומכאן על יכולתם ללמוד באופן עצמאי. הם מהווים גורם חשוב בהעלאת מעורבות בסביבות למידה מקוונות (Ejubović & Puška, 2019). לסיכום, למורים תפקיד חשוב בפיתוח מיומנויות SRL בקרב התלמידים, אך נושא זה מעורפל מדי מבחינתם (Kramarski & Heaysman, 2023), ולפיכך רובם אינם משקיעים בהקניית מיומנויות אלו (Waeytens et al., 2002). בפועל מורים מלמדים רק חלק קטן ממיומנויות

ה-SRL בכיתתם (Hamman et al., 2000; Moely et al., 1995). מכאן עולה הצורך בפיתוח תוכניות התערבות שיסייעו להם בהקניית מיומנויות אלו בזמן שגרה ובזמן משבר תוך כדי התייחסות לתהליכים הפדגוגיים המקדמים שימוש במיומנויות ה-SRL.

הבדלים בין המגזר היהודי למגזר הערבי

לסגירת בתי הספר במהלך משבר הקורונה היו השלכות חינוכיות מרחיקות לכת על ההורים, על המורים ועל כלל התלמידים בישראל, במיוחד אלה בבתי ספר דוברי ערבית. בתחילת המשבר בוצעה הערכה של מוכנות חירום, ולפיה נמצא פער לטובת בתי ספר דוברי עברית הנגזר מההבדל בתנאים הבסיסיים ללמידה מרחוק (דהאן ואח', 2020; פרח, 2020).

אשר לסוגיית מיומנויות ה-SRL, מחקרם של רטנר ואח' (2018) עמד על ההבדלים בין שני המגזרים טרום משבר הקורונה בארבעה רכיבים עיקריים: היבטים רגשיים-מוטיבציוניים בלמידה, הפעלת אסטרטגיות קוגניטיביות, הפעלת אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות, היעזרות בחברים. ואלה עיקרי הממצאים: (א) אשר להיבטים רגשיים-מוטיבציוניים בלמידה הקשורים ללמידה בהכוונה עצמית, לא נמצא הבדל משמעותי במוטיבציה הפנימית בין דוברי עברית לערבית בקרב תלמידי חטיבות ביניים ותיכונים. נמצא כי בהקשר של מסוגלות עצמית הפגינו דוברי הערבית ביטחון רב יותר ביכולתם להבין את החומר הנלמד ולהצליח בעבודות ומבחנים, ואילו דוברי העברית נמצאו בטוחים יותר בהצלחתם בלימודים באופן כללי. עוד נמצא כי דוברי הערבית תופסים באור חיובי יותר את ערך הנושאים הנלמדים בבתי הספר לעומת דוברי העברית. (ב) אשר לשימוש באסטרטגיות קוגניטיביות, נמצא כי דוברי הערבית דירגו באופן גבוה יותר היגדים הקשורים לשימוש באסטרטגיות בשלבי הלמידה השונים - מחשבה מקדימה, ביצועים ורפלקציה; (ג) אשר לשימוש באסטרטגיות מטה-קוגניטיביות, לא נמצא הבדל מובהק בין המגזרים; (ד) אשר לדיווח על אודות היעזרות בחברים, לא נמצאו הבדלים מובהקים במרבית ההיגדים, פרט לדיווח גבוה יותר לגבי שריון זמן להתיעצות עם חברים במהלך הלמידה בקרב המגזר הערבי. לאור השלכות משבר הקורונה מתבקשת השוואה עדכנית בין המגזרים השונים בישראל בנוגע לפיתוח מיומנויות SRL והשפעת התהליכים הפדגוגיים על כך.

פיתוח תוכנית התערבות לקידום מיומנויות SRL

במסגרת מחקר זה פותחה תוכנית התערבות מקוונת לקידום מיומנויות SRL על סמך סקירות ספרות קודמות ומחקרים אמפיריים (למשל Jansen et al., 2020; Glick et al., 2008; Dignath et al., 2017). התוכנית נועדה להיות פשוטה באופן המאפשר ליישם אותה במהירות במעבר להוראה בחירום. הוכח שכדי לקדם SRL על תוכניות התערבות להיות אינטגרטיביות ולשלב היבטים שונים בתהליך הלמידה. התערבויות אפקטיביות קודמות שילבו תרגול של מגוון מיומנויות SRL (קוגניטיביות, מטה-קוגניטיביות, מוטיבציוניות ורפלקטיביות) (Barnard et al., 2009; Desoete et al., 2003; Kernaghan & Woloshyn, 1995; Pintrich, 1999; Schunk

באופן אפקטיבי, על הלומדים לקבל משוב המכוון לאסטרטגיות הלמידה שלהם (& Swartz, 1993; Souvignier & Mokhesgerami, 2006; Boekaerts & Corno, 2005; Puustinen & Pulkkinen, 2001).

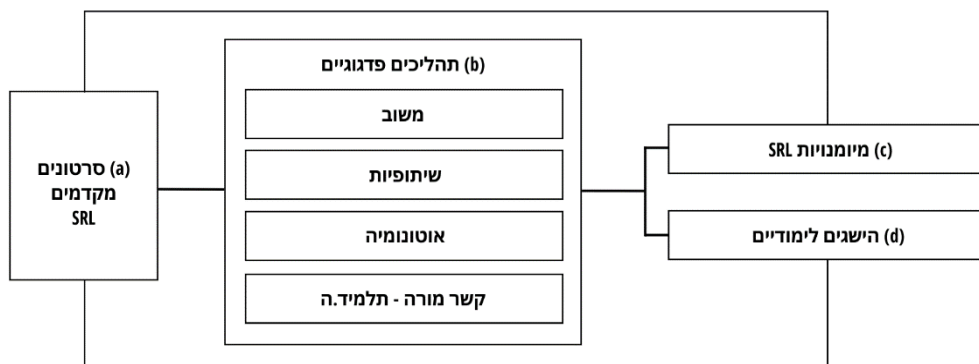
מחקר זה מבקש לבחון את ההשפעה של חמישה סרטונים שמטרתם ללמד מיומנויות SRL אשר נמצאו אפקטיביות בתוכניות התערבות קודמות, על עצם השימוש במיומנויות הנלמדות ועל הישגי התלמידים בתחום התוכן הנלמד. הסרטונים התמקדו בחמש מיומנויות: (א) תכנון והצבת מטרות; (ב) ניהול זמן; (ג) הבנת התוכן הנלמד; (ד) פנייה לעזרה; (ה) רפלקציה (Broadbent & Poon, 2015; Devolder et al., 2012; Dignath et al., 2008; Garcia et al., 2018; Hattie & Donoghue, 2016; Jansen et al., 2017; Rowe & Rafferty, 2013). הסרטונים כללו שאלות מנחות אשר באמצעותן התבקשו הלומדים לבצע פעולה כלשהי תוך כדי חשיבה על ביצועה (רפלקציה). כל תסריטי הווידאו הכילו אפוא שאלות המעודדות את התלמידים לחשיבה עצמית על התוכן. יתרה מכך, בסוף כל סרטון נשאלו התלמידים שאלות שעודדו אותם לחשוב על יכולותיהם בהקשר של מיומנות שנלמדה בסרטון. הסרטונים והשאלות הופצו בערוצי הפצה שונים, כמו GoogleClassroom ו-WhatsApp, לפי העדפת המורה.

מטרת המחקר ושאלותיו

המחקר הנוכחי נועד להוסיף ידע תאורטי ויישומי על תפקידה של טכנולוגיה מבוססת וידאו ועל תהליכים פדגוגיים בפיתוח מיומנויות SRL בקרב מתבגרים מהמגזר היהודי ומהמגזר הערבי במהלך הוראה מרחוק בחירום. מטרתו היא לבחון את השפעת תוכנית התערבות מבוססת סרטונים על קידום מיומנויות SRL ולבחון את צריכת התהליכים הפדגוגיים והשפעתה על מידת השימוש במיומנויות SRL בקרב תלמידים ועל הישגיהם ביחידת לימוד. לשם כך פותחה תוכנית התערבות מקוונת מבוססת סרטונים קצרים, והיא הופעלה בקרב מתבגרים בזמן משבר הקורונה. הסרטונים נועדו לקדם מיומנויות SRL. בהתבסס על הספרות הנוגעת לתוכניות התערבות מקדמות SRL בשילוב וידאו ותפקידם של תהליכים פדגוגיים בהכשרת SRL, גובש מודל מחקרי (ראו איור 1) המורכב מארבע שאלות מחקר הקשורות כולן בהוראה מרחוק בחירום:

1. באיזו מידה סרטונים מקדמי SRL (a) משפיעים על מיומנויות למידה בהכוונה עצמית (c) של התלמידים ועל הישגיהם בתוכן הנלמד (d)?
2. באיזו מידה סרטונים מקדמי SRL (a) משפיעים על צריכת התהליכים הפדגוגיים (b)?
3. באיזו מידה צריכת התהליכים פדגוגיים (b) משפיעה על מיומנויות למידה בהכוונה עצמית של התלמידים (c) ועל הישגיהם בתוכן הנלמד (d)?
4. באיזה אופן באים לידי ביטוי ההבדלים בתוצאות תוכנית ההתערבות, דהיינו מיומנויות SRL (c) והישגים בתוכן הנלמד (d), בקרב תלמידים דוברי ערבית ותלמידים דוברי עברית ביחס לגורמים האלה:

- השפעת הסרטונים מקדמי SRL (a);
- השפעת התהליכים הפדגוגיים (b)?



איור 1. מודל המחקר

מתודולוגיה

מחקר זה יישם תוכנית התערבות בקרב תלמידי חטיבת ביניים ותיכון שכללה סרטוני וידאו לפיתוח מיומנויות SRL, ובחן את השפעתם על עצם השימוש באותן מיומנויות. כמו כן נבחנה השפעת פדגוגיות הוראה על השימוש במיומנויות אלה. נעשה שימוש במערך מחקרי של קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת. אמצעי המחקר כללו שאלונים ומבחנים שנותחו בגישה כמותית.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 290 תלמידים בשכבות הגיל ט'-י"א, שחולקו לקבוצת ניסוי (149 תלמידים) וקבוצת ביקורת (141 תלמידים). 66.9% (194) הם תלמידים מבתי ספר דוברי ערבית (מוסלמים, נוצרים ודרוזים) ו-33.1% (96) הם תלמידים מבתי ספר דוברי עברית. מספר התלמידים בכל קבוצה וכן החלוקה לפי שפת הלימוד מופיעים בלוח 1. 57% בנות ו-43% בנים הם מבתי ספר ציבוריים הטרוגניים מבחינת רמה סוציו-אקונומית ומייצגים פיזור גיאוגרפי רחב, מדרום הארץ לצפון.

לוח 1. אוכלוסיית המחקר (N=290)

כלל המשתתפים	דוברי ערבית	דוברי עברית
קבוצת ניסוי	102	47
קבוצת ביקורת	92	49
כלל המשתתפים	194	96

מהלך המחקר

קול קורא להשתתפות במחקר הופץ ברשת החברתית פייסבוק ובקרב מפקחים במשרד החינוך. המורים שהתעניינו בקול הקורא קיבלו הסבר מפורט על המחקר ועל דרישותיו. אלה שהתחייבו למלא את כל דרישות המחקר נכללו בו. חשוב לציין כי ההיענות בקרב מורים דוברי ערבית הייתה גבוהה יותר, ובהתאם לכך מספר התלמידים דוברי ערבית במחקר הוא גדול יותר.

במחקר הנוכחי הופעלה התערבות אינטנסיבית למשך חודש - תקופה שנמצאה בספרות כנאותה להשגת יעדי המחקר (Dignath & Büttner, 2008). במחקר השתתפו תלמידי 18 כיתות משכבות ט'-י"א ו-9 מורים אשר לימדו בהן. כל מורה לימד שתי כיתות באותו נושא. תחומי הדעת שנלמדו היו מגוונים וכללו ביולוגיה, לשון, אזרחות, מדעי המחשב, אנגלית וחשמל. באופן אקראי נבחרה כיתה אחת כקבוצת ניסוי וכיתה אחרת כקבוצת ביקורת כדי להעריך את יעילות ההתערבות. קבוצת הניסוי השתתפה בתוכנית ההתערבות מבוססת חמישה סרטוני וידאו שפותחו לטובת המחקר, במטרה ללמד מיומנויות SRL שנמצאו אפקטיביות בתוכניות התערבות קודמות: תכנון והצבת מטרות, ניהול זמן, הבנת התוכן הנלמד, פנייה לעזרה, רפלקציה. קבוצת הביקורת לא קיבלה גישה לסרטונים, והתלמידים בקבוצת הניסוי התבקשו להימנע משיתוף הסרטונים עם חבריהם ללימודים בקבוצת הביקורת. המורים השתתפו במפגשי היכרות מקוונים בני כשעה, שבמהלכם הוצג המחקר, נדונה מטרות, והוסברו אופן ההתערבות וכן תפקידם של המורים ביישום התהליכים הפדגוגיים ששולבו בתוכנית (כמפורט בהמשך פרק זה). כמו כן המורים עברו הכשרה שארכה שעתיים בכתיבת שאלות למבחנים על פי עקרונות פסיכומטריים מקובלים. כל מורה הונחה להכין סרטון היכרות המציג את תוכנית ההתערבות לכיתות שלו על בסיס תסריט כתוב מראש. הסרטון פנה לתלמידים באופן אישי כדי לעורר את התעניינותם בתוכנית ולקשר את תוכן הסרטון לסביבת הלמידה הטבעית שלהם. נערכו שלושה שלבים של איסוף נתונים: לפני ההתערבות, במהלכה ומייד לאחריה. הנתונים נאספו בעילים שם בהתבסס על קוד ייחודי שהוקצה לכל תלמיד. כל מורה סיפק רשימה נפרדת של קודים עבור קבוצות הניסוי והביקורת. במאמר זה מוצגים הממצאים רק של אותם תלמידים אשר נמצאו נתונים לגביהם בכל שלושת השלבים של איסוף הנתונים. מתוך כלל 418 תלמידים (208 בקבוצת הניסוי ו-210 בקבוצת הביקורת) נותחו הנתונים של 290 תלמידים בלבד.

אשר לתהליכים הפדגוגיים, התוכנית מתמקדת בארבעה תהליכים מרכזיים: (א) קשר מורה-תלמיד - המורים נתבקשו לתאם ציפיות עם התלמידים לגבי אמצעי התקשורת (לספק מגוון כלים לתקשורת) ולוחות הזמנים שבהם ניתן לפנות למורה. המורים אף הונחו לעודד את התלמידים לתקשר ללא חשש ובכל הנסיבות במהלך תקופת ההתערבות, וכמובן לתת מענה לתלמידים הפונים באופן אישי או כקבוצה. (ב) שיתופיות - הומלץ למורים לקדם למידה קבוצתית, ליצור מטלות קבוצתיות, לסייע בשיתוף משאבי למידה ולעודד תקשורת בין תלמידים בעניינים לימודיים (למשל לצורך התייעצות). בתוך כך התבקשו המורים לעודד את התלמידים לשתף את חבריהם בסוגיות שונות שבהן הם מתלבטים, הן כדי ליצור את התחושה שהתלבוטויות משותפות הן כדי לנסות ולמצוא פתרונות בעצמם; (ג) אוטונומיה - המורים

התבקשו להציע לתלמידים מטלות לבחירה מתוך מגוון רחב של נושאי עבודה. תאריכי הגשה נמסרו על סמך חומרים שונים העומדים לרשותם (סרטונים, מצגות, ספרים, אתרי אינטרנט). לתלמידים נשמרה החירות לבחור כיצד ללמוד (לבד או בקבוצה), באילו חומרים להשתמש, ואילו נושאי למידה נוספים ברצונם להרחיב; (ד) משוב - המורים עודדו לתת משוב בהזדמנויות רבות ככל האפשר ולגוון את סוגי המשוב ומטרותיו (התייחסות להישגים, תהליכי למידה, התנהגויות וכו'), וכמו כן לקיים שיחות עם תלמידים באשר לביצועיהם באופן כללי.

חשוב לציין כי המחקר התבצע במהלך תקופת משבר הקורונה, תקופה מורכבת מאוד בארץ ובעולם בכלל ובמערכת החינוך בפרט. תהליך הלמידה התאפיין בחוסר יציבות, במעברים בין למידה פרונטלית לבין למידה מרחוק, לעיתים אף במצב של סגר, כשעומס רב מושם על המורים והתלמידים כאחד.

כלי המחקר

שאלון מיומנויות SRL ותהליכים פדגוגיים (SRL-PP) - השאלון הורכב משני חלקים: חלק א' בחן שימוש במיומנויות SRL; וחלק ב' התמקד בתהליכים הפדגוגיים: קשר מורה-תלמיד, שיתופיות, אוטונומיה ומשוב [ראו נספח 1].

חלק א' - מיומנויות SRL - השאלון נבנה על סמך: (א) שלושה שאלונים שנעשה בהם שימוש תדיר במחקרים העוסקים בלמידה בהכוונה עצמית (Barnard et al., 2009; Cho & Cho, 2017; Jansen et al., 2017); (ב) שני שאלונים המתייחסים למודעות הלומד לפעילות מטה-קוגניטיבית (Schraw & Dennison, 1994; Sperling et al., 2002); (ג) שאלון אסטרטגיות מוטיבציוניות (Duncan & McKeachie, 2005; Pintrich, 1991). ארבע חוקרות מצוות המחקר בעלות ידע בנושא SRL בחרו את השאלות הרלוונטיות למחקר הנוכחי ולאוכלוסיית המחקר. השאלות שנבחרו תורגמו לעברית ולאחר מכן לערבית. השאלון שנבנה כלל 29 היגדים הקשורים לשימוש במיומנויות SRL. התלמיד התבקש להשיב על היגדים אלו באמצעות סולם ליקרט (Likert) הנע בטווח 1-5 (כאשר 5=מסכים/ה מאוד, 1=כלל לא מסכים/ה).

חלק ב' - צריכת תהליכים פדגוגיים - חלק זה התבסס על שאלון קודם אשר בחן שימוש של תלמידים בתהליכים פדגוגיים (הורוביץ, 2020). בשאלון 28 פריטים המחולקים לארבע קבוצות היגדים על פי ארבע הפדגוגיות ששולבו במחקר (משוב, שיתופיות, אוטונומיה וקשר מורה-תלמיד), לדוגמה "אני חולק/ת עם המורה שלי חששות לגבי התקדמות הלמידה שלי"; "אני משתף/ת פעולה עם חברי/חברותיי בכיתה בהצבת יעדי לימוד". בכל ההיגדים נדרש התלמיד להשיב באמצעות סולם ליקרט (Likert) הנע בטווח 1-5 (5=מסכים/ה מאוד, 1=כלל לא מסכים/ה). **מבדקי ידע והבנה** - את מבדקי הידע כתבו המורים לפי הכללים הפסיכומטריים המקובלים (אפי ומרכז ארצי לבחינות ולהערכה, 2010). המבדקים התבססו על התכנים אשר הועברו בכיתות הניסוי והביקורת בחודש שקדם להתערבות (מבדק טרום-התערבות), ועל אלה שהועברו במהלך ההתערבות (מבדק post). צוות החוקרים ביקש מהמורים לבחון ידע והבנה בלבד, כפי שמוגדר בטקסונומיה של בלום (Bloom et al., 1956). הבחירה להתמקד באלה בלבד נבעה

משתי סיבות עיקריות: האחת, להקל על המורים, שכן כתיבת שאלות המתייחסות לידע והבנה נחשבת לקלה יותר מכתיבת שאלות המתייחסות לרמות גבוהות של החשיבה; השנייה, לשם בחינת ידע והבנה ניתן לכתוב שאלות פתוחות שעבורן נכתב מחוון המאפשר סטנדרטיזציה ויכולת השוואה של תוצאות המבדקים בין המורים השונים. כל המבחנים נשלחו למומחה בתחום הפסיכומטריקה במטרה לתת משוב למורים וליצור מבחנים סטנדרטיים ככל הניתן. חשוב לציין כי כדי לבטל את ההשפעה של רמות הידע הקודמות של התלמידים באותו מקצוע, בוצע מבחן מדידות חוזרות, ובו הושוּו ציוני מבדקי הידע טרום ההתערבות ולאחריה בניקוי השפעת הציון בתעודה מהמחצית שלפני ההתערבות. לא נמצא הבדל בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת.

שיטת המחקר וניתוח הנתונים

הנתונים נותחו כמותית. ניתוחי גורמים מגששים (EFA - Exploratory Factor Analysis) וניתוחי גורמים מאששים (CFA - Confirmatory Factor Analysis) יוּשְמוּ כדי לזהות את מודל ה-SRL שעלה מן הנתונים וכדי לבחון את מודל ההשפעה המשוּעֵר של המשתנים המתווכים. כדי לענות לאחר מכן על שתי השאלות - הראשונה והשנייה של המחקר - בוצעו מבחני שונות פרמטריים וא-פרמטריים לשם השוואה בין קבוצות הניסוי והביקורת. כדי לענות על השאלה השלישית יוּשְמוּ רגרסיות ליניאריות מרובות במטרה לבדוק את היחסים בין צריכת התהליכים הפדגוגיים לבין מיומנויות SRL וההישגים הלימודיים. לבסוף, כדי לענות על השאלה הרביעית בוצעה השוואה בין התוצאות שהתקבלו בבתי ספר דוברי ערבית לאלה שהתקבלו בבתי ספר דוברי עברית. לשם כך הופעלו מבחני שונות פרמטריים (t-test), אשר השוּו את משתני המחקר בין האוכלוסיות טרום ההתערבות וכן את מידת השינוי בין pre-post (כלומר השפעת ההתערבות). כמו כן כדי לבחון את השפעת ההתערבות בכל אחת מאוכלוסיות המחקר נבחנו ההבדלים בין קבוצות הניסוי וקבוצות הביקורת בשתי אוכלוסיות המחקר בנפרד. לשם כך, תוצאות השאלונים לפני ואחרי ההתערבות הושוּו באמצעות מבחן שונות א-פרמטרי מאן וויטני (Mann-Whitney) עבור דגימות בלתי תלויות.

ממצאים

תוצאות ניתוח הגורמים של מיומנויות SRL וצריכת תהליכים פדגוגיים נערכו שני ניתוחי גורמים מגששים (EFA): האחד נועד לחקור את המבנה של מודל מיומנויות SRL; והאחר נועד לבנות מודל לתהליכים הפדגוגיים בהתבסס על הפריטים הקשורים לכל אחד מהם בשאלון. בשני התהליכים יוּשְמה שיטת Principal Axis Factoring עם Oblimin rotation, בהנחה שהגורמים אינם תלויים זה בזה בשני המודלים.

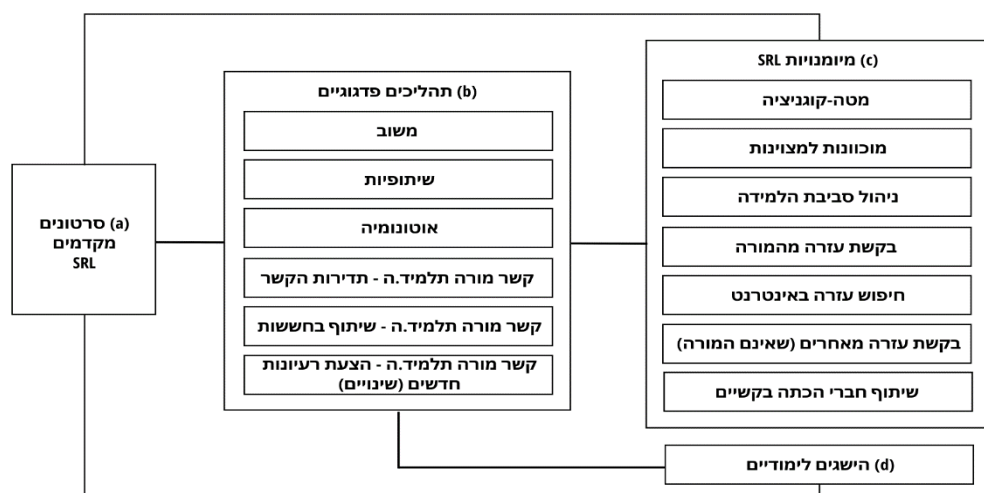
מיומנויות SRL - 29 היגדים הוכנסו לניתוח ה-EFA, והוא הניב שבעה גורמים של מיומנויות SRL: (1) מטה-קוגניציה (בשלבי מחשבה מקדימה, ביצוע ורפלקציה); (2) מוכוונות למצוינות (בשלבי תכנון וביצוע); (3) ניהול סביבת הלמידה (בשלבי הביצוע); (4) בקשת עזרה מהמורה;

(5) חיפוש עזרה באינטרנט; (6) בקשת עזרה מאחרים (שאינם המורה); (7) שיתוף חברי הכיתה בקשיים. גורמים אלו הסבירו 56.70% מסך השונות.

תאורטית ניתן היה להניח שיש גורם משותף למיומנות חיפוש העזרה, אך מכיוון שבתהליך ה-EFA לא קובצו הפריטים הקשורים לבקשת עזרה לגורם מאגד, בוצע ניתוח חוזר על מנת לקבוע אם הלומדים הגיבו אחרת לפריטים אלו. ואכן, תגובות הלומדים לארבעת הפריטים הרלוונטיים נמצאו שונות באופן מובהק ($F_{3,30.433}, p < 0.001$), לפיכך הוחלט להשאירם כעומדים בפני עצמם. [תוצאות ניתוחי הגורמים (EFA/CFA) וחישוב מהימנות עבור SRL מוצגים בנספח 2].

צריכת תהליכים פדגוגיים - 28 היגדים הוכנסו לניתוח, והוא הניב שישה גורמים לתהליכים פדגוגיים: (1) משוב; (2) שיתופיות; (3) אוטונומיה; (4) קשר מורה-תלמיד - שיתוף המורה בחששות; (5) קשר מורה-תלמיד - תדירות הקשר; (6) קשר מורה-תלמיד - הצעת רעיונות חדשים (שינויים). גורמים אלו הסבירו 66.36% מסך השונות. ההיגדים הקשורים לקשר מורה-תלמיד (שיתוף המורה בחששות, תדירות הקשר והצעת רעיונות לשינויים בין תלמיד למורה) לא קובצו, מכיוון שלא נמצאו מובהקים סטטיסטית (ערך $\alpha = 0.462$). [תוצאות ניתוחי הגורמים (EFA/CFA) וחישוב מהימנות עבור צריכת התהליכים הפדגוגיים מוצגים בנספח 3].

ניתוחי גורמים מאששים (CFA) בוצעו על היגדים הקשורים למיומנויות SRL ועל היגדים הקשורים לתהליכים פדגוגיים (שאלון שהועבר לאחר ההתערבות). הניתוחים תמכו במודל שכלל את שבעת הגורמים שהוזכרו לעיל המקושרים למיומנויות SRL (c) ואת ששת הגורמים שהוזכרו לעיל המקושרים לצריכת התהליכים הפדגוגיים (b) (איור 2).



איור 2. מודל המחקר המתוקף

השפעת סרטונים מקדמי SRL על מיומנויות והישגים (Q1)

מיומנויות SRL - נערכה השוואה בין קבוצות הניסוי והביקורת לגבי ההבדלים בערכי גורמי ה-SRL לפני ההתערבות ולאחריה. מכיוון שחלק מגורמי ה-SRL אינם מתפלגים נורמלית וחלקם משתני-סדר (המשתנים שלא קובצו בניתוח הגורמים), הושו תוצאות השאלונים לפני ואחרי ההתערבות באמצעות מבחן שונות א-פרמטרי Mann-Whitney עבור דגימות בלתי תלויות. לגבי כל הגורמים המייצגים מיומנויות SRL, לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת. לפיכך נמצא שהסרטונים המקדמים SRL שפותחו לא השפיעו על מיומנויות ה-SRL של התלמידים.

הישגים לימודיים - השפעת ההתערבות על ההישגים הלימודיים נבחנה על ידי השוואת קבוצות הניסוי והביקורת לגבי השינויים בציוני מבחני הידע לפני ההתערבות ולאחריה. כמשתנה לוואי, ציונים של אותו מקצוע מהסמסטר שלפני ההתערבות שימשו כדי לבטל את ההשפעה של רמות הידע הקודמות של התלמידים באותו מקצוע. במבחן מדידה חוזר שבו הושו מבחני הידע הן לפני ההתערבות הן לאחריה תוך שליטה על השפעת הציון של הסמסטר הקודם, לא נמצא הבדל בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת. לפיכך נמצא ששימוש בסרטונים מקדמי SRL לא השפיע על ההישגים הלימודיים של התלמידים.

השפעת סרטונים מקדמי SRL על צריכת הפדגוגיות (Q2)

השפעת הסרטונים מקדמי SRL על צריכת הפדגוגיות נבחנה באמצעות השוואה בין קבוצות הניסוי והביקורת בנוגע לשינויים בצריכת הפדגוגיות לפני ההתערבות ולאחריה. לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין קבוצת הניסוי אשר צפתה בסרטונים לבין קבוצת הביקורת. לפיכך אפשר לומר כי הסרטונים לא השפיעו על צריכת התהליכים הפדגוגיים בקרב התלמידים.

השפעת צריכת התהליכים הפדגוגיים על מיומנויות SRL והישגים לימודיים (Q3)

השלב הראשון בבחינת ההשפעה של תהליכים פדגוגיים על מיומנויות SRL והישגים לימודיים היה הערכת ההבדלים בין דיווחים לפני ואחרי ההתערבות הקשורים בגורמים הרלוונטיים (מיומנויות SRL ותהליכים פדגוגיים) ובציוני מבדקי הידע. לאחר מכן באמצעות רגרסיות בשיטת Enter נבדק חיזוי ששת המשתנים הקשורים לתהליכים פדגוגיים על כל אחד משבעת המשתנים הקשורים למיומנויות ה-SRL ועל המשתנה של ציוני מבדקי הידע תוך ביטול השפעות ההתערבות וציון הסמסטר הקודם.

מיומנויות SRL - שבעת הגורמים המייצגים את מיומנויות ה-SRL (משתנים תלויים) מוצגים בלוח 2, כמו גם התהליכים הפדגוגיים המשפיעים עליהם. הניתוח מראה כי לשישה גורמי SRL קיים לפחות גורם פדגוגי אחד מנבא (מטה-קוגניציה, מוכוונות למצוינות, ניהול סביבת הלמידה, בקשת עזרה מהמורה, חיפוש עזרה באינטרנט ושיתוף חברי הכיתה בקשיים).

הישגים לימודיים - מניתוח הנתונים עלה כי ששת התהליכים הפדגוגיים אינם מנבאים את ציוני מבדקי הידע.

לוח 2. תוצאות גרסיה של מיומנויות SRL ותהליכים פדגוגיים
(בלוח מוצגים רק התהליכים הפדגוגיים שנמצאו מנבאים באופן מובהק)

גורם SRL	R ²	תהליכים פדגוגיים מנבאים	β	P Value
מטה-קוגניציה (מחשבה מקדימה, ביצוע ורפלקציה)	.49***	משוב	.32	***
		אוטונומיה	.17	***
		קשר מורה-תלמיד - תדירות הקשר	-.08	**
מוכוונות למציאות (בשלבי תכנון וביצוע)	.31***	משוב	.32	***
		קשר מורה-תלמיד - שיתוף בחששות	.10	*
ניהול סביבת הלמידה (בשלב הביצוע)	.44***	משוב	.45	***
		שיתופיות	.30	***
בקשת עזרה מהמורה	.21**	משוב	.57	**
חיפוש עזרה באינטרנט	.19**	קשר מורה-תלמיד - שיתוף בחששות	.25	**
בקשת עזרה מאחרים (שאינם המורה)	.13	משוב	.31	*
שיתוף חברי הכיתה בקשיים	.14*	משוב	.33	*
		שיתופיות	.25	*

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

הבדלים בין דוברי ערבית לדוברי עברית (Q4)

ככלל לא נמצאו הבדלים בין תלמידים דוברי ערבית לבין תלמידים דוברי עברית באשר למיומנויות SRL ולשימוש בתהליכים פדגוגיים טרום תקופת ההתערבות. לאחר ההתערבות נמצאו הבדלים מובהקים בין דוברי הערבית לדוברי העברית בכל מיומנויות ה-SRL שנבדקו. ברוב המשתנים הממוצעים של התלמידים דוברי הערבית נמצאו גבוהים יותר, למעט משתני חיפוש עזרה באינטרנט ובקשת עזרה מאחרים (שאינם המורה). אשר לשימוש בתהליכים פדגוגיים, נמצאו הבדלים מובהקים בכל הנוגע לשימוש במשוב, לאוטונומיה ולהצעת רעיונות חדשים (שינויים) למורה, כאשר רק בשימוש באוטונומיה נמצא כי ממוצע דוברי העברית גבוה יותר מממוצע

דוברי הערבית. כמו כן נבחנו ההבדלים בשינויים שחלו בתחילת ההתערבות לעומת סופה הן במיומנויות הן בתהליכים הפדגוגיים בין דוברי העברית לדוברי הערבית. מהניתוח עולה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין דוברי הערבית לעברית בנוגע לשינוי במיומנויות, אולם נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי האוכלוסיות באשר לשינוי בצריכת שני תהליכים פדגוגיים - שיתופיות והצעת רעיונות חדשים למורה - כשהשיפור נמצא גבוה יותר בקרב דוברי ערבית. ריכוז ההבדלים מופיע בלוח 3.

לוח 3. בחינת ההבדלים בין דוברי הערבית לעברית בכל הקשור למיומנויות SRL ולשימוש בתהליכים פדגוגיים

P Value	t-test	דוברי עברית		דוברי ערבית			
		סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע		
***	11.97	0.83	3.27	0.55	4.31	מטה-קוגניציה (מחשבה מקדימה, ביצוע ורפלקציה)	מיומנויות SRL (טרומ התערבות)
***	5.75	0.66	3.97	0.57	4.42	מוכוונות למצוינות (בשלב תכנון וביצוע)	
***	4.40	0.94	4.25	0.65	4.69	ניהול סביבת הלמידה (בשלב הביצוע)	
**	3.11	1.15	3.56	1.14	4.03	בקשת עזרה מהמורה	
*	-2.09	0.77	4.48	1.07	4.22	חיפוש עזרה באינטרנט	
***	-4.41	1.01	4.22	1.48	3.46	בקשת עזרה מאחרים (שאינם המורה)	
***	4.06	1.37	3.30	1.24	3.99	שיתוף חברי הכיתה בקשיים	שימוש בתהליכים פדגוגיים (טרומ התערבות)
***	6.99	0.87	3.76	0.61	4.41	משוב	
	-1.10	1.15	3.62	1.08	3.46	שיתופיות	
***	-3.35	1.05	3.45	1.27	2.93	אוטונומיה	
	-0.41	1.59	2.57	1.56	2.48	קשר מורה-תלמיד - תדירות הקשר	
	1.58	1.26	2.53	1.50	2.82	קשר מורה-תלמיד - שיתוף המורה בחששות	
***	3.40	1.27	2.16	1.40	2.76	קשר מורה-תלמיד - הצעת רעיונות חדשים (שינויים)	

P Value	t-test	דוברי עברית		דוברי ערבית		
		סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
	-1.35	0.77	0.11	0.75	-0.07	משוב
**	2.68	0.81	-0.07	1.06	0.39	שיתופיות
	1.77	1.15	-0.06	1.35	0.34	אוטונומיה
	1.87	1.19	-0.30	2.02	0.30	קשר מורה-תלמיד - תדירות הקשר
	1.79	0.78	-0.08	1.45	0.32	קשר מורה-תלמיד - שיתוף המורה בחששות
***	1.85	1.27	0.08	1.62	0.57	קשר מורה-תלמיד - הצעת רעיונות חדשים (שינויים)

שינוי בשימוש בתהליכים פדגוגיים (פער בין טרום ההתערבות לאחריה)

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

נוסף על כך, כדי לבחון את השפעת ההתערבות בכל אחת מאוכלוסיות המחקר נבחנו ההבדלים בין קבוצות הניסוי לקבוצות הביקורת בשתי אוכלוסיות המחקר בנפרד. לשם כך הושוו תוצאות השאלונים לפני ההתערבות ולאחריה באמצעות מבחן שונות א-פרמטרי Mann-Whitney עבור דגימות בלתי תלויות. הממצאים הראו כי בקרב התלמידים דוברי הערבית לא נמצאו הבדלים של ממש בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת באשר למיומנויות ה-SRL, כלומר לא זוהו השפעות של ההתערבות על מיומנויות ה-SRL; ואילו בקרב התלמידים דוברי העברית נמצא הבדל שלילי משמעותי בין קבוצת הניסוי לביקורת בגורם SRL אחד בלבד - ניהול סביבת הלמידה ($U=339$, $p < 0.01$). כמו כן בעבור כל אחד מהמגזרים בנפרד לא נמצא הבדל בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בהישגים הלימודיים לאחר ביצוע ההתערבות.

ההבדלים בהשפעת צריכת התהליכים הפדגוגיים על הפעלת מיומנויות SRL בין דוברי עברית לדוברי ערבית

מיומנויות SRL - שני ניתוחי רגרסיה ליניארית בוצעו בעבור אוכלוסיית דוברי הערבית ואוכלוסיית דוברי העברית בנפרד. הממצאים מראים כי "משוב" נמצא כמנבא מובהק עבור מטה-קוגניציה בשתי הקבוצות. רק בקרב דוברי הערבית גורם זה נמצא גם כמנבא מובהק עבור מוכוונות למציונות, ניהול סביבת הלמידה וחיפוש עזרה באינטרנט. "שיתופיות" נמצאה כמנבא מובהק של מיומנויות ניהול סביבת למידה עבור שתי הקבוצות בנפרד ויחדיו. כמו כן "אוטונומיה" נמצאה כמנבא מובהק של מטה-קוגניציה עבור שתי הקבוצות בנפרד ויחדיו.

בקרבת המגזר הערבי בלבד "קשר מורה-תלמיד - תדירות הקשר" נמצא כמנבא מובהק של מטה-קוגניציה ושל מכוונות למציונות (בכיוון שלילי), בעוד בקרב המגזר היהודי גורם זה נמצא

כמנבא מובהק של ניהול סביבת הלמידה (בכיוון שלילי). עוד נמצא כי בקרב לומדים מהמגזר הערבי בלבד "קשר מורה-תלמיד - שיתוף בחששות" נמצא כמנבא מובהק עבור מיומנויות מוכוונות למצוינות, וכי "קשר מורה-תלמיד - הצעת רעיונות חדשים (שינויים)" נמצא כמנבא מובהק עבור מיומנויות ניהול סביבת למידה. חמש מיומנויות ה-SRL וכן התהליכים הפדגוגיים המנבאים מוצגים בלוח 4.

לוח 4. תוצאות רגרסיה של מיומנויות SRL ותהליכים פדגוגיים - השוואה בין דוברי ערבית לדוברי עברית

דוברי ערבית			דוברי עברית			תהליכים פדגוגיים מנבאים	גורם SRL
P Value	β	R^2	P Value	β	R^2		
**	.40	.47**	**	.32	.55***	משוב	מטה-קוגניציה (מחשבה) מקדימה, ביצוע (ורפלקציה)
*	.43		**	.31		אוטונומיה	
			**	-.28		קשר מורה-תלמיד - תדירות הקשר	
			**	.40	.41***	משוב	מוכוונות למצוינות (בשלבי תכנון וביצוע)
			*	.29		קשר מורה-תלמיד - שיתוף בחששות	
			*	-.26		קשר מורה-תלמיד - תדירות הקשר	
		.45**	**	.41	.50***	משוב	ניהול סביבת הלמידה (בשלב הביצוע)
**	.43		*	.24		שיתופיות	
			*	.30		קשר מורה-תלמיד - הצעת רעיונות חדשים (שינויים)	
*	-.30					קשר מורה-תלמיד - תדירות הקשר	חיפוש עזרה באינטרנט
			*	.36	.32**	משוב	

דוברי עברית			דוברי ערבית			תהליכים פדגוגיים מנבאים	גורם SRL
P Value	β	R ²	P Value	β	R ²		
		.24	*	.33	.21	משוב	בקשת עזרה
						שיתופיות	מאחרים (שאינם המורה)
*	.40						

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

הישגים לימודיים - הנתונים מכל קבוצה נותחו בנפרד, ואף אחד מששת התהליכים הפדגוגיים לא נמצא מנבא את ציוני מבדקי הידע.

דיון

בפרק זה נדון תחילה במודל למדידת המיומנויות של ה-SRL שנוצר בעקבות ניתוחי הגורמים, ושעל בסיסו בוצעו הניתוחים הסטטיסטיים כמענה על שאלות המחקר. לאחר מכן יוצג הדיון בממצאים העיקריים.

מודל המדידה

בהתבסס על ניתוח השאלון ניתן היה לטייב את המודל למדידת מיומנויות ה-SRL. מלבד זיהוי מספר גורמים הקשורים בספרות, כגון מטה-קוגניציה וניהול סביבת הלמידה (Barnard et al., 2009; Jansen et al., 2017), זוהה גורם חדש אשר שילב הצהרות הקשורות למכוונות למצוינות, מושג שהספרות דנה בו גם בהקשר של למידה והדרכה (Colby & Sullivan, 2009). בניגוד למחקרים קודמים לא זוהה גורם מאחד בנוגע לבקשת עזרה. ייתכן אף שקיים בסיס אסטרטגי לבקשת עזרה באופנים שונים (Järvelä, 2011). הבחירה במקור העזרה נקבעה על פי הבדלים משמעותיים בין התלמידים, ולפיכך התוצאות לא שולבו. ההבדלים המהותיים בתגובות לארבעת ההיגדים המתייחסים לבקשת עזרה תומכים בהשערה זו. נראה כי רצוי לחדד את הנסיבות שבהן יש צורך בסיוע (Aleven & Koedinger, 2001; Aleven et al., 2004).

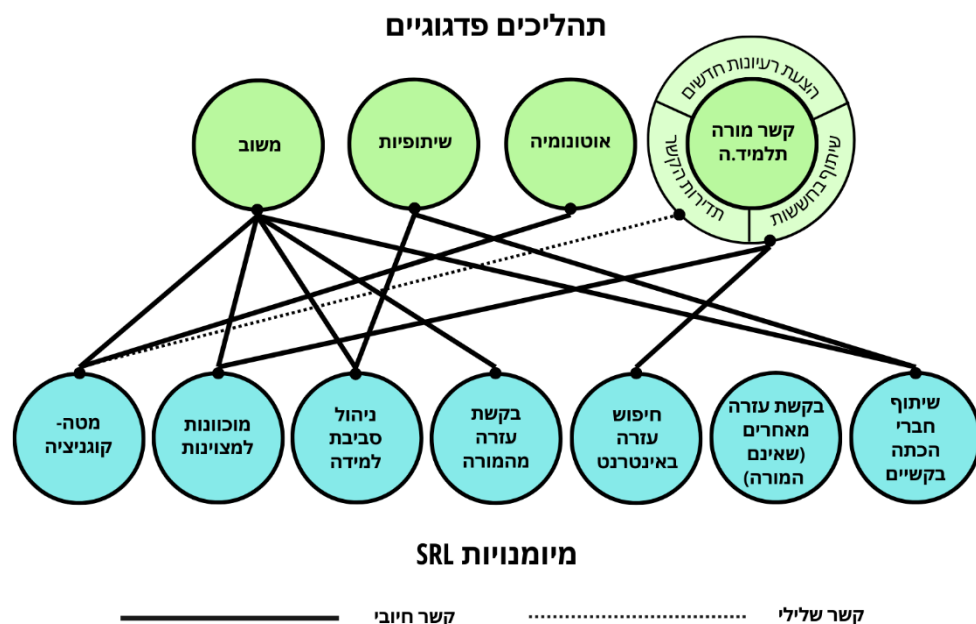
מודל נוסף שעלה מניתוח הנתונים מספק התאמה טובה למדידת תהליכים פדגוגיים. ניתוח גורמים קיבץ הצהרות הקשורות בשלוש פדגוגיות שעודדו במהלך ההתערבות: משוב, שיתוף פעולה ואוטונומיה. גורמים אלה מזוהים גם בספרות (Cheon et al., 2018; Ejubović, 2013; Puška, 2019; Vrieling, 2012; Zimmerman & Barry, 2013). ההיגדים הנוגעים לקשר מורה-תלמיד ולהצעת רעיונות חדשים (שינויים) נאספו לגורם מאחד. סביר להניח שהנכונות להציע שינויים קשורה לאיכות הקשר מורה-תלמיד, אך אנו בחרנו לבחון משתנים אלו בנפרד מסיבות סטטיסטיות.

סרטונים מקדמי SRL

מספר מחקרים הראו שתוכניות התערבות להדרכת SRL יכולות להשפיע באופן חיובי על פיתוח וקידום מיומנויות SRL (Dignath & Büttner, 2008). יתר על כן, במהלך השנים האחרונות החלו חוקרים ומחנכים לראות בוידאו אמצעי הדרכה עשיר ועוצמתי (Chen & Sun, 2012). במחקר הנוכחי לעומת זאת, בדומה למחקרם של ג'אנג ואחרים (Zhang et al., 2023), לא השפיעה תוכנית ההתערבות ישירות על מיומנויות SRL ועל הישגים לימודיים, כלומר סרטוני וידאו מקדמי SRL לא השפיעו ישירות על הפעלת מיומנויות ה-SRL ועל ההישגים הלימודיים, ולמעשה שאלת המחקר הראשונה לא אוששה. כמו כן לא נמצאה השפעה של הסרטונים לבדם על צריכת התהליכים הפדגוגיים בקרב התלמידים, ולפיכך גם שאלת המחקר השנייה לא אוששה. אוסף של סיבות אפשריות הביא לכך: ראשית, המחקר בוצע בשיא משבר הקורונה, שכלל מעברים תכופים מלמידה מרחוק ללמידה היברידית וכן ביטולים של מפגשים. מורים ותלמידים התקשו להסתגל לשינויים אלו (Baber, 2020; Ezra et al., 2021). דפוסי למידה והוראה מושפעים משינויים (Kufi et al., 2020), וסביר להניח שהייתה השפעה לאותם שינויים גם על ההתערבות במסגרת המחקר. שנית, וזו קרוב לוודאי סיבה מרכזית יותר, מן המחקר עולה כי למורים תפקיד חיוני בפיתוח מיומנויות SRL, ביישומן ובעידודן (Perry et al., 2008). הסרטונים לבדם אינם אפקטיביים ללא תיווך וליווי משמעותי של המורים. סיבות נוספות הן חוסר זמן לטובת עיצוב משאבי ההתערבות עקב המשבר והשונות בפלטפורמות ההוראה המשמשות את המורים. אחידות בפלטפורמות החינוכיות חשובה ליישום ההתערבות ולמעקב אחר התקדמות התלמידים והמורים. יתרה מכך, ייתכן שהסרטונים היו מרתקים יותר אילו תוכננו בהקשר של תוכן תחום הדעת (Hattie et al., 1996) או היו כוללים אינטראקטיביות נוספת (Brame, 2016), נוסף על השאלות ששולבו בתסריטי הסרטונים ולאחר הצפייה בהם.

תהליכים פדגוגיים

אף שסרטונים מקדמי SRL לא נמצאו משפיעים על צריכת התהליכים הפדגוגיים בקרב התלמידים, מחקר זה מאשר כי צריכת התהליכים הפדגוגיים משפיעה על השימוש במיומנויות SRL, כפי שמתואר בספרות. עם זאת, ששת התהליכים הפדגוגיים לא ניבאו את ציוני מבדקי הידע. באופן ספציפי, "משוב" מקדם במידה רבה את השימוש במיומנויות SRL (Chen et al., 2018; Zimmerman & Barry, 2013). יתרה מזאת, נמצא כי תהליכים פדגוגיים שונים משפיעים על מיומנויות SRL שונות, דבר המצביע על הצורך לשקול את השימוש בתהליכים אלה. "תדירות תקשורת בין מורה לתלמיד" למשל, שנמצאה כבעלת השפעה שלילית במחקר הנוכחי, נמצאה גם במחקרים אחרים כלא יעילה כתחליף לאסטרטגיה של חיפוש עזרה ממקורות אחרים (Aleven & Koedinger, 2001; Aleven et al., 2004). מחקר עתידי צריך אפוא לחקור קשר זה ואף לזהות את השילוב האופטימלי. כמו כן ייתכן שיידרש שיפור בכלי המדידה (היגדי השאלון). איור 3 מסכם את הממצאים העיקריים לגבי כלל האוכלוסייה.



איור 3. סיכום השפעת התהליכים הפדגוגיים על מיומנויות SRL

הבדלים בין דוברי ערבית לדוברי עברית נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידים דוברי ערבית ודוברי עברית בחלק ממשתני ה-SRL, דוגמת מיומנויות מטה-קוגניטיביות, שיתוף חברי הכיתה בקשיים, בקשת עזרה מאחרים (שאינם המורה), כמו גם הבדלים במשתנים הפדגוגיים, דוגמת משוב מורה וקשר מורה-תלמיד. ראשית, בקרב דוברי הערבית נמצאו ערכים גבוהים יותר במיומנויות מטה-קוגניטיביות מאשר בקרב דוברי העברית, זאת בניגוד למחקר קודם שלא מצא הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות. שנית, דוברי הערבית העידו על עצמם כבעלי מיומנות גבוהה יותר של שיתוף חברי הכיתה בקשיים בהשוואה לדוברי העברית. זאת בדומה למחקר קודם שבחן את ההבדלים ומצא דיווח המעיד על שריון זמן רב יותר להתייעצות עם חברים במהלך הלמידה בקרב דוברי הערבית (רטנר ואח', 2018). שלישית, בקרב דוברי העברית נמצא ערך גבוה יותר למיומנות של בקשת עזרה מאחרים (שאינם המורה) בהשוואה לדוברי הערבית. לבסוף, נמצא כי הערכים של המיומנויות מכוונות למציאות (בשלב תכנון וביצוע), ניהול סביבת הלמידה (בשלב הביצוע) ובקשת עזרה מהמורה גבוהים יותר בקרב דוברי הערבית. לעומת זאת, הערך של המיומנות הקשורה בחיפוש עזרה באינטרנט נמצא גבוה יותר בקרב דוברי העברית.

מחקר זה מוסיף לספרות הקיימת בבחינת ההבדלים בין הקבוצות באשר להשפעת התהליכים הפדגוגיים על מיומנויות ה-SRL (דהאן ואח', 2020; פרח, 2020; רטנר ואח', 2018). נמצא כי

בקרוב דוברי הערבית משוב מורה תרם באופן חיובי לשימוש בתהליכים מטה-קוגניטיביים במיומנויות מוכוונות למצוינות, ניהול סביבת הלמידה וחיפוש עזרה באינטרנט; ואילו בקרב דוברי העברית משוב כזה תרם באופן חיובי רק לשימוש בתהליכים מטה-קוגניטיביים. כמו כן נמצא כי בקרב המגזר הערבי בלבד אינטראקציה גבוהה בין מורה לתלמיד השפיעה באופן שלילי על שימוש בתהליכים מטה-קוגניטיביים ומיומנויות מוכוונות למצוינות; ואילו בקרב המגזר היהודי אינטראקציה גבוהה בין מורה לתלמיד השפיעה באופן שלילי על מיומנויות ניהול סביבת הלמידה. עוד נמצא כי רק בקרב לומדים דוברי ערבית שיתוף המורה בחששות תרם באופן חיובי לשימוש במיומנויות מוכוונות למצוינות, וכי הצעת רעיונות חדשים (שינויים) למורה תרמה באופן חיובי למיומנויות ניהול סביבת למידה. על מחקר המשך לבחון את הסיבות להבדלים אלו בהפעלת תהליכים פדגוגיים זהים על האוכלוסיות השונות. אזור 4 מסכם את הממצאים העיקריים לגבי ההבדלים בין הקבוצות.

מיומנויות / תהליכים פדגוגיים	קשר מורה-תלמיד			אוטונומיה	שיתופיות	משוב	אוכלוסיות המחקר
	שיתוף בחששות	הצעת רעיונות חדשים	תדירות הקשר				
מטה-קוגניציה			-	+		+	דוברי ערבית
				+		+	דוברי עברית
מוכוונות למצוינות	+		-			+	דוברי ערבית
							דוברי עברית
ניהול סביבת למידה		+			+	+	דוברי ערבית
			-		+		דוברי עברית
חיפוש עזרה באינטרנט						+	דוברי ערבית
							דוברי עברית
בקשת עזרה מאחרים (שאינם המורה)						+	דוברי ערבית
					+		דוברי עברית

קשר שלילי: - קשר חיובי: +

אזור 4. סיכום ההבדלים בין דוברי ערבית ועברית אשר להשפעת התהליכים הפדגוגיים על מיומנויות SRL

סיכום

ככלל, סרטוני הווידאו במחקר זה לא הביאו לשינויים של ממש בהתנהגות התלמידים או לשימוש רב יותר במיומנויות SRL. ייתכן שתקופת משבר הקורונה, המעבר להוראה מרחוק בחירום ואילוצים אחרים (במיוחד תהליך התכנון הקצר של המחקר מתוך רצון לתת מענה מהיר לשטח) תרמו לתוצאה זו. עם זאת, המחקר סיפק תובנות לגבי חשיבות תפקיד המורה והתהליכים הפדגוגיים שנצרכו בעת תהליך פיתוח המיומנויות. יתרה מכך, הודגשה החשיבות

של משוב המורים לפיתוח מיומנויות SRL, באופן המבקש להביא בחשבון היבטים הקשורים בו כאשר מתכננים תוכנית התערבות עתידית. תוכנית התערבות כזו צריכה גם לתמוך בפיתוח ידע המורים והתלמידים בתחום ה-SRL ובהגברת מעורבות המורים ביישום תוכנית ההתערבות. חשוב כי מחקר עתידי יתמקד בחיזוק הקשר עם המורים, ביצירת סביבה תומכת להובלת שינוי, בשיקוף התועלת למורים ובחיזוק הידע שלהם ב-SRL. לגבי איסוף וניהול הנתונים, יש ערך גם לאסוף נתונים בזמן אמת ממערכות ניהול למידה. כאשר מדובר בקיום פלטפורמות חינוכיות שונות בבתי ספר שונים, כדאי לשקול מערכת אחידה נוחה לשימוש שתאפשר קבלת מידע בזמן אמת.

חשוב לציין כי אוכלוסיית המחקר אינה מייצגת את האוכלוסייה הישראלית בצורה מדויקת, ועל כן לא ניתן לבצע הכללה לגבי כלל האוכלוסייה. יתר על כן, יש לתת את הדעת על השונות הקיימת בין תלמידים בשכבות השונות בנוגע להתמודדות הרגשית והלימודית שלהם בתקופת חירום. שאלה מעניינת למחקר עתידי היא אם ההתערבות צריכה להיות קשורה ישירות לידיע הדיסציפלינרי או להיות גנרית וכללית יותר, כפי שנעשה במחקר זה. גם אופן ביצוע הדרכת SRL במצבי חירום עם המעבר לאופני למידה מגוונים (כיתה פיזית, היברידית, למידה מרחוק) עשוי להיות נושא חשוב למחקר עתידי.

על אף מגבלותיו למחקר זה תרומה תאורטית ויישומית. במסגרת המחקר גובש מודל SRL ייחודי על בסיס נתונים אמפיריים המותאם לגילי בתי הספר (K-12). כמו כן פותחה תוכנית התערבות המשלבת סרטוני וידאו לקידום מיומנויות SRL עם תהליכים פדגוגיים שנמצאו מקדמים מיומנויות אלו, תוכנית המדגישה את חשיבות מעורבות המורים בפיתוח המיומנויות. מחקר זה בצד מחקרים לא רבים אחרים מוסיף תובנות הקשורות בהבחנה (על הדומה ועל השונה) בין האוכלוסייה הדוברת עברית לאוכלוסייה הדוברת ערבית בישראל בהקשר הנקודתי של תוכני המחקר.

מקורות

- אפי ומרכז ארצי לבחינות ולהערכה (2010). עקרונות והנחיות לכתיבת מבחנים אקדמיים. אתר המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך. https://www.nite.org.il/files/test_building/test_building_principals.pdf
- דהאן, י' אבו רביע קווידר, ס', יונה, י', ביטון, א', חסן, ש', לוי, ג', מסאלחה, מ', ספראי, י' ופינסון, ה' (2020). משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית: דוח צוותי המומחים של המשבר - צוות חינוך.
- הורוביץ, א' (2020). תרומת שיטת הוראה לקידום מיומנויות SRL בקרב תלמידי תיכון. עבודת גמר לשם קבלת התואר "מוסמך" למדעי הרוח, אוניברסיטת תל אביב.
- סעדה, נ' (2008). מצב סוציו-אקונומי, תמיכה חברתית והכוונה עצמית ללמידה בקרב לומדים ערבים בישראל. ג'אמעה, 12, 318-274.
- פרח, ג' (2020). התמודדות החברה הערבית עם משבר הקורונה: דוח הוועד הארצי לראשי הרשויות המקומיות הערביות וועדת המעקב העליונה.

רטנר, ד', רוזינר, א', פלדי, י' ופרימן, ט' (2018). הערכת התוכנית המערכתית "למידה משמעותית" - תפיסות של תלמידים, מורים ומנהלים בשנים תשע"ד-תשע"ז: דוח הרשות הארצית למידה והערכה בחינוך. משרד החינוך.

- Alderman, M. K., & MacDonald, S. (2015). A self-regulatory approach to classroom management: Empowering students and teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 51(2), 52-56.
- Aleven, V., & Koedinger, K. R. (2001). Investigations into help seeking and learning with a cognitive tutor. In *Papers of the AIED-2001 workshop on help provision and help seeking in interactive learning environments* (pp. 47-58). Carnegie Mellon University.
- Aleven, V., McLaren, B., Roll, I., & Koedinger, K. (2004). Toward tutoring help seeking. In *International conference on intelligent tutoring systems* (pp. 227-239). Springer.
- Arifin, S., Setyosari, P., Sa'dijah, C., & Kuswandi, D. (2020). The effect of problem-based learning by cognitive style on critical thinking skills and students' retention. *Journal of Technology and Science Education*, 10(2), 271-281. <https://doi.org/10.3926/jotse.790>
- Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID-19. *Journal of Education and E-Learning Research*, 7(3), 285-292.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 12(1), 1-6.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), es6.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Cai, R., Wang, Q., Xu, J., & Zhou, L. (2020). Effectiveness of students' self-regulated learning during the COVID-19 pandemic. *Sci Insigt*, 34(1), 175-182.
- Carter, Jr. R. A., Rice, M., Yang, S., & Jackson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: Strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 321-329.

- Chen, C. M., & Sun, Y. C. (2012). Assessing the effects of different multimedia materials on emotions and learning performance for visual and verbal learning style learners. *Computers & Education*, 59, 1273–1285.
- Chen, X., Breslow, L., & DeBoer, J. (2018). Analyzing productive learning behaviors for students using immediate corrective feedback in a blended learning environment. *Computers and Education*, 117, 59–74.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43–51.
- Cho, M. H., & Cho, Y. (2017). Self-regulation in three types of online interaction: A scale development. *Distance Education*, 38(1), 70–83.
- Cho, M. H., & Jonassen, D. (2009). Development of the human interaction dimension of the self-regulated learning questionnaire in asynchronous online learning environments. *Educational Psychology*, 29(1), 117–138.
- Cohen, G., Assi, A., Cohen, A., Bronshtein, A., Glick, D., Gabbay, H., & Ezra, O. (2022). Video-assisted Self-Regulated Learning (SRL) training: COVID-19 edition. In I. Hilliger, P. J. Muñoz-Merino, T. De Laet, A. Ortega-Arranz, & T. Farrell (Eds.), *Educating for a new future: Making sense of technology-enhanced learning adoption* (pp. 59-73). Springer, Cham.
- Colby, A., & Sullivan, W. M. (2009). Strengthening the foundations of students' excellence, integrity, and social contribution. *Liberal education*, 95(1), 22-29.
- Desoete, A., Roeyers, H., & De Clercq, A. (2003). Can offline metacognition enhance mathematical problem solving? *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 188–200.
- Devolder, A., van Braak, J., & Tondeur, J. (2012). Supporting self-regulated learning in computer-based learning environments: Systematic review of effects of scaffolding in the domain of science education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 557–573.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Dignath, C., & Mevarech, Z. (2021). Introduction to special issue mind the gap between research and practice in the area of teachers' support of metacognition and SRL. *Metacognition and Learning*, 16, 517-521.

- Dresel, M., & Haugwitz, M. (2008). A computer-based approach to fostering motivation and self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*, 77(1), 3-20.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Efklides, A., & Metallidou, P. (2020). Applying metacognition and self-regulated learning in the classroom. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Ejubović, A., & Puška, A. (2019). Impact of self-regulated learning on academic performance and satisfaction of students in the online environment. *Knowledge Management and E-Learning*, 11(3), 345-363.
- Ezra, O., Cohen, A., Bronshtein, A., Gabbay, H., & Baruth, O. (2021). Equity factors during the COVID-19 pandemic: Difficulties in emergency remote teaching (ert) through online learning. *Education and Information Technologies*, 1-25.
- Garcia, R., Falkner, K., & Vivian, R. (2018). Systematic literature review: Self-regulated learning strategies using e-learning tools for computer science. *Computers & Education*, 123, 150-163.
- Glick, D., Cohen, A., & Gabbay, H. (2020). Do student written responses to reflection questions predict persistence and performance in online courses? A text analysis approach. In D. Glick, A. Cohen, & C. Chang (Eds.), *Early warning systems and targeted interventions for student success in online courses* (pp. 1-21). IGI Global.
- Hamman, D., Berthelot, J., Saia, J., & Crowley, E. (2000). Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 342-348.
- Hattie, J. A., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Hattie, J. A. C., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *Npj Science of Learning*, 1, 1-13.
- Heaysman, O., & Kramarski, B. (2022). Enhancing students' metacognition, achievement and transfer between domains: Effects of the simulative "SRL-AIDE" parallel teacher-student program. *International Journal of Educational Research*, 116, 1-20.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and->
- Hong, J. C., Lee, Y. F., & Ye, J. H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and individual differences*, 174, 1-8.
- Icen, M. (2020). Developing media literacy through activities. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 631-642. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.3.631>

- Indriani, N. C. L., Mustaji, M., & Mariono, A. (2023). The influence of Web-Based learning on students' self-regulated learning in high school chemistry learning. *International Journal of Educational Research Review*, 8(2), 257-267.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Conijn, R., & Kester, L. (2020). Supporting learners' self-regulated learning in Massive Open Online Courses. *Computers and Education*, 146, 1-17.
- Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Kester, L., & Kalz, M. (2017). Validation of the self-regulated online learning questionnaire. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 6-27.
- Järvelä, S. (2011). How does help seeking help? New prospects in a variety of contexts. *Learning and Instruction*, 21(2), 297-299.
- Kernaghan, K., & Woloshyn, V. E. (1995). Providing grade one students with multiple spelling strategies: Comparisons between strategy instruction, strategy instruction with metacognitive information, and traditional language arts. *Applied cognitive psychology*, 9(2), 157-166.
- Kramarski, B., & Heaysman, O. (2023). Promoting teachers' SRL with professional vision experiences of live-actors simulations and video technology. *New Directions for Teaching and Learning*, 174, 57-64.
- Kufi, E. F., Negassa, T., Melaku, R., & Mergo, R. (2020). Impact of corona pandemic on educational undertakings and possible breakthrough mechanisms. *BizEcons Quarterly*, 11(1), 3-14.
- Mena Araya, A. E. (2020). Critical thinking for civic life in elementary education: Combining storytelling and thinking tools. *Revista Educación*, 44(2), 24–45. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39699>
- Moely, B. E., Santulli, K. A., & Obach, M. S. (1995). Strategy instruction, metacognition, and motivation in the elementary school classroom. In F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Memory performance and competencies: Issues in growth and development* (pp. 301-321). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nacaroglu, O., & Bektaş, O. (2023). The effect of the flipped classroom model on gifted students' self-regulation skills and academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 47(2), 1-18.
- Nida, N. K., Usodo, B., & Saputro, D. R. S. (2020). The blended learning with Whatsapp media on Mathematics creative thinking skills and math anxiety. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(2), 307–314. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i2.16233>

- Panaoura, A. (2017). Parental involvement in developing students' perseverance in solving mathematical problem through the use of social media. *International Journal of Technology in Education and Science*, 1(1), 36–47.
- Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2019). Exploring autonomous learning capacity from a self-regulated learning perspective using learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3138–3155. <https://doi.org/10.1111/bjet.12747>
- Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Development aspects of self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 87-102.
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393-418.
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97-108.
- Persico, D., & Steffens, K. (2017). Self-regulated learning in technology enhanced learning environments. In *Technology Enhanced Learning* (pp. 115-126). Springer, Cham.
- Pintrich, P. R. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian journal of educational research*, 45(3), 269-286.
- Raaijmakers, S. F., Baars, M., Schaap, L., Paas, F., Van Merriënboer, J., & Van Gog, T. (2018). Training self-regulated learning skills with video modeling examples: Do task-selection skills transfer? *Instructional Science*, 46(2), 273-290.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Rice, M., Ortiz, K., Curry, T., & Petropoulos, R. (2019). A case study of a foster parent working to support a child with multiple disabilities in a full-time virtual school. *Journal of Online Learning Research*, 5(2), 145-168.
- Rivers, D. J., Nakamura, M., & Vallance, M. (2022). Online self-regulated learning and achievement in the era of change. *Journal of Educational Computing Research*, 60(1), 104–131.

- Rojas-Drummond, S., Barrera, M. J., Hernandez, I., Alarcon, M., Hernandez, J., & Marquez, A. M. (2020). Exploring the "black box": What happens in a dialogic classroom? *The Australian Journal of Language and Literacy*, 43(1), 47–67.
- Rowe, F. A., & Rafferty, J. A. (2013). Instructional design interventions for supporting self-regulated learning: Enhancing academic outcomes in postsecondary e-learning environments. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), 590–601.
- Schloemer, P., & Brenan, K. (2006). From students to learners: Developing self-regulated learning. *The Journal of Education for Business*, 82(2), 81-87.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Metacognitive awareness inventory. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337–354.
- Souvignier, E., & Makhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57–71.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51–79.
- Sulisworo, D., Fatimah, N., & Sunaryati, S. S. (2020). A quick study on SRL profiles of online learning participants during the anticipation of the spread of COVID-19. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 723-730.
- Uka, A., & Uka, A. (2020). The effect of students' experience with the transition from primary to secondary school on self-regulated learning and motivation. *Sustainability*, 12(20), 2-16. <https://doi.org/10.3390/su12208519>
- van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2020). Self-regulated learning support in flipped learning videos enhances learning outcomes. *Computers & Education*, 158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104000>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Viberg, O., Khalil, M., & Baars, M. (2020). Self-regulated learning and learning analytics in online learning environments: A review of empirical research. In *Proceedings of the Tenth International Conference on Learning Analytics & Knowledge* (pp. 524-533).
- Vrieling, E. (2012). Effects of increased self-regulated learning opportunities on student teachers' motivation and use of metacognitive skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 37, 102-117.

- Vrieling, E., Stijnen, S., & Bastiaens, T. (2018). Successful learning: Balancing self-regulation with instructional planning. *Teaching in Higher Education*, 23(6), 685–700.
- Waeytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002). 'Learning to learn': Teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12, 305–322.
- Wang, T. H. (2011). Developing web-based assessment strategies for facilitating junior high school students to perform self-regulated learning in an e-learning environment. *Computers & Education*, 57(2), 1801–1822.
- Winters, F. I., Greene, J. A., & Costich, C. M. (2008). Self-regulation of learning within computer-based learning environments: A critical analysis. *Educational Psychology Review*, 20(4), 429–444.
- Xu, Z., Zhao, Y., Liew, J., Zhou, X., & Kogut, A. (2023). Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review. *Educational Research Review*, 39, 1-17.
- Yakubova, G., Hughes, E. M., & Chen, B. B. (2020). Teaching students with ASD to solve fraction computations using a video modeling instructional package. *Research in Developmental Disabilities*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103637>
- Zhang, J., Baker, R. S., & Farmer, T. (2023, July). No benefit for high-dosage time management interventions in online courses. In *Proceedings of the Tenth ACM Conference on Learning @ Scale* (pp. 302-305). <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3573051.3596176>
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.
- Zimmerman, B., & Barry, J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147.

נספחים

נספח 1: שאלון SRL ושימוש בפדגוגיות SRL-PP

תודה שאת/ה עונה על השאלון ומשתתף/ת במחקר שלנו. השאלון אנונימי, ואין אפשרות לזהות את המשיבים. המידע לא יועבר לאף גורם מחוץ לקבוצת המחקר. המורים/ות אינם/ן חשופים/ות לשאלון. התשובות לא ישפיעו בשום צורה על הציון ביחידת הלימוד שתלמד/י במסגרת המחקר, או על כל ציון והערכה אחרת שתקבל/י. מילוי השאלון אמור לקחת כ-10 דקות לכל היותר. בעוד מספר שבועות, בסיום יחידת הלימוד, נבקש שתענה/י על השאלון שוב.

مقدمة لنسخة الاستبيان التي ستمرر في بداية البحث:
شكرا لك على الرد على الاستبيان والمشاركة في بحثنا.
الاستبيان مجهول الهوية ولا يمكن تحديد المجيبين. لن يتم نقل المعلومات الى أي شخص خارج مجموعة البحث. المعلمون/ات لم يطلعوا على الاستبيان. الإجابات لن تؤثر بأي شكل من الأشكال على العلامة في الوحدة الدراسية التي ستدرسها/ تدرسيتها ضمن اطار البحث, او على أي علامة او تقييم اخر ستحصل/ين manuscript عليها.
تعبئة الاستبيان قد تستغرق 10 دقائق على الأكثر.
بعد عدة أسابيع, في نهاية الوحدة الدراسية, سنطلب منك الاجابة على الاستبيان مرة أخرى.

השאלון מתייחס למקצוע שבו נערך המחקר. המשפטים הבאים מתייחסים ל"פעילות לימודית" כאל כל פעילות או משימה לימודית שאת/ה מבצע/ת מחוץ לשיעור עם המורה (שיעור עם המורה = שיעור מקוון, כמו זום או שיעור בכיתה), לדוגמה משימה עצמית, פתרון תרגילים להגשה, עבודה משותפת עם חברים/ות מחוץ לשיעור או למידה למבחן. הכוונה ב"שיטות למידה" לאופן שבו את/ה לומד/ת. הנה כמה דוגמאות, אבל כמובן יש עוד הרבה שיטות: מעתיק/ה מהמחשב למחברת, קורא/ת בקול רם כדי לזכור, כותב/ת הערות בצד, פותר/ת לפי הסדר או קודם את מה שאני יודע/ת, מסמן/ת לעצמי בצבע וכד'. לך יש בוודאי שיטות אחרות או נוספות, ואלהן נבקש שתתייחס/י כשאת/ה עונה על השאלות.

الاستبيان يتطرق للموضوع الذي يجري فيه البحث.
الجميل الآتية تتطرق الى "نشاط تعلم" باعتباره أي نشاط تعليمي او مهمة تعليمية تؤديها/تؤديها خارج نطاق الدرس مع المعلم (درس مع المعلم = درس متزامن, مثل زووم, او درس في الصف). مثل: مهمة شخصية وذاتية, حل وتسليم تمارين, عمل جماعي مع الأصدقاء خارج نطاق الدرس, او الدراسة لاختبار وامتحان.
المقصود ب "طرق تعلم" هو الطريقة التي تتعلم/ين بها. فيما يلي بعض الأمثلة, ولكن بالطبع هناك العديد من الطرق الأخرى: نسخ من الحاسوب الى الدفتر, القراءة بصوت عالٍ للتذكر, كتابة ملاحظات جانبية, حل التمارين بالترتيب او أحل ما أعرفه أولا, أضع علامة لنفسي بالألوان, ألخ'.
بالتأكيد يوجد لديك طرق أخرى او إضافية, وسنطلب منك الرجوع اليها عند الإجابة على الأسئلة.

לגבי כל משפט נבקש שתבחר/י באחת האפשרויות, בין 1-5: 5 - נכון מאוד עבורי 4 - נכון עבורי
3 - נכון לפעמים עבורי 2 - לרוב לא נכון עבורי 1 - בכלל לא נכון עבורי.
אין תשובות נכונות, כל מה שתשיב/י זה בסדר גמור!

לכל جملة نطلب منك ان تختار/ي احد الخيارات, بين 1-5:
5 - صحيح جدا بالنسبة لي 4 - صحيح بالنسبة لي 3 - صحيح أحيانا بالنسبة لي 2 - في الغالب ليس صحيحا بالنسبة
لي 1 - ليس صحيح على الإطلاق بالنسبة لي.
لا توجد إجابات صحيحة, كل ما تجيب عليه جيد!

הקוד שקיבלתי מהמורה:

الكود الذي حصلت عليه من المعلم/ة:

לפני שאני מתחיל/ה פעילות לימודית:

قبل ان أبدأ نشاطاً تعلّمياً:

1. אני מציב/ה לעצמי מטרות (לדוגמה: משימות שאני רוצה להשלים, להצליח לפתור שאלה מסוימת, להבין את הפרק, לדעת לפתור סוג משוואות).
أنا أضع لنفسي أهدافاً (مثلاً: مهام أريد بأتقانها, ان أنجح في حل سؤاٍ معين, ان أفهم الموضوع, ان أعرف كيف أحل نوع معين من المعادلات).
2. אני קובע/ת יעדי זמן כדי לעזור לעצמי לנהל את זמן הלמידה.
أنا أضع لنفسي أهدافاً زمنية لمساعدة نفسي في إدارة وقت التعلّم.
3. אני מחליט/ה איך ומתי אבצע את הפעילות הלימודית.
أنا أقرر كيف ومتى سأقوم بالنشاط التعليمي.
4. אני עושה מאמץ לעשות הכי טוב שאני יכול/ה כדי להצליח בפעילות לימודית.
أنا أجتهد ان أبذل قصارى جهدي حتى أنجح في النشاط التعلّمي.
5. אני בודק/ת מה כבר למדתי בנושא.
أنا أتأكد مما تعلمته بالفعل حول هذا الموضوع.
6. אני יודע/ת שאוכל להצליח בפעילות הלימודית.
أنا أعلم أنه يمكنني النجاح في النشاط التعليمي.
7. אני חושב/ת על כמה דרכים לעשות את מה שצריך בפעילות ובוחר/ת את הדרך המתאימה ביותר.
أنا أفكر في عدة طرق للقيام بما هو مطلوب في النشاط, وأنا أختار الطريقة الأنسب.
8. אני משתדל/ת בזמן למידה להשתמש בשיטות שהיו הכי טובות עבורי כשלמדתי בעבר.
أثناء التعلّم, أحاول استخدام الأساليب التي كانت الأفضل بالنسبة لي عندما كنت أدرس في الماضي.

9. אני קורא/ת ממש טוב את ההוראות לפני שאני מתחיל/ה.
أنا أقرأ التعليمات جيدا قبل أن أبدأ.
10. אני יכול/ה לעודד את עצמי ללמוד כשאני צריך/ה.
يمكنني أن أشجع نفسي على الدراسة عندما أحتاج إلى ذلك.
11. אני חושב/ת על מה אני אמור/ה ללמוד מהפעילות הלימודית ורק אחר כך מתחיל/ה לעשות אותה.
أنا أفكر فيما يُفترض أن أتعلم من النشاط التعليمي وعندها فقط أبدأ في القيام به.

בזמן הלמידה:

خلال الدراسة:

1. כשאני לא מבין/ה משהו בקשר לתוכן השיעור, אני חוזר/ת לזה ומנסה להבין.
عندما لا أفهم شيئاً يتعلق في مضمون الدرس، أعودُ للدرس وأحاول أن أفهم.
2. אני בודק/ת את עצמי שאני מספיק/ה ללמוד את החומר בזמן ולבצע את הפעילויות הלימודיות במהלך השבוע.
أنا أتأكد بنفسي من أن لدي وقتاً كافياً لتعلم المادة والقيام بالأنشطة التعليمية خلال الأسبوع.
3. אני בוחר/ת מקום ללמוד בו, שבו שלא יפריעו לי בזמן הלמידה.
أنا أختار مكاناً للدراسة، حيث لا يزعجني أحد خلال التعلم.
4. אני בוחר/ת מקום שיהיה לי נוח ללמוד בו.
أنا أختار مكاناً حيث يكون مريحاً لي التعلم فيه.
5. אני יודע/ת מתי אני צריך/ה להתאמץ יותר בלמידה ומתי אני מתאמץ/ת מספיק.
أنا أعرف متى يجب علي بذل جهد إضافي في التعلم ومتى ابذل جهداً كافياً.
6. אני מתאמץ/ת להצליח בפעילויות לימודיות גם אם אני לא אוהב/ת לעשות אותן.
أنا أجتهد أن أنجح في الأنشطة التعليمية حتى لو كنت لا أحب القيام بها.
7. כשאני צריך/ה אני מבקש/ת עזרה מהמורה.
عندما أحتاج أطلب مساعدة من المعلم/ة.
8. כשיש צורך אני מחפש/ת מידע באינטרנט.
عند الحاجة أبحث عن معلومات في الانترنت.
9. אני מבקש/ת עזרה מאחרים (חוץ מהמורה) כשאני לא מבין/ה משהו.
أنا أطلب مساعدة من الآخرين (باستثناء المعلم) عندما لا أفهم شيئاً.
10. אני משתף/ת את חבריי לכיתה בקשיים שלי במהלך הלמידה כדי שנוכל להתמודד עם הקשיים שלנו יחד.
أنا أشارك صغوباتي مع زملائي خلال الدراسة حتى نتمكن من مواجهة صعوباتنا معاً.
11. אני שואל/ת את עצמי באיזו מידה אני מצליח/ה.
أنا أسأل نفسي إلى أي مدى انا ناجح فيه.

12. אני מוצא/ת את עצמי עוצר/ת מדי פעם ובוחר/ת עד כמה הבנתי.
אَنَا أَجِدُ نَفْسِي أَتَوَقَّفُ مِنْ حِينَ إِلَى آخِرٍ لِأَفְحَصَ مَدَى فَهْمِي.
13. אם אני לא מתקדם/ת בפעילות אני משנה את שיטת הלמידה.
أَذَا لَمْ أَحْزَرْ تَقْدَمًا فِي النِّشَاطِ التَّعْلُمِيِّ، أَقُومُ بِتَغْيِيرِ طَرِيقَةِ التَّعْلَمِ.
14. אני מוצא/ת את עצמי עוצר/ת מדי פעם ובודק/ת עד כמה אני עומד/ת במטרות שהגדרתי לעצמי.
أَنَا أَجِدُ نَفْسِي أَتَوَقَّفُ مِنْ حِينَ إِلَى آخِرٍ وَأَتَفְحֵصُ مَدَى تَحْقِيقِ الْأَهْدَافِ الَّتِي حَدَدْتُهَا لِنَفْسِي.

וכשאני מסיים/ת פעילות לימודית:

وعندما أُنْهِيَ نِشَاطَ تَعْلُمِي:

1. אני חושב/ת על מה בעצם למדתי.
أَنَا أَفְكֵרُ فִּימָה תִּעֲלַמְתֵּה בַּלִּעֲמָל.
2. אני שואל/ת את עצמי באיזו מידה השגתי את המטרות שהצבתי לעצמי.
أَنَا أَسْأَلُ نَفْسِي إِلَى أَيِّ مَدَى حَقَّقْتُ الْأَهْدَافَ الَّتِي حَدَدْتُهَا لِنَفْسِي.
3. אני שואל/ת את עצמי אם הייתה דרך טובה יותר לבצע את הפעילות.
أَنَا أَسْأَلُ نَفْسِي إِذَا كَانَتْ هُنَاكَ طَرِيقَةٌ أَفْضَلُ لَادَاءِ النِّشَاطِ.
4. אני חושב/ת אם התאמצתי מספיק בלמידה.
أَنَا أَفְקֵרُ أَنَّ كُنْتُ قَدْ اجْتَهِدْتُ بِشَكْلِ كَافٍ فِي الدِّرَاسَةِ.

גם בשאלות הבאות התייחסי/י בבקשה למורה ולמקצוע שמשתתפים במחקר.
"סביבת למידה" - הכוונה לסביבה פיזית שאת/ה נמצא/ת בה ולסביבה הווירטואלית (כמו אתרים במחשב).

في الأسئلة الآتية، تتطرق رجاءاً إلى المعلم/ة والموضوع المتعلق والمشارك في البحث.
"بيئة تعلّم" - المقصود هو البيئة المادية التي تتواجد فيها أو البيئة الافتراضية (مثل مواقع الانترنت).

קשר מורה-תלמיד

1. באילו אמצעים את/ה מתקשר/ת עם המורה של המקצוע (שבו נערך המחקר), מעבר למפגשים הכיתתיים?

- שיחות טלפון
- וואטסאפ - באמצעות קבוצה של תלמידי הכיתה
- וואטסאפ - באמצעות הודעות פרטיות
- תגובות ב"גוגל קלאסרום", באפליקציית "משוב", "סמארט סקול" (או באפליקציה אחרת)
- פגישות אישיות (פנים אל פנים או בזום)
- אחר

עلاقة معلم/ة-طالب/ة

في أي وسيلة تتواصل مع معلم/ة الموضوع (الذي يتم فيه البحث)، غير اللقاءات الصفية ؟

- محادثات هاتفية
- واتس اب - بواسطة مجموعة لطلاب الصف
- واتس اب - بواسطة رسائل شخصية
- تعليقات في جوجل كلاسروم, في تطبيق **مשוב**, או تطبيق smart school או أي تطبيق آخر.
- جلسات شخصية (وجهًا لوجه لو على الزووم)
- آخر _____

2. תדירות התקשורת שלך עם המורה מעבר למפגשים הכיתתיים:

- מספר פעמים בשבוע
- מספר פעמים בחודש
- לעיתים נדירות
- אחר _____

وتيرة التواصل بينك وبين معلم/ة الموضوع بعد اللقاءات الصفية:

- عدة مرات خلال الأسبوع
- عدة مرات خلال الشهر
- نادرا
- آخر _____

3. אני חולק/ת עם המורה שלי חששות לגבי התקדמות הלמידה שלי.

أنا أشارك المعلم/ة مخاوفي بشأن تقدّم تعلّمي.

4. אני נעזר/ת במורה בהצבת יעדי לימוד.

أنا أستعين بالمعلم/ة في تحديد أهداف التعلّم.

5. אני נעזר/ת במורה בהגדרת זמני לימוד.

أنا أستعين بالمعلم/ة في تحديد أوقات التعلّم.

6. אני נעזר/ת במורה בבחירת סביבת הלמידה שלי.

أنا أستعين بالمعلم/ة في اختيار بيئة التعلّم الخاصة بي.

7. אני נעזר/ת במורה כדי להעריך את הישגי לימודיים.

أنا أستعين بالمعلم/ة لتقييم أدائي وتحصيلي الدراسي.

8. אני מציע/ה למורה הצעות לשינויים.

أنا أقدم للمعلم/ة اقتراحات للتغيير.

שיתופיות

المشاركة والتعاون

1. אני חולק/ת עם חברים/ות מהכיתה סיכומים וחומרי לימוד.

أنا أشارك الملّخصات والمواد التعليمية مع زملائي/زميلاتي من الصف.

2. אני לומד/ת לבחינות עם חברים/ות מהכיתה.
أنا أدرس للامتحان مع زملائي/زميلاتي من الصف.
3. אני משתף/ת פעולה עם חברי/חברותי בכיתה בהצבת יעדי לימוד.
أنا أتعاون مع زملائي/زميلاتي من الصف في تحديد أهداف التعلم.
4. אני משתף/ת פעולה עם חברי/חברותי בכיתה בהגדרת זמני לימוד.
أنا أتعاون مع زملائي/زميلاتي من الصف في تحديد أوقات الدراسة.
5. אני משתף/ת פעולה עם חברי/חברותי בכיתה בבחירת סביבת הלמידה שלי.
أنا أتعاون مع زملائي/زميلاتي من الصف في اختيار بيئة التعلم الخاصة بي.
6. אני משתף/ת פעולה עם חברי/חברותי בכיתה כדי להעריך את הישגי הלימודיים.
أنا أتعاون مع زملائي/زميلاتي من الصف لتقييم انجازي وتحصيلي التعليمي.

משוב

مردود

1. אני נעזר/ת בתגובות ובהודעות של המורה בלמידה.
أنا أستعين بتعليقات ورسائل المعلم/ة في عملية التعلم.
2. אני מסתכל/ת על הציון שאני מקבל/ת מהמורה ומנסה להבין מה היה לא נכון.
أنا انظر الى العلامة التي احصل عليها من المعلم/ة واحاول ان افهم ما الخطأ.
3. אני נעזר/ת בהערכה המילולית שאני מקבל/ת מהמורה בלמידה.
أنا استعين بالتقييم الكلامي الذي ألقاه من معلم/ة الموضوع.
4. אני נעזר/ת בשיחות בנושאי לימודים ביני לבין המורה לטובת הלמידה.
أنا أستعين بالمحادثات حول المواضيع التعليمية بيني وبين المعلم/ة من أجل التعلم.
5. אני נעזר/ת במשוב שאני מקבל/ת מהמורה כדי להציב יעדי לימוד.
أنا أستعين بالمردود الذي ألقاه من المعلم/ة من أجل تحديد أهداف التعلم.
6. אני נעזר/ת במשוב שאני מקבל/ת מהמורה כדי להגדיר זמני לימוד.
أنا أستعين بالمردود الذي ألقاه من المعلم/ة من أجل تحديد أوقات التعلم.
7. אני נעזר/ת במשוב שאני מקבל/ת מהמורה כדי לבחור את סביבת הלמידה שלי.
أنا أستعين بالمردود الذي ألقاه من المعلم/ة من أجل اختيار بيئة التعلم الخاصة بي.
8. אני נעזר/ת במשוב שאני מקבל/ת מהמורה כדי להעריך את הישגי הלימודיים.
أنا أستعين بالمردود الذي ألقاه من المعلم/ة من أجل تقييم انجازي وتحصيلي التعليمي.

עצמאות בלמידה (אוטונומיה)

الاستقلال في التعلم (استقلالية)

1. אני בוחר/ת אילו מטלות להגיש.
أنا أختار أي مهام أسلمها.

2. אני בוחר/ת באילו חומרי לימוד להיעזר.
أنا أختار أي المواد التعليمية التي أرغب بالاستعانة بها.
3. אני משתמש/ת באפשרות הבחירה שהמורה נותן/ת לי כדי לקבוע את יעדי הלימוד שלי.
أنا أستخدم الخيار الذي يقدمه لي المعلم/ة من أجل تحديد أهدافي التعليمية.
4. אני משתמש/ת באפשרות הבחירה שהמורה נותן/ת לי כדי להגדיר את זמני הלימוד שלי.
أنا أستخدم الخيار الذي يقدمه لي المعلم/ة من أجل تحديد أوقات دراستي.
5. אני משתמש/ת באפשרות הבחירה שהמורה נותן/ת לי כדי לבחור את סביבת הלמידה שלי.
أنا أستخدم الخيار الذي يقدمه لي المعلم/ة من أجل تحديد بيئة التعلم الخاصة بي.
6. אני משתמש/ת באפשרות הבחירה שהמורה נותן/ת לי כדי להעריך את רמת הידע שלי
בחומר.
أنا أستخدم الخيار الذي يقدمه لي المعلم/ة من أجل تقييم مستوى ومدى معرفتي للمادة التعليمية.

נספח 2

לוח 2א. תוצאות ניתוח גורמים (EFA) וחישוב מהימנות SRL

משתני המחקר	שם הגורם	מספר פריטים	מהימנות	היגדים לדוגמה
שימוש במיומנויות SRL	מטה-קוגניציה (בשלושת שלבי תהליך ה-SRL)	14	0.93	"בזמן שאני עושה פעילות לימודית אני שואל/ת את עצמי באיזו מידה אני מצליח/ה"
	מוכוונות למציגות (בשלב תכנון וביצוע)	4	0.64	"אני מתאמץ/ת להצליח בפעילויות לימודיות גם אם אני לא אוהב/ת לעשות אותן"
	ניהול סביבת הלמידה (בשלב הביצוע)	2	0.74	"אני בוחר/ת מקום ללמוד בו, שבו שלא יפריעו לי בזמן הלמידה"
	בקשת עזרה מהמורה	1	-	"כשאני צריך/ה אני מבקש/ת עזרה מהמורה"
	חיפוש עזרה באינטרנט	1	-	"כשיש צורך אני מחפש/ת מידע באינטרנט"
	בקשת עזרה מאחרים (שאינם המורה)	1	-	"אני מבקש/ת עזרה מאחרים (חוץ מהמורה) כשאני לא מבין/ה משהו"
	שיתוף חברי הכיתה בקשיים	1	-	"אני משתף/ת את חבריי לכיתה בקשיים שלי במהלך פעילות לימודית כדי שנוכל להתמודד עם הקשיים שלנו יחד"
	שונות מוסברת למודל: 56.70%			

לוח 2ב. תוצאות התאמת המודל (CFA) עבור SRL

מבחן χ^2				
מודל	χ^2	df	χ^2/df	p
מודל בסיס	1840.294	190		
מודל גורמים	355.972	167	2.132	001. >
מדדי התאמה נוספים				
מדד	ערך			
CFI	0.989			
TLI	0.981			
NFI	0.955			
RMSEA	0.041			

נספח 3

לוח 3א. תוצאות ניתוח גורמים (EFA) וחישוב מהימנות PP

משתני המחקר	שם הגורם	מספר פריטים	מהימנות	היגדים לדוגמה
שימוש בתהליכים פדגוגיים (PP)	משוב	4	0.75	"אני נעזר/ת בהערכה המילולית שאני מקבל/ת מהמורה בלמידה"
	שיתופיות	2	0.69	"אני חולק/ת עם חברים/ות מהכיתה סיכומים וחומרי לימוד"
	אוטונומיה	2	0.53	"אני בוחר/ת באילו חומרי לימוד להיעזר"
	קשר מורה-תלמיד - שיתוף המורה בחששות	1	-	"אני חולק/ת עם המורה שלי חששות לגבי התקדמות הלמידה שלי"
	קשר מורה-תלמיד - תדירות הקשר	1	-	"תדירות התקשורת שלך עם המורה מעבר למפגשים הכיתתיים"
	קשר מורה-תלמיד - הצעת רעיונות חדשים	1	-	"אני מציע/ה למורה הצעות לשינויים"
שונות מוסברת למודל: 66.36%				

לוח 3ב. תוצאות התאמת המודל (CFA) עבור PP

מבחן χ^2			
מודל	χ^2	df	p
מודל בסיס	492.844	28	
מודל גורמים	22.228	17	0.176
מדדי התאמה נוספים			
מדד	ערך		
CFI	0.989		
TLI	0.981		
NFI	0.955		
RMSEA	0.041		

מ"ריקוד טנגו" ועד "חלום בלהות": מטפורות של סטודנטיות להוראה ביחס ללמידת קורס סטטיסטיקה

רינת חלאבי*, פנינה שטיינברגר**

תקציר

מחקר זה, המשלב שיטות מחקר איכותניות וכמותיות, בחן באמצעות ניתוח מטפורות כיצד תופסות סטודנטיות להוראה, הלומדות בפקולטה למדעי החברה, את הקורס בסטטיסטיקה. תשעים ושמונה סטודנטיות בקורס מבוא לסטטיסטיקה סיפקו מטפורות המתארות את חוויית הלמידה שלהן. ניתוח תוכן איכותני חשף ארבע קטגוריות תמטיות: מאמץ פיזי, מאמץ קוגניטיבי, פעולות שגרתיות ותחושות. רוב המטפורות שעלו היו שליליות ושיקפו תפיסות של התחום כמאתגר ולא רלוונטי. ניתוח כמותי הראה קשרים משמעותיים בין כיוון המטפורה, חרדה מסטטיסטיקה וציפיות לביצועים בקורס. סטודנטיות שיצרו מטפורות שליליות דיווחו על חרדה גבוהה יותר מסטטיסטיקה ועל ציפיות נמוכות יותר בציונים בהשוואה לאלה שהציעו מטפורות חיוביות. הממצאים מדגישים את הצורך בהתערבויות ממוקדות לטיפול בתפיסות שליליות של סטודנטים למדעי החברה בנוגע ללימודי סטטיסטיקה. מחקר זה תורם להבנת תפיסות סטודנטים לגבי סטטיסטיקה ומספק מידע לשילוב אסטרטגיות פדגוגיות לשיפור חוויית הלמידה.

מילות מפתח: הכשרת מורים, חרדה מסטטיסטיקה, מחקר משולב שיטות, משוב סטודנטים, ניתוח מטפורות

מבוא

אוריינות סטטיסטית היא תחום אינטגרלי וחיוני בחיינו (Johannssen et al., 2021). היא חיונית במיוחד בעולם האקדמי, שבו היא אחד הבסיסים ללמידה ולמחקר גם עבור סטודנטים להוראה הנדרשים להבין אבחונים עתירי מידע סטטיסטי ולהקנות מיומנויות מחקריות לתלמידיהם העתידיים (שטיינברגר, 2020). אשר על כן לימודי הסטטיסטיקה נקבעו כאבן דרך חשובה, וסטודנטים בכל העולם נדרשים להשתתף בקורס בסיסי בסטטיסטיקה כחלק מתוכנית הלימודים לתואר ראשון (Onwuegbuzie et al., 2010; Trassi et al., 2022). עם זאת, סטודנטים רבים, ובעיקר סטודנטים למדעי החברה, תופסים את קורסי הסטטיסטיקה

* ד"ר רינת חלאבי, מכללת תלפיות, חוגים: לקויות למידה, הוראה הטרוגנית, חינוך, חינוך מיוחד
** ד"ר פנינה שטיינברגר, מכללת אורות ישראל, חוגים: חינוך מיוחד, ייעוץ חינוכי

כקורסים מעוררי החשש הגדול ביותר בתוכנית הלימודים שלהם (Paechter et al., 2017), ורבים מהם מציגים כלפיהם עמדות שליליות (Steinberger et al., 2021). התופעות השכיחה ביותר בהקשר זה היא החרדה מסטטיסטיקה (statistics anxiety). מטרתו המרכזית של מחקר זה היא לבחון כיצד סטודנטים להוראה תופסים וחווים את למידת הסטטיסטיקה, כפי שמשקף במטפורות שהם מייצרים (Saban et al., 2007). ממטרה זו נגזרות שלוש מטרות משנה: (א) לזהות ולנתח את סוגי המטפורות המשמשות לתיאור חוויית הלמידה; (ב) לבחון את הקשר בין סוגי המטפורות לרמת החרדה מסטטיסטיקה; (ג) לבדוק את הקשר בין סוגי המטפורות להישגים שהסטודנטים מצפים להם בקורס. מחקרים קודמים שנעשו בנושא התמקדו בעיקר בשימוש בשאלונים ובראיונות לבחינת החרדה מסטטיסטיקה (Faraci & Malluzzo, 2024) ולבירור תפיסות של סטודנטים כלפי תחום דעת זה (Paechter et al., 2017; Steinberger et al., 2021). לעומת זאת, במחקר זה אנו מציגות גישה מתודולוגית חדשה, המשלבת ניתוח מטפורות עם בחינה כמותית של הקשר בין סוג המטפורות המבטאות את התפיסה ביחס לסטטיסטיקה לבין רמת החרדה וההישג הצפוי בתחום זה. לפיכך, מחקר זה מרחיב את הידע הקיים בתחום של למידת סטטיסטיקה באקדמיה ומציע כיוונים לפיתוח התערבויות מותאמות בהכשרת מורים.

רקע תאורטי

חרדה מסטטיסטיקה

חרדה מסטטיסטיקה היא תופעה המתפתחת על רקע חרדה ממתמטיקה (mathematics anxiety). חרדה ממתמטיקה מתפתחת כבר בגיל בית הספר היסודי ומתבטאת בתגובות רגשיות שליליות כלפי מתמטיקה, כולל חרדה, מתח ותחושת חוסר מסוגלות (Dowker et al., 2016). מחקרים מראים כי חרדה ממתמטיקה משפיעה על ההישגים בתחום ועל בחירת מקצועות הלימוד בהמשך (Foley et al., 2017). חרדה מסטטיסטיקה נחשבת לתת-קטגוריה של חרדה ממתמטיקה, אך היא כוללת מאפיינים ייחודיים הקשורים לאופי המקצוע: הצורך בהבנה של מושגים מופשטים, היכולת לפרש נתונים ולהסיק מסקנות והשימוש בכלים לניתוח נתונים (Paechter et al., 2017). כאמור, חרדה מסטטיסטיקה היא מקרה ייחודי של חרדה ממתמטיקה. לעומת חרדה ממתמטיקה המתפתחת בגיל צעיר ומתמקדת בחששות מפעולות חשבוניות (Dowker et al., 2016), חרדה מסטטיסטיקה מופיעה בדרך כלל בגיל מבוגר יותר, לרוב כאשר סטודנטים נחשפים לראשונה ללימודי סטטיסטיקה באקדמיה (Onwuegbuzie et al., 2010). מחקרים מצביעים על מתאם גבוה בין שני סוגי החרדה (Hunt et al., 2023), אך מדגישים כי חרדה מסטטיסטיקה כוללת גם היבטים ייחודיים הקשורים לאופי המקצוע ולשימושים שלו במחקר ובפרקטיקה המקצועית (Onwuegbuzie et al., 2010).

מחקרים אקדמיים חשפו כי למידה של קורסים בסטטיסטיקה משפיעה על רמות החרדה של הסטודנטים (Cui et al., 2019). רוב הסטודנטים לתואר ראשון במדעי החברה חווים רמות חרדה בינוניות עד גבוהות כלפי סטטיסטיקה, המאופיינות במחשבות מטרידות, פחד,

מתח, לחץ ורתיעה מתכנים סטטיסטיים (Kadosh et al., 2023; Sandoz et al., 2017). כל החוקרים מסכימים שמדובר בתופעה מורכבת ורב-ממדית, המתייחסת לרגשות, לתפיסות ועמדות ולהתנהגויות (Faraci & Malluzzo, 2024) וכן למצב רגשי שלילי המתעורר בעת מפגש עם סטטיסטיקה הן במהלך למידה של קורס סטטיסטיקה והן בעת איסוף נתונים, עיבודם ופרשנותם (O'Bryant et al., 2021). המחקר מצביע על מתאם בינוני בין רמת החרדה מסטטיסטיקה לבין עמדות הסטודנטים כלפי קורס הסטטיסטיקה (Cui et al., 2019), כך שכלל שהסטודנט חרד יותר, כן עמדתו כלפי סטטיסטיקה שלילית יותר.

חרדה מסטטיסטיקה פוגעת בחוויית הלמידה של הסטודנטים באופנים רבים (Hunt et al., 2023). היא גורמת לחוסר מוטיבציה, לתחושת מסוגלות עצמית נמוכה ולתחושת חוסר יכולת להתמודד עם ניתוח של נתונים כמותיים (Kaufmann et al., 2022), ובשל כך יכולה גם להוביל לויתור ולהתנהגות הימנעותית מחשש להיכשל (Hasty et al., 2021). עוד נמצא שהיא מעוררת חוסר יושרה אקדמית (Eshet et al., 2022), דחיינות אקדמית, ובחלק מהמקרים אף נשירה מהקורס (Kaufmann et al., 2022). רמת החרדה מסטטיסטיקה בקרב סטודנטים לתואר ראשון הייתה גם המנבא המשמעותי ביותר של רמת ההישגים בקורס, כך שכלל שרמת החרדה הייתה גבוהה יותר, כן הציון הסופי בקורס היה נמוך יותר (שטיינברגר, 2020).

מדידה של עמדות ותפיסות כלפי סטטיסטיקה

חשיבות התופעה הביאה לפיתוחם של כלים ודרכי מדידה מגוונים. גוף נרחב של מחקרים עסק במדידה של חרדה מסטטיסטיקה ובחקר תפיסות ועמדות של סטודנטים כלפי סטטיסטיקה באמצעות סקרים, שאלונים וראיונות (Malik, 2015). קרוז ועמיתיו (Cruise et al., 1985), מחלוצי המחקר בתחום החרדה מסטטיסטיקה, פיתחו את אחד מכלי המדידה השכיחים ביותר בחקר התופעה בכל העולם - STARS (Statistical Anxiety Rating Scale) (Faraci & Malluzzo, 2024). השאלון מורכב משני חלקים: חלקו הראשון מודד חרדה בהקשר של מצבים ספציפיים הקשורים לסטטיסטיקה, וכולל שלושה מרכיבים: (1) חרדה מפרשנות סטטיסטית המתעוררת בעת פירוש של נתונים לשם קבלת החלטות; (2) חרדת כיתה ומבחן המתייחסת לחרדה במצבים הקשורים למהלך הלמידה בקורס; (3) חרדה מבקשת עזרה המתייחסת לחרדה בעת פנייה לסטודנט או למרצה לשם הבהרת החומר. חלקו השני של השאלון מודד עמדות כלליות כלפי סטטיסטיקה וכולל אף הוא שלושה מרכיבים: (1) ערכה של הסטטיסטיקה מבחינת תפיסת הרלוונטיות שלה לחיי היום-יום; (2) ערך עצמי בחישובים מתמטיים המתייחס לתפיסת היכולת העצמית בחישובים סטטיסטיים; (3) תפיסת המרצים לסטטיסטיקה בעיני הלומדים. הכלי נמצא תקף ומהימן ותורגם לשפות רבות, כולל עברית (שטיינברגר, 2020), ונעשה בו שימוש באוכלוסיית סטודנטים לתואר ראשון בחינוך ובמדעי החברה בישראל (Steinberg et al., 2021).

עמדות כלפי סטטיסטיקה מתייחסות לנטייה של האדם להגיב באופן חיובי או שלילי ללמידת סטטיסטיקה (Mendes et al., 2025). לצד ה-STARS פותחו כלים נוספים המתמקדים

במידת עמדות כלפי סטטיסטיקה בלבד. מבחן ה-SATS (Survey of Attitudes Toward Statistics) (Schau et al., 1995) הוא דוגמה לכלי הבוחן ארבעה היבטים של עמדות כלפי סטטיסטיקה: (א) ההיבט הרגשי המתייחס לתחושות חיוביות ושליליות ביחס לסטטיסטיקה; (ב) ההיבט הקוגניטיבי המתייחס לעמדות לגבי הידע והמיומנויות האינטלקטואליות בהקשר של סטטיסטיקה; (ג) ההיבט של הערך של הסטטיסטיקה המתייחס לעמדות לגבי התועלת, הרלוונטיות והחשיבות של סטטיסטיקה; (ד) ההיבט של הקושי של סטטיסטיקה כתחום לימוד. חוקרים זיהו עמדות שליליות של סטודנטים כלפי סטטיסטיקה, אשר עוצבו במהלך חוויית הלימודים בתיכון והובילו לקשיים בהתמודדות עם משימות אקדמיות הקשורות בסטטיסטיקה (Peiró-Signes et al., 2021). כמו כן, חוקרים מצאו שסטודנטים שהתחילו קורסי סטטיסטיקה עם עמדות חיוביות הצליחו יותר במבחנים הסופיים בהשוואה לסטודנטים שהתחילו את הקורס עם עמדות שליליות. עם זאת, גם לביצועים של הסטודנטים ישנה השפעה על העמדות שלהם כלפי התחום (Mendes et al., 2025).

חשוב להבחין בין תפיסת המסוגלות העצמית (self-efficacy) לבין הציון שהסטודנט מעריך שיקבל בסיום הקורס (expected grade). מסוגלות עצמית מוגדרת כאמונה שיש לאדם ביכולתו להשיג תוצאה רצויה באמצעות פעולותיו (Bandura, 1997). לפיכך, מסוגלות עצמית בסטטיסטיקה היא האמונה שיש לסטודנט ביכולתו ללמוד ולבצע מיומנויות סטטיסטיות (Bandalos et al., 2003). מחקרים רבים הצביעו על קשר חיובי בין מסוגלות עצמית בסטטיסטיקה לבין הציון המצופה. כך למשל, האנט ועמיתיו (Hunt et al., 2023) מצאו שסטודנטים עם תפיסת מסוגלות נמוכה בסטטיסטיקה נטו לפתח חרדה גבוהה מסטטיסטיקה ולהעריך את הישגיהם העתידיים כנמוכים. ממצא זה תואם את ההבנה הכללית בתחום הפסיכולוגיה החינוכית (Bandura, 1997), ולפיה תחושת המסוגלות העצמית של תלמידים משפיעה על הציפיות שלהם בנוגע להצלחה בלימודים, כך שכאשר תלמידים מאמינים ביכולתם להצליח, הם נוטים לצפות לתוצאות טובות יותר, דבר שמשפיע על המוטיבציה והשקידה בתהליך הלמידה.

שימוש במטפורות ככלי לבחינת תפיסות

נוסף על כלים כמותיים כמו שאלונים וסקרים לחקר עמדות, ניתן להשתמש במטפורות לחקר תפיסות ועמדות בנושאים שונים. שיטה זו מאפשרת לחוקר לבחון את המשמעויות שהמשתתפים במחקר נותנים לתופעה שהם נשאלים עליה, על ידי איסוף ופירוש של המטפורות שהם מציעים עבורה (Jensen et al., 2021). באמצעות שימוש במטפורות אפשר לחקור בין השאר חוויות למידה ועמדות כלפי למידה בתחומים שונים (Baş & Şentürk, 2020). לדוגמה, אפשר לאסוף מטפורות של מורים לגבי תפיסותיהם בנוגע למתמטיקה, לאחר מכן לסווג אותן לקבוצות שונות ולהשתמש בהן כבסיס נתונים לפיתוח תוכניות לימודים (Badley & Van Brummelen, 2012). כמו כן, ניתן לקבל משוב על קורסים בהכשרת מורים באמצעות שאלון מטפורות ועל סמך התבוננות על הקורסים באמצעות מטפורת המסע (חלאבי, 2016).

ישנם יתרונות רבים לשימוש במטפורות לצורך חקר תפיסות ועמדות של סטודנטים להוראה. ראשית, מטפורות יכולות לסייע לחוקרים להבין את התופעה הנחקרת מנקודת מבט תאורטית רחבה (Saban et al., 2007). שנית, השימוש במטפורות עשוי לסייע בחשיפת מרכיבים רגשיים ביחס לתופעה המתוארת (Martinez et al., 2001). נוסף על המרכיבים הרגשיים ישנם מרכיבים בלתי מודעים שאינם עולים בדרך כלל בדיון ישיר ואינם ניתנים לחשיפה באמצעות כלים מילוליים שגורתיים אלא באמצעות שימוש במטפורות (Moser, 2000). יתרה מזאת, בחינת המרכיבים הסמויים והגלויים של התפיסות באמצעות ניתוח מטפורות עשויה לשמש ככלי רב עוצמה לחיזוי החלטות ההוראה העתידיות של הלומדים ולהבנת הפרקטיקות שלהם בכיתה (Leavy et al., 2007).

שימוש במטפורות נמצא מסייע לסטודנטים להביע בצורה טובה ומדויקת את חוויית הלמידה שלהם בתחום קונקרטי (Çalışici & Sümen, 2018). החיסרון העיקרי שחוקרים מוצאים בשימוש במטפורות ככלי להבנת תופעות הוא שהמטפורות מייצגות חלק אך לא את השלם של התופעות שהן מתארות, לפיכך הן מספקות תובנות חלקיות בלבד. עם זאת, בחינת מטפורות ממדגם גדול יחסית מקיפה היבטים שונים ביחס לתופעה הנחקרת, ולכן ניתן להשיג באמצעותה הבנה מקיפה של התופעה (Zheng & Song, 2010).

ניתוח מטפורות הפך בשנים האחרונות לנפוץ ולמוכר יותר בתחום החינוך המדעי בארבע דיסציפלינות: מדע, טכנולוגיה, הנדסה ומתמטיקה (STEM), והוא נחשב לכלי רב עוצמה להבנה ולפיתוח של מושגים מתמטיים וסטטיסטיים (Falani et al., 2023) וכן לחקר עמדות בנוגע לתחומים אלה (Colak et al., 2016). עם זאת, בולט חסרונם של מחקרים המשלבים שימוש במטפורות וניתוחים מטפוריים ביחס לחוויית הלמידה של סטטיסטיקה בקרב סטודנטים לתואר ראשון בכלל, ובקרב סטודנטים שאינם מתמטיקאים או מורים הלומדים סטטיסטיקה בפרט. המחקר הנוכחי מבקש לתרום למילוי החסר.

מטרת המחקר

במחקר זה אנו מבקשות לבחון כיצד סטודנטיות להוראה חוות את לימודיהן בקורס סטטיסטיקה וכן לגלות אם האופן שבו הן חוות את הלמידה בקורס מנבא את רמת החרדה שלהן ואת הציון שהן מצפות לקבל. לתפיסות אלו יש השלכות על המוכנות של הסטודנטיות לקרוא מחקרים אמפיריים-כמותיים במהלך הכשרתן ועל היכולת שלהן להתמודד עם אתגרים עתידיים הכוללים ביצוע מחקרים כמותיים וניתוח נתונים כמותי במסגרת עבודתן העתידית כמורות. יתרה מזאת, מחקרים מראים שסטודנטים שפוחדים ונרתעים מסטטיסטיקה מעבירים תחושות אלה לתלמידיהם (שטיינברגר, 2020). משני הטעמים האלה חשוב להבין את המשמעות שסטודנטים מייחסים לסטטיסטיקה כתחום דעת, ואת האופן שבו הם חווים את הלמידה. הבנה מעמיקה של הנושא תאפשר למרצים ללמד בצורה מיטבית, לייצר למידה חווייתית נעימה ובעלת ערך ולעורר עניין והנאה.

מטרתנו היא להבין כיצד סטודנטיות להוראה חוות את לימודיהן בקורס סטטיסטיקה. לפיכך שאלת המחקר שלנו היא: כיצד משתקפת חוויית הלמידה של סטטיסטיקה במטפורות של סטודנטיות להוראה? מתוך שאלה זו נגזרות שלוש שאלות משנה: (א) אילו סוגי מטפורות משמשים את הסטודנטיות לתיאור חוויית הלמידה שלהן? (ב) מה הקשר בין סוגי המטפורות לרמת החרדה מסטטיסטיקה? (ג) מה הקשר בין סוגי המטפורות להישג המצופה בקורס? שאלות אלו מתאימות למחקר משולב שיטות, המשלב ניתוח איכותני של המטפורות עם בחינה כמותית של הקשרים בין משתני המחקר (Creswell & Plano Clark, 2023).

מתודולוגיה

המחקר נערך במכללה להוראה במרכז הארץ בגישת מחקר משולב שיטות (mixed methods). בהתאם לגישה זו נערכו שני סוגי ניתוחים - איכותני וכמותי. הניתוח האיכותני כלל ניתוח תוכן של המטפורות בשלושה שלבים: (א) קידוד המטפורות וסינון מטפורות ללא כיוון ברור; (ב) מיון המטפורות לקבוצות לפי תחומי התוכן שמהם הן נדלו; (ג) קטגוריזציה: זיהוי הקשרים בין קבוצות המטפורות (Colak et al., 2016). נציין כי השימוש בחקר מטפורות מקובל במחקרים בקרב סטודנטים להוראה (חלאבי, 2016; Çalisici & Sümen, 2018). כמו כן, ישנם מחקרים העושים שימוש במטפורות ביחס ללמידה בתחום המדע והטכנולוגיה (Falani et al., 2023).

מטרת הניתוח הכמותי הייתה לסייע בבחינת הממצאים שעלו מניתוח התוכן של המטפורות, וכן לבחון את הקשר שבין מאפייני המטפורות לבין התופעה השכיחה של חרדה מסטטיסטיקה. הניתוח הכמותי התייחס לשלוש השערות המחקר:

1. רמת החרדה מסטטיסטיקה בקרב כותבות המטפורות השליליות תהיה גבוהה יותר מאשר בקרב כותבות המטפורות החיוביות;
2. הציון המצופה בקורס של כותבות המטפורות החיוביות יהיה גבוה מזה של כותבות המטפורות השליליות;
3. ימצא קשר בין כיוון המטפורה (חיובי או שלילי) לבין תחומי התוכן של המטפורה.

משתתפים

במחקר השתתפו 98 סטודנטיות בשנת לימודיהן הראשונה במכללה אקדמית לחינוך במרכז הארץ. כל המשתתפות למדו קורס חובה שנתי במחקר כמותי, כאשר 77.6% מהן למדו את הקורס פנים אל פנים, ואילו 22.4% סטודנטיות למדו אותו בצורה מקוונת א-סינכרונית. תוכני הקורס, חובותיו ואופן שקלול הציון הסופי היו זהים בשתי צורות הלימוד, וכל הסטודנטיות נבחנו בשתי בחינות, בסיום סמסטר א' ובסיום סמסטר ב'. כיוון שמדובר בקורס חובה לכל הסטודנטיות בשנתן הראשונה ללימודים, המשתתפות הגיעו מכל מסלולי הלימוד במכללה, למעט ההתמחויות במדעים. כחמישית מהמשתתפות (19.2%) למדו במסלול לגיל הרך, 26% מהמשתתפות למדו במסלול לחינוך מיוחד, 27.4% במסלול לחינוך על-יסודי, ו-27.4% במסלול לחינוך בלתי פורמלי. הגיל הממוצע של הסטודנטיות בקורס הפרונטלי היה 21.56.

שנים ($SD=3.54$), ו-8.2% מהן דיווחו על רמה גבוהה של חרדה מסטטיסטיקה (רמה ממוצעת גבוהה מ-4 על סולם ליקרט של 5 דרגות). כמו כן, לא נמצאו הבדלים מובהקים ברמת החרדה מסטטיסטיקה ($t(86)=-.14$, $p=.88$) ובציון המצופה ($t(86)=-.92$, $p=.36$) בין סטודנטיות שלמדו בקורס הפרונטלי לאלו שלמדו בקורס המקוון. בנוסף לכך, מבחן מאן-ויטני (Mann-Whitney U) לא מצא הבדלים מובהקים בהתפלגות כיוון המטפורות (חיובי/שלילי) בין משתתפות הקורס הפרונטלי למקוון ($U=897.5$, $p=.478$).

המחקר המשולב (mixed methods) התבצע בשני שלבים, כמקובל במחקרים העוסקים בחקר עמדות ותפיסות (Creswell & Plano Clark, 2023). בשלב הראשון נאספו, קודדו ונותחו המטפורות של כלל הסטודנטיות ($N=98$). בשלב השני של הניתוח הכמותי נכללו רק סטודנטיות שהשלימו לפחות 95% מפריטי כל השאלונים הכמותיים ($N=76$), בהתאם להמלצות המתודולוגיות בספרות לגבי טיפול בנתונים חסרים (Baraldi & Enders, 2010). גודל המדגם בחלק הכמותי נמצא מספק לביצוע הניתוחים הסטטיסטיים המתוכננים על פי חישובי העוצמה המקובלים במחקרים דומים (Cohen, 1988).

כלי המחקר

אספנו את הנתונים האיכותניים והכמותיים באמצעות שאלון לדיווח עצמי שכלל שאלה פתוחה ושאלות סגורות:

מטפורות ביחס ללימוד סטטיסטיקה: על מנת למדוד כיצד סטודנטיות בקורס תופסות את לימודי הסטטיסטיקה, ביקשנו מהן לנסח מטפורה מנומקת המתייחסת לחוויית הלמידה שלהן, באמצעות השלמת המשפט: "ללמוד סטטיסטיקה עבורי, זה כמו [...] כי [...]". לאור מחקרי מטפורות שבוצעו בקרב סטודנטים באוניברסיטה, התבקשו המשתתפות לנמק את המטפורה על מנת שניתן יהיה להבין בצורה ברורה את משמעותן של המטפורות ולמיין אותן לקטגוריות מובחנות (Colak et al., 2016). שימוש במטפורות נמצא מסייע לסטודנטים להביע בצורה טובה ומדויקת את חוויית הלמידה שלהם בתחום קונקרטי (Çalisici & Sümen, 2018). עשר מטפורות (9.8%) הוסרו מהמדגם כיוון שנוסחו בצורה לא ברורה, ולא ניתן היה למיין אותן ולקבוע אם הן חיובית או שלילית, למשל "לבנות מגדל קוביות בתוך בית" או "לצאת להליכה".

חרדה מסטטיסטיקה: הגרסה העברית המקוצרת של שאלון חרדה מסטטיסטיקה (H-STARS) מבוססת על ה-STARS המקורי שפיתחו קרוז ועמיתיו (Cruise et al., 1985), ונועדה לבחון את רמת החרדה של סטודנטים מסטטיסטיקה. השאלון הותאם לאוכלוסיית סטודנטים בישראל ונמצא תקף ומהימן (שטיינברגר, 2020). השאלון כולל 35 פריטים המתייחסים לשישה מדדים: (א) חרדה מפרשנות סטטיסטית; (ב) חרדת כיתה ומבחן; (ג) חרדה מבקשת עזרה; (ד) ערכה של הסטטיסטיקה והרלוונטיות שלה; (ה) ערך עצמי במתמטיקה ובפעולות חישוב; (ו) תפיסה של מורים לסטטיסטיקה. המשתתפות התבקשו לדרג את רמת החרדה שלהן על סולם בן חמש דרגות: מ-1 - אינו מעורר חרדה כלל, ועד 5 - מעורר חרדה גבוהה מאוד. מהימנות אלפא של קרונברך במחקר הנוכחי נעה בין 0.82 ל-0.95, והיא עולה בקנה אחד עם זו שעליה דיווחו קרוז

ועמיתיו. לפי המלצת המחברים, חישוב הציון נערך ממצע של כל פריטי השאלון, כך שכל שהציון גבוה יותר, כן רמת החרדה מסטטיסטית גבוהה יותר.

משתני רקע: השאלון כלל גם סדרת שאלות לאיסוף פרטים סוציו-דמוגרפיים, כמו גיל, מסלול הלימודים, מקצוע ההתמחות והציון שהסטודנטיות מעריכות שתקבלנה בקורס.

הליך המחקר

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה במכללה (מספר 2019001) הפצנו את השאלונים האנונימיים בקרב סטודנטיות הלומדות בקורסי סטטיסטיקה, במהלך השבועיים האחרונים של הלמידה בקורס ולפני הבחינה המסכמת. הסברנו למשתתפות את מטרת המחקר והבהרנו להן שהשתתפות בו היא וולונטרית ואנונימית. המשתתפות הביעו את הסכמתן להשתתף במחקר ומילאו את השאלון המקוון ביישומון Google Docs.

ניתוח הנתונים

ניתוח התוכן של המטפורות שכתבו הסטודנטיות התבצע בשלושה שלבים: קידוד וסינון, מיון וקטגוריזציה (Colak et al., 2016). תהליך הקידוד והניתוח בוצע על ידינו - שתי החוקרות - בנפרד ולאחר מכן במשותף. בשלב הראשון כל אחת מאיתנו קודדה באופן עצמאי את המטפורות לפי כיוון העמדה (חיובי/שלילי) וזיהתה תחומי תוכן מרכזיים. לאחר מכן קיימנו פגישה משותפת שבה השוונו בין הקידודים ודנו במקרים של אי-הסכמה (כ-10% מהמקרים). לגבי מקרים אלו קיימנו דיון עד להגעה להסכמה. בשלב השני כתבנו מדריך קידוד מפורט הכולל הגדרות והדגמות לכל קטגוריה, ובשלב השלישי קיימנו דיון נוסף לצורך גיבוש הקטגוריות הסופיות ומיפוי היחסים ביניהן. כאמור, לאחר קידוד המטפורות לפי כיוון העמדה (חיובי/שלילי) ביחס ללמידת סטטיסטיקה, הסברנו מן הניתוח עשר מטפורות שלא הצביעו על כיוון ברור, ובהן: "לבנות מגדל קוביות בתוך בית" או "לצאת להליכה". מטפורות אלו הוצאו מהמדגם בהתאם למתודולוגיה של ניתוח מטפורות (Saban et al., 2007) כדי להבטיח את תוקף הניתוח. בשלב הזה גם זיהינו את תחומי התוכן שמהן נדלו המטפורות, וקיבצנו אותן לפי תחומי התוכן שנמצאו. בסך הכול נמצאו עשרה תחומי תוכן: ספורט (כגון רכיבה על אופניים), ספורט אתגרי (כגון טיפוס על הר), מלאכות שדורשות מאמץ גופני (כגון חציבה בסלע), פעולות פשוטות (כגון לעיסת מסטיק), תהליכים טבעיים (כגון היריון), תחושות כלליות (כגון חלום בלהות), תחושות באיברים ספציפיים (כגון טיפול שורש בשן), לימוד שפה (כגון סינית), לימוד מקצוע (כגון נגרות) ואתגרי חשיבה (כגון חידה). בשלב השני קיבצנו את תחומי התוכן לקטגוריות, ובשלב השלישי גיבשנו את ארבע הקטגוריות הסופיות: פעולות שדורשות מאמץ גופני (ספורט, ספורט אתגרי ומלאכות מאמצות), פעולות שדורשות מאמץ מנטלי (לימוד שפה או מקצוע ואתגרי חשיבה), פעולות שגרתיות ותהליכים טבעיים שאינם דורשים מאמץ גופני או מנטלי מיוחד, תחושות (כלליות או באיברים ספציפיים). הנימוקים שנלוו למטפורות אפשרו למפות את המחשבות ואת הרגשות של הסטודנטיות ביחס ללמידה בקורס ולזהות את המשמעות שהן מייחסות לה.

הניתוח הכמותי התבסס על מיפוי המטפורות שנערך בחלק הראשון, האיכותני, והתמקד בנתונים של 76 הסטודנטיות שלמדו בקורס הפרונטלי בלבד והשלימו לפחות 95% מהנתונים הכמותיים. זאת כדי להבטיח תנאי למידה אחידים ולהימנע מהשפעות מתערבות של אופן הלמידה על המשתנים הנחקרים. גישה מתודולוגית זו של שימוש במדגמים שונים בגודלם בשלבים השונים של המחקר המשולב מקובלת בספרות המחקרית (Teddle & Yu, 2007) ומאפשרת למצות את היתרונות של כל אחת משיטות המחקר תוך שמירה על תוקף הממצאים. ניתוח ראשוני של הנתונים הצביע על התפלגות לא מאוזנת של סוגי המטפורות: 64 מטפורות (84.2%) שליליות לעומת 12 מטפורות (15.8%) חיוביות. פער זה כשלעצמו מעיד על הנטייה הדומיננטית לתפיסה שלילית של למידת סטטיסטיקה בקרב המשתתפות. כמו כן, בדיקות מקדימות (מבחני Shapiro-Wilk) ביחס למשתנה כיוון המטפורה (חיובי או שלילי) הראו כי משתנה זה אינו מתפלג בצורה נורמלית ביחס למרבית משתני המחקר. לאור זאת ובשל הפער המשמעותי בגודל הקבוצות, בחרנו לבצע ניתוחים א-פרמטריים כשיטת הניתוח העיקרית (Field, 2024). הניתוחים בוצעו בתוכנת spss וכללו: (א) מבחני Kruskal-Wallis לבחינת הקשר בין כיוון המטפורה לרמת החרדה מסטטיסטיקה ומרכיביה; (ב) מבחן Mann-Whitney U לבחינת הקשר בין כיוון המטפורה לציון המצופה; (ג) מבחן Fisher-Freeman-Halton Exact Test לבחינת הקשר בין כיוון המטפורה לתחום התוכן שלה; (ד) מבחן מתאם Pearson לבחינת הקשר בין מרכיבי רמת החרדה מסטטיסטיקה לציון המצופה. בנוסף לכך בוצעו גם ניתוחים פרמטריים מקבילים שהניבו תוצאות דומות מבחינת כיוון הממצאים והמובהקות.

לוח 1. סיכום ההיבטים המתודולוגיים ביחס לשאלות המחקר

שאלת המחקר	כלי המחקר	ניתוח הנתונים
כיצד משתקפת חוויית הלמידה במטפורות של הסטודנטים?	שאלה פתוחה להשלמת המשפט: "ללמוד סטטיסטיקה עבורי זה כמו... כי..."	ניתוח תוכן בשלושה שלבים: זיהוי תמות, קידוד וקטגוריזציה
האם קיים קשר בין כיוון המטפורה לרמת החרדה מסטטיסטיקה?	שאלון STARS למדידה של החרדה מסטטיסטיקה	מבחני Kruskal-Wallis
האם קיים קשר בין כיוון המטפורה להישגים המצופים?	שאלה: מה הציון שאת מעריכה שתקבלי בקורס?	מבחן Mann-Whitney U
האם קיים קשר בין כיוון המטפורה לתחום התוכן שלה?	תוצאות ניתוח התוכן של החלק האיכותני המקדים	Fisher-Freeman-Halton Exact Test

ממצאים

המטפורות שכתבו הסטודנטיות ביחס ללימוד סטטיסטיקה נחלקות לארבע קטגוריות: הקטגוריה הראשונה כוללת פעולות שדורשות מאמץ גופני, כגון טיפוס על הר ורכיבה על אופניים; הקטגוריה השנייה כוללת פעולות שדורשות מאמץ קוגניטיבי, כגון לימוד שפה חדשה או מקצוע חדש; הקטגוריה השלישית מורכבת מפעולות שגרתיות כמו אכילה, אפיית עוגה ולעיסת מסטיק; ואילו הקטגוריה האחרונה מורכבת ממטפורות שמבטאות תחושות.

בכל קטגוריה נתאר את מאפייני המטפורות שהציעו הסטודנטיות ביחס ללימוד סטטיסטיקה ונסכם אותם בטבלה על פי שני קריטריונים: (1) העמדה המשתקפת מן המטפורות בנוגע ללמידת קורס סטטיסטיקה - האם היא חיובית או שלילית? (2) מרכיבים קוגניטיביים ורגשיים של העמדה הבאים לידי ביטוי באמצעות המטפורות. בהמשך נציג תוצאות של מבחנים סטטיסטיים הנוגעים לקשרים בין ארבע הקטגוריות לבין כיוון העמדה. כמו כן נציג ממצאים המתאייחים לקשר בין כיוון העמדה של הסטודנטיות, כפי שהתבטאה במטפורות שכתבו, לבין רמת החרדה שלהן מסטטיסטיקה והציון שהן מצפות לקבל בקורס.

קטגוריות התוכן שנדלו בניתוח המטפורות

פעולות שדורשות מאמץ גופני

סטודנטיות רבות תפסו את הלימוד כפעולה הדורשת מאמץ ומיומנות. כדי לבטא רעיון זה הן השתמשו במטפורות כגון נהיגה בכביש מהיר, רכיבה על אופניים, שחייה בים סוער, ריצה, חציבה בסלע, טיפוס על הר וריקוד. כדי להדגיש את הרעיון שנדרש מאמץ רב בלימוד הנושא, היו שהוסיפו שמדובר ב"הר גבוה" או ב"עלייה לאורסט". היו סטודנטיות שהתייחסו ללמידה כאל אתגר קשה מדי עד בלתי אפשרי. הן ביטאו זאת באמצעות אמירות כגון: "לרכב על אופניים כשהידיים בכיסים" ו"לעלות על הר גבוה מדי". מטפורות אלה מבטאות תסכול וחוסר אונים. מטפורה נוספת - "הר שצריך לעבור כי אין ברירה" - מרמזת לכך שמדובר בלמידה כפויה שאינה בבחינת בחירה. רק סטודנטית אחת התייחסה ללימוד סטטיסטיקה כאל אתגר שעשוי להיות מהנה. היא כתבה: "ללמוד סטטיסטיקה זה כמו לרקוד טנגו. אם המרצה טוב יהיה אחלה שיעור". גם ממטפורה זו משתמע שהאתגר הכרוך בלימוד סטטיסטיקה עלול להיות קשה, אלא אם כן המרצה טוב.

בקבוצת המטפורות הזו עלה לא פעם הרעיון שלימוד סטטיסטיקה חסר משמעות ואינו רלוונטי לסטודנטיות. רעיון זה התבטא באמירות כגון: "לרכב על אופניים ולהישאר במקום", "ללמוד שחייה מבלי להיכנס למים", וכן "לטחון מים - אני לא מבינה את הסיבה".

לוח 2. עמדות הסטודנטיות שהציעו מטפורה מסוג פעולה הדורשת מאמץ גופני

מטפורות	כיוון חיובי	כיוון שלילי
מטפורות	ריקוד טנגו	שחייה בים סוער, ריצה מאומצת, טיפוס על הר, חציבה בסלע
מרכיב קוגניטיבי	הלמידה כאתגר שניתן להשגה	הלמידה כאתגר שדורש מאמץ רב, לעיתים בלתי ניתן להשגה
מרכיב רגשי	הנאה	תסכול, חוסר אונים

ניתן לראות כי רוב המטפורות בקטגוריה זו מבטאות עמדות שליליות כלפי לימוד סטטיסטיקה. לימוד תחום זה נתפס בעיני הסטודנטיות כאתגר עצום. בנוסף לכך, מן המטפורות משתמע כי הלמידה נכפית עליהן, וכי היא מעוררת בהן תחושות של תסכול וחוסר אונים.

פעולות שדורשות מאמץ קוגניטיבי

רוב המטפורות בקטגוריה זו קשורות ללימוד שפה או ללימוד תחום דעת חדש, פעולות הדורשות הפעלת מאמץ קוגניטיבי. הסטודנטיות תיארו את הלמידה כ"סינית", "מתמטיקה" או "אנגלית" - שפות שלימודן נתפס כמאתגר במיוחד. מבין השפות השונות שהוצעו כמטפורות ללימוד סטטיסטיקה, סינית הייתה השכיחה ביותר. שפה זו נחשבת קשה ומורכבת. היו סטודנטיות שלא הסתפקו באמירה שלמידת סטטיסטיקה היא כמו לימוד סינית, אלא הוסיפו אמירות שמדגישות את הקושי. לדוגמה, אחת הסטודנטיות כתבה שלמידת סטטיסטיקה כמוה כלימוד סינית ללא מורה. היא הוסיפה: "זה אפשרי אבל קשה וכנראה ייקח נצח". סטודנטית אחרת ציינה שללמוד סטטיסטיקה זה כמו "ללמוד סינית כשלא מבינים מילה בסינית". סינית היא אפוא מטפורה שמשקפת את המאמץ העצום הכרוך בהתמודדות עם הנושא.

בדומה למטפורות בקטגוריה הראשונה הקשורות לפעולות שכרוכות במאמץ גופני, גם בקטגוריה זו רוב המטפורות מבטאות עמדה שלילית ביחס ללימוד סטטיסטיקה. העמדה השלילית מתבטאת בין השאר באמירה שהנושא אינו רלוונטי ואינו נחוץ. לדוגמה, סטודנטיות כתבו שללמוד סטטיסטיקה זה כמו: "ללמוד שפה שלא אשתמש בה בחיים"; "ללמוד משהו רק בשביל הציון ולא באמת משהו לחיים שלפחות אזכור או אשתמש בו"; "ללמוד משהו מאתגר אבל לא שימושי"; "ללמוד משהו שלא מבינים למה צריך ללמוד אותו"; "עולם אחר ממה שבחרתי להתעסק בעתיד".

בנוסף לכך, בקטגוריה זו הופיע הרעיון שלימוד סטטיסטיקה אינו רצוי. אחת הסטודנטיות, למשל, כתבה: "זה דבר שמכריחים אותך ללמוד כשאתה לא רוצה"; וסטודנטית אחרת תיארה "דבר מעיק שאין ברירה וחייבים לעבור, כמו ללמוד נגרות. זה לא מעניין אותי". אחת הסטודנטיות התייחסה ללמידה כאל עונש.

לצד מטפורות ששיקפו עמדה שלילית ביחס ללימוד סטטיסטיקה, הופיעו אמירות בודדות שעשויות להעיד על עמדה חיובית כלפי הנושא. לדוגמה, הייתה סטודנטית שכתבה שללמוד סטטיסטיקה זה "להיפתח לעולם שפתי חדש לגמרי"; וסטודנטית אחרת כתבה: "שיש לזה כללים, מילים ותבניות שמרכיבות נושא שלם". כמו כן, היו סטודנטיות שהתייחסו ללימוד סטטיסטיקה כאל פיצוח חידה או עריכת מחקר. אומנם פעולות אלה מאתגרות, אך הן גם מעניקות עניין והנאה.

לוח 3. עמדות הסטודנטיות שהציעו מטפורה מסוג פעולה הדורשת מאמץ קוגניטיבי

כיוון חיובי	כיוון שלילי
מטפורות	סינית, נגרות, עונש
מרכיב קוגניטיבי	תפיסת הלמידה כאתגר מעיק, לא רלוונטי ולא שימושי
מרכיב רגשי	הנאה, עניין
	תסכול, מועקה

לסיכום, בקטגוריה זו רוב הסטודנטיות השתמשו במטפורות שמבטאות עמדה שלילית ביחס ללימוד סטטיסטיקה. עם זאת, סטודנטיות בודדות השתמשו במטפורות שמהן משתמעת עמדה חיובית.

פעולות שגרתיות

קטגוריה זו כוללת פעולות כמו נשימה, אכילה, לעיסת מסטיק, טעימת גלידה, קילוף תפוז ושטיפת כלים. רוב הסטודנטיות שכתבו מטפורות מקטגוריה זו התייחסו ללמידת סטטיסטיקה באמצעות חוש הטעם. לרוב הן תיארו את הלמידה כמגעילה, חמוצה או חסרת טעם. אחת הסטודנטיות, למשל, השתמשה במטפורה של תפוז שמתגלה כחמוץ לאחר שמקלפים אותו. מטפורה זו מבטאת ציפייה לטוב תוך כדי ביצוע הפעולה, ובהמשך - אכזבה מן התוצאה. סטודנטיות אחרות התייחסו אל הלמידה כאל פעולה בלתי רצויה: "לאכול משהו מגעיל", "לאכול משהו שאתה לא אוהב", "ללעוס מסטיק בלי טעם", "לדעת שאת צריכה לעשות משהו שאת לא אוהבת, כמו לשטוף כלים". סטודנטית אחת כתבה שללמוד סטטיסטיקה זה כמו "לבקש מתינוק לאכול עם מזלג". מטפורה זו מבטאת את הקושי העצום הכרוך בלימוד הנושא. כל המטפורות שהוצגו לעיל משקפות יחס שלילי ללימוד סטטיסטיקה.

ברם, לצד מטפורות אלה היו סטודנטיות שביטאו דווקא עמדה חיובית באמצעות מטפורות שקשורות לחוש הטעם. לדוגמה, אחת הסטודנטיות כתבה: "לטעום טעם חדש של גלידה. בהתחלה אתה חושש לצאת מאזור הנוחות שלך ולקחת טעם חדש ואחר, אבל אז אתה מגלה שזה לא כזה רע ואפילו נחמד וטעים". סטודנטית נוספת כתבה: "לטעום מאכל חדש. היכרות

מדויקת עם תחומים שלא הכרתי וגרם לי באמת להמשיך לרצות ללמוד את התחום הזה". ואחרת כתבה: "לקבל מתכון טוב להכנת עוגה ותוך כדי ההכנה לגלות שיש לי רק ארבע ביצים במקום שש. אני יודעת שיש מצב שהעוגה לא כל כך תתפח אבל כבר התחלתי, הסופר סגור, וזה מה יש! בסוף בטעימה - אני מגלה שהעוגה דווקא עלתה למרות הכול, והטעם? לא רע בכלל". שלוש המטפורות האחרונות מבטאות את הרעיון שתהליך הלמידה הינו מאתגר ורצוף מכשולים, אולם הוא מסתיים בתוצאה טובה ומספקת.

"היריון" הוא מטפורה נוספת שהעלתה אחת הסטודנטיות. בדומה לשלוש המטפורות הקודמות, גם המטפורה הזו משקפת תהליך, אך היא אינה קשורה לחוש הטעם. במטפורה זו למידת סטטיסטיקה נחווית כתהליך של התפתחות והבשלה. נשימה היא מטפורה נוספת שהציעה אחת הסטודנטיות. היא כתבה: "נשימה, הפסדת דקה תצטרך הנשמה". מטפורה זו משקפת את המאמץ הכרוך בלמידה ואת החשש המתמיד שמא לא תעמוד בקצב ותשלם על כך מחיר גבוה.

לוח 4. עמדות הסטודנטיות שהציעו מטפורה מסוג פעולה שגרתית

מטפורות	כיוון חיובי	כיוון שלילי
מטפורות	גלידה, עוגה, היריון	קילוף תפוז, שטיפת כלים, לעיסת מסטיק, נשימה מואצת, תינוק שאוכל במזלג
מרכיב קוגניטיבי	התהליך מאתגר אך התוצאה מספקת	התהליך מאתגר והתוצאה מאכזבת
מרכיב רגשי	הנאה, הפתעה לטובה	תחושת גועל ותפלות, אכזבה, לחץ

לסיכום, בקטגוריה זו הופיעו בעיקר מטפורות שקשורות לחוש הטעם - חלקן מבטאות עמדה שלילית ביחס ללימוד סטטיסטיקה, וחלקן האחר משקפות עמדה חיובית. מטפורות נוספות שהופיעו הן "היריון" - כמייצג תהליך של התפתחות והבשלה, ונשימה מואצת - כמייצגת לחץ וצורך לשרוד.

תחושות

סטודנטיות רבות השתמשו במטפורות של כאב וסבל חסרי פשר כמייצגים את הלמידה בקורס סטטיסטיקה. הן דיברו על הנושא במונחים של: "לסבול לחינם ללא מטרה", "סיוט מתמשך", "סיוט שאני לא יודעת איך לעבור אותו", "חלום בלהות". סטודנטית אחת הציעה את המטפורה: "לגדל סרפד בשביל הכיף", דהיינו התנסות מכאיבה שאין בה היגיון. סטודנטיות נוספות הביעו רעיון דומה באמצעות המטפורות: "לדפוק את הראש בקיר", "לשבור את הראש", "מיגרנה", "לעבור טיפול שורש בשן, זה כואב, אבל חייבים ללכת", "אבן ענקית שיושבת על הלב". מטפורות

אלה משקפות כאב ומצוקה. סטודנטית אחת התייחסה אל למידת סטטיסטיקה כאל "מוות" - מצב שבו הסבל והכאב קשים מנשוא ומובילים לקריסה טוטלית של כל מערכות הגוף. ממכלול המטפורות בקטגוריה זו מצטיירת עמדה שלילית קיצונית ביחס לסטטיסטיקה. לצד תמונה זו הופיעו מטפורות בודדות שמייצגות עמדה חיובית. הבולטת שבהן הייתה "כפפה ליד". הסטודנטית שביטאה עמדה זו הוסיפה ואמרה: "זה פשוט מדויק ומושלם".

לוח 5. עמדות הסטודנטיות שהציעו מטפורה מסוג תחושות

מטפורות	כיוון חיובי	כיוון שלילי
מטפורות	כפפה ליד	סיוט, חלום בלהות, מוות, מיגרנה, טיפול שורש בשן, אבן ענקית שיושבת על הלב, לדפוק את הראש בקיר, לשבור את הראש
מרכיב קוגניטיבי	הלמידה מדויקת ומושלמת	הלמידה חסרת תכלית ומשמעות
מרכיב רגשי	אסתטיקה, התפעלות	כאב, סבל, תסכול, חוסר אונים

ניתן לראות כי רוב המטפורות שהוצעו בקטגוריה זו מבטאות עמדה שלילית ביחס ללימוד סטטיסטיקה. המטפורות שנבחרו מתמקדות בעיקר במרכיב הרגשי של העמדה ומשקפות תחושות של כאב וסבל. משתמע שהסטודנטיות מנסות להתמודד לאורך זמן עם המצב, למרות התחושות השליליות שלהן; הן "שוברות את הראש", "דופקות את הראש בקיר" ו"מגדלות סרפדים". לצד מטפורות אלה הופיעה מטפורה שמשקפת עמדה חיובית - "כפפה ליד". מטפורה זו מייצגת התאמה מושלמת של הלמידה לצורכי הסטודנטית.

לסיכום, מניתוח תחומי התוכן שמהן נדלו המטפורות עולה שהעמדה הרווחת בקרב הסטודנטיות בנוגע ללימוד סטטיסטיקה היא שלילית. ניתן לזהות בעמדתן שני רעיונות מרכזיים: האחד, שהלמידה כרוכה במאמץ ניכר, והאחר, שהלמידה מעוררת תחושות שליליות. רוב הסטודנטיות תופסות את הנושא כמאתגר ביותר וכמעורר תחושות כמו תסכול, חוסר אונים, מועקה וכאב. כמו כן, עולה כי הן תופסות אותו כלא נחוץ וכלא רלוונטי, דבר שמעצים את התחושות השליליות שלהן ביחס לנושא ומשקף למידה שאינה מתבצעת מרצון אלא מתוך הכרח, בשביל הציון. סטודנטיות בודדות הציעו מטפורות שמבטאות עמדה חיובית ביחס ללימוד סטטיסטיקה, פתיחות כלפי הלמידה למרות הקושי הכרוך בה. המטפורות שהן הציעו משקפות התפתחות (היריון), הכרה בכך שהלמידה משמעותית ומדויקת ("כפפה ליד"), והבנה כי במהלך הלמידה מגלים "עולם שפתי חדש", מסודר והגיוני, עם כללים, תבניות ומילים שניתנים לפיצוח. לוח 6 מרכז את ממצאי ניתוח התוכן שהוצגו.

לוח 6. ריכוז ממצאי ניתוח התוכן - תוכן העמדה וכיוון העמדה

כיוון העמדה		
תוכן העמדה	שלילית	חיובית
פעולה - מאמץ פיזי	שחייה בים סוער, ריצה והזעה, טיפוס על הר גבוה מדי, חציבה בסלע	ריקוד טנגו
פעולה - מאמץ קוגניטיבי	לימוד סינית (מתמטיקה, אנגלית), לימוד נגרות	פיצוח חידה, עריכת מחקר, היפתחות לעולם שפתי חדש
פעולה שגרתית	שטיפת כלים, תינוק שאוכל במזלג, קילוף תפוז חמוץ, לעיסת מסטיק, נשימה עד למצב של הזדקקות להנשמה	טעימת גלידה, אכילת עוגה, אכילת מאכל חדש, היריון
תחושה	סיוט מתמשך, חלום בלהות, גידול סרפד בשביל הכיף, טיפול שורש בשן, אבן עניקית שיושבת על הלב, דפיקת הראש בקיר, שבירת ראש, מיגרנה, מוות	כפפה ליד

ממצאי החלק הכמותי של המחקר

הבדלים ברמת החרדה מסטטיסטיקה בין כותבות מטפורות חיוביות לשליליות כדי לבחון את ההשערה שלפיה יימצאו הבדלים ברמת החרדה מסטטיסטיקה בין סטודנטיות שכתבו מטפורות חיוביות לאלו שכתבו מטפורות שליליות, בוצע מבחן Kruskal-Wallis. הניתוח אישש את ההשערה ומצא הבדל מובהק ברמת החרדה מסטטיסטיקה בין סטודנטיות שכתבו מטפורות חיוביות לבין אלו שכתבו מטפורות שליליות ($H=9.384$, $df=1$, $p=.002$). כלומר, רמת החרדה מסטטיסטיקה של סטודנטיות שכתבו מטפורות חיוביות הייתה נמוכה ($Mean Rank=20.58$) בהשוואה לאלו שכתבו מטפורות שליליות ($Mean Rank=41.86$). גודל האפקט שחושב מעיד על השפעה בינונית-גבוהה (Cohen, 1988).

בבדיקה פרטנית של תתי-הסולמות נמצאו הבדלים מובהקים בחמישה מתוך ששת תתי-הסולמות (לוח 7). סטודנטיות שכתבו מטפורות שליליות הציגו רמות גבוהות יותר של חרדת כיתה ומבחן ושל חרדה מפרשנות סטטיסטית בהשוואה לסטודנטיות שכתבו מטפורות חיוביות. הבדלים דומים נמצאו בתפיסת ערך הסטטיסטיקה, ערך עצמי במתמטיקה וחרדה ממורים לסטטיסטיקה. עם זאת, לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות במידת החרדה מבקשת עזרה ($H=3.661$, $df=1$, $p=.056$). בכל המקרים שבהם נמצאו הבדלים מובהקים, גודל האפקט של חרדת כיתה ומבחן, חרדה מפרשנות סטטיסטית וערך עצמי במתמטיקה שחושבו היה קטן עד בינוני ($.059-.073$), ושל חרדה ממורים לסטטיסטיקה וערך של הסטטיסטיקה ($.139-.163$) נע בין אפקט בינוני לגבוה.

ממצאים אלו מצביעים על דפוס עקבי שלפיו סטודנטיות שתפסו את למידת הסטטיסטיקה באופן שלילי (כפי שהתבטא במטפורות שלהן) חוו רמות גבוהות יותר של חרדה במרבית ההיבטים הקשורים ללמידת סטטיסטיקה.

לוח 7. תוצאות מבחן Kruskal-Wallis לבחינת ההבדלים בתתי-סולמות החרדה מסטטיסטיקה בין כותבות מטפורות חיוביות לשליליות

η^2	p	H(1)	מטפורות שליליות (n=64)	מטפורות חיוביות (n=12)	
			(Mean Rank)	(Mean Rank)	
.17	.019	5.46	41.06	24.83	חרדת כיתה ומבחן
.14	.036	4.39	40.79	26.29	חרדת פרשנות סטטיסטית
.16	<.001	12.24	42.33	18.08	ערך של סטטיסטיקה
.13	.019	5.51	41.07	24.79	ערך עצמי במתמטיקה
.11	.001	10.44	42.03	19.67	חרדה ממורים
.04	.056	3.66	40.56	27.50	חרדה מבקשת עזרה

הבדלים בציון המצופה בין כותבות מטפורות חיוביות לשליליות על מנת לבדוק את ההשערה שלפיה יימצאו הבדלים בציון המצופה בין כותבות המטפורות החיוביות לבין כותבות המטפורות השליליות, בוצע הניתוח הא-פרמטרי, מבחן Mann-Whitney U. תוצאות המבחן הצביעו על הבדל מובהק בין הקבוצות ($Z=-2.169$, $p=.030$) ובכיוון המשוער. הציון המצופה של כותבות המטפורות החיוביות ($\text{Mean Rank}=51.08$) היה גבוה מזה של כותבות המטפורות השליליות ($\text{Mean Rank}=36.14$). גודל האפקט שחושב ($r=-0.249$) מעיד על אפקט קרוב לבינוני (Cohen, 1988).

נוסף על כך, בוצע ניתוח מתאם פירסון בין רמת החרדה מסטטיסטיקה לבין הציון המצופה. ממצאים אלו עשויים להוסיף להבנת הקשר בין תחושת החרדה ותחזית הביצועים האקדמיים. נמצא מתאם שלילי בינוני-גבוה ומובהק סטטיסטית ($r(74)=-0.56$, $p<.001$) בין רמת החרדה הכוללת לבין הציון המצופה. כלומר, ככל שרמת החרדה מסטטיסטיקה גבוהה יותר, כך הציון המצופה יהיה נמוך יותר. כמו כן, נמצאו מתאמים שליליים ומובהקים בין הציון המצופה לבין חמישה מתוך ששת תתי-הסולמות של החרדה מסטטיסטיקה. עם זאת, לא נמצא קשר מובהק בין הציון המצופה לסולם החרדה מפרשנות סטטיסטית ($r(74)=-0.21$, $p>.05$).

קשרים בין כיוון המטפורות לתחומי התוכן שהן מבטאות על מנת לבחון את הקשר בין כיוון המטפורות (חיובי/שלילי) לבין תחומי התוכן שמהם נדלו (מאמץ פיזי, מאמץ קוגניטיבי, פעולות שגרתיות ותחושות), בוצע מבחן פישר-פרימן-הלטון

המדויק (Fisher-Freeman-Halton Exact Test) שמתאים למדגמים קטנים ולא מאוזנים עם ספירות נמוכות בחלק מהתאים. תוצאת המבחן הראתה כי אין קשר מובהק בין המשתנים ($FFH=1.663, p=.737$). גודל האפקט שחושב ($Cramer's V=0.122$) נמצא חלש (Cohen, 1988). בחינת התפלגות המטפורות בין תחומי התוכן השונים העלתה כי תחום המאמץ הקוגניטיבי היה הנפוץ ביותר (40.3%), אחרי תחום התחושות (38.9%), ובשכיחות נמוכה יותר הופיעו תחומי המאמץ הפיזי (13.9%) והפעולות השגרתיות (6.9%). בכל תחומי התוכן נמצא רוב מוחלט למטפורות שליליות ($N=64$), לעומת המטפורות החיוביות ($N=8$). הפער הקטן ביותר יחסית בין מטפורות חיוביות לשליליות היה בקטגוריית הפעולות השגרתיות (20% חיוביות לעומת 80% שליליות). לעומת זאת, בשאר התחומים נמצא פער משמעותי יותר, כאשר שיעור המטפורות השליליות נע בין 80% ל-92.9% מכלל המטפורות.

לסיכום, מצאנו כי המטפורות שכתבו הסטודנטיות בנוגע ללימוד סטטיסטיקה שייכות לארבע קטגוריות תוכן שונות: פעולות שדורשות מאמץ גופני, פעולות שדורשות מאמץ קוגניטיבי, פעולות שגרתיות ותחושות. בשלוש קטגוריות נמצאו מטפורות שליליות בשכיחות גבוהה יותר בהשוואה למטפורות חיוביות, ורק בקטגוריה של פעולות שגרתיות נמצא שיעור דומה של מטפורות שליליות וחיוביות. המטפורות השליליות שנכתבו מבטאות קושי רב ללימוד סטטיסטיקה, חוסר עניין בתחום דעת זה וספקות לגבי הרלוונטיות שלו לעוסקים בחינוך. כמו כן, נמצא הבדל מובהק ברמת החרדה מסטטיסטיקה ובציון המצופה בין כותבות המטפורות השליליות לכותבות המטפורות החיוביות. סטודנטיות שכתבו מטפורות שליליות הציגו רמת חרדה גבוהה מסטטיסטיקה אבל העריכו שתקבלנה ציון נמוך יותר בקורס בהשוואה לסטודנטיות שכתבו מטפורות חיוביות.

דיון וסיכום

במחקר זה נבחנו תפיסות של סטודנטיות לגבי קורס סטטיסטיקה באמצעות שילוב של שיטות מחקר כמותיות ואיכותניות. הממצאים מספקים תובנות חשובות בנוגע לחוויית הלמידה של הסטודנטיות ומציעים כיווני פעולה לשיפור הוראת הסטטיסטיקה בעתיד. הממצא המרכזי של המחקר הוא כי התפיסה הרווחת בקרב הסטודנטיות לגבי לימוד סטטיסטיקה היא שלילית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים בתחום (Dani & Al Quraan, 2023; Kadosh et al., 2023) המצביעים על דפוס דומה של תפיסות שליליות כלפי לימודי סטטיסטיקה. אולם בעוד מחקרים קודמים הצביעו על קשר בין חרדה מסטטיסטיקה לבין הישגים (Cui et al., 2019; Kadosh et al., 2023), המחקר הנוכחי מרחיב את ההבנה של קשר זה באמצעות זיהוי דפוסי תפיסה ספציפיים המתבטאים במטפורות. בדומה לממצאי מחקרים בתחומי STEM אחרים (Falani et al., 2023), הקטגוריות שזוהו במחקר מצביעות על תפיסת הלמידה כמאמץ פיזי וקוגניטיבי משמעותי. יתרה מזאת, הקשר שנמצא בין סוג המטפורה לרמת החרדה תואם

את הטענה שתפיסות ראשוניות של תחום הדעת משפיעות על החוויה הרגשית והקוגניטיבית של הלמידה (Leavy et al., 2007), ומרחיב אותה לתחום הסטטיסטיקה.

ניתוח המטפורות חשף ארבעה דפוסים מובחנים בתפיסת הלמידה: מאמץ פיזי, מאמץ קוגניטיבי, פעולות שגרתיות ותחושות. הדומיננטיות של מטפורות המבטאות מאמץ (73%) וההבדלים המובהקים ברמת החרדה שנמצאו בין כותבי מטפורות חיוביות לשליליות, מצביעים על הצורך בהתערבויות ממוקדות להפחתת המאמץ הקוגניטיבי והרגשי הכרוך בלימודי סטטיסטיקה. ממצא זה מחזק מחקרים קודמים שהראו כי מאמץ מתמשך לאורך הקורס מגביר את העומס בלמידה ומשפיע על רמות החרדה והביצועים בקורסי סטטיסטיקה (Paechter et al., 2017).

כמו כן, מטפורות שליליות שהתייחסו לחוסר הרלוונטיות של הלמידה (כגון "לרכב על אופניים ולהישאר במקום", "ללמוד שחייה מבלי להיכנס למים" ו"לטחון מים") מדגישות את הצורך לקשר בין תוכני הקורס למציאות היום-יומית בכלל, ולעבודה העתידית בתחום החינוך וההוראה בפרט. תפיסת הלמידה כחסרת רלוונטיות, כפי שנמצא במחקר זה, עלולה לפגוע במידת ההניעה (מוטיבציה) של הסטודנטים הנדרשת ללמידה. לפיכך יש לפתח את תוכני הקורס באופן שמדגיש את המשמעות ואת החשיבות של תחום דעת זה בחיי היום-יום ובהוראה. למשל, כדאי להוסיף דוגמאות הלקוחות מתחומי העניין של הסטודנטים ולהציע מטלות המתייחסות לסיפורי מחקר המדגימים צרכים של מורים החוקרים את עבודתם.

המטפורות שכתבו הסטודנטיות מדגישות שני מאפיינים עיקריים: הצורך להשקיע מאמץ ניכר בלמידה ללא תוצאה משמעותית ותחושות שליליות המלוות את הלמידה. חיזוק לכך נמצא בניתוח הכמותי, אשר הצביע על רמות גבוהות של חרדה מסטטיסטיקה בכלל, ועל תחושת רלוונטיות נמוכה בקרב הסטודנטיות בפרט. הקשר המובהק בין הביטויים המטפוריים של חווית הלמידה בקורס לבין רמת החרדה מסטטיסטיקה והציון המצופה מעיד על תוקפו של ניתוח המטפורות ומחזק את הטענה כי מטפורות הן כלי יעיל לחקר עמדות (Baş & Şentürk, 2020). ניתוח המטפורות מראה כי תחומי תוכן מסוימים מתאימים לייצוג עמדות שליליות יותר מתחומי תוכן אחרים. הקטגוריות "מאמץ גופני" ו"מאמץ קוגניטיבי" הכילו שיעור גבוה של מטפורות שליליות ושיעור נמוך של מטפורות חיוביות. זאת כנראה משום שניתן לבטא עמדה שלילית כ"מאמץ", במיוחד באמצעות מטפורות שמצביעות על מאמץ סזיפי, כגון "חציבה בסלע", או מאמץ מיותר, כגון "לרכב על אופניים כשהידיים בכיסים". גם הקטגוריה "תחושות" הכילה שיעור גבוה של מטפורות שליליות ושיעור נמוך של מטפורות חיוביות, כנראה משום שניתן לבטא בקלות עמדות שליליות באמצעות רגשות ותחושות שליליים, כגון: חרדה (סיוט או חלום בלהות), כאב (מיגרנה או טיפול שורש בשן), מועקה ("אבן ענקית שיושבת על הלב") ותסכול ("לדפוק את הראש בקיר" או "לשבור את הראש").

מעניין לציין כי מבין ארבע הקטגוריות שמהן דלו הסטודנטיות מטפורות לייצוג עמדתן בנוגע ללימוד סטטיסטיקה, הקטגוריה היחידה שהניבה שיעור דומה של מטפורות חיוביות ושליליות הייתה "פעולות שגרתיות". ייתכן שהסיבה לכך היא הטבע הניטרלי של פעולות

שגרתיות. פעולות מעין אלה אולי אינן מעניינות במיוחד, אולם בדרך כלל אינן מלוות בתחושות שליליות. הן מתבצעות ללא מחשבה או מאמץ מיוחד. כאשר סטודנטיות בחרו להשתמש במטפורות מקטגוריה זו כדי לתאר את עמדתן השלילית, הן הוסיפו רכיב שהפך את המטפורה הניטרלית לשלילית. כך לדוגמה, נשימה שהיא פעולה אוטומטית ניטרלית מטבעה, הפכה לשלילית כשהסטודנטית כתבה: "ללמוד סטטיסטיקה זה כמו נשימה, הפסדת דקה, תצטרך הנשמה". באותו האופן פעולה ניטרלית שגרתית כמו "אכילה במזלג" הפכה לשלילית, כאשר הסטודנטית כתבה שלימוד סטטיסטיקה זה כמו "לבקש מתינוק לאכול עם מזלג".

ניתוח המטפורות שבהן השתמשו הסטודנטיות לתיאור חוויית הלמידה שלהן חשף אפוא תמונה מורכבת ומעמיקה של תפיסותיהן ושל רגשותיהן כלפי לימוד סטטיסטיקה. מתוך תמונה זו יכולנו לקבל מושג על האופן שבו נבחרות מטפורות לייצוג תפיסות ורגשות, בדגש על תחומי התוכן שמהן נדלות המטפורות והאופן שבו ניתן לייצג באמצעותן עמדות שליליות המשקפות מאמץ שנתפס כמיותר.

אשר לעמדות השליליות שנמצאו, מצאנו גם קשר בין כיוון המטפורה לבין הציון שהסטודנטיות העריכו שתקבלנה בקורס. סטודנטיות שהביעו עמדות שליליות ציפו לקבל ציון נמוך. מכאן שהעמדה השלילית כלפי למידת סטטיסטיקה מנבאת תחושת מסוגלות נמוכה בלמידת הקורס. בנוסף לכך, ניתן לצפות שעמדה שלילית תפגום ברמת ההניעה, תגרום לדחינות ולאי-ביצוע של המשימות הניתנות בקורס ועקב כך תוריד את רמת ההישגים בו (Kadosh et al., 2023). במקרים קיצוניים היא עלולה אף לגרום לנשירה מהקורס (Kaufmann et al., 2022; Malik, 2015). במילים אחרות, העמדה פועלת כנבואה שמגשימה את עצמה. מסיבה זו חשוב לאפשר לסטודנטים לחוות תחושת הצלחה לאורך הקורס, בין השאר באמצעות מתן משימות מדורגות ומותאמות ליכולותיהם.

זאת ועוד, הממצאים מצביעים על הצורך לסייע לסטודנטים למסגר מחדש את חוויית הלמידה של סטטיסטיקה, לסייע להם להבין שהמאמץ שהם משקיעים בלמידה, אף שהוא מאתגר, יכול להיות גם מספק, בתנאי שהם ימצאו משמעות ורלוונטיות בלימודיהם. כדי להשיג הבנה כזו יש לאמץ גישה הוליסטית להוראת סטטיסטיקה המתחשבת לא רק בהיבטים הקוגניטיביים של הלמידה אלא גם בהיבטים הרגשיים והחברתיים שלה. הבנה כזו תאפשר תכנון מדויק יותר של התערבויות פדגוגיות ותמיכה רגשית מותאמת.

הספרות המחקרית מצביעה על עקרונות פדגוגיים נוספים העשויים להפחית את הרתיעה מסטטיסטיקה, למסגר מחדש את חוויית הלמידה בקורס ולטעת בלומד תחושת מסוגלות ומשמעות ביחס לחשיבות הסטטיסטיקה והרלוונטיות שלה. ראשית, חשוב לארגן את נושאי הלמידה באופן מודולרי, נדבך על נדבך, ותוך כדי הלימוד להשתמש בדוגמאות מעולמו של הלומד (Cui et al., 2019). כמו כן, יש לשים דגש בפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות וליצור הזדמנויות לשיח רגשי ואמפתי כדי לאפשר לסטודנטים לשתף בחששותיהם בנוגע ליכולתם להתמודד עם החומר הנלמד (Robinson et al., 2020). עיקרון חשוב נוסף הוא שילוב

פעילויות למידה אישיות וקבוצתיות שמניבות תוצרי למידה רלוונטיים וחוייתיים שמשמרים מעורבות רציפה ופעילה של הלומד (engagement). מעורבות בלמידה מגבירה את תחושת המשמעות וה"קהליתיות" (Steinberger et al., 2021). כמו כן היא עשויה למנוע התנתקות ונשירה מהקורס. בקורסים בלמידה מרחוק מומלץ לשלב פעילויות למידה אינטראקטיביות, כגון משחק וסרטונים אינטראקטיביים, כדי להגביר את המעורבות בלמידה.

נוסף על כל אלה, יש להקפיד על הערכה מעצבת במספר צומתי מפתח לאורך הקורס, כדי לאפשר ניטור יעיל של תהליך הלמידה וכדי לסייע למורה לאתר קשיים של לומדים ולתמוך בהם בצורה ממוקדת ומותאמת אישית (Balakrishnan, 2018).

אף שעלו ממחקר זה תובנות חשובות, יש לו מספר מגבלות. במחקר השתתפו סטודנטיות מקורסים פרונטליים וגם מקורס שנערך בלמידה מרחוק, אולם הניתוח הכמותי בוצע על משתתפות הקורסים הפרונטליים בלבד, וזאת משום שלא נאספו נתונים כמותיים בקורס המקוון. מגבלה זו משמעותית במיוחד לאור העובדה שהספרות המחקרית מצביעה על כך שחויית הלמידה בקורס פרונטלי שונה מזו שבקורס מקוון (Cui et al., 2019). בנוסף לכך, המחקר הנוכחי לא בחן את ההשפעה ארוכת הטווח של תפיסות הסטודנטיות בנוגע ללימודי סטטיסטיקה על הישגיהן בתחומים שבהם נדרשת אוריינות סטטיסטית. לנוכח מגבלות אלו מומלץ לערוך מחקרי המשך שיכללו השוואה בין תפיסות סטודנטים בקורסים פרונטליים ומקוונים, ויבחנו את הקשרים בין כיוון המטפורות לבין רמת החרדה מסטטיסטיקה בשתי צורות הלמידה. כמו כן, מומלץ לבצע מחקר אורך שיעקוב אחר השינוי בתפיסות הסטודנטים לאורך זמן וההשפעה של אסטרטגיות הוראה שונות על תפיסות אלו.

לסיכום, מחקר זה מדגיש את החשיבות של הבנת תפיסות הסטודנטים כלפי לימודי סטטיסטיקה ומציע דרכים לשיפור הוראת הנושא. הייחודיות של המחקר היא בשילוב בין ניתוח מטפורות, שנמצא יעיל בחקר תפיסות בתחומי STEM (Falani et al., 2023), לבין מדדים כמותיים של חרדה מסטטיסטיקה. שילוב זה מאפשר הבנה מעמיקה יותר של הקשר בין האופן שבו סטודנטים תופסים את הלמידה לבין חוייתם הרגשית, ומספק בסיס תאורטי לפיתוח התערבויות פדגוגיות ממוקדות, כפי שהוצע במחקרים קודמים (Robinson et al., 2020). באמצעות התאמת שיטות ההוראה ויצירת חוויות למידה חיוביות ורלוונטיות ניתן לשפר את היחס של הסטודנטים כלפי הנושא ולהגביר את הצלחתם בתחום. המחקר מספק בסיס איתן להמשך חקירה ופיתוח של אסטרטגיות הוראה יעילות בתחום הסטטיסטיקה בהשכלה הגבוהה.

כמו כן, המחקר מציע תובנות באשר לאופן שבו סטודנטים בוחרים מטפורות לייצוג עמדותיהם, תחומי התוכן שמהם הם דולים את המטפורות והאופן שבו הם מנסחים מטפורה שמייצגת את עמדותיהם. תובנות אלה יכולות לשמש בסיס למחקר שיעסוק במאפיינים של חשיבה באמצעות מטפורות בכלל, ובאופן שבו סטודנטים מייצגים עמדות באמצעות מטפורות בפרט.

מקורות

- חלאבי, ר' (2016). המטפורה ככלי לקבלת משוב על הוראה ולמידה בקורסים להכשרת מורים. בתוך 'י וינברגר (עורכת), *חינוך בעידן של אי ודאות* (עמ' 137-174). רסלינג.
- שטיינברגר, פ' (2020). סטטיסטיקה או סדיסטיקה? חרדה מסטטיסטיקה בקרב סטודנטיות במכללה להוראה. *דפים*, 72, 151-174.
- Badley, K., & Van Brummelen, H. W. (Eds.). (2012). *Metaphors we teach by: How metaphors shape what we do in classrooms*. Wipf and Stock Publishers.
- Balakrishnan, S. (2018). Who wants to be a chemist? Formative assessment made fun and engaging. *I-Manager's Journal of Educational Technology*, 15(2), 1-7.
doi:http://dx.doi.org.mgs.orot.ac.il/10.26634/jet.15.2.14304
- Bandalos, D. L., Finney, S. J., & Geske, J. A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 604–616. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.604>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baraldi, A. N., & Enders, C. K. (2010). An introduction to modern missing data analyses. *Journal of school psychology*, 48(1), 5-37.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2020). Perceptions of teachers about the curriculum: A metaphor analysis. *Research in Pedagogy*, 2, 338-353.
- Çalışici, H., & Sümen, Ö. Ö. (2018). Metaphorical perceptions of prospective teachers for STEM education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 871-880.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Colak, S., Yener, M. D., Colak, E., Tasdemir, R., Colak, T., Bamac, B., & Son, M. (2016). The postgraduate students' (masters, PhD) metaphors about education of statistic. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 31, p. 01007). EDP Sciences.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. In C. N. Poth (Ed.), *The sage handbook of mixed methods research designs* (pp. 21-36). Sage Publication.
- Cruise, R. J., Cash, R. W., & Bolton, D. L. (1985). Development and validation of an instrument to measure statistical anxiety. In *ASA Proceedings of the Section on Statistical Education Section* (pp. 92–97). American Statistical Association.
- Cui, S., Zhang, J., Guan, D., Zhao, X., & Si, J. (2019). Antecedents of statistics anxiety: An integrated account. *Personality and Individual Differences*, 144, 79-87.
- Dani, A., & Al Quraan, E. (2023). Investigating research students' perceptions about statistics and its impact on their choice of research approach. *Heliyon*, 9(10).

- Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Frontiers in psychology*, 7, 508.
- Eshet, Y., Steinberger, P., & Grinautsky, K. (2022). Does statistics anxiety impact academic dishonesty? Academic challenges in the age of distance learning. *International Journal for Educational Integrity*, 18(1), 1-19.
- Falani, I., Supriyati, Y., Marzal, J., Iriani, D., & Simatupang, G. M. (2023). Metaphor studies investigation in mathematics education: A systematic review. *Indonesian Journal of Mathematics Education*, 6(1), 40-62.
- Faraci, P., & Malluzzo, G. A. (2024). Psychometric properties of statistics anxiety measures: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 36(2), 1-39.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications Limited.
- Foley, A. E., Herts, J. B., Borgonovi, F., Guerriero, S., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2017). The math anxiety-performance link: A global phenomenon. *Current directions in psychological science*, 26(1), 52-58.
- Hasty, L. M., Malanchini, M., Shakeshaft, N., Schofield, K., Malanchini, M., & Wang, Z. (2021). When anxiety becomes my propeller: Mental toughness moderates the relation between academic anxiety and academic avoidance. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 368-390. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12366>
- Hunt, B. W., Mari, T., Knibb, G., Christiansen, P., & Jones, A. (2023). Statistics anxiety and predictions of exam performance in UK psychology students. *PloS one*, 18(8), 0290467.
- Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2021). Understanding feedback in online learning - A critical review and metaphor analysis. *Computers & Education*, 173, 104271.
- Johannssen, A., Chukhrova, N., Schmal, F., & Stabenow, K. (2021). Statistical literacy - Misuse of statistics and its consequences. *Journal of Statistics and Data Science Education*, 29(1), 54-62.
- Kadosh, M., Hen, M., & Ferrari, J. R. (2023). Reducing statistics anxiety and academic procrastination among Israeli students: A pilot program. *Teaching Statistics*, 45(3), 167-175. <https://doi.org/10.1111/test.12356>
- Kaufmann, L., Ninaus, M., Weiss, E. M., Gruber, W., & Wood, G. (2022). Self-efficacy matters: Influence of students' perceived self-efficacy on statistics anxiety. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1514(1), 187-197.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Bote, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.

- Malik, S. (2015). Undergraduates' statistics anxiety: A phenomenological study. *The Qualitative Report*, 20(2), 120-133.
- Martinez, M. A., Salueda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Mendes, R. A., Loxton, N. J., Browning, N. G., & Lawrence, R. K. (2025). The effect of psychological interventions on statistics anxiety, statistics self-efficacy, and attitudes toward statistics in university students: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 37(1), 3.
- Moser, K. S. (2000, June). Metaphor analysis in psychology - method, theory, and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). DOI: 10.17169/fqs-1.2.1090
- O'Bryant, M., Natesan Batley, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2021). Validation of an adapted version of the Statistical Anxiety Scale in English and its relationship to attitudes toward statistics. *SAGE Open*, 11, 1-15.
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., Murtonen, M., & Tähtinen, J. (2010). Utilizing mixed methods in teaching environments to reduce statistics anxiety. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4(1), 28-39.
- Paechter, M., Macher, D., Martskvishvili, K., Wimmer, S., & Papousek, I. (2017). Mathematics anxiety and statistics anxiety. Shared but also unshared components and antagonistic contributions to performance in statistics. *Frontiers in psychology*, 8, 1196.
- Peiró-Signes, Á., Trull, O., Segarra-Oña, M., & García-Díaz, J. C. (2021). Anxiety towards statistics and its relationship with students' attitudes and learning approach. *Behavioral Sciences*, 11(3), 32.
- Robinson, H., Al-Freih, M., & Kilgore, W. (2020). Designing with care: Towards a care-centered model for online learning design. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 37(3), 99-108.
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Sandoz, E. K., Butcher, G., & Protti, T. A. (2017). A preliminary examination of willingness and importance as moderators of the relationship between statistics anxiety and performance. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6, 47-52. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2017.02.002>
- Schau, C., Stevens, J., Dauphinee, T. L., & Vecchio, A. D. (1995). The development and validation of the survey of antitudes toward statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 868-875.

- Steinberger, P., Eshet, Y., & Grinautsky, K. (2021). No anxious student is left behind: Statistics anxiety, personality traits, and academic dishonesty - Lessons from Covid-19. *Sustainability*, 13(9), 1-18.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Trassi, A. P., Leonard, S. J., Rodrigues, L. D., Rodas, J. A., & Santos, F. H. (2022). Mediating factors of statistics anxiety in university students: A systematic review and meta-analysis. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1512(1), 76-97.
- Williams, A. S. (2010). Statistics anxiety and instructor immediacy. *Journal of Statistics Education*, 18(2), 1-18.
- Zheng, H. B., & Song, W. J. (2010). Metaphor analysis in the educational discourse: A critical review. *Online Submission*, 8(9), 42-49.

נגד הזרם: גורמים המשפיעים על הצלחת ההסבה מהייטק להוראה מנקודת מבטם של בוגרי התוכנית

עינת גוברמן*, רינת ארביב-אלישיב**, גל בן-יהודה***

תקציר

התוכנית "מהייטק להוראה" מסבה אקדמאים להוראה בבתי ספר תיכוניים בתחומים: מתמטיקה, מדעי המחשב ומדעי הטבע. מחקר זה בא לבחון כיצד בוגרי התוכנית (בשנים 2017-2023) תופסים את תהליך ההסבה להוראה על מנת לשפרו. המחקר נערך בשיטות משולבות. הממצאים האיכותיים מלמדים כי מרבית המשיבים ראו בהסבה להוראה מהלך מוצלח ומייחסים זאת להנאתם מהמקצוע ומהקשר עם התלמידים. הם יזמו פרויקטים שקידמו את הידע של התלמידים, וקישרו בינם לבין העולם הטכנולוגי והמדעי. למרות זאת, שכן נמוך, מכשולים בירוקרטיים ותנאי עבודה קשים פוגמים בתחושת ההצלחה של מהלך ההסבה. הממצאים הכמותיים מצביעים על הערכה בינונית-גבוהה של בוגרי התוכנית ביחס למידת ההתאמה של ההכשרה להוראה לצורכי התפקיד, לתמיכת בית הספר ולשביעות הרצון מהקליטה. ניתוח רב-משתני העלה כי הכשרה המוערכת כמתאימה לצורכי התפקיד ותמיכה מצד בעלי תפקיד בארגון ומבחינה אדמיניסטרטיבית תורמות לשביעות הרצון של הבוגרים מהקליטה בבית הספר. בניגוד לכך, הוראה בכיתות מאתגרות מפחיתה את שביעות הרצון, אך מקדמת את תחושת התרומה למערכת החינוך, שהוערכה כבינונית. המחקר שופך אור על התרומה של ההכשרה להוראה ושל התמיכה בבית הספר כגורמים בעלי פוטנציאל חיובי לקדם את הקליטה ולעודד את ההתמדה של מורים מוסבים במקצוע ההוראה ואת תרומתם למערכת החינוך.

מילות מפתח: הסבה להוראה, התמדה בהוראה, יוזמות, כניסה להוראה, STEM

רקע

בישראל קיים מחסור מתמשך במורים, והוא חמור במיוחד בתחומי המתמטיקה והמדעים (וייסבלאי, 2023). כדי לצמצם את המחסור במורים נפתחה בשנת 2013 התוכנית "מהייטק להוראה" על מנת להסב אנשי מקצוע מתחום ההייטק להוראת מתמטיקה, ובשנים שלאחר מכן -

* ד"ר עינת גוברמן, מכון מופ"ת, רשות המחקר; מכללת דוד ילין, רשות המחקר

** ד"ר רינת ארביב-אלישיב, מכללת סמינר הקיבוצים, רשות המחקר

*** ד"ר גל בן-יהודה, מכון מופ"ת, רשות המחקר; המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, החוג לחינוך מיוחד

גם להוראת מדעי המחשב והטבע. חלק גדול מהמשתתפים בתוכנית שייך לאוכלוסייה שאינה נוטה לבחור בהוראה: גברים ובעלי הישגים אקדמיים גבוהים (Ruitenburt & Tigchelaar, 2021). בזכות הידע האקדמי והרקע המקצועי שלהם, בוגרי התוכנית יכולים להיות מורים מצוינים ולשמש דוגמה מעוררת השראה לתלמידים. הצלחת השתלבותם במערכת היא יעד חשוב עבור קובעי המדיניות החינוכית. מטרתו של מאמר זה היא לבחון כיצד תופסים בוגרי התוכנית את הכשרתם להוראה וכן את השתלבותם במערכת החינוכית, תוך התמקדות בנתיבים המטפחים תפיסות של הצלחה ותחושה של תרומה למערכת. זאת על מנת שממצאי המחקר יסייעו לשיפור תוכניות ההסבה להוראה בכלל, ותוכנית "מהיטק להוראה" בפרט, כך שהבוגרים יראו במהלך הצלחה אישית ומקצועית ויתרמו למערכת החינוך.

נבחן תחילה את הגורמים שמניעים אנשים לבחור במקצוע ההוראה, להתמיד בו או לעזוב את מערכת החינוך. לאורם נעמוד על הגורמים שהביאו למחסור במורים בישראל, ובמיוחד במתמטיקה, במדעי המחשב ובמדעי הטבע. לאחר מכן נתאר את ההקשר של המחקר - התוכנית "מהיטק להוראה", ולבסוף נציג את שאלות המחקר על רקע מחקרי הערכה קודמים שבחנו את התוכנית.

גורמים המשפיעים על בחירה בהוראה כקריירה

בחירה בהוראה אינה מסתיימת בהחלטה להירשם ללימודי הוראה. היא מתחדשת בכל שנה, בעת שמורים מחליטים אם להמשיך בעבודתם או לעזוב, ומורים שעזבו שוקלים אם לשוב למקצוע (Kelchtermans, 2017). וואט ועמיתיה (Fray & Gore, 2018; Watt et al., 2012) זיהו שמונה סוגים של שיקולים שמשפיעים על הבחירה בהוראה: (1) גורמים תרבותיים-חברתיים: שיקולים אלה כוללים את מעמד המורים בחברה; (2) התנסויות אישיות כלומדים או כמורים: ההתנסויות יכולות להיות חיוביות, למשל מורים מעוררי השראה, או התנסויות שליליות שגרמו ללומדים לרצות להיות מורים כדי להעניק לתלמידים חוויות שונות מאלה שהם חוו (Miller & Fleischmann, 2024); (3) המיומנויות והמאמץ שמקצוע ההוראה דורש, להערכתו של הפרט; (4) ההערכה העצמית של הפרט את יכולתו להיות מורה "טוב". המושג אינו מתייחס רק לאיכות ההוראה ביחס לסטנדרטים חיצוניים אלא גם לשאלה אם הפרט מסוגל להיות בפועל "המורה שרצה להיות" כאשר בחר במקצוע ההוראה (Kelchtermans, 2017; Schaefer & Clandinin, 2019), לאור תנאי העבודה והמסוגלות האישית; (5) מוטיבציה פנימית להוראה, בעיקר עניין בהוראה והנאה מהמקצוע; (6) מוטיבציה תועלתנית, כגון שכר, ביטחון תעסוקתי או מוביליות חברתית; (7) מוטיבציה אלטרואיסטית: רצון לתרום לחברה או לדור הצעיר; (8) אפשרויות תעסוקה חלופיות.

בחינה של הגורמים הללו יכולה להסביר את המחסור במורים בישראל: המעמד החברתי של מורים בישראל נמוך וכך גם השכר יחסית לבעלי מקצועות אקדמיים אחרים (Dolton, 2020; Dolton et al., 2018). תנאי העבודה אינם נוחים: הכיתות עמוסות (OECD, 2024), קיימים פערים לימודיים גדולים בין תלמידים ממעמדות חברתיים-תרבותיים שונים (OECD,

(2023), והתנהגות התלמידים מאתגרת במיוחד. כך לדוגמה, מדוח המיצ"ב של שנת תשפ"ב עולה כי מעל למחצית התלמידים מדווחים על התנהגות לא נאותה בכיתה (ראמ"ה, 2022). בנוסף לכך, האוטונומיה של המורים מוגבלת, במיוחד בחטיבה העליונה שבה הלימודים מכוונים להצלחה בבחינות הבגרות (Nir et al., 2016). ההשפעה של הגורמים הללו על מורים במקצועות מתמטיקה, מדעי המחשב ומדעי הטבע היא רבה במיוחד, משום שלבעלי הכשרה דיסציפלינרית בתחומים הללו יש אלטרנטיבות תעסוקתיות יוקרתיות ומשתלמות (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015).

הסבה להוראה

שוק התעסוקה בימינו מתאפיין במעברים בין מקצועות (אלמוג ואלמוג, 2016). בסיטואציה זו ההסבה להוראה היא תופעה רווחת. בשנת 2021 לדוגמה, מתוך כעשרת אלפים בוגרים של תוכניות הכשרה להוראה, שיעור הבוגרים של תוכניות ההסבה לאקדמאים במכללות להוראה היה כשליש¹ (ויסבלאי, 2023). הבחירה בהוראה כקריירה שנייה היא בדרך כלל תוצאה של שילוב בין גורמים ש"דוחפים" לעזוב את המקצוע הקודם לגורמים ש"מושכים" להוראה. בין הכוחות ה"דוחפים" מוסבים להוראה ממקצועות ההייטק אפשר למנות חוסר ביטחון תעסוקתי, משברים כלכליים ואישיים ואורח חיים שאינו מתיישב עם חיי משפחה (לחץ, שעות עבודה ארוכות, נסיעות תכופות וממושכות לחו"ל). הגורמים המושכים הם בעיקר מוטיבציה פנימית ואלטרואיסטית, ואילו השפעתם של גורמים מוטיבציוניים אקסטרניזיים, כמו ביטחון תעסוקתי ושעות עבודה נוחות, נמוכה יחסית לגורמים הפנימיים (עמנואל-נוי ווגנר, 2015; קרניאלי ואח', 2022; ש"ץ-אופנהיימר ועמנואל-נוי, 2022; Hogg et al., 2023; Anthony & Ord, 2008). לגיוס של בעלי מקצועות טכנולוגיים להוראה פוטנציאל להוסיף למערכת החינוך מורים בתחומים נחוצים במיוחד, עם ידע מקצועי עדכני ורלוונטי ונטייה להשתמש בשיטות הוראה מתקדמות. אלה עשויים להיות מודל לחיקוי עבור התלמידים ולעודד אותם לפנות ללימודים גבוהים בתחומים הללו, שנחוצים מאוד לפיתוח הכלכלה (Hogg et al., 2023). מאחר שאנשים עם הישגים אקדמיים גבוהים אינם נוטים לפנות להוראה (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021), גיוס של מורים עם פרופיל דומה (בעלי מקצועות טכנולוגיים והישגים אקדמיים גבוהים) יכול לגוון את אוכלוסיית המורים, לשפר את הדימוי המקצועי שלהם ולהגדיל את מספר הפונים להוראה. למרות הפוטנציאל, מהלך ההסבה להוראה כרוך גם באתגרים. העומס הכרוך בעבודת ההוראה נתפס ככבד וגורם לתחושת מצוקה (בר-טל ואח', 2022). המעבר ממעמד של בעלי מקצוע מומחים למורים מתחילים עשוי לפגוע בתחושת המסוגלות העצמית של מורים מוסבים ביחס לעבודתם וליכולת ההשפעה שלהם בארגון (עמנואל-נוי ווגנר, 2015). ההסתגלות לתרבות

1 נוסף עליהם היו 854 בוגרים של תוכניות להכשרת מורים באוניברסיטאות, אולם הנתונים אינם מבחינים בין בוגרים שלמדו להוראה במסגרת הלימודים לתואר ראשון ובין בוגרים שעשו הסבה להוראה.

הארגונית של בתי הספר עשויה להיות קשה בשל השוני שבין תרבות זו לתרבות שאפיינה את מקומות העבודה הקודמים שלהם, ומשום שנורמות ההתנהגות של התלמידים והציפיות מדרכי ההוראה של המורים השתנו מאז שהמוסבים להוראה היו תלמידים (קרניאלי ואח', 2022; ש"ץ-אופנהיימר ועמנואל-נוי, 2022). מורים מוסבים שהיו להם הישגים אקדמיים גבוהים והצליחו במקצועות תחרותיים פגיעים במיוחד, משום שהם נוטים לפתח ציפיות גבוהות ולא ריאליות מעצמם כמורים. הציפיות הללו עלולות להעצים את תחושת ההפתעה ואת תחושת המסוגלות המקצועית הנמוכה של המוסבים עם כניסתם להוראה (Hogg et al., 2023; Watters & Diezmann 2015; Wilkins & Comber, 2015).

התוכנית "מהייטק להוראה"

תוכנית ייחודית להסבת אקדמאים להוראה "מהייטק להוראה" נפתחה בשנת 2013 בתמיכת קרן טראמפ. באותו זמן המחסור במורים למתמטיקה ומדעים החרף: מורים שעלו לארץ בשנות התשעים ממדינות שהיו קומוניסטיות החלו לצאת לגמלאות, ומנגד - שר החינוך דאז, מר נפתלי בנט, היה מעוניין בהכפלת מספר תלמידי התיכון שלומדים מתמטיקה ברמה מוגברת (5 יחידות לימוד). בשנים הראשונות התמקדה התוכנית בהכשרה של מורים למתמטיקה, ובהמשך היא התרחבה למקצועות נוספים: מדעי המחשב ומדעי הטבע. בקרב אנשי הייטק הבחירה בהוראה היא למעשה הליכה "נגד הזרם", לאור האטרקטיביות הנמוכה של מקצוע ההוראה בישראל (Dolton et al., 2018). משום כך, התוכנית מהייטק להוראה פונה לבעלי ניסיון יותר מאשר לצעירים בתחילת דרכם. זאת מתוך הנחה שבגיל מבוגר, לאחר שכבר הגיעו להישגים אישיים ומקצועיים, המוסבים יהיו פנויים יותר להגשים את המוטיבציה הפנימית והאלטרואיסטית שלהם להוראה ומוטרדים פחות מן המעמד של מורים בחברה. נוסף על כך, התוכנית מנסה לחזק את הכוחות שמושכים להוראה באמצעות הכרה בשנות הוותק שצברו המוסבים מחוץ להוראה כדי להעלות את שכרם, וכן באמצעות סיוע כספי במהלך הלימודים (גוברמן ואח', 2021).

התוכנית מתקיימת במוסדות שונים להכשרת מורים (מכללות ואוניברסיטאות), שיכולים להציע לימודים בכל המקצועות או רק בחלקם. המוסבים לומדים שנה אחת. בעבר תוכנית לימודים כזו נחשבה למקוצרת, אולם כיום היא דומה לשאר תוכניות ההסבה להוראה שפועלות על פי הקווים המנחים של המל"ג, וכן לתוכניות מסורתיות של הכשרה לבתי ספר על-יסודיים באירופה (PGCE: Post Graduate Certificate in Education), שמכשירות סטודנטים בעלי תואר אקדמי במשך שנת לימודים אחת (Tafahomi, 2024). בעבר התמיכה של קרן טראמפ אפשרה למוסדות לקיים מסגרות לימודים ייחודיות לתלמידי התוכנית ולהציע להם קורסים שמותאמים לצורכיהם. כיום האפשרויות הללו מצומצמות. כל בוגרי התוכניות להכשרת מורים בארץ מחויבים להשתתף בסדנאות למתמחים בשנת עבודתם הראשונה ובקורסים למורים מתחילים בשנת העבודה השנייה. החל משנה"ל תשפ"א מוצעות לבוגרי התוכנית סדנאות התמחות ייעודיות, ספציפיות למקצוע ההוראה שלמדו (סדנאות סמ"ל), והחל משנת תשפ"ב מוצעים להם גם קורסים ייעודיים למורים מתחילים.

בשנת 2017 קמה לתוכנית מנהלה שפועלת במכון מופ"ת. המנהלה אחראית לספק מידע מדויק לסטודנטים ולבוגרים, ללוות את המוסבים ולסייע להם בעיקר בהיבטים הבירוקרטיים, החל משלב ההתעניינות ועד הקליטה בבתי הספר. נוסף על כך, המנהלה הקימה פורום של ראשי התוכניות מן המוסדות השונים המשתתפים בתוכנית לשם למידה הדדית ומשותפת, מרכז ידע ומעקב אחרי בוגרי התוכנית ורשת ולונטרית של בוגרים, שמטרתה היא תמיכה הדדית בבוגרים ובסטודנטים.²

בשנים האחרונות נערכו שלושה מחקרי הערכה בין-מוסדיים שכללו את התוכנית "מהייטק להוראה". בשניים מהם התוכנית נבדקה לצד תוכניות אחרות: תוכניות ייחודיות בהכשרה להוראה (דורי ואח', 2019)³ ותוכניות הסבת אקדמאים להוראה (ראמ"ה, 2020),⁴ שהכשירו את הבוגרים שלהן ללמד מקצועות מגוונים. מחקר שלישי (גוברמן ואח', 2021) התמקד ב"הייטק להוראה", אולם נערך בשיטות מחקר איכותניות וכלל מספר מצומצם של בוגרים.

אשר לתוכנית הלימודים, במחקר של דורי ועמיתיה (2019) נמצא שכלל הבוגרים של תוכניות ההכשרה הייחודיות שנבדקו מייחסים חשיבות בתהליך השתלבותם בהוראה לגורמים האלה: תוכני הלימודים (ידע תוכן, ידע פדגוגי, ידע על הוראת המקצוע וידע טכנולוגי), ההתנסות המעשית, בנייה של קבוצה לומדת לכידה, פיתוח של יוזמות ותרומה לקהילה. בשלב ההשתלבות בבית הספר הייתה חשיבות הן לסדנת ההתמחות הן למורים החונכים. הבוגרים דיווחו על כך שהמצוינות בהוראה הייתה במוקד ההכשרה, וכי למדו שיטות הוראה חדשניות. למרות זאת, תחושת המוכנות להוראה של המוסבים האקדמאים בתום הלימודים הייתה נמוכה בהשוואה לזו של בוגרי תואר ראשון בתוכניות מסורתיות. המחקר של הרשות הארצית למדידה והערכה (2020) העלה ממצאים שונים. רק מיעוט מבוגרי תוכניות ההסבה ייחס תרומה רבה ללימודי ההוראה במוסד האקדמי ולסדנת ההתמחות. שונות רבה ביחס לבתי הספר ולהשפעתם על הקליטה בהוראה נמצאה בשני מחקרים (גוברמן ואח', 2021; ראמ"ה, 2020). עם זאת, שלושת המחקרים ממליצים על חיזוק ההכשרה הפדגוגית לנוכח קשיים שיש למורים בניהול כיתה ובהתמודדות עם התנהגויות מאתגרות של תלמידים. בנוסף לכך, שלושתם מצאו קשיים בהתנהלות הבירוקרטית של הבוגרים מול משרד החינוך ובתי הספר והמליצו לשפרם. בנוגע למידת שביעות הרצון מן הבחירה בהוראה נמצאו ממצאים מורכבים בשלושת המחקרים. במחקר של דורי ועמיתיה נמצא שמעט מעל למחצית המשיבים מהתוכנית "מהייטק להוראה" השיבו שהיו בוחרים בהוראה שוב, ובמחקר של גוברמן ועמיתיה נמצא כי שליש מהמשיבים

2 מידע נוסף על התוכנית אפשר למצוא באתר <https://high-tech.macam.ac.il>

3 המחקר של דורי ועמיתיה (2019) כלל בוגרים של התוכניות הייחודיות: רג"ב (ראש גדול בהוראה, תוכנית לסטודנטים מצטיינים במכללות להכשרת מורים), חותם, צוות (ליוצאי צבא), מבטים (תוכנית של הטכניון) ותוכנית טראמפ (מהייטק להוראה). עם זאת, חלק מהמוסבים להוראה שלמדו בתוכנית "מבטים" של הטכניון קיבלו תמיכה גם מהתוכנית "מהייטק להוראה" ונכללים בין בוגריה.

4 המחקר בדק בוגרים של כלל תוכניות ההסבה להוראה.

התלבטו אם לעזוב את המקצוע. לעומתם, במחקר של ראמ"ה נמצאו שיעורים גבוהים ביותר של שביעות רצון מההוראה, לצד תלונות רבות על תנאי העבודה, על העומס ועל השכר.

לסיכום, עד היום לא נעשה מחקר מקיף שמתמקד במוסבים להוראת מתמטיקה, מדעי הטבע ומדעי המחשב. שניים מהמחקרים שנעשו כללו את המוסבים הללו עם בוגרי תוכניות אחרות, ואילו המחקר השלישי היה מצומצם. שלושת המחקרים לא בדקו את הקשרים שבין ההשתלבות והתרומה למערכת החינוך לבין שביעות הרצון מההכשרה להוראה והקליטה בבתי הספר, אלא העריכו כל שלב כשלעצמו והגיעו לממצאים שונים זה מזה.

לאור המחסור החריף במורים למתמטיקה, למדעי הטבע ולמדעי המחשב יש חשיבות רבה למחקר מקיף שיתמקד במוסבים להוראת המקצועות האלה. הבחירה לחקור את בוגרי התוכנית "מהייטק להוראה" מאפשרת להתמקד במוסבים להוראת מקצועות אלה ובה בעת להתפרס על פני מוסדות הכשרה, קבוצות אוכלוסייה ואזורים גיאוגרפיים שונים. חוסר העקביות של הממצאים ביחס להכשרה להוראה, לקליטה ולהשתלבות במערכת החינוך וחוסר הידע על הקשרים ביניהם יוצרים צורך תאורטי ויישומי לברר אילו היבטים ישפרו את ההכשרה והקליטה, יסייעו למוסבים לראות את המהלך כהצלחה אישית ומקצועית ויחזקו את תחושת התרומה שלהם למערכת החינוך.

לשם כך נוסחו שאלות המחקר האלה:

1. באיזו מידה בוגרי התוכנית "מהייטק להוראה" מעריכים את מידת ההתאמה של ההכשרה לצורכיהם כמורים?
2. כיצד תופסים בוגרי התוכנית את תהליך הקליטה בבית הספר בשנת ההתמחות? האם יש קשר בין שביעות הרצון מתהליך הקליטה לבין תהליכי ההכשרה והתמיכה שקיבלו?
3. כיצד מעריכים בוגרי התוכנית את תרומתם למערכת החינוך? באיזו מידה תרומה זו קשורה לתהליכי הקליטה בבית הספר ולתהליכי ההכשרה להוראה?
4. האם בוגרי התוכנית תופסים את ההסבה להוראה כמהלך נכון מבחינה אישית ומקצועית, ומדוע?

מתודולוגיה

המחקר נערך בגישה משולבת (mixed-methods) הכוללת איסוף נתונים כמותיים ואיכותניים. הגישה המשולבת נועדה לפרוס תמונה הוליסטית על אודות תהליכי ההשתלבות של בוגרי תוכנית "מהייטק להוראה" במערכת החינוך. המחקר הכמותי מדגיש את התהליכים המתרחשים ברמת המקרו, ואילו המחקר האיכותני נותן ביטוי למשמעויות שהנבדקים מקנים לתהליכים אלו. שאלות המחקר נבחנו בשיטה של "מחקר מקביל" (concurrent design), לפיו שני מערכי המחקר - הכמותי והאיכותני - נערכים במקביל כדי לתת מענה לשאלות מחקר שונות, אך תהליך ההסקה נעשה במשותף (Sammons & Davis, 2017). שלוש שאלות המחקר הראשונות נבדקו באמצעות שאלון סקר כמותי, והשאלה הרביעית נבדקה באופן איכותני באמצעות ראיונות עומק ושאלון וטסאפ פתוח. מסגרת הדגימה כללה 1,700 בוגרים שהחלו את לימודיהם בתוכנית ההסבה בין השנים 2017 ל-2023. המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה המוסדית (מספר אישור:

INS2302). לכל המשתתפים במחקר הובהר כי ההשתתפות היא בהתנדבות, וכי הם רשאים להפסיק אותה בכל שלב לפי בחירתם. להלן תיאור מערכי הנתונים.

מחקר כמותי

המחקר הכמותי נערך באמצעות שאלון סקר. הקישור לשאלון הועבר לבוגרי התוכנית בשנת 2024 באמצעות המייל וקבוצות הווטסאפ של מנהלת התוכנית. להלן הפירוט.

משתתפים: מסגרת הדגימה כללה 1700 בוגרי התוכנית "מהייטק להוראה" מהשנים 2017-2023. בסך הכול ענו על השאלון 219 בוגרים (כ-13% ממסגרת הדגימה), 40% מהם נשים. 169 משתתפים למדו בתוכניות ההכשרה במכללות להוראה, ו-50 למדו באוניברסיטאות. כמחצית מהמשתתפים (101, 46%) התמחו בהוראת מתמטיקה, 40 (18%) בהוראת ביולוגיה, 23 (11%) בהוראת כימיה, 19 (9%) בהוראת פיזיקה, ו-36 (16%) בהוראת מדעי המחשב. מרבית המשתתפים (69%) הם בעלי תואר אקדמי מתקדם, שני או שלישי. כ-73% הם בני 41 עד 60. הוותק בהוראה עמד על 6.67 שנים⁵ (ס"ת 7.55), כ-92% מהם (201 משיבים) השתלבו במערכת החינוך, 8% בלבד (26 משיבים) ענו שאינם עובדים במערכת החינוך.

כלי המחקר: שאלון הסקר נבנה על סמך מחקר הערכה איכותני שנערך בקרב בוגרי התוכנית, ראשי תוכניות במוסדות המכשירים ומנהלי בתי ספר שקלטו את הבוגרים (גוברמן ואח', 2021), וכן על בסיס מחקרים שערכו הרשות הארצית למדידה והערכה והטכניון על בוגרי תוכניות הסבה להוראה (דורי ואח', 2019; ראמ"ה, 2020) ושאלונים קודמים העוסקים בתהליכי הכניסה להוראה (ארביב-אלישיב ורוזנברג, 2023). בשלב הראשון הוערך תוקף התוכן של השאלון על ידי בעלי תפקידים בתוכנית ועל ידי חוקרים בתחום הכניסה להוראה והכשרות ייחודיות להוראה. בהתאם להערותיהם נעשו תיקונים בשאלון. בשלב השני נבדקו תוקף המבנה והמהימנות של ההיגדים בשאלון. הבדיקה נעשתה באמצעות ניתוח גורמים מגשש בשיטת principle components עם רוטציה מסוג oblique (Kim & Mueller, 1978). מדדי המהימנות נמדדו באמצעות מדד אלפא של קרונברך, והללו נמצאו ברמה טובה. פירוט הגורמים ומקדמי המהימנות מופיעים בפרק הממצאים. בשאלון הסופי יש חמישה חלקים: הראשון עוסק בהכשרה להוראה; השני - בקליטה בבית הספר בשנת ההתמחות; השלישי - בהשתלבות ובתרומה למערכת החינוכית; הרביעי - במנהלת הייטק להוראה; והאחרון - במאפייני המשתתפים. מרבית השאלות נוסחו כשאלות סגורות, וחלקן נמדדו בסולם ליקרט הנע מ-1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד). שתי שאלות נוסחו באופן פתוח. בפתח לשאלון תוארו מטרות המחקר והובטחה אנונימיות למשיבים.

ניתוח הנתונים: נערך בשילוב של סטטיסטיקה תיאורית וסטטיסטיקה היסקית. הניתוח התיאורי כלל הצגה של מדדי המרכז ומדדי הפיזור של משתני המחקר. הניתוח ההיסקי כלל מודלים של רגרסיה ליניארית.

מחקר איכותני

המחקר האיכותני נערך באמצעות ראיונות עומק ושאלון וטסאפ פתוח, כפי שנתאר להלן.

ראיונות עומק

משתתפים: 30 בוגרי התוכנית "מהייטק להוראה" (42% נשים). הפנייה למשתתפים נעשתה על ידי החוקרות בהמלצת מנהלת "מהייטק להוראה". הראיונות התקיימו בשתי פעימות. הפעימה הראשונה התקיימה במסגרת מחקר הערכה לתוכנית שנערך במכון מופ"ת בשנת 2021 (גוברמן ואח', 2021). במחקר רואיינו 22 בוגרי התוכנית. הפעימה השנייה התקיימה בשנת 2023 וכללה ראיונות חדשים עם שמונה בוגרים נוספים. הפנייה אל הבוגרים נעשתה שוב בתיווך של מנהלת התוכנית. מקרב 30 המרואיינים במחקר, 19 הם גברים ו-11 הן נשים. המרואיינים מלמדים בבתי ספר בחינוך העל-יסודי (חטיבת ביניים וחטיבה עליונה) את תחומי הדעת הבאים (חלקם מלמדים יותר מתחום דעת אחד): מתמטיקה (20 משתתפים), מדעי המחשב (2), פיזיקה (3), ביולוגיה (2), כימיה (2) ומדעים לחטיבות הביניים (1). שני משתתפים לא התחילו ללמוד כלל, שמונה משתתפים היו בעלי ותק של שנה עד שנתיים בהוראה, 16 משתתפים היו עם ותק של 3 שנים, ו-4 משתתפים היו עם ותק של 4-6 שנים. שישה מרואיינים לא עבדו בבתי ספר בזמן הריאיון.⁶

כלי המחקר: הראיונות עסקו בתפיסות הבוגרים את תהליך ההכשרה וההשתלבות בבית הספר, תוך התייחסות למידה שבה מהלך ההסבה נתפס כנכון להתפתחות האישית והמקצועית שלהם. הריאיון עסק באיתור מוקדי הצלחה וקשיים בתפקיד המורה, ביוזמות שלהם, בקריירה שלהם כמורים ובתוכניותיהם לעתיד. הראיונות שנערכו במסגרת הפעימה הראשונה כללו רבדים נוספים ומגוונים של ההשתתפות בתוכנית והשלכותיה. מידע זה נותח בהרחבה בדוח המחקר של גוברמן ועמיתיה. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בהיבטים שלא הייתה התייחסות אליהם במחקר המוקדם, כמו הגורמים שהשפיעו בעיני המרואיינים על הצלחת המהלך. בתחילת הריאיון הובהרה הזכות של המשיבים להפסיק את השתתפותם בכל רגע, והובטח להם כי תישמר פרטיותם.

ניתוח הנתונים: מבוסס על ניתוח תמטי. ניתוח מסוג זה מתאים במיוחד לניתוח אינדוקטיבי של חוויות המרואיינים והמשמעויות שהם מייחסים להן (Braun & Clarke, 2006; Guest et al., 2012). דברי המרואיינים אורגנו בהתאם לאופי ההצלחות או הקשיים שהם תיארו. אף שהניתוח היה אינדוקטיבי, הכותרות של התמות הושפעו מן הספרות המחקרית: איכות ההכשרה להוראה, הקשר עם התלמידים וההורים ותחושה של הצלחה מקצועית; ומנגד - עומס, קשיים בירוקרטיים, שכר ומעמד נמוכים (בר-טל ואח', 2022; Fray & Gore, 2018; (Ronfeldt, 2021; Watt et al., 2012).

6 שתי מרואיינות לא התחילו ללמוד, האחת בגלל השכר שהוצע לה, והאחרת משום שלא מצאה משרה בבית הספר שבו רצתה ללמוד. מרואינת שלישית נשרה אחרי שנת ההתמחות, משום שלא קיבלה הצעה להכין תלמידים לבגרות. מרואינת רביעית פרשה ללימודים גבוהים אחרי שש שנים במערכת. שני מרואיינים עזבו אחרי התנסות שלילית בבתי הספר שלימדו בהם, אך בזמן הריאיון הם הביעו עניין בחזרה להוראה וחיפשו בית ספר מתאים.

שאלון פתוח בווטסאפ

משתתפים: מנהלת "מהייטק להוראה" שלחה את הקישור לשאלון הפתוח ל-1198 בוגרי התוכנית שסיימו בין השנים 2017-2021, באמצעות פלטפורמת הווטסאפ בסוף שנת הלימודים תשפ"ג (2023). השאלון נועד להציג בהרחבה את התפיסות של בוגרי התוכנית ביחס לשאלה אם הבחירה בהוראה הייתה מהלך מוצלח, כהשלמה לראיונות העומק. בסך הכול ענו על השאלון 297 בוגרים (כ-25%). ייתכן שחלק מהמשיבים על השאלון הזה ענו גם על שאלון הסקר הכמותי. מרבית המשיבים (90%, 270 משיבים) דיווחו כי השתלבו במערכת החינוך.

כלי המחקר: בשאלון הופיעו חמש שאלות: האם הבוגרים השתלבו בהוראה בתום הלימודים? האם הם מלמדים כיום? האם הם רואים את מהלך ההסבה להוראה כמוצלח או לא, ומדוע? והאם הם מוכנים להשתתף בראיונות עומק? בפתיח לשאלון תוארו מטרות המחקר, והובטחה למשיבים אנונימיות.

ניתוח הנתונים: ערכנו ניתוח תמטי-אינדוקטיבי של נימוקי המשיבים ביחס להצלחת המהלך. תחילה חילקנו את התשובות להיגדים, כך שכל היגד כלל רעיון אחד, וקודדנו את ההיגדים. היגד שהופיע מספר פעמים בתשובה של משתתף נספר רק פעם אחת, אבל כאשר אותם משתתפים הביעו כמה רעיונות, כל אחד מהם נספר בנפרד. בהמשך הפרדנו בין היגדים "חיוביים", שהתייחסו לגורמים שהביאו לכך שהמהלך נתפס כמוצלח, לבין היגדים "שליליים" שהתייחסו לגורמים שפגעו בהצלחה (Braun & Clarke, 2006; Guest et al., 2012). הקטגוריות החיוביות היו: אהבת המקצוע ותחושת סיפוק ("היום אני עובדת ואוהבת את עבודתי"), הקשר עם התלמידים ("אני מאוד אוהבת את התלמידים"), תחושת שליחות ("אני חושבת שזו ממש שליחות"), הלימודים להוראה ("הלימודים היו מאתגרים וברמה גבוהה") ותנאים תעסוקתיים נוחים ("הפרנסה מספיקה"). הקטגוריות השליליות היו: תנאי ההעסקה ("כרגע לא עובד בהוראה, בעיקר בגלל שכר נמוך"), קושי במציאת משרה מתאימה ("קיבלתי הצעה למשרה מלאה ועוד 2/3 משרה במקום אחר שבוטל כי הייתה חפיפה, ולצערי הפסדתי את שניהם"), ההכשרה להוראה ("הלימודים עצמם היו ברובם בזבוז זמן") והבירוקרטיה ("ההתנהלות והבירוקרטיה וחוסר מידע מאוד מתסכלים").

ממצאים

ההכשרה להוראה

שאלת המחקר הראשונה עוסקת בתפיסת בוגרי התוכנית "מהייטק להוראה" את מידת ההתאמה של תהליך ההכשרה לצורכיהם כמורים. שאלה זו נבחנה באמצעות הסקר הכמותי. לוח 1 מציג את ההתפלגות באחוזים של תשובות המשיבים. הממצאים בלוח מלמדים ששיעור גבוה (יותר ממחצית) מבוגרי התוכנית שהשתתפו במחקר דירגו את מרבית מרכיבי תוכנית ההכשרה כמתאימים. בוגרים נוספים (בין 25% ל-40% בקירוב) אף הצביעו על הצורך להרחיב בסוגיות אלו. יוצא דופן הוא מרכיב לימודי החינוך. כשליש בלבד ממשתתפי הסקר טענו שהוא זוכה להתייחסות מתאימה בתוכנית הלימודים בהכשרה. קרוב ל-40% מהמשיבים המליצו להרחיב בנושא, וכ-13% נוספים טענו שמרכיב זה חסר מאוד בתוכנית הלימודים.

לוח 1. התפלגות ההתאמה של תוכני ההכשרה לצורכי המורה (באחוזים)

ממש חסר	כדאי להרחיב	מתאים	כדאי לקצר	ממש מיותר	
6.4	25.1	62.6	4.1	1.8	לימודים בתחומי הדעת
7.8	27.9	61.2	3.2	0	לימודים בהוראת המקצוע
13.7	39.7	37.4	7.8	1.4	לימודי חינוך
10.0	25.6	57.1	6.8	.5	צפייה בשיעורים של מורים אחרים
11.9	29.2	52.5	5.5	.9	ניתוח של הצפייה בשיעורים של מורים אחרים
6.4	39.7	53.4	0	.5	הזדמנות להתנסות בהוראה
5.5	26.5	65.8	1.8	.5	קבלת משוב על ההתנסות בהוראה

במטרה לאמוד את רמת ההתאמה של ההכשרה לצרכים של הבוגרים בתפקידם כמורים, קודדו ההיגדים המייצגים את מרכיבי ההכשרה בסולם סדר, כאשר הערך 1 מבטא חוסר התאמה בולט (ממש חסר או ממש מיותר), הערך 2 מבטא חוסר התאמה חלקי (כדאי להרחיב או כדאי לקצר), והערך 3 מבטא התאמה (מתאים). המהימנות בין ההיגדים נמצאה גבוהה ($\alpha=.75$). בסך הכול ממוצע רמת ההתאמה עמד על 2.26 (ס"ת 41), כלומר רמת ההתאמה של ההכשרה לצרכים של בוגרי התוכנית בתפקידם כמורים הוגדרה על ידי המשיבים במחקר כחלקית בלבד.

הקליטה בבית הספר בשנת ההתמחות

שאלת המחקר השנייה ביקשה ללמוד על תפיסת בוגרי התוכנית את תהליך הקליטה בבית הספר בשנת ההתמחות. סוגיה זו נבדקה אף היא באמצעות הסקר הכמותי. הממצאים מלמדים ששיעור גבוה מהמשיבים (92%, 201 משיבים) דיווחו שהם השתלבו באופן פעיל במערכת החינוך. שביעות הרצון של המשיבים מהקליטה בבית הספר הייתה בינונית-גבוהה (ממוצע: 3.69, ס"ת 1.23), כאשר כשני שלישים מהמשיבים (62%) דירגו את שביעות רצונם כגבוהה עד גבוהה מאוד. בנוסף לכך, המחקר ביקש לברר אילו מנגנוני תמיכה הועמדו לרשות בוגרי התוכנית בשלב הקליטה. לשם כך הוצגו בפניהם 14 היגדים המבטאים מגוון סוגים של תמיכות הניתנות למורים בתהליך הכניסה למקצוע ונמצאו במחקר החינוכי כיעילים (Ingersoll & Strong, 2011; Kearney, 2014; Zavelesky & Shapira Lishchinsky, 2020). באמצעות ניתוח גורמים נמצאו שלושה משתנים המייצגים את התמיכה שקיבלו הבוגרים במהלך הקליטה בבית הספר: (1) תמיכה מבעלי תפקיד בבית הספר: תמיכה מצד בעלי תפקיד מרכזיים בתהליך הכניסה להוראה, ביניהם החונך, רכז המקצוע ומנהל בית הספר (7 היגדים, $\alpha=.90$); (2) תמיכה מקצועית ואדמיניסטרטיבית: משתנה זה מתייחס להיבטים מקצועיים, כגון שיתוף בחומרי למידה, הכלה בחדר המורים וטיפול בהיבטים אדמיניסטרטיביים, כמו הכרה בוותק ובהשתלמויות והתאמה של מערכת השעות (6 היגדים, $\alpha=.79$); (3) הוראה בכיתות מאתגרות: היגד בודד שלא נטען עם אף אחד מהמשתנים הקודמים. הסטטיסטיקה התיאורית של משתנים אלו מוצגת בלוח 2.

לוח 2. תמיכה בקליטה בבתי הספר

סוג התמיכה	ממוצע	סטיית תקן	% במידה רבה עד רבה מאוד
תמיכה מבעלי תפקיד בבית הספר	3.49	1.02	45%
תמיכה מקצועית ואדמיניסטרטיבית	3.42	.88	36%
הוראה בכיתות מאתגרות	2.27	1.33	20%

כפי שניתן לראות בלוח, המשיבים מדרגים ברמה בינונית את התמיכה שזכו לה בתהליך הקליטה בבית הספר בשנת ההתמחות, הן מצד בעלי התפקידים בארגון והן מבחינה מקצועית ואדמיניסטרטיבית. הוראה בכיתות מאתגרות בשנת ההתמחות התקיימה בפועל בתדירות נמוכה: רק כחמישית מהמשיבים ציינו שהתבקשו ללמד בכיתות אלו במידה רבה עד רבה מאוד. כדי ללמוד על הקשר בין תהליכי ההכשרה והתמיכה בשנת ההתמחות לבין שביעות הרצון מהקליטה בבית הספר נערכה רגרסיה ליניארית. במודל שולבו משתנים הקשורים להכשרה (רמת ההתאמה של ההכשרה לצורכי המורה, סוג מוסד הלימודים) ומשתנים הקשורים לקליטה (תמיכה מצד בעלי תפקידים, תמיכה מקצועית ואדמיניסטרטיבית, הוראה בכיתות מאתגרות). הוותק בהוראה צורף למודל לצורכי פיקוח. מקדמי מתאם פירסון עבור המשתנים המפורטים במודל מוצגים בנספח. מקדמי הרגרסיה המתוקנים מוצגים בלוח 3.

לוח 3. רגרסיה ליניארית לניבוי רמת שביעות הרצון מהקליטה בבית הספר

β	
.16**	רמת ההתאמה של ההכשרה לצורכי תפקיד המורה
-.02	הכשרה במכללה לעומת הכשרה באוניברסיטה
.01	השתתפות בסדנת התמחות
.51***	תמיכה מצד בעלי תפקיד בבית הספר
.20***	תמיכה מקצועית ואדמיניסטרטיבית
-.11*	הוראה בכיתות מאתגרות
.04	ותק בהוראה
36.82***	F
.51	שונות מוסברת

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

הממצאים בלוח מלמדים כי מידת ההתאמה של ההכשרה לצורכי המורים והתמיכה במהלך הקליטה, ובעיקר תמיכה מצידם של בעלי תפקידים שונים, קשורות באופן חיובי לשביעות הרצון מהקליטה בבית הספר. לעומת זאת, המקדם של ההוראה בכיתות מאתגרות היה שלילי. כלומר, הוראה בכיתות מאתגרות קשורה לשביעות רצון נמוכה יותר מתהליך הקליטה. מוסד ההכשרה והוותק בהוראה לא נמצאו קשורים לשביעות הרצון מהקליטה. בנוגע להשתתפות בסדנת ההתמחות, ניתוח נוסף שנערך רק על המשתנה הזה הראה שמוסבים שהשתתפו בסדנה היו מרוצים יותר מתהליך הקליטה בבית הספר ($t_{(1,217)}=3.26, p<.001$), אך לאפקט הזה לא הייתה תרומה ייחודית לשונות המוסברת ברגרסיה מעבר לזו של משתני התמיכה. השונות המוסברת של המודל גבוהה ועומדת על 51%.

התרומה למערכת החינוך

שאלת המחקר השלישית עוסקת בתפיסת המשתתפים בתוכנית את תרומתם למערכת החינוך. השאלה נבדקה בסקר הכמותי באמצעות 16 היגדים שהתייחסו להיבטים מגוונים: בניית קשר אישי עם התלמידים, סיוע לתלמידים להגיע להישגים גבוהים, חיזוק הקשר עם עולם העבודה בכלל ועם עולם ההייטק בפרט וכן שיפור ופיתוח של תוכניות לימודים. באמצעות ניתוח גורמים התכנסו כל ההיגדים לגורם אחד המבטא את התרומה למערכת ($\alpha=.91$). המשיבים דירגו את תרומתם למערכת ברמה בינונית (ממוצע: 3.30, ס"ת .75). כרבע מהם תיארו את תרומתם למערכת כנמוכה, 42% הגדירו אותה כבינונית, וכשליש (33%) תיארו אותה כגבוהה. בתוך גורם התרומה למערכת, הקשר האישי עם התלמידים דורג ברמה הגבוהה ביותר (ממוצע: 4.25, ס"ת .75), וגם הסיוע לתלמידים להגיע להישגים גבוהים דורג גבוה (ממוצע: 3.85, ס"ת .88).

כדי להבין טוב יותר את אופי התרומה של הבוגרים, בעיקר בנוגע לשיפור ופיתוח תוכניות לימודים, התבקשו המשיבים לתאר בקצרה פעילויות שנקטו אשר תרמו למערכת. להלן תשובות לדוגמה:

- פתיחת מגמת הנדסת מים בשיתוף העירייה וחברת מקורות.
- בניית מרחב לימודי מקוון בתחום המדעים בבית הספר. מדובר באתר פתוח לתלמידים שבו מרוכזים כל החומר, המצגות, הסיכומים והתרגילים לקראת כל מבחן.
- הקמת חממה מדעית העוסקת בשמירה על הסביבה ובחשיפה למפעלים מתקדמים מבחינה טכנולוגית.
- גיבוש קבוצת בנות לשם העצמה בתחומי הטכנולוגיה. הקבוצה פעילה לאורך כל שנת הלימודים ומקיימת סיורים בחברות הייטק. בסיום השנה התלמידות מובילות יום שיא לבנות הלומדות בשכבות נמוכות יותר.

כדי ללמוד על הגורמים המשפיעים על תחושת התרומה של המוסבים למערכת בוצע ניתוח רב-משתני נוסף. מקדמי הרגרסיה הליניארית המתוקננים מוצגים בלוח 4. הממצאים מלמדים כי המשתנים המרכזיים הקשורים באופן חיובי לתפיסת התרומה למערכת החינוך הם תמיכה מקצועית ואדמיניסטרטיבית והוראה בכיתות מאתגרות. הקשר החיובי שבין קבלת תמיכה

מקצועית ואדמיניסטרטיבית לבין תחושת התרומה למערכת הוא מובן. לעומתו, הקשר להוראה בכיתות מאתגרות מפתיע למדי: הוראה בכיתות מאתגרות קשורה לחיזוק תפיסת התרומה למערכת, אף שהיא פוגעת בשביעות הרצון מהקליטה בבית הספר. גם המקדם של המשתנה ותק בהוראה נמצא מובהק סטטיסטית וחיובי, כלומר ככל שהוותק בתחום ההוראה עולה אזי המורים, בוגרי התוכנית, חשים שתרומתם למערכת גבוהה. יתר המשתנים במודל לא נמצאו קשורים לתחושת התרומה למערכת החינוך. השונות המוסברת של המודל עומדת על 23%.

לוח 4. רגרסיה ליניארית לניבוי תחושת התרומה למערכת החינוך

β	
.09	רמת ההתאמה של ההכשרה לצורכי תפקיד המורה
-.04	הכשרה במכללה לעומת הכשרה באוניברסיטה
.09	השתתפות בסדנת התמחות
-.04	תמיכה מצד בעלי תפקיד בבית הספר
.20***	תמיכה מקצועית ואדמיניסטרטיבית
.28***	הוראה בכיתות מאתגרות
.16	שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר
.18**	ותק בהוראה
8.91***	F
.23	שונות מוסברת

** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

האם ההסבה להוראה הייתה מהלך מוצלח?

השאלה הרביעית במחקר ביקשה לבדוק אם בוגרי תוכנית "מהייטק להוראה" תופסים את הבחירה בקריירה בתחום ההוראה כמהלך נכון מבחינה אישית ומקצועית. שאלה זו נבדקה באמצעות שני מערכי נתונים: ראיונות עומק שנתנו מידע ראשוני על האופן שבו המשיבים תופסים את המהלך, וסקר וטסאפ פתוח שאפשר לעמוד על השכיחות של הגורמים שמעצבים את תפיסת ההצלחה. הממצאים של כל אחד מהם יוצגו בנפרד.

ראיונות עומק

חלק זה של המחקר מבקש לברר אילו פעולות נתפסות בעיני בוגרי התוכנית כהצלחה אישית בתפקידים כמורים ומה אתגר אותם. 22 בוגרים שהשתתפו בראיונות תיארו את הבחירה בהוראה כמהלך מוצלח מבחינה אישית ומקצועית. חמישה אחרים הגדירו אותה כמהלך מורכב, מאתגר ומוצלח באופן חלקי למדי. שלושת הנותרים הגדירו את הבחירה בהוראה כמהלך לא מוצלח כלל.

תפיסת הבחירה בהוראה כמהלך מוצלח

המוראיינים מתארים תחושה של הנאה וסיפוק מהקשר עם התלמידים. לדבריהם, הם מצליחים ליצור קשר עם התלמידים, להתחבר אליהם ולשמור על מערכת יחסים אנושית ונעימה גם מעבר לשעות הלימודים ואף לאורך זמן, לאחר שהתלמידים סיימו את לימודיהם.

אני מרגיש שיש לי יחסים טובים עם התלמידים, התלמידים אוהבים אותי ויש פה יחס הדדי של כבוד. וככל שאתה מראה את הצד הטוב ואת הרצון שלך, אתה רוצה שהתלמידים יצליחו, הם מרגישים את זה, אז הם מתייחסים אליך אחרת. אני דורש את הדרישות המינימליות אבל... אני גם שומר על יחס של חברות עם התלמידים שלי, ואני רואה את זה הצלחה, ההצלחה שלי בכל ההתנהלות שלי בבית הספר. (יאיר, מדעי המחשב)

אתמול בערב הוזמנתי לרסיטל של תלמידה שלי במתמטיקה בשנתיים וחצי האחרונות שהיא גם מוסיקאית... בסוף הערב באתי להגיד לה "שלום" ולהגיד לה איך נהנית, היא ניגשה אליי וחיבקה אותי. (עדו, מתמטיקה)

המוראיינים מספרים על תחושת סיפוק מהובלת שינוי בקרב תלמידיהם. תהליכי השינוי הם מגוונים וכוללים שינוי חברתי, התנהגותי, רגשי ולימודי. חוויה זו היא חזקה כאשר מדובר בתלמידים מצטיינים, ועל אחת כמה וכמה כאשר הם מצליחים לחולל שינוי בילדים שמתקשים בבית הספר ולהצמיח אותם. המוראיינים מציינים שתהליך השינוי אינו פשוט וכרוך בהתמודדות עם מצבים מורכבים לאורך זמן, אך במקביל לכך הם מדגישים כי העבודה הקשה משתלמת: "בסופו של דבר דווקא התלמידים שבהתחלה הם הכי ככה קוצניים, אם אתה מצליח איתם אז הם יכולים לעשות שינוי, וכשהם עושים את השינוי אז אתה רואה את ההשפעה שלך, וזה מספק... זה דבר גדול" (מורן, מתמטיקה).

המוראיינים מציינים שהניסיון שלהם במערכת ההשכלה הגבוהה ובשוק העבודה והיוזמות שהם מקדמים, אשר מחברות בין התלמידים לבין עולם ההייטק, משדרגים את מעמדם בעיני התלמידים והופכים אותם למודל שניתן ואף רצוי להתייץ איתו גם בנוגע לעתיד המקצועי. תיארתי לילדים את הניסיון שלי במקום אחר, סיפרתי שלא צמחתי בקריירה של הוראה. התלמידים שואלים אותי נון סטופ: איך הגעת לפה, היית בהייטק, למה באת לפה בכלל? אז מבחינתם זה פותח שני דברים, אחד שהינה המורים שלנו גם עשו משהו אחר, והם יכולים לשתף אותנו במשהו אחר שהם עשו. הדבר שהכי מוסיף לי סנטימטרים זה שמישהו בהפסקה ניגש אליי ומתייץ איתי מה ללמוד כשהוא יהיה גדול, כאלה שרוצים ללכת לעתודה, כאלה שרוצים להתחיל תואר תוך כדי כיתה י"ב. (אורה, מדעי המחשב)

במקביל לקשר עם התלמידים, בוגרי התוכנית מספרים גם על בניית קשרים עם ההורים, שמכירים ברמה המקצועית שלהם כמורים ובערך המוסף שלהם כמחנכים לילדיהם: "צד שני של התלמידים הוא שההורים שלהם באו בסוף השנה למסיבת סיום ואמרו 'תשמע היית משמעותי לילד שלנו', עכשיו מישור ראה אותו" (נתנאל, פיזיקה).

הכשרה איכותית להוראה תורמת לתחושה של הצלחה בבחירה במסלול של הסבת אקדמאים להוראה. אומנם לסוגיה זו לא היה מקום מרכזי בין הגורמים לתחושת ההצלחה של

המרוויינים, אך למרות זאת, הדברים שאמר בוגר בריאיון מדגישים את הקשר בין ההכשרה לעבודה במערכת החינוך. להלן תשובתו לשאלה מה גורם לו להרגיש שהמהלך של הבחירה בהסבה היה מוצלח:

הדברים הטובים היו ההתנסות בבית ספר, שזה דבר מצוין, זה דבר נפלא, שמאפשר לקפוץ למים העמוקים ישר על ההתחלה. זה מלמד המון. למדתי איך לעמוד מול כיתה, איך להתכונן לשיעור... והיה מצוין שזה היה "on going", שזה היה כל שבוע. הדבר השני שהיה טוב לדעתי זה קורסי המתמטיקה, שהורידו חלודה... אני רואה את זה עד היום כשאני מלמד בבית הספר כמה הדברים האלה היו חשובים במהלך ההסבה. (גיורא, מתמטיקה)

אתגרים וקשיים

במקביל לתפיסת ההצלחות בהוראה, בוגרי התוכנית תיארו את האתגרים שהם מתמודדים איתם במסגרת תפקידם ושמקשים עליהם לחוות חוויות של הצלחה. בחלק מבתי הספר **תנאי העבודה והמוטיבציה הנמוכה של התלמידים** אינם מאפשרים ביצוע של יוזמות: "כמה שתרצי להיות מורה וללמד אחרת, את לא יכולה. אין לך את הכלים הטכנולוגיים, אין לך מספיק מחשבים... את לא יכולה לעשות בטלפונים כי אז הם עוזבים אותך לטובת הווטסאפ... את רוצה ללמד בכיף, אבל את עם ארבעים ילד בכיתה" (נירה, מדעים).

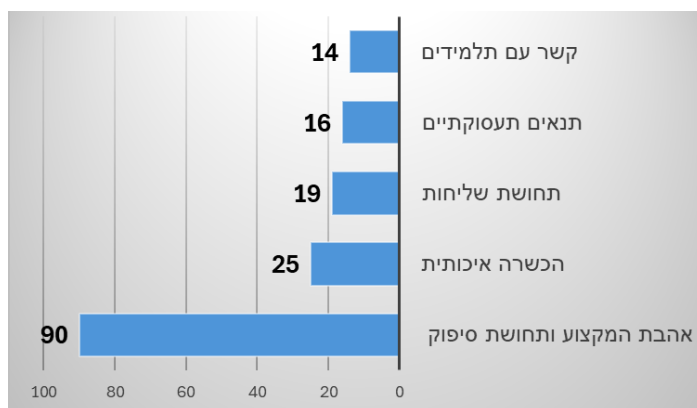
עומס, תנאי עבודה קשים, שכר נמוך ובירוקרטיה הם גורמים נוספים שמעיבים על המרוויינים ופוגעים בתחושת ההצלחה שלהם במהלך ההסבה: "אין מורים ולא עושים עם זה כלום. כלומר זה לא חשוב מספיק, לא להרים את המשכורת, לא להרים את הכבוד, לא לעשות פחות שעות הוראה פרונטלית ויותר פרטני... כדי לעשות את העבודה בצורה הוגנת" (נירה, מדעים); "הכירו לי בתשע עשרה מתוך שלושים ושלוש [שנות ותק]. זה עדיין בדיונים... יש לי אכזבה מאוד גדולה... אני ידעתי שהמערכת הציבורית במדינת ישראל זה בירוקרטיה מסועפת, אבל לא חשבתי שעד כדי כך" (זיו, מתמטיקה).

סוגיית השכר הטרידה בעיקר מורים שלימדו בחטיבות ביניים, שם המשכורות נמוכות יותר. עם זאת, נראה שמשתתפי המחקר התגברו על הקשיים הללו באמצעות מעבר לחטיבה העליונה ובזכות המנהלה: "כל הנושא של ותק ההוראה זה גם כן דבר שהסתייעתי בו במנהלת. כמובן שהמפגשים עם [ראש המנהלה] במהלך ההכשרה הם גם כן מאוד סייעו לדעת מה מחכה, למה אנחנו זכאים... אני חושב שכולם שיבחו את העבודה של המנהלת מולם" (אמיר, פיזיקה). **האטרקטיביות הנמוכה של מקצוע ההוראה, ובכלל זה המעמד הנמוך של המורה, היא נקודה** למחשבה עבור הבוגרים בשיקולים לבחירה בו כקריירה. בראיונות עימם עלו חוסר נוחות ואפילו עצבות על המצב: "מי שמכיר אותי ככה וככה, שכנים או משהו אומרים הוא משוגע, הוא הלך להיות מורה עכשיו" (נתנאל, פיזיקה).

שאלון וטסאפ פתוח

הממצאים מלמדים כי מרבית הבוגרים (90%, 270 משיבים) שענו לסקר הווטסאפ אכן השתלבו בהוראה בתום לימודיהם בתוכנית. לשאלה אם ההסבה להוראה הייתה מהלך מוצלח, ענו

מרביתם בחיוב: 259 משיבים (87%) הגדירו את הבחירה בקריירה בהוראה כנכונה ומוצלחת. היתר (13%) טענו שהבחירה בהוראה הייתה מאתגרת מאוד ומהלך פחות נכון מבחינתם. בשאלון הם התבקשו להסביר את תשובתם. תרשים 1 מסכם את תשובותיהם ביחס לתפיסת ההסבה להוראה כמוצלחת. כפי שניתן לראות בתרשים, הגורם המרכזי לכך נעוץ באהבת המקצוע ובתחושת סיפוק (90 בוגרים). תחושת הסיפוק נבעה לדברי המרואיינים מביצוע של יוזמות חדשות, משימוש בפדגוגיות חדשניות ומהצלחה עם התלמידים, שבאה לידי ביטוי בבחירה של עתיד מקצועי, בהישגים גבוהים או ברמות ביצוע וחשיבה גבוהות. הסברים נוספים להתייחסות לקריירת ההוראה כנכונה ומוצלחת הם הכשרה מוצלחת במוסדות להשכלה גבוהה (25), תחושת שליחות (19), תנאים תעסוקתיים כמו שכר סביר ותנאים המאפשרים למשיבים לעבוד במקצוע הקודם (16) וכן הקשר עם התלמידים (14).



תרשים 1. סיבות לתפיסת ההסבה להוראה כמהלך מוצלח

בניגוד לכך, שלושים ושמונה משיבים (13%) טענו שהבחירה בנתיב של הסבה להוראה במסגרת תוכנית "מהייטק להוראה" הייתה מהלך מאתגר מאוד ולא נכון מבחינתם. הסיבות המרכזיות שעלו מדבריהם מתייחסות לשכר נמוך ולתנאי עבודה קשים (11), לקושי למצוא משרה מתאימה (8) ולהכשרה שלא נתנה מענה מספק לצרכים שלהם כמורים מתחילים במערכת החינוך (7). 12 משיבים לא פירטו את הסיבות לתפיסה זו. חשוב לציין כי גם חלק מאלה שאמרו שהמהלך היה מוצלח ציינו את השכר הנמוך (22) ואת היחס הבירוקרטי (9) כגורמים מפריעים.

דיון ומסקנות

מטרתו של מאמר זה הייתה לבחון כיצד תופסים בוגרי התוכנית "מהייטק להוראה" את הלימודים בתוכנית ואת ההשתלבות שלהם במערכת החינוך: האם תוכניות הלימודים התאימו לצורכיהם כמורים? כיצד הם תופסים את תהליך הקליטה בבית הספר ואת תרומתם למערכת החינוך? האם יש קשר בין ההכשרה והתמיכה במהלך הקליטה בבית הספר לבין שביעות הרצון מהקליטה

ומהתרומה למערכת החינוך? לבסוף נבחנה השאלה אם בוגרי התוכנית תופסים את ההסבה להוראה כמהלך נכון מבחינה אישית ומקצועית.

הממצאים הכמותיים מלמדים שתוכניות ההכשרה התאימו לצורכי המוסבים כמורים במידה בינונית, וכי הם חשו צורך להרחיב את הלימודים בכל התחומים שנבדקו (לימודים בתחומי הדעת, לימודים דידיקטיים, צפייה במורים אחרים והתנסות בהוראה), ובמיוחד בתחום החינוך. הם הביעו צורך להרחיב בנושאים כמו הכלה וטיפול בילדים עם צרכים מיוחדים, דיאלוג עם הורים וכדומה. שביעות הרצון מהתמיכה במהלך הקליטה הן מבחינת היחס של בעלי תפקידים בבית הספר והן מבחינת הסיוע המקצועי והאדמיניסטרטיבי נתפסה בעיניהם כבינונית-גבוהה, וכך גם מידת שביעות הרצון מהקליטה בבית הספר. הכשרה מתאימה לצרכים בפועל ותמיכה טובה במהלך הקליטה הגבירו את שביעות הרצון מהקליטה בבית הספר. ממצא מרכזי נוסף נוגע לתרומה למערכת החינוכית. תרומה זו באה לידי ביטוי ביוזמות שונות שקידמו את הידע של התלמידים בתחומי הדעת השונים וקישרו בינם לבין המציאות שמחוץ לבית הספר: חברות הייטק ומחקר מדעי. תחושת התרומה למערכת הוערכה על ידי הבוגרים ברמה בינונית, והיא נוטה להתחזק בעקבות תמיכה מקצועית ואדמיניסטרטיבית במהלך הקליטה בבית הספר ועם העלייה בוותק בהוראה. ממצא מפתיע למדי קשור להתמודדות עם כיתות מאתגרות: נמצא כי הוראה בכיתות מאתגרות מפחיתה את שביעות הרצון מתהליך הקליטה בבית הספר, אך מגבירה את תחושת התרומה למערכת החינוך.

הממצאים מלמדים כי רוב המשיבים השתלבו בהוראה וראו בהסבה מהלך מוצלח. הנאה אישית מהמקצוע, קשר אישי עם התלמידים, הצלחה בהוראה והערכה מצד התלמידים והוריהם הם הגורמים המרכזיים לתחושה הטובה. זאת "כנגד הזרם" של בוגרי מקצועות מדעיים המעדיפים את מקצועות ההייטק על פני הוראה (Dolton et al., 2018). עם זאת, שכר נמוך, מכשולים בירוקרטיים, תנאי עבודה קשים ולעיתים חוסר מוטיבציה של התלמידים מעיבים על ההצלחה, ובמקרים מסוימים - אף גורמים לתפיסה שההסבה להוראה היא מהלך שנכשל. ממצאיו של מחקר זה מצטרפים למחקרים קודמים שהצביעו על החשיבות של הכשרה טובה להוראה, במיוחד בתחום החינוך וההתנסות המעשית, וכן על תרומתה להשתלבות ולהישארות במקצוע (Ingersoll et al., 2014; Ronfeldt, 2021). הטענה שיש צורך להרחיב את לימודי החינוך במסגרת לימודי ההסבה של אקדמאים להוראה עלתה כבר במחקרים קודמים (גוברמן ואח', 2021; דורי ואח', 2019; ראמ"ה, 2020). עם זאת, היישום של המלצה זו עשוי להיות מאתגר בתקופה שבה נעשה מאמץ לקצר ככל האפשר את משך הלימודים.

התמיכה האדמיניסטרטיבית והמקצועית מצידם של בעלי תפקידים בבית הספר היא גורם מרכזי שמשפיע על הקליטה ועל השימור של מורים בכלל, ושל מוסבים להוראה בפרט (ראו לדוגמה, זוזובסקי ואח', 2022; García et al., 2019; Darling-Hammond & Podolsky, 2023; Symeonidis et al., 2022). בהקשר זה מעניין לציין שבמחקר עלה, כפי שמצאו גם זבלבסקי ושפירא לישצ'נסקי (Zavelevsky & Shapira Lishchinsky, 2020), כי התמיכה

של בעלי תפקידים שונים נתפסת באופן הוליסטי כתמיכה של בית הספר כמערכת אקולוגית אחת ולא כפעילות של יחידים בתוכו. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים שהצביעו על החשיבות של התגייסותה של המערכת האקולוגית הקולטת, בית הספר או הרשות המקומית, לקליטה של מורים מתחילים במודל החממות (גרוניק וברכה, 2021; קפלן ואח', 2022), וכן על חשיבות ההתגייסות של משרד החינוך לסייע לבתי הספר הקולטים ולמורים הנקלטים באמצעות מדריכות "יד ביד"⁷ (ארביב-אלישיב ואח', 2025). תמיכת בית הספר חשובה גם להגשמת פוטנציאל התרומה של המוסבים מהייטק להוראה למערכת החינוך. חלק נכבד מהנשאלים דיווחו שהם פיתחו יוזמות בבית הספר ושיפרו תוכניות לימודים. יוזמות אלה כללו בין היתר חיזוק הקשר של התלמידים עם עולם המחקר וההייטק. ממצא זה תואם את ממצאיהן של דורי ועמיתיה (2019), שמצאו כי מעל למחצית הבוגרים בתוכניות הייחודיות שנבדקו העידו על מעורבות ביוזמות מגוונות. פיתוח של יוזמות ייחודיות הוא ביטוי לאוטונומיה של המורים ומקדם את השגת המטרות שלהם בהוראה. עם זאת, הוא אפשרי רק בבתי ספר שבהם יש תמיכה באוטונומיה של המורים, הכרה ביכולותיהם הייחודיות ותנאי עבודה שמאפשרים הוראה בשיטות חדשניות (Dos Santos, 2021; Hogg et al., 2023; Watters & Diezmann, 2015). לעומת זאת, הגבלת ההוראה להכנת תלמידים לבחינות הבגרות, עומס גדול בעבודה, כיתות גדולות מדי והעדר תשתית של ציוד ומעבדות עשויים להכשיל יוזמות ובסופו של דבר להוביל את המורים המוסבים לעזיבת המקצוע.

הרקע של המוסבים להוראה בתחום ההייטק ובפיתוח של יוזמות ייחודיות מאפשר להם לקבל הכרת תודה מהתלמידים ומהוריהם, הממתנת במקצת את התחושה של ירידה במעמד החברתי שכרוכה בכניסה להוראה (Hogg et al., 2023; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). אם כן, נראה שיהיה כדאי לנקוט צעדים שירחיבו את ההכרה המוענקת למורים בעלי יוזמות באמצעות הצגה בכנסים, בניית מאגרים שינגישו את היוזמות למורים נוספים, ויצירה של קשרים בין מורים יזמים, גופים אקדמיים שמפעילים קהילות מקצועיות לומדות והמפמ"רים הרלוונטיים. נוסף על כך, חשוב לשתף מורים מובילים בגיבוש המדיניות החינוכית בתחומם, שכן התחושה ש"קולם נשמע" ושיש להם השפעה על המערכת משמרים את המוטיבציה ואת המעורבות שלהם (García et al., 2022).

ותק בהוראה מקדם את תחושת התרומה למערכת. מחקרים קודמים מצאו שבשלב הקליטה, הוראה בכיתות מאתגרות מקשה על המורים המתחילים ומפחיתה את שביעות הרצון שלהם, וכי קושי בהתמודדות עם ניהול כיתה הוא אחד הגורמים המרכזיים לנשירת מורים (Aarts et al., 2020; Dicke et al., 2015). הכשרה טובה להוראה, תמיכה של מנהל בית הספר, אקלים חיובי ולכידות של צוות המורים עשויים למנוע נשירה גם מבתי ספר שמשרתים אוכלוסיות

7 מדריכות "יד ביד" הן מדריכות מטעם משרד החינוך שסייעו לקליטתם של מורים וגננות מתמחים בבתי ספר ובגנים. שנת הפעילות העיקרית של התוכנית הייתה תשפ"ד.

מוחלשות ותלמידים שהתנהגותם מאתגרת (Grant & Brantlinger, 2022; Simon & Johnson, 2015). המחקר הנוכחי מצביע על האפשרות שכאשר מתקיימים תנאים שמאפשרים הצלחה, כמו הכשרה טובה בתחום החינוך, תמיכה מצד צוות בית הספר וצבירת ותק בהוראה, אזי הוראה בכיתות "קשות" עשויה להפוך לאתגר שמוסבים להוראה מסוגלים להתמודד איתו, ואדרבה, היא מגבירה אצלם את תחושת התרומה למערכת החינוך. עם זאת, הממצא מצביע על כך שיש להימנע מציפיות גבוהות מדי ממוסבים להוראה בתחילת דרכם כמורים. בעתיד יהיה מעניין לבחון סוגיה זו בקרב בוגרי הסבת אקדמאים בתוכניות אחרות ובקרב בוגרי מסלולי ההכשרה המסורתיים לאורך הנתיבה המקצועית. אחת ההשלכות של ממצא זה היא שכדאי להציע למורים ותיקים ומצליחים הכשרה מתאימה להתמודדות עם כיתות מאתגרות כחלק מההתפתחות המקצועית שלהם ולמתג אותה מחדש כמשימה שמהווה "קידום" ומזכה את המורים שעוברים אותה בהוקרה חברתית.

כפי שעלה מן הראיונות, הצלחה עם תלמידים מאתגרים היא רק היבט אחד של הקשרים שבין המורים המוסבים לבין התלמידים. בניית קשר אנושי נעים ומיטיב עם התלמידים, סיוע לצמיחה האישית והחברתית שלהם והובלתם למצוינות לימודית ואישית הם ההישגים שיוצרים תחושת הצלחה אצל המוסבים מהייטק להוראה. העובדה שתלמידים והורים רואים בהם מודל לחיקוי ודמות שכדאי להתייעץ איתה על העתיד תורמת לתחושת ההישג והמסוגלות המקצועית. לעומת זאת, חוסר מוטיבציה של תלמידים הוא גורם מתסכל.

לסיכום, מוסבים מהייטק להוראה שרואים את המהלך כמוצלח, מבטאים בעבודתם אוטונומיה מקצועית, מרגישים קרבה ושייכות לתלמידים וחשים מסוגלות מקצועית גבוהה (Ryan & Deci, 2017). תפיסות אלה תומכות במחקרים שמצאו כי הגורמים שמפתים בוגרי הייטק לעבור להוראה הם העניין וההנאה מהוראה והרצון לתרום לבני נוער (עמנואל-נוי ווגנר, 2015; ש"ץ-אופנהיימר ועמנואל-נוי, 2022; Hogg et al., 2023; Anthony & Ord, 2008). עם זאת, חשוב לציין שחלק מהבוגרים דיווחו כי מבחינתם ההסבה להוראה לא הייתה מוצלחת. הגורמים המרכזיים לתחושה זו הם: קשיים בירוקרטיים, שכר נמוך, תנאי עבודה קשים, עומס ומעמד נמוך של המקצוע. מאפיינים אלה הפריעו גם לבוגרים שהיו שבעי רצון מהמהלך, ועלולים להביא בהמשך לנשירה (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2015; Darling-Hammond & Podolsky, 2019). משרד החינוך שפועל לשפר את שכר המוסבים באמצעות הכרה בוותק המקצועי שצברו כוותק בהוראה, מסכל כוונה זו כאשר הוא מערים מכשולים בירוקרטיים ונמנע מהכרה בוותק שנצבר. היחס הבירוקרטי המנוכר והאדיש נתפס על ידי המוסבים כזלזול ופוגע בכבודם וכן עומד בסתירה להצהרות הפומביות על כך שמערכת החינוך זקוקה להם. תפקידה של המנהלה בהקשר זה חשוב ביותר.

מאמר זה תורם לידע התאורטי הקיים בכך שהוא אינו מסתפק בחקר השלבים השונים של מהלך ההסבה להוראה, כפי שנמצא במחקרים קודמים, אלא בוחן גם את הקשרים ביניהם, ובכך נותן ביטוי לתפיסת הבחירה בהסבה להוראה במקום קריירה בתחום ההייטק כמוקד של הצלחה. בבדיקה זו נמצא שהקשר בין הוראה בכיתות מאתגרות לבין השתלבות במערכת החינוך הוא מורכב. אף על פי שהוראה בכיתות מאתגרות פוגעת בתהליך הכניסה להוראה, כפי שעלה גם

במחקרים קודמים (Aarts et al., 2020; Dicke et al., 2015), היא תורמת לתחושה של משמעות ושל תרומה למערכת לאחר שהמוסבים צוברים ותק בהוראה. האיכות של ההכשרה להוראה חשובה בעיקר בשלב ההשתלבות בהוראה וקשורה לשביעות הרצון מתהליך הקליטה בבית הספר. בהמשך לא נמצא קשר בין הערכת איכות ההכשרה לבין תחושת התרומה למערכת. לעומת זאת, החשיבות של התמיכה המקצועית והאדמיניסטרטיבית של בית הספר היא רבה לאורך זמן. תמיכת בית הספר מגבירה את שביעות הרצון בשלב הקליטה, ובהמשך - מעודדת יוזמות ומגבירה את תחושת התרומה למערכת החינוך. הקשר עם התלמידים, היוזמות והתרומה למערכת גורמים לתחושה שהבחירה בהוראה הייתה מהלך נכון. הבנת הגורמים לתחושה שהבחירה בהוראה הייתה מוצלחת יש בה תרומה תאורטית חשובה להבנת מכלול ההיבטים הקשורים לגיוס מורים בתקופה מאתגרת של מחסור ניכר בכוח אדם מקצועי בהוראה, ובמיוחד בתחומי המתמטיקה והמדעים. השילוב המתודולוגי של גישות מחקר כמותיות ואיכותניות אפשר קבלת תמונה מקיפה ורב-ממדית של השתלבות מוסבים בתחום המתמטיקה והמדעים בהוראה. הממצאים המתקבלים משתי המתודות משלימים זה את זה ויוצרים תמונה אינטגרטיבית התומכת בעקרונות התאורטיים המדגישים את הקשר ההדדי בין שלבי ההכשרה, הקליטה והתרומה הארגונית. מבחינה יישומית המחקר מראה שיש להגביר את המודעות של מנהלים וקובעי מדיניות במשרד החינוך לפוטנציאל התרומה של מורים מוסבים מהייטק להוראה בפיתוח יוזמות, בשימוש בשיטות הוראה חדשניות, בחיבור של התלמידים לעולם המדע והטכנולוגיה וכן בתחום הובלת שינוי בקרב תלמידים מתקשים. המחקר אף מצביע על התנאים הנדרשים לשם גיוס ושימור של המורים הללו, שמערכת החינוך זקוקה להם: חיזוק ההכשרה להוראה, בעיקר בהיבטים החינוכיים, תמיכה באוטונומיה, תנאי עבודה שמאפשרים הצלחה, שכר הולם וטיפול בירוקרטי קשוב. מגבלות המחקר נובעות מכך שהמדגם נותן ביטוי לנקודת זמן אחת. רצוי שמחקרים שייערכו בעתיד יבדקו את ההתפתחות המקצועית ואת הנשירה של מוסבים מהייטק להוראה לאורך זמן, יבחנו את נקודות המבט של בעלי עניין נוספים ויעסקו בחקר מעמיק של מוקדי ההצלחה בהוראה, פיתוח ושימור של יוזמות והוראה בכיתות מאתגרות.

מקורות

- אלמוג, ת' ואלמוג, ע' (2016). דור ה-Y כאילו אין מחר. מודן.
- ארביב-אלישיב, ר', גוברמן, ע' ובן-יהודה, ג' (2025). **מדריכות "יד ביד": נתיב תמיכה למתמחים בהוראה**. דו"ח מחקר. מכון מופ"ת.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ר' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. **דפים**, 59, 175-206.
- ארביב-אלישיב, ר' ורוזנברג, ק' (2023). תהליך ההכשרה במבט לאחר: תפיסות של מורים חדשים בנוגע למוכנותם להוראה. **דפים**, 78, 61-83.
- בר-טל, ס', חמו, נ', סנפיר, ז', רם, ד' וגילת, י' (2022). לבחור בחינוך: אתגרים בתהליך הכניסה להוראה של מורים בקריירה שנייה. בתוך ס' בר-טל וי' גילת (עורכים), **בחירה בהוראה כקריירה שנייה - בראי המחקר** (עמ' 29-56). רסלינג.

גוברמן, ע', זבלבסקי, א' ונבון, י' (2021). מהייטק להוראה: מחקר הערכה של תוכנית להכשרת מורים למדעים, למתמטיקה ולמדעי המחשב בבתי ספר תיכוניים. דו"ח מחקר. מכון מופ"ת. גרוניק, ל' וברכה, ע' (2021). תרומתה של סדנת התמחות לגננות על פי מודל חממה עירוני. רב-גוונים, 20, 45-74.

דורי, י', טל, ט', גולדמן, ד', שריד, א', לביא אלון, נ' והוטנר-שוורץ, ג' (2019). תוכניות ייחודיות להכשרת עובדי הוראה: בחינת השתלבות הבוגרים במערכת הבית ספרית. דו"ח מחקר. הוגש ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך.

<http://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/UniqueResearchProgramsreport.Pdf>

וייסבלאי, א' (2023). מחסור במורים: סקירה. מרכז המידע והמחקר של הכנסת. זוזובסקי, ר', ארביב-אלישיב, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2022). מאפיינים בית-ספריים בשנת ההתמחות התורמים לשביעות רצונם של מורים מתחילים ולהישארותם במערכת החינוך. דפים, 76, 173-198. עמנואל-נוי, ד' ווגנר, ת' (2015). האומנם טירונים בהוראה? מניעים ומסוגלות עצמית של הבוחרים בהוראה כקריירה שנייה. דפים, 61, 82-105.

קפלן, ח', בר-נדב, ב' ואלהוזייל, א' (2022). העצמת קולם של מורים מתחילים באמצעות מודל החממה של קהיליית פרוטיץ': חקר מקרה מנקודת מבט תרבותית. דפים, 76, 199-227. קרניאלי, מ', ויצמן, ש' ובארי, ד' (2022). "לא אעמיד אותם בשלוש" המצוינים לחינוך: הכשרת גמלאים-קצינים בכירים להוראה כקריירה שנייה. עיונים בחינוך, 21, 135-165. רשות ארצית למדידה והערכה. (2020). הערכת תהליך ההשתלבות של בוגרי תוכניות הסבת אקדמאים להוראה במערכת החינוך. ראמ"ה. רשות ארצית למדידה והערכה. (2022). נתוני אקלים וסביבה פדגוגית - דוח ארצי לשנה"ל תשפ"ב. ראמ"ה.

ש"ץ-אופנהיימר, א' ועמנואל-נוי, ד' (2022). התלמידים מעניינים אותי הרבה יותר מהלקוחות היפנים. בתוך ס' בר-טל ו' גילת (עורכים), בחירה בהוראה כקריירה שנייה - בראי המחקר (עמ' 177-210). רסלינג.

Aarts, A., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start: Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277-295.

Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change- of- career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359-376.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Darling-Hammond, L., & Podolsky, A. (2019). Breaking the cycle of teacher shortages: What kind of policies can make a difference? *Education Policy Analysis Archives*, 27(34). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4633>

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and teacher education*, 48, 1-12.

- Dolton, P. (2020). Teacher supply. In S. Bradley & C. Green (Eds.), *The economics of education* (2nd ed., pp. 391-402). Academic Press.
- Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D., & She, P. W. (2018). *Global teacher status index 2018*. University of Sussex and The Varkey Foundation.
- Dos Santos, L. M. (2021). From industry professionals to secondary school teachers: The relationship between second career-changing teachers and social cognitive career theory. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(5), 150-160.
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163.
- García, E., Han, E., & Weiss, E. (2022). Determinants of teacher attrition: Evidence from district-teacher matched data. *Education Policy Analysis Archives*, 30(25), 1-30.
- Grant, A. A., & Brantlinger, A. M. (2022). Demography as destiny: Explaining the turnover of alternatively certified mathematics teachers in hard-to-staff schools. *Teachers College Record*, 124(4), 35-64.
- Guest, G., Macqueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage.
- Hogg, L., Elvira, Q., & Yates, A. (2023). What can teacher educators learn from career-change teachers' perceptions and experiences: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104208.
- Ingersoll, R. M., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* Consortium for Policy Research in Education. <https://repository.upenn.edu/handle/20.500.14332/8433>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1).
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977.
- Kim, J. O., & Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. Sage.
- Miller, E. C., & Fleischmann, A. (2024). Teaching as a corrective experience for self and others: Narratives of teachers with ADHD. *Cambridge Journal of Education*, 54(2), 165-181.
- Nir, A., Ben-David, A., Bogler, R., Inbar, D., & Zohar, A. (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levels. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1231-1246.

- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I and II) - Country notes: Israel*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/israel_056c6cf0-en.html
- OECD. (2024). Indicator D2: What is the student-teacher ratio and how big are classes? *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- Ronfeldt, M. (2021). *Links among teacher preparation, retention, and teaching effectiveness: Eevaluating and improving teacher preparation programs*. National Academy of Education.
- Ruitenburg, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Sammons, P., & Davis, S. (2017). Mix methods approaches and their application in educational research. In D. Wyse, N. Selwyn, E. Smooth, & L. E. Suter (Eds.), *The BERA/SAGE handbook of educational research* (pp. 477-504). Sage.
- Schaefer, L., & Clandinin, D. J. (2019). Sustaining teachers' stories to live by: Implications for teacher education. *Teachers and Teaching*, 25(1), 54-68.
- Simon, N., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1-36.
- Symeonidis, V., Haas, E., & Schneider, K. (2023). Personal, social and professional support for newly qualified teachers: Teacher induction in Austria. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103916.
- Tafahomi, R. (2024). Insight into the postgraduate certificate in teaching and learning in higher education, challenges, and opportunities. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 10(3), 164-176.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.
- Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2015). Challenges confronting career-changing beginning teachers: A qualitative study of professional scientists becoming science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 163-192.
- Wilkins, C., & Comber, C. (2015). 'Elite' career-changers in the teaching profession. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1010-1030.
- Zavelevsky, E., & Shapira Lishchinsky, O. (2020). An ecological perspective of teacher retention: An emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102965.

נספח

מקדמי מתאם פירסון בין המשתנים במחקר

7	6	5	4	3	2	
.09	.27*	.18*	.50*	.65*	.29*	1. שביעות רצון מתהליך הקליטה בבית הספר
-.02	.13	.09	.15*	.20*	-	2. רמת ההתאמה של ההכשרה לצורכי תפקיד המורה
.06	.17*	.06	.51*	-		3. תמיכה מצד בעלי תפקיד בבית הספר
.14*	.33*	.02	-			4. תמיכה מקצועית ואדמיניסטרטיבית
-.07	-.25*	-				5. הוראה בכיתות מאתגרות
.26*	-					6. תרומה למערכת
-						7. ותק בהוראה

"Creating something new when you are new yourself": Novice school principals in wartime

Haya Kaplan, Hilla Cohen, Aliza Kalfon, Gil Yaari, Limor Gilad

The research literature on novice school principals highlights the complexity of transitioning into a leadership role. While managerial challenges during crises, such as natural disasters, have been discussed, research on how school principals cope during wartime is scant. This study focuses on novice principals who assumed their roles just prior to the outbreak of the Iron Swords War in October 2023. Using a qualitative, phenomenological approach, the study features semi-structured interviews with twelve principals from a variety of schools (six elementary, one middle, and five secondary schools). The findings reveal the process the principals underwent over time. The initial days of the war were marked by both personal and systemic crises, accompanied by a sense of loss of control (Theme 1). This was followed by a turning point, during which the principals discovered their inner strengths and focused on managerial tasks (Theme 2). Subsequently, they developed adaptive managerial practices, including fostering staff resilience and a sense of belonging, providing socio-emotional support to students, and collaborating with a leadership team (Theme 3). They also worked on establishing new routines that empowered teachers and supported the return to learning (Themes 4–5). Themes 6–7 focus on the support resources and the personal and professional growth they experienced during the war. The study offers implications for training programs and guiding principles for supporting novice school principals during wartime.

Keywords: crisis management, Iron Swords War, new school principals, transition into a managerial role

E-mail: kaplanh@kaye.ac.il; Hillahc@gmail.com; alizaka04@gmail.com; yaari.rottem@gmail.com; limorg@democratic.co.il

Emotional experiences and coping mechanisms of Arab teachers working in Jewish schools in the aftermath of the October 7th events and the Israel-Hamas War, 2023

Haled Alsaïd, Tal Litvak Hirsch

This study uses the salutogenic model to examine how Arab female teachers working in Jewish schools in Israel cope with the aftermath of the October 7th events and the "Swords of Iron" war. The research, based on 15 semi-structured interviews conducted during the first months of the war, focused on the teachers' emotional experiences and their coping resources. The findings indicate that while they faced challenges from both staff and students, they also received significant support resources from the school principal, educational counselor, and school staff. The teachers developed coping strategies, including cautiousness and restraint, and adopted a new identity to deal with identity confusion and conflicts. The research reveals an interesting process of motivational change: from external motivation initially to internal and autonomous motivation over time. Beyond teaching, the teachers saw themselves as ambassadors of Arab society. The study emphasizes the need for specialized training programs and mentor teachers to support this population during crisis situations. The practical implications also include recommendations for supporting teams that integrate Arab teachers in Jewish schools.

Keywords: Arab teachers in Jewish schools, October 7th events, salutogenic model, "Swords of Iron"

E-mail: Haled70@gmail.com; litvakhi@bgu.ac.il

From SEL to SPEL – Teaching with political emotion awareness during times of crisis

Keren Ketko-Ayali, Adar Cohen, Nir Michaeli

This article introduces the concept of 'political emotions' in education, combining knowledge and critical thinking with authentic emotions. Teaching with an awareness of political emotions is built gradually through addressing power relations and the complexity of events, aiming to understand how the reality has been shaped and to act for change. The research argues that emotions should be integrated into political education through Social-Political-Emotional-Learning (SPEL), which includes knowledge and critical thinking skills, to foster political emotions essential for coping with the complex reality and promoting social change, while maintaining democratic values. The study is based on interviews with 24 teachers and examines their emotions during lessons in which political issues arise, in the context of crises such as the October 2023 terror attack and the Iron Swords War. Understanding political emotions can assist educators in Israel and worldwide in teaching and developing critical thinking skills and civic activist education, even in times of crisis. This article is part of a broader research project aimed at mapping political education and its associated pedagogical dilemmas, with an emphasis on periods of extreme events that evoke strong emotions in the political classrooms.

Keywords: activist pedagogy, critical thinking, political education, political emotions, Social-Political-Emotional Learning (SPEL)

E-mail: keren.ayali@oranim.ac.il; adar.cohen1@mail.huji.ac.il;
nir.michaeli@oranim.ac.il

Hebrew, Arabic and the language of art: Bilingual co-teaching in museums as a bridge for building multilingual and multicultural awareness among student teachers

Athar Haj Yahya, Vered Heruti

Bilingual co-teaching promotes linguistic and cultural pluralism. This study examined the effect of a bilingual co-teaching model occurring in two museums (Jewish and Arab) on the development of multilingual and multicultural awareness among Jewish and Arab student teachers participating in the "Multicultural Dialogue at the Museum" course. Based on content analysis of 12 semi-structured, in-depth interviews with the course students, the findings show that this teaching model enhanced bilingual and multicultural awareness, especially considering the transition between the two museums. The language of art was emphasized as a bridging language that enabled a discourse of multiple identities, as well as a holistic and critical view of social reality. The museum visits provided the minority group with identity validation as well as personal and group empowerment. However, the dominance of the Hebrew language and the difficulties of the Jewish students in Arabic impeded the realization of bilingual symmetry. Moreover, the visits had a limited effect on relations between the two groups due to the limited scope and lack of continuity. Accordingly, it is recommended to promote regular and ongoing intercultural encounters in the education system, based on collaboration and translanguaging, in museums representing both cultures. Furthermore, the status of Arabic should be strengthened equitably before these encounters.

Keywords: art teaching, bilingual co-teaching, intercultural encounter, multicultural and multilingual awareness, translanguaging

E-mail: atharhaj@hotmail.com; vered.heruti@biu.ac.il

"A parents' meeting on my smartphone": WhatsApp as a platform for digital communication between parents and teachers

Shira Traeger-Sudri, Hananel Rosenberg, Chen Sabag
Ben Porat, Hila Lowenstien

This study examines the use of shared WhatsApp groups for parents and teachers in the Israeli education system, with an emphasis on elementary school age. The research used a qualitative methodology that included in-depth interviews with 20 parents and 11 teachers, to explore the primary uses of these groups, the types of content discussed within them, and parents and teachers' motivations for participating in them. The research focused on the main challenges arising from the characteristics and affordances of WhatsApp, such as immediacy, increased availability, the public nature of the discourse and the interactivity that simulates face-to-face communication. The findings indicate that while the platform significantly contributes to enhancing parental involvement and strengthening parent-teacher communication, it also generates substantial challenges, including over-involvement, privacy violations, and erosion of teachers' authority. The study suggests that informed and structured management of these groups — by establishing rules and boundaries, both at the institutional and local group levels — may help address these challenges, realize the platform's educational potential, and improve the effectiveness of parent-teacher communication. These findings contribute to our understanding of the role of informal digital communication between parents and teachers in shaping trust and collaboration in an educational landscape increasingly mediated by communication technologies.

Keywords: affordances, mobile instant messaging, parental involvement, WhatsApp

E-mail: Shira.traeger@gmail.com; hananelro@gmail.com;
Chen.sabag1@gmail.com; hilalow@gmail.com

A video-based intervention program to promote SRL (Self-Regulated Learning) skills during the Covid-19 crisis

Guy Cohen, Afrah Assi, Orit Ezra, Hagit Gabbay,
Lior Shiryon, Anat Cohen, Alla Bronshtein

The COVID-19 crisis resulted in a transition to remote teaching and highlighted the importance of self-regulated learning (SRL). SRL is defined as an active process in which learners set goals for their learning, monitor and regulate their understanding (cognition), motivation, and behavior. Using an experimental design, this study examined how a video-based intervention program, developed to promote SRL skills and support pedagogical processes, impacted students' use of SRL strategies and their achievements. The study included 290 students from 18 classes (grades 9–11), who were either Hebrew or Arabic speakers. Overall, the research provided insights into the differences between Hebrew- and Arabic-speaking students, as well as the critical role of teachers in fostering SRL skills. The findings also emphasized the importance of teacher feedback to students about developing these skills, suggesting that future intervention programs should support teacher knowledge about SRL, alongside student learning and should incorporate assessment and feedback elements. The study offers a scientific contribution through the development of a unique SRL framework tailored to K–12 students based on empirical data, as well as a practical contribution through the design of a video-based intervention that promotes SRL skills through pedagogical processes.

Keywords: intervention program, remote teaching, self-regulated learning (SRL), the COVID-19 crisis, video-based intervention program

E-mail: guycohen@mail.tau.ac.il; afrahassi@mail.tau.ac.il;
oezra1@gmail.com; hg.asted@gmail.com; liorshiryon6@gmail.com;
anatco@tauex.tau.ac.il; allab@tauex.tau.ac.il

From a "Tango dance" to a "nightmare": Analysis of metaphors used by pre-service teachers in an introductory statistics course

Rinat Halabi, Pnina Steinberger

Statistics is a mandatory course for students in the social sciences. However, research has shown that many students perceive this course as one of the most challenging in their curriculum. This mixed-methods study investigates social science undergraduates' perceptions of statistics through metaphor analysis. Pre-service teachers (N=98) in an introductory statistics course in a college of education provided metaphors describing their learning experience. Qualitative content analysis revealed four thematic categories: physical effort, cognitive effort, routine actions, and sensations. Predominantly negative metaphors emerged, reflecting students' perceptions of statistics as a challenging and irrelevant course. Quantitative analysis showed significant relationships between metaphor valence, statistics anxiety, and expected course performance. Students who used negative metaphors reported higher levels of anxiety about statistics and lower expected grades than those who used positive metaphors. The findings highlight the need for targeted interventions to address negative perceptions and anxiety in statistics education for social science students. This study contributes to understanding students' conceptualizations of statistics and informs pedagogical strategies to enhance learning experiences in introductory statistics courses.

Keywords: metaphor analysis, mixed methods, statistics anxiety, statistics education, teacher education

E-mail: rinathal@talpiot.ac.il; pninast@orot.ac.il

Against the current: Graduates' perspectives on success factors in the high-tech to teaching transition program

Ainat Guberman, Rinat Arviv-Elyashiv, Gal Ben-Yehudah

The "From High-Tech to Teaching" program retraines academics from the fields of mathematics, computer science, and natural sciences to become high school teachers. This study uses a mixed-methods approach to examine how graduates (2017-2023) perceive their career transition. The qualitative findings show that most of the participants considered their transition to teaching successful, which they attributed to their enjoyment of the profession and to meaningful relationships with students. They initiated projects that enhanced students' knowledge and connected them to the technological and scientific world. However, low salaries, bureaucratic obstacles, and difficult working conditions detracted from their sense of success in the transition. The quantitative findings indicate moderate-to-high levels of satisfaction with pre-service preparation, school support, and graduates' integration into school. Multivariate analysis reveals that pre-service preparation which they perceive as relevant to teaching demands, together with school support (from both role holders and administrative) increase graduates' satisfaction with their integration into school. In contrast, teaching challenging classrooms reduces satisfaction with the integration process, but increases graduates' sense of contribution to the education system, which was evaluated as moderate. The findings highlight teacher preparation and school support as key factors that could potentially promote the successful integration and retention of career-changing teachers and increase their contribution to the education system.

Keywords: induction, persistence in teaching, retraining programs, STEM teachers, teachers' initiatives

E-mail: ainat@macam.ac.il; Rinat.arviv@smkb.ac.il;
gal.benyehudah@gmail.com

