

המכון הארצי למחקר ולפיתוח
בהכשרת מורים ובחינוך

מכון
מופ"ת



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

דפים

84

ת ש פ " ז

2 0 2 6

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) ולציין את שמות הכותבים באנגלית ואת כתובות הדואר האלקטרוני שלהם.
4. בצמוד לתקציר יש להוסיף רשימה של שלוש-חמש מילות מפתח.
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. באחריותם של המחברים והמחברות, שמאמרם קיבל את אישור העורכים, לשלוח אותו לעריכה לשונית ורק אז להשיבו למערכת להמשך קידומו עד לפרסום.
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 84

Journal for Studies and Research in Education

Editors: Prof. Chen Schechter, Prof. Ainat Guberman

חברי מערכת דפים

עורכים ראשיים: פרופ' חן שכטר, פרופ' עינת גוברמן
עורכת לשון אחראית: מירב כהן־דר
עורכות תוכן ולשון: אדוה חן, מירב כהן־דר, עדי רופא
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 בראילן
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 בראילן

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"ז/2026

ISSN: X0334-987

המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

ד"ר עינת שושן-רפאלי, מכללת אורנים; מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית
פרופ' אורית חזן, הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל; מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית
ד"ר יעל קסנר ברוך, המכללה האקדמית בית ברל; המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט; המכללה האקדמית חמדת
ד"ר ענת בן שבת, המכללה האקדמית בית ברל
ד"ר סיגלית אבירים בריל, המכללה האקדמית בית ברל; אוניברסיטת תל אביב
ד"ר כוכי פרג'ון, המכללה האקדמית חמדת
פרופ' אורנה שץ-אופנהיימר, המכללה האקדמית חמדת
ד"ר תמר למפרום, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
ד"ר ענת רויטר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
ד"ר אסתי תאומים-בן מנחם, מכללת אפרתה; המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
ד"ר רונית מנדלבלויט, תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון
ד"ר שירלי הר צבי, תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון
ד"ר רחלי ברגר, תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון
פרופ' ניצה דוידוביץ', אוניברסיטת אריאל
פרופ' רבקה ודמני, אוניברסיטת אריאל
ד"ר אורלי שי, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר רינת ארביב-אלישיב, מכללת סמינר הקיבוצים; מכון מופ"ת
פרופ' עינת גוברמן, מכון מופ"ת; המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
ד"ר גל בן-יהודה, מכון מופ"ת; המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט
ד"ר שני לוי שמעון, אוניברסיטת בראילן; המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
פרופ' ירון שור, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
יוסף קטנוב, אוניברסיטת בראילן
פרופ' אורית אבידב-אונגר, המכללה האקדמית אחוה
ד"ר מלאכי קרנצלר, הקריה האקדמית אונו
ד"ר תהילה רפטר עוזרי, מכללת אורות ישראל
ד"ר מירי בן עמרם, אוניברסיטת אריאל בשומרון
ד"ר ענת קלי, אפרתה - המכללה האקדמית לחינוך
ד"ר יערה הרמלין-פיין, מכללת אורנים
ד"ר טארק מחמוד בסול, המוסד לחינוך וטכנולוגיה עכו; אוניברסיטת חיפה

תוכן עניינים

שער ראשון: התמודדות חינוכית עם אתגרים שנובעים ממצב החירום

עינת שושן-רפאלי ואורית חזן

יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית בעיתות משבר: המקרה של מתנדבים בסביבות חינוך חלופיות בישראל במלחמת חרבות ברזל

13

יעל קסנר ברוך, ענת בן שבת וסיגלית אבירם בריל

מילואימניקיות במערכת החינוך: עבודתן החינוכית של מנהלות גן במלחמת חרבות ברזל

45

כוכי פרג'ון ואורנה שץ-אופנהיימר

כשהקירות נופלים: מנחי סדנאות למורים מתחילים בעת מלחמה

70

תמר למפרום, ענת רויטר ואסתי תאומים-בן מנחם

התמודדות בעת מלחמה - דרכי תגובה של פרחי הוראה בעת לימוד טקסטים מקראיים העוסקים במצבי משבר

92

רונית מנדלבלוט, שירלי הרצבי ורחלי ברגר

פרויקט לליווי אישי (פל"א) - סטודנטיות מלוות סטודנטיות במכללה להכשרת מורים בתקופת משבר ואיודאות - זרעים של תקווה

116

שער שני: הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים לאורך הקריירה

ניצה דוידוביץ' ורבקה ודמני

בינה מלאכותית ואתיקה אקדמית: תפיסות סטודנטים וציפיותיהם מהמרצים

143

אורלי שי

רווחה רגשית וחוסן אקדמי בקרב סטודנטים גברים חרדים בהכשרה להוראה

158

רינת ארביב אלישיב, עינת גוברמן וגל בן־יהודה
"יד ביד": תוכנית אקולוגית־חברתית לתמיכה במורות מתמחות 179

שני לוי שמעון וירון שור
מַעְבֵּר למילים: תפיסות מורים בחינוך העל־יסודי את הבנת הנקרא: מבט דרך אינטראקציה
מתווכת במסגרת הוראה קשובה 206

יוסף קטנוב, אורית אבידב־אונגר ומלאכי קרנצלר
המסע האישי והמקצועי של המורה החרדי: תחנות בהתפתחות המקצועית 228

שער שלישי: שילוב, הכלה וצדק חברתי

תהילה רפטר עוזרי ומירי בן עמרם
אתגרים אתיים בהכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים: מבט הוליסטי
לפי המודל החברתי־אקולוגי 257

ענת קלי ויערה הרמלין־פיין
אתגרים וחסמים בקידום תהליכי הכלה והשתלבות: נקודת המבט של רכזות הכלה והשתלבות
ושל מנהלי בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים 277

טארק מחמוד בסול
המאבק על זכות החינוך בכפר ריינה 1948-1970: אתגרים, יזמות מקומית והשפעת המדינה 301

דבר המערכת

גיליון זה של כתב העת **דפים** יוצא לאור לאחר שנתיים של מציאות ביטחונית מורכבת, ומשקף אתגרים שונים שמערכת החינוך והחברה הישראלית מתמודדות איתם. הגיליון עשיר במיוחד - יש בו שלושה עשר מאמרים, כמות שמעידה כשלעצמה על הכוח לפעול, ליצור ולחקור את העשייה החינוכית נוכח אתגרי השעה.

בגיליון זה שלושה שערים: התמודדות חינוכית עם האתגרים שנובעים ממצב החירום; הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים לאורך הקריירה; ושילוב, הכלה וצדק חברתי. **השער הראשון** מוקדש להתמודדות חינוכית עם האתגרים שנובעים מהמצב הביטחוני המתוח בשלוש השנים האחרונות. בשער זה חמישה מאמרים. המאמר הראשון, שפותח את השער ואת הגיליון כולו, הוא "יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית בעיתות משבר: המקרה של מתנדבים בסביבות חינוך חלופיות בישראל במלחמת חרבות ברזל", שכתבו **ד"ר עינת שושן-רפאלי** ו**פרופ' אורית חזן**. המאמר מראה כיצד התנדבות, חלוציות ויזמות בסביבות חינוך חלופיות הביאו לכינון הרצף החינוכי במקומות שבהם הרצף נשבר. החוקרות מציעות מודל תאורטי שמסביר כיצד פעולותיהם של המתנדבים העבירו את מערכת החינוך ממצב של שבירות לאנטי־שבירות, שמאפשרת צמיחה מתוך הזעזועים ושיפור היכולת להתמודד עם מצבי אירודאות עתידיים. עם זאת, החוקרות מצביעות על העומס הרגשי ועל השחיקה שחווי המתנדבים, ומדגישות את הצורך בתמיכה מוסדית.

המאמר השני, "מילואימניקיות במערכת החינוך: עבודתן החינוכית של מנהלות גן במלחמת חרבות ברזל", נכתב על ידי **יעל קסנר ברוך**, **ד"ר ענת בן שבת** ו**ד"ר סיגלית אבירם בריל**. המאמר מתאר את האתגרים שאיתם התמודדו מנהלות גן במהלך המלחמה, ואת האסטרטגיות שנקטו כדי לחזק את החוסן האישי שלהן ולדאוג לרווחתם של ילדי הגן, ההורים והצוות.

המאמר השלישי, "כשהקירות נופלים: מנחי סדנאות למורים מתחילים בעת מלחמה", מאת **ד"ר כוכי פרג'ון ופרופ' אורנה שץ־אופנהיימר**, מתמקד בהשפעת המלחמה על ההכשרה להוראה. בדומה לשני המאמרים שהוצגו לפניו, גם המאמר הזה מצביע על האתגר הכפול שחוו אנשי חינוך, שבמחקר הזה הם מנחי סדנאות למורים מתחילים - הצורך להתמודד הן עם הקשיים האישיים שלהם והן עם הקשיים של המורים המתחילים שבהם תמכו. המאמר מתאר את המורכבות שכרוכה בשמירה על רצף וסדירויות חינוכיות בד בבד עם הבעת אמפתיה וגמישות, ומצביע על הצורך בתמיכה מוסדית במנחים.

שני המאמרים שנועלים את השער עוסקים בסטודנטים להוראה ומציעים אסטרטגיות התמודדות שמתאימות גם לימי שגרה. המאמר הרביעי, "התמודדות בעת מלחמה - דרכי תגובה של פרחי הוראה בעת לימוד טקסטים מקראיים העוסקים במצבי משבר" נכתב בידי **ד"ר תמר למפרום**, **ד"ר ענת רויטר** ו**ד"ר אסתי תאומים-בן מנחם**. המאמר מתאר כיצד מרצים במכללה לחינוך הציעו לסטודנטים מרחב לעיבוד רגשי ותמיכה חברתית באמצעות למידה בחברותא של טקסטים מקראיים שעוסקים במצבי משבר. הרלוונטיות של הטקסט המקראי למצב העכשווי

חיזקה בקרב הסטודנטים את השייכות לקהילה, לחברה ולתרבות. עם זאת, הרלוונטיות של הטקסט המקראי ושל הלמידה בחברותא אינה מוגבלת להתמודדות עם מתיחות ביטחונית, שכן הטקסט המקראי יכול לתמוך גם בסטודנטים שמתמודדים עם אתגרים אישיים ושאלות של זהות. המאמר החמישי, "פרויקט לליווי אישי (פל"א) - סטודנטיות מלוות סטודנטיות במכללה להכשרת מורים בתקופת משבר ואיודאות - זרעים של תקווה", מאת ד"ר רונית מנדלבלט, ד"ר שירלי הריצבי וד"ר רחלי ברגר, מתאר תוכנית חונכות לסטודנטיות להוראה. החוקרות מצאו שהתוכנית העניקה לסטודנטיות תמיכה אקדמית, רגשית, חברתית ומקצועית. נוסף על תרומתה לחוסן האישי, התוכנית קידמה גם את החוסן הקהילתי במוסד האקדמי. חונכות עמיתים היא, אם כן, כלי להתמודדות בתקופות חירום, אך יש לה ערך רב בכל עת.

השער השני של הגיליון עוסק בהיבטים מגוונים של הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים לאורך הקריירה, החל בהכשרה ראשונית, עבור בשלב הכניסה להוראה וכלה בלמידה ובהתפתחות מקצועית של מורים מכהנים. השער כולל חמישה מאמרים. הראשון שבהם הוא המאמר "בינה מלאכותית ואתיקה אקדמית: תפיסות סטודנטים וציפיותיהם מהמרצים", שכתבו פרופ' ניצה דוידוביץ ופרופ' רבקה ודמני. המאמר מתמקד באתגרים האתיים שהקדמה הטכנולוגית מעוררת, ובאופן ספציפי - בשימוש בכלי בינה מלאכותית בדרכים שפוגעות ביושרה האקדמית. סטודנטים שדיווחו על רמות גבוהות יותר של התנהגות לא אתית מצאו שככלי הבינה המלאכותית משפרים את ביצועיהם האקדמיים מחד גיסא, אך הביעו ציפייה להנחיות אתיות ברורות מהמרצים מאידך גיסא. ממצאי המחקר מצביעים על הצורך לגבש כללים לשימוש מועיל ואתי בכלי הבינה המלאכותית.

שני המאמרים הבאים דנים באתגר נוסף שמעסיק את מערכת החינוך - הנשירה מההוראה. המאמר השביעי, "רווחה רגשית וחוסן אקדמי בקרב סטודנטים גברים חרדים בהכשרה להוראה", שכתבה ד"ר אורלי שי, מנסה לברר מהם החסמים שגורמים לנשירה הגבוהה של סטודנטים חרדים גברים ממסלולי ההכשרה להוראה, ואילו משאבי חוסן מסייעים להם להתמיד. המחקר מצביע על חסמים אקדמיים טכנולוגיים ואידיאולוגיים ומדגיש כי היכולת לגשר על קונפליקטים זהותיים, השאיפה למימוש עצמי והמסוגלות המקצועית הם משאבים שיש לתמוך בהם.

את המאמר השמיני, "יד ביד": תוכנית אקולוגית-חברתית לתמיכה במורות מתמחות", כתבו ד"ר רינת ארביב אלישיב, פרופ' עינת גוברמן וד"ר גל בן-יהודה. המאמר מתמקד בשלב הכניסה להוראה, שלב שמועד לנשירה של מורים מתחילים בחינוך הממלכתי והממלכתי-ידי. המאמר מתאר יוזמה של משרד החינוך לעקוב אחר ההשתלבות של מורות מתמחות במערכת החינוך ולמנוע נשירה בעזרת מדריכות שפעלו מטעם המחוזות וסייעו למורות מתמחות, לחונכות ולמנהלי בתי ספר. המחקר מצא שמתמחות שהשתתפו בתוכנית הביעו עניין רב יותר בקידום לתפקידים נוספים במערכת החינוך ובהתמדה בהוראה לעומת מתמחות שלא קיבלו תמיכה דומה, ומצביע על החשיבות של אימוץ גישה אקולוגית-חברתית לקליטה ושימור של מתמחות ומתמחים.

שני המאמרים האחרונים בשער עוסקים במורים מכהנים. המאמר התשיעי, "מעבר למילים: תפיסות מורים בחינוך העל-יסודי את הבנת הנקרא - מבט דרך אינטראקציה מתווכת במסגרת

הוראה קשובה", נכתב על ידי ד"ר שני לוי שמעון ופרופ' ירון שור. הוא בוחן תפיסות של מורים בחינוך העליסודי את תהליך הבנת הנקרא. המחקר מצא שהמורים מכירים בכך שהבנת הנקרא היא תהליך מורכב שמערב היבטים קוגניטיביים ורגשיים, וכי הוא מושפע מהידע הקודם שיש לקוראים. עם זאת, המורים אינם מודעים לכך שמדובר בתהליך הבניה שמזמן מצבי ביניים של הבנה חלקית ותלוי בסכמות דיסציפלינריות לארגון הידע ובתיווך שהמורים מציעים.

המאמר העשירי והאחרון בשער השני הוא "המסע האישי והמקצועי של המורה החרדי: תחנות בהתפתחות המקצועית". את המאמר כתבו יוסף קטנוב, פרופ' אורית אבידב־אונגר וד"ר מלאכי קרנצ'לר. המאמר מנתח את ההתפתחות של הזהות המקצועית בקרב מורים חרדים גברים, ומראה כיצד לצד תפיסה של המקצוע כמקור פרנסה מתפתחת תחושה של שליחות חינוכית. הממצאים של המאמר הזה מתקפים את ממצאיו של המאמר השני בשער, על סטודנטים גברים להוראה מהחברה החרדית.

השער השלישי בגיליון עוסק בשילוב, בהכלה ובצדק חברתי, וכולל שלושה מאמרים. שני המאמרים הראשונים עוסקים באתגרים ובחסמים העומדים בפני צוותים חינוכיים בתחום השילוב וההכלה. את המאמר האחד עשר, "אתגרים אתיים בהכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים: מבט הוליסטי לפי המודל החברתי-אקולוגי", כתבו ד"ר תהילה רפטר עוזרי וד"ר מירי בן עמרם. החוקרות מראות שאירועים מאתגרים קונקרטיים נובעים ממשאבים מוגבלים, מקשיים מקצועיים ומדילמות אתיות. המתחים הללו הם מתחים מבניים. כדי להתמודד איתם יש צורך בשיפור הכשרת המורים, בגיבוש מדיניות רגישה לנושא ההכלה ובחיוזק מנגנוני התמיכה הבינ־מערכתיים במערכת החינוך.

המאמר השנים עשר, "אתגרים וחסמים בקידום תהליכי הכלה והשתלבות: נקודת המבט של רכזות הכלה והשתלבות ושל מנהלי בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים" נכתב בידי ד"ר ענת קלי וד"ר יערה הרמלין־פיין. מאמר זה מתמקד בתפקידה של רכזת ההכלה וההשתלבות בבית הספר. כמו המחקר שלפניו גם מחקר זה מצא, שמשאבים מוגבלים וידע מקצועי בלתי מספיק של מנהלים, של מורים ושל רכזות ההכלה עצמן מעכבים את תהליכי ההכלה וההשתלבות בבית הספר. המתח המבני המרכזי שהעלה המחקר הוא שהגדרת התפקיד של רכזת ההכלה עמומה: לא ברור באילו תלמידים היא אמורה לטפל, מהם התפקידים שלה ביחס לתלמידים הללו, ומהו מעמדה של רכזת ההכלה ביחס למעמדם של שאר המורים ושל בעלות מקצוע נוספות, כמו היועצת החינוכית. עמימות זו מהווה מקור למתחים בין־אישיים.

המאמר השלושה עשר, "המאבק על זכות החינוך בכפר ריינה 1970-1948: אתגרים, יזמות מקומית והשפעת המדינה" נכתב על ידי ד"ר טארק מחמוד בסול. המאמר סוקר את התפתחותה של מערכת החינוך בכפר ריינה ואת הדרכים, הלחצים והיזומות שהופעלו לאורך כל התקופה הזו על מנת להגיע לשוויון חינוכי. מאמר זה מהווה "סגירת מעגל" לשער ולגיליון כולו, שכן הוא מתאר את ההתקדמות העצומה שחלה בתשתיות החינוכיות ואת החתירה לצדק חברתי ולחינוך איכותי על אף האתגרים הביטחוניים, הכלכליים, החברתיים־תרבותיים והמקצועיים שעומדים בדרך למימושם.

שער ראשון

התמודדות חינוכית עם אתגרים שנובעים ממצב החירום

יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית בעיתות משבר: המקרה של מתנדבים בסביבות חינוך חלופיות בישראל במלחמת חרבות ברזל

עינת שושן־רפאלי, * אורית חזן**

תקציר

בשנים האחרונות חוותה מדינת ישראל אירועים משבריים אשר חשפו פערים חינוכיים וחברתיים ופגעו במרקם החיים בכלל ובמערכת החינוך בפרט. לצד אתגרים אלה התקשתה מערכת החינוך לתפקד באופן רציף ולתת מענה מידי לצרכים שעלו מהשטח. מלחמת שבעה באוקטובר העמיקה את הפגיעה ברציפות התפקודית והחינוכית בישראל, בייחוד בקרב אוכלוסיות המפונים. מאמר זה בוחן כיצד חלוציות חינוכית ויזמות חינוכית באו לידי ביטוי בסביבות חינוך חלופיות (כגון מלונות ומרכזי פינוי) במטרה לשמר רציפות זו. המחקר¹ בוצע בשיטה משולבת; נאספו נתונים באמצעות שאלונים וראיונות עומק עם 80 מתנדבים וצוותי חינוך. למסגרת הפרשנית נבחרה תאוריית ה"אנטי־שבירות" (anti-fragility), שעל בסיסה פותח "מודל המעגל החינוכי האנטי־שביר". במעגל החינוכי האנטי־שביר מערכות חינוך עוברות ממצב שביר לעמיד באמצעות יזמות חינוכית, וממצב עמיד למצב אנטי־שביר באמצעות חלוציות. המחקר מדגים כיצד פעולות יזמיות וחלוציות בחינוך בזמן משבר המלחמה העבירו את מערכת החינוך ממצב של שבירות לאנטי־שבירות, מצב המאפשר צמיחה מתוך זעזועים ושיפור היכולת להתמודד עם מצבי אי־ודאות עתידיים.

מילות מפתח: אנטי־שבירות, חינוך בחירום, חלוציות חינוכית, יזמות חינוכית, רציפות חינוכית

מבוא - מערכות חינוך בעת משבר

בשנים האחרונות מערכות חינוך ברחבי העולם, ובישראל בפרט, התמודדו עם משברים חסרי תקדים וניצבו בפני אתגרים ייחודיים במתן מענה רציף ומשמעותי לתלמידים ולצוותים.

* ד"ר עינת שושן־רפאלי, מכללת אורנים, הפקולטה לחינוך והחוג לאזרחות ודמוקרטיה; מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית

** פרופ' אורית חזן, הטכניון, הפקולטה לחינוך למדע וטכנולוגיה; מוסד שמואל נאמן לחקר מדיניות לאומית

1 המחקר נערך במסגרת הפוסט־דוקטורט של ד"ר עינת שושן־רפאלי בפקולטה למדע וטכנולוגיה בטכניון, בהנחייתה של פרופ' אורית חזן. ברצוננו להודות למוסד שמואל נאמן על התמיכה הכספית והארגונית במחקר זה.

האירועים העיקריים בעולם המערבי היו מגפת הקורונה ולאחריה מלחמת אוקראינה-רוסיה ומלחמת שבעה באוקטובר בישראל. אתגרים אלו חרגו בהרבה מהתמודדות עם שיבושים שגרתיים והציבו בפני מערכות החינוך דרישות חדשות וקיצוניות (Kalagy et al., 2025; Lavrysh et al., 2025).

מצבי חירום כמו מלחמה, שבהם אנו מתמקדים במחקר זה, מביאים עימם, מעבר לאתגרים הלימודיים, רמות גבוהות של חרדה, פחד, אובדן וטראומה, המשפיעים הן על התלמידים והן על הצוותים החינוכיים (Leshem et al., 2023). נוסף על כך, פינוי מאות אלפי תלמידים מבתיים גורם בתורו לתחושת איודאות, לניתוק חברתי ולצורך דחוף בעוגן רגשי הן לתלמידים והן לצוותי החינוך. אנשי החינוך בישראל נדרשו להפוך לדמויות תומכות וטיפוליות, לזהות סימני מצוקה אצל תלמידים ולספק מענה רגשי ראשוני, לעיתים קרובות מבלי שהוכשרו לכך באופן מספק (מלין וגומפל, 2025). מערכת החינוך מצידה נדרשה לפתח תוכניות חירום לתמיכה רגשית, לספק מענים פסיכולוגיים מותאמים ולשמור על תחושת שגרה וביטחון גם בתנאים של עקירה מבית ואיודאות קיצונית (Bitzur, 2024).

נוסף על אלו, המבנה המבוזר והמגוון של מערכת החינוך יוצר קושי ניכר בשימור רציפות תפקודית. מנהלי בתי הספר והגנים נאלצו לעמוד בחזית, לקבל החלטות מיידיות ולתאם בין הרשויות המקומיות, משרד החינוך וההורים. התנהלות זו בעיתות חירום דרשה מהמנהלים גמישות, יצירתיות ויכולת להנחות צוותים במצבים של איודאות מתמשכת, כמו גם למצוא מענים התואמים את מאפייני השטח המשתנים ללא הכנה ותמיכה מספקת (חזן ואח', 2025). המשברים האחרונים, מגפת הקורונה ומלחמת שבעה באוקטובר,² חשפו את פגיעות מערכת החינוך אך גם את חוסנה ואת יכולתה יוצאת הדופן להסתגל. האתגרים הייחודיים שהוצבו בפניה - מעבר ללמידה מרחוק, מתן מענה פסיכוסוציאלי, ניהול בזמן חירום ושמירה על רווחת הצוותים - דרשו פעולות ייחודיות של הצוותים החינוכיים, פעולות שחלקן הוגדרו כחלוציות ואחרות כיזמות חינוכית, ועליהן נרחיב ברקע התאורטי.

רקע תאורטי

מנהיגות ספונטנית והתנדבות בעת חירום

מנהיגות בעת משבר מתגבשת לעיתים קרובות כמענה ספונטני לכשל של המבנים הממסדיים והניהוליים הקיימים. דרי מבחין בין ניהול המכוון לשימור המציאות המוכרת לבין מנהיגות הנדרשת דווקא בנקודות שבר, שבהן המענה המערכתי השגרתי אינו רלוונטי עוד. תפיסת מעשה המנהיגות מסיטה את המיקוד מהמעמד הפורמלי אל עבר הפעולה עצמה. זוהי פרקטיקה

2 לצורך העקביות המושגית נעשה במאמר זה שימוש בשם "מלחמת שבעה באוקטובר". כיוון שהשמות הממסדיים למלחמה התחלפו לאורך תקופת הלחימה (מ"חברות ברזל" ל"מלחמת תקומה"), בחרנו במונח תיאורי זה בשל אופיו העובדתי. בחירה זו מאפשרת ניטרליות מחקרית ומונעת בלבול הנובע מנרטיבים משתנים, תוך התמקדות בנקודת הזמן המכוננת שבה פרצה המערכה והחלו היוזמות החינוכיות הנסקרות במחקר.

הנגישה לכל אדם השואף לחולל שינוי, והיא מתממשת דרך פריצת גבולות המוכר ונטילת סיכונים במרחבי איודאות (דרי, 2023). בתוך כך, מצבי כאוס משמשים זרז למנגנונים יצירתיים, שבהם המנהיגות הספונטנית הופכת למרכיב חיוני בביסוס חוסן עירוני וקהילתי מתוך השבר המבני (Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023).

היבט משלים למנהיגות זו הוא הממד הפסיכולוגי-חברתי המתבטא בהתנדבות אזרחית רחבת היקף. התנדבות בעת משבר מהווה מנגנון התגייסות הממלא את הריק הממסדי ומספק מענה מידי לצרכים אקוטיים. מעבר לסיוע הפונקציונלי, פעילות זו מעצבת מחדש את המרחב הציבורי כזירה דינמית של השתתפות אזרחית המייצרת רשתות חברתיות, לכידות ותשתית לחוסן מקומי (Aboud-Halabi & Yanay-Ventura, 2025). בהקשר זה צומחת מנהיגות פסיכולוגית המעניקה לקהילה תחושת משמעות ורציפות רגשית, ובכך מאפשרת צמיחה קהילתית גם מתוך תנאי מצוקה קיצוניים (בן אשר, 2025). דפוסים אלו של מנהיגות והתנדבות מהווים תשתית להבנת תופעת החלוציות והיזמות החינוכית בישראל במהלך מלחמת שבעה באוקטובר.

ברקע התאורטי נרחיב על שני נושאים - יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית ומודל האנטי-שכירות. נושאים אלה היוו את העדשה שבעדה ניתחנו את הנתונים שנאספו במחקר. יזמות וחלוציות אפשרו לזהות את מרכיבי החדשנות של האסטרטגיות שנקטו המתנדבים בסביבות החינוך החלופיות במטרה לשמור על רציפות חינוכית. מודל האנטי-שכירות אפשר לבחון את משמעותן של אסטרטגיות אלה לטווח הארוך בהקשר של תפקוד מערכת החינוך בזמן משבר.

יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית

החינוך מעצם טבעו הוא עשייה דינמית החותרת ללא הרף להתפתח ולהשתפר. יזמות וחלוציות מהוות כיום מנועי מפתח להתחדשות ולרלוונטיות של מערכות החינוך המודרניות. התפיסה המקובלת גורסת כי כדי להתמודד עם אתגרי המאה ה-21 - גלובליזציה, שינוי טכנולוגי ואי-שוויון גובר - נדרשת חריגה מתבניות פדגוגיות וארגוניות מסורתיות. בעוד שהספרות העכשווית העוסקת ביזמות חינוכית בעיתות חירום, שצמחה ברובה סביב משבר מגפת הקורונה, מתמקדת בגמישות ארגונית ובמענים טכנולוגיים (Vecchiarini et al., 2024), המענה האזרחי במלחמת שבעה באוקטובר חושף רובד עמוק יותר של אתוס החלוציות.

בניגוד ליזמות אינסטרומנטלית המכוונת לפתרון בעיות נקודתיות, החלוציות בחינוך הישראלי מעוגנת בהיסטוריוגרפיה של בניית האומה, החל מכינון החינוך העברי בימי היישוב ועד להקמת מערכי החינוך הארעיים במעברות בשנות המדינה הראשונות (סמט, 2018). תופעה זו מתאפיינת בהתגייסות וולונטרית שבה יחידים וקבוצות מהחברה האזרחית נוטלים על עצמם אחריות חברתית ומדינתית מתוך תחושת שליחות אידאולוגית. בכך, הפעולה החינוכית בסביבות החלופיות אינה מתמצה בחדשנות פדגוגית גרידא, אלא מהווה ביטוי למוכוונות ערכית-נורמטיבית החותרת לשימור הרציפות החברתית אל מול איום קיומי (לם, 1973).

יזמות חינוכית (educational entrepreneurship) היא מהלך מתמשך של זיהוי הזדמנויות התפתחות במערכת הלימוד, שמטרתו פיתוח והטמעה של פתרונות יצירתיים ובניימא לשיפור תהליכי ההוראה, המענה החינוכי וההתאמה הפדגוגית והחברתית לאתגרים טכנולוגיים וחברתיים משתנים. היא מבוססת על אנשי ונשות חינוך המונעים משאיפה לשיפור המערכת, וכוללת נכונות ליטול סיכון ולקבל כישלונות כחלק ממהלך שינוי. יזמות חינוכית דורשת ובר בזמן מטפחת אקלים ארגוני תומך המעניק אוטונומיה, משאבים ומרחב לפיתוח יוזמות, תוך הדגשת רווחת הצוות ומיצוי הפוטנציאל החברתי-ערכי של המסגרת הלימודית (Gracia-Zomeño et al., 2025).

חלוציות חינוכית (educational pioneering) מגלמת שאיפה לפרוץ דרכים חדשות. המילה "חלוץ" נוצרה מהשורש העברי חל"צ, המבטא פעולה של יציאה קדימה, הקדמת אחרים או פריצת דרך. בתנ"ך "חלוצי צבא" הם הכוחות המובילים ההולכים לפני המחנה, כפי שמתואר בספר במדבר: "וַיַּעֲבְרוּ לָכֶם כָּל חָלוֹץ הַצָּבָא אֶת הַיַּרְדֵּן" (במדבר לב, כא). זהו הרעיון של פורצי דרך ואנשי מעשה. היא כוללת פיתוח תוכניות הדורשות שינוי, הובלת תהליכים ארוכי טווח בתוך בית הספר, השפעה על התרבות הארגונית והחינוכית וכן יצירת עתודה ניהולית וצוות מוביל לשינוי (Popa, 2024). באופן מסורתי חלוציות חינוכית נתפסה כפיתוח פדגוגיות חדשות, יצירת מודלים חדשניים של הוראה-למידה, פריצת דרך במחקר חינוכי והטמעת טכנולוגיות מתקדמות. היא עוסקת ביכולתם של מנהיגים ומחנכים לחשוב מחוץ לקופסה, לאתגר נורמות קיימות וליישם רעיונות פורצי דרך שמשפרים את תהליכי ההוראה והלמידה ואת חוויית התלמידים (Thomas & Cooper, 2000).

מאפיינים משותפים ליזמות ולחלוציות בהקשר חינוכי

המאפיין המשותף הראשון ליזמות ולחלוציות בהקשר חינוכי הוא חתירה לשינוי ולשיפור. הן היזמות הן החלוציות מונעות על ידי רצון לשפר את הקיים, לאתגר סטטוס קוו ולהביא לשינוי של ממש במערכת החינוך. בין שמדובר בפיתוח שיטת הוראה חדשנית או בהקמת מיזם חינוכי פורץ דרך, שני המושגים טומנים בחובם שאיפה להתקדמות ולאיכות (Fuad et al., 2022). המאפיין השני הוא נטילת סיכון ואיודאות. מחקרים בתחום היזמות בחינוך מדגישים את הנכונות לפעול למען מטרה חברתית גם בתנאים מאתגרים (Rapanta et al., 2021). הן החלוצים החינוכיים והן היזמים החינוכיים נכונים ליטול סיכונים ולפעול בתנאי איודאות. פיתוח פדגוגיה חדשה או הקמת סטרט אפ חינוכי כרוכים בהשקעת משאבים, זמן ומאמץ ללא ערובה להצלחה. המאפיין השלישי הוא יצירתיות. שני המושגים קשורים ליכולת לחשוב מחוץ לקופסה, לפתח רעיונות מקוריים וליישם פתרונות חדשניים לאתגרים חינוכיים. בין שמדובר ביצירת מודל ללמידה הברידית ובין שמדובר בפיתוח אפליקציה חינוכית אינטראקטיבית, היצירתיות היא מנוע מרכזי לביצועם (Varlik et al., 2024). המאפיין הרביעי הוא תשוקה ומחויבות למערכת החינוך. מחקרים על מוטיבציה ומעורבות מורים מדגישים את חשיבות התשוקה להובלת שינוי

(Law, 2022). הן החלוצים הן היזמים החינוכיים מונעים על ידי תשוקה עמוקה לתחום החינוך ומחויבים להשגת מטרותיהם. הם מאמינים בפוטנציאל לשינוי ומוכנים להשקיע מאמץ מתמשך כדי להגשים את חזונם. המאפיין המשותף האחרון והמכריע הוא הגורם האנושי של המנהיגות. הן היזמות הן החלוציות נשענות על היכולת להוביל לא רק רעיונות אלא בראש ובראשונה אנשים. מנהיגות זו באה לידי ביטוי ביכולת לרתום שותפים, לבנות קהילות של עשייה ולטפח יחסי אמון המאפשרים למערכת לתפקד ולהתחדש גם במצבי קיצון. הגורם האנושי הוא המאפשר את התרגום של החזון היזמי למציאות חברתית וחינוכית בת קיימא, במיוחד בעיתות שיבוש ומשבר (Harris & Jones, 2020).

מאפיינים שונים ליזמות וחלוציות בהקשר חינוכי

למרות קווי הדמיון קיימים שני הבדלים מהותיים בין יזמות לחלוציות בהקשר החינוכי. ההבדל הראשון - מוקד הפעולה. היזמות החינוכית ממוקדת יותר בהקמת מיזמים חדשים, ארגונים או עסקים בעלי אוריינטציה חינוכית, הפועלים לעיתים קרובות מחוץ למערכת החינוך הציבורית או בשיתוף פעולה איתה (Fuad et al., 2022). לעומת זאת, חלוציות בחינוך מתמקדת לרוב בפיתוח וביישום של רעיונות חדשניים בתוך מסגרות קיימות: בכיתה, בבית הספר או במערכת החינוך הציבורית. ההבדל השני נעוץ במטרות וביעדים. בעוד שתי הגישות שואפות לשיפור ולשינוי, היזמות החינוכית נשענת לרוב על מודלים של מנהיגות יזמית. מנהיגות זו שואפת ליצירת מודלים בני-קיימא בעלי פוטנציאל להתרחבות ולהשפעה על קהלים רחבים תוך התמקדות בשינוי מבני ומערכתי. מחקרים על מנהיגות חינוכית מדגישים כי היזמות דורשת יכולת הובלה שחורגת מהפדגוגיה הקלסית אל עבר ניהול משאבים, בניית שותפויות אסטרטגיות וביסוס השפעה רחבת היקף. לעומת זאת, החלוציות נוטה להתמקד בשיפורים פדגוגיים, חברתיים או רגשיים בתוך הקשר מקומי וספציפי, כאשר המנהיגות החלוצית מכוונת להעמקת האיכות החינוכית והחוסן הקהילתי בתוך המערכת הקיימת (Azorín, 2020).

יזמות וחלוציות חינוכית בישראל ובעולם

בעידן של תמורות חברתיות, טכנולוגיות וכלכליות חסרות תקדים, יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית הפכו לכוחות חיוניים בעיצוב מחדש של מערכות החינוך; הן אינן מעשה הפועל באופן עצמאי, ומאחוריהן עומדים אנשים שמנהיגים אותן. טענתנו היא כי בעוד האתוס המניע, הרצון לחדש ולשפר, הרוח החלוצית, היזמות והיצירתיות משותפים לישראל ולעולם, קיים הבדל באופי מנגנוני ההטמעה ובמודלים של המיסוד והתמיכה המערכתית בין ישראל לעולם, המשקף הבדלים בתפיסת המדיניות: הגישה הישראלית צומחת "מלמטה" (bottom-up), ואילו הגישה הגלובלית מנוהלת "מלמעלה" (top-down) (Girel, 2025).

במודל הישראלי יוזמות צומחות לרוב מהשטח (Amiel & Yemini, 2023). המניע לחדשנות הוא בדרך כלל תגובה לאתגרים אקוטיים, כגון פערים חברתיים או מצבי חירום (לדוגמה, ההתגייסות המהירה ליצירת מעני חוסן ולמידה בעת מלחמת שבעה באוקטובר). סוכני

השינוי הם מורים, מנהלים וארגוני חברה אזרחית, והמימון נשען פעמים רבות על פילנתרופיה ומשאבים מקומיים (חזן ואח', 2024). ביטוי מובהק לחלוציות זו ניתן למצוא במעבר מניהול מתנדבים מסורתי ליצירת שותפויות פעילות עם נוער מודר, דבר שממצב את הנוער כשותף אסטרטגי ולא רק כנתמך (Yanay-Ventura et al., 2025). גישה זו רותמת את ההון החברתי הייחודי של צעירים מהשוליים ככוח יזמי המאתגר את יחסי הכוח ההיררכיים, ומעניקה להם סמכות משותפת בעיצוב השירותים החינוכיים דרך מודל שותפות נוער-מבוגרים. יתרונו הבולט של המודל הישראלי טמון בגמישותו המבנית וביכולת התגובה החלוצית המהירה בשטח. עם זאת, חולשתו המרכזית נעוצה בקושי להבטיח המשכיות מערכתית לאורך זמן. בהיעדר עוגן מדינתי, תקצוב מוסדר ומנגנונים מובנים לשימור ידע, יוזמות רבות נותרות תלויות באופן בלעדי במחויבותם האישית של היזמים או החלוצים. כתוצאה מכך, הן מתקשות להפוך מפתרון מקומי וזמני למודל בר-קיימא המוטמע ומתרחב ברמה הלאומית.

לעומת זאת, המודל הגלובלי של מדינות ה-OECD כמו גם המודל הסיני רואים ביזמות ובחלוציות מנגנונים המובילים על ידי מדינות באמצעות מדיניות מלמעלה-למטה בשילוב הגורם האנושי, מנהיגי ומנהיגות החינוך. ברוח זו מדינות כמו סין, פינלנד, קנדה ואוסטרליה דואגות שיוזמות חינוכיות תהיינה מעוגנות באסטרטגיה לאומית. הגישה היא מערכתית; המדינה מתקצבת מעבדות ניסוי, מפעילה רגולציה תומכת ומעודדת אימוץ פרקטיקות חדשניות כחלק מהמדיניות הרשמית. מודל זה מבטיח סנכרון בין הממשלה, מערכת החינוך, האקדמיה והתעשייה, ומאפשר הטמעה רוחבית ויעילה של שיטות עבודה. אולם החיסרון הפוטנציאלי בגישה זו הוא אובדן מסוים של האוטנטיות והגמישות המקומית, המאפיינות יוזמות שצומחות מלמטה (Ma, 2024).

מודל האנטי-שבירות

מודל האנטי-שבירות (anti-fragility) שפיתח נסים ניקולס טאלב (Taleb, 2012), מציע פרדיגמה לבחינת הדינמיקה של מערכות מורכבות בתנאי אי-ודאות, תנודתיות ואירועי קצה. בניגוד למושגים המקובלים של עמידות (robustness) המייצגת מערכות השומרות על יציבות בתגובה לזעזוע, או חוסן (resilience) המתאר מערכות החוזרות למצבן הקודם (homeostasis) לאחר משבר, מערכת האנטי-שבירות מתאפיינת ביכולת ייחודית: היא מתעצמת, משתפרת ומפיקה תועלת ישירה מחשיפה למתח, לכאוס ולאירועים קיצוניים (Aven, 2015). על פי טאלב, תכונת האנטי-שבירות היא התכונה ה"הפוכה" לשבירות, כאשר מערכת אנטי-שבירה (anti-fragile) מגיבה להגברת הלחץ בשיפור ביצועים ובגידול במועילות (אפקטיביות).

המושג אנטי-שבירות מיושם בהרחבה במערכות ביולוגיות, חברתיות וכלכליות ומצא הד נרחב בניתוח מערכות חינוך בעיתות משבר (Jendza, 2023). מגפת הקורונה, לדוגמה, סיפקה ראיה לכך שמערכות חינוך מבוזרות, שקיימת בהן האצלת סמכויות לדרגים המממשים את המדיניות בשטח ואפשרו פיתוח יוזמות למידה מקומיות, הפגינו לא רק חוסן אלא אף אנטי-שבירות. במקום לקרוס

פיתחו מערכות אלו פרקטיקות הוראה וכלים טכנולוגיים חדשים שהוטמעו במערך החינוך באופן קבוע, מעבר לתקופת המשבר עצמה (Bendell, 2016). לפיכך, בהקשר החינוכי אנטי־שבירות מגדירה למידה והתחדשות מערכתית הנוצרת מתוך אתגר, ובכך מציגה אלטרנטיבה לתפיסת ההישרדות או השיקום בלבד. בניגוד למבנים קשיחים שנשברים בלחץ, מערכות אורגניות מתפתחות דווקא בזכות זעזועים. אנטי־שבירות בחינוך היא היכולת למנף כאוס לצמיחה ולפיתוח דגמים פדגוגיים משופרים מעבר ליכולת החוסן השואפת רק לשוב למצב הקודם.

מאמר זה יבחן את מעגל האנטי־שבירות במלחמת שבעה באוקטובר ואת האופן שבו הוא בא לידי ביטוי בתגובה מהירה, בגמישות, בפיתוח פתרונות אדי־הוק, במתן מענים הומניטריים ורגשיים ובהדגשת תפקידם של היזמים והחלוצים החינוכיים. המחקר המתואר נערך בישראל בין חודש ספטמבר 2024 לחודש יולי 2025. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של הטכניון (אישור מספר 042-2025).

מטרת המחקר המוצג במאמר זה היא לבחון את הביטוי של חלוציות חינוכית ויזמות חינוכית בפעולות שעשו מתנדבים וצוותים חינוכיים, יחידים וקבוצות, בהתנדבות בסביבות חינוך חלופיות (מלונות, מרכזי פינוי ובתי ספר שהוקמו בקהילה ברחבי ישראל לתלמידים המפונים), במטרה לשמר את הרציפות החינוכית של התלמידים המפונים לאחר פרוץ המלחמה ובמהלך המשבר המתמשך.

שאלות המחקר שנגזרו ממטרת המחקר הן:

1. כיצד יזמות וחלוציות באו לידי ביטוי בסביבות חינוך חלופיות בזמן מלחמת שבעה באוקטובר?
 2. איזו פדגוגיה (פעולות/דרכים/אסטרטגיות) ננקטה במהלך המלחמה על מנת להבטיח רציפות חינוכית לתלמידי ישראל בסביבות החינוך החלופיות?
 3. אילו גורמים אפשרו פעולות אלה, ועם אילו אתגרים התמודדו המתנדבים?
- שיטת המחקר היא משולבת - איכותנית וכמותית. הנתונים נותחו באמצעות תאוריית האנטי־שבירות (anti-fragility) של נסים ניקולס טאלב (Taleb, 2012). התאוריה מנתחת את יכולתה של מערכת להתחזק ולהשתפר בעקבות חשיפה לזעזועים ולא־יציבות. במחקר הנוכחי התאמנו את התאוריה למערכת החינוך בישראל בזמן מלחמת שבעה באוקטובר ובנינו את מודל המעגל החינוכי האנטי־שביר (the anti-fragile educational loop), המשלב בין תאוריית האנטי־שבירות לחלוציות חינוכית ויזמות חינוכית, כפי שבאו לידי ביטוי בסביבות החינוך החלופיות בעת המלחמה במטרה לשמור על רציפות חינוכית.

שיטת המחקר

כלי המחקר והליך איסוף הנתונים

המחקר המוצג נערך בגישת המחקר המשולבת (mixed-methods research) במערך מסוג מחקר גישוש. הבחירה במערך זה נבעה מהצורך לחקור לעומק תופעה מורכבת וחדשה,

התנדבות חינוכית במצבי חירום קיצוניים, ולאחר מכן לבחון את שכיחות הממצאים וביטויים בקרב מדגם רחב יותר. המחקר כלל איסוף נתונים באמצעות ראיונות עומק ושאלונים מקוונים. שילוב זה נועד לספק תמונה רחבה ומעמיקה של תופעת ההתנדבות החינוכית בסביבות החינוך החלופיות במהלך מלחמת שבעה באוקטובר.

השלב האיכותני - ראיונות עומק חצי-מובנים

מטרת הראיונות הייתה ללמוד אילו פרקטיקות התנדבותיות חינוכיות יושמו במהלך המלחמה תוך מיקוד בחוויה מנקודת המבט האישית של כל מראיין ומראיינת. בין החודשים ספטמבר 2024 ליוני 2025 התקיימו ראיונות עם 30 מתנדבים ומתנדבות, אשר פעלו במרחבי החינוך שהוקמו במלונות ובמרכזי המפונים החל מ־7 באוקטובר 2023. הליך הדגימה התבסס על "מבחן ההכלה" (inclusion criteria), שיטה המיועדת לאיתור קבוצת נחקרים הטרוגנית במאפייניה האישיים אך בעלת מכנה משותף מובהק הקשור לתופעה הנחקרת (Gentles et al., 2019; Tracy, 2019; Moser & Korstjens, 2018; Lopez & Whitehead, 2013; 2015). במחקר זה הקריטריון המכליל הוגדר כהתנסות פעילה בהתנדבות ובעשייה חינוכית עם תלמידים שפנו מבתיים בעקבות המלחמה.

הראיונות התקיימו בפלטפורמה דיגיטלית (zoom) או באמצעות שיחות טלפון בהתאם לנוחות המראיינים, וכל אחד מהם נמשך בין 60 ל-90 דקות. הראיונות התבססו על פרוטוקול חצי-מובנה שכלל סדרת שאלות פתוחות, שאפשרו גמישות והעמקה בהתאם להתפתחות השיחה (שקדי, 2003; Brinkmann & Kvale, 2018), כמתואר להלן:

- **רקע:** הצגה עצמית ועיסוק בשגרה.
- **תגובה ראשונית:** תחושות ופעולות עם פרוץ המלחמה.
- **התארגנות ומבנה פעילות ההתנדבות:** קיומה של תוכנית סדורה אל מול יוזמות פורמליות או בלתי פורמליות.
- **שגרת פעילות ההתנדבות:** תיאור סדר היום ההתנדבותי.
- **משמעות וקושי:** זיהוי רגעי שיא (משמעות) אל מול אתגרים וקשיים בולטים.
- **פדגוגיה וערכים:** דילמות חינוכיות שעלו מהשטח.
- **תפיסת התפקיד:** בחינת הזהות המקצועית ("יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית") והמחיר האישי (אם היה) שנלווה לעשייה.

ניתוח הנתונים שנאספו בראיונות בוצע באמצעות ניתוח תוכן תמטי (Braun & Clarke, 2006) תוך שילוב בין גישה אינדוקטיבית (חילוץ תמות מתוך נרטיב המראיינים) לגישה דדוקטיבית (בחינת הממצאים לאור תאוריות של מנהיגות בחירום ויזמות). כדי להבטיח את מהימנות הניתוח בוצע הליך של קידוד כפול - מדגם של כ-20% מהתמלולים קודד באופן עצמאי על ידי שני חוקרים, ואי-הסכמות יושבו באמצעות דיון וגיבוש קונצנזוס על הגדרת הקטגוריות.

תהליך הניתוח כלל ארבעה שלבים עיקריים:

1. תמלול מלא של ההקלטות;
2. קריאה הוליסטית וחזרת של הטקסטים להיכרות מעמיקה של הנתונים;
3. קידוד ומיון ראשוני לקטגוריות ונושאים על תוך זיהוי מילים ומושגים חוזרים;
4. אינטגרציה וזיהוי דפוסי רחביים בתשובות המרואיינים ביחס להתנדבותם תוך בחירת ציטוטים מייצגים לביסוס הממצאים.

השלב הכמותי - שאלונים

בהתבסס על ניתוח ראשוני של הראיונות עוצב שאלון מקוון שהופץ בחודשים מאי-יולי 2025 למאה מתנדבים נוספים על אלו שרואיינו, מתוכם התקבלו חמישים שאלונים מלאים ותקינים (שיעור היענות 50%). בפתח השאלון נדרשו המשיבים לאשר את הסכמתם מדעת להשתתפות, כאשר המענה התאפשר באופן אנונימי לחלוטין.

מבנה השאלון ופיתוח הפריטים

השאלון פותח באמצעות תהליך של תרגום הקטגוריות שעלו בניתוח התמטי של הראיונות (N=30) לכדי היגדים ושאלות סגורות (השאלון המלא מצורף בנספח). השאלון הסופי כלל 23 פריטים המאורגנים בשישה אשכולות תוכן מרכזיים:

1. מאפיינים סוציודמוגרפיים ורקע מקצועי: מיפוי הדיסציפלינה החינוכית, מגזר וסטטוס פינוי אישי (פריטים 1-6).
2. פרופיל ההתנדבות: מיקום גיאוגרפי, מסגרת ארגונית והיקף פעילות (פריטים 7-11).
3. תגובות רגשיות והתנהגותיות בשלבי המשבר הראשונים: בחינת תחושת ההלם אל מול המניע לפעולה (פריטים 12-14).
4. דפוסי פעולה פדגוגיים וסדיריות: בחינת קיומה של תוכנית סדורה, התאמה לצרכים משתנים ותדירות המפגשים (פריטים 15-19).
5. אתגרים, דילמות ומשמעות: מיפוי הקשיים הארגוניים והרגשיים אל מול תחושת הסיפוק והתרומה (פריטים 20-22).
6. זהות מקצועית ומחיר אישי: בחינת המושג "חלוציות חינוכית" כמרכיב זהותי והשלכות ההתנדבות על חיי הפרט (פריט 23).

כדי להבטיח את איכות המדידה במחקר בוצע תוקף תוכן. השאלון עבר הליך של שיפוט עמיתים על ידי שני חוקרים מומחים מתחומי החינוך והחוסן הקהילתי. המומחים בחנו את הלימות הפריטים למטרות המחקר ואת מידת ייצוג התמות האיכותניות בשאלון. נוסף על כך, העובדה שהשאלון צמח מתוך הראיונות מחזקת את תוקף המבנה שלו ביחס למציאות הנחקרת. השאלון הורכב ממספר חלקים במטרה למפות את מאפייני ההתנדבות והמתנדבים:

- מאפיינים סוציודמוגרפיים ומקצועיים: מגדר, מגזר, אזור מגורים ורקע והכשרה בחינוך (כולל תחומי דעת). כמו כן נבדק הסטטוס האישי ביחס לפינוי (מפונה/לא מפונה).

- פרופיל ההתנדבות: מיקום גיאוגרפי ומסגרת ההתנדבות, היקף הפעילות (מספר ימים), הגדרת התפקיד, מאפייני אוכלוסיית היעד והגוף המארגן.
- תגובות רגשיות והתנהגותיות: בחינת התחושות וההתנהגות בשלביה הראשונים של המלחמה.
- אופי הפעילות (סדירויות ופדגוגיה): תדירות, התאמה לצרכים מקומיים משתנים, גודל הקבוצות ומידת המעורבות בהובלת יוזמות חינוכיות-ערכיות.
- עמדות, אתגרים ודילמות: בחינת חוויות משמעותיות, תרומה ערכית נתפסת, קשיים ואתגרים, דילמות שעלו במהלך הפעילות והמחיר האישי ששולם.
- תפיסת החלוציות: מדד הבוחן את המידה שבה המתנדבים תופסים את עשייתם כ"חלוציות חינוכית".

נקודת החיבור ואינטגרציית הנתונים - האינטגרציה בין שתי שיטות המחקר יושמה בנקודת המפגש שבין ניתוח הראיונות לעיצוב השאלון. התמות המרכזיות שעלו בשלב האיכותני, כגון דילמות ערכיות, תחושת שליחות חלוצית והמחיר האישי של ההתנדבות, שימשו בסיס ישיר לניסוח ההיגדים והמדדים בשאלון הכמותי. תהליך זה הבטיח שהשאלון יהיה מבוסס-שדה ובעל תוקף תוכן גבוה המותאם למציאות הייחודית של תקופת המלחמה.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 80 מתנדבים ומתנדבות שפעלו באופן ישיר בתחום החינוך בסביבות החינוך החלופיות במהלך מלחמת שבעה באוקטובר. פעילותם התמקדה במתן מענה חינוכי לתלמידי ותלמידות ישראל שפוננו מבתייהם, והתקיימה במוקדים שונים, כגון בתי מלון, מרכזי מפונים ובתי ספר שהוקמו במיוחד עבורם.

איתור המשתתפים במחקר נעשה באמצעות שילוב של דגימה תכליתית ובשיטת "כדור שלג", במטרה להבטיח ייצוג למגוון רחב של יוזמות חינוכיות שצמחו בשטח. הפנייה הראשונית הופצה כ"קול קורא" בקבוצות מקצועיות ברשתות החברתיות ובפלטפורמות דיגיטליות (כגון וטסאפ ופייסבוק) המאגדות אנשי חינוך, מתנדבים ויזמים מהמגזר השלישי. נוסף על כך, נעשה שימוש ברשתות קשר אקדמיות ומקצועיות במוסדות להשכלה גבוהה ובמכוני מחקר, שאפשרו גישה ליזמים שפעלו בזמן אמת במוקדי המשבר. תהליך זה אפשר יצירת מדגם הטרוגני הכולל דמויות מפתח מדיסציפלינות שונות, תוך הבטחת התאמתם של המשתתפים לקריטריונים של ההכללה של המחקר. כל המשתתפים נתנו את הסכמתם מדעת להשתתף בריאיון, לאחר שהובטחו להם אנונימיות מלאה ושמירה על כללי האתיקה המחקרית.

חשוב לציין כי אף שמוקדי הפגיעה והפינוי המרכזיים בשלביה הראשונים של המלחמה היו ביישובי הדרום, מדגם המשתתפים משקף את תופעת ההתגייסות האזרחית מהעורף אל החזית. בחירת המשתתפים נעשתה מתוך התמקדות ביזמים ובחלוצים שזיהו את הריק הממסדי ופעלו למילוי הצרכים החינוכיים של האוכלוסיות שנפגעו. העובדה שמרבית המרואיינים הגיעו מאזור

המרכז ומהצפון (שהיו גם זירת לחימה פעילה ומוקד פינוי) מדגישה את חשיבותו של "העורך האקטיבי" בבניית חוסן לאומי. חשיבותו היישומית של המחקר טמונה אפוא בניתוח מנגנוני היזמות של אלו שאינם מצויים במעגל הפגיעה הישיר, אך בחרו להתנדב ולרתום משאבים אנושיים ופדגוגיים מהחברה כולה לטובת שיקום וסיוע למערכת החינוך.

אוכלוסיית המשתתפים הייתה הטרוגנית ומגוונת מבחינה מקצועית ודיסציפלינרית. חלק מהמתנדבים היו אנשי ונשות חינוך בפועל מהחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי, ואילו אחרים הגיעו ממגוון תחומי עיסוק שונים בחברה הישראלית, כולל נציגים מהאקדמיה ומהמגזר השלישי. 32 משתתפים דיווחו על רקע קודם בחינוך הפורמלי, בעוד הנותרים דיווחו כי אין להם כל רקע בחינוך. גם הדיסציפלינות החינוכיות של המשתתפים היו מגוונות וכללו ניהול, הוראה (כולל מתמטיקה, אנגלית, פיזיקה ושל"ח), ייעוץ, פיתוח תכנים חינוכיים, הדרכה מחוזית ותמיכה בהוראה. הפילוח המגדרי של המתנדבים והמתנדבות היה 61% נשים לעומת 39% גברים; רוב המשתתפים (95%) השתייכו למגזר היהודי, ו־5% - למגזר הדרוזי. בבחינת אזור המגורים של המתנדבים עצמם, 43.3% התגוררו בצפון הארץ ו־39% במרכז, והיתר התגוררו בכל חלקי הארץ. רוב המתנדבים (90.2%) לא פונו מבתיים במהלך המלחמה, לעומת 9.8% שהיו מפונים, כאשר 80% מהמפונים דיווחו כי פינויים בוצעו על ידי המדינה.

פעילות המתנדבים התפלגה באזורים שונים באופן הזה: 40% מהם התנדבו באזור הצפון, 25% במרכז הארץ ו־15% בדרום, כאשר היתר התנדבו במגוון אזורים. מקומות ההתנדבות הנפוצים ביותר היו בתי מלון ובתי ספר שהוקמו למפונים (30.8% בכל אחד מהם), ו־15.4% התנדבו בבתי ספר רגילים שקלטו תלמידים מפונים. יתר המשתתפים התנדבו במרכזי פינוי, בהוראה מקוונת ובזום.

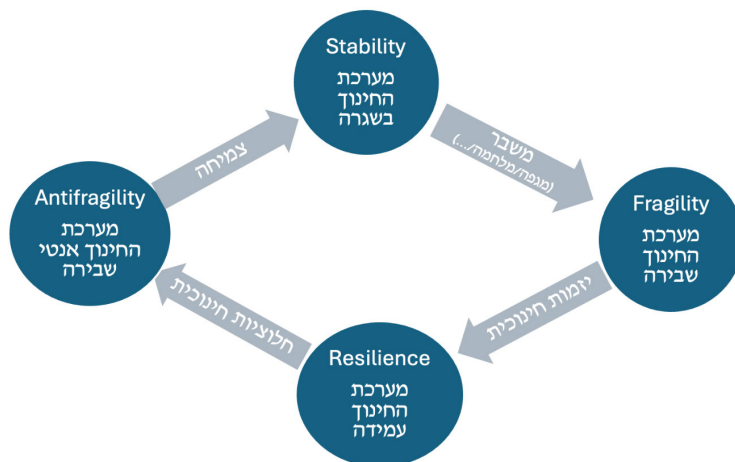
משך ההתנדבות של הנחקרים היה ממושך יחסית, כאשר 50% מהם דיווחו שהתנדבו מעל 50 ימים, 22.5% דיווחו על התנדבות של עד 50 ימים, ו־25% התנדבו בין 6 ל־20 ימים. אוכלוסיית היעד שעזרה עבדו המתנדבים הייתה מגוונת: 30% עבדו עם תלמידי בתי ספר יסודיים, 15% עם תלמידי חטיבות ביניים ו־20% עם תלמידי חטיבות עליונות. יתר המתנדבים דיווחו כי עבדו עם צוותים חינוכיים ועם הורים.

אשר לתדירות ההתנדבות בעת המלחמה - 27.5% ענו שהתנדבו פעמיים בשבוע, 22.5% התנדבו פעם בשבוע, ו־20% ענו שהם התנדבו בכל פעם שפנו אליהם.

לפי דיווחי המתנדבים, ההתנדבות אורגנה על ידי מגוון גופים: 35% התנדבו בפעילויות שארגן משרד החינוך, 27.5% דיווחו שעמותות ארגנו את ההתנדבות, 17.5% דיווחו שהתארגנו באופן עצמאי, ובודדים דיווחו שבתי ספר וארגוני מורים ארגנו את ההתנדבויות שבהן השתתפו. מגוון המתנדבים, מגוון פעילויות ההתנדבות ומשך זמן ההתנדבות מאפשרים לענות על שאלות המחקר באופן מהימן. את הממצאים תקפנו על ידי הצגת נתונים ממספר מתנדבים, הן מהשאלון הן מהראיונות. על מנת לשמור על אנונימיות המשתתפים ניתן בדיווח להלן קוד מזהה לכל משתתף.

ממצאים

איגדנו את ממצאי המחקר בתהליך תגובה מערכתי תלת־שלבי שחוותה מערכת החינוך הישראלית בעקבות מלחמת שבעה באוקטובר, שהיה משבר פתאומי ומשמעותי. כינינו תהליך זה בשם "המעגל החינוכי האנטי־שביר", והוא מתאר מעבר משבירות (fragility), דרך עמידות (resilience) ועד לשלב של אנטי־שבירות (antifragility), באמצעות יזמות וחלוציות בהתאמה (ראו איור 1).



איור 1. המעגל החינוכי האנטי־שביר

בתחילת המשבר הוגדרה המערכת החינוכית כשבירה, מאחר שלא הייתה מאורגנת או ערוכה להתמודד עם אתגר המלחמה והפינוי ההמוני. שבירות זו התבטאה בשיתוק, באי־תפקוד ובחוסר יכולת לספק מענה וסיוע מיידיים ומאורגנים לתלמידים ולצוותים החינוכיים. כמענה למצב זה יזמים חינוכיים, שהתנדבו לפעול מיידית במרחבי הפינוי שאותם אנו מכנות סביבות חינוך חלופיות, סיפקו מענה חינוכי וסיוע ראשוני, הכולל הוראת מקצועות מגוונים ותמיכה בתלמידים ובמשפחות, והעבירו את מערכת החינוך למצב עמידות. הם אפשרו למערכת "להשאיר את הראש מעל המים" ולתפקד תפקוד חלקי ויציב. פעולות היזמות משקפות אפוא את המעבר למצב של עמידות, אך אינן מובילות לשיפור המערכת מעבר למצב הבסיסי.

לאחר שהושגה יציבות יחסית זו, החל המעבר לשלב השלישי המוגדר כאנטי־שבירות, המונע בידי חלוצים חינוכיים. שלב זה מתבטא בכך שהמערכת אינה רק חוזרת לתפקד אלא משתפרת וצומחת מתוך החורבן, כאשר החלוצים יצרו יש מאין, קידמו תוכניות חינוכיות פורמליות ובלתי פורמליות חדשניות, פיתחו מרחבי למידה מותאמים אישית לתושבים במגוון רשויות מקומיות ואף יצרו ריטריטים לצוותי חינוך. פעולות חלוציות אלה משקפות את המעבר למצב של אנטי־שבירות, המעיד על צמיחה ועל שיפור של ממש יחסית למצב ששרר טרום המשבר. ממצאים

אלה מדגישים כי במצבי משבר פתאומי מערכות גדולות נוטות לשבירות, וכי אנשי ונשות השטח, יזמים וחלוצים הם גורמים מרכזיים המפעילים את מנגנוני התגובה ומאפשרים את המעבר משבירות לעמידות ולאנטי־שבירות.

מעגל האנטי־שבירות הוגדר על בסיס זיהוי חמישה ממדים שנחשפו בתהליך ניתוח הנתונים, שבהם באו לידי ביטוי תהליכי היזמות החינוכית והחלוציות החינוכית בתגובה למשבר: (1) תפקיד המורה; (2) חוסן; (3) פדגוגיה; (4) מערכת החינוך; (5) תגובת החברה (ראו איור 2). נציג להלן את חמשת הממדים תוך מענה על שאלות המחקר שהוצגו בפתחת המאמר, כמתואר בלוח 1. ביחס לכל ממד נתאר את ביטוי במצבים שבהם מערכת החינוך הייתה שבירה, עמידה ואנטי־שבירה ועברה ממצב למצב באמצעות יזמות וחלוציות בהתאמה.

לוח 1. מיפוי חמשת הממדים שבהם באו לידי ביטוי תהליכי היזמות והחלוציות החינוכית בתגובה למשבר, בהתאם לשאלות המחקר

שאלת המחקר	ממד(ים) יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית
1. כיצד באו לידי ביטוי מאפייני היזמות והחלוציות בהקמתן ובניהולן של סביבות חינוך חלופיות בזמן מלחמת שבעה באוקטובר?	תפקוד המורה חוסן
2. מהם המאפיינים של הפדגוגיה (פעולות, דרכים, אסטרטגיות) הייחודית שהתפתחה בסביבות אלו, וכיצד היא שירתה את הצורך ברציפות חינוכית?	פדגוגיה
3. אילו גורמים אפשרו פעולות אלה, ועם אילו אתגרים התמודדו המתנדבים?	מערכת החינוך תגובת החברה



איור 2. חמשת הממדים של יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית

1. כיצד יזמות וחלוציות באו לידי ביטוי בסביבות חינוך חלופיות בזמן מלחמת שבעה באוקטובר? ניתוח הממצאים מעלה כי היזמות החינוכית והחלוציות החינוכית בעת מלחמת אוקטובר 2023 חרגו מהגדרתן המסורתית הממוקדת בחדשנות פדגוגית מתוכננת, ולבשו צורה של "חלוציות הישרדותית ואדפטיבית". בניגוד לתהליכי רפורמה סדורים, החלוציות באה לידי ביטוי ביכולתם של סוכני השינוי בשטח, מורים, מנהלים ומתנדבים, לפעול "מלמטה" וליצור יש מאין - מסגרות חינוכיות מתפקדות בתוך אקלים של כאוס ואי־ודאות. תופעה זו תואמת את מודל ה"אנטי־שבירות" (anti-fragility) של טאלב, שכן המערכת החינוכית המקומית התחזקה דווקא מתוך הזעזוע, כאשר צוותי החינוך ומתנדבים נטלו על עצמם סמכויות לא פורמליות ומילאו את הריק שהותירה מערכת החינוך המרכזית בשלבי הלחימה הראשונים.

ביטוי מובהק נוסף לחלוציות זו, כפי שעולה מניתוח נתוני המחקר, הוא הרחבת התפקיד המקצועי של איש החינוך. החלוציות לא התמצתה רק בהקמת כיתות פיזיות במרחבים ארעיים, כמו לובי של מלון או מקלטים, אלא כללה טרנספורמציה של התפקיד הפדגוגי לכדי "חלוציות הומניטרית". במילים אחרות, חלוציות שבה אנשי החינוך הבינו את גודל השעה ולא פעלו רק במרחב הפדגוגי אלא גם במרחבים רגשיים של התלמידים, דבר שלא היו מוכנים אליו אך הצליחו להתייחס אליו לנוכח הדרישה בשטח. בכך, החלוציות החינוכית שילבה שמירה על רצף לימודי עם בניית חוסן אישי וקהילתי, תוך יצירת מעטפת תומכת המגשרת על הפער שנוצר בעקבות אובדן הבית והשגרה. זוהי חלוציות המאופיינת בגמישות וביכולת להציע פתרונות הוליסטיים בזמן אמת.

שני ממדים של מערכת החינוך (מתוך חמשת הממדים) משקפים כיצד יזמות וחלוציות באו לידי ביטוי בסביבות חינוך חלופיות ואפשרו את המעבר משבירות לעמידות ומעמידות לאנטי־שבירות - תפקיד המורה וחוסן. בלוח 2 מוצגים נתונים המתארים תהליך זה של מעבר משבירות לעמידות באמצעות יזמות ושל מעבר מעמידות לאנטי־שבירות באמצעות חלוציות, על פי שני ממדים אלה.

לוח 2. ממדים בחינוך - תפקיד המורה וחוסן רגשי - ביחס לשבירות, עמידות ואנטי־שבירות בשעת ההתנדבות בסביבות החינוך החלופיות בזמן מלחמת שבעה באוקטובר

ממד בחינוך	שבירות וקריסת שגרה	עמידות ויזמות חינוכית	אנטי־שבירות וחלוציות
תפקוד המורה	הלם וחוסר תפקוד ראשוני: • "הרגשתי שאני משתבללת - לא הייתי מסוגלת לעשות כלום (לא תפקדתי, לא בישלת)". • (א"ס, מורה, ריאיון) • "הגוף שלי כאב נפשית ולא פזיזת". (ר"ד, גננת בגמלאות ומשפטנית בהווה, ריאיון) - אובדן שגרה אישית ומקצועית: • "שנה שהייתי אמורה להקדיש לעצמי והבנתי שהחלום ושברו". (ר"י, מורה וסגנית מנהלת, ריאיון)	התגייסות תוך סיכון לצד ריפוי אישי: • "מצאתי את עצמי מספר פעמים בשבוע נוסעת ללמד תחת אש ואם צריך נשכבת בצידי הדרך". (אל"ש, מתנדבת, ריאיון) • "ההתנדבות הזאת הצילה אותי ואת הקהילה שלי שתרמה". (מ"ר, מורה, ריאיון) - נטילת מנהיגות מקומית: • "הייתי אחראית על הכול". (ל"ז, מורה וסגנית מנהלת, ריאיון) 39% מהמשיבים על השאלון פנו להתנדבות למען הקהילה בשבוע הראשון, ו־24.4% יזמו פעילויות התנדבותיות.	גמישות מקצועית וחציית גבולות דיסציפלינריים: • "לא הייתה מורה למדעים ואני לימדתי, לימדתי גם אנגלית שזה לא בדיוק מקצוע הלימוד שלי". (ש"ח, מורה, ריאיון) - פיתוח תשתית תמיכה: • "...לקחתי צ'מידן ונסעתי דרומה, מיום למחרת התפרצות המלחמה היינו עסוקים [...], הקמנו 'דסק חינוך', ואני עסקתי רק בלייצר קשרים עם הקהילות השונות. לאחר שקיבלנו אישור מהרשות המקומית נכנסנו פנימה והתחלנו לעבוד". (י"ג, מנהל מחלקת חינוך בעבר, מתנדב, ריאיון)
חוסן הפן הרגשי	ההתנהגות שאפיינה את המתנדבים בשבוע הראשון: • "הייתי בהלם ובכאב עצום, אבל הבנתי שעליי לקום ולעשות... אני לא יכולה להרשות לעצמי לבהות במסך מבלי לסייע בשטח". (ד"ר, מתנדבת, ריאיון) - טראומה קולקטיבית ותחושת פליטות: • "כולם נראו פליטים בעיניים ובשפת הגוף. היו מכווצים, העיניים מתרוצצות, הדיבור היה שקט והם הראו פחד אין סופי". (אל"ש, מתנדבת, ריאיון)	מעבר המורה מ"מומחה ידע" ל"מטפל משני ומנהיג קהילתי": • "עשינו פגישות עיבוד להורים... עיבדנו יחד את החוויות ורק דיברנו ובכינו וחיבקנו". (ק"מ, מתנדבת ואשת חינוך, ריאיון)	שימוש בפעילות חברתית ככלי גיוס: • "מידי ערב היינו מארגנים להם מסיבות ומפגשים ושם הייתי דגה אותם". (ק"מ, מתנדבת ואשת חינוך, ריאיון)

ממד בחינוך	שבירות וקריסת שגרה	עמידות ויזמות חינוכית	אנטי־שבירות וחלוציות
חוסן - הפן הרגשי	אובדן תקווה: • "נשברתי. מה קרה לנו? הייתי חודשיים באבל." (ג"ג, אשת תקשורת ודיפלומטיה, ריאיון) תחושת קו שבר חברתי: • "הרגשתי שעולמי חרב עליי... אני עדיין בתחושה של קו שבר שכולנו עדיין בתוכו." (ד"ר, מנהלת חשבונות, ריאיון) בשאלון התבקשו המתנדבים לתאר את הרגשתם בשבוע הראשון למלחמה. 34.1% תיארו את הרצון העז לתרום, 31.7% תיארו את תחושת ההלם, ו-9.8% תיארו את תחושת הפחד. בודדים מבין ממלאי השאלון תיארו תחושות נוספות כמו: דכדוך, כעס על הממשלה ורצון להשפיע בעת המלחמה.	• "הלמידה הייתה החוסן שלהם, היו הרבה יעצות חינוכיות שהסתובבו בשטח." (מ"א, אשת תקשורת, ריאיון) הדבר המשמעותי ביותר שחוו המתנדבים במהלך ההתנדבות שלהם היה הקשר עם התלמידים (30%), הקשר עם הצוותים המתנדבים (27.5%), ו-20% ציינו את הקשר עם הקהילה. (שאלון) הערך שקיבלו המתנדבים מההתנדבות: 85% דיווחו על תחושת הסיפוק המשמעותית של העשייה למען האחר בעת המלחמה, ו-7.5% דיווחו על כך שפיתחו את היצירתיות שלהם במציאות של איודאות. (שאלון) תחושות של סיפוק הדדי: • "יותר משנתתי קיבלתי", "מילא את ליבי ורוחי", "התנדבות מקום בטוח בעולם כאוטי." (קי"מ, מתנדבת ואשת חינוך, ריאיון)	מחיר אישי בעת ההתנדבות: 6% מקרב המתנדבים דיווחו שהיה מחיר אישי מועט שהם היו מוכנים לשלם בעת המשבר. 35% דיווחו שלא שילמו כלל מחיר אישי, ורק מעטים (5%) דיווחו שההתנדבות הרחיקה מהם מערכות יחסים אישיות. דילמות חינוכיות שאיתן התמודדו: 33.3% דיווחו על דילמות ביחס שבין גבולות והכלה של התלמידים והתלמידות בתקופת המלחמה בתוך מערכת החינוך; 30.3% דיווחו על הצורך בטיפול בנושאים רגשיים של התלמידים ללא הכשרה; ו-12.1% דיווחו על ערוב המרחב הפרטי והמקצועי של הצוותים.

2. איזו פדגוגיה (פעולות/דרכים/אסטרטגיות) ננקטה במהלך תקופת החירום על מנת להבטיח רציפות חינוכית לתלמידי ישראל השוהים בסביבות החינוך החלופיות?

על מנת להתמודד עם האתגרים המערכתיים שהציבה המלחמה ולהבטיח רציפות חינוכית ננקטה אסטרטגיה רב־ממדית המשלבת פתרונות לוגיסטיים, פדגוגיים ורגשיים. ברובד הלוגיסטי האסטרטגיה המרכזית הייתה הקמה מהירה של "מרחבי חינוך זמניים" בסביבות החינוך החלופיות. מהלך זה התבצע למשל על ידי קהילות חינוכיות שפוננו, אשר שחזרו את המבנה הבית ספרי בסביבה החדשה ובכך סיפקו מסגרת יציבה ומובנית בתוך המציאות הארעית. במקביל, בקרב אוכלוסיות מבוזרות או כאלו שהיו תחת איום טילים, יושמה אסטרטגיה של למידה היברידית גמישה, המשלבת הוראה סינכרונית וא־סינכרונית תוך פיתוח מואץ של תכנים

דיגיטליים המותאמים ללמידה עצמאית ולהנגשה מרחוק. באופן זה באו לידי ביטוי העמידות במצב החדש שנוצר והפעילות היזמית במרחבים שבהם שהו תלמידים.

ברובד הפדגוגיקהילתי המחקר מצביע על אימוץ מודל של "יזמות חינוכית משתפת". צוותי החינוך יצרו שיתופי פעולה עם המגזר השלישי ועם ארגוני חברה אזרחית, שאפשרו גיוס משאבים מהיר והעשרת סל המענים החינוכיים מעבר ליכולות המערכת הפורמלית. יתרה מכך, האסטרטגיה הפדגוגית עברה הסטה ממיקוד בלעדי בהישגים לימודיים ל"פדגוגיה של חוסן". תוכניות הלימודים הותאמו למצב החירום, ושולבו תכנים לפיתוח כישורי התמודדות ועיבוד טראומה. המורים, שתפקדו כ"הורים מחנכים", יצרו מרחב בטוח המאפשר עיבוד רגשי, מתוך תפיסה כי הרווחה הנפשית היא תנאי מקדים והכרחי לכל למידה קוגניטיבית בעת משבר.

ממד הפדגוגיה (אחד מתוך חמשת הממדים של מערכת החינוך שזיהינו במהלך ניתוח הנתונים ביחס למעגל החינוכי האנטי־שכיר) משקף את הפעולות, את הדרכים ואת הפתרונות שנקטו המתנדבים במרחבי החינוך החלופיים, שאפשרו את המעבר משבירות לעמידות ומעמידות לאנטי־שבירות. בלוח 3 מוצגים נתונים המשקפים את הפדגוגיה שיושמה תוך התייחסות למעבר משבירות לעמידות באמצעות יזמות ולמעבר מעמידות לאנטי־שבירות באמצעות חלוציות.

לוח 3. ממד בחינוך - פדגוגיה - ביחס לשבירות, עמידות ואנטי־שבירות בזמן ההתנדבות

בסביבות החינוך החלופיות בזמן מלחמת שבעה באוקטובר

ממד בחינוך	שבירות וקריסת שגרה	עמידות ויזמות חינוכית	אנטי־שבירות וחלוציות
פדגוגיה	חוסר רצף ותחלופה גבוהה: • "כל יום הגיעו תלמידים שונים אחרים ללא רציפות, השמות התחלפו וכך גם ההתנהגויות". (מ"מ, מנהלת בית ספר, ריאיון) • "האתגרים הפדגוגיים נבעו מחוסר רצף ותחלופה גבוהה של תלמידים, למידה ב'בלגן רביגילא' ואתגרי תנאי למידה". (א"ג, כלכלנית, ריאיון)	למידה בהרכב רביגילי: • "לימדנו יסודי ותיכון ביחד והמפגש היה במסדרון, בשירותים ובהסעות". (מ"מ, מנהלת בית ספר, ריאיון) • "הדרישה ממני הייתה שיעור שמתחיל ונגמר באותו מפגש שהוא מחולק לרמות... באותו שולחן ישב ילד בכיתה ט' וילדה בכיתה ו'". (ר"י, מורה וסגנית מנהלת, ריאיון)	מתנדבים הגיעו ממגוון רחב של דיסציפלינות: מדעים, ניהול, אקדמיה (רובם מתחומי המדעים ומיעוט מתחום השפות), ונדרשו ללמד נושאים שאינם בתחום מומחיותם. תפיסת התפקיד של המורה/ מתנדב שגילה גמישות מקצועית וחציית גבולות דיסציפלינריים: • "יצרנו רצף של פעילויות - פעילויות פרונטליות, הדרכות... הגענו עם חלומות של המפונים ורצינו להגשים להם אותם".

ממד בחינוך	שבירות וקריסת שגרה	עמידות ויזמות חינוכית	אנטי־שבירות וחלוציות
פדגוגיה	אתגרי תנאי למידה: • "לא היו תנאים לעבודות אומנות... פחדתי לגרום לנזק." (מ"ל, אומנית מתנדבת, ריאיון) 40% מקרב המתנדבים ענו שהייתה תוכנית לימודים וליווי חלקית להתנדבות במרכזי המפונים, 30% ענו שהייתה תוכנית מלאה, 17.5% דיווחו שלא הייתה תוכנית סדורה, והיתר דיווחו שבנו תוכניות תוך כדי תנועה.	שמירה על רצף חינוכי: התמקדות בתוכנית הלימודים (44.4% בשאלון), אך גם בפעילויות העשרה, הפוגה ופנאי (13.9%) והקניית קריאה באמצעות משחק (11.1%). • "בחופשת החנוכה היה חשוב לנו ללמד, גם כשזה היה חופש. בנינו תוכנית חווייתית לילדים ועשינו סדרי יום שכוללים עיבוד וחוסן גם עם ההורים." (מ"ר, מרצה, ריאיון) גודל הקבוצות שתפקדו בעת ההתנדבות בחינוך: 31.4% דיווחו שלימדו עד 5 תלמידים, 28.6% דיווחו שלימדו 10-20 תלמידים, 17.1% דיווחו שלימדו 6-10 תלמידים, 11.4% דיווחו שלימדו מעל 20, ו-11.4% דיווחו שלימדו תלמיד אחד בלבד. יצירת סדירות: • "כל בוקר בנינו סדר יום מהשעה 8:00-14:00 שכלל הרבה מתנדבים. [...] אפילו הכנסנו מתנדבים שעשו עיסויים להורים בחדרים בזמן שלימדנו את הילדים וטיפלנו בהם מבחינה רגשית..." (מ"א, שחקנית, ריאיון)	• "הקמנו פודטראק כדי שהם יוכלו לבשל, הם רצו ספורט, הקמנו מרחבי ספורט, הקמנו עם [...] מערכת של פודקסטים כדי שהם יוכלו לספר את מה שחו - כך בני נוער הקליטו והביעו את עצמם..." (ד"ר, מהנדס, ריאיון) פדגוגיות שיזמו המתנדבים - למידה מונעת־משחק (משחק): • "כל דבר שאני מלמדת היום הוא בעזרת המשחק - קלפים, קופסה..." (א"ס, מורה לשעבר, שחקנית תאטרון, ריאיון) למידה רלוונטית למשבר: • "הייתה למידה שזלגה לדברים רלוונטיים לחיים, הם שאלו אותי היכן אני הייתי בשבעה באוקטובר." (ר"י, פנסיונרית, ריאיון)

3. אילו גורמים אפשרו פעולות אלה, ועם אלו אתגרים התמודדו המתנדבים?

ניתוח הנתונים העלה כי הגורם המרכזי שאפשר את הפעילות החינוכית הענפה הוא התרבות הארגונית של "יזמות מלמטה", שאפיינה את החברה הישראלית בעת המלחמה, ובפרט האצלת הסמכות הלא־פורמלית (וייסבלו, 2023). במצבי קיצון פינתה המערכת הבירוקרטית מקום ליוזמות מקומיות, עובדה שאפשרה למתנדבים לפעול בגמישות תפעולית ולהגיב במהירות לצרכים המשתנים בשטח. המחויבות האישית הגבוהה של המתנדבים, שלעיתים היו חלק אינטגרלי מהקהילה המפונה, כמו גם הסולידריות האזרחית ותמיכת המגזר השלישי יצרו תשתית שחיפתה על החוסרים המבניים והלוגיסטיים של המדינה בשלבים הראשונים של הלחימה. יכולת זו לייצר פתרונות אדי־הוק הייתה המנוע העיקרי להמשכיות המערכת (אלמוג־בר ואח', 2023).

מנגד, הפעילות לוותה באתגרים מורכבים. ברמת התשתית, העדר סביבות למידה הולמות ומחסור בציד ובחומרי לימוד יצרו פערים משמעותיים וחייבו אלתור מתמיד בתנאי אי־ודאות קיצוניים. ברמה הפסיכוסוציאלית, האתגר המרכזי היה השחיקה והעומס הרגשי בקרב המתנדבים. המתנדבים בחינוך נדרשו להתמודד עם טראומה משנית ולספק מענה טיפולי לתלמידים, בעודם חווים בעצמם עקירה ואובדן, ולעיתים ללא הכשרה מקצועית מספקת בתחום בריאות הנפש. נוסף על כך, המבנה המבוזר של קבלת ההחלטות יצר לעיתים קרובות חוסר סנכרון בין הרשויות, משרד החינוך והשטח, דבר שאילץ את המנהלים של בתי הספר ואת המתנדבים לשאת באחריות כבדה ולעסוק בניהול משברים שוטף ללא מעטפת מערכתית ברורה ומספקת.

שני ממדים (מתוך חמשת הממדים) של מערכת החינוך שזוהו בתהליך ניתוח הנתונים משקפים כיצד יזמות וחלוציות באו לידי ביטוי בסביבות חינוך חלופיות ואפשרו את המעבר משבירות לעמידות ומעמידות לאנטי־שבירות. שני ממדים אלה הם מערכת החינוך ותגובת החברה. כלומר, המתנדבים פעלו בתווך שבו מצד אחד, מערכת החינוך אפשרה יזמות וחלוציות (לפחות בשלביה הראשונים של המלחמה), ומצד שני, התרבות הארגונית של "יזמות מלמטה" הביאה לפריחתן של יזמות חינוכית וחלוציות חינוכית שהשכילו להתגבר גם על התנגדויות שנבעו מסיבות לא חינוכיות (למשל פוליטיות). בלוח 4 מוצגים נתונים המתארים תהליך זה של מעבר משבירות לעמידות באמצעות יזמות ושל מעבר מעמידות לאנטי־שבירות באמצעות חלוציות.

לוח 4. ממדים בחינוך - מערכת החינוך ותגובת החברה להתנדבות - ביחס לשבירות, עמידות ואנטי־שבירות בשעת ההתנדבות בסביבות החינוך החלופיות בזמן מלחמת שבעה באוקטובר

ממד בחינוך	שבירות וקריסת שגרה	עמידות ויזמות חינוכית	אנטי־שבירות וחלוציות
מערכת החינוך	תפיסת ההתנדבות הייתה מענה הכרחי ואוטונומי למשבר: • "היוזמה והאחריות..." - הקדימו את היענות משרד הממשלה, "כל אחד תורם כפי יכולתו." (ר"ל, מהנדסת, ריאיון) - חוסר מענה מוסדי וכאוס ארגוני: • "משרד החינוך לתחושת מנע באופן אקטיבי וביטל כל יוזמה... הפחידו את המפונים שלא יעזו לקבל עזרה ממי שאינו משרד החינוך." (ע"ר, גננת, ריאיון) - רק 35% מהפעילויות ההתנדבותיות שבהן השתתפו המתנדבים אורגנו על ידי משרד החינוך. את השאר ארגנו עמותות (27.5%) או שהן נעשו באופן עצמאי (17.5%). - פיזור תלמידים וצוות: • "בבית הספר היה בלגן אחד גדול, לא ידענו היכן הצוות והתלמידים, כולם היו מפוזרים בארץ." (מ"מ, מנהלת בית ספר, ריאיון) - כשל ביוזמות התנדבות רשמיות: • "פניתי למשרד החינוך... הם אמרו שאם לא אגיע חמישה ימים הם לא רוצים בעזרת. פשוט הזויים." (ח"ד, מורה פנסיונרית, ריאיון)	הפיכת מוסד קולט למרכז אזורי: • "[בית הספר] הפך למרכז קליטה אזורי." (ע"ר, בנקאית, ריאיון) - התארגנות מהירה: • "פנו אלי ממשרד החינוך ואמרו לי שמקמים מרכז מפונים לילדים וכעובדת סוציאלית צריכים שאגיע לסייע, כך התחלתי את תהליך ההתנדבות שלי. לאן שקראו לי הגעתי. בכל מלון היה ערב רב, ילדים מאשקלון, מהצפון, משרדות, וכל אחד נזקק לסוג של תמיכה אחרת. מחוז המרכז במשרד החינוך נערך ונתן מענה לבקשות שלנו בשטח. זה אומנם לקח זמן אבל היינו שם למען הילדים." (מ"א, עובדת סוציאלית, ריאיון) • "היינו צריכים להשתמש בכוחות הפנימיים שיש לנו, ביררנו למי יש רקע בחינוך ופשוט גייסנו אותם ויצרנו באופן עצמאי ללא קשר למשרד החינוך מערך של התנדבות בהתאמה לצרכים הפורמליים והבלתי פורמליים של התלמידים ביישוב. מעל 284 ילדים." (א"ג, מנכ"לית, ריאיון)	בניית מודלים חדשים מחוץ למערכת: • "יצרנו תוכנית סדורה, לפיה נתנו מענה לתלמידים... מצאנו להם חונכים ומנטורים שישבו איתם על החומר לבחינה." (ר"ש, ראש חוג באקדמיה, ריאיון) • "הקמנו במלון [...] חמל מתנדבים." (ק"מ, מנהלת עמותה, ריאיון) - שותפויות חוץ־מערכתיות: • "בית הספר [...] סיפק הכול... כולם עברו ללימודים במכללת [...]". (ג"ג, אשת תקשורת, ריאיון) • "... במשך 5 חודשים הקמנו במרכזי מפונים מרכזי למידה, והתפקיד שלי היה להתאים את המרכזים לעמותה [...] בנינו הכול מאפס [...] גייסנו אלפי מתנדבים, ורק כאשר הבנו שהמדינה מתחילה לפעול, עזבנו ועברנו למקומות אחרים שהיו זקוקים לנו." (י"א, איש הייטק, ריאיון) • "לא היה עם מי לדבר, לא ידעו מי נגד מי. הבאנו איתנו הרבה כסף וניסיון וצוותים שבנו הכול מהתחלה ועד הסוף, בנינו מיזם חינוכי לתלמידים המפונים [...] עד שמשרד החינוך נכנס לאירוע היינו מאוד מבוססים בכל בתי המלון [...] יצרנו יש מאין. בנינו תוכניות חינוכיות ואף קיבלנו פרס התנדבות הנשיא." (י"ג, מנהל מחלקת חינוך לשעבר, ריאיון)

ממד בחינוך	שבירות וקריסת שגרה	עמידות ויזמות חינוכית	אנטי־שבירות וחלוציות
תגובת החברה להתנדבות	ניגוד אינטרסים של גורמים פרטיים: • "המלונות לא רצו לסייע ולספק [רשימות מפונים] (מפני שהם דיווחו על יותר אנשים על מנת לקבל יותר כסף מהמדינה)." (מ"ב, מורה לספרות, ריאיון) - בידול קהילתי: • "[...] הקימו באילת בית ספר למפונים שלהם ולא הסכימו ש [...] יצטרפו אליהם." (מ"ב, מורה לתאטרון וספרות, ריאיון)	התארגנות גופים אזרחיים ותיקים: • "קופת חולים כללית הייתה שם... תנועות הנוער הכחולות היו פרוסים בכל המלונות." (אל"ש, מנהלת מטה במשרד החינוך, ריאיון) - היענות הסגל האקדמי להתנדבות בהוראת תלמידים בגילי בית ספר למרות היעדר הכשרה: • "קיבלתי הודעת וטסאפ באחת מהקבוצות החברתיות בהן אני חבר, הבנתי שצריכים מורים למתמטיקה במלונות בים המלח. הסכמתי להתנדב למרות שמעולם לא עבדתי עם בני נוער. כל חיי הייתי באקדמיה. זה היה מאתגר ויחד עם זאת נתן תחושת משמעות." (א"ל, מרצה למדעים, ריאיון)	יצירת שיתופי פעולה בין־מגזריים גלובליים: • "יצרת קשרים בין הילדים לבין סטודנטים מאוניברסיטאות בעולם ומארגוני חברה אזרחית בישראל בכדי שביחד נעשה הסברה טובה יותר." (ג"ג, פעילת הסברה ואשת תקשורת, ריאיון) - הפיכת הבלתי פורמלי למבנה קבוע: • "דאגנו שכל שיעור בלתי פורמלי יהיה לפחות 8 מפגשים על מנת לייצר תחושה של המשכיות וקבע." (א"ג, מהנדסת, ריאיון)

לסיכום, ממצאי המחקר המבוססים על הגישה המשולבת מסרטטים את המעבר הדינמי של מערכת החינוך הישראלית ממצב של שבירות ראשונית לעבר עמידות ואנטי־שבירות, כפי שבאו לידי ביטוי בחמשת הממדים המרכזיים של המודל המוצע. הנתונים מצביעים על כך שהיזמות והחלוציות החינוכיות בקרב המתנדבים ואנשי השטח שימשו כמנוע צמיחה קריטי, שאפשר לא רק את השבת הרציפות התפקודית אלא גם את פיתוחן של פרקטיקות פדגוגיות וארגוניות חדשניות מתוך הכאוס. תובנות אלו מניחות את התשתית לפרק הדיון, שבו ננתח את המשמעויות התאורטיות והיישומיות של ממצאים אלו עבור חוסנה של מערכת החינוך בעיתות משבר עתידיות.

דיון

משמעויות של יזמות חינוכית בעיתות משבר היא מעבר ליישום טכנולוגיות או מודלים חדשים; היא ביטוי ליכולתן של מערכות חינוך, ובעיקר של האנשים הפועלים בהן, להפגין גמישות יוצאת

דופן, יצירתיות ומחויבות עמוקה לתלמידים גם בנסיבות קיצוניות (Osegbue, 2025). חלוציות חינוכית בעת משבר היא המהות של הסתגלות וצמיחה מתוך קושי. היא חורגת מהגדרותיה המסורתיות של יזמות פדגוגית ותאורטית וכוללת יכולת יוצאת דופן לתגובה מהירה, לאלתור, לגמישות ולמתן מענים בלב הכאוס. הדוגמאות מישראל ומהעולם מוכיחות עד כמה יזמות וחלוציות בעיתות משבר הכרחיות להפקת לקחים ולהיערכות למשברים עתידיים.

ממצאי המחקר הנוכחי מאירים את תפקידה הקריטי של ההתנדבות בחינוך, בין ביזמות ובין בחלוציות, בקרב קהילות המפונים בזמן מלחמת שבעה באוקטובר. הניתוח חשף תגובה אזרחית ספונטנית, יצירתית ומחויבת, שפעלה בחמישה ממדים: תפקוד המורה, חוסן, פדגוגיה, מערכת החינוך ותגובת החברה להתנדבות. על פי הניתוח שאנו מציעות, תגובה זו נעה על פני הרצף שבין שבריות (vulnerability) דרך עמידות (resilience) ועד אנטי־שבריות (antifragility) (Taleb, 2012).

הניתוח מחזק את המודל התאורטי של אנטי־שבריות בכך שהוא מזהה תגובה החורגת מעבר לחוסן. חוסן משמעו חזרה למצב קודם, ואילו התגובה שאותרה כאן היא צמיחה ושיפור. היכולת של המגזר השלישי ושל הקהילה ליצור בריתות ארוכות טווח והיכולת לשלב מגוון גורמים ליצירת פתרונות מצביעות על מערכת שמצליחה ליצור סדר חדש וגמיש יותר תחת כאוס. המערכת הטרנספורמטיבית היא זו שמייצרת סדר זה, בניגוד למערכת המסורתית המנסה לשמר סדר ישן.

לאור ממצאי המחקר הצענו את מודל "המעגל החינוכי האנטי־שבר" (the antifragile educational cycle) כמודל תאורטי לתיאור צמיחה פוסט־טראומטית של המערכת החינוכית. מודל זה משקף את המעבר ממערכת המבקשת רק להתאושש מהפרעות ומשברים, למערכת המשפרת את יכולותיה הליבריות והופכת לחזקה, גמישה ומסתגלת יותר בעקבות כך. במעגל זה יזמות חינוכית מקדמת את המעבר מסטטוס שבר לעמיד, בעוד שחלוציות חינוכית מרחיבה את גבולות החוסן הקיים ומקדמת מעבר מעמידות לאנטי־שבריות.

ניתוח משולב של הממצאים מלמד כי המעבר משבריות לעמידות לא היה רק פונקציה של התייצבות טכנית אלא תוצר של שינוי עמוק בזהות המקצועית של המתנדבים. אם בשלב השבריות דיווחו המרואיינים על "שיתוק" ו"אלם תפקודי" (כפי שתיארה א"ס: "לא הייתי מסוגלת לעשות כלום"), הרי שהנתונים הכמותיים מצביעים על מהירות תגובה מרשימה - 39% מהמשיבים פנו להתנדבות כבר בשבוע הראשון למלחמה.

אשר לקשר שבין רקע מקצועי בחינוך לתפיסת החלוציות, נמצא שאף על פי שרק ל־40% מהמתנדבים היה רקע קודם בחינוך פורמלי, לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית ברמת תפיסת החלוציות בין אנשי מקצוע למתנדבים מהציבור הרחב. ממצא זה מרמז כי במצבי קיצון החלוציות החינוכית אינה נשענת על פרוטוקולים פדגוגיים חינוכיים אלא על "אתוס הישרדותי" משותף. עם זאת, ניתוח איכותני מעמיק מעלה כי אופי הפעילות במרחבי המפונים כן הושפע מהרקע של המתנדבים: בעוד שבעלי הרקע החינוכי נטו ליזמות מערכתית (הקמת "דסקים"

וחיבור לרשויות, כפי שתיאר י"ג), המתנדבים ללא הרקע הפגינו חלוציות פדגוגית ספונטנית (כגון פיתוח מרחבי פודקאסטים ובשול, כפי שתיאר ד"ר). שילוב זה, שבו 24% מהמדגם יזמו פעילויות חדשות "מלמטה", הוא שאפשר למערכת לעבור ממצב של עמידות (תפקוד תחת אש) למצב של אנטי־שבירות - צמיחה של מודלים חדשים מתוך הריק הממסדי. חלוציות זו מסמנת מעבר מניהול מתנדבים מסורתי ליצירת שותפויות אסטרטגיות שפועלות כשותפות ומעצבות ולא רק כנתמכות פסיביות (Yanay-Ventura et al., 2025). רתימת ההון החברתי של המתנדבים ואף הצעירים ככוח יזמי מאתגרת היררכיות כוח ומקדמת סמכות משותפת - צעד קריטי במעבר לאנטי־שבירות מערכתית.

עם זאת, בחינה ביקורתית של הממצאים מעלה כי המעגל האנטי־שביר אינו מתרחש בחלל ריק, והוא גבה מחיר אישי ומקצועי כבד מהפועלים בשטח. האנטי־שבירות המערכתית נשענה במידה רבה על שבירותם של היחידים, שפעלו תחת עומס רגשי קיצוני ולעיתים קרובות ללא מעטפת תמיכה או הכשרה מתאימה להתמודדות עם מצבי טראומה ופינוי. רבים מהמתנדבים חוו בדידות הנובעת מהיעדר גיבוי ממסדי ומחיכוך מתמיד עם חסמים בירוקרטיים שעיקבו את העשייה. הכשלים בתיאום המערכתי והריק המנהיגותי בשלבים הראשונים אילצו את המתנדבים לתפקד כמטפלים בעל כורחם, מצב שהוביל לשחיקה מואצת ולחשיפה לטראומה משנית (Sharifian et al., 2023). מכאן עולה כי היכולת של המערכת לצמוח מתוך הכאוס תלויה באופן מסוכן בהקרבה אישית, דבר המעלה שאלות לגבי קיומם של מודלים כאלו לאורך זמן ללא הסדרה מוסדית תומכת.

מורכבות זו מדגישה את חשיבות דמותו הייחודית של המתנדב כמרכיב מכריע בהנעת המעגל. הממצאים מסרטטים דיוקן של עורף אקטיבי, המאופיין במסוגלות עצמית גבוהה ובחוסר סובלנות מובנה לחוסר מעש. אלו הם אנשי חזון ומעשה המזהים את הריק המנהיגותי כקריאה לפעולה ופועלים מתוך דחף פנימי להחזרת הסדר והמשמעות לחיי התלמידים. היזמים והחלוצים במחקר זה הפגינו אופי אדפטיבי יוצא דופן, שאפשר להם לחצות גבולות מקצועיים מסורתיים ולשלב בין הוראה, ניהול ותמיכה רגשית. עבורם העשייה החינוכית לא הייתה רק תרומה חיצונית אלא מנגנון של ריפוי אישי. בתוך הארעיות והאובדן הלאומי מצאו המתנדבים בעשייתם למען האחר מקור לחוסן פנימי ולתחושת שליחות, שהפכו אותם לאבני הבניין החיות של המערכת האנטי־שבירה (Domaradzki, 2022).

המודל המוצע דורש שינוי פרדיגמטי ביחס למערכת החינוך: סטייה מתפיסת החוסן המוגדרת כיכולת להתאושש ולשוב למצב הקודם, אל תפיסת האנטי־שבירות המוגדרת כיכולת להשתפר, להתחזק ולהפוך משברים ומצבי חירום למנוף ללמידה ארגונית תוך שימור ההצלחות הצומחות מן השטח והעמקתן. שינוי זה מציב אתגר מול חולשות הריכוזיות של מערכת החינוך הממוסדת ומציע אימוץ של מערכת סמכויות מבוזרת (מלמטה למעלה). המטרה היא לאפשר למערכת למנף, לשכפל ולהאיץ פתרונות מקומיים שצמחו מהשדה, במקום לשמש כגורם בירוקרטי מעכב. בכך ניתן לקדם אוטונומיה, גמישות ומהירות תגובה של מערכת החינוך

לאתגרי ההווה והעתיד, כאשר כל בית ספר יתפקד כמעין "חברת הזנק (סטרטאפ) חינוכית" המפתחת יזמות ופתרונות בזמן אמת. ממצאי המחקר קוראים תיגר על המבנה הברוקרטי והקשיח של המערכת בשגרה ומציעים להחליפו באמון, באוטונומיה של השטח ובהיחלצות האישית כמקור לאנטי־שבירות חינוכית (Schechter et al., 2024).

סיכום, מסקנות והמלצות

נסכם את הפרק במבט לעתיד, ונציג שלוש מסקנות, שתי המלצות והצעה אחת למחקר המשך.

מסקנות

1. **החוסן האזרחי כמנגנון אנטי־שביר בהיעדר תגובה מערכתית:** ממצאי המחקר מצביעים על כך שהתגובה האזרחית הספונטנית הייתה המענה הראשוני והמהיר ביותר לטובת המערכת החינוכית בזמן משבר. מול שבירות מערכתית, שהתבטאה בכאוס ארגוני ובחוסר מענה מוסדי מיידי, התגלתה תגובה המשקפת אנטי־שבירות. תגובה זו לא רק עמדה בלחץ המשבר, אלא אף יצרה מבנים חדשים (יש מאין) והובילה לייצוב יחסי של סדר יום לימודי ורגשי עבור התלמידים המפונים, ובכך מנעה קריסה מוחלטת של רצף הלמידה.
2. **ההתנדבות כמקור כוח למתנדב ולקהילה:** המתנדבים בחינוך הפגינו נכונות לחצות גבולות דיסציפלינריים ולספק מענה פדגוגי רב־גילי (גמישות מקצועית). יתר על כן, השליחות החינוכית והתרומה לזולת שימשו כלי לריפוי אישי עבור המתנדבים עצמם, שחלקם חוו טראומה אישית. קשר זה בין נתינה חיצונית לבין משמעות פנימית וריפוי ממצב את ההתנדבות כמנגנון פסיכו־סוציאלי דו־כיווני בזמן משבר.
3. **פדגוגיה של משבר - הצורך באוטונומיה, ברלוונטיות ובגמישות מבנית:** הממצאים מדגישים כי פדגוגיה יעילה בזמן משבר מחייבת סטייה מתוכניות לימודים פורמליות לטובת מודלים אוטונומיים, גמישים ורלוונטיים. למרות המגבלות במשאבים ובכוח אדם והדילמות הפדגוגיות־רגשיות המורכבות, הגישה הגמישה של המתנדבים, שהתמקדה במתן אוטונומיה מוגברת לתלמיד ושילבה מענים רגשיים/טיפוליים כחלק אינטגרלי מהלמידה, יצרה סביבת למידה תומכת. סביבה זו לא רק שימרה את הרצף הלימודי, אלא אף תרמה לצמיחה ולמוטיבציה משופרת בקרב תלמידים מסוימים.

מגבלות המחקר

לצד התרומה התאורטית והאמפירית של מחקר זה להבנת מנגנוני האנטי־שבירות במערכת החינוך בעת משבר המלחמה, יש לעמוד על מספר מגבלות של המחקר:

- מהימנות הדיווח העצמי: כנהוג במחקרים המבוססים על דיווח עצמי, קיימת אפשרות להטיה הנובעת מרצייה חברתית או מהרצון להציג עשייה ערכית באור חיובי. מגבלה זו דורשת זהירות בפרשנות הממצאים כשיקוף אובייקטיבי של המציאות בשטח, ויש לראות

בהם בראש ובראשונה את האופן שבו המתנדבים תופסים ומבנים את תפקידם בתוך הכאוס המלחמתי.

- מגבלות המדגם ותוקף חיצוני: המחקר נשען על מדגם כמותי מצומצם יחסית (80 משתתפים), דבר המגביל את היכולת לבצע הכללה סטטיסטית רחבה על כלל אוכלוסיית המתנדבים בישראל. השימוש בשיטת "כדור השלג" ובפנייה דרך רשתות חברתיות יצר הטיית בחירה מובנית; סביר כי המשיבים שהשתתפו במחקר הם אלו שתפסו את עשייתם כמשמעותית ומוצלחת, בעוד שקולם של מתנדבים שחוו שחיקה גבוהה, תחושת כישלון או שהפסיקו את פעילותם בשלבים מוקדמים, לא זכה לייצוג.
- הטיה גיאוגרפית והקשר תלוי מקום: רוב המשיבים הגיעו מאזור המרכז והצפון, ולכן ממצאי המחקר משקפים בעיקר את היזמות ואת החלוציות של מי שפעלו מחוץ למעגל הפגיעה הישיר. לעומתם, יש ייצוג חסר של מתנדבים תושבי הדרום, אשר היו נתונים בעצמם תחת איום ישיר ומתמשך. עבור תושבי הדרום, הפעילות החינוכית הייתה שזורה במאבק הישרדותי אישי וקהילתי, וייתכן כי חוויה מורכבת זו, המערבת טראומה ישירה עם עשייה, לא קיבלה ביטוי מלא בממצאים.
- איסוף נתונים רטרופקטיבי והטיית זיכרון: הנתונים נאספו בדיעבד, בחלוף כשנה מפרוץ המלחמה, ולכן הם חשופים להטיית הזיכרון. דיווח עצמי רטרופקטיבי מושפע מתהליכי עיבוד מאוחרים. המשתתפים עשויים לשחזר את חוויותיהם מבעד לפרספקטיבה נוכחית, המרככת או מעצימה אלמנטים מסוימים בהתאם לתוצאות המלחמה המאוחרות יותר או לצורך בבניית נרטיב של משמעות וצמיחה פוסט-טראומטית.

המלצות

1. אימוץ "פרקטיקום גמיש" מבוסס איודאות: יש להמיר את מודל ההתנסות הקלאסי המתמקד בכיתה יציבה, במודל של "פרקטיקום גמיש". על תוכניות ההכשרה לשלב התנסות בסביבות חינוך חלופיות (מרכזים קהילתיים, למידה חוץ-בית ספרית וחינוך בלתי פורמלי). מטרה זו תאפשר לסטודנטים לפתח "שריר" של אנטי-שבירות, יכולת לקיים רצף לימודי תוך התאמה למרחבים משתנים, לקבוצות רב-גיליות ולתנאים פיזיים מאולתרים.
2. הטמעת "יזמות חירום וניווט מוסדי" כליבת ההכשרה: על המכללות והאוניברסיטאות לפתח קורסי "מנהיגות יזמית בחירום", שיקנו כלים לניהול שותפויות בין-מגזריות (משרד החינוך, שלטון מקומי ומגזר שלישי). הכשרה זו תצייד את המורה ביכולת להפחית חסמים בירוקרטיים ולגייס משאבים אזרחיים בזמן אמת, ובכך להפוך מ"מבצע מדיניות" ל"יזם חינוכי" המסוגל ליצור סדר חדש בתוך כאוס.
3. הכשרת "מורה-מטפל" ופדגוגיה תומכת חוסן: יש להגדיר מחדש את הפרופיל המקצועי של המורה כדמות תומכת טיפול. על ההכשרה לכלול "סל כלי עזרה ראשונה נפשית" ופרקטיקות של פדגוגיה רגשית, המאפשרים זיהוי סימני מצוקה ועיבוד טראומה כחלק אינטגרלי מהשיעור (ולא כמענה נפרד). מודל זה יבטיח שהמורה יוכל לספק עוגן רגשי גם בהיעדר הכשרה קלינית מלאה, תוך שמירה על רצף לימודי ועל חוסן אישי.

מחקר המשך

לאור ממצאי המחקר הנוכחי שהתמקד בתהליכי היזמות והחלוציות של צוותי החינוך, מתבקש מחקר המשך אשר יעביר את מוקד הבחינה מהתהליך אל התוצר, כלומר אל רווחתם הנפשית והישגיהם הלימודיים של התלמידים וצוותי ההוראה. נדרש מחקר אורך עתידי כדי לבחון אם החשיפה לסביבות חינוך אנטי־שבירות תרמה לפיתוח חוסן אישי גבוה ולצמיחה פוסט־טראומטית בקרב תלמידים וצוותי חינוך מפונים, בהשוואה לקבוצות ביקורת שלמדו במסגרות פורמליות מסורתיות רגילות ולא התפנו מהבית בזמן המלחמה.

מחקר המשך ינתח את המידה שבה הגמישות הפדגוגית והלמידה הקהילתית שיפרו מיומנויות הסתגלות, פתרון בעיות ולמידה עצמאית במצבי קיצון. מחקר כזה יאפשר לקבוע אם הדינמיקה האנטי־שבירה מייצרת השפעה חינוכית בת־קיימא המכינה את הלומד להתמודדות עם מצבי א־ודאות, ובכך יתרום לתרגום הלקחים הישראליים לאסטרטגיה פדגוגית גלובלית המציעה מודל לחינוך עמיד וצומח בעיתות של משבר עולמי. שאלת המחקר המרכזית תהיה: האם סביבות חינוך חלוציות־יזמיות באו לידי ביטוי בחוסן האישי של תלמידים מפונים בטווח הארוך, בהשוואה לתלמידים שלמדו במסגרות פורמליות מסורתיות? ואם כן - כיצד?

מקורות

אלמוג־בר, מ', בר, ר' וברקאי, ר' (2023). פעילות החברה האזרחית בישראל במלחמת חרבות ברזל: מגמות ותובנות ראשוניות. המכון לחקר החברה האזרחית והפילנתרופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

בן אשר, ס' (2025). צמיחתה של מנהיגות פסיכולוגית בעת אסון. פסיכואקטואליה: רבעון הסתדרות הפסיכולוגים בישראל, גיליון קיץ, 14-21.

דרי, ד' (2023). מעשה מנהיגות. מאגנס.

וייסבלו, א' (2023). מענה מערכת החינוך לתלמידים מפונים ולתלמידים ביישובי קו העימות במלחמת חרבות ברזל. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

חזן, א', בוכניק, צ' ואבן־זהב, ע' (2024). קווים מנחים ליצירת רציפות חינוכית בעת חירום מתמשך. מוסד שמואל נאמן למחקרי מדיניות לאומית.

חזן, א', בוכניק, צ' ושושן רפאלי, ע' (2025). המלצות אופרטיביות לקידום מדיניות לאבטחת רציפות חינוכית בעת חירום מתמשך במערכת החינוך בישראל. מוסד שמואל נאמן למחקרי מדיניות לאומית.

לם, צ' (1973). ההגינות הסותרים בהוראה (הדפסה שנייה). ספרית פועלים.

מלין, י' וגומפל, ת' (2025). מורים בישראל בצל מלחמת "חרבות ברזל" - היבטים פסיכולוגיים ומקצועיים. בית הספר לריפוי בעיסוק, האוניברסיטה העברית.

סמט, מ' (2018). צבי לם: הגותו וחשיבותה למחקר ההיסטורי של החינוך העברי. גילוי דעת, 13, 135-159.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איפותני - תאוריה ויישום. רמות - אוניברסיטת תל אביב.

- Aboud-Halabi, Y., & Yanay-Ventura, G. (2025). The public sphere as a meaningful arena for volunteering dynamics: The case of a rural space in northern Israel. *Conflict Resolution Quarterly*, 43(1), 15-25.
- Amiel, M., & Yemini, M. (2023). Who takes initiative? The rise of education policy networks and the shifting balance of initiative-taking amongst education stakeholders in Israel. *Journal of Education Policy*, 38(4), 586-606.
- Aven, T. (2015). The concept of antifragility and its implications for the practice of risk analysis. *Risk Analysis*, 35(3), 476-483.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and community*, 5(3-4), 381-390.
- Bendell, T. (2016). *Building anti-fragile organisations: Risk, opportunity and governance in a turbulent world*. Routledge.
- Bitzur, A. (2024). National, community, and individual resilience from uncertainty to unity amid war: The Israeli case Operation Iron Swords, 2023. *Perspective Politice*, 17(1-2), 19-27.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews*. SAGE Publications Ltd.
- Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis management, school leadership in disruptive times and the recovery of schools in the post COVID-19 era: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2), 118.
- Domaradzki, J. (2022). 'Who else if not we'. Medical students' perception and experiences with volunteering during the COVID-19 crisis in Poznan, Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2314.
- Fuad, D. R. S. M., Musa, K., & Hashim, Z. (2022). Innovation culture in education: A systematic review of the literature. *Management in Education*, 36(3), 135-149.
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. *The Qualitative Report*, 20(11), 1772-1789.
- Girel, M. (2025). Entrepreneurial pedagogics: Start-up education models in Israel and China. *Educational Challenges*, 30(2). <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.2.07>
- Gracia-Zomeño, A., García-Toledano, E., García-Perales, R., & Palomares-Ruiz, A. (2025). Teachers' practices in developing entrepreneurial competence for innovative quality education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(6), 104.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19—school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.

- Jendza, J. (2023). Between chaos, instability, change and antifragility: A qualitative study of working conditions and everyday reality of Polish Montessori early childhood education teacher. *Prima Educatione*, 7(1), 39-48.
- Kalagy, T., Braun-Lewensohn, O., & Abu-Kaf, S. (2025). Psychological distress among Israelis during crisis: A comparison between COVID-19 and the Iron Swords War. *Psychiatry Research*, Article 116491.
- Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2025). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*, 57(3), 197-204.
- Law, M. Y. (2022). A review of curriculum change and innovation for higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 10(2), 16.
- Leshem, B., Kashy-Rosenbaum, G., Schiff, M., Benbenishty, R., & Pat-Horenczyk, R. (2023). Continuous exposure to terrorism during the COVID-19 pandemic: A moderated mediation model in the Israeli context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 2799.
- Lopez, V., & Whitehead, D. (2013). Sampling data and data collection in qualitative research. In Z. Shneider, D. Whitehead, G. LoBiondo-Wood, & J. Haber (Eds.), *Nursing and midwifery research: Methods and appraisal for evidence-based practice* (4th ed., pp. 123–139). Elsevier Health Sciences.
- Ma, M. (2024). Universalization of education and educational entrepreneurship in China: Market opportunities and challenges. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 200, p. 02005). EDP Sciences.
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection, and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9–18.
- Osegbue, G. C. (2025). Crisis intervention and response in educational institutions: Developing and implementing plans in developing countries. *African Journal of Educational Management, Teaching and Entrepreneurship Studies*, 15(1).
- Popa, M. C. (2024). Pioneering change: Prospective teachers' contributions to educational inclusion for socioeconomically disadvantaged youth. *Review of Ecumenical Studies*, 16(3).
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2021). Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 715-742.
- Schechter, C., Da'as, R. A., & Qadach, M. (2024). Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic. *Management in Education*, 38(4), 164-171.
- Sharifian, M. S., Hoot, J. L., Shibly, O., & Reyhanian, A. (2023). Trauma, burnout, and resilience of Syrian primary teachers working in a war zone. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(1), 115-135.

- Taleb, N. N. (2012). *Antifragile: Things that gain from disorder*. Penguin UK.
- Thomas, J. A., & Cooper, S. B. (2000). Teaching technology: A new opportunity for pioneers in teacher education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(1), 13-19.
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collective evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Varlık, S., Varlık, F., & Karakuş, M. (2024). Is creative thinking and innovation in teachers enough on their own? What happens if there is no entrepreneurship and reflective thinking? *Teaching and Teacher Education*, 152, 104800.
- Vecchiarini, M., Muldoon, J., Smith, D., & Boling, R. J. (2024). Experiential learning in an online setting: How entrepreneurship education changed during the COVID-19 pandemic. *Entrepreneurship education and pedagogy*, 7(2), 190-217.
- Yanay-Ventura, G., Yakhnich, L., Michael, K., & Sharabi, M. (2025). From managing volunteers to managing partnerships: Excluded youth as active partners in non-profit organisations. *Voluntary Sector Review*, 16(1), 78-100.

נספח: שאלון המחקר - חלוציות חינוכית בעת מלחמת שבעה באוקטובר

שלום רב,

תודה על הסכמתך להשתתף במחקרנו בנושא חינוך בחירום - יזמות וחלוציות חינוכית בעת מלחמת שבעה באוקטובר.

מטרת המחקר היא לבחון את הפעולות שנעשו על ידי צוותים חינוכיים - יחידים וקבוצות - באופן התנדבותי ובלתי פורמלי, על מנת לשמור על הרציפות החינוכית והרגשית של תלמידים ותלמידות מפונים במהלך המשבר.

- ההשתתפות במחקר היא וולונטרית לחלוטין.
 - המענה הוא אנונימי, ולא נעשה שימוש בפרטים מזהים.
 - ניתן להפסיק את המענה בכל עת.
 - מילוי השאלון אורך כ-10 דקות ומורכב ברובו משאלות סגורות.
- הסכמה מדעת:
- [] אני מאשר/ת כי קראתי את ההסבר ואני מסכים/ה להשתתף במחקר.

חלק א': רקע אישי ומקצועי

1. מגדר: זכר/ נקבה/ אחר/ מעדיף/ה שלא להשיב
2. מגזר: יהודי/ ערבי/ דרוזי/ אחר
3. אזור מגורים בשגרה: צפון/ מרכז/ דרום/ ירושלים והסביבה/ יו"ש
4. רקע מקצועי (ניתן לסמן יותר מתשובה אחת):
 - חינוך פורמלי (מורה/ מנהל/ת)
 - חינוך בלתי פורמלי (מדריך/ת נוער/ רכז/ת)
 - טיפול/ ייעוץ חינוכי
 - אחר: _____
5. תחום דעת/ דיסציפלינת הוראה עיקרית: _____
6. האם פונית מביתך במהלך המלחמה?
 - כן, פונית באופן יזום על ידי המדינה.
 - כן, התפנית באופן עצמאי.
 - לא פונית מביתי.

חלק ב': מאפייני פעילות ההתנדבות החינוכית

7. מיקום פעילות ההתנדבות העיקרי: בתי מלון/ מרכזי פינוי/ בתי ספר שהוקמו בחירום/ בתי ספר שפעלו כרגיל/ אחר
8. מסגרת ההתנדבות: משרד החינוך/ עמותה/ יוזמה אישית פרטית/ אחר

9. היקף ההתנדבות הכולל (בימים): עד 5 ימים/ 6-20 ימים/ 21-50 ימים/ מעל 50 יום
10. אוכלוסיית היעד העיקרית שעימה עבדת: תלמידי יסודי/ חטיבת ביניים/ חטיבה עליונה/ צוותי הוראה/ הורים
11. גודל הקבוצה הממוצע (פרטני/ עד 5 תלמידים/ 6-10 תלמידים/ 11-20 תלמידים/ מעל 20 תלמידים)

חלק ג': תגובה ראשונית ודפוסי פעולה

12. אילו תחושות תיארו את הרגשתך בשבוע הראשון למלחמה? (ניתן לבחור עד 3):
הלם/ דכדוך/ רצון להשפיע ולתרום/ פחד/ בלבול/ תחושת אחריות/ אחר
13. איזו התנהגות נקטת בשבוע הראשון לפרוץ המלחמה?
הסתגרות ודאגה לביתי/ פנייה יזומה להתנדבות בקהילה/ המתנה לפנייה מגורם רשמי/ אחר
14. באיזו מידה הסכמת עם המחשבות הבאות ביום הראשון להתנדבותך? (1 - כלל לא, 5 - במידה רבה מאוד):
 - יש לי אחריות אישית למען עתיד התלמידים.
 - עליי לקדם יוזמות חדשות כדי למלא את החלל שנוצר.
 - התפקיד שלי הוא קודם כול לשמור על אופטימיות ותקווה.

חלק ד': אופי הפעילות וסדירות

15. באיזו מידה הייתה קיימת תוכנית סדורה במקום התנדבותך?
16. קיימת תוכנית מלאה/ תוכנית חלקית/ לא הייתה תוכנית כלל - פעלנו בכאוס
17. בניית סדר היום: סדר היום הוכתב לי מראש/ בניתי את סדר היום בעצמי תוך כדי תנועה/ סדר היום נקבע בשיתוף עם המפונים
18. במהלך הפעילות עם התלמידים במה התמקדת? (דרג/י לפי סדר חשיבות):
 - תמיכה רגשית וחברתית.
 - צמצום פערים לימודיים והמשכיות תוכנית הלימודים.
 - העשרה, פנאי והפוגה.
19. מידת המעורבות ביוזמה: השתלבתי ביוזמה קיימת של משרד החינוך/ עמותה/ הובלתי יוזמה חדשה שלי באופן עצמאי

חלק ה': אתגרים, דילמות ותפיסת "חלוציות"

20. מה היה האתגר המרכזי שחוות בהתנדבות?
חוסר ארגון ובלבול/ קשיים רגשיים של התלמידים/ חוסר במשאבים/ חוסר שיתוף פעולה של הורים/ צוותים

21. באיזו מידה התמודדת עם הדילמות הבאות? (1 - כלל לא, 5 - במידה רבה מאוד):

- היחס בין הצבת גבולות לבין הכלה רגשית.
 - טשטוש הגבולות בין המרחב האישי למקצועי.
 - טיפול בנושאים רגשיים מורכבים ללא הכשרה מתאימה.
22. האם המושג "חלוציות חינוכית" מתאר לדעתך את פעילותך?
- כן, הרגשתי שזו עשייה חלוצית במערכת משברית.
 - חלקית, פעלתי מתוך רצון לסייע אך לא רואה בכך "חלוציות".
 - לא, אני לא מתחבר/ת למושג הזה בהקשר של חינוך.

חלק ו': זהות מקצועית ומחיר אישי

23. האם ההתנדבות גבתה ממך מחיר אישי?

לא גבתה מחיר/ מחיר של זמן ואנרגיה/ פגיעה במערכות יחסים קרובות/ מחיר רגשי כבד

תודה רבה על השתתפותך במחקר!

מילואימניקיות במערכת החינוך: עבודתן החינוכית של מנהלות גן במלחמת חרבות ברזל

יעל קסנר ברוך, * ענת בן שבת, ** סיגלית אבירם בריל***

תקציר

מחקר זה בחן את השינויים בפעילות הפדגוגית, את האתגרים בניהול הגן ואת משאבי ההתמודדות של מנהלות גן בתחילת מלחמת חרבות ברזל באמצעות מתודולוגיה איכותנית כמותית. במחקר השתתפו 102 מנהלות גן מרחבי הארץ, שמילאו שאלון מקוון ובו שאלות פתוחות. הממצאים מצביעים על קשיים מרכזיים שעמים נאלצו מנהלות הגן להתמודד, כגון התאמת הסביבה החינוכית וסדר היום, אייציבות בצוות ובמיקום הגן, דאגה לרווחה הנפשית של הילדים, ההורים והצוות וכן התמודדות עם קשיים אישיים. לצד זאת, נמצא שהגנות עושות שימוש בפרקטיקות מגוונות המבטאות חוסן, והשימוש בהן מתרחב ככל שהקשיים גוברים. נוסף על כך, מנהלות גן רבות תפסו באופן חיובי את התמודדותן הפדגוגית והניהולית בתחילת המלחמה; הן הצביעו על תפקידן כעל עוגן של יציבות לכלל שותפי העשייה החינוכית בגיל הרך. המחקר ממליץ על הכשרה שתחשוף מנהלות גן לפרקטיקות המטפחות חוסן במשבר, לצד ליווי מקצועי שיביא בחשבון אפשרות של טראומה משנית ועייפות החמלה, שעלולות להופיע בקרב צוותי ההוראה בגן ולגרום לשחיקה תפקודית.

מילות מפתח: הגיל הרך, חוסן, טראומה משנית, מלחמה, מנהלות גן, משבר

רקע תאורטי

הגננת כמנהיגה חינוכית

גן ילדים הוא מסגרת חינוכית העונה לצורכי ילדים בגילי 3–6 שנים. לשנים הראשונות בחיי הילדים השפעה מכרעת על התפתחותם ועל עיצוב אישיותם, ולכן חשוב שחוויה ראשונית זו תקדם את התפתחותם ותבסס אמון ותחושת ביטחון שילוו אותם ואת משפחתם גם בעתיד (משרד החינוך, 2010). בראייה אקרימיתית גן הילדים והדמויות המחנכות בו הם חלק

* ד"ר יעל קסנר ברוך, המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך, החוג לגיל הרך; המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט; המכללה האקדמית חמדת

** ד"ר ענת בן שבת, המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך, ראש החוג לגיל הרך

*** ד"ר סיגלית אבירם בריל, המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך, החוג לגיל הרך; המעבדה לחקר הגיל הרך, אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך

משמעותי מהמעגל הקרוב של הילד (מיקרו־סיסטם), משפיעים עליו ומושפעים ממנו וממעגלים רחבים יותר של הקהילה ושל המתרחש במדינה (אקרו־סיסטם) (Shelton, 2019). יחסי גומלין דו־כיווניים אלו תורמים להתפתחותם של הילדים ומחזקים את תפקידן של מנהלות הגן כעוגן לשותפים השונים; הן מוציאות לפועל את המדיניות ואת הפרקטיקות הנדרשות מהן ומשיבות מידע מהשדה כלפי מעלה (Rahman, 2025).

מנהלת גן בישראל מוגדרת כמנהיגה חינוכית לילדים, לצוות, להורים ולקהילה (משרד החינוך, 2010). המושג "מנהיגות" מגלם את יחסי הגומלין בין המנהיג/ה, המונהגים וההקשר שהם פועלים בו (Dulebohn et al., 2022), והוא תלוי באישיות המנהיג/ה ובתרבות הארגון שבראשו הם עומדים (Tsai, 2011). לחינוך לגיל הרך מאפיינים ייחודיים המצריכים מהגננת כישורי ניהול סמכותיים וריכוזיים לצד יכולות תקשורת, עבודת צוות, שיתופיות, גמישות מחשבתית בקבלת החלטות ומיומנויות רגשיות גבוהות (Mevorach & Miron, 2015; Rodd, 2020). מנהלות גן מפגינות בשגרה מנהיגות מוסרית ואמפתית המבטאת דאגה ואכפתיות (Tal, 2016). הן מאמצות דפוסים של מנהיגות משתפת ואמפתית, המעודדים יצירת קהילה שיתופית המבוססת על יחסי צוות ותקשורת טובה, ויסות רגשי, עידוד יוזמה ומוטיבציה ותכנון עבודה שיתופית להשגת מטרות (אבידן, 2017; Studni & Oplatka, 2022). כמו כן, מחקרים מראים שגננות תופסות עצמן כמנהיגות פדגוגיות שאחראיות ללמידה של הילדים, לצוות, לקהילה ולפיתוח המקצועי האישי (Heikka & Waniganayake, 2011), ומבססות את פעולותיהן על ביזור אחריות ועל העצמת הצוותים לעידוד מעורבותם בעשייה (Kahila et al., 2020).

המאה ה־21 מציבה אתגרים מורכבים (מגפות, מתיחות ביטחונית ומהפכות טכנולוגיות) הדורשים ממנהלות גן להפגין מנהיגות, יכולות ניהוליות, חוסן, יצירתיות ושיתופי פעולה (משרד החינוך, 2016). בשגרה ובמיוחד בעיתות חירום מנהלת גן נדרשת להפעיל מיומנויות רגשיות חברתיות כלפי המעגלים הסובבים אותה, וכיוון שהיא משמשת מעין מכל רגשי עבורם, היא נתונה לעומס רגשי מתמשך המגדיל את סיכוני השחיקה לנוכח חשיפה לטראומה משנית (Secondary Traumatic Stress - STS) ולעייפות החמלה (CF - Compassion Fatigue), במיוחד בהיעדר מערכות תמיכה מובנות (Oberg et al., 2023).

מחקרים מראים שבזמן משבר שימור איכות ההוראה מצריך קשר הדוק בין המערכות האקולוגיות השונות (Brigandi et al., 2022; Sookermany et al., 2025). בהתאם לכך, גננות דיווחו שבמהלך מגפת הקורונה ובימי המלחמה הן יישמו גישה של מנהיגות מסתגלת ו"זמישה" (agility), המבטאת דאגה, אכפתיות וטיפול קשרים בין־אישיים (עם הצוות, ההורים, הילדים והקהילה), וראו עצמן כמנהיגות וחיוניות לחוסן החברתי־חינוכי (Nissim & Avidan, 2024; Nissim & Naifels, 2025).

תמונת מצב של הגיל הרך בישראל במהלך מלחמת חרבות ברזל

אירועי 7 באוקטובר 2023 והמלחמה שפרצה לאחריהם השפיעו כמעט על כל בית בישראל. מחקר שפורסם בינואר 2024 וסקר 1,200 משפחות לילדים עד גיל 6, הראה כי שליש מהמשפחות נחשפו

במישרין לאירועי המלחמה (למשל, גיוס למילואים של בן משפחה, פינוי או פגיעה פיזית), וכ-69% מהמשפחות נחשפו בעקיפין דרך מעגלי משפחה וחברים, חשיפה לאזעקות ועוד (בלנק ואח', 2024). עם פרוץ המלחמה נסגרו מסגרות החינוך בישראל: 76% נסגרו לשבועיים ויותר, ו-23% היו סגורות למעלה מחודש. כ-50 אלף תלמידי חוק חינוך חובה ורבים נוספים בגילי לידה עד שלוש נותרו ללא מסגרת לימוד. למעשה, למשרד החינוך לא הייתה תוכנית פעולה ישימה וסדורה ולכן נוצר "כאוס ארגוני" (אבן זהב ואח', 2024).

מלבד סגירת המסגרות נפגעו ילדים צעירים ומשפחותיהם גם בתחומי הבריאות והכלכלה – למעלה ממחצית מהילדים לא קיבלו טיפולים חיוניים (טיפול חלב, טיפולים פרא-רפואיים ועוד), כשליש מההורים דיווחו על עלייה בקשיים רגשיים אצל ילדיהם (קשיי פרידה, קשיי שינה), ובכמחצית מהמשפחות נרשמה פגיעה כלכלית ישירה או עקיפה (בלנק ואח', 2024). מחקר נוסף מצא כי אף שרמות הפחד של ילדים ירדו בין השבוע החמישי לשבוע ה-13, רמת המצוקה הכללית נותרה גבוהה, בעיקר בקרב ילדים בגילי 4–6 שנים (פינצ'ובר ואח', 2024). מחקרים על מלחמת חרבות ברזל מצאו מתאם מובהק בין קשיי ההורים (חרדה, לחץ ודיכאון) לבין המצוקה הרגשית של ילדיהם (שחר וארם, תשפ"ה). הגיל הרך הוא תקופה רגישה, ולכן פגיעה ברווחת הילדים בזמן מלחמה עלולה להשפיע עליהם לטווח ארוך. נדרש אפוא לחקור את מערכות התמיכה, ובפרט מערכת החינוך, כמשאב המחזק ילדים והורים (בלנק ואח', 2024; פינצ'ובר ואח', 2024). מכאן שמטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפקודן ואת תפיסותיהן של מנהלות גן בימי מלחמת חרבות ברזל.

קשיים ומשאבי חוסן של גננות בזמן משבר

משבר הוא מצב של חוסר יציבות ואי-ודאות הנובע מגורמים אישיים (מחלה, אובדן) או ציבוריים (מלחמה, מגפה) (Boin et al., 2016; Masten & Narayan, 2012). התגובות למצב המשברי מגוונות ונעות מירידה בתפקוד ומצוקה רגשית (Horesh & Brown, 2020) ועד חוסן וצמיחה אישית (Southwick et al., 2014).

במצבי משבר הפעלת גן הילדים כסדרו מספקת לילדים ביטחון וחוסן רגשי המבוססים על תמיכה חברתית, חוסן מנטלי ותחושת שליטה (פורטל עובדי הוראה, Brody & Baum, 2025). לכן, תפקידיה של מנהלת הגן הם לשמור על רצף למידה ותקשורת עם הילדים, עם הוריהם ועם הצוות, לפעול לפי ההנחיות ולתווך לילדים מצבים מורכבים תוך זיהוי מצוקה ומתן מענה הולם (פורטל מוסדות חינוך, 2025).

למרות חשיבותן של מחנכות לגיל הצעיר כגורם מייצב ותומך בילדים ובהוריהם בשגרה ובמשבר (Hyson & Tomlinson, 2014), רוב המחקרים העוסקים בתגובות מחנכים למצבי משבר מתמקדים בגילי בית ספר ובהשכלה הגבוהה (Vyortkina, 2025; Lavrysh et al., 2023). מחקרים העוסקים בהשפעת מגפת הקורונה על גננות מצביעים על אתגרים מגוונים שהן התמודדו עימם, כגון הדרישה לרכוש במהירות מיומנויות דיגיטליות ולהתאים את ההוראה

המקוונת לגיל הרך, שמירה על הקשר עם ההורים והילדים ותחושת עומס וטשטוש גבולות בין החיים הפרטיים לחיים המקצועיים (אבידן וניסים, 2023; בוסקילה וחרן-לוי, 2023; לוי ואח', 2024; שכטר וספקטור-לוי, 2021; Timmons et al., 2021). מחקרים מראים כי במצב של מלחמה, קשיים שחוו גננות ומורות בבית הספר היסודי השפיעו לרעה על רווחתן הנפשית והגבירו את העומס הרגשי, את התסכול ואת השחיקה (Sharifian et al., 2023; Smidt et al., 2024).

לצד הקשיים, מחקרים מתקופת משבר הקורונה מצביעים על חוסן אישי וקהילתי שאפשר לגננות לגלות גמישות, הסתגלות ולמידה, לשמש עוגן רגשי לילדים, להורים ולצוות ולחנות תחושת שייכות, משמעות ומסוגלות (אבידן וניסים, 2023; בוסקילה וחרן-לוי, 2023; קסנר ברוך ואח', 2021; שכטר וספקטור-לוי, 2021). אחד הגורמים החשובים שתורמים לתחושת מסוגלות ולחוסן בקרב אנשי חינוך בעת משבר הוא היכולת לחלוק מידע ולשתף פעולה עם אנשי מקצוע אחרים (בלום ויוספסברג בן-יהושע, 2022). בעובדה זו תומכים מחקרים המצביעים על ההיזון החוזר בין שיתוף פעולה וסיוע למעגלים שונים (למשל הורים וצוות) לבין חיזוק תחושת השלמות, החוסן, המסוגלות והמשמעות (Gromova et al., 2023).

לסיכום, משברים מציינים בפני נשות חינוך אתגרים וקשיים רבים, אך במקביל עשויים לחשוף גם את חוסנן ואת יכולתן להסתגל, לגלות אכפתיות, לשתף פעולה, ללמוד ולהתפתח. אירועי 7 באוקטובר ומלחמת חרבות ברזל שפרצה בעקבותיהם היו ועודם חוויה טראומטית אישית ולאומית ייחודית שחשפה את האוכלוסייה הישראלית לקשיים יוצאי דופן. המחקר המועט על תפקודן ועל תפיסותיהן של מנהלות גן במהלך מלחמה, ובפרט סביב טראומה קולקטיבית, מדגיש את חשיבותו של מחקר זה.

מודל גשר מאח"ד

חוסן הוא יכולת הסתגלות והתמודדות עם משבר, שהופכת פוטנציאל לצמיחה חיובית (Walsh, 2003). חוסן יכול להתבטא ברמה האישית, הקהילתית או הארגונית (זיגלמן ואח', 2006; Walsh, 2003). פרופ' מולי להד וד"ר עפרה אילון, שחקרו התמודדות עם משברים ופיתוח חוסן נפשי, פיתחו מודל אינטגרטיבי המתאר את האופן שבו פרטים או מערכות חווים לחץ, משבר ואיודאות, מגיבים להם ומתמודדים עימם (Lahad et al., 2013). המודל המכונה **גשר מאח"ד** מחבר בראשי תיבות שבעה ערוצי התמודדות שונים עם משבר (לפי סדר הופעתם בשם העברי): גוף (תגובות פיזיות כגון תנועה, הרפיה, מנוחה ונשימה לצורך איזון פיזי), שכל (תגובות המתמקדות בשינוי החשיבה ובחינת המציאות לצורך פתרון בעיות), רגש (שחרור וביטוי רגשי מילולי ובלתי מילולי עם עצמי או עם אחרים לצורך עיבוד תחושות לחץ), מערכת אמונות וערכים (היכולת להעניק משמעות למצוקה ולסבל ולפתח תקווה באמצעים רוחניים), חברתי (תקשורת בין-אישית, קבלה והענקת תמיכה מתוך תחושת השתייכות לקבוצה), דמיון ויצירתיות (פעולות הפגתיות כגון יצירה, הומור ודמיון, המנתקות את הדעת מעיסוק בגורם המצוקה) (אילון ולהד, 2000). ההנחה היא שבכל אדם טמון הפוטנציאל להשתמש בערוצי

ההתמודדות השונים, אך הם באים לידי ביטוי בשילוב ייחודי ותלוי הקשרים כגון דמוגרפיה, תרבות, גיל ומגדר (Lahad et al., 2013).

לנוכח המחסור במחקרים הבוחנים את התמודדותן האישית והמקצועית של מנהלות גן במלחמה, **מטרת מחקר** זה הייתה לבחון את האתגרים הניהוליים והפדגוגיים בעבודתן, את דרכי התמודדותן ואת משאבי החוסן העומדים לרשותן באמצעות **השאלות האלה**:

1. מהם הקשיים והאתגרים בעבודתן של מנהלות גן?
2. מהן דרכי ההתמודדות של מנהלות גן עם הקשיים ועם האתגרים בעבודתן?
3. כיצד מנהלות גן תופסות את התמודדותן הפדגוגית והניהולית?

שיטת המחקר

המשתתפים

במחקר השתתפו 102 מנהלות גן (101 נשים וגבר אחד). גילן נע בין 22 ל-65 שנים ($M=44$). מביניהן 93% היו לאחר שנת הסטאז', והוותק שלהן נע בין שנה אחת לארבעים שנים ($M=16$).

אפיון הגנים

מבין מנהלות הגן 30.3% עובדות בגני חובה (גילי 5–6 שנים), 5.9% בגני טרום-חובה (גילי 4–5 שנים), 17.6% בגני טרום-טרום חובה (גילי 3–4 שנים), 7.8% במעונות (גילי לידה עד 3 שנים), ו-38.2% עובדות בגנים רב-גיליים. מספר הילדים בכל גן נע בין שמונה ילדים ל-36 ילדים ($M=29$). מבין הגנים 84.3% היו גנים רגילים, 8.8% גני חינוך מיוחד ו-6.8% מהגנים הוגדרו כ"אחרים" (גני יער, מונטסורי, גן משולב וכדומה). זרמי הגנים: 67.7% ממלכתיים, 22.5% ממלכתיים-דתיים, 2.9% חרדים ו-6.8% מעונות פרטיים.

המיקום הגיאוגרפי של הגנים: 56.9% במרכז הארץ, 23.5% בצפון הארץ ו-19.6% בדרום הארץ. נוסף על כך, שמונה גננות ציינו שהן מנהלות גן במרכזי מפונים (באילת ובים המלח), ושלוש גננות ציינו שקלטו בגן שלהן ילדים מפונים.

כלי המחקר

נעשה שימוש בשאלון מקוון הכולל חמש שאלות פתוחות ומבוסס על שאלון שערך סגל אקדמי ומנהלי ממוסד אקדמי באוקראינה לאחר פרוץ המלחמה (Lavrysh et al., 2025), וכן על ריאיון שנערך עם הורים לילדים לאחר מלחמת לבנון השנייה (Shaham et al., 2010). תוקף הכלים נבדק באמצעות דיון בין החוקרות, שווידאו שנוסח השאלות ותוכנן מתאימים למטרות המחקר ומשקפים את הרעיון התאורטי שהן אמורות למדוד.

שתי שאלות נועדו להערכת השינויים שייזמו מנהלות גן בעבודתן בתחילת המלחמה:

1. האם ובאיזה אופן שינית את ארגון הסביבה בגן?
2. האם ובאיזה אופן שינית את סדר היום בגן?

שלוש שאלות נועדו להערכת הקשיים, החוזקות ומשאבי ההתמודדות של מנהלות גן בעבודתן בתחילת המלחמה:

1. מהם הקשיים העיקריים שנתקלת בהם כמנהלת גן מאז פרוץ המלחמה?
2. אילו חוזקות גילית בעצמך כמנהלת גן מאז פרוץ המלחמה?
3. מה עוזר לך להתמודד עם התקופה הנוכחית כמנהלת גן?

מהלך המחקר

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה של המכללה האקדמית בית ברל הופץ שאלון אנונימי באופן מקוון בקרב גננות בשיטת "כדור השלג". בפנייה לגננות הודגש כי הן יכולות לפרוש ממילוי השאלון בכל שלב, וכי מטרתנו היא ללמוד מהן על תפקודן בעשייה החינוכית בלבד. בשאלון לא נכללו תיאורי מקרה או בקשות להיזכר באירועים העלולים לפגוע במשתתפות במחקר. נוסף על כך, למשתתפות ניתנו פרטי התקשרות עם החוקרות לצורך שאלות, בקשות לעזרה וכדומה. ההפצה כללה פנייה לגננות באזורים שונים בארץ דרך פרסום בקבוצות פייסבוק של גננות, מפקחות גני ילדים ורשימות תפוצה של מדריכות פדגוגיות. הנתונים נאספו במהלך שישה שבועות מתחילת דצמבר 2023 ועד אמצע ינואר 2024, ומכאן שהממצאים מתייחסים לתקופת תחילת המלחמה, שבה בלטה התגייסות חינוכית-חברתית (גרנית דגני וכן יהודה, 2025).

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו בשתי מתודולוגיות – איכותנית וכמותית. תשובות מנהלות הגן תומללו, ונערך ניתוח תוכן מגשש על פי תמות מרכזיות (שקדי, 2003). הניתוח האיכותני המגשש הראה שתשובות מנהלות הגן ניתנות לחלוקה לממדי מודל גש"ר מאח"ד (אילון ולהד, 2000). לאחר הניתוח האיכותני והגדרת התמות המרכזיות בכל שאלה הוסבו הממצאים לנתונים כמותיים – בכל מדד שנבדק קודדה תשובה ב"1" אם ציינה תמה מסוימת, וב"0" אם לא. לאחר מכן חושבה שכיחות התמות בסטטיסטיקה תיאורית.

אשר לפוזיציה של החוקרות במחקר – כולן היו מעורבות במערכת החינוך בזמן המלחמה. בתחילת המלחמה סייעו שלושתן בהקמה ובתפעול של גני ילדים במרכזי המפונים, ובהמשך הדריכו שלושתן סטודנטיות שהתנסו בגני ילדים כאשר אלו חזרו לפעול. האינטראקציה עם מנהלות הגן חשפה את החוזקות ואת החוסן שלהן, וייתכן שהשפיעה על הפרשנות שנתנו החוקרות לתשובותיהן. כדי להעריך את מהימנות הדירוגים בין שלוש החוקרות (inter-rater reliability) בנוגע לסיווג התשובות הפתוחות לפי ממדי המודל גש"ר מאח"ד, נעשה שימוש במדד סטטיסטי המשמש להערכת מהימנות או הסכמה בין מדרגים (Intraclass Correlation Coefficient two-way random effects model [ICC(1, 2)]). לצורך כך סיווג שלוש החוקרות מדגם זה של עשר תשובות פתוחות של מנהלות גן (כ-10% מכלל המדגם) באופן בלתי תלוי, לפי ששת ממדי המודל (גוף, שכל, רגש, מערכת אמונות וערכים, חברת, דמיון ויצירתיות), וחושב מקדם המתאם לקביעת מידת ההסכמה ביניהן. מקדם המתאם ICC (Intraclass Correlation Coefficient) עם

רווח סמך של 95% (confidence interval) הצביע על הסכמה טובה עד מצוינת בין החוקרות (Cicchetti, 1994) בכל הממדים (גוף=0.92, שכל=0.74, רגש=0.77, מערכת אמונות וערכים=1, חברתי=0.81, דמיון ויצירתיות=0.9). כל החישובים בוצעו באמצעות SPSS גרסה 26.

ממצאים

הממצאים המוצגים במאמר זה מתייחסים לקשיים ולאתגרים שעיימם נאלצו מנהלות גן בישראל להתמודד בחודשים הראשונים של מלחמת חרבות ברזל, לדרכי הפעולה שאימצו מול קשיים ואתגרים אלו ולאופן שבו הן תופסות את התמודדותן זו.

רציפות בפעילות הגן

הממצאים מראים כי רוב הגנים לא פעלו ברציפות בחודשי המלחמה הראשונים וחוו שינויים במיקום ובצוות הגן (לוח 1). כשני שלישים מגני הילדים היו סגורים לפרק זמן מסוים או פעלו חלקית במהלך החודשים הראשונים של המלחמה. עוד ניתן ללמוד מתשובות הגננות, שפחות מ־20% מהגנים נאלצו להתמודד עם אתגרים של שינוי מיקום או תחלופה של נשות צוות.

לוח 1. קשיים ואתגרים בפעילות הגן השוטפת שעיימם התמודדו מנהלות גן בתחילת המלחמה

קשיים ואתגרים	כן	לא
הגן היה סגור	72 (69.9%)	31 (30.1%)
הגן פעל חלקית (חלק מהימים ו/או חלק מהשעות)	69 (67%)	34 (33%)
מיקום הגן השתנה	18 (17.5%)	85 (82.5%)
צוות הגן השתנה	17 (16.5%)	86 (83.5%)

שינויים בפעילות הפדגוגית בגן

מנהלות הגן נשאלו בנוגע לשינויים שעשו בארגון הסביבה ובסדר היום. בשלב הראשון נותחו תשובות הגננות באופן איכותני, ונמצאו ארבע תמות המתייחסות לשינוי ולסיבותיו: לא חל שינוי; חל שינוי בהתאם להנחיות/צורך פיקוד העורף; חל שינוי בהתאם לצורך פדגוגי; לא חזרו לגן. בשלב השני, כדי להעריך את השכיחות של כל תמה נערך ניתוח כמותי (תשובות הגננות מתוארות בלוח 2). כ־4% מהגננות דיווחו שלא חזרו לגן בתקופה שבה מילאו את השאלון (דצמבר 2023 עד אמצע ינואר 2024), ולכן לא ערכו שינויים בארגון הסביבה החינוכית ובסדר היום.

מבחינת שינויים בסביבה החינוכית, 38.2% ממנהלות הגן דיווחו שלא ביצעו שינויים בסביבה החינוכית, 20.6% מהן דיווחו שנאלצו לבצע שינויים בארגון הסביבה החינוכית לאור ההנחיות של פיקוד העורף (כגון פינוי המרחב המוגן מציד מיותר וציפוף שולחנות ליצירת מעבר נגיש, נוח ובטוח מחלל הגן אל המרחב המוגן), ו־37.3% ממנהלות הגן ערכו בגן שינויים לאור צורך

פדגוגי שנוצר בגן (למשל העשרת המרכז הסוציודרמטי בבובות והנגשה של שמיכות ואביזרי תחושה רכים המסייעים לילדים להירגע).

אחת המשיבות כתבה: "הממ"ד היה המחסן שלי ונאלצנו לפנות אותו. מיקמנו את המחסן במקום מרחב אחר בגן ואת הממ"ד הפכנו לפינת רוגע עם פופים, בובות ומשחקים בהם הילדים יכולים לשחק". משיבות אחרות התייחסו ליכולת התנועה במרחבי הגן: "השתדלתי לשמור על מרחבי פעילות מרווחים כדי לאפשר לילדים לנוע, לבנות, להתפרס וכו'", ולשימוש בחומרים: "יותר יצירה בחומרים רכים, בצק, חמר וכו'". לעומתן היו משיבות שהתייחסו לצורך לשמור על נראות הסביבה כפי שהיא כדי להשרות ביטחון: "השתדלתי לא לשנות יתר על המידה ולבסס ביטחון על הקיים". מבחינת סדר היום, כ-54% ממנהלות הגן דיווחו שלא שינו את סדר היום בגן. כ-12% מהן דיווחו שנאלצו לבצע שינויים בסדר היום לאור ההנחיות של פיקוד העורף (שילוב תרגולי כניסה למרחב המוגן ושינוי בסדר ובחלוקת הזמנים לכל פעילות במהלך היום לנוכח קיצור שעות פעילות הגן). לדוגמה, אחת המשיבות ציינה: "שעות היציאה לחצר השתנו בהתאם להנחיות פיקוד העורף, הילדים לא יוצאים יחד". 30.4% מהמשיבות דיווחו שנאלצו לערוך שינויים בסדר היום לנוכח צורך פדגוגי שנוצר בגן (הארכת משך הזמן למשחק חופשי במוקדים השונים, הארכה או קיצור זמן המשחק החופשי בחצר ועוד). לדוגמה, אחת המשיבות כתבה: "הגן יותר פתוח, אני פחות בעבודה בקבוצות ויותר בפעילויות פרטיות של קשב ושיחות אישיות". משיבות נוספות התייחסו לסדר יום שכולל יותר משחק חופשי: "יותר משחק סוציודרמטי ומשחקי בנייה חופשיים. פעילות גופנית מרובה ומשחק מגוון בחצר הגן", ויותר זרימה ופחות מעברים: "סדר היום בגן הוא זורם. מעט מאוד מעברים... היה ניכר כי הילדים זקוקים למרחב וחופש פעולה והמעברים מקשים עליהם". לעומתן היו משיבות שהתייחסו לצורך לשמור על סדר היום הקיים כדי להשרות ביטחון: "היה לי חשוב לשמור על שגרה עד כמה שאפשר, לכן לא שיניתי את סדר היום בגן. הדבר היחיד שהתווסף הוא תרגיל כניסה לממ"ד שאנו מבצעים מדי יום. חשוב לציין שכרגע מותר לצאת לחצר הגן רק עם חמישה ילדים ולכן לא יוצאים הרבה". היו גננות שתיארו תהליך של שינוי שהן עצמן עברו במהלך החודשים הראשונים של המלחמה לצד ביטחון שצברו, שאפשר להן לחזור לשגרה: "בהתחלה כשחזרנו לגן היה לי קושי לצאת עם הילדים לחצר, חששתי שתהיה אזעקה ולא נספיק להיכנס בזמן. במהלך השבועות השתחררתי והתחלנו לצאת".

לוח 2. שינויים בסדר היום ובארגון הסביבה שערכו מנהלות גן בתחילת המלחמה

שינויים שנערכו	לא חל שינוי	חל שינוי בהתאם להנחיות/צורך פיקוד העורף	חל שינוי בהתאם לצורך פדגוגי	לא חזרו לגן
שינויים בארגון הסביבה החינוכית	39 (38.2%)	21 (20.6%)	38 (37.3%)	4 (3.9%)
שינויים בסדר היום	55 (53.9%)	12 (11.8%)	31 (30.4%)	4 (3.9%)

קשיים ואתגרים בניהול הגן

לצורך הערכת הקשיים והאתגרים שעומדים בפני מנהלות גן בתחילת המלחמה, הן נשאלו: "מהם הקשיים העיקריים שבהם נתקלת מנהלת גן מאז פרוץ המלחמה?" בשלב הראשון נותחו תשובות הגננות באופן איכותני, ונמצאו חמש תמות המתייחסות לקשיים בתחומים שונים: בהקשר של עבודה עם הילדים; בהקשר של עבודה עם ההורים; בהקשר של עבודה עם הצוות; בהקשר של עבודת הניהול; בהקשר של היבטים אישיים. כדי להעריך את שכיחות התמות נערך להן ניתוח כמותי (לוח 3).

כמעט מחצית (46%) ממנהלות הגן ציינו שבמהלך חודשי המלחמה הראשונים הן חוו קשיים בעבודה מול הילדים. הקשיים העיקריים שתוארו היו פחדים וחרדות של הילדים, קשיי פרידה מההורים בבוקר, גרסיה למוצץ או להרטבות ובעיות התנהגות. אחת ממנהלות הגן ציינה ש"הקושי התבטא בעיקר בפרידות הארוכות של ילדים מהאבות אשר במילואים". מנהלת גן נוספת תיארה: "ילדים שמראים סימני לחץ וחרדה חזרו להרטיב, הרבה בכי בבקרים, קושי בפרידה בבוקר, ילדים קצת יותר סוערים או יותר מופנמים". היו מנהלות גן שצינו את הקושי שחשו בתיווך המצב לילדים: "הקושי להעביר את העניין של המצב לילדים – איך להעביר? עד כמה לספר?"; "חרדה פחד, המון שאלות שלא תמיד יש תשובות".

שליש ממנהלות הגן ציינו שחוו קשיים בהתנהלות מול ההורים בחודשי המלחמה הראשונים. הקשיים שצינו היו מגוונים ונגעו בעיקר לתמיכה במשפחות שבהן אחד ההורים מגויס: "הקושי העיקרי הוא עבור אותן אימהות הגן שבעליהן מגויסים זמן רב"; "לסיוע להורים לתווך את המצב לילדים: 'הורים שלא יודעים לתווך את המלחמה לילדים: ממצב של 'התעלמות' מוחלטת למצב של שיתוף בכל הפרטים... לא תמיד מותאם לגיל ולהבנת הילדים"; "להחזרת תחושת הביטחון להורים: 'האתגר היה להחזיר את תחושת הביטחון, בעיקר להורים, ואת האמון שהם יכולים לשלוח את הילדים לגן'".

מעט יותר מעשירית (10.7%) ממנהלות הגן ציינו שבחודשי המלחמה הראשונים נאלצו להתמודד עם קשיים הנוגעים לניהול הצוות. לדוגמה, אחת ממנהלות הגן ציינה ש"הסייעת דיברה מעל ראשם של הילדים על מוות חיילים". קשיים נוספים התייחסו לצורך של מנהלת הגן לתת מענה רגשי גם לסייעות: "הקושי הנוסף שיש נשות צוות בגן, שהן עצמן אימהות לילדים לחוצים והן נמצאות במתח"; "הקושי העיקרי היה להרגיע את הצוות החרדתי"; "חשש הסייעות לפניקה בזמן חצר, אם תישמע אזעקה, לרדוף אחרי ילדים, אז נמנענו מחצר".

בכל הנוגע לקשיים בניהול הגן, פחות משליש (28.4%) ממנהלות הגן ציינו שחוו קשיים מגוונים. לדוגמה, היו שצינו קשיים הקשורים לסיוע של הרשות: "התפקוד של הערייה, היעדר סיוע באספקת ציוד חירום"; היו שצינו קשיים הקשורים לשמירה על קשר עם הילדים שפנו למקומות מפוזרים: "ניהול שיחות וזום עם ילדים מרחוק שחלקם לא משתפים פעולה"; מנהלות גן רבות ציינו קושי מול איעקביות בהנחיות: "הקושי העיקרי הינו בהוראות שניתנות לנו מהמועצה, פיקוד העורף, משרד החינוך... לעיתים לא היה סנכרון ביניהם"; היו שצינו קשיים הקשורים ביישום תוכניות פדגוגיות:

הקושי המרכזי בתקופה זו היא שהילדים חיים באיזושהי שגרה, לא מבינים מדוע אסור לצאת לחצר ועללי להסביר להם את המורכבות. אנחנו הרבה ילדים בגן וחלל הגן קטן, קשה להיות בתוך הגן כל היום בלי לצאת החוצה. כמו כן זה משפיע גם על התוכן שבגן, היה קשה לדבר על הסתיו כשלא יוצאים החוצה ורואים בעצמנו את הסממנים שלו. היו שתיארו משימות פדגוגיות: "הקושי שוב להכניס את הילדים לשגרה ולכללי הגן, ושאי לא עומדת בזמנים של המיפויים בגלל התקופה שלא היינו בגן".

כמעט רבע (21.5%) ממנהלות הגן ציינו בתשובותיהן שהקשיים שהן חוות הם על רקע אישי, וחלקן ציינו שהם משפיעים גם על תפקודן בהיבטים מקצועיים: "בעיקר לחץ ודאגה לבן זוגי שהיה בעזה, ומתוך זה קושי להיות בחשיבה יצירתית ובחשיבה קדימה"; "התמודדות בין חיים אישיים לעבודה. היכרות אישית עם חטופים ונרצחים במקביל לעבודה תקינה ויעילה מול ילדי הגן בימים קשים רגשית"; "לחץ וחרדה, שלי, אני מנסה לא להראות, אבל קיים בי חוסר חשק ואין לי מוטיבציה כפי שהייתה. אני ממש מכריחה את עצמי לעשות ככל שניתן לשמח ולספק שגרה עבור הילדים"; "בעקבות אובדן אישי, הקושי היה לאסוף את עצמי ולהיות שם עבור הילדים וההורים".

לוח 3. קשיים ואתגרים שעליהם דיווחו מנהלות גן בתחילת המלחמה

קשיים ואתגרים	דווח שקיים קושי	לא דווח שקיים קושי
בהקשר של עבודה עם הילדים למשל: בעיות התנהגות, גרסיה, חרדה, תיווך מידע	47 (46.1%)	55 (53.9%)
בהקשר של עבודה עם ההורים למשל: סיוע למשפחות מילואימניקים	34 (33.3%)	68 (66.7%)
בהקשר של ניהול צוות למשל: מענה רגשי, מחסור בצוות	11 (10.7%)	91 (89.2%)
בהקשר של עבודת הניהול למשל: קשר עם הרשות, יישום תוכניות לימודים, איודאות באשר להנחיות	29 (28.4%)	73 (71.6%)
בהקשר של היבטים אישיים למשל: פגיעה במעגלים קרובים, קושי רגשי	22 (21.6%)	80 (78.4%)

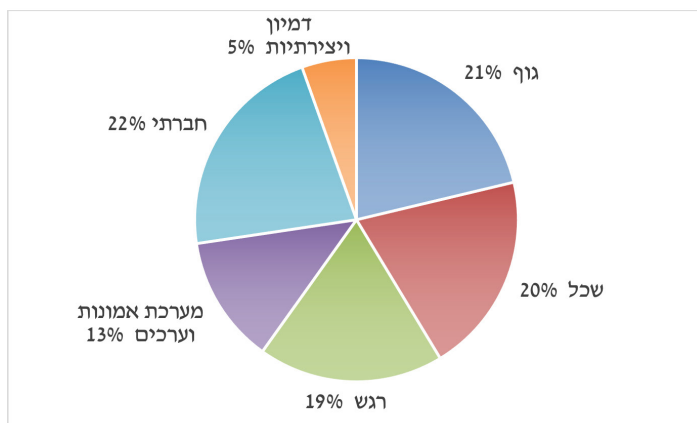
בשלב השני של ניתוח התשובות נבדקה שכיחות תחומי הקושי שציינו מנהלות הגן. הממצאים הראו שכ-39% מהן ציינו התמודדות מול קושי בתחום אחד בלבד, 57% ציינו שהן מתמודדות מול קשיים ביותר מתחום אחד, וכ-4% ציינו שלא חוו כל קושי בחודשים הראשונים של המלחמה בעת מילוי תפקידן כמנהלות גן, ושהעבודה בגן דווקא מסייעת להן. כך דיווחה אחת המשיבות: "אין שום קושי בתוך הגן הכול עניין של גישה, ההפך הוא הנכון, הגן הוא המקום השפוי".

חוזקות ומשאבי התמודדות של מנהלות גן בשאלון נשאלו מנהלות הגן לגבי החוזקות ומשאבי ההתמודדות שלהן בתחילת המלחמה. בשלב הראשון הראה הניתוח האיכותני המגשש, שניתן לנתח את התשובות לפי ששת ממדי המודל גש"ר מאח"ד (אילון ולהד, 2000). לאחר מכן הוסבו התמות לנתונים כמותיים (0/1) להערכת שכיחותן באמצעות סטטיסטיקה תיאורית (לוח 4).

לוח 4. חוזקות ומשאבי התמודדות שעליהם דיווחו מנהלות גן בתחילת המלחמה
(לפי ממדי מודל גש"ר מאח"ד)

חוזקות ומשאבי התמודדות	כן מדווח	לא מדווח
ממד הגוף למשל, "להיות עסוקה"; "היציאה לגן מנערת אותי"; "להגיע לגן, לגעת בילדים, ליצור מרחב בטוח ונינוח לשחק וליצור"	70 (68.6%)	32 (31.4%)
ממד השכל למשל, "אני משתדלת לומר לצוות ולעצמי, מה תפקידנו? לשם מה אנחנו כאן זה מאוד עוזר ונותן חוסן"; "היכולת מצד אחד להיות ערנית למצב ולהתנתק מצד שני"; "שאני עוגן עבור הילדים ולפעמים גם עבור ההורים"	66 (64.7%)	36 (35.3%)
ממד הרגש למשל, "שהצלחתי להיות אוהבת ומכילה כלפי הילדים, שהגן הצליח להיות בועה שבה לא הייתי בדיכאון"; "לעבוד בגן עוזר לי מאוד. עבודה עם ילדים משכיחה הכול. מקבלת הרבה חום ואהבה ותמימות שאין כמותה"	61 (59.8%)	41 (40.2%)
ממד מערכת אמונות וערכים למשל, "אופטימיות, ראיית הטוב, הסתכלות על הדברים הפשוטים"; "אמונה בבורא עולם"; "שיש לי תושייה ויכולת גמישות"; "שאני מסוגלת לכל דבר... מילואימניקית במערכת החינוך"; "גיליתי בעצמי כוחות של אמונה ושליטה עצמית בדברים שיש ביכולתי לשנות"; "האומץ לנסוע למרות החשש להיתפס באזעקות"	42 (41.2%)	60 (58.8%)
ממד חברתיות למשל, "פניתי לפסיכולוגית שאחראית על הגנים והיא עזרה לי לייצב את הגן. גייסתי את הצוות וגם זה עזר מאוד"; "היו הרצאות וסדנאות מהפיקוח אך בעיקר משפחה"; "הסייעת המדהימה שלי שעובדת איתי יחד ואנחנו שם אחת בשביל השנייה"	72 (70.6%)	30 (29.4%)
ממד הדמיון והיצירתיות למשל, "הומור, צחוק, לרקוד ולחבק את הקטנטנים"; "אנחנו מתרגלים בגן המון נשימות ומיינדפולנס וגיליתי שזה מאוד עוזר לילדים ולצוות וגם לי כמובן"	18 (17.6%)	84 (82.4%)

בשלב השני של הניתוח הכמותי נבדקה ההתפלגות של ששת ממדי החוסן בתשובות של מנהלות הגן. כפי שמוצג בתרשים 1, הגננות דיווחו על שימוש בממד החוסן החברתי, הגופני, השכלי והרגשי כמעט באופן שווה (שכיחות של 22%, 21%, 20% ו-19%, בהתאמה). לעומתם, שכיחות השימוש בממד הדמיון והיצירתיות ובממד מערכת האמונות והערכים הייתה נמוכה יותר (5% ו-13%, בהתאמה).



תרשים 1. התפלגות ששת ממדי החוסן לפי מודל גש"ר מאח"ד בתשובות של מנהלות הגן

בשלב השלישי של הניתוח הכמותי לממדי החוסן חושב משתנה חדש המשקף את סך כל הממדים שציננה כל מנהלת גן בתשובותיה (לוח 5). מניתוח משתנה זה עולה, שבממוצע דיווחו מנהלות גן שהן עושות שימוש בכשלושה ממדי חוסן מסוגים שונים כדי להתמודד עם הקשיים והאתגרים בתחילת המלחמה ($M=3.23$, $SD=1.14$). מעט יותר ממחציתן (56.8%) דיווחו בתשובותיהן על גילוי חוזקותיהן ועל שימוש בחוזקות ובמשאבי התמודדות המשותפים לשניים-שלושה ממדים שונים של חוסן. חמש מנהלות גן (4.9%) דיווחו על גילוי חוזקות ועל שימוש בחוזקות ובמשאבי התמודדות המשותפים לממד חוסן אחד, ושתי מנהלות גן ציינו בתשובותיהן את כל ששת ממדי החוסן, כפי שדיווחה אחת מהן:

זמן איכות עם המשפחה, מדיטציה, פעילות גופנית, בילוי עם בן הזוג, הכוח שילדי הגן מעניקים לי, האהבה הטהורה שלהם, חיבוק, אמירת מילים שמרחיבות את הלב ומביעות אהבה. הפרגון של הורי הגן וההערכה הגדולה שלהם. פרגון של צוות הפיקוח והעירייה, ביקור של ראש העיר וצוות מחלקת חינוך. תחושה שאני במקום הנכון ועבודתי היא אהבה טהורה וגדולה שלי. הפכתי למנהיגה עבור הילדים, הצוות החינוכי, ההורים וגננות ביישוב. תמכתי בהם רגשית וסייעתי לכל מי שפנה אליי. הביטחון העצמי שלי עלה. גיליתי שיש בי חוסן נפשי ואני יכולה לעזור לאנשים ולילדים ולהעצים אותם בתקופה קשה זו.

לוח 5. ניתוח כמותי של סך כל ממדי החוסן שעליהם דיווחו מנהלות גן בתשובותיהן

מספר ממדי החוסן	שכיחות
ממד אחד	5 (4.9%)
שני ממדים	23 (22.6%)
שלושה ממדים	35 (34.3%)
ארבעה ממדים	24 (23.5%)
חמישה ממדים	13 (12.7%)
שישה ממדים	2 (2%)

קשר בין קשיים ואתגרים בניהול הגן לבין חוזקות ומשאבי התמודדות של מנהלות גן מרבית הגננות ($N=79$, 77.4%) ציינו מפורשות בתשובותיהן ששגרת העבודה בגן והקשר עם הילדים, עם ההורים ועם הצוות מסייעים להן להתמודד עם המצב. לדוגמה: "ההבנה שחזרה לשגרה, להיות עסוקה והעבודה עם ילדים שמאפשרת רגעי שמחה, יצירתיות, הכלה ועוד וזה מחזק את הנפש"; "להיאחז בידעיה שאלו הם ילדים צעירים שצריכים שגרה, חום ואהבה, ואעשה הכול כדי להגן ולעטוף אותם".

לצורך הערכת הקשר בין התמודדות מול קשיים ואתגרים בניהול הגן לבין ממדי החוסן של מנהלות גן בתחילת המלחמה, חושב עבור כל מנהלת גן מדד "מספר התחומים שבהם נצפה קושי", המבטא את מספר תחומי הקושי שהיא ציינה בתשובותיה (בעבודתה עם הילדים, עם ההורים ועם הצוות, בעבודת הניהול ובהיבטים אישיים). כל אזכור של תחום קושי מסוים (ללא קשר למספר הדוגמאות שציינה הגננת באותו תחום) קיבל ערך "1", ולכן טווח הערכים של מדד "מספר התחומים שבהם נצפה קושי" נע בין 0 ל-5 עבור כל גננת.

מבחן ספירמן שנערך הראה שבאופן עקבי קיימים מתאמים חיוביים בין כל ממדי החוסן של מודל גש"ר מאח"ד לבין מדד "מספר התחומים שבהם נצפה קושי", אך גודל האפקט היה קטן. כלומר, באופן כללי כל מי שנוטה להיות בעלת ערכים גבוהים במדדי הקשיים והאתגרים דיווחה גם על שימוש רב בממדי חוסן. עם זאת, רק בממד החברתי תוצאות מבחן ספירמן הצביעו על כך שהקשר החיובי מובהק אך בעוצמה חלשה ($rs=.234$, $p=.018$). בחמשת הממדים הנוספים (גוף, שכל, רגש, מערכת אמונות וערכים ודמיון ויצירתיות) הקשר היה חיובי אך לא מובהק סטטיסטית.

דיון

לנוכח המחסור במחקרים הבוחנים את עבודתן החינוכית של מנהלות גן בזמן מלחמה, מטרת מחקר זה הייתה לבחון את התמודדותן האישית והמקצועית של מנהלות גן בחודשים הראשונים של מלחמת חרבות ברזל. לצורך כך אפיין המחקר את הקשיים ואת האתגרים שאיתם התמודדו

מנהלות גן, את דרכי הפעולה שהן נקטו, ואת האופן שבו הן תופסות את דרכי התמודדותן הפדגוגיות והניהוליות בתחילת המלחמה.

קשיים ואתגרים בפעילות הגן השוטפת בתחילת המלחמה

מנהלות גן דיווחו על קשיים ועל אתגרים אישיים בעבודתן מול הילדים, ההורים והצוות ובעבודת הניהול, ויש בכך כדי להעיד על תפקידן המתכלל כמנהיגות חינוכיות ועל תחושת האחריות לכלל שותפי העשייה בגיל הרך (מבורך, 2017; משרד החינוך, 2010). סטודני ואופלטקה (2011) הראו שלמנהלות גן יש מאפיינים ייחודיים הנובעים מהתרבות הארגונית של מסגרות החינוך לגיל הרך, מהרקע וההכשרה המקצועיים, מתחושת השליחות, מהמחויבות ומשביעות הרצון מהתפקיד. נוסף על כך, מחקרים מצביעים על כך שהנהגה נשית בגיל הרך מאופיינת לרוב בהסתכלות רוחבית המבססת תחושת אמון, מערכת יחסים הדדית ושיתופיות, אכפתיות, תמיכה ואמפתיה לזולת, מעורבות רגשית ולמידה משותפת (אבידן, 2017; Rodd, 2004; Osgood, 2020). עוד מציינים סטודני ואופלטקה (2011), שמנהלות גן תופסות את תפקידן בחמש זירות פעולה מרכזיות: הפדגוגית (בנייה והתאמה של תכנים, פרקטיקות וסביבה לימודיים ועוד), הקהילה המקצועית (צוות הגן וגננות קולגות), הילדים (בתוך מסגרת הגן ומחוצה לה), ההורים (יצירת ערוצי תקשורת, הדרכת הורים ועוד) והקהילה החברתית (פעילויות למען הקהילה ורווחת תושביה). ממצאי המחקר שלנו מחזקים את סטודני ואופלטקה ומצביעים על כך שגם בימי מלחמה מנהלות גן תופסות את תפקידן כמתכלל ונותן מענה למעגלים שונים – ילדים, הורים, צוות וקהילה.

שינויים בפעילות הפדגוגית בגן בתחילת המלחמה

מאחר שבחודשי המלחמה הראשונים ברוב אזורי הארץ חזרו מוסדות החינוך לפעול תחת איום מתמיד של טילים, מנהלות גן נדרשו להתאים את מרחבי הגן לשהותם של הילדים תוך שמירה על ביטחונם הפיזי והנפשי. כאשר נשאלו מנהלות גן על השינויים שערכו בתחילת המלחמה בפעילות הפדגוגית בגן, תשובותיהן ביטאו שונות גבוהה במידת ההיצמדות לצד ההתגמשות בארגון הסביבה החינוכית ובתזמון סדר היום ביחס לתקופה שלפני פרוץ המלחמה. ממצא זה מצביע על המנדט של מנהלות גן להחליט באופן עצמאי כיצד לפעול ולהתאים את דרכי הפעולה לתפיסתן החינוכית ולהקשרים הספציפיים של סביבת עבודתן.

תפקיד מנהלת גן טומן בחובו אוטונומיה רבה בהיבטים ניהוליים מגוונים לצד ההיענות למדיניות ולהנחיות של משרד החינוך (משרד החינוך, 2010). לדוגמה, מנהלות גן מקבלות החלטות באופן עצמאי ופועלות על פי שיקול דעתן המקצועי בכל הקשור לקידום התפתחותם של הילדים, בחירת תוכני הלמידה ואמצעי ההוראה, ארגון הסביבה החינוכית, תכנון סדר היום וציון אירועים (ביגר, 2003; טל, 2024; מבורך, 2017; פריש, 2012).

אוטונומיה, לפי תאוריית ההכוונה העצמית של ראין ודסי (Ryan & Deci, 2000), היא אחד משלושת הצרכים הפסיכולוגיים המרכזיים של האדם המתפתח לצד תפיסת מסוגלות ושליטה

ותחושת ביטחון והשתייכות. אוטונומיה תורמת למוטיבציה פנימית, ליוזמה, ליצירתיות, לגמישות מחשבתית, להערכה עצמית, לרווחה נפשית ולהתמדה. משמעותה של אוטונומיה בהקשר החינוכי כרוכה ביכולתה של אשת החינוך לפעול מתוך שיקול דעת עצמאי ופרשנות מקצועית אישית בכל הקשור לתכנון, לביצוע ולהערכה של תהליכי הוראה-למידה לצד מודעות, מחויבות ונשיאת אחריות אישית ומקצועית לקבלת החלטות (Devjak et al., 2021). ועדת מומחים קבעה כי תוכניות הלימודים במאה ה-21 צריכות לעודד אוטונומיה פדגוגית (זוהר ובשריאן, 2020). כמו כן, האוטונומיה של עבודת הגננת מאזנת היבטים שליליים כגון שחיקה, בדידות ועומס (פירסטר, 2012) ומקדמת זהות והתפתחות מקצועית (אייזנברג ואח', 2023; רוזנברג ואח', 2022).

משבר הקורונה הדגיש את חשיבות האוטונומיה והגמישות הפדגוגית כמאפשרת למורים לחדש את הלמידה במהירות, לפתח התאמות בחומרי הלמידה ולשמור על מעורבות התלמידים בלמידה (צבירן ואח', 2021). גם במלחמת חרבות ברזל ציינו אנשי חינוך את הצורך שלהם באוטונומיה, בתמיכה, בקבלת החלטות מהירה ובשיתופי פעולה (גרנית דגני וכן יהודה, 2025). מחקרנו משלים תמונה זו גם לגיל הרך ומצביע על אוטונומיה ועל גמישות פדגוגית של מנהלות גן בזמן מלחמה – מנהלות הגן תיארו שינויים מגוונים שערכו בארגון הסביבה ובתזמון סדר היום בתחילת המלחמה ונתנו הסברים שונים לדרכי פעולתן. השונות הגבוהה שנמצאה מצביעה על האוטונומיה שלהן גם במהלך מלחמה, המאפשרת להגיב באופן שונה וייחודי המותאם לתפיסת עולמן החינוכית ולהיכרות עם צורכי הילדים ועם ההקשר הספציפי של הגן.

היבטים אישיים ומקצועיים בתחילת המלחמה

מחקרים מראים שכשירות רגשית של מורים תורמת לניהול כיתה, לשחיקה מופחתת, לטיפול אקלים מיטבי, ליחסים עם התלמידים וביניהם ולאיוות הלמידה-הוראה (Savina et al., 2025). עוד עולה מהמחקרים שההון האנושי בגן הילדים והכשרתו חיוניים לאיוות החינוך והטיפול בילדים (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה], 2019; Manning et al., 2017).

אירועי 7 באוקטובר ופרוץ מלחמת חרבות ברזל היו מקור למתח והגבירו במידה רבה את הביקוש לסיוע נפשי בקרב אוכלוסיית ישראל כולה (בלנק, 2023). במחקר הנוכחי כמעט רבע ממנהלות הגן דיווחו על קשיים אישיים, ומתשובות של כמה מהן עלה כי קשיים אלו השפיעו על תפקודן המקצועי. קיימים מחקרים המצביעים על קשר בין היבטים אישיים להיבטים מקצועיים בקרב גננות (Molina-Moreno et al., 2024). למשל, מתח של גננות נמצא משפיע על אקלים הגן (Sönmez & Betül Kolaşinli, 2021), ורווחה נפשית שלהן קשורה לניהול הגן ולהתמודדות מיטבית עם ילדים מאתגרים (Jennings, 2015).

בתקופות משבר מתמשכות נמצאו בקרב מחנכים תהליכים שאינם רק ביטויים לעומס זמני אלא לפגיעות מקצועיות עם השלכות קליניות אפשריות; חשיפה מתמשכת למצוקה של ילדים והורים עלולה לעורר דחק טראומטי משני (Secondary Traumatic Stress – STS) ועייפות

החמלה (Compassion Fatigue – CF), מצבים המתבטאים בעייפות רגשית, בירידה ביכולת אמפתית ואף בסיכון לשחיקה תפקודית (Levkovich & Gada, 2020). עוד נמצא כי מורים הנחשפים בשיטתיות לסיפורים ולטראומות של תלמידים, מגלים סימפטומים של STS ו-CF ושיעורי שחיקה גבוהים, עדות לצורך בתגובה מערכתית ולא רק להוקרת ההישרדות האישית של המחנכות. עוד נמצא כי תוכניות התערבות שכללו היבטי פיקוח (סופרוויז'ן) רגשי, הכשרות טראומה ותמיכה ארגונית, עשויות להקל את התסמינים האלה בטווח הקצר; עם זאת, נדרשים מעקב ושימור התמיכה לאורך זמן (Ormiston et al., 2022).

יש לציין כי קיים מחסור במחקרים ממוקדים בגננות במהלך מלחמה בהקשר של מצבי STS/CF בפרט ובהקשר של כשירות רגשית בכלל (Vyorkina, 2023). מכאן שממצאי המחקר שלנו מחזקים את הצורך לספק מענים הוליסטיים אישיים-מקצועיים לגננות בתקופות מלחמה, המאופיינות בקושי ובאי-ודאות, כפי שנמצא גם במהלך תקופת הקורונה (קסנר ברוך ואח', 2021).

חוקות ומשאבי התמודדות של מנהלות גן בתחילת המלחמה מודל החוסן גש"ר מאח"ד פותח לפני כ-30 שנה (אילון ולהד, 2000), אך חסרים מחקרים הבוחנים את ביטויי המודל בהקשרים שונים (Lahad et al., 2013). ניתוח התשובות של מנהלות הגן הראה שימוש מגוון בממדי המודל בהתמודדותן עם הקשיים בתחילת המלחמה. מכאן שממצאי מחקר זה מרחיבים את הידע הקיים באשר לחוסן של מנהלות גן במלחמה.

עוד נמצאה שכיחות גבוהה יותר של ביטוי ממדי החוסן החברתי, הגופני, השכלי והרגשי לעומת ממדי הדמיון והיצירתיות ומערכת האמונות והערכים. ממצא זה מקבל חיזוק ממחקרים נוספים המדווחים על ביטוי גבוה יותר בממד החברתי, השכלי הגופני ונמוך יותר בממד הדמיון והיצירתיות בקרב ילדים והוריהם בעקבות מלחמה (Shaham et al., 2010).

עוד עולה ממחקר זה שקיימים מתאמים חיוביים עם גודל אפקט קטן בין מדד "מספר התחומים שבהם נצפה קושי" של מנהלות הגן לבין כל ממדי החוסן של מודל גש"ר מאח"ד. כלומר, מנהלת גן שנוטה לדווח על התמודדות עם קשיים ואתגרים רבים יותר, מדווחת גם על שימוש רב יותר בממדי חוסן שונים. ממצא זה תואם את ממצאיו של מחקר שבוצע כשמונה חודשים אחרי פרוץ מלחמת חרבות ברזל, ובחן רווחה נפשית וסגנונות חוסן והתמודדות באמצעות מודל גש"ר מאח"ד בקרב בני נוער שמשותפים ושאנים משותפים במסגרות חינוך בלתי פורמליות (גולדרט ואח', 2025). החוקרים מצאו שבאופן כללי, בני נוער שנחשפו לאיומים ביטחוניים ונאלצו להתמודד עם אתגרים נלווים גדולים יותר, השתמשו בסגנונות התמודדות רבים ומגוונים יותר. נוסף על כך מצאו החוקרים, שבני נוער שהתנסו בפעילות פרוי-חברתית במסגרת החינוך הבלתי פורמלי שאליה השתייכו, ביטאו סגנונות התמודדות מגוונים יותר והפגינו התנהלות סתגלנית לאירועי המלחמה. במילים אחרות, כפי שדיווחו מנהלות גן במחקר זה, במצב של משבר כפוי שלא ניתן להיחלץ ממנו, אימוץ סגנונות התמודדות וערוצי תגובה שונים מאפשר לאנשים להתמודד ביעילות רבה יותר עם תחושת הדחק ולבטא חוסן גבוה יותר אל מול אתגרי התקופה.

העובדה שבמחקר זה רק הממד החברתי נמצא בקשר חיובי מובהק עם מגוון התחומים שבהם נצפו קושי ואתגרים, מצביעה על חשיבותו של סגנון התמודדות זה ביחס לשאר ממדי המודל. כלומר, תחושת תמיכה ומחבורות חברתית ומערכתית וכן התנהגות פרו-חברתית ואמפתיה חשובות לחיזוק החוסן של מנהלות גן בעת משבר. מסקנה זו עולה בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים אחרים שבוצעו בקרב אנשי חינוך במהלך תקופות של משבר, ומצביעים על כך שתמיכה חברתית-מקצועית מפחיתה שחיקה, דיכאון ובדידות ומגבירה רווחה נפשית (לבקוביץ ולוי, 2021; לסרי ואח', 2022; Burns & Machin, 2013). עוד נמצא במחקרים שנערכו במהלך מלחמת חרבות ברזל באוכלוסיות שונות, שתמיכה ארגונית וחברתית ומתן עזרה לאחרים תורמים להתמודדות מיטיבה מול משבר ולטיפול חוסן אישי (גולדרט ואח', 2025; לסרי ואח', 2024; שפירא ואח', 2024). ככלל, הן בזמני שגרה והן בעיתות משבר – מעגלים חברתיים, תחושת שייכות ותמיכה נחשבים למחוללי חוסן, רווחה נפשית ובריאות נפש (הראל-פיש, 2014), ולכן יש לקיים תנאים מתאימים ליצירתם (World Health Organization, 2025).

משבר כהזדמנות לצמיחה אישית ומקצועית

הספרות המחקרית מראה כי משבר עשוי להוביל לצמיחה אישית ולרווחה נפשית באמצעות הסתגלות יצירתית והישגים אישיים (Orkibi et al., 2024; Sharifian et al., 2023). במחקר הנוכחי ניכר גיוון רב בפתרונות הפדגוגיים שסיפקו מנהלות גן כמענה מותאם ויצירתי לצרכים ולקשיים הרבים שהתעוררו במהלך התקופה. ממצאים אלו תואמים את אלו של כהן זדה ואח' (2024), שבחנו את יכולת הקליטה והטיפול של גננות בילדים ומשפחות שהגיעו למרכזי מפונים מייד לאחר ה-7 באוקטובר. הם מצאו שלמרות הקשיים והאתגרים הרבים חשו הגננות שהן הצליחו לספק מענים יצירתיים ומותאמים לילדים ולמשפחותיהם הן מבחינה פדגוגית הן מבחינה חברתית-רגשית.

במחקר שלנו מנהלות גן רבות השתמשו בתשובותיהן במושגים המצביעים על תחושות של צמיחה והתפתחות אישית ומקצועית, כגון "עוגן", "תושייה", "מסוגלות", "כוחות", "אמונה" ו"אומץ". ממצאים אלו מקבלים חיזוק ממחקרן של לסרי ואח' (2022), שמצאו כי לצד ההתמודדות עם אתגרי מגפת הקורונה, גננות רבות חוו בתקופת משבר זו תחושת מסוגלות. ממצא מהותי נוסף שעולה מהמחקר שלנו מראה שרוב מנהלות הגן דיווחו שעבודתן השגרתית בגן היא מקור לחזק רגשי ושהקשר עם הילדים, עם ההורים ועם הצוות דווקא מסייע להן להתמודד עם המצב.

המחקר שלנו מצייר תמונה מורכבת על תפקודן של מנהלות גן בעת מלחמה המבטאת מצד אחד התמודדות מול קשיים רבים ומצד שני תחושה של משמעות וערך. מורכבות זו עולה גם במחקרים אחרים שבחנו את תפקודם של מורים בעת מלחמה (Mytsyk et al., 2025; Velykodna et al., 2023), אך קיים מחסור במחקרים העוסקים במנהלות גן, ומכאן ערכו של מחקר זה.

השלכות והצעות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי מראה כי מנהלות גן השתמשו במנגנוני חוסן מגוונים בתחילת המלחמה, ואלו תרמו לרווחתן הנפשית. מומלץ אפוא לשלב בהכשרה חשיפה למודלים של חוסן כדוגמת גש"ר מאח"ד כדי להגביר את המודעות וליצור שפה מקצועית משותפת.

המחקר התמקד בתקופה הראשונה של המלחמה ומביא תמונת מצב נקודתית. במחקרי המשך מומלץ לבחון את החוסן של מנהלות גן כשנה ושנתיים לאחר פרוץ המלחמה ולהשוותו לחוסן של ההורים, של הצוות ושל הילדים.

ממצאי המחקר מדגישים את החוסן ואת הצמיחה המקצועית של גננות אשר נרתמו בתקופת המלחמה לתיווך רגשי מתמשך במעגלי השותפות השונים: הילדים, הצוות וההורים. עם זאת, יש לנקוט משנה זהירות ולהימנע מפרשנות חיובית בלבד. הספרות העדכנית מצביעה על סיכון ממשי לטראומה משנית ולעייפות החמלה בקרב מחנכים המקיימים חשיפה שגרתית ומתמשכת למצוקות סביבתיות, ובמיוחד בתקופות חירום ומלחמה. מסיבות אלה ייתכן שיש לראות את החוסן שנצפה כתוצר של עיבוד מורכב של התנסות טראומטית, ולא כהוכחה לכך שהמחיר הפסיכולוגי שנדרש מהגננות קל או שאינו מצריך תמיכה מקצועית. המחקר הנוכחי מחזק את הצורך במדיניות תמיכה ארגונית ממוסדת, לרבות ספרוויז'ן רגשי מובנה לגננות, המתמקדת בזיהוי ובמניעת STS ו-CF. הוא מדגיש את הצורך בהכרה בכך שחשיפתן האינטנסיבית של הגננות למצוקות הסביבתיות היא סיכון מקצועי מרכזי, שקובעי מדיניות כיום אינם נותנים לו מענה מספק (Levkovich & Gada, 2020). יש להקצות בדחפות תקציבים לצורך הטמעת הכשרות מוכוונות-טראומה במסגרות ההכשרה והפיתוח המקצועי לגננות, הפועלות מתוך גישה טיפולית וחושפות את הצוותים המחנכים למודלים של חוסן כדוגמת גש"ר מאח"ד. אלו יסייעו למניעת שחיקה מתמשכת ויניחו קרקע יציבה לצמיחה פוסט-טראומטית בריאה (Howard, 2024; Juárez & Becton, 2024).

מגבלות המחקר

מבחינה אתית, אף שהגננות נשאלו על דרכי התמודדות וחוסן מהיבט חיובי, המחקר מכיר בכך שדיווח עצמי בזמן משבר עלול להיות מוטעה בשל רצייה חברתית וצורך בהצגת חוסן כלפי חוץ. לכן הממצאים על צמיחה נבחנים בזהירות מתוך הכרה בכך שהם עשויים לשקף גם את החובה המקצועית-חברתית להפגין יציבות. נוסף על כך, קיימת אפשרות להטיית ממצאים, שכן מי שהשיבו על השאלון היו אלו שמצאו כוחות ומשאבים למלא אותו. אנו מודעות לכך שדגימת "כדור שלג" שהתבססה על הפצה של השאלון ברשתות חברתיות ובדרכים נוספות, אינה בהכרח מייצרת מדגם מייצג של כלל הגננות בישראל. כמו כן, ניתוח הנתונים לפי מיקום גיאוגרפי (של הגן, הגננת, הצוות והמשפחות) העלה קושי, מאחר שסיווגי פיקוד העורף לא שיקפו במדויק את האתגרים שחוו גנים שונים במהלך המלחמה. למשל, אזורים שונים שתויגו באותו צבע (למשל ראשון לציון וחדרה) חוו שכיחות שונה של התקפות טילים בתחילת המלחמה. מגבלה נוספת קיימת במדד

"מספר התחומים שבהם נצפה קושי", שחושב כמשתנה כמותי על בסיס ספירת האזכורים של תחומי הקושי שציינה הגננת, ללא הבחנה בעוצמת הקושי של כל תחום ותחום. הוספת התייחסות לכימות עוצמת הקושי (למשל, באמצעות שאלה נוספת בשאלון המבקשת מהמשיבות לדרג את עוצמת הקושי שחוו בתחום ספציפי בסולם של 1 עד 5) הייתה מאפשרת מדד מחקרי חזק יותר שנותן משקל גבוה יותר לקושי הנחוזה כחמור יותר. במחקר עתידי ישודרג השאלון בהתאם.

מקורות

- אבידן, א' (2017). בחינת אפיוני מנהיגותה המשתפת של הגננת בעידן של תמורות. **עיונים בחינוך**, 15-16, 215-246.
- אבידן, א' וניסים, י' (2023). מנהיגות הגננת בתקופת הקורונה: מאידאות לפרקטיקות של דאגה ואכפתיות. **דפים**, 79, 13-38.
- אבן זהב, ע', בוכניק, צ' וחזן, א' (2024). **קווים מנחים ליצירת רציפות חינוכית בעת חירום מתמשך במסגרת פורום "חינוך בחירום"**. מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומי.
- אייזנברג, מ', שלום, א', שם-טוב, מ' ושורצקר, ק"א (2023). תפיסת התפקיד של הגננת המשלימה בישראל מנקודת מבטן של גננות משלימות – לא מה שחשבתם. **חוקרים@הגיל הרך**, 19, 19-32.
- אילון, ע' ולהד, מ' (2000). **חיים על הגבול: התמודדות במצבי לחץ, איודאות, סיכונים ביטחוניים, צמצום האלימות ומעבר לשלום**. הוצאת נורד.
- בוסקילה, י' וחן-לוי, ת' (2023). "רציתי לצעוק: לא מגיע לי יחס כזה"... מעמד המורים בישראל בתקופת הקורונה – תפיסות מורים וגננות. **דפים**, 78, 13-34.
- ביגר, ח' (2003). הגנכ"לית, הגננת כמנהלת ומנהיגה חינוכית. **הד הגן**, תשרי תשס"ד, ספטמבר, 14-18.
- בלום, א' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2022). **פיתוח חוסן של אנשי הוראה וחינוך בעת ההכשרה**. מכון מופ"ת.
- בלנק, כ', שי, ד', נבון, י', סילברמן, ש' ושביט, י' (2024). **קשיים רגשיים והתנהגותיים בקרב ילדים בגיל הרך והוריהם: תמונת מצב עדכנית בעקבות המלחמה**. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- בלנק, ר' (2023). **סוגיית תכנון הסיוע הנפשי הנדרש בעקבות מלחמת חרבות ברזל: תמונת מצב ושאלות לדיון**. כנסת ישראל.
- https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/2c79076e-0878-ee11-815f-005056aac6c3/2_2c79076e-0878-ee11-815f-005056aac6c3_11_20279.pdf
- גולדרט, מ', כנפרינעם, א', סלע, י', קיזיר-הלר, ש' וקצוטי, ד' (2025). **דוח מחקר: סגנונות התמודדות ורווחה סובייקטיבית של מתבגרים ומתבגרות במלחמת 'חרבות ברזל'**. האוניברסיטה העברית בירושלים, המרכז האקדמי אונו ואוניברסיטת רייכמן.
- גרנית דגני, ד' ובן יהודה, ג' (2025). **להנהיג בזמן משבר: קולות של מנהיגות חינוכית וחוסן בעקבות 7.10. קולות**, 30, 25-31.
- הראל-פיש, י' (2014). **"חוסן נעורים": הטמעת אסטרטגיה יעילה למניעת התנהגויות סיכון ולקידום רווחתם של ילדים ובני נוער**. בתוך ר' צימר וח' בונינוח (עורכות), **מניעת שימוש בסמים ובאלכוהול (עמ' 38-76)**. מוסד ביאליק.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. (2019). טאלים בגני הילדים 2018 – מחקר בין-לאומי להערכת מסגרות החינוך לגיל הרך.

<https://rama.edu.gov.il/reports/talis-kindergarden-2018>

זוהר, ע' ובשוריאן, ע' (2020). התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21 – סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

זיגלמן, י', שחם, מ', להד, מ' ושחם, י' (2006). פיתוח חוסן קהילתי וארגוני באמצעות מודל החוסן הרב-ממדי. מרכז משאבים. <https://icspc.org/wp-content/uploads/2024/03/basicPH.pdf>. טל, ק' (2024). עמדות של גננות לגבי השתתפותם של הורים במסיבות יום ההולדת של ילדיהם בגני הילדים – הזדמנות או הפרעה. חוקרים@הגיל הרך, 20, 1–27.

כהן זדה, א', גולדנברג, ג' והולצבלט, ר' (2024). "עוד יבואו ימים אחרים": גננות קולטות ילדי גן מפונים במלונות ובגנים פרוביזוריים בים המלח ובאילת במלחמת 'חרבות ברזל'. מחקרי גבעה, יא, 59–81.

לבקוביץ, ע' ולוי, ר' (2021). הקשר בין משאבים אישיים לבין חוסן אישי, דיכאון ובדידות בקרב מורים, במהלך משבר הקורונה. זמן חינוך, 7, 109–132.

לוי, א', טיש, ס', פלג, א' וטל, פ' (2024). גורמים המקדמים יחסי הורים-גננות וסטודנטיות להוראה בעת משבר קורונה וגורמים המעכבים אותם. חוקרים@הגיל הרך, 20, 60–88.

לסרי, ד', בנטוב, ג' וכהן, נ' (2022). התמודדותם של גננות וילדי הגן עם משבר מגפת הקורונה: שלומות וגורמי פגיעות וחוסן בחינוך היהודי ממלכתי, היהודי ממלכתי-דתי והערבי. לשכת המדען הראשי במשרד החינוך.

לסרי, ד', בנטוב, ג' וכהן, נ' (2024). התמודדותם של מורים ומתבגרים עם משבר מלחמת 'חרבות ברזל': שלומות וקידום חוסן באמצעות התערבות מקוונת. לשכת המדען הראשי במשרד החינוך.

מבורך, מ' (2017). מנהיגות חינוכית בגיל הרך. מכון מופ"ת. משרד החינוך. (2010). עשייה חינוכית בגן-הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי. גף פרסומים, משרד החינוך.

משרד החינוך. (2016). חוזר מנכ"ל בנושא "נוהלי ההיערכות לשעת חירום/למצבי חירום בגן הילדים". <https://apps.education.gov.il/Mankal/horaa.aspx?siduri=15>.

סטודני, מ' ואופלטקה, י' (2011). "זה מעבר לתפקידי": רכיבי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות בישראל. דפים, 51, 105–139.

פורטל מוסדות חינוך. (2025, 21 ביולי). הנחיות למנהלות גנים בשעת חירום.

<https://mosdot.education.gov.il/safety/emergency/emergency-roles/kindergarten-principals>

פורטל עובדי הוראה, מרחב פדגוגי. (2025, 21 ביולי). מערך חינוכי בגיל הרך בעת חירום.

[/https://pop.education.gov.il/kindergarten/contact-during-emergency](https://pop.education.gov.il/kindergarten/contact-during-emergency)

פינצ'ובר, ש', חוואשלה, א', גדסי, ח', רודלף, מ' וגרוסמן, צ' (2024). מצבם הרגשי של ילדים, ילדות והורים בזמן מלחמה. עמותת גושן והאיגוד הישראלי לרפואת ילדים.

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:AP:94d24b5c-d217-48eb-8c29-22ce71a1b7f6>

- פירסטטר, א' (2012). האם טוב היות האדם לבדו? עמדתן של גננות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה. **רב גוונים – מחקר ושיח**, 13, 33–39.
- פריש, י' (2012). הגננת – כמנהלת־גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי־ניהול. שאנן המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- צבירן, ל', טל, ה' וסלע, א' (2021). תשתית ידע מחקרי: אוטונומיה וגמישות פדגוגית. משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.
- קסנר ברוך, י', זיו, י' וסלע, א' (2021). תשתית ידע מחקרי: פערים ותהליכי אי־שוויון בגיל הרך בעקבות תקופת הקורונה. משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.
- רוזנברג, ק', כרמל, ר', המר, ד' ויצרו, ב' (2022). השתלבותן של גננות חדשות במרחב הפרופסיונלי: השוואה בין שני מודלים של ליווי מקצועי. **במעגלי חינוך – מחקר עיון ויצירה**, 11, 2–16.
- שחר, ק' וארם, ד' (תשפ"ה). הורים וילדים בגיל הרך בצל המלחמה: הוויסות הרגשי של ההורים וילדיהם. **מעיינות**, ד, 195–212.
- שכטר, ט' וספקטור־לוי, א' (2021). מאפייני ההוראה מרחוק ותגובות ילדי הגן בימי הסגר בעקבות מגפת נגיף הקורונה – עדויות הגננות. בתוך א' בלאו, א' כספי, י' עשת־אלקלעי, נ' גרי, י' קלמן ות' לוטרמן (עורכים), **ספר הכנס השישי־עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ"יס: האדם הלומד בעידן הדיגיטלי** (עמ' 150–161). האוניברסיטה הפתוחה.
- שפירא, מ', בושריאן, ע' ואגף שפ"י (2024). תמיכה בשלומות של צוותי החינוך בעיתות חירום ומשבר. לשכת המדען הראשי במשרד החינוך.
- שקדי, א' (2003). **מלים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. רמות.
- Boin, A., Stern, E., & Sundelius, B. (2016). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure*. Cambridge University Press.
- Brigandi, C. B., Spillane, N. K., Rambo-Hernandez, K. E., & Stone, J. (2022). Teaching in the time of COVID-19: A biological systems theory approach. *Frontiers in Education*, 7, Article 964492.
- Brody, D., & Baum, N. L. (2007). Israeli kindergarten teachers cope with terror and war: Two implicit models of resilience. *Curriculum Inquiry*, 37(1), 9-31.
- Burns, R. A., & Machin, M. A. (2013). Psychological wellbeing and the diathesis-stress hypothesis model: The role of psychological functioning and quality of relations in promoting subjective well-being in a life events study. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 321–326.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284.
- Devjak, T., Janžekovič Žmauc, I., & Benčina, J. (2021). The relationship between the factors and conditions of the autonomy of preschool teachers and fostering the autonomy of preschool children in kindergarten. *CEPS Journal*, 11(1), 67-90.
- Dulebohn, J. H., Murray, B., & Stone, D. L. (Eds.). (2022). *Leadership: Leaders, followers, and context*. Information Age Publishers.

- Gromova, Z., Makhukova, V., Syrachuk, L., & Vovkula, N. (2023). Supporting educators' mental health from a Ukrainian bomb shelter. *Childhood Education*, 99(6), 48-53.
- Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499-512.
- Horesh, D., & Brown, A. D. (2020). Traumatic stress in the age of COVID-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(4), 331-335.
- Howard, A. (2024). What teachers take home: Stories of Secondary Trauma from PreK–12th grade teachers. *The Educational Forum*, 89(2), 152–168. <https://doi.org/10.1080/00131725.2024.2431069>
- Hyson, M., & Tomlinson, H. B. (2014). *The early years matter: Education, care, and the well-being of children, birth to 8*. Teachers College Press.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
- Juárez, S. W., & Becton, A. B. (2024). A self-care and wellness framework in educator preparation to address burnout, compassion fatigue, and secondary traumatic stress. *Action in Teacher Education*, 46(2), 168-186.
- Kahila, S., Heikka, J., & Sajaniemi, N. (2020). Teacher leadership in the context of early childhood education: Concepts, characteristics and enactment. *Southeast Asia Early Childhood*, 9(1), 28-43.
- Lahad, M., Shacham, M., & Ayalon, O. (Eds). (2013). *The "BASIC Ph" model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2025). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*, 57(3), 197-204.
- Levkovich, I., & Gada, A. (2020). The weight falls on my shoulders: Perceptions of compassion fatigue among Israeli preschool teachers. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(3), 91-112.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-82.
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227-257.

- Mevorach, M., & Miron, M. (2015). From an intuitive practitioner to a professional novice leader. *Journal of Educational Issues*, 1(1), 85-96.
- Molina-Moreno, P., Molero-Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., & Gázquez-Linares, J. J. (2024). Analysis of personal competences in teachers: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1433908.
- Mytsyk, H., Balaban, O., Furmanova, T., Kovachov, S., & Suchikova, Y. (2025). Where it seems impossible: School education in the occupied and front-line territories of Ukraine. *Review of Education*, 13(1), Article e70062.
- Nissim, Y., & Avidan, A. (2024). Kindergarten teachers' leadership during the Covid-19 pandemic: From uncertainty to practices of care and concern. *Israel Affairs*, 30(2), 286-303.
- Nissim, Y., & Naifels, E. (2025). Early childhood educators: Anchors amidst chaos. Agility and adaptive leadership in Israel's October 7th war. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 46(2), 323-344.
- Oberg, G., Carroll, A., & MacMahon, S. (2023). Compassion fatigue and secondary traumatic stress in teachers: How they contribute to burnout and how they are related to trauma-awareness. *Frontiers in Education*, 8, Article 1128618. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023>.
- Orkibi, H., Ben-Eliyahu, A., Reiter-Palmon, R., Testoni, I., Biancalani, G., Murugavel, V., & Gu, F. (2024). Creative adaptability and emotional well-being during the COVID-19 pandemic: An international study. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 18(2), 245-255.
- Ormiston, H. E., Nygaard, M. A., & Apgar, S. A. (2022). Systematic review of Secondary Traumatic Stress and Compassion Fatigue in teachers. *School Ment Health*, 14(4), 802-817. 112861810.1007/s12310-022-09525-2.
- Osgood, J. (2004). Time to get down to business? The responses of early years practitioners to entrepreneurial approaches to professionalism. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), 5-24.
- Rahman, L. (2025). Bronfenbrenner's ecological systems theory in childhood resilience and motivation in learning: A literature review. *Open Journal of Social Sciences*, 13(6), 550-561.
- Rodd, J. (2020). *Leadership in early childhood: The pathway to professionalism* (4th ed.). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.

- Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*, 37(2), 1-34.
- Shaham, Y., Lahad, M., & Shaham, M. (2010). The influence of the second Lebanon war on traumatic experiences and on the robustness of Jews and Arabs in the north of Israel. In M. Lahad & R. Leydor (Eds.), *Well being, health and education services in times of emergency: Lessons from the second Lebanon war* (pp. 117-144). Council for Higher Education.
- Sharifian, M. S., Hoot, J. L., Shibly, O., & Reyhanian, A. (2023). Trauma, burnout, and resilience of Syrian primary teachers working in a war zone. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(1), 115-135.
- Shelton, L. G. (2019). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology* (1st ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Smidt, W., Karpenko, O., Czepil, M., & Embacher, E. M. (2024). Predictors of burnout of preschool teachers working in the warzone Ukraine. *Early Childhood Research Quarterly*, 68, 169-179.
- Sönmez, S., & Betül Kolaşınli, I. (2021). The effect of preschool teachers' stress states on classroom climate. *Education 3-13*, 49(2), 190-202.
- Sookermany, A. M., Helgesen, J. H., Volland, T., Dahl, J. Y., & Boe, O. (2025). Adapting teaching quality: Insights from Bronfenbrenner's contextual framework during the COVID-19 pandemic. *Athens Journal of Education*, 12(1), 1-14.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 1-14.
- Studni, M., & Oplatka, I. (2022). Emotion managment among kindergarten teachers in their motivational interactions with their staff. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 429-447.
- Tal, C. (Ed.). (2016). *Moral classroom management in early childhood education*. Nova Science Publishers.
- Timmons, K., Cooper, A., Bozek, E., & Braund, H. (2021). The impacts of COVID-19 on early childhood education: Capturing the unique challenges associated with remote teaching and learning in K-2. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 887-901.
- Tsai, Y. (2011). Relationship between organizational culture, leadership behavior and job satisfaction. *BMC Health Services Research*, 11, 1-9.
- Velykodna, M., Mishaka, N., Miroshnyk, Z., & Deputatov, V. (2023). Primary education in wartime: How the Russian invasion affected Ukrainian teachers and the educational process in Kryvyi Rih. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 285-309.

- Vyortkina, D. (2023). Learning and teaching during a time of crisis. In *INTED 2023 Proceedings* (pp. 5599-5604). IATED Academy.
- Walsh, F. (2003). Crisis, trauma, and challenge: A relational resilience approach for healing, transformation, and growth. *Smith College Studies in Social Work*, 74(1), 49-71.
- World Health Organization. (2025). *Mental health and social connection*. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB156/B156_8-en.pdf

כשהקירות נופלים: מנחי סדנאות למורים מתחילים בעת מלחמה

כוכי פרג'ון*, אורנה שץ־אופנהיימר**

תקציר

מאמר זה מציג מחקר שמטרתו לבחון כיצד מנחי סדנאות באזור עוטף עזה הנחו מורים מתחילים בסמוך לשבעה באוקטובר, בעת שהם עצמם חוו טראומה הדומה לזו של המונחים שלהם. המחקר נשען על שני צירים תאורטיים: (א) המושג "טראומה משותפת" (פולק, 2025); (ב) תאוריית "המודעות המצבית" (Endsley, 1995) הקשורה בזיהוי איומים על נכסים מקצועיים ובתעדוף פעולות בזמן אמת. על בסיס הגישה האיכותנית־נרטיבית נערכו ראיונות עם עשרה מנחים, רובם תושבי האזור, כדי להבין את תפקודם כמנחים במצב חירום. מניתוח הראיונות עלו ממצאים בזיקה למציאות שבה המלחמה פוגשת את המנחים בהיבט האנושי כאנשים פרטיים וכאנשי מקצוע המתמודדים עם הדילמה כיצד לפעול – האם להתכנס לביתם ולמשפחתם או להתגייס לתמיכה במורים המתחילים? הדיון עסק בפרקטיקות שנקטו המנחים בעת האיום, הנעות על פני הרצפים שבין עולמות אישיים למקצועיים, בין הדהוד חוויות המונחים לבין התמקדות עצמית ובין גמישות לסדירויות. המחקר מעיד על חשיבות ההנחיה על פני רצפים בעיתות שגרה ובעיתות משבר, ומצביע על ההכרה בחשיבות הכשרת המנחים להבניית מנגנוני תמיכה רגשיים סדורים להתמודדות במצבי משבר מתמשכים.

מילות מפתח: הנחיה בעת מלחמה, הנחיה על פני רצפים, טראומה משותפת, מודעות מצבית

מבוא

אסונות טבע, סכסוכים פוליטיים ומלחמות משפיעים על חיי השגרה של הפרט ושל החברה. מלחמת חרבות ברזל שהחלה בשבעה באוקטובר 2023 השפיעה על מערכות חיים מגוונות, ובכללן מערכת החינוך. מאמר זה מתמקד בהשפעת המלחמה על מנחי סדנאות למורים מתחילים המתגוררים באזור עוטף עזה.

בעקבות מתקפת פתע של מחבלים רבים מעזה בשבעה באוקטובר התרחש כאוס אזרחי, ארגוני, חינוכי ורגשי. הפלישה האלימה גרמה לאבדות כבדות, להרס יישובים ולפינוי של 250 אלף אזרחים, בהם תושבי 93 יישובים משש ערים ומתשע מועצות אזוריות. כ־50 אלף תלמידים נאלצו לשנות את מרחבי הלמידה שלהם, ובכך נפגעה רציפות הלמידה, ופגיעה זו

* ד"ר כוכי פרג'ון, המכללה האקדמית חמד, שדות נגב
** פרופ' אורנה שץ־אופנהיימר, המכללה האקדמית חמד, שדות נגב

גרמה לפערים חינוכיים ולימודיים. כמו כן גננות ומורים רבים פונו מבתייהם וחוו פגיעה רגשית ותפקודית (בוכניק, 2024).

אומנם מחקרים שונים כבר עסקו בהשפעת מצבי חירום וטראומה על תלמידים, על מורים ועל מנהלים, אך ניכר כי קיים פער בגוף הידע המחקרי הנוגע לתפקודם של מנחי סדנאות למורים מתחילים במצבי חירום. כמנחי סדנאות הם נדרשו לפעול בריזמנית בשני מישורים: להעניק תמיכה מקצועית רגשית ונפשית למורים המתחילים מצד אחד; ולהתמודד בעצמם עם השלכות המצב הביטחוני מצד אחר. מצב זה, שנגרם מטראומה משותפת (shared trauma), תופעה שבה אנשי חינוך או מטפלים חווים תגובות דומות לטראומה של אותם אלה שהם מלווים, ייצר עומס כפול על המנחים (Bride, 2007). בהקשר המקומי של ישראל, ממצאים עדכניים מצביעים על כך שמורים ומנחים הפועלים באזורים מוכי לחימה חווים מצוקה רגשית, חרדה ובלבול תפקודי, המשליכים על יכולתם לתפקד כתומכים וכמכוונים מקצועיים (פולק, 2025).

על רקע זה המאמר מבקש להתמקד בהשלכות המלחמה על מנחי סדנאות למורים מתחילים באמצעות שני צירים מרכזיים: הציר האחד הוא הטראומה המשותפת (פולק, 2025), והציר האחר הוא תאוריית "המודעות המצבית" (Endsley, 1995), תאוריה הלקוחה מעולם הסייבר וכוללת זיהוי איומים על הנכסים המקצועיים בכל רגע נתון ותעדוף סדר הפעולות הנדרש בזמן אמת.

במחקר התראיינו באמצעות ראיונות עומק עשרה מנחי סדנאות, רובם מהעוטף (עוטף עזה). משתתפי המחקר התראיינו בסמיכות לאירועי המלחמה במטרה לבחון את תפקודם כמנחים בעת התרחשות האיום. מתוך הממצאים עלו ארבע תמות עיקריות: (א) מלחמה פוגשת אנשים – ההיבט האנושי; (ב) מלחמה פוגשת דילמה: להתכנס או להתגייס? ההיבט המעשי; (ג) מלחמה פוגשת מנחים – ההיבט המקצועי; (ד) מלחמה פוגשת מונחים – ההיבט האיש.

בימי שגרה תפקידם של המנחים הוא לתמוך במורים המתחילים בהתמודדותם עם אתגרי הכניסה למערכת החינוך ולסייע להם. הדיון במאמר זה חושף וממשיג את הפרקטיקות שנקטו המנחים במציאות שונה, שבה "נפלו הקירות"; העולמות הפנימיים והחיצוניים התערבבו זה בזה, והמחיצות שבין המנחים לבין המורים המתחילים קרסו באחת. מסקנות המחקר מייחסות חשיבות לתפקודם של המנחים בהנחיה על פני רצפים, הנדרשת לא רק למצבי חירום אלא גם בעיתות שגרה: ניעות בין העולם התוך-איש לבין העולם המקצועי; ניעות בין החוויה האישית שלהם כמנחים לבין חוויות משותפות להם ולמונחים וניעות בין גמישות לבין סדירויות בהנחיה. תרומתו של המחקר היא בהבלטת החשיבות של הכשרת המנחים להבניית מנגנוני תמיכה רגשיים סדורים להתמודדות עם מצבי משבר מתמשכים.

רקע תאורטי

משברים

מצבי משבר הכרוכים באסונות מוכרים בעולם: אסונות טבע כרעידת אדמה, שיטפונות של נהרות וימים, התפרצויות של מחלות מידבקת על פני מרחבי העולם (קורונה, איידס, מלריה) ומלחמות בעקבות סכסוכים פוליטיים. ראוי להבחין בין משברים ואסונות שמקורם בגורמי

חוץ כקורונה, שבהם כמעט אין ליחיד ולארגונים שליטה על מהלך התרחשותם, לבין גורמים פנימיים חברתיים, פוליטיים, כלכליים ואישיים כדוגמת משברים משפחתיים, שבהם מתאפשרת שליטה יחסית של היחיד. למשברים מעגלי השפעה רחבים על תפקודם של היחיד, הקהילה, החברה, התרבות והמדינה. חלקם קצרי טווח וחלקם ארוכי טווח (מרכז טאוב, 2023). הם יוצרים תחושה של אובדן, חוסר ודאות ולעיתים אף גורמים לחיים בהווה של הישרדות קיומית. האחריות להתמודדות עם קיום הישרדותי בעקבות אירועי משבר אינה מוטלת על המדינה או על הארגון בלבד אלא גם על היחיד (Sandstig & Eriksson, 2024).

התמודדות עם משברים

אבחון הגורמים למשברים מאפשר ללמוד על דרכי ההתמודדות עימם תוך התייחסות להיבטים פסיכולוגיים, סוציולוגיים ארגוניים וחינוכיים ברמת הפרט וברמת הקהילה (Mizrak, 2024). התגובה הנפוצה למשברים מתבטאת בהיבטים רגשיים כטראומה (הרמן, 1992). משבר שמופיע בעקבות אירוע דרמטי קולקטיבי ומצטבר מוגדר בספרות המקצועית כ"טראומה משותפת" (Tosone et al., 2012). במקצועות הטיפוליים מיוחסת הטראומה המשותפת לחוויה מטלטלת שמטפל ומטופל חווים הן יחד הן כל אחד לחוד בעקבות המשבר המשותף החל על כלל האוכלוסייה, כדוגמת אסונות טבע או מלחמה. גלי ההדף של המשבר המשותף "מפילים את הקירות" הקיימים בין המטפל למטופל במציאות של שגרה, ובכך מטשטשים את הגבולות האי-סימטריים ומערערים את ההבחנה בין חוויה אישית לחוויה מקצועית (גמפל, 2010).

מחקרים מצביעים על כך שמטפלים החווים טראומה משותפת עלולים לסבול מרמות מוגברות של מצוקה נפשית, אך במקביל היא עשויה גם לעורר אמפתיה מוגברת ולחזק את התפתחות החוסן המקצועי-טיפול שלם (תובל-משיח, 2024; Freedman & Tuval-Mashiach, 2018). המושג "טראומה משותפת" זוכה במערכת החינוך להכרה גוברת בשנים האחרונות. מחקרים עדכניים מצאו כי בתקופות משבר כגון מגפת הקורונה חוו סטודנטים טראומה משותפת עם מטופליהם ועם הקהילה, מה שהציב אתגרים חדשים בתהליך הלמידה וההתנסות המעשית (Dvir & Schatz Oppenheimer, 2020).

תגובה נוספת להתמודדות עם משברים ואסונות נשענת על תאוריית "המודעות המצבית" (Situational Awareness - SA), שמקורה בעולמות אבטחת המידע והתעופה, אך היא הורחבה לתחומים מגוונים כגון רפואה, ניהול ארגוני וחינוך (Gluyas & Harris, 2016; Kozasa et al., 2020). ואלה מטרותיה העיקריות של תאוריה זו: לאפשר לארגון לזהות איומים פוטנציאליים ונקודות תורפה מערכתיות; להבין מהם האיומים הניצבים מולו בכל רגע נתון ומה משמעותם לארגון; להבין כיצד האיומים פוגשים את הארגון בזיקה לנכסיו; לקבוע מהו סדר הפעולות שעל הארגון לבצע כדי להפחית את הסיכון בעתיד ולנטרל פרצות אבטחה אפשריות. תאוריית המודעות המצבית מתייחסת לאופן שבו הסביבה תופסת את המרכיבים של האירוע המשברי המאיים, ומכאן מתפתחת מודעות למשמעותו של האירוע ולאירועים הנלווים אליו.

מחקרים מצביעים על תרומתה של תאוריית המודעות המצבית בפיתוח חוסן אישי וארגוני. כך למשל, במחקר נרטיבי שנערך בקרב אחיות ואחים בבתי חולים התקבלו ממצאים על עלייה בחוסן המקצועי (Weller et al., 2024). בהקשר של מנהיגות (Ramašauskienė et al., 2025) נמצא כי מנהיגים המפתחים מודעות מצבית בארגוניהם מצליחים להעצים את החוסן הארגוני ולגבש אסטרטגיות יעילות להתמודדות עם איומים דינמיים.

מכלול ממצאים אלו מצביע על היותה של תאוריית המודעות המצבית לא רק כלי תאורטי אלא גם גישה יישומית משמעותית לפיתוח חוסן, לתפקוד יעיל אישי ומקצועי ולמניעת משברים במערכות ובארגונים (Sun et al., 2024).

מלחמת שבעה באוקטובר בדגש על מערכת החינוך
במהלך שנת הלימודים תשפ"ד התנהלה מלחמה במדינת ישראל. זו החלה בשבעה באוקטובר 2023, ביום שבו פלשו אלפי מחבלים מעזה לתוך הטריטוריה של מדינת ישראל אל אזור עוטף עזה. המלחמה התפשטה גם בצפון. היא הביאה להרג ולהרס יישובים ולפינוי של 250 אלף אזרחים מבתייהם. 93 יישובים מתשע מועצות אזוריות ושש ערים פונו למרכזים שונים ברחבי המדינה, ובכללם מלונות, בתי הארחה ומתנ"סים. הכאוס היה גדול וכלל שבר ארגוני, אזרחי ורגשי בקרב כלל תושבי המדינה. בעקבותיו נוצרו שיבושים חמורים במערכת החינוך. רצף הלמידה של כ-50 אלף תלמידים נפגע (מתוך שני מיליון תלמידים). אם כן, 50 אלף תלמידים שינו את מרחבי הלמידה שלהם, נוסף על מורים וגננות רבים שפוננו מבתייהם. כך נוצר משבר ברצף הלמידה לצד פגיעות רגשיות בקרב תלמידים ועובדי הוראה רבים (וייסבלאי, 2023).

תפקיד המנחה בעיתות שגרה

תפקידם של המנחים הוא לתמוך במורים שזו להם שנת עבודתם הראשונה וללוותם מבחינה רגשית ומקצועית. בעקבות המלחמה השתלבו המורים המתחילים במערכת חינוך לא יציבה מבחינה ארגונית ומבחינה פדגוגית. המנחים נדרשו לתמוך במורים המתחילים, בשעה שהם עצמם נפגעו בעקבות האיום הביטחוני. חוסר היציבות המערכתית התווסף לתחושת חוסר האונים ולחששות שממילא מאפיינים את חוויית המורים המתחילים בעת כניסתם להוראה (שץ-אופנהיימר, 2021). שלב הכניסה להוראה בעיתות שגרה כולל שני מנגנוני תמיכה וליווי למורים מתחילים במטרה לשמור אותם במערכת החינוכית: (א) ליווי אישי על ידי מורה מנוסה – חונך במוסד החינוכי שבו המורה עובד; (ב) השתתפות בסדנאות ייעודיות במוסדות האקדמיים, בדומה למקצועות אחרים כרפואה, עריכת דין ופסיכולוגיה. ההשתתפות בסדנאות אלו היא חובה לכלל המורים המתחילים בשנתם הראשונה (שם). הלמידה בסדנאות מתנהלת כהנחה קבוצתית על פי שלושה מודלים עיקריים: סדנאות פנים אל פנים, סדנאות מקוונות וסדנאות "חממה" במסגרת הבית ספרית. מטרות הסדנאות הן: (א) הידוק הקשר בין תאוריה לפרקטיקה היום-יומית; (ב) גישור בין המעבר מלימודים אקדמיים המלווים בהכשרה מקצועית לבין פרקטיקות

בשדה; (ג) תמיכה בזהות המקצועית המתפתחת של המורים המתחילים. הסדנאות מלוות בניתוח אירועים, בסימולציות ובהקשבה הדדית של המשתתפים (רוטנברג-תדמור, 2014). את הסדנאות למורים מתחילים מעבירים מנחים מקצועיים, שלרוב הם חלק מסגל המוסד האקדמי, שהוכשרו להנחיה. המנחים מתמקדים בעבודתם בניהול קבוצת למידה תומכת ובאתגריהם של עובדי הוראה מתחילים בהיבטים פדגוגיים, ארגוניים, חברתיים ואישיים (Schatz Oppenheimer & Goldenberg, 2023). הנחיית הסדנאות דורשת הבניית אמון בין המשתתפים, העצמתם על ידי חיזוק תחושת המסוגלות המקצועית שלהם ומתן תמיכה בקידום החוסן האישי והמקצועי. לשם כך המנחים צריכים להיות בעלי מודעות עצמית גבוהה, בעלי יכולת רפלקטיבית אישית ומקצועית ויכולת הנחיה קבוצתית בזיקה למנהיגות ולהובלה של תהליכי למידה גלויים וסמויים (Freedman & Cucoş, 2021). המציאות הכאוטית שנוצרה בעקבות המלחמה איימה על המנחים ועל המונחים ופגעה בנכסים המקצועיים של המנחים כמו ביכולת ההקשבה וההכלה, וכן בנכסים האישיים שלהם כרווחתם הנפשית. פגיעה זו הקשתה על המנחים לתת מענה רגשי-מקצועי למונחים, ובכך הבליטה את הפער בין הצורך הרגשי של המורים המתחילים לבין הפגיעות המקצועית והאישית של המנחים. הטראומה המשותפת ערערה את המודל ההיררכי של מנחה-מונחה, המאפיין הנחיה בעת שגרה, וטשטשה את גבולות הסמכות והידע בין המנחה המקצועי למונחה, המורה המתחיל, ולמעשה יצרה עמימות בטווח שבין סמכות מקצועית לשותפות גורל.

במאמר זה ביקשנו לבחון את תהליכי ההנחיה של מנחי סדנאות למורים מתחילים בתחילתה של המלחמה בעת ש"הקירות נפלו" במובן הפיזי, הרגשי והנפשי, כלומר ערערו את מערכת היחסים בין מנחים למונחים – ממערכת יחסים אסימטרית הנהוגה בעיתות שגרה למערכת יחסים סימטרית בעקבות הטראומה המשותפת. שאלת המחקר התמקדה בבחינת תפקודם המקצועי של המנחים בעת משבר. בחינת חוויית הנחיית המורים המתחילים בעת המלחמה התבצעה מנקודת מבטם של המנחים.

שיטת המחקר

מאמר זה מבוסס על מחקר בגישה האיכותנית-נרטיבית, גישה המאפשרת ללמוד על התרחשותם של תהליכים אותנטיים, גלויים וסמויים ולשמוע את קולם של הנחקרים כפי שהם חווים אותם מנקודת מבטם. ההתבוננות במציאות החד-פעמית מזמנת למידה על תופעה חד-פעמית בהקשר של ממד אנושי אוניברסלי (Younas et al., 2023).

עיתוי עריכת המחקר בסמיכות לימי מלחמת שבעה באוקטובר אפשר לנו ללכוד את הרגע וללמוד על תופעה ייחודית בעת התרחשותה. ביצוע המחקר על פי הגישה האיכותנית מאפשר ללמוד על הכאוס החינוכי והאזרחי שהתקיים באזור עוטף עזה באופן אותנטי.

הראיונות נערכו בזום. כל ריאיון נמשך כשעה והיווה מקור לידע אותנטי שנאסף בעת התרחשות המשבר (Boéri & Giustini, 2024).

משתתפי המחקר

מחקר זה מתבסס על עשרה ראיונות עומק. הראיונות נערכו עם מנחי סדנאות למורים מתחילים שחוו תופעה ייחודית קיצונית של הנחיה בעת מלחמה. משתתפי המחקר נבחרו על בסיס דגימת מטרה (purposive sampling) שאפשרה להעמיק ולהבין את ההקשר של מגורים באזור עוטף עזה (Stratton, 2024). ההצדקה לקיום עשרה ראיונות בלבד נובעת מרוויה תמטית (thematic saturation), ולפיה הראיונות האחרונים לא הניבו תובנות חדשות משמעותיות על אודות חויית ההנחיה בעת מלחמה (Hennink et al., 2022).

המשתתפים היו מנחים שהנחו קבוצות הטרוגניות של מורים מתחילים מהחינוך היסודי והעל-יסודי מרשויות שונות באזור העוטף, פרט לשתי מנחות שהנחו קבוצות הומוגניות של גננות מתחילות. למנחים ניסיון מקצועי בהנחיית קבוצות. הם בעלי ותק מקצועי בהוראה בין 10–38 שנים. כל המנחים הנחו סדנאות התמחות באזור הגאוגרפי של העוטף. שבעה מנחים התגוררו באזור העוטף, שהיה כאמור חשוף ישירות למעגל הלחימה. שלושת האחרים באו מאזור הדרום וממרכז הארץ, והם חוו את האירועים ככלל תושבי מדינת ישראל.

	שם מנחה סדנת ההתמחות	תאריך הראיון	תפקיד נוסף במכללה	ותק בהוראה	גיל	אזור מגורים	
1	לילי	19/11/23	ממונה על ההתנסות בחנ"מ	13	35	עוטף עזה	פונתה
2	חדוה (מנחה בקדם יסודי)	14/12/23	מפא"ת	38	64	עיר בדרום הארץ באזור העוטף	
3	דינה (מנחה בקדם יסודי)	3/1/24	מפא"ת	30	54	עיר בדרום הארץ באזור העוטף	
4	רומי	22/11/23	מפא"ת	36	59	יישוב בדרום הארץ	פונתה
5	אריה	26/12/23	מרצה ומפ"א	28	51	עיר במרכז הארץ	
6	דבורה	14/12/23	-	32	53	עיר בדרום הארץ	פונתה
7	טלי	4/1/24	-	17	38	יישוב בדרום הארץ באזור העוטף	
8	הדסה	19/12/23	מרצה	11	37	עיר בדרום הארץ	
9	מלי	24/12/23	-	10	39	עיר במרכז הארץ	
10	יורם	14/12/23	-	18	40	אזור העוטף	פונה

גישת המחקר

המחקר התבסס על ראיונות עומק שערכו החוקרות השותפות לכתיבת המאמר. הם התקיימו בזום במהלך החודשים נובמבר ודצמבר בשנת 2023 וינואר 2024. הראיונות הוקלטו ושוכתבו בהיקף כולל של כחמש-עשרה שעות הקלטה. מתוכן התקבל חומר גולמי של כשבעים עמודים מתומללים. מטרת הראיונות הייתה ללמוד על תהליכי ההנחיה בעת מלחמה. שאלת הפתיחה בכל הראיונות הייתה אחידה: "מה המשמעות עבורך להנחות סדנת מורים מתחילים בעת מלחמה?" בהתאם לגישה של המחקר האיכותני, שהוא פתוח וגמיש באופיו, נבעו שאלות ההמשך בראיונות מתוך תשובות המרואיינים (ראו נספח בסוף המאמר).

ניתוח הראיונות

ניתוח התמות במחקר איכותני אינו כולל את דבריהם של כל המשתתפים, שכן מטרת הניתוח איננה הצגה שוויונית של כל הקולות אלא גיבוש ייצוגים משמעותיים, לוגיים וקוהרנטיים של התופעה הנחקרת, מתוך דברי הנחקרים (Braun & Clarke, 2022). התמות נבחרו לא מתוך תדירות הופעתן, אלא בתהליך אנליטי פרשני בזיקה להיותן מייצגות את המהות והרלוונטיות לשאלת המחקר (Nowell et al., 2017). הראיונות שהתקבלו תומללו באופן מקצועי. כדי לשמור על מהימנות המחקר ושקיפות התהליך קראו החוקרות את הטקסטים שהתקבלו על פי השלבים האלה:

1. כל אחת מהחוקרות קראה בנפרד את כל הראיונות.
2. כל אחת מהחוקרות איתרה וסימנה את התמות החשובות שעלו בראיונות.
3. החוקרות נפגשו בזום לקריאה משותפת של הראיונות ודנו בדומה ובשונה בתמות שחולצו.
4. תהליך הניתוח של חומר הגלם כלל בחינה הוליסטית של כל סיפור בנפרד לצד מיפוי תמות רוחביות ששיקפו את החוויה המשותפת של כלל המרואיינים. כלומר נוצר שילוב בין הבנת הסיפור כיחידה הוליסטית אישית לבין זיהוי דפוסים תוכניים משותפים לטובת הבניית החוויה הנרטיבית של כלל משתתפי המחקר (Braun & Clarke, 2022; Lieblich et al., 1998).

בעקבות כך, החוקרות חילצו וגיבשו ארבע תמות:

1. מלחמה פוגשת אנשים – ההיבט האנושי
 2. מלחמה פוגשת דילמה: להתכנס או להתגייס? ההיבט המעשי
 3. מלחמה פוגשת מנחים – ההיבט המקצועי
 4. מלחמה פוגשת מונחים – ההיבט האישי.
- לצורך חיזוק אמינות הממצאים נקטו החוקרות שיטת אימות (member checking), ולפיה פרשנות החוקרות הוצגה בפני חלק מהם (כ־40%) ונמצאה תואמת את פרשנות חוויותיהם. כך למעשה התקבל תיקוף לפרשנות המוצעת (Creswell & Poth, 2018).

היבטים אתיים של המחקר

מנחי הסדנאות למורים המתחילים שהשתתפו בראיונות הביעו את הסכמתם ברצון להתראיין. נאמר להם מראש כי הראיונות הם לצורכי מחקר וכי ציטוטים מתוכם, הכוללים נתונים כגון מקום מגורים, יופיעו במאמר בעילום שם. המרואיינים מופיעים בשמות בדויים כדי לשמור על פרטיותם. במכללה קיים מרכז חוסן מקצועי ופעיל. הנחתנו הייתה שאם המרואיינים יחוו מצוקה רגשית בעקבות השתתפותם בראיונות, נוכל להפנותם למרכז זה. לשמחתנו, בתהליך המחקרי לא הביעו המשתתפים אותות מצוקה. המחקר זכה לאישור של ראשת רשות המחקר של המוסד האקדמי (Lindorff, 2010).

ממצאים

ראיונות מנחי הסדנאות הניבו חומר גלם אותנטי, אשר ממנו חילצנו את ממצאי המחקר. הללו עוגנו בארבע תמות עיקריות, המשקפות את הפרקטיקות שנקטו המנחים בעת הכאוס האישי שחוו במקביל לכאוס המקצועי מנקודת מבטם.

תמה ראשונה: מלחמה פוגשת אנשים – ההיבט האנושי

בראיונות שיתפו המנחים בסיפורים המתארים את המפגש האישי שלהם עם המלחמה בזמן אמת: ביום הראשון אפילו לא יצאנו מהבית. שמענו רק במוצאי שבת על מה שהיה באופקים. בצוהריים עוד טיילתי עם בעלי ברחוב, לא ידענו כלום, כלום לא ידענו! וכשהבנו את הנס שהיה לנו, אז הייתה לנו נפילה. לא הסכמתי לאף אחד להסתובב בבית, לא להדליק אורות, לא להשמיע טלפון בקול [...] שנהיה עסוקים. שאם יגיעו הוראות מבחוץ, נהיה כולנו שם. כולנו ישנו בחדר אחד, שגם הוא נעול על סוגר ובריש והשער החיצוני של הבית נעול על סוגר ובריש עם מפתחות בהם. הכול! שאף אחד לא יצליח לפתוח אותו. (דבורה)

בהמשך דבורה מפרטת:

ארבעה תלמידים שלי נרצחו. אני לא הייתי מסוגלת אפילו ללכת לנחם את ההורים. חבר טוב של בעלי, הוא בן הראשונים שנרצחו. הוא יצא להליכה ונרצח. גם איש המד"א שנרצח הוא חבר טוב שלנו. זאת אומרת פגשנו את האירועים בפנים, ממש בפנים. דבורה מתארת את המפגש המוחשי עם האיום כתהליך "מתגלגל": בפתיחה מתוארת שגרה ("טיילתי עם בעלי ברחוב"); בהמשך מתרחשת "נפילה"; והשיא מגיע כאשר היא מתארת: "ארבעה תלמידים שלי נרצחו". הקרבה וההיכרות עם הנרצחים יוצרות את המפגש המוחשי עם האיום. הניגודיות בין הפתיח ("טיילתי עם בעלי ברחוב") לבין הסוף הטרגי ("הוא [חבר של בעלי] יצא להליכה ונרצח") ממחישה את תחושות חוסר האונים וחוסר השליטה נוכח הגורם המאיים ומחזקת את תחושת האיום הבלתי צפויה.

דבורה מפרטת את הפעולות שנקטה בהתמודדות שלה מול תחושת האיום האישית: "לא הסכמתי לאף אחד להסתובב בבית", "לא להדליק אורות", "לא להשמיע טלפון בקול", כלומר היא

נוקטת פעולות הימנעות כדי להתגונן מפני האיום האישי. במקביל היא מבצעת פעולות שמטרתן להסיח את הדעת ("להיות עסוקים") ולנסות לשדר תחושת ביטחון ("כולנו ישנו בחדר אחד").

את הדסה המלחמה פוגשת באופן אחר:

היו אזעקות מ־06:30 בבוקר עד 12:00! המקלט שלי ממש סמוך לדלת. לא הייתה אפשרות אפילו לצאת להביא מים... [אני] ממתנה עשר דקות ואז עוד פעם אזעקה. בתשע בעלי הוועק. פתחתי חדשות וראיתי שמחבלים בכל הארץ ומחבלים באופקים. אבא שלי גר שם. הבנתי שהאח הלוחם היה בשבת בבית, יצא עם הנשק להילחם במחבלים [...] הייתי בפלאפון כל הזמן לבדוק מה איתם. [...] אני חוויתי את זה כאילו אני עכשיו עוד שנייה באים גם אליי להרוג אותי. אני מדברת איתך בגוף רועד [...] זה היה איזשהו שוק. הדסה מתארת את האזעקות שעוררו את האיום הבלתי צפוי ואת החשש ממנו עד כדי שיתוק ("לא הייתה אפשרות אפילו לצאת להביא מים"). בהמשך היא מתארת את האיום המורגש באופן פיזי ומוחשי ("עוד שנייה באים להרוג אותי", "בגוף רועד"). בדומה לדבורה גם הדסה נוקטת פעולות אל מול המצב הכאוטי ("פתחתי חדשות", "הייתי בפלאפון כל הזמן לבדוק מה איתם"). חיפוש אחר מידע הוא מסוג הפעולות שנועדו לנסות להשיג או להחזיר שליטה נוכח המצב המאיים.

בשני התיאורים, הן של דבורה הן של הדסה, האיום האישי וההתמודדויות הכרוכות בו מתוארים במרחב הפרטי. הבית, שאמור להיות מקום מוגן ובטוח, מתואר כמט ליפול ולקרוס. "הקירות הנופלים" מערערים את הנכסים הקיומיים של האדם – החיים והחירות האישית. המנחות תיארו את הפעולות שנקטו או כאלה שנמנעו מהן במטרה למזער את הסיכונים. במציאות הכאוטית שנכפתה עליהן הן פעלו בהתאם למידע שהיה ברשותן ובהתאם למודעות המצבית על אודות הנכסים האישיים המצויים באמתחתן.

תמה שנייה: מלחמה פוגשת דילמה – להתכנס או להתגייס? ההיבט המעשי

המציאות הכאוטית המשותפת למנחים ולמונחים הובילה את המנחים לתאר את הספקות שלהם לגבי השאלה כיצד נכון לפעול: האם להתכנס לביתם ולמשפחתם או לחלופין לפעול למען האחר, דהיינו למען המונחים שלהם?

כשאני עוד לא מעבדת בכלל מה קורה כשיש אזעקה כל שעה בערך, כשהבנות איתי בבית ואני צריכה לנהל זום עם שתי ילדות שבסטרס מכל שריקת קטנוע שעובר ברחוב. גם לי יש איזה רגע שרציתי שפשוט יניחו לי, שיתנו לי רגע להיות ולהתארגן לביתי לפני שאני יכולה לתת למישהו משהו החוצה [...] זה באמת מורכב, כאילו זה בין הרצון להתכנס לבין הצורך להתגייס החוצה.

מלי משקפת מציאות כפולה המקשה עליה להתגייס למען האחר כאשר בביתה שורר איום וכאוס. היא מצויה בהוויה של קונפליקט בין הטיפול בבנותיה הפרטיות החשות אף הן איום, לבין התמיכה המקצועית שהיא מחויבת אליה. הקונפליקט משקף תסכול מתוקף הצורך לתעדף את סדר הפעולות בעת מצוקה ולנוכח המתח "בין הרצון להתכנס לבין הצורך להתגייס החוצה".

בדומה למלי גם דינה משתפת בחוויית המציאות הכפולה. היא נזקקה לזמן כדי לעבד את הכאב האישי הפנימי שלה בטרם תתגייס לתמוך באחרים וללוותם: "בהתחלה [...] הרגשתי שזה מעיק [...] תנו לי רגע להירגע, תנו לי לחוות גם את הכאב. גם את התסכול הזה לעבד את זה. הייתי זקוקה לזמן". הדסה, לעומת מלי ודינה, מתעדפת את דרכה ומבקשת להתגייס: "אני חושבת שזה מזל שהיה להן את המפגשים האלה. ואפילו מזל גם לי. זה ממש רגע כזה להרים את הראש מעל המים. זה טוב לי לדעת שיש עוד כמוני באותה סירה שאני לא לבד, זה קצת מנחם אותי למרות שצרת רבים נחמת..." הדסה רואה בפעולת ההנחיה בעת המלחמה "רגע כזה להרים את הראש מעל המים", מעין פסק זמן מהכאוס האישי. תחושת שותפות הגורל מחזקת אותה, בבחינת "רווח משני". היא מוצאת נחמה בעובדה ש"יש עוד כמוני באותה סירה, שאני לא לבד", כלומר שמדובר בטרומה משותפת.

לילי בדומה להדסה רואה בפעולת ההתגייסות המקצועית אתנחתה מהמציאות הכאוטית, אך היא מנמקת את פעולת ההתגייסות באופן שונה:

מבחינתי לייצר איזה שהוא סדר יום, גם אם זה עבודה וגם אם זה משהו שאתה יוזם אותו, זה דבר שמייצר לך ביטחון ובשביל מה לקום בבוקר, וקצת מנתק אותך מהחששות ומהמחשבות, וזה דבר מבורך. אז עצם זה שמתקיימת סדנה מבחינתי [זה] איזושהו עוגן להיאחז בו. יש פה איזושהו מכנה משותף, איזושהו משהו לקום ולעשות את זה. ההנחיה היא פעילות המייצרת עוגן להיאחז בו ונותנת משמעות מעבר לחיי השעה. ההתגייסות לפעולה מקצועית מנרמלת את החיים הכאוטיים ויוצרת התמודדות אקטיבית שאולי יש בה כדי להרגיע. נראה כי לא ניתן להכריע איזו משתי הדרכים הללו ראויה או נכונה יותר: להתכנס או להתגייס? שכן ההכרעה היא תוצאה של כמה גורמים, כדוגמת מידת הקרבה לאיום ורמת החוסן האישי והמקצועי.

תמה שלישית: מלחמה פוגשת מנחים – ההיבט המקצועי

תמה זו מתארת את המעבר מהמרחב האישי של המנחים למרחב המקצועי, כמתואר בדבריה של דבורה: לי היה מאוד קשה, מאוד מאוד קשה. מאוד [...] היה לי ממש ממש קשה להרכיב את השיעור [...] הייתי מאוד מאוד עסוקה בעצמי. מאוד פחדתי, מאוד חששתי... חששתי שייכנס איזה משהו באמצע שאולי יבלבל אותי ואני לא אהיה מכוונת מטרה, או שאני אכנס לאיזושהי חרדה. לאיזה שהוא לחץ שהוא לא מתאים [...] במפגש אחרי המלחמה לא יכולתי להכיל. אם הייתי מדברת על המלחמה, יכול להיות שהייתי אומרת להן שאני נאלצת לסיים את השיעור, ולא רציתי להגיע למקום כזה.

דבורה חוששת מהמפגש שבו יעלו חוויות אישיות של המונחים, שמא הן יערערו את עולמה האישי ובעקבותיו את עולמה המקצועי וימוטטו את "הקירות הפנימיים". היא מעידה כי "במפגש אחרי המלחמה לא יכולתי להכיל", "הייתי מאוד מאוד עסוקה בעצמי". עבודת ההנחיה כרוכה בפעולות של הקשבה, הכלה, אמפתית וברגישות לצורכי המונחים, אלה "הנכסים המקצועיים". היא מעידה כי הרעשים הפנימיים-רגשיים שלה כמנחה פגעו במקצועיותה:

להתעסק סביב הסיפורים הכואבים זה היה אכזריות לשמה. זה קשה מאוד־מאוד. אז במידה מסוימת אני העדפתי לא לדבר [...] היום אני מדברת יותר. אני גם לא בוכה. בהתחלה בכיתי המון כשדיברתי על זה. ואני לא חושבת שזה היה נכון מול הסטודנטיות להיות בסערת רגשות או בבכי. במידה מסוימת אני אמורה לתת איזשהו מקור השראה ולא מקום להכניס לאיזושהי חרדה מסוימת.

דבורה מפגינה מודעות אישית לקשיים שחוותה במפגש נוכח התכנים שעלו מצד המונחים בסדנה. היא מתארת את תגובתה כפעולת הימנעות ("העדפתי לא לדבר"). בהמשך היא מפרשת את פעולת ההימנעות מתוך שיקול דעת מקצועי ("ואני לא חושבת שזה היה נכון מול הסטודנטיות להיות בסערת רגשות או בבכי"). השיח הזה מבטא את המודעות שלה לטשטוש הקיים בין המרחב האישי לבין המרחב המקצועי ("אני אמורה לתת איזשהו מקור השראה ולא מקום להכניס לאיזושהי חרדה מסוימת").

במהלך החודשים הראשונים של מלחמת שבעה באוקטובר עבדו מנחי הסדנאות בעוטף עזה מהבית או מהמקום שאליו התפנו. יורם, שהתפנה מביתו, מתאר: "כמי שגם תושב נתיבות, התפנינו עצמאית. אז הפרוצדורה עצמה, הטכנית, למצוא מקום שקט [...] כדי להנחות, זה פתאום קושי לא פשוט [...] יש פה עניין של קושי נפשי, פיזי, טכני".

תהליך ההנחיה במהותו דורש פניות, להיות עם המונחים ולוותר על המקום האישי. יורם מתאר את הקושי בהתנתקות מהמתרחש בהיבט האישי ובהתארגנות להנחיה מקצועית ("למצוא מקום שקט"). אחרי תיאור הקשיים הפיזיים, הנפשיים והטכניים ממשיך יורם ומתאר את הפעולות שנקט כדי להתמודד עם המציאות המקצועית המורכבת שנכתפה עליו:

אני בדרך כלל ממעט לשתף במה שקורה אצלי בבית. וגם אם כן, בוודאי שלא ממש בתחילת הדרך (בהתחלת ההנחיה) [...] **ופתאום** גם אצלי משהו נסדק. **פתאום** גם אני משנה תוכניות. **פתאום** גם אני דוחה להן ברגע האחרון מפגש שאמור להתקיים. **ופתאום**, רבע שעה לפני שאני עומד להתחיל בזמן והכול מתוכנן, **ופתאום** יש לנו צבע אדום, ואז במקום להכין את המחשב, את המצגת, אני מוצא את עצמי בממ"ד.

במהלך הריאיון יורם מספר כי משהו אצלו נסדק. הוא משווה בין הנחיה במצב שבו הוא מצוי לבין הנחיה במצב של שגרה, וחושף את תפיסתו המקצועית כמנחה: "אני בדרך כלל ממעט לשתף במה שקורה אצלי בבית. וגם אם כן, בוודאי שלא ממש בתחילת הדרך". ייתכן שההחלטה לפעול ולשתף את המונחים במצבו הרגשי מאפשרת לו לנרמל גם את התחושות שלו בצד אלה של המונחים. בריבוי השימוש במילה "פתאום" יש כדי להדגיש את הקושי בהנחיה מקצועית במציאות שברירית וסדוקה. גם יורם, כמו מנחים אחרים, מתאר את המעברים מהפן האישי אל הפן המקצועי:

ברגע שאתה בכובע של המנחה אז אתה בכובע של מנחה. לא תמיד אני משתף בצד ההנחייתי שלי, אז פה כן שיתפתי שאני בעצמי דוחה בכמה זמן, או שיש לי בעיית קליטה כי פתאום הייתה אזעקה והרשת נפלה. זאת אומרת כן שיתפתי יותר ממה שאני משתף בדרך כלל את חברי הקבוצות שאני מנחה, כדי שתהיה הבנה. שלא פתאום אני דוחה,

משנה... זה כן היה קצת שונה מדרך כלל אבל מעבר לזה אני חושב שזה ברגע שזה כובע של מנחה, זה כובע של מנחה. וזה רגע להניח את הסילבוס הכללי ולהתעסק במה שהיום מטריד אותן, וגם הסילבוס הכללי הוא פחות רלוונטי.

יורם משתמש פעמיים בביטוי "כובע של מנחה" בתארו את תפקידו. הוא זקוק בעת זו לכובע המנחה שיסייע לו בטשטוש המצבים בינו ובין המונחים. עיקר השינוי הוא ברכיבים טכניים כדוגמת אזעקות וקשיים טכנולוגיים. הוא מנמק את השינוי ברצון לשמור על הסדירויות, "אני דוחה, או משנה" את המפגש, אך לא מבטל אותו. הוא מניח בצד את הסילבוס ומתייחס ל"כאן ועכשיו". יורם מעיד שהנחיה מתוך גמישות היא המענה המקצועי בעת הזו. ההיבטים הרגשים והאישיים של ההנחיה פחות נחשפים בדבריו, והוא מעיד על עצמו בסוף: "שיתפתי יותר ממה שאני משתף בדרך כלל".

גם בריאיון עם לילי, שאף היא פונתה מביתה, עולה השיח שבין האישי לבין המקצועי: "לפעמים כאילו אני כמנחה, צריכה רגע משהו שיגיד לי שנייה, רגע, דיברת על זה ועל זה ועל זה, אולי מספיק עם השיח הרגשי? בואי תאפסי אותן, בואי [...] אני צריכה, איזה שנייה ניעור: 'חבר'ה, יש פה את התאריכים האלה ואלה'... זה נותן לי חמצן". לעיתים הכוחות הפנימיים מאפשרים לפעול כדי לווסת את המציאות הכאוטית. לילי מייחלת לגורם חיצוני שיסייע לה לפעול כשהחוויות האישיות זולגות לעולם המקצועי, והגבולות בין העולם האישי לבין העולם המקצועי מיטשטשים: "כאילו משהו שיעשה לי איזה סרגל".

תמה רביעית: מלחמה פוגשת מונחים – ההיבט האישי

המנחים שיתפו בראיונות בהתרחשויות שאירעו בסדנאות בעת המלחמה. חלקם תיארו את המפגש הראשון עם המונחים, וחלקם – את המפגשים האחרים איתם. וכך חדוה מספרת:

המפגש הראשוני בתחילת המלחמה היה אורור רגשות. זה היה **ממש קשה לשמוע** 21 בנות. שמונים אחוז מהבנות עם הסיפורים שלהן. אבל היו בעיקר שתיים-שלוש, ככה שממש ממש הסיפורים שלהן **היה לי קשה** להכיל אותן, כלומר הייתי קשובה, אבל התבוננתי הרבה בשפת הגוף שלהן ושמעתי את סערת הרגשות שלהן. זה היה **לא פשוט ממש, ממש לא פשוט**.

המפגש הראשוני משקף את הכאוס החיצוני החודר פנימה כ"סערת רגשות". הקירות שנפלו מקשים על המנחה להכיל את החוויות שהן בבחינת "טראומה משותפת". כמנחה חדוה נאחזת בכלי הנחיה כדוגמת הקשבה והתבוננות בשפת הגוף. בהמשך היא מדגימה את מורכבות המצב באמצעות סיפור:

זה היה בעצם מפגש ראשוני לשמוע את כולן. הייתה אחת שסיפרה שהיא גרה בדירת גן בשדרות. היא יושבת בבית עם בעלה והילדים, ואז היא שומעת את השפה הערבית מבחוץ. אחרי שהיא הבינה שיש מחבלים [ש]מסתובבים, היא הבינה שהם נכנסו לשטח שלה. היא נכנסה לסטרוס. הם יצאו מיד מהבית ועלו למעלה לקומה השמינית. בעלה השאיר אותה שם. היא נכנסה לדיירת [שגרה בקומה השמינית] בסערת רגשות, ובעלה

עלה לקומה התשיעית, ניתק את המעלית [...] הם היו ככה סגורים כמה שעות, עד שהגיעו אליהם, הם פינו את עצמם.

הסיפור מפורט וממחיש את האיום הקיומי האישי שחוותה אחת המונחות בימים הראשונים של המלחמה. המנחה מתארת כי הסיפור על כל פרטיו "חדר" למפגש באופן שעורר אצל כל משתתפי הקבוצה תחושות של איום, חשש, עקה ודחק. חשיפה לטראומות של המונחות הייתה חלק מהאתגר שאלץ את המנחה כבר במפגש הראשון להתמודד עם סיפורי הישרדות. בהמשך דבריה מתארת חדוה מה קרה לאחת המונחות לאחר ימי הפינוי הראשונים, וכיצד היא פעלה כמנחה מחוץ לסדנה: ואז פינו אותה לאילת. בשבועיים הראשונים הייתי איתה בקשר כי זה היה נורא [...] כל יומיים הייתי מתקשרת לשאול לשלומה ולשמוע מה קורה. ואז היא ספרה לי שבשבוע השלישי היא יצרה קשר עם המפקחת שאמרה לה שעליה לפתוח גן שם [באילת] כשהיא בעצם משובצת במקום אחר. והיא אומרת לי: "אני אגיד לך את האמת, אני לא יודעת מה אני עושה, כי אני לא מתכוונת להישאר כל הזמן [באילת]. לחזור לעיר שלי אני לא חוזרת!"

בשלב הראשון הושבתה מערכת החינוך באופן מוחלט. המונחים, גנות ומורים מתחילים באזור עוטף עזה שהתפנו מבתיהם, כלל לא ידעו היכן הם משובצים לעבודה ואל מי עליהם לפנות. אי-הוודאות האישית והמקצועית בשילוב הכאוס של המערכת החינוכית באזורים הקרובים לאזור הלחימה השפיעו על כניסתם לתפקידם החדש. זאת נוסף על האיום המקצועי הדורש הסתגלות בשל היותם חדשים במערכת החינוך. המנחים התקשו לתת מענה מקצועי לשאלות המונחים. מבחינה זו המנחים, שמהות תפקידם בימי שגרה היא לבנות את אמונם של המונחים ולספק להם מענה וביטחון במפגשים הראשונים, חשו חוסר אונים ותסכול עמוק מהיעדר היכולת המקצועית שלהם.

טלי, בשונה מחדוה, מתגוררת רחוק מיישובי העוטף, ואף על פי כן היא מתארת חששות לקראת המפגש הראשון: "לפני המפגש הראשון לא ידעתי את מי אני אפגוש [...] וממש חששתי לסטודנטיות שלנו מהדרום. אני לא יודעת מי גרה בעוטף, מי לא גרה בעוטף, מי קרובה לקו האש. לא ידעתי מה אני אפגוש [...] מאוד מאוד חששתי מהמקום של האובדן האישי שאני אצטרך להתמודד איתו".

המפגש הראשון שלאחר המלחמה היה כרוך באיודאות, בחשש מאובדן חיים, ונמצא מאיים על המנחים שהיו קרובים להתרחשויות וגם על אלה המתגוררים באזורים מרוחקים. הוא התאפיין בשיח הקשור בחששות של המנחים מהתכנים שהמונחים יעלו מעולמם. המפגשים שלאחר מכן התאפיינו במעבר לסיפורים מקצועיים שהמונחים הביאו עימם מהשדה החינוכי. דינה שיתפה בסיפור מקרה מגן ילדים:

אחת הבנות בגן אבא שלה נרצח. היא [המתמחה] הייתה צריכה באמת תמיכה, התמודדות ומעטפת. היא מתייעצת עימנו בסדנה, והיא מתנהגת בצורה נפלאה. היא עוטפת את הילדה ואת האימא. היא זקוקה שמישהו יקשיב לה. אז יש את האירועים הקשים האלה שאת שומעת עליהם, אירועים נוראיים שקרו, וזה פוגש אותך במקומות האלה.

הכאוס בשדה החינוכי התבטא אפוא בסיפורים המאיימים על השותפים בסדנה. המנחה מאששת את הכאוס שתיארה המונחת שלה, ובו משתקף גם האיום שחשים ילדי הגן: "הרבה ילדים חזרו מאוד נסערים, מאוד תוססים [...] ילדים גם מדברים ככה: 'אבא שלי הוא בצבא, והוא יביא את הרובה, והוא יהרוג אותך ואת כל המשפחה שלך'".

בסדנה מתקיימים מעגלי שיח המובנים משלושה צירים: מנחה, מונחה וילדי המערכת החינוכית, שאף הם שותפים סמויים לאירועים המאיימים ולהתמודדות האנושית. שני קולות מקבילים מהדהדים בקרב המנחה: הקול האחד קשור בתפקידה כמנחה, ובו מתוארת ההתמודדות שלה מול האתגרים של הגננות המתחילות – כיצד עליה לעודד אותן ולתמוך בהן בזיקה לילדים; הקול האחר מתייחס להשפעת הדהוד סיפוריהן בקרבה כמנחה שחוותה אף היא טראומה דומה.

הסיפורים שהביאו המונחים מהשדה החינוכי היו כרוכים אף הם בכאוס ובאי־ודאות ונמצאו מאיימים על המנחים. המסגרות החינוכיות שנכפו על המורים המתחילים בעקבות הפינוי מביתם דרשו התמודדות מצד המנחים. כך עולה מתיאורו של אריה:

מורים שהם מפונים, פתאום הכול השתנה להם. גם צורת ההוראה [...] כנראה גם שפתאום די מתקילים אותם בלי מערכת מסודרת. אין בהכרח מאוד מסודרת [...] הם נכנסים בחלק מהמקרים לכיתות אחרות, אז זה דורש מהם הרבה מאוד גמישויות. זו דוגמה אחת של מה שנקרא סדירות. דוגמה שנייה זה מורכבות שעולה למתמחה מסוים בשטח, בעיקר מצד התלמידים שבאים עם יותר חרדות, חוסר ריכוז ומכוונות ללמידה.

המצב הכאוטי במערכת החינוכית חדר לסדנאות וערער גם את עולמו של המנחה בשל הקושי לתת מענה. כך מתאר אריה את תפקודו של מורה מתחיל שפונה מביתו:

היה צריך להיכנס לשכבות חדשות [...] והוא לא כל כך ידע איך הוא בעצם פתאום מתאים את תוכניות הלימודים ואת הדרישות לכיתות החדשות. מה גם שהיה לו פתאום כמו בחינוך המיוחד [...] הרבה פעמים כיתה רב־גילית, שזה עוד יותר הקשה ואתגר אותו [...] וגם מבחינת כל הנושא הזה של נורמות כיתה, קביעת כללים. גם בגלל המצב שהם נמצאים בו הילדים [...] אנחנו [כמנחים בסדנה] כבר נמצאים בשלב מתקדם של השנה, ואני יותר מתרכז בלמידה ופחות מתרכז ביצירת נורמות.

הסיפורים שמגיעים אל הסדנה משקפים מציאות מקצועית־חינוכית כאוטית. המנחה נדרש לפעילות הנחיה שיש בה גמישות ופרסונליזציה. מורים חדשים מבקשים להתייעץ עימו ברמה אישית על דרכי התמודדות עם שינויים בהוראה, במערכת השעות ובהרכב כיתה, ובמקביל על דרכי התמודדות עם חרדות של תלמידים, כפי שאריה מעיד: "הוא [המורה] מתייעץ יותר ברמה האישית: מה עושים? איך פועלים? איך אפשר להשרות יותר אווירה לימודית? ומצד שני גם לתת פתרונות לחרדה". מלי מתארת את הכאוס בשדה החינוכי מתוך התמקדות בהוראה מרחוק: הן כאילו נורא דיברו על הקושי לנהל את הזומים מהבית כשכל הילדים בבית, ואין עדיין מסגרות באשקלון. רק השבוע התחילו לחזור. הן דיברו על זה שכולם רוצים לעשות

איתם זומים. אז מילא השיעור שהן העבירו, אז גם המנהלת רוצה לעשות זום בערב, והרכזת שכבה רוצה להתארגן עם חומרים, ואז אני רוצה לפגוש אותן בזום [...] כאילו הן הרגישו שאף אחד לא מקל עליהן.

סדר הפעולות המקצועיות הופך. המנחה מדגימה זאת באמצעות תיאור קשיי ההוראה בזום של המונחים, שנדרשו ללמד מהבית וחוו שינויים שהובילו לטשטוש הגבולות בין הבית לעבודה. הכאוס המאיים בשדה החינוכי גורר עימו סדרה של שינויים: שינויים בהתנהגויות של התלמידים – ביטויי אלימות פיזית ומילולית; שינויים בהרכב הכיתה – מעבר לכיתה רב־גילית; ושינויים בדרכי ההוראה – מהוראה פנים אל פנים ללמידה מרחוק באמצעות הזום. הסדר המקצועי של המורים המתחילים התערער ודרש מהם להבנות מחדש תהליכי הוראה ולמידה. עבודת ההנחיה לא הסתפקה במתן מענה רגשי של הקשבה והכלה, אלא נדרשה פעילות מקצועית ייחודית להתמודדות עם מציאות שבה המערכת החינוכית נסדקה אף היא.

דיון

מטרתו של מחקר איכותני זה היא ללמוד על הפרקטיקות שנקטו המנחים בתמיכתם במורים המתחילים באזורי עימות במהלך המלחמה. הדיון מתמקד במורכבות תפקידם של המנחים על רקע קריסת מערכות סדרי חייהם האישיים והמקצועיים ועל רקע טשטוש הגבולות בינם לבין המונחים. ממצאי המחקר עולה שהנחיה מקצועית במציאות של טראומה משותפת נדרשת למודעות מצבית. השאלה העולה היא כיצד ראוי למנחים לפעול בעת מתח בין עולמות פנימיים לבין עולמות חיצוניים ולווסת ביניהם.

הבחנה תוך־אישית אצל המנחה

בעיתות שגרה המנחה מהווה דמות מקצועית תומכת בעלת ידע, ניסיון וסמכות, המסייעת למורים המתחילים בעת כניסתם למערכת החינוך. ההנחיה מתרחשת במרחב א־סימטרי ברור ומובנה (Mosley & McCarthy, 2023). ממצאי המחקר, שהתבססו על עשרה ראיונות עומק עם מנחי סדנאות למורים מתחילים באזור עוטף עזה, מעידים כי בתקופת המלחמה השתנה תפקידם באופן מהותי. העולם האישי והמקצועי הכאוטי שחוו עבר הבניה מחודשת של המציאות, שהתאפיינה בטרומה משותפת אשר איימה על נכסיהם, קרי כישוריהם המקצועיים (Kozasa et al., 2020). המנחים עברו למעשה חוויה כפולה של פגיעות, הן כאנשים פרטיים החיים תחת איום ממשי, הן כאנשי מקצוע הנדרשים להמשיך ולתמוך באחרים.

חווית "נפילת הקירות" (Freedman & Tuval-Mashiach, 2018) וקריסת המחיצות בין החוץ לפנים ממחישה ומסמלת את טשטוש הגבולות בין העולם האישי, שבו נדרשו "להציל את נפשם", לעולם המקצועי, שבו נדרשו להציל את המונחים באמצעות מקצוענות ממוקדת תמיכה רגשית ופדגוגית. ביטויים לכך נמצאו בדבריהם. המנחים תיארו תחושות של הצפה רגשית, אובדן שליטה, חששות כבדים וכן תחושות של בלבול, בכי וסערת רגשות. נמצא

שהכאב האישי של המנחים אינו מושהה בעת ההנחיה אלא נוכח כל העת, ומכאן עולה הצורך למודעות מצבית דואלית לקיומם של שני רבדים פנימיים בקרבם בעת ההנחיה: רובד אישי ורובד מקצועי. החששות, החרדות והקשיים הרגשיים שפקדו את המנחים הקשו עליהם לחדד את ההבחנה בין האישי לבין המקצועי.

טשטוש גבולות בין אישי: בין מנחה למונחה

מן הראיות עולה כי היו מנחים שהעדיפו לצמצם חשיפה או להימנע מהתמודדות עם תכנים טעונים על אודות כאוס המלחמה. הם חששו שמא סיפורי המורים המתחילים יעוררו הדהוד רגשי של חוויות אישיות מוכרות שיאיימו על יציבותם האישית והמקצועית. בדרך זו הם ביקשו להימנע מהמצב המתואר בספרות המקצועית כ"הקירות נופלים", כלומר מצב שבו המציאות הטראומטית חודרת אל המרחב האישי והמקצועי (גמפל, 2010).

מנחים אחרים העידו כי מצאו עצמם לא רק כמנחים מקצועיים אלא כשותפים לכאבם של המונחים. עובדה זו יצרה קרבה רגשית ואנושית ביניהם והעמיקה את שותפות הגורל. כפי שעולה ממחקרים קודמים (Canning & Robinson, 2021), מצב זה יצר שפה משותפת חדשה בין המנחים למונחים. ברוח זו מציאות של "טראומה משותפת" (shared traumatic reality) מסייעת להבין את דינמיקה שבה המנחה חווה את אותה מציאות פוגענית שחווים המונחים שלו, מצב המוביל ליישום חמלה ואמפתיה הנדרש להנחיה במיוחד בעת מלחמה (פולק, 2025; Tosone et al., 2012).

אם כן, טשטוש הגבולות בין המנחה למונחה יצר דינמיקה מורכבת, שבה מצד אחד תחושת הסמכות המקצועית של המנחה מתערערת, ומצד שני נוצרת שפה משותפת חדשה המבוססת על שותפות גורל ועל חוויה אנושית דומה (Canning & Robinson, 2021).

ניעות בין רצפים

המציאות הכאוטית שהתאפיינה בחוויה של טראומה משותפת ("הקירות נופלים") הניעה את המנחים לקבל החלטות בנוגע לאופן פעולתם, אם להתכנס ולהתמקד בשמירה על עצמם ועל בני משפחתם או להתגייס לתפקידם המקצועי. תאוריית "המודעות המצבית" מסבירה כיצד המנחים שחשו איום על הנכסים המקצועיים שלהם פעלו מתוך גמישות מחשבתית המותאמת למציאות משתנה. הם הנחו את הסדנאות מרחוק באמצעות הזום תוך כדי התאמת תוכני ההנחיה לצרכים הרגשיים שעלו מן השטח, יצרו איזון בין תמיכה רגשית לבין מתן כלים פרקטיים, ובכך שימשו עוגן מקצועי משמעותי עבור המורים המתחילים. כך נוצרה רציפות בין האישי למקצועי בעולמו של המנחה, בין היותו שותף גורל עם המונחים לבין היותו נפרד מהם.

הפרקטיקות שנקטו המנחים כפי שתוארו בראיונות מיוצגות באמצעות המושג "תפירת רצפים" (בורנשטיין, 2023). קיימת חשיבות לקשר בין "המודעות המצבית" של המנחים לבין "ניעות על פני רצפים" בעיתות שגרה ובעיתות משבר מתמשך, כפי שמוצג להלן:

בין האישי לבין המקצועי – מצבי משבר מקשים על הפרדה ברורה בין העולמות התוך-אישיים. המודעות המצבית של המנחים הובילה לזיהוי האיום המקצועי ולניעות בין העולם האישי לבין העולם המקצועי ולהכרה בקיומם של רכיבים אישיים רגשיים עזים, מבלי לאבד את הרכיבים התפקודיים הרציונליים של ההנחיה. המודעות הפנימית לחרדות ולצרכים האישיים היא תנאי הכרחי לתעדוף פעילויות לשם הנחיה מקצועית.

בין החוויות המשותפות של המנחים והמונחים לבין חוויות ייחודיות – השותפות בטרומה יצרה בסיס משותף למנחים ולמונחים. המודעות המצבית של המנחים לאיום בעקבות הטרומה המשותפת פגעה ביכולת של המנחים להבחין בין "מה שייך לי" ובין מה שייך למונחים שלהם. ניעות על פני הרצף בין החוויות האישיות לבין החוויות המשותפות למונחים הדגישה את הצורך של המנחים לתעדף פעילויות הנחיה מקצועיות המתאימות למציאות המשתנה.

בין סדיריות לבין גמישות בפעולת ההנחיה – מודעות מצבית לתרומת הסדירויות בהענקת תחושת יציבות בצל איום מלחמתי אילצה את המנחים לקיים את הסדנאות במתכונת שונה מזו שבמצבי שגרה. הניעות בין סדירויות לבין גמישות אפשרה למנחים לתעדף פעילויות בין לוחות הזמנים המשתנים והתכנים הבלתי צפויים בלי להזניח את מחויבותם לשמירת הנכסים המקצועיים שלהם, קרי עקרונות ההנחיה המקצועית.

הנחיה המושתתת על מודעות לניעות בין רצפים בעיתות משבר ובעיתות שגרה מאפשרת למנחה לחדד את יכולת ההבחנה ביניהם. המודעות המצבית לתפירת הרצפים כפרקטיקות של הנחיה בעת מלחמה היא משמעותית, מכיוון שהיא מאפשרת לתעדף פעילויות למגוון הצרכים המשתנים של מורים מתחילים.

מסקנות והשלכות המחקר

מחקר זה שופך אור על האתגרים הייחודיים העומדים בפני מנחים של מורים מתחילים בזמן משבר ומדגיש את הצורך בהיערכות מערכתית לקראת מצבי חירום בעתיד. האתגר בשילוב היבטים פדגוגיים מקצועיים של הנחיה במצב של טראומה יכול להוות מצע למחקר עתידי שיניב כלים אופרטיביים להנחיה במצבי משבר לא רק במציאות של מלחמה.

כדי להכשיר מנחים להנחיה במצבי איום ומשבר מתמשכים מוצע לבסס מערכות תמיכה מקצועיות באמצעות קהילות מנחים הפועלות על פי שני עקרונות: "התאוריה המצבית" ו"ניעות על פני רצפים". על תהליך ההכשרה לכלול פרקטיקות כדוגמת סימולציות ושיח רפלקטיבי הדדי, שנועדו להעמיק קשיבות עצמית (mindfulness) ולנרמל את רגשותיהם ואת חששותיהם של המנחים מאיבוד כישוריהם המקצועיים (Neff et al., 2021). ההכשרה תבטא הכרה באוניברסליות של החוויה האנושית הקיומית המשותפת למנחים ולמונחים בהיותם נתונים לתנאים של אי-ודאות, חרדה ואובדן שליטה, תטפח התבוננות פנימית וקשיבות עצמית ותיתן מקום להבעת רגשות כואבים. לצד אלה חשוב לטפח גישה של רגישות וחמלה (kindness) כגישה סלחנית, מנחמת ואמפתית של המנחים הן כלפי עצמם הן כלפי המונחים שלהם. פרקטיקות אלה יכולות להיות חלק מתהליך הכשרת מנחים ככלי מניעתית.

הממצאים, הדיון והמסקנות שנגזרו מתוך המחקר מחזקים את הצורך בהכשרת מנחים ייעודית למצבי איום ומשבר מתמשכים. על הכשרה כזו לכלול את הרכיבים האלה: פיתוח מודעות מצבית שתסייע למנחים בניהול עצמי רגשי, בדרכי התמודדותם עם טראומה משותפת ובהנחיה המתבססת על פני רצפים המתאימים גם בעיתות שגרה; הבטחת רציפות תמיכה רגשית־מקצועית למנחים כחלק מפיתוח חוסנם המקצועי לאורך זמן; המשך חקר הנחיה בעת מלחמה גם מנקודת מבטם של המונחים תוך שימוש בשיטות מחקר משולבות (mixed methods) כדי להעמיק את הידע על האופנים שבהם הנחיה מקצועית יכולה לתמוך במורים ובמנחים בעיתות משבר.

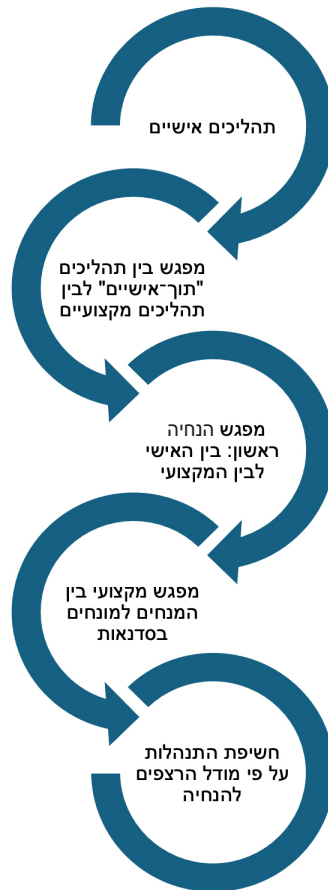
מגבלות המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון את הפרקטיקות שנקטו מנחי סדנאות למורים מתחילים בעת מלחמת חרבות ברזל כייצוג לשעת משבר ואיום. על אף העובדה שהמלחמה הייתה נחלת הכלל, התנהלו הסדנאות למורים המתחילים כסדרן באזורים אחרים בארץ. מעניין יהיה לחקור את חוויותיהם של מנחי סדנאות למורים מתחילים באזורים שהיו חשופים פחות לאירועי המלחמה, כדי לעמוד על ההבדלים בהנחיה בעת מלחמה במרחבים גאוגרפיים שונים. כמו כן מעניין יהיה לחקור את תפיסות המנחים שחוו טראומה קיומית ישירה כמפונים לבין אלה שחוו טראומה משנית כאיום מרחוק. עניין זה דורש מחקר נוסף, שירחיב את התובנות על אודות "מודעות מצבית" כתלוית איום במרחב גאוגרפי.

מגבלה נוספת היא תוצר של התבססות המחקר על עשרה ראיונות עומק בלבד. מחקר זה אפשר לנו לחשוף את החוויות האותנטיות של המרואיינים כפי שהם חוו אותן, ולא את היקף החוויות. עריכת מחקר איכותני זה יכולה להוות בסיס ליצירת מחקר כמותי בנושא הנחיית מורים מתחילים בעת משבר, ובכך לשפוך אור נוסף לא רק על רכיבי החוויה של הנחיה בעת משבר אלא גם על היקפה ועוצמתה של התופעה.

זאת ועוד, המחקר בחן את הדי המלחמה מנקודת מבטם של המנחים בלבד. ראוי אפוא לערוך מחקר מעמיק נוסף בדגש על עבודת ההנחיה כפי שמשקפת מנקודת מבטם של המורים המתחילים.

לסיכום, מאמר זה התבסס על מחקר איכותני נרטיבי, שנערך בצילה של מלחמה. מטרתו הייתה ללמוד על הפרקטיקות שנקטו המנחים בשעת משבר כדי לתמוך במורים המתחילים המלמדים באזורי העימות. הייחודיות של המחקר היא בעיתוי שבו הוא נערך, מתוך מכוונות "ללכוד את הרגע" של הנחיית מורים מתחילים בעת איום ומשבר. במחקר נחשפו פרקטיקות של הנחיה הנמצאות על פני רצפים שיש בהן כדי להעמיק את הידע הקשור בהנחיה בכלל ובתפקיד המנחה בפרט. כמו כן במחקר נחשף התהליך שמנחי הסדנאות עברו בעקבות האיום המשותף להם ולמונחים, כפי שמוצג במודל להלן.



מקורות

- בוכניק, צ' (2024). קווים מנחים ליצירת רציפות חינוכית בעת חירום מתמשך: פורום "חינוך בחירום". מוסד שמואל נאמן.
- גמפל, י' (2010). ההורים שחיים דרכי. כתר.
- הרמן, ג"ל (1992). טראומה והחלמה. עם עובד.
- וייסבלאי, א' (2023). שירותי חינוך לתלמידים מפונים מבתיים בתקופת מלחמת "חרבות ברזל". הכנסת – מרכז המחקר והמידע. <https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/>
- מרכז טאוב. (דצמבר 2023). מלחמת 7 באוקטובר 2023 והשפעותיה על החברה והכלכלה בישראל. <https://www.taubcenter.org.il/research/october-war-and-impact>
- פולק, י' (2025). "טראומה בסירה אחת": מציאות טראומתית משותפת והקבוצה הטיפולית במלחמת "חרבות ברזל". פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4844>

- רוטנברג-תדמור, י' (2014). תהליכי העצמה בסדנאות התמחות בהוראה: השוואה בין קבוצות פנים-אל-פנים וקבוצות מקוונות [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת חיפה. שץ-אופנהיימר, א' (2021). חונכות. רסלינג.
- תובל-משיח, ר' (2024). עקרונות פסיכולוגיים בתיעוד נפגעי טראומה. *זיכרון ומחקר*, 5, 51-67.
- Boéri, J., & Giustini, D. (2024). Qualitative research in crisis: A narrative-practice methodology to delve into the discourse and action of the unheard in the COVID-19 pandemic. *Qualitative Research*, 24(2), 412–432. <https://doi.org/10.1177/14687941231155620>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Bride, B. E. (2007). Prevalence of secondary traumatic stress among social workers. *Social Work*, 52, 63–70. <https://doi.org/10.1093/sw/52.1.63>
- Canning, N., & Robinson, B. (2021). Blurring boundaries: The invasion of home as a safe space for families and children with SEND during COVID-19 lockdown in England. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 65–79. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872846>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Dvir, N., & Schatz Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360>
- Endsley, M. R. (1995). Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. *Human Factors*, 37(1), 32–64. <https://doi.org/10.1518/001872095779049543>
- Freedman, S. A., & Tuval-Mashiach, R. (2018). Shared trauma reality in war: Mental health therapists' experience. *PLOS ONE*, 13(2), e0191640. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191640>
- Freedman, V., & Cucoş, C. (2021). Teaching facilitators' perceptions of the contribution of three internship workshop models. *Educția 21 Journal*, 20(2). <https://doi.org/10.24193/ed21.2021.20.02>
- Gluyas, H., & Harris, S. J. (2016). Understanding situation awareness and its importance in patient safety. *Nursing Standard*, 30(34), 50–60. <https://doi.org/10.7748/ns.30.34.50.s47>
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical studies. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Kozasa, E. H., Lacerda, S. S., Polissici, M. A., Coelho, R. d. S., Farias, G. d. S., Chaves, P., & Leão, E. R. (2020). An intervention to increase situational awareness and the culture of mutual care (Foco) and its effects during COVID-19 pandemic: A randomized controlled trial and qualitative analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 570786. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.570786>

- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (Vol. 47). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412985253>
- Lindorff, M. (2010). Ethics, ethical human research and human research ethics committees. *Australian Universities' Review*, 52(1), 51–59. <https://eric.ed.gov/?id=EJ877047>
- Mizrak, K. C. (2024). Crisis management and risk mitigation: Strategies for effective response and resilience. In F. Mizrak (Ed.), *Trends, challenges, and practices in contemporary strategic management* (pp. 254–278). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1155-4.ch013>
- Mosley, K. C., & McCarthy, C. J. (2023). Beginning teacher mentoring: Associations between mentoring experiences and stress among first-year teachers. *The Teacher Educator*, 58(4), 440–458. <https://doi.org/10.1080/08878730.2023.2175402>
- Neff, K. D., Tóth-Király, I., Knox, M. C., Kuchar, A., & Davidson, O. (2021). The development and validation of the State Self-Compassion Scale (long- and short form). *Mindfulness*, 12(1), 121–140. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01505-4>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Ramašauskienė, V., Župerkienė, E., & Šimanskienė, L. (2025). Situational awareness in leadership: Application of methods in business organisations. *Administrative Sciences*, 15(6), 210. <https://doi.org/10.3390/admsci15060210>
- Sandstig, G., & Eriksson, M. (2024). Shared responsibility or not? A responsibility messages experiment during a cyber crisis in designing for risk communication. *Journal of Risk Research*, 27(10), 1163–1179. <https://doi.org/10.1080/13669877.2024.2387351>
- Schatz Oppenheimer, O., & Goldenberg, J. (2023). The impact of professional mentoring on mentors of novice teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2023-0021>
- Stratton, S. J. (2024). Purposeful sampling: Advantages and pitfalls. *Prehospital and Disaster Medicine*, 39(2), 121–122. <https://doi.org/10.1017/S1049023X24000281>
- Sun, Y., Li, X., Liu, H., Li, Y., Gui, J., Zhang, X., Li, X., Sun, L., Zhang, L., Wang, C., Li, J., Liu, M., Zhang, D., Gao, J., Kang, X., Lei, Y., & Yuan, T. (2024). The effectiveness of using situational awareness and case-based seminars in a comprehensive nursing skill practice course for undergraduate nursing students: A quasi-experimental study. *BMC Medical Education*, 24, 118. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05104-y>
- Tosone, C., Nuttman-Shwartz, O., & Stephens, T. (2012). Shared trauma: When the professional is personal. *Clinical Social Work Journal*, 40(3), 231–239. <https://doi.org/10.1007/s10615-012-0395-0>
- Weller, J. M., Mahajan, R., Fahey-Williams, K., & Webster, C. S. (2024). Teamwork matters: Team situation awareness to build high-performing healthcare teams –

A narrative review. *British Journal of Anaesthesia*, 132(4), 771–778. <https://doi.org/10.1016/j.bja.2023.12.035>

Younas, A., Fàbregues, S., Durante, A., Escalante, E. L., Inayat, S., & Ali, P. (2023). Proposing the "MIRACLE" narrative framework for providing thick description in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1–12. <https://doi.org/10.1177/16094069221147162>

נספח: דוגמאות לשאלות שעלו מתוך הראיונות

הריאיון היה ריאיון עומק פתוח. שאלת הפתיחה הייתה זהה לכל המרואיינים. בהמשך התפתח הריאיון באופן ייחודי ובזיקה לשאלת המחקר. בהתאם לכך, מתוך דברי המרואיינים נשאלו שאלות מגוונות. הנה כמה דוגמאות לשאלות שנשאלו:

- איפה הסיפור שסיפרת לי פוגש אותך כמנחה שחוותה את מה שהיא חוותה?
- האם את מרגישה שהחווייה האישית שלך חדרה לתוך ההנחיה שלך?
- ציינת שבשבועיים הראשונים אפשרת להן [למונחות] להתקשר אלייך ושהיו שיחות אישיות. האם את יכולה לספר קצת על השיחות האישיות שהיו שם?
- את חושבת שהעובדה שעברת את חוויית המלחמה השפיעה על המתמחות יותר מאשר אם הייתה מנחה שלא עברה את החוויה הזו?
- אני שומעת ממך כמה הסדנה עזרה לך להתרומם. ספרי לי על זה יותר.
- למה המתמחות זקוקות ממך?
- האם את מרגישה שתפיסת התפקיד שלך כמנחה השתנתה בעקבות המלחמה?
- איך את חווה את הסמכות המקצועית שלך בימים אלו?
- האם היו לך מענים לקשיים שעלו מצד המתמחות? האם ידעת איך לפעול? האם נזקקת לעזרה?
- את אומרת שמצד אחד היית בשבילן משענת, ומצד שני שהיית במצב של קיפאון מוחלט. תוכלי להסביר יותר?
- האם את מביאה את החוויה האישית שלך להנחיה?
- מה את אומרת לעצמך כשאת מסתכלת אחורה על ההנחיה בתקופה הזאת?

התמודדות בעת מלחמה – דרכי תגובה של פרחי הוראה בעת לימוד טקסטים מקראיים העוסקים במצבי משבר

תמר למפרום*, ענת רויטר**, אסתי תאומים־בן מנחם***

תקציר

במחקר זה נבחנות דילמות שעלו בשיחות בחברותא שנערכו בעת מלחמה. סטודנטים לחינוך יסודי במכללה לחינוך דנו בטקסטים מהמקרא העוסקים במצבי משבר. במחקר נבדק כיצד המציאות העכשווית בזמן מלחמה מהדהדת מתוך קריאת הטקסט בעיני הסטודנטים, ובמה מתבטא הקשר בין הטקסט לבין המציאות העכשווית. למחקר נבחרו טקסטים מן התנ"ך העוסקים בהתמודדות בשעת משבר ומעלים דילמות הרלוונטיות גם לימינו. במהלך המחקר מילאו הסטודנטים שאלון פרטים אישיים, ונערך מעקב אחר הלימוד שלהם את הטקסט המקראי בחברותא. שיח העמיתים התקיים בזום בהתאם להנחיות שנתנה מראש מרצת הקורס. המשתתפים בחברותא קראו את הטקסט שניתחו ופירשו בשיעור, זיהו בו דילמות ואת דרכי ההתמודדות איתן, ובעקבות כך ערכו שיח רגשי. באמצעות השיחות נבחן היחס של הסטודנטים אל הדילמות שעלו מן הטקסט. ממצאי המחקר מלמדים כי למידה באמצעות שיח עמיתים בשימוש בטקסטים מקראיים בתקופות של משבר קיומי ולאומי עשויה להיות מרחב לעיבוד רגשי ולחיזוק תחושות שייכות וזהות אישית ומוסרית בקרב סטודנטים להוראה. תרומתו של המחקר להוראת המקרא היא פיתוח דגם יישומי ללמידה בחברותא ולשיח רגשי. המודל מבוסס על למידת עמיתים במרחב פרשני פתוח בזמן אמת.

מילות מפתח: הוראת מקרא, הכשרת מורים, למידה בשעת משבר, שיח בחברותא

מבוא

מחקר זה עוסק במפגש לימודי של סטודנטים עם טקסטים מקראיים העוסקים במצבי משבר ובשיח רגשי בחברותא שעולה מן המפגש הלימודי, בתקופת מלחמה. ייחודיות המחקר היא בפיתוח כלי חדשני להוראת המקרא, מסגרת פדגוגית חדשנית שבה טקסט עתיק משמש כלי חברתי, רגשי וחינוכי להתמודדות עם משבר קיומי. במחקר מודגם כיצד שיח עמיתים במרחב

* ד"ר תמר למפרום, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, המסלול לחינוך יסודי, החוג למקרא
 ** ד"ר ענת רויטר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, המסלול לחינוך יסודי, ממונה על ההכשרה המעשית
 *** ד"ר אסתי תאומים־בן מנחם, מכללת אפרתה והמכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, המסלול לחינוך יסודי

פרשני פתוח יכול להעצים את הלמידה ולחולל תהליכים של עיבוד זהות בקרב סטודנטים להוראה. מסקנות המחקר תורמות להבנת תפקידו של שיח חינוכי בעיתות משבר. בסקירת הספרות יוצגו הנושאים הרלוונטיים למחקר: תהליך למידה בעת מלחמה, לימוד טקסטים מקראיים בבית הספר הממלכתי, מאפייני הטקסט המקראי, המפגש בין הקורא לבין הטקסט המקראי, שיח רגשי ביבילותרפי בעקבות העיסוק בטקסט המקראי, למידה משמעותית, ההקשר של המחקר ושאלות המחקר.

סקירת ספרות

תהליך למידה בעת מלחמה

מצב חירום מוביל אנשים להתמודד עם מצבים קשים ומאתגרים, כגון חרדה ממשימות לימוד ובייחוד מתכנים מורכבים, העדר מוטיבציה ללמידה, ניתוק חברתי, התעצמות של קשיי קשב, פגיעה בלוחות זמנים (Lavrysh et al., 2025). בעקבות חסמים פסיכולוגיים ורגשיים הנוצרים אצל תלמידים בעת מלחמה נדרשים המורים לחפש שיטות יעילות לייצוב תלמידיהם: לעקוב אחר מצבם הנפשי, להתערב במצבם החברתי, לשלב משחקים בחברה, לנהל דיונים פתוחים (Velykodna et al., 2023). לבריש ועמיתיו (Lavrysh et al., 2022) מצאו שיש צורך בהתאמת הלמידה כדי לאפשר לכמה שיותר סטודנטים ללמוד באופן מיטבי גם במצב חירום. התאמה זו כוללת בחירה מושכלת של תוכני הקורסים והיערכות לשיח המאתגר שעשוי להתעורר. במחקר זה נבחן לימוד בעת מלחמה של טקסטים מקראיים העוסקים במצבי משבר, כדי להתאים את תוכני הקורס למצב המשבר וכדי לעורר שיח שיכול לתת כלים ללמידה טובה ומיטיבה.

לימוד טקסטים מקראיים בבית הספר הממלכתי

בעשורים האחרונים דנו ועדות מקצוע וצוותי חשיבה במצב לימודי היהדות בחינוך הממלכתי, בשינויים שחלו בתפיסות היהדות בחברה הישראלית ובתכנים המתאימים להילמד (משרד החינוך, 1994; שנוולד, 2010). כיום מקצוע התנ"ך הוא תחום דעת מחייב במערכת החינוך הממלכתית במדינת ישראל. במערכת החינוך רואים בתנ"ך יצירה מובהקת הקשורה להיווצרות העם היהודי בארץ ישראל, לשפה העברית ולערכי אנוש רבים. השאיפה היא שתלמידים ידעו לקרוא בתנ"ך, יכירו את האירועים, את הדמויות, את המקומות המתוארים בו ואת הערכים העולים ממנו. כמו כן, טוב יהיה אם התלמידים יפיקו ממנו רלוונטיות ומשמעות לחייהם, ידונו בערכים המשתקפים בו ויכירו כי התנ"ך הוא ספר היסוד של עם ישראל ושל שאר הדתות המונותאיסטיות (צידון, 2024). בתוכנית הלימודים בתנ"ך (משרד החינוך, תשע"ט) נדרשים המורים ללמד מיומנויות כגון הבנת לשון המקרא, הבנת התכנים, הכרת דרכי העיצוב הייחודיות של התנ"ך ועריכת היקשים בין לקחים מסיפורי התנ"ך לבין תובנות ערכיות ואקטואליות.

מאפייני הטקסט המקראי

הטקסט המקראי כולל מאפיינים מיוחדים המהווים אתגרים לשוניים לקוראים בימינו. אתגרים אלה נובעים מריחוק הלומדים מהתרבות של עולם המקרא, מחוסר ידע קודם, מאי-הכרת ההקשר של האירועים והדמויות ושל המבנה התחבירי של הטקסט (נתן-יולזרי ויעקבזון, 2022; סלפטייכהן וקליימן, תשפ"ג; רוזנמן ורוזנר, 2013; Teomim-Ben Menachem & Elkad-; Lehman, 2024).

מפגש בין הקורא לבין הטקסט המקראי

המפגש בין הקורא לבין הטקסט המקראי מזמין את הלומד להכיר טקסט קנוני, להעשיר את עולמו ולרכוש תובנות על עצמו ועל החברה הסובבת אותו. מחקרים שבדקו הכשרת סטודנטים למקרא במוסדות להכשרת מורים מצאו כי הוראה ולמידה של הטקסט המקראי בזיקה לעולמו החברתי והפוליטי של הלומד יוצרות מעורבות גבוהה של הלומד (שמחון וכץ, 2023). הלימוד מאפשר הסתכלות עשירה ומגוונת על הטקסט, על דיאלוגים ועל זיקות בין הטקסט לבין תהליכי הוראה (דינור, 2016; שריד, 2022).

הטקסט המקראי עשוי לעורר למגוון סוגי שיח, למשל: (1) שיח המתהווה בעקבות קריאה של הפרשנות המקראית לסוגיה על הטקסט המקראי. השיח יוצר הבנה של הטקסט וגיבוש עמדה אישית בנושא הנלמד; (2) שיח בעקבות "קריאה צמודה" (זקוביץ, 1982; כהן, 2024), היינו קריאה מדויקת של הלומד עצמו את הטקסט המקראי והעלאת שאלות לשם השלמת פער, המאפשרת להגיע להבנה מעמיקה, מזמינה לקריאה ביקורתית בפרקי התנ"ך, לבחינת מורכבות הטקסט ולזיהוי הקולות השונים בו; (3) שיח רגשי ביבולותרפי (כמפורט בסעיף הבא).

שיח רגשי ביבולותרפי בעקבות העיסוק בטקסט המקראי

ביבולותרפיה היא שיטת טיפול רגשי באמצעות קריאה וכתביה, שבה משתמשים בסיפורים, בשירים ובטקסטים כתובים כדי לעבד חוויות, רגשות ותכנים נפשיים. זהו תהליך דינמי המאפשר לקורא התבוננות עצמית, הבנה מעמיקה של עולמו הפנימי וקידום תהליכים של התפתחות וגדילה אישית (קובובי, 1992; Purves & Beach, 1972). שיח על הטקסטים, על הדמויות, על המטפורות ועל נקודות ההזדהות מאפשר לעקוף מחסומים ולדבר על נושאים רגישים, להתחבר לסיפור האישי, לתת מילים לרגשות ולהרחיב את נקודת המבט על חוויותיו של הקורא. מכאן שהתהליך נותן כלים להבנה עצמית, לעיבוד רגשות ולפיתוח זהות עצמית יציבה יותר. השימוש בביבולותרפיה בהוראת התנ"ך מאפשר גישה חינוכית המכוונת את הקוראים לדיונים משמעותיים בנושאים רלוונטיים ומורכבים שהם מתמודדים איתם בחייהם (כהן, 2008; שמחון וכץ, 2023).

במאמר זה יוצגו היבטים בשימוש בגישה הביבולותרפית המבוססת על טקסט מקראי. קריאה של טקסט מקראי ודיון בו מכוונים את הקורא לצאת למסע לתוך עצמו ולנסות להיטיב להבין את עצמו באמצעות בחינת פרשנויות וזיהוי נקודות מבט. הקריאה בטקסט מקראי

והדיון בו מובילים את הלומדים למסע פנימי, שבו הם לא רק מנתחים את דמויות הסיפור אלא גם משליכים עליהן את עולמם הפנימי, ולעיתים אף מייעצים להן, וזו דרך לעיבוד רגשות ולשיח פנימי רגשי. שיח המבוסס על טקסט מקראי בזיקה לביבליותרפיה מציע למשתתפים להרהר במשמעות בדרך שיכולה לסייע לצמיחתם ולהתפתחותם ולחקור באופן פעיל אינספור פרשנויות מגוונות שיכולות להעצים אותם (Deitcher, 2019).

צורן (2000) הדגישה כי התכונה העיקרית של טקסטים ספרותיים בעלי איכות טיפולית היא העמימות שבהם, הדורשת מהקוראים להשלים פערים מתוך עולמם הפנימי ובכך להזמין לחוות מעורבות רגשית עמוקה ובו־זמן לשמור על מרחק רגשי מגונן. תחושת עמימות זו מאפיינת גם קריאת טקסטים מקראיים. מעורבות הלומד בטקסט, הנובעת מהעמימות שבו ומהצורך להשלים פערים פרשניים באמצעות עולמו האישי, יוצרת תנאים להזדהות, להתלבטות מוסרית ולהתפתחות אישית.

למידה משמעותית

למידה משמעותית היא תהליך שבו הלומד יוצר זיקה בין ידע חדש לידע קודם, לעולמו הרגשי ולזהותו האישית והתרבותית. תפיסה זו מתבטאת גם במדיניות המוצהרת של משרד החינוך משנת 2014, והשפעתה ניכרת במחקרים העוסקים בהוראת התנ"ך. הוראה משמעותית משלבת גישה חווייתית ללימוד התורה, המדגישה יצירת הזדהות עם הסיפור המקראי באמצעות טקסטים, המחשה, שאלות וחיבור לחיי היום־יום, לצד תיווך אישי ושילוב אומנויות, מדרשים ואמצעי המחשה מגוונים (שניאור ודורי, 2015). גישה זו יוצרת חיבור של רגשות, ערכים וזהות לסיפורי התנ"ך (אחיטוב ודנינו ליכטנשטיין, 2023). במחקר של חלאבי ואח' (2016) מודגש תפקידה של השאלה – היא המרכיב המרכזי בלמידה משמעותית; היא מעודדת סקרנות, שיח וחשיבה ביקורתית והופכת את הלמידה לתהליך של חיפוש ושל יצירת משמעות משותפת.

ההקשר של המחקר

מחקרים הדנים בהכשרת סטודנטים להוראת מקרא עוסקים ברוב המקרים בסטודנטים המתמחים במקרא (נתן־יולזרי ויעקבזן, 2022; סלפטי־כהן וקליימן, תשפ"ג). הקורס "הסיפור המקראי והוראתו", המלווה את המחקר, מיועד לסטודנטים שעתידיים ללמד תנ"ך בבתי הספר היסודיים. הקורס תוכנן כדי ליצור מרחב ללמידה רגשית דרך קריאה בחברותא ודיון חופשי, והוא מזמן ללומדים אפשרות לעסוק בשאלות של מוסר, זהות, אמונה וחמלה – גם כיחידים וגם כקהילה. הקורס נבנה עבור כלל הסטודנטים הלומדים במסלול היסודי, מכיוון שרק חלק קטן מהמורים המלמדים תנ"ך בבתי הספר היסודיים הממלכתיים קיבלו הכשרה להוראת המקצוע. הדברים משתקפים במחקר "לימודי תנ"ך, יהדות ומורשת בחינוך הממלכתי", שפרסם מרכז המידע של הכנסת, ולפיו רק 16.3% מהמורים בחינוך היסודי הממלכתי הוכשרו להוראת מקצוע התנ"ך (נוי, 2026).

הסיבה לכך היא שיש מגמה לתת למחנכים ביסודי ללמד בכיתתם מקצועות רבים. ייחודיות המחקר נעוצה בפיתוח כלי חדשני להוראת המקרא, מסגרת פדגוגית חדשנית שבה טקסט מקראי משמש כלי חברתי, רגשי וחינוכי להתמודדות עם מציאות מטלטלת. במחקר מודגם כיצד שיח בקבוצה במרחב בטוח יכול להעצים את הלמידה ולחולל תהליכים של עיבוד זהות בקרב סטודנטים להוראה. המחקר מציע חידוש – הרחבה יישומית של פרקטיקות מוכרות: קריאה צמודה, שיחות בחברותא, קריאה רפלקטיבית בסיפורי המקרא ושילוב הפרקטיקות בהקשר ייחודי של הכשרת מורים להוראה בזמן משבר. המחקר מציע מודל יישומי הכולל למידה בחברותא במרחב אינטימי ויצירת שיח רגשי בזמן משבר. המחקר מדגיש את תרומתו של השיח להבניית משמעות ואת תרומתה של הלמידה המשמעותית במציאות מורכבת. מן המחקר אפשר ללמוד על השיח הפדגוגי, על תפקידו של הטקסט המקראי בעיתות משבר ועל פיתוח דרכי הוראה מחוברות מציאות.

שאלות המחקר

1. מה הם תוכני השיח, הנושאים, הדילמות והמאפיינים העולים במפגש של הסטודנטים עם הטקסט המקראי, ומה משמעותם עבור הלומדים?
2. כיצד בעיני הסטודנטים המציאות העכשווית מהדהדת מתוך השיח בנושא הטקסט המקראי, ואילו קשרים בין הטקסט לבין המציאות מתבטאים בשיח?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי מבוסס על חקר מרובה מקרים (multiple case study) המאפשר לבחון תופעה באמצעות כמה היקרויות במקביל. במקום להתמקד רק במקרה יחיד, בוחנים כמה מקרים – כל אחד מהם הוא עוד חלון להבנת התופעה. היתרון של גישה זו הוא האפשרות לערוך השוואה בין המקרים על התופעה. אין מדובר רק בהוספה של עוד ועוד מחקרי מקרה, אלא בצעד שמטרתו לקבל תמונה הנשענת על דמיון ושוני בין המקרים (Hunziker & Blankenagel, 2021). בהקשר של מאמר זה, חקר שיחות של הסטודנטים בחברותא מאפשר לזהות עמדות משותפות ושונויות בעקבות קריאה בסיפורי התנ"ך. המחקר הוא מחקר איכותני פנומנולוגי בגישה קונסטרוקטיביסטית. הגישה הפנומנולוגית מתמקדת בהבנה בהירה של המשמעות שיש למאורעות ולתהליכים בעיני אנשים, באופן המשוחרר עד כמה שאפשר מדעות ומהנחות קדומות (Van Manen, 2007; Willis, 1991). באמצעות גישה זו נוכל ללמוד על חוויית המפגש עם הטקסט כפי שהיא נתפסת מנקודת המבט של הסטודנטים (Creswell & Poeth, 2016).

מהלך המחקר

המחקר נערך במסגרת קורס במסלול לחינוך יסודי במכללה בשנת תשפ"ד, בתקופת מלחמה במדינת ישראל. מתכונת הקורס הייתה ייחודית – החוקרת הראשית היא המרצה. הקורס כלל לימוד בכיתה ומפגשים בחברותא. בלימוד בחברותא חוברים שני לומדים וטקסט (Raider-Roth & Holzer, 2009). במהלך הלימוד מתקיימים קשרי גומלין בין הלומדים לבין עצמם ובין כל אחד מן הלומדים לטקסט הנלמד. מחקרים שבחנו את הלימוד בחברותא מצביעים על יתרונות לימודיים, חברתיים ורגשיים בלמידה, כמו פיתוח כישורי שיח, יכולת ארגומנטטיבית, תקשורת עם הטקסט ועם בן השיח, הנכחה של העצמי ועוד (תאומים בן-מנחם, 2013; Holzer & Kent, 2013; Kent, 2006; Teomim-Ben Menachem & Holzer, 2023; Teomim Ben-Menachem & Livnat, 2018, 2021).

במחקר זה למדו הסטודנטים סיפורי מקרא נבחרים בחברותא ובחנו תכנים ודילמות העולים במהלך הדיאלוג עם הטקסט המקראי. בשיעור ניתן רקע מקדים לטקסטים שנבחרו מראש ונלמדו בחברותא – הקשר מקראי, היסטורי וגאוגרפי; נלמדה מיומנות הקריאה הצמודה של טקסט מקראי (close reading), בהנחה שמשמעות הכתוב נוצרת ומתבטאת בעיצובו הצורני, ובחינה מדוקדקת של עיצוב זה מביאה לגילוי המסר של היצירה הספרותית (זקוביץ, 1982), וניתנה הנחיה המלווה את השיח בחברותא. ההנחיה כללה קריאה בקול של הטקסט בהנגנה מתאימה, תיאור רגשות במהלך הקריאה, זיהוי דילמות, שיחה על הדילמות ועל דרכי ההתמודדות עימן בטקסט, חיזוי דעה על הפתרון המוצג בטקסט, חשיבה ודיון בשאלות כיצד משתקפת המציאות שאנחנו חיים בה בדילמות ובפתרון, וכיצד מהדהדת המציאות העכשווית מבעד לטקסט. השאלות כיוונו ללמידה דיאלוגית באמצעות קריאה פרשנית של טקסטים מקראיים וספרותיים והיו בנויות בהדרגה: החל מהבנת הטקסט ומחויית קריאה, דרך ניתוח ספרותי-ערכי ועד לעיבוד פרשני רפלקטיבי. בכך השאלות מאפשרות איסוף נתונים המתבסס על תיעוד השיח והפרשנות של הלומדים השותפים בתהליך בניית הידע.

מיעוט המידע על הדמויות ועל רגשותיהן בסיפור המקראי מזמן קריאה פרשנית שמטרתה השלמת פערים מעולמו של הקורא. לפיכך, בשיעוריה הנחתה המרצה את הסטודנטים לבחון דילמות של דמויות מרכזיות (כגון אימו של משה, אחות משה ובת פרעה), הפועלות במצבי קונפליקט מוסרי, באמצעות קריאה יחפה¹ ודו-שיח אישי עם הטקסט, לצד פרשנות מסורתית ופרשנות מחקרית עדכנית. האפשרות לבחון את הדילמות של הדמויות ואת קשייהן ולא לקבל את הסיפור כפשוטו אפשרה ללומדים לקיים שיח דו-כיווני עם הטקסט ולקשרו לעולמם האישי ולחבר את הטקסט למציאות בתקופת המלחמה. בהמשך לשיעור הופנו הלומדים למפגשי שיח בחברותא שנערכו ללא המרצה.

1 "קריאה יחפה" היא קריאה ללא תיווך פרשני, המעמידה במרכז את החיבור האישי לטקסט (ראו שקד, 2010).

הלמידה התמקדה בסיפורי משה העוסקים בהתמודדות בשעת משבר: הולדתו (שמות ב) בעת גזרת פרעה "כל הבן הילוד היאורה תשליכהו וכל הבת תחיון" (שמות א, כב), וההתגלות האלוהית שקיבל בה את תפקיד המנהיג העתיד להציל את בני עמו ממוות ומשעבוד במצרים (שמות ג, ז-י). המשתתפים התבקשו להעלות לפורום ייעודי הקלטת שמע של השיח ורפלקציות שעלו בעקבותיו. תוצרי הלמידה (מקרים) של המשתתפים הם קורפוס המחקר.

המשתתפים

במחקר השתתפו עשרים ושלושה סטודנטים בני 20–30, שקיבלו הכשרה להוראה בבית הספר היסודי הממלכתי – עשרים ואחת בנות ושני בנים, כולם דוברי עברית מלידה. עשרים משתתפים למדו שתי יחידות תנ"ך בתיכון, ושלושה למדו חמש יחידות (מוגבר). שישה משתתפים למדו תנ"ך גם לאחר התיכון במכינה קדם-אקדמית במכללה. ארבעה משתתפים בלבד מתמחים בחוג למקרא במכללה. אחד-עשר משתתפים הגדירו את עצמם מסורתיים, שישה חילוניים, חמישה דתיים לאומיים, וסטודנטית אחת הגדירה את עצמה "אחר". הסטודנטים למדו בשנה שנייה או שלישית. הלומדים התחלקו לקבוצות של זוגות בכל חברותא.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשלושה כלים: (1) שתי הקלטות של שיח בשתי סוגיות, בכל אחת מקבוצות החברותא; (2) רפלקציות כתובות של הסטודנטים; (3) שאלון פרטים אישיים (ראו נספח). כלי המחקר האלה מאפשרים איסוף מידע באופן צולב ומהימן, כך שאפשר לבחון את התהליך שעברו הסטודנטים ואת הכלים שרכשו מכמה נקודות ראות.

עיבוד הנתונים

המידע שהופק מההקלטות ומן הרפלקציות נותח בגישה פרשנית בדרך של זיהוי תמות עיקריות ומציאת קשרים ביניהן וזיהוי מאפיינים מתחום חקר השיחה (Hamo et al., 2004). העיבוד מתבסס על ניתוח תוכן המתמקד באמירות, בשאלות ובדעות שהמשתתפים התדיינו בהן במהלך השיח עם חבריהם, או שבאו לידי ביטוי ברפלקציות שלהם. לפי שקדי (2003), ניתוח תוכן הוא מעין חלון המאפשר מבט על פעולות ועל תפיסות במרחב הלמידה. ניתוח התוכן מאפשר תיאור מדויק של הנתונים והסקת מסקנות תקפות להקשרם הרחב. הניתוח אפשר לחשוף את מכלול הנושאים, לארגן נושאים חוזרים (Merriam, 2009) לקטגוריות המסמנות את תפיסות הסטודנטים בעת מפגשם עם טקסט מקראי, ולבחון את קישור הטקסט לחייהם בעת מלחמה. בשלב הראשון של ניתוח הממצאים קראה כל אחת מהחוקרות בנפרד את מקבץ הנתונים הגדול שהופק מכל תמלילי ההקלטות (22 הקלטות של 40 דקות כל אחת) ואת המידע מתוך הרפלקציות. בשלב השני קראו החוקרות שוב את הטקסטים במטרה לזהות ולזקק את התמות העיקריות ולקבוע לאיזו תמה שייך כל מקטע מהשיחות המוקלטות, בהתאם למטרות המחקר. בשלב השלישי קבעו החוקרות את הנושאים החוזרים אשר התקבצו לתמות עיקריות, והתאימו

את המקטעים לתמות. בשלב הסופי התקיים דיון בין החוקרות במטרה לבחון את ההתאמה בין התמות לציטוטים, לגבש ניסוח מדויק של התמות ולערוך בדיקת מהימנות בין שופטים. מהימנות בין שופטים היא רכיב חשוב בחיזוק האמינות המתודולוגית של המחקר האיכותני, והיא בוחנת את מידת העקביות בפירוש הנתונים (Creswell & Poth, 2016; Guest et al., 2011).

סוגיות אתיות והבטחת זכויות הנחקרים והנחקרות

במחקר זה התקבל אישור מוועדת האתיקה של המוסד האקדמי שהחוקרות עובדות בו. בסיום הקורס, לאחר מתן הציונים, חתמו הסטודנטים שהסכימו להשתתף במחקר על טופס הסכמה מדעת לשימוש בשאלונים ובשיחות המוקלטות. במהלך הקורס המרצה הייתה ערה וקשובה לביטויים רגשיים או לקשיים רגשיים שעלו מצד הסטודנטים, והציעה להם את האפשרות לשוחח ולהיעזר במרכז לרווחת הסטודנטים במכללה. בסיום הלמידה תמללה עוזרת מחקר את השיחות ושינתה את שמות הסטודנטים כדי שתישמר האנונימיות.

ממצאים

הדיונים על הסיפורים המקראיים התקיימו בתקופת מלחמה וזימנו בשיחות בחברותא הדהוד של המציאות העכשווית. הדיונים החלו בקריאת הטקסט והמשיכו בזיהוי הדילמה ובדיון על דרכי ההתמודדות של הדמות והדהוד של המציאות העכשווית. נמצא כי הדיונים על שני סיפורים מקראיים – הולדת משה והפיכתו למנהיג העם – עוררו עיסוק רב בשני נושאים עיקריים: הורות ודאגה לאחר ומנהיגות. בנושא "הורות ודאגה לאחר" הושמעו אמירות על: (א) אחריות והקרבה אימהית; (ב) אומץ ויוזמה; (ג) חמלה; ובנושא "מנהיגות" דיברו הסטודנטים על: (א) חששות; (ב) אמונה; (ג) נאמנות.

הורות ודאגה לאחר

המקרא מתאר את הגיבורים ואת משפחותיהם כסיפור זיקה בינם לבין אלוהיהם ובינם לבין המבנה החברתי המבוסס על בית האב, המשפחה והשבט. ההורים במקרא, ובייחוד האימהות, הם בעלי השפעה רבה על גורל ילדיהם, והם דמויות הורות פעילות הנושאות באחריות עמוקה. האימהות מפיגנות הקרבה, אומץ ויוזמה. החמלה האימהית היא כוח מוסרי עוצמתי המניע את פעולתן ומעניק לסיפורי המקרא עומק אנושי וערכי (גלפזפלר, 2006; חיון, 2021).

הסיפור המקראי על הולדת משה מתמקד בשלוש דמויות הוריות: יוכבד האם מייצגת את האחריות ואת ההקרבה האימהית, מרים האחות מייצגת את האומץ ואת התמיכה המשפחתית והסולידריות, ובת פרעה מייצגת הורות מאמצת וחמלה אנושית. כל אחת מהנשים פועלת באופן עצמאי ונחושה להציל את חיי משה. הן מגלות תושייה, אומץ ותבונה בפעולותיהן (שמות ב, א–י).

אחריות והקרבה אימהית (יוכבד, אם משה)

בניתוח השיח עלה כי יוכבד היא מודל להורה בעיתות סכנה, וצוינו קישורים לחיי המשתתפים והמשגות אימהיות של חוסר ודאות, פחד ודאגה בנושא קבלת החלטות מורכבות, כפי שעולה בשיחה שלהלן:

ת': הדילמה של אימא של משה היא מה לעשות אם הילד גדל, הגיע לגיל שלושה חודשים. אני חושבת שהרגשתי שהבטן שלי מתהפכת כי אני בתור אימא, אז זה נורא קשה לשמוע. בעיניי זה סיפור מאוד מאוד קשה.

א': הפתרון שלה לקחת החלטה של מה סיכוי היותר גדול שמשה יחיה, ולקבל החלטה אמיצה, אבל החלטה אמיצה.

ת': זו חתיכת דילמה בתור אימא אחרי שהחבאנו אותו, אני כבר לא יכולה להחביא אותו יותר, אז מה אני עושה? לאן אני לוקחת אותו? ליאור?... לאן? זו ממש דילמה מוסרית. א': אני חושבת שזאת דילמה קורעת לב.

בעיני שתי המשתתפות ציר הזמן של שלושה חודשים הוא נקודת משבר מכרעת, והן מדגישות את המעבר מהסתרה פסיבית להחלטה אקטיבית: "אחרי שהחבאנו אותו, אני כבר לא יכולה להחביא אותו יותר". השיחה חורגת מהסיפור המקראי הספציפי ונוגעת להיבטים אוניברסליים של אימהות. ת' היא אם בעצמה, והיא חווה את הדילמה של יוכבד כדילמה של אם הנדרשת להחליט החלטה גורלית על חיי בנה. המילים "הרגשתי שהבטן שלי מתהפכת" מדגישות את ההיבט הפיזיורגשי ואת רמת ההזדהות הרגשית העמוקה שחשה ת' עם מעשיה של יוכבד בטקסט המקראי. א' רואה בהחלטה של יוכבד החלטה אמיצה, החלטה שאילצה אותה להתמודד מול פחד, סכנה, אי-ודאות או איום באמצעות אומץ. א' אף חוזרת פעמיים במשפט אחד על המילה "אמיצה". החזרה היא סוג של הדגשה והוכחה של הטענה. א' נכנסת לנעליה של יוכבד, עוברת לדבר בגוף ראשון ושואלת את השאלות המתרוצצות לדעתה בראשה של יוכבד: "אז מה אני עושה? לאן אני לוקחת אותו? ליאור?... השימוש של א' בשאלות רטוריות מדמה את מה שעובר על יוכבד בזמן אמת ומשקף תחושה של דחיפות וחוסר אונים בקבלת החלטה קשה. הבחירה הלשונית לעבור לגוף ראשון הופכת את הסיפור המקראי לסיפור חי ונושם גם היום. גם המעברים בין זמנים דקדוקיים עבר והווה – "אחרי שהחבאנו אותו" (עבר), "מה אני עושה?" (הווה) – יכולים ללמד על הכניסה של א' להתרחשות, כאילו היא חלק ממנה. השימוש במטפורה "קורעת לב" מלמד על עוצמת הכאב וממחיש כי הדוברת מבנה את הקושי הרגשי הנדרש מאם במצבים מסוג זה.

בשיחה אחרת המשתתפות משוות בין מה שעובר על יוכבד ברגעים אלו ובין תחושותיהן של אימהות כיום בתקופת מלחמה, כשילדיהן מגויסים לצבא ונלחמים בשדה הקרב, מבלי שהאימהות יודעות מה יעלה בגורלם.

ג': אני לוקחת את זה ממש למציאות שבה אנחנו חיים עכשיו. אני מסתכלת על אימהות ששולחות את הילדים שלהן לצבא, שהן נותנות להם לעשות את מה שהם רוצים בעצם ולהילחם. הן יודעות שאין גם אופציה אחרת, כי חייב שמישהו יילחם בשביל המדינה

ובשביל ביטחון, ומצד שני המישהו הזה זה הילד שלה, והיא שולחת אותו והיא לא יודעת.
ח': שולחת אל הלא נודע כזה.

ג': בדיוק, בדיוק, וכאילו היא לא יודעת אם הוא באמת יחזור, ואם יחזור בריא ושלם.
ח': כן, לגמרי.

ג' פותחת את דבריה באומרה "אני לוקחת את זה ממש למציאות שבה אנחנו חיים עכשיו" ויוצרת הקבלה ספונטנית בין המציאויות. היא מקשרת בין המצב של יוכבד לבין אימהות ששולחות את בניהן לצבא. המשתתפות בשיחה מסכימות שמדובר באם השולחת את בנה אל הלא נודע. בדור שיח ביניהן ניכרת הסכמה באמצעות חזרה על אותה מילה "בדיוק בדיוק", והן מחזקות האחת את דברי האחרת. ניכר כי ההסכמה ביניהן מעידה על הבנה משותפת של עומק ההקבלה בין האירוע המקראי ובין אימהות השולחות את ילדיהן לקרב. בשני המקרים האם מאבדת שליטה ישירה על גורל בנה בשל אי-הוודאות לגבי מצבו, המרחק הפיזי ביניהם ועוד. ההקבלה מדגישה את האוניברסליות של חוויית האימהות במצבי משבר לאומי.

אומץ ויוזמה (מרים, אחות משה)

בניתוח השיח עלה כי מרים היא דמות אמיצה המקבלת החלטות משמעותיות. המשתתפים בשיח הביעו התפעלות מהתנהגותה, קשרו את מעשיה למציאות והדגישו את המורכבות האנושית ואת ההתמודדות עם דילמות מוסריות.

ע': לאחותו של משה ולבת פרעה יש דילמה מאוד מעניינת. סיכון אחד מול סיכון שני, וסיכוי להינצל מול סיכוי למות. שמצד אחד גם היא בעצמה עדיין ילדה צעירה, היא יהודייה, עברית [צוחקת], והיא יודעת שהיא יכולה למות בסופו של דבר, והיא מאוד אמיצה בשביל נערה צעירה. והיא מתמרנת את הסיטואציה לטובתה.
א': זה מגדיל את הדילמה גם שלה של האם כן להציל את אחי, ובעצם ברגע שאני רואה את בת פרעה אז כן לקפוץ ולגשת אליה מהר ולהציע לה.

ע': זה עוד יותר מראה על הגדלות והאומץ שלה, איך היא הולכת ואומרת לבת פרעה בכוונה, אני אקרא לאישה מינקת מהעבריות. היא חכמה. זה סיטואציה שנערה, מה? בת 12–13 הייתה צריכה להציל אח שלה בן כמה חודשים. זאת סיטואציה מטורפת.

א': מרים היא כמו מתווכת שמקשרת בין עולמות שונים, זה של העברים ובית המלוכה. כמו ישראל, שהיא מדינה עם דו־קיום בהבנה בין קבוצות אתניות שונות, דתות שונות. ניתן ממש לראות את זה פה בארץ עם תרבויות שונות וגם זה, גם פה נכנס העניין הזה של הדיאלוג המשותף. המאמץ לגשר על פערים.

המשתתפות מזהות אומץ במעשיה של מרים כשהיא ניגשת אל בת פרעה ומציעה לה מינקת מן העבריות, ובכך היא למעשה משיבה את משה לאימו. במילים "סיכון אחד מול סיכון שני, וסיכוי להינצל מול סיכוי למות" המשתתפות מבינות את הסיכון הקיים בחשיפת הקשר המשפחתי של מרים לתינוק שנמצא ביאור, אך גם מודעות ליוזמה ולאסטרטגיה שנקטה מרים כדי להגביר את הסיכוי להצלחתו. התיווך בין מינקת עבריינה לבין בית המלוכה המצרי מקביל בעיני המשתתפות

לצורך בשיח בין קבוצות בישראל. ע' מקשרת זאת במפורש למציאות של "דוֹקִיּוֹם בהבנה בין קבוצות אתניות שונות, דתות שונות", ומדגישה את חשיבות "המאמץ לגשר על פערים" בחברה מורכבת.

חמלה

בחלק מהשיחות התמקדו המשתתפות בדילמה של בת פרעה והציגו מאפיינים רלוונטיים למציאות העכשווית. לדוגמה:

ש': בת פרעה חיה חיי מלוכה, ויום אחד היא נמצאת בפני דילמה: במהלך הטבילה בנהר היא פתאום רואה תינוק זכר שהיא יודעת בוודאות שהוא תינוק עברי והוא זכר והיה צריך למות. זה כבר עובר על הציווי של אבא שלה. הגזרה שלו מעמידה אותה בפני דילמה, שהיא צריכה להחליט אם היא משאירה אותו והיא פשוט גוזרת עליו גזר דין מוות, תרתי משמע, או שהיא לוקחת אותו. היא לקחה את הדילמה הזאת צעד אחד קדימה: האם היא חומלת עליו ולוקחת אותו ובעצם מצילה לו את החיים, או שהיא משליכה אותו וגורמת לו למות, ככל הנראה. כי הנוכחות שלו, הקיום שלו כבר ממרה את הציווי של אבא.

ר': זה עניין של מוסריות, אנושיות אל מול הפחד לחיים, אל מול ציווי, שאלה ערכים שהם נורא מתנגשים. עצם זה שהיא בחרה לסכן את החיים שלה מעיד עליה הרבה בתור בת אדם. בשיחה זו המשתתפות מזהות שבת פרעה נמצאת בדילמה – עליה לבחור בין שני מצבים מנוגדים ומסובכים עבורה. היא מקבלת החלטה בניגוד לצו אביה, מפעילה שיקול דעת שיש בו סיכון למעמדה ולחיייה, ובוחרת במוסריות על פני ציות. אפשר לראות שהמשתתפות מביעות הערכה והזדהות עמוקה עם מעשיה של בת פרעה. הן מוצאות במעשיה עדות לאופייה – "מעיד עליה רבות בתור בת אדם", "החלטה מאוד אמיצה" – ומדגישות את האנושיות ואת ההומניות בהחלטתה להציל תינוק עברי למרות הסיכון שבכך.

בהמשך השיחה הדוברות מוצאות חיבור אישי ומקשרות את החמלה של בת פרעה למציאות המלחמה העכשווית בישראל:

ש': המציאות העכשווית שלנו היא מציאות לצד מלחמה, שהפכה את החיים למדינה שלמה. לצערנו עדיין יש עוד חטופים וחטופות שבעצם נפגעים ברמה היום־יומית. גם המשפחות כאן, אלו שאיבדו וגם אלו שמחכים ליקירים שלהם שבתקווה יחזרו, מתמודדים עם מציאות מאוד לא פשוטה. גם החיילים שלנו ושאר כוחות הביטחון נמצאים במלחמה, וזאת מציאות מאוד לא פשוטה.

ר': בת פרעה בחרה לעשות מעשה שהוא מעשה אנושי, לחמול. החמלה, כמה היינו רוצים שזה בעצם יהיה אצלנו עכשיו במציאות של היום. כמה אנחנו רוצים את החמלה, כמה אנחנו רוצים שהעולם יסתכל עלינו ויראה אותנו ויבין אותנו, וגם בתוכנו, בתוך העם שלנו בעצם.

השורש חמ"ל חוזר בדבריה של ר' שלוש פעמים ומדגיש את עמדתה הברורה של המשתתפת כלפי מעשיה של בת פרעה. המשתתפת מקשרת את החמלה של בת פרעה לחמלה המצופה מהעולם ומאנשים בעם בעת הזאת. היא מבליטה את נושא החמלה – "כמה אנחנו רוצים שהעולם יסתכל עלינו ויראה אותנו", רואה בה ערך חשוב הנדרש במציאות העכשווית, ומייחלת לחמלה הן מהעולם החיצון הן "בתוכנו, בתוך העם שלנו".

מנהיגות

המנהיגות על פי המקרא היא תהליך של התפתחות מוסרית וערכית, הבנוי על ניהול קונפליקטים, אחריות בין־דורית והובלת שינוי מתוך הגינות ודבקות בערכים (Laufer, 2006). דמותו של משה ממחישה תפיסה זו: מנהיגותו מתפתחת מרועה צאן למנהיג לאומי ומשלבת ענווה, אמפתיה, התמדה והאצלת סמכויות, ויש בה איזון בין הנהגה רוחנית לניהול מעשי. משה מגלם הנהגה המשלבת סמכות ונאמנות לציווי האל עם מנהיגות מעצבת הפועלת לעיצוב ערכי העם, אמונתו וזהותו, הנהגה באמצעות חזון ואחריות לעתיד הקולקטיבי (ארזי, 2013). הסיפור המקראי בשמות פרק ג עוסק במפגש של משה עם האל בסנה ובסירובו של משה לקבל על עצמו את המנהיגות. בלימוד בחברותא עלו נימוקים להתלבטויות של משה אם לקבל על עצמו את המנהיגות: חששות, אמונה, נאמנות. הדיון בהיבטים הללו הוביל את המשתתפים לבטא השוואות הנוגעות למציאות העכשווית בישראל. להלן דוגמאות.

חששות

ס' וע' דיברו על חששותיו של משה במנהיגותו והעלו שאלה לגבי המנהיגות העכשווית, אבל לפני כן הן הציגו את הדילמה בין החשש של משה לקבל את המנהיגות לבין החשש לסרב לאל. ס': הדילמה של משה, שבסופו של דבר הוא אומר לעצמו בטח, אני כאילו, מה אני קשור? למה שאני אעשה את זה? אני גם לא טוב בלדבר מול קהל. אני, אני כאילו חושש, אני זה... ע': לא יקשיבו לי. ס': ואיך מן הצד השני אני לא אקשיב לאלוהים, אני לא אעשה את מה שהוא דורש? שזאת באמת דילמה.

בשיחה זו מתוארת הדילמה הפנימית של משה – החשש שלו לדבר בפני קהל ולהיכשל לעומת הצורך לציית לאלוהים והפחד לסרב לציווי. ע' אומרת: "לא יקשיבו לי", וס' מייד משיבה לה באותה לשון ומשתמשת בשורש קש"ב: "ואיך מן הצד השני אני לא אקשיב לאלוהים". בשיח בולטת ההקבלה בין החשש של משה שלא יקשיבו לו לבין החשש שהוא לא יקשיב לאל. במהלך הצגת הדילמה המשתתפות עוברות לדבר בגוף ראשון, כאילו משה בעצמו אומר את הדברים: "לא יקשיבו לי". השימוש בגוף ראשון מלמד על הזדהות עם חששותיו של משה ומעיד על ההבנה שלהן לגבי התלבטותו. הן אינן מדברות עליו כאילו היה דמות זרה או רחוקה אלא מתייחסות אליו כאל דמות חיה, ששאלותיה וחששותיה מוכרות להן. ייתכן כי זוהי דילמה המוכרת להן מהיותן סטודנטיות להוראה הנדרשות לעמוד בפני כיתה ולדבר מול תלמידים.

נושא החששות המלווים את תפקיד המנהיג הופיע בשיחה נוספת. מדברי המשתתפות עולה נימה של הערכה כלפי מנהיגות שיש בה גילויי אחריות ודאגה לעם. המשתתפות משוות בין משה המנהיג לראש הממשלה של ימינו.

ש': אם אני לוקחת את זה למנהיגות, אז יש את ראש הממשלה שלנו. זה נתון לחשיבה של האם ראש הממשלה שלנו, אחרי כל מה שקרה, הוא מתאים לתכונות של מנהיג?
ע': נכון, האם הוא מנהיג כדי להיות מנהיג ולהישאר בתפקיד או שבאמת הרצון שלו זה טובת העם?

ש': נכון, גם לדעתי. ממש ככה, כמו שאמרת. וגם זה לוקח אותי לחשוב על מה עובר לו בראש לפני שהוא מקבל החלטות. מה המחשבות שעומדות?
ע': כן.

ש': זה אחריות גדולה. למשל עכשיו כשאנחנו בזמן של מלחמה, האם ההחלטות שהמנהיג שלנו מקבל הן החלטות שקולות, עם אחריות כלשהי?
ע': האם יש לו חששות כאלה ואחרות או שהוא בכלל...?
ש': בדיוק. האם הוא גם חושש? האם יש לו גם חוסר ביטחון? מעניין.

מצבו של משה – מבולבל, מפוחד, חושש מהתמודדות עם תפקיד המנהיגות – מוביל את הדוברות היישר למערכת הפוליטית בישראל ולדיון אם ראש הממשלה באמת מנהיג טוב, ומה מניע אותו לקבל החלטות. הדוברות מתמקדות בשאלות קיומיות ובחששות שמלווים את תפקיד המנהיגות. הן תוהות אם ההחלטות שראש הממשלה מקבל אכן שקולות, או אם יש בהן גם מרכיבים של פחד או שיקולים אישיים שמובילים אותו. האם המנהיג פועל מתוך טובת העם או טובתו האישית? הקישור הספונטני בין משה המנהיג ובין ראש הממשלה והתנהלותו בזמן מלחמה מלמד כי הסטודנטיות מבינות את משמעותו ואת עוצמתו של תפקיד המנהיג בתקופות של לחץ ואתגרים. השיח מלמד על עולמן הפנימי בעת הזאת, עולם רווי בשאלות קיומיות, בדאגה, בחשש ואולי אף בתחושה של היעדר יציבות.

אמונה

שיחות אחדות עסקו בפחד הגדול של משה להנהיג את העם ולגרום לעם להאמין באל.

י': משה מפחד מאתגרים שמחכים לו בדרך.

א': הוא מבין שהוא הראשון שמביא לעם הזה את המושג של אלוהים, והוא בדילמה איך להציג להם את זה שלא יחשבו שהוא משוגע וכפייתי. וגם הוא לא ממש מאמין איך זה יכול להצליח. דורשים ממנו אמונה על משהו שהוא בעצמו לא נתקל בו עד עכשיו.

נ': נכון. הסיפור מדגיש את החשיבות של האמונה באלוהים ובכוח מהשמיים, שאנחנו כרגע נמצאים בתקופה של מלחמה שלא פשוטה לכל העם, ובתקופה הזו קורים הרבה דברים עצובים וכואבים, ושיש לכל אחד את האמונה שכל הדברים האלה קורים מלמעלה עוזרת לנו להתמודד עם דברים לא פשוטים.

י': נכון. כשיש לנו אמונה, יותר קל לנו להתמודד עם דברים קשים.

נ': נכון. זה נותן תקווה קטנה.

המשתתפות מדברות בשיחה על החשש הגדול של משה מפני גודל המשימה הניצבת לפניו. הפחד מהמשימה מקשה על משה להסכים לקבל אותה על עצמו. כדי להתגבר על הפחד הוא זקוק לאמונה באל שיעזור לו, וזאת אמונה שאינה נטועה בו. "מדברת על האתגרים שמחכים למשה בדרך, וא' מוסיפה את אתגר האמונה: "וגם באמת הוא לא ממש מאמין איך זה יכול להצליח". השורש אמ"ן חוזר בדברי המשתתפות ומלמד על ההזדהות עם הקושי באמונה ועל הקשר בין ערעור האמונה של משה בעצמו בהיותו מנהיג ובין ערעור האמונה שלהן בתקופת משבר. החלק המשמעותי ביותר בשיחה מתחיל כאשר המשתתפות מציינות את יכולת האמונה של האדם ומחברות בין הנרטיב המקראי ובין המציאות של ימינו. נ' מדגישה שבתקופת מלחמה האמונה שכל הדברים האלה "קורים מלמעלה עוזרת לנו להתמודד עם דברים לא פשוטים". מבחינתה, אמונה באל היא משאב להתמודדות. המשתתפות מסכימות שהאמונה היא מקור לחוסן, לתקווה ולהתמודדות. כשיש לנו אמונה, קל יותר להתמודד עם דברים קשים.

נאמנות

צ': הדילמה שלו זה אם להציל את העם שבתכלס הוא לא מכיר אותו אבל הוא בעצם החלש, או להיות בצד של העם שגידל אותו.

ל': ומה הפתרון בסוף? בסוף הוא בוחר להציל את החלש.

צ': נכון.

ל': זה סוג של לבגוד בעם שגידל אותו.

ר': זה קצת לירוק לבאר ששתית ממנה, ללכת ולהתהפך ככה על מצרים ביום אחד פתאום.

צ': לדעתי הוא מבין כבר שזה גם העם שלו. זה כמונו, אנחנו לא נאבד את העם שלנו. מגיל לידה אנחנו כבר יודעים לאן אנחנו קשורים. יש לך את זה בפנים בתוך תוכך. זה כאילו אתה כבר מודע.

צ': לאן אתה שייך.

ר': לא בהכרח אצל כולם.

ל': תחשבו כאילו עכשיו אלוהים היה מתגלה, לא יודעת מה, לבן של סינואר, והיה אומר לו: יש לנו פה איזשהו עם שאתם מתעללים בו, תפסיקו את מה שאתם עושים לו, בוא תציל את העם הזה. זה לא בטוח היה קורה.

צ': כן, אבל הוא לא קשור אלינו.

השיחה מתרכזת בדילמה הפנימית של משה הנמצא בין שני עולמות; מצד אחד, הוא גדל במצרים ומחובר למערכת השלטון המצרית, ומצד שני, הוא מוצא את עצמו מחויב לעזור לעם העברי ה"חלש" שנמצא במצב של דיכוי. בסופו של דבר בחירתו של משה לעמוד לצד העם החלש מובילה את המשתתפות לדון במשמעות מעשיו אלו. הבחירה להציל את העם העברי נתפסת כבגידה כלפי המערכת שהיה שייך אליה מינקותו. השימוש בביטוי "לירוק לבאר ששתית ממנה" מדגיש את שאלת הנאמנות של משה ומלמד על הבנת המצב המורכב שמשה נמצא בו, כשהוא נדרש לצאת נגד המקום שגדל בו. הדוברות דנות בשאלה אם משה יודע שלמרות "הבגידה

לכאורה" בעם המצרי, הוא שייך לעם היהודי. צ' אומרת: "לדעתי הוא מבין כבר שזה גם העם שלו", ול' מסכימה איתה. צ' מוסיפה: "אנחנו לא נאבד את העם שלנו. מגיל לידה אנחנו כבר יודעים לאן אנחנו קשורים". ייתכן שבדברים אלו טמונה טענה שעמידתו של משה לצד העם העברי מבטאת תחושת שייכות וזהות מולדת.

ל' עורכת השוואה ספונטנית למציאות העכשווית ותוהה מה היה קורה אם בן של סינואר היה מתבקש על ידי אלוהים לעזור לעם אחר. הצגת הדמות "בן סינואר" מן המציאות העכשווית כדי להדגים את המעשה של משה ולהמחיש את הזדהות עם עמו ולא עם הבית שגדל בו, מלמדת על הניסיון של ל' להדגים סיטואציה במציאות העכשווית. השוואה זו אינה נתפסת בעיניו ובעיני המשתתפות האחרות כאפשרית לנוכח המציאות הקשה שהמשתתפות מצויות בה. ההשוואה של' מציעה לבן של סינואר בניסיון להמחיש את הדילמה במונחים עכשוויים חושפת גבולות מסוימים בשיח. התגובה של צ', "כן, אבל הוא לא קשור אלינו", מרמזת על הסתייגות מההשוואה. הקישור בין דמות מקראית (משה) לדמות עכשווית ששייכת לאויב (בן סינואר) בתקופת מלחמה יוצר אי־נוחות ומרמז על הקושי שעולה כשהאנלוגיה נוגעת בנקודות כואבות במציאות. שיחה זו מלמדת שלמשתתפות קל יותר לעכל את הבגידה של משה בעם המצרי או לגלות כלפיה אמפתיה מאשר להתמודד עם אנלוגיה למצב מדומה עם בן של אויב בתקופה הנוכחית.

הממצאים האמפיריים מעלים חידוש מחקרי: השיח בחברותא מאפשר לראות בטקסט המקראי לא רק אובייקט לימודי אלא שפה מתווכת לעיבוד חוויה קיומית עכשווית. במחקר על חברותות קיימת התפיסה כי הלמידה בחברותא יכולה לעורר מחלוקות. המחקר הנוכחי מלמד כי בתקופת מלחמה נטו הסטודנטים להעדיף שיח של הסכם היוצר עוגן רגשי ותחושת לכידות. נוסף על כך, נחשפו מאפיינים של הקשר בין המקרא למציאות, כאשר אנלוגיות הנוגעות לאויב עוררו הסתייגות. ממצאים אלו מרחיבים את ההבנה של תפקוד הטקסט המקראי והשיח בהכשרת מורים בעת משבר.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר היא לנתח שיח בחברותא בנושא טקסטים מקראיים ולבחון את הדילמות, את הרעיונות ואת המשמעויות שעלו, כמו גם את האופן שבו המציאות העכשווית בזמן מלחמה מהדהדת מבעד לטקסט ומייצרת קשרים בין חויית הלומדים לבין הטקסט. ממצאי המחקר מצביעים על שלושה מוקדים עיקריים: (1) קשר דו־כיווני בין טקסט למציאות – תהליך פרשני; (2) התגבשות שני צירים ערכיים – הורות ומנהיגות – שהם תשתית לפרשנות בזמן משבר; (3) תרומת החברותא בהיותה מרחב רגשי ומוסרי המאפשר עיבוד ופיתוח חוסן.

קשר דו־כיווני בין טקסט למציאות – תהליך פרשני

ניתוח הממצאים מלמד כי לימוד משותף של טקסטים עתיקים במצבים קיומיים קשים מאפשר לא רק קריאה פרשנית אלא גם עיבוד רגשי, זהותי וחברתי. המחקר מציג את השיח המתהווה בין הטקסט המקראי, הקורא והקשר העכשווי כמשולש פרשני, שהטקסט בו הוא מרחב פתוח המאפשר ריבוי קולות (וייס, 2008). הקוראים אינם מושפעים רק מהטקסט ומהפרשנות המוכרת אלא גם מהתנסותם האישית ומההקשר החברתי-תרבותי. המשתתפים במחקר פגשו את הסיפורים המקראיים בתקופה של אי־ודאות וחרדה קיומית. הסיפורים אתגרו את הרגש ואת תפיסת הזהות והזמינו אותם להגיב, לשאול ולשתף מניסיונם. הלמידה התרחשה במרחב פתוח שמאפשר לטעות, להרגיש, להזדהות ולהביע קולות מגוונים, וכך הפך הלימוד המקראי רלוונטי וטיפולי.

המחקר מצביע על תהליך פרשני דו־כיווני שמתקיים בו קשר הדדי בין הטקסט המקראי לבין המציאות העכשווית של הלומדים. מחד גיסא השפיעו הטקסטים המקראיים על הבנת המציאות, כשסיפקו שפה ודימויים מוסריים ואפשרו לסטודנטים ללבן סוגיות קיומיות עכשוויות. למשל, האומץ של מרים או יוכבד הפך לסמל להתמודדות נשית, הספקות של משה הפכו לביטוי אותנטי של פחד מהובלה, ומעשה בת פרעה עורר שאלות של חמלה מוסרית בתקופת קונפליקט. מאידך גיסא השפיעה המציאות הטעונה והמורכבת של חיי המשתתפים (מלחמה, הנהגה, הקרבה) על האופן שבו הם קראו את הטקסט המקראי וניהלו שיח בעקבותיו. נראה כי התנ"ך שימש לסטודנטים "מראה" לבחינת עולמם וזהותם (וייס, 2008; כהן, 2008), ולעיתים אף יצר גרסה מחודשת ומשמעות אישית לסיפור המקראי. הפערים בטקסט הזמינו שימוש בכלים פרשניים ורגשיים ובזהויות משתנות (כהן, 2008). כהן הדגיש את הפוטנציאל של קריאת טקסטים מקראיים – זהו תהליך עיבוד נפשי, טיפולי ואקטואלי, המעלה שאלות מוסר וזהות ואף טראומות קולקטיביות. כך ממצאי המחקר מראים הקבלה בין יוכבד לאימהות בימינו השולחות את ילדיהן לצבא, ובין משה למנהיגים עכשוויים.

התהליך הדו־כיווני התאפשר באמצעות למידה משותפת בצורת דו־שיח בתקופת משבר ומלחמה, והמחיש כיצד קריאה בטקסט עתיק מאפשרת ללומדים להשמיע קול אישי בפרשנותם, לקשר את הטקסט למציאות חייהם ולהפוך אותו לכלי משמעותי להתמודדות עם מציאות עכשווית מורכבת (שמחון וכץ, 2023; Teomim-Ben Menachem & Deitcher, 2019; Elkad-Lehman, 2024). מפגש זה בין הטקסט העתיק להווה מדגיש את עוצמתו של הטקסט המקראי – אין הוא רק מקור ידע אלא מרחב מוסרי, רגשי וחינוכי. ממצאים אלו מתיישבים עם תאוריית תגובת הקורא, שלפיה משמעות הטקסט נוצרת באינטראקציה בין הטקסט לבין הקורא ובהקשרו האישי, התרבותי והחברתי (Mart, 2019; Yang, 2002). הממצאים מדגישים כי הקריאה היא תהליך דינמי של בניית משמעות.

התגבשות שני צירים ערכיים – הורות ומנהיגות – כתשתית לפרשנות בזמן משבר במוקד הדיונים שהתנהלו בשיחות החברותא עמדו סיפור הולדת משה והדמויות הנשיות המצילות אותו וסיפור הפיכתו של משה למנהיג מושיע. קריאה זו נעשתה בתקופת מלחמה

ומשבר לאומי ועוררה שיח עמוק ומורכב בשני מישורים: (1) הורות ואחריות חברתית; (2) מנהיגות. מישורים אלו נגעו בערכים אוניברסליים כגון דאגה לחלשים, מוכנות להקרבה עצמית, חמלה, תקווה ואמונה, ערכים שהדהדו היטב במציאות חייהם של הסטודנטים בזמן הלמידה. המעבר מן הטקסט העתיק אל סוגיות אקטואליות התרחש באופן טבעי. בזמן שהסטודנטים למדו ושוחחו על סיפור הולדת משה ועל הדמויות שהצילו אותו (יוכבד, מרים ובת פרעה), הם חשבו על האחריות וההקרבה של אימהות במציאות העכשווית ועל האומץ והיוזמה שלהן. כשלמדו את סיפור מנהיגותו של משה, הם חשבו על החששות, על האמונה ועל הנאמנות שלו והשוו אותה למנהיגות היום בעיתות משבר. השוואות אלה בין משה לבין ראש הממשלה המכהן התרחשו ספונטנית ונשענו על תחושת אכזבה מן המציאות העכשווית, על דרישה לאותנטיות, על צורך באמונה ועל ידיעה שמנהיגות מסוגלת לשנות. כך הפך הסיפור המקראי מ"חומר לימוד" למראה של ביקורת שאפשר לנתח דרכה את המציאות ולהגיב לה מוסרית ורגשית.

תחושותיהם של הסטודנטים בתקופת מלחמה, כגון מתח, תקווה, כאב, חמלה ופחד, התערבבו בדיונים רגשיים והתבטאו בניתוחים מורכבים של הדילמות ושל דרכי הפעולה של הדמויות. בכך נוצר תהליך לימוד שכהן (2008) הגדיר אותו "עיבוד רגשי ופילוסופי של העצמי". בתהליך הזה הלומד ממלא את פערי הטקסט בעולמו הפנימי ובונה באמצעותו זהות מוסרית. התנסותם של הסטודנטים בעיבוד תכנים ודילמות של הורות, כמו הקרבה והנהגה, באמצעות הטקסט המקראי בייחוד בתקופה של חוסר יציבות, מלמדת על הפוטנציאל הטמון בלימוד תנ"ך מתוך התפיסה שזהו טקסט רלוונטי שיכול לסייע להתמודדות עם המצב.

תרומת החברותא כמרחב רגשי ומוסרי

ממצאי המחקר מלמדים כי בתקופת משבר שיח בחברותא הן בטקסטים מקראיים הוא הרבה מעבר למסגרת של עיון טקסטואלי. השיח הופך למרחב רגשי, מוסרי וחברתי, שהלומדים בו אינם רק מקשיבים אלא גם פועלים, משתתפים ומעצבים את משמעות הלמידה. הפעלנות (agency) שמתבטאת במסגרת זו היא מרכיב חשוב ביצירת תחושת שייכות וחוסן נפשי (תאומים בן-מנחם, 2024). בזמן שהסביבה החיצונית משרה תחושות של כאוס, פחד וחוסר ודאות כמו בעת מלחמה, הלמידה בחברותא מאפשרת ללומדים לקרוא, לשאול, לפרש ולחבר את הטקסט המקראי לעולמם הפנימי והחברתי ובכך להפוך אותו לרלוונטי ונוגע. הלומדים אינם צרכני ידע פסיביים אלא שותפים מלאים ביצירתו. הפעלנות שלהם בשיח, דרך שיתוף אישי, הזדהות רגשית או עיצוב פרשנות חדשה, מאפשרת תהליך של עיבוד רגשי, של התמודדות עם דילמות מוסריות ושל בירור שאלות זהות. שיח זה הוא גם מענה לניתוק חברתי רגשי אשר עלול להתגבר בזמני משבר, והוא מציע מרחב בטוח שלגיטימי להרגיש בו, לטעות ולהתבונן פנימה.

הטקסט העתיק מציג פערי ידע ועמימות, והוא מרוחק מאוד מעולמם של המשתתפים. ניתוח השיחות מלמד כי העיסוק בטקסט מרוחק בפלטפורמת הזום, שהיא עצמה יוצרת ריחוק מה בין המשתתפים, גרם למשתתפים להקפיד בשיח על הקשבה אמיתית, על דיבור לפי תור, על שיקוף, על שימוש באמצעים חוץ-לשוניים (המאתרים חוסר הבנה מצד המאזין ומעוררים את

הדובר להסביר את דבריו), על הסכמות והבעת עמדה שאינה פוגעת בעמדתו של האחר. ברוב המקרים השיח בחברותא התאפיין בדובר דומיננטי שהביע את עמדתו באופן רחב ומפורט, ובהסכמות מצד הדובר השני. מצד אחד, הריבוי הבולט של ביטויי הסכמה ("נכון", "בדיוק", "לגמרי") והיעדר חילוקי דעות בשיח הלשוני עשויים לשקף צורך רגשי באחדות ובייחודות בתקופה של טלטלה לאומית. הסטודנטים מחפשים בשפה עצמה עוגן, היינו ביטוי לא רק של רעיון אלא של תחושת אחדות ושל לכידות קבוצתית בתוך עולם משתנה ובלתי צפוי. מצד אחר, ריבוי ההסכמות יכול לנבוע מדמיון ברקע המסורתי-דתי של רוב המשתתפים ומהימנעות מביקורת על המסופר בתנ"ך. תכונות השיח והמאפיינים הלשוניים חשפו את העומק הרגשי, את רמת ההזדהות של המשתתפים עם הדמויות המקראיות ואת תהליך העיבוד שהתרחש תוך כדי השיח. השיח אפשר למשתתפים לדבר על התוכן, לשהות בתוכו, לשאול דרכו ולעבד באמצעותו את עולמם. הטקסט היה עבורם שער, והשפה הייתה הדרך שפסעו בה. למשל, מעבר לגוף ראשון או מעבר בין זמנים יכולים ללמד על הזדהות או על התלבטות מוסרית; שימוש במטפורות כאמצעי להבניית משמעות וככלי לעיבוד רגשי; שאלות רטוריות משקפות ניסיון להבין את תהליך קבלת ההחלטות של הדמות; חזרה על מילים ושימוש רב במילים מאותו שורש מלמדים על צורך בהדגשה ובהעצמה של רעיונות; שימוש במבנים תחביריים של הקבלה והשוואה מלמד על רצון ליצור גשר בין עבר והווה ולייצר תחושת רלוונטיות עבור הלומד.

יתרה מכך, פעלונותם של הלומדים חוללה תהליך רפלקטיבי עמוק: הקוראים הגיבו לטקסט ואף עיצבו אותו מחדש ונתנו לו משמעות אישית. השיחות בחברותא חיזקו את תחושת הרווחה הנפשית והשותפות הקהילתית. הלמידה הפכה למסע חווייתי ולא רק לאקט לימודי, וטיפחה יכולת הקשבה, שיח, שפה עשירה ומודעות עצמית ולאומית.

ממצאי המחקר מציעים מודל יישומי להוראת התנ"ך ומאפשרים להצביע על כמה מנגנונים פדגוגיים ופרשניים, שבאמצעותם לימוד בחברותא בנושא טקסטים מקראיים והיכולת לאמת ולעמת אירועים מן המקרא עם המציאות העכשווית יש בהם כדי לחזק בקרב סטודנטים להוראה היבטים של שייכות לחברה, לתרבות ולקהילה (ולאו דווקא בהקשר הדתי), ובכך לתרום לעיבוד רגשי ולפיתוח חוסן בתקופת משבר.

המודל היישומי נוגע לאופיו של הטקסט המקראי המאופיין בפערים ובעמימות. הוא מזמן השלכה והזדהות ומאפשר ללומדים להשלים את החסר מתוך עולמם הפנימי. כמו כן, המודל נוגע ללמידה בחברותא היוצרת מרחב שיח מצומצם ולא היררכי, המתפקד כגורם מתווך בין הטקסט לבין החוויה הרגשית ומאפשר ביטוי של רגשות, ספקות ודילמות באופן בטוח, בייחוד בתקופה המאופיינת באי-ודאות. נוסף על כך, המודל עוסק בתהליך הפרשנות עצמו המתנהל בקשר דו-כיווני: הטקסט מספק שפה, דימויים ומסגרות מוסריות להבנת המציאות, ואילו המציאות העכשווית מכוונת את הקריאה ומטעינה את הטקסט במשמעויות חדשות. מעורבותם הפעילה של הלומדים בפרשנות, ניסוח העמדות, ההשוואות למציאות והביקורת מחזקים תחושות פעלנות ושליטה, רכיב רב-חשיבות בהתמודדות עם מצבי משבר. שילוב

מנגנונים אלה מסביר כיצד הלמידה בחברותא אינה רק אפשרית וחשובה בעת מלחמה אלא גם פועלת למעשה כמרחב חינוכי־רגשי תומך.

מגבלות המחקר וכיוונים למחקרים עתידיים

הקורס נערך במכללה ממלכתית אחת, וכל היקש או הכללת הנתונים על מכללות אחרות ידרשו בחינה מושכלת. מחקרי המשך יוכלו להתמקד באוכלוסייה רחבה יותר ובעוד נושאים שעלו בשיח, כגון היחס לדמויות הנשיות בסיפור הולדת משה. אף על פי שהשיח על הדמויות הנשיות בטקסט המקראי היה מלא הערכה והתרגשות, לא עלו ממנו ביטויים ישירים של העצמה נשית או של ניכוס אישי לדמויות הנשיות כמקור השראה נשי מובהק. מומלץ לערוך מחקרי המשך בעקבות קורסים המעודדים לימוד בחברותא שלא בתקופת משבר, או מחקר אורך שיבחן במשך כמה שנים את הוראת התנ"ך של הסטודנטים בעקבות לימוד הקורס.

ממצאיו ומסקנותיו של המחקר מסייעים בטיפוח פדגוגיה להוראת המקרא ויכולו ללמד מרצים, מדריכים פדגוגיים ומורים על הפוטנציאל הטמון בלימוד בחברותא של סוגיות מקראיות, שמצבי משבר עכשוויים מהדהדים דרכן.

מקורות

- אחיטוב, ס' ודנינו ליכטנשטיין, ר' (2023). "סיפור על תינוק קטן שהופך למנהיג גדול": משמעותם של סיפורי תנ"ך נבחרים בקרב סטודנטיות לחינוך בגיל הרך. *חוקרים@הגיל הרך*, 18, 105–135. ארזי, א' (2013). משה רבנו – מנהיג מסורתי או מנהיג מעצב. *אורשת*, 4, 231–251. גלפז־פלר, פ' (2006). *וילוד: יחסי הורים וילדים בסיפור ובחוק המקראי*. כרמל. דינור, ג' (2016). *תרומתה האפשרית של למידה/הוראה של המקרא בהיבט רב־תחומי ללמידה משמעותית (דוח מחקר)*. מכון מופ"ת. וייס, צ' (2008). לימוד המקרא כ'אי-הבנה'. *הגות: מחקרים בהגות החינוך העברי*, ח, 141–163. זקוביץ, י' (1982). *חיי שמשון (שופטים יג-טו): ניתוח ספרותי־ביקורתי*. מאגנס. חיון, ח' (2021). דמות האם בסיפור המקראי. בתוך צ' טימור (עורכת), *הורות מכל הכיוונים (עמ' 163–174)*. מכון מופ"ת. חלאבי, ר', שנוולד, מ', גולן, ר' ואזהרי, נ' (2016). מרחבי שאילה בלמידה ובהוראה. *כעת*, ב, 167–183. כהן, א' (2008). *ביבליותרפיה יהודית: מקורות ישראל בהארה פסיכולוגית וטיפולית*. אוניברסיטת חיפה. כהן, צ' (2024). דברים וצעקות: דברים, דיבורים ומחוות במגילת אסתר. *חמדעת*, 17, 33–58. משרד החינוך, התרבות והספורט. (1994). *"עם ועולם": תרבות יהודית בעולם משתנה*. המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי. משרד החינוך והתרבות. (תשע"ט). *תכנית הלימודים בתנ"ך ממלכתי מגן הילדים עד כיתה יב*. המזכירות הפדגוגית, אגף מורשת. נוי, מ' (2026). *לימודי תנ"ך, יהדות ומורשת בחינוך הממלכתי (דוח מחקר)*. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

- נתן-יולזרי, ש' ויעקבזן, ל' (2022). קשיים של סטודנטים בתקופת הכשרתם להוראת המקרא. *זמן חינוך*, 8, 27–59.
- סלפטייכהן, י' וקליימן, א' (תשפ"ג). "ויתן בין שמים ובין ארץ": אתגרים להכשרה בהוראת המקרא. *רב גוונים: מחקרי שיח*, 23, 263–294.
- צורן, ר' (2000). הקול השלישי: איכויותיה המרפאות של הספרות ואפשרויות יישומן בדיאלוג הביבליותרפי. כרמל.
- צידון, ע' (2024). *משולחן המפמ"ר*. אתר תנ"ך ממלכתי, פורטל עובדי הוראה, מרחב פדגוגי, משרד החינוך.
- קובובי, ד' (1992). *ספרותאפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש*. מאגנס.
- רוזנמן, א' ורוזנר, ר' (2013). הוראת לשון המקרא בשיעורי תנ"ך בבית הספר היסודי, ע"פ תכנית הלימודים בחינוך לשוני. משרד החינוך והתרבות.
- שמחון, מ' וכץ, ג' (2023). מילים מחברות: כתיבת דיאלוג אישי עם המקרא. *במעגלי חינוך*, 12. https://www.dyellin.ac.il/sites/default/files/journals/journaleducation/edition12/personal_dialogue_with_the_bible.pdf
- שנוולד, מ' (2010). צוות חשיבה "מה קורה בהוראת המקרא?" *ביטאון מכון מופ"ת*, 43, 6–8.
- שניאור, ד' ודורי, נ' (2015). לימוד המקרא בגן-הילדים כדגם ללמידה משמעותית. *שנתון שאנן, כ"א*, 141–149.
- שקד, נ' (2010). קריאה יחפה: המסד הרעיוני שהניח בית המדרש אלול לבתי הספר המשלבים. *ארץ אחרת*, 58 (אוגוסט-ספטמבר 2010), 28–29.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. רמות.
- שריד, ס' (2022). הכשרת מורות ומורים מומחים להוראת תחום דעת בקבוצה תלת תחומית (ספרות, מקרא ולשון). בתוך מ' שני וש' שדמי-וורטמן (עורכות), *חותם נעמי: הכשרת מורות ומורים למנהיגות חברתית-חינוכית* (עמ' 31–47). מכון מופ"ת.
- תאומים בן-מנחם, א' (2013). "חברותא בשתיים" – מאפייני שיחה ולימוד בחברותות נשים הלומדות גמרא [חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בראילן. http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Tarbutisraelmoreshet/TL2016_full.decor
- תאומים בן-מנחם, א' (2024). לא הייתי עושה את זה יותר טוב ממך – על למידה בחברותא במרכז העזרה הלימודי במכללה. *דרך אפרתה, י"ח*.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Deitcher, H. (2019). Bibliotherapy and teaching Jewish texts: "Medicine for the mind". *Religious Education*, 114(1), 17–29.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- Hamo, M., Blum-Kulka, S., & Hachon, G. (2004). From observation to transcription and back: Theory, practice, and interpretation in the analysis of children's naturally occurring discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 37(1), 71–92.

- Holzer, E., & Kent, O. (2013). *A philosophy of havruta: Understanding and teaching the art of text study in pairs*. Academic Studies Press.
- Hunziker, S., & Blankenagel, M. (2021). Multiple case research design. In *Research design in business and management* (pp. 171-186). Springer Gabler, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34357-6_9.
- Kent, O. (2006). Interactive text study: A case of hevruta learning. *Journal of Jewish Education*, 72, 205–232.
- Laufer, N. (2006). *The genesis of leadership: What the Bible teaches us about vision, values and leading change*. Jewish Lights Publishing.
- Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2025). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*, 57(3), 197–204.
- Mart, C. (2019). Reader-response theory and literature discussions: A Springboard for exploring literary texts. *The New Educational Review*, 6, 78–87.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Purves, A. C., & Beach, R. (1972). *Literature and the reader: Research in response to literature, reading interest and the teaching of literature*. National Council of Teachers of English.
- Raider-Roth, M., & Holzer, E. (2009). Learning to be present: How havruta learning can activate teachers' relationships to self, other, and text. *Journal of Jewish Education*, 75(3), 216–239.
- Teomim Ben Menachem, E., & Elkad-Lehman, I. (2024). "Above all, there's our humanity": Teachers' intertextual responses to reading an ancient Hebrew text. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24, 1–23.
- Teomim Ben Menachem, E., & Holzer, E. (2023). Learning to learn with a havruta: Pragmatic and ethical facets. *Journal of Jewish Education*, 89(4), 379–397.
- Teomim Ben Menachem, E., & Livnat, Z. (2018). Desirable and undesirable disagreements: Jewish women studying the talmudic texts. *Journal of Pragmatics*, 138, 30–44.
- Teomim Ben Menachem, E., & Livnat, Z. (2021). Bits of gold: Women's metaphors to describe havruta study. *Journal of Jewish Education*, 87, 208–522.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11–30.
- Velykodna, M., Mishaka, N., Miroshnyk, Z., & Deputatov, V. (2023). Primary education in wartime: How the Russian invasion affected Ukrainian teachers and the educational process in Kryvyi Rih. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 285–309. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/697>

- Willis, G. (1991). Phenomenological inquiry: Life-world perception. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 173–186). State University of New York Press.
- Yang, A. (2002). Science fiction in the EFL class. *Language Culture and Curriculum*, 15(1), 50–60.

נספח: שאלון פרטים אישיים ועמדות כלפי הוראת מקרא

שלום רב,

שאלון זה נועד לצורך מחקר על מפגש דיאלוגי עם טקסט מן התנ"ך. הנתונים יישמרו אצל החוקרות לצורכי מחקר. בכל פרסום של המחקר לא יזוהו המשיבים בשמם. השאלון נכתב בלשון נקבה, אך מיועד לנשים ולגברים כאחד.

שם _____

שנת לידה _____

ז / נ

אני: א. ילידת ישראל ב. מקום אחר – איזה _____?

שנת עלייה _____

שפת אם _____

שפות נוספות _____

שפת הקריאה המועדפת _____

אם את קוראת בשפה/שפות נוספ/ות – באילו? _____
לאילו צרכים נעשית הקריאה בשפה/שפות הנוספ/ות? (הקיפו בעיגול את האפשרויות המתאימות): הנאה; הוראה; לימודים והתפתחות מקצועית; תקשורת עם חברים ובני משפחה (במייל/במסרונים); אחר _____

מקום לימודים בתיכון _____

מספר יחידות לימוד בתנ"ך _____

האם למדת תנ"ך לאחר סיום התיכון במסגרת כלשהי? כן/לא אם כן, צייני באיזו מסגרת:

א. מדרשה ב. מכינה ג. אחר _____

מקצועות ההתמחות במכללה (סמני את כל מה שרלוונטי): ספרות; לשון; מדעים; היסטוריה ומחשבת ישראל; אומנות; מתמטיקה; מקרא; אחר _____

כיצד היית מגדירה את הזהות שלך? דתי לאומי/ דתי לייט/ מסורתי/ חילוני/ אחר _____
כיצד היית מגדיר את הזהות של הוריך? דתי לאומי/ דתי לייט/ מסורתי/ חילוני/ אחר _____

איך היית מגדירה את השליטה שלך בעברית? (סמני X במקום המתאים לדעתך).

מצינות	טובה מאוד	טובה	בינונית	אני מתקשה
מצינות				
טובה מאוד				
טובה				
בינונית				
אני מתקשה				

איך היית מגדירה את ההבנה שלך בקריאת תנ"ך? (סמני X במקום המתאים לדעתך).: מצינות; טובה מאוד; טובה; בינונית; מתקשה

כשאת קוראת בתנ"ך, עם אילו אתגרים את מתמודדת? (סמני את כל מה שמתאים).: אוצר מילים לא מוכר; מתקשה בהבנת המשפטים והתחביר; חוסר חיבור לדמויות; חוסר בהיכרות עם פרקי תנ"ך קודמים שלעיתים יש אזכור להם; קושי בקריאת פרשנים; חוסר ידע בגיאוגרפיה או בהיסטוריה; אחר

כיצד תתארי את המפגש שלך בקריאת טקסטים מן התנ"ך במהלך היום-יום? קוראת מעט מאוד; קוראת לא מעט אבל גם לא הרבה; קוראת מידי שבוע; קוראת כל הזמן האם את משתתפת בשיעורים הכוללים לימוד של טקסטים מן המקורות היהודיים? כן/ לא אם כן, באיזו תדירות: פעם או פעמיים בשנה; אחת לחודש או חודשיים; אחת לשבוע; אחר

תוכלי לפרט את שם השיעור ותכניו?

מה דעתך על לימוד תנ"ך: חשוב; חשוב אבל זר לי; לא חשוב; מיותר; כפייה דתית; אחר

מה דעתך על הוראת התנ"ך בבית הספר היסודי? חשוב ואשמח ללמד תנ"ך ביסודי; חשוב אבל לא ארצה ללמד; לא חשוב; מיותר; כפייה דתית; אחר

פרויקט לליווי אישי (פל"א) - סטודנטיות מלוות סטודנטיות במכללה להכשרת מורים בתקופת משבר ואיזודאות - זרעים של תקווה

רונית מנדלבלית, * שירלי הרצבי ** ורחלי ברגר ***

תקציר

ההכשרה להוראה כרוכה באתגרים אקדמיים, רגשיים וחברתיים, המתעצמים בתקופות משבר. מחקר זה בחן את תוכנית פל"א (פרויקט ליווי אישי) במכללת תלפיות, שבמסגרתה סטודנטיות מצטיינות, שקיבלו הנחיה מאנשי סגל, חנכו סטודנטיות בראשית דרכן. בניגוד למודלים של ליווי מצד אנשי סגל, המחקר התמקד בתרומתה של חונכות עמיתים אישית ושוויונית לבניית חוסן בתקופת מלחמה. המחקר נערך בגישה איכותנית וכלל ניתוח תמטי של עשרים ראיונות חצי-מובנים. הממצאים הראו כי החונכות תרמה לפיתוח אסטרטגיות למידה וניהול זמן, העניקה תמיכה רגשית, חברתית ומנהלית, חיזקה את תחושת השייכות וסיפקה הכנה מעשית להתנסות בשדה החינוכי.

המחקר ממשיג את חונכות העמיתים כ"מנגנון תיווך חברתי" המייצר חוסן קולקטיבי, ומציע מודל יישומי למוסדות להשכלה גבוהה. מודל זה עשוי לקדם רווחה נפשית, למידה עצמאית והצלחה אקדמית ולסייע במניעת נשירה, במיוחד בתנאי משבר ואיזודאות.

מילות מפתח: הכשרת מורים לחינוך מיוחד, הצלחה אקדמית, חונכות עמיתים, עיתות משבר, רווחה נפשית

מבוא

בשנים האחרונות גוברת המודעות לקשיים הרגשיים והנפשיים המלווים את ההשתלבות בהשכלה הגבוהה. המעבר ללימודים אקדמיים מחייב הסתגלות לדרישות חדשות, ללמידה עצמאית ולעומסים רגשיים. בקרב סטודנטים להוראה האתגר מתעצם בשל השילוב בין לימודים עיוניים להתנסות מעשית בשדה החינוכי, שילוב העלול לעורר לחץ, חרדה ושחיקה ולפגוע במוטיבציה ובתפקוד האקדמי (Collie, 2022).

* ד"ר רונית מנדלבלית, תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לחינוך מיוחד

** ד"ר שירלי הרצבי, תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לחינוך מיוחד

*** ד"ר רחלי ברגר, תלפיות המכללה האקדמית לחינוך בחולון, החוג לאומנות

1 תודה רבה למרצות ולמרצים שסייעו בהקמת תוכנית פל"א ובהובלתה: ד"ר תחיה וינוגרד-ג'אן, ד"ר אורלי יזדיעוגב, ד"ר אורן כהן-זדה, ד"ר קטי סאניצקי-מולר, ד"ר מירב סלקובסקי, עינת אייל, מיכל לחמי ונטלי צעירי, ובמיוחד לדיקלה דיבון, שהובילה את התוכנית בשנת המחקר.

מצבי חירום ומלחמה מעצימים תחושות של איודאות, חרדה וחוסר יציבות (Grupe & Nitschke, 2013). מאז פרוץ המלחמה בישראל באוקטובר 2023 נדרשו סטודנטים להתמודד עם אובדן, עם שיבושים יום-יומיים ועם תחושת איודאות ממושכת. מוסדות אקדמיים ברחבי הארץ נדרשו לתת מענה למציאות המשתנה באמצעות מערכי תמיכה נפשית, הקלות לימודיות, מלגות חירום וגמישות בדרישות האקדמיות.

תוכנית פל"א (פרויקט ליווי אישי) פותחה במסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך תלפיות במטרה להעניק מעטפת תמיכה לסטודנטיות בראשית דרכן. התוכנית הושקה כתוכנית הרצה ("פיילוט") בסמסטר ב' תשפ"ג, עם חמישה מרצים שליוו 35 סטודנטיות. בשנת תשפ"ד הורחבה התוכנית לשבעה מרצים ול-63 סטודנטיות. בשנת תשפ"ה עברה התוכנית למודל של חונכות עמיתים. שבע סטודנטיות מצטיינות משנים ב' רג', המשתתפות בתוכנית המצוינות והמנהיגות "רום" (רג"ב לשעבר) ובעלות הכשרה של 120 שעות ב"CBT: כלים יישומיים בהוראה", החליפו את המרצים בתפקיד החונכות. הן ליוו 60 סטודנטיות משנים א'-ב', כאשר כל חונכת הייתה אחראית על שמונה או תשע חניכות. הליווי התקיים לאורך השנה באמצעות מפגשים פרונטליים ומקוונים, קבוצות ווטסאפ ושיחות טלפון, וכלל מענה לצרכים אקדמיים, רגשיים ובירוקרטיים. החונכות זכו למלגת מעורבות חברתית בעבור 30 שעות חונכות ולוו על ידי מרכזת אקדמית מסגל המרצים.

המודל התבסס על חונכות "בגובה העיניים", שאפשרה יצירת קשר שוויוני, זמן ואותנטי. במהלך השנה התקיימו שמונה מפגשים קבוצתיים, לצד תקשורת רציפה ומתן מענה מוגבר בתקופות מאתגרות, כגון תקופות מבחנים והסלמה ביטחונית.

ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בבחינת חונכות עמיתים ככלי לבניית חוסן בתקופת חירום לאומי. בניגוד למחקרים שהתמקדו בחונכות מצד אנשי סגל, המחקר מדגיש את תפקידן של סטודנטיות מצטיינות כ"מתווכות חברתיות" היוצרות רשת ביטחון קהילתית, וכמודל לחיקוי. המחקר ממשיך מחקר קודם שבחן את מודל חונכות הסגל בשלבים הראשונים של התוכנית (Cohen Zada & Har-Zvi, 2026), ומבקש להעריך את תרומת מודל חונכות העמיתים לרווחת הנפשית של הסטודנטיות, לחוסן, לתחושת מסוגלותן האקדמית ולהרחבת רשתות התמיכה החברתיות שלהן.

סקירת ספרות

בין עומס אקדמי לרווחה נפשית: חוויית הלמידה של סטודנטים להוראה לימודים אקדמיים מציינים בפני הסטודנטים מסגרת תובענית הכוללת לחצים נפשיים משמעותיים. לחץ נפשי (mental stress) מוגדר כתחושה סובייקטיבית של חוסר איזון בין דרישות הסביבה לבין משאבי ההתמודדות העומדים לרשות הפרט. מקורותיו של הלחץ האקדמי נעוצים, בין היתר, בהיקף המטלות הרב, בדרישות קוגניטיביות ורגשיות גבוהות, בלוחות זמנים דחוקים ובהערכת ביצועים מתמדת. לצד אלו, הסטודנטים נדרשים ליכולות גבוהות של למידה עצמית, של ניהול זמן ושל ארגון אישי (Le et al., 2013).

בקרב סטודנטים להוראה מתווסף אתגר ייחודי: השילוב בין ידע תאורטי להתנסות מעשית בשדה החינוכי. שילוב זה דורש יכולות רפלקטיביות, מיומנויות ניהול כיתה ועמידה בדרישות המגוונות של המדריכים הפדגוגיים. נוסף על כך, סטודנטים להוראה נדרשים להתמודד עם פער בין אידיאלים מקצועיים לבין המציאות המעשית בשדה, דבר העלול לעורר תחושות של לחץ, ספק עצמי ועומס רגשי. עומסים אלו עלולים להוביל לתחושות של שחיקה וחוסר אונים ואף להביא לנשירה ממסלול הלימודים. הכשרת המורים כרוכה לא רק ברכישת ידע פדגוגי, אלא גם בתהליכים רגשיים וזהותיים מורכבים, המחייבים תמיכה וליווי מתמשכים; מסגרות תמיכה וחונכות עשויות לסייע בחיזוק תחושת המסוגלות, בשימור המוטיבציה ובהסתגלות מיטבית לתהליך ההכשרה.

מחקר מתקופת הקורונה העלה כי מקורות הלחץ האקדמי נבעו לא רק מהדרישות הלימודיות כשלעצמן, אלא גם מתחושת בידוד חברתי ומפערים טכנולוגיים שהתעצמו בעקבות המעבר ללמידה מרחוק (Zarowski et al., 2024). גורמים אלו הובילו לעלייה בשיעורי החרדה והדיכאון בקרב סטודנטים להוראה. התערבויות תומכות, ובייחוד חונכות עמיתים, נמצאו יעילות בהפחתת הלחץ באמצעות חיזוק תחושת המסוגלות ומתן תמיכה רגשית לצד כלים פרקטיים להתמודדות (Dennis et al., 2005).

טיפול החוסן האקדמי של סטודנטים בתקופות מלחמה הוא אתגר משמעותי נוכח הפגיעה בשגרה, חוסר הוודאות והעומס הרגשי הנלווים למצבי חירום. מחקרים מצביעים על כך שיכולת ההתמודדות של סטודנטים בתנאים אלו אינה נובעת רק ממשאבים אישיים, אלא גם ממערכות תמיכה חיצוניות. בספרות המחקרית מודגשת חשיבותה של תמיכה פסיכולוגית וחברתית במסגרת ההשכלה הגבוהה, המראה כי יצירת מענים ייעודיים - כגון מסגרות תמיכה קבוצתיות ויוזמות מקוונות - מסייעת בשימור התפקוד ובהפחתת מצוקה בתקופות של מלחמה. תובנות אלו מדגישות את אחריותם של מוסדות אקדמיים לפתח בעבור הסטודנטים "רשת ביטחון" פנימית שתאפשר התמודדות מיטבית עם תנאי איודאות ותמנע פגיעה ברווחה הנפשית ובהתמדה בלימודים.

בהמשך לכך, מחקרם של לוסרו וליבאגו (Lucero & Libago, 2026) מחזק את מרכזיותה של התמיכה החברתית כמנבא מובהק לרווחתם הנפשית של סטודנטים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שתמיכה מצד עמיתים היא רכיב משמעותי בהפחתת תחושת בדידות ובחיזוק תחושת השייכות למסגרת האקדמית. בהקשר זה חונכות עמיתים מתפקדת כמנגנון של תיווך חברתי שבמסגרתו החונך פועל כגורם מקשר בין הסטודנט לבין המערכת האקדמית ומסייע לו הן בהתמודדות עם דרישות הלמידה והן בעיבוד חוויות רגשיות מורכבות. מחקר אמפירי מחזק מכניזם זה ומראה כי תמיכה חברתית ומערכות יחסים תומכות באקדמיה פועלות כרכיב מתווך קריטי (mediator), והן מעוררות בקרב הסטודנט תחושות של תקווה ומסוגלות עצמית אקדמית (academic self-efficacy), אשר מסייעות לו לגבש תפיסות דינמיות לגבי יכולותיו ולהתמיד בלימודים גם במצבי לחץ ומצוקה רגשית (Mana et al., 2022). שילוב בין מענים מוסדיים לבין מערכות תמיכה בלתי פורמליות, כגון חונכות עמיתים, תורם לבניית

חוסן אישי וקולקטיבי ומאפשר הסתגלות מיטבית גם בתקופות של משבר מתמשך (Kot & Lytvychenko, 2022; Lucero & Libago, 2026).

רווחה נפשית וחויית הלמידה האקדמית

רווחה נפשית (well-being) נתפסת כהערכה סובייקטיבית של האדם את איכות חייו ומשלבת היבטים רגשיים, קוגניטיביים וחברתיים. שתי גישות מרכזיות מנחות את הבנת המושג: הגישה ההדונית, המתמקדת בחויית ההנאה ובשביעות הרצון מהחיים, והגישה האאודימונית, המדגישה מימוש עצמי וחתירה למשמעות (Diener et al., 1999). שילוב שתי הגישות מאפשר תפיסה רחבה של רווחה כנובעת הן מחוויות רגשיות חיוביות והן מתהליכי הגשמה אישית.

בהקשר האקדמי, רווחה נפשית (psychological well-being) מתייחסת ליכולתו של הסטודנט לחוות אִזוֹן רגשי, תחושת מסוגלות, משמעות, שייכות וסיפוק אישי במסגרת הלימודים. רווחה נפשית אינה מתמצה בהיעדר מצוקה או חרדה בלבד, אלא כוללת גם חוויות חיוביות של מעורבות, מימוש עצמי, יחסים בין-אישיים חיוביים ותפקוד תקין בסביבה האקדמית (Corey & Keyes, 2002; Ryff, 1989).

עם זאת, מטא-אנליזה רחבת היקף העלתה כי הקשר בין רווחה להישגים הוא חיובי אך מתון ומושפע מגורמים אישיותיים ומסביבת הלמידה (Bücker et al., 2018). מחקרים מצביעים על שונות ניכרת בין סטודנטים: חלקם שומרים על רווחה יציבה, ואילו אחרים חווים תנודות או ירידה לאורך שנות הלימודים (Liu et al., 2024). מחקר שנערך בקרב סטודנטים באירופה הדגיש כי תמיכה חברתית ותחושת שייכות למוסד האקדמי הן גורמי חוסן משמעותיים התורמים לרווחתם הנפשית של הסטודנטים. נמצא כי קשרים בין-אישיים חיוביים עם עמיתים ועם סגל, לצד תחושת השתלבות והכרה בתוך הקהילה האקדמית, מסייעים בהפחתת תחושות לחץ ובדידות, מחזקים את תחושת הביטחון והמסוגלות ותורמים להתמודדות יעילה יותר עם אתגרים אקדמיים ואישיים (Cuppen et al., 2024). לפיכך רווחה נפשית אינה רק תוצאה של הצלחה אקדמית, אלא תנאי מקדים לה. היא מחזקת משאבי חוסן, תורמת לוויסות רגשי ולמוטיבציה ומאפשרת התמודדות יעילה עם לחצים לאורך זמן (Lee, 2024).

תרומת חונכות עמיתים לקידום רווחה נפשית

חונכות עמיתים (peer mentoring) היא תהליך שבו סטודנט ותיק מלווה סטודנט חדש ומספק תמיכה רגשית, חברתית ואקדמית. חונכות עמיתים - בניגוד לחונכות באמצעות איש סגל - נתפסת כנגישה ולא שיפוטית, ולכן היא מאפשרת שיתוף פתוח בקשיים וקבלת משוב אותנטי. בהיבט התאורטי, חונכות זו פועלת כמנגנון ממח (buffer) המסייע בהפחתת תחושות שליליות כמו בדידות, ניכור, חרדה ולחץ. חונכות זו תורמת גם לצמצום תסמיני דיכאון בקרב סטודנטים המתמודדים עם קשיי למידה, ומסייעת בריכוך השפעותיהם של קשיי הלמידה על חסמים רגשיים (Adams & Proctor, 2010; Heiman, 2006; Le et al., 2013).

לצד צמצום היבטים שליליים אלו, חונכות עמיתים פועלת באופן אקטיבי לפיתוח משאבים חיוביים בקרב הסטודנטים. היא מגבירה את תחושת השייכות, משפרת את הדימוי העצמי ומחזקת את הרווחה הנפשית ואת תחושת המסוגלות העצמית. תוכניות מובנות הכוללות הדרכה לחונכים ומפגשים קבועים, משפיעות לטובה על הביטחון, על המעורבות ועל ההתמדה בלימודים (Adams & Proctor, 2010; Heiman, 2006; Yusof et al., 2022). ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרם של רוסק ואח' (2017) על גורמי חוסן וסיפורי הצלחה באקדמיה. החוקרות מצאו כי נוכחותה של דמות מלווה ותומכת היא משאב חיצוני מרכזי המאפשר לסטודנטים "לא לוותר" ומסייעת להם לעבור מתחושות ראשוניות של חוסר אונים לתפקוד אקטיבי, המקדם את רווחתם הנפשית ואת שילובם במוסד.

יתרה מכך, תוכניות חונכות קרובות (near peer mentoring) בתחומי הבריאות והחינוך הראו עלייה מתמשכת בחוסן ובתחושת רווחה גם שנה לאחר סיום התוכנית (Wilson Fadiji & Eloff, 2024). נתונים אלו מחזקים את ההבנה כי חונכות היא כלי התערבות פסיכוחינוכי אפקטיבי המספק תמיכה רגשית וחברתית ותורם לחיזוק החוסן ותחושת הרווחה לאורך זמן.

תפקוד אקדמי וגורמי תמיכה

המונח "תפקוד אקדמי" אינו מצטמצם להישגים מדידים בלבד, כגון ציונים או הצלחה בבחינות, אלא מתייחס למכלול רחב של היבטים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים הקשורים להשתלבות של הסטודנטים במערכת ההשכלה הגבוהה (Kuh et al., 2006). במסגרת גישה של מתן תמיכה נרחבת, הצלחה אקדמית נתפסת כתהליך רב-ממדי הכולל מוטיבציה ללמידה, השקעת מאמץ, התמדה, תחושת מסוגלות עצמית, מעורבות בלמידה ועמדות חיוביות כלפי הלימוד. ליפקה (Lipka et al., 2020) מצביעה על כך שהסתגלותם של סטודנטים למערכת האקדמית מושפעת לא רק מיכולות קוגניטיביות, אלא גם ממשאבים רגשיים וחברתיים, ובהם תמיכה, תחושת מסוגלות וקשרים משמעותיים עם הסביבה הלימודית.

בהתאם לכך, סטודנטים בעלי תפקוד אקדמי מיטבי אינם בהכרח אלו המשיגים את הציונים הגבוהים ביותר, אלא גם אלו המגלים מעורבות פעילה בתהליך הלמידה, יכולת להתמודד עם אתגרים אקדמיים, גמישות בהתמודדות עם כישלונות ותחושת שייכות למסגרת האקדמית. גישה זו מדגישה כי רגשות, חוויות סובייקטיביות ואיכות הקשרים החברתיים במוסד האקדמי משפיעים ישירות על יכולת הסטודנטים ללמוד, להתמיד ולהצליח לאורך זמן.

מחקרים מלמדים שמעורבות אקדמית גבוהה קשורה לתחושת משמעות בלמידה, לסיפוק אישי ולרווחה נפשית, ואילו חוויות של ניכור, של עומס רגשי או של ירידה במוטיבציה עלולות לפגוע בתפקוד האקדמי גם כאשר היכולות הקוגניטיביות תקינות (Fredricks et al., 2004). לפיכך ההבנה העכשווית היא שתפקוד אקדמי הוא תוצר של אינטראקציה מתמשכת בין יכולות אישיות, משאבים רגשיים, תמיכה חברתית ותנאי הסביבה הלימודית.

מוטיבציית הישג והמסוגלות העצמית האקדמית נמצאו כגורמי מפתח להצלחה אקדמית, להתמדה בלימודים ולהתמודדות יעילה עם אתגרים אקדמיים. סטודנטים המאמינים ביכולתם

להתמודד עם דרישות הלימודים, נוטים להשקיע מאמץ רב יותר, להתמיד גם לנוכח קשיים ולפתח אסטרטגיות למידה יעילות (Deci & Ryan, 2000; Kitsantas et al., 2008). נוסף על כך, מיומנויות של ניהול זמן ושל תכנון יעיל תורמות לתחושת שליטה עצמית, להפחתת לחץ וליכולת להתמודד באופן מאורגן עם עומסים אקדמיים (Britton & Tesser, 1991). כמו כן, מעורבות אקדמית הכוללת השקעת זמן, אנרגיה ועניין בלמידה קשורה ישירות להישגים ולרווחה. תמיכה חברתית פורמלית ובלתי פורמלית מחזקת את תחושת השייכות ומפחיתה תחושות של בדידות וניכור (Dennis et al., 2005; Wilks & Spivey, 2010).

בספרות המחקרית נמצא כי השתתפות בתוכניות חונכות מעלה את ממוצע הציונים, משפרת את ההסתגלות ומפחיתה את הנשירה. סקירה מקיפה העלתה ארבעה תחומי השפעה עיקריים: שיפור הישגים, חיזוק הרווחה הנפשית, עידוד התמדה וקידום השילוב החברתי (Le et al., 2013). חונכות עמיתים בהכשרת מורים היא רכיב חיוני בהתפתחות המקצועית, שכן היא מספקת מודל להתמודדות עם עומסים רגשיים ומעודדת רפלקציה וביטחון עצמי פדגוגי (Schutz & Zembylas, 2009). תוכניות חונכות מותאמות הקשר, הכוללות הכשרת חונכים והטמעת רכיבים רגשיים ואינסטרומנטליים, נמצאו כבעלות השפעה מיטבית על התפקוד האקדמי ועל הרווחה הנפשית של הסטודנטיות (Hobson et al., 2009).

סיכום

מתוך הסקירה עולה כי חונכות עמיתים משמשת מגננון ממתן חיוני בתוך המערך המורכב של לחץ אקדמי, רווחה נפשית ותפקוד אקדמי. התערבות זו מסייעת בצמצום תחושות שליליות כמו בדידות, ניכור, חרדה ודיכאון, ובתוך כך היא פועלת לחיזוק משאבים חיוביים של תחושת שייכות, של דימוי עצמי חיובי ושל מסוגלות אקדמית. הצורך במענה זה בולט בעיקר מאחר שהלימודים האקדמיים כרוכים בדרישות רבות (Collier, 2022). בעיתות משבר ומלחמה סיכונים אלו מוחרפים ומתעצמים עקב חוסר ודאות ובידוד חברתי, ולכן נדרשים פתרונות יצירתיים המעניקים עוגן של תמיכה נגישה ולא שיפוטית (Lane, 2020). בקרב סטודנטים להוראה, תוכניות חונכות מובנות - כדוגמת תוכנית פל"א - המשלבות תמיכה רגשית ותמיכה אינסטרומנטלית, הן תשתית לקידום הרווחה וההישגים. יישום מודלים אלו תורם לגיבוש חוסן מקצועי ואישי המלווה את הסטודנטים לאורך זמן ומבסס את יכולתם להתמיד ולהצליח גם אל מול אתגרי השעה.

ייחודו של מחקר זה הוא בבחינת מודל חונכות (פל"א) המבוסס על ליווי אישי, אקדמי ורגשי של סטודנטיות באמצעות סטודנטיות מצטיינות, ולא באמצעות אנשי סגל מקצועיים בלבד. המודל מבוסס על ההבנה כי השתלבות מוצלחת באקדמיה אינה תלויה רק ביכולות קוגניטיביות או בהישגים לימודיים, אלא גם בתחושות שייכות, ביטחון, מסוגלות ותמיכה חברתית. בהתאם לכך, החונכות אינה מתמקדת רק בהקניית אסטרטגיות למידה, אלא מעניקה מעטפת רחבה הכוללת הכוונה רגשית, סיוע בהתארגנות, תיווך של דרישות המערכת האקדמית וחיזוק תחושת המסוגלות והאמון העצמי של הסטודנטים.

בשונה ממודלים היררכיים מסורתיים של תמיכה אקדמית, תוכנית פל"א מבוססת על קשר בין אישי "בגובה העיניים", שבו החונך נתפס כדמות קרובה ונגישה החולקת חוויות דומות של התמודדות עם אתגרי הלימודים והחיים הסטודנטיאליים. גישה זו מאפשרת יצירת קשר אותנטי ומפחיתה תחושות ניכור, בושה או ריחוק ממסגרות הסיוע הפורמליות. בתוך כך החונכים משמשים לא רק מקור ידע, אלא גם מודל לחיקוי ו"מתווכים חברתיים", המסייעים לסטודנטים להבין את התרבות האקדמית, לפתח אסטרטגיות הסתגלות ולהרחיב את תחושת השייכות שלהם לקהילה האקדמית.

ההיבט הנרחב של התוכנית בא לידי ביטוי גם בהתייחסות לכל סטודנט וסטודנטית כאדם שלם בעל צרכים רגשיים, חברתיים ואישיים, ולא רק כלומד. בתקופות של משבר ואיזודאות, כדוגמת תקופות מלחמה, למודל זה עשויה להיות חשיבות מיוחדת, שכן הוא יוצר רשת תמיכה קהילתית בלתי פורמלית המגבירה תחושות של ביטחון, הדדיות וסולידריות. באופן זה החונכות תורמת לא רק לרווחה האישית של הסטודנטים, אלא גם לבניית חוסן קולקטיבי בקהילה האקדמית כולה.

נוסף על כך, הספרות בתחום מצביעה על כך שמודלים של חונכות עמיתים עשויים לחזק התמדה אקדמית, להפחית נשירה, להגביר מוטיבציה ולשפר את תחושת המסוגלות העצמית והשייכות המוסדית, בעיקר בקרב סטודנטים המתמודדים עם מצבי לחץ או עם פגיעות חברתית (Collings et al., 2014; Terrion & Leonard, 2007).

כאמור, המחקר הנוכחי נועד לבחון את תרומת חונכות העמיתים לסטודנטיות להוראה בהיבטים רגשיים, אקדמיים וחברתיים בתקופה של משבר לאומי וחוסר ודאות. מטרתו להעמיק בהבנת האופן שבו ליווי אישי עשוי לתמוך בתהליך ההכשרה ולהיות משאב חוסן משמעותי. בהתאם לכך, שאלות המחקר הן:

1. באילו אופנים תורמת חונכות עמיתים לחיזוק הרווחה הנפשית של סטודנטיות להוראה ולהתמודדות עם לחצים ועם מתח נפשי?
2. כיצד משפיעה חונכות עמיתים, מנקודת מבטן של הסטודנטיות, על תפיסת החוסן העצמי והמסוגלות העצמית האקדמית שלהן?
3. כיצד מסייעת חונכות עמיתים ביצירת רשת תמיכה חברתית בקרב סטודנטיות להוראה?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי מבוסס על הגישה האיכותנית, ונעשה בו שימוש בראיונות חצי-מובנים (semi structured interview) כאמצעי לאיסוף הנתונים. שיטה זו נחשבת לכלי מרכזי במחקר איכותני, שכן היא מאפשרת חקירה מעמיקה של חוויות, של תפיסות ושל משמעויות סובייקטיביות, כפי שהן נתפסות בעיני המשתתפים (Bryman, 2016). הראיון החצי-מובנה משלב בין שאלות פתוחות, המעודדות את המרואיינים להרחיב, לפרט ולהעלות נושאים מנקודת מבטם האישית, לבין שאלות מכוונות המבטיחות התייחסות לנושאים המרכזיים שקבעו החוקרות מראש. שילוב

זה יוצר איזון בין גמישות מחקרית לבין שמירה על מסגרת עקבית המאפשרת השוואה בין ראיונות שונים (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006).

הבחירה בשיטה זו נבעה מכמה שיקולים מרכזיים. ראשית, היא אפשרה העמקה בהבנה של תופעות מורכבות בעלות ממד רגשי וחברתי, כגון חוויות הסטודנטיות עם חונכות עמיתים, היבטים שקשה ללכוד באמצעים כמותיים בלבד (Cohen et al., 2018). שנית, הגמישות המאפיינת את הריאיון החצי-מובנה אפשרה לחוקרות להגיב באופן דינמי לדברי המראיינות, לשאול שאלות הבהרה ולברר סוגיות ייחודיות שעלו במהלך השיח. דינמיות זו תרמה לעידוד פתיחות ושיתוף פעולה מצד המשתתפות (Gill et al., 2008). שלישית, אף על פי שהשיחות הותאמו לנסיבות האישיות של כל מראיינת, קיומו של מדריך ריאיון מוגדר מראש הבטיח אחידות יחסית באיסוף המידע. עובדה זו סייעה בזיהוי תמות משותפות לצד הבדלים אינדיבידואליים (Patton, 2015).

כלי המחקר הספציפי שנבנה לצורך כך הוא מדריך ריאיון המיועד לסטודנטיות המונחות בתוכנית פל"א, המשלב שאלות פתוחות לצד היגדים סגורים להערכה (בסולם של 1-5) (ראו נספח). שאלות הריאיון מאורגנות במבנה מודולרי המחולק לשישה צירים תמטיים מרכזיים: (א) היכרות, דפוסי ההצטרפות ותדירות המפגשים; (ב) אווירה ואופי מערכת היחסים שנרקמה עם החונכת; (ג) פיתוח יכולות וכלים מעשיים; (ד) מאפייני הצלחה בלמידה, לרבות פנייה לעזרה, אמונה במסוגלות עצמית והתמדה בלימודים; (ה) שביעות רצון כללית ומודעות עצמית לחוזקות ולקשיים; (ו) התבוננות עתידית הכוללת הערכת משאבי התמודדות עם דרישות אקדמיות מורכבות וגייבוס תובנות וטיפים להמשך הדרך. תוכנית הליווי והחונכות בפרויקט פל"א, שעליה נשאלו הסטודנטיות, התפרסה על פני שנת לימודים מלאה וכללה פגישות פנים אל פנים, מפגשים מקוונים ב-ZOOM ותקשורת טלפונית רציפה. ממוצע הראיונות הוא 19:35 דקות. כל ריאיון נמשך בין 16:04 דקות לבין 28:40 דקות. לסיכום, השימוש בשיטה זו תרם לזיהוי דפוסים חוזרים בחוויות הסטודנטיות לצד פרספקטיבות חדשות, ובכך העניק תמונה רבי-שכבתית ומקיפה של התופעה הנחקרת.

אוכלוסיית המחקר

המחקר התבסס על מדגם מכון (purposeful sampling) של 20 סטודנטיות הלומדות במסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך תלפיות, שהשתתפו בתוכנית פל"א (פרויקט ליווי אישי), המשלבת חונכות עמיתים. שיטת דגימה זו נבחרה כדי לאפשר בחירה במשתתפות המייצגות באופן מיטבי את מאפייני אוכלוסיית היעד, לשם העמקה והבנה מרבית של חוויות החונכות בהקשר הייחודי של הכשרת מורים לחינוך מיוחד (Palinkas et al., 2015). אוכלוסיית המחקר כללה סטודנטיות מהמסלול לחינוך מיוחד שהשתתפו בתוכנית פל"א. המדגם הורכב מ-20 משתתפות המגיעות מהתמחויות דיסציפלינריות מגוונות - ובהן מדעים, ספרות, אנגלית, לשון ותנ"ך - בחלוקה שווה בין שנתונים א' רב' (10 סטודנטיות מכל שנתון).

אוכלוסייה זו מאופיינת בעומס אקדמי ורגשי מוגבר הנובע הן מהדרישות הלימודיות האינטנסיביות והן מהאתגרים המקצועיים-חברתיים הכרוכים בהכשרה להוראה במסגרות חינוך מיוחד (Shaddock, 2014). במחקר הנוכחי ניכר כי עומס זה התעצם על רקע המשבר הלאומי וחויית חוסר הוודאות המתמשכת, אשר השפיעו באופן ישיר על חוויות ההכשרה, ההתנסות המעשית והקשר עם החונכות.

אופן בדיקת הממצאים

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות חצי-מובנים, תומללו במלואם ונותחו בהתאם לעקרונות הניתוח התמטי (thematic analysis). שיטה זו מאפשרת זיהוי, ארגון ופרשנות של תמות מרכזיות החוזרות בדברי המשתתפות, ושילוב בין ניתוח אינדוקטיבי, מהנתונים אל התאוריה, לניתוח דדוקטיבי, מהתאוריה אל הנתונים (Braun & Clarke, 2006). תהליך הניתוח כלל היכרות מעמיקה עם הנתונים באמצעות קריאה חוזרת של התמלילים, קידוד ראשוני של יחידות משמעות רלוונטיות, זיהוי תמות מרכזיות, בחינה ושכלול התמות, הגדרתן הסופית ולבסוף כתיבת הממצאים ושילוב ציטוטים מייצגים של המרואיינות. לצורך הבטחת אמינות הממצאים בוצעו השוואות קידודים בין החוקרים (inter-coder reliability) והצלבתם עד להשגת הסכמה מלאה.

היבטים אתיים

המחקר נערך בהתאם לעקרונות האתיקה המקובלים במחקר חברתי ובאישור ועדת האתיקה של המוסד האקדמי. כל המרואיינות חתמו על הסכמה מדעת (informed consent) בכתב, שכללה פירוט על מטרת המחקר, על מהלך ההשתתפות, על משך הריאיון ועל זכותן לפרוש בכל שלב ללא כל פגיעה. נשמרו עקרונות של אנונימיות וסודיות; שמות המשתתפות הוסרו מהתמלילים והוחלפו בקודים, וכל המידע נשמר בקבצים מוגנים. השמות המוזכרים בפרק הממצאים בדויים. נוסף על כך, ניתנה התחייבות לשימוש בנתונים לצורכי מחקר בלבד, והודגש כי אין תשובות נכונות או שגויות, וכי הערכת הממצאים תבסס על חוויות ועל תפיסות אישיות בלבד (Orb et al., 2001).

ממצאים

פרק זה מציג את ממצאי הניתוח האיכותני שנערך לבחינת חוויותיהן של סטודנטיות המשתתפות בתוכנית פל"א, תוכנית לחונכות עמיתים במכללה אקדמית לחינוך. הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק חצי-מובנים עם עשרים סטודנטיות מהמסלול לחינוך מיוחד, אשר השתתפו בתוכנית במהלך שנת הלימודים תשפ"ה. ניתוח הממצאים מקבל משנה תוקף נוכח התקופה שבה נערך המחקר, תקופת לחימה ממושכת ואי-ודאות ביטחונית, אשר השליכה ישירות על חויית הלמידה ועל החוסן הרגשי של המשתתפות.

הראיונות נותחו בהתאם לעקרונות הגישה התמטית (Braun & Clarke, 2006), תוך כדי זיהוי תמות מרכזיות החוזרות בדברי המרואיינות. תהליך הניתוח העלה חמש תמות עיקריות,

המשקפות את תפיסת הסטודנטיות לגבי תרומת החונכות בהיבטים אקדמיים, חברתיים ורגשיים, במציאות של משבר:

1. חיזוק ההתארגנות האקדמית ואסטרטגיות הלמידה כעוגן של שליטה;
 2. מתן תמיכה רגשית וחברתית כמנגנון ממתן לחץ בעת חירום;
 3. תיווך ההתנהלות מול המערכת האקדמית בתנאי חוסר יציבות;
 4. הצבת דוגמה אישית (מודלינג) וביסוס קשר שוויוני;
 5. ביסוס תחושת הביטחון לקראת ההתנסות המעשית.
- לשם שמירה על אנונימיות המשתתפות נעשה שימוש בשמות בדויים לאורך הצגת הממצאים. כל תמה מוצגת באמצעות שילוב תיאורים חווייתיים, ציטוטים מייצגים ופרשנות אנליטית, ונחתמת במסקנת משנה המסכמת את עיקריה.

א. חיזוק ההתארגנות האקדמית ואסטרטגיות הלמידה כעוגן של שליטה

החונכות האקדמית בתוכנית פל"א נתפסה בעיני הסטודנטיות כמשאב מרכזי לשיפור מיומנויות למידה ולהפחתת תחושת העומס הקוגניטיבי והרגשי, אשר הועצמו לנוכח קשיי הריכוז וחוסר היציבות המאפיינים למידה בעת חירום. מן הנתונים עולה כי ההשתתפות בתוכנית חוללה מעבר מ"למידה תגובתית" ל"למידה מנוהלת ויעילה". דנה תיארה את המעבר מחוסר סדר לתחושת שליטה: "לפני התוכנית הייתי מתחילה ללמוד ברגע האחרון, בלי סדר. עכשיו אני בונה לעצמי לוח זמנים, מפרקת כל קורס לחלקים קטנים ומרגישה בשליטה". חוויית ה"טביעה" וההצפה האקדמית הוחלפה באסטרטגיות של תעדוף וארגון, כפי שהעידה לירון: "המנטורית (החונכת) שלי לימדה אותי איך לתעדף משימות... אפילו שלחה לי דגם לארגון לו"ז. זה עזר לי להרגיש שאני לא טובעת בחומר". תהליך זה של רכישת אסטרטגיות למידה שזור בחיזוק תחושת המסוגלות העצמית. רוני הדגישה את הממד הרגשי שבבסיס התהליך וציינה את הקשר שבין האמונה של החונכת לבין הצלחתה הלימודית: "היא נתנה לי ביטחון שאני מסוגלת. כשהציון הראשון יצא טוב הרגשתי שזה בזכותה, בזכות זה שמישהו האמין בי". דברים אלו ממחישים כיצד תוכנית פל"א יצרה שינוי בתפיסת הלמידה: מתחושת חוסר אונים בתוך מציאות של אי ודאות לארגון עצמי ומסוגלות. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרם של לי ואח' (Le et al., 2013), שהצביעו על קשר ישיר בין חונכות עמיתים לשיפור באסטרטגיות למידה ולעלייה ברווחה האקדמית.

לצד הכלים הפרקטיים תרמה החונכות לשינוי במבנה המוטיבציוני של הסטודנטיות. נועה תיארה כיצד אימוץ של אסטרטגיית ניהול זמן בלמידה יצר בעבורה חוויות הצלחה מחודשות: "פעם הייתי דוחה הכול, היום אני בונה תוכנית למידה שבועית. זה נותן תחושת הישג". שינוי זה נשען על מעטפת תמיכה רגשית רציפה, כפי שתיארה טל: "המנטורית (החונכת) שלי תמיד אומרת לי: את יכולה. לפעמים זה כל מה שצריך כדי להמשיך". היכולת להתמיד תחת עומס קיבלה משנה תוקף בקרב סטודנטיות שחוו מציאות משפחתית מורכבת. חן, שבן זוגה גויס

למלחמה, העידה על חשיבות הנחישות: "אני חושבת שזה שהצלחתי לעבור הכול עם התמדה, עם לא לוותר לעצמי, ללמוד גם כשיש לך ילד על הראש ובעל במילואים... התמדה בעיקר". יתרה מכך, הליווי האקדמי סייע לסטודנטיות ליצוק משמעות פנימית בלמידה, צורך שהפך קריטי בייחוד במציאות של משבר לאומי. יעל ציינה כי הקשר עם החונכת סייע לה לראות את "התמונה הגדולה": "היא עזרה לי לראות את התמונה הגדולה: למה אני לומדת? לא רק בשביל ציון. זה שינה הכול". דברי הסטודנטיות מדגישים מעבר ממוטיבציה חיצונית המבוססת על הישגים מספריים, למוטיבציה פנימית הממוקדת בהתפתחות אישית ומקצועית. ממצאים אלה מתקפים תאוריות קלסיות של מוטיבציה ומחקרים קודמים, המראים כי חונכות עמיתים מגבירה מוטיבציה פנימית ותחושת מסוגלות, ואלה מובילות ללמידה משמעותית (Deci & Ryan, 2000; Le et al., 2013).

ב. מתן תמיכה רגשית וחברתית כמנגנון ממתן לחץ בעת חירום
הסטודנטיות תיארו את החונכות כקהילה תומכת שהיא עוגן רגשי במרחב האקדמי, תפקיד שהתעצם נוכח היחלשות רשתות התמיכה הטבעיות בתקופת המלחמה. קהילה זו הפחיתה את תחושת הבדידות ויצרה מרחב של שייכות ושל ביטחון רגשי. רוני שיתפה בתחושת הקבלה שאפיינה את הקשר: "מהרגע הראשון הרגשתי שלא שופטים אותי. אפילו אם אני שואלת משהו בסיסי, היא עונה בסבלנות. זה מרגיש כמו משפחה קטנה".

מאחר שהייתה מלחמה, ובחלק מהזמן לא הייתה אפשרות להיפגש, החונכות התקשרו לכל סטודנטית גם באופן אישי. הזמינות הרגשית של החונכת חרגה מההיבט האקדמי היבש והפכה למקור כוח אישי. נועה תיארה כיצד היד המושטת מצד החונכת סייעה לה להיפתח ולבקש סיוע: "היא תמיד אמרה 'אל תפחדו לפנות אליי'... היא רשמה לי אם אני יכולה להתקשר אליה, ודיברנו חצי שעה שיחת נפש... רואים שהיא רוצה לעזור... דווקא זה יותר פתח אותי, יותר ביקשתי עזרה". נוסף על הקשר האישי, הסטודנטיות הדגישו את חשיבותה של קבוצת השווים כרשת ביטחון חברתית המלווה את תהליך הלמידה. נועה הדגישה גם את תחושת התמיכה החברתית ואת זמינותה: "יש קבוצת ווטסאפ של כולנו, ושם תמיד יש מישהי שתענה. זה לא רק עזרה בלימודים, זה תחושה שיש גב". מרים הוסיפה ממד של ביטחון חברתי והתפתחות אישית: "לפני כן הייתי מגיעה לשיעורים בשקט, עכשיו אני מרגישה חלק. יש לי מקום".

לסיכום, מתאוריהן של הסטודנטיות עולה, כי תוכנית פל"א יצרה רשת תמיכה אישית, חברתית ואקדמית, שהייתה גורם חוסן משמעותי. רשת זו חיזקה את הזיקה למוסד האקדמי ועודדה מעורבות פעילה בלמידה חרף מצב החירום. ממצאים אלה מתיישבים עם מחקרים קודמים, אשר מצאו כי תחושת קהילה תומכת היא גורם חוסן ומנבאת התמדה אקדמית ורווחה נפשית גבוהה יותר (Dennis et al., 2005).

ג. תיווך ההתנהלות מול המערכת האקדמית בתנאי חוסר יציבות הסטודנטיות סיפרו כי תהליך ההסתגלות למערכת האקדמית לווה בקשיים פרוצדורליים ובתחושת בלבול, אשר הוחמרו בשל השינויים התכופים והתנאים המיוחדים שאפיינו את הלימודים בתקופת הלחימה. מן הממצאים עלו שתי קטגוריות מרכזיות של תמיכה שסיפקה החונכות בתוכנית פל"א: תמיכה בהתמודדות עם המערכת הטכנולוגית-דיגיטלית של המוסד ותמיכה בהתנהלות הבירוקרטית והבינאישית מול גורמי המערכת האקדמית.

תיווך המערכת הטכנולוגית-דיגיטלית המעבר ללמידה מרחוק חידד את תלותן של הסטודנטיות ביכולת לתפעל מערכות ממוחשבות, להגיש מטלות באופן מקוון, להשתמש בפלטפורמות דיגיטליות ולהתמצא באתרי הקורסים והמוסד. בעבור חלק מהסטודנטיות, מיומנויות אלו לא היו מובנות מאליהן, והפער הטכנולוגי עורר תחושות לחץ, תסכול וחוסר אונים. מרים תיארה את חשיבות התמיכה הטכנית בשלבי הלמידה הראשונים: "לא הבנתי איך להעלות קובץ למודל. המנטורית ישבה איתי והראתה לי שלב אחר שלב, דברים שאף אחד לא מסביר". ממצא זה מדגיש כי פעולות בסיסיות לכאורה, כגון כניסה למערכות מקוונות או העלאת קבצים, הן תנאי יסוד להשתתפות מלאה בתהליך הלמידה, בעיקר בתקופה שבה חלק ניכר מההוראה מתבצע מרחוק. החונכות שימשה אפוא גורם מתווך שהנגיש את המרחב הדיגיטלי וצמצם את תחושת הזרות ואת החרדה הטכנולוגית.

תיווך ההתנהלות הבירוקרטית והקשר עם המערכת האקדמית החונכות סייעו לסטודנטיות לפענח את "כללי המשחק" הבלתי פורמליים של ההתנהלות האקדמית - כיצד לפנות למזכירות, כיצד לנסח פנייה רשמית, למי ניתן לפנות במצבי קושי, וכיצד להתמודד עם דרישות מנהלתיות בתקופה של חוסר יציבות. שרה תיארה כיצד הליווי סייע לה להבין את "קוד ההתנהגות" האקדמי: "היא עזרה לי להבין איך פונים למזכירות, איך לנסח מייל בצורה מכבדת. פתאום הכול נהיה ברור". הידע הפרקטי והליווי האישי הפחיתו במידה ניכרת את תחושות העומס והעמימות שליוו את ההתנהלות מול המערכת. מרים הדגישה את תחושת ההקלה שחוותה בעקבות הליווי: "פעם הייתי בלחץ רק מלפתוח את האתר. היום אני יודעת למי לפנות. זה שקט נפשי".

לסיכום, החונכות שימשה מנגנון תיווך משמעותי הן במישור הטכנולוגי-דיגיטלי והן במישור הבירוקרטי-מוסדי. באמצעות הנגשת מערכות הלמידה והבהרת דרכי ההתנהלות במוסד צמצמה החונכות את המרחק הפסיכולוגי בין הסטודנטיות לבין המערכת האקדמית, הפחיתה תחושות של "חרדה מוסדית" וחיזקה את תחושות השליטה, הנגישות והביטחון במרחב האקדמי. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הספרות המחקרית המדגישה את תרומתה של תמיכה אינסטרומנטלית לחיזוק תחושת השליטה ולקידום הסתגלות והישגים אקדמיים בקרב סטודנטים.

ד. הצבת דוגמה אישית (מודלינג) וביסוס קשר שוויוני

הזמינות הגבוהה של החונכות ותפיסתן כדמויות לחיקוי עלו בראיונות כמרכיב חיוני בבניית החוסן האקדמי של הסטודנטיות. בעיתות משבר שימש המודלינג שסיפקו החונכות - שהתמודדו בעצמן עם אתגרי התקופה - מקור השראה להתמודדות אדפטיבית. לירון תיארה כיצד ההתמודדות האישית של החונכת חיזקה את תחושת המסוגלות שלה: "היא תמיד אומרת שהיא עושה את זה עם תינוק קטן ושבעלה במילואים והיא עושה הכול לבד... אז בטח שגם אני יכולה לעשות את זה... זה בעיקר יותר לעמוד בלוח זמנים". יעל שיתפה בחשיבותה של הזמינות הרגשית והטכנית: "אני יכולה לשלוח לה הודעה גם בערב, והיא תמיד עונה. הידיעה שיש מישהי שם בשבילי, זה מרגיע". תחושת הנראות (visibility) שסיפקה החונכת העניקה למשתתפות תחושת ערך, כפי שתיארה נועה: "לפני כל מבחן היא שאלה אם אני מוכנה, ואם צריך משהו. זה גרם לי להרגיש שמישהו באמת רואה אותי".

נוסף על התמיכה הישירה התקיים תהליך של "למידה סמויה" דרך צפייה בהתנהלות הלימודית של החונכת. מיקה תיארה: "היא לא רק מסבירה, היא מראה איך עושים. כשהיא מסדרת את המחברת שלה, אני לומדת ממנה בלי מילים". ממצאים אלו ממחישים כי החונכות נתפסו כמקור השראה וכגורם המחזק את תחושת הביטחון, ותהליכי המודלינג תרמו לעיצוב תחושת המסוגלות העצמית בקרב הסטודנטיות. דפוס זה תואם את תאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1997) וכן את ממצאיהם של יו ואח' (Yu et al., 2018), שהדגישו את תפקידה המרכזי של הדוגמה האישית בפיתוח תהליכי למידה ובחיזוק תחושת המסוגלות בקרב סטודנטים.

לצד המודלינג, המרואיינות הדגישו את אופיו השוויוני והלא־היררכי של הקשר. מור ציינה את היעדר ההתנשאות ואת השימוש בניסיון העבר של החונכת ככלי מחבר: "היא לא מתנשאת. היא אומרת: גם אני הייתי שם, בואי נחשוב יחד". נועה הדגישה שחווית הדיבור "בגובה העיניים" אפשרה לה לחוש בנוח במרחב הלמידה: "היא מדברת בגובה העיניים. זה כמו לדבר עם חברה טובה, לא עם מדריכה". הילה הוסיפה כי אופי העבודה המשותף ביסס יחסי אמון: "אנחנו יושבות יחד על המטלות. היא לא נותנת פקודות, אלא עובדת איתי. זה יוצר אמון". מתוך דבריהן עולה כי החונכות השוויונית יצרה מרחב של שותפות אמיתית המבוססת על אמפתיה. מודל זה של חונכות המבוססת על הדדיות תואם את הספרות המחקרית, המדגישה כי שיח פתוח ויחסים בלתי היררכיים הם תנאי הכרחי לצמיחה אישית וללמידה משמעותית באקדמיה (Bandura, 1997; Crisp & Cruz, 2009; Terrion & Leonard, 2007).

ה. ביסוס תחושת הביטחון לקראת ההתנסות המעשית

ממצאי המחקר מלמדים כי החונכות נתפסה גם כמרכיב חיוני בתהליך ההכנה לקראת היציאה לשדה ההוראה, שנמצא אף הוא בתהליכי התארגנות מורכבים בהשפעת המלחמה. לירון תיארה את התרומה של החונכות לבניית הביטחון האופרטיבי: "היא עברה איתי על הכול לפני היציאה לבית הספר; איך לדבר עם הצוות, איך לבנות מערך שיעור". תהליך זה כלל גם התנסות אקטיבית

המדמה את המציאות החינוכית. הדר תיארה: "עשינו סימולציה של שיעור. היא נתנה לי הערות קטנות, אבל משמעותיות. כשהגעתי לשדה הייתי מוכנה". נוסף על ההיבטים הארגוניים, החונכות סיפקה מעטפת רגשית שסייעה בנרמול (normalization) של חששות ושל טעויות. לירון ציינה כי שיתוף בחוויות הכישלון של החונכת הפחית את חרדת הביצוע שלה: "היא סיפרה גם על טעויות שהיא עשתה בתור סטודנטית, וזה הרגיע אותי. לא לפחד לטעות".

לסיכום, דברי המרואיינות מעידים כי תוכנית פל"א המלווה על ידי סטודנטיות חונכות (peer-mentoring) חיזקה את תחושת הבשלות המקצועית והפחיתה את הלחץ הנלווה למפגש הראשון עם שדה ההוראה ואת הלמידה האקדמית בכלל. ממצאים אלה מדגישים כי חונכות עמיתים משפרת את הביטחון ואת החוסן המקצועי של סטודנטים אל מול אתגרי השדה החינוכי, בעיקר במציאות משתנה.

לסיכום, ממצאי המחקר מצביעים על כך שתוכנית פל"א היא מסגרת תמיכה רב־ממדית המשלבת באופן סינרגטי חונכות אקדמית, רגשית וחברתית. נמצא כי תמהיל זה מעודד למידה פעילה ומטפח את תחושת השייכות והמסוגלות של המשתתפות, תוך כדי העצמתן במישור האישי והמקצועי כאחד. החונכות שהצטיירו כזמינות, אמפתיות ומקצועיות, שימשו סוכנות שינוי (change agents) ומקור השראה בעבור המשתתפות. חשיבותה של מעטפת זו בלטה במיוחד נוכח המציאות הביטחונית המורכבת שבה נערך המחקר, תקופה של אי־ודאות ולחצים: החונכות שימשו לא רק מקור לידע אקדמי, אלא גם עוגן של יציבות ונורמליזציה בעבור הסטודנטיות. היחסים השוויוניים והאווירה הבלתי פורמלית בתוכנית אפשרו תקשורת אותנטית ורפלקציה, שהיוו מצע לגיבוש ביטחון עצמי. השילוב בין תמיכה רגשית (אמפתיה, הקשבה ועידוד) לבין תמיכה יישומית (ניהול זמן, אוריינות מוסדית והכנה להתנסות המעשית) תרם לשיפור הרווחה הנפשית, להפחתת עומסים ולהעצמה אקדמית. בסיכומי של דבר, חוויותיהן של הסטודנטיות משקפות תמורה משמעותית בתפיסתן העצמית כלומדות וכבעלות מסוגלות. שינוי זה משמש תשתית חיונית לפיתוח חוסן אישי ומקצועי בדרכן לעיצוב זהותן כמורות לעתיד.

דיון

חיזוק החוסן האקדמי של סטודנטים בתקופות מלחמה הוא אתגר משמעותי נוכח הפגיעה בשגרה, חוסר הוודאות והעומס הרגשי הנלווים למצבי חירום. מחקרם של קוט וליטביצ'נקו (Kot & Lytvychenko, 2022) מצביע על כך שלפיתוח מענים פסיכולוגיים וחברתיים במסגרת ההשכלה הגבוהה תפקיד מרכזי בשימור תפקודם של הסטודנטים ובהפחתת המצוקה שהם חווים בתנאי מלחמה. ממצאים אלו מדגישים את אחריותם של מוסדות אקדמיים לייצר "רשת ביטחון" פנימית המשלבת תמיכה רגשית, חברתית ואקדמית, במטרה למנוע נשירה ופגיעה ברווחה הנפשית בתקופות חירום. מחקרם של לוסרו וליבאגו (Lucero & Libago, 2026) מחזק את מרכזיותה של התמיכה החברתית כמנבא מובהק של רווחת הסטודנטים, ומדגיש את תרומתה של תמיכת עמיתים להפחתת תחושות של בדידות ולחיזוק תחושת השייכות. בהקשר

זה, תוכניות חניכת עמיתים מתפקדות כמנגנון של "תיווך חברתי", שבמסגרתו החונך פועל כגשר בין הסטודנטים המתמודדים עם חרדה ואי־ודאות, לבין המערכת האקדמית הנתפסת לעיתים כפורמלית ומרוחקת. תהליך זה מסייע בהנגשת משאבים, בעיבוד חוויות מורכבות ובהגברת תחושת המסוגלות, ובכך תורם לבניית חוסן אישי וקולקטיבי גם בתנאי אי־ודאות (Kot & Lytvychenko, 2022; Lucero & Libago, 2026).

תוכנית פל"א (פרויקט ליווי אישי) במכללת תלפיות מיישמת עקרונות אלו באופן קונקרטי באמצעות יצירת מערכת חונכות עמיתים "בגובה העיניים", המשלבת בין תמיכה אקדמית, רגשית וחברתית. בחינת התוכנית מאפשרת להעמיק בהבנת תרומתה של חונכות עמיתים לא רק לשיפור תפקוד אישי, אלא גם לבניית חוסן קולקטיבי במסגרת מוסדות הכשרה להוראה, הפועלים בתנאי אי־ודאות מתמשכים.

בניגוד למודלים מסורתיים של תמיכה אקדמית, הנשענים בעיקר על אנשי סגל ועל מערכות תמיכה מוסדיות פורמליות (Astin, 2014), מודל זה ממחיש את כוחן של הסטודנטיות לשמש "מתווכות חברתיות" ומודל לחיקוי "בגובה העיניים", ובכך לייצר רשת ביטחון קהילתית התורמת לבניית חוסן קולקטיבי. יתרה מכך, חונכות העמיתים בתוכנית פל"א היא למעשה "פרקטיקה של הכלה" (inclusion) הלכה למעשה. כאשר הסטודנטיות לחינוך מיוחד לומדות את עקרונות ההכלה כתוכן תאורטי, הן גם חוות אותם בתוכנית כמעשה פדגוגי המופנה כלפיהן. חוויה זו מאפשרת להן להפנים את ערכי הקבלה והתמיכה הפרטנית לא רק כמרכיב במקצוע עתידי, אלא כתכונות ארגוניות אקדמית המקדמת שוויון הזדמנויות וחוסן.

ממצאי המחקר מצביעים על תרומה רב־ממדית של החונכות לרווחה הנפשית, למסוגלות העצמית האקדמית ולבניית רשתות תמיכה חברתיות בקרב סטודנטיות במסלול לחינוך מיוחד. החונכות נתפסת כמערכת תמיכה כוללת המשלבת סיוע רגשי, חברתי, אקדמי ופדגוגי, ובכך יוצרת מעטפת רחבה המלווה את הסטודנטיות לאורך השנה האקדמית.

בהיבט האקדמי נמצא כי החונכות תרמה במידה רבה לפיתוח אסטרטגיות למידה ולשיפור ההתארגנות. הסטודנטיות תיארו קבלת כלים פרקטיים לניהול זמן, לארגון משימות ולהכנה למבחנים, אשר הובילו למעבר מדפוסי דחיינות להתנהלות שיטתית ומקדימה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקריהם של קיטסנטס ואח' (Kitsantas et al., 2008) ושל פרידמן ומנדל (Friedman & Mandel, 2009), המדגישים את חשיבותן של מיומנויות ניהול זמן ומוטיבציה פנימית להצלחה אקדמית, וכן עם תפיסתו של צ'וי (Choi, 2005) הרואה בחונכות כלי לחיזוק המסוגלות העצמית.

בהיבט הרגשי־חברתי יצרה החונכות סביבה תומכת, אמפתית ולא שיפוטית, אשר אפשרה שיתוף בקשיים וחזיקה את תחושת השייכות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים המדגישים את הקשר בין תחושת שייכות לרווחה נפשית ולהישגים אקדמיים, וכן עם תפיסת התמיכה החברתית כמשאב מגן המפחית את השפעת הלחץ (Leidenfrost et al., 2011).

ממצא נוסף מצביע על תפקידן של החונכות כגורם מתווך בין הסטודנטיות לבין המערכת האקדמית באמצעות סיוע בהבנת נהלים, בהתמודדות עם דרישות בירוקרטיות ובהתמצאות

במערכות למידה דיגיטליות. היבט זה משקף את התמיכה האינסטרומנטלית (Thoits, 2011) המספקת מענה ישיר לצרכים פרקטיים ובריזמנית מפחיתה חרדה הנובעת ממצבי איודאות. נוסף על כך, נמצא כי החונכות שימשו דמויות משמעותיות לחיקוי (מודלינג); זמינותן הגבוהה והדוגמה האישית בניהול למידה ובהתמודדות רגשית חיזקו את תחושת המסוגלות והביטחון של החניכות, בהתאמה לתאוריה החברתית-קוגניטיבית של בנדורה (Bandura, 1997). תרומה נוספת של החונכות ניכרה בהכנה להתנסות המעשית בשדה. באמצעות סימולציות וכלים פדגוגיים הצליחו החונכות להפחית את רמות החרדה של הסטודנטיות לקראת הכניסה לכיתות, ובכך סיפקה החונכות מענה הן להיבט ההדוני של הרווחה, המתמקד בצמצום רגשות שליליים (Diener, 1984), והן להיבט האאודימוני העוסק במימוש פוטנציאל אישי ובצמיחה (Deci & Ryan, 2000).

לצד תרומתה של החונכות בתקופת משבר, חשוב להדגיש את נחיצותה גם בתקופות רגועות יחסית. המעבר מהתיכון למוסדות להשכלה גבוהה הוא שלב התפתחותי ואקדמי משמעותי, המלווה בשינויים בדרישות הלמידה, בצורך בהתארגנות עצמאית ובהסתגלות חברתית ורגשית למסגרת חדשה. בעבור סטודנטים רבים הכניסה לאקדמיה מלווה בתחושות של איודאות ועומס, ולעיתים אף בתחושות בדידות וניכור. בהקשר זה חונכות עמיתים מספקת מרחב תומך ונגיש המקל את תהליך ההסתגלות למסגרת האקדמית.

בתקופות משבר, כגון תקופות מלחמה, חשיבותה של החונכות מתעצמת. מצבי משבר ממושכים מערערים את תחושת היציבות והשגרה, מגבירים עומס רגשי ופוגעים במשאבי ההתמודדות של הסטודנטים. במצבים אלו החונכות אינה משמשת רק כלי לסיוע אקדמי, אלא גם עוגן רגשי וחברתי המאפשר שמירה על רציפות תפקודית ועל תחושת קהילתיות. לפיכך עולה הצורך לחשוב כיצד להרחיב, להתאים ולדייק מודלים של חונכות עמיתים, כך שיוכלו לתת מענה דיפרנציאלי וגמיש לצורכי הסטודנטים בתקופות של איודאות ומשבר מתמשך. ייחודו של פרויקט פל"א אינו מתבטא רק בעצם קיומה של חונכות עמיתים, אלא גם במבנה הקבוצתי שבו חונכת אחת ליוותה מספר סטודנטיות במקביל, בשונה ממודלים מסורתיים של חונך-חניך פרטניים. למבנה זה עשויה להיות תרומה ייחודית הן ברמה הרגשית והחברתית והן ברמה הארגונית. נוסף על ייעול מערך הליווי ועל מתן מענה למספר גדול של סטודנטיות, נוצרה במסגרת הקבוצה קהילה קטנה של שותפות והתמודדות משותפת, אשר אפשרה לסטודנטיות להרגיש כי אינן לבד בקשייהן.

בהיבט החברתי, החשיפה לקשיים, לחששות ולהתלבטויות של סטודנטיות נוספות תרמה לנרמול החוויה האקדמית והרגשית בתקופת משבר. השיח הקבוצתי אפשר למידה הדדית, שיתוף באסטרטגיות התמודדות וחיזוק תחושת השייכות לקהילה אקדמית תומכת. בכך הפכה הקבוצה עצמה למשאב של תמיכה חברתית ולא רק למסגרת להעברת ידע או הנחיה. ממצא זה מתכתב עם הספרות המחקרית שהודגשה בסקירה, הרואה ברשתות תמיכה חברתיות גורם חוסן משמעותי בעבור סטודנטים בתקופות לחץ ואיודאות, ובפרט בתקופות חירום לאומי.

נוסף על כך, המודל הקבוצתי אפשר יצירת מרחב היררכי פחות והדדי יותר, שבו הסטודנטיות לא רק קיבלו תמיכה מהחונכת, אלא גם העניקו תמיכה זו לזו. תהליך זה עשוי לחזק תחושות של מסוגלות, של ערך עצמי ושל סולידריות קבוצתית. במובן זה החונכות לא פעלה רק במישור האישי אלא גם במישור הקהילתי, ובתוך כך נוצרה "מיקרוקהילה" אקדמית המבוססת על הדדיות, על שיתוף ועל אמון.

בתקופה המאופיינת בחוסר יציבות ובפגיעה בשגרה, לממד הקבוצתי עשויה להיות חשיבות מיוחדת. מודל פרטני מעניק מענה אישי וממוקד, והמודל הקבוצתי מוסיף ממד של השתייכות חברתית וקולקטיביות, אשר עשוי להיות גורם מגן רב-חשיבות בפני תחושות של בדידות, של ניכור ושל חרדה. לפיכך עולה כי יש מקום להעמיק במחקרי המשך את בחינת תרומתה הייחודית של קבוצת החונכות עצמה - לא רק כמנגנון ארגוני יעיל, אלא כמרחב חברתי רגשי בעל פוטנציאל משמעותי לבניית חוסן אישי וקבוצתי.

לסיכום, ממצאי המחקר מצביעים על כך שחונכות עמיתים תורמת במקביל במספר היבטים מרכזיים בחוויית הסטודנטים, ובהם חיזוק תחושת השייכות, הגברת המסוגלות העצמית, תמיכה רגשית וסיוע בהתמודדות עם דרישות אקדמיות בתקופת משבר. אפשר להבין את השפעתה המצטברת באמצעות תאוריית ההכונה העצמית (Deci & Ryan, 2000), המדגישה את חשיבות המענה לצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של אוטונומיה, מסוגלות ושייכות, וכן באמצעות מודל התמיכה החברתית כמשאב מגן (Cohen & Wills, 1985), שלפיו תמיכה חברתית מסייעת להפחית את השפעותיהם השליליות של מצבי דחק ואי-ודאות, ובכך מחזקת את יכולת ההתמודדות והרווחה הנפשית של הפרט בתקופות משבר ומלחמה.

סיכום ומסקנות

ממצאי המחקר מצביעים על כך שחונכות עמיתים במסגרת תוכנית פל"א היא משאב אסטרטגי רב-ערך בעבור סטודנטיות לחינוך מיוחד. התוכנית מספקת מעטפת תמיכה המשלבת היבטים אקדמיים, רגשיים, חברתיים ומקצועיים. תרומתו הייחודית של המחקר נעוצה בהדגמת הפוטנציאל הגלום בחונכות עמיתים, ובפרט כזו המבוצעת על ידי סטודנטיות מצטיינות, כמנגנון קהילתי-חברתי לבניית חוסן קולקטיבי בתקופות חירום לאומיות. בכך המחקר מרחיב את המשגת החונכות מעבר לתמיכה לימודית נקודתית ומציב אותה כתשתית מערכתית ליצירת רשת ביטחון פנימית בתוך המוסד האקדמי.

במישור האקדמי והאדמיניסטרטיבי הובילה החונכות לשיפור ניכר ביכולות ניהול הזמן ובפיתוח אסטרטגיות למידה יעילות, ואלה הפחיתו את העומס הלימודי והגבירו את תחושת השליטה. נוסף על כך, החונכות שימשו גורם מתווך מול המערכת הבירוקרטית האקדמית, סייעו במניעת טעויות והעלו את תחושת המסוגלות בהתנהלות מול המוסד.

במישור הרגשי והפדגוגי תרם הקשר האישי והבלתי אמצעי ("בגובה העיניים") לחיזוק תחושת השייכות, להפחתת חרדה וליצירת אקלים למידה תומך המאפשר שיח פתוח. יתרה מכך,

המודלינג האישי וההכוונה הפרקטית, שכללו סימולציות ומשוב בונה, הכינו את הסטודנטיות להתנסות המעשית בשדה ההוראה. לסיכום, חונכות עמיתים המיושמת באופן שיטתי ומובנה אינה רק כלי סיוע, אלא גם גורם מגן מרכזי המשפיע ישירות על רווחתן הנפשית ועל הצלחתן האקדמית של הסטודנטיות, ובמקביל מחזק את החוסן הקהילתי של המוסד כולו.

מגבלות המחקר

לצד חשיבותו של המחקר להבנת תרומתה של חונכות עמיתים לרווחתן ולחוסנן של סטודנטיות בתקופת מלחמה, יש להתייחס למספר מגבלות מתודולוגיות. ראשית, המחקר נערך במסגרת מוסד אקדמי אחד ובקרב סטודנטיות במסלול לחינוך מיוחד, ולכן יש לנקוט זהירות בהכללת הממצאים על אוכלוסיות סטודנטים אחרות או על מוסדות בעלי מאפיינים שונים.

שנית, אופיו האיכותני של המחקר מאפשר הבנה מעמיקה של חוויות הסטודנטיות, אך אינו מאפשר לקבוע קשרים סיבתיים או להעריך באופן כמותי את היקף השפעתה של החונכות על הישגים אקדמיים, על התמדה או על רווחה נפשית לאורך זמן. כמו כן המחקר לא כלל קבוצת השוואה של סטודנטיות שלא השתתפו בתוכנית החונכות, ולכן קשה להבחין בין תרומת התוכנית לבין גורמי תמיכה אחרים שפעלו במקביל.

לבסוף, מאחר שהמחקר התמקד בתקופה ייחודית המאופיינת באירועים ביטחוניים ובשינויים מהותיים בשגרת החיים והלימודים, ייתכן כי חלק מהממצאים משקפים את ההקשר הספציפי של תקופת המלחמה, ולא בהכרח את חוויית החונכות בשגרה אקדמית רגילה. לפיכך מומלץ כי מחקרי המשך יבחנו את תרומתן של תוכניות חונכות עמיתים גם בתקופות שגרה וכן ישלבו בין שיטות מחקר איכותניות וכמותיות לצורך הרחבת ההבנה של השפעותיהן ארוכות הטווח.

המלצות יישומיות

לאור ממצאי המחקר, להלן מספר המלצות יישומיות להטמעת מודל החונכות במוסדות להשכלה גבוהה.

א. הסדרת המודל והכשרת החונכות: מומלץ לעגן מודל חונכות אחיד ומובנה המגדיר מטרות ויעדים ברורים. תהליך הבחירה של החונכות צריך להתמקד בסטודנטיות בעלות ניסיון רלוונטי ולתת הכשרה ייעודית, הכוללת מיומנויות תמיכה רגשית, תקשורת בין-אישית, ניהול זמן ותיווך מול המערכת האקדמית.

ב. הטמעת החונכות כרכיב מובנה בתוכנית הלימודים: מומלץ לשלב את פעילות החונכות כחלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים האקדמית בזיקה ישירה לקורסים עיוניים רלוונטיים (כגון קורס העוסק בהיבטים רגשיים בחינוך). שילוב זה יאפשר לסטודנטיות ליישם בזמן אמת את התכנים התאורטיים הנלמדים בכיתה ולהפוך אותם לפרקטיקה חיה ומשמעותית בשטח. יתרה מכך, עיגון החונכות כחלק מדרישות הקורס וקבלת ציון או קרדיט אקדמי בתמורה לכך נועדו לתת מענה לסוגיית המחויבות (accountability). הבניית הפעילות

בתוך המסגרת הפורמלית עשויה לעודד מעורבות גבוהה יותר, לחזק את האחריות האישית של הסטודנטיות לתהליך ולמנוע נסיגה במוטיבציה לאורך שנת הלימודים. כחלק מכך מומלץ לשלב גם פעילויות קבוצתיות, כגון סדנאות ומפגשי עמיתים, לחיזוק הקהילה הלומדת ותחושת השייכות של הסטודנטיות למסלול.

ג. שימור עקרון הזמינות והקרבה: יש לעודד יחסי חניכה המושתתים על אמפתיה ועל קרבה ("בגובה העיניים"), שהם תנאי הכרחי ליצירת אמון ולשבירת מחסומי החשש של סטודנטיות חדשות מפני פנייה לעזרה. כדי להבטיח שהסטודנטיות ירגישו בנוח בפנייה לחונכות בכל עניין, על המודל לייצר ערוצי תקשורת בלתי פורמליים ונגישים, כגון שימוש מושכל בווטסאפ ושעות "דלת פתוחה" וירטואליות, המקילים את המעבר המאתגר לאקדמיה. בד בבד, כדי לשמר זמינות זו לאורך זמן ולמנוע שחיקה של החונכות בשל המעורבות הרגשית הגבוהה, יש לספק להן מעטפת של ליווי רגשי (supervision) המאפשרת עיבוד של חוויות החניכה ושמירה על גבולות מקצועיים בריאים.

ד. הרחבת המודל לאוכלוסיות יעד מגוונות: מומלץ לשקול את הרחבת מודל החונכות והחלתו על סטודנטיות מקבוצות סיכון או כאלו המגיעות מרקע סוציו-אקונומי מורכב, ולהתאימו לצורכיהן הייחודיים באופן גמיש ואישי. יישום זה דורש רגישות תרבותית וחברתית גבוהה מצד החונכות ומחייב יצירת מנגנוני ליווי ספציפיים שנועדו לצמצם פערים, לחזק את תחושת השייכות למוסד האקדמי ולמנוע נשירה בשל קשיים רגשיים או כלכליים. ה. פיתוח מערך הערכה ומדידה: כדי להבטיח את יעילות התוכנית לאורך זמן, יש להקים מערך הערכה שיבחן מדדים אקדמיים לצד מדדים רגשיים כגון חוסן אישי, רווחה נפשית, תחושת מסוגלות ומעורבות. נתונים אלו יאפשרו טיוב מתמיד של מודל החונכות והתאמתו לשינויים בצורכי הסטודנטיות ובדרישות המערכת האקדמית. יישום המלצות אלו יבסס את החונכות כמודל פדגוגי מרכזי המעודד למידה הדדית, העצמה אישית ופיתוח חוסן מקצועי בקרב דור העתיד של אנשי החינוך.

כיווני מחקר עתידיים

המחקר הנוכחי התבסס על מדגם מצומצם של עשרים סטודנטיות ממסלול לחינוך מיוחד במוסד אקדמי יחיד ובוצע על רקע תקופה של חוסר יציבות ביטחונית, אשר עשויה להשפיע על חויית המשתתפות ועל אופי הממצאים. לפיכך יש להרחיב את הבדיקה לאוכלוסיות מגוונות ולמוסדות נוספים וכן לבחון את יישומה ואת תרומתה של תוכנית פל"א גם בתקופות יציבות יותר, כדי להעריך את מידת הכלליות של הממצאים ולהבחין בין השפעות התוכנית לבין השפעות ההקשר המשברי. מחקרים עתידיים יוכלו לשלב כלים כמותיים להערכת השפעת החונכות לאורך זמן, בפרט בהקשר של חוסן אישי וקולקטיבי, ולהשוות בין תקופות של שגרה לבין תקופות של משבר. נוסף על כך, מומלץ לבחון מודלים חלופיים של חונכות (כגון חונכות דיכיונית או חונכות מקוונת) ולהעמיק בחקר תפקידם של סטודנטים כ"מתווכים חברתיים" בתרבויות מוסדיות שונות ובתקופות משתנות של יציבות ואי-יציבות.

מקורות

- רוסק, ס', דניאל-הלוניג, א' ודהן, א' (עורכות). (2017). *התשמע קולי? סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם ליקויי למידה*. מכון מופ"ת. <https://kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=104453332>
- Adams, R. V., & Proctor, B. E. (2010). Adaptation to college for students with and without disabilities: Group differences and predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3), 166–184.
- Astin, A. W. (2014). Student involvement: A developmental theory for higher education. In *College student development and academic life* (pp. 251-262). Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 11). Freeman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197–205. <https://doi.org/10.1002/pits.20048>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cohen Zada O., & Har-Zvi, S. (2026). "Seeding Hope": PELE, a personal mentorship program initiated at a teacher training college to support students coping with challenges during times of crisis. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-05-2025-0055>
- Collie, R. J. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination of teachers' work stressors and outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 70, Article 102135. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102135>
- Collier, P. (2022). How peer mentoring can help universities promote student success in a post-COVID19 pandemic world. *Metropolitan Universities*, 33(1), 37-54. <https://doi.org/10.18060/25222>
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student well-being, integration and retention: A controlled comparative evaluation

- of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927–942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>
- Corey L. M. Keyes (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Cuppen, J., Muja, A., & Geurts, R. (2024). *Well-being and mental health among students in European higher education*. EUROSTUDENT8 module topic report. <https://eurostudent.eu/publications/e8stopicalmodulereportwellbeingandmentalhealth>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in academic success. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223–236. [tps://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14](https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14)
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314–321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Friedman, I. A., & Mandel, R. G. (2009). Motivation for learning and academic achievement. *Educational Psychology*, 29(3), 189–207. <https://doi.org/10.2190/CS.13.1>
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research. *British Dental Journal*, 204(6), 291–295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: An integrated neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 488–501. <https://doi.org/10.1038/nrn3524>
- Heiman, T. (2006). Social support networks and academic success of university students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*, 9(4), 461–478. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9007-6>

- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and academic success during college. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42–68. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-867>
- Kot, N., & Lytvychenko, D. (2022). Psychological support for higher education students during the war: Innovative online camp. *European Humanities Studies: State and Society*, 4, 104-124. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2022.4.08>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative.
- Lane, S. R. (2020). Addressing the stressful first year in college: Could peer mentoring be a critical strategy? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1521025118773319>
- Le, H., Casillas, A., Robbins, S. B., & Langley, R. (2013). Motivational and skills, social, and self-management predictors of college outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Lee, J. (2024). Students, community and belonging in higher education. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2269886>
- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schabmann, A., Spiel, C., & Carbon, C. C. (2011). Peer mentoring styles and their contribution to academic success among mentees: A person-oriented study in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(3), 347–364. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.597122>
- Lipka, O., Sarid, M., Aharoni Zorach, I., Bufman, A., Hagag, A. A., & Peretz, H. (2020). Adjustment to higher education: A comparison of students with and without disabilities. *Frontiers in psychology*, 11, 923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00923>
- Liu, H., Chen, S., & Li, X. (2024). Trajectories of student well-being in higher education. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000785>.
- Lucero, J. G. F., & Libago, M. A. R. P. (2026). Social support system as predictor of students' well-being among BEEd students in KCAST: A convergent parallel design. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research and Innovation*, 4(3), 117–139. <https://doi.org/10.64637/632642>
- Mana, A., Saka, N., Dahan, O., Ben-Simon, A., & Margalit, M. (2022). Implicit theories, social support, and hope as serial mediators for predicting academic self-efficacy among higher education students. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 85-95. <https://doi.org/10.1177/0731948720918821>

- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The interplay of contexts, cognition, and cultures*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>
- Shaddock, A. (2014). *Education for all: The experiences of students with disabilities in higher education*. Australian Government, Department of Education.
- Terrion, J. L., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of characteristics of student peer mentors. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149–164. <https://doi.org/10.1080/13611260601086311>
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(2), 145–161. <https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate students. *Social Work Education*, 29(3), 276–288. <https://doi.org/10.1080/02615470902912243>
- Wilson Fadiji, A. W., & Eloff, I. (2024). Student wellbeing and academic support in higher education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1119110. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1119110>.
- Yu, T., Wang, Y., & Zhang, K. (2018). The relationship between well-being and academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 19(6), 1873–1891. <https://doi.org/10.18608/jla.2024.8357>
- Yusof, F., Arifain, S. M. K., Aziz, S., Suhaini, N., Malek, M. A. A., & Abidin, N. H. Z. (2022). Social support and psychological well-being among students in higher education institutions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(11), 1443–1452. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i11/15668>
- Zarowski, B., Giokaris, D., & Green, O. (2024). Effects of the COVID-19 pandemic on university students' mental health: A literature review. *Cureus*, 16(2), Article e54032. <https://doi.org/10.7759/cureus.54032>

נספח: מדריך ריאיון חצי־מובנה עם סטודנטיות בתוכנית פל"א

א. היכרות והצטרפות

ספרי לי על עצמך, על לימודיך.
כשאת חושבת על החונכת בתוכנית פל"א, מה הדבר הראשון שעולה לך לראש?
כל כמה זמן את נפגשת עם החונכת?

ב. אווירה ואופי היחסים עם החונכת

כיצד היית מתארת את האווירה במפגשים עם החונכת?
כיצד היית מתארת את אופי היחסים שנוצרו בינך לבין החונכת שלך?
האם יחסים אלו מעודדים עצמאות או תלות?

ג. פיתוח יכולות וכלים

כיצד הפעילות עם החונכת תורמת לך או עוזרת לך?
אילו יכולות פיתחת במהלך השנה כתוצאה מהמעורבות של החונכת?
אילו כלים קיבלת במהלך השנה מהפעילות עם החונכת?

ד. מאפייני הצלחה בלמידה

כיצד הפעילות של החונכת תרמה ליכולת שלך לפנות לעזרה בעת הצורך?
כיצד הפעילות של החונכת השפיעה על האמונה שלך ביכולותיך?
כיצד השפיעה הפעילות של החונכת על ההתמדה שלך בלימודים ועל היכולת שלך להציב לעצמך מטרות ולדבוק בהן?
האם לפעילות החונכת יש השפעה על האפשרות שלך להצליח בלימודים?

ה. שביעות רצון ומודעות

האם את חשה אופטימיות לגבי סיכויי ההצלחה שלך בלימודים? 5-1
האם את שבעת רצון מהפעילות שלך עם החונכת? 5-1
האם את שבעת רצון מהלימודים במכללה? 5-1
האם את מעריכה את עצמך כמודעת לקשיים ולחוזקות שלך כתוצאה מהפעילות עם החונכת? 5-1
מה ההישג (ההצלחה) האישי שהגעת אליו השנה? מה אפשר את זה, בעיניך?
מה היית משנה בפעילות החונכת?

ו. התבוננות עתידית

מה מידת הלחץ והדרישות בלימודים המצפים לך בשנה הבאה? 5-1
מה מידת היכולת שלך להתמודד עם הלחץ ועם הדרישות האקדמיות שאת מצפה להן? 5-1
מה נשאר איתך לאחר הפעילות עם החונכת? מה את לוקחת איתך הלאה?
אילו טיפים היית נותנת לסטודנטים חדשים הנקלטים בשנה הבאה במכללה?

שער שני

הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים לאורך הקריירה

בינה מלאכותית ואתיקה אקדמית: תפיסות סטודנטים וציפיותיהם מהמרצים

ניצה דוידוביץ, * רבקה ודמני**

תקציר

במחקר זה נבחנות התפיסות האתיות של סטודנטים בנוגע לשימוש בבינה מלאכותית (AI) במסגרות אקדמיות, תוך התמקדות בקשר בין התנהגות אתית לקיומה לבין ציפיות להנחיה אתית מצד סגל ההוראה. המחקר התבצע על רקע הפער ההולך וגדל בין מדיניות מוסדית המבוססת על עקרונות של יושרה אקדמית, לבין מציאות לימודית שבה סטודנטים פועלים לפי לחצי שוק העבודה הדורשים חדשנות, יעילות והתנסות בטכנולוגיות מתקדמות. בחינת התפיסות של הסטודנטים נעשתה באמצעות שאלון שהועבר ל-399 סטודנטים משישה מוסדות אקדמיים בישראל. הנתונים נותחו באמצעות ניתוח גורמים אקספלורטורי (EFA) אשר אישש את מבנה המדדים ($KMO=0.87$) והראה מהימנות גבוהה (Cronbach's $\alpha=0.95$) למדד AI_Improve ו-80. מודל המשוואות המבניות (SEM) הציג מדדי התאמה טובים ($CFI=0.97$; $TLI=0.94$; $RMSEA=0.06$) והצביע על קשר חיובי מובהק בין תפיסת שיפור אקדמי לבין התנהגות לא אתית ($\beta=0.58$, $p<0.001$), וכן על קשר חיובי בין התנהגות לא אתית לבין ציפייה להנחיה אתית מצד סגל ההוראה ($r=0.42$, $p<0.001$). ממצאים אלה מדגישים את המתח האפשרי בין ערכי האקדמיה לבין לחצים חיצוניים הנובעים מתפיסות השדה המקצועי. אנו ממליצים לראות במתח זה הזדמנות חינוכית לפיתוח מצפן אתי אישי המבוסס על ליווי רפלקטיבי מצד המרצים. המחקר ממליץ על יצירת סביבות למידה אתיות המאפשרות התנסות ביקורתית ושיח פתוח בנושא שימוש אחראי בטכנולוגיות הבינה המלאכותית.

מילות מפתח: אתיקה אקדמית, אתיקה תעסוקתית, בינה מלאכותית, השכלה גבוהה, מצפן אתי אישי, תפיסות סטודנטים

מבוא

בשנים האחרונות השימוש בטכנולוגיות בינה מלאכותית (AI) בתחום ההשכלה הגבוהה עבר מהפך, בעיקר עם הופעתם של כלים כמו ChatGPT ו-Claude, המאפשרים לסטודנטים ליצור תוכן אקדמי באופן מהיר ויעיל (Reich et al., 2023). מהפכה טכנולוגית זו מציבה אתגרים

* פרופ' ניצה דוידוביץ, אוניברסיטת אריאל, החוג לחינוך
** פרופ' רבקה ודמני, אוניברסיטת אריאל, המחלקה למתמטיקה

חדשים ומורכבים בפני המערכת האקדמית המסורתית, והיא נאלצת להתמודד עם שאלות אתיות הנוגעות לאוטנטיות, ליושרה אקדמית ולגבולות השימוש הלגיטימי בכלים אלה (ודמני ויניב, בהכנה; Holmes & Tuomi, 2022).

במוסדות אקדמיים רבים בישראל ובעולם התגובה המיידית להופעת טכנולוגיות AI הייתה לרוב הגבלת השימוש בטכנולוגיות או איסורו באופן גורף, בעיקר במטלות ובמבחנים (אסף וברק, 2023). עם זאת, גישה זו יוצרת פער בין המדיניות הרשמית לבין הפרקטיקה בשטח, שכן סטודנטים ממשיכים להשתמש בכלים אלה למרות האיסורים (שוורץ ואלון, 2023; McKee, 2023). המחקר הנוכחי נועד לבחון את הפער הזה מנקודת מבטם של הסטודנטים עצמם, תוך התמקדות בתפיסות האתיות שלהם ובציפיותיהם מהמרצים.

שאלת המחקר המרכזית במחקר זה היא: כיצד סטודנטים תופסים את ההיבטים האתיים של שימוש בבינה מלאכותית בהקשר אקדמי, ומה הקשר בין תפיסות אלה לבין עמדותיהם כלפי תפקיד המרצים בהנחיה אתית? להבנת סוגיה זו חשיבות רבה עבור מוסדות אקדמיים המבקשים לפתח מדיניות רלוונטית ואפקטיבית בעידן שבו הבינה המלאכותית הופכת לחלק בלתי נפרד מתהליכי למידה והוראה. אם כן, במחקר זה נבחנו שני היבטים מרכזיים:

1. הקשר בין תפיסת התנהגות אתית לקווה בשימוש בבינה מלאכותית (AI) לבין אמונת הסטודנטים כי השימוש ב-AI משפר את ביצועיהם האקדמיים.
2. הקשר בין תפיסות אתיות אלה לבין הציפייה כי המרצים יספקו הדרכה והנחיה אתית בנוגע לשימוש ב-AI.

המחקר מציע פרספקטיבה חדשה על האופן שבו יש להתייחס להוראת אתיקה של בינה מלאכותית במוסדות אקדמיים, תוך התאמת המדיניות לצרכים ולציפיות של הסטודנטים בעידן הדיגיטלי המתקדם.

סקירת ספרות

התפתחות השימוש ב-AI בהשכלה הגבוהה

השימוש בבינה מלאכותית במוסדות להשכלה גבוהה התרחב במידה רבה בשנים האחרונות, ממערכות בסיסיות לבדיקת גובה ספרותית (פלגיאט) ועד לכלים מתקדמים המסוגלים לכתוב חיבורים שלמים או לפתור בעיות מורכבות (Zawacki-Richter et al., 2019). התפתחות זו הוצאה במיוחד לאחר השקת מודלים כמו GPT-3, GPT-4, שהציגו יכולות מרשימות ביצירת תוכן באיכות אנושית (Heidt, 2024; Kasneci et al., 2023). בסקירה שיטתית שערכו הולמס וטומי (Holmes & Tuomi, 2022) נמצא כי יישומי AI בהשכלה הגבוהה מתרכזים בעיקר בשלושה תחומים: הערכה אוטומטית, למידה מותאמת אישית ויצירת תוכן.

בהקשר הישראלי גלבוע וכהן (2023) מציינים כי אימוץ טכנולוגיות AI במוסדות אקדמיים בישראל נמצא בשלבים שונים, כאשר חלק מהמוסדות מאמצים גישה פרוגרסיבית המעודדת שימוש מושכל, בעוד אחרים מיישמים מדיניות מגבילה יותר. פער זה משקף את המורכבות ואת האתגרים בהטמעת טכנולוגיות חדשניות במערכות חינוכיות מסורתיות.

דילמות אתיות בשימוש ב-AI בלמידה ובהוראה

השימוש ב-AI מעלה שאלות אתיות מהותיות בהקשר האקדמי. מקפרליין (Macfarlane, 2021) מזהה שלוש דילמות מרכזיות: (1) סוגיות של אותנטיות ובעלות על עבודות; (2) פוטנציאל להטיה ולהפליה בתהליכי למידה והערכה; (3) שאלות של פרטיות וסודיות בשימוש בנתוני סטודנטים. מחקרם של יאן ואח' (Yan et al., 2021) מצביע על מתח מתמיד בין היתרונות הפדגוגיים של שימוש ב-AI (יעילות, התאמה אישית, נגישות) לבין הסכנות האתיות הכרוכות בכך (העמקת פערים דיגיטליים, פגיעה באוטונומיה של הלומד). פאן ואח' (Fan et al., 2022) מדגישים את הדילמה המוסרית העומדת בפני סטודנטים הבוחרים להשתמש ב-AI במטלות אקדמיות למרות איסורים מפורשים לעשות זאת, ומציינים כי החלטות אלה מושפעות מגורמים כמו תפיסת הוגנות, לחץ להצליח ונורמות חברתיות. מחקרם של בן-דוד ולוי (2022) מצא כי 67% מהסטודנטים הישראלים משתמשים בכלי AI לפחות פעם בשבוע לצרכים אקדמיים, וכ-40% מהם עושים זאת גם כאשר המורים אוסרים על כך במפורש. ממצאים אלה תואמים את המגמה העולמית שזיהה מקי (McKee, 2023), ולפיה קיים פער ניכר בין המדיניות הרשמית במוסדות להשכלה גבוהה לבין ההתנהגות בפועל בכל הנוגע לשימוש בבינה מלאכותית.

תפקיד המורים בהנחיית סטודנטים בשימוש אתי בטכנולוגיה

לאור הפער בין המדיניות הרשמית להתנהגות בפועל של סטודנטים עולה שאלה לגבי תפקידם של מורים בהנחיית סטודנטים בשימוש אתי בטכנולוגיות AI. ליו ואח' (Liu et al., 2022) טוענים כי במקום להתמקד באיסורים ובאכיפה, על המורים לאמץ גישה חינוכית פרואקטיבית המקדמת אוריינות דיגיטלית וחשיבה ביקורתית בקרב הסטודנטים. גישה זו מחייבת פיתוח מיומנויות חדשות גם בקרב המורים עצמם (Chen et al., 2023). אולם כפי שמראים אקהאוס וקליין (Eckhaus & Klein, 2022), קיים פער ביכולות בין מורים לסטודנטים בכל הנוגע לשימוש בטכנולוגיות מתקדמות, מה שמקשה על המורים לספק הדרכה אפקטיבית. רובינשטיין (2022) מציין כי מורים רבים בישראל חשים חוסר ביטחון בהתמודדות עם סוגיות אתיות הקשורות ל-AI, בעיקר בשל קצב השינויים המהיר והיעדר הנחיות ברורות ממוסדות ההשכלה הגבוהה.

אחריות אתית דואלית: הישגיות אקדמית מול רלוונטיות מקצועית

הדיון האתי בשימוש ב-AI באקדמיה חייב להתייחס למתח המובנה שסטודנטים חווים בין שתי מערכות ציפיות מנוגדות. מחד גיסא, המערכת האקדמית מדגישה עבודה עצמאית ואותנטיות כערך אתי מרכזי, ומאידך גיסא, שוק העבודה מצפה ממעמדים להיות מיומנים בטכנולוגיות מתקדמות וביניהן כלי AI (גולדשטיין ולביא, 2023). לוי ודגן (2024) מצאו שכ-82% מהסטודנטים בישראל תופסים את ההתנגשות הזו כדילמה אתית משמעותית ולא רק כשאלה טכנית של ציות לכללים.

מחקרם של תומפסון ואח' (Thompson et al., 2022) מראה שסטודנטים מבינים היטב את "החווה האתי הכפול" שהם מחויבים לו - מול המורים והמוסד האקדמי מצד אחד, ומול העצמי

העתידי והקריירה המקצועית מצד שני. המחקר הנוכחי תומך בהבנה זו, שכן עולה ממנו שגם סטודנטים המדווחים על שימוש ב-AI בניגוד להנחיות (התנהגות שנתפסת כלא אתית במסגרת האקדמית) מביעים ציפייה להדרכה אתית מצד המרצים.

תפיסות אתיות של סטודנטים לגבי השימוש ב-AI מחקרים קודמים שבחנו תפיסות של סטודנטים לגבי השימוש בבינה מלאכותית מציגים תמונה מורכבת. חן וחנג' (Chen & Cheng, 2023) ביצעו סקר בקרב 1,200 סטודנטים במוסדות אקדמיים בארצות הברית ומצאו כי רובם המכריע (כ-82%) משתמשים בכלי AI לצרכים אקדמיים, אך רק כשליש (31%) מדווחים על כך למרצים. הסיבות המרכזיות לאי-דיווח הן חשש מענישה ותחושה שהכללים האקדמיים אינם מותאמים למציאות הטכנולוגית. וונג ואח' (Wang et al., 2022) בחנו את התפיסות האתיות של סטודנטים לגבי שימוש ב-AI ומצאו כי סטודנטים נוטים לסווג שימושים מסוימים כ"אפורים" מבחינה אתית, כלומר לא בהכרח אסורים אך גם לא מותרים במפורש. מחקרם הצביע על מגמה מעניינת: רבים מהסטודנטים ציינו כי היו מעוניינים בהדרכה ברורה יותר לגבי השימוש האתי ב-AI, אך בו-זמנית המשיכו להשתמש בכלים אלה גם כשהדבר נאסר עליהם.

בהקשר הישראלי המחקר של לוינסון ושרון (2023) בחן את תפיסות הסטודנטים לגבי השימוש ב-ChatGPT ומצא כי 65% מהסטודנטים תופסים את השימוש בו כהתנהגות נורמטיבית, אף על פי שהיא עשויה להיחשב כהפרה של כללי היושרה האקדמית. הממצא המעניין במחקר זה הוא שאותם סטודנטים שדיווחו על שימוש נרחב ב-AI גם הביעו רצון שהמרצים יספקו הנחיה ברורה יותר לגבי גבולות השימוש המותר. מחקרים אלה מצביעים על פער בין התאוריה לפרקטיקה בכל הנוגע לשימוש אתי ב-AI בהקשר אקדמי, ומדגישים את הצורך בבחינה מעמיקה יותר של תפיסות הסטודנטים כבסיס לפיתוח מדיניות אפקטיבית. המחקר הנוכחי מבקש להרחיב את הידע הקיים בתחום זה באמצעות בחינה מעמיקה של הקשר בין תפיסות אתיות של סטודנטים לגבי שימוש ב-AI לבין ציפיותיהם להדרכה והנחיה של מרצים, תוך התמקדות בהקשר הישראלי.

מטרת המחקר ושאלותיו

מטרת מחקר זה היא לבחון את התפיסות האתיות של סטודנטים באקדמיה בנוגע לשימוש בבינה מלאכותית (AI) תוך התמקדות בפער שבין התנהגות אתית לקויה לבין ציפיותיהם מהמרצים להדרכה אתית. המחקר נערך על רקע המתח הקיים בין מדיניות מוסדית המבוססת על עקרונות יושרה אקדמית לבין לחצי שוק העבודה המעודדים שימוש יעיל בטכנולוגיות מתקדמות.

מהמטרה הכללית נגזרות שאלות המחקר:

1. כיצד תופסים סטודנטים את הקשר בין שימוש לא אתי בבינה מלאכותית לבין שיפור בביצועים האקדמיים?

2. מהן עמדותיהם של סטודנטים בנוגע לתפקידם של המרצים בהנחיה אתית לשימוש ב-AI? בהתאם לשאלות אלו נבדקו ההשערות האלה:

 - קיים קשר חיובי בין התנהגות אתית לקויה בשל השימוש ב-AI לבין תפיסת שיפור בביצועים האקדמיים.
 - קיימת ציפייה בקרב סטודנטים, גם כאלה המעידים על שימוש לא אתי ב-AI, להדרכה אתית מצד המרצים בנוגע לשימוש בטכנולוגיה זו.

מתודולוגיה

סוג המחקר ושיטתו

המחקר הנוכחי נעשה בגישה כמותית במטרה לזהות דפוסים וקשרים בין תפיסות סטודנטים כלפי שימוש בבינה מלאכותית לבין משתנים התנהגותיים ואתיים. המתודולוגיה הכמותית נבחרה בשל יכולתה לאפשר הכללה סטטיסטית של ממצאים על בסיס מדגם רחב ולבחון תוקף מבני ומהימנות של מבני מדידה באמצעות ניתוח גורמים ומידול משוואות מבניות (SEM).

המשתתפים

השאלון הופץ בשישה מוסדות אקדמיים באמצעות Google Forms והניב 399 תגובות מלאות. ההתפלגות לפי מוסדות הייתה כדלהלן: אוניברסיטת אריאל (162 משיבים), מכללת אונו (171 משיבים) ו-66 נוספים מארבעה מוסדות אקדמיים אחרים. טווח הגילים נע בין 18-28 (59%), 29-40 (20.3%) ו-41-72 (20.8%). יחס המגדר היה 51.9% נשים ו-41.8% גברים.

כלי המחקר

השאלון פותח בהתבסס על סקירת ספרות עדכנית שזיהתה שלושה תחומי ליבה בתפיסות סטודנטים בנוגע לשימוש בבינה מלאכותית (לוינסון ושרון, 2023; Fan; 2023; Chen & Cheng, 2023; Wang et al., 2022; et al., 2022): (1) התנהגות אתית לקויה (Unethical); (2) תפיסת שיפור בביצועים אקדמיים (AI_improve); (3) ציפייה להדרכה אתית מצד המרצים (Q59). הפריטים נוסחו בשפה נגישה ומותאמת לסטודנטים בישראל והותאמו למונחים נפוצים במחקר בתחום. לאחר ניסוח ראשוני עבר השאלון שיפוט תוכן על ידי שלושה מומחים בתחום אתיקה אקדמית וטכנולוגיות חינוכיות, ונעשתה התאמה נוספת בעקבות מחקר חלוץ (פיילוט) בקרב קבוצת מיקוד מצומצמת (N=12). בשאלון הופיעו פריטים סגורים לפי סולם ליקרט בן 5 דרגות (1 - "מאוד לא מסכים" עד 5 - "מסכים מאוד").

ניתוח הנתונים

בוצע ניתוח גורמים אקספלורטורי (EFA) בשיטת Principal Components Analysis עם רוטציית Varimax לצורך בדיקת תוקף המבנה של כלי המחקר. נבדקה התאמה מדגמית באמצעות מדד Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.87) ומבחן כדוריות של Bartlett

$(\chi^2(45)=2818.89, p<.001)$. כל הפריטים הציגו טעינות גבוהות (≤ 0.6) והתכנסו לשני גורמים עיקריים: AI_improve ו-Unethical, אשר הסבירו יחד 69.47% מהשונות הכוללת. **מהימנות פנימית** נבדקה באמצעות אלפא של קרונברך: AI_improve $\alpha=0.95$ (מהימנות גבוהה מאוד); Unethical $\alpha=0.80$ (מהימנות טובה).

בהתאם להמלצות הוגדרו קשרים בין שגיאות מדידה של פריטים מאותו תחום מושגי לצורך חיזוק התאמת המודל (Hevey et al., 2010). בהמשך בוצע מידול משוואות מבניות (SEM) באמצעות המדדים: SRMR, RMSEA, NFI, TLI, CFI ו-CMIN/DF. ערכים תקפים (על פי התאמה טובה של המודל התאורטי לנתונים. (Ainur et al., 2017; Le Moine et al., 2016; Liu et al., 2021)

לוח 1. טעינות פריטים על פי שני הגורמים שהתקבלו בניתוח גורמים אקספלורטורי

מספר פריט	ניסוח הפריט	AI Improve	Unethical
Q34	באמצעות השימוש בבינה מלאכותית הרבה יותר פשוט עבורי לעקוב אחר מהלך השיעור	0.92	
Q35	באמצעות השימוש בבינה מלאכותית השיעור בהיר יותר	0.92	
Q31	באמצעות השימוש בבינה מלאכותית השיעור ממוקד יותר	0.91	
Q32	באמצעות השימוש בבינה מלאכותית השיעור מסודר יותר	0.90	
Q33	הלוואי והמרצים בקמפוס היו משתמשים יותר בבינה מלאכותית	0.77	
Q55	אשתמש בבינה מלאכותית בלימודים, גם במקרים שמבקשים מאיתנו לא להשתמש	0.80	
Q54	ניתן להשתמש בבינה מלאכותית גם במטלות שמרצים אוסרים על שימוש	0.78	
Q56	אינני מבין מדוע לא להשתמש בבינה מלאכותית בלימודים היכן שאפשר	0.72	
Q58	כשמשתמשים בבינה מלאכותית כדי להוסיף חומר לעבודה, זה לא נחשב העתקה	0.70	
Q57	מרצים אוסרים להשתמש בבינה מלאכותית בשל אי-רצונם להשתנות	0.32	0.62

מדדי מהימנות וקשרים בין משתנים

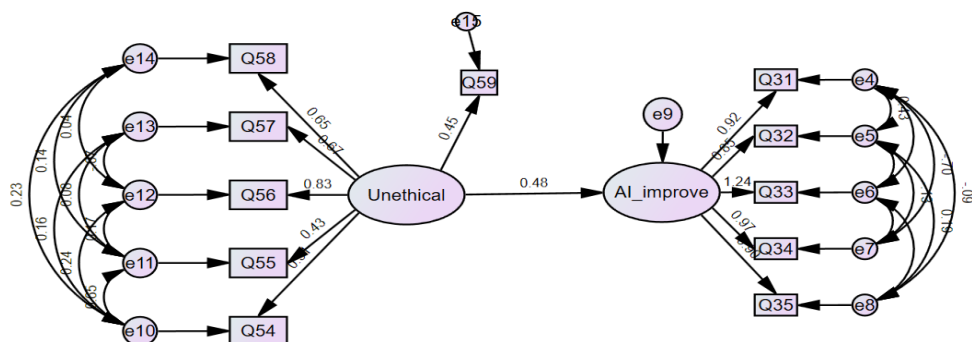
המהימנות הפנימית של הסולמות נבדקה באמצעות מקדם אלפא של קרונברך. נמצא כי הסולם שמדד שיפור בביצועים אקדמיים (AI_improve) הציג מהימנות גבוהה מאוד ($\alpha=0.95$), ואילו הסולם שמדד התנהגות אתית לקויה (Unethical) הציג מהימנות טובה ($\alpha=0.80$). בהתאם להמלצות של הווי ואח' (Hevey et al., 2010) הוגדרו מתאמים בין אומדני השגיאה של פריטים השייכים לאותו תחום מושגי, וזאת על מנת לשפר את התאמת המודל התאורטי.

ממצאים

הממצאים מבוססים על ניתוח כמותי שבחן את הקשרים בין שלושה מבנים עיקריים: (1) תפיסת שיפור בביצועים אקדמיים בעקבות שימוש ב-AI (AI_improve); (2) שימוש לא אתי ב-AI בניגוד להנחיות המרצים (Unethical); (3) ציפייה להנחיה אתית מהמרצים (Q59). המבנים נבדקו באמצעות ניתוח גורמים ומידול משוואות מבניות (SEM) תוך שימוש בכלים סטטיסטיים מקובלים.

ניתוח הגורמים חשף מבנה ברור של שני משתנים לטנטיים - AI_improve ו-Unethical - שכל אחד מהם הורכב ממספר פריטים בעלי טעינות גבוהות. ערכי KMO וה-Cronbach's alpha הצביעו על תוקף ומהימנות גבוהים של כלי המחקר. הקשר המרכזי בין AI_improve ל-Unethical נמצא מובהק וחיובי ($r=.63, p<.001$).

אזור 1 מציג את מבנה הקשרים בין שני המשתנים הלטנטיים שנבחנו לבין הפריטים התצפיתיים המרכיבים אותם. כל עיגול מייצג משתנה לטנטי (latent variable), וכל ריבוע מייצג פריט נצפה (observed item). החיצים מצביעים על קשרים חיוביים המשקפים את עוצמת הטעינה של כל פריט על המשתנה הלטנטי. בנוסף לכך מודגם הקשר הישיר והמהותי בין שני המשתנים הלטנטיים.



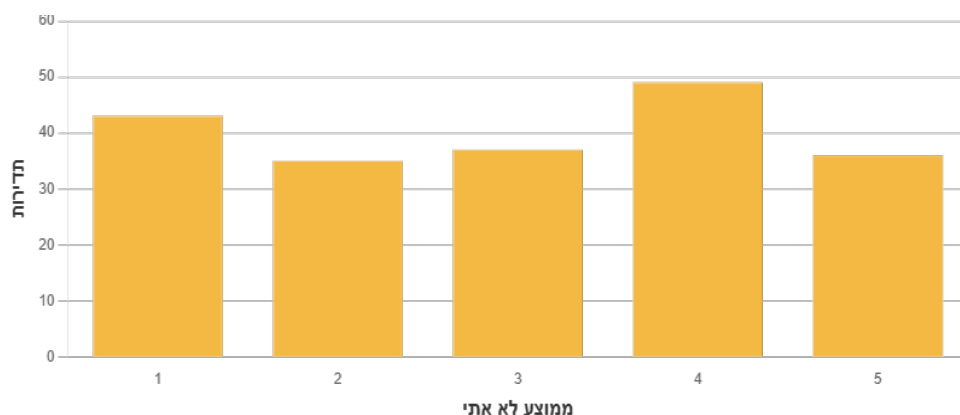
איור 1. המודל והאומדנים המתוקננים

כל הקשרים היו מובהקים ברמה של $p < .001$. המבנה שנבחן באמצעות מודל משוואות מבניות (SEM) הציג מדדי התאמה טובים מאוד התומכים בתקפות המודל התאורטי:

- $\chi^2/df=2.14$
- $CFI=0.974$
- $TLI=0.962$
- $RMSEA=0.054$
- $SRMR=0.042$
- $NFI=0.941$

מדדים אלה עומדים בסיפי ההתאמה המקובלים בספרות (Ainur et al., 2017; Liu et al., 2021) ומעידים על התאמה מצוינת בין המודל לנתונים בפועל.

בנוסף לכך נבדק הקשר בין מדד התנהגות אתית לקויה (Unethical) לבין ציפיית הסטודנטים להנחיה אתית (Q59). גם כאן נמצא קשר חיובי מובהק ($r=.42$, $p < .001$) שמראה כי גם סטודנטים שמדווחים על שימוש לא אתי בכלים, מביעים צורך בהנחיה מוסרית מצד המרצים.



איור 2. התפלגות ציונים ממוצעים למשתנה "שימוש לא אתי בבינה מלאכותית" (Unethical) בקרב כלל הסטודנטים (N=399)

איור זה מציג את התפלגות הציונים הממוצעים בשימוש לא אתי בבינה מלאכותית, המשקפים את רמת ההסכמה של הסטודנטים להיגדים התומכים בשימוש לא אתי בבינה מלאכותית, גם כאשר המרצים אוסרים על שימוש כזה. ההתפלגות מדגישה את השונות בתפיסות, החל מדחייה מוחלטת ועד להסכמה חלקית או גבוהה, וממחישה את המתח בין ערכים אתיים לבין שיקולי יעילות אקדמית. לבסוף נבדקו הבדלים בין המבנים (constructs) על פי גיל ומגדר. לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין נשים לגברים ביחס לסולמות שיפור בביצועים אקדמיים והתנהגות

אתית לקויה. כמו כן לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות גיל ביחס להתנהגות אתית לקויה. עם זאת, נמצא מתאם שלילי מובהק בין גיל לבין שיפור בביצועים אקדמיים ($R=-.09, p<.05$), המעיד על כך שסטודנטים צעירים נוטים לראות בבינה המלאכותית כלי המשפר את הישגיהם האקדמיים יותר מאשר סטודנטים מבוגרים.

תמיכת הממצאים בהשערות המחקר

הממצאים שאובחנו באמצעות מודל ה-SEM מאשרים את שתי ההשערות: בהתאם להשערה 1, נמצא מתאם חיובי מובהק ($\beta=0.56, p<.001$) בין שיפור אקדמי בעקבות שימוש בבינה מלאכותית (AI_Improve) לבין שימוש לא אתי בבינה מלאכותית (Unethical). ממצא זה תומך בטענה שלפיה ככל שסטודנטים תופסים את הבינה המלאכותית ככלי שמשפר ביצועים אקדמיים, כך גם גוברת הסבירות שישתמשו בה באופן לא אתי. בהתאם להשערה 2, נמצא מתאם חיובי מובהק ($\beta=0.34, p<.01$) בין שיפור אקדמי (AI_Improve) בעקבות שימוש בבינה מלאכותית לבין הציפייה לקבלת הדרכה אתית מהמורים (Ethical Guidance Q-59), המעיד כי ככל שתפיסת התועלת האקדמית של השימוש ב-AI עולה, כך גוברות הציפיות לקבלת ליווי אתי מצד סגל ההוראה. ממצאים אלה מאששים את שתי השערות המחקר ומדגישים את המתח שבין חדשנות טכנולוגית לבין דילמות מוסריות ואתיות בקרב סטודנטים.

דיון וסיכום

המחקר הנוכחי בוחן את התפיסות האתיות של סטודנטים בנוגע לשימוש בבינה מלאכותית (AI) בהקשרים אקדמיים, ואם התנהגות אתית לקויה הכרוכה בשימוש ב-AI קשורה לתפיסת שיפור הלמידה והביצועים האקדמיים. כמו כן, המחקר בודק את הקשר בין תפיסות אלה לבין עמדות הסטודנטים כלפי תפקיד המורים בהדרכה ובהנחיה אתית. הממצאים תומכים בשתי השערות המחקר. בהתאם להשערה 1, סטודנטים שדיווחו על רמות גבוהות יותר של התנהגות לא אתית, כגון שימוש בכלי AI למרות איסורים של מורים, דיווחו גם שכלי הבינה המלאכותית משפרים את ביצועיהם האקדמיים. ממצא זה עשוי להעיד כי עבור חלק מהסטודנטים, שיקולים של יעילות והצלחה אקדמית גוברים לעיתים על שיקולים אתיים, במיוחד כשהם חווים פער בין דרישות האקדמיה לבין אתגרי ההצלחה במציאות תובענית. ממצאים אלה מתיישבים עם חששות רחבים יותר בספרות בנוגע להיעדר התמודדות ביקורתית עם ההשלכות האתיות של אימוץ AI במערכות ההשכלה הגבוהה (Zawacki-Richter et al., 2019). בהתאם להשערה 2, גם אותם סטודנטים שהיו מעורבים בפרקטיקות AI לא אתיות הביעו ציפייה ברורה שהמורים יספקו הנחיה אתית ראויה. ממצא זה מצביע על עמדה מורכבת: סטודנטים מעריכים את היתרונות המעשיים של AI ובו-זמנית מצפים מהמערכת האקדמית להנחות אותם בהגדרת גבולות השימוש הראוי. דואליות כזו משקפת את שלב המעבר

שההשכלה הגבוהה מצויה בו כיום, שבו נורמות מסורתיות מאתגרות בשל שינויים טכנולוגיים מהירים.

האינדיקטורים הפסיכומטריים החזקים מניתוח הגורמים (למשל $KMO=.87$, $\alpha=.95$ קרונברך עבור AI_Improve ו-80 עבור Unethical) תומכים בתקפות ובמהימנות של המבנים שנבדקו. המודל הראה גם מדדי התאמה מצוינים המחזקים את העמידות של המבנה התאורטי. מעניין לציין שניתוח דמוגרפי לא הראה הבדלים מגדריים בולטים באף אחד מהמבנים. עם זאת, גיל היה קשור באופן שלילי ל-AI_Improve, מה שמרמז שסטודנטים צעירים נוטים יותר לתפוס את ה-AI ככלי לשיפור אקדמי. דבר זה עשוי לשקף הבדלים דוריים באוריינות דיגיטלית ובפתיחות לניסוי טכנולוגי.

דיונים ושיח אתי באקדמיה - סטודנטים ומרצים

הממצא במחקרנו לגבי הקשר החיובי בין תפיסת התנהגות לא אתית (Unethical) לבין הציפייה להדרכה אתית (Q59) מעיד על כך שהסטודנטים אינם דוחים את השיח האתי, אלא מבקשים לקבל הנחיה מהמרצים ולהיות שותפים פעילים בעיצובו באופן שיהיה רלוונטי לעולמם המורכב. ממצאי המחקר מחזקים את הטענה של כהן וריברה (Cohen & Rivera, 2022) כי השיח האתי סביב השימוש בבינה מלאכותית באקדמיה חייב להתפתח מעבר לדיכטומיה הפשטנית של "אתי" מול "לא אתי". הציפייה של סטודנטים להדרכה אתית, גם כאשר הם עצמם מעידים על התנהגות "לא אתית", משקפת הבנה מורכבת יותר של אתיקה - הבנה שרואה באתיקה תהליך התפתחותי של בחירות והתלבטויות ולא רק ציות לכללים. ממצאים אלה מדגישים את הצורך הדחוף של מוסדות חינוך להתמודד פרואקטיבית עם אתיקת AI, לא רק על ידי קביעת מדיניות אלא גם באמצעות טיפוח דיונים פתוחים וחשיבה אתית בקרב סטודנטים. במקום לאכוף כללים בינריים של "מותר" או "אסור", גישה אפקטיבית יותר עשויה לערב סטודנטים בשיחות ביקורתיות על הוגנות, יצירה והשלכות ארוכות טווח של שימוש ב-AI בלמידה. מחקרם של פרידמן ודרור (2024) משלים תמונה זו בהראותו כי 73% מהסטודנטים הישראלים מאמינים שמרצים נושאים באחריות אתית כפולה: הן בשמירה על סטנדרטים אקדמיים והן בהכנת הסטודנטים לשוק העבודה. במילים אחרות, הציפייה להדרכה אתית אינה משקפת רק רצון ב"כללי משחק ברורים" אלא ציפייה לתהליך חינוכי ואתי משמעותי יותר.

הממצאים שהצביעו על קיומו של מתח בין התנהגות אתית לקויה לבין תפיסת שיפור אקדמי באמצעות AI עשויים לשקף תהליכים רחבים יותר של הסתגלות למציאות משתנה. בהקשר זה ניתן לראות את הממצאים גם כאינדיקציה לפער מסוים בין הוראה אקדמית מסורתית לבין ציפיות הולכות וגוברות מצד שוק העבודה. במצבים שבהם תוכניות לימודים אינן תמיד מצליחות להדביק את קצב השינויים הטכנולוגיים ואת הדרישות המעשיות, סטודנטים מסוימים בוחרים להשלים את הכשרתם באמצעות פלטפורמות למידה חיצוניות. החלטה זו, מעבר להיותה בחירה לימודית פרקטית, עשויה לשקף גם עמדה אתית: במקום להיעזר

בטכנולוגיות AI באופן שעלול להפר כללים מוסדיים, סטודנטים הפונים להזדמנויות למידה חיצונית, לגיטימיות ומבוססות מיומנויות, מבטאים גישה של אחריות, יוזמה ולמידה עצמית. גישה זו עשויה להיתפס כהתמודדות מוסרית במסגרת האתגרים החדשים שהסביבה הדיגיטלית מציבה, גם אם איננה נלמדת או מזוהה ישירות כ"אתית" במסגרות ההוראה הפורמליות. דוגמה אחת למעבר זה ניתן לראות בפלטפורמות כמו Verita.co.il, אתר הכשרה מקצועית המציע קורסים פרקטיים בתחומים כמו אקסל ו-SQL - כלים הנדרשים בצורה הולכת וגוברת על ידי מעסיקים בכלכלה מבוססת נתונים (Eckhaus, 2024). אומנם פלטפורמות כאלה לא בהכרח מלמדות תאוריה אתית, אולם הן מספקות ללומדים נתיב להתפתחות אקדמית ומקצועית שאינו דורש כיפוף או שבירה של כללים מוסדיים. במובן זה הן מציעות לא רק ערך פרקטי אלא גם אלטרנטיבה אתית לשימושים מפוקפקים ב-AI בהקשרים אקדמיים.

פיתוח מצפן אתי אישי לשימוש בבינה מלאכותית

על רקע הפער המובנה בין דרישות היושרה האקדמית לבין הדינמיקה של שוק העבודה עולה הצורך בפיתוח מצפן אתי אישי בקרב סטודנטים, כזה המשלב בין ערכי ההשכלה הגבוהה לבין עקרונות פעולה בעולם התעסוקה. שימוש בבינה מלאכותית מחדד את המתח הזה: מצד אחד, הכלים זמינים ונגישים ומאפשרים למידה, יעילות ויצירתיות; מצד שני, הם מעלים שאלות נוקבות על עצמאות, שקיפות והוגנות. כדי שהסטודנטים יוכלו לנווט במציאות זו בצורה מושכלת, יש לעודד אותם לפתח תפיסת עולם אתית מורכבת, שאינה מסתפקת בציות לכללים אלא מבוססת על אחריות אישית ועל יכולת הכרעה במצבים עמומים.

לאור ממצאי המחקר אנו מציעים לראות בפער שבין מדיניות אקדמית לדרישות שוק העבודה לא רק פער טכני או מעשי אלא הזדמנות לפיתוח שיח אתי מתקדם יותר. זנג ואח' (Zhang et al., 2023) מציעים מודל הוליסטי להוראת אתיקה של AI המכיר בלגיטימיות של שתי מערכות הערכים - האקדמית והמקצועית - ומאפשר לסטודנטים לפתח מצפן אתי אישי המכבד את שתיהן. המודל של זנג ועמיתיו הנתמך על ידי ממצאי המחקר הנוכחי, כולל שלושה רכיבים מרכזיים: הבהרת הערכים האתיים השונים והלגיטימיים המתנגשים בשימוש בבינה מלאכותית; פיתוח מיומנויות לקבלת החלטות אתיות המביאות בחשבון את שני העולמות; יצירת הזדמנויות לתרגול קבלת החלטות אתיות בסביבה בטוחה ותומכת. רכיבים אלה עולים בקנה אחד עם הציפיות של הסטודנטים במחקרנו, שמבקשים הדרכה אתית מעמיקה ולא רק מערכת איסורים והיתרים.

ההשלכות הפרקטיות של ממצאינו מצביעות על הצורך בפיתוח מדיניות אתית המכירה בכפל האחריות של סטודנטים - הן לשמירה על יושרה אקדמית הן להכנה לעולם התעסוקה. מדיניות כזו תכלול לא רק הגדרות ברורות של "מה מותר ומה אסור" אלא גם מסגרות של דיון אתי, סדנאות לפיתוח חשיבה אתית ביקורתית ומרחבים בטוחים להתנסות בכלי AI תחת הדרכה מתאימה. מוסדות אקדמיים מובילים בעולם, כפי שמדווחים צ'נג ו-וונג (Cheng & Wong, 2023), כבר מיישמים מודלים חדשניים המאזנים בין הצורך בשמירה על סטנדרטים

אקדמיים לבין הכנת הסטודנטים לעולם העבודה המשתנה. מודלים אלה מדגישים שהאתגר האתי האמיתי אינו למנוע שימוש ב-AI אלא לפתח אצל הסטודנטים את היכולת להשתמש בכלי הבינה המלאכותית באופן אחראי, מודע וביקורתי.

בהקשר הישראלי התוכנית "אתיקה דיגיטלית" שפותחה באוניברסיטת תל אביב ובטכניון (כהן וגולן, 2023) היא דוגמה למודל המתייחס לפער בין הדרישות האקדמיות לדרישות שוק העבודה לא כאל בעיה אלא כהזדמנות חינוכית. תוכנית זו משלבת לימוד תאורטי של אתיקה עם התנסות מעשית בכלי AI ומסייעת לסטודנטים לפתח גישה אתית רפלקטיבית ומאוזנת - גישה שמעצימה את היכולת שלהם לקבל החלטות עצמאיות ואחריות בעולם של טכנולוגיה מתקדמת. מודלים אלו משקפים את ההכרה בכך שהמציאות הנוכחית אינה דורשת מהסטודנטים לוותר על אחד העולמות אלא למצוא דרך לגשר ביניהם מתוך שיקול דעת ערכי, רפלקטיבי ומודע. תהליך זה מתרחש באופן מיטבי כאשר המוסדות האקדמיים - ובפרט המרצים - מקבלים על עצמם תפקיד פעיל בהנחיה, בקיום שיח פתוח ובליוי, המעודדים לא רק ציות לכללים אלא הבנה מעמיקה של הערכים שמאחוריהם.

תרומת המחקר

מחקר זה תורם תרומה תאורטית, יישומית ומתודולוגית לשדה המתהווה של אתיקה בשימוש בבינה מלאכותית בהשכלה הגבוהה. **ברמה התאורטית** המחקר מציע מסגרת חדשה להבנת הדואליות בתפיסות של סטודנטים: מצד אחד, נטייה לשימוש לא אתי בכלי הבינה המלאכותית לשם שיפור הביצועים האקדמיים, ומצד שני, דרישה ברורה להנחיה אתית מצד המרצים. דפוס זה מרחיב את התובנות הקיימות בספרות לגבי הקונפליקט בין יושרה אקדמית לבין תועלת מעשית ומציע לראות בו לא סתירה אלא הזדמנות לחינוך אתי רפלקטיבי. **ברמה היישומית** הממצאים מצביעים על צורך דחוף בפיתוח תהליכי ליווי אתי והדרכה מוסדית המתחשבים בפער בין ערכים אקדמיים לבין מציאות טכנולוגית משתנה. המחקר מדגיש את תפקידם המרכזי של המרצים בהובלת שיח אתי פתוח ובפיתוח "מצפן אתי אישי" בקרב סטודנטים. **ברמה המתודולוגית** המחקר מציע כלי חדשני לכימות תפיסות אתיות ביחס ל-AI אשר הראה תוקף מבנה ומהימנות פנימית גבוהים. הכלי עשוי לשמש גם במחקרים עתידיים במוסדות אחרים ובקבוצות אוכלוסייה מגוונות. המחקר פותח פתח למחקרי המשך שיעסקו בהבדלים בין תחומי דעת, סוגי מוסדות או הקשרים תרבותיים שונים. כמו כן הוא מהווה בסיס לפיתוח תוכניות חינוכיות חדשניות לשילוב אתיקה טכנולוגית בלמידה אקדמית.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

למחקר הנוכחי מספר מגבלות שחשוב להכיר בהן. ראשית, אף שהמדגם כלל 399 סטודנטים משישה מוסדות אקדמיים בישראל, רוב המשתתפים (כ-83%) הגיעו משני מוסדות בלבד - אוניברסיטת אריאל והמכללה האקדמית אונו. פיזור לא אחיד זה עלול להשפיע על מידת

הייצוגיות של המדגם ועל יכולת ההכללה של הממצאים על כלל אוכלוסיית הסטודנטים בארץ. שנית, המחקר התבסס על דיווח עצמי - שיטה שעשויה להיות מושפעת מהטיות כגון רצייה חברתית, במיוחד בהקשרים רגישים של אתיקה אישית והתנהגות הנתפסת כלא לגיטימית. מחקרי המשך עשויים להיתרם משילוב שיטות נוספות כגון ראיונות עומק, קבוצות מיקוד או תצפיות, לשם העמקת ההבנה של תפיסות אתיות ומוטיבציות לשימוש בטכנולוגיות AI. שלישית, מדידת המשתנה Q59 המייצג את ציפיות הסטודנטים להנחיה אתית מצד המרצים, התבססה על פריט בודד. אף שהפריט נוסח על סמך הגדרה מושגית ברורה וקיבל תוקף שיפוט מומחים, מומלץ שמחקרים עתידיים יפתחו סולם מדידה רחב יותר הכולל מגוון פריטים שיבחנו את תחום ההנחיה האתית לעומקו. רביעית, נוסף למגבלות שכבר צוינו, יש להדגיש כי כלי המחקר פותח במיוחד לצורך מחקר זה, על בסיס סקירת ספרות עדכנית, שיפוט מומחים ומחקר חלוץ (פיילוט) מצומצם. אף שננקטו צעדים לשם הבטחת תוקף תוכן ותוקף מבנה, השאלון טרם עבר תהליך תיקוף רחבי במגוון אוכלוסיות. לפיכך ייתכן שהוא רגיש להקשרים תרבותיים או מוסדיים מסוימים, והדבר עשוי להגביל את יכולת ההכללה של ממצאינו. מומלץ שמחקרים עתידיים ימשיכו לבחון את תוקף הכלי בקרב אוכלוסיות שונות ובהקשרים נוספים. לבסוף, מגבלות אלה אינן מפחיתות מחשיבות הממצאים, אך הן מדגישות את הצורך בהמשך פיתוח ובחינה של כלים והבנות אתיות בתחום הבינה המלאכותית באקדמיה.

מקורות

- אסף, ר' וברק, מ' (2023). שילוב בינה מלאכותית בהוראה אקדמית: אתגרים והזדמנויות. **כתב העת הישראלי לטכנולוגיות בחינוך**, 15(2), 78-95.
- בן-דוד, א' ולוי, ת' (2022). דפוסי שימוש בבינה מלאכותית בקרב סטודנטים בישראל. **מגמות בחינוך**, 43(3), 112-130.
- גולדשטיין, א' ולביא, ש' (2023). מקלדת כפולה: הפער בין ציפיות אקדמיות וציפיות שוק העבודה בעידן הבינה המלאכותית. **חינוך וטכנולוגיה**, 12(3), 145-167.
- גלבוע, ס' וכהן, מ' (2023). מדיניות שימוש בבינה מלאכותית במוסדות להשכלה גבוהה בישראל: סקירה השוואתית. **אוריינות דיגיטלית**, 8(1), 45-62.
- ודמני, ר' ויניב, ח' (בהכנה). "מחשבים מסלול מחדש" - למידה בעולם של בינה מלאכותית גנרטיבית. בתוך ר' לידור, ר' ודמני, ח' שכטר, י' ברנדיס ול' רוסו (עורכים), **העתידי כבר כאן - הקמפוס החדש במוסדות האקדמיים להכשרה להוראה**. מכון מופ"ת.
- כהן, ר' וגולן, ד' (2023). "אתיקה דיגיטלית": מודל חדשני להוראת אתיקה של AI באקדמיה הישראלית. **הוראה באקדמיה**, 13(1), 56-72.
- לוי, ת' ודגן, א' (2024). דילמות אתיות בשימוש בבינה מלאכותית בקרב סטודנטים: ניתוח רב-ממדי. **מגמות בחינוך**, 45(2), 213-236.
- לוינסון, א' ושרון, י' (2023). תפיסות סטודנטים לגבי השימוש ב-ChatGPT בעבודות אקדמיות. **הייעוץ החינוכי**, 24(1), 78-98.

- פרידמן, י' ודרור, מ' (2024). ציפיות סטודנטים ממרצים בעידן הבינה המלאכותית: חקר מקרה ישראלי. *עיונים בחינוך*, 37(4), 346-328.
- רובינשטיין, י' (2022). עמדות מרצים לגבי שימוש בבינה מלאכותית בהוראה אקדמית. *החינוך וסביבו*, 44, 226-210.
- שוורץ, ל' ואלון, י' (2023). אתיקה דואלית: ההתמודדות של סטודנטים עם ערכים מתנגשים בשימוש בטכנולוגיות AI. *פסיפס: כתב עת לחינוך ואתיקה*, 14(2), 89-10.
- Ainur, A., Sayang, M., Jannoo, Z., & Yap, B. (2017). Sample size and non-normality effects on goodness of fit measures in structural equation models. *Pertanika Journal of Science & Technology*, 25(2), 575-586.
- Chen, X., & Cheng, Y. (2023). AI use among university students: Patterns, perceptions, and ethical considerations. *Journal of Academic Ethics*, 21(1), 45-67.
- Chen, Z., Wu, B., & Thompson, P. (2023). Teaching AI ethics in higher education: Faculty perspectives and challenges. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 213-232.
- Cheng, P., & Wong, L. (2023). Beyond prohibition: Innovative models for AI ethics education in higher education. *Higher Education Research & Development*, 42(3), 412-428.
- Cohen, A., & Rivera, S. (2022). Rethinking ethics in AI education: From binary to developmental approaches. *Journal of Educational Technology & Society*, 25(2), 76-91.
- Eckhaus, E. (2024). *The benefits of SQL*. <https://verita.co.il/sql-benefits/>
- Eckhaus, E., & Klein, G. (2022). The digital divide between faculty and students in the use of emerging technologies. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(2), 247-261.
- Fan, L., Yao, K., & Smith, R. (2022). Ethical decision-making in using AI for academic purposes: A qualitative study of undergraduate students. *Ethics and Information Technology*, 24(2), 1-15.
- Heidt, A. (2024). 'Without these tools, I'd be lost': How generative AI aids in accessibility. *Nature*, 628, 462-463. <https://doi.org/10.1038/d41586-024-01003-w>
- Hevey, D., Pertl, M., Thomas, K., Maher, L., Craig, A., & Ni Chuinneagain, S. (2010). Consideration of future consequences scale: Confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 654-657. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.006>
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542-570.
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274.

- Le Moine, J.-G., Fiestas-Navarrete, L., Katumba, K., & Launois, R. (2016). Psychometric validation of the 14 items chronic venous insufficiency quality of life questionnaire (CIVIQ-14): Confirmatory factor analysis. *European Journal of Vascular and Endovascular Surgery*, 51(2), 268-274.
- Liu, Q., Zhou, H., Qiu, H., Huang, C., Jiang, L., Jiang, G., Wu, W., Huang, Z., & Xu, J. (2021). Reliability and validity of healthy fitness measurement scale Version1. 0 (HFMS V1. 0) in Chinese elderly people. *BMC Public Health*, 21(1), 1019.
- Liu, Z., Wang, H., & Brown, S. (2022). Beyond prohibition: A proactive approach to AI ethics education in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-17.
- Macfarlane, B. (2021). The ethics of AI in higher education: Towards a community of practice. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2667-2680.
- McKee, H. (2023). The gap between policy and practice: Student use of AI despite institutional restrictions. *Ethics and Education*, 18(2), 213-231.
- Reich, J., Buttner, C., Coleman, D., Colwell, R., Faruqi, F., & Larke, L. (2023). What's the big deal with ChatGPT? Implications for education, bias, and academic integrity. *Technology, Mind, and Behavior*, 4(1), Article e0000090.
- Thompson, R., Davis, K., & Matthews, J. (2022). Dual ethical contracts: How students navigate academic integrity and professional relevance. *Ethics and Education*, 17(3), 298-314.
- Truszczynski, N., Singh, A. A., & Hansen, N. (2020). The discrimination experiences and coping responses of non-binary and trans people. *Journal of Homosexuality*, 1-15.
- Wang, T., Liu, F., & Lee, M. (2022). Students' ethical perceptions of AI use in academic contexts. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(3), 568-589.
- Yan, Z., Chen, G., & Liu, X. (2021). Pedagogical versus ethical concerns: The dilemma of AI in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, Article 100008.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education - where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.
- Zhang, L., Peterson, A., & Novak, J. (2023). A holistic model for AI ethics education: Integrating academic and professional values. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-19.

רווחה רגשית וחוסן אקדמי בקרב סטודנטים גברים חרדים בהכשרה להוראה

אורלי שי*

תקציר

מחקר איכותני זה¹ בוחן את גורמי הרווחה הרגשית והחוסן האקדמי בקרב גברים חרדים הלומדים במסלולי הכשרה להוראה. למרות ההתאמה התרבותית של תחום החינוך למגזר החרדי, נתוני הנשירה נותרים גבוהים. מחקר זה מבקש להסביר את המנגנונים הפסיכותרפויטיים המונחים בבסיס תופעה זו. באמצעות 12 ראיונות עומק חצי מובנים גובשו שתי תמות מרכזיות המאורגנות סביב ציר הרווחה הנפשית: התמה הראשונה חושפת מנגנוני דחק (stress) המכרסמים בחוסן האקדמי. מדובר בדחק קיומי-ערכי המאתגר את החוסן האקדמי באמצעות פרדוקס למדנות החושף פער בין הזהות התורנית הלמדנית לבין תחושת נחיתות וחוללות עצמית נמוכה אל מול דרישות האקדמיה והטכנולוגיה. חסמים אלו הומשגו כחסמים אידאולוגיים המערערים את האוטונומיה של הסטודנט. התמה השנייה מזהה משאבי חוסן מובחני תרבות, ובהם הגושפנקה הרבנית והתמיכה המשפחתית, המשמשים כעוגנים לוויסות רגשות אשם וליצירת מרחב בטוח מפני שיפוטיות קהילתית. המחקר מציע את המושג "חווית תיקון רגשית" כגורם חוסן קריטי, הממיר את המניע הכלכלי-פרקטי בשאיפה למימוש עצמי ולחשיפת פוטנציאל אישי גנוז. ממצאי המחקר מצביעים על הזיקה בין התמדה אקדמית במגזר החרדי ליכולת לגשר על קונפליקטים זהותיים עמוקים. המחקר ממליץ על מעבר מתמיכה פדגוגית טכנית לליווי זהותי-רגשי מותאם, כזה המכיר במורכבות המעבר שבין עולם הישיבה לכותלי האקדמיה.

מילות מפתח: אקדמיה, חוסן, חרדים, מימוש עצמי, נשירה מלימודים, רווחה רגשית

רקע תאורטי

חרדים באקדמיה

בעשור האחרון חלו שינויים דרמטיים בהשתלבות גברים חרדים באקדמיה עם גידול של כמעט פי שניים במספר הסטודנטים: מכ-8,500 בשנת תשע"ה ליותר מ-17,000 בשנת תשפ"ד

* ד"ר אורלי שי, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון, המגמה לחינוך מיוחד
1 המחקר נערך במסגרת המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון.

(מלאך וכהנר, 2025). אף שנשים מהוות את רוב הלומדים, מספר הגברים עולה בהתמדה ומגיע לכ-6,000 בשנה. לצד הגידול המספרי, נתונים מהשנתיים האחרונות מצביעים על שינוי מבני במאפייני הלומדים: בניגוד לתחילת העשור הקודם, אז בלטה נשירה המונית שנבעה בחלקה מחוסר מוכנות אקדמית מספקת, הרי שכיום המגמה היא של התמקצעות. צמצום המלגות והתנאים הכלכליים המשתנים הובילו לסינון טבעי, שבעקבותיו עלה מספר המסיימים והפונים לתארים מתקדמים (Axelrad et al., 2025).

השינוי המשמעותי ביותר נכון ל-2025 נרשם בתחומי החינוך וההוראה, המושכים 32% מהסטודנטים הגברים. הפילוח המוסדי מלמד כי רובם המכריע משתלבים במכללות אקדמיות לחינוך ובמכללות המציעות התאמה תרבותית והפרדה מגדרית. העדפה זו נובעת מסיווגה של ההוראה כמקצוע בעל לגיטימציה קהילתית רחבה, המאפשר עבודה בתוך המגזר ושימור סדר היום הדתי. הרקע המרכזי לנהירה זו הוא רפורמת "אופק חדש" בחינוך החרדי, שהפכה את התואר האקדמי לצורך חיוני לקידום בשכר ולביטחון תעסוקתי. מגמה זו בולטת הן במסלולי לימוד לתואר ראשון והן בתוכניות השלמה למורים בפועל, וניכרת גם בעלייה בלימודים לתארים מתקדמים, המסתכמת בכ-2,500 סטודנטים בשנה זו (מלאך וכהנר, 2025; רגב ומילצקי, 2024). למרות מגמת ההתמקצעות סוגיית ההתמדה בקרב גברים נותרה מאתגרת. שיעורי הנשירה בקרבם הם מהגבוהים במערכת ועומדים על 45%-55%, כאשר עיקר הנשירה מתרחשת בשנה א'. נתונים אלו מדגישים את הפער הרב בין הצורך הכלכלי לבין המוכנות ללימודים. גברים חרדים נכנסים לאקדמיה בגיל מאוחר יחסית, לרוב כבעלי משפחות, כלומר הם נמצאים בנקודת פתיחה המאופיינת מלכתחילה בעומס רגשי וכלכלי גבוה (לוי, 2021; מלחי, 2024). איתור החסמים מלמד כי למרות המענה הכלכלי והאקדמי, שורש הקושי נעוץ ברווחה הרגשית ובקונפליקט המובנה שבין עולם הישיבות לדרישות האקדמיה. גם לאחר הכפלת שיעורם באקדמיה (מלאך ואח', 2022; מלחי, 2024), ייצוגם ביחס לאוכלוסייה הכללית עדיין נותר נמוך, מה שהופך את חקר החוסן האקדמי של אוכלוסייה זו לרלוונטי מתמיד.

החברה החרדית

החברה החרדית בישראל מהווה קבוצה ייחודית באוכלוסייה היהודית, השואפת לשמר אורח חיים דתי-הלכתי מחמיר ולהתבדל מהתרבות המערבית ומהמודרנה (בארט ואח', 2024; רגב ומילצקי, 2024). היא מאורגנת סביב קהילות וזרמים, העיקריים שבהם הם הספרדים, החסידים והליטאים, ולצידם פלגים בולטים כקהילת חב"ד, "העדה החרדית" ונטורי קרתא, המקיימים מוסדות חינוך, שירותים קהילתיים ומערכות כלכלה ותקשורת עצמאיים. בלב הזהות המגזרית עומדים לימודי הקודש כערך עליון, ולצידם שמירת מצוות קפדנית, פיקוח חברתי, כפיפות לסמכות רבנית ומערכת חינוך נבדלת (מלחי, 2024; Neriya-Ben Shahr et al., 2024). ערכים אלו מעצבים את זהותו של הגבר החרדי כלמדן המקדיש את חייו ללימוד התורני. אתוס זה אינו מסתכם בעיסוק לימודי גרידא, אלא מהווה מרכיב מכונן בזהות הגברית המעניק לפרט יוקרה חברתית וסטטוס קהילתי. זהות זו נשענת על נרטיב המקדש את הלימוד ומדגיש את הריחוק

המכוון מעולם התעסוקה וההשכלה הכללית (מלחי, 2024). כפועל יוצא מכך הקהילה מאופיינת בשיעורי תעסוקה נמוכים בקרב הגברים ובמספר נפשות גבוה למשפחה, נתונים המובילים רבים מחבריה לחיות בעוני יחסי (רגב ומילצקי, 2024; Malovicki-Yaffe & Shafir, 2025; (Perelman & Goldberg, 2024).

חסמים בלימודים אקדמיים בקרב החברה החרדית

הקהילה החרדית מאופיינת באורחות חיים, באמונות ובערכים מובחנים השונים באופן מהותי מאלה של החברה הכללית. הבדלים אלה יוצרים חסמים משמעותיים המקשים את השתלבותם באקדמיה ומעמידים את הלימודים האקדמיים כלא מובנים מאליהם (פרידמן, 2021). אעמוד עתה על שלושה חסמים מרכזיים:

1. **חסם ערכי-זהותי** - חסם זה כולל שני היבטים נפרדים: (א) **חסם אידאולוגי-ערכי** הנוגע לשאלת היחס כלפי ההשכלה הכללית ובראשה האקדמיה. היבט זה מזוהה עם ייצוג ערכים מודרניים, פתיחות חשיבתית וליברליזם, העלולים לעמוד בסתירה לערכי השימור התרבותי והדתי של הקהילה. כל סטייה מעיסוק בנושאי קודש נחשבת בקהילה החרדית לחסרת ערך (מלחי, 2024). קיים חשש מתמיד שהחשיפה לעולם המושגים האקדמי תוביל לשינוי בזהות הדתית או לעזיבת הדת, ולכן הקהילה דוגלת בבדלנות מהחברה החילונית (Farkash & Kaplan, 2025); (ב) **חסם זהותי-קהילתי** הנובע מהציפייה החברתית והנורמטיבית מהגבר החרדי להקדיש את חייו ללימוד תורה כערך עליון. עבור סטודנטים חרדים, נטישה חלקית של ה"כולל" לטובת לימודים באקדמיה כרוכה ברגשות אשם כבדים ובחשש מסנקציות חברתיות או פגיעה בתדמיתם הקהילתית (מלחי, 2024; Farkash & Kaplan, 2025). יציאה מן ה"כולל" ומחברת הלומדים, המקדשת את הלימוד האליטיסטי, לעבר עולם התעסוקה והאקדמיה נתפסת כהתרחקות מהייעוד הרוחני וכנסירה מהאידיאל המצופה מהם, מה שמוביל להרגשת כישלון והחמצה. הפער שבין הציפייה להקדיש את החיים ללימודי תורה לבין הבחירה המעשית באקדמיה יוצר דחק נפשי משמעותי ואף חרדה בשל התחושה שהם מאכזבים את סביבתם (מלחי, 2024).
2. **חסם מבני** - חסם זה נובע ממבנה מערכת החינוך החרדית, המתמקדת בלימודי קודש וממעטת בלימודי ליבה. לימודים כלליים נדחקים לשוליים, ומכאן שסטודנטים חרדים מגיעים לאקדמיה עם פערים באנגלית, במתמטיקה ובמדעים, תחומים בסיסיים לחשיבה אקדמית (בארט ואח', 2024; לוי, 2021). ניסיונות המדינה לשלב לימודי ליבה במסגרות החרדיות טרם הצליחו (Katzir & Perry-Hazan, 2024), לפיכך רבים מהסטודנטים מעדיפים ללמוד במכללות המאפשרות קבלה גם ללא שליטה מעמיקה במקצועות אלו (מלאך ואח', 2022).
3. **חסם חברתי-כלכלי** - חסם זה כולל שלושה היבטים עיקריים: (א) החברה החרדית מאופיינת לרוב בכושר השתכרות נמוך שאינו תואם את צורכי המחיה של משפחותיה. לרבים מחבריה אין גב כלכלי, לפיכך הם מתמודדים עם קושי ממשי במימון הוצאות שוטפות. לכן הוספת

תקציב למימון שכר לימוד אקדמי הוא חסם מהותי בדרך לרכישת השכלה גבוהה (מלחי, 2024); (ב) סדר יומם של גברים חרדים עמוס במיוחד, שכן הם נדרשים לשלב בין לימוד תורה אינטנסיבי, שהוא מרכז חייהם הרוחניים, לבין מחויבויות משפחתיות וקהילתיות, כמו השתתפות בתפילות, שיעורי תורה ולעיתים גם עבודה חלקית לפרנסת המשפחה. על רקע זה בחירתם להצטרף למסלול אקדמי היא בבחינת עומס נוסף. העמידה במטלות אקדמיות יוצרת קושי ממשי לתמרון בין העולמות (לוי, 2021); (ג) מרבית הסטודנטים החרדים הם הראשונים במשפחתם הפונים לאקדמיה (דור ראשון), מה שהופך את דרכם למורכבת יותר. בהיעדר היכרות מוקדמת של המשפחה עם עולם ההשכלה הגבוהה ובשל חוסר הבנה של האתגרים הכרוכים בלימודים או הסתייגות אידאולוגית מהפנייה למסלול אקדמי, לרוב הם אינם זוכים לתמיכה מעשית או רגשית משמעותית מבני המשפחה. זאת דווקא בשעה שהתמיכה מהבית חשובה מתמיד. מצב זה עלול להגביר את תחושת הבידוד של הסטודנט ולהפחית את יכולתו להתמודד עם לחצים לימודיים, כלכליים ורגשיים (Naor et al., 2022). אם כן, הקשיים הערכיים, החינוכיים והחברתיים-כלכליים יוצרים מעגל של חסמים המקשים על הפרט החרדי לפרוץ אותו בדרך להשכלה במוסדות אקדמיים. המחקרים שנערכו עד כה לבדיקת הקשיים של הסטודנטים החרדים באקדמיה התמקדו במאפיינים כלכליים המקשים על תשלום שכר לימוד ובפערים לימודיים בתחומים כמו אנגלית, מתמטיקה ומדעים (לוי, 2021). אף שניתנו להיבטים אלו מענים להשלמת החסרים, נשירתם מהאקדמיה נותרה גבוהה (מלאך ואח', 2022). בחינת גורמי העומק לנשירה זו מלמדת כי מדובר באינטראקציה מורכבת בין מאפייני הסטודנט למשאבים המוסדיים, כאשר המעבר מהישיבה לאקדמיה נחוה לעיתים כהגירה למרחב זר ואפיסטמי הדורש הון פסיכולוגי עצום (רובין וטייב, 2021). מחקרים שבחנו את התמדת הסטודנטים החרדים מדגישים כי יש לעבור ממודל כלכלי של הצלחה למודל הממוקד ברווחה רגשית (well-being) ובתחושת תקווה, שכן אלו המנבאים המרכזיים ליכולת ההתמדה (רובין ואח', 2020).

עם זאת, חשוב לציין כי המפגש בין הסטודנט החרדי לאקדמיה אינו מאופיין רק בקונפליקט אלא מלווה גם בתהליכי לגיטימציה אקטיביים. סטודנטים חרדים מצליחים ליישב את הפער המושגי והערכי דרך מנגנוני לגיטימציה שונים, ביניהם "לגיטימציה יומית" (ראיית התואר ככלי לרווחה כלכלית) ו"לגיטימציה מותאמת" (הסתמכות על סביבת לימודים נפרדת ומותאמת). אלה מאפשרים לסטודנט לתפוס את רכישת הידע האקדמי לא כזניחה של ערכי הקהילה, אלא כצורך פונקציונלי בעל הכשר חברתי (Golan & Fehl, 2020). הבנת מנגנונים אלו חיונית להבנת החוסן האקדמי, שכן הם מאפשרים לסטודנט להפחית את רגשות האשם ואת הדחק הרגשי הנובע מהשהייה במרחב האקדמי הזר.

אם כן, בשונה ממחקרים קודמים יתמקד המחקר הנוכחי בגורמי רווחה רגשיים כדי לבחון את השפעתם על החוסן האקדמי ועל ההתמדה בלימודים.

רווחה רגשית ולימודים אקדמיים - מבט אינטגרטיבי

החרדה מהווה גורם מרכזי המשפיע על איכות החיים ועל רווחתו הרגשית של הלומד. היא מתבטאת באישקט פיזי, כגון דופק ונשימה מהירים, הזעה, רעד, סחרחורת, מתח נפשי, חשש ודאגה עזה ובתחושת חוסר אונים אל מול איומים ממשיים או נתפסים הפוגעים באיכות החיים (Brumariu et al., 2023; San et al., 2022). בספרות מקובל להבחין בין חרדה מצבית, המתעוררת אל מול אירוע ספציפי, כגון חרדת בחינות, לבין חרדה תכונתית, המייצגת נטייה אישיותית יציבה (Thomas et al., 2022). חרדה בהקשר לימודי עלולה להוביל להטיה קוגניטיבית שלילית, לפגיעה בריכוז ולהנמכת הישגים עד כדי מתאם גבוה לנשירה מהלימודים (AlKandari, 2020; Ladejo, 2023). תפקידו של החוסן הפסיכולוגי חיוני אפוא, שכן הצלחה בניהול החרדה מאפשרת המשכיות במטלות היום-יום ומניעת עזיבת הלימודים האקדמיים (VanderLind, 2017).

לצד החרדה מהווה הדחק האקדמי (academic stress) מרכיב דומיננטי בהבנת הרווחה הרגשית של סטודנטים בחינוך הגבוה. הדחק מוגדר כחוויה נפשית ופיזיולוגית של מתח, הנובעת מהפער הנתפס שבין הדרישות הלימודיות לבין המשאבים העומדים לרשות הסטודנט. כאשר הסטודנט מעריך את דרישות המערכת - הכוללות מבחנים, מטלות מרובות, לחץ זמן ותחרותיות - ככאלה העולות על יכולות ההתמודדות שלו, הן נחוות כאיום על רווחתו האישית ומשפיעות על מגוון היבטים, החל מהישגים לימודיים ועד לבריאות הנפשית (Brata et al., 2025). לדחק אקדמי השלכות מרחיקות לכת על בריאותם הפיזית והפסיכולוגית של הלומדים. עם אלה נמנים הפרעות שינה, חרדה, קשיי ריכוז וירידה במוטיבציה ללמידה. לעומת רמות מתונות של לחץ, העשויות לעודד צמיחה ושגשוג בקרב סטודנטים מסוימים, השלכותיו של דחק כרוני, המוגדר כדחק המתרחש בתדירות רבה ולאורך זמן (בייחוד בהיעדר אסטרטגיות התמודדות אפקטיביות), עלולות להוביל לקשיי תפקוד ולפגיעה משמעותית באיכות החיים (Pérez-Jorge et al., 2025).

מרכיב חיוני נוסף במערך הרווחה הרגשית הוא החוללות העצמית (self-efficacy), קרי אמונת הפרט ביכולתו לבצע משימה מסוימת בהצלחה. אמונה זו מעלה את הציפיות להצלחה במבחנים ומדרבנת השקעת מאמץ המובילה להישגים גבוהים יותר (Vaughn et al., 2020). לעומת הציפייה לכישלון, המפחיתה מוטיבציה, תרגול והשקעה ומובילה לתוצאות ירודות (Fior et al., 2022). קיים קשר הדוק והדדי בין חוללות עצמית לבין רמות חרדה: חוללות גבוהה מסייעת בשליטה על החרדה ובוויסות הלמידה, ואילו חוללות נמוכה מנבאת דחק כרוני ודיכאון בקרב סטודנטים (Esteban et al., 2022; Hood et al., 2021). התערבויות המיועדות להגברת החוללות נמצאו יעילות בהפחתת חרדה ובשיפור ביצועים אקדמיים (Niazov et al., 2022; Santos & Alliprandini, 2023).

השאיפה לרווחה רגשית שלמה קשורה קשר הדוק בצורך במימוש עצמי, המוגדר כנטייתו של הפרט להשיג את שאיפותיו הייחודיות ולמצות את הפוטנציאל הטמון בו (Cinar-Tanriverdi, 1971; Karabacak-Celik, 2023; Maslow, 1971). בניגוד לתפיסות העבר, גישות עכשוויות

רואות במימוש העצמי גורם מרכזי לרווחה שאינו תלוי בהכרח במילוי צרכים קודמים, והוא משפיע ישירות על ההחלטה לפנות ללימודים אקדמיים (Shutenko et al., 2021). נמצא כי מימוש עצמי קשור לסיפוק רב מהחיים, לצמיחה אישית ולאוטונומיה, וכן קיים קשר חיובי חזק בינו לבין חוללות עצמית והישגים אקדמיים, לצד קשר שלילי הפוך למצבי דחק וחרדה (Kaufman, 2023; Travis & Bunde, 2022).

הבנת הממשק המורכב שבין רווחה רגשית, חוסן אקדמי, חוללות ומימוש עצמי חיונית אפוא לבחינת חוויותיהם של סטודנטים באקדמיה ולזיהוי הגורמים המאפשרים התמדה אל מול אתגרי הלימודים.

ניתן לסכם ולומר כי למרות הגידול במספר הגברים החרדים הפונים לאקדמיה, נותרו שיעורי ההתמדה נמוכים. לעומת מחקרים קודמים שהתמקדו בחסמים טכניים, כגון פערי ידע וקשיי מימון (לוי, 2021), נתוני שנתון 2025 (מלאך וכהנר) מצביעים על הימצאות שורש הבעיה בהיבטים רגשיים וחברתיים.

ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בהתמקדות בסטודנטים גברים חרדים במסלולי הכשרה להוראה. התחום הנחקר הוא מודל בעל מאפיינים חשובים, כאשר מצד אחד מדובר בתחום המבוקש ביותר בקרב גברים חרדים (כ-32% מהלומדים) בשל הלימה תרבותית ורפורמות שכר כגון "אופק חדש", ומצד שני דווקא במסלול זה, האמור להיות מוגן ותומך, שיעורי הנשירה גבוהים ומעידים על פגיעה ברווחה הרגשית ובחוסן האקדמי. המחקר הנוכחי שואף למלא את הפער המחקרי הקיים דרך בחינת גורמי העומק הרגשיים (כגון חרדה, חוללות עצמית ומימוש עצמי), הייחודיים לסטודנט החרדי המתכשר להוראה, ובכך להציע הבנה מעמיקה יותר של הפרדוקס בין הבחירה במקצוע "מגזרי" לבין קשיי ההתמדה בו.

שאלות המחקר

שאלת המחקר המרכזית היא:

- כיצד חווים סטודנטים גברים חרדים בהכשרה להוראה את הרווחה הרגשית שלהם ואת חוסנם האקדמי במהלך הלימודים?
- משאלה זו נגזרות שאלות המשנה:
1. אילו היבטים רגשיים (כגון חרדה, דחק או תחושת מימוש) מתארים הסטודנטים כדומיננטיים במפגש בין עולמם הערכי-קהילתי לבין דרישות האקדמיה?
 2. מהם הגורמים הנתפסים על ידי הסטודנטים כ"מכרסמים" בחוסנם האקדמי, ומהם הגורמים הנתפסים כמעצימים אותו?
 3. כיצד מתפרשת חווית המימוש העצמי של הסטודנט במסגרת לימודי ההוראה, וכיצד היא קשורה להחלטתו להתמיד בלימודים או לנשור מהם?

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי עושה שימוש בשיטה האיכותנית־נרטיבית בהיותה מאפשרת בחינה מעמיקה של סוגיות מתוך עולמם של המרואיינים במסגרת מערכת הערכים ובהקשר החברתי הייחודי להם. שיטה זו מסייעת בארגון מהימן והגיוני של נתונים (שקדי, 2003) וחושפת הבנה אותנטית ומעמיקה של מניעיהם של גברים חרדים הבוחרים בלימודים אקדמיים.

המשתתפים: רואיינו שניים עשר גברים חרדים, כולם סטודנטים לתואר ראשון במכללות לחינוך והוראה במגמות שונות, בין הגילים 24–35. המרואיינים מגדירים עצמם חרדים, כאלה שלמדו ב"ישיבה" וכיום משלבים בסדר יומם לימודים ב"כולל". לוח 1 שלהלן מפרט את המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים.

לוח 1. מאפיינים דמוגרפיים של המשתתפים במחקר

שם המרואיין ²	גיל	מצב משפחתי	שנת לימוד	מקום לימוד באקדמיה	עבודה	מכינה קדם־אקדמית
אברהם צדוק	29	נשוי + 3	חנ"ג - שנה א'	גבעת ושינגטון	עבודות מזדמנות	לא הלך למכינה
יצחק נפתלי	31	רווק	חנ"ג - שנה ב'	גבעת ושינגטון	לומד ועובד	היה במכינה: השלמת בגריות - אנגלית, מתמטיקה פיזיולוגיה
דוד בנימין	29	נשוי + 3	תואר ראשון בחינוך והוראה - שנה ג'	בית וגן - מכללה ירושלים	ביום מנהל מוסד תורני; בערב מלמד סטודנטים תורה	מכינה במכללת עזריאל
חיים שלמה	35	נשוי + 3	חינוך, תושב"ע ומחשבת ישראל - שנה ב'	מכללה ירושלים	ביום מלמד בישיבה; בערב עובד עם נוער בסיכון דרך העירייה	השלמה מקוצרת (מגיל 30 ומעלה) במתמטיקה ואזרחות
מרדכי יוסף	24.5	נשוי + 2	תעודת הוראה ליסודי - שנה א'	אורות ישראל - רחובות	בערב מלמד שיעורי גמרא	לא הלך למכינה
פנחס נח	34	נשוי + 4	חינוך, תושב"ע ומחשבת ישראל	מכללה ירושלים	ביום מלמד בישיבה	השלמה מקוצרת מתמטיקה ואזרחות

שם המרואיין ²	גיל	מצב משפחתי	שנת לימוד	מקום לימוד באקדמיה	עבודה	מכינה קדם אקדמית
חנן דוד	26	נשוי + 3	תעודת הוראה ליסודי - שנה א'	אורות ישראל - רחובות	בערב מלמד שיעורי גמרא	לא הלך למכינה
ברוך יהושע	28	נשוי + 2	חנ"ג - שנה ב'	גבעת ושינגטון	עבודות מזדמנות	מכינה הכנה לבגרות
ישראל מאיר	25	נשוי + 1	תעודת הוראה ליסודי - שנה א'	אורות ישראל - רחובות	עבודת הוראה ביום + לימודי הוראה	מכינה באנגלית
מנחם מנדל	27	נשוי + 3	תעודת הוראה ליסודי - שנה ב'	אורות ישראל - רחובות	לומד ב"כולל" + עבודות מזדמנות בערב	מכינה באנגלית
שמעון אפרים	27	נשוי + 1	תעודת הוראה - שנה ב'	אורות ישראל - רחובות	לומד בכולל שיעורי תורה + עבודות מזדמנות	לא הלך למכינה
לוי יששכר	30	נשוי + 2	תעודת הוראה במקרא - שנה ב'	מכללה ירושלים	לומד ב"כולל" + עבודות מזדמנות בערב	לא הלך למכינה

כלי המחקר: כלי המחקר האיכותני שנעשה בו שימוש הוא ריאיון עומק מובנה למחצה. השאלות עסקו בדרכי התמודדותם של המרואיינים עם הלימודים האקדמיים. הכלי בעל מתווה מוגדר לשאלות פתוחות ומאפשר גמישות כהוספת שאלות ובקשת הבהרה בהתאם לעולה מהריאיון. הכלי מאפשר למרואיין לענות על הסוגיה בהרחבה מנקודת מבטו האישית (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021). להלן מספר שאלות לדוגמה:

- שאלה 12: סטודנטים רבים מתארים את הכניסה לאקדמיה ככניסה למדינה זרה. האם לפעמים אתה מרגיש זר במכללה? באילו רגעים זה בולט במיוחד?
- שאלה 16: תאר רגע או סיטואציה בלימודים שהרגשת בהם לחץ או הצפה. איך פעלת באותו רגע?
- שאלה 24: האם קרה שחשת קונפליקט בין הציפיות של המשפחה/קהילה לבין היותך סטודנט? איך ההרגשה הזו השפיעה על הלמידה שלך?
- שאלה 28: באיזו מידה הלימודים במכללה גורמים לך להרגיש שאתה מממש כישרונות שלא באו לידי ביטוי קודם?
- שאלה 29: איך אתה חווה את המפגש בין שיטות הלימודים באקדמיה לבין עולם הערכים התורני שעליו גדלת?

- שאלה 36: אילו כלים שרכשת בעולם הישיבות עוזרים לך היום להרגיש בטוח בעצמך מול הלימודים האקדמיים?
- שאלה 40: האם קרה שחשבת להפסיק את הלימודים האקדמיים? מת? עד כמה זה מעסיק אותך? מה עצר אותך מלפרוש?

הליך: הסטודנטים שנדגמו במדגם נוחות לומדים בשלוש מכללות: גבעת ושינגטון (שלושה מרואיינים), אורות ישראל - רחובות (חמישה מרואיינים), המכללה ירושלים (ארבעה מרואיינים). על פי העדפת המרואיינים חמישה ראיונות התקיימו במכללה פנים מול פנים, ושבעה - בריאיון טלפוני. כל ריאיון נמשך בין 60-90 דקות. כל הראיונות הוקלטו בהסכמת המרואיינים ותומללו לצורך ניתוחם בהמשך.

ניתוח: ניתוח השיח הנרטיבי נעשה בהתאם למתודולוגיה האיכותנית (Islam & Aldaihani, 2022). כל תמה מציגה עניין חשוב שהעלה המרואיין. הליך בחירת התמות כלל מספר שלבים: כל ריאיון נקרא ונחת בנפרד לצורך זיהוי התמות המרכזיות; לאחר מכן הראיונות נקראו שוב כדי לאתר ולמייין את האמירות הרלוונטיות בתמות; בהמשך נערכו קריאות חוזרות כדי לבחון את מיקוד התמות שגובשו ואת מידת דיוקן; כדי לחזק את מהימנות הקטגוריות עוזרת מחקר קראה שוב את הנתונים. בסיום קריאתה נקבעו יחדיו התמות והקטגוריות; לבסוף גובשה רשימת התמות והקטגוריות לניתוח הראיונות.

אתיקה: המרואיינים, כולם אנשים בוגרים, נתנו את הסכמתם המודעת לריאיון, להקלטתו, לתמלולו ולשימוש בו על פי כללי האתיקה המקובלים. בתחילת הריאיון הודגש שהריאיון אנונימי וכל השמות במחקר יהיו בדויים. ההשתתפות היא על בסיס התנדבותי, וביכולתם של המשתתפים להפסיק את הריאיון בכל עת. הובטח למרואיינים שכל הפרטים העולים מהריאיון הם לצורכי מחקר בלבד.

ממצאים

במחקר רואיינו גברים חרדים על חוייתם כסטודנטים באקדמיה. בניתוח הנתונים זוהו שתי תמות מרכזיות המאורגנות סביב ציר הרווחה הרגשית והחוסן האקדמי: האחת עוסקת במנגנוני רווחה רגשיים המכרסמים בחוסן האקדמי ומייצרים חוויה של דחק כרוני ואיום על הזהות; השנייה עוסקת במשאבי חוסן ובמחוללי רווחה רגשיים מותאמי תרבות, התורמים להתמדה ולבניית תחושת מסוגלות מחודשת.

מנגנוני רווחה רגשיים המכרסמים בחוסן האקדמי

תמה זו אינה מתארת רק את החסמים האובייקטיביים, אלא גם את האופן שבו הם מתורגמים לחוויה רגשית של פגיעות, חרדה וערעור החוסן הפנימי.

הרהורי פרישה ומשבר זהות כרוני

לימודים באקדמיה נחווים כמסע מפרך עבור הסטודנטים החרדים לא רק בשל העומס, אלא בשל מאבק מתמיד על לגיטימציה לזהות חרדית במרחב זר (רובין וטייב, 2021), כדברי לוי יששכר: "היו רגעים שפשוט רציתי לעזוב הכול. אתה מרגיש שזה גדול עליך, יש פערים. היו לי כמה פעמים שחשבתי ברצינות להפסיק את הלימודים ולחזור למה שהכרתי קודם". השימוש של לוי יששכר בביטוי "מרגיש שזה גדול עליך" והרצון לחזור לעולם שהכיר אינם מבטאים רק עייפות, אלא ערעור על תחושת המסוגלות. בשונה מהעולם הישיבתי, שבו הסטודנט לרוב חווה הצלחה והערכה ("סמכות ידע"), הוא פוגש עתה במערכת הבוחנת אותו לתחושתו בעולם זר ובכלים זרים. הקונפליקט בין העיסוק בלימודי קודש לבין לימודים אקדמיים מלווה את הסטודנטים ברוב שנות לימודיהם ועשוי להביא לנשירה. וכך שיתף יצחק נפתלי: "לפני שהתחלתי בשנה ג' התלבטתי אם להפסיק לימודים או להמשיך במסלול יותר חרדי". התלבטות זו משקפת את המאבק הפנימי ואת החרדה מפני אובדן הזהות הקהילתית לטובת ההישג האקדמי.

מנגנוני דחק מתמשך וקונפליקט בין "קודש" ל"חול"

ניתוח הממצאים מעלה כי הדחק שחווים הסטודנטים אינו מסתכם בעומס מטלות אובייקטיבי, אלא מתבטא כדחק קיומיי-ערכי מתמשך. בהתאם להגדרתם של פרז ואח' (Pérez-Jorge et al., 2025), השימוש במושג "דחק כרוני" במחקר זה אינו מבקש לכמת את מספר אירועי הלחץ, אלא לתאר את תחושת ההתמשכות והתדירות הסובייקטיבית של גורמי הלחץ בחיי המרואיינים. דחק זה מתבטא בתיאורי "מחנק" ו"שבירה", המעידים על חוויה רגשית של עומס מצטבר נטול הפוגה, הנובע מהתנגשות פנימית בין מערכות ערכים וציפיות סותרות. הדחק המתמשך מחולק לשלוש קטגוריות מרכזיות המייצגות את ייחודיות המגזר, כמתואר להלן.

1. קונפליקט תפקידים: תמרון בין העולמות - "בן תורה" ו"סטודנט"

אחד המנגנונים המרכזיים המכרסמים בחוסן האקדמי הוא תחושת דחק הנובעת מקונפליקט תפקידים (role conflict) אינטנסיבי בין זירות חיים תובעניות. עבור הסטודנט החרדי, התמרון בין המשימות השונות אינו מתמצה בניהול זמן טכני-לוגיסטי, אלא מהווה מאבק רגשי מתמשך על סדרי עדיפויות ועל עיצוב הזהות. הסטודנטים חווים עומס תפקידים המייצר חיכוך מתמיד בין הזהות הרוחנית (המתבטאת בלימוד תורה ב"כולל") לבין מחויבות למשפחה הגרעינית ובין הדרישה האקדמית הנתפסת כעיסוק ב"חול". מאבק זה מקבל ביטוי פיזי ורגשי עמוק, כפי שניתן לראות בתיאורו של אברהם צדוק: "המצב מלחיץ כי לימודים אקדמיים דורשים המון. גם מבחינה משפחתית [...] לא פשוט כי יש המון מטלות בבית, לימודים ב'כולל' וקשה עם הילדים. לפעמים מרגיש חנוק ממטלות". השימוש במילה "חנוק" מעידה על כרסום ברווחה הרגשית (well-being), כך שהוא חש שהמערכת האקדמית עלולה לאיים על התא המשפחתי והרוחני. חיים שלמה מתאר חוויה תמידית של "כיבוי שרפות": "קם שעה קודם. עובד קשה, אין הנחות. שנתיים של שיגעון. בבוקר מלמד בישיבה, בערב עובד שלוש פעמים בשבוע, וגם

הילדים בבית צריכים את שלהם. המצב מורכב ומלחיץ. תחושה של 'כיבוי שרפות'. כך נמצא כי הדחק הכרוני הנובע מסדר היום הצפוף מוביל ישירות לערעור החוסן האקדמי ולהרהורי פרישה, במיוחד כאשר הסטודנט נדרש להכריע במדרג הזהויות שלו. הממצא המעניין מתייחס לכך שהלימודים האקדמיים אינם בראש סדר העדיפויות הערכי בקרב הסטודנט החרדי, ולכן הם הראשונים להיפגע ברגעי משבר. כדברי דוד בנימין: "כן בהחלט חשבתי להפסיק לימודים [...] בגלל שהלימודים שלי במכללה לא במקום הראשון חשבתי לפרוש [...] בסוף החלטתי לצמצם לימודים". ההחלטה לצמצם או לדחות את הלימודים היא אמצעי להפחית את רמת הדחק, והיא משקפת את השבריריות של ההתמדה האקדמית בקרב סטודנטים אלו, המנסים לשמור על שלמות העצמי בתוך סדר יום לחוץ.

2. דחק כלכלי על מצע האחריות התורנית והמשפחתית
המחסור הכלכלי נחוזה כפגיעה ישירה ברווחה הרגשית של הסטודנט כמפרנס, תפקיד המקבל משנה תוקף תרבותי בחברה החרדית. למרות קבלת מלגות, חוסר היכולת לממן הוצאות נלוות (כגון בייביסיטר או נסיעות) מייצר דאגה מתמדת. חיי צמצום אינם רק נתון טכני יבש, אלא הם נחווים כפגיעה ישירה ברווחה הרגשית של הסטודנט המפרנס. פנחס נח מסביר: "קיבלתי מלגות מקמ"ח [קידום מקצועי חרדי] ומשרד החינוך. המלגות מאוד חשובות לי. לבני תורה, שאין להם בדרך כלל כסף, קשה להוציא שלושים אלף ש"ח ללימודים. אבל אין מספיק תמיכה לחרדים שרוצים ללמוד באקדמיה. אפילו בייביסיטר ונסיעות זה הרבה כסף. עזרה כספית הייתה יכולה להקל על הלחץ, להפחית בדאגה". וכך משתף דוד בנימין: "זה מאוד מדאיג אותי ומעסיק אותי. אני נתמך כלכלית. בלי עין הרע, יש לי משפחה, ילדים ודירה שצריך לממן וזה לא פשוט. אני רוב היום לומד ב'כולל', שם המלגה לא גבוהה בכלל. אני מקבל מלגות מקמ"ח וממשרד החינוך אבל זה לא מספיק".

גורם הזמן, כלומר הצורך לסיים לימודים בזמן קצר בשל מגבלה תקציבית, מייצר אפוא עומס רגשי נוסף. כך מעיד מרדכי יוסף: "בגלל שאנחנו דוחפים לתואר בזמן קצר, זה עולה הרבה. לדוגמה עולה לי ההשלמה עשרים אלף בשנה. זאת אומרת שצריך להוציא הרבה כסף בזמן קצר". תחושת הדחיפות להשלים את הלימודים בזמן קצר, העולה מדברי המרואיינים, גובה מחיר רגשי עד כדי תחושת הישרדות במרוץ.

3. פרדוקס ה"למדן": הפער בין זהות תורנית לחוללות עצמית אקדמית ודיגיטלית
מנגנון מרכזי המכרסם בחוסן האקדמי הוא הפגיעה בתחושת החוללות העצמית (self-efficacy) הנובעת מדיסוננס זהותי עמוק. הסטודנט החרדי, התופס עצמו כ"למדן" בעל יכולות קוגניטיביות גבוהות בעולם התורני, חווה באקדמיה עמדת נחיתות מפתיעה אל מול דרישות המדעים, השפה האנגלית והטכנולוגיה. הפער מהווה איום על "שלמות העצמי" של הסטודנט. אפרט שלושה היבטים בתוך איום זה.

א. **דיסוננס הלמדנות: ערעור החוללות העצמית אל מול המתודולוגיה והשפה האקדמית -** העובדה שסטודנט המורגל בלימוד עיוני מורכב מוצא עצמו חסר אונים אל מול כתיבה מחקרית, מערערת את תשתית החוסן שלו. שמעון אפרים אומר: "אני מרגיש לפעמים שאין לי את הכלים. אנחנו רגילים ללמוד גמרא, להעמיק בסברות, אבל פה זה עולם אחר לגמרי. למשל צריך לחפש מקורות ביבליוגרפים, לארגן הכול לפי כללים שלא הכרתי ולכתוב בצורה שהיא אחרת וחדשה לי. כל הזמן פוחד שלא אצליח לעמוד בזה ופשוט אכשל בקורסים". מדבריו עולה תחושת חוסר אונים הנוצרת לאור הזמן הרב שדורשת האוריינות המתודולוגית החדשה, מצב המערער את ביטחוננו ביכולת להשלים את התואר.

ב. **חיץ אידאולוגי: חסמים דיגיטליים וערעור האוטונומיה -** הניתוח מעלה כי הקושי במפגש עם הטכנולוגיה אינו מתמצה בהיעדר מיומנות, אלא מהווה חסם תרבותי-אידאולוגי. המחשב והמרחב המקוון נתפסים כזירות המאיימות על אורח החיים השמרני, ופער זה מייצר דחק רגשי הפוגע באוטונומיה של הלומד. כדברי לוי יששכר: "בטח זה מלחיץ. ההתמודדות עם המחשב היא מלחמה בשבילי. אנחנו באים מרקע שלא היה בו דגש על המחשבים, ופתאום צריך לשלוט בכול [...] אני רואה אצלנו בקבוצה שזה לא רק אני. זה קושי משותף להרבה חברים כמוני, שלא נחשפנו לטכנולוגיה הזו". חוסר המיומנות, הנובע מבחירה ערכית בחיים ללא אינטרנט פתוח, מוביל לתלות במעגלי תמיכה חיצוניים הפוגעת בחוויית "הלומד העצמאי". ברוך יהושע מתאר את העומס הרגשי הכרוך בצורך להסתמך על משאבי המכללה בשל היעדר כלים בבית: "מרגיש לחץ [...] למשל עם הצורך בהכנת עבודה סמינריונית. גם צריך להישאר במכללה להשתמש בספרייה, ובגלל זה מגיע מאוחר הביתה". כאשר הסטודנט נאלץ להסתמך על אחרים, בני משפחה או שירותי המכללה לביצוע פעולות טכניות בסיסיות, חל כרסום בדימוי העצמי שלו בהשוואה למי שהיה רגיל להיות אוטונומי ובר-סמכות בעולם התורה.

ג. **מעומס מצטבר ל"נקודת שבירה": השפעת הדחק הכרוני על החוסן האקדמי -** הצטברות החסכים, החל מאסטרטגיות למידה וכלה באוריינות דיגיטלית בקרב הסטודנט החרדי, מעצימה את חרדת המבחנים והביצוע לכדי מצב כרוני המאיים על ההתמדה. יצחק נפתלי מעיד על עוצמת החוויה הרגשית: "היו התקפי חרדה במשך שנים. החרדה הולכת וחוזרת, חרדת מבחנים [...] אני משתדל לעשות מה שצריך".

לסיכום, החוסן האקדמי של הסטודנט החרדי מותנה במידה רבה ביכולתו לשקם את החוללות העצמית שלו אל מול עולם המדע והטכנולוגיה, שנותר עבורו עולם זר ומאיים, ולהמיר את תחושת התלות בבנייה מחודשת של מסוגלות אקדמית עצמאית.

משאבי חוסן אקדמי ומחוללי רווחה רגשית מותאמי תרבות

עבור הסטודנט החרדי, הרישום למוסד אקדמי אינו פעולה טכנית גרידא אלא אירוע המעורר קונפליקטים זהותיים עמוקים. עוד לפני הכניסה למסלול ההכשרה ובמהלכו נדרש הסטודנט

להתמודד עם חסמים ייחודיים: השאיפה לשימור דמותו כ"בן־תורה", חסכים בידע ליבה, התנגדות קהילתית ורגשות אשם. תהליך ההתמדה בלימודים מותנה במציאת הצדקות פנימיות וחיזוניות המיישבות את המתח שבין עולם הערכים לבין הפרקטיקה האקדמית. הגורמים שנמצאו כמחוללי רווחה רגשית ומחזקי חוסן אינם אוניברסליים בלבד, אלא נטועים במערכת המשמעות החרדית.

1. יישוב הדיסוננס הערכי: הלימה בין תוכני ה"חול" לזהות ה"קודש"

החוסן האקדמי בקרב סטודנטים חרדים נבנה בראש ובראשונה באמצעות פתרון הדילמה האידאולוגית המלווה את הכניסה לאקדמיה. עבור הסטודנט החרדי, לימודי קודש מהווים ערך עליון, וכל עיסוק אחר עלול להיתפס כ"ביטול תורה" או כחשיפה לתכנים זרים המאיימים על עולמו הרוחני. הסטודנטים מבנים אפוא את רווחתם הרגשית באמצעות בחירת מסלולים או תכנים שאינם סותרים את "תפיסת הסף" הדתית שלהם, ובכך הם מצמצמים את הדיסוננס ויוצרים רצף זהותי. היבט זה בא לידי ביטוי בדבריו של לוי יששכר: "אני לומד הוראת מקרא. בחרתי בתחום הזה כי בעיניי, בתור אדם מאמין, חשוב ללמד את זה מתוך אהבה, לקרב לבבות". לוי יששכר לא לומד רק כדי להשיג תואר, אלא בא למלא שליחות שתכליתה "לקרב לבבות". דוד בנימין משתף: "לפני שהחלטתי ללמוד פה, ידעתי שהתכנים לתואר 'מפוקסים' בנושאים שאני רוצה ומתקיימים במכללה דתית. זה עונה על הדרישות הדתיות שלי [...] התואר לא מקדש את כל האמצעים. גם היום לא אהסס לעזוב את הלימודים אם הם לא יענו על תפיסת הסף הדתית שלי".

מציטוטים אלו עולה כי היכולת ליצור סינרגיה בין עולם התוכן האקדמי לבין עולם הערכים הדתי משמשת כמשאב חוסן פנימי רב־עוצמה. הסטודנטים אינם חווים את הלימודים כהתנתקות מהזהות החרדית, אלא כהרחבה שלה או ככלי המשרת אותה. יישוב הקונפליקט בדרך זו מאפשר להם לשהות במרחב האקדמי מתוך תחושת ביטחון ושלמות עצמית, ובכך פוחתים הרהורי הפרישה ומתחזקת יכולת ההתמדה לאורך זמן.

2. ה"גושפנקה" הרוחנית: אישור סמכות רבנית כעוגן לוויסות רגשות אשם

ממצא ייחודי למחקר זה מדגיש את תפקידו של הרב לא רק כסמכות הלכתית, אלא כמעניק לגיטימציה פסיכולוגית ורגשית לשהות במרחב האקדמי. בחברה החרדית הפנייה לרב בעת קבלת החלטות גורליות משמשת כמנגנון לוויסות חרדה המנטרל את החשש מפני סטייה מהדרך הקהילתית ומהנורמות הרוחניות. עבור הסטודנט, האישור הרבני פועל כ"גושפנקה" המכשירה את הצעד האקדמי וממירה את רגשות האשם הפוטנציאליים בתחושת שליחות וביטחון עצמי. היבט זה ניכר בדבריו של מרדכי יוסף: "באופן אישי אני לא עושה שום דבר והחלטה בחיים ללא הייעוץ של הרב שלי שהוא בעל תורה. הוא תמך בי וראה בלימודים האלה דבר טוב. דבר שלא חלילה יוציא אותי מהמקום שלי". חיים שלמה מתאר כיצד הלגיטימציה מאפשרת שינוי בפרשנות המציאות: "ברגע ששאלתי רב הוא אמר: 'ביטולה הוא קיומה', כלומר עדיף לעזוב קצת

את התורה ולחזור אליה אחר כך להרבה זמן". השפעתו של אישור זה כמשאב חוסן באה לידי ביטוי גם ברצון להנחיל את החוויה לאחרים, כפי שמציין מרדכי יוסף: "אם מישהו רוצה ללמוד... שתהיה הכוונה של בעל תורה. הייתי תומך בו ודוחף אותו לשם".

ממצאים אלו עולה כי הייעוץ הרבני מהווה עוגן רגשי משמעותי, המאפשר לסטודנט החרדי לבנות חוסן אקדמי בתוך סביבה העשויה להיות ביקורתית. הלגיטימציה אינה נותרת כאישור חיצוני בלבד, היא מופנמת כמשאב פנימי המגן על הסטודנט ברגעי משבר ומשמשת כחיץ מול לחצים חברתיים. היכולת להישען על סמכות רוחנית מעניקה לסטודנט מעין מרחב חסין, שבו הלימודים נתפסים כחלק אינטגרלי מדרכו של "בן-תורה" ולא כבגידה בה; יכולת התורמת ישירות לרווחתו הנפשית ולהתמדתו לאורך שנות התואר.

3. מעטפת התמיכה המשפחתית: מרחב בטוח מפני שיפוטיות קהילתית

בחברה סגורה ומלוכדת כחברה החרדית, המשפחה הגרעינית היא גורם מכריע בעיצוב החוסן האקדמי ובוויסות לחצים חיצוניים. התמיכה מצד בת-הזוג והמעגל המשפחתי הקרוב אינה מתמצה בעזרה טכנית או לוגיסטית, אלא נושאת משמעות ערכית עמוקה. היא מקנה לסטודנט אישור לכך שמעמדו ותפקידו בתוך הבית אינם נפגעים בעקבות היציאה לאקדמיה. עבור הסטודנט החרדי, המשפחה משמשת מרחב בטוח, כזה המגן עליו מפני שיפוטיות חברתית פוטנציאלית ומסייע ביישוב הדיסוננס שבין עולם הערכים המסורתי לדרישות המודרנה. חשיבותה של שותפות זו עולה מדבריו של מרדכי יוסף: "אצלי יש תמיכה מצד המשפחה שלי, וגם מצד המשפחה של אשתי [...] לי היה קצת חשש שאם אלמד באקדמיה זה יוציא אותי מה'כולל'. זה מנקודת מבטי האישית, שהלימודים לא יסתרו את הערכים שלי". חיים שלמה מחדד את התפקיד המגן של המעגל המשפחתי המצומצם אל מול החוץ: "בהחלטה על לימודים אקדמיים התייעצתי עם הרב ועם אשתי. עם חברים לא מתייעץ [...] הרב ואשתי היו בעד". נוסף על כך, השותפות המשפחתית מאפשרת פניות קוגניטיבית ללימודים, כפי שמציין מרדכי יוסף: "הייתה תמיכה של הרב וגם האישור של אשתי, שצריכה לתמוך בבית. כשקיבלתי את התמיכה של שניהם יצאתי ללימודים". ממצאים אלו ניתן להסיק כי התמיכה המשפחתית פועלת כמשאב חוסן אינטגרטיבי המגשר על הפער בין זהות הסטודנט לזהותו כאיש משפחה חרדי. האישור והשותפות מצד בת-הזוג מאפשרים לסטודנט להשקיע את משאביו הנפשיים בלימודים מתוך ידיעה שרווחת הבית וערכי הבית נשמרים. יתרה מכך, ההסתגרות בתוך "מעגל האמון" המשפחתי-רבני מאפשרת לסטודנט לנטרל את השפעתן של סטיגמות חברתיות בקהילה הרחבה, ובכך מחזקת את מחויבותו לתהליך האקדמי ואת תחושת הרווחה הרגשית שלו לאורך זמן.

מילוי חסך פנימי: מימוש עצמי כ"חויית תיקון" רגשית

אף שהספרות המחקרית העוסקת בחברה החרדית מדגישה לרוב את לימוד התורה כערוץ הבלעדי למימוש עצמי, הממצאים במחקר הנוכחי מצביעים על קיומו של מניע פנימי עמוק

למימוש דרך גילוי חזקות אישיות במרחב האקדמי. עבור הסטודנט החרדי, היציאה ללימודים אינה נתפסת רק כצורך כלכלי ("כרטיס עבודה"), אלא כחויית תיקון רגשית המאפשרת מילוי של חסך אינטלקטואלי וזהותי ארוך שנים. גילוי הזיקה למקצוע או לתחום דעת מסוים פועל כמשאב חוסן פנימי המגן על הסטודנט מפני שחיקה ונשירה ברגעי משבר. חוויה זו של גילוי עצמי עולה מתיאורו של אברהם צדוק, המזהה לראשונה הלימה בין אישיותו למקצועו: "חינוך גופני... זה מה שאני רוצה לעשות. ככה אני רואה את עצמי בחיים". עבור חיים שלמה הלימודים בגיל מאוחר הם מענה לחיפוש אחר משמעות רחבה יותר: "בגיל 28 הרגשתי שחסר לי משהו... רציתי להתמקצע. היום ללא תואר אקדמי אי אפשר להתקדם". פנחס נח מחדד את הצורך בסיפוק אישי מעבר לשורת הרווח: "ההמלצה שלי זה למצוא משהו שאתה אוהב. שנותן לך סיפוק וללמוד את זה... משהו שאוהבים ושאפשר להתפרנס ממנו".

קולות אלו מעידים כי המימוש העצמי באקדמיה מהווה עבור הגבר החרדי גורם משמעותי של רווחה נפשית המשלים את עולמו התורני ולא דווקא מחליף אותו. תחושת ה"תיקון" נובעת מהיכולת להצליח בזירה שנתפסה בעבר כחסומה או כזרה, ויש בה כדי לשקם את תחושת המסוגלות והערך העצמי. כאשר הלימודים נתפסים כביטוי ל"אני האמיתי" ולמימוש פוטנציאל גנוז, הסטודנט מפתח עמידות גבוהה יותר מול קשיי היום-יום והלחצים החברתיים תוך יצירת זהות אינטגרטיבית המשלבת בין למדנות תורנית למקצועיות אקדמית.

לסיכום, הממצאים חושפים תמונה מורכבת ורב-ממדית של חויית הסטודנט החרדי באקדמיה, המאורגנת סביב המתח הדינמי שבין מנגנוני דחק המכרסמים בחוסן האקדמי לבין משאבי חוסן מובחני תרבות. מהנתונים עולה כי הסטודנטים אינם מתמודדים רק עם חסמים פרקטיים של זמן ופרנסה, אלא הם נתונים בתוך דחק קיומי-ערכי מתמשך. דחק זה מתבטא ב"קונפליקט תפקידים" חריף בין זהות הלומד ב"כולל" לזהות הסטודנט באקדמיה וב"פרדוקס למדנות" המערער את החוללות העצמית במפגש עם עולמות המדע והטכנולוגיה הזרים.

מנגד, ממצאי המחקר מצביעים על קיומה של מערכת תמיכה ייחודית המאפשרת את ההתמדה האקדמית. בניית החוסן נשענת על יישוב הדיסוננס האידאולוגי דרך בחירת מסלולים ההולמים את הערכים, ועל קבלת "גושפנקה רבנית" המשמשת כעוגן לוויסות רגשות אשם וחרדת סטייה מהנורמה. התמיכה המשפחתית הגרעינית מייצרת מרחב בטוח המגן מפני שיפוטיות קהילתית, ואילו המימוש העצמי האקדמי נחוה כחויית תיקון רגשית הממלאת חסך אינטלקטואלי ופנימי.

בסיכומי של דבר, נראה כי רווחתו הרגשית של הסטודנט החרדי באקדמיה אינה תוצר של הסתגלות טכנית בלבד, אלא פועל יוצא של יכולתו לגשר על הפערים הזהותיים וליצוק משמעות ערכית במעשה הלמידה. תובנות אלו מדגישות את החידוש שבמחקר זה, המעביר את המוקד מהבנת החסמים החיצוניים להבנת התהליכים הנפשיים והאידאולוגיים המעצבים את עולמו של הסטודנט החרדי בדרכו לרכישת השכלה גבוהה.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את גורמי הרווחה הרגשית והחוסן האקדמי בקרב גברים חרדים הלומדים לתואר אקדמי בהוראה. בעוד שמחקרים קודמים התמקדו בחסמים טכניים וכלכליים (מלאך ואח', 2022), מחקר זה מציע תרומה תאורטית ייחודית במיקודו במנגנונים הפסיכותרבותיים המתווכים את חוויית הלמידה. במוקד הדיון עומד הפרדוקס של הכשרת גברים חרדים להוראה, כשמצד אחד מדובר בבחירה מקצועית טבעית ומתבקשת בקהילה, ומצד שני היא מלווה בדיסוננס זהותי ודחק רגשי עמוק.

הפרדוקס של הכשרה להוראה: בין התאמה מגזרית לכרסום זהותי
ממצאי המחקר חושפים פרדוקס מהותי: בחירת המרואיינים במסלול הוראה היא טבעית ומתבקשת לאור מרכזיותו של תחום החינוך בעולם הערכים החרדי. עם זאת, עצם המעבר למסגרת אקדמית (גם אם היא מותאמת) מייצר חוויה של דחק קיומייכרי, שאינה קיימת במסלול הישיבתי הקלסי. הסבר מעמיק לממצא זה ניתן למצוא במושג "דחק כרוני פנומנולוגי" (Pérez-Jorge et al., 2025). בניגוד להגדרות כמותיות של לחץ, הדחק של הסטודנט החרדי נובע מהצורך בתמרון זהויות מתמיד. כפי שעלה מהראיונות, הסטודנט אינו חווה רק "עומס מטלות" (role overload), אלא מאבק רגשי על לגיטימציה. דבריו של לוי יששכר ממחישים את החוויה של "הגירה תרבותית" לאקדמיה. הרצון לחזור למה שהכיר מעיד על עוצמת הזרות שהוא חווה בשדה החדש. תחושת הפערים הופכת לחסם רגשי, המאיים על המשכיות הלימודים ומעלה שאלות של זהות ושייכות. תחושות של לחץ, חשש וחוסר אונים במקרה זה אינם תוצר של קושי אקדמי גרידא, אלא של הדיסוננס הנוצר בין זהות ה"למדן" המסורתית לבין הזהות המקצועית, המצריכה כלים זרים.

פרדוקס הלמדנות וערעור החוללות העצמית

מושג ה"למדנות" בקרב הגברים החרדים הוא מאפיין זהות חשוב (מלחי, 2024). אחת התרומות המשמעותיות של המחקר הנוכחי היא המשגת הקושי האקדמי כפגיעה בנרטיב האישי של הסטודנט. בניגוד לסטודנטים מן המניין החווים חרדת בחינות אוניברסלית, אצל הגבר החרדי מתקיים "פרדוקס למדנות", כלומר פער בין יכולות הפלפול והלימוד המורכב בישיבה לבין חוסר האונים מול אוריינות דיגיטלית ואקדמית. הממצאים מעידים כי חוסר המיומנות באנגלית ובטכנולוגיה אינו נתפס כחוסר טכני, אלא כחסם אידאולוגי הנובע מהתנזרות מכוונת מהעולם החיצוני. פער זה מייצר פגיעה חריפה ברווחה (well-being), שכן הוא מערער את תחושת האוטונומיה והשליטה בסביבה. החרדה המתוארת במחקר אינה רק מפני ציון נכשל, אלא מפני אובדן מעמד ה"למדן" המיומן והמרתו בלומד תלוי ונזקק.

משאבי חוסן מובחני תרבות: הרב והמשפחה כסוכני ויסות

ניתוח ממצאי המחקר מעמיק את הבנת תפקידה של הסמכות הרבנית בחברה החרדית כיום לא רק כפוסקת הלכה, אלא כעוגן לוויסות רגשי במרחב האקדמי. בשונה ממלחי (2023), המצביע

על מגמה של ירידה בהשפעת הרבנים על הבחירות האקדמיות הפונקציונליות, מחקר זה מראה כי ברובד הרגשי-פנימי "הגושפנקה התורנית" נותרה חיונית כעוגן לוויסות רגשות אשם. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של נריה ואח' (Neriya-Ben Shahar et al., 2024), המדגישים כי בחברה החרדית הלגיטימציה הרבנית פועלת כמנגנון הגנה המאפשר לפרט לנווט בתוך סביבה מודרנית וזה מבלי לאבד את זהותו הערכית. החידוש במחקר זה הוא בהבנה שהרב אינו נתפס רק כ"פוסק הלכה" פורמלי, אלא כדמות פסיכרוחנית המאפשרת את יישוב הקונפליקט בין עולמות הקודש לעולמות החול. ברכתו מעניקה הגנה רגשית המאפשרת לסטודנט לפרש מחדש את הלימודים כ"ירידה לצורך עלייה", כפי שהעיד חיים שלמה. תמיכה זו, בשילוב "המרחב הבטוח" שמייצרת המשפחה הגרעינית, מאפשרת לראות בדחק מנוע לצמיחה במקום גורם סיכון לנשירה.

מימוש עצמי כחווית תיקון

הממצא המפתיע ביותר במחקר נוגע למעבר ממניעים אינסטרומנטליים של פרנסה למניעים של מימוש עצמי, תהליך המקבל משמעות ייחודית בהשוואה לאוכלוסייה הכללית. באוכלוסייה החילונית הלימודים האקדמיים נתפסים לרוב כמסלול סטנדרטי למיצוי פוטנציאל אישי וצמיחה פסיכולוגית (Shutenko et al., 2021), ואילו עבור הסטודנט החרדי ההצלחה באקדמיה מהווה חווית תיקון רבי-ממדית. חוויה זו היא הזדמנות למלא חסך פנימי ארוך שנים ולהוציא לאור חוזקות אישיות, כגון חינוך גופני, דידקטיקה ועוד, שלא קיבלו ביטוי במערכת התורנית הקולקטיבית.

מימוש עצמי אקדמי מותנה ביכולת של הלומד להביא לידי ביטוי את הסובייקטיביות שלו בתוך מרחב הלמידה (Shutenko et al., 2021). עבור הגבר החרדי, הגילוי של יכולות אלו בעולם החול מעניק ללימודים משמעות קיומית החורגת מהשגת התואר עצמו. חוויה זו מעצימה באופן ישיר את החוסן האקדמי ופועלת כבלם אפקטיבי נגד נשירה, שכן האקדמיה הופכת מזירה של קושי טכני למרחב של הגדרה עצמית מחודשת ובניית זהות אישית ריבונית.

מגבלות המחקר ואופק למחקר המשך

מגבלה מרכזית של המחקר היא המיקוד במסלולי הכשרה להוראה, המאופיינים בהלימה תרבותית גבוהה יחסית למגזר החרדי. מחקרי המשך צריכים לבחון אם אותם מנגנוני דחק וחוסן פועלים באופן דומה גם במקצועות חול מובהקים (כגון הנדסה או משפטים), שבהם הדיסוננס הערכי עשוי להיות חריף אף יותר בשל היעדר זיקה לעולם התוכן התורני. נוסף על כך, מומלץ לבחון את השפעתם של משתני אישיות, כגון יכולת ויסות רגשי, כגורמים המתווכים את הקשר בין דחק זהותי לבין התמדה או נשירה בפועל.

לבסוף, כמחקר איכותני המבוסס על מדגם של 12 מרואיינים, מטרת העבודה לא הייתה הכללה סטטיסטית אלא העמקה פנומנולוגית בחוויותיהם של הסטודנטים. לפיכך, יש לפרש

את התובנות העולות ממנו כהסברים אפשריים למגננוני דחק וחוסן, הדורשים תיקוף כמותני רחב יותר במחקרים עתידיים.

המלצות יישומיות: בניית מערכת אקולוגית תומכת זהות

המחקר מציע להרחיב את המודל התומך הקיים למערכת רב־ממדית המגשרת על הזרות האקדמית והקהילתית בשלושה רבדים:

1. **הרובד המוסדי־פדגוגי:** פדגוגיה רגישת תרבות (Culturally Responsive Pedagogy - CRP)
 - **הכשרת סגל אקדמי** - פיתוח מודעות בקרב מרצים לחסמים הטכנולוגיים ולתחושת הזרות של הסטודנט החרדי. סגל רגיש תרבות יספק תיווך המפחית ניכור ומעניק כלים פרקטיים להתמודדות עם דרישות המוסד (כתיבה אקדמית, אוריינות דיגיטלית).
 - **מיסוד דמות "מתאם חוסן אקדמי"** - הקמת פונקציה הוליסטית, המקבילה לדמות הר"מ הישיבתי, שתהווה כתובת אחת לניהול חסמים בירוקרטיים ורגשיים. שליטה של דמות זו בקודים התורניים והאקדמיים כאחד חיונית להפחתת חרדה וליצירת רצף זהותי.
 - **מעבדות אוריינות כגשר קוגניטיבי** - פיתוח סדנאות המתרגמות למדנות תורנית לכתיבה אקדמית. שימוש בשיטות הלימוד המוכרות מהישיבה כבסיס למחקר צפוי לנטרל את הזרות האקדמית ולהפוך את הלמידה החדשה לרצף טבעי של ידע קודם.
2. **הרובד האישי־חברתי:** חניכה ממוסדת ופיתוח חוסן זהותי
 - **חניכת עמיתים כ"סוכני שינוי"** - מיסוד תוכנית ליווי שבה סטודנטים ותיקים (שנים ג'-ד') חונכים סטודנטים בראשית דרכם. החונך משמש כמודל לחיקוי (role model) הממחיש "הוכחת היתכנות" לשילוב בין אורח חיים תורני ללימודים אקדמיים.
 - **צמצום ניכור באמצעות שפה משותפת** - שימוש בחניכה המדברת בשפת הסטודנט עשויה לסייע בהעברת כלים פרקטיים (כגון ניהול זמן) ולחזק את הביטחון הפסיכולוגי ואת תחושת השייכות המוסדית.
3. **הרובד הקהילתי:** לגיטימציה וממשקי עבודה
 - **מודל "הכשרה בתוך הקהילה"** - יצירת שיתופי פעולה להתנסות קלינית במוסדות חינוך חרדיים. מהלך זה עשוי למסגר את הלימודים כשירות חיוני לקהילה ולא כהגירה תרבותית.
 - **פורום משותף ללגיטימציה ממסדית** - הקמת מסגרת הידברות בין הנהגה רוחנית, מנהלי מוסדות ואנשי אקדמיה. מתן גושפנקה להכשרה האקדמית בתוך המגזר הוא חיוני להפחתת רגשות אשם בקרב סטודנטים ולגיוס הקהילה כגורם מעודד ותומך.

מקורות

בארט, ע', טרכטינגוט, י', פאל, נ', אופזהר, א' ורוכברגר ש' (2024). הכשרה לחינוך הבלתי פורמלי במגזר החרדי בישראל. דפים, 80, 13-33.
לוי, ד' (2021). שילוב חרדים בהשכלה גבוהה. מכון ירושלים למחקר מדיניות.
מלאך, ג' וכהנר, ל' (2025). שנתון החברה החרדית בישראל 2025 (סדרת חרדים בישראל). המכון הישראלי לדמוקרטיה.

- מלאך, ג', כהנר, ל' ובכר, י' (2022). שנתון החברה החרדית. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מלחי, א' (2023). השתלבות גברים חרדים באקדמיה ובתעסוקה: אתגרים, מניעים ותהליכי קבלת החלטות. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מלחי, א' (2024). מעולם הישיבות לעולם המעשה: אתגרים חברתיים ופוטנציאל תלמידי ישיבות חרדים. מחקר מדיניות 199, המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- פרידמן, ש' (2021). ישראל והקהילה החרדית: חומות מתגבהות ועתיד מאתגר. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- רגב, א' ומילצקי, י' (2024). דוח מצב החברה החרדית 2024. מכון לאסטרטגיה ומדיניות חרדית.
- רובין, ש' וטייב, ד' (2021). כגר בארץ נכרייה: חוויותיהם של גברים חרדים בתהליכי השתלבות באקדמיה ובתעסוקה. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- רובין, ש', נוביס-דויטש, נ' ופרייזון, ל' (2020). בין רווחה רגשית להישגים אקדמיים: תפיסות הצלחה של סטודנטים חרדים בהשכלה הגבוהה. מגמות, נה(2), 153-182.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. הוצאת רמות.
- Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of the American college of clinical pharmacy*, 4(10), 1358-1367.
- AlKandari, N. Y. (2020). Students anxiety experiences in higher education institutions. In V. V. Kalinin, C. Hocaoglu & S. Mohamed (Eds.), *Anxiety disorders - The new achievements* (pp. 1-11). IntechOpen.
- Axelrad, H., Sadeh, T., & Trachtengot, I. (2025). *Haredi-Hasidic households in the United States* (Policy Paper). Aaron Institute for Economic Policy, Reichman University.
- Brata, W. W. W., Susanto, H., & Zubaidah, S. (2025). Theoretical underpinnings and future research on academic stress in biological and educational perspectives. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-18.
- Brumariu, L. E., Waslin, S. M., Gastelle, M., Kochendorfer, L. B., & Kerns, K. A. (2023). Anxiety, academic achievement, and academic self-concept: Meta-analytic syntheses of their relations across developmental periods. *Development and Psychopathology*, 35(4), 1597-1613. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579422000323>
- Cinar-Tanriverdi, E., & Karabacak-Celik, A. (2023). Psychological need satisfaction and academic stress in college students: mediator role of grit and academic self-efficacy. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 131-160.
- Esteban, R. F. C., Mamani-Benito, O., Morales-García, W. C., Caycho-Rodríguez, T., & Mamani, P. G. R. (2022). Academic self-efficacy, self-esteem, satisfaction with studies, and virtual media use as depression and emotional exhaustion predictors among college students during COVID-19. *Heliyon*, 8(11), Article e11085.
- Farkash, T., & Kaplan, D. (2025). From Yeshiva students to Breadwinners: Liminality and concealment among Ultra-Orthodox Jewish men in Israel. *Men and Masculinities*, 29(2). <https://doi.org/10.1177/1097184X2513464891097184X251346489>

- Fior, C. A., Polydoro, S. A. J., Pelissoni, A. M. S., Dantas, M. A., Martins, M. J., & Almeida, L. D. S. (2022). Impact of self-efficacy and academic performance in the dropout of higher education students. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, 1-11.
- Golan, O., & Fehl, E. (2020). Legitimizing academic knowledge in religious bounded communities: Jewish ultra-orthodox students in Israeli higher education. *International Journal of Educational Research*, 102, 101609. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101609>
- Hood, S. N., Barrickman, N., Djerdjian, M., Farr, S., Magner, H., Roychowdhury, R., Gerrits, H., Lawford, B., Ott, K., Ross O., Paige, S., Stowe, M., Jensen, & Hull, K. (2021). "I like & prefer to work alone": Social anxiety, academic self-efficacy, and students' perceptions of active learning. *CBE - Life Sciences Education*, 20(12), 1–15.
- Islam, M. A., & Aldaihani, F. M. F. (2022). Justification for adopting qualitative research method, research approaches, sampling strategy, sample size, interview method, saturation, and data analysis. *Journal of International Business and Management*, 5(1), 1-11.
- Katzir, S., & Perry-Hazan, L. (2024). Promoting politically contested change by invisible education policies: The case of ultra-Orthodox public schools in Israel. *Oxford Review of Education*, 50(5), 658-675.
- Kaufman, S. B. (2023). Self-actualizing people in the 21st century: Integration with contemporary theory and research on personality and well-being. *Journal of Humanistic Psychology*, 63(1), 51-83.
- Ladejo, J. (2023). A thematic analysis of the reported effect anxiety has on university students. *Education and Urban Society*, 55(3), 289-313.
- Malovicki-Yaffe, N., & Shafir, E. (2025). "Poverty, piety, and pride": The acceptance of poverty in the American Ultraorthodox Jewish community. *American Journal of Orthopsychiatry*, 95(6), 703–715. <https://doi.org/10.1037/ort0000825>
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Viking Press.
- Naor, M., Pinto, G. D., Davidov, P., Benaroch, J., & Kivel, A. (2022). Inclusion of ultra-Orthodox students in higher education: A case study about women seminary in the engineering college of Jerusalem. *Education Sciences*, 12(2), 102-120.
- Neriya-Ben Shahr, R., Yuval, F., & Tur-Sinai, A. (2024). "I would consult a doctor, but what the rabbi says goes": Ultra-Orthodox Jews' relationships with rabbis and doctors in Israel. *Journal of Religion and Health*, 63(3), 1905-1933.
- Niazov, Z., Hen, M., & Ferrari, J. R. (2022). Online and academic procrastination in students with learning disabilities: The impact of academic stress and self-efficacy. *Psychological Reports*, 125(1). <https://doi.org/10.1177/0033294120988113>

- Perelman, Y., & Goldberg, C. (2024). Untangling expectations and sacrifices: Ultra-Orthodox men in Israel and the religious club model. *Rationality and Society*, 36(3), 289-311.
- Pérez-Jorge, D., Boutaba-Alehyhan, M., González-Contreras, A. I., & Pérez-Pérez, I. (2025). Examining the effects of academic stress on student well-being in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-13.
- San, H. O., Tarlaci, S., Ulucan, K., Polat, T., Yilmaz, O. O., & Aslan, B. T. (2022). Investigation of the effect of anxiety disorder on time perception with zimbardo time perspective inventory. *The Journal of Neurobehavioral Sciences*, 9(1), 22.
- Santos, A. G. M., & Alliprandini, P. M. Z. (2023). Effectiveness of a collaborative intervention in self-regulation and self-efficacy of higher education students. *International Journal of Instruction*, 16(2), 179-194.
- Shutenko, E. N., Shutenko, A., Kuzmicheva, T., Koreneva, A., Romanov, G., & Talysheva, I. (2021). Attractive spheres of students' self-realization as practices for supporting their psychological well-being in university education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education:(IJCRSEE)*, 9(2), 173-188.
- Thomas, T., Joseph, G., & Paul, S. (2022). A study to assess the correlation between academic test anxiety and self-esteem among undergraduate students. *Journal of Health and Allied Sciences NU*, 12(4), 417-422.
- Travis, J., & Bunde, J. (2022). Self-regulation in college: The influence of self-efficacy, need satisfaction, and stress on GPA, persistence, and satisfaction. *Current Psychology*, 41(9), 6185-6195.
- VanderLind, R. (2017). Effects of mental health on student learning. *Learning Assistance Review*, 22(2), 39-58.
- Vaughn, A. R., Taasoobshirazi, G., & Johnson, M. L. (2020). Impostor phenomenon and motivation: Women in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(4), 780-795.

"יד ביד": תוכנית אקולוגית-חברתית לתמיכה במורות מתמחות

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

תקציר

תוכנית "יד ביד" הייתה יוזמה חדשה של משרד החינוך, שנועדה להרחיב את מערך התמיכה במורות בראשית דרכן המקצועית ולהציע מסלול נוסף לליווי בתהליך הכניסה למקצוע. ייחודה של התוכנית, המתבססת על הגישה האקולוגית-חברתית, טמון באינטגרציה של שלוש רמות מערכתיות. במסגרת התוכנית מדריכות מטעם המחוזות של משרד החינוך (רמת המקור) עבדו בשיתוף פעולה עם הנהלות בתי הספר, עם החונכות ועם המוסדות להכשרת מורים (רמת המזן) וכן עם המתמחות (רמת המיקרו). זאת במטרה ליצור מעטפת תמיכה רחבה המותאמת לצורכיהן המקצועיים והאישיים של המתמחות. מחקר זה בוחן את תרומתן של המדריכות לשיפור תהליכי הקליטה והשימור של מתמחות בהוראה מנקודת מבטן של המתמחות. שאלת המחקר נבדקה באמצעות סקר כמותי: שאלון לדיווח עצמי שנשלח למתמחות באופן מקוון באמצעות היחידות לכניסה להוראה במוסדות האקדמיים. במחקר השתתפו 445 מתמחות, שכמחציתן (215 מתמחות) דיווחו שקיבלו סיוע ממדריכות "יד ביד". הממצאים מלמדים כי המתמחות דירגו את שביעות רצונן מהתמיכה שקיבלו ואת התרומה של התוכנית להשתלבותן בבית הספר ברמה בינונית. עם זאת, נמצאה לתוכנית תרומה חיובית לתהליכי הקליטה, אשר באה לידי ביטוי בעיקר בקשר שוטף עם המדריכות, בביקוריהן במוסדות החינוך ובאינטראקציות ישירות עימן לאורך שנת ההתמחות. נוסף על כך, המחקר מצביע על כך ששביעות הרצון מתהליכי הקליטה, העניין בקידום לתפקידים נוספים במערכת וההתמדה בהוראה היו גבוהים יותר בקרב מתמחות שהשתתפו בתוכנית. המחקר מלמד שמעורבות ותמיכה פעילה של משרד החינוך משפרות את תהליכי הקליטה והחונכות ותורמות לשימור של מתמחות.

מילות מפתח: גישה אקולוגית-חברתית, התמחות בהוראה, מורים מתחילים, שימור מורים

מבוא

מדינות רבות ובהן ישראל מתמודדות עם מחסור חמור במורים, המתבטא בקשיים בגיוס אנשי צוות חדשים ובנטישה מוקדמת, בייחוד בקרב מורות מתחילות (Kutseyuruba et al., 2022).

* ד"ר רינת ארביב אלישיב, מכללת סמינר הקיבוצים

** פרופ' עינת גוברמן, מכון מופ"ת

*** ד"ר גל בן-יהודה, מכון מופ"ת; המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט

(Symeonidis et al., 2025). בארצות הברית, לדוגמה, כ-50% מהמורות המתחילות עוזבות את ההוראה במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתן (Goldhaber & Theobald, 2022). בישראל כ-30% מבוגרות מסלולי ההכשרה להוראה אינן משתלבות כלל במקצוע, ובין 20% ל-30% נוספות עוזבות במהלך חמש השנים הראשונות (וייסבלאי, 2023). לתופעה זו השלכות מערכתיות משמעותיות, ובהן פגיעה באיכות ההוראה, עומס ארגוני על בתי הספר, פגיעה ברצף העבודה ובליכודות החברתית וכן אובדן משאבים ציבוריים שהושקעו בתהליכי ההכשרה (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019; Donitsa-Schmidt, 2025; UNESCO, 2024).

תוכניות הכניסה להוראה שפותחו בעשורים האחרונים מהוות מרכיב חיוני בסיוע למורות בתחילת הקריירה המקצועית (European Commission, 2010). מחקרים בין-לאומיים מצביעים על ההשלכות החיוביות של תוכניות מסוג זה על המוטיבציה של מורות להישאר במערכת, על הפיתוח המקצועי שלהן ואף על הישגי התלמידים (Nguyen et al., 2020; Tammets et al., 2019). תוכניות אלו נועדו בראש ובראשונה לספק מנגנוני תמיכה מגוונים ויציבים (Ingersoll & Strong, 2011; Reeves et al., 2022; Symeonidis et al., 2023). רובן כוללות חונכות של מורה מנוסה (Ellis et al., 2020; Kearney, 2014). חלקן אף כורך בתוכן סדנה אקדמית במוסדות ההכשרה (ארביב אלישיב ולדרר, 2011). למרות זאת, השפעתן החיובית אינה עקבית (See et al., 2020). בחלק מהמקרים הדבר נובע ממודעות לא מספקת בקרב מנהלים ומורות חונכות להשפעה שיש להם על שימורן של מורות מתחילות במערכת (Schwabsky et al., 2019; Symeonidis et al., 2023). בהסתכלות רחבה יותר ניתן לטעון כי הבטחת הצלחתן של תוכניות ההתמחות מחייבת תפיסה מערכתית, המתייחסת לתהליכי התמיכה כחלק בלתי נפרד ממערכת אקולוגית ארגונית שלמה, הפועלת באופן מתואם ותומכת בהתפתחותם ובתפקודם של כלל חברי הקהילה הבית ספרית (עמנואלוני ולודמירמרס, בדפוס; Heikkinen, 2020; Zavelevsky & Shapira-Lishchinsky, 2020).

הגישה האקולוגית-חברתית, שהתפתחה בעקבות הגישה האקולוגית-מערכתית (Eco-systemic theory) של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), רואה בהתפתחות של הפרט תוצר של אינטראקציות מתמשכות עם מערכות חברתיות וסביבתיות שונות שבהן הוא פועל. על פי גישה זו, תהליכים חינוכיים מתרחשים בהקשר רחב הכולל מספר רמות של פעילות, החל מהרמה המיקרו-מערכתית (micro) המתבטאת בהבניית מערכות יחסים בין-אישיות, דרך הרמה המזו-מערכתית (meso) הממוקדת במנגנונים הארגוניים של המוסד החינוכי, ועד לרמה המקרו-מערכתית (macro) המייצגת את הסביבה הקהילתית (Zavelevsky & Shapira-Lishchinsky, 2020). מחקרים שבחנו אינטראקציות בין המערכות הפועלות ברמות השונות במסגרת תוכניות ההתמחות בהוראה, בדקו את השפעתן על ההישארות של מורים במערכת החינוך (Olsen et al., 2020; Zavelevsky et al., 2022). בהקשר זה נערך מחקר מקיף על אודות מנגנוני התמיכה במורות המתחילות, אולם מרבית המחקרים התמקדו בעיקר במנגנונים הארגוניים ברמת בית הספר, כגון חונכות (Ellis et al., 2020), תמיכת מנהל בית הספר (Simon

(Johnson, 2015 & Cavanagh & King, 2019). לעומת זאת, ניתנה תשומת לב מועטה יחסית למעגל הרחב יותר של הרמה המקרו-מערכתית, קרי לתפקידם של קובעי המדיניות בעיצוב מערכי התמיכה ובקידום תהליכי קליטה ושימור של מורים במערכת החינוך. המחקר הנוכחי מתמקד בתוכנית "יד ביד", תוכנית תמיכה ייחודית למורות מתמחות שהוטמעה במערכת החינוך בישראל בשנת הלימודים תשפ"ד. במסגרת התוכנית מדריכות מטעם המחוזות במשרד החינוך (רמת המקור) עבדו בשיתוף פעולה עם מנהלי בתי הספר, עם מורות חונכות ועם מוסדות ההכשרה (רמת המזו) כמו גם עם המתמחות עצמן (רמת המיקרו), כל זאת במטרה ליצור מעטפת תמיכה רחבה המותאמת לצורכיהן המקצועיים והאישיים של המורות המתמחות. מסגרת זו מרחיבה את מערך הליוי הקיים אשר מתמקד בעיקר ברמת המיקרו, קרי במתן מענה אישי לצורכיהן של המתמחות, וברמת המזו, קרי תמיכת בית הספר כארגון וסדנאות ההתמחות במוסדות להכשרת מורים. תוכנית יד ביד יצרה מנגנון משלים של מעורבות ישירה של קובעי המדיניות בתהליך קליטתן של מורות מתמחות במערכת החינוך. מערך תמיכה מסוג זה אינו נפוץ בתוכניות התמחות בהוראה בעולם ומהווה חידוש משמעותי. עם זאת, עד כה טרם נערך דיון מקיף ברציונל התאורטי של התוכנית, ואף לא הוצגו נתונים אמפיריים באשר לתוצריה. תוכנית יד ביד מזמנת מרחב אמפירי לבחינת תפקידם של קובעי המדיניות במערך התמיכה של מורות מתחילות במערכת החינוך. באמצעותו ניתן ללמוד על תרומתם הפוטנציאלית של גורמי המדיניות להשתלבותן של מורות בתחילת הקריירה המקצועית במוסדות החינוך. בהסתמך על העקרונות התאורטיים של הגישה האקולוגית-חברתית מחקר זה מבקש לבחון כיצד הרחבת מערך התמיכה ברובד נוסף, המשלב מעורבות ישירה של קובעי המדיניות, עשויה לתת מענה מותאם ומדויק יותר לצרכים המקצועיים של המורה המתחילה. באופן ספציפי המחקר מבקש ללמוד על תרומתה של תוכנית יד ביד לתהליך הכניסה להוראה, ובמידה רבה לכוונות של מתמחות להישאר במקצוע. הרקע התאורטי יעסוק בקשיים ובאתגרים בכניסה להוראה, במנגנוני תמיכה בשנת ההתמחות ובתיאור הגישה האקולוגית-חברתית בכניסה להוראה. פרויקט יד ביד יוצג לאחר תיאור מנגנוני התמיכה במורות מתחילות במערכת החינוך בישראל.

רקע תאורטי

קשיים ואתגרים בכניסה להוראה

המעבר מתקופת ההכשרה לכניסה למקצוע ההוראה, המשתקף בספרות המקצועית כ"הלם המציאות" (Veenman, 1984), ידוע כשלב מקצועי לימנילי הכורך בתוכו אתגרים מורכבים, רווי במשימות ודרישות מקצועיות לצד קשיים וחסמים ביישום התפקיד. מחקרים רבים מלמדים על הקשיים הכרוכים במפגש עם המציאות הבית ספרית בשלבים הראשונים של הקריירה המקצועית (Aarts et al., 2020; Kutsyuruba et al., 2022; Reeves et al., 2022; Symeonidis et al., 2023). ההתמודדות עם תהליכי ניהול כיתה ובעיות משמעת היא האתגר המשמעותי ביותר (Dicke et al., 2015), זאת בנוסף לעומס רב הנובע ממילוי משימות רבות ומהתמודדות עם זירות פעולה מגוונות (Rajendran et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2020). הקשיים

נוטים להיות חמורים יותר ככל שההתנסות הקלינית במהלך ההכשרה מצומצמת, וככל שהליווי, ההנחיה והמשוב להתנסויות אלו מוגבלים (den Brok et al., 2017; Donitsa-Schmidt, 2025; Podolsky et al., 2016). עם זאת, האחריות של הכשרת המורים לקשייהן של מורות מתחילות אינה בלעדית, ולגורמים ארגוניים ומערכתיים תפקיד מרכזי בעיצוב חוויית הכניסה להוראה. תנאי העבודה והתרבות הארגונית בבתי הספר משפיעים במידה רבה על תהליכי ההסתגלות וההשתלבות החברתית והמקצועית, אשר עלולים להיות מאתגרים במיוחד לנוכח שיבוץ לכיתות מורכבות, אוטונומיה מקצועית מצומצמת, היעדר שיתוף בקבלת החלטות וחוסר גיבוי מקצועי (Craig et al., 2023; Rajendran et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2020) כמו גם תגמולי שכר נמוכים יחסית (Arviv Elyashiv & Navon, 2021).

בהשוואה למדינות ה-OECD (OECD, 2020), ההוראה בישראל מתאפיינת בכיתות צפופות, בחוסר במשאבים ובשעות הוראה רבות, במקביל לנהלים אדמיניסטרטיביים מורכבים, לקשיים בירוקרטיים (גוברמן ואח', 2021; ראמ"ה, 2020) ולשכר התחלתי נמוך במיוחד (Dolton, 2020). גורמים אלה מחזקים את תחושת חוסר שביעות הרצון של מורות מתחילות ומובילים לנשירה. מציאות זו מגבירה את הצורך במנגנוני תמיכה (Arviv-Elyashiv & Navon, 2021).

מנגנוני תמיכה בשנת ההתמחות

מנגנוני התמיכה למורות מתחילות בשנה הראשונה לעבודתן מתפתחים לרוב מתוך הצרכים המקומיים ובהלימה להקשר החברתי-חינוכי שבו הן פועלות (Howe, 2006). מנגנונים אלה מעוגנים במוקדים ייעודיים הכוללים תמיכה מקצועית, תמיכה אדמיניסטרטיבית, היכרות עם התרבות הארגונית, תמיכה חברתית המסייעת בבניית קשרים בין-אישיים ותמיכה רגשית (זוזובסקי ואח', 2022; Zavelevsky et al., 2022; Symeonidis et al., 2023). גורמי התמיכה מבנים בסיס הוליסטי לתהליכי החברות (סוציאליזציה) הארגוניים, והם תורמים לטיפוח תחושות של שייכות לארגון, אוטונומיה מקצועית ומסוגלות עצמית ובמידה רבה גם למחויבות לארגון (Jentsch et al., 2022; Li, 2025).

מקור תמיכה מרכזי במרבית תוכניות ההתמחות בכניסה להוראה הוא החונכות (Ellis et al., 2020; Kearney, 2014). תהליך זה מבוסס על פרקטיקה של ליווי מצד מורה מנוסה. החונכות מייצגת מומחיות מקצועית אשר מגדירה למורה המתחילה את גבולות הפרופסיה במסגרת המשלבת בין ידע, הנחיה, הערכה ופיקוח (Orland-Barak & Hasin, 2010), לצד תמיכה חברתית ותמיכה רגשית (Ellis et al., 2020). תהליך זה אפקטיבי כאשר המורה החונכת והמורה המתחילה מלמדות תחום דעת דומה (Donitsa-Schmidt et al., 2022; Ingersoll, 2012). עם זאת, כאשר החונכות נדרשות להיות חלק ממנגנון ההערכה של עבודתן של המורות המתחילות, הדבר עשוי לפגוע באמון של המורות המתחילות ובכוננותן להיחשף ולקבל עזרה. גורם נוסף שעשוי ליצור מתח הוא תהליך הנחיה שנתפס כפוגע באוטונומיה ובתהליך גיבוש הזהות המקצועית של המורות המתחילות (שץ-אופנהיימר, 2011; Orland-Barak & Wang, 2021).

העמיתים בארגון והמנהל מהווים אף הם מוקד תמיכה חשוב (Symeonidis et al., 2023). ממצאים מצביעים על כך שעבודה שיתופית עם עמיתים מספקת תמיכה מקצועית וחברתית באמצעות אינטראקציות יום-יומיות, טיפוח קשרים בלתי פורמליים ופיתוח מערכי תמיכה הוליסטיים עבור מורות בשלבי הכניסה למערכת החינוך (Cavanagh & King, 2019). מחקרים הבוחנים את תפקיד מנהל בית הספר בהקשר זה מדגישים את השפעתו בעיקר באמצעות מתן תמיכה ארגונית, הכוללת הקצאת זמן ומשאבים, טיפוח אקלים בית ספרי תומך, עיצוב התרבות הקולגיאלית, מינוי מורה חונכת, קביעת שיבוצי כיתות, הנהגת מדיניות של דלת פתוחה ומתן משוֹב בונה ומעצב (Kutsyuruba, 2020; Lassila et al., 2017). במקביל לגורמי התמיכה הארגוניים גם מוסד ההכשרה מהווה מקור תמיכה רב ערך. התמיכה באה לידי ביטוי בפיתוח סדנאות אקדמיות. הסדנאות נועדו לפתוח צוהר לשיח מקצועי בין עמיתים על אודות האתגרים והדילמות בתקופת ההתמחות בהנחיית מנחה מקצועי במסגרת אינטימית ותומכת החיצונית לבתי הספר ולגני הילדים (ארביב אלישיב ולדרר, 2011).

גישה אקולוגית-חברתית בכניסה להוראה

המחקר הנוכחי נשען על הגישה התאורטית האקולוגית-חברתית. גישה זו, שפותחה בעקבות ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979), מתארת את תהליכי ההתפתחות והקורות של הפרט כתהליכים המתרחשים בתוך מערכות מקוננות הפועלות באינטראקציה מתמשכת זו עם זו ומעצבות את יחסי הגומלין בין הפרט לבין שכבות שונות בסביבתו החברתית. בהתאם לעקרונות המודל, הסביבה האקולוגית של הפרט מתוארת כמערכת של מעגלים קונצנטריים אשר הפרט מצוי במרכזם, והם מתרחבים בהדרגה בהתאם למידת הריחוק של זירות הפעילות ולהשפעתן על סביבתו הקרובה. בשנים האחרונות יושמה מסגרת תאורטית זו גם בהקשרים חינוכיים (לדוגמה Godfrey & Brown, 2019), ובאופן ממוקד יותר בחקר תהליכי ההתמחות והתמיכה במורות מתחילות (Chen, 2024; Olsen et al., 2020; Raymond & Gabriel, 2023; Wang & Lo, 2022; Zavelevsky et al., 2022). הנחת המוצא במחקרים אלו היא שהסביבה האקולוגית של המורה המתחילה כוללת את מכלול המבנים החברתיים ויחסי הגומלין המתקיימים בינה לבין סביבתה. במסגרת זו פועלות תתי-מערכות סמוכות המשפיעות זו על זו ומעצבות יחד את חוויית הכניסה למקצוע. מערכות אלו כוללות זירות פעילות קרובות יותר לעבודתה של המורה המתחילה, כגון רמת המיקרו המתבטאת ביחסים בין-אישיים ורמת המזו המתייחסת להקשר הארגוני של המוסד החינוכי. לצד אלה מתקיימות גם זירות רחבות יותר ברמה המקרו-מערכתית, הכוללות את ההקשר החברתי והקהילתי ואת המדיניות החינוכית.

מחקר איכותני שערכו זבלבסקי ושפירא-לשצ'ינסקי (Zavelevsky & Shapira-Lishchinsky, 2020), אשר התבסס על 20 ראיונות עם מורות מתחילות בבתי ספר בחינוך העל-יסודי, זיהה מודל רב-ממדי של תרבות אקולוגית בית ספרית התומכת בשימור מורות בתחילת דרכן. ממצאי המחקר הצביעו על כך שהממדים הארגוניים ממלאים תפקיד מרכזי

בהבניית תרבות אקולוגית המעודדת הישארות במערכת החינוך. ממדים אלו כוללים בין היתר פרקטיקות ארגוניות ודפוסי תקשורת בין עמיתים. הפרקטיקות הארגוניות באות לידי ביטוי במגוון פעילויות מוסדיות, כגון ליווי ותמיכה מצד הנהלת בית הספר, תהליכי הדרכה והכוונה, מתן אוטונומיה מקצועית, יצירת תנאי עבודה המאפשרים הצלחה והתמקדות ברווחת התלמידים. לצד זאת, דפוסי התקשורת עם עמיתים מתייחסים להבניית מערכות יחסים מקצועיות ולפיתוח תקשורת אופקית ושיתופית בין חברי הצוות החינוכי. ממצאים אלו מדגישים כי רמת המזו, כלומר ההקשר הארגוני של המוסד החינוכי, ממלאת תפקיד דומיננטי בעיצוב תרבות אקולוגית התומכת בשימור מורות חדשות.

לצד רמת המזו זיהו החוקרים מאפיינים מקרר-מערכתיים, התורמים להבניית תרבות אקולוגית בית ספרית התומכת בשימור מורים. המאפיינים המערכתיים כוללים את ממד הקהילה המתבטא ביחסים עם הורים ובתמיכה קהילתית, וכן היבטים הקשורים לתנאי עבודתו של המורה, כגון שכר, תנאי העסקה ומעמד מקצוע ההוראה. בהתאם לכך ניתן לומר כי נקודת מבט אקולוגית מאפשרת לבחון גורמים החורגים מעבר למערכת המיקרומזו של הכיתה וההקשר הבית ספרי. עם זאת, הממדים המקרר-מערכתיים שזוהו במחקר של זבלבסקי ושפירא-לשצ'ינסקי אינם כוללים את תפקידם של קובעי המדיניות בעיצוב תרבות אקולוגית-חברתית התומכת בהישארותם ובשימורם של מורים חדשים במערכת החינוך. הללו זוכים להמשגה קונספטואלית במידה מוגבלת בספרות המחקרית הקיימת (Chen, 2024; Olsen, 2020; Raymond & Gabriel, 2023; Wang & Lo, 2022). המחקר הנוכחי מטה את הזרקור על הפוטנציאל הטמון במעורבות ישירה של קובעי המדיניות בתהליכי הקליטה של מורות מתחילות באמצעות תוכנית יד ביד.

המחקר מציע מודל לתמיכה במורות בתחילת דרכן המקצועית. המודל כולל שלושה מעגלי תמיכה (ראו תרשים 1). במעגל הפנימי, ברמת המיקרו, ממוקמות המורות המתמחות, והוא מייצג את הקשרים האישיים המעצבים את תהליך כניסתן למקצוע. המעגל האמצעי, רמת המזו, מייצג את התמיכה הארגונית בשנת ההתמחות וכולל את סביבת העבודה, את מדיניות התמיכה במורה המתמחה ואת שותפי התפקיד, כגון המורה החונכת, הנהלת בית הספר והצוותים החינוכיים והאדמיניסטרטיביים וכן את מוסדות ההכשרה להוראה. המעגל החיצוני מייצג את הרמה המקרר-מערכתית הכוללת את משרד החינוך ושלוחותיו, ובכללן המחוזות החינוכיים. נקודת מבט אקולוגית זו מאפשרת לבחון את יחסי הגומלין בין פרקטיקות התמיכה ברמות השונות ואת האופן שבו הן פועלות יחד לעיצוב תהליך הכניסה להוראה (Heikkinen, 2020). ההקשר של המחקר יוצג בהמשך על רקע תוכניות התמיכה למורות מתחילות בישראל, ובכללן התוכנית יד ביד.



תרשים 1. המודל האקולוגי של תוכנית "יד ביד"

תמיכה במורות מתחילות במערכת החינוך בישראל שלב הכניסה להוראה בישראל נמשך שלוש שנים, כאשר השנה הראשונה מוגדרת כשנת התמחות. בשנת זו המורה נדרשת לעבוד בהיקף של שליש משרה לפחות, והיא זוכה לסטטוס של מתמחה. התהליך מלווה בהערכה מדורגת, אשר מהווה תנאי לקבלת רישיון הוראה. מאז הנהגתה בשנת 1999 תוכנית ההתמחות מבוססת על שיתוף פעולה מובנה בין מוסדות ההכשרה להוראה לבין השדה החינוכי במטרה לתמוך בהתפתחותם המקצועית של מורים בראשית דרכם (משרד החינוך, 2025).

במוסד החינוכי תוכנית ההתמחות נשענת על תהליכי חונכות. החונכות מתקיימת לרוב במתכונת דיאדית, קרי ליווי אישי של מורה מנוסה בעלת ותק של ארבע שנים לפחות בהוראה (משרד החינוך, 2025). החונכות כוללת מפגשים שבועיים סדירים, תצפיות בשיעורים, מתן משוב, שיח על אודות ההתנהלות הפדגוגית-חינוכית ומילוי דוחות הערכה (זוזובסקי ועמיתותיה, 2022). אתגרים שכיחים העלולים לפגוע בתהליך החונכות הם חוסר זמן ופניות של החונך למפגשים עם המתמחה וכן חוסר התאמה בנושאי ההוראה ובשכבות הגיל של התלמידים (גוברמן ועמיתיה, 2021; Donitsa-Schmidt et al., 2022). חוזר מנכ"ל מתייחס גם לאחריות של מנהלי בית הספר (עבור מורות מתחילות) ושל המפקחות (עבור גננות מתחילות) בהבניית תנאים לקליטה בכניסה למקצוע, בין היתר מינוי חונכת, שיבוץ להוראה בתחום ההכשרה, בניית מערכת מאוזנת, תצפיות בשיעורים ומתן משוב והערכה.

מצד מוסדות ההכשרה תוכנית ההתמחות כוללת סדנאות אקדמיות קבוצתיות בהנחיית מנחה מקצועי. הסדנאות משמשות מרחב בטוח ללמידה שיתופית ומאפשרות למתמחות לשותף בחוויותיהן המקצועיות, ללמוד מניסיוןן של עמיתותיהן ולהתמודד עם קשיים ומתחים ללא חשש שהחשיפה תפגע בהתפתחותן המקצועית העתידית. במסגרת הסדנה מתקיימים דיונים

בדילמות מקצועיות וחיבור בין הידע התאורטי לבין ההתנסויות בשדה החינוכי, עידוד חשיבה רפלקטיבית, מתן עצות פרקטיות וכן קבלת תמיכה רגשית, אם כי לא תמיד מנחי הסדנאות מכירים את הדינמיקה בבתי הספר שבהם המתמחות נקלטות. נוסף על כך, ההתנסויות של המתמחות עשויות לספק משוב למוסדות המכשירים ולתרום לשיפור ההכשרה להוראה (כץ, 2025; נאסר-אבו אלהיג'א ועמיתותיה, 2011).

אף שתוכנית ההתמחות מבוססת על מודל משולב של השדה החינוכי וההכשרה להוראה, בפועל החונכות והסדנה פועלות לרוב באופן מקביל ומנותק, תוך ממשק מצומצם המתמקד בעיקר בהיבטים אדמיניסטרטיביים ובתהליכי הערכה. מעגלי תמיכה נוספים, ובהם עמיתים, רכזים, יועצת חינוכית, גורמי הרשות המקומית והמפקח, כמעט שאינם משולבים בתהליכי הקליטה, למרות השפעתם הישירה על חווייתן ועל התפתחותן של מורות וגננות מתחילות. כדי לחזק את השותפות האקולוגית בין בעלי העניין בתהליך הכניסה להוראה הוקמו בשנים האחרונות חממות (עמנואל-נוי ולודמיר-מרם, בדפוס). החממות פועלות כסדנאות התמחות קבוצתיות בשדה החינוכי בהנחיית מדריך ממוסד ההכשרה ומאגדות מורות מתחילות מבית ספר מסוים או מרשות מקומית. במסגרת החממות מתקיימים מפגשים משותפים בין בעלי העניין השונים בקליטה של מורות מתחילות, המאפשרים היכרות ישירה עם צורכיהן, עם אתגריהן ועם עשייתן החינוכית בשדה. ישנן עדויות מחקריות המצביעות על התרומה של מודל החממות לקליטה של מורות מתחילות ולהתפתחות המקצועית הן של המורות והן של החונכות (לדוגמה: ארביב אלישיב ועמיתיה, 2022; קפלן ועמיתיה, 2022; רוזנברג ועמיתותיה, 2022). המחקר הנוכחי מבקש לברר אם התוכנית יד ביד נחוצה גם למשתתפים בחממות, שבהן לוקחים חלק מפקחים ממשד החינוך. עם זאת, חשוב לציין כי הקמה והפעלה של חממות מחייבות משאבים גבוהים, לרבות הון אנושי, תקציב ופלטפורמות מתאימות וכן פיתוח שיתופי פעולה עם גורמים בשדה (עמנואל-נוי ולודמיר-מרם, בדפוס). שיתופי פעולה אלה נשענים בעיקר על מחויבות אישית של השותפים ועל יכולתם להקצות זמן, מקום ומשאבים לפעילות. האתגרים מצביעים על כך שהחממות אינן יכולות לספק מענה לכלל המורות המתחילות, ומדגישים את הצורך בפתרונות משלימים הנשענים על הגישה האקולוגית-חברתית. יתרה מכך, למרות פיתוחם של מנגנוני תמיכה שונים במערכת החינוך בישראל, שיעור הנשירה של מורות בתחילת דרכן נותר יציב למדי לאורך השנים, והוא עומד על כשליש מכל מחזור (Arviv Elyashiv & Navon, 2021). בהקשר זה התוכנית יד ביד מציעה מודל חדש לקליטה ולשימור של מורות מתחילות אשר פועל גם על המודלים הקיימים ומשלים אותם.

ההקשר של המחקר: תוכנית "יד ביד"

תוכנית יד ביד הוקמה ביוזמת משרד החינוך במטרה לחזק את מערך התמיכה במורות בשנה הראשונה להוראה ולהעמיק את שיתוף הפעולה בין הגורמים המעורבים בתהליכי הכניסה להוראה. התוכנית מבוססת על מעורבות ישירה של המחוז החינוכי בתהליכי הקליטה של מורות וגננות מתחילות במוסדות החינוך השונים. לצורך זה מונו בכל מחוז מדריכות יד ביד מחוזיות, בהתאם

לשלב החינוכי שבו לומדים התלמידים (גיל רך, יסודי ועל-יסודי), והן בנו קבוצות של מדריכות שהתנו את הקשר עם המוסדות החינוכיים: בתי הספר וגני הילדים. המדריכות פעלו בשדה החינוכי בשיתוף פעולה עם מגוון בעלי תפקידים המעורבים במערך הארגוני של תהליכי הקליטה של מתמחות, במטרה להבנות מעטפת תמיכה הוליסטית המתייחסת הן לממד הפרקטי של עבודת ההוראה והן לממד המדיניות הארגונית. לצורך זה הן פעלו בשלושה מישורים המשלימים זה.

המישור הראשון מתייחס לטיפול בצרכים של המורות המתחילות. בהקשר זה מדריכת יד ביד אמונה על תמיכה אישית במורה המתחילה, בין היתר באמצעות מעקב וסיוע אישי בכל הקשור להשמה במוסדות החינוך, הסדרה בירוקרטית של הדרישות האדמיניסטרטיביות (כולל מינוי מורה חונכת והרשמה לסדנת התמחות), מתן תמיכה מקצועית ורגשית כמו גם טיפול בסטטוס מתמחים.

המישור השני נעשה ברמת המדיניות המוסדית בבית הספר. התמיכה ברמה המוסדית באה לידי ביטוי ביצירת מעטפת לחונכים וליווי מנהל בית הספר בבניית תרבות קליטה לשילוב מתמחים ומניעת נשירתם.

המישור השלישי מתייחס לקשר עם מוסדות ההכשרה להוראה לצורך טיפול בסוגיות מאתגרות העולות בסדנאות ההתמחות, שותפות בתהליכי הערכה, בתהליכי השמה ובמידה מסוימת בגיוס חונכים לקורסי ההכשרה שמתקיימים במוסדות האקדמיים.

מישור פעולה נוסף, שתוכנן אך לא הגיע לידי ביצוע בפועל בשנה הראשונה של התוכנית, מתייחס לרמת המדיניות המערכתית אשר באה לידי ביטוי בהטמעת מנגנונים מערכתיים להשתלבות יעילה של מתמחות במערכת החינוך תוך יצירת קשרים עם בעלי התפקיד הרלוונטיים במחוז, ברשות ובמרכזי פסגה. חשוב לציין כי סוגיה זו אומנם עמדה בחזון הפעילות של התוכנית, אך לא הספיקה להגיע לכדי מימוש בשנת הפעילות הראשונה.

התוכנית פעלה בשנה"ל תשפ"ד והופסקה מסיבה תקציבית. למרות זאת, יש חשיבות רבה לבחינת דרכי הפעולה וההשפעות שהיו לה הן מהבחינה התאורטית הן מהבחינה היישומית. מבחינה תאורטית, מחקרים שעוסקים בתהליך הכניסה להוראה, כולל אלה שנערכים מתוך גישה אקולוגית, נוטים להתמקד בבתי הספר ורואים את מדיניות החינוך כחלק קבוע ולא כגורם פעיל. מחקר זה נוקט גישה שונה. הוא בוחן את ההשפעה של משרד החינוך (רמת מקרו) באמצעות מדריכות יד ביד על רמת המיקרו, קרי כוונותיהן של המתמחות להישאר בהוראה. בכך מחקר זה מרחיב את הידע הקיים על מערכות חינוך ועל הקשרים שבין רמות שונות בתוכן. מבחינה יישומית המחקר בוחן את התרומה של תוכנית יד ביד לשיפור הקליטה והשימור של מתמחות בהוראה. מידע זה עשוי להועיל לקובעי המדיניות כאשר ישקלו אם לחדש את התוכנית.

המחקר עוסק בפרספקטיבה של המורות המתחילות על תהליך הקליטה במוסדות החינוך. למחקר שני רבדים משלימים. הרובד הראשון עוסק במאפייני התמיכה שהעניקו מדריכות יד ביד, כפי שהם נתפסים בעיני המורות המתחילות שהשתתפו בתוכנית. הרובד השני מבקש לבחון את תרומתה של תוכנית זו לטיפוח שאיפות ההתמדה של מתמחות במערכת החינוך, כחלק מן המאמץ להבטיח את שימורן במקצוע. שאיפות אלו נמדדו באמצעות שני משתנים מרכזיים:

עניין בתפקידים נוספים במערכת החינוך וכוונות להתמיד במקצוע ההוראה. בהקשר זה נלקחו בחשבון גם מאפיינים שונים של חוויית הקליטה במהלך שנת ההתמחות (השתתפות בסדנת התמחות ומיני מורה חונכת), וכן מידת שביעות הרצון הכללית משנת ההתמחות. השערת המחקר היא כי חוויית קליטה מיטבית תורמת להגברת שביעות הרצון מתהליך ההתמחות, וזו משפיעה באופן חיובי על העניין בתפקידים נוספים במערכת ועל הכוונות להישאר במקצוע (Arviv-Elyashiv et al., 2025). כלומר, שביעות הרצון מההתמחות מתווכת בין ההשתתפות בתוכנית לבין השאיפות להתמדה במערכת. בהקשר זה משוער כי השתתפות בתוכנית, כחלק ממודל התמיכה האקולוגי-חברתי, תגביר את שביעות הרצון מתהליך ההתמחות ואת השאיפות להתמדה בהוראה.

שאלות המחקר

1. באיזה אופן תופסות המורות המתחילות, אשר השתתפו בתוכנית יד ביד, את הדרכים שבהן התוכנית באה לידי ביטוי בתהליך הקליטה במוסדות החינוך?
2. באיזו מידה קיימים הבדלים בחוויית הקליטה בין מתמחות שהשתתפו בתוכנית יד ביד לאלו שלא השתתפו בה?
3. באיזו מידה קיימים הבדלים בשאיפות להתמדה במקצוע ההוראה בין מתמחות שהשתתפו בתוכנית יד ביד לאלו שלא השתתפו בה?
4. באיזו מידה קיים קשר בין חוויית הקליטה של מתמחות במערכת החינוך, ובאופן ממוקד בהשתתפות בתוכנית יד ביד, לבין ההשתלבות שלהן במערכת החינוך?
5. האם שביעות הרצון מתהליך הקליטה והעניין בתפקידים במערכת הם משתנים מתווכים בקשר שבין חוויית הקליטה לבין ההשתלבות שלהן במערכת החינוך?

שיטת המחקר

משתתפות

מסגרת הדגימה כוללת כ־10,000 מתמחות שביצעו את שנת ההתמחות בשנת תשפ"ד. עם זאת, לא ניתן לדעת בוודאות אילו יחידות אכן שלחו את השאלון למתמחות. בסך הכול ענו על השאלון 445 מתמחים, מתוכם 396 נשים (84.7%). כשליש מהמשתתפות (166 מתמחות, 37%) הוכשרו להוראה במסגרת תוכניות להסבת אקדמאים, והשאר - בתוכניות סדירות. כשליש מהמשתתפות (153, 34%) עבדו משרה מלאה ומעלה, קרוב למחצית (196, 44%) בין חצי משרה למשרה, והשאר (96, 22%) עבדו עד שליש משרה. במחקר הנוכחי 215 משתתפות (48%) דיווחו כי השתתפו בתוכנית וקיבלו תמיכה ממדריכות יד ביד; יתר 230 המשתתפות (52%) ציינו כי לא השתתפו בתוכנית.

כלי המחקר

המחקר מבוסס על סקר כמותי. שאלון הסקר נבנה על בסיס שני מקורות מידע מרכזיים. מקור המידע הראשון היה ראיונות שנערכו עם חמש מדריכות מחוזיות בתוכנית יד ביד. במסגרת

הראיונות עלו סוגיות הנוגעות לאופן פעילותן של המדריכות עם המורות המתחילות וכן לתפיסותיהן לגבי תרומתן לתהליכי הקליטה והשימור של מורות במערכת החינוך. מקור המידע השני התבסס על שאלונים שפותחו במחקרים קודמים העוסקים בתהליכי הכניסה להוראה (ארביב אלישיב וגוברמן, 2023; ארביב אלישיב ועמיתותיה, 2019). על בסיס מקורות מידע אלה נוסחו היגדי השאלון בהתאם לשלושה קריטריונים מרכזיים שנגזרו משאלות המחקר: תמיכה של מדריכת יד ביד, חוויית הקליטה במערכת החינוך ושאילות להתמדה במערכת החינוך. תוקף התוכן של הגרסה הראשונה של השאלון הוערך על ידי האמונים על התוכנית במשרד החינוך. לאחר מספר תיקונים הועבר השאלון להערכה נוספת של חוקרים מתחום הכניסה להוראה. בהתאם להערותיהם נערכו עדכונים אחרונים. הנוסח הסופי כלל שלושה חלקים: (א) תפיסת המתמחות את הקליטה במוסד החינוכי ושאילות להתמדה במערכת; (ב) התמיכה של מדריכות יד ביד; (ג) רקע דמוגרפי ומקצועי של המשיבות. מרבית השאלות בשאלון נוסחו באופן סגור. חלקן נוסחו כשאלות דיכוטומיות (כן, לא), וחלקן נמדדו בסולם ליקרט בין 1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד). שאלה אחת הייתה פתוחה והתייחסה לתחומים נוספים שבהם מדריכות יד ביד סייעו למורות המתחילות בתהליך ההשתלבות בהוראה.

הליך

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה המוסדית (אישור IRB2403) ולשכת המדען הראשי במשרד החינוך (אישור 13793). שאלון הסקר נשלח למתמחות בשנת ההתמחות באמצעות יחידות הכניסה להוראה במוסדות האקדמיים. השאלון הועבר באופן אנונימי ללא אפשרות זיהוי המשתתפות. בפתיח לשאלון תוארה מטרת המחקר, הובטחה אנונימיות למשיבים, וצוין כי ניתן להפסיק את המענה בכל שלב. השאלון לא אסף פרטי רקע מעבר לאלה שתוארו בסעיף המשתתפות.

משתנים

משתני המחקר יוצגו בהתאם לנושאים המרכזיים שנבחנו במחקר, ותפקידו של כל משתנה יוצג בפרק הממצאים במסגרת הניתוחים הרב-משתניים.

תמיכת מדריכת יד ביד

1. תרומת התוכנית להשתלבות בהוראה: היגד אחד שנמדד בסולם ליקרט (1-5)
2. ביקורים שוטפים מצד מדריכת יד ביד בסדנת הסטאז' (כן לעומת לא)
3. ביקורים שוטפים מצד מדריכת יד ביד במוסד החינוכי (כן לעומת לא)
4. תדירות המפגשים עם מדריכת יד ביד (בין אחת לשבוע לאחת לכמה חודשים)
5. תמיכה של מדריכת יד ביד: דירוג תפיסת המורות המתחילות את התמיכה שקיבלו ממדריכת יד ביד במסגרת התוכנית. בסך הכול הוצגו 11 היגדים, וכולם קובצו למשתנה אחד ($\alpha=0.96$).

קליטה במוסדות החינוך

1. השתתפות בתוכנית יד ביד (כן לעומת לא)
2. השתתפות בסדנת התמחות במוסד ההכשרה לעומת השתתפות בסדנה בחממה
3. מינוי מורה חונך בתחילת שנת ההתמחות או במהלכה (כן לעומת לא)
4. הכרה בצורך בתפקיד מדריכת יד ביד: היגד אחד שנמדד בסולם ליקרט (5-1)
5. שביעות רצון מהתמיכה בשנת ההתמחות: דירוג שביעות רצון מהתמיכה שקיבלו המורות המתחילות ממגוון גורמים, בין היתר: מבעלי תפקיד ומעמיתים בבית הספר ובמוסד המכשיר. שביעות הרצון מהגורמים הללו קובצה למשתנה אחד ($\alpha=0.95$).

השתלבות במערכת החינוך

1. עניין להתקדם בתפקידים: היגד אחד שנמדד בסולם ליקרט (5-1)
2. כוונה להמשיך לעסוק במקצוע ההוראה (כן לעומת לא)

משתנה רקע

היקף משרה בהוראה: נמדד באמצעות שש קטגוריות (מפחות משליש משרה ועד ליותר ממשרה מלאה)

ניתוח הנתונים

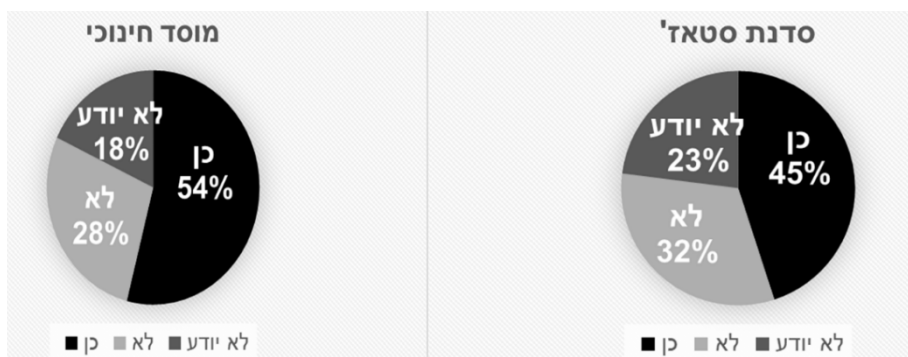
ניתוח הנתונים נערך באמצעות מתודות של הסטטיסטיקה התיאורית ומבחני t למדגמים בלתי תלויים. נוסף על כך בוצעו ניתוחים רב־משתניים, ביניהם: מודל של רגרסיה ליניארית לאמידת הגורמים הקשורים בתפיסת התרומה של מדריכת יד ביד לקליטה במוסדות החינוך ומודל של משוואות מבניות (SEM) לבחינת ההשתלבות במערכת החינוך, ובאופן ספציפי לכוונה להישאר בהוראה. המודל המבני נאמד בשיטה של bootstrapping בתוכנת AMOS. במהלך בניית המודל נבדקו מדדי טיב ההתאמה. המדד הבסיסי הינו מבחן χ^2 (עדיפות לתוצאות לא מובהקות). כמו כן נמדדו מדדי CFI (Comparative fit index), GFI (Goodness of fit index) ו-NFI (Non-normed fit index). תוצאה טובה במדדים אלה היא מעל 0.90. נמדדו גם שני מדדים הקשורים לניתוחי שאריות: RMSEA (Root mean square error of approximation) ו-SRMR (Standardized root mean square residual); תוצאה טובה היא מתחת ל-0.08 (Arbuckle, 2013).

ממצאים

תפיסת המתמחות את התמיכה של מדריכות יד ביד

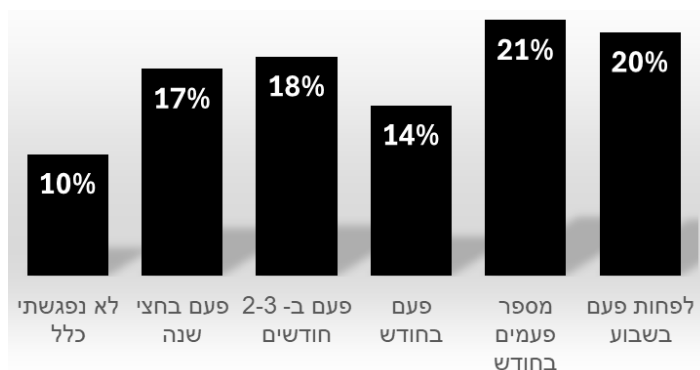
שאלת המחקר הראשונה מבקשת להתמקד בקבוצת המשתתפות בתוכנית יד ביד וללמוד על הדרכים שבהן באה לידי ביטוי לתפיסתן התמיכה של המדריכות. בהקשר זה נבחנו תדירות ודרכי התקשורת, תמיכת המדריכות ותרומת התוכנית בכללותה להשתלבות בהוראה.

נדון תחילה בתדירות ודרכי ההתקשרות עם מדריכות יד ביד. תרשים 2 מציג את תשובות המתמחות באשר לביקורים של המדריכה בסדנת הסטאז' ובמוסד החינוכי שבו הן לימדו בשנת ההתמחות. כפי שניתן לראות בתרשים, כ-45% מהן סיפרו שמדריכת יד ביד ביקרה בסדנת הסטאז' שלהן, ו-54% מהן אף דיווחו שהמדריכה ביקרה אותן בבית הספר או בגן הילדים. למרות זאת, שיעור לא מבוטל מהמורות המתחילות, קרוב לשליש, ציינו שמדריכות יד ביד לא ביקרו אותן בסדנת הסטאז' (32%) או במוסד החינוכי שבו עבדו (28%).



תרשים 2. ביקורים של מדריכות יד ביד אצל המתמחות בשנת ההתמחות

תרשים 3 מציג את תשובות המתמחות על אודות תדירות המפגשים האישיים עם מדריכות יד ביד. הממצאים בתרשים מלמדים כי תדירות המפגשים האישיים אינה עקבית. כ-40% מהמתמחות ציינו שהן נפגשו עם המדריכה בין פעם בשבוע למספר פעמים בחודש. לעומתן, 27% מהן ציינו שנפגשו עם המדריכה פעם בחצי שנה או שלא נפגשו איתה בכלל במהלך שנת ההתמחות. היתר, כשליש מהמתמחות (32%), נפגשו עם המדריכה בין פעם בחודש לפעם בחודשיים עד שלושה חודשים.



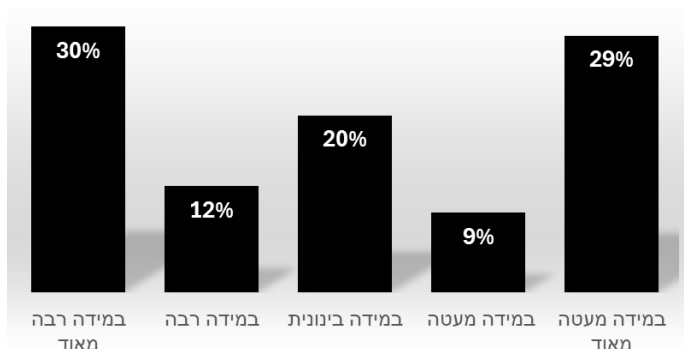
תרשים 3. תדירות המפגשים עם מדריכת יד ביד

החלק הבא מציג את הערכת המתמחות את התמיכה שקיבלו ממדריכת יד ביד בקליטה בהוראה (לוח 1). לשם כך הוצגו בפני המשתתפות היבטים שונים בתפקיד המדריכות. באופן כללי המורות המתחילות מעריכות את הסיוע שקיבלו ברמה בינונית. מוקד התמיכה שדורג ברמה הגבוהה ביותר הוא מענה על שאלות שהתעוררו ביחס להכרה בשנת הסטאז', וגם הוא מדורג ברמה בינונית ($M=3.49$, $SD=1.40$). במקביל, המשתתפות התבקשו לציין באופן פתוח תחומים נוספים שבהם קיבלו סיוע מהמדריכות. מדבריהן עלו ארבעה תחומים: הבנת מערך התפקידים בבית הספר, קריאת תלוש שכר, ניהול כיתה ובניית קשר עם החונכת.

לוח 1. הערכת המתמחות את תמיכת מדריכת יד ביד

ס"ת	ממוצע	
1.40	3.49	מענה על שאלות שהתעוררו בנוגע להכרה בשנת הסטאז'
1.43	3.27	היכרות עם תהליך הערכה שאני צריך לעבור במהלך השנה
1.46	3.20	סיוע בהסדרה בירוקרטית
1.51	3.05	תמיכה רגשית-אישית
1.48	3.03	ליווי פדגוגי
1.53	2.96	טיפול בקשיים שמתעוררים ביחס לסדנת הסטאז'
1.52	2.87	הבטחת האיכות של החונכות
1.57	2.84	שיבוץ בסדנת סטאז' מתאימה
1.59	2.80	קבלת משוב בונה בעקבות תצפית
1.59	2.70	סיוע בהשמה לבית ספר/גן
1.48	2.61	סיוע בהשתלבות בבית ספר/גן
1.27	3.07	תמיכת מדריכת יד ביד ($\alpha=96$)

כעת נבקש ללמוד באיזו מידה המתמחות מעריכות את התרומה של התוכנית להשתלבות בהוראה. ההתפלגות המוצגת בתרשים 4 מצביעה על מגמה אמביוולנטית, כאשר שיעורים דומים יחסית של משתתפות העריכו את התרומה ברמה מעטה (38%) וכן ברמה גבוהה (42%). בסך הכול תרומת התוכנית להשתלבות בבתי הספר ובגני הילדים הוגדרה על ידי המתמחות ברמה בינונית (ממוצע: 3.04, סטיית תקן: 1.61).



תרשים 4. התפלגות הערכת התרומה של תוכנית יד ביד להשתלבות בהוראה בעיני המתמחות

על מנת לחזות את הגורמים המנבאים את תפיסת התרומה של ההשתתפות בתוכנית יד ביד להשתלבות בהוראה, בוצע ניתוח רגרסיה ליניארית. לוח 2 מציג את המקדמים הסטנדרטיים (β). הממצאים מצביעים על כך שביקורים שוטפים של המדריכות במוסד החינוכי, מפגשים תדירים עימן ותמיכה מצידן תורמים באופן חיובי להשתלבות במערכת החינוך בשנת ההתמחות. היקף המשרה, ששולב במודל לצורכי פיקוח, לא הגיע למובהקות סטטיסטית.

לוח 2. רגרסיה ליניארית לניבוי התרומה של ההשתתפות בתוכנית יד ביד להשתלבות בהוראה

S.E.	β	
.16	.07	מדריכת יד ביד ביקרה באופן שוטף בסדנת הסטאז'
.16	.15**	מדריכת יד ביד ביקרה באופן שוטף במוסד החינוכי
.06	.20***	תדירות המפגשים עם מדריכת יד ביד
.07	.53***	תמיכה של מדריכת יד ביד
.06	-.09*	היקף משרה
.58		R^2
53.87***		F

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

קליטה במערכת החינוך

שאלת המחקר השנייה התמקדה בתהליך הקליטה במערכת החינוך. סוגיה זו נבדקה באמצעות התייחסות למוקדי תמיכה מרכזיים מצד גורמים רלוונטיים בשנת ההתמחות (השתתפות בסדנת התמחות ומינורי מורה חונך), כמו גם לשביעות הרצון מתוכנית ההתמחות. לוח 3 נותן ביטוי למוקדי התמיכה הללו תוך השוואה בין מתמחות שהשתתפו בתוכנית יד ביד לעמיתותיהן שלא השתתפו בה.

לוח 3. קליטה במערכת החינוך

מבחן סטטיסטי	לא השתתפו בתוכנית יד ביד	השתתפו בתוכנית יד ביד		
$\chi^2=5.81^*$	70.0%	59.1%	במוסד ההכשרה	סדנת ההתמחות
	30.0%	40.9%	בחממה	
$\chi^2=4.96^*$	84.8%	91.6%	בתחילת שנת ההתמחות	מינוי מורה חונך
	15.2%	8.4%	במהלך שנת ההתמחות	
$t=8.99^{***}$	2.78	3.98	ממוצע	הכרה בצורך בתפקיד מדריכת יד ביד (5-1)
	1.50	1.30	סטיית תקן	
$t=4.46^{***}$	3.54	4.00	ממוצע	שביעות רצון מהתמיכה בשנת ההתמחות (5-1)
	1.27	.87	סטיית תקן	
	230	215		N

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

ניתן להבחין כי השתתפות בסדנה במוסד ההכשרה מאפיינת שיעור גבוה יותר של מתמחות שלא השתתפו בתוכנית יד ביד (70% לעומת 59.1% שהשתתפו בה). לעומת זאת, בסדנת ההתמחות שהתקיימה בחממה ניתן להבחין בשיעור גבוה יותר של מתמחות שהשתתפו בתוכנית יד ביד (40.9% לעומת 30% שלא השתתפו בה). בנוגע למינוי מורה חונך, נמצא כי 91.6% מקרב המתמחות שהשתתפו בתוכנית דיווחו כי מונה להן מורה חונך מיד עם תחילת שנת הלימודים, וזאת לעומת שיעור נמוך יותר (84.8%) בקרב אלו שלא השתתפו בתוכנית.

לגבי הצורך במשאב תמיכה של מדריכות יד ביד במהלך שנת ההתמחות, הנתונים בלוח מלמדים כי מתמחות שקיבלו תמיכה מהמדריכות חשבו שיש צורך בתפקיד במידה רבה ($M=3.98$, $SD=1.30$), לעומת מידה בינונית ($M=2.78$, $SD=1.50$) בקרב אלו שלא קיבלו תמיכה. נוסף על כך נבחנה גם שביעות הרצון מהתמיכה במסגרת תהליכי הקליטה במוסדות החינוך. כפי שעולה מממצאי המחקר, שביעות רצון בקרב מתמחות שהשתתפו בתוכנית יד ביד הייתה גבוהה ($M=4.00$), לעומת רמה בינונית ונמוכה יותר בקרב אלה שלא השתתפו בה ($M=3.54$).

שאיפות להשתלבות במערכת החינוך

שאלת המחקר השלישית עסקה בשאיפת המתמחות להשתלב במערכת החינוך. שאיפות אלו נבחנו במחקר באמצעות שני ממדים. הממד הראשון נוגע לעניין להתקדם לתפקידים במערכת, והממד השני נוגע לעניין להמשיך ולעסוק במקצוע ההוראה. לוח 4 מציג את הממצאים תוך הבחנה על רקע השתתפות או אי-השתתפות בתוכנית יד ביד.

לוח 4. שאיפות להשתלבות במערכת החינוך

מבחן סטטיסטי	לא השתתפו בתוכנית יד ביד	השתתפו בתוכנית יד ביד		
t=1.99*	3.97	4.21	ממוצע	עניין להתקדם לתפקידים נוספים
	1.30	1.16	סטיית תקן	
χ²=6.89*	73.5%	83.7%	כן	כוונה להמשיך לעסוק במקצוע ההוראה
	26.5%	16.3%	לא או טרם החלטתי	
	230	215	N	

* $p<.05$

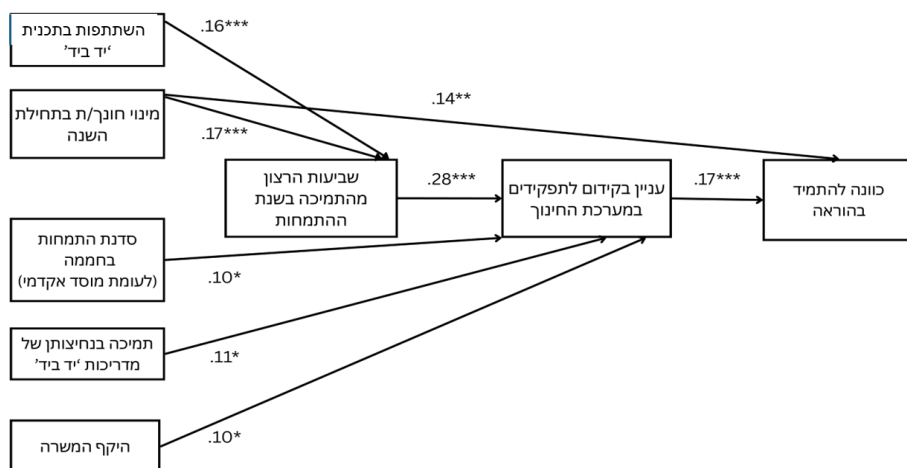
מהנתונים המוצגים בלוח ניתן ללמוד שסיוע מטעם מדריכת יד ביד קשור בשאיפות להשתלב במערכת החינוך. כפי שעולה מהממצאים, ניכר יתרון מובהק בקרב מתמחות שקיבלו תמיכה מצד מדריכות יד ביד לעומת עמיתותיהן שלא קיבלו תמיכה זו ברצון להתקדם בתפקידים במערכת החינוכית (4.21 לעומת 3.97, בהתאמה). יתרון בולט גם ביחס לשאיפות להתמדה במערכת, כאשר 83.7% מאלו שהשתתפו בתוכנית דיווחו על שאיפה להמשיך לעסוק בהוראה, לעומת 73.5% מאלו שלא השתתפו בה.

הקשר בין חוויות הקליטה לשאיפות להשתלב במערכת החינוך שאלות המחקר הרביעית והחמישית מבקשות ללמוד על הקשר בין תהליכי הקליטה במוסד החינוכי להשתלבות במערכת החינוך. שאלות אלו ייבחנו באמצעות מודל של משוואות מבניות. כשלב מקדים מוצגת מטריצת הקורלציות (לוח 5). הממצאים מצביעים על קשר מובהק וחיובי בין מרבית ממדי הקליטה לבין השאיפות להשתלב במערכת. באופן ספציפי נמצא כי השתתפות בתוכנית יד ביד מחזקת את המוטיבציה להתמיד בהוראה ולהתקדם לתפקידים במערכת החינוך. במטרה להעמיק בבחינת הקשר בין ההשתתפות בתוכנית יד ביד לבין העניין להתמיד בהוראה בוצע ניתוח נתיבים המבוסס על משוואות מבניות (SEM: Structural Equation Modeling). המשתנה התלוי במודל הוא הכוונה להתמיד בהוראה. המשתנה הבלתי תלוי המרכזי הוא השתתפות בתוכנית יד ביד. לצד משתנה זה נוספו משתנים בלתי תלויים המתייחסים לתמיכה במהלך הקליטה במוסדות החינוך (סוג סדנת ההתמחות, מינוי מורה חונך, הכרה בצורך בתמיכה של מדריכת יד ביד). היקף המשרה צורף למודל לצורכי פיקוח. שביעות הרצון מהתמיכה בשנת ההתמחות והעניין בקידום בתפקידים במערכת הוגדרו כמשתנים מתווכים. מדדי טיב ההתאמה של המודל לנתונים הינם טובים: $\chi^2(1)=4.07$, $p<.05$, $GFI=.99$, $CFI=.99$, $NFI=.98$, $RMSEA=.08$, $SRMR=.004$. המודל מוצג בתרשים 5. מצוינים בו קשרים ישירים בין משתני המחקר שנמצאו מובהקים סטטיסטית.

לוח 5. מקדמי מתאם פירסון בין משתני המחקר

8	7	6	5	4	3	2	
.10*	.04	.30**	.23**	-.09	.12**	.36**	1. כוונה להתמיד בהוראה
.12**	.12**	.28**	.11*	-.13**	.09*	-	2. עניין בקידום בתפקידים
-.002	.39**	.19**	.10*	-.11*	-		3. השתתפות בתוכנית יד ביד
-.01	-.13*	-.05	-.04	-			4. סדנת התמחות במוסדות ההכשרה
.02	-.05	.33**	-				5. מינוי מורה חונך בתחילת שנת ההתמחות
.08	.001	-					6. שביעות רצון מהתמיכה בשנת ההתמחות
-.02	-						7. הכרה בצורך בתפקיד מדריכת יד ביד
-							8. היקף משרה

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



תרשים 5. ניתוח נתיבים לניבוי הכוונה להתמיד בהוראה

מודל הנתיבים כולל שלושה שלבים. השלב הראשון מתייחס לשביעות הרצון מהתמיכה במהלך שנת ההתמחות. תחושה זו מתחזקת בקרב מתמחות שהשתתפו בתוכנית יד ביד. היא מתחזקת גם כאשר ממונה מורה חונכת בתחילת שנת הלימודים, סוגיה שהיא גם באחריות המדריכות. יתר המשתנים הבלתי תלויים נמצאו לא קשורים לשביעות הרצון מהתמיכה במהלך ההתמחות. השלב השני במודל מתייחס לעניין בקידום לתפקידים. הנתונים מצביעים על העדר קשר ישיר בין ההשתתפות בתוכנית יד ביד לבין העניין בקידום לתפקידים במערכת החינוך. לגבי יתר

המשתנים במודל, נמצא כי השאיפה להתקדם לתפקידים במערכת החינוך חזקה יותר בקרב מתמחות שהשתתפו בסדנת ההתמחות במסגרת החממות (בהשוואה למוסדות ההכשרה), והיא מתגברת כאשר היקף המשרה גבוה, ההכרה בצורך במדריכות יד ביד חיובית יותר, ושביעות הרצון מהתמיכה בשנת ההתמחות גבוהה.

השלב השלישי במודל מתייחס לכוונות להתמיד במקצוע ההוראה. גם בהקשר זה לא נמצא קשר ישיר בין ההשתתפות בתוכנית יד ביד לבין הכוונות להתמיד בתחום ההוראה. הכוונות להתמיד מתחזקות בקרב מתמחות שמונתה להן חונכת כבר בתחילת שנת הלימודים, וככל שהעניין בקידום בתפקידים במערכת החינוך עולה.

אף שלא נמצא קשר ישיר בין השתתפות בתוכנית יד ביד לבין עניין בתפקידים במערכת החינוכית וכוונות להתמיד במקצוע ההוראה, התבוננות על הקשרים העקיפים מעמיקה את ההבחנה בתרומתה לשאיפות ההתמדה בהוראה של המורות המתחילות. ההתבוננות בקשרים העקיפים במודל מאפשרת לבחון את קיומם של משתנים מתווכים במודל. ממצאי המחקר אכן מלמדים על קשרים עקיפים בין ההשתתפות בתוכנית לבין שני המשתנים התלויים במודל המייצגים את השאיפות להתמדה בהוראה: עניין בקידום לתפקידים ($\beta=.05$, $SD=.02$, $p<.05$) וכוונות להתמיד בהוראה ($\beta=.04$, $SD=.02$, $p<.05$). קשרים אלו נמצאו חיוביים בתיווך שביעות הרצון מהתמיכה בשנת ההתמחות.

דיון ומסקנות

המחקר מתמקד בתוכנית יד ביד, תוכנית תמיכה חדשנית למורות מתחילות שיזם האגף להתמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך ושפעלה בשנת הלימודים תשפ"ד. התוכנית העניקה תמיכה מערכתית מטעם המחוז החינוכי במשרד החינוך באמצעות הקצאת מדריכות ייעודיות. מערך תמיכה זה נועד לעגן את הליווי בשנת ההתמחות מנקודת מבט מקרוב מערכתית ולתכלול את רשת התמיכה למורות בתחילת דרכן תוך שיתוף פעולה עם גורמים בית ספריים ועם מוסדות ההכשרה להוראה. הנחת המוצא של התוכנית היא כי חיזוק מרכיב הליווי באמצעות מדריכות יד ביד יתרום לצמצום הנשירה מההוראה בקרב מורות מתחילות, ובמקביל יסייע להתמודד עם המחסור ההולך ומעמיק במורים במערכת החינוך בישראל (ויסבלאי, 2023). המחקר הנוכחי בוחן את תרומתה של תוכנית יד ביד לתהליך הכניסה להוראה, ובמידה רבה לשאיפה של מורות בראשית הקריירה להתקדם לתפקיד ניהול במערכת ולהישאר במקצוע, זאת מתוך הפרספקטיבה של המתמחות עצמן.

כמחצית מהמורות המתחילות שהשתתפו במחקר ציינו שקיבלו סיוע ממדריכות יד ביד במהלך שנת ההתמחות. הן דירגו את שביעות הרצון מהתמיכה שקיבלו מהמדריכות ואת התרומה של התוכנית להשתלבותן במערכת החינוך ברמה בינונית. ממצאי המחקר מלמדים כי למרות הדירוג הבינוני הייתה לתוכנית תרומה חיובית להבניית מנגנוני התמיכה והפעלתם במהלך הקליטה במערכת החינוך. באופן ספציפי נמצא כי המדריכות קיימו עם המורות

המתחילות שתחת אחריותן קשר שוטף, ובמקביל ערכו ביקורים יזומים בשיעורים, בסדנאות ההתמחות ובמוסדות החינוך עצמם. שיעור גבוה של מתמחות דיווח על תדירות ביקורים מספקת מצד המדריכות, שנעה בין מפגש שבועי למפגש חודשי, ועל מינוי של מורה חונכת כבר בתחילת השנה. כמו כן תפיסתן את התרומה של תוכנית יד ביד להשתלבות במערכת החינוך נמצאה קשורה בעיקר לאינטראקציות הישירות עם המדריכה הן בהיבט הכמותי של המפגשים והן בעצם נוכחותן בתוך המוסד החינוכי והתמיכה שנתנו להן לאורך שנת ההתמחות. ממצאים אלה עשויים להסביר מדוע מורות שקיבלו סיוע ממדריכות יד ביד תמכו יותר בנחיצותו של התפקיד מאלו שלא זכו לליווי מסוג זה.

השלכותיה החיוביות של תוכנית יד ביד על תהליכי הקליטה במערכת החינוך באו לידי ביטוי במחקר גם ברמת התוצרים. הממצאים מצביעים על כך ששביעות הרצון מהתמיכה הכוללת במהלך שנת ההתמחות הייתה גבוהה יותר בקרב מתמחות שלוו על ידי מדריכות יד ביד. נוסף על כך, הן הביעו עניין רב יותר בהתקדמות בתפקידים במערכת החינוך וברצון להתמיד במקצוע ההוראה. אף שלא נמצא קשר ישיר בין ההשתתפות בתוכנית לבין מדדי השתלבות והתמדה, נמצאה השפעה עקיפה מובהקת בתיווך שביעות הרצון מהתמיכה הכללית במהלך שנת ההתמחות. ממצאים אלו מצביעים על כך ששילוב בין תמיכה רחבה מצד גורמים שונים במערכת לבין ליווי ייעודי של מדריכות יד ביד יוצר אפקט משלים המחזק את תהליכי ההשתלבות וההתמדה של מתמחות במערכת החינוך.

אם כן, הממצאים במחקר תומכים בממצאים אמפיריים קודמים, המצביעים על כך שתמיכה בשנת ההתמחות מהווה מנוף חשוב לקידום תהליכים של השתלבות בארגון החינוכי בקרב מורות בתחילת הקריירה המקצועית (Ellis et al., 2020; Ingersoll & Strong, 2011;). ממצאים דומים עלו גם בהקשר הישראלי (זוזובסקי ועמיתותיה, 2022; Zavelevsky et al., 2022). תרומתו של המחקר הנוכחי היא בהדגשת חשיבותה של תמיכה הוליסטית, שאינה מוגבלת להקשר הבית ספרי בלבד, אלא חוצה גבולות ארגוניים ומאפשרת נגישות לגורמי תמיכה נוספים מחוץ לבית הספר. טיעון דומה עולה גם ממחקרם של זבלבסקי ושפירא-לישצ'ינסקי (Zavelevsky & Shapira, 2020), אשר הדגישו את תרומתם של מעגלי תמיכה השזורים זה בזה וכוללים רכיבים מן הקהילה העוטפת את הפעילות הבית ספרית, הן בתוך מערכת החינוך והן מחוצה לה, ביחס לחוויית הקליטה של מורים מתחילים בבתי הספר. ממצאיהם מצביעים על השלכות חיוביות של מארג תמיכה מקיף זה על שאיפותיהן של מתמחות להתמיד במקצוע. התפיסה של הבניית מעגלי תמיכה הוליסטית בשנת ההתמחות עולה גם מתוך פרויקט החממות שיזם משרד החינוך. החממה משלבת שיתוף פעולה בין מעגלי תמיכה שונים בבית הספר. במסגרת זו משתתפים חונכים ובעלי תפקידים רלוונטיים מהארגון הבית ספרי וכן בעלי עניין חיצוניים, כגון מפקחים ונציגי הרשויות המקומיות (משרד החינוך, 2019). גם במחקר זה הממצאים מצביעים על תרומתה החיובית של מסגרת החממה להשתלבות של מתמחות במערכת החינוך

(קפלן ועמיתיה, 2022; Arviv-Elyashiv et al., 2023). ההבדל המרכזי בין מודל החממות לבין תוכנית יד ביד טמון ברמת המעורבות של גורמים משרד החינוך בתהליכי התמיכה. במסגרת החממות מעורבותם של גורמים אלו בסדנת ההתמחות אינה מוסדרת פורמלית ופועלת ברובה על בסיס וולונטרי (עמנואל-נוי ולודמיר-מרם, בדפוס). לעומת זאת, בתוכנית יד ביד מסגרת הפעילות מעוגנת ביעדים מוגדרים ומתקיימת תחת פיקוח והובלה של מדריכה מחוזית, דבר המעניק לתמיכה אופי מובנה, שיטתי ומתואם יותר. נוסף על כך, הגדרת התפקיד של המדריכות כוללת כניסה לבתי הספר, עבודה עם המנהלים וטיפול בבעיות שמתגלעות הן בין המתמחה לחונכת והן בין המתמחה לבית הספר, ואילו בחממות המעורבות של המפקחים בתהליכים שקורים בתוך בית הספר ובקשיים אישיים של מתמחות מסוימות היא מצומצמת.

הממצאים תומכים בחשיבות של הגישה האקולוגית-חברתית לקליטה בהוראה (Heikkinen, 2020; Zavelevsky & Shapira-Lishchinsky, 2020). המעטפת הארגונית האחראית לקליטה החברתית והמקצועית של המתמחה מושפעת במידה רבה מן האקלים החברתי בבית הספר, הנגזר ממדיניות הניהול וההובלה במוסד החינוכי (Carver-Thomas & Darling, 2016; Podolsky et al., 2019; Hammond, 2019). במקביל, מעטפת זו מתחזקת באמצעות תרומתו של המוסד האקדמי המפעיל את סדנת ההתמחות ומספק ליווי פדגוגי ורפלקטיבי נוסף, המרחיב ומעמיק את מנגנוני התמיכה במתמחה. תוכנית יד ביד מוסיפה למערך זה מעגל תמיכה ברמה המקרר-מערכתית המזמנת מעורבות ישירה של משרד החינוך, ובכך יוצרת מערך תמיכה רב-שכבתי המשלב בין רמות המיקרו, המזו והמקרו של תהליך הקליטה המקצועית.

הדיון העולה מן המחקר נוגע לשאלה אם קיימת חשיבות למעורבות ישירה של משרד החינוך בתהליכי התמיכה למורות מתחילות, ובפרט אם תרומתה של תוכנית יד ביד מייצרת ערך מוסף שאינו חופף את מוקדי התמיכה הקיימים בשנת ההתמחות, או שמא מדובר בהרחבה של מנגנוני תמיכה קיימים. בדומה לממצאים ממחקרים קודמים, גם המחקר הנוכחי מצא שמינוי מורה חונכת בתחילת שנת ההתמחות תורם לכוונה להתמיד במקצוע (זוזובסקי ועמיתותיה, 2022; Ellis et al., 2020); וכן שהשתתפות בחממות לעומת השתתפות בסדנאות מסורתיות במוסדות האקדמיים מחזקת את העניין בקידום בתפקידים במערכת ואת הכוונה להתמיד בהוראה (קפלן ועמיתיה, 2022; רוזנברג ועמיתותיה, 2022). ממצאים אלו מעידים על כך שעבודתן של מדריכות יד ביד אינה מחליפה את מנגנוני התמיכה הקיימים, אלא פועלת לצידם ומעצימה את תרומתם הייחודית. במקביל, לתפקיד מדריכות יד ביד נמצא ערך מוסף חשוב בתהליכי הקליטה במקצוע ההוראה. מעורבותו הישירה של משרד החינוך מאפשרת הרחבה של נקודת המבט המערכתית בסוגיית הקליטה של מורים במערכת החינוך, ויותר מכך, היא מצביעה על החשיבות שמשרד החינוך מייחס לנושא, גם בימים שבהם האתגרים החינוכיים והכלכליים שנבעו ממלחמת חרבות ברזל עמדו בראש סדר העדיפויות. מחקר איכותני יוכל להעמיק בבחינת האופן שבו התמיכה של מדריכות יד ביד התממשה בפועל במוסדות החינוכיים, וכן לבחון כיצד מעורבותו של משרד החינוך השפיעה על מנגנוני התמיכה למורות מתחילות, בין כתמיכה משלימה ומחזקת ובין ככזו העלולה ליצור

מתחים או חפיפות עם מנגנונים אחרים. זאת על מנת לבחון הזדמנויות להבניית תמיכה משלימה למתמחות. בהיבט רחב יותר הגישה האקולוגית-חברתית לקליטה ושימור של מתמחות צריכה לכלול מעגלים המתייחסים למעטפת התמיכה, החל משלב הגיוס להוראה ועד לשימור, לפיתוח מקצועי ולקידום של מורים מוסמכים, כל זאת במטרה להבנות מעטפת מקצועית לתמיכה במורים ולתת מענה ראוי למחסור הכמותי והאיכותי במורים (Donitsa-Schmidt, 2025).

התרומה התאורטית המרכזית של המאמר טמונה בהדגשת התועלת של הגישה האקולוגית-חברתית לקליטה ולשימור של מורות מתחילות. גישה זו מדגישה את הדינמיקה ביחסי הגומלין שבין רמות המערכת השונות: רמת המקור, הכוללת את משרד החינוך; רמת המזון, הכוללת את המוסדות החינוכיים והאקדמיים; ורמת המיקרו, המתמקדת במתמחה. תרומה נוספת של המאמר היא בהצבעה על חשיבותה של הובלה מערכתית מצד משרד החינוך, המאפשרת גיוס ותיאום של כלל מרכיבי המערכת החינוכית סביב משימת הקליטה והשימור של מורים בתחילת דרכם.

מגבלות המחקר נובעות מהתמקדותו בתפיסותיהן של המתמחות. עמדותיהם של בעלי עניין נוספים בתהליך הקליטה, ובהם חונכות, מנהלי בתי ספר, מפקחים ומנחות סדנאות ההתמחות במוסדות האקדמיים, לא נכללו במחקר, וכן לא ניתן ביטוי לקולן של מדריכות יד ביד עצמן. כמו כן, תפיסות המתמחות נבחנו באמצעות מדדים כמותיים בלבד. לפיכך, מחקרים עתידיים יוכלו להרחיב את נקודת המבט באמצעות שילוב שיטות מחקר מגוונות, אשר עשויות להאיר תפיסות ופרשנויות שונות של התוכנית. מגבלה נוספת נוגעת לכך שהמחקר בחן כוונות להתמיד בהוראה ועניין להתקדם לתפקידים במערכת, מבלי לעקוב אחר מימושם בפועל לאורך זמן. מחקרי אורך יוכלו לבחון אם הבדלים ברמת הכוונות מתורגמים גם להתנהגות בפועל. נוסף על כך, שיעור המענה הנמוך יחסית לאוכלוסיית המתמחים בפועל מציב תמונה שעשויה להיות חלקית בעיקרה. לבסוף, הפסקת התוכנית לא אפשרה בחינה של התפתחותה ושל מידת הצלחתה לאורך זמן. לפיכך מומלץ כי מחקרים עתידיים יעקבו אחר מודלים שונים של שיתוף פעולה בין רמות המערכת במטרה לזהות מודלים יעילים ובני קיימא לקליטה ולשימור של מורות מתחילות.

מקורות

ארביב אלישיב, ר' וגוברמן, ע' (2023). מורים מתחילים בשנה השניה להוראה: חווית ההתמודדות במערכת החינוך. מכון מופ"ת.

ארביב אלישיב, ר', דוניצה-שמידט, ס' וזוזבסקי, ר' (2019). מאפיינים בית ספרים התורמים או מעכבים את קליטתם ושימורם של מורים חדשים במערכת החינוך. דוח מסכם במסגרת מענק מטעם משרד החינוך. מכללת סמינר הקיבוצים.

ארביב אלישיב, ר' ולדרר, ד' (2011). סדנת סטאז': מעורבות או ייעודית. דפים, 52, 46–71.

ארביב אלישיב, ר', לויקרון, מ', צברי, א' ומקדוסי, ע' (2022). התפתחות פרופסיונלית של מורים חונכים: השוואה בין שתי מסגרות חונכות. דפים, 76, 149–172.

גוברמן, ע', זבלבסקי, א', נבון, י' וקורן, י' (2021). מהייטק להוראה: מחקר הערכה של תכנית להכשרת מורים למדעים, מתמטיקה ומדעי המחשב בבתי ספר תיכוניים. דוח מחקר. מכון מופ"ת.

- וייסבלאי, א' (2023). **מחסור במורים**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. זוזובסקי, ר', ארביב אלישיב, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2022). מאפיינים בית ספריים בשנת ההתמחות התורמים לשביעות רצונם של מורים מתחילים ולהתמדתם במערכת החינוך. **דפים**, 76, 173-198.
- כץ, ג' (2025). שיח וראיפיקציה להרחבת מעורבות של מתמחים בהוראה. **במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה**, 14. www.dyellin.ac.il/sites/default/files/journals/journaleducation/edition14/dialogue_verification_engagement.pdf
- משרד החינוך. (2019). **החממות למורים בשלב הכניסה להוראה - תשע"ט**. מינהל עובדי הוראה, אגף התמחות וכניסה להוראה.
- משרד החינוך. (2025). **התמחות וכניסה להוראה**. חוזר מנכ"ל מספר 0456. מינהל עובדי הוראה, אגף התמחות וכניסה להוראה.
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ', פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה - מבט כולל. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה - בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 55-87). מכון מופ"ת.
- עמנואל-נוי, ד' ולודמיר-מרם, ב' (בדפוס). חממות למורים מתחילים בישראל: מאפיינים ורקע התפתחותי-היסטורי. בתוך ע' גוברמן, ד' עמנואל, ח' קפלן, ב' בשן, א' דהן ור' דה-גרוט (עורכות), **חממות למורים מתחילים: שותפות וחונכות כמנוף לצמיחה**. מכון מופ"ת.
- קפלן, ח', ברינדב, ב' ואלהוזיל, א' (2022). העצמת קולם של מורים מתחילים באמצעות מודל החממה של קהיליית "פרוטיץ": חקר מקרה מנקודת מבט תרבותית. **דפים**, 76, 151-179.
- ראמ"ה. (2020). **הערכת תהליך ההשתלבות של בוגרי תכניות הסבת אקדמאים להוראה במערכת החינוך**. ראמ"ה - רשות ארצית למדידה והערכה.
- רוזנברג, ק', כרמל, ר' והמרי-בודנור, ד' (2022). השתלבותן של גננות חדשות במרחב הפרופסיונלי: השוואה בין שני מודלים של ליווי מקצועי. **במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה**, 11. www.dyellin.ac.il/sites/default/files/journals/journaleducation/edition11/new_kindergarden_teachers.pdf
- שץ-אופנהיימר, א' (2011). מתח, קונפליקטים ומורכבות בתפקיד החונכות. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 183-199). מכון מופ"ת.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Arbuckle, J. L. (2013). *IBM® SPSS® Amos™ 22 User's Guide*. IBM, Amos Development Corporation.
- Arviv Elyashiv, R., Carmel, R., & Rozenberg, K. (2023). New kindergarten teachers' (NKTs) transition into teaching in their induction year: Teachers' and mentors' perspectives. *Early Child Development and Care*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2231658>

- Arviv Elyashiv, R., Guberman, A., & Ben-Yehudah, G. (2025). Retention among newly qualified second-year teachers: The reception–integration model. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.70030>
- Arviv Elyashiv, R., & Navon, Y. (2021). Teacher attrition: Human capital and terms of employment – Do they matter? *Education Policy Analysis Archives*, 29(76), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5965>
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881–895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- Cavanagh, M., & King, A. (2019). Peer-group mentoring for primary pre-service teachers during professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1633622>
- Chen, Z. (2024). An ecological approach to understanding the agency of novice EFL teachers without initial teacher education background. *The Language Learning Journal*, 14. <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2421505>
- Craig, C. J., Hill-Jackson, V., & Kwok, A. (2023). Teacher shortages: What are we short of? *Journal of Teacher Education*, 74(3), 209–213. <https://doi.org/10.1177/00224871231166244>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Dolton, P. (2020). Teacher supply. In S. Bradley & C. Green (Eds.), *The economics of education* (2nd ed., pp. 391–402). Academic Press.
- Donitsa-Schmidt, S. (2025). Teacher shortage in Israel: A policy analysis of recruitment, preparation, and retention. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2563153>
- Donitsa-Shmidt, S., Zuzovsky, R., & Arviv Elyashiv, R. (2022). First-year out-of-field teachers: Support mechanisms, satisfaction and retention. In L. Hobbs & R. Porsch (Eds.), *Out-of-field teaching across teaching disciplines and contexts* (pp. 175-190). Springer.
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>

- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers – European Commission Staff Working Document-SEC (538 final)*. European Commission: Directorate-General for Education and Culture. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Godfrey, D., & Brown, C. (2019). *An ecosystem for research-engaged schools: Reforming education through research*. Routledge.
- Goldhaber, D., & Theobald, R. (2022). Teacher attrition and mobility over time. *Educational Researcher*, 51(3), 235–237. <https://doi.org/10.3102/0013189X211060840>
- Heikkinen, H. L. T. (2020). Understanding mentoring within an ecosystem of practices. In K. R. Olsen, E. M. Bjerkholt, & H. L. T. Heikkinen (Eds.), *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction* (pp. 27-47). Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47–51. <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Ingersoll, R., & 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.
- Jentsch, A., Hoferichter, F., Blomeke, S., König, J., & Kaiser, G. (2022). Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: The roles of self-efficacy and school leadership. *Psychology in the Schools*, 60(3), 679–690. <https://doi.org/10.1002/pits.22788>
- 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>
- Kutsyruba, B. (2020). School administrator engagement in teacher induction and mentoring: Findings from statewide and district-wide programs. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 16(18). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281938.pdf>
- Kutsyruba, B., Walker, K. D., Matheson, I. A., & Bosica, J. (2022). Early career teaching progression: Examining Canadian teachers' experiences during their first five years in the profession. *The New Educator*, 18(1-2), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2021.1940406>

- Lassila, E. T., Timonen, V., Uitto, M., & Estola, E. (2017). Storied emotional distances in the relationships between beginning teachers and school principals. *British Educational Research Journal*, 43(3), 486–504. <https://doi.org/10.1002/berj.3280>
- Li, B. (2025). Is well begun half done? A latent cross-lagged study of first-year teachers' occupational commitment, vocational satisfaction, and teacher self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 154, 104875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104875>
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M., & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded Meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD.
- Olsen, K. R., Bjerkholt, E. M., & Heikkinen, H. L. T. (2020). *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction*. Cappellen Damm Akademisk/NOASP, Oslo.
- Orland-Barak, L., & Hasin, R. (2010). Exemplary mentors' perspectives towards mentoring across mentoring context: Lessons from collective case studies. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 427–437. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.009>
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86–99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. (2016). *Solving the teacher shortage: How to attract and retain excellent educators*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/262.960>
- Rajendran, N., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47, 477–500. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x>
- Raymond, S., & Gabriel, F. (2023). An ecological framework for early years teacher self-efficacy development. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104252>
- Reeves, T. D., Hamilton, V., & Onder, Y. (2022). Which teacher induction practices work? Linking forms of induction to teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109. doi.org/10.1016/j.tate.2021.103546
- Schwabsky, N., Goldenberg, J., & Oppenheimer, O. S. (2019). Principals' and mentors' shared responsibilities in induction of beginning teachers. *Roczniki Pedagogiczne*, 11(3), 5–26. <https://doi.org/10.18290/rped.2019.11.3-1>

- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., Kokotsaki, D., & Abdi, S. (2020). Teacher recruitment and retention: A critical review of international evidence of most promising interventions. *Education Sciences*, 10(10), 262. <https://doi.org/10.3390/educsci10100262>
- Simon, N. S., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1–36. <https://doi.org/10.1177/016146811511700305>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Symeonidis, V., Guberman, A., & Cooper, R. (2025). Addressing teacher shortages in an international context: implications for the quality and status of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/002619768.2025.2447968>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103916>
- Tammets, K., Pata, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Novice teachers' learning and knowledge building during the induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/002619768.2018.1523389>
- UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Wang, X., & Lo, N. L. K. (2022). Development of resilience among Chinese rural teachers: A social ecological perspective. *Teachers and Teaching*, 28(5), 533–554. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062743>
- Zavelevsky, E., Benoliel, P., & Shapira-Lishchinsky, O. (2022). Retaining novice teachers: The meaning and measure of ecological school culture construct. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103–178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103783>
- Zavelevsky, E., & Shapira-Lishchinsky, O. (2020). An ecological perspective of teacher retention: An emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102965. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102965>

מעבר למילים: תפיסות מורים בחינוך העלייסודי את הבנת הנקרא: מבט דרך אינטראקציה מתווכת במסגרת הוראה קשובה

שני לוי שמעון, * ירון שור**

תקציר

הבנת הנקרא היא מיומנות יסוד לקידום לומדים עצמאים ונחשבת קריטית במערכת החינוך. היא מושפעת, מעבר לתפקודי שפה, קריאה וניהול, גם מידיעת המורים ועמדותיהם, המעצבות את ההוראה בפועל; חשיבותה מתחדדת בחינוך העלייסודי, שבו מתמקדים בהוראת התוכן הדיסציפלינרי וממעים בהוראת מיומנויות אורייניות. מחקר זה אומד את הידע, את התפיסות ואת העמדות של מורים בחינוך העלייסודי ביחס להבנת הנקרא באמצעות אינטראקציה מתווכת כחלק מגישת ההוראה הקשובה, ששימשה כמתודולוגיה לאיסוף ולעיבוד הנתונים. המשתתפים הביעו את תפיסתם באמצעות ייצוג חזותי, הסבר רפלקטיבי ודיון קבוצתי. הנתונים נותחו ניתוח תמטי איכותני-פרשני על בסיס התוצרים והתובנות שעלו מהשוואתם. הממצאים משרטטים את אופני החשיבה של המורים באשר להבנת הנקרא, את הבנת תפקידה בהוראה דיסציפלינרית ואת עמדותיהם לגבי אחריותם לטפחה. למחקר תרומה ייחודית ביצירת תשתית לפיתוח הכשרות המותאמות לנקודת המוצא של המורים, וכמודל לפרקטיקות כיתתיות רפלקטיביות המבוססות על אינטראקציה מתווכת, ישימות בכל כיתה ומגשרות בין תפיסה כוללת של הוראת הבנת הנקרא לבין ביטוי אישי של קבוצת לומדים ספציפית.

מילות מפתח: אוריינות דיסציפלינרית, אינטראקציה מתווכת, הבנת הנקרא, הוראה קשובה, תפיסות מורים

רקע תאורטי

הבנת הנקרא

הבנת הנקרא מוגדרת כתהליך של חילוץ ובניית משמעות מתוך אינטראקציה עם טקסט כתוב. התהליך כולל פענוח, שילוב ידע קודם, ויסות קוגניטיבי ופרשנות, והוא מתמשך, דינמי ותלוי הקשר (Kim, 2020b; Snow, 2002). לצד המיומנויות השפתיות, הבנת הנקרא מחייבת גם הפעלה של תפקודים קוגניטיביים גבוהים, ובהם זיכרון עבודה, ניטור הבנה והסקת מסקנות.

* ד"ר שני לוי שמעון, אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך; המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ראשת התוכנית לתואר שני בשילוב תלמידים עם לקות למידה וקשיי התנהגות
** פרופ' ירון שור, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ראש המכון להוראה קשובה

תפקודים אלה תומכים בזיהוי כשלים, בתיקון תוך כדי קריאה ובבניית מודל מצב (situation model) (Kintsch & Kintsch, 2005), ומשתלבים ברכיבים לשוניים לביסוס הבנה רפלקטיבית (Kim, 2020a; Perfetti et al., 2005).

יכולת הבנת הנקרא היא תנאי יסוד להצלחה בלמידה אקדמית לאורך שנות הלימוד (Snow & Uccelli, 2009). כך למשל נמצא כי האופן שבו תלמידים בונים ייצוגים מנטליים של טקסט (situation model) משפיע על איכות ההבנה שלהם ועל יכולתם להשתתף בשיח אקדמי ולפתור בעיות (Kim, 2020b; Kintsch & Rawson, 2005). נוסף על כך, תלמידים בעלי שליטה גבוהה בהבנת הנקרא נוטים לצבור ידע רב יותר לאורך זמן, מה שמגביר את פערי ההישגים בינם לבין תלמידים בעלי הבנה חלשה, תופעה המוכרת כ"אפקט מת" (matthew effect) (Stanovich, 1986).

ככל שהתלמידים מתקדמים בכיתות חטיבת הביניים והתיכון, כך עולות הדרישות הטקסטואליות והלשוניות במקצועות הליבה כמו: מדעים, מתמטיקה, היסטוריה ולשון, ונדרשת הבנה של טקסטים מורכבים, עתירי מושגים ובעלי מבנים תחביריים מורכבים. מכאן שקידום הבנת הנקרא בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה מחייב הוראה מפורשת ותרגול מונחה של אסטרטגיות קריאה בכל תחומי הדעת (Magnusson et al., 2019). תפיסה זו משקפת גישה עכשווית להבנת הנקרא כמיומנות רוחבית החוצה תחומי דעת, ולא כמיומנות בלעדית לשיעורי שפה, ומדגישה את הצורך בפיתוח מכוון שלה באמצעות שילוב של שיטות הוראה מגוונות, אסטרטגיות קוגניטיביות, רפלקציה מטא-קוגניטיבית ומעורבות פעילה בטקסטים מסוגים שונים.

ידע מורים בהוראת הבנת הנקרא בחינוך העלייסודי

הידע הפדגוגי של מורים, ובפרט הידע התוכני-פדגוגי (PCK - Pedagogical Content Knowledge) בתחום הבנת הנקרא, הוא מרכיב קריטי בהצלחת ההוראה של מיומנות זו בקרב תלמידי חטיבה ותיכון. הוראה אפקטיבית דורשת שליטה בשיטות מבוססות ראיות, הבנה קוגניטיבית של הקריאה ותיווך טקסטים מורכבים. עם זאת, מחקרים מצביעים על כך שמורים בחינוך העלייסודי לעיתים קרובות אינם משלבים בשיטות תרגול של אסטרטגיות הבנה, ולעיתים אף נעדרים כלים מושגיים להבחין בין תהליכי הוראת תוכן להוראת אוריינות (Stark et al., 2024).

ידע של מורים אינו משקף רק את שליטתם באסטרטגיות אלא גם את עמדותיהם, את תחושת המסוגלות שלהם ואת תפיסותיהם את עצמם כמתווכים של קריאה משמעותית. כך, לדוגמה, נמצא כי תפיסות פשטניות של הבנת הנקרא כתהליך טכני גרידא מקשות על שילוב אסטרטגיות העמקה והתמודדות עם טקסטים מורכבים (Taboada & Buehl, 2012). לעומת זאת, מורים שפיתחו תפיסה של הבנת הנקרא כתהליך פרשני, רב-ממדי ומוטיבציוני נוטים לקדם למידה פעילה, לחשוף את תהליכי החשיבה שלהם (think-aloud) ולהעצים את התלמידים כקוראים עצמאים.

מחקר מטא־אנליטי רחב מצא כי הכשרה מקצועית הממוקדת בתחום הבנת הנקרא תורמת תרומה מובהקת לרכישת ידע פדגוגי, לשיפור שיטות ההוראה ולעלייה בהישגי תלמידים. נרשמה השפעה גדולה על הידע ועל הפרקטיקה של המורים והשפעה קטנה אך מובהקת גם על הישגי התלמידים עצמם (Rice et al., 2024). חשיבות ההכשרה המקצועית עולה גם מהעובדה שבלעדיה מורים נוטים להחמיץ הזדמנויות להנחלת אסטרטגיות קריאה, בעיקר בשיעורי מדעים, היסטוריה ולשון, שבהם העומס הטקסטואלי גבוה, והתלמידים נדרשים להבנה מעמיקה של מושגים ושל דפוסי טקסט דיסציפלינריים (Stark et al., 2024).

יתר על כן, ידע המורים הוא תנאי הכרחי אך לא מספיק. יש לבחון גם את תנאי היישום: משך ההכשרה, הליווי המקצועי, שילוב של למידה פעילה והקשר בית ספרי תומך. מטא־אנליזות מראות שהכשרות ממוקדות הכוללות הדרכה צמודה (coaching) משפרות באופן ניכר את איכות ההוראה ואת יישום הפרקטיקות מבוססות הראיות בכיתה (Kraft et al., 2018; Rice et al., 2024).

למרות ההכרה הגוברת בחשיבות הוראה ישירה של אסטרטגיות להבנת הנקרא, מחקרים מצביעים על כך שמורים רבים בחינוך העליסודי מתקשים ליישם הוראה זו בפועל בשל תפיסות מוטעות, חסמים מערכתיים ופערי ידע מקצועיים. כך, למשל, נמצא כי חלק מהמורים רואים בהבנת הנקרא כישרון מולד או תוצר נלווה של קריאה עצמאית ולא מיומנות הדורשת תיווך שיטתי והוראה מפורשת (Taboada & Buehl, 2012). גישה זו מביאה לעיתים להימנעות מהוראה יזומה של אסטרטגיות קריאה, במיוחד בכיתות מקצועיות שבהן המורים מתמקדים בתכנים דיסציפלינריים ורואים באוריינות משימה של מורי שפה בלבד (Magnusson et al., 2019).

מחקר תצפיתי עדכני בקרב מורי חטיבת ביניים בארצות הברית מצא כי גם כאשר מורים תומכים עקרונית בפיתוח אוריינות, בפועל הם כמעט שאינם משלבים הוראה מפורשת של הבנת הנקרא בשיעורים, ובכמה תחומים (כגון מדעים או מדעי החברה) לא נצפתה כלל הוראה של אסטרטגיות קריאה מוכחות (Stark et al., 2024). ממצאים אלה מחזקים את ההנחה כי החסמים אינם רק בגישת המורים אלא גם בהיעדר מודלים מובנים ברמת בית הספר, בהכשרה מקצועית שאינה מספקת כלים ישימים ובתחושת מסוגלות נמוכה ליישם הוראה שפתית בשילוב תוכן (Rice et al., 2024).

כמו כן, מורים מדווחים לעיתים על קושי לתרגם תאוריות כלליות של אסטרטגיות קריאה לפרקטיקות יום־יומיות בהקשרי ההוראה שלהם. החסמים כוללים עומס תוכני, לחצי זמן, היעדר חומרי עזר מותאמים ולעיתים גם תחושת נתק בין עולם הקריאה לעולם הדיסציפלינה. כאשר הכשרות מקצועיות ממוקדות בהקניית שפה מקצועית בלבד, ללא הדגמה ותרגול של דגמי הוראה, הידע של המורים נותר ברמה תאורטית ואינו מתורגם לפרקטיקה אפקטיבית בכיתה (Rice et al., 2024).

הערכת ידע ותפיסות מורים כבסיס לפיתוח התערבות מותאמת

הוראת הבנת הנקרא בחינוך העלייסודי היא משימה מורכבת הדורשת מהמורים שליטה באסטרטגיות שפה, הבנה של תהליכי קריאה קוגניטיביים ויכולת לשלב בין הנחלת תוכן דיסציפלינרי לבין פיתוח אוריינות. אף על פי כן, ממצאים אמפיריים מצביעים על פערים ניכרים ביישום אסטרטגיות אלה בפועל, המושפעים ישירות מהידע המקצועי של המורים, מהתפיסות שהם מחזיקים לגבי תפקידם בהוראת קריאה ומהקשר בית ספרי תומך או חסר (Stark et al., 2024; Taboada & Buehl, 2012). לאור זאת, הערכת הידע והתפיסות של מורים באשר להבנת הנקרא אינה רק תיאור מצב, אלא שלב קריטי בתכנון פיתוח מקצועי אפקטיבי וביצירת תהליכי שינוי בני קיימה בהוראה.

מחקר מטא-אנליטי רחב שבחן תוכניות הכשרה בתחום הבנת הנקרא מצא כי האפקטיביות של תוכניות אלה אינה נובעת רק מתוכני ההדרכה, אלא מהאופן שבו הן מצליחות להתחבר לנקודת המוצא של המורים, כלומר לרקע הפדגוגי שלהם, להקשרים הדיסציפלינריים שבהם הם מלמדים ולתפיסות המקצועיות שהם מביאים עימם לשדה (Rice et al., 2024). כאשר ההכשרה אינה מותאמת לרמת הידע או אינה מתייחסת לקשיים שהמורים חווים בפועל, היא נותרת ברמת תאוריה שאינה מתורגמת לפרקטיקה. לעומת זאת, כאשר ההתערבות נבנית מתוך הבנת עמדות המורים ומחוברת לרצף ההוראה שהם מכירים, היא מובילה לשיפור ממשי בפרקטיקות הוראה, לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית ולשיפור בהישגי התלמידים (Rice et al., 2024).

מכאן, שמחקר המתמקד בהערכת הידע והתפיסות של מורים באשר להבנת הנקרא מהווה תשתית חיונית לכל יוזמה חינוכית המבקשת לחולל שינוי מהותי בהוראה העלייסודית. נתוני עומק מסוג זה מאפשרים פיתוח תוכניות הכשרה מותאמות פרופיל, המספקות מענה למורים מתחילים וותיקים כאחד ומעודדות יצירת מודלים גמישים לפיתוח ידע פרקטי בשדה. יתרה מזאת, בהתבסס על ממצאים אלה ניתן לבנות מודלים של התערבות רפלקטיבית, שבהם ידע המורה אינו רק נמדד, אלא גם מנותח, מוצג ומעובד כחלק מדיאלוג מתמשך על פרקטיקה, על זהות מקצועית ועל אחריות להובלת תהליך של הבנת הנקרא בכיתה. כדי לאפשר מבט מעמיק על אופן חשיבתם של המורים ועל נקודת המוצא שממנה הם ניגשים להוראת הבנת הנקרא, נדרש כלי מחקרי שיאפשר לא רק למדוד את הידע המוצהר, אלא גם לחשוף את עולמותיהם הפנימיים, את דימויי ההוראה שלהם ואת האופנים שבהם הם בונים משמעות. גישת ההוראה הקשובה סיפקה למחקר זה את המסד המתודולוגי שבאמצעותו ניתן היה להגיע לממדי הבנה מקצועית אלו.

הוראה קשובה ואינטראקציה מתווכת ככלי דיאגנוסטי והתערבותי

גישת ההוראה הקשובה (attentive teaching) שפיתח שור (שור, 2019; Schur, 2025) נטועה בתפיסת הקונסטרוקטיביזם החברתי (Vygotsky, 1978), הרואה בלמידה תהליך אישי, דינמי

ודיאלוגי, המתהווה במסגרת החברתית והתרבותית של הכיתה. בלב ההוראה הקשובה עומד עקרון האינטראקציה המתוכנת - תהליך שיח פדגוגי שבו הלומדים מביעים את נקודת מבטם האישית על מושגים נלמדים באמצעות ייצוגים חזותיים - ציור או המחשה גרפית אחרת, הסברים מילוליים (כתובים ובעל פה) ושיח קבוצתי דיאלוגי (Schur & Guberman, 2024). שימוש זה בייצוגים רב-ממדיים מאפשר להפוך את עולמו הפנימי של הלומד לגלוי ואת הלומד ל"לומד נראה", וליצור מרחב למעקב אחר התפתחות ההבנה האישית והקבוצתית של מושגי היסוד (שור, 2019).

ייחודה של הוראה קשובה טמון בכך שהיא מבנה את הלמידה סביב הקשבה אקטיבית לנקודת המבט של הלומדים בהווה: היא מזמינה את הלומדים להיות שותפים פעילים בבניית הידע, לא רק כמשיבים אלא כמעצבים את ההבנה המשותפת (Schur et al., 2025). במסגרת זו לשימוש בייצוגים חזותיים יש ערך מיוחד: הוא מהווה דרך לגלות תפיסות זהות מקצועיות ומאפשר למורים להתייחס למרכיבים שונים של תפיסותיהם המקצועיות (Schur et al., 2025; Weber & Mitchell, 1995). בהקשר זה הייצוג החזותי אינו נתפס רק כאמצעי לביטוי אישי, אלא גם ככלי חקירה המאפשר לנסח מחדש את ההבנה של מושגים מחיי היום-יום.

במחקר זה ההוראה הקשובה שימשה כמסגרת מתודולוגית מרכזית לאיסוף ולעיבוד הנתונים. באמצעות תהליך זה נבנה מרחב אינטראקציה מתוכנת שבו המורים לא רק ביטאו את תפיסותיהם, אלא גם גיבשו והעמיקו אותן במהלך השיח. נוסף על כך, התהליך שימש גם כמודלינג למורים באשר ליישום גישה זו בעבודתם בכיתה. בדרך זו ההוראה הקשובה סיפקה למחקר זה לא רק כלי לאיסוף נתונים, אלא גם תשתית פדגוגית רפלקטיבית המקדמת תובנה עמוקה יותר הן בקרב החוקרים והן בקרב המשתתפים לגבי משמעותה של הוראת הבנת הנקרא בגישה מתוכנת. **שאלת המחקר** הייתה: כיצד תופסים מורים בחינוך העל-יסודי את מיומנות הבנת הנקרא, ומהם היבטי הידע והעמדות שהם מביאים לידי ביטוי בהמשגת תהליך זה?

שיטת המחקר

מטרת המחקר

מטרת מחקר זה היא לבחון את הידע, את התפיסות ואת העמדות של מורים בחינוך העל-יסודי באשר למיומנות הבנת הנקרא. המחקר שואף להעמיק בהבנת נקודת המוצא המקצועית של המורים, מתוך הנחה שמיפוי ידע זה עשוי להוות תשתית לפיתוח תוכניות הכשרה מותאמות שיסייעו בקידום שילוב מושכל של אסטרטגיות הבנה בהוראה הדיסציפלינרית.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 35 מורות ומורים המלמדים בבית ספר מקיף על-יסודי (כיתות ז'-י"ב), המאופייין בהרכב אוכלוסייה הטרוגני מבחינת רמות תפקוד, רקעים חברתיים ותרבותיים ודרכי הוראה. כלל המשתתפים נמנים עם צוות ההוראה של מקצועות תוכן מגוונים, לרבות לשון, ספרות, היסטוריה, תנ"ך, אזרחות, מדעים ומתמטיקה, וחלקם מכינים תלמידים לבחינות בגרות. טווח

הוותק של המורים נע בין שנה אחת ל-25 שנות ניסיון, והם משקפים רמות שונות של היכרות וניסיון בהוראה דיסציפלינרית ובשילוב אוריינות בכיתה; חלקם בעלי הכשרה בפיתוח מקצועי, ואחרים בעלי ניסיון מעשי בהוראה אך ללא הכשרה פורמלית בתחום האוריינות. הכיתות שבהן המורים מלמדים מאופיינות אף הן כהטרונגיות הן מבחינת רמות הקריאה וההבנה של התלמידים והן מבחינת הצרכים הפדגוגיים הנדרשים.

מהלך המחקר

המחקר נערך במהלך הכשרה מקצועית בנושא הבנת הנקרא בבית הספר העלייסודי. במפגש הראשון של ההכשרה חוו המורים אינטראקציה מתווכת, מרכיב מרכזי בגישת ההוראה הקשובה, ובמסגרתה התבקשו לייצג את המושג "הבנת הנקרא" באמצעות ייצוג חזותי (ציור, דיאגרמה או המחשה גרפית אחרת) ולהוסיף הסבר מילולי קצר בצמוד לייצוג. כלל הייצוגים הועלו למצגת שיתופית. בהמשך התקיים שיח קבוצתי מונחה, שבו הוצגו הייצוגים בפני כלל המשתתפים. כל מורה התבקש להציג את התוצר שלו, להסביר את משמעותו, להדגים מתוך ניסיונו האישי ולנסח כיצד הייצוג מבטא את הבנתו את המושג.

במהלך השיח הזדהו המורים זה עם הרעיונות של זה, התייחסו לייצוגים של עמיתיהם ולעיתים אף חיברו בין ייצוגים שונים תוך זיהוי ביטויים תפיסתיים משותפים. מנחי השיח סייעו בתהליך באמצעות קישור בין ייצוגים, הבהרת הבדלים מושגיים והנחת תשתית לדיון דיאלוגי על משמעות הבנת הנקרא בהוראה הדיסציפלינרית.

בהתאם לגישת ההוראה הקשובה (שור, 2019) הושם דגש על ההבניה הדיאלוגית של משמעות הייצוגים לא כמשמעות נתונה, אלא ככזו הנבנית ומתחדדת מתוך השיח. ייחודו של ההליך נבע מהצגה מקבילה של ייצוגים דומים ושונים, שאפשרה למשתתפים ולמנחים לזהות קווי דמיון ולהבהיר הבדלים גם כאשר הייצוגים החזותיים נראו דומים, אך יוחסו להם פרשנויות שונות. תהליך זה אפשר הבחנה בין ידע קונספטואלי משותף לבין תפיסות ייחודיות בקרב המורים. כל אחד מהמורים ייצג את המושג "הבנת הנקרא" באופן ייחודי, ומתוך כלל הייצוגים נבנתה גם ההבנה הכללית של קבוצת המורים.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים בוצע בגישה איכותנית פרשנית תוך שימוש בניתוח תמתי (thematic analysis) על פי בראון וקלרק (Braun & Clarke, 2006) ובהתאם להתפתחויות המאוחרות של הגישה ולמסגרת הניתוח התמטי הרפלקסיבי (Braun & Clarke, 2021). הנתונים כללו ייצוגים חזותיים שיצרו המורים והסברים מילוליים שנלוו אליהם, אשר נותחו כטקסטים מולטימודליים שבהם המשמעות נבנית מן הזיקה בין רכיבים חזותיים ולשוניים (Kress & Van Leeuwen, 2020). בשלב הראשון בוצע קידוד פתוח של הייצוגים וההסברים תוך זיהוי מאפיינים תוכניים ופרשניים בולטים; בשלב הבא אוגדו הקודים לתמות מרכזיות, אשר שיקפו דפוסי משמעות פרשניים באשר

לתפיסות המורים את הבנת הנקרא ולתפקידם בהוראתה. יחידות הניתוח הוגדרו כהסברים האישיים של המורים לייצוגיהם, בעוד השיח הקבוצתי שימש הקשר פרשני תומך, אך לא נותח כיחידת ניתוח עצמאית.

תהליך הפרשנות בוצע בדומה לגישות פרשניות במסגרת הוראה קשובה, הרואות בייצוגים חזותיים ובהסבריהם אמצעי לחשיפת תפיסות מקצועיות ולהבניית משמעות באמצעות דיאלוג רפלקטיבי (Schur & Guberman, 2024; Schur et al., 2025). כל אחד מן החוקרים ניתח את הנתונים מנקודת מבט פרשנית עצמאית, ולאחר מכן התקיים דיון רפלקטיבי משותף שנועד להרחבת נקודות המבט, להעמקת ההבנה הפרשנית ולחידוד דפוסי המשמעות התמטיים, ולא להשגת אחידות קידודית או הסכמה פורמלית. בהתאם לגישה הרפלקסיבית, התמות נתפסו כתוצר של תהליך פרשני מתמשך המושפע מההקשר המחקרי ומהעמדה הפרשנית של החוקרים.

שיקולים אתיים

המחקר קיבל את אישור המדען הראשי של משרד החינוך ונערך בהתאם לכללי האתיקה הנהוגים במחקר חינוכי. כלל המשתתפים חתמו על טופס הסכמה מדעת להשתתפות במחקר בנוסח שמאפשר על ידי המדען הראשי, אשר תיאר את מטרות המחקר ואת אופן השימוש בנתונים, והבהיר כי תישמר האנונימיות של המשתתפים וכי זכותם להפסיק את השתתפותם בכל שלב. המחקר התקיים במסגרת השתלמות מקצועית בנושא הבנת הנקרא, אשר הוזמנה ביוזמת בית הספר והועברה על ידי גוף חיצוני. למורים הובהר כי הפעילות כוללת רכיב מחקר, וכי הייצוגים החזותיים, ההסברים המילוליים והשיח הקבוצתי עשויים לשמש לצורכי מחקר, לצד מטרות הפיתוח המקצועי.

במהלך ההשתלמות הציגו המורים את ייצוגיהם ודבררו אותם בפני הקבוצה באופן גלוי ושקוף, כחלק מתהליך פדגוגי רפלקטיבי. עם זאת, לצורכי המחקר והפרסום נותחו הנתונים והוצגו במאמר באופן אנונימי וללא פרטים מזהים. הייצוגים החזותיים והאמירות המילוליות נותקו מזהות המורים, הנתונים נשמרו בקבצים מוגנים, ונעשה בהם שימוש לצורכי מחקר בלבד. לאור כפילות התפקיד של החוקרים כמנחי ההשתלמות ניתנה תשומת לב מיוחדת לצמצום יחסי כוח אפשריים. בין היתר הודגש אופייה הלא-הערכתי של הפעילות, עודדה הבעה חופשית של מגוון עמדות, ונמנע כל שיפוט פדגוגי של הייצוגים או של תפיסות המורים. הפעילות הוצגה כמרחב רפלקטיבי ללמידה משותפת ולא כהערכה מקצועית אישית.

ממצאים

מניתוח הייצוגים החזותיים וההסברים שסיפקו המורים עלו שבע תמות מרכזיות, המשקפות את תפיסותיהם באשר להבנת הנקרא בקרב תלמידיהם. התמות מאורגנות באופן המתקדם מתפיסות יסוד של הבנת הנקרא ומשמעות הקושי בהבנה ("הבנה וקושי"), דרך הממד הרגשי

המלווה את המפגש עם הטקסט ("הממד הרגשי"), ועד תפיסות שונות של תהליך ההבנה עצמו כתהליך מתמשך או כהארה פתאומית ("תהליך התהוות ההבנה"). לבסוף מוצגות תפיסות הנוגעות לחלקו של הקורא בבניית המשמעות כפרשנות אישית הנשענת על עולמו או כתוצר של עיבוד קוגניטיבי פעיל ומכוון ("חלקו של הקורא בהבנה").

הבנה וקושי

תמה 1: הבחנה בין קריאה לבין הבנה

המורים מבדילים בבירור בין הקריאה כפעולה טכנית של פענוח לבין ההבנה כמעשה של עיבוד ויצירת משמעות. קריאה יכולה להתרחש ללא הבנה, ואינה בהכרח כרוכה במפגש עמוק עם הטקסט. לעומת זאת, ההבנה נתפסת כשלב מתקדם שבו נבנית משמעות, לעיתים באופן מודע ולעיתים כהתרחשות אינטואיטיבית, ובה האותיות בונות משמעות - כל מילה "נשמעת", נבנה קשר בין חלקים, ומעורב גם רגש. הבחנה זו מעידה על תפיסת הקריאה כמכלול שבו הבנת הנקרא היא פסגה ולא תנאי בסיסי.

התמה באה לידי ביטוי במספר ייצוגים, למשל נורה המציינת הבנה לעומת קריאה ללא הבנה: "אפשר לקרוא גם בלי להבין (הוראות, ספר, כתוביות) אבל כשיש הבנה זה כמו סימן קריאה בתוך נורה".



בייצוג הבא ניתן לראות את ההבחנה בין קריאה לבין הבנה, עם חיבור בין ההבנה לבין הרגש:

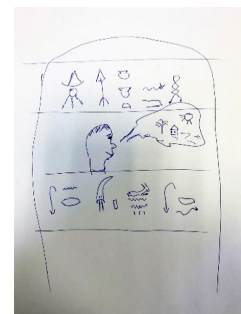
"לא תמיד מבינים את מה שקוראים, כל מילה מקבלת משמעות ומפעילה את הרגש".



ובדוגמה אחרת יש הבחנה ברורה בין תהליך הקריאה לבין ההבנה:

"הקריאה היא פענוח של קודים וסימנים גרפיים. הבנת הנקרא היא הפעולה שבה המוח נותן משמעות קוגניטיבית ורגשית לאותם סימנים".

ההבחנה בין קריאה גרידא לבין הבנה באה לידי ביטוי גם במשמעות המיוחסת לאותיות. האות בתהליך זה היא סימן הנושא בחובו משמעות עמוקה בעצם החיבור בינו לבין אותיות נוספות שיוצרות את המילה בתפקידיה השונים. בצירוף כל אות מקבלת תכונות, משמעות וערך.



A child's drawing on white paper. In the top right corner is a yellow sun with orange rays. In the top left is a blue bird with a red body. In the center is a person with a red body and blue limbs. In the bottom left is a boat with a red body and blue details. The background has some blue and green wavy lines representing water or grass.

A child's drawing of an open book. The left page has the text: "ה' יתברך", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו". The right page has the text: "ה' יתברך", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו", "אברהם אבינו". The drawing is decorated with colorful illustrations, including a sun, a moon, and a star.

תמה 2: תפיסת הקושי בהבנת הנקרא

A55!! 270p* 共2100元

☆ 3540 25c!! 06元!!

???

או בייצוג נוסף המביע את הטקסט כ"סינית":
 "מהי אייהבנת הנקרא? תלמידים שמרגישים שהם קוראים
 סינית".

בהמשך ישיר לתפיסה זו הוצגה הבנת הנקרא בחלק מן הייצוגים כתהליך דיכוטומי, שבו קיימת הבחנה חדה בין מצב של הבנה לבין מצב של אי-הבנה. ההבנה נתפסת כמצב ברור, יציב ומוגדר, ואילו אי-הבנה מתוארת כהיעדר מוחלט של משמעות, כמצב של ערפול או סבך. במסגרת תפיסה זו אין ייצוג למרחבי ביניים, להבנה חלקית או לתהליך מתמשך של בניית משמעות. ביטוי לתפיסה זו ניתן לראות בין היתר בייצוגים שהעמידו זה מול זה מצבים של בהירות לעומת עמימות או צלילות לעומת סיבוך. כך, למשל, אחד המורים תיאר את הבנת הנקרא באמצעות דימוי של עוגן:

"יש אנשים שתחום זה עבורם מעורפל, מסובך ומורכב, לעומת אחרים שהעוגן בהיר, צלול ופשוט".

ייצוגים אלה מצביעים על תפיסה של הבנת הנקרא כמצב חד-משמעי המושג או אינו מושג, ולא כתהליך רציף הכולל שלבי מעבר, התלבטות או פרשנות חלקית. במסגרת תפיסה זו הטקסט נתפס כבעל משמעות אחת ברורה, והלומד ממוקם ביחס אליה בעמדה של הצלחה או כישלון. הקושי שבהבנת הנקרא, כפי שתיארו אותו המורים, אינו נותר בגדר אתגר קוגניטיבי בלבד, אלא כרוך גם במטען רגשי משמעותי.



הממד הרגשי

תמה 3: החוויה הרגשית המלווה את הבנת הנקרא

התהליך המלווה את ההבנה או היעדר הבנה, על פי ייצוגי המורים, מלווה במטען רגשי בעל משקל. חוויות של חוסר הבנה מתוארות כקשות, מתסכלות ולעיתים אף כמאיימות על תחושת המסוגלות של הלומד, בעוד שרגעי הבנה מזוהים עם רגשות חיוביים של הקלה, שמחה ותחושת הצלחה. הבנת הנקרא מוצגת אפוא לא רק כתהליך קוגניטיבי, אלא גם כחוויה רגשית מובהקת בעלת השפעה על עולמו הפנימי של התלמיד.

במספר ייצוגים חזותיים בולטת הבחנה חדה בין מצבים רגשיים המלווים הבנה לעומת אי-הבנה. כך למשל באחד הייצוגים מתוארת הבנת הנקרא באמצעות דימוי של עץ: כאשר מושגת הבנה, העץ מתואר כפורח, צבעוני ומלא חיים; לעומת זאת, כאשר ההבנה אינה מושגת, מופיעים ענף חרוך, פנים בוכיות ואווירה קודרת. בייצוג זה תהליך הקריאה מתואר כעלייה בגזע העץ אל עבר הבנה או אי-הבנה, כאשר האותיות המיוצגות כטיפות גשם יוצרות את המילים "גשם נפלא", גשם הנתפס כחיובי רק כאשר הוא מוביל להבנה.



דימוי רגשי נוסף ניתן לראות בייצוג של העוגן (שהוצג בתמה 2), שבו ההבנה מתוארת כמצב של בהירות ויציבות, ואילו אי-הבנה כערפול, סיבוך ואובדן אחיזה. דימויים רגשיים של אור, צבע ושמחה מופיעים גם בייצוגים נוספים, שבהם ההבנה מתוארת כקשת של צבעים או כשמש

זורחת ומחייכת לנוכח הצלחה בהבנת הטקסט, כפי שיובא בהמשך בתמות העוסקות באופני בניית המשמעות. ייצוגים אלה משקפים חוויה רגשית דיכטומית, שבה ההבנה מזוהה עם אור, יציבות ופריחה, ואילו אי־הבנה נתפסת כחושך וערפל. החוויה הרגשית מוצגת כתלוית תוצאה: הצלחה בהבנת הטקסט מובילה לרגשות חיוביים ומחזקי מסוגלות, ואילו כישלון בהבנה נקשר לתחושות של תסכול ולעיתים אף ייאוש.

המעבר בין מצבים רגשיים אלו מדגיש את עוצמת החוויה הסובייקטיבית שהמורים מייחסים להבנת הנקרא, ומפנה את המבט מן ההיבט החווייתי אל האופן שבו הם תופסים את תהליך ההבנה עצמו ואת הדרכים שבהן נבנית משמעות במהלך הקריאה.

תהליך התהוות ההבנה

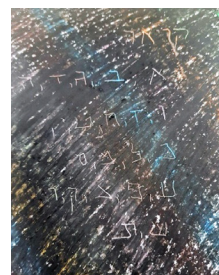
תמה 4: ההבנה כתהליך של הבהרה מתמשכת

בקרב חלק מהמורים ניכרת תפיסה של הבנת הנקרא כתהליך מתמשך, שבו הבהירות הולכת ומתהווה בהדרגה במהלך הקריאה. תיאורים כמו "ככל שממשיכים לקרוא מתבהרות נקודות אור", "הטקסט מתחיל לקבל צורה עם הזמן", או "לאט לאט נוצרת המשמעות", משקפים התייחסות להבנה כתהליך ליניארי טבעי, הנשען על התקדמות רציפה בטקסט. בתפיסה זו עיבוד המידע אינו מוצג כפעולה קוגניטיבית של ארגון, השוואה, הסקה או פרשנות, אלא כתוצאה ישירה של המשך הקריאה והמעקב אחר הרצף הטקסטואלי. ההתקדמות בין השורות נתפסת כמספיקה לשם התבהרות, מבלי שנדרש מהלומד לפעול באופן מכוון כדי לפצח את שכבות המשמעות. ייתכן שהתקדמות הקורא בטקסט מגלמת בתוכה תהליכי עיבוד, אך הם אינם מובעים בייצוגי המורים; אלה מדגישים בעיקר את ההתקדמות בקריאת הטקסט כאמצעי להבהרה, לגילוי ולהבנה. בייצוג שלהלן, לדוגמה, הקריאה מתחילה כסימן שאלה, ועם ההתקדמות בקריאה עולות נקודות האור: "בתחילה הטקסט נדמה כסימן שאלה אחד גדול. מלל רב, מילים קשות, ורב הנסתר על הגלוי. אך מרגע שמתחילים לקרוא, לאט לאט עולות נקודות של אור, רעיונות ופרשנויות, והטקסט מתחיל לקבל צורה. זוהי הבנת הנקרא!"



גם בייצוג הבא הקריאה מתחילה כ"דף שחור" ודורשת את הגילוי וההתמדה של הקורא על מנת להגיע להבנה:

"כשמסתכלים על קריאה מבחינת הילדים, הם רואים דף שחור עם אותיות מעל. הם מתקשים בהתחלה להבין את היופי והמגוון העצום של הצבעים. מה שבעצם מסתתר זה מגוון עצום של צבעים שיוצרים מגוון של דברים מופלאים. לוקח להם המון זמן אם בכלל להבין את היופי של הקריאה בכדי להגיע להבנת הנקרא".



חשוב להדגיש כי אף שתיאורים אלו כוללים תהליך של התבהרות והתקדמות בהבנה, הם אינם מייצגים תפיסה של עיבוד קוגניטיבי יזום מצד הקורא. ההבנה מוצגת כאן כתוצר מצטבר של המשך הקריאה והשהייה בטקסט, ולא כתוצאה של פעולות מנטליות מכוונות, כגון ארגון, פירוק או בניית ייצוג מנטלי. במובן זה תמה זו מבטאת תפיסה של הבנת הנקרא כתהליך פסיבי למחצה, הנשען על רצף הקריאה עצמו ולא על הפעלת אסטרטגיות קוגניטיביות מודעות. בהמשך לתפיסה של הבנת הנקרא כתהליך מתמשך עלו גם ייצוגים המדגישים את רגע ההבנה עצמו ומתארים את ההבנה כאירוע חד־פעמי של "הבזק משמעות".

תמה 5: ההבנה כהארה פתאומית

תמה זו כוללת תיאורים חוזרים של "נפילת אסימון", נורת חשמל נדלקת או הברקה רגעית, הממחישים את התפיסה של ההבנה כהארה פתאומית המתרחשת במהלך הקריאה ויוצרת תחושת בהירות פנימית. בניגוד להשקפה הרואה בהבנה תהליך ליניארי מצטבר, ייצוגים אלה מדגישים את קיומה של קפיצת מדרגה מנטלית, שבה מתבהר לפתע הקשר בין רכיבי הטקסט, ונבנית משמעות קוהרנטית.

בייצוג זה ניתן לראות את רגע ההבנה המתואר כ"אסימון נופל".



בייצוג זה ההבנה מתוארת כברק המעיד על רגע התובנה בקריאה: "תובנה מתוך סבך המבהיק כברק לתוך משמעות שלמה ומתקשרת". ניתן היה לפרש את הקו המעגלי כתהליך, אולי אפילו "דגירה", אך המשמעות שייחס לה המייצג עצמו היא סבך. כלומר מבחינתו ההבזק של ההבנה הוא התרה של הסבך.



מעבר לתיאורים של אופן התרחשות ההבנה במהלך הקריאה, עלו בייצוגי המורים גם תפיסות המדגישות את חלקו של הקורא עצמו בתהליך בניית המשמעות. תפיסות אלו מצביעות על כך שהבנת הנקרא אינה מתהווה רק מתוך רצף הקריאה או רגעי תובנה, אלא נשענת גם על נקודת המוצא של הקורא ועל האופן שבו הוא פועל מול הטקסט. בהקשר זה בלטו שני מרכיבים מרכזיים: עולמו הפנימי של הקורא, הכולל ידע קודם, חוויות ותפיסות אישיות, וכן פעולות עיבוד קוגניטיביות יזומות שבאמצעותן הוא מארגן, מפרש ומעניק משמעות לטקסט.

חלקו של הקורא בהבנה

תמה 6: ההבנה כהשתקפות עולמו של הקורא

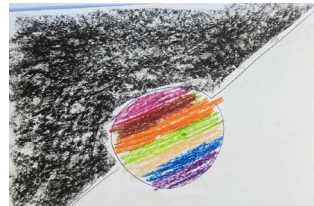
בקרב חלק מהמורים הבנת הנקרא נתפסת כתהליך שבו הקורא משליך על הטקסט את עולמו הפנימי, את השקפת עולמו ואת הידע הקודם שלו. לפי תפיסה זו, המשמעות אינה נבנית מתוך עיבוד שיטתי של הטקסט בלבד, אלא נוצרת מתוך המפגש בין התכנים הכתובים לבין התודעה האישית של הקורא. בהתאם לכך, אותו טקסט עשוי לקבל משמעויות שונות בהתאם לנקודת המבט של הקורא, וההבנה נתפסת כהשתקפות של עולמו הפנימי ולא כתוצר אחיד של תהליך קריאה זהה. כך למשל אחד המורים תיאר את הבנת הנקרא כמשקפת את תפיסת עולמו של הקורא: "מדגיש את ההסתכלות שלי על החיים".



בייצוג נוסף תואר הטקסט כמרחב פתוח לפרשנות אישית: "קופסה מלאה בחושך שיכולה להפוך להיות קשת של צבעים, אם זה מה שאתה רוצה לראות או לעשות ממנה".



בייצוג אחר הודגשה התלות שבין בהירות הטקסט לבין נקודת המבט של הקורא: "לפעמים זה שחור לבן - ברור ומובן או שחור על גבי לבן, ולפעמים זה קצת מבולבל או נתון לפרשנות האדם". ההבנה כתהליך שבו הקורא משליך את עולמו הפנימי על הטקסט יוצרת נקודת פתיחה אישית לפרשנות. עם זאת, בחלק מן הייצוגים עלתה גם התייחסות לפעולות מנטליות שהקורא עצמו מבצע במהלך הקריאה, מעבר לפרשנות הנשענת על עולמו הפנימי.



תמה 7: עיבוד קוגניטיבי פעיל של הלומד בתהליך הבנת הנקרא

בשונה מהתפיסות המדגישות את ההבנה כתהליך הנובע מן ההתקדמות הרציפה בקריאה או מפרשנות אישית, בקרב חלק מהמורים ניכרת תפיסה של הבנת הנקרא כתהליך אקטיבי, הנשען על עיבוד קוגניטיבי יזום ומכוון מצד הלומד. בייצוגים החזותיים מתוארת פעולה של "סידור מחדש" של פריטים מתוך הטקסט, כאשר הלומד מארגן אותם בסדר אחר על פי הבנתו. דימויים נוספים מציגים את האותיות כמרכיבים גולמיים בקדמת מוחו של הלומד, שם הן עוברות תהליך של עיבוד, פירוק והרכבה מחדש עד לכדי בניית משמעות כוללת; או ייצוג שבו הבנת הנקרא מתוארת כשני מעגלים נפרדים, האחד "הבנה" והאחר "הנקרא", כאשר ההבנה מוסברת כ"קוגניציה בראש".

תפיסה זו רואה בקורא סוכן פעיל ולא פסיבי - הוא אינו מסתפק בקליטת המידע כפי שהוא, אלא מעצב אותו מחדש באמצעות תהליכי סיווג, הכללה, הפרדה וקישוריות בין רעיונות. תהליך זה מחייב מעורבות מנטלית מתמשכת, שבה הקורא נדרש לשלוט באסטרטגיות קוגניטיביות מורכבות, כמו ארגון מחדש של מידע, העלאת השערות ויצירת קשרים בין ידע קודם לבין מידע חדש.

בייצוג זה ניתן לראות את ההבנה כ"חשיבה במילה כתובה", פעולה הממוקדת בקדמת המוח.



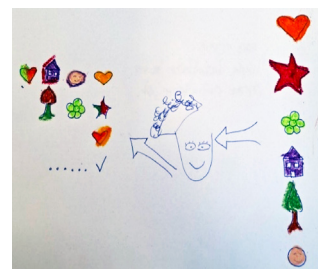
בייצוג נוסף המשמעות מושגת עם הבנת האותיות. על פי הייצוג, הקורא מצידו מביא את הצד הקוגניטיבי שנפגש עם המילים והאותיות בטקסט ויוצר משמעות. הפנים העצובות בייצוג זה מתארות את המפגש הפחות מוצלח בין הקורא לטקסט, ואולי גם את הקושי בהבנה: "הבנת הנקרא - מיזוג של הבנה קוגניטיבית בראש לבין טקסט, מילים, אותיות".



בייצוג אחר נכנסים גם המוח וגם הלב; מובע בו שילוב בין ההיבט הקוגניטיבי לבין ההיבט הרגשי בהבנה: "העין קולטת ומיד מפעילה את המוח, שבתורו מקשר בין רעיונות מפתח, דמיונות, ומפעיל את הלב והרגש".



בייצוג זה בצד הימני של הדף מופיעים פריטים המבטאים את הטקסט בזה אחר זה, ואחרי עיבוד הקורא הם מאורגנים בצורה אחרת. מעניין שבייצוג הזה הטקסט מוצג כתמונות ולא כאותיות: "היכולת לחשוב/לבטא את מה שקראתי בסדר שלי ובמילים שלי".



העיבוד הקוגניטיבי המוצג כתמונה נמצא גם בשני ייצוגים נוספים, שבהם בחרו המורים להמחיש את תהליך הבנת הנקרא כמעבר ממרכיבים טקסטואליים מפורקים, מאותיות ומילים, אל יצירת ייצוג מנטלי של משמעות כוללת. פעולה זו תוארה באמצעות דימויים חזותיים הממחישים את הדרך שבה הטקסט הופך בתודעת הלומד לתמונה ויזואלית קוהרנטית. בכך הדגישו המורים את חשיבות היכולת "לראות" את מה שנקרא, ואת התפקיד המרכזי של הייצוג המנטלי בתהליך פיצוח המשמעות של הטקסט.

בייצוג הבא ניתן לראות את מוחו של הלומד כמתווך בין הטקסט לבין הייצוג החזותי. ההבנה המילולית וההבנה החזותית מדברות זו עם זו ומשלימות זו את זו. בעוד ההבנה המילולית היא ליניארית, ההבנה החזותית היא כוללת - היא מאפשרת לראות את התמונה כולה בבת אחת.

"להפוך מידע לתמונה ויזואלית בראש שלי."



גם בייצוג זה ניתן לראות את המעבר מהספר אל ה"תמונה" דרך עיבוד במוחו של הקורא: "המוח יוצר לנו תמונה".



ייצוגים אלה של המורים משקפים את הייצוג החזותי כחלק מייצוג מנטלי, אותו מבנה פנימי שהקורא יוצר במוחו בעת קריאת טקסט כדי לארגן, לפרש ולהעניק משמעות למידע. **לסיכום**, ניתוח הייצוגים החזותיים וההסברים המילוליים העלה רצף של תמות המשקפות תפיסות שונות של מורים באשר להבנת הנקרא: החל מהבנה של התהליך - הבחנה בין קריאה להבנה והחווייה של קושי ואי־בהירות, דרך הממד הרגשי המלווה את ההבנה, האופנים המגוונים של בניית משמעות כתהליך מתהווה, כהארה פתאומית, וחלקו של הקורא בהבנה - פרשנות אישית הנשענת על עולמו של הקורא או תוצר של עיבוד קוגניטיבי פעיל. תמות אלו יוצגו בפרק הדיון בהקשר תאורטי רחב יותר, וייבחנו משמעויותיהן הפדגוגיות.

דיון

הבנת הנקרא מהווה אבן יסוד בהצלחת תלמידים במערכת החינוך, והיא תהליך קוגניטיבי רב־ממדי הכולל אינטראקציה בין ידע קודם, עיבוד לשוני, פרשנות סמנטית ופענוח של רמזים מרובי אופנויות (Snow, 2002). חרף מרכזיותה, הוראת הבנת הנקרא לא תמיד זוכה למעמד מפורש בחינוך העל־יסודי. לעיתים היא נתפסת כמיומנות בסיסית שנרכשה בשלמותה בבית הספר היסודי, והלמידה העל־יסודית מתמקדת בהעברת תוכן דיסציפלינרי תוך ציפייה סמויה שהתלמידים יפעילו מיומנויות הבנה באופן עצמאי.

מנקודת מוצא זו, המחקר הנוכחי ביקש לבחון את תפיסותיהם של מורים בחינוך העל־יסודי באשר למושג "הבנת הנקרא", בהנחה כי תפיסות אלה מהוות תשתית מכרעת לאופן שבו הבנה נלמדת, מונחית ומתורגלת בכיתה. הבחירה בפרדיגמה של אינטראקציה מתווכת, המבוססת על

מודל ההוראה הקשובה (attentive teaching) (Schur, 2025), אפשרה לא רק איסוף נתונים איכותני, אלא גם הדגמה של פרקטיקה רפלקטיבית שבאמצעותה מורים מתבקשים להמשיג את מושג ההבנה ולבחון אותו בדיאלוג משותף.

הממצאים מצביעים על כך שמורים רבים מבדילים בבירור בין קריאה טכנית לבין הבנת הנקרא, הבחנה התואמת את הספרות הקלסית והעדכנית בתחום הקריאה. המודל הפשוט של הקריאה (Gough & Tunmer, 1986) ומודלים מאוחרים יותר (Kim, 2020a; Perfetti, 1999) מדגישים כי פענוח מדויק הוא תנאי הכרחי אך לא מספיק להבנה, וכי הבנה מחייבת הפעלה של משאבים קוגניטיביים ולשוניים נוספים. בהקשר זה תפיסות המורים משקפות הבנה אינטואיטיבית של מורכבות הבנת הנקרא.

עם זאת, לצד הבחנה זו בולטת תפיסה מצמצמת של הקושי בהבנת הנקרא. הקושי מתואר לרוב כמכשול העומד בפתח ההבנה, ולא כשלב אינהרנטי בתהליך בניית משמעות. היעדר ייצוג של "מצבי ביניים", של איבהירות זמנית, מאמץ פרשני או התלבטות, עשוי להוביל לתפיסה דיכוטומית של הבנה - או שהטקסט הובן או שלא. תפיסה זו מתיישבת עם ביקורת רחבה על חשיבה בינרית בשיח החינוכי (Elbow, 1993) ועם ההבחנה של ספרד (Sfard, 1998) בין תפיסת למידה רכושנית לבין תפיסה השתתפותית ודינמית.

היבט זה מקבל משנה תוקף כאשר בוחנים את הממד הרגשי של ההבנה. המורים תיארו רגשות של תסכול, בלבול ולעיתים ייאוש, הנלווים לחוסר הבנה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים המצביעים על קשר הדוק בין חוויות רגשיות שליליות לבין פגיעה במעורבות ובתחושת המסוגלות (David et al., 2024; Pekrun, 2006). עם זאת, רגשות אלה מתוארים בעיקר כתוצאה של כישלון בהבנה ולא כמרכיב שניתן לוויסות, לתיווך ולהפעלה פדגוגית מכוונת.

מנקודת מבט של חוסן אורייני (literacy resilience), דפוס זה משקף קושי להכיר בלגיטימיות של שהייה באיבהירות כשלב פרודוקטיבי בתהליך הקריאה. חוסן אורייני אינו מתייחס להיעדר קושי, אלא ליכולת של לומדים להתמיד, לווסת רגשות ולהפעיל אסטרטגיות גם כאשר ההבנה אינה מיידית (Amir, 2025). בהיעדר הכרה כזו הקושי נתפס כעצירה ולא כהזדמנות להתקדמות.

בקרב חלק מהמורים ניכרת תפיסה מורכבת יותר של הבנת הנקרא כתהליך מתמשך. ההבנה מתוארת כהולכת ומתבהרת לאורך הקריאה או לחלופין כרגע של הארה פתאומית. שתי תפיסות אלה מעוגנות בספרות הקוגניטיבית: מודל ה-construction-integration (Kintsch, 1988a) מדגיש בנייה הדרגתית של ייצוג מנטלי כולל, ואילו מחקרי insight מצביעים על רגעי הבנה פתאומיים כתוצר של עיבוד מושהה (Kounios & Beeman, 2014; Wallas, 1926).

תפיסה זו עשויה לאפשר למורים לתת מקום לממד הזמן הנדרש להבנת טקסטים מורכבים, ולראות ערך בשהות ובהתבוננות הדרגתית. עם זאת, עיון בהסברי המורים מעלה כי התהליך הקוגניטיבי שמוביל לרגע ההארה נותר סמוי ולא מנוסח. היעדר התייחסות זו עלול להוביל לתפיסה של ההבנה כתהליך המתרחש מאליו, ללא צורך בליווי פעיל של המורה בתהליך העיבוד, בפרט בקרב תלמידים הזקוקים לתיווך לשם בניית המשמעות. הגישה הפעילה

להבנת הנקרא (active view of reading) מדגישה כי הבנה היא תוצר של פרשנות, הסקה, ניטור הבנה ואינטגרציה עם ידע קודם, ולא של התקדמות ליניארית בטקסט בלבד (Duke & Cartwright, 2021). היעדר ייצוג ברור של תהליכים אלה בדברי המורים עשוי להצביע על פער בין תפיסת ההבנה כמתמשכת לבין הבנת הדרכים הפדגוגיות לתמוך בה.

הידע הקודם של הקורא תופס מקום מרכזי בייצוגי המורים, בעיקר כעולם פנימי של חוויות, תפיסות ועמדות אישיות. תפיסה זו מהדהדת את הגישה הטרונוקציונלית של רוזנבלט, הרואה בקריאה פעולה פרשנית הנבנית מתוך המפגש הדינמי בין הקורא לבין הטקסט, כאשר משמעות הטקסט אינה נתונה מראש אלא נוצרת מתוך עולמו של הקורא (Rosenblatt, 1994), ותואמת את הדגשתו של אוזובל (Ausubel et al., 1978) בדבר חשיבות העיגון של ידע חדש במבנים קיימים. עם זאת, הספרות על אוריינות דיסציפלינרית מחדדת כי ידע קודם אינו רק ידע תוכני או חווייתי, אלא גם ידע על דרכי חשיבה, פרשנות וארגון הייחודיים לתחום הדעת (Shanahan & Shanahan, 2008, 2012). בהקשר זה, לוישמעון (2021) מציעה מסגרת תאורטית המאפשרת להעמיק את פרשנות הממצאים. אף שהמורים מדגישים את תרומתו של הידע הקודם להבנת הנקרא, נראה כי הידע נתפס בעיקר במובנו האישי או התוכני, ופחות כהפעלה מודעת של סכמות דיסציפלינריות, דפוסי חשיבה וארגון ידע הייחודיים לתחום הדעת, אשר על פי לוישמעון מהווים מרכיב מרכזי בהבנת טקסטים לימודיים בגיל הזה. תפיסת ההבנה כעיבוד פעיל - פירוק, ארגון והרכבה מחדש של משמעות - משקפת קרבה למודלים קונסטרוקטיביים של קריאה, הרואים בהבנת הנקרא תהליך של אינטגרציה בין המידע המופיע בטקסט לבין הידע והעיבוד שמביא עמו הקורא (Duke & Cartwright, 2021; Kintsch, 1988a; Perfetti & Stafura, 2014). בהקשר זה הייצוגים החזותיים שתיארו המורים מהווים ביטוי חשוב להבנה כיצירת ייצוג מנטלי. מחקרים מראים כי המחשה חזותית, בין שנוצרת על ידי הקורא ובין שמוטמעת בטקסט, תורמת לקישור בין מילה לתמונה ומקדמת הבנה עמוקה (Fadilah et al., 2023; Fitriani et al., 2019).

לצד ההעמקה בתהליך הפנימי של הקורא, בולט ממצא רוחבי של היעדר ייצוג מובהק של דמות המורה בתהליך הבנת הנקרא. גם כאשר תוארו קשיים רגשיים וקוגניטיביים מהותיים, המורה כמעט שאינו מופיע כמתווך, כמנחה או כשותף פעיל. היעדר זה עשוי לשקף תפיסה סמויה שלפיה האחריות להבנת הנקרא מוטלת בעיקר על הלומד, בעוד תפקיד המורה מתמצה בהצגת הטקסט ובהוראת התוכן. עם זאת, מחקרים רבים מצביעים על תרומתו המכרעת של תיווך מורי לפיתוח הבנה באמצעות דיאלוג, שאלות מכוונות והכוונה פרשנית (Alexander, 2023; Lyu & Hu, 2025; Magnusson et al., 2020). בהתאם לתאוריה החברתית-תרבותית של ויגוצקי (Vygotsky, 1978), ההבנה מתפתחת באינטראקציה עם אחר יודע יותר, ולא רק כפעולה פנימית.

בהקשר של אוריינות דיסציפלינרית, היעדר נוכחות המורה מקבל משמעות נוספת: ללא תיווך מורי סכמות דיסציפלינריות אינן נגישות להרבה מהלומדים, והקריאה עלולה להישאר

כללית ואינטואיטיבית. מכאן שהיעדר ייצוג המורה אינו רק ממצא תיאורי אלא גם אינדיקציה לפער פדגוגי משמעותי.

השלכות פרקטיות

ממצאי המחקר מצביעים על פוטנציאל משמעותי ליישום פדגוגי הן בהכשרת מורים והן בעבודת ההוראה בכיתה בחינוך העל־יסודי. ראשית, עצם החשיפה לתפיסות המורים, כפי שעלו במחקר, מדגישה את הצורך בהכשרות ייעודיות העוסקות בהבנת הנקרא לא כמיומנות טכנית או כיעד סופי, אלא כתהליך מורכב, רב־שלבי ורב־ממדי, הכולל רכיבים קוגניטיביים, רגשיים ודיסציפלינריים.

ממצאי המחקר מצביעים גם על חשיבות פיתוח מודעותם של המורים לתהליכי הביניים בהבנת הנקרא, ובפרט להכרה באי־ודאות, בערפול ובקושי כחלק לגיטימי ואף הכרחי בתהליך בניית המשמעות. הכרה זו עשויה לתרום לפיתוח הוראה סבלנית ומכוונת־תהליך, המעודדת תלמידים לשהות בשאלות, לנסח הבנות חלקיות ולהפעיל אסטרטגיות עיבוד מגוונות, במקום לחתור להבנה מיידית ודיכוטומית.

נוסף על כך, היעדר הנכחה של תפקיד המורה בתהליך ההבנה, כפי שעלה מן הממצאים, מדגיש את הצורך בחיזוק התיווך הפדגוגי בהוראה המשלבת הבנת הנקרא. הכשרה מקצועית עשויה להתמקד בפיתוח כלים להנחיה פרשנית, לשאלת שאלות מכוונות ולבניית שיח דיאלוגי סביב טקסטים, באופן שממקם את המורה כשותף פעיל בתהליך הבנת הנקרא, ולא כמי שמוסר את האחריות כולה ללומד.

בהקשר זה, הפרקטיקה של ייצוג חזותי של מושגי הבנה, כפי שיושמה במחקר, מתגלה ככלי פדגוגי רב־ערך. ייצוגים חזותיים מאפשרים לתלמידים ולמורים גם יחד להחצין ידע סמוי, לחשוף תפיסות ולהפוך תהליכי חשיבה מופשטים לנגישים לשיח. פרקטיקה זו עשויה לשמש הן כלי ללמידה והעמקה והן אמצעי דיאגנוסטי ראשוני למיפוי תפיסות, לזיהוי קשיים ולהערכת שינוי לאורך זמן.

לבסוף, שילוב של ייצוגים חזותיים בתוך שיח קשוב ודיאלוגי עשוי לתרום לפיתוח תרבות כיתתית המעניקה לגיטימציה לפרשנות אישית, לריבוי קולות וללמידה משותפת, תוך חיבור בין עולמו של הלומד לבין דרכי החשיבה הדיסציפלינריות הנדרשות להבנת טקסטים לימודיים.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

לצד תרומתו של המחקר להבנת האופן שבו מורים בחינוך העל־יסודי ממשיגים את מושג הבנת הנקרא, יש להציב את ממצאיו בהקשרם. המחקר התבסס על קבוצת מורים אחת שפעלה במסגרת השתלמות מקצועית ייעודית, ולפיכך הממצאים משקפים הקשר פדגוגי, מקצועי וארגוני מסוים. בהמשך לממצאי המחקר ולהקשרו נפתחות מספר דרכים למחקרי המשך שיאפשרו להעמיק ולהרחיב את ההבנה בדבר תפיסות מורים את הבנת הנקרא. ראשית, ניתן לבחון תפיסות אלו באמצעות שילוב של כלים מחקרניים נוספים מעבר לייצוגים חזותיים והסברים מילוליים,

כגון שאלונים, ראיונות עומק וניתוח תוצרי הוראה או תצפיות בכיתה. שילוב כלים אלה עשוי לאפשר בחינה של הזיקה בין ההמשגה התפיסתית של המורים לבין יישומה בפועל בפרקטיקות ההוראה ובליוי תלמידים בתהליך ההבנה.

שנית, מחקרי המשך יוכלו לבחון את תפיסות המורים בהקשרים מגוונים יותר תוך התייחסות לחתכים מקצועיים ודיסציפלינריים שונים, לשלבי הוראה שונים ולסוגים מגוונים של טקסטים לימודיים. בחינה כזו עשויה להאיר את האופן שבו מאפייני תחום הדעת והטקסט מעצבים את המשגת הבנת הנקרא ואת דרכי ההוראה הנלוות אליה.

לבסוף, ממצאי המחקר מצביעים על חשיבות בחינת השפעתן של הכשרות מקצועיות הממוקדות בהבנת הנקרא על תפיסות המורים. מחקרי המשך יוכלו לבדוק כיצד הכשרה ייעודית משפיעה על אופן המשגת מושג ההבנה, על המודעות לרכיביו הקוגניטיביים, הרגשיים והדיסציפלינריים ועל תפקיד המורה כתומך ומתווך בתהליך. במקביל, ניתן להרחיב את הבחינה גם להקשרים תרבותיים וחינוכיים שונים על מנת להבין כיצד תרבות, שפה והקשר חברתי מעצבים תפיסות אלה.

מקורות

לוי-שמעון, ש' (2021). סכמות דיסציפלינריות בלמידה ובהוראה - מתהליך טבעי להוראה מפורשת. *מעגלי החינוך*, 10, 77-94.

שור, י' (2019). *אומנות ההוראה הקשובה: מסע לימודי דיאלוגי המקדם הבנה*. מכון מופ"ת.

שור, י' ונבו, א' (2018). תהליכי איודאות בלמידה לצורך הבנה. *דפים*, 67, 41-81.

Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.

Amir, A. (2025, March). Literacy resilience: Bridging linguistic literacy and self-regulated learning for enhanced educational success. In *Frontiers in education* (Vol. 9, p. 1406205). Frontiers Media SA.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352.

David, C., Costescu, C., Frandese, A., & Roşan, A. (2024). Cognitive regulation strategies used by children with reading difficulties. *Children*, 11(3), 288.

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, S25-S44.

- Elbow, P. (1993). The uses of binary thinking. *Journal of Advanced Composition*, 13(1), 51–78.
- Fadilah, I. A., Jaya, A., & Uzer, Y. (2023). Visual representation and comprehension. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, 6(1), 125–130.
- Fitriani, S. S., Erdiana, N., & Samad, I. A. (2019). Visual representations and comprehension: The exploration of image-word relations and types of design. *International Journal of Language Education*, 3(2), 27–40.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Kim, Y. S. G. (2020a). Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 469–491.
- Kim, Y. S. G. (2020b). Toward an integrative understanding of reading comprehension: The direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 761–781.
- Kintsch, W. (1988a). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182.
- Kintsch, W. (1998b). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 89–110). Routledge.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209–226). Blackwell Publishing.
- Kounios, J., & Beeman, M. (2014). The cognitive neuroscience of insight. *Annual Review of Psychology*, 65, 71–93.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Lyu, L., & Hu, J. (2025). Teacher support for students' reading performance: The mediating role of emotional and cognitive engagement. *SAGE Open*, 15(2), Article 21582440251338334.
- Magnusson, C. G., Luoto, J. M., & Blikstad-Balas, M. (2023). Developing teachers' literacy scaffolding practices. *Teaching and Teacher Education*, 133, Article 104274.
- Magnusson, C., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2019). To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. M. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167–208). Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Blackwell.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, 18(1), 22–37.
- Rice, M., Lambright, K., & Wijekumar, K. (2024). Professional development in reading comprehension: A meta-analysis of the effects on teachers and students. *Reading Research Quarterly*, 59(3), 424–447.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. SIU Press.
- Schur, Y. (2025). *The art of attentive teaching*. Brill.
- Schur, Y., & Guberman, A. (2024). Conceptual change of ‘teaching’ among experienced teachers after studying attentive teaching. *Education Sciences*, 14(3), 231.
- Schur, Y., Guberman, A., & Ovsyannikov, S. (2025). Promoting understanding of the concept of the refraction of light through attentive teaching. *Education Sciences*, 15(2), 118.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112–133). Cambridge University Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Stark, K., Wexler, J., Shelton, A., Burke Johnston, T., & Omohundro, K. (2024). Explicit and evidence-based literacy instruction in middle school: An observation study. *Reading and Writing*, 37, 2253–2274.

- Taboada, A., & Buehl, M. M. (2012). Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 101–122.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Harcourt, Brace.
- Weber, S., & Mitchell, C. (1995). *That's funny, you don't look like a teacher: Interrogating images and identity in popular culture*. Falmer Press.

המסע האישי והמקצועי של המורה החרדי: תחנות בהתפתחות המקצועית

יוסף קטנוב*, אורית אבידב־אונגר**, מלאכי קרנצלר***

תקציר

מאמר זה מתמקד בסיפורם האישי והמקצועי של מורים גברים מהחברה החרדית, הפועלים במערכת חינוך נפרדת בעלת מאפיינים ייחודיים, ובייחוד בכניסתם למקצוע ההוראה ללא הכשרה פורמלית שיטתית, בניגוד לעמיתיהם במערכת החינוך הכללית בישראל. מטרת המחקר לבחון את מאפייני ההתפתחות המקצועית של המורים החרדים מנקודת מבטם, ובתוך כך להבין את משמעות התהליכים שהם חווים. המחקר מתמקד בתהליך האישי והמקצועי שהם עוברים, בדרכים לרכישת ידע ומיומנויות להוראה ובאתגרים הייחודיים הנלווים לכך בהקשר החברתי-תרבותי של החברה החרדית. המחקר נערך בגישה האיכותנית באמצעות ניתוח אוטוביוגרפיות של מורים חרדים גברים וביצוע ראיונות עם מורים חרדים גברים נוספים. הממצא המרכזי הוא שהתפתחותם המקצועית של מורים חרדים מתרחשת תוך כדי התנסות בשטח ומתוך התמודדות עם אתגרים יום־יומיים ועם תחושות הנצברות במהלך עבודתם עם התלמידים. תרומתו החדשנית של המאמר היא בזיהוי האופן שבו תהליך זה מעצב בהדרגה, כפי שעולה מניתוח הנרטיבים האישיים, את תפיסת מקצוע ההוראה לא רק כמקור פרנסה או עיסוק מקצועי אלא גם כשליחות חינוכית. בכך המחקר תורם לא רק להבנת דמות המורה החרדי, אלא גם להרחבת הידע על תהליכי ההתפתחות המקצועית בקרב אוכלוסיות מורים הפועלות מחוץ למסלולי ההכשרה הממוסדים. נוסף על כך, ממצאי מחקר זה יכולים לתרום לקידום שילובם של מורים חרדים בהכשרה להוראה מתוך התחשבות ברקע התרבותי והחברתי הייחודי שלהם.

מילות מפתח: החברה החרדית, הכשרה להוראה, כניסה להוראה, מורים חרדים, פיתוח מקצועי

מבוא

בעשורים האחרונים חלה עלייה ניכרת בשיעור החרדים במדינת ישראל בעקבות קצב מהיר בגידול הטבעי השנתי של אוכלוסייה זו. עלייה זאת מתבטאת בין היתר בעלייה במספר התלמידים, כך ש־26% מתלמידי ישראל בחינוך העברי לומדים במערכת החינוך החרדית (מלאך וכהנר, 2024).

* יוסף קטנוב, אוניברסיטת בר־אילן, הפקולטה לחינוך

** פרופ' אורית אבידב־אונגר, המכללה האקדמית אחוה, הפקולטה לחינוך ולמנהיגות

*** ד"ר מלאכי קרנצלר, הקריה האקדמית אונו, הפקולטה למדעי הרוח והחברה

כיוון שהמגזר החרדי הוא נתח משמעותי מכלל אוכלוסיית ישראל ולנוכח הגידול המרשים במוסדות החינוך החרדיים, החלו בספרות המחקרית לבחון את מערכת החינוך החרדית (בראון, 2021; קציר ופרייזון, 2018; שפיגל, 2011). המחקרים התמקדו לרוב במבנה מערכת החינוך החרדית, בסוגי האוכלוסיות, בלימודי ליבה, בתקצוב ובחינוך לערכים בדגש היסטורי לצד דגש עכשווי.

התפתחות מקצועית של מורים מוגדרת כתהליך מתמשך שבו המורה משפר את כישוריו, את הידע ואת הניסיון שלו בהוראה על ידי למידה עצמאית ובלתי פורמלית (Liu et al., 2019). שיין (Schein, 1996) מבחין בין קריירה חיצונית העוסקת בקידום פורמלי ובשינוי תפקידים בעבודה, לבין קריירה פנימית המוגדרת כתחושה סובייקטיבית של האדם באשר לכיוון שלו בחיי העבודה. בהקשר זה, ההתפתחות המקצועית מתמקדת באיכות ההוראה, בהתמודדות עם אתגרי המקצוע, בהבניית תפיסת העצמי כמורה ובצמיחה אישית ותחושת מסוגלות (Sancar et al., 2021). ההתפתחות המקצועית היא אפוא חלק מהקריירה הפנימית של המורה.

לאור ההבחנה המגדרית הברורה והמוחלטת בין מערכות החינוך החרדיות לבנים ולבנות, המחקר הנוכחי מתמקד במורים גברים בלבד הפועלים במערכת החינוך החרדית של הבנים. בחירה זו נגזרת ישירות ממטרת המחקר, הבוחן את מאפייני ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי מנקודת מבטו, ומבקש להבין את משמעות התהליכים האישיים והמקצועיים שהוא חווה. למטרת המחקר חשיבות רבה, מאחר שעל פי רוב המורה החרדי נטול הכשרה מקצועית בעת כניסתו להוראה (בארט ואח', 2020). הבחירה להתמקד במערכת החינוך החרדית של הבנים בלבד נעשתה נוכח ייחודיותו של המורה החרדי. בקרב מורים חרדים הבחירה במקצוע נובעת מהצורך להתפרנס, והכניסה להוראה נעשית כאמור ללא הכשרה (אופלטקה, 2017). לעומת זאת, במערכת החינוך של הבנות, המורות רוכשות תעודת הוראה במסגרת "סמינר" כחלק מלימודי המקצוע. לאחר לימודי ההוראה, כבר בשנים הראשונות לכניסתן להוראה, חלקן ממשיכות ללימודי תואר ראשון אקדמי בחינוך (בארט ואח', 2020).

על אף ההתרחבות של גוף הידע העוסק בחינוך החרדי, עדיין קיים מחסור במחקר המתמקד בהתפתחות המקצועית של מורים חרדים. המחקרים הקיימים עוסקים בעיקר במבנה מערכת החינוך החרדית, בערכים ובתכנים המועברים במסגרתה (בראון, 2021; Meoded & BenDavid-Hadar, 2025) ובפערי ההכשרה של המורים (אופלטקה, 2017). חשוב להדגיש כי במסגרת סקירת הספרות, שכללה גם מקורות בין-לאומיים, לא אותרו מחקרים העוסקים בדרכו של המורה החרדי לעיסוק בהוראה. לפיכך, חשיבות המחקר מתבטאת בהשלמת פערי הידע על אודות ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי בהיעדר הכשרה ייעודית שלו להוראה.

בעשורים האחרונים הפכו גישות רב־תרבותיות נפוצות בשיח החינוכי והחברתי בעולם, בעיקר ביחס לאוכלוסיות מיעוט. גישות אלו מדגישות את הצורך בהתייחסות מותאמת ורגישה תרבותית לקבוצות מיעוט ובהכרה במאפייניהן הייחודיים (Arar, 2015; Arar & Saiti, 2022). על רקע זה המחקר מקבל משנה תוקף בכוונתו לדון באופן ייחודי באוכלוסיית המורים החרדים. לצד זאת, המחקר מתכתב עם ההקשר העכשווי לנוכח התרחבות הכניסה של בתי ספר חרדיים פרטיים בעלי מעמד חוקי של "מוכרים שאינם רשמיים" או "פטור" לחינוך הממלכתי.

חרדי (שפיגל ובארט, 2023; Katzir & Perry-Hazan, 2024), וכן עם יישום רפורמת "אופק חדש" במערכת החינוך החרדית (ווייסבלאי, 2024), רפורמה מערכתית משמעותית העוסקת גם בפיתוח המקצועי של המורים החרדים. תהליך ההתפתחות המקצועית מנקודת מבטם של המורים החרדים כולל את חוויותיהם האישיות והמקצועיות בהקשר החברתי-תרבותי של מערכת החינוך החרדית, המכניסה אותם להוראה ללא ידע וללא מיומנויות מתאימות (אופלטקה, 2017; בארט ואח', 2020). שילוב בין הממד התרבותי לבין המיקוד באוכלוסיות מיעוט מאפשר להבין כיצד תהליכי התפתחות מקצועית של מורים מתעצבים בתוך הקשרים חברתיים-תרבותיים ייחודיים (Torres et al., 2022). מבחינה יישומית, הממצאים חושפים בפני קובעי מדיניות את המשמעות של היעדר הכשרה ייעודית להוראה ואת חיוניותה למקצוע. כמו כן, המחקר מתאר את אופי ההכשרה וההתפתחות המקצועית של מורים חרדים, שדורש התאמה של מנגנוני ההכשרה, כוח אדם בהוראה ופיקוח במערכת החינוך החרדית.

רקע תאורטי

סקירת הספרות עוסקת ככלל בהתפתחות המקצועית של מורים ובמניעים לכניסה להוראה, אך מתמקדת במבנה מערכת החינוך החרדית, בערכי החינוך החרדי ובהכשרתו המקצועית של המורה החרדי – כל זאת כרקע להבנת ההקשר החברתי-תרבותי של המחקר הנוכחי.

התפתחות מקצועית של מורים

הכשרת מורים טרום כניסה להוראה היא שלב התפתחותי ראשוני המשלב בין רכישת ידע אקדמי לבין התנסות מעשית בדגש על עיצוב זהות מקצועית. שלב זה משמש נקודת פתיחה בתהליך למידה ארוך ומתמשך הנמשך לאורך כל הקריירה המקצועית. תכליתו של שלב זה היא להכין את הסטודנטים להתמודדות עם אתגרי ההוראה בשדה החינוכי. ההכשרה מוגדרת כתהליך דינמי של הבניית ידע, עמדות ומשמעות, המתנהל בדיאלוג מתמיד עם המציאות בשטח (Flores et al., 2014).

כהמשך ישיר להכשרה, התפתחות מקצועית של מורים היא תהליך אינדיבידואלי שבו אדם משפר את כישוריו, את הידע ואת הניסיון שלו בתחום ההוראה. זהו תהליך מתמשך, הכולל גם למידה עצמאית ומבוסס על מוטיבציה פנימית, על צורך או על עניין אישי (Liu et al., 2019). התפתחות מקצועית מאופיינת בלמידה בלתי פורמלית, כמו אינטראקציות ספונטניות עם עמיתים למקצוע באשר לשיטות הוראה וחינוך ביום-יום במסגרת העבודה. התפתחות מקצועית היא חלק מאורח חייהם המקצועיים של המורים ומוגדרת כפיתוח מתמשך של ידע ותובנות לצד התנסות ושיפור מיומנויות מקצועיות בתהליכי הוראה-למידה (Postholm, 2018). המורים הם סוכני השינוי המשמעותיים ביותר בקרב תלמידים, ולכן התפתחותם המקצועית היא נדבך מרכזי בשיפור איכות ההוראה והישגי התלמידים (Avidov-Ungar, 2016). נוסף על כך, ההתפתחות המקצועית מעניקה למורים מענה לצורכיהם החברתיים, הרגשיים והזהותיים – צרכים

שתוכניות רשמיות ופורמליות אינן מספקות (Shamir-Inbal et al., 2025). כך, עוגן הקריירה הוא הכוח הפנימי המניע את ההתפתחות המקצועית, והוא מוגדר כמכלול השאיפות, הערכים והתפיסות העצמיות המנחים את הפרט בניהול הקריירה שלו. קיימים שמונה עוגני קריירה שונים, ולכל אדם יש עוגן דומיננטי שמנחה אותו (Lundqvist et al., 2025; Schein, 1996).

לעומת המושג התפתחות מקצועית, פיתוח מקצועי הוא כלל האפשרויות שמערכת החינוך מציעה למורים באמצעות מסגרות לשיפור הביצועים וההוראה (Salmerón Aroca et al., 2022). מטרת הפיתוח המקצועי היא לסייע למורים להתמקצע ולהעמיק את הידע בתחום הדעת שלהם ואת הידע הפדגוגי והטכנולוגי שלהם (Ditmer, 2013). על פי הגישה המסורתית, פיתוח מקצועי בתחום ההוראה כולל מגוון פעילויות פורמליות, כגון קורסים מקצועיים, פרונטליים ומקוונים, קורסים לשדרוג שכר, השתתפות בסמינרים, בסדנאות ובכנסים, הכשרה בבית הספר, חונכות אישית, קהילות תרגול ומחקרי פעולה (Fairman et al., 2022; Hauge, 2019). כמו כן, פיתוח מקצועי יכול להתרחש באמצעות האזנה וצפייה או קבלת משותף (Avidov-Ungar, 2023). בשנים האחרונות השתנה הפיתוח המקצועי של מורים ועבר התאמה אישית, "פרסונליזציה", להתפתחות האישית והמקצועית של המורים (Fairman et al., 2022). גישה זו מדגישה את הצרכים, את הרצונות ואת המאפיינים הייחודיים של כל מורה לצד היבטים אישיים כמו תפיסתו את מקצועו. גישה זו רואה בהתפתחות המקצועית תהליך דינמי המושפע מאינטראקציות עם הסביבה הבית ספרית וכולל חוויות אישיות ויחסים מקצועיים עם עמיתים, עם ממונים ועם כפופים (Avidov-Ungar, 2023; Hauge, 2019).

ההתפתחות המקצועית וצורכי הפיתוח המקצועי של מורים משתנים בהתאם לתקופת חייהם המקצועית (Shamir-Inbal et al., 2025). ככל שהם צוברים ניסיון בהוראה, כך צורכי הלמידה שלהם משתנים (Sancar et al., 2021). הספרות המחקרית מחלקת את ההתפתחות המקצועית של מורים לשלושה שלבי חיים עיקריים: מורים בשלב המוקדם (0–7 שנות ניסיון), העוסקים בבניית זהות ובצבירת ניסיון; מורים בשלב האמצעי (8–23 שנות ניסיון), המתמודדים עם מתח בין התקדמות מקצועית לניהול חיים אישיים; ומורים ותיקים (24 שנות ניסיון ומעלה), החווים לרוב שחיקה גוברת המאתגרת את המוטיבציה (Day et al., 2008).

מניעים לכניסה להוראה

על פי הספרות קיימים שלושה מניעים עיקריים לכניסה להוראה: מניע פנימי (עניין אישי או תשוקה); מניע אלטרואיסטי (רצון לתרום לחברה או לעזור לתלמידים); ומניע חיצוני (תנאי שכר וביטחון תעסוקתי). על דפוסי המוטיבציה לעסוק בהוראה משפיעים הבדלים תרבותיים: בתרבויות קולקטיביות בולט המניע האלטרואיסטי, במדינות מתפתחות בולט המניע החיצוני, ואילו בתרבויות אינדיבידואליסטיות בולט המניע הפנימי (Heinz, 2015; Wang & Wang, 2023). לעומת זאת, בחברות מיעוט, כמו בחברה הערבית, הכניסה להוראה נובעת משיקולים כלכליים, חברתיים ותרבותיים, ובמיוחד בקרב נשים. ממחקרים עולה כי באוכלוסייה הערבית המוטיבציה לעסוק בהוראה קשורה לתהליכי סוציאליזציה – מקצוע ההוראה מאפשר השתלבות

תעסוקתית מבלי לעזוב את הקהילה (Husny Arar & Massry-Herzllah, 2016). באופן דומה, בחירתו של המורה החרדי במקצוע ההוראה נובעת אף היא ממניעים כלכליים ונתפסת כ"סידור עבודה" בשל הצורך של תלמיד ה"כולל" להתפרנס (אופלטקה, 2017).

מערכת החינוך החרדית

אורח החיים החרדי מאופיין בסגירות ובהיבדלות מהחברה הכללית (קפלן, 2003), שמטרתן לשמר את הזהות החרדית. המגזר החרדי מקיים חיים קהילתיים בערים חרדיות ובשכונות חרדיות בערים כלליות (כהנר, 2018) ומקים מוסדות חינוך ייחודיים ועצמאיים (בראון, 2021). במערכת החינוך החרדית קיימות שתי מערכות חינוך נפרדות לחלוטין לאורך כל שנות החינוך, האחת לבנים והשנייה לבנות (בראון, 2021; Meoded & BenDavid-Hadar, 2025). רוב בתי הספר היסודיים בחינוך החרדי נמצאים בבעלויות פרטיות ומנוהלים על ידי עמותות עצמאיות. יש להם אוטונומיה רבה יותר בעיצוב תוכנית הלימודים, והם זכאים לקבלת תקצוב חלקי ממשרד החינוך. נוסף על כך, ישנם מוסדות חינוך חרדים ממלכתיים, בבעלות המדינה או הרשויות המקומיות, המקבלים תקצוב מלא ממשרד החינוך. מוסדות אלו תופסים נתח הולך וגדל ממערכת החינוך החרדית (שפיגל ובארט, 2023; Katzir & Perry-Hazan, 2024). מוסדות החינוך העל-יסודיים מכונים "ישיבה קטנה" ומוגדרים כ"מוסדות פטור", כלומר מוסדות חינוך שבהם התלמידים פטורים מלימודי הליבה. מוסדות אלה מיועדים לכיתות ט'–י"ב ופועלים מכוח חוק מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים (התשס"ח-2008). ישנם גם מוסדות חרדיים לא רשומים, שמעולם לא פנו לקבלת רישיון, ועל כן אין להם מעמד משפטי כלשהו, הם אינם נתונים לפיקוח משרד החינוך ואינם מתוקצבים כלל (בארט ואח', 2020; קציר ופרייחזן, 2018).

החינוך החרדי לעומת החינוך המערבי

בציבור החרדי, בעיקר בחינוך הבנים, הדגש הוא על לימוד התורה (Katzir & Perry-Hazan, 2023). כיוון שכך, החינוך החרדי שם דגש על "תלמיד חכם" כדמות הגבר החרדי האידיאלי העוסק בתורה כל ימי חייו (פרידמן, 1991). מטרת דגש זה היא להגדיל את "חברת הלומדים" שבמרכז האידאולוגיה החרדית (ליאון, 2014), הדוגלת בהכוונת הגברים ללימוד תורה כדרך חיים, כאשר גברים אלו הם השכבה העליונה בריבוד החברתי בחברה החרדית (היון, 2019). כחלק מאידאולוגיה חינוכית זו המערכת החינוכית מציעה לתלמידיה רק את המסלול התורני ללא אפשרות בחירה מקצועית אינדיבידואלית (אופלטקה, 2017). לכן, ילד חרדי לומד לימודי חול פחות מהנדרש בחוק הן בהיקף השעות הן בתוכן (Meoded & BenDavid-Hadar, 2025). למרות חילוקי הדעות בחברה החרדית על אודות לימודי ליבה, מקצועות החול הבסיסיים אכן נלמדים בבתי הספר היסודיים לבנים. למעשה, כמעט בכל בית ספר חרדי נלמדים עברית וחשבון ברמה בסיסית. בחלק מבתי הספר נלמדים גם גיאוגרפיה וטבע, ולעיתים אף אנגלית, אך בהיקף מצומצם (בראון, 2021; שפיגל, 2011). נציין שבכל בתי הספר החרדיים מקצועות החול תמיד נלמדים בשעות אחר הצהריים או בערב. כך, שעות הבוקר מוקדשות ללימודי

הקודש וללימוד הגמרא בפרט (Katzir & Perry-Hazan, 2024). נציין שבבתי ספר ממלכתיים חרדיים שהוקמו בשנים האחרונות על ידי "חרדים מודרניים", חלה הרחבה ניכרת בהיקף לימודי החול. מגמה זו נובעת מהרצון להעניק לתלמידים כלים שיאפשרו להם לרכוש מקצוע בעתיד ולהשתלב בחברה ובשוק העבודה הכללי וכן משיקולים תקציביים של המוסד החינוכי (Katzir & Perry-Hazan, 2019). לעומת בתי הספר היסודיים, בבתי הספר העל-יסודיים מקצועות ההוראה הם מקצועות קודש בלבד (בארט ואח', 2020).

הכשרתו להוראה והתפתחותו המקצועית של המורה החרדי בשונה ממערכת ההכשרה בישראל, המחייבת תואר אקדמי ותעודת הוראה כתנאי לכניסה להוראה (ווייסבלאי, 2024), מרבית האנשים שהחלו ללמד במערכת החינוך החרדית לבנים לא הוסמכו כלל להוראה (אופלטקה, 2017). רק בשנים האחרונות חלה עלייה במספר הלומדים מהחברה החרדית במכוני הכשרה להוראה לגברים, אך רובם כבר מלמדים בפועל במוסדות החינוך. הגברים המחנכים מחויבים עקרונית בתוכנית הכשרה דומה לתוכנית של הנשים, שאישר משרד החינוך, אך בפועל חלק מלימודיהם בישיבה מוכר לצורכי ההכשרה והתואר. יתר על כן, עבודתם בבתי הספר במקביל להכשרה מוכרת כהכשרה מעשית (בארט ואח', 2020). זאת ועוד, שיעור המורים הגברים החרדים בעלי תואר אקדמי הוא 23% לעומת שיעור של 95% בקרב מורים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי (ווייסבלאי, 2024). נוסף על כך, תהליך הפיתוח המקצועי שלהם הוא מצומצם, מאחר שהשתלמויות ממוקדות פדגוגיה עבור המגזר החרדי כמעט שאינן בנמצא עקב היעדר תמריץ כלכלי להשתתף בהן (בארט ואח', 2020). נציין שמורים בחינוך הממלכתי-חרדי זוכים בתמריצי שכר תמורת השתלמויות (קציר ופרייחזן, 2018).

בראון (2021) ובארט ואח' (2020) מציינים, כי בדרך כלל המורים המלמדים את מקצועות החול הבסיסיים בבית הספר היסודי, המכונה במגזר החרדי "תלמוד תורה" או "חדר", לא הוכשרו ללמד. כיוון שכך, איכות ההוראה של מקצועות הליבה נמוכה, במיוחד הוראת האנגלית והחשבון. לעומת זאת, בבתי הספר של קהילות "החרדים המודרניים" התלמידים מופקדים בידי מורים מקצועיים. קציר ופרייחזן (2018) מציינים שמשרד החינוך מודע לכך שהמורים החרדים לא התמחו בהוראה של מקצועות הליבה, ובחלק מהמקרים לא הוסמכו להוראה כלל. הוא נחשף לבעיה זו כאשר צירף בתי ספר חרדיים לזרם הממלכתי-חרדי. לעומת מסגרות אלו, המורים בבתי הספר העל-יסודיים לא הוסמכו להוראה כלל (בארט ואח', 2020).

השיח סביב המורה החרדי מתמקד בעיקר במבנה מערכת החינוך החרדית, בחינוך לערכי החברה החרדית, בתוכני הלימוד (קציר ופרייחזן, 2018; שפיגל, 2011) ובהיעדר הכשרה (בארט ואח', 2020). המחקר הנוכחי מתמקד במסע האישי והמקצועי של אנשים חרדים שהחליטו לעסוק בהוראה ובוחנים את תהליך רכישת הידע והמימוניות הנדרשים לכך מנקודת מבטם. מחקרים קודמים מצביעים על כך שההתפתחות המקצועית של אנשי חינוך היא רכיב מרכזי בתהליכי צמיחה מקצועית (McChesney & Aldridge, 2021; Sancar et al., 2021). לאור ממצאים אלו חשוב להבין כיצד מאפייניהן הייחודיים של אוכלוסיות מיעוט, כדוגמת מורים

חרדים, שלעיתים קרובות מודרות ממרכז החברה, באים לידי ביטוי בהתפתחותן המקצועית. מטרת המחקר היא אפוא לבחון את שלבי ההתפתחות המקצועית של מורים חרדים. בהתאם לכך, שאלת המחקר המרכזית היא: מהם מאפייני ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי מנקודת מבטו האישית? המחקר שופך אור על תהליך ההתפתחות האישית והמקצועית של מורים חרדים ועל ההקשר החברתי-תרבותי שבו תהליכים אלו מתרחשים.

מתודולוגיה

שיטת המחקר

שיטת המחקר היא איכותנית ומבוססת על הפרדיגמה הנרטיבית (Fisher, 1985; Spector-Mersel, 2010) המתמקדת בסיפורים, בסיפורי חיים, בביוגרפיה ובכתיבה אוטוביוגרפית של בני אדם על עצמם. במחקר הנוכחי מתודולוגיה זו משמשת להבנת העשייה החינוכית של מורים חרדים ולהשמעת קולם (אבידב־אונגר ואשרת־פינק, 2016; אלבז־לוביש, 2016). על מנת לבחון את המאפיינים של ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי מנקודת מבטו, ביקשנו ממורים חרדים לספר את סיפורי התפתחותם המקצועית, בהנחה שהם ישקפו את התהליכים שהובילו אותם להיות מורים בחברה החרדית.

המחקר נערך מתוך מודעות לעמדת החוקרים ולזיקתם האישית והמקצועית לנושא. הצוות כלל שלושה חוקרים: אחד החוקרים משתייך לחברה החרדית, גדל והתחנך בה, ולכן יש לו היכרות מוקדמת עימה, לרבות עם שפתה והקודים התרבותיים שלה, לצד היכרות עם מערכת החינוך שלה. חוקר נוסף הוא סוציולוג המתמחה בחקר החברה החרדית, בעל היכרות עמוקה עם רבדיה החברתיים והתרבותיים. עוד חוקרת היא מומחית בתחום ההתפתחות המקצועית של מורים ומביאה עימה פרספקטיבה רחבה של תהליכי הכשרה, פיתוח מקצועי וזהות מקצועית בקרב מורים.

המשתתפים

אוכלוסיית המחקר כללה 54 מורים חרדים המלמדים במערכת החינוך החרדית, שנבחרו על פי השתייכותם לחברה החרדית ולפי עיסוקם בהוראה במערכת החינוך. הקשר עם המשתתפים נוצר באמצעות דגימה מכוונת (Rai & Thapa, 2015). עשרים ושישה מהם היו במהלך המחקר סטודנטים חרדים לתואר ראשון בחינוך וחברה במכללה במרכז הארץ (קמפוס חרדי), המלמדים בחינוך היסודי ובחטיבת ביניים וכתבו אוטוביוגרפיות. הסטודנטים התגוררו בערים חרדיות ובריכוזים חרדיים: ירושלים, בני ברק, בית שמש ואלעד.

סטודנטים נוספים מאותה מכללה ערכו ראיונות עם 28 מורים חרדים, שרובם מלמדים במערכת החינוך החרדית. כל סטודנט ראיין מורה מסביבתו הקרובה על בסיס היכרות מוקדמת. סטודנטים העוסקים בהוראה ראינו לרוב מורה מאותו מוסד חינוכי, ואחרים ראינו מורה מהקהילה שבה הם חיים. המורים שהשתתפו בראיונות מתגוררים במגוון אזורים ברחבי הארץ. מאחר שהראיונות נערכו על ידי סטודנטים המשתייכים בעצמם לחברה החרדית ולמערכת החינוך החרדית, ניתן לראות בהם חוקרים ילידים (native researchers) (Dwyer & Buckle, 2009).

מיצוב זה אפשר נגישות גבוהה ושיח פתוח עם המרואיינים, אך חייב גם מודעות רפלקטיבית להשפעת ההיכרות המוקדמת של הנתונים. לפיכך הושם דגש על הבחנה ברורה בין חוויותיהם האישיות של המרואיינים לבין אלה של המרואיינים – הראיונות תועדו ונותחו על בסיס דברי המשתתפים בלבד, מבלי שישולבו בהם עמדות אישיות או פרשנות סובייקטיבית של המרואיינים. הבחנה זו נועדה לצמצם הטיות הנובעות מהיכרות מוקדמת ולחזק את אמינות הממצאים. המורים החרדים מלמדים בשלבי חינוך שונים והם בעלי ותק מקצועי מגוון, החל ממורים בראשית דרכם וכלה במורים ותיקים (ראו לוח 1). בחירה זו נועדה לאפשר ייצוג רחב של אוכלוסייה זו אשר ישקף את המגוון במערכת החינוך החרדית ויעמיק את ההבנה בתהליכי ההתפתחות המקצועית של מורים אלו.

לוח 1. ריכוז נתונים של משתתפי המחקר

	N	%
שלב חינוך		
יסודי (א'-ו')	34	63%
על-יסודי (ז'-ח')	20	37%
ותק בהוראה		
3-0	2	3.7%
7-4	16	29.6%
15-8	19	35.2%
16 ומעלה	17	31.5%
סך הכול	54	100%

כלי המחקר

כלי המחקר כללו אוטוביוגרפיה שכתבו המשתתפים, שבה תיארו את תהליך התפתחותם המקצועית, וריאיון עומק מובנה למחצה שנערך עימם. להלן פירוט על כלי המחקר.

כתיבת אוטוביוגרפיה: שיטה איכותית המכירה בתפקיד האישי במחקר חברתי ומדגישה את תרומת השיתוף הרפלקטיבי של חוויות האדם להרחבת ההבנה הסוציולוגית (ספקטור-מרזל, 2021). באוטוביוגרפיות אנשים מתארים סיפורים אישיים מתוך התייחסות לעצמם כדמות המרכזית בסיפור וכמי שמספרים את הסיפור, ובתוך כך עוסקים גם בהקשרים חברתיים ותרבותיים (Gunnarsson & Lonnberg, 2022). השאלות המנחות שליוו את כתיבת הביוגרפיות מופיעות בנספח 1.

ריאיון עומק מובנה למחצה: הראיונות עסקו בתהליך ההתפתחות המקצועית שעברו המורים וכללו שאלות שהתייחסו לתחושות, לחוויות, לאתגרים ולמניעים הנוגעים לתהליך זה. עוד כלל

הריאיון שאלות על אודות אירועים מכוננים בהתפתחות המקצועית שזכורים להם במיוחד. בין היתר התמקד הריאיון בציר הזמן של ההתפתחות המקצועית: כיצד השתנית במהלך שנות ההתפתחות המקצועית? האם תוכל להצביע על גורמים שעיצבו אותך? לאורך הדרך מי הם האנשים העיקריים שליוו את התפתחותך המקצועית והיו קשורים אליה? המרואיינים תיארו התנהגויות אישיות אותנטיות שאפשרו הבנה של החוויות מנקודת מבטם (צבר בן־יהושע, 2016; Azungah, 2018). מדריך הראיונות מופיע בנספח 2.

מהלך המחקר

עשרים ושישה מורים חרדים (סטודנטים להוראה) העלו על הכתב תיאור של הכניסה להוראה ושל תהליך התפתחותם המקצועית, בדגש על חוויות ועל רגעים משמעותיים בעבודתם בהוראה. מטרת הכתיבה הייתה לבחון, מנקודת מבט אישית, את התפתחותם המקצועית במערכת החינוך החרדית במסגרת קורס העוסק בהתפתחות מקצועית של מורים. הסיפורים האישיים נכתבו בהתאם לשאלות מנחות שהוצעו כמצע אפשרי לכתיבה, והכותבים יכלו לבחור באילו תחנות בתהליך להתמקד (אבידב־אונגר ואשרת־פינק, 2016). נוסף על כך, במסגרת קורס מחקר איכותני הודרכו הסטודנטים בעריכת ראיונות לפי עקרונות המחקר האיכותני, וערכו ראיונות מובנים למחצה עם 28 מורים חרדים. כל ריאיון התקיים במפגש אישי בין הסטודנט לבין המרואיין בסביבה שנקבעה מראש בהסכמת המרואיין (בדרך כלל בביתו או במקום עבודתו). הראיונות נערכו במהלך תקופת המחקר ונמשכו בין שעה לשעה וחצי.

הן לסטודנטים כותבי האוטוביוגרפיות הן למרואייניהם הובהר מראש שדבריהם ישמשו לצורכי מחקר בלבד, והם נתנו את הסכמתם לכך. האוטוביוגרפיות והראיונות נערכו בהתאם לכללי האתיקה, תוך שמירה על כבוד המשתתפים ופרטיותם והתחייבות שלא לפרסם פרטים מזהים ולהשתמש בשמות בדויים. לפני קיום הריאיון חתמו כל המשתתפים על טופס הסכמה מדעת, לאחר שקיבלו הבטחה לסודיות מלאה. הם נתנו את רשותם להקלטת הריאיון ולתמלול לצורך ניתוח הראיונות. נאמר להם שבאפשרותם להפסיק את השתתפותם בכל שלב, ללא כל השלכות (Nii Laryeafio & Ogbewe, 2023).

ניתוח הנתונים

האוטוביוגרפיות ותמלילי הראיונות נותחו בשיטת ניתוח נרטיבי (Clandinin, 2022). שני סוגי הנתונים נותחו כמכלול אחד במטרה לזהות את הקטגוריות המרכזיות המשותפות לסיפורי המורים. הניתוח נערך באסטרטגיה הוליסטית הכוללת התייחסות לסיפור כיחידה שלמה, הידרשות לתוכן ולצורה, בחינת ההקשרים של יצירת הסיפור, הידרשות לסיפור ולהיסטוריית החיים ועדשה פרשנית רב־ממדית ואינטר־דיסציפלינרית (Coley et al., 2024). בשלב הראשון נערכה קריאה ראשונית שנועדה לזהות את הקווים הסיפוריים בתהליך ההתפתחות המקצועית; בשלב השני נעשתה קריאה חוזרת, שבה זוהו מאפייני ההתפתחות המקצועית של המורים מתוך האוטוביוגרפיות והראיונות; בשלב השלישי בוצע קידוד, שבמסגרתו חולצו מאפייני ההתפתחות

המקצועית הבולטים לאורך הסיפורים (אבידב־אונגר ואשרת־פינק, 2016; אלבז־לוביש, 2016). הבחירה בניתוח נרטיבי נועדה להפיק מהנרטיבים תפיסה כוללת של תהליך ההתפתחות המקצועית המאפיינת את המורה החרדי, וכן לבחון את משמעות התהליכים לבנייה עצמית מקצועית כמורה בחברה החרדית.

כדי להבטיח את אמינות ומהימנות המחקר שולבו מקורות שונים (ראיונות ואוטוביוגרפיות), וצוטטו דברי המשתתפים. חלק מהממצאים הוצגו למורים עצמם לצורך בדיקת דיוק הפרשנות. כמו כן, להבטחת המהימנות בין השופטים נבחנו ממצאי הניתוח שערכו החוקרים, והתקיימו ביניהם דיונים עד להשגת הסכמה על הקטגוריות ועל הפרשנויות העיקריות שעלו מהנתונים. החוקרים בחנו באופן רפלקטיבי את עמדותיהם האישיות ואת השפעתן האפשרית על הניתוח ועל הפרשנות כדי לשמור על שקיפות ועל אובייקטיביות יחסית (Noble & Smith, 2025). נציין שבמהלך ניתוח הנתונים נפסלו ראיונות שאיכותם הייתה נמוכה בשל מיומנויות הראיון של הסטודנטים המראיינים. לפיכך, מספר הסטודנטים שצוין לעיל (26) מתייחס לאלה שראיונותיהם עמדו בקריטריונים ונכללו בניתוח הנתונים.

ממצאים

בתיאורי ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי, כפי שעלו מהאוטוביוגרפיות והראיונות, ניתן לציין שלוש תחנות מרכזיות בתהליך שהוא עובר: עבר – הבחירה בתחום החינוך; הווה – אתגרים, חוויות ותחושות שבדרך; עתיד – השאיפות בתחום ההוראה. כל קטגוריית ליבה כוללת תתי־קטגוריות, וכל תתי־קטגוריה כוללת כמה נרטיבים. להצגת הממצאים אופי אותנטי, והיא מלווה בציטוטים, בדוגמאות ובסיפורים שתוארו באוטוביוגרפיות ובראיונות, לצד שימוש בשמות בדויים לשמירה על אנונימיות. בפרקים הבאים יוצגו הממצאים בסדר הזה: תחילה יובא תיאור שלב העבר, לאחר מכן יוצגו מרכיבי ההתפתחות המקצועית של המורה בהווה, ולבסוף יוצגו תפיסת עתידו המקצועי ושאיופיו בתחום החינוך. קטגוריה נוספת מציגה ממצאים המשקפים את משמעות התהליך שחוו המורים מנקודת מבטם.

עבר: "לא חשבתי שאני אתעסק בהוראה"

בהתייחסות לעבר עלו שתי תתי־קטגוריות: (1) הרקע של המרואיין לפני כניסתו להוראה; (2) נקודת המפנה שגרמה לו להתחיל לעסוק בחינוך פורמלי, דהיינו ללמד בבית ספר.

העיסוק של המורה החרדי בהוראה מתחיל מכיוון בלתי צפוי. מחצית מהמרואיינים הדגישו שהם אף פעם לא תכננו לעסוק בתחום החינוך הפורמלי, כפי שציין אהרון באוטוביוגרפיה: "זה כנראה הדבר היחיד שהצהרתי עליו בעבר שאותו לא אעשה לעולם". גם יחזקאל ציין באוטוביוגרפיה: "אני מביט לאחור ומנסה לחשוב האם בעבר חשבתי, חלמתי, על מקצוע ההוראה? התשובה היא לא, האמת שלא חשבתי בכלל על מקצוע כזה או אחר אז איך באמת הגעתי לכאן?". ואלה דבריו של אלנתן בריאיון שנערך עימו:

האמת היא שמעולם לא חשבתי שאעסוק בהוראה. למרות ששני ההורים שלי עוסקים בתחום, אימא מנהלת בית ספר ואבא מחנך כבר למעלה משלושים שנה. כתלמיד הייתי מאוד בעייתי. את רוב שעות היום העברתי במגרש, אחרי שהוציאו אותי מהשיעורים בגלל שהפרעתי. גם ההורים והמורים שלי לא תיארו לעצמם שאעסוק אי פעם בהוראה.

הרקע טרום הכניסה להוראה: "ביני לבין הוראה לא היה דבר" המורים החרדים לא תכננו מלכתחילה לעסוק בהוראה בבית הספר, ולכן הם מגיעים מרקע שונה מזה של מורים שהתכוונו לכך מראש. חלק מהמשתתפים עסקו בעבר בחינוך בלתי פורמלי, בהתנדבות או בשכר, אך לא העלו בדעתם שבעתיד ישתלבו בהוראה במערכת החינוך הפורמלית, כפי שתיאר מאיר באוטוביוגרפיה:

לאחר החתונה למדתי בכולל, וכשראיתי בחורים שלומדים גמרא בצורה מוטעית, הרגשתי צורך ללמד אותם נכון. התחלתי לעזור לבחורים סביבי, והתקבצה חבורה קטנה שלמדנו יחד גם את הגמרא וגם כיצד ללמוד אותה. כאשר רבני הישיבה שמו לב, הם סידרו שיעורים פרטיים בתשלום, וכך בעצם התחילה דרכי בעבודת החינוך.

חלק מהמורים נחשפו לחינוך הבלתי פורמלי עוד בימי בחרותם כשלמדו בישיבה, כפי שסיפר עמוס בריאיון: "תפקידי כמחנך החל עוד בבחרותי במסגרת מחנות הקיץ (קעמפ) בחופשת בין־הזמנים. צוות הישיבה בה למדתי, גילה את הפוטנציאל הטמון בי בדבר זה, ונשלחתי להדריך במשך חודש בבית־חם לילדים ממשפחות במצוקה". גם שמריהו סיפור דומה באוטוביוגרפיה שלו: "כשהייתי בגיל 15 וחצי פתחו קייטנה באזור מגורי, מצאתי את עצמי כמדריך בקייטנה [...] מאז עד לחתונה, כל שנה [...] הייתי כמדריך בקייטנה, כמדריך של כיתה גן, מדריך כיתה א', מדריך של כיתה ז' וכמנהל משמעת [...]".

חלק מהמורים היו בעלי רקע מקצועי בתחומים שונים, כפי שסיפר יאיר בריאיון: "החלטתי להתעסק בשעות הערב בתחום המחשבים, כיוון שהיה לי חוש טכני וידע במחשבים, התחלתי לעשות תיקוני מחשבים מזדמנים ותוך כדי עברתי השתלמות בתחזוקת מחשבים [...] ונכנסתי לשגרה שבמשך היום אני לומד בכולל ובערב אני מתעסק בתיקוני מחשבים".

בקרב חלק מהאברכים היה הרקע לכניסה להוראה קושי כלכלי שנבע מהיותם בעלי משפחות, כפי שציין נדב בריאיון: "לאחר כ־8 שנים ברוך ה' המשפחה גדלה, בעצת רב קיבלתי את ההיתר לעזוב את הכולל". וכפי שסיפר ישראל בריאיון: "התחלתי את לימודי בכולל כשהמלגה הייתה 500 ש"ח לחודש, לאחר שבועיים של לימודים קיבלתי טלפון לבקשת מילוי מקום לשבוע עם תשלום של 1,200 ש"ח [...] למרות הרצון להיות שנה שלמה בכולל, הסכמתי!".

נקודת מפנה: "זו הייתה נקודת השינוי הראשונה בתפקידי – מסופר סת"ם ואברך כולל לעוסק בהוראה" למרות הרקע השונה של המורים החרדים טרום הכניסה להוראה אצל כולם חלה נקודת מפנה שבעקבותיה נפגשו לראשונה עם ההוראה בבית הספר. המפגש הראשון עם ההוראה גרם להם

לתחושת סיפוק ולרצון להמשיך ולעסוק בחינוך. לרוב נקודת המפנה הייתה פנייה של מנהל בית ספר, יצירת קשר עם חבר עובד הוראה או מודעה בעיתון שהזמינה אותם לעסוק בהוראה או לפחות להתנסות בה. אלי סיפר בריאיון על נקודת המפנה שלו:

הייתי בחור בישיבה גדולה, בסביבות גיל 22. יום אחד פנה אליי מנהל בית ספר יסודי והציע לי לבוא למילוי מקום בכיתה מסוימת. נעתרתי לבקשתו, ולמזלי הכיתה הייתה נוחה ונעימה, מה שנתן לי בסוף יום הלימודים תחושת סיפוק של הצלחה וטעם של עוד. וכך מפעם לפעם הייתי מגיע לאותו בית ספר ונכנס לכיתות שונות וממלא מקום. המפגש עם ההוראה התכתב עם רצונם לעסוק בעבודה תורנית רוחנית, כפי שתיאר אליאב באוטוביוגרפיה: "הגעתי למסקנה שאני רוצה לעסוק בעבודה רוחנית/עבודת קודש, לא רציתי לעבוד במקומות שבהם אני יכול להיחשף לדברים שאני לא רוצה להיחשף אליהם". וכפי שציין רועי באוטוביוגרפיה: "בתחילת נישואיי [...] סיכמנו שאהיה אברך יום שלם בכולל, לפחות בין חמש לעשר שנים. בנוסף סיכמנו שבמידה ואיאלץ לוותר על ספסל הכולל, זה יהיה רק בתחום הקודש". יש כאלו שאצלם נקודת המפנה באה לידי ביטוי בדמות השראה שהביאה אותם לעסוק בחינוך. מנחם מתאר באוטוביוגרפיה כיצד המורה שלו רבי משה שימש עבורו דמות להשראה שהשפיעה עליו. תחילה תיאר מנחם את רבי משה כמי שידע לזהות כישרונות ולכוון את תלמידיו כבר מגיל צעיר:

בטרם אתחיל לספר על ההתפתחות שלי כמורה, אני רוצה להזכיר את המורה האישי שלי, שבזכותו אני נמצא בתחום זה. רבי משה, שלימד בכיתה א' במשך עשרות שנים. הוא לא היה סתם מורה. כפדגוג אמיתי ידע לזהות את כישרונות התלמידים כבר בגיל מוקדם ולכוון אותם בהתאם. אני ושלושה תלמידים נוספים זכינו ליחס מיוחד, והוא תמיד הדגיש את יכולותינו ועודד אותנו ללמוד מעבר לנלמד הכיתה, תוך שהוא אומר לנו בחיוך: "אתם עוד תהיו ראשי ישיבות!"

מעבר לכך שמנחם חווה את מורו כמי שייחס משמעות מיוחדת ליכולותיו ובכך השפיע על תפיסת ערכו העצמי, הוא קיבל ממנו יחס אישי: "אני זוכר במיוחד שהוא זכר את תאריך יום ההולדת שלי, והביא לי ממתק מיוחד באותו היום [...] נתן לי את התחושה כאילו אני 'בן יחיד' אצלו, בשעה שגם כל חבריי לכיתה הרגישו כך". בהמשך הוא תיאר כיצד חוויות מוקדמות אלו התלכדו לכדי נקודת מפנה מקצועית בהמשך חייו:

השנים עברו [...] לא שמרתי על קשר איתו באותם שנים, אך אבי דאג לספר לי שהוא מתעניין בשלומי וחווה לי גדולות ונצורות [...] עוד שנים עברו [...] דרישות שלום נוספות קיבלתי ממנו [...] ואז הגיעה הבשורה המרה על הסתלקותו של רבי משה בטרם עת. הייתי בלוויה שעברה ליד בניין התלמוד תורה יחד עם אלפי המלווים השבורים, והזלתי דמעה. איפה אני ואיפה התקוות שהוא תלה בי [...] במבט לאחור, ניתן לומר שהיה זה אחד מרגעי המפנה [...] לאחר שנת לימודים ראויה בכולל קיבלתי הצעה [...] הרגשתי שהינה, סוף־סוף אני עושה את מה שאני צריך לעשות.

השפעת דמות ההשראה נמשכה גם שנים לאחר מכן והייתה אחד הגורמים המרכזיים בבחירתו לעסוק בהוראה.

הוזה: "הבנתי שחוץ מללמד יש לי תפקיד לעזור לילדים מסכנים [...] ולתת להם מה שאין להם בבית" בהתייחסות להוזה על ארבע תתי־קטגוריות: (1) אתגרים שהמורה החרדי מתמודד עימם במהלך ההוראה; (2) תחושות שהמורה החרדי חש במהלך ההוראה; (3) גיבוש תפיסה חינוכית; (4) רכישת השכלה פורמלית. לאחר הכניסה להוראה תהליך ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי כולל אתגרים ותחושות המעצבים את תפיסתו החינוכית. חלק מהתפתחותו המקצועית הוא רכישת השכלה פורמלית שחסרה לו בתחילת עבודתו.

אתגרים במהלך ההוראה: "המון קשיים. בעיות משמעת וחוצפה של תלמידים, מה לא [...]". במהלך שנותיו בהוראה המורה החרדי מתמודד עם אתגרים שהם חלק מהתפתחותו המקצועית. איתי סיפר בריאיון על ההתמודדות שלו עם תלמיד שזלזל בו: "היה תלמיד אחד שתמיד דיבר בצורה מזלזלת, כמה שהייתי משקיע בשיעורים [...] הוא תמיד זרק מילים [...] זה כאב לי אפילו שמדובר בילד, בכל זאת זה כואב". נתנאל ציין באוטוביוגרפיה איך תלמיד מאתגר תורם לפיתוח המקצועי: "תמיד בכיתה יש את הילד המאתגר שאתה צריך להתייחס אליו שונה משאר הכיתה ולהשתדל מאוד ששאר הכיתה לא תרגיש ביחס השונה הזה, ולדעתי תמיד אתה לומד מאותם ילדים מאתגרים דברים שיכולים להועיל לך במהלך שנות ההוראה שלך".

לעיתים האתגר שהמחנך החרדי נתקל בו מגיע מכיוון המנהל, כפי שציין צבי בריאיון: "דבר שהקשה עליי בתפקידי זה המנהל. היה לנו מנהל שלא הבין דבר וחצי דבר בחינוך. הוא היה יהודי מבוגר שחושב שהחינוך שחינכו אותו מתאים גם לדור שלנו, ומה שקרה שהייתי צריך לרצות אותו ולהחביא תלמידים מפניו". האתגרים בעבודת החינוך מחוללים שינוי אצל המורה, כפי שציין איתן בריאיון: "השתניתי, אני הרבה יותר סובלני כלפי הילדים, הרבה אורך רוח והרבה יותר כבוד והערכה כלפיהם. כמובן שכל הדברים האלו נרכשים תוך כדי הזמן עם הניסיון של השנים".

במהלך הראיונות הועלו סיפורים על אתגרים שגרמו לתחושות סיפוק והצלחה, כאלה הנחשבים "נקודת שיא" בהתפתחות המקצועית אצל המרואיינים ודחפו אותם להמשיך בהוראה, כפי שתיאר תומר באוטוביוגרפיה: "נקודת השיא הייתה בשנה השנייה [...] נכנסו לפתע לכיתתי קבוצת מפקחים של הרשת עם מנהל התלמוד תורה וצפו בחלק מהשיעור שמסרתי [...] המפקחים גם מאוד התרשמו מהשיעור ושיבחו אותי. זה באמת נתן לי דחיפה שאני בדרך הנכונה".

יאיר תיאר במהלך הראיון מקרה של חינוך התלמידים להתחשבות בזולת ובכבודו, שתרם להתפתחותו המקצועית:

בשבועות הראשונים שלי בכיתה ראיתי שיש תלמיד שהוא מגמגם. וכאשר ביקשתי מאותו תלמיד לקרוא בקול, שמתי לב שכמה תלמידים בכיתה צחקו עליו. החלטתי

לעשות מעשה, הפסקתי את התלמיד והתייחסתי לאותם תלמידים שצחקו. תוך כדי מבט לתלמיד המגמגם ראיתי ברק אור בעיניים של נחמה שמישהו מבין אותו ועוזר לו. בערב קיבלתי שיחה טלפונית מההורים של הילד המגמגם והודו לי על מה שעשיתי לבנם בכיתה. לאחר מכן הרגשתי את חשיבות תפקידי כמורה מחנך בכיתה למרות ניסיוני הדל.

הונתן סיפר באוטוביוגרפיה על אתגר בשילוב תלמיד במסגרת חינוכית רגילה חרף קשייו הלימודיים, החברתיים והרגשיים, שהשפיע על דרכו המקצועית בחינוך בהווה ולעתיד: מה שנותן לי כוח הוא ההצלחה שהייתה לי עם יהודה, תלמיד שלמד אצלנו מתחילת השנה והתמודד עם קשיים רגשיים וחברתיים ועם יכולות לימודיות נמוכות. לאחר השקעה רבה וסבלנות הצלחתי לשלב אותו במסגרת רגילה. אומנם עדיין יש לו קשיים ואני ממשיך ללוות אותו, אך אי אפשר להשוות בין המקום שבו היה בתחילת הדרך לבין מצבו היום. למרות שעבר זמן קצר בלבד, אני מבין שזו אחת התחנות המשמעותיות בדרכי החינוכית, וממנה אני שואב כוחות להמשך עבודתי.

תחושות במהלך ההוראה: "התחושה הייתה בעיקר של סיפוק" במהלך התיאורים הודגשו שלל תחושות שתרמו להתפתחות המקצועית החיובית של המורה החרדי. חיים סיפר בריאיון: "ראיתי שילדים זוכרים את החומר הנלמד בצורה טובה, ילדים אוהבים להיכנס לשיעורים שלי, אני ברוך ה' שומע פידבקים חיוביים הן מהמפקח, הן מהמנהל והן מההורים, אז כמובן שזה מעודד את התפתחותי המקצועית". התחושה המרכזית שליוותה אותם בהוראה היא תחושת סיפוק שהם חשו כשהצליחו להעביר ידע לתלמידיהם. אייל סיפר בריאיון: "עם הזמן כשיכולתי לראות גם תוצאות, הסיפוק הפך למרכיב עיקרי בכמיהה ללמד עוד [...]" יוסף סיפר באוטוביוגרפיה על המפגש הראשון שלו עם הוראת תלמידים בבית הספר שגרם לו לסיפוק: "כבר בשיעור הראשון אתה עומד מול התלמידים והם מביטים בך. באותו רגע אתה מבין שהם מחכים לשמוע מה יש לך להעביר להם. פתאום אתה מרגיש שאתה מעביר מסרים ותכנים שהם נקלטים ויכולים לעבור הלאה, וזו תחושה של סיפוק גדול".

חלק מהמורים זוכים להערכה מההורים שמחזקת אותם. נתן סיפר בריאיון על המשוב ועל העידוד שקיבל על פעולותיו החינוכיות: "החווייה שהרגשתי בעקבות התוצאות הטובות ממעשיי ודרכי פעולתי, והפידבק והתודה וההערכה מההורים ואנשי החינוך ממסדות אחרים ששלחו אלינו את התלמידים המתקשים וראו את קידומם, הינה חוויה שמלווה אותי עד היום". יצחק סיפר בריאיון עד כמה הסיפוק חיזק אותו בהוראה:

בהרבה מקרים הייתי יוצא מהכיתה לאחר שיעור מוצלח עם תלמידים, שהרגשתי שהבינו היטב את החומר הנלמד, מה שנתן לי תחושת סיפוק אדירה שמילאה אותי בהרגשה נהדרת [...] החוויה הזו הייתה מלווה אותי במשך כמה ימים עד למילוי מקום הבא, שגם לו חיכיתי בכיליון עיניים, הרבה יותר מהתמורה על שעות מילוי המקום.

גיבוש תפיסה חינוכית: "תאמינו בתלמידים, תאהבו אותם, אל תשכחו שהם בסך הכול ילדים" בתהליך ההתפתחות המקצועית האתגרים והתחושות מעצבים את התפיסה החינוכית שבבסיס משנתו ועבודתו החינוכית של המורה החרדי – זו שהוא מאמין בה ושעל פיה הוא פועל בכיתה על מנת להיות מורה משמעותי לתלמידיו. משה כתב באוטוביוגרפיה אַמרה המבהירה את תפיסתו החינוכית: "המוטו שלי מול תלמידיי היקרים הוא לחוש את תחושותיהם ולהעניק להם את היחס הנכון". חלקם ציינו את מעלת החינוך האישי והמותאם לתלמיד, כפי שציין נתן באוטוביוגרפיה: "חנוך לנער על פי דרכו ולא על פי אמונתך והשתייכותך או השתייכותו [...] הילד הוא לא כרטיס הביקור של ההורים בשביל לייחצן אותם בפני אחרים ולהראות קבלות על הצלחתם כמו שרצו. תן לילד לגדול איך שמושך אותו [...]". אברהם הדגיש בריאיון כי חשוב להעניק לתלמיד הזדמנות ולהאמין בו: "לתת הזדמנות לכל אחד, גם מי שנראה בעינינו ובעיני עצמו כ'לא מוצלח' – אם נאמין בו וניתן לו אחריות אנו נגלה מוצלח אמיתי".

רכישת השכלה: "צריך תואר ראשון כדי לקבל משרה יותר טובה ולקבל משכורת טובה יותר" חלק מההתפתחות המקצועית של המורה החרדי הוא רכישת השכלה פורמלית המוכרת על ידי משרד החינוך, דהיינו לימודי תעודת הוראה ותואר ראשון. בראשית הדרך המורה החרדי הוא נטול השכלה פורמלית בתחום החינוך וההוראה, ולכן מתמודד עם מצבים מאתגרים, כפי שציין שמעון באוטוביוגרפיה: "בשנה הראשונה שלי כמורה מן המניין על אף שמאוד שמחתי להגיע לכיתה ללמד ולהעניק לתלמידים, הרגשתי שאני לוקה בחוסר ניסיון, וזה התבטא לפעמים בבעיות משמעת ובמצבים שלא תמיד ידעתי איך לצאת מהם". בניגוד למורה מהמגזר הדתי והכללי, שאצלו הלימודים קודמים לתפקיד, המורה החרדי רוכש השכלה רק בשלב מאוחר יותר. לרוב הוא נאלץ ללמוד חינוך שלא מרצונו, אלא כדרישה שכופים עליו רשת החינוך, המפקח או מנהל בית הספר, כפי שציין יהושע באוטוביוגרפיה: "מכיוון שהתלמוד תורה הוא תחת תקציב של משרד החינוך, נאלצתי שלא ברצוני להתחיל לימודי הוראה פעמיים בשבוע". וכפי שציין יחזקאל באוטוביוגרפיה: "כעבור כמה שנים בית ספרנו עבר ממוסד פרטי למוסד שעובד תחת הרשת, ולכן נאלצנו לעשות תעודות כדי להגדיל את השכר".

למרות תחושת ההכרח שמתוכה הם ניגשים ללימודים אלו, הם מוצאים בזה תועלת חינוכית שתורמת להתפתחותם המקצועית, כפי שתיאר דוד בריאיון: "מתוך אוסף של מרצים ונושאים שלמדנו היו כמה ששבו את ליבי ויותר מזה נטעו בי קו חינוכי יציב, חזק והעיקר עקבי. למדתי דרכים לשפר את הסמכות שלי בעיני התלמידים". משה כתב באוטוביוגרפיה: "במהלך הלימודים [...] אני לומד יותר להכיר את נפש הילד, וזה עוזר לי הרבה יותר להבין אותו, את המצוקות שלו ואת הנפש שלו".

עתיד: "אני מקווה שאוכל להמשיך בעבודת החינוך לאורך שנים" התפיסה החיובית של המורים החרדים בנוגע לתהליך ההתפתחות המקצועית שחוו מביאה אותם, במחשבותיהם על העתיד, לראות את עצמם ממשיכים להתפתח בתחום החינוך וההוראה ואף

להשתלב בתפקידים נוספים בתחום זה. יעקב הדגיש בסוף הריאיון: "אני רואה את עתידי כמחנך בכיתה ובהמשך אף כעוסק בתפקיד חינוכי ניהולי, כמפקח חינוכי [...]". הם מדגישים שהשאיפה היא למלא תפקידים שמהם ניתן להשפיע יותר על החינוך, כפי שכתב משה באוטוביוגרפיה: "אני רואה את עצמי בעתיד, לאו דווקא ממשיך כמחנך כיתה אלא דווקא כמטפל רגשי או יועץ חינוכי, תפקיד בו לדעתי השפעתי תהיה רחבה יותר".

חלקם מציינים ששאיפתם היא להמשיך בחינוך התלמידים, כפי שציין ראובן בריאיון: "אני רואה את עצמי בעתיד ממשיך בתפקידי כמורה, מתחבר ומשפיע על כל תלמידיי ושומר על קשר עם תלמידיי מהעבר". וכפי שציין יצחק בריאיון: "אני עדיין מתלבט לגבי אם ברצוני להתפתח מקצועית לתפקידים אחרים [...] לדעתי בסוף מאוד חשוב לי לשמור על הקשר הישיר והאישי מול התלמיד, שם הכי משפיעים".

עבר־הווה־עתיד, ההתפתחות המקצועית כתהליך משמעותי וערכי: "המניע הראשוני היה כסף, אך היום המניע הוא תחושת שליחות"

קטגוריה זו מתארת את משמעות חוויית התפתחותם המקצועית של המורים החרדים החל מהעבר, דרך ההווה וכלה במחשבות על העתיד. המורים תיארו את תהליך התפתחותם המקצועית כתהליך רב־חשיבות, שיצק משמעות ערכית לעבודתם בהוראה. אומנם הכניסה להוראה לא נבעה מרצון לעסוק בחינוך דווקא, כפי שציין יוסף באוטוביוגרפיה: "תחילת דרכי בהוראה לא נבעה מתוך תחושת שליחות או שאיפה להגיע להישגים מיוחדים בתחום החינוך. זה היה פתרון מצוי לתעסוקה. לא חשבתי שבעבודה הזו יש צורך באנרגיות מיוחדות או בארגז כלים ייחודי מעבר לזה שהיה בידי". אך תוך כדי עבודתם כמורים בעקבות ההתפתחות המקצועית הם גילו את המשמעות של ההוראה והחינוך, כפי שציין תומר באוטוביוגרפיה: "הרגשתי סיפוק גדול להגיע לעבודה. הרגשתי שאני מורה דרך לדור ההמשך". בעקבות גילוי המשמעות השתנתה תפיסתם על מקצוע ההוראה, כפי שציין יוחנן בריאיון: "זה התחיל ברצון להביא פרנסה הביתה, וזה ממשיך כשליחות ופרנסה בד בבד". משה כתב דברים דומים באוטוביוגרפיה: "אני באתי לעבוד בחינוך כי זו הייתה אפשרות של עבודה נוחה [...] אבל לאט לאט, כשהתחלתי לחוש את הטעם שבעבודת החינוך ובעצם התחלתי להסתכל על התלמידים שלי כחניכים – האמנתי ביכולותיהם, הכול השתנה וזה מדהים [...]".

דיון וסיכום

המחקר התמקד במאפייני ההתפתחות המקצועית של מורים חרדים המלמדים במערכת החינוך החרדית מנקודת מבטם, בדגש על אירועים וחוויית שתרמו להתפתחותם המקצועית. העובדה שלרוב מורים חרדים נכנסים למקצוע ההוראה מבלי שרכשו הכשרה פורמלית שיטתית מתאימה (אופלטקה, 2017), מאפשרת את הנחת היסוד שהתפתחותם המקצועית שונה מזו המקובלת בזרמי החינוך האחרים בישראל.

הממצאים מתארים את סיפור ההתפתחות המקצועית של המורים החרדים וחושפים תהליך ייחודי. כניסתם להוראה החלה ללא הכשרה פורמלית וללא תכנון מוקדם, ממניעים כלכליים או בשל רקע בחינוך בלתי פורמלי. עם זאת, המפגש הראשוני עם ההוראה עורר בהם תחושת סיפוק ומשמעות, לעיתים לצד קבלת השראה מדמויות ייחודיות או כמענה לשאיפה לעסוק בעבודה תורנית-רוחנית. בהמשך הדרך האתגרים היום-יומיים, כגון בעיות משמעת, שילוב תלמידים מתקשים וקשיים מול ההנהלה, הפכו למנועי צמיחה שתרמו לשינוי אישי, להגברת הסבלנות ולהתפתחות מקצועית. לצד זאת, חוויות שיא כגון הצלחות חינוכיות או הערכה שהם זכו לה מצד גורמים מקצועיים, חיזקו את תחושת הסיפוק שלהם לנוכח השפעתם החיובית על התלמידים. הממצאים הללו מלמדים, כי המורים החרדים גיבשו תפיסה חינוכית מתוך ההתנסות המעשית גם ללא ידע מוסמך פורמלי. בבסיס תפיסתם מונחים אמונה בתלמיד, יחס אישי וכן אהבת החינוך הנובעת מתחושת שליחות. גם רכישת השכלה פורמלית (תעודת הוראה ותואר ראשון), אף שהיא לעיתים נכפית בשלב מאוחר יותר בקריירה בשל דרישות מערכתיות, נתפסת בסופו של דבר כבעלת תועלת חינוכית להתפתחותם המקצועית. במבט לעתיד המורים מבקשים להמשיך ולהעמיק את דרכם המקצועית, וחלקם אף שואפים לתפקידי ניהול, פיקוח או ייעוץ.

בניתוח הממצאים לא נמצאו הבדלים בין המשתתפים הנובעים ממספר שנות הוותק בהוראה. יש בכך כדי ללמד שתהליך ההתפתחות המקצועית שתואר הוא משותף ורחב ומתרחש בקרב מורים בעלי ותק שונה. הממצאים שעלו על אודות כניסתו להוראה של הגבר החרדי, מצביעים על כך שהבחירה במקצוע זה התקבלה בעקבות נקודת מפנה, כלומר ללא תכנון מקדים – לדוגמה, קושי כלכלי. ממצאים אלו מאששים את טענתו של אופלטקה (2017) על כך שבחירתו של האברך במקצוע ההוראה נובעת לרוב מהצורך שלו להתפרנס. הקשר בין הבחירה במקצוע ההוראה לבין נסיבות חברתיות-כלכליות מהדהד ממצאים מהספרות, המצביעים על כך שמניעים לכניסה להוראה מושפעים מההקשר החברתי-תרבותי (Heinz, 2015; Wang & Wang, 2023), ובפרט בקרב קבוצות מיעוט כמו החברה הערבית (Husny, 2016; Arar & Massry-Herzallah, 2017), שבהן הכניסה להוראה נובעת משיקולים כלכליים, חברתיים ותרבותיים.

אף שהתפתחותם המקצועית של המורים החרדים התנהלה כתהליך לא-לינארי וללא תכנון של קריירה חיצונית, שביטויים הוא כניסה להוראה ללא הכשרה פורמלית ורכישת השכלה פורמלית בשלב מאוחר, הם לא דאגו לאישור חיצוני של תואר או תעודה כדי להגדיר את עצמם כמורים. בפועל הם גיבשו לעצמם קריירה פנימית (Schein, 1996), שבאמצעותה ביססו את התפתחותם המקצועית מתוך ניסיון מעשי והתמודדות עם אתגרים שנתפסו בעיניהם חלק הכרחי מתהליך התפתחותם המקצועית. בהקשר זה, סממני הקריירה החיצונית המקובלים, כגון תואר ותעודת הוראה, הופיעו רק לאחר גיבוש הקריירה הפנימית. בגיבוש הקריירה הפנימית באו לידי ביטוי בעיקר שני עוגני קריירה: עוגן השירות וההתמסרות למטרה, כלומר משמעות

וערכים ושאיפה להשפעה חינוכית על דור העתיד; ועוגן היכולת הטכנית-פונקציונלית, דהיינו שאיפה למומחיות ולמקצועיות ומעבר מתחושת חוסר ידע פורמלי לפיתוח תפיסה חינוכית הנשענת על ניסיון מהשטח (Lundqvist et al., 2025; Schein, 1996).

תיאור תהליך ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי מדגיש את חשיבות האינטראקציה עם קהילת בית הספר (תלמידים, מורים, הורים, מנהל, מפקח) לקידום תהליך זה. לאורך חייו המקצועיים המורה החרדי מתפתח באמצעים בלתי פורמליים, כגון חוויות והזדמנויות. כמו כן, הממצאים מלמדים על חשיבות הפיתוח המקצועי בגישה המותאמת אישית (פרסונליזציה) בעיקר בחברה החרדית. בחברה זו, שבה המורה לרוב אינו מוכשר להוראה מראש אלא רוכש הכשרה פורמלית והשכלה במהלך עבודתו, נדרש פיתוח מקצועי ייחודי המותאם למאפייניו הייחודיים, לצרכיו ולרצונותיו האישיים (Avidov-Ungar, 2023). הממצאים שופכים אור על שלבי ההתפתחות המקצועית של מורים חרדים ועל התחנות המשמעותיות במסגרתה. תחנות אלו שונות מאלה המקובלות בקרב מורים שהוכשרו במסגרת רגילה (Day et al., 2008), ואינן תלויות בהכרח בשנות הוותק אלא בשלב ההתפתחותי שבו המורים נמצאים, לאחר שעברו את השלב הקודם בקריירה שלהם. זאת בשל מאפייניה הייחודיים של ההתפתחות המקצועית של המורים החרדים, השונה מהתפתחותם של מורים במסלולים אחרים.

לסביבה התרבותית יש השפעה על ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי, המתבטאת באופן שבו הוא מעצב את תפיסתו החינוכית כמורה בחברה החרדית שהוא פועל בה. תהליך ההתפתחות המקצועית מסייע בעיצוב תפיסתו החינוכית ומחזק את תחושת השייכות שלו למקצוע ההוראה. ההתפתחות המקצועית אצל המורה החרדי מתאפיינת כתהליך משמעותי ובעל ערך, המעניק למקצוע ההוראה ממד של שליחות. יתרה מכך, רצונו של המורה החרדי להמשיך לעסוק בתחום החינוך גם בעתיד מלמד על השפעתו של תהליך ההתפתחות המקצועית על תפיסתו כמורה לעתיד ועל רמת המחויבות הגבוהה שלו לחינוך בכלל ולהוראה בפרט.

מסיבות אידאולוגיות החברה החרדית מדירה את עצמה (מרצון) מגופים ממשלתיים ומתהליכים מקצועיים וחברתיים נורמטיביים הקיימים בחברה הכללית (כהנר, 2018; קפלן, 2003), ולכן ההתפתחות המקצועית שלהם שונה מאוד. בכניסתם להוראה המורים החרדים חסרי ידע, כלים, מיומנויות וניסיון מוקדם (בארט ואח', 2020). מערכת החינוך החרדית פועלת באופן עצמאי, ואף שישנם מנגנוני פיקוח, בפועל כמעט שאין פיקוח בכל הנוגע להתנהלות בתי הספר החרדיים בשלל תחומים (בראון, 2021; קציר ופרייזון, 2018). ייתכן שעקב כך מורים מתקבלים ללמד גם ללא הכשרה מתאימה, ככל הנראה משיקולי מערכת וכוח אדם של מנהל בית הספר. תהליך ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי הוא שיקוף-עיצוב של החברה החרדית – "חברת לומדים" (פרידמן, 1991), שבה כל גבר חרדי מוכוון ללימודים תורניים ותוך כדי כך הוא לומד, אך מוצא עצמו גם מלמד. דרך הלימוד הנפוצה ביותר היא "לימוד בחברותא", שבה שני לומדי גמרא לומדים-מלמדים יחדיו, ומכאן הדרך להפוך למלמד קלה יותר.

מאפייני תהליך ההתפתחות המקצועית מתארים מעבר מסגירות לפתיחות; המורים שהשתתפו במחקר בחרו ללמוד במוסד אקדמי נורמטיבי (מכללה) – עבורם הייתה זו יציאה מעולם חברתי הנבדל מהחברה הכללית (כהנר, 2018; קפלן, 2003). לדבריהם, היציאה מעולמם הסגור וההיכרות עם תוכני הכשרה אקדמיים הנכללים בהתפתחות מקצועית נורמטיבית, אינן נובעות מרצון אלא נכפות עליהם בעל כורחם. מעבר זה מגלם יציאה מעולם "נסתר" וכניסה לעולם "גלוי". הפתיחות הזו יוצרת מעגלי השפעה נרחבים בקרב המורים החרדים. מנקודת מבטם, לימודי תעודה ותואר בחינוך נצרכים משיקולים חיצוניים, כגון משכורת, תקצוב, שינוי בעלות, דרישה של מנהל או מפקח (בראט ואח', 2020). הם אינם רואים בהשכלה אבן דרך מהותית בפיתוחם המקצועי, ועם זאת הם מבינים את גודל התועלת של הלימודים הללו לקידומם כאנשי פרופסיה בתחומם.

המורה החרדי מציג תפנית בתפיסת מקצוע ההוראה כשהוא מגדיר אותו כשליחות, בעוד שבתחילת הדרך הוא ראה בה מקור לפרנסה ותו לא. שינוי תפסתי זה משפיע על שאיפותיו להמשיך ולעסוק בהוראה בעתיד. השינוי בתפיסת מקצוע ההוראה נובע מהתפיסה החינוכית שגיבש בעקבות תהליך ההתפתחות המקצועית הייחודי שחווה; ייתכן ששינוי זה היה חל עוד קודם אילו הייתה לו הכשרה טרום הכניסה להוראה. יש בתהליכים אלו של המעבר מסגירות לפתיחות חיבור מהותי בין תחושת השליחות לבין הזיקה לחברה כאיש מקצוע. זהו תהליך שמתחיל ממקורות הניעה חיצוניים (כמו פרנסה או פיקוח), ובהמשכו מתעוררת מוטיבציה פנימית הנובעת מהפתיחות ומהחשיפה לעולמות חדשים, ואליה נלווית תחושת השליחות המקצועית.

המחקר הנוכחי, המתמקד בחברה החרדית בישראל, מעלה שאלות ותובנות באשר לאופן שבו מורים אלו חווים את תהליך התפתחותם המקצועית ובעקבותיו תופסים את מקצוע ההוראה. ייתכן שתפיסות אלו אינן חופפות בהכרח את התפיסה המערבית המקובלת, וכי הייחודיות החברתית-תרבותית של קבוצת המיעוט הזו עשויה להשפיע באופן ניכר על תפיסתה החינוכית, על תפיסת מקצוע ההוראה ועל מידת ההתמדה בו. בהקשר זה ניתן לשער שגם בקרב קבוצות אחרות, המובחנות מבחינה אתנית, דתית, חברתית או תרבותית, עשויות להתגלות תפיסות ייחודיות באשר לתפיסת מקצוע ההוראה וההתפתחות המקצועית. הספרות המחקרית מלמדת שגם המניעים לכניסה להוראה מושפעים מההקשר החברתי-תרבותי (Heinz, 2015; Wang & Wang, 2023) ובפרט בחברות מיעוט כמו בחברה הערבית (Husny Arar & Massry, 2016) (Herzllah, 2016) והחרדית (אופלטקה, 2017). לפיכך עולה הצורך לבחון את מידת הרלוונטיות של מודלים חינוכיים מודרניים בחברות שונות ולהתאים אותם להקשרים תרבותיים מגוונים (Torres et al., 2022). מומלץ אפוא לשקול אימוץ של גישת הפרסונליזציה לא רק בהיבט של פיתוח מקצועי (Avidov-Ungar, 2023) אלא גם בהיבט של התפתחות מקצועית, באופן שיאפשר התאמה טובה יותר של תהליכי התפתחות מקצועית תלויי תרבות.

לצד המגבלות ניתן להציע נקודת מבט זהירה, שלפיה תהליך ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי עשוי לכלול יתרון הנובע מחשיפה להוראה עוד בטרם ההכשרה הפורמלית להוראה. ידועה

התופעה של עזיבת מורים לאחר שנתם הראשונה בהוראה, אף שעברו תקופת הכשרה ממושכת של כארבע שנים. בהקשר זה ניתן לשער שההתנסות המוקדמת של המורים החרדים בהוראה מאפשרת להם לבחון את מידת התאמתם האישית והמקצועית לעיסוק תובעני זה. התנסות זו, גם אם היא קצרה ומוגבלת, עשויה להכין את המועמדים להכשרה להוראה למציאות בעבודת החינוך. אין מדובר כמובן בקביעה חד־משמעית אלא בהצעה למחשבה הנובעת מן התהליך שחוו המורים שהשתתפו במחקר, ומהעובדה כי בחרו להישאר במקצוע ולא לנשור ממנו.

השלכות יישומיות

לאור אופי ההתפתחות המקצועית של המורה החרדי ומתוך הכרה שהחינוך החרדי לא יאפשר לתלמידי ישיבה או כולל לעסוק בלימודי חול (פרידמן, 1991), אנו ממליצים לקובעי המדיניות לכוון את המורה החרדי ללימודי הכשרה מייד בתחילת דרכו בהוראה. נוסף על כך, מומלץ לקבוע מנגנוני תמיכה אישית ומקצועית ומנגנוני בקרה על איכות ההוראה של המורה החרדי לתועלת המורה ותלמידיו, לכל הפחות עד לסיום לימודי ההכשרה להוראה. כמו כן, מוצע לפתח קורסים ייעודיים למורים בחברה החרדית, שבהם יקבלו הכשרה בסיסית כבר בתחילת עבודתם בהוראה. עבור החברה החרדית נדרש פיתוח מקצועי ייחודי המותאם למאפייניה התרבותיים הייחודיים, לצרכיה הפדגוגיים ולערכיה החינוכיים.

מגבלות המחקר והצעה למחקרי המשך

המחקר אינו מתיימר להציע הכללה סטטיסטית אלא הכרה ייחודית במקרה המוצג, וזאת בשל דגימה מכוונת שאינה מאפשרת הסקה גורפת (צבר בן־יהושע, 2016). מחקר עתידי צריך לבחון את ההתפתחות המקצועית של מורים חרדים מתוך הבחנה בין הזרמים החרדיים (הזרם הספרדי, הליטאי והחסידים) ובין שלבי החינוך (יסודי וישיבה קטנה) על מנת לקבל תמונת מצב מדויקת וברורה. כמו כן כדאי לבחון את תהליך ההתפתחות בקרב זרמים באוכלוסייה החרדית שבהם לא פונים ללמידה במוסדות אקדמיים. ייתכן שאצלם תהליך ההתפתחות המקצועית שונה ואף קיצוני בשל מידת הסגירות המאפיינת אותם ובשל היבדלותם מתהליכים מקצועיים נורמטיביים המתקיימים בחברה הכללית.

מקורות

- אבידב־אונגר, א' ואשרת־פינק, י' (2016). ממעוף הציפור – סיפורי התפתחות מקצועית של מורים. מכון מופ"ת.
- אופלטקה, י' (2017). דמות המורה החרדי לבנים בעיניהם של בוגרי מערכת החינוך החרדית ודרכי הוראתו בכיתה. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 35, 91–121.
- אלבז־לוביש, פ' (2016). מחקר נרטיבי־ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך צבר בן־יהושע נ' (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני (עמ' 119–140). מכון מופ"ת.
- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

בראון, ב' (2021). **חברה בתמורה: מבנים ותהליכים ביהדות החרדית**. המכון הישראלי לדמוקרטיה. היום, א' (2019). "טוב שיש פראק בארון": סטטוס, יוקרה וכבוד בחברת הלומדים החרדית. **דברים**, 12, 159–179.

וויסבלאי, א' (2024). **השכלה והכשרה של עובדי הוראה בבתי ספר חרדים**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

חוק מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים (תשס"ח-2008). הכנסת. <https://main.knesset.gov.il/activity/legislation/laws/pages/lawprimary.aspx?t=lawlaws&st=lawlaws&lawit=emid=2000983>

כהנר, ל' (2018). מרחב, חברה וקהילה: המבנה המרחבי של האוכלוסייה החרדית בישראל בעידן של שינויים. **משפט חברה ותרבות**, א', 259–279.

ליאון, נ' (2014). חברת הלומדים – יש עתיד? **אקדמות, כ"ט**, 129–144.
מלאך, ג' וכהנר, ל' (2024). **שנתון החברה החרדית 2024**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
ספקטור-מרזל, ג' (2021). רפלקציה על סיפור חיים בהכשרה למקצועות האנוש: היבטים תאורטיים ומעשיים. בתוך א' גדרון ונ' דביר (עורכות), **פדגוגיה נרטיבית: מסיפורים אישיים לזהויות מקצועיות** (עמ' 31–50). מכון מופ"ת.

פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
צבר בן יהושע, נ' (2016). הקדמה: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 11–22). מכון מופ"ת.
קפלן, ק' (2003). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים. בתוך ע' סיוון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים** (עמ' 224–277). מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
קציר, ש' ופרייזון, ל' (2018). **החינוך הממלכתי-חרדי: מהקמה להתבססות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שפיגל, א' (2011). **"ותלמוד תורה כנגד כולם" חינוך חרדי לבנים בירושלים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.

שפיגל, א' ובארט, ע' (2023). מבוא: מבטים על התערבויות של ארגוני מגזר שלישי בחינוך החרדי, בתוך א' שפיגל וע' בארט (עורכים), **הצלחות קטנות: הפעלת פרויקטים בחינוך החרדי השמרני** (עמ' 11–31). מכון ירושלים למחקרי מדיניות.

Arar, K. H. (2015). Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 162–187. <https://doi.org/10.18251/ijme.v17i1.938>

Arar, K., & Saiti, A. (2022). Ethical leadership, ethical dilemmas and decision making among school administrators. *Equity in Education & Society*, 1(1), 126–141. <https://doi.org/10.1177/27526461211070828>

Avidov-Ungar, O. (2016). Professional development processes of excellent teachers and the manifestations of their excellence in work. *Journal of Education and Human Development*, 5(3), 122–136. <https://doi.org/10.15640/jehd.v5n3a14>

Avidov-Ungar, O. (2023). *The personalized continuing professional learning of teachers: A global perspective*. Taylor & Francis.

- Azungah, T. (2018). Qualitative research: Deductive and inductive approaches to data analysis. *Qualitative Research Journal*, 18(4), 383-400. <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-18-00035>
- Clandinin, D. J. (2022). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Coley, B., Kellam, N., Maitra, D., & Boklage, A. (2024). Narrative smoothing in the wild: A pack based approach to co-constructing narratives for analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, Article 16094069241230416. <https://doi.org/10.1177/16094069241230416>
- Day, C., Sammons, P., & Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: From integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330-342. <https://doi.org/10.3102/0013189X08324091>
- Ditmer, N. E. (2013). President's pitch: Professional development opportunities. *Music Educators Journal*, 99(4), 5. <https://doi.org/10.1177/0027432113482666>
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54–63. <https://doi.org/10.1177/160940690900800105>
- Fairman, J. C., Smith, D. J., Pullen, P. C., & Lebel, S. J. (2022). The challenge of keeping teacher professional development relevant. *Leadership for professional learning* (pp. 251-263). Routledge.
- Fisher, W. R. (1985). The narrative paradigm: An elaboration. *Communications Monographs*, 52(4), 347-367. <https://doi.org/10.1080/03637758509376117>
- Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S., & Pereira, D. (2014). Pre-service teachers' views of their training: Key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 39-53. <https://doi.org/10.2478/jtes-2014-0010>
- Gunnarsson, N. V., & Lonnberg, M. (2022). The “good” and the “bad” subject position in self-injury autobiographies. *Qualitative Social Work*, 21(5), 974-994. <https://doi.org/10.1177/14733250211043933>
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1619223. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1619223>
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Husny Arar, K., & Massry-Herzllah, A. (2016). Motivation to teach: The case of Arab teachers in Israel. *Educational Studies*, 42(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1127136>

- Katzir, S., & Perry-Hazan, L. (2019). Legitimizing public schooling and innovative education policies in strict religious communities: The story of the new Haredi public education stream in Israel. *Journal of Education Policy*, 34(2), 215–241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1438671>
- Katzir, S., & Perry-Hazan, L. (2023). Promoting educational change in religious enclave schools: A comparison of radical and moderate Haredi activists in Israel. *Educational Review*, 75(7), 1425–1445. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023104>
- Katzir, S., & Perry-Hazan, L. (2024). Promoting politically contested change by invisible education policies: The case of ultra-Orthodox public schools in Israel. *Oxford Review of Education*, 50(5), 658–675. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2274022>
- Liu, W. S., Li, X. W., & Zou, Y. M. (2019). The formation of teachers' intrinsic motivation in professional development. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(3), 418–430. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9465-3>
- Lundqvist, M. A., Stockhaus, M., & Williams-Middleton, K. (2025). Anchors of entrepreneurial careers—expanding an understanding beyond firm founding. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 31(11), 254–272. <https://doi.org/10.1108/IJEER-10-2024-1190>
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2021). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education*, 47(5), 834–852. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>
- Meoded, R., & Ben David-Hadar, I. (2025). Education policy in culturally diverse countries: The case of ultra-Orthodox schools in Israel. *Research Papers in Education*, 40(6), 895–914. <https://doi.org/10.1080/02671522.2025.2536105>
- Nii Laryeafio, M., & Ogbewe, O. C. (2023). Ethical consideration dilemma: Systematic review of ethics in qualitative data collection through interviews. *Journal of Ethics in Entrepreneurship and Technology*, 3(2), 94–110. <https://doi.org/10.1108/JEET-09-2022-0014>
- Noble, H., & Smith, J. (2025). Ensuring validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2024-104232>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1522781. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Rai, N., & Thapa, B. (2015). A study on purposive sampling method in research. *Kathmandu: Kathmandu School of Law*, 5(1), 8–15.
- Salmerón Aroca, J. A., Moreno Abellán, P., & Martínez de Miguel López, S. (2022). Teachers' professional development and intelligent ways of coping with it: A systematic

- review in elementary and middle school education. *Journal of Intelligence*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11010001>
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, Article 103305.
- Schein, E. H. (1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Perspectives*, 10(4), 80-88. <https://doi.org/10.5465/ame.1996.3145321>
- Shamir-Inbal, T., Avidov-Ungar, O., Hadad, S., & Blau, I. (2025). Characteristics and effectiveness of formal and informal teacher professional development for remote teaching of educators in different career stages. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 20. <https://doi.org/10.58459/rptel.2025.20021>
- Spector-Mersel, G. (2010). From a narrative approach to a narrative paradigm. In G. Spector-Marzel & R. Tuval-Mashiach (Eds.), *Narrative: Theory, creation and interpretation* (pp. 45-80). Magnes and Mofet.
- Torres, C. A., Arnove, R. F., & Misiaszek, L. I. (Eds.). (2022). *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Wang, W., & Wang, Z. (2023). Why choose a career in teaching? Exploring motivational factors that influence the decision to teach. *British Journal of Guidance & Counselling*, 51(1), 46-57. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2040003>

נספחים

נספח 1: פרוטוקול לכתיבת ביוגרפיה

נבקשך לכתוב רפלקציה אישית על ההתפתחות המקצועית שלך כסטודנט להוראה. מטרת הרפלקציה היא לאפשר לך להתבונן בתהליכים שעברת, לזהות את האתגרים וההצלחות ולהבין כיצד הם תורמים לעיצוב הזהות המקצועית שלך כמורה לעתיד. החיבור ייעשה באופן אישי, מנקודת המבט שלך, ויוכל להסתמך על דוגמאות, חוויות והתנסויות שתמצא לשתף. חשוב לציין שהרפלקציה תשמש לצורכי מחקר בלבד, וכל המידע שייאסף יוצג באופן אנונימי לחלוטין, ללא אפשרות לזהותך באופן אישי. ההשתתפות היא בהתנדבות, ואתה רשאי לבחור אילו פרטים לכלול ואילו להשאיר לעצמך. להלן מספר שאלות מנחות שנועדו לסייע לך בהתבוננות ובכתיבה. אינך חייב לענות על כולן, אלא להשתמש בהן כמקור להשראה ולהכוונה.

1. תאר באופן חופשי ופתוח ככל הניתן את תהליך ההתפתחות המקצועית שלך. מה הוא כולל?
2. הצבע על הגורמים שהניעו אותך להתפתחותך המקצועית. מתוך אילו שאיפות/תמיהות/תקוות/רצונות פעלת?
3. האם אתה יכול להצביע על גורמים שעודדו את התפתחותך ועל גורמים שעיצבו אותה?
4. ספר על תחנות/תקופות משמעותיות בהתפתחות המקצועית שלך שזכורות לך במיוחד.
5. אילו תחושות/חוויות אפיינו תקופות/תחנות אלו?
6. התייחס לעצמך כלומד מבוגר. מה למדת במהלך ההתפתחות המקצועית?
7. מי הם האנשים העיקריים שליוו את התפתחותך המקצועית והיו קשורים אליה?
8. האם תוכל להצביע על דמויות משפיעות/מקשות/מאתגרות במיוחד? תאר את חלקן לגביך. מה היה קורה בהיעדרן?
9. התייחס לאלמנט הבחירה האישית וההכוונה העצמית בהתפתחותך המקצועית. עד כמה בחרת בעצמך? מה בחרת? מה היה חשוב לך לבחור?
10. התייחס לתפקידים שמילאת ולצמיחה האישית שהתרחשה אצלך בעקבותיהם. מתי התרחשו שינויי התפקידים במהלך חיך? מדוע דווקא אז? האם זה קשור להיבטים אחרים בחיך?
11. לסיום, התבונן במבט על ומסכם על ההתפתחות המקצועית שלך. מה למדת עליה בעקבות ההתעמקות בכך? כיצד השתנית במהלך השנים? קשור זאת להתפתחותך המקצועית.
12. היכן אתה רואה את עצמך בעתיד בכל הנוגע להתפתחות המקצועית?
13. תן שם/כותרת לסיפור שכתבת.

נספח 2: פרוטוקול ריאיון עומק מובנה למחצה

מדריך ריאיון

שלום ותודה שהסכמת להשתתף במחקר. בריאיון זה אשאל אותך שאלות הנוגעות להתפתחות המקצועית שלך כמורה. חשוב לי להדגיש שהמידע שתשתף ישמש לצורכי מחקר בלבד, וכל הפרטים שייאספו יוצגו באופן אנונימי לחלוטין, ללא כל אפשרות לזהותך באופן אישי. השתתפותך היא מרצונך החופשי, ותוכל להפסיק את הריאיון בכל שלב אם תרצה בכך. ברשותך, אקליט את הריאיון. ההקלטה תשמש אך ורק לצורכי תמלול ולא תועבר לגורמים אחרים. האם אתה מסכים שנמשיך?

1. תאר באופן חופשי ופתוח ככל הניתן את תהליך ההתפתחות המקצועית שלך. מה הוא כולל?
2. הצבע על הגורמים שהניעו אותך להתפתחות המקצועית. מתוך אילו שאיפות/תמיהות/ תקוות/רצונות פעלת?
3. האם אתה יכול להצביע על גורמים שעודדו את התפתחותך ועל גורמים שעיצבו אותה?
4. ספר על תחנות/תקופות משמעותיות בהתפתחות המקצועית שלך שזכורות לך במיוחד.
5. אילו תחושות/חויות אפיינו תקופות/תחנות אלו?
6. התייחס לעצמך כלומד מבוגר. מה למדת במהלך ההתפתחות המקצועית?
7. מי הם האנשים העיקריים שליוו את התפתחותך המקצועית והיו קשורים אליה?
8. האם תוכל להצביע על דמויות משפיעות/מקשות/מאתגרות במיוחד? תאר את חלקן לגביך. מה היה קורה בהיעדרן?
9. התייחס לאלמנט הבחירה האישית וההכוונה העצמית בהתפתחותך המקצועית. עד כמה בחרת בעצמך? מה בחרת? מה היה חשוב לך לבחור?
10. התייחס לתפקידים שמילאת ולצמיחה האישית שהתרחשה אצלך בעקבותיהם. מתי התרחשו שינויי התפקידים במהלך חיך? מדוע דווקא אז? האם זה קשור להיבטים אחרים בחיך?
11. לסיום, התבונן במבט־על ומסכם על ההתפתחות המקצועית שלך. מה למדת עליה בעקבות ההתעמקות בכך? כיצד השתנית במהלך השנים? קשור זאת להתפתחותך המקצועית.
12. היכן אתה רואה את עצמך בעתיד בכל הנוגע להתפתחות המקצועית?
13. תן שם/כותרת לספור שכתבת.

שער שלישי

שילוב, הכלה וצדק חברתי

אתגרים אתיים בהכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים: מבט הוליסטי לפי המודל החברתי-אקולוגי

תהילה רפטר עוזרי, * מירי בן עמרם **

תקציר

הכלתם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים מציבה בפני אנשי חינוך אתגרים אתיים מורכבים, החורגים מהיבטים פדגוגיים וארגוניים. מחקר זה בוחן אתגרים אלה באמצעות המודל החברתי-אקולוגי של ברונפנברנר ומתמקד ביחסי הגומלין בין רמות המערכת. המחקר מתבסס על ראיונות חצי-מובנים עם 83 אנשי חינוך במגוון תפקידים במערכת החינוך בישראל. הנתונים נותחו בגישה איכותנית אינדוקטיבית ולאחר מכן מופו למערכות המודל. הממצאים מצביעים על ריכוז אתגרים אתיים ברמת האקסו, ובמיוחד על שתי דילמות מרכזיות: איזון בין רווחת התלמיד המשולב לבין הוגנות ותפקוד הכיתה וקונפליקטים בין צוותים חינוכיים להורים סביב סמכות, אחריות והגדרת טובת הילד. תרומת המחקר היא בהמשגת אתגרי ההכלה כמתחים נורמטיביים רבי-מערכתיים ולא רק כקשיי יישום, תוך שילוב בין צדק חינוכי ואתיקה של דאגה. תובנות אלו תורמות להעמקת הדיון ביעד האו"ם לפיתוח בר-קיימא (SDG4), דהיינו חינוך איכותי, שוויוני ומכיל, ומדגישות את הצורך בהכשרת מורים, בגיבוש מדיניות רגישה לנושא ההכלה ובחיזוק מנגנוני תמיכה בין-מערכתיים במערכת החינוך בישראל.

מילות מפתח: אתיקה, הכלה, המודל החברתי-אקולוגי, צרכים מיוחדים

מבוא

חינוך איכותי, שוויוני ומכיל הפך בעשורים האחרונים ליעד מרכזי בזירה הגלובלית, כפי שבא לידי ביטוי ביעד מספר 4 של האומות המאוחדות לפיתוח בר-קיימא (SDG4). יעד זה קורא להבטחת חינוך מכליל ואיכותי לכלל הילדים עד שנת 2030 (UNESCO, 2015). מדינת ישראל, כחתומה על יעד זה, מחויבת לקידום הכלתם של תלמידים עם מוגבלויות במסגרות חינוך רגילות. מסגרת גלובלית זו מהווה בסיס חשוב להבנת הרפורמות הלאומיות הנוכחיות בישראל ולבחינת הדילמות האתיות המתעוררות בעת יישומן בשטח. על פי אונסק"ו (UNESCO, 2011), חינוך מיוחד כולל מכלול של מענים חינוכיים המיועדים ללומדים הזקוקים לתמיכה נוספת או להתאמות פדגוגיות ייחודיות, במטרה לאפשר להם לקחת

* ד"ר תהילה רפטר עוזרי, מכללת אורות ישראל, ראש החוג לחינוך מיוחד

** ד"ר מירי בן עמרם, אוניברסיטת אריאל בשומרון, סגנית ראש החוג לחינוך בהכשרת מורים, רכזת התנסות קלינית ומנחה פדגוגית

חלק פעיל בתהליך הלמידה ולהשיג את יעדיו. צרכים אלה עשויים לנבוע ממגוון קשיים: פיזיים, קוגניטיביים, התנהגותיים, רגשיים או חברתיים. אף שהחינוך המיוחד נשען לרוב על תוכנית הלימודים הכללית, הוא כולל משאבים מותאמים, כגון כוח אדם מקצועי, ציוד מסייע או יעדי למידה מותאמים, במטרה להבטיח את השתתפותם המלאה של הלומדים במערכת (Marin, 2014). בשנת 1988 נחקק במדינת ישראל חוק החינוך המיוחד. מטרת החוק הייתה לקדם, לפתח ולשפר את כישוריהם ואת יכולותיהם של ילדים עם צרכים מיוחדים בהתאם לתפקודם הפיזי, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, וכן לאפשר את השתתפותם ואת הכלתם המיטבית במערכת החינוך ובחברה (ויסבלאי, 2020). בעשורים האחרונים ניכרת עלייה בהכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הן בכיתות רגילות והן בכיתות חינוך מיוחד הפועלות בתוך בתי ספר רגילים. מודלים אלו משקפים מאמצים מתמשכים ליצירת סביבות חינוכיות גמישות ורגישות לצרכים מגוונים של הלומדים תוך שמירה על עקרונות ההשתתפות והשוויון (ויסבלאי, 2023). עם זאת, יישום מדיניות ההכלה במערכת החינוך בישראל מציב לא אחת את מנהלי בתי הספר ואת הצוותים החינוכיים בפני אתגרים אתיים מורכבים. מתחים אלה מתעוררים במיוחד כאשר אנשי החינוך נדרשים לאזן בין טובת התלמיד המשולב לבין תפקוד הכיתה ובין ציפיות ההורים לבין מגבלות המערכת. אתגרי ההכלה אינם ייחודיים לישראל, ודפוסים דומים של דילמות אתיות תועדו גם במדינות אחרות הפועלות בתנאים חברתיים-אקולוגיים משתנים (Miller et al., 2022). מחקר זה מבקש להרחיב את הדיון בהכלה חינוכית מעבר להבנתה כאתגר פדגוגי או ארגוני ולהמשיג אותה כמרחב של הכרעות מוסריות רב-מערכתיות. תרומתו כפולה: המשגת אתגרי ההכלה כדילמות נורמטיביות המתעצבות ביחסי גומלין ושימוש במודל החברתי-אקולוגי ככלי אנליטי להבנת תהליכי התיווך בין מדיניות, מבנים ופרקטיקות. בכך המחקר תורם להבנת ההכלה כתהליך דינמי ורב-ממדי.

רפורמת ההכלה בישראל בהשוואה למדינות בעולם

במדינת ישראל ההכלה נשענת על ההכרה בזכותם השווה של תלמידים עם מוגבלויות ללמוד לצד בני גילם בבתי ספר רגילים; הפניה למסגרות נפרדות נעשית רק כאשר הדבר נדרש. חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות (התשנ"ח, 1998) מגדיר אנשים עם מוגבלויות כמי שיש להם "לקות פיזית, נפשית, שכלית לרבות קוגניטיבית, קבועה או זמנית, אשר בשלה מוגבל תפקודו באופן מהותי בתחום אחד או יותר מתחומי החיים העיקריים" (חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות, 1998). במהלך השנים נעשו ניסיונות שונים לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים. בשנת 2000 הוקמה ועדה ציבורית לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד, אשר קבעה כי בהיעדר הקצאה מספקת של משאבים, זכויותיהם של תלמידים אלו נפגעות, וסיכוייהם להתפתחות ולהשתלבות בחברה נפגמים. ועדות ציבוריות נוספות שהוקמו בשנים 2005 ו-2007 הצביעו על חלוקה בלתי שוויונית של התקציב בין ילדים עם מוגבלויות הלומדים במסגרות חינוך מיוחד לבין אלו המבקשים להשתלב במסגרות חינוך רגילות. ממצאים אלו הובילו לתיקונים בחוק החינוך המיוחד בשנת 2018 (בלס, 2022; ויסבלאי, 2020).

תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד (2018) הציב בפני מנהלי בתי ספר דרישה גוברת לגמישות וליצירתיות פדגוגיות וארגוניות במטרה לספק מענה הולם לתלמידים עם צרכים מיוחדים. צורך זה נובע בין היתר מהיעדר היכרות מספקת של צוותי ההוראה בחינוך הרגיל עם מגוון המוגבלויות ועם דרכי התערבות אפקטיביות בהיבטים רגשיים, לימודיים, חברתיים והתנהגותיים. לצד זאת העניק התיקון להורים את הזכות לבחור את סוג המסגרת החינוכית (חינוך רגיל או חינוך מיוחד) שבה ילמד ילדם (אללוף, 2021). כתוצאה מכך חלה עלייה בשיעור התלמידים עם הצרכים המיוחדים המשתלבים בבתי ספר רגילים. מגמה זו מחייבת היערכות מערכתית של ההנהלה ושל צוותי החינוך בבתי הספר הרגילים לשם הגברת יכולת ההכלה שלהם ולחיזוק יכולתם לתת מענה לתלמידים אשר למדו בעבר במסגרות לחינוך מיוחד. אף שרפורמת ההכלה בישראל מדגישה את רווחת הפרט, את ייחודיותו ואת חשיבות תחושת השייכות שלו למסגרת החינוך הרגילה, טרם גושר הפער בין צורכי תלמידים עם צרכים מיוחדים לבין יכולותיהם של אנשי החינוך ושל בתי הספר לספק מענה הולם ומותאם (וייסבלאי, 2023). אנשי חינוך במדינות דוגמת פולין, ארצות הברית ופינלנד מתמודדים עם קשיים בהכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל. כך, למשל, בסלובקיה תהליך ההכלה מושתת על החלטות ההורים, בעוד מוסדות החינוך נדרשים להעניק הוראה מותאמת לצורכי התלמידים. עם זאת, בפועל הוראה מותאמת אינה מיושמת באופן עקבי בשל קשיים בתכנון וביישום של תוכנית לימודים מגוונת הנותנת מענה לכלל תלמידי הכיתה (Vajová & Žolnová, 2015). בפולין נמצא כי 67% מהתלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות חינוך רגילות אינם זוכים להדרכה מקצועית מספקת מהמורים האחראים לתהליכי ההכלה, ואלו האחרונים אינם עושים שימוש בשיטות הוראה מגוונות (Olechowska, 2020).

בארצות הברית חוק החינוך המיוחד (IDEA) מחייב את יישום העיקרון "סביבה פחות מגבילה", המכוון לכך שתלמידים עם מוגבלויות ילמדו ככל האפשר בסביבה הכוללת את תלמידי החינוך הכללי. עם זאת, החוק אינו מספק הגדרה מדויקת למונח זה ואינו מגדיר בבירור את הקריטריונים או המדדים ליישום הפרקטיקה בפועל. בשל כך, מושג ההכלה נותר עמום, מה שמקשה את קידום שוויון ההזדמנויות החינוכיות ומוביל לפערים של ממש בין עקרונות המדיניות לבין מימושם בבתי הספר (Francisco et al., 2020). הביקורת המחקרית מצביעה על כך שהיעדר הבהרה והכוונה פרקטית ליישום עיקרון זה מקשה על מורים ומנהלים לבצע החלטות חינוכיות אחידות ומבוססות ועלול להשפיע על חווית ההכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים ועל איכות ההוראה הכוללת.

האתגרים האתיים הכרוכים בהכלה חינוכית של תלמידים עם צרכים מיוחדים, לצד שאלת יעילותן של מדיניות ציבוריות, בולטים גם ברחבי אמריקה הלטינית, שם מודגש הצורך בחיזוק מערכות התמיכה ובהבטחת ליווי מתמשך ומחויבות פוליטית ארוכת טווח (Bachfischer et al., 2023; Rojas & Raudin, 2022). מגמות אלו מספקות עדשה השוואתית להבנת ההתפתחויות בישראל ומדגישות כי ההתמודדות אינה נוגעת רק למשאבים ולמבנים ארגוניים,

אלא גם להכרעות מוסריות וערכיות. הן ממחישות את הפער המתמשך בין כוונות המדיניות ליישומה בפועל ואת המורכבות שבהשגת יעד 4 של אונסק"ו לחינוך איכותי, שוויוני ומכליל. מחקר זה מבקש לקשר בין השיח המקומי לדיון הבין־לאומי על צורכי אנשי חינוך ואתגריהם.

עמדות אנשי חינוך כלפי ההכלה בבתי ספר רגילים

בשנים האחרונות מתגבשת בספרות המחקרית תפיסה הוליסטית הרואה בהכלה חינוכית מושג רב־ממדי, החורג מההבנה המצמצמת של שילוב פיזי בלבד. גישות עדכניות מדגישות כי הכלה היא תהליך דינמי המתהווה בנקודת המפגש שבין היבטים מבניים, אישיים וערכיים. ברוח זו ניסים (Nissim, 2025) מציעה ארבע נקודות מבט משלימות להבנת קידום ההכלה בבית הספר: (א) המבט המבני מתמקד באופן שבו מדיניות חינוכית, הקצאת משאבים, ארגון בית הספר ותנאי העבודה מאפשרים או מגבילים יישום של פרקטיקות מכלילות; (ב) המבט הבין־אישי עוסק באיכות היחסים בין מורים, תלמידים והורים, ובאופן שבו תקשורת, אמון ושייכות מעצבים את חוויית ההכלה בפועל; (ג) המבט הזהותי מתייחס לאופן שבו תלמידים וגם אנשי חינוך מבנים את תחושת הזהות שלהם בתוך המרחב החינוכי, ובמיוחד בשאלות של שייכות, ייצוג והכרה; (ד) המבט הנורמטיבי מתמקד בערכים, בתפיסות עולם ובאידאולוגיות חינוכיות, כלומר בשאלה מה נחשב ל"הכלה" ומהם הסטנדרטים המוסריים והפדגוגיים המנחים את המערכת.

בדומה לכך, קולק (Kolleck, 2025) מציעה מסגרת רב־מתתית להבנת הכלה כתהליך מערכתי המתקיים ברמת המיקרו (הכיתה והאינטראקציות היום־יומיות), המזו (בית הספר והקהילה הארגונית) והמקרו (מדיניות חינוך, רשויות ומסגרות חברתיות רחבות). בתוך מסגרת זו מודגש כי הכלה אינה תוצר של פעולה נקודתית של מורה או בית ספר בודד, אלא תוצאה של יחסי גומלין מורכבים בין רמות שונות, כגון מנהלים, רשויות חינוך וגופים רגולטוריים אשר ממלאים תפקיד מרכזי בעיצוב התנאים המאפשרים או מגבילים תהליכי הכלה בפועל. מילר ואחרים (Miller et al., 2022) מתמקדים במושג הסוכנות המקצועית של מורים בתוך הקשר של אילוצים מערכתיים ומדגשיים כי מורים אינם רק מבצעי מדיניות פסיביים, אלא גורמים פעילים המסוגלים לפרש, לתווך ולעיתים גם לעצב מחדש מדיניות הכלה בתוך שגרת העבודה היום־יומית. עם זאת, סוכנות זו מתקיימת תמיד בתוך גבולות מוסדיים, בעומסי עבודה ובהתאם למשאבים נתונים, ולכן היא מתעצבת כפעולה מתמשכת של איזון בין מחויבות ערכית לבין אילוצים מבניים. מסגרות אלו יחד מציינות את ההכלה כתהליך דינמי, רב־שכבתי ורב־ממדי.

בשנת 2023 פורסם דוח מעקב שביצעה הרשות הארצית למדידה ולהערכה במשרד החינוך בישראל (מהלך ההכלה וההשתלבות - התיקון לחוק החינוך המיוחד, 2023)¹, אשר בחן את

1 https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Hachala_hishtalvut_report_2022.pdf#page=1.00&gsr=0

עמדותיהם של מנהלים ומחנכים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים בנושא הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים. המחקר נערך במהלך השנים 2019–2023 ובחן את העמדות לפני תחילת יישום התיקון לחוק החינוך המיוחד ובמהלכו. תוצאות המחקר מצביעות על פערים מתמשכים בין המדיניות לבין היישום בפועל (ויסבלאי, 2023). פערים אלה באים לידי ביטוי במחסור במשאבים, בהיעדר הכשרה מקצועית ובעמימות בנוגע לאופן יישום המדיניות. מצב זה מציב את אנשי החינוך בפני דילמות אתיות מורכבות, הדורשות תהליכי קבלת החלטות המאזנים בין ערכים, אחריות ואינטרסים של בעלי עניין שונים.

ממצאי הדוח מלמדים כי בשנת 2021 האמינו 75% מאנשי החינוך כי ההכלה תורמת להשתלבות החברתית של תלמידים עם צרכים מיוחדים. עם זאת, בשנת 2022 חלה ירידה בשיעור זה, כאשר רק 54% סברו כי היא מסייעת להשתלבותם החברתית, ושיעור נמוך עוד יותר (46%) סבר כי היא מסייעת להשתלבות אקדמית. מגמת ירידה בתמיכה נצפתה גם בקרב מנהלי בתי הספר: בשנת 2022 רק 59% מהם תמכו במדיניות משרד החינוך לכלול מגוון רחב של תלמידים עם צרכים מיוחדים, לעומת 74% בשנת 2021. נוסף על כך חלה ירידה קלה ברצון המנהלים להגדיל את מספר התלמידים עם צרכים מיוחדים בבית ספרם: מ-34% בשנת 2019 ו-36% בשנת 2021 ל-32% בלבד בשנת 2022. נמצא כי הירידה בנכונות להכלה מקיפה את כלל סוגי המוגבלויות.

עוד נמצא בדוח כי בשנת 2022 59% מאנשי החינוך ו-57% מהמנהלים חשו כי העומס על המורים מונע מתן תמיכה אקדמית מספקת לתלמידים עם צרכים מיוחדים; 52% מאנשי החינוך ו-53% מהמנהלים חשו כי העומס אינו מאפשר מתן תמיכה רגשית לתלמידים עם צרכים מיוחדים, ו-32% מאנשי החינוך ו-45% מהמנהלים חשו כי בשל המיקוד בעזרה לתלמידים עם צרכים מיוחדים, המורים אינם פנויים ללמד באופן יעיל ומיטבי את יתר תלמידי הכיתה (ויסבלאי, 2023). יתרה מכך, תפיסת התרומה של ההכלה בקידום תלמידים עם צרכים מיוחדים וכן רצון אנשי החינוך לשלב את כלל סוגי המוגבלויות פחתו ככל שנצברו ניסיון ומודעות ליישום הרפורמה.

ממצאי הדוח מראים כי מאז יישום הרפורמה הפכו אנשי החינוך למודעים יותר לאתגרים האתיים הכרוכים בהכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים. אתגרים אלו כוללים את הצורך לאזן בין צרכי הייחודיים של התלמיד לבין עקרון השוויון כלפי שאר תלמידי הכיתה; מתחים בין ציפיות ההורים לבין שיקול הדעת המקצועי של צוות בית הספר; קונפליקטים בין מדיניות משרד החינוך לבין יכולת היישום בפועל, הנובעים מהנחיות סותרות של משרד החינוך או מחוסר הלימה לערכי המורים; והתאמת תוכנית הלימודים לתלמיד עם הצרכים המיוחדים תוך שמירה על הוגנות כלפי כלל תלמידי הכיתה.

אתיקה חינוכית כמסגרת נורמטיבית

יישום מדיניות ההכלה בבתי ספר רגילים כרוך באתגרים פדגוגיים, ארגוניים ואתיים הנוגעים לכלל בעלי העניין במערכת החינוך (Kolleck, 2025). מחקרים מצביעים על כך שמורים ומנהלים

מתמודדים עם מחסור במשאבים, עם הכשרה מקצועית מוגבלת, עם עומס תפקידי וקושי בהתאמת תוכניות לימודים ודרכי הערכה לשונות הקיימת בכיתה (Gavish, 2017; Marin, 2014; Miller et al., 2022). אתגרים אלה מתחדדים לנוכח קשיים התנהגותיים או חברתיים, העלולים לפגוע באקלים הכיתה ובתחושת הביטחון של כלל התלמידים (Mitchell & Sutherland, 2020; Öztürk et al., 2024). נוסף על כך, יחסי הגומלין בין צוותי החינוך להורים מלווים לעיתים במתחים הנובעים מפערי תפיסה, מציפיות שונות ומחסור בהירות בנוגע לאחריות ולקבלת החלטות (אללוף, 2021; Lavee et al., 2018). מציאות זו מהווה תשתית להיווצרות דילמות אתיות המחייבות איזון בין ערכים מקצועיים, דרישות מערכתיות וטובת כלל התלמידים.

עם זאת, יש להבחין בין סוגים שונים של דילמות המתעוררות בתהליך ההכלה. דילמה תפקודית נוגעת לשאלות של יישום פדגוגי או ניהולי, כגון בחירת אסטרטגיית הוראה מותאמת או ארגון לוח זמנים. דילמה משאבית מתייחסת למצבים של מחסור באמצעים, כגון הקצאת שעות סיוע, כוח אדם או התאמות פיזיות, והיא עוסקת בעיקר בחלוקה יעילה של משאבים מוגבלים. לעומתן, דילמה אתית אינה מתמצה בשאלת היעילות או הזמינות, אלא מתעוררת כאשר מתקיים קונפליקט בין ערכים חינוכיים לגיטימיים. דילמה אתית מובחנת מדילמה ארגונית בכך שהיא נוגעת להתנגשות בין עקרונות נורמטיביים ולא רק למחסור באמצעים. לדוגמה, איזון בין טובת תלמיד יחיד לבין רווחת הכיתה כקולקטיב מהווה קונפליקט של צדק חינוכי ולא רק בעיית ניהול כיתה.

ניתוח זה נשען על תפיסות תאורטיות מרכזיות באתיקה חינוכית. תפיסת הצדק החלוקתי מדגישה כי חלוקת משאבים חינוכיים צריכה להיעשות כך שתיטיב במיוחד עם הקבוצות החלשות ביותר, תוך שמירה על עקרונות הוגנות כללית. מנקודת מבט זו, החלטות על הקצאת משאבים לתלמיד משולב מעלות שאלות של שוויון מהותי לעומת שוויון פורמלי (Culp & Drerup, 2024). במקביל, אתיקת הדאגה (Anderson, 2018; Slee & Tait, 2022) מבליטה את מרכזיות היחסים, את האחריות ההדדית ואת הרגישות לצרכים קונקרטיים, ומדגישה כי החלטות חינוכיות אינן רק יישום כללים אלא מחויבות מוסרית ביחסי מורה-תלמיד. לבסוף, מושג האחריות המקצועית (Clayton, 2024; Strand, 2022) מבהיר כי לאנשי חינוך קיימת חובה מוסרית לפעול על פי שיקול דעת מקצועי, גם כאשר הוא עומד במתח אל מול דרישות מערכתיות או לחצים חיצוניים.

ספרות עדכנית מחזקת הבחנה זו ומדגישה כי דילמות בהכלה חינוכית אינן נובעות רק ממחסור במשאבים אלא ממתחים נורמטיביים מובנים בין ערכים מתחרים במערכות חינוך. בהקשר זה פלדר (Felder, 2022) טוענת כי חינוך מכליל כרוך בהכרעות מוסריות מורכבות סביב סוגיות של צדק, השתתפות ושייכות, שאינן ניתנות לפתרון באמצעות מנגנונים טכניים בלבד. נוסף על כך, מחקרים אמפיריים עדכניים מצביעים על כך שאנשי חינוך מתמודדים בפועל עם קונפליקטים בין מחויבות כלפי התלמיד היחיד לבין אחריות כלפי הכיתה כקולקטיב, במיוחד בהקשרים של משאבים מוגבלים ולחצים מערכתיים (Öztürk et al., 2024).

מסגרת נורמטיבית זו מאפשרת להבין את אתגרי ההכלה לא ככשלי יישום בלבד, אלא כמצבים שבהם אנשי חינוך נדרשים להכריע בין ערכים מתחרים תחת מגבלות המערכת. הבחנה זו מהווה בסיס תאורטי לניתוח האתגרים האתיים במחקר הנוכחי תוך שימוש במודל החברתי-אקולוגי.

המודל החברתי-אקולוגי

הגישה החברתי-אקולוגית שפיתח ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1994) מדגישה כי התפתחותו של האדם ועיצוב חוויותיו אינם תוצאה של גורם יחיד, אלא של מערכת יחסים דינמית ומתמשכת בין הפרט לבין שכבות סביבתו השונות. בניגוד לתפיסות ליניאריות, המודל מציע הבנה מערכתית רב-שכבתית שבה כל רמה משפיעה על רמות אחרות ומושפעת מהן לאורך זמן.

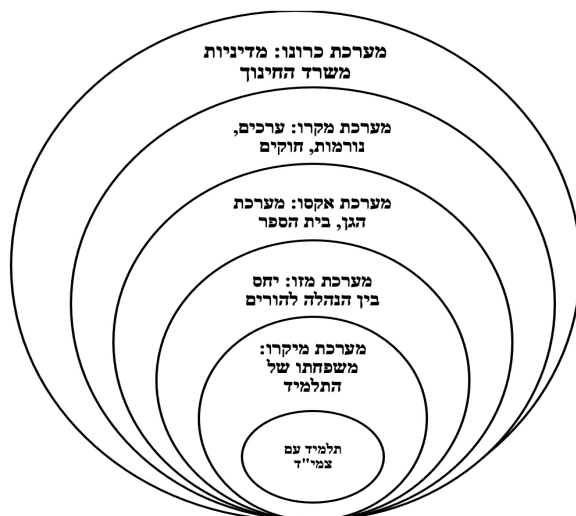
המודל החברתי-אקולוגי מורכב מחמש תת-מערכות: (1) מערכת מיקרו: הסביבה הקרובה ביותר לתלמיד הכוללת יחסים ישירים במסגרות כגון המשפחה והכיתה; (2) מערכת מזו: יחסי הגומלין והאינטראקציות בין מסגרות המיקרו השונות, כגון הקשר שבין צוות בית הספר לבין ההורים; (3) מערכת אקסו: המערכת הארגונית הרחבה יותר, הכוללת מבנים בית ספריים, נהלים וקבלת החלטות בנוגע להקצאות משאבים; (4) מערכת מקרו: מערך הערכים התרבותיים, הנורמות החברתיות והחקיקה המעצבים את מדיניות ההכלה; (5) מערכת כרונו: הממד הזמני הכולל שינויים במדיניות, רפורמות חינוכיות ותמורות חברתיות המתרחשות לאורך ציר הזמן. עם זאת, ייחודו של המודל אינו טמון רק בהבחנה בין רמות, אלא בהדגשת יחסי הגומלין הדינמיים ביניהן. שינויים במדיניות הכרונו והמקרו משפיעים על אופן הקצאת המשאבים והסמכויות ברמת הארגון הבית ספרי (אקסו); החלטות ארגוניות אלו מעצבות את האינטראקציות הבינ-אישיות בין צוות להורים (מזו) ואת הפרקטיקות בכיתה (מיקרו). במקביל, קונפליקטים המתעוררים בכיתה או ביחסי הגומלין שבין ההורים לצוות עשויים לחלחל כלפי מעלה ולהשפיע על תפיסות מדיניות ועל קביעת נהלים. בהמשך לכך, מעגלים אלו ממחישים כי האתגרים האתיים בהכלה אינם מתמצים ברמה מערכתית אחת, אלא מתגבשים כתוצר של דינמיקה בין-מערכתית מורכבת. כך, למשל, שינויי מדיניות ורגולציה ברמת הכרונו והמקרו, כגון הרחבת עקרון ההכלה והדגשת זכות הבחירה של ההורים, מתורגמים ברמת האקסו להחלטות ארגוניות בדבר שיבוץ תלמידים והקצאת משאבים, אשר בתורן מעצבות את הפרקטיקות היום-יומיות בכיתה (מיקרו). תהליך זה ממחיש את טענתם של לביא ואחרים (Lavee et al., 2018) בדבר תפקידם של אנשי מקצוע כ"מתרגמי מדיניות", וכן מתחבר לביקורת שהציגו פרנסיסקו ואחרים (Francisco et al., 2020) על פערים בין עקרונות ההכלה לבין יישומם בפועל. בדומה לכך, קונפליקטים ברמת המזו, כגון התנגדות הורים להחלטות פדגוגיות, אינם נותרים בגבול היחסים הבינ-אישיים בלבד, אלא משפיעים על שיקול הדעת הניהולי ברמת האקסו ועל התנהלות הכיתה ברמת המיקרו. ממצאים אלו מהדהדים את מחקריהם של אללוף (2021) ושל ראסל וצ'יו (Russell & Qiu, 2024) על מורכבות יחסי הורים-צוות ואת השלכותיהם על תהליכי קבלת החלטות. יתר על כן, מחסור במשאבים ובהכשרה מקצועית ברמת האקסו,

כפי שתיארו אותם גביש (Gavish, 2017) ומרין (Marin, 2014), מתורגמים ברמת המיקרו לעומס רגשי ופדגוגי, אשר עלול להוביל לשחיקה מקצועית ולהגברת מתחים אתיים. דינמיקה זו מדגימה כי החלטה המתקבלת בכיתה אינה רק תוצר של שיקול פדגוגי מקומי אלא נקודת מפגש בין ערכים, רגולציה, משאבים ויחסי כוח מערכתיים.

במחקר הנוכחי לא נעשה שימוש במודל כמסגרת מיון סטטית בלבד, אלא כעדשה אנליטית לבחינת תהליכי תיווך בין מערכתיים (איור 1). כך למשל נבחנו השאלות: (1) כיצד מדיניות הכלה ברמה המקרו משפיעה על שיקול הדעת של מנהלים ומורים ברמת האקסו? (2) כיצד קונפליקט עם הורים ברמת המזו מעצב החלטות פדגוגיות בכיתה ברמת המיקרו? (3) כיצד מגבלות ארגוניות יוצרות מתחים אתיים המתורגמים לפרקטיקות יום-יומיות. גישה זו מאפשרת להבין את האתגרים האתיים בהכלה כתוצר של דינמיקה מערכתית רב-שכבתית ולא כתופעה מקומית או חד-ממדית.

נוסף על כך, מחקרים מצביעים על כך שאנשי חינוך אינם רק מבצעים פסיביים של מדיניות, אלא פועלים כסוכני מדיניות המפרשים ומעצבים את יישומה בפועל (Lavee et al., 2018). לפיכך, יש לראות את רמת האקסו לא כשלוחה טכנית של המקרו, אלא כמרחב שבו מתבצע תרגום נורמטיבי של עקרונות הכלה להכרעות יום-יומיות. תרגום זה עשוי לייצר מתחים ערכיים, במיוחד כאשר דרישות מדיניות אינן מלוות במשאבים או בהבהרות מספקות.

על בסיס מסגרת זו, המחקר הנוכחי בוחן את האתגרים האתיים של הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים כמתחים המתעצבים דרך יחסי גומלין בין רמות המערכת השונות ולא כקשיים מבודדים ברמת הכיתה בלבד. בכך מתאפשרת הבנה מורכבת יותר של הפער בין אידאולוגיית ההכלה לבין יישומה בפועל.



איור 1. המודל החברתי-אקולוגי

לפיכך, ניתוח האתגרים האתיים באמצעות המודל החברתי-אקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1994) מחייב בחינה של זרימות השפעה דו־כיוונית בין הרמות ולא הסתפקות במיפוי סטטי של שכבות מערכתיות.

שאלות המחקר

1. אילו אתגרים אתיים עומדים בפני אנשי חינוך בעת יישום רפורמת ההכלה משנת 2018 בבתי הספר?
2. אילו תת־מערכות במודל החברתי-אקולוגי משפיעות במידה המשמעותית ביותר על יכולתם של אנשי החינוך להתמודד עם אתגרים אתיים אלו?
3. מהן הדילמות האתיות שאנשי חינוך מתמודדים איתן, בהתאם למערכות המודל החברתי-אקולוגי?

שיטת המחקר

עיצוב המחקר והגישה האנליטית

המחקר נערך בגישה איכותנית בדגימת נוחות (Bhardwaj, 2019). מטרת הגישה האיכותנית הייתה לאפשר הבנה מעמיקה של תפיסות אנשי חינוך ושל האופן שבו הם מפרשים ומעבדים אתגרים אתיים במסגרת יישום רפורמת ההכלה. תהליך הניתוח התבסס על קידוד אינדוקטיבי של הנתונים בהשראת תהליכי עבודה המזוהים עם התאוריה המעוגנת בשדה (Cullen & Brennan, 2021), אך לא כיישום מלא של הגישה הקלסית (Charmaz, 2015). בשלב הראשון הקטגוריות גובשו באופן אינדוקטיבי מתוך הנתונים ללא מיון מוקדם לרמות המודל האקולוגי. מטרת שלב זה הייתה לאפשר לדפוסים, למתחים ולקונפליקטים ערכיים לעלות מתוך דברי המשתתפים עצמם. בשלב השני בוצע מיפוי פרשני דדוקטיבי משני של הקטגוריות אל תת־המערכות של המודל החברתי-אקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1994). שלב זה לא נועד לכפות מסגרת תאורטית על הנתונים, אלא לבחון כיצד הדילמות האתיות שזוהו באופן אינדוקטיבי מתמקמות בתוך מבנה מערכת רב־רמתית. שילוב זה בין אינדוקציה ראשונית למסגור תאורטי משני אפשר הן נאמנות לנתוני השדה והן פרשנות מושגית מעמיקה. גישה זו מבהירה כי המודל החברתי-אקולוגי שימש כלי אנליטי מארגן ולא מסגרת קטגוריזציה מוקדמת, ובכך נמנעת הסתירה המתודולוגית בין הפקת קטגוריות מתוך הנתונים לבין שימוש במסגרת תאורטית קיימת.

המשתתפים

במחקר רואיינו 83 אנשי חינוך (20 גברים, 63 נשים) מ־83 בתי ספר המייצגים את כל דרגי החינוך: יסודי, חטיבת ביניים ותיכון (ראו לוח 1). המשתתפים נבחרו מתוך ששת המחוזות בישראל. לצורך המחקר חולקו המחוזות לארבעה אזורים רחבים (צפון, דרום, מזרח ומערב), מאחר ששני זוגות מחוזות סמוכים גיאוגרפית וחולקים דמוגרפיה דומה.

המשתתפים שרואיינו ממלאים תפקידים מגוונים: מנהלים, יועצים חינוכיים, רכזי מקצוע ומורים בכיתה. משך שנות הוותק הממוצע עמד על 19.2 שנים, והגיל הממוצע של המשתתפים היה 45.7 שנים. 85% מהמשתתפים בעלי תואר שני ו-15% בעלי תואר ראשון. לוח 1 מתאר את התפלגות משתתפי המחקר.

לוח 1. משתתפי המחקר

אחוזים (%)	סך הכול	תיכון	חטיבת ביניים	יסודי	
56.8%	47	16	12	19	מנהלי בתי ספר
12%	10	2	5	3	יועצים בית ספריים
13.2%	11	2	7	2	רכזי מקצוע
18%	15	6	5	4	מחנכי כיתות
100%	83	26	29	28	סך הכול

איסוף הנתונים

צוות המחקר ערך את הראיונות באופן אישי בבתי הספר של המשתתפים או באמצעות שיחה מקוונת (בהתאם לזמינות המרואיין). הראיון ארך 30–45 דקות. בתחילת הראיון קיבלו המשתתפים הסבר על חשיבות המחקר ומטרתו. בהצגת הממצאים הוסרו שמותיהם של המשתתפים ושמות בתי הספר, לשם שמירה על האנונימיות שלהם. המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה המוסדית. משתתפי המחקר הביעו את הסכמתם להשתתף במחקר ויודעו מראש כי דבריהם יוקלטו ויתמוללו לצורכי המחקר.

הראיונות היו חצי-מובנים והתמקדו בתיאור מצבים קונקרטיים של התמודדות עם דילמות בהקשר של הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים, תוך עידוד המשתתפים לפרט את השיקולים שהנחו את החלטותיהם. השאלה הראשונה עסקה בדעה האישית של המשתתפים: כיצד היית מגדיר/ה תלמידים עם צרכים מיוחדים? השאלות האחרות היו: כיצד היית מגדיר/ה "תהליך הכלה אפקטיבי" לתלמידים עם צרכים מיוחדים בבית ספר רגיל? מהי דעתך על הכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות? מהן לדעתך ההשפעות החברתיות של ההכלה בכיתות רגילות על תלמידים עם צרכים מיוחדים, הן מנקודת מבטם של המורים והן מנקודת מבטם של התלמידים? באיזו דילמה חינוכית נתקלת לגבי גיוון והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית ספרך? כיצד דילמה זו השפיעה על הכיתה, על התלמידים ועל המורה? אילו פתרונות ננקטו בעבר? האם הם היו מוצלחים? אילו שיקולים הנחו אותך בקבלת ההחלטה בעת התמודדות עם הדילמה? אילו אתגרים נוספים התגלו בעקבות הפתרונות שישמו?

ניתוח הנתונים

הנתונים עובדו במתודולוגיה איכותנית (Williams & Moser, 2019) בשלושה שלבים:

1. קידוד חופשי (open coding): קידוד פתוח, שבו זוהו תמות ראשוניות, קטגוריות ותת-קטגוריות מתוך התמלילים;
2. קידוד צירי (axial coding): בחינת יחסים בין קטגוריות ואיחודן סביב מוקדי מתח מרכזיים;
3. קידוד סלקטיבי (selective coding): גיבוש צירי ליבה המסבירים את האתגרים האתיים שעלו. לאחר שבוצעו שלבים אלו, נעשה המיפוי הדוקטיבי למערכות המודל האקולוגי.

בקרת איכות ואמינות

כדי להבטיח אמינות פרשנית קידד צוות המחקר את הנתונים באופן עצמאי. לאחר מכן כל אחת מהחוקרות ניתחה את הראיונות באופן עצמאי כדי להבטיח שהפרשנויות נשענות על נקודות מבטם של המשתתפים ולא על הנחות החוקרות. אחר כך נעשו השוואה שיטתית של החלטות הקידוד, הצגת הנימוקים לפרשנויות שונות וחזרה לנתונים המקוריים כדי לעגן את הדיון בקולות המשתתפים. באמצעות דיאלוג איטרטיבי זה הגיעו החוקרות להבנה משותפת של חלוקת הדילמות העולות לפי מבנה רבי-מתי. לאורך המחקר נשמרה רפלקסיביות באמצעות חשיבה ביקורתית מתמשכת, דיונים בין החוקרות ותהליך השוואתי של החלטות קידוד, ניסוח ההיגיון מאחורי פרשנויות שונות וחזרה לנתונים המקוריים. במקרים של אי-הסכמה נוסחו הקטגוריות מחדש או הורחבו, תוך שמירה על מורכבות הנתונים (Morgan, 2024). גישה זו חיזקה את העקביות האנליטית, הפחיתה הטיות אפשריות וסיפקה הבנה אמינה ומעמיקה יותר של התופעה הנחקרת באמצעות הצלבת נתונים בין שתי החוקרות.

ממצאים

מהנתונים עולה כי הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל מעלה שלושה סוגי דילמות מרכזיות: (1) אתיות: נוגעות לעקרונות מוסריים, לצדק חינוכי ולשוויון הזדמנויות; (2) תפקודיות: קשורות ליכולת הצוות לנהל את הכיתה ולספק הוראה מיטבית; (3) משאביות: עוסקות במגבלות ארגוניות, בהקצאות תקציביות ובתשתיות חינוכיות. בניתוח מעמיק זיהינו טיפוסים ותבניות חוזרות לאורך רמות המודל החברתי-אקולוגי, אשר ממחישים את הקשרים בין הדילמות השונות ואת ההשפעה ההדדית ביניהן. המשתתפים הציגו והעלו כ-83 אתגרים אתיים מגוונים אשר מוצגים להלן לפי תת-המערכות של המודל החברתי-אקולוגי, תוך הוספת ניתוח נורמטיבי המבהיר את טיב הקונפליקט הערכי בכל רמה.

מערכת המיקרו: אתגרים אתיים בממשק הישיר

מערכת המיקרו מתייחסת לשכבה הקרובה ביותר לתלמיד, ובכללה המשפחה והכיתה. במערכת זו נמצאו 11 אתגרים אתיים, אשר עולים בעיקר בשל התנגשות בין ערכים. אחד המנהלים תיאר זאת כך:

כאשר תלמיד עם צרכים מיוחדים גרם לפגיעה פיזית בחבריו לכיתה, ניסינו לאזן בין בטיחות הכיתה לבין תמיכה חינוכית מתמשכת. דיאלוג פתוח וטיפול הבנה בקרב החברים, לצד חיזוק התנהגויות חיוביות של התלמיד, אפשרו לנו לשמור על הכלתו של התלמיד ועל רווחת הכיתה. (מנהל בית ספר, 25 שנות ניסיון, מחוז מרכז)

מקרה זה משקף קונפליקט ישיר בין עקרון אי־נזק לבין המחויבות להכלה ושוויון הזדמנויות. הוא ממחיש את הטיפול שבו דאגה פרטנית לתלמיד מתנגשת עם אחריות קולקטיבית לרווחת כלל תלמידי הכיתה. דילמה זו משלבת רכיב אתי - אחריות להכלה ושוויון הזדמנויות - עם רכיב תפקודי - ניהול כיתה ובטיחות תלמידים. הניתוח מזהה תבנית חוזרת של קונפליקט בין רווחת פרט לרווחת הכלל, המבהירה את המשמעות המוסרית של החלטות יום־יומיות. כלומר קונפליקט הנוגע לשאלת גבולות ההוגנות והצדק החינוכי ולא רק לבעיית ניהול כיתה.

מערכת המזו: קשרי גומלין ומתחים בין מערכתיים

מערכת המזו מתייחסת לאינטראקציות בין תת־מערכות של הערכים הכלליים, ובעיקר ליחסים שבין צוות בית הספר להורי התלמיד. המשתתפים שיתפו 22 אתגרים אתיים הקשורים לרמה זו, שעיקרם **אתיות ותפקודיות**. יועץ חינוכי תיאר זאת כך:

היה לנו תלמיד שהציג בעיות התנהגות קשות. כל הכיתה סבלה, וכל הילדים שמרו מרחק ממנו. כאשר המצב החמיר, נאלצנו להושיב אותו בקצה הכיתה ללא קשר עם יתר התלמידים. ניסינו לשוחח עם ההורים על אפשרות טיפול, אך הם התנגדו נחרצות. לא ידענו מה לעשות. (יועץ חינוכי, 13 שנות ניסיון, מחוז דרום)

מקרה זה משקף קונפליקט בין עקרון האוטונומיה ההורית לבין אחריות מקצועית־פדגוגית. הדילמה אינה תפעולית בלבד אלא נוגעת לשאלת הסמכות המוסרית בקביעת טובת הילד. כאשר הורים מתנגדים להתערבות מקצועית, צוות בית הספר נדרש להכריע בין כיבוד רצון ההורים לבין אחריותו להבטיח רווחה לימודית וחברתית לילד עצמו ולשאר תלמידי הכיתה. מנהל בית ספר נוסף חיזק תפיסה זו בתיאורו:

אתגר חינוכי תמיד עולה בשילוב תלמידים עם קשיי התנהגות המשפיעים על תפקוד הכיתה ולעיתים משבשים אותה באופן ממשי. פיתחנו תוכנית לימודים לתלמיד, אך הוא עדיין רחוק מלהיות מסוגל ללמוד בכיתה רגילה, והוריו מסרבים להבין זאת. הצוות החינוכי מתקשה ללמד בכיתות כאלה, ואני כמנהל חייב להתמודד עם הקשיים של המורים בניסיון לפתור בעיות הקשורות לתלמיד מאתגר זה. (מנהל בית ספר, 3 שנות ניסיון, מחוז דרום)

במקרה זה מתחדד המתח בין דאגה פרטנית לתלמיד לבין אחריות מערכתית לצוות וליתר הלומדים. דילמות אלו ממחישות את הפער בין תפיסת טובת הילד בעיני ההורים לבין הערכה מקצועית כקונפליקט אתי ואת השלכותיו התפקודיות והארגוניות על ניהול הכיתה ועל הוראה מותאמת. דילמות אלו מעלות שאלה ערכית בדבר גבולות ההכלה כאשר נפגעת היכולת לקיים הוראה אפקטיבית. מתח זה בא לידי ביטוי גם בדבריה של מורה המכהנת כרכזת מקצוע:

יש לי בכיתה תלמיד בכיתה ה' הנמצא על הספקטרום האוטיסטי... המורה מנסה לנהל את הכיתה, אך קשה לשלב אותו חברתית, בעוד ההורים מתעקשים שילמד בכיתה רגילה. זו דילמה אמיתית - כיצד לאזן בין רצונות ההורים, יכולת המורה לנהל את הכיתה, ומה שבאמת טוב לילד. (מורה בכיתה ורכזת מקצוע, 23 שנות ניסיון, מחוז צפון)

עדות זו מחדדת את המתח לא רק בין רצון ההורים לבין שיקול הדעת המקצועי, אלא גם בין הצורך בשייכות חברתית לבין תפקוד פדגוגי ראוי. מדובר בקונפליקט בין הזכות להשתתפות מלאה לבין התאמה מיטבית להתפתחות הרגשית והחברתית של התלמיד. לצד זאת עולה לעיתים דילמה נוספת הנוגעת לחשיפת מידע על אודות התלמיד בתוך המערכת הכיתתית: היה לנו תלמיד עם צרכים מיוחדים שהפריע לעיתים קרובות לאחרים כי קשה לו להבין רמזים חברתיים. לא רצינו לחשוף את השוני שלו ולסכן תיוג, לכן ניסינו לאזן בין תמיכה בו לבין התייחסות לרגשות יתר התלמידים. זה דרש תקשורת זהירה וגמישות מצד כולם, אך עם הזמן ההכלה השתפרה והחלו להיווצר חברויות אמיתיות. (מורה בכיתה וסגן מנהל, 10 שנות ניסיון, מחוז ירושלים)

מקרה זה מציג דילמה בין שמירה על כבוד וזהות אישית לבין יצירת שקיפות והסבר כיתתי לשם מניעת פגיעה באחרים. כאן עולה קונפליקט בין מניעת סטיגמה לבין אחריות ליצירת אקלים כיתתי בטוח וברור, המבוסס על הבנת הצרכים הייחודיים של כל תלמיד המחייבים החלטות מוסריות דינמיות שמאוזנות מול צרכים פדגוגיים.

מערכת האקסו: מבנים ארגוניים, משאבים וקבלת החלטות

מערכת זו עוסקת במבנים בית ספריים, בנהלים ארגוניים ובהקצאות משאבים. ניתן לראות כי מערכת זו הינה הגדולה ביותר, ונמצאו בה 37 אתגרים אתיים, רובם נוגעים למשאבים והיבטים תפקודיים עם השלכות אתיות, המדגישים את המתח שבין המדיניות המוכתבת לבין היישום בשטח. מנהל בית ספר תיאר את כובד המשקל של הכרעות אלו:

מה עליי לעשות במקרה של תלמיד עם צרכים מיוחדים שמתקשה להשתלב בכיתה רגילה? חשוב לציין שאיננו מקבלים החלטות לבד ותמיד מתייעצים עם אנשי מקצוע נוספים כדי להגיע להחלטה הטובה ביותר עבור התלמיד. עם זאת, החלטות כאלה אינן קלות ודורשות מחשבה רבה על ההשלכות בכיוונים שונים. (מנהל בית ספר, 8 שנות ניסיון, מחוז צפון)

הציטוט משקף דילמה של צדק חלוקתי והכרעה בין מסגרות. ההחלטה אינה רק מקצועית-טכנית אלא ערכית: כיצד לשקלל את טובת התלמיד היחיד אל מול היציבות המערכתית והיכולת של הארגון לתמוך בו. מתח דומה עולה כאשר קיים פער בין היכולת האקדמית של התלמיד לבין המשאבים הרגשיים העומדים לרשות המורים:

לתלמידה זו יש יכולת אקדמית גבוהה מאוד אך היא לא מאוזנת רגשית. היא יכולה ללמוד בכיתה רגילה, אך המורים אינם יודעים כיצד להכלילה כראוי עקב בעיותיה הרגשיות. אינני יודע מה הפתרון הטוב, אולי נוכל לשלב אותה בכיתה רגילה למספר שעות. אני

מקווה שמערכת החינוך תציע פתרון למורים הנדרשים להתמודד עם הבדלים כאלה. (מורה בכיתה ורכז מקצוע, 21 שנות ניסיון, מחוז ירושלים)

כאן עולה מתח בין הכלה לבין שילוב חלקי, כלומר בין עקרון ההשתתפות לבין הצורך בהתאמה הדרגתית. מדובר בדילמה של מינון והיקף ההכלה, הנובעת לעיתים מהיעדר הכשרה או כלים מתאימים בתוך המערכת הארגונית. דילמה זו ממחישה קשרים בין-מערכתיים: ההחלטות הארגוניות משפיעות על האפשרויות הפדגוגיות, וכך נוצר מתח בין עקרון ההכלה לבין שמירה על יציבות מערכתית. ניתוח זה מאפשר לזהות תבנית עומק של דילמות רב-שכבתיות, שבה כל החלטה מערבת רכיב אתי, תפקודי ומשאב. חוסר הגמישות של המבנים המוסדיים בולט בתיאור הבא:

יש מספר כיתות חינוך מיוחד לתלמידים עם צרכים מיוחדים. לפעמים יש לנו תלמיד בספקטרום האוטיסטי שהוא בעל תפקוד גבוה מאוד, אך בכיתה הקטנה יש ילדים שמתקשים לתקשר. בכיתה רגילה אותו תלמיד יבלוט ויתקשה חברתית, אך בכיתה המיוחדת אין לו עמיתים ברמתו. זה מרגיש שהמערכת משאירה אותם לכודים בין שני עולמות. (מורה בכיתה, 28 שנות ניסיון, מחוז מרכז)

מקרה זה ממחיש קונפליקט בין אידאולוגיית ההכלה לבין מבנים מוסדיים קשיחים. הקושי לדייק את השייכות של התלמיד למסגרת מסוימת מעלה שאלות של זהות מוסרית וזכות לשייכות. הדילמה מחריפה כאשר מדובר בתלמידים עם צרכים מורכבים במיוחד:

היום אני מתמודדת עם דילמה לגבי תלמיד עם אבחנה פסיכיאטרית. התלמיד עם קשיים רגשיים, ומעורבותו הלימודית והחברתית בבית הספר מינימלית, מה שמעלה חששות האם יפיק יותר תועלת אם יישאר במיקום הנוכחי או יעבור לסביבה תומכת יותר. (מחנכת, 29 שנות ניסיון, מחוז מרכז)

במקרה זה עולה שאלה נורמטיבית בדבר טובת הילד בטווח הארוך והכרעה בין שמירה על יציבות במסגרת הרגילה לבין מעבר למסגרת תומכת (ונפרדת) יותר. זוהי התנגשות בין זהירות מקצועית לבין הרצון המוסרי לשמר את עקרון ההכלה גם בתנאים מורכבים.

מערכת המקור: ערכים, תרבות וחקיקה

מערכת זו עוסקת בערכים התרבותיים, בנורמות ובחקיקה המעצבים את מדיניות ההכלה. במערכת זו נמצאו חמישה אתגרים אתיים, העוסקים בעיקר **במתחים בין רב-תרבותיות לבין סטנדרטיזציה חינוכית**. יועץ חינוכי תיאר קונפליקט זה סביב סוגיית השפה:

הכלת תלמידים העולים מברית המועצות לשעבר בעלי צרכים מיוחדים ממשיכה ליצור קונפליקטים חינוכיים משמעותיים עבורנו... מאתגר לפעמים לגשר על הפערים בין ההורים והצוות... היה לנו מקרה בו תלמיד עם קשיי היגוי ודיבור ניסונו ללמד אותו איך להגות נכון צלילים מסוימים, וההורים טענו כי כך הוגים את המילים ברוסית. לפעמים זה יוצר תסכול כי בסוף מדברים עברית בכיתה. (יועץ חינוכי, 16 שנות ניסיון, מחוז צפון)

מקרה זה מראה כיצד דילמות אתיות של כיבוד זהות תרבותית מול דרישות לימודיות אחידות מתקשרות למגבלות מערכתיות וחינוכיות ומדגימות את הקשר ההדדי בין מקור לאקסו.

ממצאים אלו משקפים אתגר אתי הנוגע לאיזון העדין שבין כיבוד זהות המקור של התלמיד לבין מחויבות המערכת להקניית כישורי שפה המהווים מפתח להשתלבות בחברה הישראלית.

מערכת הכרונו: הממד הזמני ותמורות במדיניות

מערכת הכרונו משקפת את הממד הזמני הכולל שינויי מדיניות, רפורמות ותמורות חברתיות לאורך זמן. במערכת זו נמצאו שמונה אתגרים אתיים הנובעים לרוב מהפער שבין קצב השינוי במדיניות לבין המשאבים הקיימים בשטח. מורה ותיקה תיארה זאת כך:

כל אחת מהכיתות הקטנות בכיתות ג'-ה' כוללת 10–15 תלמידים בגילאים שונים, כיוון שהתקציב אינו מאפשר פתיחת כיתות קטנות נוספות. כל הכיתות כוללות תלמידים עם צרכים מיוחדים שונים. זה גורם לבעיות רבות, לדוגמה בפעילויות או בטיולים בבית הספר, ואיננו יודעים באיזו כיתה לשבץ את התלמידים [לפי גיל או לפי יכולת]. (מורה בכיתה, 19 שנות ניסיון, מחוז מרכז)

ציטוט זה מדגים כיצד מדיניות תקציבית מתורגמת לדילמה מוסרית בשטח: הכרעה בין שיבוץ לפי גיל לבין שיבוץ לפי תפקוד. מצב זה מגלם אתגר אתי הנוגע לקביעת קריטריונים הוגנים לשיבוץ תלמידים תחת מגבלות מערכתיות משתנות. זוהי תבנית חוזרת של הכרעות מוסריות הנובעות ממגבלות חיצוניות, שבה תפקודיות ומשאביות מונחות על ידי הקשר מערכתי רחב.

לסיכום, בכל אחת מחמש המערכות זוהו אתגרים אתיים המשקפים מתחים בין ערכים מתחרים, כגון שוויון מול הוגנות, דאגה פרטנית מול אחריות קולקטיבית, אוטונומיה הורית מול סמכות מקצועית ורבת-רבותיות מול אחידות מערכתית. מערכת האקסו בלטה כבעלת מגוון הדילמות הגבוה ביותר, שכן היא משמשת מרחב תיווך בין המדיניות, היחסים הבין-אישיים והפרקטיקות הכיתתיות. לפיכך, הממצאים מצביעים לא על קשיים מבודדים אלא על דפוס רב-רמתי של דילמות הנוצרות דרך יחסי הגומלין בין המערכות, ומלמדים כי אתגרי ההכלה אינם רק קשיי יישום, אלא גם קונפליקטים ערכיים מבניים.

דיון

מטרת מחקר זה הייתה לבחון את האתגרים האתיים שאנשי חינוך נתקלים בהם בעת יישום רפורמת ההכלה בישראל, באמצעות המודל החברתי-אקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1994). ממצאי המחקר מצביעים על כך שהאתגרים האתיים המרכזיים שהמשתתפים מתארים אינם מצטמצמים לקשיים פדגוגיים, ארגוניים או למחסור במשאבים בלבד, אלא מתגבשים כקונפליקטים נורמטיביים בין ערכים חינוכיים לגיטימיים ומתחרים המתחלקים לשלושה סוגים: אתיים, תפקודיים ומשאביים. בכך, האתגרים האתיים שתוארו אינם "כשלים ביישום" גרידא, אלא ביטוי לפער מבני ומתמשך בין אידאולוגיית ההכלה לבין התנאים הארגוניים, המקצועיים והבין-אישיים שבתי הספר פועלים בהם.

הממצאים ממקמים את הדילמות בתוך דינמיקה בין-מערכתית מורכבת. כך, השפעת מדיניות ברמות הכרונו והמקרו, כגון הרחבת זכות הבחירה של ההורים, שינויי תקציב או

רפורמות חינוכיות, מתורגמת ברמת האקסו להחלטות יום-יומיות הנוגעות לשיבוץ תלמידים, להקצאת שעות סיוע ולהגדרת נהלים פנימיים. במקביל, קונפליקטים בין צוותים להורים ברמת המזו אינם מוגבלים ליחסים בין-אישיים בלבד, אלא מעצבים גם מדיניות פנימית ופרקטיקות ניהוליות, בעוד שהחלטות הנהלה מעצבות את מאזן הסמכויות בין הצוות לבין ההורים. כך נוצר מרחב של תיווך נורמטיבי, שבו ערכים מופשטים - צדק, דאגה ושוויון - מקבלים ביטוי מעשי. אומנם מספר הדילמות הרב ביותר זוהה ברמת האקסו, כלומר במבנה הארגוני הבית ספרי, אך אין לראות בכך עדות לכך שמקור הקונפליקט הוא ארגוני בלבד. הארגון הבית ספרי מתפקד כזירת תיווך שבה ערכים מדינתיים, רגולציה, שיח ציבורי ויחסי הורים-צוות מתורגמים להכרעות יום-יומיות בכיתה. לפיכך, מוקד הדיון אינו רק בשאלה היכן מתרחשות הדילמות, אלא כיצד הן מתעצבות באמצעות יחסי גומלין בין רמות מערכתיות שונות.

אחד המתחים האתיים המרכזיים שעלו מן הנתונים נוגע לאיזון בין טובת התלמיד המשולב לבין רווחת הכיתה. ניתן לנתח מתח זה באמצעות עקרונות של צדק חינוכי. כך, למשל, עקרון ההבדל (Culp & Drerup, 2024) המאפשר לראות בהקצאת משאבים מתקנת לתלמידים עם צרכים מיוחדים ביטוי לצדק מוסרי, בה בעת מחדד את המתח האתי-מעשי מול זכותם של יתר תלמידי הכיתה לסביבה לימודית יציבה והוגנת.

מנקודת מבט של אתיקה של דאגה (Anderson, 2018; Slee & Tait, 2022), ההכלה אינה רק מדיניות פורמלית אלא מחויבות מוסרית המבוססת על יחסים, על הכרה ועל רגישות לצרכיו הקונקרטיים של התלמיד. עם זאת, ממצאי המחקר מראים כי מחויבות זו אינה מתקיימת בחלל ריק אלא בתוך תנאים של עומס רגשי, שחיקה מקצועית ומחסור בתמיכה מערכתית. בתנאים אלה ערך הדאגה מתנגש לעיתים בגבולות האחריות המקצועית ובחובה לשמור גם על רווחת הכיתה כקולקטיב. לפיכך, תרומת המחקר בהקשר זה היא בהצגת ההכלה כמרחב של הכרעות מוסריות רב-ממדיות, שבו צדק, הוגנות, דאגה ואחריות מקצועית אינם ערכים משלימים בלבד, אלא לעיתים גם מקורות למתח ולקונפליקט.

ניתוח הממצאים דרך המודל החברתי-אקולוגי מצביע על כך שהאתגרים האתיים מתגבשים באמצעות דינמיקה בין-מערכתית ולא בתוך רמה אחת מבודדת. שינויי מדיניות והרחבת זכות הבחירה של ההורים ברמות הכרונו והמקרו מתורגמים ברמת האקסו להחלטות בדבר שיבוץ תלמידים, הקצאת שעות סיוע ונהלים פנימיים. כאשר מדיניות זו אינה מלווה במשאבים מספקים או בהנחיות ברורות, מנהלים ומורים נאלצים לפרש אותה ולהכריע בתנאי עמימות. החלטות אלו משפיעות ישירות על הדינמיקה הכיתתית, על תחושת המסוגלות של המורה ועל אקלים הלמידה. במקביל, קונפליקטים בין צוותי חינוך להורים ברמת המזו משפיעים גם על המדיניות הפנימית של בית הספר ועל שיקול הדעת הארגוני. יחסי גומלין אלו מדגישים כי הדילמה האתית אינה נחלתו של המורה הבודד, אלא תוצר של מארג סמכויות, משאבים וציפיות מערכתיות.

במובן זה החידוש התאורטי של המחקר אינו מתמצה בזיהוי הדילמות עצמן, אלא בהצגתן כתוצר של תרגום נורמטיבי בין רמות מערכתיות. בעוד שמחקרים קודמים נטו לבחון אתגרי

הכלה דרך עדשות של משאבים, עמדות או פרקטיקות הוראה, הממצאים הנוכחיים מראים כי הדילמה האתית מתעצבת כאשר ערכים כלליים, כגון שוויון, השתתפות, דאגה ואחריות מקצועית, מתורגמים להכרעות קונקרטיות בתנאים של עמימות, לחץ ואילוצים מוסדיים. בכך, המודל החברתי-אקולוגי אינו משמש רק כמסגרת מיון של רמות, אלא כעדשה פרשנית להבנת האופן שבו מתחים מוסריים נעים בין רמות המערכת ומקבלים ביטוי מקומי בהחלטות חינוכיות יום-יומיות.

הממצאים מאפשרים להשיב ישירות על שאלות המחקר. ראשית, האתגרים האתיים ביישום רפורמת ההכלה מתמקדים בשלושה מוקדים מרכזיים: פערי ידע והכשרה, היוצרים מתח בין ציפיות נורמטיביות לבין יכולת יישום בפועל; בעיות התנהגותיות, המעמידות את המורה בפני הכרעות מוסריות יום-יומיות תחת לחץ; וקונפליקטים עם הורים סביב סמכות ואחריות. שנית, אף שריבוי הדילמות זוהה ברמת האקסו, ניתוח מעמיק מלמד כי מקורן טמון באינטראקציה בין רמות המערכת ולא ברמה אחת בלבד. שלישית, הדילמות האתיות שתיארו המשתתפים אינן מופיעות כאירועים מבודדים, אלא כתבניות חוזרות של מתח בין ערכים, אחריות ואילוצים מערכתיים. במובן זה תרומת הממצאים אינה במיפוי של אסטרטגיות פעולה, אלא בזיהוי שיטתי של מוקדי הקונפליקט האתי ובמיקומם בתוך מבנה רב-רמתי של יחסי גומלין.

בתיאורי המשתתפים עלו גם מנגנוני תיווך מעשיים, כגון פנייה משותפת להנהלה, קבלת החלטות צוותית וניסיון לגבש אמות מידה מוסכמות להתמודדות עם מצבי קונפליקט. מתוך תיאורים אלו ניתן לזהות מנגנוני תיווך מערכתיים היכולים לייצב הכרעות ערכיות: קבלת החלטות רב-מקצועית המפחיתה את הנטל המוסרי המוטל על הפרט; הליכים שקופים המגבירים הוגנות תהליכית; ושגרות למידה מקצועיות המאפשרות עיבוד רפלקטיבי ומובנה של דילמות אתיות.

תרומת המחקר מתחדדת כאשר ממצאים אלו משתלבים בשיח התאורטי הבין-לאומי. השוואות למדינות אחרות, כמו ארצות הברית, פינלנד או מדינות אמריקה הלטינית, מצביעות על אתגרים דומים בהכלה, הכוללים פער בין עקרונות המדיניות לבין יישומם בפועל, קונפליקטים בין צוותים להורים וחוסר בהנחיות פרקטיות ליישום העקרונות (Bachfischer et al., 2023; Francisco et al., 2020). בכך, המחקר מחבר את הממצאים המקומיים למסגרת גלובלית תוך הדגשת הייחודיות של ההקשר הישראלי: ריבוי מסגרות חינוך, חוסר איזון במשאבים והשפעת דינמיקות בין-מערכתיות על ההכרעות בכיתה.

אם כן, תרומתו המרכזית של המחקר אינה מתמצה במיפוי הדילמות שעלו מן הנתונים, אלא בהמשגתן כמתחים נורמטיביים רב-מערכתיים הממחישים כיצד רפורמת ההכלה מתורגמת בפועל להכרעות מוסריות, ארגוניות ופדגוגיות מורכבות. המשגה זו מעמיקה את הדיון ביעד SDG4 של אונסק"ו ומדגישה כי חינוך מכליל אינו יכול להישען על הרחבת ההשתתפות בלבד, אלא מחייב ביסוס של תשתית מערכתית המאפשרת הכרעות ערכיות עקביות, רפלקטיביות ומבוססות. יתרה מכך, בשונה ממחקרים המתמקדים בעיקר בעמדות מורים, בהקצאת משאבים

או במדיניות ההכלה כשלעצמה, המחקר הנוכחי מבליט את ממד התיווך הנורמטיבי, כלומר את האופן שבו ערכים מתחרים מתורגמים להכרעות מעשיות בתוך מארג בין-מערכתי מורכב. בכך הוא מרחיב את מוקד השיח המחקרי מן השאלה אם הכלה מיושמת אל בחינת האופן שבו היא מתעצבת כמסגרת מוסרית בתנאי יישום מורכבים ורוויי אילוצים.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

על אף תרומתו של המחקר להבנת האתגרים האתיים בהכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים, יש להתייחס לממצאיו לאור מספר מגבלות. ראשית, הנתונים נשענים על דיווחים עצמיים של המשתתפים, אשר עשויים להיות מושפעים מתפיסות סובייקטיביות, מזיכרון רטרופקטיבי ומהנטייה לרצייה חברתית. שנית, אף שהמדגם כלל בעלי תפקידים מגוונים, מרבית המשתתפים היו מנהלי בתי ספר, דבר שעשוי להטות את הממצאים לעבר נקודת מבט ניהולית-מערכתית על חשבון חוויות מורים או אנשי חינוך בראשית דרכם. מגבלות אלו מצביעות על הצורך במחקרים עתידיים משלימים. מוצע לבצע מחקרי הערכה סביב סדנאות התנסות (סימולציות) לצוותי חינוך, שיבחנו את תחושת המסוגלות העצמית וההעצמה הפסיכולוגית של המשתתפים מול דילמות אתיות. מחקרים כאלו יוכלו להעמיק בהבנת האתגרים האתיים מנקודות מבט נוספות, כגון אלו של רכזי חינוך מיוחד או יועצות חינוכיות. לסיכום, ממצאי המחקר מוצגים כהמשגה עיונית ולא כהכללה מייצגת של כלל מערכת החינוך בישראל, והם מזמינים המשך חקירה ודיון בשדה מורכב זה.

מקורות

- אללוף, א' (2021). עמדות מורים כלפי מעורבות הורים לילדים עם צרכים מיוחדים בתהליך קבלת החלטות. קשת - כתב עת למדעי הרוח והחברה, 3, 67-92.
- בלס, נ' (2022). המאבק המתמשך לשוויון בתקצוב החינוך המיוחד: סקירה היסטורית. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- וייסבלאי, א' (2020). הרפורמה בחינוך המיוחד: יישום תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד. הכנסת - מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38/2_3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0aee38_11_16289.pdf
- וייסבלאי, א' (2023). תלמידים עם מוגבלויות המשולבים בחינוך הרגיל: נתונים ובחינת השלכות הרפורמה בחינוך המיוחד. הכנסת - מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/25/Committees/25_cs_bg_3531980.pdf
- Anderson, D. W. (2018). The ethic of care and inclusive education. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, 13(2).
- Bachfischer, A., Barbosa, M. C., Rojas, A. A. R., Bechler, R., Schwienhorst-Stich, E. M., Kasang, C., Simmenroth, A., & Parisi, S. (2023). Implementing community-based inclusive development for people with disability in Latin America: A mixed methods perspective on prioritized needs and lessons learned. *International Journal for Equity in Health*, 22, Article 147. <http://doi.org/10.1186/s12939-023-01966-8>

- Bhardwaj, P. (2019). Types of sampling in research. *Journal of Primary Care Specialties*, 5(3), 157–163. http://doi.org/10.4103/jpcs.jpcs_62_19
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvin & M. Cole (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 37–43). Elsevier.
- Charmaz, K. (2015). Grounded theory. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 3(2015), 53–84.
- Clayton, M. (2024). The ethics of influence in state-regulated schools: Tillson v. Rawls. *Journal of Philosophy of Education*, 58(1), 136–142. <http://doi.org/10.1093/jopedu/qhae004>
- Cullen, M. M., & Brennan, N. M. (2021). Grounded theory: Description, divergences and application. *Accounting, Finance & Governance Review*, 27. <http://doi.org/10.52399/001c.22173>
- Culp, J., & Drerup, J. (2024). Equality of educational opportunity. In M. Sardoč (Ed.), *Handbook of equality of opportunity*. Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-031-55897-9_41
- Felder, F. (2022). *The ethics of inclusive education: Presenting a new theoretical framework*. Routledge.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), Article 238. <http://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 61, 37–46. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.004>
- Kolleck, N. (2025). Rethinking social participation in education: A multi-level framework for inclusive school development. *Zf Bildungsforschung*, 15, 629–642. <http://doi.org/10.1007/s35834-025-00498-1>
- Lavee, E., Cohen, N., & Nouman, H. (2018). Reinforcing public responsibility? Influences and practices in SLBs' engagement in policy design. *Public Administration*, 96(2), 333–348. <http://doi.org/10.1111/padm.12402>
- Marin, E. (2014). Are today's general education teachers prepared to face inclusion in the classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 702–707. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.601>
- Miller, A. L., Wilt, C., Allcock, H., Kurth, J., Morningstar, M., & Ruppar, A. (2022). Teacher agency for inclusive education: An international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1159–1177. <http://doi.org/10.4135/9781848607941.n11>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

- Morgan, H. (2024). Using triangulation and crystallization to make qualitative studies trustworthy and rigorous. *The Qualitative Report*, 29(7), 1844–1856. <http://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6071>
- Nissim, M. (2025). Four vantage points for understanding and advancing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <http://doi.org/10.1080/13603116.2025.2600486>
- Olechowska, A. (2020). The student through Bronfenbrenner's "glasses": Teachers' knowledge of students with special educational needs from a micro- and mesosystemic perspective. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(15), 241–259. <http://doi.org/10.19265/kp.2020.2.15.280>
- Öztürk, H., Şahin, V., Vuran, S., & Gürses, İ. (2024). Professional ethic dilemma solving styles of teachers in special education. *Education and Science*, 49(218), 105–132. <http://doi.org/10.15390/EB.2024.12584>
- Rojas, M., & Raudin, E. (2022). Public policies on disability in Latin America and its guarantee of access to quality inclusive education. *Advances in Inclusive Education*, 19(2), 134–150. <http://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>
- Russell, W., & Qiu, H. (2024). The dynamics of parent-teacher relationships and their impact on student success. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 212–218. <http://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.21>
- Slee, R., & Tait, G. (2022). *Ethics and inclusive education: Disability, schooling and justice*. Springer.
- Strand, T. (2022). What promotes justice in, for and through education today? *Ethics and Education*, 17(2), 141–148. <http://doi.org/10.1080/17449642.2022.2054563>
- UNESCO Institute for Statistics. (2011). *Revision of the international standard classification of education (ISCED)*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*. UNESCO.
- Vajová, M., & Žolnová, J. (2015). Integrated and inclusive education of pupils with special educational needs in Slovakia. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(2), 66–84. <http://doi.org/10.14413/herj.2015.02.05>
- Williams, M., & Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 45–55.

אתגרים וחסמים בקידום תהליכי הכלה והשתלבות: נקודת המבט של רכזות הכלה והשתלבות ושל מנהלי בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים

ענת קלי, * יערה הרמלין-פיין**

תקציר

כחלק מהמאמצים לקידום הכלה במערכת החינוך בישראל הוגדר תפקיד רכזת הכלה והשתלבות, האמונה על הובלת תהליכים פדגוגיים ועל חיזוק תחושת המסוגלות של צוות בית הספר בתחום ההכלה. מטרת המחקר¹ הייתה לבחון את נקודת המבט של רכזות הכלה והשתלבות ושל מנהלי בתי ספר באשר לאתגרים ולחסמים בעבודת הרכזת. לצורך כך נערכו ראיונות חצי-מובנים עם 12 רכזות ו-11 מנהלים מבתי ספר יסודיים ומחטיבות ביניים. ניתוח הנתונים נעשה בגישת "תאוריה מעוגנת בשדה". הממצאים אורגנו סביב שתי קטגוריות גרעין: היבטים מבניים והיבטים דינמיים. עמימות הגדרת תפקיד הרכזת זוהתה כבעיה מבנית מרכזית, אשר יוצרת גם קשיים ומתחים ביחסים הבין-אישיים בעבודתה, ולכן שויכה לשתי הקטגוריות. עם ההיבטים המבניים נמנים אתגרי ארגון וניהול, שנוסף על עמימות תפקיד הרכזת כוללים מחסור בידע מקצועי ובמשאבים. עם ההיבטים הדינמיים נמנים יחסיה של הרכזת עם צוות בית הספר ועם ההנהלה, קשיי האמון והמתחים סביב כפילויות תפקידים ופערי ציפיות והתמודדות עם עמדות שליליות ועם חוסר שיתוף פעולה של המורים. הדיון מדגיש את הצורך בחידוד הגדרת תפקיד הרכזת, בשיפור עבודת הצוות ובהכשרה ייעודית למורים, למנהלים ולבעלי תפקידים.

מילות מפתח: אתגרים, הכשרת מורים, רכזת הכלה והשתלבות, שילוב והכלה

רקע תאורטי

סוגיית הכלת תלמידים מעסיקה אנשי חינוך זה כמה עשורים. כחלק ממגמה זו עבר בישראל בשנת 2018 התיקון לחוק החינוך המיוחד, המגביר את הדרישה להכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי הספר הכלליים (חוק חינוך מיוחד, התשע"ח). בהתאמה הגדיר משרד החינוך פעולות שעל מנהל בית הספר לבצע כדי לקדם את תפיסת ההכלה ולהכשיר את הצוותים

* ד"ר ענת קלי, אפרתה - המכללה האקדמית לחינוך, ראש החוג לחינוך מיוחד

** ד"ר יערה הרמלין-פיין, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך, דקנית הפקולטה לחינוך

1 מחקר זה נערך בתמיכת הקרן למחקר יישומי בהכשרה להוראה במכון מופ"ת.

החינוכיים לתת מענה לצורכי כלל התלמידים בכיתה ההטרוגנית. נוסף על כך הוגדר תפקיד חדש - רכזת הכלה והשתלבות, שתפקידה להוביל תהליכים פדגוגיים לקידום יכולת הכלה של תלמידים ולחיזוק תחושת המסוגלות בקרב צוות בית הספר בהקשר של הכלה והשתלבות (משרד החינוך, 2021ב). מאחר שמדובר בתפקיד בהתהוות ובתהליך שינוי ארוך טווח, שטרם הגיע לכדי מיצוי ואף נתקל בקשיים (שפירא, 2025), חשוב לבחון את נקודת המבט של רכזות הכלה והשתלבות ושל מנהלי בתי הספר ביחס לתפקיד הרכזת. במאמר זה נתמקד בהצגת האתגרים והחסמים העומדים בפני הרכזת בתהליך קידום הכלה והשתלבות.

הבסיס הערכי להכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים

הכלת תלמידים (inclusion)² היא סוגיה המעסיקה אנשי חינוך בעולם זה כמה עשורים. עקרונות החינוך המכיל (inclusive education) נשענים על התשתית הפילוסופית המושגית של הזכות לצדק חברתי ושוויון חברתי, לקידום הכלה חברתית והתנגדות להדרה (Peters & Besley, 2014). הם באים לידי ביטוי גם ביעד הרביעי (SDG4) ברשימת 17 היעדים לפיתוח בר-קיימה לשנת 2030 (Sustainable Development Goals - SDGs) שאימץ האו"ם, שנועד להבטיח חינוך איכותי ושוויוני לכול ולקדם הזדמנויות למידה לכולם לכל אורך החיים (United Nations, 2015). העיסוק בנושא כולל סוגיות של מדיניות, פרקטיקות מקצועיות וסוגיות מערכתיות-מבניות בית ספריות. בעשורים האחרונים מערכות חינוך בעולם המערבי בכללותו נעות לעבר הגברת ההכלה בחינוך (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020), בהתאם להצהרת סלמנקה הקובעת שיש לקדם הכלה של כלל הילדים בבתי הספר הכלליים ולתת מענה לצרכים הפדגוגיים של כולם (UNESCO, 1994). כדי לקדם חינוך מכיל יש לזהות את כל החסמים לחינוך לכלל התלמידים ולשחרר אותם, כך שלכולם יהיו נגישות לחינוך ויכולת להשתתף בחיי בית הספר ולהשיג הישגים אקדמיים וחברתיים אופטימליים (קמחי ובר ניר, 2021; Booth & Ainscow, 2002). שאיפה זו מעוררת את הציפייה שעובדי ההוראה והצוות החינוכי יפעלו לזיהוי החסמים והצרכים הנדרשים כדי שכלל התלמידים יחוו הצלחה ותחושת שותפות ושאיכות (Baldiris Navarro et al., 2016; Walton & Rusznyak, 2020). התפתחות תפיסת הכלה בחינוך בעולם הביאה לשינויים גם בישראל, החתומה אף היא על הצהרת סלמנקה. חוק חינוך מיוחד (התשמ"ח) עיגן לראשונה את זכויות הילד עם הצרכים המיוחדים ללמוד, אך הגדיר את הילד כחריג (רייטר ונוימן, 2020). לאורך השנים חלו תיקונים בחוק זה ברוח תפיסות הומניסטיות ומכילות, ששיאן בתיקון 11 (חוק חינוך מיוחד, התשע"ח), הקובע שההכלה של התלמיד עם הצרכים המיוחדים בחינוך הכללי היא המדיניות המועדפת (רייטר ונוימן, 2020). תיקון זה מתבסס על המלצות ועדת מרגלית (2000) וועדת דורנר (2009)

2 על מנת למנוע בלבול, בהתאם לטרמינולוגיה של משרד החינוך ולשם התפקיד "רכזת הכלה והשתלבות" נשתמש כאן במונח "הכלה" כתרגום למונח "inclusion", אם כי ישנם מקורות (כגון Razer et al., 2015) המשתמשים במילה "הכללה" כתרגום למונח זה.

וכולל שינויים בהליך הזכאות וההשמה, ובהם: הסדרת השירותים הניתנים לתלמידים עם צרכים מיוחדים לפי סוג המסגרת, מוגבלות התלמיד ורמת תפקודו ועקרון בחירת ההורים במסגרת שבה ילמד ילדם (גינדי ואח', 2021).

פעולות לקידום ההכלה במערכת החינוך הישראלית

השינויים בחקיקה, ובמיוחד התיקון ה'11 לחוק (חוק חינוך מיוחד, התשע"ח), הביאו לפעולות לקידום ההכלה במערכת החינוכית. מבחינת מדיניות משרד החינוך, חוזר מנכ"ל לקידום ההכלה (משרד החינוך, 2021ב) משקף את התפיסות ההומניסטיות שבבסיס התיקון לחוק, ומגדיר את תפיסת ההכלה כרואה בכל פרט חלק שווה ערך וזכויות בקהילה השואפת לחזק זכויות אדם וסובלנות למגוון האנושי. בכך החוזר מרחיב את ההתבוננות בצורכי כלל התלמידים, מעבר לתלמידים עם צרכים מיוחדים המוגדרים בחוק החינוך המיוחד. בהתאם לכך, תפקיד מערכת החינוך הוא להכיל את מגוון התלמידים במוסדות החינוך הכללי, תוך יצירת התשתית שתאפשר להם לקחת חלק בחוויות הבית ספריות באופן שוויוני ופעיל, באמצעות מתן מענה לימודי, רגשי, טיפולי וחברתי התומך באופן מותאם בהתפתחותם ובקידומם בכל התחומים. תפיסה זו מתבטאת גם בכך שבתי הספר נמדדים לא רק על הישגיהם, אלא גם על מניעת נשירה, על תפיסות המקדמות סובלנות כלפי האחר ועל צמצום הפערים בקרב כלל התלמידים (משרד החינוך, 2021א, 2022; הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה], 2018). אולם בהקשר של תלמידים עם צרכים מיוחדים, למרות המדיניות המשתנה והידע הקיים בתחום, מחקר שנעשה לאחרונה (בלס, 2022) וכן ועדת שפירא, שמינה שר החינוך לבחינת יישום ההכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי, מצאו כי רק כ-60% מכלל התלמידים הללו משולבים בבתי ספר כלליים לעומת מעל 90% תלמידים המשולבים במרבית המדינות המפותחות (שפירא, 2025). שיעור נמוך זה מעיד על קושי לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי למרות התקדמות החקיקה (בלס, 2022; שפירא, 2025). הוועדה אף ציינה כי בתוכנית האסטרטגית של משרד החינוך אין מדד ויעד מפורשים לנושא שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים או כזה העוסק בהכלה (שפירא, 2025).

אחת ההמלצות המרכזיות של ועדת שפירא (2025) לקידום הכלתם של תלמידים עם צרכים מיוחדים היא הכשרה ופיתוח של צוותי החינוך. המחקר בישראל מראה כי מורים תופסים באופן דיכוטומי ונפרד תהליכים ליישום הכלה ותהליכים לקידום לימודי (Razer et al., 2015), ומרגישים כי חסרים להם ידע וכלים להוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים (ברק-מדינה, 2020; Shoham Kugelmass & Kupferberg, 2020). אף שמורים מקבלים את רעיון ההכלה, הם מביעים הסתייגות מיכולתה של מערכת החינוך לתמוך במהלך ומדווחים על מסוגלות נמוכה המובילה במקרים רבים לעמדות שליליות כלפי הכלה (קמחי ובר ניר, 2021). במחקר שראיין מורים אחרי התיקון ה'11 לחוק החינוך המיוחד, נמצא שלמרות תמיכתם ברעיון ההכלה הם חשים חסרי אונים וחסרי תמיכה ביישום מדיניות זו בכיתתם, מה שעורר אצלם רגשות קשים של בושה (Huri & Shoshana, 2025).

ממצאי מחקרים מראים כי על מנת לקדם מציאות של הכלה חשוב שהמורים במרחב החינוכי יטפחו תפיסות, עמדות ואמונות חיוביות כלפי הכלה ותחושת מסוגלות לתת מענה לכלל התלמידים בכיתה. לשם כך, יש לנקוט צעדים כגון פיתוח תרבות בית ספרית התופסת הכלה כערך חשוב המכונן מציאות חברתית (ברק־מדינה, 2020; קמחי ובר ניר, 2021; שפירא, 2025). כמו כן יש למסד את ההתייחסות להכלה בתוכניות להכשרת מורים ולשים דגש על ידע תאורטי, על הכשרה מעשית ועל חיבור בין התאוריה לפרקטיקה (Kimhi & Bar Nir, 2025). משרד החינוך הכיר בצורך בשינוי התרבות הבית ספרית כדי לקדם את תפיסת ההכלה ולהכשיר את הצוותים החינוכיים בבתי הספר הכלליים לתת מענה לצורכי כלל התלמידים בכיתה ההטרוגנית. חוזר מנכ"ל הגדיר את הפעולות שעל מנהל בית הספר לבצע כדי לתת כלים ולקדם תחושת מסוגלות בקרב הצוות החינוכי. כמו כן הוגדר תפקיד חדש - רכזת הכלה והשתלבות - ויש למנותה בכל בתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים (משרד החינוך, 2021ב).

תפקיד רכזת ההכלה וההשתלבות

על פי הגדרות משרד החינוך, תפקידה של רכזת ההכלה וההשתלבות הוא להוביל תהליכים פדגוגיים לקידום יכולת ההכלה של תלמידים עם צרכים ייחודיים³ ובכללם תלמידים עם צרכים מיוחדים, בתוך הכיתה ההטרוגנית ולהגביר את תחושת המסוגלות של צוות בית הספר להכלה והשתלבות. זאת ייעשה באמצעות קיום שגרות עבודה עם מנהל בית הספר והצוות הרב־מקצועי לצורך מתן מענה לפרט, קידום תהליכי פיתוח מקצועי לצבירת הידע בארגון בנושא הכלה והשתלבות של תלמידים עם צרכים מגוונים ופיתוח יוזמות בית ספריות להשתלבות ולהכלה בבית הספר (משרד החינוך, 2019א, 2019ב). בחינוך היסודי על הרכזת להוביל קבוצות היועצות ללמידת עמיתים לצורך שיפור ההוראה מכוונת הפרט ולצורך התמודדות עם תהליכי ההוראה ולמידה בכיתה ההטרוגנית. בשונה מכך, הדגש בעבודת רכזת ההכלה בחטיבות הביניים הוא על ריכוז תהליך המיפוי והמעקב אחר תלמידים עם צרכים ייחודיים (משרד החינוך, 2019ב). על הרכזת לאסוף מידע שיטתי ולתעד את התקדמות הלומדים מתוך ראייה רב־ממדית של צורכי התלמיד. ניתן לראות כי תפקידה של רכזת ההכלה מורכב, כרוך באחריות ודורש עבודה מול גורמים רבים. היא נמצאת במוקד העשייה הבית ספרית ומסייעת למנהל בית הספר בקידום ההכלה. על מנת שיהיו בידיה כלים לביצוע עבודתה, הרכזת מחויבת לעבור הכשרה ייעודית ולעבוד בשיתוף עם הצוות הרב־מקצועי ועם מדריכת ההכלה של בית הספר (משרד החינוך, 2019א, 2019ב).

מיסוד תפקיד רכזת ההכלה בישראל תואם את המגמה שהתפתחה בעשורים האחרונים בעולם למנות בעל תפקיד שיקדם את תחום ההכלה בבתי הספר הכלליים (Lin et al., 2023).

3 משרד החינוך משתמש לעיתים במונח זה ולעיתים במונח "תלמידים הזקוקים למענים ייחודיים" לציון תלמידים הזקוקים לתוכנית מערכתית אינטנסיבית יותר כדי למצות את יכולותיהם בכיתה לנוכח קשיים בתחום הלימודי, הרגשי, החברתי או ההתנהגותי (משרד החינוך 2019א, 2019ב). תלמידים אלה לא בהכרח אובחנו כתלמידים עם צרכים מיוחדים או נמצאו זכאים לשירותי חינוך מיוחדים.

עם זאת, הגדרות התפקיד משתנות בין המדינות (Klang et al., 2017); למשל, מורים לחינוך מיוחד בבתי הספר הכלליים בארצות הברית, האמונים על הכלה, תפקידם לדאוג שהתוכניות האישיות של תלמידים עם צרכים מיוחדים ייושמו בדרכים מגוונות, ובהן עבודה פרטנית עם התלמידים, הדרכת מורים עמיתים והוראה בצמד (Stephenson et al., 2022; Woolf, 2019). בשונה מכך, בבריטניה קיים התפקיד "מתאם/מתאמת לצורכי חינוך מיוחדים" (Special Educational Needs Coordinator - SENCo). להבדיל מרכזת ההכלה בישראל, תפקיד זה מתמקד רק בתלמידים עם צרכים מיוחדים, יש לו מעמד סטטוטורי, והוא כולל סמכות ואחריות נרחבות, ובהן אבחון הצרכים החינוכיים המיוחדים של התלמידים, הדרכת תומכות חינוך ופיקוח על עבודתן ואחריות ליצירת תוכניות אישיות והפעלתן, כולל ניהול המשאבים הכרוכים בכך (Children and Family Act, 2014). תפקיד המתאם/מתאמת לצורכי חינוך מיוחדים (SENCo) דומה לתפקיד רכזת ההכלה בישראל בהיבטים הנוגעים לאחריות לתכלול הסיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בבתי ספר כלליים ולהדרכת צוותי החינוך כיצד ללמד באופן דיפרנציאלי בכיתה כדי לתת מענה לכלל התלמידים (Children and Family Act, 2014; Maher & Vickerman, 2018). אף שהגדרות התפקיד בבריטניה מעוגנות בחוק, במחקרים שנערכו נמצא כי התפקיד ואופן הפעולה של ה-SENCo משתנים בין בתי ספר. למשל, לעיתים המתאם הוא חלק מהנהלה ולעיתים לא, לעיתים הוא מדריך את הצוותים ולפעמים עובד עם התלמידים עצמם ועם הוריהם (Maher & Vickerman, 2018).

גם בבריטניה, שבה התפקיד מעוגן בחוק, וגם בארצות כגון שוודיה, ארצות הברית וניו זילנד, שבהן תפקיד ה-SENCo או מקבילים לו אינו מעוגן בחוק, הציפייה היא שנושאי תפקיד זה, הדומה במידה מסוימת לתפקיד רכזת ההכלה, ייתנו מענה אדמיניסטרטיבי וכן יגלו מנהיגות ויובילו בבית ספרם תהליכים לקידום ההכלה וההשתלבות של תלמידים עם צרכים מיוחדים (Crockett, 2018; Klang et al., 2017). הובלת תהליכים אלה נתקלת פעמים רבות בקשיים הנובעים ממבנה התפקיד והגדרתו במבנה הארגוני בבית הספר, מהכשרת ממלאי התפקיד ומעומס העבודה (Done et al., 2023; Klang et al., 2017; Lin et al., 2023).

גם בישראל ניכרים קשיים בניסיון של רכזות ההכלה לקדם את מדיניות ההכלה. מממצאי מחקר שהשווה בין עמדות מורים, מנהלים, רכזות הכלה, יועצות חינוכיות ויו"ר של ועדות זכאות ואפיון כלפי מהלך ההכלה בשנים תשפ"א-תשפ"ב (ראמ"ה, 2023), עולה כי רק מעטים מהמחנכים נעזרים ברכזת ההכלה מתוך אמונה שהיא תורמת להכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים. כמו כן, נמצא שלתפקיד רכזות ההכלה אופי שונה בבתי ספר שונים, כך שבחלקם הרכזת נתפסת כדמות משמעותית לתהליך, ואילו באחרים תפקידה מצטמצם לכדי פעולות מנהליות, כגון ביצוע מיפויים. אף על פי שמצופה מהרכזת להדריך את המורים ולקדם את מיומנויות ההכלה שלהם, לא תמיד היא עושה זאת בשל עמימות הדרישות ומיעוט שעות המוקצות לעבודתה זו. אתגרים נוספים בתפקוד הרכזת נובעים מחוסר בהירות הנוצר בעקבות ריבוי נשות מקצוע האחראיות לתלמידים עם צרכים מיוחדים ושותפות בצוות הרב-מקצועי,

ובהן מורת השילוב והיעוצת החינוכית. מורת השילוב אחראית להוראה הפרטנית ומשמשת מקור ידע בתחום השילוב ושותפה בבניית התוכניות האישיות. היעוצת מובילה לעיתים תהליכים תומכי שילוב עם תלמידים, עם מורים ועם הורים. עבודתן של מורת השילוב והיעוצת מתנהלת לצד זו של רכזת ההכלה, אולם ללא הכוונה וללא הגדרת ממשקי העבודה בין שלושתן, כפי שמעידים על כך מחנכים, מנהלים ורכזות ההכלה עצמן (ראמ"ה, 2023). גם דוח ועדת שפירא (שפירא, 2025), שעסקה בבחינת דרכים לקידום שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים, מצביע על הצורך בהגדרת תפקיד מדויקת יותר לרכזת ההכלה לנוכח חוסר הבהירות והחפיפה בין תפקידה לבין תפקידים אחרים בבית הספר. עם זאת, חשוב לציין שדוח ועדת שפירא מתמקד בהכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים, וההתייחסות לתפקיד רכזת ההכלה נעשית בהקשר זה. לעומת זאת, מחקר ראמ"ה בדק את תמונת מצב ההכלה הן של תלמידים מתקשים ומאתגרים (המוגדרים כבעלי צרכים ייחודיים) הן של תלמידים עם צרכים מיוחדים (ראמ"ה, 2023). נראה שלא נעשתה במחקר הבחנה ברורה באופן שבו המורים והמנהלים תופסים את תפקידה של הרכזת ביחס לשתי אוכלוסיות אלו. לנוכח זאת ולנוכח התנודות בתפיסת התפקיד שנצפו בשנים 2021 ו-2022, עולה הצורך בהרחבת ההתבוננות בתפקיד רכזת ההכלה - תפקיד חדש שהגדרתו עודכנה שוב במהלך 2024 והוטמעה במהלך 2025 (משרד החינוך, 2024), ונמצא בתהליך שינוי ארוך טווח שטרם מוצה. חשוב אפוא לבחון ולהבין את נקודת מבטם של רכזות ההכלה והמנהלים באשר לאתגרים ולחסמים ביישום ההכלה. ההבנות שיופקו מתהליך זה עשויות לסייע בחידוד הגדרת התפקיד ובתכנון הכשרות המותאמות לכל הנוגעים בעניין, וכן להצביע על תהליכי עבודה ועל גורמי תמיכה הנדרשים לקידום ההכלה וההשתלבות בבתי הספר.

הקשר המחקר

המחקר נערך במהלך מלחמת חרבות ברזל בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים מהחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי מעשירונים חברתיים-כלכליים של מעמד הביניים לפי מדדי הטיפוח של משרד החינוך (shkifut.education.gov.il). הבחירה לשוחח עם מנהלים ועם רכזות גם מבתי ספר יסודיים וגם מחטיבות הביניים נבעה מהרצון לבחון את האופן שבו באים לידי ביטוי הדגשים הניתנים לתפקיד הרכזת בשני סוגי המסגרות ואת אפיונם הייחודי בשדה. הבחירה בבתי ספר ממעמד הביניים נובעת מכך שבעשירונים ממצב חברתי-כלכלי גבוה יש להורים משאבים חומריים וידע שמגבירים את הנגישות לתמיכות הנדרשות לילדיהם עם הצרכים הייחודיים, בעוד שבעשירונים חברתיים-כלכליים נמוכים אחוז גבוה יותר של ילדים זקוקים לתמיכות לצד עמדות שליליות יותר של המורים כלפי הכלה (Gavish, 2017), ולכן עשוי להיווצר עומס רב יחסית על רכזת ההכלה בעשירונים אלו.

מטרת המחקר הייתה להאיר את האתגרים ואת החסמים העומדים בפני רכזת ההכלה במילוי תפקידה, כפי שהם נתפסים בעיני הרכזות עצמן ומנהלי בתי הספר שלהן, לנוכח השינויים המתרחשים במערכת החינוך ואל מול מורכבות תהליכי ההכלה וההשתלבות בעקבות התיקון

ה-11 לחוק החינוך המיוחד (התשע"ח), וכן לנוכח המציאות המורכבת שביישום תהליכי הכלה העולה מסקירות המחקר האחרונות (בלס, 2022; ראמ"ה, 2023) ומדוח ועדת שפירא (שפירא, 2025).

שאלות המחקר היו אלה: מהם האתגרים והחסמים בתהליכי העבודה של רכזות הכלה וההשתלבות? מה נדרש לשפר בתהליכי ההכשרה של רכזות הכלה וההשתלבות על מנת לטייב את תהליכי הכלה וההשתלבות של תלמידים עם צרכים ייחודיים ומיוחדים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים?

שיטת המחקר

סוגת המחקר

המחקר נערך במתודה איכותנית המבוססת על גישת "התאוריה המעוגנת בשדה" (Corbin & Strauss, 2014). תוצאות מחקר איכותני מלמדות על כיווני מחשבה, על תפיסת משמעויות ועל דפוסי התנהגות. מתודה זו יעילה במיוחד בתחום החינוך (Weil, 2005) ומתאימה למחקר הנוכחי, מאחר שהיא מאפשרת הבנה מעמיקה באשר לנקודת מבטם של הרכזות והמנהלים על האתגרים ועל החסמים בהובלת תהליכי הכלה בבית הספר ועל מהות התפקיד של הרכזות.

מדגם המחקר

המדגם כלל 17 בתי ספר, בהם שמונה בתי ספר יסודיים ותשע חטיבות ביניים. רואיינו 11 מנהלים (שלושה גברים ושמונה נשים) ו-12 רכזות הכלה והשתלבות (N=23). שיטת הדגימה הייתה "דגימת קריטריון" (criterion sampling). הקריטריונים לבחירת משתתפי המחקר היו אלה: (1) השתייכות לחינוך הממלכתי או הממלכתי-דתי; (2) השתייכות לבתי ספר יסודיים או חטיבות ביניים; (3) השתייכות בית הספר לעשירונים של מעמד הביניים; (4) ניסיון של שנה ויותר בתפקיד (רכזת/מנהל). נציין שמנהלת אחת הייתה חדשה בתפקיד בשל חילופי מנהלים.

לוח 1. תיאור מדגם המחקר

רכזות הכלה והשתלבות	מנהלי בתי ספר	תיאור בית הספר
6	6	יסודי
6	5	חטיבת ביניים
12	11	סך הכול
23		סך הכול משתתפים

כלי המחקר

המחקר בוצע באמצעות ראיונות פורמליים חצי־מובנים שהתבססו על שאלות המחקר ואפשרו למשתתפים להרחיב על היבטים נוספים רלוונטיים (Byrne, 2004). שאלות הראיון נועדו לבחון את נקודת מבטם של רכזות ההכלה ומנהלי בתי הספר על תהליכי ההכלה וההשתלבות. השאלות עסקו בתפיסת התהליכים האופטימליים לתלמידים עם צרכים ייחודיים ומיוחדים, בפער בין החזון למציאות בבית ספרם, בהגדרת תפקיד הרכזות, בתחומי אחריותה ותרומתה, באתגרים ובחסמים בעבודתה, ביישום ההכלה בפועל, בעבודתה עם צוותים ובחסרים בהכשרת רכזות, מנהלים ומורים.

הליך המחקר

עם קבלת היתר מלשכת המדען הראשי של משרד החינוך פנו החוקרות למנהלי בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים וביקשו אישור לפנות לרכזות ההכלה ולהציג להן את מטרת המחקר. הראיונות שהחלו לאחר קבלת הסכמת המנהלים והרכזות הוקלטו, תומללו ואורגנו במסד נתונים. שני הראיונות הראשונים נערכו על ידי החוקרות והיתר בידי עוזרות המחקר. הראיונות התקיימו במועדים הנוחים למראיינים ונמשכו כשעה. ניתוח הנתונים וכתירת הדוח בוצעו בידי החוקרות, ואילו שלב הניתוח ההוליסטי הראשוני בוצע בשיתוף עוזרות המחקר, כמפורט בהמשך.

ניתוח הנתונים, תוקף ואמינות המחקר

שיטת הניתוח התבססה על שלבי "התאוריה המעוגנת בשדה" (Corbin & Strauss, 2014). בשלב הראשון כל ראיון נותח במשותף על ידי החוקרות ועוזרות המחקר כיחידה שלמה לצורך הבנה הוליסטית. בהמשך ערכו החוקרות קידוד ליחידות משמעות, חילוץ קטגוריות ראשוניות, קידוד צירי זיהוי קטגוריות ראשיות ומשניות והיחסים ביניהן, עד לגיבוש עץ קטגוריות והשגת "רוויה תאורטית" (theoretical saturation), כאשר כל הנתונים מוסברים באמצעות התאוריה המעוגנת בשדה (שמעוני, 2016).

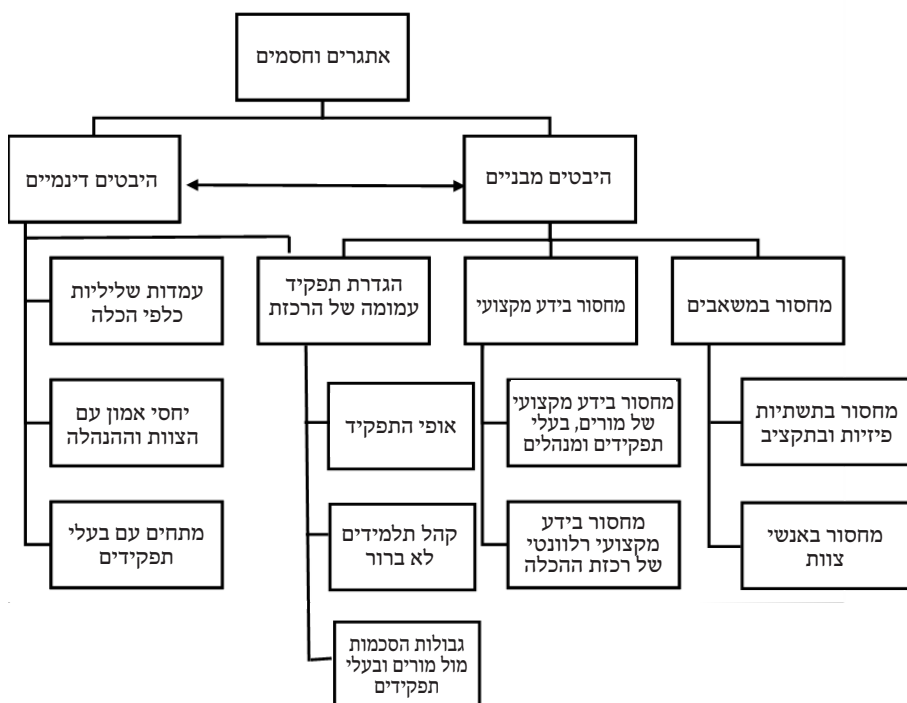
החוקרות הקפידו על שקיפות, על עקביות ועל בקרה, וכן על אמינות (trustworthiness) ועל היות המחקר מהימן על פי קריטריונים במחקר איכותני (Braun & Clarke, 2021). ביטוי לכך היה איסוף נתונים מסודר, קיום ישיבות צוות ורפלקציות, שימוש בתוכנת Narralyzer לתיעוד מובנה של כל שלבי הניתוח ולחיזוק השקיפות, התוקף והמהימנות של תהליך הניתוח. נוסף על כך, ממצאי המחקר עברו הערכה ובקרה של שופטים חיצוניים.

סוגיות אתיות והבטחת זכויות המשתתפים

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של מכללת אורנים (אישור מספר 150), ונערך לאחר קבלת היתר מלשכת המדען הראשי במשרד החינוך (היתר 13330). למשתתפים הוסברה מטרת המחקר, והובטחה זכות פרישה בכל עת מבלי שייפגעו. הפנייה לרכזות נעשתה לאחר אישור המנהלים, כדי להקל עליהן את ההחלטה אם להשתתף במחקר. לכולם הובטחה אנונימיות מלאה, הוסרו פרטים מזוהים מהתמלילים, ולא הועבר מידע בין מנהלים לרכזות. מסד הנתונים נשמר בחיסיון.

ממצאים

בממצאי המחקר נמצאו שתי קטגוריות גרעין, שדרךן אורגנו הממצאים על אודות החסמים והאתגרים. האחת, היבטים מבניים, הנוגעים לתחומים הקשורים לניהול ולמבנה הארגוני של המוסד; והשנייה, היבטים דינמיים, הקשורים לנקודות מבטם של הרכזות והמנהלים על יחסי הרכזות עם צוות בית הספר והמנהלים. כל קטגוריית גרעין כללה מספר קטגוריות משנה. קטגוריית המשנה "הגדרת תפקיד עמומה של הרכזת" הוגדרה כמגשרת בין שתי קטגוריות הגרעין. היא שייכת לקטגוריית הגרעין "היבטים מבניים", משום שהיא מבטאת אתגרים וחסמים הנובעים מהגדרות מבניות ומהתנהלות ארגונית, כגון החלטות מנהל בית הספר והגדרות תפקיד מטעם משרד החינוך, אך גם לקטגוריית "היבטים דינמיים", משום שעמימות התפקיד המובנית נמצאה כמייצרת מורכבות ביחסים הבינאישיים של הרכזות עם אנשי הצוות, עם המנהל ועם בעלי תפקידים נוספים בבית הספר. תרשים 1 שלהלן מבטא את קטגוריות הגרעין ואת קטגוריות המשנה.



תרשים 1. קטגוריות הגרעין וקטגוריות המשנה בארגון הממצאים על אודות חסמים בתהליכי העבודה של רכזות ההכלה והשתלבות

היבטים מבניים

מחסור במשאבים

כל המנהלים ורכזות ההכלה הדגישו כי קיימים חסמים וחסרים בתחום המשאבים, הכוללים מחסור בתשתיות פיזיות ובתקציב, וכן מחסור באנשי צוות שונים המסייעים להכלה, כגון תומכות הוראה ומטפלים למיניהם. פוערים אלה בין צורכי השטח למשאבים הקיימים התבטאו במספר אופנים: (א) כספים ותקציב - עבור שעות למורים, מימון תוכניות חינוכיות ועוד; (ב) זמן וכוח אדם - עומס של מספר תפקידים על מורה אחד, חסר בשעות לכל מגוון המשימות שיש למורה וחסר באנשי מקצוע כמו מטפלים ותומכות הוראה; (ג) משאבים פיזיים ותשתיות - מחסור בכיתות, בצידוד, במרחבי למידה וכדומה. את החסמים בתחום כוח האדם תיאר אלעד (כל השמות בדויים), מנהל בית ספר יסודי: "הבעיה שלי היא לא להשיג זכויות לתלמיד. יש לו זכויות רק אין לי מי שיממש אותן. חסרות לי קלינאיות תקשורת, מרפאות בעיסוק שיבואו וייתנו לתלמידים את מה שמגיע להם. אין מספיק כוח אדם, ואנחנו נאלצים לאלתר פתרונות". אשר למחסור במשאבים ובתשתיות - אמירה, רכזת הכלה ביסודי, תיארה זאת כך: "קודם כול יש דברים שהם ברמה הטכנית. המרחבים הלימודיים שהם לא מספיק גדולים, לא מספיק מאפשרים, יש מגבלה של שעות הוראה, מגבלה של כוח אדם. אלה ברמה הטכנית".

מחסור בידע מקצועי

מבין החסמים הקיימים מנקודת מבטם של המנהלים והרכזות, החסם המאתגר ביותר הוא המחסור בידע מקצועי של מורים כיצד להכיל תלמידים עם צרכים ייחודיים. המחסור בידע מתבטא, בין השאר, ברצון המורים להימנע מהתמודדות עם תלמידים מאתגרים. אפרת, רכזת הכלה בבית ספר יסודי, תיארה זאת כך:

אני מרגישה שיש דחיפה מצד המורים להציע להורים אבחון לפני שמצינו אפשרויות, לפני שבנינו לו [לתלמיד] תוכנית. מין קטע כזה של נדאג להביא לו סייעת, שהסייעת תדאג לו ואני לא אצטרך לשבור את הראש שלי איתו, כי אין לי מושג מה לעשות איתו. מנהלים רבים ציינו בתסכול את החסר הגדול שיש למורים בידע המקצועי הדרוש להכלה של תלמידים עם צרכים ייחודיים ומיוחדים. היטיב לתאר זאת רונן, מנהל בחטיבת ביניים: "אני אגיד שזה מתחיל ונגמר בהכשרת מורים. אני חושב שקודם כול המורות, בטח ובטח המחנכות, צריכות לעבור הכשרה מסיבית רצינית כחלק מהסדירות בבית הספר, לא כאיזה יוזמה שלי כמנהל. אני חושב שצריך שיינתנו לזה משאבים קודם כול".

מחסור בידע מקצועי ולוונטי להכלה עלה גם מדברי המנהלים ביחס לעצמם, מאחר שרובם לא הגיעו עם ידע קודם בתחום ההכלה. בעוד מרבית המנהלים הביעו ציפייה שידע זה יהיה כלול בהכשרת מנהלים, שלומית, מנהלת בחטיבת ביניים, הביעה ציפייה ללמידה מרכז ההכלה: יש בי ציפייה [מרכז ההשתלבות] שהוא יהיה המנטור של כל הדבר הזה והוא זה שיעזור למנהל [כי למנהל] יש לו להתמודד עם הגפ", מערכת כספים של ההורים, יש לו להתמודד עם הורים, עם בעיות משמעת, להתמודד עם חוסרים של מורים, בעיות מערכת. אז הוא [המנהל] צריך להיות מעל הדבר הזה [ההכלה] ולא בתוך הדבר הזה.

החסר בכל הנוגע לידע המקצועי בא לידי ביטוי גם בקרב הרכזות. חלקן הביעו מצוקה באשר לידע שחסר להן כדי להניע תהליכי הכלה בבית הספר. כך למשל אמרה שירה, רכזת הכלה ביסודי: "הייתי רוצה בעיקר לקבל עוד כלים בשביל להעביר לצוות, עוד כלים משמעותיים של גיוס לעבודה, דברים טכניים. יש כמה כלים של הכלה והשתלבות מאוד ספציפיים כזה, מאוד פרקטיים, כמה שיותר כאלה". מירב, רכזת בחטיבת ביניים, ביטאה את הקושי לבחור את המשאבים המתאימים:

בגרמנית יש פתגם שאומר "יותר מדי טבחים הורסים את התבשיל" - כאילו הגפ"ן הזה, מי מבין מה רוצים ממך שמה? כל-כך הרבה דברים כל אחד יכול להציע את עצמו. אתה עובר על הרשימה ואין לך מושג בכלל מה רוצים ממך. אני אפילו לא יודעת איך לגשת לזה. אף אחד לא לימד אותי איך לבחור תוכניות מתאימות וגם לא הכיר לי מגוון של תוכניות. אני צריכה הכול ללמוד מאפס בעצמי.

הגדרת תפקיד עמומה של רכזת ההכלה וההשתלבות

אי־בהירות באשר לאופי התפקיד: במסגרת המחקר פגשנו מגוון תהיות של הרכזות והמנהלים בנוגע לאופי התפקיד. אי־בהירות זו אפיינה את נקודות המבט של הרכזות והמנהלים ביסודי ובחטיבות הביניים כאחד, למרות ההבדל בהגדרות תפקיד רכזת ההכלה בשתי שכבות הגיל. כך, הרבה מהרכזות שהשתתפו בתוכנית ההכשרה לרכזות הכלה, שם נפגשו עם רכזות אחרות, ציינו כי הן יודעות שאופי התפקיד משתנה בין בתי הספר השונים. שיר, רכזת הכלה ביסודי, אמרה: "חשוב לי להגיד שממה שאני שומעת בהשתלמות ומכירה עוד רכזות מכל האזור, אני מבינה שבכל בית ספר זה שונה לחלוטין התחום של הכלה והשתלבות, וכל בית ספר לוקח את זה באמת שונה". שרית, רכזת הכלה בחטיבת ביניים, ציינה אף היא שיש הבדלים בין רכזות שונות: "אני יכולה להגיד שבאמת בסוף התפקיד הוא מאוד משתנה. זה נכון שבסוף התפקיד הוא לתכלל את כל המענים, אבל אתה יכול לעשות את הבסיס ואתה יכול לעשות הרבה מעבר". לנוכח אי־בהירות כל רכזת בחרה את המוקד שלה וציינה שנדרש לה זמן כדי להבין כיצד לבנות את תפקידה.

במקרים מסוימים אופן בניית התפקיד נבע דווקא מרצונו של מנהל בית הספר, ולעיתים היו פערים בין תפיסות המנהלים לתפיסות הרכזות. פערים אלו נובעים מבעיה מבנית של היעדר הגדרה ארגונית ברורה של התפקיד. חוסר ההתאמה בתפיסת התפקיד התבטאה למשל בדבריה של שגית, רכזת בחטיבת ביניים: "המנהל שלי הוא לא כל כך מבין את התפקיד שלי. לפעמים המנהל אומר שרכז - הוא חושב שזה משהו מאוד פורמלי, ופה זה לא למלא טפסים. זה דורש מעורבות והיה לו מאוד קשה לקבל את השינוי הזה". הבעיה המבנית של הגדרת התפקיד העמומה יצרה מתחים, והיו לה השלכות על היחסים הבין־אישיים של הרכזות עם המנהל ועם שאר אנשי הצוות ובעלי התפקידים. השלכות אלו יתוארו בהמשך בקטגוריית ההיבטים הדינמיים.

עמימות לגבי קהל היעד של הרכזות: רכזות ההכלה הצביעו על בלבול מתמשך ביחס להגדרת קהל היעד של עבודתן. לא תמיד היה ברור להן מיהם התלמידים שבאחריותן. חלקן חשבו

שעליהן לתת מענה לתלמידים בעלי זכאות פורמלית לשירותי חינוך מיוחדים, ואחרות חשבו שעליהן לתת מענה דווקא לתלמידים שאינם מאובחנים ואינם זכאים לשירותי חינוך מיוחדים, אך חווים קשיים לימודיים וחברתיים. זאת משום שלמעשה אין מי שידאג לתלמידים אלו, שלא מוקצים להם משאבים אך הם זקוקים להכלה במסגרת הבית ספרית. לעומתם, לתלמידים עם צרכים מיוחדים יש מורות שילוב, מדריכות מת"א ומשאבים נוספים שמסייעים להשתלבותם. נציין שהיו גם רכזות שלקחו תחת חסותן את שני סוגי התלמידים. דוגמה לבלבול זה ניתן לראות בדברי רונן, מנהל בחטיבת ביניים, ביחס לתפקיד הרכזת: "ברגע שיש ילדים שכן עברו אבחון ויש להם כותרות, אז מה זה אומר? שהוא לא קשור אליה? שהוא כן קשור אליה?". איי בהירות זו התבטאה גם בנוגע לגבולות הסמכות והאחריות של הרכזות מול המורים ומול שאר בעלי התפקידים בבית הספר.

גבולות הסמכות והאחריות של רכזת ההכלה: מהראיונות עם הרכזות ועם מנהלי בתי הספר עולה כי גבולות הסמכות של רכזת ההכלה אינם מוגדרים באופן חד וברור הן בחינוך היסודי הן בחטיבות הביניים. חגית, רכזת הכלה ביסודי, תיארה זאת כך: "אני לא יודעת מה הגדרת התפקיד שלי. אני עדיין מנסה להבין את זה. האם אני אחראית רק על תוכניות לימודים או גם אחראית להכשרה של המורים? איזו סמכות יש לי בכלל כלפי המורים שאני מלווה?". ניכר כי חוסר הבהירות בנוגע לגבולות התפקיד היווה חסם לביסוס הזהות המקצועית של הרכזות ופגע ביכולתה לגבש דרכי פעולה מוסכמות מול צוותי ההוראה.

חוסר הבהירות בגבולות האחריות והסמכות מתבטא גם בחפיפה המבנית בין רכזת ההכלה לבעלות תפקידים אחרים האחראיות לתלמידים עם צרכים ייחודיים ומיוחדים, במיוחד יועצות חינוכיות, מורות שילוב ומת"ליות. בעיה ארגונית זו יצרה גם חיכוכים וקשיים ביחסים הבין אישיים שיפורטו בהרחבה בקטגוריית ההיבטים הדינמיים. רבות מהרכזות תיארו קונפליקט סמוי או גלוי מולן ביחס לתחומי האחריות. כך למשל תיארה שגית, רכזת בחטיבת ביניים:

זה דורך על התפקיד של היועצת, אז איפה היועצת נכנסת, מתי זה שלה ומתי אני רק מסתכלת ממבט־על. צריך לעשות את הפילוח תמיכות, אז כל פעם להגיד לה אני לא ממלאת, זה שלך, את אחראית על זה. כל פעם לדייק את התפקיד מול האנשים שאתה עובד איתם ולהנכיח את התפקיד שלך ממקום של ראיית־על, אני לא פקידה, אני לא מזכירה.

גם אבי, מנהל בחטיבת ביניים, תיאר את הקושי המבני בחלוקת העבודה בין בעלות התפקידים: "אני מדגיש פה שחסר מאוד, מבחינתי לפחות כמנהל, מסמן מסודר שאומר זה אחד שתיים שלוש ארבע באחריות המת"לית, חמש שש באחריות רכזת ההכלה, שבע שמונה תשע היועצת". ממצא זה מדגיש את הצורך בהבהרה מערכתית של חלוקת תפקידים וסמכויות בתוך הצוותים הרב־מקצועיים הבית ספריים כדי למנוע חיכוכים וללייעל את המענים הניתנים לתלמידים ולמורים בתהליך ההכלה. בסוגיה זו נפתח את הקטגוריה הבאה של היבטים דינמיים בעבודת רכזת ההכלה, ונתאר את המורכבות בתחום זה.

היבטים דינמיים

קטגוריית ההיבטים הדינמיים כוללת שלוש תת־קטגוריות: התמודדות הרכזת עם מורים בעלי עמדות שליליות כלפי הכלה; יחסי אמון ודינמיקה בין־אישית של הרכזת עם הצוות וההנהלה; ויחסים מתוחים בעקבות חפיפה עם בעלי תפקידים אחרים ועם מנהל/ת בית הספר.

התמודדות הרכזת עם עמדות שליליות של מורים כלפי הכלה ותחושת עומס מהראיונות עלה כי מנקודת מבטם של הרכזות והמנהלים, לעיתים נוצר מתח בין רכזת ההכלה למורים סביב שאלת האחריות להכלה עקב חוסר רצונם של חלק מהמורים לעסוק בכך. ליאת, מנהלת ביסודי, תיארה זאת כך:

המורים רואים את היכולות שלו [רכז ההכלה] עם הילדים ולפעמים מסירים אחריות ורוצים לתת לו את הילד כאילו זה הילד שלו: "קח אותו! תדבר איתו! תדבר עם האימא!" זה חסם שרכז ההכלה שלי עובד עליו, והוא אומר להם: "תקשיבו אני יכול לקחת אותו שעה ולעשות לו מערכת אישית ביחד איתכם, אבל הוא צריך אתכם, את הקשר האישי איתכם". הם [המורים] מטילים את האחריות עליו.

גם סימה, רכזת בחטיבת ביניים, תיארה את הקושי לקדם את נושא ההכלה בשל עמדות נגד של חלק מהמורים, שנבעו בחלקן מעומס או מעייפות: "הקושי הוא עם מורים שיש להם התנגדות גדולה לכל נושא ההכלה, ושהם מרגישים שאין להם יכולת להקדיש זמן וכוחות להכלת תלמידים שדורשים הרבה אנרגיות". תקוה, רכזת בחטיבת ביניים, תיארה את מצוקתה בעקבות התנגדויות של מורים: "יש מורים שממש המשיכו באג'נדה שלהם ובתפיסת עולם שלהם. באיזשהו שלב הרמתי ידיים כי הרגשתי שאני לבד".

המתח ביחסים עם צוות ההוראה נוצר לעיתים משום שנוכחות הרכזת גורמת למורים עבודה שבלעדיה ככל הנראה לא היו עושים. כך סיפרה אפרת, רכזת הכלה ביסודי: "פעם בחודש אני ומדריכת ההכלה ממש יושבות עם המורים ועושות משוב, ממש עושות הדרכה, עושות מודלינג בתוך הכיתה. ביום הזה כולם שונאים אותי, אני נהפכת להיות השנואה של הבית ספר".

יחסי אמון ודינמיקה בין־אישית של הרכזת עם צוות בית הספר וההנהלה סוגיית יחסי האמון והדינמיקה בין הרכזות לצוות בית הספר וההנהלה הייתה חלק נכבד מהאתגרים של הרכזות. דוגמה מייצגת ניתן לקרוא בדברי חגית, רכזת ביסודי: "בהתחלה המורים לא רצו שאכנס אליהם לכיתות לצפות בהם ולהדריך אותם. הם חששו שאם אראה אותם בטעותם אלך למנהל ואלשין עליהם. היום כבר יש להם אמון בי והם סומכים עליי. אבל לקח לי זמן לבנות את זה". דוגמה נוספת לחשיבות בניית האמון מופיעה בדברי אמירה, רכזת ביסודי: "לקח להם זמן להיפתח אליי ולתת בי אמון. בהתחלה לא כולם שיתפו איתי פעולה".

יחסים מתוחים בעקבות חפיפה עם בעלי תפקידים אחרים ועם מנהל/ת בית הספר, מהשיחות עם המשתתפים עולה שתפקיד רכזת ההכלה חופף בחלקו תפקידים אחרים בבתי הספר, ובהם תפקיד היועצת, מורת השילוב, המת"לית והמדריכה הפדגוגית. חפיפה זו יצרה לא פעם מתחים רבים בינה לבינן. לדוגמה חגית, רכזת ביסודי, סיפרה: "בהתחלה המורים היו פונים ליועצת יותר מאשר אליי. היום הם פונים רק אליי, כי אני זמינה להם וגם נותנת להם כלים, והיועצת פחות". אלעד, מנהל בבית ספר יסודי, הסביר את מהות הבעיה בחפיפה:

מבחינתי זה [תפקיד רכזת ההכלה] יושב על תפקיד ייעוץ, יושב על תפקיד שילוב ויושב על תפקיד פדגוגי. בבית ספר שמתנהל נכון, לא נכון שיהיה רכז הכלה והשתלבות. הוא יכול להגדיל את המסגרת של שעות יועצת, להגדיל את המסגרת של רכזת שילוב. יש לי הרי ארבע מורות שילוב, אז להגדיר רכזת שילוב, את היועצת ורכז פדגוגי ואז להגדיר מה המטרות. זה הדבר הנכון. הסיפור הוא שלא רצו להוסיף על היועצות עבודה, כי גם ככה הן עמוסות ואמרו בואו ניתן תפקיד נוסף, אבל התפקיד הזה הוא ממש בעייתי בעיניי. המתח בעבודת הצוות של רכזות ההכלה היה לא רק בין בעלות התפקידים, אלא גם בהתנהלות עם המנהלים, והוא עלה כשלא היו ביניהם הסכמה ותיאום ציפיות. דוגמה לכך ניתן לראות בדברי שירה, רכזת בבית ספר יסודי: "לפעמים דברים שהיינו רוצים להעביר לצוות מסוים: סדירויות או דברים שצריך לסדר במערכת, שיהיה זמן למליאות או כל מיני דברים כן להעביר לכל הצוות שבאמת השנה כן קבענו - בסוף לא קרו". תקוה, רכזת בחטיבת ביניים, תיארה איך לאחר שנתיים שמילאה את תפקידה בצורה מסוימת, נאלצה לשנות את התנהלותה בשל החלטות ההנהלה: בתחילת השנה ניסיתי לבוא ולהציג גם את הצד השני. הבנתי שאני מיעוט. ובאיזשהו שלב מודה ומתוודה אחרי שניסיתי כמה פעמים להילחם שחררתי, כי שוב, כשאתה עומד לבד מול צוות ניהול חדש, אני הוותיקה והם החדשים, ויש להם איזושהי אג'נדה ותפיסת עולם.

רכזות רבות ציינו שחוסר התיאום או ההסכמה עם בעלי תפקידים ועם המנהלים גורם להן להרגיש שהן אינן ממלאות את תפקידן באופן מיטבי.

לסיכום, החסמים המבניים, שהתבטאו בחוסר במשאבים, בחוסר בידע מקצועי רלוונטי של הרכזות והמנהלים, שמנקודת מבטם סברו שחוסר ידע גם למורים, וכן העמימות הרבה בהגדרת תפקיד הרכזת, יצרו מתחים ואתגרים גם בתחום הדינמי. אלו התבטאו בחסמים ובאתגרים בעבודת הצוות, בשיתוף הפעולה ובתהליך יצירת האמון של הרכזות עם צוות ההוראה וההנהלה הן בבתי הספר היסודיים הן בחטיבות הביניים. מגוון האתגרים חושף את מורכבות יישום תהליך ההכלה ואת הצורך בעבודה מערכתית ארגונית לטיפול בקונפליקטים שהתהליך מזמן.

דיון

במחקר זה ביקשנו לבחון את האתגרים ואת החסמים בעבודת הרכזות כמקדמות תהליכי הכלה והשתלבות, מנקודת המבט של הרכזות ומנהלי בתי הספר. רצינו לבדוק מה נדרש לשפר בתהליכי ההכשרה של הרכזות כדי לטייב את תהליכי ההכלה של תלמידים עם צרכים ייחודיים

ומיוחדים. מממצאי המחקר עולה שישנם קשיים מבניים וארגוניים המעצבים גם את הקשיים הדינמיים בתהליך העבודה של הרכזות עם המנהלים, עם בעלות תפקידים אחרים ועם מורים.

עמימות הגדרת תפקיד רכזת ההכלה והשלכותיה ביחס לתלמידים ולעבודה עם הצוות הרב־מקצועי בדומה לממצאי דוחות קודמים (ראמ"ה, 2023; שפירא, 2025), גם במחקרנו עלה שתפקיד רכזת ההכלה אינו ברור דיו, ולכן ישנם אתגרים מערכתיים ומבניים המקשים על תהליכי ההכלה ועל עבודת הצוות בבית הספר. חוסר הבהירות מתבטא בהגדרת קהל היעד בהקשר של התלמידים, היינו אם הכוונה לתלמידים שזכאים לשירותי חינוך מיוחדים, או לתלמידים מאתגרים שהצוות מתקשה להכיל אותם במסגרת הלימודית, אך הם אינם זכאים לשירותי חינוך מיוחדים. נציין כי מעיון בהנחיות משרד החינוך נראה שההבחנה בין תלמידים עם צרכים מיוחדים לתלמידים עם צרכים ייחודיים אינה ברורה דיה. למשל, מעיון בחוזר מנכ"ל בנוגע להכלה והשתלבות עולה כי מדובר בו על "תלמידים הזקוקים למענים ייחודיים" (משרד החינוך, 2021ב, סוף פסקה ראשונה). במסמך "אבני הדרך", המגדיר מחדש את תפקיד רכזת ההכלה וההשתלבות בחינוך היסודי, מדובר על "תלמידים במיקוד הזקוקים למענה הוליסטי רב־ממדי" (משרד החינוך, 2024, סעיף 4 בחלק המפורט), ואין בו הבהרה אם הכוונה היא גם לתלמידים עם צרכים מיוחדים. כלומר, בשני המקורות אין בהירות חד־משמעית באשר למאפייני התלמידים שעל רכזת ההכלה לפעול להכלתם. מדברי הרכזות והמנהלים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים נראה שאי־הבהירות נובעת בעיקר מניסוח מסמכי המדיניות של משרד החינוך בנושא זה, והכשרת הרכזות אינה נותנת לה מענה. אם כוונת המשרד היא גם לתלמידים המקבלים שירותי חינוך מיוחד בשבתם בכיתה ההטרוגנית, ולא רק לתלמידים עם צרכים ייחודיים, אזי לא ברור מה תפקידה של רכזת ההכלה ביחס למורת השילוב ולשאר בעלי התפקידים במערך החינוך המיוחד, שאמורים אף הם לתמוך בשילוב התלמידים שבאחריותם ולדאוג לצורכיהם.

חוסר הבהירות בתפקיד הרכזת מתבטא גם בעבודתה מול הצוות. הוא מתבטא כחסם מבני ומשליך גם על היבטים דינמיים של עבודת הצוות. רכזות רבות העלו תהיות ביחס לאופי תפקידן - האם הוא אדמיניסטרטיבי בעיקרו ומתמקד במיפוי צורכי התלמידים ובמעקב המוודא שהם מקבלים מענה, או שהתפקיד נושא אופי הדרכתי וכולל תמיכה במורים והנחייתם באשר לאופן שבו עליהם ללמד ולפעול כדי לענות על צורכי כל התלמידים בכיתתם. התהיות על אודות אופי תפקיד הרכזת לוו לא פעם במתחים בין הרכזות למנהלות ולשאר נשות הצוות הרב־מקצועי. במקומות שבהם תפקיד הרכזת נתפס כבעל אופי הדרכתי, מנהלות ורכזות כאחת דיווחו על חוסר בהירות ביחס לחלוקת העבודה בין רכזת ההכלה לבין גורמים נוספים כגון יועצת, מורת שילוב, מדריכת מתי"א ורכזת פדגוגית.

ממצאים אלה התקבלו אף שבאוגדנים שיצאו בעקבות התיקון ה־11 לחוק חינוך מיוחד (התשע"ח), קיימת הגדרה של תפקיד רכזת ההכלה וההשתלבות הן בחינוך היסודי (משרד החינוך, 2019א) הן בחינוך העל־יסודי (משרד החינוך, 2019ב). זאת ועוד, כדי לקדם את יישום

התיקון לחוק האוגדנים מגדירים את תפקידם של כל אחד מבעלי התפקידים הנוספים בצוות הרב־מקצועי (יועצת חינוכית, מורת שילוב, מת"לית, פסיכולוגית ומנהל/ת בית הספר) ביחס להכלה והשתלבות. אולם מעיון באוגדנים אלו עולה כי ישנה חפיפה מסוימת בהגדרות בין תפקיד רכזת ההכלה לבעלות תפקידים אחרים. בהקשר לכך, מצאנו שקיימת חפיפה בין התפקידים גם במסמך המעודכן שהופץ בשנת תשפ"ד (משרד החינוך, 2024) והוטמע בשנת תשפ"ה. המסמך מדגיש שעבודת הרכזת מתמקדת בהובלת מיפוי הוליסטי של בית הספר ובניית תוכנית עבודה בית ספרית, בשיפור תהליכי ההוראה בכיתה ההטרוגנית, בליווי צוות המורים בהטמעת פרקטיקות הוראה מכליליות ובבניית תוכנית עבודה לתלמידים במיקוד, הזקוקים למענה הוליסטי. כל זאת לצד בניית תחושת מסוגלות בקרב המורים לביצוע תהליכים אלה. נראה כי בהשוואה לאוגדן הקודם (משרד החינוך, 2019א), הגדרות התפקיד מפורטות ומדויקות יותר כעת, אך עדיין אינן מבהירות באופן מובחן את קהל היעד של התלמידים, את אופי תפקיד הרכזת ואת ההבדל בינה לשאר חברי הצוות הרב־מקצועי. בבחינת הגדרת תפקיד שאר חברות הצוות הרב־מקצועי, כפי שהם מופיעים בחוזרי מנכ"ל (משרד החינוך, 2021ב) ובאתרי המנהל הפדגוגי במשרד החינוך (minhal-pedagogy.education.gov.il), עולה שקיימת חפיפה בין התפקידים גם בהגדרות החדשות, במיוחד בהקשר של הדרכת הצוות. למשל, לפי אתר השירות הפסיכולוגי הייעוצי (shefi.education.gov.il), היועצת החינוכית מייעצת לסגל בית הספר גם בנוגע לתהליכי למידה והתמודדות עם הטרוגניות בכיתה. באופן דומה, מורות השילוב ומדריכות המת"א מייעצות אף הן ביחס להוראת תלמידים עם קשיים (שעדיין אינם מאובחנים כתלמידים עם צרכים מיוחדים) גם בשבתם בכיתה האם.

עמימות הגדרת תפקיד רכזת ההכלה - למרות הניסיון להסדירה - תואמת את הממצאים באשר למתרחש במקומות אחרים בעולם. בבריטניה, למשל, אף שהתפקיד מעוגן בחוק, אופן הפעולה של ה־SENCo לקידום ההכלה משתנה בין בתי הספר, כך שלעיתים תפקידה בכיר והיא מהווה חלק מההנהלה, במקרים אחרים היא משמשת בתפקיד הדרכה או לחלופין עובדת במישרין עם תלמידים מוכלים ועם הוריהם (Maher & Vickerman, 2018). מכאן שהסדרת הגדרות התפקיד בחוק אינה בהכרח מביאה לבהירות.

נראה אפוא שהמתח בין בעלות התפקידים אינו נובע רק מפרשנות שגויה של הצוותים בשדה את הגדרת התפקידים, אלא מאי־בהירות ארגונית הנובעת מהגדרות התפקידים שקבע משרד החינוך. כדי להפחית את העמימות ואת המתחים בצוות הנובעים "מדריכת רגליים" של בעלות התפקידים השונים, כדאי לנסות להמשיך ולחדד את ההבחנה ביניהן. אולם מהממצאים עולה כי על מנת להסיר את החסמים בעבודתה של הרכזת נדרש לא רק לחדד את הגדרת התפקיד, אלא גם לשפר את עבודת הצוות של הרכזות עם המנהלים, עם צוות המורים ועם כלל בעלי התפקידים.

מרכזיות עבודת הצוות של הרכזת

רכזת ההכלה, העובדת מול גורמים רבים, נדרשת לבנות ארון ושיתוף פעולה עם כלל המורים, עם בעלות תפקידים אחרים ועם מנהל בית הספר. זאת לנוכח הגדרות תפקיד עמומות היוצרות לעיתים מתחים בינה לבין שאר אנשי הצוות. כדי לסייע לרכזת להתמודד עם אתגר זה נדרשת עבודת צוות מיטבית בבית הספר.

עבודת צוות היא רכיב מרכזי שיש לטפח בכל ארגון, ובפרט במערכת הבית ספרית המאופיינת בריבוי אנשי מקצוע בעלי הכשרות שונות (Vangrieken et al., 2015; Wullschlegler et al., 2023). מחקרים בישראל ובעולם מעידים על כך שהכלת תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים מחייבת תמיכה משמעותית ושיתופי פעולה בין גורמים מגוונים בבית הספר (Heiman & Avissar, 2024; Maher & Vickerman, 2018; Malki & Einat, 2018). הנוכחי מצביעים על כך שרכוזת ההכלה נתקלו בקשיים רבים בשיתוף הפעולה עם מורים ועם אנשי צוות נוספים. קשיים דומים תוארו גם במחקרים ממדינות אחרות, שמצאו כי רכזות הכלה (SENCo) מתמודדות עם אתגרים הנובעים מאי־בהירות במבנה התפקיד ובהגדרתו הארגונית, מהכשרה בלתי מספקת ומעומס עבודה ביחס לזמן הנתון (Done et al., 2023; Klang et al., 2017; Lin et al., 2023). ולכן, למרות רצון להוביל תהליכי הכלה בבית הספר, פעמים רבות הן אינן מצליחות בכך בשל חוסר שיתוף פעולה הנובע מציפייה שיעבדו עם התלמידים שהן אמונות עליהם (Klang et al., 2017) או מהיעדר סמכות או פניות לכך (Kay et al., 2022). אולם מתחים בין רכזת ההכלה לבעלות התפקידים בבית הספר ולמנהלים אינם גזרת גורל. מחקר שנערך לאחרונה בחטיבת ביניים בישראל מראה שכאשר כלל חברות הצוות הרב־מקצועי פועלות במשותף בהובלת רכזת ההכלה ובגיבוי המנהל, גוברות המקצועיות והמחויבות לפעול לקידום ההכלה בקרב כלל חברות הצוות, ונוצרות תחושת שייכות ותמיכה הדדית, התורמות לאקלים חינוכי מכיל (אבידן ואלחדס, 2025). ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרנו ומדגישים את הצורך בפיתוח שפה ופרקטיקות עבודה משותפות בין ההנהלה לצוות הרב־מקצועי. זאת תוך מודעות לאתגרים הקיימים לעיתים בשיתוף פעולה בין צוותים פרא־רפואיים לצוותי חינוך, הנובעים מפערים בתפיסות ובציפיות, משפה מקצועית שונה והיעדר סדירויות ברורות (גולדבלט, 2020; לבל, 2016).

סוגיית תפקיד מנהלי בתי הספר בתהליך ההכלה וההשתלבות

למנהל בית הספר תפקיד משמעותי בהובלת תהליך ההכלה (קמחי ובר ניר, 2021; Avissar et al., 2003) ובתמיכה ברכזת ההכלה; תהליך ההכלה כולל קביעת מדיניות מלמעלה למטה (top-down), ולעיתים עשוי לעורר התנגדות בשל הפער הנתפס בין קביעות המנהל לבין המתרחש בשטח בקרב המורים (Huri & Shoshana, 2025).

ממצאי המחקר העלו מספר אתגרים הקשורים לעבודת הרכזות עם המנהלים. האתגרים עלו במקרים שבהם המנהל ראה את תחום ההכלה כאחריותה הבלעדית של רכזת ההכלה ולא כחלק

מתפקידו כמנהל, לפעמים בשל חוסר ידע והבנה בתחום. נוסף על כך, לעיתים מצאנו שמנהלים היו מודעים לבעיות מבניות בחפיפה בין תפקידי רכזת ההכלה לשאר בעלות התפקידים בצוות הרב־מקצועי ולמתחים שנוצרו בעקבות חפיפה זו, אך הם לא ניסו לפתור זאת אף שבסמכותם לקבל החלטה בנושא. כל זאת בניגוד לקביעת חוזר מנכ"ל שלפיה "מנהל המוסד החינוכי הוא הגורם המרכזי בבית הספר בהובלה, בקידום וביישום של תפיסת ההכלה" (משרד החינוך, 2021, סעיף 3.1, פסקה ראשונה). חשוב לציין כי חשיבות רבה טמונה בהובלה ובתיווך של מנהל בית הספר את מהלך ההכלה ואת התפיסה שלפיה עקרון ההכלה הוא בעל משמעות בפני עצמו כערך, ולא רק על מנת לממש מדיניות. בהקשר זה תפקיד המנהל ליצור הזדמנויות לשיח חינוכי פתוח שיאפשר למורים לדון בקשיים ביישום תהליכי הכלה בכיתתם, וכן לדאוג שייחשפו לפרקטיקות הוראה המקדמות הכלה (Bar, 2025).

במחקר הנוכחי ציינו מנהלים רבים שהם מודעים לחסך בהכשרת מורים בתחום ההכלה וההשתלבות. חלקם פעלו וזימנו השתלמויות לסגל בית הספר, ואחרים תעדפו סוגיות אחרות הדורשות טיפול ולא את תחום ההכלה בבית ספרם, אף שהעידו על חסך מהותי בתחום זה. כשלמנהלים לא היו אוריינטציה וידע בתחום ההכלה, הרכזות חוו אתגרים רבים בקידום הנושא. לנוכח זאת, חשוב שגם בתוכניות להכשרת מנהלים יילמד תחום ההכלה ויהיה חלק ממטרות הכשרתם, משום שהם משמשים מנוע משמעותי בקידום תהליכים אלו.

חוסר בידע מקצועי רלוונטי להכלה

מנקודת מבטם של הרכזות והמנהלים, בקרב מורים רבים קיימת תחושת חוסר מסוגלות להיענות לצרכים המגוונים של התלמידים בכיתתם. להערכתם, תחושה זו נובעת מהיעדר הכשרה מתאימה, והיא מתבטאת לעיתים בניסיונותיהם להעביר את האחריות לתמיכה בתלמיד המתקשה אל רכזת ההכלה ובהימנעות מכניסת הרכזת לכיתה או מפגישות עימה. מחקרים שנערכו בישראל הצביעו על עמדות שליליות של מורים כלפי הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים ועל הפער שחוו בהכשרת המורים בחינוך הכללי, שלדבריהם לא הכינה אותם להוראה בכיתה הטרוגנית הכוללת תלמידים עם צרכים מיוחדים (קמחי ובר ניר, 2021; Huri & Shoshana, 2025; Shoham Kugelmass & Kupferberg, 2020).

היעדר ידע מקצועי רלוונטי תקף גם באשר למנהלי בתי הספר והרכזות עצמן. היו רכזות שהעידו על חוסר בידע רלוונטי לתפקידן, למשל ידע בבחירת תוכניות מערכתיות טובות עבור בית הספר. כמו כן, מנהלים ללא אוריינטציה לתחום ההכלה או ידע על אוכלוסיות חינוך מיוחד התקשו לתעדף מטרות בתחום זה וציפו שאת הובלת תהליך ההכלה תקדם הרכזת בלבד, אף על פי שמעורבות המנהל הכרחית להצלחתו (Bar, 2025).

המלצות יישומיות

לנוכח הממצאים ניתן להציע כמה הצעות יישומיות שעשויות לסייע בטיוב יישום ההכלה במערכת החינוך. ראשית, ברמת המדיניות של משרד החינוך, נראה שכדאי לשקול הגדרה

מחודשת וברורה יותר של תפקיד רכזת ההכלה וההשתלבות בזיקה לממשקי העבודה עם בעלי תפקידים נוספים הלוקחים חלק בתהליכי הכלה והשתלבות, כגון יועצת, מורת שילוב ומנהל בית הספר. בהתאמה לכך, יש לעדכן את הגדרות תפקידיהם של גורמים אלו בהקשר של תהליך ההכלה.

שנית, רצוי לקדם עבודה מערכתית שמטרתה לשפר ולשכלל מימוניות עבודת צוות ושיתוף פעולה בין בעלי תפקידים וכלל צוות בית הספר. הקצאת משאבים להשתלמויות ייעודיות בתחום לדרג הביניים הניהולי בבתי הספר, לכלל חברות הצוות הרב־מקצועי ולמדריכי המורים, עשויה לסייע לקידום אקלים ארגוני מיטבי ולייעול תהליכי העבודה, כך שיקלו על העוסקים במלאכת ההכלה.

שלישית, יש להעשיר בידע רלוונטי את הכשרת הרכזות והמנהלים. נראה שיש להרחיב ולהעמיק את הכשרת הרכזות בידע על אודות תוכניות שונות להובלת תהליכי הכלה ולאפשר להן היכרות מושכלת, מובנית ומאורגנת יותר עם תוכניות גפ"ן שהן אמונות על בחירתן. כמו כן, במהלך הכשרתן יש לחדד את מקומן ביחס לשאר בעלי התפקידים בבית הספר. במהלך קורסי ההכשרה למנהלים רצוי לחשוף אותם למגוון תלמידים עם צרכים מיוחדים וייחודיים העשויים להשתלב בבית ספרם, כדי שיוכלו לגבש תחושת אחריות לקידום תהליכי הכלה. כמו כן, יש לחשוף אותם לתפקיד רכזת ההכלה על מנת שיוכלו לסייע לה לקדם את היבטיו האדמיניסטרטיביים וההדרכתיים. יש להדגיש כי על מנהל בית הספר לקדם שיח פתוח בחדר המורים ובהשתלמויות הבית ספריות, הנוגע לקשיים המלווים תהליכי הכלה והשתלבות, לדאוג ליצירת סדירויות לפיתוח המקצועי של המורים בהקשר של הכלה והשתלבות ולסייע ביצירת הרמוניה בתפקוד הצוות הרב־מקצועי בנושא זה.

רביעית, מומלץ להרחיב את הכשרתם של פרחי ההוראה. כך, יש להרחיב את היצע הקורסים העוסקים בהכלה, מאחר שמחקרים מצביעים על קשר חיובי בין היקף ההכשרה לבין עמדות חיוביות של מורים (Bar, 2025). בהקשר לזאת, רצוי שהקורסים התאורטיים בתחום ההכלה יתורגמו לפרקטיקות עבודה ויתורגלו בהכשרה המעשית בבתי הספר (Kimhi & Bar Nir, 2025). כמו כן חשוב לחשוף את הסטודנטים להוראה לתפקיד רכזת ההכלה ולחשיבות שיתוף הפעולה עימה ולקיים סימולציות לתרגול עבודת צוות מיטבית, המלוות בשיח לימודי תאורטי ופרקטי במכללה ובשדה.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

במחקר רואיינו 23 רכזות הכלה ומנהלים מבתי ספר יסודיים ומחטיבות ביניים, המשתייכים לחינוך הממלכתי והממלכתי־דתי, מאשכולות המייצגים את מעמד הביניים החברתי־כלכלי בלבד. זהו אינו מדגם מייצג של האוכלוסייה, ויש להניח שבבתי ספר המשתייכים לאשכולות אחרים תעלה תמונה שונה של תהליך ההכלה על כל היבטיו. לכן, לא ניתן להסיק מממצאי המחקר הנוכחי לגבי בתי ספר ממצב אחר. כמו כן, הבחירה בבתי ספר ממלכתיים וממלכתיים־

דתיים במגזר היהודי אינה מאפשרת להסיק מסקנות על תפקיד רכזות ההכלה במגזר החרדי ובמגזר הערבי, שבהם קיימים חסמים חברתיים, ארגוניים ומנהליים המקשים על יישום מדיניות ההכלה (שהם קוגלמס, 2022).

מגבלה נוספת היא שהמחקר התקיים בחודשים מרץ-אוגוסט 2024, במהלך מלחמת חרבות ברזל. ניתן לשער שבתקופה זו, שאופיינה במתח ובדאגה בקרב כל תושבי המדינה, ובהם תלמידים ואנשי חינוך, עלו חששות, חרדות וירידה בתפקוד הלימודי או המקצועי, שעשויים היו לגרום לתחושת עומס ולחוסר מסוגלות - יותר מהרגיל - בקרב הרכזות ומנהלי בתי הספר. במחקרי המשך רצוי לבחון את האופן שבו קובעי מדיניות, מורים, מורות השילוב ושאר חברות הצוות הרב-מקצועי רואים את עבודת רכזת ההכלה ואת האתגרים והחסמים בתהליך ההכלה גם בעיתות רגיעה. מחקר מסוג זה עשוי לתרום להשלמת התמונה בעניין. כמו כן, מומלץ לבצע מחקר שיתמקד בניתוח הצלחות בתהליכי הכלה והשתלבות.

מקורות

אבידן, א' ואלחדס, ש' (2025). שיתופי פעולה בקרב הצוות הרב-מקצועי בחטיבת הביניים בתהליך השילוב הבית-ספרי. **רביגוונים: מחקר ושיח**, 25, 135-165. <https://doi.org/10.33496/rav202525.135166>

בלס, נ' (2022). **תקצוב החינוך המיוחד בישראל: מהמלצות ועדת דורנר ועד תחילת יישום תיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד**. מרכז טאוב. <https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2022/04/Budgeting-of-Special-Education-in-Israel-HEB.pdf>

ברק-מדינה, ע' (2020). **תהליכי פיתוח מקצועי לקידום הכלה (Inclusion) בבתי הספר ובמערכת החינוך בישראל**. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

גולדבלט, א' (2020). עובדי מקצועות הבריאות במערכת החינוך. **לקסי קיי**, 13, 18-19. גינדי, ש', נגרי, א', אבישר, ג', אולקין, א', גילור, א', דסקלו, ע', יצחקי, נ', מיכאל, ר', מנדל, ר', נאור זיידמן, ג', משה, ע', קציר, ח', קרוגר, מ', רודד, א' ושביט, פ' (2021). **חויות של הורים בוועדות זכאות ואפיון לאור רפורמת ההכלה וההשתלבות**. **חוקרים@החינוך המיוחד**, 1, 88-119.

דורנר, ד' (2009). **הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל - דין וחשבון**. משרד החינוך.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה]. (2018). **מיצב תשע"ח - מדדי יעילות וצמיחה: מבחני הישגים**. https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Meitzav_Hesegim_Report_2018.pdf

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה]. (2023). **מהלך ההכלה וההשתלבות - התיקון לחוק החינוך המיוחד: ממצאי מחקר הערכה לשנה"ל תשפ"ב**. https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Hachala_hishtalvut_report_2022.pdf

חוק חינוך מיוחד (התשמ"ח-1988). ס"ח 1208.

חוק חינוך מיוחד (התשע"ח-2018). תיקון מס' 11, ס"ח 762.

לבל, ג' (2016). **מאפייני שיתוף פעולה בין צוותים חינוכיים ובין צוותים טיפוליים בגני תקשורת עבור ילדים בספקטרום האוטיסטי** [עבודת גמר לקבלת התואר מוסמך]. מאגר עבודות הגמר של אוניברסיטת בראילן.

- מרגלית, מ' (2000). דו"ח הועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד. משרד החינוך.
- משרד החינוך. (2019א). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי: יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות. https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration_binder_elementary_school.pdf
- משרד החינוך. (2019ב). הכלה והשתלבות בחינוך העלייסודי: יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות. https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration_binder_high_school.pdf
- משרד החינוך. (2021א). יישום חוק החינוך המיוחד - ועדות מתוקף חוק: צוות רבי-מקצועי, ועדת זכאות ואפיון ביושבה כהשגה על החלטת צוות רבי-מקצועי, ועדת זכאות ואפיון, לרבות דיונים במקרים חריגים וועדת השגה (חוזר מנכ"ל, הוראת קבע מס' 0265 - החלפה). <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=357>
- משרד החינוך. (2021ב). קידום ההכלה במערכת החינוך (חוזר מנכ"ל, הוראת קבע מס' 0269 - חדש). <https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=359>
- משרד החינוך. (2022). התמונה החינוכית ארצית - שקיפות בחינוך תש"פ, התמדה ונשירה. <https://shkifut.education.gov.il/national/educationPicture>
- משרד החינוך. (2024). אבני הדרך בעבודת רכזי ההכלה. https://meyda.education.gov.il/files/yesodi/hachala/hishtalvot/hagdarat_tafkid_rakaz_hachala.pdf
- קמחי, י' ובר ניר, א' (2021). הכלה בחינוך הרגיל: פרקטיקות להכשרת מורים מיטבית - דוח מחקר. מכון מופ"ת.
- רייטר, ש' ונוימן, א' (2020). רפורמת ההלכה בחינוך: לקראת מערכת חינוכית אחת, רגילה ומיוחדת, ממדיניות ממשלתית ועד הכיתה. סחי"ש - סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 30, 115-129.
- שהם קוגלמס, ד' (2022). הכשרת מורים משלבת בישראל: נקודת מבטם של מורים וסטודנטים בכיתות רגילות במגזר היהודי ובמגזר הערבי. חוקרים@החינוך המיוחד, 2, 96-144.
- שמעוני, ש' (2016). תאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 141-178). מכון מופ"ת.
- שפירא, ע' (2025). החינוך בראי החינוך המיוחד: המלצות. משרד החינוך. <https://tinyurl.com/bdbcmkvc>
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369. <http://doi.org/10.1080/0885625032000120233>
- Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R., & Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17–27.
- Bar, N. (2025). From segregation to inclusion: Perceptual developments and their implementation in the education of special needs students in Israel. *Athens Journal of Education*, 13(2), 365–386. <https://doi.org/10.30958/aje.13-2-9>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. SCIE.

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Byrne, B. (2004). Qualitative interviewing. *Researching Society and Culture*, 2, 179-192.
- Children and Family Act (2014). No. 1530, Part 3. <https://www.legislation.gov.uk/uksi/2014/1530/part/3/crossheading/special-educational-needs-coordinators/made>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Crockett, J. B. (2018). The preparation of leaders for special education in the twenty-first century. In B. S. Billingsley & J. B. Crockett (Eds.), *Handbook of leadership and administration for special education* (pp. 60-78). Routledge.
- Done, E. J., Knowler, H., Richards, H., & Brewster, S. (2023). Advocacy leadership and the deprofessionalising of the special educational needs co-ordinator role. *British Journal of Special Education*, 50(2), 197-218. <http://doi.org/10.1111/1467-8578.12449>
- Gavish, B. (2017). The implementation of school inclusion practices for students with special needs in Israel: Teachers' perceptions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 544-560.
- Heiman, T., & Avissar, G. (2024). Facilitators and impediments in inclusive education for students with intellectual developmental disability: Perceptions of school staff and parents in Israel. *Journal of Developmental Disabilities*, 28(1), 67-82. <https://doi.org/10.1177/17446295221136355>
- Huri, O., & Shoshana, A. (2025). 'Where are we in this process'? Teachers' attitudes regarding the amendment to the special education law in Israel. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(1), 71-81. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12710>
- Kay, V., Chrostowska, M., Henshall, A., Mcloughlin, A., & Hallett, F. (2022). Intrinsic and extrinsic tensions in the SENCo role: Navigating the maze of 'becoming'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(4), 343-351. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12572>
- Kimhi, Y., & Bar Nir, A. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*, 10, Article 1510314. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314>
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator – Six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391-405. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>
- Lin, H., Grudnoff, L., & Hill, M. (2023). Navigating personal and contextual factors of SENCo teacher identity. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 819-833. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878300>
- Maher, A. J., & Vickerman, P. (2018). Ideology influencing action: Special educational needs co-ordinator and learning support assistant role conceptualizations and experiences of special needs education in England. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(1), 15-24. <http://doi.org/10.1111/1471-3802.12389>

- Malki, S., & Einat, T. (2018). To include or not to include-this is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 65–80. <https://doi.org/10.1177/1746197917705138>
- Peters, M. A., & Besley, T. A. (2014). Social exclusion/inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimation of inclusive education. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 99-115. <https://doi.org/10.1080/23265507.2014.972439>
- Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M., & Bar-Gosen, N. (2015). Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 944-964. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019373>
- Shoham Kugelmass, D., & Kupferberg, I. (2020). Experienced mainstream teachers and student teachers position themselves explicitly and implicitly in relation to inclusive classrooms: Global and local implications. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 379-394. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1756692>
- Stephenson, J., Carter, M., Webster, A., Waddy, N., & Morris, T. (2022). Supporting students with disability: Learning and support teachers and learning support teams in NSW schools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(2), 151-163. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.10>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Personalized learning within teacher education: A framework and guidelines*. The INTERPEARL project partners.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2020). Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 18-37. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686480>
- Weil, S. (2005). Qualitative methods in Israel. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum. *Qualitative Social Research*, 6(3), Article 46. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-46-e.htm>.

- Woolf, S. B. (2019). Critical skills for special educator effectiveness: Which ones matter most, and to whom? *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 132-146. <https://doi.org/10.1177/0888406418776714>
- Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Merki, K. M. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and Teacher Education*, 121, Article 103909. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909>

המאבק על זכות החינוך בכפר ריינה 1948–1970: אתגרים, יזמות מקומית והשפעת המדינה

טארק מחמוד בסול*

תקציר

המאמר הנוכחי בוחן את התפתחות מערכת החינוך בכפר הערבי ריינה כמקרה בוחן להבנת הקשרים בין מדיניות, חקיקה וזכויות האדם המעוגנות במגילת העצמאות, לבין אופן מימוש הזכות לחינוך בתקופת הממשל הצבאי ולאחריה. מטרת המאמר היא להעריך אם מעמדו של הכפר (שאינו ייחודי, אלא מייצג מעמד דומה של כפרים ערביים אחרים), נוכחות קהילה נוצרית בו ומיקומו הגיאוגרפי (אשר התאימו למדיניות הצמצום התקציבי) אפשרו בפועל את קבלת כלל השירותים הנחוצים למימוש שוויון חינוכי.

ממצאי המחקר מראים כי מעמדו של הכפר, גם כאשר הוא נתמך במסגרת אידאולוגית, אינו מספיק לבדו להבטחת זכות החינוך. הזכויות אינן מתממשות אוטומטית – הן דורשות תהליכים מקומיים, לחצים חברתיים ומעורבות אזרחית, המייצרים יחד פוטנציאל ממשי למימון ולהטמעתן.

מילות מפתח: החברה הערבית, הממשל הצבאי, זכות לחינוך, חקיקה, כפר ריינה, מדיניות הממשלה, מערכת החינוך

מבוא

חשיבות המאמר הנוכחי מתבטאת בבחינת מקרה ייחודי של כפר ערבי בתקופה הסמוכה להקמת מדינת ישראל. המאמר עוסק בכפר ריינה, הכפר הערבי היחיד בעוטף נצרת הצפוני ששרד את מלחמת 1948, ותושביו לא פונו במהלך הקרבות. לעומתו, תושבי היישוב עילוט, השוכן מערבית לריינה, פונו ממנו ושבו אליו רק ב־4 בינואר 1950. תושבי ציפורי פונו לחלוטין, ותושבי משהד פונו אך הורשו לשוב בעקבות התערבותו של חנא ח'מיס, נוצרי תושב ריינה. גם תושבי עין מאהל פונו ושב למקום בעקבות התערבותו של יגאל אלון, פוליטיקאי שבילדותו ביקר רבות בכפר זה. כפר ריינה נותר על תילו ולא פונה בשל מכלול של גורמים. במיקומו הגיאוגרפי האסטרטגי היה הכפר רחוק מזירות הקרב המרכזיות בשלב הראשון של מלחמת 1948, שרובן התרחשו במרכז הארץ ובאזורים שיועדו למדינת ישראל על פי תוכנית החלוקה של האו"ם מיום 29 בנובמבר 1947 (החלטה 181). תושבי הכפר לא נטלו חלק בלחימה ולא נתפסו בעיני כוחות ההגנה כגורם

* ד"ר טארק מחמוד בסול, המוסד לחינוך וטכנולוגיה עכו; אוניברסיטת חיפה

עוין. נוסף על כך, מיקומו הגיאוגרפי של הכפר שירת את מדיניות הממשלה בראשית דרכה, אשר ראתה ביישובים כפריים מסוימים מוקדי שירות אזוריים המסוגלים לתמוך במדיניות של צמצום תקציבי באמצעות ריכוז מוסדות ושירותים חברתיים במקום אחד. הגורם המשמעותי ביותר המבדיל את הכפר ריינה מן הכפרים האחרים שצוינו לעיל (עילוט, משהד ועין מאהל) הוא נוכחותם של בני העדה הנוצרית בכפר וקשריו של חנא ח'מיס, תושב נוצרי מריינה, עם מנהיגים יהודים. בהקשר זה ניתן לזהות גם ביטוי למדיניות של העמקת הפילוג בתוך החברה הערבית, שבאה לידי ביטוי, בין היתר, בהעדפת בני העדה הנוצרית על פני בני העדה המוסלמית (בויםל, 2007; לוסיטיק, 1985; יאבה, 2013; سعدي, 2020).

אף על פי שמעמדו של הכפר כלל יתרונות מסוימים, מערכת החינוך בריינה סבלה במשך שני עשורים ממחדלים ומכשלים חינוכיים. זאת על אף מאבקם המתמשך של תושבי המקום להשגת זכויותיהם בהתאם לאמנה בדבר זכויות האדם של האו"ם, שאליה הצטרפה ישראל בשנת 1948, ובהתאם לעקרונות מגילת העצמאות מ'14 במאי 1948 והחוקים הרלוונטיים, כגון חוק חינוך חובה 1949 וחוק החינוך הממלכתי 1953.

הזכויות החברתיות נבחנות בהקשר זה לאור ההבחנה התאורטית בין זכויות "שליליות" שאינן דורשות התערבות ממשלתית אלא הגנה מפני פגיעה (כגון חופש הביטוי, חופש התנועה), לבין זכויות "חיוביות" המחייבות התערבות ממשלתית פעילה לשם מימושו, כגון חינוך, בריאות ותשתיות (סבן, 2008). מגילת העצמאות קבעה כי מדינת ישראל "תשקוד על פיתוח הארץ לטובת כל תושביה. תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין; תבטיח חופש דת, מצפון, לשון, חינוך ותרבות". הצהרה זו יצרה ציפייה כי שירותי החינוך – שהם חלק בלתי נפרד מהזכויות החברתיות – יסופקו באופן שוויוני לכלל אזרחי המדינה.

בשנת 1952 חוקקה הכנסת את חוק האזרחות, שבסעיף 3(א) קבע כי המבקשים לקבל אזרחות ישראלית ייענו אם יתקיימו שלושה תנאים: (1) אם היו רשומים כתושבים ב'1 במרס 1952; (2) אם התגוררו בישראל ביום כניסת החוק לתוקף; (3) אם שהו בישראל ברציפות מאז הקמת המדינה או נכנסו אליה כדין בתקופה זו. סעיף 3(ב) העניק אזרחות מלידה לכל מי שנולד במדינה לאחר הקמתה, אם הוריו קיבלו אזרחות לפי סעיף 3(א) (חוק האזרחות, תשי"ב-1952). מכוחו של חוק זה רוב התושבים הערבים שנותרו בתחומי המדינה לאחר מלחמת 1948 קיבלו אזרחות ישראלית, ועל כן היו אמורים ליהנות משירותי חינוך כשאר אזרחי המדינה בהתאם להבטחות מגילת העצמאות.

הקשר רחב יותר נוגע למעמדה של ישראל כמדינת רווחה בראשית דרכה. לאחר מלחמת העולם השנייה אימצו דמוקרטיות רבות מודל של מדיניות רווחה, שבמסגרתו זכויות חברתיות – ובכללן בריאות וחינוך – נחשבו חלק בלתי נפרד מחובות המדינה כלפי אזרחיה. ישראל, שצמחה כמדינת רווחה, נדרשה לפעול למתן שירותי חינוך כזכות יסוד לכלל אזרחיה, לרבות המיעוט הערבי (קראקרה, תשע"ג).

זכות החינוך אינה מצטמצמת להוראה וללמידה במסגרת בית הספר בלבד. מדובר בזכות רחבה יותר, הכוללת את עצם האפשרות של התלמיד להגיע למוסד חינוכי ראוי – מקום פיזי המספק

תנאים הולמים וסביבה חינוכית תקינה (חוק חינוך חובה, תש"ט-1949, פרק שני, סעיפים 2(א), 7(ב)). זכות זו מתבטאת בהקצאת כיתות לימוד שקטות ונטולות רעש חיצוני, שולחן וכיסא לכל תלמיד, חצר לימודית בטוחה המונעת סכנות נפילה או פציעה, וכן במערכת חינוך המספקת שירותי בריאות, מתקנים סניטריים, מים זורמים ושירותי ניקיון סדירים (קראקרה, תשע"ג; سعدي, 2020). כתב המנדט שאושר ביולי 1922 כלל מספר סעיפים עקרוניים ובהם: סעיף 6 אשר עסק בזכות ההגירה של היהודים, תוך הדגשה שאין לפגוע בזכויותיהם של התושבים הערבים; וסעיף 9 שהנחה את מערכת המשפט להבטיח את הגנת זכויות כלל האוכלוסייה (כתב המנדט, סעיפים 6-9, 24 ביולי 1922). אף על פי כן, בתקופת המנדט הבריטי סבלו הכפרים הערביים בארץ ממחסור חמור בשירותי חינוך. ברוב היישובים הערביים לא התקיימה מערכת חינוך מודרנית, ובמקרים רבים הסתכמה הפעילות החינוכית בחדר לימוד אחד או שניים בלבד (בוימל, 2007; Robinson, 2013).

רוב תושבי הכפרים הערביים נאלצו לפנות אל הערים או אל מרכזים אזוריים אחרים על מנת לקבל שירותים חברתיים בסיסיים ובהם חינוך, בריאות, תחבורה ותקשורת. במהלך תקופות של מתיחות ביטחונית ועימותים, כדוגמת מאורעות 1929, מאורעות 1936-1939, וכן בשנות מלחמת העולם השנייה (1939-1945), הורע מצבם של היישובים הערביים עוד יותר, והשירותים החברתיים בהם הוזנחו כמעט לחלוטין. תהליכי פיתוח שהחלו קודם לכן נעצרו, וצמיחת המערכות החברתיות בכפרים הוקפאה. רק חלק קטן מהתלמידים זכו למורים בעלי הכשרה פדגוגית (בסול, 2025; סלע, 2003; سعدي, 2020).

אף שאין זה המקום לדיון מקיף בהשוואה למערכת החינוך היהודית, ניתן לקבוע כי מערכת החינוך הערבית נותרה בשוליים. היו לכך מספר סיבות מרכזיות: החברה היהודית בארץ הייתה מבוססת יותר, וכבר בשלהי התקופה העות'מאנית החלה פעילות יהודית עצמאית לעידוד הגירה, להקמת יישובים יהודיים ולפיתוח מערכת חינוך. תנופה זו התחזקה עוד יותר בתקופת המנדט הבריטי שפעל למימוש הצהרת בלפור (1917) ולביסוס היישוב היהודי בארץ. נוסף על כך, פעילות התנועה הציונית ותרומות של יהודי אירופה סייעו בחיזוק המשק ובפיתוח שירותים ציבוריים יהודיים, ובהם מערכת חינוך עצמאית ומשגשגת (בוימל, 2007; מאיר-ברודניץ, 1983). צמיחת בתי הספר התיכוניים, כגון הגימנסיות ביפו ובירושלים, אפשרה כבר מסוף שנות העשרים לאמץ את מנגנון בחינות הבגרות (גולד, 2021). כל אלה תרמו לכינונה של מערכת חינוכית חיונית, מפותחת ועצמאית.

במקביל סבלה החברה הערבית מדיכוי ממושך של שלטון עות'מאני, אשר מנע ממנה מימוש פוטנציאל משמעותי של עצמאות. בתקופת מלחמת העולם הראשונה נסגרו כל בתי הספר, ומצב ההשכלה הציבורית הורע (אסף, 1970). כיוון שכך, המנדט הבריטי ירש חברה לא משכילה, שאינה מסוגלת להקים ולתחזק גופים עצמאיים. במסגרת שלטונו הקים המנדט בתי ספר בכפרים וביישובים הערביים, אך שירותי החינוך היו מוגבלים מאוד בשל קשיים כלכליים של הממשל הבריטי לממן את מערכת החינוך, חוסר יכולת של התושבים הערביים להשתתף בהוצאות וכן עקב משברים ביטחוניים ופוליטיים שחלו באותה תקופה. אירועים

ביטחוניים ותקריות אלימות בין הערבים לבין הצבא הבריטי הובילו להיעדר שיתוף פעולה עם השלטון האזרחי, ולא מעט השבתות נערכו כמחאה נגד מדיניות החינוך הבריטית בארץ (1921, 1929, 1936–1939) (אסף, 1970; סלע, 2003). חסרו אפוא הגופים המנהליים שנדרשו לפעילות שיטתית להשגת זכויות חינוכיות בסיסיות המעוגנות בכתב המנדט הבריטי משנת 1922 (בוימל, 2007; בסול, 2025; סלע, 2003).

יש לציין כי רמת החינוך לא הייתה אחידה בקרב כלל היישובים הערביים. בני העדה הנוצרית, אשר לרשותם עמדו מוסדות חינוך פרטיים שהוקמו כבר בשלהי התקופה העות'מאנית, נהנו מרמת השכלה גבוהה יותר בהשוואה לבני העדות המוסלמית והדרוזית (שנל, תשנ"ד).

רקע תאורטי

מערכת החינוך הערבית בעשור הראשון לקום המדינה

בעקבות האמור לעיל ובהיעדר רשויות מקומיות ופעילות ממשית של שלטון המנדט לפיתוח שירותי חינוך ביישובים הערביים, ירשה מדינת ישראל לאחר 1948 יישובים רבים שמערכת החינוך בהם לקתה בחסר. לא בכל היישובים הערביים היו בתי ספר, ובכפרים שלא פעלו בהם מוסדות חינוך סבלו התושבים גם ממחסור בתשתיות ובתחבורה, כך שהתלמידים התקשו להגיע לערים או לכפרים שבהם פעלו בתי ספר. לכך נוספו נסיבות המלחמה, שבמהלכה עזבו אנשי חינוך רבים את הארץ, ולכן נוצר מחסור חריף בצוותי הוראה (בוימל, 2007; בנזימן ומנצור, 1992). בתי ספר רבים נותרו ללא מורים, ובמקרים אחרים נאלצו להכניס מספר רב של תלמידים לכיתה אחת. מצב זה שיקף את עומק הפערים בין היישוב היהודי לבין היישוב הערבי במדינת ישראל באותה תקופה (אוסצקי'לזר, 1996; זמיר, 2006; ח'מאסי, 1994; סלע, 2003).

לאחר קום המדינה, באוגוסט 1948, הקימה ממשלת ישראל את משרד המיעוטים, שתכליתו הייתה בין היתר שיקום שירותי החינוך ביישובים הערביים שנותרו לאחר המלחמה (קורן, תשס"ח). נציגי המשרד פעלו ברחבי הארץ וביקרו ביישובים ערביים שונים. כך, לדוגמה, מזכיר סניף חיפה משה יתח ביקר בעיר שפרעם באוגוסט 1948 (בסול, 2025).

כבר בשנה שלאחר מכן, שנת 1949, בוטל משרד המיעוטים, ובמקומו הוקמו מחלקות ממשלתיות שונות שניהלו את ענייני החברה הערבית (קורן, תשס"ח). משרד החינוך הקים את "המחלקה לחינוך ולתרבות לערבים", אשר נועדה לנהל את מערכת החינוך הערבית בפיקוח המדינה (בוימל, 2007; קורן, תשס"ח; Robinson, 2013).

כפי שצוין לעיל, מגילת העצמאות שפורסמה ב־14 במאי 1948 כללה הצהרה על מחויבותה של מדינת ישראל לעקרונות יסוד אוניברסליים ובהם הזכות לשוויון, לחירות ולחינוך. נוסף על עקרונות מגילת העצמאות יזמה הרשות המחוקקת – הכנסת – חקיקה שעניינה הסדרת זכות החינוך והבטחתה עבור תלמידי ישראל. החוק המרכזי הראשון בתחום זה היה **חוק חינוך חובה** שנחקק בשנת 1949 במטרה לפתח את מערכת החינוך הלאומית ולהעלות את רמת ההשכלה והחינוך בקרב כלל תלמידי המדינה. חוק זה קבע חינוך חובה וחינוך חנם לילדים עד כיתה ח' לצד יצירת מסגרת חינוכית ממוסדת לכל ילד (חוק חינוך חובה, תש"ט-1949).

כעבור ארבע שנים נחקק חוק חינוך ממלכתי (התשי"ג-1953), אשר איחד את זרמי החינוך השונים – הדתי, המזרחי ואחרים – תחת מערכת חינוך ממלכתית אחת השואפת להקנות ערכים משותפים ולהעמיק את ההיכרות עם ההיסטוריה ועם המורשת של מדינת ישראל (סעיפים 2–3 לחוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953). מן החקיקה האמורה עולה כי המדינה פעלה לעיגון זכות החינוך כזכות חיובית המחייבת מעורבות אקטיבית של השלטון לשם מימושה.

כיוון שהתושבים הערבים נתפסו כסיכון ביטחוני (El-Taji Daghash, 2011), הופעל ביישוביהם מנגנון שליטה ייחודי השונה כמעט לחלוטין מזה שהונהג ביישובים היהודיים. ימים ספורים לאחר הקמת המדינה, ביום 19 במאי 1948, הכריזה הממשלה הזמנית על החלת הממשל הצבאי באזורים הערביים תוך הסתמכות על תקנות ההגנה מן התקופה המנדטורית (תקנות ההגנה לשעת חירום, 1945). במסגרת מדיניות זו בחרה המדינה להפעיל חמש תקנות מרכזיות מתקופת המנדט, שחלקן עסקו בפיקוח ישיר על האוכלוסייה הערבית (תקנות 109, 110 ו-111). תקנות אלה הקנו למושלים הצבאיים סמכויות נרחבות ובהן מעצר אזרחים, הרחקתם ממקום מגוריהם, חיובם בהתייצבות בתחנות המשטרה והטלת מגבלות נוספות על חירותם האישית. הופעלו גם תקנות בעלות אופי קולקטיבי, ובראשן תקנות 124 ו-125, אשר הסמיכו את המושל הצבאי להכריז על אזורים מסוימים כעל שטחים סגורים או ביטחוניים ולחייב את התושבים בהנפקת היתרי תנועה לצורך כניסה אליהם ויציאה מהם (תקנות ההגנה 124 ו-125, שעת חירום, 1945). תושבים שלא עמדו בתקנות אלו הועמדו לדין בפני בתי משפט צבאיים, ועד 18 ביולי 1963 לא עמדה בפניהם אפשרות ערעור על פסקי הדין, שכן השופטים בבתי משפט אלה היו קציני צבא (جريس, 1967).

למושלי האזורים הוענקו סמכויות רחבות היקף שאפשרו להם להתערב בעניינים אזרחיים שונים, ובהם תכנון ובנייה, קביעת תוכניות מתאר ועוד (خمايسي, 2014). סמכויות אלו השפיעו במישרין על מערכת החינוך במגזר הערבי. כך, למשל, חוות דעת של המושל הצבאי על אדם שנחשד באי-עמידה בתקנות יכלה למנוע ממנו לצאת משטח סגור ולהמשיך בלימודיו. כמו כן, המושלים היו מעורבים במינוי מורים (سعدی, 2020). נוכחותם של נציגי הממשל הצבאי בוועדות התכנון הביאה במקרים רבים לעיכוב באישור תוכניות מתאר ליישובים ערביים ובהקמת מוסדות חינוך (خمايسي, 2014). יתרה מזו, תושבים שזוהו כבעלי זיקה פוליטית קומוניסטית, כמתנגדים למדיניות הממשלה או כפעילים נגד הפקעת קרקעות, נתקלו במגבלות משמעותיות במינוי לתפקידים במערכת החינוך (כהן, 2006; جريس, 1967; سعدی, 2020).

השלכותיה של מדיניות זו ניכרו היטב במציאות היום-יומית. בעשור הראשון שלאחר קום המדינה נותרו היישובים הערביים בתחתית סולם העדיפויות הלאומי, כמעט ללא השקעה בתשתיות, במערכת החינוך ובפיתוח החברתי (אוסצקי-לזר, 1996). למאבק על זכויות נדרשת הנהגה משכילה ופעילה, אולם זו הייתה חסרה ביישובים הערביים: במהלך מלחמת 1948 נאלצו רבים מקרב המשכילים והמנהיגים לברוח אל מעבר לגבולות. בתקופה זו פעלו הממשל הצבאי ויועץ ראש הממשלה לענייני ערבים – שהחליף את משרד המיעוטים ב-1949 – לשימור מוסד ה"מוח'תאר" המסורתי במקום להקים רשויות מקומיות נבחרות (כהן, 2006). מהלך זה, שנשען על

הנהגה מסורתית ומוגבלת ולא על נציגים משכילים ובעלי יכולת, הותיר את היישובים הערביים ללא הנהגה אפקטיבית שתוכל לדרוש זכויות ושירותים בסיסיים. מצב זה הקל על הממשל הצבאי את התנהלותו, שכן מוח'תארים מסורתיים נטו לפעול בהתאם להנחיותיו, בניגוד למנהיגות משכילה או לרשויות מקומיות עצמאיות שהיו עלולות לגלות התנגדות (כהן, 2006; سعدي, 2020). חשוב להדגיש כי היעדרן של רשות עצמאית והנהגה משכילה ביישובים הערביים לא היה הגורם היחיד שבלם את פיתוחם. גורמים נוספים תרמו לכך: נותרו מאחור רשויות שנשלטו בידי זרמים פוליטיים המזוהים עם הפלג הקומוניסטי או שהביעו עמדה מנוגדת למדיניות הממשלה בכל הנוגע לממשל הצבאי, להפליה מוסדית ולהפקעת קרקעות. המתיחויות הפוליטיות הללו הובילו לחוסר שיתוף פעולה מצד גורמי השלטון.

דוגמה בולטת לכך היא כפר יאסיף, בעל רוב נוצרי, שבו פעלה רשות מקומית עוד בתקופת המנדט. הכפר סבל מהזנחה וממחסור בשירותים בסיסיים, וזאת בין היתר בשל עמדתו הפוליטית של ראש המועצה ני יני, שהיה מזוהה עם הזרם הלאומי הפלסטיני והתנגד למדיניות הממשלה (سعدي, 2020). מחקרו של סעדי (2020) מראה כי יני – איש משכיל ומנוסה, אשר הנהיג אחת משתי המועצות המקומיות הערביות שפעלו בתקופת המנדט (השנייה היא ראמה ולצידן שתי העיריות שפרעם ונצרת) – יצר קואליציה עם המפלגה הקומוניסטית ופעל בהתמדה מול משרדי הממשלה. הוא קיים פגישות תכופות, הגיש בקשות רשמיות וניהל מאבקים למען זכויות התושבים, לרבות התנגדות למדיניות הפקעת הקרקעות, לממשל הצבאי ולהזנחת היישובים הערביים. בפועל הוא לא השיג שירותים משמעותיים עבור הכפר, כגון שירותי חינוך והקמת בתי ספר, שכן פעולותיו עוררו חשש בקרב הממשל הצבאי, היועץ לענייני ערבים ומפלגת מפא"י, והם לא שיתפו עימו פעולה ולא הזרימו למועצה תקציבי פיתוח (سعدي, 2020).

על רקע זה, בעשור הראשון לאחר קום המדינה היעדרן של רשויות מקומיות מתפקדות ברוב היישובים הערביים לצד היעדר תוכניות מתאר מסודרות והקצאה מוגבלת של משאבים ציבוריים יצרו חסמים מהותיים בפני פיתוחם של הכפרים הערביים ועיכבו את התפתחות מערכת החינוך בהם (בנזימן ומנצור, 1992; El-Taji Daghash, 2011). זאת ועוד, כפרים שנמצאו באזורים עם רגישות ביטחונית גבוהה – בסמוך לגבולות המדינה או בשטחים שיועדו לפינוי – סבלו מהגבלות פיתוח חמורות אף יותר (ח'מאסי, 1994).

מפנה במדיניות כלפי החברה הערבית והשפעתו על מערכת החינוך בעשור השני למדינה לקראת סוף שנות החמישים חל מפנה במדיניות הממשלתית כלפי החברה הערבית בישראל, אשר נבע משילוב של שיקולים ביטחוניים, כלכליים ופוליטיים. מן ההיבט הביטחוני, אירועי טבח כפר קאסם (29 באוקטובר 1956) ומבצע סיני (מבצע קדש), לצד העובדה שאזרחי ישראל הערבים לא גילו התנגדות פעילה למבצע ואף לא הזדהו עם משטרו של ג'מאל עבד אל-נאצר – שנתפס באותה עת כאויב מרכזי של מדינת ישראל – תרמו לשינוי בתפיסת הדרג השלטוני. בהדרגה התגבשה בקרב מקבלי ההחלטות ההכרה כי האוכלוסייה הערבית בישראל אינה מהווה

עוד איום ביטחוני ישיר, תפיסה שסימנה שינוי כיוון ביחסי המדינה עם אזרחיה הערבים (בוימל, 2007; בסול, 2025; בוימל, 2014).

בסוף שנות החמישים התפתח מחסור ניכר בכוח אדם בענף הבנייה. בשל כך נאלצה ההסתדרות הכללית, אשר עד אז הקפידה שלא לצרף ערבים כחברים, לפתוח בפניהם את שעריה כדי לענות על צורכי המשק (מארק, 2022; سعدي, 2020). צעד זה הביא להרחבת השירותים החברתיים שסיפקה ההסתדרות ובהם שירותי בריאות, בנקאות ורווחה, ותרם להבנה הממסדית כי יש לשפר את מערך החינוך במגזר הערבי.

באותה תקופה, סוף שנות החמישים, גברו הקריאות של גורמים שונים במערכת הפוליטית – ובהם מפ"ם, מפא"י ואף המפלגה הציונית הכללית – לבטל את הממשל הצבאי (דיין, 2021). בתגובה למאבקים אלו מינה ראש הממשלה דוד בן-גוריון את שר המשפטים פנחס רוזן לבחון את פעילות הממשל הצבאי. דוח המלצותיו, שפורסם בשנת 1959, כלל בין היתר הצעות להקלות במתן רישיונות תנועה ולצמצום ההתערבות של הממשל הצבאי בעניינים אזרחיים (בסול, 2025; דיין, 2021).

לאחר טבח כפר קאסם (1956) ובעקבות עליית המודעות הציבורית בקרב האוכלוסייה הערבית גברו הקריאות לביטול הממשל הצבאי. רשויות מקומיות אחדות ובהן שפרעם (בסול, 2025) וכפר יאסיף (سعدي, 2020) העלו את הדרישה לביטול הממשל הצבאי לדיוני המועצה המקומית והפכו אותה לנושא מרכזי בשיח הפוליטי המקומי. ב־1 במאי 1958 התקיימה בנצרת הפגנת המונים שבמהלכה קראו המשתתפים לביטול הממשל הצבאי. בעקבות ההפגנה נעצרו מספר מפגינים (بابه, 2013; جريس, 1967).

גם הנציגים הערבים בכנסת מטעם המפלגה הקומוניסטית (מק"י) קראו לביטול הממשל הצבאי מראשית ימי המדינה, ובסוף שנות החמישים אף התרחב היקף הפעילות והמחאה שהם הובילו. אף על פי כן, הקריאות הציבוריות והפוליטיות הללו לא הצליחו לשנות את עמדתו של דוד בן-גוריון, שנותר מחויב לקיומו של הממשל הצבאי עד פרישתו מן החיים הפוליטיים בשנת 1963. בשתי ההצבעות שנערכו בכנסת על ביטול הממשל הצבאי (19 בפברואר 1962 וב־1963) הצליח בן-גוריון לגייס את תמיכתם של הח"כים הערבים מטעם המפלגות הנלוות למפא"י, שהצביעו נגד ביטולו (דיין, 2021; جريس, 1967).

במקביל החלה הממשלה לגבש תוכניות לפיתוח מערכת החינוך הערבית. החל משנת 1957 הוכנו תוכניות מתאר ליישובים הערביים, והורחבה פעילות משרד החינוך במטרה להקים בתי ספר חדשים ולהוסיף כיתות לימוד ליישובים קיימים (ארכיון המדינה, משרד החינוך, 1950–1966). בשנת 1962 יזמה הממשלה, ביוזמת שר החקלאות משה דיין, את תוכנית פיתוח הכפר הערבי והדרוזי, שבמסגרתה הוקצו תקציבים ליישובים הערביים לצורכי פיתוח בתחומי התשתיות, הבריאות, החינוך, משק המים ותחומים נוספים. במסגרת תוכנית זאת נבנו 26 גני ילדים, שלושה בתי ספר יסודיים, שני בתי ספר לחינוך מיוחד, שמונה בתי ספר על־יסודיים וארבעה מוסדות חינוך מקצועיים (בוימל, 2007). התושבים הערבים הוסיפו לפעול לקידום מערכת חינוך מקומית ולהקמת בתי ספר ראויים לילדיהם בשאיפה לשפר את רמת ההשכלה ולהבטיח ניידות חברתית וכלכלית.

במהלך העשורים הראשונים לקום המדינה נפתחו בפני האוכלוסייה הערבית אפשרויות תעסוקה חדשות – מפנה שתרם לירידה הדרגתית בערכה הכלכלי של הקרקע החקלאית, אשר הלכה והוסבה לשימושי דיור ותעסוקה (גנאיים וסופר, 2021). בעקבות זאת פחת כוח העבודה החקלאי, במיוחד לאור העובדה שחלק ניכר מהעבודה בשדות התבסס בעבר על בני המשפחה – בעיקר הילדים – שסייעו בפרנסת הבית.

אף שחוקי החינוך הוצגו כמענה לקידום זכות החינוך, בפועל הם שימשו גם כלי במסגרת מדיניות השליטה של המדינה בחברה הערבית. מחד גיסא פעלה המדינה לפיתוח מערכת החינוך הערבית, וביטוי לכך הוא חקיקת חוק חינוך חובה (1949) וחוק חינוך ממלכתי (1953); מאידך גיסא, חקיקה זו אפשרה למדינה לפקח על עיצובן של שכבות משכילות ולבסס שליטה בצעירים הערבים עם סיום לימודיהם התיכוניים והאקדמיים וכניסתם לשוק העבודה. בהקשר זה, הסמכות למינוי מורים, מנהלים ואנשי חינוך במערכת החינוך הערבית הופקדה בידי מנגנוני שליטה שונים ובראשם הממשל הצבאי, שירותי הביטחון (שב"כ) והמחלקה הערבית במפא"י (סעדי, 2020). למרות שינוי הכיוון היה היקף השינוי מוגבל ביותר ולא סיפק מענה הולם לצורכי האוכלוסייה. עד סוף שנות השישים נותרו חלק ניכר מהישובים הערביים ללא בתי ספר כלל, ובבתי הספר הקיימים נרשמו צפיפות גבוהה ותנאי לימוד ירודים. קצב הבנייה של מוסדות חינוך לא הדביק את קצב גידול האוכלוסייה, ורבים מהתלמידים נאלצו ללמוד בחדרים שכורים בבתי פרטיים (מאיר-ברודניץ, 1983).

פערים ניכרו גם ברמה הגיאוגרפית. כפרים שהיו מרוחקים מהגבול או מאזורים שיועדו להפקעה נהנו מתנאים טובים יחסית, ואילו כפרים הסמוכים לגבול – כגון אום אל-פחם, מיישובי המשולש הצפוני – נותרו מנותקים משירותים בסיסיים כמו טלפון ותחבורה עד ראשית שנות השישים (בויםל, 2007). יישובים ערביים מבודדים נותרו אף הם מחוץ למעגל השירותים (בהרל, 2016). הממשל הצבאי המשיך לעכב את אספקת השירותים החברתיים, להגביל את חופש התנועה ולהקפיד על הנפקת רישיונות יציאה מהכפרים לצורך קבלת שירותי חינוך (Robinson, 2013). יישובים שהממשלה זיהתה כפוטנציאל אסטרטגי – כגון כפרים שיועדו לקליטת פליטים או שהיו מאוכלסים בבני העדות הדרוזית והנוצרית – זכו להשקעה רבה יותר ולשירותים משופרים (בויםל, 2007; خميس, 2014). מערכת החינוך הערבית לא הצליחה להשתוות למערכת היהודית גם בסוף תקופה זו: היעדים לא הושגו הן בהקמת מוסדות חינוך חדשים הן בשיבוץ כלל התלמידים. מחקרים מצביעים על כך שהורים רבים העדיפו לשלוח את בניהם לעבודה על פני המשך לימודיהם (לוסטק, 1985). רק כ-50% מתוכניות הפיתוח בתחום החינוך יושמו בפועל, וביטוי לכך הוא הקמת כ-300 כיתות לימוד בלבד מבין 600 שתוכננו במקור – נתון המשקף את הפער הניכר בין היעדים המוצהרים של מדיניות הפיתוח לבין יישומם בשטח. והפערים היו חדים: בשעה שבמערכת החינוך היהודית הופקו 720 ספרי לימוד חדשים, בחינוך הערבי נכתבו רק 20 (בויםל, 2007). זאת ועוד, תלמידי ישראל היהודים החלו לצפות כבר במרץ 1966 בטלוויזיה חינוכית, שמטרתה הייתה העלאת רמת המודעות וההשכלה החינוכית. בשנת 1968 הוקם הערוץ הישראלי בעברית

(הערוך הראשון, כיום "כאן 11") (باله, 2013, עמ' 165). ובה בעת ברוב היישובים הערביים לא הוקמו בתי ספר תיכוניים, ותלמידים רבים נאלצו לנסוע לערים סמוכות, כגון שפרעם, שבה הוקם בית הספר התיכון הראשון בשנת 1967 (בסול, 2025).

מן האמור לעיל ניתן לקבוע, כי אף שהתרחש מפנה במדיניות כלפי החברה הערבית בשלהי שנות החמישים, עדיין נותרו במערכת החינוך הערבית פערים עמוקים וחסרים מהותיים. גורמים שונים עיצבו מציאות זו – מיקומו הגיאוגרפי של היישוב, הרכב האוכלוסייה ועמדותיה וכן מדיניות הממשלה כלפי קבוצות שונות באוכלוסייה.

עד כה פורסמו שני ספרים העוסקים בכפר ריינה. את הספר הראשון כתבו חוסין מנסור וג'וני מנסור, והוא פורסם בשנת 2007 (منصور ومنصور, 2007), ואילו את הספר השני כתב טארק בסול, והוא פורסם בשנת 2022 (بصول, 2022). שני הספרים תורמים תרומה חשובה לתיעוד ההיסטורי והחברתי של הכפר, שכן הם מספקים מידע בסיסי על מספר התלמידים שפקדו את מוסדות החינוך ועל מיקומם הגיאוגרפי של מוסדות אלה. עם זאת, הם אינם עוסקים במאבק שניהלו התושבים למימוש הזכות לחינוך, אינם מנתחים את התהליך שהוביל להקמת שני בתי הספר הממשלתיים בשנת 1970, ואינם דנים בהתפתחותה של התשתית הפיזית של מערכת החינוך בכפר. עיקרם של חיבורים אלה הוא תיעוד עממי באופיו שאינו נסמך על מתודולוגיות מחקר מדעיות, ואין בהם דיון תאורטי שיטתי ומעמיק. לכן, המאמר הנוכחי מבקש למלא משבצת חסרה זו ולבחון את התפתחות מערכת החינוך בכפר ריינה בשנים 1948–1970 תוך בחינת מימוש הזכות לחינוך, המעוגנת הן במגילת העצמאות הן בחקיקה הרלוונטית, והתמקדות במאבק המקומי ובמדיניות הממשלה באותה תקופה.

מטרות המחקר

לאחר הצגת התמונה הכללית של התפתחות מערכת החינוך ביישובים הערביים במהלך שני העשורים הראשונים לאחר קום המדינה ובחינת ההבדלים בין יישוב ליישוב, המחקר הנוכחי מבקש להתמקד במקרה הבוחן של כפר ריינה. מטרתו המרכזית היא לבחון את מידת עמידתו של הכפר בפני השינויים והתמורות שחלו בתקופה הנדונה תוך התמקדות במעמדו המשמעותי (כפי שיפורט בהמשך). כמו כן המחקר מבקש לברר אם העקרונות הנוגעים בזכויות הנזכרות במגילת העצמאות או זכויות האדם תרמו בפועל לקידום הזכות לחינוך בכפר. הוא מבקש גם למקם את ריינה על הרצף שבין יישובים שנותרו במצב של הזנחה חינוכית יחסית וכמעט שלא נהנו משירותי חינוך בסיסיים, לבין יישובים אשר חוו תהליכי פיתוח מסוימים וזכו להתערבות ממשלתית ניכרת.

שיטת המחקר

הטענה המרכזית במאמר זה היא שכדי שיישוב כלשהו ייהנה מזכויות – אין די בלהישען על חשיבותו או על מעמדו, כשם שאין די בלהישען על זכויות המעוגנות בחוק או במסמכים רשמיים, מקומיים או בין-לאומיים. זכויות אינן ניתנות מאליהן, אלא נתבעות, מושגות וממומשות במאבק מתמשך, בפעולה יזומה ובהתארגנות חברתית.

שירותי חינוך הם בראש ובראשונה שירותים חברתיים המשפיעים במישרין על עיצוב המרחב הגיאוגרפי של היישוב, על התנהלות תושביו בחיי היומיום ועל יכולתו להתמודד עם שינויים דמוגרפיים וכלכליים. מסיבה זו בחר המחקר בגישה גיאוגרפית-היסטורית-פוליטית-משפטית – דיסציפלינה בין-תחומית המשלבת בין ממד הזמן לבין ממד המרחב. בעוד שהמרחב מנותח באמצעות נתונים גיאוגרפיים, ממד הזמן בא לידי ביטוי בהקשרים ההיסטוריים, הפוליטיים והמשפטיים של התקופה. המפגש בין המקום לבין ציר הזמן הוא מהותי במיוחד, שכן שאלות המרחב מעוררות סוגיות מהותיות, ואילו ההיסטוריה מספקת את ההקשר ואת ההסבר להן (בן ארצי, 2022; Bsoul, 2025). בהתאם למסגרת זו, המחקר מתבסס על מגוון מקורות ראשוניים ומשניים: ארכיון תולדות ההגנה, המאיר על מבנה השלטון המקומי בסוף תקופת המנדט; ארכיון המדינה, שבו מצוי תיק עשיר במסמכים מהשנים 1963–1974 – לרבות התכתבויות בין ועדות מקומיות לגורמים ממשלתיים, כתבות עיתונאיות וסקירות כפריות משנת 1963. נוסף על כך, נאספו עדויות בעל פה מתושבים ותיקים שהיו עדים להתפתחויות הפוליטיות והחברתיות באותה תקופה. ממד מרחבי נוסף מתווסף באמצעות שימוש במפה משנת 1958, המאפשרת לזהות את מיקום המוסדות החברתיים ולבחון את השיקולים הגיאוגרפיים בבחירת מיקומם במרחב הכפרי, לרבות איתורם של שני בתי הספר הממשלתיים – הישן והחדש. יתרה מכך, המחקר נשען על חקיקה רלוונטית לתקופה ובראשה חוק לימוד חובה (1949) וחוק החינוך הממלכתי (1953), המשמשים נקודת ייחוס למדיניות הרשמית בתחום החינוך. אם כן, המחקר הנוכחי משלב מקורות היסטוריים, גיאוגרפיים, משפטיים ועדויות אישיות כדי להציג תמונה שלמה ומבוססת ולבחון את הטענה המרכזית כי המדינה הזניחה את פיתוח מערכת החינוך בכפר ריינה חרף מעמדו, החשוב בעיניה, במערך היישובים הערביים. בכך מבקש המחקר להשלים פער מחקרי ולהעשיר את ההבנה על אודות יחסי הגומלין שבין המדיניות השלטונית לבין המציאות החינוכית בכפרי הגליל.

המיקום הגיאוגרפי

ריינה (Reina, الرينة) הוא כיום אחד הכפרים הערביים הגדולים במרחב נצרת, השוכן מצפון לה, על גבעות הגליל התחתון המרכזי, בגובה ממוצע של כ-300 מ' מעל פני הים. למעלה ממחצית תושביו הם מוסלמים, והשאר הם נוצרים מזרמים שונים (אורתודוקסים, לטינים ופרוטסטנטים). מאמצע המאה ה-19, בתקופת התנועה (1839–1876), חוקק השלטון העות'מאני חוקים שונים, חלקם לפי מנגנון אירופי וחלקם לפי מנגנון מזרחי. במסגרת זו, ב-1864 חוקק "חוק המחוזות" (שעודכן ב-1871), שחילק את האימפריה העות'מאנית לווילאייטים (פלכים), סנג'אקים (מחוזות), קד'אות (נפות) ונאחיות (תת-נפות). בעקבות החוק הפך כפר ריינה לכפוף לנפת נצרת. באופן מפתיע מונתה לתפקיד המוח'תאר של הכפר אישה בשם טויסה מעאמרה (בסול, 2024; منصور ومنصور, 2007).

מערכת החינוך בכפר ריינה עד קום המדינה

בתקופת המנדט הבריטי פעלו בכפר ריינה שני בתי ספר ממשלתיים שנבנו בשנת 1924 לצד בית ספר נוצרי – **בית הספר הלטיני** – שהוקם כבר בשנת 1878, בשלהי התקופה העות'מאנית. שני בתי הספר הממשלתיים מוקמו בשכונה הוותיקה של הכפר, אך בשני אתרים שונים: האחד שכן בסמוך למרכז הכפר (במיקומה הנוכחי של קופת חולים כללית), והשני נבנה בקרבת המעיין התחתון (ראו מפת נצרת).

החלטת שלטונות המנדט למקם את בתי הספר באותו אזור נבעה משיקולים גיאוגרפיים ומעשיים. מרבית האוכלוסייה המוסלמית התגוררה באותה שכונה, והקרבה לבתי הספר אפשרה לתלמידים גישה נוחה למוסדות החינוך בתקופה שבה טרם הוסדרה מערכת תחבורה להסעת תלמידים. נוסף על כך, מיקומו של אחד מבתי הספר על ציר התחבורה המרכזי שחיבר בין ריינה, נצרת והכפרים הסמוכים, הקל על הגעת תלמידים גם מיישובים שכנים.

אשר לבית הספר הלטיני – מוסד זה הוקם ונוהל על ידי בני העדה הנוצרית המקומית, והוא מוקם ממזרח לכביש הראשי, בנקודת המפגש שבין דרך השוק (דרב אליסוק) לכביש דקל (אלי-נח'ל), בסמוך לכנסייה הלטינית ולבית העלמין הנוצרי (ראו מפת נצרת). מיקומו שירת בעיקר את האוכלוסייה הנוצרית שחיה באזור זה של הכפר.

מערכת החינוך בתקופת המנדט נשלטה על ידי פקודת החינוך העברי והערבי של שלטונות המנדט, שקבעה כי החינוך היסודי יהיה בפיקוח ממשלתי. המשמעות הייתה שמספר בתי הספר וסוגיהם הותאמו בעיקר ליכולת התקציבית ולשיקולים מנהליים, ולא תמיד לצורכי האוכלוסייה. בכפרים כמו ריינה הובילה קביעה זו למצב שבו מעט מוסדות החינוך שפעלו בו סיפקו לילדים מענה בסיסי בלבד.



מפת נצרת, שנת 1958

(קנה מידה 1:20,000, מספר גיליון 17–23, אוסף מפות, הספרייה הלאומית, ירושלים)

על פי דוח שירות הידיעות של "ההגנה" (הש"י) מסתיו 1943, מנתה אוכלוסיית כפר ריינה באותה עת כ־1,200 נפש, מהם כ־770 מוסלמים וכ־430 נוצרים. מספר הגברים בני 18–48 עמד על כ־240 (דו"ח סקירת כפר ריינה, 1943, ארכיון ההגנה, עמ' 2). מנתונים אלה ניתן להסיק, כי בדומה לרוב הכפרים הערביים בתקופת המנדט הבריטי, גם לכפר ריינה הייתה תשתית חינוכית מצומצמת, שהתבססה על מספר מצומצם של מוסדות חינוך וללא מערכת חינוך מגוונת או מתפתחת. אף שבכפר פעלו שני בתי ספר ממשלתיים ובית ספר נוצרי, עובדה שלכאורה סותרת את טענת המחסור במוסדות חינוך, בפועל מוסדות אלה לא סיפקו מענה לצורכי התושבים. ביטוי לכך היה התנאים הפיזיים הירודים: בתי הספר פעלו במבנים קטנים שכללו חדר לימוד אחד או שניים בלבד, ללא חצרות וללא מתקני תברואה נגישים. באחד מבתי הספר נדרשו התלמידים לצאת למבנה סמוך, המרוחק מבית הספר, על מנת להשתמש בשירותים (ריאיון עם עאטף בסול, 27 בספטמבר 2025).

בסעיפים הבאים ייבחן מעמדו של הכפר ביום נפילתו לידי כוחות צה"ל ולאחר מכן, זאת כנדבך בהבנת התפתחותו החברתית והחינוכית של ריינה בעשורים שלאחר קום המדינה.

נפילת כפר ריינה בידי כוחות צה"ל ומעמדו לאחר מלחמת 1948
כפר ריינה נפל בידי כוחות צה"ל במהלך "קרבות עשרת הימים" במסגרת מבצע דקל, ב־16–17 ביולי 1948 (יכול, 2023). עם סיום הקרבות זכה הכפר למעמד חשוב בעיני ממשלת ישראל בשל שלושה גורמים מרכזיים:

א. **נוכחות בני העדה הנוצרית בכפר.** מדיניותה של ממשלת ישראל בתקופה שלאחר הקמת המדינה כללה מאמצים להעמקת הפילוג בקרב האוכלוסייה הערבית, תוך עדיפות למיעוטים דתיים כגון בני העדה הנוצרית והדרוזית על פני האוכלוסייה המוסלמית (בויל, 2007; Bsoul, 2025; سعي, 2020). כפר ריינה זכה לשרוד במלחמת 1948 בין היתר הודות לפעילות חיובית של חנא ח'מיס, תושב נוצרי בכפר, אשר סייע לחקלאים יהודים בתקופת המנדט בהשגת הלוואות. עם הגעת כוחות צה"ל לכפר ב־17–18 ביולי הובטח לחנא ח'מיס כי תושבי הכפר לא יגורשו. הוא גם נטל חלק במפגשים עם נציגי הממשלה לדון בהפליה ובבעיות החברה הערבית ("פרשת ההפליה", 1953).

מסמך היסטורי נוסף מעיד על מעמדם ועל חשיבותם של בני העדה הנוצרית, ובייחוד בכפר ריינה (סעיף 6 במכתב תנאי הכניעה של העיר נצרת מיום 16 ביולי 1948, ארכיון צה"ל 1025/922/75). במסמך זה נקבע כי צה"ל מתחייב להגן על המקומות הקדושים לנצרות בעיר נצרת ובכפרי הסביבה. אזכור זה מלמד כי כפר ריינה נחשב באותה עת לחלק בלתי נפרד ממעגל היישובים הנוצריים סביב נצרת, ואף היה הכפר היחיד בעוטף הצפוני של העיר (עילוט, משהד, עין מאהל וריינה) שבו התקיימה קהילה נוצרית משמעותית. במסמך מופיע שמו של מנהל משטרת נצרת בתקופת המנדט, סמואיל ח'מיס, שהיה אחד מקרוביו של חנא ח'מיס (ריאיון עם ג'ורג' סלאמה ח'מיס, 10 בפברואר 2022). נראה כי סמואיל

ח'מים, בזכות קשריו והשפעתו, פעל להבטיח את שלומם של בני העדה הנוצרית באזור. ככל הנראה הוא פנה אל מפקד מבצע "דקל" חיים לסקוב, אשר הוביל את כיבוש הגליל התחתון במהלך "קרבות עשרת הימים" (9-19 ביולי 1948) (Bsoul, 2025, pp. 210-211), או אל בנימין דקלמן, מפקד גדוד 7 של חטיבת כרמלי, אשר השתתפו במבצע וחתמו על כתב הכניעה. קשרים אלה עשויים להסביר את האזכור המיוחד של ההגנה על המקומות הנוצריים ואת השמירה היחסית על ריינה בתקופה זו.

כאשר משווים את מצבו של כפר ריינה ליתר כפרי עוטף נצרת הצפונית ניתן להבחין בפערים משמעותיים: בעילוט פונו תושביו המוסלמים וחזרו רק בתחילת 1951 לאחר בקשה של מנזר נצרת (عرف، غريب وعبود, 2008); בציפורי פונו כל התושבים המוסלמים ולא שבו כלל (מוריס, תשע"ב); במשהד פונו התושבים המוסלמים ולאחר שבוע בלבד, בהתערבותו של חנא ח'מים, שבו לכפרם (عرفات, 2021); תושבי עין מאהל פונו וחזרו שוב בזכות יגאל אלון, פוליטיקאי שבילדותו ביקר רבות בכפר (ריאיון עם עלי חביב אללה, 16 באוקטובר 2025). עובדות אלה ממחישות כי נוכחות בני העדה הנוצרית בכפר ריינה תרמה להישרדותו בזכות מדיניות הצבא לקיים יחסים טובים עם בני העדות הנוצריות.

ב. **מיקומו הגיאוגרפי של הכפר.** כפר ריינה שוכן במרחב כפרי רחב, על ציר תחבורה המקשר בין נצרת לכפרי הסביבה, כגון משהד, כפר כנא וטורעאן. בשנותיה הראשונות של המדינה היו המשאבים הכלכליים מוגבלים, והמדינה בחרה להשקיע בכפרים גדולים ומרכזיים שיכולים לשמש כמרכזי פיתוח שירותים לא רק לתושביהם, אלא גם לתושבי כפרים סמוכים (ח'מאסי, 1994; Bsoul, 2025).

ג. **קליטת פליטים ערבים בכפר.** ממשלת ישראל בשיתוף הממשל הצבאי קבעה את כפר ריינה כיעד לקליטת פליטים ערבים במטרה למנוע את חזרתם לכפרים שהם נטשו. בעקבות קרב 1948 נקלטו בכפר בין 550 ל-800 פליטים (כהן, 2000) ממקומות כגון צפורייה, מעלול, סבת קרוב וחד'ה (בסול, 2022).

תהליכי הקליטה והגידול הדמוגרפי, חשיבות מיקומו הגיאוגרפי של כפר ריינה וקיומה של קהילה נוצרית שחיה בו תרמו להפיכתו למרכז אזורי עבור תושבי היישובים הסובבים. התפתחות זו הגבירה את הצורך בהרחבת מערך השירותים החברתיים והבריאותיים והציבה את היישוב כיעד אסטרטגי במדיניות המדינה כלפי המיעוט הערבי. הנגישות התחבורתית הגבוהה לכפר ועובדת היותו יישוב גדול יחסית תרמו אף הן לבחירתו כמרכז אזורי לפיתוח ולהענקת שירותים מגוונים ובהם שירותי בריאות, פיננסים ותקשורת. מגמה זו באה לידי ביטוי בהקמת קופת חולים בתחילת שנות השישים, בפתיחת סניף של בנק ברקליס בשנת 1963, בהקמת תחנת איסוף דואר במהלך שנות השישים ובהנחת קו טלפון בשנת 1966. שירותים אלה ניתנו לא רק לתושבי הכפר אלא גם לתושבי כפרי הסביבה (בסול, 2022). על רקע זה תיבחן בהמשך המחקר מידת מרכזיותו של כפר ריינה בסולם העדיפויות של המדינה בתחום החינוך.

מערכת החינוך בכפר ריינה בשנים 1948–1960

עם פירוק משרד המיעוטים ב־1949 (ראו לעיל), כמו יתר היישובים הערביים במדינה הפך כפר ריינה לכפוף באופן מלא לחקיקה ולמדיניות הממשלתית. ב־19 בספטמבר 1949 התקבל בכנסת **חוק לימוד חובה, תש"ט-1949**, אשר סימן נקודת ציון משמעותית בהתפתחות מערכת החינוך במדינה. בסעיף 2(א) לחוק נקבע כי "כל ילד מגיל חמש עד שלוש עשרה חייב בלימוד", קרי – על כל ילד בישראל חלה חובת לימוד עד לסיום כיתה ח'. עוד נקבע בסעיף 7(א) (ב), כי על המדינה מוטלת האחריות להסדרת ענייני החינוך ובכלל זה התקצוב והקמת מוסדות חינוך מתאימים. משמעות הוראת החוק הייתה ברורה: המדינה נדרשה להבטיח מסגרת חינוכית לכל ילד עד גיל 13 ולספק את התשתיות ואת המשאבים הדרושים לכך. אולם בפועל המצב בכפר ריינה בשנים הראשונות לאחר קום המדינה היה רחוק ממימוש חזון זה. ממצאים ארכיוניים, לרבות מסמכים ותצלומים מאותה תקופה, מצביעים על כך שמערכת החינוך בכפר סבלה ממחסור חמור בתשתיות ובציוד בסיסי.

מן התצלומים של בתי הספר, השמורים בארכיון המדינה משנת 1955, עולה כי מבני בתי הספר היו ברובם ישנים, וחלקם שימשו שרידים מתקופת המנדט הבריטי. מבנים אלה הוסבו לשימוש חינוכי ללא תכנון ייעודי מתאים. תנאי הלימוד בהם היו לקויים: הכיתות היו צפופות, לעיתים נעדרות חלונות מספקים, חצרות בתי הספר לא היו מרוצפות או מגודרות, ולעיתים נמצאו בהן אבנים אשר יצרו סיכון בטיחותי ממשי לתלמידים (ראו תמונה 1). גם תנאי הסניטציה היו ירודים: השירותים היו מיושנים ולעיתים כלל לא קיימים, ולא היו מדרכות או שבילים מוסדרים שהובילו למוסדות החינוך. הציוד הלימודי היה חסר: לא היו די שולחנות וכיסאות לכלל התלמידים, ולעיתים שניים ואף שלושה תלמידים חלקו שולחן אחד. ספרי לימוד ומפות גיאוגרפיות היו נדירים, והמורים נאלצו להסתפק בשיטות הוראה מסורתיות.



תמונה 1. חצר אחד מבתי הספר הממשלתיים שנת 1955, ארכיון המדינה (צילום: יהודה איזנשטרק)

מכאן ניתן לומר כי עד אמצע שנות החמישים לא היה מצבו של כפר ריינה שונה מהותית מזה של יתר היישובים הערביים בכל הנוגע למערכת החינוך. קרי, מעמדו האזורי וחיבתו, כפי שצוינו לעיל, לא תרמו למימוש הזכות לחינוך ראוי. ניתן להצביע על מספר גורמים מרכזיים למצב זה. ראשית, מצבה הכלכלי הקשה של המדינה לאחר מלחמת 1948 הוביל למחסור חמור בתקציבים שיועדו לשיקום ולפיתוח תשתיות, ובייחוד ביישובים הערביים (בויל, 2007). נוסף על כך, בשנים אלו העדיפה המדינה להקצות את עיקר משאביה לתחום הביטחון על רקע החשש מהתלקחות סבב לחימה נוסף עם מדינות ערב. רוב התקציבים הופנו אפוא לצרכים ביטחוניים (מוריס, 1996) על חשבון השקעה בתחומים אזרחיים בכלל ובחינוך הערבי בפרט (בויל, 2007).

עם זאת, שיקולי הביטחון לא היו הגורם היחיד. לצידם פעלו גם שיקולים אידאולוגיים, אשר עיצבו את מדיניות המדינה בשנותיה הראשונות. בתקופה זו התמקדה המדינה בקליטת גלי עלייה נרחבים ממדינות ערב, מאירופה וממדינות נוספות. עולים אלה התמודדו עם קשיים כלכליים, חינוכיים ותעסוקתיים, והמדינה השקיעה משאבים רבים בהבטחת דיור, תעסוקה ותשתיות בסיסיות לצורך קליטתם. לפיכך הועדפה הקצאת תקציבים למפעלי קליטת העלייה על פני הקצאת משאבים לפיתוח היישובים הערביים (גרינברג, 2015; נבון, 2016; סבן, 2008). מחקרים קודמים מצביעים על כך שרמת החינוך במעברות הייתה נמוכה יחסית ולא עמדה בסטנדרטים חינוכיים נאותים. עם זאת, המחקר הנוכחי מתמקד בכפר אשר זכה למעמד חשוב בעיני המדינה, ובוחן אם מדיניות הממשלה כלפיו אכן תרמה למימוש הזכויות החינוכיות המעוגנות בחוק. אומנם מדיניות המדינה נועדה לחזק כפרים ערביים מסוימים, אך חלק מצמרת המדינה – פוליטיקאים, אנשי צבא ומנהיגים ציוניים – שאפו לגירוש הערבים שנתנו בישראל לאחר סיום הקרבות ב-1948. כיוון שכך, לא ננקטו פעולות לקידום השירותים החברתיים ביישובים הערביים, לרבות מערכת החינוך (בויל, 2007; דיין, 2021; בליה, 2013). רק לאחר אירועי שנת 1956 – טבח כפר קאסם ומבצע סיני – התגבשה במסד המדיני והפוליטי ההכרה כי המיעוט הערבי הוא חלק בלתי נפרד מן המדינה, וכי יש לעצב מדיניות ארוכת טווח להכרה בו כשווה זכויות (בויל, 2007; סבן, 2008; בויל, 2014).

בכפר ריינה לא פעלו בתקופה זו רשות מקומית או מסגרת חינוכית מוסדית סדורה. המדינה והממשל הצבאי העדיפו להשאיר על כנה את פעילותם של שני המח'תארים – סעיד איוב בראנסי מן העדה הנוצרית ועבד אל-רחמאן עתאמלה מן העדה המוסלמית – כחלופה להקמת רשות מקומית נבחרת (בסול, 2024). מנקודת מבטה של המדינה ושל הממשל הצבאי, הנהגת המח'ותארים נתפסה כיעילה ובטוחה יותר מרשות מקומית דמוקרטית, אשר הייתה עשויה לפעול בניגוד למדיניות השלטון, כפי שאכן אירע בכפר יאסיף (סעדי, 2020).

מצב זה צמצם באופן ניכר את מרחב ההזדמנויות להשקעה ציבורית ואת האפשרות להשגת תקציבים ייעודיים להקמת מוסדות חינוך ראויים עבור תלמידי הכפר. כפועל יוצא, יישומו המעשי של סעיף 7 לחוק לימוד חובה היה כמעט בלתי אפשרי, והפער בין ההסדרה החוקית

לבין המציאות בפועל הלך והעמיק. היעדרו של גוף חינוכי מוסדר – בין שוועד מקומי ובין שרשות מקומית – פגע פגיעה נוספת ביכולת לממש את הוראות החוק, שכן הקמת מוסדות חינוך תקניים מותנית בשיתוף פעולה עם גורם מוניציפלי או חינוכי מקומי מוסמך. היעדרם של גופים אלה סיכל הלכה למעשה את יישום החוק בכפר ריינה והגביל את האפשרות לקבלת תקציבים ולהקמת מוסדות חינוך בהתאם לדרישות החוק.

מכאן ניתן להסיק, כי על אף מעמדו של כפר ריינה בעיני רשויות המדינה כיישוב בעל חשיבות אזורית המספק שירותים חברתיים, בריאותיים, פיננסיים, ציבוריים וחינוכיים ליישובי הסביבה, הרי שיקולים פוליטיים, ביטחוניים וכלכליים תרמו לדחיית פיתוחה של מערכת החינוך המקומית והותירו אותה במתכונתה המסורתית והמוגבלת. בעוד שבמערכת החינוך היהודית הונהגו כבר בשנות השלושים של המאה ה-20 מנגנונים מוסדרים להענקת תעודות בגרות, אשר החלו להתגבש בשנים 1928–1935 (גולד, 2021), תלמידי כפר ריינה ותלמידי יישובים ערביים אחרים נותרו מחוץ למעגל זה, ללא אפשרות שוויונית להשתלב בהשכלה תיכונית מתקדמת. מצב זה העמיק את הפערים החינוכיים והחברתיים בין האוכלוסיות והיווה חסם בפני השתלבותם של צעירים ערבים במוסדות ההשכלה הגבוהה ובשוק העבודה המיומן באותה תקופה.

חוסר שביעות הרצון של ההורים והתלמידים בא לידי ביטוי באירועים משמעותיים, לדוגמה, סירוב תלמידי אחד מבתי הספר הממשלתיים להשתתף בטקס לציון עשר שנים להקמת המדינה (1958) כאקט מחאה על המדיניות המזניחה של הממשלה (אוסצקי-לזר, 1996). כאמור, רק בסוף שנות החמישים חל מפנה חיובי במדיניות הממשלה כלפי החברה הערבית בכללה, והחלו הקלות והקצאות משאבים לצורך הקמת מוסדות חינוך ביישובים שבהם לא פעלו בתי ספר מספקים. תושבי הכפר הבינו כי הופעתן של זכויות במסמכים רשמיים – לדוגמה במגילת העצמאות ובחוקי החינוך השונים – אינה מבטיחה את מימושן בפועל. הם החלו אפוא לפעול בדרכים חלופיות על מנת להבטיח את זכויותיהם. שתי דרכים מרכזיות נבחרו: האחת הייתה הצטרפות להסתדרות הכללית, והדרך השנייה הייתה השתלבות במפלגת מפא"י ששלטה אז במערכת הפוליטית ("שיחות מעריב", 1969; ריאיון עם מוחמד עתאמלה, 27 בספטמבר 2025). בראיונות שנערכו עם ותיקי הכפר הוזכר כי ההצטרפות להסתדרות ולמפלגת מפא"י נבעה ממניע ברור – הרצון לממש זכויות חברתיות וחינוכיות שנשללו או הוגבלו בפועל. בראיונות נוספים צוין כי בני העדה הנוצרית בלטו במיוחד בהשתלבותם בשתי המסגרות הללו ונטלו בהן חלק פעיל (ריאיון עם מוחמד עתאמלה, 27 בספטמבר 2025).

לסיכום ניתן לומר כי הזכויות המעוגנות במסמכים רשמיים – ובראשן הזכות לחינוך – לא באו לידי מימוש מלא בכפר ריינה בעשור הראשון לאחר קום המדינה. לנוכח מציאות זו בחרו התושבים לנהל מאבק חברתי-פוליטי עצמאי בדרכים חדשות אשר יידונו בהרחבה בסעיף הבא.

פעילות ועד החינוך בכפר ריינה, 1960–1968
 כאמור, לקראת סוף שנות החמישים החלו תושבי כפר ריינה להבין כי זכויותיהם אינן ניתנות

להם מאליהן, ועליהם להיאבק למען השגתן. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם דבריו של שופט בית המשפט העליון יצחק זמיר, אשר במאמרו העוסק בזכויות החברה הערבית בישראל עמד על הצורך בפעולה אקטיבית לשם מימוש הזכויות האזרחיות (זמיר, 2006). בתוך כך התגבשה בקרב התושבים מגמה של התארגנות פוליטית שהתבטאה בין היתר בהצטרפות למפלגת מפא"י – צעד אשר תאם את מדיניות המפלגה לגייס אזרחים ערבים לשורותיה כדי לצמצם את מוקדי ההתנגדות למדינה (سعدی, 2020) וכדי לבלום את ההשפעה הגוברת של התנועה הקומוניסטית בקרב האוכלוסייה הערבית (مناع, 2016).

בהקשר זה ראוי להתעכב על פעילותם של פעילי המפלגה הקומוניסטית בכפר ריינה, אשר מילאו תפקיד חשוב במאבק למען זכויות תושבי המקום. עיון במסמכים היסטוריים שונים – עיתונות, תכתובות עם נציגי השלטון ומסמכי ארכיון – מעלה כי פעילים אלו עמדו בחזית המאבק הציבורי למען זכויות אזרח בסיסיות, ובהן הקמת מועצה מקומית, שיפור מערכת החינוך, אספקת חשמל ומים ותשתיות נוספות (ראו קובץ מסמכים, לשכת יועץ ראש הממשלה לענייני ערבים, גל 12/13937, 1963–1974).

תושבי ריינה לא הסתפקו בהזדהות עם מפא"י או עם מדיניות הממשלה דאז (שבראשה עמד דוד בן-גוריון), אלא פעלו גם במישור הקהילתי להקמת ועדת חינוך מקומית. על רקע ההזנחה הממסדית במערכת החינוך יזמה הקהילה המקומית הקמת ועדת חינוך עצמאית שנועדה לפנות אל משרד החינוך וללשכת היועץ לענייני ערבים, לגייס משאבים ולתכנן את פיתוחה ההדרגתי של מערכת החינוך בכפר. בהתאם לסעיף 8(א) לחוק לימוד חובה, תש"ט-1949, שר החינוך, בהתייעצות עם שר הפנים, מוסמך לאשר את פעילותן של ועדות מקומיות ולהעניק להן סמכות לגביית כספים לצורכי חינוך. כיוון שכך, כל יוזמה מקומית למימון החינוך בכפר נדרשה לקבל את אישור משרד החינוך.

ועדת החינוך החלה את פעילותה בראשית שנות השישים, ובמסגרתה נבחרו חנא ח'מיס כיושב-ראש, ראג'ח עבד אל-קאדר, אמין עבד אל-ג'ני וסלים סאיג כחברים בוועדה (סקירה כפרית – ריינה, 1963, ארכיון המדינה). הרכב הוועדה שיקף שיקולים פוליטיים ואסטרטגיים: חנא ח'מיס, דמות מרכזית בכפר ובעל קשרים עם גורמי ממשל, נבחר בשל יכולתו לשמש גורם מתווך בין התושבים לבין מוסדות המדינה (ריאיון עם ג'ורג' סלאמה ח'מיס, 10 בפברואר 2022). ראג'ח עבד אל-קאדר, שהיה מזוהה עם מפא"י (ולימים עם מפלגת העבודה), מייצג אף הוא את הזיקה הפוליטית לשלטון המרכזי – בחירה המעידה על מגמה מכוונת של קידום אינטרסים קהילתיים באמצעות קרבה פוליטית לממסד (כהן, 2006).

הממשלה והממשל הצבאי ראו בפעילותה של ועדת החינוך איום פוליטי פוטנציאלי, תפיסה שהשתקפה בדיווחיהם של המפקדים שנכחו באספות הוועדה. חשש זה התחזק במיוחד לנוכח מעורבותם והשפעתם של פעילי מפלגת מק"י בשורות הוועדה. מפקד הממשל הצבאי שנכח באחת האספות של ועדת החינוך, עקב אחר נאומיהם של הפעילים הקומוניסטים, ובמכתב ששלח למושל הצבאי הביע חשש מפעילותם זו (אוסף התכתבויות בין מפקדי הממשל הצבאי למושל הממשל הצבאי, ארכיון המדינה, גל 12/13937, 1963–1974).

העימות בין היוזמות המקומיות, ובמיוחד של פעילי מק"י, לבין מדיניות השלטון ממחיש את המתח ששרר בין ההכרה החוקית בזכויות לבין מימושן בפועל. גם כאשר הייתה זהות פוליטית עם המפלגה השולטת, נשארו תושבי הכפר מחוץ למעגל ההשפעה האפקטיבי, והחינוך נותר תחום מוחלש ומוזנח. דוחות רשמיים משנות השישים מתארים מציאות קשה של מחסור במבני חינוך תקינים: בתי הספר פעלו במבנים רעועים מתקופת המנדט, חלקם הוכרזו כמסוכנים לשימוש. בשנת 1961 קרס גג אחד המבנים, והלימודים התקיימו בשטח פתוח. צפיפות התלמידים בכיתות הייתה גבוהה במיוחד – בשנת 1963 למדו 487 תלמידים ב־13 כיתות בבית הספר הממשלתי ו־250 תלמידים בשש כיתות בבית הספר הלטיני (סקירה כפרית – ריינה, 1963, ארכיון המדינה, גל 12/13937, 1963–1974). מחסור בצידוד בסיסי, תנאי בטיחות לקויים והיעדר תשתיות מתאימות המחישו את הפער העמוק בין חזון חוק לימוד חובה לבין מציאות החינוך היום־יומית.

חרף הקשיים והעיכובים הברוקרטיים לא דעכה נחישותם של תושבי כפר ריינה לממש את זכותם הבסיסית לחינוך ראוי לילדיהם. הם המשיכו לפעול ולתרום מכספם למען הקמת מוסדות חינוך מקומיים. בשנת 1964 הצליחה ועדת החינוך לגייס סכום מרשים של 17,000 ל"י לצורך הקמת שני בתי ספר בכפר (ארכיון המדינה, גל 12/13937, 1963–1974). עם זאת, פעילות זו לא הביאה לפריצת דרך ממשית במדיניות הממשלה, שכן היא נתקלה בהתנגדותו של הממשל הצבאי שחש מהשפעתם של פעילים קומוניסטיים בוועדה.

מפנה משמעותי, ואולי אף נקודת ציון מכרעת בתולדות החינוך בכפר ריינה, התרחש בדצמבר 1966, עת החליט ראש הממשלה לוי אשכול על ביטול הממשל הצבאי ביישובים הערביים (דיין, 2021; בוימל, 2014). להחלטה זו הייתה השפעה ישירה על מעמד הגופים האזרחיים המקומיים: החל מראשית שנת 1967 נדרשו התושבים לקיים קשר ישיר מול משרדי הממשלה, ללא תיווך או פיקוח של הממשל הצבאי. אף שוועדת החינוך המשיכה בפעילותה גם לאחר מכן, היא התקשתה לחולל שינוי ניכר, בין היתר בשל היעדר תמיכה מוסדית וריכוזיות יתר במערכת קבלת ההחלטות. ניתן לסכם ולומר, כי בשעה שהיישובים היהודיים נערכו ליישום התקנות החדשות שנקבעו בתיקון לחוק לימוד חובה משנת 1968 – חוק אשר הרחיב את גיל החובה עד לכיתה ט' והוביל להקמת חטיבות הביניים (חוק לימוד חובה, תש"ט–1949; תיקון, 1968), ובעת שתלמידי ישראל היהודים החלו לצפות כבר במרץ 1966 בטלוויזיה החינוכית לקידום השכלתם,¹ נאלץ כפר ריינה, בדומה לרוב היישובים הערביים, להיאבק על עצם הקמתו של בית ספר יסודי מודרני. מצב זה ממחיש את הפער המבני ששרר באותה תקופה בין האוכלוסייה היהודית לבין האוכלוסייה הערבית בכל הנוגע להקצאת משאבים חינוכיים, לפיתוח תשתיות ולהנגשת שירותי חינוך מתקדמים. המאבק למען הקמת מוסדות חינוך בסיסיים היה תנאי הכרחי ליצירת תשתית שתאפשר בעתיד את מימוש רפורמות החינוך הכלליות במדינה.

1 בשנת 1968 אף הוקם הערוץ הישראלי בעברית (הערוץ הראשון, כיום "כאן 11") (יאה, 2013, עמ' 165).

פעילות הרשות המקומית ומוסדות רשמיים בכפר ריינה, 1968-1970

לנוכח החשש מההשפעה הפוליטית של ועדת החינוך וכדי לקדם את ניהולו הסדיר של הכפר הקים משרד הפנים ביוני 1968 רשות מקומית ומינה לראש המועצה את ראג'ח עבד אל-קאדר, תושב מקומי המזוהה עם מפלגת המערך/העבודה ואשר פעל נגד מק"י (ארכיון המדינה, גל 12/13937, 1963-1973). מהלך זה סימל את המעבר מניהול חינוכי קהילתי לפיקוח ולממשל רשמי, תוך שמירה על שליטת המדינה בפיתוח הכפר.

עם הקמת הרשות המקומית בכפר ריינה הבינו תושבי הכפר כי פעילות פעילי מק"י בוועד החינוך היא מגבלה להתפתחות מערכת החינוך המקומית. לכן היו מי שבחרו להשתלב במוסדות המדינה השונים ולפעול בשיתוף פעולה עם גופים ממשלתיים המתקשרים עם ההסתדרות. במסגרת זו גויסו תושבים מהכפר לערוך פגישות ואספות לצורך תיאום פעולות חינוכיות במסגרת ההסתדרות.

במקביל צמחה עוד ועוד פעילות פוליטית חדשה בקרב תומכי מפלגת המערך כדי לשפר את מצב החינוך בכפר. תושבי הכפר גילו רצון לשיתוף פעולה בדו"קים. במכתב ששלחו 40 פעילים מהמפלגה לסגן ראש הממשלה מר יגאל אלון נכתב: "גם אנו רוצים להתנדב, ושתדעו כי גם בקרב הערבים יש כאלה המוכנים לפעול למען חיים משותפים וטובים בין יהודים וערבים" ("שיחות מעריב", 1969). מכתב זה מעיד על מאבק מורכב ורבי-ממדי של הקהילה הערבית לשיפור מצב החינוך והחברה ביישוביה – מאבק אשר הושפע במקביל מגורמים פוליטיים, חברתיים וממשלתיים. שיתוף הפעולה עם מפלגת המערך וההתרחקות מפעילות מק"י נבעו מהצורך לשפר את מצב החינוך בכפר ולהבטיח מקורות מימון ותמיכה ממשלתית, וזאת מבלי לפגוע במאמצים המקומיים לקבלת תשומת לב מהמדינה.

מנגד פעלה המדינה במלוא כוחה על מנת לקדם את החברה הערבית בתקופה זו. מנהיגי המדינה ראו בתהליך ההתפתחות של היישוב הערבי אמצעי פיקוח חלופי שנועד להתמודד עם כישלונה של המדינה לגרש את יתר האוכלוסייה הערבית שנותרה לאחר מלחמת 1948. לשם כך ננקטו צעדים שונים ובהם שילוב אזרחים ערבים במערך הממשלתי, קליטתם במשרות ציבוריות והענקת מלגות לסטודנטים ערבים. מהלכים אלה נועדו לצמצם את תחושת הניכור והשנאה כלפי המדינה ולהפחית את התמיכה במפלגת רק"ח (רשימה קומוניסטית חברתית), במיוחד לאחר פיצול המפלגה הקומוניסטית הערבית ממק"י בשנת 1965. במפלגות השונות פעלו מחלקות הסברה שבהן הוטמעה האידאולוגיה הציונית והודגשו יסודות החיזוק של מדינת ישראל (סעדי, 2020).

ביטול הממשל הצבאי בשנת 1966 לצד שינוי במדיניות הממשלה כלפי החברה הערבית והקלות שונות שניתנו בעקבותיו, כמו גם מיקומו הגיאוגרפי של הכפר ונגישותו לערים הסמוכות – ובפרט האפשרות להמשיך בלימודי תיכון בנצרת או בלימודי הוראה במוסדות להכשרת מורים – הובילו לעלייה ניכרת ברמת ההשכלה בקרב תושבי הכפר. מסמך ובו פירוט בעלי המקצועות בכפר ריינה מלמד, כי בשנת 1969 נמנו בכפר 14 מורים, 11 מהם הועסקו בבתי הספר המקומיים ושלושה נוספים בכפרים עילוט וטורעאן (אוקטובר 1969, ארכיון המדינה,

גל 12/13937, 1963–1974). המסמך אינו מציין את מוסדות ההשכלה שבהם למדו המורים, ועל כן לא ניתן לדעת אם הם רכשו את הכשרתם במכללה הערבית לחינוך בחיפה, שנוסדה בשנת 1949, או באוניברסיטה העברית בירושלים. שאלות אלו נותרו ללא מענה הן במסמכים היסטוריים הן בראיונות שנערכו בעל פה. עם זאת, עצם העובדה שבשנת 1948 לא היה בכפר אף מורה אחד מתושבי הכפר, כולם היו מיישובים אחרים, ואילו בשנת 1969 נמנו בו 14 מורים, מעידה על תהליך צמיחה משמעותי במערכת ההשכלה המקומית. אף כי אין בנתונים אלה כדי לקבוע את היקף השינוי או את תדירותו, הם משקפים מגמת התפתחות חינוכית ברורה.

המעבר לשיתוף פעולה בין הנהגת הכפר לבין מוסדות המדינה אפשר את התהוותה של מערכת חינוך מודרנית בכפר. לשם הקמת בית הספר הקצתה המדינה 216,000 ל"י (מכתב מראש המועצה לניסים טוקטלי, ארכיון המדינה, גל 12/13937, 1963–1973), נוסף על תרומות שהתקבלו מתושבי הכפר עצמם. בשנת 1970 נבנו בכפר שני בתי ספר יסודיים חדשים אשר העניקו לו מידה ניכרת של אוטונומיה חינוכית ושימשו נדבך מרכזי בתהליך שיפור תנאי הלמידה המקומיים.

מיקומם של שני בתי הספר נבחר על בסיס שיקולים גיאוגרפיים־מרחביים: בית הספר היסודי הממלכתי א' הוקם באזור אליביאדר (גרן) שביישוב הישן (אליבלד אליקדימה), ונועד לשרת את תלמידי אותה שכונה. לעומתו, בית הספר היסודי הממלכתי ב' נבנה באזור החצר (אליסאחה) שביישוב החדש (אליבלד אליג'דידה), כדי לתת מענה לתלמידים המתגוררים בשכונה זו. עקב הצורך הדחוף בבתי ספר חדשים והזנחת המבנים הישנים החליטו התושבים והמועצה המקומית לפתוח את בתי הספר החדשים במתכונת חלקית, עוד בטרם הושלמה הבנייה הסופית (ראו תמונה 2; מתוך אוסף תמונות של הכפר, לשכת היועץ לענייני ערבים, ארכיון המדינה, גל 12/13937, 1963–1973).



תמונה 2. חצר בית הספר היסודי ב'

בתמונה 2 נראים תלמידי בית הספר ניצבים בחצר שאינה מרוצפת, ולצידם חזיתו הימנית של המבנה, אשר כיתותיו נטולות חלונות ותרסיסים. דימוי חזותי זה ממחיש היטב את היעדר התשתיות הבסיסיות במוסדות החינוך החדשים ואת הפערים המהותיים בין הצרכים החינוכיים של הקהילה לבין המשאבים שהועמדו לרשותה בפועל. עיון במסמכים היסטוריים מגלה כי עד לשנת 1975 לא הוקמה בכפר מערכת ביוב מסודרת, מצב שכלל כמובן גם את מוסדות החינוך (התכתבויות באוסף ארכיון המדינה, גל 12/13937, 1963–1974).

גם בשנות השבעים נותרה מערכת החינוך בכפר הרחק ממצב אופטימלי. עד לשנת 1977 לא פעל בו בית ספר תיכון, ותלמידים שלא יכלו לשאת בעלויות הנסיעה נאלצו לצעוד ברגל לעיר נצרת. מציאות זו ממחישה את התנאים הכלכליים הקשים ואת הפערים החברתיים והמרחביים שבין האוכלוסייה הערבית לזו היהודית (ריאיון עם מוחמד אחמד עתאמלה, 28 בפברואר 2022).

סיכום

סיפורו של כפר ריינה משקף את המאבק המתמשך של הקהילה הערבית בישראל למימוש הזכות לחינוך ולהכרה במעמד אזרחי מלא. על אף חשיבותו האזורית לא היה מעמדו של הכפר שונה מהותית מזה של יתר היישובים הערביים, וזכויות החינוך בו לא מומשו בחופשיות. המאבק להשגת מערכת חינוך מודרנית נמשך לאורך שנים והוביל להקמת שני בתי ספר בלבד בשנת 1970, מצב שהדגיש את הפער ההיסטורי בין החזון החוקי והאידיאולוגי לבין יישומו בפועל.

אף על פי שחוק לימוד חובה (1949) עיגן את זכותו של כל ילד לחינוך חובה חנם ושיקף את חובת המדינה לפעול להקמת מוסדות חינוך הולמים, וכן אף שעקרון הזכות לחינוך מעוגן במגילת העצמאות, מימוש זכויות אלה בכפר ריינה נותר חלקי ומוגבל. הסיבה לכך נעוצה בשילוב מורכב של גורמים פוליטיים, כלכליים ותשתיתיים. מערכת החינוך בכפר התמודדה עם מחסור מתמשך בתשתיות, בצידוד לימודי ובתנאי הוראה נאותים, אשר העמיק את תחושת ההזנחה והחריף את הפער בין האידיאל של שוויון בחינוך לבין המציאות.

ההשפעה המרכזית של גורמים פוליטיים באה לידי ביטוי בראייתם של הכוחות הצבאיים והממשל הזמני הראשוני את הכפרים הערביים כמוקד פוטנציאלי להשפעה פוליטית של מפלגות קומוניסטיות. ההגבלות שהוטלו עליהם בשל כך צמצמו את יכולת הקהילה לפתח מערכת חינוך סדירה ועצמאית. עם זאת, יזמות מקומית, באמצעות הקמת ועדת חינוך בתחילת שנות השישים, אפשרה לגייס משאבים, לתכנן ולבצע צעדים ראשוניים לשיפור מצב החינוך אף במציאות של מחסור ממשי ושיתוף פעולה ממשלתי חלקי בלבד.

המחקר מדגיש כי זכויות פורמליות, גם כאשר הן מעוגנות בחוק ובמגילת העצמאות, אינן מבטיחות מימוש בפועל; מימוש הזכות לחינוך מחייב פעולה יזומה, הבנה של המפה הגיאופוליטית והחברתית ויכולת לפנות למוסדות המדינה ולהיאבק על משאבים.

הקמת המועצה המקומית בכפר ריינה בשנת 1968 יצרה שינוי מהותי במעמדו של החינוך המקומי, בכך שהיא סיפקה מסגרת חוקית ומוסדית לפיתוח מערכת החינוך, אפשרה קבלת

משאבים ממשלתיים והובילה להקמת בתי ספר חדשים שבהם שופרו תנאי הלמידה. עם זאת, הפערים לא נסגרו לחלוטין – במיוחד בתחום התשתיות ושירותי הבריאות. סיפורו של כפר ריינה מדגים את המאבק המתמשך של הקהילה הערבית לשוויון בחינוך ולהכרה בזכויות אזרחיות תוך שמירה על זהות פוליטית וחברתית. הוא עשוי לשמש בסיס למחקרים עתידיים על התפתחות מערכת החינוך בכפר ריינה מאז שנות השבעים, כמו גם למחקר השוואתי עם יישובים ערביים אחרים, במטרה לבחון אם דפוסי ההתמודדות והאילוצים היו ייחודיים למקרה זה או שמא שיקפו תופעה רחבה יותר. עם זאת, המחקר התמודד עם מגבלות מהותיות, בראשן היעדר ארכיון היסטורי מקיף והיעדר מחקרי מקרה ייעודיים, אשר לא אפשרו לערוך השוואות מעמיקות אלא כלליות בלבד.

מקורות

- אוסצקי-לזר, ש' (1996). **התגבשות יחסי גומלין בין יהודים לערבים במדינת ישראל בעשור הראשון 1948–1958** [עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה].
- אסף, מ' (1970). **היחסים בין ערבים ויהודים בא"י 1860–1948**. תרבות וחינוך.
- בהרל, ע' (2016). בין פליטות מתגלגלת לקליטה מוצלחת: המקרה של פליטי קדי'א בג'יש. זמנים, 133–134, 132–143.
- בוימל, י' (2007). **צל כחול לבן – מדיניות הממסד הישראלי ופעולותיו בקרב האזרחים הערבים בישראל השנים המעצבות: 1958–1968**. פרדס.
- בן ארצי, י' (2022). תמורות במחקר הגיאוגרפיה ההיסטורית בישראל בעשור האחרון. אופקים בגיאוגרפיה, 100, 156–177.
- בנזימן, ע' ומנצור, ע' (1992). **דיירי משנה: ערביי ישראל, מעמדם והמדיניות כלפיהם**. ירושלים.
- בסול, ט' (2024). ריינה: התפתחות השלטון המקומי ממנהיגות מסורתית לרשות מוניציפלית 1948–1968. דארנא, 51, 42–51.
- בסול, ט' (2025). **התפתחות עירונית תחת מגבלות: שפרעם בתקופת הממשל הצבאי 1948–1966** [עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה].
- גולד, כ' (2021). מיסוד תעודת הבגרות בארץ ישראל, 1929–1935. עיונים, 35, 137–162.
- גנאיים, נ' וסופר, מ' (2021). חקלאות תחת לחצי עיור: באקה אל-גרבייה כחקר מקרה. אופקים בגיאוגרפיה, 99, 99–118.
- גריןברג, י' (2015). זלמן ארן והרפורמה במבנה החינוך: פריצת הדרך באמצע שנות השישים. עיונים בתקומת ישראל, 25, 354–378.
- דיין, א' (2021). **הממשל הצבאי (1948–1966)**, ייעודו וההתנגדות הפוליטית לקיומו [עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה].
- זמיר, י' (2006). שוויון זכויות כלפי הערבים בישראל. משפט וממשל, ט, 11–47.
- ח'מאסי, ר' (1994). לקראת חיזוק השלטון המקומי ביישובים הערביים בישראל. ירושלים.
- כהן, ה' (2000). הנפקדים הנוכחים: הפליטים הפלסטינים בישראל מאז 1948. המרכז לחקר החברה הערבית בישראל, ירושלים.
- כהן, ה' (2006). ערבים טובים: המודיעין הישראלי והערבים בישראל – סוכנים ומפעילים, משת"פים ומורדים, מטרות ושיטות. כתר.

- לוסטיק, א' (1985). **ערבים במדינה היהודית**. מפרש.
- מאיר-ברודניץ, מ' (1983). הדינמיקה של השינויים הפיזיים בכפר הערבי בישראל. בתוך א' שמואלי, א' סופר ונ' קליאוט (עורכים), **ארצות הגליל** (עמ' 745–762). גסטליט חיפה, משרד הביטחון, חברה למחקר מדעי שימושי, אוניברסיטת חיפה.
- מארק, ע' (2022). הסתדרות, הממשלה והמיעוט הערבי בישראל בשנות הממשל הצבאי. **עיונים בתקומת ישראל**, 38, 60–83.
- מוריס, ב' (1996). **מלחמות הגבול של ישראל, 1949–1956**. עם עובד.
- מוריס, ב' (תשע"ב). 1948: **תולדות המלחמה הערבית-ישראלית הראשונה**. עם עובד.
- נבון, ת' (2016). המיתון: ציון דרך בהיסטוריה הפוליטית-הכלכלית של ישראל, 1964–1967. **עיונים בתקומת ישראל**, 26, 386–429.
- סבן, א' (2008). המשפט והמיעוט הערבי-פלסטיני בשלש העשורים הראשונים למדינה: מתכונת הפיקוח. **מחקרי משפט, כ"ד**, 565–637.
- סלע, א' (2003). חברה ומוסדות בקרב ערביי פלסטין בתקופת המנדט: תמורה, היעדר ניעות וקריסה. בתוך א' בראלי ונ' קרלינסקי (עורכים), **משק וחברה ביישוב הערבי** (עמ' 291–347). האוניברסיטה העברית בירושלים, מכון בן-גוריון.
- פרשת ההפליה (30 ביולי, 1953). **קול העם, 1950**, עמ' 4.
- קורן, א' (תשס"ח). כוונות טובות: קווים לדמותו של משרד המיעוטים 14 מאי 1948 – 1 ביולי 1948. **קתדרה**, 127, 113–140.
- קראקרה, מ' (תשע"ג). **שירותי הבריאות לאוכלוסייה הערבית בישראל 1948–1968** [עבודת דוקטור, אוניברסיטת בראילן].
- שנל, י' (תשנ"ד). תמורות בכפר הערבי בישראל: עיור בתנאי שוליות. בתוך ד' גרוסמן וא' מאיר (עורכים), **היישוב הערבי בישראל: תהליכים גיאוגרפיים** (עמ' 128–149). אוניברסיטת בראילן.
- שיחות מעריב (12 בנובמבר, 1969). רק בהתנדבות – כתבה נלהבת על "פתח". **מעריב**, גיליון 7699, עמ' 10.
- Bsoul, T. (2025). Survival despite the location: Shefa-Amr, the City that survived the 1948 war. *The Journal for Interdisciplinary Middle Eastern Studies (JIMES)*, 11(2), 201–220.
- El-Taji Daghash, M. (2011). *The Arab minority and police relations: Rising Arab intra-communal and criminal violence and the crisis of citizenship*. Floersheimer Studies, The Institute of Urban and Regional Studies, The Hebrew University of Jerusalem.
- Robinson, S. (2013). *Citizen strangers: Palestinians and the birth of Israel's liberal settler state*. Stanford University Pres.
- באבה, א. (2013). **الفلسطينيون المنسيون: تاريخ فلسطيني 1948**. لبنان.
- בصول, ط. (2022). **الرينة في عهد الحكم العسكري الإسرائيلي 1948–1966**. حيفا: مكتبة كل شيء.
- بصول, ط. (2023). **الرينة: إحدى قرى محيط الناصرة التي بقيت عام 1948**. الحصاد, 13.
- بويمل, ي. (2014). **وظيفة نظام الحكم العسكري: الظاهرة والخلفية والنقاش حول إلغائه**. في: مصطفى كبها (محرر), **الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل في ظل الحكم العسكري وإرثه** (ص 12–50).

גריס, ס. (1967). العرب في إسرائيل. منظمة التحرير الفلسطينية مركز الأبحاث.
 خمאيسي, ر. (2014). دور الحكم العسكري في تخطيط الحيّز وتقييد عملية التمدين لدى العرب الفلسطينيين في
 إسرائيل. في: مصطفى كبها (محرر), الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل في ظل الحكم العسكري وإثره
 (ص 83-105).
 سعدي, أ. (2020). الرقابة الشاملة: نشأة السياسات الإسرائيلية في إدارة السكان ومراقبتهم والسيطرة السياسية
 تجاه الفلسطينيين (ترجمة: الحارث محمد النهان). المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
 منصور, ح. ومنصور, ج. (2007). الرينة التاريخ, الذاكرة والواقع. دون مكان نشر.
 مناع, ع. (2016). نكبة وبقاء: حكاية فلسطينيين ظلوا في حيفا والجليل. بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية.

ארכיונים ומסמכים היסטוריים

אוסף מסמכים, לשכת יועץ ראש הממשלה לענייני ערבים, נצרת

ארכיון המדינה, 1974–1963

ארכיון צה"ל, 1025/922/75

דו"ח סקירת כפרית – ריינה, ארכיון תולדות ההגנה, סתיו 1943, עמ' 2

שנתוני הממשלה, 1970–1960

מגילת העצמאות, 14 במאי 1948

כתב המנדט, סעיפים 6–9, 24 ביולי 1922

חוקים ותקנות

חוק חינוך חובה, תשי"ט-1949 – תיקון 1968, פרק שני, סעיפים 2(א), 7(ב)

חוק האזרחות, תשי"ב-1952, סעיפים 3(א), 3(ב)

חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953, סעיפים 2–3

תקנות ההגנה 109, 110, 111, 124, 125 – שעת חירום, 1945

מכתבים

אוסף התכתבויות בין מפקדי הממשל הצבאי למושל הממשל הצבאי, ארכיון המדינה, גל 12/13937,

1974–1963

מכתב מראש המועצה לניסים טוקטלי, משרד יועץ ראש הממשלה לענייני ערבים, 17.12.1968, גל

1973–1963, 12/13937

מכתב תנאי הכניעה של העיר נצרת מיום 16 ביולי 1948, ארכיון צה"ל, 1025/922/75

מפות

מפת נצרת, 1958, קנ"מ 1:20,000, גיליון 17–23. אוסף מפות, הספרייה הלאומית

צילומים

אוסף תמונות של הכפר, לשכת היועץ לענייני ערבים נצרת, ארכיון המדינה, גל 12/13937,

1974–1963

צילומים משנת 1955, אוסף צילומים, ארכיון המדינה. צילום: יהודה איזנשטרק
צילומים משנות החמישים והשישים, ארכיון המועצה המקומית, ריינה

ראיונות

בסול, ע' (2025, 27 בספטמבר). ראיון אישי
חביב אללה, ע' (2025, 16 באוקטובר). ראיון אישי
סלאמה ח'מיס, ג' (2022, 10 בפברואר). ראיון אישי
עתאמלה, מ' (2022, 28 בפברואר–2025, 27 בספטמבר). ראיון אישי