

# 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](mailto:givaa@washington.ac.il)  
אתר המכללה [www.washington.ac.il](http://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

## 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  
tanaiilan@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



# הדרכה פדגוגית למורה צרודה שמתקשה בניהול כיתה: תיאור התערבות

סברין תגת, אליעזר יריב

## תקציר

מורים לא חווים הצלחות כל הזמן. במהלך הקריירה שלהם הם מתנסים בקשיים ובמשברים, חלקם זמניים ואחרים מתמשכים. אף שהתופעה הזו מוכרת וצפויה, מערכות חינוך בעולם לא מציעות סיוע למורים ותיקים הזקוקים לו. המאמר הנוכחי מתאר בגישה נרטיבית חקר מקרה שבו מורה (סטודנטית לתואר שני בהדרכה) הדריכה מורה עמיתה. המורה שעברה הדרכה מלמדת בבית ספר יסודי וסבלה מצרידות מתמשכת שהשפיעה על תפקודה. ההדרכה תועדה באמצעות הקלטות של כמה שיעורים שהיא לימדה; הקלטת שמונת מפגשי ההדרכה, וכן יומנים שהמודרכת והמדריכה כתבו. מהמידע שנאסף התברר שהצרידות נובעת משימוש מופרז ולא נכון במיתרי הקול במהלך ההוראה. עוד התברר שמתכונת ההוראה הפרונטלית של המורה שחקה את קולה וגם הותירה את התלמידים פסיביים ומשועממים. כדי לשנות את שיטות ההוראה, המדריכה והמודרכת הקשיבו להקלטות של השיעורים. לאחר ניתוח ההקלטות הוצע למורה ללמד במתכונת שמפעילה את התלמידים ומצמצמת את השליטה בכיתה ואת כמות הדיבור. כתוצאה מכך המורה דיווחה שחל שיפור ניכר במידת העצמאות והמעורבות של התלמידים, ושכוחות הפרעות והגזיפות ירדה. גם הדיבור של המורה השתפר והצרידות נעלמה. הדיון ממחיש את תועלת ההדרכה בשינוי דפוסי ההתנהגות של המורה ותפקודה. הדרכה ממוקדת, קצרה ואישית של מורים ותיקים עשויה לסייע להם לפתור קשיים ולשפר את איכות התפקוד המקצועי שלהם.

תאריכים: הדרכה, מורים, צרידות, ניהול כיתה

## מבוא

### סיוע למורים מתקשים

הצורך במורים איכותיים מדרבן מערכות חינוך בעולם להכשיר ולטפח מורים טובים (ברבר ומורשד, 2011). אבל למרות המאמצים האלה יש מורים שמתקשים בעבודתם. מובן שקשיים בעבודה אינם תופעה דיכוטומית, ולמעשה מדובר בתופעה אוניברסלית שחלה על עובדים בכל המקצועות. גם לרופאים ועורכי דין יש תקופות מוצלחות שמתחלפות בזמנים של קשיים ומשברים (Wragg et al., 2000). בתחום ההוראה יש מורים שמתקשים לנהל כיתה, להתמודד עם 'כיתה קשה', ולהסביר כהלכה את החומר. אחרים איבדו את הלהט ללמד או סובלים מיחסים גרועים עם עמיתיהם. 'קושי' הוא מושג יחסי. הכוונה אינה למורה חדש שזוה עתה סיים את הכשרתו הבסיסית ומתקשה להסתגל ללחצים הכרוכים בהוראה. במאמר זה נעסוק במורים ותיקים שהקשיים שלהם מתמשכים ואינם נעלמים אף שקיבלו הדרכה ועברו פיתוח מקצועי. התופעה של מורים שחווים קשיים מקצועיים אינה נדירה, מנהלים העריכו שבממוצע 14 אחוזים מהמורים בצוות שלהם חווים קשיים (יריב וקס, 2017).

הסיבות להתמשכות הקשיים נובעות ממגוון של גורמים ארגוניים, ניהוליים ומערכתיים (יריב, 2022), ויש גם מנגנונים פסיכולוגיים שמשמרים את הבעיה. יריב (Yariv, 2009) איתר מנגנון כפול של הכחשה: מצד אחד למורים המתקשים חסרים כישורים קוגניטיביים ומקצועיים להעריך את איכות עבודתם והם משוכנעים שהתפקוד שלהם איכותי. כאשר הם חשים בקשיים, הם מעדיפים להצניע אותם ולהאשים אחרים במקום לבקש עזרה. מאידך, המנהלים חוששים להתמודד עם המצב, אינם משוחחים ישירות עם המורים וממעטים להציע להם סיוע. התוצאה היא שהמורים אינם מקבלים משוב מדויק ואמיתי. כלומר, ההיסוסים של המנהלים מונעים מהמורים סיכוי הוגן להכיר בקשייהם ולשפר את תפקודם.

התופעה של מורים שמתקשים בעבודתם כמעט שלא נחקרת, ומנהלים וקובעי מדיניות ברחבי העולם ממעטים לדון בה. ניתן היה לצפות שמשרד החינוך יתמוך בהתפתחותם המקצועית של המורים ויסייע להם (רייכל וכרמלי, 2018), אבל בפועל מערך ההדרכה של משרד החינוך מתמקד בקליטת מורים חדשים וגם בתמיכה ביישום תוכנית לימודים, בהטמעת תכנים, בבניית מיומנויות ודרכי הוראה, ובתמיכה במורים לצורך הכנת תוכניות עבודה. למעשה מדריכי משרד החינוך אינם נותנים סיוע פרטני למורים מתקשים. למיטב ידיעתנו גם לא ניתנת הכשרה למנהלים בתחום זה, והחקיקה הקיימת מכוונת למקרים הקשים ביותר שלרוב מסתיימים בפטורין. במחקר שבחן את התנהגותם של 230 מנהלי בתי ספר בישראל (יריב וקס, 2017) נמצא שהם נוטים לנקוט גישה של הימנעות חלקית ומתקשים לפעול בצורה יזומה ואסרטיבית.

## הדרכה למורים מתקשים

הדרכה וחונכות נועדו לעזור למורים לרכוש מיומנויות כדי להכשיר אותם ללמד במגוון רחב של מצבים (פוקס, 2002). בשונה מהמחקרים הרבים על הדרכת סטודנטים להוראה ומורים חדשים, אין כמעט תיעוד של סיוע למורים ותיקים. ההבדלים בין שני סוגי ההדרכה נקשרים עם ההבדלים בוותק, בניסיון המקצועי, ובסוגי הקשיים שמורים ותיקים וחדשים חווים. מצב כזה מחייב התייחסות שונה לאופייה של ההדרכה. בחיפוש אחר תיאוריות ומודלים של הדרכה (Abiddin, & Hassan, 2012), נראה שחלקם פחות מתאימים למשימה הנוכחית. למשל, 'פיתוח מקצועי בתוך בית הספר באמצעות מורים ככירים' (שפרלינג, 2016). מתכונת כזו מחייבת הכשרה אינטנסיבית שתקנה למורים המדריכים את הכלים המקצועיים המתאימים, אבל זהו אתגר ארגוני ותקציבי שמשרד החינוך לא מיישם. 'מודל מבוסס כשירות' (Brooks & Sikes, 1997) מנחה מורים מתחילים כיצד ליישם שיטות הוראה בסיסיות. המודל הזה אינו מתאים להדרכת מורים ותיקים. גם 'מודל לפיתוח יכולות רפלקטיביות' (Kayapinar, 2016; Schön, 1983) נראה פחות רלוונטי עבור מנחה שמנסה לסייע למורה שחווה בעיות מקצועיות ספציפיות. כך גם 'מודל העברת הידע', שבו המנחה מעביר מידע למשתתפים המיישמים אותו בהקשר של סביבת העבודה שלהם (Wang & Odell, 2002). נראה שהמודל המתאים ביותר לסיוע למורים מתקשים צריך להתבסס על תהליך ייעוצי (Egan, 1998), המאפשר לשני הצדדים לחפש יחד פתרונות מעשיים.

חיפוש במאגרי מידע אחר תוכניות הדרכה למורים מתקשים לא העלה כמעט דבר. במחקר שערכה באנגליה גייל פלש היא ליוותה 13 מורים בבתי ספר יסודיים ונתנה להם 'הדרכה אינטנסיבית' (Intensive Mentoring) במשך שבועיים (Flesch, 2005). במתכונת זו היא עבדה עם כל אחת ואחד מהם במהלך יום הלימודים, הן בהדגמה של הוראה והן בתצפית על השיעורים שהמורה לימדה ושיחות משוב על ההתנסויות האלה. הנוכחות האינטנסיבית של המדריכה העניקה למורה מודל לעבודה, הזדמנות חד-פעמית לשוחח על דרכי הוראתה, על הדילמות וההצלחות. בסוף התהליך התברר שההדרכה האינטנסיבית שיפרה את תפקודם של 9 מתוך 13 מורים, שינויים חיוביים שנשמרו לאורך זמן. עוד התברר שאותם מורים חוו במהלך ההדרכה טלטלה רגשית של השלמה עם אובדן של הרגלים, רעיונות ותפיסות ישנות. כנראה שהדגם הזה של הדרכה אינטנסיבית פחות ישים בתנאים במערכת החינוך בישראל בגלל חוסר משאבים והגדרת תפקיד שאינה תואמת. המדריכות של משרד החינוך משרתות מספר רב של מורים וממעטות להדריך בנושאים שאינם נכללים בהגדרת תפקידן והתמחותן. הן גם לא אמורות לסייע למורים להתמודד עם קשיים גנריים של ניהול כיתה וטיפול בכעיות משמעת.

את החסר הזה בפיתוח המקצועי ביקש הכותב השני למלא באמצעות הוראה לקבוצות סטודנטיות לתואר שני במסלול הדרכה לתואר שני במכללה לחינוך בצפון הארץ. לשם כך הוא לימד קורס שנתי שעסק בהדרכה למורים מתקשים. כל סטודנטית התבקשה לאתר מורה עם קשיים שמעוניינת לקבל הדרכה. לאחר קבלת הכשרה בסיסית כל אחת מהן הציעה חונכות (mentoring) הכוללת ליווי והקשבה למורה המודרך, צפייה בעבודתו,

הדגמה, ייעוץ ושינוי של המודרך בניסיון שהמדריך רכש. המאמר מתאר הדרכה שהכותבת הראשונה נתנה למורה מודרכת שסבלה מבעיות של צרידות.

### צרידות והפרעות דיבור

אנשי מקצוע שקולם הוא כלי העבודה שלהם נמצאים בקבוצת סיכון להתפתחות של הפרעות בדיבור. אנשי מכירות, זמרים, שדרנים וגם מורים נמנים עם קבוצת סיכון זו, במיוחד כאשר הם עובדים בסביבה רועשת (Cutiva, 2018). האקלים בכיתות מושפע מהרעש בתוך בית הספר ומחוצה לו. פטפוט תלמידים ופעולות המזגנים גורמים לרעש יומיומי של 50-60 dB (Crandell, & Smaldino, 1994). גם השאון שעולה בזמן ההפסקות והתרחשויות חיצוניות שחודרות מבעד לחלונות הכיתה (מטוס חולף, עבודות בנייה) מקשים על ההוראה ועל הלמידה. הרעש מבפנים ומבחוץ גורם למורים להגביר את קולם והם עלולים לפתח הפרעות כגון אי נוחות בגרון, עייפות קולית וצרידות (de Brito Mota, et al., 2019). **צרידות היא מצב שבו יש הפרעה לתנועתם של מיתרי הקול בעקבות פגיעה במבנה הקרומים או בשרירים שמניעים אותם.** הדיבור בקול רם עלול לגרום לשחיקה של התאים שמצפים את קפלי הקול, כאשר הקרומים המתוחים משתפשפים בתדירות גבוהה לאורך זמן ומפחיתים את גמישות הקפלים. אם כל שכבת הציפוי נשחקת, עלולים להיפגע גם הסיבים וכלי הדם שמתחת לשכבת הציפוי, מה שעלול ליצור דלקת ולהחמיר את הצרידות ואת משך הזמן שלה (Martins, et al., 2014).

בעיות קוליות הן תופעה שכיחה אצל מורים בעולם. לדוגמה, במחקר שנערך בקרב 1200 מורים בפנינלנד, 54% דיווחו שהם חוו הפרעות קול בשנה האחרונה (Vertanen-Greis, et al., 2020). במחקר שנערך בברזיל בקרב 208 מורים, 76% דיווחו שהם סבלו מבעיות בקול. התופעה יותר שכיחה אצל נשים ואצל מורים ותיקים (de Brito Mota, et al., 2019). בישראל 83.5% מהמורים חוו צרידות לפחות פעם אחת במהלך חייהם, ו-33.8% מכלל המורים היו צרודים באופן מתמשך (רינסקי-הליבני, 2013). כאשר הבעיות הללו נמשכות, מורים נוטים יותר להיעדר מעבודה עקב מחלה או חופשה (Lee, et al., 2018). בנוסף, הפרעות בקול עלולות לפגוע בחיים החברתיים וביכולת של המורים לתקשר, ובסופו של דבר אפילו להוביל לעזיבת המקצוע (Chen, et al., 2010).

הפרעות בדיבור נגרמות כתוצאה מ"עומס קולי" שנובע מכמה סיבות: (א) שימוש יתר בקול (כגון דיבור ממושך וקולני ללא מנוחה מספקת); (ב) דיבור בקול רם וצעקות, במיוחד בתנאים שמאלצים את המורים להרים את הקול, כגון רעש רקע חזק, אקוסטיקה לקויה ודיבור מרחוק; (ג) שימוש לקוי בקול כתוצאה מתמיכה נשימתית לא מספקת, תדר דיבור לא מתאים (רינסקי-הליבני, 2013). בניית-על שבחן 16 מחקרים שעסקו בהפרעות קוליות של מורות, נמצא שמגדר, בעיות בדרכי הנשימה העליונות, צריכת קפאין, דיבור בקול רם, מספר שיעורים בשבוע, וכן התנסות שליליות בכיתה, כל אלה היו גורמי הסיכון העיקריים להפרעות קול של מורים (Byeon, 2019). לעומת זאת, לא נמצא שמשנתנים

דוגמת גיל, מספר ילדים, שתייה, פעילות גופנית, עישון, צריכת מים, הרגלי שירה, משך ההוראה, תפיסת רעש בתוך בית הספר, מספר הכיתות שמלמדים בכל יום, הערכת רעש בתוך הכיתה, וטכנולוגיה ומכשירים בתוך הכיתה, נקשרו באופן משמעותי להפרעות קול.

### שאלות המחקר:

המחקר הנוכחי עקב אחר הדרכה למורה מתקשה. שאלות המחקר מבוססות על ההמשגה שאליוט (Elliot, 1997) עורך אודות פיתוח גישות פדגוגיות במחקר פעולה שיתופי-פרקטי. השאלות שנבדקו:

1. מה הייתה הגישה הפדגוגית של המורה, ומה השפעתה על התפקוד שלה בכיתה ועל הבעיות שהיא חוותה?
2. מה אפיין את מהלך ההדרכה למורה העמיתה?
3. באילו כלים ושיטות הדרכה המדריכה הסתייעה?

### שיטת המחקר

המאמר הנוכחי צמח מתוכנית לימודים לתואר שני שהכשירה סטודנטיות להדריך מורים מתקשים. במסגרת התוכנית התבקשו הסטודנטיות (ובהן הכותבת הראשונה) להדריך מורה עמיתה שסבלה מקשיים בהוראה. מטרת מחקר הפעולה הזו הייתה לפתח שיטת הדרכה למורים ותיקים, וללמוד באופן שיטתי, תוך ניתוח רפלקטיבי ביקורתי, את מהלך ההדרכה ותוצאותיה (Kemmis, et al., 2014). מתכונת כזו כוללת ארבעה שלבים: (א) תצפית ואיתור בעיה או יעד חינוכי; (ב) תכנון של פעולה חינוכית; (ג) מימוש של הפעולה שנועדה לטפל באותו אתגר; (ד) רפלקציה על ההתערבות (McNiff, 2013). אליוט (Elliot, 1997) מצביע על חמישה מאפיינים עיקריים של המחקרים האלה: (א) הם מכוונים לממש אידיאל חינוכי ולתת לו ביטוי מעשי-פדגוגי. כאן אנו מפתחים מתכונת הדרכתית לפיתוח מקצועי של מורים ותיקים שנתקלים בקשיים; (ב) שינוי הפרקטיקה כך שתגשים אותו אידיאל. כאן אנו מעצבים שיטת הדרכה חדשנית שבה מורים עוזרים לעמיתיהם; (ג) איסוף מידע אודות דרכי הלמידה של המשתתפים והאופנים שבהם גישה זו תואמת ומממשת את האידיאל. בהקשר הנוכחי נעקוב אחר הלמידה שמתרחשת בעבודה המשותפת של המדריכה והמודרכת; (ד) חשיפת התיאוריות, האמונות והדעות הסמויות שאנשי השטח מחזיקים בהן. כאן נברר בעיקר כיצד האמונות של המורה המודרכת משפיעות על התפקוד שלה בכיתה ועל הבעיות שנוצרות כתוצאה משיטות ההוראה שלה; (ה) שיתוף אנשי המקצוע שעובדים בשטח. התוכנית שלנו כוללת שלושה בעלי תפקידים: מודריך-על (educative mentor) שמלמד במכללה להכשרת מורים, מורה שהיא סטודנטית שלומדת הדרכה (student mentor), ומורה מודרכת.

## משתתפים ושרה המחקר

המשתתפים היו מורה למדעים בת 53, בעלת תואר ראשון ועם ותק של 25 שנים בהוראה. בבית הספר שלה היא משמשת רכות מקצוע ומחנכת כיתה ו'. היא נבחרה בדגימה מכוונת של מקרה יחיד המייצג ממדים רלוונטיים לנושא המחקר. לאחר שהתנדבה להיות מודרכת התברר בשיחה עימה שהיא סובלת מבעיות בקול שמקשות עליה ללמד. שדה המחקר הוא בית ספר יסודי ערבי בצפון הארץ שבו 360 תלמידים הלומדים ב-12 כיתות רגילות ועוד כיתת חינוך מיוחד. כמו כן השתתפו במחקר סטודנטית מדריכה (הכותבת הראשונה), מורה לערבית בבית ספר חטיבת ביניים עם ותק של 6 שנים. את הסטודנטית הדריך מדריך-על (הכותב השני), פסיכולוג חינוכי בהכשרתו ומרצה במכללה. בנוסף נכללים בעקיפין גם התלמידים של המורה.

## כלי המחקר

איסוף המידע נעשה באמצעות ארבעה כלי מחקר: (א) הקלטת מפגשי ההדרכה; (ב) יומן מדריכה שתיעד את התכנים שעלו במפגשים ואת התקדמות ההדרכה ותוכנות שעלו במהלכה; (ג) יומן מודרכת שנכתב לאחר כל מפגש תוך התייחסות למחשבות ודילמות שחוותה בעקבות המפגשים; (ד) הקלטת שיעורים שלימדה המורה המודרכת.

## הליך המחקר

במסגרת הקורס הכותבת הראשונה סיפרה על המחקר לקרובת משפחה שמלמדת בבית ספר אחר. אותה מורה הציעה לעמיתה שלה שמלמדת באותו בית ספר יסודי להשתתף במחקר. לאחר שקיבלה הסבר היא התנדבה לקבל הדרכה. הפגישה הראשונה כללה היכרות ותיאום ציפיות ולאחר מכן נקבעו שאר הפגישות. בסך הכול נערכו שמונה מפגשים, אחת לשבוע, בהתאם להתקדמות ההליך. כל מפגש נמשך 45 דקות בשפה העברית, ובשל מגפת הקורונה חלק מהמפגשים התקיימו בזום וחלקם התקיימו בבית הספר בשעות הפנויות של המורה המודרכת. במהלך תקופת ההדרכה נערכו במסגרת הקורס כמה מפגשי הדרכה קבוצתיים וגם שלושה מפגשי הדרכה על הדרכה פרטניים שנתן הכותב השני (המחקר לא מציג את החלק הזה). המורה הקליטה פעמיים שיעורים שלה והן הקשיבו להקלטות במפגש הבא ביניהן. כמו כן, המדריכה הקליטה את שיחות ההדרכה ותמללה אותן. במהלך תקופת ההדרכה קיבלה הכותבת הראשונה הדרכה אישית וקבוצתית מהכותב השני.

## ניתוח הנתונים

ניתוח נתונים איכותני נועד לאתר מאפיינים ותמות שעלו מתוך התכנים שנאספו. בשלב הראשון המדריכה תמללה את מפגשי ההדרכה (שקדי, 2003). בשלב השני נערכה קריאה מעמיקה של ההקלטות ושל יומני המדריכה והמודרכת. כלל המידע הוביל לניתוח על פי שאלות המחקר. השאלה הראשונה עסקה באיתור העמדות הפדגוגיות של המורה המודרכת. הניתוח התבסס על ההסברים שהמודרכת נתנה וגם על פעולות ההוראה הישירות בכיתה. כדי לעגן את המסקנות במידע נוסף, נבדקה שיטת ההוראה בפועל כפי שעלה מניתוח ההקלטות של השיעורים (כגון מאפיינים של תקשורת בכיתה וחד-סטריט, מיעוט של שאלות לדין וכדומה). באשר לשאלת המחקר השנייה, ניתוח המאפיינים, שלבי ההדרכה והתוצאות מוצגים בגישה נרטיבית, על פי ההתפתחות של המפגשים, כגון אילו פעולות נערכו במפגש הראשון, במפגש השני וכדומה.

שאלת המחקר השלישית עסקה בשיטות הדרכה. חוקרים רבים מצביעים על השיח שמדריכים עורכים עם המודרכים על התנסויות בהוראה ומשמעותן ככלי מרכזי לפיתוח מקצועי (Talbot, et al., 2018; Payne, 2018). לפי דעתם, חשוב שמדריכים יבררו את העמדות של המודרכים אודות הוראה ולמידה וביחד יבנו שיטות חדשות (Ambrosetti, et al., 2014). אליס ועמיתיו בחנו 70 מחקרים שעסקו בהדרכת סטודנטים להוראה בחיפושיהם מהי הדרכה טובה. הם זיהו 53 מאפיינים כאלה שאותם קיבצו לשבעה ממדים (כגון 'פיתוח ידע מקצועי על הדרכה', 'פיתוח יחסים מועילים עם המודרכת', ועוד) (Ellis, et al., 2020). מבין שבעת הממדים נתמקד כאן רק בזה שעוסק בטיפוח הלמידה של המודרכת. החוקרים מצאו שהממד הזה כולל שמונה קטגוריות של שיטות הדרכה, כגון שימוש בכלים שעוזרים למודרכת לחשוב, לשאול, לנתח ולפתור בעיות (ראו פירוט של המאפיינים בפרק הממצאים).

## אתיקה

במחקר נשמרו כללי האתיקה המקובלים – שמירה על פרטיות ואנונימיות (רובין וקורן, 1998). הובהר למודרכת שכל התכנים יישמרו בקפדנות ולא יועברו לאיש בבית הספר או מחוצה לו (פרט למדריך). כדי להתניע את הליך ההדרכה הוסבר למודרכת שההשתתפות נעשית בהתנדבות ולשתיהן ניתנת אפשרות להפסיק את המהלך אחרי שלושה מפגשים. עוד הוסבר למודרכת שמפגשי ההדרכה יתועדו באמצעות רשמקול בטלפון ויתמללו לצורך המחקר, ושיומני המדריכה והמודרכת ישמשו לצורך איסוף נתונים שיסייעו למחקר. המודרכת הסכימה להשתתף במחקר והביעה רצון להתחיל את מפגשי ההדרכה.

היבט נוסף נוגע לכפל התפקידים שבו הכותבת השנייה היא גם חוקרת וגם עמיתה של הנחקרת. הוטון ועמיתיה (Houghton et al., 2010) מדגישים עד כמה חשוב להבהיר את הכפילות הזו ולמנוע כל בלבול ביחס לתפקידים שהחוקרת ממלאת, וכך נעשה.

## ממצאים

פרק הממצאים יציג את התשובות לשלוש שאלות המחקר: (א) הגישה של המורה להוראה והאופן שבו העמדות שלה השפיעו על תפקודה והקשיים שחוותה; (ב) המאפיינים של ההדרכה; (ג) שיטות ההדרכה שהסטודנטית המדריכה נעזרה בהן.

### הקשר בין הגישה פדגוגית וקשיי התפקוד של המורה

האם היה קשר ישיר בין גישתה הפדגוגית של המורה לבעיות שהיא חוותה? מתברר שהתשובה חיובית. משיחות ההיכרות עלה שהמורה העדיפה ללמד בגישה פרונטלית, כמו זו שהיא עצמה נחשפה אליה בילדותה. לדעתה המורה הוא האחראי על העברת הידע וניהול השיעור, והתלמידים צריכים להפנים את דבריו ולמלא את הנחיותיו. ואכן, מהקלטות השיעורים ניכר שהיא לימדה בסמכותיות, תוך דיבור קולני ולעיתים גם גערות בתלמידים המפריעים. התברר שהדיבור המאומץ עייף אותה, הגביר את הצרידות ולעיתים היא איבדה את הקול ונאלצה להיעדר מבית הספר. הקשיים פגמו במוטיבציה שלה ללמד וחלה נסיגה בתפקוד שלה בבית הספר ובמשפחה. לדבריה היא נאלצת לפעמים לעצור את השיעור כדי לנשום, להירגע ולהמשיך. "עמדתי ליד הלוח ולא ידעתי מה לעשות, הייתי מסתכלת על התלמידים והייתי רואה בעיניים שלהם האשמה, הדגשתי שנמאס להם". לדבריה, כל יום היא חוזרת הביתה 'גמורה' ומתקשה למלא את תפקידיה בבית, אינה מעוניינת לדבר עם בני משפחתה, ובעלה מתלונן שכך אי אפשר להמשיך. בשנים האחרונות המורה נקטה בצעדים שונים של התמודדות עם הקושי. היא התייעצה עם המנהל שלעיתים צירף לשיעורים שלה מורה נוספת, הלכה לרופאים וגם שקלה פרישה מהמקצוע. יש לציין שהרופא התעסוקתי קבע שבעייתה אינה כה מורה ולא מחייבת הפסקת עבודה. הוא הציע לה להקטין את משרתה, אבל לנוכח מצבה הכלכלי של המשפחה היא לא יכלה לצמצם את הכנסתה וגם לא לפרוש לגמלאות. מעניין לציין שהפתרון למצוקה הגיע בעקבות ההדרכה, כאשר המודרכת שינתה את העמדות ואת שיטות ההוראה שלה:

**מודרכת:** בהתחלה נהגתי לשלוט על הכול, אבל היום, אחרי ששחררתי ואפשרתי לתלמידים להיות חלק מהשיעור, הכול השתנה. [כעת] התלמידים פעילים ונהנים יותר, הם הציגו תוצרים נהדרים.

עוד עלה מהשיחות עם המודרכת שהמעורבות הגוברת של התלמידים הפחיתה את המאמץ הרב שהיא השקיעה בניהול הכיתה. בעקבות זאת גם הלחץ ירד, ובעקיפין הצטמצמה כמות הדיבור וכך נעלמה הצרידות.

## מאפייני ההדרכה

בניתוח תוכן מצאנו שני מאפיינים עיקריים של ההדרכה: (א) תהליך ההדרכה על כל שלביו; (ב) היחסים שנוצרו בין המדריכה למודרכת. כאשר לתהליך ניתן לזהות כמה שלבים שהתנהלו בזה אחר זה:

**היכרות ומיפוי.** המפגשים הראשונים הוקדשו להיכרות עם המודרכת ולמיפוי הגורמים לקשיי המורה. בשיחה על אופן עבודתה סיפרה המורה שהיא נוהגת בתחילת השיעור להגדיר את הנושא ולהסביר אותו עד שהתלמידים מבינים היטב את כל המושגים. אז היא כותבת את עיקרי התכנים על הלוח ומסכמת את החומר.

**טיפוח התבוננות עצמית.** כדי לברר את הדברים לעומק ביקשה המדריכה מהמורה להקליט כמה שיעורים שהיא לימדה. במפגש הבא הן הקשיבו להקלטות. מהשיחה עלה שהמורה הייתה משוכנעת שהשיעורים היו מוצלחים והשיגו את מטרתם, הגם שבמהלכם היא נאלצה לערוך כמה הפסקות וסיימה את יום הלימודים בעייפות גדולה. המדריכה נותנת משוב על השיעור ומציינת שהמורה דיברה במשך 40 מתוך 45 דקות.

**מדריכה:** אני רוצה עכשיו שתסתכלי על עצמך, את רוצה להמשיך לדבר כל הזמן בשיעורים שלך ולאבר את הקול?

**מודרכת:** אני לא רוצה לאבר את הקול שלי.

**מדריכה:** אבל את מלמדת בשיטה שמחייבת אותך לדבר כל הזמן.

**מודרכת:** את גורמת לי להסתכל על זה אחרת, לא חשבתי כך קודם. נכון, זה דורש ממני מאמץ עצום.

**מדריכה:** האם את מרוצה מההוראה שלך?

**מודרכת:** את האמת לא כל כך. כל יום אני חוזרת הביתה עייפה מאוד. לא שמתי לב שדיברתי כל כך הרבה. עכשיו אחרי שהקשבתי להקלטה אני רואה שלא הפסקתי לדבר.

באמצעות השאלות המדריכה מפנה את תשומת לב המודרכת למצבם של התלמידים, והמורה מודה שהם היו שקטים במהלך השיעור אבל לא קשובים.

**הרחבת נקודת המבט.** קשה מאוד לערוך שינויים בהרגלים ובהתנהגות כאשר המורה עסוקה באופן אובססיבי בקשיים שלה. לכן המדריכה ביקשה מהמודרכת להצביע על שלוש תכונות שהכי מאפיינות את תלמידיה. "הם חכמים, סקרנים ובעלי אחריות גבוהה", השיבה המורה.

המדריכה ניתחה את התשובות: "יש לך תלמידים נפלאים שיכולים לקחת חלק בשיעור אבל את בוחרת לא להפעיל אותם. כיצד ניתן להפוך אותם ליותר מעורבים?". השיחה הזו התנהלה במתכונת של שאלות ותשובות: "האם את חושבת שאת מתאימה את עצמך כמורה לתכונות של התלמידים שלך?", "לא הרגשתי את התלמידים החכמים והסקרנים שלך בשיעור. לימדת בלי לשתף אותם. האם הם תמיד צריכים שמישהו יסביר להם הכול?".

**שיתוף התלמידים בבעיה.** השיחה עזרה למודרכת להבין שהיא צריכה לשנות את שיטת ההוראה שלה – לדבר פחות, ולהפעיל יותר את התלמידים במהלך השיעור. למידה פעילה תתרום להפחתת המאמץ שלה במהלך השיעור ותגביר את המעורבות של התלמידים בשיעור. כדי להתחיל את השינוי הציעה המדריכה למודרכת לשתף את התלמידים ברגשות שלה ובקושי שהיא מתמודדת איתו. המטרה הייתה לעורר אמפתיה ומודעות וגם להגביר את המעורבות שלהם בשיעורים. במפגש ההדרכה הבא המורה סיפרה שהתייחסות התלמידים הפתיעה אותה לטובה. כולם הביעו רצון להשתתף ולעזור לה ככל האפשר. "מורתי, אנחנו אוהבים אותך ורוצים שתהיי המורה הכי טובה בבית הספר, אנחנו לא רוצים לאבד אותך", אמר אחד התלמידים. כעת המדריכה והמורה תכננו שיעור לכיתה ו' שמבוסס על מתכונת למידה קבוצתית שתשתף את התלמידים. המודרכת לימדה וצילמה את השיעור. במפגש הבא הן צפו בשיעור והמדריכה ערכה השוואה של השיעור הזה לשיעורים הקודמים.

**פיתוח שיטות ההוראה ולמידה פעילה.** במפגשים האחרונים התייעצה המודרכת עם המדריכה כיצד ללמד כך שהיא תפעיל את התלמידים. המדריכה העלתה רעיונות, וביחד הן בחרו שיטה מתאימה. לדוגמה, כמורה למדעים המודרכת נהגה להמחיש את הנושאים הנלמדים באמצעות ניסויים שערכה בכיתה. היא זו שבחרה נושא, ניסחה שאלות והשערות, הכינה וביצעה את הניסוי בפני התלמידים, והסיקה ביחד איתם את המסקנות. כעת המדריכה עודדה אותה לשתף את התלמידים. למשל, בשיעור על הכנת גבינה התלמידים קיבלו את מתווה הפעילות, ערכו אותה בעצמם וגם שיתפו את חבריהם בתוצאות. בשיעור אחר התלמידים הכינו מצגת מושקעת והסבירו אותה לחבריהם. "עשיתי צעד מאוד חשוב שמכין את התלמידים להיות חוקרים עצמאיים, הם תלמידים בכיתה ו', בחרו נושא שמעניין אותם, ביצעו ניסוי והציגו אותו בפני הכיתה, וזאת עבודה מרשימה מאוד. יש להם יכולות אדירות ותהליך החקר העצים אותם מאוד".

### היחסים בהדרכה

המדריכה והמודרכת לא מלמדות באותו בית ספר ולא הייתה ביניהן היכרות מוקדמת. למרות פער הגילים והניסיון המקצועי, הקשר בין השתיים הלך והתהדק. עיון בשני היומנים מעלה שבמפגש הראשון הייתה אווירה נעימה ובסיומה המודרכת סיכמה: "תודה לך ששמעת והקשבת לי עד הסוף, אני מקווה שתוכלי לעזור לי". וגם כתבה ביומנה: "ההתייחסות לקושי שלי נותנת לי להרגיש בטוחה ושמישהו אחר דואג לי ומקשיב לצרכים שלי". גם המדריכה סיכמה את המפגש ש"היה מוצלח, המודרכת הייתה פתוחה מאוד, מקשיבה ומשתפת פעולה".

לאחר המפגש השלישי כתבה המודרכת: "היה מפגש מעניין ומלמד מאוד, גם אני נהניתי מאוד וחיקיתי למפגש הזה כדי שנשב ונשוחח, אני מרגישה בנוח לדבר איתך ולשתף אותך". ועוד שיתפה בעל פה שהיא מתחילה להרגיש שייכות ומחכה בהתלהבות לפגוש אותה. מלבד המפגשים הן התחילו גם לשוחח בטלפון ולהתכתב בוואטסאפ.

**מדריכה:** אני בסדר, רציתי לשאול אותך כיצד את מתקדמת? האם שיתפת את התלמידים שלך? **מודרכת:** אני מתקדמת היטב, אני כל הזמן חושבת עלייך, אני רוצה לספר לך ולשתף אותך, מחכה לנו מפגש מעניין מאוד ☺

בהמשך, היענות המודרכת להצעות של המדריכה להקליט שיעורים ולשנות את דרכי ההוראה חיזקה את המחויבות והשותפות ההדדית. בהדרגה התפתח קשר ידידותי, תוך שהשתיים משתמשות במילים חמות ואישיות כגון: "שלום אהובה, איך את היום?", "את מקסימה, כל הכבוד לך...". "איזו מתוקה את, תודה לך שעודדת אותי...". במהלך השיחות השתיים התייחסו גם לעניינים אישיים ומשפחתיים ("יש לי ארבעה ילדים שכל אחד מהם יושב לבד בחדר ולומד דרך הזום ואני יושבת בחדר מלמדת. לא קל להתנתק מתפקיד ה'אמא', הם לא מבינים שאני גם מלמדת").

### שיטות ההדרכה

באשר לשיטות ההדרכה שהמדריכה השתמשה בהן, נערך ניתוח תוכן על פי קטגוריות שהציעו אליס ועמיתיו למאפיינים של הדרכה טובה (Ellis, et al., 2020). מבין אותן קטגוריות יוצגו שמונת המאפיינים שעוסקים בטיפוח הלמידה של המודרכת, ולכל אחד מהם יצורף תיאור וציטוט.

<p>אחד הכלים האפקטיביים ביותר להעלות את המודעות של המורה היה להקליט את השיעור.</p> <p>אחרי ששמעתי את ההקלטה הבנתי שאני מדברת הרבה בשיעור, מסבירה, חוזרת ונותנת דוגמאות, אבל עכשיו אני מתחילה לחשוב על התלמידים, מה עובר עליהם בשיעור, איך הם מרגישים, התחלתי להבין מדוע הם לא כל כך קשובים. אני שואלת את עצמי מדוע מנעתי מהם את הזכות לדבר ולהשתתף בשיעור, יש לי תלמידים חכמים וסקרנים, למה לא לשתף אותם?!</p>	<p><b>שימוש בכלים שעוזרים למודרכת לחשוב, לשאול, לנתח ולפתור בעיות</b></p>
--	---

<p>במקום להציע הצעות ועצות, המדריכה מנווטת את ההדרכה באמצעות שאלות שמעוררות חשיבה. לדוגמה:</p> <p><b>מדריכה:</b> נכון מאוד, זה מה שהייתי רוצה להראות לך מתחילת התהליך שלנו אבל רציתי שתגיעי לתובנות אלה בעצמך.</p> <p><b>מודרכת:</b> את הצלחת, בגדול, לגרום לי לראות את זה בעצמי.</p>	<p><b>המדריכה מעוררת פעולות חקירה רפלקטיבית</b></p>
<p>אף שהמדריכה לא עודדה ישירות את השימוש במטפורות, המודרכת הציעה אנלוגיה שלקוחה מהנושאים שהיא מלמדת בכיתה:</p> <p><b>מודרכת:</b> בשיעורים הראשונים אני הייתי אחראית ושולטת על הכול, כמו עמוד השדרה שמקשר בין כל איברי הגוף. בשיעור השני אני הייתי הידיים והתלמידים היו עמוד השדרה שעוזר לידיים לנוע, הידיים לא יכולות לנוע בלי עמוד השדרה.</p>	<p><b>מעוררת שימוש במטפורות כדי לזהות את הצרכים שלה</b></p>
<p>עיון ביומנים מעלה שנכונות המודרכת לקבל הדרכה אפשרה למדריכה ללמוד ביחד ולזהות את הגורמים לבעיה.</p>	<p><b>המדריכה בדיאלוג עם המודרכת על התנסויות משותפות והבניה של משמעויות</b></p>
<p>בשלב שבו המודרכת הבינה את הקשר בין הדיבור המרובה ובעיות הצרידות, וגם הייתה מוכנה לשנות את שיטת ההוראה שלה, המדריכה החלה לבחון ביחד עם המודרכת אילו פעולות פדגוגיות עשויות להועיל.</p> <p><b>מדריכה:</b> את יכולה לפני השיעור לבחור תלמיד ולשתף אותו בתכנון השיעור כדי שיוכל לעזור לך. ככה תחזקי את הביטחון העצמי של התלמידים ואת יכולת ההבעה שלהם, זה תורם גם לתלמידים.</p> <p><b>מודרכת:</b> עכשיו עלה לי רעיון שניתן גם לתת לתלמידים את הבמה, לא רק להיות עוזרים למורה אלא שהם יעבירו את השיעור בעצמם.</p> <p><b>מדריכה:</b> יפה, לטכניקה הזאת קוראים מורה צעיר. ממש כמו בחגיגות של יום התלמיד שנתת לתלמידים שלך אפשרות ללמד. הם נהנו לעשות את זה במקומך.</p>	<p><b>המדריכה מציעה למודרכת מגוון של אפשרויות לימוד וגם לומדת ביחד איתה</b></p>

<p>כדי לערב את התלמידים בתהליך הלמידה, המדריכה חשבה יחד עם המודרכת על שיטות לימוד שיגבירו את מעורבות התלמידים בשיעור. הועלו כמה רעיונות יפים, כגון למידה בקבוצות, פעילויות, משחקים לימודיים, תחרויות, מורים צעירים, הצגות בכיתה וכדומה. המדריכה עודדה את המודרכת לאמץ שיטות אלה וליוותה אותה במשך כל התהליך, שכולל תכנון שיעור, יישום ומעקב אחרי היישום.</p> <p><b>מדריכה:</b> בפעם הקודמת לימדת במתכונת קבוצתית. מה דעתך להכין משחקים לימודיים? אם בחרת ללמד נושא מסוים, תתני הקניה קצרה בתחילת השיעור ואחר כך תעשי משחק לימודי כמו כרטיסיות, פאזל, בינגו וכדומה. ניתן גם לעשות פעילויות ותחרויות או לחלק דפי עבודה מגוונים. יש לך תלמידים שאפשר לסמוך עליהם. תוכלי ובמהלך השיעור לבקש עזרה מאחד התלמידים. למשל לדבר במקומך, לקרוא חומר מהמצגת... מודרכת: כן זה אפשרי, ניתן להיעזר בתלמידים במהלך העברת השיעור.</p>	<p><b>המדריכה מציעה למודרכת שיטות כיצד ללמד</b></p>
<p>מלכתחילה לא היה ברור מהו מוקד הבעיה, האם אלה הסממנים הפיזיים של ההוראה (צרידות, עייפות)? האם זהו המורל הנמוך והשחיקה הנפשית? ואולי חוסר המעורבות של התלמידים? לא הוגדרו מראש יעדים וגם לא אמות מידה להעריך את התועלת של ההתערבות.</p>	<p><b>המדריכה מציעה למודרכת כלים ושיטות להגדרת יעדים והערכת תפקודה</b></p>
<p>אף שהמדריכה לא עסקה בהסברים תיאורטיים, היא הצליחה להמחיש למודרכת את הקשר בין סגנון ההוראה שלה לבין המעורבות של התלמידים. למשל, בקישור שהיא עשתה בין הוראה פרונטלית לסגנון סמכותני שמוותר את התלמידים פסיביים ומשועממים.</p>	<p><b>מעודדת את המודרכת לשקול את החיבור שבין הפרקטיקה לתיאוריה</b></p>

## דיון

המחקר הנוכחי עסק במתן הדרכה למורה שסובלת מבעיות קול. המעבר מהוראה פרונטלית להוראה פעילה סייע למורה לצמצם את משך זמן הדיבור שלה במהלך השיעור ולשפר את הביצוע הקולי שלה. שינוי שיטת ההוראה של המורה הגביר באופן מודגש את מעורבות התלמידים בתהליכי הלמידה. המעורבות והעניין שלהם בשיעור המחישו למורה שניתן לנהל את השיעור במינימום של דיבור ולעודד מעורבות בלי לשלוט בתלמידים. דווקא סימני שאלה (מטלות חקר) במקום סימני קריאה (הוראה באמצעות שינון) הגבירו את הלמידה והסקרנות. לאחר שהמורה יישמה את השינוי המוצע בשיטת ההוראה, הצרידות פחתה, התפקוד בכיתה השתפר והמעורבות של התלמידים בשיעור גדלה. התוצאות מצביעות על הקשר בין צרידות כמחלה לבין התנהגות מקצועית לא מותאמת. וגם: שבמקרים מסוימים ניתן לטפל בבעיות דיבור באמצעות שינוי הרגלים וסגנון, בלי שנדרש טיפול רפואי.

### הנכונות לשינוי

גם מורים ותיקים שחווים קשיים מקצועיים מתמשכים, כאלה שלא נענים להתערבות קצרת מועד, זקוקים להדרכה. אולם סיוע כזה, שמפתח תחושת מסוגלות ולא מסתפק בהבעת ביקורת, הוא אתגר של ממש (יריב וקס, 2017). בשנות עבודתה הראשונות המורה תפקדה היטב וגם אהבה את המקצוע, אבל עם השנים חלה נסיגה לא צפויה, כאשר הסגנון הפדגוגי הסמכותני והקולני (ואולי גם חולשה במערכת הנשימה והדיבור) הובילו לצרידות מתמשכת ולעייפות מרובה. הסממנים הגופניים האלה הפכו למחסום של ממש בהוראה, והקשיים חלחלו לתחומים אחרים בחייה. גם הפתרונות שהיא ניסתה – התייעצות עם המנהל, הגברת הנוכחות ודרישה בלתי מתפשרת למשמעת בכיתה (שהיו מלווים בדיבור קולני), לא הועילו. גם הפנייה לרופאים לא עזרה, ובשלב הזה היא החלה להרהר בפרישה מהוראה. הממצאים האלה ממחישים כמה קשה להתמודד עם המנגנון הכפול של ההכחשה של המורים המתקשים (Yariv, 2009). מהשיחות עימה התברר שהמודעות העצמית של המורה לעצמה ולקשייה הייתה נמוכה. היא אומנם לא האשימה אחרים וגם חיפשה עזרה, אבל לא קישרה את השפעת ההתנהלות שלה בכיתה עם התפקוד של התלמידים. היעדר מודעות חברתית והיעדר הבנה מעמיקה של יחסי הגומלין בכיתה הנציחו את המצב והובילו להחמרה שלו. ההתערבות שיפרה את המודעות והובילה את המורה לשקול שינוי בדפוסי ההוראה שלה. כנראה שגם המעורבות של המנהל הייתה מועטה. הוא אומנם הציע סיוע בדמות מורה נוספת שנכנסה מעת לעת לעזור, אבל פרט לכך הוא לא נכנס לעובי הקורה.

דגם ההדרכה הנוכחי שונה מזה שפיתחה גייל פלש (Flesch, 2005). כאן המדריכה לא הייתה נוכחת בכיתה, לא צפתה במורה ובתלמידים, וגם לא הדגימה כיצד היא מלמדת את הכיתה. לכן גם עמד לרשותה פחות מידע מזה שהיה נאסף לו יישמה הוראה משותפת. רק ההקלטות הקוליות והדיווח של המורה אפשרו למדריכה להבין את מהות הנסיבות והגורמים לקשיים. בשונה מהדגם של פלש, לא התאפשר למדריכה לצפות במורה ולהעריך באופן בונה את איכות השיעורים והתועלת שלהם.

המכנה המשותף לשני דגמי ההדרכה נוגע לזמן המועט (יחסית) שעמד לרשות המדריכות, אותו הן ניצלו באופן שונה. פלש נכחה ברציפות במשך שבועיים בשיעורים של כל מורה. היא הדגימה וגם צפתה במורים וערכה איתם שיחות נוקבות על ההתרחשות בכיתה. ההדרכה האינטנסיבית עוררה אצל כולם חשיבה מואצת וגם התנסות רגשית עוצמתית שהיא משווה אותה לתהליך של עיבוד אבל. בהדרכה הנוכחית שמונת המפגשים היו מפורזים על פי חודשיים שבמהלכם הייתה התקדמות יותר איטית ומדורגת, כזו שאפשרה למורה לפתח יחסי אמון וקרבה. כך המורה יכלה לחשוב על ההתנסויות בין מפגש למפגש וגם ליישם את ההצעות לשינויים בדרכי ההוראה. היישום המדורג אפשר לראות את השפעת ההוראה על התנהגות התלמידים (פלש לא דיווחה על כך).

במהלך מפגשי ההדרכה המדריכה שיתפה את המודרכת בזיהוי הגורמים לבעיה ובתכנון של דרכי הוראה שיקדמו את הלמידה בכיתה. ההדרכה כשלעצמה לא עסקה כלל בהיבטים של דיבור ודיקציה וגם לא נעשה שימוש בכלים טיפוליים מהתחום של קלינאות תקשורת. המדריכה גם מיעטה להשתמש בהנחיות ישירות, ובמקום זאת נעזרה בשאלות שאלות מכוונות ומעוררות. בכך היא גרמה למודרכת לראות את המציאות בכיתה באור שונה, ולהבין את ההתרחשויות במבט יותר מעשי ואופטימי. התברר שלא נחוצה התערבות אינטנסיבית, וגם גישה עקיפה רכה יכולה להועיל. וגנר (2003) טוענת שמדריכים נדרשים למצוא דרך לפתח במורים תחושה של "בעלות" (ownership) על בעיות ועל פתרונן, על מנת להגביר את ההניעה (מוטיבציה) של המורים ואת שיתוף הפעולה שלהם.

## המלצות מחקריות ומעשיות

הדרכה למורים מתקשים היא 'ארץ לא נודעת' שנחוץ לגלות אותה. חינוכי ההרחיב את הדגם המקובל של פיתוח מקצועי גנרי גם להיבטים של התמודדות עם קשיים מקצועיים בכיתה. חשוב לפתח מתכונת הדרכה שתעזור בהיבטים מקצועיים ממוקדים, כגון שיטות הוראה וניהול כיתה (יריב וגורב, 2018). חשוב לבסס את הכלים האלה על תשתית תיאורטית של שלבי ההתפתחות הבוגרת ושלבי התפתחות הקריירה. לדוגמה, גודמן וחברותיה (Goodman, et al., 2012) פיתחו דגם של הדרכה ייעוצית לאנשי מקצוע שעוברים שינויים ומשברים. גם את הדגם הזה ניתן ליישם בתוך מפגשי ההדרכה תוך התאמתו למענה על היבטים ספציפיים (יריב, 2019). למשל, האם המדריך יכול להתעלם מעניינים אישיים (כגון משבר או מחלה) או אישיותיים (תוקפנות או חרדה חברתית) של המורה? עד כמה ההדרכה נשמרת מגלישה לטיפול? כיצד המדריך יגיב אם יתברר לו שהמורה כה כושל עד שמוטב לו לפרוש מהמקצוע? את המענה לשאלות האלה צריך לתת באמצעות פיתוח מתכונת שמשלבת היבטים מקצועיים של הדרכה יחד עם מחקר מלווה. כמו כן, חינוכי שלסטורנטים להדרכה וגם למדריכים חדשים יינתן ליווי מקצועי והדרכה על הדרכה, כמקובל במסלולים אחרים של הכשרת מורים ואנשי מקצוע בתחומים טיפוליים. לדעתנו כדאי להטיל את תפקיד הפיתוח על המכללות להוראה. ואכן, בכמה מהמוסדות האלה פועל מסלול לתואר שני בהדרכה. ממצאי המחקר הנוכחי ממחישים שהחזון להכשיר מדריכים

מקצועיים המתמחים גם בסיוע למורים ותיקים הוא אפשרי. את המדריכים המוסמכים האלה יוכל משרד החינוך להעסיק כ'רכזים לפיתוח מקצועי' בבית הספר. בתפקידם החדש הם יעודדו את צוות המורים להתקדם בקריירה, יסייעו לשפר כישורי הוראה ושיטות ההוראה, וגם יעודדו את המורים לפנות לעזרה.

במאמר מוצגות שיטות שונות להדרכת מורים ולהובלת שינוי בזמן קצר יחסית. חשוב שמשרד החינוך יגדיל את התקציבים שסייעו להעצים את המורים, יעודד את המורים לגוון את שיטות ההוראה, יגביר את מעורבות התלמידים ויסייע לפתור בעיות שונות נוספות. בתקופה זו של מחסור במורים חשוב למנוע פרישה מוקדמת ולעודד עוד מועמדים להצטרף לסגל ההוראה במשרד החינוך.

באשר לנושא של הפרעות קול, מדובר בתופעה מקצועית מוכרת עם שיעור הישנות גבוה (Byeon, 2016). מורה שסבלה מדיספוניה בעבר נוטה יותר לחוות שוב הפרעת קול, דבר שמשיע לערעור על איכות העבודה ועלול להוביל לנטישת המקצוע. כדי לצמצם תופעות של צרידות יש להתייעץ עם מומחים בתחום (רופא אף-אוזן-גרון, קלינאית תקשורת). הכותבים אינם מומחים בלקויות דיבור ולכן נתמקד בהתנהגויות בהוראה שעשויות לצמצם את התופעות האלה ולהקל על ההוראה עצמה. (א) הגברת מודעות של מורים לתופעה. למשל, שמשרדי הבריאות והחינוך יפוצו מידע בנושא. (ב) הקניית מיומנויות דיבור ודיקציה בתקופת ההכשרה הבסיסית להוראה. (ג) ניתוב הקריירה באופן יותר מותאם ליכולות. נמצא שיש מקצועות לימוד עם סיכון גבוה יותר לבעיות קול (כגון מוזיקה, דרמה, כימיה) ויש מקצועות שפחות (כגון חינוך מיוחד, חינוך טכנולוגי) (Thibeault, et al., 2004). (ד) הוראה בכיתות קטנות והסתייעות בשיטות הוראה שמצמצמות דיבור, כגון הנחיית דיון, עשויות להועיל. (ה) טיפוח של הרגלי בריאות ורווחה נפשית. (ו) שימוש במכשירים להגברת הקול. (ז) תרגול של נשימות ודיבור, הרפיה ומדיטציה ותרגילי יוגה עשוי לסייע (Casper & Leonard, 2006). (ח) וכמובן אימון אצל קלינאית תקשורת וביקור אצל רופא אף-אוזן-גרון עשויים למזער פיתוח בעיות קוליות בקרב מורים (ליבי בן שושן, 2022).

לסיכום, המאמר הנוכחי מתמקד בחקר מקרה של מורה שסבלה מבעיות קול. מובן שתוצאות המחקר לא מייצגות את מצבם האפשרי של מורים אחרים שסובלים מבעיות דומות. בנוסף, לא נבחנו שיטות הדרכה אחרות שעשויות להתאים למורה אחרת שסובלת מצרידות או מכל קושי אחר. עם זאת, יש למחקר חשיבות בכך שהוא ממחיש כיוון פעולה בסיוע למורים מתקשים. מתכונת זו עשויה לעזור למספר לא מבוטל של מורים, ובעקיפין גם לשפר את הישגיהם של התלמידים שלומדים אצל המורים הללו. בהקשר יותר רחב, הממצאים של המחקר ממחישים שניתן למזער את הנזקים החמורים שמורים עלולים לחוות בשנות עבודתם.

## ביבליוגרפיה

- ברבר מ' ומורשד מ' (2011). דוח מקינזי על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם, פרסומי הד החינוך.
- וגנר, א' (2003). גם וגם בגן, מדריך לגננת ולצוות הגן. משרד החינוך התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי / האגף לחינוך קדם יסודי.
- יריב, א' (2022). מחסומים ניהוליים המשבשים את הסיוע שמנהלי בתי ספר מספקים למורים מתקשים, עיונים במינהל ובארגון החינוך, 37, 61-83.
- יריב, א' (2019). פיתוח מקצועי של מורים מתקשים. ביטאון מכון מופת. 63, 66-70.
- יריב, א' וגורב, ד' (2018). ניהול כיתה. הוצאת מכון מופת.
- יריב, א' וקס, א' (2017). אתגר הסיוע למורים המתקשים בעבודתם, דפים, 66, 203-228.
- ליבי בן שושן, ב' (2022) שומרים על הקול - צרידות בקרב מורים. בית החולים השיקומי רעות (מידע באתר המרכז).
- פוקס, א' (2002). על מדריכים, מודרכים והדרכה. צריקובר.
- רובין, ש' וקורן, ד' (1998). אתיקה מחקרית: רקע בסיסי והצעות מעשיות. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים). סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי (עמודים 603-619). הוצאת מאגנס.
- רייכל, נ., וכרמלי, ר. (2018). מדריכות מתארות את מאפייני ההדרכה ואת דמות המדריך הטוב ותפקידיו. דפים, 67, 207-235.
- רינסקי-הליבני, ל. (2013). התשמע קולי - טיפול הרפואה התעסוקתית בתופעת הצרידות בקרב עובדי הוראה. המחקר הוצג בכנס השלישי של רשם המחלות המקצועיות, ירושלים.
- שפרלינג, ד'. (2016). פיתוח מקצועי של מורים באמצעות מורים מובילים. הוצאת מכון מופת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. הוצאת רמות אוניברסיטת תל אביב.
- Abiddin, N. Z., & Hassan, A. (2012). A review of effective mentoring practices for mentees development. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 72-89. doi:10.5296/jse.v2i1.1226.
- Ambrosetti, A., Knight, B. & Dekkers, J. (2014) Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224-239. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926662>
- Brooks, V., & Sikes, P. (1997). *The Good Mentor Guide: Initial Teacher Education in Secondary Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Byeon, H. (2016). Gender differences in risk factors of benign vocal fold disease in Korea: The fifth Korea National Health and Nutritional Examination Survey. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 41, 85-91. <https://doi.org/10.3109/14015439.2015.1004365>

- Byeon, H. (2019). The Risk Factors Related to Voice Disorder in Teachers: A Systematic Review and Meta-Analysis, *International Journal of Environmental Research and Public Health Review*, 16, 3675. file:///D:/Users/elyariv/Downloads/ijerph-16-03675.pdf
- Casper, J. K., & Leonard, R. (2006). *Understanding voice problems: A physiological perspective for diagnosis and treatment*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Chen, S.H., Chiang, S.C., Chung, Y.M., Hsiao, L.C., & Hsiao, T.Y. (2010). Risk factors and effects of voice problems for teachers. *Journal of Voice*, 24, 183–192. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2008.07.008>
- Crandell, C.C., & Smaldino, J.J. (1994). An update of classroom acoustics for children with hearing impairment. *Volta Review*, 96, 291–306.
- De Brito Mota, A. F., Giannini, S. P.P., de Oliveira, I. B., Paparelli, R., Dornelas, R., & Egan, G. (1998). *The Skilled Helper: A Problem-Management Approach to Helping*, Brooks/Cole, Pacific Grove, London
- Dornelas, R., & Ferreira, L. P. (2019). Voice disorder and burnout syndrome in teachers. *Journal of Voice*, 33(4), 581-e7. DOI: 10.1016/j.jvoice.2018.01.022
- Elliot, J. (1997). School-based curriculum development and action research in the United Kingdom, In S. Hollingworth (Ed). *International Action Research* (pp. 17-29) London: Falmer
- Ellis, N.J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072> 0742-051X/Crown
- Ferreira, L. P. (2019). Voice disorder and burnout syndrome in teachers. *Journal of Voice*, 33(4), 581-e7. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193675>
- Flesch, G. (2005). Mentoring the Non-Coping Teacher: A Preliminary Study, *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 69-86
- Goodman, J. Schlossberg, N. and Anderson, M. (2012). *Counseling Adults in Transition (4th ed.)*. NY: Springer Publishing.
- Houghton C. E., Casey D., Shaw D., Murphy K. (2010). Ethical challenges in qualitative research: Examples from practice. *Nurse Research*, 18(1), 15–25. <https://doi.org/10.7748/nr2010.10.18.1.15.c8044>
- Kayapinar, U. (2016). A study on reflection in in-service teacher development: Introducing reflective practitioner development model. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1671-1691. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0077>
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R., Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). Introducing critical participatory action research. *The action research planner: Doing critical participatory action research*, 1-31. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Lee, Y. R., Kim, H. R., & Lee, S. (2018). Effect of teacher's working conditions on voice disorder in Korea: A nationwide survey. *Annals of Occupational and Environmental Medicine*, 3, 30-43. <https://doi.org/10.1186/s40557-018-0254-8>

Martins, R. H. G., Pereira, E. R. B. N., Hidalgo, C. B., & Tavares, E. L. M. (2014). Voice disorders in teachers. A review. *Journal of voice*, 28(6), 716-724. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2014.02.008>

McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge.

Payne, K. (2018) Democratic teachers mentoring novice teachers: Enacting democratic practices and pedagogy in teacher education, *Action in Teacher Education*, 40:2, 133-150. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424052>

Talbot, D., Denny, J., & Henderson, S. (2018) 'Trying to decide ... what sort of teacher I wanted to be': mentoring as a dialogic practice, *Teaching Education*, 29(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1347919>

Thibeault, S. L., Merrill, R. M., Roy, N., Gray, S. D., & Smith, E. M. (2004). Occupational risk factors associated with voice disorders among teachers. *Annals of epidemiology*, 14(10), 786-792. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2004.03.00>

Vertanen-Greis, H., Löyttyniemi, E., & Uitti, J. (2020). Voice disorders are associated with stress among teachers: a cross-sectional study in Finland. *Journal of Voice*, 34(3), 488-e1. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.08.021>

Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72, 481-546.

Wragg, E. C., Haynes, G. S., Wragg, C. M., & Chamberlin, R. P. (2000). *Failing teachers?* New York: Routledge

Yariv, E. (2009). The appraisal of teachers' performance and its impact on the mutuality of principal-teacher emotions, *School Leadership & Management*, 29, 445-461. : <https://doi.org/10.1080/13632430903152302>