

מחקר מלווה :
בחינת משנת הפדגוגיה של חוסן
בקרב הסגל והסטודנטיות של
"האקדמית חמדת"

עורך המחקר : ד"ר ליאור הלוי

תשפ"ד

האקדמית חמדת חרטה על דגלה חינוך לתפיסת עולם חינוכית ואקדמית ייחודית, במטרה להצמיח לומדים המסוגלים להתמודד עם האתגרים שבשדה החינוך ולשגשג בעקבות מפגש עם מציאות מערערת חוסן. מזה כארבע שנים משקיעה המכללה בהטמעה ובפיתוח שיטות ודרכים להתמודדות עם מציאות מערערת חוסן, שבאה לידי ביטוי בהוראה ומוטמעת במישורי עשייה אקדמיים רבים. כעת ביקשה המכללה לבחון באיזו מידה מוטמעת הפדגוגיה של חוסן בקרב חברי וחברות הסגל, ועד כמה משנה זו מעצבת את ההוראה של הסטודנטיות והסטודנטים שלומדים במכללה. המחקר, שהתפרסם על פני שנת הלימודים התשפ"ד, נערך בקרב סגל ההוראה וסטודנטיות שנה ג' וד'. מתודולוגיית המחקר הייתה מתודולוגיה מעורבת (Mixed Methods Research), קרי מחקר משולב של נתונים כמותיים ואיכותיים. כלי המחקר כללו שאלון שהועבר לכלל הסגל, שאלון שהועבר לסטודנטיות של שנה ג'-ד', ראיונות עם עשרים חברי סגל, ראיונות עם שלושים סטודנטיות משנים ג' וד', ניתוח מסמכים וסביבה פדגוגית.

ממצאי המחקר מצביעים על הדגש המשמעותי שניתן לכלי הטמעה פדגוגיים כגון: פיתוח תו חוסן להטמעת אופנויות החוסן, פיתוח ערכות הטמעה כגון ערכת קלפי חוסן וחברות הסבר, פיתוח של קורסי MOOC המשלבים תיאוריה ופרקטיקה והפקת סרטוני תרחיש. ניכר גם כי המכללה שמה דגש על היבטים של סביבה פדגוגית. הדבר בא לידי ביטוי בכך שהחזון של המכללה נגלה לעיני כל. בנוסף, פותחו מיצגים ויזואליים המבארים את משנת החוסן בהוראה ובלמידה, מיצגים המסבירים מהו חוסן והגדרותיו, מה הן אופנויות החוסן כפי שהן באות לידי ביטוי במכללה וכן היגדים מעוררי השראה אודות חוסן.

תוצאות המחקר מלמדות כי בהיבט של הבנת הסגל את מושג החוסן, נראה כי מרביתם מבינים את המושג בצורה טובה וראויה וניכרת ההזדהות שלהם עם משנת "הפדגוגיה של חוסן" שהמכללה מבקשת להנחיל. זאת בפרט לאור העובדה כי המכללה ממוקמת בגזרת עוטף עזה, אזור גיאוגרפי המצריך התמודדות באמצעות מישנת חוסן. עוד עולה כי חברי הסגל מזדהים עם האווירה ה"משפחתית", עם גישת האנושיות כערך ועם היעדר תחושת ניכור, המאפיינים את המכללה. רוב המרצים רואים בפיתוח משנת החוסן ניסיון אותנטי לפיתוח "ציר מארגן" של המכללה סביב מושג ותפיסת עולם ייחודית המסייעת למרצים ולסטודנטים כאחד.

יחד עם זאת, חשוב לציין כי ישנם מרצים המבקשים סט כלים מעשי וקוהרנטי יותר. מיעוטם אינם מזדהים עם המושג כלל ועיקר ורואים בו מושג כוללני ואף פשטני, הכולל משמעויות רבות מדי. לגביי יישום משנת החוסן שהמכללה מבקשת לקדם, נראה כי חברי הסגל נכונים ליישם את הגישה כחלק אינטגרלי של עבודתם.

יישום החוסן בא לידי ביטוי בהטמעת תכנים בדיסציפלינות השונות, בפיתוח מודל של לומד עצמאי, באימוץ טרמינולוגיה של חוסן, בפיתוח מיטבי של קשר מורה - תלמיד, ברפלקציה אודות מרכיבי החוסן בשיעורים, בתרגול מסוגלות, בלמידה מהצלחות ומכישלונות, בהעברת שאלוני חוסן בקרב הסטודנטים, בשימוש בבלטפורמות דיגיטליות, בחשיפה לחשיבה ביקורתית, בדרישה להפגנה פומבית של ביצועי הבנה ובהתמודדות עם אתגרים.

בקרב הסטודנטיות, נראה כי לרוב הן מבינות את המושג חוסן ומזדהות איתו, ותומכות בגישה שהמכללה מבקשת לקדם. זאת בייחוד לאור העובדה שרובן מגיעות מערי ויישובי העוטף. כמו כן נראה כי הן מיישמות את משנת הפדגוגיה של חוסן בעבודתן מול התלמידים שלהן בהקשרים של עידוד מסוגלות, פיתוח קשר אישי, הקשבה, פתרון בעיות, ויסות רגשות, למידה מהצלחות, יצירת מרחב בטוח והטמעת הנושא בדיסציפלינות השונות שהן מלמדות. נראה כי הקורסים הייחודיים העוסקים ישירות בנושא משפיעים רבות על הבנת המושג והזדהות איתו.

יחד עם זאת, נשמע צורך מובהק בקרב הסטודנטיות לפרוט את משנת החוסן לפרקטיקות יישומיות בהיבטים אשר ישרתו אותן בעבודתן. חלק מהסטודנטיות ציינו את עבודת המדפי"ם (מדריכים פדגוגיים) כערוץ קשר מבסס חוסן. נראה כי העבודה עם המדפי"ם מייצרת אינטראקציות אישיות משמעותיות ברמה גבוהה יותר מאשר האינטראקציות הנרקמות בשיעור המבוסס על הרצאה. עם זאת, הסטודנטיות לא חוות את משנת החוסן באופן שיטתי ומסודר במרבית השיעורים במכללה, ויש לתת על כך את הדעת. נקודות חוזק משמעותיות נוספות המסייעות בהטמעת משנת החוסן הן אירועי השיא שהמכללה עורכת ובהם מפגשים עם דמויות מעוררות השראה הנוגעות ישירות לחיים של חוסן ותקשורת מיילים רציפה, המעלה את משנת החוסן תדיר על סדר היום הפומבי במכללה.

לסיכום, הנקודות לשימור הן :

1. **האווירה המשפחתית** והאינטימית שהמכללה השכילה לייצר.
2. **הגמישות** הרבה שהסגל מפגין כלפי אתגרים אישיים ולימודיים של הסטודנטיות.
3. **הבנת הסגל** את המושג והאמון של חברי הסגל בסטודנטיות בכלל וביכולתן לטפח בקרבן חוסן בפרט.
4. עבודת **"המכון לפדגוגיה של חוסן"** ופיתוח חומרים תומכי הבנה ויישום חוסן כגון: קורסים ייחודיים וייעודיים, חוברות הסבר, ערכות קלפים, סרטוני תרחיש וכדומה.
5. **טיפול ויזואליזציה** תומכת "פדגוגיה של חוסן", כפי שהמכללה עושה.
6. **אירועים מיוחדים** שהמכללה מקיימת המדגימים כיצד חוסן בא לידי ביטוי בחיים עצמם.
7. **תקשורת שוטפת** בין המכללה לסטודנטיות באמצעות מיילים ועדכונים שוטפים.
8. **תהליכים רפלקטיביים** מעמיקים ושיטתיים הבוחנים תדיר דרכים אפקטיביות להטמעת משנת החוסן ורוח המפקד.
9. **המנהיגות של הנהלת המכללה**, החותרת באופן שיטתי לשיפור מתמיד של הנחלת משנת החוסן.

בין הנקודות המצריכות שיפור ניתן למנות את :

1. **האתגרים לשלב** את "הפדגוגיה של חוסן" בהוראה גופא ובפרט בקורסים הדיסציפלינריים שאינם עוסקים ישירות בחוסן.
2. **צמצום הפער** בין תפיסת הסגל את הקניית הכלים או הפרקטיקות של חוסן ובין התפיסה של הסטודנטיות את הקנייתם.
3. שיפור בהקניית **שפה אחידה**, ברורה ומובנת את המושג חוסן, כמושג בהיר וקוהרנטי הן בקרב הסגל והן בקרב הסטודנטיות.

2	תקציר
4	תוכן
5	מבוא
5	מתודולוגיית המחקר
6	כלי המחקר
6	ריאיון
6	שאלון
7	ניתוח מסמכים
8	מסגרת תיאורטית
8	הגדרת המושג "חוסן"
10	המושג "פדגוגיה של חוסן"
12	ממצאים
12	חקר מסמכים
12	פיתוחים ייחודיים של המכללה
13	חקר סביבה פדגוגית
17	ניתוח נתוני ראיון - סגל
17	הבנה
20	הזדהות
25	יישום
33	ניתוח נתוני ראיון – סטודנטיות
58	ממצאים כמותניים
58	משתתפי המחקר
59	ניתוח ממצאי הסגל האקדמי
64	ניתוח ממצאי הסטודנטים
66	קשרים בין גורמי השאלונים למשתני רקע
68	דיון ומסקנות
70	הצעה למחקרי המשך
72	נספח מספר 1 – שאלות ראיון מרצים
74	נספח מספר 2 – שאלות ראיון סטודנטים
76	נספח מספר 3 - שאלון סגל
80	נספח מספר 4 – שאלון סטודנטים
83	ביבליוגרפיה

"האקדמית חמדת" הינה מכללה המכשירה עובדי הוראה לחמ"ד (חינוך ממלכתי-דתי) הממוקמת בעיר נתיבות. המכללה מונה כיום כ-2,000 לומדות ולומדים, מהם כ-1,250 בלימודים אקדמיים סדירים לתואר ראשון ושני ותעודת הוראה, ועוד כ-750 במסגרות של לימודי חוץ: התפתחות מקצועית, לימודי תעודה, מדרשה ועוד. במכללה יש שלוש פקולטות: הפקולטה למדעים מדויקים, הפקולטה למדעי הרוח והפקולטה למדעי החברה. בנוסף, המכללה מפעילה את היחידה ללימודי חוץ, הכוללת את כל הלימודים שאינם לקראת תואר ותעודת הוראה.

האקדמית חמדת שמה לה למטרה להמשיך לתרום לפיתוח הנגב באמצעות הכשרת מנהיגים חינוכיים מצטיינים מבחינה אישית, מקצועית ואקדמית, מנהיגים שהם בעלי ראייה חדשנית ומגוונת, הפועלים בתוך הקהילה ולמען קידומה וטיפוחה, על בסיס ערכי היהדות ומתוך מחויבות אישית וחברתית. המכללה אימצה משנה פדגוגית ייחודית הנקראת "פדגוגיית החוסן". משנה זו עוסקת במרכיבי החוסן בתהליכי הוראה ולמידה. "פדגוגיית חוסן" מהווה עמוד תווך בלימודים במכללה, הן בהכשרת הסטודנטים והן בתוכניות ליווי המשלבות ידע אקדמי וניסיון מעשי. מדובר בתפיסה מקצועית אך גם בתפיסה ערכית, המזהה את תפקידו של המורה כמי שאמון על הפדגוגיה של החוסן. האקדמית חמדת רואה בפדגוגיה זו כמחוברת גם לערכי ההכלה והשילוב – הן עבור תלמידי הכיתה הרגילה והן עבור תלמידי החינוך המיוחד. כך פותחה במכון לפדגוגיה של חוסן שיטת עבודה הכוללת כלים ייחודיים ומודלים להטמעה.¹

האקדמית חמדת חרטה אפוא על דגלה תפיסת עולם חינוכית ואקדמית ייחודית במטרה להצמיח לומדים המסוגלים לאתגרים שבשדה החינוך, ואף לשגשג בעקבות מפגש עם מציאות מערערת חוסן. מזה כארבע שנים משקיעה המכללה כאמור בהטמעה ובפיתוח משנת חוסן כתפיסת עולם, הבאה לידי ביטוי בהוראה עצמה ומשוקעת במישורי עשייה אקדמיים רבים. לאחר כארבע שנים מיום השקת תפיסת "פדגוגיה של חוסן" מבקשת האקדמית חמדת לבחון ולחקור את השאלות הבאות במטרה לבצע תהליכי רפלקציה החותרים לשיפור ולמיקסום התהליכים הפדגוגיים והארגוניים. השאלות הן:

- א. באיזו מידה מוטמעת הפדגוגיה של חוסן בקרב חברי וחברות הסגל? במילים אחרות, עד כמה סגל המרצים במכללה מבין, מזדהה ומיישם בהוראתו את משנת הפדגוגיה של חוסן?
- ב. עד כמה משנת פדגוגיה של חוסן מעצבת את דרכי הלימוד של הסטודנטיות והסטודנטים שלומדים במכללה? במילים אחרות, עד כמה הפדגוגיה של חוסן מהווה מרכיב מרכזי בתפיסת העולם ובפרקטיקות של הסטודנטים במכללה?

מתודולוגיית המחקר

על מנת להגיע לתמונה שלמה ומקיפה, שיטת המחקר בה נקטנו הייתה מחקר מעורב, איכותני וכמותי (Mixed Methods Research). המחקר המעורב מציע גישה משולבת לחקירה מדעית, תוך

¹ מתוך אתר המכללה: <https://www.hemdat.ac.il>

התייחסות למגבלות בשימוש בכל אחת מהשיטות. מחקר איכותני מספק הבנה טובה יותר של תופעות מורכבות, ומציע תובנות עשירות על ההקשר והמשמעות שמאחורי הדפוסים הנצפים. מאידך, מחקר כמותי מאפשר ניתוח שיטתי, תיקוף סטטיסטי והכללה של ממצאים. שילוב של שתי גישות אלה משפר את מהימנותו של המחקר על ידי מתן נקודת מבט הוליסטית ורב-פנים (Creswell & Creswell, 2017). זאת ועוד, הערך של שימוש במחקר מעורב במסגרות חינוכיות ואקדמיות עולה באמצעות הבהרת המורכבות של חוויות התלמידים באמצעות נרטיבים איכותניים, תוך ביסוס ממצאיהם בנתונים כמותיים (Fette, Combs, & Jones, 2020). שילוב זה מרחיב את היקף החקירה ומשפר את ההעמקה והקפדנות של החקירה המדעית, חושף את היתרונות הסינרגטיים של השיטה המעורבת ומדגיש כיצד טריאנגולציה והשלמה מחזקים את התוקף והאמינות של תוצאות המחקר.

כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה במהלך שנת תשפ"ד (2023-2024) באמצעות שימוש במספר כלי מחקר כאמור לעיל:

1. שאלון שהועבר לכלל הסגל.
2. שאלון שהועבר לסטודנטיות של שנה ג' - ד'.
3. ראיונות עם 20 חברי סגל.
4. ראיונות עם 30 סטודנטיות משנים ג'-ד'.
5. ניתוח מסמכים וסביבה פדגוגית.

ריאיון

ריאיון הוא שיטת מחקר איכותנית רווחת לאיסוף מידע מחקרי בתחום מדעי החברה (Kvale & Brinkmann, 2008). הריאיון הוא תהליך מורכב, המאלץ את החוקר להתמודד עם שאלות של אמינות ומהימנות כדי לספק מידע על הנושא הנחקר, כפי שהוא נתפס ונחוה על ידי המרואיינים. מגוון הסגנונות והמבנים של ראיונות מחקריים מסייע לחוקר להשיג נתונים מגוונים ותורם לנקודת המבט המחקרית (Creswell, 2007; גיוסלסון, 2015). במחקר השתמשנו בריאיון "חצי מובנה", המוכר גם בשם "ריאיון מודרך ממוקד" (צבר-בן-יהושע, 1990). בריאיון מסוג זה הכנו סדרת נושאים/שאלות לשיחה, והשתדלנו להיצמד אליהם (ראו נספח). מתוך הראיונות חולצו תמות ועקרונות מרכזיים החוזרים על עצמם, ומהן הוסקו מסקנות בהתאם (Hill & Cohen, 2000). הראיונות נערכו בתיאום מקדים עם המרואיין, כשמשך הזמן המתוכנן לריאיון היה כ-45 דק' בממוצע ורובם התקיימו בזום (ראו נספחים 1-2).

שאלון

שאלון כמותי ממלא תפקיד חשוב במדעי החברה בכך שהוא מספק שיטה מובנית וסטנדרטית לאיסוף נתונים מספריים, המאפשרת לחוקרים ליישם ניתוחים סטטיסטיים קפדניים כדי לחקור תופעות חברתיות מורכבות. השימוש בשאלונים כמותיים משפר את המהימנות והתקפות של ממצאי המחקר, ומאפשר מדידת משתנים וזיהוי של דפוסים ומתאמים בתוך מערכי נתונים גדולים

(Bryman, 2008). חשיבות נוספת היא בכך שכלי מחקר כמותיים בחקר מדעי החברה מצליחים להפיק תוצאות אובייקטיביות הניתנות לשכפול תוך הסקת מסקנות הניתנות להכללה (Babbie, 2016). הדיוק המתודולוגי של שאלונים כמותיים מסייע לקידום הידע בכך שהוא מציע גישה שיטתית להבנה ומדידה של תופעות חברתיות (Creswell, 2014). במסגרת המחקר הנוכחי העברנו שאלון בקרב המרצים והסטודנטים (ראו נספחים מספר 3-4).

ניתוח מסמכים

ניתוח מסמכים הוא שיטה במחקר מדעי החברה, המספקת לחוקרים אמצעים לבחון מגוון רחב של חומרים טקסטואליים או חזותיים בכדי להפיק תובנות משמעותיות. מסמכים כגון מסמכי מדיניות, תוכניות לימודים, ספרי לימוד ודו"חות חינוכיים יכולים להציע מקורות מידע עשירים המשלימים שיטות מחקר אחרות. על ידי בדיקה של מסמכים אלה ניתן לקבל הבנה מעמיקה של מדיניות חינוכית, פרקטיקות של מוסדות וגישות חברתיות המעצבות את הנוף החינוכי ואף לחשוף אידיאולוגיות נסתרות ומדיניות חינוכית הגלומות בהם (Bowen, 2009). הדבר מאפשר גם להתחקות אחר התפתחויות היסטוריות, לזהות מגמות ולנתח את השיח סביב פרקטיקות חינוכיות ובסופו של דבר לתרום להבנת מגוון הגורמים החברתיים והתרבותיים המשפיעים על החינוך.

הגדרת המושג "חוסן"

המושג "חוסן" (Resilience) מגיע מהמילה הלטינית *Resilire*, שפירושה 'להתאושש'. מונח זה מתאר חזרה לתפקוד תקין לאחר חשיפה למצב של דחק או מצוקה (Rutter, 2007; Ungar, 2008). "חוסן" הוא מושג רחב (Rodrigues-Fernandes et al., 2018), הכולל מגוון מרכיבים והיבטים חינוכיים ופסיכולוגיים ואין הוא זוכה להמשגה תאורטית מוסכמת (אבו עג'אג', 2016). על אף זאת, אפשר לקבוע שהמושג חוסן מתייחס לתהליך דינמי הכולל הסתגלות חיובית בהקשר של מצוקה ניכרת (Luthar, 2000). מחקרים רבים מתארים חוסן כמסוגלות, כיכולת אנושית, ככוח מנטלי שמאפשר התמודדות עם או התאוששות לאחר מצבים של קושי, דחק, מתח, מכשול, טראומה, שינוי, הפרעה, סיטואציות מאתגרות, בעיות התנהגותיות, חוסר תפקוד, קשיים פיזיים ומשברים (Conner, 1992; Flach, 1988; Garmezy, 1993; Henderson & Milstein, 1996; Joseph, 1994; Masten, 1989; Murphy & Moriarty, 1976; Pianta & Walsh, 1998; Rutter, 1987; Wayman, 2002; Werner & Smith, 2001; Wolin & Wolin, 1993).

הגדרות אלו מכילות שני תנאים עיקריים: היחשפות אדם לאיום ניכר או תחושת מצוקה, והסתגלות חיובית על אף הקשיים. גורם הלחץ (stressor) היוצר מתח (tension) עשוי להיות חיצוני או פנימי. המתח יכול להיפתר באמצעות שימוש במשאבי התנגדות (resistance resources) חיצוניים או פנימיים המצויים אצל האדם (אבו עג'אג', 2016). מאליק וגארג (2018) מגדירים את המושג "חוסן" כיכולתו של אדם להתמודד עם המצבים השליליים בחייו והלחץ היומיומי בעבודה ולהישאר בריא, להתאושש וללמוד מכשלים וקשיים בלתי צפויים, ולהתכוון לאתגרים עתידיים באופן יזום, תוך הפגנת יכולת צמיחה מקצועית ויכולת להתמודד עם אתגרים עתידיים במקום העבודה (Malik & Garg, 2018). לימון ואחרים (2021) גורסים כי חוסן מוגדר כיכולת של אדם להסתגל בהצלחה למצבי לחץ ולשמור על רווחה נפשית מול מצוקה (Limon et al., 2021).

ישנם חוקרים המתייחסים למושג כפי שהוא מופיע בתחומי הפסיכיאטריה, הפסיכולוגיה או מדעי החברה, ומגדירים resilience כחוסן או ככוח – strength (Fuller et al., 2003). לותר מגדיר חוסן כתהליך של הסתגלות חיובית לאתגרי החיים (Luthar, 2003). גם איגוד הפסיכיאטרים האמריקאי מגדיר חוסן כתהליך של הסתגלות טובה למצבי משבר, טרגדיה, טראומה או איום משמעותי (American Psychiatric Association, 2014). יש שגרסו כי חוסן הוא מידה או תכונה אישיותית הממתנת את התגובות וההשלכות השליליות במצבי לחץ, דחק או תעוקה (Wagnild & Young, 1993). הנסון מדמה חוסן למשקולות (keel) המצויות בתחתית הספינה (Hanson, 2018), שתפקידן לאזן את כליהשיט במקרה של רוח צדדית או גלים גבוהים, ובסופו של דבר תמיד תחזור לנקודת שיווי המשקל שלה. הנסון מצטרף לחוקרים נוספים הגורסים שחוסן בעיקרו הוא מונח המתאר יציבות וחזרה לנקודת שיווי המשקל (Rodrigues et al., 2018). גרמזי (Garmezy, 1993) עומד על יכולת ההחלמה והחזרה (spring back) למצבים אשר אפיינו את האדם לפני קרות הסיטואציה שגרמה ללחץ או למשבר, כרכיב מרכזי בחוסן.

חוסן אם כן הוא מונח שיושם במגוון רחב של דיסציפלינות (Rodrigues-Fernandes et al., 2018) כגון פסיכולוגיה, פסיכיאטריה, רפואה, סיעוד, אפידמיולוגיה, מדעי החברה ומנהל עסקים, יש לו

הגדרות רבות ויש שיאמרו שהוא שונה מאדם לאדם (Campa, 2010). המחקר מצביע בבירור על כך שהגדרות של חוסן משתנות בהתאם לגישה, לדיסציפלינה או לנושא המחקר שעליו ההגדרה מבוססת, ולא זו בלבד אלא שניתן למצוא הגדרות שונות לחוסן בתוך דיסציפלינה נתונה (פדן וגל, 2020). יחד עם זאת, בשכיחותו הבסיסית פירושו של מונח זה הוא היכולת "לחזור חזרה" (bounce back), להתאושש ממצבים או מחוויות שליליות ולהתגבר עליהן (Henderson & Bosworth, 2003; Yehuda et al., 2013).

מרבית החוקרים אימצו מונח זה כדי לתאר את יכולתו של הפרט לחוות חוויה או אירוע שלילי ולהגיב באופן כזה שיאפשר חזרה למצב רגיעה קודם בקלות יחסית (Benard, 1991; Conner, 2001; Werner & Smith, 1993; Garmezy, 1988; Flach, 1989; Demos, 1992). יש גם הגורסים כי חוסן הוא תהליך המשמר רווחה נפשית, וכי אנשים בעלי חוסן משמרים ומטפחים את מקורות הרווחה שלהם (Panter-Brick & Leckman, 2013), דבר המאפשר התמודדות חיובית ואפקטיבית (Tugade et al., 2004) עם שינויים הנכפים מבחוץ (Campbell-Sills et al., 2006). חשוב לציין כי בשנים האחרונות המחקר אודות חוסן החל לתפוס תאוצה גם בעקבות צמיחת התאוריות של "הפסיכולוגיה החיובית", השמה דגש על הכוחות הפנימיים של האדם (Truebridge, 2014), ולתופעות פסיכולוגיות, כגון רווחה נפשית, סיפוק, משמעות, שמחה ותפיסה חיובית של המציאות (Ong et al., 2006).

למרות ההגדרות השונות בין הדיסציפלינות השונות, עיקרי הדברים דומים באופן בסיסי (Southwick et al., 2014). מרבית החוקרים מדברים על האפשרות להתאושש ממשבר, לשוב חזרה למצב הקודם, להסתגל לשינוי, לאמץ ולהטמיע שינוי, להתגבר על מכשולים, לשאת בקושי ובחוסר נוחות ועל היכולת להתמודד עם אתגר. במילים אחרות, חוסן הוא תהליך בו אדם חווה מציאות משברית אשר מערערת אותו, אך בסופה הוא מגיע לאיזון - הומוסטזיס (Cooper et al., 2001). ככלל ניתן לומר כי חוסן מוגדר במאפיינים אישיותיים, כתהליך נפשי או כתוצאה שלו (Southwick et al., 2011), והגדרתו יכולה להשתנות כתוצאה משינויים סביבתיים וחיצוניים (Kim-Cohen & Turkewitz, 2012). כפי שמוצג בטבלה מספר 1 :

טבלה 1 : הגדרת החוסן בדיסציפלינות השונות

התחום	ההגדרה של Resilience
פסיכולוגיה	היכולת "לקפוץ חזרה", Bounce Back, לעמוד מול קושי ולתקן למצב הקודם (Wolin & Wolin, 1993; Higgins, 1994)
מדעי הטבע/מדעי החיים	היכולת של חומר נתון "להגיב" או "להתאושש" (Geller, 2003)
פסיכיאטריה	החוסן הפיזי והמנטלי שאדם צריך כדי לנהל שינוי בהצלחה (Flach, 1988).

פסיכולוגיה התפתחותית	היכולת לעמוד מול אתגרים ואיומים תוך יציבות פנימית מבלי לאבד את תחושת האני הפנימית (Garnezy & Masten, 1996)
התפתחות אנושית	היכולת לעמוד בהצלחה מול קושי ואתגר (Werner & Smith, 2001)
ניהול שינוי	הפגנת חוסן וגמישות אל מול תהליכי שינוי תוך הצגת תפקוד גבוה (Conner, 1993).
אפידמיולוגיה	היכולת "לשרוד", לעמוד מול לחץ ולהתגבר על מצב של חיסרון (Rutter, 1979)
סיעוד	לפתח כוח ועמידות מול מקורות דחק חיצוניים או פנימיים, "לשרוד", לצמוח ולהתפתח כתוצאה מכך (Jones, 1991)
רפואה	היכולת להכיר בכאב ובמטרותיו ולסבול אותו עד לחזרה למצב נורמלי (Flach, 1988)
ניהול החינוך	היכולת להתאושש, היכולת להתמודד ולהסתגל למצבים שונים, נכונות ויכולת ליישם שינוי, ויכולת התגברות על מצוקה (Isaacs, 2012)

חשוב לציין כי על אף ההגדרות השונות של מושג זה, קמחי (Kimhi, 2016) מציין מספר מגבלות המציבות קשיים בבואנו לדבר על חוסן. ראשית, חסרה אבחנה חותכת ומדויקת בין מושגים המשיקים לחוסן כגון "רווחה עצמית", "הסתגלות טובה", "התמודדות מוצלחת" וכדומה. כמו כן, מחקרים שונים הסתמכו על כלים שונים בבואם למדוד חוסן ועל כן קשה להשוות בין המחקרים.

המחקר מצביע על כך שבמוקדם או מאוחר, כל אדם יחוה בחייו חוויה מערערת המצריכה התמודדות אפקטיבית וחוסן נפשי (Karma et al., 2014; Tol et al., 2013; Arnold et al., 2014). עובדה זו הביאה את המחקר לפתח מספר מודלים של חוסן המצביעים למעשה על כל אותם מנגנונים המתארים את השפעת הלחץ או דחק על הפרט, ואת יכולתו להסתגל ואף לשגשג אל מול אותם מצבים ואתגרים (Kantur & İşeri-Say, 2015). מודלים אלה כוללים בין היתר את מודל הפיצוי, מודל המגן ומודל האתגר. הם מסבירים כיצד גורמי חוסן פועלים לשינוי המסלול, מחשיפה לסיכון ולתוצאה שלילית אל עבר עמידות ולעיתים אף שגשוג (Fergus & Zimmerman, 2005).

המושג "פדגוגיה של חוסן"

לחוסן ישנה חשיבות רבה בקרב תלמידים ומורים לעתיד בהקשר החינוכי. בתחום רווחת התלמידים, חוסן חיוני לניווט אל מול אתגרים אקדמיים ולימודיים, תפקוד מול גורמי לחץ בין אישיים ודרישות סביבת הלמידה או המוסד. מחקרים כמו עבודתם של מאסטן ואובראדוביץ' (2006) מדגישים את התפקיד המרכזי של החוסן בקידום תוצאות חיוביות למרות החשיפה לגורמי

סיכון. הבנה וטיפול חוסן אצל תלמידים תורמים ליצירת סביבה חינוכית תומכת, המשפרת את ההישגים הלימודיים ואת הרווחה הרגשית (Souri & Hasanirad, 2011).

יתר על כן, מושג החוסן חיוני לא פחות עבור מורים פוטנציאליים. חוסן המורים קשור לאסטרטגיות התמודדות יעילות, הסתגלות ויכולת לנווט במורכבות הנוף החינוכי (Gu & Day, 2007). כמחנכים עתידיים, החוסן הופך לגורם מכריע בשמירה על רווחה מקצועית בתוך האתגרים הגלומים בתפקידי הוראה. המחקר של גו ודאי (Gu & Day, 2010) מדגיש את חשיבות החוסן בשמירה על המחויבות של המורים למקצוע שלהם ועל יכולתם להשפיע לטובה על הישגי התלמידים.

פדגוגיה של חוסן היא אפוא מסגרת המשלבת את עקרונות החוסן בהכשרת מורים ובהוראה. היא מתגלה כמרכיב קריטי בהכנת מחנכים חדשים לנווט באתגרים הרבים של השדה החינוכי המודרני. כפי שהודגש על ידי הווארד וג'ונסון (Howard & Johnson, 2004), פדגוגיה של חוסן מדגישה את הטיפול של מנגנוני התמודדות אדפטיביים, ויסות רגשי וכישורים לפתרון בעיות, המאפשרים למורים לעתיד להתמודד ביעילות עם האופי הדינמי והתובעני של מקצוע ההוראה. על ידי שילוב הכשרה ממוקדת חוסן, מחנכים מצוידים טוב יותר בכלים ודרכים שמסייעות להתמודדות עם גורמי הלחץ והכישלונות הבלתי נמנעים בהם הם נתקלים בתפקידהם. הם אינם רק מטפחים את רווחתם, אלא גם יוצרים סביבת למידה חיובית ותומכת עבור תלמידיהם (Day et al., 2014). פדגוגיה של חוסן משתלבת גם עם ההכרה ההולכת וגוברת בהתפתחות ההוליסטית של מורים, תוך הכרה בחיבור ההדדי של רווחה אישית ומקצועית (Ingersoll & Strong, 2011). בהכשרת מורים חדשים באמצעות פדגוגיה של חוסן, מוסדות החינוך תורמים לשלמות ולאורך החיים המקצועיים של כוח העבודה בהוראה, ובסופו של דבר מועילים הן למחנכים והן לתלמידים.

פדגוגיה של חוסן מייצגת גישה חינוכית חדשנית ומשלבת עקרונות של חוסן בתהליך ההוראה והלמידה. היא מכירה באופי הדינמי והמאתגר של המסגרות החינוכיות, ומנסה לצייד את התלמידים במיומנויות הקוגניטיביות, הרגשיות והחברתיות הנחוצות כדי להתמודד עם מצוקות ומכשולים. בהסתמך על ההיבטים הפסיכולוגיים של חוסן המתייחסים ליכולתו של האדם להסתגל בצורה חיובית מול מצוקה, פדגוגיה של חוסן מדגישה טיפוח של יכולות מפתח כגון פתרון בעיות, ויסות רגשי והתמדה (Grotberg, 1995; Ungar, 2011). על ידי שילוב חוסן במרקם החינוכי, פדגוגיה של חוסן מבקשת להעצים את התלמידים להתגבר על מכשולים, לפתח חשיבה צמיחה ולטפח תחושת סוכנות במסעות הלמידה שלהם. מחקר של מאסטון (2001) מדגיש את חשיבות החוסן בקידום הסתגלות חיובית מול גורמי לחץ, ותומך בתפיסה שלפדגוגיה של חוסן יש הבטחה לשיפור הרווחה הכללית של התלמידים והצלחתם האקדמית.

ממצאים

חקר מסמכים

על פי האקדמית חמדת, חוסן כולל שני רבדים מרכזיים:

1. יכולת להתמודד אל מול קשיים.
2. הכוונה עצמית בהצבת מטרות וחתימה להשגתן.

המכללה הפיקה מתווה להוראה אקדמית מבוססת פדגוגיה של חוסן, הקובע כי חוסן הוא היכולת להתמודד עם קשיים והכוונה עצמית בהצבת מטרות וחתימה להשגתן. המכללה פיתחה קורס ("חו"ס") שמטרתו להטמיע חוסן בקרב הסטודנטים דרך ההוראה והלמידה המבוססת על ארבע אופנויות:

1. **תכנים:** באמצעות תכנים מזמני שיח אודות חוסן וקישורם לחומר הנלמד.
2. **דרכי הוראה:**
 - א. **התנסות** - בין אם ישירה כגון: הוראה ישירה של מיומנויות או פרקטיקות של חוסן. או עקיפה כגון עידוד להצבת מטרות, זיהוי חוזקות, גמישות אל מול שינויים ועוד.
 - ב. **המשגה** - הבאה לידי ביטוי באמצעות התבוננות רפלקטיבית על תהליכי הלמידה ושיקול הדעת בבחירת דרכי הוראה, בחינה מטה-קוגניטיבית של מיומנויות תומכות והטמעתן בהוראה ובלמידה במסגרת השיעור.
 - ג. **קידום היישום והעברתו** - באמצעות הקדשת זמן לשיח אודות מיומנויות תומכות חוסן, שיח אודות אתגרים סטודנטאליים או אישיים על מנת לפתח מיומנויות תומכות חוסן כנטייה התנהגותית.
3. **היבטים בין אישיים בתוך ההוראה:** שיח מקדם חוסן תוך התייחסות לצרכים רגשיים נקודתיים של הסטודנט מחד והצבת יעדים אקדמיים וחתימה להשגתם מאידך.
4. **היבטים בין אישיים מחוץ להוראה:** התייחסות לסביבה שמחוץ לאקדמית חמדת והתחשבות באירועי התקופה המצריכים חוסן (קורונה, מלחמה, איזורי עימות וכו')

פיתוחים ייחודיים של המכללה

1. המכללה פיתחה ערכת הקלפים המבוססת על 24 החוזקות של סליגמן, המציעה דרך נוחה ואינטואיטיבית לשיח סביב חוזקות.
2. קורס MOOC בקמפוס IL. זהו קורס מבוא המצביע על שדות ותחומי חוסן, ומציג כמה היבטים עקרוניים בתחום. הקורס הנו תהליכי, מעין "מסע" אל מרכיבי החוסן. הוא כולל בעיקר חלק תאורטי אך משלב גם אלמנטים מעשיים כגון: דרכים ליציאה והשתקמות ממשברים, יצירת שגרה מיטיבה, התמודדות עם תקופה תנודתית, פיתוח מוטיבציה לפעולה ועוד.
3. סרטוני תרחיש. הסרטונים הופקו במסגרת היחידה לסימולציות על מנת לייצר מאגר מקרים לדיון ולשיח. הסרטונים ממחישים סיטואציות מערערות חוסן ודרכים להתמודדות עם אותן סיטואציות כגון: התמודדות עם השפלה, התמודדות עם איומים ביטחוניים, התמודדות מול נשירת תלמידים מרקע סוציאקונומי קשה ועוד.

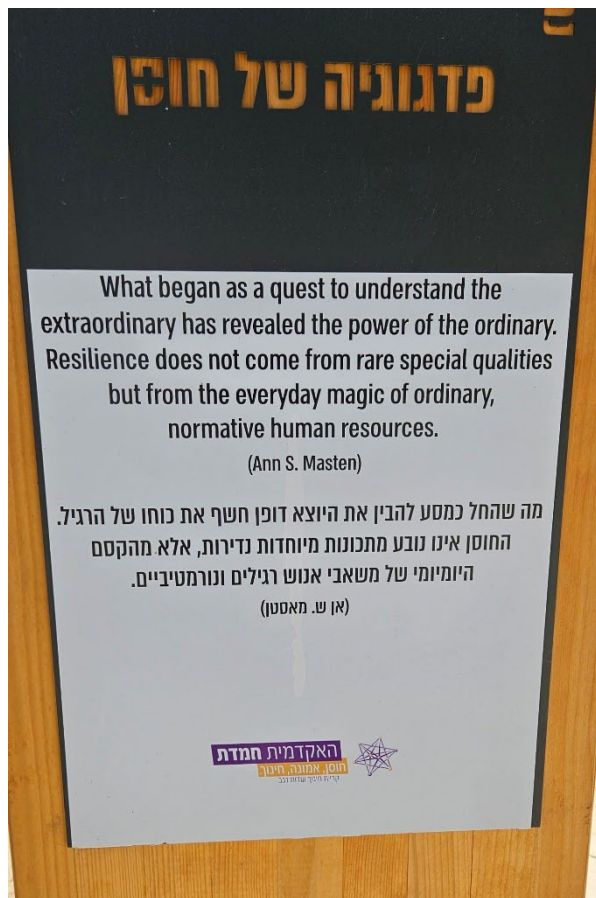
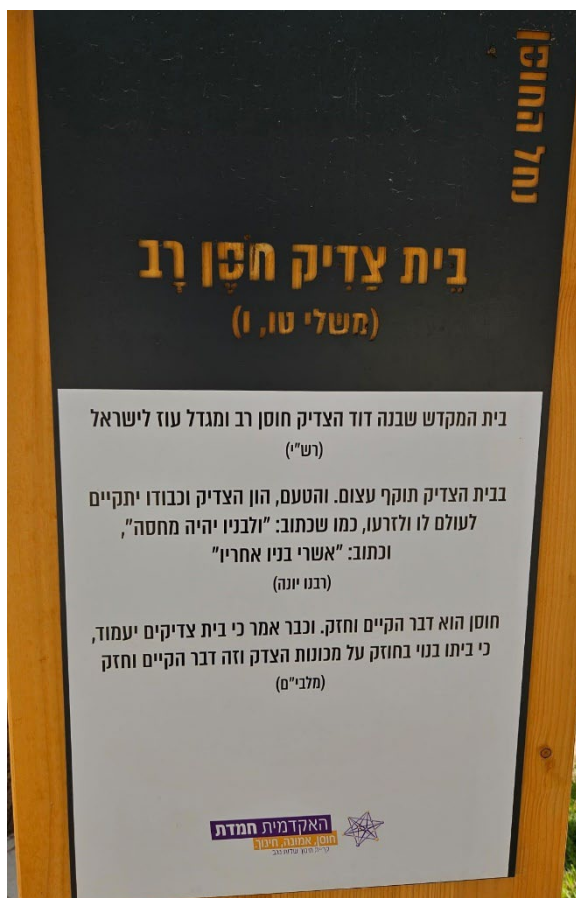
חקר סביבה פדגוגית

בארגונים בכלל ובמוסדות חינוך בפרט חינוך ליצירת סביבה פדגוגית הבאה לידי ביטוי גם בשילוט חזותי לו תפקיד מכריע בחיזוק החזון והשאיפות הרצויות. רמזים חזותיים הם כלים חזקים לתקשורת, המסייעים בהטמעת ערכים ומטרות ארגוניות בקרב באי המוסד. על פי מחקר של דיג'קסטרה והנסלר, גירויים חזותיים מעובדים מהר יותר וביעילות רבה יותר ממידע טקסטואלי (Dijkstra & Henseler, 2015). יתרה מכך, מחקרים של אנדרסון ועמיתיו הראו שחשיפה עקבית לתזכורות חזותיות של חזון ארגוני מגבירה את מעורבות העובדים ומחויבותם למטרות משותפות. על ידי הצבה אסטרטגית של שלטים המתארים את החזון והמסרים המרכזיים של הארגון באזורים בולטים בבית הספר או במקום העבודה, מנהלי מערכת יכולים לטפח תרבות התואמת את מטרות העל שלהם (Anderson et al., 2018). רעיון זה נתמך גם על ידי עבודתם של צ'אן והואנג, שמצאו שעובדים שנחשפים לתזכורות ויזואליות של ערכי הארגונים מפגינים רמות גבוהות יותר של הזדהות איתם. לפיכך, יישום שילוט חזותי משמש לא רק כאמצעי ניווט אלא גם ככלי רב עוצמה להנחלה וחיזוק עקרונות הליבה והשאיפות של המוסד (Chan & Huang, 2019).

ניכר כי המכללה שמה דגש משמעותי על ההיבטים של סביבה פדגוגית. הדבר בא לידי ביטוי בחזון המכללה הניכר לעיני כל. כמו כן, ישנם מיצגים חזותיים המבארים את משנת החוסן בהוראה ובלמידה, מייצגים המסבירים מהו חוסן והגדרותיו או מהן אופנויות החוסן כפי שהן באות לידי ביטוי במכללה וכן היגדים מעוררי השראה אודות חוסן השזורים לאורך נחל החוסן המלאכותי. התמונות המצ"ב אשר צולמו בחודש מרץ 2024 ממחישות את האמור לעיל.









ניתוח נתוני ראיון - סגל

המחקר בא לענות בין היתר על השאלה המרכזית: באיזו מידה מוטמעת הפדגוגיה של חוסן בקרב חברי וחברות הסגל? כלומר עד כמה הסגל מבין את המושג, מזדהה עמו ומיישם במסגרת הוראתו את משנת הפדגוגיה של חוסן?

מניתוח הנתונים עולה כי ניכרת הבנה של מושג החוסן בקרב הסגל. אף שלא כל המרצים מדייקים בהבנה המדעית של הנושא, הרי שרובם ככולם מבינים את המושג ככזה המייצר עמידות, חוזק, תמיכה ומשען. חלקם דייקו מאוד בהגדרתם את המושג וחלקם פחות, אך המשמעות הבסיסית של המושג נשמרת אצל רובם המכריע.

הבנה

דקלה² דיברה על ארבע האופנויות ועל היכולת להתמודד מול קשיים יומיומיים ולא בהכרח קשיים עמוקים:

יש בעצם ארבע אופנויות שזה תכנים, דרכי הוראה, היבטים בין אישיים בתוך הוראה, והיבטים בין אישיים מחוץ להוראה. זהו חוסן. זה בעצם היכולת להתמודד מול קשיים. לאו דווקא קשיים שהם באיזה שהוא משבר עמוק, אלא אפילו באופן היומיומי. ואיזה שהיא הכוונה עצמית, אני אקרא לזה להציב מטרות, להשיג את המטרות האלה.

רותם הגדירה חוסן כחוזק. בעיניה המונח נתון לפרשנות ולאינטרפרטציה. חוסן לשיטתה תלוי גם בהצבת מטרות והשגתן בעקשנות וללא הסחות דעת:

חוסן זה אדם חזק. אני חושבת שהמילה חוסן נתונה להבנה. אתה הבנת מה התפיסה שלי? אני חושבת שחוסן זה משהו פנימי שתמיד מחוזק על ידי גורמים חיצוניים, אבל זה בן אדם חזק. הוא בן אדם חזק יותר. זה לא ישנה כלום, כמו בנאדם שיודע מה הוא רוצה. רעשי רקע לא יזיזו לו.

יוני מבין את המושג חוסן כבנק משאבים פנימיים וחיצוניים. לצד זיהוי המשאבים, הוא מדבר על פיתוח כלים לזיהוי משבר ולהיערכות לקראתו ולהתמודדות מולו:

אני אוהב את ההגדרה של החוסן שהיא היכולת שלי לזהות ולהשתמש במשאבים בתוכי או מסביבי שיעזרו לי להתמודד עם אתגרים שעומדים מולי שמפריעים לי להתקדם. להשתקם בשלב הראשון אולי, ולהתקדם בשלב הבא, כדי לממש יכולות או פוטנציאל, אוקיי... להשתמש במשאבים עכשיו זה עדיין רחב, למה אני לא משתמש? כי אני לא מאמין או כי אני לא יודע לאתר אותם, או כי אני לא יודע לזהות, אני לא

² מכאן ואילך כל המראיינים מופיעים בשמות בדויים.

יודע לייצר. יש המון כלים שיכולים לעזור לי בפעם הבאה לזהות את המשבר ולהיערך מולו נכון כדי להתמודד מולו, זה עדיין לא הגדרה נורא נורא קונקרטי, היא רוויה בהמון המון יכולות ותכונות. אבל לפחות, פעולה שאני אמור בסוף לעשות אני אמור בסוף לראות מצב ולגייס את המשאבים שלי כדי להתמודד מולו.

רזיאלה תופסת את החוסן כעוגנים התומכים באדם כל אימת שדברים הולכים לא כפי שציפינו או תכננו :

מה זה חוסן? זה כל מיני עוגנים שעוזרים לנו, בעצם, לצלוח תקופות, תקופות לא פשוטות. כל אחד יש לו את הדברים שלו שמאוד מאוד עוזרים לו. אני מאמינה שזה פוגש אנשים גם בעתות מצוקה, כמו עכשיו של מלחמה וקורונה ודברים כאלו, וגם ביום-יום דברים יותר פשוטים, כמו מורה שהוא מתחיל... או דברים שלא הולכים לך, או דברים שאתה תכננת ולא ולא הסתדר.

מרים מדברת על מטפורת קני הסוף כמטפורה המדגימה לשיטתה את החוסן הרצוי, כלומר היכולת להתכופף בזמן סערה ולשוב ולהזדקף כאשר זו חלפה. היא גם מציינת את הצורך של הדור הנוכחי בחוסן ואת האתגר של הסטודנטים להתמודד עם אירועים מערערי חוסן.

חוסן בגדול זה היכולת להתמודד עם מה שנקרה בחיינו, זה בגדול. מבחינתי... חוסן זה לא ארז הזה... חוסן מתקרב יותר לקני סוף, ההוא שמתכופף ומתיישר, מצליח להתיישר למצוא את הכוחות להתיישר. בגלל זה אני אומרת שזהו, זה נושא שהוא מאוד מאוד קרוב לליבי עוד לפני הכל, כי אתה רואה שאנחנו באופן כללי, אני מרגישה, אנחנו בדור שצריך את זה, שצריך את זה. זאת אומרת זה לא הדור שלי, זה דור אחר, זה פשוט כמה שאני יחסית צעירה זה דור אחר. זה דור שאין חוסן. מכל מיני סיבות, אם זה אתגרים שאין להם, הכל עם כפית. אם זה הכל, הכל, כל המערך כולו. אני מרגישה שהיכולת להתמודד עם אתגרים, בין אם זה אתגרים אישיים, בין אם זה המעטפת, היא קשה להם, קשה להם...

הראל מאפיין את החוסן כתחושת מסוגלות והיכולת להתמודד מול קשיים שהחיים מזמנים גם לאחר נפילה :

הגדרה והבנה מבחינתי זה תחושות מסוגלות של תלמיד או סטודנט להתמודד על מצבי החיים השונים. אני חושב שזה מילים נרדפות של תחושות מסוגלות. שאתה רוצה כשמכניסים פנימה עוד כל מיני מרכיבים נוספים, וכל אחד כמובן בונה את המרכיבים שהוא רוצה, בעיקר בעיניי זה הנושא של היכולת של האדם להתמודד או לחזור לתפקד כלומר להתמודדות גם אם נפלת.

שמעון מדבר על העצמה או על תחושת קוהרנטיות כמילים שלדעתו מאפיינות חוסן ומפתחות רווחה נפשית טובה יותר :

אני רואה חוסן בצורה רחבה יותר. אז בוא אני אגיד לך, תראה השאלה, השאלה מה בדיוק המילה הנרדפת למילה חוסן, למשל, המילה – העצמה. לפי דעתי, היא די נרדפת למילה חוסן. נוסף לזה יש עוד כל מיני מונחים בפסיכולוגיה שהם גם כן של בריאות הנפש, של שליטה, על המצב של רווחה נפשית... תראה, יש חוקר בשם אנטנובסקי,

אני חושב, נדמה לי, שהוא היה בין הראשונים שדיבר על המושג הזה. הוא דיבר על תחושת קוהרנטיות. עכשיו, תחושת קוהרנטיות קשורה גם בחוסן. אם יש לי תחושת קוהרנטיות אני עם חוסן.

חמדת גם כן מדברת על חוסן כעל תחושת מסוגלות ועל האפשרות של להיות בעל חוזק מנטלי וביכולת להיות לומד עצמאי ולשלוט בחומר:

בואו נגיד את זה מאוד מאוד פשוט, בעניין של פדגוגיה של חוסן. אני מקשרת את זה מאוד להרגשת מסוגלות בלמידה. זאת אומרת, אם פעם היינו ממש אתה יודע, מרצה מדבר לפני סטודנטים והם קולטים, ואז הם מקיאים את זה במבחנים, אז זה לא זה, כי זה לא, זה לא בונה את המסוגלות האישית של הבנאדם ללמוד ולהיות עצמאי בלמידה. אז בשבילי הפדגוגיה של חוסן זה פחות עניין של ליפול ולקום. אלא להיות. חזק, כאילו בהרגשת היכולת שלי אלא לשלוט בחומר

ורדינה מדברת על חוסן כעל עמידה, חשיבה חיובית ויכולת לימוד מעמיקה ושליטה בגופי ידע. כלומר היא מתייחסת אל המושג יותר בהיבטים של למידה ומסוגלות ללמידה עצמאית.

חוסן זה עמידה. חשיבה חיובית. כל מה שהמושג מאגד בתוכו. במובן מסוים גם הערכה עצמית של כל סטודנט וגם לימוד מעמיק. לא לסמוך על גוגל. לשלוט בגופי ידע. שיהיה לסטודנט בטחון מכל הבחינות. ככל שנהיה יותר מקצועיים זה יקרין על החוסן.

אביה מדברת על המצב הנוכחי דהיינו זמן מלחמת חרבות ברזל כעל תקופה בה אנו נזקקים לחוסן מן המעלה הראשונה, חוסן פיזי של ממש, כלומר היכולת להתרומם מעל המציאות הקשה. ישנו גם חוסן אחר הבא לידי ביטוי בעבודה היומיומית במכללה.

חוסן זה יכול להיות, להרים את עצמי במצב משבר ולהתחיל להמשיך ללכת, והיום אנחנו חווים את זה כל כך חזק...קמים בבוקר או מתקרבים לערב במצב מפורק. ואחר כך צריך להרים את עצמנו וזה ממש מעשה פיזי להרים את עצמנו כדי להמשיך ללכת. אז זה, זה ההגדרה של חוסן. מבחינתי ההגדרה הראשונה. כשאנחנו מדברים על פדגוגיה של חוסן זה כבר. שוב אני מדברת על איך שכאילו איך שאני תופסת את זה בתהליכים שאנחנו עברנו, אז זה כמובן כל מיני דרכי הוראה. שקיימים בהוראה שלנו גם.

ליבי תופסת את החוסן כעמוד שדרה שיש לאדם שמאפשר לו להיות אלסטי להתכווץ ולהזדקף כל אימת שהוא חש במשבר או ניצב בפני מכשול:

הגדרה עמוד שדרה אדם שהוא שיש לו חוסן זה בן אדם, שיש לו מטריה. אני תופסת את החוסן מצד מה שאנחנו מקנים במכללה. אתה שואל אותי מה זה בן אדם שיש לו חוסן? איפה שהוא, עמוד שדרה, איזה שהוא ציר, שהוא יכול להתכווץ ולחזור.

דב מדבר על תחושת מסוגלות, על אמונה ויכולת של הסטודנט להסתכל על עצמו ולחוש תחושת מסוגלות וערך. כמו כן הוא מדבר על יכולת של הסתגלות ועל החוסן כדלק המזין את המנוע באנרגיה וביכולת לפעול.

אני רואה את זה קודם כל ביכולת של סטודנטים להסתכל על עצמם ועל הקשיים שלהם במבט של מסוגלות במבט של לראות את האתגרים ואת הקשיים לא ככאלה שמרוקנים אותי אלא ככאלה שמנחים אותי לפה... הייתי מסתכל על זה כהסתגלות ובכל הדברים האלה מדמה את זה לרכב, אז כל אחד מהכלים האלה זה שהוא רכיב במנוע והחוסן זה הדלק בסופו של דבר, כי אם אין לי את הכוח הנקי להתמודד ולקום בבוקר, אז מילא כל שאר הדברים כאילו לא יפעלו. כמובן שאפשר לדמות את החוסן לעוד מרכיבים, אבל בסופו של דבר זה היכולת שלי להגיד: אני מסוגל. אני יכול, ואני יכול עם הקשיים שלי ולהתמודדויות ולאתגרים, וזה בסופו של דבר מה שמניע בסוף.

לצד הקולות שמבינים את המושג הגם שלא בהגדרתו המדעית, נשמעו גם קולות מעטים מצד מרצים שלא הבינו את המושג וטענו כי הוא אמורפי עד כדי חוסר ערך מעשי של ממש. מאיה למשל מביעה התנגדות לכל נושא העיסוק בחוסן. מבחינתה מדובר באופנה, ב"טרנד" חסר ערך ממחוסן הטרנדים החולפים. לשיטתה המושג הוא חלול וריק מתוכן וניתן ליצוק לתוכו פרשנויות ואינטרפרטציות רבות מספור:

אני חושבת שהמושג הוא ריק. זה כמו אלוהים, כל אחד נותן לו את התוכן שלו וזה מאוד משעשע. כי אף אחד לא עושה עם זה כלום, זה כרגיל... זאת השיטה של משרד החינוך להמציא איזה שהוא משהו שנרגיש שאנחנו נורא בסדר, לצעוק אותו במשך תקופה ארוכה ואז לשכוח אותו ולהמשיך הלאה ובלי שום קשר למציאות. אני חושבת ש"האחר הוא אני" היה דוגמה מושלמת. קיוויתי שחוסן לא יהיה כך אך הוא הולך בצעדיו. הוא ממשיך להיות דוגמה מושלמת. הבה נדבר על משהו שהוא חסר משמעות בהגדרה.

גם דוד לא מתחבר כלל למושג החוסן שהמכללה מבקשת לקדם בעיניו המושג הוא אמורפי, מעורפל ונתון לכל כך הרבה פרשנויות שכמעט כל דבר יכול להיכלל בו:

האמורפיות של המושג מושג החוסן, הוא מושג כל כך אמורפי, הוא מושג בעיניי שהוא כולל את כל תחומי החיים. בתחום אחד בחיים הוא כל כך גדול, שהוא מעל ההגדרה, זאת אומרת. זה כמו שתגיד כמעט בעיניי, זה כמו שתגיד חיים. איך אתה מגדיר חיים?!

הזדהות

מהשיח עם סגל ההוראה נראה כי רובם המכריע מזדהה עם הרצון של המכללה להטמיע חוסן כשיטה פדגוגית המעודדת את הסטודנטים לפתח יכולות ומאפיינים אישיותיים המבססים את החוסן. לשיטתם, הדרך בה פועלת המכללה היא רצויה ומבורכת על אף העובדה שחלקם גורסים כי יש לייצר קוהרנטיות מושגית ומתן דגש על עבודת צוות בהקשרים של למידה משותפת החותרת להטמעה של פרקטיקות הוראה מוסכמות. על אף שחלק מן המרצים גורס כי הם הכירו וישמו את המושג "פדגוגיה של חוסן" עוד בטרם חרטא המכללה על דיגלה את המושג כשיטה, הם מברכים על העובדה שכעת ישנה המשגה ברורה והתכנסות לתוך ציר פדגוגי מארגן.

יוני מזדהה עם העובדה שהמכללה שמה דגש על האנושיות, מכללה שרואה את האדם כחלק מתפיסה המפתחת חוסן בניגוד לתפיסה של ניכור שלדעתו מאפיית מוסדות אקדמיים לא מעטים:

התחושה שלי היא שהמכללה שמה אנושיות כערך. שהרבה מאוד פעמים ואני הספקתי כבר לפגוש כל מיני תרבויות אקדמיות, שניכור הוא כאילו כחלק מהאתוס כאילו מי אתה? אני לא אמור לדעת איך קוראים לך כאילו. ויש משהו באנושיות הזאת שהוא יפה, הוא לפעמים עלול להיות קיטש, אבל הוא יפה. כאילו במובן הזה שאנחנו רואים את האדם שבטנק, אנחנו רואים את האדם שבמרצה, אנחנו רואים את האדם שבמורה. אני חושב שזה מאוד משמעותי. אני חושב שגם הדיבור הזה, עם כל זה שהוא כאילו כולם אומרים, אני עושה את זה. הוא מדבר על זה שיש לנו תפקיד. אנחנו מכשירי מורים. מי שיודע שמכיר קצת אקדמיה יודע שזה לפעמים כמעט מילה גסה לחבר שדה ותיאוריה. ואנחנו חלק ממהלך גדול יותר.

רזיאלה מזדהה עם התפיסה של פדגוגיה של חוסן ומדברת על שינוי שהיא חוותה עם השנים. לשיטתה החוסן חשוב מאוד במיוחד בעת הזאת והיא אף מאמצת אלמנטים מסוימים של "פדגוגיה של חוסן" אף מחוץ להוראה במכללה אל עבר חייה האישיים.

אני מזדהה גם כי אנחנו תושבי הדרום וגם במכללה בכלל, אז עוד יותר, במיוחד במצב הנוכחי וגם כי אני רואה שבסופו של דבר אני עם השנים אני יכולה להגיד, בעבר אני מסתכלת נגד אחורה, לפני חמש עשרה שנים שבהם הייתי רק לחוצה להספיק את החומר ואני אומרת, בסוף אנחנו מבינים את החיים כאדם בוגר. ההישגים והדברים וכל הדברים האחרים, בן אדם שהוא לא... אין לו את החוסן. את הבריאות הנפשית הזאתי לצלוח כל מיני משברים, כי החיים הם מורכבים וכל אחד תופס אותם בדברים אחרים. זה יכול להיות בחינוך ילדים. זה יכול להיות בשלום בית. זה יכול להיות במלחמה. אי אפשר לצלוח את החיים האלו בלי העניין הזה ואני חושבת שכאילו שהמודעות לזה היא היום, כבן אדם בוגר, אני אומרת, זה מאוד מאוד חשוב, זה מאוד מאוד חשוב ואני גם שמחה שמדברים על זה ורחל בתך הקטנה... אני יכולה להגיד שאנחנו עוברים תהליך והתהליך הוא חיובי ואני שמחה להיות בתוך התהליך הזה וזה גם נותן לי כוחות מחוץ להוראה שלי במכללה.

בטי מדגישה כי הפדגוגיה של חוסן מתיישב עם התפיסה של שהיא תפיסה של התמודדות בעיקר אם לוקחים בחשבון את האזור הגיאוגרפי בו ממוקמת המכללה. מבחינתה הדבר הוא מתבקש, נכון ואמיתי.

תראה, אני אומר לך שחיים התחיל עם הנושא הזה, להביא את זה להוראה זה מאוד מצא חן בעיניי. זה התחבר מאוד גם עם התפיסה שלי, שאני עובדת מאוד בגישה של מניעה. ואני הרבה שנים נותנת הרצאות לצוותי מורים. ללמד אותם באמת, מה שחיים קרא לזה חוסן, אני קראתי לזה אז "התמודדות"... כי באמת חשבתי שאי אפשר לגור באזור הדרום ובלי ללמד אנשים קודם איך מתמודדים, ולא שמגיע איזה סבב וילדים שלושה ימים בבית ואף אחד לא יודע מה לעשות איתם. אז שחיים הגיע זה כל כך התיישב עם התפיסה שלי ועם המחשבה שלי שממש אהבתי את זה. זה היה מאוד נכון. הרגשתי שזה אמיתי. הרגשתי שכך צריך ללמד את הסטודנטיות שלי.

מרים מדברת על כך שהנושא מאוד קרוב לליבה. העיסוק בפדגוגיה של חוסן נותן לה לגיטימציה לתחושות ומאפשר לה להיחשף למחקרים ומודלים בנושא דבר שלדבריה עושה סדר:

שתדע לך שהסוגיה הזו של החוסן קרובה לליבי דווקא עוד לפני המלחמה. זה סוגיה שקרובה לליבי, דווקא בגלל העבודה עם הנוער... כן, קודם כל זה נתן לי לגיטימציה. לתחושות בטן שלי, שזה חשוב שזה בפרונט מאוד מאוד מאוד... דבר שני זה עושה סדר. אני נחשפת למחקרים. זה כבר לא משהו מהבטן, זה יותר מובנה, זה יותר מסודר, זה אחרת. יש לך קריטריונים, יש לך אומדנים, זה אחרת... אני רוצה להגיד לך צל"ש לנשיא המכללה, אל תצטט בשמי, אני לא באתי, אני לא מחפשת קרדיטים. הוא "חופר" על זה, יאמר לזכותו, הוא "חופר" על זה אין איפה ללכת לאיבוד, המיילים, הוואטסאפים, החוברות שהוא מוציא וגם היחידה לחדשנות. אין לי מילים, אין לי מילים, באמת צל"ש.

שמעון מציין את הכנסים ואת הנסיעות המיוחדות כדבר חשוב ומשמעותי, אך מציע לבדוק כיצד ניתן לקשור בין הפדגוגיה לבין העלייה בהישגי הסטודנטים. כלומר הוא מבקש לבדוק מהי ההשלכה המעשית של העיסוק בחוסן על ביצועי התלמידים מבחינה לימודית ופדגוגית.

אני חייב לציין שה"רטורנו" שעשה חיים, הכוונה למפגשים שהוא עשה עם כל המכללה, עם כל המרצים בנושאים האלה, הם היו מאוד מקיפים ומאוד מאוד טובים ומאוד מאוד מבטאים את הרעיונות. ויכול להיות שיש מקום להמשיך בזה לעשות יותר. לא חייבים לנסוע לגליל. אפשר לעשות כנס של המרצים במכללה עצמה, איזה שהוא שוב כנס חוסן כזה זה דבר אחד, דבר שני, זה מה שאני חושב שהמכללה יכולה לתת. והיא נותנת, זאת אומרת הבנתי את הרעיון אני לא... אני בעדו, אבל, הדבר השני זה לעשות, לבדוק באמת איפה הנקודות שחוסן יכול להיכנס ולתת ולתרום להישגים.

חמדת מדברת על כך שהסטודנטיות מעדיפות לא פעם שלא להתמודד עם קושי ולחפש לעצמן נתיבים נוחים או קלים יותר בלמידה. אי לכך היא מזדהה עם השאיפות של המכללה לפתח חוסן בקרב הסטודנטיות.

לוקח זמן להטמיע את המושג אצל הסטודנטים, סטודנטיות. הן לא תמיד רוצות להיות "חסינות". מעדיפות להיות, כאילו, לקבל את החומר, לעשות את המבחן, לעבור הלאה. זה קשה להיות חסין. זה קשה להיות חזק, זה קשה להיות עצמאי. ולא תמיד הם מעוניינים, מעוניינות בזה, אבל אני חושבת שעם הזמן באמת חיים מדבר על זה כבר שלוש, ארבע שנים בצורה מאוד... הוא לא מוותר. הוא מכניס את זה לכל המפגשים עם הסטודנטיות, וגם אנחנו הצוות באמת למדנו שזה לא רק ברנדינג כזה, אלא זה באמת משהו ממשי.

יובל מזדהה עם המושג בפרט על רקע החיים במדינת ישראל. לתפיסתו, העובדה שפדגוגיה של חוסן מוצגת כמשנה סדורה של מכללה אקדמית היא דבר נכון ויוצא דופן.

אני מאמין בצורך בחוסן במיוחד במדינה שלנו. אני חושב שזה נושא שהוא מאוד מאוד חדשני. אני אגיד חדשני. מהיבטים שיש מישהו שלקח על עצמו להוביל את זה כמשנה או קי, זה לא זה לא משהו שהוא קיים במקומות אחרים. שזה כן עוזר.

תהילה מדברת בחיוב על הפיתוחים הפדגוגיים והחומרים שהמכללה בנתה עם הזמן. לדעתה העיסוק במשנת החוסן ובפרקטיקות של חוסן בהוראה הפכו לחלק טבעי ופנימי מבניית מערכי שיעור והרצאות.

הפיתוח של המכללה הוא כמובן נותן, כי זה אין ספק. כל המכון של הפדגוגיה של חוסן וכל החומרים וכל האופנויות וכל באמת... סט שלם שפיתחו במכללה, הוא ודאי הרחיב את היריעה. הוא ודאי עושה את זה הרבה יותר נוח והרבה יותר רשמי והרבה יותר מחייב... אני חושבת שככל שהזמן עובר, ובאמת גם התפיסה מתפתחת וגם הכלים וגם התובנות שלנו וגם הפרקטיקה של זה. אז ככל שעובר הזמן, בעיניי זה נהיה יותר ויותר מוטמע. גם אני אדבר עליי. אני לא יודעת. אני יודעת על מרצים אחרים יותר. בי יותר. ההבנה הזאת, שכן שאם עכשיו יש לי קורס חדש או מתכננת שיעור, אני בונה משהו בחשיבה שנמצאת מאחורה. זה נמצא, זה נוכח, זה בעיניי בקטע הזה זאת הצלחה. כאילו לא שאלת שוב, אבל אני חושבת שזה כן גם ככל שהזמן עובר יותר והידע למתפתח כמו שאמרתי והכלים, ואז היה לנו ימי עיון והכשרות וכו' וכו' זה זה נהיה... יש יותר חיבור, גם אמיתי, כאילו פנימי, ולא כדי להגיד זה דגל שהמכללה הרימה ואני צריכה ליישר קו. לא, זה כבר נהיה חלק אצלי, משהו שהוא גם יותר באמת מבפנים ויותר מחוברים. אני יותר מחוברת אליו יותר, רואה אותו יותר באמת משתמשת בו.

מוריה מזדהה מאוד עם הנושא של חוסן בעיקר על רקע המצב הביטחוני, המיקום הגיאוגרפי והמציאות אותה חווים הסטודנטים.

הזדהות עכשיו באמת נושא של החוסן הוא הוא חשוב, זה נושא מאוד חשוב וטוב שאתה חוקר אותו כי במיוחד באזור הזה במכללה היא באמת ממוקמת בעוטף. היו הרבה סבבים. ולפני הסבבים, את הכול כך הרבה שנים אני שם. ב-2005 היה גירוש מגוש קטיף, וסטודנטיות גם כן עברו את זה. ונורא צריך לתת לזה מקום כי זה זאת האוכלוסייה של עברה הרבה עדיין. כולנו עוברים במדינה, אבל באמת אני חושבת שהם יש שמה. אני מניחה כמה משפחות שגם עברו את הגירוש. ואז התיישבו באזור בעוטף חלק מהם, ועכשיו עוברים עוד פעם כמה סבבים.

דב מדבר על ערכות החוסן שהמכללה פתחה כמשהו טוב ומוחשי כזה שעוזר לסטודנטים לתפוס את המושג טוב יותר ולהעביר אותו לסטודנטים באופן ברור ומוחשי.

בסופו של דבר כשאתה רוצה להנכיח משהו, סתם אני כאילו ראיתי, רואה את זה הרבה פעמים בחמ"ד. לוקח איזה שהוא משהו, אז הוא הופך את זה למשחק קופסא. הוא הופך את זה לשלטים, הופך את זה למוצרים פיזיים. ואני חושב שהמכללה היא עשתה את זה קצת, עם קלפים והכל קצת. פיזרה את זה ואני חושב שזה מה שהוא צריך להיות יותר נוח. השימוש בקלפים, השימוש באמירות, השימוש בדפי עבודה כאלה שיודעים להציג את זה. כאילו אם לצורך העניין היה איזה ארסנל של פלטפורמות כאלה, יש סגנונות של דפי עבודה. דברים שמדברים את זה, אמירות, סוגי שיח. "קייט" כזה אלה שעושים עם תלמידים. ובעצם מעבירים. האלה, בדפוס מסודר, יפה הלאה, שיהיו משהו נגיש. אתה איש חינוך. אתה יודע שאתה רוצה להוביל מורים

לאיזשהו מקום מסוים. אם הפתרון לא נגיש אז הוא לא קורה. כן המשפט הידוע. האם זה לא פשוט? זה פשוט לא יהיה. וככל שמה שיהיה יותר נגיש הוא יותר קל להפעלה.

אביה לא תופסת את המושג "פדגוגיה של חוסן" כ"טרנד". אלא שהיא לא יודעת עד כמה ובאיזו מידה יש למכללה יכולת להשפיע על החוסן.

תראה... המוסד הזה הוא מחדד דברים. מחדד דברים שקיימים. בוא נגיד ככה, בכל הטרנדים, סו קולד טרנדים, זה לא טרנד, אבל סו קולד טרנדים אנחנו שמים זכוכית מגדלת על איזשהו מושג, ואז מובילים את המושג ובעצם תחת המושג הזה. מקימים הרבה הרבה הרבה דברים. וגם פה בפדגוגיה של חוסן בעצם. הרבה דברים וזה כמו נושא אמברלה, כמו, כמו מטרייה הגדולה להרבה הרבה דברים. אבל אם נחזור, למשל למשמעות המקורית של הבנה שלי של החוסן. אני בכל זאת מאמינה שזה. משהו, שלא מולד, אלא משהו שנרכש עם הזמן בנסיבות על ידי אותו בן אדם... אבל עדיין, ברגע של קושי, בן אדם צריך לחפש את המשאבים שיש בו עד כמה אנחנו יכולים להשפיע על זה? אני מאמינה שיש השפעה. עד כמה זה קשה להגיד?

דוד מתנגד לשימוש בפדגוגיה של חוסן כתפיסת עולם. הוא היה מעדיף שיגדירו לו משימות ברורות ויעדים ברורים על פיתוח תחושת מסוגלות בקרב הסטודנטים.

העובדה שהכניסו למכללה בשנתיים האחרונות, שלוש שנים אחרונות, את המושג חוסן, אני לא מרגיש שהיא מקדמת אותי או את הסטודנטים. הייתי מעדיף שיתנו לי יעדים יותר מוגדרים או מערכת מושגית הרבה יותר מצומצמת ומוגדרת, תחושת מסוגלות. זה מושג הרבה יותר מוגדר למושג האמורפי הזה שנקרא חוסן. אני גם לא חושב שבנושא של פדגוגיה צריך לדבר על חוסן. צריך פשוט ללמד בן אדם להיות מקצועי, ללמד בן אדם להיות, ולתת תוצאות והישגים. ותוך כדי שאתה מפתח עמידות של סטודנט לחיים באופן כללי... כל מה שדיברו עליו. אבל אני לא... המסגרת של חוסן שמדברים עליה היא נורא מבלבלת אותי. לפחות אני. אני מוצא את עצמי מאוד נבוך ומבולבל בכל פעם שמדברים על חוסן. אני כן יכול לחשוב על מרכזי חוסן, אני יכול לחשוב על גיוס נקודתי של משאבי החוסן שיש לבן אדם אל מול בעיה, טרגדיה, איך אתה מפתח בכלל את החניך, את התלמוד לכל דבר, זה הכל נכון במסגרת ההוראה, זאת אומרת כחלק מהמקצוע הספציפי הזה שנקרא הוראה. ולא, אל תכניס לי כאן עכשיו מושגים מעולמות אחרים שהם מבלבלים אותי, וזה מה שאני אומר. אני אומר, בוא יש מושג שנקרא מסוגלות. כן, תחושת מסוגלות של סטודנט. אני לא צריך להכניס את זה לחוסן.

מאיה מתנגדת למושג ואיננה מזדהה איתו כלל. לטענתה זאת סיסמה ריקה מתוכן שאין בינה ובין המציאות קשר של ממש. היא מציינת את זה ביחד עם ה"טרנדים" של משרד החינוך כמושגים או תהליכים ריקים מתוכן.

לא צריך לתקוע את המילה חוסן. אם צריך לדבר על למידה עצמית, אם צריך להכניס את זה כמושג קונקרטי שבאמת יאפשר הבנה של מה רוצים להגיד, אבל להגיד חוסן זה כמו להגיד: בוא נדבר על שום וכלום ונחיה, נרגיש שאנחנו עושים. אני לא, לא, זה לא הצד החזק שלי. הוא מעצבן אותי בעיקר.

סמדר לוקחת את הנושא בערבון מוגבל ותוהה לגבי גבולות הגזרה של המושג. בעיניה נוצרה מציאות "שהכל זה חוסן". היא מעריכה את המאמצים הכנים של המכללה להטמעת המושג, אבל חושבת שבסוף המרצה הוא אוטונומי להחליט מה שהוא רוצה וברגע שהוא סוגר את הדלת קשה לדעת מה באמת קורה.

אני מרגישה שקצת נמאס לנו לשמוע על חוסן, שהכל זה חוסן. אתה מדבר איתי - זה חוסן. אני מדברת עם סטודנטית - זה חוסן. אמרתי לה כל הכבוד - זה חוסן. נתתי לה מטלה - זה חוסן. כאילו הכל זה חוסן. מצד שני אני כן הייתי בכל ההרצאות והפוסטרים והדפים שהם כאילו באמת מנסים שזה לא יהיה סיסמאות, כאילו הם לא רוצים שזה יהיה ככה, אלא באמת להוריד את זה לשטח ואיך החוסן בא לידי ביטוי בתוכן ואיך שאני כאילו באמת חושבת. הם עושים את כל מה שהם יכולים לעשות. אני לא יודעת. אני חושבת שבסופו של דבר המרצה סוגר את הדלת ועושה את הדברים שהוא תמיד עושה.

יישום

דקלה מראה כיצד היא יכולה ליישם את הפדגוגיה של חוסן בנושאים הנלמדים או בדיסציפלינות השונות, ואף כיצד ניתן להעביר זאת לתלמידים שאיתם היא מדברת על מודל קידום, יישום והעברה ככה שיכול לסייע בהעברת הפדגוגיה של החוסן לתלמידים. היישום בא לידי ביטוי גם ביכולת של הסטודנטים לפתור בעיות בעצמם או לבקש עזרה:

יש לי חופש אקדמי לבחור את הנושאים שלי, זה לא תוכנית לימודים כמו בתי ספר. אני מחליטה למשל ללמד על אליהו הנביא ועל החוסן שלו או על יוסף ואחיו, ואיך יוסף התמודד מול האחים שלו במצרים. מבחינת תכנים אני מכניסה את הנושא הזה. אם אני מורה לספרות אז אני אכניס שירים וסיפורים שקשורים לחוסן. אם אני מרצה במנהל אני אדבר הרבה עם הסטודנטים, איך או איפה המנהל כמוקד חוסן למורים שלו. איפה המורים כמוקד חוסן לתלמידים? אני אתן דוגמאות בהעברת שיעור, איך הם באים לידי ביטוי, בחוסן של הסטודנטים מסוגלות עצמית של הסטודנטים. יש שלבים בדרכי ההוראה זה: קידום, יישום והעברה. אנחנו אומרים שבשלב הזה למשל, איך אתם עכשיו מעבירים את זה הלאה. את מה שאני העברתי לכם כמרצה איך אתם הסטודנטים מעבירים את זה הלאה לתלמידים שלכם, אז יש לנו העברה קרובה והעברה רחוקה. איך אתם מעבירים את זה, למשפחה שלכם, לחיים שלכם? ואיך אתם מעבירים את זה לתלמידים שלכם? זה העברה רחוקה. כל הדברים שאמרתי עכשיו, יש את העברה הקרובה. איך אתם מעבירים את זה? בעצמכם עכשיו, לקורסים שלכם? אתם כסטודנטים בקורס הבא, אתם למדתם את זה? אנחנו מדברים על מיומנויות של חוסן. הרבה פעמים אני לא יודעת אם זה עונה על השאלה שלך, אבל אנחנו מדברים על מיומנויות של פתרון בעיות. למשל של למידה מהצלחות וגם למידה מטעויות על שליטה עצמית ועל מסוגלות עצמית. כל מיני כישורים חברתיים כמו לבקש עזרה...

רותם מדברת על יישום בהיבט של פיתוח לומד עצמאי במספר דרכים כגון: עוררות של הסקרנות הטבעית והצבת רף התמודדות מאתגר על מנת לפתח אצלם את יכולות העמידות והחוסן בפני קשיים:

אני רואה את החוזקות ואת החוסן אצל הסטודנטים שלי שיודעים ללמוד בעצמם. אני רואה את זה כי מי שעצמאי הוא עצמאי בהכל, לא רק עצמאי בלימודים או קיי, הוא ידע, זה מתחיל מללמד את עצמך וכל מיני דברים שחשובים לך ולה. אני הולכת להוציא רישיון על רכב, כי אני רוצה להיות עצמאית יותר. אני רואה את זה... אני מנסה לעורר בהם את הסקרנות הטבעית שאמורה להיות שם, וזה החוסן האקדמי שלהם, זאת אומרת, הם לוקחים את זה והם בעצמם, אם הם סקרנים לגבי זה. אז וואו, תקדמו עם זה יופי... אני באמת חושבת קשה באימונים קל בקרב. אם אני מכינה אותם כמו שצריך, עכשיו הן יצאו חסינות יותר, מוכנות יותר, מבינות יותר את העולם. לא יחשבו שכל דבר מגיע להם, יבינו שצריך לעבוד קשה בשביל דברים ושאיין קיצורי דרך.

יוני מדבר על כך שהסטודנטים פיתחו טרמינולוגיה היונקת מפדגוגיה של חוסן. הדבר בא לידי ביטוי בכך שחלקם יודעים להצביע על הקושי הספציפי שיש להם בלמידה ולא מסתפקים באמירות כלליות הוא גם מזהה אצלם את היכולת לעכל את האתגרים במנות ריאליות קטנות יותר ומעשיות יותר ולא לוותר לעצמם:

אני מקבל לפעמים פידבקים שאומרים, עזרתי לעצמי. בבקשת העזרה שביקשתי או עזרתי לעצמי כי פיניתי לעצמי, עשיתי תרגילי השקטה כאילו עשיתי ויסות. זאת אומרת אני רואה שסטודנטים יודעים לדבר בשפה שאומרת לא רק זה חומר קשה או אי אפשר. אלא יש סטודנטים, ממש לא כולם, שאני שמח לראות שהם משתמשים בטרמינולוגיה כשיש איזשהו אתגר, לא טרמינולוגיה שאומרת שהיא לא חיצונית, רק כאילו לא. אני כאילו מתעקש על זה כאילו לא להגיד 'המבחן היה קשה' או 'יש יותר מידי חומר', אלא גם אומרים, קשה לי להתרכז כש... כאילו אני שמח לראות שהטרמינולוגיה הזאת, שעושה איזשהו ייחוס פנימי לאתגר וליכולת שלי לחלץ ממנו. זה מאוד משמח אותי.

התמודדות עם בעיות, אני חייב להגיד שבאופן כללי העובדה שאנחנו עובדים בפריפריה בכל מיני הקשרים שלה מפגישה אותנו הרבה מאוד פעמים עם אנשים שבהתנהלות שלהם הם מוותרים מהר, הם מתייאשים מהר. הם מתלוננים מהר. זאת אומרת, זה הרבה מאוד ייחוס חיצוני. מי הבעיה ומי אמור לפתור אותה? יותר קל לי לדבר על השלילה מאשר על החיוב, אבל אני רואה כן אנשים שמתחילים טיפה, כאילו אפילו כשהם מנסים לבקש איזה שהיא הקלה הם יודעים להגיד קודם, 'אבל ניסיתי ולא הצלחתי' או 'ניסיתי והגעתי רק לחצי'.

גם עזריאל מדבר על קשר אישי בין מורה לתלמיד כדרך לפתח חוסן בקרב הסטודנטים, זאת על אף שהוא נחשב כמרצה קפדן יחסית.

קשר אישי, מורה תלמיד, זה ברור, זה גם מופיע בהרבה מחקרים. ראיתי שהקשר מורה-תלמיד זה אחד הגורמים הכי חשובים בסדר, הכי חשובים... גם קפדנות שבונה

חוסן, תראה... הם אומרים לי שאני קפדן, נגיד שאני לא מוותר. אני חושב שזה גם פדגוגיה של חוסן לא ללטרף, זה הבן אדם יוצא ריק. כן...

רזיאלה מדברת על רפלקציה שהיא עושה, דהיינו האם היא השתמשה בממדי החוסן השונים. היא אף אומרת לסטודנטים שלה שבעתיד הם יכלו ליישם את האלמנטים של החוסן שהיא מקנה להם בשיעור הנוכחי בעתיד עם התלמידים שלהם. כל זאת לצד פיתוח לומד עצמאי שמבחינת אותה מרצה זהו ביטוי ראוי להטמעה של חוסן בקרב הסטודנטים:

יש תו חוסן של המכללה שהיא מדברת על זה. אז אמרתי לך, זה מאוד גורם לך לחשוב על המושגים האלו, כמו לעשות רפלקציה כזאתי כל הזמן כן, גם אם לא, לימדו אותי בצורה סדורה. איך? חשיבה או הרפלקציה? השיקוף שבן אדם עושה לעצמו. האם בשיעור שלי היה מימד כזה? האם הסטודנט שלי הבינו את המסר? זה דברים שאתה עושה חשיבה עם עצמך וזה משהו שכן קשור למכללה. החשיבה הזאת, רפלקס הזאת.

אני מלמדת חוסן אבל לא ישירות. אני חושבת שאף פעם לא ממש באתי ודיברתי, זה כאילו אף לא לא הזכרתי את זה לא באתי ואמרתי 'זה חוסן, נעשה חוסן', כאילו לא השתמשתי במילה, אני מרגישה שזה כאילו קורה. זה קורה על הדרך. זה שמדברים איתנו עם סגל אז זה מעורר אותי לחשיבה, לשים לב לדברים. אבל אני לא באה ואומרת להם ממש בצורה כזאת. כן, אני יכולה להגיד להם במשפטים 'כשאתם הולכות ולהיות מורות בכיתה תשימו לב, תשימו לב כך וכך'. בשביל החוסן של התלמידים שלנו, דברים כאלו. אבל אני לא ממש אבוא ואגיד 'או קיי, בקורס הזה, זה קורס שיש בו חוסן' ואני - אני מזכירה את המילים אצלם. אבל את אומרת, גם אני משתדלת להוות דוגמה אישית, וגם לתת דוגמאות מחיי היומיום. מה יפגוש אותם כמורות צעירות? סתם למידה מטעויות זה שתלמיד מעז לטעות, זה מראה שבכיתה את מאפשרת את זה ואת מפתחת לו את החוסן שהוא לא נקבע דברים כאלה. אבל לא בצורה שהיא ישירה.

בטי מדברת על פיתוח חוסן בקרב אוכלוסיות הבאות מרקע לא אקדמי מובהק. לכן יש צורך משמעותי בתיווך החומר ופריסתו ל"מנות קטנות", על מנת לספק תמיכה בקרב אותן סטודנטיות ולהפוך אותן ללומדות עצמאיות המסוגלות להתמודד עם חומר בכוחות עצמן:

אני אקח לך את הקורס שהכי קשה שהכי צריך שם את החוסן. קורס של הגשת סמינריון לסטודנטיות חרדיות. כל הנושא הזה של קריאת מאמרים וביקורת על מאמרים והתמודדות עם עבודה סמינריונית, שזה בכלל לא פשוט מאוד קשה, היה מאוד מאוד קשה בהתחלה. הן גם לא היו מתורגלות בכתיבה אקדמאית, הן עושות את זה כשלחלקן יש ששה או שמונה ילדים בתוך עבודה. זה לא היה פשוט. אני חושבת שמה שמאוד ככה, לקחתי שמה מהחוסן זה באמת זה. באמת התמיכה. במנות קטנות. זאת אומרת, לא נתתי להן ליפול לתוך העסק הזה לבד שם.

אז אני חושבת שבעיקר הלומד העצמאי, זה שאני שולחת אותן באמת לקרוא מאמרים. שם בכל מיני לברור מאמר מתאים, לא לקבל כל דבר, לראות מה מתאים. לבוא אליי, להתייעץ, להיות מוכנות. אני זוכרת שהרבה פעמים דיברתי אליהן בנושא של הלומד העצמאי. היכולת שלהן באמת לדעת... ולא להרגיש תבוסה ולא להרגיש

כישלון. זה נושאים לא פשוטים לאף אחד, אבל שיש את החוסן זה יותר קל, הרבה פעמים... לומד עצמאי כחוסן. בעבודה שלי תראה, בעבודה אתן חייבות להיות לומד עצמאי. מהבחינה הזאת, כאילו זה ליבת, זה ליבת הקורס שלי. לכן אני גם כל כך מתחברת לזה.

מרים מדברת על יישום של לומד עצמאי מהצד של פיתוח מיומנויות וטכניקות של לומד עצמאי. אך לא רק. היא מבקשת גם לטפח "חושב עצמאי" המביא לתוך עצמו ושואל שאלות. היא הייתה רוצה גם לעורר בהן את התשוקה לדעת וללמוד. "לפתוח להן את הדלת" לעולם של סקרנות אינטלקטואלית שיוציא אותן מתפיסה של "דלות".

אז קודם כל הבנה של החשיבות של הנושא שזה חשוב מאין כמוהו, זה דבר ראשון, דבר שני במיומנויות. יש לנו המון המון עבודה עצמית של סטודנטיות. זה מאוד מפתח חוסן בעיניי. יש לנו במיומנויות כל מיני שימושים כאלה ואחרים בטכניקות שהם מכירות, כבר בידע, גם זה המון בידע.

ברמה הבסיסית שוב אני הולכת שתלמידה שואלת אותי שאלה, אני מחזירה את הכדור אליה. הן רגילות הסטודנטיות לזה. ומה את חושבת על זה? ומה את אומרת? שני דברים אני מרוויחה פה, גם היא "חופרת" בראש שלה, וגם אני אומרת לה בלי להגיד לה, אני מאמינה שאת יכולה. את תמצאי את התשובות וגם אני אומרת לה כל הדרכים כשרות. מבחינתי תחשבי ככה, תחשבי אחרת תתאמצי מעולה... יש לך. מסוגלת, ואם לא? את תלכי לשאול. אז זה ממש מיומנות שהיא בסיסית בניהול של שיח. מה את חושבת על זה? כי הרי באינסטינקט, בתור מורים, מה אנחנו עושים, עונים, הידע אצלי נכון, לא, לא ממש, לא זה אצלך. מה את אומרת? מה את חושבת, מה את מבינה, מה את יכולה להבין מזה, זה דבר שהוא בסיסי בסיסי בסיסי.

לפתח את הדלות, הרבה פעמים אני מרגישה שיש כשהגעתי למכללה. בהתחלה ניסיתי להגדיר מה הקושי של הבנות, מה הקושי, איפה לדקור את זה בצורה מדויקת. ואני מרגישה שיש דלות. הן לא טיפשות, לא, לא, לא בכלל. לא. יש דלות. דלות היא ההיפך מחוסן, דלות ברצונות, בשאיפות, באמונה בכוח של עצמי, דלות בלמידה. אותי? שים בספריה יומיים, תבוא אחרי יומיים אני אתלבט אם לצאת. אין להם את זה, אין להם את זה. כאילו, העולם עשיר ומגוון. רק תנשמו את זה, רק תיקחו את זה, וזה לא שם. זה לא שם. אם יחייבו אותי אני אקרא. אם לא יחייבו אותי, אני לא אקרא.

הראל מדבר על יישום פדגוגיה של חוסן דרך הוראת מתמטיקה, שכן הוא רואה אותה ככלי טיפולי המאפשר לתלמיד העתידי לעמוד בפני קשיים ועל ידי כך לחזק את תחושת המסוגלות בקרב התלמידים.

בעיניי זה היכולת שלך להתמודד עם משימה מתמטית, ולא משנה כרגע מה היא. אתה יכול ליפול בזה, זה יכול להיות תרגיל או משוואה שאתה פותר עכשיו ולא הצלחת... אני רואה אותה או רואה בה כלי טיפולי לחיזוק תחושת מסוגלות של ילדים. מי שמפצח את המתמטיקה, וואלק. מבחינתו הכל קטן עליו, כי היכולת שלך להתמודד מול משימות חוזרות ונשנות תוך שיעור, בתוך נושא, מאפשרות לך באמת לשפשף את השריר הזה ולחזק אותו.

שמעון מיישם את תפיסת החוסן בדרך מיוחדת ומקורית מאוד. כמי שמלמד בין היתר שיטות מחקר, הוא מעביר בקרב הסטודנטים שאלון שעוסק בסוגיות של חוסן. השאלון משמש למעשה בסיס לשיח ולעיבוד הנושא.

אני מלמד שיטות מחקר כמותי. ואז נשאלת השאלה, איך אתה מכניס בפנים חוסן? זה צריך להיות מאוד יצירתי. ולשמחתי אני הצלחתי לפצח את הסוגיה הזאת, ואני אגיד לך בדיוק איך. אני אתן לך דוגמה איך אני מלמד שיטות מחקר תוך כדי תשומת לב על הנושא של חוסן. אז כמובן שיש את ההנחיות הפשוטות שאתה נפגש פעם ראשונה עם הסטודנטים. אתה שואל, מה שלומם? אתה משתף אותם וכולי, אבל איפה נכנס החוסן אז במחקר? מחקר כמותי, אנחנו בדרך כלל לוקחים שאלון מנתחים אותו, עושים לו סטטיסטיקה, ולשמחתי אני מצאתי שאלון שעוסק בחוסן. שאלון שבדק את רמת החוסן שלך. ואז אני יכול בשקט, וזה מה שאני עושה בקורס, להעביר את השאלון הזה, הסטודנטים ימלאו אותו, יקראו את השאלות. השאלות של חוסן כתוב שמה, אני מרגיש שאני יכול להתמודד. אני מרגיש שטוב, וכולי וכולי. ובמהלך השיעור אני אצפה מהם לספר לי מה הם מרגישים. זאת אומרת, אנחנו במחקר כמותי, אבל השאלון יגרה אותם להוציא החוצה את התחושות שלהם, אני יכול לעשות את זה בשניים-שלושה שיעורים ולהזכיר להם את זה. במהלך העיבוד נתונים או משהו כזה, וכל אחד בעצם מקבל ציון על רמת החוסן שלו, ומה זה אומר? כך שיש כאן איזה שהוא אלמנט של שילוב.

דוד מדבר על תפיסה של לומד עצמאי ועל פיתוח היכולת של הסטודנט להתמודד עם החומר בעצמו, בפרט כאשר הדרישות הן ברורות, ממוקדות ובנות השגה. הוא גם מדבר על תפיסה של זרימה עם התלמידים הנוגדת נוקשות ומאפשרת להם להרגיש בסביבה בטוחה יותר.

אני בשיעור באופן כללי נותן הרבה מאוד למידה עצמית, עבודה עצמית. מאוד מאמין בזה, כן היכולת שלך להתמודד, אבל זה צריך להיות תמיד איזה שהיא סוג של עבודה שמצד אחד היא ברורה, היא ממוקדת. מצד שני, היא בת השגה. מצד שלישי, גם לתת לתלמידים לזרום עם העולם שלהם, עולמות התוכן שלהם. כל הדברים האלה קיימים, זה חלק מתפיסה של הוראה. כן, אני ואני מאמין שבסופו של דבר זה גם תורם לחוסן.

חמדת מדברת על כך שהיא מבקשת מהסטודנטיות להשתמש בפלטפורמות דיגיטליות חדשות שהן לא מכירות, ועל ידי כך היא משיגה אפקט כפול. היא גם מגוונת את דרכי ההוראה וגם חושפת אותן לכלים חדשים המצריכים התמודדות ועמידה מול קושי חדש שהבנות לא הכירו.

אני גם שיניתי את כל השיטות שלי כדי להתאים אותן לפדגוגיה של חוסן. אבל נגיד הפדגוגיה של החוסן, זה הגיע אלינו במקביל לכל מיני תיאוריות אחרות של למידה עצמאית. של מרצה פחות מדבר, ובאמת כבר שנים אני בראש הזה, כאילו לתת להם לעשות עבודה, לתת להם להרגיש מסוגלות. אני עושה הרבה הוראת עמיתים שאני חושבת שזה מאוד מחזק את החוסן. אחרי הקורונה הוחלט שאנחנו ממשיכים פעם אחת בחודש, ככה לעשות למידה מקוונת. עכשיו אני אמרתי לעצמי, לא בא לי לעשות זום. זום זה "מור אוף דה סיים", אז אמרתי אני צריכה לחשוב על משהו שיעצים את הסטודנטיות, שתהיה להן עבודה אוטונומית ועצמאית, שימלא את המרחב הזה של

הלמידה המקוונת. אז ביחד עם מוריה בניתי איזה שהוא מערך... שמה שהם היו צריכים צריכות לעשות זה אחד הטקסטים כל פעם, כן, פעם בסמסטר הם היו צריכים לעשות את זה וידאו בלוג... ואז להעלות את זה למודל באותו שבוע של הלמידה דיגיטלית... ובהתחלה זה היה להם מאוד מאוד קשה. הם לא רצו לעשות את זה, הם לא רצו להקליט את עצמם, הם לא רצו וידאו, הם לא הבינו, הם התנגדו, אבל לאט לאט הם נכנסו לזה והם עשו דברים נפלאים. והרפלקציות שאני מקבלת זה פשוט מדהים. הם רוצים ליישם את זה בבית ספר, ומה הם למדו על עצמם ומה הם למדו על שיתוף, שיתוף פעולה עם בת זוג. ובאמת באמת זה עבד יופי. ולדעתי זה באמת חוסן, כי הם צריכים להשתלט על החומר, לבד צריכים להציג את זה, צריכים להעלות את עצמם, לחשוף את עצמם, להיות קצת פגיעים...

יובל מדבר על כך שהוא חושף אותם לכלים של חשיבה ביקורתית ושל למידה עצמאית על מנת לאתגר אותם כל הזמן. הוא שומר על רף גבוה של הוראה ולא מעניק לסטודנטים פטורים או הקלות מיוחדות.

יישום על ידי אתגור. אני הרבה פעמים לוקח את המילה חוסן למקום של דוגמה, דוגמה אישית, בכל ההיבטים של התנהלות מול אתגרים. אני מוסיף אתגרים בתחומי ההוראה כשקודם התמודדו וברגע שהם מתמודדים, כי הרבה פעמים עולה עם השנים כל הנושא של ויתורים בתחומי ההוראה השונים. מבחינת הקלות, מבחינת פטורים, מבחינת תכנים, אצלי אני שומר על רף. זה היה מהרגע שהגעתי למכללה. אני אפילו מוסיף כל פעם אתגרים חדשים או דברים חדשים. כדי שלא ייווצר המצב, שלא תהיה התמודדות בשגרה. ואני מבהיר להם שהמטרה כאן בעצם לחשוף אותם לכמה שיותר דברים, כמה שיותר כלים, וכל פעם שיש מצבים של אי וודאות אז יהיה להם את הכלים לבוא ולהתמודד. אני מאמין שככל שאתה יוצר סטודנטים עצמאיים, סטודנטים עם חשיבה ביקורתית, יש להם את היכולות האלה, יש להם את היכולות להתמודד בשלבים, הרבה יותר מאשר סטודנטים שאתה מקיא להם את החומר או מאכיל אותם את החומר. זה קל. אני הרבה באמת... יש לי לדוגמה מטלות בקורסים מסיימים, אני אומר: תיכנסו, תענו על שאלה מסוימת. אסור בתכלית האיסור להיכנס לויקיפדיה, ויקיפדיה לזה כולם בורחים. ואני אומר להם תחשבו טיפה יותר ביקורתית, תחשבו באמת, בעיניים אחרות. תחשבו, תסתכלו במקומות אחרים, תשתמשו בכלים שהם יותר מבוססים מחקרים, והרבה פעמים זה דברים שלא דורשים במקומות אחרים. או קי. בואי, הנה קח את הטקסט תגיד לי מה יש בטקסט ובוא נתקדם הלאה. לא בעיניי, הם צריכים לחשוב, לחקור ולא הייתי. אם אתם מגיעים עם ספרים לכיתה אחרי שהם ביקרו בספריה, פשוט בודקים ומסתכלים בעצמם... זה כלים של חוסן.

אתה תצטרך להתמודד בבתי ספר אוקי, ואם הסט כלים שלך יהיה מאוד מאוד מצומצם, לא תצליח להתמודד. אז ברגע שאתה יודע שאני נמצא מאחוריי בתרמיל שלי, המון המון כלים מביאים כלי אחד מסוים, לא הצליח לי מסוים, אבל זה כלי השני, כן, אולי יצליח, אז הכלי השלישי אולי יצליח, אבל בסופו של דבר יהיה משהו שיהיה משהו שיעזור לי. לתת כל הזמן המון כלים. גם הרבה פעמים אני לוקח נגיד,

בקורסים מסוימים שאנחנו מתעסקים בהמון המון כלים, אז אני מרכז את הכול למצגת אחת או לפרויקט מודפס אחד ומחלק לכולם. הנה יש לכם לדוגמה.

אביה מלמדת בשיטה שמערבת מאוד את הסטודנטיות בשיטה של גייקסו, כלומר שיטה שכל אחד אוחד בחלק מהמידע. הדבר מייצר תחושת אחריות קבוצתית ועל ידי כך המרצה מלמדת את הסטודנטיות, שגם בעתיד יש להן אחריות כלפי קבוצת הלומדים שלהן:

הפכתי את הקורס לקורס של יישום, של עבודה בקבוצות גייקסו כן, ואז אתה יודע מה זה גייקסו... אז יש לי לאורך כל הקורס למשל חמש פגישות שהם הרוב גייקסו, ומה שקורה לפני ואחרי זה הכנה ופולו-אפ. ואז לכל סטודנטית יש מקום להרצות, ללמד את השני. זאת אומרת, מה שאני מלמדת אותם, לקחת אחריות. מה שאני לומדת ומה שאני מלמדת את האחר ומה שאחר מבינה ממה שאני לימדתי וזה אחריות כפולה. זה לא רק לדווח למרצה שאני למדתי, אני יודעת. אלא לקחת אחריות על מה שהחברה שלי הבינה ממה שלימדתי. והם לומדות את זה עם מישהו לשיעור. בנוסף, הם מבינות גם שאם אחד מהם לא תגיע לשיעור בגלל שמהו לא מסתדר, זה אומר שכל הקבוצה לא תלמד נושא מסוים. זאת אומרת יש פה גם אחריות של מורה לעתיד להבין אחריות של שיש לה כלפי קבוצה.

רונית מדברת על יישום של חוסן בשני אופנים מרכזיים. האחד בא לידי ביטוי בדרכי ההוראה בשיעורים עצמם, והשני בקשר מול הסטודנטיות בשיח שמקדם חוסן. היא מדברת על שינוי שעשתה בכל הנוגע לפדגוגיה של חוסן, שכן היום היא מעודדת את הסטודנטיות לפתח מסוגלות ויכולות של התמודדות.

הכשרה להתמודדות ובעיניי, הרעיון של פדגוגיה של חוסן זה בעצם להעביר את הדברים שלנו בצורה שנותנת חוסן, בצורה שמכשירה את הבוגרים שלנו, מנהלים ומורים, בצורה שנותנת להם יכולות אולי יותר גבוהות בכל מיני הקשרים, מסוגלות גבוהה יותר. יכולת להתמודד. זה בא לידי ביטוי בדרכים שונות, גם ממש בשיעורים עצמם, בדרכי העברה בשיעורים. בכלים שאנחנו משתמשים בהם, המתודות שאנחנו משתמשים בהם, וגם מעבר, בקשר שלנו עם הסטודנטים בשיח במכללה. כלומר, איזה שהוא ציר כזה שמארגן סביבו את. במה שאנחנו עושים במכללה.

התמודדות כן, אני חושבת שהדוגמאות שנתת לי מקודם באמת יותר של הרלוונטיות של ההתמודדות, של לתת להתמודד. אני אומרת זה... זה בעיניי. האתגר של החוסן. הגבול הדק הזה של לתת לסטודנט להתמודד, אבל לתת לו גם את הכלים איך להתמודד עם זה. נכון. אני חושבת שפחות עשיתי את זה בעבר, כן עבדתי משימות וקבוצות, אבל יותר כאלה כלליות. תנתחו מאמר, תעשו זה, היום אני יותר מנסה לכוון את זה למקום של להתמודד עם משהו כאילו, לפתח איזושהי יכולת איזושהי מסוגלות, איזושהי ראייה קצת יותר רחבה או איך אני מתייחס לדברים למי שחושב אחר ממני, כל מיני דברים כאלה שאולי היו דגש בעבר.

סמדר מדברת על טיפוח אסטרטגיות של התמודדות עם טקסטים ברמה גבוהה והתמודדות איתם מחד, ומאידך על מיומנויות של ויסות רגשי:

בהקשר שלי אני רואה את זה בתור יכולת לפתח איזה שהיא מיומנות של למידה עצמאית. בקרב הסטודנטיות כבר יכולת להתמודד בעצמן עם איזשהו אתגר לימודי ברמת האנסיין, אסטרטגיות, כלומר להכיר כל מיני אסטרטגיות של הבנת הנקרא ושל התמודדות עם טקסטים. וגם איזה שהוא ויסות רגשי. להתמודד עם זה שקשה לי שאולי לא הצלחתי, שאני לא מבינה, שאני צריכה לנסות עוד פעם אני. אני רואה את זה. כלומר זה זה החלק שאני רואה.

טבלה מספר 2 – סיכום יישום פרקטיקות של חוסן מקרב סגל ההוראה

שיטת קריאה הדדית לקידום תחושת שייכות לקבוצה ומסוגלות עצמית	שיח אישי	עניין בסטודנט מעבר לקורס	שילוב של מכוונות עצמית בלמידה	מבדקי הצלחה
בוחרת טקסטים המכילים תכנים מטפחי חוסן	בחירה	עבודה עצמאית/ עידוד לומד עצמאי	למידת עמיתים	הקשבה לסטודנטים
שיתוף וקיום דיון מתוך הקשבה ומניעת שיפוטיות	בניית תוכנית צמיחה אישית לתלמידה	הצגת דילמות שמביאות לפיתוח חוסן במיגוון רחב של case study.	חיזוקים חיוביים/ נטיעת תחושת ביטחון באמצעות מילים.	משוב למרצה בסוף שיעור לאיתור קשיים
רפלקציה על ביצוע המשימה/ תחקיר שגיאות	הגד חיובי שפותח שיעור ומה זה אומר לכל אחת מהסטודנטיות	הגדרת אתגרים ויעדים של הסטודנטים	העברת מרכז השליטה לסטודנטים אודות ניהול רעיון או שיעור או תכנית	למידת חקר הכוללת רפלקציה
פרזנטציה של סטודנטיות	דיון במליאה	לומד מלמד לומד	התמודדות אישית עם חומר מאתגר	שימת לב ללידה או חולי וכו' (תוך שמירה על אתיקה מקצועית
תמיכה בסטודנטיות אשר בשל המצב הבטחוני	למידה שיתופית של סטודנטים סביב ניתוח מקרה ו/ או ביצוע סימולציה	פתרון בעיות קשות ללא עזרת המרצה על ידי עבודת משותפת של הסטודנטיות	פניות לסטודנטיות- שעות קבלה, שיעורי חזרה והכנה למבחן	סיוע בכל בעיה
שימוש במודלים שונים של למידה כגון : כיתה הפוכה	יצירת אווירה לימודית ידידותית ותומכת.	שילוב דרכי הוראה המאפשרות ללומדות עצמאות בשטח ובעיקר בהתנסות	ניתוח שאלון חוסן בקורס שיטות מחקר	תרגול של מיינדפולנס וחמלה
הרבה שיח על למידה מהצלחות	סדנאות שמייצרות שיח של מסוגלות	שיח על ערכים במציאות פוסט-מודרנית מתוך נקודת מבט של חוסן.	הבחנה בתחושות האחרים דרך שפת הגוף/ עבודה על ביטוי רגשות דרך הגוף	אמפתיה, הקשבה, חשיפת קשיים ושיח על דרכי התמודדות איתם.
חומרי למידה העוסקים בחוסן	מיומנויות של פתרון בעיות	תיווך החומר ופריסתו ל"מנות קטנות	שיח מחזק לעידוד מוטיבציה	העברת שאלון חוסן

ניתוח נתוני ראיון – סטודנטיות

ניתוח ממצאי הראיון נעשה באמצעות ניתוח תוכן איכותני של הראיונות שהתבצעו על פי השאלות המופיעות בנספח מספר 2. הממצאים מוצגים גם על פי שאלות משנה ותת-שאלות אשר עלו בראיונות עצמם, מתוקף העובדה שהמחקר מבוסס על ראיון חצי מובנה. לצורך ניתוח תוכן איכותני, הראיונות מציגים ממצאים שהסטודנטיות ניאותו לחשוף. הנתונים אפשרו ללמוד על חווית למידה סביב "פדגוגיה של חוסן" על קשת ההיבטים הרגשיים בכלל ובדגש על מאפייני חוסן בפרט. להלן ננסה להתייחס לתשובות לשאלות המחקר אשר היוו כאמור את המסד לעבודה זו.

נגה טוענת שהיא מבינה את המושג חוסן, אך לדעתה המושג הינו כללי מדי. היא מגדירה את עצמה כאדם עם חוסן ואיננה מייחסת את החוסן בהכרח ללימודיה במכללה. יחד עם זאת היא מציינת שהיחס האישי והאמונה בכל תלמיד סייעו לה רבות. היא גם מציינת שהיא תיקח את האלמנטים הללו של אמונה בתלמיד ושל יחס אישי גם לעבודה שלה כמורה. היא גם מציינת את ההוראה 'בגובה העיניים' שהיא קיבלה במכללה, דבר שגרם לה "לשתף יותר את עצמה" כדבריה:

לדעתי המושג מובן. אני יכולה להגיד לך שגם בתור סטודנטית שנה ד', כשאמרת לי שאתה רוצה לדבר איתי על פדגוגיה של חוסן. אמרתי טוב, אני די בונה על השאלות שהוא ישאל ומשם אני אענה לו, כי לבוא ולהגדיר בעצמי, כאילו, מה זה פדגוגיה של חוסן זה מעומעם כזה. זה משהו שהוא הוא לא כל כך מובן לדעתי כי הוא כללי מדי הוא מכליל מדי. לפעמים יש שתי מילים שיכולות אפילו להיות יותר מובנות מזה יותר מפדגוגיה של חוסן. זה נשמע גם בעיניי זה קצת קל. זה לא משרת באמת את המקום של חוסן של מה שחוסן אמור להביא.

אני באופן כללי אני די בן אדם שמוגדר עם חוסן, נגיד את זה ככה, אז יכול להיות מאוד שהמכללה השפיעה. בסופו של דבר, שלוש שנים מהחיים שלי הייתי שם וגם פגשתי מרצים שדוגלים בזה. היו לי מרצים מדהימים, אנשי שיחה מאוד טובים ונעימים, אז אני חושבת שחלק מהחוסן שקיים לי זה גם בזכות האנשים שפגשתי במכללה.

כאשר נגה נשאלה בהתחלה על מיומנויות הטמעת חוסן שהיא רכשה במכללה היא התקשתה לזכור, ורק לאחר התקדמות השיחה נזכרה בכלים מועילים לפיתוח חוסן אצל תלמידים:

אני כן יודעת שהמכללה שמה על זה המון המון דגש, והיו גם כמה כנסים בעניין. לדוגמה, הביאו לנו פעם אחת את האמהות של שלושת הנערים שנרצחו בגוש עציון, וזה היה מפגש מאוד מאוד מרומם ומחזק. אז כן לקחתי המון, אבל מיומנויות ספציפיות אני לא יודעת כל כך להגיד לך.

אני חושבת שמילים טובות, אמונה ביכולת של התלמיד להצליח, אמונה בזה שהתלמיד יכול להצליח בכל מה שהוא ירצה, בכל מה שהוא יבחר, והרבה תלוי בזה. הרבה מההצלחה שלו תלויה בי בתור מורה... אם אני מורה למתמטיקה אז מה רמת הקושי שאני נותנת לתלמיד? כאילו המון שמו אתנו דגש על זה, שגם אם אני מורה למתמטיקה והתלמיד הוא מתקשה, אני לא מזלזלת ביכולת שלו, אני לא נותן לו תרגיל קצת יותר מהרמה שלו. גם בשביל להאמין בו וגם עוד כל מיני מטרות שהם

אצלי בכללי למתמטיקה, אבל זה צריך מקום של אמונה בתלמיד, אמונה ביכולת בבן אדם שלומד מולי נתקלתי בזה המון. גם היו לנו מדריכים פדגוגיים שגם זה מאוד היה העיקרון שלהם, שאני לא מרפה מהתלמיד אני יושבת איתו.

אני חושבת שהמכללה מאוד מאוד עממית. עם המרצים לא היה לי שיח של המרצה כאילו זה סלב. אלא מה שלומכם כזה... כאילו מאוד שיח שהוא עממי. אני חושבת שזה גם משפיע על השיח שלי מול התלמידים. על החיבור מול התלמידים, איך אני רואה את זה? כאילו אם הוא היה המרצה שלי והיה לי נח להיות איתו בצורה כזאת וזה שהוא נתן לי תחושת נוחות, זה גרם לי בתור תלמידה יותר, להשתתף יותר, להביא את עצמי. אז אני חושבת שזה משהו שאני לוקחת איתי. המקום הזה מול תלמיד, כן, יותר לבוא בגישה לא מגבוה, יותר בגובה העיניים.

נגה מדברת גם על המקום של החינוך בהוראה שלה. היא אמנם איננה מחנכת אלא מורה "מקצועית", אך היא מביאה את החינוך לכיתה. הדבר בא לידי ביטוי בתמיכה ובחיזוקים החיוביים שהיא נותנת לתלמידים:

מה שנכון, אני חושבת שיותר לדבר על משמעות של המחנך. כאילו, איזה משמעות יש למחנך בתוך כל המקצוע הזה? כי גם היום המון המון אנשים הולכים למקצוע הוראה כי זה נגיש. לא צריך פסיכומטרי בשביל להגיע לשם, אז לומדים והולכים להיות מורים. ואני גם בתור תלמידה חוויתי צלקות עם מורים ואני היום בתור מורה מאוד מאוד משתדלת להיות במקום. אני לא מחנכת, אבל אני יודעת שגם אם אני לא מחנכת ואני מורה למתמטיקה, אני קופצת למקום של מחנכת באיזה שהוא מובן, אז אני יכולה להגיד לך שהיום היה לי תלמיד שבדרך כלל הוא לא עובד טוב בכיתה, אז אמרתי, ושלחתי לו הודעה שאני גאה וכל הכבוד לו על ההשתדלות שהוא עשה, למרות שהיה לו מאוד מאוד קשה וזה מראה שהוא בן אדם גדול ובוגר ויודע להשתלט על עצמו כל מיני דברים כאלה. אז אני חושבת שכן צריך לבוא וגם לדבר אולי על העולם הפנימי של המחנך. איזה ערכים אני מביאה לתלמידים שלי. וגם על המשמעות של המחנך מול תלמיד.

אצל קורל, חוסן פירושו לצאת ממשברים באמצעות תהליכים רפלקטיביים ולמידה מטעויות בדרך לשיפור מתמיד. לשיטתה, הפדגוגיה של החוסן שהמכללה דוגלת בה מחלחלת אט אט ומשרתת אותה בפרט בזמנים קשים ומאתגרים:

חוסן בחיים זה באמת לדעת כפשוטו לצאת מתוך משברים. ולצמוח מהם, זאת אומרת כאילו להיות כל הזמן בתהליך רפלקטיבי, וזה קורה, לא יודעת איך שאני חוויתי את זה בחיים שלי, וגם בתור תושבת נתיבות זה קורה. זה קורה לך באופן טבעי שאתה מבין שאין לך ברירה אחרת. ובחינוך זה גם נכנס פה העניין של הרפלקציה העצמית שאתה כל הזמן לומד גם מהטעויות שלך. מעמיד דברים שקורים לך והם לא פשוטים וזה שהוא משהו פנימי, כזה, שאתה רוצה להיות יותר טוב ולהשתפר.

המכללה די משווקת את זה בתור סיסמה בתור התחלה זה "פדגוגיה של חוסן" וכל הזמן מציפים אותנו, וזה עד שזה גם נטמע בפנים. זה גם בתוך הקורסים שלנו. אם אנחנו לומדות מודלים שונים שכן מחזקים את החוסן, אם זה שיעורים בפסיכולוגיה

שבתוכם אנחנו לומדים על מה זה חוסן בכלל. ואז זה כבר באופן אוטומטי הופך להיות השגרה שלך. אתה חי אותה וגם אתה שם לב לזה כשאתה לומד את זה ומעמיק בזה. אתה הופך להיות בוגר של זה, אני יכולה להגיד לך שהיום בזמן מלחמה, למשל, זה מאוד משרת אותי עם הילדים שלי בגן, לא שבחתי את זה אבל כאילו זה שם וזה באמת עוזר לי ומסייע לי לתת להם את המקסימום חוסן שאני יכולה להעניק להם.

אני מזהה את זה בכל קורס. במכללה זה נכנס, כנראה יש איזה שהיא התייחסות לזה, וגם באופן טבעי, גם בגלל האזור שאנחנו גרים בו והמכללה נמצאת בו בכל שגרת החיים שלנו. אז יוצא לנו לדבר על סיטואציות. אם זה סימולציות מסוימות, עוד דברים. אתה יודע שאנחנו חוות שבאופן טבעי זה פשוט יוצא. זה הופך להיות חלק מאתנו. שזה מדהים בעיניי. כאילו בהסתכלות שלוש שנים אחורה.

קורל גם מדברת על כך שהיא לוקחת את הדברים שהיא למדה "ומעבירה את זה הלאה", לצוות, לקהילה ולילדים שאותם היא מחנכת. כגננת היא רואה כיצד הדבר משרת את העשייה שלה בכך שהשיח על רגשות הופך את הגן שלה למקום הרמוני יותר שמאמץ שפה של זיהוי רגשות וחוסן.

אני אגיד לך את האמת, אני לא יודעת אם יש משהו אחד שהייתי לוקחת, כאילו אין. זה פשוט מה שהפכתי להיות. באמת באמת אני. זה נשמע נורא כללי ואני לא מנסה למכור פה שום דבר, אבל הלימודים האלה לכשעצמם עשו לי כל כך טוב. וגם הכרתי את עצמי כאילו ההסתכלות הזאת. כל העניין של הלמידה על חוסן, וזה גרם לי לפגוש את עצמי קודם כל וברגע שאני גדלתי ופרחתי, אז אני מעבירה את זה הלאה.

גם ידע, גם סקרנות, הכל פשוט, הכל נפתח. נפתח עולם שלם שהוא... נקרא לזה פנימי ואישי שהוא תהליך אישי שלי, וגם משהו יותר כללי ורחב, ואתה רואה את זה כאילו אתה מקבל כלים לדעת להתמודד עם הסביבה שלך, לא רק עם הילדים שלך בגן. וגם להיות עם עיניים פקוחות יותר לצוות שלי. לאנשים שמסביבי, לקהילה שלי.

הילדים אצלי בגן יודעים, בגן שלנו אפשר להיות הכל. זאת אומרת אפשר גם להרגיש הכל, זה שיח שפתחתי איתם. לא למדתי את זה, אבל פשוט אני הרגשתי שזה הכי נכון לעשות. מתחילת שנה ישבנו במפגש, הסברתי להם. אני חוזרת על זה לא מעט פעמים, שבגן שלנו מותר להרגיש את כל סוגי קשת הרגשות, כל עוד זה לא פוגע בחבר, לא בצוות ולא בעצמך. וברגע שאפשרתי את המקום הזה. אז הגיעו אליי המון המון צוציקים מתוקים שהציגו בפני מגוון קשיים כאילו בכל הסקלה, ואז לאט לאט, כשנוצר שיח, אנחנו כאילו יצרנו שפה בגן. והיום, למשל, אם תראה אם בתחילת שנה זה היה אלמוג, הציק לי אלמוג, אני לא יודע איך להתמודד, הוא מכאיב לי או לא יודעת מה? היום אותו ילד יודע למשל להגיד זה לא נעים לי, להציג גם את הגבול שלו אל תעשי, ככה אנחנו לא מתנהגים ככה. אוקיי, זה משהו שהוא לכאורה מאוד מאוד קטן, אבל כשאתה יוצר שפה כזאת שאתה נותן לילד את היכולת להבין ביכולת שלו לדבר ולהגיד ולהביא את עצמו. ושיש לו משהו שיעמוד מאחוריו כשהוא מרגיש שהוא לא מסוגל, לדחוף אותו לעשות את זה. זה כבר נותן את יריית פתיחה.

שי מדברת על כך שהיא הייתה רוצה ששימו דגש חזק יותר במכללה על ההיבטים המעשיים והמערכתיים של עולם החינוך. יחד עם זה היא חושבת שהלמידה על חוסן ומתן כלים להבנה והתמודדות זה דבר טוב ומשמעותי, ובפרט בשל העובדה שהמכללה ממוקמת בעוטף עזה.

זה נכון, זה משמעותי, זה חשוב. אבל יכול להיות, לא יודעת, יכול להיות שכאילו זה זה צריך להיות משני בכלל במכללה לחינוך - כאילו בעיקר חינוך. גם אמור להיות כאילו כלים להוראה ופחות זה חוסן... אני פשוט חושבת שזה לא אמור להיות המרכזי כאילו אני מרגישה שאם המכללה הייתה הרבה יותר מדברת איתי על כל העולם הזה בתוך ההוראה של הלימודים, של כאילו ללמד וכל ההתנהלות של המערכת וכאלה, זה די לי משמעותי הרבה יותר מהכלים של החוסן.

אני פשוט חושבת שזה לא אמור להיות הדבר המרכזי. כאילו אני מרגישה שאם המכללה הייתה הרבה יותר מדברת איתי על כל העולם הזה בתוך ההוראה של הלימודים, של כאילו ללמוד את כל ההתנהלות של המערכת, וכאלה. זה די לי, משמעותי הרבה יותר מהכלים של החוסן, אבל לא הייתי מוותרת על החוסן. זה גם חשוב העניין הזה לפתח את החוסן של התלמידים, אבל לדעתי זה קומה אחת פשוט מעל... אני חושבת שיש בזה משהו נורא משמעותי. משמעות ממש חזקה במיוחד, גם כשאנחנו גרים, ככה בעוטף עזה ופוגשים את זה... הילדים שלנו את החוסן. את היכולת באמת לדעת, לשלוט גם בעצמנו. וכל מיני סיטואציות, וגם בנושא של הגישות? רגשות של הכלים שיש לנו להתמודד עם כל מיני סיטואציות שהחיים מרגישים אותם.

אני מרגישה שבסוף, כשאתה בשטח, באמת אתה יכול ללמוד בצורה שהיא יותר נכונה ופחות תיאוריות בכיתה. כאילו ללמוד באמת להיות מורה, מה כאילו צריך לעשות. איך המערכת פועלת, כל העניין הזה של הפורטל עובדי הוראה. הרבה דברים שאתה אחר כך אתה נפגש עם זה ואני לא יודעת מה לעשות.

יחד עם זאת, היא מדברת על כך שהיא תיישם את התובנות בעתיד בעבודתה כמורה בכמה היבטים, כגון: תגובה מתאימה לסיטואציות מסוימות, מתן תשומת לב לכל תלמיד וראייה של החוזקות המצויות בכל אחד ואחד מן התלמידים.

היכולת שלי להגיב לסיטואציות בצורה שהיא נכונה ובונה ומחזקת אותי ולא כאילו מכחישה. כל הפירוש של הסיטואציות של איך להגיב לדברים. התשומת לב לכל תלמיד כפרט, וכולם ככלל, בשביל לפתח כאילו את כל אחד, את היכולות האישיות שלו, מריה הקולקטיבית, על כאילו כל המכלול של התלמיד וגם על הנקודה של כאן ועכשיו. אני חושבת שהמכללה נתנה לי הרבה. בכללי הרבה מאוד כלים שיש להיות מורה טובה. עם רצון באמת להיות בשביל התלמידים ולקדם אותם, ואני אמנה שזה כאילו שזור בהכל. את העקרונות האלה, של החוסן. וזה אחד בשני לגמרי. כן, ברור, המכללה היא נתנה לי הרבה מאוד כלים ומיומנויות של איך לצלוח את ההוראה.

לימדו אותנו שתגובות של אנשים איך הם מגיבים במצבי לחץ ואיך אפשר להתמודד עם זה. מה כאילו, איך לעזור לתלמיד כשזה קורה לו? זה דוגמה ראשונה. ודבר שני זה באמת לעשות. אני לא זוכרת מאיזה מרצה אמרנו את זה, אבל לעשות רשימה של חוזקות בילד כאילו בכל ילד בכיתה וממש להעצים אותו דרך החוזקה הזאת. אם נגיד

מישהו כן, זה כל אחד וכאילו והדברים החזקים בו. ולהעצים את הילד דרך החוזקות שלו.

מרב מדברת על מרצה שהיה לה שהפך את המקום למרחב בטוח של טעויות, שאלות הבהרה והבנה ולא לפחד להיכשל. יחד עם זאת הרגישה שהשיח על החוסן היה מנותק מההקשר של הלימודים עצמם. כלומר מבחינתה התקיימה דיכוטומיה בין הלימודים עצמם ובין למידה על חוסן.

היה מרצה אחד (שמו הושמט ל.ה), אני זוכרת שהוא כאילו במקום של 'תלמדו ותתנסו ותטעו', הוא ממש הוא מדבר את זה באישיות שלו, כאילו ממש ככה. השרה קצת... לא היה תחושה, לא היה פחד מכישלון, וזה מה שהם היו מחפשים, את זה, כי אין, המרצה מאוד... יש לנו מקום שזה בסדר ללמוד ולשאול ולהרגיש בטוח. כמובן שלא כולם, אבל האווירה הייתה מאוד כאילו שזה בסדר. אנחנו כאן ללמוד. לא יותר מדי הרגשה של חוסן, אבל כן למדנו, עשינו, חוץ מהמרצה הזה שהוא היה סוג של איך להעביר את הדברים נכון גם בפן האישי גם בפן הלימודי הדברים האלה. היה רגיל, פשוט לא לפחד להיכשל.

זה לא שהיה חוסן של הדבר הזה (של חוסן, ל.ה). גם לא היה צורך, כאילו לא, זה לא. ריאלי. זה הרגיש לי קצת, לא קשור. רק מבחינתי חוץ מהשאלונים וכאלה שהיה זה, לא באמת הרגיש שיש את הפדגוגיה של חוסן חוץ מהמשפט הגדול- הרגשתי את זה שזה נוכח.

אני כן זוכרת שהייתה שיחה אחת שהביאו את האימהות של הנערים שהם כאילו דיברו חוסן. אבל זה לא הרגיש קשור למכללה כל כך, כאילו יש את הלימודים של המכללה, ויש את השיחה שהביאו שקשורה לחוסן. אז נגיד הביא כזה פן כזה של מה זה חוסן? וכאילו איך אתה מתמודד מול אתגרים ודברים שקורים לו, איך הוא מפתח את הכלים אצלו, אבל זה לא הרגיש כאילו המכללה הביאה את זה.

מרב מציעה גם עצות פרקטיות לשיטתה להתמודדות עם חוסן כגון עמידה מול הורים או ילדים שמפריעים וכדומה.

לדעתי, זה גם עלה אצלנו בקבוצה בשנה שעברה, לשים קורס, נגיד היה לנו קורס לדוגמה של מתקשים במתמטיקה, אבל זה דיבר על מתמטיקה. זאת אומרת לשים קורס שממש מדבר על דרך. התמודדות מול ילדים מול הורים מול האתגרים האלה לשים, בסימולציות מסוימות כאילו מסוימות, וזה בתוך הקורס הזה שנגיד ילד מפריע וכל הכיתה היא לא איתך. אז איך אתה? איך אתה מתמודד מול זה? אנחנו לא יודעים איך מתמודדים מול זה, אתה בסוף רק בסטאז'. אני הכרתי, או קי, מה עושים? אבל מין קורס כזה שהם קשור לתחום הזה, זה תחום שהוא מאוד גדול.

שרה מדברת על הקשבה ככלי לחוסן שהיא קיבלה, ועל היכולת להקשיב ולקבל מגוון רחב של דעות והרגשות. כמו כן היא מדברת על נחישות ועל פיתוח של כוח רצון ועל העובדה שלא ויתרה לעצמה כאימא לארבעה ילדים, והצליחה לסיים את התואר. היא מתארת גם את הידע הרב שהיא צברה במכללה. על אף שהיא מסתייגת מעט ואומרת שלעיתים הידע בנושא של פדגוגיה של חוסן לא חידש לה. היא כן לקחה כלים של חוסן מהמכללה.

איזה כלים קיבלתי? וואי, אתה מתקיל אותי. קודם כל אני חושבת שההקשבה, שלהקשיב ולא לפחד להגיד את הרגשות שלנו וזה בסדר להגיד, ושיש דעות שונות לכל אחד והרגשות שונות ולא לא לפחד להוציא את זה החוצה ולבטא את זה. אני חושבת שזה מאוד חשוב לאדם שרוצה חוסן שידע לדבר את הדברים. מה עוד? לא יודעת, לא לא עולה לי עכשיו פתאום משהו ככה...

מה קיבלתי מהלימודים? קודם כל אני חושבת שאין דבר עומד בפני הרצון. זה נראה לי משפט שאני לוקחת איתי, שכל אדם יכול להצליח ולא משנה מה... פתאום עולה לי המשפט. אין הדבר העומד בפני הרצון... אני חושבת שזה שנרשמתי ללימודים ככה פתאום, ברגע ופתאום התחלתי ללמוד ואני בגיל שלי כן? ואני אמא לארבעה ילדים קטנים והכל והצלחתי לעשות את התואר, אז אני חושבת שזה הרבה גם מתוך השיעורים שלמדתי שמה זה חוסן ואני כאילו, גם מסביב ומאיפה אני מגיעה בארץ? אני חושבת שהחוסן הוא מאוד חשוב לנו, זה כלי מאוד מאוד חשוב לנו ושנחנו צריכים אותו. מה אני, אבל להגיד לך, אם זה ממש היה לי פרקטי. וואי שיישמתי, כל דבר בשיעורים וקיבלתי הרבה, וזה - כי היה הרבה שיעורים שפחות דיברו אליי. בכל אופן, כאילו הרגשתי שפתאום אנחנו יודעים הרבה דברים, חזרו על זה כל הזמן טוב, אנחנו יודעים את זה. לא שהרבה זה חידש לי, אבל כן קיבלנו כלים. אני לא יכולה להגיד שלא.

שרה מתקשה לציין פרקטיקות ספציפיות ומשמעותיות בהקשר של חוסן. כאשר היא נשאלת עד כמה קוהרנטית משנת החוסן של המכללה עבורה היא ענתה:

לא יודעת. לא הייתי אומרת שזה יותר בכלליות כזה, כי זה חזר הרבה הרבה הרבה מקומות, בהרבה דברים. לא, לא שהרגשתי משהו ספציפי, כאילו אני כן רואה שהיא הרבה מדברת על חוסן. והמודל שלה הוא חוסן, חוסן. אבל משהו ספציפי? ממש לא. לא הייתי אומרת שהייתי, ראיתי את זה ממש כאילו בכלליות.

כל הכנסים האלה שהם עושים, שכל פעם מביאים לנו דמות משמעותית, שעל איזה חוסן כמו שהייתה מרים פרץ ודמויות ושנה שעברה, היה משהו. אני לא זוכרת מי היה ואמרתי, וואו, כאילו, יש הרבה מה להחכים, כמה תובנות קיבלתי, מי יודע, אולי יום אחד אני אהיה על הבמה שם. עזרו לי הרבה המכללה, אני לא יכולה להגיד שלא.

אפשרית מציינת שהיא איננה חושבת שהפגדודיה של חוסן עזרה לה בלימודים, הואיל והיא מחשיבה את עצמה כאדם חדור מטרה. אבל היא מציינת שכמורה לתלמידים עם לקויות למידה, הידע שהיא צברה במכללה מיושם בחייה המקצועיים. היא גם מבקשת יותר ידע בכלים מעשיים בעבודתה מול התלמידים, כלים מעשים לפיתוח חוסן אצל התלמידים.

אני לא חושבת שזה משהו שעזר לי בלימודים, כאילו לא. אני יודעת שיש לי מטרה ואני עושה הכל כדי להגיע אליה. אז אני לא יודעת אם עם המושג הזה או אם כאילו אם ה"פדגוגיה של חוסן" עזר לי בלימודים אני כן חושבת שזה עזר לי יותר היום, בהיותי מורה בלגעת לתלמידים, אני מחנכת כיתת ליקוי למידה ויש לי שם ילדים שיש להם בעיות התנהגות גם. אני, יכולה להגיד שכן. לדוגמה, כל הקורסים של פדגוגיה של

חוסן. כן, מאוד עזר לי באיך להגיד בטון? בטון שלי עם התלמידים. או באסרטיביות שלי מולם. אני אסרטיבית מלידה אבל יותר נתן לי את החידוד הזה לגעת בתלמיד.

אז נגיד על פתרון בעיות בכיתה דיברנו בקורס, אבל לא עשינו איזה שהם נשימות או איזה שהם דברים שיכולים לחזק לנו את החוסן... אם אתה רוצה ללמד חוסן ללמד איך אני יכולה עכשיו עם תלמידים עם כיתה של תלמידים בחינוך המיוחד, איך אני יכולה להעניק להם חוסן. לא בלכתוב לא בלכתוב כותרת ולהגיד מה אומר לנו המילה חוסן. איך אני מעבירה לילד בגיל 6 או 7 את המילה חוסן במעשים? איך אתה שומר על החוסן הפנימי שלך? בוא נפרק את המילה חוסן. מה היא בכלל אומרת להגיד חוסן זה מאוד מאוד כללי.

אור מדברת על כך שהיא קיבלה במכללה הרבה כלים פרקטיים לעבודה עם ילדים בהיבטים של פיתוח חוסן. גם בפן האישי היא מדברת על כך שיש לה יותר עמידות בפני קושי וכלים להתמודדות עם חרדה או חוסר ודאות. היא מדברת גם על "עזרה עצמית" ויכולת להיעזר באנשים כחלק מהפרקטיקות של חוסן. היא מוסיפה שהיא תיקח את תחושת המסוגלות הזאת הלאה ותעביר את זה לתלמידים של על מנת שיעמדו טוב יותר באתגרים שלהם:

מה קיבלתי? היה לנו המון כאילו היה לי קורסים. כאילו בשנה א', בכל השנים שנה א', ב' ג' חוץ מהשנה אולי. ובכללי במלחמה הזו היה בתחילה ממש. בתחילת המלחמה היה כל מיני כאילו זומים... שנגיד סתם היה בזה, כל מיני כלים להתמודדות עם חרדה, התמודדות עם חוסר ודאות ודברים כאלה, אז זה כאילו מבחינת המכללה אז באמת היה. נתנו לנו כאילו ממש הרגשתי שיש לי כלים איך להתמודד עם זה עם ילדים בכיתה עם זה, וזה לא כאילו... זה ירד לרמת הפרקטיקה ולא רק דיברנו על זה באוויר,

עוד פעם, כמו שאמרתי, כבר לא כאילו יצא לי להתמודד עם דברים זה, אבל אני אני כן מרגישה שיש לי. כאילו שאני יש לי יותר עמידות לדברים קשים מאשר מה שהייתי לפני. שאם חס וחלילה יקרה לי משהו, אני יודעת. שאני כאילו, שאני אמצא דרכים לעזור לעצמי או להיעזר באנשים כדי קודם כל כדי לא לשקוע בתוך זה, ושאני לא, ושאני ארצה לקום ומתוך כאילו מתוך המקום. שלי מתוך הכאב שלי אחד מחיים או שלא יהיה, אבל מתוך זה לקום ולעסוק ולעזור לאנשים אחרים כדי שהם לא יגיעו לזה כדי שהם יפנו אותי בצורה יותר טובה.

לפני שלמדתי את החוסן הזה כמורה, הייתי רוצה להיות קודם כל, כן, הייתי רוצה להאמין בכל תלמיד שלי שהוא יכול באמת, מצליח לעשות כל מה שהוא רוצה, אפילו שהתלמידים שלי הם תלמידים כאילו תלמידי חינוך מיוחד. ולפעמים הם אומרים כל מיני דברים וכאילו יש נטייה כזאת לאנשים להאמין שהם לא, הם, הם לא יכולים לעשות ככה. הם לא יכולים, לא יודעת. צבא, לא יכולים לעשות פה, לעשות שם, וכן לי חשוב שהם ידעו ויהיו בטוחים שאנחנו בטוחים בהם שהם יכולים לעשות כל מה שהם רוצים, מה שהם יכולים אנחנו. ואני אעזור להם בכל מה שאני יכולה כדי להגיע אחרי רחוק שהם יכולים. זהו זה.

נגבה מדברת על כך שהלימודים במכללה היו מעין "חממה". יחד עם זאת היא משתמשת בכלי חוסן שהיא קיבלה במכללה ובפרט בעת המלחמה שבעלה מגויס ללחימה. בהיבט הפדגוגי היא מדברת

על כך שהיא מיישמת פרקטיקות של שיח ושיתוף בכיתה שלה, דבר שמסייע מאוד בבניית תקשורת בונה וחזקה בין קבוצת הלומדים :

(החוסן) תופס בהרבה אתגרים, בהרבה מורכבויות. אני מרגישה את זה ממש עכשיו. גם היום היה לנו איזה שהיא שיחה וזה וכאילו אתה כל הזמן תופס את עצמך ואתה אומר לי עכשיו להתמודד, מה יכולה לעזור לאיזה כלים כדי להתמודד עם הסיטואציה, עם האתגר שהולך לבוא עם כל המורכבות הזאתי היום...

בהבנה מאז עכשיו. נראה לי בעיקר שזה בסוף, כאילו אתה יוצא מהחממה, נקרא לזה, ופתאום עכשיו את חיה את המציאות האמתית, עם כל השינויים, וכל המורכבויות שיש עכשיו, אז הרבה יותר תופס אצלך מקום ממה שהיה... אני אומרת, כאילו, אתה אומר לך חוסן סבבה, כאילו יש סיטואציה. יש דברים לא ברמה המטורפת ופתאום עכשיו זה תקופה שהוא יותר מורכבת אז תופסת ככה יותר מקום. בעלי מגויס, אז אתה כאילו ממש מחזיק את עצמך. ומנסה איפה רק אפשר עוד לדחוף את הדברים החיוביים ולנסות לייצר את השגרה ואת העמוד שדרה שככה יציב, לשמור על החוסן מה שנקרא, ועל היציבות, הנפש והגוף יחדיו. ביחידה של דניאל היו הרבה כלים שהוא נתן.

נגבה מבקשת שהמושג יהיה יותר ברור וחזויתי מבחינתה, להביא יותר שיחות העוסקות בהיבטים של חוסן.

אולי אפשר שיהיה יותר ברור, אולי לתת אותו בנקודות אחרות. אם זה פתאום שיחה או איזה שהיא דמות שעברה איזשהו משהו, ובסוף באה ומראה לנו את החוסן שהיה לו בסיטואציה או בסיפור שלה. אני חושבת שכן היה אפשר יותר אולי להעביר את זה איך שהוא יותר חזויתי מאשר פרקטי ביחידות או לא. זה, אני אומרת מעבר ללמידה שהיא פרקטית והיחידה במשימות.

בעיניי מה שמחזיק את הבן אדם בחיים בכלל, אבל זה מלווה, זה תופס בהרבה אתגרים בהרבה מורכבויות. אני מרגישה את זה ממש עכשיו. גם היום היה לנו איזה שהיא שיחה וזה וכאילו אתה כל הזמן תופס את עצמך ואתה אומר לי עכשיו להתמודד, מה יכולה לעזור לאיזה כלים כדי להתמודד עם הסיטואציה, עם האתגר שהולך לבוא עם כל המורכבות הזאת היום? כל הזמן למצוא אם זה המעגלים הקרובים והחברים, אם זה השגרה שתיצור איזה שהוא חוסן, איזה שהיא מסגרת, איזה שהיא תבנית כזו.

לשאלתי כיצד הלימודים אודות הפדגוגיה של חוסן תשפיע על ההוראה שלה ומה היא תיקח מהמכללה לעולם שלה בלימודים היא מדגישה :

נראה לי בעיקר בלהטמיע את מה שלמדנו ולהעביר אותו כאילו בחינוך מיוחד. יש להם הרבה קשיים, אם זה פיזי אם זה קוגניטיביים, זה אני רוצה להביע איזה שהוא רגש, שיש בנו מצליח כאילו? לא יודעת, נראה לי שיש הרבה כלים שככה אפשר ליישם אותם בשיעורים האלה, וגם אם זה בשיחות פרטניות וגם אני בתור מורה.

אני עושה עם התלמידים שלי איזה שהוא שיח בוקר, שיתוף. כל פעם זה משתנה, פעם זה עם אימוג'ים, פעם זה עם ציר כזה וכל אחד ממקם את עצמו. אנחנו הבוקר מציירים בעקבות זה, כאילו עולה שיח השיתוף. איך אני מרגיש? אז מה קרה בבית? מה אני יכולה לעזור לך להירגע, מה יכול לקדם אותך?

פנינה מדגישה שהיא קיבלה הרבה מאוד במכללה בעיקר בראשית הדרך. היא גם מציינת כי היא תטמיע את הפדגוגיה של חוסן בהוראה שלה בעתיד בכך שהיא תוכל לקשר את הידע שהיא קיבלה על חוסן לתחומי דעת רבים.

האמת שכן נתנה הרבה, במיוחד בשנה א'. תכל'ס כן. די. אפשר לומר שזה שינה אותי, הלימודים. גם אפשר לומר שזה כן נתן חוסן, אפילו באיזה שהוא מקום, כי בסוף השקעתם ממש בלימודים בשנה הראשונה. כאילו למדתי על עצמי מלא. אתה ממש פורח במכללה. מגלה דברים שאתה לא ידעת על עצמך ושמן הסתם לא היית מגלה אותם בשום מקום אחר. אני מאוד אוהבת את המכללה. בשבילי זה ממש בית. מאוד משפחתית, מקבלת, אווירה טובה. המשפחתיות יכולה להעניק הרבה חוסן, שיש פה אנשים בשבילך.

כן, לדעתי כן חד משמעית. לדעתי אפשר לקשר את זה (החוסן) לכל נושא. אם אנחנו לומדות תנ"ך נגיד על איזושהי דמות, וזה. אז אפשר להדגים איך לדמות יש את החוסן שלה, איך אתם חושבים, איך הייתם מציעים לדמות הזו, לבנות את החוסן שלה במצב הזה? איך אתם בתור ילדים עם חוסן, הייתם מתנהלים כל מיני כאלה? אפשר לקשר לכל תחום.

פנינה מבקשת לפתוח את הגדרת המושג בפריזמה רחבה יותר, בדגש על אמונה וחוסן על פי היהדות. היא הייתה שמחה גם להשתתף בהגדרת המושג על ידי העברת שאלוני חוסן לסטודנטיות.

אני מסכימה עם המכללה שהם באו להגיד לנו שאפשר לחנך את הילדים לחוסן. אני מסכימה. צריך לחנך את הילדים לחוסן אפשר לחנך לחוסן. אני חושבת שהמכללה לקחה את זה כאילו כאילו יש דרך אחת, לחינוך חוסן וזאת הדרך ואין עוד דרכים וכאילו אני. אני כאילו חושבת שכל אחת יכול לחנך לחוסן בדרך שלו והכי נכון זה לחנך לחוסן על לפי התורה, לפי האמונה, ואתם ותו לא.

אני חושבת שזה נושא גדול. וחשוב שכל מורה צריך לבוא אליו מהמקום האישי שלו, כאילו הייתי רוצה יותר התבטאות אישית בתור סטודנטית בנושא... אולי לשאול אותנו להעביר שאלון בין כל הסטודנטיות. מה זה בשבילכן חוסן, כאילו לשתף אותנו בעניין ולא רק להרצות אותה על זה.

ריטה מדברת על חוסן כעל יכולת התמודדות ובפרט בעת לחימה. היא מדגישה שהתפקיד של המורים בהטמעת חוסן מגיע מהיכולת להוות דוגמה אישית:

להמשיך את השגרה שלנו, גם אם אנחנו בעצם במצבים שקשה. גם להתחזק בדברים מסוימים שלכאורה לא כל אחד יכול לעשות אותם. ובמיוחד נגיד עכשיו, אם אני מסתכלת על המצב הזה של המלחמה אז פשוט כאילו לדעת להתמודד גם עם

משברים... בהיבטים של חינוך. אולי אפילו לטפח את תלמיד. להוות, איזושהי דוגמה לחיקוי שאני בן אדם חזק וגם ככה, כאילו להעביר את זה את המסר לתלמידים.

דיברנו על כל מיני דוגמאות עם תלמידים מסוימים, כל מיני סיטואציות. מה עושים? מה נכון לעשות? כלומר, לנתח את המצב בשיעור בלמידה. כאילו של התנהגות של תלמידים... המכללה לימדה אותנו איך להנגיש את החומר לתלמידים.

ריטה מרגישה שהיא הייתה רוצה יותר חיבור בין התיאוריות של חוסן ובין הטמעה בפרקטיקה. היא מבקשת לנתח דוגמאות חיות.

אני מרגישה דווקא שזה כן חסר לי, כי יש מצבים שאני חושבת שאני לא יודעת איך להתמודד עם תלמידים, וכן הייתי צריכה את זה. אני רק אסביר לך לגבי משלב שדה, זה קורסים שהיו מתקיימים חלק בקמפוס וחלק ממש הם היו באים איתנו לבית ספר. המרצים היו מגיעים לבית ספר, ואיפה שהיינו עושים את ההתנסות המעשית, ואז היינו מנתחים דברים שהם ממש בשטח. עכשיו קורה אחד שתיים שלוש מתלמיד, מה עושים? אבל כל זה היה, בהיבט רק של הפדגוגיה. הכל היה בעיקר בוא, נגיד, בתיאוריות תיאוריות. אבל היה חסר את החיבור הזה של מה עושים עכשיו בשטח.

ריטה טוענת שהמכללה נתנה לה כלים לצמיחה והתמודדות אישית לדבריה היא קיבלה אחריות על עמידה ביעדים ועל התלמידים העתידיים שלה.

אני חושבת שזה נתן לי פשוט כלים לחיים האישיים שלי. בהתחלה היה לי מאוד מאוד קשה בתחילת הלימודים וגם קיבלתי כאילו מעטפת שמה, גם אני חושבת שאני, כאילו בתור בן אדם נהייתי, תמיד הייתי בן אדם אחראי, אבל עכשיו אני כאילו עוד יותר אחראית, ולא רק ככה, אחראית על עצמי על אחראית גם כלפי הסובבים שלי.

בת אל מדברת על החשיבות שיש ללימודי חוסן בפרט באזור שבו הם מתגוררים ופועלים. היא מבקשת לראות כיצד לפרוט את "הפדגוגיה של חוסן" להיבטים קונקרטיים ומעשיים. כמו כן, מדברת על דוגמא אישית כמודל של חוסן ביחד עם שיח אישי לזיהוי חזקות.

אני חושבת שהיא רלוונטית (פדגוגיה של חוסן ל.ה) בגלל שאנחנו לומדים באזור מסוים שנמצא בעוטף, וכי זו המציאות חיים שאנחנו צריכים. כן הייתי שמחה אם זה היה משתלב בתואר קצת שונה או בא לידי ביטוי יותר בלימודים. כי בתור דמות חינוכית אני כן חושבת שזה חשוב להיות אדם עם חוסן. כשמסתכלים עליך תלמידים, כן חשוב שיהיה בך את היכולת של חוסן... יותר לראות את זה מתבטא בפרקטיקה. לשמוע אנשים, לפתח על זה שיח, פחות חומר יבש... אמרתי את זה גם מקודם, אני חושבת שבעיקר לעשות בתוך השיעור, גם אם אני למדתי ביולוגיה, לשלב את זה בתוך השיעור. להכניס לתוך השיעור נושאים שהם קצת יותר אישיים כי הרבה פעמים לומדים את זה בקבוצות עם בנות שלא מכירים שכאילו זה לא בנות שמכירים ואפשר להתנהל איתם. זה לא שיעורים שקורים במכללה ואז אתה פוגש פרצופים וקל לך יותר לדבר ולהיחשף. זה הרבה פעמים הוא קורס שקורה בזום, או לפחות לי יצא לי ללמוד את הקורסים אני רק מרחוק אז קצת- מרגיש בנוח לדבר על דברים שהיית רוצה או לפתוח.

אני חושבת שזה בעיקר דוגמה אישית. אני חושבת שזה גם מהמקום של השיח האישי, לגרום להם להאמין בעצמם, להראות להם שאני מאמינה בהם, כי כשאתה מאמין שיש בך את הכוחות האלה, אתה גם באמת מסוגל לעבור את הדברים הקשים. אני חושבת שזה חשוב מאוד לראות ללמד דברים כאלה שוב יותר מהמקום של להיפגש עם מטלות שהן לקוחות ממקום כזה- פחות ללמוד את זה כחומר כתוב ולהבחין על זה בסוף ולהגיש על זה עבודה.

אביבה מדברת על החשיבות של כוחות פנימיים מניעים. היא מדברת על מוטיבציה כמרכיב חשוב מאוד בחיזוק החוסן. דבר נוסף הבא לידי ביטוי בפיתוח החוסן הוא יכולת ההבעה האישית של כל תלמיד, ומתן עצמאות וגמישות לתלמידים. היא מאפשרת לתלמידים גם לתת לעצמם משוב ולבצע תהליכים רפלקטיביים על הלמידה שלהם. היא גם מדברת על יישום של טכניקות של משוב עצמי ושל מיינדפולנס.

קודם כל, אני מתחילה מזה שכל הזמן אני אומרת לתלמידים שלי שלא מעניינים אותי הציונים שלהם, לא מעניין אותי הציונים, מעניין אותי המוטיבציה שלהם, הרצון שלהם להצליח. החוסן שלהם, בעצם אני אומרת את זה ככה שחור על גבי לבן, זה מבחינתי, מעל ומעבר, כאילו זה גם דברים שאני אשכלל בתעודה בסוף לראות את הרצון להצליח. אני באמת עושה איתם איזה שהוא תהליך של לבנות את החוסן הזה כי צריך לבנות אותו בבסיס. אני מלמדת כיתות ז'-ח'. צריך לבנות אותו מהבסיס כדי שתהיה להם תשתית חזקה לשאר הדרך. אז זה בעצם משהו שמלווה אותי מאז ומתמיד.

...אני קודם כל משתדלת מאוד לתת לכל תלמיד ותלמידה את המקום שלהם אם זה להביע את עצמם, אם זה ככה, לתת להם קצת "יד חופשית" אתה יודע ככה, במרכאות. נגיד עכשיו לצורך העניין עשינו חקר נביטה, והיה התלמיד שרצה לעשות איזה שהוא ניסוי שלא קשור בכלל לניסויים שנתתי. והלכתי אתו. ככה, באמת אתה יודע, נתתי לו את החופש לבטא את עצמו בזה שלו, וזה שעצם זה שהוא גילה עניין רחב זה כבר בשבילי עולם ומלואו, לתת להם לבטא את עצמם, נותנת להם. קודם כל הם יודעים שהם יכולים לפנות אליי בכל מענה וזה קורה באופן תמידי כאילו הם פונים אליי לכל מיני דברים כאלו ואחרים, לא רק שקשורים ללימודים. ואני מורה מקצועית כן, אני לא מחנכת אז ככה חשוב לי לחדד את זה. עצם זה שהם מרגישים מספיק בנוח אתי, שאני חושבת שדי, אני בדרך אני בדרך איתם לבניית חוסן.

איזה טכניקות? איזה פרקטיקות? קודם כל אני נותנת להם למשב את עצמם בסדר שגם הם יעשו לעצמם איזשהו שיקוף של הדברים שיראו או קי הייתי עד פה ככה, מפה איך אני עושה הלאה, כדי לשפר לשמר? לא משנה אני נותנת להם ממש לעשות משובים עצמיים לצורך העניין. הפרזנטציות האלה הם יצטרכו למשב את עצמם גם. ואז לעשות איזה שהיא חשיבה משותפת מה יהיה יותר טוב לפעם הבאה? מה לתת להם מקום בתאריך הלמידה? שבעצם יש, זה לא. אני באה ומגדירה לכם. א' ב' ג', אתם צריכים לעמוד בדרישות האלה וזהו, ואין לכם איך להביע את עצמכם. אין לכם איך לתת על זה את הדעת. אני ממש רואה אותם שותפים מלאים ללמידה, הם שותפים

שלי, זה כל דבר, אז אני חושבת שאני חושבת שאני בדרך הנכונה. אני מקווה.. כן.

אני חושבת שכל השיח הזה בכלל סביב חוסן זה משהו שילווה אותנו לכל החיים. זה חד משמעית שיעור לחיים, כי עצם זה שכל הזמן דוגלים בחוסן ומקדמים את החוסן ועושים כל מיני דברים למען החוסן של השיח הזה, זה משהו ביומיום. שומעים אותו ביומיום במכללה, זה לא משהו שנגיד יש לך איזה שהוא שיעור ספציפי ופה זה נגמר. זה משהו שהוא נוגע בכל תחומי הדעת לדעתי ודרך אגב היו מרצים שגם ככה אפשר להגיד שהרגשתי את זה מהם חזק, את העניין הזה של לקדם את החוסן שלנו הסטודנטים. אני חושבת, זה ממש זה ליווה אותי. תראה, בעצם זה שכאילו דיברו איתנו על זה כל כך הרבה זה נטמע באיזה שהוא מקום זה כבר משהו שמלווה אותך בהתנהלות היומיומית שלך. זה לא משהו שאתה חושב עליו, אוקיי? עכשיו אני רוצה לעבוד על חוסן, אז אני רגע אתכנת את עצמי לשם, אז זה משהו שעושה לי באופן טבעי ואני חושבת שלמכללה חיזקה את זה מאוד אצלי.

אני יכולה להגיד לך שאני אשתמש בטכניקות האלה, תכננתי לעשות את זה יותר ממחצית שניה כדי שמחצית ראשונה, בגלל שזה גם שנה ראשונה שלי בבית ספר. אז ככה קצת יותר, להכיר את התלמידים, לראות מה קורה שם בעצם, ואמרתי שבמחצית השנייה אני יותר ליישם את העניין של המיינדפולנס, גם של כאילו לעשות להם קצת דמיון מודרך ולהכניס אותם. או ללמוד לנטרל גם כל מיני תחושות כאלה ואחרות. קצת יותר מיינדפולנס, קצת יותר תרגילים, אולי של חיבור עצמי. וחד משמעי שוב כמו שאמרתי, גם לתת לכל תלמיד את המקום שלו לגמרי שהוא ירגיש בטוח. וירגיש נכון ושיבין שאין דבר כזה לא נכון שהכל ניתן לשפר ושכישלון הוא רק משוב.

שחר באה לחינוך מתוך שליחות, על מנת לתקן חוויה חרם קשה שהיא עברה בעבר בתור תלמידה. לטענתה אם בבית הספר בו עברה את החוויה הקשה של החרם היו שיעורים על חוסן, היה הרבה יותר טוב. לדעתה פדגוגיה של חוסן מעניקה לילד בטחון וסביבה לימודית מעודדת. טיפוח החוסן בקרב התלמידים חשוב לה מאוד כמורה וכאשת חינוך, הן בהיבט של טיפוח סביבה אכפתית וקשובה והן במישור של פקרטיקות מעודדות חוסן כגון מיינדפולנס ונשימות.

היה לנו לא מעט קודם כל, בכל קורס נגעו בזה, כל קורס שייכו אותו ונתנו לנו דוגמה איך אפשר, איך הוא מתקשר לחוסן? אם זה היה קורס שבעצם כאילו עושים אותו בפועל אז איך איך אפשר לשמור על החוסן בתוכו. הביאו לנו דוגמאות לאיך לשמור על חוסן אצל התלמיד איך לשמור על החוסן שלנו. עוד פעם, גם קורסים שהתעסקו היה לנו ממש קראו לו "פדגוגיה של חוסן" וגם כל הקורסים בעצם נגעו בחוסן. היה לנו גם סדנאות, היה לנו אם אני לא טועה פעם בסמסטר היה לנו ממש סדנאות. יושבות בספסלים או, לפעמים זה היה בכיתות, היינו היו מחלקים לנו קלפים והיינו מדברות על החוסן. היו קלפים הם בעצם היו לנו. היו שם שאלות. שהשאלות שאלו אותנו כאילו איך, על ראייה מסוימת שהיא קשורה לחוסן.

בעצם אמרתי שזה חשוב לי בשביל לשמור על הילדים והכל, וגם אני אישית עברתי חרם 6 שנים וניסיתי, ניסיתי ממש להעביר את זה למורים. בדרכים סמויות מה

שנקרא, כי הדבר לא בדיוק עלה בכיתה וכאלה זאת. אני חושבת שאם באמת היה את כל הנושא של החוסן אז הדבר הזה היה נפתר והיה פשוט יותר והכל. ואגב, בגלל זה באתי להוראה, ודווקא לחינוך בשביל באמת לשמור ספציפית כאילו על הכל, אבל ספציפי בעיקר בנושא הזה. וזה שיש את החוסן אני כאילו זה אתה יודע זה זה עושה כזה טוב בלב שחושבים על הילדים של הילדים והעולם שלהם. ועל הדברים האלה, כי זה משהו שלא היה פעם.

קודם כל סתם דוגמה, כמו שנתתי מקודם. תמיד לשאול, שכולם מבינים. תמיד לראות. עכשיו ילד הגיע באיחור, למרות שבדרך כלל מגיעים בהסעה, אבל אם ילד הגיע באיחור, למה הוא הגיע באיחור? אם ילד לא הביא [כריך], סתם דוגמה, אומר שלא בא לו לאכול, למה לא בא לו לאכול? למה, למה הוא לא רעב? אולי קרה משהו, אולי חסר לו משהו בבית שהוא צריך אוכל ולא יכלו להביא לו אוכל. לראות את הנקודה הזאת, שבאמת לכל דבר יש סיבה. וכמו שאומרים אין דבר כזה בן אדם רע. יש דבר כזה בן אדם שרע לו. אז בעצם, תמיד להיות מאחורי המשפט הזה. של לראות שלראות את התלמיד באמת לראות את מי שהוא. לראות את מי שהוא לשמור עליו ולראות את המאחורה של הדברים, לא? ולא לראות את מה שקורה בתכל'ס ותמיד לחשוב מה היה אם הייתי במקומו, איך הייתי מרגישה בסיטואציה הזו והזו ומה הייתי רוצה שיעשו בשבילי באותה סיטואציה אם אני הייתי התלמיד והיה לי משהו מבוגר מעליי.

לגמרי לימדו אותנו במכללה. כאילו אני תמיד ידעתי שעושים נשימות ונושמים בזמן של לחץ וכאלה כשבזמן חרדות בזמן של סטרס עושים נשימות, כאילו אוקיי, הייתי עושה נשימות, אבל תמיד זה היה כזה. נגיד בזמן שלך את זה היה נשימות כאלה, מהירות כזה כאילו מהלחץ. ובאמת, במכללה היה לנו שיעור שלם על רוגע, על איך אפשר להירגע מלחץ וכאלה. ואז היה כמו שרון כזה לנשימה, 7 שניות שמכניסים אוויר, 4 שניות שהאוויר נשאר בפנים ושמונה שניות שמוציאים את האוויר. וזה כאילו משהו שאני עושה אותו פעמיים שלוש, ואני כאילו מרגישה שזה ממש מרגיע. זה עושה ממש טוב. וגם היה לנו, באותו שיעור הסבירו לנו על דמיון מודרך שאפשר להיכנס לעולם של רוגע, לדמיון שאנחנו ממש בים. או בחיק הטבע שומעים ציפורים. רואים פרחים, עשבים, עצים, שומעים את הרישרוש שלהם וזה גם ממש כאילו לעצום רגע עיניים, לנשום שניה, להיכנס לעולם הזה ולחזור רגועים. ואני ממש משתמשת בזה, אני אוהבת את זה אפילו בלי קשר ללחץ, להתחיל את היום באמת. זה מה זה נעים להתחיל ככה את היום וזה כבר מרגישים את היום בנקודת בנקודת בונוס נוספת.

עינבר מתארת כיצד המרצים כמעט ללא יוצא מן הכלל לדבריה פותחים את השנה בהתעניינות כנה ואמיתית בסטודנטיות, דבר המקנה להן תחושה של חוסן ושל נראות משמעותית.

כשמרצה פותחת את השנה, וקודם כל הדבר הראשון שהיא עושה זה להתעניין ולבדוק מה המצב הנפשי של כל אחת לפני שהיא מתחילה ללמד, זה מעיד על חוסן מסוים, שהיא בודקת אצל התלמידות. שבוע שעבר פתחנו את התואר השני ואין מרצה אחד שלא פתח בקודם כל, גם אם זה לקח, וזה לקח חצי שיעור. אז קודם כל בדקו מה

שלום כל אחת, איפה היא נמצאת, האם היא מפונה, האם היא בבית שלה, איפה היא גרה, איפה בעלה נמצא? במילואים? בעזה? כל מיני דברים שהם כאילו נוגעים אישית. אין מרצה אחד שלא פתח בזה. כמה שזה "בזבז" לו את כל השיעור במרכאות, אני אומרת בזבז בעיניי זה סופר חשוב. אז זה משהו מאוד מהותי וכיף לי שהמכללה היא קטנה ביחס למכללות אחרות. אז כן יש מקום אישי ונוגע. במיוחד במצבי מלחמה, במיוחד שרוב התלמידות הן מהדרום והם חוו דברים מזעזעים. מי יותר ומי פחות.

תחושת הביטחון העצמית של כולנו נפגעה ויהיה קשה מאוד להחזיר אותה. אני מדברת עליי כתושבת אופקים ומה שהיה פה. אז תחושת הביטחון האישית שלי נפגעה מאוד. לא חלמתי מעולם שיגיעו לפה מחבלים ויעשו מה שיעשו. ואני חושבת, שיקח זמן לשקם את זה.

אני לקחתי את זה למקום אחר. יש לי חוסן כשיש לי סוג של הגנה. יש לי מרחב מוגן בבית ויש אזעקה, ואני יודעת שאני מגיבה שונה לסיטואציה ויורדת למקלט. הסיטואציה בשליטה. ויש לי איזה שהוא עוגן להישען עליו, משהו שמגן עליי, שומר עליי. ואני יכולה להשוות את זה לסיטואציה שבה אני נמצאת בנהיגה או בבית ספר שאין לו מרחב מוגן, אז אני יודעת מרוב מראש שהתגובה תהיה שונה בהתאם לזה שאין לי את המיגון הבסיסי. עצם זה שאני יודעת להגדיר מה נותן לי חוסן ומה נותן לי כלים להתמודד. אני חושבת שיש פה הבנה מסיימת של המושגים שלא כולם יודעים מה זה חוסן. כאילו בסדר, זה נשמע סיסמה כזאת, אבל לא כולם יודעים בפרקטיקה מה זה אומר וזה שהמכללה נתנה לנו את הכלים האלה, אני חושבת שזה משמעותי... וגם להעביר את זה לתלמידים שלנו. אז כן, יש פה מקום משמעותי.

עינבר מדברת על כך שלחוסן יש תפקיד משמעותי בהוראה שלה. היא מציינת את ימי השיא שהמכללה מקיימת אודות חוסן ופדגוגיה של חוסן. היא מדברת על כך שהיא תיקח את כל הידע שצברה במכללה בהיבטים של חוסן לעתיד המקצועי שלה ובפרט היא מציינת גם את תחושת השייכות כפרקטיקה של חוסן שהיא תאמץ בעתיד.

כן, קודם כל, עצם זה. עצם זה שאני יודעת להגדיר מה נותן לי חוסן ומה נותן לי כלים להתמודד. אני חושבת שיש פה הבנה מסויימת של המושגים שלא כולם יודעים מה זה חוסן. כאילו בסדר זה נשמע סיסמה כזאת, אבל לא כולם יודעים בפרקטיקה מה זה אומר שהמכללה נתנה לנו את הכלים האלה. אני חושבת שזה משמעותי גם מבחינת הלשלב את זה בכלל. מה זה אומר? וגם להעביר את זה לתלמידים שלנו. אז כן, יש פה מקום משמעותי. גם. יש פעם בשנה במכללה כנס. או את החוסן. אז גם בעצם בחירת הדמויות המשמעותיות. זה משפיע כאילו, כשמרים פרץ הגיע או שאימהות שלושת החטופים. גם גם בזה, גם בבחירת הדמויות אז. זה משליך על מה זה חוסן? כאילו אישה שמתמודדת עם כזה, שכול עצום ובאמת מראה מה זה חוסן אמיתי. אז זה מלמד אותנו מאוד. בפועל מה זה חוסן.

קודם כל, לגרום לתחושת שייכות לתלמידים, להביע את מקומם הבטוח. כל אחד בכיתה וגם בסיטואציות גדולות יותר, וגם לגרום לתחושת... לגרום לה לקטוף כמה שיותר הצלחות ולא לגרום לתסכול. שזה משהו של בעיני גם ברגע שהם ידעו מה מה

המקום הבטוח שלהם, הפינה הבטוחה שלהם, שיש להם למי לפנות. והם יגיעו בשמחה כל בוקר, וכן זה יפתח אצלם באיזה מידה עם הזמן גם חוסן אישי.

מצבי חירום ולחץ, במצבים שהם מכשולים, משברים קשיים. לדעת לבחור איך להתמודד ולדעת שיש לנו את היכולת בחירה וזה מה שבעצם עוזר לנו להתמודד עם כל מיני מצבים. תמיד יש את היכולת בחירה עם לקום או ליפול, להישבר או לצמוח. אז זה משהו שיחדד. לאורך החיים אני מקווה בעזרת השם ללכת עם הדבר הזה. וגם לתת תחושה של חוסן בסביבה שלי, עם התלמידים שלי, עם הילדים שלי בעתיד בעזרת השם.

ענבר מדברת על כך שישנן סטודנטיות שלהבנתה אינן מבינות את המושג כל צורכו ועד כמה הבנת המושג יכולה להיות אפקטיבית עבורן בעבודה שלהן בעתיד בשדה החינוך.

ולגבי שאר הסטודנטיות, שאתה אומר על המושג חוסן? אני שמעתי הרבה פעמים לגלוג, גם בדבר הזה, כאילו הם חופרים על זה, כאילו 'יאללה שחררו מזה'. וזה נובע ממקום שנראה לי באמת לא מבינים את המשמעות העמוקה של זה חלק מהבנות. שסטודנטית לא מבינה כמה זה מהותי לה כמורה לעתיד, לה כבן אדם, להתמודד עם כל מיני מצבים. זאת אומרת כאילו יאללה חוסן, חוסן, מספיק עם המילה הזאת. אז נראה לי שיש פה איזה חוסר הבנה במוסד הבסיסי.

כרמית מדברת על יכולת פתרון בעיות מתוך חקירת התשתית של המקרה או של הילד. לדעתה פיתוח חוסן בתלמיד קשור ביכולת להיות אמפתי כלפיו. היא מדברת על שינוי שחל בה בעקבות הלימודים בהיבט של לקחת דברים בפרופורציות נכונות. להסתכל על תמונה גדולה ולא לתת לאירועים מסוימים לשבש את היציבות המנטלית שלה:

פתירת בעיות, אוזן, קשבת הבנה של הבעיה. לבדוק מה אפשרי לעשות? איך אפשר לפתור? כמובן שזה נותן... את אותה תחושה, גם להעביר לילד, כלפי הצוות, גם בבית ספר. אם נוצרים בעיות ויש בעיות בכל מקום בצוותים עם מנהל עם סגנית עם אנשי חינוך אז כן, תמיד לשוחח. תמיד לתאם פגישה ולראות איך פותרים את הבעיה. מה עומד מאחור, מה, מה אפשרי לעשות, איפה אפשר לנסות לעזור, איפה אפשר להבין. לפחות אם לא אפשר לעזור.

טוב, זה אומר הרבה חוסן, זה קודם כל. לבדוק את תשתית עם הילד לצורך העניין. אני לוקחת תלמיד, אז מעבר לסיטואציה מסוימת שקרתה, לעמת אותו. למה קרה? איך קרה? כאילו, לגונן זה מבחינתי חוסן. לגונן ולנסות, בהתאם למצב כמובן, להיות אמפתי ואכפתי וסבלני, ובעיקר להבין את המעבר על עצמי, ואז בכיוון ההפוך. זה להראות פה איזה יחס כלפי הבן אדם האחר. להיות בשבילו שם, גם בשביל עצמי. אני לא זה במובן של עצמי. לשים דברים עיקריים בקדימה ולא חשובים מאחור, ככה אני רואה. אני בונה לעצמי את החוסן שלי אותה מתכוון לזה

זה מה שאני למדתי. אם אני בשנה הראשונה הייתי רוצה הכל, הכל אז למדתי שלפעמים צריכים להוריד רגל ורגע לנוח, ורגע להסתכל איפה אני נמצאת? בפן המשפחתי, מה קורה, מה כאילו, לאיפה לשים יותר יד, איפה להוריד. גם אם קיבלתי

80, אבל נגיד זה הייתי עם אחותי בבית חולים לצורך העניין, אז זה בסדר. כאילו וגם היום, בהוראה. אני חושבת שלא צריך לפחד לדבר את זה ולהגיד את זה וכיף. כי בסופו של דבר זה לא הכל, זה חלק נכון משמעותי, אבל זה לא הכל בחיים. יש הרבה יותר דברים חשובים בחיים ופרופורציות. זה בעיקר מה שאני חושבת.

ורדה מדברת על חוסן כמאגר של כלים שאדם יכול להשתמש בהם בשעת משבר לא צפוי. כמורה, היא מבקשת שהשיעור שלה יהיה מוצלח לא רק ברמה הדיציפלינארית אלא גם ברמה של בניית חוסן אצל תלמידה. במרחק הזמן היא מבינה את הצורך שיש בהקניית כישורי חיים כבסיס לפיתוח חוסן.

אני חושבת שמה שפחות או יותר הבנתי, הצלחתי לגבש ככה מכל השיחות שהיו לנו במכללה זה בעצם המשאבים שטמונים בכל אדם, והם כאילו מתפרצים. כאילו הם יכולים להתגלע בשעות שיש משבר או משהו, כאילו ממש ממש לא צפוי. פתאום אנחנו יכולים לגלות את החוסן של הבנאדם. זה לא קשור לפיזיקה, זה לא קשור למשהו מגדרי, זה כל בן אדם והכלים שיש לו בעצם. זה יכולת התמודדות עם הכלים שניתנו לך. כל אחד יש לו כלים שונים, וזה היכולת להתמודדות דרך אותם כלים.

אני יכולה אולי להגיד שהמכללה כיוונה אותנו יותר לחפש את זה בעצמנו. אני חושבת שזה היה כאן המון הידברות סביב הנושא הזה. וזה נותן המון. זה מעלה את המודעות לנושא ואני חושבת שעצם העלאת המודעות זה גם כן.

אני כן מרגישה שאני לוקחת מזה הרבה. שוב, במיוחד בגלל המצב הזה זה עובדת עם ילדים שהם מפונים עובדת עם ילדים שחוו טראומה וזה חייב לבוא בחשבון. אי אפשר להתעלם מזה, זה לדעת כאילו להתכופף כשצריך ולקפוץ כשצריך, לדעת שהשיעור שלי לא יהיה 100 אחוז רק בנושא אנגלית, ויש דברים שצריך לשים עליהם את הדגש. אני חושבת גם שזה קשור בהרבה מעבר ללהיות מורה לאנגלית שזה משהו מקצועי, צריך גם את האנושיות. וגם ללמד אותם אני יכולה, אני יכולה להגיד לך שבתוכן היה לנו שיעור שנקרא "כישורי חיים". אתה מכיר את זה? בטח. ואז לא כל כך ייחסנו לזה חשיבות לכל הפעילויות ולכל מה שעשינו, אבל אני חושבת שדווקא היום, מהמקום שלי כבן אדם, קצת יותר בוגר, אני כאילו מסתכלת אחורה, ואני אומרת כן, הייתי צריכה את זה כאילו. זה דברים שמבינים יותר לעתיד. לבנות את העתיד בצורה כאילו יותר טובה. אז אנחנו בונים בסיס חזק.

אני חושבת שדיבור על יכולות ודיבור על לפתור בעיות ואיך לעמוד בפני אתגרים. עצם זה שאתה מציב סיטואציה לילדים, אתה שואל אותם מה הייתם עושים? אני חושבת שזה גורם להם בעצם לחקור, והחקירה הזאת בסופו של דבר יכולה לבוא לידי ביטוי שהם ייפגשו באמת עם סיטואציה כזאת או אחרת. אני חושבת שדיבור על יכולות וכלים ולהבין שלכל אחד יש כלים אחרים. זה מאוד מאוד נחוץ. ההתייחסות הזאת לחוסן, והידיעה וגם עשינו מלא קורסים על זה וההידברות סביב זה. זה מקנה המון ידע... זה משנה, זה משנה את ההסתכלות על החיים של היומיום.

בוא נגיד, פעם הייתי חושבת ששיעור כישורי חיים זה בזבוז זמן. אז כיום שיניתי דעתי לגבי זה, אני כן חושבת שצריך לתת המון דגש על זה. על חקירה שכל אחד צריך לחקור

את הנושא הזה, צריך לגלות את המשאבים שכל איך שטמונים בכל אחד, זה משהו שכן שיניתי את דעתי לגביו. אחרי שנחשפתי לחשיבות של החוסן.

רעננה מדברת על מספר פרקטיקות של פיתוח חוסן שהיא למדה במכללה כגון שיתוף סיטואציות מתוחות או מלחיצות עם אנשים, הליכות ונשימות. היא מדגישה את החשיבות של הדברים בכל הנוגע לחוסן וחינוך לגיל הרך ובפרט בעת מלחמה או מתיחות ביטחונית.

כמעט בכל שיעור ראיתי את זה, בפרט של החינוך. אני חושבת שעל הגיל הרך ממש דיברו אתנו. כאילו לקדם חוסן אצל הילדים, שיהיה להם ביטחון, במיוחד שאנחנו בדרום והם חווים את האזעקות כמעט כל יום. היה המון בזומים. הכלליים שהיו פעם אחת נראה לי. חיים שקד, בהתחלה נראה לי. זה היה בשנה הראשונה, הוא הביא את מרים פרץ. שיחת זום שמאוד חיזקה אותי. והיה עוד מפגש עם אנשים מקרית גת, אנשים שהילדים שלהם נהרגו ואיך הם דיברו על חוסן. וזה עזר לי.

בעיקר לדבר על זה עם האנשים. ללכת - כאילו לצאת להליכות. ממש דיברתי על זה עם המון אנשים. שיתוף זה חלק מחוסן. בעיקר רוגע, תרגלתי המון נשימות ואמונה, לדעת שהכל בסדר וזה משמיי. זה טיפים שקיבלתי... אבל זה עזר לי. כמעט בכל שיעור ראיתי את זה, כאילו בפרט של החינוך. אני חושבת שלגיל הרך ממש דיברו איתנו. כאילו לקדם חוסן אצל הילדים, שיהיה להם ביטחון, שבמיוחד שאנחנו בדרום והם חווים את האזעקות כמעט כל יום. בכל מה שקרה עכשיו.

מיכל מדברת על חוסן כיכולת להתמודד עם כישלון וגם עם הצלחות. מתוך כך לפתח יכולות וידע כיצד מתמודדים עם אירועי קצה ודחק. היא מבקשת להעביר את הידע הזה לילדים אותם היא מלמדת. היא מציינת את הקורסים הייעודיים שיש במכללה כקורסים מועילים לטיפול החוסן ויכולת ההתמודדות.

התמודדות בעיקר, התמודדות עם סיטואציות. אם בתור מורה אז לתת את הדוגמא של החוסן. ביטחון לתלמידים שמותר לטעות. לתת להם את הביטחון הזה כן לנסות דברים ולדעת להתמודד כאילו עם כישלון וגם עם הצלחה.... לא לפחד לנסות ולא לפחד מהתמודדות עם דברים שהם קשים יותר לדעת איך להתנהל הכי נכון שיש בסיטואציות של התמודדות. ברור שזה יקרה, הילדים כאילו אתה יודע, אנחנו חיים במדינת ישראל, הילדים עוברים כל פעם דברים. אני מניחה שאני נאלצת להתמודד עם זה גם בהקשר, גם בלי שיקרה משהו במדינת ישראל. כל יום צריך לחזק את זה אצל הילדים.

אני אגיד לך את האמת, הקורס כפי שאני זוכרת, שבאמת נתרשמתי ממנו זה הקורס של דוקטור דניאל ניקריטין. היה איזה קורס באינטרנט מקוון שבו באמת היה גם במשימות וגם הרבה סרטונים עם אנשים מאוד מיוחדים, וזה הקורס שכביכול הכי לקחתי ממנו משהו. בהקשר של חוסן אני אגיד את האמת. כאילו למדתי קודם כל המושג הזה בכלל עם כל מיני סיטואציות, עם כל מיני אנשים, היה נגיד ראש מכינה של נוער בסיכון והייתה מישהי שהיא אחראית על משהו של חוסן בשדרות. כאילו להתמודדות עם מצב מלחמה וכאלה, וכאילו באמת למדתי בעיקר מהאנשים האלה. גם משימות שהוא נתן על המושג על כל מיני התמודדויות שקשורות לזה.

בלי שום קשר למה שאמרתי, המקום הזה, של מה זה חוסן? בעיניי אני כן ארצה ליישם את זה בתור מורה, כן, היכולת להתמודד. לא לפחד לנסות ולא לפחד מהתמודדות עם דברים שהם קשים יותר, לדעת איך להתנהל הכי נכון שיש בסיטואציות של התמודדות... כמו שחזרתי, כמה פעמים, בעיקר חיזוק הביטחון. אני רואה את זה לתת לתלמיד להתנסות ולתת לו תחושות הצלחה.

שירה מדברת על כך שהלימודים במכללה נתנו לה מספר פרקטיקות להתמודדות עם חוסן ואף לפתח חוסן בתלמידים שלה, אותם היא מלמדת מתמטיקה. היא מדברת על היכולת שלה ללוות את התלמידים בהיבטים פסיכולוגיים ורגשיים ולבחון כיצד היא יכולה לפרק ביחד איתם את הפחד ממתמטיקה ולהוביל אותם אל עבר הצלחה.

חוסן להתמודד עם מצבי לחץ, עם מצבים של אתגרים, לדעת איך להתמודד איתם. עם איזה כלים אני צריכה להשתמש כדי, אתה יודע, להגיע לדבר הכי נכון, כאילו לבנות את החוסן, בסוף החוסן כדי לקבל כלים לדעת להתמודד עם סיטואציות כאלה ואחרות.

אבל גם בקורסי מתמטיקה שלנו, עלה, גם אם זה כלים נגיד, לא בהכרח, הדברים נפשיים בהכרח, אפילו באיך להתמודד במתמטיקה, נגיד קורסים. מתמטיקה למתקשים, לתלמידים מתקשים, והמרצה נתנה את הכלים להתמודד עם התלמידים האלה ומה הכי נכון ומה הכי כדאי ואיך לגשת אליהם, ואיך לדבר אליהם בצורה הכי נכונה והכי טובה. אז זה כן איפה שהוא בונה חוסן. לא לפחד ממתמטיקה, זה רק מקצוע וזה בסדר ואין מה לפחד. בסוף, אצל תלמידים חלשים זה מאוד מאוד חשוב הנקודה הזאת. וגם כלים על איך להתמודד עם המתמטיקה. איך לא לפחד מזה ואיך לגשת לזה נכון, כאילו באיזה צורה, באיזה דרך? לא בהכרח באיך לפתור את התרגילים, וכאילו באיזה דרך הכי נכון לגשת. אני לא מצליחה להגדיר את עצמי עד הסוף.

בסיטואציה כאלה שהיא לא נעימה או קשוחה כזאת יותר. קודם כל צריך לנשום. צריך רגע לנשום ולהירגע ולא לפעול מתוך לחץ. ורגע לנסות להבין את הסיטואציה ולפרק אותה ולראות איך אני יכול להתמודד מול הסיטואציה הזאת ומה אני יכול לעשות. כדי שהסיטואציה הזאת תשתנה או לצמוח ממנה. אז איך אני יכולה לעזור לו בתור בנאדם, או שאני רוצה לתת כמורה. זה כאילו הכלים, ממש כאילו לנשום, לפרק, לראות מה אני יכול לעשות.

קודם כל רגע להרגיע לגבי המתמטיקה, וכמו שיש מצב לחץ כל מצב אחר או סיטואציה אחרת קודם כל רגע לנשום, להבין רגע לראות שניה, אוקי. מפחיד אותך, מה מפחיד אותך? לפרק כאילו את הפחד לחלקים. כאילו רגע, להבין מה מפחיד אותך, על מה זה יושב הדבר הזה, הפחד, מתמטיקה? יש לי תלמיד שדיברתי איתו ועשיתי את זה לגמרי בשיטתיות, פירקנו את הפחד. ואז פתאום אתה מגלה שזה יושב לו על טראומה מהיסודי... הפחד יושב על זה כאילו לפרק רגע את הרצון לחתיכות ולהבין רגע על מה הפחד, על מה הלחץ הזה ממתמטיקה יושב ולראות איך אנחנו מתמודדים, ואז להראות שאנחנו עושים את המתמטיקה בהדרגה, לא מכילים אותה בבום למעלה. מתמטיקה נבנית בסוף ולהראות שהדבר הזה לא מפחיד. אנחנו עושים להם על כל נושא, אנחנו עושים להם גם בוחן הצלחה, כאילו בוחן שהם כולם מקבלים 100 וזה מעלה להם את

הביטחון. ברגע שיש להם את ההצלחות הקטנות האלה, בוא נראה את הביטחון עם עצמם וגם מול המתמטיקה, כאילו גם מול עצמם שהם, הנה אני מצליח מתמטיקה, במקצוע נורא מפחיד שהם חושבים וגם. הם רואים שהם מצליחים, שיש להם את תחושת ההצלחה הזאת.

שלומית מתארת את המושג חוסן כהתמודדות וכרכיב חיוני ומשמעותי באישיות של המורה. היא מתארת גם את העובדה שהיא לא חוותה שיח מאוד נוכח על חוסן במסגרת השיעורים הדיציפלינריים, אלא בעיקר בקורסים העוסקים בפדגוגיה ודידקטיקה, שם הנושא היה נוכח גם בהיבטים רגשיים וחברתיים. כמו כן, היא חושבת שהיא תיישם את משנת החוסן בעבודתה כמורה בהיבטים רגשיים ולימודיים.

חוסן זה דרך התמודדות מסוימת. כל אחד והדרך התמודדות שלו, ככה זה חוסן בעיניי. (פדגוגיה של חוסן) היא נורא משמעותית, ברגע שאין חוסן בין דרך להתמודד אנחנו לא באמת נעבור כאילו לא נצליח להתגבר על הקשיים שלנו. אם כל פעם שיהיה לנו דברים שהם קשים בחיים או דברים כאילו מכשולים אנחנו חייבים להתגבר עליהם איך שהוא. בעיניי שמה חוסן פוגש אותנו.

לא כל כך, כאילו שלמדנו על חוסן, רק בקורסים שהיו קשורים לזה אני לומדת מתמטיקה, אז- מתחבר לנושא עצמו של מתמטיקה. זה יותר קשור לנושא של החינוך. רק במקומות שלמדנו בהם הוראה, על זה יותר פגש אותנו, לפחות ככה. זה מרגיש לי. כלומר קורסים שהם נורא נורא מתמטיים, למשל יש לנו קורסים של מדברים רק על משוואות וצורות וכאלה - פחות ראיתי את החוסן. איך זה משתלב? איך כאילו אפשר להנגיש התמודדות לתלמידים, אבל קורסים של למידה, הוראה בנושא. של משוואות הוראה בנושא. צורות שמה יותר ראינו את זה כי גם נורא דיברנו על זה. תלמידים עם קשיים שונים, ואז אנחנו עוזרים להם, לאו דווקא בתחום הלימודי גם בתחום החברתי והרגשי.

ליבי מדברת על פרקטיקות שהיא לקחה מהמכללה בעיקר בהיבט של ויסות רגשי. היא מתארת את המכללה ככזו שלא מוותרת על אף תלמיד וככזו שמאוד מעוניינת לייצר חוויות של הצלחה עבור כל סטודנטית. היא מדגישה שהיא תיקח את הפרקטיקות הללו לשדה החינוכי שלה, בכך שהיא לא תוותר על אף תלמיד במיוחד בתחום מאתגר כמו מתמטיקה, תחום שמאוד משפיע על הדימוי העצמי של הילד.

זה אומר שברגע שיש מצבים, לצורך העניין, מצבים שהם קטסטרופליים, עד כמה אתה יודע לווסת את הרגשות שלך ויסות רגשי? אז איך אתה מגיב לסיטואציות כאלה? איך אתה יודע לקחת את הדברים ולראות עד כמה שניתן, לאור המצב העגום, עד כמה אתה יכול לקחת את זה ולראות את הדברים ואת החוסן שלך. עד כמה אתה חזק? נגיד זה מול הסיטואציה.

פיתוח חוסן חשוב במיוחד במקצוע כמו מתמטיקה, בו לדבריה מי שלא מצליח עלול להחשיב את עצמו כטיפש. על מנת להתמודד היא מכינה חומרים בעלי רמות קושי שונות על מנת לייצר תחושת הצלחה אצל התלמיד. היא מציינת גם את העובדה שהיא לא מתייאשת מאף תלמיד ומשתדלת

לקדם אותו אל מול הקושי. היא מוסיפה שגם במכללה המרצים השונים האמינו בה, לא התייאשו ואף סייעו לה באופן פרטני עד שהיא צלחה את הקשיים שניצבו בפניה בלימודים.

לימדו אותנו ממש כאילו קודם כל שספציפית, ואני ממש מסכימה עם זה, זה מקצוע מתמטיקה יש לאנשים אפילו למבוגרים, לא בהכרח לילדים. יש נטייה שילד נתפס כחלילה טיפש אם הוא לא יודע מתמטיקה ביחס למקצועות אחרים, שזאת אומרת אם הוא לא ידע מקצועות אחרים, הילד לא ירגיש טיפש. זה מקצוע שנתפס כמדד לאינטליגנציה... זה גם יכול לפגוע לו בחוסן כי אם הוא לא יודע הוא מרגיש שהוא לא מספיק יודע מתמטיקה. אז באופן אוטומטי הוא ירגיש טיפש, לא כמו אם הוא לא יודע היסטוריה או משהו אחר. אז קודם כל אמרו לנו מלא פעמים שצריך לעשות, אגב, גם בהתנסות, לתת תחושת הצלחה. זאת אומרת, כשאנחנו מכינים דפי עבודה, לצורך העניין לפני שאנחנו מעבירות שיעור. אז אומרים לנו נגיד המד"פ שלנו, מדריך הפדגוגי, אומר לנו לצורך העניין להכין ברמות קושי שונות... וזה בשביל ליצור תחושת הצלחה... אני רואה כמה זה נותן להם את הדרייב.

אני חושבת שבתור מורה לעתיד או לחלופין כרגע בתור סטודנטית שנתקלת עם תלמידים, כמו שאמרתי לך, בהתנסות וכדומה. ברקע שלי אין חוסן ואני לא יודעת לקחת אותו במרכאות, אני קוראת לזה כישלונות קטנים ולהניב מהם פירות, ובאמת לראות איך אני צולחת את זה ואוטומטית לא הולכת לכיוון של ייאוש. שזה בדיוק העריך חוסן. אם אני לא מצליחה להיות מספיק חזקה אל מול ההתמודדות שלי. אני לא יכולה לבוא ולעזור לתלמיד להיות חסין. איך אני אעזור לו להיות חסין כשאני בעצמי לא?

כן, אני חושבת שהמכללה קודם כל, באמת יאמר לזכותה, באמת, אני הרגשתי, לא יודעת מה אנשים אחרים, שהצלחה באמת הייתה חשובה להם שנצליח. וגם מלא פעמים שאתה יודע היו סיטואציות שלצורך העניין, אם זה שפתאום נכשלתי והייתי צריכה לחזור על קורס או משהו, אז תמיד כאילו עודדו אותי ואמרו לי זה בסוף עובר ואנחנו גאים בך. וכאילו מלא מלא אמרו את זה ובאמת גם זה הורגש. לא רק נאמר במילים אלא יושבים איתך, מלמדים אותך, לא פעם. גם אני יכולה להגיד לך שמרצים עשו איתי, איתי ועם חברה שלי לצורך העניין. עשו איתנו זומים, כאילו בזמנם הפנוי, זה לא חייבים לתת שיעור פרטי או משהו, כי זה בסופו של דבר שיעורים פרטיים לכל דבר ועניין. ובאמת כשחשתי כאילו אתגר עם החומר ובאמת עשו איתי זומים. ועם חברה שלי אותו דבר, והעיקר שנצליח. ובסוף זה עובדה, זה לא היה נראה לי באמת כזה קשוח כמו שזה הרגיש לי לפני.

קודם כל אמרתי שברגע שאני אהיה מורה שלא אתייאש, וכשאני אומרת אתייאש זה בין אם זה מהשגרה שלפעמים שיגרה זה דבר מאוד שוחק. בין אם זה שאני הכי חשוב באמת שאני לא אתייאש מתלמידים. כאילו מלא פעמים יש לתלמידים את המקום הזה שהם יכולים להתייאש מעצמם, באמת להתייאש מעצמם, להתייאש מחומר הלימוד. אני חושבת בתור מורה אני באמת ככה שמה על זה דגש עם עצמי, אני אומרת לעצמי, תלמיד שהתייאש מעצמו, את לא תתייאשי ממנו בחיים, לא משנה מה, כאילו

אין ייאוש מבחינתי. זה ככה חשוב לי, גם יהיה חשוב לי. אני מאמינה בתור מורה כי אני רואה את זה עוד היום שאני סטודנטית ואתה יודע הכל לחוץ, וזה עבודה ולימודים ומלא דברים ומבחינים. ואני רואה את זה שיש סיטואציות שאני גם אם צריך לתת את המספר של מורים לתלמידים, סליחה כמובן לאישור של המורה, ואני אומרת כל שאלה שיש לכם בכל שעה יש לכם מבחן משהו להתקשר, לשאול לצלם, ולשלוח לי לא להתבייש כאילו. תמיד. אני מאמינה שאם לא היה לי חוסן והייתי מיואשת עם כל המבחן היא מכל ששוב זה לא פשוט, אז אני מאמינה שדי הייתי, או. קיי, יש גבול לכמה זמן אני אפנה בשבילם ולא שוב. לא ממקום שאני לא רוצה, ממקום שלפעמים אין לך את הזמן הזה. אבל לך מה אתה החוסן, ומזה שאני יודעת שאני יכולה. אז אני גם יודעת שאני יכולה גם למצוא זמן בשבילם.

הלל מדברת על כך שחוסן פירושו לעמוד מול משברים. היו קורסים שעזרו לה להבין את הקונספט של חוסן, בעיקר בהיבט של עידוד מסוגלות ומזיגה נכונה בין הצורך לאתגר את התלמידים מחד ואיך לא "לעטוף" אותם יותר מדי מאידך.

מבחינתי היכולת לעמוד מול משברים ובסופו של יום כן לצאת מהם, ולא עכשיו אתה יודע שזה אתה שוקע בזה וזה. ואתה נעלם בתוך זה. יש אנשים שלא מצליחים לקום אחרי משברים. אני מדברת כמובן על משברים מאוד רציניים כי אין מה לעשות. החיים מורכבים בכל מיני אסונות ודברים שקורים, זה חלק מהחיים, אז אני חושבת שמי שיש לו חוסן כדי להתמודד עם דברים שקורים. להבין משהוא שאין לו שדבר אפילו הכי קטן, נראה בשבילו סוף העולם.

הקורס של דניאל נקריטין, זה באמת היה הקורס שדיבר על חוסן שממש כאילו אני עד עכשיו זוכרת. עשיתי אותו אומנם בשנה א' אבל מאוד נהניתי ממנו, בקטע של עשיתי אותו בכיף. ממש חיכיתי לראות מה יהיה בשיעור הבא ומה בשיעור. איך זה נקרא היברידי? כאילו אז אתה לומד לבד, בעצם. זה ממש קורס שלם. הסרטונים שהולכים, זה קורס מאוד מושקע שבקמפוס IL העלו אותו, ממש נהניתי ממנו. זה ממש נתן כל מיני שאלות וכל מיני דברים. שהתלוננות פנימית גם היה. מאוד מעניין לראות גם מבחינת כמובן שזה מתקשר לחינוך שמה, הקורס שלו שהם הביאו ילדים שככה הגיעו מבתיים, אתה יודע-פחות יציבים נקרא לזה, ולא היה להם את החוסן הזה. לא היה להם מי שיש שם ממש. הוא הראה רק בכל מיני מסלולים שנכנסו, חזרו עליו, איך בנו להם את זה ואיך הביאו להם תחושת מסוגלות וכל הדברים האלה. אז ככה שזה באמת אחד הקורסים שמאוד מאוד נתן לי כל מיני פרספקטיבות בנושא, לחינוך בתחום החוסן, כי זה משהו שאני לומדת כסטודנטית.

לפתח תחושת מסוגלות זה גם סוג של לפתח חוסן, כי ברגע שמרגישים שהם יכולים, ואתה יודע, זה נותן להם תחושת ביטחון. זה חלק מהכל, כאילו מבחינת תלמידים זה חלק מהכל לתת להם את התחושת ההצלחה שהם יכולים שמסוגלים תבנה להם ביטחון עצמי ופתח להם תת תחושות מסוגלות, וזה משפיע כאילו על הכל. זה חלק מזה. כי באופן טבעי שבן אדם מצליח ופתאום ברגע שהוא מודע לביטחון שלו תחושת ביטחון עולה בהכל גם.

יש הרבה דברים שאני מזדהה איתם בכללי, אבל אתה יודע, אני גם לא חושבת שצריך להיות צמר גפן עם הילדים. כי חשוב לפתח את התחושת מסוגלות שלהם כדי לתת להם חוסן, הם צריכים להתמודד עם דברים. עכשיו צריך לעשות פה גבול מסוים כי ברגע שזה יותר מדי, אתה יודע צמר גפן, הם לא מתמודדים בפועל עם כלום. אז אני כן בעד, במידה. כל דבר במידה. צריך לחלק מתי לעצור ומתי לתת להתמודד, גם אם זה משהו שעכשיו הוא עשה שהוא לא תקין, אז כמובן שיש דרך ואיך, אבל היא לא תמיד 'הכל בסדר', ללטרף. יש רגעים שזה אחרי זה לשנות הרגל. שצריכים לתת להם להתמודד עם מה שקרה. אז זה מפתח את החוסן כי צריכים לדעת להתמודד עם דברים. כאילו הם לא ידעו אז זה פשוט ממשך, גם בחיים. הבוגרים שלנו, זה לא נגמר שם. באופן כללי אני כמורה ככה אני אתנהל. זה מה שצריך להיות. כל דבר במידה וגם כמובן בהתאם לכל תלמיד, כל אחד זה מה שמתאים לו כשמכירים אותם, אז זה כבר יודע לפי האופי.

ארנונה מדברת על חוסן כיכולת לצלוח משברים. היא מדגישה ששמעה מהרבה מרצים את עניין החוסן. אך הייתה שמחה יותר אם היו מדברים איתה יותר על טכניקות ופרקטיקות של חוסן, והיא הייתה מבקשת ללמוד יותר כלים מעשיים לעבודה מול תלמידים. יחד עם זאת היא מתארת מציאות בה השיח על החוסן היה נוכח בשיעורים עצמם ואצל המרצים. היא גם זוכרת את אירועי השיא של המכללה כאירועים משמעותיים בתפיסת החוסן שלה.

זהו בדיוק הכלים. וכאילו יותר, זה מה שאני אומרת, שיותר לדבר על חוסן זה מהמם וכאילו היה מלא דיבורים על חוסן. ושזה דגל הפדגוגיה והכל וזה מעולה. אבל באמת הייתי שמחה שיותר איפה אני מורידה את זה, באמת טכניקות, זה מה שאני כן מחפשת, ולא זכור לי משהו כזה. וזכור יותר למידה יותר מה זה, על אנשים שיש להם את זה אבל לא איך אני יכולה להעביר את חוסן לתלמידים. אני יודעת מה זה, כמה שזה חשוב, כמה שזה נצרך וזהו. השלב הבא זה באמת הטכניקות והפרקטיקה בשטח. והיום איך אני, כשאני רואה ילד שהוא במשבר, איך אני עוזרת לו? וכשאני היום כאילו בשטח אני לא באמת יכולה להצביע על משהו שיכול... שאני יכולה לבצע.

כל מרצה תמיד הכניס את זה, כאילו שמענו את זה. שמעתי את המילה הזו. מכל המרצים, לא בשוטף, אבל כן שהיה צריך. אז פה רואים חוסן. גם אם אני לומד תנ"ך אז כן יש לנו פה. אפשר לתת חוסן לתלמידים. כאילו כל המסר בוא נגיד ככה, וזה הכי קל. זה כל מערך שהכנסתי, אז הייתי צריכה להכניס גם את החוסן וכאילו זה חלק מוערך היום בחמדת. חוץ מלכתוב מטרות חינוכיות ויש גם עוד פדגוגיה של חוסן, כאילו כל שיעור שהעברתי שהגשתי לבדיקה. תמיד היה את החוסן, כאילו גם מצדי וגם מצד המרצה. וכן, כאילו, בכל לימוד הם יכלו להוציא לנו את זה...

אני מדברת על טכניקות של ילד במשבר, ילד בהתמודדות, איך אני עוזרת לו? אני גם יודעת להוציא חוסן מתנ"ך, אבל זה אני מעבירה בכללי בכיתה כשאין לי ילד מולי שהוא מתמודד. וכשתתמודדו, תדעו ככה להתנהג ואיך אנחנו יכולים ללמוד וכולי. וזה מבחינתי חוסן שיש מסר, כאילו זה שהחליפו את המילה חוסן. זה לא באמת שינה לי את ה... אני מדברת על חוסן שעומד מול ילד במשבר. למשל, אני מלמדת באופקים

ילדה שאבא שלה אחד מההרואים באופקים. והיא לא פעם ולא פעמיים הייתה מתפרצת בכיתה. ואיך אני ניגשת אליה? מה אני אומרת לה? ושם אני מוצאת את עצמי כאילו, וואו, איפה בעצם? מה אני צריכה לומר. איזה אני צריכה כאילו, מה אני מזדהה? לא מזדהה. מזדהה ודאי. מה כן לומר, מה לא לומר איפה אני? איך אני מעצימה לה את החוסן, איפה זה פוגש אותי עכשיו במשבר? אז כל החוסן הזה הוא מאוד יפה שהוא היה תאורטי, אז גם מול המרצים, גם מול דניאל, הכל כאילו היה בכללי בגדול תמונה כוללת. כשאני הגשתי מערכים ושוב זה יותר מסר, אבל לא חוסן של טכניקה וכלים. זה כן חסר.

לא משנה מה בחוסן, זה לוקח אותך למקום שלך. זה לא דיברו על מרים פרץ ויש עוד מלא אישים. שכל אחד הסיפור, לסדר עוד איזה מקום במוח כזה שאומרים, וואו, מקבלים פרופורציות, מקבלים. קודם כל מה שאני אשמע אני יכולה לקחת מזה משהו ולקחת מזה משהו...

כל הלמידה היא קודם כל נותנת פרופורציות של, תמיד יש דברים שכאילו אנשים שעברו דברים הרבה יותר כואבים אז זה נותן פרופורציות באלף בית. והם עברו מה שהם עברו אז כאילו שלנו כאילו בעיקר פרופורציות.

צביה מדברת על חוסן כיכולת לקום ממשברים. לטענתה במכללה ישנו שימוש יתר בחוסן, ולעיתים השימוש מנותק מההקשר הנכון. יחד עם זאת היא מזדהה מאוד עם המגמה של המכללה וניכר מדבריה שהיא מיישמת את הפרקטיקות שלמדה במכללה בצורה נאה בעבודתה כמורה.

היכולת לקום ממשבר זה מה שכאילו עולה לי הדבר הראשון. היכולת לעמוד גם במצב משברי, גם באתגרים. שמה באה לידי ביטוי העמידה של החוסן שלי דווקא בזמנים כאלה.

מלמדים כאילו עצם היכולת עצמה, יש דברים שעוזרים לחוסן. אם זה משפחה, חברים, וכאלה. זה גם כאילו מגביר את החוסן. לא יודעת אחרת איך לדייק את המילים. אבל זה גם חלק מזה, כאילו האדם מול עצמו, אבל גם הסביבה היא מאוד מאוד משפיעה על על החוסן של הבן אדם.

אני מרגישה שבמכללה הזו יותר דוחפים לנו מלא פעמים חוסן בלי שום קשר לשום דבר. סתם כי כאילו המכללה חרטה על דגלה חוסן, ולא תמיד, זה כאילו נאמר בהקשר מסוים וכאילו באמת מבינים מה זה אומר. אני זוכרת שהיה לנו עם מרצה. נגיד, היא אמרה איזה משפט. ואז היא אמרה, חוסן, וכאילו צחקתי, והיא אמרה לי, למה את צוחקת? אמרתי לה כי המילה חוסן לא הייתה קשורה למשפט שאמרת וכאילו כל הכיתה צחקה. היה לנו באמת קורס אחד, כאילו עם דניאל ניקריטין, כאילו שזה הקורס מקוון כזה בקמפוס II, שכל אחת עשתה בנפרד ואני דווקא ממש נהנתי מהקורס עצמו. כאילו אז שם, דווקא דברים מלמדים כאילו הביאו כל מיני אנשים וכאלה. אז כאילו הסיפור שלהם וכל מיני דברים כאלה. אז כאילו כן הרגשתי שאני לומדת. אבל סתם שמרצה תוקע לי באמצע שיעור חוסן בלי קשר לשום דבר אז- כאילו זה מצחיק אותנו. אנחנו כאילו אומרים, די תפסיקו להגיד חוסן, הבנו.

שוב, ממש הכניסו לנו את זה בקטע מובנה. כאילו בתוך המערכי שיעור. יש נקודה שאני צריכה להתייחס לחוסן. אז אם נגיד העברתי שיעור בספרות זה מאוד מתקשר כאילו. הוא מתקשר לספרות כי כמעט כל יצירה אפשר למצוא איזה שהיא [נקודה] של חוסן, שיכולה לדבר לתלמיד, כאילו. אני לא אגיד לתלמיד זה חוסן, אבל תוך כדי השיעור אני אכניס את זה. לימדתי אותם את השיר "ניגונים", 'שתלתם ניגונים בי אבי ואימי'. אז כאן כאילו בא לידי ביטוי החוסן. התלמיד, מאיפה הוא הגיע? איזה שורשים חזקים יש לו? זה נגיד חוסן שהעברתי להם בשיעור.

אני יכולה להגיד שהקורס הזה שלמדנו בקמפוס II, אני חושבת שזו השנה הראשונה אם אני לא טועה, זה הפדגוגיה של חוסן. אז היה בא לי כזה ממש בזמן, כאילו עברתי כזה תקופה עם עצמי. אז זה ממש נגע בי בכל מיני דברים, כי אז באותה תקופה, זה כאילו ממש התחבר לי במיוחד, שהביאו שמה כל מיני נגיד את מרים פרץ ואנשים כאילו. לא חייבים שאני אומר משהו נגד מרצים מהמכללה. אבל כאילו אנשים שעברו דברים כאילו והם לא אומרים לי את זה כי אמרו להם להגיד. הם באמת חוו את הדברים. וכאילו מתוך הסיפור האישי שלהם וכל מיני שאלות מכוונות אז מאוד התחברתי, כאילו זה מאוד נגע בי, זה מאוד העצים אותי. כאילו זה נתן לי המון, כאילו אני גם לא אהבת, כאילו ספרות ולכתוב וכזה, אז זה כאילו אהבתי דווקא את הקורס הזה.

בהקשר של חוסן, קודם כל שלי. את המודעות לשים דגש על זה. כאילו בכל דבר, בכל מקצוע. מה שלמדתי זה בכל מקצוע אפשר להכין להכניס את הנקודה של חוסן, גם אם היא מלמדת מתמטיקה. אני בכלל לא מקצוע שלי, אבל סתם יוצא לך דוגמה אז גם המתמטיקה אפשר כאילו לתת את החוסן באיזה שהיא דרך, אם זה כאילו להעצים תלמיד על משהו. וכאילו אם זה בספרות, אז דווקא דרך החומר הנלמד לתת כאילו דגש על חוסן ועל דברים שאפשר ללמוד מיצירה מסוימת. אז זה פשוט כאילו נראה לי עצם המודעות לזה. בוא נגיד את זה ככה.

דוגמה משיעור שהעברתי. השנה לא יצא לי להעביר הרבה שיעורים בגלל המלחמה, וכזה יצא לנו ללמד בלמידת עמיתים. לימדתי את המדרש של רבי עקיבא שהוא עמד מול בית המקדש, וכולם בכו והוא צחק. אז קראתי לשיעור מחורבן לתקומה, וזה ממש בזמן שכולם היו בזום בבית מהשביעי לאוקטובר וכזה, אז זה היכולת שלנו לראות את התקווה לראות את האור לדעת שבסוף יהיה טוב, במיוחד כיהודים מאמינים וכזה. אז שמתי דגש על זה בשיעור, הצחוק הזה של רבי עקיבא, שהוא נכון, הוא ראה את הבית מקדש חרב. אבל הוא ידע שאם החורבן הזה הוא בטוח תקומה, כאילו יש תקווה תמיד בעם ישראל. אז זה נקודה שהעברתי בשיעור. העברתי את זה גם דרך תמונות. למדתי צילום, אז עשיתי פרויקט כזה שהגשתי. אז צילמתי נוף, ורואים את השמש בתוך קוצים, ואז רואים אותה יותר מהירה וזה כאילו גם איזה שהוא תהליך שמדגיש את זה. אז גם את הנקודה של החוסן העברתי דרך התמונות, כאילו שאלתי את הבנות מה אתן רואות? מה התהליך שרואים בתמונות? גם דרך כזה העברתי.

ממצאים כמותניים

כלל הניתוחים הסטטיסטיים נעשו באמצעות תוכנת SPSS V27, תוך שימוש בשיטות סטטיסטיות כמקובל בעולם המדעי שיפורטו בפסקה זו. במטרה לאפשר קריאה שוטפת, מוצגים הממצאים בשפה פשוטה, ודיווחי המבחנים מוצגים לפי כללי ה-APA בהערות לאורך הפרק (בסוגריים או בתחתית התרשימים והלוחות).

בחלק הראשון של פרק זה יוצגו מדדי סטטיסטיקה תיאורית של משתני הרקע של המשתתפים: ממוצעים וסטיות תקן עבור משתנים כמותיים, ושכיחות ואחוזים עבור משתנים קטגוריאליים.

בחלק השני והשלישי של פרק זה יוצגו מדדי סטטיסטיקה תיאורית של פריטי השאלון, בקרב הסגל האקדמי והסטודנטים. כל פריטי השאלון נבנו בסולם ליקרט בן 5 רמות (מסכים במידה נמוכה מאוד עד מסכים במידה גבוהה מאוד). בשלב ראשון, קובצו הפריטים לגורמים תוך שימוש בניתוח גורמים שנעשה לכל חלק בשאלונים בנפרד (סך הכל נעשו ארבעה ניתוחי גורמים. שלושה עבור שלושה חלקים בשאלון הסגל האקדמי, ואחד עבור השאלון של הסטודנטים). ניתוח הגורמים נעשה ברוטציית Direct Oblimin ולפי קריטריון של $EV > 1$. פריטים השתייכו לגורם כלשהו כאשר עמדו בשלושה תנאים: 1. טעינות מינימלית של 0.4. 2. היעדר טעינות כפולה (הפרש של 0.3 ומטה) בין הטעינות הראשית לטעינות המשנית. 3. התאמת הפריט לגורם מבחינת תוכן.

לאחר החלוקה לגורמים, הוצגו שני סוגים של סטטיסטיקה תיאורית: 1. אחוזי תשובות המשתתפים לכל אחד מפריטי השאלונים. לשם כך, חולקו חמשת ערכי הסולם לשלושה: 1. **הסכמה נמוכה** (1 – מסכים במידה נמוכה מאוד, 2 – מסכים במידה נמוכה). 2. **הסכמה בינונית** (3 – מסכים במידה בינונית). 3. **הסכמה גבוהה** (4 – מסכים במידה גבוהה, 5 – מסכים במידה גבוהה מאוד). 2. ממוצעים וטעינות תקן של הממוצע (SE) של ציוני הגורמים. לשם כך חושבו לכל משתתף ממוצע הפריטים המשתייכים לכל גורם.

בחלק הרביעי יוצגו קשרים בין משתני רקע לגורמים שחושבו בעקבות ניתוח הגורמים: מתאמי פירסון (בין משתנים כמותיים), מתאמי "Point-Biserial" (בין משתנים כמותיים למשתנים דיכוטומיים, כגון מגדר), ומתאמי ספירמן (כאשר אחד המשתנים הוא משתנה בסולם סדר, כגון השכלה אקדמית בקרב הסגל האקדמי). מתאם של 0.3 העיד על גודל אפקט חזק (Funder & Ozer, 2019).

משתתפי המחקר

43 חברי סגל ו-59 סטודנטים השתתפו בחלק הכמותי של המחקר, זאת לאחר ניפוי משתתפים שלא עמדו בקריטריונים שנקבעו (נופו סך הכל 3 מרצים שזו שנתם הראשונה במכללה, ו-69 סטודנטים שזו שנתם הראשונה או השנייה במכללה). תיאור המשתתפים מופיע בלוח 1.

לוח 1

תיאור משתתפי המחקר ($N = 102$)

סטודנטים		סגל אקדמי		
(n = 59)		(n = 43)		
<i>n (%)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>n (%)</i>	<i>M (SD)</i>	
	27.85 (8.00)		55.53 (10.84)	גיל
	-		11.70 (11.40)	ותק במכללה
				שנת לימודים
41 (69.5)		-		שנה שלישית
18 (30.5)		-		שנה רביעית
				מגדר
57 (96.6)		33 (76.7)		אישה
2 (3.4)		10 (23.3)		גבר
				השכלה אקדמית
57 (96.6)		0 (0.0)		B.A
2 (3.4)		10 (23.3)		M.A
0 (0.0)		30 (69.8)		דוקטור
0 (0.0)		30 (69.8)		פרופסור

ניתוח ממצאי הסגל האקדמי

43 חברי הסגל האקדמי הביעו את עמדותיהם השונות לגבי **ידע והבנה** של המונח "חוסך" (ראו

לוח 2), **הזדהות** עם המונח, ו**יישום** המונח בהוראה בפועל (ראו לוח 2).

לוח 2

מידת ההסכמה בקרב הסגל האקדמי להיגדים אודות ידע והבנה של מונח ה"חוסן"

מידת ההסכמה			
גבוהה	בינונית	נמוכה	
תפיסות חיוביות אודות ידע והבנה במכללה			
86.0	11.6	2.3	אני מבינה את המונח "חוסן" ו"פדגוגיה של חוסן" בהקשר של חינוך
65.1	27.9	7.0	הקולגות שלי בצוות ההוראה מבינים/ות את המונח "חוסן" ו"פדגוגיה של חוסן" בהקשר של חינוך
69.8	25.6	4.7	החוסן משחק תפקיד חשוב בתהליכי הלמידה האקדמיים של הסטודנטים
46.5	39.5	14.0	צוות ההוראה מצליח לקדם ולטפח חוסן ביעילות בקרב הסטודנטים
תפיסות שליליות אודות ידע והבנה במכללה			
20.9	18.6	60.5	קיימות בצוות ההוראה תפיסות שגויות של המונח "חוסן" ו"פדגוגיה של חוסן"
44.2	30.2	25.6	קיימות בצוות ההוראה נקודות מבט שונות של המונח "חוסן" ו"פדגוגיה של חוסן"
37.2	37.2	25.6	קיימים אתגרים בהבנה או בהסבר של מושג החוסן לסטודנטים במכללה
אמונה ביכולת המרצה לבסס חוסן			
81.4	16.3	2.3	אחד התפקידים החשובים של מורות ומורים הוא לבסס את החוסן של התלמידות והתלמידים
81.4	18.6	0.0	אפשר לטפח חוסן של תלמידות ותלמידים דרך תהליכי הוראה ולמידה
74.4	16.3	9.3	אפשר לקשר את התכנים הנלמדים בכיתה לחוסן של הלומדות והלומדים
86.0	11.6	2.3	השיח עם התלמידות התלמידים סביב הלמידה יכול לתרום לחוסן שלהם
פריט שהושמט			
83.7	14.0	2.3	אפשר לבחור בדרכי הוראה המחזקות את החוסן של התלמידות והתלמידים

הערה. ניתוח הגורמים של 12 פריטי שאלון "ידע והבנה" הראה על חלוקה לשלושת הגורמים המוצגים בלוח (KMO = .75, Bartlett's $p < .001$, Total % of Variance = 68.49). הפריט שהושמט היה עם טעינות כפולה לגורם של אמונה ביכולת המרצה לבסס חוסן ולגורם של "תפיסות חיוביות אודות ידע והבנה במכללה".

כפי שניתן לראות מלוח 2, באופן כללי מרבית חברי הסגל הביעו הסכמה במידה בינונית או גבוהה לתפיסות חיוביות אודות ידע והבנה של המונח "חוסן" במכללה. בייחוד הביעו חברי הסגל הסכמה גבוהה להבנה שלהם עצמם את המונח "חוסן" ו"פדגוגיה של חוסן" (86%), אך מנגד פחות ממחצית הביעו הסכמה גבוהה לכך שצוות ההוראה מצליח לקדם ולטפח חוסן ביעילות בקרב הסטודנטים (46.5%).

בנוגע לתפיסות שליליות על ידע והבנה של המונח חוסן במכללה, היו חילוקי דעות בקרב חברי הסגל. בין רבע למחצית מהם הביעו הסכמה בינונית לקיומן של נקודות מבט שונות על המונח בקרב הצוות, ולאתגרים בהבנה ובהסבר שלו לסטודנטים. אולם במקביל שיעור דומה הביעו הסכמה גבוהה לשתי התפיסות הללו. לעומת זאת, רק כ-20% הסכימו במידה בינונית שיש תפיסות שגויות של המונח בקרב צוות ההוראה, ושיעור דומה הביע הסכמה גבוהה לכך.

בחינה של תפיסות בדבר אמונה ביכולת המרצים לבסס חוסן גילתה כי שיעורים גבוהים מקרב חברי הסגל הביעו הסכמה גבוהה בדבר יכולת זו : 74.4%-86.0% הביעו הסכמה גבוהה להיגדים כי ביסוס חוסן בקרב התלמידים הוא תפקיד חשוב של חברי הסגל ; שאפשר לטפח חוסן דרך תהליכי הוראה ולמידה ; שאפשר לקשר את התכנים הנלמדים לחוסן של הלומדים, ושהשיח עם התלמידים סביב הלמידה יכול לתרום לחוסן שלהם.

לבסוף, 83.7% הביעו הסכמה גבוהה לכך שאפשר לבחור בדרכי הוראה המחזקות את החוסן של התלמידים והתלמידות (הערה : פריט זה לא שויך לאף אחד מהגורמים).

לוח 3

מידת ההסכמה בקרב הסגל האקדמי להיגדים אודות הזדהות ויישום מונח ה"חוסן"

מידת ההסכמה			
נמוכה	בינונית	גבוהה	
הזדהות			
0.0	23.3	76.7	אני מרגיש/ה מחובר/ת לרעיון של שילוב פדגוגיה של חוסן בתהליך ההוראה והלמידה
14.0	25.6	60.5	אני זוכר/ת מקרים שבהם היית עד/ה לתוצאות חיוביות הנובעות מהטמעת עקרונות החוסן בהוראה
18.6	39.5	41.9	הקולגות שלי בצוות ההוראה מרגישים/ות מחוברים/ות לרעיון של שילוב פדגוגיה של חוסן בתהליך ההוראה והלמידה
פריט שהושמט			
72.1	16.3	11.6	העמיתים שלי במכללה מתנגדים/ות לשילוב החוסן בהוראה
יישום			
חווייה חיובית ביישום			
2.3	18.6	79.1	אני זוכר/ת טכניקות הוראה או אסטרטגיות ספציפיות שהשתמשתי בהן כדי לטפח חוסן בקרב תלמידיי
9.3	20.9	69.8	אני מעריך/ה כי לשיטות ההוראה מונחות החוסן אפקטיביות רבה
אתגר והתפתחות ביישום			
41.9	30.2	27.9	נתקלתי באתגרים תוך כדי ניסיון לשלב את פדגוגיית החוסן בהוראה שלי
16.3	30.2	53.5	נקודת המבט שלי על הוראה וחינוך התפתחה בעקבות החשיפה לפדגוגיה של חוסן
פריט שהושמט			
4.7	32.6	62.8	איני מקדיש/ה תשומת לב מיוחדת לטיפול חוסן בקרב תלמידיי

הערה. ניתוח הגורמים של 4 פריטי שאלון "הזדהות" הראה על חלוקה לשני גורמים. גורם אחד הוא זה המוצג בלוח, והגורם השני הורכב על ידי הפריט שהושמט בלבד ($KMO = .63$, $Bartlett's p < .001$, $Total$). 80.93% of Variance). הפריט שהושמט לא היה בעל טעינות מספיקה לגורם ההזדהות. ניתוח הגורמים של 5 פריטי שאלון "יישום" הראה על חלוקה לשני גורמים המוצגים בלוח ($KMO = .65$, $Bartlett's p < .001$, $Total$). 71.30% of Variance). הפריט שהושמט היה בעל טעינות מספקת לגורם "חווייה חיובית ביישום" (0.89), אך לא התאים לו מבחינת תוכן הפריט.

מלוח 3 עולה כי באופן כללי, מרבית חברי הסגל הביעו הסכמה במידה בינונית או גבוהה להיגדים בדבר ההזדהות שלהם ושל עמיתיהם עם מונח החוסן. בנוסף, מרבית החברים הביעו הסכמה נמוכה עם כך שהעמיתים במכללה מתנגדים לשילוב חוסן בהוראה (72.1%).

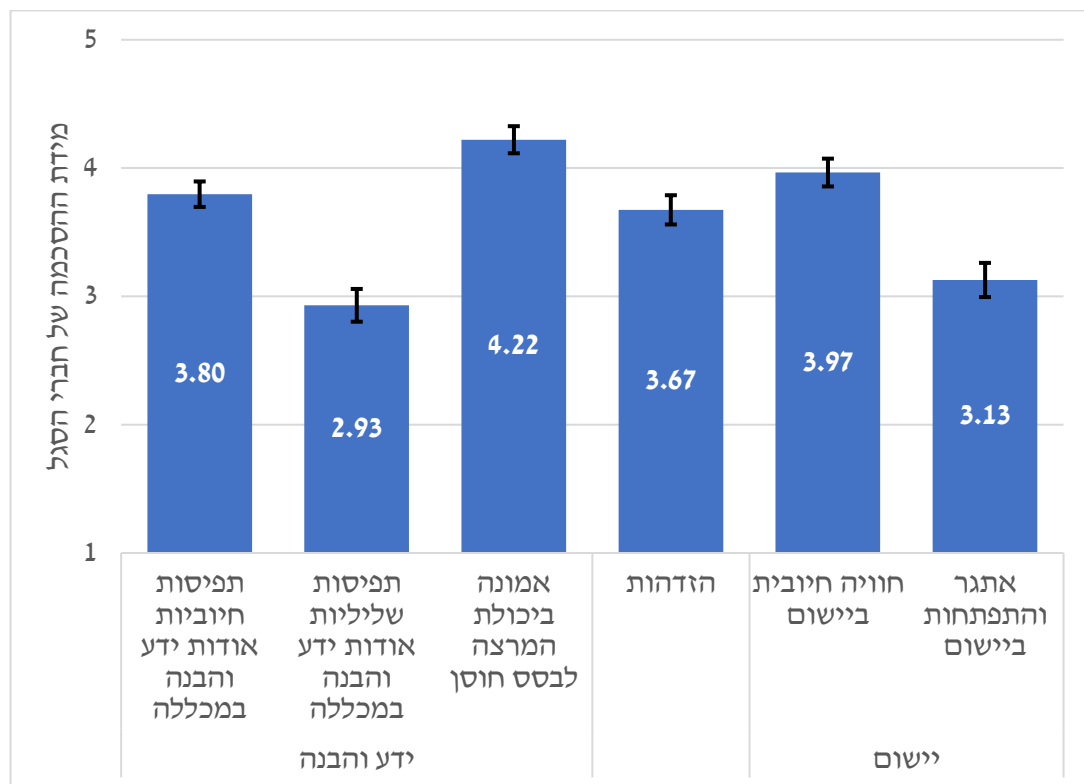
תמונה דומה נמצאה ביחס לחוויה חיובית ביישום הטמעת מונח החוסן: מרבית חברי הסגל הביעו הסכמה בינונית או גבוהה עם כך שהם זוכרים טכניקות או אסטרטגיות שהשתמשו בהם כדי לטפח חוסן, וכן עם כך שהם מעריכים כי לשיטות ההוראה מונחות החוסן אפקטיביות רבה.

קצת פחות משליש העידו כי נתקלו באתגרים בניסיון לשלב את החוסן בהוראה במידה בינונית (30.2%), ושיעור דומה העידו על רמת אתגרים במידה גבוהה (27.9%). לגבי התפתחות המבט על הוראה וחינוך בעקבות החשיפה לפדגוגיה של חוסן, כשליש (30.2%) העידו על רמת התפתחות בינונית, ולמעלה ממחצית העידו על רמת התפתחות גבוהה (53.5%).

יש לציין כי כמעט שני שלישי (62.8%) דיווחו כי אינם מקדישים תשומת לב מיוחדת לטיפול חוסן בקרב תלמידיהם. ממוצעי הגורמים בקרב כלל מדגם חברי הסגל מופיע בתרשים 1.

תרשים 1

ממוצעי הגורמים בקרב כלל מדגם חברי הסגל



הערה. קווי השגיאה מייצגים טעויות תקן של הממוצע (SE). מבחני t למדגמים תלויים הראו כי כל ההבדלים מובהקים ($p < .01$) מלבד ההבדלים בין תפיסות חיוביות אודות ידע והבנה במכללה בהשוואה להזדהות ($p = .118$), ובהשוואה לחוויה חיובית ביישום ($p = .052$), ומלבד תפיסות שליליות אודות ידע והבנה במכללה בהשוואה לאתגר והתפתחות ביישום ($p = .278$).

כפי שעולה מתרשים 1, מידת ההסכמה הגבוהה ביותר הייתה לגבי האמונה ביכולת המרצה לבסס חוסן בקרב הסטודנטים. לאחר מכן, הביעו חברי הסגל הסכמה גבוהה בנוגע לקיומן של חוויות חיוביות ביישום המונח חוסן, בנוגע להחזקה בתפיסות חיוביות אודות ידע והבנה של המושג חוסן במכללה, ובנוגע להזדהות עם המונח. לבסוף, מידת ההסכמה הנמוכה ביותר הייתה בנוגע לאתגרים והתפתחות ביישום פדגוגיית החוסן, ובנוגע לתפיסות שליליות אודות הידע וההבנה של המושג במכללה.

ניתוח ממצאי הסטודנטים

59 סטודנטים הביעו את עמדותיהם השונות לגבי **ידע והבנה** של המונח "חוסן", **הזדהות** עם

המונח, ו**יישום** המונח בחייהם (ראו לוח 4).

לוח 4

מידת ההסכמה בקרב הסטודנטים להיגדים אודות הבנת מושג ה"חוסן" והשימוש בו

מידת ההסכמה			
גבוהה	בינונית	נמוכה	
הבנת מושג החוסן			
64.4%	28.8%	6.8%	אני מכיר/ה את מושג החוסן כפי שהוא מודגש על ידי המכללה
54.2%	35.6%	10.2%	מושג החוסן משתלב בגישת ההוראה, בקורסים ובאינטראקציות עם צוות ההוראה
54.2%	18.6%	27.1%	חברי/חברותיי לספסל הלימודים מבינים/ות היטב את המונח "חוסן" ו"פדגוגיה של חוסן" בהקשר של חינוך
שימוש מעשי במושג החוסן			
35.6%	28.8%	35.6%	אני יכול/ה לתאר מצבים שבהם טיפוח החוסן במכללה מילא תפקיד בהתגברות שלי על אתגרים
52.5%	25.4%	22.0%	אני מוצא/ת שהדגש של המכללה על חוסן עולה בקנה אחד עם המטרות והשאיפות האישיות שלי
32.2%	30.5%	37.3%	היו לי שיחות עם מרצים או סטודנטים/יות עמיתים על מושג החוסן בהקשר של חינוך
57.6%	28.8%	13.6%	אני צופה שמושג החוסן ישפיע על הגישה שלי להוראה, ללמידה, לפתרון בעיות וצמיחה אישית בעתיד
32.2%	35.6%	32.2%	נתקלתי באתגרים או מכשולים במהלך המסע האקדמי שלי שבו פדגוגיה של החוסן עשתה הבדל משמעותי
39.0%	33.9%	27.1%	פדגוגיה של חוסן תורמת לרווחה הכללית ולהתפתחותי האישית
23.7%	35.6%	40.7%	אני יכול/ה להיזכר ברגעים שבהם הדגש של המכללה על חוסן הוביל לשינוי בגישה שלי לכישלון או לכישלונות
22.0%	27.1%	50.8%	אני משתף/ת או משוחח/ת עם חברים/ות שלי על התפיסה שלי לגבי חוסן
35.6%	30.5%	33.9%	טיפוח החוסן השפיע על זהותי כסטודנט/ית וכאינדיבידואל
פריטים שהושמטו			
44.1%	30.5%	25.4%	איני מרגיש/ה כי מושג החוסן, כפי שמודגש על ידי המכללה, רלוונטי ללימודים ולהתקדמות המקצועית שלי

45.8%	32.2%	22.0%	רכשתי תובנות משמעותיות הקשורות לחוסן במהלך הלימודים
22.0%	20.3%	57.6%	ההבנה שלי את המושג חוסן לא התפתחה בצורה משמעותית מאז שהתחלתי את לימודי במכללה

הערה. ניתוח הגורמים של 15 פריטי שאלון הסטודנטים הראה על חלוקה לשלושה גורמים המוצגים בלוח
 עם $(KMO = .80, Bartlett's p < .001, Total \% of Variance = 66.87)$. שלושת הפריטים שהושמטו היו עם
 טעינות כפולה (שני הפריטים העליונים בלוח) או טעינות לגורם ללא פריטים נוספים (הפריט האחרון בלוח).

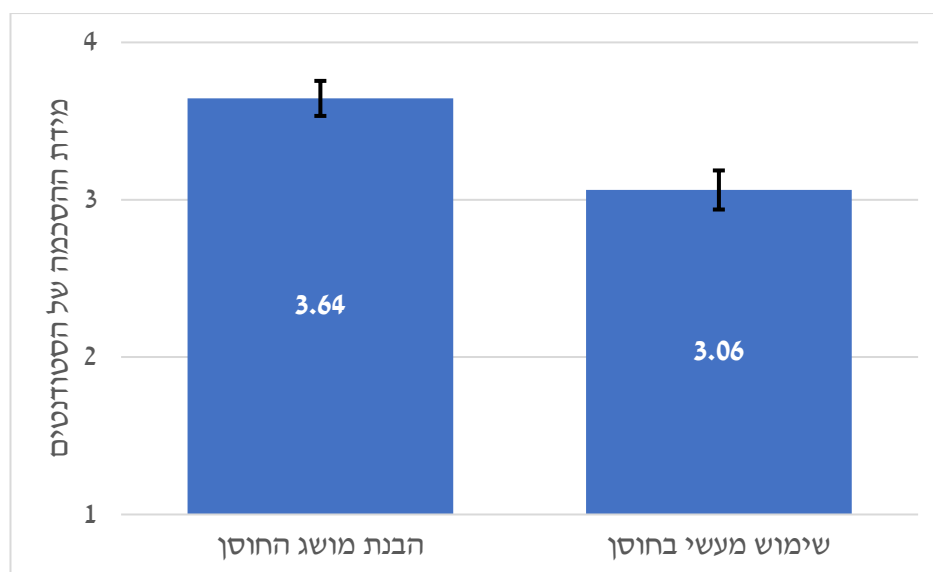
כפי שעולה מלוח 4, חלק גדול מהסטודנטים העידו כי ישנה הבנה ברמה בינונית או גבוהה של
 המושג. יש לציין כי בעוד שרק 6.8% העידו כי הם עצמם מכירים את המושג במידה נמוכה, 27.1%
 העידו כי הם מאמינים שחבריהם מבינים את המושג במידה נמוכה.

באופן כללי, פריטי השימוש המעשי במושג החוסן התפלגו בצורה שוויונית יותר. בולט במיוחד הוא
 ההיגד "אני צופה שמושג החוסן ישפיע על הגישה שלי להוראה, ללמידה, לפתרון בעיות וצמיחה
 אישית בעתיד", שזכה לשיעור גבוה יחסית של הסכמה בינונית (28.8%) או גבוהה (57.6%). מהכיוון
 השני בולט ההיגד "אני משתף/ת או משוחח/ת עם חברים/ות שלי על התפיסה שלי לגבי חוסן",
 שזכה לשיעור גבוה של מידת הסכמה נמוכה (50.8%).

44.1% הסכימו במידה גבוהה כי אינם מרגישים כי מושג החוסן, כפי שמודגש על ידי המכללה,
 רלוונטי ללימודים ולהתקדמות המקצועית שלהם. עם זאת, 45.8% הסכימו במידה גבוהה כי רכשו
 תובנות משמעותיות הקשורות לחוסן במהלך הלימודים. ממוצעי הגורמים בקרב כלל מדגם
 הסטודנטים מופיע בתרשים 2:

תרשים 2

ממוצעי הגורמים בקרב כלל מדגם הסטודנטים



הערה. קווי השגיאה מייצגים טעויות תקן של הממוצע (SE). מבחני t למדגמים תלויים הראו כי קיים
 הבדל מובהק בין שני הגורמים ($p < .001$).

כפי שניתן לראות מן התרשים, מידת ההבנה של מושג החוסן בקרב הסטודנטים הייתה גבוהה יותר, בהשוואה למידת השימוש המעשי בו.

קשרים בין גורמי השאלונים למשתני רקע

לוח 5 מציג קשרים בין גורמי השאלונים למשתני הרקע גיל, מגדר, ותק במכללה / שנת לימודים והשכלה.

לוח 5

מתאמים בין גורמי השאלונים למשתני רקע

השכלה אקדמית	ותק במכללה / שנת לימודים	מגדר (גברים)	גיל	
סגל אקדמי				
-08	-06	-17	-17	תפיסות חיוביות אודות ידע והבנה במכללה
.27	.03	.14	.13	תפיסות שליליות אודות ידע והבנה במכללה
.03	-22	-16	-25	אמונה ביכולת המרצה לבסס חוסן
-09	.09	.02	-17	הזדהות
.15	-12	-29	-07	חווייה חיובית ביישום
-07	.15	.30*	-14	אתגר והתפתחות ביישום
סטודנטים				
-	-07	-	-01	הבנת מושג החוסן
-	.01	-	.30*	שימוש מעשי במושג החוסן

* $p < .05$.

הערה. בלוח מופיעים מתאמי פירסון (בין משתנים כמותיים), מתאמי "Point-Biserial" (בין משתנה כמותי למשתנה דיכוטומי, כגון מגדר), ומתאמי ספירמן (כאשר אחד המשתנים הוא משתנה בסולם סדר, כגון השכלה אקדמית בקרב הסגל האקדמי). כל המתאמים נבחנו תחת רמת מובהקות של 0.05 (Two-tailed). מתאמים עם מגדר והשכלה אקדמית לא חושבו בקרב הסטודנטים, כיוון שקבוצה אחת הייתה קטנה למדי, ראו לעיל לוח 1.

כפי שעולה מלוח 5, לא נמצאו קשרים בין משתני הרקע לגורמי השאלונים. כלומר: גיל המשתתפים, המגדר שלהם, הותק שלהם במכללה או ההשכלה האקדמית שלהם אינם קשורים לעמדותיהם ביחס למושג החוסן.

שני קשרים חזקים אליהם יש להתייחס בזהירות (בעקבות ריבוי הקשרים שחושבו), הראו כי סטודנטים מבוגרים יותר מבטאים שימוש מעשי גבוה יותר במושג החוסן, בהשוואה לצעירים.

בנוסף, מבין חברי הסגל האקדמי יותר גברים העידו על אתגר והתפתחות גדולים יותר בשילוב מושג החוסן בהוראה ובחשיפה למושג זה, בהשוואה לנשים.

"האקדמית חמדת" ביקשה לחקור ולבחון את השאלות הבאות: באיזו מידה מוטמעת הפדגוגיה של חוסן בקרב חברי וחברות הסגל, כלומר עד כמה סגל המרצים במכללה מבין, מזדהה ומיישם בהוראה את משנת הפדגוגיה של חוסן? וכן עד כמה משנת פדגוגיה של חוסן מעצבת את ההוראה של הסטודנטיות והסטודנטים שלומדים במכללה? כלומר, עד כמה הפדגוגיה של חוסן מהווה מרכיב מרכזי בתפיסת העולם ובפרקטיקות של הסטודנטים.

בהיבט של הבנת הסגל את מושג החוסן, נראה כי מרבית חברי הסגל מבינים את המושג בצורה טובה וראויה. על אף שחלקם לא עמדו על פירוש המושג בהגדרתו המדעית, כגון: היכולת להתאושש, היכולת להתמודד ולהסתגל למצבים שונים, נכונות ויכולת ליישם שינוי, ויכולת להתגבר על מצוקה, נראה כי **מרביתם מבינים את המשמעות הכוללת של המושג** ותופסים אותו כיכולת לעמוד מול אתגר או קושי ואף לצמוח ולשגשג מול מציאות מערערת חוסן. בקרב חברי הסגל עלו פירושים הלקוחים משדות סמנטיים הקרובים למושג, כגון: חוזק, שימוש במשאבי פנים, עוגני תמיכה, התמודדות, מסוגלות, תחושת קוהרנטיות, חוזק מנטלי, עמידה, אלסטיות מול משבר וכדומה. **חלק קטן מקרב אנשי הסגל טענו כי המושג אינו ברור** כל צורכו וכי הוא אמורפי ונזיל ובשל כך איננו מובן.

במידת ההזדהות של חברי הסגל נראה כי **ניכרת הזדהות בקרב חברי הסגל** עם משנת "הפדגוגיה של חוסן", ובפרט לאור העובדה כי המכללה ממוקמת באזור עוטף עזה, המצריך משנה חוסן. חברי הסגל מזדהים עם האטמוספירה "המשפחתית" במכללה, עם האנושיות כערך ועם היעדר תחושת הניכור בה. חלקם סבורים כי פדגוגיית החוסן משתלבת יפה עם תפיסת עולמם המזדהה עם המושג ממילא, וכי העובדה שהמכללה מגבשת תפיסת עולם שיטתית בנושא מועילה להם ועושה להם "סדר". רובם רואים בפיתוח משנת החוסן ניסיון כן ואותנטי לפיתוח "ציר מארגן" של המכללה סביב מושג ותפיסת עולם ייחודית, המסייעת למרצים ולסטודנטים כאחד. יחד עם זאת ישנם **מרצים המבקשים סט כלים מעשי וקוהרנטי יותר. מיעוטם אינם מזדהים עם המושג כלל ועיקר** ורואים בו מושג כוללני ואף פשטני, המכיל בתוכו משמעויות רבות מדי.

לגבי יישום משנת החוסן שהמכללה מבקשת לקדם, נראה כי **חברי הסגל נכונים ליישם את הנושא כחלק אינטגרלי מעבודתם**. חלקם ציינו כי הדבר היה משוקע בעבודתם מקדמת דנא, וחלקם חידדו את העובדה כי מאז שהמכללה חרטה על דגלה את העניין הם מאמצים את העניין קרוב יותר לליבם. **יישום החוסן בא לידי ביטוי בהטמעת תכנים בדיסציפלינות השונות**, בפיתוח לומד עצמאי, באימוץ טרמינולוגיה של חוסן, בפיתוח מיטבי של קשר מורה-תלמיד, ברפלקציה אודות מרכיבי החוסן בשיעורים, בתרגול מסוגלות, בלמידה מהצלחות ומכישלונות, בהעברת שאלוני חוסן בקרב הסטודנטים, בשימוש בבלטפורמות דיגיטליות, בחשיפה לחשיבה ביקורתית, בדרישה להפגנה פומבית של ביצועי הבנה ובהתמודדות עם אתגרים.

בקרב הסטודנטיות נראה כי **לרוב הן מבינות את המושג חוסן ומזדהות איתו**. רבות ציינו את האווירה החמה והמשפחתית המאפיינת את המכללה כמאפיין המעודד חוסן. הן מכירות בדגש שהמכללה שמה על המושג ונראה כי **הן מיישמות את משנת הפדגוגיה של חוסן בעבודתן** מול התלמידים בהקשרים של עידוד מסוגלות, פיתוח קשר אישי, הקשבה, פתרון בעיות, ויסות רגשות,

למידה מהצלחות, יצירת מרחב בטוח והטמעת הנושא בדיסציפלינות השונות שהן מלמדות. יחד עם זאת, נשמע קול מובהק מקרב הסטודנטיות על הרצון לפרוט את משנת החוסן לפרקטיקות יישומיות ולהיבטים אשר ישרתו אותן בעבודתן. יש לציין כי **נראה שישנה הבנה שגויה בקרב חלק מהסטודנטיות** התופסות את המושג חוסן בציפייה שהמכללה תיעתר לבקשות להקל עליהן את עול הלימודים, כגון דחיית מועדי מבחנים או הגשת עבודות, התעלמות מהיעדרויות וכדומה. אצל חלק מהסטודנטיות בקשה של המכללה לקבוע סטנדרטים אקדמיים התפרשה כחוסר גמישות מצד המכללה וכפגיעה בחוסן שלהן.

זאת ועוד, בקרב הסטודנטיות **נשמע קול מובהק הגורס כי העובדה שרובן מגיעות מערי ויישובי העוטף מתיישבת יפה עם משנת החוסן** שהמכללה מבקשת לקדם והן מברכות על כך. נראה גם כי הקורס של ד"ר דניאל ניקריטין העוסק ישירות בחוסן משפיע רבות על הבנת המושג וההזדהות איתו. ניכר כי חלק מהסטודנטיות ציינו את עבודת המדפי"ם כערוץ קשר מבסס חוסן. העבודה עם המדפי"ם מייצרת אינטראקציות אישיות משמעותיות ברמה גבוהה יותר מהאינטראקציות הנרקמות בשיעור המבוסס הרצאה. נראה אפוא כי הסטודנטיות אינן חוות את משנת החוסן באופן שיטתי ומסודר במרבית השיעורים במכללה ויש לתת את הדעת על זה.

דבר נוסף שצוין הוא אירועי השיא שהמכללה מקיימת עם דמויות המייצגות חוסן, כגון הגב' מרים פרץ או אימהות שלושת הנערים החטופים. מפגשים אלו נחרטו עמוק בתודעת הבנות בהקשרים של חוסן. נראה כי הסטודנטיות חוו מפגש משמעותי יותר עם פדגוגיה של חוסן בשנה א' ובהגיען לשנה ד' הרבה פחות, עד כי חלקן התקשו לזכור פרקטיקות משמעותיות של חוסן להטמעה בכיתה. המיילים שהמכללה שולחת על בסיס שוטף והסביבה הפדגוגית הבאה לידי ביטוי בשלטים, במשפטי חוסן ובמצגי חוסן שונים מסייעים להטמעת תודעת חוסן בקרב הסטודנטיות.

לסיכום, קיימות מספר נקודות שיש לשמר ומספר נקודות הטעונות שיפור. בין הנקודות לשימור:

- האווירה המשפחתית והאינטימית שהמכללה השכילה לייצר.
- הגמישות שהסגל מפגין כלפי אתגרים אישיים ולימודיים של הסטודנטיות.
- הבנת הסגל את המושג והאמון הגדול של חברי הסגל בסטודנטיות בכלל וביכולת שלהם לטפח חוסן בפרט.
- עבודת "המכון לפדגוגיה של חוסן" ופיתוח חומרים תומכי הבנה ויישום כגון: קורסים ייחודיים וייעודיים, חוברות הסבר, ערכות קלפים, סרטוני תרחיש וכדומה.
- טיפוח ויזואליזציה תומכת "פדגוגיה של חוסן" כפי שהמכללה עושה.
- אירועי שיא שהמכללה מקיימת המדגישות כיצד חוסן בא לידי ביטוי בחיים.
- תקשורת שוטפת בין המכללה לסטודנטיות באמצעות מיילים ועדכונים שוטפים.
- תהליכים רפלקטיביים מעמיקים ושיטתיים הבוחנים תדיר דרכים אפקטיביות להטמעת משנת החוסן ורוח המפקד והמנהיגות של הנהלת המכללה החותרת באופן שיטתי לשיפור מתמיד של הנחלת משנת החוסן.

בין הנקודות המצריכות שיפור ניתן למנות את:

- האתגרים לשלב את "הפדגוגיה של חוסן" בהוראה גופא, ובפרט בקורסים הדיסציפלינריים שאינם עוסקים ישירות בחוסן.
- צמצום הפער בין תפיסת הסגל את הקניית הכלים או הפרקטיקות של חוסן ובין התפיסה של הסטודנטיות.
- העמקת הקניית שפה אחידה, ברורה ומובנת הן לסגל והן לסטודנטיות את המושג חוסן.

הצעה למחקרי המשך

במסגרת מחקר משולב זה נערכו 50 ראיונות עם 20 חברי סגל ו 30 סטודנטיות משנים ג-ד. כמו כן הועברו שאלונים כמותיים בקרב 45 אנשי סגל וכ-60 סטודנטיות משנים ג-ד. יש לציין כי מחקר זה מהווה בסיס למחקרי המשך אשר יכולים לבוא בעקבותיו.

1. במחקר עלה פער מסוים בין תפיסת המרצים את יישום "פדגוגיה של חוסן" ובין החוויה של הסטודנטיות את היישום. כדאי אפוא לחקור כיצד ניתן לצמצם את הפער הזה ולהטמיע את הפרקטיקות מבססות חוסן בקרב הסטודנטיות באופן שגם הן יחושו מידת יישום גבוהה בכלל השיעורים וההרצאות, ולא רק בשיעורים שהם בעלי זיקה ישירה לפדגוגיה של חוסן.
2. דבר נוסף שיש לבדוק הוא נושא החוסן כתחום דינמי ומתפתח. כיוון שהמחקר הוגבל לשנה אחת, קיימת חשיבות רבה לבחון את הדברים על פני רצף רב-שנתי. האם חוסן הוא יכולת שמתפתחת בקרב הסטודנטיות ככול שחולף הזמן, ובמה שונה חוסן של הסטודנטיות על ציר הזמן המקצועי? חשוב לבדוק את הנושא גם לאחר שהסטודנטיות נקלטו בבתי הספר ולבחון את יישום הפרקטיקות מבססות חוסן באופן שיטתי, וכן לבצע מחקר השוואתי בין סטודנטיות שנה א' לשנה ד' בכדי לראות את ההבנה של החוסן כמושג מתפתח.
3. המחקר דן בתפיסת החוסן של הסטודנטיות, והוגבל לבחינת הדברים מהפרספקטיבה שלהן. לאור מגבלה זו ראוי לבחון את הדברים בהקשר רחב יותר, ולדון במאפייני החוסן של הסטודנטיות כפי שהם נתפסים על ידי מקורות חיצוניים אליהן כגון: מדפי"ם, מנהלים קולטים, חברי סגל ועוד.
4. יש לבחון כיצד הבנת המושג או יישומו כפי שמדדנו במחקר מנבאים משתנים אחרים חשובים בחיי היום יום: התמודדות עם המצב הנוכחי (מלחמה) – רמות סטרס, אתגרים בעבודה, קונפליקטים עם המורה החונך, וכד'.
5. בשנים האחרונות אנו עדים לפריחה של תורת הקשיבות (מיינדפולנס) והשפעתה על חוסן בפרט ועל רווחה נפשית בכלל. היא גם זוכה למחקרים רבים בתחום. חלק מהסטודנטיות איתן דיברתי הזכירו את הנושא כגורם המעודד חוסן והסתגלות למצבי קושי בצורה טובה יותר. אני סבור כי יש מקום למחקר נפרד ומעמיק בהיבט של חוסן ומיינדפולנס בקרב הסטודנטיות בפרט וכלים לוויסות רגשי בכלל.
6. בראיונות שערכתי עם סגל המרצים הם העלו פרקטיקות רבות המעודדות חוסן (ראה טבלה מספר 2). יש אפוא לשוב אל המרצים ולבחון את השאלה מדוע הם תופסים את הפרקטיקות הללו דווקא כפרקטיקות מבססות חוסן וכיצד המרצים תופסים את הפרקטיקות שהם ציינו כמבססי חוסן?

7. שנת תשפ"ד הייתה (ועודנה לצערנו) שנת מלחמה קשה ביותר, אשר ההשלכות שלה על החוסן של הסטודנטיות טרם נבדק ונחקר. יש אם כן מקום לבצע מחקר סביב השאלה באיזו מידה הפדגוגיה של חוסן כפי שבאה לידי ביטוי במשנת המכללה תמכה בסטודנטיות בתקופה מאתגרת זו ומהם הפעולות שהמכללה נקטה על מנת לחזק את החוסן.

ידע והבנה

1. האם תוכל בבקשה לתאר כיצד את/ה מבינ/ה את המונח "חוסן" ו"פדגוגיה של חוסן" בהקשר של חינוך? כיצד את/ה מפרש את משמעותו עבור חוויות הלמידה של הסטודנטים?
2. איך את/ה חושב/ת שהקולגות שלך בצוות ההוראה תופסים את מושג החוסן ופדגוגיה של חוסן? האם לדעתך קימות תפיסות שגויות נפוצות או נקודות מבט שונות?
3. האם תוכל/י לתאר חוויות אישיות או מקרים שבהם ראית כיצד החוסן משחק תפקיד חשוב בתהליכי הלמידה האקדמיים של הסטודנטים? כיצד חוויות אלו השפיעו על ההבנה שלך לגבי חוסן?
4. לדעתך, איזה ידע או מיומנויות חיוניים למרצה כדי לקדם ולטפח חוסן ביעילות בקרב הסטודנטים? כיצד אלה מתיישבים עם שיטות ההוראה הנוכחיות שלך?
5. האם ישנם אתגרים או מחסומים ספציפיים שבהם את/ה מתמודד/ת בהבנה או בהסבר של מושג החוסן לסטודנטים שלך? כיצד את/ה מתמודד/ת עם האתגרים הללו בהוראה שלך?

הזדהות

6. עד כמה אתה מרגיש/ה מחובר/ת לרעיון של שילוב פדגוגיה של חוסן בתהליך ההוראה והלמידה? אילו היבטים של שילוב זה מהדהדים עם פילוסופיית ההוראה או הסגנון שלך?
7. האם את/ה זוכר מקרים שבהם היית עד/ה לתוצאות חיוביות הנובעות מהטמעת עקרונות החוסן בהוראה? כיצד חוויות אלו השפיעו על תפיסתך לגבי ערך החוסן בחינוך?
8. האם ישנם גורמים, כגון תמיכה של המכללה או הזדמנויות לפיתוח מקצועי, המשפיעים על הנכונות שלך לאמץ ולתמוך בשילוב החוסן בתוכנית הלימודים? נא לפרט.
9. באילו דרכים את/ה מאמין שעמיתך בפקולטה מזדהים או מתנגדים לשילוב החוסן בהוראה? איך לדעתך זה משפיע על סביבת ההוראה הכוללת?
10. כיצד אתה מדמיין את הקשר בין חוסן לבין מטרות חינוכיות רחבות יותר, כגון חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות ויכולת הסתגלות, בתוך הדיסציפלינה שלך? כיצד הקשרים הללו משפיעים על הגישה שלך להוראה?

יישום

11. האם תוכל/י לספק דוגמאות לטכניקות הוראה או אסטרטגיות ספציפיות שהשתמשת כדי לטפח חוסן בקרב תלמידיך? כיצד שיטות אלו מתיישבות עם יעדי ההוראה שלך?

12. האם תוכל/י לתאר מצב שבו נתקלת באתגרים תוך כדי ניסיון לשלב את פדגוגיית החוסן בהוראה שלך? איך ניווטת בין האתגרים האלה, ומה למדת מהניסיון?

13. כיצד את/ה מעריך/ה את האפקטיביות של שיטות ההוראה מונחות החוסן? האם יש אינדיקטורים או שינויים כלשהם בהתנהגות או בביצועים של הסטודנטים שאת/ה מבחין/ה בהם?

14. האם תוכל/י לשתף במשוב/פידבק של סטודנטים לגבי ההשפעה של גישות לקידום חוסן על חוויות הלמידה שלהם? כיצד תובנות אלו מעצבות את שיטות ההוראה השוטפות שלך?

15. האם וכיצד התפתחה נקודת המבט שלך על הוראה וחינוך בעקבות החשיפה לפדגוגיה של חוסן? איזו עצה היית מציע/ה לאנשי חינוך עמיתים המבקשים לשפר את גישות ההוראה הממוקדות בחוסן שלהם?

1. עד כמה את/ה מכיר/ה את מושג החוסן כפי שהוא מודגש על ידי המכללה? האם את/ה יכול/ה לשתף את ההבנה שלך לגבי המשמעות של חוסן בהקשר של תהליך הלמידה שלך?
2. האם שמת לב למקרים בקורסים או באינטראקציות שלך עם מרצים שבהם מושג החוסן השתלב בגישת ההוראה? האם תוכל/י לשתף בדוגמאות ספציפיות כיצד המרצים מדגימים את השילוב הזה?
3. באילו דרכים את/ה מאמין/ה שהלך רוח של חוסן רלוונטי ללימודים ולהתקדמות המקצועית שלך? האם אתה יכול לתאר מצבים שבהם טיפוח החוסן מילא תפקיד בהתגברות שלך על אתגרים לימודיים או אקדמיים?
4. האם את/ה מוצא שהדגש של המכללה על חוסן עולה בקנה אחד עם המטרות והשאיפות האישיות שלך?
5. כיצד התפתחה ההבנה שלך את המושג חוסן מאז שהתחלת את לימודיך במכללה? האם יש "שיעורים לחיים" או תובנות הקשורות לחוסן שרכשת במהלך תקופה זו ושאותם תיישם/י בעתיד?
6. האם את/ה מרגיש/ה שבני גילך חולקים נקודת מבט דומה על חוסן ותפקידו בהצלחה בלימודים? איך את/ה רואה את החוסן משתלב בחוויות הלמידה שלהם?
7. האם היו לך שיחות עם מרצים או סטודנטים עמיתים על מושג החוסן בהקשר של חינוך? כיצד שיחות אלו השפיעו על התפיסה שלך לגבי למידה והתגברות על אתגרים?
8. במבט קדימה, כיצד אתה צופה שמושג החוסן ישפיע על הגישה שלך להוראה, ללמידה, לפתרון בעיות וצמיחה אישית הן במהלך תקופתך במכללה ובעתיד.
9. האם נתקלת באתגרים או מכשולים במהלך המסע האקדמי שלך שבו פדגוגיה של החוסן עשתה הבדל משמעותי? האם תוכל לפרט כיצד?
10. מעבר להצלחה בלימודים, כיצד לדעתך פדגוגיה של חוסן תורמת לרווחה הכללית ולהתפתחות האישית שלך? האם ישנן אסטרטגיות ספציפיות לטיפול עצמי או התמודדות שאימצת כתוצאה מכך?
11. כיצד את/ה רואה בעיני רוחך את תפקיד החוסן בהכנתך לקריירה העתידית שלך או להשכלה נוספת? אילו היבטים של חוסן לדעתך ימשיכו להיות רלוונטיים לאחר סיום הלימודים?
12. האם את/ה יכול/ה להיזכר ברגעים שבהם הדגש של המכללה על חוסן הוביל לשינוי בגישה שלך לכישלון או לכישלונות? כיצד זה השפיע על הנכונות שלך לקחת סיכונים ולחקור הזדמנויות חדשות?
13. האם אי פעם שיתפת או שוחחת על התפיסה שלך לגבי חוסן עם חברים שלך? כיצד השפיעו השיחות הללו על הגישה שלך ללמידה ולאתגרים אקדמיים?
14. האם את/ה מבחין/ה באינטראקציות שלך עם מרצים וסטודנטים עמיתים לשפה מיוחדת ומשותפת או הבנה משותפת של מושגים הקשורים לחוסן ולפדגוגיה של חוסן? כיצד משפיעה ההבנה המשותפת הזו על תחושת השייכות שלך למכללה?

14. בהתחשב בכל החוויה שלך במכללה, כיצד השפיע טיפוח החוסן על זהותך כסטודנט/ית וכאינדיבידואל? איזו עצה היית נותן לסטודנטים עתידיים לגבי אימוץ ושילוב פדגוגיה של חוסן במסעות הלמידה שלהם?

שאלות כלליות

1. מגדר
 1. גבר
 2. אישה
 3. אחר
2. גיל (בשנים)
3. ותק במכללה (בשנים)
4. חוג אקדמי

1. להזין את האפשרויות השונות
5. השכלה אקדמית
 1. תואר ראשון
 2. תואר שני
 3. דוקטורט
 4. פוסט-דוקטורט

ידע והבנה

אנא דרג את מידת הסכמתך לכל אחד מההיגדים הבאים :

5	4	3	2	1
מסכים	מסכים	מסכים	מסכים	מסכים
במידה	במידה	במידה	במידה	במידה
גבוהה	גבוהה	בינונית	נמוכה	נמוכה
מאוד				מאוד

1. אני מבינה את המונח "חוסן"
ו"פדגוגיה של חוסן" בהקשר של
חינוך.

2. הקולגות שלי בצוות ההוראה
מבינים/ות את המונח "חוסן"

	ו"פדגוגיה של חוסן" בהקשר של חינוך.
3.	קיימות בצוות ההוראה תפיסות שגויות של המונח "חוסן" ו"פדגוגיה של חוסן".
4.	קיימות בצוות ההוראה נקודות מבט שונות של המונח "חוסן" ו"פדגוגיה של חוסן".
5.	החוסן משחק תפקיד חשוב בתהליכי הלמידה האקדמיים של הסטודנטים.
6.	צוות ההוראה מצליח לקדם ולטפח חוסן ביעילות בקרב הסטודנטים.
7.	קיימים אתגרים בהבנה או בהסבר של מושג החוסן לסטודנטים במכללה.
8.	אחד התפקידים החשובים של מורות ומורים הוא לבסס את החוסן של התלמידות והתלמידים.
9.	אפשר לטפח חוסן של תלמידות ותלמידים דרך תהליכי הוראה ולמידה
10.	אפשר לקשר את התכנים הנלמדים בכיתה לחוסן של הלומדות והלומדים
11.	אפשר לבחור בדרכי הוראה המחזקות את החוסן של התלמידות והתלמידים
12.	השיח עם התלמידות התלמידים סביב הלמידה יכול לתרום לחוסן שלם

הזדהות

אנא דרג את מידת הסכמתך לכל אחד מההיגדים הבאים :

5				1
מסכים			מסכים	מסכים
במידה	מסכים	מסכים	מסכים	במידה
גבוהה	במידה	במידה	במידה	נמוכה
מאוד	גבוהה	בינונית	נמוכה	מאוד

13. אני מרגיש/ה מחובר/ת לרעיון של

שילוב פדגוגיה של חוסן בתהליך

ההוראה והלמידה.

14. אני זוכר/ת מקרים שבהם היית עד/ה

לתוצאות חיוביות הנובעות מהטמעת

עקרונות החוסן בהוראה?

15. הקולגות שלי בצוות ההוראה

מרגישים/ות מחוברים/ות לרעיון של

שילוב פדגוגיה של חוסן בתהליך

ההוראה והלמידה.

16. העמיתים שלי במכללה מתנגדים/ות

לשילוב החוסן בהוראה.

יישום

אנא דרג את מידת הסכמתך לכל אחד מההיגדים הבאים :

5				1
מסכים			מסכים	מסכים
במידה	מסכים	מסכים	מסכים	במידה
גבוהה	במידה	במידה	במידה	נמוכה
מאוד	גבוהה	בינונית	נמוכה	מאוד

17. אני זוכר/ת טכניקות הוראה או
אסטרטגיות ספציפיות שהשתמשתי
בהן כדי לטפח חוסן בקרב תלמידיי.

18. נתקלתי באתגרים תוך כדי ניסיון
לשלב את פדגוגיית החוסן בהוראה
שלי.

19. אני מעריך/ה כי לשיטות ההוראה
מונחות החוסן אפקטיביות רבה.

20. איני מקדיש/ה תשומת לב מיוחדת
לטיפוח חוסן בקרב תלמידיי.

21. נקודת המבט שלי על הוראה וחינוך
התפתחה בעקבות החשיפה לפדגוגיה
של חוסן.

שאלה פתוחה:

22. תן/י דוגמא ליישום של חוסן או יישום של טכניקת חוסן בעבודה שלך:

נספח מספר 4 – שאלון סטודנטים

שאלות כלליות

1. מגדר

1. גבר

2. אישה

3. אחר

2. גיל (בשנים)

3. שנת הלימודים במכללה

1. ראשונה

2. שנייה

3. שלישית

4. רביעית

5. חמישית או יותר

4. חוג אקדמי

1. להזין את האפשרויות השונות

5. התואר הנלמד

1. תואר ראשון

2. תואר שני

3. דוקטורט

4. פוסט-דוקטורט

6. מצב משפחתי

1. נשוי/אה

2. רווק/ה

3. בזוגיות

4. גרוש/ה

5. אלמן/ה

6. פרוד/ה

שאלון המחקר

אנא דרג את מידת הסכמתך לכל אחד מההיגדים הבאים :

5	4	3	2	1
מסכים	מסכים	מסכים	מסכים	מסכים
במידה	במידה	במידה	במידה	במידה
גבוהה	גבוהה	בינונית	נמוכה	נמוכה
מאוד				מאוד
1. אני מכיר/ה את מושג החוסן כפי שהוא מודגש על ידי המכללה.				
2. מושג החוסן משתלב בגישת ההוראה, בקורסים ובאינטראקציות עם צוות ההוראה.				
3. אני יכול/ה לתאר מצבים שבהם טיפוח החוסן במכללה מילא תפקיד בהתגברות שלי על אתגרים.				
4. איני מרגיש/ה כי מושג החוסן, כפי שמודגש על ידי המכללה, רלוונטי ללימודים ולהתקדמות המקצועית שלי.				
5. אני מוצא/ת שהדגש של המכללה על חוסן עולה בקנה אחד עם המטרות והשאיפות האישיות שלי.				
6. ההבנה שלי את המושג חוסן לא התפתחה בצורה משמעותית מאז שהתחלתי את לימודיי במכללה.				
7. חברי/חברותיי לספסל הלימודים מבינים/ות היטב את המונח "חוסן" ו"פדגוגיה של חוסן" בהקשר של חינוך.				

8.	רכשתי תובנות משמעותיות הקשורות לחוסן במהלך תקופת הלימודים.
9.	היו לי שיחות עם מרצים או סטודנטים/יות עמיתים על מושג החוסן בהקשר של חינוך.
10.	אני צופה שמושג החוסן ישפיע על הגישה שלי להוראה, ללמידה, לפתרון בעיות וצמיחה אישית בעתיד.
11.	נתקלתי באתגרים או מכשולים במהלך המסע האקדמי שלי שבו פדגוגיה של החוסן עשתה הבדל משמעותי.
12.	פדגוגיה של חוסן תורמת לרווחה הכללית ולהתפתחות האישית שלי.
13.	אני יכול/ה להיזכר ברגעים שבהם הדגש של המכללה על חוסן הוביל לשינוי בגישה שלי לכישלון או לכישלונות.
14.	אני משתף/ת או משוחח/ת עם חברים/ות שלי על התפיסה שלי לגבי חוסן.
15.	טיפול החוסן השפיע על זהותי כסטודנט/ית וכאינדיבידואל.

- אבו עג'אג, א', א' (2016). חוסן נפשי, מצוקה, משבר. לקסי-קיי 6.
- גיוסלסון, ר' (2015). כיצד לראיין למחקר איכותני – גישה התייחסותית. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פדן, כ' וגל, ר' (2020). הצעה למסגרת רב־ממדית להגדרת המושג "חוסן". חוסן לאומי, פוליטיקה וחברה 2 (1), 41-78.
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. גבעתיים: מסדה.
- Anderson, S. E., Coffey, B. S., & Byerly, R. T. (2018). Formal organizational initiatives and informal workplace practices: Links to work-family conflict and job-related outcomes. *Journal of Manageme* 44(3), 949-975.
- Arnold, M., Mearns, R., Oshima, K. & Prasad, V. (2014). *Climate and disaster resilience: The role for community-driven development*. Washington DC: Social Development World Bank.
- Babbie, E. (2016). *The Practice of Social Research*. Cengage Learning.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Campa, B. (2010). Critical resilience, schooling processes, and the academic success of Mexican Americans in a community college. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(3), 429–455.
- Campbell-Sills, L., Cohan, SL. & Stein, MB. (2006), Relationship of resilience to personality coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior Research and Therapy*, 44 (4), 585 – 599.
- Chan, M. L., & Huang, Y. (2019). Value congruence, perceived organizational support, and employee work engagement. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(4), e8152.

- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102 (2), 294-343.
- Conner, D.R. (1992). *Managing at the Speed of Change: How Resilient Managers Succeed and Prosper Where Others Fail*. New York: Villard Books.
- Cooper, C.L., Dewe, P.J. & O'Driscoll, M.P. (2001). *Organizational Stress: A Review and Critique of Theory, Research, and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 5th Edition. Sage Publications.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variability in teacher resilience: An exploration of the experience of international teachers. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 519-534.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. Routledge.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Dijkstra, T. K., & Henseler, J. (2015). Consistent partial least squares path modeling. *MIS Quarterly*, 39(2), 297-316.
- Fergus S, Zimmerman M. (2005). Adolescent resilience: A Framework for understanding health development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399–419.
- Fette, G., Combs, J. P., & Jones, K. (2020). A mixed methods investigation of student experiences in online courses. *Journal of Online Learning Research*, 4(3), 251-268.
- Flach, F.F. (1988). *Resilience: Discovering a new strength at times of stress*. Fawcett Columbine, New York.

- Fuller, A., Bellhouse, R. & Johnston, G. (2003). *Get It – Creating Resilient Learners*. Paper presented at the Focus on Learning Conference, Queensliff, Australia.
- Funder, D. C., & Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2), 156–168.
- Garnezy, N. & Masten, A.S. (1986). Stress, competence, and resilience: Common frontiers for therapist and psychopathologist. *Behavior Therapy*, 17, 500–521.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-156.
- Geller, E., Weil, J., Blumel, D., Rappaport, A., Wagner, C., & Taylor, R. (2003). *McGraw-Hill Dictionary of Engineering* (2nd ed.). London, UK: McGraw-Hill.
- Grotberg, E. H. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. International Resilience Project.
- Hanson, R. (2018). *Resilient: How to Grow an Unshakable Core of Calm, Strength, and Happiness*. NY: Crown publishing group.
- Henderson, N. & Milstein, M.M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happens for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Henderson, N., M.S.W. & Milstein, M.M. (2003). *Resiliency in Schools: Making it Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Higgins, G.O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*. San Francisco: Jossey–Bass. Inc.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.

- Isaacs, A. J. (2012). Resiliency and the Individual Demographics of School Leaders: Making a Difference in the Quality of Educational Leadership. *Journal of Research in Education, 22* (1), 128-162.
- Joseph, J.M. (1994). *The Resilient Child: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*. New York: Plenum Press.
- Kantur, D., & İşeri-Say, A. (2015). Measuring organizational resilience: A scale development. *Journal of Business Economics and Finance, 4* (3), 456-472.
- Karma, E.G., Friedman, M.J., Hill, E.D., Kessler, R.C., McLaughlin, K.A., & Petukhova, M. (2014). Cumulative traumas and risk thresholds: 2-month PTSD in the world mental health (WMH) surveys. *Depression and Anxiety, 31*, 130 – 142.
- Kim-Cohen, J., & Turkewitz, R. (2012). Resilience and measured gene–environment interactions. *Development and psychopathology, 24* (4), 1297-1306.
- Kimhi, S. (2016). Levels of resilience: Associations among individual, community, and national resilience. *Journal of health psychology, 21* (2), 164-170.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Limon, İ., Dilekç, Ü., & Demirer, S. (2021). The Mediating Role of Initiative Climate on the Relationship between Distributed Leadership and Organizational Resilience in Schools. *International Journal of Contemporary Educational Research, 8* (1), 128-144.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12* (4), 857-885.
- Luthar, S. S. (2003). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. New York: Cambridge University Press.

- Malik, P., & Garg, P. (2018). Psychometric Testing of the Resilience at Work Scale Using Indian Sample. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 43, 77–91.
- Masten, A. S. (1989). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *The Emergence of a Discipline: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*, 1, 261–294. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Murphy, L.R. & Moriarty, A. (1976). *Vulnerability, Coping and Growth from Infancy to Adolescence*. New Haven: Yale University Press.
- Ong, A.D., Bergeman, C.S., Bisconti, T.L. & Wallace, K.A. (2006). Psychological resilience positive emotions and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social psychology*, 91 (4), 730 – 749.
- Panther-Brick, C. & Leckman, J.F. (2013). Editorial commentary: Resilience in child development-interconnected pathways to wellbeing. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 333 – 336.
- Pianta, R.C. & Walsh, D.J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental systems perspective. *The School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Measuring Preschool Quality. *Educational Researcher*, 37(1), 3–15.
- Rodrigues-Fernandes, A., Ramos Dias, E. & Axpe-Sez, I. (2018). The role of resilience and psychological well-being in school engagement and perceived academic performance An Exploratory model to improve academic achievement. *Health and Academic Achievement*, 10, 159–176.

- Rutter, M., Maugham, B., Martimore, P. & Queston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hour: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31 (3), 205–209.
- Souri, H., & Hasanirad, T. (2011). Relationship between resilience, optimism and psychological well-being in students of medicine. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1541-1544.
- Southwick, S.M., Bonanno, G.A., Masten A.S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5 (1), 1 – 40.
- Southwick, S.M., Litz, B.M., Charney, D. & Friedman, M. (2011). *Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tol, W.A., Song, S. & Jordans, M.J.D. (2013). Annual research review: Resilience and mental health in children and adolescents living in area of armed conflict – A systematic review of finding in low – and middle – income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 5, 445 – 460.
- Tugade, M.M. & Fredrickson, B.L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (2), 320-333.
- Truebridge, S. (2014). *Resilience Begins with Beliefs: Building on Student Strengths for Success in School*. New York: Teachers College Press.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38 (2), 218–235.

- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, *81*(1), 1-17.
- Wagnild, G. & Young, H.M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, *1* (2), 165-178.
- Wayman, J.C. (2002). The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts. *The Journal of Educational Research*, *95* (3), 167-178.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery*. Cornell University Press.
- Wolin, S.J. & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York: Villard Books.
- Yehuda, R., Daskalakis, N.P., Desarnaud, F., Mokotkine I. & Coch, E., (2013). Epigenetic biomarkers as predictors and correlated of symptom improvement following psychotherapy in combat veterans with PTSD. *Frontier in Psychiatry*, *4*, 118.