

להיות מורנטור בזמן משבר - תהליך ליווי ותמיכה לצורך חשיפת מודעות רגשית כאמצעי להגברת חוסן חינוכי אצל סטודנטים לחינוך מתמטי

ד"ר גלית נגרי חדיף

בעלת תואר שלישי מאוניברסיטת חיפה. בוגרת לימודי בתר-דוקטורט במכון ויצמן למדע, ובמהלכם חקרה מאפיינים ואדפטציות של חקר שיעור בקהילות בית-ספריות בישראל, בהנחיית פרופ' אברהם הרכבי וד"ר רוני קרסנטי. חוקרת ומרצה בתחום החינוך המתמטי במסגרות אקדמיות, בהן האקדמית שאנן, גורדון ולוינסקי. בעברה מורה למתמטיקה ומנחת קהילות מורי מתמטיקה בבתי ספר תיכוניים. עסקה בפיתוח תוכניות לימוד ושילוב כלים דיגיטליים בהוראת המתמטיקה.



ד"ר מירלה וידר

בעלת תואר שלישי בחינוך מתמטי מהפקולטה לחינוך במדע וטכנולוגיה בטכניון, המכון הטכנולוגי לישראל. בעלת תואר M.A. בחינוך ופסיכולוגיה מהאוניברסיטה הפתוחה בישראל ותואר B.Sc. במתמטיקה מאוניברסיטת תל אביב. מירלה לימדה מתמטיקה בבתי ספר תיכוניים ושימשה גם רכזת מקצוע. כיום משמשת ראש החוג למתמטיקה ומרצה לקורסים מתמטיים וחינוך מתמטי במכללה האקדמית הדתית לחינוך שאנן, חיפה, וכן עוסקת במחקר בחינוך מתמטי באקדמית שאנן.



ד"ר אילנה וייסמן

מרצה בכירה בחוג למתמטיקה באקדמית שאנן ומנהלת מעבדה ניר-קוגניטיבית לחקר יכולות ויצירתיות באוניברסיטת חיפה. מחקריה מתמקדים בחקר ניר-קוגניטיבי (באמצעות EEG) הקשור לפתרון בעיות במתמטיקה ובחינת הבדלים אינדיווידואליים במהלך תהליך זה.



ד"ר אנה פרוסק

בעלת תואר דוקטור מאוניברסיטת חיפה בהנחייתה של פרופ' אנה ספרד. עסקה בהוראת מתמטיקה בתיכון ברמת 5 יחידות ושימשה מדריכה ומפקחת ברשת "מופת". מלמדת במכללות לחינוך אורנים ושאנן וכן עוסקת במחקר בחינוך מתמטי באקדמית שאנן. יצרה ופיתחה כלים חדשניים דידקטיים-רפלקטיביים וגם כלים פדגוגיים-פסיכולוגיים. תחומי המחקר העיקריים שלה הם זהות של תלמיד שלומד מתמטיקה בתרבויות מגוונות, שיח מתמטי, דרכי פיתוח של יצירתיות מתמטית בקרב מורים ותלמידים, בניית קישורים אינטגרטיביים בתהליך ההוראת מתמטיקה, טיפוח תחושת מסוגלות עצמית מתמטית אצל תלמידים ומתודולוגיה של פיתוח החשיבה.



להיות מורנטור בזמן משבר – תהליך ליווי ותמיכה לצורך חשיפת מודעות רגשית כאמצעי להגברת חוסן חינוכי אצל סטודנטים לחינוך מתמטי

גלית נגרי חדיף, מירלה וידר, אילנה וייסמן ואנה פרוסק

תקציר

למרצים באקדמיה יש תפקיד כפול בחינוך ובטיפוח החוסן החינוכי של הסטודנטים שלהם. מצד אחד הם מרצים בתחום דעת מסוים ותפקידם ללמד ולעקוב אחר הסילבוסים בקורסים, ומצד אחר תפקידם לשמש חונכים לסטודנטים הנמצאים במשבר, לספק להם הכוונה רגשית ומקצועית ולחזק את החוסן החינוכי שלהם. מתוך אימוץ שני תפקידים אלו הופכים המרצים למורים-מנטורים (mentor-teachers) או כפי שטבע פרופ' אבי לוי, נשיא האקדמיה שאנן – מורנטורים. חיזוק החוסן החינוכי חשוב במיוחד במצבי משבר לאומי כדוגמת מלחמת חרבות הברזל המתמשכת. המשבר הלאומי בישראל אף הדגיש את הצורך הדחוף לשמר מורים פוטנציאליים למתמטיקה באקדמיה, מה שהופך את החוסן החינוכי של מורים למתמטיקה לעתיד לעניין מדאיג, בייחוד בשל המחסור במורים ובמועמדים להוראת המתמטיקה. למודעות העצמית הרגשית יש השפעות על קידום מטרות הפרט ולכן היא משמשת רכיב נחוץ בחיזוק החוסן החינוכי. חניכה עשויה לתרום למודעות העצמית הרגשית ולהתמודדות אצל סטודנטים השבים ללימודי חינוך מתמטי לאחר שירות מילואים פעיל. בחקר מקרה המתואר במאמר זה, מחברות המאמר חוקרות את התהליך הרגשי שעובר סטודנט לחינוך מתמטי החוזר ללימודי חינוך מתמטי במהלך מלחמת חרבות הברזל לאחר שירות מילואים פעיל. חקר זה מתמקד בפרט בשינויים במודעות הרגשית של הסטודנט, כפי שאלו משתקפים מתוך דבריו בעת השתתפותו בסדנה ובראיונות. חקר המקרה של הסטודנט מראה כיצד תהליך של חניכה עשוי ליצור שינוי רגשי אצל החניך ולקדם אותו למקום חיובי יותר.

מילות מפתח: חונכות (מנטורינג); מודעות עצמית רגשית; חוסן חינוכי; עץ הרגשות; "התכתבות עם הפרופסור"; מורנטור

מבוא

"משנת המורנטור" שברוחה נבנתה גם תנועת המורנטור הארצית בהנהגת האקדמית שאנן (לוי, 2024, 2022), חרתה על דגלה ערכים ההופכים את המרצה בעל ההשכלה הדיסציפלינרית הרחבה למומחה בתחום הדעת שלו. עם

זאת המרצה נחשב גם לאדם שתמיד אפשר להתייעץ עימו ולצפות ממנו לתמיכה, ליד מושטת לאחר נפילה, מורה שמאמין בך, שמעצים את כישרונותיך ומחליש את חסרונותיך. מורנטור הוא האדם שעוזר לך להגיע אל המקום הנכון ולהתקרב להגשמת מטרותיך.

רוח זו המנשבת באקדמית שאנן זה כמה שנים, שימשה לנו השראה להפעיל את סדנת "התכתבות עם הפרופסור". סדנה זו היא כלי מורנטורי ייחודי המעניק לסטודנטים החוזרים מלחימה ללימודים בכוחות עצמם ומתוך כך מחזק את החוסן החינוכי שלהם. במחקר איכותני זה שבו נעשה שימוש במתודולוגיית חקר מקרה תיאורי, כותבות המאמר חוקרות את התהליך שעובר מעוז (שם בדוי), סטודנט לחינוך מתמטי. הוא חוזר ללימודי מתמטיקה אקדמיים במהלך מלחמת חרבות הברזל לאחר שהיה בשירות מילואים פעיל. המחקר מתמקד בפרט בשינויים במודעות הרגשית של הסטודנט, כפי שאלו משתקפים מתוך השתתפותו בסדנת "התכתבות עם הפרופסור" בשלביה המגוונים ובראיונות שנעשו עימו במהלך החניכה.

על סמך ההשפעות החיוביות שנמצאו במחקרים רבים על חונכות (מנטורינג), כרמל ופאול (Carmel & Paul, 2015) משערים כי חונכות במוסדות אקדמיים בעלת ערך בתהליך הלמידה, הן עבור החונך (המנטור) הן עבור החניך (המנטי) בכל הקשר. לשמש חונך משמעו לעודד רפלקציה עצמית המשמשת היבט חיוני של המודעות הרגשית העצמית. מתוך יחסי גומלין עם החניך, החונך עוזר בחשיפה וזיהוי טריגרים רגשיים, ומתוך מודעות רגשית גורם לחניך להבין תגובות והתנסויות רגשיות ואת דרך השתקפותן בביצועים לקראת השגת מטרותיו האישיות. תהליך זה של חיפוש עצמי תורם לחיזוק החוסן החינוכי, שכן הוא עוזר לחניך לחשוף תבניות רגשיות ולפתח תובנה מעמיקה עליהן ועל האופן שתבניות רגשיות אלו מקדמות את מטרותיו האישיות (Carmel & Paul, 2015).

חיזוק החוסן החינוכי חשוב במיוחד במצבי משבר. חוקרים מדגישים את ההשפעה של משברים לאומיים,

על אף הקשיים והעיכובים. כדי לחזק חוסן חינוכי של סטודנטים, חשוב שמרצים באקדמיה יהיו מודעים לתפקידם הכפול. מצד אחד הם מרצים בתחום דעת מסוים ותפקידם ללמד ולהיצמד לתוכנית הלימודים הקיימת על אף המשבר, ומצד אחר תפקידם לשמש חונכים לסטודנטים הנמצאים במשבר, לספק להם הכוונה רגשית ומקצועית ולחזק את החוסן החינוכי שלהם. מתוך אימוץ שני תפקידים אלו הופכים המרצים למורים-מנטורים (mentor-teachers) או כפי שטבע פרופ' אבי לוי, נשיא האקדמית שאנן – מורנטורים (לוי, 2024, 2022). שלא כחונך שאינו מחויב להוראה, מושג המורנטור מדגיש את תפקידו הכפול של המרצה.

סקירת ספרות

מקצת מהספרות העוסקת בחונכות באקדמיה מתמקדת במודלים שבהם החונך הוא חבר סגל מנוסה, ואילו החניך הוא חבר סגל בראשית דרכו. מחקרים אלה עומדים על תרומתה של החונכות לשני הצדדים המעורבים בתהליך – הן לחונך הן לחניך (Viator, 2001). על פי ויאטור (Viator, 2001), כאשר מיישמים את עקרונות החונכות על יחסי מרצים וסטודנטים באקדמיה, אפשר לראות כי גם החונך וגם החניך מרגישים שהמוסד האקדמי מעריך אותם, משקיע בהם ומאפשר את תהליך החונכות. מצד אחד החונכים מרגישים שהסטודנטים, עמיתיהם לעבודה והממונים עליהם מעריכים אותם בזכות הידע והניסיון שלהם, ומצד אחר תהליך החניכה מאפשר לחניכים להרגיש שלמוסד האקדמי אכפת מהם והוא מוכן להשקיע בעתידם. יש בכוחה של החונכות להצית מחדש את התלהבותם של סטודנטים מאוכזבים ומתוסכלים וכן להעלות את רמת ההערכה העצמית ואת רמת הביטחון העצמי של הסגל והצוות האקדמי.

החונכות מספקת מקום בטוח בשביל לפרוק תסכולים המאפשרים לסטודנטים לדון בתקריות המשפיעות על חייהם המקצועיים. יתרה מזו, היא מעניקה סיוע פסיכוסוציאלי במרחב האקדמי המסייע לחניכים להתמודד התמודדות יעילה יותר עם עמימות ועימותים תפקודיים וסביבתיים שנחשבים בעיני החניכים ממדים של אי-ודאות (Viator, 2001). חונכות עשויה גם לעודד סטודנטים לנהל את סביבת הלימודים המשתנה ולגבור על אתגרים העלולים להשפיע לרעה על ההערכה העצמית ועל ההישגים שלהם אם אינם מנוהלים כראוי. תהליך החונכות הוא אפוא כלי התפתחותי העשוי לספק יתרונות בכלל ההיבטים בחיי המוסד האקדמי.

תוכניות חונכות הקשורות להוראה ולימוד של המתמטיקה מתנהלות זה שנים בעולם כולו. ככל

כמו מלחמות ומגפות וגם משברים אישיים הנובעים משינויים דמוגרפיים למשל הגירה או אירועים משפחתיים פתאומיים, על למידה בכלל ועל לימוד מתמטיקה בפרט. מגפת הקורונה, למשל, עוררה חרדה בקרב תלמידים בשל הפרעות ממושכות בלמידה, והביאה לידי פערים חינוכיים ואי-שוויון לימודי (Blaskó et al., 2022). תופעות דומות מתרחשות גם בעת מלחמה. לדוגמה, מחקר על תלמידים באוקראינה מאז פרוץ המלחמה בשנת 2022 מצא שרבים מהם חוו רמות גבוהות של חרדה, אי-שקט ודיכאון, הפוגעים בתהליכי למידה יעילים (Meshko et al., 2023).

במחקר שבחן את ההשפעות של משברים אישיים, כגון אובדן פתאומי של בן משפחה או שינויים דמוגרפיים, נמצאו השפעות דומות על הביצועים האקדמיים (Oosterhoff et al., 2018). נראה כי רמות החרדה המוגברות הקשורות למשברים אלו הן גורם עיקרי התורם לקשיים בלמידה (Spielberger, 1966). חרדה היא תגובה רגשית על איום נחוה או דאגה מפני תרחישים היפותטיים פוטנציאליים. זה יכול להתבטא בקשיים קוגניטיביים, אישיים ורגשיים ועלול להיות מלווה בתחושות של חוסר יכולת, חוסר אונים, ירידה במוטיבציה, חוסר שליטה, בדידות, קשיי הסתגלות, דאגה ואיום (McReynolds, 1976). קשיים אלו מועצמים במיוחד בלימודי המתמטיקה, שבהם אי-רציפות בלימודים פוגעת בהבנת החומר הנלמד ובהישגים ואף עלולה לעורר חרדה מתמטית (Barroso et al., 2021).

המשבר הלאומי בישראל בימי מלחמת חרבות הברזל המתמשכת הדגיש את הצורך הדחוף בשימור מורים עתידיים למתמטיקה באקדמיה, והפך את החוסן החינוכי של מורים למתמטיקה לעתיד לעניין מדאיג, בייחוד בשל המחסור במורים למתמטיקה ובסטודנטים לחינוך מתמטי. כדי לחדש את לימודיהם האקדמיים לאחר השירות הצבאי בזמן מלחמה, מורים עתידיים למתמטיקה צריכים להסתגל מחדש לסביבה החינוכית, להתגבר על הלחצים הכרוכים בלמידה ולהצליח בלימודים על אף נוכחותם של אתגרים או גורמי סיכון מהותיים, מתוך אימוץ אסטרטגיות התמודדות יעילות.

בקרב מורים עתידיים למתמטיקה, הפערים הנכפים עליהם בלמידה עשויים להקשות על יישום מיומנויות והבנה מתמטיות, לפגוע בהישגים הלימודיים ואף לעורר חרדה ממתמטיקה (השוו, Dos Santos Carmo et al., 2019). נוסף על חרדות הקשורות לתוצאות המלחמה. חוסן חינוכי מפותח יכול למנוע מסטודנטים אלו לנטוש את לימודיהם ולחזק את המוטיבציה שלהם להצליח

2. כיצד מקדמת חשיפת ההיבטים הרגשיים את יכולת התמודדות של החניך עם חזרתו ללימודים?

מתודולוגיה

חקר מקרה הוא מתודולוגיה אידיאלית כאשר יש צורך בחקירה הוליסטית ומעמיקה (Feagin et al., 1991). מתודולוגיית חקר מקרה שימשה במחקרים מגוונים, במיוחד בתחום הסוציולוגיה, אך משמשת בשנים האחרונות יותר ויותר גם בחקר בתחום ההוראה. חוקרים כמו יין (Yin, 1994), סטייק (Stake, 1995) וגם אחרים בעלי ניסיון רחב במתודולוגיה זו, פיתחו נהלים נוקשים הנוגעים למתודולוגיה של חקר מקרה, שנועדו להציג פרטים מנקודת המבט של המשתתפים באמצעות ריבוי מקורות לנתונים (טריאנגולציה). יין (Yin, 1993) זיהה כמה סוגים מסוימים של חקר מקרה, ובהם חקר מקרה תיאורי. ברוח זו מחקר זה מבקש לתאר את השינויים במודעות העצמית הרגשית של סטודנט המשתתף בחניכה לאחר חזרתו ללימודי חינוך מתמטי משירות מילואים פעיל.

ההקשר המחקרי

ההקשר של מחקר זה הוא מלחמת חרבות הברזל שפרצה ב-7 באוקטובר 2023, ועקב כך שנת הלימודים במוסדות ההשכלה הגבוהה הרבים בישראל החלה לאחר יותר מחודש. בתחילה התחדשה הלמידה מרחוק, ולאחר מכן עברה למפגשים פנים אל פנים בכמה מהמוסדות. על אף הסכסוך המתמשך והמשך השירות הצבאי הפעיל של כמה מהסטודנטים, בסופו של דבר חידשו המוסדות להשכלה גבוהה את הלימודים הרגילים. לסטודנטים שחזרו בהמשך משירות מילואים הוצעו התאמות, כמו יכולת להתעדכן בשיעורים באמצעות הרצאות מוקלטות ובקורסים מסוימים קיבלו ציון עובר או פטור. עם זאת סטודנטים רבים שחזרו משירות מילואים פעיל היו מתוסכלים מההיקף של ההרצאות וחומרי הקורסים המוקלטים. אף שמרצים ניסו למקד אותם ולעזור להם להדביק את הקצב, כמה מהסטודנטים לא שיתפו פעולה או לא היו פנויים רגשית לקבל את העזרה שהוצעה להם. חקר מקרה זה צמח מתוך האתגרים ומנגנוני ההתמודדות הייחודיים שחוו ועדיין חווים סטודנטים אלו, מתוך ניסיון להבין טוב יותר באיזה אופן החונכות יכולה לעזור לסטודנטים לפתח את המודעות העצמית הרגשית שלהם בזמן משבר.

משתתף המחקר

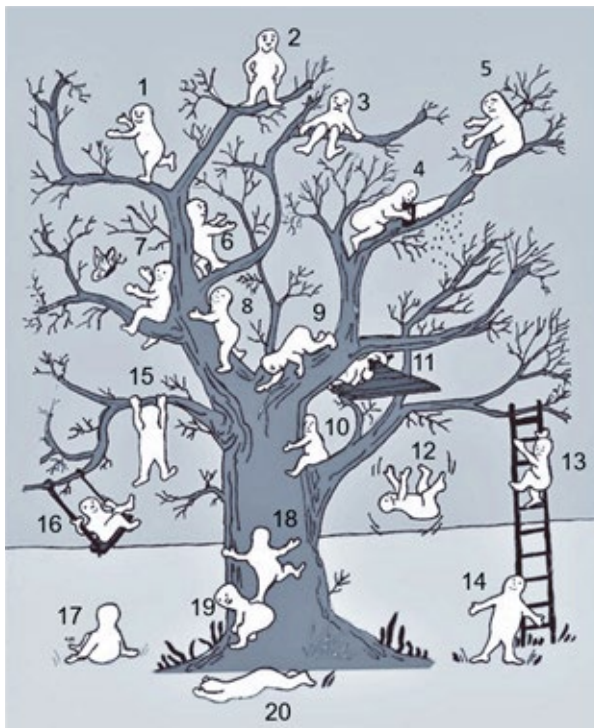
נושא מחקר זה הוא מעוז (שם בדוי), סטודנט לחינוך מתמטי בן 24. מעוז הוא גם אב טרי לתינוק שנולד במהלך המלחמה. מעוז החל את לימודיו בחינוך מתמטי שנתיים לפני פרוץ מלחמת חרבות הברזל. המלחמה

שהמעורבות של החונכים בחינוך המתמטי מתעצמת, כך האחריות של החונכים לפתח את הפרקטיקות של פרחי הוראה למתמטיקה הולכת וגדלה (Sinclair, 1997). כך, למשל, בחנו גולר וצ'ליק (Güler & Çelik, 2022) כיצד אפשר לתמוך במורים מתחילים למתמטיקה באמצעות חניכה מקוונת בזמן מגפת הקורונה. מתוך הממצאים שלהם עולה כי החניכה שיפרה במידה ניכרת את כישורי ניתוח השיעורים של מורים אלו. יתרונות החניכה בלטו גם בקרב סטודנטים להוראת המתמטיקה במחקר של לארוס ועמיתיו (Larose et al., 2011). הם בחנו את ההשפעה של תוכנית חונכות אקדמית בקרב 150 סטודנטים ומטרתה הייתה למנוע נשירה של סטודנטים במתמטיקה, מדעים וטכנולוגיה מלימודיהם. בסיום התוכנית הראו החניכים שיעורי הצלחה, מוטיבציה והתמדה גבוהים יותר מאלו של 157 סטודנטים בקבוצת ביקורת שלא השתתפה בתהליך החניכה.

אחד היעדים המרכזיים של חניכה ואימון הוא לשפר את השינוי ההתנהגותי של החניך באמצעות הגברת המודעות העצמית הרגשית שלו (Bozer et al., 2014). תפקיד החניכה הוא לעזור לחניך במעבר ממצב רגשי אחד למצב רגשי אחר ומתוך כך לקרב אותו למטרה מוצהרת מראש. כדי לעשות זאת, על החונך לעודד מודעות עצמית רגשית אצל החניך ולעזור לו לנתב את רגשותיו להגשמת מטרותיו (Hudson, 2009). מודעות עצמית רגשית היא היבט קריטי של אינטליגנציה רגשית, כפי שהגדיר אותה גולמן (Goleman, 2005), והיא כרוכה בזיהוי ובהבנה של הרגשות של האדם עצמו ושל ההשפעות שיש לרגשות אלה על הביצועים שלו. מודעות זו היא נכס בעל ערך לחוסן החינוכי, שכן היא מאפשרת לאדם להבין את רגשותיו וכיצד הם משפיעים על השגת מטרותיו. מודעות רגשית גם עוזרת ליישב את הדימוי העצמי של האדם עם מציאות גדולה יותר המסתמכת על האופן שאחרים רואים אותו, מטפחת ביטחון עצמי ריאליסטי באמצעות הכרה בחוזקות ובמגבלות האישיות. יתרה מזו, מודעות עצמית רגשית מבהירה ערכים אישיים ומספקת תחושת מטרה המסייעת בקבלת בחירות החלטיות יותר (Goleman, 2005).

מטרת מחקר זה היא לחקור את תהליך חניכה באמצעות חקר מקרה של סטודנט ששב ללימודי החינוך המתמטי לאחר שירות מילואים פעיל במלחמת חרבות הברזל. שאלות המחקר הן אלה:

1. כיצד מקדם תהליך החניכה את המודעות העצמית הרגשית של החניך?



איור 1: פעילות עץ הרגשות
(Prusak, 2020, p. 70)

בעץ הרגשות, לבחור דמות שהם מזדהים עימה, להסביר בכתב יד את בחירתם ולתאר את רגשותיהם. פעילות עץ הרגשות שימשה חלק ראשון של הסדנה שהועברה למשתתף.

סדנת "התכתבות עם הפרופסור"

כדי להקל על השיח הרגשי, תחילה התבקש המשתתף בסדנה "התכתבות עם הפרופסור" לבחור דמויות על עץ הרגשות בשלוש נקודות זמן אלה – בחירה בדיעבד, בחירה עכשווית ובחירה עתידית, להסביר את בחירתו ולתאר את רגשותיו בכתב יד, כפי שהוסבר לעיל.

בהמשך הסדנה התבקש המשתתף לצייר פרופסור (או פרופסורית) דמיוני חכם וטוב לב שיכול לעזור לו להתמודד עם האתגרים הקשורים לחזרתו ללימודי החינוך המתמטי. הבקשה לצייר את דמותו של הפרופסור נועדה לאפשר לסטודנט להתקרב לדמות שהוא כותב אליה, ומתוך כך לחזק את אמונו בפרופסור, וליצור ביניהם מעין יחסי קרבה כדי שהסטודנט יוכל להתבטא בכתובה גלויה ופתוחה. הציור של דמות פרופסור 'אישי' משמש למעשה בתפקיד של מטפורה חזותית (visual metaphor), כלי המוכר בתחום הפסיכותרפיה העצמית (Serig, 2006). לאחר שצייר את הפרופסור, התבקש המשתתף לתאר לפרופסור את הקשיים העיקריים והסיבות לקשיים אלו בעת חזרתו ללימודי החינוך המתמטי בכתב שכתוב בכתב ידו. פסיכולוגים

קטעה את לימודיו הסדירים כשנקרא לשירות מילואים פעיל בלי הגבלת זמן. עם חזרתו של מעוז ללימודים הוא נתקל בקשיים רגשיים, קוגניטיביים ואישיים בלתי צפויים. המלחמה השפיעה במידה ניכרת על יכולתו של מעוז להתמקד בלימודיו, ולכן נרתמנו לעזור ולהקל עליו. מעוז היה שותף פעיל לקבלת העזרה ולפיכך שימש שותף מתאים לחקר מקרה שביקשנו לעשות, בשל היותו בעל אישיות פתוחה ויכולת מילולית טובה.

כלי המחקר

המחקר הנוכחי השתמש במקורות רבים לאיסוף ראיות: מסמכים שנאספו במהלך סדנת "התכתבות עם הפרופסור" (תגובות על פעילות עץ הרגשות, מכתבים שנכתבו לפרופסור, מכתבי תשובה בשם הפרופסור ושאלונים רפלקטיביים) וראיונות חצי מובנים. סדנת "התכתבות עם הפרופסור" נבנתה על פי כלי שפיתחה אנה פרוסק והוא מתואר בספר שלה (Prusak, 2020). סדנה זו והכלים הנלווים לה הותאמו במיוחד להקשר המחקרי ולהצעתו של יין (Yin, 1994) להשתמש בכמה מקורות לראיות כדרך להבטיח את תוקף המחקר (טריאנגולציה).

עץ הרגשות (Blob Tree)

עץ הרגשות הוא כלי ויזואלי-חזותי שנועד לסייע בזיהוי, ביטוי ועיבוד רגשות באמצעות מתן ייצוג חזותי של תרחישים ורגשות מגוונים ולעזור למשתתפים לבטא ולהתחבר לרגשותיהם מבלי להכניס להם מילים לפה (ראו איור 1). הכלי מסתמך על דימוי של עץ, המסמל במחקר זה את לימודי החינוך המתמטי באקדמיה, כאשר הדמויות שעל העץ מייצגות מקשת רחבה של חוויות רגשיות. המשתמש יכול לבחור את הדמות על העץ שהוא מזדהה עימה, ולהמחיש את מצבו הרגשי מתוך תחושה פנימית. כלי זה ודומים לו נפוצים בשימוש בתחומי החינוך, הפסיכולוגיה והייעוץ, ומשמשים להעצמת המודעות הרגשית והשיח הרגשי ולפיתוח אינטליגנציה רגשית בקרב ילדים ומבוגרים כאחד.

פרוסק (Prusak, 2020, p. 70) פיתחה גרסה מיוחדת של עץ הרגשות, המותאמת לכלי "התכתבות עם הפרופסור". לצורך מחקר זה עבר הכלי התאמה נוספת כאשר הסטודנטים המשתתפים התבקשו לבחור דמויות מעץ הרגשות בשלוש נקודות זמן אלה: (א) בחירה בדיעבד – שיקוף של רגשותיהם כאשר חזרו תחילה ללימודי החינוך המתמטי לאחר שירות המילואים; (ב) בחירה עכשווית – רגשותיהם הנוכחיים לאחר שחידשו את שגרת לימודי החינוך המתמטי זה זמן מה; (ג) בחירה עתידית – הרגשות שהם שואפים לחוש בעתיד בלימודי החינוך המתמטי שלהם. בכל נקודה הוזמנו הסטודנטים להתבונן



בדרך כלל ייתכן שכתובת המכתב הראשון (לנמען דמיוני) מאפשרת לכותב לתאר את הבעיה ולחקור אותה, וכתובת מכתב התשובה מאפשרת לכותב לחשוב על פתרונות ועל דרכי התמודדות עם הבעיה, מתוך גיוס הידע והמיומנויות האישיות שלו וגילוי כוחות פנימיים חבויים (Kutuzova, 2009).

כמו בחלק הראשון התבקש המשתתף למלא משוב רפלקטיבי לאחר שכתב מכתב תשובה בשם הפרופסור. נוסף על כך התבקש המשתתף לציין את התרומה של כתיבת כל אחד מהמכתבים ליכולת שלו להתמודד עם הקשיים שתוארו ואת הדברים שלמד על עצמו.

עוד מידע על הכלי "התכתבות עם הפרופסור", על הבסיס התאורטי, על המבנה ועל המתודיקה ליישומו באוכלוסיות מגוונות נמצא בתוך מאמריהן של פרוסק (Prusak, 2020) ופרוסק ושריקי (Prusak & Shriki, 2017, 2023).

ראיונות

במחקר זה השתמשנו בראיונות חצי מובנים ככלי משלים להבהרת ממצאים שעלו מסדנת "התכתבות עם הפרופסור" ולתוספות מידע רלוונטיות. ראיונות אלו אפשרו לנו להבין לעומק את עולמו של המשתתף, להבהיר נקודות שעלו במהלך "התכתבות עם הפרופסור", ולספק הקשר נוסף לפרשנות הנתונים. בראיונות נבחנו אותן נקודות בזמן שעלו במהלך הסדנה "התכתבות עם הפרופסור". המבנה של הראיונות שעסקו ברקע של המשתתף, בחזרתו מן המילואים ללימודי החינוך המתמטי, במצב העכשווי שהוא נמצא בו ובשאיפותיו וציפיותיו לעתיד, חיזק את ניתוח הממצאים ונתן עוד נקודת מבט. הראיונות תומללו במלואם מיד לאחר עריכתם.

הליך המחקר

הליך המחקר כלל שלושה שלבים מרכזיים במפגש החניכה, שנועדו להבין לעומק את המודעות הרגשית העצמית ואת דרכי ההתמודדות עם האתגרים שעלו עם החזרה ללימודי חינוך מתמטי. בשלב הראשון התקיים מפגש חניכה של שעה וחצי עד שעתיים, שבו נעשו שתי פעילויות עיקריות: עץ הרגשות וסדנת "התכתבות עם הפרופסור". בשלב השני והשלישי נעשו שני ראיונות חצי מובנים בהפרש של שישה חודשים, וכל אחד מהם נמשך בין חצי שעה לשעה.

השילוב בין מפגש חניכה לראיונות אישיים יצר תמונה מקיפה יותר של חוויית המשתתף, אפשר להשוות בין היבטים סובייקטיביים מסוימים וחיזק את המסקנות באמצעות נקודות מבט מגוונות (טריאנגולציה).

ומומחים העוסקים בפרקטיקות כתיבה טוענים שכתובה בכתב יד יעילה יותר מהקלדה במחשב מבחינת ההשפעה שלה על יכולת הכותב להיכנס למצב רגשי המאפשר לו להתבטא לעומק (Kutuzova, 2009; Progovoff, 1992). בספרות העוסקת בכתיבת 'מכתב לעצמי' (Gray, 1992) עולה החשיבות של הפניית המכתב לנמענים דמיוניים כאשר מדובר בקושי אישי של הכותב עצמו. לכאורה היה אפשר לבחור במורה כלשהו למתמטיקה כנמען הדמיוני, ואולם סברנו שיתכן שתלמידים שהתאכזבו בעבר מסיוע של המורה שלהם יעשו השלכה של תחושות האכזבה שחוו, ובשל כך לא יצליחו להעלות את קשייהם על הכתב. פרופסור נחשב לדמות סמכותית ובעלת מומחיות בתחום, אך מכיוון שאין לו השפעה ישירה על הנעשה בבית הספר, סברנו שתלמידים יוכלו לסמוך עליו מבחינה מקצועית ולפנות אליו בפתיחות מבלי לחשוש מחשיפה אישית לפני מישהו מוכר. יתרה מזו, בעת כתיבת מכתב התשובה, יתבקשו התלמידים להיכנס לנעליה של דמות שבעיניהם מסוגלת לתת עצות מועילות להתמודדות עם קשיים (Kudrina, 2009).

בסיום חלק זה התבקש המשתתף לענות על שאלון רפלקטיבי שמטרתו לאפשר לו להבין את תרומתו של המכתב לפרופסור באיתור העצמי של קשיים וסיבות לקשיים הקשורים לחזרתו ללימודי חינוך מתמטי ובניתוח הרגשות שמתלווים לקשיים אלו. בהשקפה התרבותית וההיסטורית של ויגוצקי (Vygotsky, 1997), רפלקציה בכתב והמודעות עצמית הנובעת ממנה משמשות מנגנון חשוב בעל השפעות רבות על התפתחות האישיות. בזכות מנגנון זה הפרט יכול להבין, לנתח ולהכיר את עצמו; להיפטר מהפחדים שלו; ללמוד לבטא את עצמו ואת רגשותיו ביתר התאמה; לגלות את הפוטנציאל הפנימי שלו; לפתח יחסים חיוביים עם אנשים אחרים; ולראות את עצמו באור חיובי (Prusak, 2018). בעת שימוש בכלי "התכתבות עם הפרופסור", שאלונים רפלקטיביים בכתב נועדו לסייע לפרט ליצור קשר עם עצמו, להגביר את הביטחון שלו בתהליך הלמידה, לגלות משאב נסתר בעצמו וליצור דימוי עצמי חיובי ולטפח מסוגלות עצמית (Prusak, 2016; Prusak, 2018; Prusak, 2019).

בחלק השני התבקש המשתתף לקרוא שוב את המכתב שכתב לפרופסור ואז לכתוב מכתב תשובה לעצמו בשם הפרופסור שבו הוא ממליץ לעצמו דרכים שיש לנקוט כדי להתמודד עם כל אחד מהקשיים שהוא תיאר במכתב לפרופסור.

לדעת גריי (Gray, 1992), כתיבת מכתב תשובה בשם הנמען משפיעה על הכותב יותר מכתובת מכתב לנמען.

ניתוח הנתונים

איסוף וניתוח של הנתונים היו שזורים זה בזה בכל תהליך המחקר כולו (Charmaz, 2006). בוצע מחקר איכותני על סמך מתודולוגיית מחקר איכותנית (Corbin & Strauss, 2015) וניתוח תוכן נושאי איכותני (Clarke et al., 2015). בפרט חיפשנו בטקסט ביטויים לרגש ושינויים החלים בביטויים אלו ברבות זמן. בתום הסדנה "התכתבות עם הפרופסור" הוספנו את הנתונים שהתקבלו מתשובות לשאלונים ומתמלולי הראיונות, כל אחד בזמנו.

ממצאים

בתהליך הליווי אפשר לזהות נקודות ציון מרכזיות המעידות על תרומת הכלים ששימשו לפיתוח המודעות הרגשית של מעוז.

שלב 1: זיהוי וסיווג של הרגשות בשלוש נקודות זמן מסוימות

עץ הרגשות אפשר למעוז לשקף לעצמו ולחונכיו את מצבו הרגשי בשלוש נקודות זמן אלה: בעבר – עם חזרתו מהמילואים ללימודי החינוך המתמטי, בזמן המפגש ובמבט לעתיד. הדמות שבחר כדי לייצג את תחושותיו עם שובו ללימודי החינוך המתמטי במכללה היא דמות מספר 12, המתארת אדם ב"נפילה חופשית", כאשר ידיו ורגליו נשמטות מאחיזתן בעץ. חוויית הניתוק והאובדן שחש כללה גם פגיעה במוטיבציה ובתחושת המשמעות שהייתה לו בעבר. מבחינה אקדמית, חוסר העניין בלימודים לא נבע רק ממגבלת זמן, אלא גם מתחושת חוסר ערך. אלה הן כמה מהתבטאויותיו:

...מרגיש "מעופף" במצב של נפילה חופשית, שמשוה מושך אותי למטה [...] אני מפחד, אני מבולבל, ואין לי כוחות "לעוף" למעלה, להתאפס על עצמי או "לטפס" על העץ... (מעוז, עץ הרגשות, שלב 1)

...הרגשתי ש"איבדתי את הצפון", שהבסיס הערכי-מוסרי שלי, שאמונות הבסיס שלי לגבי ישראל, הציונות, היכולת שלי להגן על עצמי, הביטחון האישי שלי ושל קרובי – כל אלו קיבלו פרספקטיבה אחרת [...] שינוי משמעותי בסדר העדיפויות שלי – הרגשתי ניהיליזם, חוסר משמעות, חוסר ערך, פחד, חוסר מוטיבציה. טרם חזרתי לתפקד מבחינה לימודית בצורה תקינה... (מעוז, עץ הרגשות, שלב 1)

כאשר התבקש לבחור דמות המייצגת את תחושותיו בהווה, הוא בחר בדמות מספר 17:

...מצד אחד כבר לא בנפילה חופשית, כן "על הקרקע", אבל עדיין דמות שהיא "outsider", מחוץ למסגרת,

ללא קשר לעץ או אינטראקציה עימו, מסתכל לכיוון אחר. מרגיש שהדברים מחלחלים, עברתי את הנפילה של לחזור הביתה אבל אני עדיין אבוד, בודד ביכולת ההתמודדות שלי, outsider מבחינה חברתית ומרגיש מנותק רגשית מהדברים היסודיים והבסיסיים שסביבם היו חיי עד עתה... (מעוז, עץ הרגשות, שלב 2)

מעוז מזהה את תהליך ההתמודדות, אך מדווח על ניכור חברתי ואישי עמוק. התחושה שהאתגרים שחווה במתמטיקה אינם נפרדים מהקשיים האחרים בחייו מעידה על כך שהוא עדיין חווה את החזרה לשגרה כמקשה אחת, בלי הבחנה בין ההיבטים האישיים, האקדמיים והחברתיים.

כאשר התבקש לבחור דמות המשקפת את התחושה שהוא שואף להגיע אליה, בחר בדמות מספר 14:

...דמות שהיא על הקרקע, לא תלויה או קשורה לעץ, אך שמחה, נראית מאושרת ושלמה. אני מרגיש שלא אוכל להיות המעוז המקפץ על העץ של פעם. לא יודע אם אני עדיין מרגיש את הרצון לחזור אל העץ. אבל רוצה לקום, להתאפס, לשמוח ולמצוא את נקודות השמחה והעוצמה שלי במקום שאליו הגעתי (הקרקע)... (מעוז, עץ הרגשות, שלב 3)

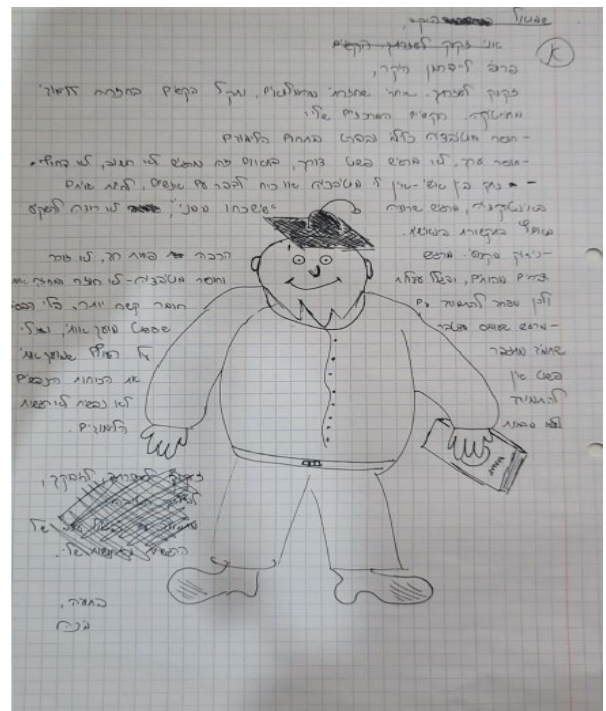
מעוז יודע שהוא לא יוכל לחזור להיות מי שהיה, ולכן אינו שואף לשחזר את העבר אלא למצוא משמעות מחודשת בקרקע היציבה החדשה שהגיע אליה. יש בו רצון "להתאפס" ולהתמקד בחיובי, אך עדיין הוא מתמודד עם ספקות וחששות באשר ליכולתו להגשים זאת בפועל.

נראה כי עץ הרגשות שימש בעבור מעוז כלי חזותי שאפשר לו לבטא את רגשותיו, ובעזרתו הוא זיהה לראשונה שהקושי שלו אינו רק בתחום לימודי, אלא קשור גם להתמודדות רגשית רחבה יותר. מעוז הבין שהאתגר שהוא חווה אינו מתמקד רק בלימודי מתמטיקה, אלא משקף גם היבטים נפשיים, קיומיים וחברתיים. תובנה זו מסמנת את השלב הראשון בתהליך של שיום רגשות, שהוא שלב הכרחי בפיתוח מודעות רגשית.

החלוקה לשלוש נקודות זמן – חזרה מהמילואים, ההווה והעתיד – מאפשרת למעוז לצאת מהתמקדות בהווה ולהתחיל לפתח נקודת מבט רחבה יותר על מצבו. היכולת להתבונן במצבו בעבר, בהווה ובעתיד עשויה לסייע לו, לפחות במידה מסוימת, להבחין בתנועות שבמצבו, להבין שהתמודדותו אינה קפואה או קבועה, ואולי אף לחזק את תחושת המסוגלות שלו להתמודד עם האתגרים שהוא נתקל בהם.

שלב 2: ניסוח הקשיים באמצעות כתיבת מכתב לפרופסור

בשלב זה מעוז מתבקש לצייר דמות של פרופסור (או פרופסורית) באוניברסיטה שיש לו אמון ביכולת שלו לעזור לו להתמודד עם קשייו. לאחר שצייר את הדמות (איור 2), התבקש מעוז לכתוב מכתב לפרופסור ולתאר את הקשיים המרכזיים שהוא חווה אותם. כמו כן הוא התבקש לנסות להבין ולהסביר לפרופסור את המקור או את הסיבה לקשיים שתיאר.



איור 2: דמות הפרופסור כפי שצייר מעוז

להלן מכתבו של מעוז אל הפרופסור:

פרופ' איצ'רמן היקר,

אני בקוק לעזרתך. אחרי שדברתי להוראותי, נתקל בקשיים בהצגה אולימפית המתמטיקה. הקשיים המרכזיים שלי: לרשים עולם מצטבר שפשוט מושך אותי, חוסר מוטיבציה כללית ובפרט בתחום האולימפיקים. חוסר ערך, לא לרשים פשוט צורך, פתאום זה לרשים אי לא חשבו, לא בחוץ. נתקל בין אישי - אין לי מוטיבציה או כוח לבד עם אנשים, להיות איתם באינטראקציה, לרשים שרצה "שישכחו ממני", לא רוצה להשקיע מלאכה בתקשורת בין-אישית. ניתוק מקצועי: לרשים הרבה פחדות חד, לא צובר דברים מהותיים, ובאלו עצמות וחוסר מוטיבציה, לא חוצר ומעצב [יש קובץ] ואכן מפחד להתחלצות עם חומר קשה יותר, בלי הבסיס. לרשים עולם מצטבר שפשוט מושך אותי [...] פשוט אין את הכוחות הפסיים להתחלצות, לא רגשית ולא נפשית ולא מבחינת האולימפיקים. בתודה, מעוז.

כתיבת המכתב לפרופסור משמשת כלי נוסף על עץ הרגשות שמטרתו להעמיק את תהליך ההתבוננות של מעוז במצבו, אך היא עושה זאת בדרך אחרת. בעוד עץ הרגשות מאפשר ביטוי רגשי בלתי מילולי באמצעות בחירה בדימויים חזותיים, כתיבת המכתב מחייבת את מעוז לנסח ולהמשיג את תחושותיו במילים. המעבר מהייצוג החזותי, כמו עץ הרגשות וציור הפרופסור, לייצוג טקסטואלי באמצעות המכתב לפרופסור, היה עשוי לסייע למעוז להבין את עצמו היטב ולהגדיר את הקשיים שלו במודעות ובבהירות רבה יותר.

המכתב לפרופסור משמש תוספת לעץ הרגשות בזאת שהוא מעביר את מעוז מתיאור רגשי אינטואיטיבי לניסוח מילולי ומובנה יותר של קשייו. תהליך הכתיבה דורש ממנו לא רק לזהות את רגשותיו, אלא גם לברר לעצמו מה עומד מאחוריהם וכיצד הם משפיעים על תחומים מסוימים בחייו.

במכתב הוא מתבקש לפנות לדמות של פרופסור – דמות בעלת סמכות ויכולת לסייע – מה שמכניס לתהליך ממד של פנייה לעזרה. זהו צעד שעשוי להיות מהותי בתהליך החניכה, משום שהוא דורש ממעוז להבין שהקשיים שהוא חווה אינם רק עניין פנימי, אלא נושא שאפשר וכדאי לשתף בו גורם חיצוני העשוי לסייע.

הכתיבה למישהו חיצוני מחייבת את מעוז לארגן את מחשבותיו ולהפוך את החוויה הרגשית שלו לתהליך חשיבתי שאפשר להסביר ולהעביר לאחרים. ייתכן שמבנה זה מכריח אותו לנסח את מצבו בבהירות, ומתוך כך מאפשר לו להתבונן בו מנקודת מבט מעט מרוחקת – צעד שעשוי לתרום לפיתוח רפלקציה ולהגביר את המודעות הרגשית שלו.

שלב 3: מטא-רפלקציה על כתיבת מכתב לפרופסור

מעוז התבקש לדרג את מידת הסכמתו עם ארבעת ההיגדים האלה (בסולם בין 1 ל-5), ולנמק את בחירתו:

1. כתיבת המכתב סייעה לי לזהות את הקשיים העיקריים שיש לי בלימודי החינוך המתמטי אחרי חזרתי למכללה.
2. מעוז ענה: דירוג 3 – "... מרגיש שהזיהויים הם כלליים ולא דווקא מדויקים לחזרתי ספציפית ללימודי המתמטיקה במכללה [...]" זה כאילו רק מקרה פרטי של הכשל המערכתי שאותו אני חווה..."
3. כתיבת המכתב סייעה לי להבין כיצד להתמודד עם הקשיים העיקריים שיש לי בלימודי מתמטיקה אחרי חזרתי למכללה.

מדויקים לחזרתי ספציפית ללימודי המתמטיקה במכללה [...] זה כאילו רק מקרה פרטי של הכשל המערכתי שאותו אני חווה..."

מעוז מזהה כי הכתיבה שימשה בעבורו כלי לביטוי עצמי, אך היא לא העניקה לו תחושת הקלה או כיוון ברור להתמודדות עם המציאות האקדמית. במקום זאת היא הדגישה בעבורו את תחושת חוסר האמונה ביכולתו להמשיך בלימודיו בהצלחה.

בדרך כלל שלב הרפלקציה הזה מחזק אצל מעוז את ההבנה שהתהליך הרגשי שהוא עובר מורכב ודורש זמן. אף על פי שהתאכזב שהמכתב עצמו לא הניב תובנות מעשיות מיידיות, הוא מתחיל להבין שהכתיבה היא שלב בתוך תהליך רחב יותר של התמודדות עם המשבר שהוא נמצא בו.

המטא-רפלקציה של מעוז אינה מתמצה בתיאור הרגשות שלו בלבד, אלא הוא גם בוחן את ההשפעה של הרפלקציה עצמה עליו. המטא-רפלקציה כאן היא למעשה שלב חשוב בהתפתחות המודעות הרגשית – מעוז לא רק חווה רגשות, אלא גם מתחיל להבין שההתמודדות עם הרגשות היא רכיב עיקרי בתהליך הפתרון, גם אם הפתרון עצמו עדיין לא ברור לעין: "...ייתכן ולטווח הארוך הניתוח, ההבנה והדברים שתיארתי יאפשרו לי להתגבר ולהוביל שינוי והחלמה כלשהי, אולי צריך לתת עוד זמן [...] אני צריך עוד זמן, עוד מקום, עוד מרחב, עוד אוויר לנשימה..."

שלב 4: קבלת נקודת מבט חיצונית - כתיבת מכתב תשובה בשם הפרופסור

מעוז מתבקש לקרוא את המכתב שכתב לעצמו בשם הפרופסור ולחשוב עליו. לאחר מכן עליו לכתוב בכתב ידו מכתב תשובה מפורט לעצמו בשם הפרופסור, שבו הוא מציע למעוז המלצות והנחיות בנוגע לדרכי פעולה שכדאי לו לאמץ כדי להתמודד עם הקשיים שתיאר במכתבו.

להלן המכתב שכתב מעוז בשם הפרופסור:

למעוז היקר,

קוד אווירי, תנשמי, יש לך זמן, יש לך מקום, יש לך לוחם תלמיד.
תשתמש בהם. תוותר על חלק מהדברים, ובשאר – תדגדג
בסביבה ובקריבים לך. "תחפש את הרפסוד" – תלמד לאט
לאט את האלמנטים הסובייקטיביות שלך, את האמונות, החשוב
בשבילך. ותלמד שוב את האהבה לקום ולעלות.
למרות שאני פרופסור מלומד, חשוב לי להבהיר לך שההנחיות
הנפשיות שלך, אתה, מלפניך ואחריה – הם מספר אחד
למחשבתך, ולא החופש האקדמי, קרס או יצא ספציפי למחשבתך
33-ליין. אתה העיקר. תתרכז ותתאקד בקי, גם אם זה אומר

מעוז ענה: דירוג 1 – "... הדברים שנכתבו נאמרו על ידי לאנשים שחשבת שיוכלו לעזור לי. אני לא מצליח להגיע לתובנות מעשיות ולקדם את זה בצורה מעשית בלימודי המתמטיקה..."

3. כתיבת המכתב השפיעה באופן חיובי על היחס שלי ללימודי מתמטיקה אחרי חזרתי למכללה.

מעוז ענה: דירוג 2 – "... המכתב הוא הבל פה שלי. מעשית התחושה שאני חווה אחריה היא תחושה לא נעימה וחוסר אמונה בעצמי וביכולת שלי לסיים את שנה"ל ואת לימודי בהצלחה. זה מעולם לא קרה לי בעוצמות האלה..."

4. כתיבת המכתב תתרום, לדעתי, להצלחה שלי בלימודי מתמטיקה אחרי חזרתי למכללה.

מעוז ענה: דירוג 3 – "...ייתכן ולטווח הארוך הניתוח, ההבנה והדברים שתיארתי יאפשרו לי להתגבר ולהוביל שינוי והחלמה כלשהי, אולי צריך לתת עוד זמן..."

עוד שאלות שהוצגו למעוז:

1. מה הרגשת כשתיארת לפרופסור את הקשיים העיקריים שלך הקשורים ללימודי המתמטיקה אחרי חזרתך למכללה?

מעוז ענה: "...תחושה/רגש שלילי, פחד, חוסר אמונה עצמית, לחץ, אובדן שליטה בחיים, בלבול ובושה [מפנה באמצעות חץ לשאלה 2 בחלק הקודם]..."

2. מה למדת על עצמך מכתיבת המכתב לפרופסור ומתן תשובה לשאלה הקודמת?

מעוז ענה: "...החוויה במילואים הייתה מאוד עוצמתית, שטרם התגברתי על מכשולים מסוימים ושאני בשיכון חושים ובלבול [...] שאני צריך עוד זמן, עוד מקום, עוד מרחב, עוד אוויר לנשימה..."

נכון להדגיש שעצם העלאת השאלות בעניין תהליך הכתיבה הוא כלי שמעודד את החניך לרפלקציה ולהגברת המודעות העצמית.

מתוך ההתבוננות בתהליך כתיבת המכתב, מעוז מבין כי הקשיים שהוא חווה אינם מצמצמים ללימודי המתמטיקה בלבד, אלא מעידים על בעיה רחבה יותר. הוא מזהה שהלימודים הם רק רכיב אחד במערך רחב של אתגרים, אך לא בהכרח מצליח להגדיר במדויק כיצד הם משתלבים בתמונה הכוללת. תחושת הבלבול והעומס הרגשי עדיין מקשה עליו לגבש תובנות מעשיות על דרכי ההתמודדות, והוא חש כי אין בידיו פתרונות ברורים לשיפור מצבו האקדמי. "...מרגיש שהזיהויים הם כלליים ולא דווקא



לשנות הרגלים, כיוונים, מנהלים ויציבות" לאלה שהיו אף ב-6.10.
אלו הם חיי האדם, הכרכים בשנינויים, בתהפוכות, בנפילות, אף
אין זו עוצמת האדם אלא ומהתאזר כשקל, אלא עוצמתו היא
אקום ואלכית אחרי נפילה.

אנחנו אבידק, אלוהית, אנחנו גאים בק. אנחנו אהבקים אותך
ואנשים אהבין אותך. אין כאן אלא שייצור, ובלה שקשור אליו אתן
יז וכתף אתהליך ההחלטה שלך, החזרה לשפיות ולאחר מכן גם
אלימות.

לעזיב וכאן בשליך,
פרופ' אייזנמן.

יש מקום לטעון כי המעבר מעץ הרגשות למכתב
לפרופסור, ולאחר מכן למכתב התשובה בשמו של
הפרופסור, מציין תהליך הדרגתי של חונכות עצמית, שבו
מעוז מתבקש לנוע בין נקודות מבט שונות זו מזו – תחילה
מתוך חווייתו האישית, אחר כך מתוך צורך להמשיג את
הקשיים, ולבסוף מתוך עמדה חיצונית יותר, המספקת
תמיכה והכוונה לעצמו. תהליך זה היה יכול לשמש לו
מודל לחשיבה רפלקטיבית רחבה יותר, אך נראה כי
יישום המסקנות עדיין נשאר תהליך פתוח ותלוי במידת
יכולתו לעבד את החוויה ברבות זמן.

במכתב המקורי לפרופסור תיאר מעוז את חווייתו מתוך
נקודת מבט פנימית, ממקום של מצוקה, בלבול ותחושת
אובדן כיוון. לעומת זאת במכתב התשובה הוא התבקש
להיכנס לנעליה של דמות חיצונית ותומכת, מה שאפשר
לו להתבונן בעצמו מהצד ולנסח את קשייו באופן שמעניק
להם תוקף אך גם מנסה לספק מסגרת לפתרון. המעבר
הזה מדגיש את הפער בין תחושת הייאוש ליכולת להציע
לעצמו עזרה – תהליך שמדמה חונכות רגשית.

המכתב משקף קול פנימי תומך שמעוז מייצר בשביל עצמו,
אך מתוך מרחק רגשי מסוים. כאשר הוא כותב לעצמו
דברים כמו "...יש לך זמן, יש לך מקום, יש לך מרחב
תמרון...", הוא למעשה מספק תחושת ביטחון שאינה
מובנת מאליה במצבו. זהו מהלך שמדמה אינטראקציה
מנטורית, שבה החונך (כאן דמות הפרופסור) אינו פותר
את הבעיה בשביל החניך אלא מסייע לו להמשיג את
הקושי ולהכיר במשאבים העומדים לרשותו.

במהלך הכתיבה אפשר לראות שמעוז ממסגר מחדש את
המשבר שהוא חווה, ורואה בו שלב בהתפתחות האישית
שלו ולא רק ביטוי לכישלון. הוא כותב לעצמו: "...אלו
הם חיי האדם, הכרכים בשינויים, בתהפוכות, בנפילות,
אך אין זו עוצמת האדם ללכת ולהתמיד כשקל, אלא
עוצמתו היא לקום וללכת אחרי נפילה...". מתוך השפה

הזו המכתב מחזק נרטיב של צמיחה והתמודדות במקום
נרטיב של תקיעות או חוסר מסוגלות. מעוז מדגיש במכתב
כי "...הבריאות הנפשית שלך, אתה, משפחתך ואוהביך –
הם מספר אחד מבחינתך, ולא החוג למתמטיקה, קורס או
יעד ספציפי מבחינת דדליין...".

זוהי הכרה בעובדה שההתמודדות שלו אינה רק אקדמית
אלא עמוקה הרבה יותר. מעוז מבין שהלימודים אינם
יכולים להיות במרכז ההתמודדות אם לא יוסדרו קודם
גורמים נפשיים ומשפחתיים. תהליך זה מראה כיצד
החונכות העצמית, שהכלי "התכתבות עם הפרופסור"
משרה, מאפשרת לו להגדיר מחדש את סדרי העדיפויות
במקום להיות לכוד בתחושה של כישלון.

תשובתו של "פרופ' ליידרמן" אינה מספקת פתרונות
קונקרטיים ללימודי המתמטיקה, אך היא מאפשרת גישה
תומכת ונגישה להמשך תהליך העיבוד. עצם הדבר שמעוז
כותב דברים כמו "...אנחנו לצייד, לטובתך, אנחנו גאים
בך..." מראה שהוא מזהה את הצורך בקשר תומך, גם אם
זה קשר פנימי שהוא מייצר בשביל עצמו. זהו שלב חשוב
בחונכות, שבו החניך מתחיל לפתח קול פנימי המסוגל
לתמוך בעצמו גם בהיעדר גורם חיצוני.

שלב 5: מטא-רפלקציה על כתיבת מכתב הפרופסור

מעוז התבקש לדרג את מידת הסכמתו עם ארבעת ההיגדים
האלה (בסולם בין 1 ל-5), ולנמק את בחירתו:

1. כתיבת המכתב סייעה לי לזהות את הקשיים העיקריים
שיש לי בלימודי מתמטיקה אחרי חזרתי למכללה.
מעוז ענה: דירוג 4 – "...לא דווקא באופן קונקרטי,
אלא להתייחס למכלול הרחב יותר, 'שורש הבעיה',
'mother of all bombs' (קשיים)..."
2. כתיבת המכתב סייעה לי להבין כיצד להתמודד עם
הקשיים העיקריים שיש לי בלימודי מתמטיקה אחרי
חזרתי למכללה.
מעוז ענה: דירוג 4 – "...מתן התייחסות לאותו
מכלול ברמת מה נדרש לעשות הכוין אותי, גם
אם ההכוונה כללית יחסית, לדרך הכללית שעלולה
לתרום לפתרון המצב ולהתגברות על הקשיים..."
3. כתיבת המכתב השפיעה באופן חיובי על היחס שלי
ללימודי מתמטיקה אחרי חזרתי למכללה.
מעוז ענה: דירוג 2 – "...השפעה על תחושות
המסוגלות שלי להתמודדות כללית, שחלק ממנה היא
מתן לגיטימציה לחוסר המוטיבציה אותה אני חווה
כלפי לימודי המתמטיקה במכללה בעת הזו..."

עם הקשיים, ציין מעוז כי הוא אומנם לא קיבל הנחיות קונקרטיות, אך כן הצליח לשרטט לעצמו כיוון כללי לפתרון: "...הכווין אותי, גם אם ההכוונה כללית יחסית, לדרך הכללית שעלולה לתרום לפתרון המצב ולהתגברות על הקשיים...". זהו מאפיין מובהק של למידה רפלקטיבית באמצעות חניכה – לא קבלת פתרונות מיידיים, אלא פיתוח כיוון חשיבתי עצמאי שעשוי להביא לידי שינוי בהמשך.

בהשוואה לכתיבת המכתב הראשון, שבו ביטא מעוז תחושת חוסר אונים, כעת הוא זיהה הבדל מהותי בגישתו כלפי עצמו. כשהוא נדרש להשוות בין המכתב לפרופסור ובין המכתב בשמו של הפרופסור, הוא תיאר שינוי ברור: "...אמפתיה מול זעם/ביטול עצמי, אמונה למול חוסר אמונה, ריכוז מאמצים ופערי מוטיבציה למול מתן מרחב, נשימה, אווירה, מיקוד ב'עיקר' ובחנינה של משמעויות חדשות כנגד אלה שניזוקו ונפגעו...".

המשפט הזה חושף תהליך של שינוי פנימי מהותי: מעוז עובר ממצב שבו הוא שופט את עצמו בחומרה ובכעס למצב שבו הוא מסוגל להעניק לעצמו לגיטימציה, חמלה ומרחב לעיבוד רגשי. זהו שלב קריטי בכל תהליך חניכה רגשית.

המטא־רפלקציה אינה מסתכמת בזיהוי הקשיים והפתרונות המתאימים, אלא גם מחדדת את הקשר בין אמפתיה עצמית לתחושת מסוגלות. כאשר נשאל מעוז מה הרגיש בעת כתיבת המכתב השני, תשובתו הראתה שינוי מהותי בתחושתו: "...תשובה חיובית יותר, תחושה של תמיכה, חום, הבנה והכלת המצב, חמלה לעומת הביטול האיש, תחושת חיבוק...". מתוך כך אפשר לראות כיצד תהליך החניכה הפך מתהליך של זיהוי קשיים לתהליך של תמיכה פנימית ושיקום רגשי. הוא התחיל להפנים שתחושת כישלון אינה סוף פסוק, אלא שלב בדרך לשינוי.

בתשובה לשאלה מה למד על עצמו, ציין מעוז כי היכולת להסתכל בסיטואציה מהצד סייעה לו בהתמודדות: "...היכולת לייצג, להתבונן בסיטואציה שלך מהצד, בייחוד כדמות מקצועית שעלולה להיות מוקד לשאלות ותחושות כאלה, מאפשרת התמודדות אישית, רגשית וקוגניטיבית ואולי אף תסייע בתחושה ובאפשרות למציאת פתרונות...".

במילים אחרות, עצם ההתנסות בדיאלוג פנימי שבו הוא גם החניך וגם החונך סייע לו לפתח כלים לחשיבה עצמאית ולהתמודדות עתידית.

שלב 6: ריאיון רפלקטיבי לאחר כמה ימים

לאחר כמה ימים מהתהליך, דיווח מעוז על שינוי בתחושתו, והדגיש כי הכתיבה וההתבוננות במכתב מהפרופסור העניקו לו עוד כלי להתמודדות: "...אני

4. כתיבת המכתב תתרום, לדעתי, להצלחה שלי בלימודי מתמטיקה אחרי חזרתי למכללה.

מעוז ענה: דירוג 3 – "...לא בטוח. ייתכן וכן וייתכן ולא, השאלה כיצד ישפיע אותו 'גרעין', 'שורש' הבעיה, לאורך זמן...". עוד שאלות שהוצגו למעוז:

1. מה הרגשת כשתיארת לפרופסור את הקשיים העיקריים שלך הקשורים ללימודי המתמטיקה אחרי חזרתך למכללה?

מעוז ענה: "...תשובה חיובית יותר, תחושה של תמיכה, חום, הבנה והכלת המצב, חמלה לעומת הביטול האיש, תחושת חיבוק...".

2. מה למדת על עצמך כתוצאה מכתיבת המכתב לפרופסור וממתן תשובה לשאלה הקודמת?

מעוז ענה: "...היכולת לייצג, להתבונן בסיטואציה שלך מהצד, בייחוד כדמות מקצועית שעלולה להיות מוקד לשאלות ותחושות כאלה, מאפשרת התמודדות אישית, רגשית וקוגניטיבית ואולי אף תסייע בתחושה ובאפשרות למציאת פתרונות...".

3. מה היו, מבחינתך, ההבדלים העיקריים בין כתיבת המכתב לפרופסור לבין כתיבת המכתב בשמו של הפרופסור?

מעוז ענה: "...אמפתיה מול זעם/ביטול עצמי, אמונה למול חוסר אמונה, ריכוז מאמצים ופערי מוטיבציה למול מתן מרחב, נשימה אווירה, מיקוד ב'עיקר' ובחנינה של משמעויות חדשות כנגד אלה שניזוקו ונפגעו...".

מטא־רפלקציה על כתיבת מכתב התשובה מהפרופסור היא עוד שלב בחניכה, שמעמיק את עיבוד החוויה הרגשית והקוגניטיבית של מעוז. בשלב זה הוא לא רק מתבונן בעצמו מהצד, אלא גם מעריך את תהליך ההתבוננות העצמית שעבר ומגבש הבנות חדשות על משמעות החניכה הרגשית.

מעוז זיהה כי כתיבת המכתב לא רק סייעה לו לזהות את הקשיים המסוימים בלימודי המתמטיקה, אלא גם עזרה לו לחשוב על השורש של בעיותיו (mother of all bombs) ברמה רחבה יותר. כלומר התהליך הפך מממוקד מטלה לממוקד מהות: "...לא דווקא באופן קונקרטי, אלא להתייחס למכלול הרחב יותר...". הדבר מעיד על העמקה במודעות הרגשית שלו – הוא מתחיל לראות כיצד הקשיים שלו בלימודים קשורים למכלול רגשי ונפשי רחב יותר, שאינו מנותק משאר תחומי חייו. כאשר נשאל האם המכתב סייע לו להבין כיצד להתמודד



חושב שמה שאז [במהלך הסדנה] עשינו נתן לי כלי מסוים לא רק להתמודדות שלי עכשיו...".

מעוז זיהה את הקשר בין יכולתו האישית כמורה וכאדם לתהליך שעבר: "...גם בתור מורה וגם בתור בן אדם, אני יודע לייצץ, אני יודע להכווין [...] אז להסתכל בפרספקטיבה מהצד ולייצץ לעצמי היה דווקא מאוד מאוד מעניין...".

כאן מתנהל שלב מתקדם בתהליך החונכות, שבו מעוז מתחיל להפנים את הפרקטיקה הרפלקטיבית כחלק מהזהות המקצועית והאישית שלו. הוא מבין שהיכולת להדריך אחרים עשויה להיות מיושמת גם כלפיו, והוא בוחן את משמעות העזרה מתוך הקשר אישי ולא רק תאורטי.

מעוז ציין כי אחד האלמנטים החשובים ביותר שחווה היה תחושת הקשר האישי עם המנחות, מה שמדגיש את החשיבות של נוכחות אמפתית בתהליך חניכה וליווי: "... זה רק מדגים את הקשר האישי, את ההשפעה של הקשר הבאמת אישי הזה על העזרה. זה סופר משמעותי. גם התמיכה האישית...".

כשהתבקש מעוז להסביר כיצד התחושות השתנו, הוא תיאר את ההבדל בין שלב הכתיבה הראשונית ובין הרגע שבו הוא ענה לעצמו במכתב של הפרופסור: "...בפגישה עצמה התחושה כשאני כתבתי והתחושה כשהגבתי לעצמי הייתה מאוד שונה [...] כשאתה נכנס לדמות וכשאתה מסתכל מהצד זה שונה...".

כאן אפשר לזהות את התרומה של אימוץ תפקיד חיצוני בתוך תהליך החניכה: ברגע שמעוז "נכנס לדמות" של הפרופסור וכתב לעצמו מכתב תמיכה, חל שינוי באופן שהוא חווה את רגשותיו. תהליך זה יוצר דיאלוג פנימי, שבו הוא לא רק מתמודד עם קושי אלא גם משמש לעצמו חונך.

מעוז מודה כי בעבר ניסה לשמור על נקודת מבט אובייקטיבית במצבי משבר, אך הכלי שניתן לו בסדנה היה בעל השפעה אחרת ועמוקה יותר: "זה כלי מדהים האמת [...] זה נתן לי פרספקטיבה מסוימת. אולי ברגעי משבר אני אוכל לשלוף את זה מתישהו". המשפט הזה חושף הפנמה הדרגתית של הפרקטיקה הרפלקטיבית – מעוז לא רק מזהה שהכלי עבד בשבילו, אלא גם מתחיל לשקול את השימוש בו בעתיד במצבי משבר אחרים.

מעוז מתאר כיצד למד בצבא להתמקד בחיובי גם במצבי קושי, ואולם הוא מזהה כי אף שהצליח להשתמש בגישה זו גם אחרי המלחמה, היא לא תמיד פתרה לו את הקושי הרגשי:

...אני חושב שהשתמשתי בצורה אחרת בכלי הזה. אני תמיד מנסה להסתכל על דברים כמה שיותר בצורה אובייקטיבית, חוץ ממה שאני מרגיש. ז"א גם כשרע לי, גם כשהייתה המלחמה, אמרתי: OK, אני בריא, אני שלם, יש לי בבית אישה שמחכה לי, יש לי תינוק בדרך, הצלחתי לקנות דירה, אני בסדר בלימודים, אני מסתדר טוב עם חברים. זאת אומרת ידעתי להגיד את הדברים האלה גם כשהיה רע. ואגב זה אחד הדברים שלמדתי דווקא כשהייתי בצה"ל. כשאתה מגיע לנקודות משבר ושפל, אם יש דברים שאתה לא יכול לשנות, אז תשנה את הגישה שלך אליהם. כשאתה בבית ספר אתה יכול להבריז, לא לגשת, אתה יכול לעשות אלף ואחד דברים. בצבא אין את זה. במיוחד אם אתה משרת בשריון או משהו כזה. שם אין משחקים. אם אתה עושה משהו אז אתה משלם. אם אתה עושה א' אתה מקבל ב'. שם אין התחשבות אם אני עצוב או שמח. ואתה לומד שאין ברירה. גם כשקשה, זה המצב ונעבור אותו בהצלחה. אבל עדיין גם הכלי שהשתמשתי בו [הסתכלות אובייקטיבית והודיה על מה שיש] לא פתר לי את התחושות. פה [בסדנת הפרופ'] ספציפית גם התחושה השתנתה. בחיים לא עשיתי את זה. חשבתי על זה. זה היה יותר תרגיל מחשבתי [ללא כתיבה], אבל בסדנה, כשכתבתי את זה, וכתבתי הרבה יחסית וגם נכנסתי לזה, ומיקדו אותי מה כן ומה לא, זה כן פתאום התחבר לי [...] זה שינה את התחושה. גם השתמשתי פתאום בכל מיני דברים שאמרו לי אנשים שאני מעריך אבל לא יישמתי את זה באמת, אבל הדהדתי [במכתב] את מה שאני יודע שהוא נכון. זה עשה לי טוב...

כאן ניכר הבדל בין מנגנוני התמודדות קוגניטיביים ובין חוויה רגשית עמוקה יותר, שהתאפשרה באמצעות המכתב מהפרופסור. הוא מסביר כי בסדנה חווה חיבור רגשי חדש שלא חווה בעבר: "...בסדנה, כשכתבתי את זה, וכתבתי הרבה יחסית וגם נכנסתי לזה, ומיקדו אותי מה כן ומה לא, זה כן פתאום התחבר לי [...] זה שינה את התחושה...". זוהי נקודת מפנה רגשית – מעוז חווה חיבור מהותי בין מילים לרגש, והחל לתת תוקף אמיתי יותר למה שהוא מרגיש ולתהליך הפנימי שהוא עובר אותו.

שלב 7: שיחה מחודשת וחזרה לעץ הרגשות לאחר חצי שנה

כעבור חצי שנה נעשתה שיחה מחודשת. לאחר התחושה שמעוז נמצא במצב נפשי לא טוב וחווה קשיים גם בלימודים, יזמנו שיחה נוספת. בשיחה זו הרגיש מעוז בנוח לשתף בקשיים שהוא מתמודד עימם, בייחוד בהתנהלות שלו עם

עבודה, משפחה, לימודים ומילואים.

בשלב מסוים חזרנו לעץ הרגשות, שאותו זכר מהפגישה הראשונה.

ביקשנו ממנו שוב, הפעם בעל פה ומתוך נקודת מבט מרוחקת של נובמבר 2024 (למעלה משנה אחרי הפעם הראשונה), לבחור דמות שמשקפת את תחושותיו כששב מהמילואים ללימודי המתמטיקה בשנה השנייה. מעוז בחר שוב בדמות מספר 12 הנמצאת בנפילה חופשית. הוא הסביר את בחירתו:

...לא היה לי במה להיאחז מבחינת הלימודים, מצב מאוד מאוד קשה, זה היה טעון מבחינה רגשית בבית. במשפחה, עם אשתי. במיוחד גם האירוע של הילד. נוצרה איזושהי דינמיקה שאני בא והולך במשך חצי שנה. חזרתי ניהיליסט, כי כשאתה עושה מה שאתה עושה שם, ואני באמת גם לוחם, אז יצא לי גם להילחם ולראות אנשים שנפגעים ואויב שאנחנו משמידים ומשימות שאנחנו מבצעים. זה מרגיש לך כמו משהו גדול אפילו מהחיים שלך ואז במה אתה מתעסק? בלהוריד את הזבל? או בלריב כל היום על זה שלא הורדת את הזבל? או בללכת לקניות ולהגיד ששכחת להביא משהו ואז כועסים עליך? זה פשוט מרגיש חסר טעם. התחושה שלי היא שאנחנו משפיעים על ההיסטוריה במילואים. ואז כאילו הסמינריון במתמטיקה, הקורסים, לשלוח, למי אכפת מזה בכלל? אם כבר להיאחז במשהו זה המשפחה, כי הרגשתי שאם לא אעשה משהו אז תתפרק לי המשפחה. הנפילה החופשית הייתה גם בלימודים וגם בחיים עצמם, הכול ביחד. הרגשתי שאני מגיע לבית הספר, ואני עומד מול כיתה, ופיזית אני יכול ללמד אבל רגשית אני לא יכול ללמד. סבלתי, הרגשתי שאני לא באירוע...

כדי לתאר את תחושותיו בהווה בחר מעוז בדמות 17, כפי שעשה גם בסדנה באותה שאלה. הוא מסביר את בחירתו:

...הוא לא קשור לעץ, מסתכל לכיוון אחר. אם העץ זה המכללה והלימודים והאירוע הזה, אז אני לא מרגיש שאני בתוך האירוע. אני איפה שהוא ליד, מסתכל לכיוון אחר. זה עדיין נוכח, עדיין קיים אבל אני לא משתתף באירוע באופן פעיל. זה מבחירה, כן. על פניו אני אמור ללכת לשיעורים בסמינריון או לפחות לכתוב משהו, זה לא שאני נפלטתי מהמערכת, אבל אני פשוט לא עושה כלום [...] עכשיו הראש חוזר למקום, אני כן מרגיש מעוז, אני יודע איך היום שלי נראה, לאט לאט חוזרות השאיפות, המחשבות, המשמעות גם מהדברים הקטנים ומהחיבור, מהמשפחה ומהעבודה, אבל מבחינת לימודים אני עדיין לא שם. אני כבר על הרצפה, אני יושב, אני לא עף באוויר או נופל או חושב שאני אמות, אבל אני מסתכל

לכיוון אחר ולא מחובר לאירוע. מבין את החשיבות של הלימודים אבל יודע שגם אם אדחה אותם בעוד שנה לא יקרה כלום...

בתשובה לשאלה "איפה היית רוצה להיות מבחינת לימודי המתמטיקה במכללה?" בחר מעוז בדמות מספר 18:

...כי זה משהו שעולה חזרה על העץ, זה משהו שהוא בתהליך של טיפוס, לחבור לאירוע, להיות מחובר, להתקדם, לעלות הלאה. נראה לי שזה משהו שהייתי רוצה, במיוחד מהפוזיציה של 17, שבכלל לא מסתכל לכיוון של העץ. 18 לא למעלה אבל מתחיל לטפס. הייתי רוצה להיות למעלה. אבל אני קודם כול מאמין מאוד במשפט שהחלק הכי קשה של הריצה זה לצאת לרוץ. ברגע שהתחלת לרוץ סיכוי טוב שתסיים. לא בהכרח. אפשר גם להיכנע, אבל עדיין יש סיכוי שתעשה משהו. ואני רוצה לאו דווקא לסיים את הלימודים ולהיות 2 או 3 אלא להתחיל להיכנס לאירוע. בראש, ברגש, בחיבור, בהבנה ובשאיפה לסיים את האירוע...

הבחירה מחדש מדגישה כיצד הוא רואה את התקדמותו הרגשית והאקדמית וכיצד הוא ממשיך לגבש תובנות על תהליך השיקום האישי והלימודי שלו. בחירתו של מעוז שוב בדמות מספר 12 כדי לייצג את תחושותיו בעת חזרתו מהשירות למכללה מדגישה כי תחושת חוסר האחיזה והמשבר הרגשי נשארו בעלי משמעות גם לאחר זמן: "...לא היה לי במה להיאחז מבחינת הלימודים, מצב מאוד מאוד קשה, זה היה טעון מבחינה רגשית בבית [...] חזרתי ניהיליסט..."

בחירה זו מחזקת את התובנה שהתהליך שעבר לא פתר לחלוטין את תחושת המשבר, אלא יצר מודעות עמוקה יותר לחוויותיו. בבחירת הדמות המייצגת את מצבו הנוכחי, מעוז עובר מדמות 12 (נפילה חופשית) לדמות 17 (דמות שאינה קשורה לעץ ומסתכלת בכלל לכיוון אחר): "...אם העץ זה המכללה והלימודים והאירוע הזה, אז אני לא מרגיש שאני בתוך האירוע [...] אני איפה שהוא ליד, מסתכל לכיוון אחר..."

בחירה זו משקפת מעבר מהרגשת משבר חריפה להכרה במצב של ניתוק ובחירה מודעת לא להשתתף בלימודים. יש כאן התקדמות בתהליך החניכה, שכן מעוז לא רק מזהה את הקושי, אלא גם מצליח למקם את עצמו בהשוואה אליו. הוא אינו רואה בעצמו מי שנמצא בנפילה או במצוקה חריפה כמו בעבר, אלא מי שנמצא "לצד" האירוע, מתבונן בו מהחוץ. כאשר נשאל לאן היה רוצה להגיע, בחר מעוז בדמות 18 – דמות שמתחילה לטפס חזרה על העץ: "זה משהו שהוא בתהליך של טיפוס, לחבור לאירוע, להיות מחובר, להתקדם, לעלות הלאה [...] אני קודם כל מאמין מאוד במשפט שהחלק הכי קשה של הריצה זה לצאת לרוץ..."



(Prusak, 2020) אפשר למעוז לעבור תהליך רפלקטיבי על תחושותיו ועל ההתמודדות עם קשייו. השימוש בכלי זה בתהליך החניכה אפשר לסטודנט לעבור מגישה של חוסר אונים לגישה של מסוגלות. זאת באמצעות הכרה הדרגתית בשלב שהוא נמצא בו ויצירת מסלול התקדמות ברור.

מתוך הממצאים עולה כי המשבר הרגשי שחווה מעוז לא היה מנותק מהחוויה האקדמית שלו, אלא היה בלתי נפרד ממנה. תהליך החניכה סייע לו להבין שהקשיים האקדמיים בלימודי המתמטיקה אינם רק תוצאה של מחסור בזמן או בכישורים, אלא נובעים גם מהשפעות רגשיות עמוקות שייתכן שקשורות בחוויותיו במלחמה. ממצא דומה נמצא במחקרים הקשורים בתפקוד אקדמי בעיתות משבר (Blaskó et al., 2022; Meshko et al., 2023; Oosterhoff et al., 2018). נוסף על כך ממצאים אלו עשויים לספק הסבר לממצאיהם של לרוס ועמיתיו (Larose et al., 2011) שמצאו כי תהליך חניכה תרם למניעת נשירה של סטודנטים בתחום ה-STEM. תהליך החניכה של מעוז באמצעות מפגשים עם מורנטור אפשר לו להתחיל ולחזק תהליך של פיתוח מודעות עצמית רגשית. תהליך זה תרם להעצמת המודעות העצמית שלו, ונתן לו לראשונה תחושה שיש בו היכולת לשמש מורנטור בשביל עצמו.

המודעות הרגשית המתפתחת בתהליך החניכה עם המורנטור אפשרה לסטודנט לפתח אסטרטגיות התמודדות חדשות עם אתגרים שלא הכיר קודם לכן. אפשר למנות בהן את האסטרטגיות המרכזיות האלה:

- **פיתוח קול פנימי תומך:** באמצעות מכתב התשובה שהסטודנט כתב לעצמו בשם הפרופסור, הוא הצליח לנסח בשביל עצמו מסר מכיל ותומך: "...אנחנו לצידיך, לטובתך, אנחנו גאים בך...". זוהי התפתחות של ממש בנושא תחושות הבדידות והניכור שביטא קודם.
- **מסגור מחדש של המשבר:** הניסוח "...אלו הם חיי האדם, הכרוכים בשינויים, בתהפוכות, בנפילות..." מעיד על יכולת לראות במשבר חלק מתהליך התפתחותי רחב יותר ולא רק כישלון אישי.
- **גיבוש אסטרטגיות מעשיות:** ההמלצה "...תוותר על חלק מהדברים, ובשאר – תיעזר בסביבה ובקרובים לך..." מעידה על התפתחות ביכולת לתכנן צעדים מעשיים להתמודדות. יציאה זו ממצב של חוסר אונים עולה בקנה אחד עם התאוריה של זליגמן (Seligman, 1972) שחשוב לעשות צעד ראשון מעשי לעבר המטרה.

כאן יש נקודת מפנה חשובה: בעוד בשלב הקודם מעוז לא ראה ערך בהשתתפות האקדמית, כעת הוא מזהה שהשלב הראשון הוא להיכנס מחדש לתהליך – לאו דווקא כדי לסיים את הלימודים, אלא כדי להתחיל להיות מעורב. עדיין הוא לא מציב לעצמו מטרות סופיות (כגון להיות ב"פסגת העץ"), אך הוא מזהה שהכניסה לתהליך עצמו חשובה בעבורו.

דין ומסקנות

חקר המקרה של מעוז מראה כיצד חניכה על פי משנת המורנטור עשויה ליצור שינוי במודעות הרגשית אצל סטודנט לחינוך מתמטי החוזר ממילואים ומתוך כך לכוון אותו לדרכים להתמודדות עצמית. ממצאים אלו נוספים על השערתם של כרמל ופאול בעניין התרומה שיש לתהליכי חניכה על פיתוח מודעות רגשית (Carmel & Paul, 2015).

נוסף על כך מתוך ממצאי המחקר עולה שהשימוש בכלים חזותיים ובכתיבה עצמית אפשר למעוז לזהות, לעבד ולהביע את רגשותיו בשלבים המגוונים של החזרה ללימודים לאחר המילואים ולהציע כל מיני דרכים להתמודדות עם הקשיים שנתקל בהם. בשלב הראשון זיהה מעוז את מצבו הרגשי המבטא תחושות אובדן האחיזה, חוסר משמעות וניהיליזם. הרגשות שדיווח עליהם מעוז מעידים על חוסר אונים מוחלט (Seligman, 1972) ועל היעדר יכולת לפרק את חוויותיו לרכיביה ולהתמודד עם תוצאותיה בשיטתיות. תהליך החניכה אפשר למעוז לשיים ולהמשיג את רגשותיו ולתת להם ביטוי מילולי, ומתוך כך הוא עבר משלב של חוויה רגשית גולמית לשלב של הבנה קוגניטיבית ומודעת יותר של רגשותיו. היכולת של מעוז להגדיר את מצבו בעבר, בהווה ובעתיד אפשרה לו לראות את הדינמיות של רגשותיו. המעבר מתחושה של משבר מוחלט למודעות של מציאות מורכבת מעיד על שינוי בתהליכי החשיבה וההתבוננות העצמית שלו. תהליך החניכה יצר בעבורו מרחב לשיקוף ולבחינת רגשותיו, דבר שהביא לידי העמקת ההבנה של מצבו הרגשי ולא רק לזיהוי תחושותיו. דבר זה תואם את השקפתו של ויאטור (Viator, 2001) על תרומתו של תהליך החונכות לסיוע פסיכוסוציאלי באקדמיה ולהתמודדות יעילה של חניכים עם קונפליקטים תפקודיים.

אחד מהשלבים המרכזיים בהגברת המודעות העצמית הרגשית הוא היכולת לראות את העתיד ולזהות צעדים יזומים שיכולים להביא לידי שינוי. מעוז לא רק הכיר בקשיים הרגשיים שהתמודד עימם, אלא גם הגדיר לעצמו מטרה ריאלית: חזרה הדרגתית למעורבות בלימודי חינוך מתמטי. הכלי "התכתבות עם הפרופסור"

למלחמת חרבות הברזל. עם זאת התיאור המפורט של הקשר ושל התהליך מאפשר לקוראים להכליל **הכללה אנליטית**, כלומר לזהות עקרונות שאפשר ליישם אותם במצבים דומים. חשוב לזכור כי מטרת חקר מקרה אינה לייצג אוכלוסייה, אלא להעמיק את ההבנה של תהליך ייחודי – וכאן התפתחות מודעות עצמית רגשית לאחר חניכה מורנטורית. חשוב להביא בחשבון שבמוד הסטודנטים מצליחים לזהות ולתאר את קשייהם, הם לעיתים מתקשים לתרגם את התובנות האלה לפעולות מעשיות בלי תמיכה נוספת. למורנטור תפקיד חשוב במתן תמיכה זו. לפיכך חשוב לכלול את תהליך החונכות בתכנון תוכניות תמיכה עתידיות לסטודנטים הנמצאים בזמני משבר.

רשימת מקורות

לוי, א' (2022, 31 באוגוסט). תפקיד ה'מורנטור' לדעת להדליק את הניצוץ שבכל תלמיד. **ערוץ 7**. <https://www.il.co.inn.news/637577>
 לוי, א' (2024, 16 במאי). זה לא מורה, זה מורנטור. **ערוץ 7**. <https://www.il.co.inn.news/637577>

- Barroso, C., Ganley, C. M., McGraw, A. L., Geer, E. A., Hart, S. A., & Daucourt, M. C. (2021). A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement. *Psychological Bulletin*, 147(2), Article 134. <https://doi.org/10.1037/bul0000307>
- Blaskó, Z., Costa, P. D., & Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361–375. <https://doi.org/10.1177/09589287221091687>
- Bozer, G., Sarros, J. C., & Santora, J. C. (2014). Academic background and credibility in executive coaching effectiveness. *Personnel Review*, 43(6), 881–889. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2013-0171>
- Carmel, R. G., & Paul, M. W. (2015). Mentoring and coaching in academia: Reflections on a mentoring/coaching relationship. *Policy Futures in Education*, 13(4), 479–491. <https://doi.org/10.1177/1478210315578562>

בממצאי המחקר יש דוגמה כיצד כניסה לנעליה של דמות דמיונית (כתיבת מכתב תשובה מהפרופסור) מאפשרת לסטודנט לפתח אסטרטגיות התמודדות חדשות (Gray, 1992). המעבר מכתבת המכתב לפרופסור לכתיבת התשובה בשם הפרופסור מדגים תהליך של חונכות עצמית, שבו הסטודנט מפתח יכולת להתבונן במצבו מנקודת מבט תומכת. תהליך זה מאפשר לו לא רק לזהות את קשייו, אלא גם להציע לעצמו דרכי התמודדות עם קשייו בכוחות עצמו. חשוב לציין כי המכתב אינו מספק פתרונות מסוימים לקשיים האקדמיים, אלא מתמקד בבניית תשתית רגשית להתמודדות. זוהי הבנה חשובה שלפיה ההתמודדות עם הקשיים האקדמיים אינה יכולה להתנהל בנפרד מהתמודדות עם ההיבטים הרגשיים והנפשיים של המשבר. מתוך תהליך זה הסטודנט נהיה מורנטור של עצמו.

מתוך כך הממצאים מדגישים את החשיבות של שילוב כלים רפלקטיביים ותהליכי החניכה באקדמיה, בייחוד במצבי משבר. היכולת לנוע בין נקודות מבט שונות זו מזו – מהחווייה האישית הישירה ועד למעמד עקיף של תומך עצמי – שימשה בעבור מעוז רכיב חיוני בפיתוח מודעות עצמית ויכולת התמודדות עם המשבר שחווייה. תהליך החניכה שלו אף מדגים את החשיבות של ליווי מקצועי של מרצה בשלב החזרה ללימודים האקדמיים.

את המתודולוגיה המחקרית שיושמה כאן אפשר ליישם בקרב מרצים אחרים באקדמיה ולשלב תהליכי חניכה אישיים במהלך ההוראה. השימוש בכלים רפלקטיביים בחניכה יאפשר לסטודנטים לזהות ולהמשיג רגשות מורכבים, לחזק את תחושת המסוגלות האישית והאקדמית, לבסס דיאלוג פנימי תומך ולחזק את החוסן החינוכי שלהם.

מחקר זה אינו חף ממגבלות. ראשית, עצם הבקשה הישירה מהסטודנט לחשוף את רגשותיו משמשת מגבלה, שכן תגובתו עוברת באמצעות סינון תודעתו. גם כאשר הסטודנט מודע היטב לרגשותיו, ייתכן שיבחר שלא לחשוף אותם במלואם לפני המרצות שלו (Ekman et al., 1985; Rosenberg & Ekman, 1994). עם זאת נראה בבירור שתהליך החניכה עזר למעוז לפתח את המודעות הרגשית שלו ולקדם את היכולת שלו להתגבר על הקשיים שנקלע אליהם.

נוסף על כך כמו כל חקר מקרה תיאורי, גם מחקר זה מוגבל ביכולתו להכליל את הממצאים מלבד הקשר הייחודי של הסטודנט שנחקר – מעוז. ממצאים אלה עשויים שלא להתאים ליישום כללי בשל מאפייניו האישיים, אופיו השיתופי והפתוח, נסיבות חייו הייחודיות והקשר שלו

- Kudrina, A. V. (2009). Methods of art-therapy in practice of psychological counseling. *PsyAnima, Dubna Psychological Journal*, 3. (in Russian) <http://www.psyanima.su/journal/2009/3/2009n3a5/2009n3a5.pdf>
- Kutuzova, D. (2009). Keeping a diary of structured method I. Progoff. *Moscow Psychotherapeutic Journal*, 1, 126–140. (in Russian).
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F., Godin, F., Tarabulsky, G. M., & Deschênes, C. (2011). Academic mentoring and dropout prevention for students in math, science and technology. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 419–439. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622078>
- McReynolds, P. (1976). *Assimilation and anxiety*. In M. Zuckerman & C. D. Spielberger (Eds.), *Emotions and anxiety: New concepts, methods, and applications* (pp. 35–86). Erlbaum.
- Meshko, H. M., Meshko, O. I., & Habrusieva, N. V. (2023). The Impact of the war in Ukraine on the emotional well-being of students in the learning process. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*, 11(1), 55–65. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.01.7>
- Oosterhoff, B., Kaplow, J. B., & Layne, C. M. (2018). Links between bereavement due to sudden death and academic functioning: Results from a nationally representative sample of adolescents. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 372–380. <https://doi.org/10.1037/spq0000254>
- Progoff, I. (1992). *At a journal workshop: Writing to access the power of unconscious and evoke creative ability*. Penguin Putnam.
- Prusak, A. (2016). "Dear Professor, I need your advice": Correspondence with an imaginary Professor as a tool for students to uncover and manage their learning difficulties. In G. G. Kravtsov (Ed.), *XVII L. S. Vygotsky international readings "Cultural-historical psychology: From scientific revolution to transformation of social practices"* (Vol. 1, pp. 239–246). Russian Psychological Society (RPS).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage publications.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 222–248). Sage publications.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Sage publications.
- Dos Santos Carmo, J., Gris, G., & Dos Santos Palombarini, L. (2019). *Mathematics anxiety: Definition, prevention, reversal strategies and school setting inclusion*. In D. Kollosche, R. Marcone, M. Knigge, M. Penteado, & O. Skovsmose (Eds.), *Inclusive mathematics education: State-of-the-art research from Brazil and Germany* (403–418). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11518-0_24
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Simons, R. C. (1985). Is the startle reaction an emotion? *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(5), 1416–1426. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.5.1416>
- Feagin, J., Orum, A., & Sjoberg, G. (Eds.). (1991). *A case for case study*. University of North Carolina Press.
- Goleman, D. (2005). *Daniel Goleman on emotional intelligence*. The George Luca Educational Foundation.
- Gray, J. (1992). *Men are from Mars, women are from Venus: A practical guide for improving communication and getting what you want in your relationships*. Harper Collins Publishers.
- Güler, M., & Çelik, D. (2022). Supporting novice mathematics teachers: The impact of e-mentoring on lesson analysis skills. *Teaching and Teacher Education*, 113, Article 103658. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103658>
- Hudson, P. (2009). Mentoring preservice teachers in primary mathematics. *International Journal of Learning*, 16(4), 119–132. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i04/46207>

- Serig, D. (2006). A conceptual structure of visual metaphor. *Studies in Art Education*, 47(3), 229–247. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650084>
- Sinclair, C. (1997). Redefining the role of the university lecturer in school-based teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(3), 309–324. <https://doi.org/10.1080/1359866970250307>
- Spielberger, C. D. (1966). The effects of anxiety on complex learning and academic achievement. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 361–398). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-1-4832-3131-0.50019-6>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Viator, R. E. (2001). The relevance of transformational leadership to non-traditional accounting services: Information systems assurance and business consulting. *Journal of Information Service*, 15(2), 99–125. <https://doi.org/10.2308/jis.2001.15.2.99>
- Vygotsky, L. (1997). *Educational psychology*. St. Lucie Press.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Sage Publishing.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Sage Publishing.
- Prusak, A. (2018). "Correspondence with the Professor": A didactic reflective tool for self-help in identifying and overcoming scholastic difficulties, and forming a new positive self-image. In L. A. Tsvetkova, I. N. Volkova, & A. V. Miklaeva (Eds.), *The international science conference "Herzen readings: The psychological research in education"* (pp. 254–266). The Pedagogical University of Saint-Petersburg; The Institution of Psychology.
- Prusak, A. (2019). Promoting student self-awareness in the learning process by means of "correspondence with the Professor" – A didactic reflective tool for self-help. Symposium "Psychology of consciousness and self-consciousness". In *XVI European Congress of Psychology – ECP 2019* (p. 294). Lomonosov Moscow State University Publishing House.
- Prusak, A. (2020). *Duet with yourself. How to turn in to the melody of success. Become your own Professor! Exclusive method of self-development and self-help introduced. Practical step-by-step guideline is offered* [In Russian]. RMEDIA.
- Prusak, A., & Shriki, A. (2017). "Corresponding with the Professor": A didactic tool for fostering students' ability to identify scholastic difficulties and ways of coping with them. *Creative Education*, 8, 1702–1719. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810116>
- Prusak, A., & Shriki, A. (2023). "Correspondence with the Professor": A didactic-pedagogical tool that allows listening to student voice. *Creative Education*, 14(7), 1379–1410. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.147088>
- Rosenberg, E. L., & Ekman, P. (1994). Coherence between expressive and experiential systems in emotion. *Cognition & Emotion*, 8(3), 201–229. <https://doi.org/10.1080/02699939408408938>
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23, 407–412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>