



## **דוח מחקר מסכם**

**ללמוד להיות מחנכת כיתה בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים בישראל:  
ידע, פרקטיקה, זהות**

**מוגש לקרן משפחת ליאון**

**צוות המחקר:**

**ד"ר עדי ספיר, אוניברסיטת חיפה**

**ד"ר רות מזרחי-שטלמן, סמינר הקיבוצים**

## תוכן עניינים :

5.....	מבוא.....	.1
7.....	רקע מחקרי ותיאורטי.....	.2
7.....	2.1 מחנכות כיתה.....	
8.....	2.2 הוראה כפרופסיה.....	
9.....	2.3 זהות מקצועית.....	
10.....	2.4 גישת הפרקטיקה לידע ולמידה ארגונית.....	
13.....	שיטת מחקר.....	.3
13.....	3.1 מדגם.....	
14.....	3.2 כלי המחקר.....	
14.....	3.3 ניתוח הנתונים.....	
15.....	ממצאי המחקר.....	.4
15.....	4.1 ידע.....	
15.....	4.1.1 מגוון תפקידים ותחומי ידע : "את צריכה לדעת הכול, את הכתובת לכל דבר".....	
17.....	4.1.2 ידע במציאת האיזון בין גבולות והכלה : "זה ריקוד נורא עדין ומורכב".....	
19.....	4.1.3 ידע בעבודה עם הורים : "זו דינמיקה שצריך ללמוד אותה".....	
24.....	4.1.4 מומחיות בעבודת care : "אין תחליף ליחס אישי".....	
29.....	4.2 למידה.....	
30.....	4.2.1 הכשרה פורמלית : לימודי הוראה והשתלמויות.....	
33.....	4.2.2 למידה ארגונית בבתי הספר : מנגנוני למידה פורמליים.....	
36.....	4.2.3 למידה ארגונית בבתי הספר : למידה תוך כדי עבודה.....	
42.....	4.2.4 למידה של מחנכות חדשות.....	
46.....	4.3 זהות.....	
46.....	4.3.1 עבודה עם משמעות.....	
48.....	4.3.2 למידה של זהות.....	
51.....	4.5 עבודת מחנכות בבתי ספר מהמרכז והפריפריה הסוציו-אקונומית : דילמות והתמודדות.....	
58.....	5. דיון והמלצות.....	
60.....	5.1 הכשרה מקצועית במוסדות ההשכלה הגבוהה ובהשתלמויות מקצועיות.....	
60.....	5.1.1 לימודים במוסדות להשכלה גבוהה.....	
62.....	5.1.2 השתלמויות מקצועיות של משרד החינוך.....	
62.....	5.2 למידה ארגונית בבתי הספר.....	
62.....	5.2.1 מנגנוני למידה פורמליים.....	
64.....	5.2.2 תנאים ותומכים ללמידה בלתי פורמלית.....	
66.....	רשימת המקורות.....	.6
70.....	נספח : פרוטוקול הריאיון.....	.7

## ללמוד להיות מחנכת כיתה בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים בישראל:

### ידע, פרקטיקה, זהות

#### תקציר

מחקר זה מתמקד במחנכות כיתה בחינוך הממלכתי היסודי והעל-יסודי במרכז ובפריפריה הישראלית, ובוחר את הידע, הלמידה והזהות המקצועית של המחנכות, בהסתמך על הכלים התיאורטיים והמתודולוגיים של הגישה מבוססת-הפרקטיקה לידע ולמידה ארגונית (Feldman & Orlikowski, 2011), אשר ממשיגה למידה וידע כמבוססי פרקטיקה, בלתי נפרדים מפעולה, ממוקמים בסביבה חברתית ובהקשרים מקומיים של ארגונים ושל קהילות פרקטיקה בתוכם. שאלת המחקר העומדת בבסיס המחקר מבקשת לבחון מה מחנכות כיתה לומדות במהלך עבודתן בבית הספר ואיך הן לומדות להיות מחנכות ומפתחות תוך כדי כך את זהותן המקצועית?

המחקר התבסס על שיטת המחקר האיכותנית וכלל ראיונות עומק מובנים-למחצה ותצפית משתתפת. מדגם המחקר כולל 142 ראיונות עומק מובנים-למחצה עם מחנכות בבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים בחינוך הממלכתי בישראל, מהן 106 נשים ו 36 גברים. 60 מהראיונות נערכו עם מחנכות ומחנכים בבתי ספר יסודיים (מהם 4 גברים ו 56 נשים), 32 בחטי"ב (מהם 13 גברים ו 19 נשים), ו 50 בתיכון (מהם 19 גברים ו 31 נשים). 74 ראיונות נערכו עם מחנכות ומחנכים מצפון הארץ, 9 ראיונות עם מחנכות ומחנכים מדרום הארץ ו 58 ראיונות עם מחנכות ומחנכים ממרכז הארץ. בנוסף, נערכו 15 שעות של תצפיות בבית ספר יסודי במרכז הארץ.

דו"ח המחקר מציג ממצאים הנוגעים לידע הייחודי של מחנכות כיתה, ללמידה שלהן את התפקיד בהקשרי פורמליים ובלתי פורמליים, להבניית הזהות המקצועית כמחנכות ולמאפייני עבודת המחנכות בבתי ספר מהמרכז והפריפריה הסוציו-אקונומית. מהמחקר עולה שהידע של מחנכות כיתה מתמקד בארבעה תחומים עיקריים: ידע במגוון של תחומים ותפקידים; מומחיות בעבודת care; ידע במציאת האיזון בין הכלה והצבת גבולות; וידע בעבודה עם הורים. בהקשר של הלמידה של מחנכות, מצאנו כי ההכשרה המקצועית בלימודי הוראה אינה מותאמת לעבודת המחנכות ולא מציידת אותן בכלים הדרושים לעבודתן. עיקר הלמידה של מחנכות כיתה היא למידה בלתי פורמלית תוך כדי עבודתן היומיומית בבתי הספר, דרך התנסות ולמידה מטעויות, התייעצויות עם מורות, יועצות ומנהלות, צפייה והתבוננות, שהות בחדר המורים ולמידה עצמאית. בנוסף, ממצאי המחקר מראים כי מחנכות מבנות את הזהות המקצועית ולומדות להיות מחנכות כיתה בקשר הדוק לפרקטיקות העבודה ולאיינטראקציות חברתיות עם אנשים אחרים במקום העבודה. לבסוף, בחינה של השפעת ההקשר הסוציו-אקונומי, כפי שהוא בא לידי ביטוי במדדי טיפוח, על עבודת המחנכות מעלה תמונה מורכבת של דילמות והתמודדות. בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה ישנו מתח בין ציפיות גבוהות והישגיות ובין ערכים של אמפתיה והכלה. בבתי ספר עם מדד טיפוח נמוך ישנו שילוב של רגישות ואמפתיה לקשיים ולהתמודדות של התלמידים ושל הפחתת ציפיות להישגים לימודיים.

מן המחקר עולות שתי המלצות מרכזיות למדיניות. הראשונה מופנות למערכת ההשכלה הגבוהה ולמערכת ההשתלמויות המקצועיות והשנייה מרוכזת בלמידה ארגונית בבתי הספר:

## 1. הכשרה מקצועית במסודות ההשכלה הגבוהה ובהשתלמויות מקצועיות

המחקר מצביע על פער גדול בין הידע שמחנכות כיתה רוכשות במהלך לימודיהן במכללות ובאוניברסיטאות לבין הידע לו הן זקוקות לצורך מילוי תפקידן בבית הספר. היעדר הכשרה מקצועית מתאימה מובילה לכך כי בפועל מחנכות כיתה, ובעיקר מחנכות חדשות, מתקשות להתמודד בצורה מיטבית עם האתגרים הניצבים בפניהם בעבודתן היומיומית. מומלץ כי:

- 1) ההכשרה לחינוך כיתה תעמוד כתחום העומד בפני עצמו, בגישה הוליסטית המתייחסת למכלול המרכיבים של התפקיד.
- 2) במסגרת ההכשרה יינתנו קורסים הנוגעים לחינוך כיתה כקורסי חובה. תחומי הידע שיקללו במסגרת קורסי חובה אלה צריכים להתמקד בנושאים כמו ניהול כיתה, תמיכה רגשית-חברתית, ניהול תקשורת עם הורים, ולבסוף גיבוש וניסוח אג'נדה חינוכית.
- 3) ההתנסות המעשית של כל סטודנטית להוראה תכלול ליווי של מחנכת בעבודתה בבית הספר למשך של שבוע. במסגרת זו ייחשפו הסטודנטים להוראה לעבודת המחנכת ולמגוון התחומים בהם היא עוסקת.
- 4) הכשרה להוראה צריכה לכלול ידע בסיסי אודות בית הספר כארגון, שיטות לניהול זמן יעיל, ודרכים להתמודד עם עומסי עבודה גדולים.
- 5) מורות ומחנכות חדשות צריכות ללמוד כיצד ניתן ללמוד תוך כדי עבודה בבית הספר, מה הדרך לייצר רשת של תמיכה, כיצד אפשר ליזום התייעצויות עם דמויות מפתח בבית הספר, מה האפשרויות ללמידה מתוך התבוננות והקשבה, ולבסוף להבין את החשיבות שיש לחדר המורים כמקום ללמידה והתייעצות.
- 6) השתלמויות מקצועיות: מחנכות כיתה זקוקות לפיתוח מקצועי מתמשך בפרקטיקות של חינוך כיתה. המלצתנו היא פיתוח קורסים במסגרת הפיתוח המקצועי אשר יכללו נושאים כמו: דילמות בחינוך כיתה, פיתוח של זהות מקצועית, קורסים בתמיכה רגשית-חברתית וניהול תקשורת עם הורים.

## 2. למידה ארגונית בבתי הספר

מהמחקר עלה כי חלק גדול מהלמידה של המחנכות נעשה תוך כדי העבודה בבית הספר, וכי עבודת החינוך נלמדת במידה רבה מתוך תרגול, השתתפות והתנסות בעבודה. המלצות המחקר מתייחסות להקמת מערך למידה ארגונית מוסדר בבתי הספר, וליצירת תנאים תומכים ללמידה בלתי פורמלית:

- 1) כדי לאפשר ליווי מיטבי ולמידה משמעותית של מחנכות חדשות, אנו ממליצות לחשוב מחדש על קורסי ההכשרה לחניכה/ליווי שנראה כי כרגע אינם ממלאים את תפקידם, למסד מנגנוני הערכה של עבודת החניכה והליווי, ולהגדיל את שעות התמיכה והמפגשים. מומלץ כי בכל בית ספר תהיה מורה שאחראית על מנגנון המורות החונכות והמלוות, תלווה גם את המורות הללו וגם את המחנכות החדשות.
- 2) הכנת חוברת מידע למורות חדשות, שתכלול גם מידע ייעודי למחנכות חדשות.
- 3) מיסוד מפגשים קבועים, אישיים וקבוצתיים, של מנהלת בית הספר או סגניתה עם מחנכות חדשות. במפגשים אלה יקשיבו לצרכים ולהתמודדויות של המחנכות החדשות, וישתפו אותן בידע ובניסיון שלהן.
- 4) הבניית קהילה מקצועית לומדת של מחנכות כיתה מהשכבות השונות בבית הספר. הקהילה תיפגש באופן קבוע למפגשי למידה פעם בשבוע או שבועיים, בהנחייה של מחנכת ותיקה, שתעבור הכשרה

- להנחיית הקהילה. במסגרת הקהילה ייווצרו מפגשים של למידה ושיתוף בידע בין מורות חדשות וותיקות, והן יהוו מרחב לתמיכה הדדית, שיתוף ומעורבות בהקשר של עבודת החינוך בבית הספר.
- (5) הבניית פגישות חודשיות קבועות, אישיות וקבוצתיות, של המחנכות עם יועצת בית הספר.
- (6) מיסוד למידת עמיתים כמנגנון מסודר בבתי הספר, בהתבסס על לוח זמנים מסודר לתצפיות, הדרכה לגבי העברת משובים ובניית כלים משותפים למשוב.
- (7) הנהלות בתי הספר צריכות לפעול כדי לאפשר למידה בלתי פורמלית, ואת היווצרותן של קהילות פרקטיקה של מחנכות – קהילות וולונטריות המאפשרות למידה, יצירה של ידע חדש ושיתוף בידע - בבית הספר. כדי לאפשר למידה בלתי פורמאלית הנהלות צריכות ליצור מרחבים וזמנים שיאפשרו למידה, ומעל לכל: לקדם תרבות ארגונית שמאפשרת ותומכת בלמידה. תרבות ארגונית של פתיחות לרעיונות חדשים, שקיפות, הידברות ונכונות לחקר והתנסות.

## ללמוד להיות מחנכת כיתה בבתי הספר יסודיים ועל-יסודיים בישראל:

### ידע, פרקטיקה, זהות

#### 1. מבוא

מחנכות כיתה הן דמויות מפתח בבתי הספר בישראל, וממלאות מגוון תפקידים שנועדו לענות על הצרכים האישיים, החינוכיים והחברתיים של התלמידים. במערכת החינוך הישראלית, התפתח תפקיד המחנכת באופן ייחודי, אשר מקנה לו מעמד קריטי ואחריות משמעותית על התפתחותו האישית והחינוכית של התלמיד (דור, 2014; צימרמן, 2008). למרות זאת, המדיניות, המחקר האקדמי והיישומי וההבנה שלנו את החוויות, האתגרים והמורכבות של תפקיד מחנכת הכיתה עדיין לוקים בחסר ולא מעניק לחינוך הכיתה מעמד של פרופסיה הן מבחינת הגדרת התפקיד והן מבחינת ההכשרה אליו.

מחקר זה מתמקד במחנכות כיתה בחינוך הממלכתי היסודי והעל-יסודי במרכז ובפריפריה הישראלית, ובוחן את הידע, הלמידה והזהות המקצועית של המחנכות, בהסתמך על הכלים התיאורטיים והמתודולוגיים של הגישה מבוססת-הפרקטיקה לידע ולמידה ארגונית (Feldman & Orlikowski, 2011). בהתבסס על גישה זו, אשר ממשיגה למידה וידע כמבוססי פרקטיקה, בלתי נפרדים מפעולה, ממוקמים בסביבה חברתית ובהקשרים מקומיים של ארגונים ושל קהילות פרקטיקה בתוכם, אנו בוחנות כיצד מחנכות כיתה לומדות תוך כדי עבודתן היומיומית את הידע והכישורים מבוססי הפרקטיקה, הגלויים והסמויים, בהקשר של קהילות הפרקטיקה השונות בהן הן חברות, ושל בתי הספר שבהם הן עובדות, וכיצד, תוך כדי העבודה, הן מפתחות את הזהות המקצועית שלהן, ולומדות להיות מחנכות כיתה בישראל.

שאלת המחקר העומדת בבסיס המחקר מבקשת לבחון מה מחנכות כיתה לומדות במהלך עבודתן בבית הספר ואיך הן לומדות להיות מחנכות ומפתחות תוך כדי כך את זהותן המקצועית? השאלה מורכבת משאלות המשנה הבאות:

- (1) **מה מחנכות כיתה לומדות תוך כדי עבודה? מה הן יודעות?** מה צריך לדעת כדי להיות מחנכת כיתה בישראל? מהו הידע הגלוי והידע הסמוי של מחנכות כיתה בישראל? אילו מרכיבי זהות מקצועית נלמדים ונרכשים תוך כדי עבודה בבתי הספר? מהו הידע הפדגוגי הייחודי למחנכות כיתה? אילו כישורים ומיומנויות הן לומדות?
- (2) **איך מחנכות לומדות להיות מחנכות כיתה?** מהו המקום של למידה פורמלית ולא פורמלית בתהליכי הלמידה הללו? עד כמה הן לומדות את תפקידן תוך כדי עשייה והתנסות? עד כמה ההכשרה הפורמלית עוזרת להן?
- (3) **עם מי המחנכות לומדות?** לאילו קהילות פרקטיקה הן משתייכות? מה מקומם של מורים/ות, מנהלים/ות, הורים, תלמידים/ות, ואחרים בתהליכי הלמידה הללו?
- (4) **איפה ומתי מחנכות כיתה לומדות?** באילו זמנים ובאילו מרחבים מתרחשת הלמידה שלהן? מה מקומם של חדר הכיתה, חדר המורים, שיחות מסדרון, הפסקות או ישיבות צוות בלמידה שלהן? עד כמה העבודה והלמידה של מחנכות כיתה מתמשכת מחוץ לשעות הרשמיות של בית הספר?
- (5) **מה ההשפעה של ההקשר הארגוני של בית הספר על הלמידה והידע של המחנכות?** כיצד משפיעות סדירותות בתי ספריות? כיצד משפיע וותק על למידה?

המחקר מתבסס על 142 ראיונות עומק מובנים-למחצה עם מחנכות בבתי ספר יסודיים (60 ראיונות), חטיבות ביניים (32 ראיונות) ותיכונים (50 ראיונות) בחינוך הממלכתי בישראל. 74 ראיונות נערכו עם מחנכות ומחנכים מצפון הארץ, 9 ראיונות עם מחנכות ומחנכים מדרום הארץ ו 58 ראיונות עם מחנכות ומחנכים ממרכז הארץ. מתוך המחקר עולה כי ידע של מחנכות מתמקד בארבעה תחומים: ידע במגוון של תחומים ותפקידים; מומחיות בעבודת care; ידע במציאת האיזון בין הכלה והצבת גבולות; וידע בעבודה עם הורים. למידה של מחנכות כיתה מתחלקת ללמידה פורמלית ובלתי פורמלית. ולבסוף זהות של מחנכות כיתה קשורה קשר הדוק לפרקטיקות של עבודה ולאינטראקציות חברתיות עם אנשים אחרים במקום העבודה. מבנה דוח המחקר: בפרק הבא נציג סקירה של מחקרים על מחנכות כיתה, הוראה כפרופסיה וזהות מקצועית, ועל והמסגרת התאורטית של גישת הפרקטיקה לידע ולמידה. בפרק שאחריו יוצגו מתודולוגיית המחקר, המשתתפות וכלי המחקר. הפרקים הבאים יציגו את הממצאים בהתאם למטרות המחקר: ידע, למידה וזהות. פרק נוסף יתייחס לעבודתן של מחנכות בבתי ספר מהמרכז והפריפריה הסוציו-אקונומית.

בפרק האחרון, פרק הדיון וההמלצות, נדון בממצאי המחקר תוך התייחסות לספרות המחקרית בסוגיות השונות ולאור זאת נציג את המלצות המחקר.

\*הערה: ההתייחסות למחנכות נעשתה בלשון נקבה, בהתאם לקבוצת הרוב מבין המרואיינות, ומתייחסת לשני המינים.

## 2. רקע מחקרי ותיאורטי

### 2.1 מחנכות כיתה

תפקיד חינוך הכיתה קיים במערכת החינוך הישראלית כבר מראשיתה ונתפס כתפקיד מנהיגותי בדרג הביניים בהיררכיה הבית ספרית. תפקיד מחנכת הכיתה נועד להבטיח שבכל כיתה יהיה מבוגר אחראי אחד הזמין ומכיר את תלמידי הכיתה בעניינים הלימודיים והחברתיים כאחד (נוטוב & חזן, 2015). תפקיד חינוך הכיתה בעולם איננו זהה לתפקיד בישראל. את תפקיד המחנכת ניתן למצוא במקומות כמו רוסיה (Post, 2005) יפן (Ito, 2011), סין (Liu & Barnhart, 1999; Shi & Leuwerke, 2010; Zhao, 2014) ובמדינות נוספות באסיה כמו הונג קונג, טיוואן ודרום קוראה (Zhao, 2014), למשל, נמצא כי בסין, בדומה לישראל, מחנכי הכיתה לוקחים על עצמם קשת רחבה של משימות ייעוציות במגוון נושאים אקדמיים, חברתיים ואישיים (Shi & Leuwerke, 2010; Zhao, 2014). ואילו ברוסיה, כמו בישראל, התפקיד נועד להבטיח את הימצאותו של מבוגר אחראי (Post, 2005). לעומת זאת במדינות כמו אנגליה, ארצות הברית, ואוסטרליה מחנכות הכיתה אחראיות בעיקר לניהול האדמיניסטרטיבי של הכיתה. תפקיד זה כולל מפגש בוקר עם התלמידים, בדיקת נוכחות והעברת הודעות בית ספריות (נוטוב & חזן, 2015). בישראל מחנכות הכיתה נתפסות כדמות המשמעותית ביותר בתהליך ההתפתחות האישית של התלמידים (דור, 2014) ואחראיות למגוון רחב של משימות (Lev et al., 2018). מחנכות אחראיות למעקב שוטף על ההתפתחות האקדמית של התלמידים כמו גם על רווחתם הנפשית וזאת בנוסף למטלות ניהוליות (Lev et al., 2018; Tatar, 2009). נמצא כי למחנכות כיתה בישראל יש תפקיד כפול: היותן מורות מקצועיות ובמקביל היותן סוכן החיברות המרכזי לערכים ולנורמות המרכזיות בחברה (Lev et al., 2018). לאור זאת מעמדן של המחנכות בבית הספר נמצא גבוה מזה של מורים מקצועיים, וזאת בשל החינוך הערכי עליו הן מופקדות וקבוצת התלמידים המשויכת אליהן (בקשי-ברוש, 2005). נמצא כי מחנכות כיתה מבלות שעות רבות יותר עם כיתתן ומקיימות עם תלמידיהם אינטראקציות העוסקות בעניינים חברתיים, אישיים ורגשיים (Kashy-Rosenbaum et al., 2018; Tatar, 2009). קאשי-רוזנבאום ואחרים (Kashy-Rosenbaum et al., 2018) מצאו כי למחנכות כיתה יש תפקיד מרכזי בטיפול אקלים רגשי חיובי בכיתה. ממצאיהם מראים כי בכיתות אשר אופיינו באקלים רגשי חיובי ושבהם מחנכות הכיתה סיפקו תמיכה רבה ממוצע הציונים היה גבוה יותר באופן מובהק מאשר בכיתות עם אקלים רגשי שלילי. יתרה מכך, המדד המוצהר לבתי ספר מצליחים הוא סביבה אכפתית בה שוררת אווירה ביתית ויחס של כבוד לתלמידים (Tosolt, 2010). המחקר של קאשי-רוזנבאום ואחרים מציג את הערך הרב ותפקידה המרכזי של מחנכת הכיתה בהקשר זה. במחקר על מחנכות כיתה ביפן (Ito, 2011) נמצא כי למחנכות כיתה, בבית ספר יסודי, יש תפקיד מרכזי בהגברת תחושת השייכות של התלמידים לבית הספר. יתרה מכך, התמקדות של המחנכות בשיפור האקלים הכיתתי תרמה לא רק לתחושת שייכות גבוהה יותר אצל התלמידים אלא גם ליכולת של המחנכת לנהל את הכיתות שלהן ביעילות. במחקר שנערך על מחנכות כיתה בהקשר של שחיקה מצאו החוקרות (טלמור et al., 2004) כי תחושת שחיקה נמוכה בקרב מחנכות כיתה נובעת מתפיסה עצמית גבוהה של היכולת והמסוגלות העצמית המקצועית שלהן. מחנכות אלה רואות בהוראה דרך להקניית ערכים ולא רק ידע, הן משתמשות בשיטות הוראה מגוונות, ועומדות בקשר רציף עם ההורים והצוות המקצועי של בית הספר.



צימרמן (2008) במחקרה עוסקת בזהות המקצועית של מחנכות הכיתה בחינוך העל יסודי, ובוחנת כיצד הן ממשיגות, מסבירות ומשרטטות את התפתחותן המקצועית לאורך חייהן המקצועיים. ממחקרה עולה כי התפתחותן המקצועית של המחנכות מאופיינת בשלושה נתיבים עיקריים. בנתיב הראשון נמצאות מחנכות הרואות בהתפתחותן המקצועית קו רציף המשקף תהליכי שיפור אישיים ומקצועיים תמידיים. בנתיב השני נמצאות מחנכות המכירות בתהליכי הצמיחה עד שלב מסוים בו הן מדווחות על תהליכי דעיכה. ולבסוף, בנתיב השלישי מחנכות שחוו משברים מקצועיים אשר קטעו את תהליך התפתחותן המקצועית. ממצאים אלה קשורים לתהליך התומך בהגדרה פרופסיונלית למקצוע ההוראה ולתפקיד המחנכת בפרט.

## 2.2 הוראה כפרופסיה

בעשורים האחרונים אנו עדים לתהליך התומך בהגדרת הפרופסיונליזציה של מקצוע ההוראה. המודל האידיאלי של הפרופסיה מוגדר כמורכב מגוף ידע שיטתי, מחויבות למקצוע, הכשרה מקצועית ממושכת, קוד אתי, ואוטונומיה בקבלת החלטות מקצועיות (Hoyle, 2008; אבדור, 2008; צבר בן-יהושע & גבתון, 1995; צור & אוליבר-לומרמן, 2000). על אף הקושי, המורכבות והעמימות שבהגדרת הפרופסיה ניכר שידע הוא רכיב עיקרי בהגדרתה, הידע משמש לחברי הפרופסיה מקור סמכות וכוח, ובזיקה אליו מוגדרים שאר הרכיבים (Shulman, 1986). לפיכך, במסגרת הניסיונות להפוך את מקצוע ההוראה לפרופסיה אנו עדים לרפורמות בחינוך הדוגלות בביסוס הידע והמיומנויות הנדרשות בתפקיד המורה, בהעלאת הדרישות המקצועיות והגדרתן באופן ברור ובניסיון למתן אוטונומיה בקבלת החלטות מקצועיות (Darling-Hammond, 2005). בין החידושים ניתן למנות מודלים המאפשרים לימוד מעמיק של תחומים ספציפיים, הכשרה קלינית אינטנסיבית בבתי ספר או לחילופין בתי ספר לפיתוח מקצועי אשר מספקים אתרים לתרגול ופיתוח מקצועי. דרלינג-המונד (2000) טוענת כי מטרתה של ההכשרה הקלינית למורים, בדומה להכשרה קלינית של רופאים, היא לספק מקומות לתרגול מתקדם של ההוראה. אתרים אלה תומכים באנשי חינוך חדשים, מרחבים את הפיתוח המקצועי של מורים וותיקים, ומשמשים כמקום למחקר וחקירה משותפים. ממחקרים עולה כי מודלים אלה שיפרו את ההוראה ואת הישגי התלמידים אך יתרה מכך הם הצליחו לבנות מערך ידע מקצועי החיוני לביסוס מקצוע ההוראה כפרופסיה (Darling-Hammond, 2005). הדרישות ממורים בעולם כולו וגם בישראל עולות ללא הרף ומתייחסות לרמת ההשכלה של המורים, ליכולותיהם, להתנהגותם ולמחויבות שלהם לתלמידים ולמקצוע. יכולתם של המורים לענות על דרישות אלה ואחרות טמונה במידה רבה בנכונותם לקבל על עצמם מאפיינים פרופסיונליים (צבר בן-יהושע & גבתון, 1995). צבר-בן-יהושע וגבתון (1995) טוענים כי אחת הדרכים היעילות לאימוץ מאפיינים פרופסיונליים טמונה במיקוד השינוי בבית הספר עצמו. משמע, ההתפתחות הפרופסיונלית תעשה בבית הספר תוך מתן אפשרות הבחירה בידי המורים. המורים הם שיגדירו את הצרכים, סדרי העדיפויות ואת הקצאת המשאבים. לטענתם, התפתחות פרופסיונלית בית ספרית מאפשרת לכידות ועבודת צוות ומייצרת מנוף לשיפור בית הספר כולו (צבר בן-יהושע & גבתון, 1995).

### 2.3 זהות מקצועית

זהות מקצועית של מורים עומדת בליבת מקצוע ההוראה. היא מהווה מסגרת המבנה את תפיסתם של מורים בשאלות כמו "איך להיות", "איך לפעול" ו"איך להבין" את עבודתם ואת מקומם בחברה (Sachs, 2005). הספרות המחקרית בנושא זהות מקצועית של מורים מראה כי זהות היא דינמית וכי זהותו של מורה משתנה עם הזמן בהשפעת מגוון גורמים פנימיים, כמו רגש (Rodgers & Scott, 2008), וחיצוניים לאדם כמו חוויות עבודה בהקשרים ספציפיים (Rodgers & Scott, 2008; Sachs, 2005). עיצוב הזהות הפרופסיונלית של מורים מתווכת על ידי הניסיון שלהם בבתי הספר ומחוצה לו, ובמקביל על ידי האמונות והערכים שלהם לגבי המשמעות של להיות המורה ומהו סוג המורה שהם שואפים להיות (Sachs, 2001). זהות מקצועית משמשת כאלמנט מארגן בחייהם המקצועיים של מורים ולעיתים אף כמשאב בעזרתו הם מסבירים, מצדיקים ומבינים את עצמם ביחס לאחרים ולעולם (Beauchamp & Thomas, 2009; MacLure, 1993, p. 311). בהקשר זה קולדרון וסמית' (Coldron & Smith, 1999) מצביעים על המתח שבין הסוכנות (agency) הבאה לידי ביטוי במימד האישי בהוראה לבין המבנה (structure) שהוא הנתון החברתי. לטענתם, הזהות של המורה מתהווה בשני מישורים האישי והחברתי. במישור האישי המורה צריך לתפוס עצמו כמורה ובמישור החברתי אחרים צריכים לראות אותו כמורה. הספרות המחקרית מכירה בגורמים רבים התורמים והמרכיבים את הזהות המקצועית של המורה ביניהם תחום ידע, מומחיות דידיקטית ופדגוגית ואמונות בנושא הוראה. מורים מתחילים את תהליך גיבוש הזהות הפרופסיונלית שלהם בשלב ההכשרה וכמובן עם כניסתם לבתי ספר בו הם מתמודדים עם אתגרים רבים. אולם, שינויי זהות נוספים מתרחשים לאורך הקריירה של המורים וזאת כתוצאה מאינטראקציות בתוך בתי הספר ובקהילות הרחבות יותר (Beauchamp & Thomas, 2009). דאי ושות' (Day et al., 2007) הצביעו על חשיבותם של הגורמים המקומיים, הבית-ספרים כמשפיעים על עיצוב הזהות של מורים ועל האופן בו הזהות הפרופסיונלית של מורים מתעצבת בעיקר בשלב העבודה בהוראה (Boreham & Gray, 2005). סשס (Sachs, 2001), במחקרה טוענת כי מורים הם בעלי זהויות מקצועיות מרובות. למשל, עבור מורה בבית הספר היסודי הזהויות המקצועיות יכולות לכלול את ההגדרה של מורה בבית הספר היסודי אבל בנוסף ניתן להגדיר את תפקידו הספציפי כמו מחנך כיתה, מורה למוסיקה או מורה לחינוך גופני. הגדרות זהות אלו מצביעות לא רק על חשיבות הזהות המקצועית בהבניה של הפרופסיה, אלא גם על העובדה שזהות מקצועית של מורים מכילה ממדי זהות מרובים המקיפים את ההיבטים האישיים והמקצועיים של המורה. בן פרץ ואחרים (Ben-Peretz et al., 2003) מצאו קשר הדוק בין סביבת העבודה של מורים ובין התפיסות המקצועיות שלהם. במחקר נערכה השוואה בין מורים העובדים בבתי ספר מקצועיים בעלי הישגים גבוהים ונמוכים. מהממצאים עולה כי לקונטקסט הארגוני ישנה השפעה משמעותית על דימויי המורות את הזהות המקצועית שלהן. לדוגמא, מורות בבתי ספר עם הישגים נמוכים נטו לראות את זהותן המקצועית במונחים של "אכפתיות" ופטרו עצמן מחובותיהן לתרום לצמיחת הידע של התלמידים (עמ', 285). לעומתן מורות בבתי ספר בעלי הישגים גבוהים הדגישו את ההיבטים החיוביים של ה'אכפתיות' וראו בה מרכיב חיובי וחשוב בהוראה כל עוד היא איננה מחליפה את תפקידם כתורמים לצמיחה האקדמית של התלמידים (עמ' 285). בייג'ארד ואחרים (Beijaard et al., 2000) מציגים את אחד הקונפליקטים המרכזיים בזהות המקצועית של מורים, הקונפליקט בין הזהות ההוראתית לזהות החינוכית. במחקרם הם מצאו כי מורים מגדירים שלוש תתי זהויות כחלק מזהותם המקצועית. שתים מזהויות אלה קשורות להוראה ומתמקדות בהתמחות בתחום הדעת ובהתמחות דידיקטית. הזהות השלישית היא

ההתמחות הפדגוגית שלהם הכוללת היבטים כמו ניהול כיתה, אופן הגישה אל התלמידים ותשומת לב לרווחתם הרגשית.

במסגרת מחקר זה נתמקד בחינוך כיתה כפרופסיה, בהתפתחות מקצועית ובפיתוח זהות מקצועית של מחנכות כיתה במסגרת עבודתן בבתי הספר, בהתבסס על המסגרת התיאורטית של גישת הפרקטיקה לידע ולמידה ארגונית.

## 2.4 גישת הפרקטיקה לידע ולמידה ארגונית

גישת הפרקטיקה קוראת לחשיבה מחדש על ההבנות שלנו של מה מרכיב ידע ולמידה. לפי גישה זו, אין דבר כזה "ידע כשלעצמו". ידע תמיד נוצר, נעשה בו שימוש והוא מועבר בתוך מערכת של יחסים חברתיים ובתוך פרקטיקות יומיומיות, כמו פרקטיקות של עבודה. תיאוריות המתבססות על גישת הפרקטיקה בוחנות ידע ולמידה בהקשר של ההשתתפות שלנו בעולם, בהקשרים מקומיים וקונקרטיים, ומתוך אינטראקציה עם אנשים אחרים (Feldman & Orlikowski, 2011). למשל, קאינדט ואחרים (Kyndt et al., 2016) ערכו סקירה של ספרות המחקר שעוסקת בלמידה לא פורמלית של מורים תוך כדי פרקטיקות העבודה היומיומית בבתי הספר, ופיתחו טיפולוגיה של סוגים שונים של למידה לא פורמלית, אשר מבחינה בין למידה עם אחרים (למשל, שיתופי פעולה או שיתוף בידע) ובין למידה אישית (למשל, למידה תוך כדי עשייה או רפלקציה), תוך הדגשת חשיבות הקשר ויחסי הגומלין בין שתי צורות הלמידה. מחקרים אחרים על למידה של מורים במקום העבודה מדגישים גם את חשיבות המרחב והזמן של הלמידה. מוהיני (Mawhinney, 2010) ערכה מחקר אתנוגרפי על אינטראקציות חברתיות ותהליכי למידה בחדר מורים של בית ספר יסודי בארה"ב, ומצאה כי המורים ניצלו את הזמן המשותף בהפסקות בחדר המורים כדי ללמוד זה מזה ולשתף בידע מקצועי, במיומנויות הוראה, וביצירה של שיתופי פעולה ספונטניים.

### 2.4.1 קהילות פרקטיקה

גישת הפרקטיקה רואה בקהילות פרקטיקה את אבני-הבניין הבסיסיות של מערכות למידה חברתית. תיאוריות מבוססות פרקטיקה טוענות כי למידה שוכנת, או "ממוקמת", בתוך פרקטיקות יומיומיות, ומהווה חלק מהפעילות וההשתתפות בקהילה של העוסקים באותה פרקטיקה (Lave & Wenger, 1991). המושג קהילת פרקטיקה (Community of practice) מתייחס לקבוצה חברתית החולקת תחומי עניין ופעילות משותפת, אשר מאפשרים למידה, יצירה של ידע חדש ושיתוף בידע. קהילת פרקטיקה כזו היא מרחב של עשייה ולמידה, שבו למידה מתרחשת באופן טבעי, אף שאינה בהכרח המטרה (Brown & Duguid, 1991; Lave & Wenger, 1991). בני-אדם משתתפים במהלך חייהם בקהילות פרקטיקה רבות וחופפות. כך למשל מורים יכולים להשתייך בו-בזמן לקהילת הפרקטיקה של מקצוע ההוראה, של בית הספר בו הם מלמדים, של המקצוע אותו הם מלמדים, ולקהילות נוספות. בשנים האחרונות גובר העניין במחקר של קהילות פרקטיקה של מורים (Borg, 2012; Goodyear & Casey, 2015; Woodgate-Jones, 2012). למשל, מחקרה של הורן (Horn, 2010) מראה את המקום המרכזי של סיפור סיפורים בתהליכי הלמידה שמאפיינים קהילות פרקטיקה. הורן ערכה מחקר אתנוגרפי במשך שנתיים בבית ספר על-יסודי בארה"ב. המחקר שלה מתמקד בקהילת פרקטיקה של מורים למתמטיקה, אשר נוהגים להיפגש באופן קבוע ולדון בעבודתם. במהלך המפגשים המורים נוהגים לספר זה לזה

סיפורים מהווי הכיתה, אשר מהווים מקור חשוב להתייעצות וללמידה. הקהילה מספקת לחבריה תמיכה בהתמודדויות עם בעיות קונקרטיות הניצבות בפניהם, ובנוסף, יוצרת רפרטואר של סיפורים שעוזרים, באמצעות הכללה, גם לכלל חברי הקהילה בהתמודדויות עתידיות.

### 2.4.2 למידה של זהות

לפי גישת הפרקטיקה, למידה אינה מובנת רק כהעברה ורכישה של מידע או כישורים אלא כוללת גם הבניה של זהויות. ניסיון בעבודה בשטח מהווה פתח לפיתוח זהות מקצועית כאשר אינדיבידואלים לומדים לבנות דימויים של המקצוע שלהם יחד עם הגבולות, החובות והערכים שלו. מכיוון שלמידה היא חלק מהשתתפות מתמשכת בפעילויות של קהילת פרקטיקה מסוימת, בה אנשי מקצוע עוסקים בפרקטיקות משותפות וחולקים רפרטואר והיסטוריה משותפת, השפעותיה מגיעות אל מעבר לרכישה של ידע וכישורים, ונוגעות גם להבניית הזהות האישית והמקצועית של חברי הקהילה. החברים בקהילות מעצבים את הזהות שלהם בהקשר של הקהילות הללו, כך שזהות, אישית ומקצועית, צריכה להיתפס כ"מפגש של חברויות מרובות" במספר קהילות פרקטיקה (Wenger, 1999). מחקרים מראים כיצד מורים מפתחים את הזהות המקצועית שלהם, ולומדים 'להיות מורים', בתהליכים הדרגתיים, תוך כדי עבודתם, ותוך כדי השתתפות בקהילות פרקטיקה (Attard & Armour, 2005; Colley et al., 2003; Colliander, 2018; Hodgen & Askew, 2007; Kanno & Stuart, 2011). בוחנים כיצד מורים חדשים להוראת אנגלית בארה"ב מפתחים באופן הדרגתי את זהותם המקצועית במהלך שנת העבודה הראשונה שלהם בבתי ספר. לטענתם, תהליכי הלמידה-כיצד-ללמד שלובים בתהליכי פיתוח הזהות המקצועית: פרקטיקות ההוראה בכיתה עזרו לטפח את הזהות המקצועית של המורים, וזו בתורה עיצבה את פרקטיקות ההוראה. בתהליך מתמשך, המורים החדשים למדו את מלאכת ההוראה, את הדינמיקות של יחסי מורה-תלמיד, את הקצב של שנת הלימודים, וגם מהם ההיבטים שחשובים להם במלאכת הוראה ומהי מומחיות בתחום המקצועי שלהם. במקביל, הם פיתחו בהדרגה את ההבנה שלהם לגבי המשמעות של הזהות של מורים לשפה, ואימצו את הזהות הזו.

### 2.4.3 ידע מבוסס פרקטיקה

תיאוריות מבוססות פרקטיקה מציעות גם נקודת מבט חדשה על ידע ארגוני, אותו מושג ש"מרבית לדבר עליו אבל ממעטים להבין אותו" (Tsoukas & Vladimirou, 2001). גישות מבוססות פרקטיקה לידע ארגוני טוענות שלא ניתן להפריד בין ידע ובין ההקשר של הפעולה שבה הוא נוצר, מעובד ומשתנה. מה שמאפיין חבר בעל יכולות בתוך קהילות של פרקטיקה זה לא הרכישה של מיומנות או ידע עם ערך אוניברסלי (ידע של ספרי לימוד), אלא היכולת המוכחת "לקרוא" את ההקשר המקומי ולפעול בדרכים מוכרות ומוערכות על ידי החברים האחרים בקהילה. לכן, ידע של מורים הוא בעיקר ידע קונטקסטואלי וידע שנמצא באופן לא פורמלי בתוך הקבוצה. זהו הידע שטמון באינטואיציות אישיות, דברים שנחשבים מובנים מאליו, "הדרך שבה עושים דברים כאן", היכולות שלנו "לחוש" כיצד לעשות את העבודה (Orlikowski, 2002).

חלקים מהותיים מהידע מבוסס-הפרקטיקה הם של ידע סמוי. ידע סמוי, "ידע שניתן לפעול לפיו, אבל לא ניתן לבטא אותו" (Baumard, 1999), הוא צורה שאינה מילולית ואינה מספרית של ידע שהוא מאוד אישי ותלוי הקשר ומבוסס לעומק בניסיון, רעיונות, מיומנויות, ערכים ורגשות של האינדיבידואל (Evans & Kersh, 2004).

ידע סמוי, אשר נרכש באמצעות ניסיון מצטבר, פועל ברקע באופן בלתי מודע, ומהווה את הבסיס של כישורים אינדיבידואלים שונים: מכתבת מערך שיעור ועד יכולת ניהול כיתה. היכולות הללו לא קיימות בנפרד מהאנשים שמפתחים אותם, והן מבטאות באמצעות פעולות מבוססות כישורים ונלמדות באמצעות אינטראקציות חברתיות, התנסות ועשייה (Brown & Duguid, 1991). מושג רלוונטי נוסף הוא *ידע מקומי* אשר מתאר ידע קונטקסטואלי של קהילה של פרקטיקה או ארגון מסוים. יאנו (Yanow, 2004) מציעה את המונח ידע מקומי כדי לתאר ידע ספציפי, יומיומי, סמוי ברובו שמתפתח בקרב קהילה של אנשים שעוסקים במקצוע כלשהו, באינטראקציה קבועה, סביב אובייקט או מוקד מסוים. ידע מקומי וידע סמוי לומדים תוך כדי עבודה, באמצעות התנסות וחניכה ו"צורות עשירות של שיח אשר כוללות את השימוש באנלוגיות, מטאפורות או מודלים ובאמצעות שיתוף קומונלי בסיפורים" (Chun, 1998). למשל, אליוט ואחרים (Elliott et al., 2011) בחנו שילוב של ידע סמוי וידע מקומי של מורים בנוגע לאינטראקציות עם תלמידים ומורים אחרים בבית הספר בהקשר של שני בתי ספר יסודיים באנגליה. הם מצאו שהידע הסמוי נגע בעיקר למיומנויות שאפשרו הימנעות מטעויות, ושמורים חדשים לאחר שנה של התנסות בבית הספר רכשו ידע סמוי מקומי במידה דומה לזו של מורים ותיקים.

לסיכום, בהתבסס על הגישה מבוססת הפרקטיקה, אשר ממשיגה למידה וידע כמבוססי פרקטיקה, בלתי נפרדים מפעולה, ממוקמים בסביבה חברתית, ובהקשרים מקומיים של בתי ספר מסוימים וקהילות פרקטיקה בתוכם, נבקש לבחון כיצד מחנכות כיתה לומדות תוך כדי עבודתן היומיומית את הידע והכישורים מבוססי הפרקטיקה, הגלויים והסמויים, בהקשר של קהילות הפרקטיקה השונות בהן הן חברות, ושל בתי הספר שבהם הן עובדות. וכיצד, תוך כדי העבודה, הן מפתחות את הזהות המקצועית שלהן, ולומדות להיות מחנכות כיתה בישראל.

### 3. שיטת מחקר

במחקר זה בחנו לעומק את החוויות, הלמידה וגיבוש הזהות המקצועית של מחנכות העובדות בבתי ספר במרכז ובפריפריה הישראלית. המחקר מבוסס על הפרדיגמה ושיטות המחקר האיכותני, המתמקד בהקשבה ובלימוד של החיים החברתיים, כפי שהם מובנים על ידי הנחקרים, כאשר המטרה היא להכיר לעומק את המשמעויות שבני אדם מבנים בעולמם תוך שימת דגש על חשיפת נקודות מבט שונות ומתן פרשנות סובייקטיבית למציאות החברתית והתרבותית (צבר-בן יהושע, 2016).

#### 3.1 מדגם

המחקר התמקד בחינוך הממלכתי, ובחן מחנכות ומחנכי כיתה בבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים הממוקמים במרכז ובפריפריה הישראלית. המדגם במחקר (כפי שמוצג בטבלה 1) כלל 142 מחנכות כיתה, מהן 106 נשים ו 36 גברים. 60 מהראיונות התבצעו עם מחנכות ומחנכים בבתי ספר יסודיים (מהם 4 גברים ו 56 נשים), 32 בחט"ב (מהם 13 גברים ו 19 נשים), ו 50 בתיכון (מהם 19 גברים ו 31 נשים). 74 ראיונות נערכו עם מחנכות ומחנכים מצפון הארץ, 9 ראיונות עם מחנכות ומחנכים מדרום הארץ ו 58 ראיונות עם מחנכות ומחנכים ממרכז הארץ. בנוסף, נערכו 15 שעות של תצפיות בבית ספר במרכז הארץ. טבלה 2 מציגה את מדדי הטיפוח של בתי הספר בהם עובדות המרואיינות לפי חמישוניים. המידע נלקח מאתר השקיפות של משרד החינוך.

טבלה 1: מדגם המחקר

	יסודי	חט"ב	תיכון	סה"כ
ראיונות	60	32	50	142
נשים	56	19	31	106
גברים	4	13	19	36
צפון	33	22	19	74
מרכז	23	9	27	59
דרום	4	1	4	9

טבלה 2: מדדי טיפוח של בתי הספר בהם עובדות המרואיינות

מדד הטיפוח	יסודי	חט"ב	תיכון
1	21	6	19
2	9	7	14
3	21	13	7
4	7	6	9
5	2	0	0
לא מדורג	0	0	1

### 3.2 כלי המחקר

במחקר זה ביצענו ראיונות עומק מובנים-למחצה ותצפית משתתפת. במסגרת הראיונות התבקשו המנכנכות לספר על עצמן ועל עבודתן, על תפיסת התפקיד שלהן, המציאות היומיומית של עבודתן, האינטראקציות שלהן עם תלמידים, מורים, מנהלים, הורים ואחרים, על אתגרים מקצועיים וההתמודדות איתם, על לקחים שהפיקו מעבודתן ועל התובנות שלהן על תפקיד המנכנכת. כל הראיונות הוקלטו ותומללו. במסגרת 15 שעות התצפית שביצענו התלוונו למנכנכת כיתה במהלך יום עבודתה והשתתפנו ברוטינה היומיומית של עבודת המנכנכת: בשיעורים בכיתות, בהפסקות, בחדר המורים, בפגישות ושיבות. התצפיות לא הוקלטו כדי לאפשר למשתתפים לדבר בחופשיות.

### 3.3 ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נערך על פי עקרונות התאוריה המעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1990) בחיפוש אחר תמות העולות מהחומרים ומציאת נקודות של דמיון ושל שוני. קידוד הנתונים נעשה בעזרת תוכנת Atlas TI אשר מסייעת בניית טקסטים רחבי היקף. בשלב הראשון קראנו את הראיונות ובכך סקרנו את הנתונים שנאספו. בשלב השני זיהינו וקידדנו עוגנים משמעותיים שחזרו על עצמם בראיונות. תהליך הקידוד נערך תחילה על ידי כל אחת מהחוקרות בנפרד ולאחר קידוד ראשוני זה יצרנו התאמה בין הקודים שכל אחת מאיתנו מצאה. בשלב השלישי קיבצנו מספר קודים לכדי מושגים ולבסוף מספר מושגים נכללו תחת מסגרת קטגורית. למשל מושגים כמו טעויות, ניסוי ותחושת כישלון אוגדו תחת המושג למידה מטעויות. ומושגים כמו הגדרת תפקיד, אגינדה, וניסיון אוגדו תחת הקטגוריה זהות מקצועית. הנתונים נותחו ליצירת קודים אמים (Emic), המבקשים לחשוף כיצד הדברים נתפסים על ידי הנחקרים משמע, באופן סובייקטיבי. המעבר לקודים האטים (Etic) אפשרה לנו לבצע אינטגרציה בין מודלים תאורטיים שונים ובין הקטגוריות ובכך לנתח את ממצאי המחקר מנקודת מבטנו המתבססת על תיאוריות מחקריות שונות. לסיכום, ניתוח הנתונים השתמשנו במתודולוגיה איכותנית המסתמכת על פרשנות המנכנכות לעבודתן, חוויותיהן וזהותן תוך יצירת אינטגרציה עם מודלים תאורטיים ומחקריים.

## 4. ממצאי המחקר

### 4.1 ידע

במסגרת המחקר ניסינו להבין מהו הידע הייחודי למחנכות כיתה: מה צריך לדעת כדי להיות מחנכת כיתה בישראל? במסגרת הראיונות שאלנו את המרואיינות למשל אילו סוגי ידע ומיומנויות צריכים להיות למחנכת כיתה, כיצד מתמודדות עם אתגרים מקצועיים ומה הן יודעות היום שהיו רוצות לדעת בשנה הראשונה שלהן בתפקיד. ממצאי המחקר מעלים ארבעה תחומי ידע עיקריים שיפורטו בפרק הנוכחי: (1) ידע במגוון של תחומים ותפקידים; (2) מומחיות בעבודת care, כלומר בעבודה של תמיכה רגשית וחברתית בתלמידים; (3) ידע במציאת האיזון בין הכלה והצבת גבולות; (4) ידע בעבודה עם הורים.

#### 4.1.1. מגוון תפקידים ותחומי ידע: "את צריכה לדעת הכול, את הכתובת לכל דבר"

כאשר המרואיינות התבקשו לספר על העבודה היומיומית שלהן כמחנכות, הן תיארו קשת רחבה של תחומי אחריות וידע, שנעים בין הצד הבירוקרטי-טכני לצד הרגשי-חברתי-ערכי. המחנכות הן האחראיות העיקריות על הרווחה הרגשית-חברתית של כל אחד מהתלמידים בכיתת החינוך שלהן, ועל התקדמות הפדגוגית שלהם, וכן על האקלים החברתי בכיתה, על הגיבוש שלה, ועל החינוך הערכי. בנוסף, הן אחראיות על הקשרים עם המורות המקצועיות ונשות צוות נוספות, עם ההורים והמשפחות:

התפקיד העיקרי זה לדאוג ל- well being של הילדים, אבל במניפה רחבה של תחומים. גם בתחום החברתי, בתחום האישי, הרגשי, בתחום הלימודי. לדעת להיות איש הקשר בין הילדים לבית הספר, לגורמים מקצועיים. לדאוג לכל הכיתה גם כיחידה, לאווירה הלימודית, לאקלים החברתי, לגיבוש שלהם, לתחושת השייכות של הילדים בתוך הכיתה, כדי שזה יהיה להם ככה עונן יציב. זה בגדול. וכמובן, יש גם את הצד הטכני. המחנכת היא זו שהתפקיד שלה הוא להיות איש הקשר עם ההורים, לגייס את ההורים לשיתוף פעולה, לדווח להורים גם על עניינים חברתיים, גם על עניינים התנהגותיים, גם על עניינים לימודיים. ליצור אינטראקציות עם ההורים לטיפול כשיש צורך, באחד התחומים שהזכרתי קודם. (מחנכת בבית ספר יסודי)

בתוך המגוון הרחב של תחומי האחריות הפורמליים, המרואיינות דיברו על הניואנסים של העבודה היומיומית בחינוך כיתה, ועל ריבוי הכובעים והתפקידים שלהן, מול התלמידים ומול המערכת הבית-ספרית:

[למחנכת] יש המון כובעים, היא הכל. היא אמא, היא אחות, היא קוסמת, היא פיה, היא עכשיו מכשפה גם. היא הכל, היא באמת הכל. אנחנו בהמון כובעים. אני הרבה פעמים אני... עכשיו הרופאה, אני מטפלת לה בפצע, כואב לו עכשיו, אני מחבקת אותו, אני מרגיעה אותו מהמכה שהוא קיבל. אפילו פגיעה נפשית: "העליבו אותי בהפסקה ואני פגוע ואני חזרתי לכיתה עכשיו, אבל אני כולי בוכה ומתייפח". לכי תעבירי שיעור עכשיו, את לא יכולה להעביר שיעור. אז זה. את הכל. את הכל. את אמא.



אם תרצי או לא תרצי את האמא שלהם. זה ממש הם נכנסים לך להיות חלק מהילדים שלך. (מחנכת בבית ספר יסודי)

ההתמודדות עם ריבוי הדרישות והתפקידים הייתה משותפת למחנכות כיתה בבתי ספר יסודיים, בחטיבות הביניים ובתיכונים, כאשר הדגשים משתנים בהתאם לרמת בית הספר:

תשמעי, היום מצפים מאיתנו להיות גם מחנכות וגם מורות מקצועיות, וגם הכנה לצה"ל, וגם היבט חברתי, לפתח את ההיבט החברתי, צוות הווי ובידור, גם לעשות גיבושים, עניינים. בנוסף, להיות יועצת, פסיכיאטרית, שוטר, קיוסק. את יודעת כמה פעמים ביום באים ואומרים: איה, יש לך משהו טעים? קיוסק, אחות, להביא פלסטרים, מלווה לטיול. הנה, עכשיו היה לנו איזשהו קושי עם מסיבת סיום, אז יש איזשהי ציפייה שהמחנכות יתגייסו להפיק אירוע של מסיבת סיום - מפיקת אירועים, כוראוגרפית. זאת אומרת, באמת זה מכלול. (מחנכת בתיכון)

כלומר, בנוסף לעומס התפקידים והמחויבויות, מחנכות הכיתה מתמודדות עם הציפייה לידע ומיומנויות במגוון רחב של תחומים, ללא הכשרה מתאימה:

צריך להיות פסיכולוגית של התלמידים, צריך להיות צוות הווי, כי יש את שיעורי החינוך ויש את כל הפעילויות וצריך לדעת איך להעביר את זה בצורה טובה, צריך להיות מנחה קבוצות, צריך להיות מזכירה, וצריך להיות מנחה הורים. אלו הדברים שמחנך צריך לעשות. (מחנך, חט"ב)

יש איזה אבסורד שהציפייה מהמחנכים ומהמחנכות זה שבאמת ידעו הכול, אני לא מגזים. ידעו לנהל שיח חינוכי טיפולי כמעט עם ההורים, וידעו לנהל אותו שיח גם עם תלמידים, וידעו להעביר פעילויות כמו מדריכים בתנועת נוער, וידעו לנהל את כל העסק הזה שנקרא תעודות, ולהיות מנהלי צוות של מורים מקצועיים בלי שבעצם יש להם שום סמכות או אחראיות עליהם, וידעו לנהל משברים בין תלמידים למורים. כאילו, וכל פעם יש איזה משימה חדשה שמפילים על המחנכים, שהם אמורים לדעת את זה, מגיע להם כמו איזה מלמעלה, שפתאום ברק מכה בהם והם יודעים את זה. (מחנך בתיכון)

כאשר ריבוי התפקידים ותחומי הידע מצטלב עם היעדר הכשרה מתאימה לתפקיד באקדמיה ובבתי הספר, הקושי מתמקד בשנות העבודה הראשונות, כאשר המחנכות נדרשות ללמוד את ההיבטים השונים של התפקיד תוך כדי עבודה:

המיומנויות הן לדעת להנחיל תרבות בכיתה, לדעת איך אתה מייצר שקט, איך אתה מייצר חברות והדדיות בתוך הכיתה, הרגלי למידה, מה עושים ולא עושים מול הורים, איך אתה מאתר ילדים עם קשיים, מה אתה צריך לעשות כשילד עם קשיים, למי אתה פונה, איזה ועדות הוא צריך? מה זה ועדת שילוב, מה זה ועדת השמה, את יודעת כמה דברים אתה מגיע אליהם ואין לך מושג, אין לך מושג, בסוף בפרקטיקה כשאתה מגיע אין חפיפה. איך אין דבר כזה כי כשאתה מחנך כיתה יש לך כל כך הרבה תפקידים והכול למדתי בזמן פציעות. אתה לומד את זה עכשיו. את מקבלת מכתבים נא לשלוח לוועדת השמה...ישבתי באינטרנט לקורא מה זה ועד השמה, מה זה ועדת שילוב, מי עולה, מה עולה ואת צריכה

לדעת הכול, את הכתובת לכל דבר. וממש לא מלמדים כלום בלימודים. ממש לא. בסוף את עבודת החינוך את לא לומדת. לא לומדת בתואר. (מחנכת בבית ספר יסודי)

#### 4.1.2 ידע במציאת האיזון בין גבולות והכלה: "זה ריקוד נורא עדין ומורכב"

תמה מרכזית שחזרה ועלתה בראיונות עם מחנכות היתה המתח המתמיד שבין האחריות של המחנכת להצבת גבולות - ניהול כיתה, שמירה על משמעת, וביסוס כללי התנהגות ברורים – ובין התפקיד שלה כדמות מכילה, תומכת ואוהבת. מחנכות בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובתיכונים צריכות לדעת למצוא את האיזון הנכון ברצף שבין גבולות והכלה:

מחנכת צריכה לדעת איך לנהל כיתה, שזה אומר... שיטת המקל והגזר. מאד ללטר ולהגיע לתלמידים, לגעת להם בלב. לגעת להם בלב ולגרות אותם מבחינה שכלית ולהעמיד להם גבולות. הגבולות לא צריכים להיות מאד קשים, מאד חדים. אני מדברת על גבולות של התנהגויות בין בני אדם. להיות מנומסים, לדעת להגיד בוקר טוב, לא להתעלם מזה שחבר או בן אדם מבוגר מדבר. אלה הגבולות. (מחנכת בבית ספר יסודי)

מחנך טוב הוא מחנך שיודע להציב גבולות, אבל גם יודע להכיל ובאותה מידה. אילו יש איזושהי גמישות אולי שנדרשת, של לדעת כאילו להיות כאילו מאוד מאוד חם ונחרץ וברור, ומצד שני, כשצריך את הכתף, וכשצריך את הגמישות, וכשצריך את הזה- לדעת... אני חושבת שזה אולי גם משהו שאתה לומד, ועם ביטחון אתה מייצר לעצמך. (מחנכת בחט"ב)

עוד אתגר מקצועי זה הסיפור של האיזונים בין להיות ביחס אישי לבין להיות הנציג של המסגרת, ובין כמה לתת להם, להעצים אותם, אתם בתיכון, אתם בוגרים, אתם עצמאים, לבין המקומות שהם צריכים גבולות ו... הם עוד בכל זאת ילדים. (מורה בתיכון)

האיזון בין גבולות והכלה הוא גם חלק מהעבודה מול הורים. המחנכות מייצרות גבולות ברורים ומאידך מנסות לייצר שגרה השואפת לצמצום וטשטוש הגבולות בכדי לרתום את ההורים למטרה משותפת:

אני חושבת שצריך להקשיב להורים, ובאמת, מאוד להקשיב, מאוד להכיל. לשים את הגבולות מאוד ברורים, אבל ממש במן ריקוד עדין כזה, זה באמת, זה ריקוד נורא נורא עדין ומורכב, אבל אחרי כמה שנים אפשר ללמוד אותו (מחנכת בחט"ב)

האיזון הזה הוא דיפרנציאלי, כלומר משתנה ביחס לכל תלמיד ולכל כיתה, ונשען על היכרות קרובה:

גם גבולות זה משהו מאד גמיש. אין פה שום דבר שאפשר להגיד שהוא חד משמעי, אין שום דבר. גם כל כיתה שונה. כל כיתה וכל סיטואציה וכל יום יכול להיות שונה, אין פה שום דבר שאפשר זה... גם את יודעת גם אם יש את האלימות מסויימת שמובילה להשעיה, תמיד יש יוצאים מהכלל ותמיד יש זה. אין פה משהו... זה מסובך ופשוט ביחד. (מחנך בבית ספר יסודי)

לפעמים אני רך מידי. כלומר, בוא נגיד, בטבעי שלי אני קודם כל מפעיל את הרוך ורק אז מפעיל את הגבולות, שיהיו קצת יותר גבולות, או את הנוקשות. הבנתי שזה לא נכון עם כל תלמיד וכל תלמידה, כי יש תלמידים או שצריכים את זה ביחד מהתחלה, כדי שישמור עליהם בתוך הגבולות, ויש כאלה שצריכים את זה, וואלה, רק את ה... לא שלא צריכים את הרוך, אבל צריך להיות איתם מאוד ברורים, יותר, או נוקשים יותר, ממש מהתחלה. (מחנך בתיכון)

מציאת האיזון הנכון בין גבולות והכלה משתנה גם בהתאם לקבוצות הגיל ולמעברים מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים, ומחטיבת הביניים לחטיבה העליונה. בשלב החינוך היסודי למחנכת תפקיד מכריע ביצירת גבולות מכילים התורמים לטיפוח תחושת השייכות ותורמים להתפתחותם הרגשית והחברתית של התלמידים. בחטיבת הביניים, עבודת האיזון בין הצבת גבולות והכלה חשובה בעיקר לאור התקופה המאתגרת עבור התלמידים כאשר הם מנווטים בתוך דינמיקות חברתיות חדשות. לבסוף, בשלב התיכון, מחנכות נעות בין גבולות והכלה תוך מתן הזדמנויות לתלמידים לבטא את זהותם, לחלוק את נקודת המבט שלהם ולקיים דיאלוג פתוח:

וזה לא פשוט להציב גבולות, וכשילד אומר לך: אתה לא מקשיב לי, אתה שונא אותי, אז אתה צריך לשכנע אותו שחלק מלאהוב אותו זה גם להציב לו את הגבולות בסופו של דבר, כדי לקדם אותו לנקודת הסיום. כשהתחלתי להיות מחנכת, התחלתי בחטיבת ביניים, וזה אחרת לגמרי, כי מחנכת בחטיבת ביניים מתמודדת עם בעיות משמעת, אוספת אותם מהיסודי, וזה עדיין ברמה של ילדים קטנים, ולאט לאט מובילה אותם למצב שבסוף ט' הם כבר הופכים לבוגרים, שכבר מתחילים לגשת לבגרויות, וזה כבר הסתכלות אחרת. אז זה התמודדות המון המון עם משמעת, התמודדות המון עם בעיות רגשיות, חברתיות, עם בעיות הורמונליות כאלה ואחרות. זה האתגרים של חטיבת ביניים. וכשהתחלתי בחטיבה העליונה זה כבר אתגרים אחרים. זה פחות להתעסק במשמעת ויותר להתעסק בפן הלימודי והרגשי. (מחנכת בתיכון)

העבודה על מציאת האיזונים הנכונים בין גבולות והכלה וההתאמה שלהם לצרכים וליכולות של תלמידים שונים באותה כיתה, מעלה דילמות אתיות ופדגוגיות ומצריכה חשיבה רפלקטיבית מתמדת:

זה באמת האיזונים וזה באמת המקום של להיות כל הזמן צעד קדימה ושניים אחורה, כל הזמן הריקוד הזה שאתה חייב אותו. כי אתה חייב פה להיות אפור ואתה לא יכול להיות שחור או לבן, הגוונים של האפור הם מאד מאד חזקים. כי אין כן או לא, אני לא יכולה להגיד על כולם "זה אני כן אעשה איתו, וזה אני לא אעשה איתו". הנה, לזה אני לא עונה בחופש כי זה לא. לזה עניתי בצורה אחת, ולזה עניתי בצורה אחרת, וגם ידעתי מי זה הילד הזה ומי זה הילד הזה. אבל כולם שווים בעיני, שזה לא יתפרש שלא. הם כולם שווים, אבל בתוך זה יש את מי שצריך אותי יותר, ויש את מי שצריך אותי פחות, ויש את מי שצריך אותי שאני אעזור לו להתנהל וזה הדבר שאני חושבת שאנחנו בתוכו. אנחנו עוזרים לאנשים. זאת אומרת אם אני מתנהגת אותו הדבר כמו אותו תלמיד או כמו אותו הורה, אז לא עזרתי, לא עזרתי ולא עשיתי את התפקיד שלי. (...). ואם מדברים על הדיפרנציאלי זה בדיוק זה. המקום הזה של באמת לתת לכל אחד את מה שהוא צריך. (מחנכת בבית ספר יסודי)

מציאת האיזון הנכון בין גבולות והכלה היא תוצר של התנסות ולמידה, ולכן מהווה את אחד האתגרים המרכזיים עימם מתמודדות מחנכות חדשות, בעיקר בשנה הראשונה בחינוך כיתה:

אני יכולה להגיד שבתחילת השנה ידעתי שאני צריכה להעניק להם גבולות, אבל לא הצלחתי באמת להבין איך אני עושה את הגבולות האלה. תמיד אומרים שהחודש הראשון זה הכי חשוב מבחינת הגבולות, באמת שניסיתי. אבל עד שלא למדתי בעצמי איך נכון להגדיר את הגבולות האלה ואיך נכון להדריך אותם ואיך נכון לייצב את הכיתה מבחינת סדירויות ומבחינת משהו שאני אומרת להם והם עונים לי בחזרה, לייצר באמת ניהול כיתה נכון, לקח לי בערך שלושה חודשים ורק היום אני מרגישה שאני באמת מצליחה לייצב את הכיתה עם ניהול וחוקים וסדירויות של הכיתה ואני מתחילה לקבל קצת נחת ואני רואה שזה עזר לי. זה משהו שלא ידעתי ולא הצלחתי וניסיתי. רק אחרי ניסוי וטעייה, ניסוי וטעייה ולמידה עצמית שלי להבין מה הכיתה זקוקה לו אז הצלחנו. (מחנכת בבית ספר יסודי)

חינכתי כיתה של 37 תלמידים, זו הייתה כיתה ענקית. אני חושב שהדבר שהיה לי הכי מורכב שם זה העדר גבולות, גם מבחינה משמעתית אבל גם מבחינת היכולת שלי להיות כל הזמן זמין לשיח ולשיחות אישיות, וזה הגיע למצב שהרגשתי שלא מכבדים אותי ואת הזמן הפרטי שלי לצורך העניין. יכול היה להיות אסמסים וואטסאפים בשתיים בלילה, שלוש בלילה, וזה לא נראה לי בזמנו משהו שהוא חריג, זה נראה לי משהו שכנראה ככה זה נהוג, לכתוב בשלוש בלילה למחנך אם אפשר הארכה לעבודה. ולקח לי זמן גם לגבש לעצמי את התפיסה, וגם להבין שבהצבת גבולות אני בעצם מסייע לתלמידים. לא ממקום של למשמע, אלא ממקום שהגבולות והמשמעת הם כלי שיעזור לנו באמת להתקדם ולהצליח. ולקח לי באמת הרבה זמן להבין גם מהם הגבולות שלי, וגם מה הציפיות שלי מהם כתלמידי כיתה החינוך שלי. (מחנך בתיכון)

#### **4.1.3 ידע בעבודה עם הורים: "זו דינמיקה שצריך ללמוד אותה"**

עבודה מול הורים עלתה מהראיונות כחלק מרכזי בעבודת המחנכת, ומרואיינות רבות הגדירו אותה כחלק המאתגר והקשה בעבודתן:

צריך להבין שזה אחד הדברים שחברות שלי שלמדו איתי בחרו בגללם לעזוב את המערכת. היום ההורים הם לא מעורבים הם מתערבים. כל היום אתה צריך לתת דין וחשבון. אם את בטוחה בעצמך ואת לא מורה מתחילה ואת בטח 20 שנה קריירה אז את יודעת כנראה לתמרן, וכמורה צעירה את מוצאת את עצמך המון בממשק הזה, וגם העידן הזה של הטלפונים, הכול זה אינסטנט כאן ועכשיו באמצע היום אס-אס-אס וזה מאוד מאוד מאוד טובעני. (...) זו דינמיקה שצריך ללמוד אותה (מחנכת בבית ספר יסודי)

ההתמודדות עם ההורים מאוד אינטנסיבית והיא הרבה יותר קשה מההתמודדות עם הילדים. כי לפעמים את יוצרת שיח עם הילד, בסופו של דבר את רואה את הילד כל יום ואת יודעת מיהו ומהו. וכמו שהוא בכיתה הוא ככה גם בבית. אין פה ילדים אחרים, אותם ילדים. יש הורים יותר מודעים לילדים שלהם והורים שפחות. אבל אני חושבת שההתמודדות עם ההורים הרבה יותר אינטנסיבית

וקשה, לא נותנים לנו לעבוד, פשוט ככה. נותנים לנו להתבחש במיליון ואחד דברים, שכל כך לא רלוונטיים לילדים, הם חושבים שהם יעשו את הילדים שלהם הרבה יותר מאושרים ברצון שלהם לחפות על דברים ולא רוצים לתת להם לחוות אכזבה ושהכול יהיה מושלם, במקום לתת להם ולהראות להם את ההתקדמות שלהם, הם מצפים פה, שהילדים שלהם לא מסוגלים להיות פה. לא מסוגלים. יש ילדים שלא מסוגלים פשוט. ההתמודדות מול ההורים יותר קשה והייתי שמחה לדעת את הדברים האלה או לקבל על זה קצת יותר אינפורמציה בהתחלה. (מחנכת בבית ספר יסודי)

רוב המרואיינות לא השתתפו במסגרת לימודי ההוראה בקורס על תקשורת עם הורים:

בלימודים אף אחד לא התייחס לזה בצורה רצינית. הכל היה יותר פדגוגי ומה עושים ואיך מלמדים, אז בתכלס גם צריך ללמד אותנו איך התקשורת עם ההורה עובדת, איך תקשורת עם אנשי צוות עובדת, איך נכון לנהל את זה. (מחנכת בבית ספר יסודי)

בסופו של דבר תהליך הלמידה של ניהול הקשר עם ההורים מתרחש תוך כדי עבודה:

אבל למדתי לנהל את זה. למדתי איך מנהלים שיחה עם הורה ברמה הכי בסיסית, לדעת להתחבר למה שהוא צריך, לדעת לדבר בנימוס. זה דברים שקרו לי דווקא בשנים האלה, לא בהתחלה. בתחילת הדרך אני הייתי או נמנעת מזה או שרק מתעסקת עם ההורים שאהבו אותי. אבל זה באמת נושא שהשנה התעסקתי בו הרבה. קודם כל קיבלתי משוב מהמנהלת שלי, שאמרה שזה נקודה שאני צריכה לגעת בה, להפסיק לפחד להתמודד איתה. ופשוט התאמנתי בזה. פשוט התאמנתי, כל פעם שהייתי צריכה לחשוב פעמיים אם להתקשר או לא להתקשר, הייתי מתקשרת ואומרת- מה שיהיה יהיה. (מחנכת בתיכון)

הידע של מחנכות על עבודה מול הורים מתמקד ביצירת אמון וגיוס ההורים לעבודה משותפת. זהו אתגר מקצועי בגלל שילוב של גורמים: הנטייה הגוברת של הורים להתערבות בעבודת המחנכות לעומת הימנעות של הורים אחרים ממעורבות ושיתוף פעולה, אי ההבנה או ההתעלמות של חלק מההורים מבעיות איתם מתמודדים ילדיהם, ותחושה של זלזול וחוסר הערכה לעבודתה המקצועית של המחנכת.

מחנכות צריכות לייצר יחסי אמון בינן ובין ההורים, לגייס את ההורים לעבודה משותפת, להציב גבולות בפני התערבות וערעור סמכותן, ולייצר יחסים ודינמיקות של שיתוף פעולה בינן ובין הורי התלמידים. מהראיונות עלו מספר אסטרטגיות ופרקטיקות של עבודה מיטבית מול הורים. ראשית, מחנכות ממליצות לשים את הדברים על השולחן, לדבר עם ההורים על המשולש תלמיד-הורים-מחנכת ועל המטרה המשותפת ושיתוף הפעולה המתבקש:

אני גם מקפיד להגיד את זה להורים שיש לנו מטרה משותפת. כאילו אנחנו שני גורמים כשהילד אין להם שום קשר רגשי אליו, יש לנו מטרה משותפת שהיא הצלחת התלמיד. זה הילד שלכם וזה הדבר

הכי חשוב לכם וזה תלמיד בכיתת חינוך שלי ואני באמת אוהב אותו ואני באמת... הם יקרים לי ובאמת מה שאני רוצה עד כמה שזה נשמע מנוכר זה הצלחת התלמיד. (מחנך בחטי"ב)

ועוד משהו שלמדתי בעבודה עם הורים זה לבוא אליהם בגישה שאני צריכה, אני צריכה אתכם לסיוע והתייעצות, אני לא מטיפה. כאילו, אני בתחילת הדרך שלי כמורה מאוד התלבטתי איך לפנות להורים עם קושי של ילד. איך לספר להם שהילד שלהם מתקשה בחשבון או ומדבר לא יפה לילדים או, איך לדבר עם הורים על קושי של ילד. ואחת העצות שקיבלתי ולמדתי לאט לאט ליישם אותה, זה תדברי אליהם כשותפים. תדברי אליהם כשותפים ואל תתקשרי אליהם כדי להגיד הילד שלכם מדבר לא יפה ותטפלו בזה, אלא תתקשרי אליהם לבקש עזרה, תתקשרי להתייעצות, כי את רוצה לקבל עצה מהם איך להתנהל עם הילד, איך לדבר איתו, איך להגיד לו. (מחנכת בבית ספר יסודי)

אסטרטגיה נפוצה היא דאגה לשקיפות ולעדכון מתמיד של ההורים :

אני דואגת תמיד ליידע על כל דבר שחשוב בעיניי, לפני שמיידיעים אותי. אני לא מחכה שההורה יתקשר אלי כדי לספר לי שלילד יש בעיה. אלא אני מתריעה על הבעיה, הקושי, כל דבר אחר. זה הופך אותי למקצוענית הרבה יותר. אני מבקשת באופן גלוי, שיתוף פעולה. אני חושפת את ההורים לקושי של הילד ויחד איתם אני מנהלת שיח, שבשיח הזה אנחנו אמורים להבין, או יותר נכון אני מבינה ואני צריכה להוביל אותם להבנה הזאת שהמטרה שלנו משותפת. והיא הילד. אנחנו רוצים שנינו, גם אני וגם הם, את טובת הילד וצריך לגייס כוחות ולעבוד בשיתוף פעולה על מנת לעזור לילד שלהם. (מחנכת בבית ספר יסודי)

קשר, להיות איתם כל הזמן בקשר. זה אומר לא להשאיר דברים ולהזניח דברים. שהם ידעו איפה הדברים עומדים ולהיות אותנטיים ולהיות אמיתיים. אני יותר מפעם אחת יכול לכתוב לכל הורי הכיתה "תקשיבו, יש תקופה של אלימות בכיתה, תקחו בחשבון שביחד אנחנו צריכים לטפל בדברים ואני נוהג בשקיפות, אני לא רוצה להסתיר כלום וזה המצב. יש מורים שאומרים "אתה משוגע, מה אתה עכשיו מעלה דברים", אמרתי "נכון, יש בזה סיכון, אבל אני רוצה ליצור אווירה של אמון שההורים יודעים איפה הדברים עומדים". בכל מקרה הם ידעו גם, זה לא שיש להסתיר, אבל לא צריך לחסות שום דבר. כשיש בעיה יש בעיה. (מחנך בבית ספר יסודי)

כדי לייצר מודעות של ההורים לבעיות שהמחנכת מאתרת, צריך פעמים רבות אורך רוח, להעביר מידע באופן קבוע, במנות קטנות, לאורך זמן :

הרבה פעמים הם לא רואים את הקושי של הילד שלהם. הרבה פעמים קשה להם לקבל שהילד שלהם יש איזושהי בעיה אצלו. וזה משהו שגם למדתי שלהורים לוקח זמן עד שנופל האסימון ושצריך לטפטף ולטפטף והרבה פעמים בשנה הראשונה ובשנתיים הראשונות לא נעשה כלום והם לא עושים שום דבר כי הם באיזושהי הכחשה או באי ראייה של הקושי. ובג' פתאום ודי' זה נופל להם והם כאילו מבינים. זאת איזושהי בשלות שגם ההורה צריך לעבור. זה תהליך. זה המון דברים. זה לפעמים אפילו על סתם

בעיה נגיד של קשב וריכוז נגיד. זה יכול להיות בעיית התנהגות קשה של ילד, המון דברים, או משהו באופי של הילד שאת מראה להורים שמהו חברתי. זה משהו שלא בן רגע... לא הרבה הורים מקבלים ישר ואומרים "אה, נכון, את צודקת, אני גם רואה את זה". הרבה פעמים גם אם הם רואים את הדברים הם מעדנים את זה, הם או מכחישים את זה או לא מספיק מבינים את העומק של הבעיה. (מחנכת בבית ספר יסודי)

שיחות עם הורים הן מיומנות נרכשת. המיומנות הזו כוללת אסטרטגיות רטוריות לגיוס הורים, להעצמה שלהם והפיכתם לשותפים של המחנכות בעבודה החינוכית:

למשל...תלמיד לא משקיע בלימודים, סתם, מקשקש ולא מקשיב ולא מרוכז ואנחנו רוצים להפוך אותו למרוכז ולהצלחתו הלימודית. אז כשאני מתאר את המצב אז "אני מתקשר לומר שמספר מורים מקצועיים דיווחו לי שדני קצת לא מקשיב וקצת ככה וקצת פה וקצת שם... אני צריך את עזרתכם. אשמח לעזרתכם לאיך ל...". כלומר כשאני משתמש במשפט הזה אני לא אומר להורים מה לעשות, אני לא מכתוב להם, מי אני שאגיד להם מה לעשות עם הילד שלהם, ואני הופך אותם לבעלי כוח. לפעמים אני באמת לא יודע מה לעשות עם התלמיד אז באמת המשפט הוא נכון לא בשביל רטוריקה ככה בשביל למשוך אותם בלשונם. אני חלילה לא מושך אף אחד בלשונו, כן? לפעמים אני באמת... "אני צריך את עזרתך. מה אני עושה עם דני? דיברתי איתו והוא לא מקשיב, שוחחתי איתו ואני צריך את עזרתכם, איך אנחנו הופכים את המצב הזה ליותר...?". אני מגייס את ההורים להיות בחלק פעיל שהם באמת תורמים ולא רק נתרמים. הורים לא תמיד רוצים להיות נתרמים. "למה שמישהו יגיד לי מה לעשות ומה לשנות? למה שמישהו אחר יוסיף לי?". אז נהפוך את ההורה למוקד פעיל. (מחנך בחט"ב)

דרך נוספת ליצירת אמון היא באמצעות עבודה של תיווך וקישור בבית הספר, שימוש ביכולת של המחנכת להשיג נצחונות קטנים, עוד שעת שילוב או שעה פרטנית, כדי לייצר קשר של שיתוף פעולה עם ההורים:

אני חושבת שהורים בעיקר צריכים מישהו שהם יסמכו עליו וידעו שהוא רק רוצה את טובתו של הילד שלהם. במיוחד הורים שהילדים שלהם מתמודדים עם קשיים כאלה ואחרים. אני חושבת שבעיקר מה שחשוב זה שההורים ירגישו שאתה עשה את המקסימום עבור הילד שלהם, ושבתעשה, ושאתה רק רוצה בטובתו, ושאתה תחשוב מחוץ לקופסה בשבילו. (...). כי אם ילד צריך עכשיו, לא יודעת מה, מערכת מותאמת, צריך איזשהו עניין, עוד איזה שעת שילוב, עוד איזשהו פרטני, העצמה באיזה משהו, אז המחנכת, יש דברים שהמחנכת לא יכולה להשפיע עליהם, אבל בהרבה מקרים המחנכת יכולה כן לחשוב על כל מיני, לפנות להוא, לדבר עם ההוא, לסדר את הזה, להעביר שעה, לבדוק שזה מסתדר. כאילו זה דורש מאיתנו המחנכות לעבוד יותר קשה. אבל סך הכול ברגע שההורים מרגישים אתה עושה את המקסימום עבור הילד שלהם, הם חווים את בית ספר כמקום חיובי ובטוח. התפקיד של המחנכת זה להיות, לייצר את התמונה הזאת אצל ההורים. כי ברגע שזה הקשר שנחווה עם המחנכת, זה מקרין על כל בית הספר. (מחנכת בבית ספר יסודי)

פרקטיקה נפוצה לביסוס הקשר עם ההורים היא "שיחות נחת", שיחות יזומות להורי כל אחד מילדי הכיתה לאורך השנה, שנועדו להאיר צדדים חיוביים, להחמיא לילד, לומר מילים טובות, כבסיס ליצירת אמון, קשר ושיתוף פעולה עתידי:

והנה עוד משהו שלמדתי מהרכזת שלי. לצבור נקודות במשחק החיים. "שלום, אבא של זה? שלום מה נשמע? זה רוני. רציתי להגיד ככה וככה וככה והיה שיעור והוא השתתף והוא היה מצוין והוא תרם מאד לדיון והוא דיבר בצורה יפה ובוגרת והדעה שלו הייתה הבסיס להמשך השיעור". בדרך כלל זה מפיל את ההורים מהרגליים. עכשיו אני לא עושה את זה כדי להפיל אותם מהרגליים אלא כדי באמת להגיד להם שהילד שלכם היה פנטסטי היום בשיעור ואיזה כיף, מגיע לכם לדעת כמה הוא תרם ולתת לכם תחושה טובה. מעט מאד הורים אומרים "כן, אני יודע איזה ילד מוצלח יש לי" מעט מאד. אבל גם שם אתה צובר נקודות. בסופו של דבר הם זוכרים "הנה, רוני התקשר להגיד כמה הבן שלי היה מוצלח". זה נקודות שאתה צובר במשחק החיים כי זה יהיה לטובתך בהמשך. (מחנך בחט"ב)

אני למדתי גם קצת איך להתגבר על הקושי בלהתמודד מול הורים בזה שהייתי מייצרת איתם פשוט קשרים שמבוססים על סיפורים על הילדים שלהם, זאת אומרת שמהרגע הראשון שהייתי מקבלת כיתה אז היה לי ממש מן נוהל כזה שלי עם עצמי שבכל יום אני מדברת עם 2-3 הורים לפחות והייתי עושה את זה בנסיעות, יוצאת מבית ספר מרימה טלפון להורה, ממש כאילו יש אירועים שהייתי עושה את זה כאילו במיוחד בגלל האירוע אבל גם אם לא קרה כלום הייתי מחפשת מה לומר, תמיד טוב, תמיד טוב, תמיד להגיד- וואי, היה מה זה כיף היום והיה משהו נורא מצחיק שרציתי לשתף אותך. כאילו היא אמרה את זה, היא הסתכלה ככה, כאילו לא משנה, אפילו אם אין לי משהו טוב לספר שקרה אז אני אגיד- מאוד נעים לי שהיא בכיתה, מאוד נעים לי שהיא בכיתה, הוא שואל שאלות יפות, אני רואה שהוא משתדל, הוא נורא... כאילו אני אחפש איפה להחמיא והמקום הזה הוא בונה מערכת יחסים והוא בונה אמון עם ההורים ואחר-כך כשאני צריכה אותם כשקורה משהו או כשאני רוצה לשלוח אותם לאבחון או שאני רוצה לדבר איתם על אירוע מורכב אז הם יודעים שכבר ראיתי את הילד שלהם לפני גם לא באירוע מורכב, כאילו זה לא חד פעמי, אני תמיד כאילו הייתי עושה סבב כל חודשיים, תמיד הייתי מדברת עם כולם, כאילו לא היה פרק זמן יותר ארוך מחודשיים שלא הייתי פונה להורים מיוזמתי לספר משהו. (מחנכת בבית ספר יסודי)

לסיכום, ניהול הקשר עם הורי התלמידים מהווה אתגר משמעותי, אבל גם מיומנות שניתן ללמידה, שניתן להתמחות ולהצטיין בה:

כל הנושא הזה של התקשורת עם הורים ש-, בהתחלה אולי זה היה לי טיפה יותר מאתגר אבל אני היום מאוד אוהבת את זה ואני רואה את זה, אני עדיין מגדירה את זה כאתגר כי אני רואה מחנכות גם שאני ריכזתי את השכבות אז תמיד מחדש מחנכות היו מאוד נלחצות מהשיחות עם ההורים ואני חושבת שקודם כול זה משהו שהוא נרכש וזאת מיומנות לכל דבר ובסוף כשיודעים לעשות את זה אז זה יפה, זה יפה לראות את זה כאילו איך פתאום משהו קורה בסוף- בסוף בשיחה וזה מגיע למצב שההורה אפילו אומר לך- תודה רבה. (מחנכת בבית ספר יסודי)



#### 4.1.4 מומחיות בעבודת care: "אין תחליף ליחס אישי"

בתוך מגוון תחומי הידע והמיומנויות של מחנכות כיתה, זיהינו את עבודת התמיכה הרגשית-חברתית כהתמחות המרכזית שלהן, כתחום ידע שהן מפתחות בו מומחיות ייחודית. את המומחיות הזו אפשר להמשיג כעבודת care, כלומר כעבודה שמשלבת אכפתיות/דאגה/טיפול, עבודה הכוללת "מתן שירותים פנים אל פנים המחזקים את הבריאות והבטיחות הפיזית או את הכישורים הגופניים, הקוגניטיביים או הרגשיים של הנמענים" (England et al., 2002, p. 455). לעבודת care יש מאפיין מגדרי ברור, על פי רוב, זו עבודה של נשים, ועבודה המאופיינת בשכר נמוך, תנאי עבודה לא נוחים ומעמד פרופסיונלי נמוך יחסית (Charlesworth et al., 2015), כמו עבודתן של גנות, מורות, עובדות סיעוד, אחיות ועובדות סוציאליות. ספרות המחקר מכירה בכך שעבודת care היא מרכיב משמעותי בעבודתן של מורות, וכי הציפייה היא לאכפתיות, דאגה וטיפול של המורות בתלמידים ובתלמידות (O'Connor, 2006; Isenbarger & Zembylas, 2006; Hjalmarsson & Löfdahl, 2014). מניתוח ממצאי המחקר שלנו עולה כי עבודת care היא מרכיב מרכזי בעבודתן של מחנכות כיתה בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובחטיבה עליונה, כאשר הדגשים שלה משתנים בהקשר לקבוצת הגיל ולהקשר החינוכי-מוסדי. בבית הספר היסודי, כאשר המחנכות מלוות את תלמידי כיתה החינוך שלהן במשך רוב שעות הלימודים, הקשר הוא קרוב, טיפולי יתר ואימהי באופיו:

אני מאכילה אותם, אני מניקה אותם [צוחקת], אתה ממש חי בתוך הכיתה הזאת. אני רוב הזמן נמצאת איתם (...). אנחנו הולכים ביחד, תמיד קוראים לזה "נועה והברווזים", כי אני הולכת כמו איזה אמא אווזה וכולם אחריי. אבל זה ככה כל המורות אצלנו עם הכיתות הנמוכות. (מחנכת בבית ספר יסודי)

בחטיבות הביניים, כאשר הילדים נכנסים לגיל ההתבגרות, הקשר משתנה, ועבודת ה-care של המחנכת מתמקדת בהקשבה, ייעוץ, והכלה:

הם צריכים שיראו אותם, הם צריכים שיקשיבו להם, הם צריכים שיאזינו להם. (...) מתקשרים אלי על בעיית חברים וחברות, יחסים בין המינים, מריבות עם ההורים, על ציונים, על מריבות ואינטריגות בתוך קבוצת הכדורסל שלהם או עם המאמן שלהם. באמת, אני פסיכולוגית, אני אמא, אני יועצת, אני מורה. (מחנכת בחטי"ב)

בחטיבה העליונה, עבודת ה-care משתנה שוב בהתאם לצרכים של בני הנוער, והגבולות מוגדרים מחדש:

בתיכון הם צריכים ממש מישהו שיהיה גם חבר, גם אח, גם אבא, גם מורה, ולשחק בין הכובעים. כי כבר הדיסטנס של הגבולות קצת מצטמצם, הם כבר גדולים, הם יותר מבינים את החיים. הם רוצים שיכבדו אותם, הם רוצים שיראו אותם. (...) הם רוצים להרגיש נוער, עם דעה, שרואים אותי. זה אחרת. (מחנכת בתיכון)

אולם, למרות שעבודת ה-care מהווה חלק מרכזי מעבודתן של המחנכות, המרואיינות חזרו והדגישו כי לא קיבלו כל הכשרה רלוונטית לעבודה זו:

אפילו בעיה חברתית, איזשהו חרם בכיתה שיש על תלמיד. כל מיני כלים כאלה של איך אני אטפל בזה? אם יש בעיה שילדה לא רוצים לשחק איתה, ילד שלא אוהבים אותו בכיתה. מה אני עושה עם זה?! אז זה באמת לשאול את היועצת כמה שהיא יכולה. אז אוקי, היא שולחת לי מערכי שיעור. הרבה פעמים אנחנו מתמודדות עם זה לבד. זה באמת ללמוד לבד את הדברים. הרבה פעמים שוטטתי באינטרנט וחיפשתי דברים ומה לעשות. (מחנכת בבית ספר יסודי)

איך לדבר עם ילדים, כאילו, סתם, ילדה שהייתה באיזה מצוקה מאוד גדולה שיתפה על איזה משבר אישי שהיא עוברת, עם בן זוג, וזה, ולא ידעתי בכלל מאיפה לגשת לזה. היה לי הורים גרושים שהייתי צריך להתנהל מולם, וזה גם עולם שלם של נהלים ותכנים ואיך לגשת לזה, מה לעשות. (מחנך בתיכון)

אני חושב שמחנכים צריכים לעבור השתלמויות מיוחדות כדי לעבוד עם בני נוער. ואני רואה את זה בעבודה היומיומית. כי יש לפעמים מצבים שמחנך או מחנכת, קשה להם להתמודד עם בעיות רגשיות למשל, של תלמיד או תלמידה. אני אגיד לך את האמת, הילדים, לי באופן אישי הרבה פתוחים, באים, מספרים לי. גם בנות, מרגישות חופשי לספר לי, מרגישות כאילו אני אבא שלהן. צריך להיזהר בדברים הללו, כי אין לי את המיומנות הזו לדבר עם נערה מתבגרת או נער מתבגר, וצריך ככה משהו מקצועי בתחום הבין אישי. (מחנך בתיכון)

בהיעדר הכשרה מקצועית לעבודה של תמיכה רגשית-חברתית, המחנכות לומדות לפתח ידע ומיומנויות של עבודת care תוך כדי העבודה שלהן. הממצאים שלנו מראים על ארבעה סוגים של ידע ומיומנות שמרכיבים את המומחיות שלהן בעבודת care: (1) יצירת קשרים בינאישיים; (2) עבודה עם רגשות; (3) היכולת לראות ולהקשיב כמו מחנכת; (4) עבודה עם אינטואיציה.

ראשית, יצירת קשרים בינאישיים – עם תלמידים, עם הורים ועם מורות אחרות - הוזכרה בראיונות רבים כיכולת החשובה ביותר של מחנכת כיתה:

נראה לי שהדבר הראשון זה לנהל קשר, לנהל יחסים. לדעת לקיים שיחה אישית ולדעת להתמודד עם משבר בתוך מערכת היחסים. איך לתחזק את הקשר, איך לנהל מערכת יחסים לטווח ארוך, להציב לתוכה יעדים מטרות של שני הצדדים, לעשות רפלקציה. כל מה שקשור במערכת יחסים של מורה-תלמיד. זה נראה לי הדבר הבסיסי ביותר שמחנך צריך לדעת. הדבר השני שהוא צריך לדעת זה לייצר מערכת יחסים עם הבית, עם ההורים. (מחנכת בתיכון)

בגדול אני מאמין שרוב החינוך, או איך להצליח בחינוך, זה קשר אישי. קשר אישי שלך עם התלמידים וקשר אישי שלך עם הצוות שלך. וככל שאתה עוסק בבניית הקשר האישי ולשמור אותו ולפתח אותו, ככה הדרך יותר מוצלחת. (...) גם כשאתה רואה ילד שהסתפר, ואתה אומר לו 'תתחדש על התספורת', באותו רגע ראית אותו. יכול להיות שאף אחד לא אמר לו 'תתחדש על התספורת', יכול להיות שחברים שלו לא שמו לב, שהמשפחה שלו לא כל כך ראו. וכשאתה תופס ילד ואומר לו 'תתחדש על התספורת', אז החיוך שיש לו הוא פרייסלס, כי זה לא חיוך של 'קיבלתי 100', זה חיוך של 'ראו אותי. מישהו שם לב אלי' (מחנך בחטי"ב)

מיומנות נוספת שעלתה מהראיונות היא מינוף רגשות אהבה כלפי תלמידים ככלי לעבודת care וכיכולת נרכשת, שניתן ללמוד :

לאהוב אותם. זה... זה גם משהו שהוא... שעם השנים לומדים. את חייבת להסתכל על בן אדם ולא משנה איך הוא נראה ומה טון הדיבור שלו, למצוא בו משהו אחד טוב ולהתמקד בזה. מצדי שזאת תהייה נקודת חן מעל השפה. וואלה מרלין מונרו. אותו ילד שאת לא יכולה לסבול אבל משהו בעיניים שלו, את רואה את העצבות והוא כולו מסכה וכולו... הוא רוצה משהו ממך. חייבים למצוא בכל אחד משהו טוב. בלי שהם ישימו לב להסתכל עליהם ככה בשקט בזמן שהם עובדים את תמצאי בכל אחד משהו טוב. אנחנו אוהבים אותם. (מחנכת בבית ספר יסודי)

לאהוב את התלמידים. אני באמת חושבת שזה הפתרון להכול. אני מרגישה שברגע שאוהבים אותם הרבה יותר קל לדעת במה להתמקד. (...) אני רואה שכשאוהבים אותם אז מאוד קל להתעלם מהדברים שהם פחות חשובים, הפרעה קטנה או משהו שהוא לא באמת דרמטי, ומצד שני לחנך או להעיר על משהו שהוא באמת קריטי יותר, שוב, מתוך אהבה אליהם. (מחנכת בחט"ב)

בנוסף, המרואיינות דיברו על פיתוח מיומנות ביכולות של ראייה והקשבה במסגרת העבודה היומיומית. היכולת של "לראות כמו מחנכת" ו"להקשיב כמו מחנכת" צוינה כיכולת שמבחינה בין מחנכות ובין מורות מקצועיות :

היום כשאני נכנסת לכיתה, מה שלא ידעתי בשנה הראשונה כשהתחלתי, אני רואה מעבר לילד. אני רואה את כל המעטפת שלו (...). נניח אם אני נכנסת ואני רואה את ילד איקס, אני כבר רואה את מבעי הפנים, אני יכולה לקרוא את שפת הגוף שלו, אני יכולה לראות את התנועותיות שלו, אני יכולה להבין כבר אם הוא ילד שיכול לשבת על כיסא או לא יכול, אז כן לאפשר לו לעמוד. היום אני נמצאת במקום אחר, כשאני נכנסת לכיתה זה אחרת, אני נכנסת עם משקפת אחרת ואני מסתכלת, אני רואה את הפרטים בכיתה, לא רק את התמונה הגדולה. (מחנכת בבית ספר יסודי)

אני חושבת שקודם כל הדבר הכי חשוב זה להקשיב. לדעת להקשיב. (...) זה להקשיב להם, להקשיב לקולות בין לבין, להקשיב לתנועות, לאי שקט הזה שכל הזמן יש בכיתות. ומחנכת צריכה להיות מסוגלת, תוך כדי שהיא עושה לא משנה את מה שהיא עושה, גם להקשיב לזה. להיות ככה כל הזמן עם היד על הדופק. זו מיומנות שמפתחים אותה. (...) הרבה פעמים מה שאנחנו שומעות שונה ממה שיגיע אלינו אם נקשיב. זאת אומרת, הדוגמה הכי קלאסית זה שאת שואלת מה נשמע והוא אומר לך 'הכול בסדר'. אז את שומעת שהכול בסדר, אבל אם תקשיבי אז את גם תשמעי את הטון שזה נאמר, ואת תראי את הסביבה, ואולי את הכיוון אליו פנו העיניים. לזה אני מתכוונת בהקשבה. וזה יכול להיות ברמה של אחד על אחד, אבל אני מדברת על זה עוד יותר ברמה של הדינמיקה הכיתתית. (מחנכת בתיכון)

לבסוף, מחנכות מרבות לדבר על עבודה עם אינטואיציה, עם תחושות בטן, כאשר המחנכות החדשות התייחסו לעבודה אינטואיטיבית בעיקר בהקשר של התמודדות עם אתגרים ומצבי משבר, בעוד שמחנכות ותיקות דיברו על אינטואיציה ככלי נוסף בארגון הכלים המקצועי שלהן, שמסתמך על שנים של ניסיון מצטבר :

בסוף בסוף, עם כל התוכניות וכל ההתערבויות וכל הדברים, כל התוכניות שאנחנו נבנה, אבל בסוף זה האינטואיציה שלי ומה שנקרא תחושות הבטן שלי. (מחנכת חדשה בבית ספר יסודי)

אפילו נגיד כשסיימתי ללמוד ייעוץ חינוכי, וקיבלתי הרבה כלים של יועצת, חינוכיים וכאלה, וטיפוליים, פתאום הרגשתי - רגע, רגע, אני קצת מאבדת את האינטואיציות הטבעיות שלי שעבדו לי מאוד טוב עד עכשיו. כי כשהלכתי ללמוד ייעוץ חינוכי כבר הייתי עשרים ומשהו שנים במערכת. ואז ככה התחלתי לאזן בין הדברים, מצד אחד כן קיבלתי כלים וטיפוליים וכולי, מצד שני, תחושות של 30 שנה כנראה הן טובות. (מחנכת ותיקה בתיכון)

ארבעת הממדים הללו של עבודת care מהווים מיומנות שניתן ללמוד ולפתח תוך כדי העבודה היומיומית בבתי הספר. במיוחד, שיחות אישיות עם תלמידים - בבתי הספר היסודיים, חטי"ב והתיכונים - עלו כאסטרטגיה חשובה ליצירה וביסוס של קשרים אישיים :

אין תחליף ליחס אישי. חייבים ליצור יחס אישי וקרוב של אמון בינך, ביני לבין התלמיד כדי שהדברים יעבדו טוב. (...) הנחת היסוד היא שאכפת לך ממנו. אתה רוצה בטובתו. שהוא יבין את זה. מן הסתם יש מחוות שלא מילוליות, שפת גוף. תקשורת ככה בין השורות. יש גם התייחסות של שיחות אישיות, של הבנה לצורך של הילד ברגע מסוים למשל אם הוא צריך לצאת רגע, יכול להיות שמשימה מסוימת כרגע לא מתאימה לו אז אני אומר לו : סבבה, אני רואה שקצת קשה, הכל בסדר אני לא כועס עליך, תעשה את א' וב' תביא לי ואחר כך אחרי ההפסקה תמשיך, זה בסדר גמור. או נגיד אומר שקשה לכתוב, אתה רוצה שאני אכתוב לך? אני אכתוב שתי שורות ואז אתה תמשיך אותי. לתת לו את הקפיצה הזאת, דברים קטנים, בדברים קטנים. נפל לך זה, בוא. לפעמים לילד נופל משהו אני בא ומרים לו ואז אני ממשיך אני לא עושה מזה סיפור, הוא ראה שאני הרמתי, אני לא מתנשא מעליו. יש כל מיני דברים קטנים כאלה. הילד עשה שגיאה, שגיאה זה מצוין, שגיאה זה למידה. הוא עשה שגיאה אוקיי, איך אנחנו מתקנים את זה, מה קרה? דברים כאלה שהם צעדים בוני אמון, צעדים בוני אמון. אז זה משהו שבאתי אתו וברור לי לגמרי שהוא חשוב ואני גם למדתי עם הזמן לעשות אותו יותר טוב, להיות יותר מדויק בדברים הקטנים, בשיחות, בעזרה שלי. (מחנכת בבית ספר יסודי)

התחלתי לקחת ילדים לשיחות אישיות, וראיתי שאותם ילדים שלקחתי לשיחות אישיות, הם באים והם מכבדים אותי והם מבינים מה אני רוצה מהם. גם לא כל ילד נותן מעצמו לשיחות אישיות. יש המון ילדים סגורים שקשה להם לשתף וקשה להם להביע רגשות, אבל עדיין מספיק שרואים שמתייחסים אליהם, ולוקחים אותם רגע הצידה ואומרים להם : בוא תספר לי על המשפחה שלך, מה אתה אוהב לעשות אחרי הצהריים. זה לאו דווקא מה עשית בשיעור הזה ולמה לא הכנת שיעורים ויותר על הרקע הרגשי ויותר לקשר אותם אליך וזה עוזר מאוד, מאוד. יש לי ילד בכיתה שנה שנייה איתי

בכיתה ד, והוא בקושי יודע לקרוא ולכתוב, וזה רק הקשר האישי. עדיין קשה לו ויש לו המון בעיות אבל הקשר האישי הוא המנצח בעיניי מול הילדים המאתגרים. (מחנכת בבית ספר יסודי)

צריך להוציא תלמידים לשיחות אישיות והרבה מורים לא עושים את זה. הרבה מחנכים לא עושים את זה כי המערכת מאד עמוסה. יש חוקים שאסור להוציא משיעורים ואז צריך למצוא לזה זמן. אני הרבה פעמים עושה את זה בזום בערב או מתקשרת או מציעה להם לבוא רבע שעה לפני תחילת בית ספר או בהפסקה. השיחות האישיות הן נורא חשובות ובשיחות האישיות נורא חשוב לתת להם לדבר. והם מרגישים מתי מקשיבים להם ומתי לא מקשיבים להם. (...) ונורא חשוב לשאול אותם שאלות שמזיזות משהו בבפנים שהם לא שטחיות. (...) התחילה השיחה וכל מה ששאלתי זה "תספר לי על משהו שקרה החופש שהיה קשה ושלא היה פשוט". והם נורא נענים לזה. אפילו שהם בוגרים כבר וזה לא ה'ו'. הם רוצים לשתף והם רוצים שמישהו יראה אותם. נורא קל ללכת כל הזמן על הטוב ואני לא מפחדת מהרע. (מחנכת בתיכון)

אני חושבת שלא כל כך הבנתי כמה חשוב לבנות את הקשר האישי עם כל תלמיד בהתחלה. בטבעיות שלי זה די קרה, אבל לא הבנתי מה הגודל של החשיבות של הדבר הזה, שאת יכולה לגייס. המילה הזאת, לגייס תלמיד אליך. (...) איך לגייס? קודם כל להתחיל עם להראות לו שאני רואה את הרצונות שלו. אני מבינה שאתה מאוד רוצה שידברו אליך בכבוד. אני מבינה שזה מאוד חשוב לך, כי גם אתה כזה. זאת אומרת, קודם כל להראות שאני מבינה את הצד שלו. ואז להסביר לו את הצד של המורה, ואז להגיד לו: אני מבינה שאתה לא כל כך מסכים עם המורה, אבל בוא ננסה להגיע ביחד, מה אתה חושב, איך אנחנו יכולים לעשות את זה. זאת אומרת, צורת הדיבור, כשאתה מגייס אותו שיקשיב לך. לדוגמה אם בשיעור יש איזושהי הפרעה מסוימת, את כבר בנית עם התלמיד קשר לפני, שכבר רק את מסתכלת עליו והוא מקשיב לך. קשר לדוגמה בקטנות, שאם התלמיד מבקש ממך עזרה בשיעורי בית, את ממש מראה לו שאת שם ואת עוזרת לו בשיעורי בית. בקטע הזה. זאת אומרת, בקטנות, זה לא צריך להיות כמות של יחס, זה באיכות של היחס, איך שאת נותנת את היחס. אם תלמיד שואל שאלה את מראה לו שלא שכחת שהוא שאל, את הולכת אליו אחרי זה בצד, את אומרת לו: אני זוכרת ששאלת שאלה, איך אני יכולה לעזור לך בזה? זה בדברים הקטנים. (מחנכת בתיכון)

לסיכום, עבודת ה-care של מחנכות הכיתה נעשית בהקשר של העדר הכשרה מקצועית לעבודה של תמיכה וליווי חברתי-נפשי, ולא פעם גם ללא תמיכה מערכתית-ארגונית מספקת בבתי הספר:

היה לי לאורך הקריירה עוד תלמיד אחד, שבאמת אני זוכרת אותו ממש כטראומה. אני חושבת שעד עכשיו יש לי שחיקה בשיניים, באמייל, כי הייתי חורקת שיניים בלילה מרוב מתח. הוא היה מאוד מאוד קשה, וההורים היו מאוד מאוד קשים. (...) והחוסר תמיכה של המערכת, הלמצוא את עצמך לגמרי בודדה במערכה. המערכת מערומיה, אף אחד אין לו באמת כלים להתמודד עם ילד כזה. אף אחד לא עוזר, תמיד זורקים את הכדור חזרה למחנכת. והרגשתי אבודה, ממש. כל כך מתוסכלת. (מחנכת בבית ספר יסודי)

בשנה שעברה היה לי תלמיד אלים מאוד מאוד. התלמיד הזה תלמיד מאוד חכם, עם הרבה בעיות חברתיות והתנהגותיות, זה אפילו משהו נפשי הייתי אומרת וזה התפרץ כשאני הגעתי. זה לא להצליח להעביר שיעור, זה ללכת על הטיפות כי כל דבר יעצבן אותו עכשיו. חייב לסדר את הכיתה לפי מה שהוא רוצה. וזה משהו שלא יכול להתרחש עם 35 תלמידים ואני מורה צעירה ואני בעצמי לא, ואף אחד לא יודע לתת לי את הכלים גם, אף אחד לא יודע איך להתמודד איתו (מחנכת בבית ספר יסודי)

כולנו יודעים את זה שהתפקיד הזה יש לו הרבה על הכתפיים, אבל מצד שני אין לו שום... כאילו גם קצת המקום הזה שכל אחד יכול לקחת כמעט כיתת חינוך, את יודעת. כל מורה בעצם. ועוד יותר מהמקום שתמיד אנשים לא רוצים לקחת את התפקיד הזה בתוך בית הספר. אז מי שכבר רוצה, אז אנחנו צריכים יותר לקבל כלים. ולא כזה בלזרוק את זה ולפתור את זה בזה שהביאו לנו לאיזה 54 דקות איזה הרצאה, לא. זה צריך להיות עשיר מאוד, עמוק, מובנה, מסודר, עם חשיבה. (מחנכת בתיכון)

## 4.2 למידה

במסגרת המחקר בחנו כיצד מחנכות כיתה לומדות להיות מחנכות? מה מחנכות כיתה לומדות תוך כדי עבודה? מה הן יודעות? ומה צריך לדעת כדי להיות מחנכת כיתה בישראל? לצורך מענה על שאלות אלה התבססנו על גישת הפרקטיקה ללמידה הרואה קשר הדוק בין פעולת הלמידה וההקשר החברתי בו היא מתקיימת. תיאוריות המתבססות על גישת הפרקטיקה בוחנות ידע ולמידה בהקשר של ההשתתפות שלנו בעולם, בהקשרים מקומיים וקונקרטיים, ומתוך אינטראקציה עם אנשים אחרים (Feldman & Orlikowski, 2011). מחקרים על למידה של מורים מצאו כי הלמידה מתקיימת תוך כדי פרקטיקות עבודה יומיומיות. למידה בלתי פורמלית מתרחשת באמצעות למידה עם אחרים, בשיתופי פעולה או שיתוף בידע ולחילופין יכולה להתבצע באופן אישי תוך כדי עשייה או רפלקציה (Kyndt et al., 2016). גישת הפרקטיקה טוענת כי למידה מתקיימת גם בקבוצות חברתיות החולקות תחומי עניין ופעילות משותפת. קהילות אלה הנקראות "קהילות פרקטיקה" (Community of practice) מאפשרות למידה, יצירה של ידע חדש ושיתוף בידע קיים. קהילת פרקטיקה כזו היא מרחב של עשייה ולמידה, שבו למידה מתרחשת באופן טבעי, אף שאינה בהכרח המטרה (Lave & Brown & Duguid, 1991; Wenger, 1991). נקודת המבט של תאוריית הפרקטיקה ללמידה מאפשרת ניתוח מורכב יותר של למידה פרופסיונלית אצל מחנכות כיתה. למידה פרופסיונלית אשר בוחנת לא רק את הלמידה האישית של המחנכות אלא את הפרקטיקות המגולמות בעבודה היומיומית של מחנכות הכיתה.

מתוך הראיונות שקיימנו עלו מספר תמות מרכזיות הקשורות בלמידה של מחנכות כיתה. ראשית מצאנו כי ההכשרה המקצועית בלימודי הוראה אינה מותאמת לעבודת המחנכות ולא מציידת אותן בכלים הדרושים לעבודתן. שנית, הממצאים מראים כי למידה של מחנכות תוך כדי עבודתן בבתי הספר מתקיימת בצורה פורמלית ובלתי פורמלית כאחד. למידה פורמלית היא למידה מאורגנת המתקיימת במקום וזמן מוגדרים ובעלת מטרה מובחנת. אולם ממצאי המחקר מראים כי עיקר הלמידה של מחנכות כיתה היא למידה בלתי פורמלית, כלומר למידה המתוארת כפתוחה, ללא מגבלות זמן, ללא תכנית לימודים מוגדרת וללא יעדי למידה קבועים מראש (Malcolm et al., 2003).

#### 4.2.1. הכשרה פורמלית: לימודי הוראה והשתלמויות

##### (1) לימודים אקדמיים

הידע המקצועי של מחנכות כיתה, כמו של מורות אחרות, מתבסס על הכשרה פורמלית במסגרות של השכלה גבוהה – אוניברסיטאות, מכללות ומכללות להכשרת מורים - וכן על השתלמויות מקצועיות מטעם משרד החינוך.

בקרב המחנכות שהתראיינו למחקר – מחנכות ותיקות ומחנכות חדשות - היתה הסכמה רחבה שההכשרה האקדמית בלימודי הוראה לא מספקת להן ידע וכלים מקצועיים לעבודתן החינוכית:

האקדמיה היא לא מכינה... היא אולי מכינה להוראה, היא לא מכינה לחינוך או למה שנתפס כחינוך. ועיקר העבודה פה בעצם הוא חינוך. גם כשנכנסים כמורה מקצועי, בסוף זה עבודה מול נערים ונערות, ועבודת חינוך. לא למדתי או לימדו אותנו על שום קורס של ניווט כיתה, של התנהלות עם כיתה, של טיפים, של ניסיונות, של התנסות. אז יש את ההתנסויות, אבל הן יותר מקצועיות - של איך להעביר שיעור מבחינה דידיקטית, ולא במקומות האלה. וזה רוב העבודה כאן היא... זאת הליכה לגמרי. זה לא אקדמיה, זה לא קורס באוניברסיטה. זה אחר לגמרי. וגם השיעור המקצועי – רובו צריך את הבסיס החינוכי. (מחנך בתיכון)

כל מה שלמדתי, שליחה, שווה לפח. אולי כמה אסטרטגיות שלמדתי בחינוך המיוחד שקצת עזרו לי, המושגים הם מושגים, המחקרים הם מחקרים, דברים שאת קוראת. עד שאת לא מגיעה ומתנסה, זה לא באמת נותן לך כלום. עד שאת לא מגיעה לשטח, השונות של הילדים כל כך גדולה, הדברים שאת חווה ביום יום זה משהו שאת אף פעם לא יכולה ללמוד. (מחנכת בבית ספר יסודי)

ההסכמה בדבר חוסר ההתאמה של הלימודים האקדמיים לעבודת המחנכות בבתי הספר היתה משותפת למחנכות שמלמדות בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובתיכונים, וכן למחנכות שהשלימו את לימודי ההוראה באוניברסיטאות, במכללות אקדמיות ובמכללות לחינוך.

במסגרת הראיונות התייחסו המרואיינות גם להיבטים שונים של ההכשרה הרצויה עבור מחנכות לעתיד במוסדות להשכלה גבוהה. ראשית, עלה הצורך בתוכנית מובנית, הוליסטית, שכוללת בתוכה את ההיבטים השונים של חינוך כיתה:

אני רוצה לחדד שאני ככה מתוך השיחה, מאוד מאוד בלט המקום הזה שבעצם יש לנו תפקיד במערכת שאין לו מסלול הכשרה מוגדר. ואנחנו לוקחים את התפקיד הזה ומגייסים מתוך הדברים, המשאבים שלנו, הניסיון שלנו, כל מה שיש לנו, את הכלים, וזה באמת מאוד מאוד חשוב, ולא לעשות את זה ברמה של איזה מפגש, איזה סדנה. לעשות משהו מסודר, מאורגן, של הכשרת מחנכים. לחשוב מה באמת הדברים שצריכים, שרצוי שיהיה שם כדי שמחנך יהיה באמת באיזושהי גישה הוליסטית, ולבנות איזה משהו כזה. (...). ואני חושבת שזה חשוב לחדד את זה, זה שאנחנו באמת זקוקים יותר למארו

מסודר של כלים, ואיזה קורס ככה באמת ממושך, בנוי, מובנה, שיעניק לנו כלים להיות מחנכים טובים יותר. (מחנכת בתיכון)

הכשרת מורים צריכה לכלול בתוכה התנסות בשטח בתפקידי חינוך, מעבר להתנסות בהוראה. התנסות כזו תכלול מרכיבים של ניהול כיתה, ניסוח אגנדה חינוכית, כלים להערכה ומדידה של העבודה החינוכית:

אפילו הכי בסיסי, ההתעסקות במשמעת בכיתה. איך לנהל כיתה זה הדבר הבסיסי. אני אמרתי את זה גם במכללה בזמנו, אמרתי להם- תקשיבו, אתם לא מכשירים אנשים, אמרתי את זה גם אצל המפקחת, הם לא מכשירים אנשים להתמודד עם כיתה. שזה, את יודעת, מורה בא עם כל הכוונות הטובות, אבל אם הוא לא יודע לנהל כיתה וילדים זורקים לו דברים או עושים... וילדים ככה מתנהגים, אין מה לעשות. (מחנכת בבית ספר יסודי)

אבל אני באמת ממליץ לכל מי שמתעסק בחינוך, להיות מחנך תקופת זמן כזו או אחרת, ואני חושב שצריך להכניס את זה להכשרת מורים- זה משהו שחייב לכל המורים בישראל. ההכשרה היום היא רק מקצועית. צריך ללמד על עבודת חינוך, החזקת כיתה, איך מנהלים כיתה, איך אני מוביל כיתה, איך אני מתחיל צעד אחד ומה המטרה שלי בסוף השנה. אם הייתה התקדמות, לא הייתה התקדמות- מדדים כאלה. אני חושב שזה לא קיים. וזה ההמלצה הכי גדולה שאני יכול לתת לאקדמיה היום בזה. (מחנך בתיכון)

תכניסו אותי כשטח, כחלק מתעודת הוראה, אם אני מחנכת אז תכניסו אותי להיות מחנכת שנייה בכיתה להיות צמודה למחנכת ללמוד את התפקיד הזה באמת וגם להבין אם אני רוצה או לא רוצה כי אז את לא מקבלת מחנכים גרועים, לא נעים להגיד אבל שבאים ולא יודעים את העבודה שלהם ואז יופי ואז מישו נפל על מחנך בשנה הראשונה שלו שלא יודע מה לעשות אז כאילו שפני ניסיוניות נכון הם צריכים את זה אבל זה יכול להיראות גם אחרת, כי אם אני אעשה את זה תוך כדי לימודים כשאני צמודה למחנכת, אז גם כמה יכולים להרוויח מזה בבתי ספר שבאים סטודנטים והם ביחד עם המחנכים ויש עוד דמות בכיתה, כולם יכולים להרוויח מהדבר הזה. (מחנכת בבית ספר יסודי)

מבחינת התכנים, המרואיינות שמו דגש במיוחד עם ההיבט של עבודת ה-care, של התמיכה הרגשית-חברתית בתלמידים:

אני חושבת שכל מורה שמחנך כיתה, צריך ללמוד ייעוץ חינוכי- את התחום הרגשי לעומק. לא להתעסק רק בדידקטיקה, כי היא גם חשובה, לא מספיק. (מחנכת בבית ספר יסודי)

הייתי משקיעה ממש קורס שלם בנושא הרגשי. בפן הרגשי, במענה הרגשי, גם לילדים כמחנכת וגם למחנכות. החוויות שהן עוברות. להבין שאתה נזרק למקום שהוא מאוד לא פשוט, זאת אומרת, אני חושבת שזה לא בכדי שהמון, אני מסתכלת על הבנות שסיימו איתי את התואר לפחות 60 אחוז מהן, הן לא מלמדות. לא מחנכות. אחרי שנתיים שלוש הבינו שזה מערכת מאוד מאוד קשה. קשה לשרוד בה, במשרד החינוך. התפקיד הזה הוא מאוד מאוד מורכב, הוא לא מוערך מספיק ובטח לא מתוגמל מבחינת



משכורת, זה משהו שאין מה לדבר. ההתחלה היא מאוד קשה וצריך להיות עם אידיאולוגיה מאוד גדולה כדי להישאר במקום הזה. (מחנכת בבית ספר יסודי)

כן. הייתי עושה איזשהו מסלול הבנייה כזה של קצת יותר מהעולם של פסיכולוגיה חינוכית, פסיכולוגיה התפתחותית. אני חושבת שהיועצות הן הכי קרובות לזה בעצם. כשלמדתי את זה, למשל למדתי את זה, נגעתי בקורסים האלה כשלמדתי באקדמיה, אבל גם קצת יותר אפילו דברים פרקטיים יותר, מעולם הקואצ'ינג, אז הייתי בונה איזה מסלול כזה שהוא שילוב של קצת יותר העמקה בפסיכולוגיה חינוכית, פסיכולוגיה התפתחותית, מעולם הנחיית הקבוצה, דינמיקה קבוצתית. כן, אני חושבת שזה היה נהדר. קצת מהתחומים ההוליסטיים, דברים שאפשר לעשות. כן, זה וואו, אם היה דבר כזה זה היה נהדר. (מחנכת בתיכון)

תחום ידע נוסף, המתחבר לתוכנית השילוב של משרד החינוך, הוא ידע באסטרטגיות של חינוך מיוחד:

את יודעת מה? מחנכת טובה צריכה שיהיו לה יכולות של מורה לחינוך מיוחד. חייבת. אני למשל לא יודעת לעזור לחבריה המתקשים אצלי בכיתה, אלה שלא ברמת הקטע שיש להם פער של שלוש שנים, אני לא יודעת לעזור להם, באמת. לא למדתי מעולם, אני אלמד יום אחד. אבל אם היו מציעים לי את זה במסגרת השבטון, יכול להיות שזה היה תורם לכל המשרד, לכל המערכת, לא רק לי כי הייתי חייבת לסמן וי. זה דברים שהם בייסיק. (מחנכת בבית ספר יסודי)

אגב, אם את שואלת אותי, אני חושבת שכל המורים, במיוחד אחרי שיש את חוק דורנר, כל המורים חייבים לעבור, בעצם החינוך צריך להיות חינוך מיוחד. אין היום כיתה שאין בה חינוך מיוחד. גם אם יש ילדים שהם לא מוגדרים כחינוך מיוחד אבל הם כן חינוך מיוחד. ואני לא עברתי הכשרה של חינוך מיוחד, בעצם אין דרישה כזאת. בעיני זו צריכה להיות דרישת הבסיס. מורים צריכים לעבור השתלמות, או לא השתלמות, איזושהי הכשרה של חינוך מיוחד. (מחנכת בבית ספר יסודי)

## **(2) הכשרות מקצועיות**

מסגרת הכשרה פורמלית נוספת היא ההשתלמויות המקצועיות מטעם משרד החינוך:

אני יכולה להגיד לך שהשתתפנו בהשתלמויות והיינו בכל מיני פרויקטים ומביאים רעיונות לביה"ס ומביאים כל מיני דברים חדשניים ותכניות כאלה ואחרות. ההשתלמויות הם דברים שאתה לא מצליח לראות אותם באותו יום, זאת אומרת אתה לומד באיזשהו קורס, איזושהי שיטה, איזושהי מתודה, איזושהו רעיון, איזושהו כלי ואם אתה לא משתמש בו בכיתה הוא לא שלך. אם אתה הולך ומיישם אותו בתוך הכיתה, ואתה עקבי, ואתה מאמין בו - אז הוא שלך ואתה שוב לוקח לעצמך בעצם עוד משהו שאתה למדת ועוד משהו שאתה מיישם אותו. זה יכול להיות פדגוגי וזה יכול להיות חינוכי, זאת אומרת כלי שאתה רוצה לנהל איתו כיתה. (מחנכת בבית ספר יסודי)

וגם פה ושם אתה בהשתלמויות, כל השתלמות שהיא נוגעת לחינוך או כל משהו שאתה קורא בעניין לפעמים נשאר לך, אתה לא לוקח את כל ההשתלמות אבל עולה איזה משהו, איזושהו טיפ, איזושהי נקודה

שאתה אומר- וואללה לא חשבתי על זה, לא חשבתי על זה, זה רעיון טוב, לא עלה בדעתי, פה אני משתמש. מכל ההשתלמות אני לא זוכר הרבה אבל את אותן נקודות שאמרתי על זה- וואו, זה ממש יהלום מה שהיא עכשיו אמרה והסבירה פה, אז עם זה אני משתמש. (מחנך בחט"ב)

עם זאת, לטענת מרואיינות רבות, גם מסגרת משלימה זו לא מספקת כלים להתמודדות עם האתגרים המרכזיים הגלומים בתפקיד המחנכת :

רוב ההשתלמויות שנכחתי בהם הם היו מאד... מצד אחד קשורות למתווה המקצועי ופחות למתווה של כלים למחנך. זאת התחושה שלי. אני אומרת שבשנים האחרונות מכוונים אותנו, לכי לתחום שפה, זאת ההשתלמות שאת צריכה לעשות וזאת ההשתלמות. אם אני מרגישה שהצורך לקבל כלים בדבר כזה או אחר אז אסור לך. את רוצה? תלמדי את זה עוד פעם על חשבונך. גם כל הקטע הזה של זה על חשבון הזמן שלנו שזה גם משהו שזה מאד מקומם. כל הצעירים אומרים "אני לא הולך להשתלמות מעבר לזמן". אני בשנים הראשונות הייתי עושה לפני שנולדו לי הילדים הייתי עושה ארבע השתלמויות בשבוע. באמת זה היה מטורף. אבל... זה היה... היום אני יודעת ש... שלא. שזה לא יקרה היום. (מחנכת ביסודי)

כשאני מדברת על השתלמויות אני יותר מדברת על השיח בין המורים בזמן ההשתלמות, יותר מההשתלמות עצמה. (מחנכת בחט"ב)

מחנכות דיברו על שינויים רצויים במערך ההשתלמויות, שינויים שיתייחסו גם לתכנים וגם להסדרים הארגוניים של זמני העברת ההשתלמויות :

גם במערך השתלמויות צריכות להיות אחרת, אתה לא יכול להביא מרצה, אתה הולך להשתלמות אחרי שאתה לימדת יום שלם ועברת יום שלם מתיש ואתה מגיע להשתלמות מהצהרים ועד 20:00 בערב של חפירות ארכיאולוגיות של איזה מרצה שעומד משנות ה-80 עם דפים צהובים ומרצה לך איך לעשות שינוי בכיתה, קצת אבסורד הייתי אומרת, כאילו קודם כול תשנו את זה, תביאו חדשנות לתוך בית הספר, תעשו דברים אחרים, תשקיעו במורות שיהיה להם כיף ורצון לעשות משהו קצת אחר, תכניסו חיות (מחנכת בתיכון)

#### 4.2.2. למידה ארגונית בבתי הספר : מנגנוני למידה פורמליים

במסגרת המודעות הגוברת לחשיבות של למידה ארגונית בבתי הספר, והקשר בינה לבין יעילות ארגונית, בתי ספר ממסדיים בתוכם מנגנונים פורמליים של למידה (Schechter, 2008). חלק ממנגנונים אלה מוכתבים על ידי משרד החינוך כזרוע המרכזית האחראית על החינוך במדינת ישראל, כמו למשל, תהליכי חונכות וליווי של מורים<sup>1</sup>. מנגנונים אחרים הם מקומיים וייחודיים לכל בית ספר.

<sup>1</sup><https://poh.education.gov.il/merhavminhali/hachsharahitmachutknisalehoraa/hitmachutveknisalehoraa/pages/bestintegration.aspx#:~:text=%D7%9E%D7%95%D7%A8%D7%94%20%D7%9E%D7%9C%D7%95%D7%95%D7%94%20%D7%94%D7%95%D7%90%20%D7%A2%D7%9E%D7%99%D7%AA%20%D7%9E%D7%A0%D7%95%D7%A1%D7%94,%D7%A9%D7%9C%20%D7%98%D7%99%D7%A4%D7%95%D7%97%20%D7%94%D7%99%D7%9B%D7%95%D7%9C%D7%95%D7%AA%20%D7%94%D7%97%D7%99%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%95%D7%AA%20%D7%9C%D7%A2%D7%91%D7%95%D7%93%D7%AA%D7%95>

## (1) מורה חונכת / מורה מלווה

אחד מהמנגנונים המוסדרים על ידי משרד החינוך הוא למידת עמיתים פורמלית המתרחשת בעזרת מורות מלוות או מורות חונכות. מנגנון זה נשען על ההנחה כי קליטה מיטבית של מורות חדשות מתרחשת כאשר בית הספר הקולט מקפיד על תנאים המאפשרים הצלחה ומקפיד על מתן מענה לצורכי המורות תוך השתלבותן והתמדתן בהוראה. חלק מתנאים אלה הם מינוי של מורה חונכת או מלווה לכל מורה חדשה בבית הספר. רוב המחנכות רואות בליווי הממוסד הזה כלי חשוב, וככזה שיכול לתרום רבות ללמידה של מחנכות:

המורה החונכת לצערי זה רק בשנתיים הראשונות. בעיני זה דבר מדהים ומאוד משמעותי. אז כן, בשנתיים הראשונות שלי כמורה, אז ממש נעזרתי, זכיתי בשתי מורות חונכות מדהימות ומאוד משמעותיות. אז כן, חד משמעית. (מחנך בתיכון)

בשטח יש אתגרים שבכלל בלימודים לא מעלים אותם. שיתיעצו, שכשהם מגיעים לשטח, לא להישאר לבד, לקבל איזושהי מורה מאמנת כזאת. זה צריך להיות שגרת בית ספר, אצלנו זה קיים. לבקש מורה שתהיה מורה שתלווה, מורה מלווה. את יודעת זה מתחיל מאיפה שמים את הדפים לצילום. במה השגרה בבית ספר של מתי מצלמים לך, כי לפעמים בונים שיעור ואת חושבת שיביאו לך את הדפים ו... לא את צריכה לדעת את השגרה זאת, של אם את נותנת ביום ראשון זה מגיע ביום סתם, ביום שלישי, כאילו הדברים האלה (...). אז בדברים המנהלתיים האלה ובעניינים של מול ילדים, מול מורים אחרים, מול הורים, לא להישאר לבד. (מחנכת ביסודי)

עם זאת, מהראיונות עלתה ביקורת כלפי האופן שבו המנגנון הזה מוסדר ומנוהל בבתי הספר, ובעיקר כלפי היעדר המחוייבות והפניות של רבות מהמורות המלוות:

אני היום מורה מלווה של מורות צעירות, חדשות, של פרחי הוראה, אני יכולה לומר לך שהמורה שליוותה אותי לא עשתה את זה באיזושהי אהבה רבה. היא לא הרעיפה עלי את ה... כששאלתי שאלות אז התשובות היו מאוד קצרות, פחות להרחיב, פחות לאפשר. אבל בסדר. בגלל זה אני היום כמורה מלווה, אני בוחרת להיות אחרת וכן לאפשר וכן להכניס אלי לכיתה. (מחנכת בבית ספר יסודי)

ממנים לך מורה מלווה. אני בעצמי הייתי גם מורה מלווה. אבל מורה מלווה הוא לא באמת מלווה אותך, אתה נפגש איתו פעם בשבוע בהגדרה שלו, הגדרה של משרד החינוך. אתה יכול להתייעץ איתו על דברים, נורא נורא תלוי כמה הוא פנוי לזה וכמה הוא מסוגל לתת לך. והרבה פעמים זה לא לגמרי. (מחנכת בבית ספר יסודי).

את יודעת מורה חונך זה לא... אז את נפגשת פעם בשבוע ואת נכנסת לשיעורים אבל עדיין גם את מלמדת את זה וזה לא המשרה שלך, זה בתוספת. אז את מקשיבה, ואת נותנת עצות, ואת נכנסת לתצפיות, אבל את לא על זה. את לא יד ביד. "בוא נכתוב יחד את התעודות ובוא נכתוב יחד את שיחות ההורים. אמא התקשרה ובוא נדבר איתה". זה אחרת. (מחנכת בבית ספר יסודי)

כך שבעוד שהצורך במורה מלווה הוא צורך אמיתי וחיוני עבור מחנכות חדשות, מורה מלווה לא תמיד נותנת את המענה המיטבי לצרכיהן: המפגשים המועטים, היעדר ההכשרה של המורות החונכות לעבודת החניכה, ועומס העבודה שלהם עצמן מהווים מכשולים לליווי וחניכה משמעותיים.

## **(2) למידת עמיתים וצפייה בשיעורים**

מנגנון למידה פורמלי שכיח נוסף הוא צפייה בשיעורים של ממחנכות ומורות אחרות. למידת עמיתים מסוג זה יכולה לחשוף את המחנכות לסגנונות הוראה שונים, אבל גם למיומנויות וכלים של ניהול כיתה, יצירת קשר עם תלמידים, והתמודדות עם קשיים. עם זאת, לא בכל בתי הספר ישנה תרבות של למידה ארגונית המאפשרת לקיים למידת עמיתים:

איך לומדים את זה? להיכנס להמון שיעורי צפייה אצל מורים טובים ואיכותיים. מורים מפחדים מזה, חוששים מזה, הרבה מורים לא אוהבים לפתוח את דלת הכיתה שלהם, אבל המון המון שיעורי צפייה. (מחנכת בחט"ב)

ועוד משהו שעזר לי גם הרבה, זה לצפות. כל הזדמנות שהייתה לי, גם עוד בתחילת דרכי, עוד לפני שהייתי מחנכת, זה להיכנס ולצפות במורות. קודם כול למדתי איך לדבר לתלמידים, איך לגשת לתלמידים, על מה נכון להגיב, על מה לא נכון להגיב, יצירתיות. אני חושבת שדרך הצפייה, גם למדתי להיות מאלתרת מאוד טובה. אני מגיעה ליכולות אלתור, שהילדים שישבו מולי, לא ירגישו שהרגע אלתרתי. זה כמעט לא קורה שהם כאילו, מה? עכשיו החלטת על זה? כן. לא מרגישים. ואני חושבת שזה הרבה מצפייה, ולראות איך אנחנו, את יודעת, זורמים עם השיעור, ועל הדרך לראות מה אנחנו מחפצים. זה למדתי הרבה מצפייה. וזה משימות, וזה איך להקנות מיומנויות של לומד עצמאי. אפילו משמעת. איך לנהל את זה, איך לעשות בירורים, איך לדבר עם מורים. זה גם, זה המון מלצפות, ממש. (מחנכת בבית ספר יסודי)

אני עשיתי דברים שלא היו כל-כך מקובלים במערכת, לשאלתך של איך למדתי, לא מקובל... כאילו כולם מדברים שזה מה שצריך לקרות וצריך לעבור לסגנון של למידת עמיתים אבל זה לא באמת מתאפשר במסגרת ובמערכת אבל אני עשיתי את זה, אני הלכתי לצפות בשיעורים, אני ממש התעקשתי להיכנס לצפות בשיעורים אז הלכתי לראות גם שיעורים שהם במליאה, גם שיעורי מתמטיקה וגם שיעורי היסטוריה וגם שיעורי שפה כי היה ממש חשוב לי לעשות את זה. הלכתי לצפות במורות שלימדו בכיתות אחרות, כאילו כל פעם שהיה לי קצת זמן, או שעת שהיה או כאילו איזה שטות כזאת שמפנה אותי מאיזה, ממליאה, מזה שאני עכשיו מול ילדים, אז ממש נכנסתי לצפות בשיעורים, ביקשתי רשות ממורות לבוא לצפות בהן וגם בשיעורים פרטניים אני צפיתי, רציתי לראות גם את הדינמיקה ומה עושים בשיעור פרטני כי כאילו אף אחד לא מסביר את זה אף פעם. (מחנכת ביסודי)

## **(3) ישיבות מחנכים ומפגשי למידה**

בחלק קטן מהראיונות שנערכו במסגרת מחקר זה, סיפרו המרואיינות על מפגשים מובנים במערכת הבית ספרית המוקדשים ללמידה ארגונית, שיתוף בידע, דיונים סביב סוגיות מקצועיות ועזרה הדדית של חברי הצוות:

יש לנו פעם בשבוע מפגשים של הרכזת ויועצת, אז זה משהו שמדריך אותנו בעבודה עם הילדים, גם כל המחנכים של השכבה, זאת אומרת אנחנו פעם בשבוע יש לנו את הישיבה שלנו, אנחנו סוגרים את השבוע שעבר ואנחנו פותחים את השבוע שבא, אם יש נושאים מסוימים אז מדברים על איזה נושאים צריך לדבר עם הילדים, היועצות גם משתפות, לפעמים גם שולחים לנו סרטונים או שולחים לנו מצגות, בעצם לא משאירים אותנו סתם תעשי מה שבא לך, כן, זה תמיד יש משהו שמוביל ומסביר ועוזר. (מחנכת בחט"ב)

קודם כל, במערכת צריכה להיות ישיבת מחנכים וזה משהו שאנחנו מקפידים שיהיה, ישיבת מחנכים פעם בשבוע, זו התרפיה שלנו גם, איך היה, מה היה, מה היה מורכב וגם להביא case study לשולחן, גם בישיבת צוות הנהלה שמדברים על זה וגם בישיבת מחנכים. מה היה, איך טיפלנו, מה לא היה טוב, מה כן היה טוב. (...) אם יושב מחנך מצוות הנהלה ויושבת מחנכת שהיא מצוות הנהלה והיא כביכול עברה קילומטראז', ואומרת: קרה לי ככה וככה ועשיתי ככה וככה. אנשים יותר צעירים או יותר חדשים בבית ספר לא יפחדו לשתף. (מחנך בחט"ב)

אנחנו, מה שעשינו השנה כדי ללמוד את זה וכדי להחליט החלטות, אנחנו לוקחים מקרה שקורה, מביאים אותו, מדברים, כל אחד אומר מה הוא היה עושה, פרקטית רואים מה עשינו ואחר כך כל אחד אומר במיינד שלו מה הוא היה עושה, ומשם מנסים לחשוב מה נכון לנו. אולי משם אנחנו מחליטים לשנות תקנון, אולי משם אנחנו מחליטים, לא יודעת, להחליט החלטה כזו או אחרת. אנחנו פשוט חייבים לדבר על זה. (מחנכת בתיכון)

מעניין לציין כי בקבוצה הקטנה של בתי ספר שהטמיעו את מנגנוני הלמידה המשמעותיים הללו נכללים גם בתי ספר ממדד הטיפוח הגבוה ביותר וגם בתי ספר ממדדי טיפוח נמוכים יחסית.

חשיבותה של הלמידה הפורמלית היא ביכולת להטמיע ידע, הנחות ודרכי פעולה על ידי הפיכתם למודלים גלויים באמצעות תהליך משותף לחברי הארגון. ניתן להגדיר בית הספר כארגון לומד אם נמצאים בו הסדרים ארגוניים פורמליים ומנגנוני למידה, המאפשרים לחבריו ליצור ידע חדש ולהטמיעו בשגרת היום-יום של העשייה החינוכית בבית הספר (קורלנד & הרץ-לזרוביץ, 2006). ממצאי המחקר עולה שמעטים בתי הספר בהם נמצאים מנגנוני למידה פורמליים התומכים בלמידה הארגונית של המחנכות.

#### 4.2.3. למידה ארגונית בבתי הספר: למידה תוך כדי עבודה

תיאוריות המתבססות על גישת הפרקטיקה בוחנות ידע ולמידה בהקשרים מקומיים וקונקרטיים, ומתוך אינטראקציה עם אנשים אחרים (Feldman & Orlikowski, 2011). תיאוריות אלה טוענות כי למידה "ממוקמת", בתוך פרקטיקות יומיומיות, מהווה חלק מהפעילות וההשתתפות בקהילה של העוסקים באותה פרקטיקה, ומושפעת מההקשר הארגוני-מקומי (Lave & Wenger, 1991). כפי שעולה מהראיונות, הלמידה של מחנכות הכיתה קשורה קשר הדוק בהקשרים ארגוניים וחברתיים. משמע, בצוותי ההוראה בבית הספר, בנהלים הבית ספריים, ובתרבות הארגונית:

זה תלוי גם בצוות שאיתך. אז למשל בבית ספר ביבנה כן היינו עובדות בצוות אבל באשדוד למשל זה לא היה קורה זאת אומרת כל אחת הייתה דואגת לעצמה, כאילו סוגרים את הדלת וזהו. ומה שאת עושה בכיתה שלך זה מה שאת עושה בכיתה שלך. (מחנכת בבית ספר יסודי)

בכל בית ספר האקלים הוא שונה. אני עברתי שלושה בתי ספר וכל בית ספר האקלים הוא שונה, התרבות הארגונית היא מאד שונה, ומורים חדשים צריכים להבין את זה ולדעת מה התרבות שאליה הם נכנסים. (מחנכת בבית ספר יסודי).

מהראיונות עולה שמרבית הלמידה של המחנכות את עבודתן מתרחשת תוך כדי העבודה היומיומית בבתי הספר, כלמידה מהתנסות יומיומית, למידה מטעויות, התייעצות, למידה מצפייה, התבוננות והקשבה, ולמידה עצמאית.

### **(1) למידה מהתנסות**

למידה מניסיון משקפת למידה מתוך עשייה או התנסות של המחנכות מהפעילויות היומיומיות המהוות את ליבת הפרופסיה שלהן. המרואיינות הרבו לדבר על "למידה מהשטח", "למידה מהניסיון" ולמידה מהתנסות". הלמידה מהתנסות הוצגה כשילוב של היעדר הכשרה מתאימה באקדמיה עם קיומו של ידע שלא ניתן ללמוד אותו אלא בהתנסות:

כשאני נכנסתי לחינוך כיתה ידעתי ישר מה צריך לעשות! לא! את לומדת את זה תוך כדי תנועה, את לומדת את זה בשטח, את לומדת את זה באינטראקציה מול התלמידים, בסיטואציות השונות שאת נקלעת אליהן. (מחנכת בבית ספר יסודי)

הרבה לומדים מהשטח. לא הכול יש בספרים או לא הכול יש במכללות, כמו למשל איך לבנות טקס בבית ספר. אף אחד לא מלמד אותך את זה. תקבלי ממורות אחרות כמה טקסים, דוגמאות של טקסים ויאללה צאי לדרך. ואיך להעמיד את הילדים ואיך כדאי ואיך ללמד אותם ללמוד את התפקיד, יש דברים שלא מלמדים, שאת לומדת נטו מההתנסות והעבודה בשטח. (מחנכת בבית ספר יסודי)

זה בא פשוט עם השנים, עם הניסיון. בואי נגיד שאם הייתי עכשיו רק מתחילה לא הייתי יודעת: 'רגע בואי נעשה טבלה, רגע בואי נכיר אותו באופן אישי, בואי נעשה איתו שיחה', לא הייתי מדברת איתך על הדברים האלה. עם השנים גיליתי שיש משהו כזה שאומר 'רגע איך אני יכולה לגרום לילד הזה להיות איתי בתהליך, מה אני צריכה לעשות? האם עובד עליו חיזוקים, האם עובד עליו כעס, האם עובד עליו אתגרים מסוימים?' הכלים האלה מתווספים עם השנים. זה לא משהו שמלמדים. (מחנכת בבית ספר יסודי)

### **(2) למידה מטעויות**

למידה מטעויות היא למידה המתמקדת בהתנסות של המחנכת בעבודה מול תלמידים, הורים ואנשי צוות, בניסוי וטעייה של שיטות, אסטרטגיות ותהליכי עבודה. למידה זו מתמקדת ברפלקציה של המחנכות על הפעילויות שלהן ועל האופן בו הן מנתחות או חושבות על היבטים שונים במקצוע שלהן:

לומדים את זה על הדרך, לומדים את זה מניסוי וטעייה, כן. אין פה, אין איזה תהליך הכשרה מסודר שאני יכול להצביע עליו. אתה אומר איזה טעות להורה, ואחרי זה אתה אומר- אוקיי, דברים כאלה צריך לא להגיד להורה. סתם, אתה לומד. אתה עושה טעות עם תלמיד, ועכשיו אתה אומר- אוקיי, מה אני לומד מהתהליך הזה? (מחנך בתיכון)

זאת למידה אין סופית. מחנכת תמיד לומדת. תמיד. את תמיד לומדת ואת אף פעם לא מרגישה שאת בשיא שלך ושאת הכי יודעת. תמיד יש ללמוד ואת תמיד גם מגלה דברים חדשים. לפעמים את עושה טעויות. לא להיבהל מזה. הרבה פעמים זה לא עובד וזה כן עובד, ולפעמים את גם נכשלת. (מחנכת בבית ספר יסודי)

### **(3) התייעצות עם מחנכות ומורות**

התייעצות עם מחנכות ועם מורות אחרות היא מנגנון אפקטיבי של למידה בלתי פורמלית בבתי הספר:

אני מאוד בן אדם שניגש למורות אחרות, כל היום, מתייעצת איתן, יש לי ככה, יש לי ככה, ספרי לי מה... איך את התמודדת. (...) יש לי 2-3 מחנכות שאני מאוד מאוד אוהבת להתייעץ איתן, כזה אני רוצה להיות כמוהן שאני אהיה גדולה, מאוד סומכת עליהן. אני פונה אליהן במצבים של התנהגויות מסוימות של ילדים, שאני רוצה להתייעץ איך אני בונה עבורם תוכנית עיצוב התנהגות שבאמת תשיג עבורם את המטרה. לפעמים בהתמודדות מול הורים אני פונה אליהן, האם עכשיו נכון להגיד ככה, להגיב ככה. (מחנכת בבית ספר יסודי)

יש לי את הקליקה שלי, זאת אומרת, האנשים שאני בקשר מאוד מאוד טוב איתם, חלקם מלמדים ומחנכים איתי בצוות, חלקם בשכבות אחרות. זה יכול להיות בשיחות מסדרון, זה יכול להיות בשיחות פורמליות שאתה שואל: תראה, קרה לי ככה, וככה, מה אתה היית עושה? או לחילופין אתה בא וצופה במישהו, בין אם זה בשעת חינוך, בין אם זה באירוע משמעותי שקרה עם תלמיד שלך שהיה עם מורה מקצועי, ואתה גם מתייעץ איתו ושואל מה הוא היה עושה. אני יכול להגיד שאני מסוג האנשים שלא מתבייש מאף אחד, ברגע שיש לי שאלה אני שואל, אבל אני שם לב את מי לשאול. (מחנך בחט"ב)

קודם כל קבוצת השווים, המחנכות והמחנכים האחרים איתי בצוות, מקום להיוועץ איתו, להתייעץ איתו וגם לפרוק, פשוט לפרוק. לצאת משיעור, או משיעור חינוך, או ילד שהוציא אותי מדעתי כי הוא כרגע שבר שולחן או הלך מכות או אני לא יודעת מה, ופשוט צוות תומך זה מדהים. זה מקל, זה מקל, זה נותן את המקום. (מחנכת בחט"ב)

המושג קהילת פרקטיקה (Community of practice) מתייחס לקבוצה חברתית החולקת תחומי עניין ופעילות משותפת, אשר מאפשרים למידה, יצירה של ידע חדש ושיתוף בידע. קהילת פרקטיקה כזו היא מרחב של עשייה ולמידה, שבו למידה מתרחשת באופן טבעי, אף שאינה בהכרח המטרה (Lave & Brown & Duguid, 1991; Wenger, 1991). קהילה שכזו מספקת לחבריה תמיכה בהתמודדות עם בעיות קונקרטיות הניצבות בפניהם, ובנוסף, יוצרת רפרטואר של סיפורים שעוזרים, באמצעות הכללה, גם לכלל חברי הקהילה בהתמודדות עתידיות (Horn, 2010). בעוד שחלק מהמחנכות שהתראיינו למחקר היו שותפות לקהילות פרקטיקה כאלו בבית הספר, במחקרים רבים אחרים האפשרות להתייעץ עם מורות אחרות היתה מוגבלת בשל תרבות ארגונית, תחושה של חוסר קולגיאליות בבית הספר או חוסר ביטחון להודות בקשיים או טעויות:

אני לא יודעת אם זה משהו שאפשר ללמד אבל עכשיו תוך כדי השאלות שאת שואלת "את מי את שואלת", אני חושבת שעל זה כן אפשר לדבר בהכשרה: עם מי אתה יכול להתייעץ, שזה בסדר ושאת לא חייבת להתמודד עם זה לבד. אם אין לך פתרון להתמודדות עם דגנית או עם יוסי או עם דני, זה לא את לא בסדר, זה לא משהו שמחנכת צריכה להתבייש בו. הסוד הזה שהרבה מחנכות מלמדות עם דלת סגורה, שלא ייצא שאם אני מרימה את הקול... אני לא, הדלת שלי פתוחה ואין לי בעיה, ואין לי בעיה גם לשאול, להתייעץ ולבקש עזרה ולהגיד. (מחנכת בבית ספר יסודי)

סיטואציה קשה, לא להשאיר אותה בבטן, להתייעץ עם רכזת, מחנכים אחרים, לשאול, להתייעץ, לא להתבייש, לא להגיד 'אני אסתיר את זה כי זה בושא בשבילי שככה זה קרה', אלא ללכת לאותם אנשים שאתה סומך עליהם ולהתייעץ איתם ולהבין שיכול להיות שאתה טועה, שאם משהו לא הצליח אז כנראה שטעית, צריכה להיות דרך אחרת וצריך לחפש, להיעזר באנשים שיש להם ניסיון ואתה רואה ש- אתה חווה את זה שהם מורים טובים ומחנכים טובים, להתייעץ איתם מה לעשות ולהבין שזה לוקח זמן. (מחנכת בחט"ב)

#### **(4) למידה עם דמויות מפתח: מנהלות, רכזות ויועצות**

למידת עמיתים עם דמויות מפתח בבית הספר מצטיירת בסיפורי המחנכות כלמידה חשובה ומרכזית. דמויות כמו מנהלות, רכזות שכבה ויועצות, שאר מחזיקות בידן ידע מקצועי וידע ארגוני חשוב, אשר נרכש באמצעות ניסיון מצטבר, יכולות להיות מקורות חשובים לידע ולמידה:

אני מתייעצת באופן קבוע גם עם היועצת, גם עם הקולגות שלי וגם עם המנהלת. על כל דבר. דבר הכי קטן שקורה לי בכיתה, אני באה להתייעץ. אני מאוד מאמינה בשיתוף, בכוח של קבוצה ושל לא להישאר עם הדברים לבד, כי לכל אחד יש מה לתרום, וזה מפרה, זה נותן משהו אחר. תמיד הכול יכול בעיניי להיות יותר טוב, אם עוד עין רואה את זה, אם עוד אוזן שומעת את זה, ואיך אנחנו ביחד מתגייסים למען מטרה משותפת- זה אחרת לגמרי בעיניי. אז אני מאוד נוטה לשתף. גם אם זה אנשי המנהלה או המדריכה שלי, הקולגות שלי. מאוד אני משתפת. כמובן תמיד לשמור על הילדים, אבל ממקום של איך אני מקדמת את העניינים או מספרת רגע מה עשיתי, כדי שרגע לקבל פידבק: זה טוב? לא טוב? להוסיף משהו? לא להוסיף?



תמיד כשאת מדברת, אז מישהו אומר: אה, גם אצלי זה כן או לא, אותו דבר, כן, גם אני מתמודדת עם אותו דבר. כן, לגמרי. שיתוף בעיניי הוא חלק קריטי בעבודה כזאת. (מחנכת בבית ספר יסודי)

עם יועצת בית הספר יש לי שיתוף פעולה מאוד מאוד פורה. למשל נגיד קיבלתי כיתה, והייתה לי קבוצה של בנות שלא התחברו ביניהן, וכל אחת הייתה מאוד בודדה בכיתה, מאוד שקופה. אז שיתפתי אותה, ומה עושים, אז היא לקחה אותן לקבוצת טיפול כזאת, והיא גיבשה ביניהן, וכל המצב רוח שלהן השתנה, זה התגלגל ככה טוב. (מחנכת בבית ספר יסודי)

עם זאת, במקרים רבים מחנכות ציינו שאין שיח פתוח בינן לבין מנהלת בית הספר. במקרים אחרים, מחנכות לא זכו לתמיכה של יועצות או רכזות בשל עומס העבודה שלהן או תפיסת תפקיד שאינה כוללת תמיכה במחנכות. גם מחנכות שנעזרו ביועצות ורכזות, הקפידו לציין שזהו לא המצב הנפוץ בבתי ספר אחרים:

הייתה לי רכזת שכבה ויועצת, שהן היו פשוט מדהימות. לא היה אף אחד בבית ספר חוץ מהן שליווה אותי בתפקיד החינוך. זאת אומרת, כל דבר שהיה לי שאלה, או מה אני עושה. בדיעבד אני מבינה שנפלתי על רכזת שכבה ממש, גם היה לה הרבה ניסיון, וגם באמת רוצה לעזור לי. כי יש הרבה מחנכים שנופלים על רכזות שכבה שלא מעניין אותן. הן רוצות לעבוד, הן לא רוצות ללמד אנשים איך לעבוד. אם לא היה לי את זה, אני לא חושבת שהייתי שורדת במערכת. (מחנכת בתיכון)

לדעתי זה תלוי בית ספר. התפקיד של יועצת אצלנו בחטיבה מאוד משמעותי. ואני מכיר חטיבות ובתי ספר, אני לא חושב שאצל כולם ככה. יועצת זה יכול להיות גם תפקיד שהיא יושבת בחדר, מקבלת ילדים ובזה זה נגמר. פה היא יועצת שמכירה את השכבה ויודעת מי עשה אפצ'י אחרון, זה משמעותי. לא אצל כולם יש את זה. (מחנך בחט"ב)

#### **(5) למידה תוך כדי צפייה והתבוננות**

למידה תוך צפייה במורות אחרות מתרחשת לא רק בשיעורים אלא גם בהתבוננות והקשבה למורות ומחנכות אחרות במרחבים ובאירועים שונים בבית הספר – שיחות עם תלמידים, ישיבות צוות, פגישות עם הורים, או הפסקות בחדר המורים. למידה מסוג זה מתוארת בספרות כ- vicarious learning, למידה אינדיבידואלית דרך חשיפה ויצירת משמעות מחויות של אנשים אחרים (Myers, 2018). למידה כזו מתרחשת בצורה מכוונת ולא מכוונת:

התבוננות בבין לבין. זאת אומרת, לאו דווקא בשיעורים, לאו דווקא צפייה בשיעורים, יותר בהתבוננות, אפילו בישיבות, במליאות של ההורים. (מחנכת בבית ספר יסודי)

אני חושבת שפשוט אני לומדת יותר גם מהסתכלות על אחרים, כאילו את כל הזמן נחשפת לשיח של מחנכים אם זה בחדר מורים, אם זה בישיבות. גם כשאני הייתי מורה מקצועית, כאילו אני רואה איך הם מתנהלים, אני בישיבות צוות, בישיבות ציונים. כאילו אתה תמיד עובד עם המחנכים גם אם אתה לא מחנך באותו מועד. (מחנכת בחט"ב)

אני לומדת בעיקר תוך כדי תנועה. כי צללתי למים, לא הייתי רק מורה מקצועית, זאת אומרת, תמיד הייתי מחנכת גם. אז דברים ככה תוך כדי תנועה, והרבה דרך הסתכלות על מחנכות ותיקות, אפילו בלי להתיעץ איתן. זאת אומרת, פשוט הסתכלתי על איך היא משוחחת. (מחנכת תיכון)

## **(6) למידה בחדר המורים**

מחקרים על חדרי מורים בעולם תיעדו את חדר המורים כמקום להתפתחות קהילות מקצועיות בבית הספר (McLaughlin, 1994), כמרחב בו המורים משתמשים לשיתוף ידע מקצועי, שיתופי פעולה וחילופי מידע התומך בהתפתחותם המקצועית (Mawhinney, 2010; בן-פרץ & שינמן, 2013). המחקר שלנו תומך במחקרים אלה ומראה כיצד בחלק מבתי הספר חדר המורים הוא מרחב פיזי המשמש מרכז (HUB) ללמידה קולקטיבית, ייעוץ, הדרכה והתנסות:

גלית מגיעה לחדר המורים ומתיישבת ליד השולחן יחד עם רעות אחת המקבילות שלה. הן משוחחות על מה קורה בכיתה של גלית. שרית פורשת בפני רעות את סדר היום שלה ומתייעצת איתה איזו הודעה היא כותבת לאחת מהאימהות בכיתה על ביתה. הן מנסחות יחד הודעת ווטסאפ. רעות מסבירה לגלית שהיא לא חייבת לשלוח את ההודעה מיד אלא שהיא יכולה לחכות עם זה. גלית מעדיפה לשלוח (מתוך תצפית 30.10.22).

גלית משוחחת עם המקבילה שלה (רעות) ושואלת שאלות בנוגע ליום ההורים המתקרב. מתייעצת איתה האם להתחיל לארגן את המבדקים והשעות לקראת יום ההורים? האם זה מוקדם מידי? רעות מסבירה לה שקודם תעשה את המבדקים. גלית מעדכנת כי היא עשתה חלק מהמבדקים ובהמשך היום היא תסיים עם כל התלמידים (מתוך תצפית 28.11.22).

חדר מורים זה חלק חשוב מהחוויה של בית הספר, חד משמעית, אין יום שאני לא אמצא בו לפחות שתי הפסקות מתוך כל ההפסקות. ככל שאני ניגשת יותר לחדר מורים, אני יוצרת קשרים עם יותר מורות ואני חייבת לומר שקיבלו אותי ממש באהבה ואפילו שפער הגילאים גדול ואני באמת המורה הכי צעירה בבית ספר, אני מרגישה שמסתכלות עליי כשווה בין שווים ומתייחסות אלי ברצינות, שואלות לשלומי וזה כיף שיש מישהו ככה ששואל גם על העולם הפרטי וגם אני מכירה את העולם שלהם. צוות מאוד מגובש, הרבה נפגשות גם אחרי בית ספר, יוזמות סדנאות וכל מיני דברים שהן עושות מיוזמתן וזה ממש נחמד. אני חושבת שזה מאוד תורם להרגשה של הביחד, הרבה פעמים קיבלתי עצות לא פורמליות ולא מקצועיות ממורות שעזרו לי מאוד וזה כיף. יש חברות שונה, חברות שונה – מקצועית, גם חברות אישיות ואפילו שיש פער גילאים זה כאילו הוא לא באמת קיים.. (מחנכת בבית ספר יסודי)

אבל לא בכל בית ספר מתאפשרת למידה בחדר המורים. נראה כי הדבר תלוי רבות בתרבות הארגונית ובאופן בו המרחב הזה מוגדר על ידי הנהלת בית הספר:

אפילו לא נקרא לזה התייעצות, כאילו בבית ספר אין זמן. נגיד אם קורה משהו ואני רוצה להתייעץ עם מורה - לעולם אני לא אעשה את זה בבית ספר, היא לא פנויה לי, היא לא פנויה. יש לה את ההפסקה של ה-10 דקות, כי בין שיעור, שני שיעורים זה רבע שעה, עד שיעורים מהכיתה, פיפי, לעשות את הכוס קפה, לשתות שני שלוקים ובאמצע המנהלת באה אלייך, והאב בית בא אלייך וזה וזה, לשבת ולדבר, אין לך זמן. את רוצה משהו, אפשר לדבר איתך אחר הצהריים? אפשר להתייעץ איתך? אין כאילו, אנחנו גם עובדים באופק חדש, אין חלון, אין חדר מורים שמורה יושבת סתם, אין דבר כזה. זה או שעות פרטניות ושהייה, אז זה תמיד עם תפקידים, את בצוות שפה, את בצוות זה, כאילו אין את המושג הזה של חדר מורים. כאילו אני יושבת שעה בחדר מורים, זה לא קיים כבר. זה לא קיים אצלנו 10 שנים מאז שנכנסנו לאופק. (מחנכת בבית ספר יסודי)

#### **(7) למידה עצמאית**

לבסוף, מרואיינות רבות דיברו על למידה עצמאית כחלק חשוב מהלמידה המתמשכת שלהן כמחנכות כיתה. הלמידה הזו מתקיימת כלמידה אקטיבית של חיפוש חומר באינטרנט ובמדיה החברתית, ובעבודה רפלקטיבית של חשיבה, ניתוח והפקת לקחים מהעבודה בבית הספר:

אני נכנסת למשרד החינוך לשיעורים מוקלטים, אני שומעת שיעורים מוקלטים, וזה בעצם מה שנותן לי את הביטחון ואת הידע איך להמשיך. גם נכנסתי למורות משקיעות בפייסבוק, מה עושים בתחילת כיתה א', מה צריך. היה לי דפים שלמים מאתרים בתחילת כיתה א'. עדיין רק כשאת מתנסה ושמה וחווה את זה, את מבינה מה צריך לעשות. הכול למידה עצמית. אף אחד לא מכין אותך מראש. (מחנכת בבית ספר יסודי)

גם המון המון המון שעות של ללמוד לבד. השבוע יצא לנו לדבר על זה בבית הספר, עם כל המחאה ככה שעולה ותופסת הרבה מקום, על בעצם מה הופך מורה חדשה למורה שיכולה אחרי שנתיים, שלוש, כל אחת בזמן שלוקח לה, להגיד שהיא מורה כבר לא חדשה. ובסוף כשהסתכלנו על זה, אמרנו שזמן הלמידה שלה בעצמה זה מה שהופך את זה. (מחנכת בבית ספר יסודי)

והכי אני לומדת, אני לומדת גם מההתייעצויות, אבל גם מתוך הלמידה שאני עושה מעצמי. באמת אני לוקחת אירועים, אני חושבת עליהם, אני מנסה להבין למה הגבתי איך שהגבתי, מה לא היה בסדר באיך שהגבתי, איך אני יכולה להגיב אחרת בפעם הבאה, האם אני בכלל אצליח להגיב אחרת בפעם הבאה, וללמוד גם לסלוח לעצמי. (מחנכת בחטי"ב)

#### **4.2.4 למידה של מחנכות חדשות**

נשירת מורים חדשים ניצבת במוקד המשבר הפוקד את מערכת החינוך הישראלית. מחקרים רבים (Çakmak, 2004; Sabar, 2014; Caspersen & Raaen, 2014; et al., 2019; ענבר-פירסט, 2013), מדגישים את האתגרים והקשיים המקצועיים והרגשיים עימם מתמודדים מורים חדשים כשהם לוקחים על עצמם את האחריות של התפקיד.

ממצאי המחקר מראים שאצל מחנכות חדשות הקושי גדול אף יותר. עבור המחנכות החדשות החוויה של השנה הראשונה בתפקיד, היא חוויה קשה המלווה בבדידות רבה, חוסר התאמה בין הציפיות האידיאליסטיות למציאות בכיתה והיעדר תמיכה והדרכה:

אז אני קודם כל בן אדם שנורא אוהב, אני בן אדם כזה שאוהב שינויים ונורא מתרגש לקראת שינויים. אני לא מהאנשים האלה שמתתקים לקראת שינוי. אבל יחד עם זאת, השנה הראשונה הייתה מזעזעת. היה לי מאוד מאוד קשה. מ-day one חשבתי לא להמשיך ולא לעשות את זה לעצמי. היה לי מאוד קשה להתמודד עם המשמעת, הייתה לי כיתה גם שאובייקטיבית הייתה מאוד מאוד קשה. כאילו, לא קשה, היה תמהיל חברתי ככה... הייתה לא קשה, הייתה מורכבת, מילה יותר מדויקת. (מחנכת בבית ספר יסודי)

יש פער מאוד גדול בין בוא נאמר התוכניות, למה שקורה בפועל. היה לי מאוד קשה, מאוד מאוד מאוד קשה. לחנך כיתה זה תפקיד גדול מאוד, אני חושבת שאנשים לא מבינים בכלל את המשמעות של זה. זה תכלול גם של לדאוג לכל ילד, ולהיות בקשר עם ההורים, ולפעול מול בית הספר ומול כל מיני דרישות פורמליות פקידותיות כאלה של... לא יודעת, שמות, ומי בא לטיול, ומי מילא טופס. זה הרבה מאוד, זה עבודה מאוד מאוד גדולה להיות מחנכת. אני חושבת שהייתי קצת בהלם מהגודל של הדבר הזה. (מחנכת בתיכון)

השנים הראשונות בתפקיד המחנכת מתאפיינות בתהליך למידה אינטנסיבי, המשלב ממדים שונים ומשלימים של תפקידי ההוראה והחינוך, תוך התמודדות עם אי ידיעה, טעויות וכשלונות:

כל השנה הראשונה שלי, עם כמה שהייתה קשה, היא הייתה שנה מלמדת בטרור. כאילו, אתה בתהליך מואץ של למידה, דרך הרבה סבל וייסורים אבל זה תהליך מואץ שאתה... המוח שלך רץ כל הזמן, אתה כל הזמן לומד, וחלק מהדברים, חלק מתהליך העיבוד שלו, ב-ע' כמובן, נראה לי קרה אולי גם בהמשך. זה כמובן גם שנה שדיברתי עם הרבה מאוד אנשים, והתייעצתי, ושאלתי, וחשבתי, ועם עצמי, לא זוכר, אולי גם כתבתי. הייתי מאוד בתוך התהליך, בסדנת סטאז', וכאילו היה גם ליווי לעיבוד הזה. גם בשנה אחרי זה הייתה לי חונכת מדהימה, שגם היא מאוד עזרה לי. את יודעת, הדברים מתחילים לחזור פתאום, אתה מסתכל עליהם מזווית אחרת... אני לאט לאט מתחיל להחזיר לעצמי את הביטחון העצמי שלי קצת בתור בן אדם אולי אפילו, כן? יש משהו בחוויה הזאת של להיכשל כמורה, שאתה מרגיש, כאילו, בואינה, אני כלום ושום דבר. כל מה שעשיתי בעבר, כל הניסיון שלי, כל הלא יודע מה, חוכמת חיים עאלק, אתה מרגיש שנמחקות בשניות. (מחנך בתיכון)

הקושי בכניסה לתפקיד הועצם בשל העבודה שרבות מהמחנכות נאלצו להתמודד לבד עם למידת התפקיד החדש, ללא ליווי, הדרכה או תמיכה:

היה מאוד קשה. אני עד היום זוכרת, היה מאוד קשה כי קיבלתי כיתה ש... לא הייתה גם איזה מישהי, איזושהי דמות שגם תחנך או משהו כזה, אז הייתי צריכה ללמוד הכול לבד. אני יכולה להגיד שזה... אולי כי הייתי עם מוטיבציה אז באותה תקופה זה פחות השפיע, אבל אם אני מסתכלת על זה היום, אם הייתי צריכה להיכנס לכיתה שאני לא יודעת מה לעשות, אני חושבת שדי הייתי הולכת לאיבוד. אני רואה את זה גם אצל מורות אחרות שככה בשנה הראשונה נכנסות לחנך כיתה, הן הולכות לאיבוד והן לא יודעות,

הן לא יודעות מה עושים. והן נלחצות מכל דבר, ובמיוחד מבתי ספר שהיום הכול פרויקטים ותהליכים. אז לא פשוט. אבל תוך כדי תנועה למדתי. (מחנכת בבית ספר יסודי)

מעבר ללמידה של העבודה החינוכית, במקרים רבים קיומן של התחלות "כואבות" כפי שמתאר אותן הוברמן (Huberman, 1989) קשור להתמודדות עם ההקשרים הבית ספריים, והיעדר מידע או ידע על היבטים מקצועיים, ארגוניים ובירוקרטיים הקשורים לעבודה היומיומית בבית הספר:

קודם כל אני חושבת שכל החלק המערכתי הזה, אני לא ידעתי עליו כלום. כאילו, מערכת הקשרים, למי פונים, מה צריך, כל החלק הבירוקרטי, היותר מערכתי, הפורמלי הזה, אני חושבת שצריך להיות איזה מן משהו סדור כזה שמישהו ייתן לך אותו ואתה תדע מה צריך לקרות. כאילו, צריך לעשות א', ב', ג', כזה. זה בפן הזה, זה היה לדעתי יותר מסדר לי את הראש. (מחנכת בתיכון)

אני כן חושבת שמבחינת התמודדות עם כל ישיבות תל"א, ועדות שיוך, זה דברים שאת נזרקת למים שלא מכינים אותך גם בתואר. אין לך מושג שאת צריכה לשבת ולכתוב ישיבת פרופיל על כיתה ואת לא יודעת מה את צריכה לעשות כאילו. זה גם מונחים שאף פעם לא שמעתי. שמעתי תל"א, ועדת שילוב, תח"י אבל מעבר לזה, לא, אף אחד לא הראה לי איך המסמך הזה עובד. ומי נוכח. אז היום תגידי לי, לצורך העניין מחר יש לי ועדת פילוח וזה רץ לי, אני כותבת את זה ואני אפילו דוחה למחר. זה דרש ממני המון מחשבה והמון עזרה, כאילו הייתי צריכה להיעזר במקבילות שלי. (מחנכת ביסודי)

לא ידעתי איך מתארגנים לטיול שנתי, לא ידעתי איך... את יודעת מה? אפילו הייתי צריכה לחלק אותם לשתי קבוצות למידה, כי זה מב"ר אז יש מקצועות שהם לומדים מפוצל, איך אני עושה את זה? על בסיס מה? לא ידעתי... את יודעת מה, אפילו לא ידעתי איך אני אמורה להתארגן לישיבת צוות של מחנכים. איך אני אמורה להתארגן לישיבה פדגוגית. מה עושים בישיבה פדגוגית. לא היה לי מושג... דווקא, את יודעת, המשימות היותר בירוקרטיות. אני חושבת שהייתי כבר בשליש כיתה לפחות, גיליתי שאני אמורה למלא דוח ביקור בית כשאני עושה ביקור בית. תגלית מעניינת, חבל שלא ידעתי עליה קודם. או שבכלל גיליתי שאני אמורה לקבל אישור, כאילו, אני הייתי אמורה לעדכן מישהו שאני עושה ביקור בית, מישהו היה אמור לדעת. אז כל מיני דברים כאלה שהם כאילו נורא טכניים, וזה גרם לי להמון חוסר ביטחון, כי כל הזמן הרגשתי שאני לא יודעת, וכל הזמן הייתי בחיפוש-רגע, מה אני לא יודעת? כי אף אחד לא בא ונותן לך רשימת משימות שאת יכולה להגיד- אוקיי, זה וזה וזה אני לא יודעת, בואו תסבירו לי. (מחנכת בתיכון)

במסגרת הראיונות ביקשנו מהמחנכות להתייחס לצרכי הלמידה של מחנכות חדשות, לידע שהיו רוצות ללמוד, ולדרכים בהן לדעתן ניתן לשפר את תהליכי הלמידה של מחנכות בבתי הספר. המרואיינות העלו מספר נקודות מרכזיות. ראשית, תמיכה בניסוח, פיתוח והערכה של חזון חינוכי אישי:

אני חושבת שאחד הדברים שצריכים לעזור בהם למורה חדשה שמגיעה, זה עניין של לנסח את האג'נדה שלה. אני חושבת שבסוף כולם מגיעים עם איזושהי אג'נדה לתוך המערכת, הרבה פעמים היא... לא הרבה פעמים, תמיד היא צריכה להשתנות ולהתעדק ולקבל כל מיני פנים אחרות לאורך הדרך, אבל צריך לדעת לנסח את האג'נדה שלך כשאתה נכנס ואתה עומד מול הורים. וזו אחת המשימות שאני מרגישה שאני

צריכה לעזור בהן למורות חדשות שמגיעות. כי בסוף, כשאת יודעת לנסח את האג'נדה שלך כשאת עומדת מול ההורים, או כשהאג'נדה שלך ברורה לך כשאת עומדת מול הילדים, הרבה יותר קל לך לעשות את התפקיד שלך. אי אפשר לעשות את זה בלי זה (מחנכת ביסודי)

אני חושבת שלפני שמתחילה השנה אתה צריך לבחור לך בתור מחנך מה בעצם המטרות שלך השנה. כאילו, לאן אתה רוצה להביא את הילדים בסוף. ושמישהו ילמד אותך איך כותבים תוכנית, איך לוקחים איזושהי אג'נדה גדולה כזאת, או איזושהי מטרה, והופכים אותה למשהו ישים. (מחנכת בתיכון)

מחנכות הדגישו את הצורך הקריטי תמיכה וליווי אישיים וקבוצתיים של מחנכות חדשות בבתי הספר:

הליך קליטה של מורה במערכת צריך להיות הרבה יותר ממורה מלווה אחת לשבוע. כלומר, זה צריך להיות משהו מאוד מוגדר בשעות במערכת. יש סדנה של מורים מתחילים אבל היא לא באמת עסוקה לדעתי בלתי כלים והכלה. זה צריך להיות בשטח, זה לא יכול להיות משהו כללי. זה צריך להיות מוגדר בשטח בפועל בבית הספר. זה מה שלי נראה. (מחנכת בבית ספר יסודי)

אני חושבת שבכל בית ספר, במיוחד למחנכים חדשים שנכנסים לתוך המקום הזה, חייב להיות איזושהו ליווי אישי צמוד, איזושהו ארגז כלים, איזושהי קבוצת תמיכה של מחנכים חדשים. כי את צריכה להתמודד עם תגובות של הורים שלא תמיד את יודעת איך להתמודד, ולא מלמדים את זה באקדמיה. אין מה לעשות. היה לי שיעור אחד, מקצוע אחד שנקרא 'ניהול כיתה', שעוד קצת אולי נגענו בעניין של ענייני משמעת, אבל שום דבר לא מכין אותך באמת לחיים האמיתיים של אמא עכשיו, אין מה לעשות, הבן יקיר לה אפרים, או הבת, זה הדבר הכי חשוב להם, והיא יכולה להיות על טורים בצעקות או בהכי דברים או מילים ומשפטים מכבדים ומעריכים, אבל אתה צריך לדעת להתמודד עם זה. זה משהו שלא לומדים באף אקדמיה. ואם אין את קבוצת התמיכה הזו, את המלווה האישי שמלווה בהיבט של חינוך. (מחנכת בחט"ב)

חשוב לציין כי הממצאים על הקשיים בכניסה לתפקיד של מחנכות חדשות, פערי הידע והיעדר הליווי בבתי הספר, היו משותפים למחנכות בכל רמות בתי הספר ולבתי ספר בכל מדדי הטיפוח.

מחקרים על תמיכה במורות חדשות בשנת עבודתן הראשונה מצאו שתמיכה מסוגים שונים כמו מינוי של מורה מלווה, ניהול תומך, שיתוף פעולה בין מורים, ויצירת רשת של מורים הפחיתה את ההסתברות לעזיבה של מורים חדשים (Henke et al., 2000). בנוסף, במחקר על מנהיגות של מנהלים נמצא כי מנהיגות אשר מפגינה תמיכה קולגיאלית מקצועית משפיעה לחיוב על תחושות המחנכות החדשות ומאפשרת להן קליטה טובה יותר בבית הספר (Thomas et al., 2020).

### 4.3 זהות

גיבוש זהות מקצועית של מורים הוא תהליך הכולל מקורות ידע רבים כמו רגש, הוראה, יחסי אנוש ונושאים תכניים (Beijaard et al., 2013). במסגרת המחקר מצאנו כי המרכיב המרכזי של הזהות המקצועית של מחנכות כיתה בישראל, כפי שעולה מהראיונות, הוא של עבודה עם משמעות. בנוסף מצאנו כי גיבוש של זהות מקצועית קשורה קשר הדוק לפרקטיקות העבודה ולאינטראקציות חברתיות עם אנשים אחרים במקום העבודה.

#### 4.3.1 עבודה עם משמעות

המרכיב המרכזי של הזהות המקצועית של מחנכות שעולה מהראיונות הוא של עבודה עם משמעות. תחושת המשמעות נובעת ראשית מהיותן דמות משמעותית עבור התלמידים – דמות מיטיבה אליה פונים לקבלת תמיכה ייעוץ והכוונה, בפן הרגשי-חברתי, פדגוגי וערכי - דמות שיש לה השפעה של ממש על חייהם ועתידם של התלמידים. מכאן נגזרת גם תחושה של תרומה לחברה הישראלית, חינוך הדור הבא של האזרחים:

התפקיד שלי, וואו, הוא גדול. קשה לתמצת אותו במילים. התפקיד שלי הטכני, כמובן לחנך את התלמידים בכיתה שלי ולדאוג להתקדמות של כל אחד מהם, גם רגשי, חברתי ולימודי, ואצלי זה בכוונה בסדר הזה. וכמובן להזין להם ציונים ולוודא לסנכרן את כל המורים, ולהיות צינור בין ההורים לבין שאר הצוות המקצועי, זה בפן הטכני. בפן העבודה שבגללו אני מגיעה לבית ספר בבוקר, זה לא הצד הטכני בכלל, זה באמת לבוא ולהיות בשביל הילדים מישהו שהוא... ילדים צעירים, גם ילדים בכיתה ו', בסוף צריכים דמות משמעותית בחיים שלהם. מישהו ש... כמו שיש להם בבית אבא ואמא, אז מישהו שיהיה להם תמיד, גם בבית ספר, שהם פונים אליו אם כואבת הבטן, שה ניגשים לשאול איך הם יכולים לשפר את הציון, שהם יכולים להגיע אליו אם מישהו פגע בהם, ובכלל לראות אותם, שזה דבר מאוד מאוד קשה בכיתות הענקיות בימינו. אז ככה אני רואה את התפקיד שלי, משולב באמת בין הטכני, שגם כמובן מאוד חשוב לי לקדם אותם לימודית, ברור, וגם לראות אותם ולעשות... להיות בשבילם, לחנך. תמיד נלחמתי על חינוך, גם בשנים שרצו שאני אהיה מורה מקצועית לאנגלית רק, אני סירבתי. אני באתי בשביל חינוך, וכל השאר זה חטיפים בצד. (מחנכת בבית ספר יסודי)

[אני מרגיש] שאני משמעותי עבור אנשים אחרים. ברגע שאני עושה את זה בגילאים כאלה - בחטיבת ביניים, בתיכון - אני מרגיש שההשפעה שלי על החיים האישיים שלהם מאוד מאוד מאוד גבוהה. וגם הם משדרים לי שההשפעה שלי גבוהה. אז בשביל זה אני כאן, וחשוב לראות את זה, חשוב לראות. אני חושב שהרבה מאוד מהמורים והמורות ומהמחנכים והמחנכות במדינת ישראל לא רואים את כל הנקודות אור. אנחנו הרבה פעמים מסתכלים על הדברים, על התלמיד הבעייתי וזה שאיחר וזה שהתחצף, והמשכורת והתנאים, שהם טובים סה"כ, ואנחנו פחות מתעסקים בדברים הטובים שאנחנו מייצרים, וחבל. צריך כל הזמן להזכיר לעצמך. (מחנך בחטי"ב)

אנשים לא מבינים שלהיות מחנכת זה לא תפקיד, זה מהות. זה תפקיד בעולם, זה לא תפקיד במערכת החינוך. (...) אני חושבת שאנשים לא יודעים כמה חשיבות, משמעות, יש לאדם שעוסק בחינוך. גם אני

מרגישה שיש לי משמעות, מול עצמי אני מרגישה משמעותית, אני מרגישה חשובה בעולם. כשאני קמה בבוקר והולכת לבית הספר, אני מרגישה שאני קמה בבוקר לעשות משהו חשוב. הרבה אנשים בכלל לא יודעים שהדבר הזה יכול להיות, זאת אומרת, שאדם יכול לקום וללכת לעבודה שלו ולהרגיש ככה. (מחנכת בתיכון)

תחושת המשמעות בעבודה קשורה גם לתחושת שייכות לבית הספר, אשר עלתה בראיונות בעיקר מתוך השוואה לעבודה של מורות מקצועיות:

אני צריכה את הקשר הזה, אני צריכה את החיבור, אני צריכה את אלה שהם שלי. הם שלי. זה נורא מין תחושת שייכות בעיניי הרבה יותר גבוהה ממהו אחר. למרות ששוב, יש מורים מקצועיים משמעותיים מאוד. (מחנכת בבית ספר יסודי)

זה אינטנסיבי, ומצד שני, זה מאוד ממלא אותי. זה נותן לי איזושהי שייכות למקום. אני מרגיש באמת איזושהו עוגן שלי לבית הספר, להר וגיא. אני לא חושב שהייתי מרגיש אותו דבר אם הייתי רק מורה מקצועי שנכנס ויוצא כמו טייס מהכיתות. (מחנך בחט"ב)

צריך להבין שאתה בעצם הדמות הכי משמעותית בכיתה. אתה נקודה... ציר מאוד מאוד מרכזי בתוך בית הספר. הרבה פעמים אתה יועץ, אתה קצין קישור, אתה לגמרי לגמרי המבוגר האחראי, וצריך להבין את זה. צריך להבין את זה, זה מטלה מאוד מורכבת להיות מחנך (מחנך בתיכון)

עם זאת, תחושת המשמעות של המחנכות נמצאת באיום מתמיד מכיוון דעת הקהל הישראלית והדימוי הציבורי של מקצוע ההוראה, של המורות ונשות החינוך:

'איזה כיף לך לסיים את יום העבודה שלך ב-13:30. לא, אני לא מסיימת ב-13:30, אני מגיעה מאוד מאוחר הביתה וגם יום העבודה שלי ממשיך הרהב מעבר לזה. 'איזה כיף לך כל החופשים, חצי שנה את בבית'. תאמינו לי, בכל חופש שאני יוצאת יש המון המון דברים שצריך לעשות. (...) 'לא חבל על הזמן שאת מבזבזת בהוראה? כאילו, את מספיק חדה לעשות דברים אחרים, את יכולה לעשות כסף, הרבה יותר כסף במקום אחר', יש זילות של מקצוע ההוראה. התפיסה של המקצוע הזה כאילו זה דבר מאוד נמוך, זה לא משהו שהוא... ואז כשאני מספרת לאנשים כמה תארים אני מחזיקה, או מה עשיתי בעברי או מה אני יודעת, אז- 'את לא מרגישה מבזבזת?' השאלה הזאת יכולה להטריף אותי. (מחנכת ביסודי)

המרואייונות הרבו להזכיר את הדימוי של "הביביסיטר" שעלה בשיח הציבורי בישראל בהקשר של הסגרים בתקופת הקורונה והאיומים בעיצומים במהלך המו"מ על שכר המורים בשנת 2022:

[אנשים לא מבינים] כמה שהתפקיד קשה. כמה אחריות יש בו. כמה שהוא משמעותי. אני חושבת שבתקופת הקורונה זה מאוד בלט, הזלזול בציבור המורים מצד אחד, ומצד שני הקריאה שהמורים יחזרו לתפקד כמה שיותר מהר. זה קצת, קצת הרגשת באמת שרוצים אותך כביביסיטר. חלק וחלק,



חלק באמת ידעו, חלק הבינו עוד יותר לעומק כמה המסגרת הבית ספרית, והמחנכת, והכיתה והאינטראקציות, הם חלק מהבריאות הנפשית של הילדים. השגרה הזאת. וחלק באמת- די, תנו לנו ללכת לעבודה, תחזיקו לנו את הילדים. (מחנכת ביסודי)

אנשים שהם לא מהמערכת, הם לא מבינים עד כמה העבודה הזאת קשה. עד כמה העבודה הזאת חשובה. לפעמים רואים אותנו כסוג של בייביסיטר, אוקיי? בעיקר אם זה בגיל חטיבה, או בית ספר יסודי. הגישה הזאת של לתפוס אותנו כבייביסיטר היא ממש מקוממת. (מחנכת בתיכון)

כמו בקורונה עם "המורים זה רק בייביסיטר". אז לא. פשוט לא. את אמא שלהם ואת אבא שלהם, את הפסיכולוג שלהם, את המחנכת שלהם, את הכל בשבילם. ואנשים לא מבינים את זה לפעמים. אנשים יכולים להגיד לך "וואו, יופי, מחנכת כיתה" [טון דיבור מזלזל]. אבל לא. אני חושבת שלחנך כיתה זה לפעמים יותר קשה ממנתח מוח. מנתח מוח רק מוח אחד ומחנכת כיתה מנתחת שלושים כל יום. ואנשים לא מבינים את הקושי שבדבר. גם אני בהתחלה אמרתי "מה, תראי כמה סתומות הולכות ללמוד הוראה. זה בקטנה". ולא. את מבינה שבשביל באמת להיות מחנכת שהיא משמעותית את צריכה לעבוד קשה. מאד. (מחנכת ביסודי)

בעוד שהביקורת הציבורית מכוונת כלפי כלל המורות, נראה כי המחנכות מרגישות מותקפות ומוחלשות במיוחד מדעת הקהל. הביקורת על 'עבודה קלה' ו'יתנאים נוחים' בשילוב הדימוי של 'הבייביסיטר', כלומר של עבודה של השגחה על ילדים – שמבטלת את החשיבות של העבודה החינוכית, פוגעת הדימוי העצמי ובהיות המקצועית שלהן, שבנויה סביב תחושת המשמעות מהעבודה.

#### 4.3.2 למידה של זהות

לפי גישת הפרקטיקה לידע ולמידה, למידה היא גם תהליך של התהוות (becoming), של למידה של זהות, שבה אנו לומדים כדי לחשוב, להתנהג ולהתנהל בדרכים מקובלות במסגרות חברתיות שונות (Wenger, 1999). בהקשר של זהות מקצועית, הלמידה הזו קשורה קשר הדוק לפרקטיקות העבודה ולאיינטראקציות חברתיות עם אנשים אחרים במקום העבודה. ניתן לחשוב על תהליכי הלמידה הללו כחלק מהשתתפות מתמשכת בקהילת הפרקטיקה של אנשי המקצוע או של העמיתים לעבודה, אשר השותפים לה חולקים מטרה משותפת, מעורבות הדדית ורפרטואר משותף של פרקטיקות, משאבים ושיח משותף (Lave & Wenger, 1991).

בראיונות שערכנו עם מחנכות הן סיפרו כיצד למדו והיבנו את זהותן המקצועית תוך כדי העבודה היומיומית בבתי הספר, וכיצד תהליך הלמידה הזה משלב בין הזהות האישית והזהות המקצועית:

זו חוויה שאני לא יכולה לתאר אותה במילים. גם במקום שהם [התלמידים] הופכים להיות חלק ממני - חלק ממני שאני, מהזהות שלי, מהסיפורים שלי, מהסיפור שלי - מהסיפור שלי את עצמי. הם הופכים להיות... כל אחד בכיתה מלמד אותי משהו אחר על עצמי, על מי אני, מה אני, איך אני רוצה שדברים ייראו. מכל אחד אני לומדת. (מחנכת ביסודי)

אני חושב שזה חלק מהתהליך הזה של להיות מורה בכלל, ולהיות מחנך, זה תהליך של למידה על עצמך. זה למה זה תהליך מורכב, ולמה זה תהליך כואב, ולמה הרבה פעמים הדברים שקורים בכיתה מאוד משפיעים עלינו, כי זה גם חלק מ... זה מתחבר עם הזהות שלי. לאט לאט אתה בונה את הזהות שלך כאיש חינוך והזהות שלך כבן אדם. (מחנך בתיכון)

במחקר החלוצי שלהם על למידה בקהילות פרקטיקה Lave and Wenger (1991) טבעו את המושג "השתתפות פריפריאלית לגיטימית", המתייחס לתהליך הדרגתי של למידה שכרוך בהבניית זהות של חבר בקהילת הפרקטיקה. במסגרת התהליכים הללו חברים חדשים נכנסים לקהילה ובאופן הדרגתי מאמצים את הפרקטיקות שלה ואת הזהות של הקהילה. כדי לזכות בחברות מלאה בקהילת הפרקטיקה, ובהכרה של החברים האחרים, הם צריכים לעבור דרך שלבים שונים של עבודה, למידה והתפתחות מקצועית. מחנכות כיתה עוברות תהליכים הדרגתיים דומים של השתתפות ולמידה בדרך להבניית הזהות המקצועית שלהן:

זה לקח לי איזה שש או שבע שנים. כל הדרך היה לי ברור שאני עוד לא מבין עם עצמי מה הלגיטימציה שלי במקום הזה. חיפשתי את הלגיטימציה שלי - איך אני נתפס בעיני התלמידים, עד לאיזה מקומות אני יכול להגיד או להביא את עצמי לכיתה, להגיד את מה שאני חושב, להביא את האגינדה שלי. וזה קרה לא מזמן יחסית, המקום הזה שהתבהר לי שיש לי משקל, שיש לי say ושלאנשים חשוב לשמוע אותי ואת מה שיש לי להביא ולהגיד, והאנשים האלה זה בעיקר התלמידים של הכיתה - תלמידי החינוך של הכיתה שלי, שאני חשוב ומשמעותי להם, להורים, וגם לצוות. (מחנך בחטי"ב)

תהליכי הלמידה הללו מעוגנים פעמים רבות באירועים משמעותיים. כמו בלמידה של ידע ופרקטיקות, גם למידה של זהות מתעצבת מלמידה מטעויות, במקרה הזה, מאירועים שניתן ללמוד מהם כיצד לא להתנהג כמחנכת כיתה:

אני מרגיש שכמו הילדים, גם אני עובר כל יום תהליך כמחנך. גם אני כל יום בונה עוד איזה קומה באישיות שלי, בונה עוד איזה מדרגה, לומד איזה תכונה חדשה על עצמי, גם לרע. הייתה לי פעם אחת שתלמידה ממש קיללה, וניסיתי להרגיע אותה, והיא ככה עם היד, וצרחתי עליה בכיתה ממש: את לא תצעקי עליי! מה נראה לך וזה! והיא פשוט התחילה לבכות בכיתה, ואז היא עירבה את אימא שלה, ואימא שלה אמרה שאני השפלת אותה. וחלק מהדברים לא נכונים, לא משנה, אבל זה עשה לי רגע איזה רגע של חשיבה ללמוד על עצמי: אני חייב להתאפק בתגובות. חייב לזכור: אני מחנך. (מחנך בתיכון)

אני יכולה להגיד שאירועים ספציפיים שקרו עם ילדי חינוך או ילדי ריכוז, [כרכוז] שכבה אז גם הייתי מאוד מעורבת בכיתות אחרות אז כן גיבשו את הזהות שלי כמחנכת, זאת אומרת אני חושבת שמכל מקרה כזה למדתי, גדלתי, הייתי שואלת את עצמי נגיד אם קרה משהו: איפה הטעות שלי, זאת אומרת איפה אני יכולה לתקן את עצמי כדי להתקדם, כדי לתקוף את זה יותר טוב. (מחנכת בתיכון)

אירועים משמעותיים נוספים הם נקודות הסיום מחזור חינוך, הפרידה מתלמידים אותם ליוו המחנכות בשנתיים-שלוש האחרונות. סיכום התהליך שעברו עם התלמידים והכרה בעבודה החינוכית שנעשתה:

בסוף מחזור ראשון. סוף מחזור ראשון, אמרתי וואללה, כאילו שנתיים, עשיתי שנתיים (...). ובסוף המחזור הזה, זה באמת מחזור טוב וכמו שחבר ראשון זוכרים וזה וזה, אני זוכרת עד היום, ואני בקשר עם הילדים, ילדים הם בני 25 כבר המחזור הזה. לא להאמין. ואז בסוף המחזור כאילו אמרתי, וואלה, אני מחנכת. עשיתי מחזור טוב, עם כל ההתרגשות של כל הדברים החדשים. (מחנכת בבית ספר יסודי) סיום ו'- זה רגע מאוד חזק, לא פחות מסיום י"ב. וברבות השנים, קיבלתי כל כך הרבה פידבקים, כל כך הרבה משובים מההורים, שכל הזמן נותנים לי את המקום שלהם ואת נקודת המבט שלהם. וכשאת שומעת את ההורים, אז את מבינה שיש נראות למה שאת עושה. וזה קורה לי, זה קורה. עכשיו, בסיום ו', זה בצורה חגיגית, אבל ביום-יום זה קורה. ביום-יום - שיחת טלפון, הודעה, רגישות לילד עם מצב מסוים, זיהוי של בעיות קשות, לקיחת אחריות. [זה משקף לך] שאת מחנכת, שאת חיונית, שאת נדרשת. (מחנכת ביסודי)

היומיים האחרונים שלהם בטי' היו יומיים מאוד מורכבים עבורי נפשית ורגשית - של לסכם תהליך פרידה מכיתה. ושם ממש הרגשתי את זה. ואני מרגיש את זה היום, שהם כבר ביי, ואני פוגש אותם בשבילים בבית ספר. אז שם אתה ממש מרגיש את העבודה החינוכית שעשית. כן, שזה מאוד משמח. (מחנך בחט"ב)

אירועים מעצבים נוספים הם אירועים של יציאה משגרת העבודה היומיומית: אסיפות הורים, טקסים וטיולים. הטיולים השנתיים עלו במיוחד כאירועים משמעותיים, שבהן המחנכות מעצבות את הזהות המקצועית שלהן:

פתאום הבנתי מה זה לצאת לטיול כמחנכת. עכשיו זאת חוויה של פעם אחת בחיים. את רק פעם אחת יוצאת פעם ראשונה כמחנכת, זה לא קורה כל פעם. והיה איזה קטע שאני שונאת טיולים בטבע ואני שונאת להתלכך ולא כיף לי. אבל פתאום ישבנו והתלמידים שלי מהכיתה שלי הביאו גיטרה וישבתי איתם כמחנכת ונגנו בגיטרה ודיברנו וזה. לא סתם עוד מורה שבאה ללוות טיול כאנקדוטה. נכון, זה המגמה וזה אבל פתאום גם אני מחנכת שלהם, וזה היה אירוע מאד מאד משמעותי. (מחנכת בתיכון)

היו רגעים כאלה, אני ממש זוכרת את זה שבדיוק מה שאמרתי: אוקי, עכשיו אני מחנכת כיתה. מתי בדיוק? אני חושבת שהרבה זה בא אלי בטיולים, בטיולים שנתיים, בטיולים רגילים, שהגיבוש של הכיתה משמעותי, הם נורא עוזרים אחד לשני, והם נורא ביחד. בסוף מסלול כזה או בעצירה שאני רגע מרכזת אותם ועושים איזושהי פעילות ומדברים רגע, ותלמידים פונים אליך באופן אישי שקשה להם ואני מצליחה לעזור להם להתמודד ולהתגבר על זה. אני מרגישה שממש אני מובילה אותם, בדרך ובנפש, אלו רגעים שאמרתי: אוקי, אני ממש מחנכת כיתה. (מחנכת בחט"ב)

אבל מעבר לאירועים של יציאה מהשגרה, הלמידה איך להיות מחנכת, היא בראש ובראשונה למידה שמתנהלת בעבודה היומיומית בבית הספר, מתוך השתתפות בעבודה, שיחות עם תלמידים, הורים ואנשי צוות, התבוננות מהצד והפנמה, ולמידה מתמדת:

המון מהדברים אני למדתי תוך כדי. אתה לומד ממורים אחרים, תוך כדי ניסיון. הניסיון פה חשוב, ואני חושבת שזה גם אחד הדברים שאני אומרת למורים חדשים: אין מה לעשות, אני בתחילת הדרך לא הייתי מורה כמו שאני היום. כי זה באמת דברים שעם הניסיון באים לך. יש תובנות שלוקח זמן לבנות, יש זהות שלך כמחנך שלוקח לך זמן למצוא, גם אם בא מאוד מגובש כבן אדם. (מחנכת בבית ספר יסודי)

רק החיים, התנועה אפשרה לי להבין מה זה להיות מחנכת כיתה. אני חושבת שבאישיות שלי, כאילו במי שאני, כנראה זה טמון בי כי יש משהו שהוא כזה מאוד חם, אני יודעת לסחוף אחרי, ואני מאוד רגישה לכל דבר וכאילו אוהבת ילדים ואוהבת את החינוך. אני חושבת שיש דברים שהם באו לי באופן טבעי. אבל באופן כללי, כאילו התנועה, השגרה, היא זו שייצרה את ההבנה מה זה להיות מחנכת. (מחנכת ביסודי)

#### **4.5 עבודת מחנכות בבתי ספר מהמרכז והפריפריה הסוציו-אקונומית: דילמות והתמודדות**

חינוך הוא מרכיב קריטי בצמצום אי שוויון ומתן הזדמנות למימוש מלוא הפוטנציאל הגלום בכל תלמיד. בקרב חוקרי חינוך קיימת הסכמה כי איכות המורות היא המשתנה הבית-ספרי החשוב והמשפיע ביותר על הישגי התלמידים וכי למורות ולמחנכות כיתה איכותיות יש קשר ישיר להתפתחות הרגשית של התלמידים (תמיר, 2019). הנתונים בישראל מצביעים על כך שמורות בעלות ותק והשכלה גבוהים יותר נוטות ללמד במרכז הארץ ולא בפריפריה (בלס, 2008).

במסגרת המחקר, נערכו ראיונות עם מחנכות העובדות בבתי ספר הממוקמים בחמישוני שונים של ממדי הטיפוח של משרד החינוך (ראו פירוט בפרק שיטות המחקר). הממצאים מאפשרים ללמוד על השפעת ההקשר הסוציו-אקונומי על עבודת המחנכת, הלמידה והזהות המקצועית שלה. בפרק זה נדון בסוגיות העיקריות שעלו מהראיונות עם מחנכות שעובדות בבתי ספר מהחמישון העליון מול בתי ספר מהחמישוני התחתונים של ממדי הטיפוח. הדיון בממצאים יישען על עבודתם של Antrop-González and De Jesús (2006) אשר מבחינים בין שתי צורות של עבודת care בבתי ספר של קהילות של מיעוטים: הסוג הראשון הוא hard caring, אשר מתאפיין בשילוב של ציפיות של המורים להישגים לימודיים גבוהים של התלמידים עם מערכת יחסים תומכת ואינסטרומנטלית שמטרתה לקדם את התלמידים מבחינה אקדמית. הסוג השני הוא soft caring, ומתאפיין ברגשות אמפתיה ורחמים של המורים כלפי התלמידים, ובציפיות נמוכות להישגים לימודיים, הנובעות מכך. ההבחנה בין שתי צורות ה-care אינה בינארית, והטענה כי מתקיים רצף של caring ביחסי מורים-תלמידים בבתי ספר שונים ובהקשרים חברתיים שונים.

## בתי ספר עם מדד טיפוח גבוה

בבתי ספר הממוקמים בממד טיפוח 1, מחנכות דיברו על עבודתן בתוך הקשר ארגוני ומערכתי ששם דגש על מבחנים, ציונים, מדידה והישגיות. בתוך ההקשר הזה, עבודת חינוך שמתמקדת בתמיכה רגשית-חברתית, נעשית בניגוד למסר המוסדי המרכזי של הצטיינות בלימודים:

אני בכלל מרגישה שיש נורא דגש על הקטע הלימודי וכל הזמן המחנכות מנסות להזיז את זה לרגשי. זאת אומרת הבית ספר הוא כל הזמן מכוון ציונים ומבחנים והמערכת עובדת ככה. כל עוד יש מבחנים שהם ארציים כמו מיצב לכיתה ה' ומיצב לכיתה ח' ובגרויות... כל עוד יש את זה... עכשיו, בית הספר שלי קיבל ששת אלפים שקל מענק לכל מורה כי אנחנו מקום שני בארץ בציונים. כשאת עושה את זה ככה, בסדר, אז את מחזקת את המצליח, אז זה חיזוק חיובי. אבל מה את מעודדת? את מעודדת הישגיות. (מחנכת בתיכון, מדד טיפוח 1)

מאחר והמרכזיות של מבחנים וציונים נתפסת כמובנת מאליה, מחנכות מוסיפות את הנדבך הנוסף, של תמיכה רגשית וייעוצית:

[החזון החינוכי שלי] אחד, לראות את הילד כמכלול, בראייה הוליסטית. ילד הוא לא ציון. (...) מעניינת הדרך, מעניין התהליך, מעניין הפן הרגשי. ואנחנו באמת עושים איזשהו תהליך, ואנחנו מתחילים, ואני משתפת גם את התלמידים באיזשהו תהליך, שאני קודם כל... מי אני, מאיפה באתי ולאן אני הולך. וזה תהליך של היכרות אישית והצבת מטרות ויעדים, כדי להשיג את מטרות העל. לכל אחד מהתלמידים. אבל זו אני, זאת אני. זה שיחות אישיות, וזה קבוצות של 5-6 תלמידים פעם בשבוע, שמתחלפים, ושיעורי מעגלי שיח שהם בחצי כיתה, אז תמיד התכנים שם הם יותר רגשיים וייעוציים, ובכיתה המלאה, שזה כולם, אז זה באמת הדברים של איך מציבים מטרות, ומה אני רוצה מעצמי, וכל העניין של באמת הדרייב הזה, אחרי הלימודים והציונים וההישגים. ובמליאה היותר קטנה זה באמת העניין של החוסן והפיתוח של החוסן, והעניין של איפה אני ביחס לעצמי ואחר כך איפה אני ביחס לאחרים. וכל אחד באמת נמדדת ההתקדמות שלו. ומתוך המקום הזה גם ימי ההורים אצלי הם אף פעם לא על גיליון הציונים. זה תמיד שיח רגשי. מה הלך לי טוב, מה הלך לי פחות טוב, איפה אני יכול להשתנות, איפה אני יכול להשתפר, איפה אני יכול לשמר. זה באמת. (מחנכת בחט"ב, מדד טיפוח 1)

מחנכות בבתי ספר בממד הטיפוח הגבוה ביותר מדברות על העצמה של הילדים, על מינוף החוזקות והיכולות שלהם, ועל שילוב בין תמיכה רגשית ובין דחיפה קדימה:

אנחנו מובילי הדרך של הכיתה. אני רוצה שבסוף התיכון הם ירגישו שהם יוצאים כבוגרים מחוזקים, מועצמים, מתוך עצמם. זה הדבר המרכזי שאני רואה בתפקיד שלי. הרבה הרבה הרבה העצמה, מינוף של החוזקות שלהם, של כל אחד מהם. כן, ואת יודעת, יש ילדים שהם במקום אחר וצריך ללכת לשם לפעמים ממקום יותר נותן בראש, ויש ילדים שאפשר יותר... זה ברומטר כזה, תלוי הילדים, אבל בגדול הייתי רוצה לראות את כולם, כל אחד מהמקום שלו, מתמנף. (...) [מחנכת צריכה] בעיקר מין יכולת לבנות איתם איזשהו קשר שייתן להם הרבה ביטחון שיש להם דמות. תראי, הם יכולים לפנות לכל

מורה, כן? אבל המחנכת היא צריכה להיות דמות שהם ירגישו חופשיים יותר לפנות אליה גם בדברים שהם לא רק טכניים, תעזרי לי עם המורה הזו והזה, אלא גם דברים קצת שמעבר, מעולם הרגש. כן. צריך אינטליגנציה רגשית, הכלה, הקשבה, לצד זה לדעת גם לאסוף אותם ברגעים ש... כל הזמן, צריך להיות איזה מן יכולת כל הזמן להפעיל את הסנסורים, את התחושה מה נכון עכשיו. האם צריך עכשיו להיכנס באיזה רגע מאוד אוסף, קצת נותן בראש, קצת להחזיק אותם, או פתאום לשחרר ולקחת אותם למקום הוליסטי. כל הזמן צריך להיות בתחושה הזאת איפה הם, מה הם צריכים, מה נכון להם. (מחנכת בתיכון, מדד טיפוח 1)

מתוך מודעות לכך שהאמפתיה לילדים והדגש על הצד הרגשי יכולים להתנגש עם המטרות של הצטיינות בלימודים, מחנכות לומדות לאזן בין השניים, בין השאר דרך התייעצות עם גורמים נוספים בבית הספר:

כשזה פן פדגוגי אני חייבת להתייעץ עם מנהלת החטיבה העליונה ולא עם היועצת כי יש לפעמים, סתם, נגיד תלמיד שרוצה להוריד שרשרת בחירה. נגיד שיש לו שני מקצועות בחירה והוא רוצה להוריד שרשרת בחירה. אז את אומרת בעצם היום אין בעיה עם הנוהל החדש והוא יכול להוריד את השרשרת ויש לו בגרות מלאה אז למה לא? אז תמיד יש קטע של לשמוע עוד מישהו רגע שקצת מכיר את הילד, ויגיד לא לוותר כרגע. או האמירה הזאת חד משמעית ב-י נגיד, אין מצב, לא מורידים שרשרת. אחרי יי נראה מה קורה. כי לפעמים בתור מחנך אתה כל כך עם אמפתיה, עם הקשיים של הילד ולפעמים אתה צריך למצוא מישהו רגע שנגיד יסתכל מבחוץ ויגיד: רגע, את מאוד אמפתית אבל את צריכה טיפה לעשות את הריחוק שאת לא מסוגלת לעשות, אני אעשה את זה בשבילך. בקטע של גבולות שאתה מרגיש שאתה כל כך באמפתיה עם הילד שצריך לפעמים את הריחוק שלא תמיד אתה מצליח לעשות. (מחנכת בתיכון, מדד טיפוח 1)

בתיכונים, עם החלוקה למגמות, היכולת של המחנכות לראות את הילדים, להבין את הרצונות והצרכים שלהם, מציבה אותן לא פעם מול הורים חזקים, אשר מציבים מטרות לימודיות אשר לא תמיד תואמות את היכולות או השאיפות של הילדים. במקרים כאלה, המחנכות צריכות לתווך בין ההורים והילדים. בחלק מהמקרים הן צריכות להסביר מדוע ההישגים הלימודיים של תלמידים לא מאפשרים להם ללמוד במגמה מסויימת. האתגר הוא לאזן בין תמיכה בילדים וסנגור עליהם ובין עמדה מקצועית:

אני חושב שהאתגר המשמעותי למחנך וגם למורה מקצועי זה לשמור על מקצועיות. אתה גם משוחד כלפי הילדים, אתה רואה אותם שלוש שנים. ואתה רואה את התהליך שלהם. לבוא להגיד בכיתה ט' במעבר של חטיבה לתיכון, שאצלנו זה משוב שהוא מאוד משמעותי, לבוא להגיד לילד או להורה: הבחירות הן כאלה וזה כרגע מה שיש. לא כי אני החלטתי, כי אלה תנאי הקבלה. אבל מצד שני גם לנסות לעזור לילד כמה שיותר, כי אתה יודע כמה הוא רוצה את זה. אני חושב [שצריך] לשמור על מקצועיות, גם מקצועיות רגשית ומקצועיות עניינית. לא להיות מעורב מדי. (מחנך בחט"ב, מדד טיפוח 1)

במקרים אחרים, מחנכות צריכות לייצג את הילדים מול ההורים, ולהסביר להם שלמרות שילדיהם יכולים ללמוד במגמות יוקרתיות – הם אינם רוצים בכך, וכי החוזקות שלהם נמצאות במקומות אחרים:

הייתה אמא במחזור הקודם שדחפה את הבן שלה, לא מעניין אותה כלום, לפסיקה, וזה לא התאים לו. המורה לפסיקה אמר את זה, אנחנו אמרנו את זה. (...) ניסינו לדבר והיא דחפה. אז הילד בכוונה נכשל, בכוונה. היו לי שיחות אישיות עם הילד, הוא היה אומר: לא, לא, אני לא למדתי. אני לא רוצה ללמוד את זה. מה אני עכשיו אשב כל הלילה ללמוד למשהו שלא מעניין אותי? אז למה אתה במגמה? "אמא שלי". וזה הדבר הכי קשה מול ההורים ואז אני בדרך כלל מערב יועצת (...). ובשיחות עם היועצת אנחנו מנסים ומצליחים בדרך כלל להגיע לאיזה שהיא הבנה או פשרה בין הרצון של ההורים לגבי הילד לבין מה שהילד מסוגל או רוצה או כדאי בשבילו. אז התפקיד שלי ללוות את הילדים - הוא מתפרש לא נכון על ידי ההורים. הם חושבים שהתפקיד שלי הוא ממש לעזור להורים להכריח את הילד לעשות X. הם בטוחים שאני סוג של צלע שלישית בהורות שלהם ולפעמים יש הורים גם שבאים בטענות כאילו אני עוד ילד. כי אני מצדד בילד. אנחנו יושבים בשיחה ואני מצדד בילד ואני אומר: תראו את הפריחה החברתית שלו. הוא התנדב למועצת תלמידים, הוא הנהיג את הטיול השנתי, הוא יצא לטיול הכנה כדי להדריך בטיול, והוא אחראי על פורים, מה אתם רוצים ממנו? זה לא האושר הכי גדול שהילד שלכם פורח פה מבחינה חברתית? ואז ההורים כועסים עליי. כי לא הולכים למכולת עם יכולות חברתיות. (מחנך בתיכון, מדד טיפוח 1)

### **בתי ספר עם מדד טיפוח נמוך**

מחנכות המלמדות בבתי ספר עם מדד טיפוח נמוך מדברות על דילמות מקצועיות על האיזון בין אמפתיה, רחמים והתחשבות בתלמידים מרקע משפחתי קשה ובין הצבת גבולות ודרישות. אחת השאלות שעולות היא האם להציב דרישות שונות לתלמידים באותו בית ספר בהתאם לרקע המשפחתי-חברתי-כלכלי? האם הגמשה של דרישות וגבולות מהווה ביטוי של עזרה או של ויתור:

דוגמה לדילמה. תלמידה שקשה לה מאוד עם הלימודים, קשה לה בבית, אנחנו כבר מכירים את המצב שלה חצי שנה, עד שיום אחד היא באה לבית ספר, לא יודעת מה, באה בלי תלבושת. להכניס אותה, לא להכניס אותה? אם היא תלמידה בכיתה מדעית לא יכניסו אותה, ישלחו אותה הביתה, אבל היא לא באה שבועיים לבית ספר, אז מה, אנחנו סוגרים לה את הדלת? זה נגיד ויכוח שאני מנהלת עם עצמי עד היום. והאם תלמיד מכיתה מדעית אנחנו לא נכניס אותו, אבל תלמיד אתגר כן נכניס אותו? למה, כי החיים נותנים הנחות? אני כל הזמן שואלת את עצמי האם אני נותנת הנחות לנוער בסיכון או שאני נותנת להם את אותם גבולות כמו שילדים אחרים מקבלים. אחת הדילמות הקשות. אין לי תשובה חד משמעית. אני אגיד שבתור אשת חינוך התלמידים שלי יודעים שאני נוהגת בכלם אותו דבר, אבל אם אני אתבונן במראה אני אדע להגיד שיש תלמידים שאני מקלה בהם יותר, כי פתאום עולה לי לראש האמא שלו, שלא... שהמקרה שלהם ריק, ועכשיו היא שלחה אותו לבית ספר, אז אני לא אסגור לו את הדלת כי אני המקום הבטוח שלו. תלמיד שאני יודעת שהוא חי בבית חזק, והוא לא בא לבית ספר מזלזל, אז אני אציב לו גבול. אני מאוד משתדלת להיות אחידה, אבל זו דילמה שמלווה אותי יום יום, וגם אנחנו אנשי חינוך שונים, אז יש כאלה יותר ותרנים,

פחות ותרנים, יש כאלה יותר במסגרת, פחות במסגרת. איך אתה מנהל את השכבה שלך אם אתה... זה דילמה מאוד מאוד קשה. (מחנכת בתיכון, מדד טיפוח 3)

אסטרטגיה נוספת היא של תמיכה חסרת פשרות בשילוב עם הצבת גבולות ומטרות לעתיד. עם זאת, המטרות הן לא רק בתחום הלימודי, ויכולות להסתכם בשינוי דפוסי התנהגות:

אני חושב שאחד הדברים הכי חשובים זה שיראו אותם. שהם צריכים לדעת שיש פה מישהו שהוא גם אוהב אותם וגם שם להם גבולות. שהם יודעים שברגע האמת, כשהם יצטרכו משהו, הם יודעים שאני אהיה שם תמיד - גם אם זה עכשיו בזמן בית ספר, וגם אם זה בעוד 10-5 שנים. הם יודעים שאם הם יצטרכו חס וחלילה באמת משהו, הם יודעים שיש מישהו שיבוא להיות איתם. בזמן בית ספר, הם יודעים שאין ויתור. כאילו מבחינתי, לא יהיה ויתור. אתה צריך עזרה? אין בעיה, בוא תגיד. בוא תגיד מה אתה צריך - אנחנו נעבוד. לא יהיה ויתור בגלל שקשה לי, בגלל שעכשיו המצב המשפחתי כזה - אין, זה החיים שלך, אתה יכול לבחור, בוא נעבוד על זה. תקבל את מה שאתה צריך בשביל זה. (...) אני חושב שבאמת הדבר המרכזי הוא שהם צריכים יד - מישהו שיהיה שם, שיראה להם כיוון, שייתן להם יד כשקשה להם, וייתן להם את היד - ידחוף אותם קדימה. תלוי מי הילד. כאילו אני לא מאפיין את כולם אותו דבר, כי יש ילדים שיש להם קושי רגשי, יש ילדים שיש להם קושי התנהגותי, קושי לימודי וקושי כלכלי בבית. ואני באמת חושב שאף אחד מהקשיים האלה לא מתווים לך את הדרך. תחליט אתה מה יהיה. (...) אז אני אומר להם: חבר'ה, זה תלוי בכם מרגע זה. זה החיים שלכם, אתם צריכים לבחור. אתם תחליטו מה יהיה מרגע זה. אף אחד אחר לא יכול להגיד. השאלה מה אתם רוצים לעשות, ואז אנחנו בונים מטרה. תלוי במה, אם זה מטרה לימודית, אם זה מטרה התנהגותית, אם זה מטרה רגשית, אם זה להגיע לבית ספר לפעמים - תלוי כאילו במקום הזה. זה תלוי ילד ומה הוא צריך. (מחנך בתיכון, מדד טיפוח 4)

בחלק מהמקרים, המשפחות של התלמידים לא נמצאות בתמונה מבחינת מעורבות בלימודים, והמחנכות לוקחות על עצמן תפקידים טיפוליים-משפחתיים, החל מעבודה חינוכית של הצבת גבולות להתמודדות עם בעיות התנהגות ועד להשכמה בבוקר, קניית ציוד ללימודים או מצרכי מזון:

יש לי ילדים שאבא בכלא ואמא... הוא הוצא מהבית, אז הוא גדל אצל הסבתא. יש לי ילדים שהוציאו את עצמם מהבית והלכו להשכיר דירה, בכיתה י"א, אז הם צריכים לפרנס את עצמם לבד. יש לי ילדים שהם ללא אבא, הרבה אימהות חד הוריות שמגדלות ילד אחד או יותר לבד, והלימודים זה הבעיה האחרונה שלהן, לפני שהן מפרנסות את הבית. כמובן נוער עובד. יש לי באמת הרבה סיפורים עם הורים. יש הורים שזה בכלל לא מעניין אותם את רוצה שהילד יצליח אז תטפלי בזה את. אני לא מציב לו גבולות, אני לא מעיר אותו בבוקר, אני לא יכול לתת לו מענה לימודי אחרי צהריים. אז אם זה חשוב לך אז תעשי את זה את. אז בעצם זה חלק גם ממה שבית הספר שלנו בעצם מאפשר, אנחנו... אם כמובן יש הורה שלא יכול לתת לילד שלו שיעורים פרטיים, אצלנו זה בבילד-אין, אנחנו אפילו לא שואלים. אנחנו בתור מחנכים מאפשרים לתלמידים הרבה מאוד עזרה, בטח בכיתות הגבוהות, לפני תעודת בגרות. נותנים להם קורסים, קונים להם דברים. קונים להם ציוד. לפעמים עוזרים בסלי מזון. כאילו, זה לא... אני זוכרת שבתחילת הדרך חשבתי שזה משהו



כזה חלומי, אבל זה לא, זה קורה. זה קורה, יש מחזורים שרואים את זה יותר, יש מחזורים שרואים את זה פחות. (מחנכת בתיכון, מדד טיפוח 3)

הנושא של השכמה בבקרים, ועבודה פעילה בוידוא הגעה של התלמידים לבית הספר, עלה בלא מעט ראיונות עם מחנכות שעובדות בבתי ספר ממדדי טיפוח נמוכים:

אני בדרך כלל קמה בשש בבוקר ומתארגנת וזה, בשש וחצי כבר מתחילה השכמות. יש הרבה תלמידים שלא קמים בבוקר לבית ספר, כי הם לא בגיל שבו הם מעוניינים לקום בבוקר לבית ספר, ולפי הטווח הגעה שלהם לבית הספר את יודעת מתי להתחיל את ההשכמות. אז בדרך כלל משש וחצי-עשרים לשבע, אני כבר אתחיל, תוך כדי ההתארגנות בבית ותוך כדי שאני מארגנת את הילדות שלי ותוך כדי הכול, כבר בהשכמות. אני מתקשרת אליהם, ואם הם לא עונים אז להורים או לשכנה או לא משנה. מהר מאוד את לומדת לאן צריך להתקשר כדי להעיר אותם. אני בדרך כלל יוצאת מהבית בשבע ועשרים, יום הלימודים מתחיל בשמונה ועשרה, אני יוצאת בשבע ועשרים מהבית, בעלי לוקח את הילדות למסגרות, כי איכשהו תמיד יש איזה מישהו שצריך לאסוף, מישהו שלא התעורר, שצריך ללכת להביא אותו פיזית מהבית. זה לפחות פעמיים-שלוש בשבוע קורה, אז אני מראש מאורגנת לצאת מהבית מוקדם יותר. זה בדרך כלל חמישה-שישה תלמידים קבועים כזה. בתחילת התהליך זה יהיה יותר. ככל שאת מתקדמת זה מצטמצם. את השנה הזאת סיימתי עם משהו כזה, חמישה-שישה תלמידים. אולי טיפה יותר, אבל זה פחות או יותר המסר. (מחנכת בתיכון, מדד טיפוח 4)

העבודה החינוכית כוללת מעקב צמוד אחר בעיות התנהגות ועמידה במטלות ובדרישות הבסיסיות ביותר: נוכחות, תלבושת, הבאת ציוד, הכנת שיעורי בית:

לא מבינים את זה שחינוך כיתה הוא לא רק להיות פה בתוך הכיתה, חינוך כיתה מתחיל משש וחצי בבוקר, כשישחה יכולה להיות עם ילד, אני יכולה להשמיע לך שיחת בוקר שלי עם אחד הילדים, סתם, דוגמא, אני בוחרת לך (משמיעה הקלטה מהטלפון): "הי בובה שלי מה שלומך רציתי לקחת אותך לשיחה אבל לא הספקתי בגלל האירועים שהיו לאחרונה, אני רוצה שנחשוב איך היה לך השבוע, יש לך שלושה חיסורים שזה נחשב מעט, שניים של חוסר תפקוד והפרעה אחת ואי הכנת שיעורי בית, וארבע פעמים אי הבאת ציוד, תלבושת. הייתה לי תחושה שאת קצת מזלזלת במה שאני מבקשת, תעשי מאמץ להיות מאיה שאנחנו מכירים ותוכיחי לכולנו מי זאת מאיה בלי ויתורים. או קי, חיבוק ענק ושיהיה לך שבוע מקסים, מתוקה". אז אני אתחיל את זה תמיד בטוב ואסיים את זה בטוב ובאמצע, שיקוף, אני עומדת מול טבלה ואני רואה מה עשתה ומה נסגר. עכשיו אני צריכה לעשות זאת עם משהו כמו 15 ילדים מהכיתה שלי שיחה כזו. (מחנכת בתיכון, מדד טיפוח 4)

לסיכום, בחינה של השפעת ההקשר הסוציו-אקונומי, כפי שהוא בא לידי ביטוי במדדי טיפוח, על עבודת המחנכות מעלה תמונה מורכבת של דילמות והתמודדות על הרצף שבין hard caring ו-soft caring. בבתי הספר עם מדד טיפוח גבוה, מחנכות עושות עבודה של hard caring, שיש בה שילוב של ציפיות גבוהות ותמיכה

בתלמידים. מאחר וחיובות הביניים ובעיקר החטיבה העליונה ממוקדות בהישגיות ובהצלחה בלימודים, המחנכות ממלאות תפקיד של תמיכה והנחיה אישית ורגשית שיש לו היבט משלים והיבט שמתנגש עם ההיגיון ההישגי שמנחה את בתי הספר. מצד אחד, השיח הרגשי-ייעוצי של העצמה, חוסן והתקדמות, מהווה השלמה וחיזוק של השיח הדומיננטי של הצטיינות, הישגיות והצלחה. מצד שני, הראיה ההוליסטית של התלמידים, על הצרכים, הקשיים, והשאיפות האישיות שלהם, מעמידה את המחנכות לא פעם בעמדה של התנגדות לשיח ההישגי, למשל כשהן צריכות לתווך בין תלמידים והורים. כך שעבודת ה-hard caring שלהן מרוככת בשל המתח בין הערכים של אמפתיה והכלה מול הישגיות. בבתי ספר עם מדד טיפוח נמוך, מחנכות עושות עבודה של soft caring, שמאופיינת ברגישות גבוהה ואמפתיה לקשיים ולהתמודדות של התלמידים, וגם בהפחתת ציפיות להישגים לימודיים. עם זאת, השיח שלהן הוא שיח של דילמות ושל התלבטויות: האם הצבת דרישות גבוהות עוזרת לתלמידים שמגיעים ממצבים משפחתיים מורכבים ומרקע של עוני? בנוסף, נראה שבמקרים רבים המחנכות עסוקות בקו הראשון של עבודת care, של טיפול ודאגה: השגחה על עמידה בדרישות בסיסיות של השכמה בבוקר והגעה לבית הספר, ולפעמים גם בקניית ציוד ואוכל, עבודה שלא מאפשרת התפנות להצבת דרישות של השקעה בלימודים.

## 5. דיון והמלצות

במחקר זה בחנו את עבודת מחנכות הכיתה במערכת החינוך הממלכתית בישראל מנקודת המבט של ידע ולמידה: ביקשנו להבין מה מחנכות לומדות במהלך עבודתן בבית הספר ואיך הן לומדות להיות מחנכות ומפתחות תוך כדי כך את זהותן המקצועית. המחקר התמקד במחנכות כיתה בבתי ספר יסודיים, בחטיבות הביניים ובחטיבה העליונה, במרכז ובפריפריה הישראלית, ונשען על המסגרת התיאורטית של גישת הפרקטיקה לידע ולמידה ארגונית (Feldman & Orlikowski, 2011), אשר ממשיגה למידה וידע כמבוססי פרקטיקה, וממוקמים בהקשרים מקומיים וקונקרטיים, ומתוך אינטראקציה עם אנשים אחרים.

במסגרת המחקר נערכו ראיונות עומק מובנים-למחצה עם 142 מחנכות כיתה. מדגם המחקר כולל 142 ראיונות עומק מובנים-למחצה עם מחנכות בבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים בחינוך הממלכתי בישראל, מהן 106 נשים ו-36 גברים. 60 מהראיונות נערכו עם מחנכות ומחנכים בבתי ספר יסודיים (מהם 4 גברים ו-56 נשים), 32 בחטי"ב (מהם 13 גברים ו-19 נשים), ו-50 בתיכון (מהם 19 גברים ו-31 נשים). 74 ראיונות נערכו עם מחנכות ומחנכים מצפון הארץ, 9 ראיונות עם מחנכות ומחנכים מדרום הארץ ו-58 ראיונות עם מחנכות ומחנכים ממרכז הארץ. בנוסף, נערכו 15 שעות של תצפיות בבית ספר יסודי במרכז הארץ.

ממצאי המחקר עולה כי למחנכות כיתה יש ידע ייחודי, המתמקד בארבעה תחומים עיקריים: ראשית, תפקידן מחייב ידע במגוון של תחומים ותפקידים (Lev et al., 2018). מחנכות בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובתיכונים תיארו קשת רחבה של תחומי אחריות וידע, שנעים בין הצד הבירוקרטי-טכני לצד הרגשי-חברתי-ערכי. לרבים מהתפקידים אין היעדר הכשרה מתאימה במהלך לימודי ההוראה, והמחנכות נדרשות ללמוד את ההיבטים השונים של תפקידן תוך כדי עבודה. שנית, מחנכות כיתה מפתחות ידע במציאת האיזון בין הכלה והצבת גבולות. המחנכת אחראית להצבת גבולות - ניהול כיתה, שמירה על משמעת, וביסוס כללי התנהגות ברורים – אבל תפקידה הוא גם להיות דמות מכילה, תומכת ואוהבת (צבר, 2019). מציאת האיזון הנכון בין גבולות והכלה משתנה בהתאם לקבוצות הגיל ולמעברים מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים, ומחטיבת הביניים לחטיבה העליונה. הידע במציאת האיזון הנכון הוא תוצר של התנסות ולמידה, ונשען על היכרות קרובה וחשיבה רפלקטיבית.

שלישית, מצאנו כי עבודה עם הורים מהווה חלק חשוב ומאתגר בעבודת המחנכות (דור, 2014; טלמור et al., 2004), וידע על עבודה עם הורים הוא אחד מתחומי הידע החשובים בעבודת החינוך. הידע של מחנכות על עבודה מול הורים מתמקד ביצירת אמון וגיוס ההורים לעבודה משותפת. ניהול הקשר עם הורי התלמידים מהווה אתגר משמעותי, אבל גם מיומנות שניתן ללמודה, ומהמחקר עולות מגוון אסטרטגיות של מחנכות ליצירת יחסי אמון, להצבת גבולות בפני התערבות וערעור סמכותן, וליצירה ושימור של דינמיקות של שיתופי פעולה עם הורי התלמידים. לבסוף, מצאנו שלמחנכות יש מומחיות בעבודת care, עבודה של תמיכה רגשית-חברתית. בעוד שספרות המחקר מכירה בכך שעבודת ההוראה כוללת מרכיב חשוב של עבודת care (England, 2005; Velasquez et al., 2013), מחקרים מעטים בחנו את הפרקטיקות היומיומיות והידע הייחודי של צוותי ההוראה בהקשר זה. מניתוח ממצאי המחקר עולה כי עבודת care היא מרכיב מרכזי בעבודתן של מחנכות כיתה בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובחטיבה עליונה, כאשר הדגשים שלה משתנים בהקשר לקבוצת הגיל ולהקשר החינוכי-מוסדי. בהיעדר הכשרה מקצועית לעבודה של תמיכה רגשית-חברתית, המחנכות לומדות

לפתח ידע ומיומנויות של עבודת care תוך כדי העבודה שלהן. הממצאים שלנו מראים על ארבעה סוגים של ידע ומיומנות שמרכיבים את המומחיות שלהן בעבודת care: (1) יצירת קשרים בינאישיים; (2) עבודה עם רגשות; (3) היכולת לראות ולהקשיב כמו מחנכת; (4) עבודה עם אינטואיציה.

בהקשר של הלמידה של מחנכות, מצאנו כי ההכשרה המקצועית בלימודי הוראה אינה מותאמת לעבודת המחנכות ולא מציידת אותן בכלים הדרושים לעבודתן. בנוסף, מממצאי המחקר עולה שמעטים בתי הספר בהם נמצאים מנגנוני למידה פורמליים התומכים בלמידה של המחנכות, כמו מורה מלווה, למידת עמיתים ומפגשי למידה. עיקר הלמידה של מחנכות כיתה היא למידה בלתי פורמלית תוך כדי עבודתן היומיומית בבתי הספר, דרך התנסות ולמידה מטעויות, התייעצויות עם מורות, יועצות ומנהלות, צפייה והתבוננות, שהות בחדר המורים ולמידה עצמאית. ממצאים אלה מחזקים ממצאים של מחקרים קודמים על למידה של מורות תוך כדי עבודה (Borg, 2012; Kyndt et al., 2016; Woodgate-Jones, 2012).

בנוסף, ממצאי המחקר מראים כי מחנכות מבנות את הזהות המקצועית ולומדות להיות מחנכות כיתה בקשר הדוק לפרקטיקות העבודה ולאינטראקציות חברתיות עם אנשים אחרים במקום העבודה (Lave & Wenger, 1991). הלמידה איך להיות מחנכת, היא בראש ובראשונה למידה שמתנהלת בעבודה היומיומית בבית הספר, מתוך השתתפות בעבודה, שיחות עם תלמידים, הורים ואנשי צוות, התבוננות מהצד והפנמה, ולמידה מתמדת. מהראיונות עולה כי הלמידה של הזהות המקצועית של מחנכת כיתה מעוגנת פעמים רבות באירועים משמעותיים, כמו סיום מחזור חינוך ואירועים של יציאה משגרת העבודה היומיומית: אסיפות הורים, טקסים וטיולים.

לבסוף, בחינה של השפעת ההקשר הסוציו-אקונומי, כפי שהוא בא לידי ביטוי במדדי טיפוח, על עבודת המחנכות מעלה תמונה מורכבת של דילמות והתמודדויות על הרצף שבין hard caring (שילוב של ציפיות גבוהות ותמיכה רגשית) ו-soft caring (שילוב של ציפיות נמוכות ותמיכה רגשית) (Antrop-González & De Jesús, 2006). בבתי ספר עם מדד טיפוח גבוה ישנו מתח בין ציפיות גבוהות והישגיות ובין ערכים של אמפתיה והכלה. בבתי הספר עם מדד טיפוח גבוה, מחנכות עושות עבודה של hard caring, שיש לה היבט משלים והיבט שמתנגש עם ההיגיון ההישגי שמנחה את בתי הספר. מצד אחד, השיח הרגשי-ייעוצי של העצמה, חוסן והתקדמות, מהווה השלמה וחיזוק של השיח הדומיננטי של הצטיינות, הישגיות והצלחה. מצד שני, עבודת ה-hard caring שלהן מרוככת בשל המתח בין הערכים של אמפתיה והכלה מול הישגיות. בבתי ספר עם מדד טיפוח נמוך, מחנכות עושות עבודה של soft caring, שמאופיינת ברגישות גבוהה ואמפתיה לקשיים ולהתמודדות של התלמידים. במקרים רבים המחנכות עסוקות בקו הראשון של עבודת care, של טיפוח ודאגה: השגחה על עמידה בדרישות בסיסיות של השכמה בבוקר והגעה לבית הספר, ולפעמים גם בקניית ציוד ואוכל. עבודת ה-soft caring מלווה גם בהפחתת ציפיות להישגים לימודיים, ושימת דגש על מטרות בתחומים של התנהגות, אחריות והתמדה.

מהמחקר עולות שתי המלצות מרכזיות למדיניות. הראשונה מופנות למערכת ההשכלה הגבוהה ולמערך ההשתלמויות המקצועיות והשנייה מרוכזת בלמידה ארגונית בבתי הספר:

## 5.1 הכשרה מקצועית במוסדות ההשכלה הגבוהה ובהשתלמויות מקצועיות

"המכללה לא מכינה אותך לשטח מבחינת החזיק כיתה וזה, זה דברים שהייתי רוצה אולי להגיד למכללה שצריכים לשים על זה יותר דגש איך לנהל כיתה, איך לנהל כיתה, איך להיות סמכותית, איך להעביר מסר וזה, אולי הם נוגעים בזה אבל את לא חווה את זה בהתנסות אף פעם..." (מחנכת חדשה בבית ספר יסודי).

רוב המחקרים העוסקים במורים בתחילת דרכם המקצועית מדגישים את החוויה הפתאומית ולעיתים הדרמטית של המעבר מתלמיד למורה. מורים חדשים מדגישים את תחושת הלם המציאות (Friedman, 2004) כשהם לוקחים על עצמם את האחריות כמורה. הם מדווחים על תחושת חוסר מוכנות בתקופת המעבר מהמכללה או האוניברסיטה אל בית הספר וזאת למרות ההכשרה המעשית הממושכת במהלך התואר (Mansfield et al., 2016). המחקר שלנו מצביע על פער גדול בין הידע שמחנכות כיתה רוכשות במהלך לימודיהן בארגוני ההשכלה הגבוהה – מכללות ואוניברסיטאות, לבין הידע לו הן זקוקות לצורך מילוי תפקידן בבית הספר. ממצא זה מצביע על חוסר והיעדר הכשרה מקצועית מתאימה באוניברסיטאות ובמכללות. היעדר הכשרה מקצועית מתאימה מובילה לכך כי בפועל מחנכות חדשות אינן מסוגלות להתמודד בצורה מיטבית עם האתגרים הניצבים בפניהם בעבודתן בשטח (Beltman et al., 2011).

מן המחקר עולות שתי המלצות מרכזיות למדיניות. הראשונה מופנות למערכת ההשכלה הגבוהה ולמערכת ההשתלמויות המקצועיות והשנייה מתמקדת בלמידה ארגונית בבתי הספר.

### 5.1.1 לימודים במוסדות ההשכלה גבוהה

המלצות המחקר מתייחסות להתאמת תכניות הכשרת המורים והמחנכות במוסדות ההשכלה גבוהה אשר יתרמו להצלחתן של המנכות במעבר מהמוסדות האקדמיים אל בתי הספר, ולתוכניות ההשתלמות המקצועית של משרד החינוך:

1. ההכשרה לחינוך כיתה צריכה לעמוד כתחום העומד בפני עצמו, בגישה הוליסטית המתייחסת למכלול המרכיבים של התפקיד.

כיום, ההכשרה במוסדות ההשכלה הגבוהה אינה עוסקת בתחום חינוך הכיתה כתחום העומד בפני עצמו, ולכן היא לא מספקת למחנכות כיתה את הידע לו הן זקוקות. מחקרים שונים המליצו כי הכשרת מורים צריכה להכשיר את המורים החדשים לחפש וליצור לעצמם מקורות תמיכה לשנות ההוראה הראשונות (Woolfolk Hoy & Spero, 2005), לספק הזדמנות לדון בערכים ובאמונות של הסטודנטים לגבי נושאים הקשורים בהוראה ולמידה (Flores & Day, 2006), ולכלול ידע על מיומנויות חברתיות ואמפתיה (Tait, 2008).

העובדה כי יש מחסור בקורסים ייעודיים לחינוך כיתה עלה בראיונות רבים. לטענת המרואיינות, חוסר הידע הספציפי לחינוך כיתה מוביל לקושי רב בביצוע תפקידן. נראה כי הצורך בהכשרה ייעודית הוא חשוב לכל המורים החדשים אך הוא קריטי בהקשר של מחנכות כיתה. מתוך הממצאים עולה כי תחומי הידע העיקריים להם זקוקה מחנכות הכיתה קשורים ראשית לידע אודות ההיבטים השונים של ניהול כיתה. שנית, לידע מתחום הייעוץ החינוכי, הקשור לתמיכה רגשית ותמיכה חברתית. מחנכות הכיתה לא צריכות להחליף

את יועצת בית הספר, אך צריכה להיות להן היכולת, והכלים, לתת תמיכה רגשית-חברתית לתלמידים בכיתת החינוך שלהן. שלישית, כמי שאמונות על הקשר עם ההורים מחנכות כיתה צריכות לדעת כיצד לנהל את התקשורת עם ההורים, ולנהל למעשה את הקשר של המשפחות עם בית הספר.

ולכן, המלצתנו היא לכלול קורסים הנוגעים לחינוך כיתה במסגרת ההכשרה להוראה כקורסי חובה. תחומי הידע שיכללו במסגרת קורסי חובה אלה צריכים להתמקד בנושאים כמו ניהול כיתה, תמיכה רגשית-חברתית, ניהול תקשורת עם הורים, ולבסוף גיבוש וניסוח אגינדה חינוכית.

בנוסף, נמצא כי יש חשיבות רבה לחוויות האישיות של הסטודנטים במהלך הכשרתם ביכולתם להתמודד עם מורכבות תפקיד ההוראה בשנים הראשונות. חוויות אלה כוללות למידה של אסטרטגיות מוצלחות לניהול כיתה והתנהגויות תלמידים (Flores & Day, 2006). למידה שכזו מתרחשת לרוב דרך צפייה ומעקב אחר מורים וותיקים.

המלצתנו היא לכלול במסגרת ההתנסות המעשית של כל סטודנטית להוראה התנסות הכוללת ליווי של מחנכת בעבודתה בבית הספר למשך של שבוע. במסגרת זו ייחשפו הסטודנטים להוראה לעבודת המחנכת ולמגוון התחומים בהם היא עוסקת. לבסוף, יש חשיבות רבה במפגשים עם מחנכות כיתה פעילות במסגרת ההכשרה. מחנכות שיבואו לשתף את הסטודנטיות בניסיון ובתובנות שלהן יכולות להשפיע רבות על הדרך בה מחנכות חדשות יקלטו בתפקיד זה.

## 2. ההכשרה להוראה צריכה לכלול ידע ארגוני ומערכתי

בית ספר הוא ארגון בעל מבנה ארגוני ברור, נהלים, הסדרים ותרבות ארגונית ייחודית. בתי הספר בישראל מתקיימים ופועלים בצלם של כללים ותקנות, דפי מדיניות, חוזרי מנכ"ל משרד החינוך, והסדרי הרשות המקומית (אופלטקה, 2022). פרידמן (2005) במחקרו מצא כי חלק מהציפיות של מורים חדשים קשורות בתרבות ארגונית ברורה ותומכת. משמע, תקנות וכללי עבודה ברורים, בהירות בהגדרות התפקיד ועקביות בהגדרת המשימות.

מתוך ממצאי המחקר שלנו עולה כי מחנכות כיתה ומורות מקצועיות חדשות חוות קושי גדול בהבנת הפרוצדורות הארגוניות בשנת עבודתן הראשונה. בנוסף, מחנכות ומורות חדשות אינן מודעות לזכויות שלהן, לפרוצדורות ארגוניות מול משרד החינוך ואפילו לנהלים ארגוניים בית ספריים. במחקרם לונג ועמיתיו (Long et al., 2012) ממשיגים חוסר זה כ"פערי ידע" ארגוניים המוביל לתחושת חוסר אוניס ובדידות מקצועית. לטענתם, היכולת להתמודד עם המצב יכולה להתקיים בתוך בית הספר עם מורה חונכת אולם, כפי דיווחו חלק מהמרואיניות במחקר, היא יכולה לבוא גם תוך כדי ההכשרה להוראה (עמ' 633).

המלצתנו היא לספק למורות ומחנכות ידע בסיסי אודות בית הספר כארגון, שיטות לניהול זמן יעיל, ודרכים להתמודד עם עומסי עבודה גדולים. בנוסף, מורות ומחנכות חדשות צריכות ללמוד כיצד ניתן ללמוד תוך כדי עבודה בבית הספר, מה הדרך לייצר רשת של תמיכה, כיצד אפשר ליזום התייעצויות עם דמויות מפתח בבית הספר, מה האפשרויות ללמידה מתוך התבוננות והקשבה, ולבסוף להבין את החשיבות שיש לחדר המורים כמקום ללמידה והתייעצות.

## 5.1.2 השתלמויות מקצועיות של משרד החינוך

הפרופסיה של מחנכת הכיתה איננה פרופסיה מוגדרת, ולעיתים אף לא נתפסת כפרופסיה בפני עצמה. משום כך רוב הפיתוח המקצועי של מחנכות כיתה עוסק בסוגיות של למידה והוראה או לחילופין בסוגיות דיסציפלינריות. אולם, מחנכות כיתה זקוקות לפיתוח מקצועי בפרופסיה של חינוך כיתה. המלצתנו היא פיתוח קורסים במסגרת הפיתוח המקצועי אשר יכללו נושאים כמו: דילמות בחינוך כיתה, פיתוח של זהות מקצועית, קורסים בתמיכה רגשית-חברתית וניהול תקשורת עם הורים.

## 5.2 למידה ארגונית בבתי הספר

*"כל הזמן אני בלמידה, כל הזמן אני בעשייה, אין יום שאני לא לומדת משהו חדש, לא עשיתי משהו חדש, לא התנסיתי במשהו." (מחנכת חדשה בבית ספר יסודי)*

מהמחקר עלה כי חלק גדול מהלמידה של המחנכות נעשה תוך כדי העבודה בבית הספר. ממצא זה נובע בחלקו מהיעדר הכשרה מקצועית מתאימה באוניברסיטאות ובמכללות. אולם ממצאי המחקר מראים גם שחלק נכבד מהידע הדרוש למחנכות כיתה הוא ידע שניתן ללמוד אותו רק במסגרת בית הספר. ראשית, מהמחקר עולה חשיבותו של הידע המקומי (Yanow, 2004), ידע שתלוי בהקשר ארגוני ספציפי, ייחודי לנסיבות המקומיות, שניתן ללמוד אותו רק תוך כדי התנסות בעבודה בבתי הספר. שנית, המחנכות שהתראיינו למחקר חזרו והדגישו את הטענה שעבודת החינוך נלמדת במידה רבה מתוך תרגול, השתתפות והתנסות בעבודה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הספרות המחקרית על ידע מבוסס-פרקטיקה, אשר מעוגן בפרקטיקות עבודה ובקשרים חברתיים במקומות העבודה (Lave & Wenger, 1991; Orlikowski, 2002).

מחקרים מראים כי הדרך הטובה ביותר לאפשר למידה ארגונית במקומות עבודה היא באמצעות שילוב של מנגנוני למידה פורמליים עם למידה בלתי פורמלית (Collinson & Cook, 2006; Easterby-Smith & Lyles, 2011). מכנה משותף לשתי צורות הלמידה הארגונית הוא ההכרח בקיומה של תרבות ארגונית תומכת למידה בבית הספר, ואחריותה של הנהלת בית הספר למסד תרבות כזו, שיש בה ערכים של למידה מתמשכת, שקיפות, אחריות וסובלנות לטעויות (Popper & Lipshitz, 2000).

המלצות המחקר מתייחסות להקמת מערך למידה ארגונית מוסדר בבתי הספר וליצירת תנאים תומכים ללמידה בלתי פורמלית.

### 5.2.1 מנגנוני למידה פורמליים

מנגנוני למידה פורמליים הם פעילויות ארגוניות רוטיניות וממוסדות שמאפשרים למידה קולקטיבית מתמשכת של חברי הארגון (Schechter, 2008). האתגר במיסוד מנגנוני למידה מתייחס ליצירת תרבות ארגונית תומכת והקצאת משאבים למשל, זמן, כסף, חומרי למידה (Popper & Lipshitz, 2000). כך שזהו אתגר לא פשוט למסד מנגנונים אלה בבית הספר, היכן שמשאבי הזמן הפנוי והכסף אינם זמינים, ותפקידן של הנהלות בתי הספר בתהליך הוא משמעותי.

## 1) מנגנונים לתמיכה בלמידה של מחנכות חדשות

חשיבה מחדש על התפקיד של מורה חונכת ומורה מלווה. משרד החינוך יצר את התפקידים של מורה חונכת (למורות בשנת התמחות) ומורה מלווה (למורות חדשות). במסגרת זו, מורות מנוסות מלוות את המורות החדשות בשנתיים הראשונות לאחר ההתמחות. הליווי כולל פגישות קבועות, צפייה בכיתות, התייעצויות, משוּב ותמיכה. המורות החונכות והמורות המלוות צריכות לעבור קורס הכשרת מורים חונכים ומלווים באחד המוסדות להשכלה גבוהה. הן מקבלות גמול עבור עבודת החניכה והליווי<sup>2</sup>.

מממצאי המחקר עולה כי מנגנון קליטה ולמידה זה עונה על צורך אמיתי ומהווה מנגנון למידה חיוני עבור מחנכות חדשות. אולם רוב המחנכות שהתייחסו למורות החונכות או המלוות שעבדו איתן דיברו על ליווי מינימלי, חוסר פניות של המורות המלוות, ולעיתים גם אי עמידה בדרישות הבסיסיות של התפקיד (למשל לאפשר תצפית בכיתה של המורה המלווה). כדי לאפשר ליווי מיטבי ולמידה משמעותית, אנו ממליצות לחשוב מחדש על קורסי ההכשרה לחניכה/ליווי שנראה כי כרגע אינם ממלאים את תפקידם, למסד מנגנוני הערכה של עבודת החניכה והליווי, ולהגדיל את שעות התמיכה והמפגשים. מומלץ כי בכל בית ספר תהיה מורה שאחראית על מנגנון המורות החונכות והמלוות, תלווה גם את המורות הללו וגם את המחנכות החדשות.

ערכת קליטה למחנכת חדשה. מהראיונות עם המחנכות עלה שאחד מפערי הידע של מורות חדשות נוגע לידע ארגוני-בירוקרטי, המתייחס לסדירות הארגונית בבית הספר: הנהלים, השגרות, הטפסים, הציוד, הועדות, הישיבות, הטקסים, וכד'. מומלץ כי בכל בית ספר יכינו חוברת מידע למורות חדשות, שתכלול גם מידע ייעודי למחנכות חדשות.

מפגשי למידה עם המנהלת/סגנית מנהלת. להנהלת בית הספר תפקיד חשוב בהבטחת קליטה מיטבית של מורות חדשות ומניעת נשירה. מעבר למיסוד של מנגנוני הלמידה, הנהלת בית הספר צריכה להיות מעורבת באופן פעיל בלמידה של מחנכות חדשות. עם זאת, בראיונות שנערכו במסגרת המחקר רק חלק מהמחנכות סיפרו שיכלו להתייעץ עם מנהלת בית הספר או סגניתה בשנים הראשונות לעבודתן. מומלץ כי בתי ספר ימסדו מפגשים קבועים, אישיים וקבוצתיים, של מנהלת בית הספר או סגניתה עם מחנכות חדשות. במפגשים אלה יקשיבו המנהלות לצרכים ולהתמודדויות של המחנכות החדשות, וישתפו אותן בידע ובניסיון שלהן.

## 2) קהילות למידה של מחנכות

קהילות למידה מקצועיות הן מנגנון למידה פורמלי נוסף שנתמך על ידי משרד החינוך<sup>3</sup>. קהילה מקצועית לומדת היא קבוצה של מורים אשר מתאספת לצרכי למידה משותפת ובחינה ביקורתית של הידע והפרקטיקות שלהם,

<sup>2</sup><https://poh.education.gov.il/merhavminhali/hachsharahitmachutknisalehoraa/hitmachutveknisalehoraa/pages/bestintegration.aspx#:~:text=%D7%9E%D7%95%D7%A8%D7%94%20%D7%9E%D7%9C%D7%95%D7%95%D7%94%20%D7%94%D7%95%D7%90%20%D7%A2%D7%9E%D7%99%D7%AA%20%D7%9E%D7%A0%D7%95%D7%A1%D7%94,%D7%A9%D7%9C%20%D7%98%D7%99%D7%A4%D7%95%D7%97%20%D7%94%D7%99%D7%9B%D7%95%D7%9C%D7%95%D7%AA%20%D7%94%D7%97%D7%99%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%95%D7%AA%20%D7%9C%D7%A2%D7%91%D7%95%D7%93%D7%AA%D7%95>.

<sup>3</sup> <https://hashkafa.macam.ac.il/yeda/%D7%9E%D7%95%D7%93%D7%9C%D7%99%D7%9D-%D7%9C%D7%A4%D7%99%D7%AA%D7%95%D7%97-%D7%9E%D7%A7%D7%A6%D7%95%D7%A2%D7%99-%D7%91%D7%A7%D7%94%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%AA-%D7%9E%D7%95%D7%A8%D7%99%D7%9D/>



באופן מתמשך, רפלקטיבי, שיתופי ומכיל (Stoll et al., 2006). בשני העשורים האחרונים אנו עדים למיסוד קהילות למידה מקצועיות כאלה כחלק מהכשרה והתפתחות מקצועית של מורים במערכות חינוך ברחבי העולם.

מומלץ להבנות בכל בית ספר קהילה מקצועית לומדת של מחנכות כיתה מהשכבות השונות. הקהילה תיפגש באופן קבוע למפגשי למידה פעם בשבוע או שבועיים, בהנחייה של מחנכת ותיקה, שתעבור הכשרה להנחיית הקהילה. במסגרת הקהילה ייווצרו מפגשים של למידה ושיתוף בידע בין מורות חדשות וותיקות, והן יהוו מרחב לתמיכה הדדית, שיתוף ומעורבות בהקשר של עבודת החינוך בבית הספר.

### **(3) מפגשים אישיים וקבוצתיים קבועים עם היועצת**

מהראיונות שנערכו במסגרת המחקר עולה כי ליועצת בית הספר חשיבות רבה בתמיכה מקצועית בעבודת המחנכות, תמיכה שבבתי ספר רבים לא באה לידי ביטוי. הידע המקצועי הייעוצי-טיפולי הוא ידע חיוני לעבודת המחנכות של תמיכה רגשית-חברתית בתלמידים. מומלץ להבנות פגישות חודשיות קבועות, אישיות וקבוצתיות, של המחנכות עם יועצת בית הספר.

### **(4) הוראת עמיתים: צפייה בשיעורים**

הוראת עמיתים, מנגנון למידה המתבסס על צפייה בשיעורים של מורות אחרות, היא מנגנון למידה נוסף שנמצא בשימוש בחלק מבתי הספר בישראל, בתמיכת משרד החינוך. הוראת עמיתים מחייבת הסכמה של מחנכות לפתיחת דלת הכיתה בפני מחנכות אחרות, ונכונות להיחשפות ולקבלת משוב ממורות עמיתות (קורלנד & הרץ-לזרוביץ, 2006). מחנכות שצפו בשיעורים של מחנכות אחרות דיווחו כי הרגישו שמדובר במשאב למידה חשוב עבורן, דרכו למדו כיצד להיות מחנכות, כיצד לנהל כיתה, כיצד להגיב לדינמיקות שונות, ולפעמים גם מה לא לעשות ואיך לא להיות מחנכת.

מומלץ למסד למידת עמיתים כמנגנון מסודר בבתי הספר, בהתבסס על לוח זמנים מסודר לתצפיות, הדרכה לגבי העברת משובים ובניית כלים משותפים למשוב.

### **5.2.2 תנאים תומכים ללמידה בלתי פורמלית**

ממצאי המחקר מראים כי למידה בלתי פורמאלית מהווה חלק מרכזי מהלמידה של מחנכות תוך כדי העבודה היומיומית שלהן. ממצאים אלה מתיישבים עם ספרות המחקר על למידה של מורים תוך כדי העבודה בבתי הספר (Williams, 2003; Kyndt et al., 2016). הנהלות בתי הספר לא יכולות לנהל למידה בלתי פורמאלית כפי שהן מנהלות למידה פורמלית, אבל הן יכולות ליצור סביבה תומכת ללמידה כזו. בנוסף, הנהלות יכולות לפעול כדי לאפשר את היווצרותן של קהילות פרקטיקה של מחנכות – קהילות וולונטריות המאפשרות למידה, יצירה של ידע חדש ושיתוף בידע - בבית הספר.

כדי לאפשר למידה בלתי פורמאלית הנהלות צריכות ליצור מרחבים וזמנים שיאפשרו למידה. בהסתמך על ההמשגה של Evans et al (2007) של סביבות מקצועיות מרחיבות או מגבילות ('expansive' and 'restrictive' professional environments), ניתן לחשוב על סביבות למידה "מרחיבות" ככאלה שיש בהן עבודה בשיתוף פעולה קרוב (כולל עבודה בצוותים או אפשרות לתצפיות על עבודתן שך מורות אחרות), וכאלה שיש בהן הזדמנויות ליצירת קשרים מקצועיים מעבר לסביבת העבודה המיידית. ניתן להשתמש במרחבים קיימים כמו

חדרי המורים, פינות עבודה או פינות קפה, ובאירועים קבועים בלוח השנה הבית ספרי, כמו ישיבות צוות, כאשר מאפשרים בהן גם זמן לשיחות מעבר לעבודה. בנוסף, ניתן ליזום אירועים חברתיים כמו ארוחות משותפות או טיולים משותפים.

מעל לכל, כדי לתמוך בלמידה בלתי פורמאלית במהלך העבודה בבתי הספר, מנהלות צריכות לקדם תרבות ארגונית שמאפשרת ותומכת בלמידה. תרבות ארגונית של פתיחות לרעיונות חדשים, שקיפות, הידברות ונכונות לחקר והתנסות. תרבות כזו מאפשרת אקלים של ביטחון פסיכולוגי להתנסות בפרקטיקות חדשות, לבקש עזרה, להודות בחוסר ידע ובטעויות, לקבל משוב, וללמוד מטעויות (Garvin et al., 2008; Popper & Lipshitz, 2000).

## 6. רשימת המקורות

- Antrop-González, R., & De Jesús, A. (2006). Toward a theory of critical care in urban small school reform: Examining structures and pedagogies of caring in two Latino community-based schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(4), 409-433 .
- Attard, K., & Armour, K. M. (2005). Learning to become a learning professional: Reflections on one year of teaching. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 195-207 .
- Baumard, P. (1999). *Tacit knowledge in organizations*. Sage .
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189 .
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2013). The emergence of research on teachers' professional identity: A review of literature from 1988 to 2000. *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community*, 19, 205-222 .
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764 .
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3), 185-207 .
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277-290 .
- Boreham, N., & Gray, P. (2005). Professional identity of teachers in their early development. TLRP/ESRC Dublin Symposium. Prieiga internetu ,
- Borg, T. (2012). The evolution of a teacher community of practice: Identifying facilitating and constraining factors. *Studies in Continuing Education*, 34(3), 301-317 .
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization science*, 2(1), 40-57 .
- Çakmak, M., Gündüz, M., & Emstad, A. B. (2019). Challenging moments of novice teachers: Survival strategies developed through experiences. *Cambridge journal of education*, 49(2), 147-162 .
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211 .
- Charlesworth, S., Baines, D., & Cunningham, I. (2015). 'If I had a family, there is no way that I could afford to work here': Juggling paid and unpaid care work in social services. *Gender, Work & Organization*, 22(6), 596-613 .
- Chun, W. C. (1998). The knowing organization: How organizations use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions. In: Oxford University Press Oxford.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of curriculum studies*, 31(6), 711-726 .
- Colley, H., James, D., Diment, K., & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of vocational education and training*, 55(4), 471-498 .
- Colliander, H. (2018). *Being and becoming a teacher in initial literacy and second language education for adults* (Vol. 205). Linköping University Electronic Press .

- Collinson, V., & Cook, T. F. (2006). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Sage .
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173 .
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi delta kappan*, 87(3), 237-240 .
- Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK .(
- Easterby-Smith, M., & Lyles, M. A. (2011). *Handbook of organizational learning and knowledge management*. John Wiley & Sons .
- Elliott, J. G., Stemler, S. E., Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Hoffman, N. (2011). The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. *British educational research journal*, 37(1), 83-103 .
- England, P. (2005). Emerging theories of care work. *Annu. Rev. Sociol.*, 31, 381-399 .
- England, P., Budig, M., & Folbre, N. (2002). Wages of virtue: The relative pay of care work. *Social Problems*, 49(4), 455-473 .
- Evans, K., Hodkinson ,P., Rainbird, H., & Unwin, L. (2007). *Improving workplace learning*. Routledge .
- Evans, K., & Kersh, N. (2004). Recognition of tacit skills and knowledge. *Journal of workplace learning* .
- Feldman, M. S., & Orlikowski, W. J. (2011). Theorizing practice and practicing theory. *Organization science*, 22(5), 1240-1253 .
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232 .
- Friedman, I. A. (2004). Directions in teacher training for low-burnout teaching. In E. Frydenberg (Ed.), *Thriving, surviving, or going under: Coping with everyday lives* (pp. 305-326). Information Age Publishing .
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard business review*, 86(3), 109 .
- Goodyear, V. A., & Casey, A. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical education and sport pedagogy*, 20(2), 186-203 .
- Henke, R. R., Chen, X., Geis, S., & Knepper, P. (2000). Teacher Pipeline. *NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS*, 2(1), 91 .
- Hjalmarsson, M., & Löfdahl, A. (2014). Being caring and disciplinary—male primary school teachers on expectations from others. *Gender and Education*, 26(3), 280-292 .
- Hodgen, J., & Askew, M. (2007). Emotion, identity and teacher learning: Becoming a primary mathematics teacher. *Oxford review of education*, 33(4), 469-487 .
- Horn, I. S. (2010). Teaching replays ,teaching rehearsals, and re-visions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. *Teachers College Record*, 112(1), 225-259 .
- Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: Personal reflections. In *Teaching: Professionalization, development and leadership* (pp. 285-304). Springer .
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57 .
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134 .
- Ito, A. (2011). Enhancing school connectedness in Japan: The role of homeroom teachers in establishing a positive classroom climate. *Asian Journal of Counselling*, 18(1), 41-62 .
- Kanno, Y., & Stuart ,C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252 .

- Kashy-Rosenbaum, G., Kaplan, O., & Israel-Cohen, Y. (2018). Predicting academic achievement by class-level emotions and perceived homeroom teachers' emotional support. *Psychology in the Schools*, 55(7), 770-782 .
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150 .
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press .
- Lev, S., Tatar, M., & Koslowsky, M. (2018). Teacher self-efficacy and students' ratings. *International Journal of Educational Management* .
- Liu, J.-q., & Barnhart, R. (1999). Homeroom teacher and homeroom Class: The key to classroom management in China's schools. *The Educational Forum* ,
- Long, F., Hall, K., Conway, P., & Murphy, R. (2012). Novice teachers as 'invisible' learners. *Teachers and Teaching*, 18(6), 619-636 .
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British educational research journal*, 19(4), 311-322 .
- Malcolm J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of workplace learning*, 15(7/8), 313-318 .
- Mansfield, C., Beltman, S., Weatherby-Fell, N., & Broadley, T. (2016). Classroom ready? Building resilience in teacher education. *Teacher education: Innovation, intervention and impact*, 211-229 .
- Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn: Professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education* .972-978 ,(4)26 ,
- McLaughlin, M. W. (1994). Strategic sites for teachers' professional development. In P. P. Grimmett & J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change* (pp. 31-51). Teacher College Press .
- Myers, C. G. (2018). Coactive vicarious learning: Toward a relational theory of vicarious learning in organizations. *Academy of Management Review*, 43(4), 610-634 .
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Orlikowski, W. J. (2002). Knowing in practice: Enacting a collective capability in distributed organizing . *Organization science*, 13(3), 249-273 .
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture, and feasibility. *Management learning*, 31(2), 181-196 .
- Post, B. (2005). What we can learn from Russia's schools. *Phi delta kappan*, 86(8) .627-629 ,(
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). 40 The development of the personal self and professional identity in learning to teach .
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145-161 .
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161 .
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge, Taylor and Francis Group .
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational administration quarterly*, 44(2), 155-186 .

- Shi, Q., & Leuwerke, W. C. (2010). Examination of Chinese homeroom teachers' performance of professional school counselors' activities. *Asia Pacific education review*, 11(4), 515-523 .
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14 .
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258 .
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications .
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher education quarterly*, 35(4), 57-75 .
- Tatar, M. (2009). Teachers turning for help to school counsellors and colleagues: Toward a mapping of relevant predictors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 107-127 .
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106-132 .
- Tosolt, B. (2010). Gender and race differences in middle school students' perceptions of caring teacher behaviors. *Multicultural Perspectives*, 12(3), 145-151 .
- Tsoukas, H., & Vladimirou, E. (2001). What is organizational knowledge? *Journal of Management Studies*, 38(7), 973-993 .
- Velasquez, A., West, R., Graham, C., & Osguthorpe, R. (2013). Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies. *Review of education*, 1(2), 162-190 .
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press .
- Williams, A. (2003). Informal learning in the workplace: A case study of new teachers. *Educational Studies*, 29(2-3), 207-219 .
- Woodgate-Jones, A. (2012). The student teacher and the school community of practice: An exploration of the contribution of the legitimate peripheral participant. *Educational Review*, 64(2), 145-160 .
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356 .
- Yanow, D. (2004). Translating local knowledge at organizational peripheries. *British Journal of Management*, 15(S1), 9-25 .
- Zhao, Z. (2014). The teacher-state relationship in China: an exploration of homeroom teachers' experiences. *International Studies in Sociology of Education*, 24(2), 148-164 .
- אבדור, ש. (2008). השינוי הנדרש במאפייני המועמדים להוראה, בהכשרתם ובפיתוחם המקצועי. In ד. כפיר & ת. אריאב (Eds.), משבר ההוראה לקראת הכשרת מורים מתוקנת (pp. 145-175). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- אופלטקה, י. (2022). יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי (מהדורה רביעית ed.). פרדס הוצאה לאור.
- בלס, נ. (2008). אינדיקטורים הנוגעים לנושא מורים והוראה במערכות החינוך. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים.
- בן-פרץ, מ., & שינמן, ש. (2013). מאחורי הדלת הסגורה תפקידו של חדר המורים בחיי המורים ובתרבות בית הספר (ע. זיידמן, Trans.). מכון מופ"ת.
- בקשי-ברוש, א. (2005). משמעות התפקידים של מחנכי כיתות ומורים מקצועיים במערכת החינוך הישראלית אוניברסיטת בן גוריון בנגב].
- דור, א. (2014). שיתוף פעולה בין בית הספר וההורים: השוואה בין עמדות מורים מחנכים ומורים מקצועיים. עיונים בחינוך, 192-208.
- טלמור, ר., רייטר, ש., & פייגין, נ. (2004). מה בין מחנכות עם רמת שחיקה גבוהה לבין מחנכות עם רמת שחיקה נמוכה בהקשר של שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים? סחי" ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 17-31.
- נוטוב, ל., & חזן, א. (2015). משמעותן של התנהגויות שמעבר לתפקיד בעיצוב התפקיד "חינוך כיתה" בתיכון בישראל. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 34, 205-241.

ענבר-פירסט, ח. (2013). עמדות מורים כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה. דפים(55), 29-58.

פרידמן, י. (2005). הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל. מגמות, 1, 137-162.

צבר, ב. (2019). מקרב ומרחיק עיון בדמות המחנך המשמעותי בבית הספר הציבורי. מכון מופ"ת.

צבר בן-יהושע, נ., & גבתון, ד. (1995). דרושים: מכוונות לידע וקוד אתי - הערות אחדות על פרופסיונליזציה של ההוראה. In א. בן-עמוס & י. תמיר (Eds.), המורה בין שליחות למקצוע (pp. 123-150). אוניברסיטת תל-אביב, הוצאת רמות.

צבר-בן יהושע, נ. (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.

צור, ו., & אוליבר-לומרמן, ע. (2000). Representing teachers: Professional construction as reflected in employment ads/מורים וייצוגם: מודעות חיפוש עובדים כמשקפות הבניה פרופסיונלית. מגמות, 244-261.

צימרמן, ו. (2008). היבטים של 'זהות מקצועית' ושל 'התפתחות מקצועית' של אנשי חינוך: חקר המקרה של מחנכי כיתות. שבילי מחקר, 15, 45-57.

קורלנד, ח., & הרץ-לזרוביץ, ר. (2006). למידה ארגונית כמנוף למימוש חזון חינוכי. דפים, 41, 230-271.

תמיר, י. (2019). קשיים ותקוות בדרך לשוויון בהזדמנויות השכלתיות. In ח. אילון, נ. בלס, י. פניגר, & י. שביט (Eds.), אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות (pp. 17-34). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

## 7. נספח: פרוטוקול הריאיון

ספרי לי על עצמך ועל הרקע המקצועי שלך.

ספרי לי על התפקיד הנוכחי שלך.

ספרי לי כיצד נכנסת לתפקיד של מחנכת כיתה. איך עברו השבועות הראשונים בתפקיד?

מה את יודעת היום שהיית רוצה לדעת בשבועות הראשונים בתפקיד? איך למדת את זה?

מה מחנכת כיתה בישראל צריכה לדעת? אילו מיומנויות צריכות להיות לה?

ספרי לי על יום עבודה טיפוסי שלך.

ספרי לי על אתגר מקצועי שהתמודדת איתו.

עם מי את מדברת או מתייעצת בנושאים מקצועיים?

מה אנשים אחרים לא מבינים לגבי התפקיד שלך? מהן הטעויות הנפוצות?

מה הניסיון שלך כמחנכת כיתה לימד אותך על עצמך? מה לימד אותך על עבודת ההוראה?