

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"ג**

כרך י



עורכים:

פרופ' משה צפור
ד"ר אליסיה גרינבנק
ד"ר אפרת בנג'ז

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
פרופ' ישראל ריץ'
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ג 2023
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
דוא"ל givaa@washington.ac.il
אתר המכללה www.washington.ac.il

תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
11	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות ומקרא

17	מאימתי קורין את שמע - קשת ההתייחסויות לשאלת סוף זמן קריאת שמע כמשקפת יחסים משתנים לזיכרון, לאדם ולהלכה	צחי כהן
29	'כי אישה כושית לקח' (במדבר יב, א)	יוחנן קאפח
53	אופיר המקראית: קופים ותוכים	מאיר בר אילן
73	הבנת נבואות ירמיהו תוך מבט על תקופת הזמן והמקום בהן נאמרו	ציפורה שויצקי

שער שני | חינוך והוראה

95	פרספקטיבה משווה: התנהגויות אזרחיות של מורים בעבודה עם ילדים במצבי סיכון בזמן שגרה ובזמן חירום	טניה לוי גזנפרנץ
117	הדרכה פדגוגית למורה צרודה שמתקשה בניהול כיתה: תיאור התערבות	סברין תגת ואליעזר יריב
137	מהבסיס הצבאי לכיתת הלימוד: נרטיבים של קצינים ונגדים פורשי צה"ל אשר בחרו בקריירה שנייה בשדה החינוכי	אורן כהן זדה
159	איכויות ההנמקה האוטוביוגרפית בסיפורי חיים של מתכשרות להוראת אנגלית	מירי תא-שמע באום

177	תחושת מסוגלות אימהית ומידת שביעות הרצון מהחיים בקרב אימהות לילדים על הרצף האוטיסטי ואימהות לילדים עם התפתחות טיפוסית	אליסיה גרינבנק ודניאלה מנזין
191	פניות פסיכולוגית, קשיבות ועומס קוגניטיבי בקרב סטודנטים עם לקויות למידה וסטודנטים ללא לקויות למידה	סאאיד בשארה ואפרת בנג'ו
215	"הזום נוח אבל מפספסים את המפגש" - שביעות רצון מלמידה מקוונת או משולבת בקורס התאמה למטפלים במערכת החינוך	שירלי הר צבי (הכהן), עטרה פישר, עינת פולק ומיקי (מרים) עופר-ירום

שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

243	"הקרב מגע נתן לי ביטחון ורוגע" - המניעים של מתאמנים ומתאמנות לבחירה באימון קרב מגע, והגורמים להתמדה באימון לאורך שנים	זאב כהן ועידית סולקין
265	תוכניות התערבות המשלבות ספורט אתגרי ופעילות חוץ סביבתית (ODT) ככלי להעצמה ולשיפור כישורי חיים בקרב ילדים ובני נוער - מאמר דעה	רולי חדש, דני מורן ויובל חלד

שער רביעי | לשון ומוזיקה

281	האופרה אידומנאו מאת בלדסרה גלופי (1756) בין טרגדיה יוונית לאופרה סרייה איטלקית	אפרת בוכריס
309	למה זה תשאל לשמי? שמות פרטיים הבנויים בתבנית הפועל - מן המקרא ולאורך הדורות	ברוריה אדמוני

E7	תקצירים מתורגמים	
----	-------------------------	--

מחברי המאמרים

ד"ר אדמוני קולמן ברוריה

החוג ללשון ולהבעה עברית, המכללה האקדמית אשקלון

bruriad@netvision.net.il

ד"ר בוכריס אפרת

החוג לתנ"ך, החוג למוזיקה והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון

efratb1967@gmail.com

ד"ר בנג'ו אפרת

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; החוג

לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל

bengiog@gmail.com

פרופ' בר-אילן מאיר (אמריטוס)

המחלקה לתלמוד והמחלקה לתולדות ישראל, אוניברסיטת בר-אילן

madualo@gmail.com

ד"ר בשארה סאאיד

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל; המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה,

האוניברסיטה הפתוחה

saiedbs@gmail.com

ד"ר גרינבנק אליסיה

ראשת החוג לחינוך מיוחד, החוג לחינוך משלב לתואר שני, המכללה האקדמית לחינוך

גבעת וושינגטון

gralicia2@gmail.com

ד"ר הר-צבי (הכהן) שירלי

ראשת המסלול והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות

shirhar68@gmail.com

חדש רולי

דוקטורנט בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל

rulifit@gmail.com

פרופ' חלד יובל

פרופסור מן המניין, ראש המסלול לתואר שני בחינוך גופני, סמינר הקיבוצים
yuvalhele@gmail.com

כהן זאב

דוקטורנט במחלקה לאמנויות, המעבדה לחקר מדעי המוזיקה, אוניברסיטת בן-גוריון
zeev@kravmagaimpact.com

ד"ר כהן צחי

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונו
evic41@gmail.com

ד"ר כהן זדה אורן

החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות
cohenzad@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ווישינגטון
elyariv@gmail.com

ד"ר לוי גזנפרנץ טניה

ממונה מחוזית התכנית הלאומית לילדים ונוער 360 במשרד החינוך במחוז צפון; המסלול
לתואר שני במנהל החינוך, מכללת תל-חי
taniailan@gmail.com

פרופ' מורן דניאל

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
dani.moran@sheba.health.gov.il

ד"ר מנזין דניאלה

מנהלת אקדמית קמפוס אילת במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט; החוג לחינוך מיוחד.
danielam@l-w.ac.il

ד"ר סולקין עידית

החוג לגיל הרך, החוג לחינוך מיוחד והחוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ווישינגטון; החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות
iditsulkin@gmail.com

ד"ר עופר-ירום מרים (מיקי)
 החוג לחינוך מיוחד, מכללת סמינר הקיבוצים
 mickey.yarom@gmail.com

פולק עינת
 החוג לקלינאות תקשורת, מכללת הדסה; דוקטורנטית במחלקה לחינוך אוניברסיטת בן גוריון
 einatpo10@gmail.com

ד"ר פישר עטרה
 החוג לחינוך מיוחד והחוג לגיל הרך, מכללת אפרתה ומכללת בית רבקה
 atarahfisher@gmail.com

ד"ר קאפח יוחנן
 דיקן אקדמי, מכללת אורות ישראל; החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
 ykapah@gmail.com

ד"ר שויצקי ציפורה
 גמלאית החוג לחינוך והחוג לתנ"ך, מכללת אורות ישראל
 zipora.sh@gmail.com

ד"ר תא-שמע באום מירי
 ראשת החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
 mirimtb@gmail.com

תגת סברין
 מורה לשפה וספרות ערבית בחטיבת הביניים ג' "אלרוואיא" בכפר ירכא
 sabreentagat43@gmail.com

מהבסיס הצבאי לכיתת הלימוד: נרטיבים של קצינים ונגדים פורשי צה"ל שבחרו בקריירה שנייה בשדה החינוכי

אורן כהן זדה

תקציר

מחקר זה עוסק בקצינים ונגדים בכירים פורשי צה"ל שבחרו בקריירה שנייה בשדה החינוכי. המחקר עוסק בשאלות: מדוע בוחרת אוכלוסייה זו לעסוק דווקא בתפקידי חינוך והוראה? כיצד אוכלוסייה זו רואה את השדה החינוכי בישראל? ועד כמה המיומנויות המקצועיות שנרכשו במהלך השירות הצבאי מקנות להם ביטחון ומסוגלות בעבודתם?

מטרת המחקר היא להכיר את הנרטיבים המגוונים של פורשי צה"ל שבחרו בקריירה שנייה והשתלבו במערכת החינוך. ראיונות עומק עם שלושים קצינים ונגדים שבחרו בהוראה ובתפקידי חינוך בקריירה שנייה, מעידים שמרבית אוכלוסייה זו תכננה את השתייכותה עוד בהיותה במדים מתוך תשוקה ורצון עז לתרום לחינוכו של הדור הצעיר. רובם תיארו בשלות ומסוגלות אמיתית לעמוד באתגרים בשדה החינוכי. רובם הצהירו כי לא "באו לשנות" את הקיים אלא הם מסתפקים בלהוות שדרת מנהיגות חינוכית משמעותית. רובם מעדיפים עבודה אינדיבידואלית ומטפחים קשרים מהותיים עם תלמידיהם מתוך מסירות לצורכיהם. מבחינה יישומית תוצאות המחקר יכולות לסייע בבחינת התוכנית והתאמתה לאוכלוסייה הספציפית וכן בבחינת סוגי הליווי ותוכן הסיוע שיש להציע לפורשי צבא בעבודתם כאנשי חינוך.

תאריכים: פורשי צבא, קצינים ונגדים, קריירה שנייה, מסוגלות, מיומנויות מקצועיות, הוראה וחינוך.

מבוא

בעשור האחרון אנחנו עדים לתופעה המתרחשת בשדה החינוכי בישראל ובמדינות נוספות בעולם – קצינים בכירים פורשי צבא בוחרים בקריירה שנייה בשדה החינוכי. בישראל, אוכלוסיית הפורשים מצה"ל כוללת קצינים שפורשים מגיל 45, וכן נגדים שפורשים בגיל ממוצע מאוחר יותר – גיל 54 (שלח, 2022).

תהליך פרישתה מצה"ל של אוכלוסייה זו מלווה על ידי ארגון "צוות", שאחד מתפקידיו הוא לסייע להם בהתארגנות ובהסתגלות כמעבר מהצבא לחיים האזרחיים. בין היתר ארגון זה עוסק בהרחבה בהסבה להוראה במסגרת התוכנית "צוות – הטובים לחינוך" (תוכנית העבודה של ארגון צוות, 2023). ייחודם של פורשים אלו מצה"ל הוא גילם הצעיר יחסית שמאפשר להם לפנות לקריירה שנייה. צה"ל, בנוסף על הגנת ביטחון ישראל, מבצע שורה של תפקידים אזרחיים בחברה הישראלית, כגון קליטת עלייה, חינוך נוער, קשר עם יהדות התפוצות, מעורבות בקהילה, ביצוע תוכניות גנ"ע, קשר למשפחות השכולות ולמשפחות השבויים והנעדרים, ופיתוח וטיפול אוכלוסיות מיוחדות. צה"ל אף משמש כארגון מחנך, שותף בחיים החברתיים, התרבותיים והטכנולוגיים. לכן אוכלוסייה זו תופסת את עצמה כמתאימה במיוחד לחינוך ולהוראה (דוח רוח צה"ל, 2023).

במאמר זה נטען כי למרות אפשרותם ויכולתם של הקצינים והנגדים לעסוק בקריירה אחרת, הם בחרו בתחום ההוראה והחינוך עוד לפני שחרורם, מתוך כמיהה לעסוק בתחום במשך שנות שירותם בצה"ל בתפקידים פיקודיים מול חיילים בסדיר. מטרתו של מחקר זה היא אפוא לזהות את הסיבות שהביאו אוכלוסייה זו לעסוק בהוראה ובחינוך ולהסביר כיצד אוכלוסייה זו רואה את השדה החינוכי בישראל ועד כמה המיומנויות המקצועיות שנרכשו במהלך השירות הצבאי מסייעות להם בתפקידי חינוך והוראה בשדה החינוכי. לשם כך נבחרה המתודה האיכותנית השואבת את הנתונים מן המערך הטבעי של משתתפי המחקר, ומאפשרת לחוקרים לבחון את התופעה מנקודת מבטם (שקדי, 2003). ממצאי המחקר יכולים לספק הזדמנות להכיר את התפיסות, העמדות והנרטיבים של אוכלוסייה זו מזווית ראייה שעדיין לא נחקרה, והם יאפשרו להבין את ייחודיותם של מאפייני אוכלוסייה זו בחדרי המורים ובבתי הספר. נוסף על כך, אוכלוסיית קציני הצבא בשדה החינוכי נחקרה מעט, וקיים חסך מחקרי ברור בבדיקת הגורמים המשפיעים על בחירת קריירת ההמשך של קציני ונגדי צה"ל הפורשים.

רקע תיאורטי

1. קליטת קצינים ונגדים פורשי צבא

קליטת קצינים ונגדים בכירים פורשי צבא במערכת החינוך נעשית מקובלת ונפוצה במדינות רבות, כמו בארצות הברית, באוסטרליה ובבריטניה (Burkard, 2008; Smith, 2012). בישראל התופעה שונה במקצת משום שאוכלוסייה זו צעירה יחסית, פנויה לקריירה שנייה, ובעלת כישורים, השכלה אקדמית ומקצועות אזרחיים. כמו כן הפורשים מצה"ל מקבלים תשלום פנסיה חודשי.

בעשור האחרון שילובם של קצינים ונגדים פורשי צה"ל בהוראה מעורר עניין גם במישור התיאורטי וגם במישור הפרקטי. מבחינה תיאורטית, מעניין להבין את התהליכים המתרחשים בתהליך חברות למקצוע חדש בקרב אוכלוסייה זו, שכבר גיבשה זהות מקצועית ורכשה דפוסי עבודה במקצועה הצבאי. מצד אחד הפורשים מגיעים עם מטען של בגרות אישית, ניסיון מקצועי ומיומנויות תעסוקתיות, כל אלה עשויים לסייע להם להשתלב בהצלחה בבתי הספר ובכיתות. מצד שני הם נאלצים להתחיל מחדש את מסלול ההתקדמות שלהם. אנשים שרכשו מיומנויות מקצועיות גבוהות, עלו בסולם הדרגות והתפקידים במקום עבודתם וזכו במעמד חברתי ומקצועי מרשים, בוחרים להתחיל מחדש. הם חייבים לקבל עליהם תפקידים כמורים חדשים, להישמע להוראות של מנהלים, ולהתמודד עם מציאות מורכבת בכיתות (בר-טל וגילת, 2022).

ובכל זאת, אוכלוסייה זו מגיעה עם ניסיון עשיר שמתבסס על כישורי הכשרה, הדרכה, פיקוד ותקשורת בין-אישית (קרניאלי וויצמן, 2016). לעיתים קרובות מעמדם בצה"ל היה משמעותי, והמיומנויות שרכשו בשירותם הארוך ניתנות להעברה ונחשבות כמיומנויות חוצות גבולות (Boundaryless career). המיומנויות והידע ניתנים להעברה למשימות ולמצבים חדשים באופן אינטגרטיבי (Parker & Arthur, 2000).

עם זאת, המעבר בין ארגון צבאי למערכת חברתית אזרחית מצריך יצירת סוציאליזציה לבתי הספר, הכוללת הסתגלות והתאקלמות לתרבות הארגונית של בתי הספר. על הפורשים ללמוד את הנורמות ההתנהגותיות ולהתאים את עצמם אליהן. תהליך זה מצריך התמודדות עם פערים בין-תרבותיים, והצלחת קליטה מיטבית בארגון דורשת זמן ומשאבים עד שנוצרת אצל הנקלטים הזדהות עם הארגון. בתוך תהליך זה לומדים הנקלטים בארגון את עבודתם ואת הקודים ההתנהגותיים, את שפת הארגון ואת תפיסותיו (Artur, 2006). אם העובדים לא מבצעים סוציאליזציה לנורמות ההתנהגות, לערכים, לתרבות הארגונית ולמטרותיה, קליטתם תעמוד בספק. הנקלטים יחושו טוב יותר כאשר הם יקבלו תמיכה קולגיאלי, חונכות מיטבית וידע רלוונטי, וירגישו מסופקים, מוערכים ומשמעותיים (Chapman, 2009). תנאים אלו יכולים להיות משמעותיים במעבר של הפורשים בין הארגונים ובקליטתם של הפורשים במערכת החינוך האזרחית. כניסתם להוראה מתרחשת לאחר שנטמעו בהם אתיקה, הווי, היררכיה, חוויה, משמעת ותרבות צבאית (Laming & Horne, 2013).

הצלחת הקליטה בארגון חדש דורשת זמן ומשאבים במטרה ליצור אצל הנקלטים הזדהות עם הארגון. המסגרת הצבאית מתאפיינת ברשת חברתית צפופה (Close-knit) והיררכית שמבנה ההעסקה והקידום בה מובנה, ברור ומוגדר, ואילו בתי הספר נתפסים כמסגרת פתוחה יותר וההעסקה בהם גמישה יותר (Robertson & Brott, 2014).

פורשי צה"ל זכאים לפנסיה חודשית המאפשרת להם לבחור בקריירה שבה התגמול הכלכלי נמוך יחסית. הם מוגדרים כ"חוזרים הביתה", שבחרו בהוראה כאשר התנאים לכך הבשילו. לעומת זאת, פרחי ההוראה מתוכננת מואצת למקצועות הטכנולוגיה התאפיינו כ"מומרים" שפנו להוראה לאחר מפנה בחייהם, בעוד שאת התוכנית הכוללת להכשרת מוסבים ממגוון תחומים מאפיינת אוכלוסייה של מוסבים "לא מומרים" (עמנואל-נוי ווגנר, 2015).

2. קריירה שנייה בחינוך ובהוראה

הספרות המקצועית מראה שאוכלוסייה שבחרה בקריירה שנייה בהוראה רפלקטיבית יותר, בוחנת את תפקודיה ופועלה, בודקת את הקשר בין מה שלמדו ופיתחו בקריירה הקודמת ובין מה שהם עושים בחי היום-יום בכיתות, והתמיכה שניתנת להם כדי לעשות את הקישורים הללו מסייעת להסתגלותם בהוראה (Watters & Diezmann, 2012; Watters & Diezmann, 2013). ניסיון החיים המשמעותי של אוכלוסייה מעיסוקים קודמים מאפשר להם להביא לקריירה השנייה בגרות ומומחיות, וכן רצון לתרום לחברה (Shwartz & Dori, 2020). המעבר לקריירה שנייה נבע מהנעה פנימית חזקה (ויצמן וקרניאלי, 2016). לכן מורים בקריירה שנייה הם בעלי פוטנציאל להיות מורים איכותיים יותר (שפרלינג, 2018).

למורים בקריירה שנייה יש תחושת מסוגלות גבוהה יותר מאשר למורים בקריירה ראשונה, לאור הרקע הקודם שלהם (Troesch & Bauer, 2017). ההבדלים בתהליך הכניסה להוראה נובעים מהעובדה שהצעירים מגיעים להוראה עם מטען אישי ומקצועי מצומצם יותר. אצל מורים חדשים בקריירה שנייה, בניגוד למורים בקריירה ראשונה, שביעות הרצון הכללית נשארת באותה רמה במהלך כל תקופת ההכשרה להוראה. את הירידה בשביעות הרצון של המורים בקריירה הראשונה אפשר להסביר בשל קרב ההישרדות שמוכיל להתרופפות בתחושת הרווחה. לעומתם, המורים בקריירה השנייה מגייסים אסטרטגיות התמודדות, ואלה מסייעות להם לבלום את ההשפעה הפוטנציאלית של הלחצים בתקופה הראשונה להוראה. מורים בקריירה השנייה אינם שונים מעמיתיהם הצעירים והפחות מנוסים בהיבט הרגשי של חוויית הכניסה להוראה ובקשיים שמולם הם מתמודדים במהלך ההשתלבות בבית הספר, אולם יש להם מאגר אסטרטגיות התמודדות שעשויות להועיל להם לצלוח את שלב הכניסה למקצוע בתחושה גבוהה יותר של רווחה בעבודה (ברטל ואחרים, 2022).

אם כך, אוכלוסייה שבחרה בקריירה שנייה בהוראה יכולה להביא עימה שלל יתרונות, כגון

עצמאות, ניסיון חיים, ביטחון עצמי, מוטיבציה גבוהה, שאיפה למצוינות ומיומנויות ניהול.

זאת ועוד, למורה כיום קיימת הגדרה מחודשת, הכוללת הרחבת תפקידיו מעבר לכיתתו. המורים נדרשים לקחת חלק בקבלת החלטות במסגרת הבית ספרית ולהשפיע על מה שנעשה בבית הספר (גרינבנק וטמסוט, 2019). אוכלוסייה זו ברובה עונה על פרופיל זה.

מנגד, המחקר מראה שמורים בקריירה שנייה עלולים להתקשות להסתגל לסביבת העבודה החדשה, לסטטוס החדש שלהם כעובדים חדשים ולעומס העבודה. כמו כן, לא תמיד הם מצליחים לפתח מערכות יחסים מיטביות עם התלמידים, להתמודד עם תלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, ולהתברג כרמות סמכותית ומשמעותית בבית הספר (Haim & Amdur, 2016).

מרבית משתתפי תוכניות ההסבה מצבא להוראה בחרו בכך מסיבות אידאולוגיות ומהרצון לחולל שינוי חברתי. מקצתם הגיעו בשל רצונם לעבוד עם ילדים, ומעטים בחרו בהוראה בשל ביטחון תעסוקתי. עוד נמצא כי קבוצה זו מייחסת ערך רב לסוגיית המנהיגות בכיתה ובבית הספר. בהשוואה שנערכה בין בוגרי התוכנית ב-49 מדינות בארצות הברית לבין עמיתיהם בבתי הספר שהוכשרו באופן מסורתי, נמצא כי הפורשים מהצבא היו יעילים יותר בניהול הכיתה וביצירת משמעת, והישגי תלמידיהם היו גבוהים יותר. זאת ועוד, נמצא שאנשי צבא שהוכשרו להוראה ומלמדים בעיקר באזורי מצוקה ופריפריה, שיפרו את הישגי תלמידיהם במקצועות הליבה. כמו כן, נוכחותם של פורשי צבא תורמת להפחתת פעילות אלימה, וכתוצאה מכך ההישגים הלימודיים משתפרים, בין היתר מכיוון שגברים יכולים להוות דוגמה אישית, שלעיתים מפצה על היעדר דמויות לחיקוי בבתי הספר (Siekkinen, 2008). עוד נמצא כי להכשרה ולניסיון קודם בניהול במקצועות היי-טק או בצבא יש תרומה חיובית למיומנויות הניהול של המורים, ליצירתיות, לקידום ערכים, לחתירה למצוינות, למנהיגות ועוד (שפרלינג, 2018). עם זאת, למרות ההון האנושי העשיר, הידע המקצועי וביטחונם במיומנויות ובכישורים שרכשו בצבא, לאחר קליטתם התברר שפורשי הצבא לא הכירו את מערכת החינוך האזרחית והתקשו לעבור מהתרבות והחשיבה הצבאית לתרבות ולחשיבה האזרחית. בשלב הקליטה ציינה אוכלוסייה זו שחסרים לה כלים מקצועיים וידע נאות להתמודד עם אתגרי מערכת החינוך. התוכנית סיפקה רק באופן חלקי את הצרכים המקצועיים למורים אלה, ולכן הומלץ לסייע למורים שפרשו מהצבא להבין את השוני בין התרבויות; להקצות זמן ללמידה מעמיקה ומשמעותית של תפיסות חינוכיות מרכזיות; ולייחד זמן להיכרות עם מערכת החינוך האזרחית. זאת במטרה שהפורשים מהצבא יוכלו להבנות תפיסה חינוכית, ויהיו מסוגלים לצאת מגבולות התרבות הצבאית לסביבה החינוכית-אזרחית (קרניאלי וויצמן, 2016).

כדי להתמודד עם המחסור במורים בישראל, הסבת אוכלוסיית פורשי הצבא להוראה כקריירה שנייה יכולה להיות פתרון משמעותי, ולכן ניתן לראות בה צורך מערכתי (בר-זוהר ויוספסברג בן-יהושע, 2020; בר-טל וגילת, 2022).

מטרת המחקר ושיטת העבודה

מטרת המחקר היא להכיר את הנרטיבים המגוונים של קצינים ונגדים פורשי צה"ל שבחרו בקריירה שנייה והשתלבו במערכת החינוך. המחקר עוסק בשאלות הבאות:

- מדוע בוחרת אוכלוסייה זו לחבור דווקא לשדה החינוכי לתפקידי חינוך והוראה?
- כיצד אוכלוסייה זו רואה את השדה החינוכי בישראל?
- עד כמה המיומנויות המקצועיות שנרכשו במהלך השירות הצבאי מקנות להם ביטחון ומסוגלות בעבודתם החינוכית?

שיטות המחקר

במחקר חלוץ זה עלו נרטיבים של קצינים ונגדים שפרשו מצה"ל והשתלבו בשדה החינוכי. המחקר התקיים בשנת הלימודים תשפ"ב-תשע"ג ובוצע על פי הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, המתאפיינת ביחסה ההוליסטי לתופעה הנחקרת ומאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר כללה 30 קצינים ונגדים שפרשו מצה"ל בין השנים 2014-2018 והשתלבו במערכת החינוך בתפקידי חינוך והוראה. ארבעה מהם משמשים כמורים וכרכזי תחום פדגוגי בבית ספרם. באוכלוסיית המחקר מיוצגות נשות קבע וקצינות לצד קצינים ואנשי קבע. הנגדים והקצינים שהשתתפו במחקר מתגוררים ביישובים שונים ברחבי הארץ ושירתו ביחידות צבאיות שונות ומגוונות. דגימת המשתתפים לא הייתה הסתברותית, אלא נעשתה בהתאם לזמינות המשתתפים בשטח המחקר. בלוח 1 מוצגים נתונים דמוגרפיים של המשתתפים:

לוח 1: נתונים דמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר

קטגוריה	קצינים (סה"כ 14)	נגדים (סה"כ 16)
גיל	10 קצינים בטווח גילים 50-45 (72%)	20 מורים בטווח גילים 30-35 (33%)
	4 קצינים בטווח גילים 55-50 (28%)	22 מורים בטווח גילים 45-35 (37%)
		10 מורים בטווח גילים 55-45 (17%)
		8 מורים בטווח גילים 62-55 (13%)
דרגות	8 רבי סרנים (58%)	8 בדרגות רס"ב (50%)
	6 סגני אלופים (42%)	8 בדרגות רנ"ג (50%)

קטגוריה	קצינים (סה"כ 14)	נגדים (סה"כ 16)
השכלה	14 עם תעודת הוראה (100%) 14 בוגרי תואר ראשון (100%) B.A. 4 בוגרי תואר שני (28%) M.A.	13 עם תעודת הוראה (81%) 16 בוגרי תואר ראשון (100%) B.A. 2 בוגרי תואר שני (12%) M.A.
התמחות	6 מורים בעלי התמחות במתמטיקה (43%) 3 מורים בעלי התמחות במדעי המחשב (21%) 3 מורים בעלי התמחות במדעים (21%) 2 מורים בעלי התמחות בהיסטוריה (15%)	8 מורים בעלי התמחות במתמטיקה (50%) 2 מורים בעלי התמחות בגאוגרפיה (12%) 2 מורים בעלי התמחות בהיסטוריה (13%) 2 מורים בעלי התמחות בפזיקה (13%) 1 מורה בעל התמחות בכימיה (6%) 1 מורה בעל התמחות באלקטרוניקה (6%)
תפקיד בשדה החינוכי	6 מורים בכיתות ז'-ט' (43%) 2 מורים בכיתות י'-י"ב (15%) 4 מחנכים ומורים בכיתות י'-י"ב (28%) 2 משמשים כרכזי מקצוע (14%)	4 מורים בכיתות ז'-ט' (25%) 4 מורים בכיתות י'-י"ב (25%) 4 מחנכים ומורים בכיתות י'-י"ב (25%) 4 משמשים כרכזי מקצוע (25%)
מגדר	10 גברים (71%) 4 נשים (28%)	12 גברים (75%) 4 נשים (25%)

כלי המחקר המרכזי הוא ריאיון מובנה חצי פתוח. הריאיון המובנה למחצה מאפשר לחוקר לשאול את כל המרואיינים שאלות אחידות על פי שלד הריאיון, וגם להוסיף שאלות בהתאם לנושאים שעלו במהלך הריאיון עצמו (Merriam, 1998). הריאיון נבחר לכלי המרכזי במחקר מפני שהוא מאפשר לחוקר לאסוף נתונים ישירות מהמשתתפים (Fontana & Frey, 2000), והחוקר יכול "להבין באמצעותו את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו" (שקדי, 2003). הראיונות נועדו לחשוף את הסיבות שהביאו את פורשי צה"ל לבחור בשדה החינוכי כפי שהן נתפסות על ידי כל משתתף וכפי שהן נחוות על ידו. הראיונות התקיימו במרכזי פסג"ה (מרכזי פיתוח לסגלי הוראה) או בבית הספר שבו עובדים המורים, כאשר כל ריאיון נמשך כ-90 דקות. הראיונות הוקלטו ותומללו על ידי החוקר, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד קיבל החוקר מידע חדש מן המרואיינים.

המרואיינים נדגמו בשיטת דגימה מחושבת-מכוונת (Purposeful sample), כלומר חיפוש משתתפים בעלי מאפיינים מסוימים שעשויים לייצג את כלל התופעות הקיימות באוכלוסייה שממנה נבחרו וללמד אותנו על התופעה הנחקרת (שקדי, 2003; Mason, 1996). לשם כך על החוקר לכלול משתתפים שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של תפיסות בתוך הטווח המוגדר על ידי מטרות המחקר (Higginbottom, 2004). כל הפורשים שהתבקשו להתראיין הסכימו לכך לאחר שצוין בפניהם ששמותיהם יישארו חסויים, וניכר היה שברצונם לחלוק את רגשותיהם ואת קשייהם בבתי הספר.

הראיונות תומללו בצורה מדויקת ככל האפשר, ולאחר קריאה חוזרת ונשנית של התמלילים חולק החומר לתמות. קידוד הראיונות נעשה בשיטת הקידוד האינדוקטיבי הפתוח (Bodgan & Biklen, 1992): היגדים ומושגים חוזרים או בעלי תוכן דומה סומנו וצורפו. לאחר מכן קובצו ההיגדים לקטגוריות ונוסחו תמות מרכזיות המשמשות מסגרת להצגת ממצאי המחקר. בשלב הראשון צורפו תמות נוספות ותמות אחרות נמחקו, עד שגובשו התמות המוצגות בהמשך. לאחר פעולת הקידוד נעשה שלב ניתוח החומר ופרשנותו, ונבחרה דרך ניתוח שנראתה מתאימה למטרות המחקר, כפי שהציעו מייקוט ומורהאוס (Maykut & Morehouse, 1999).

שקדי (2003) מציין כי הניתוח הסלקטיבי הוא התהליך שבא בעקבות הניתוח הממפה, והוא מבוסס עליו. באמצעות מסדרים את הקטגוריות לקו סיפורי על ידי התמקדות בקטגוריה מרכזית ובקטגוריות הנלוות אליה. בתהליך הבניית קטגוריות מרכזיות משתמשים בקטגוריות שנוצרו בניתוח הממפה ומחפשים אחר הנושא, העניין או הבעיה המרכזיים בתופעה הנחקרת לצורך בחירת הקטגוריה המרכזית. לקטגוריה המרכזית יש תת-קטגוריות שהן למעשה התכונות של הקטגוריה המרכזית. בעקבות הקידוד הסלקטיבי נבחרו הקטגוריות המרכזיות המהוות את ה"קו הסיפורי", וקטגוריות אלה מהוות את החלקים שמהם מורכבים ממצאי המחקר כפי שיובאו בהמשך. מתוך הראיונות התגבשו והתחדדו תמות מרכזיות העוסקות בסיבות לבחירת אנשי הקבע בקריירה שנייה בשדה החינוכי. כל הראיונות מהווים תמונה מורכבת של הסיבות שהביאו את פורשי צה"ל לבחור בהוראה כקריירה שנייה מנקודות המבט השונות של הקצינים והנגדים הפורשים.

ממצאים

מראיונות העומק עולות חמש תמות מרכזיות המתארות את השתלבותם של פורשי צה"ל – נגדים וקצינים כאחד – בשדה החינוכי. התמות מוצגות בהתאם לשאלות המחקר:

א. בחירת פורשי צה"ל דווקא בשדה החינוכי

1. "מורי דרך לחיילים בעבר ולתלמידים בהווה ובעתיד"

רוב המורים במחקר זה העידו שעוד בהיותם במדים הם תכננו את השתייכותם לשדה החינוכי מתוך תשוקה ורצון עז לתרום לחינוכו של הדור הצעיר. הם תיארו אוריינטציה גבוהה לחנך את בני הדור הצעיר, שעד כה חינוכו אותם בהיותם במדים, והבנה שהם יכולים להקנות ערכים ולחנך בגילים צעירים יותר. לרובם היה ברור שיעסקו בהוראה ובחינוך לאחר פרישתם משום שהיו מורי דרך לחיילים ולקצינים רבים בשירותם הצבאי. רובם הדגישו את העובדה שלדעתם לא כל קצין ונגד מתאימים לעבודת הוראה וחינוך, וכי מרבית חבריהם לשירות לא מתאימים לדעתם לתפקיד זה. לדבריהם, בחירתם בהוראה

והינך כקריירה שנייה לא הפתיעה את קבוצת ההשתייכות הצבאית שלהם. להלן מספר דוגמאות מייצגות:

א"כ (סא"ל): תמיד ידעתי שביום הפרישה אלמד הינך והוראה ואשתלב בבתי ספר לחינוך מיוחד או בבתי ספר לתלמידים בסיכון. במסגרת כל תפקידי הפיקודיים תמיד דאגתי לחיילים עולים ולחיילים בסיכון ונשאבתי למקום שבו אני יכול לתת יותר לחיילים שלא הייתה להם מעטפת ותמיכה משפחתית. היה חשוב לי "להרביק" בכך גם את פקודי. נתתי לכך התייחסות בכל הדיונים שלי כמפקד לפקודי. תמיד ביקשתי לבדוק מי מסייע לחיילים האלה, איך אנחנו כיחידה עוטפים אותם ומסייעים להם. תמיד שאלתי וזימנתי אותם לריאיון מפקד כדי לראות איך הם מרגישים. האמנתי מאז ומתמיד בבניית קשר אישי ובבניית מעטפת משמעותית לחיילים הללו. ידעתי שאני רוצה להתמקד בזה גם לאחר שירותי הצבאי. זו הייתה הדרך שאפיינה אותי תמיד.

ש"ב (רס"ן): תחת פיקודי היו לפחות 30 חיילים בסדיר. היה לי חשוב להכיר כל חייל, לשמש לו מודל לחיקוי וכתובת משמעותית לפניו. שמרתי על דיסטנס אך ידעתי גם לתמוך, לעזור, לשאול ולהכיל. אני יודע שפיקודי אחרת מקצינים אחרים, גם החיילים ביטאו את זה. הצלחתי לגייס חיילים רבים בזכות בניית הקשר שלי עימם. הם ידעו שהם חלק ממשפחה והיו מסורים לתפקידם הצבאי. התמקדתי מאוד בהיכרות עם כל הפקודים ודלתי הייתה פתוחה עבורם. הכרתי גם את הוריהם היכן שהיה צריך. העליתי חיילים למשפט במקרים נדירים כי פעלתי בדרכים חלופיות, בעיקר בבניית קשר אישי ובהעצמה. אני חושב שבדרך זו השגתי הרבה יותר מאשר במילוי טופס תלונה על חייל. אבל דרכי זו לא מאפיינת כל מפקד. אני ידעתי שדרכי לא חריגה אך בולטת מאוד לעומת התנהלות מפקדים אחרים.

פ"צ (רנ"ג): כמפקד, שנים רבות פיקודי על חיילים רבים בסדיר ובמילואים. תמיד תיארו אותי כדמות מאוד חינוכית וערכית ורק אחר כך כדמות צבאית ופיקודית. הצלחתי לגעת בהרבה מאוד חיילים, והנוקשות הצבאית לא אפיינה אותי, בעיקר מול חיילים שהגיעו מרקע מורכב. אני זוכר הרבה מאוד מקרים של חיילים שנפקדו וערקו מהשירות. הגעתי אליהם הביתה במסגרת הפקודות לביקור ראשון ושני ואז הבנתי את גודל הקשיים והמורכבויות. קולגות שלי היו ממשיכים על פי "נוהל נפקדים ועריקים", מדווחים למקשל"ר (מפקדת קצין שלישות ראשי) וכאן מסתיים העניין. אני לקחתי את הנוהל למקום חינוכי. ישבתי שעות עם החייל וניסיתי לבחון מה אנחנו יכולים לעשות כדי להקל עליו את השירות. פעלתי במלוא הנחישות אך גם במלוא הרגישות. בסוף הוא חזר ליחידה לפני שהגיע להיות עריק ונשפט ביחידה. גם כאן, הסברתי במשפט את המורכבות והוא הבין שאנחנו באים לקראתו, שאכפת לנו ממנו. בניתי איתו קשר והוא הצליח לעמוד במשימות ובמטלות. בסופו של דבר הרווחתי אותו. ידעתי שאם נתייחס אליו כבעיה הוא יהיה בעיה, ולהיפך. העדפתי לבוא בגישה טיפולית וחינוכית. כבר אז הבנתי שאני אחר בגישה שלי משאר המפקדים באוגדה.

רוב המורים במחקר זה העידו שהם רואים במערכת החינוך המשך טבעי של השירות הצבאי, משום שלפי תפיסתם צה"ל תופס את עצמו כצבא מחנך, והם כפורשים מצה"ל תופסים את עצמם כמחנכים בהכשרתם, ומבחינתם הצרכים של התלמידים דומים לצרכים של החיילים שעליהם פיקרו. לתפיסתם, מפקד בצבא אחראי לחייליו במשך עשרים וארבע שעות ביממה, ובחירתם דווקא בחינוך ובהוראה היא המשך ישיר וטבעי לשירותם בצבא. הינה שלוש דוגמאות לכך:

מ"כ (רס"ב): כל פעולה צבאית יש בה אלמנטים ערכיים. אני כנגד בכיר לא מוותר על סולם ערכים חשוב ומלמד את החיילים לקבל את השונה, לעבוד עבודת צוות, לכבד זה את זה, לשמור על יושרה והגינות ולכבד כל אדם באשר הוא אדם. הפסקתי תרגילים שלמים רק מאחר שחיילים שכחו איך להתנהג. התחלנו מחדש עד שאחרון החיילים הבין שאני לא מוותר לאף אחד על הערכים הללו. היום אני שומר על אותם ערכים מול התלמידים ולא מוותר לאף תלמיד על אף התנהגות. התלמידים יודעים שאם תלמיד מגמגם ביקש להשתתף בשיעור וקיבל את רשות הדיבור, אנחנו נמתין עד שיסיים את דבריו. הוא חלק מהכיתה והכיתה תלמד לקבל גם את מי שמגמגם. אני לא עובר לסדר היום גם כאן בכיתה כפי שלא ויתרתי לאף חייל באוגדה. הייתי מורה דרך לחיילים ולקצינים רבים כמפקד, היום אני מורה דרך לתלמידים. רק הגיל השתנה.

ר"ת (סא"ל): חיילים בסדיר שזה עתה התגייסו ורק אתמול סיימו בגרויות הם עדיין נערים ונערות. חלקם עדיין בגיל ההתבגרות, לא מעוצבים, זקוקים לתמיכה, להנחיה, לליווי מכל הבחינות. תפקידנו הוא להוביל אותם למקום ראוי. בבית הספר המורים עושים זאת, וכשהם מגיעים אלינו המפקדים ממשיכים זאת. בכך אני מאמינה ולכן כך פעלתי.

ר"ת (רנ"ג): המדים, הדרגות והעיטורים שלי הם חלק מהזהות המקצועית שלי. כשאני על מדים אני מייצג את צה"ל שהוא ארגון חינוכי וערכי לכל דבר. זו הסיבה שאני בעבר, בהווה ובעתיד איש ביטחון אך גם איש חינוך. גם כשאני מתנדב במילואים אני איש ביטחון ואיש חינוך. זה משתלב מצוין יחד.

2. "לא באנו לשנות"

בראיונות של המורים במחקר זה מודגשת הטענה שבמסגרת פיתוח הקריירה השנייה שלהם הם באים לשנות את נוהלי משרד החינוך, את התקנון הבית ספרי או את הנהלים בבית הספר שבו הם מלמדים. רובם הצהירו כי בכוונתם להוביל את תלמידיהם להצלחה ערכית ולימודית, לשמש כתובת להוריהם, ולסייע להנהלת בית הספר לקדם את יעדיה. כל זאת בלי לשנות סדרי עולם אלא לקבלם כפי שהם. זו הסיבה שרובם לא מעוניינים לנהל בתי ספר בהמשך ונהנים מהמפגש עם התלמידים בכיתות. להלן מספר דוגמאות מייצגות:

פ"ד (רס"ן): לא באתי לשנות את בית הספר או את המחוז, אני במקום אחר בתפקידי זה. עובד מול התלמידים שלי בתיכון, אחראי על תחום הדעת ומוביל אותו להצלחה. חלקת האלוהים הקטנה שלי היא התלמידים שלי והמורים שלי במגמה. אני לא מחפש לפעול ברמה מערכתית או מחוזית. אני לא שם.

מ"ש (רס"ב): לא הגעתי כדי לשנות סדרי עולם. כאן אני מקבל את המסגרת כפי שהיא ועובד בגבולות הגזרה שלי שהם כיתת החינוך שלי. אני מגיע כל בוקר לתלמידים שלי מתוך אהבה גדולה, מחויבות ויראת קודש. אני מגיע גם כשאני חולה כי אני יודע שהם מחכים לי. אני מצליח למנוע את נפילתם כי בחיים שלהם יש הרבה מאוד סיכונים. הם איתי שבע שעות ביום ואני מצליח לאחוז בהם כדי שלא יגיעו לרחוב. אני כאן בשבילם וכך אני רואה את התפקיד שלי, לא כתפקיד מערכתי אלא כמוביל חינוך ערכי לקבוצת הלומדים שלי.

צ"מ (סא"ל): כמפקד טייסת פעלתי ברמה מערכתית. כאן אני פועל ברמה האישית, עם כל תלמיד ותלמיד שלי במגמה. אני מרכז מגמה אך מכיר את כל התלמידים בה ברמה האישית. אני נוגע בכל תלמיד ותלמיד, כל אחד הוא עולם ומלואו. ואנחנו, מעבר לכך שאנחנו מכינים אותם למבחני התמ"ת, אנחנו עוזרים להם לא לטבוע ולבחור את הכיוון החיובי שלהם בעתיד. המפגש האישי שלי עם כל אחד זה בדיוק מה שחפשי בעיסוק הזה שלי. אני לא מחפש לתרום מערכתית אלא בחלקת האלוהים הקטנה שלי. כאן אשפיע ואצליח.

3. "כדידותי הנהדרת"

בראיונות עומק במחקר זה התייחסו המורים להעדפתם לבחור בכדידות מקצועית בעבודתם הפדגוגי ונימקו בראיונות את הצדקתם בבחירה זו. הם הסבירו שיחסים עם בוגרים אחרים אינם עומדים במרכז עולמם. עבודת הצוות שלהם יכולה להסתפק בלהיבנות על אינדיבידואליזם, שכן הם יכולים לעבוד היטב ללא סיוע פעיל של עמיתיהם, מאחר שהאינטראקציה מורה-מורה אינה ממלאת תפקיד קריטי בחייהם המקצועיים. בראיונות עלתה באופן מובהק מחויבותם העמוקה כלפי תלמידיהם, ולכן מטבע הדברים יחסייהם עם בוגרים אחרים הם משניים ונגזרים ממנה. להלן כמה דוגמאות מתוך ראיונות העומק:

ר"מ (רס"ב): אני נהנית לעבוד עם התלמידים ולהפיק מהם את המיטב. אני מגויסת למשימות ונהנית להעניק להם. הקשר עם התלמידים הוא המטרה. שאר האינטראקציות פחות חשובות בעבורי. מורים רבים שוכחים ולא מבינים זאת. אני כאן בשביל הילדים ולא בשביל המורים. המורים הם אנשים מבוגרים ויכולים להסתדר לברם. אני יכולה להסתדר לברך ונהנית לעבוד עם עצמי.

ש"א (רנ"ג): אני נהנה לעבוד עם כיתתי ומגיע להישגים נפלאים מכל הבחינות. אין לי צורך בעבודת צוות רחבה. אני קוצר פירות גם בלעדיה. מורה מקצועי מגיע לתפוקות מעולות בכוחות עצמו.

מ"מ (רס"ב): את עיקר המאמצים אני מנתבת מול קבוצת הלומדים. בשבילם נועד בית הספר. אני לא זקוקה לעבודת צוות כדי להצליח עם התלמידים. מי שמקצועי יודע את העבודה מסתדר בעצמו.

מורים אלה הסבירו בראיונות מחקר זה שהם בוחרים בבדידות מקצועית במודע ומתוך בחירה. הם נהנים להימצא לבד, ובמקרה כזה הבדידות הפיזית היא מבחינתם מצב של בחירה מרצון. בבדידות מקצועית בראייתם היא דבר חיובי ואף תנאי ליצירתיות ולהשראה, לייחודיות, לחירות, לאפקטיביות אישית וארגונית, ולאינטימיות ארגונית שמחזקת את הקשר עם ילדי הכיתה והוריהם. הינה ארבע דוגמאות מייצגות:

י"ס (רס"ן): אני נהנית מלהעמיק את ההיכרות עם כל תלמיד ותלמיד, מצליחה להגיע לכל ילד ולכל הורה, להתעמק בקשיים ולמצוא פתרונות המביאים להצלחה. זה לב ליבו של תפקיד ההוראה והחינוך.

ע"א (רס"ן): היצירתיות שלי יוצאת במלוא תפארתה כשאני עובדת עם עצמי לבדי. אין יותר אותנטי מזה. הייחודיות שלי באה לידי ביטוי כתוצאה מעבודה אישית אינדיבידואלית. כל מה שאני מכניסה לכיתה הוא חלק ממני וחלק מההשראה והייחודיות שלי. בתוך כל זה התפיסות החינוכיות שלי.

א"א (סא"ל): אחרי כל כך הרבה שנים הבנתי שאפקטיביות משמעותית בעבודה תמצא את ביטויה רק בעבודה אישית קשה. כל אחד עובד בכיתתו עם תלמידיו ועם הוריהם. כל אחד בחלקת האלוהים הקטנה שלו מביא את עשייתו החינוכית לגדולה, משפיע ומקדם תהליכים. זו הדרך להשיג אפקטיביות ארגונית.

א"ג (רנ"ג): בעבודתי החינוכית והפרדגוגית חשוב לי מאוד להיות כל העת מכוונת לילדים. בחרתי לשים את פעמי בנתיבי החינוך ולהכתיב את המסע הכל כך משמעותי עם הילדים. אני רוצה להיות פנויה לפלס נתיבים לכל התלמידים כל הזמן. עליי להתאים את עצמי לתמורות הדחופות שעוברת החברה. אז בכל עת אני איתם מתוך בחירה ולא באף זירה אחרת שמבוכזת את זמני.

ב. מערכת החינוך מנקודת מבטם של פורשי צה"ל

4. "מזהים את החסרונות של המערכת ומשווים בכל עת למסגרת הצבאית"

בראיונות של המורים מודגשת ביקורת רבה כלפי מערכת החינוך תוך השוואה תמידית למערכת הצבאית ולתפקודה. רוב הביקורת שעלתה בראיונות עומק מצד המורים עסקה בשני נושאים: ביקורת על ניהול המחוזות – כוח אדם, גזברות, הפיקוח הכולל והפיתוח המקצועי, הסדרי שכר ואישור שנות ותק מהמסגרת הצבאית, היעדר שירותיות וכן ביקורת על ניהול ישיבות צוות בבתי הספר, כפי שעולה מחמש הדוגמאות הבאות:

ע"ס (רס"ן): עוד לא הייתי בהשתלמות אחת שיכולתי להגיד שיצאתי ממנה אחרת. ההשתלמויות ברובן ברמה נמוכה ומנותקות ממה שאנחנו מתמודדים בכיתות. בצה"ל כל השתלמות בנויה לתלפיות, יוצרים ערך מוסף, עם חומרים מרתקים שיכולים כבר מחר להתנסות בהם. אני הולך לקבל את הגמול ולא יותר. אין לי ציפיות גבוהות מההשתלמויות. זה מאוד מצער.

מ"ק (רנ"ג): כל עניין הוותק הצבאי עובר כמה מדורי גיהנום עד שהוא מאושר. בכלל, עניין השכר, אין אפשרות למצוא את הגזברית. היא אף פעם לא חוזרת. קיימת קבוצת וואטסאפ וגם קבוצת פייסבוק של קצינים ונגדים שהיום הם מורים. כולם מתלוננים על חוסר שירותיות, על ביורוקרטיה מיותרת, על אי-מתן מענה לתשובות ועל סחבת מיותרת. זה נורא ואיום. בצה"ל חוזרים אליך ביום שבו פנית או מקסימום למחרת. אין סחבת והכול ברור. בהוראה הרבה דברים ידעתי רק מקבוצות הוואטסאפ והפייסבוק. זה לא הגיוני.

ר"פ (סא"ל): אני יכול לתת כדוגמה את ההשתלמויות במתמטיקה לרכזים. השתלפתי בכמה ונהייתי מאוד. למדתי הרבה מאוד מיומנויות בדרכי הוראה ולמידה וגם בדרכי ההערכה. עם זאת, היו כמה השתלמויות שלא קרה בהן שם דבר. השתלמויות מיותרות שלא נותנות הרבה מלבד גמול שעות. אני ברמה האישית לא צריך את זה.

ש"ב (רס"ן): בצבא פ"ע (פגישת עבודה) או פ"א (פגישה אישית) ענייניות. ישיבות מורים לא פעם מתארכות ומתארכות ואין להן שום תכלית ראויה. הברברת מעייפת את כולם, ולבסוף גם אין שום סדר פעולות מוסכם שיוצאים עימו. פשוט בזבוז של זמן מיותר שיכול היה להגיע לטובת התלמידים.

ר"ב (רנ"ג): מנהלים יכולים ללמוד ממפקדים בצה"ל איך לבצע ישיבות צוות. הרבה זמן מתבזבז על שיחות מיותרות ולא אפקטיביות. מה באמת יוצא מזה? שום דבר!

ג. מסוגלותם של פורשי צה"ל בעבודתם החינוכית כתוצר של מיומנויות מקצועיות שנרכשו במהלך השירות הצבאי

5. "באים עם יכולות פיקוד גבוהות וכישורים צבאיים רבים"

מניתוח ראיונות המורים במחקר זה עולה כי המיומנויות והכישורים שרכשו בשירותם הצבאי בתפקידי פיקוד, הכשרה, הדרכה וכישורי תקשורת בין-אישית עומדים בעבורם כיתרון אדיר בהובלת תהליכי חינוך, הוראה ולמידה. לתפיסתם, הניסיון הצבאי שצברו ברבות השנים מנוצל עד תום בעבודתם החינוכית, וזו הסיבה שהם מגיעים לכיתות עם רמת מסוגלות גבוהה וביטחון רב בהתמודדות עם קשיי ניהול כיתה, בעיות משמעת וחוסר גבולות של תלמידים, היעדר מוטיבציה, וכן התמודדות עם הורים מאתגרים. הינה דוגמאות אחרות לכך:

א"ש (סא"ל): אני הצלחתי "ליישר" הורה שגם המנהלת חששה ממנו. מאז השיחה ההיא שהוא הבין ממני שכדאי לו לשתף פעולה עם בית הספר לטובתו ולטובת הבן שלו, הוא מגיע לשיחות קבועות איתי ומשתף פעולה. זה זולג גם לקשר שלו עם מורים מקצועיים אחרים. הוא לא התייחס למנהל ולמורים הרבה שנים. אצלי הוא הבין שאין דבר כזה, הוא יעמוד דום כשאני מדברת אליו. כמוכן שהכול בכבוד הדדי, אבל אני לא אתן לו לא לספור אותי. קשים ממנו הצלחתי לחנך במסגרת הצבאית. אני לא נרתעת מאיש.

ש"א (רס"ן): אני עובד עם קובצי אקסל שיתופיים שפיתחתי במהלך השנים. המנהלת ביקשה את רשותי להפוך אותם לקבצים שיתופיים לכלל המורים. הם חוסכים הרבה זמן לפני אספות הורים וישיבות פדגוגיות. ניתן לראות בהם את מצבו הרגשי, החברתי והלימודי של כל תלמיד. ממש סוג של מפת התבוננות שממנה יוצאים לישיבה פדגוגית וחוסכים הרבה זמן.

ר"ב (רנ"ג): תלמידים הבינו כבר בשנה הראשונה שאצלי אין חוקמות. אין מקום לבעיות משמעת בכיתה. אין מקום לבריונות, לדחייה חברתית או לחרמות. אני לא מסכים לזה ומאמין שאם אנחנו לא מאפשרים את התופעות האלו, הן לא יקרו. התלמידים כבר יודעים. אני לא מתפשר על כך.

פ"ת (רס"ן): הייתה תלמידה שהגיעה באמצע השנה בשל בעיה חברתית בבית הספר שבה למדה. הצלחתי לזהות שהיא הגיעה כבויה מאוד וחסרת ביטחון. כבר בשבוע הראשון לקחתי אותה כפרויקט. בסוף השבוע הצלחתי לראות אותה זוקפת ראש ומחייכת. חיזקתי והעצמתי אותה. אני לא אתן לאף תלמיד שלי להיות כבוי. מכאן היא הצליחה בגדול. המסוגלות שלה הלכה והשתבחה. הנהיית לראות תלמידה אחרת, מאושרת.

ש"ל (סא"ל): מי שנכנס לשיעורי ההיסטוריה שלי מצליח להבין מייד איך המציאות של היום חוברת להיסטוריה. אני מחיה את התהליכים ההיסטוריים באמצעות דוגמאות חיות מהיום-יום שלנו. התלמידים מצליחים לחבר את מה שקורה בעשור האחרון בפוליטיקה הישראלית למה שהיה לפני חמישים ושישים שנה. אני מלמדת אחרת. אני מזהה את הסקרנות של הילדים, את ההתעניינות שלהם. זה מלהיב אותם. זה מסביר לי שאני במקום הנכון שלי.

דיון

מראיונות העומק במחקר זה עלו חמש תמות מרכזיות המתארות את השתלבותם של פורשי צה"ל, נגדים וקצינים כאחד, בשדה החינוכי. התמה הראשונה עסקה בכך שרוב הפורשים העידו שעוד בהיותם במדים היו מורי דרך לחיילים ובחירתם בהוראה נבעה מתוך אוריינטציה גבוהה לחנך את הדור הצעיר. בחירתם היא המשך טבעי של תפקידם הצבאי כמחנכים האחראים על צורכי החיילים שעליהם פיקדו בשירותם הצבאי. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים, שהראו כי פורשי צה"ל שרכשו מגוון רחב של מקצועות בחרו דווקא בחינוך ובהוראה משום שהעיסוק הזה הוא המשך ישיר וטבעי לשירותם בצבא (לב, 2019). הקשר הבין-אישי והיכולת לתרום לזולת ובכך להירתם ולהרגיש משמעותיים מאפיינים את אוכלוסיית פורשי צה"ל. הצורך בסיפוק ובמימוש עצמי הוא הגורם העיקרי לבחירתם. הם רואים בחינוך שליחות, ייעוד ואתגר ההולם את הכשרתם ואת כישוריהם. הבחירה בתחום היא המשך טבעי למחויבות החברתית והערכית שפיתח אצלם צה"ל (ברקול, 2005). עיצוב החייל בהתאם לנורמות ולדפוסים של הצבא הוא מעין תהליך של חינוך מחדש, שבו מי שאינו מסוגל נענש ולעיתים אף מורחק. הם היו משוכנעים שתפקידם כמורים הוא להעתיק גישה זו לבית הספר (קרניאלי ואחרים, 2016). כמפקדים בכירים תופסים הפורשים את המשאב האנושי ככוח המניע שלהם. אחד האתגרים כמפקדים היה הפיתוח האישי והמקצועי של הכפופים, חניכה והעצמה שלהם. התמודדות עם אתגר זה הפכה לבסיס תפיסת עצמי של המשתתפים כ"מעצבי אנשים". הכוח "לעצב את דור העתיד", את הציבור, היכולת לקדם נושאים חברתיים שונים ולתרום לקהילה הוא נר לרגליהם (לב, 2019). הפורשים במחקר זה ראו במעבר למערכת החינוך המשך טבעי של שירותם הצבאי, ואת צורכי התלמידים תפסו בדומה לצורכיהם של החיילים שעליהם פיקדו בעבר, בדומה לממצאיהם של ברקול (2005), לב (2019), ליבנה (1999), וקרניאלי ואחרים (2016).

עם זאת, מחקר זה מראה שלא כל הקצינים והנגדים מתאימים לשדה החינוכי, גם אם ההוראה היא המשך טבעי לתפקידם הצבאי כמחנכים האחראים על צורכי החיילים שעליהם פיקדו. יש כאלה שאין להם אוריינטציה לתפקידי חינוך והוראה, ולכן לא מומלץ לכל אחד להגיע לשדה החינוכי גם אם פיקד על מאות חיילים ודאג לכל צורכיהם לאורך שנים. האוריינטציה התגבשה תוך כדי השירות הצבאי, בהובלה משמעותית אחרת למרות ההיררכיה הצבאית ולמרות התרבות הארגונית הנוקשה שמאפיינת ארגון צבאי.

התמה השנייה עסקה בכך שבמסגרת עבודתם בבתי הספר כמורים, כמחנכים וכרכזי מקצוע הם אינם באים לשנות את המערכת – מאפייניה, דרכי פועלה וביצועיה. כוונתם להוביל את תלמידיהם להצלחה לימודית, ערכית ורגשית, לשמש כתובת בעבורם באחריות ובמסירות רבה. ממצאי מחקר אלה לא עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שמראים את הצורך המשמעותי של קציני ונגדי צה"ל הפורשים להמשיך להוביל ולהשפיע על תהליכים, תשתיות ואנשים במערכות גדולות (לב, 2019). יכולת ההשפעה במערכת היא חשובה לקצין הפורש, מפני שהיא "סם השפעה" שמבטא את הצורך שלו להציל ולתקן את העולם. בדרך כלל בקרב אוכלוסייה זו קיים הרצון להוביל שינוי ולעיתים אף לחולל מהפכות. אנשי צבא בכירים אוהבים להשפיע, והדבר בא לידי ביטוי במוטיבציות הגלויות והסמויות שלהם (לב, 2019). כמו כן, תפיסת ההשפעה החברתית של הפורשים מתעצמת עם הפרישה מצה"ל. הם הורגלו כל השירות להיות במקומות שהשפיעו בהם. הם היו בעמדות כוח והשפיעו על הפקודים שלהם ועל תהליכים שונים, ומאז היותם בקבע ראשוני כוח ההשפעה שלהם הלך והתעצם. תחושת המחויבות החברתית תוארה כ"חלק מהדנ"א" של קציני צה"ל. הרצון להמשיך ולהזיק בתפקיד שיאפשר להם לתרום לציבור, מהווה גורם מרכזי בעל השפעה על בחירת קריירת המשך (לב, 2019).

התמה השלישית עסקה בכך שאוכלוסיית פורשים זו בוחרת בבדידות מקצועית בעבודתם הפדגוגית ויש לדבר השפעה על קשריהם עם מורים אחרים. הם הסבירו שיחסים עם בוגרים אחרים אינם עומדים במרכז עולמם. עבודת הצוות שלהם יכולה להסתפק בלהיבנות על אינדיבידואליזם מאחר שהאינטראקציה מורה-מורה אינה ממלאת תפקיד קריטי בחייהם המקצועיים. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים על פורשים מארגונים צבאיים שהראו כי מגוון המיומנויות שנרכשו במהלך השירות, העמדה הפיקודית והמאפיינים האישיים של פורשי צה"ל, הופכים אותם לאוטונומיים בתפקידם. בספרות המקצועית יש התייחסות לבדידות בעבודה מרצון ומבחירה, והבנה שיש עובדים שמעדיפים ואפילו נהנים מלפעול לבד (Micciche, 2000). רבין ואחרים (2017) מצאו שבדידות עשויה להיות חוויה חיובית ולא רק חוויה שלילית. היבט אחד שיכריע כיצד תיחווה הבדידות הוא הבחירה. בדידות מתוך בחירה אין פירושה שתחושת בדידות שלילית מכריעה את האדם ומשתקת אותו. היכולת לשהות במחיצת עצמך יכולה להיות מתגמלת ומחזקת, מקדמת יצירתיות, רוחניות והתבוננות עצמית. בדידות מבחירה כחלק מתהליך יצירתי עשויה לאפשר למתבודד לפתח את עצמו, לקבל החלטות בבחירות ולגלות את זהותו ועצמיותו.

התמה הרביעית עסקה בכך שמרבית הפורשים ממחקר זה הציגו ביקורת בשני נושאים מרכזיים: ביקורת אודות התנהלות כוח אדם במחוזות משרד החינוך – הפיתוח המקצועי הלא משמעותי שבו לקחו חלק, הביורוקרטיה הרבה בנוגע לשכרם, לרבות הכרה בשנות הוותק בשירות הצבאי והיעדר שירותיות כ"א וגזברות במחוזות. הביקורת גם התייחסה לשיבות צוות בבתי הספר. הפורשים משווים התנהלות זו להתנהלות הצבאית בצה"ל ככל עת ובכל הזדמנות. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים, שהראו כי המעבר בין ארגונים ומקומות עבודה דורש זמן למידה והסתגלות ואינו מסתיים כאשר הפרט מתחיל בעבודתו החדשה (Robertson & Brott, 2014). הספרות המקצועית

מראה שיוצאי צבא, בהגיעם לעבודה במערכת אזרחית, חשים שאינם מוכנים דיים לנהל את המעבר הזה, וכי רק בחלוף הזמן, עם ההסתגלות למערכת החדשה, הם מתחילים להבין את מאפייני הארגון החדשים ובשלים להיפרד ממאפייני תפקידם הקודם ומדפוסי התנהלותם הקודמים (Baruch & Quick, 2009). מחקר זה מראה שקיים חוסר שביעות רצון מצד אוכלוסייה זו, ומומלץ לסייע לה ברמת מטה משרד החינוך וכ"א ולבחון את הנהלים באשר להסדרת זכויותיהם של הפורשים, מיצוי אישור שנות הוותק הצבאי שלהם ואקדמיטציה לגבי השתלמויות ופיתוח מקצועי שביצעו בשנות שירותם בצה"ל.

התמה החמישית עסקה בכך שפורשי צה"ל במחקר זה ביטאו תחושת מסוגלות אדירה בעבודתם החינוכית בבית הספר. הניסיון הצבאי שצברו ברבות השנים בתפקידים שונים ומאתגרים הקנה להם כלים, מיומנויות ואסטרטגיות שכיום ניתנים לניצול גם בשדה החינוכי. הם הדגישו את העובדה שמפקד בצבא תופס את תפקידו באופן הוליטי כאחראי לחייליו עשרים וארבע שעות ביממה. תפקידו הצבאי מזמן לו פיתוח מיומנויות וכישורים שונים, ובהם קבלת החלטות, ניהול קונפליקטים, משא ומתן, נחישות, התמדה, הנחייה והדרכה, מתן מענים סוציאליים, רגשיים וחברתיים, והתנרבות בקהילה. כל אלה משרתים אותם בעבודת ההוראה במערכת האזרחית. ממצאי מחקר זה עלו בקנה אחד עם מחקרים רבים שהציגו תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה של פורשים ביחס למיומנויות ניהול בסקטור ציבורי (לב, 2019). הספרות המקצועית מראה שאוכלוסייה שבחרה בקריירה שנייה בהוראה רפלקטיבית יותר, בוחנת את תפקודיה ופועלה, בודקת את הקשר בין מה שלמדו ופיתחו בקריירה הקודמת ובין מה שהם עושים בחיי היום-יום בכיתות, והתמיכה שניתנת להם כדי לעשות את הקישורים הללו מסייעת להסתגלות שלהם בהוראה (Watters & Diezmann, 2012; Watters & Diezmann, 2013). ניסיון החיים המשמעותי של הנמנים על אוכלוסייה זו נובע מעיסוקים קודמים ומאפשר להם להביא לקריירה השנייה בגרות ומומחיות ורצון לתרום לחברה (Shwartz & Dori, 2020). מורים בקריירה שנייה הם בעלי פוטנציאל להיות מורים איכותיים יותר (שפרלינג, 2018), ויש להם תחושת מסוגלות גבוהה יותר בשל הרקע הקודם שלהם (Troesch & Bauer, 2017).

סיכום ומסקנות

מחקר זה הראה כי פורשי צה"ל – קצינים ונגדים כאחד – בחרו להשתלב בשדה החינוכי עוד בהיותם במדים, כשהם ראו את עצמם כמורי דרך לקצינים ולחיילים במסגרת הצבאית. מכאן הדרך להשתלב במערכת החינוך הייתה קצרה עבורם. כמי שאחראים על צורכי החיילים שעליהם פיקדו לאורך כל שירותם הצבאי, מבחינתם העיסוק בחינוך ובהוראה הוא המשך ישיר וטבעי לשירותם בצבא. עם זאת, ממצאי מחקר זה מפנים את הזרקור לכך שלא כל מפקד ונגד מתאימים לעבודת ההוראה והחינוך גם אם אלו פיקדו על מאות חיילים ודאגו לכל צורכיהם לאורך שנים. האוריינטציה מבחינתם התגבשה תוך כדי השירות הצבאי, והם בלטו בדרכם הייחודית והטיפולית מול חייליהם במסגרת היררכית טיפוסית.

עוד עולה מהמחקר שאוכלוסייה זו לא באה לשנות סדרי עולם או להציל אותו. עיקר תרומתם של הפורשים בקריירה השנייה שלהם היא לא במהפכות אלא בהשפעה נקודתית על קבוצת הלומדים שלהם.

מחקר זה מציג נקודת מבט נוספת וחדשה לגבי בחירת אוכלוסייה זו בכרידות מקצועית. הפורשים שעוסקים בהוראה פועלים בדרך כלל באופן אינדיבידואלי במטרה לטפח את זהותם העצמית, לפתח יצירתיות ולטפח קשרים בין-אישיים עם תלמידיהם. הביקורת שעולה מקרב הפורשים במחקר זה לגבי צורכיהם הייחודיים של אוכלוסייה זו מחייבת בדיקה מעמיקה.

עוד עולה מהמחקר שלפורשים יש תחושת מסוגלות גבוהה בעבודתם החינוכית בבית הספר, שכן הניסיון הצבאי שצברו ברבות השנים בתפקידים שונים ומאתגרים הקנה להם כלים, מיומנויות ואסטרטגיות שכיום ניתנים לניצול בעבודתם החינוכית.

על רקע ממצאי המחקר, המוסדות האקדמיים להכשרת מורים ולהכשרת מנהלים צריכים להכיר את אפיוניה וייחודה של אוכלוסייה זו כדי שיוכלו לסייע לה לבצע סוציאליזציה ראויה לבתי הספר, וליהנות משפע של חוזקות ומעלות שאנשיה מביאים עימם מעולמם הצבאי אל כיתות הלימוד.

הסבתם להוראה של אנשי הקבע נדרשת להיות מותאמת לחוזקות של אוכלוסייה זו אך גם לקשיים שעלו מתוך הנרטיבים שלהם. לאורך השנים למדו אנשי הצבא לעבוד בצוות ובשיתופי פעולה, ואילו בחדרי המורים הם בוחרים דווקא בכרידות מקצועית. יש להתייחס בהכשרתם הייחודית ליתרונות שבניהול עבודת צוות בבתי הספר ולטיפוח ממשקים בין מורים מקצועיים למחנכי הכיתות, וכן בין בעלי התפקידים – רכזי מקצועות, מנחים ומדריכים. בנוסף, דווקא בתקופה שבה קיים מחסור חמור במורים בישראל, יש להעצים סגלי הוראה אלו וליהנות מתרומתם האדירה בבתי הספר.

מגבלות והמלצות למחקרי המשך

במחקר זה לא רואינו מנהלי בתי הספר שיכולים לתת פרספקטיבה רחבה אודות קליטתם של פורשי צה"ל בבתי הספר, תפקודם והשתלבותם בחדרי המורים בכלל ובבתי הספר בפרט. מנהלי בתי הספר אף יכולים לתאר את האינטראקציה של אוכלוסייה זו עם הורים ותלמידים, ואת כישוריהם, מיומנויותיהם ויכולתם לעמוד במשימות החינוכיות.

היות שמחקר אקספלורטטיבי זה מתאר את יתרונותיהם של פורשי צה"ל ואת אפיוניה וייחודה של אוכלוסייה זו, יש מקום למחקרי המשך בעניין פיתוח הכשרה מותאמת לאוכלוסייה זו.

זאת ועוד, אף שלאחרונה יש הוכחות שניתן לקבל ממצאים משמעותיים כאשר עורכים

ניתוח נתיבים גם במדגמים קטנים (Sideridis et al., 2014), רצוי לבחון את השאלה בעתיד במדגם גדול יותר על מנת לחזק את יכולת ההכללה של הממצאים. מומלץ לערוך מחקרים נוספים שיתפרסו על פני אוכלוסייה גדולה יותר של פורשי צה"ל. המחקר הנוכחי התבסס על כלי מחקר איכותני אחד בלבד, ריאיון מובנה חצי פתוח. ובעתיד יהיה מעניין ומאתגר לבצע מחקר רחב יותר שיעסוק בכמה מהנושאים של המחקר בקרב אוכלוסייה רחבה יותר בעזרת מתודולוגיה כמותית. במחקרים עתידיים כדאי לשלב בין כלי מחקר כמותיים לבין כלי מחקר איכותניים, על מנת לעמוד באופן אובייקטיבי יותר על ייחודה של אוכלוסייה זו.

ביבליוגרפיה

בר-זוהר, ב' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2020). מחסור במורים: רקע, אתגרים ודרכי התמודדות. מרכז המידע הבין מכללתי, מכון מופ"ת.

בר-טל, ס' וגילת, י' (2022). בחירה בהוראה כקריירה שנייה - בראי המחקר. רסלינג.

בר-טל, ס', חמו, נ', סנפיר, ד', רם, ד' וגילת, י' (2022). לבחור בחינוך: אתגרים בתהליך הכניסה להוראה של מורים בקריירה שנייה. בתוך ס' בר-טל ו' גילת (עורכות), בחירה בהוראה כקריירה שנייה - בראי המחקר (עמ' 29-58). רסלינג.

ברקול, ר' (2005). ניהול בית הספר קריירה שנייה: המקרה של קציני צה"ל (מיל). שעשו הסבה מפקוד לניהול במערכת החינוך. בתוך ע' קופפרברג וע' אולשטיין (עורכות), שיח בחינוך - אירועים חינוכיים כשדה מחקר (עמ' 306-331). מכון מופ"ת.

גרינבנק, א' וטמסט, א' (2019). מה בין מנהיגות בצבא למנהיגות בהוראה, מחקרי גבעה, שנתון המכללה האקדמית לחינוך, כרך ו', עמ' 71-80.

דוח רוח צה"ל (2023). אתר צה"ל.

<https://www.jewishvirtuallibrary.org/ruach-tzahal-idf-code-of-ethics>

דוח תוכנית עבודה ארגון "צוות", הבית של גמלאי צה"ל, 2023. https://www.tzevet.co.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/tochnit-avoda2023.pdf

לב, ר' (2019). הנסיבות המשפיעות על פורשי צה"ל הבכירים לבחור קריירה שנייה בתפקיד בכיר בשלטון המקומי. כתב עת "פנים", פרלמנט נשים ישראליות מנהיגות, 37-49. <https://www.wlp.org.il/%d7%9e%d7%90%d7%9e%d7%a8%d7%99%d7%9d>

ליבנה, א' (1999). פיתוח ערכי ולחימה בצה"ל. בתוך א' גונן וא' זכאי (עורכים), מנהיגות ופיתוח מנהיגות (עמ' 399-401). משרד הביטחון.

עמנואל-נוי, ד' ווגנר, ת' (2015). האומנם טירונים בהוראה? מניעים ומסוגלות עצמית של הבוחרים בהוראה כקריירה שנייה. דפים, 61, 82-112.

קרניאלי, מי וויצמן, שי' (2016). "לא אעמיד אותם בשלשות", המצוינים לחינוך: הכשרת גמלאים - קצינים בכירים להוראה כקריירה שנייה. מכון מופ"ת.

רבין, ס', מטלון א' ומעוז, ב' (2017). בדידות. הקבוץ המאוחד.

שלח, ע' (2022). מודל השירות הרב-ממדי: הצעה לשינוי מבנה כוח האדם בצה"ל. INSS, המכון למחקרי ביטחון לאומי. <https://www.inss.org.il/he/publication/ofer-shelah/>

שפרלינג, ד' (2015). נשירת מורים ברחבי העולם: סקירת מידע. מכון מופ"ת. <https://meyda.education.gov.il/files/staj/NeshiratMorimBerachaveyHaolam.pdf>

שפרלינג, ד' (2018). הכרה בוותק, בהכשרה ובניסיון בניהול קודמים בעקבות מעבר לקריירה שנייה מקצועות החינוך וההוראה. מרכז המידע הבין מכללתי, מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת : מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. רמות.

Arthur, D. (2007) Recruiting, interviewing, selecting and orienting new employers (4th ed.). *Personnel Psychology*, 60(4), 1074-1077. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00101_8.x

Baruch, Y., & Quick, J.C. (2009). Setting sail in a new direction: Career transitions of US Navy admirals to the civilian sector. *Personnel Review*, 38(3), 270 – 285. <https://doi.org/10.1108/00483480910943331>

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Burkard, T. (2008). *Troops to teachers: A successful programme from America for our inner city schools*. Centre for Policy Studies. <https://cps.org.uk/wp-content/uploads/2021/07/111027170546-20080214PublicServicesTroopsToTeachers.pdf>

Chapman, C. (2009). Retention being before day one: Orientation and socialization in libraries. *New Library World*, 110(34-), 122-135 <https://doi.org/10.1108/03074800910941329>

Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.) (pp. 645-671). Sage.

Haim, O., & Amdur, L. (2016). Teacher perspectives on their alternative fast-track induction. *Teaching Education*, 27(4), 343–370. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145204>

Higginbottom, G.M.A. (2004) Sampling issues in qualitative research. *Nurse Researcher*, 12(1), 7-19. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.12.1.7.c5927>

Laming, M. M., & Horne, M. (2013). Career change teachers: Pragmatic choice or a vocation postponed? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 326–343. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754163>

Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage.

Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203485781>

- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Micciche, L. (2000). *Teaching and disappointment*. Paper presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication.
- Parker, P., & Arthur, M. B. (2000). Careers, organizing and community. In M. B. Arthur, M.A. Peiperl, R. Goffee & T. Morris, (Eds.), *Career Frontiers: New Conceptions of Working Lives* (pp. 99–121). Oxford University Press.
- Robertson, H.C., & Brott, P.E. (2014). Military veterans midlife career transition and life satisfaction. *The Professional Counselor, 4*(2), 139-149. <https://tpcjournal.nbcc.org/military-veterans-midlife-career-transition-and-life-satisfaction/>
- Schwartz, G., & Dori, Y.J. (2020). Transition into teaching: Second career teacher's professional identity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 16*(11), em1891. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8502>
- Sideridis, G., Simos, P., Papanicolaou, A., & Fletcher, J. (2014). Using structural equation modeling to assess functional connectivity in the brain: Power and sample size considerations. *Educational and Psychological Measurement, 74*(5), 733–758. <https://doi.org/10.1177/0013164414525397>
- Siekkinen, M. (2008). *Military veterans in Georgia public school classrooms*. (Doctoral dissertation, Walden University). <http://search.proquest.com/docview/304381911?accountid=4122.304381911>
- Simmelink, M.N. (December 1, 2004). *Lifestyle loss: An emerging career transition issue*. NCDa, Career Convergence Web Magazine. http://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/news_article/4992/_self/CC_layout_details/false
- Smith, P.H. (2012). Troops to teaching: Lesson from English teaching assistants' experiences of foundation degree study. *Journal of Education for Teaching, 38*(5), 525-537. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.739790>
- Troesch, L.M., & Bauer, C.E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 67*, Special Issue, 389 -398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>
- Watters, J.J., & Diezmann, C.M. (2012). *Identity development in career-changing beginning teachers: A qualitative study of professional scientist becoming schoolteachers*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Vancouver Convention Center. <http://eprints.qut.edu.au/49569/>
- Watters, J.J., & Diezmann, C.M. (2013). Recruiting career- change professionals as teachers: The challenge of socialization into teaching. In K.A. Renn (Ed.), *Education and Poverty: Theory, Research, Policy and Praxis: Proceedings of the 2013 Annual Conference of the American Education Research Association* (pp.1-19).