

מעבר בין עולמות: פורשי צבא במערכת החינוך והצורך בייעוץ מותאם

אסנת זורדה ושירלי שויער

תקציר

המעבר מקריירה צבאית להוראה דורש שינוי מהותי בתפיסת תפקיד מקצועית. במחקר שנשען על תאוריות של תפיסת תפקיד והסתגלות ארגונית, נבחן תהליך המעבר של פורשי צבא מתפיסת מפקד לתפיסת מורה. במחקר איכותני-פנומנולוגי השתתפו 40 קצינים פורשי צבא (בני 40–60) מתוכנית "צוות הטובים לחינוך". הם נבחרו בדגימה מכוונת והסכימו לשתף את משימות הכתיבה שעשו במהלך הכשרתם. נאספו ארבע משימות רפלקטיביות בנקודות זמן מסוימות בשנת ההכשרה. הממצאים חשפו ארבעה שלבי שינוי בתפיסת התפקיד: מהתבוננות ארגונית לביקראישית, פיתוח שפה חינוכית, בניית סמכות אמפתית וגיבוש עוגני פעולה חינוכיים. התהליך המורכב שנחשף מדגיש את הצורך בפיתוח מערכי ליווי מקצועיים המותאמים לאתגרים הייחודיים, ותורם להבנת תהליכי מעבר בין מקצועיים בחינוך. מהממצאים עולה חשיבות הליווי המקצועי והאישי בתהליך המעבר, ובתוך כך מדגישים את הפוטנציאל הגלום בחשיבות תפקידה של היועצת החינוכית לקידום השתלבותם המיטבית של פורשי צבא במערכת החינוך.

מילות מפתח: תפיסת תפקיד המורה; הכשרת מורים; מעבר קריירה; ליווי מקצועי.

מבוא

המחקר הזה מתמקד בתהליך המעבר של פורשי צבא במהלך שנת ההכשרה האקדמית להוראה במכללה, הכוללת לימודים תאורטיים והתנסות מעשית בבתי ספר יומיים בשבוע.

בישראל ובעולם נהוג להציע לקצינים פורשי צבא תוכניות הכשרה להוראה מתוך הנחה שמדובר בכוח אדם איכותי שייכנס ויתרום למערכת החינוך. מדובר באנשים בני 40 ומעלה, בעלי זהות אישית ומקצועית מפותחת, עם ניסיון עבודה לצד אוכלוסיות מגוונות, בהנהגת צוותים, היכרות עם מערכות מורכבות, ובדרך כלל בתנאי עבודה מורכבים. אלה נדרשים גם בעולם החינוך וההוראה.

המעבר מהמערכת הצבאית למערכת החינוך דורש בחינה של סוגיות ייחודיות הקשורות בהסתגלות למבנה ארגוני חדש, לחברות (סוציאליזציה) אחרת הקשורה להתנהלות ביקראישית ולנורמות הייחודיות הנהוגות בכל מערכת. במחקרים נמצא שפורשי צבא המעוניינים בהוראה מתמודדים עם אתגרים ייחודיים הנובעים מהמעבר בין מערכות ארגוניות שונות זו מזו במהותן (Gordon & Parham, 2019; Shepherd et al., 2021). לשם כך יש לתת את הדעת על דרך ההכשרה של פורשי הצבא לכניסה מיטיבה אל מערכת החינוך. כמו כן כדי שיתמידו בהוראה בטווח הארוך, יש ללוות אותם בהסתגלותם לבתי

הספר וליצור מרחב ומגוון תנאים שיאפשרו להם לממש את ציפיותיהם וכישוריהם מהמעבר מצבא לחינוך (עמנואלנוי ווגנר, 2015).

תהליך מעבר זה מתנהל בזמן אמת במהלך שנת ההכשרה, כאשר פורשי צבא נדרשים לתרגם את הניסיון הקודם למקום חינוכי חדש. הבנת השלבים הפנימיים של תהליך זה חשובה לפיתוח מערכי תמיכה מותאמים, ובייחוד להגדרת תפקידה של היועצת החינוכית.

חקר תהליך הכניסה להוראה שחווים פורשי הצבא יכול לסייע בהתאמת ההכשרה והליווי לאופי האוכלוסייה וצרכיה. בירור המחשבות והתובנות במהלך שנת ההכשרה האקדמית במכללה, הכוללת לימודים תאורטיים והתנסות מעשית בבתי ספר, יכול לשפוך אור על המשגות שבאמצעותן יהיה אפשר להסביר את ההתנהלות הנדרשת במערכת החינוך שלא כמו במערכת הצבאית. כמו כן הבנת ההבדלים ואיחבהירות בגישות הארגוניות המגוונות יכולה לסייע להפיג את חוויית הבדידות והקושי שיכולה להתלוות לשנוי הקריירה.

ממצאי מחקר זה עשויים לתרום להבין לעומק את הצרכים הייחודיים של אוכלוסייה זו ולסייע לפתח מערכי ליווי מקצועיים מותאמים. הבנת התהליך הפנימי שעוברים פורשי צבא יכולה לשמש בסיס לעיצוב תוכניות תמיכה יעילות יותר.

על כן מטרת המחקר היא להבין את ההתמודדות של קצינים פורשי צבא במעבר מתפקיד מפקד לתפקיד המורה במהלך שנת ההכשרה להוראה. הבנה מעמיקה של תהליך זה יכולה לשמש בסיס לפיתוח פתרונות מקצועיים מותאמים. יש לציין כי תיאור וניתוח של התהליך הפנימי של המעבר עומדים במרכז המחקר, בלי בחינה ישירה של מודלים לליווי או לתמיכה. עם זה ממצאי המחקר עשויים לתרום לפיתוח גישות כאלה בעתיד.

ליועצת החינוכית תפקיד עיקרי וייחודי במערכי ליווי קיימים ועתידיים במערכת החינוך, בקידום רווחה נפשית והתפתחות מקצועית של מורים חדשים. היועצת, בהיותה אשת מקצוע פנים-מערכתית (דשבסקי, 2009) מסוגלת לסייע בהתמודדות עם לחצים ושחיקה (מאור וחמי, 2021), בגיבוש זהות מקצועית מגובשת (מאור וחמי, 2021) ובגישור על פערים תרבותיים-ארגוניים הנובעים מההבדלים בין התרבויות הארגוניות (מייטלס וטובין, 2021). נוסף על כך היועצת יכולה ליזום תוכניות בית ספריות וסדנאות לצוותי מורים (נוי, 2023), להתמודד עם דילמות אתיות מורכבות (וייל וחדאד, 2021) ולקדם אקלים חינוכי מיטבי התומך בהשתלבות. לכן על אף שהמחקר אינו מתמקד ישירות בהתערבויות ייעוציות, תובנותיו עשויות ללמד על הדרכים שבהן היעוץ החינוכי יכול לתרום במידה ניכרת לתהליך השתלבותם המיטבי של פורשי צבא במערכת החינוך.

המחקר נעשה על פי הגישה הפנומנולוגית-פרשנית כדי לחקור את חוויותיהם הסובייקטיביות של המשתתפים ואת המשמעות שהם מעניקים לתהליך המעבר שעוברים.

סקירת ספרות

המחקר הזה עוסק בתהליך המעבר של פורשי צבא למערכת החינוך בשנת ההכשרה להוראה. כדי להבין את מורכבות המעבר ואת הצרכים הייחודיים של אוכלוסייה זו, נדרשת סקירה של הספרות המחקרית בתחומים הרלוונטיים. סקירה זו תתמקד בארבעה תחומים עיקריים: מניעים ויתרונות של פורשי צבא בתפקיד מורים, אתגרי המעבר בין

המערכות, תהליכי בניית זהות מקצועית חדשה ומערכי תמיכה למורים חדשים. לבסוף תוצג סקירה של הפער במחקר הקיים המצדיק את חשיבותו של המחקר הזה.

פורשי צבא בתפקיד מורים: מניעים ויתרונות

בשני העשורים האחרונים בישראל ובמקומות אחרים בעולם פורשים משירות צבא עוברים להוראה כקריירה שנייה (Nunnery et al., 2009). הסיבות שאוכלוסייה זו בוחרת בהוראה מגוונות: רצון ללמד לפני השירות הצבאי, הנאה מתפקידי הדרכה בצבא וחברים ובני משפחה מורים (Castro & Bauml, 2009). מניעים אחרים הם מחויבות מוסרית וערכית לעזור לצעירים, תחושת מחויבות לקהילה והרצון להצטיין שניכרים ברצון לעבוד במערכת החינוך (עמנואלוני ווגנר, 2015; 2016; Parham & Gordon).

המניעים לבחירה בהוראה כקריירה שנייה קשורים לדרך הכניסה למערכת החינוך ולתחושת המסוגלות להתמודד עם אתגרי ההוראה. חשוב שתוכנית ההכשרה והליווי יביאו בחשבון את המאפיינים הייחודיים ואת הרקע של המתכשרים. נמצא כי חוויית המסוגלות הגבוהה במהלך ההכשרה אינה תמיד זהה בהשתלבות בפועל, ועל כן התמיכה בהם חשובה להצלחתם (עמנואלוני ווגנר, 2015; קרניאל ואחרים, 2022).

במחקרים נמצא כי פורשי צבא הצליחו בהוראה יותר מאחרים. הם תפקדו טוב יותר בתחומי ניהול הכיתה, שמרו על משמעת והתמודדו עם קשיי התנהגות (McMurray, 2008). רוב המנהלים האמריקנים דיווחו כי הם הצליחו יותר בקידום תלמידים מבחינה רגשית-חברתית ובשיפור הישגיהם בשיתוף פעולה עם עמיתים ובטיפול בהתנהגות לא מותאמת (Owings et al., 2006). בארצות הברית הם נוטים ללמד מקצועות מבוקשים כמו מדעים ומתמטיקה ונשארים במערכת תקופות ארוכות (Nunnery et al., 2009).

מנתונים אלה עולה כי פורשי צבא מצליחים להפעיל ביעילות כישורים מהשירות הצבאי במסגרת החינוכית. עם זה ההצלחה מעוררת שאלות חשובות על התהליך הפנימי במעבר מתפיסת מפקד לתפיסת מורה: מהו התהליך שמכוון להצלחה זו ואילו שינויים נדרשים בתפיסה?

אתגרי המעבר ממערכת צבאית למערכת חינוכית

המערכת הצבאית דורשת מהחייל לאמץ במלואו ערכים ונורמות התנהגות קפדניים, מאחר שהסבירות למצבים מסכנים גבוהה (Shepherd et al., 2021). זוהי מערכת מדרגית (היררכית) בהגדרתה, עם הנחיות מדויקות ונורמות ברורות בעניין התנהגות בין-אישית, משמעת וצייתנות. כל זאת מתוך ניגוד לארגונים אזרחיים, ובעיקר למערכת החינוך, הנוטים להיות שוויוניים וגמישים יותר. כאשר פורשי צבא עוברים לעבוד בארגונים אזרחיים, הם עלולים לחוות מערכת רופפת ונורמות ארגוניות שונות מהמוכר להם (Becker et al., 2023; Carpenter & Silberman, 2020).

עוד היבט במערכת הצבאית הוא ההזדהות עם הארגון. המשרתים רואים בשירותם משימה חשובה בהגנה על העם והארץ, ופיתוח זהות ברורה וחזקה קריטי לפעולה יעילה (Coll et al., 2009). לפיכך נדרשת הזדהות עם נורמות המדגישות תרבות קולקטיביסטית, שבה יחידים פועלים בשירות כוח ההגנה במקום להדגיש את צורכי הפרט. כל זאת מתוך

ניגוד למערכות בית ספריות שבהן מצפים מהמורים לראות צרכים ייחודיים של כל תלמיד.

למרות הניסיון הרב שפורשי צבא מביאים עימם, הם מדווחים על התמודדות קשה הנובעת מחוסר הבנת הנורמות במסגרת החדשה, מקשיים ביצירת חברויות עם קולגות, ומאתגרים בעבודת צוות הנבדלת מהמערכת הצבאית (Gordon & Parham, 2019). ההבדלים העמוקים מסבירים מדוע נדרש תהליך מורכב של שינוי בתפיסה מקצועית.

הבדלים מהותיים אלו יוצרים תחושת איודאות וקושי בהסתגלות, ומחייבים ליווי ותמיכה ייעודיים. התמודדות עם לחץ הנובע מתפקידים לא ייעוציים וממשתנים סביבתיים היא משימה מורכבת בעבור כל איש מקצוע חדש, ובייחוד בעבור מי שעובר שינוי מהותי בתרבות הארגונית (מאור וחמי, 2021). לכן נדרשת בחינה ממוקדת במשתנים היכולים לסייע בגישור על פערים אלו ובצמצום תחושת הבדידות והשחיקה.

זהות מקצועית ותהליכי שינוי בקרב מורים

אף שהמחקרים על זהות מקצועית של מורים עוסקים במורים בכלל, הם רלוונטיים בייחוד לפורשי צבא הנדרשים לעבור מזהות מקצועית חזקה ומגובשת שנבנתה במרוצת שנים רבות, לזהות מקצועית חדשה לחלוטין. תהליך זה מורכב יותר מבניית זהות מקצועית ראשונית, מכיוון שהוא דורש לא רק רכישת זהות חדשה אלא גם התמודדות עם שינוי מהותי בתפיסה עצמית. בשנים האחרונות יש הסכמה כי זהות נבנית ומתחדשת בלא הרף באמצעות פרשנות והפנמה של הסביבה החיצונית, ניהול אינטראקציות עם הסובבים והדרך שבה האדם מחצין את עצמו לאחרים. הזהות נלמדת מתוך התנסויות והמשמעות שהאדם מעניק לקבוצה שהוא שייך אליה (Beijaard & Meijer, 2017; Rinne et al., 2023).

המחקר מראה כי התחומים המייצגים את זהות המורה הם אלה: הניעה (מוטיבציה) (למה אני מלמד?), דימוי עצמי (איך אני רואה את עצמי מורה?), תחושת מסוגלות עצמית, ראיית משימה, מחויבות ושביעות רצון בעבודה (Hanna et al., 2019). מחקרים מראים שהתנגשות בין אמונות אישיות למקצועיות יכולה להפריע להתפתחות הזהות המקצועית (Vizek Vidović & Domović, 2019), ואילו זהות מקצועית מגובשת ויציבה קשורה לביטחון בהחלטה לעבוד במערכת החינוך ולמחויבות למקצוע (Rots et al., 2010).

המחקרים על זהות מקצועית מספקים רקע תאורטי להבנת התהליך העמוק שעוברים פורשי צבא. בעוד המחקר הזה מתמקד בעיקר בשינויים בתפיסת התפקיד – המעבר מתפיסת "מפקד" לתפיסת "מורה" – תהליך זה הוא חלק ממעבר רחב יותר בזהות המקצועית הכוללת גם שינויים בהניעה, בדימוי עצמי ובמחויבות למקצוע.

בתהליך מורכב זה של גיבוש זהות מקצועית חדשה, ליועצת החינוכית תפקיד חשוב. במחקרים נמצא שזהות מקצועית מגובשת היא גורם מגן מפני שחיקה (מאור וחמי, 2021), וכי היועצת מתוקף תפקידה מקדמת תהליכי התפתחות אישית ומקצועית (דשבסקי, 2009), ויכולה לסייע למורים חדשים בבניית תפיסת עצמי יציבה ורלוונטית למקצוע ההוראה.

תפקיד היועצת החינוכית בליווי מורים חדשים

בשל המורכבות שעולה מהספרות בתהליך המעבר של פורשי צבא להוראה, חשוב לסקור את מערכי התמיכה הקיימים למורים חדשים. היועצת החינוכית ממלאת תפקיד עיקרי במערכת הבית ספרית בתפקיד תומך ומלווה בעבור כלל הצוות החינוכי. מלבד עבודתה עם תלמידים והורים, היועצת משמשת משאב מקצועי רב־ערך למורים, מסייעת בהתמודדות עם אתגרים פדגוגיים ורגשיים ומקדמת את התפתחותם המקצועית (ארהרד, 2014; Goodman-Scott et al., 2023). היועצת היא אשת בריאות נפש פניס־מערכתית (דשבסקי, 2009), המספקת פתרון מהיר ורגיש לקשיים רגשיים ומתחים המתעוררים בעבודה החינוכית.

תפקיד זה מקבל משנה חשיבות בליווי מורים חדשים במערכת, הנדרשים להסתגל לתרבות ארגונית לא מוכרת, לפתח זהות מקצועית ולבנות מערכות יחסים עם תלמידים, הורים ועמיתים (Levy & Lemberger-Truelove, 2021). במחקרים נמצא כי תמיכה זו משפיעה במידה ניכרת על הצלחתם, על התמדתם ועל רווחתם הנפשית של מורים בתחילת דרכם (Brigman et al., 2021).

ליווי בהתמודדות עם לחץ ושחיקה מקצועית

תפקידה של היועצת כולל התמודדות עם לחץ ושחיקה בקרב אנשי צוות במתן כלים להתמודדות עם מצבי מתח מקצועיים. במחקרים נמצא שזהות מקצועית מגובשת מגינה מפני שחיקה, וכי היועצת, בהיותה תומכת בתהליכי התפתחות אישית ומקצועית, יכולה לסייע למורים חדשים בבניית תפיסת עצמי יציבה ורלוונטית למקצוע ההוראה (מאור וחמי, 2021; דשבסקי, 2009).

יכולתה של היועצת לנווט בתוך התרבות הבית ספרית ולהבין את הקודים הבלתי כתובים (מייטלס וטובין, 2021) מאפשרת לה לסייע למורים חדשים להבין את הדינמיקה הארגונית ולצמצם תחושת זרות וקושי בהסתגלות. התמודדות עם לחץ הנובע מתפקידים מקצועיים ומגורמים סביבתיים היא משימה מורכבת בעבור כל איש מקצוע חדש, ובייחוד בעבור מי שעובר שינוי מהותי בתרבות הארגונית.

פיתוח תוכניות תמיכה קבוצתיות ופרטניות

מלבד ליווי פרטני, ליועצת יכולת ליזום תוכניות וסדנאות לצוותי מורים לקידום אקלים מיטבי (נוי, 2023). תוכניות אלו יכולות לכלול נושאים כמו ניהול כיתה, בניית קשרים עם תלמידים ופיתוח מיומנויות תקשורת חינוכית. יכולתה של היועצת להתמודד עם דילמות אתיות מורכבות (וייל וחדאד, 2021) מבטיחה ליווי מקצועי ואמין גם במצבים הדורשים שיקול דעת מקצועי עדין.

היועצת יכולה לקשר בין המורה החדש למשאבים אחרים במערכת ומחוצה לה, מתוך שיתוף פעולה עם יועצים בכירים, מפקחים ושירותי תמיכה אחרים (דשבסקי, 2009). תפקיד זה הופך אותה למרכז רשת תמיכה רחבה המותאמת לצרכיו הייחודיים של כל מורה חדש.

ליווי מעברים מקצועיים ייחודיים

בעניין מורים עם רקע מקצועי קודם, כמו פורשי צבא, תפקיד היועצת נעשה קריטי יותר בשל הצורך בתיווך בין שתי תרבויות ארגוניות שונות באופיין (ארהרד, 2014). המעבר מתרבות מדרגית וסמכותית לתרבות גמישה ומכילה דורש ליווי מקצועי ייעודי שמבין את אתגרי המעבר הייחודיים. מחקרים של מייטלס וטובין (2021) מדגישים כיצד התרבות הבית ספרית משפיעה על דפוסי עבודה ועל היכולת לפעול בתפקיד מתווכות תרבותיות במערכת החינוך.

יכולתה של היועצת לסייע לפורשי צבא להבין את ההבדל בין המערכת הצבאית לחינוכית ולצמצם את תחושת הזרות נשענת על מומחיותה בהבנת קודים תרבותיים-ארגוניים מגוונים ויכולתה להתאים תוכניות תמיכה ייחודיות גם לצורכי אוכלוסיית פורשי הצבא. עם זה חשוב לציין כי המחקר על תפקידן הייחודי של יועצות חינוכיות בליווי מורים עם רקע מקצועי קודם, ובפרט פורשי צבא, עדיין מוגבל ודורש הרחבה. הבנת התהליכים הייחודיים שעוברים מורים אלו יכולה לסייע בפיתוח מודלים ייעוציים מותאמים ויעילים יותר.

הפער במחקר הקיים

בסקירת הספרות עולה כי רוב המחקרים על פורשי צבא העוברים להוראה מתמקדים בהערכת ביצועים, בהשוואת יעילותם למורים אחרים, או בזיהוי גורמי הצלחה וכישלון מנקודת מבט חיצונית. מחקרים אלה נשענים בעיקר על נתונים כמותיים ומדדים אובייקטיביים כמו הישגי תלמידים, קצבי נשירה והערכות מנהלים (McMurray, 2008; Nunnery et al., 2009; Owings et al., 2006). מחקרים אלה מספקים תמונה חיצונית של הצלחת פורשי צבא במערכת החינוך, אך אינם חושפים את התהליכים הפנימיים והתפיסתיים שהם עוברים.

כמה מחקרים איכותניים בחנו היבטים של המעבר מקריירה צבאית להוראה, אך התמקדו בעיקר בסיבות להניעה לבחירת ההוראה כקריירה שנייה ובאתגרים הכלליים הכרוכים במעבר זה (Castro & Bauml, 2009; Parham & Gordon, 2016). מחקרים אלה סיפקו תובנות חשובות אך לא התעמקו בתהליך הפנימי של שינוי תפיסת התפקיד המקצועית במהלך ההכשרה.

במחקר הישראלי מחקרים קודמים התמקדו בכל מיני היבטים של המעבר מקריירה צבאית לחינוך. עמנואלני ווגנר (2015) בחנו מניעים ומסוגלות עצמית של הבוחרים בהוראה כקריירה שנייה, וקרניאל ואחרים (2022) חקרו את תהליך ההכשרה של קצינים בכירים להוראה. כהן זדה (2023) בחן נרטיבים של קצינים ונגדים פורשי צה"ל שבחרו בקריירה שנייה בשדה החינוכי, מתוך התמקדות בסיפורי החיים והמשמעות שהם מעניקים למעבר זה. מחקרו סיפק תובנות חשובות על המניעים והאתגרים במעבר, אך לא התמקד בייחוד בתהליך השינוי התפיסתי במהלך ההכשרה להוראה ובהתפתחות תפיסת התפקיד ממפקד למורה.

יש להדגיש כי בעוד מחקרים כמותיים התמקדו במדדי הצלחה חיצוניים, והמחקרים האיכותניים הקיימים (כהן זדה, 2023; Castro & Bauml, 2009; Parham & Gordon, 2016) בחנו בעיקר מניעים וסיפורי חיים, לידיעתנו, אף מחקר לא התמקד בתיעוד שיטתי

של התהליך הפנימי של שינוי התפיסה המקצועית כפי שהוא מתנהל בזמן אמת במהלך ההכשרה. נראה כי המחקרים הקיימים נעשו בדרך כלל בדיעבד או בנקודת זמן אחת ולא עקבו אחר התפתחות התפיסה לאורך זמן.

הפער במחקר הזה נעוץ בחוסר במחקרים המתמקדים בתיאור מפורט ומעמיק של התהליך הפנימי והתפיסתי שעוברים פורשי צבא במהלך תקופת ההכשרה להוראה. בעוד מחקרים קיימים בחנו את התוצאות של המעבר או את המשתנים המשפיעים עליו, לא נמצא מחקר שחושף בשיטתיות את תהליך ההתבוננות הפנימית בחווית המעבר בין המערכות כפי שמתארים פורשי הצבא עצמם במהלך ההכשרה.

ייחודו של המחקר הזה טמון במחקר אורך (לונגיטודינלי) של התהליך הפנימי במהלך שנת ההכשרה באמצעות מעקב אחר שלבי ההתפתחות בהגדרת התפקיד באמצעות כתיבה רפלקטיבית בארבע נקודות זמן. מחקר זה מספק הבנה עמוקה יותר של הדינמיקה הפסיכולוגית והמקצועית הכרוכה במעבר ממפקד למורה, ומתוך כך תורם להבנת התהליכים הנדרשים לתמיכה יעילה באוכלוסייה זו, ובכללם לפיתוח פתרונות ייעוציים הולמים בהמשך הדרך.

שאלות המחקר

המחקר נועד לבחון את תהליך השינוי התפיסתי וההתנהגותי שעוברים פורשי צבא במעבר מקריירה צבאית לעבודה בהוראה בבתי ספר עליסודיים, על פי דיווחי הפורשים עצמם בעזרת שאלת המחקר העיקרית: מהו התהליך שחווה מורה פורש צבא במעבר מקשר של מפקד-חייל לקשר של מורה-תלמיד? לשאלה זו נלוו שתי שאלות משנה:

1. מהם שלבי השינוי בתפיסת התפקיד שחווה מורה פורש צבא במעבר מתפיסה של מפקד לתפיסת תפקיד של מורה?
2. כיצד מורה פורש צבא ניסח לעצמו את תפיסת התפקיד המורה לקראת סוף תהליך ההכשרה?

שיטת המחקר

המחקר נעשה בגישה איכותנית (qualitative approach) המאפשרת חקירה מעמיקה של תופעות מורכבות והבנת משמעויות סובייקטיביות בהקשרן הטבעי. גישה זו מתאימה לבחינת הליכי שינוי, תפיסות אישיות והתפתחות מקצועית (שקדי, 2011). המחקר נעשה על פי הגישה הפנומנולוגית-פרשנית (IPA – Interpretative Phenomenological Analysis) כדי לחדד את הבנת חוויותיהם של המשתתפים ומקומן בחיי היומיום שלהם מנקודת מבטם (שלסקי ואריאלי, 2016; שקדי, 2011; Smith et al., 2009).

שדה המחקר והקשרו

פורשי הצבא שהשתתפו במחקר זה למדו שנה בתוכנית "צוות הטובים לחינוך" במכללה אקדמית להכשרת מורים. בתוכנית זו נלמדים קורסים הקשורים לתחום הדעת במשותף לכל הסטודנטים במכללה וכן ההתנסות המעשית בבתי הספר העליסודיים שהייתה יומיים בשבוע. בתחום החינוך וההוראה הקורסים נלמדים בקבוצה ייחודית לפורשי הצבא, אצל קבוצת מרצים קבועה ומנוסה בהכשרת מורים. קורסים אלה עסקו בהיבטים

תאורטיים ובעבודה רפלקטיבית המאפשרת חקירה של הסוגיות המעסיקות את המשתתפים וייחודית לאנשי צבא קבע לשעבר, המתחילים את דרכם במערכת החינוך. הנושא העיקרי שעלה בהכשרה הוא סוגיית הסמכות ובנייתה באמצעות קשר ואמפתיה. לדוגמה, סדנה שעסקה בפיתוח סמכות אישית ומקצועית, התמקדה בסוגיית מקורות הסמכות של המפקד לעומת מקורות הסמכות של המורה, ושאלה לסייע לסטודנטים לדבר על המעבר ממעמד הוותיק למעמד ה"טירון" ולעבד אותו. קורס שעסק בהבנת תלמידים חידד את המעבר מקשר של מפקד-פקוד לקשר של תלמיד-מורה, ודן בהכרעה הערכית הכרוכה ביצירה ובהחזקה של קשר עם תלמידים. סגנון ההוראה בתוכנית הותאם לניסיון החיים העשיר של המשתתפים וכלל מעורבות רבה בדיונים, קבוצות למידה קטנות, עבודה בסימולציות וסיורים לימודיים. ייחודה של הכשרה זו היא בהצפת התכנים החינוכיים לעומת ניסיון החיים הצבאי שמזכירים הפרשים במהלך השיח בקורסים. שתי החוקרות שותפות בהכשרת פורשי הצבא בתהליך המעבר מקריירה צבאית להוראה ומלמדות קורסים הקשורים לחינוך והוראה בקבוצה הייחודית.

הליך המחקר

איסוף הנתונים למחקר זה נעשה בשנת הלימודים תשפ"ב (2021–2022), שבה למדו המשתתפים בתוכנית. בפרק זמן זה נאספו משימות הכתיבה הרפלקטיביות. ניתוח הנתונים וכתיבת המאמר נעשו בשנים 2022–2023.

משתתפים

במחקר השתתפו 40 קצינים פורשי צבא, מהם 34 גברים ו-6 נשים, שלמדו בתוכנית 'צוות הטובים לחינוך'. גיל המשתתפים נע בין 45 ל-60, והם בעלי ניסיון של 25 עד 40 שנות שירות במגוון תפקידי פיקוד והדרכה בצה"ל. כולם הורים לילדים שגילם נע מגיל הרך ועד גיל שירות צבאי.

כלים

המשתתפים התבקשו במהלך הכשרתם להוראה לענות על ארבע משימות כתיבה רפלקטיביות שעוסקות בכתיבת חוויות ומחשבות הקשורות בדילמות אישיות-מקצועיות שמתעוררות במעבר לקריירה בשדה החינוכי ובפרקטיקה של הוראה בבית הספר (ראו נספח 1). משימות כתיבה אלו, שניתנו במועדים מסוימים במהלך השנה, אפשרו לאסוף נתונים עשירים על התפתחות תפיסת התפקיד וההתפתחות המקצועית במרוצת זמן, ושימשו כלי עיקרי להבנת הפרשנות הסובייקטיבית של המשתתפים לחוויותיהם.

המשימה הראשונה ניתנה בחודש נובמבר: מעט אחרי תחילת שנת הלימודים האקדמית ובחלק הראשון של ההתנסות בבית הספר.

המשימה השנייה ניתנה בחודש ינואר: בסוף הסמסטר הראשון ללימודים ובאמצע שנת הלימודים בבית הספר.

המשימה השלישית ניתנה בחודש מרץ: באמצע הסמסטר השני ללימודים ואחרי חצי שנת התנסות בבית הספר.

המשימה הרביעית ניתנה בחודש יוני: בסיום ההכשרה להוראה ובסיום שנת הלימודים בבית הספר.

כל משימה ניתנה במועד אחר של שנת הלימודים כדי לזהות את שלבי ההתפתחות במהלך ההכשרה האקדמית במכללה וההתנסות בהוראה בפועל בבתי הספר. בכל משימה נבחנו התובנות שנלוו לפרשנות ולטרמינולוגיה שהשתמש בה פורש הצבא לתיאור האירוע, החוויה והתהליך שעבר.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה על פי עקרונות הגישה הפנומנולוגית-פרשנית (IPA) המתמקדת בניתוח מעמיק ואיכלולי (אינדוקטיבי) של טקסטים כדי להבין את חוויות המשתתפים מנקודת מבטם (Smith et al., 2009). בתהליך הניתוח היו כמה שלבים עיקריים: ראשית, נעשתה קריאה חוזרת ונשנית של כלל משימות הכתיבה הרפלקטיביות כדי לפתח היכרות מעמיקה עם הטקסטים. שנית, סומנו הערות ראשוניות בשוליים, מתוך התמקדות בתוכן, במשמעויות, במילים מרכזיות ובמטפורות. שלישית, פותחו נושאים אמפיריים מתוך ההערות הראשוניות, שאוגדו לקבצים בעלי מכנה משותף. רביעית, נושאים אלה קובצו וסודרו בכותרות קטגוריות רחבות יותר שמשקפות את המורכבות והעומק של החוויות הנחקרות, וזאת מתוך שמירה על זיקה הדוקה לחוויות האישיות של כל משתתף. הקשרים בין הקטגוריות נבחנו וזוהו דפוסים עקיבים שעלו בטקסטים המגוונים. תהליך זה אפשר לחקור סוגיות העוסקות בשינוי תפיסת התפקיד ובהתפתחות המקצועית של פורשי הצבא.

סוגיות אתיות

נשלחה הודעה אישית למורים פורשי צבא שלמדו בתוכנית המציעה להשתתף במחקר. נשלחו פרטי תוכנית המחקר ומטרותיה, ובה התבקשו לחתום על הסכמה בשימוש המשימות שהגישו בשנות לימודיהם. מדובר בבוגרי התוכנית להוראה שסיימו את לימודיהם לפני שנתיים ועד שלוש שנים, כך שבמהלך ההצעה להשתתף במחקר לא היה קשר של מרות בין הכותבות למשתתפים. הובהר כי תישמר אנונימיות ולא ייעשה בנתונים כל שימוש אלא לצורכי המחקר. את המחקר אישרה ועדת האתיקה של המוסד האקדמי.

ממצאים

המעבר מהמערכת הצבאית למערכת החינוך אינו פשוט ודורש בחינה של סוגיות ייחודיות הקשורות במבנה הארגוני ובמערכות היחסים הנהוגות בכל אחת מן המערכות. תהליך ההכשרה והליווי של פורשי הצבא בלימוד מעשה החינוך והוראת תחום הדעת דורש דיוק והתאמה לאופיים המקצועי של הלומדים ולניסיון הרב אותו רכשו בשירותם הצבאי. היכולת להיפרד מדפוסי התנהגות שהושרשו בצבא אך פחות מתאימים למעשה החינוך קשורה בהבנת תהליך השינוי אותו הם חווים במהלך הלימודים במוסד האקדמי וההתנסות בבתי הספר.

למשתתפים ניתנו שמות בדויים לשמירה על עילום שם. המעבר של פורשי הצבא למערכת חינוך אזורית מצריך שינוי בהתבוננות ובפרשנות של המציאות הבית ספרית. מארגון מדרגי וסמכותי, שבו בדרך כלל לא אמורה להיות מחלוקת על הבנה ופרשנות של נהלים, מגיעים לארגון חינוכי המאפשר אוטונומיה ומרחב של השקפות עולם ודרכי פעולה.

ניתוח הממצאים חשף ארבעה שלבים של שינוי בתפיסת התפקיד שעברו המשתתפים במעבר מתפיסה מקצועית של מפקד לתפיסה מקצועית של מורה:

שלב ראשון: עיבוד מידע מתוך פרשנות המותאמת לעולם החינוך – מהתבוננות ארגונית להתבוננות בין-אישית

אנשי צבא מורגלים לעבודה שיטתית הנשענת על ניתוח נתונים. דפוס זה מאפשר להם לעבד מידע ולקבל החלטות בדרך מובנית ויעילה. במעבר לעולם החינוך הרגל חשוב זה של עבודה מסודרת נשמר, אך עובר שינוי מהותי: מגישה מדרגית-צבאית לגישה סמכותית-חינוכית המדגישה הכלה.

תחילת השלב – התבוננות ארגונית

פורשי הצבא הגיעו אל מערכת החינוך עם הרגלים של התמקדות במילוי משימה יעיל ומסודר. כמעט בכל אירוע שחוו בתחילת דרכם נצפו אצלם התנהגויות ותגובות הנשענות על ניתוח הגיוני הנעדר כמעט כל היבט רגשי-חברתי.

החווייה שלילית והפרשנויות לגמישות או שינוי בתכנון מלוות בתחושות של ויתור, חולשה, פגיעה בסמכות המורה וריצוי התלמידים, כפי שמתאר דוד:

בעיני קטיעת תוכן השיעור בשביל לחגוג יום הולדת לתלמיד, זו חולשה מצידו של המורה שבחר לוותר כביכול על העברת השיעור שתכנן וריצה את התלמידים בחגיגת יום הולדת.

הניסיון להסביר את האירוע שדרש גמישות כולל מילים "ארגוניות", נעדרות היבט רגשי, שאינן נוגעות לתלמיד ולמצוקותיו, כגון "תשומות", "הקצאה של משאבים". ניכר קושי לקבל תלמיד מתקשה והפרשנות היא שמדובר ביכולות נמוכות – דבר שקשה לפרש הצבא לקבל. כפי שמתאר אבי:

יכולות הלמידה של התלמיד כמעט הרתיעו אותי. היה ברור לי בעת הליווי, כי אני עוזר מעבר לנדרש, קצת מכתוב. אני מתרשם שהכוונה שעמדה בבסיס הקצאת המשאבים לכיתה כזו הייתה לתת לתלמידים אלה תשומות ממוקדות ומותאמות בכדי להגביר את סיכויי ההצלחה שלהם.

בשלב זה היועצת החינוכית יכולה לסייע בפיענוח הקודים החינוכיים. לדוגמה, היועצת יכולה להסביר לאבי כי גמישות חינוכית אינה "ויתור על סמכות" אלא כלי מקצועי.

בצבא מורגלים להקפיד על נהלים, וכשבכיתה מתבקשים לזוז מן הנהלים המקובלים, החוויה והפרשנות היא של שבר. בחוויה של פורש הצבא, תלמיד שאינו פועל על פי הנהלים, סירב פקודה (כמו בצבא), ולכן עליו לשלם מחיר. תפיסה זו אינה רגישה להתנהגות שמגיעה מתוך מצוקה, צורך או קושי. האכזבה והשיפוטיות מופנות לא רק לתלמיד אלא גם למורה שלו. לפי פרשנותו של פורש הצבא, בעצם הוויתור איבדה המורה את כוחה וסמכותה לפני התלמיד, מכיוון שלפי גישת המפקד מצופה מן המורה לעצור מייד את הפרת הנהלים. ההסתכלות היא קיצונית ומחמירה, בפרשנות לאירוע אין התחשבות ומתינות, מדובר בחריגה הנחשבת קשה, בלתי נסבלת או בלתי נסלחת. המורה בהתנהגותה הגמישה נחשבת לא מקצועית. כפי שמתארת מיכל:

הופתעתי מאוד, נעלבתי עבור המורה, ואף כעסתי בתוך תוכי על המורה, מכמה סיבות: התלמיד לא אמר לאכול בשיעור ומדובר בעבירה על חוקי בית הספר, התלמיד התבקש מספר פעמים להכניס את הכריך וסירב בתוקף (מקביל אצלי במחשבה ל"סירוב פקודה" בצה"ל, על עבירה מסוג זה נשפטים בחומרה), המורה בראייתי נכנעה לתלמיד ואפשרה לו להמשיך לאכול, המורה איבדה בזה הרגע מבחינתי את הסמכות שלה כמורה, המורה גם החליטה לומר שמדובר במקרה חריג שבו הוא לא הספיק לאכול בהפסקה, מה שלא עלה מדבריו של התלמיד כלל [...] והיה לי תמוה מהיכן היא הביאה את התירוץ הזה עבורו [...] בראייתי היה חייב להוציאו מהשיעור למזכירות, כדי להיענש על ההתנהגות.

אמצע השלב – התחלת השינוי

במהלך שנת הלימודים וההכשרה בבית הספר – סביב חודש מרץ, אוצר המילים והשיח משתנים והם מתאימים להמשגות מעולם החינוך. ההתבוננות המערכתית-ארגונית בנושא נהלים, דרישות וסדר מתרחבת לזו הרואה את מקצועיות המורה בתגובתה האמפתית ואת הצורך של התלמיד בהצבה של גבולות אמפטיים ולגמישות בדרישות בהתאמה לצרכיו.

עדיין אין השלמה מלאה עם היותו תלמיד עם צורך מיוחד השונה מהכלל, ואולם השפה רכה יותר, יש התבוננות ייחודית בתלמיד ומעין הסכמה להגמיש את הדרישות. רכות זו מכוונת לשלב הבא של השינוי בטרמינולוגיה, כפי שמתארת שרה:

בניתוח המורה פעלה בצורה מכילה, בסובלנות ומתוך ניסיונה כנראה גם זיהתה מקרה שבו הוצאה מהכיתה או כל עונש אחר יפגע בתלמיד ולא יקדם אצלו למידה למרות שלא מדובר במקרה קלסי של "שוונות" או "התלמיד האחר".

סוף השלב – התבוננות בינאישית מלאה

חקרנות זאת מביאה לידי שינוי בראיית הקשר ודרך השיח עם התלמידים מראייה נוקשה, הדומה לעמדה הפיקודית, לראייה מורכבת המקדמת קשר בגישת חינוך של המורה.

באפריל ניכרת פתיחות לגישה חינוכית גמישה המחליפה את הגישה הצבאית הנוקשה מהפרשנות שנתן פורש הצבא בחודש נובמבר. אם בעבר הפרשנות לאירוע זה הייתה בזבוז זמן של המורה וויתור לתלמידים, כיום יש תובנה כי ראיית צרכים אישיים וחברתיים היא חלק מקשר והתנהלות פדגוגית חינוכית נחוצה. ההתבוננות מביאה לידי תובנות חדשות על המשמיה, כפי שמתאר דוד בחזרה לאותו אירוע של חגיגת יום ההולדת:

שיניתי את דעתי (מאותה ביקורת ועמדה מחודש נובמבר) והצלחתי להבין מדוע המורה הפסיק את השיעור שתכנן וחגג יום הולדת לתלמיד. המורה היה קשוב לתלמידים ונתן עדיפות לצרכים הרגשיים שלהם. דווקא זה סייע לו בהמשך לרתום את התלמידים לחומר הלימודי [...] גישת המורה כאן ראויה לחיקוי והערצה.

שלב שני: פיתוח דרכי פעולה אמפתיות – מעבר מטרמינולוגיה צבאית של כוח, סמכות וסדר לטרמינולוגיה פדגוגית של רוח והכלה

פורשי צבא רגילים למשימות בהירות, מפורטות ובעלות היתכנות ליישום. על כן הם מחפשים אחר עקרונות פעולה שישרטטו את הדרך הנכונה, היעילה והפשוטה להשגת היעד שהוא הצלחת התלמיד ורווחתו. מכיוון שהמשימה היא התלמיד, נמצא כי הם מתרגמים פעולות יישומיות המוכרות מהצבא לחיזוק מערכות היחסים עם התלמידים.

תחילת השלב – טרמינולוגיה צבאית

תיאור האירוע בעיני פורש הצבא מזכיר דרך התבוננות של מפקד בחוויה צבאית: התיאור נטול שפה רגשית או כל ביטוי רגשי אחר למעורבות באירוע שאינו שכיח בכיתה בבית ספר ממלכתי. התלמידה מתוארת בביטויים צבאיים כמו "התלמידה מוצבת", "התלמידה חותרת למעורבות". נדמה כי הציפייה מהתלמידה היא ציפייה של מפקד למלא משימה בלי יחס אמפתי כלפי מגבלותיה והחוויה הרגשית שלה, בהיותה נבדלת בתוך הקבוצה. פרשנותו של פורש הצבא מומשגת בעובדות ובסדר מתוך התעלמות או חוסר תשומת לב מכל גורם שלט (דומיננטי) המייחד את התלמידה ומדגיש את צרכיה, כפי שמתאר אמיר:

תלמידה עם מוגבלות פיזית (שימוש בכיסא גלגלים) וקושי בהבנה (חונך מתמטיקה צמוד) מוסעת לתוך הכיתה בסיוע החונך הצמוד שלה, מוצבת בפינת הכיתה באופן מקביל ללוח ומשתתפת (לא פעילה) בשיעור המתמטיקה. המורה המלמדת לא פונה אל התלמידה כדי לשלב אותה בשיעור, כמו כן בזמן התרגול החופשי המורה לא ניגשת אליה. התלמידה לא חותרת למעורבות בשיעור מול המורה והכיתה (ייתכן שנוכח מוגבלותה), החונך מסביר לתלמידה במקביל למורה את חומר הלימוד.

יש כאן נטייה חוזרת להתמקד במערכת הדורשת סדר, קבלת החלטות, מניעת תקלות והפקת לקחים. ראשית בניית תפיסת התפקיד המקצועית כמורה מכילה הרבה "צריך" והקשר עם התלמידים חייב לכלול רשימת כללים וחוזים שיגדירו את הגבולות. ראיית הקשר בתחילתו של תהליך ההכשרה דומה ליחסים של מפקד-פקוד. היינו יש התמקדות במדרג, בקבלת מרות וסמכות בלתי מתפשרת ובליווי של שיטות של איסורים וענישה, כפי שמתאר רון:

אני חושב שנדרש לתחקר את האירוע הזה בצורה יותר מעמיקה, מה היה? מה היה צריך לקרות? שגיאות ותקלות, לקחים ומסקנות. המורה היה צריך להבין את התלמידים, לשתף אותם, להסביר להם ברוגע את הכללים ולאחר מכן לקחת את ההחלטה הנכונה [...] המורה היה צריך להפגין סמכות וגבולות. על המורים לבנות חוזה כיתתי ואישי וגבולות ברורים עם התלמידים. הדבר הזה יחסוך בעיות וענישה.

השקפת העולם בעניין יצירת קשר ניכרת בסמכות וכוח, רכות בקשר נחשבת גישה מזיקה, הפוגעת בסמכותו של המורה ואינה מסייעת לתלמיד, כפי שמדגישה נועה:

יש צורך בהצבת גבולות לפני האמפתיה [...] יש צורך לעצור התפרצות של ילד לפני שאנחנו מתחילים בניסיון להבין אותו.

אמצע השלב – תחילת השינוי בשפה

בשנת ההכשרה וההתנסות בבית הספר, החל מחודש ינואר וכלה בחודשים מרץ ואפריל, הטרמינולוגיה משתנה מצבאיות מרחיקה ונוקשה לטרמינולוגיה פדגוגית שיש בה התייחסות רגשית הנוגעת גם בעצמי.

מניתוח צבאי סמכותי וביקורתי המתמקד בנהלים וסדר, מתחיל תהליך מעבר לשיח רך ומתבונן בעצמי על מרחב של רגשות וצרכים, שיאפשר בהמשך גם התבוננות רגשית בתלמיד ובצרכים הייחודיים לו. יש מקום לשאלות, יש מקום להתלבטויות וספקות. השימוש במילה "צריך" ובדרישה לכללים כמעט שלא קיים. יש הבנה שהצורך בסדר ונהלים הוא לשם חוויית השליטה של פורש הצבא עצמו. כפי שמתארת יעל את התהליך הפנימי שעברה:

חווייתי את השיעור הזה בהלם מוחלט ולקח לי זמן לעבד ולעכל ולהבין את הדרך הניהולית של השיעור על ידי המורה. התחושה העיקרית שלי, מעבר לתחושת הפתעה מוחלטת שדבר כזה בכלל קורה, זה תחושה מיידית של חוסר משמעת, אי שליטה בכיתה וכן תחושת חוסר אונים מול הסיטואציה. כשאני מנתחת את התחושות הללו אני מבנה שבתחילה ייחסתי את התחושות הללו על המורה: איך לה יש חוסר משמעת, איך היא לא שולטת בכיתה (או רק בתלמיד?), ושבטח כעת היא חשה חוסר אונים. אך בניתוח מעמיק יותר כלפי עצמי, הבנתי שאני זה שחשתי את הדברים הללו, ושמייד העמדתי את עצמי במקומה, שהרי אני סטודנטית להוראה, ומחר אני יכולה לעמוד בסיטואציה כזאת, ואז אני אחווה זאת כחוסר משמעת, איבוד שליטה וכן, הכי גרוע, חוסר אונים – מבחינת מה עליי לעשות מול התלמיד, כיצד להגיב נכון וכיצד להשיב את השליטה בו ובכיתה.

סוף השלב – פיתוח גישה אמפתית מלאה

התובנות החדשות מעוררות סימני שאלה וצורך ברכישה של ידע חדש.

תחושת הביטחון והבנת התהליך של בניית מערכת היחסים מתורגמות לפעולות המקדמות קרבה וקשר, שהוגדרו יעדים חשובים בדרך, ומתוך כך נרגע החשש לאבד סמכות או לחוות חוויה של בזבוז זמן וחוסר עמידה ביעדים. כפי שמתאר עמי את השינוי בגישתו:

התגובה האינטואיטיבית שלי הייתה להגיב באסרטיביות, אבל, היום (בחודשים אפריל-מאי) אני מבין שהכול קשור ליחסים בין בני אדם והמורה חייב להיות רגיש. אם על המורה להיות מדויק בעשייה שלו, הוא חייב לדעת מה עובר עליהם, כיצד הם מרגישים ולהפנים את ההבנה שגם אם בעיה של תלמיד אחד נראית בדיוק כמו אצל תלמיד אחר, המחוללים יכולים להיות שונים [...] כששוחחתי עם התלמיד, הוא שיתף שבשנה שעברה היה מאושפז תקופה ארוכה (כנראה אשפוז פסיכיאטרי על רקע המשבר שחוה בחייו – לא נתן הרבה פרטים). השיחה נתנה לי נקודת מבט חדשה על הקשיים שלו בלימודים ועל ההתמודדות שהוא חווה בחיים שמעבר לשעות בית הספר.

הביקורת על הפעולות האנושיות של המורים התחלפה לביקורת המופנית לעולם הכוחני שהגיעו ממנו ופעלו בו שנים רבות. היינו עם ההתנסות בבתי הספר ובניית מערכות יחסים

עם מורים ועם תלמידים, למדו פורשי הצבא לחוות שליטה וסמכות גם מתוך קשר בין־אישי מבוסס אמפתי. כפי שמתאר יוסי תהליך של חשבון נפש:

חייב להודות שהתביישתי קצת בכך שהתגובה הראשונה שעלתה לי היא להוציא את התלמיד ולא לראות אותו. היום אני יודע שלכל סיטואציה יש המון רקע וסיפור דרך, חייב להכיר כל תלמיד וכל לקות בכיתה, כולל רקע משפחתי, מצב כלכלי, סוגיות אישיות וכו' [...] שמשפיעות על התנהגות הלמידה של התלמיד ובהתאם לכך לנהוג ולהגיב, בסובלנות, בהכלה, ובאופן חכם שבו "רואים" את התלמיד ולא שופטים על פי מדיניות וחוקים יבשים.

שלב שלישי: המשגה מחודשת לסמכות מקצועית – היכולת להודות בחוסר ידע

אחת התובנות העיקריות החל מאמצע שנת ההכשרה היא שאותו דפוס סמכותי וכוונתי מימי הצבא אינו מתאים לעולם החינוך ויש למצוא דרכים אחרות לבנות ולהציג סמכות. בחצי השנה הראשונה להכשרה השיח במושגים מהגישה החינוכית אמפתית מבלבל מאוד ואף מבהיל את פורשי הצבא. לעיתים החוויה היא ש"הקרקע רועדת מתחת לרגליהם" והם מאבדים שליטה. החל מינואר מתחילה להיבנות תובנה כי סמכות של ממש יכולה להיראות גם אחרת ממה שהורגלו אליו בצבא.

תחילת השלב – קושי בהתמודדות עם איוזאות

נצפו הבדלים ביכולת התבוננות וניתוח של מצבים חינוכיים בפרק הזמן הראשון של ההכשרה. תיאור התלמיד הוא שיפוטי וביקורתי מפני שהעז להחזיר את דף הבחינה ריק לחלוטין. פרשנותו של פורש הצבא בחודש נובמבר בשנת ההכשרה היא שהתלמיד סורר, מפר חוקים, לא אכפתי ומזלזל. אין התמקדות בסיבות אישיות וארגוניות שאולי הן אלה שגרמו לתלמיד להתנהג התנהגות זו. כפי שמתאר גיל:

דמות התלמיד הספציפי הזה נתפסה בעיניי כשקט עד אותו הרגע שבו הוא פשוט קיבל את דף הבחינה מהמורה, מייד הניח אותו, הפגין חוסר יחס מוחלט, קם ויצא. הוא היה נראה לי ילד שהתנהגות הכללית שלו טובה. בסיטואציה הנוכחית הוא הראה לי כמה הוא חסר אכפתיות כלפי הסובבים אותו, אדיש מאוד לחוקים ולסמכות, ואף חסר עניין בנעשה סביבו. אני לא רגיל לכזה דבר, אצלי הילדים האישיים לא היו עושים כזה דבר. מבחינתי זוהי באמת אוכלוסייה חדשה עבורי וכן התנהגות חדשה עבורי.

ניכר כי בתהליך ההכשרה בבית הספר ובאקדמיה פורשי הצבא מבינים שעליהם לפרש את המציאות בבית הספר פרשנות אחרת מזו שהיו רגילים אליה במהלך שנות שירותם. פורשי הצבא חוששים כשהתלמידים אינם "סרים לפקודתם". כפי שמתאר דני חוויה של אי־שליטה:

לאחר השיעור שבו שלושה תלמידים עזבו את השיעור ללא קבלת אישור. מהות השיחה שלי עם המורה המכשיר נסובה סביב האופן שבו יש להכיל אירועים מהסוג הזה. הרפלקציה המשותפת שעשינו גרמה לי להבין כי אני עצמי הייתי בסוג סחרור, דבר הוביל לדבר והחלה אצלי תחושה לא טובה. אני הרגשתי מצב של אין אונים שהשתלט לי על המחשבה, שאני לא יכול להגיב למציאות שבה תלמידים עוזבים את השיעור ואינם בעצם חיילים שסרים לפקודתם.

אמצע השלב – התפתחות יכולת לקבל איזודאות

לאחר כמה חודשי למידה, עיסוק אחר באותו אירוע בדיוק גרם להתבוננות אחרת המחפשת אחר הסיבות לאותה התנהגות.

הפרשנות כאן היא אמפתית יותר ומלווה בהצעה לפרקטיקות פעולה שיכולות לסייע בתרגול תגובות שקולות ויעילות. יש כאן תהליך של חשיבה עם הצעות. סימני הקריאה שהופיעו לפני כן התחלפו בניסיון למצוא דרכים אחרות לתגובה וטיפול. כפי שגיל חוזר לאותו תלמיד שעזב את הבחינה :

המורה הלכה למענה טכני, ולא משהו שבאמת ירים אותו, כאילו גם היא ויתרה עליו. אני חושב כי הצעד הראשון בהתמודדות מול ההתנהגויות הללו, זה קודם כול לנשום, לא להגיב מיידית, לא לפתוח באיומים או לצפות מהילד שמייד יתאפס על עצמו, הרי אנחנו כמבוגרים לא תמיד מצליחים בכך. אם נאמין שמאחורי כל התנהגות של ייאוש או חוצפה, אדישות או חוסר מוטיבציה יש סיבה, שלא תמיד אנחנו או התלמיד עצמו מבינים אותה, אזי נוכל להתחיל להתמודד עם המצב.

סוף השלב – הכרה במורכבות ובצורך בלמידה

ניסוח ההבדלים והדרישות נמצא מרגיע ואולי אף מקל על רגשות האשמה בשינוי הגישה הכוחנית שהורגלו אליה שנים לשינוי גישה רגישה יותר. תהליך הלמידה, אימוץ פרקטיקות והזדהות עם ערכים הומניסטיים מעולם החינוך מסייעים להתבוננות רטרופקטיבית בעצמי בתפקיד המפקד, להתבוננות בתהליכים בהווה הקשורים בהורות, ובגיבוש גישה מקצועית חדשה של מורה. פוחת החשש לא ללכת בתלם ולהעז לנהוג בדרך אחרת, דרך שהייתה קשה ליישום בתוך מערכת צבאית מדרגית וכוחנית. האתגר הוא במציאת יתרונות שסייעו לפעול בגישה אחרת ממה שהוכשרו אליה בקריירה הקודמת. היינו הביטחון שנצבר בקריירה ובניסיון הצבאי מומר לביטחון הנשען על בשלות שנובעת מגיל ובאומץ לפעול אחרת מבלי חשש לקבל ביקורת. כפי שמתאר אלון תובנה מהותית על סמכות :

תובנה אחת משמעותית ועוצמתית שקיבלתי היא המעבר מסמכות שהכרתי בשירותי הצבאי (שמסתבר ששמה בעולם ההוראה "סמכות עוינת") לסמכות מיטיבה ואמפתית. למדתי את משמעותו של הקשר האישי עם התלמיד. זיהיתי שעד כה ההתנהגות שלי והתגובות שלי היו מכוח סמכות חוקית, הייררכייה ונורמות צבאיות הקבועות ומושרשות חזק בארגון הצבאי ממנו הגעתי. בעולם ההוראה כל אלו לא קיימים ולא רק שלא קיימים גם לא עוזרים [...] למדתי המון על רגש ואפשר לומר שהתרכתי. המעבר מסמכות המונעת מ"חוק" או הייררכייה לסמכות המונעת מרגש ואמפתיה הוא מעבר שהיה קשה לי להפנים בתחילת השנה.

משלב זה פורשי הצבא החלו לנסח לעצמם תובנות על דרכי פעולה חשובות בעבודה עם תלמיד. חל תהליך של עיבוד ידע חדש באמצעות הפנמת המושגים והפרקטיקות הפדגוגיות שמביאות לידי שינוי בחשיבה, בפרשנות ובהתנהגות. ניכרת הבנה של המצבים בכיתה ובבית הספר בדרך מורכבת יותר. היינו מתיאור טכני של עובדות מתחיל תהליך של חשיבה מעמיקה המחפשת מניעים אישיים וחברתיים, ומאפייני רקע להתנהגויות

מסוימות בכיתה הן של המורים הן של התלמידים. בתחילת התהליך נקודת מבטם בתפקיד מורים דומה לזהותם בתפקיד מפקדים – שקלול נתונים והחלטה על תגובה שלרוב מונעת ממקום של כוח ומדרג. אולם עם הזמן ועם הצטברות הניסיון בכיתה, במפגשים, בהוראה ובמערכות היחסים עם תלמידים ומורים, חל מעבר מתפיסה של מפקד לתפיסה חדשה של מורה, שבה הדגש הוא על איסוף נתונים וידע באמצעות הבנה של צורכי התלמיד והיכולת לקדם ולחזק אותו. בד בבד עם הבנה חדשה של המצבים בכיתה מתפתחת גם הבנה מורכבת בעניין דרכי הפעולה הנדרשות כדי להשיג את המטרות הקשורות לקידום התלמיד וחיזוקו. תפיסת המפקד שיש בה שילוב של הפקת לקחים ושינוי דרכי פעולה, מסייעת לתפיסת המורה בעדכון דרכי פעולה על פי הבנה מחודשת של המצב החינוכי. כפי שמתאר דוד תהליך של הפנמה:

מעצם העובדה שאני בא משירות צבאי, מהיותי מפקד, ממסגרת שבה יש תמיד שליטה, חוקים ברורים מאוד, ועל חוסר משמעת תהיה תוצאה מאוד ברורה ומגובשת, פתאום להיות במקום כזה שהדברים הם לא כך, גרם לי לחוש חסר ביטחון. רציתי את המקום שלי, לחשוב לבד מה ניתן לעשות במקרה כזה. אם זה היה הילד שלי. גם כאבא, וגם כמורה בכיתה, אני פתאום מבין שהתלמיד כנראה לא יודע את החומר, זה העמיס עליו, הוא לא ציפה לזה, ואז הוא דווקא כן הגיב כמצופה לבוחן בהפתעה.

שלב רביעי: ניסוח עוגני פעולה התואמים לעולם החינוך

אנשי צבא רגילים לתכנן. פעולת התכנון מעניקה להם חוויה של ידע, ביטחון ושליטה. מתוך הרגל זה הם דאגו להיות מוכנים גם בתפקיד מורים. ככל שפורשי הצבא התנסו יותר בהוראה, הם ניסחו רשימות של "עשה ולא תעשה" בהתנהלותם בתפקיד מורים, ובעיקר מתוך רצון לשרטט לעצמם עוגני תמיכה שיסייעו לעמוד במשימה ולהצליח בה.

ניסוח עקרונות חינוכיים חדשים

מוגדרת מחויבות חדשה – כבר לא למשימה אלא לאנשים. באמצעות המחויבות החדשה נבנית גם הסמכות החדשה המתבקשת בפעולה רכה ורגישה המוגדרת למען האנשים. מתפתחת יכולת להבחין בין שימוש בסמכות כוחנית ובין סמכות מצמיחה ומכוונת. כפי שמתארת טל את הלקחים שהפיקה:

למדתי שיהיה עליי ליצור קשר עם התלמיד ולבנות את הסמכות שלי מתוך מקום חיובי ונכון ולא כ"מנחית" וכמי שמצפה שהרצונות שלי יתמלאו כי ככה אמרתי. למדתי שיש חשיבות גם לקשר עם ההורים, שאני זו שפוגשת את ילדם ברוב השעות אך זה הילד שלהם, עליי מוטלת האחריות לחנך את הילד שלהם, ולזכור תמיד לעשות זאת מתוך ענווה שהם אלו שנתנו לי את האחריות הזאת וסומכים עליי שאדאג לילד שלהם.

"המקרה הזה חידד אצלי את ההבנה שיש להיות רגיש לאופן שבו אנו מענישים, כיצד אנו עושים שימוש בכוח שלנו", כפי שמתאר איתן שינוי בנושא ענישה:

בהתנסות, התובנה המשמעותית עבורי הייתה לא להעניש תלמיד ממקום של נקמה. למרות כל מה שלמדתי, מוצא את עצמי מגיב באופן אמוציונלי. באחד המקרים שקבוצת תלמידים הפריעה לי ולמורה שליוותה אותי, נתנו עונש חמור

ולא מידתי למול ההפרעה שלהם [...] למחרת הבנתי שאנו עושים את הגרוע מכול, זה היה מפגן כוח, לא פרופורציונלי למול המעשה ובכלל [...] בחרנו להתמקד בעובדה שהתלמידים מפריעים לשיעור ולא בסיבות שמובילות אותם לאותה ההתנהגות, במקום לנצל את האירוע ללמידה משותפת, לחקר, היינו עסוקים במעשה עצמו.

גיבוש תפיסת תפקיד חדשה

ההתנסות בבית הספר המשולבת עם למידה אקדמית, המתמקדת בעולם החינוך ובמעבר מצבא להוראה, מביאות לידי גיבוש של תפיסת תפקיד מורה חדשה סבלנית וגמישה לעומת התפיסה הצבאית הנוקשה שהביאו עימם. כפי שמתאר עמוס את השינוי המהותי בתפיסה:

כמפקד קרבי במשך רוב השנים, הייתה לי למעשה אישיות מאוד ברורה שעיקרה זה פקודות, משמעת וציות. המורכבות התבטאה עבורי במקום של המחנך מול התלמיד. בהתבוננות בנעשה בכיתה הבנתי שהמחנך, המורה, הוא איש מאוד עסוק, בעל מוטיבציה אמיתית לחולל שינוי, מלא בערכים ואידיאלים. יחד עם זאת מולו נמצאים תלמידים רבים, שכל אחד הוא "יחיד ומיוחד", דורש התייחסות עצמית, לא תמיד "נענה" למורה, לא תמיד מקשיב, מציית. יש פה אדם שיש לו רצונות ויכולת לבטא אותם בדרכים המסוגלות שלו.

הגדרת מהות תפקיד המורה

אנשי צבא מורגלים לפעול על פי הנחיות ברורות וכדי להצליח לפעול בדרך מיטבית ב"תנאי שטח" בשדה החינוך, פורשי הצבא מנסחים לעצמם את מהות תפקיד המורה, כפי שהם הבינו אותו בשלבי סיום ההכשרה להוראה בחודשים מאי ויוני.

ויתור על חזות קשוחה ותובענית של מפקד אינה פשוטה, ועם זה ההבנה של הגדרת המשימה המחודשת מסייעת לפורש הצבא להבין שהפעם הצלחת המשימה תלויה ביכולת לתקשר ולהתחבר, והתחברות לתלמיד או לסביבתו תלויה ביכולת לעצור, להתבונן, להתגמש ולהתרחך. נדרשת סבלנות לתהליכים ולזמן. פורש הצבא מפתח סבלנות לתהליכים ולזמן התפתחות של האחר וגם של עצמו, וזהו החידוש המעניין בפיתוח תפיסת התפקיד החדשה שלו ממפקד למורה. מהשלב שפורשי הצבא הבינו כי מדובר במערכות השונות מהותית בצרכיהן ובהתנהלותן, הם "התייבשו" מיד למשימה החדשה והיו מוכנים ללמוד אותה, גם אם מדובר בדפוסי חשיבה ותפקוד אחרים ממה שהורגלו כל השנים בקריירה הקודמת. כפי שמסכם רן את השינוי שעבר:

השינוי שעברתי הינו שינוי בתפיסת מחשבה. במסגרת הצבאית יש הרבה שחור ולבן הדברים זזים באמצעות פקודות, משמעת, יש לוח זמנים, חתירה לניצחון, הישגים, תובעני, לא תמיד יש פנאי או צורך להפעיל מנגנונים אחרים כגון רגש, העיסוק הינו ברתימת הפרט לביצוע המשימה ולא דווקא הפרט הוא המשימה הוא התכלית [...] החשיפה לתכנים גורמת לך להבין שצריך לחדד חושים ושרירי גוף אחרים, אתה צריך להיות סובלני וסבלני יותר, שינוי אינו מידי, אין "כאן ועכשיו" [...] שינוי או תוצאה לוקחים זמן, צריך להיות עדין יותר. נוקשות לא בהכרח תסייע [...] אולי בדקות הראשונות [...] לאורך זמן צריך משהו אחר. אני

מבין שצפויה לי עבודה רבה בלאמון את עצמי, אומנם ניסיון רב השנים והבגרות והבשלות ישמשו אותי מאוד ויהוו משענת, אבל עדיין יש מקום תמיד לצניעות וענווה כאשר נכנסים לתווך לא מוכר. המחשבות והתובנות הללו מתחילות להיטמע בתוכי.

ניכרת מוכנות להיות במקום לומד ומתפתח. פורש הצבא נמצא במקום שקט יותר ומודע לצורך שלו לרכוש מקצוע אקדמי חדש. התפתחה היכולת להודות בצורך לצבור התנסויות חדשות ולקבל עזרה מעמיתים. כנראה רק בתום תהליך פנימי של פיתוח תפיסה חדשה, ה"קצין" מסוגל לבקש עזרה מן ה"חייל". פורש הצבא מפתח טכניקות חדשות של הכלה של האחר, אבל גם של עצמו בהתאמה לעבודה העצמית המתקיימת בקורסים. כפי שמתארת לירן את המוכנות הנדרשת להמשך:

ביציאה אל המסע הזה, ראיתי לנגד עיני את ההכשרה המקצועית-פדגוגית, וסברתי שאני מוכן מאוד, בשל. בשלב בו אני נמצא כיום, ברור לי שעלי לגלות אורך רוח, לצבור חוויות והתנסויות, לפתח מיומנויות, ולהשתפר מיום ליום. לא כל כישלון הוא התרסקות [...] אמשך להיות קשוב לספקטרום של עצות ועמדות מצד קוללות בחדר המורים, אשכיל לפתח יחסים בין-אישיים חמים עם אנשי הצוות ואפתח אט-אט את המצפן החינוכי שלי.

הסבלנות והסלחנות מלווים גם בבניית עולם מושגים חדש המעוגן בתאוריה הנלמדת במכללה. כפי שמתארת נעמי את התפיסה החדשה:

כמורה אני מבינה שאסור לי לקחת התנהגויות של תלמידים למקום האישי שלי – להיות עם חוסן אישי ולא במקום של עלבון, אכזבה או כעס. עלי להישאר נאמנה לעצמי ולבחור לראות את התלמידים ואת מה שעובר עליהם ולהבין את הצרכים הרגשיים שלהם ולהוות עבורם מודל לשליטה עצמית, ניהול עצמי ושקט פנימי.

פורשי הצבא הבינו שהתנהגויות של תלמידים בכיתה הן לעיתים סימן לזעקה של עזרה או לאות של מצוקה. באמצעות הזהות החדשה חל מעבר אצל פורשי הצבא מתפיסה צרה יחסית של נכון ולא נכון לתפיסה מורכבת המבוססת על אמפתיה ואנושיות.

בתפיסת התפקיד החדשה חיפשו פורשי הצבא את המסרים הסמויים שמעבר למילים הנאמרות או להתנהגויות הגלויות בקרב התלמידים. בתחילת ההכשרה התלמיד נשפט לפי מה שאמר בקול רם או על פי התנהגות הסוררת שמתבטאת בפועל. לקראת סיום ההכשרה והבניית התפיסה המקצועית החדשה, יש בחינה של המציאות המורכבת, שלעיתים אינה בגבולות הכיתה ובית הספר. כפי שמסכם דן את השינוי בתפיסת התלמיד:

ישנם תלמידים המדברים בשפה רזה ודלילה במילים, עבור אותם תלמידים מדובר לעיתים בתסכול או בייאוש מחוסר היכולת לבטא את עצמם. במקום שהתלמיד יגיד למורה "המורה הפתעת אותי, לא ציפיתי עכשיו להיבחן, אני חש שאני לא מספיק בקיא בחומר ועלול לקבל ציון נמוך שכרגע יעשה לי רע יותר בחיים, האם אפשר לדחות את הבחינה או כל פתרון אחר למצב שלי", שיחה כזאת כנראה לא תקרה. אלא, כפי שקרה, הוא פשוט יקום וילך. ייראה חוצפן וחסר אכפתיות.

החשיבה, הפרשנות וההתייחסות השתנו בתכלית. המרוץ אחר ההישגים והניצחון הוחלפו בסקרנות וציפייה לתהליכים מהותיים ארוכי טווח. כפי שמתאר משה:

לא כל התנהגות של ילד היא בעיות משמעות וזלזול, לעיתים המקור הוא אחר לגמרי [...]. האופן שבו פעלה המורה חידש לי כי יש אפשרות אחרת, להתמודד עם תלמיד במצב רגשי, אף לשפר את התפקוד שלו ברמה החברתית ולא פחות חשוב לחזק אצלו את המוטיבציה ללמידה, זאת על ידי פעולה אחת פשוטה, להיות שם בשבילו.

הצורך בליווי מקצועי מתמחה

מהממצאים עולה כי תהליך המעבר ממפקד למורה מלווה בקושי להתמודד עם איודאות ועם מצבים הדורשים גישה מקצועית אחרת מזו שהכירו בצבא. פורשי הצבא מתארים תחושות של חוסר ביטחון וצורך בהדרכה. אבי מתאר את הצורך בלמידה:

אני מבין שצפויה לי עבודה רבה בלאמץ את עצמי [...] עדיין יש מקום תמיד לצניעות וענווה כאשר נכנסים לתוך לא מוכר.

החווייה של איבהנת הקודים החינוכיים ניכרת בתיאורים כמו:

הופתעתי מאוד, נעלבתי עבור המורה, ואף כעסתי בתוך תוכי על המורה [...] היה לי תמוה מהיכן היא הביאה את התירוף הזה עבורי.

בהמשך התהליך פורשי הצבא מכירים בצורך בליווי מקצועי:

אמשיך להיות קשוב לספקטרום של עצות ועמדות מצד קולגות בחדר המורים, אשכיל לפתח יחסים בין־אישיים חמים עם אנשי הצוות ואפתח אט־אט את המצפן החינוכי שלי.

מהלכי הפעולה האלה מלמדים על הצורך באיש מקצוע שיכול לסייע בתרגום הקודים החינוכיים, בפיתוח הבנה רגשית־פדגוגית ובתיווך בין התרבות הצבאית לתרבות החינוכית. עליו למלא תפקיד מפתח בתהליך המעבר של פורשי צבא. כאן היועצת החינוכית, בהיותה אשת מקצוע פנים־מערכתית המתמחה בליווי ובתמיכה בתהליכי הסתגלות, עשויה למלא תפקיד מפתח בתהליך המעבר של פורשי צבא. יכולתה לנווט בין תרבויות ארגוניות מגוונות, להבין את הקודים הבלתי כתובים של המערכת החינוכית ולספק תמיכה רגשית ומקצועית, מציבה אותה במקום ייחודי לסייע באתגרים הייחודיים שזוהו במחקר זה.

ארבעת השלבים שתוארו לעיל – עיבוד מידע באמצעות פרשנות חינוכית, פיתוח דרכי פעולה אמפתיות, המשגה מחודשת לסמכות מקצועית וניסוח עוגני פעולה חינוכיים – מציגים תמונה מקיפה של תהליך המעבר המורכב שעוברים פורשי הצבא בשנת ההכשרה להוראה. בכל שלב יש שינויים ייחודיים בתפיסת התפקיד, בשפה ובגישה המקצועית, והם מתנהלים ברצף זמני ברור בכל שנת הלימודים. התהליך ההדרגתי והמתפתח הזה משורטט בתרשים מספר 1 להלן. הוא מדגים את הקשרים בין השלבים המגוונים ואת הכיוון הכולל של השינוי מתפיסה מקצועית צבאית לתפיסה מקצועית חינוכית:



תרשים מספר 1: שלבי השינוי בתפיסת תפקיד ממפקד למורה

תהליך המעבר מתפיסה מקצועית של מפקד לתפיסה מקצועית של מורה

שלב ראשון: עיבוד מידע באמצעות פרשנות המותאמת לעולם החינוך

מהתבוננות ארגונית להתבוננות ביקראית

חודשים: ספטמבר–ינואר

שלב שני: פיתוח דרכי פעולה אמפתיות

מטרמינולוגיה צבאית לטרמינולוגיה פדגוגית

חודשים: ינואר–מרץ

שלב שלישי: המשגה מחודשת לסמכות מקצועית

היכולת להודות בחוסר ידע ובניית סמכות אמפתית

חודשים: מרץ–אפריל

שלב רביעי: ניסוח עוגני פעולה התואמים לעולם החינוך

גיבוש תפיסת תפקיד חדשה כמורה

חודשים: אפריל–יוני

מסגרת זמנים: שנת הכשרה להוראה (ספטמבר–יוני)

כיוון השינוי: מתפיסה צבאית ← לגישה חינוכית

דיון

המחקר נועד לבחון את תהליך השינוי התפיסתי וההתנהגותי שעוברים פורשי צבא במעבר מקריירה צבאית לעבודה בהוראה בבתי ספר על-יסודיים על פי דיווחי הפורשים עצמם.

שאלת המחקר העיקרית הייתה זו: מהו התהליך שחוה מורה פורש צבא במעבר מקשר של מפקד–חייל לקשר של מורה–תלמיד? לשאלה זו נלוו שתי שאלות משנה:

1. מהם שלבי השינוי בתפיסת התפקיד אותם חווה מורה פורש צבא במעבר מתפיסה של מפקד לתפיסת תפקיד של מורה?
2. כיצד מורה פורש צבא ניסח לעצמו את תפיסת תפקיד המורה לקראת סוף תהליך ההכשרה?

ארבעת שלבי התפתחות תפיסת התפקיד

הממצאים חשפו ארבעה שלבי שינוי בתפיסת התפקיד שעברו המשתתפים במעבר מתפיסה מקצועית של מפקד לתפיסה מקצועית של מורה. שלבים אלה מתנהלים ברצף זמני ברור בכל שנת ההכשרה (כפי שהוצג בתרשים מספר 1), ומדגימים מעבר הדרגתי מגישה צבאית מדרגית לגישה חינוכית מכלילה.

השלב הראשון: עיבוד מידע באמצעות פרשנות המותאמת לעולם החינוך (ספטמבר–ינואר)

בשלב זה יש מעבר מהתבוננות ארגונית המתמקדת בנהלים ובמילוי משימות להתבוננות בין-אישית הרואה את הצרכים הרגשיים והחברתיים של התלמידים. תהליך זה עולה בקנה אחד עם הממצא של גורדון ופרהאם (Gordon & Parham, 2019) ושל שפרד ואחרים (Shepherd et al., 2021) שעמדו על הקושי של פורשי צבא להסתגל ממערכת מדרגית ונוקשה למערכת גמישה ומכילה יותר. קשיים אלו מדגישים את הצורך בליווי ממוקד, שבו היועצת החינוכית יכולה לתווך ולסייע בפיענוח קודים תרבותיים-ארגוניים מגוונים (מייטלס וטובין, 2021).

השלב השני: פיתוח דרכי פעולה אמפתיות (ינואר–מרץ)

בשלב זה יש מעבר מטרמינולוגיה צבאית של כוח, סמכות וסדר לטרמינולוגיה פדגוגית של רוך והכלה. השינוי בשפה משקף שינוי עמוק יותר בראיית הקשר עם התלמידים, מקשר מבוסס פקודות וציות לקשר מבוסס הבנה ואמפתיה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרם של קסטרו ובאומל (Castro & Bauml, 2009) שמצאו כי פורשי צבא זקוקים לפתח גישות פדגוגיות חדשות המסתמכות על הניסיון הקודם אך מותאמות לסביבה החינוכית. המעבר לשפה חינוכית ורגשית דורש ליווי פרטני שבו היועצת יכולה לסייע למורים בביסוס תקשורת יעילה מבוססת אמפתיה החיונית למקצוע ההוראה (דשבסקי, 2009).

השלב השלישי: המשגה מחודשת לסמכות מקצועית (מרץ–אפריל)

שלב זה מתאפיין בהכרה בצורך לבנות סמכות חינוכית אחרת מהסמכות הצבאית, ובפיתוח היכולת להודות בחוסר ידע ובצורך בלמידה מתמשכת. זהו שלב חשוב שבו פורשי הצבא מתמודדים עם תחושות אירודאות ומפתחים גמישות פסיכולוגית הנדרשת לעבודה חינוכית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הטיעון של בקר ואחרים (Becker et al., 2023) ושל קרפנטר וסילברמן (Carpenter & Silberman, 2020) בעניין הקושי בהסתגלות למערכות אזרחיות הדורשות גמישות גבוהה יותר. התמודדות עם אירודאות ותחושת חוסר ידע דורשת תמיכה רגשית ומקצועית, שאותה היועצת, בהיותה איש מקצוע פנים-מערכתי, יכולה לספק בקלות וברגישות (דשבסקי, 2009).

השלב הרביעי: ניסוח עוגני פעולה התואמים לעולם החינוך (אפריל–יוני)

שלב זה מתמקד בגיבוש תפיסת תפקיד חדשה של מורה, הכוללת פיתוח עקרונות פעולה מותאמים למערכת החינוך ובניית מחויבות לתלמידים כפרטים במקום למשימות ארגוניות. שלב זה מהדהד את הממצאים של כהן זדה (2023) וקרניאלי ואחרים (2022) במחקר הישראלי, שהדגישו את חשיבות המעבר מהניעה ארגונית להניעה המתמקדת בהצלחת התלמידים. גיבוש תפיסת תפקיד זו מחייב חיזוק מתמשך של זהות מקצועית, שבו ליועצת תפקיד חשוב במניעת שחיקה וחיזוק המסוגלות העצמית (מאור וחמי, 2021).

הבנת מושג "תפיסת התפקיד" במחקר

תפיסת התפקיד במחקר זה מתמקדת בהבנתם ובפרשנותם של פורשי הצבא את תפקידם המקצועי, את האחריות הכרוכה בו ואת יישומו בפועל. במעבר מתפיסת תפקיד של "מפקד" לתפיסת תפקיד של "מורה" יש שינויים בשלושה ממדים עיקריים:

1. **פרשנות המציאות המקצועית:** ממוקד בעשיית משימות ועמידה בנהלים לריכוז בצרכים הייחודיים של כל תלמיד.
2. **משמעות הסמכות המקצועית:** מסמכות הנשענת על מדרג ודרגה לסמכות הנשענת על קשר אמפתי וידע מקצועי.
3. **הגדרת המשימה העיקרית:** מהתמקדות בהצלחת הארגון להתמקדות ברווחה והצלחה של הפרט – התלמיד.

שינויים אלה תואמים את הספרות המחקרית על זהות מקצועית של מורים (Hanna et al., 2019), שבה נמצא כי תפיסת התפקיד משמשת ממד עיקרי בבניית הזהות המקצועית החדשה.

התמודדות עם ההתנגשות בין תפיסות מקצועיות

הממצאים מראים כי פורשי הצבא עוברים התנגשות פנימית בין התפיסה המקצועית הקודמת להפנמת הערכים החינוכיים החדשים. דבר זה מתבטא בביטויים כמו "החשיפה לתכנים גורמת לך להבין שצריך לחדד חושים ושרירי גוף אחרים" ו"המעבר מסמכות המונעת מ'חוק' או הייררכייה לסמכות המונעת מרגש ואמפתיה".

בדומה למה שנמצא בספרות (Vizek Vidović & Domović, 2019) התנגשות זו מתבטאת בתחילה בהתנגדות לגישות חינוכיות הנחשבות "חולשה" או "ויתור על סמכות", ומתפתחת בהדרגה להבנה שגמישות חינוכית היא כלי מקצועי ולא חולשה. תהליך זה מתנהל כאשר פורשי הצבא מבינים שמוקד המשימה השתנה מהארגון לפרט – התלמיד. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרו של כהן זדה (2023) שמצא כי המעבר מקריירה צבאית לחינוכית כרוך בשינוי מהותי בחשיבות המשמעות המקצועית והשלחות.

גורמים מקדמים בתהליך ההסתגלות

מהממצאים עולה כי יש כמה גורמים שמסייעים לפורשי הצבא בתהליך המעבר: **הרגלי עבודה מסודרים:** היכולת לעבד מידע ולהחליט החלטות מובנות שנרכשה בשירות הצבאי, משמשת בסיס לפיתוח כישורים חינוכיים, אך דורשת התאמה לסביבה החדשה. ממצא זה תומך במחקרים של מקמורי (McMurray, 2008) ושל נאנרי ואחרים (Nunnery et al., 2009) שמצאו כי פורשי צבא מצליחים בתחומי ניהול כיתה ומשמעת בזכות הכישורים הארגוניים שרכשו בצבא.

בגרות וניסיון חיים: הגיל והניסיון של פורשי הצבא מאפשרים להם לקבל ביקורת ולשנות דפוסי התנהגות מקובעים, כפי שאמר אחד מהם: "אני מבין שצפויה לי עבודה רבה בלאמך את עצמי [...] יש מקום תמיד לצניעות וענווה". ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים של אווינגס ואחרים (Owings et al., 2006) שהדגישו את יתרון הבגרות והניסיון של פורשי צבא בהתמודדות עם אתגרים מקצועיים.

יכולת להפיק לקחים: דפוס ארגוני זה מהצבא מאפשר לפורשי הצבא לתכנן את התנהלותם עם התלמידים בדרך אחרת מזו שהכירו בצבא, ולשפר את עבודתם שיפור מתמשך. תהליך זה מתיישב עם הממצאים של שפרד ואחרים (Shepherd et al., 2021) על יכולתם של פורשי צבא להסתגל ולאמץ נורמות חדשות כאשר הם מבינים את ההיגיון שמאחוריהן. היועצת החינוכית יכולה לנצל יתרון זה בהקמת קבוצות למידה רפלקטיבית לפורשי צבא שיוכלו להפעיל בהן את כישורי הפקת הלקחים שלהם באופן מובנה ומכוון למטרות חינוכיות.

תפקיד היועצת החינוכית בליווי המעבר

מהממצאים עולה הצורך בליווי מקצועי מתמחה בעבור פורשי הצבא במעבר לעבודה במערכת החינוך. כאן מסתמן שליועצת החינוכית יש תפקיד עיקרי בהיותה דמות מפתח בתהליך הליווי וההסתגלות, המוכנה לספק פתרון לצרכים הייחודיים שעלו בכל אחד משלבי תהליך המעבר.

גישור בין שתי תרבויות ארגוניות

היועצת החינוכית יכולה לשמש מתווכת תרבותית בין המערכת הצבאית המדרגית למערכת החינוכית הגמישה. מהממצאים עולה כי פורשי הצבא זקוקים לסיוע בפענוח הקודים הלא כתובים של המערכת החינוכית ובהבנת ההיגיון שמאחורי פרקטיקות חינוכיות הנראות לכאורה חסרות משמעות. תפקיד זה עולה בקנה אחד עם מחקרים של גודמן־סקוט ואחרים (Goodman-Scott et al., 2023) ושל ארהרד (2014) על תפקידה המרכזי של היועצת המשמשת משאב מקצועי למורים. ידע זה לצד יכולתה של היועצת לנווט בתוך התרבות הבית ספרית (מייטלס וטובין, 2021), מאפשר לה להנגיש לפורשי צבא את הנורמות הייחודיות ולהפחית את תחושת הזרות והקושי בהסתגלות.

מייטלס וטובין (2021) מדגימים במחקרם כיצד התרבות הבית ספרית משפיעה השפעה ישירה על דפוסי עבודתן של יועצות חינוכיות וכיצד הן מתפקדות בתפקיד מתווכות תרבותיות במערכת החינוך. יכולת התאמה זו של היועצת לתרבות הארגונית מעמידה אותה במקום ייחודי לסייע לפורשי צבא שנדרשים לעבור מתרבות ארגונית אחת (צבאית) לאחרת (חינוכית) ולהבין את הקודים התרבותיים המגוונים במערכת החדשה.

ליווי בפיתוח שפה חינוכית ורגשית

המעבר מטרמינולוגיה צבאית לשפה חינוכית הוא אתגר עיקרי. היועצת יכולה לסייע בפיתוח השפה הרגשית הנדרשת ובלמידה לזהות צרכים רגשיים של תלמידים מאחורי התנהגויות מאתגרות. תפקיד זה של היועצת מקבל חיזוק ממחקרם של לוי ולמברגר־טרולאוב (Levy & Lemberger-Truelove, 2021) שהדגישו את חשיבות תמיכתה של היועצת בהתפתחות המקצועית של מורים חדשים, ובעניין הייחודי של פורשי צבא, ביכולתה של היועצת לתווך את המורכבות הרגשית והבין־אישית במערכת החינוך (דשבסקי, 2009).

מייטלס וטובין (2021) זיהו במחקרם את החשיבות של המעבר מטרמינולוגיה מקצועית אחת לאחרת במערכת החינוך, ואת תפקיד היועצת בתיווך תהליכים כאלה. תובנות אלו

רלוונטיות בייחוד לפורשי צבא הנדרשים לעבור מטרמינולוגיה צבאית לשפה חינוכית, מעבר הכרוך בשינוי עמוק בתפיסת הקשר עם התלמידים.

תמיכה בהתמודדות עם איזודאות

היועצת יכולה לסייע בפיתוח הגמישות הפסיכולוגית הנדרשת לעבודה עם מצבים מורכבים וביכולת לשאת איזודאות, שהם חלק בלתי נפרד מהעבודה החינוכית, כפי שעלה בשלב השלישי של שינוי תפיסת התפקיד ("המשגה מחודשת לסמכות מקצועית"). ממצא זה תואם את מחקרם של בריגמן ואחרים (Brigman et al., 2021) שמצאו כי תמיכה מקצועית משפיעה במידה ניכרת על הצלחתם ורווחתם של מורים בתחילת דרכם. מלבד זאת, יכולתה של היועצת להתמודד עם לחץ ושחיקה בתפקיד (מאור וחמי, 2021) מאפשרת לה לספק תמיכה רגשית וכלים להתמודדות עם מצבי מתח והתנגשות פנימית שאופייניים לתהליך מעבר זה. כמו כן היותה אשת בריאות נפש פנים-מערכתית (דשבסקי, 2009) מאפשר לה לזהות מהר מצוקות ולתת טיפול ראשוני לצד שמירה על סודיות ואמון (וייל וחדאד, 2021).

מייטלס וטובין (2021) מתארים במחקרם כיצד יועצות חינוכיות מתמודדות עם מגוון רחב של מצבים הדורשים גמישות פסיכולוגית וסבלנות לתהליכים, מתוך התאמה לתרבויות בית ספריות מורכבות ומשתנות. ניסיון זה רלוונטי לליווי פורשי צבא הנדרשים לעבור ממקום עבודה שיש בו נהלים ברורים ומדדי הצלחה חדים לעבודה חינוכית שיש בה מורכבות וחוסר ודאות. היועצת, מתוקף ניסיונה בהתמודדות עם מצבים רגשיים מורכבים ויכולתה להתאים עצמה לתרבויות ארגוניות מגוונות, מצויה במקום ייחודי לשמש מודל ולספק כלים להתמודדות עם המעבר הזה.

סיכום תפקיד היועצת בליווי בעת המעבר

כפי שעלה מהממצאים, פורשי הצבא זקוקים לאיש מקצוע המסוגל לתרגם את הקודים החינוכיים ולתווך בין התרבות הצבאית לחינוכית. היועצת החינוכית, מתוקף מיקומה הייחודי כאשת מקצוע פנים-מערכתית, מצויה במקום אידיאלי למלא תפקיד זה. ממצאי המחקר עולים שלושה תחומי התערבות עיקריים שבהם היועצת יכולה לסייע:

1. גישור תרבותי וחינוכי בסיוע להבנת הקודים הבלתי כתובים של המערכת החינוכית, כפי שמופיע בתגובות כמו "היה לי תמוה מהיכן היא הביאה את התירוץ הזה עבורו".
2. תמיכה בהתמודדות עם איזודאות במתן כלים להתמודדות עם תחושות "חוסר אונים" ו"אישליטה" שהתעוררו בתהליך.
3. פיתוח מיומנויות רגשיות-פדגוגיות בסיוע במעבר מ"טרמינולוגיה צבאית" ל"שפה חינוכית".

מלבד תפקידי הליווי הפרטני, ליועצת יכולת לזום ולקדם תוכניות ליווי מותאמות לפורשי צבא. כפי שציין נוי (2023), יש צורך לעגן שעות מערכתיות ליועצת לשם קידום אקלים מיטבי, ובכלל זה הכנת תוכניות וסדנאות לצוותי מורים. סדנאות אלו יכולות להיות ממוקדות בצרכים הייחודיים של פורשי צבא ולכלול נושאים, כגון מיומנויות הוראה וחינוך, בניית קשרי גומלין עם תלמידים והורים, ניהול כיתה והתמודדות עם

דילמות אתיות ייחודיות למקצוע ההוראה. מתוך כך היועצת אינה רק מגיבה על קשיים אלא יוצרת ביוזמתה סביבת למידה והתפתחות תומכת, שמחזקת את זהותם המקצועית ומפחיתה שחיקה (מאור וחמי, 2021). כמו כן היועצת יכולה להשפיע ולעצב את התרבות הבית ספרית באמצעות עיצוב השיח והדיאלוג עם שותפי התפקיד. אפשר ליישם עקרונות אלה כדי לקדם את ההבנה בקרב הצוות החינוכי ולהסיר מחסומים תרבותיים בעת קליטת פורשי צבא (מייטלס וטובין, 2021).

תוצאות יישומיות

על סמך הממצאים, עולות כמה הצעות להמלצות מעשיות:

1. תוכנית ליווי מבוססת שלבי התפתחות: פיתוח תוכנית ליווי המותאמת לארבעת שלבי ההתפתחות שזוהו במחקר, עם התערבויות ייחודיות לכל שלב.
2. הדרכה בפיתוח שפה חינוכית: ליווי מקצועי בעת המעבר מטרמינולוגיה צבאית לשפה חינוכית לצד בחינת המורכבות הרגשית שעולה בעת המעבר.
3. יצירת מרחב בטוח לביטוי אידאות: מתן מסגרת תומכת שבה מורים פורשי צבא יוכלו להביע קשיים ולבקש עזרה בלי חשש מפגיעה בדימוי המקצועי.
4. שילוב היועצת החינוכית בתפקיד מפתח: הגדרת תפקידה של היועצת החינוכית בליווי מורים פורשי צבא על רקע תפקידה המקצועי והכשרתה בהתאם. יש להכיר במקומה המרכזי של היועצת בתהליך קליטתם וליוויים של פורשי צבא ולעגן תפקידים ומסגרות פעולה ברורות. זה כולל הקצאת שעות ייעוץ ייעודיות למפגשים פרטניים וקבוצתיים (נוי, 2023), פיתוח תוכניות ליווי מותאמות הכוללות סדנאות וקבוצות עמיתים בהנהגת היועצת, וכן הכשרת יועצות ייעודית שתתמקד בהבנת התרבות הצבאית והאתגרים המסוימים של המעבר להוראה. היועצת תשמש גם איש קשר בין פורשי הצבא למשאבים ואנשי תמיכה אחרים במערכת החינוך ומחוצה לה, מתוך שיתוף פעולה עם יועצים בכירים ומפקחים (דשבסקי, 2009).
5. פיתוח כלים ייעודיים ליועצות: יצירת 'ערכת כלים' ליועצות חינוכיות הכוללת מפת התערבות לפי שלבי המעבר (מתי להתערב ואיך), שאלון אבחון למעקב אחר התקדמות בתהליך המעבר, מדריך למורים הוותיקים בבית הספר לקליטת פורשי צבא ותוכנית סדנאות מובנית לפי השלבים שזוהו במחקר.

מגבלות המחקר

למחקר זה כמה מגבלות מהותיות:

מגבלות מתודולוגיות: המחקר מושתת על מדגם מתוכנית ייעודית אחת ונשען על דיווח עצמי בלבד, מבלי לכלול נקודות מבט של אנשי מקצוע בבתי הספר או מעקב לאחר ההשתלבות בפועל.

מגבלות תאורטיות: המחקר התמקד בשינויים בתפיסת התפקיד ולא בחן את כלל ממדי הזהות המקצועית כפי שהיא מוגדרת בספרות, כגון הניעה, דימוי עצמי, מסוגלות, ראיית משימה, מחויבות ושביעות רצון.

הצעות למחקרי המשך

1. מחקר אורך (לונגיטודינלי) על זהות מקצועית: בחינה מקיפה של השפעת השינויים בתפיסת התפקיד על כלל ממדי הזהות המקצועית לאורך זמן.
2. מחקר על יעילות תוכניות ליווי: הערכת יעילות של מודלים מגוונים של ליווי מקצועי למורים פורשי צבא.
3. מחקר השוואתי: השוואה בין אתגרים של פורשי צבא לאתגרים כלליים של מורים חדשים ממסלולים אחרים.
4. מחקר על מודלים ייעוציים מותאמים תרבותית: בחינת יעילותן של התערבויות ייעוציות המושתתות על הבנת התרבות הבית ספרית והצרכים הייחודיים של פורשי צבא.
5. מחקר על תהליכי התאמה תרבותית: בחינת הגורמים המשפיעים על הצלחת תהליכי "סוציאליזציה ארגונית" של פורשי צבא במערכת החינוך ותפקיד היועצת בתהליך זה.
6. מחקר פעולה בשיתוף יועצות חינוכיות: יישום של מודל הליווי המוצע באמצעות מעקב אחר תרומתו להצלחת השתלבותם של פורשי צבא ולרווחתם המקצועית.

סיכום

מחקר זה מציג לראשונה מפה מפורטת של תהליך המעבר הפנימי ממפקד למורה בזיהוי ארבעה שלבים מובחנים. הממצאים מדגישים שתהליך זה אינו קווי או פשוט, אלא מחייב ליווי מקצועי המותאם לשלבים ולצרכים הייחודיים בכל שלב. היועצת החינוכית, מתוקף מיקומה הייחודי במערכת ומומחיותה בתהליכי התפתחות, מצויה במקום האידיאלי לספק ליווי זה.

המעבר ממפקד למורה מייצג התמרה (טרנספורמציה) עמוקה בתפיסת העצמי המקצועית, הדורשת פיתוח כישורים חדשים מתוך שימור והתאמה של החוזקות שרכשו בשירות הצבאי. הבנת תהליך זה יכולה לפתח מדיניות ופרקטיקות שיתמכו במורים פורשי צבא ומתוך כך לשמר כוח אדם איכותי במערכת החינוך.

רשימת מקורות

- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ החינוכי תשס"ט – 2009**. הוצאת גף הפרסומים – משרד החינוך. https://meyda.education.gov.il/files/shefi/yeuts/Standartim_Lepraktika_Yeutz.pdf
- וייל, ג' וחדאד, ט' (2021). **דילמות אתיות בייעוץ חינוכי**. אקדמון.
- כהן זדה, א' (2023). מהבסיס הצבאי לכיתת הלימוד: נרטיבים של קצינים ונגדים פורשי צה"ל אשר בחרו בקריירה שנייה בשדה החינוכי. **מחקרי גבעה**, י, 137–159.
- מאור, ר' וחמי, א' (2021). קשר בין לחץ בתפקיד, זהות מקצועית ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות. **הייעוץ החינוכי**, כג, 13–32.

מייטלס, ת' וטובין, ד' (2021). התרבות הבית ספרית ועבודת היועצת החינוכית. **הייעוץ החינוכי, כג, 33–56**.

נוי, מ' (2023). **הייעוץ החינוכי במערכת החינוך**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/65311c4c-a8b6-ed11-8158-005056aa4246/2_65311c4c-a8b6-ed11-8158-005056aa4246_11_20025.pdf

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

קרניאלי, מ', ויצמן, ש' ובארי, ד' (2022). "לא אעמיד אותם בשלשות" המצוינים לחינוך: הכשרת גמלאים-קצינים בכירים להוראה כקריירה שנייה. **עיונים בחינוך, 21, 135–165**.

שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט-מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האכיותני** (עמ' 23–65). מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**. רמות.

Becker, K., Bish, A., McCormack, M., & Abell, D. (2023). Reconceptualizing identities: Veterans' perspectives on career transition challenges. *Human Resource Development Quarterly*, 34(2), 155–176. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21472>

Beijaard, D., & Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. In J. D. Clandinin & H. Jukka (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (Vol. 1, pp. 177–192). SAGE Publications.

Brigman, G., Villares, E., Mullis, F., Webb, L. D., & White, J. F. (2021). *School counselor consultation: Skills for working effectively with parents, teachers, and other school personnel* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

Carpenter, R. E., & Silberman, D. (2020). Veteran-civilian career identity conflict: What is human resource development's role? *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 32(3), 35–53. <https://doi.org/10.1002/nha3.20287>

Castro, A. J., & Bauml, M. (2009). Why now? Factors associated with choosing teaching as a second career and their implications for teacher education programs. *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 113–126.

Coll, J. E., Oh, H., Joyce, C., & Coll, L. C. (2009). Veterans in higher education: What every adviser may want to know. *The Mentor: An Academic Advising Journal*, 11. <https://doi.org/10.26209/mj1161502>

- Goodman-Scott, E., Betters-Bubon, J., Donohue, P., & Olsen, J. (Eds.). (2023). *The school counselor's guide to multi-tiered systems of support* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003306412>
- Gordon, S. P., & Newby Parham, J. (2019). Transitioning from the military to teaching: Two veterans' journeys through the entry year. *The Educational Forum*, 83(2), 140–159. <https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1561965>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Levy, I. P., & Lemberger-Truelove, M. E. (2021). Educator–counselor: A nondual identity for school counselors. *Professional School Counseling*, 24(1_part_3), Article 2156759X211007630. <https://doi.org/10.1177/2156759X211007630>
- McMurray, A. J. (2008). Troops to teachers: Future implications for teacher educators. *The Teacher Educator*, 43(4), 315–321. <https://doi.org/10.1080/08878730802300180>
- Nunnery, J., Kaplan, L., Owings, W. A., & Pribesh, S. (2009). The effects of Troops to Teachers on student achievement: One state's study. *NASSP Bulletin*, 93(4), 249–272. <https://doi.org/10.1177/0192636509359338>
- Owings, W. A., Kaplan, L. S., Nunnery, J., Marzano, R., Myran, S., & Blackburn, D. (2006). Teacher quality and troops to teachers: A national study with implications for principals. *NASSP Bulletin*, 90(2), 102–131. <https://doi.org/10.1177/0192636506289023>
- Parham, J. N., & Gordon, S. P. (2016). Military veterans bring many positives – and some needs – into teaching. *Phi Delta Kappan*, 97(7), 43–47. <https://doi.org/10.1177/0031721716641648>
- Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. F., & Yildirim, A. (2023). “When you get out there, you don't have a toolbox”. A comparative study of student teacher's identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 122, Article 103958. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103958>
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619–1629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013>

- Shepherd, S., Sherman, D. K., MacLean, A., & Kay, A. C. (2021). The challenges of military veterans in their transition to the workplace: A call for integrating basic and applied psychological science. *Perspectives on Psychological Science*, 16(3), 590–613. <https://doi.org/10.1177/1745691620953096>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
- Vizek Vidović, V., & Domović, V. (2019). Development of teachers' beliefs as a core component of their professional identity in initial teacher education: A longitudinal perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 119–138. <https://doi.org/10.26529/cepsj.720>

נספח 1: שאלות מנחות לכתיבת המשימות

משימה 1: חודש נובמבר

תארו אירוע שהתרחש בבית הספר עם תלמיד או תלמידה, הורים, איש צוות. מהן עובדות האירוע, וכיצד אתם מבינים אותו?

משימה 2: חודש ינואר

תארו אירוע בית ספרי שבו הייתם מעורבים ונחוותם אצלכם ככישלון. במבט לאחור, אתרו נקודות של הצלחה.

משימה 3: חודש מרץ

תארו אירוע שבו הצבתם גבול. כיצד הצבתם את הגבול? מה הייתם משנים בדיעבד וכיצד הייתם מבצעים את אותה הצבת גבול בשנית? למה? מה שונה מהאופן שהצבת גבול כמפקד או מוביל צוות בצבא? האם זה הקשה עליך? מדוע?

משימה 4: חודש יוני

הסיכום שלי למסע שעברתי במהלך ההכשרה :
תארו את השינוי שעברתם ממפקדים או מובילי צוות בצבא למורים?
מה לקחת מההכשרה להמשך? אילו תובנות קיבלת? מה חשוב לי לבצע בתפקידי החינוך בעקבות התובנות במהלך ההכשרה?
מה אוכל לקחת מן המערכת הצבאית לעולם החינוך וההוראה ומה עליי להשאיר מאחור ומדוע?