מחקרי גבעה

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

כרך יג

המכללה האקדמית לחינוך
גבעת ושינגטון

עורכת כתב העת:
ד״ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:
פרופ׳ משה צפור
פרופ׳ שמואל ורגון
פרופ׳ אסתר עדי-יפה
פרופ׳ שונית רייטר
פרופ׳ ריקי טסלר
ד״ר רחל קולנדר
ד״ר פלג דור חיים
ד״ר היידי פלביאן

עריכה לשונית
עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: יראת מעודה
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ״ו 2026
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד״נ אבטח 79239, טל׳ 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא״ל rjournal@washington.ac.il

תוכן

דבר נשיא המכללה		5
דבר העורכת		7
רשימת כותבי המאמרים		11

שער ראשון | יהדות

רחל וולפיש	"המדרש הפסיכולוגי" כאופציה הרמנויטית עכשווית בלימוד טקסט	17
שי מאמו	לא רק פוסק הלכה - מבט על תפיסת תפקיד הרב לר' כלפון משה הכהן מג'רבה	37
חנה קהת	מתהומות הייאוש לאמונה הנשגבת - בין איוב לאתי הילסום	57

שער שני | חינוך והוראה

אורלי שי	מֵעֵבֶר לטיפול התרופתי: תפקידן של תחושת מסוגלות ועמדות מורים בהצלחת שילוב תלמידים עם ADHD. מחקר משולב	79
אליעזר יריב	הידע והתובנות שסטודנטיות הפיקו מהוראה בשיטת UDL בכיתה משלבת	107
דנה ברק הראל	אימון פדגוגי כמנגנון מתווך בין הכשרת מורים לפיתוח תחושת מסוגלות להוראה מכלילה	129
אליסיה גרינבנק	"בונים ביחד את התמונה המלאה" - עבודת צוותים רב-מקצועיים במסגרות חינוכיות שבהן לומדים תלמידים עם מוגבלות	145
דולי אליהו לוי ואבי גבורה	בין שייכות להדרה: חוויות של גזענות ואי שוויון בקרב מורות ערביות בבתי ספר עבריים	167

עארף אבו-גוידר	"בין שיתוף לשיבוש": תפיסות מורים על מעורבות הורית בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הערבית-בדואית	189
ענת בארט, לי כהנר ושניאור רוכברגר	תפיסות של אנשי חינוך בלתי-פורמלי חרדים את השימוש בכלי החינוך הבלתי-פורמלי בהתמודדות עם משברים	207
דבורה חדד-עפג'ין ויעקב סגל	"...ואמרתי, את טיפשה..." - תוקפנות מילולית בגן הילדים - ביטויים ודרכי התמודדות	229
שרית שוסהיים ויהודית חסידה	מה חסר, מה עוזר ומה מחזיק? התמודדות מורים חדשים במערכת החינוך בזמן מלחמת 'חרבות ברזל'	253

שער שלישי | בריאות ורווחה

כרמית יוקל ואליסיה גרינבנק	קולות מן השבר: השפעת מלחמת "חרבות ברזל" על עולמם של ילדים ומתבגרים	279
מרדכי סופר וריקי טסלר	קידום בריאות ורווחה בריאותית בקהילה היהודית הדתית: סקירת ספרות המשלבת מקורות תורה ומחקר בריאות עכשווי - מאמר דעה	301

שער רביעי | מאמרים באנגלית

Klarina Priborkin	The Curious Incident of Ableism: Deconstructing Haddon's Portrayal of Autism in *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*	E9

תקצירים מתורגמים E23

מחברי המאמרים

ד"ר אבו גוידר עארף
החוג ללשון עברית כשפה שנייה, מכללת קיי; החוג לחינוך, מכללת אחוה
arefgweder@gmail.com

פרופ' אליהו-לוי דולי
ראש המכון לחקר מדיניות חינוך בישראל, ראש היחידה להערכה ובקרת איכות אקדמית, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט
Doly.levi@l-w.ac.il

ד"ר בארט ענת
החוג לניהול וארגון מערכות חינוך וראש רשות המחקר, מכללת ירושלים
anatbarth@gmail.com

ד"ר ברק הראל דנה
החוג לחינוך מיוחד, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
danabarakharel@gmail.com

ד"ר גבורה אבי
ראש החוג ללשון עברית ומדריך פדגוגי במסלול היסודי, המכללה האקדמית בית ברל
avi.gvura@beitberl.ac.il

ד"ר גרינבנק אליסיה
ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
gralicia2@gmail.com

ד"ר וולפיש רחל
מנהלת מכון כרם לחינוך הומניסטי-יהודי, מכללת דוד ילין
rtwalfish@gmail.com

ד"ר חדד-עפג'ין דבורה
החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

ד״ר חסידה יהודית
רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי, מכללת הרצוג
chassida@herzog.ac.il

פרופ׳ טסלר ריקי
המחלקה לניהול מערכות בריאות, הפקולטה למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
riki.tesler@gmail.com

ד״ר יוקל כרמית
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
carmityokel@gmail.com

פרופ׳ יריב אליעזר
ראש החוג לתואר שני בחינוך משלב, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
elyariv@gmail.com

ד״ר כהנר לי
ראשת החוג לגיאוגרפיה ולימודי סביבה, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
lee_c@oranim.ac.il

ד״ר מאמו שי
החוג לחינוך, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן, המכללה האקדמית חמדת
shaim310@gmail.com

ד״ר סגל יעקב
ראש החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
kobisegal@gmail.com

מר סופר מרדכי
החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
sopherfitness@gmail.com

ד״ר פריבורקין קלרינה
ראשת החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
klarina.priborkin@gmail.com

פרופ׳ קהת חנה
ראשת התוכנית לתואר שני במקרא וראשת רשות המחקר, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
hanakeh@gmail.com

ד״ר שוסהיים שרית
ראשת יחידת ההתמחות וכניסה להוראה, מכללת הרצוג
sarits@herzog.ac.il

ד״ר שי אורלי
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
orlyshai1@gmail.com

מר שניאור רוכברגר
מינהל חברה ונוער, משרד החינוך;
המחלקה למינהל ומדיניות ציבורית, אוניברסיטת חיפה
shneori770@gmail.com

https://doi.org/10.5281/zenodo.21701490

אימון פדגוגי כמנגנון מתווך בין הכשרת מורים לפיתוח תחושת מסוגלות להוראה מכלילה

דנה ברק הראל

תקציר

מאמר זה מבקש לאחד ולארגן את הידע הקיים במחקר בנושא האימון הפדגוגי ותחושת המסוגלות של מורים, ולבסס תשתית תיאורטית אינטגרטיבית לקידום הוראה מכלילה משמעותית. על רקע השינויים החברתיים, התרבותיים והלשוניים במערכות החינוך, מורים נדרשים לפתח מיומנויות הוראה גמישות המותאמות לשונות הגוברת בכיתות, לרבות בסביבות הוראה דיגיטליות והיברידיות. המאמר מבוסס על סקירה אינטגרטיבית-תיאורטית של הספרות, ועל סינתזה מונחית תיאוריה. במסגרת הסינתזה אורגנו הממצאים לכדי תשתית מושגית, וממנה נגזר מודל קונספטואלי המציע להמשיג את האימון הפדגוגי כמנגנון תיווך אפשרי בין הכשרת מורים לבין פיתוח תחושת המסוגלות המקצועית, על בסיס ארבעת מקורות המסוגלות של בנדורה (Bandura, 1997). הסקירה בוצעה באמצעות איתור ספרות במאגרים מרכזיים, בדגש על מחקרים עדכניים לצד מקורות תיאורטיים מרכזיים. האימון מתואר כתהליך רפלקטיבי, רגשי וקוגניטיבי המחבר בין ידע תיאורטי ליישום מעשי, ומאפשר למורים לעבד התנסויות, לחזק את אמונתם ביכולתם ולפעול במצבי למידה מורכבים. לבסוף מוצעים כיוונים למחקר עתידי ולפיתוח תוכניות הכשרה מבוססות אימון, למידה מתבוננת וליווי רגשי, המקדמות הוראה מכלילה ברמה מערכתית.

תארנים: חינוך מכליל, תחושת מסוגלות, אימון פדגוגי, התפתחות מקצועית של מורים, הוראה דיפרנציאלית.

מבוא

מערכות חינוך ברחבי העולם מצויות בעשורים האחרונים בתהליכי שינוי עמוקים על רקע גידול מתמיד במגוון התרבותי, החברתי, הלשוני והלימודי של אוכלוסיות התלמידים. בתי הספר אינם עוד מסגרות הומוגניות במובנים הדמוגרפיים, הקוגניטיביים או הרגשיים. הם משקפים כיום את מורכבות החברה האנושית כולה. בהתאם לכך, מורים נדרשים להתמודד עם טווח רחב של יכולות, סגנונות למידה, רקעים תרבותיים והקשרים משפחתיים, באופן המחייב לא רק התאמה של תוכני ההוראה ושיטות הערכה, אלא גם שינוי יסודי בתפיסת התפקיד של המורה ובדרכי הפעולה הפדגוגיות בכיתה (Ainscow, 2020). מציאות מורכבת זו מבהירה כי לצד ההכשרה הראשונית, מורים זקוקים גם לליווי ולתמיכה מקצועיים מתמשכים, שיסייעו להם להתמודד עם השונות הגוברת בכיתה ולתרגם עקרונות פדגוגיים לפרקטיקה מכלילה.

בתוך מציאות זו, החינוך המכליל (Inclusive Education) התבסס כעיקרון מנחה במדיניות חינוכית בין-לאומית ובפרקטיקות הוראה במערכות חינוך רבות. חינוך מכליל נשען על ההכרה בזכותם של כל התלמידים, לרבות תלמידים עם לקויות קוגניטיביות ו/או פיזיות, להשתתף באופן מלא ומשמעותי בכיתה הרגילה, ולקבל מענה מותאם לצורכיהם הייחודיים. גישה זו אינה מסתפקת בשילוב פיזי, אלא מבקשת לבסס תפיסה של שונות כמשאב חינוכי ולפתח הוראה גמישה, רלוונטית ומותאמת (Tomlinson, 2014, 2018). המעבר ממדיניות הכלה אל הוראה מכלילה דורש מהמורה יכולות מקצועיות מורכבות, ולכן שם מתגלה הפער.

עם זאת, חרף ההכרה הגוברת בחשיבותו של החינוך המכליל, הספרות האמפירית מצביעה בעקביות על פער מתמשך בין עקרונות מדיניות ההכלה לבין מימושם בהוראה מכלילה בכיתה. מורים מדווחים על קושי בבחירה ובהפעלה של אסטרטגיות הוראה מותאמות, ועל תחושת אי-ודאות באשר ליכולתם להתמודד עם המורכבות שבכיתה הטרוגנית (Kalinowski et al., 2024; Pozas et al., 2025). פער זה נקשר, בין היתר, לחסמים ברמת ההכשרה, כגון היעדר הכנה מספקת להוראה דיפרנציאלית ולהוראה מכלילה; לחסמים מערכתיים-ארגוניים, כגון משאבים מוגבלים ומבנים שאינם מאפשרים גמישות פדגוגית; וכן לגורמים פסיכולוגיים-מקצועיים, ובכללם היבטים רגשיים וקוגניטיביים הנוגעים לזהות המקצועית ולתחושת המסוגלות של המורה.

בד בבד, ריבוי המחקרים העוסקים בחינוך מכליל, בהתפתחות מקצועית ובמסוגלות מורים מצטבר לגוף ידע רחב אך מקוטע, וקשה לעיתים לתרגמו להנחיות יישומיות בשדה (Kraft et al., 2018). לפיכך נדרשת סינתזה תיאורטית המאחדת בין ממצאים ומסגרות מושגיות, מאתרת מנגנונים מרכזיים ומציעה עקרונות מארגנים לחיזוק ההוראה המכלילה.

סקירות מחקר קודמות, ובהן המטא-אנליזה של קאפט ואחרים (Kraft et al., 2018), מדגישות את תרומתו של אימון ממוקד הוראה (instructional coaching) לשיפור איכות

ההוראה והישגי תלמידים, אך מתמקדות בהיבטים ביצועיים של הוראה ואינן מציעות מודל קונספטואלי המבחין בין ממדים קוגניטיביים, רגשיים וארגוניים של תהליך האימון, ואף אינן מציבות במרכז את תחושת המסוגלות להוראה מכלילה כמנגנון תיווך מובחן. על רקע פער זה, מאמר סקירה קונספטואלי זה בוחן את תרומתו של האימון הפדגוגי (Pedagogical Coaching) – המובחן מאימון ממוקד הוראה בכך שהוא כולל גם היבטים רפלקטיביים, זהותיים וארגוניים - כמנגנון מתווך אפשרי בין ההכשרה הפורמלית של מורים לבין פיתוח תחושת המסוגלות המקצועית הנדרשת ליישום עקרונות ההוראה המכלילה בכיתה. בהתאם לכך, מוצע מודל מושגי אינטגרטיבי שלפיו ניתן להמשיג את האימון הפדגוגי כמנגנון תיווך אפשרי בין שלושה רכיבים שלובים: הכשרה מקצועית, תהליכי אימון מתמשך ותחושת מסוגלות להוראה מכלילה, לרבות בהקשרים היברידיים ודיגיטליים. ייחודו של המודל המוצע הוא בכך שהוא ממקם את האימון הפדגוגי כמנגנון תיווך תיאורטי מפורש בין ההכשרה הפורמלית לבין תחושת המסוגלות להוראה מכלילה, מפרק את האימון לממדים קוגניטיביים, רגשיים וארגוניים שבאמצעותם עשויים מקורות המסוגלות של בנדורה להתממש בתהליכי אימון; ומרחיב את הדיון באימון לעידן ההוראה הדיגיטלית וההיברידית.

נוסף על כך, המאמר מרחיב את הדיון הקיים על אימון ומסוגלות באמצעות התייחסות שיטתית לאתגרים ולתנאים של סביבות הוראה דיגיטליות והיברידיות שנדרשת בהן אינטגרציה בין מסוגלות פדגוגית, טכנולוגית ורגשית. בכך המאמר מציע תרומה מושגית לדיון בהבטחת איכות ובפיתוח מקצועי המחזק מסוגלות מורים ליישם הוראה דיפרנציאלית, ומספק תשתית למחקר אמפירי עתידי ולפיתוח תוכניות הכשרה מבוססות אימון.

שיטת הסקירה: סקירה אינטגרטיבית מונחית תיאוריה

מאמר זה הוא מאמר סקירה תיאורטי-קונספטואלי המבוסס על סקירה אינטגרטיבית מונחית תיאוריה (integrative conceptual review). גישה זו מתאימה כאשר מטרת העבודה אינה סינתזה אמפירית שיטתית של כלל העדויות (כמקובל בסקירה שיטתית או במטא-אנליזה), אלא פיתוח הבנה מושגית ומודל אינטגרטיבי באמצעות חיבור בין ספרות אמפירית עדכנית לבין מסגרות תיאורטיות מכוננות.

כדי לגבש את בסיס הידע לסינתזה אותרה ספרות במאגרים אקדמיים מרכזיים (Google Scholar, Scopus, ERIC), תוך התמקדות בפרסומים שפיטים (peer-reviewed) לצד מקורות תיאורטיים מרכזיים. החיפוש התמקד בעיקר בספרות מהעשור האחרון (2015–2025), תוך שימוש במונחי חיפוש דוגמת "teacher self-efficacy AND inclusive education", "pedagogical coaching AND differentiated instruction", "instructional coaching AND teacher efficacy"", ובשילוב מכוון של מקורות קלאסיים מרכזיים (Bandura, 1997; Schön, 1983; Tomlinson, 2014, 2018) הנדרשים לעיגון המודל המושגי. הסקירה נשענה על מקורות בשפה האנגלית, בהתאם לזמינות של ספרות המחקר הבין-לאומית בתחום.

איתור הספרות ובחירת המקורות בוצעו בגישה תכליתית (purposive) ובהתאם לעקרון ״תיאוריה תחילה״ (theory-driven). הבחירה התמקדה בשילוב של מקורות עיקריים מארבעה תחומי ידע משלימים: (1) תחושת מסוגלות של מורים ומקורותיה התיאורטיים; (2) חינוך מכליל והוראה דיפרנציאלית בכיתות הטרוגניות; (3) אימון פדגוגי והדרכה מקצועית מבוססת ליווי; (4) למידה רפלקטיבית וזהות מקצועית של מורים.

בתהליך הסינתזה הושם דגש על זיהוי מנגנונים והקשרים חוזרים בספרות (recurring mechanisms), סיווגם לממדים קוגניטיביים, רגשיים וארגוניים, ושזירתם עם ארבעת מקורות המסוגלות של בנדורה כעיקרון מארגן. מטרת הסקירה הייתה לפתח מסגרת מושגית אינטגרטיבית שתבהיר את יחסי הגומלין בין הכשרה, אימון ותחושת מסוגלות, באמצעות חיבור בין ספרות אמפירית עדכנית לבין מסגרות תיאורטיות מכוננות. בהתאם לאופייה הקונספטואלי של הסקירה, תהליך איתור המקורות נעשה באופן מובנה ומתועד, כמתואר לעיל. בהתאם לכך, לא בוצעה הערכת איכות שיטתית של המחקרים (quality appraisal), ולא ננקט פרוטוקול סקירה מסוג PRISMA, שכן אלה מאפיינים של סקירות שיטתיות ולא סקירות אינטגרטיביות-קונספטואליות.

תחושת מסוגלות של מורים בהקשר של חינוך מכליל

המושג ״תחושת מסוגלות עצמית״ (Self-Efficacy) שטבע בנדורה (Bandura, 1997), מתאר את אמונתו של הפרט ביכולתו לארגן ולבצע את הפעולות הדרושות להשגת תוצאות רצויות. תחושת המסוגלות משפיעה על האופן שבו אדם מפרש מצבים מאתגרים, על המאמץ שהוא משקיע, על רמת ההתמדה שלו, ועל יכולתו לשמור על מוטיבציה לאורך זמן.

במערכת החינוך תחושת המסוגלות של מורים היא גורם מרכזי בעיצוב ההתנהגות הפדגוגית, בתפיסת התפקיד ובאיכות ההוראה. היא קשורה קשר הדוק לעמדות כלפי חינוך מכליל, ליכולת ליישם הוראה דיפרנציאלית, ולהתמודדות עם הטרוגניות בכיתה (Flavian & Uziely, 2022; Klassen & Tze, 2014; Savolainen et al., 2012; Woodcock et al., 2022).

בהקשר של חינוך מכליל, תחושת המסוגלות מתפקדת לא רק כיכולת קוגניטיבית נתפסת, אלא גם כמנגנון רגשי-חברתי המשפיע על זהות מקצועית, עיבוד שונות ועמידות במצבי לחץ. מחקרים מראים כי מסוגלות גבוהה מעצבת את אופן הפרשנות של השונות בכיתה - כאיום שיש להתגבר עליו או לחלופין כמשאב ללמידה שיתופית (Woodcock et al., 2022; Zee & Koomen, 2016). מורים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה נוטים לבחור אסטרטגיות הוראה מגוונות, להקדיש תשומת לב לתלמידים מתקשים ולהתמיד גם בתנאי הוראה מורכבים (Klassen & Tze, 2014). מנגד, רמות מסוגלות נמוכות נקשרות להתפתחות תחושות עומס, חרדה או הימנעות, ואלה עלולות להשפיע על האקלים הכיתתי ועל איכות ההוראה (Yada & Savolainen, 2017). לפיכך תחושת המסוגלות היא רכיב חשוב בתרגום של עקרונותיה של מדיניות ההכלה להוראה מכלילה בפועל, שכן היא משקפת לא רק ״מה

המורה יודע", אלא גם כיצד הוא מעריך את יכולתו לפעול ולהשפיע במצבי הוראה דינמיים.

מחקרים מראים שתחושת המסוגלות של מורים מתפתחת לא רק כתוצר של מידע תיאורטי או הקניית מיומנויות דידקטיות, אלא מתוך אינטראקציה מורכבת בין גורמים אישיים, חברתיים וסביבתיים. ניסיון מקצועי מצטבר, צפייה במודלים יעילים של הוראה, משוב מקצועי וחברתי תומך, ותמיכה רגשית ממערכת החינוך ומהעמיתים - כל אלו תורמים להיווצרותה של תחושת מסוגלות חיובית ויציבה (Flavian, 2024b; Tschannen-Moran et al., 1998; Zee & Koomen, 2016).

בנדורה (Bandura, 1997) מזהה ארבעה מקורות עיקריים המזינים את תחושת המסוגלות:

1. **התנסות מוצלחת** (Mastery Experiences): חוויות הצלחה מעשיות מחזקות את האמונה הפנימית של המורה ביכולתו להתמודד עם מצבים חדשים ומורכבים.
2. **למידה מתבוננת** (Vicarious Experiences): צפייה בעמיתים הפועלים בהצלחה מאפשרת למורה לאמץ דפוסי פעולה אפקטיביים ולהאמין כי גם הוא מסוגל ליישמם.
3. **שכנוע חברתי** (Social Persuasion): משוב חיובי ותמיכה מצד מדריכים, הנהלה ועמיתים מחזקים את הביטחון המקצועי ואת הנכונות לחדשנות פדגוגית.
4. **מצבים רגשיים** (Physiological and Emotional States): ויסות רגשי, תחושת שייכות ותמיכה רגשית תורמים להתמודדות עם מצבי לחץ ולחיזוק תחושת המסוגלות.

מחקרים עדכניים בהקשר החינוכי מלמדים שאותם מקורות פועלים גם בתהליכי ליווי מקצועי מתמשך ובהוראה מכלילה, ותורמים לוויסות רגשי, לבניית ביטחון מקצועי ולהתמודדות עם מצבי לחץ (Peterson, 2025; Woodcock et al., 2022).

שילובם של מקורות אלו מייצר תשתית להתפתחות מקצועית הוליסטית, שבה למידה, רגש והקשר חברתי מתגבשים לכדי מערכת אחת של אמונה ופעולה. מכאן עולה כי טיפוח תחושת המסוגלות של מורים אינו תהליך מקרי או תוצר לוואי של ניסיון, אלא תהליך מתמשך הדורש תכנון, ליווי ותמיכה. על רקע זה, נדרש לבחון מהי אותה מסגרת מקצועית מתמשכת, שבכוחה לתמוך בעיבוד התנסויות, ברפלקציה, במשוב ובביסוס תחושת המסוגלות של מורים בהקשר של הוראה מכלילה. מסגרת מקצועית מתמשכת מסוג זה עשויה לתרום ליצירת רצף של חוויות הצלחה, רפלקציה ותמיכה, ולביסוס אמונה יציבה ביכולת ליישם הוראה מכלילה ולהשפיע על הלמידה של כל תלמיד ותלמידה (Wikman et al., 2025). על בסיס הדיון לעיל ניתן לראות כי תחושת המסוגלות מתפתחת לאורך זמן באמצעות למידה רפלקטיבית מתמשכת, אך אינה מתרחשת באופן ספונטני. לנוכח מאפייני התפתחותה של תחושת המסוגלות, עולה הצורך במסגרת מקצועית מתמשכת שתשלב בין התנסות, משוב, רפלקציה ותמיכה. מסגרת כזו עשויה לאפשר למורים לעבד התנסויות, לחזק את אמונתם ביכולתם ולתרגם ידע תיאורטי לפעולה מקצועית. במסגרת מציאות חינוכית המאופיינת בלחצים מערכתיים, בשונות גוברת ובציפיות מקצועיות משתנות, מסגרת מקצועית מסוג זה עשויה למלא תפקיד מתווך באמצעות עיבוד התנסויות, חיזוק האמונה ביכולת לפעול וגיבוש דרכי פעולה מותאמות (Zee & Koomen, 2016). בהקשר

זה, מושג התיווך, כפי שנוסח אצל פוירשטיין ואחרים (Feuerstein et al., 1980), יכול לשמש כאן כמסגרת מושגית מסייעת להבנת פעולתו של גורם מקצועי המתווך בין ידע, התנסות וסביבה, ובכך תומך בתהליכי למידה והתפתחות מקצועית.

בעשור האחרון, עם התרחבות ההוראה והלמידה במרחבים מקוונים, היברידיים ושיתופיים, גובר הצורך בליווי מקצועי המותאם להקשרים דיגיטליים. תהליכי רפלקציה, תמיכה רגשית ומשוב מקוון דורשים שילוב בין מסוגלות טכנולוגית ורגשית, ומייצרים פרקטיקות חדשות של ליווי ושיח מקצועי (Flavian, 2024a).

האימון הפדגוגי: הגדרה ותפקידו בהתפתחות המקצועית

בהמשך לדיון בצורך במסגרת מקצועית מתמשכת התומכת בעיבוד התנסויות, במשוב, ברפלקציה ובפיתוח תחושת מסוגלות, מוצע להמשיג את האימון הפדגוגי כצורת ליווי מתמשכת, המהווה חוליה מקשרת בין ההכשרה הפורמלית לבין ההוראה בפועל. אימון פדגוגי הוא תהליך ליווי ולמידה מתמשך שבו מורים מפתחים את מקצועיותם באמצעות דיאלוג רפלקטיבי, צפייה הדדית, משוב מובנה ותמיכה רגשית. מטרתו היא לעורר מודעות, אחריות וצמיחה אישית ומקצועית, ולחבר בין הידע התיאורטי שנרכש במהלך ההכשרה לבין יישומו הלכה למעשה בכיתה (De Neve et al., 2015; Dixon et al., 2014). במובן זה, האימון הפדגוגי עשוי להיתפס כמנגנון תיווך אפשרי בין ההכשרה הפורמלית לבין פיתוח תחושת המסוגלות להוראה מכלילה. במאמר הנוכחי משמש המושג "אימון פדגוגי" כמסגרת רחבה שאינה מצטמצמת לשיפור של פרקטיקות הוראה בלבד, אלא כוללת גם תהליכים של רפלקציה מקצועית, תמיכה רגשית, גיבוש זהות מקצועית ותמיכה ארגונית. הבחנה זו חשובה במיוחד משום שחלק מן הספרות האמפירית בתחום נשען על המונח "אימון ממוקד הוראה" (instructional coaching). במקרים אלה נעשה שימוש בממצאים הנוגעים לרכיבים משותפים של coaching, כגון משוב, תצפית, תרגול ורפלקציה, אך הם נבחנים כאן כחלק ממסגרת מושגית רחבה יותר של אימון פדגוגי.

עם התפתחותן של סביבות הלמידה הדיגיטליות, האימון הפדגוגי מתרחב גם למרחבים מקוונים: הדרכה סינכרונית וא-סינכרונית, תצפיות וידאו, קהילות רפלקטיביות דיגיטליות ויומני למידה מקוונים. ממד זה מייצר פרקטיקות חדשות של תמיכה מקצועית המשלבות טכנולוגיה, גמישות ואוטונומיה, ומחזקות את תחושת המסוגלות באמצעות נגישות ותגובתיות בזמן אמת (ראו למשל Luong, 2025; Reddy et al., 2021).

בד בבד, האימון הפדגוגי נשען על ההקשר האותנטי של עבודת המורה ועל ליווי מתמשך המתקיים בסביבת בית הספר. בהשוואה להדרכות חד-פעמיות ולהשתלמויות מסורתיות, אימון עקבי מאפשר למורה לבחון את דרכי פעולתו, לזהות חוזקות ואתגרים ולפתח תחושת שליטה והתמצאות במצבי למידה מגוונים (Reddy et al., 2021).

מחקרים עדכניים מראים שאימון פדגוגי עקבי המשלב רפלקציה מובנית ומשוב מותאם, מחזק במובהק את תחושת המסוגלות של מורים, מעלה את רמת המעורבות הרגשית שלהם, ומשפר את איכות ההוראה בכיתה (Mather & Visone, 2024; Wikman et al., 2025). נמצא כי כאשר האימון מתבצע לאורך זמן ובמסגרת תומכת הוא עשוי לתרום לשיפור ביכולת ליישם עקרונות של הוראה מכלילה ולהתמודד עם שונות בכיתה (Nissim, 2025; Woodcock & Hardy, 2023).

בהקשר הזה האימון הפדגוגי עשוי למלא תפקיד כפול: מצד אחד הוא מספק למורה כלים מקצועיים ומעשיים לשיפור ההוראה, ומצד אחר הוא פועל כמנגנון מקצועי-רגשי התורם לפיתוח אמונה פנימית ביכולת ההשפעה שלו. במונחים של תיאוריית המסוגלות של בנדורה (Bandura, 1997), האימון עשוי להפעיל בפועל את מקורות המסוגלות המרכזיים באמצעות רצף של התנסויות מדורגות, צפייה במודלים מקצועיים, משוב תומך וחיזוק של יכולות ויסות רגשי (De Neve et al., 2015; García, 2024; Peterson, 2025; Prilop et al., 2021; Woodcock et al., 2022). שילובם של רכיבים אלה יוצר מסלול למידה רפלקטיבי שבאמצעותו מתחזקת תחושת המסוגלות ונפתח פתח לפיתוח מקצועי מתמשך.

בהמשך לכך, הסקירה מרחיבה את הדיון במסוגלות ובאימון גם להקשרים של ליווי והוראה בעידן הדיגיטלי, ומדגישה כי בהקשרים אלה פיתוח תחושת המסוגלות כרוך גם בפרקטיקות ובתנאים של ליווי מקצועי בסביבות טכנולוגיות, כגון משוב מקוון, תצפיות מצולמות, קהילות למידה דיגיטליות ונגישות רציפה לליווי מקצועי (Flavian, 2024a).

במובן רחב יותר, האימון הפדגוגי מאפשר למורים לעצב זהות מקצועית ולבסס אמונה ביכולתם לקדם למידה משמעותית לכל תלמיד ותלמידה. בהקשרים של חינוך מכליל בפרט, האימון מספק מרחב בטוח לעיבוד תחושות של עומס, ספק וחרדה, ועשוי לתמוך בהמרתן ההדרגתית בתחושת מסוגלות ושליטה. בכך הוא מחזק את יכולתם של מורים לפעול בסביבות הטרוגניות וליצור תרבות כיתתית תומכת, אמפתית וגמישה (Nissim, 2025; Woodcock & Hardy, 2023).

אימון פדגוגי שונה מגישות אחרות של פיתוח מקצועי בכך שהוא מתרחש בתוך ההקשר האותנטי של עבודת המורה ומבוסס על תהליך מתמיד של רפלקציה, צפייה ומשוב. בעוד קהילות מקצועיות לומדות (PLCs) מתמקדות בלמידה קבוצתית, בשיתוף ידע ובבניית זהות קולקטיבית (Christensen & Jerrim, 2025), ומנטורינג מתמקד בעיקר בשלבים הראשונים של הקריירה (Wang et al., 2025b), האימון הפדגוגי משמש חוליה מקשרת בין ידע תיאורטי לבין יישום מעשי לאורך כל שלבי ההתפתחות המקצועית של המורה. ייחודיות זו מחזקת את האפשרות לראות בו מנגנון מתווך חשוב בין הכשרה פורמלית לבין עיצוב תחושת המסוגלות האישית, וכן כלי בעל פוטנציאל מערכתי לשינוי תרבות ההוראה הבית-ספרית (Nissim, 2025; Reddy et al., 2021; Woodcock & Hardy, 2023).

מנגנון ההשפעה: מהכשרה דרך אימון למסוגלות ולהוראה מכלילה

הקשר בין הכשרת מורים, אימון פדגוגי ותחושת מסוגלות מקצועית הוא מורכב, רב-ממדי ומתמשך, ולא ליניארי. הספרות מתארת התפתחות מקצועית כתהליך מתמשך שבו למידה פורמלית, התנסות ותמיכה מקצועית משתלבות לאורך זמן (Woodcock, 2023; Zee & Koomen, 2016).

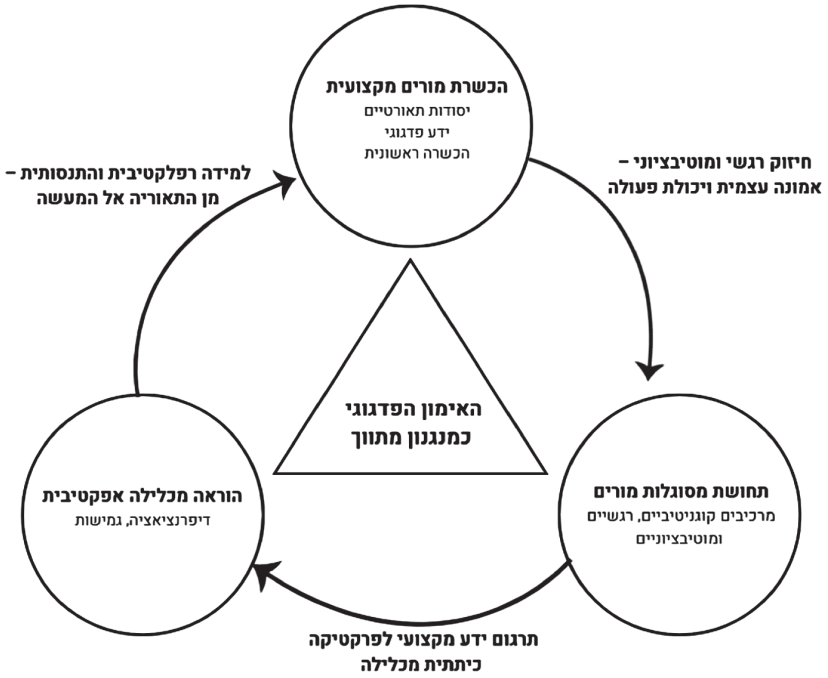
ההכשרה הראשונית של מורים מספקת ידע תיאורטי, הבנה מושגית וכלים דידקטיים בסיסיים, אך לעיתים קרובות מוגבלת ביכולתה לפתח תחושת מסוגלות עמוקה ולהכין את המורים להתמודדות עם כיתות הטרוגניות (Luong, 2025; Savolainen et al., 2012). האימון הפדגוגי, לעומת זאת, מציע מסגרת מתמשכת של התנסות, משוב ורפלקציה, המאפשרת לעבד את הידע התיאורטי שנרכש בהכשרה ולתרגמו ליישום של עקרונות הוראה מכלילה בשדה. על רקע זה, אפשר להמשיג את האימון הפדגוגי כמנגנון תיווך אפשרי בין ההכשרה הפורמלית לבין פיתוח תחושת המסוגלות המקצועית הנדרשת להוראה מכלילה.

במודל המוצע מובחנים שני רבדי תיווך שונים: האימון הפדגוגי מתווך בין ההכשרה הפורמלית לבין התפתחות תחושת המסוגלות, ואילו תחושת המסוגלות מתווכת בין תהליך ההתפתחות המקצועית לבין יישומן בפועל של פרקטיקות הוראה מכלילות.

בהקשרים מתוקשבים, שבהם ההכשרה הפורמלית וההתנסות מתקיימות לעיתים במרחבים נפרדים, האימון עשוי לשמש מנגנון מחבר בין תיאוריה למעשה ובין המרחב הפיזי למרחב הווירטואלי. כך מתאפשר יישום של עקרונות הוראה מכלילה גם בהוראה מקוונת, תוך התמודדות עם אתגרים פדגוגיים ייחודיים הנוגעים לנוכחות לומדים, לתיווך אינטראקציה ולבניית תחושת שייכות בסביבה דיגיטלית (Luong, 2025; Wikman et al., 2025).

המחקר מראה שתחושת המסוגלות אינה רק תוצר של תהליכים מקצועיים, אלא גם גורם מתווך המשפיע על איכות ההוראה, האקלים הכיתתי והישגי הלומדים (Woodcock & Hardy, 2023; Zee & Koomen, 2016). בהתאם לכך, מורים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה נוטים ליישם הוראה דיפרנציאלית, להתנסות בפרקטיקות חדשות ולגלות גמישות פדגוגית ורגשית גבוהה יותר (Klassen & Tze, 2014; Pozas et al., 2025).

בהמשך לכך, תרומתו של האימון הפדגוגי להוראה מכלילה אינה מתמצה בשיפור מיומנויות הוראה כלליות, אלא בתמיכה ביכולתם של מורים ליישם בפועל פרקטיקות מכלילות, ובהן התאמת הוראה דיפרנציאלית, ניהול כיתה גמיש, דרכי הערכה מגוונות, וזיהוי חסמים להשתתפות וללמידה של תלמידים שונים. בהקשר זה מוצעת תחושת המסוגלות כמנגנון תיווך בין עקרונות החינוך המכליל ומדיניות ההכלה לבין הטמעתם העקבית בפרקטיקה הכיתתית היומיומית (Wagner & Szelei, 2024).



איור 1. מודל מושגי אינטגרטיבי של אימון פדגוגי כמנגנון תיווך בין הכשרה פורמלית, תחושת מסוגלות מקצועית והטמעת פרקטיקות הוראה מכלילות. החיצים מייצגים יחסי גומלין דינמיים ומעגליים לאורך זמן

המודל המוצע (ראו איור 1) הוא מסגרת מושגית שנועדה לארגן את הממצאים והתובנות העולות מן הספרות, ולא מודל אמפירי שנבחן ישירות. המודל מציג יחסי גומלין מעגליים: ההכשרה מספקת ידע ומסגרות מושגיות; האימון מאפשר תרגום של ידע לפרקטיקה באמצעות רפלקציה, משוב ותמיכה; ותחושת המסוגלות מעודדת התמדה, חדשנות והעמקה נוספת בלמידה מקצועית לאורך זמן (Nissim, 2025; Tschannen-Moran & Hoy, 1998).

מודל זה מתיישב עם תפיסת המורה הרפלקטיבי (Reflective Practitioner) של שון (Schön, 1983), הרואה במורה לומד מתמיד הפועל מתוך התבוננות וחשיבה ביקורתית על פרקטיקות ההוראה. בהקשר זה, האימון הפדגוגי משמש זירה לרפלקציה תוך כדי פעולה, ובה המורה בוחן פערים בין כוונה לביצוע ומפתח דרכי פעולה מותאמות למצבים מורכבים. תהליך זה עשוי לפעול באופן ספירלי: חוויות של הצלחה ביישום פרקטיקות מכלילות עשויות לחזק את תחושת המסוגלות של המורה, וכאשר אלו מלוות בתנאים תומכים, הן מעודדות התמדה ורצון להוסיף ולשכלל את דרכי הוראה לאורך זמן (Wang et al., 2025b; Woodcock et al., 2022).

מנקודת מבט רחבה יותר, ניתן לראות באימון הפדגוגי לא רק כלי לפיתוח מקצועי פרטני, אלא מנגנון שיכול להשפיע על תרבות ההוראה הבית-ספרית ועל האופן שבו מורים מפרשים וממשים פרקטיקות הוראה. במובן זה, אימון עקבי עשוי לתמוך בהתפתחות של זהות מקצועית רפלקטיבית ובהרחבת יכולתם של מורים להתמודד עם מצבים פדגוגיים מורכבים בכלל, ובהקשר של הוראה מכלילה בפרט (Nissim, 2025; Woodcock & Hardy, 2023).

האימון הפדגוגי כמנגנון מתווך דינמי לפיתוח תחושת מסוגלות ולהוראה מכלילה

בהמשך למודל שבאיור 1, אפשר להמשיג את האימון הפדגוגי כמנגנון תיווך רפלקטיבי המאפשר למורים התפתחות מקצועית מתמשכת באמצעות שילוב בין ידע, התנסות ומשמעות. האימון אינו רק מסגרת ללמידה מקצועית, אלא מרחב להתפתחות תפיסתית, רגשית וזהותית המתרחשת כאשר מורים מעבדים התנסויות ולומדים מתוך פעולה ומתוך שיח עם קהילה מקצועית לומדת (Nissim, 2025; Reddy et al., 2021).

שלושה ממדים משלימים של תהליך האימון

מן הספרות הנסקרת עולה כי תהליכי אימון אפקטיביים נשענים על שלושה ממדים מרכזיים, שיחד מאפשרים חיזוק תחושת מסוגלות ויישום עקבי של הוראה מכלילה:

1. **הממד הקוגניטיבי:** בממד זה המורה מפתח יכולת לתרגם עקרונות תיאורטיים של חינוך מכליל והוראה דיפרנציאלית לפרקטיקות יישומיות בכיתה, ומחזק את יכולתו לקבל החלטות פדגוגיות מבוססות שיקול דעת בסביבה הטרוגנית (De Neve et al., 2015).
2. **הממד הרגשי:** בממד זה האימון מעודד רפלקציה, מודעות עצמית וויסות רגשי, תוך יצירת מרחב בטוח להתנסות, להתמודדות עם אי-ודאות וללמידה מטעויות. בכך הוא תומך בהתמדה בתהליכי שינוי ובשימור האמונה ביכולת לפעול ולהשפיע גם במצבים מורכבים (Wikman et al., 2025).
3. **הממד החברתי-ארגוני:** בממד זה נוצרת רשת תמיכה מקצועית המאפשרת שיתוף ידע, חשיבה משותפת ותחושת שייכות. ממד זה תורם לעיצוב תרבות מקצועית המעודדת הוראה מכלילה באמצעות למידת עמיתים והטמעה עקבית של פרקטיקות משותפות (Woodcock & Hardy, 2023).

שלושת הממדים אינם חלופיים לארבעת מקורות המסוגלות של בנדורה, אלא מבטאים את האופנים הפדגוגיים והארגוניים שבאמצעותם מקורות אלה עשויים להתממש בתהליכי אימון. שלושת הממדים משתלבים זה בזה ויוצרים תהליך מצטבר של התפתחות מקצועית. התנסויות מודרכות ותחושת שליטה במסגרת האימון עשויות לחזק את האמונה ביכולת לפעול באופן גמיש בסביבה הטרוגנית, ובכך לתמוך בפתיחות להתנסות, במחויבות

ללמידה מתמשכת ובנכונות להעמקה ושיפור לאורך זמן (Wang et al., 2025b; Zee & Koomen, 2016).

במכלול, הממדים הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי-ארגוני מתפקדים כתשתית יישומית להוראה מכלילה. הם תומכים בתרגום עקרונות דיפרנציאליים להחלטות פדגוגיות בכיתה, בשימור שיקול הדעת המקצועי והוויסות הרגשי במצבי אי-ודאות, ובהתפתחות דפוסי פעולה ותרבות בית-ספרית המבססים אחריות משותפת להשתתפות וללמידה של כלל התלמידים.

השלכות מערכתיות: מסוגלות משותפת ותרבות בית-ספרית מכלילה

מנקודת מבט מערכתית, השפעת האימון אינה מתמצה בשינוי פרטני. תהליכי אימון עקביים תורמים גם להתפתחות של מסוגלות משותפת (collective efficacy), ובכך מחזקים את תרבות הלמידה הבית-ספרית ואת האחריות המשותפת להכלה (Knickenberg et al., 2025). כאשר מורים פועלים בתוך קהילה מקצועית תומכת, שיתופי הפעולה מתרחבים, תחושת השייכות מתחזקת, ונבנית הבנה שהכלה היא אחריות מערכתית ולא רק אישית. במובן זה האימון עשוי לשמש תשתית לא רק לפיתוח מקצועי, אלא גם להעמקת היכולת המערכתית ליישום פרקטיקות מכלילות באופן עקבי ומתמשך.

בסיכומו של דבר, האימון הפדגוגי מאפשר לממש את ההכלה לא כתפיסה הצהרתית בלבד אלא כפרקטיקה מתפתחת. באמצעות שילוב של ידע, רפלקציה ותמיכה רגשית-ארגונית, האימון עשוי לתרום לתפיסת תפקיד המורה וליכולתו להוביל הוראה מכלילה המבוססת על אמון, רגש והקשבה.

מאפייני האימון והשפעתם על פיתוח תחושת המסוגלות

הספרות מלמדת כי השפעתו של אימון פדגוגי על תחושת המסוגלות נובעת לא רק מעצם קיומו של תהליך ליווי, אלא מהאופן שבו האימון מעוצב ומיושם לאורך זמן (De Neve et al., 2015; Kraft et al., 2018; Reddy et al., 2021). במובן זה, מאפייני האימון מתפקדים כתנאים המאפשרים את הפעלתם של מקורות המסוגלות ואת תרגומם להתנהלות מקצועית בפועל, במיוחד בהקשרים של הוראה מכלילה הדורשים גמישות, קבלת החלטות בזמן אמת ועמידות רגשית (Bandura, 1997; Woodcock et al., 2022; Zee & Koomen, 2016). בהתאם לכך, הספרות מזהה שלושה ממדים עיקריים המשפיעים על עוצמתה של תרומת האימון לביסוס מסוגלות: משך ההתערבות ותדירותה, איכות הקשר המקצועי-רפלקטיבי, ותמיכה ארגונית המאפשרת הטמעה עקבית של פרקטיקות מכלילות (Nissim, 2025; Peterson, 2025; Woodcock et al., 2022). שלושת הממדים הללו מתיישבים עם עקרונות המודל המוצע במאמר, שלפיהם פיתוח מסוגלות הוא תהליך הנבנה לאורך

זמן באמצעות אינטראקציה בין התנסויות מקצועיות, משוב ותמיכה חברתית-ארגונית.

לפיכך, הערכת תוכניות אימון צריכה להישען על בחינה הוליסטית של משך ההתערבות, איכות הקשר והקשר הארגוני. גורמים אלו עשויים להשפיע על תחושת המסוגלות ועל היכולת ליישם בפועל את העקרונות של ההוראה המכלילה. המודל המוצג במאמר זה יכול לשמש בסיס לפיתוח מחקרים אמפיריים עתידיים שיבחנו באופן מבוקר את הקשרים בין אימון פדגוגי, תחושת מסוגלות והטמעת עקרונות הוראה מכלילה בפועל. אפשר לגזור ממנו כלי הערכה ייעודיים למדידת רכיבי המודל, כגון שאלונים להערכת תחושת המסוגלות לפני תהליכי אימון ואחריהם, ומערכי מחקר המשלבים תצפיות בכיתה עם מדדים רגשיים ותפיסתיים. כמו כן, המודל עשוי לשמש בסיס לפיתוח תוכניות התערבות מובנות לחיזוק מסוגלותם של מורים, שייבחנו במחקרים מבוקרים או במחקרי פעולה בשדה.

סיכום ומסקנות תיאורטיות

המאמר הנוכחי הציג סקירה אינטגרטיבית-תיאורטית וסינתזה מונחית תיאוריה של הספרות, במטרה להעמיק בהבנת תפקידו של האימון הפדגוגי כמנגנון מתווך בין הכשרה פורמלית של מורים לבין פיתוח תחושת המסוגלות הנדרשת ליישום הוראה מכלילה. מתוך השילוב בין תיאוריות מרכזיות (Bandura, 1997; Schön, 1983; Tomlinson, 2014, 2018) לבין מחקר אמפירי עדכני, עולה תפיסה של החינוך המכליל כתהליך מקצועי-התפתחותי מורכב שבו ידע, רגש ופעולה שזורים זה בזה.

על בסיס הסינתזה התיאורטית אפשר להציע כי הוראה מכלילה אפקטיבית נגזרת לא רק מהנחיות או מתקנות, אלא מתפתחת בתהליכי עומק של למידה מקצועית מתמשכת הכוללים רפלקציה, תמיכה רגשית וחוויות הצלחה חוזרות. בתוך הקשר זה, אימון פדגוגי איכותי עשוי לשמש תשתית ללמידה זו: הוא מאפשר למורה לעבד התנסויות, לפרק דילמות ולהפוך אותן לידע פרקטי; וכן לחזק בהדרגה אמונה ביכולת להשפיע על למידת תלמידים מגוונים באופן התואם את מקורות המסוגלות שהציעו בנדורה וממשיכיו (Bandura, 1997; Wikman et al., 2025; Woodcock et al., 2022).

תרומתו המרכזית של המאמר היא בהצעת מודל קונספטואלי אינטגרטיבי, הממקם את האימון הפדגוגי כתהליך רב-ממדי (קוגניטיבי, רגשי וארגוני) המתווך בין שלושה צירים מרכזיים: (1) הכשרה מקצועית פורמלית; (2) חוויה מקצועית מונחית באמצעות אימון; (3) התפתחותה של תחושת מסוגלות להוראה מכלילה. מודל זה מדגיש כי פיתוח תחושת מסוגלות אינו תוצר של ידע תיאורטי בלבד, אלא של תהליכים מבוססי עשייה, אינטראקציה חברתית ומשוב מתמשך. בהקשר זה האימון הפדגוגי משמש "מרחב ביניים" מקצועי, שבו המורה נע בין תיאוריה למעשה ומתרגם ערכי הכלה לכדי החלטות פדגוגיות יומיומיות. כלומר, מרחב מקצועי שבו מתבצע תרגום חוזר בין ידע תיאורטי, רפלקציה על התנסות וגיבוש דרכי פעולה.

מהבחינה היישומית, המאמר מציע כי השקעה בתשתיות של אימון פדגוגי עשויה לתרום לחיזוק איכות ההוראה המכלילה במערכת החינוך, במיוחד עבור מורים בראשית דרכם או מורים המתמודדים עם המורכבות של כיתה הטרוגנית. בהקשרים שיש בהם הפרדה בין הכשרה לבין התנסות (לרבות סביבות הוראה מקוונת), האימון עשוי לתרום ליצירת רציפות מקצועית: לחיבור בין עקרונות של הוראה דיפרנציאלית לבין התמודדות עם עומס רגשי, ניהול כיתה ומענה לצרכים מגוונים. עם זאת, יש להדגיש כי מסקנות אלו מוצגות כהשלכות תיאורטיות-יישומיות הנגזרות מן המודל המוצע, ולא כקביעות אמפיריות סופיות.

מגבלות הסקירה והמלצות למחקר עתידי

העבודה מבוססת על סקירה אינטגרטיבית מונחית תיאוריה ולא על סקירה שיטתית במובן המתודולוגי המחמיר, ולכן אין לראות בה מיפוי ממצה של כלל העדויות בתחום. נוסף על כך, לא בוצעה הערכת איכות שיטתית לכל מחקר שנכלל בסינתזה, ומשקל המקורות נקבע לפי מידת תרומתם למבנה המושגי של המודל. בסיס הספרות שעליו נשענת הסקירה הוא בעיקר מערבי, ולכן יש לנקוט זהירות בהכללת המודל המוצע להקשרים תרבותיים, חינוכיים וארגוניים אחרים, ובפרט למדינות מתפתחות. בשל כך נדרש מחקר המשך אמפירי שיבחן את תקפות המודל ואת מנגנוני התיווך המוצעים.

בהתאם לכך, מומלץ להרחיב את המחקר בשלושה כיוונים עיקריים: (1) היבט אורכי: בחינה של השפעת האימון לאורך זמן על התפתחותן של תחושת המסוגלות וזהות מקצועית; (2) השוואה בין מודלים שונים של אימון - אישי, קבוצתי וקהילתי - ושל השפעתם על אפקטיביות ההוראה המכלילה; (3) גורמים תרבותיים והקשרים ארגוניים: השפעתן של תרבות בית-ספרית, מנהיגות וקהילה מקצועית על יעילות האימון (Wang et al., 2025a; Woodcock et al., 2023). בהקשר זה ראוי כי מחקר עתידי יבחן את המודל גם במערכות חינוך שאינן מערביות ובמדינות מתפתחות, שבהן תנאי ההכשרה, הליווי המקצועי ותפיסות החינוך המכליל עשויים לעצב באופן שונה את יחסי הגומלין בין אימון פדגוגי, תחושת מסוגלות והוראה מכלילה. נוסף על כך, מחקרי פעולה בשיתוף מורים, מאמנים ומדריכים פדגוגיים יכולים להעשיר את ההבנה של האופן שבו מתרחשים תהליכי שינוי תודעתי ורגשי במסגרת אימון, ושל האופן שבו הם מתורגמים ליישום בפועל.

רשימת מקורות

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Christensen, A. A., & Jerrim, J. (2025). Professional learning communities and teacher outcomes: A cross-national analysis. *Teaching and Teacher Education, 152*, 104920. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104920

De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education, 47*, 30–41. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(2), 111–127. https://doi.org/10.1177/0162353214529042

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.

Flavian, H. (2024a). *Transdisciplinary teaching in inclusive schools: Promoting transdisciplinary education for learners with special needs*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52509-4

Flavian, H. (2024b). Promoting social skills among generation alpha learners with special needs. *Education Sciences, 14*(6), 619. https://doi.org/10.3390/educsci14060619

Flavian, H., & Uziely, E. (2022). Determinants of teachers' attitudes towards inclusion of pupils with ADHD: The role of teacher education. *Frontiers in Education, 7*, Article 941699. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.941699

García, E. C. (2024). Peer feedback for teaching professional development. *Cogent Education*, 11(1), 2391577. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2391577

Kalinowski, E., Westphal, A., Jurczok, T., & Vock, M. (2024). The essential role of teacher self-efficacy and enthusiasm for differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education, 140*, 104530. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104663

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12*, 59–76. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001

Knickenberg, M., Kullmann, H., Wüthrich, S., Sahli Lozano, C., Loreman, T., Sharma, U., Avramidis, E., Subban, P., & Woodcock, S. (2025). Teachers' collective efficacy with regard to inclusive practices: Characteristics of a new scale and analyses from Canada, Germany and Switzerland. *Frontiers in Psychology, 16*, 1523394. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12202446

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research, 88*(2), 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Luong, G. Y. (2025). The effectiveness of mentoring, coaching, and induction practices for early career teachers: A scoping review. *Teaching and Teacher Education, 152*, 105065. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105065

Mather, B. R., & Visone, J. D. (2024). Peer observation to improve teacher self-efficacy. *Journal of Educational Research and Practice, 14(*1), 1–22. https://doi.org/10.5590/JERAP.2024.14.01

Nissim, M. (2025). Supporting teacher professionalism for inclusive education. *Education Sciences, 15*(10), 1317. https://doi.org/10.3390/educsci15101317

Peterson, J. M. (2025). Teacher self-efficacy in relation to cultural and linguistic diversity (CLD) classrooms. *Frontiers in Education, 10*, 1531481. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1531481

Prilop, C. N., Weber, K. E., Prins, F. J., & Kleinknecht, M. (2021). Connecting feedback to self-efficacy: Receiving and providing peer feedback in teacher education. *Studies in Educational Evaluation, 70*, 101062. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101062

Pozas, M., Jordan, G., & Letzel-Alt, V. (2025). From attitudes to self-efficacy: Identifying teachers' profiles to understand their differentiated instructional practice. *European Journal of Special Needs Education*. https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2500134

Reddy, L. A., Shernoff, E., & Lekwa, A. (2021). A randomized controlled trial of instructional coaching in high schools. *Journal of School Psychology, 86*, 151–168. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.04.001

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51–68. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Tomlinson, C. A. (2018). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Wagner, J., & Szelei, N. (2024). Doing difference differently? Exploring inclusion at an elementary school in Austria. *Quality Assurance in Education, 32*(4), 551–566. https://doi.org/10.1108/QAE-01-2024-0007

Wang, T., Deng, M., & Tian, G. (2025a). Facilitating teachers' inclusive education intentions: The roles of transformational leadership, school climate, and teacher efficacy. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*, 107. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04977-8

Wang, X., Husu, J., & Toom, A. (2025b). What makes a good mentor of in-service teacher education? A systematic review of mentoring competence from a transformative learning perspective. *Teaching and Teacher Education, 153*, 104822. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104822

Wikman, C., Westling Allodi, M. and Ferrer-Wreder, L. (2025). A cluster-randomized controlled trial of a teacher-coaching intervention to support classroom climate in Swedish elementary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 69*(5), 1063–1079. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2369893

Woodcock, S., & Hardy, I. (2023). Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: Cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education, 51*(5), 890–904. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 117*, 103802. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 64*, 222–229. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801