

# זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך  
גיליון 8, תשפ"ג  
ISSN 2412-2858





# זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 8, תשפ"ג 2022



## זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 8, תשפ"ג 2022

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

פרופ' 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

פרופ' יצחק גילת, המרכז האקדמית לוינסקי-וינגייט

ד"ר יעל גרינשטיין, מכללת תל-חי והאוניברסיטה הפתוחה

עריכת לשון: ענת קלי

ריכוז מערכת: אורנה ריין, הוצאה גלילית

דימוי בכריכה: חיים בלוצר באמצעות AI של Shutterstock

עימוד ועיצוב: נויה קסטוריאנו

נדפס בישראל 2022

ISSN 2412-2858

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

<https://www.telhai.ac.il/%D7%96%D7%9E%D7%9F-%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A-%D7%9B%D7%AA%D7%91-%D7%A2%D7%AA>

© 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](mailto:yaffeyos@outlook.com)

## דבר העורך

קוראים יקרים,

מערכת 'זמן חינוך' והעורך גאים להביא בפניכם את גיליון מספר 8. הגיליון הנוכחי מהווה מקבץ אקדמי-מחקרי איכותי ומעניין במיוחד, ומאגד שישה מאמרים מגוונים ומאלפים בתחומי הידע והמחקר השונים של החינוך. כחלק מן השאיפה המתמדת שלנו ליצור איזון בכתב העת בין סוגות מחקריות ומתודולוגיות בחינוך ובתחומי דעת משיקים, משימתו של הגיליון הנוכחי הייתה לקדם את פרסומם של מחקרים המבוססים על מתודולוגיה כמותנית ומשולבת שיטות. אנו מודים לכל העושים במלאכה בגיליון זה, החל ממחברי המאמרים, דרך הסוקרים שהתנדבו לתרום ממומחיותם ולספק למערכת חוות דעת מהימנות על המאמרים, וכלה בצוות העריכה וההפקה של זמן חינוך בשיתוף 'הוצאה גלילית'. בגיליון הנוכחי אנו מקדמים בברכה את הצטרפותם של פרופ' יצחק גילת מהמרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט וד"ר יעל גרינשטיין ממכללת תל-חי למערכת האקדמית של זמן חינוך. בנוסף, אנו מברכים את פרופ' ענבר לבקוביץ, חברת מערכת ומחברת ותיקה בזמן חינוך, לרגל קבלת דרגת פרופסור-חבר במכללת אורנים לחינוך.

זמן חינוך הינו כתב עת רב תחומי בנושא חינוך, העוסק בתחומים כגון ייעוץ חינוכי-פסיכולוגי וחינוך מיוחד, תיאוריה ופרקטיקה חינוכית, הוראת הדיסציפלינות, מנהיגות חינוכית, ומנהל החינוך והכשרת מורים. כתב העת 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 גאים בכך שהולך ומתבסס מעמדו של זמן חינוך ככתב עת אקדמי-שפיט חשוב ומוביל בתחום. המאמרים הרואים אור בכתב העת עוברים תהליכי הערכה ובקרה קפדניים בעזרת סוקרים מומחים מתחומי דעת רלוונטיים (Peer-review), וזאת לאחר הערכה מקדימה (Pre-screening) של המערכת והעורך למידת התאמתם לפרסום בכתב העת. כמו כן עוברים המאמרים טרם פרסומם עריכת לשון קפדנית על ידי עורכת לשונית מוסמכת. בכך מבטיחה מערכת כתב העת כי המאמרים המתפרסמים בו משקפים רמה אקדמית ומחקרית גבוהה ובלתי מתפשרת.

### ומה בגיליון השמיני?

המאמר הראשון בגיליון זה, פרי עטן של **חיה אלטרץ ואירית מירו-יפה**, דן במושג 'המורה האוטונומי', וחוקר את ביטויו בהתנהגויות הוראה ואת ממדיו השונים בזיקה למאפיינים אישיותיים של מורים ואנשי חינוך. זהו מחקר מעורב שיטות, המתבסס על נתונים שהתקבלו מיותר מ-400 אנשי חינוך ברחבי הארץ. תוצרי המחקר היישומיים מציעים כלים ניהוליים, שיש בהם כדי לסייע לצוותים החינוכיים בבתי הספר לקדם התנהגויות הוראה המתאימות לתרבות הארגונית הבית-ספרית, הן בשגרה הן במצבי משבר. המאמר הבא, מאמרו של **שירלי נתן-יולזרי ולאה יעקבזן**, בוחן את הקשיים שחווים סטודנטים בתקופת הכשרתם להוראת המקרא במכללות השונות להכשרת מורים ברחבי הארץ. אחד ההיבטים המעניינים שבחן המחקר נוגע לקשיים של סטודנטים בלימודי תנ"ך הנגזרים מעולם הערכים והאמונות שלהם. מאמרה של **ענת כורם**, המאמר השלישי בגיליון, מנתח באופן עיוני-תיאורטי אפיונים של שותפות בין הורים

לצוותי חינוך בנושא תוכניות חינוך ללמידה רגשית-חברתית (SEL) של תלמידים בבית הספר. ממצאי המחקר, הנשענים בין היתר על מידע אמפירי שאינו מתואר בהרחבה במאמר, מתמקדים בשורה של המלצות ותובנות חשובות הנוגעות לתפקידן של יועצות חינוכיות בהטמעת הידע הדידקטי של SEL בקרב צוותי חינוך, ובקידום וטיפוח השיח השיתופי עם ההורים בנושא זה. תחום הלמידה הרגשית-חברתית בבית הספר זוכה לעניין רב בשנים האחרונות במערכות החינוך בארץ ובעולם. מערכת כתב העת ראתה לנכון לתת במה למאמר קצר זה, העוסק בנושא מנקודת מבט חשובה במיוחד, חרף העובדה שהוא דן בנושא מבחינה עיונית-תיאורטית ואינו מתעכב על ההיבטים המתודולוגיים של המחקר שביסודו.

המאמר הרביעי בגיליון הוא מאמרם של **זוהר אליוסף, איב חסין וענבר לבקוביץ**. זהו מאמר מרתק, הבוחן את הגורמים המנבאים צמיחה פוסט-טראומטית בגרות המתהווה בקרב צעירים שחוו אובדן הורה בהיותם תלמידים במערכת החינוך. על אף שהמחקר מתבסס על מערך חתך-מתאמי (ולא אורכי) ממצאיו החשובים שופכים אור על הקשר שבין גורמים כמו חוסן נפשי, פנייה לעזרה נפשית וזמן לבין צמיחה פוסט טראומטית. המאמר החמישי, מאת **ליבי עזריהו, סיגל חן וביאטריס בר**, מציג נושא חינוכי בלתי רגיל - החינוך להקשבה בשיעורי מוזיקה כמיומנות גנרית בהוראה. התזה העומדת ביסוד המאמר הינה שכישורי הקשבה למוזיקה ניתנים להקניה ולהעברה אל מיומנויות הקשבה הנלמדות בשיעורים אחרים, ובכך עשויים לעודד מוטיבציה ללמידה, מעורבות ועניין בשיעור. במחקר המתואר במאמר מדגימות ובוחנות החוקרות טענה זאת באופן אמפירי, באמצעות שאלון אד-הוק מתוקף. השאלון, שהועבר למספר רב של תלמידים בבתי ספר יסודיים, בדק את דפוסי ההקשבה בשיעורי מוזיקה ואת העדפות התלמידים לרכיבי השיעור השונים. המאמר שחותם את הגיליון הנוכחי, מאמרם של **יעל גרינשטיין, גל הרפז ויוסי יפה**, מתמקד במעורבות הורים בזירה הביתית, באמצעות בחינת אופי העזרה שמגישים הורים לילדיהם בהכנת שיעורי בית ובתהליכי למידה בבית. המחקר המתואר במאמר הוא שילוב של מתודות, איכותנית וכמותית, ומצביע על הרחבה של המושגים התיאורטיים 'עזרה אוטונומית' ו'עזרה תלותית', לדפוסים שונים של עזרה תלותית - 'ההורה כמזכיר', 'ההורה כשותף' ו'ההורה כתלמיד'. דפוסים אלה נמצאו בראיונות במחקר האיכותני, ופותחו כפריטים שתוקפו הן מבחינת תוכן הן מבחינת מבנה. המאמר מציע כלי מדידה מתוקף, שעשוי לשמש במחקרי המשך הבוחנים דפוסי הגשת עזרה של הורים לילדיהם בתהליכי למידה.

כמו כן ראוי לציין כי הדימוי החזותי, המופיע בקדמת הכריכה של הגיליון, נוצר באמצעות בינה מלאכותית, בהשראת המאמר החמישי העוסק בחינוך להקשבה בשיעורי המוזיקה כמיומנות בהוראה.

אנו מקווים שתמצאו תועלת מחקרית וחינוכית בתוכן הגיליון השמיני של זמן חינוך. בכבוד רב,

ד"ר יוסי יפה - עורך.

## על המחברים

(על פי סדר הופעתם במאמרים)

**ד"ר חיה אלטרץ**, מרצה במכללה האקדמית 'אורות' ברחובות, בתוכניות לתואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך, ובתוכנית לפיתוח מקצועי של מורים באוניברסיטה הפתוחה. עבודת הדוקטורט שלה עוסקת בבחינת האוטונומיה של הלומד בבתי ספר אוטונומיים בישראל, בהיבטים מוסדיים, כיתתיים ואישיים. מחקרה עוסקים בפיתוח מנהיגות חינוכית של מנהלי בתי ספר והצוותים המובילים, ובמדיניות חינוך.

**ד"ר אירית מירו-יפה**, מעריכה עצמאית של פרויקטים ותוכניות חינוכיות וחברתיות (מפת"ח). מרצה גמלאית של המכללה האקדמית בית ברל, בתוכניות לתעודת הוראה ובתוכנית לתואר שני בהערכה ותכנון לימודים. עבודת הדוקטורט שלה עוסקת בתפיסת פרויקט המשוב הבית ספרי כמנוף לשינויים בית ספריים ומערכתיים. מחקרה ופרסומיה עוסקים בשיטות מחקר, בהערכת הישגים, ובהערכת תוכניות חינוכיות וחברתיות.

**ד"ר לאה יעקבזון**, מרצה וחברת סגל בחוג למקרא במכללה האקדמית גורדון, מלמדת בחוג לתרבות ישראל ובמסלול הגיל הרך. מרצה מן החוץ במחלקה ללימודים כלליים ובמחלקה להוראה במכללה להנדסה אורט בראודה. התמחתה ופרסמה מחקרים בתחום הוראת המקרא, המשפט המקראי ומשפטי המזרח הקדום, ובפרט בתחום חקר המשפחה הקדומה, המקראית והמסופוטמית. ספרה 'מעמדה המשפטי של האם במזרח הקדום ובמקרא' ראה אור בהוצאת מאגנס, בשנת תשע"ז.

**ד"ר שירלי נתניולזרי**, דוקטור במקרא ובספרות המזרח הקדום. מרצה בכירה למקרא. מרכזת פורום ראשי חוגים למקרא במכון מופ"ת, ראש החוג למקרא במכללה האקדמית גורדון, מרצה ומדריכה למקרא במכללת גורדון ומכללה האקדמית בית ברל, ומרצה בחוג לארכיאולוגיה ותרבויות המזרח הקדום אוניברסיטת תל-אביב. מחקרה עוסקים במקרא ובהוראתו, בדרכי עיצוב הסיפור בספרות הקדומה מאוגרית ובספרות המקרא, ובזיקה הספרותית שבין שני הקורפוסים. ספרה 'עלילת אקהת: שירת עלילה קדומה מאוגרית - תרגום עברי חדש' ראה אור בהוצאת רסלינג בשנת 2015.

**ד"ר ענת כורם**, יועצת חינוכית ומרצה בכירה במכללת לוינסקי לחינוך. חברה בסגל ההוראה של המגמה לייעוץ חינוכי באוניברסיטה העברית בירושלים. ראש מרכז המחקר והידע 'מהות' ליחסי צוותי חינוך-הורים, הפועל במסגרת רשות המחקר של מכללת לוינסקי ובשיתוף אגף בכיר שפ"י במשרד החינוך.

**ד"ר זוהר אליוסף**, פסיכולוג חינוכי מומחה, חבר סגל בכיר בתוכניות לתואר השני בפסיכולוגיה חינוכית ובייעוץ חינוכי במכללה האקדמית עמק יזרעאל. עמית מחקר במחלקה למדעי המוח בפקולטה לרפואה באימפריאל קולג', לונדון. מחקריו עוסקים בנוירו-פסיכולוגיה ובפסיכולוגיה חינוכית.

**איב חסין**, בוגרת התוכנית לייעוץ חינוכי במכללה האקדמית לחינוך אורנים.



**פרופ' 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 חק ודרכי התמודדות, מצבי בריאות וחולי, והתמודדות עם אבל, אובדן וטראומה.

**ד"ר ליבי עזריהו**, בעלת תואר שלישי בחינוך מאוניברסיטת בר-אילן. מוזיקאית, מדריכה פדגוגית ומרצה בפקולטה לחינוך מוזיקלי במכללת לוינסקי לחינוך. מורה למוזיקה בבתי ספר ומנחה את סדנת ההתמחות למורים חדשים בתחום המוזיקה. פרסומיה מתמקדים בלמידה רב-תחומית המשלבת מתמטיקה ומוזיקה.

**ד"ר סיגל חן**, בעלת תואר שלישי בחינוך מאוניברסיטת בן גוריון. מרצה במכללת לוינסקי לחינוך. חוקרת, מרצה ומעריכה של פרויקטים בתחום ההערכה בחינוך. פרסומיה עוסקים בתחום הערכת תוכניות בסביבה רב-תרבותית, אמונות אפיסטמולוגיות ותפיסות בתהליכי למידה והערכה בזהותם המקצועית של פרחי הוראה, מורים, גננות ומנהלי בתי ספר. עומדת בראש הפיתוח המקצועי של מורים ערבים בכירים במכללת לוינסקי לחינוך.

**ד"ר ביאטריס בר**, בעלת תואר שלישי בחינוך מאוניברסיטת בר-אילן. מוזיקאית, מדריכה פדגוגית ומרצה. עוסקת בחינוך מוזיקלי, ניצוח והלחנה. כלת פרס אנגל למחקר המוזיקה העברית לשנת 2021. תחומי המחקר שלה עוסקים באתנומוזיקולוגיה, מוזיקולוגיה, וחינוך מוזיקלי.

**ד"ר יעל גרינשטיין**, מרצה בכירה בחוג לחינוך במכללה האקדמית תל חי. חוקרת בתחום הסוציולוגיה החינוכית. מחקרה מתמקדים במגדר ובאתניות במקצוע ההוראה ובמנהיגות חינוכית, במעורבות הורים בזירה הביתית ובזירה הבית-ספרית, ובהיבטים גיאוגרפיים, חברתיים וחינוכיים של סביבות פריפריה ומרכז.

**ד"ר גל הרפז**, פסיכולוגית חברתית, מרכזת הוראה במחלקה לחינוך ופסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה. חוקרת היבטים אישיים וקבוצתיים ביחסי עזרה, בהקשרים חברתיים וחינוכיים שונים. חוקרת הבדלים אישיים בהתמודדות עם קושי ואתגרים, יחסי הורים-ילדים-מורים, ופסיכולוגיה של אומנות ומוסיקה. נציגת ישראל בתכנית ToolKit of Care, במסגרת פרויקט COST של האיחוד האירופי למימון שיתופי פעולה בין חוקרים ברחבי אירופה.

**ד"ר יוסי יפה**, חוקר ומרצה בכיר במכללת תל-חי. מחקריו עוסקים ביחסי הורים-ילדים ובדפוסים הוריים של גידול ילדים במשפחה, בהקשרים אטיולוגיים של תפקודים רגשיים, חברתיים וחינוכיים שונים בקרב צאצאים - ילדים, מתבגרים ובוגרים צעירים - עם ובלי צרכים מיוחדים.



## סדר המאמרים

- סגנונות קיום והתנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים בשגרה ובעתות משבר  
1 חיה אלטרץ, אירית מירר-יפה
- קשיים של סטודנטים בתקופת הכשרתם להוראת המקרא  
27 שירלי נתן-יולזרי, לאה יעקבזן
- שותפות בין אנשי חינוך להורים בפיתוח כשירות חברתית של תלמידים: נקודות למחשבה  
בעבודתן של יועצות חינוכיות  
61 ענת כורם
- הקשר בין פנייה לעזרה נפשית וחוסן נפשי לבין צמיחה פוסט טראומטית בקרב מתבגרים  
בבגרות המתהווה, שחוו אובדן הורי בתקופה שהיו תלמידים במערכת החינוך  
73 זוהר אליוסף, איב חסין, ענבר לבקוביץ
- חינוך להקשבה בשיעורי מוזיקה כמיומנות גנרית בהוראה  
95 ליבי עזריהו, סיגל חן, ביאטריס בר
- עזרה של הורים לילדיהם הלומדים בבתי-ספר יסודיים, בשיעורי בית ובלמידה בזירה הביתית:  
בניית כלי מדידה ותיקופו הראשוני באמצעות מתודות מחקר משולבות  
113 יעל גרינשטיין, גל הרפז, יוסי יפה



# סגנונות קיום והתנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים בשגרה ובעתות משבר<sup>1</sup>

חיה אלטרך, אירית מירוויפה

## תקציר

המטרות המרכזיות של המחקר הנוכחי היו לגבש את המושג 'מורה אוטונומי', לתאר את התנהגויות ההוראה של מורים אוטונומיים, ולבחון את הקשרים בין התנהגויות ההוראה וסגנונות הקיום של מורים אלה. המחקר התבצע כמחקר מעורב שיטות: השלב הכמותי בוצע באמצעות שני שאלונים שהועברו ל-418 נבדקים, והשלב האיכותני כלל עשרה ראיונות מובנים למחצה עם מנהלות ומורות, כ-180 שעות תצפית פתוחה אצל שש מורות, וראיונות מזדמנים לאחר התצפיות. מן הממצאים עלה כי אוטונומיה של מורה מתבטאת בשלושה ממדים: אוטונומיה אישית, אוטונומיה במערך הבית ספרי ואוטונומיה בכיתה. התנהגויות ההוראה, שהיוו מדד נוסף להגדרת המושג אוטונומיה, באו לידי ביטוי בתשעה קריטריונים. כמו כן נמצא, כי מורים עם סגנון קיום דומיננטי Being או Doing הם אוטונומיים בהתנהגויות ההוראה באותה מידה, ואילו מורים המאופיינים בסגנון קיום Having אינם אוטונומיים. ברם, על אף שלא נמצאו הבדלים מובהקים במתאמים בין סגנונות קיום Being ו-Doing והתנהגויות הוראה, נמצאו ביניהם הבדלים בניתוח האיכותני. מורים בעלי סגנון קיום Being התאפיינו בהתנהגות הוראה מסייעת ותומכת, ואילו מורים בעלי סגנון קיום Doing התאפיינו בהתנהגות הוראה מעצבת ומבנה את תהליך הלמידה של הלומד. על בסיס הממצאים הוצעו כלים ניהוליים: 'השלם"א' (התנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים) ו'תיבת הזמן', שעשויים לסייע למנהלים ולצוותים החינוכיים בבתי הספר להגדיר ולתעדף התנהגויות הוראה, המתאימות לתרבות הבית ספרית. אומנם האוטונומיה של המורים, שבאה לידי ביטוי בהתנהגויות ההוראה שלהם, נבדקה בימי שגרה, אך הכלים שפותחו במחקר הנוכחי הותאמו גם למצבים מאתגרים, כמו בתקופת מגפת הקורונה. התרומה של המחקר מתבטאת בגיבוש המושג מורה אוטונומי, בתיאור הקשרים בין מאפייני המושג למאפיינים אישיותיים של המורה, ובבניית כלים יישומיים להפעלה בבתי הספר.

מילות מפתח: אוטונומיה בית ספרית, התנהגויות הוראה, מורה אוטונומי, כלים ניהוליים, סגנונות קיום

---

1 המאמר מבוסס על עבודה לתואר שלישי (אלטרך, 2002) שנכתבה במסגרת בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

## סקירת ספרות

### אוטונומיה בית ספרית ומורה אוטונומי

מסוף שנות ה-70 של המאה ה-20 נעשו בישראל מאמצים לפתח אוטונומיה במערכת החינוך, כמדיניות מוצהרת של משרד החינוך והתרבות (שפט ואחרים, 2018). נקבע שבתי הספר ייהנו ממידה רבה של עצמאות פדגוגית כדי שיוכלו להגביר את יוזמותיהם, כמו גם לתכנן ולבצע פעולות הוראה, חינוך ותרבות תוך הפעלת שיקול דעת, בהתאם למטרותיהם ולצורכי האוכלוסייה שלהם (בוגלר ואחרים, 2019).

בית ספר אוטונומי בישראל מונה שישה מאפיינים: (א) השקפה חינוכית בית ספרית המכוונת את העשייה החינוכית; (ב) תוכניות לימודים ייחודיות, התואמות את ההשקפה החינוכית של בית-הספר ואת אפיוני הקהילה; (ג) מנגנון בקרה והערכה בית ספרי; (ד) סמכות לניהול עצמאי של המשאבים; (ה) מעורבות הקהילה בבית הספר; (ו) תהליכי קבלת החלטות שיתופיים. הגדרה זו מתייחסת אומנם לאוטונומיה הבית ספרית, אך נוגעת גם למורים (אלטרץ, 2002; בוגלר ואחרים, 2019 2015; Frostenson, Vangrieken, et al., 2017). המורה האוטונומי מכריע בסוגיות שעד כה הוכרעו על ידי אחרים, והחלטותיו נובעות מצורכי התלמידים והקהילה הבית ספרית (Qi, 2012; Sehwat, 2014). הוא נדרש להחלטות קוריקולריות ולהתגמש בתכנון ההוראה ובביצועה (Cheon et al., 2018; 2020). בהחלטותיו היום יומיות בהוראה הוא נזקק לידע מקצועי בארגון ובניהול כיתה, ובעיצוב היחסים הבין-אישיים עם תלמידיו (Panagiotopoulos et al., 2019; Sehwat, 2014).

בעתות משבר, כמו מגפת הקורונה, נבחנו ביתר שאת העצמאות הארגונית ושיקולי הדעת הפדגוגיים של בתי הספר ושל המורים, בעיקר כי הצורך בידע מקצועי ופדגוגי התעצם בתקופה זו. המורים נדרשו להסתגל לשינויים מהירים בדרכי ההוראה, בהיכרות עם כלי הוראה מקוונים ובקשרים עם תלמידיהם. בתי הספר נדרשו לענות על הצרכים המרובים והמשתנים של החינוך בתקופת משבר זו, תוך שמירת האוטונומיה של המורים בכל הקשור לאופן ההוראה ולמינונה, ושיתופם בתכנון של פיתוח מקצועי הולם, שיכבד את מומחיותם (Cheon et al., 2018; Khanapurkar et al., 2020; Sullivan, 2020).

### התנהגויות הוראה

האוטונומיה של המורה בכיתה מתבטאת באפשרויות להשתמש בשיקולים מקצועיים כדי לבחור בהתנהגויות הוראה מותאמות להשקפותיו החינוכיות (Salokangas et al., 2019; Sehwat, 2014; Vangrieken et al., 2017). התנהגויות אלה מכוונות אל הלומד במטרה לחולל בו שינויים בתפיסת עצמו, בהתייחסותו לאחרים, ובתפיסתו את תפקיד המורה (Ansari, 2011; Nakata, 2013; Malik, 2013). כדי ליישם את התנהגויות ההוראה דרושה למורים סביבה לימודית, פיזית ואנושית, מתאימה (Woolner et al., 2014; Sehwat, 2014; Niemiec & Ryan, 2015; al., 2012).

לסביבה הפיזית ארבעה מאפיינים: **גמישות**, הנוגעת לזמן המוקדש לפעילות לימודית נתונה, למקום שבו הפעילות מתרחשת, לאופני הלימוד האפשריים ולתכנים הנלמדים; **בחירה**,

המתייחסת להיקף, לגיוון ולמספר ההזדמנויות שהמורה והסביבה הלימודית מאפשרים ללומד; **מצבי למידה פתוחים**, המזמנים דילמות, אפשרויות להכרעה אישית וליצירתיות, ומעודדים חשיבה מסתעפת. כמו כן, תוצרי הלמידה אינם נקבעים מראש ודרכי ההתמודדות ופתרון הבעיות נתונים להחלטת הלומד ולשליטתו; **והזדמנויות למידה מחוץ לבית-הספר**, המקרבות את תהליך הלמידה למציאות חייו של הלומד והופכות אותו לרלוונטי ותכליתי עבורו (Niemiec & Ryan, 2015; Sawyer, 2015).

הסביבה האנושית מתייחסת לשמונה מאפיינים: **הוראה כפעילות מסייעת**, שבמהלכה המורה מסייע, מכוון, מתווך ומאפשר את פעילויות הלמידה, והאחריות ללמידה מוטלת על הלומד (Cheon et al., 2020; Woodman, 2016); **הערכה**, שבמסגרתה המורה יוצר הזדמנויות שבהן הלומד מקבל משוב שוטף על איכות ביצועיו; **יחסים דמוקרטיים**, שאותם מפתח המורה בסביבת הלמידה המעודדת חופש הבעה, תקשורת פתוחה, עזרה הדדית ודו-שיח בין כל המשתתפים בתהליך הלמידה (Niemiec & Ryan, 2015; Sehwat, 2014); **הנעה פנימית**, שהמורה דואג לפתח בלומד בסביבה המזמנת נושאים מעניינים, מסקרנים ומאתגרים; **שיתופיות בלמידה ועבודת צוות**, שהמורה מזמן באמצעות אינטראקציות חברתיות, ובכך חושף את הלומד לחשיבה שונה משלו; **תרבות חשיבה ושכילה** (reasoning), שבמסגרתה המורה יוזם פעילויות והתנסויות ברמות חשיבה גבוהות, ובהן נדרש הלומד להעריך רעיונות, להציג טענות המתבססות על ראיות ונימוקים, ולשקול דברים לגופו של עניין (Ritchhart & Perkins, 2008); **דעתנות (אסרטיביות) ותחושת אינדיבידואליות**, שאותן המורה מעודד ומטפח באמצעות שיפור הביטחון העצמי של הלומד, התורם לחסינותו ולעמידתו בפני לחצים וקונפורמיות. מאפיין נוסף, החשוב בכל עת ובולט בעיקר בעתות משבר, מתייחס להיבט החברתי-רגשי. היבט זה מתייחס להבנה הקיימת כיום במערכות החינוך בארץ ובעולם כי כישורים אקדמיים ויכולות קוגניטיביות לא יספיקו כדי להתמודד בהצלחה עם אתגרי ההווה והעתיד. התפיסה הרווחת כיום היא הוליסטית במהותה, ומדגישה את הצורך לשלב בין העולם החברתי-רגשי והאינטלקטואלי של התלמידים. טיפוח המיומנויות החברתיות והרגשיות נועד להשפיע על הצלחתם בלימודים ולקדם את סיכוייהם לחיות חיים חברתיים משמעותיים (Domitrovich et al., 2017).

מהות למידה חברתית-רגשית היא לפתח ולטפח את יכולת התלמידים להבין ולנהל את רגשותיהם ואת האינטראקציות שלהם עם אחרים, וכן לקבל החלטות אחראיות. קבוצת היכולות והמיומנויות של למידה חברתית-רגשית מחולקת לשני מקבצי כישורים, המבליטים את ההקשר שבו מתרחשת הלמידה, הפיתוח האישי המבוקש והתוצאות הרצויות. המקבץ הראשון, המתיחס לתהליכים רגשיים, מדגיש כישורים כמו מודעות רגשית, ביטוי רגשי, ויסות התנהגות, אמפתיה ויכולת התמודדות במצבים שונים. המקבץ השני מתייחס למיומנויות חברתיות-בינאישיות, הכוללות הבנה של רמזים חברתיים, אינטראקציות חיוביות עם קבוצת השווים ועם מבוגרים, יישוב סכסוכים וקונפליקטים, והתנהגויות פר-חברתיות אחרות (Tolan et al., 2016).

מורה אוטונומי בסביבה כזו, על מרכיביה הפיזיים והאנושיים, ניזון ממידע מקצועי (פדגוגי ודידקטי), ממידע דיסציפלינרי, ממידע על הלומד וממידע על הכיתה ועל בית-הספר; ובהתאם לכך מפתח יכולת רפלקטיבית בנוגע לתפקידו המקצועי, וחשיבה שיטתית על הפרקטיקה שלו (Goodwin et al., 2017). סביבת למידה כזו מאפשרת למורה לקיים דיאלוג מתמיד עם תלמידיו (Aldridge

2003; Fraser & Goh, 2012; et al.). במציאות קיימים הבדלים בין המורים בתפיסת האוטונומיה שלהם במערך הבית ספרי והכיתתי, ובהתנהגויות ההוראה שלהם בכיתה. הבדלים אלה טמונים, בין השאר, במאפיינים האישיים, שנבדקו במחקר הנוכחי באמצעות סגנונות קיום (רנד, 2009).

### סגנונות קיום (Modes of Existence – MoE)

סגנון קיום הוא מונח בפסיכולוגיה, שטבע פרום (Fromm, 1976). מדובר במאפיין אישיותי יציב, המכוון את התנהגותו של אדם וקובע את האופן הדיפרנציאלי שבו הוא עשוי להגיב למגוון מצבים (רייכנברג, תשנ"ו; Latour, 2013; Cohen et al., 2005). פרום (Fromm, 1976) חידש בכך שתיאר כיוונים התנהגותיים-מעשיים לשתי נטיות של האדם: Being ו־Having; רנד (Rand, 1993) הוסיף את סגנון קיום Doing ובכך הפך את המודל מדואלי לטריאדי. ההרחבה הקונספטואלית של המודל היא בעלת משמעות תיאורטית ומעשית כאחד. המודל הטריאדי מאפשר לתאר במדויק את השונות בהתנהגות היחיד, ולהתייחס לרבים רחבים באוכלוסייה שדרך חייהם ועמדותיהם אינן תואמות את סגנונות הקיום Being ו־Having (Lapsley & Narvacz, 2014). לכל אדם, אם כן, שלוש נטיות מרכזיות Being, Having ו־Doing, שבאמצעותן הוא מגיב לעולם הגירויים החיצוני והפנימי שלו בכל תחום תוכן, אולם רק אחת מהן דומיננטית, ומכוונת את התנהגותו יותר משתי האחרות (Cohen et al., 2005; Forbes, 2011). לפיכך, מדידת סגנונות הקיום מאפשרת ביטוי לכל סגנון, כמו גם את קיומם הברזומני (Rand & Tannenbaum, 2000).

**סגנון קיום Being** - סגנון זה משקף את האוריינטציה של היחיד כלפי העולם וכלפי עצמו, ואת שאיפתו לחיות חיים משמעותיים ולהגשים את הפוטנציאל הטמון בו. אנשים בעלי סגנון קיום Being שואפים לתת ביטוי לכישוריהם בבחירת מקצוע ובתקשורת עם הזולת מתוך מוטיבציה פנימית, ותופסים את עצמם כבני אדם עצמאיים ובעלי חשיבה ביקורתית (Forbes, 2011; Rand & Tannenbaum, 2000; Reichenberg & Rand, 2000). הם מקבלים את עצמם ואת זולתם ללא עכבות, תכונה המקרינה אמפתיה משוללת כל אלמנט של שפיטה (Ramos, 2017). סגנון קיום זה משקף את הנטייה של היחיד למלא תפקיד משמעותי ופעיל בשינוי הסביבה.

**סגנון קיום Doing** - סגנון זה משקף נטייה של היחיד להיות מעורב בפעילויות הקשורות להישגים. מדובר בבני-אדם שעצם קיומם מעוצב מהצורך 'לעשות' כדי להתאים את הסביבה לנסיבות חייהם, מטרותיהם וצורכיהם. בעלי סגנון זה מניעים ומדרבנים גם את הסובבים אותם לפעול ולהשיג מטרות אישיות או חברתיות, ועושים ניסיונות מתמידים להרחיב את תחום הפעילות האישית והחברתית (רנד, 2009).

**סגנון קיום Having** - בסגנון זה, היחסים של היחיד עם העולם מתנהלים במושגים של רכושנות, לא רק מבחינת הערך האינטרני של הרכוש עצמו, כי אם במידה רבה מבחינת ערכו הסימבולי וחשיבותו לקביעת הסטטוס והשליטה של היחיד במידע ובאנשים. משמע, שרעיונות, אמונות והרגלים יכולים אף הם להפוך ל'רכוש' (Forbes, 2011; Ramos, 2017). במחקרים שעסקו בבדיקת סגנונות קיום בתחום החינוך בישראל (למשל: אלטרץ, 2002; רייכנברג, תשנ"ו) נמצא שבדירוג סגנונות קיום בקרב צוותים חינוכיים סגנון הקיום Being הוא הדומיננטי ביותר, אחריו סגנון הקיום Doing, ולבסוף - סגנון הקיום Having.



## מטרות המחקר

למחקר שלוש מטרות: בדיקת הקשרים בין סגנונות הקיום של מורים לבין התנהגויות ההוראה שלהם, גיבוש המושג מורה אוטונומי, ותיאור התנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים. מתוך מטרות אלה נוסחו שאלות המחקר. השאלה הראשונה נבחנה בגישה כמותית, ושתי השאלות הנוספות - בגישה איכותנית.

1. האם קיים קשר בין סגנון קיום דומיננטי (Being/Having/Doing) להתנהגויות הוראה בכיתה? אם כן, מהו הקשר?
  - ימצא קשר בין סגנונות הקיום להתנהגויות הוראה
  - לסגנון קיום דומיננטי Being יהיה מתאם חיובי גבוה יותר עם התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי מאשר לסגנונות הקיום: Doing ו־Having
  - סגנון קיום Being ינבא התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי יותר מסגנונות הקיום Having ו־Doing
2. כיצד תופסים מורים ומנהלים בבתי-ספר אוטונומיים את האוטונומיה של המורה?
3. מהן התנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים?

## מתודולוגיה

### שיטת המחקר

המחקר הוא מעורב שיטות (mix methods) ובוצע בגישה פרשנית רציפה (sequential explanatory design/approach, Ivankova et al., 2006), המנצלת את חוזקותיהן של שתי שיטות המחקר: הכמותית והאיכותנית (Bowen et al., 2017). המחקר נערך בשלושה שלבים עוקבים: שלב I - עיבוד נתונים כמותי; שלב II - מחקר איכותני; ובשלב III שולבו הנתונים לכדי ניתוח פרשני (West, 2012; Creswell & Clark, 2017). המחקר האיכותני, שנערך לאחר המחקר הכמותי, העמיק את ההבנה של תופעות שזוהו בשלב I של המחקר, ואפשר הפקת מידע שלא ניתן היה להשיגו באמצעות המחקר הכמותי, בשל הרב-ממדיות והמורכבות של המציאות הבית-ספרית בכלל ושל המציאות הכיתתית בפרט (Bowen et al., 2017; Ivankova et al., 2006).

### המדגם והקבוצה הנבדקת

**שלב I, השלב הכמותי:** המדגם כלל 30 בתי-ספר יסודיים ממלכתיים. מכלל בתי ספר שהוגדרו על ידי משרד החינוך כאוטונומיים נדגמו 15 בתי ספר. הדגימה נעשתה באופן מקרי ומייצג, לפי מחוזות ורמה סוציו-אקונומית, שנקבעה על-פי מדד הטיפוח של בית-הספר. 15 בתי ספר הוגדרו כלא אוטונומיים, ונדגמו בהתאמה לבתי הספר האוטונומיים - מאותם מחוזות ומאותה רמה סוציו-אקונומית (אלטרץ, 2002). המדגם מנה 418 משתתפים, ביניהם מנהלים, מחנכים, מורים מקצועיים, יועצים חינוכיים, סגני מנהלים, רכזי שכבה ורכזי מקצוע. **שלב II, השלב האיכותני:** מתוך 15 בתי הספר האוטונומיים שהשתתפו בשלב I נבחרו חמישה

בתי ספר שרמת האוטונומיה שלהם, על פי הממצאים, הייתה מעל הממוצע. מבתי ספר אלה נבחרו שמונה מורות, שקיבלו ציון גבוה מהממוצע בסגנונות הקיום Being ו־Doing לעומת סגנון קיום Having, בשאלון סגנונות קיום (MoE) ובשאלון התנהגויות הוראה (ICEQ) (ראו להלן כלי המחקר). חמש מן המורות היו בעלות סגנון קיום דומיננטי Being ושלוש מורות בעלות סגנון קיום דומיננטי Doing. אחת המנהלות עזבה את בית הספר, ולפיכך ביקשה להפסיק את המחקר בבית ספרה ולגרוע אותה ושתי מורות משלב זה במחקר. במחקר נותרו, אם כן, שש מורות: ארבע בעלות סגנון קיום Being ושתי מורות בעלות סגנון קיום Doing (ראו לוח 1). נבחרו מורות מטיפוסים אלה, שכן הם עשויים לזמן מגוון התנהגויות הוראה שיאפשרו לגבש מבנה מושגי של מורה אוטונומי, הואיל ומקצוע ההוראה הוא תחום המאפשר לאדם שילוב של מימוש עצמי, המאפיין את סגנון הקיום Being, ופעילות של עזרה לזולת, המאפיינת את סגנון הקיום Doing (שקולניק ורנד, 2009). בלוח 1 מוצגים הממוצעים של כל אחד מסגנונות הקיום ושל התנהגויות ההוראה בקרב המורות שנבחרו, בהשוואה לממוצע הכללי של המדגם.

לוח 1

ממוצעים של סגנונות קיום והתנהגויות הוראה\* של שש המורות שנבחרו כקבוצה הנבדקת

סגנונות קיום (טווח 1-6)				
התנהגויות הוראה (טווח 1-5)	Being	Doing	Having	המורות
3.54	5.25	2.71	1.76	מורה 1
3.64	5.56	3.23	2.15	מורה 2
3.59	3.34	5.56	2.65	מורה 3
3.64	3.80	5.22	2.05	מורה 4
4.24	5.69	3.24	2.18	מורה 5
3.62	5.81	2.99	2.22	מורה 6
3.39	4.99	4.42	3.41	ממוצע כללי

\* סגנונות הקיום הדומיננטיים והתנהגויות ההוראה שמעל הממוצע מוצגים בהבלטה

## כלי מחקר

בשלב I הועברו שני שאלונים: שאלון סגנונות קיום (MoE - Modes of Existence) ושאלון לבחינת הסביבה הלימודית והתנהגויות הוראה המתמקדות בצרכי היחיד (ICEQ - Individualized Classroom Environment Questionnaire). בשלב II נערכו ראיונות מובנים למחצה, תצפיות פתוחות וראיונות מזדמנים לאחר התצפיות.

### שלב I: שאלונים

1. MoE (רייכנברג, תשנ"ו) - השאלון בודק סגנונות קיום. הוא מכיל 51 היגדים לדירוג בסולם בן שש דרגות. ההיגדים מבטאים את שלושת סגנונות הקיום (Having ( $\alpha=.84$ ) Being ( $\alpha=.72$ ) Doing ( $\alpha=.82$ ) לא דווח מקדם המהימנות  $\alpha$  של השאלון כולו. הפרשי מקדמי המהימנות  $\alpha$  של ניתוח הגורמים בין מחקרה של אלטרץ (2002) לזה של רייכנברג (תשנ"ו) נעים בטווח 0.01-0.1, ומעידים על דמיון רב בין השניים.
2. ICEQ (Fraser, 1990) - השאלון בוחן התנהגויות הוראה. הוא תורגם לעברית ומכיל 50 היגדים לדירוג בסולם בן חמש דרגות. ההיגדים מבטאים חמש התנהגויות הוראה: יחסים בינאישיים ( $\alpha=.90$ ), שותפות ( $\alpha=.80$ ), עצמאות ( $\alpha=.78$ ), חקירה ( $\alpha=.77$ ), והבחנה ( $\alpha=.91$ ). לא דווח מקדם המהימנות  $\alpha$  של השאלון כולו. מהימנות השאלון במחקר הנוכחי הייתה  $\alpha=.96$  ומקדמי המהימנות  $\alpha$  קרובים של הסולמות דומים לאלה שנמצאו במחקרו של פרייזר.

### שלב II: תצפיות וראיונות

תצפיות פתוחות - לאורך שנת לימודים אחת נערכו בין חמש לשבע תצפיות בכיתה של כל אחת משש המורות. בכל כיתה נמשכה התצפית כחמש שעות הוראה יומיות, ובסך הכול כ-180 שעות תצפית. בתצפיות זוהו התנהגויות ההוראה של המורות בפעילות הכיתתית במצבים ובזמנים שונים. ראיונות עומק מובנים למחצה וראיונות מזדמנים - נערכו עשרה ראיונות מובנים למחצה עם ארבע המנהלות של בתי הספר שנבחרו, ועם שש מורות המלמדות בהם. כל ראיון נמשך כשעה וחצי בממוצע. באמצעות הראיונות זוהו תפיסותיהן של המורות והמנהלות לגבי המושג 'מורה אוטונומי' ולגבי התנהגויות הוראה של המורות. ראיונות מזדמנים עם המורות התקיימו לאחר התצפיות בכיתות, ונועדו להיטיב להבין את האירועים שנצפו בשיעורים.

### שיטת איסוף הנתונים ועיבודם

שלב I, העברת השאלונים, איסופם ועיבודם הסטטיסטי, נמשך מחצית השנה. על בסיס הניתוח הסטטיסטי והממצאים החל בשנה העוקבת שלב II - בחירת הקבוצה הנבדקת ואיסוף נתונים איכותניים. בשלב זה נערכו ראיונות העומק, התצפיות והראיונות המזדמנים עם המורות. שלב זה נמשך שנה שלמה.

הראיונות, נותחו וניתוח תוכן. בשלב הראשון אותרו הממדים המתארים את הנושאים המרכזיים העוסקים בתפיסת המושג 'אוטונומיה של מורה', ונותחו התצפיות על פי אפיונות שונות כדי לזהות דפוסי התנהגות ותגובה של מורות. בשלב השני הוגדרו הקריטריונים לכל ממד ומוינו יחידות הניתוח, שהובילו לניתוח הפרשני. בניתוח שולבו המידע הכמותי והאיכותני.

### היבטים אתיים

טרם המחקר הביעו המנהלות והמורות הסכמה מדעת להשתתף בו, לאחר שקיבלו מידע על מטרות המחקר, על מהלכו ועל תפקידן בו, ולאחר שהובטחה להן אנונימיות מלאה בעת הפרסום. תמלילי הראיונות והתצפיות, כמו גם הניתוח והפרשנות של הממצאים, הועברו לנחקרות כדי שיתנו את הסכמתן לניתוח וביעו את דעתן עליו. הערותיהן נוספו לניתוח כהערה מבהירה או מפרשת.

### הממצאים

הממצאים מוצגים בהתאמה על פי שני השלבים הראשונים של המחקר, כפי שתוארו לעיל.

#### שלב I: קשרים בין סגנונות קיום והתנהגויות הוראה

נבדקה ההשערה כי סגנון הקיום Being ימצא במתאם חיובי עם התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי יותר מסגנונות הקיום האחרים. במטרה לבדוק השערה זו חושבו המתאמים בין סגנונות קיום להתנהגויות הוראה והם מוצגים בלוח 2.

לוח 2

מטריצת מתאמים בין סגנונות קיום והתנהגויות הוראה (N=418)

סגנונות קיום			התנהגויות הוראה
Having	Doing	Being	
-.29**	.42**	.52**	יחסים בין-אישיים
-.30**	.42**	.45**	שותפות
-.28**	.15**	.15**	עצמאות
-.24**	.36**	.36**	חקירה
-.28**	.29**	.27**	הבחנה
-.34**	.40**	.40**	ציון כללי

\*\*p < .01

מן הלוח עולה כי בין סגנונות קיום Being ו-Doing והתנהגויות הוראה קיימים מתאמים חיוביים ומובהקים ( $p < .01$ ). בניגוד להשערה, לא נמצאו הבדלים מובהקים במתאמים בין סגנונות קיום Being ו-Doing והתנהגויות הוראה. בנוסף, בין סגנון קיום Having והתנהגויות הוראה נמצאו מתאמים מובהקים ( $p < .01$ ), אך שליליים, המלמדים כי התנהגויות הוראה של מורים בעלי סגנון קיום Having אינן מאפיינות מורה אוטונומי. על מנת לבדוק אילו סגנונות קיום עשויים לנבא התנהגויות הוראה המאפיינות מורה אוטונומי נערכו ניתוחי רגרסיה בצעדים, וסיכומם מוצג בלוח 3.

לוח 3

סיכום התרומה של המנבאים למשוואת הניבוי - רגרסיות לפי צעדים לניבוי התנהגויות הוראה  
על-פי סגנונות קיום (N=418)

משתנים מנבאים ( $R^2\Delta$ )						משתנה מנבא (סגנונות קיום)
הבחנה	חקירה	עצמאות	שותפות	יחסים בין אישיים	סביבה לימודית	
8.2%	13.2%	לא מנבא	20.4%	17.9%	15.8%	Being
10.7%	6.6%	8%	10.7%	10.2%	13.1%	Having
1%	4.7%	2.8%	5.4%	6.2%	6.2%	Doing
19.9%	24.5%	10.8%	36.5%	34.3%	35.1%	<b>Total R<sup>2</sup></b>

מעיון בלוח 3 עולה כי לסגנון קיום Being התרומה המשמעותית ביותר לשונות המוסברת בהתנהגויות ההוראה. לסגנון קיום Doing תרומה מועטה, יחסית, לשונות המוסברת. מורים בעלי סגנון קיום דומיננטי Being, ופחות מזה בעלי סגנון קיום דומיננטי Doing, עשויים לקדם התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי. סגנון הקיום Having נמצא מנבא מובהק אך, כאמור, שלילי לכל הגורמים המגדירים התנהגויות הוראה. כלומר, הוא משתנה המדכא התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי.

## שלב II: מורה אוטונומי - תפיסת המושג ותיאור התנהגויות הוראה

תפיסת המושג 'מורה אוטונומי'

בשלב זה הגדירו ארבע המנהלות ושש המורות שהשתתפו במחקר את המושג 'מורה אוטונומי' על פי תפיסתן, ונבחנו התנהגויות הוראה של המורות ביחס לסגנונות הקיום שלהן. ניתוח הראיונות העלה 75 היגדים המתייחסים לאוטונומיה של המורה. היגדים אלה מוינו לשלושה ממדים: אוטונומיה אישית של המורה, אוטונומיה של המורה במערך הבית ספרי, ואוטונומיה של המורה בכיתה. בכל אחד מן הממדים הללו זוהו קריטריונים, שכל אחד מהם הכיל מספר רכיבים. בלוח 4 מוצגת החלוקה לממדים ולקריטריונים, מספר הרכיבים בכל קריטריון ואחוזם מכלל הרכיבים.

לוח 4

תפיסת המושג: "מורה אוטונומי" (\*N=75)

מספר הרכיבים (אחוז מתוך כלל הרכיבים)	קריטריונים	ממדים
13 (17.5)	- אדם חופשי - אדם חושב - אדם פתוח לדעות והתנסויות	אוטונומיה אישית של המורה
21 (28)	- שותף בקבלת החלטות בית ספריות קצרות/ארוכות טווח - שותף בפיתוח התפיסה החינוכית של בית הספר - יוזם רעיונות חדשים	אוטונומיה של המורה במערך הבית ספרי
41 (54.5)	- מסייע ותומך בלומדים - מפתח מיומנויות קוגניטיביות - מפתח תהליכים מטא-קוגניטיביים - מבנה את תנאי הלמידה ומאפשר הזדמנויות למידה - מעודד ומפתח הנעה פנימית - קושר קשרים אישיים עם התלמידים	אוטונומיה של המורה בכיתה

N\* מתייחס למספר ההיגדים שציינו המרואיינים

מן הלוח עולה כי 82.5% מההיגדים התייחסו לאוטונומיה של המורה בבית הספר ובכיתה, ו-17.5% מסך ההיגדים התייחסו לאוטונומיה האישית שלו.

התנהגויות הוראה

התצפיות בכיתות והראיונות המודמנים עם המורות סייעו לאפיין ולתאר את התנהגויות ההוראה שלהן, ולקשר בינן לבין סגנונות קיום. התנהגויות ההוראה שנצפו חולקו לתשעה קריטריונים, שכל אחד מהם הכיל מספר רכיבים (פירוט ההתנהגויות ורכיביהן מוצג בנספח):

**פיתוח יחידת הוראה** - קריטריון זה מתייחס לשלוש פעולות עיקריות: תכנון היחידה, ביצועה והערכתה. פעולות אלה התקיימו בשלושה פרקי זמן: (1) טרום ההוראה - בפרק זמן זה התבצע תכנון מפורט ותכנון כללי, שהתבסס על השונות בין הלומדים ועל תהליכי הערכה ונתונים שנאספו מראש. אומנם התכנון התבצע עם צוות מקצועי ונשען על התוכניות הבית ספריות, אך ניתן היה להבחין כי התכנון קשור גם לעמדות החינוכיות של המורה ולתפיסת תפקידה; (2) תוך כדי הוראה - בשלב זה התבצעה הוראה על פי התכנון, ברם, נעשו שינויים שנבעו מגורמים חיצוניים בלתי צפויים, או בשל תגובות הלומדים במהלך הלמידה; (3) בתר-ההוראה - בשלב זה נעשתה חשיבה שלאחר מעשה, ובחינת התכנון לעומת הביצוע.

**תכנון זמן** - קריטריון זה כלל תכנון יומי ושבועי, מסגרת זמן קבועה לפתיחת יום הלימודים וסיומו ותכנון זמן לפעילות עם כיתה, עם קבוצה ועם יחידים, ושיתוף של הלומדים בתכנון הזמן. **סביבות למידה** - קריטריון זה התייחס לאתרי ההתרחשות של פעילויות ההוראה בחדר הכיתה ומחוצה לו (במבואה שליד הכיתה, בחדרים נוספים ובחצר), למיקום המורה ולמיקום

התלמידים, למגוון חומרי הלמידה המצויים בסביבת הלמידה, למאפייני פעילויות הלמידה ולהזדמנויות הלמידה שהסביבה מאפשרת במסגרות חברתיות שונות.

**מטלות לימודיות** - קריטריון זה כלל את מקור המטלות הניתנות לתלמידים (למשל, מטלות מתוך ספרי לימוד, חוברות למידה) ואת רמות החשיבה השונות הנדרשות בהן (למשל, זיהוי עובדות, הבנה, מציאת קשרים, פיתוח רעיונות מקוריים, הסקת מסקנות, שימוש במיומנויות, חשיבה יצירתית).

**תהליכי הערכה** - בקריטריון זה נצפו פעילויות הערכה של המורה: משוב מיידי של המורה לאישור או שלילת תשובה של תלמיד, הערכה מילולית בעל פה על תהליך העבודה של התלמידים כיחידים או בקבוצה, והערכה כתובה (מילולית ומספרית) של מטלות. לעתים ממדי ההערכה והקריטריונים היו ידועים לתלמידים מראש, ובמקרים מסוימים אף נבנו עם התלמידים, אך לעתים הקריטריונים להערכה היו סמויים מעיניהם. לפרקים המורה הוסיפה להערכתה גם הערכת עמיתים והערכה עצמית של הלומדים את תהליכי הלמידה שלהם, את איכות הביצוע ואת ההספק. נוסף לתהליכים של הערכת הישגים, התלמידים התבקשו במקרים מסוימים להעריך היבטים אחרים של המטלה כמו עבודת הצוות, עניין במטלה ומידת הקושי בביצועה.

**יחסים בין-אישיים של המורה עם התלמידים** - בקריטריון זה נכללו התנהגויות גלויות ומשתמעות של המורות. המורות גילו עניין אישי בלומדים, הן במסגרת מליאת הכיתה והן בשיחות אישיות; הן גילו מעורבות בחיים החברתיים של תלמידי הכיתה, השתמשו בחוש הומור ולעתים אף בכינויי חיבה. הן גילו פתיחות בשיחה על קשיים בינן לבין התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, ועודדו את הלומדים לקבל עזרה מחברים. מקצתן שיתפו את הלומדים במחשבות וברגשות אישיים. ניתן היה לזהות כי המורות סומכות על הלומדים ומקצתן אף יזמו פעילויות משותפות עמם במסגרות בלתי פורמליות.

**אסטרטגיות הוראה-למידה** - קריטריון זה מתייחס למגוון אסטרטגיות הוראה-למידה שנקטו המורות, וכללו: הוראה בדרך של שינון, חיקוי ותרגול, הוראה ישירה של אסטרטגיות, הוראה-למידה על פי קבוצות עניין, ותכנון המטלות על ידי התלמיד.

**פיתוח חשיבה** - בקריטריון זה זוהו פעולות של עירור ועידוד לחשיבה, שהמורות נקטו תוך כדי בחירת שאלות המכוונות את הלומד לחשוב צעד אחר צעד. המורות שאלו שאלות פתוחות, שאלות מערערות ומטילות ספק ושאלות המפעילות את הדמיון; הן עודדו את הלומדים לחשיבה רב-כיוונית ולניסוח שאלות ופיתחו בהם מיומנויות מיון, השוואה, הכללה והסקת מסקנות. בנוסף לאלה, ניתן היה לזהות מורות שהקנו לתלמידים מיומנויות שימוש בתומכי חשיבה (למשל, תרשימים, לוחות) ועודדו אותם להשתמש בהם, ואחרות שפיתחו חשיבה רפלקטיבית בקרב הלומדים.

**זימון חוויות הצלחה** - בקריטריון זה זוהתה המודעות של המורות להשפעתן של חוויות הצלחה בלמידה בקרב הלומדים. המורות התאימו חומרי למידה ומטלות למאפייני הלומדים, מסרו מידע מדויק לקראת המבחנים והבחנים, התאימו מבחנים לתלמידים שונים, נתנו מטלות חובה לצד מטלות רשות והרעיפו שבחים על תרומה לפעילויות חברתיות, כיתתיות ובית ספריות.

ההשערה בדבר קיום קשר בין סגנון קיום דומיננטי (Being, Having, Doing) והתנהגויות הוראה בכיתה אוששה, ונמצא כי מורים בעלי סגנונות הקיום Being ו־Doing מאפיינים מורים אוטונומיים, ואילו סגנון הקיום Having אינו מאפיין אותם. ברם, אף כי לא נמצאו במחקר

הכמותי הבדלים בין מורים בעלי סגנון קיום Being למורים בעלי סגנון קיום Doing, הרי שבבחינת התנהגויות ההוראה בגישה האיכותנית נמצא כי לצד קווי הדמיון ישנן התנהגויות הוראה אופייניות לכל אחד מסגנונות הקיום האלה. לדוגמה, **קביעת נושאי הלימוד** - בקרב מורות בעלות סגנון קיום Doing הנושאים נקבעו על ידי המורה, ואילו בקרב מורות בעלות סגנון קיום Being הלומדים יזמו את הנושאים, בידיעתה ובאישורה של המורה. **תכנון זמן** - בקרב המורות בעלות סגנון קיום Doing נקבע התכנון על ידי המורות, ואילו מורות בעלות סגנון קיום Being תכננו את הזמן עם הלומדים.

### שלב III, השלב הפרשני: דיון וסיכום

המחקר הנוכחי עסק בשלושה נושאים מרכזיים: סגנונות קיום, תפיסת המושג מורה אוטונומי, התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי והשילוב ביניהם.

א. סגנונות קיום בזיקה להתנהגויות הוראה

ההבדלים שנמצאו בהתנהגויות ההוראה בין מורים בעלי סגנון קיום Doing לבין מורים בעלי סגנון קיום Being מעידים כי המורות פעלו בשתי גישות מובחנות, שבאו לידי ביטוי באסטרטגיות שנקטו על-ידן: גישה הרואה בהוראה **התנהגות מסייעת ותומכת** בלומד אפינה את המורות בעלות סגנון קיום Being, וגישה הרואה בהוראה **התנהגות מעצבת ומבנה** את תהליך הלמידה של הלומד אפינה מורות בעלות סגנון קיום Doing (Cheon et al., 2020; Gavrilyuk et al., 2018). המורות המסייעות והתומכות בלומד תפסו את ההוראה שלהן כפעילות של הדרכה, תיווך והנחיה. הן חשו במהירות את המצבים הלימודיים בכיתה, גילו גמישות והתאימו את המטלות לצרכים שעלו בשיעור; ואילו המורות שנקטו בגישה מעצבת ומבנה כיוונו את הלומדים באמצעות הוראות מדויקות, והמשימות שנתנו לתלמידים נבנו בשלבים (Rand, 1993; Rand & Tannenbaum, 2000; Reichenberg & Rand, 2000).

ב. תפיסת המושג מורה אוטונומי

תפיסת האוטונומיה של המורה כאוטונומיה אישית וכאוטונומיה מקצועית (מידת המעורבות בתחום המערכתי הבית ספרי ומידת העצמאות בתכנון דרכי ההוראה בכיתה ובביצוען), כפי שנמצאה במחקר הנוכחי, מתוארת גם בספרות המחקר הבוחנת את האוטונומיה של המורה (Caldwell, 2016; Frostenson, 2015; Gavrilyuk et al., 2018). לתפיסת האוטונומיה במחקרים אלה שתי משמעויות: במשמעות הראשונה האוטונומיה נתפסת כשחרור מגורמים חיצוניים, וכעצמאות מחשבתית חופשייה מאופנות. המורה משוחרר מחוקים ומהגבלות חיצוניות, ויש לו חופש ליזום ולהחליט החלטות על סמך הערכים המנחים את חייו (Steen-Olsen & Eikseth, 2010). במשמעות השנייה נתפסת האוטונומיה כרציונליות, ומתבטאת ביכולתו של המורה להשתמש בשיקולים רציונליים לעיצוב התנהגותו. על פי גישה זו המורה האוטונומי הוא מורה רפלקטיבי, המגיב בגמישות למצבים משתנים, ותוכניותיו הפדגוגיות והחינוכיות נבנות מתוך הבנה של המציאות הבית ספרית (Caldwell, 2016; Frostenson, 2015; Steen-Olsen & Eikseth, 2010; Vangrieken et al., 2017). האוטונומיה האישית של המורה מתאימה בעיקר למשמעות הראשונה, ואילו האוטונומיה במערכת הבית ספרי מתאימה למשמעות השנייה. האוטונומיה במערכת הכיתתי משלבת את שתי המשמעויות גם יחד.



ג. התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי

התנהגויות ההוראה שזוהו במחקר הנוכחי עולות בקנה אחד עם המתואר בספרות המחקר (Ansari & Malik, 2013; Cheon et al., 2020; Gavrilyuk et al., 2018; Nakata, 2011) ותואמות את רוב המרכיבים המופיעים ב'מפת הממדים להערכה מעצבת של מורים ומורות' (ראמ"ה, 2019). הדמיון בין מפה זו, שנועדה לקדם שפה משותפת להוראה איכותית, ובין ממצאי המחקר הנוכחי מעיד על יציבותן לאורך זמן של התנהגויות הוראה בימי שגרה.

שלא כבימי שגרה, משבר מגפת הקורונה הפתיע את מערכת החינוך ויצר מציאות פיזית ופדגוגית חדשה. הריחוק הפיזי והיעדר היכולת לפגוש בתלמידים פנים אל פנים חייבו שינויים בהתנהגויות ההוראה ובפעילות החברתית, ומציאה מיידיית של מודל הוראה גמיש יותר (Aji et al., 2020; Al Lily et al., 2020; Bohnney, 2020; Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020) בה בעת צריך היה לספק לבתי הספר ולמורים את התמיכה המקצועית הדרושה, ולאפשר להם את החופש לפעול בהתאם לצרכים (Al Ghazali, 2020; Hubbard et al., 2020).

לשינויים אלה היו יתרונות, שכן מערכת החינוך נאלצה להטמיע תהליכים של הוראה מרחוק שבעבר לא היטיבה להטמיעם. אולם, לצד שביעות הרצון מן השינויים בהתנהגויות ההוראה של מורים קיימת ביקורת על ההוראה מרחוק, הטוענת כי היא אינה איכותית דיה (Hebebcı et al., 2020; Mascolo, 2020). האתגרים שהועלו עסקו במספר אספקטים: חברתי, פדגוגי, טכנולוגי ורגשי. האספקט החברתי מתבטא בהיעדר תחושת קהילה; האספקט הפדגוגי בא לידי ביטוי בקושי בהסתגלות לאופן ההוראה החדש, עומס מטלות, עומס נושאים ללמידה והיעדר מעקב אחר תלמידים; האספקט הטכנולוגי עוסק בתמיכה לתלמידים בהוראה מקוונת; והאספקט הרגשי מתייחס להיעדר תמיכה רגשית בתלמידים (Mascolo, 2020). יתרה מזאת, המגפה הפחיתה במידה רבה את שליטתו של המורה על התהליך וזמן הלמידה של התלמיד, והעצימה את הצורך בהקניית מיומנויות של ויסות עצמי, בשיפור המוטיבציה של התלמידים ובמעורבותם של ההורים בלמידה (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020; Hebebcı et al., 2020; Huber & Helm, 2020).

מגפת הקורונה העמידה במבחן את האוטונומיה של בתי הספר, ובכלל זה את האוטונומיה של המורים, בשני מישורים: במערך הבית ספרי, ובקשרים שבין בתי הספר לשלטון המרכזי (Aji et al., 2020). בבתי ספר אוטונומיים המעבר המהיר להוראה מרחוק התחולל ביתר קלות, על אף הקושי שבו, שכן בתי ספר אלה סמכו על הידע של המורים, ולפיכך אפשרו להם לפעול בגמישות הנדרשת להוראה במצב החדש שנוצר (Bohney, 2020; Gobby et al., 2018; Steen-Olsen & Eikseth, 2010; Vangrieken et al., 2017).

הקשר שבין בתי הספר לשלטון המרכזי היה תלוי מדינה. במדינות כמו ארה"ב, איטליה, הולנד, פינלנד ואירלנד, פעלו הרשויות המקומיות והאזוריות במקצועיות ואפשרו לשמור על רצף הלמידה (סיפקו הנחיות ברורות לבתי הספר, ונתנו אוטונומיה למנהלי בתי הספר להתמודד עם המשבר ולהתאימו להקשר של הקהילה הבית ספרית שלהם, למשאבים ולאמצעים הטכנולוגיים שעומדים לרשות התלמידים). על כן בתי הספר במדינות אלה תפקדו ביתר יעילות, ונתנו מענים מגוונים לקשיים שונים (וייסבלאי, 2020; Hubbard et al., 2020). במדינות אחרות (למשל סין ובריטניה) הייתה הלמידה מרחוק מרכזית יותר, ומעורבותם של צוותי ההוראה בתכנונה הייתה

פחותה (וייסבלאי, 2020). באוסטרליה אף התגלעו חיכוכים בין השלטון המרכזי לבתי הספר על מידת האוטונומיה הבית ספרית (Eacott et al., 2020).

על רקע ההתמודדות של מדינת ישראל עם מצבי חירום ביטחוניים, קיימים במערכת החינוך נהלים מוסדרים להפעלת מוסדות חינוך בשעת חירום, וקיימת תפיסה מגובשת וסדורה של השימוש בלמידה מרחוק. תפיסה זו מבוססת על ההנחה כי בשעת חירום מחויבות בתי הספר לתלמידים קיימת ביתר שאת, וכי יש חשיבות רבה לשמירת הקשר בין המורה לתלמידים, דווקא בזמנים שבהם לא ניתן להגיע לבית הספר. כך, חוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 2019) מנחה את בתי הספר לפעול ליצירת תקשורת מקוונת ולמידה במרחב הכיתתי, שבמסגרתה יש לקיים שיח עם התלמידים, לספק פעילויות הפגה, לתת מענה רגשי לתלמידים ומענה מיידי לחששות העולים כתוצאה מהמצב, לשמור על קשר עמם ולקיים מסגרת חברתית-חינוכית תומכת. נהלים אלה לא הופעלו עם תחילת המגפה. במקומם פורסמו מתווים חדשים, כמו תוכנית השר לפתיחת שנת הלימודים תשפ"א (משרד החינוך, 2020).

תקופות משבר, כמו מגפת הקורונה, מתאימות להערכה מחודשת של תפקידם של מנהלי בתי הספר והמורים, ולהגדלת האוטונומיה הבית ספרית, כדי לתת מענה לצרכים הפדגוגיים, החברתיים והרגשיים המורכבים של כל מסגרת חינוכית. מטרת ההיערכות החדשה היא לשפר את החינוך והפדגוגיה (Girelli et al., 2020; Kidson et al., 2020), להתגבר על הקשיים ולהבנות מחדש הזדמנויות הוראה, אם מערכת החינוך תאפשר זאת (Anderson, 2021); שכן, זו הזדמנות להתחדשות ולשינוי, ורצוי שהשינויים לטובה שהביאה הקורונה ייוותרו, כפי שמציעה כותרת ספרו של מילנר (Milner, 2020): "התחל היכן שאתה נמצא, אך אל תישאר שם"<sup>2</sup>.

כדי להטמיע בבית הספר התנהגויות הוראה רצויות במצבי שגרה כמו גם במצבי משבר אנו מציעות כלי עזר, שעשוי לסייע למנהלי בתי ספר ולצוותים חינוכיים להגדיר את התנהגויות ההוראה הקיימות ואת אלה הרצויות בבית ספרם, לדון בהן וליצור תעדוף בהתאם לתרבות המקומית הקיימת בבית ספרם. כלי זה יקרא להלן 'השלמ"א' (התנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים) (ראו נספח). הכלי מבוסס אומנם על התנהגויות ההוראה שאותרו במחקר אך הותאם גם לתקופות משבר, שכן בתקופות אלה יש צורך לבנות ולשפר פלטפורמות של למידה מקוונת בבתי ספר, להעשיר את משאבי הלמידה ולהימנע מהעקת התנהגויות הוראה המתקיימות בכיתה להוראה המקוונת (Zhou et al., 2020). כמו כן נדרש לשפר את אסטרטגיות התקשורת עם התלמידים, כדי שיבינו את הנלמד ויגלו עניין ומעורבות בלמידה שלהם (Mardiana & Afkar, 2020). שכן, בתקופת מגפת הקורונה איכות הלמידה מרחוק לא הייתה מספקת, בשל תקשורת ואיכות אינטראקציה לקויות (Orhan & Beyhan, 2020).

כדי לפתח כלי מסוג זה בחרנו בטכניקת MoSCoW (Must have, Should have, Could have, Won't have), המאפשרת תעדוף של היבטים, קטגוריות או אפיונים. השיטה, המשמשת בדרך כלל בניתוח עסקי או בניהול פרויקטים, הותאמה גם לחינוך. היא מסייעת לניהול ולהשגה של הבנה משותפת עם בעלי עניין בדבר החשיבות שהם מקנים לכל קריטריון או אפיון בתוכנית או בהתנהלות מוצעת (Botha et al., 2017). השיטה מבוססת על ארבע רמות תעדוף המוצגות להלן: M - חייב להיות - מייצגת קריטריון חיוני החייב להימצא בתכנון הסופי כדי שהתוכנית

Start where you are, but don't stay there 2

תצליח; S - צריך להיות - מייצגת קריטריון בעדיפות גבוהה, שאם יתאפשר יש לכלול בתכנון (חשוב אך לא חיוני); C - יכול להיות - מייצגת קריטריון שרצוי שיהיה, 'נחמד שיהיה' (nice to have), אך אינו הכרחי; W - לא יהיה - מייצגת קריטריון שבעלי העניין הסכימו שהיו רוצים בו, אך לא ניתן ליישמו בעת הזאת. ניתן יהיה לבחון מחדש בעתיד, או שאינו צפוי להתרחש כלל. התקפות של השלמ"א הוגדרה כמידה שבה הכלי בודק תעדוף של התנהגויות הוראה בהתאם לתרבות המקומית, ומהימנות הכלי הוגדרה כמידה שבה התנהגויות ההוראה הוגדרו ופורטו באופן מדויק כדי לאפשר בדיקה עקבית ויעילה (Reddy, 2007; Reddy & Andrade, 2010). המהימנות נבדקה באמצעות בדיקת אחוז ההסכמה על תעדוף התנהגויות ההוראה בין שתי שופטות עצמאיות (inter-rater reliability) (Moskal & Leydens, 2000). רמת ההסכמה הייתה 55.1%. ג'ונסון וסווינגבי (Jonsson & Svingby, 2007) ציינו כי רמת ההסכמה בין השופטים במקרים דומים אינה עולה על 55%-70%, וכי הפרש של ציון אחד בין השופטים יכול לשפר את המהימנות. אחוז ההסכמה שהתקבל, לאחר שנלקח בחשבון הבדל של ציון אחד ( $1 \pm$ ) בין השופטות, עמד על 97.1%.

התנהגויות ההוראה המצויות ב-MoSCoW, בכל רמת עדיפות, הן בדרך כלל רבות (ראו נספח), ודורשות הסכמה על סדר העדיפות של ביצוען על פי לוח זמנים. לפיכך, מנהל בית ספר יכול להשתמש בטכניקה המכונה 'תיבת זמן' (time box) כדי להקל על עצמו ועל צוותו. מדובר בכלי לניהול ולדין עם הצוות על תעדוף וקביעת לוח זמנים לכל רמת עדיפות בנפרד. ההחלטות המתקבלות בצוות באשר לתעדוף בכל רמה מחייבות את כולם (Hulshult & Krehbiel, 2019; Miranda, 2011). שימוש בטכניקת 'תיבת הזמן' מצריך שלוש פעולות: (1) קיבוץ התנהגויות הוראה בכל רמה של MoSCoW לקבוצות משנה פונקציונליות; (2) ארגון תת הקבוצות לפי סדר עדיפויות; (3) תכנון לוח זמנים סביר לביצוע כל אחת מתת הקבוצות בפרק זמן מוסכם (Miranda, 2011).

לעתים תלויה החשיבות המוקנית להתנהגויות ההוראה במציאות משתנה. מגפת הקורונה שינתה התנהגויות הוראה כאלה ואחרות ועמן גם את התעדוף (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020; Huber & Helm, 2020) (ראו נספח).

בלוח 5 מוצג הכלי ודוגמאות מהנספח. מנהלים ואנשי צוות יכולים לבחור מאפיינים של התנהגויות הוראה בבית ספרם, ולקבוע את סדר העדיפויות המתאים לבחינתן, לחיזוקן או להטמעתן. התעדוף בעת שגרה סומן ב-✓, ואילו בעת משבר או במצבים מאתגרים אחרים (למשל בתקופת מגפת הקורונה), תעדוף מקצת התנהגויות ההוראה הוחלף וסומן ב-X, שכן לא ניתן ליישמן כלשונן בתקופות כאלה.

לוח 5

השלמ"א - תעדוף על פי שיטת MoSCoW (V - רמת התעדוף בימי שגרה; X - שינוי בשל מצבי משבר או מצבים מאתגרים אחרים)

W Won't have	C Could have	S Should have	M Must have	פירוט התנהגויות ההוראה	התנהגויות הוראה*
X			✓	פעילות בחדר הכיתה	סביבות למידה
X	✓			ייזום פעילויות משותפות של המורה והלומדים במסגרות לא פורמליות	יחסים בין- אישיים מורה ותלמידים

\* הערה: הדוגמאות נלקחו מהנספח

הכלים המוצעים יכולים לסייע לתהליך שינוי מובנה, הלוקח בחשבון את החדש עם הישן ובוחן את התנהגויות ההוראה הרצויות בהתאמה לצרכים העולים בשטח.

### סיכום והצעות למחקרים עתידיים

המחקר הנוכחי עסק בתחומים הקשורים באוטונומיה של המורה, בקשר שבין האוטונומיה שלו לבין מאפיינים אישיותיים, ובזיהוי התנהגויות הוראה של מורה אוטונומי. הוצעו במחקר שני כלי עזר (השלמ"א ותיבת הזמן), עבור מנהל בית הספר וצוותו, להגדרת התנהגויות הוראה קיימות ורצויות בבית ספר, ותעדופן בימי שגרה ובתקופות משבר. התנהגויות ההוראה אותרו בבתי ספר יסודיים בלבד, ותעדופן הודגם באמצעות השלמ"א. לפיכך, מוצע לבחון את איכות התעדוף באמצעות השלמ"א במוסדות חינוכיים אחרים (גן, חטיבת ביניים, חטיבה עליונה). יתרה מזאת, ניתן לבחון באמצעות הכלי את ביטויי האוטונומיה של המורה ואת התנהגויות ההוראה שלו במצבים יוצאי דופן, ולהשוות בין בחירת התנהגויות הוראה בשגרה ובעתות משבר.

## מקורות

- אלטרץ, ח' (2002). **האוטונומיה של הלומד בבתי-ספר אוטונומיים בישראל: היבטים מוסדיים, כיתתיים ואישיים**. [עבודת דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן].
- בוגלר, ר', בן-דוד, ע', זוהר, ע', ניר, א' וענבר, ד' (2019). **אוטונומיה בית ספרית ולמידה - אבן דרך שלישית** [דוח מחקר]. לשכת המדען הראשי, משרד החינוך.
- וייסבלאי, א' (2020). **למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה**. הכנסת: מרכז המחקר והמידע. <https://tinyurl.com/2nf5j8u8>
- משרד החינוך (3 בינואר, 2019). **חוזר מנכ"ל: נוהלי שעת חירום במערכת החינוך**. <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=218>
- משרד החינוך, פורטל מוסדות חינוך (18 באוגוסט, 2020). **תוכנית השר לפתיחת שנת הלימודים תשפ"א**. <https://tinyurl.com/ydtz5m6f>
- ראמ"ה - רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך (2019). **תיאורים התנהגותיים למרכיבים במפת הממדים להערכה מעצבת של מורים ומורות** (טיוטה). ראמ"ה ומשרד החינוך. [https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Behavior\\_Description\\_Teacher\\_2019.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Behavior_Description_Teacher_2019.pdf)
- רייכנברג, ר' (תשנ"ו). **אינטראקציה מורה-מאמן-סטודנט במסגרת ההתנסות המעשית בהוראה וזיקתה לסגנונות קיום, עמדות בחינוך והוראה רפלקטיבית**. [עבודת דוקטורט, אוניברסיטת בר-אילן].
- רנד, י' (2009). סגנונות קיום (Modes of Existence) הנטייה "להיות" (to be), הנטייה "שיהיה לי" (to have) והנטייה לעשות (to do). בתוך י' רנד וד' שקולניק (עורכים), **סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים ויישומיים** (עמ' 41-94). מכון מופת.
- שפט, ש', בן-שלמה, א' וקליין, י' (2018). **אוטונומיה ובחירה במערכת חינוך פתוחה: סדרת מדיניות חינוך**. נייר מדיניות 34. פורום קהלת למדיניות.
- שקולניק, ד' ורנד, י' (2009). סגנונות הקיום: שלושה נרטיבים מדגימים. בתוך י' רנד וד' שקולניק (עורכים), **סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים ויישומיים** (עמ' 159-181). מכון מופת.
- Aji, W. K., Ardin, H., & Arifin, M. A. (2020). Blended learning during pandemic corona virus: Teachers' and students' perceptions. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 8(2), 632-646. Doi: 10.24256/ideas.v8i2.1696
- Al Ghazali, F. (2020). Challenges and opportunities of fostering learner autonomy and self-access learning during the COVID-19 pandemic. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 11(3), 114-127. <https://doi.org/10.37237/110302>
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in society*, 63, 101317. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Bell, L., & Dorman, J. (2012). Using a new learning environment questionnaire for reflection in teacher action research. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 259-290. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9268-1>

- Anderson, K. P. (2021). *Start where you are, but don't stay there: Understanding diversity, opportunity gaps, and teaching in today's classrooms* (review). Teachers College Record, ID Number: 23575. <https://www.tcrecord.org/books/Content.asp?ContentId=23575>
- Ansari, U., & Malik, S. K. (2013). Image of an effective teacher in 21st century classroom. *Journal of Educational and Instructional studies in the world*, 3(4), 61-68.
- Bohney, B. L. (2020). Failure, flexibility, and (self-) forgiveness: Authentic modeling through distance instruction. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 9(1), 7. <https://scholarworks.wmich.edu/wte/vol9/iss1/7>
- Botha, A., Herselman, M., Musgrave, S., & Jaeschke, G. (2017). *Dimensional evaluation of a rural mobile learning teacher professional development curriculum. Towards effective Teaching and Meaningful Learning in Mathematics, Science and Technology Education*. Paper presented at the 8th Conference on Mathematics, Science and Technology Education. Mopani Camp in Kruger National Park, Limpopo, South Africa. <http://hdl.handle.net/10500/23420>
- Bowen, P., Rose, R., & Pilkington, A. (2017). Mixed methods-theory and practice. Sequential, explanatory approach. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 5(2), 10-27. <https://tinyurl.com/5duxxde3>
- Caldwell, B. J. (2016). *The Autonomy Premium*. ACER Press.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Cohen, E. H., Sagee, R., & Reichenberg, R. (2005). Being, having and doing modes of existence: Confirmation and reduction of a new scale based on a study among Israeli female teachers, student-teachers and counselors. *Bulletin of sociological methodology*, 87, 38-60. <http://www.jstor.org/stable/23893875>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>

- Eacott, S., MacDonald, K., Keddie, A., Wilkinson, J., Niesche, R., Gobby, B., & Fernandez, I. (2020). COVID-19 and inequities in Australian education-insights on federalism, autonomy, and access. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 6-14.
- Forbes, D. L. (2011). Toward a unified model of human motivation. *Review of general psychology*, 15(2), 85-98. DOI: 10.1037/a0023483
- Fraser, B. J. (1990). *Individualised classroom environment questionnaire: handbook [and test master set]*. Australian Council for Educational Research, ACER.
- Fraser, B. J., & Goh, S. C. (2003). Classroom learning environments. In *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 463-475). Springer, Dordrecht.
- Fromm, E. (1976). *To Have or to Be?* Harper and Row, Publishers.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Education Policy*, 2015(2). 28-64. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>
- Gavrilyuk, O. A., Tareva, E. G., & Lakhno, A. V. (2018). Teachers' professional autonomy as mainspring of creativity and innovation in foreign language teaching. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 13(1), 1-17. <https://tinyurl.com/3bf5rvmu>
- Girelli, C., Bevilacqua, A., & Acquaro, D. (2020). COVID-19: What have we learned from Italy's education system lockdown? *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 51-58. <http://hdl.handle.net/11343/294132>
- Gobby, B., Keddie, A., & Blackmore, J. (2018). Professionalism and competing responsibilities: Moderating competitive performativity in school autonomy reform. *Journal of educational administration and history*, 50(3), 159-173.
- Goodwin, A. L., Low, E. L., & Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators in Singapore: How high-performing systems shape teaching quality*. John Wiley & Sons.
- Hebecci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Hubbard, L., Mackey, H., & Supovitz, J. A. (2020). District response to the COVID-19 Pandemic. *CPRE Policy Briefs*. Penn Libraries, University of Pennsylvania. [https://repository.upenn.edu/cpre\\_policybriefs/88](https://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/88)
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237-270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Hulshult, A. R., & Krehbiel, T. C. (2019). Using eight agile practices in an online course to improve student learning and team project quality. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 19(3). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v19i3.2116>

- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field methods*, 18(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Khanapurkar, R., Bhorkar, S., Dandare, K., & Kathole, P. (2020). Strengthening the online education ecosystem in India. *Occasional Papers*. <https://tinyurl.com/aspnas2>
- Kidson, P., Lipscombe, K., & Tindall-Ford, S. (2020). Co-designing educational policy: Professional voice and policy making post-COVID. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 15-22. <https://ro.uow.edu.au/asshpapers/346>
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2014). The having, doing and being of moral personality. *The philosophy and psychology of character and happiness*, 133-159. DOI 10.1007/978-3-319-01369-5\_13
- Latour, B. (2013). Biography of an inquiry: On a book about modes of existence. *Social Studies of Science*, 43(2), 287-301. <https://doi.org/10.1177/0306312712470751>
- Mardiana, W., & Afkar, T. (2020). EYL Teachers communication strategies in synchronous and asynchronous online teaching and learning. *Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 194-210. <https://doi.org/10.19109/ejpp.v7i2.6628>
- Mascolo, M. (2020). Transforming higher education: Responding to the coronavirus and other looming crises. *Pedagogy and the Human Sciences*, 7(1). <https://scholarworks.merrimack.edu/phs/vol7/iss1/2>
- Milner, H. R. (2020). *Start where you are, but don't stay there: Understanding diversity, opportunity gaps, and teaching in today's classrooms*. Harvard Education Press,
- Miranda, E. (2011). Time boxing planning: Buffered moscow rules. *ACM SIGSOFT Software Engineering Notes*, 36(6), 1-5. <https://doi.org/10.1145/2047414.2047428>
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81. <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 900-910. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.001>
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2015). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Panagiotopoulos, G., Panagiotis, K., & Karanikola, Z. (2019). Professional development and empowerment of primary school teachers. *European Journal of Training and Development*, 6(4), 9-19. <https://tinyurl.com/2p922d8j>
- Qi, A. (2012). On the theoretical framework of autonomous learning. *International Journal of Education and Management Engineering*, 11, 35-40. <https://doi.org/10.5815/ijeme.2012.11.07>



- Orhan, G., & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during COVID-19 Pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(1), 8-44. [https://sserr.ro/wp-content/uploads/2020/07/SSERR\\_2020\\_7\\_1\\_8\\_44.pdf](https://sserr.ro/wp-content/uploads/2020/07/SSERR_2020_7_1_8_44.pdf)
- Ramos, C. C. R. (2017, 26-27 January). *To have or to be? Examining Erich Fromm's inquiry of the person in the global age*. CEBU International Conference on Studies in Arts, Social Sciences and Humanities (SASSH-17) (pp. 39-43). Cebu, Philippines. <http://doi.org/10.17758/URUAE.UH0117405>
- Rand, Y. (1993). *Mode of existence (MoE): To be, to have, to do – cognitive and motivational aspects*. [Paper presentation]. The International Association for Cognitive Education. Nof-Ginosar, Israel.
- Rand, Y. & Tannenbaum, A. J. (2000). To be, to have, to do: An integration and expansion of existing concepts. In A. Kozulin & Y. Rand (Eds.), *Experience of mediated learning* (pp. 83-113). Pergamon.
- Reddy, M. Y. (2007). Rubrics and the enhancement of student learning. *Educate*~, 7(1), 3-17.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Reichenberg, R. & Rand, Y. (2000). Reflective teaching and its relation to Modes of Existence in practical teaching experience. In A. Kozlin & Y. Rand (Eds.), *Experience of mediated learning* (pp. 114-133). Pergamon.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). *Making thinking visible*. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61. <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/makingthinkingvisibleEL.pdf>
- Salokangas, M., Wermke, W., & Harvey, G. (2019). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal*, 19(4), 329-350. <https://doi.org/10.1177%2F1474904119868378>
- Sawyer, K. (2015). A call to action: The challenges of creative teaching and learning. *Teachers College Record*, 117(10), 1-34. <https://tinyurl.com/y7zqflk>
- Sehrawat, J. (2014). Teacher autonomy: Key to teaching success. *Bhartiyam International Journal of Education & Research: quarterly peer reviewed International Journal of Research & Education*, 4(1). <http://www.gangainstituteofeducation.com/NewDocs/1.pdf>
- Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. G. (2010). The power of time: Teachers' working day –Negotiating autonomy and control. *European Educational Research Journal*, 9(2), 284-295. <https://doi.org/10.2304%2Feerj.2010.9.2.284>
- Sullivan, F. R. (2021). Critical pedagogy and teacher professional development for online and blended learning: The equity imperative in the shift to digital. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 21-24. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09864-4>

- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science, 20*(3), 214-236. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1146080>
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education, 67*, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- West, C. P. (2012). *A mixed methods sequential explanatory study of the impact of chronic pain on family resilience* [Doctoral dissertation, James Cook University].
- Woodman, K. (2016). Re-placing flexibility: Flexibility in learning spaces and learning. In K. Fisher (Ed.), *The Translational design of schools: An evidence-based approach to aligning pedagogy and learning environments. Advances in learning environments research* (pp. 51-79). Springer.
- Woolner, P., McCarter, S., Wall, K., & Higgins, S. (2012). Changed learning through changed space: When can a participatory approach to the learning environment challenge preconceptions and alter practice? *Improving schools, 15*(1), 45-60. <https://doi.org/10.1177%2F1365480211434796>
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M., & Li, F. (2020). 'School's out, but class' on', The largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evid Chin Edu, 4*(2), 501-519. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3555520>

נספח

התנהגויות הוראה המאפיינות מורים אוטונומיים - תעדוף על פי שיטת MoSCoW (בחירה בעתות שגרה סומנה ב-✓, בחירה בתקופת מגפת קורונה סומנה ב-X)

W Won't have	C Could have (nice to have)	S Should have	M Must have	פירוט התנהגויות ההוראה	התנהגויות הוראה
			X✓	טרום הוראה תכנון (כללי או מפורט)	פיתוח יחידת הוראה
			X✓	הגדרת מטרת מראש	
			X✓	תכנון המתבסס על השונות בין הלומדים	
			X✓	תכנון המתבסס על תהליכי הערכה ונתונים שנאספו מראש	
X	✓			תכנון המתבצע עם צוות מקצועי	
			X✓	תכנון הנשען על התכנון הבית ספרי	
			X✓	התכנון קשור לעמדות חינוכיות ולתפיסת תפקיד המורה	
				<b>תוך כדי הוראה</b>	
			X✓	הוראה על פי התכנון	
		✓	X	שינוי בגלל תגובות הלומדים במהלך הלמידה	
		✓	X	חשיבה לאחר ביצוע ובחינת התכנון לעומת הביצוע	
			X✓	תכנון יומי	
		X✓		תכנון שבועי	
X		✓		מסגרת זמן קבועה לפתיחת יום הלימודים וסיומו	
			X✓	תכנון זמן לפעילות עם כיתה	
		✓	X	תכנון זמן לפעילות עם קבוצה	
		✓	X	תכנון זמן לפעילות עם יחיד	

W Won't have	C Could have (nice to have)	S Should have	M Must have	פירוט התנהגויות ההוראה	התנהגויות הוראה
X			✓	פעילות בחדר הכיתה	סביבות למידה
X	✓			פעילות במבואה	
X	✓			פעילות בחדרים נוספים	
X	✓		X*	פעילות לימודית בחצר	
X	✓			מיקום המורה	
X	✓			מיקום הלומדים	
		X	✓	מגוון חומרי הוראה-למידה בסביבת הלמידה	
		X	✓	מגוון פעילויות למידה	
X	✓			הזדמנויות למידה במסגרות חברתיות שונות	
		X✓		עבודות חקר/PBL	מטלות לימודיות
		✓	X	מטלות יצירה, מטלות הדורשות יצירתיות	
	✓		X	מטלות מתוך ספרי/חוברות הלמידה	
		X	✓	מטלות המבוססות על שימוש במיומנויות של איתור מקורות מידע וסיכום ממספר מקורות	
			X✓	משימות המתייחסות לתכנים (זיהוי עובדות)	
			X✓	משימות ברמת חשיבה גבוהה (הבנה, מציאת קשרים, הסקת מסקנות, פיתוח רעיונות מקוריים)	
			X✓	משוב מידי של מורה לאישור/שלילת תשובת תלמיד	תהליכי הערכה
		X	✓	משוב מידי על התהליך	
		X✓		הערכה מילולית אודות ביצועים של תלמידים	
		✓	X	הערכה כמותית-מספרית אודות התוצאות	

סגנונות קיום והתנהגויות הוראה של מורים אוטונומיים בשגרה ובעתות משבר

W Won't have	C Could have (nice to have)	S Should have	M Must have	פירוט התנהגויות ההוראה	התנהגויות הוראה
		X✓		הלומדים יודעים מראש את הקריטריונים להערכה	
	X✓			הערכת עמיתים על תהליך הלמידה, איכות הביצוע וההספק	
	X✓			הערכה עצמית של תהליך הלמידה, איכות הביצוע וההספק	
	X✓			הערכה של עבודת הצוות	
	X	✓		הקריטריונים נבנים עם הלומדים	
	✓	X		שיתוף הלומדים במחשבות וברגשות אישיים של המורה	<b>יחסים בין-אישיים מורה ותלמידים</b>
			X✓	גילוי עניין אישי של המורה בלומדים (בכיתה ו/או בשיחות אישיות)	
X			✓	גילוי מעורבות של המורה בחיים החברתיים של הכיתה	
	✓	X		שימוש בחוש הומור	
	✓	X		שימוש בשמות חיבה	
		✓	X	עידוד לקבלת עזרה מחברים	
		✓	X	פתיחות בשיחות על קשיים בין התלמידים לבין המורה	
		✓	X	פתיחות לשיח על קשיים בין התלמידים לבין עצמם	
			X✓	יצירת אמון של המורה בלומדים	
X	✓			ייזום פעילויות משותפות של המורה והלומדים במסגרות לא פורמליות	

W Won't have	C Could have (nice to have)	S Should have	M Must have	פירוט התנהגויות ההוראה	התנהגויות ההוראה
		✓	X	הוראה בדרך של שינון, חיקוי ותרגול	אסטרטגיות ההוראה
			X✓	הוראה ישירה של אסטרטגיות	
	X	✓		הוראה-למידה על-פי קבוצות עניין	
	X✓			תכנון המטלות על ידי התלמיד	
			X✓	עירור ועידוד לחשיבה רב כיוונית	
			X✓	עידוד לחשיבה שיטתית	
			X✓	שאלת שאלות פתוחות	
		✓	X	שאלת שאלות מערערות ומטילות ספק	
			X✓	שאלת שאלות שנועדו להפעלת הדמיון	
	X✓			שאלות חקר המנוסחות על-ידי הלומד	
			X✓	פיתוח מיומנויות מיון, השוואה, הכללה והסקת מסקנות	
			X✓	הוראת אסטרטגיות ושימוש בכלים תומכי חשיבה (תרשימים, לוחות)	
			X✓	פיתוח חשיבה רפלקטיבית	
			X✓	מטלות חובה ומטלות רשות	
		X	✓	התאמת חומרי ההוראה-למידה ומטלות למאפייני הלומדים	זימון חוויות הצלחה
			X✓	מתן הוראות מדויקות לקראת מבחנים	
		X✓		התאמת מבחנים שונים לתלמידים שונים	
		✓		משוב חיובי על פעילויות חברתיות, כיתתיות ובית ספריות	

\* עקרונית לא יכולה להתקיים למידה בחצר, אך מעשית המדיניות עם החזרה לבתי הספר היא ללמד דווקא בחצר. בתקופת סגר לא תיתכן למידה בחצר.

---

# קשיים של סטודנטים בתקופת הכשרתם להוראת המקרא

שירלי נתן-יולזרי, לאה יעקבזון

## תקציר

מחקרים רבים בתחום הוראת המקרא בחנו תיאוריות פדגוגיות, תוכניות לימודים ומתודות, המתאימות להוראה בבתי הספר ובמוסדות להכשרת מורים. מחקר חלוץ זה מתמקד בתחום ייחודי, שלא נחקר עד כה - מיפוי קשיים של סטודנטים המתכשרים להוראת המקרא. המחקר כלל סטודנטים ממכללות שונות, הלומדים בשלבי הכשרה שונים (בשנתונים ב-ד, ובסטאז'). המחקר התמקד בשלושה תחומים שבהם מתעוררים קשיים, וכלל ארבעה כלי מחקר: (1) אתגרים וקשיים כלליים במחלקה למקרא ובמכללה; (2) קשיים הנובעים מדרישה או אתגר אקדמי; (3) קשיים בלימוד התנ"ך, הנגזרים מעולם הערכים והאמונות של התלמידים; (4) קשיים כלליים בלימודים, שהרקע שלהם חברתי, אישי-רגשי או טכני.

בניגוד להשערות המחקר, שעלו מתוך דיווחים אקראיים של מרצים במהלך השנים, הממצאים הראו שהקשיים של הסטודנטים בכל אחד מהתחומים הנבדקים היו מועטים עד בינוניים, ולא זוהה קושי מובהק בכול תחום שהוא. לבד מחשיבות הממצאים, שעשויים לתרום לביסוס ולהעמקת תוכניות הלימודים הקיימות במסלולי הכשרת המורים, כוחו של המחקר הנוכחי יפה בהיותו בסיס למחקרי המשך בנושא מסלולי הכשרה של סטודנטים להוראת מקרא, והסטודנטים הלומדים בתוכניות אלו.

מילות מפתח: **מקרא, קשיים, סטודנטים, הכשרה, הוראת מקרא**

## מבוא

מחקר זה עוסק בהכשרתם של סטודנטים להוראת מקרא, ומתמקד בקשיים כלליים וממוקדים שחווים הסטודנטים. קשייהם של סטודנטים הלומדים לתואר ראשון בהוראת המקרא לא זכו עד כה לתשומת לב מספקת במחקר. אומנם קיימים מחקרים רבים העוסקים בחיפוש הדרך, ובשאלות כגון: מהם התכנים הלימודיים ההולמים בלימודי המקרא, ומהן המתודות המתאימות להוראת המקרא, אולם מחקרים אלו לא בחנו את קשיי הסטודנטים למקרא אלא התמקדו בקשייהם של מורי מקרא ותלמידיהם. מטרת מחקר זה היא, אפוא, למפות את הקשיים של סטודנטים המתכשרים להוראת המקרא, ולספק תובנות ראשוניות עליהם.

לפני מיפוי הגורמים לקשיים אלו, יש להזכיר בקצרה את ההקשר שבו מתקיימת הכשרת הסטודנטים, והוא יחסה של החברה הישראלית לדיסציפלינה ולהוראת המקרא במוסדות להשכלה גבוהה ובמערכת החינוך. החברה הישראלית היהודית מורכבת מקבוצות שונות. מורכבות חברתית זו מתבטאת ביחס המשתנה לתנ"ך ולהוראתו, ובקיומן של שתי תוכניות לימודים מקבילות בבתי הספר בישראל: האחת מיועדת לחינוך הממלכתי דתי (חמ"ד), והאחרת לחינוך הממלכתי. על אף שתוכניות לימודים משתנות ומעודכנות לפרקים, ניכר הבדל מהותי בין השתיים. בתוכנית הלימודים הממלכתית נלמד המקרא דווקא מההיבט הספרותי, התרבותי-היסטורי וראוי לומר - הזהותי. לעומת זאת, יסודות עיקריים בתוכנית הלימודים של החמ"ד, כפי שמצוינים בחזון התוכנית, הם "לשמוע את דבר ה', להיות מחויבים לערכי התורה, למצוותיה ולהנהגותיה [...] לדעת ולאהוב ללמוד תורה" (משרד החינוך, תשע"ט). אם כן, במערכת החינוך מצויות שתי גישות שונות למקרא: המסורתית, והאחרת - התרבותית.

הלימוד האקדמי של המקרא ייחודי. שכן, מחד גיסא מדובר בתחום אקדמי המאפשר למידה של הטקסט כביטוי תרבותי-חברתי, תוך תרגול של מיומנויות אנליטיות, ומאידך גיסא מדובר בטקסט הנחשב קדוש ובעל סמכות אלוהית. מצב זה מעלה תהיות הקשורות למתחים בין התחום הלימודי-אקדמי לבין היחס למקרא על פי ההשקפה המסורתית, ולמידת השפעתם על תהליך הכשרת סטודנטים להוראת מקרא.

## רקע תיאורטי

בספרות המחקר מצויים מחקרים שונים הנקשרים לקשייהם של סטודנטים הלומדים לתארים אקדמיים, ושל סטודנטים במסגרות אקדמיות להכשרת מורים. יש מחקרים העוסקים בקשיי קבוצות שונות בחברה הישראלית, לדוגמה: במגזר הערבי (אבו־גאנם, 2016; כהן-עזריה, 2021; סואן ואחרים, 2007). מחקרים אחרים עוסקים בקשיי עולים חדשים (ארקין, 1999) או באוכלוסיות מיוחדות (אלמג ואחרים, 2006). קרובים יותר למחקר הנוכחי הם המחקרים (בארץ ובעולם) העוסקים בקשיים לימודיים כלליים של סטודנטים (שגיא ואחרים, 2012; Duran & Er, 2019; Meens & Bakx, 2019), ובתוכניות אקדמיות להכשרת מורים בדיסציפלינות שונות (ארנון, 2002; 2017; Gungor & Ozkan), או בלימודי הפרקטיקום של תוכניות אלו (זך ושטרומר, 2018; לנגבוים, 2015; 2015; Ramazan, 2017; Moussaid & Zerhouni). מבין המחקרים, שכדוגמתם נסקרו לעיל, אין בנמצא מחקרים הדנים בקשיים שחווים סטודנטים בתוכניות הכשרה להוראת מקרא.



עם זאת, עבודות רבות עוסקות בהיבטים פדגוגיים, גישות ותפיסות בלימוד התנ"ך, ובהוראתו באקדמיה ובבתי הספר. עבודות אלו עונות בעקיפין על בעיות שונות שמתעוררות בהוראת המקרא ובהכשרת מורים למקרא. העיקריות שבהן עוסקות בגישה המסורתית, הגישה הביקורתית-מדעית והגישה ההומניסטית (אדר, 1969, 1983; יניב, 2006, 2013; סימון, 1991; פרג'ון-קדוש, 2005; שפירא, 2009). נושאים שהעסיקו חוקרים הם: המתח שבין הגישה המסורתית והגישה הביקורתית; פיתוח חשיבה ביקורתית ודיון בבעיות מוסריות; היעדר משנה סדורה להוראת מקרא, והשפעת תפיסותיו האישיים של המורה על הוראת המקרא; קשיים

טכניים הקשורים בעברית המקראית ובריחוק התרבותי בין תקופת המקרא לימינו. מחקרים מועטים מתייחסים להקשר של לימודי הכשרה להוראת מקרא, ועוסקים בשאלה 'כיצד יש ללמד תנ"ך' מתוך מחשבה ששיטת ההוראה עשויה לתת מענה לקשיים לימודיים של סטודנטים. דינור (2016א) הציעה שיטת הוראה רב-תחומית, שבעזרתה יכולים סטודנטים להתגבר על הפער בין עולם התלמיד לבין הטקסט המקראי. דור ודה-מלאך (תשס"ט) מציעות מתווה דרך להכשרת מורים מאתגרת, שבמרכזה דיון בהשקפות עולם במקרא, ושיש בה מקום לביקורת מאוזנת על ערכי העבר באמצעות דיון ערכי וריבוי דעות. חוקרים אחדים עסקו בסוגיית טיפוח הקשר הרגשי לתנ"ך וביחס האמוציונלי שעשוי לסייע בהוראת התנ"ך (אמית, 1986; זקוביץ, תשס"ד). קשת (2013) מציג שיטה קונסטרוקטיבית להוראת תנ"ך באקדמיה, הבאה לתת מענה לעומס הנוצר אצל סטודנטים בסופו של סמסטר בעקבות דחיית קריאת הביבליוגרפיה לסוף הקורס. אף על פי שהתכנים הנלמדים היו קשורים בתנ"ך, למעשה הקשיים של הסטודנטים והפתרון שהוצע להם אינם ייחודיים להוראת מקרא.

גם מחקרים העוסקים בקשיי מורים ותלמידים הם מעטים, ומתמקדים בנושאים דומים. למשל, גילמור (Gilmour, 2016) התייחסה לפערים בתפיסות עולם המעוררים קושי אצל לומדים. הולץ (Holtz, 2003) עסק במחקרו בקשיים פדגוגיים של מורים בהוראת טקסטים מקראיים בשל הריחוק בזמן, וריחוק תרבותי ופילוסופי (השוו רוזנטל, 2018). הולץ הציג גישות שונות להתמודדות עם קשיים אלו תוך התמקדות בקשיים הנובעים מהמרחק הפילוסופי, והציע להתמקד בלמידת עומק של פירוש הטקסט ומשמעותו המקורית, כך שיהיה מובן בעולמנו. לדעתו, הפער הלשוני והתרבותי הקיים לעתים בין כוונת הטקסט לכוונת הפרשן היא הזדמנות לפתח את הלמידה של הטקסט סביב פער הזמן. שקדי וניסן (2009) הראו שהאידיאולוגיות האישיים המוצהרות של המורים השפיעו על התפיסות הפדגוגיות שלהם, עד כדי קביעת דרכי ההוראה. צוקרמן והולצמן (2012) הצביעו על הקושי בהבנת העברית המקראית בלימודי המקרא. לשיטתם, יש ללמד את התנ"ך באותם כלים המשמשים בהוראת שפה זרה. בחקר מקרא, שעניינו התמודדות מורה עם המתח שבין הפרשנות המסורתית לביקורת המקרא, נמצא שללימוד התנ"ך על פי הגישה המסורתית יש השלכות חמורות, ובעיקר היעדר טיפוח חשיבה ביקורתית בקרב התלמידים, הנשארים פסיביים מבחינה קוגניטיבית (יניב, 2012; 2013).

יש הסוברים שמקצת הקשיים בלימוד המקרא והוראתו בבתי הספר נובעים מהפיחות שחל במעמדו של התנ"ך בחברה הישראלית ובבתי הספר (דובר, 2011; ולמר, 2010; שנהר, 1994; שפירא, 2005; 2003; Idalovichi). זקוביץ (2004) טוען, שבניגוד לדורות הקודמים, שסיררו בארץ לאורכה ולרוחבה, לימוד התנ"ך בהווה נעשה בכיתות, במנותק מנופיה של ארץ התנ"ך. מצב זה

תרם להידרדרות מעמדו של התנ"ך במערכת החינוך (שם). כמו כן, דמות המורה חשובה בעיניו לבלימת מגמת הכרסום במעמד התנ"ך (השוו יניב, 2012). לעומת זאת, אמית (2004; 2018) טוענת שכבר בראשית המאה העשרים לא 'אהבו' תנ"ך, ושאין למדוד את מעמד התנ"ך במידת האהבה. לשיטתה, יש להתמקד בלימוד וידיעה מעמיקים של הטקסטים המקראיים. לפי שקדי (2000) רק הצבת עולמו של התלמיד וזהותו היהודית במרכז תקרב אותו אל התנ"ך. אף כי המחקרים בסקירתנו מתייחסים לקשיים של מורים, תלמידים וסטודנטים, אין בנמצא מחקר הממפה קשיים שחווים סטודנטים להוראת מקרא בשלבי ההכשרה. כמו כן, אין כל מחקר שמבחין בין הסיבות השונות לקשיים של סטודנטים להוראת מקרא. מכאן נובע הצורך במחקר חדש, הממפה את קשיי הסטודנטים על פי תחומים שונים. המחקר הנוכחי מתייחס לקשיים המתעוררים מן הדרישות האקדמיות, קשיים הנגזרים מעולם הערכים והאמונות שהסטודנטים מביאים איתם, וקשיים שרקעם הוא סוציאלי-אישי.

### רקע למחקר

תוכנית הלימודים לתואר B. Ed, לבית הספר היסודי והעל יסודי (ז'-י') על פי מתווה אריאב (המועצה להשכלה גבוהה, 2006), כללה מספר רכיבים: לימודים דיסציפלינריים בשתי התמחויות, לימודי הכשרה להוראה (קורסי חינוך, פדגוגיה כללית, דידיקטיקה והתנסות בהוראת המקצוע), ולימודי יסוד והעשרה (תקשוב, אנגלית, לימודי יסוד, לימודי מורשת ושואה, ואוריינות מחקר).

בהכשרה להוראת מקרא, בקורסים הדיסציפלינריים, סטודנטים דנים בטקסטים הנתפסים על ידי מקצתם כמקודשים. הם נדרשים ללמוד את יסודות המחקר הביקורתי של המקרא מחד גיסא ואת הפרשנות המסורתית מאידך גיסא, ולהשתמש ביסודות אלו בכתיבת עבודות אקדמיות, על פי כללי הכתיבה האקדמיים. בנוסף לכתיבת עבודות נדרשים הסטודנטים לעבור בהצלחה מבחנים מסכמים. בחוג לומדים הסטודנטים קורסים דיסציפלינריים, שתפקידם להקנות מימונויות אקדמיות וידע דיסציפלינרי, שאינו מכוון דווקא להוראה. במהלך הלמידה בקורסים אלו מזמנים הטקסטים קונפליקטים, שרקעם השקפות עולם שונות וגישות שונות אל המקרא. נוסף על הקורסים בחוג לומדים הסטודנטים גם קורסים המתמקדים בהוראת הדיסציפלינה, ומתנסים בבתי הספר בהוראת המקרא. במסגרת ההתנסות המודרכת בהוראת מקרא נדרשים הסטודנטים להשתמש בידע ובמימונויות שרכשו בקורסים הדיסציפלינריים ובקורסים הדידיקטיים, על מנת לתכנן שיעורים ולהורות אותם בכיתות ההתנסות.

### שאלות המחקר

1. באיזו מידה חווים הסטודנטים להוראה קשיים במהלך לימודי ההכשרה בהתמחות מקרא?
2. מהם הקשיים שחווים הסטודנטים להוראת המקרא?
3. באיזו מידה קיימים הבדלים בעוצמת חווית הקשיים בקרב הסטודנטים להוראת המקרא, בזיקה לשנת הלימודים במכללה?

## השערות המחקר

על רקע מתווה הכשרת המורים המתואר, ושאלות המחקר, עולות מספר השערות: השערה א: מבין מכלול הקשיים שאיתם מתמודדים סטודנטים להוראת המקרא, הקונפליקט בין אמונות וערכים מסורתיים לבין הלימוד על פי החקר הביקורתי-המדעי של המקרא ימצא כקושי השכיח ביותר.

השערה ב: מאחר שבשנה ב משתתפים הסטודנטים בקורסים מתקדמים יותר בלימודי ההכשרה והדיסציפלינה, ובכלל זה הם גם מתחילים להתנסות בהוראת מקרא, עשוי להיווצר עומס לימודי בהשוואה לשנה א. לפיכך, בקרב סטודנטים להוראת מקרא משנה ב ימצאו הקשיים הלימודיים-האקדמיים הגדולים ביותר.

השערה ג: הסטודנטים מגיעים אל שנת הכשרתם השנייה לאחר שצברו ידע מסוים בלימודי מקרא בשנה א, לרבות חשיפה לגישות שונות אל המקרא ותיאוריות מחקריות. בשלב הכשרה זה הם עשויים לנסח ולבטא עמדות אישיות כלפי התיאוריות והגישות האלו. לפיכך, בקרב סטודנטים להוראת מקרא משנה ב ימצאו הקשיים (קונפליקטים) הערכיים-אמוניים הגדולים ביותר.

השערה ד: סטודנטים בשלבי ההכשרה המתקדמים בודקים אפשרויות פרנסה, ומקצתם מתחילים לעבוד כמורים (סטאז'). לפיכך, בקרב הסטודנטים הלומדים הוראת מקרא בשנים מתקדמות (שנים ג-ד) תמצא מידה רבה של קשיים טכניים ואישיים.

## שיטה

המחקר נערך בזיקה לגישה הכמותית, ולפיה נוסחו ארבעה שאלונים הכוללים שאלות סגורות. הבחירה בשיטה זו נשענת על טיבו של המחקר הכמותי - שיטת מחקר אשר מסיקה מסקנות בנוגע ליחסים בין משתנים שונים ותופעות שונות באוכלוסייה, על סמך סטטיסטיקה של מדגם ומדידות מספריות (בבנישתי, 2020; פרס ויצב, תש"ם; קימן, 1978). מחקר מסוג זה מאפשר לבחון תופעות חברתיות רבות, עמדות ודעות של אוכלוסיית מחקר, המיוצגת במדגם שנבחר מתוך אותה האוכלוסייה (Creswell, 2009). יש הטוענים כי זו הדרך הטובה ביותר עבור חוקרים לאסוף נתונים מאוכלוסייה נבדקת גדולה, ולנתחם (Babbie, 2010). בנוסף, השיטה מאפשרת לבחון השערות ולבדוק קשרים מורכבים בין המשתנים (Punch, 2014). מחקרנו הוא מחקר השוואתי-כמותי, נצברו בו נתונים כמותיים סטטיסטיים וכן נעשתה בו השוואה בין נתונים של אוכלוסיות שונות.

## משתתפים

במחקר השתתפו 89 סטודנטים למקרא, נשים (86.5%) וגברים (13.5%), הלומדים בשש מכללות לחינוך ולהוראה. המשתתפים היו בשלבי ההכשרה השונים: שנים ב-ד לתואר B. Ed; וסטודנטים בשנה ד המסיימים את שלב ההכשרה ונמצאים בשנת התמחות במערכת החינוך, דהיינו בשנת סטאז'. רוב משתתפי המחקר סיימו את השנה השנייה ללימודיהם (42.7%). נדגיש ששנה ד ו-ד סטאז' אינם שלבים עוקבים אלא מקבילים. כמחצית הנבדקים (50.6%) היו בני 20-25. בנספחים א ו-ב ניתן לראות את התפלגות הנתונים הדמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר על פי משתני הרקע, ואת פילוח המשתתפים בזיקה לשנת הלימוד במכללה. במחקר זה לא

נבדקו סטודנטים בשנה א, מאחר שהשאלונים הועברו בתחילת שנת הלימודים האקדמית והסטודנטים היו בשלב ראשוני של הכשרתם.

### כלי המחקר

מאחר שזהו מחקר חלוצי, ואין בנמצא שאלונים ההולמים את השערות המחקר, פותחו שאלונים על בסיס עקרונות מתודולוגיים של בניית שאלונים, המשמשים בספרות המחקרית בתחומי החינוך והוראת המקרא. נבנו ארבעה שאלונים מסוג סולם ליקרט (בבנישתי, 2020; פרס ויצבי, תש"ם), אשר עברו תיקוף שופטים מומחים בתחום. השאלון הראשון מציג תמונה כללית של אתגרים, ושלושת השאלונים האחרים מציגים היבטים הנוגעים ללימודי ההכשרה להוראת מקרא. בכל אחד מהשאלונים שורה של קשיים, בתחומים: לימודי-אקדמי, קונפליקטים שמקורם בהשקפת עולם אישית, ורקע אישי (נספח ג מציג את כל ההיגדים בחלוקה לארבעת השאלונים). להלן מכוונים השאלונים 'כלים':

#### לוח 1 כלי המחקר

אוכלוסיית המחקר n=89					
ממד	כמות פריטים (היגדים) במדד	מספרי הפריטים (היגדים) בממד	$\alpha$ Chronbach	ממוצע	סטיית תקן
כללי	42	45 <sup>1</sup> 18, 16 <sup>5</sup> 2 <sup>1</sup>	0.95	2.33	0.70
כלי 1	2	2 <sup>1</sup>	0.49	2.98	0.85
כלי 2	16	21 <sup>1</sup> 18, 16 <sup>5</sup>	0.91	2.78	0.86
כלי 3	10	31 <sup>2</sup> 22	0.91	2.02	0.97
כלי 4	14	45 <sup>3</sup> 32	0.88	1.97	0.80

**כלי 1: 'מדד קשיים כללי: אתגרים וקשיים'** בוחן את מידת הקשיים באופן כללי, במכללה ובחוג למקרא. במטרה לבחון נושא זה נוסחו שתי השאלות הבאות: (1) באיזו מידה חווית קשיים בלימודיך במכללה (שאינם קשורים בחוג למקרא)? (2) באיזו מידה חווית קשיים בלימודיך בחוג למקרא? הסטודנטים התבקשו לדרג את תשובתם לכל אחת מן השאלות בסולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - כלל לא, עד 5 - במידה רבה מאוד). ציון המהימנות של שאלון זה הוא  $\alpha$  Chronbach = 0.49.

**כלי 2: 'מדד קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי'** בוחן את מידת הקשיים שנוצרים בשל דרישות אקדמיות רבות בקורסים שונים. אתגרים הנובעים מרמה גבוהה של תכנים, ומפער בין ציפיות סטודנטים מאופי הלימודים בהכשרה להוראה לבין הדרישות האקדמיות. במטרה לבחון נושא זה נוסחו 16 היגדים. הסטודנטים התבקשו לדרג את עמדתם כלפי כל אחד מההיגדים בסולם ליקרט (1 - כלל לא מסכים, עד 5 - מסכים במידה רבה מאוד). ציון המהימנות של שאלון זה הוא  $\alpha$  Chronbach = 0.91.

**כלי 3: 'מדד קשיים בלימודי התנ"ך, הנגזרים מעולם הערכים והאמונות של הסטודנטים'** בוחן את מידת הקשיים שנוצרים בלימודים בעקבות המפגש בין שני עולמות תוכן, והם: (1) לימוד חקרני וביקורתי של המקרא ושל פרשנותו; (2) עולם הערכים והאמונות של הסטודנטים. במטרה לבחון נושא זה נוסחו עשרה היגדים. הסטודנטים התבקשו לדרג את עמדתם כלפי כל אחד מההיגדים בסולם ליקרט, כמתואר בכלי 2 לעיל. ציון המהימנות של שאלון זה הוא  $\alpha$  Chronbach = 0.91.

**כלי 4: 'מדד קשיים כלליים בלימודים, שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני'** בוחן את מידתם של קשיים שונים שנוצרים בלימודים מסיבות שרקען אישי, ושאין נובעות מן המסגרת המכללתית או החוגית. במטרה לבחון נושא זה נוסחו 14 היגדים. הסטודנטים התבקשו לדרג את עמדתם כלפי כל אחד מההיגדים בסולם ליקרט, כמתואר בכלי 2 לעיל. ציון המהימנות של שאלון זה הוא  $\alpha$  Chronbach = 0.88.

### **הליך המחקר, ניתוח הנתונים ואתיקה**

המחקר הנוכחי התבצע בשני שלבים: בשלב הראשון הופץ בקרב הסטודנטים טופס ובו ארבעה שאלונים (כלי המחקר הנזכרים לעיל). הטופס הופץ במספר מכללות, באוקטובר-נובמבר 2018 (תשע"ט), בכיתות ובדרך מקוונת. בשלב השני נעשה עיבוד לנתונים שהופקו מארבעת כלי המחקר, בתוכנת Excel ובתוכנת הניתוח SPSS. בשלב הראשון של עיבוד הנתונים חושבו התפלגויות של משתנים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן. כמו כן, חושבו הבדלים בין עמדות הסטודנטים מהשנתונים השונים בנוגע למאפייני הקשיים בהוראת המקרא. בנוגע לאתיקה, נאמר למשתתפי המחקר כי השאלון אנונימי, ונושאו הוא קשיי סטודנטים בהוראת המקרא.

### **ממצאים**

בפרק זה נתייחס תחילה לממצאים העולים מהכלי הראשון, המשקף נתונים כלליים. דהיינו, ביחס לכלל קבוצת הנבדקים ( $n=89$ ). לאחר מכן נציג את הממצאים שעלו מכלים 2-4. כמו כן, נציג את ממצאי ניתוח הגורמים, הן ביחס לכלל הנבדקים והן ביחס להבדלים שבין השנתונים. להלן נציג את הנתונים ובפרק הדיון נסביר אותם.

#### **א. ממצאים כלליים**

השאלות שבכלי 1 עוררו בקרב המשתתפים חוויות ורשמים כלליים. ממצא מעניין התקבל מבחינת הציונים הממוצעים של שני ההיגדים בכלי זה: מידת הקשיים שחוו הסטודנטים בלימודיהם בחוג למקרא ( $M=2.97$ ) הייתה קרובה למידת הקשיים שחוו במכללה ( $M=3.00$ ). בחינת הנתונים על פי פילוח לשלבי ההכשרה השונים הראתה שהציונים הממוצעים שהתקבלו בכלי 1 היו גבוהים יותר מהציונים הממוצעים שהתקבלו בכלים 2-4, בכל שלב משלבי ההכשרה.

לוח 2  
תוצאות כלליות העולות מארבעת כלי המחקר, על פי התפלגות לשנתונים

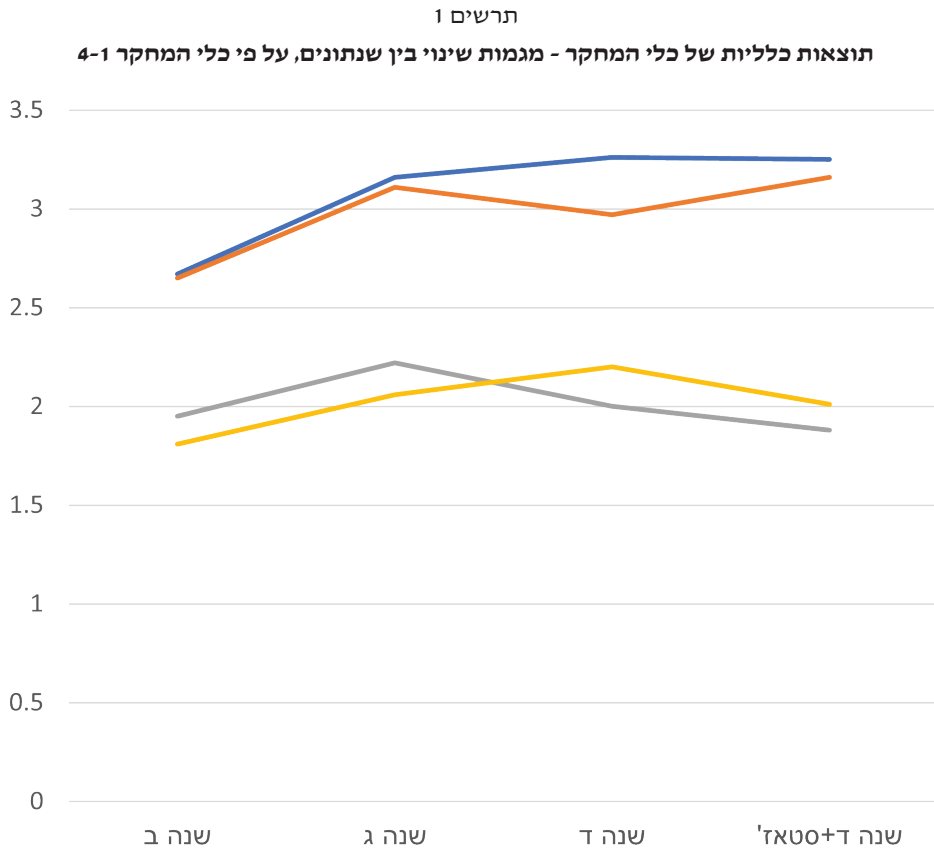
F sig	אוכלוסיית המחקר n=89								מדד
	שנה ד + סטאז' (n=12)		שנה ד (n=15)		שנה ג (n=24)		שנה ב (n=38)		
	Sd	M	Sd	M	Sd	M	Sd	M	
3.23*	0.65	3.25	0.65	3.26	0.82	3.16	0.91	2.67	1 כלי
1.96	0.72	3.16	0.95	2.97	0.94	3.11	0.80	2.65	2 כלי
0.48	0.58	1.88	0.91	2.00	1.06	2.22	1.04	1.95	3 כלי
0.99	0.78	2.01	0.78	2.20	0.79	2.06	0.81	1.81	4 כלי

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

לוח 2 מצביע על נתונים מובהקים בכלי 1: 'מדד קשיים כללי: אתגרים וקשיים'. דהיינו, קיימת שונות בממוצעי הציונים של תשובות הסטודנטים משנתונים שונים ( $F \text{ sig} = 3.23$ ). המשמעות היא שבלימודיהם במכללה ובחוג חוו הסטודנטים שבשנה ב מידה פחותה של קשיים ביחס לשנתונים האחרים. עוד עולה שממוצעי הציונים בכלי 1 מצביעים על מגמת עלייה עקבית בשנתונים ב-ד ( $M=3.16$ ,  $M=2.67$ ,  $M=3.26$ ), וירידה קלה בממוצע הציונים בשנה ד + סטאז' ( $M=3.25$ ). המשמעות היא שהקשיים גברו ככל שהסטודנטים התקדמו בשלבי ההכשרה. הנתונים בלוח 2 מצביעים על קיומם של קשיים בתחומים שנמדדו גם בכלים 2-4. בכלי 2: 'מדד קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי' ממוצעי הציונים הגבוהים ביותר התקבלו מדירוג הסטודנטים שבשנה ג ( $M=3.11$ ), ובשנה ד + סטאז' ( $M=3.16$ ), ובמידה פחותה בשנה ב ( $M=2.65$ ). ממוצע הציונים בשנה ד ( $M=2.97$ ) גבוה ממנו, אך נמוך משנים ג וד + סטאז'. בכלי 3: 'מדד קשיים בלימודי התנ"ך הנגזרים מעולם הערכים והאמונות של הסטודנטים' ממוצע הציונים הגבוה ביותר התקבל מדירוג הסטודנטים בשנה ג ( $M=2.22$ ), והנמוך ביותר של סטודנטים בשנה ד + סטאז' ( $M=1.88$ ). בכלי 4: 'מדד קשיים כלליים בלימודים שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני' ממוצע הציונים הגבוה ביותר התקבל מדירוג הסטודנטים בשנה ד ( $M=2.20$ ). בחינת ממוצעי הציונים של שנה ב, המופיעים בלוח 2, העלתה שבשנתון זה הסטודנטים דיווחו על מידה נמוכה של קשיים לעומת סטודנטים משנים מתקדמות. בכלי 3 התקבל גם בשנה ד + סטאז' ממוצע ציונים נמוך יחסית ( $M=1.88$ ).

על פי לוח 2 ממוצע ציוני הקשיים בכלי 2: 'מדד קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי' הוא הקרוב ביותר לממוצע הציונים שהתקבל בכלי 1, והיה גבוה יותר באופן עקבי מממוצעי הציונים שהתקבלו בכלים 3 ו-4. כלומר, קיים פער ניכר בין ממוצעי הציונים של קשיים אקדמיים לבין ממוצעי הציונים של קשיים ערכיים-אמוניים ושל קשיים אישיים וטכניים. תרשים 1 ממחיש את הפער, וכן את השינוי במגמות הקשיים בין השנתונים: בשנות ההכשרה המתקדמות פוחתים הקשיים שמתעוררים בלימודי התנ"ך הנגזרים מעולם הערכים והאמונות (כלי 3) וקשיים כלליים בלימודים שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני (כלי 4). ממוצע

הקשיים הנובעים מאתגר וקושי אקדמי בשנה ב היה גבוה יחסית, וגבוה עוד יותר בשנה ג, אך נמוך יותר בשנה ד. עם זאת, סטודנטים בשנה ד אשר נמצאים גם בשנת התמחות (ד + סטאז) שבים לחוות קשיים גדולים יותר הנובעים מדרישה או אתגר אקדמי.



שנה ד+סטאז'	שנה ד	שנה ג	שנה ב	כלי
3.25	3.26	3.16	2.67	כלי 1
3.16	2.97	3.11	2.65	כלי 2
1.88	2.00	2.22	1.95	כלי 3
2.01	2.20	2.06	1.81	כלי 4

מאחר שנמצאה מובהקות דווקא בכלי 1 (המסומן בקו העקומה הכחול), שכלל רק שני היגדים, נזקקנו לניתוח גורמים של ההיגדים בכלים 2-4, כדי לענות על שאלות המחקר.

**ב. קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי**

הממצאים העלו שעל פי תפיסת הסטודנטים הקשיים הנגזרים מאתגר וקושי אקדמי (כלי 2) גדולים יותר מהקשיים הנגזרים מעולם הערכים והאמונות (כלי 3), ומקשיים כלליים: טכניים ואישיים (כלי 4). תוצאה זו מוצגת בנספח ג, שמראה כי בכלי 2 מספר ההיגדים שציונם הממוצע גבוה, גדול יותר מאשר בכלי המחקר האחרים (ממוצעי הציונים של ההיגדים 5-6, 9-10, 14, ו-19 נעו בין  $M=3.09$  ל- $M=3.53$ , וברוב ההיגדים האחרים ממוצע הציונים היה נמוך יותר,  $M < 3.09$ ). בניתוח גורמים נבדק האם הקשיים שמדד כלי 2 נחלקים לסוגים שונים, ונמצא כי יש שלושה סוגים של קשיים שנובעים מאתגר וקושי אקדמי:

1. קשיים שנובעים מפערים בין תיאוריה לפרקטיקה.
2. קשיים שנובעים מעומס לימודי.
3. קשיים שנובעים מהפרקטיקום (דידקטיקה, התנסות).

לוח 3

**ניתוח גורמים של כלי 2 - קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי**

אוכלוסיית המחקר n=89				
טעינות גורמים			פריט (היגד)	מספר היגד
גורם 3	גורם 2	גורם 1		
קשיים הנובעים מהפרקטיקום	קשיים הנובעים מעומס לימודי	קשים הנובעים מפערים בין התיאוריה והפרקטיקה		
Chronbach $\alpha$ כללי: .923				
		0.749	ציפיתי ללימודים עם דגש על סיפורי התנ"ך ופחות ללימודים בעלי אופי מחקרי	5
		0.657	הרגשתי תסכול מהפער בין לימוד התנ"ך בבית הספר לבין הלימוד המחקרי-ביקורתי	6
		0.643	החומר שנלמד בחוג לא תאם לחומר שנזקקתי לו בהתנסות	19
		0.608	התקשיתי בקורסים שנראו לי לא רלוונטיים	15
		0.597	השתעממתי מקריאת מאמרים אקדמיים	7
		0.518	התקשיתי בהבנת החומר הנלמד בקורסים מסוימים	11
		0.496	לימודי תנ"ך קשים יותר מתחומים אחרים שלמדתי/שאני לומד במכללה	18
		0.477	התקשיתי לכתוב עבודה מחקרית - פרו"ס ו/או סמינריון	14
		0.470	לא הצלחתי להבין את הנלמד בשיעורים/במאמרים	16
		0.437	התקשיתי בקורס "הדרכה ביבליוגרפית במקרא" בשנה הראשונה ללימודי	13



898.		$\alpha$ Chronbach	
0.876	התקשיתי ללמוד למבחנים עמוסים, שבהם היה חומר רב	10	
0.837	התקשיתי ללמוד למבחנים רבים בלוח בחינות צפוף	9	
0.586	התקשיתי להבין מאמרים אקדמיים	8	
0.513	התקשיתי להגיש מטלות רבות כל כך במהלך הסמסטרים	12	
0.846		$\alpha$ Chronbach	
0.972	ההתנסות בתנ"ך קשה יותר מהתנסות במקצוע אחר	21	
0.482	הדרישות של המדריכה הפדגוגית לתנ"ך היו מוגזמות	20	
0.735		$\alpha$ Chronbach	

על פי לוח 3, גורם 1 (קשיים הנובעים מפערים בין תיאוריה לפרקטיקה) כלל עשרה היגדים שעסקו בפער שבין הלימודים האקדמיים לבין אופי הלימודים שהסטודנטים ציפו לו, כמי שעתידים לעסוק בהוראה (פרקטיקום). הביטוי 'פערים בין תיאוריה לפרקטיקה' מכוון למידת הזיקה שיש בין לימודים דיסציפלינריים בקורסים לבין לימודי דיסקטיקה והתנסות, על פי נקודת מבטם של הסטודנטים שנבדקו. המינוח 'תיאוריה' משמש כאן לציון הידע הדיסציפלינרי ברמה אקדמית (ידע מורה), שלא עבר התאמה להוראתו בכיתות בית-הספר (השוו דור ודה-מלאך תשס"ט; דינור 2014; דינור 2016א; דינור 2016ב; קשת 2013). המינוח 'פרקטיקה' משמש לציון התנסות מעשית והקורס הדיסקטי המלווה את ההתנסות, וכן את ההוראה בשנת ההתמחות. ההיגדים שנכללו בגורם 1 ( $\alpha$  Chronbach = 0.898) התייחסו לכתובת עבודת מחקר, קריאת מאמרים אקדמיים והבנתם, והרלוונטיות של הקורסים האקדמיים להתנסות המעשית. ההיגד שבו רמת הטעינות הוא הגבוה ביותר (0.749) הוא "ציפיתי ללימודים עם דגש על סיפורי התנ"ך ופחות ללימודים בעלי אופי מחקר" (היגד 5). משמעות הדברים היא שמרבית המשיבים דירגו היגד זה באותה רמת קושי, שהיא גבוהה יחסית ( $M=3.53$ , ראו נספח ג). כלומר, אופיים האקדמי-מחקרי של הלימודים לא תאם את ציפיותיהם.

גורם 2 ( $\alpha$  Chronbach = 0.846) התייחס לעומס לימודי, וכלל ארבעה היגדים שעסקו במבחנים ומטלות ובהבנת מאמרים. כאן שני היגדים היו בעלי רמת טעינות גבוהה מאוד: "התקשיתי ללמוד למבחנים עמוסים, שבהם היה חומר רב" (רמת טעינות 0.876), ו"התקשיתי ללמוד למבחנים רבים בלוח בחינות צפוף" (רמת טעינות 0.837). דהיינו, מרבית המשיבים חשו קושי שהתבטא בממוצעי הצינונים של היגדים 9-10 ( $M=3.27$  ו- $M=3.36$ , בהתאמה). רמת הטעינות של שני ההיגדים האחרים הייתה נמוכה באופן יחסי (רמת טעינות קטנה מ-0.59).

גורם 3 ( $\alpha$  Chronbach = 0.735) עסק בפרקטיקום, וכלל שני היגדים שעניינם התנסות ודרישות

המדריכה הפדגוגית בהתנסות. ההיגד הקשור בהתנסות (היגד 21): "ההתנסות בתנ"ך קשה יותר מההתנסות במקצוע אחר" (נספח ג':  $M=2.33$ ) הוא בעל רמת טעינות גבוהה באופן מובהק (רמת טעינות 0.972). כלומר, רוב תשובות הסטודנטים היו דומות. המשמעות היא שרוב המשיבים, בשנתונים השונים, לא חוו קושי ניכר ברכיב ההתנסות.

## לוח 4

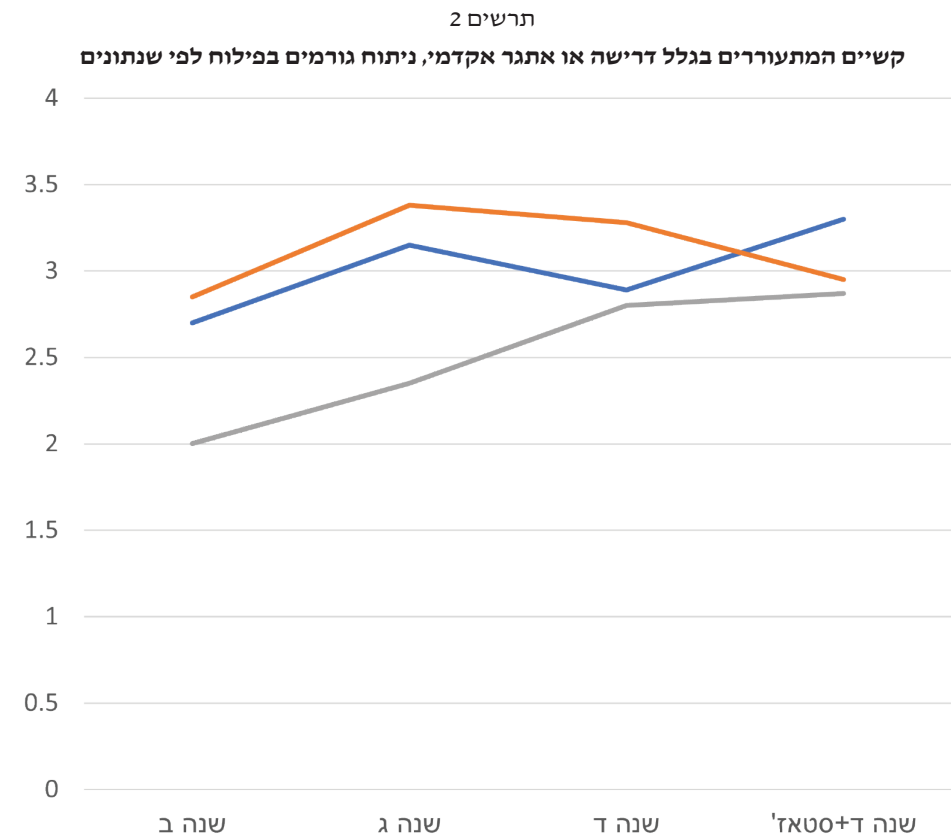
נתוני כלי 2 - קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי - בפילוח לפי שנתונים  
 וחלוקה על פי גורמים

אוכלוסיית המחקר n=89									
F sig	שנה ד+ סטאז' (n=12)		שנה ד (n=15)		שנה ג (n=24)		שנה ב (n=38)		גורם
	Sd	M	Sd	M	Sd	M	Sd	M	
1.84	0.71	3.30	1.08	2.89	1.05	3.15	0.87	2.70	גורם 1: פערים בין תיאוריה ופרקטיקה
1.66	1.05	2.95	1.08	3.28	0.94	3.38	0.97	2.85	גורם 2: עומס לימודי
*2.75	1.04	2.87	1.36	2.80	1.30	2.35	0.98	2.00	גורם 3: התנסות וסטאז' בהוראה
2.28	0.80	3.04	0.89	2.99	0.91	2.96	0.79	2.51	כללי

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

על פי לוח 4, בשנה ב חוו הסטודנטים פחות קשיים בכל שלושת הגורמים 1-3. לעומת זאת, בשנים ג-ד ובשנת ההתמחות בהכשרתם (ד+ סטאז') חוו הסטודנטים קשיים גדולים יותר, כפי שמומחש בתרשים 2 להלן. על פי ממוצעי הציונים, בכל שלושת סוגי הקשיים (גורמים) חלה עלייה גדולה יותר במידת הקושי במעבר משנה ב לשנה ג. בגורם 1 מידת הקושי שחוו סטודנטים בשנים ג ו-ד + סטאז' הייתה גדולה ממידת הקשיים שחוו סטודנטים בשנה ד שלא התנסו ולא היו בסטאז'. דהיינו, תחילת ההתנסות בשנה ב והסטאז' בשנה ד גרמו להתגברות קשיים הנגזרים מתפיסת הסטודנטים את הפער שבין התיאוריה לפרקטיקה. ממוצע הציונים של תשובות סטודנטים משנה ג בגורם 2, שהינו הגבוה ביותר בלוח 4 ( $M=3.38$ ), מצביע על קשיים בעומס הלימודי בשלב השלישי להכשרת הסטודנטים. הקשיים בשל העומס הלימודי פחתו בשלבי ההכשרה המתקדמים. כלומר, סטודנטים חשו פחות קשיים אקדמיים ככל שהתקדמו בשלבי ההכשרה. בגורם 3 יש עלייה עקבית במידת הקשיים שחווים הסטודנטים עם ההתקדמות בשלבי ההכשרה. משמעות הדברים היא שהתחלת התנסות והתחלת סטאז' הגבירו את מידת הקשיים שחוו הסטודנטים.

יש לשים לב לכך שממוצעי הציונים של קשיים הקשורים לפער בין תיאוריה לפרקטיקה (גורם 1) פחתו בשנה ד ( $M=2.89$ ), אך סטודנטים שהיו בשנה ד + סטאז' חוו יותר קשיים, אם כי במידה בינונית ( $M=3.30$ ). בתחום העומס הלימודי (גורם 2) ממוצע הציונים של הקושי בשנתון ד + סטאז' ( $M=2.95$ ) היה נמוך מזה של סטודנטים בשנה ד ( $M=3.28$ ). ממוצעי הציונים של קשיים בתחום הפרקטיקום הולכים וגוברים באופן עקבי משנה ב ועד לשנת הסטאז', כלומר עם ההתקדמות בשלבי ההכשרה ( $M=2.0$ ,  $M=2.35$ ,  $M=2.8$  ו- $M=2.87$  בהתאמה). תרשים 2 ממחיש מגמה זו. כמו כן, נתוני גורם זה הם המובהקים ביותר בלוח. כלומר, השונות בממוצעי הציונים להיגדים 20-21 הייתה רבה ( $*F \text{ sig}=2.75$ ).



שנה ב	שנה ג	שנה ד	שנה ד+סטאז'	כלי
2.70	3.15	2.85	3.30	גורם 1
2.85	3.38	2.95	2.95	גורם 2
2.00	2.35	2.80	2.87	גורם 3

- ג. קשיים שמתעוררים בלימודי התנ"ך הנגזרים מעולם הערכים והאמונות**  
 כלי 3 בדק את שאלת הקשיים שמתעוררים בלימודי התנ"ך, הנגזרים מעולם של ערכים ואמונות ( $\alpha$  Chronbach = 0.914). הכלי כלל עשרה היגדים, שעסקו בקונפליקטים בין גישות ותפיסות שונות. ההיגדים סווגו לשני גורמים, המשקפים שני קשיים הופכיים:
1. קשיים המתעוררים בשל התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית עם תפיסות ערכיות-אמוניות שבהן אחזו הנבדקים.
  2. קשיים המתעוררים בשל התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה המסורתית עם השקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים.

לוח 5

**ניתוח גורמים של כלי 3 - קשיים שמתעוררים בלימודי התנ"ך הנגזרים מעולם הערכים והאמונות**

אוכלוסיית המחקר n=89			
טעינות גורמים			
מספר היגד	פריט (היגד)	גורם 1	גורם 2
		קשיים שמתעוררים בשל התנגשות לימודי תנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית עם תפיסות ערכיות-אמוניות שבהן אחזו הנבדקים	קשיים שמתעוררים בשל התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה המסורתית עם השקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים
$\alpha$ Chronbach כללי: 0.914			
28	התקשיתי בקורסים שבהם לדעתי פגעו בקדושת התנ"ך	0.974	
27	התקשיתי ללמוד תנ"ך על נושאים שהתנגשו עם דעתו של הרב שלי או של הוריי	0.835	
25	התקשיתי ללמוד תנ"ך עם מרצים שנתנו ביטוי בדרכים שונות לאמונתם באלוהים	0.807	
24	התקשיתי ללמוד תנ"ך עם מרצים הנוקבים בשמו המפורש של אלוהים	0.768	
26	התקשיתי ללמוד תנ"ך עם מרצים שקישרו את הכתוב בתנ"ך למגמות פוליטיות עכשוויות	0.683	

	0.662	התקשיתי ללמוד תנ"ך בקורסים שגישת הלימוד העיקרית בהם הייתה מחקרית-ביקורתית	22
	0.528	התקשיתי בקורסים שבהם מרצים לא אפשרו דיון בערך ובמסר של התנ"ך	29
	0.919		$\alpha$ Chronbach
0.610		התקשיתי ללמוד על תפיסות מקראיות אמוניות כגון: הגמול האלוהי ותפיסת האל	31
0.589		התקשיתי ללמוד שיש ערכים מקראיים שונים או סותרים ערכים חברתיים כגון צדק ושוויון מגדרי	30
0.578		התקשיתי ללמוד תנ"ך בקורסים שגישת הלימוד העיקרית בהם הייתה הגישה מסורתית	23
0.756			$\alpha$ Chronbach

גורם 1, המוצג בלוח 5, כלל שבעה היגדים. ההיגדים משקפים תפיסות שונות שבהן אחוז הנבדקים, המתנגשות עם לימודי ההכשרה להוראת התנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית ( $\alpha$  Chronbach = 0.919). על פי רמת הטעינות, מרבית המשיבים חשו מידת קושי דומה ביחס לקורסים שבהם לדעתם הייתה פגיעה בקדושת התנ"ך (היגד 28, רמת טעינות 0.947), וממוצע הציונים שהתקבל להיגד זה היה נמוך (נספח ג:  $M=2.20$ ). ביטוי אישי-אמוני דומה נמצא בהיגד 27 (רמת טעינות 0.835) ביחס לתכנים שנלמדו בקורסים, שלדעת המשיבים התנגשו עם דעתו של הרב שעמו הם נמצאים בקשר, או עם דעת הוריהם והמסורת שלאורה התחנכו. ממוצע הציונים שהתקבל להיגד זה, בכל השנתונים, היה נמוך עוד יותר (נספח ג:  $M=1.75$ ). בתשובות הסטודנטים להיגדים 24-25 נמצאה שונות גדולה יותר. היגד 24 (רמת טעינות 0.768) בדק באיזו מידה חוו הסטודנטים קושי כאשר מרצים נקבו בשם המפורש של אלוהים, והיגד 25 (רמת טעינות 0.807) בדק באיזו מידה התקשו סטודנטים ללמוד בקורסים שבהם ביטאו המרצים בדרכים שונות את אמונתם באלוהים. גם במקרים אלו ממוצעי הציונים שהתקבלו מכלל הסטודנטים היו נמוכים באופן יחסי (נספח ג:  $M=1.94$  ו- $M=1.93$ , בהתאמה). בשאר ההיגדים של גורם 1 (26, 22, 29), שעסקו בהתנגשות תפיסות סטודנטים עם עמדותיהם האישיות של המרצים, כפי שביטאו אותן תוך כדי הוראת הטקסט המקראי, ממוצעי הציונים שהתקבלו משתנים (נספח ג:  $M=1.78$ ,  $M=2.65$ , ו- $M=2.47$  בהתאמה). ממוצעים אלו הם תוצאה של תשובות מגוונות (רמת הטעינות 0.683, 0.662 ו-0.528 בהתאמה).

גורם 2 כלל שלושה היגדים (31, 30, 23), ששיקפו התנגשות בין לימודי התנ"ך על פי הגישה

המסורתית ובין השקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים ( $\alpha$  Chronbach = 0.756). רמת הטעינות המרבית של שלושת ההיגדים הייתה 0.610. כלומר, ממוצעי הציונים של היגדים אלו (נספח ג:  $M=1.73$ ,  $M=1.85$ ,  $M=1.94$ ), בהתאמה) הם תוצאה של תשובות מגוונות.

לוח 6

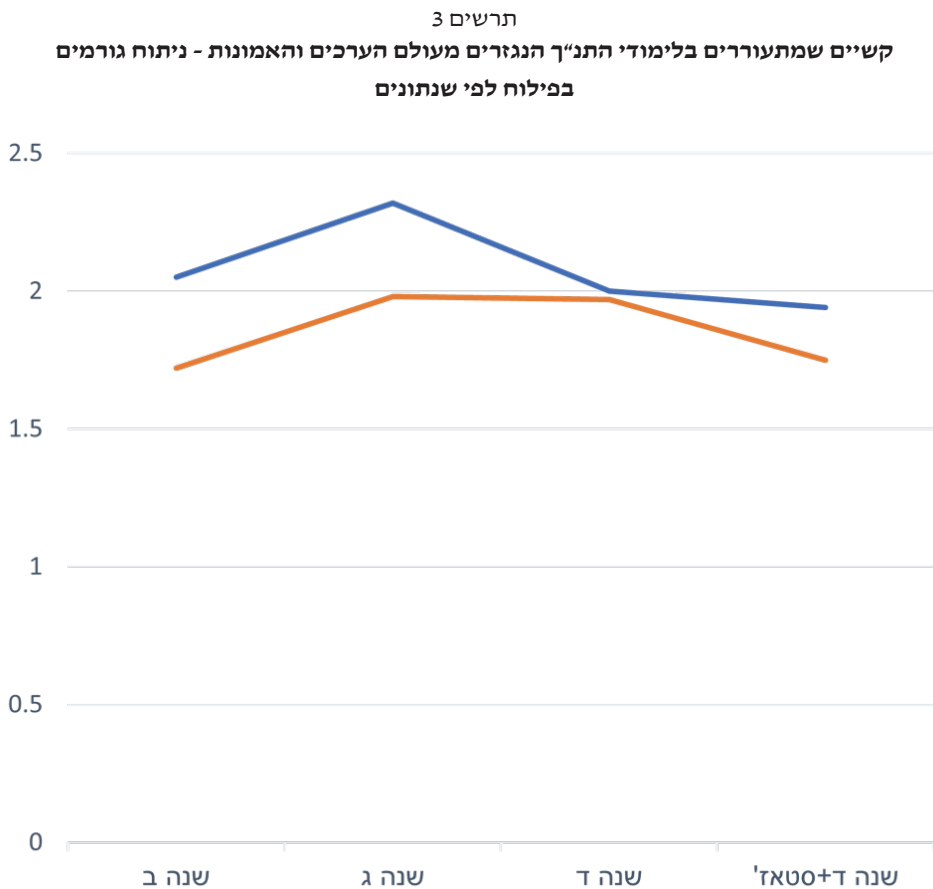
נתוני כלי 3 - קשיים שמתעוררים בלימודי התנ"ך הנגזרים מעולם הערכים והאמונות, בפילוח לפי שנתונים וחלוקה על פי גורמים

אוכלוסיית המחקר n=89									
F sig	שנה ד+ סטאז' (n=12)		שנה ד (n=15)		שנה ג (n=24)		שנה ב (n=38)		גורם
	Sd	M	Sd	M	Sd	M	Sd	M	
0.47	0.74	1.94	1.00	2.00	1.19	2.32	1.18	2.05	גורם 1: קשיים שמתעוררים בשל התנגשות לימודי תנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית עם תפיסות ערכיות-אמוניות שבהן אחזו הנבדקים
0.48	0.63	1.75	0.87	1.97	1.24	1.98	0.89	1.72	גורם 2: קשיים שמתעוררים בשל התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה המסורתית עם השקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים
0.48	0.53	1.84	0.87	1.99	1.04	2.15	0.97	1.89	כללי

$***p \leq .001$   $**p \leq .01$   $*p \leq .05$

לוח 6 מציג את ממוצעי הציונים של כל גורם, בחלוקה לשלבי ההכשרה (שנתונים). בשני הגורמים מודגמת עלייה קלה בממוצעי הציונים משנה ב לשנה ג, וירידה הדרגתית בממוצעי הציונים בשנים ד ו-ד+ סטאז'. כלומר, על אף שאין הבדלים מובהקים בין השנתונים השונים בשני סוגי הקשיים הנדונים, ממוצע הציונים הגבוה ביותר של הקשיים בגורם 1 הוא בשנה ג ( $M=2.32$ ), וממוצע הציונים הגבוה ביותר בגורם 2 התקבל גם כן בשנה ג ( $M=1.98$ ). לעומת זאת, ממוצעי הציונים הנמוכים ביותר בשני הגורמים התקבלו בשנתונים שונים: בגורם 1 ממוצע

הציונים הנמוך אפיין את שנתון ד' + סטאז' (M=1.94), ואילו בגורם 2 הוא אפיין את שנתון ב (M=1.72). בפילוח לפי שנתונים מודגמת תנודה קלה בממוצעי הציונים של הקשיים בקרב הסטודנטים, ומכאן שההבדלים בין השנתונים אינם ניכרים. תרשים 3 מבטא את המגמות הדומות במדדי הקשיים הנדונים בין השנתונים השונים, אם כי ממוצעי הציונים של גורם 1 ('קשיים שמתעוררים בשל התנגשות לימודי תנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית עם תפיסות ערכיות-אמוניות שבהם אחזו הנבדקים') היה גבוה יותר מממוצעי הציונים של גורם 2 ('קשיים שמתעוררים בשל התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה המסורתית עם השקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים').



שנה ד+סטאז'	שנה ד	שנה ג	שנה ב	כלי
1.94	2.00	2.32	2.05	■ גורם 1
1.75	1.97	1.98	1.72	■ גורם 2

**ד. קשיים כלליים בלימודים שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני**

כלי 4 בדק את הקשיים הכלליים בלימודים שרקעם סוציאלי, אישי-רגשי או טכני ( $\alpha$  Chronbach = 0.885). הכלי כלל 14 היגדים שעסקו ביחסים בין-אישיים, בסיוע שמערכי התמיכה בסטודנטים מעמידים לרשותם, ובקשיים שאינם תלויים במערך הלימודים, כגון: מקום מגורים המרוחק מן המכללה ובעיות משפחתיות. בניתוח הגורמים עלה כי הקשיים שרקעם סוציאלי, אישי-רגשי או טכני נחלקים לשלושה סוגים:

1. בעיות חוגיות ומכללתיות שיצרו חוויה שלילית.
2. קשיים שנובעים מצרכים אישיים.
3. קשיים אישיים הנובעים מנסיבות טכניות (מימון, ודוחק זמן).

לוח 7

ניתוח גורמים של כלי 4, קשיים כלליים בלימודים שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני

אוכלוסיית המחקר n=89

טעינות גורמים			פריט (היגד)	מספר היגד
גורם 3: קשיים הנובעים מנסיבות טכניות	גורם 2: קשיים שנובעים מצרכים אישיים	גורם 1: בעיות מגוונות חוגיות ומכללתיות שיצרו חוויה שלילית		

$\alpha$  Chronbach כללי: 885.

0.867	היו בעיות, הקשורות בהתנהלות המרצים וניהול הקורסים בתוך החוג לתנ"ך, שיצרו אצלי תסכול	42
0.717	אני חש/חשתי שאין למי לפנות ולקבל סיוע בתוך החוג לתנ"ך	45
0.657	הדינמיקה/האווירה הכיתתית בחוג לתנ"ך הייתה לא טובה	34
0.603	הרגשתי שיש מרצה/מרצים מהחוג לתנ"ך שמתנכלים לי	37
0.553	מבנה תוכנית הלימודים בתנ"ך ומה אני צריך ללמוד/להשלים לא היו ברורים	41
0.535	הרגשתי מנודה בחוג לתנ"ך	35
0.495	היו בעיות אדמיניסטרטיביות שונות במכללה, שהובילו אותי לתחושה של תסכול	43
0.431	יש לי הפרעות קשב וריכוז, והמרצים בחוג לתנ"ך לא התחשבו בי מספיק	39



876.		$\alpha$ Chronbach
0.728	התקשיתי בלימודי בחוג בגלל בעיות אישיות במשפחתי	33
0.547	אני חושב/חשבתי שאני לא מתאים ללמד תנ"ך	44
0.469	חלק מהמטלות בחוג ניתנות בזוגות/בקבוצות ולי לא היה בן/בת זוג	36
0.467	המכללה לא התחשבה בצרכים האישיים שלי מספיק	38
0.727		$\alpha$ Chronbach
0.618	התקשיתי לממן את לימודי מבחינה כלכלית	32
0.588	התקשיתי לעמוד בנסיעות הארוכות/רחוקות/רבות למכללה	40
0.526		$\alpha$ Chronbach

גורם 1, המוצג בלוח 7, כלל שמונה היגדים. ההיגדים עסקו בתקשורת בין-אישית ובנסיבות שיוצרות תסכול בקרב הסטודנטים ( $\alpha$  Chronbach = 0.876). היגדים 42 ו-45, הקשורים בתקשורת בין-אישית, הם בעלי טעינות גבוהה ביחס להיגדים אחרים (רמת טעינות 0.867 ו-0.717, בהתאמה), אך ממוצעי הציונים של תשובות הסטודנטים המתייחסות להיגדים אלו אינם גבוהים (נספח ג:  $M=2.19$  ו- $M=1.72$ , בהתאמה).

בשאר ההיגדים רמת הטעינות המרבית הייתה 0.657. רמת הטעינות של היגדים 34 ו-37, שעסקו באווירה כיתתית שאינה טובה, הייתה 0.657 ו-0.603, בהתאמה. הציונים להיגדים 41, 35, 43 ו-39 היו מגוונים (רמת טעינות: 0.553, 0.535, 0.495 ו-0.431, בהתאמה). היגדים אלו בדקו את עמדות הסטודנטים בתחומים הבאים: מבנה תוכנית הלימודים; תחושת נידוי בחוג; תחושת תסכול מול מנגנונים אדמיניסטרטיביים; חוסר התחשבות מצד המרצים; והפרעות קשב וריכוז של הסטודנטים. על אף השונות הרבה בציונים שנתנו הסטודנטים, ממוצעי הציונים להיגדים אלו נמוכים (נספח ג:  $M=2.43$ ,  $M=1.49$ ,  $M=2.46$  ו- $M=1.46$ , בהתאמה).

גורם 2 כלל ארבעה היגדים (33, 44, 36, 38), שעסקו בקשיים שנובעים מצרכים אישיים ( $\alpha$  Chronbach = 0.727). ממוצעי הציונים של היגדים אלו נמוכים (נספח ג:  $M=1.87$ ,  $M=1.42$  ו- $M=1.45$  ו- $M=1.99$ , בהתאמה). בבדיקת רמת הטעינות נמצא שרק קושי לימודי שמקורו בבעיות משפחתיות (היגד מספר 33) הוא בעל רמת טעינות גבוהה (0.728), ואילו רמת הטעינות המרבית של יתר ההיגדים היא 0.547.

גורם 3 כלל שני היגדים (32 ו-40), שעסקו בקשיים שנובעים מסיבות טכניות ( $\alpha$  Chronbach = 0.526). רמת הטעינות של היגדים אלו היא 0.618 ו-0.588, בהתאמה. עם זאת, ראוי לשים לב שממוצעי הציונים שהתקבלו בהיגדים אלו גבוהים יחסית לממוצעי הציונים שהתקבלו בכלל ההיגדים בכלי 4 (נספח ג:  $M=3.18$ ,  $M=2.30$ , בהתאמה).

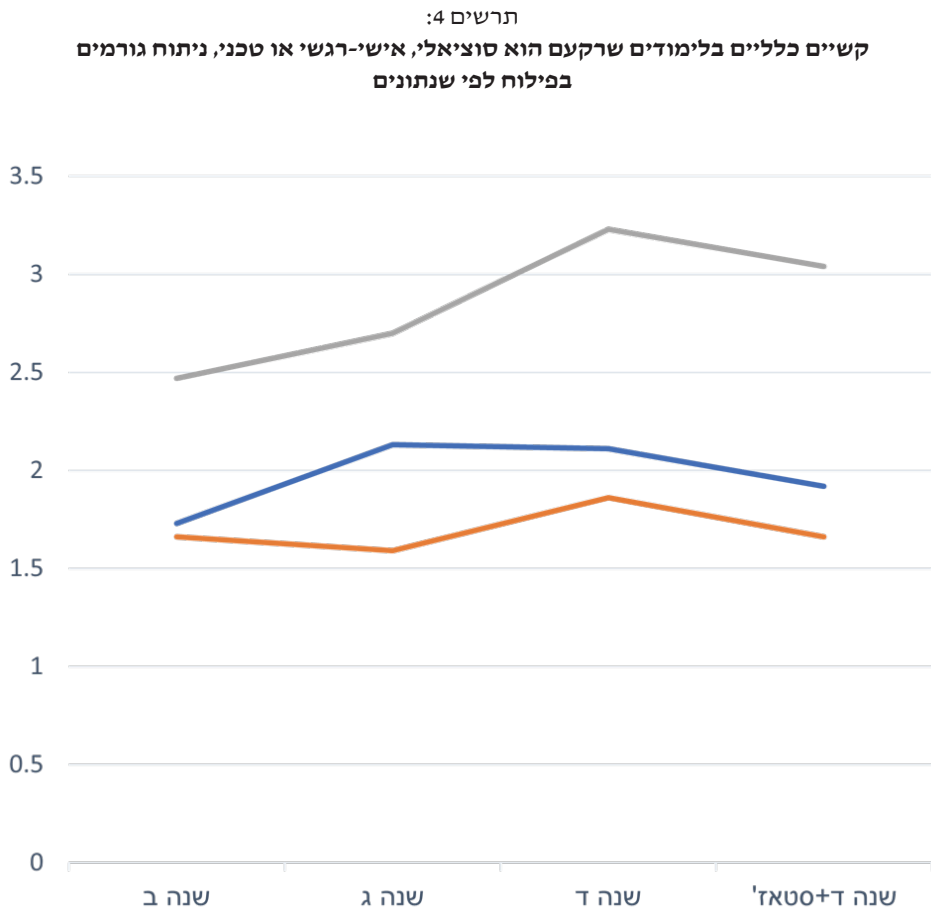
## לוח 8

נתוני כלי 4 - קשיים כלליים בלימודים, שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני, בפילוח לפי שנתונים וחלוקה על פי גורמים

אוכלוסיית המחקר n=89									
F sig	שנה ד+ סטאז' (n=12)		שנה ד (n=15)		שנה ג (n=24)		שנה ב (n=38)		גורם
	Sd	M	Sd	M	Sd	M	Sd	M	
1.13	0.99	1.92	0.88	2.11	1.07	2.13	0.84	1.73	גורם 1: בעיות מגוונות חוגיות ומכללתיות שיצרו חוויה שלילית
0.34	0.77	1.66	0.95	1.86	0.54	1.59	0.93	1.66	גורם 2: קשיים שנובעים מצרכים אישיים
1.76	1.03	3.04	1.30	3.23	1.05	2.70	1.26	2.47	גורם 3: קשיים הנובעים מנסיבות טכניות
1.22	0.70	2.21	0.81	2.40	0.71	2.14	0.86	1.95	כללי

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

לוח 8 מציג את ממוצעי הציונים של תשובות הסטודנטים, לפי חלוקה לגורמים בשלבי ההכשרה השונים. ממוצע הציונים הגבוה ביותר של הקשיים שיצרו חוויה שלילית (גורם 1) התקבל מתשובות סטודנטים בשנה ג ( $M=2.13$ ), והנמוך ביותר התקבל בשנה ב ( $M=1.73$ ). יחד עם זאת, רמת הקושי איננה גבוהה, שכן המשיבים דירגו גורם זה בין 'כמעט שלא' ל'במידה בינונית'. בגורם 2 היו ממוצעי הציונים בכל השנתונים נמוכים ( $M \leq 1.86$ ). לעומת זאת, בגורם 3, שעניינו קשיים הנובעים מנסיבות טכניות, ממוצעי הציונים שהתקבלו מתשובות הסטודנטים בכל השנתונים היו גבוהים יחסית לאלו שהתקבלו בגורמים 1 ו-2, ובמיוחד בשנים ד ו-ד + סטאז' ( $M=3.23$  ו- $M=3.04$ , בהתאמה). פער זה מודגם בתרשים 4.



שנה ד+סטאז'	שנה ד	שנה ג	שנה ב	כלי
1.92	2.11	2.13	1.73	גורם 1
1.66	1.86	1.59	1.66	גורם 2
3.04	3.23	2.70	2.47	גורם 3

## דיון

הממצאים הכלליים שהתקבלו במחקר זה (לוח 2: כלי 1; נספח ג: כלי 1) הראו כי הסטודנטים למקרא חווים קשיים בחוג למקרא ובמכללה במידה בינונית. רמת הקשיים שהתקבלה בשלושת התחומים המוגדרים בכלים 2-4 מצביעה על כך שהסטודנטים הלומדים בשנה ב התקשו פחות - מתחת לרמה המוגדרת 'בינונית' - ביחס לסטודנטים הלומדים בשנתונים המתקדמים. החל משנה ג הקשיים גברו מעט, והוסיפו לגבור במידה דומה גם בשנה האחרונה להכשרה (ד, ד + סטאז') (תרשים 1: כלי 1).

עם זאת, תמונה ממוקדת יותר של סוגי קשיים התקבלה בכל אחד משלושת התחומים הבאים: (א) דרישה או אתגר אקדמי; (ב) עולם הערכים והאמונות של הסטודנטים; (ג) בעיות סוציאליות, אישיות וטכניות. בתחומים אלו זוהו שמונה סוגי קשיים: (1) פערים בין תיאוריה לפרקטיקה; (2) עומס לימודי; (3) קשיים הנובעים מהפרקטיקום; (4) התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית עם תפיסות ערכיות-אמוניות של הנבדקים; (5) התנגשות לימודי התנ"ך על פי הגישה המסורתית עם השקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים; (6) בעיות מגוונות, חוגיות ומכללתיות, שיצרו חוויה שלילית; (7) צרכים אישיים; (8) סיבות טכניות (מימון ודוחק זמן). מתברר שהסטודנטים לא חוו קשיים ניכרים, אף לא באחד מהסוגים האלו. עם זאת, דירוג מידת הקשיים העלה תמונה מעניינת באשר לקשיים עיקריים (שמידתם בינונית ומעלה), וקשיים משניים (שמידתם בינונית ומטה) בשלבי ההכשרה השונים.

בחינת כלל הקשיים המתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי בחוג למקרא, הקשורים בתכני הלימוד והספרות המחקרית הנלווית להם (כלי 2), הראתה שקשיים אלו היו קרובים בדרגתם למידת הקשיים הכללית (כלי 1) שנדונה לעיל, וגבוהים במידה ניכרת מסוגי הקשיים הקשורים בעולמם הערכי-אמוני של הסטודנטים וברקעם האישי, כפי שנראה בהמשך. נראה כי הסיבה לקרבה בממצאים נעוצה בתפיסת הקושי של הסטודנטים. כלומר, הסטודנטים תופסים קשיים לימודיים-אקדמיים כקשיים העיקריים בחייהם הסטודנטיאליים. קשיים מהסוג הנדון בלטו בעיקר בקרב סטודנטים שלמדו בשנתונים ג ו-ד + סטאז', אם כי מידתם הייתה בינונית או מעט יותר מכך. על מידת קשיים שהיא פחותה מבינונית דיווחו סטודנטים שלמדו בשנתוני ד, ועוד פחות מכך - בשנתון ב. כלומר, הסטודנטים בשנתון זה חוו קשיים מועטים בהשוואה לסטודנטים בשלבי הכשרה מתקדמים.

אפשר שהסיבה לדרגת הקושי בשנתונים ג ו-ד + סטאז', הגבוהה ביחס לשנתונים האחרים, נעוצה בעובדה שבשנים אלו נדרשים הסטודנטים ליישם באופן מעמיק את הכלים והמיומנויות שרכשו בלימודיהם בשנים הראשונות להכשרה: בשנה ג הם נדרשים לכתוב עבודה סמינריונית מקיפה, לצד לימודים בשאר הקורסים והתנסות, ובשנה ד + סטאז' הם נדרשים ליישם את הידע שרכשו עד כה במסגרת ההתמחות. לעומת זאת, בשנה השנייה ללימודים הקשיים מועטים יחסית, ומידתם פחותה מבינונית. אפשר להסביר נתונים אלו בצליחת הסטודנטים את השנה הראשונה והמאתגרת של כניסתם אל העולם האקדמי ובהתרגלותם לסביבת הלימודים, ובכלל זה קניית הרגלי למידה והפנמתם. גם השנה הרביעית מאופיינת במידת קשיים פחותה, משום שמערכת הלימודים שלהם דלילה יחסית (מספר הקורסים מועט), או משום שמיומנויות אקדמיות השתרשו, או משום שאינם עוסקים בפרקטיקה (התנסות או סטאז'). ואפשר שיש כאן עירוב של שלוש הסיבות יחד.

שלושה סוגי קשיים עיקריים הובחנו בקטגוריה זו: בתחום הפערים בין התיאוריה לפרקטיקה (קושי מסוג 1) נבדקו הקשיים הקשורים בפער שבין הנלמד בקורסים השונים בדיסציפלינה - בתכני הקורסים ובדרכי הוראתם - ובין ציפיות הסטודנטים באשר ללימודים בחוג ולהתנסות. פערים מסוג זה, אם כי במידה בינונית, הורגשו בעיקר בקרב סטודנטים בשנה ד + סטאז'. נראה כי הסיבה לכך נובעת מהעובדה שבשלב זה של ההכשרה מתנסים הסטודנטים בהוראה בהיקף נרחב, ונדרשים בהכנת מערכי שיעור. הצורך בחומרי למידה זמינים, ממוקדים לשיעורים שעליהם להכין וללמד, יוצר אצלם תחושת תסכול. מידה דומה של קושי בסוג זה, אם כי פחותה במעט, אפיינה גם את הסטודנטים הלומדים בשנה ג. נראה כי הסיבה לכך נעוצה בצפייה מהסטודנטים לעמוד בדרישות גבוהות יותר בהתנסות (הפקת מערכים וביצוע שיעורים ברמה גבוהה יותר), לצד דרישה אקדמית גבוהה בקורסים דיסציפלינריים וקורסים תיאורטיים מתחום החינוך. זאת, כאשר לעתים נעדר קשר אינטגרלי בין תחום הפרקטיקה לתחום ההכשרה התיאורטית. לעומת זאת, בשנה ד היו הפערים מהסוג הנדון נמוכים מהדרגה הבינונית, ופחותים מזה בשנה ב, משום שההתנסות בהם אינה כרוכה בדרישות גבוהות בהשוואה לשנה ד, או שהדרישות אינן קיימות בכלל לגבי הסטודנטים, כיוון שכלל אינם עוסקים בפרקטיקה.

בתחום העומס הלימודי (קושי מסוג 2), שנת הלימודים השלישית בלימודי התואר הראשון נחשבת בעיני הסטודנטים לשנה העמוסה ביותר (לוח 4). בשנה זו חוו הסטודנטים קשיים מסוג זה ברמה גבוהה מבינונית. הנתונים הולמים את תמונת הלימודים בשנה ג, שבה הציפיות מהסטודנטים גבוהות יותר. כלומר, בשלב זה הסטודנטים נדרשים להתמודד באופן עצמאי עם תכנים רבים ונרחבים יותר, ובכלל זה קריאת מאמרים והגשת מטלות, עם הבנה הנשענת על הנלמד בשלבים קודמים. פרשנות זו מסבירה גם את תמונת המצב של קושי מסוג 2 בשנה ד, שנחשבת לשנה עמוסה, אם כי במידה פחותה במעט מחוויית הלומדים בשנה ג. רמת העומס הלימודי הייתה בינונית בקירוב גם בשנה ד + סטאז', ובשנה ב הייתה רמת העומס הלימודי הנמוכה ביותר. ניתן להסביר את תמונת הלימודים בשנה ב בכך שבשלב זה מרצים אינם מצפים מסטודנטים ליישם את כלל הידע והמיומנויות שרוכשים סטודנטים בשלבים האחרונים של הכשרתם.

בתחום הפרקטיקום, כלומר התנסות בהוראה וסטאז' (קושי מסוג 3), הסטודנטים כמעט שלא חוו קשיים בשנה ב. נתונים אלו מובנים כיוון שבשלב זה של לימודיהם היו הסטודנטים בתחילת דרכם ועדיין לא נדרשו לביצועים ברמה גבוהה בהתנסות. אבל הקשיים גברו עם ההתקדמות בשלבי ההכשרה, והגיעו לרמתם הגבוהה ביותר בשנה ד + סטאז'. עם זאת, מידתם בתחילת ההתנסות הייתה נמוכה מהדרגה הבינונית. נתונים אלו מובנים על רקע הדרישה ההולכת וגוברת מרמת הביצועים בהתנסות, והחשיבות שניתנת להם לקראת סיום הלימודים. אם כי, כאמור, לא דווחו קשיים ניכרים. ייתכן שיש קורלציה מסוימת בין קושי מסוג 1 לקושי מסוג 3, משום ששניהם קשורים בפרקטיקום. הקשיים משני הסוגים נמצאו במגמת עלייה בין שנה ב לשנה ג, ולקראת השלב האחרון בהכשרה (שנה ד, ד + סטאז'). בקושי מסוג 1, פחת הפער בין הלימודים התיאורטיים לפרקטיקום בהכשרה בשנה ד, משום שבשנה זו הסטודנטים לא התנסו ולא התמחו. קושי גדול יותר בשל הפער שבין הלימודים התיאורטיים לפרקטיקום בהכשרה נמצא אצל סטודנטים שעברו לשלב הסטאז' (ד + סטאז'), אולי משום שלתפיסתם הלימודים התיאורטיים מועילים פחות.

תמונת הקשיים שתוארה לעיל מעניינת במיוחד לאור בחינת השערות המחקר המתייחסות לקשיים בלימודים אקדמיים. הנתונים שהתקבלו במחקר זה וניתוחם מפריכים את השערת המחקר השנייה: "מבין שלושת שלבי ההכשרה להוראת מקרא, בקרב סטודנטים משנה ב ימצאו עומס לימודי רב וקשיים לימודיים-אקדמיים הגדולים ביותר". התוצאה שהתקבלה הפוכה - בשנה ב חוו הסטודנטים קשיים לימודיים מועטים ביותר. כלומר, ההשערה הופרכה. ככל ששנת הלימודים מתקדמת יותר משתפרות יכולות ההסתגלות של הסטודנטים וההתמודדות עם הדרישות האקדמיות. אבל מתברר כי תמונת הקשיים מורכבת יותר. הדברים אמורים במיוחד בקשיים המתעוררים מהפערים שבין התיאוריה לפרקטיקה (סוג 1), ומהעומס הלימודי (סוג 2). יתר על כן, הקשיים מהסוג הלימודי-אקדמי גברו עם ההתקדמות בשלבי ההכשרה באופן עקבי עד לשנה ד. בחינת הקשיים הלימודיים הנגזרים מעולם הערכים והאמונות של הסטודנטים הראתה שרמת הקשיים נמוכה מאוד. כלומר, על פי התוצאות הכלליות (לוח 2) הסטודנטים כמעט שלא חוו קשיים במפגש של תפיסות עולמם עם לימוד המקרא. הנתונים העלו שקיימים שני סוגים הופכיים של קשיים. בסוג הקשיים המתעוררים בשל התנגשות בין לימודי התנ"ך על פי הגישה הביקורתית-מדעית לתפיסות ערכיות-אמוניות שבהן אחזו הנבדקים (קושי מסוג 4), פגיעה בקדושת התנ"ך, התבטאויות שהתנגשו עם דברי רבנים, התבטאויות על אמונה באלוהים ונקיבה בשמו, הפריעו לסטודנטים יותר מאשר שילובן של דעות פוליטיות, נקיטת גישה ביקורתית לטקסט ועיון במסרים של התנ"ך במהלך שיחות בשיעורים (לוח 5). נראה שהשקפת עולם אמונית משפיעה על מדד קשיי הסטודנטים, אם כי ההשפעה אינה רבה. נמצא כי הקשיים המתעוררים בשל התנגשות בין לימודי התנ"ך על פי הגישה המסורתית להשקפת עולמם הביקורתית של הנבדקים (קושי מסוג 5) היו נמוכים עוד יותר. הממצא הפריך את השערת המחקר הראשונה, ולפיה הקונפליקט בין אמונות וערכים מסורתיים לבין הלימוד על פי החקר הביקורת-מדעי של המקרא ימצא כקושי השכיח ביותר. כלומר, הוא איננו קושי עיקרי. מן הנתונים גילינו שסטודנטים בעלי השקפת עולם ביקורתית ביחס לטקסט כמעט שלא חוו קשיים כשהתמודדו עם הגישה המסורתית לטקסט. הנתונים מצביעים על עלייה מסוימת, אם כי לא ניכרת, בקשיים בהתמודדות עם תכנים שהתנגשו עם יחסם של הסטודנטים לטקסט דווקא בשנה ג. בשלבים הקרובים לסיום ההכשרה חלה הקלה בתחושת הקושי בתחומים הנלמדים בקורסים המאמצים גישות שונות לטקסט המקראי. ייתכן שהסיבה לכך היא שסטודנטים שנכנסו לשנת הסטאז' למדו פחות קורסים בדיסציפלינה, וכן לא נדרשו לעסוק בתכנים שהפריעו להם. במילים אחרות, המתח בין הגישות השונות לטקסט ירד, ולכן קשיי הסטודנטים פחתו. אפשרות אחרת היא שהסטאז' הוביל להבנה כי הידע שרכשו בנושא גישות שונות לטקסט נעשה שימושי עבורם. נתונים אלו מפריכים למעשה גם את השערת המחקר השלישית, שלפיה מבין הסטודנטים בשלושת שלבי ההכשרה להוראת מקרא, הסטודנטים משנה ב חווים את הקשיים (קונפליקטים) הערכיים-אמוניים הגדולים ביותר. בחינת הקשיים הכלליים בלימודים, שרקעם הוא סוציאלי, אישי-רגשי או טכני הראתה שמידת הקשיים נמוכה ביותר. כאן אותרו שלושה סוגים: בעיות מגוונות חוגיות ומכללתיות שיצרו חוויה שלילית (קושי מסוג 6); קשיים שנובעים מצרכים אישיים (קושי מסוג 7); וקשיים הנובעים מנסיבות טכניות (קושי מסוג 8). כלומר, על פי התוצאות הכלליות (לוח 2) רוב הסטודנטים

כמעט לא חוו קשיים מסוגים אלו. המסגרת החוגית במוסד אקדמי היא 'הבית' הלימודי, שאמור לשמש עוגן עבור הסטודנטים במהלך לימודיהם. ואכן, המסגרת החוגית לעתים מהווה גורם מלווה במצבים אישיים מורכבים, או שהיא מהווה גורם מקשר בין הסטודנטים לבין גורמים תומכים במוסד (למשל, דיקנט הסטודנטים). ואכן, רוב הסטודנטים לא הסכימו עם הטענות שיש בעיה בהתנהלות המרצים וניהול הקורסים, ושאינן אל מי לפנות ולקבל סיוע בתוך החוג. מבין שלושת סוגי הקשיים שאותרו, סוג הקשיים הנובעים מנסיבות טכניות (קושי מסוג 8) היה הדומיננטי ביותר אצל סטודנטים בשלבים מתקדמים של ההכשרה - בשנה ג, ובמיוחד בשנה ד ו-ד + סטאז' (תרשים 4: גורם 3). נתונים אלו הולמים את ההשערה הרביעית. סביר להניח שסוג קושי זה (מס' 8) הוא עיקרי אצל סטודנטים בשלבים המתקדמים של ההכשרה בגלל הימצאותם בתקופת מעבר בין עולם ההכשרה והאקדמיה לבין שדה ההוראה. ייתכן שסטודנטים בשלבים אלו חשו מרוחקים מהלימודים, ועל כן עשויים היו לחוות קשיים טכניים שונים.

### סיכום ומסקנות

המחקר הנוכחי עסק בנושא הקשיים שחווים סטודנטים בשלבי הכשרתם להוראת המקרא, והוצגו בו שלוש שאלות. על בסיס הנתונים שהתקבלו במחקר להלן התשובות: השאלה הראשונה הייתה: באיזו מידה חווים סטודנטים להוראה קשיים במהלך לימודי ההכשרה בהתמחות מקרא? נמצא שהקשיים שפגשו הסטודנטים לא היו ניכרים. רוב הקשיים נמדדו מתחת למידה בינונית. עם זאת, בתחומים מסוימים ובשנתונים מסוימים התגלה כי מידת הקשיים הייתה מעל למידה בינונית. אחד התחומים שבהם נמצאו קשיים הוא האתגר האקדמי. ממצא זה הולם תוצאות מחקר קודם, שהתמקד בתפיסותיהם של סטודנטים ומרצים בנוגע לכתיבה אקדמית (שגיא, עזר ומרגולין, 2012).

השאלה השנייה שהוצגה במחקר הייתה: מהם הקשיים שחווים סטודנטים המתכשרים להוראת המקרא? נמצאו שמונה סוגי קשיים שניתן להגדירם כעיקריים וכמשניים. שלושת סוגי הקשיים העיקריים היו: (א) פערים בין תיאוריה לפרקטיקה; (ב) עומס לימודי; (ג) קשיים טכניים. הסטודנטים חוו בתחומים אלו קשיים, אך לא נמצאה בהם מגמת עלייה או מגמת ירידה עקבית בין שלבי ההכשרה השונים.

הקשיים שהתבררו כמשניים, באופן עקבי לאורך שלבי ההכשרה השונים, היו: (א) קשיים הנובעים מתפיסות והשקפות עולם של הנבדקים המתנגשות עם לימודי תנ"ך; (ב) קשיים הנובעים מבעיות מגוונות, חוגיות ומכללתיות, שיצרו חוויה שלילית; (ג) קשיים הנובעים מצרכים אישיים. קשיים הנובעים מהפרקטיקום נמצאו משניים בשלבי הכשרה מוקדמים, אך התבררו כעיקריים בשלבי ההכשרה המתקדמים.

השאלה השלישית שהוצגה הייתה: באיזו מידה קיימים הבדלים בעוצמת חווית הקשיים בקרב סטודנטים להוראה בזיקה לשנת הלימודים במכללה? בתחום זה נמצא שהקשיים בשנה ב הם המועטים ביותר מבין שלבי ההכשרה שנבדקו. רוב סוגי הקשיים המשיכו להתקיים במידה מועטה לאורך שלבי ההכשרה השונים, וכפי שצוין לעיל, שלושה סוגי הקשיים העיקריים התעצמו (במידה בינונית ומעלה) בשלבים המתקדמים של ההכשרה להוראה.

**המלצות למחקרי המשך:**

1. מאחר שמחקרנו נערך במהלך שנת הלימודים לא השתתפו בו סטודנטים משנה א, כיוון שהיו בשלב ראשוני של הכשרתם. מחקר עתידי ראוי שיבדוק את תפישותיהם וקשייהם של סטודנטים בסוף שנת הלימודים הראשונה.
2. מחקר ראשוני מסוג זה מהווה נקודת מוצא למחקר נוסף, שיבדוק את הקשיים שעמם מתמודדים סטודנטים המתכשרים להוראת מקרא במערכת החינוך הממלכתית-דתית. בדיקה זו עשויה להיות מעניינת לפי הממצאים שעלו במחקר הנוכחי.
3. במחקר זה לא נבדק הקשר בין מבנה תוכניות הלימודים ותוכן בחוגים להכשרה להוראת המקרא לבין קשייהם של סטודנטים. לדוגמה: קשיים הקשורים לפער בין התיאוריה לפרקטיקה, כפי שנעשה על ידי זך ושרומר (2018) ביחס לסטודנטים להוראת החינוך הגופני. מחקר המשך, איכותני וכמותי, עשוי לשפוך אור על הזיקה בין מבנה תוכניות הלימודים ותוכן לבין קשייהם של הסטודנטים, ולהוות בסיס לעדכונים בתוכניות ההכשרה להוראת מקרא.
4. בהמשך לסעיף ג שלעיל, מומלץ מחקר המשך, איכותני וכמותי, שיתמקד בקשייהם של שנתונים ג ו-ד + סטאז', הנדרשים ליישם כלים ומיומנויות שרכשו בשלבי ההכשרה המוקדמים.
5. בהמשך לסעיף ג, מומלץ מחקר המשך שיתייחס לקשיים מסוימים שאיתם מתמודדים סטודנטים בלימודי דיסציפלינת המקרא, כמוזכר בפתח מאמרנו (למשל: קושי בהבנת לשון המקרא, ריחוק הזמן, הבדלים בהשקפות עולם), בהשוואה לקשייהם של מורים בהוראת המקרא בכיתות בבתי הספר.



## מקורות

- אברגאנס, א' (2016). **סטודנטים בדואים-ערבים באקדמיה: קשיים ומשאבי התמודדות מקרה** (עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי החברה" שלא פורסמה). אוניברסיטת בן-גוריון.
- אדר, צ' (1969). **הערכים החינוכיים של התנ"ך**. הוצאת מ' ניומן.
- אדר, צ' (1983). **עיונים בתנ"ך ובהוראתו**. הוצאת צ'ריקובר.
- אלמג, נ', היימן, ט' וגודר, א' (2006). סטודנטים עם לקות שמיעה וסטודנטים עם לקות ראייה: קשיים, התמודדות ודרכי סיוע באוניברסיטה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21(2), 33-34.
- אמית, י' (1986). הוראת ספר יהושע ובעיותיה. **על הפרק**, 2, 9-22.
- אמית, י' (2004, 20 בינואר). לימוד תנ"ך - סיפור שאין בו אהבה. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/literature/1.940215>
- אמית, י' (2018, 28 במאי). עלייתה ונפילתה של אימפריית לימודי המקרא. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/literature/study/premium-1.6110673>
- ארנון, א' (2002). **האם פולינום הוא וקטור? קשיים של סטודנטים במושגים בסיסיים של אלגברה לינארית**. הרצאה בכנס איל"ה-ה-13.
- ארקין, נ' (1999). הדרכה רגישה לסטודנטים מתרבות שונה. **להיות שונה בישראל**, 153-167.
- בנבנישתי, ר' (2020). **שיטות מחקר כמותיות**. הוצאת י.ע.ר. ייעוצים. <https://huji.ac.il/webbook.co.il/#/entry/155095>
- דובר, ע' (2011, 30 באוקטובר). **מדוע הם כבר לא מתלהבים מהתנ"ך? ד"ר לאה מזור: על מקרא, הוראה וחינוך**. [http://mikrarevivim.blogspot.com/2011/10/blog-post\\_30.html](http://mikrarevivim.blogspot.com/2011/10/blog-post_30.html)
- דור, י' ודה-מלאך, נ' (תשס"ט). על הוראה ביקורתית של סיפורים מן המקרא מקרה המבחן של "לא השאירו כל נשמה" בספר יהושע. **דפים**, 47, 61-92.
- דינור, ג' (2014). **דרכים להוראה משמעותית של תנ"ך**. דפי יוזמה 8. מכון מופ"ת, 79-102.
- דינור, ג' (2016, א, 17 באפריל). **הוראת המקרא במבט רב תחומי**. ד"ר לאה מזור: על מקרא, הוראה וחינוך. [http://mikrarevivim.blogspot.com/2016/04/blog-post\\_17.html](http://mikrarevivim.blogspot.com/2016/04/blog-post_17.html)
- דינור, ג' (2016). **תרומתה האפשרית של למידה / הוראה של המקרא בהיבט רב-תחומי ללמידה משמעותית**. דו"ח מחקר - מכון מופ"ת. [http://library.macam.ac.il/study/pdf\\_files/d12026.pdf](http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d12026.pdf)
- ולמר, ת' (2010, 13 באוקטובר). מי ילמד תנ"ך? הסטודנטים להוראה מעדיפים מדע. Ynet. <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3968520,00.html>
- זך, ס' ושטרומר, מ' (2018). תוכנית הכשרה להוראה אקדמיה-כיתה: יתרונות וקשיים על פי תפיסתם של סטודנטים להוראת החינוך הגופני. **בתנועה: כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט**, י"א, 487-509.
- זקוביץ, י' (2004, 24 בפברואר). אל תוותרו על האהבה. **הארץ**. <https://www.haaretz.co.il/literature/1.943563>
- זקוביץ, י' (תשס"ד). על בעיית הוראתו של ספר יהושע בימינו. **עיונים בחינוך היהודי**, ט, יא-כ.
- ניב, א' (2006). **מתחים בהוראת המקרא בין פרשנות מסורתית לבין ביקורת המקרא: חקר מקרה** (עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי החברה" שלא פורסמה). אוניברסיטת חיפה.
- ניב, א' (2012). **מניכור לדיאלוג: הוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי העלייסודי**. הוצאת רכס.

יניב, א' (2013, 13 באוגוסט). **מעשה וחקר בהוראת התנ"ך - "הילכו שניים יחדיו"?** ד"ר לאה מזור: על מקרא, הוראה וחינוך. [http://mikrarevivim.blogspot.com/2013/08/blog-post\\_13.html](http://mikrarevivim.blogspot.com/2013/08/blog-post_13.html)

כהן-עזריה, י' (2021). "זה לא רק קשה, זה מאתגר": התמודדותם/ן של סטודנטים/יות מהמגזר הערבי עם הקשיים שהם חווים/ות בהקשר ללימודיהם/ן באקדמיה. בתוך ש' דורון, ד' אייזנקוט ור' חיראק (עורכים). **אתגרים ומגמות בחברה הישראלית במבט רב-תחומי** (עמ' 211-243). הוצאת פרדס הוצאה לאור בע"מ.

לנגבוים, ש' (2015). הכשרת סטודנטים להוראה: מזעור קשיים בהדרכה בשדה. **אופקים בגיאוגרפיה**, 87, 55-77.

המועצה להשכלה גבוהה (2006). החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.2006 בנושא **"מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" - דו"ח "ועדת אריאב"**. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/Hozrim/MitveTudatHhora.a.htm>

משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אגף מורשת, מנהל החינוך הדתי, הפיקוח על הוראת התנ"ך (תשע"ט). **תוכנית הלימודים בתנ"ך לכיתות ז-יב בבית הספר העל יסודי הממלכתי-דתי**. [https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\\_Pedagogit/TanachMmd/Tochnit\\_Limudim/Tal.htm](https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/TanachMmd/Tochnit_Limudim/Tal.htm)

סואן, ד', דודוביץ, נ' וקולן, מ' (2007). מסגרת תרבות וקשיים אובייקטיביים של סטודנטים ערבים בשתי מכללות ציבוריות בישראל. **מחקרי יהודה ושומרון ט"ז**, 413-432.

סימון, א' (1991 [תשנ"א]). **אדם בצלם: חינוך הומניסטי ולימוד המקרא**. הוצאת עם עובד.

פרג'ון-קדוש, ד' (2005 [תשס"ו]). סיפור לא פשוט. **הד הגן: בטאון לבעיות חינוך בגיל הרך**, א, 30-41.

פרס, י' ויצבי ג' (תש"ס). **מבוא לשיטות מחקר במדעי ההתנהגות** (מהדורה מתוקנת). הוצאת אקדמון.

צוקרמן ג' והולצמן ג' (2012). רעד אל העם: על המהפך הנדרש בהוראת תנ"ך בישראל. **גילוי דעת: כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות**, 1 (גיליון ינואר), 13-30.

קימן, צ' (1978). **שיטות מחקר במדעי החברה: איסוף נתונים - גישה השוואתית**. הוצאת דקל.

קשת, ש' (2013). "תנ"ך תנ"ך, אתך אתך": קורס במקרא על פי השיטה הקונסטרוקטיביסטית. בתוך צ' ליבמן (עורכת). **ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית** (עמ' 85-113). הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

רוזנטל, ר' (2018). **מדברים בשפת התנ"ך**. הוצאת כתר.

שגיא, ר', עזר, ח' ומרגולין, ב' (2012). כתיבה אקדמית במכללה לחינוך: תפיסות של סטודנטים ומרצים את מטלות הכתיבה, והקשיים שמעוררים סוגי כתיבה שונים. **דפים**, 53, 76-97.

שנהר, ע' (1994). **"עם ועולם": תרבות יהודית בעולם משתנה: המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי**. משרד החינוך. <https://www.archives.gov.il/archives/Archive/0b071706800171a7/File/0b07170680bd8607>

שפירא, א' (2005). **התנ"ך והזהות הישראלית**. הוצאת מאגנס.

שפירא, א' (2009 [תשס"ט]). **דמוקרטיה ראשונית במקרא: יסודות קדומים של ערכים דמוקרטיים**. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שקדי, א' (2000). מקומו של התנ"ך בבית הספר הכללי. בתוך ד' יעקבי (עורך). **בינוי אומה** (עמ' 109-114). הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.

שקדי, א' וניסן, מ' (2009). השפעת האידיאולוגיה האישית של המורים על דרכי הוראת התנ"ך. **הלכה למעשה בתכנון לימודים, תשס"ט 2009, 53-83**. הוצאת משרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים.

- Babbie, E. B. (2010). *The practice of social research* (12th edition). Wadsworth-Cengage Learning.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95-108.
- Duran, A., & Er, K. O. (2019). The effect of teaching learning strategies on academic achievement, learning strategies used and learning problems of pre-service teachers. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 799-808. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2767>
- Gilmour, R. (2016). The exodus in the Bible's teaching and our teaching of the Bible: Helping to reconcile faith and critical study of the Bible through Threshold Concept theory. *Journal of Adult Theological Education*, 12(2), 116-127. <https://doi.org/10.1080/17407141.2016.1213951>
- Gungor, S. N., & Ozkan, M. (2017). Evaluation of the concepts and subjects in biology perceived to be difficult to learn and teach by the pre-service teachers registered in the pedagogical formation program. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 495-508. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.4.495>
- Holtz, B. W. (2003). *Textual knowledge: Teaching the Bible in theory and in practice*. Jewish Theological Seminary of America.
- Idalovich, I. (2003). Should Bible studies remain in Israeli public schools? Teachers' attitudes toward Bible teaching as a mandatory subject. *Religion Education*, 98(2), 155-179.
- Meens, E. E. M. & Bakx, A. W. E. A. (2019). Student teachers' motives for participating in the teacher training program: A qualitative comparison between continuing students and switch students. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 650-674. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652900>
- Moussaid, R. & Zerhouni, B. (2017). Problems of pre-service teachers during the practicum: An analysis of written reflections and mentor feedback. *Arab World English Journal*, 8(3), 135-153. <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no3.10>
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research quantitative & qualitative approaches*. Sage Publications.
- Ramazan, K. (2015). Problems encountered during the implementations of resource-based teaching in pre-service history teacher training. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2724-2736. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2394>

## נספחים

## נספח א

התפלגות הנתונים הדמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר, על פי משתני הרקע (n= 89)

%	שכיחות		
86.5	77.0	נשים	מגדר
13.5	12.0	גברים	
50.6	45.0	25-21 שנים	
32.6	29.0	30-26 שנים	
7.9	7.0	35-31 שנים	גיל
4.5	4.0	40-36 שנים	
4.5	4.0	41 שנים ומעלה	
41.6	37.0	מכללת גורדון	
14.6	13.0	מכללת אורנים	
20.2	18.0	בית ברל	המכללה שלמדו או לומדים בה
15.7	14.0	מכללת לוינסקי לחינוך	
1.1	1.0	מכללת קיי	
6.7	6.0	דוד ילין	
42.7	38.0	סטודנט/ית שנה ב	
27.0	24.0	סטודנט/ית שנה ג	שלב ההכשרה להוראה
16.9	15.0	סטודנט/ית שנה ד	
13.5	12.0	סטודנט/ית שנה ד + שנת סטאז'	
33.7	30.0	יסודי	תעודת הוראה ל-
66.3	59.0	על-יסודי	
23.6	21.0	אני מלמד/ת השנה ביסודי	עבודה בשדה ההוראה בהווה
34.8	31.0	אני מלמד/ת השנה בעל-יסודי	
41.6	37.0	אני לא מלמד/ת	

**נספח ב**

פילוח משתתפי המחקר בזיקה לשנת הלימוד במכללה n=89	
n=38	שנה ב
n=24	שנה ג
n=15	שנה ד
n=12	שנה ד + התמחות

## נספח ג: כלים 2-1

טבלת ההיגדים				
<i>Sd</i>	<i>M</i>	פריט	מספר פריט	כלי
<b>מדד קשיים כללי: אתגרים וקשיים</b>				
1.04	3.00	באיזו מידה חווית קשיים בלימודיך במכללה (שאינם קשורים בחוג למקרא)?	1	כלי 1
1.04	2.97	באיזו מידה חווית קשיים בלימודיך בחוג למקרא?	2	
<b>מדד קשיים שמתעוררים בגלל דרישה או אתגר אקדמי</b>				
1.38	3.53	ציפיתי ללימודים עם דגש על סיפורי התנ"ך ופחות ללימודים בעלי אופי מחקרי	5	כלי 2
1.27	3.36	התקשיתי ללמוד למבחנים עמוסים, שכללו חומר רב	10	
1.54	3.09	החומר שנלמד בחוג לא תאם לחומר שנזקקתי לו בהתנסות	19	
1.26	3.24	התקשיתי לכתוב עבודה מחקרית - פרו"ס ו/או סמינריון	14	
1.47	3.16	הרגשתי תסכול מהפער בין לימוד התנ"ך בבית הספר לבין הלימוד המחקרי-ביקורתי	6	
1.24	3.27	התקשיתי ללמוד למבחנים רבים בלוח בחינות צפוף	9	
1.37	3.11	השתעממתי מקריאת מאמרים אקדמיים.	7	
1.14	2.98	התקשיתי להגיש מטלות רבות כל כך במהלך הסמסטר	12	
1.37	2.92	התקשיתי בקורסים שנראו לי לא רלוונטיים	15	
1.20	2.73	התקשיתי להבין מאמרים אקדמיים	8	
1.06	2.78	התקשיתי בהבנת החומר הנלמד בקורסים מסוימים	11	
1.34	2.65	התקשיתי בקורס "הדרכה ביבליוגרפיה במקרא" בשנה הראשונה ללימודי	13	
1.31	2.54	לימודי תנ"ך קשים יותר מתחומים אחרים שלמדתי/שאני לומד במכללה	18	
1.36	2.37	הדרישות של המדריכה הפדגוגית לתנ"ך היו מוגזמות	20	
1.30	2.33	ההתנסות בתנ"ך קשה יותר מההתנסות במקצוע אחר	21	
1.06	2.38	לא הצלחתי להבין את הנלמד בשיעורים/במאמרים	16	

כלים 3-4

טבלת ההיגדים			מספר פריט	כלי
<i>Sd</i>	<i>M</i>	פריט		
<b>מדד קשיים בלימודי התנ"ך, הנגזרים מעולם הערכים והאמונות של הסטודנטים</b>				כלי 3
1.39	2.65	התקשיתי ללמוד תנ"ך בקורסים שגישת הלימוד העיקרית בהם הייתה מחקרית-ביקורתית	22	
1.43	2.47	התקשיתי בקורסים שבהם מרצים לא אפשרו דיון בערך ובמסר של התנ"ך	29	
1.20	1.94	התקשיתי ללמוד תנ"ך בקורסים שגישת הלימוד העיקרית בהם הייתה הגישה מסורתית	23	
1.30	1.94	התקשיתי ללמוד תנ"ך עם מרצים הנוקבים בשמו המפורש של אלוהים	24	
1.41	1.93	התקשיתי ללמוד תנ"ך עם מרצים שנתנו ביטוי בדרכים שונות לאמונתם באלוהים	25	
1.28	1.78	התקשיתי ללמוד תנ"ך עם מרצים שקישרו את הכתוב בתנ"ך למגמות פוליטיות עכשוויות	26	
1.13	1.75	התקשיתי ללמוד תנ"ך על נושאים שהתנגשו עם דעתו של הרב שלי או של הוריי	27	
1.40	2.20	התקשיתי בקורסים שבהם לדעתי פגעו בקדושת התנ"ך	28	
1.16	1.85	התקשיתי ללמוד שיש ערכים מקראיים שונים או סותרים ערכים חברתיים כגון צדק ושוויון מגדרי	30	
1.16	1.73	התקשיתי ללמוד על תפיסות מקראיות אמוניות כגון: הגמול האלוהי ותפיסת האל	31	
<b>מדד קשיים כלליים בלימודים שרקעם הוא סוציאלי או אישי-רגשי או טכני</b>				כלי 4
1.42	3.18	התקשיתי לממן את לימודי מבחינה כלכלית	32	
1.15	1.87	התקשיתי בלימודי בחוג בגלל בעיות אישיות במשפחתי	33	
1.34	2.01	הדינמיקה/האווירה הכיתתית בחוג לתנ"ך הייתה לא טובה	34	
1.02	1.49	הרגשתי מנודה בחוג לתנ"ך	35	
0.95	1.45	חלק מהמטלות בחוג ניתנות בזוגות/בקבוצות ולי לא היה בן/בת זוג	36	
1.22	1.70	הרגשתי שיש מרצה/מרצים מהחוג לתנ"ך שמתנכלים לי	37	
1.34	1.99	המכללה לא התחשבה בצרכים האישיים שלי מספיק	38	
1.04	1.46	יש לי הפרעות קשב וריכוז, והמרצים בחוג לתנ"ך לא התחשבו בי מספיק	39	
1.49	2.30	התקשיתי לעמוד בנסיעות הארוכות/רחוקות/רבות למכללה	40	
1.38	2.43	מבנה תוכנית הלימודים בתנ"ך ומה אני צריך ללמוד/להשלים לא היה ברור	41	
1.42	2.19	היו בעיות הקשורות בהתנהלות המרצים וניהול הקורסים בתוך החוג לתנ"ך, שיצרו אצלי תסכול	42	
1.54	2.46	היו בעיות אדמיניסטרטיביות שונות במכללה, שהובילו אותי לתחושה של לתסכול	43	
0.91	1.42	אני חושב/חשבתי שאני לא מתאים ללמד תנ"ך	44	
1.19	1.72	אני חש/חשתי שאין למי לפנות ולקבל סיוע בתוך החוג לתנ"ך	45	





# שותפות בין אנשי חינוך להורים בפיתוח כשירות חברתית של תלמידים: נקודות למחשבה בעבודתן של יועצות חינוכיות<sup>1</sup>

## ענת כורם

### תקציר

כיום גובר העניין בשותפות בין צוותי חינוך להורים בקידום למידה חברתית-רגשית של תלמידים, ובכלל זה גם פיתוח כשירות חברתית. שותפות זו חשובה ביותר, אך בה בעת היא כרוכה במורכבות רגשית ובמכשולים. לפיכך נערך מחקר, שבחן תפיסות ואסטרטגיות של אנשי חינוך באשר לפיתוח כשירות חברתית. מאמר זה מתמקד בחמש נקודות למחשבה, שגובשו בעקבות המחקר ונוגעות לעבודתן של יועצות חינוכיות כמובילות תהליכים חינוכיים בבית הספר, ואלה הן: על היועצת לאפשר לצוות החינוכי לבטא ול'אזורר' את המורכבות הכרוכה בשותפות זו; עליה להקנות לו ידע באשר לפיתוח הכשירות; לבטא במילים בפניו ובפני ההורים את התהליכים הכרוכים בפיתוח הכשירות בקרב התלמידים; לספק מודלים לתקשורת יעילה עם הורים ולהוות מקור להיועצות בסוגיות מורכבות שעולות בתהליך. נקודות אלו יהוו עוגן לגיבוש התייחסותן המושכלת של יועצות לנושא זה.

מילות מפתח: **יעוץ חינוכי; שותפות מורים-הורים; למידה חברתית-רגשית (SEL); כשירות חברתית; מיומנויות חברתיות; מיומנויות תקשורת**

### מבוא

תפקיד היועצת החינוכית הוא רב-ממדי ורב-מערכתי. היא שואפת להכיר את התלמידים באופן הוליסטי, דהיינו, להתוודע גם לעולמם שמעבר לכותלי בית הספר. היכרות זו כוללת את משפחתם ואת חווייתם הביתית (בולס, 2014). היועצת החינוכית שואפת לטפח את השותפות בין אנשי חינוך להורים (טטר וכץ, 2017; קפלן תורן, 2007; Walker et al., 2010), אשר באה לידי ביטוי בפעילות שמורים והורים יוזמים ועושים במשותף (שכטמן ובושריאן, 2015). את השותפות מנחים עקרונות של מתן כבוד, הדדיות, אמון בין הצדדים, אחריות משותפת ותקשורת רצופה (נוי, 2014). תפקידה של היועצת בעיצוב שותפות זו הוא מכריע. מעמדה הייחודי מאפשר לה להיות קשובה לצרכים השונים של התלמידים, של צוות בית הספר ושל ההורים, ואחד מתפקידיה בהקשר זה מוגדר כ'מגשרת' או כ'מתווכת', שכן כישוריה המקצועיים מאפשרים לה לקרב בין עמדות מנוגדות (ארהרד, 2014; טטר, 1997). לדוגמה, היועצת מסייעת למורים בפיתוח הקשר עם הורי התלמידים, מקדמת תוכניות לטיפוח ולהידברות, ומעודדת דיאלוג חיובי ביניהם (ארהרד, 2014). לעשייה מערכתית זו היבט נוסף - היא מאפשרת ליועצת להעצים את מקומם של המורים ולהקנות להם מיומנויות רוחב, כדוגמת מיומנויות תקשורת (שיח והקשבה), אשר ישרתו אותם בתחומים שונים בעשייתם החינוכית.

1 המחקר זכה לתקציב ממרכז המחקר והידע 'מהות' ליחסי צוותי חינוך-הורים, הפועל במסגרת מכללת לוינסקי לחינוך ובשיתוף עם אגף בכיר שפ"י, משרד החינוך.  
2 אומנם ננקטה לשון נקבה, אולם הכוונה היא גם ליועצות חינוכיים כמובן.

השותפות שמקדמת היועצת תורמת להיבטים רבים בחיי התלמידים, ובהם להשיגיהם הלימודיים ולתפקודם בבית הספר (נוי, 2014). היבט חשוב נוסף, שהוא עיקר הדיון במאמר זה, הוא פיתוח כשירות חברתית, שכן שותפות בין הצוות החינוכי להורים תורמת גם להסתגלותם החברתית של התלמידים ומדגישה את חשיבותן של המיומנויות החברתיות בחייהם (January et al., 1990; Sheridan et al., 2011). כדי שאנשי חינוך יוכלו לתמוך ביעילות בפיתוח כשירות זו בקרב התלמידים עליהם לפעול בשותפות עם ההורים (בנבנישתי ופרידמן, 2020). ואולם, לצד יתרונותיה הרבים של השותפות מצביעה הספרות על כך שמעורבים בה היבטים רגשיים ובלתי מודעים, ולפיכך הדרך ליישומה רצופה מכשולים שונים (נוי, 1984; Albright & Weissberg, 2010). אל מול מורכבות זו נערך מחקר, שביקש לבחון תפיסות ואסטרטגיות של אנשי חינוך בנוגע לשותפות עם הורים בנושא פיתוח כשירות חברתית של תלמידים. המחקר מפורט בפרק בספר (כורם, 2021א). המאמר הנוכחי מתאר את עיקרי ממצאי המחקר, ומתמקד בהשלכותיהם על עבודת היועצות החינוכיות, והוא מיועד לאנשי ייעוץ וטיפול.

### **שותפות בין אנשי חינוך והורים בתהליכי פיתוח כשירות חברתית של תלמידים - חשיבות ומורכבות**

על רקע השינויים התרבותיים, החברתיים והכלכליים המתרחשים כיום בעולם גובר העניין בלמידה חברתית-רגשית (Social Emotional Learning - SEL) (בנבנישתי ופרידמן, 2020). גם במערכת החינוך הישראלית הוחלט לשים את הדגש על קידום למידה חברתית-רגשית, ועדות לכך היא קריאתה של מנהלת שפ"י, באגרת לקראת שנת הלימודים תשפ"ב, לפעול "ביתר שאת כדי לרתום את שותפינו החשובים למשימת ה-SEL" (לוק, 2021). למידה רגשית-חברתית היא "תהליך שבאמצעותו תלמידים לומדים ומיישמים מערך של כישורים חברתיים, רגשיים, התנהגותיים ותכונות אופי הנדרשים להצלחה בבית הספר, בעבודה, במערכות יחסים ובחיים האזרחיים" (Elias et al., 2019). כפי שמצוטט אצל בנבנישתי ופרידמן, 2020, עמ' 14). למשל, ועדת מומחים להתאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21 ממליצה לקדם במערכת החינוך טיפוח של ממדים חברתיים ורגשיים כתחום רחב בתכנון הלימודים (זוהר ובושריאן, 2020). יכולות כגון תקשורת, שיתוף פעולה, עבודת צוות והתייחסות לנקודת המבט של הזולת מתוארות בספרות כבעלות חשיבות רבה עבור תלמידים במאה ה-21 (Pellegrino & Hilton, 2012). האינטראקציות החברתיות חשובות לטיפוח היכולת החברתית והרגשית, אך מעבר לכך הן מספקות לתלמידים הקשרים ללמידה (Wentzel & Watkins, 2002).

המאמר הנוכחי מתמקד בפיתוח כשירות חברתית (Social Competence), הנחשבת לתת-נושא בתחום רחב יותר של למידה חברתית-רגשית (Elias et al., 2019; Elliott et al., 2015). כשירות חברתית היא מבנה פסיכולוגי רב-ממדי, המתייחס ליכולתו של הפרט להתמודד עם הדרישות החברתיות של הסביבה, והיא כוללת הקשר התפתחותי (ten-Dam & Volman, 2007). נמצא כי למידה בשותפות בין שתי מסגרות - בית הספר והמשפחה - יעילה יותר מלמידה במסגרת אחת, והיא מבליטה את התפקיד המשלים של שתי מסגרות אלה בחיי התלמידים (Albright & Weissberg, 2010). כך, למשל, קיימות תוכניות התערבות בתחום החברתי-רגשי, המשלבות מטלות משותפות של בית הספר ושל המשפחה (רן ואחרים, 2018). ועדת מומחים

שהתכנסה כדי לדון בנושא, שמה את הדגש על שותפויות ככלל, ועל השותפות בין בית הספר למשפחה בפרט, בקידום יעיל של למידה חברתית-רגשית, ובתוך כך גם של פיתוח כשירות חברתית (בבנישתי ופרידמן, 2020). הוועדה המליצה, בין היתר, לשתף את ההורים בידע הקיים באשר לחשיבותה של שותפות זו להסתגלותם ולהצלחתם של ילדיהם בהווה ובעתיד, ולהקנות לצוות בית הספר כלים מקצועיים לקידום למידה זו בעבודתם עם הורים.

עם זאת, התהליך לכינון שותפות בין מורים להורים בהקשר של פיתוח כשירות חברתית טומן בחובו גם מורכבות רבה משני הצדדים, ועלול להיות טעון רגשית, חשדני וקונפליקטואלי. לדוגמה, הורים עלולים לחוש חוסר אונים כאשר ילדם נתקל בקשיים חברתיים, כמו דחייה או חרם, והם אינם יכולים לסייע לו ותלויים בפעולותיהם של המורים (בהרב ואחרים, 2020; כורם וגילת, בדפוס). זאת ועוד, לעיתים ההתנהגויות החברתיות של הילדים, כפי שהצוות החינוכי מדווח עליהן, באות לידי ביטוי גם בבית, וההורה חושש להודות בכך ולחשוף את כישורי ההורות שלו בפני אנשי החינוך. לכך מתלווים היבטים מודעים פחות, הקשורים לתחושותיהם של ההורים כלפי ילדיהם ולציפיותיהם מהם (פלוטניק, 2007). זאת ועוד, קשיים של הורים בהתמודדות עם בעיה חברתית של ילדיהם עלולים להיות מנותבים לתגובות מאשימות כלפי בית הספר, ולהתבטא ביחס תוקפני כלפי אנשי החינוך. דבר נוסף שחשוב לציין הוא כי תלמידים הנחשפים למאבקי כוח בין הוריהם לבין אנשי החינוך עלולים להיפגע בהיבט הפסיכולוגי (גריןבאום ופריד, 2011). אם כך, הכשירות החברתית של אנשי החינוך היא הניצבת במוקד תשומת הלב בתהליך זה. כלומר, יכולתם לתקשר עם ההורים ולדון איתם באופן מקצועי ויעיל בהיבטים של פיתוח כשירות חברתית של ילדיהם (כורם, 2021א).

לנוכח חשיבותה הרבה של השותפות מחד גיסא ומורכבותה מאידך גיסא נערך מחקר, שמטרתו לזהות תפיסות ואסטרטגיות של אנשי חינוך הנוגעות לשותפות זו בהקשר של פיתוח כשירות חברתית של תלמידים.

### **מטרת המחקר, עיקר ממצאיו והפקת דגשים לעבודתן של יועצות חינוכיות**

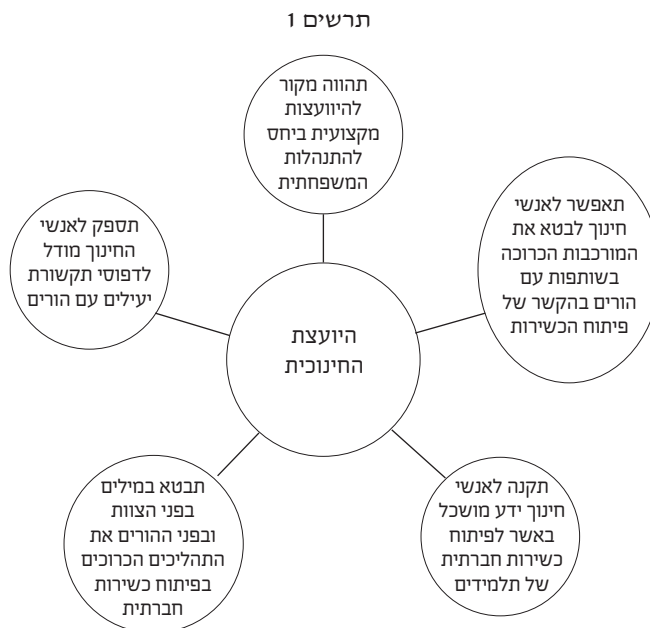
המחקר מתואר בהרחבה בספר, בפרק שהוקדש לכך (כורם, 2021א), ומדווח כאן בתמצית, שכן מטרתו של מאמר זה היא להתמקד בהשלכות ממצאי המחקר על עבודתן של יועצות חינוכיות. על בסיס שיטת 'הלמידה מהצלחות' (Schechter et al., 2004) נאספו 43 סיפורים של אנשי חינוך אשר השיבו על השאלה: "האם תוכל לתאר מקרה שבו הצלחת לסייע לתלמיד במישור החברתי?" ב-13 מהם תוארה מעורבות של הורים. פרט לכך, נאספו אמירות של 16 אנשי חינוך שהתייחסו לשותפות שלהם עם הורים בתחום החברתי. ניתוח נושאי שנעשה אפשר לזהות בנתונים תפיסות ואסטרטגיות של אנשי חינוך באשר לשותפות עם הורים בנושא פיתוח כשירות חברתית של תלמידים.

במישור התפיסתי נמצא שאנשי חינוך חווים רגשות מעורבים באשר לשותפות עם ההורים בנושא פיתוח כשירות חברתית. כלומר, הם אומנם סבורים שהיא חשובה, ומגלים רגישות כלפי ההורים, אבל הם גם נוטים לעיתים לייחס אליהם את המקור לקשיים החברתיים של ילדם. כמו כן, הם חווים את השותפות עם ההורים במישור החברתי ככרוכה במאבקי כוח. אשר לאסטרטגיות, אנשי החינוך דיווחו על תשומת לב לתכנון דרכי תקשורת יעילות עם הורים בנושאים החברתיים, ועל

ניסיונם לבצע פעולות שישפרו את הקשר בין הילד להוריו כדי לסייע לו לפתח כשירות חברתית. כיוון שיועצות חינוכיות שואפות לטפח את השותפות בין אנשי חינוך להורים, ולהדגיש את חשיבותה בפני צוות בית ספר (טטר וכץ, 2017; קפלן תורן, 2007; Walker et al., 2010), ובוודאי בהקשר של פיתוח כשירות חברתית, יתמקד מאמר זה בהשלכות של ממצאי המחקר על עבודתן. **להלן חמש נקודות למחשבה** בעבודתן של יועצות חינוכיות, אשר עלו בבחינת תפיסות ואסטרטגיות של אנשי החינוך באשר לשותפות עם ההורים (ראו תרשים 1). לאחריו יופיע הסבר על כל אחת מהן.

מומלץ כי יועצות חינוכיות:

1. יאפשרו לצוות החינוכי לבטא את המורכבות הרגשית הכרוכה בשותפות עם ההורים בנושא פיתוח כשירות חברתית.
2. יקנו לצוות החינוכי ידע מושכל באשר לפיתוח כשירות חברתית של תלמידים.
3. יבטאו במילים בפני הצוות ובפני ההורים את התהליכים הכרוכים בפיתוח כשירות חברתית.
4. יספקו לצוות החינוכי מודל לדפוסי תקשורת יעילים עם ההורים.
5. יהוו מקור להיוועצות בנוגע להתנהלות המשפחתית.



### **1. יועצות חינוכיות יאפשרו לצוות החינוכי לבטא את המורכבות הרגשית הכרוכה בשותפות עם הורים בנושא פיתוח כשירות חברתית**

יחסים בין צוותי חינוך להורים, בהקשר של פיתוח כשירות חברתית, נוטים להיות מתוארים בספרות במונחים של שותפות ושיתופי פעולה, תוך הדגשת יתרונות השותפות (Albright & Weissberg, 2010; Garbacz et al., 2015). ממצאי המחקר, לעומת זאת, הצביעו על עמדה אמביוולנטית של אנשי חינוך בנושא, ועל המורכבות הרגשית הכרוכה בו. מכיוון שתפיסות בלתי מודעות נוטות למצוא את ביטוי בדרכים סמויות (כגון התעלמות מהקונפליקט), יש חשיבות לכך שיועצות חינוכיות יסייעו לאנשי חינוך לבטאן בשיח גלוי. לפיכך ההמלצה היא שיועצות יערכו לאנשי חינוך פעילויות שבאמצעותן יוכלו לבטא את עמדותיהם ואת תחושותיהם בנושא, ולחלוק אותן עם עמיתיהם. פעילויות הכוללות אמצעי עקיף לביטוי עמדות ותחושות, למשל השלכת המחשבות והרגשות על חפצים (Shechtman, 2007), יעודדו חשיפה עצמית של אנשי החינוך. כך יותב השיח בנושא מהמישור הסמוי - הטומן בחובו גם עמדות שליליות - למישור הגלוי, המאפשר לבטא עמדות אלה, וכפועל יוצא - גם לעבד אותן. לנוכח ממצאי המחקר, נקודה למחשבה היא כי היועצות יכולות לסייע לאנשי חינוך 'לאוורר' את הקושי שמסב להם המפגש עם ההורים בנוגע לפיתוח כשירות חברתית של תלמידים, ולספק להם אפיק לעיבוד תחושות אלה.

### **2. יועצות חינוכיות יקנו לצוות החינוכי ידע מושכל באשר לפיתוח כשירות חברתית של תלמידים**

מן המחקר עלה שכאשר אנשי חינוך מנהלים שיח עם הורים על תחומים הנוגעים לפיתוח כשירות חברתית של ילדם הם נוטים להמליץ על דרכים להרחבת האינטראקציות החברתיות שלו (למשל להירשם לחוג או להזמין חברים לביתו). ככל הנראה, נטייה זו של אנשי חינוך מבוססת על תפיסתם שהשתתפות בפעילויות חברתיות היא מוקד תהליך ההתערבות (כורם, 2021). המלצה זו אומנם חשובה כשלעצמה, אבל יש לתת את הדעת לכך שאין בה די כדי לשקף ידע מקצועי בתחום פיתוח כישורים חברתיים, שיהווה בסיס לתכנון וליישום של תוכניות משותפות עם הורים (כורם, 2021א). המחקר מציע, אפוא, להקנות לאנשי חינוך ידע מושכל ועדכני בתחום זה. ידע שהוא רלוונטי במיוחד לעשייה חינוכית בעת הזו, ועשוי גם לתרום לחיזוק מעמדם, כגון מיומנויות חברתיות שונות והדרכים לפיתוחן. מומלץ שפרחי הוראה ואנשי חינוך ישתתפו בתוכניות התמחות בלמידה חברתית-רגשית ובפיתוח כשירות חברתית, שבהן הם יקבלו הכשרה וליווי מקצועי (בנבנישתי ופרידמן, 2020). כמו כן, מומלץ שיועצות חינוכיות ידונו עם סגל בית הספר בגישות ובאסטרטגיות שונות לפיתוח הכשירות. מובן שלשם כך דרושים תהליכים מקבילים, שבהם גם על היועצות להשתלם ולהרחיב את הידע המקצועי שלהן בנושא. כך יוכלו אנשי חינוך לפתח תחושת מסוגלות איתנה באשר לפיתוח כשירות חברתית בקרב תלמידיהם, וכפועל יוצא תגבר תחושת המסוגלות שלהם בנוגע לשותפות עם הורים בנושא זה.

### **3. יועצות חינוכיות יבטאו במילים בפני הצוות ובפני ההורים את התהליכים הכרוכים בפיתוח כשירות חברתית**

טיפול כשירות חברתית מתואר בספרות כתהליך התערבות רציף ורב-שלבי (רן ואחרים, 2018). ואכן, במחקר עלו שלל דוגמאות שבהן תיארו אנשי חינוך תהליכי התקדמות של תלמידים שארכו זמן וכללו שלבים שונים. הורים נטו לעיתים להתנגד להתערבות של אנשי חינוך בתחילת

התהליך מסיבות שונות, כגון רצון להגן על ילדם (למשל, כשמורים הציבו גבולות בפניו). בכמה מקרים הבינו ההורים את חשיבותה של ההתערבות רק בשלב מאוחר יותר, ואף הביעו את הערכתם בפני איש החינוך. עבודתם של אנשי החינוך לנוכח התנגדויות ההורים איננה קלה. היא שואבת מהם משאבים רגשיים, עלולה לרפות את ידיהם ואף להיות מתעתעת, בפרט עבור איש חינוך בתחילת דרכו המקצועית. לפיכך, מומלץ שיועצות חינוכיות יספקו הן להורים והן למורים מידע על התהליכים הכרוכים בפיתוח כשירות חברתית, ועל הסבלנות ואורך הרוח הנחוצים להצלחתם. חשוב שהן יבטאו אותם במילים וידגימו בפני הצוות החינוכי ובפני הורים שלבים אפשריים שלהם. למשל, היועצת יכולה להציע לצוות החינוכי ולהורים תבנית לניסוח מסר אסרטיבי (בשונה ממסר אגרסיבי), ולהדגיש את חשיבותו של מודל התקשורת שאליו הילדים נחשפים. בתוך כך היא תעורר את מודעותם הן של המחנכים והן של ההורים לחשיבות הצבת מודל של תקשורת מכבדת ואסרטיבית. ביטוי מילולי של תהליכי פיתוח הכשירות החברתית הופכת את המושג מזר למוכר, מסייעת לאנשי החינוך עצמם לזהות את שלביהם, ומחזקת את מקומם של ההורים כשותפים להם.

#### 4. יועצות חינוכיות יספקו לצוות החינוכי מודלים לדפוסי תקשורת יעילים עם הורים

בספרות מודגש כי תקשורת בין אנשי חינוך להורים צריכה להיות ישירה, ולכלול זרימה רב-כיוונית של מידע (נוי, 2014; Garbacz et al., 2015). לעומת זאת, מן המחקר עלה שאנשי חינוך סבורים שהתקשורת עם ההורים צריכה לעיתים להיות מתוכננת, ולא ישירה. למשל, אחת ממשותפות המחקר תיארה שיחה עם תלמיד והורה, שאינו מקדיש לילדו תשומת לב רבה. אילו נקטה בגישת התקשורת הישירה הייתה מסבירה להורה את החשיבות של בילוי זמן איכות עם ילדו ושל התעניינות בחווייתו הבית-ספרית. תחת זאת, היא פיתחה את השיחה באמצעות שאלות המתעניינות בדעתו של ההורה באשר לאופן שיש לסייע לילד, וכך (לפי דבריה) עירבה אותו באופן פעיל בשיחה ובחיי הילד. אסטרטגיה אחרת שעלתה במחקר היא העלאת היבטים בעייתיים הקשורים בהתנהגות החברתית של הילד רק בשלב מאוחר יותר של השיחה, ולפתוח אותה דווקא בהיבטים החיוביים, במטרה לרכך את עמדת ההורה ולמנוע התנגדויות. במודל המתואר אצל בינשטוק (2011), העוסק בניהול שיחה עם הורה על נושאים מורכבים (כגון דחייה חברתית), מופיעות נקודות למחשבה והצעות באשר לאופן ולעיתוי של העלאת הקושי החברתי של הילד. נראה, אם כך, שיש להמשיך לברר ולזקק מונחים שגורים, הקשורים לפתיחות ולשיתוף ביחסי צוותי חינוך-הורים, ולבחון את משמעותם האוטנטית בעיני המעורבים (כורם, 2021ג). מומלץ, אפוא, שיועצות יטפחו בקרב הצוות החינוכי את הגישה התכנונית הזו, ויספקו להם מודלים לדפוסי תקשורת שיתופיים עם הורים, שהם מבוססי ידע עדכני ומושכל. כמו כן, חשוב תרגול של מיומנויות שיח 'פותח תקשורת' עם הורים (שכטמן ובושריאן, 2015), שבאמצעותו יכולים ההורים, המכירים את ילדם טוב מכולם, להתבטא באופן מיטבי; באופן זה מתקיים העיקרון המנחה את השותפות - הכרה באחריות המשותפת (נוי, 2014). לכן מומלץ לערוך מפגשים משותפים של מורים, יועצים והורים, על מנת לאפשר למורים לתרגל מודלים של תקשורת עם ההורים, ולשפר את מגעיהם עימם (להמן, 1990). אמצעים טכנולוגיים, כגון תוכנת זום למפגשי וידאו, עשויים להקל על המשתתפים לקיים את המפגשים.

## 5. יועצות חינוכיות יהוו עבור הצוות החינוכי מקור להיוועצות מקצועית בנושא ההתנהלות המשפחתית

מן המחקר עלה ממצא מפתיע למדי, לפיו אנשי הצוות החינוכי שואפים לסייע לתלמידים להתגבר על קשיים חברתיים באמצעות ניסיון להיטיב את ההתנהלות המשפחתית. היבט זה מגובה בספרות העוסקת בפיתוח כשירות חברתית, המצביעה על זיקה בין התפקוד החברתי של ילדים לבין הדינמיקה המשפחתית (Attili, et al., 2010; Booth-LaForce & Groh, 2018; Laible & Carlo, 2004; Malik & Furman, 1993). מורים תיארו אסטרטגיות לשיפור ההתנהלות המשפחתית: הם ניסו לסייע להורים להתבונן בילדם באור חיובי, לקבל את מאפייניו החברתיים, ולחזק אצלם את תחושת המסוגלות ההורית. לדוגמה, הם נעזרו במידע שקיבלו מהתלמיד על היבטים חיוביים הקשורים לפן הביתי (כגון התארגנות טובה סביב סדר היום), והזכירו אותו בשיחה עם ההורה כדי לחזק את תחושת המסוגלות ההורית. ממצא זה מעיד על תפקידם החשוב של אנשי החינוך בעיצוב השותפות עם ההורים, ובטיפוח היבטים של למידה חברתית-רגשית אצל תלמידים. עם זאת, לנוכח הממצאים, ראוי שיועצות ידונו עם אנשי חינוך על תיחום התפקיד, ועל האפשרות לפנות למקורות היועצות כאשר הם מזהים היבטים בהתנהלות המשפחה הדורשים התייחסות מקצועית. גם בהקשר של יועצות מופיעה בספרות אזהרה לשמירה על הגבול הדק והמטושטש שבין ייעוץ לטיפול, באשר למשפחת הנועץ (בולס, 2014).

**סיכום**

מאמר זה התבסס על מחקר אמפירי, שבו זוהו תפיסות ואסטרטגיות של אנשי חינוך באשר לשותפות עם הורים בעניין פיתוח כשירות חברתית של תלמידים. על סמך המחקר נגזרו דגשים לעבודת היועצות החינוכיות. הדגשים מבליטים את מורכבותה ואת חשיבותה של השותפות, את תפקידו החשוב של איש החינוך בתהליך, ואת תפקידן המכריע של היועצות החינוכיות בחיזוק השותפות בין אנשי חינוך להורים בהקשרים של פיתוח כשירות חברתית.

שותפות מוצלחת בין בית הספר למשפחה מקדמת ביעילות למידה חברתית-רגשית, ובתוך כך גם פיתוח כשירות חברתית. בספרות נטען (ראו למשל: בנבנישתי ופרידמן, 2020; נוי, 2014; Garbacz et al., 2015) שאחד הרכיבים העיקריים בשותפות זו הוא ההכרה באחריות המשותפת של הורים ושל אנשי חינוך לקידומה. עיקרון זה עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר הנוכחי, המבקש להדגיש את יכולתם המקצועית של אנשי החינוך לספק להורים ידע ואסטרטגיות מושכלים על התהליכים הקשורים בפיתוח כשירות חברתית אצל ילדיהם. רכיב נוסף המודגש בספרות (שם) הוא תקשורת רציפה והדדית בין מחנכים להורים. גם עיקרון זה השתקף מממצאי המחקר הנוכחי, אם כי בסייג מסוים: יש לבחון אם אכן בכל מצב עדיפה תקשורת ישירה עם הורים לקידום התלמיד ומשפחתו במישור הרגשי והחברתי.

במחקרי המשך יש לבחון כיצד ניתן לעבד את המסקנות גם בהקשרים רב-תרבותיים, להתייחס לשונות בין משפחות, ולבחון את שיתופם של הורים בתהליכי קבלת החלטות הנוגעות לבית הספר בתחום החברתי-רגשי (בנבנישתי ופרידמן, 2020). כמו כן, דרוש מבט מערכתי לצורך גיוס קובעי מדיניות ומנהלים לתמיכה בנושא השותפות (Walker et al., 2010). עוד יש צורך לבחון הבדלי גישות בין מורים ליועצות בנושא השותפות עם הורים (ראו למשל: Dor, 2012) בנוגע ללמידה חברתית-רגשית. אני תקווה שהדגשים המתוארים במאמר זה יהוו עבור יועצות חינוכיות נקודות למחשבה באשר לדרכי טיפוח שותפות בונה בין אנשי חינוך להורים בהקשר של פיתוח כשירות חברתית של תלמידים, ובכך יתרמו לגיבוש התייחסותן המושכלת לנושא.



## מקורות

- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- בהרב, ה', גילת, י' וכורם, ע' (יוני 2020). **תפיסות הורים בנוגע לאלימות בבית הספר: דו"ח מחקר**. מרכז המחקר והידע "מהות" ליחסי צוותי חינוך-הורים, אגף בכיר שפ"י, משרד החינוך, ומכללת לוינסקי לחינוך.
- בולס, ח' (2014). **מה צריכה יועצת לדעת בעבודה עם הורים? בתוך ע' רביב וח' בולס (עורכים), הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה. אסופת מאמרים לזכרו של פרופ' אבנר זיו ז"ל** (עמ' 323-339). ספרית פועלים.
- בינשטוק, א' (2011). **דחייה חברתית בבית הספר: תיאור ודרכי התמודדות: חוברת הדרכה למערך המסייע**. משרד החינוך.
- בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים). (2020). **טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- גרינבאום, צ' ופריד, ד' (עורכים). (2011). **קשרי משפחה: מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג')**, תמונת מצב והמלצות. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- זוהר, ע' ובושריאן, ע' (עורכים) (2020). **התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- טטר, מ' (1997). **תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. הייעוץ החינוכי, ו', 48-70**.
- טטר, מ' וכץ, ר' (2017). **"אנחנו באותה סירה והראש צריך להיות טובת הילד"**: כיצד מתעצבים דפוסי העבודה של יועצות חינוכיות עם הורים? **הייעוץ החינוכי, כ', 41-83**.
- כורם, ע' (2021). **שותפות עם הורים בסיוע לתלמיד במישור החברתי: נקודות מבט ואסטרטגיות של אנשי חינוך**. בתוך ע' טבק וי' גילת (עורכים), **"ללכת בין הטיפות": אסופת מחקרים על השותפות בין הורים למורים** (עמ' 111-131). מכון מופ"ת.
- כורם, ע' (2021). **חמש תפיסות שגויות של מתכשרים להוראה באשר לפיתוח כשירות חברתית של תלמידים. רב-גוונים: מחקר ושיח, 21, 71-84**.
- כורם, ע' (2021). **יחסי צוותי חינוך והורים: סיכום חשיבה משותפת על פיתוח הכשרת מחנכות ומחנכים**. מרכז המחקר והידע "מהות", מכללת לוינסקי לחינוך וצוות החשיבה של מכון מופ"ת, "הורות והוראה".
- כורם, ע' וגילת, י' (בדפוס). **חרם בין תלמידים: מאפייני התופעה והשלכותיה על עבודת היועץ החינוכי. הייעוץ החינוכי, כ"ד**.
- להמן, י' (1990). **הורים ומורים - התערבות היועץ במגעים שביניהם. הייעוץ החינוכי, א(ב), 175-179**.
- לוק, ע' (2021). **דבר מנהלת שפ"י - מבנה, חזון ומדיניות**. אגרת לקראת פתיחת שנת הלימודים תשפ"ב. נוי, ב' (1984). **הורים ומורים כשותפים במעשה החינוכי**. משרד החינוך, התרבות והספורט, בית הספר לעובדי הוראה בכירים.
- נוי, ב' (2014). **של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בית הספר של ילדיהם**. מכון מופ"ת.

פלוטניק, ר' (2007). "הקול ההורי": הורות כהליך נפשי-התפתחותי. בתוך א' כהן (עורכת), **חויית ההורות: יחסים, התמודדויות והתפתחות** (עמ' 333-362). אח. קפלן תורן, נ' (2007). הורים, תלמידים והיועץ החינוכי. **פנים - כתב עת לתרבות, חברה וחינוך**, 38, 59-65.

רן, ע', רומי, ש' ויוספסברג-בן יהושע, ל' (2018). **התערבויות לטיפול מיומנויות חברתיות רגשיות והטמעתן במערכת החינוך**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת המומחים של האקדמיה הלאומית למדעים בנושא "התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21". מכון מופ"ת.

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). **בין הורים למורים בחינוך העל יסודי: תמונת מצב והמלצות**. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 246-265). Routledge.
- Attili, G., Vermigli, P., & Roazzi, A. (2010). Children's social competence, peer status, and the quality of mother-child and father-child relationships. *European Psychologist*, 15, 23-33.
- Booth-LaForce, C., & Groh, A. M. (2018). Parent-child attachment and peer relations. In W. M. Bukowski, B. P. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 349-369). Guilford Press.
- Dor, A. (2012). Parents' involvement in school: A comparison between attitudes of teachers and school counselors. *US-China Education Review*, B 11, 921-935.
- Elias, M. J., Brackett, M. A., Miller, R., Jones, S., Kahn, J., Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., & Chung, S. Y. (2019). Developing social and emotional skills and attitudes and ecological assets. In D. Osher, M. J. Mayer, R. J. Jagers, K. Kendziora, & L. Wood (Eds.), *Keeping students safe and helping them thrive: A collaborative handbook on school safety, mental health, and wellness* (pp. 185-209). Praeger/ABC-CLIO.
- Elliott, S. N., Frey, J. R., & Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 301-319). Guilford Publications
- Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S., & Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student SEL. In J. A. Durlak (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 244-259). Guilford Publications.
- January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review*, 40, 242-256.

- Laible, D. J., & Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research, 19*(6), 759–782.
- Malik, N. M., & Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1303-1326.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21<sup>st</sup> century*. National research council, National Academies Press.
- Schechter, C., Sykes, I., & Rosenfeld, J. (2004). Learning from success: A leverage for transforming schools into learning communities. *Planning and Changing, 35*, 154-168.
- Shechtman, Z. (2007). *Group counseling and psychotherapy with children and adolescents: Theory, research and practice*. Erlbaum.
- Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Elliott, S. N. (1990). Behavioral consultation with parents and teachers: Delivering treatment for socially withdrawn children at home and school. *School Psychology Review, 19*, 33-52.
- ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for Adulthood or for Citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education, 42*, 281-298.
- Walker, J. M., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling, 14*(1), 27-41.
- Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review, 31*(3), 366-377



---

# הקשר בין פנייה לעזרה נפשית וחוסן נפשי לבין צמיחה פוסט טראומטית בקרב מתבגרים בבגרות המתהווה, שחוו אובדן הורי בתקופה שהיו תלמידים במערכת החינוך

זוהר אליוסף, איב חסין, ענבר לבקוביץ

## תקציר

אובדן הורי בילדות הינו אירוע טראומטי, המערער את מסלול החיים המוכר, והוא בעל השלכות על היבטים רגשיים ותפקודיים לאורך חיי האדם. המחקר הנוכחי מתמקד בשינויים פסיכולוגיים חיוביים שעשויים להתפתח בעקבות אובדן הורי, תוך התבססות על התיאוריה של צמיחה פוסט טראומטית. מטרת המחקר לבחון את הקשרים בין נכונות לפנייה לעזרה נפשית ורמת החוסן הנפשי לבין צמיחה פוסט טראומטית, בקרב מתבגרים בבגרות המתהווה (גיל 18-29), שחוו אובדן הורי בתקופה שהיו תלמידים במערכת החינוך (בעודם בני 9-18).

במחקר חתך מתאמי השתתפו 173 מתבגרים, אשר מילאו ארבעה שאלונים: שאלון דמוגרפי, המתאר, בין היתר, את מאפייני האובדן; שאלון חוסן אישי; שאלון עמדות לגבי הנכונות לפנייה לעזרה נפשית; ושאלון צמיחה פוסט טראומטית. ממצאי המחקר מצביעים על קשרים חיוביים מובהקים בין חוסן נפשי ונכונות לפנייה לעזרה לבין צמיחה פוסט טראומטית, בקרב מתבגרים שחוו אובדן הורי בתקופת בית הספר. המשתנים הבלתי תלויים נמצאו כמנבאים באופן מובהק התפתחות של צמיחה פוסט טראומטית לאחר אובדן הורי. המחקר אישש את ההשערה שככל שחולפות יותר שנים מהאובדן כך נראית יותר צמיחה פוסט טראומטית. עם זאת, לא נמצאו הבדלים ברמות הצמיחה הפוסט טראומטית בין מתבגרים שאיבדו את הוריהם באופן פתאומי למתבגרים שאיבדו את הוריהם באופן שאינו פתאומי. מחקר זה מאיר את ההשפעות הפסיכולוגיות ארוכות הטווח של אובדן הורה על חיי המתבגרים בבגרות המתהווה, וכן נדונות השלכות לגבי תפקידם של פסיכולוגים ויועצים חינוכיים.

מילות מפתח: אובדן הורי, צמיחה פוסט טראומטית, חוסן נפשי, נכונות לפנייה לעזרה נפשית

## מבוא

אובדן הורה בילדות או בגיל ההתבגרות הינו אירוע טראומטי, בעל השלכות שליליות משמעותיות על היבטים שונים בחיי הפרט (Feigelman, et al., 2017; Greene & McGovern, 2017; Murrell, et al., 2018). בעשורים האחרונים התרחבה הבנת ההשפעות של חוויות טראומטיות וכעת היא מקיפה יותר, וכוללת לצד תחושת השבר והכאב גם דיווחים על שינויים פסיכולוגיים חיוביים, אשר מכונים 'צמיחה פוסט טראומטית' (Tedeschi & Calhoun, 1996). המחקר הנוכחי בחן את ההשפעות של אובדן הורי שהתרחש בגיל הילדות או בגיל ההתבגרות מנקודת הראות של תקופת הבגרות המתהווה, בטווח הגילים 18-29 (Arnett, 2004), מתוך ההתייחסות לאובדן הורי כאל תהליך המלווה את המתבגר לאורך כל חייו ולא כאל אירוע התחום בזמן (רובין ואחרים, 2016). מטרת המחקר היא לבחון את הקשר בין חוסן נפשי ועמדות לגבי פנייה לעזרה נפשית לבין צמיחה פוסט טראומטית, בקרב מתבגרים בבגרות המתהווה שחוו אובדן הורי בתקופה שהיו ילדים או מתבגרים. המושג 'צמיחה פוסט טראומטית' מתייחס לשינוי הפסיכולוגי החיובי אשר מתרחש באדם בעקבות התמודדות עם אירועים קשים בחייו, כגון אובדן הורי (Tedeschi & Calhoun, 1996).

(Calhoun, 1996). השינוי מתבטא בחוזק אישי בהיבט הרגשי והקוגניטיבי, בשינוי במערכות יחסים בינאישיות, בזיהוי אפשרויות חדשות ושינוי סדרי עדיפויות, ובהתפתחות רוחנית והערכה של החיים (Tedeschi et al., 2018). תיאוריית הצמיחה הפוסט טראומטית נפוצה כיום בתחום המחקר והפרקטיקה של מצבי דחק וטראומות. המושג 'חוסן נפשי' מתייחס לתכונה אישית, המתארת התמודדות עם מצבי דחק. זהו מאפיין רב ממדי, שיכול להתפתח ולהשתנות כתלות בזמן, גיל, מין ונסיבות חיים שונות (Connor & Davidson, 2003). חשוב לציין כי חוסן נפשי אינו בהכרח תכונה מולדת אלא תלוי גם בסביבה וניתן ללמידה (Masten, 2007), ומכאן חשיבתו למחקר זה. שכן, אם ניתן לרכוש חוסן נפשי הרי שניתן לחזק את יכולת ההתמודדות של תלמידים עם מצבי דחק. הבנת משמעות החוסן הנפשי בקרב מתבגרים שאיבדו אחד מהוריהם עשויה לשפוך אור על הצלחתם להתמודד עם אתגרים בחייהם, ולהעניק ליועצים ולפסיכולוגים חינוכיים, ולשאר המטפלים במקצועות בריאות הנפש, כלי חשוב לתמיכה באוכלוסייה זו (Plocha & Bacigalupe, 2020). תמיכה ממקורות סיוע פורמליים ובלתי פורמליים מגבירה את יכולת העמידה במצבי לחץ, ומגבירה את תחושת הערך העצמי ואת תחושת השליטה, האמון והביטחון במצבים רגשיים (קאים ורומי, 2014). לאור זאת, לנכונות לקבל עזרה נפשית בעקבות אובדן הורי עשוי להיות קשר חיובי עם חוסן נפשי, וכפועל יוצא גם עם צמיחה פוסט טראומטית בתקופת הבגרות המתהווה. מחקרים רבים בתחום האובדן עסקו בשכול הורי ואלמנות, ורק מחקרים מעטים עסקו במתבגרים, או בילדים בתקופת הילדות המאוחרת, שחוו אובדן הורי. עוד חסר עיסוק בחוסנם הנפשי, בעמדותיהם לגבי נכונות לפנייה לעזרה נפשית, ובצמיחה הפוסט טראומטית שלהם לאורך השנים (Asgari & Naghavi, 2020; Feigelman, et al., 2017; Greene & McGovern, 2017; Murrell, et al., 2018; Plocha & Bacigalupe, 2020). בנוסף, מחקר זה בחן מתבגרים בבגרות המתהווה, בטווח הגילים 18-29 (Arnett, 2004), אוכלוסייה שעל אודותיה חסר ידע אמפירי, בפרט בבחינת היבטים חיוביים לאחר אובדן הורי (Tedeschi & Calhoun, 1996).

## סקירת ספרות

### אובדן ומשבר בילדות

אובדן בילדות הוא אירוע טראומטי עוצמתי, שעלול לפגוע בתהליכי ההתפתחות הרגשיים והחברתיים של ילדים (Greene & McGovern, 2017). להתמודדות של ילדים עם אובדן יש מאפיינים ייחודיים, הנובעים מהבנה חלקית של מושג המוות (Busu & Luchici, 2016), ונטייה לחוש אחריות ואשמה על המוות (Ferow, 2019), שעלולה להקשות על תהליך האבל (Worden, 2018). למרות ההתפתחות בתפיסת המוות בילדות התיכונה ובגיל ההתבגרות, והבנתו כרעיון מפושט, סופי ואוניברסאלי (Busu & Luchici, 2016), אובדן הורה בגיל זה הוא איום על תהליכים של גיבוש זהות (מגן ודקל, 2008), והוא מהווה גורם סיכון לקשיי הסתגלות (Feigelman, et al., 2017). מחקרים רבים תיארו את ההשלכות המיידיות וקצרות הטווח של אובדן הורי בגיל בית הספר, אך רק מעט ידוע על ההשפעות של חוויות האובדן ההורי בתקופת הבגרות המתהווה, שבה בונה האדם את זהותו הבוגרת.

### התמודדות עם אובדן ומשבר בבגרות המתהווה

התקופה שבין גיל 18 ועד 29 מכונה 'הבגרות מתהווה' (Emerging Adulthood: Arnett, 2014), ומתאפיינת בחקירה ובבדיקה של תפקידים וזהויות, הקשורים לזוגיות, לתעסוקה ולהשקפת עולם (Arnett, 2004). בתקופה זו יש חוסר יציבות, חוסר מחויבות יחסית כלפי בני זוג ומקומות עבודה, עיסוק מוגבר בעצמי ותחושה של שלב ביניים במעבר מבית ההורים לחיים עצמאיים לחלוטין (Arnett, 2019). מספר מחקרים בחנו את ההשפעה של מצבי דחק ומשבר על שלב הבגרות המתהווה. נמצא כי אובדן אדם קרוב גרם לירידה בהישגים האקדמיים של סטודנטים אמריקאים, ולירידה במעורבות בפעילויות חברתיות וביצירת אינטראקציה חברתית (Cupit et al., 2021). ממצא דומה דווח במחקר בדנמרק, שהראה כי לסטודנטים שאיבדו הורה בילדות היו הישגים אקדמיים נמוכים, שהגבירו את הצורך שלהם בתמיכה אקדמית ופסיכולוגית (Høeg et al., 2019). נמצא כי אובדן הורי בשלב הבגרות המתהווה גורם לקשיים בבניית חיים עצמאיים, לחשש ולקושי לחוות אירועי חיים משמעותיים (חתונה לדוגמה) ללא ההורה הנפטר (Porter & Claridge, 2019). המחקרים שנסקרו תיארו בעיקר את ההיבטים השליליים של אירועי דחק ומשבר על הבגרות המתהווה. עם זאת, ידוע כיום, מבלי להפחית בעוצמת הקושי והמצוקה, כי התגובה הפסיכולוגית לאירוע טראומטי כוללת לעיתים גם רכיבים של צמיחה והתפתחות.

### צמיחה פוסט טראומטית

באופן מסורתי התמקדה הספרות שבחנה את ההשפעות הפסיכולוגיות של אירוע טראומטי בעיקר בהיבטים השליליים שלהן. עם זאת, בעשורים האחרונים מתאר המחקר גם היבטים חיוביים המתלווים להתמודדות עם מצבי דחק ומשבר. צמיחה פוסט טראומטית הינה מושג המתאר את השינוי הפסיכולוגי החיובי שחל בחיי אדם שחווה אירוע טראומטי. ככלל, תהליך הצמיחה הפוסט טראומטית אינו מיידי, והוא מתאפיין בשינויים ארוכי טווח לאחר אירועי דחק (Tedeschi et al., 2018). השקפה המכירה בתהליכי צמיחה פוסט טראומטית אינה מתעלמת מהחוויות הפסיכולוגיות הקשות, ואינה רואה באירוע טראומטי כשלעצמו חוויה מצמיחה, שכן לא כל מי שחווה טראומה עובר בהכרח תהליך של צמיחה פוסט טראומטית (כהן, 2014). צמיחה פוסט טראומטית אינה שוללת את החוויה הפוסט טראומטית שתוארה בספרות, ואף אינה מנוגדת לה, אלא מרחיבה ומעשירה אותה. טדשי וקלהון (Tedeschi & Calhoun, 1996) הגדירו צמיחה פוסט טראומטית לא כהיעדרם של תסמינים שליליים וחזרה לחיים הקודמים אלא כשינוי ממשי בתפיסה הקוגניטיבית של הפרט את עצמו, את מערכות היחסים שסביבו ואת יחסו לחיים ולעתיד.

נהוג לחלק את תופעת הצמיחה הפוסט טראומטית לחמישה ממדים: (1) חוזק אישי - תחושת מסוגלות גבוהה יותר להתמודד עם אירועי חיים לעומת העבר. (2) שינוי במערכות יחסים בינאישיות - שיפור במיומנויות בינאישיות, הגורמות לעלייה בסיפוק ממערכות היחסים. (3) שינוי סדר העדיפויות - תחושת הפרט כי הוא יכול לבחון בפתחות רבה יותר אפשרויות לחולל שינוי בחייו, בין אם השינוי הוא תפקודי ובין אם שינוי בתפיסת העולם. (4) התפתחות בתפיסה הרוחנית ועיסוק מוגבר בשאלות על אודות משמעות החיים. פתיחות לגישות רוחניות אופיינית לאחר אירועים טראומטיים (למרות שלעיתים אירוע טראומטי דווקא מערער אמונות קיימות). (5) הערכה של החיים - השקפה חיובית, ואף אסירת תודה על החיים (Tedeschi & Calhoun, 1996; Tedeschi & Calhoun, 2004; Tedeschi et al., 2018).

צמיחה פוסט טראומטית לרוב אינה מופיעה באופן מיידי לאחר אירוע הדחק אלא בהדרגה לאחר המשבר (Asgari & Naghavi, 2020). במחקר שבוצע בבריטניה, אשר בחן את השינויים החיוביים של צמיחה פוסט טראומטית בקרב צעירים ששכלו את אחד מהוריהם, עלה כי משתתפים שחוו אובדן לפני עשר שנים ויותר מיום הריאיון היו מסוגלים לזהות יותר שינויים חיוביים בחייהם בהשוואה למשתתפים שרואיינו זמן קצר יחסית לאחר אירוע האובדן (Brewer & Sparkes, 2011). רכיב הזמן, הנחשב גורם משפיע על התפתחות הצמיחה הפוסט טראומטית, תלוי בין היתר באופן שבו התרחש האובדן. חווית אובדן לא פתאומי מתחילה לפני שהקרב הלך לעולמו (Asgari & Naghavi, 2020) ואילו אובדן פתאומי פוגע עמוק יותר בתחושת הביטחון. על כן ניתן לצפות כי אבלים שחוו אובדן הורי פתאומי יגיעו לצמיחה פוסט טראומטית לאחר פרק זמן ארוך יותר מאשר אבלים שחוו אובדן לא פתאומי. דוגמה לכך מצויה במחקר סיני, שהראה כי הורים שאיבדו את בנם היחיד בתאונה או בהתאבדות היו בעלי רמות נמוכות יותר של צמיחה פוסט טראומטית בהשוואה להורים שילדיהם נפטרו ממחלה ממושכת (Pan et al., 2016). צמיחה פוסט טראומטית מתייחסת, כאמור, להשפעה פסיכולוגית שנגרמת בעקבות אירוע טראומטי. כמו כן, קיימים משתנים פסיכולוגיים של הפרט שעשויים למתן את ההשפעה הפסיכולוגית השלילית של חשיפה לטראומה, ובהם חוסן נפשי.

### חוסן נפשי

חוסן נפשי הוא היכולת של אנשים להתמודד עם אירועים קשים, לשמור על רמות יציבות יחסית של בריאות פסיכולוגיות ותפקוד פיזי, ולדעת ליצור חוויות ורגשות חיוביים גם באותם מצבים (Scali et al., 2012). החוסן מתייחס לתהליך התנסות בקשיים משמעותיים, ולהסתגלות בתגובה לקשיים אלה (Luthar et al., 2000). בוננו (Bonanno, 2004) הגדיר חוסן אצל אנשים שחוו אובדן או טראומה באמצעות שני מאפיינים עיקריים: המאפיין הראשון כולל יכולת לשמר יציבות, בריאות פיזית ותפקוד פסיכולוגי, והמאפיין השני מוגדר כעדויות של סימני חיוניות (שם). אנשים בעלי רמת חוסן גבוהה מאופיינים גם במיומנויות לפתרון בעיות, גישה חיובית לחיים וביטחון עצמי (Masten, 2007). חוסן נפשי הינו תכונה המושפעת מגורמים סביבתיים וניתנת לפיתוח ושיפור. מערכת משפחתית תומכת ומצב סוציו-אקונומי טוב נמצאו מקושרים עם חוסן נפשי גבוה (Masten & Barnes, 2018), אך יש חוקרים שסבורים כי מדובר גם בתכונה אישיותית (Masten, 2018). יצירת יחסים בינאישיים טובים, שינוי ההתייחסות לבעיות בלתי פתירות, קבלת שינויים כחלק מהחיים, קביעת מטרות ותנועה לכיווןן, חיפוש הזדמנויות לגילוי עצמי ותקווה ואמונה בעצמי נמצאו כמחזקים את החוסן הנפשי (שמש ושמש, 2010). במחקר שנערך בקרב סטודנטים בגיל הבגרות המתהווה נמצא כי רמות חוסן גבוהות היו מקושרות להסתגלות ללחצים, כגון נטל פיננסי ודרישות אקדמיות, המאפיינים את שנת הלימודים הראשונה באקדמיה (Gómez Molinero et al., 2018). פיתוח חוסן נפשי לאחר אובדן נקשר עם שינוי עצמי חיובי ורגשות חיוביים. התמודדות פעילה לאחר חוויה כמו אובדן הורי עשויה להוביל להתפתחות חוסן נפשי (Murrell et al., 2018). אנשים בעלי חוסן נפשי גבוה ניחנים בכישורי התמודדות טובים, ומצליחים להפוך מצבי חיים מלחיצים, כגון אובדן, להזדמנויות למידה והתפתחות (Gómez Molinero et al., 2018).



### חוסן נפשי, אובדן הורי וצמיחה פוסט טראומטית

חשוב להדגיש את ההבדל בין חוסן נפשי לצמיחה פוסט טראומטית. חוסן נפשי מאפשר לנפגע הטראומה להתנהל באופן אדפטיבי למרות הטראומה, ואילו צמיחה פוסט טראומטית מתייחסת לשינוי חיובי בחיים, מעבר להסתגלות לטראומה (Brewer & Sparkes, 2011). ניתן לראות בחוסן נפשי מנגנון הומיאוריסטטי, שמאפשר לתפקוד הפסיכולוגי התקין, הפרה-טראומטי, להמשיך להתקיים, ואילו בצמיחה הפוסט טראומטית - מנגנון הטרוריסטטי, שמאפשר עוצמה או איכות של חוויה פסיכולוגית רצויה, שלא הייתה קודם לכן. מחקר ישראלי, שכלל 500 סטודנטים בגיל הבגרות המתהווה, בחן את תפקיד החוסן הנפשי במעבר בין תסמיני פוסט טראומה לצמיחה פוסט טראומטית. תוצאות המחקר הראו כי רמות גבוהות של חוסן נפשי הפחיתו את הסיכון להתפתחות תסמיני פוסט טראומה. יתרה מזאת, רמות גבוהות של חוסן נפשי עלו בקנה אחד עם רמות גבוהות של צמיחה פוסט טראומטית. כלומר, תכונות והתנהגויות שנקשרו עם חוסן נפשי, כגון הסתגלות ועמידות במצבי לחץ, תאמו במובנים רבים את הכלים הנחוצים לקיום תהליך התפתחות של צמיחה פוסט טראומטית (Bensimon, 2012).

### עמדות לגבי נכונות לפנייה לעזרה נפשית

גורם נוסף שיכול להשפיע על ההתמודדות הפסיכולוגית עם אירוע טראומטי הוא נכונות לקבלת סיוע רגשי. סיוע יכול להינתן מגורם מקצועי (כגון: טיפול רגשי, פסיכולוגי או תרופתי) או מאדם קרוב (כגון: חבר, קרוב משפחה, שכן) (Gourash, 1978). קיים הבדל נוסף בין פנייה אקטיבית לקבלת עזרה נפשית, אשר נבחנה במחקר זה, לבין מתן תמיכה מצוות בית הספר ללא בקשתו של התלמיד, או פנייה של ההורה הנוטר, אשר מהווה עוגן לילד. נמצא כי היעדר קבלת סיוע נפשי עלול להוביל לתוצאות בריאותיות שליליות, כדוגמת עלייה בשכיחות של שימוש בסמים, עיסוק בהתנהגות מינית מסוכנת, איכות ירודה יותר של החיים הבוגרים, ובמקרים קיצוניים אף מוות בטרם עת (Divin et al., 2018). אחד החסמים הנפוצים שגורמים להימנעות מבקשת עזרה נפשית הוא סטיגמה ועמדות שליליות בנוגע לטיפול (Haavik et al., 2017). לדוגמה, חיילים לאחר לחימה דיווחו כי קשה להם יותר לדווח על בעיה פסיכולוגית-נפשית מאשר על בעיה גופנית או פציעה (Britt, 2000). מחקר אחר, שחקר חסמים לפנייה לבקשת עזרה נפשית בקרב מתבגרים בבגרות המתהווה שחוו הפרעות אכילה, מצא פחד מאיבוד שליטה, הכחשה, בוש, תפיסות סטיגמטיות, וחוסר מודעות לחומרת המצב (Ali et al., 2020). נמצא גם כי רמת השכלה גבוהה יותר מקושרת עם פתיחות לבקשת עזרה נפשית (Haavik et al., 2017). למרות הקושי הגדול, הכרוך בהתמודדות עם מצוקה נפשית בגיל ההתבגרות, רק שליש מהמאובחנים עם הפרעות פסיכיאטריות פונים לקבלת עזרה מקצועית (Divin et al., 2018). יתר על כן, במקרים רבים שבהם יש פנייה לעזרה נוטים המתבגרים להעדיף מקורות סיוע בלתי פורמליים, כמו האינטרנט, על פני מקורות סיוע פורמליים (גילת ואחרים, 2011). ילדים ממעמד חברתי-כלכלי גבוה (Haavik et al., 2017) ובנות (קאים ורומי, 2014) מגלים נכונות רבה יותר לפנות לעזרה נפשית.

על אף הקושי, הכאב הגדול והטלטלה, ילדים שאיבדו הורה לא תמיד זקוקים לסיוע נפשי פורמלי, ויכולים במקרים רבים לחוש צער ויגון ולהישען על תמיכה משפחתית וחברתית כחלק מתהליך

אבל (Levkovich & Elyoseph, 2021). להורה הנותר תפקיד קריטי של יצירת סביבה חמה עם גבולות, אשר מקושרת עם ויסות של מתח פסיכולוגי לאחר אובדן הורה (Hagan et al., 2011). לא נמצאה ספרות העוסקת בקשר הישיר בין נכונותם של מתבגרים או בוגרים לקבל עזרה נפשית לבין צמיחה פוסט טראומטית. עם זאת, ניכר כי תמיכה מצד מקורות סיוע, פורמליים ובלתי פורמליים, מגבירה את יכולת העמידה במצבי לחץ, מגבירה את תחושת הערך העצמי ואת תחושת השליטה, וכן מגבירה את תחושת האמון והביטחון בהתמודדות עם מצבים רגשיים (קאים ורומי, 2014). יתרה מזאת, עידוד התנהגות של פנייה לעזרה נפשית בתקופת ההתבגרות חשובה לצמצום התנהגויות מסוכנות עתידיות, ולחיזוק איכות החיים הבוגרים (Divin et al., 2018). כמו כן, ידוע כי חלק ניכר מתהליך הצמיחה הפוסט טראומטית הוא גילוי עצמי על ידי דיבור (Bary, 2013), אפשרות הניתנת במסגרת כל סוג של סיוע. מכאן ניתן לשער כי ילדים או מתבגרים בגיל ההתבגרות ובבגרות המתהווה, שהם בעלי עמדות חיוביות יותר כלפי פנייה לעזרה נפשית, יפגינו רמות גבוהות יותר של צמיחה פוסט טראומטית בהשוואה למתבגרים שנכונים פחות לפנות לעזרה נפשית.

עניין נוסף שנבחן במחקר זה הוא הקשר שבין הנכונות לפנייה לקבלת עזרה נפשית לבין חוסן נפשי. חוסן נפשי נתפס במונחים של גורמי הגנה. קבלת עזרה מזוהה כאחד מגורמי ההגנה החשובים להתפתחות חוסן נפשי. קיימת חשיבות רבה בעבודה החינוכית טיפולית להקניית גורמי הגנה לחיזוק חוסנם הנפשי של בני נוער. בנוסף, גורמי הגנה חיצוניים, כגון משפחה חמה ותומכת ויחסים קרובים עם אדם משמעותי, התקשרו להתפתחות חוסן נפשי במצבי סיכון ודחק (אדלשטיין וכהן, 2008; שמש ושמש, 2010). על כן, ניתן להניח כי קיים קשר ישיר בין נכונות לפנייה לעזרה נפשית וחוסן נפשי.

לסיכום, מחקר זה בוחן את השפעות האובדן בגיל הילדות או ההתבגרות ואת השפעותיהם של מאפיינים פסיכולוגיים, כמו חוסן נפשי ופתיחות לקבלת עזרה נפשית, על צמיחה פוסט טראומטית בגיל הבגרות המתהווה.

### השערות מחקר

1. יימצא קשר חיובי בין החוסן הנפשי לבין צמיחה פוסט טראומטית, כך שככל שהמשתתפים ידווחו על רמת חוסן נפשי גבוהה יותר מדדי הצמיחה הפוסט טראומטית יהיו גבוהים יותר.
2. יימצא קשר חיובי בין נכונות לפנייה לעזרה נפשית לבין הצמיחה הפוסט טראומטית, כך שככל שהמשתתפים ידווחו על נכונות גבוהה יותר לקבל עזרה נפשית מדדי הצמיחה הפוסט טראומטית יהיו גבוהים יותר.
3. יימצא קשר חיובי בין חוסן נפשי לבין עמדות לגבי נכונות לפנייה לעזרה נפשית, כך שככל שהמשתתפים ידווחו על רמת חוסן אישי גבוהה יותר, הם יהיו בעלי נכונות גבוהה יותר לקבל עזרה נפשית.
4. משתתפים שאיבדו את הוריהם באופן לא פתאומי ידווחו על רמות גבוהות יותר של צמיחה פוסט טראומטית בהשוואה למשתתפים שאיבדו את הוריהם באופן פתאומי.
5. יימצא קשר חיובי בין מספר השנים שעברו מהאובדן לבין צמיחה פוסט טראומטית, כך שככל שמספר השנים שעברו מהאובדן גדול יותר יימצאו רמות גבוהות יותר של צמיחה פוסט טראומטית אצל המשתתפים.

## מתודולוגיה

### משתתפים

המשתתפים נדגמו בדגימה מכוונת. המדגם הנוכחי כלל 173 מתבגרים בבגרות מתהווה, בני 18-29, ( $M=23.77, SD=3.74$ ), אשר התייתמו מאחד ההורים או משניהם בעת שהיו תלמידים במערכת החינוך. התפלגות המשתתפים לפי משתנים סוציו-דמוגרפיים מוצגת בלוח 1. שיעור הגברים במדגם היה גבוה במעט משיעור הנשים. כ־65% מהנחקרים היו רווקים, רוב הנחקרים (74%) היו ללא ילדים. כ־70% הם בעלי השכלה תיכונית מלאה. בכ־51% מהמקרים הקרוב שנפטר היה האב ובכ־49% - האם. נסיבות האובדן היו פתאומיות בכ־62% מהמקרים. גיל ההורה הנפטר עמד במוצע על כ־45 שנים. גיל הנחקרים הממוצע בזמן שהתייתמו מהוריהם היה כ־12 וחצי שנים. משך הזמן שעבר מאירוע האובדן היה בממוצע 11 וחצי שנים.

לוח 1

מאפיינים דמוגרפיים של משתתפי המחקר (N=173)

משתנה	ערכים	N	%
מגדר	זכר	102	59.0
	נקבה	71	41.0
מצב משפחתי	רווק <sup>1</sup>	112	64.7
	נשוי	49	28.3
	גרזש	11	6.4
	אלמן	1	0.6
מספר ילדים	0	126	73.7
	1	25	14.6
	2	10	5.8
	3	10	5.8
רמת השכלה	תיכונית מלאה	121	69.9
	תואר ראשון	36	20.8
	תואר שני	11	6.4
קרבה לדת	אחר	5	2.9
	חילוני	84	48.6
	מסורתית	48	27.7
הקרוב שנפטר	דתי	41	23.7
	אבא	89	51.4
	אמא	84	48.6
נסיבות האובדן	פתאומי	107	61.8
	לא פתאומי	66	38.2
min-max		ממוצע	ס"ת
גיל בשנים	18-29	23.77	3.74
גיל ההורה הנפטר	26-66	45.18	8.05
מספר שנים מהאובדן	0.5-20	11.53	5.46
גיל המשתתף בזמן אובדן	9-18	12.47	3.92

1 הערכים נכתבו בלשון זכר אך מתייחסים לשני המינים.

## משתני המחקר

למחקר הנוכחי מספר משתנים. המשתנה התלוי של המחקר הוא צמיחה פוסט טראומטית. למחקר שני משתנים בלתי תלויים: חוסן נפשי ונכונות לפנייה לעזרה נפשית; ושני משתנים דמוגרפיים: מספר השנים שחלפו מהאובדן ונסיבות האובדן (מוות פתאומי או לא פתאומי).

## כלי המחקר

איסוף הנתונים נערך באמצעות ארבעה שאלונים:

1. שאלון פרטי דמוגרפיים ופרטי האובדן - השאלון נכתב לצורכי המחקר הנוכחי, והוא בנוי מ־14 פריטים, המתייחסים לפרטי הרקע של משתתפי המחקר: גיל, מגדר, מצב משפחתי, מספר ילדים, רמת השכלה, קרבה לדת, ופרטים על אירוע האובדן: הקרוב שנפטר, סוג המוות, גיל ההורה שנפטר, מספר השנים שעברו מהאובדן, גיל המשתתף בזמן האובדן, התערבות יועצת בית הספר, פנייה ליועצת בית הספר והסיוע שנתנה יועצת בית הספר.

2. שאלון חוסן אישי מקוצר (Scali et al., 2012). מבוסס על סולם החוסן האישי של קונור ודוידסון (Connor Davidson Resilience Scale) (Connor & Davidson, 2003). השאלון כולל 10 פריטים מתוך 25 הפריטים המופיעים בשאלון החוסן האישי המקורי. מטרת השאלון היא לבחון את יכולותיהם של הנחקרים להתמודד עם אירועי חיים קשים ולחזור לתפקוד קודם לאחר אירועים טרגיים. פריט לדוגמה: "בחודש האחרון, עד כמה נכונה לגביך האמונה ש'אני מסוגל להסתגל לשינויים'?" התשובות להיגדים ניתנו בסולם ליקרט מ־0 (כלל לא נכון) ועד 4 (נכון כמעט תמיד). ציון גבוה מעיד על חוסן נפשי גבוה. השאלון נבדק בעבר ונמצא מהימן ותקף, המהימנות הפנימית, אלפא של קרונברך, שהתקבלה היא 0.88 (Scali et al., 2012). במחקר הנוכחי נמצא שהשאלון מהימן ותקף. מהימנות אלפא של קרונברך שהתקבלה היא 0.89.

3. שאלון עמדות לגבי נכונות לפנייה לעזרה נפשית - השאלון מבוסס על שאלון קודם של קייט-לוקס (Keith-Lucas, 1972), הכולל 25 פריטים. השאלון הנוכחי מקוצר, כולל 18 פריטים, ונעשה בו שימוש קודם על ידי קידר (2017). מטרת השאלון לבדוק את נכונות הנחקרים לפנות לעזרה. פריט לדוגמה: "אם מסיבה כלשהי הייתי נקלע למצב שבו היו לי קשיים מתמשכים בהליכה, הייתי עושה כל מה שאפשר על מנת לא לבקש עזרה מאף אחד". התשובות להיגדים ניתנו בסולם ליקרט מ־0 (בהחלט לא מסכים) ועד 5 (מסכים במידה רבה). השאלון נבדק בעבר ונמצא מהימן ותקף. המהימנות הפנימית, אלפא של קרונברך, שהתקבלה היא 0.86 (צחר-רובין, 1997). במחקר הנוכחי השאלון נמצא מהימן ותקף, והמהימנות אלפא של קרונברך שהתקבלה היא 0.78.

4. שאלון צמיחה פוסט טראומטית (Posttraumatic Growth Inventory) - השאלון חובר על ידי טדשי וקלהון (Tedeschi & Calhoun, 1996) ותורגם לשפה העברית על ידי לאופר וסלומון (Laufer & Solomon, 2006). מטרת השאלון היא להעריך שינויים חיוביים אצל אדם שנחשף לאירוע טראומטי. בשאלון 21 פריטים, המחולקים לחמישה ממדי שינוי שעברו המתבגרים הצעירים מאז שחוו את האובדן שעליו נשאלו: אפשרויות חדשות ושינויים בסדר העדיפויות (פריט לדוגמה: "העדיפויות שלי בנוגע למה שחשוב בחיים השתנו"); שינוי בתפיסת היחסים עם אחרים (פריט לדוגמה: "אני חש יותר חמלה כלפי אחרים"); חוזק פנימי (פריט לדוגמה: "גילית

שאני חזק יותר ממה שחשבתני"); התפתחות רוחנית (פריט לדוגמה: "יש לי הבנה טובה יותר בעניינים רוחניים"); והערכה של החיים (פריט לדוגמה: "אני מעריך כל יום בחייה"). התשובות להיגדים ניתנו בסולם ליקרט מ-0 (בכלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד). ציון גבוה יותר מעיד על מידה רבה יותר של צמיחה פוסט טראומטית בחייו של הנבדק. השאלון נבדק בעבר ונמצא מהימן ותקף. המהימנות הפנימית, אלפא של קרונברך, שהתקבלה הייתה 0.90 (Greene & McGovern, 2017). במחקר הנוכחי השאלון נמצא מהימן ותקף, ומהימנות אלפא של קרונברך שהתקבלה היא 0.87.

### הליך המחקר

אופן ביצוע המחקר התמקד בעיקר באיסוף נתונים בעזרת שאלונים שהוכנו מראש בתוך מסמך Google Forms, שניתן להעבירו בפלטפורמה הדיגיטלית באמצעות שליחת קישור. המשתתפים אותרו באמצעות הפצת השאלון בפלטפורמות הדיגיטליות, בעיקר בקבוצות ייעודיות המתאימות לאוכלוסיית המחקר, הנמצאות ברשתות החברתיות. הפצת השאלונים התבצעה בחודשים ינואר ופברואר, וחלה בתקופה שבה רוב אזרחי המדינה נמצאו תחת סגר והגבלות תנועה, כך שהמשיבים יכלו להתפנות למילוי השאלון בטלפון הנייד או במחשב שבביתם.

### ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים התבצע באמצעות תוכנת SPSS, גרסה 27.0. נעשה שימוש בסטטיסטיקה תיאורית לחישוב התפלגויות, ממוצעים, סטיות תקן ואחוזים עבור המשתנים הדמוגרפיים. עבור שאר משתני המחקר חושב הממוצע בהתאם לכל אחד מהשאלונים: חוסן אישי, נכונות לפנייה לעזרה נפשית וצמיחה פוסט טראומטית. השערות 1-3 והשערה מספר 5, אשר בדקו את הקשרים בין משתני המחקר, ובין משתנים דמוגרפיים למשתני המחקר, נבחנו באמצעות מבחן פירסון. עבור השערה 4, שבדקה הבדלים בין משתנים דמוגרפיים, נעשה שימוש במבחן t. לצורך ניבוי של צמיחה פוסט טראומטית באמצעות המשתנים: חוסן נפשי, נכונות לפנייה לעזרה ומספר שנים שעברו מהאובדן, בוצעה רגרסיה ליניארית מרובה.

### אתיקה מחקרית

איסוף הנתונים במחקר התבצע דרך העברת שאלונים אנונימיים, ללא גישה לפרטים האישיים של ממלא השאלון, ונשמרה סודיות מחקרית מוחלטת. על גבי הטופס היה פירוט של שמות החוקרות וכתובת דואר אלקטרוני, שאפשרו פנייה אל החוקרות ביוזמת הנחקר בלבד. עוד הובטח כי המידע המועבר בשאלונים ישמש רק עבור המטרות האקדמיות של החוקרות ששמן פורסם. בנוסף, בפירוט הזכויות הובהר כי מילוי השאלונים מהווה הסכמה מודעת להשתתפות במחקר, ללא תגמול כספי.

## המצאים

מדדים תיאוריים של צמיחה פוסט טראומטית (ממוצעים, סטיות תקן, ערכי מינימום ומקסימום) כמשתנה כללי, ובחלוקה לחמשת ממדיה, וכן מדדי החוסן האישי והנכונות לפנייה לעזרה מוצגים בלוח 2. הערכים של משתני הצמיחה הפוסט טראומטית נעו בטווח המקסימלי של הסולם, מ־0 עד 5, ומבטאים רמה נמוכה ביותר ורמה גבוהה ביותר של צמיחה פוסט טראומטית, בהתאמה. ממוצעי הצמיחה הפוסט טראומטית שנמצאו עומדים בקירוב על 3, ערך שמבטא על פי השאלון שינוי 'במידה בינונית'. מבין חמשת הממדים נראה כי הצמיחה הרבה ביותר בקרב הנחקרים באה לידי ביטוי בחוזק פנימי, ואילו הצמיחה המועטה ביותר הייתה בהתפתחות רוחנית. במשתנה החוסן האישי נעו הערכים כמעט בטווח המקסימלי האפשרי, בין 0.10 ל-4, שמבטאים רמה נמוכה מאוד ורמה מרבית של חוסן אישי, בהתאמה. הציון הממוצע היה בין הערכים 2 ו-3, שמבטאים לפי השאלון 'מידה מועטה' ו'מידה בינונית' של חוסן אישי. לפיכך, נוכל להסיק שבאופן כללי המדגם מאופיין בחוסן נפשי נמוך עד בינוני. במשתנה הנכונות לפנייה לעזרה נפשית נעו הערכים בין 1.78 (רמה נמוכה) לבין 4.61 (רמה גבוהה). הממוצע נמצא בסמוך לערך 3, שמציין מידת הסכמה ניטרלית. כלומר, המתבגרים באופן כללי אינם בעלי נכונות גבוהה לפנות לעזרה נפשית, אך גם לא מסרבים לפנות

לוח 2

סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר (N=173)

משתנה	M	SD	.Min	.Max	טווח אפשרי
צמיחה פוסט-טראומטית כללית	3.00	0.70	0.24	5.00	0-5
צמיחה: יחסים עם אחרים	2.94	0.85	0.00	5.00	0-5
צמיחה: אפשרויות חדשות	2.92	0.98	0.00	5.00	0-5
צמיחה: חוזק פנימי	3.29	0.79	0.00	5.00	0-5
צמיחה: התפתחות רוחנית	2.65	1.38	0.00	5.00	0-5
צמיחה: הערכת החיים	3.11	0.91	0.00	5.00	0-5
חוסן אישי	2.66	0.74	0.10	4.00	0-4
נכונות לפנייה לעזרה	3.25	0.50	1.78	4.61	1-5

לבדיקת הקשרים בין משתני המחקר חושבו מקדמי מתאם של פירסון. כמו־כן, לבדיקת מהימנות פנימית של שאלוני המחקר במדגם הנוכחי נעשה שימוש באלפא של קרונברך. מתאמי פירסון וערכי אלפא קרונברך מוצגים בלוח 3.

לוח 3  
מטריצת קורלציות בין משתני המחקר (N=173)

משתנה	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. צמיחה פוסט-טראומטית כללית	(.87)								
2. צמיחה: יחסים עם אחרים	.83***	(.77)							
3. צמיחה: אפשרויות חדשות	.84***	.56***	(.72)						
4. צמיחה: חוזק פנימי	.72***	.47***	.56***	(.60)					
5. צמיחה: התפתחות רוחנית	.48***	.27***	.31***	.13	(.73)				
6. צמיחה: הערכת החיים	.70***	.43***	.49***	.54***	.30***	(.56)			
7. חוסן אישי	.53***	.43***	.51***	.47***	.09	.34***	(.89)		
8. נכונות לפנייה לעזרה	.37***	.39***	.22**	.32***	.02	.34***	.32***	(.78)	
9. מס' שנים מהאובדן	.17*	.09	.19*	.08	.13	.15*	.12	.20**	-

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

ההשערה הראשונה הייתה שיימצא קשר חיובי בין החוסן הנפשי של המתבגרים לבין הצמיחה הפוסט טראומטית, כך שכלל שהמתבגרים ידווחו על רמת חוסן נפשי גבוהה יותר רמות הצמיחה הפוסט טראומטית יהיו גבוהות יותר. כפי שעולה מלוח 3, בהתאם למשוער, נמצא קשר חיובי מובהק וחזק בין החוסן הנפשי של המתבגרים לבין הצמיחה הפוסט טראומטית במשתנה הכללי (r=.53,  $p < .001$ ). קרי, ככל שרמת החוסן הנפשי הייתה גבוהה יותר כך גם רמת הצמיחה הפוסט טראומטית הייתה גבוהה יותר, ולהיפך. כמו־כן, חוסן נפשי נמצא במתאמים חיוביים מובהקים, בעלי עוצמה בינונית עד חזקה, עם ארבעה מתוך חמישה ממדים של צמיחה פוסט טראומטית (מלבד התפתחות רוחנית). הקשר החזק ביותר נמצא עם צמיחה בהיבט של אפשרויות חדשות (r=.53,  $p < .001$ ). ניתן להסיק כי השערת המחקר הראשונה אוששה.

ההשערה השנייה הייתה שיימצא קשר חיובי בין עמדות המתבגרים לגבי נכונות לפנייה לעזרה נפשית לבין הצמיחה הפוסט טראומטית, כך שככל שהמתבגרים יימצאו כבעלי נכונות גבוהה יותר לקבל עזרה נפשית רמות הצמיחה הפוסט טראומטית יהיו גבוהות יותר. כפי שעולה מלוח 3, בהתאם למשוער, נמצא קשר חיובי מובהק, בינוני בחוזקו, בין נכונות המתבגרים לפנות לעזרה נפשית לבין הצמיחה הפוסט טראומטית במשתנה הכללי ( $r=.37, p<.001$ ). קרי, ככל שהנכונות של המתבגרים לקבל עזרה נפשית הייתה גבוהה יותר כך גם רמת הצמיחה הפוסט טראומטית הייתה גבוהה יותר, ולהיפך. כמו כן, הנכונות לפנייה לעזרה נפשית נמצאה במתאמים חיוביים מובהקים, חלשים עד בינוניים, עם ארבעה מתוך חמישה ממדים של צמיחה פוסט טראומטית (מלבד התפתחות רוחנית). הקשר החזק ביותר נמצא עם צמיחה בהיבט של יחסים עם אחרים ( $r=.39, p<.001$ ). ניתן להסיק כי השערת המחקר השנייה אוששה.

ההשערה השלישית הייתה שיימצא קשר חיובי בין חוסן נפשי לבין עמדות לגבי נכונות לפנייה לעזרה נפשית, כך שככל שהמתבגרים ידווחו על רמת חוסן אישי גבוהה יותר הם יהיו בעלי נכונות גבוהה יותר לקבל עזרה נפשית. כפי שעולה מלוח 3, בהתאם למשוער, נמצא קשר חיובי מובהק, בינוני בחוזקו, בין החוסן נפשי של המתבגרים לבין נכונותם לפנות לעזרה נפשית ( $r=.32, p<.001$ ). קרי, ככל שרמת החוסן הנפשי הייתה גבוהה יותר כך הנכונות של המתבגרים לקבל עזרה נפשית הייתה רבה יותר, ולהיפך. ממצא זה מהווה תמיכה להשערת המחקר השלישית. ההשערה הרביעית הייתה שיימצאו הבדלים בין מתבגרים שאיבדו את הוריהם באופן פתאומי לבין מתבגרים שאיבדו את הוריהם באופן לא פתאומי, כך שמתבגרים שאיבדו את הוריהם באופן לא פתאומי יימצאו כבעלי רמות גבוהות יותר של צמיחה פוסט טראומטית מאשר מתבגרים שאיבדו את הוריהם באופן פתאומי. לצורך בדיקת ההשערה נערכה סדרה של מבחני  $t$  למדגמים בלתי תלויים, שבהם אופן המוות של ההורה (פתאומי/לא פתאומי) שימש כמשתנה בלתי תלוי ואילו רמת הצמיחה הפוסט טראומטית כמשתנה כללי. כל אחד מחמשת הממדים שימשו כמשתנים תלויים, כל אחד בתורו. תוצאות הניתוח מוצגות בלוח 4 שלהלן. בניגוד למשוער, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מתבגרים שאיבדו את הוריהם באופן פתאומי לבין מתבגרים שאיבדו את הוריהם באופן לא פתאומי ברמת הצמיחה הפוסט טראומטית כמשתנה כללי, וגם לא באף אחד מחמשת ממדיו. ניתן להסיק כי השערת המחקר הרביעית לא נתמכה.



לוח 4

בדיקת הבדלים בצמיחה פוסט טראומטית בין מתבגרים שאיבדו את הוריהם באופן פתאומי לבין מתבגרים שאיבדו את הוריהם באופן לא פתאומי (N=173)

P. value	df	t-test	מוות פתאומי (n=107)		מוות לא פתאומי (n=66)		משתנה
			SD	M	SD	M	
265.	171	-1.12	0.68	3.04	0.72	2.92	צמיחה פוסט טראומטית כללית
484.	171	70.-	0.86	2.97	0.85	2.88	צמיחה: יחסים עם אחרים
148.	171	-1.45	0.97	3.01	1.00	2.78	צמיחה: אפשרויות חדשות
943.	171	07.	0.75	3.28	0.86	3.29	צמיחה: חוזק פנימי
553.	171	59.-	1.32	2.70	1.47	2.57	צמיחה: התפתחות רוחנית
185.	171	-1.33	0.84	3.18	1.01	2.99	צמיחה: הערכת החיים

ההשערה החמישית הייתה שיימצא קשר חיובי בין מספר השנים שעברו מהאובדן לבין צמיחה פוסט טראומטית, כך שככל שמספר השנים מהאובדן גדול יותר יימצאו אצל המתבגרים רמות גבוהות יותר של צמיחה פוסט טראומטית. כפי שעולה מלוח 3, בהתאם למשוער, נמצא קשר חיובי מובהק, אולם חלש בעוצמתו, בין מספר השנים שעברו מהאובדן לבין הצמיחה הפוסט טראומטית במשתנה הכללי ( $r=.17, p<.05$ ). כלומר, שככל שמספר השנים שעברו מאירוע האובדן גדול יותר כך גם רמת הצמיחה הפוסט טראומטית הייתה גבוהה יותר, ולהיפך. יצוין כי בבדיקת הקשרים עם חמשת הממדים של צמיחה פוסט טראומטית רק שניים נמצאו מובהקים: אפשרויות חדשות ( $r=.15, p<.05$ ) והערכת החיים ( $r=.19, p<.05$ ). נסיק כי השערת המחקר החמישית אוששה ביחס למשתנה הכללי של צמיחה פוסט טראומטית, ונתמכה באופן חלקי ביחס לממדים האינדיבידואליים. זאת ועוד, מעבר למשוער, מלוח 3 עולה כי קיים קשר חיובי מובהק בין מספר השנים שעברו מאירוע האובדן לבין הנכונות לפנייה לעזרה נפשית ( $r=.20, p<.01$ ). קרי, ככל שמשך הזמן שעבר מאז האובדן רב יותר כך הנכונות לפנייה לעזרה נפשית רבה יותר.

לבסוף, נערכה רגרסיה רב-משתנית להסבר של רמת הצמיחה הפוסט טראומטית כמשתנה כללי על-ידי שלושת המנבאים: חוסן נפשי, נכונות לפנייה לעזרה ומספר שנים שעברו מאירוע האובדן. תוצאות הרגרסיה מוצגות בלוח 5.

לוח 5

הרגרסה רב-משתנית להסבר הצמיחה הפוסט טראומטית בקרב מתבגרים שחוו אובדן הורי (N=173)

$R^2$	$F$	$t$	$\beta$	SE B	B	משתנה
0.33	27.85**					
		6.86**	.45	.06	.43	חוסן אישי
		3.0*	.21	.09	.28	נכונות לפנות לעזרה
		1.21	.08	.01	.01	מספר שנים מאירוע האובדן

$p < .001$ ; \* $p < .01$ \*\*

מלוח 5 ניתן ללמוד כי מודל הרגרסה להסבר רמת הצמיחה הפוסט טראומטית בקרב מתבגרים נמצא מובהק,  $F(3,169)=27.85$ ,  $p < .001$ . שלושת המנבאים יחד מסבירים כ-33% מתוך השונות של המשתנה הכללי של צמיחה פוסט טראומטית. כאשר נבחנה התרומה הייחודית של כל משתנה בנפרד, נמצא כי רק חוסן אישי ונכונות לפנייה לעזרה מנבאים באופן מובהק צמיחה פוסט טראומטית של מתבגרים, מעל ומעבר לרמות המנבאים האחרים במודל. גודל מקדם הרגרסה (בטא) מצביע על כך שלחוסן אישי תרומה גדולה יותר ( $\beta=0.45$ ) מאשר לנכונות לפנייה לעזרה נפשית ( $\beta=0.21$ ) בניבוי הצמיחה הפוסט טראומטית של מתבגרים. עלייה בנקודה אחת בציון החוסן האישי מנבאת עלייה של 0.43 נקודות ברמת הצמיחה הפוסט טראומטית. עלייה בנקודה אחת בציון הנכונות לפנייה לעזרה נפשית מנבאת עלייה של 0.28 נקודות ברמת הצמיחה הפוסט טראומטית.

לסיכום, בפרק הממצאים נבחנו כל השערות המחקר. ארבע השערות מתוך חמש אוששו, ואחת הופרכה. שתי השערות הראשונות אוששו, ונמצא כי החוסן הנפשי והנכונות לפנייה לעזרה נפשית, כל משתנה בנפרד, נקשרים באופן ישיר ומובהק להתפתחותם של רוב ממדי הצמיחה הפוסט טראומטית. ממד ההתפתחות הרוחנית לא נמצא גבוה אצל רוב משתתפי המחקר. במבחן הרגרסיה נמצא כי חוסן נפשי מנבא חזק יותר התפתחות של צמיחה פוסט טראומטית בהשוואה לנכונות לפנייה לעזרה. ההשערה השלישית, שגם היא אוששה, הציגה כי קיים קשר בין נכונות גבוהה לפנייה לעזרה נפשית לבין רמות גבוהות של חוסן נפשי, ולהיפך. ההשערה הרביעית הופרכה, כך שלא נמצאו הבדלים משמעותיים ברמת הצמיחה פוסט טראומטית בין מתבגרים שחוו אובדן הורי פתאומי למתבגרים שחוו אובדן לא פתאומי. ההשערה האחרונה אוששה, ונמצא קשר חלש בעוצמתו בין מספר השנים שעברו מהאובדן להתפתחות צמיחה פוסט טראומטית. כלומר, ככל שעברו יותר שנים כך רמות הצמיחה הפוסט טראומטית היו גבוהות יותר, בעיקר בממדי אפשרויות חדשות והערכת החיים.

## דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין החוסן הנפשי ונכונות לפנייה לעזרה נפשית לבין צמיחה פוסט טראומטית בקרב מתבגרים בבגרות המתהווה, לאחר אובדן הורה שהתרחש בילדות או בגיל ההתבגרות. עיקרי הממצאים במחקר הנוכחי הראו קשר חיובי מובהק בין חוסן נפשי ונכונות לפנייה לעזרה נפשית לבין צמיחה פוסט טראומטית בקרב מתבגרים שחוו אובדן הורי בתקופת בית הספר. עוד נמצא כי חוסן נפשי ונכונות לפנייה לעזרה, מנבאים באופן מובהק צמיחה פוסט טראומטית. נמצא גם קשר חיובי מובהק בין מספר השנים שחלפו מהאובדן לבין צמיחה פוסט טראומטית.

הממצא הראשון תאם את השערת המחקר, והראה כי רמות גבוהות של חוסן נפשי קשורות לרמות גבוהות של צמיחה פוסט טראומטית. מחקר קודם שנערך בישראל מצא כי משתתפים בעלי חוסן נפשי גבוה גילו חסינות להתפתחות תסמיני פוסט טראומה, והפגינו רמות גבוהות של צמיחה פוסט טראומטית (Bensimon, 2012). הממצאים במחקר הנוכחי מחזקים את התפיסה כי חוסן נפשי הוא תכונה המסייעת לאדם להפחית תסמינים שליליים בעקבות אירוע טראומטי (Gómez Molinero et al., 2018) ומעבר לכך, גם לחוות היבטים פסיכולוגיים חיוביים בעקבות אירוע טראומטי.

צמיחה פוסט טראומטית מחולקת לחמישה תחומים (Tedeschi et al., 2018). ממצאי המחקר הנוכחי עלה כי חוסן נפשי נקשר באופן מובהק וחזק בעוצמתו עם ממד הפתיחות לאפשרויות חדשות של צמיחה פוסט טראומטית. קשר זה נמצא חזק יותר בהשוואה לשאר ממדי הצמיחה הפוסט טראומטית. ניתן להסביר ממצא זה לפי משמעות תכונת החוסן, אשר מוצגת בספרות: אנשים בעלי חוסן נפשי יודעים ליצור חוויות ורגשות חיוביים גם במצבי חיים קשים (Scali et al., 2012). באופן דומה, היבט האפשרויות החדשות בתיאוריית הצמיחה הפוסט טראומטית מסביר כי פרט החווה צמיחה שכזו יכול ליצור לעצמו דרכים חדשות בתחומי חיים שונים (Tedeschi & Calhoun, 2004).

השערה נוספת שאושרה במחקר הנוכחי היא כי קיים קשר חיובי בין נכונותם של המתבגרים לפנות לעזרה נפשית לבין רמות גבוהות של צמיחה פוסט טראומטית. ממצא זה מאשש את ההשערה השנייה של המחקר הנוכחי ונתמך בספרות. במחקר אחר, שנערך בבריטניה ובחן את השינויים החיוביים של צמיחה פוסט טראומטית בקרב נערים ששכלו את אחד מהוריהם, נמצא כי תמיכה של אנשי מקצוע מנוסים, מידע על מוות, הזדמנויות לביטוי רגשי, מציאת דרכי זיכרון לאדם שנפטר ועידוד מסייעים לקידום צמיחה פוסט טראומטית (Brewer & Sparkes, 2011). מחקר נוסף, התומך בממצא זה, בחן את היקף הצמיחה הפוסט טראומטית בקרב הורים בסין, שאיבדו את ילדם היחיד. במחקר נמצא כי תמיכה קהילתית נקשרה באופן חיובי ומובהק לתסמיני צמיחה פוסט טראומטית (Pan et al., 2016). ניתן להסביר ממצא זה מתוך ההבנה כי שיח רגשי, בין אם פורמלי ובין אם לאו, מחזק את מבקש העזרה, מגביר את תחושת הערך העצמי ואת תחושת השליטה, האמון והביטחון במצבים רגשיים, עשוי למנוע התנהגויות מסוכנות בגיל ההתבגרות ולשפר את איכות החיים הבוגרים (קאים ורומי, 2014; Divin et al., 2018). צמיחה פוסט טראומטית מוגדרת לפי התיאוריה כמציאת עדויות של שינויים חיוביים בתחומי חיים שונים, ולא רק כהיעדרם של תסמינים שליליים (Tedeschi & Calhoun, 1996). על כן, סביר שמתבגר

שחווה אובדן ומחפש מקורות סיוע נפשיים יוכל להסתגל טוב יותר לאחר המשבר ויאפשר לעצמו לחוות גם צמיחה פוסט טראומטית ובכך לשנות באופן חיובי תפיסות ואמונות חיים.

עוד נמצא במחקר הנוכחי כי הקשר החזק ביותר בין נכונות לפנייה לעזרה נפשית לבין צמיחה פוסט טראומטית היה בממד של יחסים בין אישיים. כלומר, משתתפים שהיו בעלי רמות גבוהות של נכונות לפנייה לעזרה נפשית נמצאו עם רמות גבוהות של צמיחה בתחום היחסים הבין אישיים. צמיחה בהיבט של יחסים בין אישיים מתבטאת בשיפור באיכות היחסים הבינאישיים של הפרט עם הסביבה, בהשוואה לאיכות היחסים שהיו לו לפני המשבר (Tedeschi & Calhoun, 2004). הסבר אפשרי לממצא זה נעוץ באופי קבלת העזרה הנפשית. ייתכן שאנשים שהיו נכונים לפנות לעזרה נפשית, וקיבלו אותה דרך גורמים שונים, הצליחו לפתח מיומנויות בינאישיות שלא היו להם קודם באמצעות שיח רגשי פתוח. אפשר להסיק מהממצא ומהסברים אלה כי קיים גם קשר הפוך, אנשים שצמחו בהיבט הבינאישי חשו נוח יותר לפנות לעזרה נפשית. ממצא נוסף שעלה מהמחקר הנוכחי הינו הקשר החיובי הקיים בין החוסן הנפשי של המתבגרים לבין הנכונות שלהם לפנות לעזרה נפשית. ככל שהמתבגרים היו בעלי רמות גבוהות יותר של חוסן נפשי כך נמצאו נכונים יותר לפנות לעזרה נפשית, ולהיפך. ממצא זה תומך בספרות, שהרי גורמי הגנה המקנים עזרה נפשית, פורמלית או בלתי פורמלית, מסייעים בהתפתחות החוסן הנפשי (שמשי ושמשי, 2010). מחקר שבחן את מערכת היחסים בין סטיגמה לגבי טיפול נפשי, חוסן נפשי וחיפוש עזרה נפשית, הציג כי חוסן נפשי מפחית סטיגמה, וכי אנשים עם חוסן נפשי גבוה נוטים יותר לפנות לעזרה נפשית. יתר על כן, עזרה הניתנת לפרט בעל חוסן נפשי גבוה תהיה יעילה יותר, ותעסוק פחות בנושאים הקשורים לסטיגמיזציה (Crowe et al., 2016).

קשר בין חוסן נפשי גבוה והפחתה של סטיגמה לבין פתיחות לקבלת סיוע נפשי דווח גם בקרב אוכלוסייה של אנשי צבא (Hom et al., 2020). כאמור, ייתכן שקיים קשר דו כיווני בין חוסן נפשי לנכונות לפנייה לעזרה נפשית. כלומר, חוסן נפשי מאפשר לפרט לגשת לתמיכה נפשית, וקבלת עזרה נפשית יכולה להקנות לפרט חוסן נפשי.

השערת המחקר כי אובדן פתאומי יהיה מקושר עם רמות נמוכות יותר של צמיחה פוסט טראומטית לעומת אובדן ידוע מראש - לא אוששה. ממצא זה סותר את הספרות, לפיה אובדן פתאומי עלול ליצור איום על תחושת הביטחון לעומת אובדן שניתן להתחיל להפנימו לפני שהאדם הקרוב הלך לעולמו (Asgari & Naghavi, 2020). בנוסף, מחקר קודם הראה כי הורים מסין שאיבדו את ילדיהם בתאונה או התאבדות היו בעלי צמיחה פוסט טראומטית נמוכה יותר, בהשוואה להורים שאיבדו את ילדיהם עקב מחלה (Pan, et al., 2016). ייתכן כי במחקר הנוכחי לא נמצאו הבדלים משום שאובדן הורה הינו חוויה טראומטית משמעותית ועוצמתית, בין אם האובדן הוא פתאומי ובין אם הוא ידוע מראש (Corr & Balk, 2010), כך שבכל מקרה יש רכיב טראומטי משמעותי שמשפיע בצורה עקבית על הצמיחה הפוסט טראומטית, ללא קשר לנסיבות האובדן.

הסבר אפשרי נוסף לכך שהשערה זו לא אוששה הוא נקודת הזמן שבו בדק המחקר הנוכחי את השפעות האובדן. ידוע שצמיחה פוסט טראומטית לא מופיעה מייד לאחר הטראומה אלא באופן הדרגתי, לאחר שעבר זמן מה מהאירוע הטראומטי (Asgari & Naghavi, 2020). מחקר זה בחן מתבגרים בבגרות המתהווה שאיבדו את הוריהם בגיל הילדות או בגיל ההתבגרות, וייתכן כי הזמן הרב שחלף מאז האובדן צמצם את פערי הצמיחה בין הקבוצות שנבדקו.

הממצא לגבי השערת המחקר האחרונה - כי ימצא קשר חיובי בין מספר השנים שחלפו מהאובדן לרמת הצמיחה הפוסט טראומטית של המתבגרים - אינו חד משמעי. אכן, נמצא כי קיים קשר חיובי מובהק בין מספר השנים שחלפו מהאובדן לבין הצמיחה הפוסט טראומטית, אולם הקשרים היו חלשים יחסית. בספרות נמצא כי רמת הצמיחה הפוסט טראומטית גבוהה יותר אצל משתתפים שמאז האובדן שלהם עברו יותר מעשר שנים בהשוואה למשתתפים שחוו את האובדן לפני פחות מעשר שנים (Brewer & Sparkes, 2011). מחקר אורך הצביע על כך שילדים שחוו אובדן הורה הראו מצוקה פסיכולוגית קשה יותר בגילים 11-13 בהשוואה לגיל ההתבגרות, 14-16 (Cerniglia et al., 2014).

אחת ההגדרות של צמיחה פוסט טראומטית היא שינויים חיוביים ארוכי טווח לאחר עימותים פנימיים המתרחשים בעקבות משבר. שינויים חיוביים אלה מתממשים באופן הדרגתי ולאחר זמן מה מאירוע הדחק (Tedeschi & Calhoun, 1996; Tedeschi et al., 2018). במודל הרגרסיה, שבו בנוסף למספר השנים שחלפו מהאובדן נבדקו גם שאר משתני המחקר, נמצא קשר לא מובהק בין מספר השנים שחלפו מהאובדן לבין הצמיחה הפוסט טראומטית, והתוצאות הראו כי הצמיחה הפוסט טראומטית מושפעת מחוסן נפשי ונכונות לפנייה לעזרה נפשית. ייתכן והמנבאים העיקריים והמשמעותיים יותר להתפתחותה של הצמיחה הפוסט טראומטית הם נכונות לפנייה לעזרה נפשית וחוסן נפשי. ככל הנראה, מספר השנים שעברו מהאובדן מתווך דרך הנכונות לפנייה לעזרה נפשית וחוסן נפשי. כלומר, ככל שעברו יותר שנים מהאובדן הפרט מוכן יותר לפנות לעזרה נפשית, ובאמצעות העזרה הוא מפתח חוסן נפשי שמוביל בסופו של תהליך לצמיחה פוסט טראומטית. חשוב לציין כי המחקר הנוכחי הינו מחקר חתך, שאינו מעיד על סיבתיות. חשוב לבצע מחקר נוסף שיבדוק ויאשש, או יפריך, את הקשר המתאמי בין שלושת המשתנים האלה.

### מגבלות המחקר

מתודולוגיית המחקר הנוכחי הינה כמותית ומבנה המחקר הוא מתאמי, ולא ניתן להסיק ממנו על סיבתיות. אין לנו מידע על מצבם הפסיכולוגי של המשתתפים בילדות, לפני האובדן שחוו או מייד אחריו. מגבלה נוספת נובעת מהעובדה שהמחקר נערך בתקופת משבר הקורונה, וייתכן שהשפיע על מקצת המדדים המתארים חוויות נפשיות אישיות. בנוסף, המחקר בחן נכונות לפנייה לקבלת עזרה נפשית אך לא בחן את התמיכה שהתקבלה מהצוות החינוכי המטפל או את התמיכה שקיבל ההורה הנותר. ייתכן שמקצת המשתתפים התקשו להזדהות עם המונח 'צמיחה' כחלק מהמושג 'צמיחה פוסט טראומטית', מאחר שהוא מעיד על דבר חיובי שקרה בחייהם בעקבות האובדן. כיום יש מחקרים המשתמשים במונח 'השתנות תפיסת העצמי לאחר האובדן' (שלו, 2017) כמונח מקביל ל'צמיחה פוסט טראומטית'.

### המלצות יישומיות לשדה החינוכי

התמודדות של ילד עם אובדן של הורה בטרם עת עלולה להיות מקרה מורכב לצוות החינוכי המטפל. יועצים ופסיכולוגים חינוכיים זקוקים להכשרה ולידע בתחום האובדן והשכול (Shalev et al., 2022; Levkovich, & Duvshan, 2021). המחקר הנוכחי מלמד על תהליכי הצמיחה והחוסן של מתבגרים, שאיבדו את הוריהם בזמן שהיו במערכת החינוך. מחקר זה מעורר תקווה

כי ייתכן שבאמצעות פיתוח חוסן נפשי ויצירת סביבה שתקל על פנייה לקבלת סיוע ניתן יהיה לשפר את היכולת של תלמידים שאיבדו הורה לחוות צמיחה פוסט טראומטית בהמשך חייהם. מסקנות מחקר זה מעלות לדיון את האפשרות של התפתחות פסיכולוגית חיובית גם לאחר טראומה קשה, כמו אובדן הורי. על פסיכולוגים ויועצים חינוכיים לדאוג, בין היתר, לתוכניות התערבות מערכתיות ואישיות לפיתוח החוסן הנפשי בקרב תלמידים. תוכניות שיופעלו במקרה הצורך לפני אובדן, ואף תוכניות לפיתוח החוסן הנפשי אצל תלמידים שחוו אובדן. נכונות לפנייה לעזרה נפשית וקבלת עזרה נפשית מעלות את הסיכויים להתפתחות צמיחה פוסט טראומטית בהמשך. העובדה שהנכונות לפנייה לעזרה נפשית נמצאה מקושרת עם צמיחה פוסט טראומטית גם שנים לאחר האובדן מדגישה ביתר שאת את חשיבותה. על אף שלא כל הילדים שאיבדו הורה זקוקים לסיוע נפשי פורמלי, על מערכות החינוך והטיפול שמקיפות את הילד ומשפחתו לנסות ולהפחית התייחסות מתייגת ולקיים דיאלוג פתוח ושקוף לגבי האפשרויות השונות של הסתייעות בעזרה נפשית (Levkovich & Elyoseph, 2021). ייתכן כי במקרים מסוימים יש לסייע להורה הנותר בהענקת תמיכה נפשית והדרכת הורים, בשל השפעתו המכרעת על תהליך האבל של הילד (Hagan et al., 2011).

לפיכך, על פסיכולוגים ויועצים חינוכיים לדאוג לפתח עבור תלמידים בבית הספר דרכים נגישות לקבלת עזרה נפשית ולעודד שימוש באפיק סיוע זה גם כחלק מהשגרה, ובעיקר לאחר מקרה של אובדן הורי. חשוב שהיועצים והפסיכולוגים החינוכיים יזכרו כי ביטוי של צמיחה פוסט טראומטית מופיע לרוב לאחר זמן, ולעיתים מספר שנים לאחר האירוע הטראומטי.

## מקורות

- אדלשטיין, א', כהן, ש' (2008). גורמי סיכון וגורמי הגנה להתנהגות אובדנית בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה. **מניתוק לשילוב**, 15, 143-171.
- גילת, י', עזר, ח' ושגיא, ר' (2011). חיפוש עזרה בקרב מתבגרים: עמדות כלפי פנייה אל מקורות מקוונים ומקורות מסורתיים. **מגמות, מז**, 616-640.
- כהן, ד' (2014). צמיחה פוסט טראומטית בעקבות אובדן במשפחה: השלכות לעבודת היועץ החינוכי. **הייעוץ החינוכי**, 18, 317-345.
- מגן, ל' ודקל, ר' (2008). השלכות ארוכות טווח של אובדן אח בגיל ההתבגרות: יכולת לאינטימיות, מציאת משמעות בחיים ותגובות אבל. **מגמות, מה**(3), 555-575.
- צחר-רובין, ד' (1997). **מוכנות של אנשים לבקש עזרה בשל מצוקה**. (עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך"). בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה.
- קאים, ז' ורומי, ש' (2014). נכונות לפנות למקורות סיוע בבעיות נפשיות: מתבגרים במצבי סיכון ומתבגרים נורמטיביים. **חברה ורווחה, לד**, 385-409.
- קידר, א' (2017). **נכונות פנייה לעזרה מקצועית בקרב תלמידי ישיבות הסדר**. (עבודת גמר מחקרית לקבלת תואר "מוסמך"). אוניברסיטת חיפה.
- רובין, ש', מלקינסון, ר' וויצטום, א' (2016). **הפנים הרבות של האובדן והשכול**. אוניברסיטת חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- שלו, ר' (2017). "כחרס הנשבר": התמודדות משפחות עם אובדן ושכול. **עט השדה**, 18, 19-29.
- שמש, א' ושמש, ר' (2010). קידום החוסן הנפשי בעבודה חינוכית-סוציאלית עם נוער בסיכון. **מניתוק לשילוב**, 16, 128-143.

- Ali, K., Fassnacht, D. B., Farrer, L., Rieger, E., Feldhege, J., Moessner, M., & Bauer, S. (2020). What prevents young adults from seeking help? Barriers toward help-seeking for eating disorder symptomatology. *International Journal of Eating Disorders*, 53(6), 894-906. <https://doi.org/10.1002/eat.23266>.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford U. Press
- Arnett, J. J. (2019). Conceptual foundations of emerging adulthood. In J. L. Murry, & J. J. Arnett (Eds.), *Emerging adulthood and higher education: A new student development paradigm* (pp. 11-24). Routledge.
- Asgari, Z., & Naghavi, A. (2020). The experience of adolescents' post-traumatic growth after sudden loss of father. *Journal of Loss and Trauma*, 25(2), 173-187. <https://doi.org/10.1080/15325024.2019.1664723>.
- Bensimon, M. (2012). Elaboration on the association between trauma, PTSD and posttraumatic growth: The role of trait resilience. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 782-787. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.011>.
- 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.

- Bray, P. (2013). Bereavement and transformation: A psycho-spiritual and post-traumatic growth perspective. *Journal of Religion and Health, 52*(3), 890-903. <https://doi.org/10.1007/s10943-011-9539-8>.
- Brewer, J., & Sparkes, A. C. (2011). Parentally bereaved children and posttraumatic growth: Insights from an ethnographic study of a UK childhood bereavement service. *Mortality, 16*(3), 204-222. <https://doi.org/10.1080/13576275.2011.586164>.
- Britt, T. W. (2000). The stigma of psychological problems in a work environment: Evidence from the screening of service members returning from Bosnia 1. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(8), 1599-1618.
- Buşu, O. V., & Luchici, A. I. (2016). Overcoming the children's mourning state through psychological intervention. *Social Sciences and Education Research Review, 3*(2), 36-47.
- Cerniglia, L., Cimino, S., Ballarotto, G., & Monniello, G. (2014). Parental loss during childhood and outcomes on adolescents' psychological profiles: A longitudinal study. *Current psychology, 33*(4), 545-556.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety, 18*(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>.
- Corr, C. A., & Balk, D. E. (2010). *Children's encounters with death, bereavement, and coping*. Springer Publishing Company.
- Crowe, A., Averett, P., & Glass, J. S. (2016). Mental illness stigma, psychological resilience, and help seeking: What are the relationships? *Mental Health & Prevention, 4*(2), 63-68. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2015.12.001>.
- Cupit, I. N., Wilson-Doenges, G., Barnaby, L., & Kowalski, D. Z. (2021). When college students grieve: New insights into the effects of loss during emerging adulthood. *Death Studies, 1*-11. <https://doi.org/10.1080/07481187.2021.1894510>
- Divin, N., Harper, P., Curran, E., Corry, D., & Leavey, G. (2018). Help-seeking measures and their use in adolescents: A systematic review. *Adolescent Research Review, 3*(1), 113-122. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0078-8>.
- Feigelman, W., Rosen, Z., Joiner, T., Silva, C., & Mueller, A. S. (2017). Examining longer-term effects of parental death in adolescents and young adults: Evidence from the national longitudinal survey of adolescent to adult health. *Death studies, 41*(3), 133-143. <https://doi.org/10.1080/07481187.2016.1226990>.
- Ferow, A. (2019). Childhood grief and loss. *European Journal of Educational Sciences*. <http://dx.doi.org/10.19044/ejes.s.v6a1>.
- Gómez Molinero, R., Zayas, A., Ruiz González, P., & Guil, R. (2018). Optimism and resilience among university students. *DOAJ, 1*(1), 147-154. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1179>.
- Gourash, N. (1978). Help-seeking: A review of the literature. *American journal of community psychology, 6*(5), 413-423.



- Greene, N., & McGovern, K. (2017). Gratitude, psychological well-being, and perceptions of posttraumatic growth in adults who lost a parent in childhood. *Death studies, 41*(7), 436-446. <https://doi.org/10.1080/07481187.2017.1296505>.
- Haavik, L., Joa, I., Hatloy, K., Stain, H. J., & Langeveld, J. (2017). Help seeking for mental health problems in an adolescent population: The effect of gender. *Journal of Mental Health, 28*(5), 467-474. DOI: 10.1080/09638237.2017.1340630
- Hagan, M. J., Roubinov, D. S., Gress-Smith, J., Luecken, L. J., Sandler, I. N., & Wolchik, S. (2011). Positive parenting during childhood moderates the impact of recent negative events on cortisol activity in parentally bereaved youth. *Psychopharmacology, 214*(1), 231-238.
- Høeg, B. L., Johansen, C., Christensen, J., Frederiksen, K., Dalton, S. O., Bøge, P., Dencker, A., Dyregrov, A., & Bidstrup, P. E. (2019). Does losing a parent early influence the education you obtain? A nationwide cohort study in Denmark. *Journal of Public Health, 41*(2), 296-304.
- Hom, M. A., de Terte, I., Bennett, C., & Joiner, T. E. (2020). Resilience and attitudes toward help-seeking as correlates of psychological well-being among a sample of New Zealand defence force personnel. *Military Psychology, 32*(4), 329-340. <https://doi.org/10.1080/08995605.2020.1754148>.
- Keith-Lucas, A. (1972). Giving and taking help. University of North Carolina press.
- Laufer, A., & Solomon, Z. (2006). Posttraumatic symptoms and posttraumatic growth among Israeli youth exposed to terror incidents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*(4), 429-447. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.4.429>.
- Levkovich, I., & Duvshan, R. (2021). "I keep it together at work but fall apart at home": The experience of Israeli homeroom teachers coping with the death of a student in their class. *OMEGA-Journal of death and dying, 84*(2), 474-490.
- Levkovich, I., & Elyoseph, Z. (2021). "I don't know what to say": Teachers' perspectives on supporting bereaved students after the death of a parent. *OMEGA-Journal of death and dying*. <https://doi.org/10.1177/0030222821993624>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development, 71*(3), 543-562.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and psychopathology, 19*(3), 921-930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review, 10*, 12-31.
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children, 5*(7), 98. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Murrell, A. R., Jackson, R., Lester, E. G., & Hulsey, T. (2018). Psychological flexibility and resilience in parentally bereaved college students. *OMEGA-Journal of Death and Dying, 76*(3), 207-226. <https://doi.org/10.1177/0030222817693154>.

- Pan, X., Liu, J., Li, L. W., & Kwok, J. (2016). Posttraumatic growth in aging individuals who have lost their only child in China. *Death studies, 40*(7), 395-404. <https://doi.org/10.1080/07481187.2016.1169234>.
- Plocha, A., & Bacigalupe, G. (2020). How do parentally bereaved emerging adults define resilience? It's a process. *Journal of College Counseling, 23*(3), 247-261. <https://doi.org/10.1002/jocc.12169>.
- Porter, N., & Claridge, A. M. (2019). Unique grief experiences: The needs of emerging adults facing the death of a parent. *Death studies, 45*(3), 191-201. <https://doi.org/10.1080/07481187.2019.1626939>.
- Scali, J., Gandubert, C., Ritchie, K., Soulier, M., Ancelin, M. L., & Chaudieu, I. (2012). Measuring resilience in adult women using the 10-items Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Role of trauma exposure and anxiety disorders. *PloS one, 7*(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0039879>.
- Shalev, R., Zamir, R., & Barak, O. (2022). Disenfranchised grief: The death of a student with special needs and the coping of the school staff – A qualitative study. *OMEGA-Journal of Death and Dying*. <https://doi.org/10.1177/00302228221097297>.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of traumatic stress, 9*(3), 455-471.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). "Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence". *Psychological inquiry, 15*(1), 1-18. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501\\_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01).
- Tedeschi, R. G., Shakespeare-Finch, J., Taku, K., & Calhoun, L. G. (2018). *Posttraumatic growth: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Worden, J. W. (2018). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. Springer Publishing Company.

# חינוך להקשבה בשיעורי מוזיקה כמיומנות גנרית בהוראה

## ליבי עזריהו, סיגל חן, ביאטריס בר

### תקציר

מטרת מחקר זה היא לעורר חשיבה בקרב מחנכים בנוגע לחשיבות מיומנות ההקשבה למוזיקה. הקשבה מצריכה חשיבה מודעת ומעמיקה על הנשמע, ומזמנת מעורבות פעילה של המאזין בחוויה השמיעתית. ההקשבה חשובה בהוראת כלל המקצועות בבית הספר; היא מאפשרת לתלמיד הזדמנויות מגוונות לבחון דברים מנקודות מבט שונות, להרהר בעמדות שלא חשב עליהן קודם, ולהסתכל ב'עדשות' חדשות על המציאות. באמצעותה לומדים התלמידים לחשוב על מה שהם לא יכולים לראות. בדו"ח של OECD (2019) נמצא כי כישורים אלו ניתנים להעברה אל מחוץ לחדר המוזיקה, למיומנויות הנלמדות בשיעורים אחרים. על מנת לעודד מוטיבציה ללמידה, מעורבות ועניין בשיעור, חיוני להבין את העדפות התלמידים, ולהרחיב את מגוון החוויות המוזיקליות שלהם. המחקר הנוכחי כלל 366 תלמידים מארבעה בתי ספר שונים בישראל, מכיתות א'-ה', שהשתתפו בשיעורי מוזיקה שבועיים. איסוף הנתונים התבצע באמצעות שאלון, שכלל שאלות העדפה לתוכן שנלמד בשיעור ושאלה לקביעת מידת ההשתתפות של התלמיד בכיתה. ממצאי המחקר מראים כי בכל שכבות הגיל בחרו רוב התלמידים באפשרות 'מקשיב' ו'משתתף' לתיאור מידת השתתפותם בשיעור, ורק מיעוט בחר באפשרויות 'מפריע' ו'מפטרט'. התלמידים בכל שכבות הגיל דירגו את ענפי התוכן המוזיקליים בסדר היורד הבא: נגינה, הקשבה, למידת מקצבים ותווים, תנועה ושירה. ממצאים אלה מצביעים על כך שהמוזיקה נתפסת ככלי המקדם מיומנויות הקשבה. מחקר זה מחזק את התפיסה שפעילות ההקשבה בכיתה בשיעורי מוזיקה, בנוסף להיותה מטרה בפני עצמה, היא גם אמצעי חינוכי.

מילות מפתח: הקשבה, שיעורי מוזיקה, הוראה ולמידה, למידה קונסטרוקטיביסטית

### מבוא

תרבות הלמידה וההוראה של תלמידים במסגרת הלימוד הכיתתי, ובהקשר הרחב יותר - הבית ספרי, משפיעה על נקודות המבט של התלמידים ועל מציאות חייהם כלומדים (לוי, 2009). כל תחום דעת שאליו אנו מתייחסים הוא חלק מכלל ניסיונו. בשל כך, תלמידים בונים ומשחזרים את הנלמד בכיתה לפי תפיסותיהם את העולם ויחסי הגומלין שלהם עם הסביבה (Fosnot, 1996). לאור זאת, אנשי חינוך מבינים את חשיבות התובנות העולות מתוך התייחסויותיהם של התלמידים ומאפשרים להם להשמיע את קולם, לנקוט עמדה, לפעול ולהשפיע על סביבת חייהם. מסמך מרכז המחקר והמידע של הכנסת, בנושא השתתפות ילדים ובני נוער בהליכי קבלת החלטות וקביעת מדיניות (אתר הכנסת, 2016), הוא דוגמה לכך. נראה שכבר בשנת 1996 פורסם על-ידי ארגון יוניסק'ף (קרן האו"ם לילדים) שיש לעודד השתתפות פעילה של ילדים בנושאים הנוגעים להם, למשל על ידי הקשבה והתחשבות בדעותיהם.

על פי ננסי (Nancy, 2007), מטרת מיומנות ההקשבה היא לספק משמעות. משמעות יכולה להתקבל מלימוד אוריינות מוזיקלית ביקורתית, אשר ביכולתה לעזור לתלמידים להבין מסרים מפורשים ומרומזים שנמצאים במוזיקה, באמצעות הקשבה והבניה חדשה של ידע (Beach & Bolden, 2018). אורייניות ביקורתית, לפי ביץ' ובודלן, פירושה להאזין ולקרוא בין

השורות', לזהות משמעויות מרובות במוזיקה, לנתח את יחסי העצמי והאחר, ולחבור לחייה של התלמידים באמצעות התחשבות בדעתם ושילובה במהלך שיחה. כך, לדוגמה, ניתן לברר שאלות, להסביר ולגבש יחד את הידע. בשיעורים בכלל, ובפרט בשיעורי מוזיקה, מקבלים תלמידים הזדמנויות מגוונות לראות את הדברים מנקודות מבט שונות, להרהר בעמדות שלא תמיד חשבו עליהן קודם ולהסתכל ב'עדשות' חדשות על המציאות. למחנכי מוזיקה יש הזדמנות ליצור מרחבים ולפתח שיח סביב כוח ויחסים על ידי פירוק קטעים מוזיקליים ממגוון ז'אנרים ונקודות מבט היסטוריות (Lamont, 2021). עבודה אנליטית זו משתלבת בידע מוזיקלי תוך יישום הלמידה וחשיבה ביקורתית. תלמידים יכולים לבחון שיר או יצירה אינסטרומנטלית, ולשקול כיצד משפיעות הבחירות המוזיקליות של היוצר על המאזין (Beach & Bolden, 2018). מוזיקה היא אבן יסוד בחינוך הרחב, שכל ילד צריך לקבל. מוזיקה נוגעת בלבבות ובמוחות, היא משמחת ומאתגרת, מחברת ומרגשת (HM government, 2022). מצפן הלמידה של ה-OECD (2019) לשנת 2030 קובע שעד היום לא הצליחו חוקרים לזהות פעילות דומה, שמפתחת את היכולת הקוגניטיבית של הילדים באותן דרכים או באותה מידה כמו חינוך לאומנויות, ובהן מוזיקה. העיסוק באומנויות מפתח את האינטליגנציה האמפתית של התלמידים, ובכך משפר את המעורבות הרגשית, ואת תחושת האחריות וההזדהות עם אחרים (Davis, 2008). באמצעות שיעורי האומנויות, ובכללם שיעורי מוזיקה, לומדים התלמידים לחשוב על מה שהם לא יכולים לראות. כישורים אלה ניתנים להעברה לתחומים אחרים, כגון: פיתוח השערות, שחזור אירועים שהתקיימו בעבר וחשיבה עתידית (OECD, 2019). הכרת טעמים והעדפותיהם של התלמידים צריכה למלא תפקיד מפתח בבחירת תוכן השיעור ובתכנון אסטרטגיות מתודולוגיות, על מנת להבטיח את ההתלהבות והעניין של התלמידים (Bowles, 1998).

בעשורים האחרונים נערכו מספר רב של מחקרים בנושא העדפות התלמידים בשיעורי מוזיקה. מחקרים אלו בדקו את העדפות התלמידים בנוגע להקשבה למוזיקה (Dobrota & Mendiković, 2021; Gembris & Schellberg, 2003; Kopiez & Lehmann, 2008) ואת דירוג רכיבי שיעור המוזיקה (Bowles, 1998; Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014). המשתנה הנחקר ביותר היה גיל התלמידים, שכן נראה שהוא מהמשתנים המשפיעים ביותר על בחירת רכיבי שיעור המוזיקה המועדפים (Gembris & Schellberg 2003; Hargreaves et al. 1995; Kopiez & Lehmann 2008; Rentfrow et al., 2011).

בבתי ספר יסודיים בישראל מתקיימים שיעורי מוזיקה כחלק מאשכול מקצועות האומנות (אומנות חזותית, מוזיקה, תיאטרון, מחול או קולנוע), במקומות שההנהלה מעוניינת לקדם את התחום המוזיקלי. על פי הנחיית משרד החינוך יכולים תלמידי כיתות א'-ב' לקבל 4-6 שעות אומנויות בשבוע, ותלמידי כיתות ג'-ו' יכולים לקבל 7-10 שעות אומנויות בשבוע (ראו משרד החינוך, 2020). שיעורי מוזיקה מורכבים, בעיקר, מחמישה ענפי תוכן שונים, החוברים יחד ליחידה פעילה של שיעור: (1) אוריינות מוזיקלית - קריאת תווים ומקצבים; (2) שירה - רפרטואר משירי ארץ ישראל; (3) הקשבה למוזיקה מסוגים שונים - קלאסית, ג'אז, מוזיקת עולם; (4) נגינה בכלי הקשה מלודיים וריתמיים, כגון: מטלופונים, קסילופונים, טמבורין, שלישים וכולי; (5) תנועה במרחב (מתוך משרד החינוך, 2020).

מורים לחינוך מוזיקלי בבית הספר היסודיים בישראל מעצבים ומתכננים את הוראת תוכנית הלימודים על ידי בחירת פעילויות וענפי תוכן מוזיקליים, על פי הנחיית מפמ"ר מוזיקה (מתוך משרד החינוך, 2020א). לאחרונה פיתח משרד החינוך כלי ייחודי לתכנון לימודים על מנת ליצור אחידות בתכנים הנלמדים בכיתה (ראו: משרד החינוך, 2022). כמו כן, בניית תוכנית הלימודים מתבססת על מומחיות המורים, משאבים זמינים, והרצון להרחיב את מגוון החוויות המוזיקליות של התלמידים. על מנת לעודד מוטיבציה ללמידה, מעורבות ועניין בשיעור, חשוב להבין את העדפות התלמידים. מחקר זה עסק בשיעורי מוזיקה שמלמדים סטודנטים, המתכשרים להיות מורים למוזיקה בבית הספר היסודי, ובחן את העדפותיהם של התלמידים לענפי התוכן המוזיקליים הבונים את השיעור השלם, למשל: אוריינות מוזיקלית - כתיבה וקריאה של מקצבים ותווים, שירה, נגינה, הקשבה ותנועה. היבט נוסף במחקר זה התייחס להשתתפות התלמידים בשיעור ולדירוג החלקים המעניינים יותר ופחות, על פי ראות עיני התלמידים. מטרת מאמר זה היא לעורר חשיבה בקרב מחנכים בנוגע לחשיבות מיומנות ההקשבה למוזיקה במסגרת שיעורי המוזיקה, אשר מזמנת לתלמידים אפשרויות להשתמש בפרקטיקות ההקשבה גם מחוץ לחדר המוזיקה.

## רקע תיאורטי

### שמיעה או הקשבה

בבואנו לדון ברכיב ההקשבה, כחלק משיעור מוזיקה בבית הספר, חשוב להבחין בין המונחים 'שמיעה' ו'הקשבה'. שמיעה היא פעולה פסיבית של תפיסת צלילים, ואילו הקשבה קשורה בשימת לב מודעת ופעילה לרבדים ולרכיבים שונים של המוזיקה הנשמעת (Oliveros, 2005). הקשבה למוזיקה דומה להרהור ברעיונות מורכבים. בניגוד לאדם השומע מוזיקה רק במובן של תפיסת צלילים - כלומר, שמיעת צלילים באופן מקרי ללא תשומת לב מיוחדת - הקשבה דורשת חשיבה מודעת ומעמיקה על מה שנשמע, ומזמנת מעורבות פעילה של המאזין בחוויה השמיעתית. ההקשבה כוללת הבחנה בין צלילים, מבנים מוזיקליים, הרמוניות ויחסי גומלין בין הצלילים (Abramo, 2014; Oliveros, 2005). המאזין מעניק משמעות לרכיבים מוזיקליים נבדלים, למשל: למנגינה ולליווי, או למספר מנגינות המנוגנות יחדיו, ומקשר בין הצלילים תוך הקשבה לרבדים שונים של המוזיקה, ומתוך חיבור להיבטים תרבותיים והיסטוריים (Mamlök, 2017; Nancy, 2007). הקשבה מושפעת ממערכות יחסים המתקיימות בין המאזין למוזיקה ובין המאזין לחברה (Gallopé, 2008). כלומר, השמיעה מסייעת לנו בזיהוי צלילים ידועים, ואילו ההקשבה חושפת אותנו אל הלא נודע ופותחת בפנינו אינספור אפשרויות לפרש יצירה מוזיקלית (Abramo, 2014). הפילוסוף הצרפתי ז'אן-לוק ננסי (Nancy, 2007) מספק הבחנה מעניינת ויוצאת דופן בין שמיעה להקשבה; שמיעה היא פעולה קוגניטיבית של קליטה, ניתוח והבנה של צלילים. לדוגמה, כששומעים קול של חיה, מנוע של מכונית או קול אנושי מבינים, לפחות חלקית, את המצב. כאשר ילד שומע את קולה של אימו הוא מזהה את הקול אך לא בהכרח שם לב למה שזה עתה אמרה. ננסי (שם) מציע שלהבדיל משמיעה, הקשבה היא פעולה שמטרתה לספק משמעות. שמיעה מתייחסת ליכולת להבין צלילים אקוסטיים, ואילו הקשבה משבצת את הצלילים בהקשר. הקשבה מתייחסת לתהליך של זיהוי והבנת צלילים ומסמלת תהליך פתוח, המנסה לספק משמעות (שם).

הקשבה היא חלק בלתי נפרד מהחינוך המוזיקלי, ולטענת מאמלוק (Mamluk, 2017) באה בעקבות הרעיון של חשיבה בסאונד כאימון אוזניים לקראת פיתוח מיומנות של יצירת דימויים שמיעתיים. בשיעורים אלו התלמידים מתבקשים לפתח את יכולותיהם להאזין בקפידה למוזיקה ולכתוב את מה שהם שומעים במדויק על סמך הזיכרון השמיעתי שלהם (Zhukov, 2014). מלחינים ידועים אשר פיתחו יצירות מוזיקליות שלמות במוחם, מבלי לנגן או לשיר אותן, הם מוצרט, בטהובן, גלוק, ברליוז, שופן וווגנר, ועוד רבים. מוצרט נהג להלחין בראשו קטעים מוזיקליים שלמים לפני כתיבת התווים; בטהובן, שאיבד את שמיעתו בגיל צעיר יחסית, הוא כנראה אחת הדוגמאות הבולטות ביותר לשימוש בדימויים שמיעתיים (Peterson, 2006). מלבד הלחנה, ישנם אינספור סגנונות מוזיקה, כגון ג'אז, טנגו, מוזיקה אירית קלטית והודית, המבוססים על מבצעים המנגנים לפי ההקשבה למוזיקה. Peterson (2006) טוען שדוגמאות אלו תומכות בטענה שלא ניתן לצמצם את יצירת המוזיקה לנגינה, שירה או הלחנה, וכי הקשבה היא פעולה אקטיבית ויצירתית הבונה תוצרים נפשיים.

### הקשבה למוזיקה - תרומה

ריימר (Reimer, 2003) טוען שהמטרה העיקרית של החינוך המוזיקלי היא היכולת לפתח ידע אסתטי דרך ההקשבה למוזיקה. מהות החינוך המוזיקלי היא גילוי עולם האומנות המוזיקלית, וגילוי זה אפשרי רק באמצעות ההקשבה למוזיקה אומנותית והערכת היופי שבה (Rojko, 2012). ההקשבה למוזיקה היא מהכישורים המוזיקליים הקשים ביותר להוראה וללמידה בבית הספר היסודי (Beach & Bolden, 2018; Hopper, 2007). הוראת ההקשבה דורשת מהמורה להיות בקיא בחומר הנלמד ולנהל פעילויות ההקשבה אקטיביות של הלומדים, אשר למעשה אינם רואים את המוזיקה אלא בדמיונם. הקשבה היא פעילות המתרחשת בתוך ראשו של התלמיד, ותלמיד שיושב בשקט במהלך שיעור יכול להתרכז במוזיקה או לחשוב על משהו אחר לגמרי (Regelski, 2004). לכן, מורים רבים בבית הספר היסודי מוצאים דרכים להפוך את ההתנהגות הסמויה לגלויה, על ידי בקשה מהתלמידים לתרגם את ההקשבה למוזיקה למשהו שניתן לצפות בו, כמו: מילים, תנועות או ציורים. פעולות אלו הופכות את חוויית ההקשבה למוזיקה להתנהגות גלויה למורה ולתלמידים (Kratz, 2017).

בהיבט חינוכי, הקשבה נותנת בסיס לכישורים אחרים. הקשבה נחשבת למיומנות החשובה הראשונה שמתרחשת בתהליך רכישת השפה; לצד קריאה, כתיבה ודיבור (Hopper, 2007; Hopper, 2019). לכן, יש חשיבות רבה למיומנות ההקשבה הנלמדת בשיעורי מוזיקה, שכן בשיעורי מוזיקה מתקיימים תנאים אופטימליים להקשבה, וכך לומדים התלמידים להקשיב באופן מודע, כחלק עיקרי בשיעור. בזכות מיומנות ההקשבה מסוגלים התלמידים לעקוב אחר קו חשיבה שונה מקו החשיבה שלהם, לחדד את ההבנה ולחבר באופן פעיל רכיבים חדשים לידע הקודם שלהם (Imhof, 2008; Wolvin & Coakley, 2000). בנוסף, תלמידים נדרשים לכישורי הקשבה כדי להבין הנחיות מעשיות שהמורה נותן בעל פה, כגון שיעורי בית (Owca et al., 2003), וכדי לפתח מיומנויות חברתיות בהקשר בית ספרי, כגון דיונים קבוצתיים ושיחות בכיתה (Adelmann, 2012; Wolvin & Coakley, 2000).

ההקשבה הכרחית גם מנקודת מבט קונסטרוקטיביסטית. סוגיה עיקרית בתפיסה הקונסטרוקטיביסטית היא כיצד לעורר את הלומד להיות פעיל ומעורב בגיבוש הידע בעקבות

ההקשבה. ההשלכה המתודולוגית המתבקשת היא לצפות מאנשי חינוך למגוון דרכי הוראה, כי הן פועלות כקשרים לתהליך של יצירה ובנייה בקרב הלומדים גם באמצעות הקשבה, שהיא פעולה הכרחית בגישות חינוכיות.

מחקרים שונים בחינוך המוזיקלי (Cirelli et al., 2014; Savage et al., 2021) התמקדו בהשלכות חברתיות של מעורבות מוזיקלית פעילה בקבוצה בבית הספר היסודי. מחקרים אלו מראים כי השתתפות בפעילות מוזיקלית כיתתית משותפת מקדמת שיתוף פעולה בין התלמידים, ותורמת לקשב של הפרט בקבוצה בשלל מצבים נפשיים, פיזיים ורגשיים של הקבוצה. תנועות קצביות במהלך הקשבה למוזיקה, ריקוד ושירה עוזרים לתלמידים לסנכרן את פעולותיהם. לדוגמה, כשהשוו בין קבוצת ילדים שהשתתפה במשחק מוזיקלי לבין קבוצת תלמידים אחרת, שהשתתפה במשחק לא מוזיקלי, גילו שהקבוצה שהשתתפה במשחק המוזיקלי שיחקה בשיתוף פעולה ובעבודת צוות באופן מובהק יותר מהקבוצה המקבילה (Kirschner & Tomasello, 2010; Rabinowitch et al., 2013).

במחקר של סאבג' ואחרים (Savage et al., 2021) להקשבה למוזיקה בפעילות כיתתית השלכות חברתיות ישירות, כמו קידום שיתוף פעולה בין התלמידים ותרומה לקשב של הפרט בקבוצה. זאת בהלימה למחקרים אחרים (Biasutti, 2018; Woody & McPherson, 2010), אשר מצאו שהקשבה למוזיקה תורמת לפיתוח זהות אישית וחברתית, ליצירת קשרים בין אישיים ולוויסות מצב הרוח והרגש של תלמידים. כך, תלמידים בגילים שונים מייצרים קשרים חברתיים בתהליכים משותפים של יצירה, חזרות, ביצוע והקשבה למוזיקה. באופן ספציפי, הקשבה למוזיקה מפתחת אצל תלמידים את יכולת הריכוז. פעילות ההקשבה בכיתה בשיעורי מוזיקה מכינה את התלמידים לקראת החיים. כלומר, מאפשרת להם להשתמש בכישורי ההקשבה במהלך ואחרי הלימודים. לכן הקשבה למוזיקה היא לא רק מטרה אלא גם אמצעי לכוח חינוכי (Svalina & Sukop, 2021).

### חינוך מוזיקלי בבית הספר היסודי מנקודת מבט של התלמידים

במהלך עשרים השנים האחרונות התחשבות ב'קול התלמיד', המוגדרת כ"הכלה, השפעה והשתתפות פעילה של צעירים בקבלת החלטות לגבי עניינים המשפיעים עליהם בבית הספר" (Mayes & Black, 2019), הייתה נושא מרכזי בדיונים חינוכיים במדינות רבות. נעשו שיחות התייעצות עם תלמידים בנושאים שחשובים להם בבית הספר, ובהם יוזמות חדשות להוראה ולמידה, והערכה של פרקטיקות בשטח (Mayes et al., 2019). תלמידים שמעורבים בתהליך קבלת ההחלטות יכולים להוביל למגוון שיפורים בהוראה ובלמידה (Mitra 2008; Rudduck & Flutter, 2004). בנוסף, דעות והצעות של תלמידים עשויות לעזור למורים להרהר בשיטות ההוראה שלהם ואולי לשפר אותן (Rudduck & Fielding, 2006).

מחקר מקיף, שנערך בארצות הברית (Bowles, 1998), בדק את נקודת מבטם של התלמידים באשר לתכנים הנלמדים בתחום המוזיקלי, וסקר 2,481 תלמידים מגני ילדים ומבתי ספר יסודיים. התלמידים התבקשו להביע את העדפותיהם ולבחור שמונה פעילויות הקשורות לתוכניות מוזיקה, ובשאלון המשך חידדו את בחירתם וציינו רק שש פעילויות מועדפות. התוצאות הצביעו על כך שמחצית התלמידים (50%), בכל שכבות הגיל, העדיפו נגינה. פעילויות הקשורות להלחנה

או להקשבה למוזיקה היו מבוקשות פחות. בנוסף, מחקר זה הצביע על כך שהגישה החיובית להלחנה ירדה עם העלייה בגיל התלמידים.

מחקרים מאירופה (Silva, 2005; Temmerman, 2000; Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014) מצאו גם הם שהפעילויות המוזיקליות המועדפות ביותר על התלמידים קשורות בנגינה. נמצא שתלמידים בכיתות הנמוכות בבית הספר היסודי מעדיפים נגינה בכלים על פני פעילויות מוזיקליות אחרות, וכן נמצא כי גיל התלמידים משפיע על בחירת הפעילות המוזיקלית המועדפת בשיעור. במחקר שנערך בספרד (Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014) נבדקו 5,719 תלמידים מכיתות א'-ו'. התלמידים דירגו את העדפותיהם לגבי חמישה ענפי תוכן מוזיקליים בשיעור בסדר היורד הבא: נגינה; שירה; קריאה וכתבת מקצבים ותווים, קרי, אוריינות מוזיקלית; הקשבה; ותנועה. במחקר זה הנגינה הייתה ענף התוכן המוזיקלי המועדף בכל הגילים, במיוחד בכיתות א'-ג'. קריאה וכתבת תווים ומקצבים דורגה בכל הכיתות שבמדגם המלא כאפשרות הפחות אטרקטיבית. ככל שגיל התלמידים עלה הם העדיפו יותר להאזין למוזיקה ופחות לקרוא ולכתוב תווים ומקצבים.

מחקר אירופאי נוסף (Economidou et al., 2020) בחן את העדפותיהם של 791 תלמידים למוזיקה מתשע מדינות אירופאיות: אוסטריה, טורקיה, שוויץ, סלובקיה, פורטוגל, אסטוניה, לוקסמבורג, קפריסין וליטא. כל התלמידים הוזמנו לציין את רעיונותיהם, העדפותיהם ושאפויותיהם לגבי מוזיקה כמקצוע בבתי ספר, בתחומים: שירה, נגינה, הקשבה, תיאוריה, הלחנה ותנועה. נגינה בכלי נגינה הייתה, ללא ספק, הפעילות המועדפת בשיעורי מוזיקה בתשע מדינות באירופה. מקצת המשתתפים בסקר ציינו גם שירה, הקשבה למוזיקה והלחנה כחלקים רצויים בשיעורי מוזיקה. העדפה של פעילות כזו או אחרת הייתה תלויה, כנראה, בתרבות המוזיקלית הלאומית ובמסורות של החינוך המוזיקלי באותה מדינה. לדוגמה, במדינות עם מסורת חזקה של שירה (כגון אסטוניה, ליטא ואוסטריה) יותר תלמידים זיהו את השירה כחלק חשוב בשיעורי המוזיקה בהשוואה למדינות אחרות.

### הכשרת פרחי הוראה לחינוך מוזיקלי

המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט לחינוך מכשיר סטודנטים לחינוך מוזיקלי. הסטודנטים מגיעים אחת לשבוע לבתי ספר ברחבי הארץ על מנת להתנסות באופן פעיל בעבודה בשטח, ולשלב בין התיאוריה לפרקטיקה. עבודת הסטודנט בהתנסות המעשית בשטח מלווה על פי מודל הדרכה על ידי שני גורמים: המורה המאמן והמדריך הפדגוגי מטעם המרכז. על פי מודל זה צופים הסטודנטים במורה מאמן, שמהווה דמות לחיקוי בבית הספר. המורה המאמן מספק לסטודנט את מסגרת התכנים והמיומנויות הנלמדים, ומהווה מודל מיטבי להוראת מוזיקה. המדריך הפדגוגי מדריך את כל המשתתפים בתהליך העבודה בשטח, ומשמש כעוגן המשלב בין התיאוריה לפרקטיקה תוך שימת דגש על נושא ההקשבה, לצד הנושאים הנוספים בתחום: שירה, נגינה, אוריינות של מקצבים ותווים ותנועה.

הסטודנט בצעדי הראשונים מחקה את המורה המאמן, והמדריך הפדגוגי מתווך בינו לבין המורה המאמן ובכך תומך בסטודנט ועוזר לו להשתלב בשיעור המוזיקה בכיתה. המעורבות של המדריך הפדגוגי ושל המורה המאמן בשיעור חשובה ביותר (כ"ץ, 2011; פלביאן ותוסייה-כהן, 2014; רייכנברג וורטהיים, 2002; רן, 2018; Prasertsung, 2013). התהליך ההדדי והתמיכה



וההכוונה בצוות מזמנים שיתוף פעולה, תורמים להתגברות על מחסומים ומאפשרים למידה דינמית מורכבת (Polyzoi & Magro, 2015). במחקר זה אנו מפנים זרקור אל נקודת המבט של התלמיד, דרכה נוכל להבין מהם ענפי התוכן המשמעותיים עבורו בשיעור, ומהם החלקים המעניינים יותר ופחות בשיעורי מוזיקה הנלמדים עם הסטודנטים.

המחקר הנוכחי

במחקר הנוכחי תלמידי כיתות א'-ה' מארבעה בתי ספר יסודיים בארץ השתתפו בשיעורי מוזיקה אחת לשבוע במשך שנתיים. את השיעורים לימד המורה למוזיקה של בית הספר (המורה המאמן) או הסטודנטים לחינוך מוזיקלי. שיעורי המוזיקה כללו את חמשת המרכיבים הבאים: (1) אוריינות מוזיקלית; (2) שירה; (3) נגינה; (4) הקשבה למוזיקה; (5) תנועה. השיעור היה בנוי בחציו מלימוד שירה ובחציו מלימוד האזנה ליצירה מוזיקלית. האוריינות המוזיקלית, הנגינה והתנועה השתלבו לכל אורך השיעור. כך, לדוגמה, התלמידים למדו לשיר וליוו אותו בנגינה, או למדו להאזין ליצירה ובין היתר רקדו לצליליה או עקבו אחר התווים והמקצבים שבה (אוריינות מוזיקלית).

המורה המאמן היווה מודל, ולימד את הכיתות שלו. אחת לשבועיים או שלושה התנסו הסטודנטים לחינוך מוזיקלי באופן פעיל בשטח, ותפסו את מקומו של המורה בכיתה. בסוף השנה ענו התלמידים על שאלון, המדרג את העדפותיהם המוזיקליות, וכן התייחסו להתנהגותם בשיעור.

### שאלות המחקר

1. מהי העדפת התלמידים בנוגע לרכיבי השיעור השונים בהובלת הסטודנטים: אוריינות, הקשבה למוזיקה, שירה, נגינה ותנועה?
2. כיצד התלמידים מתארים את התנהגותם בכיתה עם הסטודנטים: מקשיב, משתתף, מפטפט, מפריע, מתלהב או אחר?

### מתודולוגיה

איסוף הנתונים נערך בין השנים 2020-2022.

### משתתפי המחקר

366 תלמידים מארבעה בתי ספר יסודיים במרכז הארץ, משכבות א'-ה' (24.1% מכיתה א', 15.4% מכיתה ב', 13.4% מכיתה ג', 22.8% מכיתה ד', 24.3% מכיתה ה').

### כלי המחקר

כלי המחקר הוא שאלון שפותח לצורך המחקר, ומבוסס על שאלון של ויסנט-ניקולה ומאק רואירק (Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014). השאלון בדק את נקודת מבטם של התלמידים מבתי ספר יסודיים על התכנים הנלמדים בתחום המוזיקלי. השאלון סקר את חמשת ענפי התוכן הקשורים לתוכניות מוזיקה: אוריינות מוזיקלית - למידת מקצבים ותווים, שירה, נגינה, הקשבה למוזיקה ותנועה במרחב. השאלון הועבר למומחים בתחום החינוך המוזיקלי והם אישרו את תוקפו.

לשאלון שני חלקים: (א) דירוג העדפות של חמישה רכיבים אופייניים לשיעורי מוזיקה על סולם בן חמש דרגות (1 - 'הכי פחות אוהב', 5 - 'הכי אוהב'). (ב) בחירה בהתנהגות השכיחה מבין חמש, שבה מתנהגים התלמידים בשיעורי המוזיקה. באשר לאתיקה, התקבל אישור המדען הראשי של משרד החינוך. השאלונים האנונימיים הועברו לתלמידים והם היו רשאים לא למלא אותם.

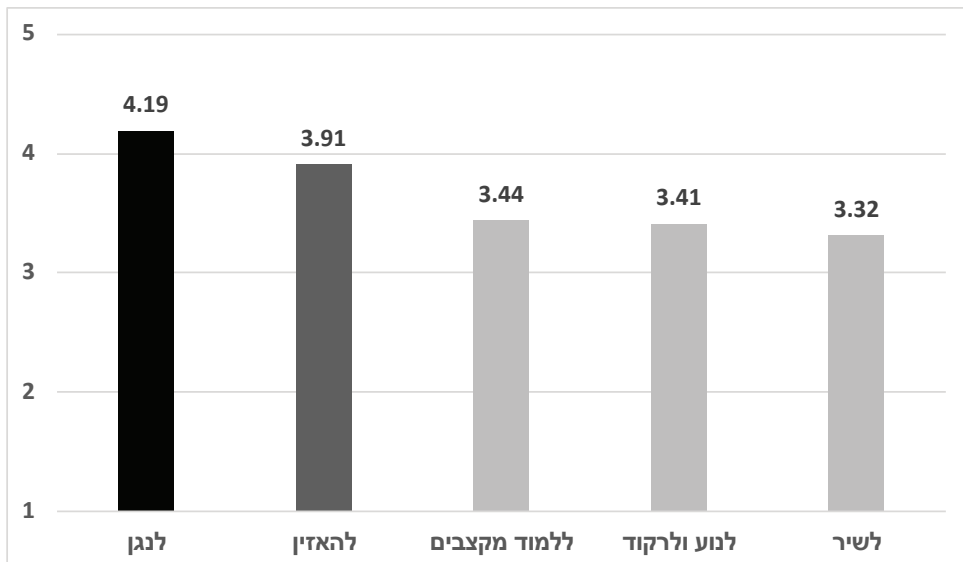
## המצאים

### 1. אילו רכיבים אופייניים לשיעור המוזיקה מעדיפים התלמידים?

לתלמידים הוצגו חמישה רכיבים אופייניים לשיעור מוזיקה: לנגן, לשיר, ללמוד מקצבים ותווים, להאזין ליצירות, לנוע ולרקוד. הם התבקשו לדרג את העדפותיהם בסולם בן 5 דרגות, מ-1, 'הכי מעט', ועד 5, 'הכי הרבה'.

כדי לבדוק את השאלה אם קיימים הבדלים בהעדפת הרכיבים השונים בזיקה לכיתה נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות במשתנה התלוי, כשהמשתנה הבלתי תלוי הוא הכיתה. נמצא אפקט עיקרי של המדידות החוזרות ( $F[4,374]=42.81; p<.001; \eta^2=.314$ ). האינטראקציה נמצאה מובהקת ( $p<.001$ ) אולם הערך של  $\eta^2$  היה נמוך מאוד (.036), כך שאין לאינטראקציה משמעות. בניתוח נוסף, מסוג בונפרוני (Bonferroni), שנועד לבדוק מהי ההיררכיה של הרכיבים השונים, נמצא כי: לנגן < להאזין < ללמוד מקצבים, לנוע ולרקוד, לשיר. הממוצעים מוצגים בתרשים 1.

תרשים 1  
העדפות התלמידים לרכיבי שיעורי המוזיקה

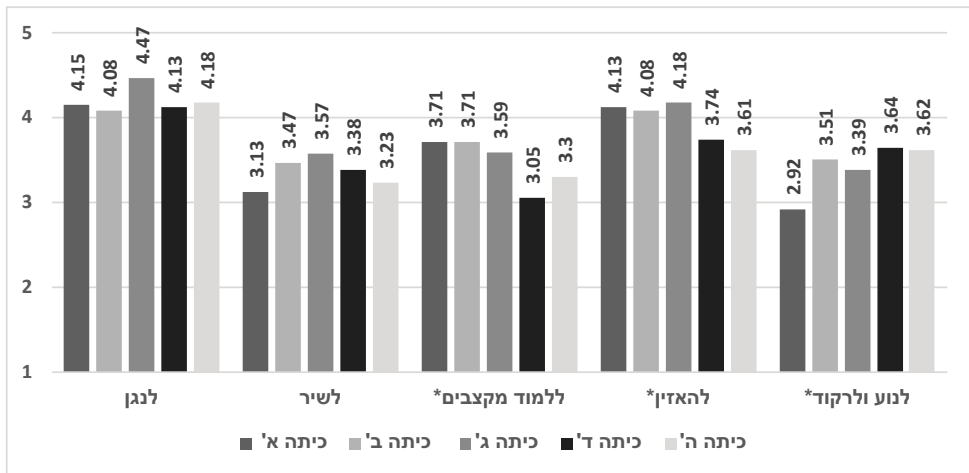


מהתרשים עולה כי הממוצע של הרכיב 'לנגן' הוא גבוה מאוד (מעל 4 בסולם של 5 דרגות), וממוצע הרכיב 'להאזין' גבוה (מתקרב ל-4 בסולם של 5 דרגות). ממוצעי הרכיבים האחרים היו ברמה בינונית-גבוהה (מעל 3 בסולם בן 5 דרגות).

כמו כן, נערכו ניתוחי שונות עם מדידות חוזרות לכל כיתה בנפרד, ונמצא אפקט של המדידות החוזרות בכל אחת מהכיתות ( $p < .001$ ). בכל הכיתות הרכיב 'לנגן' הוא הגבוה ביותר ואחריו 'להאזין'. הממוצעים בתרשים 2.

בנוסף, כדי לבדוק הבדלים בזיקה לכיתה לגבי כל אחד מרכיבי השיעור, נערך ניתוח שונות (ANOVA) מלווה בניתוח פוסט-הוק מסוג DUNCAN. התקבלו הממצאים הבאים: ברכיבים 'לנגן' ו'לשיר' לא נמצאו הבדלים בין הכיתות; ברכיב 'להאזין' נמצאו הבדלים ( $F[4,377]=3.43, p < .01$ ) הנובעים מכך שהממוצע של כיתה ג' גבוה מהממוצע של כיתה ה'; ברכיב 'ללמוד מקצבים' נמצאו הבדלים ( $F[4,377]=3.47, p < .01$ ) הנובעים מכך שהממוצעים של כיתות א', ב' וג' גבוהים מהממוצע של כיתה ד'; ברכיב 'לנוע ולרקוד' נמצאו הבדלים ( $F[4,377]=3.18, p < .05$ ) הנובעים מכך שהממוצעים של כיתות ה', ד' וב' גבוהים מהממוצע של כיתה א'. הממוצעים מוצגים בתרשים 2.

תרשים 2  
העדפות התלמידים לרכיבי שיעורי המוזיקה בזיקה לכיתה

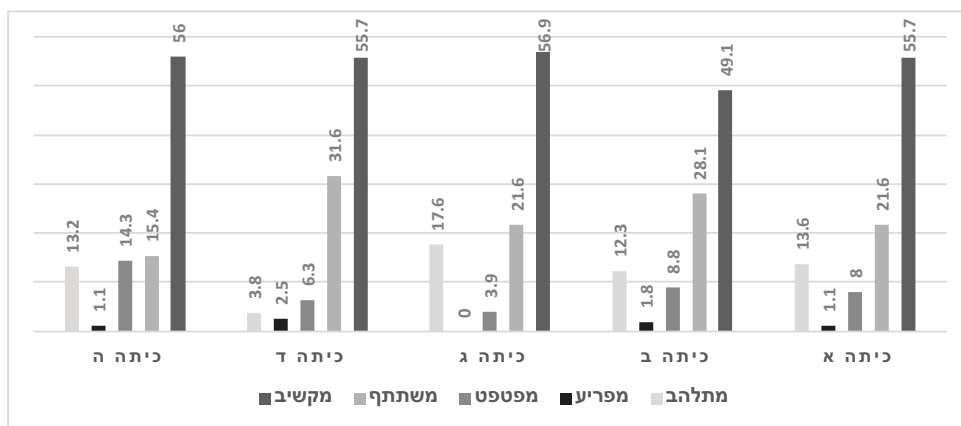


## 2. מה התלמידים מעדיפים לעשות בשיעורי מוזיקה?

התלמידים התבקשו לבחור התנהגות אחת מבין חמש ההתנהגויות הבאות: להקשיב, להשתתף, לפטפט, להפריע, להתלהב. מהממצאים עולה כי ההתנהגות השלטת היא הקשבה; 54.9% מהתלמידים בחרו בה כהתנהגות המאפיינת אותם בשיעורי מוזיקה. ההתנהגות השנייה בשכיחותה היא השתתפות; 23.2% בחרו בה כהתנהגות המאפיינת אותם בשיעורי מוזיקה. ראוי

לציין שבאפשרויות להפריע (1.4%) ולפטפט (8.7%) בחרו פחות מ־ 10% מכלל המשתתפים. לא ניתן לערוך מבחן חי בריבוע לבדיקת הבדלים בבחירה בזיקה לכיתה בשל מספר קטן של פריטים בתאים השונים. התפלגות הבחירות בזיקה לכיתה מוצגת בתרשים 3.

תרשים 3  
התנהגויות בשיעור מוזיקה, אחוזי הבחורים



מתרשים 3 עולה דפוס דומה בכל הכיתות; 'הקשבה' היא ההתנהגות שנבחרה בשכיחות הגבוהה ביותר (בין 49% ל־57%), 'השתתפות' נבחרה שנייה (בין 15%-32%), ו'הפרעה' נבחרה בשכיחות הנמוכה ביותר (בין 1.1% ל־2.5%). כלומר, שכיחות ההתנהגויות המקדמות למידה היא הגבוהה ביותר.

## דיון

מחקר זה בדק את נקודת מבטם של תלמידים מבתי ספר יסודיים על התכנים שמלמדים סטודנטים לחינוך מוזיקלי בשיעורי מוזיקה. התלמידים דירגו את ענפי התוכן הנלמדים בשיעור לפי העדפותיהם, והעריכו את מידת השתתפותם בשיעור.

בשאלת המחקר הראשונה, בנושא העדפות ענפי התוכן המוזיקליים השונים, נמצא כי התלמידים בכל שכבות הגיל דירגו את ענפי התוכן בסדר היורד הבא: נגינה, הקשבה למוזיקה, למידת מקצבים ותווים, תנועה ושירה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים אחרים שבהם נמצאה הנגינה כרכיב העיקרי המועדף על התלמידים (Bowles, 1998; Economidou et al., 2020; Silva, 2005; Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014). התלמידים מעוניינים להיות מעורבים באופן פעיל ככל האפשר בשיעור וליצור מוזיקה ביחד עם עמיתים לכיתה, על אף שמדובר בכלי הקשה חינוכיים ולא בכלי נגינה מקצועיים (Green 2008).

ההעדפה השנייה של התלמידים, בכל שכבות הגיל, הייתה הקשבה למוזיקה. ממצא זה זהה לממצא מחקרם של וינסנט-ניקולס ומאק ראורק (Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014),

לפיו ההקשבה היא הרכיב השני המועדף על התלמידים. לעומת זאת, במחקרים אחרים דורג רכיב ההקשבה למוזיקה כפחות רצוי בשיעורי מוזיקה (Bowles, 1998; Economidou et al., 2020; Silva, 2005). הבדל זה נובע, ככל הנראה, משונות במסורות החינוך המוזיקלי ובאופי התרבותי המוזיקלי בין מדינות. כך, לדוגמה, בשוויץ העדיפו פעילויות הלחנה; בלוקסמבורג וקפריסין העדיפו פעילויות יצירתיות הקשורות למוזיקה וטכנולוגיה; ובאסטוניה, ליטא ואוסטריה העדיפו פעילויות שירה (Economidou et al., 2020). מיקומו הגבוה של רכיב ההקשבה בשיעורי המוזיקה בישראל - שני בסדר עדיפות התלמידים - מצביע על חשיבות רכיב זה בעיצוב דרכי ההוראה והלמידה של הסטודנטים לחינוך מוזיקלי בבתי הספר. מעורבות המדריך הפדגוגי והמורה המאמן תורמת אף היא לעשייה המשותפת ולהדגשת מיומנות ההקשבה ליצירות המוזיקליות הנלמדות בכיתה (פלביאן ותוסייה-כהן, 2014; רן, 2018).

כאשר בוחנים את גיל התלמידים והכיתה ביחס להעדפות ענפי התוכן בשיעורי מוזיקה, ניתן לראות כי העדפת התלמידים לנגינה ולשירה בשיעורים עם הסטודנטים אינה תלויה בגיל הלומדים. ההבדלים בין שכבות הגיל באים לידי ביטוי בלמידת מקצבים ותווים, הקשבה ותנועה במרחב. בכיתות הנמוכות, א'-ב', יש עדיפות ברורה ללמידת מקצבים ותווים, הקשבה למוזיקה ותנועה במרחב, ואילו בכיתות הגבוהות, ג'-ה', רכיבים אלה מועדפים פחות. ממצאים אלה תואמים מחקרים שהראו שככל שגיל התלמידים עולה כך יורדת העדפתם לאוריינות מוזיקלית, וגוברת העדפתם לרכיבים אחרים בשיעור (Bowles, 1998; Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014). בכיתות היסוד מתמקדים בלמידת שפת המוזיקה והשפה הדבורה. ככל שגיל התלמידים עולה כך הם יכולים להתבסס על השפה שנלמדה וליהנות מהקשבה ליצירות מוזיקליות, שירה ותנועה במרחב.

במבט ממוקד על רכיב ההקשבה בשיעורי מוזיקה, מחקר זה מצא שככל שגיל התלמידים עלה כך גברה התעניינותם בתחום זה. מתן משמעות להבדלים מוזיקליים מורכבים של מנגינה וליווי, מגוון כלי נגינה, צורות ומבנים מוזיקליים, יכול להיעשות על ידי הקשבה מודעת ותשומת לב מעמיקה לנשמע. יכולת זו מתפתחת עם השנים ובאה לידי ביטוי בכיתות הגבוהות יותר בבית הספר היסודי (Abramo, 2014; Mamlök, 2017; Nancy, 2007; Oliveros, 2005).

בשאלת המחקר השנייה, כיצד התלמידים מתארים את התנהגותם בכיתה: מקשיב, משתתף, מפטפט, מפריע, מתלהב או אחר, נמצא כי בשיעורי המוזיקה בהוראת הסטודנטים נתפסת המוזיקה ככלי שמקדם מיומנויות של הקשבה. הבחירה ב'מקשיב' ו'משתתף' הייתה בעלת השכיחות הגבוהה ביותר בכל שכבות הגיל. נראה שהמוזיקה יוצרת תנאים אופטימליים להקשבה; שכן, על המשתתף להקשיב לעמיתים (למשל) על מנת להצטרף במקום הנכון בנגינה או בשירה, להקשיב כדי להתאים את הקצב או את הצליל להרמוניה הקבוצתית וכדי לתרגל את שפת המוזיקה במקצבים ותווים. יש להתייחס להקשבה כמיומנות אשר מקדמת את הלמידה הקונסטרוקטיביסטית (ליבמן, 2013). בעקבות ההקשבה לקולות הפנימיים (רפלקטיביים) מצד אחד ולקולות העמיתים מצד אחר נעשה התלמיד אקטיבי בגיבוש הידע שלו. המסקנה הברורה לאנשי חינוך היא שיש לגוון בשימוש בדרכי הקשבה, שכן ניתן להעביר מיומנות זו לתחומים אחרים (OECD, 2019).

ניתן לתפוס את ההקשבה למוזיקה כפעילות יצירתית קונסטרוקטיביסטית, כפי שטוען פיטרסון (Peterson, 2006), המתבססת על חוויות החיים ותפיסת התופעות השונות בקרב הלומדים

כמותנות אינטראקציות. אומנם יש חוקרים אשר מטילים ספק בטענה זו (Elliot & Silverman, 2015), אך אנו מצדדות בפיטרסון (Peterson, 2006) וטוענות שמיומנויות ההקשבה למוזיקה קשורות לנטייתו של התלמיד ולהחלטתו המודעת לשים לב לאלמנטים מסוימים. לדוגמה, כאשר מאזינים ל'פולחן האביב' של סטרווינסקי, אפשר לשים לב למקצבים החיים ולשינויי הקצב המהירים, ומאזין אחר עשוי להיות מוקסם מהצלילים הצבעוניים. כל תלמיד יזכור רמות שונות של המוזיקה ויבנה מודלים מנטליים שונים של הקשבה.

לסיכום, באמצעות דיווח התלמידים על מידת השתתפותם בשיעורי מוזיקה ודירוג הרכיבים המוזיקליים המועדפים עליהם, מחקר זה מצא שהתלמידים מקשיבים ומשתתפים בשיעורי מוזיקה, ומעדיפים את ענפי התוכן המוזיקליים של נגינה ושל הקשבה ליצירות מוזיקליות. הקשבה, לפי הופר ופרננטי ואחרים (Hopper, 2007; Prananti et al., 2019), היא המיומנות החשובה הראשונה שמתרחשת בתהליך רכישת השפה (לצד קריאה, כתיבה ודיבור), והיא בסיס לכישורים אחרים. מחקרים אלו מראים כי ההקשבה קשורה בקשר הדוק להצלחה בלימודים ולרכישת ידע, וזוהי דרך התקשורת העיקרית בין מורים לתלמידים, ובין התלמידים לעמיתיהם בכיתה.

אנו מחזקות את המחשבה כי כישורי ההקשבה, החיוניים במהלך ואחרי הלימודים, יכולים להיות מיושמים בשיעורי תוכן נוספים ובהקשרים תקשורתיים וחברתיים.

## מקורות

אתר הכנסת (2016). **השתתפות ילדים ובני נוער בהליכי קבלת החלטות וקביעת מדיניות**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. [https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede/2\\_ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede\\_11\\_9577.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede/2_ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede_11_9577.pdf)

כ"ץ, י' (2011). הדרכה כשיח של אהבה. בתוך א' יוגב ור' זוזובסקי (עורכים), **הדרכה במבט חוקר** (עמ' 48-57). הוצאת הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.

לוי, ת' (2009). הקולות הדוממים: משמעויותיה של הערכה בבית הספר מנקודת המבט של תלמידים. בתוך י' קשתי (עורך), **הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך: אסופה לזכרו של פרופסור אריה לוי ז"ל** (עמ' 33-55). רמות - אוניברסיטת תל אביב.

ליבמן, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך צ' ליבמן (עורכת), **ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית** (עמ' 13-52). הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

משרד החינוך (2022). **כלי הערכה ותכנון לימודים במוזיקה בבית הספר היסודי**. פורטל עובדי הוראה. [https://pop.education.gov.il/tchumey\\_daat/music/elementary/pedagogy-of-/music/assessment-planning-tools](https://pop.education.gov.il/tchumey_daat/music/elementary/pedagogy-of-/music/assessment-planning-tools)

משרד החינוך (2020א). **תוכנית הלימודים במוזיקה לבית הספר היסודי**. פורטל עובדי הוראה. <https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/music1-6.pdf>

משרד החינוך (2020ב). **יסודי: שעות במגזר הממלכתי יהודי**. מתנ"ה תש"פ. סודי:שעות\_במגזר\_הממלכתי\_יהודי <https://matana.education.gov.il/>

פלביאן, ה' ותוסייה-כהן, ב' (2014). הדיאלוג כבסיס ליחסי גומלין מקצועיים בין המדריך הפדגוגי למודרך. **ביטאון מכון מופ"ת**, 53, 94-99.

רייכנברג, ר' וורטהיים, ח' (2002). לקראת פרופיל של מדריך פדגוגי פרופסיונאלי: **מאפייני תפקיד מדריך פדגוגי "מתחיל" ומדריך פדגוגי "מומחה" במכללות האקדמיות להכשרת מורים (שלב א')**. דוח מחקר המוגש לוועדת המחקר הבין מכללתית במכון מופ"ת. מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

הן, ע' (2018). **תפקיד המדריכים הפדגוגיים בישראל ובעולם: דגמים נבחרים**. דו"ח מחקר. מכון מופ"ת.

Abramo, J. (2014). Music education that resonates: An epistemology and pedagogy of sound. *Philosophy of Music Education Review*, 22(1), 78-95.

Adelmann, K. (2012) The Art of Listening in an Educational Perspective: Listening reception in the mother tongue. *Education Inquiry*, 3(4), 513-534.

Beach, P., & Bolden, B. (2018). Music education meets critical literacy: A framework for guiding music listening. *Music Educators Journal*, 105(2), 43-50. <https://doi.org/10.1177/0027432118808580>

Biasutti, M. (2018). Strategies adopted during collaborative online music composition. *International Journal of Music Education*, 36, 473-490.

Bowles, C. L. (1998). Music activity preferences of elementary students. *Journal of research in music education*, 46(2), 193-207.

- Cirelli, L. K., Einarson, K. M., & Trainor, L. J. (2014). Interpersonal synchrony increases prosocial behavior in infants. *Developmental science*, 17(6), 1003-1011.
- Davis, J. (2008). *Why our schools need the arts*. Teachers College Press.
- Dobrota, S., & Mendiković, A. (2021). Elementary School Pupils' Music Preferences for Classical Music. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 23(1), 31-44.
- Economidou Stavrou, N., Frischknecht, R., Girdzijauskene, G., & Schaumberger, H. (2020). The music lessons we'd like: Students envisioning music education in schools. *European perspectives in music education*, 9, 137-152.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory perspectives and practice* (pp. 8-33). Teachers College, Columbia University.
- Gallope, M. (2008). Jean-Luc Nancy. 2007. Listening [Review of the book "Listening", by J.L. Nancy]. *Current Musicology*, 86, 157-166.
- Gembris, H., & Schellberg, G. (2003). *Musical preferences of elementary school children*. In Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference (Vol. 8, p. 13).
- Green, L. (2008). Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: Some responses to informal learning in the music classroom. Presented at the RIME Conference 2007, Exeter, UK. *Music Education Research*, 10(2), 177-192.
- Hargreaves, D. J., Comber, C., & Colley, A. (1995). Effects of age, gender, and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 242-250.
- HM government. (2022). *The power of music to change lives: A National Plan for Music Education*. Policy paper.
- Hopper, J. (2007). An exploratory essay on listening instruction in the K-12 curriculum. *International Journal of Listening*, 12, 81-105
- Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today? *International Journal of Listening*, 22, 1-12.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354-364.
- Kopiez, R., & Lehmann, M. (2008). The 'open-earedness' hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementary school children. *British Journal of Music Education*, 25(2), 121-138.
- Kratus, J. (2017). Music listening is creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46-51.
- Lamont, A. (2021). Listening to, evaluating and appraising music. In A. Creech, D. A. Hodges, & S. Hallam (Eds.), *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community* (pp. 116-130). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429295362-12>








- Mamlok, D. (2017). *Active listening, music education, and society*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.186>
- Mayes, E., Finneran, R., & Black, R. (2019). The challenges of student voice in primary schools: Students 'having a voice' and 'speaking for' others. *Australian Journal of Education*, 63(2), 157-172.
- Mitra, D. L. (2008). *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. State University of New York.
- Nancy, J. L. (2007). *Listening*. (C. Mandell Trans.). Fordham University Press.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*.
- Oliveros, P. (2005). Deep listening: A composer's sound practice. iUniverse.
- Owca, S., Pawlak, E., & Pronobis, M. (2003). *Improving student academic success through the promotion of listening skills*. Saint Xavier University.
- Peterson, E. M. (2006). Creativity in music listening. *Arts Education Policy Review*, 107(3), 15–21.
- Polyzoi, E., & Magro, K., (2015). Inner landscapes: Transformative learning experiences of Canadian education interns in Greece. *In Education*, 21(1), 115-136.
- Prananti, A., Ratminingsih, M., & Marjohan, A. (2019). The study of TPR implementation in teaching listening and speaking for elementary school at SD laboratorium UNDIKSHA Singaraja in the academic year 2013/2014. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris undiksha*, 7(2), 1-10.
- Prasertsung, T. (2013). Effective factors for accomplishment in training teacher profession experience of faculty of education students Rajabhat Maha-Sarakham University Thailand. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 103, 352-355.
- Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of music*, 41(4), 484-498.
- Regelski, T. A. (2004). *Teaching general music in grades 4-8: A musicianship approach*. Oxford University Press.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Rentfrow, P. J., Goldberg, L. R., & Levitin, D. J. (2011). The structure of musical preferences: A five-factor model. *Journal of personality and social psychology*, 100(6), 1139-1157.
- Rojko, P. (2012). Metodika nastave glazbe. *Teorijsko-tematski aspekti [Methods of Music Teaching. Theoretical-thematic Aspects]*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
- Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational review*, 58(2), 219-231.

- 
- Savage, P. E., Loui, P., Tarr, B., Schachner, A., Glowacki, L., Mithen, S., & Fitch, W. T. (2021). Music as a coevolved system for social bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, 44.
- Silva, V. (2005). Análisis de las preferencias en actividades musicales escolares de ejecución, audición y composición. Dins Favio Shifres (coord.). *Actas de la I Jornadas de Educación Auditiva*, 227-238.
- Svalina, V., & Sukop, I. (2021). Listening to music as a teaching area in Croatian primary schools: The teacher's perspective. *Music Education Research*, 23(3), 321-334.
- Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, 17(1), 51-60.
- Vicente-Nicolás, G., & Mac Ruairc, G. (2014). Music activities in primary school: Students' preferences in the Spanish region of Murcia. *Music Education Research*, 16(3), 290-306.
- Wolvin, A., & Coakley, C. G. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14, 143-152.
- Woody, R. H., & McPherson, G. E. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. In P. N Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 401-424). Oxford University Press.
- Zhukov, K. (2014). Evaluating new approaches to teaching of sight-reading skills to advanced pianists. *Music Education Research*, 16(1), 70-87.






**נספח: שאלון לתלמיד**

כיתה: א/ב/ג/ד/ה בית ספר:






בשיעורי מוזיקה עם הסטודנטים אני אוהבת לנגן

1 הכי מעט	2	3	4	5 הכי הרבה
				






בשיעורי מוזיקה עם הסטודנטים אני אוהבת לשיר

1 הכי מעט	2	3	4	5 הכי הרבה
				






בשיעורי מוזיקה עם הסטודנטים אני אוהבת ללמוד מקצבים ותווים

1 הכי מעט	2	3	4	5 הכי הרבה
				

בשיעורי מוזיקה עם הסטודנטים אני אוהבת להאזין ליצירות

1 הכי מעט	2	3	4	5 הכי הרבה
				

בשיעורי מוזיקה עם הסטודנטים אני אוהבת לנוע ולרקוד

1 הכי מעט	2	3	4	5 הכי הרבה
				

בשיעורי מוזיקה עם הסטודנטים אני בדרך כלל:

מקשיבה מפריעה

משתתפת מתלהבת

מפטפטת אחר



---

# עזרה של הורים לילדיהם הלומדים בבתי-ספר יסודיים, בשיעורי בית ובלמידה בזירה הביתית: בניית כלי מדידה ותיקופו הראשוני באמצעות מתודות מחקר משולבות

יעל גרינשטיין, גל הרפז, יוסי יפה

## תקציר

מעורבות הורים הפכה לדינמית ולמשמעותית יותר בעשורים האחרונים, ובאה לידי ביטוי הן בזירה הבית-ספרית והן בזירה הביתית. המחקר הנוכחי מתמקד במעורבות הורים בזירה הביתית, באמצעות בחינת הגשת עזרה של הורים לילדיהם בשיעורי בית ובתהליכי למידה בבית. תיאוריית יחסי העזרה מגדירה דפוסי הגשת עזרה שונים, המובחנים על פי סוג העזרה ומידת התרומה שלה למקבל: עזרה אוטונומית ועזרה תלוית. במחקר הנוכחי יושמה תיאוריה זו בהקשר של יחסי עזרה בין הורים לילדיהם. המחקר משלב בין הגישה הכמותית והגישה האיכותנית, ובמסגרתו פותח שאלון דיווח עצמי להורים, המודד את דפוסי הגשת העזרה השונים. תחילה נערכו ראיונות עם 24 הורים ומורים בבתי-ספר יסודיים, לגבי עזרה של הורים בשיעורי בית. מראיונות אלה עלתה הבחנה ברורה בין שני סוגי העזרה: אוטונומית ותלוית. בנוסף, הניתוח האינדוקטיבי המעוגן בשדה הצביע על תת חלוקה של העזרה התלוית לשלוש תמות, המבחינות בין שלושה דפוסי עזרה תלתיים: ההורה כשותף, ההורה כמזכיר וההורה כתלמיד. בהמשך, ארבעת דפוסי העזרה שנמצאו פותחו לפריטים בשאלון, והוא הועבר להורים לילדים בבתי ספר יסודיים. המבנה הגורמי של השאלון ומאפייניו הפסיכומטריים נבדקו באמצעות מדגם של 255 הורים לילדים בבית ספר יסודי. איתור וביסוס סוגי העזרה התלוית השונים מהווים הרחבה לתיאוריה של הגשת עזרה, ובעיקר מצביעים על התרחבות של דפוסי העזרה, שמשמעותם צריכה להיבחן בשדה החינוך. תהליכי פיתוח השאלון והמשמעות של סוגי הגשת העזרה שנמצאו יוצגו בהרחבה במאמר זה.

מילות מפתח: מעורבות הורים, הגשת עזרה, הורים, שיעורי בית, למידה מהבית, עזרה תלוית, עזרה אוטונומית, מחקר מעורב

## מבוא

בעשורים האחרונים חלה עלייה ניכרת במעורבות ובמחויבות הורים בכל הקשור לתהליכי הלמידה של ילדיהם (Epstein, 2018). מעורבות זו באה לידי ביטוי בשותפות בין המשפחה ובין בית-הספר (Sheldon & Turner-Vorbeck, 2019), וביטוי עיקרי שלה הוא אחריותם ותפקידיהם של ההורים בכל הקשור לשיעורי הבית וללמידה מהבית, כתהליכים המתרחשים בזירה הביתית. שיעורי הבית הם מטלה המשלבת למידה בשתי מסגרות נפרדות - בית הספר והבית. בעשורים האחרונים גבר הוויכוח על שיעורי הבית - לגבי מטרותיהם, מאפייניהם ויעילותם - ועל תפקידיהם של מורים, תלמידים והורים המעורבים בשיעורי הבית. לצד ספקות וקונפליקטים לגבי התוצאות המעשיות ההשפעות והמשמעות של שיעורי הבית (דורון, 2019; Kratovec & Buell, 2001; Kohn, 2007), מחקרים רבים התמקדו בתרומתם הלימודית, ובכללה: קשר אפשרי בין שיעורי בית להישגים אקדמיים (Cooper et al., 2006; Trautwein, 2007) במקצועות שונים, כגון מתמטיקה ומדעים (Fan et al., 2017); תפקידם העיקרי של שיעורי הבית כמפתח לשותפות משפחתית-בית ספרית

(Baxter & Kilderry, 2022; Cooper, 1989; Epstein, 1988;) וקשר אפשרי בין מעורבות ההורים בשיעורי הבית לבין ההישגים הלימודיים של התלמידים (Epstein & Van Voorhis, 2012; Hill) עם זאת, תשומת לב פחותה ניתנה לסוגים השונים של עזרה הורית ולהשלכותיהם האפשריות על האופן שבו מתפתחים התלמידים. קבלת עזרה הורית מדויקת ומועילה מסייעת לתלמידים להפוך ללומדים אוטונומיים, בעלי אחריות פעילה על תהליכי הלמידה שלהם. התיאוריה של נדלר על יחסי עזרה (Nadler, 1997, 2015) מדגישה את ההבדלים בין עזרה אוטונומית לעזרה תלוית. עזרה אוטונומית מטפחת את יכולת הפרט המקבל את העזרה להתמודד עם אתגרים דומים בעתיד, ואילו עזרה תלוית מבססת את התלות של מקבל העזרה ואת חוסר יכולתו להתמודד עם אתגרים דומים בעתיד. בהקשרים חינוכיים, מתן עזרה תלוית פירושה לספק לילד את הפתרון המלא לבעיה במקום ללמד אותו כיצד לפתור את הבעיה בעצמו. בשל החשיבות של סוג וטיב העזרה הניתנת על ידי הורים לילדיהם, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לאתר דפוסי הגשת עזרה של הורים לילדיהם, ולפתח כלי למדידת סוגי העזרה שמגישים הורים לילדיהם בהכנת שיעורי בית ובלמידה מהבית. מטרת הכלי לאפשר מדידת דפוסי הגשת עזרה בשיעורי בית ובלמידה מהבית בקרב הורים מרקעים שונים לילדים בגילאים שונים, וכן לבחון בעתיד את השפעות סוגי הגשת העזרה השונים על תהליכי הלמידה והתפתחות בקרב ילדים ובני נוער.

## סקירת ספרות

### מעורבות הורים בלמידה בזירה הביתית

מעורבות ההורים בלמידה של ילדיהם נבחנה בהרחבה בעשורים האחרונים, הן בזירה הבית ספרית והן בזירה הביתית (Addi-Raccah et al., 2022; Jeynes, 2012, 2022; Sheldon & Turner-Vorbeck, 2019). שתי הזירות מוצגות בהרחבה במודל של אפשטיין, לפיו קיימים שישה ממדים של מעורבות (Epstein et al., 2019; Epstein & Sanders, 2002). שניים מהממדים מתמקדים בזירה הביתית: 'הורות', ו'למידה בבית'. 'הורות' מדגישה את הזדרכים שבהן הורים יוצרים סביבה ביתית תומכת כדי לעזור לילדיהם בלמידה, ואילו 'למידה בבית' מתמקדת באופן שבו הורים עוזרים לילדיהם להתמודד עם מטלות למידה מגוונות. מחקרים קודמים הצביעו על חשיבותם של ממדים אלה לבניית יכולות הוריות, לעידוד פעילויות למידה בבית, ולחיזוק מערכת היחסים בין הבית והמשפחה לבין בית-הספר (Erdener & Knoepfel, 2018; Ihmeideh et al., 2020; Ingram et al., 2007; Leenders et al., 2018). אחד המאפיינים העיקריים של הזירה הביתית הוא העזרה שהורים נותנים לילדיהם בתחומי למידה שונים, כגון שיעורי בית (Cheung & Pomerantz, 2012; Moroni et al., 2015) ולמידה לקראת בחינות (Doctoroff & Arnold, 2017).

### שיעורי בית ולמידה בבית

שיעורי הבית היו במשך עשורים רבים חלק מתהליכי הלמידה והוראה. הם מוגדרים כ"משימות שהוקצו לתלמידים על ידי מורים בבית הספר, שנועדו להתבצע בזמן שאינו הוראה, כחלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה" (Kukliansky et al., 2016, p. 229). זוהו ארבע קבוצות של

השפעות פוטנציאליות של שיעורי בית (Cooper, 2007): (א) הישגים ולמידה מיידיים (תרגול מיומנויות וידע); (ב) השפעה אקדמית ארוכת טווח (הרגלי למידה וגישה טובים); (ג) מאפיינים לא אקדמיים (יכולת הפרט לסמוך על עצמו ויכולת התארגנות עצמית); (ד) יתרונות הוריים ומשפחתיים, הבאים לידי ביטוי בקשרים עם בית הספר ותובנות לגבי המתרחש בו. בעקבות מעורבותם הגוברת של ההורים במערכת החינוך ודפוסי יחסי הורים-מורים המתהווים בבית הספר ומחוצה לו, נראה כי "שיעורי הבית הם באחריות כולם" (Locke et al., 2016). שיעורי הבית הפכו, אפוא, לחלק מהותי בלמידה בבית, כפי שהוצג במודל של אפשטיין (Epstein, 2011). הם נתפסים כמגבירים את מעורבות ההורים בלמידה של ילדיהם, ובונים שותפויות בין הורים למורים (Leenders et al., 2018; Trautwein et al., 2009). עם זאת, המורכבות של שיעורי הבית עלולה ליצור קונפליקט בית-ספרי (Cooper, 2001) בשל עמדות שונות של הורים ומורים (Davidovitch & Yavich, 2017), ובשל כמות ואיכות העזרה ההורית הדרושה (Moroni et al., 2015). אופי העזרה ההורית יכול להיות גורם מכריע בהשגת יעדי שיעורי הבית והשפעתם העתידית. עם זאת, באופן כללי, על אף שמעורבות ההורים נחשבת חיובית ומועילה, עזרה בבית בשיעורי בית אינה מבטיחה בהכרח את הצלחתם האקדמית של התלמידים (Fernández-Alonso et al., 2022; Williams & Williams, 2022). נראה כי איכות וסוג העזרה המוצעת הם המשמעותיים, ומתן העזרה עצמה אינה מהווה תנאי מספיק להבטחת יעילותה (Moroni et al., 2015). לפיכך, דפוסי העזרה הם שעשויים לתרום באופן מכריע להשגת מוטיבציה והצלחה בקרב תלמידים.

### היבטים תיאורטיים של הגשת עזרה

המחקר על אודות יחסי עזרה בהקשר החינוכי התמקד באופן מסורתי במניעים, במאפיינים ובפנייה לעזרה של תלמידים בשנות בית הספר היסודי והתיכון (Butler, 2006). תשומת לב פחותה הוקדשה לבקשת עזרה של הורים ומורים (Harpaz & Grinshtain, 2020; Harpaz et al., 2021); לסיוע של מורים בהכנת שיעורי בית (Butler & Shibaz, 2008); ולדפוסי העזרה של הורים בשיעורי בית, והשפעתם על המוטיבציה, האוריינות, היעילות וההישגים של התלמידים (Skwarchuk et al., 2022; Wu et al., 2022). מאפיין חשוב של עזרה הוא הדפוס שלה - אוטונומי או תלותי (Nadler, 1997, 2002). עזרה תלותית משמעותה מתן הפתרון לבעיה, ואילו עזרה אוטונומית מספקת כלים שמקבלי העזרה יכולים ליישם כדי לפתור בעיות בעצמם. עזרה אוטונומית משקפת את אמונתו של המסייע שאם יינתנו לתלמיד הכלים הנכונים הוא יוכל להתמודד עם הבעיה בכוחות עצמו. עזרה תלותית, לעומת זאת, מחזקת את אמונתו של נותן העזרה כי התלמיד מתקשה להתמודד בכוחות עצמו עם הבעיה (Komissarouk et al., 2017). כחלק משינויים התפתחותיים במהלך הילדות וההתבגרות, ילדים לומדים לבצע פעולות בעצמם ומגלים עצמאות בחיי היומיום. בכל תרבות נבדלים אנשים זה מזה במידה שבה הם מגדירים את עצמם כנפרדים מאנשים אחרים או קשורים אליהם; כלומר, כעצמאיים או כתלויים זה בזה (Markus & Kitayama, 1991). עם זאת, למרות שקיימים הבדלים ערכיים בין תרבויות בנוגע להבחנה בין אוטונומיה לתלותיות (Smith et al., 2002), בהקשר החינוכי - כמו גם בסביבות אחרות של למידה והתפתחות - ילדים לומדים מגיל צעיר להעריך את היכולת לסמוך על עצמם

(Rogoff, 2003). כך, ילדים נדרשים לפתור בעיות, לענות על שאלות ולהוכיח את הידע שלהם, גם אם יש הבדל תרבותי באופן שבו הדברים מתנהלים. בספרות העוסקת ביחסי עזרה קשורה קבלת עזרה תלוית לתגובות שליליות של מקבל העזרה, שנחווה כמאיימות על ההערכה העצמית של האדם, ולכן יש להימנע מהן (Nadler, 2015). בהקשר החינוכי הדבר קיצוני אף יותר משום שקבלת עזרה תלוית פוגעת בתחושת היכולת והיעילות של התלמיד, ולא זו בלבד: היא מערערת את המטרות של תהליך הלמידה. לעומת זאת, ההיבטים החיוביים של עזרה אוטונומית משלבים צבירת ידע ויכולות התמודדות עתידיות טובות יותר עם תחושות של הכרת תודה ושייכות, ונכונות רבה יותר לבקש עזרה בעתיד (Butler & Shibaz, 2008). בטווח הארוך, העזרה האוטונומית ולא העזרה התלוית היא שתומכת בתהליכי למידה, צמיחה והתפתחות.

### עזרה שמגישים הורים לילדיהם בהכנת שיעורי בית

הורים נחשבים לגורמים דומיננטיים ומשמעותיים בהצלחת התמודדות התלמידים עם הכנת שיעורי הבית (Moroni et al., 2015; Tunkkari et al., 2021). עזרה חיובית באה לידי ביטוי בהכונה ובהנחיה של התלמידים (Cheung & Pomerantz, 2012). לפיכך, עזרה חיובית הינה עזרה אוטונומית, שכן: "תמיכה באוטונומיה מתארת את יכולתם של הורים להנחות את השתתפות הילדים בפעילויות למידה על ידי התאמת רמות נאותות של תמיכה לילד ללא שליטה או התערבות יתר" (Doctoroff & Arnold, 2017, p. 104). במחקר אחר, הורים לילדים בבתי ספר יסודיים בפורטוגל הדגישו את החשיבות של אי הכנת שיעורי הבית עבור ילדיהם, גם כאשר השאלות או הבעיות היו קשות (Cunha et al., 2015). התנהגויות תומכות של הורים נמצאו קשורות למעורבות גבוהה של ילדים במשימות שיעורי בית (Doctoroff & Arnold, 2017; Roth et al., 2009). עזרה שלילית מאופיינת בציפיות לא מציאותיות, הפעלת לחץ או שימוש בשיטות לא מתאימות (Medwell & Wray, 2019). הגשת עזרה שלילית של הורים בשיעורי הבית יכולה לנבוע מהגישה הכללית שלהם לגבי מעורבותם בתהליכי הלמידה של ילדיהם. הספרות מציגה מודלים של 'הורות הליקופטר' (Schiffirin & Liss, 2017; Somers & Settler, 2010) ו'הורות יתר' (Locke et al., 2016; Segrin et al., 2013) (overparenting), של הורים המעורבים מדי בתהליך הלמידה של הילד. במקרים אלה, במקום לעזור לילד להתמודד עם שיעורי הבית לבד, ההורים לוקחים אחריות על התהליך תוך שימוש בשיטות לא מתאימות, כגון מתן התשובה הנכונה ואפילו השלמת המשימות של הילד במקומו (Locke et al., 2012; Moorman & Pomerantz, 2010). נטיות הוריות מסוג זה מעודדות התנהגויות תלויות ויש להן השלכות שליליות על עתידו של הילד. לכן, "יש צורך להסתכל על איך ההורים עוזרים עם שיעורי הבית במקום כמה פעמים הם מעורבים" (Moroni et al., 2015, p. 420). הורים עלולים להיות מעורבים זמן ממושך באופן שהוא לא אפקטיבי.

הדומיננטיות והמשמעות של מעורבות ההורים בזירה הביתית התחזקה במיוחד כתוצאה מתהליך מהיר ובלתי צפוי - מגפת הקורונה, שפרצה בשנת 2020 והתאפיינה בסגרים ובידוד (Bokolo & Selwyn, 2021). כך הפכה הזירה הביתית לחשובה ביותר ביצירת סביבה תומכת ובמעורבות ההורים בתהליכי הלמידה של ילדיהם (Addi-Racah & Seeberger Tamir).



2022; Darragh & Franke, 2022; Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2021; Kong et al., 2021; Raguindin et al., 2021; Riberio et al., 2021). גם תקופת הפוסט קורונה מהווה אתגר עבור הורים בכל הקשור ללמידה בבית של ילדיהם (Wang et al., 2021).

לנוכח התחזקות מעורבות ההורים בתהליכי הלמידה בבית, המתבטאת בהגשת עזרה של הורים לילדיהם בשיעורי בית ובתהליכי למידה, וחשיבות סוג העזרה הניתנת על ידי ההורים, מטרת המחקר הנוכחי היא לאתר את דפוסי העזרה השונים של הורים, ולפתח כלי למדידת סוגי הגשת עזרה של הורים לילדיהם בשיעורי בית ובלמידה מהבית. לפיכך, שתי שאלות המחקר העיקריות הן:

1. מהם דפוסי העזרה השונים של הורים לילדיהם בתהליכי למידה בבית, ומהם המאפיינים של כל דפוס עזרה?
2. האם קיימת הבחנה בין דפוסי העזרה השונים, וכיצד הבחנה זו משתקפת במבנה הגורמי של השאלון (קרי, בסולמות המדידה של השאלון)?

## מתודולוגיה

### מודל המחקר

המחקר הנוכחי מבוסס על שיטת מחקר מעורבת (mixed methods). המודל שנבחר למחקר זה הוא מודל גישוש מסדר עוקב (sequential exploratory mixed design). מודל זה מבוסס על איסוף נתונים נפרד לכל שיטה, לפי סדר הנגזר ממאפייני המחקר (ראו למשל-Lasserre Cortez, 2006; Myers & Oetzel, 2003). תכנון מחקר מעורב על פי מודל עוקב מבוסס על חיבורם של שני שלבים הנשענים זה על זה, ומאפשר הדרגתיות בבניית מאגר הנתונים, וחקירה ראשונית וגישוש אחר נתונים באופן הדרגתי (Creswell & Plano Clark, 2007; Plano Clark, 2009; Creswell, 2008; Teddlie & Tashakkori, 2009). מודל הגישוש העוקב כולל שני שלבים נפרדים: שיטה איכותנית, ולאחריה שיטה כמותית (Creswell et al., 2003). אחת משתי האפשרויות של מודל זה היא פיתוח כלי מדידה (a sequential exploratory mixed methods design with instrument development). ניתן להשתמש באפשרות זו כאשר לא קיים כלי מדידה מתאים למחקר (Creswell & Creswell, 2018; DeVellis, 2003) או כאשר יש צורך לשפר או להרחיב את כלי המדידה הקיים, תוך פיתוח טיפולוגיה של מושגים תיאורטיים (Tashakkori et al., 2021). בשלב הראשון מובילה השיטה האיכותנית לאיסוף נתונים לצורך בניית הכלי, ובשלב השני בוחנת השיטה הכמותית את הכלי שנבנה לצורך תיקופו (Creswell, 2018; and Plano-Clark, 2018; Fetters, 2020). לפיכך, החוקרים מאתרים תמות על פי קטגוריות נושאיות משותפות באמצעות ניתוח איכותי, ובהמשך מבצעים ניתוח סטטיסטי מאשש של נתונים נוספים שנאספים (Tashakkori et al., 2021). באמצעות מודל זה זיהוי של קודים ונושאים איכותיים יכול להוביל לבדיקה ולאימות של הנתונים באופן כמותי (ראו למשל Bridwell-Mitchell, 2013).

במחקר הנוכחי, הבוחן דפוסי הגשת עזרה של הורים לילדיהם בזירה הביתית, התבצע איסוף נתונים בשיטה האיכותנית באמצעות ראיונות. ניתוח תמטי של הנתונים הוביל לשלב השני, הכמותי, שבו נבנה כלי למדידת דפוסי הגשת העזרה. כלי זה תוקף באופן ראשוני באמצעות

מדגם נפרד של הורים. על-פי עקרונות המחקר המעורב, שילוב נתונים איכותניים וכמותיים מחזק את תהליך בניית הכלי על ידי הצלבת הידע שנאסף בכל אחת מהשיטות בנפרד. המודל מבוסס, כאמור, על שני שלבים נפרדים - איכותני וכמותי - שכל אחד מהם נערך בפני עצמו. לפיכך, תיאור השדה, המשתתפים, וכלי המדידה יוצגו בנפרד עבור כל אחד מהמחקרים. ההתייחסות לחיבור בין השלבים, שהתבטא בפיתוח כלי המדידה, יוצג בפרק הממצאים.

### שדה, משתתפים וכלי מדידה

שלב המחקר הראשון, האיכותני, נשען על הסוגה הפנומנולוגית, שמטרתה איתור של חוויות ומשמעויות משותפות שאנשים מייחסים לתופעה דומה (Creswell & Poth, 2018; van Manen, 2014). איסוף הנתונים התבסס על ראיונות חצי מובנים עם 24 הורים ומורים (13 הורים: 7 אימהות ו-6 אבות; 11 מורים: 9 נשים, 2 גברים), משני בתי ספר יסודיים ערביים ושני בתי ספר יסודיים יהודיים, הממוקמים בצפון הארץ. המורים וההורים נבחרו מאותם ארבעה בתי ספר. 7 הורים מתוך 13 היו ממעמד סוציו-אקונומי נמוך; 6 היו ממעמד סוציו-אקונומי בינוני. מצבם הסוציו-אקונומי של ההורים נמדד על פי תיאור של ההורים עצמם. 9 מורים מתוך 11 עבדו בבתי ספר במעמד סוציו-אקונומי נמוך, ושני מורים עבדו בבתי ספר במעמד סוציו-אקונומי בינוני. רוב המורים הם בוגרי תואר ראשון. מצבם הסוציו-אקונומי נמדד על פי בית הספר שבו הם עובדים, ולא על פי המעמד החברתי-כלכלי האישי שלהם. הבחירה בהורים ובמורים נועדה לבחון נקודות מבט שונות, של משתתפים בתפקידים שונים, על תופעה דומה (Guest et al., 2013). מכיון שהנתונים נאספו משתי אוכלוסיות שונות הם שימשו לשיפור הטריאנגולציה של הנתונים (Flick, 2018). תופעות של שיעורי בית נחקרו, אפוא, בקרב אנשים שונים בעלי תפקידים שונים, החולקים חוויות דומות. מטרת הראיונות הייתה לאסוף חוויות רחבות הקשורות בסוגיית מעורבות הורים בשיעורי בית ובלמידה מהבית. במהלך הראיון נבחנו היבטים שונים של שיעורי הבית, תוך ניסיון להבין ולהיות את תפיסות המרואיינים לגבי תופעה זו (Marshall & Rossman, 2016). הראיונות כללו ארבעה חלקים: (1) שאלות על המטרות והמאפיינים של שיעורי הבית, לדוגמה: מהן לדעתך המטרות של שיעורי הבית שילדים מקבלים כיום? באילו דרכים מורים והורים פועלים להשגת המטרות שתיארת? (2) תפקידים ודפוסי התמודדות בתהליך הכנת שיעורי הבית, לדוגמה: איך היית מגדיר או מאפיין את תפקידך כהורה בכל הקשור לשיעורי הבית? איך לדעתך כהורה אתה מבצע את תפקידך ביחס לשיעורי הבית? (3) המניעים של ההורים להיות מעורבים בשיעורי הבית, לדוגמה: מה מניע אותך כהורה להיות מעורב בשיעורי הבית? באילו דרכים אתה חושב שניתן או צריך לשנות את המניעים שלך כהורה בנוגע לשיעורי בית? (4) צורות של מתן עזרה הורית בשיעורי בית, לדוגמה: באילו דרכים אתה כהורה עוזר לילדיך להכין שיעורי בית? כיצד מתבטאות רמות שונות של עזרה שאתה מספק בשיעורי בית? אתה יכול לתת דוגמאות? מה לדעתך נחשב כדרכים נכונות או מתאימות לעזור בשיעורי הבית? מהן התרומות האפשריות של הדרכים השונות שבהן אתה כהורה עוזר בשיעורי הבית?

מכיוון שהמדגם כלל הורים ומורים, נעשה שימוש בשאלות דומות. ההורים נשאלו על דפוסי העזרה שלהם בשיעורי הבית, ואילו המורים נשאלו שאלות דומות, על יחסם לדפוסי העזרה של ההורים (לפירוט המלא ראו: Grinshtain & Harpaz, 2021). כל השאלות נשאלו ונענו לאחר

שבמהלך הראיונות נוצרו קרבה ואמון (Spradley, 1979). הראיונות התקיימו במקומות שונים, לפי דרישת המרואיינים והמרואיינות. כל ריאיון נמשך כשעה, וכל הראיונות הוקלטו ותומללו. בשלב המחקר השני, הכמותי, שמטרתו הייתה תיקוף כלי המדידה, השתתפו הורים יהודיים, אבות ואימהות, שיש להם לפחות ילד אחד בבית הספר היסודי. המדגם כלל 255 הורים (127 אבות ו-128 אימהות), שגילם נע בין 27 ל-59 ( $Mage=41.56$ ,  $SD=6.47$ ). רוב ההורים שנכללו במדגם היו נשואים (כ-89%) והשאר היו הורים יחידניים (כ-3%) או גרושים (כ-8%). מדיווחי ההורים עולה כי יותר מ-80% מהם היו בעלי 13 שנות לימוד לפחות. תהליך תיאור בניית השאלון, המבנה שלו ותיקוף ראשוני שלו יוצגו בהמשך.

### ניתוח הנתונים

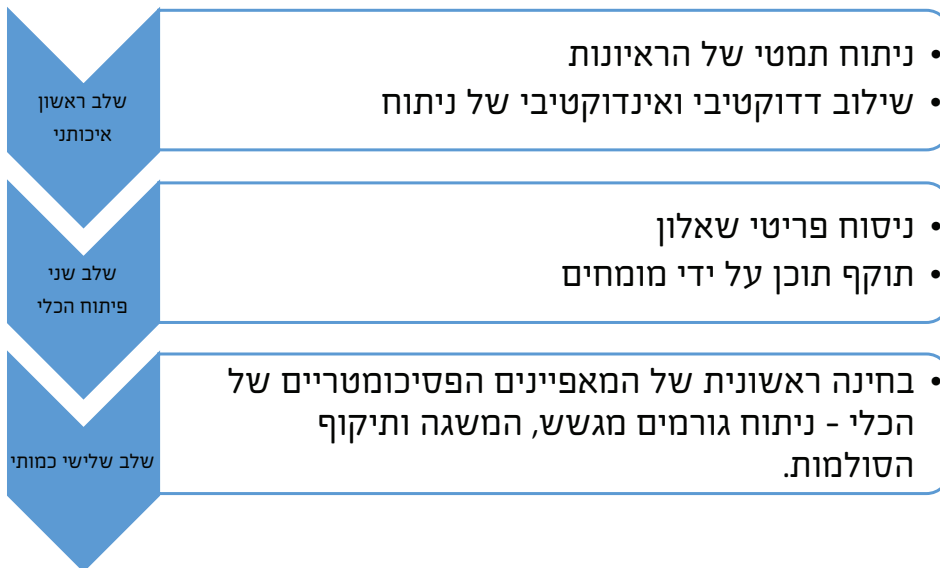
ניתוח השלב הראשון, האיכותני, התבסס על עקרונות התיאוריה המעוגנת בשדה (Grounded Theory), שהיא סינתזה בין קטגוריות רלוונטיות בספרות התיאורטית לבין קטגוריות ממצאי ניתוח הידע מתוך השדה. שיטה זו מאפשרת התייחסות לאלמנטים המצויים בספרות לצד פתיחות ונכונות למצוא אלמנטים בלתי צפויים חדשים. הקידוד מבוסס על עקרונות הניתוח ההשוואתי (Strauss & Corbin, 1998), הכוללים השוואה של כל פריט מידע שעבר תהליך קידוד, במונחים של קטגוריות ותת-קטגוריות, אשר צומחות בתהליך המחקר. תהליך זה נועד לבחון את האופן שבו הנתונים תומכים במושגים שהתפתחו במהלך המחקר (Holton & Walsh, 2017). המטרה הייתה לאתר ולזהות דפוסים מובחנים של הגשת עזרה לילדים בשיעורי בית ובלמידה בבית. האיתור של דפוסי הגשת העזרה התבסס בתחילת תהליך הניתוח על קידוד דוקטיבי שנשען על התיאוריה של יחסי עזרה (Nadler, 1997, 2002). כך, זיהוי הקטגוריות בשלב זה התבסס על שני הסוגים התיאורטיים של הגשת עזרה (אוטונומית ותלותית), כפי שנקחו מהספרות. עם זאת, הסוגים התיאורטיים הניבו שלוש קטגוריות משנה של עזרה תלותית, שצמחו מהשדה ונמצאו במהלך ניתוח הראיונות. שלושת סוגי העזרה התלותית אותרו בתהליך קידוד הנתונים מהשדה, שהוא אינדוקטיבי במהותו, שכן תיאוריית יחסי העזרה, ובמיוחד תיאוריית הגשת העזרה, מתייחסות בדרך כלל לדפוס אחד של נתינת עזרה תלותית. שלוש קטגוריות המשנה של עזרה תלותית, שנוצרו מהתמקדות באסטרטגיות למתן עזרה בשיעורי בית, נוסחו כתמות, ונעשה שיום התואם את תכני ההיגדים שעלו מתוך הראיונות: 'ההורה כמזכיר', 'ההורה כשותף' ו'ההורה כתלמיד'. לפיכך, השילוב של ניתוח דוקטיבי ואינדוקטיבי היה שימושי בבניית הידע שלנו על דפוסי העזרה של ההורים (Bingham & Witkowsky, 2021). חשוב להדגיש כי איתור דפוסים שונים של עזרה תלותית, והתייחסויותיהם הרבות של הורים ומורים לעזרה זו על היבטיה השונים, מחזקים את הצורך בבניית כלי המודד דפוסי הגשת עזרה. בספרות המחקרית דפוסי הגשת עזרה תלותית נחשבים לפחות יעילים בטווח הקצר ובטווח הארוך, ולכן השימוש הנרחב בדפוסים אלה דורש העמקה במחקר מתוך כוונה לבחון השלכות מעשיות של שימוש זה והתערבויות אפשריות. ממצא מפתיע זה חזק עבורנו כחוקרים את ההצדקה ליצור כלי מדידה ממוקד בדפוסים של הגשת עזרה תלותית.

## ממצאים

הממצאים יוצגו תוך התייחסות לשלושה שלבים עיקריים (להמחשת השלבים ראו תרשים 1). בשלב הראשון יוצגו ניתוחי הראיונות שהובילו לבניית השאלונים, שמהווים את ממצאי השלב הראשון, האיכותני, במודל המשולב. בשלב השני יוצגו ממצאים המדגימים את תהליך בניית השאלון עצמו. חלק זה מדגים את תהליך פיתוח כלי המדידה, שמהווה חיבור בין השלב האיכותני לשלב הכמותי במודל המשולב. בשלב השלישי יוצגו ממצאי תיקוף השאלון שפותח. חלק זה מהווה את השלב השני, הכמותי, במודל המשולב.

תרשים 1:

### ניתוח הממצאים לפי שלבי המחקר המשולב



### שלב ראשון - ניתוח תמטי של הראיונות

על סמך ניתוח דדוקטיבי, שהתבסס על התיאוריה של נדלר, אותרו שני דפוסי הגשת עזרה עיקריים - הגשת עזרה אוטונומית והגשת עזרה תלוית. בהמשך, על סמך ניתוח אינדוקטיבי שהתבסס על השדה ונשען על ראיונות המורים וההורים, עלו שלושה דפוסים של הגשת עזרה תלוית, המהווים הרחבה של התיאוריה הקיימת: ההורה כמזכיר, ההורה כשותף, ההורה כתלמיד (לניתוח המלא והמקיף ראו: Grinshtain & Harpaz, 2021). ההתייחסות הורחבה גם לעזרה הניתנת בלמידה בבית שאינה מתמקדת רק בשיעורי בית - כמו: למידה למבחנים, הכנת פרויקטים מיוחדים, מתן הדרכה וכלים מיוחדים - כפי שנמצאה בראיונות. בסך הכול נוצרו ארבע תמות. כל אחת מהן מהווה מושג תיאורטי שנשען על היגדים, שניתן לנסח אותם כפריטים בשאלון מדידה. בטבלה 1 מוצגות דוגמאות לאופן שבו התבססו ארבע התמות של הגשת עזרה. מאפייני התמה כוללים את תיאור התמה, את הקריטריונים (segments) שהובילו למיון של ההיגד ולקביעה שלו כמתאים לתמה מסוימת (Bernard et al., 2017), והיגדים נבחרים מתוך הראיונות המבססים את התמה.

לוח 1

**תיאור התמות שנמצאו, מרכיבי התמות וציטוטים נבחרים**

תיאור התמה	מרכיבי התמה	דוגמאות (היגדים)
<p><b>עזרה אוטונומית</b>  ההורה התאפיין כספק של כלים ושיטות ללמידת מיומנויות, המעצימות את אחריות הילד ואת דפוסי ההתמודדות האוטונומיים שלו בתהליך הלמידה, ובפרט בהכנת שיעורי הבית.</p>	<p>מתן סיוע, מתן הנחיות, העברת אחריות לילד, מתן כלים.</p>	<p>"אני מאוד אוהב להראות לו איך לעשות דברים לבד, לספק כישורים אקדמיים שיעזרו לו באופן כללי, לא באופן ספציפי. אבל אני לא מקצוען בזה" (עומר, הורה).</p> <p>"ההורה צריך להיות ברקע, ולתת לילד הדרכה וכלים לימודיים, ולא לקחת אחריות על הילד ועל הלימודים שלו" (נורית, הורה).</p> <p>"שיעורי הבית היום, באופן שבו הם מועברים, לא באמת יכולים לשנות את החשיבה של התלמידים. זה לא מעודד אותם להיות לומדים אוטונומיים, לנהל את הזמן ואת סדרי העדיפויות שלהם, ולהיות מסוגלים ליישם את תהליך הלמידה בחיים האמיתיים שלהם" (רונה, מורה).</p>
<p><b>עזרה תלותית</b>  ההורה התאפיין כספק של פתרונות לבעיות בהן נתקל הילד במהלך לימודיו, המפחיתים משמעותית את אחריות הילד ואת התמודדותו העצמאית והאוטונומית עם תהליכי למידה בהווה ובעתיד.</p>	<p>ההורה כשותף ההורה התאפיין כמי שעובד יחד עם ילדו על שיעורי הבית.</p> <p>להכין שיעורי בית ביחד, לשבת עם הילדים, לחלוק זמן, להיות עם הילד.</p>	<p>"זה אני והוא לבד. יושבים יחד ומבלים אחד עם השני. יש לי מעט הזדמנויות לעשות את זה איתו" (נירה, הורה).</p> <p>"הם לא יושבים לבד. בדרך כלל הם צריכים אותנו איתם. זה כמו חוזה בינינו - 'אם אני אבוא, אתה תבוא'" (זוהר, הורה).</p> <p>"לפעמים תלמיד אומר לי 'לא הכנתי שיעורי בית כי אף אחד לא היה זמין (או בבית) לעשות את זה איתי'" (ראן, מורה).</p>

<p>"אני מזכיר לו כל הזמן כי אני חושב שזה חשוב. אני רואה שזה עוזר לו" (מאג'ד, הורה).</p>	<p>בדיקה, תזכורת, שאילת שאלות באופן קבוע, מעקב אחר ההוראות שנותן צוות בית הספר.</p>	<p>ההורה כמזכיר ההורה התאפיין כאחראי על תהליך שיעורי הבית, כולל לשאול, לעקוב ולבדוק את שיעורי הבית של ילדו.</p>
<p>"אנחנו ההורים, התפקיד שלנו הוא לשאול אותו ולהתעניין בחייו, שיעורי הבית הם חלק מזה ואנחנו רוצים לדעת מה קורה" (ראנא, אמא).</p>	<p>המורה ממשיך לשלוח הודעות וואטסאפ על הדרישות של הילדים - 'אנא הזכירו להם, הראו להם את המסמך'. לפעמים הם אפילו לא שולחים את זה לילדים שלי. רק לי. אני מרגישה כמו שלוחה של המורה, או כמו סייעת" (שירלי, הורה).</p>	
<p>"תלמיד בא לספר לי שההורים שלו עובדים עד מאוחר, ולפעמים הוא שוכח להכין שיעורי בית. זה חשוב לילד" (שולה, מורה).</p>		
<p>"אני מודה שלפעמים אני עושה את זה. אני כותבת בשבילו או מחשבת בשבילו. הוא יכול לראות מה אני עושה ויכול ללמוד מזה" (עומר, הורה).</p>	<p>הכנת שיעורי בית לילד, לקיחת אחריות במקום הילד, שיפור עבודת הילד.</p>	<p>ההורה כתלמיד ההורה התאפיין כמי שעושה את שיעורי הבית במקום הילד, בעיקר בקשיים גדולים, או בפרויקטים מיוחדים ומקיפים.</p>
<p>"הם (המורים) נותנים מטלות קשות, מעבר ליכולתו. יותר קל לי לעשות את זה ולהראות לו מה עשיתי" (נורית, הורה).</p>		
<p>"כשיש משימה יצירתית, מיוחדת, ההורים התחרותיים רוצים להשוויץ בילדם הנפלא. כשהעבודה שהם עשו מוצגת בתערוכה, הם מאוד גאים בילד שלהם ובעיקר גאים בעצמם" (רונה, מורה).</p>		
<p>"אני יודעת מתי הורה עשה את שיעורי הבית. כשאני מדברת עם הילד הוא אומר לי: 'לא היה לנו זמן', או 'ההורים שלי מיהרו'" (חגית, מורה).</p>		

### שלב שני - בניית השאלונים

בניית השאלונים נשענה על ניסוח הפריטים לשאלונים, ותוקף תוכן הפריטים שנוסחו. מהניתוח התמטי עלו ארבעה דפוסים של הגשת עזרה: דפוס עזרה אוטונומי ושלושה דפוסי עזרה תלותית. עבור כל אחד מהדפוסים נוסחו 6-12 פריטים, המבוססים על ידע תיאורטי (Nadler, 2015, 1997) דדוקטיבי, ועל ידע אינדוקטיבי שצמח מתוך הראיונות שבוצעו בשלב הראשון (Grinshtain & Harpaz, 2021). תהליך זה, שבוצע על ידי החוקרים, הניב מאגר ראשוני של 42 פריטים. לצורך ניתוח התוכן של פריטים אלה פנו החוקרים ל-11 מומחים מתחומי החינוך והפסיכולוגיה, העוסקים במחקר ובהוראה של היבטים הקשורים להורות. המומחים התבקשו לחוות את דעתם לגבי התאמת הפריטים שגובשו, לצורך מדידת דפוסי הגשת עזרה של הורים לילדיהם. לצורך כך, הוכן מסמך ובו הסברים מפורטים לגבי המשמעות וההגדרה של כל אחד מארבעת דפוסי הגשת עזרה, וכן טבלה הכוללת 42 פריטים. המומחים נדרשו לסווג כל אחד מהפריטים לדפוס הגשת העזרה המתאים לו ביותר מבין הארבעה. ההליך נערך בשני סבבים, במהלך החודשים יוני-ספטמבר 2021.

בסבב הראשון, שלושה מומחים סיווגו כל אחד מ-42 הפריטים לאחד מארבעת דפוסי הגשת העזרה. לאחר קבלת חוות הדעת של שלושת המומחים גובשו מחדש פריטים שעליהם הסכימו לפחות שניים מתוך שלושת המומחים. כלומר, ברשימת הפריטים נותרו רק פריטים שלפחות שניים מהמומחים סיווגו אותם לאותו דפוס הגשת עזרה. בשלב זה נפסלו 12 פריטים, שישה פריטים נוסחו מחדש ונוצרו ארבעה פריטים חדשים, ובסך הכול נותרו 34 פריטים. בסבב השני, שמונה מומחים חיוו דעתם לגבי 34 הפריטים. נותרו בשאלון רק פריטים שהייתה לגביהם הסכמה של לפחות חמישה מתוך שמונת המומחים. בסוף סבב זה נפסלו 11 פריטים, וארבעה נוסחו מחדש. כלומר, רשימת הפריטים הכוללת הצטמצמה ל-23 (נותרו לפחות חמישה פריטים לכל דפוס הגשת עזרה), וזהו מספר הפריטים הסופי בשאלון. שאלון סופי זה יועד להורים, וכלל 23 פריטים, שהוצגו בסולם ליקרט בן 6 דרגות, בטווח 1 (מאוד לא מסכים) עד 6 (מסכים מאוד).

### שלב שלישי - מבנה גורמי ומאפיינים פסיכומטריים של השאלון: תיקוף ראשוני באמצעות ניתוח גורמים אקספלורטורי (EFA) ומהימנות הסולמות

במסגרת חקירת המבנה הגורמי של השאלון נערך ניתוח גורמים מגשש (EFA), תוך שימוש בשיטת Principal Component עם רוטציות מסוג Varimax. ניתוח הגורמים בוצע תחילה על 23 פריטים במדגם של 255 הורים, לאחר וידוא התאמתו לניתוח גורמים באמצעות המדדים של קייזר-מאייר-אולקין (Kaiser, 1974) ( $KMO=.86$ ) ובטלר ( $\chi^2[253]=2525.32, p < .001$ ) להתאמת גודל מדגם. שני המדדים אישרו שהמדגם עומד בסטנדרטים המינימליים הדרושים לביצוע ניתוח גורמים (DeVellis, 2003). ה-EFA הניב שני פתרונות גורמיים דומים (4 ו-5 גורמים), המסבירים שיעור דומה של כ-61.5% מהשונות של המודלים, אלא שפתרון חמשת הגורמים נדחה מכיוון שהגורם החמישי שלו הכיל שני פריטים בלבד, שהסבירו שיעור קטן מהשונות של המודל. לחלופין, פתרון ארבעת הגורמים הציג מבנה גורמי מאוזן יותר, שתיאר טוב יותר את הממדים התיאורטיים של המודל, ולכן הוא הועדף. אשר לפריטי השאלון; ככלל, נשמרו פריטים שטעינותם על גורם בודד הייתה לפחות 40 (Floyd & Widaman, 1995). בהתאם לכך

נפו מן המודל שני פריטים בשל טעינות נמוכה על הגורם הראשי שלהם (פריטים 22 ו-23). כמו כן, שלושה פריטים נוספים הושמטו מן המודל עקב טעינות ב־זמנית ליותר מגורם אחד (פריטים 4, 13, ו-14). פתרון ארבעת הגורמים הכולל 18 פריטים מוצג בלוח 2, ומשקף את המודל החסכני ביותר, לאחר השמטת חמישה פריטים מהשאלון המקורי משיקולים סטטיסטיים והרצה חוזרת של ניתוח הגורמים על הפריטים הנתרים. בהתבסס על נושאי הפריטים בכל גורם, ארבעת הגורמים של המודל הומשגו לכדי סולמות, בהתאם לאוריינטציה של הגשת עזרה הורית שהם משקפים: תלותי מזכיר (4 פריטים), תלותי שותף (5 פריטים), תלותי תלמיד (5 פריטים) ואוטונומי (4 פריטים).

לוח 2

**תיאור השאלון, מבנהו הגורמי ומאפיינים פסיכומטריים ראשוניים**

גורם 4 מזכיר	גורם 3 אוטונומי	גורם 2 תלמיד	גורם 1 שותף	מספרי פריטים ותוכן
			874.	6. כשיש לילדי שיעורי בית, אנחנו מתיישבים יחד להכין אותם, ועוברים על החומר שנלמד בכיתה.
			866.	5 אני נוהג לשבת עם ילדי במהלך הכנת שיעורי הבית.
			745.	3. אני שותף פעיל בהכנת המשימות הלימודיות יחד עם ילדי.
			735.	7. ילדי מעדיף להכין בנוכחותי את שיעורי הבית שלו, כך שאוכל להיות שותף בהכנתם.
			599.	18. אני רואה בהכנה משותפת של משימות לימודיות זמן איכות משותף שלי ושל ילדי.
		858.		11. כשאני יושב עם ילדי להכין את שיעורי הבית, בסופו של דבר, אני זה שעושה את רוב העבודה.
		788.		2. כאשר ילדי מתקשה במשימות לימודיות אני עונה על השאלות במקומו.
		746.		8. כאשר לילדי יש פרויקט גדול אני משתדל להכין אותו בעצמי.
		746.		1. אני מכין שיעורי בית במקום ילדי.
		693.		17. בתחומים שבהם אני חזק יותר, אני עונה על השאלות במקום הילד שלי.
	782.			12. אם ילדי מתקשה בפתרון שאלה או תרגיל אשתדל לתת לו כלים שיסייעו לו להתמודד טוב יותר בכוחות עצמו.



754.	9. חשוב לי לחזק אצל ילדי מיומנויות אקדמיות שיאפשרו לו להתמודד עם משימות לימודיות או שיעורי בית בכוחות עצמו.			
745.	20. העבודה העצמאית של ילדי חשובה לי, ולכן במידת הצורך אני נותן לו הסברים שיובילו אותו להתמודדות עצמאית.			
697.	15. אני מסייע לילדי בהכוונה ובפיתוח מיומנויות, כל עוד הוא מתמודד עצמאית עם המטלות הלימודיות.			
683.	10. אני בודק בוואטס-אפ או במיילים את ההודעות לגבי שיעורי הבית ובודק עם ילדי האם הוכנו.			
639.	19. אני לא מכין את המטלות והמשימות עבור ילדי אבל אני מוודא שהן מתבצעות במועדן.			
591.	16. אני שואל חברים או הורים אחרים מהכיתה לגבי משימות שנדרשו לבצע בבית כדי לוודא את ביצוען מול ילדי.			
556.	21. אני מוודא שילדי עושה את כל המוטל עליו מבחינה לימודית, גם אם הדבר כרוך בפניות חוזרות ונשנות שלי לילדי בנושא.			
9.36%	14.77%	18.45%	18.99%	% שונות
1.69	2.56	3.32	3.42	ערך עצמי
60.	80.	86.	84.	$\alpha$
3.84	4.82	1.85	3.68	ממוצע הסולם
94.	80.	81.	1.12	ס.ת.

לבסוף, נתוני אלפא-קרונוך מלמדים על מהימנות כעקיבות פנימית טובה של סולמות הכלי, להוציא את סולם ההורה כמזכיר, שלגביו התקבלה מהימנות נמוכה יחסית וגבולית. בשלב זה לא ניתן היה להעלות את רמת המהימנות של הסולם הנדון באמצעות ביטול פריטים.

## דיון

המחקר הנוכחי בחן את תופעת המעורבות ההורית, והתמקד בבחינת דפוסי הגשת העזרה של הורה לילד בתהליכי למידה בזירה הביתית. המחקר נשען על תיאוריית יחסי העזרה, המתמקדת בשני דפוסי הגשת עזרה מובחנים: עזרה אוטונומית ועזרה תלוית (Nadler, 1997, 2015). במסגרת המחקר, המשלב בין הגישה הכמותית והגישה האיכותנית, פותח שאלון דיווח עצמי להורים, המודד את דפוסי הגשת העזרה השונים בבית בהקשר הלימודי. הדיון יתמקד בשלושה היבטים עיקריים שעלו מממצאי מחקר זה: ברמה התיאורטית - חשיבות הלמידה מהבית,

ותפקיד ההורים בלמידה זו; משמעות סוג העזרה הניתנת על ידי ההורים בלמידה בבית; וברמה המתודולוגית - המשמעות המתודולוגית של בניית כלי המבוסס על שתי שיטות מחקר. חשיבות הלמידה מהבית ותפקיד ההורים בלמידה זו נחקרו בהרחבה, ותרומותיהם הוצגו במחקרים רבים (Cheung & Pomerantz, 2012; Moroni et al., 2015). במחקר הנוכחי, הורים ומורים התייחסו בהרחבה לתפקיד ההורים בעזרה בשיעורי בית, ולמשמעותו. בפרט עלתה מהראיונות התייחסות נרחבת לעזרה תלתית, שבאה לידי ביטוי בהתנהלות ההורים באופנים שונים; החל ממידה מצומצמת יחסית של יצירת תלות, כמו ההורה כמזכיר, ועד למעורבות שיוצרת תלותיות רבה, כמו ההורה כתלמיד, שמבצע עבור הילד את המשימות. למאפייני עזרה אלה עלולות להיות השלכות חמורות יותר על רקע משבר הקורונה, שהפך את הזירה הביתית לא רק למרכזית יותר בתהליכי למידה מרחוק אלא לעיתים לזירה כמעט יחידה של תהליכי למידה גם בעידן הפוסט קורונה קיימת חשיבות לברר את המשמעויות השונות של העזרה הניתנת על ידי ההורים, תוך הבלטת ההשלכות של עזרה זו הן על ההורים והן על ילדיהם, בטווח הקצר והארוך. הספרות העוסקת בהגשת סיוע מצביעה על השלכות שונות של קבלת עזרה מסוגים שונים, הן על מקבל העזרה והן על מערכת היחסים שבין המסייע למקבל (Nadler, 1997, 2002). באשר למקבל העזרה, ניתן לחלק את ההשלכות לשני אפיקים עיקריים: פיתוח היכולת בנושאים שבהם התקבל הסיוע (רווח אינסטרומנטלי), ופיתוח תחושת המסוגלות והערך העצמי (רווח רגשי) (Komissarouk et al., 2017). לקבלת עזרה אוטונומית יתרונות ברורים בשני אפיקים אלה. עזרה אוטונומית מצמיחה ומסייעת בפיתוח יכולת התמודדות עתידית עם בעיות ואתגרים דומים, ובד בבד מחזקת את תחושת המסוגלות העצמית והערך העצמי כתוצאה מהגדלת העצמאות ויכולת ההתמודדות האישית עם האתגרים (Harpaz & Vaizman, 2021; Vaizman & Harpaz, 2022). לעומת זאת, סביר להניח כי קבלת עזרה תלתית מההורה, שבמסגרתה הילד למעשה לא מתמודד בכוחות עצמו עם האתגר, איננה מסייעת לאורך זמן בפיתוח יכולות התמודדות עתידיות, ובנוסף פוגעת בפיתוח תחושת מסוגלות עצמית וערך עצמי, ואיננה מעודדת עצמאות (Nadler, 2002, 2015). כאשר מדובר בשדה החינוכי, יכולתו של הילד להתמודד בכוחות עצמו עם משימות - חשובה, ומהווה בסיס לתהליכי הלמידה בבית הספר. לביסוס יחסי תלות לאורך זמן יש השפעות גם על מערכת היחסים בין המסייע למקבל, שבמחקר הנוכחי היא יחסי הורה-ילד, ובהן: טיפוח ציפיות מצד הילד לקבלת סיוע מסוג זה, והשלכות של יחסי עזרה אלה על עתיד הקשר בגיל ההתבגרות, ובבגרות. מחקר המשך שיתמקד במערכת היחסים בין הורה לילד בהקשר של שיעורי הבית יוכל לבחון רעיונות אלה. החיבור בין הזירה הביתית, מעורבות ההורים, וסוג העזרה הניתנת במשימות לימודיות, מדגיש את חשיבותו של הכלי שפותח במחקר זה. ראשית, הראיונות שנערכו בשלב הגישוש הראשון הובילו לזיהוי מאפיינים הקשורים בעזרה הניתנת על ידי הורים בשיעורי בית, תוך טריאנגולציה בין עמדותיהם של מורים והורים עם מאפיינים תרבותיים שונים (יהודים וערבים) ביחס לתופעה דומה (Flick, 2018). לחלק איכותני זה של המחקר תרומה לספרות התיאורטית והאמפירית בנושא שיעורי בית. שנית, מכיוון שהמחקר נערך בשיטה משולבת, האתגר היה להחליט באילו נתונים מהשלב האיכותני יש להשתמש כדי לבנות את כלי המדידה הכמותי (השאלון), וכיצד

להשתמש בנתונים אלה כדי ליצור מדדים כמותיים (Creswell & Plano-Clark, 2007). כתוצאה מאיסוף הנתונים מהשדה התרחב בפרט המושג התיאורטי: 'הגשת עזרה תלונית'. ממצא מפתיע זה חיזק את הצורך בהמשך בחינה של סוג עזרה זה, שמתואר בספרות כפחות יעיל בהשוואה לפיתוח לומד אוטונומי ועצמאי. כלי המדידה, שפותח ותוקף באופן ראשוני במחקר הנוכחי, עשוי לשמש במחקרים המתמקדים במשתנים הקשורים לעבודת המורים. בניית הכלי משילוב שתי השיטות מחזקת את איכותו, שכן הוא משלב ידע תיאורטי וידע מהשדה בנוגע לשיעורי בית וללמידה מהבית. הכלי אף עומד במבחן סטטיסטי של בדיקת תקפותו.

### תרומת המחקר

המחקר הנוכחי הציג פיתוח של כלי המאפשר הבחנה בין שלושה סוגי עזרה תלונית, על בסיס מחקר קודם (Grinshtain & Harpaz, 2021). באמצעות כלי זה ניתן לבחון את ההשלכות של קבלת עזרה תלונית מסוגים שונים, אשר טרם נחקרו. מעניין יהיה לבחון במחקר המשך את ההשלכות של קבלת עזרה תלונית מסוגים שונים על יכולותיו הלימודיות של הילד, כמו גם על מערכת היחסים הורה-ילד בהקשר הלימודי, ובהקשרים אחרים. על בסיס הבנות אלה ניתן יהיה לבסס הדרכות הורים והדרכות לצוותים חינוכיים, שיוכלו לסייע בהגשת עזרה מועילה לטווח הארוך לטובת הצלחה עתידית של הילד.

### מגבלות המחקר והמלצות להמשך

למחקר זה מספר מגבלות. ראשית, איסוף הנתונים הן בחלק הכמותי והן בחלק האיכותני התבצע בישראל, שלה תרבות אופיינית מסוימת. על אף שהחלק האיכותני נשען על ראיונות עם מורים והורים מהחברה היהודית והערבית, נדרשת התייחסות רחבה יותר לסקטורים שונים בתוך החברה הישראלית ולהבחנות ביניהם, וכן התייחסויות לתרבויות במדינות שונות בעולם. כמו כן, במחקר הנוכחי נערכה בחינה ראשונית של מבנהו הגורמי של השאלון והמאפיינים הפסיכומטריים של סולמותיו אל מול הממדים ההיפותטיים הכלולים במבנה התיאורטי של תחום הגשת עזרה הורית לילד במטלות הלימודיות בבית. המשך תיקוף השאלון מחייב בחינה נוספת של טיב המודל המשתקף במבנהו הגורמי של הכלי, באמצעות מדגם נפרד של הורים. במסגרת זו תידרש אף בחינה נוספת של התאמת פריטי השאלון בזיקה לגורמים שאליהם הם משויכים, תוך ניסיון להתמודד עם מגבלת המהימנות שהופיעה באחד מסולמות השאלון. זאת ועוד, במסגרת המשך בחינת תקפותו של השאלון, יש צורך לחקור את אופי הקשרים של סולמותיו למשתנים חיצוניים בעלי זיקה תיאורטית לתחום של הגשה עזרה הורית בבית. ספציפית, ברור מעמיק יותר של תוקף המבנה של הכלי יחייב לבחון את יכולת השאלון הנוכחי לנבא דפוסי הורות בסיסיים רלוונטיים במשפחה. לבסוף, חיוני לבחון ולמדוד תהליכי עזרה של הורים בשיעורי בית ובלמידה מהבית בקרב תלמידים משכבות גיל שונות ומתרבויות שונות, ותוך התייחסות מגדרית להבדלים בין אבות לאימהות.

## מחקר זה (מס' 41415) נתמך על-ידי קרן המחקר של האוניברסיטה הפתוחה

## מקורות

דורון, א' (2019). להמציא מחדש הורות וחינוך במאה ה-21. כתר.

- Addi-Racah, A., Dusi, P., & Seeberger Tamir, N. (2022). What can we learn about research on parental involvement in school? Bibliometric and thematic analyses of academic journals. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/00420859211017978>
- Addi-Racah, A., & Seeberger Tamir, N. (2022). Mothers as teachers to their children: lessons learned during the COVID-19 pandemic. *Journal of Family Studies*. <https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2048964>
- Baxter, G., & Kilderry, A. (2022). Family school partnership discourse: Inconsistencies, misrepresentation, and counter narratives. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103561>
- Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2017). *Analyzing Qualitative Data: Systematic Approaches*. Sage.
- Bingham, A. J., & Witkowsky, P. (2021). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In C. Vanover, P. Mihas, & J. Saldana (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative research after the interview* (pp. 133-148). Sage.
- Bokolo, A. Jnr., & Selwyn, N. (2021). Examining the adoption of emergency remote teaching and virtual learning during and after the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1136-1150. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2020-0370>
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2013). The rationalizing logics of public school reform: How cultural institutions matter for classroom instruction. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(3), 173-196. <https://doi.org/10.1177/1558689812468792>
- Butler, R. (2006). An achievement goal perspective on student help seeking and teacher help-giving in the classroom: Theory, research, and educational implications. In S. A. Karabenick, & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts* (pp. 15-44). Routledge.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453-467. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-832. <https://doi.org/10.1037/a0027183>
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.

- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2nd ed.). Corwin Press.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers and parents*. Sage.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Fifth edition. Los Angeles, Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research design – choosing among five approaches*. Sage.
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R., & Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema*, 27(2), 159-165. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.210>
- Darragh, L., & Franke, N. (2022). Lessons from lockdown: Parent perspectives on home-learning mathematics during COVID-19 lockdown. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(7), 1521-1542. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10222-w>
- Davidovitch, N., & Yavich, R. (2017). Views of students, parents, and teachers on homework in elementary school. *International Education Studies*, 10(10), 90-108. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n10p90>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Sage Publications.
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103-113. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2017.01.001>
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students* (Report no. 26). Johns Hopkins University. <https://search.proquest.com/docview/63122326?accountid=12994>
- Epstein, J. L. (2011). Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students. In J. L. Epstein (Ed.), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview.

- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting* (pp. 407-437). Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J. L., Sanders, M. V., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F., L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2156759X1001400102>
- Erdener, M. A., & Knoepfel, R. C. (2018). Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 1-13.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986-2015. *Educational Research Review*, 20, 35-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Crespo, F. J., Woitschach, P., & Muñiz, J. (2022). Should we help our children with homework? A meta-analysis using PISA data. *Psicothema*, 34(1), 56-65. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.65>
- Fetters, M.D. (2020). *The mixed methods workbook: Activities for designing, implementing and publishing projects*. Sage.
- Flick, U. (2018). *Managing quality in qualitative research*. Sage.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Grinshtain, Y., & Harpaz, G. (2021) 'Whose Homework is It?' Different types of parents' dependent help-giving in homework. *The Elementary School Journal*, 122(2), 233-256. <https://doi.org/10.1086/716639>
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data*. Sage.
- Haisraeli, A., & Fogiel-Bijaoui, S. (2021). Parental involvement in school pedagogy: A threat or a promise? *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1935489>
- Harpaz, G., & Grinshtain, Y. (2020). Parent-teacher relations, parental self-efficacy, and parents' help-seeking from teachers about children's learning and socio-emotional problems. *Education and Urban Society*, 52(9), 1397-1416. <https://doi.org/10.1177/0013124520915597>

- Harpaz, G., Grinshtain, Y., & Yaffe, Y. (2021). Parental self-efficacy predicted by parents' subjective well-being and their parenting styles with possible role of help-seeking orientation from teachers. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 155(6), 571-587. <https://doi.org/10.1080/00223980.2021.1926896>
- Harpaz G., & Vaizman, T. (2021). Music self-efficacy, self-esteem and help-seeking orientation, among amateur musicians who use online music tutorials. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/aca0000405>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Holton, J. A., & Walsh, I. (2017). *Classic grounded theory*. Sage.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2). <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Ihmeideh, F., AlFlasi, M., Al-Maadadi, F., Coughlin, C., & Al-Thani, T. (2020). Perspectives of family-school relationships in Qatar based on Epstein's model of six types of parent involvement. *Early Years*, 40(2), 188-204. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438374>
- Ingram, M., Wolfe, R. B., & Lieberman, J. M. (2007). The role of parents in high-achieving schools serving low-income, at-risk populations. *Education and Urban Society*, 9(4), 479-497. <https://doi.org/10.1177/0013124507302120>
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706-742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Jeynes, W. H. (2022). A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/00420859211073892>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 6-31.
- Kohn, A. (2007). The truth about homework. *Our Schools, our Selves*, 16, 77-84. <https://search.proquest.com/docview/204864544?accountid=12994>Authors.
- Komissarouk, S., Harpaz, G., & Nadler, A. (2017). Dispositional differences in seeking autonomy- or dependency-oriented help: Conceptual development and scale validation. *Personality and Individual Differences*, 108, 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.019>
- Kong, P. A., Yu, X., Sachdev, A., Zhang, X., & Dzotsenidze, N. (2021). From "how are you doing?" to "have you eaten?": Understanding the daily lived experiences of Asians in America during the COVID-19 pandemic. *Perspectives in Education*, 39(1), 77-105.
- Kratovec, E., & Buell, J. (2001). *The end of homework: How homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*. Beacon Press.

- Kukliansky, I., Shosberger, I., & Eshach, H. (2016). Science teachers' voice on homework: Beliefs, attitudes, and behaviors. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 229-250. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9555-8>
- Lasserre-Cortez, S. (2006). *A Mixed methods examination of professional development through whole faculty study groups* (unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University.
- Leenders, H., Haerlemans, C., de Jong, J., & Monfrance, M. (2018). Parents' perceptions of parent-teacher relationship practices in Dutch primary schools – an exploratory pilot study. *Teachers and Teaching*, 24(6), 719-743. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1456420>
- Locke, J. Y., Campbell, M. A., & Kavanagh, D. (2012). Can a parent do too much for their child? An examination by parenting professionals of the concept of overparenting. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22, 249-265. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.29>
- Locke, J. Y., Kavanagh, D. J., & Campbell, M. A. (2016). Overparenting and homework: The student's task, but everyone's responsibility. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.29>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Medwell, J., & Wray, D. (2019). Primary homework in England: The beliefs and practices of teachers in primary schools. *Education 3-13*, 47(2), 191-204. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1421999>
- Moorman, E. A., & Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers' involvement in children's learning: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 46(5), 1354-1362. <https://doi.org/10.1037/a0020376>
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417. <https://search.proquest.com/docview/1704386178?accountid=12994>
- Myers, K., & Oetzel, J. G. (2003). Exploring the dimensions of organizational assimilation: Creating and validating a measure. *Communication Quarterly*, 51, 438-457. <https://doi.org/10.1080/01463370309370166>
- Nadler, A. (1997). Personality and help seeking: Autonomy versus dependent seeking of help. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *The Plenum series in social/clinical psychology: Sourcebook of social support and personality* (pp. 379-407). Plenum Press.
- Nadler, A. (2002). Inter-group helping relations as power relations: Maintaining or challenging social dominance between groups through helping. *Journal of Social Issues*, 58(3), 487-502. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00272>



- Nadler, A. (2015). The other side of helping: Seeking and receiving help. *The Oxford handbook of prosocial behavior* (pp. 307-328). Oxford University Press.
- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2008). *The Mixed Methods Reader*. Sage.
- Raguindin, P. Z. J., Lising, R. L. S., & Custodio, Z. U. (2021). Strategies for parental involvement during emergency remote teaching scale: Its psychometric properties. *European Journal of Educational Research, 10*(1), 427-439.
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Andrade E Silva, M. C., Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences, 11*(6), 302. <https://doi.org/10.3390/educsci11060302>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology, 45*, 1119-1142. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015272>.
- Schiffirin, H. H., & Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family Studies, 26*(5), 1472-1480. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0658-z>
- Segrin, C., Wosidlo, A., Givertz, M., & Montgomery, N. (2013). Parent and child traits associated with overparenting. *Journal of Social and Clinical Psychology, 32*(6), 569-595. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.6.569>
- Sheldon, S. B., & Turner-Vorbeck, T. A. (2019). *Family, school and community relationships in education*. Wiley Blackwell.
- Skwarchuk, S., Douglas, H., Cahoon, A., LeFevre, J., Xu, C., Roy, E., Simms, V., Whyllie, J., Maloney, E. A., Osana, H. P., & Susperreguy, M. I. (2022). Relations between the home learning environment and the literacy and mathematics skills of eight-year-old canadian children. *Education Sciences, 12*(8), 513-522. <https://doi.org/10.3390/educsci12080513>
- Smith, P. B., Peterson, M. F., & Schwartz, S. H. (2002). Cultural values, sources of guidance, and their relevance to managerial behavior: A 47-nation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(2), 188-208. <https://doi.org/10.1177/0022022102033002005>
- Somers, P., & Settle, J. (2010). The helicopter parent: Research toward a typology. *College and University, 86*(1), 18-24,26-27. <https://search.proquest.com/docview/755285216?accountid=12994>
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Wadsworth.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Tashakkori, A., Johnson, R. B., & Teddie, C. (2021). *Foundations of Mixed Methods Research*. Sage.

- Teddlie, C., Tashakkory, A. (2009). *Foundation of mixed methods research – Integrating quantitative and quantitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction, 17*(3), 372-388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Trautwein., Tunkkari, M., Aunola, K., Hirvonen, R., Silinskas, G., & Kiuru, N. (2021). The interplay between maternal homework involvement, task-avoidance, and achievement among adolescents. *Journal of Family Psychology, 35*(7), 863-874. <https://doi.org/10.1037/fam0000686>
- Vaizman, T., & Harpaz, G. (2022). Retuning music teaching: Online music tutorials preferences as predictors of amateur musicians' music self-efficacy in informal music learning. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X221100066>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.
- Wang, L., Zhang, Y., Chen, L., Wang, J., Jia, F., Li, F., Froehlich, T. E., Hou, Y., Hao, Y., Shi, Y., Deng, H., Zhang, J., Huang, L., Xie, X., Fang, S., Xu, L., Xu, Q., Guan, H., Wang, W., ... Li, T. (2021). Psychosocial and behavioral problems of children and adolescents in the early stage of reopening schools after the COVID-19 pandemic: A national cross-sectional study in china. *Translational Psychiatry, 11*(1). doi:10.1038/s41398-021-01462-z
- Williams, H., & Williams, K. (2022). Parental contributions and assessment for learning as a component of mathematics homework. *Education 3-13, 50*(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1842480>
- Wu, J., Barger, M. M., Oh, D., & Pomerantz, E. M. (2022). Parents' daily involvement in children's math homework and activities during early elementary school. *Child Development, 93*(5), 1347-1364. <https://doi.org/10.1111/cdev.13774>



## **Parents' Help-Giving Orientations to their Children in Homework and Learning in the Home Arena: Developing a Measurement Instrument and its Initial Validation Through Mixed Methods Research**

*Yael Grinshtain, Gal Harpaz, Yosi Yaffe*

Parental involvement has become dynamic and significant in recent decades and is reflected in the school and home arenas. The current study focuses on parental involvement in the home arena by examining the help provided by parents to their children with homework and learning processes at home. The help relations theory defines different patterns of giving help, distinguished by the type of help and the degree of its contribution to the children: autonomous help and dependent help. The current study applied this theory in the context of the helping relationship between parents and their children. The study was based on a combination of quantitative and qualitative approaches. In the first stage, interviews were conducted with 24 elementary school parents and teachers about parental help with homework.

A clear distinction emerged from the interviews between the two types of help: autonomous and dependent. In addition, three sub-themes of dependent help emerged from the inductive analysis in the field: the parent as a partner, the parent as a reminder, and the parent as a student. Subsequently, the four help patterns found were developed into items in a questionnaire administered to parents of elementary school children. The factor analysis of the questionnaire structure and its psychometric characteristics were examined using a sample of 255 parents of elementary school children. Identifying the different types of dependent help constitutes an extension of the theory of help-giving orientations. They mainly indicate the expansion of help patterns whose meaning should be examined in the field of education. The questionnaire development processes and the meanings of the types of help provided will be presented in detail in this article.

**Keywords:** *Parental involvement, help giving, parents, homework, learning at home, dependent help, autonomous help, mixed method research.*

## **Education for Listening in Music Lessons as a Generic Skill in Teaching**

*Libby Azaryahu, Sigal Chen, Beatrice Bar*

The aim of this study is to stimulate thinking among educators about the importance of the skill of listening to music. Listening requires conscious and in-depth thinking about what is being heard and invites the active involvement of the listener in the auditory experience. Students learn to think about what they cannot see. An OECD report (2019) found that these skills can be transferred beyond the music room to skills learned in other classes. The study included 366 students from four different schools in Israel from first to fifth grades who took part in a weekly music lesson. The data were collected using a questionnaire that included questions of preference for the content taught in class and determining the degree of student participation in the class. The results indicate that music is perceived as a tool that promotes listening skills. Listening skills are important in teaching all subjects in the school. It allows the students diverse opportunities to see things from different points of view, to reflect on positions they have not always been thought of before, and to look at new “lenses” about reality.

In order to encourage motivation for learning, involvement, and interest in the lesson, it is essential to understand students’ preferences and expand their range of musical experiences. In the present study, students’ choice of “listener” and “participant” option was the most frequently picked by all age groups, as opposed to the “interfering” and “chatting” options. Students in all age groups rated the musical content branches in the following descending order: playing, listening, learning rhythms and notes, movement, and singing. This study reinforces the idea that classroom listening activity in music classes prepares students for life, meaning that it enables them to use listening skills during and after school. Therefore, listening to music is not only a goal but also a means to educational power.

**Keywords:** *Listening, music lessons, teaching and learning, constructivist learning.*

## **The Relationship between Mental Help-Seeking, Resilience, and Post-Traumatic Growth Among Adolescents who Experienced Parental Loss During School Age**

*Zohar Elyoseph, Eve Hasin, Inbar Levkovich*

Parental loss during childhood is a traumatic event that has emotional and functional implications throughout life. The present study focuses on positive psychological changes that may develop following parental loss, based on the theory of post-traumatic growth. The study aimed to examine the links between mental help-seeking, the level of mental resilience, and post-traumatic growth among adolescents in emerging adulthood (ages 18-29) who experienced parental loss during their time as students in the education system (while aged 9-18). A cross-sectional study involved 173 adolescents, who completed four questionnaires: A demographic questionnaire describing the characteristics of their loss; The Connor Davidson Resilience Scale; A questionnaire regarding willingness to seek mental help; and the Posttraumatic Growth Inventory. The study's findings indicate a significant positive correlation between resilience and mental help-seeking and post-traumatic growth among adolescents who experienced parental loss during school. Mental help-seeking and resilience were found to significantly predict the development of post-traumatic growth after parental loss. The study confirmed the hypothesis that the more years pass since the loss, the more post-traumatic growth appears. However, no differences were found between post-traumatic growth after sudden versus expected parent loss. This study highlights the long-term psychological effects of parental loss on adolescent life in emerging adulthood, as well as the implications for the role of psychologists and educational counselors.

Keywords: *Parental loss, post-traumatic growth, mental help-seeking, resilience.*

## **Educator-Parent Collaboration in Developing Students' Social Competence: Points for Consideration regarding the Work of Educational Counsellors**

*Anat Korem*

Interest is growing in the collaboration between education teams and parents in enhancing students' social-emotional learning, which includes developing social competence. While this collaboration is of great importance, it is not without emotional complexity and obstacles. Therefore, a study was conducted that examined education personnel's concepts and strategies related to developing social competence. This article focuses on a five thinking points formulated as a result of this study, addressing the work of school counselors as leaders of educational processes in school. Within this framework, the counselor must allow the education team to express and voice the complexity of this parent-school collaboration and should provide the team with knowledge about developing the competence. The counselors must articulate the process involved in developing competence among students to the educational team and parents, provide models for efficient communication with parents, and be a resource for consultation regarding complex issues that emerge in the process. These will serve as the basis for allowing the school counselors to form an evidence-based view of this issue.

Keywords: *School counseling, teachers-parents partnership, social-emotional learning (SEL), social competence, social skills, communication skills.*

## **Students' Difficulties during their Bible Teaching Training Program**

*Shirly Natan-Yulzary, Lea Jacobsen*

Many studies on the practicum in Bible teaching have examined pedagogical theories, curricula, and methods appropriate to teaching in schools and teacher's training institutions. This pioneering research focuses on a unique field that has not been explored so far: mapping the difficulties of students studying in a Bible teaching training program. The study population included students from different institutions (i.e., teacher training colleges) in various stages of the training program (second, third, and fourth year in the internship year). The study focuses on three aspects in which difficulties arise and includes four research tools: (1) general challenges and difficulties in Departments of Biblical Studies and the College; (2) difficulties arising from academic requirements; (3) challenges of studying Bible derived from the students' values, world view, and beliefs; (4) personal, emotional, social, or technical challenges that students experience during their studies. Contra to our initial hypothesis, no significant difficulty was identified in any of the examined aspects. The results showed that difficulties are of moderate to a low level. Aside from the importance of these results, which may contribute to the establishment and deepening of existing curricula of teacher training tracks, the contribution of the present study is by establishing a starting point for others to follow and conduct further research on Bible teacher training tracks and the students studying in these programs.

Keywords: *Bible, difficulties, students, training, Bible teaching.*



---

## **Modes of Existence and Pedagogical Behaviors of Autonomous Teachers During Routine Days and Periods of Crisis<sup>1</sup>**

*Haia Altarac, Irit Mero-Jaffe*

The main goals of this study were to define the concept “autonomous teacher”, to describe the pedagogical behaviors of autonomous teachers, and to study the relationships between the modes of existence and pedagogical behaviors of such teachers. The study employed a mixed methods approach: The quantitative phase was performed using two questionnaires administered to 418 subjects. In the qualitative phase, ten semi-structured interviews were conducted with principals and teachers, about 180 hours of open observation by six teachers, and occasional interviews after the observations.

The findings showed that a teacher’s autonomy is expressed in three dimensions: personal autonomy, autonomy in the school system, and autonomy in the classroom. Pedagogical behavior, which was another parameter used to define the concept of autonomy, was expressed by nine criteria. Similarly, it was discovered that teachers whose dominant mode of existence was Doing or Being were autonomous in their pedagogical behaviors to the same degree, whereas teachers who follow the Having mode of existence were not autonomous. However, even though there were no statistically significant differences in the correlations between the Doing and Being modes of existence and teaching style, differences were found in the qualitative analysis: Teachers who possess the Being mode of existence were characterized by assistive and supportive pedagogical behaviors, whereas teachers who possess the Doing mode of existence were characterized by pedagogical behaviors that design and build the student’s learning process.

Based on the above findings, we recommend the following administrative tools: TSAT (Teaching Style of Autonomous Teachers) and Time Box, which can help the administrators and teaching staff define the pedagogical behaviors to consider when determining the priorities appropriate to the school culture.

Teachers’ autonomy, expressed in their teaching behaviors, was tested during routine days. But the tools developed in the present study were also adapted to challenging situations, such as during the Corona pandemic.

The contribution of this study is in formulating the concept “autonomous teacher”, in describing the relationships between the concept’s characteristics and components, and in developing practical tools suitable for schools.

**Keywords:** *School autonomy, pedagogical behaviors, administrative tools, autonomous teacher, modes of existence.*

---

<sup>1</sup> This article is based on the doctoral thesis (Altarac, 2002) that was written in the Faculty of Education, Bar Ilan University, Ramat Gan.

---

# Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 8, 2022

Editor: **Yosi Yaffe**

Editorial Board: **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

**Itzhak Gilat**, The Levinsky-Wingate Academic Center.

**Yael Grinshtain**, Tel-Hai College

ISSN 2412-2858

Online access: <https://www.telhai.ac.il/%D7%96%D7%9E%D7%9F-%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A-%D7%9B%D7%AA%D7%91-%D7%A2%D7%AA>

Email: [EducTime@ohalo.ac.il](mailto:EducTime@ohalo.ac.il)

Printed in Israel 2022.

© All rights reserved to Tel-Hai College

---

# Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 8, 2022

# Time for Education

**A Journal of Thought and Studies in Education**

**Volume 8, 2022**