

זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 7, תשפ"ב 2021

זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 7, תשפ"ב 2021

עורך: ד"ר יוסי יפה

חברי המערכת האקדמית:

ד"ר איתן סימון, מכללת תל-חי

ד"ר יונית ניסים, מכללת תל-חי

ד"ר דורית אולניק-שמש, האוניברסיטה הפתוחה

ד"ר ענבר לבקוביץ, מכללת אורנים

ד"ר מיכל שכטר-לרנר, אוניברסיטת חיפה ומכללת תל-חי

ד"ר אסתר סרוסי, מכללת תל-חי ומכללת צפת

ד"ר ענת קידרון, מכללת תל-חי

עריכת לשון: ענת קלי

ריכוז מערכת: אורנה ריין, הוצאה גלילית

עימוד ועיצוב: נויה קסטוריאנו

נדפס בישראל 2021

ISSN 2412-2858

גרסה אלקטרונית של המאמרים ניתן למצוא באתר המכללה האקדמית תל-חי

<https://www.ohalo.ac.il/ohalo/content/12012>

דואר אלקטרוני: EducTime@ohalo.ac.il

© כל הזכויות שמורות למכללה האקדמית תל-חי

מטרות "זמן חינוך"

כתב העת **זמן חינוך**, הוא כתב עת אקדמי המיועד לפיתוח שיח אקדמי ומחקרי במגוון הנושאים הקשורים לחינוך במדינת ישראל: היסטוריה של החינוך, ייעוץ חינוכי-פסיכולוגי וחינוך מיוחד, תיאוריה ופרקטיקה חינוכיות, הוראת דיסציפלינות, מנהיגות חינוכית, מנהל החינוך והכשרת מורים. כתב העת מבקש להעשיר את השיח המחקרי העכשווי הניזון מכיווני מחשבה שהתפתחו במאה ה-20, זאת כדי לקדם את הכשרת המחנכים ולספק להם כלים מתאימים לקראת אתגרי החינוך במאה ה-21. תכליתו של כתב העת **זמן חינוך**, היא להוות במת מחקר היוצרת שיח חוקרים ומחנכים והבוחנת את מושגי היסוד של המחשבה והעשייה החינוכית. אנו מזמינים חוקרים, מורים ותלמידי מחקר להגיש מאמרים ועבודות לפרסום ב**זמן חינוך**.

הנחיות כלליות לקראת הגשת מאמרים

זמן חינוך יוצא לאור ככתב עת אקדמי שפיט פעם בשנה. המאמרים שיוגשו לכתב העת יעברו תהליך הערכה קפדני (peer review) על ידי 1-3 סוקרים מומחים מתחומי דעת רלוונטיים, וכן עריכה לשונית מקצועית.

להלן תקציר ההנחיות:

- מערכת כתב העת תשקול לפרסם מאמרים שלא פורסמו ו/או לא הוגשו לפרסום בבמה אקדמית אחרת בשפה העברית. לא יוטלו הגבלות על פרסום גרסאות שונות של המאמר בכתבי עת בינלאומיים בשפה האנגלית.
- יש להגיש את המאמרים בעברית ובאורך כולל שלא יעלה על 8,000 מילים (לרבות תקציר, טבלאות/לוחות ומקורות).
- המאמר יוגש למערכת כתב העת בפורמט וורד (עם שוליים של כ-2.5 ס"מ מכל צד, ומספור עמודים), ללא פרטי המחברים.
- על המחבר/ים להגיש את כתב היד בהתאם לכללים המפורטים במדריך הפרסום של APA במהדורתו השישי (APA, 2010). פירוט ההנחיות המרכזיות ממדריך APA עם התייחסות לכתובה בעברית, מפורסמים בישראל על ידי מכון סאלד וניתן למצואם באתר הבית של כתב העת "מגמות".
- להגשת המאמר יש לצרף קובץ נפרד עם פרטים מזהים של החוקרים (בעברית ובאנגלית), לרבות שיוך אקדמי ופרטי התקשרות.
- המאמר המוגש יכלול תקציר המאמר בעברית ובאנגלית, לרבות שם המאמר ותאריכים (מילות מפתח) בשתי השפות.
- לוחות ותרשימים יש לכלול הן בגוף המאמר והן בקובץ נפרד.
- לתשומת לב החוקרים: מאמרים שיוגשו לזמן חינוך באופן שאינו תואם את ההנחיות הנ"ל יחזרו למחבריהם ללא שיפוט. הכתובת למשלוח מאמרים: yaffeyos@outlook.com

דבר העורך

קוראים יקרים,

מערכת "זמן חינוך" והעורך גאים להביא בפניכם את הגיליון השביעי של כתב העת, שהוא גיליון נושאי של חינוך והוראה בתקופת משבר הקורונה בישראל. הגיליון מאגד שבעה מאמרים העוסקים בנושאים שונים מתחום החינוך, והמכנה המשותף שלהם מתייחס להיבטים של חינוך, למידה והוראה בזיקה לתקופה זאת.

"גלי הקורונה" שפקדו את מערכת החינוך בישראל הציבו קשיים ואתגרים חינוכיים, לוגיסטיים ופסיכולוגיים רבים, הן בפני קברניטי החינוך וצוותי ההוראה והן בפני צרכני החינוך במערכות החינוך וההשכלה הגבוהה בארץ. הצורך לקיים שגרת חיים ולימודים לצד הקורונה זימן התנסויות חדשות בלמידה ובארגון הלמידה, ופתח צוהר לעולם חדש, שחלקים ממנו יישארו איתנו זמן רב. תהליכי הלמידה, החינוך והטיפול הועברו לסירוגין למרחב הווירטואלי - מורים, תלמידים והורים נאלצו להתמודד עם סביבת למידה ועבודה בלתי מוכרת, ועבור רבים אף מאיימת. המציאות החדשה הערימה קשיים על כולם, אך פתחה הזדמנויות לקיים תקשורת בין סוכני החינוך ובין צרכניה בסביבות למידה חדשות. בדומה להליכי החירום שנדרשו בתקופה זאת בתחום הבריאות, כך נדרשו מערכות החינוך לגלות גמישות ויצירתיות בכל הנוגע לשיטות ההוראה ודרכי הלמידה שהן מפעילות, תוך בחינה מתמשכת ותהליכית של יעילותן. משפחות שבהן מורים, תלמידים וסטודנטים פגשו מציאות חדשה, שבה דרים בכפיפה אחת הפרטי, הלימודי והתעסוקתי. זאת, למשל, כשהילדים וההורים נדרשים ללמוד ולעבוד מן הבית, ולעיתים הכול מתרחש בחדר אחד. ברי שהשינויים הרבים והתכופים הללו עוררו תגובות שונות בקרב ציבור הלומדים, המלמדים, והעוסקים בארגון וניהול של מערכות חינוכיות. ניתן היה בהקשר הזה למצוא שונות רבה בניהם בכל הנוגע להסתגלות למצב החדש וכן לשביעות הרצון ממנו.

מטרת הגיליון הנוכחי תהא אפוא לגעת, ולו בזעיר אנפין, בסוגיות המרתקות הללו, שאפיינו את תקופת משבר הקורונה בארץ. הלה ישאף לשפוך אור על כמה מן הנושאים החינוכיים המרכזיים בתקופה הנידונה, תוך ניסיון לברר את השלכותיהם על העשייה החינוכית, על הלך הרוח של העושים במלאכת החינוך, וכן על צרכני החינוך השונים במערכות החינוך, הטיפול, וההשכלה הגבוהה. אפשר שהתובנות שייצמחו מן העיון והמחקר ביחס לעשייה החינוכית בתקופה זאת יביאו תועלת גם בעתיד לבוא ואף יתרמו לשיפור יכולת ההתמודדות של המערכות השונות בחברה עם תהליכי שינוי והתמודדות נוספים שעוד נכוונו לנו.

באוקטובר 2020 יצא לדרך האיחוד בפועל בין המכללות אוהלו ותל-חי, והחל מהגיליון הנוכחי כתב העת "זמן חינוך" רואה אור בהוצאת המכללה המאוחדת של תל-חי והוצאה גלילית. הגיליון שלפניכם ראה אור הודות לעמלם של גורמים רבים שהשתתפו בכתיבתו, בעריכתו ובהפקתו, ובהם: המחברים, סוקרי המאמרים, מערכת כתב העת ורשות המחקר של מכללת תל-חי. "זמן חינוך" הוא כתב עת אקדמי שפיט. גיליונו הראשון ראה אור בשנת 2015, ומאז הוא מהווה במה אקדמית-מחקרית ארצית לעיסוק בנושאים רחבים הקשורים לחינוך ולהוראה במדינת ישראל ובעולם. זהו כתב עת רב תחומי בנושא חינוך, העוסק בתחומים כגון: ייעוץ חינוכי-פסיכולוגי וחינוך מיוחד, תיאוריה ופרקטיקה חינוכיות, הוראת הדיסציפלינות, מנהיגות חינוכית, מנהל

החינוך והכשרת מורים. "זמן חינוך" נכלל ברשימת כתבי העת המתוקפים בישראל בעברית ובערבית על-פי מודל התקצוב של מל"ג-ות"ת, ופועל בכפוף לקריטריונים שהאחרון מגדיר ככתב עת אקדמי-שפיט. אנו עדים לעלייה משמעותית בכמות המאמרים המוגשים לפרסום ב"זמן חינוך" בשנים האחרונות, וגאים בכך שהולך ומתבסס מקומו ככתב עת חשוב ומוביל בנושא החינוך בישראל.

המאמרים הרואים אור בכתב העת עוברים תהליכי הערכה ובקרה קפדניים בעזרת סוקרים מומחים מתחומי דעת רלוונטיים (Peer-review), זאת לאחר הערכה מקדימה (Pre-screening) של התאמתם לפרסום בכתב העת, באמצעות המערכת והעורך. כמו כן, טרם פרסומם עוברים המאמרים עריכת לשון קפדנית על ידי עורכת לשונית מוסמכת. בכל אלה מבטיחה מערכת כתב העת כי המאמרים המתפרסמים בו משקפים רמה אקדמית ומחקרית גבוהה ובלתי מתפשרת. יתרה מכך, מערכת "זמן חינוך" משתדלת לקיים איזון סביר בין נושאי המחקר והמתודולוגיות המחקריות המתפרסמים במאמרים שבכתב העת, ולפיכך לעיתים אנו נאלצים לדחות על הסף חלק מן המאמרים המוגשים לנו, חרף רמתם האקדמית הגבוהה.

ומה בגיליון השביעי?

המאמר הראשון בגיליון זה, **פרי עטם של אסתר סרוסי, קרן לוי ואיל רבין**, עוסק בשאלה האם מאפייניהם האישיים של סטודנטים במכללה להכשרת מורים קשורים למשתנים שונים של שביעות רצון מהלימודים, העדפותיהם ביחס לאופני ההוראה ותפקודם הלימודי במהלך תחילת הגל הראשון של הקורונה בישראל. ממצאי המחקר שופכים אור על האופן שבו ניכרים תהליכי השינוי המהירים והתכופים המתחוללים בתקופה זו אצל הסטודנטים, כפונקציה של מאפייניהם האישיים והדמוגרפיים. במאמר השני בגיליון, **ליאור נעמתי-שניידר ודורית אלט** חקר מקרה, שבו נערכת בחינה אפיסטמולוגית של פדגוגיית למידה אלטרנטיבית וחדשנית, המיושמת בקורס הנלמד במסגרת תוכנית ללימודי ניהול וארגון שירותי בריאות בתקופת הקורונה. הגישה הפדגוגית המסקרנת שיושמה בקורס המעודכן התבססה על פיתוח ארגומנטטיבי (הבניית טיעונים) של פתרון דילמות בסיוע מפת מושגים דיגיטאלית, בלמידה מרחוק, ככלי לשיפור מיומנויות חשיבה מסדר גבוה של ידע מושגי. ממצאיו של המחקר מעלים מספר תובנות לא רק באשר לעילות הלמידה המקוונת בתקופה הנוכחית, אלא גם באשר לאופן שבו סטודנטים תופסים את יכולתם להסתגל לשיטות הוראה ולמידה חדשניות. המאמר השלישי בגיליון, מאמרים של **יונית ניסים ואיתן סימון**, מתאר מחקר פעולה שנערך במסגרת פעילותה של מכללה אקדמית להכשרת מורים בצפון ישראל, שהתמודדה עם מצב החירום המשברי שיצרה מגפת הקורונה. המחקר מתעד את תהליכי ההתמודדות והארגון המהירים שהתרחשו בה, החל מערב הכרזת הסגר הראשון בישראל בעקבות המגיפה, ובוחר את יעילותם באמצעות שילוב של כלים מחקריים איכותניים וכמותניים. באופן יוצא דופן בגיליון זה, נתוני מאמרו של מוריה ויסברגר, יעל גרינשטיין ואינה בלאו נאספו לאו דווקא בתקופת הקורונה עצמה. עם זאת, ממצאי מחקרן, המתואר במאמר הרביעי, מהווים שיעור מעניין ואקטואלי ביותר באשר לתמורות שחלו בשנים האחרונות בתפקידים החברתיים של מורות-אימהות בישראל. השלכותיהן של תמורות אלה על המתח המתקיים בתפיסתן של מורות-אימהות בין צורכי הבית לצורכי

הקריירה רלוונטיות במיוחד לתקופה זו. ואומנם, הקונפליקט בית-קריירה הנו מוטיב מגדרי, בין-תרבותי, בולט, העולה מממצאיו של המחקר. המחברות יטענו כי קונפליקט זה דינו להחריף בתקופת הקורונה, המתאפיינת בהיעדר הפרדה ברורה בין הזירה הביתית לזירה המקצועית, במיוחד בקרב אימהות שהן מורות. המאמר החמישי בגיליון, של **מיכל ניסים, אורלי עידו, נעמי אריאל וחני שמרלינג**, מביא לנו מידע חשוב ביותר ומיוחד, תרתי משמע. די לציין כי הוא נותן במה לתפיסותיהם החינוכיות של אנשי החינוך המיוחד, שלימדו וטיפלו מרחוק בתלמידים עם מוגבלויות מרובות בזמן הסגרים הראשון והשני של מגפת הקורונה בארץ. התוכן שעולה מתפיסותיהם בנוגע לעבודתם, החינוכית-טיפולית מרחוק, עם תלמידים עם צרכים מיוחדים מדגיש את חשיבות הקשר עם התלמידים והוריהם. המאמר מתמקד בסוגיות המסוגלות של אנשי החינוך ובצורכיהם המערכתיים-חינוכיים, בזיקה למילוי תפקידם במתכונת למידה מרוחקת וחדשה בחינוך המיוחד. **ענבר לבקוביץ ורגין לוי**, במאמר הששי חקרו את תחושות הדיכאון והבדידות בקרב מורים במהלך הסגר השלישי בתקופת הקורונה, שנראה כי גבה מחיר פסיכולוגי ותפקודי לא רק מהתלמידים כי אם גם ממוריהם. המודל שפיתחו, ושאושש במחקרן, מציע כי משאבים אישיים וחברתיים כגון חוסן אישי-נפשי, תחושות שליטה, ותמיכה חברתית עשויים למתן את רמות הדיכאון והבדידות בקרב מורים, ובפרט מורים צעירים, במערכת החינוך בתקופה משברית זו. מסקנות המחקר והשתמעויותיו הן חשובות במיוחד - הן מצביעות על קבוצות המורים העלולות להיות בעלות פוטנציאל פגיעות רב יותר בתקופות של דחק ומשבר, ומעלות שורה של המלצות לדרכי התערבות מערכתיות במצבי חירום מן הסוג הזה במערכת החינוך. לבסוף, המאמר הנועל את הגיליון השביעי הוא מאמרו של **ערן גוסקוב**, הדן במורכבותו של קשר הסולידריות שבין ההורים למערכת החינוך בימי משבר הקורונה. זהו חיבור פילוסופי, שבו מבקש המחבר להצביע על המדינה הדמוקרטית-ליברלית כמי שנושאת באחריות ליצירה ולשימור סולידריות בינה לבין אזרחיה - הורים לתלמידים במערכת החינוך, הגם שאלה עשויים להשתייך למגזרים שאינם נשמעים להנהגת המדינה. המחבר יטען כי בהיעדר סולידריות נפער פער של אי-שוויון בין קבוצות הורים שיכולות לסייע לילדיהן לבין קבוצות הורים שחסרות יכולת מעין זו. למשל, בעת שתלמידים נאלצים לעבור ללימוד מקוון מהבית. בהתבסס על הניתוח שערך מישל פוקו במושג הכוח הפסטורלי, המחבר מציע כאן להסתייע בכוח זה, הנתון בידי המדינה, ככוח יוצר סולידריות שעשוי למנוע הישנותם של אי-שוויון ואי-צדק במשברים שעוד נכוננו לנו.

אנו תקווה שהמאמרים המופיעים בגיליון זה יהיו לכם הקוראים לעזר ולתועלת בעשייתכם החינוכית והמחקרית.
בכבוד רב,
ד"ר יוסי יפה - עורך.

על המחברים

על פי סדר הופעתם במאמרים

ד"ר אסתר סרוסי, חוקרת בחינוך, בעלת תארים הן במדעים מדויקים והן במדעי החברה. מרצה בכירה ומדריכה פדגוגית בתחום הוראת המדעים בקמפוס לחדשנות בחינוך ובהוראה של מכללת תל חי. כיהנה כראש התמחויות שונות במכללה וכתבה מספר תוכניות לימודים בתחום הכשרת המורים ובתחום המדעים. מחקרה מתמקדים בהשפעה של גורמים חברתיים ורגשיים על הלמידה (למידת עמיתים, משוב עמיתים, נוכחות חברתית), בהכשרה להוראה ובדיקטיקה של הוראת המדעים.

ד"ר קרן לוי, היחידה לחדשנות במכללה האקדמית תל חי, קמפוס קצרין.

ד"ר איל רבין, פסיכולוג חברתי. חוקר את הפסיכולוגיה של משתמשי האינטרנט. מחקריו עוסקים בקשר שבין מאפייני לומדים במרחב המקוון להתנהגות הלומדים ולתוצרי הלמידה. איל מרצה במגוון קורסים העוסקים בקשר שבין אנשים לטכנולוגיה, ובסטטיסטיקה ומתודולוגיה מחקרית. משמש כיועץ הסטטיסטי של המחלקה לחינוך ופסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה.

ד"ר ליאור נעמתי-שניידר, משמשת כראש מסלול בריאות בחוג לניהול במכללה האקדמית הדסה ירושלים. ערכה מחקרים מקיפים בתחומי ניהול ושיווק בארגוני שירות ובריאות. מחקרה התמקדו בבתי החולים הציבוריים כארגוני שירות, ובהתאמתם לסביבתם המשתנה בעקבות הרפורמות בשוק הבריאות. עוסקת כבר יותר מעשרים שנה בתחומי פיתוח תכניות לימודים, חינוך רפואי, ופיתוח שיטות הערכה באקדמיה במסגרות בינלאומיות של ארסמוס+. בעלת ניסיון רב בלימודי מצוינות בתחומי מדעים, מנהל עסקים, שיווק וניהול רפואי, במסגרות שונות, ובהן: מכללת הדסה, האוניברסיטה העברית, מרכז למצוינות בלמונטה, מנהל חינוך ירושלים ומשרד החינוך.

פרופ' דורית אלט, מרצה בכירה במחלקה לחינוך וקהילה במכללה האקדמית כנרת שבעמק הירדן. מחקרה עוסקים בפיתוח, יישום והערכה של סביבות למידה מוטות עתיד בסיוע כלים טכנולוגיים, והוראה-למידה-הערכה בעידן הקונספטואלי לצורך פיתוח מיומנויות למידה לאורך החיים (קוגניטיביות, אישיות ובן-אישיות). פרסמה עשרות מאמרים העוסקים בפיתוח והערכה של סביבות למידה חדשניות, העשויות לשפר את יכולותיהם של הלומדים להשיג רווחה אישית, רגישות חברתית, ורווחה כלכלית ותעסוקתית בעידן של שינויים חברתיים וגלובליים.

ד"ר יונית ניסים, ראש החוג לחינוך והוראה במכללת תל חי. מרצה בכירה וחוקרת בנושאי מנהיגות, התנסות מעשית בהכשרה להוראה וחדשנות פדגוגית.

ד"ר איתן סימון, סגן נשיא מכללת תל חי, קמפוס אוהלו. מרצה בכיר וחוקר בנושאי פיתוח זהות מקצועית ופיתוח תוכניות לימוד אקדמיות.

מוריה ויסברג, עוסקת בפיתוח תוכניות לימודים דיגיטליות. בעלת תואר ראשון בחינוך ומדע המדינה מטעם האוניברסיטה העברית, ותואר שני בטכנולוגיה בחינוך מטעם האוניברסיטה הפתוחה. שדה המחקר שלה עוסק ביחסים שבין התפקידים החברתיים של מורות אימהות.

ד"ר יעל גרינשטיין, מרצה במחלקה לחינוך במכללה האקדמית תל-חי. תחומי המחקר שלה הם מגדר ואתניות במקצוע ההוראה ובמנהיגות חינוכית; מעורבות הורים בזירה הביתית ובזירה הבית-ספרית, בדגש על דפוסי הגשת עזרה לילדים ובקשת עזרה ממורים; והיבטים חברתיים וחינוכיים של סביבות פריפריה ומרכז.

פרופ' אינה בלאו, פרופסור מן המניין במחלקה לחינוך ופסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה, וחוקרת בתחומי טכנולוגיות למידה ופסיכולוגיה במרחב הדיגיטלי. דיקנית פיתוח וטכנולוגיות למידה. משמשת כראש התוכנית לתואר שני בחינוך בטכנולוגיות ומערכות למידה. מחקרה מתמקדים בבחינת ההשלכות של שילוב טכנולוגיות חדשניות על תהליכי למידה, הוראה והדרכה במערכת החינוך ובאקדמיה, וכן בהבנת מאפייני התקשורת המקוונת והשלכותיה על אינטראקציה והתנהגות אנושית.

ד"ר מיכל ניסים, ראש מסלול מלמ"ם (מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות). מייסדת ומרכזת התוכנית להכשרת מטפלים במים (הידרותרפיה) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין.

ד"ר אורלי עידו, ראש התוכנית לחינוך מבוגרים +30, ורכזת התוכנית 'להיות סטודנט' (שילוב של סטודנטים עם מוגבלות באקדמיה) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. ראש התוכנית לניהול אקדמי במכון מופ"ת.

נעמי אריאל, מרצה ומדריכה פדגוגית במסלול המלמ"ם, ומנחת סטאז', במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. רכזת הדרכה של החינוך המיוחד במחוז מנהל חינוך ירושלים.

חני שמרלינג, מרצה ומדריכה פדגוגית במסלול המלמ"ם במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. מורה בבית איזי שפירא.

ד"ר ענבר לבקוביץ, מרצה בכירה בפקולטה ללימודים מתקדמים במכללה האקדמית לחינוך אורנים. פסיכותרפיסטית, בעלת תואר שלישי מהפקולטה לרווחה ובריאות באוניברסיטת חיפה, ופוסט-דוקטורט בעבודה סוציאלית מאוניברסיטת בר אילן. מחקרה מתמקדים במצבי דחק ודרכי התמודדות, מצבי בריאות וחולי, התמודדות עם אבל, אובדן וטראומה.

רגין לוי, בוגרת התוכנית לייעוץ חינוכי במכללה האקדמית לחינוך אורנים.

ד"ר ערן גוסקוב, מלמד פילוסופיה של החינוך במכללת לוינסקי לחינוך. תחומי העניין המחקרי שלו כוללים חינוך פוליטי, חינוך לפטריוטיזם, וסמכות חינוכית. ספרו 'למורה כבר אין עיניים בגב: משבר הסמכות החינוכית בעידן הפוסט-מודרני וקווים מנחים לשיקומה' ראה אור בשנת 2016 בהוצאת מכון מופ"ת. ספרו 'שיעור באהבת מולדת' ראה אור בשנת 2017 בהוצאת פרדס.

סדר המאמרים

בחירת השפעת המאפיינים האישיים והסביבתיים על שביעות הרצון של סטודנטים מהלמידה המקוונת בשלושת השבועות הראשונים של משבר הקורונה, והייחודיות של הורים לילדים וסטודנטים דוברי ערבית

1 אסתר סרוסי, קרן לוי, איל רבין

השלכות למידה מבוססת דילמה ושימוש בארגומנטציה באמצעות מפת מושגים דיגיטאלית, על תפיסות אפיסטמולוגיות ואונטולוגיות ועל רמות חשיבה של סטודנטים בתוכנית ניהול הבריאות, בזמן הקורונה

21 ליאור נעמתי-שניידר, דורית אלט

מנהיגות הסתגלותית במגפת הקורונה: לשטח את עקומת ההיררכיה ניהול זמיש של מכללה אקדמית להכשרת מורים וגננות בשעת חירום

43 יונית ניסים, איתן סימון

תהליכי שינוי בהוראה ובאימהות כמעצבים את התפקידים החברתיים של מורות שהן אימהות מוריה ויסברגר, יעל גרינשטיין, אינה בלאו

67

שיעור מיוחד בשינויים: חוויות ההוראה מרחוק של אנשי חינוך, במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, בזמן מגפה עולמית מתמשכת של נגיף קורונה (COVID-19)

89 מיכל ניסים, אורלי עידו, נעמי אריאל, חני שמרלינג

הקשר בין משאבים אישיים לבין חוסן אישי, דיכאון ובדידות בקרב מורים, במהלך משבר הקורונה ענבר לבקוביץ, רג'ין לוי

109

על מורכבותו של קשר הסולידריות בין ההורים למערכת החינוך, בימי משבר הקורונה ערן גוסקוב

133

בחירת השפעת המאפיינים האישיים והסביבתיים על שביעות הרצון של סטודנטים מהלמידה המקוונת בשלושת השבועות הראשונים של משבר הקורונה, והייחודיות של הורים לילדים וסטודנטים דוברי ערבית

אסתר סרוסי, קרן לוי, איל רבין

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה למדוד את שביעות הרצון, הרגשת הרווחים הלימודיים, הערכת איכות ההוראה והרגשת עומס הלימודים בקרב סטודנטים, בשלושת השבועות הראשונים של סגירת מערכת החינוך בישראל עקב מגפת הקורונה. המחקר בחן את השפעת המאפיינים האישיים והסביבתיים של הסטודנטים על מדדים אלה, תוך התמקדות בסטודנטים שהם הורים לילדים וסטודנטים דוברי ערבית. כלי המחקר היה שאלון מקוון של דיווח עצמי שנשלח, ושעליו ענו 104 סטודנטים במכללה להוראה בישראל.

נמצא כי בקרב הסטודנטים מידת שביעות הרצון הממוצעת מהלמידה המקוונת הייתה נמוכה עד בינונית, ולא נמצא קשר בין מידת שביעות הרצון ובין הרגשת העומס הלימודי. כמו כן נמצא שלגיל ולמגדר לא הייתה השפעה על שביעות הרצון של הסטודנטים ועל הרווחים הלימודיים שעליהם דיווחו. במחקר הנוכחי התמקדנו בשתי אוכלוסיות העומדות בפני אתגרים ייחודיים בלימודיהם האקדמיים בכלל, ובתקופת הסגר בפרט: הראשונה היא אוכלוסיית הסטודנטים המגדלים ילדים בבית, שהיו צפויים להימצא בעומס גדול יותר מהרגיל; והשנייה היא אוכלוסיית הסטודנטים דוברי הערבית, שקשיי השפה שעמם הם מתמודדים היו צפויים להחריף עם הבידוד. הסטודנטים משתי הקבוצות לא הפגינו שביעות רצון נמוכה יותר מסטודנטים אחרים, לא דיווחו על הרגשה של רווחים לימודיים קטנים יותר, ולא התלוננו על עומס לימודי גדול יותר. עם זאת, הורים לילדים דיווחו על מספר שעות למידה קטן ביחס לאוכלוסייה הכללית, ורוב הסטודנטים דוברי הערבית הביעו העדפה ללמידה א-סינכרונית, בשונה מכלל הסטודנטים. תוצאות המחקר יוכלו להוות השראה להתאמת הלמידה המקוונת במכללות למצבי חירום שונים, ולקבוצות שונות של סטודנטים.

מילות מפתח: למידה מקוונת, השכלה גבוהה, מבוגרים, סטודנטים ערבים, COVID-19

מבוא

ב־13 למרץ 2020, במסגרת הסגר הכללי, הכריז משרד החינוך בישראל על סגירה פיזית של כל מוסדות החינוך בשל מגפת הקורונה (COVID-19), ועל המשך הלמידה באופן מקוון. כתוצאה מכך נאלצה כל מערכת החינוך, לרבות המכללות, להעביר את כל מערך ההוראה למתכונת של למידה מקוונת. השינוי היה קיצוני, מהיר וללא הכנה מראש. שאלות רבות עמדו אז בפני מרצים ומקבלי החלטות במכללות: באיזו מידה ההוראה המקוונת שתסופק לסטודנטים תצליח לספק את צורכיהם? אילו מבין האפשרויות השונות של למידה מקוונת יעדיפו הסטודנטים? והאם צריך להתאים מתכונות שונות של למידה מקוונת לצורכיהם של סטודנטים עם מאפיינים שונים, כמו הורים לילדים צעירים או סטודנטים ששפת אימם אינה עברית? במאמר הנוכחי אנו בוחנים את הקשר בין מאפיינים אחדים של הסטודנטים ובין ההערכה שלהם את למידתם המקוונת בתחילת התקופה של המגפה.

למידה מקוונת והבדלים בין הסטודנטים

מתחילת תקופת הלמידה המקוונת, שהתארגנה בשל מגפת הקורונה, אספו אנשי סגל במוסדות להשכלה גבוהה מידע על התמודדות הסטודנטים עם הלמידה המקוונת בחירום (Abbasi et al., 2020; Ghazi-Saidi et al., 2020). מחקריהם מתארים קושי של הסטודנטים להתאים את עצמם ללמידה המקוונת, חוסר אחידות בשביעות רצונם ממנה (Sharma et al., 2020; Villa et al., 2021), ואת העדפותיהם בלמידה מרחוק (Baker et al., 2020).

קשיי המעבר מלמידה בנוכחות פיזית ללמידה מקוונת, שלא במצב חירום, כבר נחקרו בעבר (ראו למשל: Kirkwood & Price, 2006). מודלים תיאורטיים רבים שמטרתם לתאר את הלמידה המקוונת מתמקדים במסגרת הלימודית. כך למשל המודל CoI (Community of Inquiry) (Garrison, 2011) מתאר שלושה ממדים של הלמידה המקוונת: "הנוכחות השכלית" (cognitive presence), המייצגת את היכולת של סביבת הלמידה לאפשר ללומדים לבנות את הידע שלהם; "הנוכחות החברתית" (social presence), הכוללת את התרומה של יחסי אנוש בין הלומדים לבין עצמם (Arbaugh & Hwang, 2006) ובינם לבין המרצה (Pollard, Minor, 2014); ו"הנוכחות ההוראתית" (teaching presence) של המרצה, המתבטאת ביצירת חומר למידה, בתיווך, בהוראה ישירה ובארגון הפעילות הלימודית. מחקרים שבוצעו לפי נקודת ראות זו מצאו כי למאפייני הוראה, כמו איכות חומר הלמידה והעומס הלימודי, יש השפעה מכרעת על שביעות הרצון מהלמידה המקוונת (Baki et al., 2018; Li et al., 2016). לצד תיאורים של סביבת הלמידה עצמה, מחקרים שנעשו בעבר על המעבר ללמידה מקוונת עסקו גם בהשפעה של מאפייני הסטודנטים, כמו מין וגיל (Park & Choi, 2009), ושל מאפייניהם הפסיכולוגיים של הלומדים והרגלי הלמידה שלהם (Rabin et al., 2019). מחקרים אלה הראו כי במעבר מלמידה בנוכחות פיזית ללמידה מקוונת, בנוסף למאפיינים אישיים, גורמים שאינם שייכים בצורה ישירה לעולם האקדמי - כמו גורמים הקשורים למשפחה, לקבוצת השווים ולעולם העבודה - משפיעים על למידת הסטודנטים הרבה יותר מהרגיל (Park & Choi, 2009). מלבד הגורמים החיצוניים והמאפיינים האישיים והסביבתיים, המשפיעים על למידת הסטודנטים, אין לשכוח כי הסטודנטים חופשיים לבחור כיצד לנהל את למידתם, וכי הם בעלי תפקיד פעיל בהשגת תוצרי הלמידה שלהם. המעבר למסגרת לימודית חדשה יכול להניע את הסטודנטים לשינוי בהתנהלות הלימודית שלהם, שינוי העשוי לחול בכל הממדים של הוויסות העצמי בלמידה (Zimmerman & Schunk, 2009), כגון: מוטיבציה, צורת הלמידה (שטחית או מעמיקה), הרגלי ניצול משאבים או הרגלי שימוש בעזרה, מספר שעות היום המוקדשות ללמידה, ועיתוי שעות הלמידה ביממה.

הנתונים שנאספו בזמן משבר הקורונה הראו כי ממצאי המחקרים הקודמים עדיין תקפים. בתקופת התפשטות הקורונה גרמו המאמצים למיגור המגפה לשינויים דרמטיים בסביבת החיים האישית של הסטודנטים: שינויים בעבודה, ירידה בפרנסה, ריחוק מחברים ללימודים שפגע בתמיכה החברתית בלמידה (Domokos et al., 2020; Gillis & Krull, 2020), ונוכחותם של ילדים או אחים צעירים שהפריעו ללמידה. ההשפעה של גורמים חוץ-אקדמיים על הסטודנטים הייתה משמעותית מאוד (Domokos et al., 2020; Gillis & Krull, 2020; Ramos-Morcillo et al., 2020). אפשר להניח ששינויים אלה השפיעו על תוצאות הלמידה של הסטודנטים, וגם על האסטרטגיות הלימודיות שהפעילו להשגתן. בתנאים אלה, עוד יותר מאשר במצב רגיל, ברור

שתיאור נכון של מצב הלומדים מצריך התייחסות לסביבות חיים שונות מאוד מהעולם האקדמי, בדומה לדרך שמאמצות התיאוריות האקולוגיות של הלמידה (Bronfenbrenner, 1979). את הנתונים שנאספו עד כה על הלמידה המקוונת בתקופת משבר הקורונה ניתן לחלק לשתי קבוצות: סוג ראשון של נתונים מתקשר למאפיינים של מערך הלמידה המקוונת (Edelhauser et al., 2020; Gacs et al., 2020; Peloso Ferruzzi et al., 2020). נתונים אלה מלמדים, למשל, על ההשלכות השליליות של העומס הלימודי על מצב הרוח של הסטודנטים (Fawaz & Samaha, 2021). כמו כן, שאלוני שביעות הרצון שהועברו לסטודנטים במקומות שונים בעולם מראים שאיכות התקשוב הייתה חשובה פחות לסטודנטים מאיכות ההוראה שהם קיבלו (Alzahrani & Seth, 2021), ושאיות ההוראה תיווכה בין התכנים הנלמדים ושביעות רצונם של הסטודנטים (Baber, 2020; Kumar et al., 2021).

סוג שני של נתונים מתקשר למאפיינים האישיים של הסטודנטים (Fayyaz & Nawaz, 2020; Shapiro et al., 2020). כצפוי, אחד הגורמים שהשפיעו מאוד על שביעות רצונם של הסטודנטים ועל הצלחתם הלימודית במשבר הקורונה היה כישורי התקשוב שלהם (Jiang et al., 2021). גם לחוללות העצמית (Alzahrani & Seth, 2021), למוטיבציה ולאינטראקציה בין סטודנטים היה תפקיד חשוב (Baber, 2020).

לגבי הבדלים בין נשים וגברים בהתמודדות עם הלמידה המקוונת במשבר הקורונה, אין אחידות בתוצאות; מחקרים מסוימים מתארים קשיים רבים יותר אצל הנשים (Olmos-Gómez, 2020), ואילו במחקרים אחרים נמצאו פחות קשיים אצל הנשים (Alzahrani & Seth, 2021; Sharma et al., 2020; Malkawi et al., 2020). בנוסף, נמצא כי גיל הסטודנטים קשור למידת שביעות רצונם מהלימודים המקוונים (Hilton et al., 2020; Kalman et al., 2020). כמו כן, יש מחקרים המדגישים את ההשפעה של גורמי סביבה שונים על שביעות רצונם של הסטודנטים מהלמידה המקוונת. ג'יאנג ושותפיו (Jiang, et al., 2021), למשל, מצאו הבדלים רבים בין סטודנטים עירוניים וכפריים.

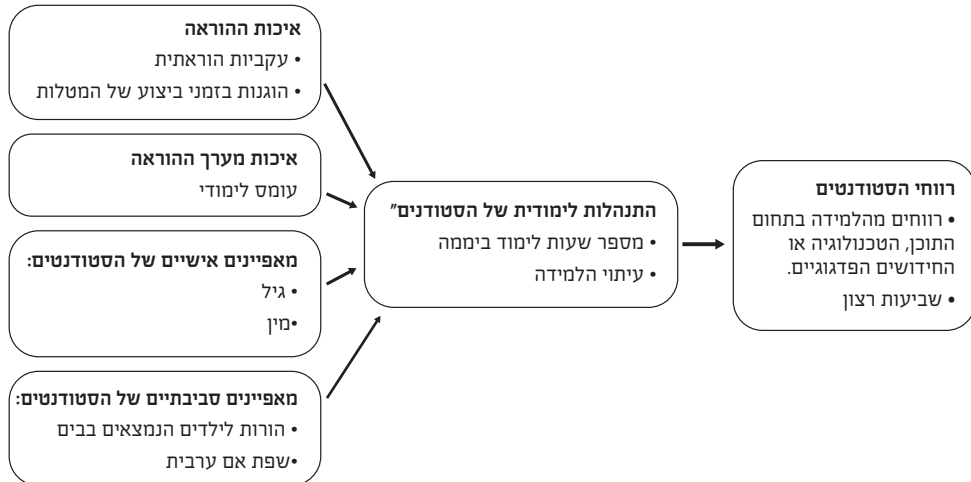
המאמר הנוכחי שואף לתרום למאמץ הכללי על ידי בחינה של סטודנטים במכללה בישראל. במכללות בישראל אפשר להבחין בשתי קבוצות של סטודנטים בעלות מאפיינים וקשיים ייחודיים: סטודנטים המגדלים ילדים בבית, וסטודנטים דוברי ערבית הלומדים במכללה המלמדת בעברית. סטודנטים המגדלים ילדים בבית ממלאים תפקידים רבים ותובעניים הכוללים הורות, פרנסה וניהול משפחה (Fairchild, 2003). הם סומכים במידה רבה על מסגרות החינוך השונות במאמצם לפנות לעצמם זמן ללמידה. סטודנטים דוברי הערבית, הלומדים במכללה המלמדת בעברית, נמצאים במצב דומה מבחינות מסוימות למצבם של סטודנטים אמריקאים בני מיעוטים, ששפת אמם אינה אנגלית, שעליו דווח רבות (Barakzai & Fraser, 2005). עבור הסטודנטים הללו מלווה המאמץ הלימודי בקשיים נוספים, של הבנת השפה והפנמת התרבות של המכללה. נמצא כי נוכחותם הפיזית של הסטודנטים במכללה תורמת משמעותית להתגברות על קשיים אלה, הן בזכות תמיכת המרצים והן בזכות העזרה ההדדית בקבוצת השווים (Abu-Kaf & Khalaf, 2020; Kaplan et al., 2020).

בתקופת משבר הקורונה, על מנת להתמודד עם הנגיף, נסגרו פיזית המכללות ומסגרות החינוך השונות המטפלות בילדים. ניתן היה לצפות שסגירת המוסדות תציב אתגרים מיוחדים גם לסטודנטים המגדלים ילדים בבית וגם לסטודנטים דוברי הערבית. בגלל סגירת מסגרות החינוך של הילדים, סטודנטים שהם הורים נדרשו לטפל בילדיהם לאורך כל שעות היממה, ואיבדו בשל

כך חלק ניכר מהזמן שהיו מפנים בעבר ללמידה. עבור הסטודנטים דוברי הערבית, הסגירה הפיזית של המכללה הובילה לאובדן של חלק גדול מהסביבה התומכת שלהם בתחום הלימודי.

מטרת המחקר ושאלותיו

במחקר המוצג כאן אנו מבקשים לחדד את ההבנה באשר לגורמים שהשפיעו על האופן שבו העריכו הסטודנטים את הלמידה המקוונת שחוו בתחילת משבר הקורונה. מטרת המחקר הייתה לנבא את שביעות הרצון של הסטודנטים ואת רווחיהם מהלמידה מרחוק, באמצעות משתנים הקשורים לאיכות ההוראה, לעומס הלימודי, למאפייניהם האישיים ולמאפיינים הסביבתיים של הסטודנטים. המודל שבו השתמשנו לתיאור הקשר בין המשתנים משער שהייתה השפעה להחלטות הסטודנטים עצמם על דרך הלמידה שלהם. כלומר, שההתנהלות הלימודית של הסטודנטים שימשה כגורם מתווך בין מאפייניהם מצד אחד, לבין שביעות רצונם ורווחיהם מהלמידה מהצד האחר. בניתוח שאנו מציגים כאן, לצד התיאור של המצב הכללי של הסטודנטים, הדגשנו את המקרים של סטודנטים המגדלים ילדים בבית ושל סטודנטים דוברי ערבית. זאת מכיוון שקבוצות הסטודנטים הללו סומנו כבר בעבר כאוכלוסיות רגישות בהקשר של למידה מקוונת. המשתנים הנמדדים, והקשרים הסביבתיים המשוערים ביניהם, מסוכמים באיור 1. במודל זה, ההדגשה של איכות מערך ההוראה, באופן מובדל מאיכות ההוראה, משקפת את חשיבות האופן שבו מצורפים יחד כל הקורסים הנלמדים: הרי כדי להשיג למידה משביעת רצון לא מספיק שכל קורס בנפרד יילמד נכון, אלא צריך שמכלול הקורסים יאפשר למידה טובה. בנתונים שאספנו, הפרמטר המבטא את ההשפעה של איכות מערך ההוראה הוא העומס הלימודי. הראיונות שנעשו הראו שהרווחים של הסטודנטים מהלמידה המקוונת היו מגוונים: היו רווחים בתחום התוכן הנלמד, והיו גם רווחים של הקניית מיומנויות בטכנולוגיה החינוכית ושל הכרת שיטות פדגוגיות חדשות. הפרמטרים שנבחרו במודל משקפים מגוון זה.



איור 1.

מודל המחקר: המשתנים שנמדדו כדי לתאר את למידת הסטודנטים במערך הקורסים המקוונים, והקשרים המשוערים ביניהם

- לאור סקירת הידע המוצג בספרות בתחום, שאלות המחקר שלנו היו:
1. באיזו מידה האופן שבו העריכו הסטודנטים את הלמידה המקוונת, שהתרחשה בתחילת משבר הקורונה (הרגשת רווחים לימודיים ושביעות רצון), היה קשור למאפייני ההוראה שסופקה להם ולמאפייניהם האישיים (גיל, מין, מגמת לימוד)?
 2. האם היה הבדל בין סטודנטים המגדלים ילדים לסטודנטים שאינם מגדלים ילדים בהערכת הלימודים המקוונים בתקופה זו, ובהתנהלות הלימודית שהם אימצו כדי להשיג למידה מספקת?
 3. האם היה הבדל בין סטודנטים דוברי ערבית לסטודנטים דוברי עברית בהערכת הלימודים המקוונים בתקופה זו, ובהתנהלות הלימודית שהם אימצו כדי להשיג למידה מספקת?
 4. ואם כן, האם מספר שעות הלמידה ביממה היווה גורם ממתן בקשר שבין המאפיינים הייחודיים של הסטודנטים לאופן שבו העריכו את הלימודים?

מתודולוגיה

המחקר נערך לפי מתודולוגיה מעורבת - כמותית ואיכותנית, ונסמך על שאלון, על ראיונות עומק של סטודנטים ומרצים ועל דיונים בקבוצות מיקוד.

אוכלוסיית המחקר:

האוכלוסייה שעליה נעשה המחקר כללה סטודנטים הלומדים במכללה להוראה בצפון ישראל. השאלון המקוון נשלח בדוא"ל לכל הסטודנטים במכללה (אלף סטודנטים) מעט לפני חופשת פסח, ומולא על ידי מדגם נוחות של 104 סטודנטיות וסטודנטים. מתוך משתתפי המדגם: 72 הן נשים ו-32 גברים, 71% דוברי עברית ו-29% דוברי ערבית כשפת אם, 76% ללא ילדים בבית ו-24% המגדלים ילדים בבית. גיל המשתתפים הממוצע הוא 26 (טווח הגילים 19-44, 94% מהמשתתפים היו בטווח הגילים 20-35). 86 הם סטודנטים לתואר ראשון (50 למדו בבית הספר לחינוך ו-41 בבית הספר לחינוך גופני) ושאר המשיבים היו סטודנטים בהסבה לתעודת הוראה או סטודנטים לתואר שני בהוראה או סטודנטים לניהול מערכות חינוך. הסטודנטים מילאו את השאלון בתום שלושת השבועות הראשונים ללמידה מקוונת גורפת, שהתקיימה בעקבות משבר הקורונה. מתוך המשיבים על השאלון רואיינו באופן אישי חמישה עשר סטודנטים, שענו בחיוב על השאלה המתאימה ומסרו פרטים. הראיונות נערכו לאחר ניתוח התוצאות הכמותיות. קבוצה אחרת, ובה כעשרים סטודנטים, השתתפה בדיונים בשלוש קבוצות מיקוד, שאורגנו בסוף השיעורים המקוונים של החוקר הראשון. כמו כן, רואיינו באותה התקופה גם כעשרה מרצים.

כלי המחקר:

בחלק הכמותי של איסוף הנתונים, נמדדה ההערכה של הלמידה המקוונת על ידי הסטודנטים באמצעות דיווח עצמי, כמקובל ברוב המחקרים בתחום (Alqurashi, 2019; Alzahrani & Li et al., 2016; Seth, 2021). הסטודנטים התבקשו להעריך את כלל הקורסים באופן גורף, ולא קורסים מסוימים שהם למדו, כך שתמונת הערכת הלמידה שהתקבלה הינה ממוצעת, ובה מעורבים קורסים מוצלחים יותר ומוצלחים פחות. השאלון שבו נעשה שימוש לחקר הלמידה המקוונת תוקף במחקר קודם על ידי אחד המחברים (Authors, 2016).

המדדים בשאלון נבחרו על סמך הידע הצבור במחקר בתחום, ובכללו ידע שנצבר בתקופת משבר הקורונה, ותוקפם נבדק בעזרת הראיונות שנערכו עם הסטודנטים. השאלון מודד את האינדקס "עקביות הוראתית" (מהימנות פנימית אלפא של קרונבאך .84) ומסכם את התרשמות הסטודנטים משלושה מאפיינים של ההוראה המקוונת: בהירות ההסברים בקורסים, בהירות מטרת המטלות, והקשר בין התכנים של הקורס בנוכחות פיזית (face to face) לפני משבר הקורונה ובין התכנים של אותו הקורס במתכונתו המקוונת (דוגמה של היגד: "מטרת רוב המטלות הייתה ברורה לי"). בנוסף, המשתנה "הוגנות בזמני ביצוע של המטלות" מעריך בעזרת היגד בודד ("הזמן הנדרש להכנת המטלות היה סביר") האם באופן כללי הסטודנטים הרגישו שפרקי הזמן שהקצו המרצים לביצוע המטלות היו סבירים. לבסוף, ביקשנו מהסטודנטים להעריך בהיגד אחד את העומס שהם חווים בלימודים באופן כללי ("היה עליי עומס לימודי רב מדי"). מדד זה לא התייחס ללמידה בכל קורס בפני עצמו אלא למערך הלמידה כולו.

על מנת להעריך את ההתנהלות הלימודית, ביקשנו מהסטודנטים לדווח על מספר השעות שהם הקדישו ללמידה ביממה ("כמה שעות ביום בממוצע נדרשו ללמידה במהלך כל יום?"); כמו כן נשאלו הסטודנטים על עיתוי הלמידה במהלך היממה ("באילו שעות עסקתם בלמידה?" - בוקר,צהריים, ערב, לילה); וגם על סוג הלמידה המקוונת שהם מעדיפים ("צורת הלמידה המועדפת עליי?" - למידה מקוונת סינכרונית, למידה א-סינכרונית מהרצאות מוקלטות או דרך מטלות). הערכת הלמידה המקוונת על ידי הסטודנטים נמדדה בשני משתנים: הראשון הוא שביעות רצון כללית, והשני הוא "רווחים לימודיים". אינדקס זה כולל שלושה היגדים, שמודדים רווחים המתאימים לסטודנטים שמכוונים את עצמם להיות מורים: למידה בתחום התוכן, למידה בתחום הטכנולוגיה החינוכית, ולמידה בתחום החדשנות הפדגוגית. המהימנות הפנימית של מדד זה הייתה בינונית (.67), ושיקפה הבדלים בין הסטודנטים בהרגשת הרווחים במדדים השונים. למרות זאת לא הפרדנו בין המדדים כדי לא להתרחק ממטרת המחקר הנוכחי, שהיא בדיקה כללית של שביעות הרצון של הסטודנטים.

הסטודנטים דירגו את מידת הסכמתם לגבי כל היגד המתייחס להערכת הלמידה המקוונת, על פי סולם ליקרט בעל חמש דרגות (במידה מועטה מאוד, במידה מועטה, במידה בינונית, במידה רבה, במידה רבה מאוד). הרווחים הלימודיים בתחומים השונים הוערכו בסולם דיכוטומי, הכולל את הערכים 'כן' ו'לא'. הנתונים שהתקבלו מהסקר נותחו בשיטות סטטיסטיות מקובלות. בנוסף לסקר נאספו נתונים איכותיים בעזרת ראיונות חצי מובנים של סטודנטים ומרצים, וקבוצות מיקוד המורכבות מסטודנטים. החומר שנאסף עבר ניתוח תוכן וסיכום.

ממצאים ודיון

בדיקת הקשרים בין מדדי איכות ההוראה ובין הערכת הסטודנטים את הלמידה המקוונת שהם חוו

הממוצעים וסטיות התקן של המשתנים הכמותיים שנמדדו במחקר, מסוכמים בטבלה 1.

טבלה 1:

ממוצעים וסטיית תקן של מדדי הערכת הסטודנטים את הלמידה המקוונת שהם חוו, התנהלותם הלימודית והערכתם את רווחיהם מהלמידה המקוונת (הציונים מ 1 עד 5 מלבד מספר שעות הלמידה ביממה) (N=105)

ממוצע	סטטיית תקן	
<u>איכות ההוראה בקורסים</u>		
2.95	1.01	עקביות הוראתית (בהירות המטלות וקשר בין המטלות המקוונות ותכני הקורס)
2.39	1.37	הוגנות בזמני הגשת המטלות ("הזמן הנדרש להכנת המטלות היה סביר")
<u>איכות מערך ההוראה</u>		
3.88	1.67	הרגשת עומס לימודי
<u>התנהלות לימודית של הסטודנטים</u>		
4.58	1.99	מספר שעות הלמידה ביממה
<u>התוצאות המורגשות על ידי הסטודנטים</u>		
2.34	1.48	הרווחים מהלמידה (בתחום התוכן, הטכנולוגיה החינוכית, והחדשנות הפדגוגית)
2.09	1.28	שביעות רצון כללית

הסטודנטים שהשתתפו במדגם הביעו שביעות רצון ממוצעת נמוכה למדי מהלמידה המקוונת. ערך זה תואם תוצאות של מחקרים אחרים (Fayyaz & Nawaz, 2020; Shapiro et al., 2000). כמו כן דירגו הסטודנטים את איכות ההוראה בקורסים שהוצעו להם כבינונית עד נמוכה. ממוצע ההסכמה עם ההיגד המתייחס לעומס הלימודי היה גבוה. ממצאים אלה תואמים את עדויות המרצים שהתראיינו, ותואמים גם מחקרים קודמים הרומזים שבמצב החירום שנוצר מרצים רבים לא היו מוכנים כראוי להוראה המקוונת (Edelhauser & Lupu-Dima, 2020; Gacs et al., 2020; Peloso et al., 2020; Hilton et al., 2020; Malkawi et al., 2020). כמו בכמה מחקרים אחרים (2021), לא נמצאו הבדלים (T test) בין סטודנטים לסטודנטיות באף אחד מהמשתנים הנבדקים, ולכן אוחדו נתוני שני המינים בהמשך הניתוח הסטטיסטי.

ניתוח מתאמים מאפשר להתרשם מהקשרים בין מאפייני הסטודנטים והערכתם את הלמידה המקוונת שהם חוו (טבלה 2). מתאמים אלה מובילים למספר מסקנות לגבי התנהלות סטודנטים.

טבלה 2:

מתאמים בין מדדי הערכת הסטודנטים את הלמידה המקוונת שהם חוו, התנהלותם הלימודית והערכתם את תוצאות הלמידה המקוונת.

6	5	4	3	2	1
.054	183	.380***	.316***	.455***	1. עקביות הוראתית
-0.15	.004	.423***	.365***		2. הוגנות בזמני הגשת המטלות
057	.119	.448***			3. רווחים מהלמידה
-0.179	058				4. שביעות רצון
.266**					5. הרגשת עומס
					6. מספר שעות הלמידה ביממה

p<.01 *** p<.001 **

ניתוח המתאמים מבליט שתי קבוצות של משתנים: בקבוצה הראשונה נמצאים **המשתנים המאפיינים את איכות ההוראה בקורסים** (עקביות הוראתית והרגשת הוגנות בזמני הגשת המטלות) ו**המשתנים המתארים את הערכת הלמידה על ידי הסטודנטים** (רווחים לימודיים ושביעות רצון). כל המשתנים הללו נמצאו קשורים באופן חיובי ביניהם. שביעות רצון ורווחים לימודיים לא נמצאו קשורים למין הסטודנטים (T test), וזאת בהתאם לידע הקיים לגבי למידה מקוונת באופן כללי ולחלק מהספרות על משבר הקורונה (Hilton et al, 2020; Malkawi et al., 2021). בקבוצה השנייה של המשתנים, המנותקת מקודמתה מבחינה סטטיסטית, נמצאים **משתנה הקשור למערך הלמידה הכולל, ומשתנה הקשור להתנהלות הלימודית של הסטודנטים**. ככל שהמשיבים חשו עומס לימודי כללי גדול יותר, כך הם דיווחו על מספר שעות למידה רב יותר ביממה.

בראיונות של סטודנטים ושל מרצים ובדיונים על הלמידה המקוונת בקבוצות המיקוד, סוגיית העומס הלימודי הייתה מרכזית, והייתה חלק גדול מתלונות הסטודנטים בתקופה זו. חשיבותה של הרגשת העומס בתודעת הסטודנטים בולטת גם בערך הממוצע הגדול יחסית שניתן למדד העומס. תופעה כזו תוארה גם במחקרים קודמים על למידה מקוונת בזמנים שאינם זמני חירום (Li et al., 2016). אבל, בניגוד למדווח במחקרים קודמים, בשלושת השבועות הראשונים של משבר הקורונה הרגשת העומס אצל הסטודנטים לא הייתה קשורה לשביעות הרצון שחוו מהלמידה המקוונת. כמו כן, ממצאי המחקר הראו שהאופן שבו העריכו הסטודנטים את הקורסים השונים לא הושפע מהרגשת העומס שחוו. ממצא זה דומה לממצא של אלזהרני וסת' (Alzahrani & Seth, 2021), כי איכות התקשוב שחוו הסטודנטים בתקופת משבר הקורונה לא השפיעה על שביעות רצונם מהלמידה המקוונת, וזאת בניגוד גמור למה שנצפה בזמנים כתיקונם.

ייתכן כי בשלושת השבועות הראשונים של סגירת המכללות עקב מגפת הקורונה הסטודנטים היו שרויים עדיין באווירה של מצב חירום, ולכן לא התייחסו ללימודים המקוונים כאל פתרון שצריך לענות על כל הדרישות מהמסגרת הלימודית בזמנים כתיקונם. ייתכן שהסטודנטים ראו בפתרון זה אלתור, הנובע מאילוצים של כוח עליון, ושחסרונותיו הם חלק ממהותו המאולתרת. התבטאויות הסטודנטים בראיונות מחזקות את הרשם שסטודנטים רבים גילו הבנה לבלבול הנובע ממצב החירום, ולחוסר הניסיון של רוב המרצים בהוראה מקוונת. ניכר מדבריהם שהם

קישרו את שביעות רצונם למשתנים רלוונטיים יותר לטיב ההוראה, כמו עקביות הוראתית והרגשת רווחים לימודיים. כך, ההרגשה הכללית של עומס לימודי לא מנעה מהסטודנטים להעריך לטובה את ההוראה כאשר היא הייתה ראויה לכך, ולהיפך - היעדר עומס לימודי, אם היה, לא גרם לסטודנטים להעריך הערכת יתר קורסים שלא היו ראויים לכך. חוסר הקשר בין הרגשת העומס הלימודי הכללי ובין הרגשת ההוגנות בזמני הביצוע, הוא סימן נוסף להבחנה שעשו הסטודנטים בין איכות ההוראה לעומס הלימודי. משמעותו היא, כנראה, שבעיני הסטודנטים לא נוצר העומס בגלל מטלות שלא תוכננו כראוי בקורסים מסוימים, אלא בגלל ריבוי מטלות. לראיה, סטודנטים רבים שרואינו התמקדו פחות בהיקף המטלות שניתנו להם ויותר בבקשה שראשי החוגים יתאמו בין זמני ההגשה של המטלות השונות. הנתונים הללו מדגישים את ההבדל בין איכות הקורסים ובין איכות מערך הלמידה כולו, במקרה של למידה מקוונת גורפת.

תרומת המשתנים השונים להערכת הסטודנטים את הלמידה המקוונת

קבוצת המשתנים שנבדלו בניתוח המתאמים כמאפיינים של איכות ההוראה ושל שביעות רצון הסטודנטים מהלמידה המקוונת, נותחה על מנת למצוא את מידת ההשפעה היחסית של המשתנים השונים בניבוי שביעות הרצון של הסטודנטים, בהתאם למודל המחקר. נמצא כי המשתנים מסבירים 28.2% מהשונות בשביעות הרצון (טבלה 3). המשתנה הקשור ביותר לשביעות הרצון הוא הרגשת רווחים לימודיים, ושני לו הוא משתנה העקביות ההוראתית. העקביות ההוראתית מתווכת למעשה את הקשר בין הרגשת הוגנות בזמני הגשת המטלות ובין שביעות הרצון מהלמידה. תוצאתנו מצביעה על החשיבות של איכות ההוראה (שנמדדת בשאלון שלנו על ידי עקביות ההוראה), בהלימה לתוצאות מחקרים אחרים על הלמידה במשבר הקורונה (ראו למשל Kumar et al., 2021; Villa et al., 2021).

טבלה 3:

תוצאות של ניתוח הנסיגה בניבוי שביעות הרצון של הסטודנטים ממאפייני הלמידה המקוונת שהם חוו

F	R ²	t	S.E.	β	
					Enter
14.459***	28.2%				
		1.872	.101	.178	עקביות הוראתית
		*2.358	.093	.229	הוגנות בזמני ביצוע המטלות
		3.377***	.077	.308	רווחים לימודיים

p<.05 *** p<.001 *

אחרי שתיארנו את הערכת הלמידה המקוונת על ידי אוכלוסיית הסטודנטים הכללית במכללה, נציג כעת את תוצאות החישובים שביצענו כדי לבדוק את השפעת המאפיינים האישיים והסביבתיים של הסטודנטים על אופן ההערכה שלהם את הלמידה המקוונת, ועל התנהלותם

הלימודית. המאפיינים שנבדקו הם גיל (מאפיין אישי אחד), גידול ילדים בבית, ושפת אם שאינה עברית (מאפיינים סביבתיים).

אפיון הסטודנטים לפי גיל

הגיל הממוצע של הסטודנטים שענו על השאלון היה 26.5 שנים (סטיית תקן 5.3). ניתוח המתאמים בין גיל הסטודנטים והמשתנים האחרים (טבלה 4) אינו מראה קשר בין הגיל ובין אף אחד מהמשתנים שמדדו את הערכת הלמידה המקוונת על ידי הסטודנטים. תוצאה זו סותרת ממצאים של שני מחקרים אחרים שנערכו, גם הם בזמן משבר הקורונה, אם כי לא בתחילתו (Hilton et al., 2020; Kalman, et al., 2020).

טבלה 4 :

המתאם בין גיל הסטודנטים, ההערכתם את הלמידה המקוונת שהם חוו, התנהלותם הלימודית וההערכה של תוצאות הלמידה המקוונת על ידם.

גיל	
.092	1. עקביות הוראתית
-0.003	2. הוגנות בזמני הגשת המטלות
-0.168	3. רווחים מהלמידה
.178	4. שביעות רצון
-0.095	5. הרגשת עומס
-0.317***	6. מספר שעות הלמידה ביממה

*** p<.001

למרות שניתן היה לשער שגיל הסטודנט יהיה קשור למידת העומס שהוא חווה בחייו האישיים, חשוב להדגיש שבמדגם הנוכחי לא נמצא קשר בין גיל הסטודנטים והרגשת עומס לימודי (טבלה 4). נראה כי כפי שבאופן כללי הסטודנטים הבחינו בדיווחיהם בין איכות ההוראה ללחץ הנובע ממצב חירום, כך גם במקרה זה נראה שידעו להבחין בין העומס הקשור ללימודים (שעליו הם נשאלו) לבין העומס והדאגות שנבעו ממצבם האישי. כמו כן, ייתכן שעם השנים לומדים הסטודנטים לנהל את העומס שהם חווים בחייהם, ולכן במצבים דומים עשויים סטודנטים מבוגרים יותר לחוות פחות עומס בהשוואה לסטודנטים צעירים. המשתנה היחיד שנמצא קשור לגיל הסטודנטים הוא מספר שעות הלמידה ביממה, וזאת בקשר שלילי. כלומר, ככל שהסטודנט מבוגר יותר כך הוא משקיע פחות שעות ביממה בלמידה. ניתן לשער שככל שגיל הסטודנטים עולה, עיסוקיהם השונים מחוץ ללימודים הם רבים יותר, אך גם אסטרטגיות הלמידה שלהם יעילות יותר. שני הדברים יחד עשויים להסביר את הירידה במספר שעות הלמידה ביממה עם העלייה בגיל.

כדי לאמוד את עוצמת הקשר בין גיל הסטודנטים למספר שעות הלמידה ביממה, בניכוי העומס הלימודי, ערכנו ניתוח של נסיגה קווית (טבלה 5). המודל שהצגנו כאן מנבא את מספר השעות ביממה שהסטודנט מקדיש ללמידה. נמצא כי מידת העומס הלימודי וגיל הסטודנט מנבאים

14% מהשונות של מספר שעות הלמידה ביממה, כאשר ההשפעה של גורם אחד הפוכה לזו של השני. כלומר, ככל שהסטודנט חש עומס לימודי גדול יותר, וככל שהוא צעיר יותר, כך הוא מקדיש יותר שעות ביממה ללמידה.

טבלה 5:

תוצאות של ניתוח הנסיגה בניבוי מספר שעות הלמידה של הסטודנטים ביממה מהרגשת העומס הלימודי והגיל

F	R ²	t	S.E.	β	
9.364***	14.0%				Enter
		2.593**	.118	.238	עומס לימודי
		-3.202***	.035	-.293	גיל

p<.01 *** p<.001 **

אפיון הסטודנטים המגדלים ילדים מבחינת הערכתם את הלמידה המקוונת שחוו, וההתנהלות הלימודית

המשתנה הסביבתי הראשון שנחקר היה נוכחות של ילדים בבית. משתנה זה נמצא קשור לגיל הסטודנטים. באופן מובהק סטודנטים עם ילדים בבית היו מבוגרים יותר מהסטודנטים האחרים. הנתונים של סטודנטים המגדלים ילדים בבית וסטודנטים ללא ילדים מסוכמים בטבלה 6.

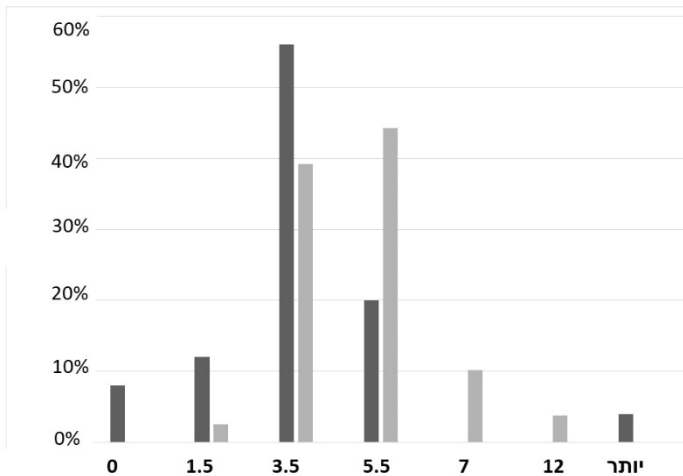
טבלה 6:

השוואה בין סטודנטים המגדלים ילדים בבית וסטודנטים ללא ילדים בהערכת הלמידה המקוונת, התנהלותם הלימודית והערכת תוצאות הלמידה המקוונת(הציונים מו עד 5 מלבד מספר שעות הלמידה ביממה וגיל)

p	דרגות חופש	t	סטודנטים ללא ילדים (N= 79)		סטודנטים המגדלים ילדים בבית (N=25)		
			ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
.889	102	0.140	1.22	2.90	1.03	2.93	עקביות הוראתית
.075	102	-1.825	1.29	1.70	1.27	1.60	הוגנות בזמני הגשת המטלות
.027	102	-2.282	1.49	2.52	1.33	1.80	רווחים מהלמידה
.946	102	1.053	1.24	2.14	1.24	2.12	שביעות רצון
.204	102	-1.293	1.51	4.08	1.63	3.60	הרגשת עומס
.027	102	-2.282	1.90	5.01	1.67	3.24	מספר שעות הלמידה ביממה
.000	102	5.301	3.28	25	6.56	32	גיל

סטודנטים ללא ילדים העריכו באופן מובהק שהם הרוויחו יותר מהלימודים מסטודנטים שהם הורים לילדים (טבלה 6). ממצא זה יכול לנבוע מההבדל המובהק בגיל הממוצע בין שתי הקבוצות: מכיוון שהסטודנטים המגדלים ילדים בבית הם מבוגרים יותר, סביר להניח שהשכלתם הכללית רחבה יותר, ולכן הרגישו שהלימודים במכללה חידשו להם פחות. עם זאת, סטודנטים המגדלים ילדים בבית וסטודנטים ללא ילדים ביטאו אותה מידה של שביעות רצון מהלימודים. כמוכן, ההורות לילדים הנמצאים בבית לא הייתה קשורה להרגשת העומס הלימודי שהסטודנטים דיווחו עליו (טבלה 6). ברור שסטודנטים המגדלים ילדים מנהלים אורח חיים עמוס יותר מרוב הסטודנטים שאין להם ילדים (Fairchild, 2003). סטודנטים שהם הורים לילדים העלו טיעון זה בכל ריאיון או שיחה שנעשו עמם כדי לתמוך בבקשותיהם להקלה על עומס המטלות. אולם בתשובותיהם לסקר, בנתחם את המצב, נראה כי הסטודנטים ידעו להבדיל בין מקורות העומס השונים.

לעומת זאת, ההורות לילדים הנמצאים בבית נמצאה קשורה באופן מובהק לצמצום מספר שעות הלימודים ביום: סטודנטים ללא ילדים למדו בממוצע שש שעות ביום, ואילו סטודנטים עם ילדים בבית למדו בממוצע ארבע שעות ביום (איור 2).



איור 2:

אחוז הסטודנטים לפי מספר שעות הלמידה שלהם ביממה (בשחור סטודנטים שמגדלים ילדים בבית, באפור סטודנטים שלא מגדלים ילדים בבית). האחוז מתוך כלל הסטודנטים בקטגוריה.

כמו כן, נמצא שוני בעיתוי שעות הלמידה ביממה: סטודנטים המגדלים ילדים בבית ריכזו את הלמידה שלהם בשעות הערב (52% דיווחו שהם לומדים רק בערב ובלילה, לעומת 12% מהסטודנטים שאין להם ילדים). בנוסף, סטודנטים המגדלים ילדים בבית העדיפו למידה מקוונת א-סינכרונית מעט יותר מאחרים (72% לעומת 67%). בראיונות הסבירו הסטודנטים שהיו צריכים להתאים את שעות הלמידה לצורכי הילדים.

אפיון הסטודנטים דוברי הערבית מבחינת הערכת הלמידה המקוונת וההתנהלות הלימודית המשתנה הסביבתי השני שחקרנו, שפת האם של הסטודנטים, נמצא קשור גם הוא לגיל הסטודנטים, אבל ביחס הפוך מזה של משתנה גידול הילדים. פערי הגיל בין הקבוצות משקף פער בקורות החיים של הסטודנטים השונים; רק מקצת דוברי הערבית במכללה שירתו לפני הלימודים בצבא, לעומת הסטודנטים היהודים שרובם שירתו בצבא או בשירות הלאומי לפני הלימודים. הנתונים של סטודנטים דוברי ערבית וסטודנטים דוברי עברית מסוכמים בטבלה 7.

טבלה 7:

השוואה בין סטודנטים דוברי ערבית וסטודנטים דוברי עברית בהערכת הלמידה המקוונת, התנהלות הלימודית והערכת תוצאות הלמידה המקוונת (הציונים מ-5 עד 5 מלבד מספר שעות הלמידה ביממה וגיל)

p	דרגות חופש	t	סטודנטים דוברי ערבית (N=57)		סטודנטים דוברי ערבית (N=29)		
			ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
.996	102	-0.005	1.14	2.91	1.27	2.91	עקביות הוראתית
.724	102	0.355	1.26	2.56	1.43	2.45	הוגנות בזמני הגשת המטלות
.886	102	-0.144	1.50	2.33	1.47	2.38	רווחים מהלמידה
.882	102	0.149	1.20	2.15	1.37	2.10	שביעות רצון
.011	102	2.601	1.38	4.20	1.80	2.34	הרגשת עומס
.553	102	-0.597	2.10	4.52	1.71	4.76	מספר שעות הלמידה ביממה
.024	102	2.30	5.61	27	3.90	25	גיל

כמו קבוצת הסטודנטים המגדלים ילדים, גם הסטודנטים דוברי הערבית לא נבדלו מהסטודנטים דוברי העברית במידת שביעות רצונם מהלימודים (טבלה 7). תוצאה זו דומה לממצאים של מחקרים בארצות הברית, המתארים סטודנטים דוברי אנגלית וסטודנטים שאינם דוברי אנגלית כשפת אם (Barakzai & Fraser, 2005).

לעומת זאת, נמצא הבדל בין דוברי ערבית ודוברי עברית בביטוי של הרגשת העומס: דוברי הערבית דיווחו על הרגשת עומס פחותה (טבלה 7). עם זאת, בראיונות שנערכו הדגישו דוברי הערבית, כמו דוברי העברית, את הצורך בהקלות בלימודים לאור המצב. ייתכן שההבדל בהרגשת העומס נובע מהעובדה שהסטודנטים דוברי הערבית צעירים יותר, ולכן עסוקים פחות בתחומים אחרים בחייהם לעומת הסטודנטים דוברי העברית.

לגבי ההתנהלות הלימודית, לא היה הבדל בין דוברי ערבית ודוברי עברית במספר שעות הלמידה ביממה, וגם לא בעיתוי הלמידה במהלך היממה. עם זאת היה הבדל ניכר בין דוברי ערבית ודוברי ערבית באשר לצורת הלמידה המקוונת המועדפת: 90% מדוברי הערבית הביעו העדפה ללמידה א-סינכרונית, לעומת 66% מדוברי העברית. הסיבה שניתנה לכך על ידי הסטודנטים דוברי הערבית, שהתבטאו בראיונות, הייתה הקושי לעקוב אחרי שיעור סינכרוני בשפה שאינה שפת אמם, ובתנאים שבהם אי אפשר להיעזר בזמן אמת בחברים לכיתה כדי לתרגם את המילים הלא מובנות.

האם מספר שעות הלמידה ביממה היווה גורם ממתן בקשר בין המשתנים המקשים על הלמידה המקוונת לשביעות הרצון מהלמידה המקוונת?

ההשוואה בין קטגוריות שונות של סטודנטים, וניתוח הקשרים בין העומס הלימודי המדווח ובין הערכת הלמידה, מראה כי סטודנטים עם רמות שונות של קשיים אובייקטיביים דיווחו על מידה דומה של רווחים לימודיים ושל שביעות רצון. מצב זה מצביע על קיומו של גורם ביניים המאזן את השפעת הגורמים המקשים על הלמידה (עומס לימודי, גידול ילדים בבית, שפת אם שאינה עברית). במודל שהצענו, גורם הביניים הוא ההתנהלות הלימודית של הסטודנטים. מתוך כלל הנתונים שמדדנו, הפרמטר שייצג את ההתנהלות הלימודית היה מספר שעות הלמידה ביממה. נשאלה השאלה האם מספר שעות הלמידה ביממה היווה גורם שאפשר לסטודנטים לווסת את השפעת העומס הלימודי או את השפעתם של קשיים ייחודיים? כלומר, האם המשתנה "מספר שעות למידה" ממתן את הקשר בין העומס הלימודי לשביעות הרצון של הסטודנטים מהלימודים. כדי לענות על השאלה ביצענו שלושה מבחני מיתון באמצעות שלושה מודלים של רגרסיה לוגיסטית בצעדים. בכל אחד מהמודלים הוכנסו בצעד הראשון המשתנים "שעות למידה ביממה" והמשתנה הנוסף שנבדק (עומס לימודי, גידול ילדים בבית או שפת אם ערבית), ובצעד השני משתנה האינטראקציה. בכל אחד משלושת המודלים נמצא שהאינטראקציה לא מובהקת. כלומר, מספר שעות הלמידה ביממה לא נמצא כמתן את הקשר בין העומס הלימודי לשביעות הרצון, בין גידול ילדים בבית לשביעות רצון, או בין שפת אם ערבית לשביעות הרצון. ייתכן שהיבטים אחרים של ההתנהלות הלימודית של הסטודנטים היו הגורמים שהשפיעו על הקשר שבין הרגשת עומס לשביעות הרצון (Olmos-Gómez, 2020). למשל, ייתכן כי המעבר מלמידה מעמיקה ללמידה שטחית הייתה אסטרטגיה שהקלה על העומס הלימודי בתקופה הזו. לחלופין, ייתכן ששביעות הרצון של הסטודנטים מהלמידה המקוונת בתחילת מגפת הקורונה כלל לא הייתה קשורה להרגשת העומס הלימודי ולקשיים האובייקטיביים שחווה כל אחד באופן אישי, מפני שבתנאי החירום ששררו בתקופה זו הקושי היה משותף לכולם. ייתכן שבמאמצם להתעלם מהרגשות הלחץ שנבעו ממקורות העומס השונים, התעלמו הסטודנטים גם מהרגשת העומס הלימודי, וכאשר נתבקשו להעריך את הלמידה שלהם, הם התבססו בעיקר על איכות ההוראה ועל הרווחים הלימודיים שקיבלו.

מסקנה

הניתוח הסטטיסטי מאפשר לחדד את הבנת הקשרים בין המשתנים השונים המשפיעים על שביעות הרצון של הסטודנטים מההוראה המקוונת. הממצאים מראים כי לא קיים קשר סטטיסטי בין שביעות הרצון מהלמידה לשני הגורמים שנמדדו לתיאור ההתנהלות הלימודית: מספר שעות הלמידה ביממה ועיתוי הלמידה. עם זאת, ייתכן שקיים קשר עם ממד אחר של ההתנהלות הלימודית, שלא נבחן.

לקראת סיכום, נזכיר את מגבלות המחקר: המדגם כלל סטודנטים מהתמחויות שונות. בהתמחויות אחדות במכללה נהוגה הייתה הוראה מקוונת עוד לפני משבר הקורונה והדבר תרם לאיכות ההוראה שניתנה בתקופה זו, ואילו בהתמחויות אחרות כמעט ולא הייתה הכנה להוראה מקוונת, והיעדר ההכנה הורגש בשעת מבחן. כמו כן, מדידת ההערכה של הסטודנטים את למידתם התייחסה למכלול הקורסים שהם למדו, ולא לקורס מסוים שמאפייניו ידועים. ובעיקר, שימוש במדדים המורכבים משאלות מעטות. יחד עם זאת, הנתונים מציגים תמונה ברורה ומדגישים תופעות שראוי להתייחס אליהן. ממצאים אלה עשויים לתרום לידע המצטבר על התנהלות הסטודנטים בתחילת מגפת הקורונה בפרט, ובמצב חירום דומה בכלל.

הנתונים מראים שהערכת הקורסים השונים על ידי הסטודנטים לא הושפעה מהקשיים האישיים הייחודיים של כל סטודנט, ואפילו לא מקשיים הטמונים במערך הכללי של הלימודים שהוצע להם (העומס הלימודי). בה בעת מצביע המחקר על אופנים שונים של התנהלות לימודית (מספר שעות הלמידה ביום, ועיתוין) המותאמים לסוגי קשיים שונים שעמם מתמודדים הסטודנטים. ההשערה ההגיונית ביותר, שיש בה כדי להסביר מצב זה, היא שהסטודנטים גילו אחריות על הלמידה שלהם, והפגינו גמישות לנוכח השינוי הדרמטי שחל בעקבות המצב. גמישות הסטודנטים במשבר הקורונה צוינה גם על ידי חוקרים אחרים (Ghazi-Saidi et al., 2020). לתוצאות המחקר כמה משמעויות. מבחינה תיאורטית, הניתוח שנעשה מראה שהערכת הסטודנטים את איכות הקורסים שהם לומדים באופן מקוון לא הייתה קשורה לגורמים מערכתיים כמו עומס לימודי, או לגורמים אישיים כמו הורות לילדים או שפת אם. לכן יש סבירות בכך שבשיפוטם התמקדו הסטודנטים בטיב הקורסים שבהם השתתפו ולא הושפעו מגורמים נסיבתיים. מבחינה מעשית, תוצאות המחקר מוסיפות נתונים כמותיים לידע הנדרש לצורך קבלת החלטות פדגוגיות וקביעת מדיניות מוסדית לגבי יישום הלמידה המקוונת לקבוצות שונות בציבור.

תודות ליוסי יפה על העידוד חסר הפשרות

מקורות ספרות

- Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., & Shabnam I. M. (2020). Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college. *Journal of Medical Sciences Quarterly*, 36(4), 57.
- Abu-Kaf, S., & Khalaf, E. (2020). Acculturative Stress among Arab Students in Israel: The roles of sense of coherence and coping strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5106. DOI:10.3390/ijerph17145106
- Alqurashi, E. (2019). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education*, 40, 133–148.
- Alzahrani, L., & Seth, K. P. (2021). *Factors influencing students' satisfaction with continuous use of learning management systems during the COVID-19 pandemic: An empirical study*. Education and Information Technologies. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10492-5>
- Arbaugh, J. B., & Hwang, A. (2006). Does 'teaching presence' exist in online MBA courses? *The Internet and Higher Education*, 9, 9–21.
- Authors (2016). Perceptions regarding student workload for lifelong learning skills in a random online short term environment (ROSE), in *Expanding learning scenarios: Opening out the educational landscape*. Proceedings of the European distance and e-learning network annual conference, Barcelona. https://proceedings.eden-online.org/wp-content/uploads/2019/11/Annual_2015_Barcelona_Proceedings_ISSN.pdf
- Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID19. *Journal of education and e-learning research*, 7(3), 285-292.
- Baker, D. M. A.; Unni, R., Kerr-Sims, S., & Marquis, G. (2020). Understanding factors that influence attitude and preference for hybrid course formats. *The e - Journal of business education & scholarship of teaching*, 14(1), 174-188.
- Baki, R., Birgoren, B., Aktepe, A. (2018). A meta analysis of factors affecting perceived usefulness and perceived ease of use in the adoption of e-learning systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(4), 4-42
- Barakzai, M.D., & Fraser, D. (2005). The effect of demographic variables on achievement in and satisfaction with online coursework. *Journal of Nursing Education*, 44(8), 373-380. DOI:10.3928/01484834-20050801-08
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press

- Domokos, C., Domokos, M., Mirică, S.N., Negrea, C., Bota, E., & Negal, A. (2020). Being a student at the faculty of sports and physical education in COVID-19 Pandemic times – A moment in life. *Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal*, 13(24), 45-50. DOI:10.2478/tperj-2020-0007
- Edelhauser, E., & Lupu-Dima, L. (2020). Is Romania prepared for e-learning during the COVID-19 Pandemic? *Sustainability*, 12(13), 5438. DOI:10.3390/su12135438
- Fairchild, E. E. (2003). Multiple Roles of Adult Learners. *New Directions for Student Services*, 102, 11-16.
- Fawaz, M., & Samaha, A. (2021). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nursing Forum*, 56(1), 52-57. DOI:10.1111/nuf.12521
- Fayyaz, A. F. & Nawaz, M. (2020). Evaluation and improvement of students' satisfaction in online learning during COVID-19. *Open Praxis*, 12(4)
- Gacs, A., Goertler, S., & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53(2), 380-392. DOI:10.1111/flan.12460.
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and Practice*. Routledge.
- Ghazi-Saidi, L., Criffield, A., Kracl, C. L., McKelvey, M., Obasi, S.N., & Vu, P. (2020). Moving from face-to-face to remote instruction in a higher education institution during a pandemic: Multiple Case Studies. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 370-383.
- Gillis, A., Krull, L.M. (2020). COVID-19 Remote learning transition in spring 2020: Class structures, student perceptions, and inequality in college courses. *Teaching Sociology*, 48(4), 283-299. DOI:10.1177/0092055X20954263
- Hilton, R., Moos, C., Barnes, C. (2020). A comparative analysis of students' perceptions of learning in online versus traditional courses. *The e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 14(3), 2-11.
- Jiang, H., Islam, A. Y. M. A., Gu, X., & Spector, J. M. (2021). Online learning satisfaction in higher education during the COVID-19 pandemic: A regional comparison between Eastern and Western Chinese universities. *Education & Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10519-x>
- Kalman, R., Esparza, M. M., & Weston, C. (2020). student views of the online learning process during the COVID-19 Pandemic: A Comparison of upper-level and entry-level undergraduate perspectives. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3353. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00712

- Kaplan, H., Najjar, Z., Kalnisky, E., & Keinan, A. (2020). The challenge of diversity in teacher education institutions in Israel: Students' sense of relatedness and perceptions regarding being a minority or majority. *Journal of Diversity in Higher Education*. DOI:10.1037/dhe0000288
- Kirkwood, A., & Price, L. (2006). Learners and learning in the twenty-first century: What do we know about students' attitudes towards and experiences of information and communication technologies that will help us design courses? *Studies in Higher Education*, 30(3), 257-274
- Kumar, P., Saxena, C., Baber, H. (2021). Learner-content interaction in e-learning – The moderating role of perceived harm of COVID-19 in assessing the satisfaction of learners. *Smart Learning Environments*, 8(1). DOI:10.1186/s40561-021-00149-8
- Li, N., Marsh, V., & Rienties, B. (2016). Modelling and managing learner satisfaction: Use of learner feedback to enhance blended and online learning experience. *Decision Sciences: Journal of Innovative Education*, 14(2), 216-242.
- Malkawi, E., Bawaneh, A. K., & Bawa'aneh, M. S. (2021). Campus off, education on: UAEU students' satisfaction and attitudes towards e-learning and virtual classes during COVID-19 Pandemic. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), 283. DOI:10.30935/cedtech/8708
- Olmos-Gómez, M. C. (2020). Sex and careers of university students in educational practices as factors of individual differences in learning environment and psychological factors during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5036. DOI:10.3390/ijerph17145036
- Park, J. H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 207–217. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/j/JIOL/>
- Peloso, R. M., Ferruzzi F., Akemi Mori, A. A., Pereira Camocho, D., Da Silva Franzin, L. C., Margioto Teston, A. P. (2020). Notes from the Field: Concerns of health-related higher education students in Brazil pertaining to distance learning during the coronavirus pandemic. *Evaluation & the Health Professions*, 43(3), 201-203. DOI:10.1177/0163278720939302
- Pollard, H., Minor, M., & Swanson, A. (2014). Instructor social presence within the community of inquiry framework and its impact on classroom community and the learning environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17(2).

- Rabin, E., Henderikx, M., Kalman, Y. M., & Kalz, M. (2019). The influence of self-regulation, self-efficacy and motivation as predictors of barriers to satisfaction in MOOCs. In M. Scheffel, J. Broisin, V. Pammer-Schindler, A. Ioannou, J. Schneider (Eds.), *Transforming Learning with Meaningful Technologies*. (pp. 631-635). Springer.
- Ramos-Morcillo, A. J., Leal-Costa, C., Moral-García, J. E., & Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5519. DOI:10.3390/ijerph17155519.
- Shapiro, M., Solano, D. M., Bergkamp, J. J., Gebauer, A., Gillian, E., Lopez, K. M., Santoke, H. et al. (2020). Impacts of converting courses to virtual instruction midsemester at a Hispanic-Serving Institution. *Journal of Chemical Education*, 97(9): 2526. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00788
- Sharma, K., Deo, G., Timalisina, S., Joshi, A., Shrestha, N., & Neupane, H. C. (2020). Online learning in the face of COVID-19 Pandemic: Assessment of students' satisfaction at Chitwan Medical College, Nepal. *Kathmandu Univ Medicine Journal*, 70(2), 40-47.
- Villa, F. G., Urchaga Litago, J. D., Sánchez-Fdez, A. (2020). Perceptions and expectations in the university students from adaptation to the virtual teaching triggered by the COVID-19 pandemic (Alternate title: Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19). *Revista Latina de Comunicación Social, English ed*, 78, 99-119. DOI:10.4185/RLCS-2020-1470
- Zimmerman, B. J., & Schunk, B. J. (2009). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. Routledge

השלכות למידה מבוססת דילמה ושימוש בארגומנטציה באמצעות מפת מושגים דיגיטאלית, על תפיסות אפיסטמולוגיות ואונטולוגיות ועל רמות חשיבה של סטודנטים בתוכנית ניהול הבריאות, בזמן הקורונה

ליאור נעמתי-שניידר, דורית אלט

תקציר

התפרצות מגפת הקורונה והמגבלות שהוטלו בעקבותיה על המוסדות להשכלה גבוהה יצרו מציאות חדשה, שבה מרצים וסטודנטים נאלצו לאמץ מתודולוגיות הוראה ולמידה מקוונות. שינוי זה עשוי להיות מאתגר במיוחד משום שהוא דורש הצבת יעדים לימודיים, המצריכים שינוי בתפיסה האפיסטמית של מרצים וסטודנטים לגבי טיב הידע והלמידה. חקר מקרה זה מבקש להדגים כיצד ניתן ליישם פדגוגיה חדשנית בלמידה מרחוק, המבוססת על פתרון דילמה באמצעות לימוד ארגומנטציה ובסיוע מפת מושגים דיגיטלית.

במאמר זה נדגים כיצד נערך מחדש בתקופת הקורונה קורס, שהושתת על סדרה של הרצאות, עבור 65 סטודנטים לתואר ראשון בתוכנית ניהול ארגוני שירותי בריאות. במתכונתו החדשה כלל הקורס פעילות למידה אקטיבית מבוססת דילמה מתחום המקצוע האקדמי (הפרופסיה), בסיוע מפת מושגים דיגיטלית. המיומנות המרכזית של פעילות זו הוגדרה כיכולת ארגומנטטיבית, הנתפסת כקשורה לשיפור מיומנויות חשיבה מסדר גבוה, ופיתוח תפיסות אפיסטמולוגיות מסוג הערכת ידע. מחקר זה מתבסס על ניתוח תמטי של יומנים רפלקטיביים של סטודנטים, במטרה להתחקות אחר דפוסי הנוגעים לתפיסות אפיסטמולוגיות ואונטולוגיות שונות של הסטודנטים שהשתתפו בפעילות הלימודית. ניתוח התוכן של היומנים הרפלקטיביים העלה שש קטגוריות מרכזיות: (1) למידה פסיבית לעומת למידה אקטיבית; (2) התפתחות אפיסטמית; (3) פיתוח הבנה חברתית; (4) ידע דיסציפלינרי (ידע עובדתי, מושגי, תהליכי, ומטא-קוגניטיבי); (5) ניסיון קודם; (6) שיתוף פעולה מקוון. מחקר זה מבסס את ההנחה כי שילוב שיטות הוראה ולמידה קונסטרוקטיביות עם טכנולוגיה מתקדמת בקורס מקוון, המעודד למידה פעילה, מאפשר לסטודנטים לרכוש ולפתח מיומנויות למידה לאורך החיים.

הקדמה

משבר הקורונה יצר הזדמנות להאצת השינוי המתבקש בדרכי ההוראה, בכך שאילץ את צוותי ההוראה והסטודנטים לשנות את דרכי ההוראה והלמידה, ולעבור ללמוד מרחוק, באופן מיידי וללא הכנה מוקדמת. לצד האתגר, טומן בחובו משבר זה גם הזדמנות לשינוי יעדי ההוראה בחינוך ודרכיה, תוך התאמה מיידי של תוכנית הלימודים לצורכי הלומד ולמיומנויות הנדרשות במאה ה־21. כיום, בעידן הקונספטואלי (conceptual age McWilliam, 2017), המתאפיין בשינויים מהירים, מתחזקת התפיסה שיש לשנות את דרכי ההוראה והלמידה מלמידה פסיבית ללמידה אקטיבית. מטרת השינוי היא לשכלל את יכולותיהם של הסטודנטים ולהתאימן לתקופה ולדרישותיה (Harris & Bacon, 2019). יחד עם זאת, שינוי זה עשוי להיות מאתגר במיוחד משום שיעדיו הלימודיים מצריכים שינוי בתפיסה האפיסטמית של מרצים ושל סטודנטים לגבי טיב

הידע והלמידה. בנוסף, מצריך השינוי מעבר בין תפיסות פדגוגיות המציבות את המרצה במרכז, לתפיסות המציבות במרכז הפעילות הלימודית את הלומד ואת פיתוח יכולותיו. שינויים אלה עשויים להיות מאתגרים לנוכח העובדה שמרצים וסטודנטים אינם רגילים לשיטות ההוראה החדשניות ומעדיפים לדבוק בשיטות הוראה-למידה מסורתיות (Alt, 2018). מתוך כך עולה החשש כי ללא בניית תשתית פדגוגית קונסטרוקטיביסטית ויישומה בלמידה מרחוק, ובהיעדר הכשרה מתאימה לצוותי ההוראה, תתבסס למידה זו על יסודות ההוראה המסורתית הרווחת, שלמעשה לא תניב את מיומנויות המאה ה-21 הנחוצות ללומד (אלט ורייכל, 2018; Harris & Bacon, 2019).

המחקר הנוכחי מבקש להדגים כיצד ניתן ליישם פדגוגיה חדשנית, המבוססת על פתרון דילמה באמצעות לימוד ארגומנטציה, בסיוע מפת מושגים דיגיטלית, בלמידה מרחוק. במאמר זה נדגים כיצד שונה מבנה קורס, שהושתת על סדרה של הרצאות עבור סטודנטים לתואר ראשון בתוכנית ניהול ארגוני שירותי בריאות, לפעילות למידה מבוססת דילמה מתחום המקצוע האקדמי. בפעילות זו נדרשו הסטודנטים להציג את טיעוניהם בעד או נגד פתרון שהעלה, באמצעות טיעון מובנה, בסיוע מפת מושגים דיגיטלית. המיומנויות המרכזיות בפעילות זו הוגדרו כיכולת ארגומנטטיבית, הנתפסת כקשורה לשיפור מיומנויות חשיבה מסדר גבוה (Asterhan & Schwarz, 2016), ופיתוח תפיסות אפיסטמולוגיות מסוג הערכת ידע (evaluativism) (גלסנר ואחרים, 2009).

המטרה הייתה, אם כן, לעודד חשיבה ביקורתית מבוססת עובדות ביחס לדרכי הלמידה ולמקור הידע, תוך פיתוח מיומנויות של חקר דילמה. לצורך מחקר זה, נותחו יומנים רפלקטיביים של הסטודנטים כדי להבין כיצד תפסו המשתתפים את הפעילות ואת השלכותיה. ניתוח התוכן סייע לאתר תמות ודפוסים, הנוגעים לתפיסות האפיסטמולוגיות והאונטולוגיות של הסטודנטים במהלך הלמידה.

מחקר זה עשוי לשפר את הבנתנו בנוגע ליעילות הלמידה המקוונת ולאופני יישומה, לצורך פיתוח מיומנויות של חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות וקידום מיומנויות חשיבה מסדר גבוה. יכולות אלה עשויות לאפשר לסטודנטים להתמודד טוב יותר עם מגוון צרכים ושינויים תכופים, המאפיינים את העידן הקונספטואלי. בנוסף, מחקר זה עשוי להעמיק את הידע בנוגע לתפיסות האפיסטמיות של סטודנטים ביחס ללמידה, הקשורות ליכולתם להסתגל לשיטות הוראה ולמידה עדכניות (Greene & Yu, 2016).

רקע תיאורטי

התפרצות מגפת הקורונה והמגבלות שהוטלו בעקבותיה על המוסדות להשכלה גבוהה, יצרו מציאות חדשה שבה נאלצו מרצים וסטודנטים לאמץ מתודולוגיות הוראה ולמידה מקוונות. בפרק זה נדון תחילה במיומנות הארגומנטציה והשפעתה הפוטנציאלית על יכולות חשיבה מסדר גבוה אצל סטודנטים, ועל תפיסתם האפיסטמולוגית בנושאי ידע ולמידה, תוך התמקדות בתחום החינוך הרפואי. בהמשך הפרק יוצגו השימושים של מפת מושגים לצורך בניית טיעון. במהלך הסקירה נשים את הדגש על השלכות השימוש בכלים אלה על מיומנויות רלוונטיות הנדרשות מסטודנטים בעידן הנוכחי.

ארגומנטציה ופיתוח חשיבה

למושג ארגומנטציה יש בספרות הגדרות רבות (Toulmin, 2003; Walton, 2006). למרות השונות בין ההגדרות, כולן מצביעות על שימוש בטיעונים כדי להכריע באופן רציונלי בין דעות סותרות בדיונים ביקורתיים (Noroozi et al., 2012). המונח "טיעון" במאמר זה מתייחס לחיבור שהלומד מבנה כאשר הוא מתבקש להצדיק טעונו, ואילו המונח "ארגומנטציה" מתייחס לתהליך בניית הטיעון (Sampson & Clark, 2008). בהתבסס על מודל האיזון של קונפליקט חברתי-קוגניטיבי (Piaget, 1985), תהליכים כאלה אמורים לספק ללומדים אפשרות לסקור את רעיונותיהם ואת אמונותיהם, ולהניע אותם ליישב את הקונפליקט הקוגניטיבי על ידי הצגת השקפותיהם בפני אחרים (Cheng, 2014).

ארגומנטציה מוצעת ככלי יעיל לשיפור מיומנויות חשיבה מסדר גבוה של ידע מושגי (קונספטואלי), ידע תהליכי (פרוצדורלי), וידע מטא-קוגניטיבי (Asterhan & Schwarz, 2016) ולא רק ידע של עובדות (factual knowledge). ידע של עובדות נוגע לאלמנטים הבסיסיים שעל התלמידים לדעת בכדי להכיר את תחום הדעת (Anderson et al., 2001; Krathwohl, 2002). ידע מושגי מתייחס להבנת דפוסים בידע של עובדות, ובמרכזו הבנת קשרי גומלין בין אלמנטים, סיווג, מיון וקטגוריזציה, יכולת להבין עקרונות, הכללות ומודלים (Blumberg, 2009). ידע תהליכי נוגע לשאלה "כיצד לעשות משהו", למשל, כיצד להשתמש בשיטות להשגת מטרת למידה ספציפית (Anderson et al., 2001). ידע מטא-קוגניטיבי עוסק בהכרת אסטרטגיות כלליות ללמידה ולחשיבה. סוג זה של ידע כולל שני מרכיבים עיקריים: ידע על אודות קוגניציה (knowledge of cognition), וויסות הקוגניציה (Jacobs & Paris, 1987) (regulation of cognition). הבחנה זו בין סוגי מיומנויות חשיבה מוצעת בטקסונומיה המעודכנת של בלום (Radmehr & Drake, 2017). חוקרים טוענים כי ניתן להשיג סוגי ידיעות אלה על ידי פיתוח מיומנויות ארגומנטטיביות (Weinberger & Fischer, 2006). כך, למשל, טוענים גלסנר ואחרים (2009, עמ' 88):

רמת טיעון גבוהה משמעותה רמת אוריינות גבוהה... אוריינות כזו תובעת יותר מהבנת הנקרא בלבד: היא דורשת את הבנת הנקרה; הבנת הסיטואציה שמתרחשת... בר אורין מודע לשאלה איך הוא יודע את מה שהוא יודע.

עבור הסטודנטים בעידן הנוכחי, פיתוח חשיבה מסדר גבוה הוא תוצאת למידה מרכזית בלמידה לאורך החיים. באופן ספציפי, ביחס לסטודנטים שהשתתפו במחקר הנוכחי, זוהי מיומנות הכרחית בהכשרת כוח אדם רפואי בתחומי הטיפול והניהול. חשיבה מסדר גבוה חיונית להתמודדות עם שלל נושאים הנדרשים לתחומי הרפואה והרוקחות, כגון הפחתת טעויות רפואיות (Medina et al., 2017). האריס ובייקון (Harris & Bacon, 2019) הוכיחו כי פיתוח חשיבה מסדר גבוה ומיומנות קוגניטיביות אחרות, בקרב סטודנטים למקצועות הבריאות, יעיל יותר בסביבות המעודדות שיטות של למידה פעילה על פני למידה פסיבית. בהתבסס על ממצאי מחקרם הם מעודדים אנשי חינוך לייצר ולהטמיע טכניקות של למידה ממוקדת תלמיד, תוך מתן עדיפות לצורכי הסטודנט ושוק העבודה.

ארגומנטציה ותפיסות אפיסטמיות ביחס ללמידה וידע

נקודת המבט האפיסטמולוגית של מורים ותלמידים, כמו גם של מרצים וסטודנטים, על אודות אופי הידע והלמידה, עשויה להשפיע על גישתם להוראה ולמידה, ועל האופן שבו הם מקבלים החלטות הדרכה חשובות או קובעים את יעדי הלמידה וההוראה שלהם (Fives & Buehl, 2016; Schraw & Olafson, 2002). לדוגמה, נקודות מבט אלה עשויות להשפיע על החלטת המורה ליישם הוראה ממוקדת מורה - שלפיה נתפס המורה כמקור הידע והתלמיד ככלי לקיבול הידע, או הוראה ממוקדת תלמיד - המדגישה את חשיבות ההתנסות בתהליך הלמידה הפעילה (Chan & Elliott, 2004).

בהתבסס על ניסיונם הקודם, תלמידים ומורים עשויים להיות מורגלים בדרך הלמידה המסורתית, התואמת נקודת מבט אבסולוטית (Kuhn et al., 2000). מנקודת מבט זו הידע הוא מוחלט, מקורו בסמכות חיצונית והוא כולל עובדות שיש לגלותן. אבסולוטיסטים מאמינים שידע הוא ודאי ולא משתנה, וכי קיימת אמת אובייקטיבית. השלב הבא בהתפתחות החשיבה האפיסטמית נקרא מולטיפליזם (Multiplism - ידע רב-כיווני), ובו נתפס הידע כסובייקטיבי מטבעו, לא ודאי, ומורכב מדעות שנוצרו על ידי מוחות אנושיים, ולא מעובדות (Asterhan & Schwarz, 2016; Kuhn & Crowell, 2011). לכן, על פי תפיסה זו אין דרך להכריע בין עמדות שונות. הרמה ההתפתחותית הגבוהה ביותר נקראת הערכה (Evaluativism), ובה אנשים מכירים בחשיבות שקילת הראיות לצורך הערכה ובחינה של גישות שונות. לצד ריבוי גישות ונקודות מבט, ניכרת ההבנה שלנקודות המבט אין מעמד דומה ושיש צורך בשיפוט ובהערכה שלהן (Kuhn et al., 2000).

עידוד הלומד להגיע לרמה הגבוהה ביותר של תפיסה אפיסטמולוגית אישית - הערכה - הוא יעד הוראה בולט בחינוך באופן כללי, ובחינוך רפואי באופן פרטני. בהקשר זה נטען כי שיטות הוראה המקדמות מיומנות ארגומנטטיבית עשויות לפתח תפיסה אפיסטמולוגית זו, משום שבאמצעותן התלמיד "עושה שימוש במטה-קוגניציה... לצרכים אפיסטמולוגיים. היינו, לפיתוח דרכים ולעיצוב תהליכים שעל פיהם הוא מסיק מסקנות, פותר בעיות ומקבל החלטות" (גלסנר ואחרים, 2009, עמ' 88).

לדוגמה, פיתוח יכולת קבלת החלטות באמצעות למידה מבוססת ראיות (evidence-based learning) (Hinneburg et al., 2020), בקרב סטודנטים במקצועות הבריאות הטיפוליים (Cira et al., 2020), נחשב הכרחי להבטחת בטיחות המטופלים. שימוש עקבי במתודולוגיות לימוד והוראה המעודדות שימוש במקורות מידע מגוונים למטרת בחינת הראיות המצטברות, מאפשר פיתוח יכולות של קבלת החלטות מבוססות ראיות, התורם לבטיחות המטופל. במסגרת שיטות אלה עוסקים הסטודנטים גם בפיתוח יכולות חקירה ובחיפוש ואיתור מידע מהימן (Horntvedt et al., 2018). יכולות אלה נחשבות למיומנויות מפתח בקרב העוסקים במקצועות הבריאות (Park et al., 2020).

חוקרים בתחומי הבריאות קוראים לשינוי בהוראה תוך התמקדות במעבר מהקניית ידע ללומד לרכישת ידע על ידי הלומד; באמצעות חיפוש, איתור ושימוש בראיות מדעיות לביסוס תהליכי הלמידה, במיוחד בתחומי הרפואה והטיפול הקליני. במסגרת מחקרים אלה עולה הטענה כי אחד השלבים הקשים והמאתגרים בתהליך זה הוא איזון בין אספקטים סובייקטיביים לאובייקטיביים של הידיעה (Park et al., 2020). אימוץ תפיסה אפיסטמית מסוג הערכה מהווה

אתגר עבור צוותי הרפואה, ויחד עם זאת עשוי לספק הזדמנויות טובות לגיבוש שאלות קליניות חשובות במצבים של חוסר ודאות, כדוגמת התפרצות מגפה עולמית.

פלטפורמות דיגיטליות מקוונות להבניית טיעון

מספר מחקרים עסקו בשאלה כיצד ניתן להשתמש בסביבת למידה מקוונת בתהליכי למידה העוסקים בארגומנטציה, לצורך הבנייה ושיתוף של טיעונים. כך למשל מחקרים של נורווי ואחרים (Noroozi et al., 2012) חשף מגוון כלים לייצוג מידע וטיעונים במסגרת מתודת לימוד העוסקת בלמידה שיתופית ממוחשבת, דוגמת מערכות מידע מבוססות נושאים (Issue-Based Information Systems - IBIS). כלים כגון אלה מאפשרים בניית טיעונים אפקטיביים ובהירים, תוך מציאת קשרים ודפוסים נרחבים של ראיות.

אשטרהן ושוורץ (Asterhan & Schwarz, 2016) מדגישים כי על אף שלמידה שיתופית הנתמכת בכלים דיגיטליים עשויה לסייע בתהליכי למידת הארגומנטציה, המחקר בתחום זה עדיין מוגבל למדי. במטרה להתייחס לפער זה ולצמצם אותו, נעשה במחקר הנוכחי לראשונה שימוש בפלטפורמה דיגיטלית ממוחשבת של מפות מושגים לצורך הבניית טיעון בתהליך הלמידה. שימוש במפות מושגים (Novak & Gowin, 1984) קיים במערכות החינוך כבר למעלה משלושים שנה (Kinchin, 2014), אולם השימוש בכלי זה בהוראה באקדמיה מועט ביותר. מפת המושגים היא כלי לימודי חינוכי, המציג קשרים בין אלמנטים שונים באופן גרפי. האפשרויות שמקנה הכלי אינן מתמצות רק בציון אינפורמציה ומיקומה באופן רנדומלי, כי אם באופן סידור האלמנטים המרכיבים את המפה מומחשות גם מערכות הקשרים ביניהם (Novak, 1981).

השימוש במפות מושגים מאפשר ביצוע של המשימות הדידקטיות והשגת מטרותיהן בקורס בפרקטיקה הקלינית, שבו תהליכי חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות הינם כישורים קריטיים להצלחה. הנחת יסוד זו מאומתת במספר מחקרים, שהוכיחו באופן אמפירי את יתרונות השימוש במפות מושגים לפיתוח מיומנויות המאה ה-21. לדוגמה, מחקרים של ג'ושי וויאס (Joshi & Vyas, 2018) אשר מציע שימוש במפות מושגים לפתרון בעיות אפידמיולוגיות ברפואה קהילתית, העוסקות בבריאות הציבור. באופן דומה, במחקרים של באיג ואחרים (Baig et al., 2016) נבדקו פרמטרים של יעילות השימוש במפות מושגים לפתרון בעיות העוסקות בידע הצהרתי (declarative knowledge) בקרב סטודנטים לרפואה, ושל תפיסות לגבי השימוש במפות מושגים. נמצא כי השימוש במפות מושגים שיפר את ביצועי הסטודנטים בפתרון בעיות, אך לא את יכולותיהם לפתור שאלות מסדר חשיבה נמוך שעסקו בידע הצהרתי. תפיסת האפקטיביות של מפות המושגים על ידי הסטודנטים הייתה חיובית.

סדרה של מחקרים העידו על תרומת השימוש במפת מושגים לפיתוח רמות חשיבה גבוהות, ובכלל זה חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית, סינתזה ואנליזה (Cañas et al., 2017; Huang et al., 2017); כך, לדוגמה, קניאס ואחרים (Cañas et al., 2017) (Schroeder et al., 2018; Yue et al., 2017). סקרו במאמרם כיצד היבטים שונים של בניית מפת מושגים עשויה לפתח יכולות אלה בתחומי דעת מגוונים. לטענתם, כאשר מטרת הלמידה היא טיפוח רמות חשיבה מסדר גבוה, תהליך בניית מפת המושגים חשוב יותר מהתוצר הסופי. יכולות אלה מתפתחות ככל שההוראות והתנאים להכנת המפה מספקים דרגות חופש רבות יותר בתהליך הבנייה. שינון מפת מושגים לא יפתח מיומנויות

חשיבה מסדר גבוה יותר. לעומת זאת, מיקוד התלמידים, למשל באמצעות שאלת מיקוד המנחה את בניית המפה, תורמת לשיפור מיומנויות אלה. בדומה, יו ואחרים (Yue et al., 2017) בחנו את תרומת השימוש במפת מושגים להבניית חשיבה ביקורתית בתחום הסייעוד, באמצעות סיקור שיטתי וניתוח של מחקרים עדכניים. ממצאיהם העלו כי בהשוואה לשיטות הוראה מסורתיות, שימוש מפת מושגים בתהליכי הלמידה עשוי לשפר את יכולת החשיבה הביקורתית, כפי שנמדדה באמצעות שאלונים שונים (כגון, [CCTDI] California Critical Thinking Disposition Inventory).

המחקר הנוכחי

סקירת הספרות המוצגת במחקר זה משקפת את האופן שבו תהליכי למידה לקידום יכולות ארגומנטטיביות, הנתמכים על ידי פלטפורמות דיגיטליות, עשויים לשפר את הידע, את רמת החשיבה, את כישורי פתרון הבעיות, את התפיסות האפיסטמיות ואת יכולות הוויסות העצמי בקרב סטודנטים. מטרת המחקר הנוכחי היא לתאר את השימוש שנעשה בפעילות לימודית מקוונת. הפעילות עסקה בלמידה הממוקדת בדילמה מתחום המקצוע האקדמי, ובטיפול יכולת ארגומנטטיבית בקרב הסטודנטים בתהליך פתרונה. מחקר זה ממפה את האתגרים וההזדמנויות הטמונים בשיטה המוצעת, כפי שנתפסו על ידי סטודנטים לניהול רפואי. מחקר איכותני זה מתבסס על ניתוח תמטי של יומנים רפלקטיביים של סטודנטים בחוג לניהול ארגוני בריאות, כדי להתחקות אחר דפוסים הנוגעים לעמדות אפיסטמולוגיות ואונטולוגיות שונות של הסטודנטים שהשתתפו בפעילות הלימודית.

שיטה

במחקר זה נעשה שימוש בגישת "חקר מקרה" (case study), שהוגדרה על ידי יין (Yin, 2014) כחקירה אמפירית מעמיקה של תופעה עכשווית ("המקרה") ושל ההקשר שלה לעולם האמתי. חקר מקרה הוא תצפיות ואיסוף נתונים על הפעילות האנושית במקום ובזמן מסוים, המאפשר ללמוד דברים אחדים על התהליכים המתרחשים במקרה הנחקר. בדומה לשיטות מחקר אחרות במחקר האיכותני, החוקר מעלה קטגוריות, או תמות, העולות מדברי המשתתפים. בעת כתיבת הדוח המדעי משמש החוקר כהד למשתתפים, כך שכל טענה או הכללה אשר הוסקה באופן אינדוקטיבי מדבריהם מקבלת ביסוס אמפירי על-ידי ציטוטים (Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002).

משתתפים

בקורס שבו הופעלה תוכנית ההתערבות השתתפו 65 סטודנטים לתואר ראשון, הלומדים בתוכנית לניהול ארגוני שירותי בריאות. התוכנית כוללת לימודים בתחומי ניהול, שיווק, פיננסים, התנהגות ארגונית, ותחומי בריאות כגון מערכות בריאות בארץ ובעולם, יחסי מטפל מטופל, איכות שירות, אתיקה וזכויות חולים. איסוף הנתונים התבצע מסטודנטים בשנה השלישית ללימודיהם, אשר למדו קורס בנושא הטמעת איכות שירות במערכת הבריאות. גילם הממוצע של המשתתפים היה 25.7 שנים ($SD=6.02$) ו-85% היו נשים. התפלגות המשתתפים לפי מוצאם האתני: 72% סטודנטים יהודים ו-28% סטודנטים ערבים (מוסלמים ונוצרים). הנתונים

נאספו באמצעות יומנים רפלקטיביים, לאחר תוכנית ההתערבות המתוארת בסעיף הבא. טרם העברתה, לצורך שמירה על העקרונות האתיים המקובלים במחקר עם בני אדם, ננקטו, בין היתר, הפעולות הבאות: הובהר לסטודנטים נושא המחקר, הובהר כי ייעשה שימוש ביומנים הרפלקטיביים לצורך הערכת תוכנית ההתערבות, והתקבלה הסכמתם של הסטודנטים לשימוש בחומרי הלמידה שנאספו במהלך התוכנית הלימודית (יומנים רפלקטיביים), באמצעות חתימה על טופס "הסכמה מדעת", תוך הבטחה על שמירת אנונימיות מלאה. לשם כך הוסבר ששמות כל המשתתפים יוחלפו בשמות בדויים, וכל פריט מזהה יושמט בעת כתיבת הדוח המחקרי. הובהר לסטודנטים כי החומרים (היומנים הרפלקטיביים) יעובדו באופן אנונימי בלבד, ובאפשרותם לא לאפשר שימוש בחומרים לצורכי המחקר. 52 סטודנטים בחרו להגיש יומן רפלקטיבי. המחקר קיבל את אישורה של ועדת האתיקה המכללתית.

תוכנית ההתערבות

במרכז תוכנית ההתערבות שבמחקר זה ניצבת דילמה מתחום המקצוע האקדמי. הדילמה נחשבת לכלי הוראה שימושי, המשלב חינוך מוסרי וערכי תוך כדי רכישת ידע. תהליך למידה זה שם את הדגש על התנהגות חברתית ופיתוח חשיבה ביקורתית (Patry et al., 2013) (Problem-based learning). הדילמה עסקה בתהליכי אקרדיטציה (תהליכי בקרה והסמכה של מוסדות רפואיים) בבתי חולים, נושא הרלוונטי לתוכני הקורס.

עבודת הסטודנטים, שנעשתה ביחידים או בקבוצות, הייתה לטעון בעד או נגד תהליכי האקרדיטציה בבתי החולים. המשימה כללה שני שלבים, שנמשכו לאורך סמסטר אחד. בתחילה התבקשו הסטודנטים לפרט חמישה טיעונים לביסוס החלטתם, תוך בניית מפת מושגים. בשלב זה החלטות הסטודנטים התקבלו על בסיס ידע מצומצם, וטיעוניהם נשענו על מידע שאינו בהכרח איכותי ואמין ולעיתים אף על אינטואיציה. בשלב השני, שהתקיים לאחר חמישה עד שישה שיעורים בנושא ההסמכה, והתבסס על חומרים נוספים שנלמדו בקורס, נדרשו הסטודנטים להציג את המידע התומך בטיעוניהם תוך קישורו לערכים אתיים רלוונטיים (בזיקה לשני טיעונים), ולפרט את נקודות השוני והדמיון שבין הטיעונים. לצורך כך הם בנו מפה נוספת, ובה: חמישה טיעונים (לפחות), חמישה מקורות מידע התומכים בטיעוניהם, ושני ערכים הקשורים לטיעונים. בשלב זה, קיבלו הסטודנטים הדרכה נוספת, שעניינה הבניית טיעון וטיעון נגדי, חשיבות הערכת מידע ודרכים לבדיקת מהימנותו. מטרת ההוראה בדרך זו היא להניע את הסטודנטים לבחון מהו המידע החיוני החסר להם לביסוס טיעוניהם (Patry et al., 2013). בניית מפת המושגים והצגתה נעשו תוך שימוש בפלטפורמה דיגיטלית פופולרית בשם Mindomo. הסטודנטים קיבלו הדרכה ייעודית לשימוש בתוכנה. במטרה להקל על הערכת המפות סופקו לסטודנטים קריטריונים ברורים להערכת עצמית (Panadero et al., 2013). בשלב הסופי, התבקשו הסטודנטים לנהל יומן רפלקטיבי ולהתייחס לתהליכי הלמידה האישיים שלהם לאורך שלבי ההתקדמות של מפת המושגים, תוך תיאור חוויות, הזדמנויות ואתגרים שליוו את תהליך הלמידה. היומן הוגש בהתנדבות בסוף התהליך. היומנים נותחו בהתאם למטרות המחקר הנוכחי. לוח 1 מתאר את שלבי יישום התוכנית.

לוח 1.
תיאור שלבי התוכנית

תוצרי למידה	תפקיד המרצה	תפקיד הסטודנטים	שלבי התוכנית
מפת מושגים בה מוצגת החלטת הסטודנטים, וחמישה טיעונים התומכים בה.	1. הצגת הדילמה. 2. הצגת המטלה: על הסטודנטים להחליט בעד או נגד תהליך ההסמכה, ולהעלות חמישה טיעונים לביסוס החלטתם. 3. הדרכה טכנית על תוכנת Mindomo.	1. קביעת החלטת הקבוצה: בעד או נגד תהליכי האקדמיזציה. 2. כתיבת חמישה טיעונים לביסוס החלטתם (ללא הבאת תימוכין).	שלב ראשון
מפת מושגים בה מוצגת ההחלטה, הטיעונים, לחות שתי נקודות דמיון או שוני בין הטיעונים.	1. חמישה עד שישה שיעורים בנושא הדילמה, יישומה והשלכותיה. 2. הדרכה שעניינה הבניית טיעון וטיעון נגדי, חשיבות הערכת מידע ודרכים לבדיקת מהימנותו. 3. הצגת המטלה: בהתייחס לאותה דילמה, יש לבסס את הטיעונים על מקורות איכותיים, איתור היבטים ערכיים וקשרים בין טיעונים. 4. מחוון הערכה לטיב מפת המושגים הכולל קריטריונים להערכה עצמית (Panadero et al., 2013).	1. חיפוש מידע תומך עבור הטיעון. 2. קישור לפחות שני טיעונים לערכים אתיים רלוונטיים 3. פירוט נקודות השוני והדמיון שבין הטיעונים.	שלב שני
יומן רפלקטיבי. אורך יומן ממוצע היה 1000 עד 1500 מילים, בערך 7 - 8 פסקאות.	במחקר הנוכחי לא ניתנו לסטודנטים שאלות ממוקדות, אלא כלליות בלבד, אליהן יכלו להתייחס בכתיבת היומן, כגון: "תאר את התנסויותיך וחוויותיך בתהליך הלמידה". זאת לצד כתיבה חופשית המאפשרת התייחסות פתוחה לתהליכים.	ניהול יומן רפלקטיבי אישי המתייחס לתהליכי הלמידה האישיים של הסטודנטים לאורך שלבי ההתקדמות של מפת המושגים תוך תיאור חוויות, ההזדמנויות ואתגרים שליוו את תהליך הלמידה. היומן הוגש בסוף התהליך באופן וולונטרי.	לאחר השלב הראשון ולאורך השלב השני (אופציונלי)

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים במחקר בוצע בהתאם לגישה הדדוקטיבית, המבוססת על תמות הקיימות בתיאוריה המוצעת. בהתאם לגישה זו אובחנו שתי קטגוריות תיאורטיות (הכוללות מספר תתי-קטגוריות) שהדריכו את תהליך ניתוח התוכן: מיומנויות חשיבה - ידע על עובדות, ידע מושגי (קונספטואלי), ידע תהליכי (פרוצדורלי), וידע מטא-קוגניטיבי; והתפתחות אפיסטמית - נקודת מבט אבסולוטית, מולטיפלזים והערכה. שילוב הגישה האינדוקטיבית אפשר זיהוי של קטגוריות משמעותיות נוספות בשלב הניתוח. שילוב גישות אלה נחשב לחיוני לאורך שלבי הניתוח (Strauss, 1987), שכן הוא מאפשר התייחסות לקטגוריות הנגזרות מהבסיס התיאורטי-מחקרי לצד קטגוריות חדשות שצפות ועולות מתוך הנתונים (Merton, 1968).

החוקרות התעניינו בנקודת ההשקפה, בערכים, באמונות, ברגשות, בהנחות ובאידיאולוגיות של המשתתפים. יוסיפון (2016) מציינת כי ייחודיות חקר המקרה כמתודולוגיה נובעת מהעובדה שהוא מכיל מספר רב של תת-מערכות, שמהן ניתן לחלץ משמעויות. בתהליך המחקר נוצר בידי החוקר אוסף מגוון ומורכב של ממצאים הקשורים זה בזה, ועליו להחליט כיצד לארגנם בהירות. ניתוח תמטי שימש במחקר הנוכחי לצורך זיהוי נושאים נוספים שנמצאו בנתונים,

ודיווח עליהם (Braun & Clarke, 2006). כל תמה סוכמה כדי לספק מבט כללי על מהות דיווחי המשתתפים. לאחר מכן, סוננו הנושאים הדומיננטיים ביותר שהועלו ביומנים הרפלקטיביים, ואוגדו לקטגוריות מרכזיות. לצורך ביסוס מהימנות פנימית, לאחר ניתוח תמטי אינדיווידואלי, ניהלו שתי החוקרות דיאלוג איטרטיבי במטרה להבין את מהות ממצאי המחקר. תמות שלגביהן לא נמצאה הסכמה, הועברו לשיפוט חוקר חיצוני אשר הכריע בדבר ביסוסה של התמה. אפיזודות, מחשבות ורגשות, שהועלו על ידי הסטודנטים, מדווחים להלן במטרה לחזק את מהימנות התמות שנמצאו. התוקף החיצוני מתקבל בזכות התאמה בין הנתונים לידע המצוי בספרות התיאורטית, כפי כמוצג בדיון.

המצאים

ניתוח התוכן של היומנים הרפלקטיביים העלה שש קטגוריות מרכזיות: (1) למידה פסיבית מול למידה אקטיבית; (2) התפתחות אפיסטמית; (3) פיתוח הבנה חברתית; (4) ידע דיסציפלינרי (ידע על עובדות, ידע מושגי, ידע תהליכי, וידע מטא-קוגניטיבי); (5) ניסיון קודם; (6) שיתוף פעולה מקוון. קטגוריות 2 ו-3 התבססו בעיקר על התיאוריה המוצעת (בזיקה לגישה הדוקטריבית). יתר הקטגוריות עלו מתוך הניתוח.

למידה פסיבית לעומת למידה אקטיבית

הסטודנטים טענו ביומניהם כי שיטת ההוראה היא חדשנית עבורם. שדא, לדוגמה, תיארה את תהליך העבודה כנוגד תהליכי למידה קודמים שבהם התנסתה. לדבריה:

בדרך כלל אנחנו קוראים מאמרים ואז אומרים מה הדעה שלנו בהסתמכות על המאמר. אבל במטלה זו התבקשנו לעשות את ההיפך הגמור, שזה להגיד מה אנחנו חושבים וטוענים ואז להצדיק ולחזק את טענותינו בהסתמכות על מאמרים.

באופן דומה, יוסף ציין ששיטת עבודה זו הינה בגדר חידוש עבורו, וכי במהלך לימודיו לא נדרש להבחין בנקודות מבט שונות העולות מתוך חומר הלימוד:

מטלה זו הייתה שונה משמעותית ממטלות אחרות שלהן נדרשתי בעבר. היא פתחה בפניי אופקים חדשים ודרך הסתכלות שונה על למידה של חומר, פרשנותו וארגונו. מכיוון שנושא האקרדיטציה הוא נושא רגיש, הבנתי כי צריך להעמיק בו ולבדוק את כיווני ההתפתחויות שלו. צורת החיפוש שלי אחרי מידע הייתה שונה ומשמעותית יותר מאשר העבודות האחרות שעשיתי - למדתי איך לחפש דברים באופן יותר רחב, ולא להתמקד רק בדבר אחד.

רותם ציינה אף היא כי מדובר בשיטה חדשה ולא מוכרת, שלטענתה הגבירה בה את תחושת היצירתיות ואת המוטיבציה לבצע את העבודה:

במהלך שנות הלימודים יש מספר רב של עבודות הגשה, ובדרך כלל התהליך והרעיון העומדים מאחורי זה מאוד דומים. לעומת זאת, השימוש במפה גרם לי להיות יצירתית ולחשוב קצת מחוץ לדרך הרגילה.

נראה כי התהליך נתפס כמעבר משיטות למידה מסורתיות לשיטה השמה את הלומד במרכז התהליך הלמידה.

התפתחות אפיסטמית

בתהליך הלמידה חוו הסטודנטים שינוי תפיסתי לגבי דרכי למידה והשגת ידע. בבניית המפה הראשונה, בהיעדר ידע קודם בנושא, נעזרו הסטודנטים ב"תחושות בטן" ובאינטואיציה. אך במהלך העבודה, שבה נדרשו לבסס את טיעוניהם, נחשפו הסטודנטים לדעות מגוונות שהציגו מציאות מורכבת ביחס לנושא, וסתרו או חיזקו את נקודת מבטם הראשונית. בדוגמה הבאה דיווח רוני על היחשפותו למורכבות השימוש באקרדיטציה, אשר העמידה בספק את תפיסתו הראשונית:

באופן כללי, לעבודת האקרדיטציה ניגשתי כאדם שלא מבין דבר וחצי דבר בנושא. את המושג אקרדיטציה שמעתי לראשונה במהלך השיעור, הבנתי שזה משהו שהפך לחובה בכל בית חולים ושתורם להטמעת איכות בבתי החולים. אולם במהלך העבודה הגעתי לכיוונים נוספים באקרדיטציה, בנקודות שעלו גם על העומס והמשקל שקיים על האחיות ועל הצוות הרפואי שצריך להתעסק גם בדברים נוספים שלא קשורים נטו לטיפול.

אצל אסתר התחדדה ההבנה שלא הכול "שחור או לבן", נכון או לא נכון. לדעתה יש להכיר במורכבותה של המציאות ולספק ראיות משכנעות לטיעון. לטענתה קיימות ראיות בעד ונגד התהליך וחשוב להתייחס אליהן בתהליך קבלת ההחלטות:

יש לציין שבמהלך קריאת התוכן הבנתי שיש המון בעד, והיה איזשהו פיתוי לפזול לצד השני של בעד האקרדיטציה, אבל נשארנו נאמנות לדעה שלנו של נגד. על אף שאני חושבת היום שזה לא בעד מוחלט או נגד מוחלט, אלא בתהליך האקרדיטציה ישנם דברים חשובים מאוד שיכולים לשפר את איכות הטיפול והשירות ולחלופין ישנם דברים שעלולים להביא לחוסר יחס ואף לזלזול בטיפול או בשירות.

מחצית הסטודנטים תיארו את מסע התפתחות ההבנה שלהם בנוגע להשגת ידע וביסוסו. מסע אשר החל בתחושות אישיות ובאינטואיציה בבניית המפה הראשונה, ולאחר המפה השנייה התפתח להבנה כי יש צורך בביסוס עובדתי כדי לקבל החלטות רציונאליות. כך, לדוגמה, אחמד:

הפעילות סייעה לי להבין את הנימוקים להחלטה ואת נושא האקרדיטציה, בעיקר בשל הצורך לחפש מקורות מידע מדעיים בנושא, שבהם הוצגו טיעונים מבוססים ואמינים. אני מרגיש כי כיום הדעה שלי וההבנה שלי את הנושא מבוססות על עובדות, ולא על ידע כללי או תחושות אישיות. המידע המקצועי הראה לי את גודל החשיבות שיש לתהליך האקרדיטציה, ואת היתרונות הרבים הגלומים בו, בהנחה שהוא נעשה באופן המתאים לארגון.

פיתוח הבנה חברתית

במהלך הפעילות ניתנה לסטודנטים הזדמנות לבחון מחדש את רעיונותיהם ואמונותיהם ביחס לדילמה, אשר הניעה אותם ליישב את הקונפליקט הקוגניטיבי על ידי הסברת דעותיהם לחברי הקבוצה שלהם. הסטודנטים הבינו שיש פער בין הידע הקיים אצלם לבין נקודת המבט של אחרים. פער זה העלה ספקות לגבי תקפות נקודת המבט הראשונית שלהם. לדוגמה, ארז טען כי התהליך הגביר את התעניינותו "בצד האחר", וחשף אותו לדעות מנוגדות לשלו, שלהן הוא נאלץ להקשיב ואותן נדרש להבין:

בתהליך חיפוש החומר באינטרנט נחשפתי למגוון רחב של דעות בנושא האקרדיטציה, ביניהן גם דעות מנוגדות של אנשים המעבירים ביקורות בנושא. הקשבתי לדעות המנוגדות כדי לנסות להבין את הסיבה לדעות אלו, ואולי מתוך כך שזה ישפיע על עמדותי בנושא.

כדי לעמוד מקרוב על דעתו של האחר (בעל עמדה מנוגדת לזו של התלמיד), דיווחו סטודנטים אחדים (שישה) על שימוש בפרקטיקה של "משחק תפקידים" בניסיון להבין את נקודת המבט האחרת. כך לדבריו של יצחק:

בזמן התהליך, בין המפה הראשונה לשנייה, למדתי המון על חשיבות המורל של הצוות הרפואי, האחריות הרבה המוטלת על מנהל המחלקה או על המנהל הישיר של הצוות... לאור זאת ניסיתי להכניס את עצמי לנעליו של מנהל המוסד וניסיתי להבין מאיזו סיבה הייתי דורש מהצוות שלי לעבור את התהליך הזה. נדרש זמן מחשבה ארוך כדי להגיע למסקנה ברורה שלא הייתי דורש מהצוות שעובד מתחתי לעבור את התהליך הקשה הזה ולסכן את המורל של הצוות. לא הייתי מסכן את ההערכה שרכשתי מהצוות שלי בשביל לקבל את התעודה הזו.

החשיפה לדעות מנוגדות ו"כניסה לנעליו של האחר" התעוררו גם בעקבות שיח קבוצתי על אודות הטעונוים בעד ונגד תהליך האקרדיטציה. הסטודנטים ליבנו מחלוקות, החליפו רעיונות וניסו בדרכים של משא ומתן להגיע להחלטות משותפות לגבי דרך פתרון הדילמה. לעיתים הוביל המשא ומתן לשינוי העמדה הראשונית, כפי שהעיד עמוס:

בתחילת העבודה היו לנו עמדות חלוקות בקשר לאקרדיטציה. אישית, בתחילת התהליך הייתי בעד האקרדיטציה, מהסיבה שזה נראה לי דבר חיוני, שיכול רק להעלות את רמת הרפואה במוסד הרפואי שהחלט לממש בו את התהליך. לאחר שיחה עם הקבוצה שלי גיליתי שהדעה שלי הייתה שונה מהדעה של חבריי לקבוצה. לאור זאת החלטנו שכל אחד ישתף את האחרים בדעותיו. לאחר זמן רב של ויכוחים, הסברים וניסיון להוכיח עמדות, הגענו לעמק השווה ולהחלטה משותפת שאקרדיטציה היא תהליך שלילי ולא נחוץ. לאחר שבחנתי את דעותיהם של חבריי לקבוצה הבנתי שיש יותר חסרונות מיתרונות לאקרדיטציה. לאור ההחלטה המשותפת התחלנו את העבודה על המפה הראשונה שלנו.

ידע דיסציפלינרי

בהתבסס על סקירת הספרות מוצע להשתמש בלמידה לקידום מיומנות ארגומנטטיבית כדי לשפר את הידע המושגי, הפרוצדורלי והמטא-קוגניטיבי, ולא רק את הידע ההצהרתי על אודות עובדות. ניתוח היומנים של הסטודנטים העלה כי לרבים מהם סייעה המשימה לפתח רמות חשיבה מסדר גבוה, ביחס לרמות הידע הבאות: ידע על עובדות, ידע מושגי, ידע תהליכי, וידע מטא-קוגניטיבי. כפי שיתואר להלן.

ידע על עובדות

הסטודנטים דיווחו כי במהלך המשימה הם נחשפו לידע נרחב. המשימה העשירה את ידיעותיהם בנושא, ובכלל זה יתרונותיה וחסרונותיה של האקרדיטציה. שלב זה היה חשוב בתחילת גיבושה של המפה השנייה, וסימן את ראשית הדרך לביסוס הטיעון. כך לדוגמה טענה יפעת:

כמות הידע שצברתי הייתה עצומה, קראתי והעשרתי את הידע שלי בנושא האקרדיטציה. קראתי על מחקרים שבוצעו בנושא ובדקו את תהליך הטעמת האקרדיטציה ויתרונותיו. לדעתי, צברתי ידע מעבר לנדרש ממני, אשר עזר לי בהמשך לחזק את העמדה שלי (בעד האקרדיטציה).

לטענת הסטודנטים, מפת המושגים סייעה להם לזכור את המידע הרב בנוגע למושגים שנלמדו בנושא. כפי שדיווח חוסיין:

הפעילות באופן חד משמעי עזרה לנו להבין את הנושא האקרדיטציה בבתי החולים. כאשר אדם מעבד את החומר שהוא קורא ולומד, החומר נרכש ונוזכר לטווח ארוך יותר.

תמצות המידע במפה, והוויזואליזציה של המפה, להבדיל מקריאת טקסט, הקלו על רבים מהסטודנטים לזכור טוב יותר את חומר הלימוד. כך לדוגמה העידה אלא:

המפה עזרה לא להתפזר ולארגן את הרעיון וכיווני החשיבה בצורה קלה ומובנת. ...אם בטקסט הייתי כותבת על מושג מסוים שהוא קשור למספר דברים - אני לא חושבת שהייתי זוכרת זאת בצורה משמעותית או מבינה עד הסוף. ברגע שרואים קו המחבר ויוצר קשר זה ממש נזכר טוב. המפה מעצם היותה חזותית, ולא כמאמר, דורשת אוטומטית צמצום החומר למושג קצר ולא להרבות במילים.

ידע מושגי

נושא שנשנה ביומנים הרפלקטיביים של הסטודנטים היה קשור לידע מושגי. סוג זה של ידע מתייחס למציאת דפוסים ויחסי גומלין בין היסודות הבסיסיים של הידע. הלומד מתבקש למצוא קווי דמיון ודפוסים במרכיבי הידע העובדתי. הסטודנטים הדגישו בעיקר את תרומתה של מפת המושגים לארגון הידע ולמציאת קשרים בין הטעונים. השימוש במפה חידד עבורם את נקודות החולשה והחוזק בתהליך ביסוס הטיעונים. כפי שתיאר גבי:

למדתי כיצד להשתמש בתוכנה ואף לפתח צורת חשיבה והסתכלות מרחבית על מספר טיעונים בו זמנית, ולזהות את הקשרים השונים בניהם. יחד עם זאת שמת לי לב שחלק מהמאמרים התאימו למספר טיעונים, והרגשתי שאני צריך לבחון היטב את מידת התאמה של המאמר או הקטע לטיעון הספציפי שנבחר.

שקד תיארה כיצד השימוש במפה סייע לה לזהות קשרים בין טיעונים. הדבר תרם להבנת הטיעון המרכזי, ולפי דבריה תרם לביסוס רמת חשיבה מסדר גבוה:

אני מרגישה שהמפה משקפת את מידת ההבנה שלנו על פי המושגים שבחרנו ומיקמנו במפה, ועל פי הקשרים הלוגיים שאנחנו קבענו בין המושגים באמצעות קווי קישור, חיצים ומילות קישור. התהליך חיזק את ההבנה שלנו, וגרם לנו לשיפור של רמת החשיבה מסדר נמוך לגבוה.

ידע תהליכי

המשימה הציבה בפני הסטודנטים דילמה. כדי למצוא פתרון היה עליהם להיעזר באסטרטגיות של חקר המציאות. בניגוד לידע של עובדות, המתייחס להיכרות עם חומר ראשוני, הסטודנטים נדרשו לחקור את המציאות הקיימת כדי לגבש דעה בנושא. תרומת מסע החקר לסטודנטים הייתה הבנה טובה יותר של התופעה ועידוד למידה לעומק. כפי שהעיד אייל:

החיפוש אחר האינפורמציה לביסוס הטענות וההיחשפות אליה עזרו לי מאוד להבין לעומק מהו תהליך האקרדיטציה, את חשיבותו משמעותו והטמעתו של התהליך בארגונים. ובנוסף, זהו תהליך אשר מביא איתו גם קשיים, למרות שהוא עשוי לשפר את איכות הבריאות והשירות. לדעתי בנושאים הקשורים לאדם ובריאותו יש לבצע ולהטמיע את תהליך האקרדיטציה, בכל ארגוני הבריאות ובמיוחד בארגונים הגדולים. ראשית זה ידרוש מאמץ ויאתגר אבל בהמשך התפקוד וההתנהלות של הארגון ישתפרו, תוך הבנה שזהו תהליך מוצלח והכרחי.

באופן דומה, הסבירה סיגל כי המשימה אילצה אותה לחפש מידע מקיף, כולל מידע הסותר את טיעוני חברות הקבוצה. הדבר אפשר לה לקבל תמונה ברורה יותר ולהבין טוב יותר את עמדותיהן בנוגע לאקרדיטציה:

שאלנו את עצמנו שאלות, למדנו להכיר את שני הצדדים - את כל העמדות והדעות ביחס לאקרדיטציה. על מנת לבסס את הדעה שלנו היינו חייבות גם להכיר את הדעה החיובית. אם לא היינו לומדות את התמונה כולה, לא היינו מצליחות לבסס את העמדה שלנו ולהבין את המורכבות.

ידע מטא-קוגניטיבי

אחד הכלים שסייע לסטודנטים בהבנת מבנה הטיעון היה טבלת הקריטריונים להערכת מפת המושגים, שנבנתה יחד עם צוות ההוראה. כפי שתיארה סיגל:

הקריטריונים שבהם נעזרתי סייעו לבנות את העבודה בשלבים. עבדתי על המפה לפי הסעיפים שבדף ההנחיות, שלב אחר שלב. כך דאגתי לא לפספס שום נקודה וליישם את העבודה בצורה טובה.

באופן דומה תיארה לאה:

בטרם פנינו להכנת המפה השנייה קראנו את הקריטריונים, על מנת שנדע מה מצופה מאתנו להציג. כמו כן, תוך כדי תהליך הכנת המפה הסתכלנו שוב מהם הקריטריונים, כדי לראות שאנחנו נמצאות בכיוון הנכון. עם סיום הכנת המפה עיינו בקריטריונים וראינו כי אנו מדרגות את המפה בכל קריטריון על הצד הטוב ביותר. ערכנו בדיקה עבור כל אחד מחמשת הנימוקים שהעלינו, בדקנו לגבי כל נימוק האם הוא הוצג והוסבר בצורה עניינית והאם כל הנימוקים הוצגו באופן מלא והובאו במפה.

בנוסף, הסטודנטים העידו כי קצב הכנת המטלה, שנקבע מראש תחת אילוצי תקופת הקורונה, סייע להם להכיר בחשיבות משאב הזמן בלמידה, ובחשיבות ניצול נכון של משאב זה. כך מתארת שחר את התובנות שלה מתהליך הלמידה:

...כדי לשפר את חלקי בתהליך... [עליי] להיפטר מההרגל המגונה של דחיית מטלות לרגע האחרון. כלומר, לעשות את הדברים בזמן. לחלק את העבודה לפי זמנים וימים, ובכך לעשות אותה בנחת וברוגע ולא תחת לחץ ועד השעות המאוחרות של הלילה.

יחד עם זאת, הסטודנטים חזרו והדגישו את הקושי שבלמידה עצמאית, בעיקר בחיפוש אחר מקורות מידע איכותיים התומכים בטיעוניהם, בבירור הערכים העולים מתוך הדילמה, ובעמידה בלוחות זמנים.

ניסיון קודם

נושא זה עוסק ביכולתם של התלמידים להתייחס לידע הקודם שלהם. המשתתפים העידו כי ההזדמנות שניתנה להם במהלך הפעילות ליישם ידע קודם עזרה להם בתהליך הלמידה. מקצתם התייחסו לידע שנרכש במהלך חייהם, שנמצא יעיל כאשר הציעו פתרון לדילמה שניתנה להם. לדוגמה, איריס נשענה על היכרות מוקדמת עם מערכות בריאות במסגרת שירותה הצבאי. לפי תיאורה הדבר תרם "ידע בסיסי" לגיבוש החלטתה הראשונית ביחס לפתרון הדילמה. אך עם זאת, היא לא הסתמכה על ניסיונה הקודם בלבד, והכירה בחשיבות חיפוש מעמיק של תימוכין לדעתה:

השתתפתי בתהליך האקרדיטציה של בית חולים שערי צדק בשנת 2017, הנושא מאוד נגע בי. כתוצאה מעובדה זו, הגעתי למפה הראשונה עם ידע בסיסי לגבי מה זה אקרדיטציה, מה הדבר הזה מקנה, מה החשיבות של תו התקן, ולכן גם היה ברור לי שאני בוחרת "בעד".

שיתוף פעולה מקוון

לפי דיווחי הסטודנטים, השימוש בפלטפורמה האינטרנטית של מפת המושגים אפשרה שיתוף פעולה יעיל בין חברי הקבוצה. "היתרון במפה הוא שרואים את כל הרעיונות של חברי הצוות מול העיניים באופן מסודר" (אוסנת). אך עם זאת, סטודנטים רבים דיווחו על קשיים בצל משבר הקורונה, שהעיבו על שיתוף הפעולה אופטימלי בין חברי הקבוצה. זאת על אף גיוון האמצעים הטכנולוגיים שעמדו לרשות הסטודנטים. כפי שציין אהוד:

בשל משבר הקורונה, הדיונים שניהלנו בנושא היו וירטואליים מכיוון שאסור להיפגש. ביצענו זום קבוצתי ושיחות טלפונים וקבוצת וואטסאפ בנושא. קצת יותר קשה לבצע בצורה זו עבודה קבוצתית.

פרט לקשיי התקשורת בין חברי הקבוצה, העידו הסטודנטים על קשיים נוספים, למשל טכנולוגיים. הם לא הכירו את תוכנת Mindomo, ונאלצו ללמוד אותה בעזרת המרצה, אך גם באופן עצמאי. הסטודנטים נעזרו בחברי הקבוצה גם בהיבט זה. כפי שתיאר אביב:

הקשיים שבהם נתקלנו בעת בניית המפה הורגשו בין כל חברי הקבוצה, מכיוון שזו הפעם הראשונה שעסקנו בבניית מפה כזאת, וכן בתוכנה כזאת. חלק מהקשיים נבעו מהמצב הלא אופטימלי בארץ, שבגינו ערכנו את כלל המפגשים בתוכנת ה"זום". מעבר לכך, מאחר שאף אחד מחברי הקבוצה לא השתמש בתוכנה זו בעבר, ניסנו להבין כיצד ליצור את המפה הבסיסית, ואיך להוסיף את הטענות, הערכים, התמונות, החיצים, והקישורים בין הטענות. תהינו האם כמות המלל מספקת, והאם זה ייצא בצורה יפה ומסודרת. בתחילת הדרך זה היה מסובך והיינו בטוחים שלא נצליח, אך לאחר כמה ניסיונות הצלחנו לחבר את כל המידע אשר נדרש, ויצרנו מפה מפורטת.

דיון

מחקר זה מציג שימוש בלמידה קונסטרוקטיביסטית מקוונת, בקרב סטודנטים לניהול רפואי, במהלך התפרצות מגפת הקורונה. המחקר הדגים כיצד ניתן להנחות תהליך למידה לעידוד יכולת ארגומנטטיבית, תוך שימוש בפלטפורמה דיגיטלית מקוונת של מפת מושגים, ולעודד תפיסות אפיסטמיות ורמות חשיבה גבוהות בקרב סטודנטים. ניתוח היומנים הרפלקטיביים של הסטודנטים לאורך התהליך העלה כי בתחילה נטו הסטודנטים לבסס את טיעוניהם בעיקר על אינטואיציות, ואימצו הגדרות חד ממדיות (שחור או לבן) על בסיס הרצאות קצרות שניתנו בתחילת הקורס. הסטודנטים הבליטו בדבריהם בעיקר את חשיבותן של אמיתות מוחלטות. עם התקדמות תהליכי הלמידה נחשפו הסטודנטים למגוון דעות. הם עמדו על מורכבות הנושא, והבינו כי עשויות להיות פרשנויות רבות לדילמה ודרכים מגוונות לפתרונה, כפי שהציגו חברי הקבוצה. לבסוף, הדרישה לבסס את טיעוניהם על עובדות, אפשרה היכרות עם חשיבות שקילות הראיות, והתייחסות לטענות סותרות על אודות הידע (Kuhn et al., 2000). פרקינס (Perkins, 2004) הסביר את חשיבותה של תפיסה אפיסטמית זו, לא רק בהקשר להתפתחות הפרופסיונלית

אלא גם בהקשרים רחבים יותר, של אזרחות בחברה דמוקרטית. לטענתו, תפיסה זו עשויה לסייע לאוהזים בה להתמודד באופן שכלתני עם שמועה לא סבירה או עם אמירה גורפת של פוליטיקאים, או להתמודד עם פתרון בעיה מורכבת.

תוכנית ההתערבות קידמה בנוסף הבנה חברתית-מוסרית, על ידי בחינת הסיטואציה והערכתה מנקודת מבטו של האחר. זאת, תוך כדי אינטראקציות חברתיות וקריאת חומרים אקדמיים. תיאוריית הקוגניציה החברתית (Selman, 1980) גורסת כי אחד הגורמים המשמעותיים לקידום הבנה חברתית היא היכולת להכיר את נקודת מבטו של האחר, ולהכיר בכך שהיא עשויה להיות שונה משלי. היכולת "להיכנס לנעליו של האחר" כרוכה בהבנת ההיבטים הקוגניטיביים והרגשיים של הזולת (כלומר, מצבי רוח, רגשות וגישות). שילוב ממד אתי בדילמה הוביל לתרגול פרקטיקה של משחק תפקידים, שעשויה לתרום להתפתחות הקוגניטיבית-מוסרית של הסטודנטים.

ביחס לידע דיסיפלינרי, ידע על עובדות ניכר יותר בשלבים המוקדמים של הפעילות, בעת שהסטודנטים עסקו בבניית המפה הראשונה. אולם, ניתן לראות כי שלב תכנון המפה השנייה עורר רמות חשיבה גבוהות יותר, אשר דרשו זיהוי דפוסים, קווי דמיון ויחסי גומלין בין האלמנטים במפה. הפעילות חייבה את הסטודנטים להבנה מעמיקה של החומרים ולשימוש במיומנויות של פתרון בעיות, והעלתה מחשבות הקשורות לחשיבות הוויסות העצמי של תהליכי הלמידה שלהם. הסטודנטים העידו כי התהליך עודד אותם לחקור את דרכי הלמידה שלהם, להציב מטרות ולבדוק אם הושגו, ובין היתר הם היו מודעים להיבטים כגון ניהול זמן והתייחסות לקריטריונים להערכה עצמית של הלמידה.

נראה כי תהליך הלמידה עודד חשיבה ביקורתית, המקושרת במחקר לרפלקטיביות ולארגומנטציה (Moon, 2008). רפלקטיביות וחשיבה ביקורתית כוללות תהליכי חשיבה מסדר גבוה, בחינת מגוון נקודות מבט, בחינה של ניסיון רלוונטי, וחשיבה על תהליך החשיבה. החשיבה הביקורתית מתפתחת בד בבד עם התקדמות הלומד, מידיעה והבנה מוחלטות, כוללניות וחד צדדיות - או כפי שהוגדרו על-ידי הסטודנטים במחקר הנוכחי: "שחור ולבן" - לידיעה שהבנה היא תלוית הקשר. נראה כי בסופו של תהליך הלמידה, שבמרכזו חקר ופתרון של בעיה אותנטית, הסטודנטים נטו יותר להבין את עקרון היחסיות, שלפיו המידע אינו חד משמעי ויש לקשרו לידע קודם ולבססו על עדויות.

הידע וההתנסויות הקודמים של הסטודנטים תרמו ליכולתם לזהות תכנים מבניים עמוקים. מחקרים מראים כי באופן יחסי ללומדים בעלי ידע בסיסי בלבד, לומדים בעלי ידע קודם נרחב רגישים יותר לתכונות מבניות רלוונטיות לתחום, ומבינים לעומק, וטוב יותר, רבדים שונים של מבנים אלה (Braithwaite & Goldstone, 2015). כך למשל, מומחים עשויים להיות בעלי ניסיון רב יותר בהבנת מצבים אבסטרקטיים הרלוונטיים לתחומם. הידע העשיר שלהם מאפשר להם להתגבר על מגבלות הזיכרון הפעיל (Day & Goldstone, 2012).

שימוש בפלטפורמה הדיגיטלית לבניית מפות המושגים אפשר שיתוף פעולה בזמן אמת בין הסטודנטים, והיה חשוב במיוחד בזמן הסגר, שבמהלכו נאסר על הסטודנטים לקיים מפגשים פיזיים. למרות העדפתם של הסטודנטים לקיים מפגשים אלה, על פי הצהרתם, בלית ברירה הם מצאו דרכים יצירתיות לתקשר ולהשיג את יעדי הלמידה. ממצא זה נתמך על-ידי מחקרים קודמים (Lestari et al., 2019), אשר הראו כיצד עשויה מפת המושגים לשמש כלי למידה שיתופי,

שביכולתו לקדם חשיבה ביקורתית ואינטראקציה יעילה בין הלומדים בסביבת למידה מקוונת. אף על פי כן הועלו מספר מגבלות על ידי הסטודנטים. מקצתם לא הכירו את פלטפורמת מפות המושגים הדיגיטלית המשמשת לבניית טיעוניהם, ועל כן נאלצו להשקיע זמן יקר בלימוד התוכנה. אחרים לא היו מודעים לאפשרויות לשתף את המפה עם חברי הקבוצה שלהם. אחדים דיווחו כי הם לא הצליחו לווסת באופן עצמאי מספיק את הלמידה שלהם. למשל, התקשו לנהל את זמנם במהלך הפעילות בשל המגפה. הגישה הקונסטרוקטיביסטית-חברתית, העומדת ביסוד הפעילות הנוכחית, מדגישה את ההקשר החברתי ואת המשאבים הקבוצתיים בלמידה (אלט ורייכל, 2018). מכאן עולה הצורך לבחון כיצד ניתן להדגיש בפני הסטודנטים את חשיבות שיתוף הידע, וכיצד לנצל את הפלטפורמה הדיגיטלית שבה השתמשו במחקר הנוכחי לצורך עבודה קבוצתית איכותית.

מגבלות המחקר וכיווני מחקר עתידיים

במחקר הנוכחי נעשה שימוש במפת מושגים דיגיטלית ככלי התומך בשיטת ההוראה שהוצעה. מבחינה זו עמד לנגד עיני החוקרות השיקול הפדגוגי, ואילו הטכנולוגיה נרתמה לשירותו. עם זאת, ראוי שבמחקרים עתידיים תושוו פעילות זו, המלווה בכלי טכנולוגי, לפעילות שאינה דיגיטלית, ותוערך התרומה של כל פעילות למיומנויות החשיבה של הסטודנטים. בחינה זו עשויה לשפוך אור על תרומתו היחסית של הכלי הדיגיטלי לפיתוח מיומנויות אלה. כמו כן, ראוי לבדוק את ההשערה הסבירה, שלפיה חלק מהסטודנטים עלולים להיתקל בקשיים במהלך למידה המשלבת בו זמנית פתרון בעיות והתמודדות עם כלי דיגיטלי, הדורש מכוונות עצמית ללמידה ושיתוף פעולה בין סטודנטים (Kirschner et al., 2009), כפי שדיווחו חלק מהסטודנטים שהשתתפו במחקר. כמו כן, ראוי לבדוק את מקור כל אחד מהקשיים.

המחקר הנוכחי עסק בתחום הניהול הרפואי. פיתוח מיומנויות אלה בשלב מוקדם בהכשרת אנשי מקצוע בתחום הרפואה יאפשר להם להתמודד טוב יותר כאנשי מקצוע עם מגוון הדרישות מצוות העובדים במערכת הבריאות כיום. אנו ניצבים בפתחו של עידן חדש ודינמי שבו נדרשת התאמתן של המערכות השונות, ולכן מומלץ ליישם פדגוגיה זה גם בקרב סטודנטים הלומדים תחומי דעת נוספים, ולבחון את השפעתה בזיקה לרכישת מיומנויות דרושות במקצועות אקדמיים מגוונים. ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים את הצורך במחקרים נוספים בתחום, הכוללים תכנון סביבת לימודים מקוונת המבוססת על פדגוגיה מוגדרת מבחינת תוצאות הלמידה. מאמצים עתידיים כאלה עשויים להגדיל את הפוטנציאל ליישום אסטרטגיות הוראה המקדמות מיומנויות למידה לאורך החיים.

מסקנות והמלצות

התפרצות מגפת הקורונה, והסגרים שהוטלו בעקבותיה, קראו תיגר על שיטות הוראה מסורתיות רבות, אשר היו מקובלות באקדמיה בכלל, ובתחומי החינוך הרפואי בפרט. שינוי זה מהווה הזדמנות להטמעתן ולביסוסן של שיטות הוראה אקטיביות, במקום שיטות פסיביות מסורתיות הנהוגות באקדמיה. לאקדמיה יש צורך ממשי בשיטות הוראה חדשניות, המותאמות ליעדי הלמידה של המאה ה־21, והוא גובר לנוכח ההבנה כי מכלול השינויים והתמורות שהיינו

עדים להם במהלך תקופת הסגר ישאירו את חותמם על ההשכלה הגבוהה גם בעידן שלאחר הקורונה. הריחוק החברתי שנכפה בשל התפרצות המגפה האיץ את תהליכי השינוי והאיר את הצורך הדחוף באימוץ שיטות הוראה מותאמות, העונות על צורכי המקצוע בהווה, ועל האתגרים העתידיים בעידן של חוסר וודאות. כחלק מתהליך זה, עלינו להתמקד בהכשרת הסטודנטים במערכת, על ידי פיתוח הכישורים הנדרשים כבר בשלבים הראשונים של לימודיהם, וכן בשלבים מאוחרים יותר של למידה מתקדמת והכשרה מקצועית.

מחקר זה מבסס את ההנחה כי שילוב שיטות הוראה ולמידה קונסטרוקטיביסטיות עם טכנולוגיה מתקדמת בקורס מקוון, המעודד למידה פעילה, מאפשר פיתוח ורכישה של מיומנויות למידה לאורך החיים בקרב הסטודנטים. למידה סביב בעיה אותנטית, החותרת לפיתוח מיומנות ארגומנטטיבית בסיוע טכנולוגיה, מעודדת חשיבה המתבססת על מטא-קוגניציה, על רמות חשיבה מסדר גבוה, ועל יכולת לנהל תקשורת מורכבת (כדברי הסטודנטים: להתווכח, להסביר, להוכיח, להגיע לעמק השווה). מאפיינים אלה נחשבים הכרחיים לפיתוח קריירה משמעותית במאה ה-21, והם דרושים לצורכי שוק העבודה (גלסנר ואחרים, 2009). ההתנסות בתהליך הארגומנטציה כלל מאפיינים של חשיבה ביקורתית, הכוללים ניסוח של טיעונים אפשריים, חיפוש ידע ממקורות אמינים והערכת המידע, שקלול רכיבים בדרך לפתרון, חיפוש אלטרנטיבות, דיאלוג עם האחרים ובחינת נקודות מבט אלטרנטיביות. בתהליך זה, מבניית המפה הראשונה לשנייה, הסטודנטים למדו שאין להכריע בסוגיה כשאין מספיק ידע לגביה (או שהמידע לגביה הינו אינטואיטיבי), ושניתן לשנות עמדה כשהמידע מאשר זאת. תרומתו של מחקר זה לגוף הידע הקיים היא בהעלאת המודעות לחשיבות שילוב כלים דיגיטליים בהוראה בכלל, והפניית הזרקור למפת מושגים דיגיטלית בפרט, ככלי להעלאת איכות ההוראה, הלמידה וההערכה בהשכלה גבוהה, ולצורך פיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה אצל סטודנטים. מחקר זה העמיק את הידע בנוגע לתפיסות האפיסטמיות של סטודנטים ביחס ללמידה, הקשורות ליכולתם להסתגל לשיטות הוראה ולמידה קונסטרוקטיביסטיות.

מקורות

אלט, ד' ורייכל, נ' (2018). **פדגוגיה אחרת: למידה לאורך החיים והשכלה גבוהה**. רסלינג.
גלסנר, א', בן דוד, ע' ואיגר, ע' (2009). **פיתוח חשיבה מסדר גבוה**. משרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים.
יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני. תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 179-216). מכון מופ"ת.

Alt, D. (2018). Science teachers' conception of teaching, attitude towards testing and their use of contemporary educational activities and assessment tasks. *Journal of Science Teacher Education*, 29, 600-619.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Longman.

Asterhan, C. S., & Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for learning: Well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 164-187.

Baig, M., Tariq, S., Rehman, R., Ali, S., & Gazzaz, Z. J. (2016). Concept mapping improves academic performance in problem solving questions in biochemistry subject. *Pakistan Journal of Medical Sciences Quarterly*, 32(4), 801-805.

Blumberg, P. (2009). Maximizing learning through course alignment and experience with different types of knowledge. *Innovative Higher Education*, 34(2), 93-103.

Braithwaite, D. W., & Goldstone, R. L. (2015). Effects of variation and prior knowledge on abstract concept learning. *Cognition & Instruction*, 33(3), 226-256.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Cañas, A. J., Reiska, P., & Möllits, A. (2017). Developing higher-order thinking skills with concept mapping: A case of pedagogic frailty. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 9(3), 348-365.

Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.

Cheng, S. C. (2014). *Effects of socio-cognitive conflicts on group cognition and group performance*. (Unpublished doctoral dissertation). Harvard Graduate School of Education, USA.

- Cira, M. K., Tesfay, R., Zujewski, J. A., Sinulingga, D. T., Aung, S., Mwakatobe, K., Lasebikan, N. et al. (2020). Promoting evidence-based practices for breast cancer care through web-based collaborative learning. *Journal of Cancer Policy*, 25. <https://doi.org/10.1016/j.jcpo.2020.100242>
- Day, S. B., & Goldstone, R. L. (2012). The import of knowledge export: Connecting findings and theories of transfer of learning. *Educational Psychologist*, 47, 153–176.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 114 - 121.
- Greene, J. A., & Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 45-53.
- Harris, N., & Bacon, C. E. W. (2019). Developing cognitive skills through active learning: A systematic review of health care professions. *Athletic Training Education Journal*, 14(2), 135-148.
- Hinneburg, J., Hecht, L., Berger-Höger, B., Buhse, S., Lühnen, J., & Steckelberg, A. (2020). Development and piloting of a blended learning training programme for physicians and medical students to enhance their competences in evidence-based decision-making. *The Journal of Evidence and Quality in Health Care*, 150, 104-111. DOI:10.1016/j.zefq.2020.02.004
- Horntvedt, M. E. T., Nordsteien, A., Fermann, T., & Severinsson, E. (2018). Strategies for teaching evidence-based practice in nursing education: A thematic literature review. *BMC medical education*, 18(1), 172.
- Huang, M. Y., Tu, H. Y., Wang, W. Y., Chen, J. F., Yu, Y. T., & Chou, C. C. (2017). Effects of cooperative learning and concept mapping intervention on critical thinking and basketball skills in elementary school. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 207-216.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Journal of Educational Psychology*, 22, 255-278.
- Joshi, U., & Vyas, S. (2018). Assessment of perception and effectiveness of concept mapping in learning epidemiology. *Indian Journal of Community Medicine*, 43(1). doi: http://ezproxy.kinneret.ac.il:2057/10.4103/ijcm.IJCM_375_16
- Kinchin, I. M. (2014). Concept mapping as a learning tool in higher education: A critical analysis of recent reviews. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62, 39–49.

- Kirschner, F., Paas, F., & Kirschner, P. A. (2009). A cognitive load approach to collaborative learning: United brains for complex task. *Educational Psychology Review*, 21(1), 31-42.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory and Practice*, 41 (4), 212-217.
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive development*, 15(3), 309-328.
- Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*, 22, 545-552.
- Lestari, F., Saryantono, B., Syazali, M., Saregar, A., Madiyo, M., Jauhariyah, D., & Rofiqul, U. M. A. M. (2019). Cooperative learning application with the method of "network tree concept map": Based on Japanese learning system approach. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(1), 15-32.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- McWilliam, E. (2017). Today's children, tomorrow's creatives: Living, learning and earning in the conceptual age. In S. Choo, D. Sawch, A. Villanueva, & R. Vinz (Eds.), *Educating for the 21st Century* (pp. 7-23). Springer.
- Medina, M. S., Castleberry, A. N., & Persky, A. M. (2017). Strategies for improving learner metacognition in health professional education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(4).
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Free Press.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. Routledge.
- Noroozi, O., Weinberger, A., Biemans, H. J. A., Mulder, M., & Chizari, M. (2012). Argumentation-based computer supported collaborative learning (ABCSCCL): A synthesis of 15 years of research. *Educational Research Review*, 7(2), 79-106.
- Novak, J. (1981). Applying learning psychology and philosophy to biology teaching. *The American Biology Teacher*, 43(1), 12-20.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- Panadero, E., Romero, M., & Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on construct validity of peer assessment, perceived fairness and comfort, and performance. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 195-203.
- Park, M., Jeong, M., Lee, M., & Cullen, L. (2020). Web-based experiential learning strategies to enhance the evidence-based-practice competence of

- undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 91. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S026069171930468X?via%3Dihub>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Patry, J. L., Weinberger, A., Weyringer, S., & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, & S. Jackson (Eds.), *The handbook of educational theories* (pp. 565-579). Information Age Publishing.
- Perkins, D. (2004). *Knowledge alive. Educational Leadership*, 62(1),14.
- Piaget, J. (1985). The equilibration of cognitive structures: *The central problem of intellectual development*. University of Chicago Press.
- Radmehr, F., & Drake, M. (2017). Revised Bloom's taxonomy and integral calculus: Unpacking the knowledge dimension. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(8), 1206-1224.
- Sampson, V., & Clark, D. B. (2008). Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions. *Science Education*, 92, 447-472.
- Schraw, G., & Olafson L. (2002). *Knowing, knowledge and beliefs*. Springer.
- Schroeder, N. L., Nesbit, J. C., Anguiano, C. J., & Adesope, O. O. (2018). Studying and constructing concept maps: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 431-455.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Academic Press.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Walton, D. N. (2006). Examination dialogue: An argumentation framework for critically questioning an expert opinion. *Journal of Pragmatics*, 38(5), 745-777.
- Weinberger, A., & Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 46(1), 71-95.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods*. Sage.
- Yue, M., Zhang, M., Zhang, C., & Jin, C. (2017). The effectiveness of concept mapping on development of critical thinking in nursing education: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*, 52, 87-94.

מנהיגות הסתגלותית במגפת הקורונה: לשטח את עקומת ההיררכיה ניהול זמיש של מכללה אקדמית¹ להכשרת מורים וגננות בשעת חירום

יונית ניסים ואיתן סימון

תקציר

מגפת הקורונה טלטלה את כל מוסדות ההשכלה הגבוהה. הם נאלצו להגיב באופן מהיר, לערוך שינויים חדים, ולמצוא פתרונות לא שגרתיים שחייבו יצירתיות. המחקר הנוכחי עוסק בתיאור ובניתוח מקרה מבחן, שעניינו מנהיגות הסתגלותית זמישה (הלחם של שתי המילים זריז וגמיש [agility]). זמישות הינה מושג בשימוש חדש יחסית בהקשר של ניהול ומנהיגות חינוכית, כל שכן במכללה אקדמית להכשרת מורים בצפון ישראל, המתמודדת עם מצב החירום המשברי שיצרה מגפת הקורונה. באמצע חודש מרץ 2020 הכריזה המדינה על סגר, שגרר מעבר חד ומהיר לתפעול כלל פעילות המוסד "מרחוק": הוראה, התנסות מעשית וניהול. התהליך התרחש בתוך 48 שעות, וחל על 700 קורסים, 130 מרצים וכ-1000 סטודנטים. המחקר מבקש להתבונן ולנתח את התהליכים המנהיגותיים ולחלץ מהם תובנות ומסקנות שיוכלו לשפוך אור על תפקודו של ארגון אקדמי בעת חירום משברית. המחקר הינו מחקר פעולה ראשוני בשיטת מחקר מעורבת, המתבסס על ניתוח פרוטוקולים ומסמכים, שתיעדו את התהליכים כפי שאירעו "בזמן אמת ותוך כדי תנועה". זאת מתוך מטרה לתאר, לנתח, להבין ולשפר את התהליכים, בהתבסס על המגמות שזוהו על ידי הנהלת המכללה וכפי שהוערכו מנקודת מבטם של מרצי המכללה. המרצים היו שותפים מרכזיים במעבר הביק ללמידה ולהוראת חירום מרחוק (ERT) בכל קורסי המכללה, ולמעשה הם יישמו בפועל את המדיניות שהתוותה ההנהגה. הניתוח הינו פרשני, לפי גישת התיאוריה המעוגנת בשדה, ובמרכזו ניצבת כעמוד תווך תיאוריית המנהיגות ההסתגלותית. אוכלוסיית המחקר כללה 48 מרצים, המהווים כ-37% מסגל ההוראה במכללה. הליך המחקר כלל תיעוד ישיבות, פרוטוקולים מסמכים ותהליכים, שהתרחשו בתקופה הנתונה. כלי המחקר התבסס על שאלון שהופץ לכלל מרצי המכללה, ובו התבקשו המרצים לענות באופן כמותני (סולם ליקרט 1-5) על 17 היגדים שונים, שכל אחד מהם בחן היבט אחר בהתנהלות מנהיגות המכללה. מהימנות השאלון לפי מדד אלפא קורבנך היא 0.819. השערת המחקר המרכזית הייתה כי יימצא קשר חיובי בין החלטות הנהגת המכללה לבין שביעות הרצון של מרצי המכללה מביצועיה. השערה זו אוששה. המסקנות המרכזיות מצביעות על כך שכדי להבטיח המשך פעילות תקינה של הארגון בשעת המשבר, הפעילה הנהגת המכללה כישורים ומיומנויות של **מנהיגות הסתגלותית**, שהתאפיינה בזמישות ובתקשורת ישירה נטולת אגו. במסגרת מדיניות זו, שהמוטו המרכזי שלה הוא **לשטח את עקומת ההיררכיה**, ניתנו אפשרויות לזיום ולהחליט החלטות. לא עוד מנהיג אחד וקהל מונהגים, אלא העברת האחריות אל כל אחד ואחת מחברי הסגל, ראשי החוגים, בעלי התפקידים והמרצים. הציפייה והמסר שהעבירה הנהגת המכללה היא שבעת חירום הופך כל אחד בארגון למנהיג בתחומי אחריותו, לזיום וליוצר, בשיתוף פעולה עם מכלול הגורמים. מסקנות ותובנות אלה סייעו בידינו לחלץ מודל הניתן ליישום במוסדות אקדמיים בשעת חירום.

מילות מפתח: **קורונה, מנהיגות הסתגלותית, משבר, זמישות, הכשרת מורים.**

1 המכללה האקדמית אוהלו התאחדה בחודש ינואר 2021 עם מכללת תל חי. כיום היא מכונה הקמפוס לחדשנות בחינוך והוראה מכללת תל חי.

מבוא

מגפות עולמיות אינן תופעה שגרתית. המגפה האחרונה התרחשה לפני יותר ממאה שנה (התפרצות השפעת הספרדית 1918) ונרשמה בין דפי ההיסטוריה מבלי להותיר תובנות משמעותיות באשר להתנהלותם של ארגונים שונים לנוכח מצב החירום שיצרה. המגפה העולמית Covid-19, שהתפרצה בסין בדצמבר 2019, הציבה אתגרים רבים ומורכבים, שיותירו את חותמם לשנים רבות. מוסדות החינוך, מגני ילדים ועד להשכלה הגבוהה, חוו טלטלה. המגפה שיבשה את תהליכי החינוך, גרמה לסגירת בתי הספר ולמעבר להוראה וללמידה במרחב הווירטואלי (Henson et al., 2020). במציאות שנוצרה נאלצו מנהיגי החינוך לחשוב על השינויים הנדרשים לצורך תמיכה במורים ובתלמידים, המנווטים בנבכי ההוראה והלמידה בסביבה הווירטואלית, ובפרט לברר מהם הטכנולוגיות והכישורים הטכניים החדשים שעליהם לאמץ (Kaden, 2020). בנוסף, נאלצו מנהיגי החינוך לטפל ברווחתם הרגשית של מורים ותלמידים בזמן שהם עצמם חוששים מתנאי אי הוודאות שזימנה המגפה (Netolicky, 2020). בכל תחומי החינוך נאלצה המנהיגות לעמוד במבחנים הסתגלותיים ובתהליכי קבלת החלטות, שלא היו כמותם בעבר. מציאות זו חייבה תגובות מהירות וזמישות, יישום שינויים חדים, ומציאת פתרונות לא שגרתיים, יצירתיים, ושונים לחלוטין מהמקובל בזמני השגרה.

במכללה האקדמית אוהלו, מוסד להכשרת אנשי חינוך, המגפה זימנה מרחב ייחודי לתפקוד זמיש בתנאי אי ודאות, חירום והפתעה. זמישות ארגונית מאופיינת בגמישות ובמהירות שבהן הארגון מגיב ומשנה את שיטות העבודה ואת התהליכים הנהוגים בו, לאור התמודדות עם שינויים חסרי תקדים (Nissim & Simon, 2019). תהליכים אלה התרחשו כשלצד הדאגות והחששות הבריאותיים היה צורך חיוני להבטיח את המשך תפקודו התקין של המוסד. באמצע חודש מרץ 2020 הוטל סגר כללי בישראל. הנהגת המוסד המשיכה לקיים את הפעילות השוטפת ועברה בזמישות מרבית להתנהלות חירום. הפעילות כללה את ניהול הארגון, המשך הלמידה וההוראה, המשך קיום ההתנסות המעשית בבתי הספר ובגנים ועמידה בכל המטלות והדרישות, למרות המגבלות. הלימודים במכללה המשיכו באופן אחר ושונה לחלוטין. המערכות כולן עברו מלמידה כיתתית, פרונטאלית, להוראת חירום מרחוק; במעבר חד, מהיר וזמיש, שכלל 700 קורסים, 130 מרצים ו-1000 סטודנטים. תהליכים אלה הם הנמצאים במרכזו של ניתוח מקרה זה. ככל הידוע לנו, מחקרים מעטים עסקו בנייתו מנהיגות הסתגלותית בעת מגפה כלל עולמית. לכן אנו סבורים כי העת הזאת, והאירועים שהתרחשו בה, מזמנים עבורנו כר פורה למחקר. נבקש לפתוח אשנב ולהאיר את התהליכים כפי שהונהגו, תועדו, ונחקרו במקרה ייחודי זה.

סקירת ספרות

סקירת הספרות התיאורטית הרלוונטית לנושא תיכור מסגרת תיאורטית, והיא נשענת על ארבע רגליים מושגיות מרכזיות: זמישות, מנהיגות, הסתגלות, ומשבר.

זמישות

ראשית, נבקש להגדיר את המושג זמישות (Agility), שהוא מושג מפתח הולם לניתוח הסיטואציות השונות שנוצרו בתגובה להתפרצות מגפת הקורונה. זמישות היא מושג חדש יחסית, המשמש בעיקר בתיאוריה הארגונית של ניהול משאבי אנוש בגישה מצבית. מקורו בתעשיית ההייטק, ועד לפרוץ המגיפה לא נטו להשתמש בו בשיח האקדמי. זמישות היא תהליך מתמשך, שבו חברות וארגונים מאמצים שינוי (Conboy & Fitzgerald, 2004). לארגון זמיש יש יכולת לחוש, לתפוס ולצפות תהליכי שינוי בסביבה החיצונית ולהמיר שינויים אלה להזדמנויות לטובת הארגון. ארגון זמיש מאופיין ברמות פחותות של היררכיה, בפורמליזציה פחותה ובתהליכי קבלת החלטות מבוזרים (Alavi et al., 2014; Dove & Willis, 1996). המושג זמישות מתאר את הזמינות, מהירות התגובה וגילויי הגמישות. זמישות בחינוך משמעותה גישה המיישמת שינוי, מאמצת חדשנות ויוצאת מגבולות דפוסי התנהלות וחשיבה שמרניים ומסורתיים (Morien, 2018). בהגדרות שנכתבו שנתיים טרום התפרצות מגפת הקורונה, נטען כי זמישות חשובה להישרדותן של חברות בסביבה דינמית של ימינו, המאופיינת בשינויים ובחוסר ודאות הכרוכים בפיתוח טכנולוגי מהיר, בהגדלת הסיכונים, בגלובליזציה ובציפיית הפרטה. בסביבה זו, זריזות יוצרת יתרון תחרותי הדרוש כדי להצליח. ארגון זריז מסנכרן תהליכים ואנשים עם טכנולוגיה מתקדמת. עם זאת, קורה שהזריזות נחשבת לערך ארגוני שיטתי ולאסטרטגיה בקרב מנהיגים.

מנהיגות

מנהיגות בכלל, ומנהיגות הסתגלותית בפרט, הפכה למיומנות מפתח באופן ההתמודדות עם מצבי אי-הוודאות והתהליכים השונים במגיפה הכלל עולמית הנוכחית (Laur et al., 2021). מנהיגות היא אחת התופעות הנחקרות ביותר, ועם זאת היא נותרת חידתית. לאורך ההיסטוריה הוצעו הגדרות המבקשות לתאר במילים את מהות התופעה ומאפייניה. למושג מנהיגות יש יותר מ-350 הגדרות, אך אין תשובה חד-משמעית לשאלה מה מבדיל מנהיג ממי שאינו מנהיג (Cuban, 1988). מנהיגות היא מכלול של תכונות, הצבת יעדים, הגדרת חזון ומימוש, והובלת אנשים אחרים אל מטרה משותפת. היא תהליך של השפעה המוביל להשגת המטרות הרצויות. מנהיגים מוצלחים מפתחים חזון המבוסס על ערכים אישיים ומקצועיים, והם משפיעים על האחרים לאמצו (Bush & Glover, 2003).

ספרות המחקר העוסקת במנהיגות מציבה במקום מרכזי את מערכות היחסים; בכל מקום שבו יש מנהיגות קיימים לפחות מנהיג אחד ומונהג אחד. התבוננות במנהיגות כבמערכת יחסים דינמית, מניחה כי מנהיגים ומונהגים הם שיוצרים בצוותא את המנהיגות האפקטיבית. יחסי מנהיגות הם מודל של אינטראקציה דינמית בין נסיבות, מנהיגים ומונהגים (פופר, 2007). מתקיים בהם תהליך המערב אלמנטים של השפעה, שבו פרט אחד משפיע על קבוצה ביחס ליעדי הקבוצה. המנהיג משנה את הפעולות או העמדות של חברי הקבוצה באמצעות טכניקות השפעה, החל מטכניקות של שכנוע רצוני וכלה בכפייה. נבאל-הלר ושובר (2001) טוענות כי ביחסים חינוכיים הדמות המובילה נדרשת למאפיינים מנהיגותיים. המנהיג הוא שמעצב את האקלים הארגוני, ומכאן נוצרת היררכיה של אינטראקציה דינמית בין המנהיג למונהגים. מנהיגות מוגדרת כפעולה הידודית בין המנהיג למונהג. תיאוריות מהעשור האחרון מתמקדות בהתנהגויות הסימבוליות של

המנהיג, ובהן: מסרים בעלי השראה וחזון, תקשורת בלתי-מילולית, פנייה לערכים אידיאולוגיים, אתגור אינטלקטואלי של המונהגים, וציפיות להקרבה-עצמית מצד המונהגים, שהיא במידה רבה מעבר לחובות הקונקרטיים. מנהיגים מעניקים משמעות לעבודה על ידי חיבורה למטרות מוסריות ולמחויבות, ולניסיון להשפיע על גורמים בסביבת המונהגים (לוי, 2008; Yukl, 2010).

מנהיגות במצבי משבר וחירום

מגפת הקורונה הגדירה מחדש תהליכים שגרתיים. היא יצרה דפוסים חדשים של למידה והוראה, שינתה מושגים ואילצה שילוב של טכנולוגיה בתהליכי הלמידה וההוראה. מנהיגי חינוך בגנים, בבתי הספר ובמוסדות ההשכלה הגבוהה נאלצו להתמודד עם תהליכי ניהול ומנהיגות חדשים ושונים (Kaden, 2020). מהירות השינוי דרשה מהמנהיגים לעודד קהילות להסתגל ולהתאים את עצמן לדרישות שנוצרו כתוצאה מהמצב החדש ויוצא הדופן (Northouse, 2019). תהליכים הסתגלותיים בעולם העבודה מצריכים הכוונה מצד המנהיגות, שתקבע הגדרות לתהליכים ותסמן את השינויים מתוך מחשבה מחודשת על האופן שבו ישגשג הארגון בסביבה חדשה של אי ודאות (Heifetz et al., 2009; Northouse, 2019).

למנהיגות חשיבות מיוחדת במצבי חירום ומשבר. המחקר נוטה להתייחס בעיקר למנהיגות הפורמלית, הפוליטית והצבאית; לדמות שמקבלת החלטות ומובילה, מסבירה ומתווכת את המציאות לקהל הרחב, לשם שמירת הרצף התפקודי בשעת חירום. מנהיגים אמתיים מתגלים ונבחנים במצבי משבר, שבהם נוצרים תנאים חדשים ודומיננטיים של אי ודאות ופסימיות. הציפייה ממנהיגים אמתיים היא למציאת פתרונות, ולהשראת אווירת אופטימיות המשפיעה על הסובבים אותם. סיגר ועמיתיו (Seeger et al., 1998) הגדירו משבר כ"אירוע או סדרת אירועים ספציפית, בלתי צפויה ולא שגרתית, שיוצרת רמות גבוהות של אי ודאות ואיומים על יעדי הארגון". משבר כולל גורם לרגשות בלבול, הפתעה, הלם ולחץ. בשעת משבר מצפים האנשים ממנהיגיהם למזער את השפעת המשבר, הכאוס והשיבושים בשגרה הרגילה. בעת משבר, למרות תנאים קיצוניים, נדרשים מנהיגים לשמור על תחושת נורמליות ולקבל החלטות זהירות. ההחלטות כרוכות בסיכונים ויש להן השלכות לאומיות ואישיות. כישורי מנהיגות והפעלת שיקול דעת בעת חירום הם קריטיים להישרדותו של כל ארגון, מוסד או מדינה. מנהיגות בעת חירום עוסקת בהתמודדות עם אי ודאות, ברגשות ומחשבות, ובמציאת פתרונות ודרכי התמודדות עם מגוון סוגיות לא צפויות ולא מוכרות, כשהיא נדרשת לתגובה מהירה ולשינויים חדים. ספרות המחקר מתארת גישות שונות להתנהלות מנהיגותית נכונה במצבי חירום, אולם המחקרים השונים בתחום מתייחסים בעיקר לתפקוד המנהיגותי במצבי משבר דוגמת מלחמה ואסונות טבע (רעידות אדמה, צונמי), או לניהול חדרי טראומה בהיבט הרפואי. מהתחומים הללו, ובעיקר מהתחום הרפואי המטפל בעתות חירום, ניתן ללמוד כי:

תקשורת ומנהיגות אפקטיביות חיוניות בתגובה למצבי חירום, לשם הבטחת תוצאות בריאותיות טובות יותר והגברת בטיחות המטופלים. מנהיגות יעילה מתבטאת בשיפור מעורבות עבודת הצוות ותפקודו בעת מצבי חירום (Manning, 2016)²

2 תרגום המחברת.

בין ועמיתיו (Boin et al., 2005) מתארים במחקריהם כיצד התמודדו מנהיגים עם אתגרים אסטרטגיים, סיכונים והזדמנויות פוליטיות שעמדו בפניהם, וכן עם טעויות שעשו, מלכודות שנמנעו מהן ונתיבים שבחרו בניהול משבר. הם ניסחו חמש משימות ליבה של מנהיגות במשבר: הפעלת היגיון, קבלת החלטות, הבנת המשמעות, סיום ולמידה. תהליכים אלה כוללים גם הסרת החסמים והמגבלות הארגוניות. הללו תורמים לשיפור ביצועים ומסיעים בהורדת מתחים. קבלת ההחלטות כוללת הערכת אלטרנטיבות וקבלת בחירות קריטיות, בניית צוותים וביצוע המוכיח את התפקוד המנהיגותי בעת המשבר. אין צורך לבצע רק את החובה, אלא גם לשקף את כל מאפייני המנהיגות בהקשר להמשך העשייה (Kadibesegil, 2008).

מנהיגות בעת משבר יכולה לאפשר לאנשים לעלות לקדמת הבמה ולהציע הצעות בלתי צפויות. מנהיג נולד בעת משבר כשמגיע הצורך לשינוי והובלת הציבור (Tutar, 2004). מנגד, בויין והארט (Boin & Hart, 2010) משמיעים ביקורת, וטוענים כי ההערכה האקדמית שמנהיגות חשובה בעת משברים ואסונות היא אימפרסיוניסטית, במקרה הטוב: "אנו יודעים כיצד מנהיג משבר יכולים להחמיר את המשבר: על ידי התעלמות מאיומים מתקרבים, קבלת החלטות 'מטופשות', או על ידי פעולות בדרכים המדגימות חוסר אכפתיות" (שם). כלומר, מנהיגות יכולה לפעול כחרב פיפיות, להיות טובה ולחלץ את המונהגים ממשבר או להיות הרסנית ובלתי אכפתית.

גישות אחרות מציינות כי בעת משבר נדרשת מנהיגות מעובה, המעניקה אפשרות לאחרים להנהיג. הגדרה לתפקידו של המנהל, או המנהיג, בעתות חירום מציג אבוליו (1999). לדבריו, המנהל הוא המנהיג של המנהיגים, תפקידו הם עיבוי המנהיגות הארגונית, האצלת סמכויות ושימוש במשאבי אנוש. מנהיגות מעובה היא מנהיגות המעורבת בחיי הארגון, המאפשרת את פעילותו ודואגת שיהיו בו הרוח, הנכונות והכלים לקבלת החלטות. בנייה של מנהיגות אצל אחרים היא קריטית בזמן משבר. היא מצריכה מנהל הבטוח בעצמו ובסמכותו המקצועית, שתחרות אינה מאיימת עליו, והוא מסוגל לתמוך בעבודתם של אחרים ולהאציל סמכויות. מנהיג כזה הוא בעל סגנון ניהול מבוזר, המזמן לעובדים מצבי למידה לפיתוח מנהיגות פנימית. המנהיגות המעובה משילה את ההילה הכריזמטית של המנהיג והופכת אותו לשותף פעיל עם המונהגים והשותפים להנהגה. במקרה זה הוא אינו איש הכריזמה והחזון הנמצא מעל לעובדים, אלא נתפס כמנהיג הודות ליכולתו להעצים את עובדיו, להעניק להם עצמאות חשיבתית וביצועית, ולאמנם להיות מנהיגים. זוהי תפיסה של "ראשון בין שווים", שיכול בתנאים מסוימים אף לוותר על מנהיגותו ולהיות למונהג (שם). גישות דומות מופיעות גם אצל הריס (Harris 2002) ולית'ווד (Leithwood, 2001), הדוגלים במנהיגות מבוזרת כחלופה למודלים מסורתיים של מנהיגות היררכית. אומנם, הם אינם מתייחסים למנהיגות בעת משבר, אך לטענתם גישת הביזור ועיבוי המנהיגות היא המומלצת בכל עת וזמן.

גם סרג'יובני (Sergiovanni, 1984) הצביע על חשיבות הגישה ההשתתפותית. לדעתו נטל המנהיגות יוקל אם פונקציות מנהיגותיות יתחלקו בין רבים, ואם יתברר שהתפיסה של מנהיגות מעובה היא חלופה מעשית למנהיגות המנהל (שם). המושג "מנהיגות השתתפותית" מתאר סגנון הובלה המתאפיין במנגנונים. המנהיגות ההשתתפותית מקדמת קבלת החלטות משותפת, יוצרת קהילות שיח ומקיימת דיאלוג והבניה מתמדת של ערכים משותפים. מאפיין נוסף של המנהיג המשתף הוא התמקדותו באיתור תרומתו הייחודית של כל אחד מחברי הקבוצה. כך,

אנשים שונים יכולים להוביל את הקבוצה בעת הצורך, ובשלבם השונים של התהליך. מנהיג משתף עוסק בבניית צוותים וקהילות, שם את הדגש על פיתוח אישי ומקצועי של אנשיו, ומתמקד בעבודת הצוות ובפירותיה. המנהיגות ההשתתפותית משלבת בתוכה עיקרון של הדדיות בין מנהיג למונהגים. היא מכוונת לתכלית מסוימת, ומבוססת על התנסויות הקשורות ביחסים בין-אישיים (Coleman, 2008). כאשר המנהיגות נעשית משותפת למנהיג ולקבוצה, הופך התהליך השיתופי למנהיג האמתי (Chrislip & Larson, 1994). בבית הספר מאפשרת קבלת ההחלטות המשותפת מעורבות של בעלי תפקידים נוספים בתהליך פתרון בעיות וניתוחן. הדבר משפר את איכות ההחלטות המתקבלות באופן כללי, כיוון שהן אינן נסמכות על כישוריו המוגבלים של המנהל (אופלטקה, 2015).

שנת 2020 הביאה שינוי דרמטי למסגרות השגרתיות, בכל תחומי החיים המוכרים והידועים, ובכללן למערכות החינוך. שינוי זה גרם בהכרח לתמורות בתהליכי המנהיגות, להגדרות מחדש של יחסי כוחות ולעיצובם. מנהיגים חינוכיים מתחבטים בשאלות רבות ומורכבות, כל שכן בעת שהתגלגלה לפתחם מגפה לא מוכרת וסיטואציה שחייבה מעבר כלל מוסדי ללמידה והוראה מרחוק (Loriggio, 2020). מעבר שכזה דורש מוכנות והיערכות משמעותית, ואילו במקרה שלפנינו הוא אירע בתוך 48 שעות (Nissim & Simon, 2019).

מנהיגות הסתגלותית בשעת משבר

מנהיגות הסתגלותית (Adaptive Leadership) אינה עניין שבשגרה. היא מוגדרת כהסתגלותית במצב ייחודי הדורש תגובה מחוץ לכלים או לרפרטואר התגובות המקובלים. זוהי תגובה המורכבת מהפער שבין השאיפות והמטרות ליכולת המבצעית, שלא ניתן לסגור אותו באמצעות המומחיות, התהליכים הרגילים והנהלים הקיימים. מנהיגות הסתגלותית היא מסגרת מנהיגות מעשית, המסייעת לאנשים וארגונים להסתגל ולשגשג בסביבות מאתגרות. גישה זו מתבססת על מסד מחקר שנבנה במשך יותר משלושה עשורים על ידי חפץ (Heifetz) ולינסקי (Linsky). מחקריהם עיצבו את ההגדרות ושירטטו את הגבולות להכשרה ולפיתוח מנהיגות (Heifetz et al., 2009). גישה תיאורטית זו הולמת את ניתוח הסיטואציות השונות, שהמציאות הניחה לפתחנו.

מנהיגות הסתגלותית בשעת משבר היא גישה המתארת את מימוש המנהיגות לנוכח סיטואציות מורכבות, המחייבות הסתגלות מהירה, שלמולן אין די בסמכות. מנהיגות הסתגלותית מתוארת כפעולה המבוססת על הנחות יסוד של חשיבה מערכתית רחבה. המנהיג מניע תהליכים ששותפים להם אנשים רבים. לכן מנהיגות הסתגלותית לא מדגישה את המנהיג היחיד, בעל הסמכות, אלא את המערכת המגיבה לשינויים שונים בסביבתה (Heifetz et al., 2009, p. 14). לדעת חפץ ועמיתיו (שם) נדרשת יכולת התבוננות מערכתית על סוגיות שונות המחייבות הסתגלות, מתוך הבנה ועשייה במרחב מוגדר וקונקרטי. כך, מתוך הבנה מערכתית ניתן לפעול להובלת שינוי מערכתי. המנהיגות ההסתגלותית מתייחסת לפעולה ולא לאדם, ולכן יכול כל אדם, מכל פוזיציה, לפעול לקידום שינוי מערכתי ולממש את מנהיגותו, מתוקף עמדה של מנהיגות הסתגלותית. תהליך זה מערב סיכון ביחס למוביל המהלך. צור (2004) מגדיר את המנהיגות ההסתגלותית כבעלת משמעות מרכזית בעיקר במצבי חירום.

במצבים אלה אוכלוסיות מגוונות נושאות עיניהן אל המנהיג בתקווה לסיוע, לתמיכה, לעזרה ולשמירה מפני הגורם המאיים, מחולל השינוי. משברים הם הזדמנות לגילוי מנהיגות, ומבחן למנהיגות קיימת. משבר הוא מצב שבו מאבדת המערכת מגמישותה, בעקבות כשל בהתמודדות עם האיום או בעקבות קושי להגיב מעשית למפנה קריטי ברצף השגרה. בעתות משבר איומים הופכים למציאות, ואירועים לא רצויים, שהיה חשש מפניהם, מתרחשים הלכה למעשה והופכים מתרחיש דמיוני לאירוע מציאותי. ג'ניס (Janis, 1989) מתאר מצב המקצין את הלחץ הפסיכולוגי של יחידים או של המערכת כולה. לדבריו, במעבר מתרחישי אימים למשבר אמתי, חוצות המערכות השונות את סף הסיבולת שלהן. לכן, משברים עלולים להאריך את משך הזמן הדרוש למערכות להתמודד עם המצב החדש, ולצמצם את יכולתן לפעול. מסיבות אלה נודעת חשיבות רבה לדרכי הטיפול במשבר. מנהיגים בעלי ניסיון בניהול משברים עשויים להשתמש במשבר כמנוף לשינויים וליצירת מציאות חדשה שתיטיב עם המונהגים (צור, 2004).

יתר על כן, בשעת משבר נוטים מנהיגים להציג מגוון רחב של רגשות במאמציהם לנהל את עובדיהם. הם חייבים להפעיל שיקול דעת בנוגע לשאלה אילו רגשות להביע ואילו לא (George, 2000). המפרי ועמיתיו (Humphrey et al., 2008) ציינו שבעתות משבר חשוב שמנהיגים ידעו לנהל ולווסת את רגשותיהם כשהם מתמודדים עם אירועים שליליים בעבודתם. בתקופות אלה עליהם להביע בפומבי רגשות המציגים ביטחון ואופטימיות, אף אם הם חשים דאגה וחרדה מהמצב שנוצר (אופלטקה, 2018). מחקרים עכשוויים גורסים כי מוטב למנהיגים לאמץ אסטרטגיה המכונה "לצאת למרפסת". גישה זו מתארת טקטיקה של התבוננות על התהליכים מפרספקטיבה מרוחקת מעט, המשקיפה מ"מבט על" ומאפשרת קבלת החלטות התואמות את גישת המנהיגות ההסתגלותית (Laur et al., 2021). השילוב בין המושג הסתגלות למושג מנהיגות, מספק גישה מתאימה לפתרון בעיות ותגובה לסוגיות המורכבות שיצרה המגפה. למעשה, זו הגישה שכותבי המאמר ניסו לאמץ במחקר, כמו בהתנהלות השוטפת, כריאקציה לתהליכים שכפתה מגפת הקורונה על המכללה; שהיא מוסד להשכלה גבוהה לומד ומלמד, מכשיר מורים ובעל מחויבות ארגונית ואזרחית למרחב הצפוני של מדינת ישראל (Nissim & Simon, 2020).

מנהיגות בעת משבר מתפקדת במצב המשתנה במהירות, ועשוי לדרוש יישום גישות מנהיגותיות דינמיות, קבלת החלטות והתנהגויות הקשורות לקביעת מטרות, ושמירת יחסים בין חברי ארגון. במחקר זה, גישות תיאוריות של מנהיגות מסתגלת ומנהיגות מעובה מהוות את עמוד השדרה התיאורטי התומך במכלול התהליכים המוצגים בניתוח המקרה שלפנינו. המטרה היא לנסות ולחלץ תובנות על מנהיגות הסתגלותית של מוסד אקדמי, המתמודד עם סיטואציה ייחודית: מגפה עולמית שכפתה סגר וריחוק חברתי. ביקשנו לבחון האם ההנהגה אכן יישמה גישות מנהיגותיות בהלימה לגישות המתוארות בספרות המחקרית, וכיצד הוערכו הצעדים האלה על ידי מרצי המכללה.

מתודולוגיה

שאלות המחקר:

1. מהם המאפיינים המנהיגותיים שבהם נקטה הנהגת מכללת אוהלו בעת מגפת הקורונה ?
2. כיצד העריכו המרצים את הצעדים שבהם נקטה הנהלת המכללה?
3. מהן התובנות המרכזיות שניתן לחלץ ממקרה מבחן זה, כדי ליצור דפוס התנהלות מנהיגותי בעל ערך לארגון אקדמי בעת חירום?

מטרות המחקר:

1. לנתח את התהליכים המרכזיים שהובילה הנהגת מכללת אוהלו בעת התפרצות מגפת הקורונה להבטחת התנהלות הארגון בעת חירום.
2. לבחון (כמותית) מהי מידת הערכת המרצים לצעדים שנקטה הנהגת המכללה.
3. לחלץ תובנות ומסקנות יישומיות למנהיגות הסתגלותית בארגון אקדמי בעת חירום. השערת המחקר: ימצא קשר חיובי בין החלטות ההנהלה שהתקבלו באופן זמיש לבין שביעות הרצון של מרצי המכללה מביצועי ההנהלה.

אוכלוסיית המחקר

המחקר כלל 48 נבדקים: מהם 38 מרצים בתחום החינוך (79.2%), 5 מרצים בבית ספר לחינוך גופני (10.4%) ו-5 מרצים במגוון דיסציפלינות (10.4%). לעשרה מרצים ותק קטן מחמש שנים (20.9%), 19 מרצים ותק של 5-10 שנים (39.6%), ול-19 מרצים ותק של עשר שנים ויותר (39.6%).

כלי המחקר

השאלון כלל 17 היגדים שדרשו מענה מספרי (סולם ליקרט 1-5) כאשר ערך גבוה ייצג מידת הסכמה רבה עם הנאמר בהיגד. היגדים אלה שויכו לשבעה תתי נושאים: שימור הקשר הישיר עם הנהלה (היגדים: 1,3,4,8,9,10,15,16); ניהול תהליכי ההכשרה וההתנסות (היגדים: 5,6,7,13); התמדה בהוראה מרחוק וקשר עם סטודנטים (היגדים: 6,14); מידת קושי אישי (היגד 11); רצון המרצים למעורבות בהחלטות ההנהגה (היגד 2); עמדה באשר לשימור שינויים לאורך זמן (היגד 12); ותדירות השימוש במשאבי המכללה (היגד 17). עבור כל נבדק חושב ממוצע תשובותיו להיגדי כל אחד משבעת תתי הנושאים, וכך הוגדרו שבעת מדדי המחקר. לוח 2 להלן מציג סיכום של מאפייני המדדים.

שיטת המחקר: מחקר פעולה בשיטה מעורבת

זהו מחקר פעולה (חלוץ) בשיטת מחקר מעורבת, איכותית וכמותית. אנשי חינוך הגדירו את מערכת היחסים בין מחקר לבין רפלקציה באופן הבא: מחקר פעולה רפלקטיבי הוא מחקר עצמי, שהמשתתפים מבצעים על מנת לשפר את עבודתם בתהליך רציונלי, במטרה להבין את המצבים האישיים והחברתיים בעבודתם ולהיות מסוגלים להסבירם בפומבי (Henry & Kammis, 1985). המחקר הנוכחי מצביע על קשר בין פרטים בארגון, הפועלים בשיתוף פעולה. תהליך

מחקרי רצינולי מפרש את הפעולות על סמך נתונים: יומן חוקר, תצפית, איסוף מסמכים ותוצרי המשתתפים - על מנת שיוכלו להסביר את מצבם בפומבי. שיתופיות והשתתפות מתרחבות במחקר של בעלי עניין, כשמתקיים בין החוקרים למשתתפים שיח המאפשר חשיבה רפלקטיבית.

הליך המחקר:

חלקו הכמותי של המחקר מתבסס על ניתוח מסמכים, פרוטוקולים, חוזרי משרד החינוך והחלטות ההנהלה, כפי שהתקבלו ב"זמן אמת". המסמכים נקראו מספר פעמים, עברו ניתוח תוכן לקטגוריות משמעות, והתכנים הוצבו על גבי ציר זמנים כמפורט בהמשך.

בכדי לבחון את הממצאים ולבדוק כיצד התקבלו השינויים וההחלטות בקרב מרצי המכללה - כלומר, יישומן של החלטות בפועל - הסתייענו בניתוח כמותי. לשם כך הופץ שאלון, שנבנה במיוחד לצורך זה, לכלל מרצי המכללה. ההפצה הייתה חד שלבית. השאלון עבר תיקוף נראה על ידי שלושה מומחי תוכן בעלי תואר דוקטורט בחינוך. השאלון נשלח על ידי המזכירות האקדמית לכלל מרצי המכללה. שיעור ההשבה היה 37%, שהם 48 מרצים, המהווים מדגם מייצג. הנתונים עברו עיבוד סטטיסטי במבחנים המקובלים. הממצאים מוצגים בהמשך.

ניתוח התוכן הצביע על מספר קטגוריות משמעות מרכזיות: יישום הנחיות המדינה; שימור תהליכי ההכשרה, ההוראה והלמידה; המשך קיום ההתנסות המעשית; והקפדה על שימור הקשר הבינאישי עם המרצים והסטודנטים. על בסיס הקטגוריות, המוצגות בממצאים, יצרנו מודל גרפי המנתח את הסביבה הארגונית לאור התהליכים שנוצרו. תהליך זה מבקש לתאר תמונת מצב מורכבת ועדכנית, המשקפת, ככל הניתן, את הסיטואציה הייחודית שנוצרה: התנהלות של מנהיגות מסתגלת במוסד אקדמי בעת חירום משברית שנוצרה במגפת הקורונה. נושא מחקרי חדיש שטרם נחקר.

בשלב השני יוצא המחקר מהספרות התיאורטית, דרך תיאור וניתוח החלטות והצעדים שנקטה הנהלת המכללה (ניתוח התוכן האיכותני), ומנסה לבחון ולהעריך באמצעות ניתוח כמותני את החלטות שהתקבלו. הניתוח מתבסס על הערכת המרצים את פעילויות הנהלת המכללה, ואת האופן שבו הם יישמו את החלטותיהם.

אתיקה

החוקרים מעורבים במחקר זה הן כחוקרים והן כבכירי הנהלת המכללה. לבחירה בשיטת המחקר יש משמעות אתית (Wester, 2011) כיוון שמדובר בסביבת העבודה היומיומית, החברתית והערכית של החוקרים. אימוץ הגישה המחקרית לווה במחשבות, התלבטויות וחששות מפני הממצאים, ובעיקר מפני המשמעויות היישומיות. בחירת גישת המחקר, המוצגת לעיל, מקורה ברצון לבסס מחקר ניטרלי, ככל הניתן, בהלימה לסיטואציה הנחקרת. החוקרים אימצו את התיאוריה המנהיגותית, המתבססת על אסטרטגיה המכונה "לרדת מרחבת הריקודים ולעלות למרפסת" (Heifetz et al., 2009). גישה זו דורשת שילוב של יכולות התבוננות בסיטואציות מתוך הבנה מערכתית. על החוקרים להוביל ("רחבת הריקודים") ולבחון מצבים מתוך פרספקטיבה מרוחקת ואובייקטיבית, ככל הניתן ("לצאת למרפסת"). אחת ממטרותיו המרכזיות של מחקר מסוג זה היא לתרום לתחום הידע ולחברה הנחקרת (Denzin & Lincoln, 2002).

בכדי לנסות למזער הטיות אפשריות, כבכל מחקר פעולה מסוג זה, הנובעות ממעורבות החוקרים

בחקר עשייתם (ומיחסי הכוחות והמרות בין החוקרים למרצים) אומצה הגישה המקובלת במחקר איכותני, הרואה בחוקר עצמו את כלי המחקר המרכזי ובמחקר או בנחקרים ככאלה שאינם מהווים אובייקטים למחקר אלא 'זולת', הנמצא בדיאלוג עם החוקר (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001). המחקר האיכותני מתואר מטבעו כניצב במערכת יחסים שיתופית בין החוקר לנחקרים (שם). מערכת יחסים שיתופית מבוססת על יחסי "אני-אתה", המתקיימים במפגש בין שותפים המתפתחים ומועצמים מתוך דיאלוג המתנהל ביניהם (Gadamer, 1996). מערכת יחסים כזו מותנית בקיומם של מספר תנאים: כבוד הדדי, עניין משותף, הקשבה, פתיחות והתחשבות איש בצורכי שותפו. החוקר שואף ליצירת תנאים אלה בבואו לערוך מחקר. כמו כן, עליו להתמודד עם סוגיות אתיות המתעוררות בהיותו שותף למערכת יחסים כזו.

מהטעמים האקדמיים, כמפורט לעיל, ומתוך רצון להקפיד הקפדה יתרה על כללי האתיקה נבחרה שיטת מחקר מעורבת: החלק האיכותני, כבכל מחקר איכותני, הינו סובייקטיבי ופרשני, ומתבסס על מסמכים (פרוטוקולים, ישיבות, הנחיות וחוזרים של משרד החינוך) ועל אימוץ גישה פרשנית מבוססת תיאוריה מעוגנת בשדה (שקדי, 2013). החלק הכמותני משלים את הסוגיות שעלו בחלק האיכותני. הוא מתבסס על שאלון שהופץ למרצי המכללה, ובו ניתנה למרצים האפשרות לענות באופן חופשי וכנה. השאלות ביקשו את הערכת המרצים למספר סוגיות ארגוניות, דוגמת תפקוד ההנהלה, הקושי שהמרצים חווים לנוכח השינויים שחייבה התקופה, השימוש במשאבי המכללה, הוראה ולמידה מרחוק, ועוד. נושאי השאלות כונו לסוגיות ארגוניות ותעסוקתיות משמעותיות, שאיסוף הנתונים לגביהן יכול לנווט את כיווני הפעולה העתידיים של הנהגת המכללה. בשל חשיבות הנושא התבקש משוב מצד המרצים, שיהווה אינדיקציה למהלכים שנעשו ולא לה שיעשו בעתיד.

הנתונים נאספו ועברו מבחנים סטטיסטיים כמקובל. הניתוח הכמותי מאפשר היצג ניטרלי ואובייקטיבי בהשוואה למלל איכותני-פרשני. כדי לבסס את האובייקטיביות והניטרליות הושו חלק מהממצאים לממצאים שעלו במחקר קודם שלנו. המחקר הקודם בחן עמדות סטודנטים כלפי למידה מרחוק, ובו עסקנו בהערכת המרצים, הערכת המכללה והיבטים אישיים מנקודות ראותם של הסטודנטים (Nissim & Simon, 2020). בדיון ובסיכום מוצגים גם ממצאי השוואה זו, המאירה מזווית נוספת את הסוגיה, ומאפשרת התבוננות רב-ממדית על הסיטואציות המורכבות.

זאת ועוד, במחקר הקפידו החוקרים על מספר עקרונות לשמירת האתיקה:

1. אנונימיות - עקרון האנונימיות נשמר בהפצת הסקר על ידי המערך הבירוקרטי. בפנייה למרצים הובהר כי המענה על השאלון, שהופץ באמצעות "גוגל דרייב" לכל מרצי המכללה, שומר על אנונימיות. המרצים יכלו לענות את תשובותיהם ללא חשש, או לחלופין ללא חנופה. ברור היה למשתתפים שעמדתם ודעתם תורמות ומסייעות לקידום המחקר, ובעיקר ליישום תוצאותיו בשדה הארגוני.

2. עקרון ההסכמה מדעת - בפתיח לשאלון שהופץ צוין כי החוקרים מבצעים מחקר במטרה להבין לעומק את הסוגיות המורכבות שהתעוררו בעקבות התהליכים שנגזרו ממגפת הקורונה, שהתפרצה בפתח סמסטר ב', ואת משמעותן.

כבכל מחקר העוסק בבני אדם הפרשנות מורכבת, והסיכוי להטיה שריר וקיים. הספרות

העוסקת בסוגיות אתיות במחקר איכותני עשירה ומגוונת (למשל: דושניק וצבר-בן יהושע, 2001). לספרות זו יש שני מאפיינים: ראשית, היא מבוססת על ההנחה שבמהלך המחקר מנהלים החוקר והנחקרים דיאלוג המייצג את קולם. שנית, אתיקה של שיתופיות בין המשתתפים השונים מאפשרת להם להיות מעורבים בהקשר המחקרי, ובו-זמנית ללמוד ולחקור. הלמידה והחקירה מתבטאות בפרשנויות מושכלות של המצבים המורכבים, שאותן הם מבקשים לשתף גם עם המשתתפים האחרים (שם). אנו סבורים שחרף המורכבות מסייע המחקר הנוכחי ליישום השינויים הרצויים, בשיתוף מרצי המכללה, ושלממצאים שעלו בו יש תפקיד חשוב בכך.

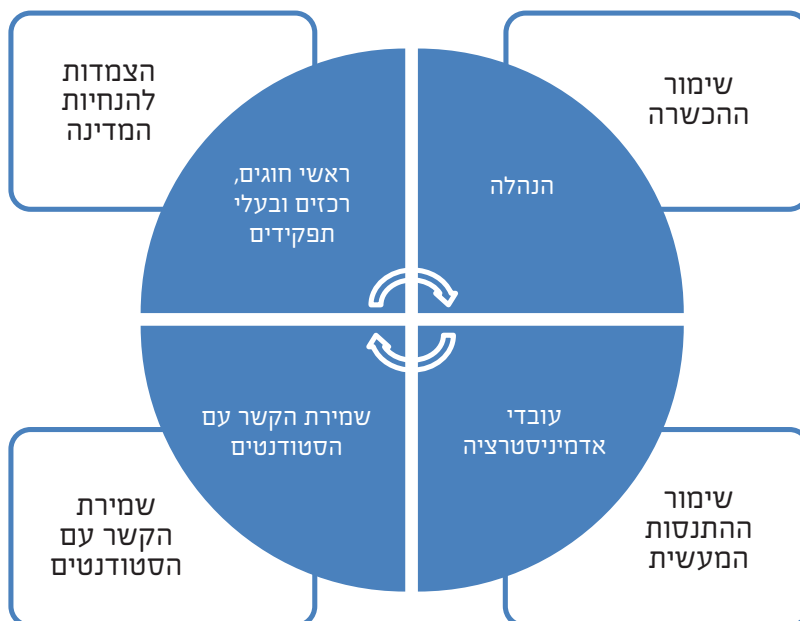
ממצאים

מהתיאוריה לפרקטיקה: כיצד פעלה מנהיגות מכללת אוהלו עם פרוץ מגפת הקורונה - ניתוח התוכן האיכותני

עם פרוץ המשבר הוגדרו מספר מטרות מרכזיות. הללו כיוונו את התהליכים השונים שבהם נקטה המכללה לאורך תקופת הקורונה. להלן המטרות:

איור 1:

מבנה ארגוני מכללתי, והגדרת המטרות המרכזיות בעת התפרצות הקורונה



נמצאו קטגוריות התוכן הבאות:

1. **יישום הנחיות המדינה** - לאור ההנחיות השונות והמדורגות על ריחוק חברתי עד כדי סגר כללי, נאלצה המכללה לצמצם כוח אדם שהיה נוכח במכללה, ליישם הנחיות לשמירה על מרחק, להגביל את מספר האנשים, להקפיד על כללי היגיינה שנקראו ה"תו הסגול", ולאור הסגר וההנחיות על ריחוק חברתי התנהל מעבר כלל מכללתי ללמידה והוראה מרחוק. כל ההנחיות התקיימו במלואן, גם כאשר יצאו הנחיות סותרות ועדכונים מדי כמה שעות, לעיתים מחוץ לשעות העבודה המקובלות. למידה מרחוק מהווה אתגר לסגל המרצים אך גם לסטודנטים. נקודות המוצא הייתה שאין דבר הברור מאליו, וגם אין לסמוך על כך שכולם קוראים את המידע שמגיע.

2. **שימור והחזקת תהליכי ההכשרה** - המוטו שעליו הוחלט היה: "ממשיכים כרגיל במוד שונה מהרגיל". מאז ההכרזה על הסגר התרחש מעבר זמיש, בתוך 48 שעות, של 500 קורסים, 1500 סטודנטים, ו-140 מרצים למוֹד (Emergency Remote Teaching (ERT), באמצעות פלטפורמות שונות. מרביתן ב-ZOOM, שהייתה חדשה ובלתי מוכרת עד לנקודת זמן זו.

3. **המשך קיום ההתנסות המעשית (פרקטיקום)** - חלק מרכזי בליבת ההכשרה להוראה הינו ההתנסות המעשית. הוחלט להמשיך לקיימה באמצעות מפגשים של הוראה ולמידה מרחוק. הסטודנטים לימדו את תלמידי בתי הספר באמצעות הזום. כשהתאפשר לחזור אל בתי הספר והגנים הם המשיכו ללמד ולהתנסות במוד רגיל. באותה עת נערכה היחידה להתנסות מעשית לשלושה תרחישים שיתאימו לכל האפשרויות בעת מגפת הקורונה (התנסות מרחוק, התנסות היברידית, התנסות פרונטלית במוסדות ההכשרה). כלל הגורמים המעורבים במהלך ההכשרות היו שותפים לתהליכים (סטודנטים, מדריכים פדגוגיים, מורה מאמן, בתי הספר והגנים, וכולי).

התקיימו ישיבות בתדירות גבוהה, והמידע היה שיתופי ושקוף. ההחלטות התקבלו בשותפות.

4. **שימור הקשר הישיר עם הסטודנטים, המרצים ועובדי המנהל** - נקבע המוטו "אנחנו (הנהלת המכללה) שם בשבילכם כל הזמן". הוחלט על שימור הקשר ועל תקשורת מקרבת כל העת עם כולם: סגל מנהלי, סגל אקדמי וסטודנטים. הוחלט על יצירת שגרה שבה נשמר קשר אחת לתקופה, באמצעים הבאים: הדואר האלקטרוני, שיחת טלפון אישית בין ראש החוג או המרצה לסטודנטים, הפעלת אגודת הסטודנטים ורתימה של סטודנטים לתהליך, פתיחת שיחות זום בין בעלי תפקידים לסטודנטים, שירותי תמיכה של הדיקנט, שירות ייעוץ פסיכולוגי רגשי, שיחות באמצעות תוכנת פייסטיים עם ראשי חוגים, ופעילות חברתית בזום.

ארבעת הנקודות המרכזיות הללו כיוונו כאמור את התהליכים השונים שבהם נקטה המכללה לאורך תקופת הקורונה. נתאר להלן בנקודות את מגוון הפעולות המרכזיות שננקטו על ציר הזמן:

שלב 1 - מה־12 במרץ 2020 ועד ה־20 באפריל 2020. תקופת הסגר ואי הוודאות. מעבר זמיש להוראה מרחוק, פעילות ניהולית מרחוק והסתגלות למצב חדש:

12.3.2020 - עם קבלת הנחיות המדינה על הסגר הצפוי התקיימה ישיבת היערכות-חירום של הנהלת המכללה. המטרה הייתה יצירת מוכנות חירום של יחידת החדשנות והתמיכה הטכנית בלמידה והוראה מרחוק (ERT). לצורך כך הוקם חמ"ל (חדר מצב). בצהריים נשלחו מכתבים לכל אנשי הסגל והסטודנטים מטעם ראש המכללה. הנושא המרכזי במכתבים היה ההנחיות,

והסבר כי בתוך 48 שעות מקבלת ההודעה על הסגר תעבור המכללה להוראת חירום מרחוק. 15.3.2020 - תחילת ההוראה מרחוק. כל הקורסים וההתנסויות עברו להוראה מרחוק. 16.3.2020 - התכנסות מועצה אקדמית פנימית; מוכנות ראשי החוגים. כל ראשי החוגים מדווחים על המוכנות.

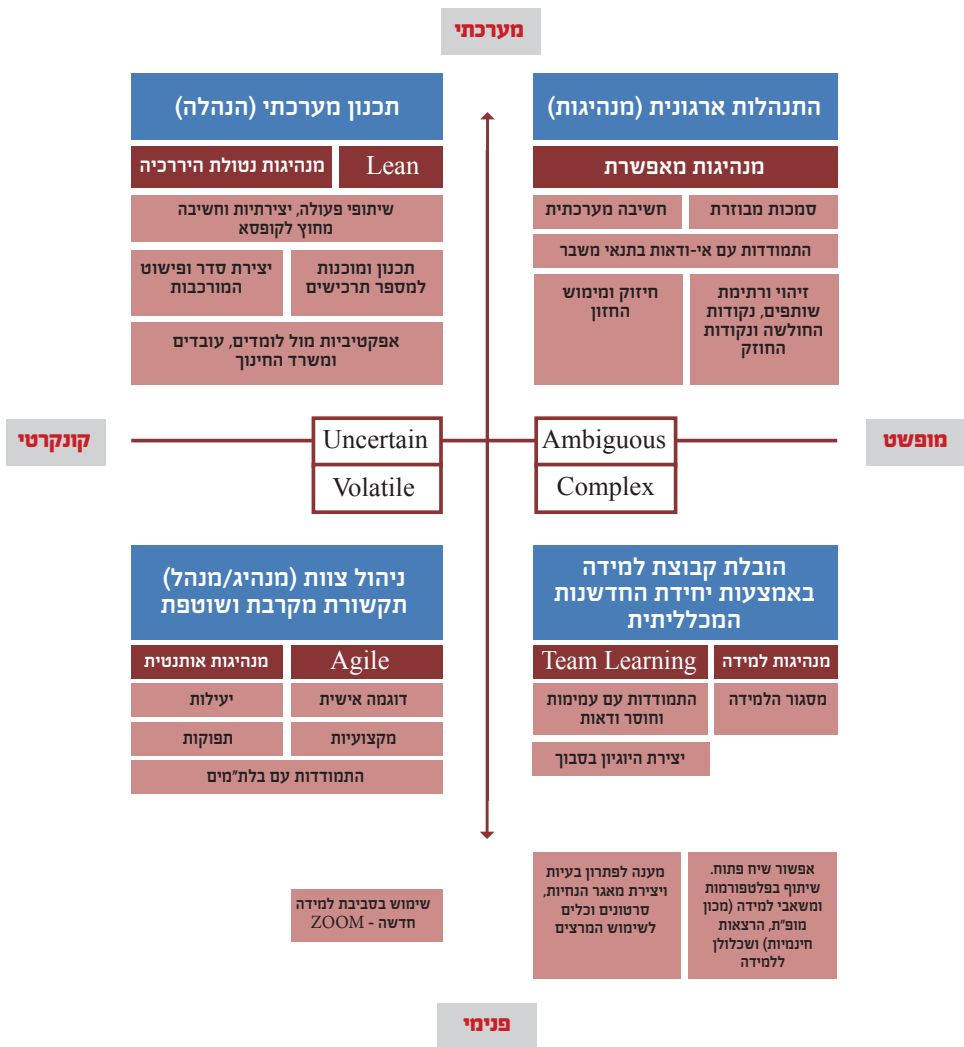
- שלב 2 -** מה־20 במאי 2020 ועד סוף הסמסטר, ב־26 ליוני 2020. תפקוד ב"שגרת קורונה":
1. תגבור והאצת תהליכי ההיערכות למבחנים מקוונים במגוון דרכי הבחנות (רב מלל, רב ברירה, בעל פה, ועוד). הכנת תשתית טכנולוגית על ידי מרכז החדשנות ויחידת המחשוב. היערכות של מדור בחינות ואנשי המנהל האקדמי.
 2. הסטודנטים הוזמנו בהתאם להנחיות "תו סגול" (הנחיות המדינה לשמירה על ריחוק; היגיינה, סידורי ישיבה, מסכות, שיבוץ לכיתות לפי מספרי משתתפים למ"ר, ועוד) למספר מפגשי השלמה להתנסות המעשית והדידקטיקה, ולשיעורים מעשיים (חינוך גופני, מעבדות מדעים והתנסות מעשית).
 3. היערכות יחידת החדשנות - פתיחת פורטל בתוך המודל, ובו סרטונים, הסברים ומערך תמיכה והדרכה מקוון וסינכרוני.
 4. לאחר השלב המפתיע, הראשוני, ראינו בשלב השני של הסמסטר יוזמות שונות ופרץ של יצירתיות מחדשת מצדם של אנשי צוות, מרצים, ובעלי תפקידים: יצירת סרטוני ברכה, יצירת שירים, העשרה והנחייה טכנולוגית של ראשי חוגים, ועוד.
- לאורך כל התקופה, מאמצע חודש מרץ ועד לסוף הסמסטר השני, לאחר ההחלטה על ארבעת עקרונות המעטפת ויישום ההנחיות, ננקטו הצעדים הבאים:
1. כל בעלי התפקידים יישמו את הנחיות ההנהלה והגדילו לעשות. ראינו גילויי מנהיגות והובלה של ראשי חוגים, שהתבטאו בתמיכה במרצים ובסטודנטים בלמידה מרחוק. המרצים הסתגלו לשינוי, השתתפו במספר ישיבות זום בהובלת ההנהלה, ובישיבות הדרכה והכשרה מטעם יחידת החדשנות.
 2. מתן תמיכה שוטפת על ידי יחידת החדשנות (פעמיים בשבוע נערכו ישיבות זום של מרצים לתמיכה טכנו-פדגוגית).
 3. דיווחים שבועיים של כל המרצים לראשי החוגים (קבוצות וואטסאפ, ישיבות זום, דוחות כתובים ובקרה על המודל).
 4. שיתופיות בין מרצים במגוון פלטפורמות. שיתוף הידע והניסיון שנצבר לגבי שיטות הוראה ופרקטיקות לשיפור.
 5. סיום חוזה ההתקשרות עם החברה המפעילה את פלטפורמת יוניקו והשתלטות ה"זום" על ההוראה הסינכרונית.
 6. הצע רחב של קורסים, מפגשי הנחיה והדרכה, והשתתפות פעילה ומשמעותית של מרצים ומדריכים פדגוגים במגוון רחב של הרצאות והכשרות מטעם מכון מופ"ת.
 7. מתן מעטפת תמיכה לסטודנטים (שיחות זום עם ראש המכללה, ראש הפקולטה ומרצים, טלפונים של מדריכים פדגוגיים וראשי חוגים, ניהול קובץ פניות), שיחות בתוכנת פייסטיים, טלפונים מטעם בעלי תפקידים ויעוץ פסיכולוגי לתמיכה רגשית.
 8. התנסות מעשית ייחודית מרחוק, שבה הסביבה הדיגיטלית מחליפה את הכיתות. מדריכים פדגוגיים מכשירים את הסטודנטים להוראה מרחוק, מורות וגננות מכשירות ומנחות יחד עם

- הסטודנטים את התלמידים בבתי הספר ובגנים, במגוון רחב של משימות ומטלות לימודיות. כולם מתנהלים ומסתייעים בתוכנת זום.
9. איסוף מגוון תוצרים של ההתנסויות המעשיות ותיעודם. ניתוח התהליכים ויצירת מודל אוהלו ייחודי להתנסות מעשית והכשרה בהוראה בעת חירום. המודל הופץ על ידי משרד החינוך למכללות רבות נוספות.
10. קיום ישיבות הנהלה מרחוק, בתדירות של אחת לשבוע, באמצעות הזום.
11. שמירת הקשר עם הסטודנטים והסגל באמצעות הכנת סרטון ברכה מצולם שהופץ לכל הסטודנטים בחג פסח, טקס הרמת כוסית מכללתית ביחד עם המשפחות בזום.
12. אחרי גרת חג הפסח הבקרה על התהליכים האקדמיים הועברה לאחריותם של ראש הפקולטה לחינוך וראש בית ספר לחינוך גופני. ראשי החוגים ורכזי ההתמחויות נושאים באחריות משמעותית ומנהלים באופן הדוק.
13. קיום חשיבה והיערכות לדרכי הערכה, מבחנים ועבודות, באופן מקוון. התייעצות וניהול התהליך נעשו על ידי ראשי החוגים וראשי הפקולטה.
14. רכישת רישיונות זום והרחבת פס האינטרנט, בדיקה עם מופ"ת מהם השירותים שניתן להסתייע בהם בעת המיוחדת הזאת, בדיקת המודל לביצוע השיעורים.
15. עדכון שוטף של חברי הסגל האקדמי והמנהלי, באמצעות הודעות ומכתבים, לגבי הצפוי בשבועיים הקרובים.
16. קיום שיחות חודשיות בזום של ראש המכללה, ראשי הפקולטות וראשי החוגים עם כלל המרצים.
17. פעולות המכוונות למרצים: סיוע למרצים שלא שולטים בהוראה מרחוק ותמיכה אישית בהם. חמ"ל תומך ומעדכן במרכז החדשנות - הקניית ידע במפגשי זום שבועיים. הפצת מידע על מפגשים, הרצאות והכשרות שונות (מופ"ת, ועוד).
18. פעולות המכוונות לסטודנטים: כל שבועיים יצאו מכתבים לסטודנטים על ידי ראש המכללה, ראש הפקולטה, ראש בית הספר וראשי החוגים. בשבועיים הראשונים יזמה המכללה שיחות טלפון אישיות עם כלל הסטודנטים. את השיחות עם סטודנטים משנה א' קיימו ראשי החוגים. סטודנטים משנים ב' ו-ג' שוחחו עם המדריכים הפדגוגיים שלהם. השיחות עם סטודנטים משנה ד' נעשו עם מנחי הסטאז'. צוות הדיקנט פתח קובץ ייעודי לפניית סטודנטים בנושאים שונים - כל הפניות טופלו.
19. הפצת משובים וסקרים על הלמידה מרחוק ודיוק "תוך כדי תנועה" של הקורסים השונים, דרכי ההוראה הותאמו לתהליכי ההערכה של הקורסים שנלמדו מרחוק.
- אחד מכללי היסוד שהנחו את מנהלי המכללה כמקבלי ההחלטות, היה לספק לכל העובדים את המידע המתאים והרלוונטי, בזמן אמת וללא שהיות. גישת ראש המוסד הייתה לא להלאות בפרטים לא מדויקים, שיצאו חדשות לבקרים בתקשורת, ולהמעיט במידע חסר תועלת. להקפיד על מידע מדויק לפרטים, מבלי להציף במידע מתעתע או בתרחישים לא ממשיים. לייצר ככל הניתן ודאות ויציבות "בבית" בשעת משבר, כשכל העולם סוער בחוץ. להעניק תחושת שייכות, "שיש על מי לסמוך", ובעיקר להציע ליווי ומעטפת.
- אם נרצה לסכם את כל שנאמר לעיל, המוטו המרכזי והמשמעותי, בעינינו, שכיוון את תהליכי ההובלה והמנהיגות בעת משברית זו הוא: "השטחת עקומת ההיררכיה ומתן מרחב פעולה, בדגש

על אפשר". כלומר, בשעת משבר ואי ודאות רצוי להשטיח את עקומת הסמכות ולהרחיב את מניפת ההיררכיה. תהליך כזה עשוי לסייע בניהול מיטבי בשעת משבר קיצוני, הכולל חלוקה באחריות ומנהיגות מאפשרת. כל רכו וראש תחום נשא באחריות מלאה, גילה מנהיגות והבין את גודל השעה בכך שצפה כמה צעדים קדימה, תוך מוכנות והיערכות לכל תרחיש (פרונטלי או מקוון). מהמתואר לעיל אנו מבקשים לחלץ מודל תיאורטי, היוצר סינתזה בין מודלים קיימים לתהליכים שאירעו במכללת אוהלו להכשרת מורים, גננות ומחנכים, בעת התפרצות מגפת הקורונה.

איור 2:

ניתוח סביבות המנהיגות המכללתית בעת מגפת הקורונה



לאחר שהצבנו את המסגרת התיאורטית למחקר, וחילצנו תיאור גרפי להנהגת התהליכים השונים, נבקש לבדוק ולבחון את התנהלותנו דרך נקודת המבט של המרצים שהיו שותפים למכלול התהליכים. לאחר השלב הראשון של "ההלם ואי הוודאות", בחלוף חודש לערך (אמצע סמסטר), נכנסנו למעין "שגרת קורונה". ביקשנו לבחון את ביצועי ההנהגה ולהעריך את ההחלטות שהתקבלו באמצעות שאלון משוב. השאלון הופץ למרצי המכללה, שהיו שותפים למכלול התהליכים שתוארו לעיל.

ממצאי החלק הכמותי

לוח 1:

מאפיינים כללים, ממוצע, סטיית תקן ומהימנות מדדי המחקר (N=48)

מדד	מספר היגדים	טווח	ממוצע	ס. תקן	α
שימור הקשר הישיר עם הנהלה	8	2.38-5.00	4.02	.71	.861
ניהול תהליכי ההכשרה וההתנסות	4	3.50-5.00	4.43	.50	.710
התמדה בהוראה מרחוק וקשר עם סטודנטים	2	2.50-5.00	4.61	.53	.648
מידת קושי אישי	1	1.00-5.00	2.35	1.04	--
רצון המרצים למעורבות	1	1.00-5.00	2.35	1.36	--
עמדה באשר לשימור שינויים לאורך זמן	1	1.00-5.00	3.26	1.11	--
תדירות שימוש במשאבי מכלל	1	1.00-5.00	3.68	.98	--

מהימנויות שלושת המדדים הראשונים, על פי מדד אלפא-קרונברך (α), נמצאו גבוהות. הנתון מאפיין מידת יציבות ועקביות גבוהה בהיגדי כל אחד מהמדדים. בשאר המדדים רמות המהימנות לא היו גבוהות. מדדים אלה בדקו מידת קושי אישי, רצון למעורבות של המרצים, היחס באשר לשימור שינויים לאורך זמן, ותדירות שימוש במשאבי המכללה. מדדים אלה מצביעים בעיקר על גישה סובייקטיבית ואינדיווידואלית, ועל פער ושוני משמעותי בין כלל המשיבים (סטיית תקן גבוהה). העובדה שבמענה למדדים אלה אין מידת יציבות ועקביות גבוהה באופן ההשבה, מקשה על הסקת תובנה גורפת ומכלילה מסעיפים אלה. בנוסף, מוצגים בלוח הבא ממוצעי תשובות הנבדקים לכל אחד מ-17 ההיגדים:

לוח 2:
ממוצע וסטיית תקן היגדי המחקר (N=48)

ס. תקן	ממוצע	היגד
.74	4.27	באיזו מידה הרגשת מעודכן במידע רלוונטי לנוכח השינויים
1.36	3.27	האם הייתי רוצה להרגיש מעורב יותר
.95	4.09	באיזו מידה הרגשת שהנהלת המכללה קשובה לצרכיך
.90	4.23	באיזו מידה הרגשת נח לפנות לבעלי תפקידים
.78	4.33	באיזו מידה הרגשת שיש מודעות להמשך קיום תהליכי ההכשרה באופן רציף
.57	4.73	מה מידת התמדתך בתהליך ההוראה מרחוק
.62	4.48	באיזו מידה לדעתך דאגה הנהלת המכללה לשימור ההוראה
.95	3.83	עד כמה לדעתך נשמרה תחושת ה"ביחד" למרות הריחוק החברתי
1.00	4.19	באיזו מידה זכית לתמיכה מצד המכללה (ראשי חוגים, מרכז תמיכה, הנהלה)
1.17	4.15	עד כמה זכית לתמיכה מקולגות
1.04	2.35	מה מידת הקושי האישי שחווית בעת ההתמודדות עם אי הוודאות
1.11	3.26	באיזו מידה לדעתך השינויים של "תקופת הקורונה" ישמרו לאורך זמן
.75	4.17	דרג/י את התנהלות הנהלת המכללה בהובלת התהליכים השונים בסמסטר ב'
.65	4.50	דרג/י את התנהלותך מול הסטודנטים
.79	4.11	דרג/י את מידת הפרו-אקטיביות בהתנהלות המכללה
1.32	3.29	באיזו תדירות נתמכת במשאבי המכללה
.98	3.68	באיזו תדירות קיימת דיאלוגים אישיים עם מרצים, בעלי תפקידים, קולגות

מדיווחי הנבדקים עולה כי הם מתמידיים בתהליך ההוראה מרחוק (ממוצע 4.73), כי לדעתם הם מתנהלים היטב מול הסטודנטים (4.50), וכי לדעתם הנהלת המכללה דאגה לשימור ההוראה בצורה טובה (4.48). כמו כן, הנבדקים העריכו באופן חיובי את המשך קיומם של תהליכי ההכשרה (4.33) וכן הרגישו בנוח לפנות לבעלי תפקידים (4.23). נתון מעניין הוא שהנבדקים לא דיווחו על קושי אישי רב שחוו בעת ההתמודדות עם אי הוודאות בתקופת הקורונה (רק 2.35).

לוח 3:

קשרים בין מדדי המחקר

לבחינת הקשרים שבין מדדי המחר בוצעו מבחני פירסון. להלן המתאמים שהתקבלו:

α	מעל 10 שנים (N=19)		5-10 שנים (N=19)		עד 5 שנים (N=10)		מדד
	ממוצע	ס. תקן	ממוצע	ס. תקן	ממוצע	ס. תקן	
3.50	4.05	.70	4.24	.63	3.55	.69	שימור הקשר הישיר עם הנהלה
1.93	4.43	.55	4.55	.48	4.18	.41	ניהול תהליכי ההכשרה וההתנסות
2.72	4.63	.52	4.76	.63	4.30	.79	התמדה בהוראה מרחוק וקשר עם סטודנטים
4.46**	2.63	.96	1.84	1.01	2.80	.92	מידת קושי אישי
0.11	3.37	1.38	3.16	1.50	3.30	1.16	רצון המרצים למעורבות
2.31	3.21	1.13	3.61	1.20	2.70	.67	עמדה באשר לשימור שינויים לאורך זמן
0.52	3.74	.87	3.78	1.06	3.40	1.07	תדירות שימוש במשאבי מכלל

לוח 4:

מתאמי פירסון בין מדדי המחקר (N=48)

מדד	1	2	3	4	5	6
1. שימור הקשר הישיר עם הנהלה	--					
2. ניהול תהליכי ההכשרה וההתנסות	.747**	--				
3. התמדה בהוראה מרחוק וקשר עם סטודנטים	.035	.293*	--			
4. מידת קושי אישי	-.244	-.173	-.114	--		
5. רצון המרצים למעורבות	.230	-.071	.059	.335*	--	
6. עמדה באשר לשימור שינויים לאורך זמן	.443**	.411**	.095	.031	.192	--
7. תדירות שימוש במשאבי מכלל	.469**	.431**	.094	-.118	.073	.296*

** - p<0.05 * - p<0.01

כפי שעולה מלוח 4, קיימים קשרים חיוביים בעוצמות בינוניות וחזקות בין שימור הקשר הישיר עם הנהלה לבין ניהול תהליכי ההכשרה וההתנסות, עמדה באשר לשימור שינויים לאורך זמן, ותדירות שימוש במשאבי המכללה. כמו כן, קיימים קשרים חיוביים בעוצמות בינוניות בין ניהול תהליכי ההכשרה וההתנסות לבין ההתמדה בהוראה מרחוק, קשר עם סטודנטים, העמדה באשר לשימור שינויים לאורך זמן, ותדירות השימוש במשאבי המכללה. בנוסף, נמצאו קשרים חיוביים בעוצמות בינוניות בין מידת הקושי האישי לבין רצון המרצים למעורבות, וכן בין העמדה באשר לשימור שינויים לאורך זמן לבין תדירות השימוש במשאבי המכללה.

סיכום, דיון ומסקנות:

בחקר המקרה המתואר ביקשנו להדגים כיצד מנהיגות הסתגלותית (Adaptable Leadership) פעלה באופן מעובה במוסד אקדמי להכשרת מורים ומחנכים, והובילה אותו בשעה שהתמודד עם איום לנוכח סגירת מוסדות החינוך וההשכלה הגבוהה. לאור המצב היה צורך להיערך ולייצר פתרון מהיר זריז וגמיש (זמיש) בתנאים של אי ודאות, ובעיקר לשמר את המשך הפעילות הארגונית, שעברה מלמידה פעילה בין כותלי המכללה למערך של למידה, הוראה, התנסות מעשית וניהול מרחוק, תחת הנחיות של ריחוק חברתי וסגר כללי.

בעקבות הקורונה שונתה המטרה המרכזית של פעילות המכללה למספר מטרות משנה ייעודיות תוך התארגנות זמישה; מאופן התנהלות פיזי ופרונטלי, לפעילות ניהולית, הוראתית ולימודית באופן מקוון, בעיקר בפלטפורמת זום. התהליכים הללו אירעו מהר ובגמישות, במטרה להמשיך את תהליכי ההכשרה, לאפשר גמישות בהוראה ולמידה בכל מקום ובכל עת, ולשמור על בריאותם של הסטודנטים ואנשי הסגל, בהתאם להנחיות ולצווים שהוצאו על ידי המדינה. המהירות שבה התרחש המעבר הייתה חסרת תקדים.

יש הסכמה בספרות המחקר שמנהיגים ומונהגים יוצרים בצוותא את המנהיגות האפקטיבית. יחסי מנהיגות הם מודל של אינטראקציה דינמית בין נסיבות, מנהיגים ומונהגים (פופר, 2007). מנהיגות בעת משבר היא מנהיגות הסתגלותית מעובה, הנותנת אפשרות לאחרים להנהיג. המנהל הוא המנהיג של המנהיגים. תפקידו הוא עיבוי המנהיגות הארגונית, האצלת סמכויות ושימוש במשאבי אנוש. המנהל הוא איש המפתח בעיצוב מנהיגים אלה, הוא מאפשר את פעילותם ודואג שיהיו להם הרוח, הנכונות והכלים לקבל החלטות. בנייה של מנהיגות אצל אחרים היא קריטית בזמני משבר. מנהיג כזה הוא בעל סגנון ביזורי, המזמן לעובדים מצבי למידה לפיתוח מנהיגות פנימית. המנהיגות המעובה מסירה את ההילה הכריזמטית של המנהיג והופכת אותו לשותף פעיל עם המונהגים והתורמים. המנהיג נתפס כמי שביכולתו להעצים את עובדיו, להעניק להם עצמאות חשיבתית וביצועית, ולאמנם להיות מנהיגים. בכך המנהל הוא "ראשון בין שווים" (אבוליו, 1999).

כמו כן, חשוב לאמץ מתוך התיאוריה את הגישה הגורסת כי מנהיגות בעת משבר היא מנהיגות מעובה, הנותנת אפשרות לאחרים להנהיג. מהניסיון בשטח נראה כי הגדרה זו מיטיבה לתאר את תפקידו של המנהל או המנהיג בעתות חירום. כדי שהתהליכים הללו יתרחשו באופן יעיל, נדרש להפעיל כישורים ומיומנויות של "מנהיגות מסתגלת זמישות" לנוכח המשבר; לאמץ ערוצים של תקשורת ישירה ונטולת אגו, לאפשר למגוון של גורמים ליזום ולהנהיג, ובעיקר לשטח את

עקומת ההיררכיה. לא עוד מנהיג אחד ומונהגיו אלא כל אחד מחברי הסגל, ראשי החוגים ובעלי התפקידים הופך בעת חירום למנהיג. המנהיגים החדשים נושאים באחריות על תחומים שונים, יוזמים, יוצרים ופועלים בשיתוף פעולה עם מכלול הגורמים.

במענה לשאלת המחקר מהם המאפיינים המנהיגותיים בהם נקטה הנהגת מכללת אוהלו בעת מגפת הקורונה - מכל שתואר לעיל ביקשנו להציב מסגרת של מודל, שלטעמנו מוצעת כתהליך התנהלותי בעתות משבר. אנו מכנים את המודל "לשטח את העקומה ההיררכית בארגון". כלומר, לאפשר ולסייע לכל השותפים לתהליכי הניהול והביצוע לגלות מנהיגות, כל איש בתחומו, ולעבוד באופן אופטימלי לנוכח סיטואציה בלתי צפויה ומורכבת (כמתואר באיור 2). בתחילת המחקר שיערנו כי ימצא קשר חיובי בין החלטות ההנהלה שהתקבלו באופן זמשי - מתוך ראיית טובת ההכשרה, הסטודנטים והסגל - לבין שביעות רצונם של מרצי המכללה מהתנהלות זו. השערת המחקר אוששה על ידי מגוון הממצאים שהוצגו.

במענה לשאלת המחקר מהי עמדת המרצים כלפי אותם צעדים - ממכלול הפרמטרים שהתקבלו מעיבוד ממצאי השאלון שנשלח למרצים ושהוצגו, עולה כי יש שביעות רצון רבה מצד המרצים מאופן התנהלות הנהלת המכללה בעת מגפת הקורונה. זאת על אף שהמרצים נתבקשו ליישם מתודות שונות של הוראה מרחוק, השתנות ההנחיות, ומגוון רחב של הדרכות ושיבות זום, שחרגו מהשגרה ומההתנהלות הרגילה טרם פרוץ הקורונה. המרצים (הנבדקים) על פי דיווחם, מתמידים מאוד בתהליך ההוראה מרחוק (ממוצע 4.73) ולדעתם מתנהלים היטב מול הסטודנטים (4.50). לדעתם הנהלת המכללה דאגה לשימור ההוראה בצורה טובה מאוד (4.48). לדעתם יש מודעות רבה להמשך קיום תהליכי ההכשרה באופן רציף (4.33) והם גם מרגישים בנוח לפנות לבעלי תפקידים (4.23). נתון מעניין הוא שהנבדקים לא ציינו מידת קושי אישי גבוהה שהם חוו בעת ההתמודדות עם אי הוודאות בתקופת הקורונה (רק 2.35). מנגד, ראינו פערים בין דיווחי המרצים בשאלון זה לבין דיווחי הסטודנטים שנבחנו במחקר קודם (Nissim & Simon, 2019). מהצלבת הנתונים והדיווחים עולה כי קיים הבדל בין הערכת המרצים את ההתמדה בהוראה מרחוק לבין הערכת הסטודנטים את אופן ההוראה והתנהלות של המרצים. במחקר הנוכחי מדד ההתמדה בהוראה מרחוק עמד על 4.61 (סטיות תקן 0.53), לעומת זאת ממוצע הערכת אופן ההוראה והתנהלות המרצים כפי שדיווחו הסטודנטים במחקר הקודם (Nissim & Simon, 2019) עמד על 3.12 בלבד (סטיות תקן 0.97). במבחן t נקבע כי ההבדלים מובהקים: $t(229)=10.24, p<0.01$. כלומר, המרצים דיווחו על התמדה טובה יותר בהוראה מרחוק ביחס לדיווחים של הסטודנטים, ובאופן מובהק. כך, שניתן לציין שיש הערכת יתר של המרצים את עצמם מול הערכת הסטודנטים.

במענה לשאלת המחקר מהן התובנות המרכזיות שניתן לחלץ ממקרה מבחן זה כדי ליצור מודלים בעלי ערך מנהיגותי-מסתגל וזמיש בתנאי משבר ואי וודאות - המטרה המרכזית בפעילות המכללה שונתה למספר מטרות משנה ייעודיות ויחודיות למתן מענה להתמודדות עם מגפת הקורונה. התארגנות זמישה למעבר מאופן התנהלות פיזי ופרונטלי, לפעילות ניהולית, הוראתית ולימודית באופן מקוון, בעיקר בבלטפורמת זום. התהליכים הללו אירעו מהר ובגמישות במטרה להמשיך את תהליכי ההכשרה, לאפשר גמישות בהוראה ולמידה בכל מקום ובכל עת ולשמור על בריאותם של הסטודנטים ואנשי הסגל בהתאם להנחיות ולצווים שהוצאו על ידי

המדינה. המהירות שבה התרחש המעבר הייתה חסרת תקדים. כדי שהתהליכים הללו יתרחשו באופן יעיל נדרש להפעיל כישורים ומיומנויות של מנהיגות מסתגלת וזמישה לנוכח המשבר, לאמץ ערוצים של תקשורת ישירה ונטולת אגו, לאפשר למגוון של גורמים ליזום ולהנהיג, ובעיקר לשטח את עקומת ההיררכיה. לא עוד מנהיג אחד ומונהגיו אלא כל אחד מחברי הסגל, ראשי החוגים, בעלי התפקידים הופך בעת חירום למנהיג נושא באחריות, יוזם, יוצר ופועל בשיתוף פעולה עם מכלול הגורמים. גישה זו תואמת את המתואר אצל אבוליו (1999), כי רצוי שהמנהיג יהיה ראשון בין שווים.

כפי שראינו, מנהיגות חינוכית, ומנהיגות במוסד אקדמי חינוכי, הן בעלות מאפיינים ייחודיים. ניתן לראות זאת בהלימה מוחלטת לגישות תיאורטיות שגרסו כי היא כוללת את היכולת לעצב ולהנחיל חזון, לעודד למידה, ליצור שיתוף פעולה והבנייה משותפת של משמעות וידע, מתן הזדמנויות ליצירה והתפתחות, תיווך ידע, יצירת רעיונות, הפצת תפיסות וערכים, שימוש באמונות ומידע, הבניית דיאלוג מתמשך ופיתוח רעיונות חדשים, תוך קיום וניהול תהליכים רפלקטיביים באקלים ערכי משותף ועדכני (שניידר, 2010). אנו סבורים כי בעת משברית תכונות אלה צריכות לבוא לידי ביטוי ביתר שאת, בהתאם למסגרת שאותה היא מנהיגה, ובהלימה לסיטואציה. כפי שצוין אצל אופלטקה (2015), חשיבות המנהיגות בארגון החינוכי היא רבה. כדי להפוך את המחקר לבר יישום בעתות חירום במוסדות להשכלה גבוהה, שרטטנו מספר מודלים גרפים מעשיים, וכן תיארונו בפרוטרוט את השלבים השונים שבהם נקטנו על מנת להמשיך לשמר ולהחזיק את התהליכים הניהוליים והאקדמיים באופן רציף ואיכותי, ככל הניתן, תחת הנסיבות הייחודיות שנוצרו. מכאן, שמגפת הקורונה יצרה איומים, תחלואה ותמותה אך גם הזדמנויות ומנוף לשינוי דרמטי בדפוסי החשיבה, הניהול וגילויי המנהיגות.

מגבלות המחקר:

מחקר זה הינו מחקר ראשוני בגישת מחקר פעולה רפלקטיבי. במקרה שלפנינו החוקרים היו מעורבים גם כמובילי התהליכים המתוארים וגם כחוקרים. מכאן שיש מגבלה אובייקטיבית בחשש מה להטיית תשובות המרצים בשל יחסי עבודה ויחסי מרות בינם לבין מבצעי המחקר. עניין זה קיבל התייחסות רחבה בסעיף העוסק באתיקה. נעשתה חשיבה מעמיקה על בחירת מתודולוגית המחקר, בניסיון למזער הטיות אפשריות. זהו מחקר חלוצי בנושא, שאינו מתבסס על מסד ספרותי נרחב העוסק במישרין בסיטואציות דומות לסיטואציה הנחקרת: מנהיגות הסתגלותית של הנהגת מוסד אקדמי במשבר הקורונה. אוכלוסיית המחקר בחלקו הכמותני הינה מדגם מייצג. מבחינה כמותית, מספרית, מדובר באוכלוסיית מחקר בהיקף מצומצם (N=48). אנו סבורים שלמרות כל האמור לעיל, למחקר תרומה רפלקטיבית להבנת הנושא הנחקר לקהילה האקדמית מצד אחד, וככלי יישומי עם תובנות משמעותיות למבצעיו ולשותפים לו.

ביבליוגרפיה

אבוליו ב' (1999). הטווח המלא של המנהיגות: בדרך להעלאת רמת האפקטיביות של היחיד, הקבוצה והארגון. בתוך א' גונן וא' זכאי (עורכים), **מנהיגות ופיתוח מנהיגות: מהלכה למעשה**. משרד הביטחון - ההוצאה לאור, צבא ההגנה לישראל - בית הספר לפיתוח מנהיגות. אופלטקה י, (2015). **יסודות מנהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי**. פרדס הוצאה לאור.

אופלטקה, ל' (2018). **רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים**. מכון מופ"ת. דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר איכותי** (עמ' 343-368). אור יהודה: הוצאת דביר. לוי, ע' (2008). **ניהול ומנהיגות שינוי וחדשנות** (עמ' 44-50). הוצאת רימונים. נאבל-הלר, נ' ושובל, א' (2001). מודעות ל"אני מאמין" המקצועי: מהלך לשיפור ההוראה. החינוך הגופני והספורט 56(6), 5-9. פופר, מ' (2007). **מנהיגות מעצבת: מבט פסיכולוגי** (עמ' 75-102). אוניברסיטת תל-אביב - ההוצאה לאור.

צור, נ' (2004). **רטוריקה פוליטית: מנהיגים ישראלים במצבי לחץ**. הקיבוץ המאוחד. שניידר, א' ויצחק-מוסונגו, ע' (2010). **אוריינות רגשית: תבונה ותובנה ביחסי אנוש, נדבך מהותי בתפיסת הניהול הבית ספרית**. היחידה למחקר והערכה, המכללה האקדמית בית ברל.

Alavi, S., Abd.Wahab D., Muhamad N., Arbab Shirani, B. (2014). Organic structure and organizational learning as the main antecedents of workforce agility. *International Journal of Production Research* 52(21), 6273-6295.

Boin, A., & Hart, P. T. (2010). Organising for effective emergency management: Lessons from research 1. *Australian Journal of public administration*, 69(4), 357-371.

Boin, A., Hart, P. T., Stern, E., & Sundelius, B. (2005). The politics of crisis management: *Public leadership under pressure*. Cambridge University Press.

Bush, T., & Glover, D. (2003). School Leadership: *Concepts and Evidence: A review of literature carried out for national college for school leadership*. National College for School Leadership, Nottingham.

Chrislip, D., & Larson, C. (1994). Collaborative leadership: *How citizens and civic leaders can make a difference*. Jossey-Bass Publishers.

Coleman, M., & Fitzgerald, T. (2008). Gender and leadership development. In J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 119-136). Routledge.

Conboy, K., & Fitzgerald, B. (2004). *Toward a conceptual framework of agile methods: A study of agility in different disciplines* (pp. 37-44). In Proceedings of the 2004 ACM workshop on interdisciplinary software engineering research.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. State University of New York Press.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2002). *The qualitative inquiry reader*. Sage.
- Dove, R., & Wills, D. (1996). Transforming faculty into an agile workforce. *To improve the academy* 15(1), 195-207.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055.
- Goodarzi, B., Shakeri, K., Ghaniyoun, A., & Heidari, M. (2018). Assessment correlation of the organizational agility of human resources with the performance staff of Tehran Emergency Center. *Journal of Education and Health Promotion*, 7, 142.
- Harris, A. (2002). *Distributed leadership in schools: Leading or misleading?* Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society Annual Conference, Birmingham.
- Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). Leadership in a (permanent) crisis. *Harvard Business Review*, 87(7-8), 62-69.
- Henry, C., & Kemmis, S. (1985). A point-by-point guide to action research for teachers. *The Australian Administrator*, 6(4), 1-4.
- Hanson, K. E., Caliendo, A. M., Arias, C. A., Englund, J. A., Lee, M. J., Loeb, M., Patel, R., El Alayli, A., Kalot, M. A., Falck-Ytter, Y., Laverigne, V., Morgan, R. L., Murad, M. H., Sultan, S., Bhimraj, A. & Mustafa, R. A. (2020). Infectious Diseases Society of America guidelines on the diagnosis of coronavirus disease 2019. *Clinical infectious diseases*.
- Humphrey, R. H., Pollack, J. M., & Hawver, T. (2008). Leading with emotional labor. *Journal of managerial psychology*.
- Janis, I. L. (1989). *Crucial decisions: Leadership in policymaking and crisis management*. Free Press.
- Kadibesegil, S. (2008). *Crisis announces it is coming*. Mediacat Publishing.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165.
<https://doi.org/10.3390/educsci10060165>
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235.
- Laur, C. V., Agarwal, P., Mukerji, G., Goulbourne, E., Baranek, H., Pus, L., Bhatia R. S., Martin, D., & Bhattacharyya, O. (2021). Building Health Services in a Rapidly Changing Landscape: Lessons in Adaptive Leadership and Pivots in a COVID-19 Remote Monitoring Program. *Journal of Medical Internet Research* 23(1). doi:10.2196/25507
- Manning, J. (2016). The influence of nurse manager leadership style on staff nurse work engagement. *Journal of Nursing Administration*, 46, 438-443.
- Morien, R. (2018). Pedagogical agility, and agile methodologies in computer system development education. *International Journal of Advanced Intelligence Paradigms*, 11(1-2), 9-32. doi: 10.1504/IJAIP.2018.10009419

- Nissim, Y., & Simon, E. (2019). The teacher-leader's image: Between personal characteristics and strategies empowering learners. *Journal of Education and Learning*, 8, 136-146.
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice (8th ed.)*. Sage Publishing.
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: Navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Seeger, M. W., Sellnow, T. L. & Ulmer, R. R. (1998). Communication, organization and crisis. In M. E. Roloff (Ed.), *Communication yearbook*. Sage Publications.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Tutar, H., (2004). *Crisis and stress management* (pp. 105-148). Seekin Publishing.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, Pearson.
- Wester, K. L. (2011). Publishing ethical research: A step-by-step overview. *Journal of Counseling & Development*, 89(3), 301-307.
- Zhang, Z., & Sharifi, H. (2000). A methodology for achieving agility in manufacturing organizations. *International Journal of Operations & Production Management* 20(4), 496-513.

תהליכי שינוי בהוראה ובאימהות כמעצבים את התפקידים החברתיים של מורות שהן אימהות

מוריה ויסברגר, יעל גרינשטיין, אינה בלאו

תקציר

התפקידים החברתיים של מורות ואימהות מתעצבים לאור תהליכי השינוי המתרחשים במקצוע ההוראה ובאימהות. השינויים העיקריים שחלו במקצוע ההוראה בעשורים האחרונים הם רפורמות לשיפור תנאי התעסוקה של מורים; שילוב טכנולוגיה בהוראה ובלמידה; והתרחבות מעורבות הורים בחינוך ילדיהם. בד בבד עבר גם התפקיד האימהי שינויים, הקשורים באידיאל האימהות ובהתחזקות ערכי השוויון. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תפיסותיהן של מורות שהן אימהות לגבי השינויים במקצוע ההוראה ובאימהות כמעצבים את התפקידים החברתיים של הוראה ואימהות, וכיצד הם משליכים על קונפליקט בית-קריירה. המחקר התבסס על ראיונות מובנים למחצה עם שלושים מורות שהן אימהות לילדים עד גיל שלוש עשרה, משלושה זרמים מרכזיים בחינוך הפורמלי: יהודי-ממלכתי, יהודי-דתי, וערבי.

מניתוח תמטי עולה כי מאפייני המקצוע הם תקשורת רב ערוצית מול תלמידים והורים; סביבת עבודה לא תומכת; וזמן פנוי כמשאב ציבורי. מאפייני תפקיד המורה סווגו לממד מקצועי ולממד טיפולי. מאפייני התפקיד האימהי סווגו למכוונות חוץ-ביתית כגון פיתוח קריירה, ולמכוונות תוך-ביתית כמו טיפול בבית. בנוסף, קונפליקט בית-קריירה נמצא נוכח בחייהן המקצועיים והאישיים של מורות אימהות. מחקר זה מצביע על הצורך בבחינה מחודשת של מאפייני מקצוע ההוראה ושל הרפורמות שחלו בו, בראייה חברתית ומגדרית רחבה יותר. חשיבות זו מתחזקת בתקופת משבר הקורונה הנוכחית, שהובילה לטשטוש גבולות מוקצן בין התפקידים, וכתוצאה מכך להיתכנות של נוכחות גדולה יותר של הקונפליקט בחייהן של מורות שהן אימהות.

מילות מפתח: רפורמות בחינוך; מקצוע ההוראה; אימהות; תפקידים חברתיים; קונפליקט בית-קריירה

מבוא

מאפייני מקצוע ההוראה עוצבו בעשרות השנים האחרונות לאור התהליך המתמשך של פמיניזציה של ההוראה, שהוביל להפרדה תעסוקתית ומיצב את ההוראה כמקצוע נשי (Ehrich et al., 2020). כך, בישראל (כמו גם בעולם כולו) יש ריכוז משמעותי של נשים ממגזרים שונים העוסקות בתחום ההוראה, ובתי-הספר הפכו לארגון מוטה-מגדרית (gender-biased workplace), המאופיין ברוב נשי (Grinshtain & Addi-Raccach, 2020). עקרון הפרדת העיסוקים על פי מגדר, כמו במקצוע ההוראה, יוצר עיסוק נשי בעל מאפיינים מובחנים (יזרעאלי, 2001; Kraus, 2002). כניסת נשים לשוק עבודה מגדרי, המקצה להן עיסוקים ותפקידים המאופיינים בהיעדר סמכות ויכולת השפעה, יוצרת מעגל קסמים הממסד את מעמדן השולי בעולם העבודה, במשפחה ובחברה בכלל (ברקוביץ, 2007).

לצד ההפרדה התעסוקתית, עבר מקצוע ההוראה בישראל בעשורים האחרונים שלושה שינויים עיקריים שעיצבו את מאפייניו: (1) רפורמות שהוביל משרד החינוך ואשר מטרותן לשפר את תנאי התעסוקה של המורים; (2) תוכנית התקשוב הלאומית, הדורשת מהמורים לשלב טכנולוגיה בלמידה; (3) מעורבות רחבה יותר של הורים בתהליכים חינוכיים. שינויים אלה הפכו את ההוראה ממקצוע המאופיין בגבולות ברורים בין הבית לקריירה, למקצוע שבו הגבולות מטושטשים, והדרישות הופכות לתובעניות יותר ויותר (שניידר, 2008).

שינויים אלה בהוראה, לצד שינויים בתפקידי האימהות, עשויים לעצב מחדש את תפיסותיהן של מורות אימהות לגבי משמעות התפקידים החברתיים של הוראה ואימהות, ואת הקונפליקט בית-קריירה. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסותיהן של מורות-אימהות לגבי השינויים במקצוע ההוראה כמעצבים את התפקידים החברתיים של הוראה ואימהות, וכיצד הם משליכים על קונפליקט בית-קריירה.

סקירת ספרות

מקצוע ההוראה כמקצוע נשי

מקצוע ההוראה מאופיין כמקצוע מגדרי, שבו יש רוב נשי (משכית וטל, 2016). בישראל, אחוז הנשים בכל שלבי החינוך, הן בחינוך העברי והן בחינוך הערבי, גבוה באופן ניכר מזה של הגברים (82% ו-91.7%, בהתאמה) (משרד החינוך, 2015). עבודת ההוראה כוללת דגש מקצועי-פרופסיונאלי ודגש הומני-רגשי (Landeros, 2011). היחסים הנרקמים בין מורות לתלמידים בתהליך ההוראה מכונים בספרות המחקר "אתיקה טיפולית" (care ethics). יחסים אלה שקולים ליחסים בין מטפל ומטופל. המורות כמטפלות מקיימות דיאלוג עם המטופל - התלמיד, בכדי להבין למה הוא זקוק, תוך ביטוי צרכיו של התלמיד באופן מפורש (Noddings, 2012). חוקרים נוספים הדגישו את השילוב בין חינוך לטיפול ("educare" כתפיסה רחבה של תרבות והתנהלות בסביבת עבודה בית-ספרית (Warin, 2014)). המאפיינים הטיפוליים דומים במהותם למאפייני תפקיד האם, כגון דאגה לזולת ואכפתיות (Yüce et al., 2013). אין זה מפתיע, אם כן, שרבים מן המחקרים על הוראה מתמקדים בהיבט הטיפולי, הנחשב כמזוהה יותר עם נשים (Warin & Gannerud, 2014).

בנוסף למאפיין הטיפולי, מקצוע ההוראה נחשב למקצוע נוח וגמיש עבור נשים בשל התנאים הנוחים הכוללים חופשות (פסטור וויצמן, 2011), ובשל העובדה שמורות יכולות לקחת פסק זמן מבלי לסכן את מעמדן (Thomson & Kehily, 2011). דרישות הסף הנמוכות במסלולי ההוראה באקדמיה ורמת ההכנסה במקצוע מובילות לתחושה כי מקצוע זה אינו מתאים לגברים, וכי נשים המעוניינות להימצא יותר שעות עם ילדיהן טוב שתהיינה מורות. כתוצאה מכך, מקצוע ההוראה נתפס כבלתי יוקרתי ומדורג נמוך בטבלאות המעמד והשכר (Aydin et al., 2015).

בתוך כך, השינויים והרפורמות במקצוע ההוראה בעשורים האחרונים מציבים אתגרים רבים בפני מורות. הדבר התעצם בתקופת משבר הקורונה, המאופיין בשינויים תכופים ואי ודאות, ושכתוצאה ממגבלות על אינטראקציה פיזית, ובהיעדר לימודים בבתי הספר, מתמודדים המורים עם אתגרי ההוראה ביתר שאת (Vanderhout et al., 2020).

שינויים במקצוע ההוראה

העשורים האחרונים במערכת החינוך בישראל, כמו במדינות אחרות בעולם, אופיינו בתכיפות גבוהה של רפורמות ושינויים מהותיים (וולנסקי, 2020; ניר, 2017), ובהם שינוי במבנה התעסוקתי, שילוב תקשוב בהוראה ושינוי בדפוסי יחסי הורים-מורים.

הרפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", שהתמקדו בשינוי המבנה התעסוקתי, נועדו לשפר את רמת שכרן של המורות. מטרת שיפור השכר הייתה לחזק את מעמדן, ולהבטיח שיפור בהישגי התלמידים וצמצום פערים במערכת. שתי הרפורמות כוללות שינויים במבנה שבוע העבודה של המורות, במבנה השכר ובמבנה מערכת השעות שלהן (משרד החינוך, 2015). במסגרת שעות אלה נוספו למורות חובות כמילוי טפסים למיניהם, אבחונים לתלמידים והוראת שיעורים פרטניים.

רפורמה נוספת היא תוכנית התקשוב הלאומית, המדגישה את המעבר להוראה מתוקשבת, ומתייחסת לשני היבטים: (1) השימוש בטכנולוגיה בהוראה; (2) דרכי תקשורת דיגיטליות של המורות עם התלמידים ועם הוריהם (Addi-Racah & Yemini, 2018; Bouhnik & Deshen, 2014). השינויים הטכנולוגיים מובילים את המורות לתפקד גם כמעצבות סביבות לימודיות (Mørch et al., 2014). כלומר, המורות אחראיות לפתח ולעדכן תוכניות לימודים, פעילויות למידה ואסטרטגיות הערכה דיגיטליות, התואמות את הסטנדרטים ברמה הלאומית והבית-ספרית (Shamir-Inbal & Blau, 2016). תהליכים טכנולוגיים אלה מאופיינים בהטמעה ממושכת ומתבצעים בשעות שונות, שאינן בהכרח שעות ההוראה המוגדרות מראש. השינויים הטכנולוגיים אף הואצו בעקבות הקורונה. וכך, בבת אחת, נדרשו מורים להסתגל לפלטפורמות הדיגיטליות השונות, לעצב תוכניות לימודים והערכה באופן מקוון, להיות בקשר רציף עם תלמידים, הורים ואנשי צוות ולהישאר זמינים עבורם. מורים מדווחים על פגישות ושיבות המתארכות מעבר לזמן הסביר משום שהן מתקיימות בפלטפורמת זום, מהבית (Carrerri & Dordoni, 2020).

שינוי שלישי מתבטא בעלייה ניכרת במידת מעורבותם של הורים בתהליכי חינוך של ילדיהם. מידת מעורבותם של ההורים כיום גבוהה מבעבר משום שהם ערים לזכותם להשפיע על חינוך ילדיהם בבית הספר, ועל כן הם צוברים יותר סמכויות וכוח (Dor, 2013). מצב זה יכול להוביל לאיום על הגבולות ועל המרחב הסמכותי של המורות, על תפקידיהן ועל הפרופסיונאליות שלהן (Addi-Racah & Grinshtain, 2017).

לצד שלושת השינויים במקצוע ההוראה שתוארו לעיל, ניתן להתייחס גם לשינויים שחלו בתפקיד האימהות.

שינויים בתפקיד האימהות

מושג האימהות התפתח מאוד במהלך השנים. ויניקוט (Winnicott, 1956) טבע את המונח "האם הטובה דיה" בהתייחס ליכולתה של האם לספק את צרכי תינוקה, ובכך לפתח מסירות אימהית ראשונית (Pedersen, 2016). מחקרים אחרים מתייחסים לאימהות כחוויה סוציולוגית (למשל: Arendell, 2000; Phoenix et al., 1991). כך, מגדירה החברה את תפקידה של האם כמו גם את הציפיות שהיא צריכה לעמוד בהן. הציפייה מהאם היא, אם כן, שתהיה אכפתית

ואוהבת, שתמלא את צורכי ילדיה, ושתהיה אחראית על הישגיהם האקדמיים (Chen et al., 2015; Yamamoto, 2016). בתקופת משבר הקורונה הנוכחי נמצא כי אימהות קורסות תחת הנטל של ריבוי תפקידיהן, ובהם דאגה לבית, לפרנסה ולחינוך ילדיהן, כאשר הכול נעשה בזמנית ותחת קורת גג אחת (Lagomarsino et al., 2020). הרעיון הפמיניסטי, שהחל במאה ה-19 כתנועה לשוויון זכויות האישה, עבר שינויים רבים מאז בא לידי ביטוי לראשונה. כיום, נשים מאמינות שעבודה הינה הדרך הטובה ביותר עבורן להשגת עצמאות (Kiser, 2015), ועל כן הן מצפות לא רק להיות שוות ערך לגברים מבחינה תעסוקתית (יזרעאלי, 2001) אלא שהעבודה תרחיב את המעגל החברתי שלהן, תקנה לחייהן משמעות נוספת, ותאפשר להן להוות מודל טוב יותר עבור ילדיהן (Sa'ar, 2017). השאיפה למימוש תעסוקתי ואקדמי נובעת הן מרצון פנימי של האישה למימוש עצמי ולתחושת סיפוק, והן מציפייה חברתית שתגשים את עצמה (May, 2013). על רקע השינויים שחלו במקצוע ההוראה ובתפקיד האימהות, נסקרו במחקר הנוכחי שני התפקידים החברתיים: מורה ואם, כמו גם כיצד באים לידי ביטוי היתפקידים בכל אחד מהם.

גישת התפקידים החברתיים נפרספקטיבה תיאורטית

גישת התפקידים החברתיים (social role) מדגישה את ההתנהגויות המצופות מפרט, השייך למעמד חברתי מסוים, תוך התמקדות בהתנהגויות המופנות לפרטים אחרים במסגרת התפקיד. תפקידי מין הם מקרה פרטי של תפקיד חברתי (Biddle, 1986, 2013; Eagley & Steffen, 1986). ההתנהגויות הנבדלות המצופות מנשים ומגברים משליכות על הנטייה של כל אחת מהקבוצות לתפוס בפועל תפקידים תעסוקתיים ומשפחתיים שונים (Diekmann & Schneider, 2010). מגיל צעיר, למשל, מצופה מהאישה להתכונן לתפוס את מקומה כאשת משפחה (Myers, & Major, 2017). התבוננות בהתנהגות נשים וגברים מראה כי האישה נתפסת כידידותית, כבלתי אנוכית, וכמי שדואגת לאחר (Franke et al., 1997). במצב של ריבוי תפקידים, כשכל תפקיד מלווה בציפייה מסוימת, ההשלכות מתבטאות לא רק במציאות שבה נשים רבות מתפשרות ובחרות בחלקיות-משרה בבית, בעבודה ובלימודים, אלא גם בהתמודדות עם קונפליקט בין התפקידים, התובע אנרגיות פיזיות ונפשיות כאחד (קוליק וליברמן, 2016; Wright, 2013). ניתן לראות כיצד ההתמודדות הופכת למורכבת יותר עבור נשים כשמדובר במצבי קיצון, דוגמת משבר הקורונה הנוכחי, שיוצר מצבי חירום רפואיים המשליכים על הספירה ההורית והאישית, בעיקר בקרב נשים (Di Nicola & Ruspini, 2020).

התפקיד החברתי של אימהות כולל שינויים חברתיים הנוגעים לציפיות פנימיות וחיזוניות לגבי אידיאל האימהות, כמו גם דרישה שיעבדו וישתתפו בפרנסת הבית, בשל יוקר המחיה (Lichard et al., 2020). מעורבותן של אימהות בתפקידים מרובים עלולה להוביל למצבי מתח ולחץ מפאת שלל הציפיות והדרישות מהן (Sumra & Schillaci, 2015). התפקיד החברתי המסורתי של מורות - של טיפול בילדים והעברה פרונטלית של חומר הלימוד - השתנה, וכעת משלב תפקידים רבים מתחומים שונים.

קונפליקט בית-קריירה בקרב מורות אימהות

במהלך השנים התייחסה הספרות המחקרית לקונפליקט בית-קריירה בקרב נשים (Barnett & Rivers, 1998; Crosby, 1994). בנוגע לנשים במקצוע ההוראה, נמצא בעבר כי חלק מן המורות תפסו את עבודתן כמשתלבת היטב עם האימהות כיוון שהתפקידים חופפים ומשלימים זה את זה, וכי מורות אימהות מאמינות שהן קיבלו תובנות ואסטרטגיות להתמודדות עם תפקידן הכפול (Claesson & Brice, 1989). מחקרים נוספים, מאוחרים יותר, הראו שיש ציפייה שמורות אימהות יחוו רמות נמוכות של קונפליקט בית-קריירה, מתוך שתי הנחות: האחת, משום שהן מייחסות חשיבות יתרה למשפחה ופחותה מזו לעבודה. והשנייה, משום שמאפייני מקצוע ההוראה מאפשרים תאימות בין העבודה לתפקידים משפחתיים (Cinamon & Rich, 2005a; 2005b). במחקר שפורסם לאחרונה (Herman et al., 2020), אשר בחן תפיסות של מורות שהן אימהות, תואר בהרחבה אתגר השילוב בין תפקידי אימהות והוראה. מצד אחד, מורות ציינו את היתרון של שילוב שני התפקידים, אשר מתמקדים בעיקר בתכונות אכפתיות וטיפול. ומצד אחר, חפיפה זו מובילה לתחושת אשמה הנובעת מכך שתפקידן הוא לדאוג לילדים של אנשים אחרים. בנוסף, מורות הדגישו אתגרים כגון שילוב טכנולוגיה מתקדמת, לוח זמנים נוקשה וציפייה מתמדת לדאגה לאחר (Herman et al., 2020). נראה כי בעוד שבעבר נשים נטו לבחור במקצוע ההוראה, בין היתר, כדי להימנע מהתמודדות עם קונפליקט בית-קריירה, הרי ששינויים ורפורמות תכופים הפכו את מקצוע ההוראה לתובעני ולמאתגר מבחינת התמודדותן של המורות.

שאלות המחקר

על סמך סקירה זו, שאלות המחקר הן:

1. כיצד נתפסים מאפייני השינויים שחלו במערכת החינוך בקרב מורות אימהות וכיצד מתבטאים שינויים אלה בעבודתן ובמקצוע ההוראה?
2. כיצד נתפסים מאפייני השינויים שחלו בתפקיד האם בקרב מורות אימהות וכיצד מתבטאים שינויים אלה בעבודתן ובמקצוע ההוראה?
3. כיצד חוות מורות אימהות את הקונפליקט בית-קריירה, בזיקה לתהליכי השינוי במקצוע ההוראה?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

הגישה המחקרית של עבודה זו היא גישה איכותנית פנומנולוגית. גישה איכותנית עוסקת בחקר בני האדם והתנהגותם, ומאפשרת לייצר ידע חדש דרך התבוננות בהתנהגות בני האדם, והבנתה מנקודת מבטם (Creswell & Poth, 2018). על בסיס עקרונות הפנומנולוגיה, המטרה הייתה לחקור ולחשוף את המשמעות העיקרית של החוויה האנושית של מורות אימהות, המשתקפת בניסיון החיים של המרואיינות ובחוויות שלהן מההוראה ומהאימהות, כפי שהן מתארות אותה (Marshall & Rossman, 2016; Patton, 2002).

משתתפים

המחקר התמקד בשלושים מורות, כולן אימהות לילדים עד גיל שלוש עשרה. הרציונל של בחירת המדגם התבסס על ההנחה שנשים בכלל, ואימהות לילדים צעירים בפרט, מתמודדות עם אתגרים רבים יותר בשל הדרישות החדשות שמציבים בפניהן במקצוע ההוראה (Thomson & Kehily, 2011). המשתתפות נבחרו בשיטת "כדור השלג" (Guest et al., 2013), ומייצגות שלושה זרמים עיקריים במערכת החינוך בישראל: בתי ספר חילוניים דוברי עברית (N=10), בתי ספר דתיים דוברי עברית (N=10), ובתי ספר דוברי ערבית (N=10). הרציונל העומד מאחורי הבחירה במורות משלושת המגזרים נובע מכך ששלושת תהליכי השינוי התרחשו בשלושת המגזרים (משרד החינוך, 2015; Addi-Racah & Grinshtain, 2016). עם זאת, משתתפות משלושה זרמים מרכזיים בחינוך בישראל משקפות מגוון דעות לגבי תפקידי הוראה ואימהות. מטרת הגיוון בבחירת המרואיינות, אם כך, הייתה לבחון התמודדויות נבדלות ביחס לתהליכי השינוי, אם אכן יעלו מתוך החוויות המתוארות במהלך הראיונות. כאמור, כל המרואיינות הינן אימהות לילדים עד גיל שלוש עשרה (סוף בית ספר יסודי). הבחירה בהן התבססה על ההנחה שקונפליקט בית-קריירה יבוא לידי ביטוי בצורה בולטת יותר בקרב אימהות לילדים צעירים. כך הנתונים המתקבלים הם מקיפים, ועל כן חורגים מהבדלים אישיים (Creswell & Poth, 2018). המשתתפות לימדו בבתי ספר יסודיים (N=10), בחטיבות ביניים (N=8) ובתיכונים (N=12). כל המרואיינות עבדו בבתי ספר המשלבים תקשוב בהוראה. ותק ההוראה של המשתתפות נע משנתיים ועד תשע עשרה שנים (M=7.2; SD=3.925; Range=17). היקפי המשרה נעו מ-50% משרה ועד 110% משרה (M=86.6; SD=16.291; Range=60). גיל המרואיינות נע מ-25 שנים ועד 43 שנים (M=33.5; SD=5.519; Range=18). מספר הילדים הממוצע היה 2.6, כאשר הממוצע הארצי עומד על 3.09 (למ"ס, 2019).

כלי המחקר

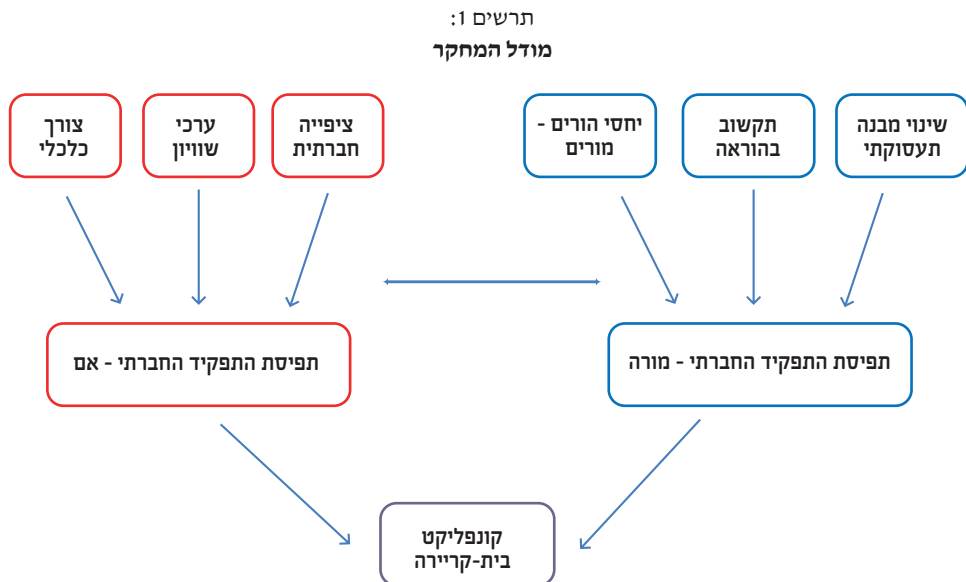
ראיונות מובנים למחצה מאפשרים לחקור הנחות יסוד מפורשות ומרומזות לגבי המשתתף (Flick, 2018). לפיכך, נעשה שימוש בראיונות במטרה לבחון את תפיסתן של מורות אימהות לגבי השינויים שנדונו לעיל, והאופן שבו שינויים אלה מעצבים את תפקידיהן כמורות וכאימהות. הראיון כלל שאלות שבחנו את תפיסת תפקידיהן החברתיים של מורות אימהות ואת השלכות השינויים שחלו בהם על קונפליקט בית-קריירה: (1) תפקיד המורה לפני השינויים בתפקידי ההוראה והאימהות ולאחריהם (לדוגמה: "באיזו דרך, אם בכלל, השפיע השילוב של תקשוב בהוראה על תפקידך כמורה ועיצב את המקצוע באופן כללי?"); (2) התפקיד האימהי לפני השינויים ולאחריהם ("מהן הציפיות שלך מעצמך כאמא וכיצד את תופסת את ציפיות החברה ממך כאם?"); (3) כיצד חוות מורות אימהות את קונפליקט בית-קריירה בזיקה לשינויים אלה? הראיונות נערכו פנים אל פנים או באמצעות מערכת זום, לפי בחירת המרואיינות, לאחר קבלת אישור מוועדת אתיקה מוסדית. הראיונות הוקלטו בהקלטת אודיו ותומללו לצורך הניתוח. משך הראיונות כ־45 דקות.

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים התבסס על התיאוריה המעוגנת בשדה (Corbin et al., 2014), המאפשרת בנייה תיאורטית הצומחת מתוך שדה המחקר ואינה נכפית באופן דדוקטיבי (Bernard et al., 2017). תוצאות הניתוח היו נושאים הקשורים לשאלות המחקר, בצורה של קטגוריות עיקריות ותתי קטגוריות. יחידת הניתוח הייתה לפי מורה ולא היגד. במחקר זה נעשה שימוש בשיטת הניתוח הנושאי, המתמקדת בדברי המרואיינות, ומתייחסת למילים ולתיאורים כמשקפים את המחשבות, האמונות והידע שלהן. תוצרי הניתוח הינם קטגוריות נושאיות שעל-פיהן זהו קטגוריות מרכזיות המתייחסות לתפיסת הנחקרות, בהתאם לשאלות המחקר (Strauss & Corbin, 1990).

ממצאים

במחקר הנוכחי נבדקו תפיסות של מורות אימהות ביחס לתהליכי שינוי מרכזיים שחלו בשנים האחרונות במקצוע ההוראה ובתפקיד האימהי, והאופן שבו עיצבו את תפיסות התפקיד שלהן כאימהות וכמורות ואת קונפליקט בית-קריירה. תרשים 1 מציג את מודל המחקר המוצע לאור הממצאים.



בטבלה 1 מוצגים ממצאי שאלת המחקר הראשונה: מאפייני המקצוע בזיקה לשלושת השינויים במקצוע ההוראה: (1) שינוי מבנה תעסוקתי; (2) תקשוב בהוראה; (3) יחסי הורים מורים.

טבלה 1:

הזיקה בין מאפייני המקצוע לתהליכי השינוי שהתרחשו

שינויים	שינוי מבנה תעסוקתי	תקשוב בהוראה	יחסי הורים מורים
תקשורת רב ערוצית מול תלמידים והורים	(N=28) "את רואה דברים חדשים בילד ויש כמה ילדים שהם כאילו אם את עובדת אתם לבד הם נותנים יותר או בצורה יותר יפה או בצורה יותר כאילו נכונה שהם עובדים עם כול התלמידים." (מורה 19)	(N=28) "הם יכולים חופשי הם יודעים שאני זמינה הם יכולים לפנות אלי ולשלוח לי הודעה ואם אני זמינה אין לי בעיה לענות." (מורה 16)	(N=11) "נוסף לזה ששלחתי מיילים דו שבועיים וסיפורתי מה קורה בבית הספר וזה וזה, לא... הם מצפים שתהיי אתם בקשר רציף." (מורה 10)
סביבת עבודה לא תומכת	(N= 18) "יש רעיון של חדר מחשבים ואין מחשבים בו הוא עכשיו כספרייה ואין בו הרבה ספרים זה רק משימות הביתה ותיווך שלי ועבודה שלי תוך כדי." (מורה 12)	(N=15) "השנה היה לנו טכנאי וזה לא היה קבוע וזה היה באמת מאוד קשה אז אני אמרתי למנהלת שלי שאם היא רוצה שאמלא את התפקיד שלי אני צריכה טכנאי קבוע... הנושא של התמיכה מאוד חשוב." (מורה 13)	(N=21) "כתבה לי אימא מייל של שני עמודים כאילו מייל ענק כאילו למה אני לא מתחילה מ.א כי זה מה שהם מכירים ובכלל שלמדה הזו חווייתית...בקיצור הייתי צריכה להתווכח אתה על דרכי למידה וזה לא היה נעים וזה לא היה המקום שלה להעיר לי." (מורה 7)
זמן פנוי כמשאב ציבורי	(N= 18) "לא כל כך מספיקה בשעות שהייה או הפרטני...אבל אחרי שאני חוזרת הביתה וכשאני מסיימת את כול הדברים של הבית אני יכולה לעשות כמה דברים וזה ציק צק...הזמן בבית הספר את לא יכולה לעשות הכול בזמן הזה." (מורה 19)	(N=27) "זה שלבים כשאני נחשפת לכלי חדש אני צריכה להשקיע הרבה מאוד זמן כדי ללמוד גם אם הוא פשוט אבל ללמוד איך הוא משתלב בכיתה שלי וניסיו וטעיה וזה באמת לוקח זמן איך אני משתמשת בו אבל אם זה כלי טוב אז ברגע שלומדים אותו השילוב דווקא חוסך זמן." (מורה 10)	(N=18) "הם מבחינתם 24/7 ממש כל הזמן שתהיי כל הזמן זמינה ועם מענה...השיח הוא שיח לרוב טלפוני אני כן נותנת את מספר הטלפון שלי כי אני חושבת שזה לא העניין. לא יודעת מה הפרמלי פחות אבל נורא חשוב, אני מבטיחה לחזור אליהם כשאני יכולה." (מורה 25)

ממצאי המחקר, המוצגים בטבלה 1, מעלים כי לפי תפיסת המרואיינות נמצאו שלושה מאפייני הוראה חדשים, בזיקה לשלושת השינויים הנדונים. המאפיין הראשון הוא תקשורת של מורות עם תלמידים והורים דרך ערוצים דיגיטליים, בנוסף לתקשורת פנים מול פנים. 28 מרואיינות (93%) ציינו כי הן מתקשרות עם תלמידים והורים דרך ערוצים דיגיטליים כגון יישומון WhatsApp, מיילים ומערכות דיווח בית ספריות.

המאפיין השני הוא סביבת עבודה לא תומכת. מרבית המורות (70%) חשות שהורי התלמידים אינם מהווים עבורן מקור תמיכה. לפי תפיסתן של המרואיינות, ישנה ביקורתיות כלפי הורים שאינם מתערבים מספיק בחינוך ילדיהם בבית הספר או לחלופין, כלפי הורים שמתערבים יותר מדי. עוד נמצא שהמורות חוות חוסר תמיכה בסביבת העבודה הפיזית. 18 מרואיינות (60%) תיארו שמקומות העבודה בבית הספר אינם מאפשרים להן לבצע את עבודתן כראוי, ומחצית

מכלל המורות ציינו שלמרות הציפייה לשלב תקשוב בהוראה הן לא זוכות לתמיכה טכנית בתוך בית הספר. מהניתוח עולה תחושת תסכול בנוגע לחוסר היכולת של המורות למלא את תפקידן כמצופה מהן, בשל היבטים שאינם בהכרח בשליטתן.

המאפיין השלישי מתייחס לזמן פנוי כמשאב ציבורי. כלומר, שעות הפנאי של המורות מוקדשות לעבודה במקום שיהיו זמן פרטי ומשפחתי, כיוון שהן נאלצות להשתתף בהשתלמויות, להשקיע זמן בהכנת מערכי שיעור מבוססי טכנולוגיה וכמובן לבדוק מבחנים ועבודות. נמצא שבעקבות הרפורמות והשינוי במבנה שבוע העבודה, מורות נאלצות לעבוד שעות רבות יותר. מורות אימהות חשות כי הדבר פוגע בזמן האיכות שלהן עם משפחתן. בנוסף, השינוי במבנה שבוע העבודה אמור היה לתת מענה למורות על-מנת שיוכלו לסיים את עבודתן במסגרת שעות בית הספר, ולא מחוצה לה. עם זאת, המרואיינות ציינו שהעבודה חורגת מעבר לשעות התקן המקובלות. למשל, תקשורת פרונטלית או דיגיטלית עם הורים, הגזלת זמן רב מעבר לשעות העבודה. משמעות הממצאים שהתקבלו היא שהמורות משקיעות זמן ואנרגיה רבים יותר מבעבר בכדי לעמוד בדרישות מקצוע ההוראה.

בטבלה 2 מוצגים ממצאי **שאלת המחקר השנייה**, המתמקדת בתפיסות התפקידים של הוראה ואימהות. תפיסות אלה חולקו על פי הניתוח לשני ממדים, המתוארים בטבלה שלהלן.

טבלה 2:

מאפייני התפקידים החברתיים - המורה והאם - בזיקה לשינויים

היגדים	תת קטגוריה		
"החיים יותר יקרים והאישה צריכה לעבוד כמו הגבר ולפרנס את הבית. יש נשים שפשוט יוצאות לעבוד כי הבעלים שלהם או לא עובדים או שהם לא מרוויחים טוב." (מורה 26)	שותפה בפרנסת הבית (N=20)	האישה כמכוננת ביתיות	תפיסת תפקיד האם
"זה כבר נעשה יותר מובן מאליו שנשים מחפשות תפקיד שהוא מהותי בשבילן שמממש את היכולות והכישורים ואת הפוטנציאל האמיתי שלהן שתואם את הציפיות שלהן מהחיים ומהחברה." (מורה 11)	אשת קריירה (N=10)		
"אני חושבת שהפמיניסטיות עלתה הרבה יותר ובגלל זה גם אישה חייבת להיות הכול אני חושבת שפעם עבדו בעבודות פחות שאפתניות לא היה דבר כזה לעבוד עד חמש בערב וגם באמת הציפייה מהחברה הייתה והיא סבבה להגיד אני עקרת בית היום אם אני אגיד שאני עקרת בית יסתכלו עליי מוזר...אני חושבת שזה מהשווינונות שנהייתה." (מורה 3)	חיישמת עקרונות שוויון (N=8)		
"לפתח קריירה לדאוג לעצמי גם מבחינה תעסוקתית כי לא יודעים מה יולידו הימים." (מורה 17)	מממשת פן תעסוקתי (N=16)		
"עדיין זה נכון שרוב התפקודים החינוכיים באיזשהו מובן מצופים שיהיו מהאם אני רואה את זה גם בתקשורת בגן... היא אוטומטית תתקשר אליי." (מורה 9)	מחנכת (N=18)	האישה כמכוננת לפעילויות תוך ביתיות	
"ואני גם צריכה להכין אוכל מיד כשאני חוזרת וגם מסדרת את הבית וגם לעשות כביסות וגם לסדר את המטבח והכלים במדיח להוציא לקנות להם דברים ולקנות מוצרי חלב." (מורה 24)	עקרת בית (N=25)		
"בזמינות לילדים... שעת ההשכבה צריכים לטפח ולעצב אותם ואת העולם הרגשי שלא ירגישו, לתת להם את ההרגשה שהם הכי חשובים בעולם ושהם העדיפות שלי ושל בעלי תמיד." (מורה 12)	מטפלת (N=24)		
"לעשות את הכול, זאת הציפייה, תניקי, תקומי, תאכילי, תאהבי, תאכילי אבל תחנכי עם גבולות וגם תגשימי את עצמך כאישה, תהיי סקסית, נפלאה, אימא, מפרנסת, הכול, תהיי הכול, הכול." (מורה 10)	האם כמושלמת (N=20)	מכוננות משולבת	

<p>"אני מבחינתי רוצה להגיע למצב של להיות מקצועית שזה אומר להכיר את מה שאני מלמדת היטב ולדעת ללמד אותו טוב." (מורה 6)</p>	<p>שאיפה למצויינות (N=16)</p>	<p>ממד מקצועי</p>	<p>תפיסת תפקיד המורה</p>
<p>"ההרגשה היא שיש המון רדיפה של הישגיות לצד הרצון לראות כל תלמיד ולהתאים את עצמו אליו." (מורה 11)</p>	<p>ציפייה להישגים (N=9)</p>		
<p>" אני קודם כול באופי שלי מחנכת ואחר כך מורה. אני חושבת שההוראה היא כלי לחינוך, אני אוהבת את החינוך ואת הקשר עם הילדים ואת העבודה האישית עם כול תלמיד ולמצוא את הדרך להעביר ערכים." (מורה 9)</p>	<p>דגש על חינוך וידע (N=9)</p>		
<p>"המון ציפיות, המון דרישות ולפעמים זה כאילו המנהל דורש ממך, המורות בצוות וההורים יש להם המון דרישות...רמה של הילדים ורוצים לראות תוצאות כל הזמן..." (מורה 4)</p>	<p>דרישות מרובות וסותרות (N=19)</p>		
<p>"פעם אמרתי לאמא עכשיו הוא הבן שלי לא הבן שלך. כשהוא בבי"ס הוא הבן שלי, אני מתעסקת איתו כמו הבן שלי. מחנכת אותו, מלמדת אותו, מתעסקת איתו. הוא צריך להבין שאני גם אמא, גם מורה, גם אוהבת אותו." (מורה 14)</p>	<p>שימוש כדמות הורית (N=15)</p>	<p>ממד טיפולי</p>	
<p>"את רוצה משהו אנושי, זה לעבוד עם ילדים של החינוך המיוחד, אני מאוד אוהבת. את דואגת להם וכשהם מתקדמים את מרגישה משהו נעים, שעזרת להם." (מורה 27)</p>	<p>רגישות בטיפולים בהוראה (N=20)</p>		

כפי שניתן לראות מטבלה 2, נמצא שלפי תפיסת המרואיינות תפקיד האם נחלק לשלוש קטגוריות, לפי מכוונות האם: מכוונות לקריירה, מכוונות לבית, ומכוונות משולבת. מעניין לראות כי תפיסת התפקיד האימהי כמכוון לקריירה לא נוגד את מכוונותן לבית. כל המרואיינות תפסו את עצמן מכוונות לבית, משום שכולן תיארו את חווית האימהות ככזו. כלומר, כולן רואות את עצמן כמחנכות, עקרות בית ומטפלות. באשר למכוונות משולבת, 20 מרואיינות (66%) התייחסו לציפייה לתפקד כאם מושלמת. כלומר, ציפייה חברתית ופנימית למצוא את "דרך המלך" ולשלב בצורה מיטבית בין מרכיבי התפקיד האימהי. מהראיונות עולה תחושה של סיפוק לצד תחושת בלבול ביחס לציפיות החברתיות. המרואיינות ביטאו תחושת אשמה על הבחירה להיות עקרת בית, שלכאורה מנוגדת לערכי השוויון, וקושי במימוש הציפייה להיות מושלמת בכל היבט. לגבי תפיסת תפקיד המורה, נמצא שניתן לחלקו לשני ממדים: הממד המקצועי והממד הטיפולי. המורות מרגישות שמצופה מהן להוביל את התלמידים להישגים ולביצועים ברמה גבוהה, להתמקצע בתחומים נוספים ולרכוש מיומנויות דיגיטליות, הכוללות עיצוב ופיתוח תוכניות לימודים. לגבי הממד הטיפולי, 50% מהמרואיינות ציינו כי לתחושתן הן משמשות עבור התלמידים דמות הורית. ניתן לראות כי התפקיד החברתי של מורות רחב, וכולל פונקציות רבות ומגוונות. בטבלה 3 מוצגים ממצאי **שאלת המחקר השלישית** לגבי תפיסת קונפליקט בית-קריירה בזיקה לשינויים, ועד כמה הקונפליקט הינו חלק מההוויה וההתמודדות של מורות-אימהות.

טבלה 3:

מאפייני הקונפליקט בזיקה לשינויים

נוכח/ נפקד	נפקד	נוכח	
(N=9) "ראיתי שאני מאוד נהנית ללמד זוה ממש ממלא אותי ומצמיח אותי כמה שזה קשה." (מורה 4)	(N=23) "אתה עושה משהו משמעותי. לא לכל דבר אפשר לשים תג מחיר." (מורה 6)	(N=14) "אני חושבת שהחינוך מוסיף הרבה לעול לאחריות כאילו יש תחושה ממש נפשות עומדות פה ובאחריות" (מורה 3)	רגשות נלווים למקצוע ההוראה
	(N=21) "אני רואה שעבודת המורה הכי מתאימה לאישה כי יש לנו חופשות...וכאם, כאישה, זה יותר נוח. העבודה הזו מתאימה לי יותר." (מורה 14)		שילוב הוראה ואימהות
		(N=21) "בתור אימא זה פוגע בזמן שלי כי אם אני הגעתי הביתה אני צריכה לעשות הפרדת כוחות הן יכולות להפור בוטסאפ על המבחן בהיסטוריה בשעה ארבע ועשרים ואני בדיוק בזמן שאני עם הבנות שלי ואני אפתח מדי פעם להסתכל וזה יסיט את הילדים שלי מהמרכז אני חושבת שבתור אימא זה כן פוגע..." (מורה 3)	שקלול של תמורות (Trade off effect)
		(N=19) "המון ציפיות, המון דרישות ולפעמים זה כאילו המנהל דורש ממך, המורות בצוות וההורים יש להם המון דרישות...רמה של הילדים ורוצים לראות תוצאות כל הזמן." (מורה 4)	דרישות מרובות וסותרות
(N=7) "אם הייתה ניתנת לי האפשרות? וואו, שאלה טובה ולוקח לי המון זמן לענות על זה. אני חושבת שכן אבל ככל שאני נמצאת במערכת אני מרגישה עד כמה המערכת שוחקת." (מורה 25)	(N=12) "אני אוהבת את העבודה שלי... אני כשהייתי קטנה אהבתי להיות מורה. ההוראה לא רעה, זה ידע טוב, את לומדת המון." (מורה 29)	(N=10) "לא. אני בוחרת במשהו אחר. אם את לא רוצה רק להשקיע במה שאת עושה אלא גם ליהנות." (מורה 30)	בחירה מחדש במקצוע ההוראה

כפי שמוצג בטבלה 3, נמצא שניתן לחלק את הקונפליקט לשלושה מצבים: נוכח, נפקד, ונוכח/ נפקד שהוא מעין מצב ביניים המתאר את חוויית הקונפליקט כנוכחת אך לא מורגשת. ניתן לראות בקטגוריה הראשונה, "רגשות נלווים", כי 23 מרואיינות (76%) תיארו רגשות חיוביים ביחס להוראה, כגון: הנאה, סיפוק ואהבה לילדים ולמקצוע. לפי הקטגוריה השנייה ניתן לראות שרוב המרואיינות (N=21, 70%) חשות כי השילוב בין מקצוע ההוראה לבית הוא אפשרי, וכי הן תופסות את הקונפליקט כנפקד. כלומר, הן לא חשות בו. לעומת זאת, בקטגוריות הבאות: "שקלול תמורות" ו"דרישות מרובות וסותרות", הקונפליקט

נוכח. 21 (70%) ו-19 (63%) מרואיינות, בהתאמה, מרגישות כי מקצוע ההוראה שואב מהן אנרגיה וזמן על חשבון הבית. נראה כי המרואיינות חוות מורכבות רגשית; מצד אחד הן חשות נחישות ואכפתיות ביחס למקצוע ולמשמעות שלו, שהיא בעיקרה עבודה עם הילדים, ומצד אחר הן חוות היעדר גבולות וכתוצאה מכך תחושת חוסר הגנה, המובילים לתחושות של לאות וטירדה. בקטגוריה האחרונה השיבו המרואיינות על השאלה "האם הייתן בוחרות מחדש במקצוע ההוראה?" לאור ההיכרות עם המקצוע בפועל. 10 מרואיינות (33%) השיבו בשלילה. 12 מרואיינות (40%) השיבו שהיו בוחרות במקצוע בשנית, בשל החיבור הרגשי שלהן לילדים ולמקצוע שהן מלמדות. מרואיינות אלה תפסו את הקונפליקט כנפקד. כלומר, עבורן הקונפליקט בין הבית לקריירה אינו מאוד מורגש.

על מנת להעמיק את שאלת המחקר האחרונה, מוצגים בטבלה 4 כלל הממצאים ביחס לתפקידים החברתיים, מאפייני המקצוע בזיקה לשינויים, והיעדרותן או נוכחותן של הקונפליקט.

טבלה 4:

התאמה בין מאפייני המקצוע ומאפייני התפקידים החברתיים למאפייני הקונפליקט

זמן פנוי כמשאב ציבורי	סביבת עבודה לא תומכת	תקשורת רב ערוצית מול תלמידים והורים	מאפייני המקצוע בזיקה לשינויים
			תפיסות
(N=24) מכוונות לפעילויות מחוץ לבית	(N=29) מכוונות לפעילויות מחוץ לבית	(N=21) מכוונות לפעילויות מחוץ לבית	תפיסת תפקיד האם מתוך N=30 כמה מרואיינות תפסו את תפקיד האם כמכוון פעילויות חוץ ביתיות/ פנים ביתיות
(N=25) מכוונות לפעילויות בתוך הבית	(N=30) מכוונות לפעילויות בתוך הבית	(N=29) מכוונות לפעילויות בתוך הבית	תפיסת תפקיד המורה מתוך N=30 כמה מרואיינות תפסו את תפקיד המורה כטיפולי/ מקצועי
(N=21) מקצועי	(N=26) מקצועי	(N=16) טיפולי	תפיסת הקונפליקט האם הקונפליקט נתפס כנוכח/ נפקד לאור השינויים
נוכח	נוכח	נוכח	

באשר לתפיסת תפקיד האם, נמצא שהמרואיינות מכוונות לפעילויות חוץ ביתיות ופנים ביתיות באותה המידה. כלומר, הן מקדישות אנרגיה וזמן ללימודים אקדמיים ולעבודה, כמו גם לטיפול בילדים ולביצוע מטלות הבית, במידה שווה. העובדה שנמצא כי האימהות מכוונות לפעילויות חוץ ביתיות באותה המידה שבה הן מכוונות לפעילויות פנים ביתיות הינה, למעשה, מהות הקונפליקט אשר מורגש ונוכח ביותר.

באשר לתפיסת תפקיד המורה, נמצא שהמורות רואות בתקשורת המשולשת מורה-הורה-תלמיד את המהות של מקצוע ההוראה, וכי הן מתייחסות לפן הטיפולי, הכולל עזרה ודאגה, כמרכיב מרכזי בעבודתן. לעומת זאת, שאר המאפיינים נתפסו כמקצועיים. כלומר, הן מתייחסות

להוראה באופן מקצועי, ולמרות שסביבת העבודה אינה תומכת ורוב זמנן מוקדש לעבודה הן תופסות את עצמן כמורות מקצועיות ואף שואפות להתקדם מבחינה מקצועית.

דיון

בנוגע לשאלת המחקר הראשונה, מממצאי המחקר עולים שלושה מאפיינים מרכזיים שהם ביטוי לשינויים במקצוע ההוראה: המאפיין הראשון הוא תקשורת של מורות עם תלמידים והורים דרך ערוצים דיגיטליים. ממצא זה תואם מחקרים קודמים, שבהם נמצא שהתקשורת הטכנולוגית בין מורים ובין תלמידים והורים מתרחשת בעיקר בפלטפורמות דיגיטליות (Rosenberg & Asterhan, 2018), וכי בעשור האחרון דורשים רוב בתי הספר מהמורים להשתמש במערכות דיווח בית ספריות על מנת לעקוב אחר נוכחות תלמידים ולדווח להורים על ציוני ילדיהם (Blau & Hameiri, 2010; 2012; 2017).

המאפיין השני הוא סביבת עבודה לא תומכת. מאפיין זה בא לידי ביטוי הן בנוגע לציוד ולארגון סביבת העבודה, הן בנוגע לתמיכה טכנית על ידי טכנאים, והן בנוגע להורי התלמידים. כך למשל, מרבית המורות חשות שהורי התלמידים אינם מהווים עבורן מקור לתמיכה. הממצאים עולים בקנה אחד עם הספרות המחקרית, שלפיה יש ביקורתיות כלפי הורים שאינם מעורבים מספיק בחינוך ילדיהם בבית הספר ולחלופין, כלפי הורים שמתערבים יותר מדי (Symeou et al., 2012; Tirado, 2017). בנוסף, מחצית מכלל המורות ציינו שלמרות הציפייה לשלב תקשוב בהוראה, הן לא זוכות לתמיכה טכנית בתוך בית הספר. ממצאים אלה תואמים למחקרים קודמים המתארים היעדר תשתיות טכנולוגיות, אשר מקשה על המורים לשלב בכיתה טכנולוגיה על צורתיה השונות (Erişti et al., 2012; Kale & Goh, 2014).

המאפיין השלישי מתייחס לזמן פנוי כמשאב ציבורי, שכן מורות נאלצות לעבוד שעות רבות יותר וחשות כי הדבר פוגע בזמן האיכות שלהן עם משפחתן (Devi & Rani, 2016). נראה כי השינוי במבנה שבוע העבודה, שמטרתו לאפשר למורות לסיים את עבודתן בשעות העבודה בבית הספר, לא עונה על הצרכים בשטח. בפועל ציינו המרואיינות שהעבודה חורגת מעבר לשעות התקן המקובלות, ובאה על חשבון זמנן הפנוי עם המשפחות שלהן (Carnes, 2017). מעבר לכך, על מורים מוטלת האחריות לפיתוח תכניות לימודים, להכנת פעילויות למידה ואסטרטגיות הערכה דיגיטליות (Kalantzis & Cope, 2010; Shamir-Inbal & Blau, 2016; 2021), כמו גם לקיום תקשורת פרונטלית או דיגיטלית עם הורים, הגוזלת זמן רב מעבר לשעות העבודה (Rosenberg & Asterhan, 2018). נמצא שהיבטים אלה תורמים לתחושות עומס ושחיקה, ולהפרת האיזון בין הבית לקריירה (Arlinghaus, et al., 2019).

בנוגע לשאלה השנייה, עלו מהממצאים משמעויות שמייחסות הנשים לשינויים שחלו בתפקידן כאימהות, וביטוי של שינויים אלה בעבודתן. נמצאו מאפיינים שונים של תפקידי האם, התואמים מחקרים קודמים, שבהם מתוארת תפיסת האם כמושלמת: דוגמת הכינוי "סופר אמא" (Supermom), המחזיקה בידיה קריירה במשרה מלאה תוך שהיא מלהטטת בין עבודות הבית ובין טיפול בילדיה (Crosby, 1994; Pedersen, 2016), והכינוי "סופרוומן" (Superwoman), המתייחס לנשים המשלבות בו זמנית מספר תפקידים, הכוללים עבודה, לימודים ופעילויות פנאי והעשרה (Sumra & Schillaci, 2015). מבחינת תפקידיה של המורה, ממצאי המחקר הנוכחי

תואמים מחקרים קודמים, המעידים על ציפייה מהמורים להוביל את התלמידים לביצועים ברמה גבוהה (Yuping, 2014), וציפייה של מערכת החינוך מהמורות להתמקצע בתחומים נוספים ולרכוש מיומנויות דיגיטליות (Ghavifekr et al., 2016). ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים, שטענו שמניעים פנימיים, כגון סיוע לזולת ועבודה עם ילדים, מוזהים כמאפיינים טיפוליים הדומים במהותם למאפייני תפקיד האם (O'Connor, 2008; Noddings, 2012). מצד אחד, עשויה החפיפה הקיימת בהיבט הטיפולי בין תפקיד ההוראה לתפקיד האימהות להקל על המורות, אך מצד אחר היא עלולה להוביל לרגשות אשם על כך שהן נדרשות לטפל בילדים של אחרים, וגם להוביל לעומס רגשי גדול שנובע מטיפול אינטנסיבי באחרים (Herman et al., 2020).

לגבי ממצאי שאלת המחקר השלישית, בנוגע לתפיסת קונפליקט בית-קריירה בזיקה לשינויים, נמצא כי רוב המרואיינות חשות רגשות חיוביים כלפי ההוראה, כגון: הנאה, סיפוק ואהבה לילדים ולמקצוע. לצד זאת, מחקרים שבחנו את תחושות המורים ביחס למקצוע ההוראה העלו ממצאים סותרים, הכוללים גם תחושות שליליות בקרב המורים, כגון: עומס, מתח ולחץ נפשי (שפירא-לשצ'ינסקי, 2017; Landeros, 2011). בנוסף, תחושתן של המורות כי מקצוע ההוראה שואב מהן אנרגיה וזמן על חשבון הבית, נמצאה גם במחקר קודם. המחקר הדגיש את נוכחות הקונפליקט, ואפיון את מקצוע ההוראה כתובעני, שהדרישות המרובות בו באות לעיתים על חשבון ההשקעה בבית הפרטי של המורות (Evetts, 2017). על אף התובענות הרבה, כשליש מהמורות היו בוחרות במקצוע בשנית, בשל החיבור הרגשי שלהן לילדים ולמקצוע שהן מלמדות, ותפיסת הקונפליקט אצלן היא כנפקד. כפי שעלה מן הממצאים, גם במחקרים קודמים נמצא שמורים מעטים יחסית מתלבטים האם להמשיך במקצוע ההוראה. הסיבות ללבטים דומות, פחות או יותר, ונובעות משיקולים של הגשמה עצמית ושיקולים מעשיים (Howes & Goodman-Delahunty, 2015; Buchanan, 2009).

סיכום

ניתן לראות כי המורות בחרו במקצוע ההוראה בשל הממד הטיפולי שבו, אך כאשר הן נדרשות להקדיש זמן רב לביסוס מערכת היחסים הזו ולתחזוקה, גם על חשבון הבית, הקונפליקט מורגש ביותר. יתר על כן, כאשר האם-מורה מכוונת לקריירה ומפנה משאבים לכך, אך אינה מקבלת את התמיכה הראויה, הקונפליקט מועצם. בנוסף, כאשר תפקיד המורה נתפס כמקצועי, המורות דורשות מעצמן יותר ולא מתפשרות על איכות חומרי הלימוד, כמו גם על איכות הקשר עם התלמידים וההורים. במקרה זה הקונפליקט מורגש ביתר שאת.

חשוב במיוחד לציין כי שלושת השינויים במקצוע ההוראה משליכים על שלושת הזרמים באופן דומה, כפי שבא לידי ביטוי בהיגדים דומים שנמצאו אצל מורות מהזרמים השונים. עניין זה עשוי לחזק את התפיסה שעל אף חשיבות ההקשר בתהליכי שינוי בחינוך, קיימים מאפיינים דומיננטיים, כמו תפקידי אימהות והוראה, שמושפעים פחות מהקשר סביבתי-חברתי-תרבותי. מהמחקר הנוכחי ניתן ללמוד, אם כן, שהשינויים השונים שנבחנו, המעצבים במידה מסוימת את תפיסות התפקידים החברתיים, מטשטשים הבדלי תרבויות. נראה כי תהליכי שינוי ורפורמות בחינוך, שמטרתם בין היתר יצירת שיפור וצדק חברתי, משרתים תהליכים הפוכים; על ידי חיזוק

עמדות פטריארכליות, והעדפתן על פני חיזוק המקצוע ותרומתו לעוסקות בו, שהן בעיקר נשים (De Saxe et al., 2020). הדבר עשוי להיות משמעותי במיוחד עבור נשים ממגזרים המאופיינים בשוליות כפולה, כמו מורות נשים ערביות. נראה כי מקבלי החלטות אינם מתחשבים מספיק בהטיה המגדרית של מקצוע ההוראה, ובהשלכות של הרפורמות והשינויים התכופים על נשים, שהן המושפעות העיקריות מהם, מבחינה מקצועית ואישית.

לאור השינויים שהוצגו במחקר זה ניתן לראות כי במקצוע ההוראה חלה עלייה בדרישות ובעומס, הן בהיבט הרגשי-טיפולי והן בהיבט המקצועי. נמצא כי הזמן והאנרגיה המושקעים בעבודה זו גוזלים למעשה את זמנן הפרטי והמשפחתי של המורות-האימהות. כתוצאה מכך, מאפייני התפקידים, אימהות והוראה, אינם יוצרים השלמה כבעבר; מבנה שבוע העבודה ושעות העבודה הרבות אינם מתאימים עוד לאימהות המטופלות בילדים קטנים.

השינויים שחלו בעקבות משבר הקורונה הנוכחי הפכו את תפקידי המורה והאם למורכבים יותר, כתוצאה מהיעדר הפרדה בין הזירה הביתית לזירת העבודה. היעדר ההפרדה הובילה גם להגדרות לא מובחנות של התפקידים השונים. כשהאישה נדרשת לתפקד במשרה מלאה גם בבית וגם בעבודה, הקונפליקט בית-קריירה נעשה נוכח יותר. הדבר מתבטא בתחושות של עומס, מתח ותשישות, הנובעים ממשאבי זמן ואנרגיה מוגבלים. מכיוון שלא ניתן להגדיל את המשאבים, ניתן רק לקוות שהציפיות ממורות אימהות, שלרוב אינן תואמות את המציאות - ישתנו, וכי הן יזכו לקבל תמיכה משפחתית ומקצועית נרחבת על מנת שלא יישאו בעול לבדן.

תרומת המחקר והמלצות

מבחינה תיאורטית, בחן המחקר הנוכחי את גישת התפקידים החברתיים (Biddle, 1986) ואת הקונפליקט בית-קריירה בקרב מורות אימהות. זאת, לאור התמורות שחלו בשנים האחרונות במאפייני מקצוע ההוראה ובתפקיד האימהי. המחקר מצביע על הגמישות הנדרשת בהגדרת התפקידים החברתיים, ועל הציפיות הנוצרות בעקבות הגדרות אלה. ממחקרים שנעשו בתקופת הקורונה עולה כי אימהות עובדות שילמו מחיר יקר, הן פסיכולוגי ונפשי: לחץ, תשישות ועומס, והן תעסוקתי: עזיבת עבודה, קושי במציאת עבודה חדשה וקושי בחלוקת התפקידים בין הבית לעבודה (Clark et al., 2020; Birolì et al., 2020; Möhring et al., 2021; Sarkar, 2021). מחיר זה הורגש יותר בקרב נשים במקצועות שהתגמול עליהן נמוך יחסית (Moore et al., 2020).

על אף שמחקרים אלה לא עסקו ישירות במורות, הממצאים העולים ממנו תואמים את ממצאי המחקר הנוכחי על מורות אימהות. כך, מתחזקת החשיבות של הבנת מציאות עולמן של נשים אימהות, שעובדות בתחומי החינוך השונים, ושל העלאת המודעות להשפעת רפורמות תכופות עליהן, תוך התמודדות עם דגשים טיפוליים בתפקידים שונים. מבחינה מעשית, תרומת מחקר זה היא בחיזוק ההתייחסות להטמעתם של תהליכי שינוי בשדה החינוך, ובפרט רפורמות, תוך התמקדות במשמעות המגדרית של הרפורמות. כיוון שהשדה התעסוקתי מוטה מגדרית, כל שינוי צריך להתחשב באוכלוסיית היעד העיקרית שעליה מוטלים ההטמעה והיישום של הרפורמות. באשר להמלצות יישומיות, באחריות המדינה והרשויות המקומיות לספק פתרונות לטיפול בילדי הגיל הרך. כמו כן צריך משרד החינוך לשקול רפורמות שהיוזמה שלהן באה מהשטח, מבתי הספר. כך יתאימו הרפורמות לצרכים במוסדות החינוך, כגון: צמצום שעות העבודה

ועיצוב תוכנית לימודים מבוססת טכנולוגיה שתפחית את הנטל המוטל על המורים. בנוסף, על משרד החינוך להתערב בהצבת גבולות ברורים, כגון צמצום התקשורת הדיגיטלית לאחר שעות העבודה בבית הספר, כך שלמורים יתאפשר לשהות עם משפחותיהם בזמנם הפנוי.

מגבלות המחקר

במחקר זה השתתפו שלושים מורות אימהות, המהוות מדגם רחב למדי במונחים של מחקר איכותני. המרואיינות נבחרו משלושה מגזרים שונים של החברה הישראלית. נציין כי חלק מהראיונות נערכו פנים אל פנים והאחרים בזום. מחקרי המשך איכותניים שיכללו מאפיינים נוספים או שונים של אימהות, כמו למשל חד-הוריות, לצד מחקרים כמותיים שיתבססו על מדגמים מייצגים רחבים של אימהות מורות, יוכלו לספק תמונה רחבה יותר, מזוויות נוספות של המציאות המורכבת שהוצגה במחקר הנוכחי.

רשימת מקורות

- ברקוביץ, נ' (2007). נשים וגברים של הארגון - רזבאת' קאנטר וייצוג הנשיות והגבריות באמצעות ארגון העבודה. בתוך: י' ינאי, ת' אלמור, א' לובין וח' נווה (עורכות), **דרכים לחשיבה פמיניסטית - מבוא ללימודי מגדר** (עמ' 119-187). הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- וולנסקי, ע' (2020). **תלמידי האתמול תלמידי המחר: שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך**. הוצאת שוקן.
- זרעאלי, ד' (2001). יחסי עבודה ומשפחה, המקרה של נשים במעמדות הביניים בישראל. **7 האישה ביהדות, סדרת דיונים**, 3-16.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019). **ישראל במספרים: נתונים נבחרים**. מתוך: שנתון סטטיסטי בישראל, 2019.
- משכית, ד' וטל, מ' (2016). הבחירה של גברים ונשים בחינוך בגיל הרך: עיתוי הבחירה ומניעה. **רב גוונים - מחקר ושיח**, 2(15), 49-61.
- משרד החינוך (2015). **יישום רפורמת "עוז לתמורה" בחינוך העל-יסודי**. דוח שנתי 65 התשע"ה. ניר, א' (2017). **שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד**. פרדס הוצאה לאור.
- פסטור, ר' וויצמן, ש' (2011). **הבחירה בהוראה כקריירה שנייה: דוח הערכה מס' 108**. הרשות למחקר ולהערכה, אורנים המכללה האקדמית לחינוך.
- קוליק, ל' וליברמן, ג' (2016). ריבוי תפקידים, קונפליקט תפקידים ותחושת דחק בקרב אימהות עובדות. **מגמות**, 3(3), 180-215.
- שניידר, ע' (2008). 'אופק חדש' אינו רפורמה בחינוך. **חברה**, 6, 6-8.
- שפירא-לשצ'ינסקי, א' (2017). **אתיקה ארגונית בניהול משאבי אנוש במערכת החינוך הישראלית**. פרדס הוצאה לאור.

Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2016). Teachers' capital and relations with parents: A comparison between Jewish and Arab teachers in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 60, 44-53.

Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2017). Forms of capital and teachers' views of collaboration and threat relations with parents in Israeli schools. *Education and Urban Society*, 49(6), 616-640. <http://doi.org/10.1177/0013124516644052>

Addi-Raccah, A., & Yemini, M. (2018). What is up? Parental Whatsapp discussion groups in diverse educational settings in Israel. *Multicultural Education Review*, 10(4), 310-326.

Arendell, T. (2000). Conceiving and investigating motherhood: The decade's scholarship. *Journal of marriage and family*, 62(4), 1192-1207.

Arlinghaus, A., Bohle, P., Iskra-Golec, I., Jansen, N., Jay, S., & Rotenberg, L. (2019). Working Time Society consensus statements: Evidence-based effects of shift work and non-standard working hours on workers, family and community. *Industrial health*, 57(2), 184-200.

Aydin, I., Demir, T. G., & Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *The Anthropologist*, 22(2), 146-156.

- Barnett, R. C., & Rivers, C. (1998). *She works/he works: How two-income families are happy, healthy, and thriving*. Harvard University Press.
- Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2016). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Sage.
- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual review of sociology*, 12(1), 67-92.
- Biddle, B. J. (2013). *Role theory: Expectations, identities, and behaviors*. Academic Press.
- Biroli, P., Bosworth, S., Della Giusta, M., Di Girolamo, A., Jaworska, S., & Vollen, J. (2021). Family life in lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687570>
- Blau, I., & Hameirie, M. (2010). Implementing technological change at schools: The impact of online communication with families on teacher interactions through learning management system. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6(1), 245-257.
- Blau, I., & Hameiri, M. (2012). Teachers-families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children? *Computers & Education*, 59, 701-709.
- Blau, I., & Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement?. *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231-1247.
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13(1), 217-231.
- Buchanan, J. (2009). Where are they now? Ex-teachers tell their life-work stories. *Issues in Educational Research*, 19(1), 1-13. <http://www.iier.org.au/iier19/buchanan.html>
- Carnes, A. M. (2017). Bringing work stress home: The impact of role conflict and role overload on spousal marital satisfaction. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 90(2), 153-176.
- Carreri, A., & Dordoni, A. (2020). Academic and research work from home during the COVID-19 pandemic in Italy: A Gender perspective. *Italian Sociological Review*, 10(3S), 821A-845.
- Chen, H. H., Newland, L. A., Liang, Y. C., & Giger, J. T. (2016). Mother educational involvement as a mediator between beliefs, perceptions, attachment, and children's school success in Taiwan. *Journal of Family Studies*, 22(1), 1-19.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2005a). Reducing teachers' work-family conflict: From theory to practice. *Journal of Career Development*, 32(1), 91-103.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2005b). Work-family conflict among female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, 365-378.

- Claesson, M. A., & Brice, R. A. (1989). Teacher/mothers: Effects of a dual role. *American Educational Research Journal*, 26(1), 1-23.
- Clark, S., McGrane, A., Boyle, N., Joksimovic, N., Burke, L., Rock, N., & O'Sullivan, K. (2020). "You're a teacher you're a mother, you're a worker": Gender inequality during COVID-19 in Ireland. *Gender, Work and Organization*, 28(4), 1352-1362. .
<http://doi.org/10.1111/gwao.12611>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Crosby, F. J. (1994). *Juggling*. Free Press.
- De Saxe, J. G., Bucknovitz, S., & Mahoney-Mosedale, F. (2020). The deprofessionalization of educators: An intersectional analysis of neoliberalism and education "Reform". *Education and Urban Society*, 52(1), 51-69.
<http://doi.org/10.1177/0013124518786398>
- Devi, K. R., & Rani, S. S. (2016). The impact of organizational role stress and work family conflict: Diagnosis sources of difficulty at work place and job satisfaction among women in IT Sector, Chennai, Tamil Nadu. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 219, 214-220.
- Di Nicola, P. C., Ruspini, E. (2020). Family and Family Relations at the Time of COVID-19: An Introduction. *Italian Sociological Review*, 10(3S), 679-685].
<http://dx.doi.org/10.13136/isr.v10i3S.393>
- Diekman, A. B., & Schneider, M. C. (2010). A social role theory perspective on gender gaps in political attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 34(4), 486-497.
- Dor, A. (2013). Israeli teachers' attitudes toward parental involvement in school: A qualitative study. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 6-17.
- Eagley, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analysis review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.
- Ehrich, J. F., Woodcock, S., & West, C. (2020). The effect of gender on teaching dispositions: A Rasch measurement approach. *International Journal of Educational Research*, 99. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101510>
- Erişti, S. D. B., Kurt, A. A., & Dindar, M. (2012). Teachers' views about effective use of technology in classrooms. *Turkish online journal of qualitative inquiry*, 3(2), 30-41.
- Evetts, J. (2017). *Women in Primary Teaching: Career contexts and strategies*. Routledge.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- Franke, G. R., Crown, D. F., & Spake, D. F. (1997). Gender differences in ethical perceptions of business practices: A social role theory perspective. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 920-934.

- Ghavifekr, S., Kunjappan, T., Ramasamy, L., & Anthony, A. (2016). Teaching and Learning with ICT Tools: Issues and Challenges from Teachers' perceptions. *Malaysia Online Journal of Educational Technology*, 4(2), 38-57.
- Grinshtain, Y., & Addi-Raccah, A. (2020). Domains of decision-making and forms of capital among men and women teachers. *The International Journal of Educational Management*, 34(6), 1021-1034. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-03-2019-0108>
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting Qualitative Data*. Sage.
- Hermann, M. A., Gorlewski, J., Brookover, D., Walsh, R., Kozachuk, L., Deitz, M., & Ciminelli, E. (2020). Policy, practice, and parenthood: A study of teacher mothers. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1834358>
- Howes, L. M., & Goodman-Delahunty, J. (2015). Teachers' career decisions: Perspectives on choosing teaching careers, and on staying or leaving. *Issues in Educational Research*, 25(1), 18.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). The teacher as designer: Pedagogy in the new media age. *E-learning and Digital Media*, 7(3), 200-222.
- Kale, U., & Goh, D. (2014). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0. *Education and Information Technologies*, 19(1), 41-60.
- Kiser, A. I. (2015). Workplace and leadership perceptions between men and women. *Gender in Management: An International Journal*, 30(8), 598-612.
- Kraus, V. (2002). *Secondary breadwinner: Israeli women in the labor force*. Praeger publishers.
- Lagomarsino, F., Coppola, I., Parisi, R., & Rania, N. (2020). Care tasks and new routines for Italian families during the COVID-19 pandemic: Perspectives from women. *Italian Sociological Review*, 10 (3S), 847-868. <http://dx.doi.org/10.13136/isr.v10i3s.40>
- Landeros, M. (2011). Defining the 'good mother' and the 'professional teacher': Parent-teacher relationships in an affluent school district. *Gender and Education*, 23(3), 247-262.
- Lichard, T., Pertold, F., & Škoda, S. (2020). Do women face a glass ceiling at home? *The division of household labor among dual-earner couples* (No. wp662). The center for economic research and graduate education – Economics Institute, Prague.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research*. SAGE, Thousand Oaks.
- May, M. (2013). Bread before roses: American workingmen, labor unions and the family wage. In R. Milkman (Ed.), *Women, work, and protest: A century of US women's labor history* (pp. 1-22). Routledge.
- Möhring, K., Naumann, E., Reifenscheid, M., Wenz, A., Rettig, T., Krieger, U., Friedel, S., Finkel, M., Cornesse, C., & Blom, A. G. (2021). The COVID-19 pandemic and subjective well-being: Longitudinal evidence on satisfaction with work and family. *European Societies*, 23(1), 601-617.

<https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1833066>

Moore, Q., Beebe, J., & Bakhiet, Z. (2020). Hidden figures: The economic impact of Covid19 on low-income women and their children. *Rice University's Baker Institute for Public Policy, Issue brief no. 04.09.20*. <https://doi.org/10.25613/eyn0-gf68>

Mørch, A. I., Hartley, M. D., Ludlow, B. L., Caruso, V., & Thomassen, I. (2014). The teacher as designer: Preparations for teaching in a second life distance education course. *2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, pp. 691-693.

Myers, D. P., & Major, D. A. (2017). Work-Family Balance Self-Efficacy's Relationship with STEM Commitment: Unexpected Gender Moderation. *The Career Development Quarterly*, *65*(3), 264-277.

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, *38*(6), 771-781.

O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *24*(1), 117-126.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications.

Pedersen, S. (2016). The good, the bad and the 'good enough' mother on the UK parenting forum Mumsnet. *Women's Studies International Forum*, *59*, 32-38. <https://doi-org.elib.openu.ac.il/10.1016/j.wsif.2016.09.004>

Phoenix, A. E., Woollett, A. E., & Lloyd, E. E. (1991). *Motherhood: Meanings, practices and ideologies*. SAGE.

Rosenberg, H., & Asterhan, C. S. (2018). "WhatsApp, teacher?" – Student perspectives on teacher-student WhatsApp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education: Research*, *17*, 205-226.

Sa'ar, A. (2017). The gender contract under neoliberalism: Palestinian-Israeli women's labor force participation. *Feminist Economics*, *23*(1), 54-76.

Sarkar, S. (2021). 'Working for/from home': An interdisciplinary understanding of mothers in india. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, *12*(5). <https://doi:10.21659/RUPKATHA.V12N5.RIOC1S26N6>

Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2016). Developing digital wisdom by students and teachers: The impact of integrating tablet computers on learning and pedagogy in an elementary school. *Journal of Educational Computing Research*, *54*(7), 967-996.

Shamir-Inbal, T. & Blau, I. (2021). Facilitating emergency remote K-12 teaching in computing-enhanced virtual learning environments during COVID-19 pandemic: Blessing or curse? *Journal of Educational Computing Research*. <https://doi.org/10.1177/0735633121992781>

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.

Sumra, M. K., & Schillaci, M. A. (2015). Stress and the multiple-role woman: Taking a closer look at the "Superwoman". *Plos one*, *10*(3).

- <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120952>
- Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). "I feel much more confident now to talk with parents": An evaluation of in-service training on teacher-parent communication. *School Community Journal*, 22(1), 65-87.
- Thomson, R., & Kehily, M. J. (2011). Troubling reflexivity: The identity flows of teachers becoming mothers. *Gender & Education*, 23(3), 233-245.
- Tirado, C. (2017). Let's talk: Increasing Communication with dual-immersion parents. *Capstone Projects and Master's Theses* 219.
https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/219
- Vanderhout, S. M., Birken, C. S., Wong, P., Kelleher, S., Weir, S., & Maguire, J. L. (2020). Family perspectives of COVID-19 research. *Research involvement and engagement*, 6(1), 1-3.
- Warin, J. (2014). The status of care: Linking gender and "educare." *Journal of Gender Studies*, 1, 93-106.
- Warin, J., & Gannerud, E. (2014). Gender, teaching and care: A comparative global conversation. *Gender & Education*, 26(3), 193-199.
- Winnicott, D. W. (1956). Primary maternal preoccupation. *The maternal lineage: Identification, desire, and transgenerational issues*, 59-66.
- Wright, H. R. (2013). Choosing to compromise: Women studying childcare. *Gender and Education*, 25(2), 206-219.
- Yamamoto, Y. (2015). Social class and Japanese mothers' support of young children's education: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Research*, 13(2), 165-180.
- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306.
- Yuping, Z. H. A. N. G. (2014). Educational expectations, school experiences and academic achievements: A longitudinal examination. *China: An International Journal*, 12(1), 43-65.

שיעור מיוחד בשינויים: חוויות ההוראה מרחוק של אנשי חינוך, במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, בזמן מגפה עולמית מתמשכת של נגיף קורונה (COVID-19)

מיכל ניסים, אורלי עידו, נעמי אריאל, חני שמרלינג

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי היא לחשוף את חוויותיהם של אנשי החינוך - מורים, מורות, גננים וגננות - במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, אל מול האתגרים של ההוראה מרחוק והיתרונות הגלומים בה, ואת הצרכים שלהם ושל תלמידיהם שעליהם יש לענות כדי לאפשר הוראה מיטבית מרחוק בזמני סגר או בידוד.

במחקר השתתפו 93 אנשי חינוך, העובדים במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, אשר לימדו בשני הסגרים הראשונים בזמן מגפת הקורונה. קרי, לימדו בשנת תש"ף בזמן הסגר הראשון, והמשיכו ללמד גם במהלך שנת הלימודים תשפ"א בזמן הסגר השני. המחקר משלב גישה איכותנית וגישה כמותנית. הנתונים נאספו באמצעות שאלון מקוון שכלל שאלות פתוחות וסגורות. השאלות הסגורות נותחו על ידי מיפוי שכיחויות ואחוזים, ובשאלות הפתוחות בוצע ניתוח תוכן תמטי.

ממצאי המחקר מראים כי רוב אנשי החינוך (87.1%) לא התנסו בהוראה מרחוק לפני פרוץ הקורונה, אך לפי דיווחיהם 90.3% מהם התנסו בהוראה מרחוק לאחר פרוץ המגפה. בחינת חוויות ההוראה מרחוק של אנשי החינוך, המלמדים תלמידים עם מוגבלויות מרובות, העלתה חמש תמות מרכזיות: (1) הקשר של אנשי החינוך עם ההורים; (2) הקשר של אנשי החינוך עם התלמידים; (3) היכולת של אנשי החינוך להסתגל לדרכים מנוונות של הוראה מרחוק, אתגריה והיתרונות הגלומים בה; (4) הצרכים של אנשי חינוך בזמני למידה מרחוק עקב סגר או בידוד; (5) המלצות עבור מוסדות המכשירים מורים לעבודה עם תלמידים עם מוגבלויות מרובות.

מחקר זה מפנה זרקור לאתגרי ההוראה מרחוק שעומדים בפני אנשי חינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, וליתרונות שמצאו בהוראה מסוג זה. כמו כן נדונים במחקר הצרכים של אנשי חינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות בזמן ההוראה מרחוק. נראה כי אנשי החינוך הצליחו לרכוש מיומנויות שסייעו להם בהוראה מרחוק, אך עוד היד נטויה, וחשוב לשלב במסגרת ההכשרה להוראה בחינוך המיוחד קורסים העוסקים במיומנויות ההוראה מרחוק.

מילות מפתח: הוראה מרחוק; חינוך מיוחד; קורונה; קשר מורים-הורים; תלמידים עם מוגבלויות מרובות

מבוא

מגפת הקורונה היא מגפה עולמית של מחלת נגיף הקורונה (COVID-19). מקרים ראשונים של מחלה זו התגלו במדינת ישראל בחודש פברואר של שנת 2020. בתאריך 13/3/2020 הוחלט להשבית את מערכת החינוך בישראל, עקב התפשטות הנגיף בארץ, ולהחריג את החינוך המיוחד (צו בריאות העם, 2020א). יומיים לאחר מכן החליטה ממשלת ישראל לסגור גם את מסגרות החינוך המיוחד, וזאת על מנת לנסות לבלום את התפשטות המגפה (שם). מדינת ישראל לא הייתה המדינה היחידה שנקטה במדיניות זו, צעדים דומים ננקטו במערכות חינוך רבות ברחבי

העולם (The World Bank, 2020). ב-19 באפריל 2020 התקבל אישור חזרה לפעילות של מוסדות החינוך המיוחד תחת מגבלות (צו בריאות העם, 2020ב), אך עקב חשיפה לחולי קורונה מאומתים, הן בקרב תלמידים והן בקרב אנשי צוות הוראה, הושבתו מוסדות החינוך לפרקים. על פי נתוני משרד החינוך (2020) קיימים בישראל 2,376 גני ילדים ו-413 בתי ספר המוגדרים כמוסדות ייחודיים, הנותנים שירותי חינוך מיוחד. היות שהמגמה בישראל היא של הכלה ושילוב (משרד החינוך, 2018), יש להניח שהמוסדות הללו מספקים שירותים לתלמידים עם מוגבלות מורכבת יותר, שאינם משולבים עדיין במערכת החינוך הממלכתית. מורות וגננות במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות מובילות צוותי חינוך וצוותים פְּרֶה־רפואיים, שמספקים תמיכה לתלמידיהם במסגרת החינוכית (Ruppar et al., 2017). כמובילות, הן מנהלות שיתוף פעולה בין תלמידים ואנשי צוות חינוכי ופְּרֶה־רפואי, ומשפיעות באופן ישיר על דרכי ההוראה של התלמידים. הוראה איכותית לתלמידים עם מוגבלויות מרובות שונה מהוראה לתלמידים עם התפתחות טיפוסית, מכיוון שהיא מאופיינת בחזרתיות מרובה ובאינטנסיביות, ומכוונת לשמירת מחויבותו של התלמיד ללמידה (Jones & Brownell, 2014). הוראה איכותית לתלמידים אלו כוללת שילוב של ידע פדגוגי עם הכרת הצרכים הייחודיים והמאפיינים של מוגבלויות שונות, כמו גם דרכי הנגשה והמחשה לכל תלמיד ותלמיד (Leko et al., 2012).

אוכלוסיית התלמידים עם המוגבלויות המרובות היא הטרוגנית. ייתכן שתלמידים אלו יהיו מוגבלויות של תפקוד תנועה, שאינן מאפשרות שינויים בתנוחת הגוף, שמירה על יציבה לאורך זמן או תנועה חופשית כמו הליכה או זחילה באופן עצמאי. תפקוד תנועה מוגבל מחייב רבים מן התלמידים להתנייד בעזרת כיסא גלגלים או הליכון. חלקם תלויים בסביבה לשם ביצוע פעולות יום יומיות. כמו כן לתלמידים אלו עלולה להיות מוגבלות שכלית או תקשורתית הגורמת לתפקוד תקשורתי מצומצם ומאלצת אותם לתקשר באמצעות "תקשורת תומכת חליפית" (תת"ח) מסוגים שונים. גם התפקוד החושי של התלמידים עלול להיות מוגבל, ולהתבטא למשל בלקות ראייה או שמיעה. לעיתים התפקוד החושי הלקוי משולב בבעיות נוספות במערכות הגוף השונות, כגון מערכת הנשימה והאכילה (Mensch et al., 2015; Mensch et al., 2019). לפיכך, המוגבלות של תלמידים אלו יכולה לבוא לידי ביטוי בתחום השכלי, התנועתי, התחושי, התקשורתי או החברתי, ואף במספר תחומים במשולב (Horn & Kang, 2012).

המציאות החדשה, שהחלה בחודש מרץ בשנת 2020, כללה סגר ומעבר פתאומי להוראה מרחוק. המאפיין המרכזי של הוראה מרחוק הוא הפרדה פיזית של איש החינוך מן התלמיד במהלך ההוראה, ושימוש במגוון אמצעים טכנולוגיים המאפשרים תקשורת ומגשרים על המרחק הפיזי בין איש החינוך לתלמיד (Bruno, 2021). במאמר זה בחרנו להגדיר את ההוראה מרחוק כהוראה שבה התלמיד והמורה נמצאים במיקומים פיזיים שונים. ההוראה עשויה להתרחש באופן סינכרוני, באמצעות טכנולוגיות כגון "זום" (Zoom), "וואטס-אפ" (WhatsApp), או באופן אסינכרוני, באמצעות ערכות הנשלחות לבית התלמיד, מצגות וסרטונים זמינים לצפייה, משימות מתוקשבות ועוד. הוראה מרחוק מצריכה תכנון מדויק ושליטה בטכנולוגיה. המעבר הפתאומי להוראה מרחוק לא אפשר הסתגלות אופטימלית של אנשי החינוך להוראה זו (Braun et al., 2021). השינוי הפתאומי בצורת ההוראה, בשילוב חובת הבידוד ושמירת מרחק חברתי בין אנשים, יצר אתגרי למידה והוראה ייחודיים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות ולאנשי החינוך שלהם. תלמידים אלו

עומדים בפני אותם האתגרים כמו תלמידים ללא מוגבלויות, הכוללים היבטים נפשיים ורגשיים, כגון: עלייה ברמת החרדה, בדידות ודיכאון (World Health Organization, 2020), אך בקרב תלמידים עם מוגבלויות מרובות הם מועצמים וסבוכים יותר.

תלמידים עם הפרעות תקשורת זקוקים לשגרת לימוד. כאשר היא משתבשת הם עלולים לחוות קשיים חמורים (American Psychiatric Association, 2013; Factor et al., 2016; Van Steensel & Heeman, 2017). תנאים של סגר ובידוד גורמים לשיבוש השגרה, ועל כן חשוב למצוא דרך נגישה ללמידה ולאינטראקציה חברתית עבור תלמידים אלו (Alper & Goggin, 2017). תלמידים עם מוגבלויות תנועתיות, חושיות, או שני הסוגים גם יחד, עשויים להיות תלויים בצידוד מותאם ובזמינות אנשי מקצוע במסגרת החינוכית. אם הצידוד המותאם אינו זמין בבית התלמידים, עלולים מצבי סגר או בידוד להקשות על יכולת התפקוד הכללי והלימודי של תלמידים אלו. תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) חווים קושי בהתנהגות מסתגלת (Schalock et al., 2010). התנהגות מסתגלת הינה הכרחית במציאות הלימודית של ימי הקורונה, וקושי זה מגביל את יכולת התלמידים לתפקד ולנצל את מלוא הפוטנציאל הגלום בהם. היות שתלמידים רבים בחינוך המיוחד המורכב משתמשים בטכנולוגיה מסייעת במסגרת החינוכית כחלק מתהליך הלמידה בשגרה, ניתן היה לשער כי יהיה קל לעבור להוראה מרחוק העושה שימוש באמצעים טכנולוגיים אלו. עם זאת, במקרים שבהם ההורים אינם מודעים לדרכי ההוראה במסגרת החינוכית, עלולה להיווצר בעיה בשימוש בטכנולוגיות מסייעות בבית. כמו כן, קיימים לעיתים פערים בכישורי התפעול של האמצעים הדיגיטליים בין איש החינוך להורה, או קשיי נגישות לאינטרנט בבית המשפחה (Biber, 2018). חשוב לזכור גם כי בתקשורת בין-אישית שאינה פנים אל פנים ייתכנו קשיים בפירוש המסרים המועברים בין הצדדים (שכטמן ובושריאן, 2015).

הוראה מרחוק לתלמידים עם מוגבלויות מרובות היא אתגר ייחודי. במחקר עדכני שנעשה בקרב עשרה מורים לחינוך מיוחד בזמן מגפת הקורונה, דיווחו המורים על קושי ביישום ההוראה מרחוק לתלמידים עם צרכים מיוחדים. נוסף על כך טענו המורים כי אין יישום של תוכנית לימודים אישית (תל"א) בהוראה מרחוק לתלמידים עם צרכים מיוחדים (Ayda et al., 2020). מגפת הקורונה עלולה להוביל לסגרים נוספים, ולסגירת כיתות חינוך לפרקים עקב חשיפה לחולה מאומת במוסדות החינוך. על כן, בכדי לספק תמיכה יעילה לתלמידים עם מוגבלויות מרובות, חשוב להקשיב לחוויות שצברו אנשי החינוך במסגרות אלו, ולהבין את צורכיהם העתידיים. הבנת הצרכים של אנשי החינוך יכולה לטייב את ההוראה, ולדייק את הכשרת אנשי החינוך העובדים עם אוכלוסייה זו. המחקר הנוכחי מבקש להשמיע את קולם של אנשי החינוך - מורים, מורות, גננים וגננות - במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, בנושא האתגרים, היתרונות, והצרכים שלהם ושל תלמידיהם בזמני סגר או בידוד, על מנת להמשיך ולקיים הוראה מיטבית מרחוק.

שיטה

מחקר זה משלב גישה איכותנית וגישה כמותנית. המחקר אושר על ידי המדען הראשי של משרד החינוך ועל ידי ועדת האתיקה במכללה האקדמית לחינוך על שם דוד ילין בירושלים. איסוף הנתונים התבצע בין תחילת חודש נובמבר בשנת 2020, לסוף חודש ינואר בשנת 2021. שאלוני המחקר הועברו באופן מקוון, הודות לשיתוף פעולה של מנהלים במסגרות החינוך של תלמידים עם מוגבלויות מרובות בכל רחבי הארץ.

אוכלוסיית המחקר

במחקר הנוכחי השתתפו 93 אנשי חינוך ממסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות (96.8% נשים ו-3.2% גברים), שלימדו בשנת תש"ף בזמן הסגר הראשון, שהתקיים בחודש מרץ בשנת 2020, והמשיכו ללמד גם במהלך שנת הלימודים תשפ"א באמצעות למידה מרחוק ולמידה פנים אל פנים. טבלה 1 מתארת את אוכלוסיית המחקר.

כלי המחקר

שאלון המחקר¹ מקוון, וכולל שאלות סגורות ופתוחות. על מנת להבטיח את תקפות תוכן השאלון התבקשו מדריכות פדגוגיות במסלול המלמ"ם (מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות) במכללה האקדמית לחינוך על-שם דוד ילין, העובדות גם כמורות, לסייע בדיוק נוסח השאלות.

השאלון נחלק לשני חלקים. החלק הראשון נועד לאסוף פרטי רקע על המשתתפים במחקר, וכלל שאלות סגורות, ובהן: הצהרה על מגדר, גיל, שנות ותק בהוראה, אזור עבודה, הכשרה מקצועית, גיל התלמידים בגן או בכיתה, מספר התלמידים בגן או בכיתה, סוג האוכלוסייה בגן או בכיתה, והאם למשתתף היה ניסיון עם הוראה מרחוק לפני פרוץ מגפת הקורונה בארץ (לפני מרץ 2020). החלק השני כלל שאלות פתוחות וסגורות בנוגע לחוויות ההוראה בתקופה של מגפת הקורונה: האתגרים, היתרונות, ההכשרה שניתנה להם וצורכיהם בהקשר להוראה מרחוק.

ניתוח נתונים

השאלות הסגורות בשאלון נותחו על ידי מיפוי שכיחויות ואחוזים באמצעות Descriptive Statistics, בתוכנת IBM SPSS Statistics 24. לשאלות הפתוחות נעשה ניתוח תוכן תמטי. תהליך ניתוח התוכן דורש בנייה של מערכת קטגוריות, הנוצרות תוך כדי חיפוש מרכיבים בולטים במחקר המתכתבים עם הידע התיאורטי (צבר בן-יהושע, 1990). זהו תהליך מחזורי שבסופו נעשה קידוד וחלוקת נתונים לקטגוריות (באואר וגאסקל, 2011). במחקר הנוכחי ביצעו ארבע החוקרות את ניתוח התוכן בארבעה שלבים עיקריים (שקדי, 2011): (1) ניתוח ראשוני - שלב הכולל חלוקת הנתונים לקודים ראשוניים; (2) ניתוח ממפה - שלב הכולל מציאת קשרים בין הקודים הראשיים לתמות, תוך השוואה בין התמות של ארבע החוקרות. במקרים של אי הסכמה, נערך דיון בין החוקרות עד שהושגה הסכמה; (3) ניתוח ממוקד - שלב הכולל ארגון התמות לתמות מרכזיות ולתתי תמות; (4) ניתוח תיאורטי - שלב הכולל הבניה של מסגרת תיאורטית המסבירה את התופעה. כל שמות אנשי החינוך המוצגים במאמר זה בדויים.

1 השאלון המלא מופיע בקישור הבא: <https://docs.google.com/forms/d/1YypH13rACb8IT-82jXOaSG8F2V1gVWtVJoxoSkvSvoo/edit>

טבלה 1.

תיאור משתתפי המחקר

אחוז מתוך כלל המדגם (N=93)	משתנה
25.8%	גיל
34.4%	עד 29 שנים
24.7%	30-39 שנים
15.1%	40-49 שנים
	מעל 50 שנים
30.1%	שנות וותק בהוראה
24.7%	פחות מ-5 שנים
17.2%	10-5 שנים
28%	11-5 שנים
	16 שנים ומעלה
36.6%	אזור עבודה בארץ
4.3%	מחוז מרכז
14%	מחוז חיפה
5.4%	מחוז צפון
38.6%	מחוז תל אביב
1.1%	מחוז ירושלים
	מחוז דרום
35.5%	הכשרה מקצועית
48.4%	מלמרים*
9.7%	מורה לחינוך מיוחד
6.4%	גנת לחינוך מיוחד
	אחר**
1.1%	גיל הילדים בכיתה/גן
21.5%	מעון (0-3 שנים)
33.3%	גן (3-6 שנים)
44.1%	יסודי (6-12 שנים)
	על יסודי (12-21 שנים)
65.6%	אוכלוסיית הילדים בכיתה/גן***
52.7%	אוטיזם
79.6%	שיתוק מוחין
55.9%	מש"ה****
64.5%	לקות חושית (ראייה/שמיעה)
23.7%	תסמונות נדירות
	הפרעה נפשית
12.9%	ניסיון בהוראה מרחוק לפני פרוץ הקורונה (לפני חודש מרץ 2020)
87.1%	יש
	אין
90.3%	ניסיון בהוראה מרחוק אחרי פרוץ הקורונה (אחרי חודש מרץ 2020)
9.7%	יש
	אין
39.8%	הכשרה להוראה מרחוק
7.5%	אין הכשרה
52.7%	הכשרה לפני חודש מרץ 2020
	הכשרה לאחר חודש מרץ 2020
75.3%	היערכות המוסד החינוכי בו עובד המשתתף לתמיכה (רגשית/טכנולוגית) בהורי
24.7%	התלמידים
	כן הייתה היערכות
	לא הייתה היערכות

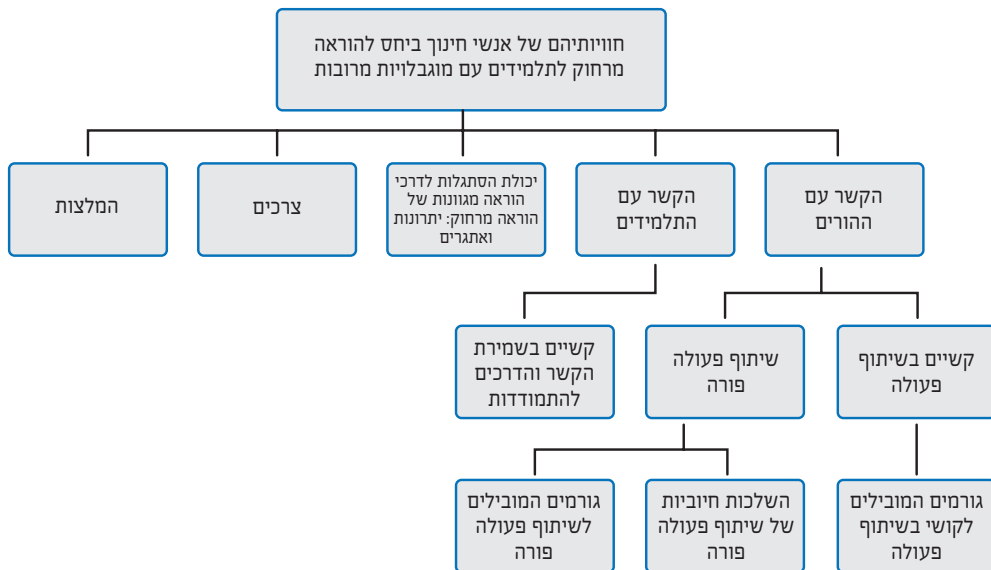
*מלמ"ם - מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות; ** אחר - הכשרה במקצועות טיפוליים כגון טיפול באומנות; *** ילדים יכולים להיות עם יותר ממוגבלות אחת; ****מש"ה - מוגבלות שכלית התפתחותית

המצאים

בחינת חוויות ההוראה מרחוק של אנשי החינוך ממסגרות לתלמידים עם מוגבלויות מרובות העלתה חמש תמות מרכזיות: (1) הקשר של אנשי החינוך עם ההורים; (2) הקשר של אנשי החינוך עם התלמידים; (3) היכולת של אנשי החינוך להסתגל לדרכים מגוונות של הוראה מרחוק - יתרונות ואתגרים; (4) הצרכים של אנשי החינוך בזמנים של הוראה מרחוק עקב סגר או בידוד; (5) המלצות עבור מוסדות המכשירים מורים לעבודה עם תלמידים עם מוגבלויות מרובות. תרשים 1 מציג באופן ויזואלי את החלוקה לתמות.

תרשים מספר 1:

המחשה ויזואלית של התמות שעלו במחקר הנוכחי



הקשר של אנשי החינוך עם ההורים

מן המחקר הנוכחי עולה כי הקשר של אנשי החינוך עם ההורים נע על הרצף שבין שיתוף פעולה פורה ובין קשיים בשיתוף הפעולה.

שיתוף פעולה פורה

אנשי החינוך שדיווחו על השפעה חיובית של ההוראה מרחוק מציינים תחושה של שותפות בין לבין ההורים: "נוצרה שותפות טובה מאוד עם ההורים" (יעל, מורה מאזור ירושלים); "ההורים יותר שותפים. כעת מבינים יותר מה נעשה בכיתה" (מוריה, מורה מאזור המרכז). השותפות של אנשי החינוך עם ההורים מסתמנת כמרכיב חשוב. הוראה מרחוק מגבירה את הצורך בתקשורת מיטבית בין אנשי החינוך להורים, מכיוון שלהורים לתלמידים עם מוגבלויות מורכבות יש תפקיד משמעותי בתיווך חומרי הלימוד ובהנגשתם לילדיהם.

בניית קשר אישי עם ההורים תרמה רבות להצלחת הלמידה מרחוק, כי הורים הם מתווכי ידע עיקריים עבור ילדיהם. הם נמצאים עם הילדים 24 שעות, לעומת המורה. קשר עם ההורים, העלאת המוטיבציה בקרב ההורים על ידי המחנכת - אלה הכלים ההכרחיים בלמידה מרחוק (ליאורה, מורה מאזור הצפון).

גורמים המובילים לשיתוף פעולה פורה

לדידם של אנשי החינוך, שדיווחו על שיתוף פעולה פורה, ההוראה מרחוק יוצרת קשר הדוק יותר עם ההורים, וזאת בשל מספר סיבות: הסיבה הראשונה היא הצורך במעורבות הורית בתהליך ההוראה: "הלמידה מרחוק יוצרת חיבור עם המשפחה, נוצר קשר הדוק יותר עם ההורים כי גם ההורים מעורבים בלמידה, בתוכן ובאופן הלמידה" (אורית, מורה מאזור המרכז). מדברי המשתתפים עלתה סיבה נוספת להשפעה חיובית על הקשר עם ההורים, והיא סיוע להורה ביצירת תוכן לאורך היום: "... עזרה להורים ביצירת תוכן במהלך היום" (יעל, מורה מאזור ירושלים). כמו כן, המעורבות ההורית הנדרשת בזמנים של הוראה מרחוק מחזקת את הקשר בין ההורה לאיש החינוך מכיוון שהיא פלטפורמה לחשיפת דרכי ההוראה שאנשי החינוך משתמשים בהן: "חיוק הקשר עם ההורים שמתנסים בדרכי הוראה שונות" (ענת, מורה מאזור ירושלים); "הצפייה של ההורים [בישעורים] דרך הזום חושפת אותם ללמידה בכיתה ולכלים הדיגיטליים" (רעות, מורה מאזור ירושלים).

עצם השימוש באפליקציית "זום", שמהווה מעין ביקור בית וירטואלי, תרם לחיוק הקשר בין ההורים לאיש החינוך, וכך כל השותפים - ההורים, התלמידים ואנשי החינוך - יצאו נשכרים: "... יותר קשר עם ההורים, ביקור בית וירטואלי, שיתוף של ההורים במצב של הילד בבית וכיצד ניתן לעזור לו ולהם" (ליאור, גננת מאזור הצפון); "זו בעצם כניסה עקיפה לבית התלמיד" (ליאת, מורה מאזור הצפון). נראה כי הערך המוסף של ההוראה מרחוק הוא דו כיווני; מחד גיסא, הרחבת הפרספקטיבה של ההורים על עבודת אנשי החינוך, ומאידך גיסא, הרחבת הפרספקטיבה של אנשי החינוך על אודות ההורים, הבית והמשפחה של התלמיד:

נוצר קשר מיוחד עם ההורים, קשר שביום יום הוא סביב דברים טכניים, כמו חום, תזכורות להביא בגדים או חיתולים, ובקורונה נוצר קשר אחר. פתאום ההורים ראו מה אנחנו עושים עם התלמידים ואנחנו ראינו קשר של הורים עם הילדים שלהם וקשר בין האחים (דלית, מורה מאזור ירושלים).

השלכות חיוביות של שיתוף פעולה פורה

משתתפי המחקר ציינו כי בין הורי התלמידים נוצרו קשרים, והם התארגנו לפעילויות משותפות שהובילו לגיבוש חברתי מעבר לשעות הלימודים הרשמיות: "נעשה גם גיבוש של קבוצת ההורים באמצעות מעשים משותפים... שימוש בכיתה וירטואלית, עם המשפחה, עזר לילדים להישאר בקשר" (יערה, גננת מאזור ירושלים).

עד כה הוצג שיתוף פעולה פורה עם הורי התלמידים. אך לא כל אנשי החינוך חוו שיתוף פעולה כזה. להלן יוצגו קולות נוספים שעלו מן השטח.

קשיים בשיתוף הפעולה

אנשי חינוך אחרים חוו קושי בשיתוף פעולה מצד ההורים: "שיתוף הפעולה מאוד תלוי בהורים. יש שהתגייסו לגמרי ויש שהרפו ואף התנתקו, לצערי" (דניאלה, מורה מאזור ירושלים). אנשי החינוך שחוו קושי בשיתוף הפעולה מצד ההורים היו מתוסכלים ואף הרגישו כפיות טובה: "אני חוויתי קושי רב בשותפות של ההורים" (אביה, גנת מאזור הדרום); "חוסר שיתוף פעולה הוא מאוד מעליב, הרגשה של כפיות טובה, נותני שירות" (יאיר, מורה מאזור ירושלים). ההורים שאינם משתפים פעולה מקשים על תפקוד אנשי החינוך שחשים כי המאמץ חד צדדי, ולעיתים קיים חוסר הבנה בהדרכה שניתנת להורים:

חלק מההורים היו שותפים מלאים לעשייה ולרצון לקבל הדרכה ומפגשים ב"זום" - שיתפו פעולה, הפעילו מפגשים ב"זום" - וחלקם לא הביעו התעניינות ולא הראו נכונות לשיתוף פעולה. היה קשה למצוא זמן שמתאים להורים ולאיש הצוות שרצה לקבוע, ולעיתים גם אחרי קביעת זמן לא היה מענה והיה קושי ופער בהבנה של ההדרכה לשימוש בתוכנות כמו "זום" או "איי־פד" (רותם, מורה מאזור תל אביב).

גורמים היוצרים קושי בשיתוף הפעולה

לעיתים נבע הקושי בשיתוף הפעולה בין איש החינוך להורים מחוסר ההתאמה של ההוראה מרחוק ליכולות של הילדים, שתפקודם נמוך ומורכב יותר: "[אצל] ילדים בתפקוד הנמוך היה קושי גדול בשיתוף הפעולה של ההורים. נראה לי [שזה נבע] גם מתוך ההבנה שלהם שזה קשה להם לראות שזה לא מתאים לילד שלהם" (דורית, גנת מאזור הדרום). במקרים אחרים נבע הקושי מפערים בין מיומנויות הטכנולוגיה של איש החינוך להורה: "חלק מההורים לא הביעו עניין בלמידה מרחוק. לא מסתדרים עם הטכנולוגיה" (יעלה, מורה מאזור תל אביב). אחת המשתתפות במחקר סברה כי ההבנה של ההורה את משמעות ההוראה תלויה ביכולת הקוגניטיבית של ההורה: "מידת שיתוף הפעולה של ההורים תלויה גם ברמה הקוגניטיבית של ההורים. כלומר, כמה הם מבינים את המשמעות של מה שאני עושה בלמידה מרחוק" (מורן, גנת מאזור הצפון). במרכזו הקשר בין אנשי החינוך להורים של תלמידים עם מוגבלויות מרובות נמצאים התלמידים עצמם. להלן נפנה זרקור לקשר בין אנשי החינוך לתלמידים אלו.

הקשר של אנשי החינוך עם התלמידים

אנשי החינוך ציינו את השמחה שביטאו התלמידים במפגש המקוון עמם, ואת ההנאה האישית שלהם כתוצאה משמחה זו: "אני מרגיש אושר גדול לראות את התלמידים שמחים כשהם רואים אותי" (רועי, מורה מאזור ירושלים); "ישנה השתוקקות של הילדים למפגשים, גם אם הם מרחוק" (עדי, גנת מאזור תל אביב).

הקשיים בשמירת הקשר והדרכים להתמודדות עמם

על פי רוב הייתה התקשורת בין התלמידים לאנשי החינוך טובה, וניכרה השתתפות של התלמידים בהוראה מרחוק. אך נשמעו גם קולות שציינו כי התקשורת ושיתוף הפעולה התנהלו במגבלות היכולת של התלמידים, שהרי תפקודיהם מורכבים: "חשוב לזכור שהתקשורת עם התלמידים היא במגבלת היכולות שלהם" (מיטל, מורה מאזור הדרום); "אני למדתי הרבה אפשרויות של דברים שאפשר ללמד מרחוק. לתפקוד בכיתה שלי זה פחות התאים ולא הצלחתי להביא אותם לשיתוף פעולה של למידה מרחוק" (אפרת, מורה מאזור המרכז).

ניכר מאמץ של אנשי החינוך להתאים את מרכיבי התקשורת הבין אישית - תקשורת כתובה, תקשורת חזותית, תקשורת ורבליית ועוד: "מכיוון שהתלמידים בתפקוד נמוך, היה חשוב עוגן אנושי במהלך השיעור ולאחריו, ויצירת קשר אישי" (ורד, מורה מאזור ירושלים). השימוש בסרטונים כדרך הוראה מרחוק משך את תשומת ליבם של התלמידים. כמו כן, ניכר שיתוף פעולה בעבודה הפרטנית עם התלמידים: "יצירת קשר מרחוק, הבנה שתלמידים מסוימים מתייחסים לסרטונים, למרות שנראה בכיתה שהם לא. גם שמת לי לב שבעבודה הפרטנית מרחוק, של אחד על אחד, היה יותר שיתוף פעולה" (הודיה, מורה מאזור המרכז).

לנוכח הדברים העולים מן הממצאים, לגבי הקשר בין אנשי החינוך לתלמידים עם מוגבלויות מרובות, והדגש על חיפוש דרכים לחיזוק הקשר ושימורו - ומציאתן, ידון החלק הבא בדרכי ההוראה המגוונות בזמנים שמתקיימת בהם הוראה מרחוק.

דרכי הוראה מגוונות ללמידה מרחוק: יתרונות ואתגרים

נראה כי למורים יש הערכה ל"נחלת העבר" קרי, להוראה בכיתה. הדבר ניכר בניסיון לחקות אותה על ידי "העברה" של דרך ההוראה פנים אל פנים, ושל ההפעלות הנהוגות בה, אל הזירה החדשה: "הם [התלמידים] נהנו בעיקר מהמפגשים ומהשירים המוכרים להם כבר מהגן. אני למדתי להפעיל פעילויות ב'זום', אך זה מאוד קשה ולא הכי מתאים עבורם" (רותי, גנת מאזור ירושלים).

אנשי החינוך שהשתתפו במחקר ניסו לייצר הוראה חווייתית במרחב הווירטואלי, הן באופן סינכרוני והן באופן אסינכרוני. חלקם דיווחו על היתרונות של ההוראה מרחוק: "כמובן שעבור ילדים כאלה ללמידה פנים אל פנים יש יתרונות רבים על פני למידה מרחוק. המטרה הייתה לשמור על חיבור חברתי בתקופת הריחוק החברתי, לפתח תקשורת, להעלות מודעות לאחר" (רונית, מורה מאזור המרכז). נראה כי שימוש בסרטונים וצפייה בהם באופן חזרתי היו אדפטציה לחזרתיות ולתרגול הנהוגים בכיתה ובגן בימים של שגרה:

היו גם הצלחות בלמידה מרחוק: אצלי בכיתה שני ילדים למדו להגות מילים חדשות. גם הצפייה המרובה במדיה, אשר הועלתה לכיתה הווירטואלית על ידי המשפחות, שימשה כרכיב מחבר בין כל הילדים. זה מפתיע, אבל נרשמו מאות צפיות בסרטונים של הילדים. הילדים ביצעו מטלות בתחומי דעת שונים באמצעות הממשק של הכיתה הווירטואלית (נעמי, מורה מאזור ירושלים).

הידע הדיגיטלי החדש שרכשו אנשי החינוך בחופזה בעת הסגר, שימש אותם גם בחזרה הפיזית למוסד החינוכי. הן התלמידים והן אנשי החינוך למדו את ערוץ התקשורת החדש: "חשיפה שלי לעזרים טכנולוגיים כמו אתרים ואפליקציות שמשמשים אותי גם כיום, לא בזמני סגר, מרחוק

ומקרוֹב" (אורית, מורה מאזור המרכז); "נוצרה מבחינתי היכרות עם אפשרויות נוספות בפלאפון ובמחשב" (חני, מורה מאזור המרכז); "למדתי טכניקות ומיומנויות למשוך את התלמידים. השיעורים הפכו יותר מתוקשבים גם בכיתה עצמה" (יעלה, מורה מאזור תל אביב). יתרון נוסף בהוראה מרחוק הוא שמירה על רצף הלמידה, בלי לקטוע את השיעור באמצע כדי לסייע ללומדים בעניינים טכניים. מהלך השיעור מול מסך מצריך הכנה מראש והתמקדות בפרטים, שמסייעת ליצירת שיעור מדויק יותר: "למדתי שאפשר להעביר שיעורים או פעילות בלי לעצור באמצע לסייע לתלמידים. התכנון המדויק והארגון של כל החפצים מראש תורם באופן משמעותי" (ענת, מורה מאזור הצפון). לתלמידים עם אוטוֹיזם עזר הריחוק מקהל חי לבטא את יכולות הפרזנטציה שלהם ביתר קלות: "לתלמידים על הרצף האוטוֹיסטי קל יותר להתמודד עם הממד הזה מאשר עם קהל חי, ואפשר היה להפיק הרצאה של תלמיד כזה מול צוות ותלמידים בערב יום השואה" (ליאור, מורה מאזור הדרום).

חשוב לציין כי במחקר השתתפו גם אנשי חינוך שלא מצאו את הדרך ליישם הוראה מרחוק לתלמידים עם מוגבלויות מורכבות. אתגר זה עמד בעיקר בפני אנשי חינוך לתלמידים בגיל הגן: "עדיין לא מצאתי את הנוסחה המתאימה - איך לאפשר להם ללמוד ללא עזרת ההורים" (שרונה, מורה מאזור המרכז); "אני לא מאמינה בלמידה מרחוק לילדים עם מוגבלויות בגיל הגן" (ליאור, גננת מאזור הדרום). "לצער, לגן שלי למידה מרחוק לא רלוונטית בשום אפשרות" (שני, גננת מאזור ירושלים).

דרכי ההוראה המגוונות שצינו משתתפי המחקר שלובות בצרכים ייחודיים המותאמים להוראה מרחוק. החלק הבא מדגים את הצרכים שעלו.

הצרכים של אנשי החינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות בעת הוראה מרחוק

אנשי החינוך הדגישו את העיקרון של גיוון דרכי ההוראה, ואת החשיבות הרבה שיש לרכישת כלים דיגיטליים מותאמים לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים. למעשה הם ביקשו כלים פשוטים שישפרו את ההוראה ויכללו מאגר רעיונות להפעלה: "צריך לשלוט בלומדות מגוונות, להכיר כלים מתאימים לשיפור הוראה" (רוני, מורה מאזור תל אביב). אנשי חינוך רבים הדגישו את הצורך בבניית מאגר זמין של רעיונות מעשיים לנושאי הוראה שונים ומגוונים: "חסרים מאגרים עם רעיונות לפעילויות קצרות ומותאמות שאפשר לעשות עם התלמידים מרחוק. מאגר רעיונות שממוין לפי נושאים" (ליאורה, מורה מאזור ירושלים).

בין אנשי החינוך שהשתתפו במחקר הנוכחי היו שעסקו בסוגיה של אופן העברת נושאים מוחשיים בין כותלי הבית בהוראה מרחוק: "צריך לחשוב איך אפשר להכין נושאים מוחשיים וקונקרטיים ולהעביר הביתה" (שרון, מורה מאזור תל אביב); "גם אם יהיו אמצעים להמחשה עבור התלמיד, מי ישב עם התלמיד בבית? ומה עם ילד עם לקות ראייה? הוא לא יכול לראות את המסך, רק להקשיב" (אורלי, מורה מאזור הצפון).

היבט נוסף שעלה בקרב המשתתפים נוגע לתחושת העצמאות וליכולת של התלמידים: "אולי לטובת עצמאות כלשהי של התלמיד כדאי לספק להם מכשירים נוחים לתפעול התקשורת ב'זום', כמו שניתנו לקשישים. יש משמעות גדולה להעברת השליטה לתלמידים" (רותם, מורה מאזור תל אביב).

הצרכים שהעלו המשתתפים במחקר משפיעים באופן ישיר על תוכניות להכשרת מורים במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות.

המלצות אנשי החינוך בנושא הכשרת המורים לעבודה במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות

לנוכח החוויה של ההוראה מרחוק המליצו כל אנשי החינוך שהשתתפו במחקר זה לשלב את ההוראה הדיגיטלית כחלק מההכשרה להוראה בחינוך המיוחד המורכב. לדידם, הוראה מרחוק צריכה להיות חלק מארגו הכלים של אנשי החינוך. ההכשרה להוראה מרחוק צריכה לכלול הן היבטים תיאורטיים והן היבטים מעשיים:

במציאות של היום, מורים צריכים את היכולת להעביר חומר לימודי מרחוק. הלמידה מרחוק חייבת להינתן באופן שוטף לתרגול המיומנות באופן תיאורטי ופרקטי (שולה, מורה מאזור תל אביב); חשוב להכניס את תחום הלמידה מרחוק לחלק של ההתנסות המעשית. בניית תוכנית שנתית וקורס טכנולוגיה מסייעים לרכישת כלים [שיהיו] לאמצעי למידה. התרגול של הידע הוא משמעותי. צריך תרגול רב וישום מיידי, כדי לא לשכוח (שרון, מורה מאזור תל אביב).

נראה כי השימוש בכלים דיגיטליים עשוי לתרום להוראה מרחוק לא רק בזמני סגר ובידוד. על כן חשוב שהכשרת אנשי החינוך תכלול גם לימוד של מגוון כלים דיגיטליים ואקטיביים: "דרושה חשיפה למגוון רחב של כלים דיגיטליים ללמידה, שיכולים לשפר את הלמידה גם מרחוק וגם מקרוב. למשל ללמוד שימוש ב'פאוור־פוינט', בהנפשות" (ענת, מורה מאזור הצפון). על מנת לעמוד באתגרי ההוראה מרחוק של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, נראה כי בתהליך ההכשרה יש צורך בהעמקה במהות של הוראה מיטבית לתלמידים אלו, שהיא גם הוראה חווייתית. לשם כך נדרש שילוב של הדרכות בכלים שימושיים להוראה מרחוק עם כלים רעיוניים, שינחו איך ללמד הוראה חווייתית מרחוק: "מבחינת תהליך ההכשרה, יש צורך בהדרכות על כלים שימושיים ללמידה מרחוק, הדרכה טכנית וגם רעיונית - איך אפשר ללמד למידה חווייתית מרחוק" (יעל, מורה מאזור ירושלים).

הטענה העיקרית של משתתפי המחקר היא שהדרכה להוראה מרחוק צריכה להיות דיפרנציאלית, ולהתייחס לרמות התפקוד של התלמידים. על מנת לקיים הוראה דיפרנציאלית מרחוק, השלב הראשון הוא להאמין שהדבר אפשרי. מן הממצאים עולה כי חשוב שתהליך ההכשרה יכלול גם שינוי תפיסתי של אנשי החינוך, כדי שיאמינו שהוראה מרחוק אפשרית:

ללמד כלים מותאמים למוגבלות נמוכה, למשל ללמד על כלים המתאימים ללמידה מרחוק של תלמידים עם מוגבלות שכלית. אך לא רק, אלא גם מה מתאים לכל רמה. להדגיש שההוראה הדיפרנציאלית חשובה ואפשרית גם כאן (ליאורה, מורה מאזור ירושלים); חשוב לחשוף מורים בתהליך ההכשרה לכלים טכנולוגיים שמותאמים לצרכים שונים של תלמידים, כמו התאמות ראייה, מוסחות וקשב, ועוד (נעמי, מורה מאזור ירושלים).

גורם נוסף שחשוב שיילקח בחשבון בהכשרת אנשי החינוך הוא ההורים, ובעיקר דרכים חדשות לליווי ההורים ושיתופם בהוראה הדיגיטלית: "צריך ללמד אפליקציות של כיתות וירטואליות, ובמקביל ללמד בניית קשר עם ההורים" (חני, מורה מאזור המרכז). אין ספק כי נדרש שיח וליווי להורים גם במובן הטכני. גם ההורים צריכים ללמוד לתפעל את הכלים הדיגיטליים, לכן ראוי כי ההכשרה של אנשי החינוך תקנה להם את היכולת לספק להורים תמיכה טכנית בתקופות מורכבות: "צריך ללמד איך להכין סרטונים ומשחקים שניתן לשלוח להורים" (מירב, מורה מאזור הדרום); "צריך להכשיר מורים לשימוש בכלים לליווי מיטבי מרחוק, ולספק הדרכה לדרך תקשורת מיטבית עם ההורים בתקופות מורכבות" (לילי, מורה מאזור ירושלים). לדידם של משתתפי המחקר, ההכשרה בתחום החינוך המיוחד המורכב צריכה לכלול גם שימוש בידע צוותי נצבר: "אני הבנתי שיש משקל ללמידת עמיתים, יש המון יצירתיות בתחום. חבל לי שאין מספיק שיתוף" (דורית, מורה מאזור הצפון); "חשוב ללמד על בניית תוכנית עבודה בשיתוף כל הצוות הפְּרָה-רפואי והמטפלים" (אביגיל, גננת מאזור ירושלים). יחד עם זאת, נשמעו גם קולות שהתייחסו להוראה מרחוק רק כברירת מחדל. התייחסות זו אפיינה את אנשי החינוך של ילדי הגן:

בתקווה שזאת מגפה חד פעמית, ושלא יהיה צורך בעתיד הנראה לעין בלמידה שהיא לא בכיתה או בגן. בעיניי אין צורך להכניס לתוכניות ההכשרה למידה על הוראה מרחוק לתלמידים עם מוגבלויות מורכבות, ואם חייבים אז חשוב למידה מגוונת (ליאור, גננת מאזור הדרום).

דיון

מגפת הקורונה העולמית פרצה בישראל בחודש פברואר בשנת 2020, והובילה את ממשלת ישראל לשורת החלטות הנוגעות לסגירת מערכת החינוך ופתיחתה לפרקים, בהתאם למצב התחלואה במדינה. עם זאת, נותרה מערכת החינוך המיוחד פתוחה במרבית הסגרים (צו בריאות העם, 2020). עקב חשיפה לחולי קורונה מאומתים הושבתו לחלוטין כיתות, גנים ומוסדות חינוך מספר פעמים. השבתת מסגרת החינוך מקשה במיוחד על תלמידים עם מוגבלויות מרובות, על בני משפחותיהם ועל הצוות החינוכי. במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון את חוויותיהם של אנשי חינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות בנוגע להוראה מרחוק, בהתחשב בצרכים הייחודיים של תלמידים אלו.

מן הממצאים שעלו ניתן להיווכח כי רוב אנשי החינוך שהשתתפו במחקר (87.1%) לא התנסו בהוראה מרחוק לפני פרוץ הקורונה. קרי, לפני חודש מרץ 2020. אך המגמה התהפכה במהירות, ועם פרוץ הקורונה רובם (90.3%) עשו שימוש כלשהו בהוראה מרחוק. נתונים אלו מצביעים על התגייסותם של אנשי החינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות לפעול מכורח המציאות בדרכי הוראה חדשות. התגייסות כלל המורים בישראל נעשתה בהלימה להתגייסות ציבור המורים ברחבי העולם (Alea et al., 2020). למן תחילת התפרצות מגפת הקורונה, וההשבתה של מוסדות חינוך רבים ברחבי העולם, החלו חוקרים לבחון את חוויות המורים ואת ניסיונם בהוראה מרחוק. בעוד רוב המחקרים עוסקים במורים בחינוך הטיפוסי (שם), מחקרים

מעטים עוסקים בתחום החינוך המיוחד (Toquero, 2021). לא מצאנו מחקר שבחן את החוויות של אנשי החינוך העובדים עם תלמידים עם מוגבלויות מרובות.

את ההכשרה להוראה מרחוק קיבלו רוב אנשי החינוך שהשתתפו במחקר הנוכחי לאחר פרוץ הקורונה. ייתכן שהדבר קשור לפעילות של מרכזי פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה), האחראים על פיתוח סגלי ההוראה בישראל, ונותנים מענה לצרכים של עובדי ההוראה ומוסדות החינוך (חוור מנכ"ל, 2021). מרכזי פסג"ה סיפקו בתקופה זו השתלמויות רבות בתחום הטכנו-פדגוגיה (פורטל עובדי הוראה, 2021) ובכך עודדו רכישת כלים וידע בתחום דעת זה.

מן המחקר הנוכחי עלו חמש תמות מרכזיות ביחס לחוויות ההוראה מרחוק של אנשי חינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות: (1) הקשר של אנשי החינוך עם ההורים; (2) הקשר של אנשי החינוך עם התלמידים; (3) היכולת של אנשי החינוך להסתגל לדרכים מגוונות של הוראה מרחוק - יתרונות ואתגרים; (4) הצרכים של אנשי חינוך בזמני למידה מרחוק עקב סגר או בידוד; (5) המלצות עבור מוסדות המכשירים מורים לעבודה עם תלמידים עם מוגבלויות מרובות.

הקשר של אנשי החינוך עם ההורים נע על הרצף שבין שיתוף פעולה פורה לקושי בשיתוף פעולה. רוב אנשי החינוך שהשתתפו במחקר הנוכחי הצביעו על השפעה חיובית של ההוראה מרחוק על הקשר עם הורי התלמידים, בהיותה מעין ביקור בית וירטואלי. השפעה זו היא דו כיוונית; מצד ההורים מרחיבה ההוראה מרחוק את הפרספקטיבה שלהם על עבודת אנשי החינוך, מסייעת להם ליצור סדר יום וחושפת אותם לדרכי ההוראה. מצד אנשי החינוך מרחיבה ההוראה מרחוק את הפרספקטיבה שלהם על ההורים, הבית והמשפחה של התלמיד, ומאפשרת ליישם בביתו את החומר הנלמד.

הוראה מרחוק יכולה להיות מאתגרת למורים בכלל, ולמורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות בפרט. האתגר עשוי לנבוע ממיידת העצמאות הנדרשת מן התלמיד, היות שהוראה מרחוק דורשת מהורי התלמיד מעורבות ותמיכה משפחתית, ולעיתים משפחת התלמיד אינה יכולה לספק (Levesque & Reid, 2017). מחקרים קודמים מצביעים על כך ששיתוף פעולה מיטבי בין המוסד החינוכי להורים קשור למספר גורמים: שיפור בהישגים לימודיים, מיומנויות קוגניטיביות, הגברת המוטיבציה ללמידה, ירידה בבעיות התנהגות ומשמעת, שיפור הדימוי העצמי של התלמידים וירידה בהיעדרויות מימי לימוד (Darch et al., 2004; Epstein, 2008; Ferrara & Ferrar, 2005). קשר חיובי בין ההורים למורים עשוי להגביר את המוטיבציה של המורים לחפש דרכי הוראה מותאמות לצורכי הלומדים השונים בכיתה (Koutrouba et al., 2009). שולמן ומגל (2015) מדגישות עד כמה חיוני שיתוף הפעולה בין הורים לילדים עם אוטיזם ומוגבלויות נוספות לבין אנשי מקצוע. המחקר הנוכחי מדגיש אף הוא את חשיבותה של השותפות עם הורי התלמיד. חשיבות התקשורת המיטבית בין ההורים לאנשי החינוך מתעצמת כאשר ההוראה מתקיימת מרחוק.

אנשי החינוך שהשתתפו במחקר הנוכחי מאופיינים בעבודה עם תלמידים בתפקודים מורכבים. רוב תלמידיהם (79.9%) עם מוגבלות שכלית התפתחותית, 52.9% עם שיתוק מוחין ו-65.6% עם אוטיזם או שילוב של אוטיזם ושיתוק מוחין. תלמידים אלו זקוקים לתיווך משמעותי בהוראה פנים אל פנים, קל וחומר בהוראה מרחוק. מצב זה יוצר תסכול בקרב אנשי החינוך. על מנת שיתקיים שיתוף פעולה מיטבי בין הורים למורים יש צורך לבסס אמון וכבוד הדדי (שכטמן ובושריאן, 2015; שולמן, 2007).

בנימיני (2004) מדגישה כי לשיתוף הורי התלמיד בתהליך החינוכי יש תוצאות מועילות עבור הילד והמשפחה. התפיסה של שיתוף פעולה עם הורים מייצגת שינוי משמעותי וחשוב מנקודת המבט של ההורים. בבסיס תפיסה זו נמצאת ההכרה שההורה לילד עם צרכים מיוחדים הוא מומחה לילד שלו, ולכן יש לו תרומה חשובה לתכנון ולקבלת ההחלטות בנוגע לילדו. שיתוף המשפחה חשוב אף יותר כאשר מדובר בילדים צעירים, שכן ההתערבות בשנים אלו היא שלב חשוב ומהותי ביותר בהתפתחותם הכוללת של הילדים. ניתן לומר שתקופת הילדות המוקדמת היא קריטית לתמיכה בריאותית, רגשית והתנהגותית בתהליך ההתפתחות, מכיוון שמניעה מוקדמת עשויה להפחית באופן עקבי קשיים בהתפתחות בעתיד. במאמרה מציעה לוינג־גילאי (2020), דרכים להוראה של למידה עצמאית לתלמידים. אך לתלמידים עם מוגבלויות מרובות קשה מאוד ליישם למידה כזו, שכן הם זקוקים לתיווך רב. על מנת להתאים את ההוראה מרחוק באופן מיטבי לתלמיד עם המוגבלויות המרובות, וכדי לרתום את ההורים לשיתוף פעולה מקסימלי, נראה כי יש צורך במיפוי של ביתו ושל צורכי משפחתו. בהתאם לכך חשוב להתייחס בתוכנית הלמידה האישית (תל"א) של כל תלמיד לדרך התקשורת המועדפת על ההורים, סגנון הלמידה המתאים לו ועוד. יש לזכור כי הדברים דינמיים, ולכן דרך התקשורת המועדפת עשויה להשתנות בהתאם לנסיבות החיים. חשוב להיות ערים לשינויים, ולא לוותר על יצירת הקשר ועל השמירה עליו (גלעד, 2015).

בהתייחס לקשר של אנשי החינוך עם התלמידים, ייתכן שימי הסגר והבידוד ייצרו פרספקטיבה חדשה; המציאות הכפויה כללה שהייה במשך ימים ארוכים בבית, והדרישה לריחוק חברתי הובילה לשימוש רב באפליקציית "זום", שהיא לכאורה הדרך הקרובה ביותר למפגש פנים אל פנים. אומנם אפליקציית "זום" הפכה לאלטרנטיבה נפוצה לתקשורת בין התלמידים לאנשי החינוך, אך חשוב לזכור כי במקור היא נועדה לאפשר פגישות עמיתים (Huang, et al., 2020) ולא הותאמה לאנשים עם צרכים מיוחדים. תלמידים עם צרכים מיוחדים ומאפייני התפתחות ייחודיים זקוקים לתיווך ולהתאמות כדי שיוכלו להשתמש באמצעים טכנולוגיים ובאפליקציות (Altinay et al., 2018). במקרים שבהם היה תיווך ונעשו התאמות, דיווחו המורים על הצלחה בשמירת הקשר עם התלמידים, על שמחה הדדית ועל ציפייה למפגשים הבאים.

הממצאים העולים ממחקר זה מצביעים על כך שההווי החברתי והקשר הבין אישי חשובים, והם בבחינת אבן יסוד בהוראה מרחוק לתלמידים עם מוגבלויות מרובות. כמו כן, נראה כי אצל כמה ממשתתפי המחקר התרחש שינוי תפיסתי ביחס להשלכות של ההוראה מרחוק. אנשי החינוך התוודעו לאפשרות חדשה לשמירה על קשר עם התלמידים, דרך המחשב. אם בעבר התפיסה הרווחת הייתה שהוראה מרחוק לא תאפשר לשמור על קשר עם התלמידים ושהם ישכחו את כל מה שלמדו, הרי שההתרחשות הנוכחית היא בגדר הפתעה.

אשר ליכולתם של אנשי החינוך להסתגל למצב, ללמוד כלים דיגיטליים חדשים ולתעל אותם להוראה מרחוק, הנתונים הכמותיים במחקר זה מראים כי מבין משתתפי המחקר מעטים (7.5%) קיבלו הכשרה ללמידה מרחוק לפני פרוץ הקורונה. נתון זה חשוב מאוד בבחינת הממצאים, ומדגיש את המעבר המהיר ואת קפיצת המדרגה ממצב של חוסר ידע בתחום ההוראה מרחוק לשליטה בכלים שונים ומוגוונים, שנרכשה בתנאי לחץ. רוב המשתתפים במחקר (52.7%) קיבלו הכשרה לאחר פרוץ הקורונה. על כן, חשוב לבחון על רקע נתונים אלו כיצד מתארים אנשי

החינוך את החוויה של החשיפה לכלים הדיגיטליים והיישום שלהם בלמידה מרחוק, במהלך הסגר ולאחריו. השינוי שנכפה על כולם לא היה "קל לעיכול", ועל אף בסיס ההיכרות והרוטינה שהייתה במסגרת החינוכית חוו אנשי החינוך קושי במעבר להוראה מרחוק, ומנקודת מבטם ניכר שהמעבר היה קשה גם לתלמידים. קיימת חשיבות גדולה להתאים את הטכנולוגיות לתלמידים, ויש לעשות שימוש מושכל בטכנולוגיות המוצעות.

משתתפי המחקר דיווחו על מספר יתרונות שמצאו להוראה מרחוק, ובהם שימוש בסרטונים וצפייה בהם באופן חזרתי, שבפועל הייתה אדפטציה לחזרתיות ולתרגול המבוצעים בכיתה ובגן בימים של שגרה. לדידם של משתתפי המחקר, הוראה מרחוק מאפשרת עבודה פרטנית עם מספר תלמידים גדול יותר. מעניין כי חלק מאנשי החינוך מציינים שהידע הדיגיטלי החדש, שנרכש בחופזה בעת הסגרים, שימש אותם גם כשחזרו לשגרת ההוראה במוסד החינוכי.

בהתייחס לצרכים ולתוכניות ההכשרה, כל אנשי החינוך שהשתתפו במחקר זה המליצו לשלב את ההוראה הדיגיטלית כחלק מההכשרה להוראה בחינוך המיוחד. לטענתם, ההכשרה צריכה להיות מעמיקה ולכלול הן היבטים תיאורטיים והן היבטים מעשיים. כמו כן, אנשי החינוך שהשתתפו במחקר הנוכחי קראו להקים אתרי אינטרנט עם חומרי הוראה דיגיטליים, ולאמץ למידה דיגיטלית משותפת במסגרת למידת עמיתים. בהלימה לממצאים קודמים ההמלצה היא לשיתוף כל הצוות ה־פְּרָה-רפואי והמטפלים בלמידה זו (בנימיני, 2004). חשוב לציין בהקשר זה כי בזמן שנאספו הנתונים למחקר הנוכחי לא היו בנמצא אתרים כאלו, אך עד לפרסום מאמר זה כבר ניתן למצוא מספר אתרים שקמו, וביניהם האתר של מערך ההדרכה של החינוך המיוחד בירושלים, הגן הווירטואלי של בית איזי שפירא², וכן בית הספר הווירטואלי של בית איזי שפירא³.

מגבלות המחקר

למחקר הנוכחי מספר מגבלות שיש לקחת בחשבון: המגבלה הראשונה קשורה לעובדה שהשאלונים היו מקוונים, ולא נערכו ראיונות אישיים שבמסגרתם ניתן היה להרחיב את השיח בנקודות חשובות או בנקודות הדורשות הבהרה. בשל מגבלה זו, אנו ממליצים להרחיב את המחקר הנוכחי ולכלול במחקר ההמשך ראיונות אישיים. המגבלה השנייה של המחקר הנוכחי נובעת מחלוקת אזורי העבודה לפי מחוזות. רוב המשתתפים במחקר הנוכחי היו מירושלים (38.6%) וממחוז מרכז (36.6%). ייצוג זה אינו תואם את הפריסה הארצית של אנשי החינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, ולכן יש לבחון את הממצאים שהוצגו בהתחשב במגבלה זו.

2 הגן הווירטואלי של בית איזי שפירא:

<https://tech.beitissie.org.il/%D7%94%D7%92%D7%9F-%D7%94%D7%95%D7%99%D7%A8%D7%98%D7%95%D7%90%D7%9C%D7%99-%D7%A9%D7%9C-%D7%91%D7%99%D7%AA-%D7%90%D7%99%D7%96%D7%99-%D7%A9%D7%A4%D7%99%D7%A8%D7%90>

3 בית הספר הווירטואלי של בית איזי שפירא:

<https://tech.beitissie.org.il/%D7%91%D7%99%D7%AA-%D7%94%D7%A1%D7%A4%D7%A8-%D7%94%D7%95%D7%99%D7%A8%D7%98%D7%95%D7%90%D7%9C%D7%99-%D7%A9%D7%9C-%D7%91%D7%99%D7%AA-%D7%90%D7%99%D7%96%D7%99-%D7%A9%D7%A4%D7%99%D7%A8%D7%90>

הצעות למחקרי המשך

כאמור, אנו ממליצות להמשיך את המחקר הנוכחי על ידי שימוש בראיונות אישיים פתוחים. כמו כן, אנו ממליצות לבחון את נקודת מבטם של הורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות, ושל מנהלי בתי הספר ואשכולות הגנים שבהם לומדים תלמידים עם מוגבלויות מרובות. לסיכום, הממצאים מן המחקר הנוכחי מפנים זרקור לאתגרים, ליתרונות ולצרכים של אנשי חינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות בזמן הוראה מרחוק. נראה כי אנשי החינוך שהשתתפו במחקר זה הצליחו לרכוש מיומנויות רבות שסייעו להם בהוראה מרחוק, אך היד עודנה נטויה, וחשוב לשלב בתהליך ההכשרה להוראה בחינוך המיוחד המורכב קורסים שעניינם הוראה מיטבית מרחוק

הכרת תודה:

המחברות רוצות להודות לוועדת המחקר הבין מוסדית של מכון מופ"ת על התמיכה במחקר הנוכחי.

רשימת מקורות

- באואר, מ"ו וגאסקל, ג' (2011). **מחקר איכותני: שיטות לניתוח טקסט, תמונה וצליל**. האוניברסיטה הפתוחה.
- בנימיני, מ' (2004). שיתוף פעולה בין צוותים רב-מקצועיים ובין הורים בבתי ספר לחינוך מיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 19(2), 35-51.
- <http://www.abiliko.co.il/index2.php?id=1354&lang=HEB>
- גלעד, ד' (2015). התמודדות משפחתית של משפחות שבהן יש אדם עם מוגבלות. בתוך מ' חובב, א' דבדבני וק' פלדמן (עורכים), **מהדרה להכלה: החיים בקהילה של אנשים עם מוגבלויות בישראל** (עמ' 217-245). הוצאת כרמל.
- חוזר מנכ"ל משרד החינוך (2007). תשסז/8(ב). **המרכז לפיתוח סגלי הוראה**.
<https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/8/8-2/HoraotKeva>
- לוינץ-גילאי, ע' (2020). **עצמאי זה לגמרי לבד? כך תהפכו את תלמידכם ללומדים פעילים**. הגיע זמן חינוך. <https://www.edunow.org.il/article/3913>
- משרד החינוך (2018). **חוק חינוך מיוחד, תיקון מס' 11, התשע"ח**. חוק ההכלה וההשתלבות. משרד החינוך (2020). **נתונים כלליים ארציים לשנה"ל תשע"ט 2019**.
<https://shkifut.education.gov.il/national>
- פורטל עובדי הוראה (2021). **השתלמויות בית ספריות**. משרד החינוך.
<https://poh.education.gov.il/PituachMiktzoi/Pages/teaching-methods.aspx>
- צבר בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. מסדה.
- צו בריאות העם (2020א). **נגיף הקורונה החדש, הגבלת פעילות מוסדות חינוך**, הוראת שעה, התש"ף-2020. <https://www.health.gov.il/LegislationLibrary/kor05.pdf>
- צו בריאות העם (2020ב). **נגיף הקורונה החדש, הגבלת פעילות מוסדות חינוך**, הוראת שעה, תיקון מס' 2, התש"ף-2020, קובץ התקנות 19,8494 באפריל 2020, עמ' 1142.
- שולמן, ק' (2007). שיתוף פעולה בין הורים לבין אנשי מקצוע באבחון אוטיזם ובטיפול בו. בתוך: א' כהן (עורכת), **חווית ההורות, יחסים התמודדויות והתפתחות** (עמ' 205-222). הוצאת "אח".
- שולמן, ק' ומגל, ש' (2015). שילוב בקהילה של אנשים עם הפרעות בספקטרום האוטיסטי. בתוך מ' חובב, א' דובדבני וק' פלדמן (עורכים), **מהדרה להכלה: החיים בקהילה של אנשים עם מוגבלויות בישראל**. הוצאת כרמל.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (2015). **בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי**. היזמה למחקר יישומי בחינוך - האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
<http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23008.pdf>

Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>

- Alper, M., & Goggin, G. (2017). Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media & Society*, 19(5), 726-740.
DOI: 10.1007/s11135-017-0585-5
- Altınay, F., Altınay, M., Dagli, G., & Altınay, Z. (2018). Being leader in global citizenship at the information technology age. *Quality & Quantity*, 52(1), 31-42.
DOI: 10.1007/s11135-017-0585-5
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition). American Psychiatric Publishing.
- Ayda, N. K., Bastas, M., Altınay, F., Altınay, Z., & Dagli, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of COVID-19 epidemic. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 587.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n3/2310-4635-pyr-8-03-e587.pdf>
- Biber, Z. (2018). Parental involvement in school-ways of communications between teachers and parents. *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*, 20(1), 327-344
<https://doi.org/10.14746/ikps.2018.20.17>
- Braun, G., Walte, S., Emerling, C., & Brown, C. (2021). Special education teachers share their crisis teaching experiences. *Voices for Educational Equity*, 16(2), 41.
<https://center4success.com/wp-content/uploads/2021/06/VOICES-FOR-EDUCATIONAL-EQUITY-JULY-2021.pdf>
- Bruno, M. (2021). *Distance learning and special education: Exploring equity and compliance* (Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master of Arts degree in special education). California state university San Marcos.
<https://scholarworks.calstate.edu/downloads/x920g2929>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford university press.
- Darch, C., Miao, Y., & Shippen, P. (2004). A model for involving parents of children with learning and behavior problems in the schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 48(3), 24-34.
<https://doi.org/10.3200/PSFL.48.3.24-34>
- Ferrara, M. M., & Ferrar, P. J. (2005). Parents as partners: Raising awareness as a teacher preparation program. *The Clearing House: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 79(2), 77-82. <https://doi.org/10.3200/TCHS.79.2.77-82>
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest*, 73(6), 9.
<http://homeschoolconnect.pbworks.com/f/Improving+Family+and+Community+Involvement.pdf>
- Factor, R. S., Condy, E. E., Farley, J. P., & Scarpa, A. (2016). Brief report: Insistence on sameness, anxiety, and social motivation in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2548-2554. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1671-0>

- Horn, E., & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn? *Topics in early childhood special education, 31*(4), 241-248. <https://doi.org/10.1177%2F0271121411426487>
- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T. W., Zhang, X., Burgos, D., Jemni, M., Zhang, M., Zhuang, R., & Holotescu, C. (2020). *Guidance on open educational practices during school closures: Utilizing OER under COVID-19 pandemic in line with UNESCO OER recommendation*. Smart learning institute of Beijing Normal University. https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/Guidance-on-Open-Educational-Practices-during-School-Closures-English-Version-V1_0.pdf
- Jones, N. D., & Brownell, M. T. (2014). Examining the use of classroom observations in the evaluation of special education teachers. *Assessment for Effective Intervention, 39*(2), 112-124. <https://doi.org/10.1177%2F1534508413514103>
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International, 30*(3), 311-328. DOI:10.1.1.977.7897
- Leko, M. M., Brownell, M. T., Sindelar, P. T., & Murphy, K. (2012). Promoting special education preservice teacher expertise. *Focus on Exceptional Children, 44*(7), 1. <https://doi.org/10.17161/foec.v44i7.6684>
- Levesque, A., & Reid, D. (2017). factors influencing international student success in a K-12 blended learning program. In *Optimizing K-12 Education through Online and Blended Learning* (pp. 93-108). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-0507-5
- Mensch, S. M., Rameckers, E. A. A., Echteld, M. A., Penning, C., & Evenhuis, H. M. (2015). Design and content validity of a new instrument to evaluate motor abilities of children with severe multiple disabilities: Movakic (Part-I). *Physical Medicine and Rehabilitation – International, 2*(9), 1-6. https://www.researchgate.net/publication/289529181_Design_and_Content_VValidity_of_a_New_Instrument_to_Evaluate_Motor_Abilities_of_Children_with_Severe_Multiple_Disabilities_Movakic_Part-I
- Mensch, S. M., Echteld, M. A., Lemmens, R., Oppewal, A., Evenhuis, H. M., & Rameckers, E. A. (2019). The relationship between motor abilities and quality of life in children with severe multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 63*(2), 100-112. <https://doi.org/10.1111/jir.12546>
- Ruppar, A. L., Roberts, C. A., & Olson, A. J. (2017). Perceptions about expert teaching for students with severe disabilities among teachers identified as experts. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42*(2), 121-135. <https://doi.org/10.1177%2F1540796917697311>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tasse, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

Toquero, C. M. D. (2021). 'Sana All' Inclusive Education amid COVID-19: Challenges, strategies, and prospects of special education teachers. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 10(1), 30-51.

<https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.6316>

Van Steensel, F. J., & Heeman, E. J. (2017). Anxiety levels in children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 1753-1767. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0687-7>

The World Bank, (2020). *World Bank education COVID-19 schools' closures map*. <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19>

World Health Organization (2020). *Mental health and COVID-19*. World Health Organization, Regional Office for Europe.

<https://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/data-and-resources/mental-health-and-covid-19>

הקשר בין משאבים אישיים לבין חוסן אישי, דיכאון ובדידות בקרב מורים, במהלך משבר הקורונה

ענבר לבקוביץ, רג'ין לוי

תקציר

מגפת הקורונה הובילה לשינויים משמעותיים בחיי הפרט והחברה, ויש לה השלכות בריאותיות, כלכליות ורגשיות. רוב מערכת החינוך בישראל עברה ללמידה מקוונת מרחוק, ובשלב זה קיים מחסור בידע אמפירי על אודות התמודדותם של המורים בישראל עם השינוי, בפרט בתקופת הסגרים. בהתבסס על מודל הדחק של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984), מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין תחושת שליטה ותמיכה חברתית (משאבים) לבין חוסן אישי, בדידות ודיכאון, בקרב מורים, בתקופת הקורונה במהלך הסגר השלישי. במחקר חתך השתתפו 208 מורים בגילאי 24-65. המורים מילאו שאלוני תחושת שליטה, תמיכה חברתית, חוסן אישי, דיכאון, בדידות, ושאלון פרטים אישיים ומקצועיים.

ממצאי המחקר עולה כי ככל שתחושות השליטה והתמיכה החברתית שעליהם דיווחו המורים היו גבוהות יותר, כך היו תחושות הדיכאון והבדידות נמוכות יותר. בנוסף, נמצא קשר שלילי בין חוסן אישי ובין רמות דיכאון ובדידות. מורים מבוגרים דיווחו על רמות דחק, דיכאון, ובדידות נמוכות יותר בהשוואה למורים צעירים. מורים המלמדים בבתי ספר על יסודיים דיווחו על רמות דיכאון גבוהות יותר בהשוואה למורים המלמדים בבתי ספר יסודיים. במודל ניתוח נתיבים נמצא כי הערכת הדחק של המורים מתווכת בין תחושת השליטה לבין בדידות, דיכאון וחוסן אישי. המלצות המחקר עשויות לתרום לבניית תוכניות התערבות ייעודיות למורים בתקופה זו, ובמצבי חירום. יש לתת את הדעת בייחוד למצבם של מורים צעירים ומורים בבתי הספר העל יסודיים. מומלץ לחזק את משאבי המורים התורמים לתחושת החוסן האישי ולהפחית את מצוקתם הרגשית. שכן, מצבם הרגשי של המורים עשוי להשפיע על טיב ההוראה שלהם ועל הקשר עם תלמידיהם.

תארנים: מגפת הקורונה, מורים, חוסן אישי, דיכאון, בדידות, תחושת שליטה

מבוא

מגפת הקורונה (COVID-19) הופיעה לראשונה בדצמבר 2019 בסין, והתפשטה במהירות למדינות רבות ברחבי העולם (Qiu, et al., 2020). המגפה עוררה אתגרים בריאותיים, כלכליים ופסיכולוגיים (Lansangan & Gonzales, 2020; Nicola, et al., 2020). בתגובה להתפרצות המגפה נקטו מדינות רבות במדיניות של ריחוק חברתי, עטיית מסכות במרחב הציבורי והגבלות פעילות המסחר והפנאי (Nicola, et al., 2020). שינויים אלו צמצמו את כוח האדם בעולם התעסוקה וגרמו לאובדן מקומות עבודה רבים (Levkovich, 2020; Levkovich & Shinan-Altman, 2021a). במחקר שנערך בתקופה זו בישראל, בקרב 1,407 מבוגרים, נמצא כי כמחצית מהנשאלים דיווחו על מצוקה רגשית (Shinan-Altman & Levkovich, 2020). במחקר איכותני בקרב 38 משתתפים, תואר כי בפרוץ המגפה הם חשו תחושת הלם. לאחר מכן

הסתגלו המשתתפים בהדרגה למצב הקיים, אך המשיכו לחשוש לרווחתם ולרווחת משפחתם (Levkovich & Shinan-Altman, 2020). במחקרים שנערכו בעולם לאחר קיום הסגרים נמצאה עלייה במצוקה רגשית, כולל הפרעת דחק פוסט טראומטית, מתח, חרדה, בדידות, דיכאון והפרעות בשינה (Brooks et al., 2020; Cénat, et al., 2020; Ferreira et al., 2020; Forte et al., 2020; Levkovich & Shinan-Altman, 2021a; Qiu, et al., 2020; Rajkumar, 2020). מחקר חתך זה נשען על הקורונה וגורמי הדחק הנובעים ממנה, בשילוב גורמי הדחק המאפיינים את מקצוע ההוראה, עלולים לפגוע ברווחתם הרגשית של המורים (Hadar et al., 2020). מחקר חתך זה נשען על מודל הדחק של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984), הבוחן את הקשר בין משאבים אישיים (תחושת שליטה ותמיכה חברתית) לבין חוסן אישי, דיכאון ובדידות בקרב מורים, במהלך הסגר השלישי בתקופת הקורונה, בחודשים ינואר-פברואר 2021. לא ידוע לנו על מחקרים בישראל שבחנו את התמודדותם של מורים עם השפעת הדחק המתמשכת של נגיף הקורונה, וכן עם גורמי מגן שעשויים לסייע להם. המחקר עשוי לתרום לבניית תוכנית התערבות אשר תסייע למורים בהתמודדותם עם מצבי דחק מתמשכים, ותתמקד בהעצמת משאבים התורמים לתחושת החוסן האישי ומפחיתים מצוקה רגשית (Kim & Asbury, 2020).

סקירת ספרות

משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך בישראל

במאמץ לצמצם את ממדי מגפת הקורונה בישראל הוחלט לסגור את מוסדות החינוך, ממסגרות הגיל הרך ועד האקדמיה, ובמרץ 2020 נסגרה מערכת החינוך, המונה 2.3 מיליון תלמידים (Kim & Asbury, 2020; MacIntyre et al., 2020). בתקופה זו עברו בתי הספר ללמידה מרחוק, פרט לחינוך המיוחד ונוער בסיכון, אשר המשיכו בלמידה פרונטלית (Klapproth et al., 2020; Nicola et al., 2020). המעבר החד מהוראה פרונטלית להוראה מקוונת מרחוק הגבירה את חוסר הוודאות ואת רמת החרדה בקרב מורים רבים (Klapproth et al., 2020; Lansangan & Gonzales, 2020). בעיקר נוכח עמימות המידע לגבי פתיחה מחודשת של בתי הספר, והמאמצים הרבים הנדרשים בכדי לספק לתלמידיהם תמיכה רגשית מרחוק. עבור מורים רבים המעבר המידי לפלטפורמה הדיגיטלית, ללא הכשרה מוקדמת וללא תמיכה טכנית, הוסיף לתחושת הדחק (MacIntyre et al., 2020). המורים דיווחו שההערכות לכל שיעור נעשתה מורכבת, ושהם נדרשו לייצר חומרים מתאימים להוראה מרחוק ולהתגבר על חסמים טכניים (Klapproth et al., 2020; Lansangan & Gonzales, 2020).

ממצאים סותרים נמצאו באשר לרמת המצוקה הרגשית של מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים בהשוואה למורים המלמדים בבתי ספר על יסודיים. ממחקר אשר נערך בסין, נמצא כי מורים שלימדו בבתי ספר יסודיים בתקופת הסגר סבלו יותר מחרדה ודיכאון בהשוואה למורים שלימדו בבתי ספר על יסודיים (Li et al., 2020). לעומת זאת, מחקר בפורטוגל העלה כי מורים בבתי ספר על יסודיים דיווחו על רמות דחק ודיכאון גבוהות יותר בהשוואה למורים בבתי ספר יסודיים (Alves et al., 2021).

מקור נוסף לתחושת לחץ בקרב מורים נבע מהצורך לאזן בין המרחב הביתי והמרחב המקצועי

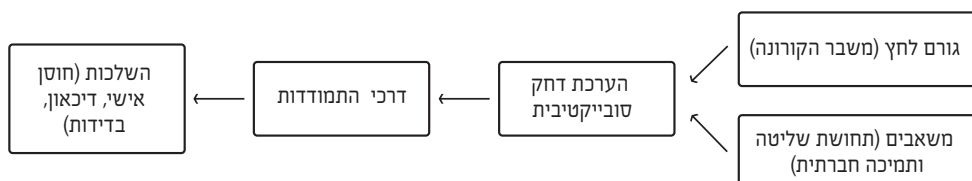
(Kim & Asbury, 2020). המעבר לעבודה במרחב הביתי עלול להעמיק את קונפליקט בית-עבודה. מורים רבים נאלצו לחלוק את חלל העבודה שבו הם מלמדים בבית עם בני משפחה נוספים העובדים או לומדים בו. כמו כן, הצורך לתמוך בו זמנית בילדיהם ובתלמידיהם היווה מקור נוסף לתחושת לחץ בקרב המורים (Kim & Asbury, 2020; MacIntyre et al., 2020). מחקר אשר נערך בבריטניה לאחר שישה שבועות של סגר הצביע על תחושות לחץ בקרב המורים שנבעו מחוסר הוודאות באשר לעתיד, מההתמודדות עם הדרישות המיידיות והמשתנות, ובשל הצורך לתכנן תוכניות לעתיד לא ידוע. עוד הצביע המחקר על תחושות דאגה בקרב המורים באשר לתלמידים ובני משפחותיהם (Kim & Asbury, 2020). חשיפה ממושכת ללחץ, תובענות המשימות וחוסר הוודאות המתמשכים עלולים להתבטא בתחושת שחיקה, ולפגוע ברמת המסוגלות של המורים ובתפקודם בהוראה (Buric & Kim, 2020).

מסגרת תיאורטית - מודל הדחק

הדחק מהווה חלק בלתי נפרד מהחיים האנושיים. הגישה הפסיכולוגית הקוגניטיבית מגדירה את הדחק כיחסי גומלין בין האדם לסביבתו, כאשר אינטראקציות אלו נתפסות על ידו כמכבדות או כחורגות מהמשאבים שברשותו, ולכן מסכנות את רווחתו הנפשית (Lazarus & Folkman, 1984). מודל הדחק משלב בין מאפייני רקע (כגון גיל), משאבים אישיים, תפיסות קוגניטיביות ודרכי התמודדות, המשפיעים על התוצאות הנפשיות והבריאותיות של הדחק (שם). משאבים להתמודדות כוללים משאבים פנימיים וחיצוניים העומדים לרשותו הפרט (שם). משאבי ההתמודדות הפנימיים הינם משאבים אישיותיים, כגון: מיקוד שליטה, הערכה עצמית, אופטימיות וניסיון חיים, ואילו משאבי ההתמודדות החיצוניים כוללים תמיכה פורמלית, כגון שירותי בריאות, ובלתי פורמלית, כגון בני משפחה וחברים (שם). הערכת אירוע או מצב הינה הערכת דחק של מידת האיום, הנזק או האתגר שבו (Lazarus et al., 1985). התמודדות הינה מאמץ לשינוי קוגניטיבי והתנהגותי שנוצר כתגובה לדרישות חיזוניות או פנימיות, שמוערכות כחורגות ממשאביו של האדם (Lazarus & Folkman, 1984). במחקר זה ייבחנו שני משאבים: תחושת שליטה (משאב פנימי) ותמיכה חברתית (משאב חיצוני), וכן תבחן הערכת הדחק הסובייקטיבית אל מול ההשלכות הפסיכולוגיות של משבר הקורונה בקרב מורים (חוסן נפשי, דיכאון ובדידות). במחקר הנוכחי לא נבחנו דרכי ההתמודדות.

תרשים 1:

מודל הדחק (Lazarus & Folkman, 1984)



משאבי המורים בתקופת הקורונה

משאב פנימי: תחושת שליטה

תחושת שליטה הינה משאב פנימי, המוגדר כאמונתו של הפרט ביכולת השליטה שלו בנוגע לאשר יתרחש בחייו (Pearline & Schooler, 1978). תחושת שליטה היא משאב אישי חשוב, המשפיע על הערכת הפרט את יכולתו להתמודד עם אירוע דחק, וכן על בחינת המאמצים שעליו להשקיע במטרה להפחית את תחושת הדחק (Ronen et al., 2016). מחקרים מראים כי לתחושת שליטה השפעה על תחומי חיים רבים, כגון: הסתגלות טובה, יוזמה, פתרון בעיות, קשרים חברתיים ותחושת סיפוק מעבודה (Hobfoll et al., 2002; Ronen et al., 2016). נמצא קשר בין תחושת שליטה לבין בריאות נפשית וגופנית טובה יותר (Fitzpatrick et al., 2020; Gallagher et al., 2019; Shinan-Altman et al., 2020). נמצא כי למורים בעלי תחושת שליטה גבוהה יש גישה חיובית יותר כלפי עבודתם, מבחינת מידת מחויבותם לארגון ושביעות הרצון שלהם מיחסיהם עם עמיתיהם למקצוע (Toussi & Ghanizadeh, 2012).

משאב חיצוני: תמיכה חברתית

תמיכה חברתית מוגדרת כמשאב המסופק לפרט על ידי אחרים, ומשפיע על התנהגותו (Zhou et al., 2019). לתמיכה החברתית השפעה ממתנת על אירועי חיים מלחיצים, והיא תורמת לקידום רווחתו הנפשית של הפרט (Klapproth et al., 2020; Zhou & Yao, 2020). מממצאי מחקרים עולה כי אנשים המדווחים על רמות גבוהות של תמיכה חברתית מתמודדים עם מידה פחותה של דיכאון ומצוקה רגשית בעקבות משברי חיים (Zhou et al., 2019). נמצא כי התמיכה החברתית היא משאב חשוב להסתגלות ולהתמודדות עם משבר הקורונה (Klapproth et al., 2020; Zhou et al., 2019; Zhou & Yao, 2020). נמצא כי רמות גבוהות יותר של תמיכה חברתית הפחיתו את הסיכון לדיכאון במהלך הסגר בכ-63% (Grey et al., 2020). מחקרים שנערכו בישראל הראו כי תמיכה חברתית שימשה גורם מגן מפני מצוקה רגשית ותפיסת מצב הבריאות בקרב מבוגרים וחולי סרטן (Levkovich et al., 2021; Shinan-Altman, 2020). במחקר שנעשה במהלך הסגר הראשון בישראל בקרב 275 משתתפים, נמצא כי ככל שתפיסת התמיכה שדווחה הייתה גבוהה יותר כך מדדי הדאגה והלחץ היו נמוכים יותר (Zysberg & Zisberg, 2020). מחקרים שנערכו בקרב מורים בתקופת הקורונה הראו כי יותר ממחצית המשתתפים הביעו דאגה וחרדה, ונעזרו בתמיכה חברתית כמשאב התמודדות (Akour et al., 2020; Zhou & Yao, 2020). המורים דיווחו כי למרות הריחוק החברתי והעבודה מהבית הם חשים שאינם לבד, וכי הם זוכים לתמיכת עמיתיהם (Kim & Asbury, 2020).

השלכות רגשיות על מורים בתקופת הקורונה

חוסן אישי בתקופת משבר הקורונה

חוסן אישי (resilience) הינו יכולת האדם להתמודד עם קשיים בחייו, ולהפגין גמישות בהסתגלותו לדרישות משתנות של מצב הדחק (Bonanno, 2004). מרבית חוקרים התייחסו לחוסן אישי כתכונת אופי יציבה, המהווה משאב התמודדות. תכונת אופי זו ממתנת השפעות שליליות של מצוקה נפשית, ומעלה את יכולת ההסתגלות של האדם (Fernandez et al., 2020).

2015). גישה נוספת המיוצגת על ידי בוננו (Bonanno, 2004) טוענת כי חוסן אישי הינו היעדר מצוקה נפשית בעקבות מצבי דחק. לדידו, אנשים בעלי חוסן אישי גבוה מתמודדים בצורה חיובית ומוצלחת עם מצבי דחק, וכתוצאה מהתמודדות זו הערכתם העצמית מתחזקת. גישה אחרת מדגישה את החוסן האישי כהליך דינמי (Luthar & Infurna, 2016; Luthar et al., 2015) אשר יכול להתחזק כתוצאה מהתמודדות האדם עם מצבי דחק (Lepore & Revenson, 2006). אכן, מספר חוקרים מדגישים את היותו של חוסן תוצאה של מאמצי התמודדות, ואינטראקציה דינמית בין גורמי סיכון וגורמים מגינים, הן פנימיים והן חיצוניים (Luthar et al., 2015).

מגפת הקורונה גרמה לעלייה בתחושת הדחק בשל החשש מתחלואה ותמותה, הדאגה לקרובי משפחה וההנחיות המגבילות והמורות על ריחוק חברתי (Ferreira et al., 2020; Sakurai & Chughtai, 2020). מחקרים מצביעים על כך שתחושת חוסן אישי היא משתנה המנבא התמודדות טובה יותר עם מגוון משברים ואיומים, כמגפת הקורונה (Kimhi et al., 2020). במחקר שנערך בארה"ב בקרב 3,042 משתתפים נמצא כי אנשים שדיווחו על רמות חוסן אישי גבוהות הפגינו מידת פחד פחותה מסכנות הכרוכות בקורונה. עוד נמצא כי חוסן אישי היה קשור לרמות נמוכות יותר של דחק ודיכאון (Barzilay et al., 2020). במחקר אחר שנערך בישראל, במהלך הסגר הראשון ולאחריו, נמצא כי תחושת החוסן האישי והרווחה האישית תרמו להפחתה בתסמיני מצוקה, ולירידה בתחושת סכנה אצל המשתתפים (Kimhi et al., 2020). חוסן אישי מהווה משאב חשוב בהתמודדות עם מצבי דחק, החושפים את האדם לרמות גבוהות של מצוקה (Barzilay et al., 2020; Kimhi et al., 2020). במקצוע ההוראה חשופים המורים לגורמי דחק רבים (לבקוביץ וריקון, 2020; Catalan et al., 2019). חוסר הוודאות המתמשך המלווה את משבר הקורונה וגורמי הדחק הנובעים ממנו, בשילוב מאפייני מקצוע ההוראה, דורשים מהמורים במערכת החינוך גמישות ומידה רבה של חוסן אישי על מנת להמשיך ולתפקד (Kim & Asbury, 2020).

בדידות בתקופת הקורונה

בדידות מוגדרת כתחושה סובייקטיבית של אי שביעות רצון בעקבות חוסר ביחסים בין אישיים מספקים (Stickley & Koyanagi, 2016). חוקרים מבחינים כי קיים פער בין רצונו של האדם לקשר חברתי לבין מצבו החברתי בפועל. במצבים אלו היעדר שביעות רצונו של הפרט מכמותם ואיכותם של הקשרים החברתיים בחייו גורמת לו לחוויה רגשית לא נעימה של בדידות (Groarke et al., 2020; MacIntyre et al., 2020).

משבר הקורונה אילץ מדינות רבות ליישם מדיניות של ריחוק חברתי ולהורות על סגרים בזמנים שונים (Barreto et al., 2021). מחקרים אשר בחנו את השפעת הבדידות על חייהם של אנשים בתקופת מדיניות הסגר דיווחו כי הבדידות נמצאה קשורה לתסמיני דיכאון ולמחשבות אובדניות בקרב מבוגרים בארצות הברית (Killgore et al., 2020). עוד נמצא כי האנשים אשר דיווחו על רמת בדידות גבוהה יותר היו צעירים, נשים, ואנשים עם קשיים בוויסות הרגשי (Groarke et al., 2020; Levkovich & Shinan-Altman, 2021b; Palgi et al., 2020). מחקרים מעידים על השלכות חמורות של תחושות בדידות עזות, ובהן: עלייה ברמת הדיכאון, חרדה והפרעות

שינה ואכילה. במחקר שבחן 634 מורים לשפה מאירופה ומצפון אמריקה, באפריל 2020, במהלך הקורונה, נמצא קשר חיובי בין בדידות לבין חרדה, עצב וכעס (MacIntyre et al., 2020).

דיכאון בתקופת הקורונה

דיכאון הינו אחת ההפרעות הפסיכיאטריות השכיחות ביותר בעולם המערבי. שכיחות הדיכאון באוכלוסייה הכללית היא 3-10 אחוזים, ושיעורה עולה ל-24 אחוזים בקרב אנשים עם מחלות כרוניות (Clayborne et al., 2019). המונח דיכאון כולל טווח של הפרעות במצב הרוח, וקבוצה של מצבים קליניים המאופיינים בתחושה של אובדן שליטה ותחושה סובייקטיבית של מצוקה רגשית. הסימפטומים העיקריים כוללים: איבוד עניין או הנאה, שינויים בתיאבון, שינויים בשעות השינה וברמת הפעילות, תשישות, תחושה של חוסר ערך או אשמה, ולעיתים מחשבות אובדניות (Clayborne et al., 2019). דיכאון עשוי להשפיע על מצבו הרגשי, הפיזי, החברתי והתעסוקתי של הפרט (Levkovich & Shinan-Altman, 2021a).

משבר הקורונה השפיע על מצבם הרגשי של אנשים רבים. במחקר שנערך בספטמבר 2021 בארצות הברית, בקרב כ-1,500 אנשים, נמצא כי רמת הדיכאון של המשתתפים עלתה פי שלושה בהשוואה למצבם טרום המגיפה (Ettman et al., 2020). במחקר שנערך בישראל בקרב כ-250 מבוגרים נמצא כי 37.5% מהמשיבים דיווחו על תסמיני דיכאון (Levkovich et al., 2021). בקרב מורים מצביעים מחקרים על רמות גבוהות של דיכאון, חרדה ותחושת מצוקה (Klapproth et al., 2020; Košir et al., 2020; Rehman et al., 2021). במחקר שנערך בספרד בקרב כ-1,600 מורים נמצא שיעור דיכאון של 32.2% (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021). במחקר שנערך בתקופת הקורונה בקרב כאלף מורים המלמדים בבתי ספר בסלובניה, נמצא כי מורים אשר מלמדים מרחוק תוך כדי טיפול בילדיהם, מדווחים על רמות גבוהות יותר של דיכאון בהשוואה למורים שאינם מטפלים בילדים (Košir et al., 2020). במחקר שנערך בקרב 88,611 מורים המלמדים במחוזות שונים בסין, נמצא כי מורים מבוגרים ונשים דווחו על מצוקה גבוהה יותר בהשוואה למורים צעירים ומורים גברים (Li et al., 2020). מחקרים מלמדים כי חלק מהמורים מדווחים על תחושות חוסר אונים, ירידה במוטיבציה, הצפה רגשית, חוסר ריכוז, קשיי שינה, דיכאון וחרדה לנוכח הדאגה מהעתיד להתרחש. הם מתארים כי המצוקה הרגשית משפיעה על תפקודם המקצועי והמשפחתי (Huang et al., 2020; Klapproth et al., 2020; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021).

המחקר הנוכחי בחן את משאבי המורים (תחושת שליטה ותמיכה חברתית), ואת התפקיד המתווך של הערכת דחק סובייקטיבית אל מול ההשלכות הפסיכולוגיות של משבר הקורונה בקרבם (חוסן אישי, דיכאון ובדידות).

מודל התיווך

לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984) הציעו מודל להבנת התמודדות עם מצבי דחק מתמשכים. המודל מורכב ממאפייני מצב הדחק, ממשאבי ההתמודדות, מהערכת מצב הדחק ומדרכי ההתמודדות, אשר כמכלול משפיעים על הסתגלות הפרט לאירוע ועל תוצאותיו הרגשיות וההתנהגותיות. על פי המודל, מתווכת תפיסת הדחק הסובייקטיבית בין גורם הדחק ובין תגובת האדם, וקובעת את עוצמת התגובה הרגשית והשלכותיה. במודל זה, הנשען על

הגישות הקוגניטיביות, להערכת דחק סובייקטיבית יש מקום מרכזי. הערכה זו הינה האופן שבו תופס האדם את אירוע הלחץ, מבין ומפרש אותו. הערכת הדחק עשויה לתווך בין משאבי האדם ובין רווחתו הרגשית, ולהשפיע עליה במצבי משבר שונים. בהתבסס על מודל הדחק, אירועים מאיימים, כגון מגפת הקורונה, עלולים לגרום לרמות דחק גבוהות. מחקרים שנערכו בתקופת הקורונה מעידים כי הערכת הדחק הסובייקטיבית מתווכת בין משאבי הפרט ובין חרדה, דיכאון ומצב בריאותי (Yildirim & Solmaz, 2020; Zacher & Rudolph, 2020). במחקר שנערך בטורקיה בקרב 402 משתתפים, נמצא כי תחושת דחק שנבעה ממגפת הקורונה גרמה לירידה בחוסן האישי, כך שככל שרמת הדחק הייתה גבוהה יותר, רמת החוסן האישי ירדה (Yildirim & Solmaz, 2020). במחקר אורך שנערך בגרמניה בחודשים דצמבר 2019 עד מאי 2020, בקרב כאלף אנשים, נמצא כי להערכת הדחק הייתה השפעה מתווכת על תחושת הרווחה הנפשית הסובייקטיבית של המשתתפים (Zacher & Rudolph, 2020).

לסיכום, משבר הקורונה וסגירת מערכת החינוך לסירוגין, תוך מעבר להוראה מקוונת מרחוק, העלו את רמות הדחק והמצוקה הרגשית בקרב מורים (Klapproth et al., 2020; Košir et al., 2020; MacIntyre et al., 2020). עד כה עברה מערכת החינוך בישראל שלושה סגרים. למיטב ידיעתנו, טרם נערך מחקר שבחן את השינויים במצבם הרגשי של המורים בישראל בזמן הסגר השלישי, לאחר תשעה חודשים של התמודדות עם משבר הקורונה. מטרת מחקר זה היא לבחון את הקשר בין משאבים אישיים פנימיים (תחושת שליטה) וחיצוניים (תמיכה חברתית) ובין בדידות ודיכאון, בקרב מורים במהלך הסגר השלישי של משבר הקורונה. כמו כן, בוחן המחקר האם הערכת דחק סובייקטיבית הינה גורם מתווך בין משאבים אישיים לבין חוסן אישי.

שאלת המחקר המרכזית

האם קיים קשר בין תמיכה חברתית ותחושת שליטה ובין חוסן אישי, בקרב מורים בתקופת משבר הקורונה?

שאלת המחקר המשנית

האם קיימים הבדלים ברמת החוסן האישי בין מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים לבין מורים המלמדים בבתי ספר על-יסודיים?

השערות המחקר

1. יימצא קשר שלילי בין תחושת שליטה ותמיכה חברתית ובין דיכאון ובדידות של מורים, כך שככל שרמות המשאבים יהיו גבוהות יותר, רמות הדיכאון והבדידות יהיו נמוכות יותר.
2. יימצא קשר חיובי בין תחושת שליטה ותמיכה חברתית ובין חוסן אישי של מורים, כך שככל שרמות המשאבים יהיו גבוהות יותר, החוסן האישי בתקופת הקורונה יהיה גבוה יותר.
3. הערכת דחק סובייקטיבית תשמש מתווכת בין משאבים אישיים לבין חוסן אישי, בדידות ודיכאון, בקרב מורים.
4. יימצאו הבדלים בין מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים לבין מורים המלמדים בבתי ספר על יסודיים ברמות החוסן האישי, הבדידות והדיכאון.

שיטת המחקר

מחקר זה הינו מחקר חתך כמותי, המתבסס על הפרדיגמה הפוזיטיביסטית, שעל פיה העולם החברתי מורכב ממצייאות קונקרטיות בלתי משתנה, שניתן לכמת באופן אובייקטיבי. פרדיגמה זו מאפשרת איסוף נתונים, עיבוד הנתונים שנאספו וניתוחם, במטרה להגיע לממצאים הניתנים להשוואה. כמו כן מאפשרת גישה זו שימוש במדגם גדול ובחינת משתנים רבים, וכתוצאה מכך הכללה טובה יותר של האוכלוסייה המגוונת (Rahman, 2017). איסוף הנתונים במחקר זה התבסס על שאלונים אמפיריים.

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 208 מורים, בהם 180 נשים (86.5%) ו-28 גברים (13.5%). גיל המורים הממוצע הוא 43.4 שנים (טווח: 24-65, סטיית תקן: 10.1 שנים), ותק ההוראה המרבי הוא 43 שנים (ממוצע: 14.8 שנים, סטיית תקן: 10.5 שנים). מרבית המורים נשואים (174 מורים, 83.7%), וכמעט כל השאר רווקים (15 מורים, 7.2%), או גרושים (18 מורים, 8.7%). השכלת המורים המשתתפים: תואר ראשון (82 מורים, 39.4%), תואר שני (123 מורים, 59.1%), תואר שלישי (3 מורים, 1.4%). מרביתם מלמדים מגוון רחב של מקצועות בבתי ספר על יסודיים (135 מורים, 64.9%), ותפקידם העיקרי הוא מורה מקצועי (124 מורים, 59.6%) או מנחך כיתה (84 מורים, 40.4%).

כלי המחקר

שאלון פרטים אישיים - שאלון אשר נבנה לצורכי המחקר וכולל פרטים דמוגרפיים של המשתתפים, כגון: גיל, מגדר, מצב משפחתי, רמת השכלה, ותק בעבודה בהוראה, מקצוע ההוראה ועוד.

משתנים בלתי-תלויים:

שאלון תחושת שליטה (Mastery: Pearlin & Schooler, 1978) - שאלון זה כולל שבעה פריטים, ובו מתבקשים המשתתפים לדרג את מידת הסכמתם עם היגדים המתארים את מידת השליטה שלהם בחייהם. השאלון תורגם לעברית על ידי הובפול וולפיש (Hobfoll & Walfisch, 1984). הפריטים בשאלון מדורגים על פי סולם ליקרט בן שבע דרגות, מ-1 ("כלל לא מתאים") עד 7 ("מתאים מאוד"). דוגמה לפריט הבוחן תחושת שליטה: "העתיד ומה שיקרה לי בו תלוי בעיקר בי". נעשה חישוב ממוצע הפריטים, כך שכלל שהציון גבוה יותר כך מידת תחושת השליטה גבוהה יותר. מהימנות פנימית לפי ערך אלפא של קרונברך שנמצאה במחקר הנוכחי היא $\alpha=0.73$. שאלון תמיכה חברתית (Multidimensional Support: Zimet et al., 1988) - השאלון מודד את תפיסת התמיכה החברתית העומדת לרשות הפרט. בשאלון שניים עשר פריטים, המתייחסים לתמיכה חברתית משלושה מקורות: משפחה, חברים, ודמויות משמעותיות נוספות. הפריטים מדורגים לפי סולם ליקרט בן שבע דרגות, שבו הערך 1 מייצג היגד כלל לא מתאים, ו-7 מייצג מידת התאמה גבוהה ("מתאים מאוד"). פריט לדוגמה: "יש אדם קרוב לי, הנמצא בקרבתך כאשר אני נזקק/ת לו". נעשה חישוב ממוצע לכל הפריטים בשאלון, כך שציון גבוה פירושו מידה רבה של תמיכה חברתית. מהימנות פנימית לפי ערך אלפא של קרונברך שנמצאה במחקר הנוכחי

היא $\alpha=0.92$

משתנה מתווך:

הערכת דחק סובייקטיבית (Stress Appraisal: Prati et al., 2010) נבדקה באמצעות פריט בודד, המבקש להעריך את חווית הדחק הסובייקטיבית של המשתתפים: "דרג את מידת הלחץ שלך בשבוע האחרון". התשובות נעות על פני סולם בן עשר דרגות, 1-10, ובו 1 מייצג "מידה מועטה מאוד" ו-10 מייצג "מידה רבה מאוד". ציון גבוה משמעו הערכת דחק גבוהה. נעשה שימוש נרחב בפריט זה בעבר, לצורך הערכת דחק סובייקטיבית או להערכת תחושת האיום בקרב אנשים במצבי דחק שונים, כגון: חולי סרטן ומחלימים, מטפלים בבני משפחה בעלי צרכים מיוחדים, ולוחמי אש העובדים בתנאי לחץ (Cohen et al., 2019; Levkovich et al., 2015; 2018; Prati et al., 2010). בנוסף, נעשה שימוש בפריט זה במחקרים שבחנו את מצב הלחץ ואת הערכת הדחק הסובייקטיבית של אנשים בתקופת הקורונה (Pearman et al., 2021). כמו כן, נמצא מתאם חיובי בין פריט בודד להערכת דחק לבין שאלוני הערכת מידת האיום של גורם דחק (Pakenham et al., 2007).

משתנים תלויים:

שאלון חוסן אישי (Brief Resilience Scale [BRS]: Smith et al., 2008) - שאלון זה כולל שישה פריטים המנוסחים כהיגדים חיוביים ושליליים, הבוחנים את יכולתו של הפרט להתאושש ולחזור לתפקוד רגיל בהתמודדותו עם דחק. הפריטים מדורגים על פי סולם ליקרט בן חמש דרגות, 1-5, שבו 1 מייצג "לגמרי לא מסכים" ו-5 "מסכים לגמרי". לאחר היפוך ההיגדים השליליים חושב הממוצע. ציון ממוצע גבוה משקף מידה רבה של חוסן אישי. דוגמה לפריט הבוחן חוסן אישי: "אני נוטה לחזור לעצמי במהרה לאחר זמנים קשים". מהימנות פנימית לפי ערך אלפא של קרונבך שנמצאה במחקר הנוכחי היא $\alpha=0.83$.

שאלון להערכת דיכאון (Center of Epidemiological Studies - Depression [CES-D]: Radloff, 1977). השאלון כולל עשרה פריטים למדידת סימפטומים פסיכולוגיים של דיכאון. הפריטים מדווחים על סולם ליקרט בן חמש דרגות, 0-4. הערך 0 מייצג "כלל לא", ו-4 מייצג "מאוד". לאחר היפוך פריטים מחושב ממוצע כל הפריטים. שאלות לדוגמה: "האם במהלך השבוע האחרון הרגשת עצוב או מדוכא?" מהימנות פנימית לפי ערך אלפא של קרונבך שנמצאה במחקר הנוכחי היא $\alpha=0.85$.

שאלון למדידת תחושת בדידות (The Revised U.C.L.A. Loneliness Scale [R-UCLA]: Hughes et al., 2004) - שאלון המודד תחושת בדידות חברתית. זהו שאלון מקוצר הלקוח מתוך שאלון שפיתחו ראסל ועמיתיו (Russell et al., 1980). השאלון כולל שלושה פריטים המתייחסים לחומרת הבדידות הכללית. המשיבים לשאלון ענו על כל משתנה על פי סולם ליקרט בן חמש דרגות, 0-4, שבו הספרה 0 מציינת "כלל לא", ו-4 מציינת "במידה רבה מאוד". שאלה לדוגמה מתוך השאלון: "עד כמה אתה מרגישה מבודד מאחרים?" חושב ממוצע הפריטים. ציונים גבוהים מעידים על תחושת בדידות עזה. מהימנות פנימית לפי ערך אלפא של קרונבך שנמצאה במחקר הנוכחי היא $\alpha=0.91$.

הליך המחקר

המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה המוסדית (מספר 99). השאלון הועבר לפורמט מקוון, וכלל מכתב פנייה וכתב הסכמה שיש לאשר לפני שניתן לענות על השאלון. המורים נדגמו בדגימת נוחות בלתי הסתברותית. המשתתפים מילאו שאלון מקוון אנונימי, שנשלח באמצעות הרשתות החברתיות. פרטים על אודות המחקר בצירוף קישורית (לינק) עם השאלון הופיעו ברשתות החברתיות בין חודש ינואר לפברואר 2021, והמשתתפים מילאו בעילום שם את השאלון המקוון.

ניתוח הנתונים

עיבוד הנתונים נערך בעזרת התוכנות SPSS ו-AMOS (גרסה 27). ראשית, תוארו מאפייני הרקע של המורים המשתתפים בעזרת שכיחויות ואחוזים עבור משתני רקע קטגוריאליים, וממוצעים וסטיות תקן עבור משתני רקע רציפים. חושבו עקיבויות פנימיות למשתני המחקר בעזרת α Cronbach, ואלו נבנו בעזרת מיצוע הפריטים. נערכה המרה מתמטית למשתנים אשר התפלגויותיהם אופיינו בצידוד (skewness): תחושת בדידות ותמיכה חברתית. משתני המחקר תוארו בעזרת ממוצעים וסטיות תקן, וחושבו מתאמי פירסון ביניהם. בטרם נבחנו השערות המחקר נבחנו מתאמי פירסון בין משתני רקע של המורים לבין משתני המחקר (משאבים אישיים, הערכת דחק סובייקטיבית, תחושת דיכאון, בדידות וחוסן אישי). במטרה לזהות משתני רקע אשר יש לכלול אותם כמשתני בקרה.

שלוש השערות המחקר הראשונות נבחנו באמצעות מודל של ניתוח נתיבים, כאשר כמדדי התאמה משמשים Chi square, NFI, NNFI, CFI ו-RMSEA. גיל המורים ושכבת הגיל שאותה הם מלמדים שימשו כמשתני בקרה, וכל משתני המחקר הרציפים ושאינם תלויים תוקננו. ניתנה אפשרות למתאם בין המשתנים הבלתי תלויים, וכן אפשרות למתאמים בין המשתנים התלויים לבין עצמם. התיווך נבחן כחלק מן המודל, עם חישוב bootstrapping של 5,000 מדגמים, ורווח בר סמך של 95%. השערת המחקר הרביעית נבחנה בעזרת ניתוחי t-test למדגמים בלתי תלויים, וחישוב Cohen's d.

ממצאים

לוח 1 מציג את התפלגויות משתני המחקר ואת המתאמים ביניהם. מן הנתונים בלוח ניתן לראות כי רמת התמיכה החברתית נתפסת כגבוהה, ועוצמת תחושות השליטה והחוסן האישי כבינוניות-גבוהות. רמת הדחק מוערכת כבינונית, ואילו עוצמת תחושות הדיכאון והבדידות הן בינוניות-נמוכות. נמצאו מתאמים מובהקים, בינוניים עד גבוהים בעוצמתם, בין משתני המחקר. נמצא מתאם חיובי מובהק וחזק בין תחושת הבדידות לבין תחושת הדיכאון, באופן הבא: ככל שתחושת הבדידות גבוהה יותר, כך גם תחושת הדיכאון רבה יותר. בנוסף, ככל שתחושת השליטה הייתה גבוהה יותר, התמיכה החברתית רבה יותר והערכת הדחק מעטה יותר - תחושות הדיכאון והבדידות היו נמוכות יותר. מתאמים שליליים, מובהקים ובינוניים בעוצמתם, נמצאו בין תחושות הדיכאון והבדידות לבין חוסן אישי, באופן הבא: ככל שתחושת הדיכאון והבדידות היו נמוכות יותר, כך הוערך החוסן האישי כגבוה יותר. כמו כן, ככל שתחושת השליטה הייתה גבוהה יותר והערכת הדחק נמוכה יותר, כך הוערך החוסן האישי כגבוה יותר.

לא נמצא קשר מובהק בין תמיכה חברתית לבין הערכת החוסן האישי. לבסוף, ככל שהוערכה תחושת השליטה כגבוהה יותר, נתפסה התמיכה החברתית כרבה יותר; וככל שהוערכה תחושת השליטה כגבוהה יותר, הוערכה מידת הדחק כקטנה יותר. לא נמצא קשר מובהק בין תמיכה חברתית לבין הערכת הדחק.

לוח 1:

ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בין משאבים אישיים, הערכת דחק, תחושת דיכאון, בדידות וחוסן אישי בקרב מורים (N=208)

	6	5	4	3	2	M (SD)	
1. תחושת שליטה (1-7)	.32***	-.31***	-.44***	-.29***	.28***	5.04 (0.90)	
2. תמיכה חברתית (1-5)	.07	-.33***	-.34***	-.07		4.45 (0.60)	
3. הערכת דחק (1-10)	-.35***	.29***	.59***			5.51 (2.57)	
4. תחושת דיכאון (0-3)	-.42***	.57***				1.10 (0.55)	
5. תחושת בדידות (0-4)	-.25***					1.42 (1.13)	
6. חוסן אישי (1-5)						3.54 (0.74)	

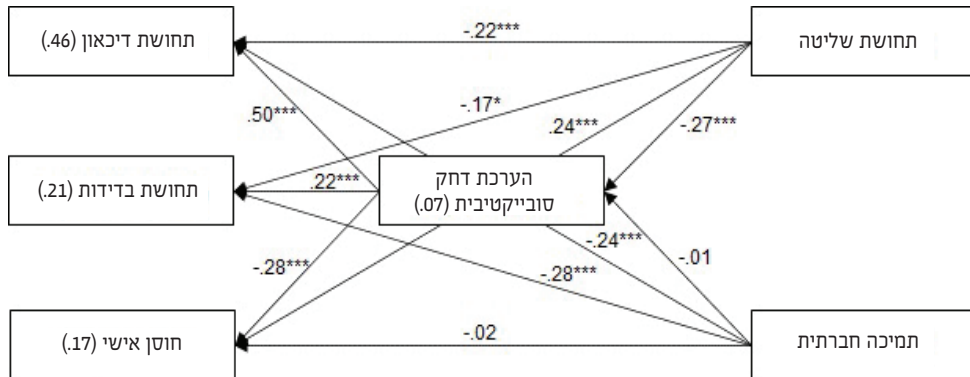
p<.001***

שלוש השערות המחקר הראשונות נבחנו באמצעות מודל של ניתוח נתיבים, בעזרת תוכנת AMOS (גרסה 27). בטרם חושב המודל נבחנו קשרים בין משתני רקע של המורים לבין משתני המודל, במטרה לזהות משתני רקע אשר יש לכלול אותם כמשתני בקרה במודל. נמצאו מתאמים מובהקים בין גיל המורים לבין מידת הדחק בשבוע האחרון ($r=-.29, p<.001$), תחושת הדיכאון ($r=-.23, p<.001$), ותחושת הבדידות ($r=-.19, p=.006$), באופן הבא: ככל שהמורים מבוגרים יותר כך תחושות הדחק, הדיכאון, והבדידות שעליהן דיווחו היו נמוכות יותר. לפיכך נבחן מודל המחקר תוך בקרה על גיל המורים. בקרה זו משמשת למעשה גם בקרה על ותק המורים בהוראה, שכן נמצא מתאם חיובי וגבוה בין גיל המורים לבין הוותק שלהם בהוראה ($r=.79, p<.001$).

בנוסף, נמצא כי תחושת הדיכאון של מורים המלמדים בבתי ספר על יסודיים (ממוצע 1.16, סטיית תקן 0.53) הייתה גבוהה מזו של מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים (ממוצע 0.98, סטיית תקן 0.57). ($t(206)=2.29, p=.023$). לא נמצאו קשרים משמעותיים בין משתני המחקר לבין מגדר המורים ($p=.290$ עד $p=.988$), רמת השכלתם ($p=.093$ עד $p=.972$), או תפקידם (מורה מקצועי/מנחה, $p=.538$ עד $p=.961$). על כן, משמשים גיל המורים ושכבת הגיל שאותה הם מלמדים כמשתני בקרה במודל.

המודל נמצא בעל מדדי התאמה טובים: $\chi^2(10)=10.31, p=.413, NFI=.970, NNFI=.997, CFI=.999, RMSEA=.012$, ומתואר להלן בתרשים 2.

תרשים 2.
מודל נתיבים עבור משאבים אישיים, הערכת דחק סובייקטיבית, תחושת דיכאון,
בדידות וחוסן אישי בקרב מורים



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

הערה. ערכי קשר מתוקננים מעל החיצים - β , אחוז השונות המוסברת בתוך המלבנים - R2.

מן התרשים ניתן לראות כי הוסברו במודל 46% מהשונות בתחושת הדיכאון, 21% מהשונות בתחושת הבדידות, ו-17% מהשונות בהערכת החוסן אישי. נמצא קשר שלילי מובהק בין תחושת השליטה לבין הערכת דחק סובייקטיבית של המורים, כך שככל שתחושת השליטה הייתה גבוהה יותר, רמת הדחק הוערכה כנמוכה יותר. לא נמצא קשר מובהק בין תמיכה חברתית לבין הערכת דחק סובייקטיבית. עוד ניתן לראות בתרשים כי נמצאו קשרים מובהקים בין תחושת השליטה לבין שלושת המשתנים התלויים, באופן הבא: ככל שתחושת השליטה הייתה גבוהה יותר, כך היו תחושות הדיכאון והבדידות נמוכות יותר, בדומה, ככל שהתמיכה החברתית הייתה רבה יותר, כך היו תחושות הדיכאון והבדידות נמוכות יותר. עם זאת, לא נמצא קשר ישיר מובהק בין תמיכה חברתית לבין תחושות הדיכאון והבדידות. לבסוף, קשרים מובהקים נמצאו בין הערכת הדחק הסובייקטיבית לבין שלושת המשתנים התלויים, באופן הבא: ככל שרמת הדחק הוערכה כגבוהה יותר, כך היו תחושות הדיכאון והבדידות רבות יותר, והחוסן האישי נמוך יותר.

מן המודל ניתן לראות כי הערכת הדחק הסובייקטיבית של המורים עשויה לשמש משתנה מתווך בין תחושת השליטה לבין המשתנים התלויים, אך לא בין תפיסת התמיכה החברתית לבין המשתנים התלויים, עקב הקשר הלא מובהק בינה לבין הערכת הדחק הסובייקטיבית. כאמור, קשרי התיווך בהתייחס לתחושת השליטה נמצאו מובהקים. להלן הפירוט:

עבור תחושת הדיכאון נמצא:

Indirect effect = -0.13, SE = 0.04, 95%CI = -0.20, -0.07, $p < .001$

עבור תחושת הבדידות נמצא:

Indirect effect = -0.06, SE = 0.02, 95%CI = -0.12, -0.02, $p < .001$

ועבור חוסן אישי נמצא:

Indirect effect = 0.08, SE = 0.03, 95%CI = 0.03, 0.14, $p < .001$

לפיכך, ככל שתחושת השליטה הייתה גבוהה יותר, כך הערכת הדחק הסובייקטיבית הייתה נמוכה יותר, ואזי תחושות הדיכאון והבדידות היו נמוכות יותר, והחוסן האישי גבוה יותר. עבור תמיכה חברתית נמצא קשר שלילי ישיר לתחושות הדיכאון והבדידות, ולא נמצא קשר בין התמיכה החברתית לבין החוסן האישי. מכאן שהשערת המחקר הראשונה אוששה, ואילו השערות 2 ו-3 אוששו באופן חלקי.

בהשערת המחקר הרביעית נטען להבדלים בתחושות הדיכאון והבדידות, ובהערכת החוסן האישי, בין מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים לבין מורים המלמדים בבתי ספר על יסודיים. ההשערה נבדקה בעזרת ניתוחי t-test כמוצג להלן בלוח 2.

לוח 2

ממוצעים, סטיות תקן וערכי t עבור תחושת דיכאון, בדידות וחוסן אישי, לפי שכבת גיל (N = 208)

D	t (206)	על יסודי (n=135) M (SD)	יסודי (n=73) M (SD)	
0.32	2.29*	1.16 (0.53)	0.98 (0.57)	תחושת דיכאון (0-3)
0.11	0.77	1.46 (1.15)	1.35 (1.10)	תחושת בדידות (0-4)
0.02-	-0.18	3.54 (0.73)	3.55 (0.76)	חוסן אישי (1-5)

$p < .05^*$

מן הלוח ניתן לראות כי נמצא הבדל מובהק בתחושת הדיכאון, לפיו מורים המלמדים בחינוך העל יסודי מדווחים על תחושת דיכאון רבה יותר מעמיתיהם המלמדים בחינוך היסודי. לא נמצאו הבדלים מובהקים בתחושת הבדידות או בתחושת החוסן האישי. לפיכך, אוששה השערת המחקר הרביעית באופן חלקי.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין תחושת שליטה ותמיכה חברתית לבין חוסן אישי, בדידות ודיכאון בקרב מורים, במהלך הסגר השלישי בתקופת הקורונה. ממצאי המחקר העיקריים היו כי ככל שהמורים דיווחו על תחושות שליטה ותמיכה חברתית גבוהות יותר, כך היו תחושות הדיכאון והבדידות נמוכות יותר. בנוסף נמצא כי ככל שתחושות הדיכאון והבדידות היו נמוכות יותר, כך הוערך החוסן האישי כגבוה יותר. מורים מבוגרים דיווחו על רמות דחק, דיכאון ובדידות נמוכות יותר בהשוואה למורים צעירים. עוד נמצא כי תחושת הדיכאון של מורים המלמדים בבתי ספר על יסודיים גבוהה מזו של מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים. במודל ניתוח נתיבים נמצא כי הערכת הדחק הסובייקטיבית של המורים מתווכת בין תחושת השליטה לבין בדידות, דיכאון וחוסן אישי.

במחקר זה נמצא קשר שלילי בין תחושת שליטה ותמיכה חברתית ובין דיכאון ובדידות של מורים, כך שככל שרמות המשאבים היו גבוהות יותר, רמות הדיכאון והבדידות שנמצאו היו

נמוכות יותר. ממצא זה נתמך במחקרים קודמים, המראים כי משאבים עשויים להיות גורמי מגן בתקופות דחק, ולסייע בשמירה על בריאותו הנפשית של הפרט (Shinan-Altman et al., 2020). במחקר שנערך בקרב מורים בירדן בעת משבר הקורונה, כשליש מהמשתתפים דיווחו שחוו חרדה, דיכאון ולחץ, וציינו כי התמיכה החברתית והמשפחתית סייעה להם והיותה משאב חיוני בהתמודדותם (Akour et al., 2020). ממצאים תואמים לאלו נמצאו גם במחקר שנערך בקרב מורים בסין, שהראה כי לתמיכה חברתית ולתחושת שליטה יש קשר למצב הרגשי של המשתתפים (Zhou & Yao, 2020). מגפת הקורונה משתייכת לתופעה המכונה "מציאות טראומטית משותפת" (Shared Traumatic Reality [STR]), המתארת מצב שבו אנשי מקצוע מתחום החינוך והטיפול מתגוררים או עובדים באזורים המסכנים את ביטחונם האישי ואת ביטחון מטופליהם (Dekel et al., 2016). מגפת הקורונה מהווה מציאות טראומטית משותפת חדשה למורים, שחווים פחד, תחושת סכנה מפני הנגיף ודאגה לבני משפחתם, ויחד עם זאת משמשים כמסייעים לתלמידיהם (Shinan-Altman et al., 2020). במצב זה נדרש הפרט למשאבים רבים, בכדי שיוכל לסייע לעצמו וגם לתמוך בזולת.

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שככל שתחושת השליטה שעליה דיווחו המורים הייתה גבוהה יותר, כך רמת החוסן האישי הייתה גבוהה יותר. שליטה הינה משאב פנימי, הנובע מאישיותו, תכונותיו ונטיותיו של הפרט. השליטה מאפשרת לפרט להתמודד עם גורמי דחק באופן יעיל ולחוות פחות תסמינים הנגרמים מחשיפה לגורם הדחק (Lazarus & Folkman, 1984). תחושת שליטה מסייעת לשמר את החוסן האישי בעת התמודדות עם מצבי לחץ, וקיים קשר חיובי בינה ובין רווחה נפשית (Orkibi & Ronen, 2017). במחקר אורך איכותני בקרב מורים בארה"ב תואר כי מורים בתפקידם החדש בהוראה חשו בחלוף הזמן תחושת שליטה טובה יותר (Pesnell, 2020). החוקרים מציעים כי תחושת החוסן האישי מתפתחת ומתחזקת לאורך זמן, באופן דינמי, כתוצאה ממצבי ההתמודדות של הפרט וגורמי המגן (Infurna & Luthar, 2015; Luthar et al., 2016). יחד עם זאת, במחקר הנוכחי לא נמצא קשר בין תמיכה חברתית לחוסן אישי. סיבה אפשרית לכך היא כי תמיכה חברתית הינה משאב חיצוני, ורמתו בקרב המשתתפים הייתה גבוהה. בנוסף, ייתכן כי בשל מאפייני הקרבה המשפחתית והתמיכה הרגשית בישראל (גם בתקופות הסגר), תרומתו לרמת החוסן האישי, המתפתח לאורך זמן, תראה בהמשך ההתמודדות עם נגיף הקורונה.

במחקר נמצא כי הערכת הדחק של המורים מתווכת בין תחושת השליטה לבין בדידות, דיכאון וחוסן אישי. הערכת הדחק הסובייקטיבית הינה תהליך שבאמצעותו מעריך האדם את מידת הנזק, האיום או האתגר במצב נתון. האדם מעריך מה אפשר לעשות, אם בכלל, כדי להתגבר או למנוע את הנזק ולהיטיב את רווחתו הנפשית (Folkman & Lazarus, 1985). ההערכה מגדירה במידה רבה את דרכי ההתמודדות שיבחר, ואת תוצאות ההתמודדות (Lazarus, 1984). כך, מחקרים בתקופת הקורונה מראים כי הערכת דחק גבוהה באשר לאפשרות לחלות בנגיף נמצאה בקשר עם מצוקה פסיכולוגית (Bolton et al., 2019). במחקר שנערך בישראל בתקופת הסגר השני, בקרב כ-1,100 משתתפים, נמצא כי הערכת דחק תיווכה בין תפיסת מצבם הרפואי של המשתתפים ובין מצבם הרגשי (Levkovich & Shinan-Altman, 2021a). ייתכן כי חלק ממשתתפי המחקר הינם אנשים בעלי תחושת שליטה גבוהה, ומלכתחילה רמות דחק שלהם

נמוכות יותר, כך שהם חווים תחושת איום פחותה. תפיסה זו עשויה להשפיע על רמות בדידות ודיכאון נמוכות יותר ועל רמת חוסן אישי גבוהה יותר. באופן זה, הערכת הדחק עשויה להוות גורם משמעותי להתמודדות עם האירוע והשלכותיו. ממצא זה תואם את המודל הקוגניטיבי של דחק (Lazarus & Folkman, 1984), המצביע על התפקיד המרכזי הן של משאבים והן של הערכת דחק.

גיל נמצא במתאם שלילי מובהק עם הערכת דחק, דיכאון ובדידות. כך שמורים צעירים דיווחו על רמות גבוהות יותר של דחק, דיכאון ובדידות, בהשוואה למורים ותיקים. ממצאים אלו תואמים מחקרים מהארץ ומהעולם. במחקר-על, שבחן כ-46,000 משתתפים בגילאי 16-99, מ-237 מדינות, נמצא כי רמות הבדידות גבוהות יותר בגילים צעירים, בהשוואה לזקנים (Barreto et al., 2021). במחקר אורך שנערך בישראל, בקרב כ-2,500 בני 18-96, בתקופת הקורונה, והשווה בין קבוצות גיל, נמצא כי רמות הדיכאון הגבוהות ביותר היו בקרב משתתפים עד גיל 30 (Levkovich, 2020). מחקר בקרב מורים בספרד מראה כי רמות הדיכאון והדחק הגבוהות ביותר שנמצאו היו בקרב מורים בגילאי 23-35 (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020) ייתכן כי למורים צעירים יש ניסיון מועט יותר עם אירועי חיים קשים, והיעדר הניסיון עלול להשפיע עליהם רגשית, וכן כי בתחילת דרכם המקצועית עבודתם אינטנסיבית ותובענית יותר (Barreto et al., 2021; Ozamiz-Etxebarria et al., 2020). כמו כן, בתקופת הסגר ייתכן שחלקם נדרשו לטפל בילדים צעירים, או שיש להם בני זוג אשר שינו את מצבם התעסוקתי (עובדים מהבית או שאינם עובדים). מחקרים מראים כי אנשים צעירים מודאגים יותר מבחינה כלכלית וחשים אי ודאות בתקופה זו (Levkovich, 2020; Levkovich & Shinan-Altman, 2020).

במחקר הנוכחי נמצא כי מורים המלמדים בחינוך העל יסודי דיווחו על תחושת דיכאון גבוהה יותר מעמיתיהם המלמדים בחינוך היסודי. בנושא זה הממצאים בספרות סותרים; יש מחקרים שבהם דיווחו מורים בבתי ספר יסודיים על רמות גבוהות יותר של דיכאון (Li et al., 2020), ובאחרים נמצאו רמות גבוהות יותר של דיכאון בקרב מורים בבתי ספר על יסודיים (Alves et al., 2021). חשוב להדגיש כי במחקרים אלו לא נבדקו המורים בזמן סגר שלישי. עד כה עברה מערכת החינוך בישראל שלושה סגרים. בין הסגר השני לשלישי חזרו רוב תלמידי בתי הספר היסודיים, מכיתות א-ד, ללמידה בתוך בתי הספר, ואילו הלמידה בבתי הספר העל-יסודיים המשיכה להתקיים באופן מקוון מרחוק. מחקר אשר נערך טרם פרוץ המגפה הצביע על כך כי מורים בבתי הספר העל יסודיים סובלים מרמת דחק גבוהה יותר בהשוואה למורים בבתי ספר יסודיים (לבקוביץ וריקון, 2020). הממצאים העולים ממחקרים שנעשו בעקבות הסגר הראשון מצביעים על רמות דחק גבוהות הנובעות מההוראה במרחב הביתי (Kim & Asbury, 2020; MacIntyre et al., 2020). ייתכן כי מורים המלמדים בבתי הספר העל-יסודיים, אשר טרם חזרו להוראה פרונטלית, יחוו רמת דיכאון גבוהה יותר בשל ההוראה הממושכת מרחוק, בשל היעדר מפגש עם עמיתים וקשר אישי עם התלמידים, ובשל השהות הממושכת בבית, עומס המשימות ותחושת חוסר ודאות מתמשכת (Alves et al., 2021; Kim & Asbury, 2020; MacIntyre et al., 2020).

מגבלות המחקר

למחקר כמה מגבלות: המגבלה הראשונה קשורה להיותו מדגם נוחות, ויש לנקוט זהירות בהכללת הממצאים על אוכלוסייה רחבה יותר. במחקר זה נעשה שימוש בשאלונים מקוונים, בשל מגבלות הריחוק החברתי, ועל כן לא ידוע על אחוז ההיענות וסיבות סירוב. בנוסף, ייתכן שקיימת מגבלה הנובעת מכך שחלק מאוכלוסיית המחקר אינו שותף לרשתות החברתיות, אשר באמצעותן הופץ השאלון.

מגבלה אחרת של המחקר היא היותו מחקר-חתך, ואין מקום להסיק על כיווניות או על סיבתיות בקשרים בין משתני המחקר ובין משתנים דמוגרפיים או משתנים מקצועיים. בכדי ליצור הבנה נוספת של אופי הקשרים, נחוצים מחקרי אורך עם קבוצות גדולות יותר של משתתפים. כמו כן, המחקר התבסס על מודל הדחק של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman), אך לא בחן את דרכי ההתמודדות. ייתכן כי לדרכי ההתמודדות קשר אל המשתנים הפסיכולוגיים, ומומלץ לבחון אותם במחקר המשך.

מגבלה נוספת קשורה לאופי המדגם; מורים רבים דיווחו כי הם עובדים גם בחטיבת הביניים וגם בחטיבה העליונה, לכן התייחסנו לקבוצה זו כאל מורים בבתי הספר העל-יסודיים. מומלץ במחקרי המשך לבחון בנפרד מורים המשתייכים לכל אחת מהקבוצות. בנוסף, מכיוון שהמגפה דינמית והשפעתה מתמשכת, יש לבחון את מצבם הרגשי של המורים בנקודות זמן שונות.

השלכות יישומיות

בתקופת הקורונה נערכו מחקרים רבים בעולם על האוכלוסייה הכללית ועל אנשי מקצועות בריאות הנפש והרפואה. תשומת לב מחקרית וקלינית מועטה ניתנה לעובדי הוראה, אשר שינו באחת את סדר יומם ואופן תעסוקתם. קיימת חשיבות רבה לבחינת אופן התמודדותם ומצבם הרגשי של מורים במהלך משבר הקורונה. מממצאי המחקר עולה הצורך בפיתוח תוכניות ייעודיות למורים, כבר במסגרת הכשרתם, להתמודדות בשעת חירום, תוך העצמת המשאבים האישיים. בשל ממצאי המחקר המצביעים על רמות גבוהות יותר של מצוקה רגשית בקרב מורים צעירים, ובשל נטייתם לנשירה בתחילת דרכם בהוראה, אנו ממליצים על הענקת תמיכה רבה יותר להם, ועל מינוי מורים אשר יוכלו לחנוך אותם ולסייע להם בהתמודדותם. מנהלי בתי הספר יכולים לסייע למורים באמצעות הכשרות בנושא התמודדות עם מצב דחק, שבהן יקבלו המורים ידע הכולל כלים לעזרה עצמית ומקור לפנייה לעזרה מקצועית בעת הצורך. מומלץ כי יועצים חינוכיים ינחו סדנאות למורים בבתי הספר, בפרט בבתי הספר העל-יסודיים, ויעניקו להם תמיכה מתמשכת. על תוכניות התמיכה לחזק את רווחתם הרגשית של המורים, תוך העצמת המשאבים המסייעים להם. מומלץ כי תוכניות אלו יהיו ארוכות טווח, וילוו במחקר הערכה.

*המחקר נערך בתמיכת הרשות למחקר ולהערכה במכללה האקדמית לחינוך אורנים.

ביבליוגרפיה

וייסבלאי, א' (2020). למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה. הכנסת, מרכז החקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a/2_6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a_11_13773.pdf
לבקוביץ, ע', ריקון, צ' (2020). תופעת תשישות החמלה בקרב מורים במערכת החינוך בישראל. רב-גוונים: מחקר ושיח, 19, 181-199.

Akour, A., Ala'a, B., Barakat, M., Kanj, R., Fakhouri, H. N., Malkawi, A., & Musleh, G. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic and emergency distance teaching on the psychological status of university teachers: A cross-sectional study in Jordan. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(6), 2391-2399. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0877>

Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>

Barreto, M., Victor, C., Hammond, C., Eccles, A., Richins, M. T., & Qualter, P. (2021). Loneliness around the world: Age, gender, and cultural differences in loneliness. *Personality and Individual Differences*, 169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110066>

Barzilay, R., Moore, T. M., Greenberg, D. M., DiDomenico, G. E., Brown, L. A., White, L. K., Gur, R. C., & Gur, R. E. (2020). Resilience, COVID-19-related stress, anxiety and depression during the pandemic in a large population enriched for healthcare providers. *Translational Psychiatry*, 10(1), 1-8. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-00982-4>

Bolton, C. D., Sunil, T. S., Hurd, T., & Guerra, H. (2019). Hispanic men and women's knowledge, beliefs, perceived susceptibility, and barriers to clinical breast examination and mammography practices in south Texas colonias. *Journal of Community Health*, 44(6), 1069-1075. <https://doi.org/10.1007/s10900-019-00682-1>

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.59.1.20>

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

Buric, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>

- Catalan, A. A., Sevil, J., Kim, L. E., Klassen, R. M., & Gonzalez, L. G. (2019). How should stressors be examined in teachers? Answering questions about dimensionality, generalizability and predictive effects using the Multicontext Stressors Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 6(18). <https://doi.org/10.3390/ijerph16183388>
- Cénat, J. M., Dalexis, R. D., Kokou-Kpolou, C. K., Mukunzi, J. N., & Rousseau, C. (2020). Social inequalities and collateral damages of the COVID-19 pandemic: When basic needs challenge mental health care. *International Journal of Public Health*, 65(6), 717-718. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01426-y>
- Clayborne, Z. M., Varin, M., & Colman, I. (2019). Systematic review and meta-analysis: Adolescent depression and long-term psychosocial outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(1), 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.896>
- Cohen, M., Levkovich, I., Pollack, S., & Fried, G. (2019). Stability and change of postchemotherapy symptoms in relation to optimism and subjective stress: A prospective study of breast cancer survivors. *Psycho-oncology*, 28(10), 2017-2024. <https://doi.org/10.1002/pon.5185>
- Dekel, R., Nuttman, S. O., Lavi, T. (2016). Shared traumatic reality and boundary theory: How mental health professionals cope with the home/work conflict during continuous security threats. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 15(2), 121-134. <https://doi.org/10.1080/15332691.2015.1068251>
- Ettman, C. K., Abdalla, S. M., Cohen, G. H., Sampson, L., Vivier, P. M., & Galea, S. (2020). Prevalence of depression symptoms in US adults before and during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 3(9). <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.19686>
- Fernandez, A. C., Fehon, D. C., Treloar, H., Ng, R., & Sledge, W. H. (2015). Resilience in organ transplantation: An application of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD–RISC) with liver transplant candidates. *Journal of Personality Assessment*, 97(5), 487-493. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1029620>
- Ferreira, R. J., Cannon, C., & Buttell, F. (2020). COVID-19: Immediate predictors of individual resilience. *Sustainability*, 12(16). <https://doi.org/10.3390/su12166495>
- Fitzpatrick, K. M., Harris, C., & Drawve, G. (2020). Living in the midst of fear: Depressive symptomatology among US adults during the COVID-19 pandemic. *Depression and Anxiety*, 37(10), 957-964. <https://doi.org/10.1002/da.23080>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Forte, G., Favieri, F., Tambelli, R., & Casagrande, M. (2020). The enemy which sealed the world: Effects of COVID-19 diffusion on the psychological state of the Italian population. *Journal of Clinical Medicine*, 9(6), 1802. <https://doi.org/10.3390/jcm9061802>

- Gallagher, M. W., Long, L. J., Richardson, A., & D'Souza, J. M. (2019). Resilience and coping in cancer survivors: The unique effects of optimism and mastery. *Cognitive Therapy and Research*, 43(1), 32-44. <https://doi.org/10.1007/s10608-018-9975-9>
- Grey, I., Arora, T., Thomas, J., Saneh, A., Tohme, P., & Abi-Habib, R. (2020). The role of perceived social support on depression and sleep during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 293. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113452>
- Groarke, J. M., Berry, E., Graham-Wisener, L., McKenna-Plumley, P. E., McGlinchey, E., & Armour, C. (2020). Loneliness in the UK during the COVID-19 pandemic: Cross-sectional results from the COVID-19 Psychological Wellbeing Study. *PloS One*, 15(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239698>
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: Student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Hobfoll, S. E., Jackson, A., Hobfoll, I., Pierce, C. A., & Young, S. (2002). The impact of communal-mastery versus self-mastery on emotional outcomes during stressful conditions: A prospective study of Native American women. *American Journal of Community Psychology*, 30(6), 853– 871. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1020209220214>
- Hobfoll, S. E., & Walfisch, S. (1984). Coping with a threat to life: A longitudinal study of self-concept, social support, and psychological distress. *American Journal of Community Psychology*, 12(1), 87-100.
- Huang, Y., & Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: A web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 288. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112954>
- Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2004). A short scale for measuring loneliness in large surveys: Results from two population-based studies. *Research on aging*, 26(6), 655-672. <https://doi.org/10.1177%2F0164027504268574>
- Infurna, F. J., & Luthar, S. S. (2016). Resilience to major life stressors is not as common as thought. *Perspectives on Psychological Science*, 11(2), 175-194. <https://doi.org/10.1177%2F1745691615621271>
- Killgore, W. D., Cloonan, S. A., Taylor, E. C., & Dailey, N. S. (2020). Loneliness: A signature mental health concern in the era of COVID-19. *Psychiatry Research*, 290. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113117>
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Kimhi, S., Eshel, Y., Marciano, H., & Adini, B. (2020). Distress and Resilience in the Days of COVID-19: Comparing two ethnicities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph17113956>

- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- Košir, U., Loades, M., Wild, J., Wiedemann, M., Krajnc, A., Roškar, S., & Bowes, L. (2020). The impact of COVID-19 on the cancer care of adolescents and young adults and their well-being: Results from an online survey conducted in the early stages of the pandemic. *Cancer*, 126(19), 4414-4422. <https://doi.org/10.1002/cncr.33098>
- Lansangan, R. V., & Gonzales, K. P. J. (2020). Science teachers' voices in the new normal teaching: A phenomenological study. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 2(3), 124-132.
- Lazarus, R. S., DeLongis, A., Folkman, S., & Gruen, R. (1985). Stress and adaptational outcomes: The problem of confounded measures. *American Psychologist*, 40(7), 770-779.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Lepore, S. J., & Revenson, T. A. (2006). Resilience and posttraumatic growth: Recovery, resistance, and reconfiguration. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research & practice* (pp. 24-46). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Levkovich, I. (2020). The impact of age on negative emotional reactions, compliance with health guidelines and knowledge about the virus during the COVID-19 epidemic: A longitudinal study from Israel. *Journal of Primary Care and Community Health*, 11, 1-11. <https://10.1177/2150132720981540>
- Levkovich, I., Cohen, M., Alon, S., Kuchuk, I., Nissenbaum, B., Evron, E., Pollack, S., & Fried, G. (2018). Symptom cluster of emotional distress, fatigue and cognitive difficulties among young and older breast cancer survivors: The mediating role of subjective stress. *Journal of Geriatric Oncology*, 9(5), 469-475. <https://doi.org/10.1016/j.jgo.2018.05.002>
- Levkovich, I., Cohen, M., Pollack, S., Drumea, K., & Fried, G. (2015). Cancer-related fatigue and depression in breast cancer patients postchemotherapy: Different associations with optimism and stress appraisals. *Palliative & Supportive Care*, 13(5), 1141-1151. <https://doi.org/10.1017/s147895151400087x>
- Levkovich, I. & Shinan-Altman, S. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on stress and emotional reactions in Israel: A mixed-methods study. *International Health*, 13(4), 358-366. <https://doi:10.1093/inthealth/ihaa081>
- Levkovich, I. & Shinan-Altman, S. (2021a). Emotional reactions and subjective health status during the COVID-19 in Israel: The mediating role of perceived susceptibility. *Psychology, Health & Medicine*, 26(1), 75-84. <https://doi.10.1080/13548506.2020.1858490>
- Levkovich, I., & Shinan-Altman, S. (2021b). The impact of gender on emotional reactions, perceived susceptibility and perceived knowledge about COVID-19 among the Israeli public. *International Health*. <https://doi.org/10.1093/inthealth/ihaa101>

- Levkovich, I., Shinan-Altman, S., Essar Schwartz, N., & Alperin, M. (2021). Depression and health-related quality of life among elderly patients during the COVID-19 pandemic in Israel: A cross-sectional study. *Journal of Primary Care & Community Health, 12*. <https://doi.org/10.1177%2F2150132721995448>
- Li, Q., Miao, Y., Zeng, X., Tarimo, C. S., Wu, C., & Wu, J. (2020). Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China. *Journal of Affective Disorders, 277*, 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.017>
- Luthar, S. S., Crossman, E. J., & Small, P. J. (2015). Resilience and adversity. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 247-286). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy307>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System, 94*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M., & Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus and COVID-19 pandemic: A review. *International Journal of Surgery, 78*, 185-193. <https://doi.org/10.1016/j.ijso.2020.04.018>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry, 33*(2). <https://dx.doi.org/10.1136%2Fgpsych-2020-100213>
- Orkibi, H., & Ronen, T. (2017). Basic psychological needs satisfaction mediates the association between self-control skills and subjective well-being. *Frontiers in psychology, 8*, 936. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00936>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Santamaría, M.D., Mondragon, N.I., & Santxo, N.B. (2021). Emotional state of school and university teachers in northern Spain in the face of COVID-19. *Revista Espanola de Salud Publica, 95*.
- Pakenham, K. I., Chiu, J., Bursnall, S., & Cannon, T. (2007). Relations between social support, appraisal and coping and both positive and negative outcomes in young carers. *Journal of Health Psychology, 12*(1), 89-102. <https://doi.org/10.1177%2F1359105307071743>
- Palgi, Y., Shrira, A., Ring, L., Bodner, E., Avidor, S., Bergman, Y., Cohen-Fridel, S., Keisari, S., & Hoffman, Y. (2020). The loneliness pandemic: Loneliness and other concomitants of depression, anxiety and their comorbidity during the COVID-19 outbreak. *Journal of Affective Disorders, 275*, 109-111. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.036>
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior, 19*(1), 2-21. <https://doi.org/10.2307/2136319>
- Pearman, A., Hughes, M. L., Smith, E. L., & Neupert, S. D. (2020). Mental health challenges of United States healthcare professionals during COVID-19. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02065>

- Pesnell, B. (2020). *Elementary teachers' experiences with remote learning and its impact on science instruction: Multiple cases from the early response to the COVID-19 pandemic*. University of Arkansas, Fayetteville. <https://scholarworks.uark.edu/etd/3893>
- Prati, G., Pietrantonio, L., & Cicognani, E. (2010). Self-efficacy moderates the relationship between stress appraisal and quality of life among rescue workers. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(4), 463-470. <https://doi.org/10.1080/10615800903431699>
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401. <https://doi.org/10.1177%2F014662167700100306>
- Rahman, M. S. (2017). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language "testing and assessment" research: A literature review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102-112. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v6n1p102>
- Rajkumar, R. P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>
- Rehman, U., Shah Nawaz, M. G., Khan, N. H., Kharshiing, K. D., Khursheed, M., Gupta, K., Kashyap, D., & Uniyal, R. (2021). Depression, anxiety and stress among Indians in times of Covid-19 lockdown. *Community Mental Health Journal*, 57(1), 42-48. <https://doi.org/10.1007/s10597-020-00664-x>
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81-104. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5>
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA loneliness scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472-480. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.39.3.472>
- Sakurai, M., & Chughtai, H. (2020). Resilience against crises: COVID-19 and lessons from natural disasters. *European Journal of Information Systems*, 29(5), 585-594. <https://doi.org/10.1080/0960085X.2020.1814171>
- Shinan-Altman, S. & Levkovich, I. (2020). COVID-19 precautionary behavior: The Israeli case in the initial stage of the outbreak. *BMC Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09818-8>
- Shinan-Altman, S., Levkovich, I. & Tavori, G. (2020). Health care utilization among cancer patients during the COVID-19 outbreak. *Palliative & Supportive Care*, 18(4), 385-391. <https://doi.org/10.1017/S1478951520000516>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>

- Stickley, A., & Koyanagi, A. (2016). Loneliness, common mental disorders and suicidal behavior: Findings from a general population survey. *Journal of Affective Disorders, 197*, 81-87. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.02.054>
- Toussi, M. T. M., & Ghanizadeh, A. (2012). A study of EFL teachers' locus of control and self-regulation and the moderating role of self efficacy. *Theory & Practice in Language Studies, 2*(11), 2363-2371. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.11.2363-2371>
- Yildirim, M., & Solmaz, F. (2020). COVID-19 burnout, COVID-19 stress and resilience: Initial psychometric properties of COVID-19 Burnout Scale. *Death Studies, 1*-9. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1818885>
- Zacher, H., & Rudolph, C. W. (2020). Individual differences and changes in subjective wellbeing during the early stages of the COVID-19 pandemic. *American Psychologist, 76*(1), 50–62. <https://doi.org/10.1037/amp0000702>
- Zhou, J., Feng, L., Hu, C., Pao, C., Xiao, L., & Wang, G. (2019). Associations among depressive symptoms, childhood abuse, neuroticism, social support, and coping style in the population covering general adults, depressed patients, bipolar disorder patients, and high risk population for depression. *Frontiers in Psychology, 10*.
- Zhou, X., & Yao, B. (2020). Social support and acute stress symptoms (ASSs) during the COVID-19 outbreak: deciphering the roles of psychological needs and sense of control. *European Journal of Psychotraumatology, 11*(1). <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1779494>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zysberg, L., & Zisberg, A. (2020). Days of worry: Emotional intelligence and social support mediate worry in the COVID-19 pandemic. *Journal of Health Psychology*. <https://doi.org/10.1177%2F1359105320949935>

על מורכבותו של קשר הסולידריות בין ההורים למערכת החינוך, בימי משבר הקורונה¹

ערן גוסקוב

תקציר

בעקבות משבר הקורונה נבחנות מחדש במאמר זה מספר סוגיות, שעניינן קשר הסולידריות בין ההורים למערכת החינוך. גם אם משבר הקורונה לא חידש את דבר חשיבות תרומתם של הורים לחינוך ילדיהם, הוא הדגיש את ייחודיותה ונחיצותה הרבה של מעורבות ההורים כאשר שערי בתי-הספר נסגרים, והלימוד נעשה מקוון מהבית. בהיעדר סולידריות חברתית, בין מערכת החינוך לכלל הקבוצות בחברה בישראל, הבליט המשבר את הכשל האתי שמתבטא באי-הצדק ובאי-השוויון בחינוך. אלה החרפו בתנאי הלימוד המקוון, והעמיקו את הפער החינוכי שבין ילדי משפחות המצויות במצב סוציו-אקונומי גבוה - שאוחזות בהון תרבותי המאפשר להן שליטה טובה ושימוש יעיל בטכנולוגיה עכשווית מתקדמת - לבין ילדי משפחות אחרות. טענת המאמר היא שמדינה ליברלית נדרשת לפעול למען יישום קשר סולידריות בין מערכת החינוך לכלל ההורים, ובפרט בין המערכת המדינית לבין קבוצות מיעוט חלשות. בהסתמכו על רעיון של מישל פוקו על אודות "כוח פסטורלי יוצר", מציע המאמר למדינה להפעיל את כוחה ביצירת סולידריות, והוא מסתיים בהדגמת יישום אפשרי ומעשי למימוש יצירה זו.

מילות מפתח: סולידריות; משבר הקורונה; פוקו; כוח פסטורלי; מעורבות הורים

הקדמה

מצבי קיצון מאפשרים למחשבה, ובפרט למחשבת החינוך, לגבור על האינרציה של השגרה ולבחון מחדש ובאופן ביקורתי את המובן מאליו, המקובל והרגיל. ג'ורג'ו אגמבן, הפילוסוף הפוליטי האיטלקי בן זמננו, מעמיד במרכז עבודתו את מושג "מצב החירום" ורואה בו מצב קיצון, שבו מיטשטשת ההבחנה בין דמוקרטיה לשלטון אבסולוטי, ושבו מושעה הסדר המשפטי בידי המדינה כדי לפעול לטובת הכלל (אגמבן, 2009). כתוצאה מכך, מושעה במצב החירום אף הסדר החינוכי, והשעיה זו מַזְמַנת את תחום הדעת של הפילוסופיה של החינוך לעדכן תפיסות והשקפות חינוכיות במגוון היבטים, ובהם גם יחס הסולידריות שבין מערכת החינוך להורי התלמידים.

חשיבה על מצב החירום בעת משבר הקורונה מעלה לעיון ולדיון את מושג ה"ביו-פוליטיקה" של מישל פוקו (1996). שמתייחס לסך הפעולות, הגישות, הטכניקות והניסיונות המעשיים שבהם נוקטת המערכת השלטונית על מנת לנהל את האוכלוסייה האזרחית ולשלוט בה באופן רציונלי ומבוקר. ביו-פוליטיקה זו היא המצע שבתוכו ודרכו פועל הכוח השלטוני ("ביו-כוח" בפי פוקו)

1 המחקר בוצע בתמיכת מרכז מהות למידע, מחקר ופיתוח בתחום תקשורת משפחות-מערכת החינוך, מכללת לוינסקי לחינוך.

בחברה. כוח זה משפיע השפעה מכרעת על גופם של האזרחים ועל חייהם, בעודו מארגן את היחסים החברתיים והתרבותיים.

על פי פוקו ראוי להשתחרר מהמחשבה הפוליטית המסורתית שכוחו של השליט - הכוח הריבוני, הריכוזי והעוצמתי - הוא הכוח היחיד האפשרי (Foucault, 1980). לדעתו הצבעה על הכוח הריכוזי שמופעל על ידי המערכת המדינתית אינה מסבירה את מכלול יחסי השליטה, הפעולה והתגובה במרחב החברתי, שכן צורת הופעת ה"כוח-ביו" תלויה גם בקיומן של רשתות כוח חברתיות קטנות ורבות, שפועלות בין ועל החברים בהן.

בדברים הבאים אבקש לבחון כיצד יוכל ה"כוח-ביו" ליצור את הסולידריות בין מערכת החינוך לאוכלוסיית ההורים, וכיצד הסולידריות, בתורה, תאפשר את פעולת ה"כוח-ביו". באופן קונקרטי ארצה לברור, לברר, לבחון מחדש ולבקר מספר סוגיות שעניינן קשר הסולידריות שבין ההורים למערכת החינוך (כשאתייחס למערכת זו במובנה הרחב ביותר: מחצר הגן ומסדרונות בית-הספר ועד לשולחנות הכנסת והממשלה). סוגיות אלה בלטו במיוחד לכל רוחבה של תקופת מצב החירום שבאה בעקבות משבר הקורונה, ולכל אורכו של קו התפר הדינמי והמעורפל שמפריד ומחבר בין ההורים למערכת החינוך, ואולי: "האנושות הייתה זקוקה לקטסטרופה, לדחיפה חזקה, על מנת להגיע לרמה גבוהה יותר של הסכמה וסולידריות" (El Maarouf et al., 2020, p. 16).

חשיבות תרומתם של הורים לחינוך ילדיהם בבית-הספר ברורה, והשפעתם המבורכת של תקשורת טובה ופתוחה, ושיתוף פעולה מתמשך בין מערכת החינוך להורים, מוכרת וידועה זה מכבר (שפרלינג, 2019). מכאן, שמשבר הקורונה אינו מחדש לנו את ידיעת הדברים הללו, אך ההתמודדות עמו מאירה באור עז שני נושאים בולטים במיוחד: הנושא האחד, הוא הנחיצות הרבה של מעורבות ההורים בלימוד מקוון מהבית (Borup et al., 2015; Hasler-Waters et al., 2018; McCarthy & Wolfe, 2020). הנושא השני, הוא סוגיית אי-הצדק ואי-השוויון בחינוך, שמעמיקים ומחריפים בתנאי לימוד מקוון, בין משפחות במעמד סוציו-אקונומי גבוה - שמכירות בחשיבות העזרה לילדיהן, מקצות לכך זמן, ואוחזות בהון תרבותי שמאפשר להן שליטה טובה בטכנולוגיה עכשווית מתקדמת ושימוש יעיל בה - לבין משפחות אחרות. לאור האמור לעיל, אבקש להשיב על השאלות האתיות והעקרוניות הבאות:

(1) מהו אופייה הרצוי והאפשרי של הסולידריות בין מערכת החינוך להורי התלמידים בשגרה ובמצב חירום?

(2) האם קיימת היתכנות ממשית לסולידריות בין מערכת החינוך להורים במגזרים השונים לאור הבדלי הדת, הלאום, התרבות, החוסן הכלכלי והתפיסה הערכית בין המגזרים?

(3) האם קיימת היתכנות לסולידריות בין מערכת החינוך ובין הורים שמבקשים לעצמם סמכות מלאה על חינוך ילדיהם (כדוגמת הורים במגזר החרדי או הורי החינוך הביתי)?

(4) כיצד משפיעה תפיסת העולם הניאו-ליברלית על היתכנותו של קשר סולידרי זה בשגרה ובחירום?

שאלות אלה תיבחנה דרך בחינה עיונית-פילוסופית, שעניינה הפרובלמטיזציה (Foucault, 1984) של מושג הסולידריות, כפי שהוא מוטבע, או שראוי להיות מוטבע, בתוך מערכת היחסים שבין הורי התלמידים למערכת החינוך, ושנחיצותו מובלטת במיוחד בזמני משבר ובעתות חירום.

כלומר, מושג הסולידריות שבמרכז מערכת יחסים זו יאותגר דרך הארת הבעייתיות שסובבת אותו, ולמעשה תבוקר הדרך הרגילה, שבה לרוב אנו מבינים את המושג. במאמר זה אדון בשאלות ערכיות-נורמטיביות שעולות מתוך הבעייתיות שהתגלתה בקשר הסולידריות הורים-מערכת החינוך בעת המשברית של מגפת הקורונה, במחצית השנה הראשונה של שנת 2020, במדינת ישראל.

חלק ראשון - על הסולידריות במדינה דמוקרטית

מאמר זה נכתב מנקודת מבט דמוקרטית-ליברלית, ומתוך נקודת מבט זו אני מבקש לאמץ קביעה נורמטיבית שלפיה אזרחות ראויה היא זו "הרואה בדמוקרטיה ובאבריה לא רק פרוצדורה שלטונית, אלא ביטוי למצע ערכי מהותי שאת עיקריו ניתן לסכם בסיסמת המהפכה הצרפתית: חירות, שוויון, אחווה" (מיכאלי, 2014, עמ' 25). אומנם, במצבי קיצון כדוגמת משבר הקורונה העולמי מושעה הסדר המשפטי (אגמבן, 2009), ובישראל כמו בכל מקום על פני הגלובוס, החירות, הפותחת את סיסמת מהפכה זו, נפגעת ומצטמצמת. אולם אין כל הכרח לוותר בעת כזו על השוויון ועל האחוה (המכונה בחיבור שלפניכם בשמה הלועזי, השגור יותר - סולידריות), ובפרט לא כפי שהם מופיעים במערכת היחסים שבין מערכת החינוך להורי התלמידים.

שניים אלה, השוויון והסולידריות, אינם מושגים מתרבות רחוקה, הזרים למציאות הממשית הישראלית, אלא הם מערכי היסוד של מדינת ישראל. הם משאת נפש מובהקת, הן בצדה הימני של המחשבה החברתית הישראלית (מאור, 2004) והן בצדה השמאלי (חנין ופילק, 2019). להלן אבקש לטעון כי אומנם תפקידה של מדינת ישראל הוא להבטיח את פעולתה הסולידרית של מערכת החינוך הממלכתית כלפי כלל הורי התלמידים.

תחילה אבחן את הקשר שבין חובת העמידה הסולידרית לצד האזרחים לבין היותה של מדינת ישראל מדינה ליברלית. לאחר מכן אדון בשאלה הערכית והאתית האם על המדינה לפעול באופן סולידרי גם עם קבוצות שאינן מבקשות להיות סולידריות עם כלל הקבוצות האחרות במדינה.

על הקשר שבין חובת העמידה הסולידרית לצד האזרחים לרעיון המדינה הליברלית מדינת ישראל היא מדינה ליברלית, על אף שאינה ליברלית באופן מלא (Smootha, 2016) ולמרות התגברות הקולות בציבוריות הישראלית המבקשים לשנות את אפיונה של המדינה ככזאת (ראו למשל: העברי וחזוני, 2019). נוכל לראות את המדינה כמדינה ליברלית בהסתמך, למשל, על מסמך עקרונות היסוד של המדינה - מגילת העצמאות, שצבעה את ישראל בצבעים ליברליים מובהקים. למדינה ליברלית מספר מאפיינים ומחויבויות, ובמרכזן הבטחת ערכי החירות והשוויון (שגיא, 2017). ככזאת, היא אכן נדרשת לנהוג על פי ערך השוויון בין אזרחיה, ובכלל זה לשוויון בחינוכם של אזרחי העתיד. ומה באשר לערך הסולידריות? בעקבות מנחם מאוטנר (2013) אבחין להלן בין שני סוגי ליברליזם, ואסביר את ההבדל ביניהם: הראשון הוא הליברליזם של הזכויות השליליות, או "הליברליזם של האוטונומיה", שהוא הליברליזם הדומיננטי בישראל; והשני הוא "הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי" שהוא סוג הליברליזם הרצוי במדינה שמבקשת להניף בשטחה את דגל הסולידריות. "הליברליזם של האוטונומיה" עוסק בתנאי החירות שיאפשרו לסובייקט אוטונומיה, ויעניקו

לו זכויות ליברליות, כמו חופש תנועה, חופש דת וחופש מדת. נדמה שלסוג זה של ליברליזם, שמדגיש בעיקר את הסובייקט-היחיד ואת זכויותיו, ושאינו מקדיש תשומת לב לענייני הקהילה והחברה, אין עניין מיוחד בקיומם של סולידריות חברתית רחבה, רוח של חסד אורוח התנדבותית במדינה, ובוודאי שאין לו עניין בקידומה של סולידריות שנתמכת ושמקודמת בידי המדינה. הסוג השני של ליברליזם על פי מאוטנר, הוא "הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי", שעוסק בפיתוח יכולות אנושיות ומימושן: יכולות אינטלקטואליות, מוסריות ואומנותיות. ליברליזם זה אינו מתמקד אך ורק בערך החירות שעומד במרכזו "הליברליזם של האוטונומיה", אלא גם בתנאי הרקע המאפשרים לאזרחים לממש את חירותם כך שתהיה משמעותית עבורם, ולהפעיל במלואה את אותה אוטונומיה אישית. תנאי הקדם לשגשוג האישי הוא היותו של האדם נטוע בתוך חברה, כחלק ממנה. לכן עניינו של ליברליזם זה הוא לא רק בזכויות היחיד אלא גם בזכויות החברתיות (כמו הזכות לחינוך, שסביבה נסוב חיבור זה, וכן גם הזכות לבריאות, לדיור או להבטחת הכנסה). את החובה למימושן מטיל הליברליזם על המדינה ועל החברה. זהו ליברליזם שבמרכזו:

[...] ראיית האדם כמקור כל הערך, וחתירה ליצירת התנאים שבהם יוכל לממש את אנושיותו במידה העילאית ביותר. זהו ליברליזם שבו תגלה המדינה עניין לא רק בחינוכם של ילדים, אלא גם בהעשרתם הרוחנית המתמשכת של מבוגרים, ותדאג לכך שבמיטב התוצרים של רוח האדם יזכו לא רק אנשי האליטות בעלי האמצעים, אלא אזרחי המדינה כולם (מאוטנר, 2013, עמ' 67).

"הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי" קורא לסולידריות. קריאתו אינה מתמקדת בסולידריות קהילתית מצומצמת או "סולידריות מכנית", כפי שקרא לה אמיל דורקהיים (Durkheim, [1893] 1984), שהיא סולידריות שמתקיימת בקהילה מצומצמת ואינטימית באופן יחסי, שבין חבריה מצויה תלות הדדית, ושאינה יכולה להתגלות במדינה שבה מיליוני אזרחים. קריאה זו גם אינה קריאה לסולידריות קוסמופוליטית כלל-אנושית, ברוח הגותו של אלבר קאמי, שמדלגת מעל קהילת ה"אנחנו" של היחיד ושמזדהה עם כל בן-אנוש סובל (וראו Sagi, 2018).

גם אם יש חשיבות רבה לבניית סולידריות בין מערכת שלטונית לבין קבוצות של אזרחים אשר צומחת מ"למטה", ביוזמת ובהנעת האזרחים, הרי שבהתבוננות מעשית במושאו המרכזי של חיבור זה, נדמה שאין די בהסתמכות על רצונן הטוב של קבוצות ההורים השונות ביצירת סולידריות בינו לבין מערכת החינוך. את התפקיד המרכזי ביצירת קשר סולידריות בר-קיימא ואת האחריות לו יש להטיל על הריבון, שהוא בעל הכוח המרכזי, כפי שאראה בחלקו השלישי והאחרון של המאמר.

האם פעולה סולידרית של "הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי" היא מן האפשר? ובפרט: האם היא אפשרית במדינת ישראל בת הזמן הזה?

מובן מאליו ש"קל מאוד לחוש סימפטיה אנינה אל הקרובים אלינו מבחינה גיאוגרפית, מעמדית או גזעית ולמנוע סימפטיה מאנשים רחוקים או מחברי קבוצת מיעוט ולנהוג בהם כבדברים גרידא" (נוסבאום, 2017, עמ' 100). זו דרכו של עולם. אך יש מקום לשאלה האם רגש

הסולידריות יכול לשרור במדינה גם בין קבוצות שחבריהן אינם יכולים לאכול אלה אצל אלה, שבניהם ובנותיהם אינם יכולים להינשא אלה לאלה, שלעתים כלל אינם דוברים את אותה השפה, ושמנהגיהם, לבושם ותרבותם שונים?

אומנם במאמר זה אני מבקש להתמקד דווקא בסולידריות ישראלית מתוחמת מאוד - סולידריות חינוכית בין ההורים למערכת החינוך, כפי שהיא מתקיימת בעת חירום - אך וודאי שהסולידריות במרחב החינוכי מושפעת מחולשת הסולידריות הכללית במדינה. החולשה ניכרת הן בתוך המגזר היהודי, כפי שמתאר מדד הדמוקרטיה 2018: "ירידה ממשית בהערכת הסולידריות של החברה הישראלית-יהודית" (הרמן ואחרים, 2018, עמ' 13); הן במגזר הערבי-ישראלי, שהערכת הסולידריות של המשתייכים אליו בתוך החברה הערבית עוד פחותה מהערכת היהודים את הסולידריות שבתוכם (הרמן ואחרים, 2019); והן הסולידריות המועטה שבין בני שתי החברות הישראליות, היהודית והערבית (סמוחה, 2018).

אם כך, "הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי", שמתוך נקודת מבטו נכתבים הדברים כאן, לא בא לקדש ולקבל את המצב הקיים, שאינו סולידרי בעליל, אלא להציב במקומו יעד ערכי מחייב: יעד של סולידריות בין הקבוצות השונות של הורי תלמידים לבין מערכת החינוך הממלכתית, במיוחד בשעת חירום.

לכל מי שמתקשה להבחין בהיתכנותה של סולידריות כלל ישראלית אני ממליץ להשתמש בדמיון האמפתי, כמו זה שתיארה מרתה נוסבאום (2017). כלומר, דמיון שיכול לחוש אמפתי, סימפתיה, חמלה והזדהות עם הזולת, שמסוגל לקבל בהבנה אמפתית את חוויותיו השונות, את תנאי חייו המיוחדים ואת תקוותיו. נראה שלדמיון האמפתי יש בסיס במציאות הריאלית הישראלית משום שהמרחקים והפערים בין הקבוצות, גם אם הם אומנם גדולים ורחבים, אינם סטטיים ומקובעים, ואפשר להבחין בתזוזות קלות של התקרבות לעבר מכנה משותף ישראלי מתרחב: כך למשל, בנוגע לשפת הדיבור שנעשית בהדרגה משותפת לכל גווי הקבוצות החברתיות (אבו-בכר, 2007; אסולין, 2012; ברנד, 2015; מרעי, 2013); וכך בנוגע לפתיחות גיאוגרפית מסוימת (למשל של חלקים במגזר החרדי להקים את ביתם בסמוך ללא-חרדים, וראו כהנר ושלחב, 2012); כמו כן ניתן לזהות מגמת התקרבות לעבר החברה הישראלית הכללית בקרב ערביי ישראל, אשר:

עברו מודרניזציה חלקית באורח חייהם ובדרך חשיבתם, הם מורגלים לסטנדרטים הישראליים, והחברה היהודית היא בשבילם קבוצת התייחסות. הם מעריכים את יתרונות החיים בישראל - נגישות למודרנה, שירותי מדינת הרווחה והענקת הקצבאות, שלטון החוק והמוסדות הדמוקרטיים והגנה מפני השתלטות אסלאמית או פונדמנטליסטית יהודית (סמוחה, 2013, עמ' 23).

לאור מגמות אלה, של התקרבות תרבותית וחברתית של חלקים גדולים בציבור הערבי ובציבור היהודי, ושל חלקים בציבור החרדי ובציבור שאינו חרדי, דומני שהתשובה לשאלה שהוצבה בראשית סעיף זה היא חיובית: סולידריות של "הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי" היא מן האפשר במדינת ישראל.

האם המדינה מחויבת לקיים סולידריות עם הורי תלמידים בכל מגזרי החברה? גם אם החברה הישראלית היא המרחב שבו אחפש מענה לשאלות שלהלן, הרי שיש להן (בשינויים סמנטיים קלים), ואף לתשובות עליהן, חלות אוניברסליות:

האם על המדינה לדאוג לסולידריות גם עם הורים בקבוצות שאינן מבקשות להיות סולידריות עם כלל הקבוצות במדינה? האם על המדינה להיות סולידרית עם חרדים שאינם מקבלים על עצמם את תוכנית הליבה המדינתית; עם ערבים שמסרבים לשיר את ההמנון הלאומי; עם הורים שמחנכים מהבית, שכל גישתם החינוכית אומרת: "אנחנו לא סולידריים עם הכלל"?

אני טוען שהתשובה לשאלות אלה ולשכמותן פשוטה וברורה. תכליתה של הסולידריות בין מערכת החינוך להורים, המוצגת בחיבור זה, היא שמירה על זכותם של התלמידים לחינוך, ולשוויון בחינוך. מן המפורסמות הוא שמדינת ישראל הכריזה בעת הקמתה כי תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה. גם אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד, שאותה אָשררה מדינת ישראל בשנת 1991, ועקרונותיה הוטמעו במשפט הישראלי (וראו למשל ארבל, 2018), קבעה כי "המדינות החברות מכירות בזכותן של הילד לחינוך [...] על בסיס הזדמנות שווה" (סעיף 28). אין כאן כל התניה בהענקת זכות זו לילד, והאמנה מוסיפה ש"המדינות החברות ינקטו בכל האמצעים המתאימים להבטיח כי הילד מוגן מפני כל צורה של הפליה או ענישה על יסוד מעמד, פעילויותיהם, השקפותיהם, או אמונותיהם של הורי הילד, אפטרופוסיו החוקיים, או בני משפחתו" (סעיף 2).

מכאן שאמונתם והשקפתם של ההורים, לרבות בדבר אופייה של הסולידריות הנדרשת במדינה, אינה מעלה ואינה מורידה מזכות הילד לחינוך על בסיס הזדמנות שווה. אפשר להקשות ולהמשיך לשאול: האם המדינה חייבת בסולידריות גם עם הורים המשתייכים לקבוצות שבתוכן התגלתה פעולה בלתי סולידרית עם הכלל, ואולי אף אנטי-סולידרית, דווקא בעת משבר הקורונה?

מאוטנר (2020) סבר ש"עוד נצטרך לטפל בחוסר הסולידריות של החרדים". מנקודת מבט שמייצגת לכאורה את הציבור החילוני והדתי לאומי, האשים מאוטנר את הציבור החרדי בחוסר סולידריות עם הכלל הישראלי, בכך שלא נשמע להנחיות הריבון ולא נשמר מהידבקות ומהדבקה בנגיף הקורונה. באופן דומה האשים הפרויקטור הממשלתי למאבק בקורונה, הפרופסור רוני גמזו, כי "החברה הערבית עשתה לנו בשבועיים האחרונים, אחרי חג הקורבן, כמעט פיגוע של מאות חולים", וזאת בארוחות רבות משתתפים, במסיבות ובהתקהלויות (חורי ורבינוביץ, 2020). לנוכח דברים אלה יש לשאול האם האשמת קולקטיב בחטאם המוסרי חסר-הסולידריות של יחידים, בעת קורונה, היא כשלעצמה מעשה סולידרי או מוסרי?

תשובתי לשאלה זו היא שלילית: שהרי אם ננקוט בלשונו של חוקר מדע המדינה בנדיקט אנדרסון, הקולקטיב החרדי הוא עניין מדומיין, שהוא עצמו מתחלק לתת-קולקטיבים מדומיינים כמו זה החרדי-ליטאי, החרדי-חסידי או החרדי-מזרחי, וגם בשלושה אלה יש חלוקה פנימית נוספת. לכן אני טוען שאין להאשים את הדמות המופשטת של האדם החרדי בחוסר סולידריות. אפשר להאשים בכך אדם פרטי מסוים, שבמקרה הוא עשוי להיות חרדי, אך לא את הקולקטיב שאליו משתייך, במידה כזו או אחרת, אותו אדם פרטי. גזירה שווה יש לנקוט כלפי אזרח ערבי-ישראלי פלוני שכלל אינו אחראי על חטא אי-הסולידריות של אזרח ערבי-ישראלי אלמוני. אין להאשים קולקטיב חרדי או ערבי רב-משתתפים באי-סולידריות של יחידים, אף אם מספרם גדול, כמו שאין להאשים עם, על שאינו פועל פעולות סולידריות או מוסריות (יספרס, 2006).

העמדת גדר הפרדה בין הציבור הכללי, שבתוכו שוררת סולידריות שמקדמת המדינה, לבין ציבור מסוים, שמודר מאותה סולידריות כללית ושנמנעת ממנו קבלת טובין מדינתיים בשל חטאם של יחידים בתוכו, היא בבחינת עונש קולקטיבי. וכבר הבהיר השופט חיים כהן "שכל ענישה 'קולקטיבית', שבה פוקדים עוון אדם על משפחתו או כפרו או ארגונו, היא פסולה מדעיקרא, ואינה עולה בקנה אחד לא עם כללי צדק ולא עם דין תורה" (כהן, 1996, עמ' 692).

בחלק ראשון זה העליתי את הטענה כי תפקידה של מדינת ישראל הוא להבטיח את פעולתה הסולידרית של מערכת החינוך הממלכתית כשהיא מופנית כלפי כלל הורי התלמידים. תחילה תמכתי בטענה זו באמצעות נימוק, שאותו הצדקתי, שלפיו על כל מדינה ליברלית לגלות סולידריות עם אזרחיה; אחר כך הצעתי את הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי כפילוסופיה פוליטית רצויה, שיכולה להוביל לעשייה סולידרית בכל מדינה, ובפרט במדינת ישראל, ונימקתי את הבחירה בסוג זה של ליברליזם; ולבסוף ביססתי בעזרת הגות משפטית ופילוסופית את הדרישה שמופנית אל המדינה להתייחס בסולידריות אל כלל אזרחיה, ללא הצבת תנאים מוקדמים בפניהם.

חלק שני - על המצוי

מאפייני ההוראה בימי קורונה בעולם

בשנת 2020 השתנה באבחת וירוס אחת אופייה של הלמידה בעולם. רבים מהלומדים בחינוך הקדם-יסודי, היסודי, העל יסודי, העל-תיכוני והאקדמי עברו ללימוד מהבית, לימוד שהוא בחלקו סינכרוני ובחלקו א-סינכרוני, ושמבוסס בעיקר על טכנולוגיה מקוונת. מערכת החינוך, שאחראית על בתי-הספר ושבה מתמקד עניינו של מאמר זה, חייבה את המורים לעבור מהוראה בתוך כיתות בית-הספר להוראה מקוונת, שהצריכה הכנת מערכי שיעור חדשים לחלוטין, ושנדרשים לה דגשים דידיקטיים שונים לגמרי מאלה שהיו נהוגים קודם לכן בהוראה בכיתות. כך לדוגמה, בחודשי סגר הקורונה בארצות הברית עלה השימוש בכלי ה-EdTech, שמשלבים טכנולוגיה וחינוך, בכ-90% יחסית לתקופה המקבילה בשנה הקודמת (Molnar, 2020). דרך ההוראה החדשה אילצה את המורים להישען יותר על ההורים ועל שיתוף הפעולה שלהם בתהליך ההוראה. מחקרים מראים כי מעורבות ההורים בלמידה מקוונת של ילדיהם היא הכרחית, ולכן יש להתייחס למעורבות זו באופן שונה מאשר למעורבותם בחינוך ולמידה המתקיימים בתוך תחומי בית-הספר (Borup et al., 2014).

חשיבות תמיכה זו של ההורים הותנתה כמובן גם ברצונם הטוב לעזור לילדיהם בתהליך הלמידה המקוונת, וגם במידת יכולתם לעשות כן: הן מבחינת יכולתם ההשכלתית, הן מבחינת כישוריהם הטכנולוגיים, הן מבחינת שליטתם בשפה שבה מתקיימים הלימודים, הן מבחינת פנייתם מחובות פרנסת הבית או מבחינת אחריותם על ילדים נוספים בגילים מגוונים, והן מבחינת הימצאותה של תשתית טכנולוגית ביתית שיכולה לתמוך בלימודי כל אחד מילדי המשפחה, מבלי שתופרענה יכולות השימוש בטכנולוגיה של שאר בני הבית, אם לצורכי עבודה ואם לצרכי לימודים. אפשר להכיר במידת החשיבות של תמיכת ההורים אם מתבוננים בסוגיה זו דרך נקודת מבטם הביקורתית של מורים רבים (למשל באוסטרליה ובניו זילנד), שלאחר שנסגרו שערי בתי-הספר בעקבות מגפת הקורונה חשו שהם אינם מקבלים את התמיכה המצופה מבית

התלמידים, בשל אי עמידת ההורים באחת ההתניות הללו (Flack et al., 2020). אפשר להבחין בכך גם מנקודת מבטם של הורים לילדים בבתי-ספר יסודיים (למשל בארצות הברית), הנוקקים לתמיכה טכנולוגית בארגון למידה מקוונת לילדיהם בביתם (McCarthy & Wolfe, 2020). אם אומנם הלימוד המקוון מהבית בימי משבר, כמו זה של ימי הקורונה, מצריך תשתיות טכנולוגיות ויכולת של הורים לתווך לילדיהם את הלימוד, הרי וודאי שיתקיים אי-שוויון בין חינוכם של ילדים שהוריהם מסוגלים לספק להם את כל שנדרש לשם כך, לבין ילדים שבתיהם אינם מאפשרים זאת. מכאן שאי-השוויון, שמצוי ממילא במערכות חינוך בעולם בתקופות שלוות, גדל וצומח בעת משבר הקורונה, כשגוברת הישענות החינוך על טכנולוגיה, וכשנמצא במחקרים שמשפחות ברמה סוציו-אקונומית גבוהה צורכות יותר חינוך מקוון מאשר משפחות ברמה סוציו-אקונומית נמוכה (ראו למשל 2020; Jaeger & Blaabaek, 2020; Bayrakdar & Guveli, 2020).

אי-השוויון בולט אף יותר כאשר בוחנים את פערי החינוך בין תלמידים שמתחנכים מהבית (homeschooling) לבין תלמידי החינוך הרגיל, שמתרחבים במיוחד בימי הקורונה. פער נפער גם בין תלמידי החינוך הרגיל לבין ילדיהם של הורים בעלי יכולות פדגוגיות, דידקטיות וטכנולוגיות אשר מלמדים בעצמם את ילדיהם במסגרת משותפת ומצומצמת ("pandemic pods"; "learning pods", "microschools") בזמן שבו בית-הספר נסגר. הורים בעלי יכולות שוקלים להמשיך וללמד את ילדיהם במסגרות משותפות-מצומצמות גם בפתיחת שנת הלימודים הבאה, על מנת להבטיח שילדיהם יזכו לחינוך ולהשגחה מבלי להיות תלויים בהחלטות מערכת החינוך הציבורי בנושא התמודדות עם המגיפה (Samuels & Prothero, 2020).

על סולידריות וצדק בחינוך בישראל בימי הקורונה

מגפת הקורונה הובילה ב-13 במרץ 2020 להכרזה על סגירת בתי-הספר והגנים בישראל. לאחר מועד זה נפתחה עבור התלמידים האפשרות התיאורטית להשתתף בשיעורים המקוונים שסיפקה להם מערכת החינוך, באמצעות שיעורים סינכרוניים או א-סינכרוניים שנהלו על-ידי מורים וגננות. אפשר ללמוד על מידת היתכנותה בפועל של אפשרות תיאורטית זאת מקריאת השנתון הסטטיסטי בישראל 2018 (למ"ס, 2018), שמראה שאפשרות ההשתתפות הייתה פתוחה לרווחה בעיקר לבני הקבוצה הסוציו-אקונומית ה"חזקה". על פי הנתונים שבידי משרד החינוך כלל לא ברור מה היה שיעור התלמידים מקרב בני אוכלוסיות חלשות שהשתתפו בלימוד מרחוק בעת משבר הקורונה, בפרט לא ידוע מה היה שיעור הלומדים בקרב אוכלוסיות שבביתן חסרה נגישות לרשת האינטרנט, וכן לא ידוע אם ניתן בכלל מענה לצורכיהן של אוכלוסיות אלה (דהאן ואחרים, 2020; וייסבלאי, 2020).

אי-השוויון ודאי שאינו רק טכנולוגי, והוא מושפע מגורמים נוספים כגון יכולת ההורים לעזור מבחינת השכלתם הכללית ושליטתם בשפה העברית. גם החשיבות שההורים מייחסים ללימודי ילדיהם משפיעה מאוד על היתכנות הלימוד במצבי חירום. כך למשל סביר שילדי חרדים יזכו ביתרון על פני תלמידים אחרים במימוש זכותם ללמוד גם במצבי חירום. שכן, עבור הציבור החרדי ללימוד במוסדות לימוד התורה (תלמודי התורה, הישיבות, הכוללים ובתי המדרש) יש ערך אישי, קהילתי, לאומי ואנושי-כללי עצום, וביטול הלימוד ואף פגיעה בו הם בגדר גזירה קשה לציבור זה (פפר, 2020).

מי הן קבוצות האוכלוסייה שאינן נמנות על קבוצת האוכלוסייה הישראלית ה"חזקה" והמתוקשבת, ושנזקקו לסיוע סולידרי במיוחד בזמן הקורונה? ובכן, קבוצות כאלה נוכל למצוא בקרב אזרחי ישראל הערבים-הפלסטינים, שאומנם אינם מהווים מקשה אחת, אך למרות הגיוון בקרבם אוכל להכליל כאן ולקבוע כי קשיים רבים נערמו לפני התלמידים הערבים בעת ההכרזה על סגירת בתי-הספר ועל מעבר להוראה מקוונת: לחלק הארי של האוכלוסייה הערבית בישראל אין מחשבים בבית והשימוש ברשת האינטרנט הוא דרך טלפונים "חכמים", אולם רוב התכנים של החומרים החינוכיים ברשת אינם מותאמים עדיין לשימוש בטלפונים אלו. בנוסף, בעת סגירת בתי-הספר לא כל התכנים תורגמו לערבית - אף לא פורטל ההורים של משרד החינוך. גם תשתיות המחשוב הפיזיות במגזר הערבי מצויות באיכות ירודה יחסית לאלה שבמגזר היהודי, ובפרט ובמיוחד ביישובים הבדויים הלא מוכרים שבנגב, שאף חסרים תשתיות בסיסיות יותר כמו חשמל (חסאן, 2020; מזור ואדריס, 2020; פרח, 2020). סולידריות נעדרה אף מההחלטה על חזרה ללימודים, שהתקבלה מבלי לשמוע את קולם של ההורים במגזר הערבי. אילו היו קברניטי המדינה וראשי מערכת החינוך מקשיבים להם ומתייעצים עמם, היו עשויים הורים אלה להעלות את הקושי המיוחד של חזרה לשגרה בבתי-ספר שרבים מהם צפופים וחסרי חצרות, או את הייחודיות של חזרה לשגרה של תלמידים מוסלמים בימי חודש הרמדאן (חסאן, 2020).

קבוצות נוספות שאינן מהוות חלק מקבוצת האוכלוסייה הישראלית ה"חזקה", משתייכות למגזר החרדי. המושג "החרדים" או "הקהילה החרדית" הוא מכליל, ושם תחת קורת גג אחת בני קבוצות דתיות-אורתודוקסיות שונות, ולעתים יריבות (בראון, 2015). אך למרות זאת, דומני שניתן לקבוע שברבים מבתי המגזר החרדי כלל לא נעשה שימוש ברשת האינטרנט ובטלפונים חכמים, מטעמים של אמונה ומסורת, כך שלימוד מקוון לא היה אפשרי בהם. כמו כן, סגירת מוסדות החינוך החרדים החזירה אל בית ההורים תלמידים ממוסדות פנימייתיים, ובתים רבים לא היו ערוכים לספק לכל ילדיהם את האפשרות לשמוע שיעורים ששודרו בטלפונים שאינם "חכמים" (טוקר, 2020). הציבור הערבי והציבור החרדי, אם כך, לא זכו בתקופת הקורונה לחוש בסולידריות מצד מערכת החינוך והמערכת המדינית בכללותה, סולידריות שהייתה עשויה לתמוך בקיומה של פעילות חינוכית מקוונת.

חוסר הסולידריות במישור החינוכי אפיין את הקשר גם עם הורים ותלמידים מקבוצות אחרות, שאינן משתייכות לאותה קבוצה מרכזית "חזקה". כך לדוגמה, לאחר שהוחלט על חזרה ללימודים במגבלות שונות, נותרו בביתם תלמידים המשתייכים לקבוצת סיכון רפואי, ותלמידים שבני משפחותיהם בקבוצת סיכון, מבלי שיכלו לחזור לבית-הספר, ובלי פתרונות חינוכיים הולמים (קדרי-עובדיה, 2020). כמו כן הוזנחו בתקופת הקורונה רבים מילדיהם של עובדים זרים ושל מבקשי מקלט, המקבלים בעתות שגרה ורגיעה את שירותיה של מערכת החינוך הממלכתית (דהאן ואחרים, 2020).

נפגעו גם תלמידי החינוך המיוחד, המסתייעים בסייעות במהלך שגרת הלימודים. הם נאלצו להסתדר בביתם בלי אותן סייעות במהלך התקופה שבית-הספר היה סגור. גם התכנון לגבי אופי הלמידה בשנת לימודים חדשה, שבה הלימוד יתקיים בחלקו מבית-הספר וחלקו באופן מקוון, מטיל את האחריות על הלימוד המקוון על הורי תלמידי החינוך המיוחד, וזאת משום שהסייעות לא תגענה לבתי הילדים מתוך חשש להידבקות (חילאי, 2020). גם אם לאחר

ההחלטה על סגירת בתי-הספר הוצעה לילדי החינוך המיוחד, להוריהם ולמוריהם, תמיכתם של מטפלים בעזרת אמנויות, הייתה זו תמיכה מותנית בשיתוף פעולה של ההורים: "יש לפעול בשותפות עם ההורים/המשפחה בפעילות הטיפולית, על פי שיקול דעת המטפל, צורכי התלמיד ונכונות ההורים" (מנדלסון ומרנין-שחם, 2020). נדמה שצוותי החינוך המיוחד התקשו לסייע להורים "חזקים" פחות. בוודאי שהקושי בא לידי ביטוי במקרים שבהם יש צורך בהתאמה של הטכנולוגיה לצרכים המיוחדים של הילדים (דהאן ואחרים, 2020), כמו למשל במצבים שבהם נדרשת "תקשורת תומכת חליפית" למתקשים בתקשורת דבורה וכתובה. קושי מיוחד מתגלה בניסיון לסייע בעת משבר ולימוד מקוון להורים שאינם שולטים היטב בעברית ושילדיהם הם תלמידי החינוך המיוחד.

דוגמה נוספת להיעלמות הסולידריות הנדרשת בין מערכת החינוך להורים מקבוצה חלשה היא סגירת פנימיות וכפרי נוער ששלחה אל ביתם "קטינים בסיכון וחסרי עורף משפחתי" (שם, עמ' 2). בלי לתת פתרון אמתי, לא להמשך לימודיהם המקוונים של ילדים אלה ולא לסיוע למשפחה שקיבלה אותם לביתה - אותו הבית שממנו נשלחו הילדים קודם לכן כדי להגן עליהם. למען הסר ספק, היעדר הסולידריות אכן פגע במיוחד בהורים (ומכאן גם בילדיהם) המשתייכים לקבוצות החלשות בחברה הישראלית. אולם גם קבוצות חזקות נפגעו מחוסר המוכנות של המערכת להתמודדות עם המשבר, ומאי-הרצון להתייעץ עם ההורים ולשתף עמם פעולה בפתרונות אפשריים לו. על פגיעה אפשרית כזו ניתן ללמוד מפרסום נייר עמדה של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל, שלפיו תוכנית הלמידה מרחוק שהתווה משרד החינוך עבור כל ילדי ישראל בגיל הגן, לא הייתה מותאמת ליכולות של ילדים בגיל זה, ושברית הפעולות שהוצעו במתווה דורשות נוכחות מתמדת של ההורים (שליאר, 2020).

דוגמאות אלה של תיאור המצב הקיים, מצביעות על חולשת החיבור הסולידרי שבין מערכת החינוך לבין הורי התלמידים, דווקא בעת שהסולידריות נדרשת ביותר, ובעיקר לחלקיה החלשים יותר של החברה.

חלק שלישי - הסולידריות שבין מערכת החינוך להורים נכוח פסטורלי

בחלק שלישי זה אציע למערכת החינוך לממש את כוחה ולשאת באחריות לפיתוח ולטיפוח סולידריות עם הורי התלמידים, שהיא תנאי מוקדם להתמודדות מערכת החינוך עם משברים שבהם הכרחית מעורבות משמעותית של ההורים במעשה החינוכי. אעשה זאת על סמך רעיונותיו של מישל פוקו, ואף ארמוז על כיוונים אפשריים ליישומה של אחריות זו בפועל. ודאי שסולידריות בין הורים למערכת החינוך נחוצה ומתבקשת לא רק בעתות משבר, כך שקבלת ההצעה שלהלן תתרום למעשה החינוכי בישראל גם לכשיבואו ימים שלווים וטובים יותר.

על פוקו, מושג הכוח ועל כוח פסטורלי ביחסי הורים-מדינה

רעיונותיו של פוקו על אודות מושג הכוח משמשים פעמים רבות כביקורת או כקריאה להתנגדות לכוח שמופעל מטעם המדינה או על-ידי ההגמוניה החברתית, ושפועל על קבוצות חלשות או מוחלשות בחברה (ראו למשל דוגמאות בולטות ומובהקות לכך אצל Said, 1978; Butler, 2011). כמו כן ניתן למצוא במקומות אחרים ביקורות נגד רעיונות אלה, הנתפסים כמושג הכוח של

פוקו. הביקורות דוחות את המחשבה, שאותה הן מייחסות לפוקו, שלפיה הכוח הוא מי ששולל, מונע או הורס את המעשה החינוכי (וראו למשל: לם, 2000).

אומנם, ביקורות אחרונות אלו מאשימות את פוקו כי ראה בכל מקום רק דיכוי, אלימות שרירותית, כליאה, הדרה וכדומה, אולם הן מתעלמות מחשיבות תפיסת רעיון הכוח כדבר חיובי: כמה שיוצר, שבונה ושמאפשר (ובפרט בתחום החינוך - Leask, 2012). צר המקום כאן מלפתח את כל מגוון המימושים היצרניים של הכוח במחשבתו של פוקו. לעומת זאת אבקש להתמקד בדברים הבאים במקצת רעיונותיו של פוקו הנוגעים לאפשרויותיו היוצרות ובונות של הכוח, על מנת לרתום את הרעיונות הללו לניסיון ליצירת סולידריות בין מערכת החינוך להורים, במיוחד בשעת חירום.

עבור פוקו הכוח בחברה אינו דבר המחולק בין האנשים, כך שיש מי שמחזיקים בו ומי שכפופים לו. לטענתו הכוח הוא בגדר יחס ולא בגדר "חפץ" שאפשר לאחוז בו או להיות בעליו. הוא אינו כמו סחורה עוברת לסוחר, כי אם דבר-מה שנע מנקודה לנקודה, מופעל דרך רשתות חברתיות, ואותם אינדיבידואלים המצויים ברשתות אלה מקבלים את מרותו, ואף מפעילים אותו ומעבירים אותו הלאה. האדם היחיד הוא גם מושפע-כוח וגם מעין תחנת מְמסר, שמעבירה את הכוח ממנו והלאה. לפי פוקו, אל לנו להביט מגבוה ומרחוק על סוגיית הכוח, אלא להתבונן בכוח מלמטה, מרמת היחידות החברתיות הקטנות. עלינו להתחיל ולבחון את פעולתו הממשית כבר מרמת התא המשפחתי (Foucault, 2003). כך אעשה אף אני כאן, כשאדון בפעולת כוחה של מערכת החינוך על התא המשפחתי.

פוקו (Foucault, 2007a) הצביע על גילויי כוח שונים בחברה, ותיאר את פעולתם של שלושה אבות טיפוס של כוח, שהתפתחו זה מזה באופן היסטורי:

א. אב הטיפוס הראשון הוא הכוח הריבוני, כוחו של השליט, שהוא כוח שלילי מעיקרו, מרובה איסורים והגבלות, שמאיים בעונשים למתנגדים לו. זהו כוח של כפייה. הכוח הריבוני פעל על מעטים ובאופן ראוותני, מתוך הנחה שכול הרואים את עוצמת פגיעתו באדם פרטי מסוים יצייתו וישתפו פעולה עם הריבון.

ב. אב הטיפוס השני הוא כוח מְמַשְׁמֵע, או הכוח הדיסציפלינרי בפי פוקו, שפועל ומטיל את סמכותו באופן שונה מהכוח הריבוני: הוא אינו מכוון לעבר אדם יחיד, הוא מפוזר באופן הפעלתו, מגיע מכול מקום, מצוי בכל מקום, ופועל על כולם כל הזמן. הוא פועל, למשל, באמצעות מבט ממשמע; הכפופים לו חשים עצמם כנראים וכנצפים תמיד, גם אם אינם מבחינים בצופה בהם, וגם אם בפועל איש אינו צופה בהם. מדגים זאת רעיון הפאנאופטיקון - בית הסוהר שתאיו מוארים תמיד והם בנויים מסביבו של מגדל שמירה חשוך. האסירים אינם יודעים מתי מצויים במגדל שומרים שצופים בהם, ולכן מתנהגים כאילו השומרים צופים בהם בכל עת. במקרה זה השתנה "הכוח-להעניש" הריבוני, והפך להיות "הכוח-לְצַפּוֹת". הכוח המְמַשְׁמֵע מבקש לעצב את הכפופים לו מבלי שיחושו בכך שהם מעוצבים. אם עיצוב כזה מצליח, הוא גורם לקבלתו מרצון של הכוח הממשמע ולא-רצון למרוד בו.

ג. הגילוי השלישי של כוח, על פי חלוקתו של פוקו, אינו מתמקד עוד ביחידים, כפי שעשה הכוח הריבוני בפגעו ביחידים למען יראו ויראו, או כפי שפועל הכוח הממשמע בפעולת המְשֻׁמָע בהתייחסותו לגופו של כל יחיד ויחיד. לעומת זאת תיאר פוקו את מופעי סוג כוח

שלישי זה כבעלי עניין מרכזי באוכלוסייה הרחבה כולה ובמשילה בה: תחילה השתמש פוקו במילה היוונית "ביו", שמשמעותה "חיים", על מנת להציג את סוג הכוח שאותו הוא כינה "ביו-כוח", ואת טכניקת ה"ביו-פוליטיקה" שדרכה בא הביו-כוח לידי ביטוי. ביו-כוח זה אינו מופנה כלפי הגוף הפרטי של האדם היחיד כמו הכוח הממשמע, ואין הוא עוד בעל הזכות להמית את האדם היחיד כפי שהיה הכוח הריבוני, אלא מטרתו דווקא לשמר את חיי היחידים כולם (Gallo, 2017).

לאחר מכן החליף פוקו את מושג הביו-כוח במושג הממשליות (governmentality) שהוא מצא אותו כיעיל יותר (Niesche & Gowlett, 2019), ואף את טכניקת הביו-פוליטיקה הוא החליף במנגנון הניהול הממשלתי, שאותו הוא כינה "המכניזמים של הביטחון" (Foucault, 2007a). עבור מכניזמים אלה, שהם אוסף הפעולות והתהליכים של הכוח, האוכלוסייה היא גם האובייקט וגם הסובייקט של מנגנון הניהול הממשלתי, כלומר היא גם זו שאליה מכוון הכוח וגם זו שנושאת אותו.

פעולות ותהליכים אלה רלוונטיים לתקופת משבר מגפת הקורונה, שכן על פי פוקו בעת מגפה הם שמופעלים על האוכלוסייה בכללותה, והם שמשיבים על שאלות שהופיעו לראשונה במאה ה-19 וממשיכות להישאל עד היום: כמה אנשים נדבקו? מה גילם? האם חוסנו? מהו שיעור המתים ביניהם? מה ההסתברות להידבקות? אלה שאלות שמטרתן אינה הדרה או הסגר אלא ניסיון לעצור את המגפה.

פעולת הגילוי השלישי של הכוח, שבה אתמקד להלן, מתאפיינת בכך שאין היא משנה את מיקומם של בני אדם, ואין היא מנסה לשרטט ולבנות מחדש את מרחב המחיה שלהם על מנת שיקל על הכוח לשלוט באוכלוסייה. במקום זאת נשען כאן הכוח על נתוני השטח ופיזור האוכלוסייה המצויים. "המכניזם של הביטחון" מנסה לארגן את הסביבה האנושית (מילייה - milieu, בלשונו של פוקו) בתוך רשת של מאורעות שיש אפשרות שיתקיימו - מאורעות שהם דינמיים, לא קבועים ולא בטוחים, אשר פועלים במרחב מְחִיָה אנושי נתון. מרחב פעולה זה משמש גם כאמצעי של הפעולה, שמשפיע על האוכלוסייה, וגם כתווך שבתוכו ושדרכו סובבת הפעולה.

הכוח של הביו-כוח (או של הממשליות) אינו מתייחס לאוכלוסייה רק כאל אוסף של בני אדם יחידים, אלא כתופעה שהיא עניין טבעי, ולכן לא ניתן לשנותה בפשטות ובקלות על-ידי צו של הריבון. כלומר, האוכלוסייה אינה מבנה מלאכותי פוליטי (כמו למשל העיר או המדינה ומוסדותיה), ועל כן הריבון אינו יכול לשנות בשרירותיות ובנקל את הכללים שעל פיהם המבנה פועל. על פי הגיונו של כוח חדש זה, אפשר אומנם לארגן את הסביבה ולהעביר את האוכלוסייה שינוי מסוים, אך השינוי יוכל להתבצע לא בשרירותיות ובאלימות, אלא רק בידי סוכני שינוי וטכניקות של שינוי שהם נאורים, רפלקטיביים, אנליטיים ומחושבים. שכן, כוח זה אינו פועל עוד באמצעות השגחה קרובה של שומרים ושוטרים, אלא הוא משפיע על האוכלוסייה באמצעות טכניקות רציונליות חדשות, כמו שימוש בסטטיסטיקות, ניתוחים וחישובים.

למאורעות, לתנועותיהם ולפיזורם במרחבי סביבה אלה, יש הקשרים ביולוגיים, חברתיים, פוליטיים ואמוניים. על הריבון, ובמקרה שלפנינו על מערכת החינוך במובנה הרחב, להתערב ולפעול בתוך כל מרחב סביבתי לטובת רווחתם של כל האזרחים שחיים בו. כאן, בגילוי השלישי של הכוח, אוסף הפעולות והתהליכים שהוא מפעיל כבר לא נעשים אך ורק למען ביטחונו של

הריבון, כפי שפעל הכוח הריבוני שהיה בידי השליט, אלא ראשית כל הם פועלים למען ביטחונה של האוכלוסייה בכללותה - הן ביטחונה הפיזי והן ביטחונה הבריאותי, התעסוקתי וכדומה (Foucault, 2007a).

הפסטורט (pastorate) ככוח יוצר סולידריות

על מנת להבין טוב יותר את פעולות הביו-כוח והממשליות יש להתבונן במקור שמתוכו הם הגיחו. לפי פוקו זהו הפסטורט הנוצרי, שיסודו במקורות עבריים. כידוע, הפסטורט הוא תוארו של הכומר הנוצרי, מנהיגה של קהילה נוצרית (קתולית, פרוטסטנטית או אורתודוקסית). המושג המופשט של הפסטורט, עושה שימוש בדימויי הרועה (הפסטור) והקָּדָר וביחס שביניהם, ומצביע על יחס בעל אופי ייחודי בין מנהיג למונהגים שבמסגרתו יחידים משרתים אחרים לא כמלכים או שופטים, אלא כרועים רוחניים (pastors). הכוח הפסטורלי הוא צורה מסוימת של כוח, שמטרתו השגחה על בני אדם או ניהול-התנהגותם (Foucault, 2007a). במעברו מניהול קהילה מצומצמת לניהול אוכלוסייתה של המדינה, משתמש הכוח הפסטורלי בשיטות ארגון סטטיסטיות ואחרות, שמאפשרות לכוון אנשים. הכוח הפסטורלי שם לעצמו כמטרה את הדרך שבה בסופו של דבר ינהלו אנשים אלה את התנהגותם בעצמם.

הכוח הפסטורלי אינו חד-כיווני: על פי תיאורו של פוקו הכוח הפסטורלי לא רק ציווה ודרש, והרועה הרוחני במיטבו היה נכון להקריב עצמו עבור חיי צאן מרעיתו. כמו כן, הכוח הפסטורלי טיפל אומנם בכלל הקהילה, אך ייחודו הוא בכך שבו בזמן הוא דאג לצרכיו הקיומיים של כל יחיד בקהילה באופן פרטני, במהלך כל חייו. כוח זה, בניגוד לכוח הריבוני, פועל בתוך הגוף החברתי ולא מופעל עליו מבחוץ (Foucault, 1980, p. 38). הוא מופעל כשבעל הכוח מכיר את רחשי לבם של החברים בקהילתו וכל סודותיהם גלויים בפניו.

דומני, שהכוח הפסטורלי הוא רלוונטי, אפשרי ונדרש בחברה מרובת תרבויות, כדוגמת החברה הישראלית. פרטוול (Fretwell, 2020) תיאר את "מקדמי הקָּשֶׁר" (link workers) האנגלים כדוגמה למימוש בן זמננו של הכוח הפסטורלי החינוכי. מקדמי קשר אלו הם שאמונים לספק להורי תלמידי הקהילה האנגלית תמיכה ה"תפורה" לצורכיהם, והם שמשמשים גשר מחבר בין בית-הספר לבין ההורים. אלה אנשים מתוך הקהילה, שלהם קשרים אמיצים בתוך קהילתם. הם אומנו לשמש בתפקידם זה, והם מפעילים את כוחם הפסטורלי על ההורים באמצעות הידידות, ההקשבה, האמפתיה, הדאגה והאכפתיות, השכנוע והשליטה. את הקשרים הללו הם רוקמים מקרוב, בתוך הקהילה, ולא בשלט-רחוק מתוך מבני בתי-הספר. הם משנים בכך את הדרכים המסורתיות שבהן נהוג היה לכוון את דרכי ההתנהלות של ההורים ביחס לחינוך הממלכתי, ומספקים להורים כלים ויכולות משופרים לסייע בחינוך הילדים. "מקדמי הקָּשֶׁר" לא רק תומכים בהורים אלא גם מתייצבים מול אי-השוויוניות שבמערכת החינוך, ומנסים להתגבר עליה או למצער לצמצמה. הם מלמדים את ההורים אסטרטגיות למידה, מסבירים להם כיצד יש לבנות סביבת למידה ביתית תומכת, ומפתחים הרגלי התנהגות פדגוגיים נדרשים. "מקדמי הקָּשֶׁר" אינם פועלים רק מול הורים בעייתיים וחלשים במיוחד או מול מי שנוקטים ביותר לשירותיהם, כי אם מול הקהילה כולה. בלשון "פסטורלית" ניתן לומר כי הם פועלים מול ה"עדר" בכללותו, ובלשון אנושית יותר - מול העדה בכללותה. "מקדם הקָּשֶׁר" שמוצב בצד "הרועה" שבמערכת

הכוח הפסטורלי, הוא שדואג לכל הורי העדה כקבוצה, כמו גם לכל הורה מסוים בנפרד, והוא עושה זאת על בסיס יומיומי. הוא גורם לכל הורה לחוש שהוא חשוב, בעל ערך ומשפיע. במערכת החינוך בישראל מתקיים מימוש חלקי של רעיון זה בסיוע למשפחות של עולים חדשים. "מגשרים חינוכיים בין-תרבותיים", הדוברים את שפת העולים, מונו כדי "לסייע לצוותי בתי-הספר, למשפחות ולתלמידים העולים לגשר על הפער בין תרבות הלמידה והמנהגים בארץ המוצא לבין מערכת החינוך בישראל" (חוזר מנכ"ל, 2020).

הכוח הפסטורלי פועל בדוגמאות אלה דרך מה שניתן לכנותו "טכנולוגיה של משילות". הוא עושה זאת באמצעות סוכני משנה שמצליחים להנהיג את ההורים, גם כאשר המערכת המרכזית מרוחקת פיזית מהמרחב האנושי המסוים, וגם כאשר כל מרחב כזה מתאפיין בייחודיות תרבותית-חינוכית, אמונית-חינוכית או לאומית-חינוכית. זהו תיאור אפשרי של פעולתו היוצרת, החיובית, הקונסטרוקטיבית של הכוח. דרך הדאגה והאכפתיות ל"עדר" מעודדים "רועים" אלו את ההורים להיות רפלקטיביים, אחראיים ומי שמנהלים בעצמם את למידת ילדיהם מבינם, תוך שהם מאמצים נורמות אידיאליות (בעיני הפסטורט) של הורים-מחנכים.

למי שימצא בכוח זה, כמו בכל גילוי של כוח, מידה של רוע; למי שיבקש לערער על ההצדקה האתית שנותן פוקו לשליטה של "רועים" אלו בקהילתם; ולכל השואל לגבי הנאותות המוסרית של חינוכם של ההורים בדבר הדרך הראויה שבה עליהם לחנך את ילדיהם - היה פוקו עשוי לחזור על דברים שאמר: "אני לא רואה איך רוע הוא הפרקטיקה של מישו, שבמשחק אמת נתון, יודע יותר מהאחר, אומר לו מה עליו לעשות, מלמד אותו, מעביר לו ידע, מתקשר לו מיומנויות" (Foucault, 1987, p. 18).

דומני שאפשר לפייס גם את דעתם של מי שיתמהו לגבי סיכויי ההצלחה של "רועי מְשָׁנָה" אלה. שהרי, על מנת לממש את כוחו הפסטורלי צריך הרועה במרחב המסוים להכיר את "עדרו" באופן אינטימי ומלא. ואם אכן כך יהיה, וה"רועה" אף יזכה בברכת מנהיגיו הטבעיים או המוסרתיים של ה"עדר", רבה הסבירות שהוא יצליח במשימתו. שכן לפי פוקו לאדם אין רצון להתנגד להיות נמשל, לוותר על כל הכוונה והשגחה. לדעתו השאלה שהאדם שואל את עצמו היא לא האם להיות מונהג, אלא בידי מי להיות מונהג, והוא יפסול את מי שאין הוא חפץ בהנהגתו. כך מחליט האדם "כיצד לא להיות נמשל באופן הזה, על-ידי זה, בשם העקרונות הללו, עם מחשבה על מטרה כזו וכזו, ובאמצעות פרוצדורות כאלה - לא כך, לא בעבור זה ולא על ידם" (Foucault, 2007b, p. 44). יש כאן הכרה בהכרח שבהסכמתה וברצונה של "קהילת העדר" להיות מונהגת באופן מסוים. הרועה הטוב חייב לזכות באמונו של העדר.

פוקו עצמו (Foucault, 1982) סבר שהכוח הפסטורלי אינו רואה עוד את מטרתו בהובלת ה"עדר" לעבר ישועה בעולם הבא (כפי שראה זאת הכוח הפסטורלי הנוצרי המקורי). עתה, כוח זה נדרש לדאוג בזמן הווה למובן העכשווי של ישועה - רווחה, בריאות, ביטחון והגנה מפני תאונות ומקרים בלתי צפויים בעולם המציאות הריאלי. על פי פוקו, הכוח הפסטורלי בן זמננו משתמש גם במוסד המשפחה, וכן בגורמים פילנתרופיים ובמוסדות ציבוריים, על מנת ליישם ולממש את הפונקציות הפסטורליות שמטפלות הן באוכלוסייה בכללותה והן ביחידה, ובפרט בתחום החינוך.

כמו כן, וכמשתמע מהדברים הללו, הרועה כבר אינו נדרש ואינו צריך לגלות מוכנות להקרבה

עצמית של חייו לטובת צאן מרעיתו. אם נאמץ את הרעיון הפסטורלי, ודאי שנעדין את אפשרות הקרבת החיים של הרועה, ונשנה אותה לנכונות להקרבה בבחינת ויתור על טובות הנאה אישיות והשקעת מאמץ עילאי למען טובתו של ה"עדר". את מעשהו של הרועה יש לראות כמעשה של שליחות מטעם קהילתו. ואומנם, רעיון הכוח הפסטורלי כיוצר סולידריות הולם את הסיטואציה החינוכית בישראל מרובת התרבויות, ובפרט בעתות חרום ומצוקה. טענתי הנורמטיבית בחיבור זה היא שעל המדינה לאמץ את רעיון "מקדמי הקשר" האנגלי, ולהרחיב את גישת המגשרים הבין-תרבותיים, ככלי אסטרטגי למימוש הכוח הפסטורלי ככוח יוצר בחברה הישראלית. על פי גישה זו, על המדינה להאציל מכוחה הפסטורלי על הרשויות המקומיות, ככל שניתן, כיוון שלהן יכולת כלכלית וניהולית לקבל אחריות למימוש הסולידריות המתבקשת בתחומי שיפוטן. "מקדמי הקשר-המגשרים" הישראלים יאותרו מתוך הקהילות ובברכתן. שהרי לא כל הידע מצוי בידי הרשויות המדיניות; למשל, הידע על אודות הדרך הראויה שבה על הורים לנהוג בחינוך ילדיהם, כאשר האחרונים נאלצים ללמוד מהבית באופן מקוון.

בנוסף, יש גם ידע שמגיע "מלמטה", מאנשי השטח. ידע זה הוא מקומי, אזורי, שאינו מקובל, ואינו צריך להיות מקובל, על הכול (Foucault, 2003). כך, למשל, הידע על אודות הדרך הראויה ללמד בעת משבר, כדוגמת משבר הקורונה, ילדים ממשפחות חרדיות - ובפרט ילדים ממשפחות חרדיות המשתייכות לחסידות מסוימת - מצוי ברובו בידי אנשי חינוך ורבנים מחסידות זו, והם גם אלה שבכוחם להניע לפעולה את חסידיהם. שכן, את התנהגות הציבור החרדי אפשר לאפיין (גם) בתקופת הקורונה כהתנהלות של ציבור שנשמע ומציית להנחיות הנהגתו. הנחיות אלה מועברות בצורות שונות ויעילות לציבור המונהגים, שנותן אמון רב במנהיגיו ולא במנהיגי המדינה ובהנחיותיהם, ושבקרב פועלים מוסדות מגוונים של עזרה הדדית (מלחי ואחרים, 2020). כך גם הידע על אודות הדרך הראויה להתמודד עם הקושי לחנך בזמן המגפה בחברה הערבית מצוי בתוך החברה הערבית (חסאן, 2020).

אחריות המדינה על יצירת סולידריות

ריצ'ארד רורטי (2006) דחה את הטענה (למשל של עמדת הסולידריות הקוסמופוליטית שהיא כלל-אנושית ברוח אלבר קאמי, או של עמדת הסולידריות המרקסיסטית שקוראת לכל פועלי העולם להתאחד) כאילו הסולידריות היא עניין טבעי שמצוי אצל כולנו - תופעה קיימת שניתן לגלותה ולחשפה. עבורו, הסולידריות היא יצירה אנושית של חברי קבוצה מסוימת, שמסכימים לקבל על עצמם במפורש או במשתמע את חובת הסולידריות עם בני הקבוצה וכלפיהם. ודאי שתחושת הסולידריות שלנו חזקה ומשכנעת יותר, גם מבחינה מוסרית וגם מבחינה פוליטית, כשאנו מדברים על "אחד משלנו". אין בכך כדי לקבוע שהסולידריות מכוונת רק כלפי קבוצה סגורה. קבוצת ה"אנחנו" יכולה לגדול ולהכיל בתוכה גם מי שקודם לכן נחשבו ל"אחרים". הרחבת קבוצת ה"אנחנו" נעשית על ידי הכרת שפתו של האחר, ותוך גילויי דמיון וקירבה שמוצאים את האחר כמי שאינו שונה מבני קבוצתנו.

כלומר, סולידריות יש ליצור, ועל מנת שלא להשאיר את הצלחת היצירה ביד הגורל, צריכה המדינה ליוזם, לנהל ולתקצב את הסולידריות שבין מערכת החינוך הציבורית להורים. לכאורה, יצירת

סולידריות כזו, שפועלת מטעם המדינה, מתנגשת חזיתית עם העמדה הניאו-ליברלית, שאומצה בפועל כמדיניות ממשלת ישראל וגופים מרכזיים במדינה, כמו משרד האוצר ובנק ישראל, ולפיה על המדינה להתערב מעט ככל שאפשר בחיי אזרחיה. במרכזה של עמדה זו עומדים עקרונות השוק החופשי, הפרטה וכן צמצום "מדינת הרווחה" (מנדלקרן, 2015), ובפרט בתחום החינוך (דהאן, 2018). אולם, אידיאולוגיית-העל הניאו-ליברלית שבוולטת בקרב הנהגותיהן של מדינות רבות בעולם המערבי, אינה מייצגת בהכרח את הלך הרוח של הציבור הישראלי, שעל פי המחקר הסוציולוגי נדמה שהוא תומך בסולידריות: "הישראליות גם כוללת הסכמה על ישראל כמדינת רווחה. הציבור הרחב על כל חלקיו לא רק תומך במדינת רווחה ברמה גבוהה אלא גם דוגל בסוציאליזם דמוקרטיה, המנוגדת לאידאולוגיה הניאו-ליברלית של האליטות ולמדיניות הממשלה השוחקת את שירותי הרווחה" (סמוחה, 2018, עמ' 70). כפי שכבר הצעתי לעיל, המדינה תאציל מסמכותה ליצירת סולידריות לרשויות מקומיות בעלות יכולת פסטורלית - כלכלית וניהולית, ותסייע להן ביישום הסולידריות הרצויה מבחינה תקציבית וחקיקתית, ובבנייתו, פיתוחו ושיתופו של בסיס ידע ליצירה זו.

אוכל לסכם ולקבוע כי יצירת סולידריות בין המדינה לבין הורי התלמידים רצויה ואפשרית. גם אם היוזמה ליצירתה של סולידריות זו צריכה להיות נתונה בידי המדינה או הרשות המקומית המסוגלת לכך, הרי אין זו הפעלת כוח חד-כיוונית, המכוונת ממעלה ההיררכיה של המערכת החינוכית המדינתית עד לאחרון בית ההורים, לכל רוחב המדינה. על אף שהכוח הסולידרי הפסטורלי שתארת פועל על בתי ההורים כשהוא ניזון "מלמעלה", קיומו ומשכו תלויים בהיענותם של ההורים לפעולתו. עוצמתו ויעילותו מותנות, כפי שלמדנו מפקו, בהיזון החוזר "מלמטה", מבית ההורים, ובהסכמתם להיות בו-בזמן גם מי שמעבירים כוח וגם מי שעליהם פועל הכוח. כלומר, הסכמתם לתפקד כתחנת ממסר שקולטת ללא-הפסק את הכוח הסולידרי, עושה בו שימוש ומעבירה אותו הלאה לתחנות ממסר נוספות, תוך הגברה מתמדת של עוצמתו. חשיבות פעולתן של תחנות הממסר הללו תגיע לשיאה בעיקר בשעות משבר כדוגמת מגפת הקורונה.

סיכום ומסקנות

בעבודה זו ביקשתי להצביע על המדינה הדמוקרטית-ליברלית כנושאת באחריות ליצירה ולשימור סולידריות בינה לבין אזרחיה, שהם הורים לתלמידים במערכת החינוך. בטעונוני הסתמכותי על מושג "הליברליזם של השגשוג האישי והחברתי" שטבע מאוטר (2013), והדגשתי את מחויבותה של המדינה לקיים סולידריות גם עם הורי תלמידים במגזרים שאינם נשמעים להנהגת המדינה, כי אם להנהגתם המקומית. אולם על אף המחויבות, בחיי המעשה נמצאת הסולידריות חסרה או אף נעדרת. כך למשל, בעת שתלמידים נאלצים לעבור ללימוד מקוון מהבית, נפער פער של אי-שוויון בין קבוצות הורים שיכולים לסייע לילדיהם לבין קבוצות הורים שחסרים יכולת מעין זו. הראיתי לעיל שהפער בא לידי ביטוי באופן מובהק בעת משבר הקורונה, שפקד את העולם החל משנת 2020, ובפרט, בלטה תופעה עולמית זו של היעדר סולידריות וצדק חברתי במצב העניינים הישראלי (דהאן ואחרים, 2020).

בעקבות הניתוח שערך מישל פוקו למושג הכוח הפסטורלי (Foucault, 2007a) הצעתי כאן להסתייע בכוח זה - שהוא נתון בידי המדינה ושעל פי הצורך היא מאצילה אותו גם לרשויות

מקומיות - ככוח יוצר סולידריות. על פי קווי המתאר הכלליים של הצעתי ימנו המדינה והרשויות המקומיות אנשי קשר קהילתיים, מתוך הקהילות האזרחיות המגוונות במדינה ועבורן. תפקידם יהיה ללוות ולהכשיר הורים שאינם משתייכים לקהילות החזקות, כך שבעתות משבר ובמצבי חירום, שבהם יידרש לימוד מקוון במקום הלימוד הרגיל בבתי הספר, יוכלו ההורים לאפשר לילדיהם לימוד מיטבי מהבית. אנשי קשר אלה יעמדו גם מול הרשויות ויודאו את קיומן של תשתיות פיזיות ותוכנות מתאימות, שעליהן תתבסס יכולת ההורים לסייע לילדיהם. ודאי שלהצעה זו השתמעויות תקציביות, אך היא תאפשר למדינה למלא את חובתה כמדינה ליברלית בקיום סולידריות עם כלל הורי התלמידים, ותמנע הישנותם של אי-שוויון ואי-צדק במשברים שעוד נכוננו לנו.

ביבליוגרפיה

- אבו-בכר, ר' (2007). העברית וחשיבותה לערבי הישראלי המיעוט הערבי בישראל. בתוך ר' רוזנטל, י' דן, י' יובל, י' צבן, ד' שחם וד"ר פנסלר (עורכים), **זמן יהודי חדש: תרבות יהודית בעידן חילוני - מבט אנציקלופדי, כרך ב**. כתר הוצאה לאור.
- אגמבן, ג' (2009). מצב החירום. בתוך י' שנהב, כ' שמידט וש' צלניקר (עורכים), **לפנים משורת הדין** (עמ' 129-215). מכון ון ליר.
- אסולין, ד' (2012). "שלא שינו את לשונם": יידיש חרדית בישראל. בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית ובחברה** (עמ' 101-115). מכון ון ליר.
- ארבל, ע' (2018). הילד בראי המשפט. בתוך א' ברק, ק' אזולאי, א' בר סימן טוב וש' ליפשיץ (עורכים), **ספר דורית ביניש** (עמ' 385-567). הוצאת אוניברסיטת בר אילן.
- בראון, ב' (2015). היהדות החרדית והמדינה. בתוך ק' גליקליך (עורכת), **כשיהדות פוגשת מדינה** (עמ' 79-268). משכל.
- ברנד, ש' (2015). השפעת העברית על הדיבור בערבית בקרב דובריה הצעירים בני עדות שונות. **גדיש, ביטאון לחינוך מבוגרים**, 15, 89-101.
- דהאן, י' (2018). **צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך**. מכון ון ליר.
- דהאן, י', אבו רביעה-קווידר, ס', יונה, י', ביטון, א', חסאן, ש', לוי, ג', מסאלחה, מ', יעקב ספראי, ל' ופינסון, ה' (2020). **משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית**. צוותי המומחים של המשבר. <https://www.crisis-experts.org.il/experts>
- העברי, א' וחוזני, י' (2019). שמרנות איננה ליברליזם. **השילוח**, 17, 103-130.
- הרמן, ת', ענבי, א', הלר, א' ועומר, פ' (2018). **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2018**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- הרמן, ת', ענבי, א', קביסון, ו' והלר, א' (2019). **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2019**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- וייסבלאי, א' (2020, 31 במרץ). **למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a/2_6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a_11_13773.pdf
- חוזר מנכ"ל (2020). **קליטה ושילוב של תלמידים עולים ושל תלמידים תושבים חוזרים בשנת הלימודים התשפ"א**. משרד החינוך.
- חורי, ג' ורבינוביץ, א' (2020, 16 באוגוסט). גמזו: החברה הערבית עשתה לנו כמעט פיגוע של מאות חולים. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/health/corona/1.9076184>.
- חנין, ד' ופילק, ד' (2019). **מה לעשות עכשיו**. משכל.
- חילאי, ס' (2020, 11 באוגוסט). למידה מרחוק בחינוך המיוחד בלי סייעת: "זו אפליה". **YNET**. <https://www.ynet.co.il/article/H1CfyRJMv>
- חסאן, ש' (2020, 24 במאי). מישהו חשב על התלמידים הערבים? **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/debate/hebrew/1.8868361>

טוקר, נ' (2020, 19 באפריל). למידה מרחוק אצל החרדים? "משפחות ישלמו בלי ידיעתן 1,000 שקל על השיחות". **The Marker**. <https://www.themarker.com/advertising/1.8781595>.
יספרס, ק' (2006). **שאלת האשמה**. מאגנס.
כהן, ח"ה (1996). **המשפט**. מוסד ביאליק.
כהנר, ל' ושלמה, י' (2012). מגטו לפרוור: תמורות בארגון המרחב החרדי. בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית ובחברה** (עמ' 252-272). מכון ון ליר.
לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**. ספריית פועלים.
למ"ס (2018). שנתון סטטיסטי לישראל 2018. <https://old.cbs.gov.il/shnaton69/shnaton69.pdf>.
מאוטנר, מ' (2013). פתח-דבר: ליברלים בישראל - "האדם הטוב", "האזרח הרע" והשגשוג האישי והחברתי. **עיוני משפט**, לו, 7-79.
מאוטנר, מ' (2020, 30 במרץ). עוד נצטרך לטפל בחוסר הסולידריות של החרדים. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/opinions/premium-1.8723780>.
מאור, מ' (2004). **דרך הימין החברתי**. מרכז מורשת מנחם בגין.
מזור, י' ואדריס, ח' (2020, 24 במרץ). למידה מקוונת? במשרד החינוך שכחו את התלמידים הערבים. **The Marker**. <https://www.themarker.com/news/education/1.8706112>.
מיכאלי, נ' (2014). מבוא: חינוך ופוליטיקה במערכת החינוך הישראלית. בתוך נ' מיכאלי (עורך), **כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי**. מכון מופ"ת.
מלחי, א', מלאך, ג' ופרידמן, ש' (2020). **כיצד מתמודד המגזר החרדי עם נגיף הקורונה? המכון הישראלי לדמוקרטיה**. <https://www.idi.org.il/articles/31128>.
מנדלסון, ע' ומרנין-שחם, ע' (2020). **טיפול מרחוק בתלמידים - ע"י מטפלים באמצעות אומנויות במצב בו לא ניתן לקיים שגרת לימודים סדירה**. משרד החינוך. המנהל הפדגוגי. אגף א' חינוך מיוחד. <http://meyda.education.gov.il/files/Special/emergency/corona-5.pdf>.
מנדלקרן, ר' (2015). קיצור תולדות הניאו-ליברלים בישראל. בתוך ד' הארווי, **קיצור תולדות הניאו-ליברלים** (עמ' 271-312). מולד - המרכז להתחדשות הדמוקרטיה.
מרעי, ע"א (2013). הערבית והעברית במציאות הישראלית. בתוך י' בנזימן (עורך), **לשון רבים: העברית כשפת תרבות** (עמ' 164-181). מכון ון ליר.
נוסבאום, מ' (2017). **לא למטרות רווח**. מכון מופ"ת.
סמוחה, ס' (2013). **לא שוברים את הכלים. מדד יחסי ערבים-יהודים בישראל 2012**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
סמוחה, ס' (2018). ישראליות משותפת ומתוחמת. **אלפיים ועוד**, 1, 62-89.
פוקו, מ' (1996). **תולדות המיניות 1 - הרצון לדעת**. הקיבוץ המאוחד.
פפר, י' (2020). חרדים מהקורונה. **צריך עיון**, 38, 159-169.
פרח, ג' (2020). **התמודדות החברה הערבית עם משבר הקורונה**. ועדת המעקב העליונה. <https://www.mossawa.org/Public/file/0%D7%94%D7%AA%D7%9E%D7%95%D7%93%D7%93%D7%95%D7%AA%20%D7%94%D7%97%D7%91%D7%A8%D7%94%20%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%AA%20%D7%A2%D7%9D%20-%D7%9E%D7%A9%D7%91%D7%A8%20%D7%94%D7%A7%D7%95%D7>

%A8%D7%95%D7%A0%D7%94%20-%20%D7%91%D7%9C%D7%99%20
 %D7%A2%D7%A7%D7%95%D7%91%20%D7%90%D7%97%D7%A8%20
 .%D7%A9%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%99%D7%99%D7%9D.pdf

קדרי-עובדיה, ש' (2020, 19 במאי). הלימודים התחדשו במתכונת מלאה, אבל הילדים בסיכון עדיין נשארים מאחור. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/news/education/>. premium-1.8853331

רוטני, ר' (2006). **קונטינגנטיות, אירוניה וסולידריות**. רסלינג.

שגיא, א' (2017). ההלכה הציונית ואתגר הליברליזם. בתוך י"ד שטרן וי' שלג (עורכים), **הלכה ציונית: המשמעויות ההלכתיות של הריבונות היהודית** (עמ' 69-110). המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שליאר, י' (2020). **נייר עמדה: תוכנית הלמידה מרחוק שהתווה משרד החינוך עבור ילדי וילדות גן**. הסתדרות הפסיכולוגים בישראל. <https://www.psychology.org.il>. שפרלינג, ד' (2019). **שותפות בין צוותי חינוך להורים**. מכון מופ"ת.

Bayrakdar, S., & Guveli, A. (2020). *Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK*. Essex: Institute for Social and Economic Research.

Borup, J., Stevens, M., & Hasler Whaters, L. (2015). Parent and student perceptions of parent engagement at a Cyber Charter High School. *Online education*, 19 (5), 69-91.

Borup, J., West, R. E., Graham, C. R., & Davies, R. S. (2014). The adolescent community of engagement framework: A lens for research on K-12 online learning. *Journal of technology and teacher education*, 22(1), 107-129. <http://www.editlib.org/p/112371>.

Butler, J. (2011). *Bodies that matter*. London and New York: Routledge.

Durkheim, E. ([1893] 1984) *The division of labour in society*. (W. D. Halls, trans.) Palgrave.

El Maarouf, M. D., Belghazi, T., & El Maarouf, F. (2020). COVID – 19: A critical ontology of the present. *Educational philosophy and theory*, DOI: 10.1080/00131857.2020.1757426.

Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H., & Margetts, C. (2020). *Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand*. Pivot Professional Learning.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews & other writings, 1972-1977*. Pantheon Books.

Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. L. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). The Harvester Press.

Foucault, M. (1984). Polemics, politics and problematizations. In R. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 381-390). Pantheon Books.

- Foucault, M. (1987). The ethic of care for the self as practice of freedom: An interview with Michel Foucault on January 20, 1984. In J. Bernauer & D. Rasmussen (Eds.), *The final Foucault* (pp. 1-20). MIT Press.
- Foucault, M. (2003). *Society must be defended. Lectures at the College De France, 1975-76*. Picador.
- Foucault, M. (2007a). *Security, territory, population: Lectures at the College de France, 1977-78*. Picador.
- Foucault, M. (2007b). What is critique? In S. Lotringer (Ed.), *The Politics of truth* (pp. 41-82). Semiotext(e).
- Fretwell, N. (2020). The new educational pastorate: Link workers, pastoral power and the pedagogicalisation of parenting. *Genealogy*, 4(2). <https://doi.org/10.3390/genealogy4020037>.
- Gallo, S. (2017). The care of the self and biopolitics: Resistance and practices of freedom. *Educational philosophy and theory*, 49(7), 691–701. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1204735>.
- Hasler-Waters, L., Borup, J., & Menchaca, M. P. (2018). Parental involvement in K-12 online and blended Learning. In K. Kennedy, & R. E. Ferdig (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (pp. 403-422). Carnegie Mellon University: ETC Press.
- Jæger, M. M., & Blaabæk, E. H. (2020). Inequality in Learning Opportunities during Covid-19: Evidence from Library Takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100524>
- Leask, I. (2012). Beyond Subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational philosophy and theory*, 44(1), 57-73. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00774.x>.
- McCarthy, J. & Wolfe, Z. (2020). Engaging parents through school-wide strategies for online instruction. In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, & C. Mouza (Eds.), *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: stories from the field* (pp. 7-11). AACE-Association for the Advancement of computing in Education. <https://www.learntechlib.org/p/216903/>.
- Molnar, M. (2020, 8 July). *Number of ed-tech tools in use has jumped 90 percent since school closures*. EdWeek market brief. <https://marketbrief.edweek.org/marketplace-k-12/access-ed-tech-tools-jumped-90-percent-since-school-closures/?cmp=eml-enl-tl-news1&M=59614032&U=&UUID=467722f0195ba4408d19295c0002cc73>.
- Niesche, R., & Gowlett, C. (2019). Michel Foucault and discourses of educational leadership. In R. Niesche & C. Gowlett (2019). *Social, critical and political theories for educational leadership* (pp. 35-60). Springer.
- Sagi, A. (2018). *Living with the other: the ethic of inner retreat*. Springer.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon.

Samuels, C. A., & Prothero, A. (2020, July 29). Could the 'pandemic pod' be a lifeline for parents or a threat to equity? *Education week*. <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/29/could-the-pandemic-pod-be-a-lifeline.html?cmp=eml-enl-cm-news1-rm&M=59633394&U=906439&UUID=6034077df7b8092e73b89bac73fd6177>.

Smootha, S. (2016). Israeli Democracy: Civic and ethnonational components. In E. Ben-Rafael, J. H. Schoeps, Y. Sternberg and O. Glöckner (Eds.), *Handbook of Israel: Major debates, Vol. 2* (pp. 672-690). De Gruyter.

On the complexity of solidarity between parents and the educational system in the days of the COVID-19 crisis: A philosophical reflection

Eran Gusacov

In this article, I present the normative argument that the role of the democratic, liberal state is to ensure solidarity between the public educational system and the parents of students, during routine times and during emergency times. I further argue that the state is also obligated to exhibit solidarity with parents from groups who did not wish to exhibit solidarity with all the groups in the nation. In this short article, I will shed light on the weakness of the values of solidarity and equality, which have characterized the relations of the Israeli educational system and the parent population, especially during the COVID crisis. I will propose that the educational system – whether it is under the control of the national level or the responsibility of the local authorities – to implement its power and to take responsibility for the development and nurturing of solidarity with students’ parents. The proposal will be based on ideas of Michel Foucault. These ideas connect to the productive-constructive possibilities of power that he termed “pastoral power” for the creation of solidarity between the educational system and parents, especially during emergency periods, when significant parental involvement is essential in educational processes. I discuss the role of “inter-cultural educational mediators,” who focus on immigrant families and “link workers,” who are part of the welfare staff.

Keywords: *solidarity; COVID-19; Foucault; pastoral power; parental involvement*

The association between teachers' personal resources and their personal resilience, depression, and loneliness during the coronavirus crisis

Inbar Levkovich

The novel coronavirus has led to significant changes in the lives of individuals and in Israeli society as a whole and has had major consequences for physical and emotional health and for the economy. One consequence of the COVID-19 crisis is that the majority of Israel's education system has transitioned to distance learning. Empirical knowledge is lacking regarding how Israeli teachers have been coping with the crisis, particularly during the lockdowns. Based on the transactional model of Lazarus and Folkman (1984), this research sought to examine how the personal resources of sense of mastery and social support are associated with personal resilience, loneliness, and depression among teachers during the third COVID-19 lockdown in Israel. A total of 208 Israeli teachers between the ages of 24 and 65 participated in this cross-sectional correlation study by completing questionnaires about their sense of mastery, social support, personal resilience, depression, and loneliness as well as a personal and professional questionnaire.

This study found a negative relationship between teachers' sense of mastery and social support and their perceived depression and loneliness. In addition, a negative relationship emerged between personal resilience and the participants' level of depression and loneliness. Older teachers reported lower levels of stress, depression, and loneliness than younger teachers. Moreover, high school teachers reported higher levels of depression than those teaching in elementary schools. The path analysis model found that teachers' perceived stress mediates between teachers' sense of mastery and their loneliness, depression, and personal resilience. The findings of this study can contribute to developing specific intervention programs that will help teachers during this period as well as other periods of crisis. Teachers' resources that contribute to their sense of personal resilience should be reinforced, while their emotional distress should be reduced. Moreover, specific attention should be directed at young teachers and high school teachers. Teachers' emotional state is liable to influence the quality of their teaching and their relationships with their students.

Keywords: *COVID-19; sense of mastery; resilience; depression; loneliness; teachers.*

A special lesson in change: The remote teaching experience of school and kindergarten teachers of pupils with multiple disabilities during the COVID-19 pandemic

Michal Nissim, Orly Ido, Neomi Ariel, Chani Smerling

The study aims to explore the challenges and advantages of remote teaching and the factors that contribute to best teaching practices in the period of lockdown and isolation, by examining the experiences of school and kindergarten teachers who taught pupils with multiple disabilities during the COVID-19 pandemic.

The study involved 93 teachers who taught pupils with multiple disabilities in March 2020, during the first and second lockdown in Israel. The research combines both qualitative and quantitative approaches. The data were collected through an online questionnaire that included open and closed questions. The closed questions were analysed through frequency and percentage mapping, while the open questions were analysed through a content analysis method.

The study findings show that the majority of teachers (87.1%) did not have any previous experience of remote teaching with their pupils before the COVID-19 outbreak. In addition, five main themes were identified through an analysis of the teachers' responses: (1) The relationship between teachers and parents; (2) The relationship between teachers and pupils; (3) The ability of teachers to adapt to the varied methods of remote teaching; (4) The needs of teachers during remote teaching; and (5) Recommendations for higher education institutions that prepare teachers to work with pupils with multiple disabilities in schools and kindergartens. This study sheds light on the challenges teachers faced in adapting to the remote teaching of pupils with multiple disabilities and the advantages they found teaching in said format. Furthermore, it highlights the teachers' needs during the time when they were required to teach remotely. Even though the participating teachers have shown considerable success in acquiring skills for fruitful remote teaching, there is still room for improvement, which can be addressed by integrating remote teaching courses into the Special Education programs' curriculum.

Keywords: *remote teaching; COVID-19; pupils with multiple disabilities; special education; parent-teacher collaboration*

Change processes in teaching and motherhood as shaping the social roles of teachers who are mothers

Moriya Weisberger, Yael Grinshtain, Ina Blau

The social roles of teachers and mothers are shaped by processes of change in the teaching profession and in motherhood. In recent decades, the chief changes in the teaching profession have been reforms to improve teachers' employment conditions; integrating technology into teaching and learning; and enhancing parents' involvement in their children's education. At the same time, the maternal role has also undergone changes, connected to the ideal of motherhood and the increasing importance ascribed to the values of equality. The aim of the current study was to examine the perceptions of mothers-teachers about changes in the teaching profession and motherhood as shaping the social roles of teaching and motherhood, and their implications for the work-family conflict. The study was based on semi-structured interviews with 30 teachers who are mothers of children up to age 13, employed in three main streams in formal education: secular Jewish, religious Jewish, and Arab. Thematic analysis showed that the characteristics of the profession are multi-channel communication with students and parents; a non-supportive work environment; and free time as a public resource. The characteristics of the teacher's role were classified into a professional dimension and a care-giving dimension. The characteristics of the maternal role were classified as an out-of-home orientation, such as career development, and an in-home orientation, such as home care. In addition, we found a prevalent presence of work-family conflict in the professional and personal lives of teachers-mothers. The study indicates the need to re-examine the characteristics of the teaching profession and its reforms from wider social and gender perspectives. This need has become crucial during the current Covid-19 crisis, which has caused a more extreme blurring of boundaries between roles, creating in turn the possibility of a prevalent presence of conflict in the lives of teachers who are mothers.

Keywords: *reforms in education; teaching profession; motherhood; social roles; work-family conflict*

Flattening the hierarchy curve: Adaptive leadership during the Covid-19 pandemic. A case study in an academic teacher training college

Yonit Nissim, Eitan Simon

The Covid-19 pandemic forced higher education institutions to adopt agile leadership behaviors. The current research aims to examine how the leadership at the Ohalo teacher training college in Israel dealt with the crisis caused by the pandemic. The research hypothesis, predicting a positive relationship between the college leadership's decisions and lecturers' positive evaluations regarding these decisions, was confirmed.

Previous research has given scant attention to the relationship between running an academic institution and the application of principles of adaptive leadership during a crisis. This article presents a case study of adaptive leadership at an academic institution during the Covid-19 pandemic. The conclusions suggest that ensuring the continued functioning of an organization during a crisis requires skills and competencies reflecting multifaceted and adaptive leadership, agility, and direct channels of reciprocal, cooperative communication. Opportunities for initiative should be provided, and a consistent policy must be maintained that aims to "flatten the hierarchy curve".

Keywords: *Coronavirus (Covid-19), adaptive leadership, crisis, agility, teacher training*

Implications of dilemma-based learning and the use of argumentation aided by digital concept mapping during COVID-19, for Health Management students' epistemological and ontological perceptions and thinking levels

Lior Naamati-Schneider, Dorit Alt

The outbreak of the corona pandemic and the restrictions placed on higher education institutions created a new reality in which lecturers and students were forced to adopt online teaching and learning methodologies. This change may be particularly challenging because it requires setting academic goals, which necessitates a change in lecturers' and students' epistemic perception about the quality of knowledge and learning. This case study seeks to demonstrate how an innovative pedagogy based on solving a dilemma can be implemented through the study of argumentation enabled by digital concept mapping in distance learning. In this article, we will demonstrate how a course was created during the COVID-19 period for 65 undergraduate students in a Health Services Organization Management Program. In its new format (initially designed as a lecture-based course), the course included an active learning activity based on a dilemma in the field of health management with a digital concept map. The key skill of this activity was defined as an argumentation ability related to improving higher-order thinking skills and nurturing an epistemic change. This study is based on a thematic analysis of students' reflective diaries to trace patterns pertaining to different epistemological and ontological attitudes of the students who participated in the academic activity. The content analysis of the reflective diaries foregrounded six main categories: 1. Passive learning versus active learning; 2. Epistemic development; 3. Developing social understanding; 4. Domain-based knowledge (including factual, conceptual, procedural, and metacognitive knowledge); 5. Previous experience; 6. Online collaboration. This study establishes the assumption that combining constructivist teaching and learning methods with advanced technology in an online course that encourages active learning enables the development and acquisition of lifelong learning skills among students.

Keywords: *distance learning; learning skills; epistemological beliefs; digital concept map; thinking levels*

The link between college students' appreciation of online learning in the onset of the COVID-19 pandemic according to personal and environmental characteristics: The specificity of Arabic speaking students and of parents of small children

Dominique-Esther Seroussi, Keren Levy, Eyal Rabin

The goal of the research reported in this article was to measure and to characterize the satisfaction, the experienced learning gains, the experienced teaching quality, and the feeling of academic overload of college students, mainly those who were the parents of young children and Arabic-speaking students, during the three first weeks of lockdown and of educational institutions' closure due to the COVID-19 pandemic. For this purpose, a self-report questionnaire was sent on-line to the students of an academic teacher college in Israel and was filled in by 104 students. The mean satisfaction level was low to medium. No correlation between overall satisfaction from e-learning and experienced academic overload was found. Age and sex did not influence students' satisfaction and their experienced learning gains. We focused on two sub-populations of students who experienced specific challenges in their academic studies and whose difficulties were expected to be enhanced by the lockdown. The first one included students who raised children at home and who were expected to experience an increased overload. The second group included Arabic-speaking students, whose language difficulties were expected to increase with the lockdown situation. The two groups of students did not express lesser levels of satisfaction and of experienced learning gains than the others and did not complain about a greater academic overload. Yet, students raising children reported fewer study hours per day, and, unlike other students, most Arabic-speaking students expressed a preference for a-synchronous learning. The results of this research may inspire measures aimed at adapting to different emergency situations and different groups of students.

Keywords: *E-learning; higher education; adult education; Arabic students; COVID-19*

Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 7, 2021

Editor: **Yosi Yaffe**

Editorial Board: **Gregory Furman**, Tel-Hai College

Eitan Simon, Tel-Hai College

Yonit Nissim, Tel-Hai College

Dorit Olenik-Shemesh, The Open University of Israel

Inbar Levkovich, Oranim Academic College of
Education

Michal Shecter-Lerner, University of Haifa;
Tel-Hai College

Dominique-Esther Seroussi, Tel-Hai College;
Zefat Academic College

Anat Kidron, Tel-Hai College

ISSN 2412-2858

Online access: <https://www.ohalo.ac.il/ohalo/content/12012>

Email: EducTime@ohalo.ac.il

Printed in Israel 2021.

© All rights reserved to Tel-Hai College

Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 7, 2021