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.21756677

מה חסר, מה עוזר ומה מחזיק? התמודדות מורים חדשים במערכת החינוך בזמן מלחמת "חרבות ברזל"

שרית שוסהיים ויהודית חסידה

תקציר

כניסה של מורים חדשים לתפקידם מלווה בשלל אתגרים. מחקרים רבים עוסקים באתגרי המורים החדשים עם כניסתם למערכת החינוך, אך קיים מעט ידע על אתגרים אלו בעיתות חירום ומשבר. סביב משבר הקורונה התפרסמו ניתוחים של אתגרים אלו, אך לא עבור מצבים של שגרת חירום מתמשכת. שגרה כזאת מזמנת אתגרים נוספים עבור מורים חדשים. חלקם דומים לאתגרים שאפיינו את משבר הבריאות, אך חלקם ייחודיים למורים בתחילת דרכם, הנמצאים בעמדה רגישה ומתמודדים עם אתגרי הסתגלות לתפקידם.

למצבים אלו עלולות להיות השלכות על תחושות חוסן ומצוקה עד כדי נשירה מהמערכת. מטרת המחקר הנוכחי היא להשמיע את קולם של מורים חדשים שנכנסו למערכת החינוך בעת מלחמת חרבות ברזל. להעריך את המתח והחוסן שלהם, ולשקף את הקשיים, את מקורות התמיכה ואת מקומה של מערכת החינוך בהתמודדות הזאת. שיטת המחקר התבססה על שאלון מקוון שכלל שאלות סגורות על מתח וחוסן ומקורות תמיכה, ושאלות פתוחות על התמודדות בהוראה בעיתות משבר. הנתונים נאספו לקראת סוף שנת הלימודים שבה פרצה מלחמת חרבות ברזל. במדגם השתתפו 119 מתמחים בהוראה במסגרת תוכנית התמחות. הממצאים מלמדים על מדד חוסן גבוה ועל צוות בית הספר כמעגל התמיכה העיקרי. נתוני המחקרים האיכותניים מלמדים על פער בין הצורך למענה לבין התמיכה המקצועית שניתנה בפועל. המורים נשענו על מקורות בלתי פורמליים ופיתחו תלות גבוהה בסביבה החברתית, ומתשובותיהם נעדר הקול של המדיניות המערכתית. לצד זאת, ניכרת תחילתה של זהות מקצועית שנבנית דווקא בעת משבר. למחקר זה יתרון מובהק:

הוא נאסף בזמן אמת, ועשוי להוות בסיס לבניית מדיניות מוסדרת שתקדם את כניסתם של מורים חדשים למערכת באופן מיטבי גם בעיתות משבר, ובמיוחד בשעה שישראל עדיין נמצאת בזמן מלחמה.

תארנים: עיתות חירום, מורים חדשים, חוסן אישי, תמיכה מקצועית, מדיניות מערכתית.

מבוא

כניסה להוראה היא אתגר בנסיבות רגילות (Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Kozikoglu, 2017), והופכת להיות מאתגרת עוד יותר כאשר מורים חדשים מתחילים את עבודתם בעיתות חירום (Ozamis-Etxebarria et al., 2021). מצבים אלו מביאים איתם למערכת החינוך קשיים העלולים להשפיע על המרחב הלימודי המסורתי ולהציג אסטרטגיות חדשות להוראה. מלחמת חרבות ברזל הציבה לפתחה של מערכת החינוך אתגרים ייחודיים, ובהם הצורך של מורים חדשים להתאים את עצמם למציאות משתנה עוד לפני שהתמקצעו בשגרה. האתגרים כוללים התייחסות מיוחדת לתלמידים ולביטחונם הרגשי, התאמת תוכניות לימודים בזמן קצר, לחץ ומתח כחלק מהיותם אזרחי מדינת ישראל, חוסר יציבות בעבודה עקב פינוי יישובים וכדומה. לצד זאת, דווקא מאורעות העבר הוכיחו כי היערכות מתאימה בזמן אמת עשויה לצמצם עומסים רגשיים, טכניים ומקצועיים, לאפשר למורים חדשים להתאקלם טוב בשדה החינוך ולהוות פוטנציאל להתפתחות מקצועית (גורמן וחסידה, 2024; Bojović et al., 2020). מחד, יש דמיון בין משבר הקורונה למצב מלחמה מתמשך מבחינת האתגרים שהונחו לפתחה של מערכת החינוך בישראל (וייסבלאי, 2021), מאידך, מלחמת חרבות ברזל ומצב הלחימה המתמשך טומנים בחובם אתגרים חדשים ולא מוכרים (וייסבלאי, 2023), דוגמת פינוי תושבים מביתם, היעדר יום לימודים מסודר בעקבות ירי לישראל, והתנהגויות בסיכון בקרב תלמידים. מלחמת חרבות ברזל פרצה בתחילת שנת הלימודים והייתה כר פורה להבנת סביבתם של מורים חדשים במערכת, נקודות החוזק והתורפה, למידה מהעבר, ופיתוח מדיניות לעתיד. בעוד שניתן דגש לשלומותם ורווחתם הנפשית של מורים בעיתות חירום, פחות ידוע על בניית זהותם המקצועית ועל משאבי החוסן שתורמים לכך בשגרת החירום שמדינת ישראל מצויה בה. המחקר הנוכחי מבקש להתמקד באוכלוסיית המורים החדשים במערכת החינוך בתקופה זו של מלחמה, ולהבין את עולמם, את מקורות החוזק והחולשה, אסטרטגיות התמודדות ומבט לעתיד.

סקירת ספרות

כניסת מורים חדשים למערכת החינוך

כניסתם של מורים חדשים למערכת החינוך היא תהליך רגשי ומקצועי מורכב, המאופיין בריבוי אתגרים לצד פוטנציאל להתפתחות משמעותית (Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Sozen, 2018). שלב זה כולל לא רק רכישת מיומנויות פדגוגיות וניהול כיתה אלא גם סוציאליזציה מקצועית. מחקרים מדגישים כי קליטה מיטבית של מורים מתחילים אינה מסתכמת רק בהדרכה טכנית, אלא כוללת גם מערך חניכה וליווי מקצועי (Jackson et al., 2024). תוכניות ליווי למורים חדשים נועדו לתמוך במעבר מהכשרה לעבודה בפועל, ובמדינות שונות מפתחים מערכי ליווי כדי לקדם השתלבות והישארות בתחום ולמנוע נשירה (Courtney et al., 2023). יתרה מכך, מומלץ להתייחס למורים חדשים כבעלי יכולות, ידע ונקודות חוזק שיש לפתח, ולא "חדשים" שאינם מכירים את השטח. גישה זו תחזק את מעמדם כסוכנים פעילים בעיצוב הפרקטיקה החינוכית ולא רק ככאלו שצריכים להסתגל אליה (Skytterstad et al., 2025).

למרות זאת, לא ניתן להתעלם מהאתגרים העומדים בפני מורים חדשים, ואלו מתמקדים באתגר המקצועי והרגשי (Black et al., 2023; Davis & Park, 2025). במישור המקצועי, מורים מתחילים נכנסים למערכת החינוך כשהם נושאים עימם ידע פדגוגי, מוטיבציה ואידיאלים חינוכיים, אך נתקלים מהר במציאות מורכבת ותובענית. האתגרים המקצועיים מתרחשים לרוב בניהול כיתה, תכנון הוראה, תקשורת עם תלמידים והורים ועבודה בצוות. במישור הרגשי, הכניסה למקצוע ההוראה מלווה לעיתים קרובות במטען רגשי רב: התרגשות, שליחות, חשש, ולעיתים גם תחושת בדידות או חוסר ביטחון. מורים מתחילים עלולים לנשור מהמערכת בגלל היעדר תמיכה מנהלית, אדישות של הורים, והיעדר כבוד והערכה מצד מערכת החינוך והקהילה.

אם כן, גיבוש הזהות המקצועית הוא מרכיב מרכזי במסע ההתפתחות של המורה. הזהות המקצועית היא תהליך דינמי, מושפע מהקשרים חברתיים, ממדיניות מערכתית, ומהמפגש היומיומי עם תלמידים ועמיתים (Beauchamp & Thomas, 2009). כניסתם של מורים חדשים למערכת החינוך מלווה בתחילתה של בניית זהות מקצועית הכוללת מספר מרכיבים, ובהם תחושת חוללות עצמית ותחושת שליחות (פישרמן וויס, 2011). מרכיבים אלו עומדים בפני אתגרי חינוך בתהליכי שינוי ויש המכנים זאת "זהות מקצועית בתנועה" (קוזמינסקי וקלויר, 2010). עם זאת, תנועת הזהות המקצועית והבנייתה בהלימה עם שינויים, לא נבחנה בשגרת חירום מתמשכת. מצבי חירום מתמשכים מציבים אתגרים (לעיתים לא צפויים) למורים חדשים, בייחוד מבחינת מרכיבי הזהות המקצועית והרגשית. בעוד שתחושת חוללות עצמית נקשרת בפן המקצועי, תחושת השליחות קשורה יותר להיבטים רגשיים. מורים חדשים בישראל במציאות של לחימה מתמשכת עלולים להיפגע במרכיבים אלו, וכאשר משאבים אלו אינם מסופקים לאוכלוסיית המורים החדשה, הם עלולים לחוש מתח רב יותר בהשוואה למדד החוסן (לבקוביץ ולוי, 2021).

חוסן ומתח בקרב מורים מתחילים

מורים מתמודדים עם עומס מקצועי ורגשי, במיוחד בשנים הראשונות לעבודתם. מחקרים מלמדים כי שיעורי המתח בקרב מורים חדשים גבוהים משמעותית מאלה של מורים ותיקים, ולעיתים מגיעים לרמות שמובילות לשחיקה מוקדמת ועד לפרישה מהמקצוע (Hvalby et al., 2025). לעומת זאת, חוסן בקרב מורים מתואר כיכולת לשמור על מחויבות, יציבות מקצועית ותחושת משמעות למרות לחצים ומכשולים. חוסן אינו תכונה מולדת אלא נבנה ומתפתח לאורך זמן באמצעות תמיכה, משאבים, קשרים בין-אישיים וחוויית הצלחה (Burger et al., 2021; Hvalby et al., 2025; Wang et al., 2025). מורים בעלי חוסן מדווחים על תחושת שליטה, מטרה וגמישות קוגניטיבית ורגשית, המאפשרת להם להתמודד עם מתח באופן נכון ומַבנה.

בקרב מורים מתחילים, חוסן שואב את כוחו ממספר מקורות שניתן לחלק לשני תחומים עיקריים: התחום המקצועי והתחום הרגשי. בתחום המקצועי, מקורות החוסן הם ליווי של חונך או מורה מנוסה שמתווה את הדרך, מספק תובנות ועצות ומהווה עוגן, וכן מתן הכרה מצד הנהלת בית הספר במקום של המורה החדש ובאתגרים המלווים אותו, וקהילה מקצועית שתומכת באתגרים האופייניים למורים חדשים בפן המקצועי. בהיבט הרגשי, תחושת שליחות ומשמעות היא מקור לחוסן, כמו גם יכולת רפלקטיבית של מורים על עבודתם ועיבוד רגשי של חוויות שליליות ולמידה מהן, למשל בהקשר של יחסים עם תלמידים ועם הורים או איזון בין עבודה לחיים פרטיים, במיוחד כשלעיתים עבודת מורים יכולה לגלוש הרבה מעבר לשעות שהייתם בבית הספר (Le Cornu, 2009; Mansfield et al., 2016). בעוד שמתח הולך ומתגבר הוא אחד הגורמים לשחיקת מורים (בוסקילה וחן-לוי, 2020), החוסן אינו היעדר המתח אלא התגובה אליו. משמעות הדבר היא כי מורים בעלי חוסן גבוה אינם חסינים לקשיים אלא יודעים להגיב אליהם בדרכים אפקטיביות. מנגד, מורים המתמודדים עם אתגרים מקצועיים וצולחים אותם, מפתחים חוסן בעבודתם (Tait, 2008). יתרה מכך, בין התחום המקצועי והרגשי מתקיימים יחסי גומלין, שכן מקצועיות מהווה מנגנון חוסן והגנה (Bandura, 1997). באופן כללי, ככל שאדם מרגיש מקצועי ומיומן יותר, כך גדלה אמונתו ביכולת להתמודד עם אתגרים. באשר למורים מתחילים, תמיכה מקצועית ומתן כלים מעלים את ביטחונם ועשויים להפחית את המתח המלווה כניסה להוראה, ובכך גם מגבירים את חוסנם ומפתחים בהם תחושת מסוגלות עצמית.

מורים הם שחקנים מרכזיים במערכת החינוך במצבי חירום. בשעה שתלמידים נדרשים לעוגנים של יציבות, ביטחון ומשמעות, המורים עצמם, שגם הם אזרחים בתוך מציאות מאיימת, נושאים באחריות רגשית, פדגוגית וקהילתית. גם מורים ותיקים עלולים לחוות עומסי מתח חריגים במצבי חירום בשל השילוב הנדרש בין אחריות כלפי תלמידים, חוסר ודאות ודאגה למשפחה שלהם, ותחושת שליטה נמוכה (לבקוביץ ולוי, 2021). לצד זאת, מתגלים גם מקורות חוסן אישי הנוגעים ליכולות של מורים להתמודד עם אתגרים בעיתות חירום. השילוב בין מתח לחוסן מעלה שאלות עמוקות באשר לתפקודם של מורים חדשים במערכת: מה עשוי לתרום לחוסנם של מורים חדשים במערכת? מה תפקידה של מערכת

החינוך כמקור חוסן למורים חדשים בעיתות משבר? ומהו סדר העדיפויות בטיפול בהפחתת מתח וביצירת חוסן בקרב מורים חדשים בכלל ובעת חירום בפרט?

אתגרים בעיתות חירום

מערכות חינוך חשופות למצבי חירום שונים (אבן זהב ואחרים, 2024). אחד המשברים הגדולים שידעו מערכות חינוך בכל העולם הוא משבר הקורונה (covid-19). האתגרים המשמעותיים שהמגפה הציבה למערכת החינוך נלמדים לעומק, ומעלים תובנות לגבי הכשרות מורים למצבי חירום (לידור ואחרים, 2024). האתגר המרכזי והראשוני היה המעבר להוראה מרחוק. מרבית מערכות החינוך לא היו ערוכות טכנולוגית או פדגוגית למעבר חד ומלא מהוראה פרונטלית ללמידה דיגיטלית. מורים נדרשו ללמד דרך פלטפורמות חדשות, שלעיתים לא הכירו כלל, תוך פיתוח חומרי לימוד מותאמים ושמירה על קשר עם תלמידים בסביבה וירטואלית (Tomczyk & Walker, 2021). מחנכים נדרשו להתמודד לא רק עם תפקידם הפדגוגי, אלא גם עם מתן תמיכה רגשית וחברתית מרחוק, לעיתים מבלי שהוכשרו לכך. מורים דיווחו על שחיקה גבוהה, קושי בגבולות בין עבודה לבית, והיעדר תמיכה ממסדית מספקת (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020). מערכות רבות ביטלו או שינו בחינות והערכות, ולעיתים אף את תוכניות הלימודים עצמן. נוצר בלבול ביחס לסטנדרטים, קריטריונים ומטרות הלמידה. שאלות על תוקף ההערכה, הגינות, ומדידת הישגים בלמידה מרחוק הפכו לשיח מרכזי בשדה החינוכי (Carretero Gomez et al., 2021). מנהלי בתי ספר התמודדו עם מציאות משתנה במהירות שיצרה אתגרים ניהוליים ברמה הארגונית ובניהול למידה מרחוק. הם נדרשו לשמש כמתווכים בין מדיניות ממשלתית לצרכים של צוותים, הורים ותלמידים (דעאס ואחרים, 2021).

במצב חירום כמו הקורונה, אתגרי החינוך מופו לשלושה תחומים: סיכונים הקשורים במערכת והיכולת לנהל באופן אפקטיבי את אירוע החירום; סיכונים הקשורים בתלמידים; וסיכונים הקשורים במורים (אבן זהב ואחרים, 2024). סיכונים הקשורים במורים כללו מחסור במורים, גיוס מורים לשירות מילואים, מצבים משפחתיים מורכבים, פגיעה ברווחה האישית, המקצועית והכלכלית של מורים וכדומה (שם). לא נמצאה התייחסות למורים חדשים במערכת, עובדה המצביעה על כך שאלו כנראה נתפסים כמובן מאליו וכשייכים לכל צוותי המורים גם בעיתות חירום. אולם כפי שעולה מספרות המחקר, מקומם של המורים החדשים מהווה נקודת הצטלבות מורכבת בעיתות חירום, שכן היא משלבת בין אתגרי החירום (אבן זהב ואחרים, 2024; לידור ואחרים, 2024; Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020) לאתגרי הכניסה לתפקיד (Ingersoll, 2012; Tait, 2008), ועלולה להגביר את מתח ולפגוע בחוסנם האישי.

עם פרוץ מלחמת חרבות ברזל, התחדדה ההבנה כי אנשי חינוך הם המנהיגים המרכזיים בתקופה זו. בכתבה שהתפרסמה ב-ynet בשיתוף "הגיע זמן חינוך", עלתה הקריאה למורים להבין את תפקידם המכריע בעת הזאת כבוגרים שאמורים לשקף לילדים את החברה

הבוגרת. ניתוח תפקיד המורה שם דגש על האינטראקציות הנכונות בין מורה לתלמיד כמסגרת הכרחית לשימור שגרה, אבל עוד יותר מכך - לתחזק שייכות במסגרת בתי הספר. לצד אלו עולים ריבוי תפקידים הנוגעים למציאות משתנה, כמו למידה מרחוק, הקשבה לצרכים, מתן שיח פתוח והתאמת שיטות הוראה (דעאס, 2023). בעת חירום מורה צריך לגלות גמישות רבה הן בלוח הזמנים, הן בכלים טכנולוגיים, והן בשיתופי פעולה עם הורים למען הצלחת ילדיהם. אחד המחקרים החלוציים שעמדו על מקומם של מורים בעת משבר, בפרט אחרי ה-7 באוקטובר, הוא מחקרה של זיוה הסנפלד (2023) מאוניברסיטת ברנדייס בארה"ב, שתיעדה כארבעים מורים ומורות בישראל אחרי פרוץ המלחמה. מדבריהם עולה כי הם מבינים היטב שהם "הפנים" של השגרה ושל היציבות עבור תלמידי בית הספר. עם זאת, ההוראה אינה רק במישור הטכני, אלא קיימת ציפייה שמורים יהוו דמות מפתח ומודל לחיקוי עבור תלמידיהם, יספקו להם יציבות ותמיכה רגשית, ויקדמו התנהגויות רצויות בעת משבר. יתרה מכך, נראה כי אחת הסגולות הבולטות של מורים בעת משבר כוללת את הידיעה וההבנה של מקור המשבר ואת היכולת למזער אותו ואת השפעתו השלילית (Oplatka, 2023). הדבר כולל הפחתת מצוקה, החזרת המערכת לתפקוד סביר, ניהול שלוקח בחשבון חזון לגבי העתיד, וניסיון לצפות את הבלתי צפוי תוך איתור מעגלי הפגיעה והטיפול בהם (Smith & Riley, 2012).

אם בימים כתיקונם מורים חדשים מתמודדים עם אתגרים במישור המקצועי והרגשי, הרי שעיתות משבר מחריפות את האתגרים נוכח ציפייה גבוהה מהמורים להיות הטובים ביותר בהכוונה לדור הבא. ישראל, שהתאוששה ממשבר הקורונה, לא הייתה ערוכה מספיק לשגרת החירום שאליה נכנסה מה-7.10 (אבן זהב ואחרים, 2024). שגרת החירום המתמשכת שישראל מצויה בה מפנה זרקור למצבם של מורים חדשים במערכת החינוך ולשאלה כיצד הם בונים את זהותם המקצועית כעוגן של חוסן. בעוד שמחקרים קודמים התמקדו במצבם של המורים ובשלומותם, המחקר הנוכחי מבקש לבחון כיצד מורים חדשים מתמודדים בשגרת חירום כאשר המערכת הרשמית לא תמיד ערוכה לכך.

שיטה

מסגרת המחקר

המחקר הנוכחי בוחן את היבטי החוסן והמתח בקרב מורים מתחילים לאחר פרוץ מלחמת חרבות ברזל. כניסתם של מורים חדשים למערכת החינוך מלווה תמיד באתגרים, על אחת כמה וכמה בעיתות חירום. מחקר זה מבקש להבין את עולמם האישי והמקצועי בתקופה זו, תוך התמקדות במדידה של המתח והחוסן שלהם, בחינת רשתות התמיכה שלהם, והבנת דרכי התמודדותם במערכת החינוך מנקודת מבטם הייחודית.

כלי המחקר

המחקר התבסס על שאלון משולב הכולל שאלות סגורות ופתוחות. השאלון כלל רקע סוציו-דמוגרפי של המורים החדשים, וכן שאלות על תפיסת מתח PSS (Cohen et al., 1983). בנוסף, השאלון כלל דירוג של מקורות התמיכה בעבודת ההוראה, כגון צוות, השתלמויות בית ספריות, חונך ותוכנית ההתמחות, וכן שאלות פתוחות בנושאים הקשורים בתמיכה, תחושת ביטחון והמלצות למערכת החינוך בעת מלחמה.

שאלון תפיסת מתח כלל עשרה היגדים על סולם קטגוריאלי בן חמש דרגות, כאשר מספרים גבוהים יותר מבטאים את חוזקת התחושה המתוארת בהיגד. היגדים אלו כללו תחושות ורגשות לגבי התקופה האחרונה. לדוגמה: בזמן האחרון, באיזו תדירות הרגשת שאינך מסוגל/ת לשלוט בדברים החשובים בחייך? או: בזמן האחרון, באיזו תדירות הרגשת בטוח/ה לגבי היכולת שלך לטפל בבעיות האישיות שלך? וכדומה. מהימנות השאלון (אלפא של קרונבך) עומדת על 0.579. בניתוח גורמים של היגדים אלו עלו שתי קטגוריות בולטות: האחת כוללת את ההיגדים המתארים מתח ומצוקה, והשנייה היגדים המתארים חוסן. על פי ניתוח זה נבנו שני משתנים עיקריים: מתח וחוסן.

בשאלות הפתוחות נשאלו הנבדקים חמש שאלות: מהם הדברים שסייעו לך במלחמה? מה היה יכול לסייע לך טוב יותר בזמן המלחמה? מה מקנה לך תחושת ביטחון בעבודה החינוכית? המלצות למערכת החינוך בישראל; ותוספת אישית. השאלות נותחו וחולצו מהן שלוש תמות עיקריות המהוות השלמה לנתונים הכמותיים.

הליך המחקר

השאלון הועבר לקראת סוף שנת הלימודים שבה פרצה מלחמה בישראל, בחודשים יוני – אוגוסט 2024, במסגרת תוכנית התמחות בכניסה להוראה באחת המכללות בישראל.

המדגם נאסף באמצעות דגימת נוחות שלפיה השאלון הופץ כמקוון (Google form) לכלל הלומדים בתוכנית ההתמחות, ומתוכם ענו 119 מורים ומורות בסדנת התמחות ובקורס "מורה חדש".

שאלון מובנה פחות שכיח בגישה האיכותנית, אך נעשה בו שימוש מעת לעת כדי להנגיש את שאלות המחקר למרואיין ולתת לו לענות על כך בינו לבין עצמו. הריאיון המובנה אומנם מצמצם את היכולת לעמוד על חוויותיו של הפרט מכלי ראשון ובאמצעות שיחה מסתעפת, אולם יש לו גם יתרונות: הוא מאפשר למראיין למקד את הריאיון לכיוון הרלוונטי למחקר, וכך נשמרת האחידות. מאחר שכל המרואיינים עונים על אותן שאלות ובאותו סדר, יש להניח שהשאלות מייצגות את עולם התוכן שהחוקר מבקש לבדוק. בנוסף, באמצעות השאלון המובנה מתקיימת אובייקטיביות לגבי תוצאות המחקר, משום שהתוצאות אינן

תלויות בעמדותיו של החוקר ובתפיסותיו האישיות, שלעיתים מעצבות את כיוונו של ריאיון חצי מובנה (בייט-מרום, 1986).

אוכלוסיית המחקר

המדגם כלל 119 מורים ומורות בתוך חמש שנים מכניסתם להוראה. מרבית המשתתפים הן נשים נשואות שגילן הממוצע הוא 30 שנים. רובן עובדות בבתי ספר המשתייכים לפיקוח הממלכתי-דתי והכנסת משק הבית שלהן ממוצעת. להלן הפירוט.

לוח 1: *תיאור המדגם*

משתנה	%	M(sd)
מסלול הלמידה		
סדנת התמחות	55.9	
קורס מורה חדש	44.1	
מגדר (נשים)	78.2	
גיל		30.1(10.2)
סוג פיקוח		
ממלכתי	24.4	
ממלכתי-דתי	61.3	
חרדי	10.1	
אחר	4.2	
הכנסה		
מתחת לממוצע	25.4	
ממוצע	64.9	
מעל לממוצע	9.6	
מצב משפחתי - נשואים	80.7	
מספר ילדים	2.3	2.3(2.0)

היבטים אתיים

המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה המכללתית מספר 25/0802. בנוסף, כל הנבדקים הצהירו שבמענה לשאלון הם נותנים את הסכמתם להשתתפות במחקר. לנבדקים הובטח כי השאלון הוא אנונימי וייעשה שימוש בנתונים לצורכי המחקר בלבד.

ממצאים

ממצאי המחקר כוללים שני חלקים. בחלק הראשון מוצגים ממצאים כמותיים הנוגעים למדידת חוסן ומתח בהקשרים של מאפיינים סוציו-דמוגרפיים, וכן דירוג מקורות התמיכה למורים חדשים במערכת. בחלק השני מוצגים הממצאים האיכותניים המעוגנים בשלוש תמות מרכזיות.

חלק א': ממצאים כמותיים

מדדי חוסן ומתח

הנבדקים ענו על עשרה היגדים באשר לתחושותיהם בעקבות פרוץ מלחמת חרבות ברזל. לכל היגד צוין ממוצע וסטיית תקן כפי שעלה מדירוג המשתתפים במחקר. להלן ממוצעים וסטיות התקן לכל ההיגדים.

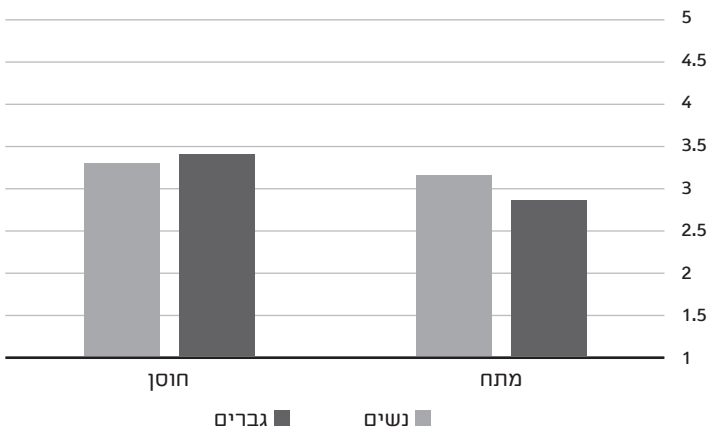
לוח 2: *ממוצעים וסטיית תקן להיגדים מתח וחוסן*

	היגד	M	SD
1	באיזו תדירות היית מוטרד/ת בגלל המלחמה?	3.94	0.816
2	באיזו תדירות הרגשת שאינך יכול/ה לנהל את ההוראה כמו בימי שגרה?	3.12	0.894
3	באיזו תדירות הרגשת עצבני/ת ומתוח/ה?	3.19	0.959
4	באיזו תדירות הרגשת בטוח/ה לגבי היכולת שלך לנהל את חייך האישיים כסדרם?	3.46	0.900
5	באיזו תדירות הרגשת שדברים מתנהלים בהתאם לציפיות שלך?	3.14	0.876
6	באיזו תדירות גילית שאינך יכול/ה להתמודד עם כל הדברים שהיית צריכ/ה לעשות?	2.84	0.920

7	באיזו תדירות הצלחת לעשות את הדברים כפי שתכננת מראש?	3.29	0.931
8	באיזו תדירות הרגשת מנותק/ת מסביבתך?	2.51	1.057
9	באיזו תדירות כעסת בגלל דברים שהיו מחוץ לשליטתך?	2.88	1.106
10	באיזו תדירות הרגשת קשיים שהצטברו ברמה כזו שלא יכולת להתגבר עליהם?	2.66	1.093

על בסיס הממצאים שנאספו בוצע ניתוח גורמים לעשרת ההיגדים ונמצאו שתי קטגוריות בולטות: חוסן ומתח. היגדים 4, 5 ו-7 קובצו למדד חוסן, והשאר נכללו במדד מתח. מדדי חוסן ומתח נמצאו דומים בקרב הנבדקים (3.2 ו-3.0 בהתאמה בממוצע), אולם בניתוח מאפייני הפרט נמצאו הבדלים. באשר למגדר, בוצע מבחן t לבחינת ההבדל בין נשים וגברים במדדי חוסן ומתח. בעוד שבמדד החוסן אין הבדל גדול בין מורים ומורות (3.37 ו-3.27 בהתאמה), ההבדל ברמות המתח שונה במובהק ($t=-2.047$, $p<0.05$) ונשים מדווחות על מתח גבוה יותר מזה של גברים בזמן המלחמה (3.14 ו-2.85 בהתאמה).

תרשים 1: *מתח וחוסן בקרב מורים ומורות*



מדדים אלו נבחנו גם באשר לסוג הפיקוח של בתי הספר שבהם מלמדים המורים. בוצע מבחן אנובה שהעלה כי במדד חוסן קיימת שונות מובהקת ($F=3.500$, $p<0.05$). נראה כי מדד החוסן נמצא גבוה מכולם בקרב המורים והמורות המלמדים בחינוך החרדי לעומת אלו המלמדים בבתי ספר בפיקוח אחר שאינו משלושת הזרמים הבולטים (3.7 לעומת 2.6 בהתאמה). לעומת זאת, לא נמצאה שונות במדד המתח, ולא נמצאו הבדלים במדדי חוסן ומתח בקרב נבדקים בעלי סטטוס משפחתי שונה או בקרב משפחות בעלות הכנסת משק בית שונה.

באשר לקשר בין גיל ומספר ילדים למדדי חוסן ומתח בקרב מורים מתחילים, בוצע מתאם פירסון שהעלה כי גיל קשור במדד מתח (r=-.288**), ומורים מתחילים בגילים צעירים יותר חשו יותר מתח. לעומת זאת, לא נמצא קשר בין גיל המורים למדד החוסן. באשר למספר הילדים עולה כי קיים קשר בין מספר ילדים למורים לבין חוסן (r=.278**), ומורים שיש להם מספר גבוה יותר של ילדים דיווחו על חוסן גבוה יותר. לעומת זאת, לא נמצא קשר בין מספר ילדים למדד מתח.

בשלב הבא התבקשו המורים לדרג את מקורות התמיכה שלהם לפי ארבעה מקורות: צוות בית הספר, השתלמויות בית ספריות, חונך אישי ותוכנית ההתמחות. לכל אחד מהמקורות היכולת לתמוך מקצועית ורגשית במורים מתחילים, במיוחד בעיתות משבר. להלן התפלגות המענים בשלוש הרמות, מהגבוהה לנמוכה.

לוח 3: *דירוג מקורות התמיכה*

	צוות בית הספר	השתלמויות בית ספריות	חונך אישי	תכנית התמחות
במידה רבה	85.7%	38.6%	73.1%	52.9%
במידה בינונית	12.7%	31.9%	16%	30.3%
במידה מועטה	1.7%	29.4%	10.9%	16.8%

הממצאים מלמדים כי בחשיבות עליונה במתן סיוע בעבודה נמצאים צוות בית הספר וחונך אישי. בדירוג נמוך יותר נמצאים תוכנית ההתמחות והשתלמויות בית ספריות. למרות שכל אחד ממקורות התמיכה מאפשר תמיכה מקצועית ואישית, נראה כי האינטראקציה עם מישהו קרוב שלא במסגרת ממוסדת נחשבת למקור סיוע טוב יותר.

חלק ב': ממצאים איכותניים

בחלק זה מוצגות התמות המרכזיות שעלו מהתשובות הפתוחות בשאלון למורים חדשים. הראשונה מתייחסת לפער בין צורכי המורים החדשים עם פרוץ המלחמה לבין המענה הקיים במערכת החינוך. התמה השנייה מתייחסת לתחושת התלות של מורים חדשים בסביבה החברתית כחלופה לציפייה ומענה מהמערכת, והתמה השלישית מתייחסת לתחילתו של גיבוש זהות מקצועית דווקא בעיתות משבר. בכל המענים שניתנו לשאלון בולטת היעדרה של מדיניות חינוכית סדורה או תמיכה ממסדית הנדרשת במיוחד בעת כזו. ממצאים אלו יידונו בהמשך.

פער בין צורך למענה

הפער בין צורך למענה היה שזור בכל התשובות שניתנו לשאלות. כך לדוגמה, במענה לשאלה על סיוע להתמודדות טובה יותר, עלו התשובות "ליווי צמוד יותר, תיאום ציפיות ממני", "בהירות לגבי תהליך כניסה להוראה ומה נדרש ממני", "ליווי צמוד יותר ואישי של מורה או חונך... הקלות כלשהן למורים עם בני זוג מגויסים... עזרה בכתיבת תעודות", "ליווי מסודר של המנהלת ולא רק שיחות מסדרון, דיוק מה מצופה ממני". ככלל, עולה כי הייתה ציפייה גבוהה לליווי צמוד למורים מתחילים, במיוחד בשל אתגרים מבית. תמה זו נכחה גם באשר לתחושת הביטחון בעבודת החינוך, ומורים ציינו כי "ליווי ממנהלת בית הספר וצוות תומך ומשתף" יכול היה להקנות להם תחושת ביטחון בעבודה.

מרבית התגובות התמקדו בתמיכה המקצועית הנדרשת בנקודת ההצטלבות שבין כניסה להוראה ועת חירום. הנבדקים, מורים בתחילת דרכם בעת פרוץ המלחמה, דיווחו כי היה להם צורך ממשי במיומנויות וכלים ללמידה מרחוק, כלים לניהול כיתה במצב סוער, ולא רק "להסתדר איכשהו" אלא לקבל ארגז כלים מסודר ומאורגן. זו קריאה להכשרת חירום שמתקיימת לפני האירוע ולא במהלכו. צוותים צריכים להיות מוכנים ולא לאלתר בעת הצורך. תחושות של בלבול, עומס, חוסר אונים ואי-ודאות חיזקו את הצורך במישהו מלווה לא רק ביורוקרטית, אלא במובן האישי והפדגוגי. נדרשה הדרכה אמיתית, ברורה ויומיומית. מורה חדש בתקופת מלחמה הוא בעמדה חשופה במיוחד. הדרכה אישית היא לא פריבילגיה אלא מנגנון הישרדות. דוגמאות לכך עלו בתשובות הבאות: "הייתי צריכה כלים ללמידה מרחוק, לא ידעתי איך לנהל כיתה בזום", "השתלמויות רלוונטיות ומעגלי שיח היו יכולים לעזור", "מישהו שיסביר איך לתווך את המצב לתלמידים, לא ידעתי מה מותר ומה אסור", "ליווי מסודר וצמוד של היועצת והמנהלת, לא רק שיחות מסדרון".

בין המלצות המורים החדשים למשרד החינוך: "להקטין את הכיתות, לתת שעות שהייה בבית הספר שבהן יהיה ליווי והדרכה לכל המורים החדשים, פעם בשבוע לכנס את המורים החדשים, תיאום ציפיות, שנרגיש ליווי ותמיכה מבית הספר". מורה אחרת הוסיפה: "ציפיתי שתהיה התייחסות כלשהי ממשרד החינוך, אפילו מינימלית, לגבי זה שהבעלים במילואים ואנחנו לבד". בדומה לכך עלתה שוב הציפייה כי יש "לתת ליווי צמוד משמעותי למורים, וכן הדרכה איך להתייחס לתלמידים שחוו אתגרים הקשורים למלחמה כמו אובדן, הורים מגויסים...". אם כן, עולה כי בקרב מורים חדשים היה פער בין צורך למענה לא רק בהיבטים מקצועיים אלא גם באופן ספציפי בתקופת משבר ששואבת אליה מורים, תלמידים ומשפחותיהם.

תלות גבוהה בסביבה החברתית

מורים חדשים זקוקים ליד מכוונת ומלווה בעיתות שגרה, ובמיוחד בעיתות משבר שמאופיינות בעומס מקצועי ורגשי. בתשובותיהם נוכחת הציפייה לעזרה וליווי, והמקורות שעליהם

נשענו כדי להתמיד בעבודתם. במרבית התשובות נכחה תלות גבוהה בסביבה החברתית ולאו דווקא המקצועית. מורים ציינו כי הרגישו "אהבה של התלמידים ולא הרגשתי תמיכה מעבר לכך", "צוות חזק", "הצוות שעבדתי איתו היה מאוד תומך", "קולגות, מורות אחרות", "היכולת של הצוות לעטוף אותי ולעזור בכל מה שצריך", "צוות מורים בבית הספר ממש כמו משפחה". בדומה לכך עלו תשובות של תמיכה ממשפחה, מקהילה ומדמויות סמכות שאינן קשורות לבית הספר, כמו "משפחה וחברים", תמיכה תוך צוותית והחום המשפחתי", "החיוכים המתוקים של תלמידותיי... הפרגונים מההורים, האנשים הטובים שהיו באמצע הדרך".

תלות בסביבה חברתית כללה גם ערכים של אמונה ודבקות במטרה שסייעו למורים החדשים בעבודתם. חלקם ציינו: "אמונה... החוויות המשותפות לכולנו", "ההבנה כי התלמידים צריכים דמויות חזקות סביבם בכל מערבולת האירועים...", "חברות, האמונה שאסור לתת להם לעצור את החיים והדאגה לתלמידים", "אמונה בבורא ותחושת שליחות לתת חוזק לתלמידים", "השליחות נתנה לי ביטחון, ידעתי שאני חייבת להיות חזקה בשביל התלמידים, התחזקתי בשבילם אבל זה גם חיזק אותי". ערכי אמונה ושליחות היו חלק בלתי נפרד ממשענת למורים החדשים, לצד ביקורת על היעדר תמיכה ממוסדת ומקצועית. בהמלצותיהם למערכת החינוך שזורה ביקורת על החוסרים. כך לדוגמה: "לתת יותר עזרה וסיוע בכיתות נמוכות בעיקר", "לעזור למורים להיכנס בצורה חלקה ויעילה", "לתת מענה נפשי גם לצוותי הוראה", "לעשות סדר בבלגן ולקחת אחריות וניהול צוותי הוראה".

מרבית התשובות סרטטו תמיכה ומשענת מחוגים משמעותיים בחייהם שאינם חלק מהגוף המעסיק או המפקח עליהם. לכולם היה צורך בתמיכה בעקבות המצב הקשה כתוספת על כניסה לעולם הוראה. חלקם ביטאו זאת בעולם ערכים של אמונה ושליחות, אבל מרביתם הדגישו את הכוח של צוות המורים והחברות לעבודה כמעגל קרוב ותומך מקצועית ורגשית.

גיבוש זהות מקצועית בעתות משבר

למרות המשבר והקשיים הכרוכים בכניסה להוראה גם בעת שגרה, ניכר כי מתגבשת זהות מקצועית דווקא על רקע משבר. זהות מקצועית מתגבשת תוך כדי תנועה, ונראה כי המלחמה חידדה צרכים מקצועיים ורגשיים, כך שהמורים החדשים "נזרקו" בכל הכוח אל שטף ההוראה והאחריות החינוכית. נראה כי דווקא בעקבות כך, התגבשה זהות מקצועית בזמן קצר יותר. מורים ציינו לרוב את תחושת השליחות המלווה אותם, לצד שמירה על שגרה כמגינה עליהם: "השליחות לילדי החינוך המיוחד", "שליחות ושגרה", "כל יום להגיע לבית הספר כשגרה מהווה ביטחון", "היצמדות למערכת ושגרה". עוד עלו קולות של חינוך כשותפות לחיזוק העם והמדינה בתוך זהות מקצועית מתגבשת: "הידיעה שאני עושה משהו חשוב ולתת לילדים מסגרת טובה שמאפשרת להורים שלהם הלוחמים והאזרחים לתפקד טוב יותר", "השותפות למהלך המלחמה", "שאני חיונית ומשמעותית", "אמונה בתפקידי שדווקא בזמן מלחמה השליחות שלי הוראה חזקה מהכול", "הידיעה

שאני עושה תפקיד משמעותי בשמירה על השגרה של תלמידיי". עיתות חירום לא מהוות חלק מזהות מקצועית של מורים חדשים בכלל, אך דווקא בעיתות משבר החתירה לשגרה והאמונה בדרך הותירה חותם בזהות המקצועית המתגבשת.

לצד זאת, עלו קריאות לסגנון למידה והוראה שמורים חדשים מייחסים לתקופת מלחמה ושמהווים תפיסה מקצועית מפרספקטיבה של מורים חדשים במערכת בעיתות חירום. כך לדוגמה, מורים ציינו כי היו מסתדרים טוב יותר אם "היה קצב איטי ופחות דרישות כמו בשגרה", "להיצמד לשגרת ולסדר יום", "מסגרת יציבה ותומכת", "הורדת ציפיות לימודיות, התחשבות בבעלים מגויסים", "גם בשגרה להכניס שיעורי זום, כך בזמן חירום יהיו מתורגלים להעביר שיעורים באופן מקוון", "שותפות לנעשה במהלך המלחמה". ציפיות אלו, שנעות בין השאיפה לשגרת לימודים לבין שילוב מרכיבים בהוראה שאופייניים לעיתות משבר, מתגבשים לכדי זהות מקצועית. יש להניח כי בקרב מורים ותיקים שלא חוו עיתות משבר עד לימי הקורונה, שיעורים מקוונים לא היו חלק מזהות מקצועית, כמו גם מחשבה על הורדת ציפיות או חינוך כשותפות במלחמה. אם כן, עיתות חירום הן תקופה שמעצבת מורים חדשים באופן מקצועי ורגשי כך שיעמדו למבחן נוסף כשהמציאות תחזור לשגרה.

שלוש התמות יחד, ומדדי החוסן והמתח, מסרטטים תמונה מורכבת: מורים חדשים בזמן מלחמה פועלים בין **מערכת פורמלית שנעדר קולה** לבין **רשתות חברתיות חזקות ומחזקות,** ובתוך כך הם מתחילים לגבש זהות מקצועית תחת לחץ. מצד אחד, הקריאה לתמיכה מקצועית מלמדת על הרצון לממש תחושת מסוגלות ובהיעדרה עלול לעלות מדד המתח. מצד שני, מרבית המורים ציינו את תחושת השליחות בעבודתם כמרכיב בגיבוש זהות המקצועית שמשפיע לחיוב על תחושת החוסן. הפער בין הרצוי הכולל ליווי, בהירות והכשרה, לבין המצוי המכוון לקהילה, אמונה ושגרה, מחדד את הצורך לעצב מערכות חינוכיות שיכולות לספק לא רק מסגרות פדגוגיות, אלא גם חוסן אישי וקהילתי כפי שנדון להלן.

דיון

המחקר הנוכחי ביקש לבחון את חוויית הכניסה להוראה של מורים חדשים במערכת החינוך בישראל, בשנה שבה פרצה מלחמת "חרבות ברזל". לצורך כך שולבו ניתוח כמותי ואיכותני. המורים החדשים השיבו על שאלון שכלל פרטים סוציו-דמוגרפיים, מדד תפיסת מתח, וכן שאלות פתוחות שהתייחסו לתחושותיהם, לאמצעים שסייעו להם במהלך המלחמה, ולבקשותיהם מן המערכת. בניתוח הסטטיסטי בוצעה חלוקה של ההיגדים למדדי חוסן ומתח, תוך השוואה לפי משתנים דמוגרפיים, ובניתוח האיכותני נערך קידוד תמטי של כלל התשובות הפתוחות. שילוב כלים זה אפשר מבט אינטגרטיבי. מצד אחד, מדידה אמפירית של תחושות מתח וחוסן בקרב מדגם של 119 מורות ומורים בתחילת דרכם, ומצד שני – ניתן ביטוי לקולותיהם האישיים, המפורשים, שחושפים את המורכבות המקצועית והרגשית של הכניסה להוראה בשעת חירום.

ממצא מרכזי ומפתיע שעלה ממחקר זה שם את הצורך במקצועיות כצורך מרכזי לחיזוק החוסן של המורה המתחיל (Melnick & Meister, 2008). ממצא בולט ועקבי זה שנמצא בשאלות הפתוחות, ומגולם גם במדדי החוסן, מצביע על העדפת התמיכה המקצועית על פני התמיכה הרגשית. המורים ביקשו בראש ובראשונה הכשרה מותאמת, ליווי פדגוגי צמוד, כלים ברורים להתנהלות בהוראה מרחוק, וכלים מעשיים לניהול כיתה בזמן חירום. בתוך כך צף ועולה הפרדוקס בין השאיפה לתמיכה מקצועית לבין מקורות הסיוע הנחשבים, כלומר דווקא צוות בית הספר והחונך האישי ופחות השתלמויות בית ספריות ותוכנית ההתמחות. תופעה זו מלמדת כי התמיכה המקצועית הנדרשת בעיתות חירום למורים מתחילים צריכה להיות בהנגשה אישית מותאמת ופחות ממוסדת, כזו שמפוגגת את הפחד והמתח להיות מורה מתחיל בעיתות מצוקה. צוות בית הספר, כקבוצת השווים לצורך העניין, מאפשר להיפתח בקלות יותר ולשתף בקשיים, וכך גם החונך האישי. לעומת זאת, תוכניות ההשתלמות וההתמחות אומנם מפתחות היבטים מקצועיים חשובים, אך עלול להיות בהן ממד של ניכור שיגרום למורים בתחילת דרכם למצוא את עצמם לבד, במיוחד בשעה שהמתח האישי ממילא גבוה.

יתרה מכך, מעגלים אלו מנכיחים את תרומתה של הסוציאליזציה הבלתי פורמלית, שמאפשרת לעובדים ללמוד תוך כדי עבודה וניסיון של אחרים. היא אומנם פחות נשלטת על ידי מבנה מוסדר, אבל היא יוצרת הבנה עמוקה של תרבות ארגונית ומקצועית שחשובה כל כך למורים מתחילים בעיתות חירום (Schein, 2010). הלמידה מתוך התבוננות באחרים היא דרך חיקוי, שלפיה עובדים לומדים נורמות והתנהגויות באמצעות התבוננות וחיקוי (Bandura, 1977), והיא זו שמייצרת את הסוציאליזציה הבלתי פורמלית. לדרך למידה זו יש חשיבות רבה, שכן היא מסלילה התאמה תרבותית טובה יותר, ביצועים מדויקים יותר ושביעות רצון, אך יותר מהכול היא מייצרת חוסן מפני שהמורים לומדים להכיר את המערכת מבפנים. במילים אחרות, הסוציאליזציה הבלתי פורמלית היא מפתח לחיזוק החוסן עבור מורים מתחילים.

המרכיב הרגשי בא לידי ביטוי בתחושת השליחות שחשו מורים חדשים במערכת בתוך שגרת החירום המתמשכת. ממצא זה מעיד כי עבור מורים חדשים, תחושת שליחות חינוכית-לאומית מעניקה תחושת שליטה, מסוגלות, ואף תוחמת גבולות בתוך כאוס מתמשך. יתרה מכך, היא גם מהווה אבן דרך בגיבוש זהות מקצועית הצומחת מתוך שגרת חירום. ייתכן שדווקא במצב של חוסר ודאות אישי, ביטחוני וקהילתי, המורים החדשים מחפשים להיתפס בעיני עצמם ובעיני אחרים כחיוניים למערכת, תחושה שמהווה סוג של מנגנון התמודדות שממיר חרדה לעשייה ותורם לחוסן אישי. יש להניח כי קיימת הלימה בין החיפוש אחר מקצועיות לפיתוח חוסן, שכן המקצועיות אינה רק צורך תפקודי אלא יכולה להיתפס כאסטרטגיה להישרדות נפשית. זאת ועוד, החוסן האישי, כפי שמשתקף בקרב מורים חדשים בעיתות חירום, נשען על ידע מקצועי ותמיכה מקצועית, ומבטא מסוגלות עצמית כמנגנון הגנה וחוסן (Bandura, 1997). קריאתם של המורים לתמיכה מקצועית אינה רק היבט של מקצועיות גרידא, אלא כלי למינוף החוסן שלהם, בעיקר בעיתות משבר. עוד יש להניח כי תמיכה רגשית מונגשת בעקיפין בקשרי צוותי בית הספר

ובקשרים עם החונך האישי, שלמרות היותם מקצועיים הם מבטאים קשרים אישיים שבעצם נוכחותם מהווים עוגן ותמיכה רגשית.

עם זאת, לא ניתן להתעלם מהאפשרות כי ההתמקדות בהיבטים מקצועיים בלבד עשויה גם להסוות צורך רגשי לא מדובר, דוגמת החשש להתלונן בשל תחושת בושה או חשש מחשיפה ולהראות חולשה, בייחוד בשנת ההוראה הראשונה שמתאפיינת בניסיון להראות יכולת גבוהה של תפקוד לצורך הערכה וקבלת רישיון ההוראה. נתונים אלה מעלים את השאלה האם המערכת מזהה נכון את עומק הצרכים הרגשיים של המורים החדשים, והאם היא מצליחה ליצור עבורם מרחב בטוח לשיח כן ואותנטי.

לצד זאת, ישנם היבטים שלא עלו באופן ישיר מהמחקר אך הופיעו בעקיפין. לא נמצאה ביקורת ישירה כלפי המערכת בתוך הממצאים. כמעט שלא נמצא ביטוי מפורש של תלונה כלפי משרד החינוך או כלפי המדיניות הארגונית של המוסד למרות היעדרות בולטת של "דוקטרינה ברורה להערכות ומוכנות, התמודדות והבראה ממצב חירום" (זלצברגר ונויפלד, 2022). עולה השאלה מה הגורם לכך: האם המורים החדשים חשים שאין להם קול? האם הם עדיין בתהליך חִברות ראשוני שבו נדרש מהם להסתגל והם עסוקים בהישרדות המקצועית ולא פנויים לבקר את המערכת? האם ייתכן שזהו ממד של ריצוי וחשש מהמערכת שמעריכה אותם לקראת קבלת רישיון ההוראה? בנוסף, לא עלה שיח על עזיבה או משבר זהות חינוכי, אף שמצבי חירום עשויים לחולל מצבי משבר ולערער את הזהות המקצועית. לא עלו בממצאים אמירות מפורשות על שחיקה, איבוד דרך או רצון לפרוש מהמערכת.

ולבסוף, באשר להתייחסות המורים למצוקות התלמידים, מידע מועט מאוד נרשם על התמודדות עם תלמידים במצבי סיכון, עם בעיות התנהגות או טראומה. השאלות אומנם לא התמקדו כלל בתלמידים, אך בשאלות הפתוחות לא עלתה התייחסות לכך ויש לתהות האם המיקוד של המורה בשנת ההוראה הראשונה הוא פנימי יותר, וכי נקודת מבטו בשלב מקצועי זה ממוקדת בתיאור צרכיו ביתר שאת כדי לתפקד כראוי. היעדר התייחסויות מסוג זה עשוי להעיד על כך שהמורים נמצאים עדיין בשלב הישרדותי, קל וחומר בשעת מלחמה ומשבר שבה אין פניות למרחב פנימי או חיצוני ולשיח רפלקטיבי. לחלופין, עולה מהמחקר תחושת אחריות ונאמנות גדולה בקרב המורים החדשים, וייתכן שבכך נעוצה הסיבה להיעדרותם של קולות אלה. ממצא זה מקבל משנה תוקף כאשר בוחנים אותו לאור מחקרים העוסקים בניתוח הישרדותם של מורים במערכת החינוך. מחקרים אלו מלמדים שבשלבים הראשונים של הכניסה להוראה, עיקר עיסוקם של מורים חדשים ממוקד בעצמם, ביכולת לשרוד בכיתה, לעמוד בדרישות התפקיד, לזכות בהכרה מקצועית ולהפחית תחושות של חוסר שליטה (Kozikoglu, 2017; Sozen, 2018). נראה שרק בשלבים מאוחרים יותר מתרחבת נקודת המבט לעבר צורכי התלמידים, השפעת ההוראה ותהליכים רגשיים עמוקים המתרחשים בכיתה. בהקשר זה, היעדר ההתייחסות למצוקות התלמידים במחקר הנוכחי עשוי להעיד על מצב של "צמצום שדה הראייה המקצועי" הנובע מהישרדות מקצועית ורגשית. מורים חדשים בזמן מלחמה נדרשו להתמודד בו-בזמן עם אתגרי הכניסה להוראה, עם חרדה קיומית אזרחית, ועם עומסים רגשיים ומערכתיים

חריגים. במצבים כאלה הקשר המקצועי עשוי להצטמצם לצורך המיידי בתפקוד ובהחזקה עצמית, בעוד שהפניות לעיבוד מצוקת התלמידים נדחקת לשוליים. לא מתוך אדישות, אלא מתוך מגבלת משאבים רגשיים ומקצועיים. ממצא זה משמעותי במיוחד משום שמערכת החינוך מצפה דווקא מהמורים להיות הדמויות שמזהות מצוקה, מתווכות טראומה ומספקות יציבות רגשית לתלמידים בעיתות משבר. הפער בין הציפייה המערכתית לבין עולמם הפנימי של המורים החדשים מדגיש את הצורך בהכשרה ייעודית, שתסייע למורים מתחילים לפתח בהדרגה יכולת "החזקה כפולה", הן שלהם והן של התלמידים. ייתכן אף כי עצם ההיצמדות לשיח של מקצועיות, שגרה ושליחות, שעלו באופן כה בולט במחקר, שימשה עבור המורים החדשים מנגנון הגנה מפני הצפה רגשית. במובן זה, המקצועיות אינה רק מיומנות אלא גם אמצעי ליצירת סדר פנימי בתוך מציאות כאוטית. דווקא משום כך חשוב לראות בהכשרת מורים בזמן חירום לא רק הכשרה מקצועית פדגוגית אלא גם מרחב לפיתוח יכולת רפלקטיבית רגשית, המאפשרת למורה להרחיב בהדרגה את שדה הראייה שלו מעבר להישרדות האישית לנוכחות חינוכית עמוקה עבור תלמידיו. לצד זאת, מחקר זה חשף מספר עוגנים משמעותיים המהווים מקורות חוסן. ראשית, הצוות הבית ספרי, ובפרט דמויות כמו החונך האישי, תוארו כמוקדים של תמיכה, אך גם דמויות אלה לא תמיד היו נוכחות או זמינות, ולכן יש צורך בבניית מערכות ליווי מסודרות ומתואמות בתוך בית הספר. שנית, תחושת השליחות בקרב מורים חדשים הדגישה כי עצם נוכחותם, הרצון להוות דמות משמעותית לתלמידים והאמונה בתפקידם, העניקו להם כוח. ממצא זה מצטרף למחקרים קודמים המצביעים על תחושת משמעות כגורם חוסן, ועל תמיכה קהילתית וחוץ-מערכתית, כמו משפחה, אמונה דתית, חברות וקהילה, כמעגלי תמיכה חיוניים, שלעיתים משמעותיים עוד יותר מהתמיכה הבית ספרית (Beltman et al., 2011; Gu & Day, 2007; Mansfield et al., 2012).

ממצאי המחקר מלמדים על "פרדוקס המקצועיות" בשאלת מה עוזר, מה חסר, ומה מחזיק מורים חדשים במערכת בשגרת חירום מתמשכת. הפרדוקס הזה משקף מורים אבודים מבחינה מקצועית אך חדורי שליחות ומטרה חינוכית ולאומית. מורים שנאלצים לגבש זהות מקצועית עם כניסתם לתפקיד כי שגרת החירום אינה מאפשרת להם ללמוד את המערכת באופן טבעי ומסורתי, ומצופה מהם להיות "הפנים של השגרה והיציבו" עבור תלמידי בית הספר (הסנפלד, 2023). פרדוקס המקצועיות למעשה מדלג בין מתח לחוסן ובין גיבוש זהות מקצועית על בסיס תחושת שליחות לבין היעדרה של יד מקצועית מכוונת.

מגבלות המחקר

מחקר זה מציף לראשונה את קולות המורים החדשים בעיתות חירום ומתייחס לתקופה שמייד אחרי פרוץ מלחמת חרבות ברזל, והוא רלוונטי גם בתקופה שבה מדינת ישראל מצויה ברצף משברי. אולם עובדה זאת היא גם המגבלה המשמעותית שלו, היות שהוא מוגבל לתקופה ספציפית. הרצף המשברי המלווה את ישראל מְזַמן שאלות עומק ומחקר מקיף על הסתגלות, על ריכוך של כניסה להוראה ועל תמיכה של מערכת החינוך תוך כדי

תנועה. המציאות הדינמית מחייבת מחקר מלווה כדי ללמוד לעומק את התנהגות המערכת בזמן חירום, ובעיקר בכל הנוגע למורים חדשים.

זאת ועוד, בהתפלגות האוכלוסייה במדגם הנוכחי, קיים משקל רב למורים המלמדים בפיקוח הממלכתי-דתי. יש מקום להניח כי מורים במערכת החינוך הדתית מחזיקים בתפיסות שונות באשר לשליחות המורים בכלל, ובפרט בעת חירום. לכן יש להתייחס לממצאים בהקשר של זהויות מורים.

לבסוף, המחקר הנוכחי התמקד בקולותיהם של מורים חדשים בעיתות משבר, אבל כדי לייצר הכללה ברורה על אתגרים וצרכים במערכת החינוך בהקשר הזה יש לאסוף נתונים גם בפרדיגמה כמותית ובניסיון להגיע למדגם מייצג. המחקר הנוכחי הוא קריאה להעמיק בכך.

המלצה למחקרי המשך

מתוך הנתונים עולות אפשרויות למחקר עתידי ולהמשך בחינה מעמיקה. שאלה מרכזית שעולה מן המחקר היא האם מורים מתחילים רואים את עצמם כשחקנים מערכתיים בעלי קול והשפעה, או רק ככאלה הנדרשים להסתגל למציאות נתונה? האם הם מוצאים אפשרות לחוות את עצמם בתוך מציאויות עמומות כמנהיגים ומובילים, או כאמור מצויים יותר במצב סתגלתנות והישרדות? מהם הגורמים שעשויים לסייע לתחושת הובלה, יצירתיות וחופש פעולה ביתר שאת?

כיצד משתנה תפיסת הזהות המקצועית של מורים שנכנסו להוראה בעת חירום לאורך זמן? האם התמיכה המקצועית שניתנה בשנה הראשונה מעצימה גם את החוסן הרגשי, והאם זה קורה לאורך זמן? אומנם במחקר זה עלתה התייחסות מרכזית לתחושת שליחות ולמקומו של צוות בית הספר כמשאב חשוב, אך עדיין יש מקום לחקור את מקומם והמשקל שלהם בחיזוק החוסן ובעיצוב דרכי ההתמודדות של המורה החדש.

מסקנות והשלכות יישומיות

למחקר זה תרומה יישומית רבה לשדה החינוך מבחינת הבנת השטח מקולם של מורים חדשים, ולתת את המענה הנכון בעת חירום. בהקשר הפדגוגי הנוגע לתהליך הליווי של המורים החדשים, הצורך שעלה מן המחקר הוא לשלב דגשים מקצועיים בנושא היערכות לחירום – הן במערך הליווי בתוך בית הספר והן בסילבוס ובסדנאות הסטאז'. שילוב זה חיוני משני טעמים: כביטוי להיבט מערכתי בהכנה של מורים לשגרת חירום, וגם כדי להעניק להם הדרכה מקצועית ברורה לשגרת החירום שמדינת ישראל עדיין מצויה בה. מכיוון שמדינת ישראל נמצאת ברצף משברי שהתחיל במשבר הקורונה ונמשך למצב מלחמה בלתי פוסק, ולאור הדגש שהושם במחקר זה על הצורך במענה מקצועי, יש לחזק היבטים אלו כמענה ראשון במעלה.

בהיבט היישומי, המחקר מצביע על הצורך לפתח מודלים מקצועיים, גמישים ורגישים לצורכי ליווי ותמיכה, כאלה שיאפשרו למורה החדש לא רק לשרוד אלא גם לגדול מתוך המשבר ולפתח את זהותו האישית והמקצועית במשך הקריירה החינוכית שלו לא רק בשגרה אלא גם בעיתות חירום. ממצאי המחקר מצביעים באופן עקבי על צוות בית הספר ועל החונך האישי כמקורות התמיכה המרכזיים עבור מורים חדשים בבית הספר, אך עדיין יש להיזהר מהנחה כי מרחבים אלו מאפשרים בהכרח שיח פתוח ואותנטי על קושי ופגיעות. מאחר שהמורה החדש מצוי בעמדת הערכה מתמשכת בתוך המוסד ושואף להוכיח מסוגלות מקצועית וקליטה מיטבית במערכת, ייתכן כי דווקא המסגרת החוץ-מערכתית של סדנת ההתמחות היא זו שמאפשרת מרחב בטוח יותר לעיבוד רגשי ורפלקטיבי. לפיכך מומלץ לראות בליווי הבית ספרי ובסדנת ההתמחות שני מרחבים משלימים בעלי תפקידים שונים: האחד תומך בסוציאליזציה מקצועית ובהישרדות היומיומית בתוך המערכת, והשני מאפשר עיבוד זהות מקצועית, שיח אותנטי והתמודדות עם תחושות של אי-ודאות, עומס ופגיעות. על פי מודל זה, תפקידן המרכזי של הדמויות המלוות בבית הספר יתמקד בליווי יומיומי של העבודה בפועל, תיווך תרבות בית הספר, חיזוק תחושת שייכות, חיזוק תחושת מסוגלות מקצועית, ויצירת עוגן אנושי זמין בזמן אמת, כשהדגש בליווי בתוך בית הספר יתבטא בשיחות קבועות עם החונך, נתינת מענה מיידי לפי הצורך של המתמחה, וליווי מותאם במציאות חירום. לצד זאת, סדנת ההתמחות/החממה הרשותית תתמקד בשיח רפלקטיבי, בעיבוד רגשי וזהותי, שיח אותנטי על כישלון, חרדה ובדידות, עיבוד החוויות, וחיזוק הקול האישי. זאת מתוך ההנחה שלעיתים המרחק מן השדה מאפשר לומר את מה שלא תמיד ניתן או נוח לומר בקרב הצוות בתוך בית הספר (בהקשר זה יש לציין כי מודל החממה הבית ספרית לא נותן מענה לאתגר החשיפה בקרב אנשי הצוות).

לסיכום, המחקר שלפנינו מסרטט תמונה מורכבת של כניסה להוראה בשעת חירום. זהו תהליך טעון, רווי אתגרים, אך גם בעל פוטנציאל לבניית זהות מקצועית ולהיטענות של המורה החדש בכוחות ובתחושת משמעות ואמונה בדרכו החינוכית. קול המורים החדשים חושף תודעה מקצועית מפותחת, צורך בקשר חי ומאמץ מתמשך לאזן בין תפקוד מקצועי ושליחות חינוכית שעולים נוכח המצב.

רשימת מקורות

אבן זהב, ע׳, בוכניק, צ׳ וחזן, א׳ (2024). *קווים מנחים ליצירת רציפות חינוכית בעת חרום מתמשך פורום "חינוך בחרום"*. מוסד שמואל נאמן

בוסקילה, י׳ וחן-לוי, ת׳ (2020). מורים בלי אוויר: מיפוי גורמי הלחץ בעבודת המורים. *גילוי דעת, 16*, 71-94.

בייט-מרום, ר' (1986). *שיטת מחקר במדעי החברה: עקרונות המחקר וסגנונותיו*. האוניברסיטה הפתוחה.

גורמן, מ' וחסידה, י' (2024). תהליכי הוראה מקדמי לומד עצמאי בשגרה ובעתות חרום. *מחקרי הגבעה*, י"א, 83-100.

דעאס, ר' (2023). *מנהיגות חינוכית בזמן משבר. תובנות יישומיות ממחקר וסקירת ספרות*. משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.

דעאס, ר', קדח, מ' ושכטר, ח' (2021). ניהול בית הספר בתקופת הקורונה. *מחקר משווה בין החברה הערבית ליהודית. תפיסות של מנהלים, מסוגלות עצמית, אתגרים והזדמנויות*. דו"ח מדעי מסכם. מוגש למשרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/CovidResearch/Final-report-daas-kadach-shechter.pdf#page=1.00&gsr=0

הסנפלד, ז' (2023). הפרופסורית מארה"ב שאלה, והמורים בישראל ענו: מחקר חדש על הוראה בימי מלחמה. *הגיע זמן חינוך*. https://www.edunow.org.il/article/4399

וייסבלאי, א' (2021). מערכת החינוך במשבר קורונה. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/a132460f-7682-eb11-810d-00155d0aee38/2_a132460f-7682-eb11-810d-00155d0aee38_11_17983.pdf

וייסבלאי, א' (2023). פעילות מערכת החינוך במלחמת 'חרבות ברזל' - תמונת מצב. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/4efcca59-e373-ee11-8162-005056aa4246/2_4efcca59-e373-ee11-8162-005056aa4246_11_20266.pdf

זלצברג, ע' ונוייפלד, ר' (2022). *ניהול מצבי חרום בישראל: לקראת דוקטורינה ישראלית ומסגרת רגולטרית כוללת*. אוניברסיטת חיפה. https://minervaxtremelaw.haifa.ac.il/wp-content/uploads/2022/03/SalzbergerNeufeld-24-2-2022.pdf

לבקוביץ, ע' ולוי, ר' (2021). הקשר בין משאבים אישיים לבין חוסן אישי, דיכאון ובדידות בקרב מורים במהלך משבר הקורונה. *זמן חינוך*, *7*, 109-131.

לידור, ר', קוזמינסקי, ל', שכטר, ח', מיכלסקי ט' ורוסו, ל' (2024). *הכשרת מורים בתקופת משבר הקורונה: אתגרים, הזדמנויות ושינוי*. כרך א': סוגיות בהכשרה להוראה. מכון מופת.

פישרמן, ש' וויס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. *דפים*, *51*, 39-56.

קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. *דפים*, *49*, 11-42.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175-189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, *6*(3), 185-207. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Bojović, Ž., Bojović, P. D., Vujošević, D., & Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, *28*(6), 1467-1489. https://doi.org/10.1002/cae.22318

Black, D., Hine, G., & Lavery, S. (2023). Exploring Challenges Faced by Early Career Primary School Teachers: A Qualitative Study. *Australian Journal of Teacher Education, 48*(8). https://doi.org/10.14221/1835-517X.6147

Burger, J., Bellhaeuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *103*, 103345. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345

Carretero Gómez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., ... & González Vázquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown* (pp. 1-169). Publications Office of the European Union.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior 24(*4), 385-396. https://doi.org/10.2307/2136404

Courtney, S. A., Austin, C. K., & Zolfaghari, M. (2023). International perspectives on teacher induction: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 125*, 104047. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104047

Davis, T., & Park, E. (2025). A systematic review of early-career teacher wellbeing, stress, burnout and support mechanisms during and post COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, *15*(8), 996. https://doi.org/10.3390/educsci15080996

Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for new teachers and ways of coping with them. *Journal of Education and Learning*, *6*(3), 265-272. http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265

Dvir, N., & Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 639-656. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, *23*(8), 1302-1316. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006

Hvalby, M. (2025). Induction programmes and mentoring practices to reduce burnout among novice teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2600947

Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi delta kappan*, *93*(8), 47-51. https://doi.org/10.1177/003172171209300811

Jackson, J., Healey, B., Nolan, A., Moore, D., Kinnear, K., Ciuciu, J., Lanting, C., & Beahan, J (2024). *National early career teacher mentoring and induction support: National Children's Education and Care Workforce Strategy, Focus Area 1-3*. Australian Education Research Organization.

Kozikoglu, I. (2017). A content analysis concerning the studies on challenges faced by novice teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *12*(2), 91-106.

Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 717-723. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, *28*(3), 357-367. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001

Oplatka, I. (2023). Toward a practical model of crisis management in our schools. In *Educational Leadership in Times of Crisis: Insights from Great Figures in History* (pp. 183-192). Cham: Springer International Publishing.

Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in psychology*, *11*, 620718. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718

Skytterstad, R., Antonsen, Y., Aspfors, J., & Heikkinen, H. L. T. (2025). Reframing new teacher induction: Opportunities over deficiencies. *Teaching and Teacher Education, 155*, 104910. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104910

Smith, L. R., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership and Management, 32*(1), 57-71. https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941

Sözen, P. H. (2018). Challenges of novice teachers. *International E-Journal of Advances in Education*, *4*(12), 278-282.

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, *35*(4), 57-75.

Tomczyk, Ł., & Walker, C. (2021). The emergency (crisis) e-learning as a challenge for teachers in Poland. *Education and Information Technologies*, *26*(6), 6847-6877. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10539-7

Wang, X., Husu, J., & Toom, A. (2025). 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