

דפים 50

עורך: דן ענבר

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך

תש"ע 2010

דפים 50

מכון מופ"ת

דפים - כתב עת המכוון לקדם תאוריה, מחקר ומעשה בחינוך, בהוראה ובהכשרת עובדי הוראה ופיתוחם הפרופסיונלי.

כתב עת זה מיועד לעובדי הוראה על מגוון תפקידיהם במערכת החינוך, למורי מורים במכללות, לסטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות ולמרצים באוניברסיטאות.

מטרתו של כתב העת היא לעודד מחקר, עיון ודיון בנושאי חינוך חשובים ומגוונים. יתקבלו בברכה מאמרים עיוניים ומחקרים בגישה כמותית ואיכותית, שיש בהם משום עדכון וחידוש.

דפים - מופיע פעמיים בשנה, עובר תהליכי שיפוט חיצוניים, ונערך על פי הנהלים והכללים של כתב עת מדעי מובחר.

המאמרים המופיעים בגיליון זה:

עמדות ותחזיות לשינוי בהכשרת מורים: סיכוי וסיכון

תנאי סף להתרחשותם של תהליכי שינוי במערכת חינוכית: ריבוי אפשרויות פעולה ופיתוח מעורבות הקהילה (agency)

מסע מבנה זהות

זהות מקצועית של סטודנטים לייעוץ כפי שעולה מאירועי למידה משמעותיים

"כוח וידע" בסיפורי חיים של מדריכות פדגוגיות

התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדוויים בנגב

"אני נהנית ללמד, לעורר תלמידים לחשיבה בעקבות הספרות"
אתגרים בהוראת ספרות בבית הספר התיכון

שימוש בסיפור הקשר ככלי הממונף למידה משמעותית בקרב תלמידים תת-משיגים במתמטיקה: השוואה בין מתווך ויזואלי דינמי לבין מתווך טקסטואלי

טל' 03-6901406 פקס' 03-6901449

רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך, תל-אביב

Email: info@mofet.macam.ac.il

www.mofet.macam.ac.il/dapim/#1

דפים 50

עורך: דן ענבר

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך
תש"ע 2010

הנחיות למחברים

1. המחברים מתבקשים לשלוח את המאמרים כשהם מודפסים בגופן דויד, בגודל אות 12, ברווחים כפולים, בשוליים רחבים ובציון מספרי עמודים, לכתובת הדואר האלקטרוני: orith@macam.ac.il
2. המאמרים נשלחים אנונימית לשיפוט חיצוני, לכן שם המחבר, כתובתו, מספר הטלפון שלו, תוארו האקדמי, דרגתו המקצועית ומקום עבודתו יודפסו בדף נפרד.
3. יש לצרף למאמר תקציר בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד, ולציין את שמות הכותבים באנגלית ואת כתובת הדואר האלקטרוני שלהם.
4. המחברים מתבקשים להקפיד על כללי האקדמיה ללשון העברית בכל הנוגע לכתיב (המלא) חסר הניקוד. כן הם מתבקשים להקפיד על הדפסת הביבליוגרפיה שבסוף המאמר לפי הכללים שנקבעו על ידי ארגון A.P.A.: יש לרשום את הביבליוגרפיה בסדר הא"ב של שמות המשפחה של המחברים, הרשימה העברית לפני הלועזית. יש לרשום כל פריט ביבליוגרפי לפי הסדר הזה: שם המשפחה של המחבר, שמו הפרטי מקוצר (בגרש) או בראשי תיבות (בגרשיים), שנת הפרסום בסוגריים, שם המאמר, שם הספר או כתב העת באות נטויה, מספר הכרך ומספרי העמודים. בפריט של ספר יש להוסיף את מקום ההוצאה לאור ואת שם המוציא לאור.
5. יש להוסיף רשימה של כארבע מילות מפתח בראש המאמר, בעברית ובאנגלית.
6. הגרסה הסופית, לאחר עריכה לשונית, תישלח למחברים לעיון ולמתן תשובות על שאלות, ותוחזר בהקדם.
7. מערכת **דפים** איננה מפרסמת מאמרים שהתפרסמו, או שעומדים להתפרסם, בביטאונים אחרים.
8. אין המערכת מחזירה כתבי יד.

חברי מערכת דפים

עורך: **פרופ' דן ענבר**

עורכת משנה ומרכזת המערכת: **ד"ר פנינה כץ**

חברת המערכת: **ד"ר חוה גרינספלד**

מזכירת המערכת: **אורית הלפגוט**

עריכת לשון וטקסט: **מירב כהן-דר**

עריכה גרפית ועיצוב השער: **מאיה זמר-סמבול**

ועדת המערכת:

פרופ' ברכה אלפרט, המכללה האקדמית בית ברל; מכון מופ"ת

פרופ' יהודית דורי, הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל

פרופ' יובל דרור, אוניברסיטת תל-אביב; אורנים - המכללה האקדמית לחינוך

ד"ר שרה זיו, מכון מופ"ת

ד"ר מחמוד חליל, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה

פרופ' דוד נבו, אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' דורון נידרלנד, המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין

פרופ' אורה שורצולד, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר יעקב שלהב, מכון מופ"ת

העורכות-אורחות של גיליון "דפים 49" היו **ד"ר רמה קלויר ופרופ' לאה קוזמינסקי**.

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תש"ע 2010

הדפסה: תירוש הוצאה לאור

המשתתפים

(לפי סדר המאמרים)

ד"ר ניצה שוובסקי, המכללה האקדמית לחינוך גורדון חיפה; מכון מופ"ת

פרופ' מלכה גורודצקי, אוניברסיטת בן גוריון בנגב

ד"ר צילה וייס, משרד החינוך

ד"ר אורנה שץ אופנהיימר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין; משרד החינוך

ד"ר אסתר קליצקי, הקמפוס האקדמי אחוה

ד"ר שרה רוזנאו, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר יצחק גילת, מכללת לוינסקי לחינוך

ד"ר נורית דביר, מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

ד"ר רויטה אבו ראס, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר אילנה אלקד-להמן, מכללת לוינסקי לחינוך

אורית ברוזה, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר יפעת בן-דוד קוליקנט, האוניברסיטה העברית בירושלים

פרופ' יוסי יונה, אוניברסיטת בן גוריון בנגב

ד"ר גברילה ספקטור-מרזל, אוניברסיטת בן גוריון בנגב

ד"ר עדנה ענבר, מכללת לוינסקי לחינוך

ד"ר פרימה אלבז-לוביש, אוניברסיטת חיפה

ד"ר חנה כץ, המכללה האקדמית ספיר

פרופ' יובל דרור, אוניברסיטת תל אביב

ד"ר אריאלה נחמני, המרכז הרפואי "מאיר" כפר סבא

תוכן העניינים

8

דבר המערכת

עיון ומחקר בחינוך

ניצה שוובסקי

17 עמדות ותחזיות לשינוי בהכשרת מורים: סיכוי וסיכון

מלכה גורודצקי, צילה וייס

48 תנאי סף להתרחשותם של תהליכי שינוי במערכת חינוכית: ריבוי אפשרויות פעולה ופיתוח מעורבות הקהילה (agency)

אורנה שץ אופנהיימר, אסתר קלניצקי

74 מסע מבנה זהות

שרה רוזנאו, יצחק גילת

106 זהות מקצועית של סטודנטים לייעוץ כפי שעולה מאירועי למידה משמעותיים

נורית דביר

137 "כוח וידע" בסיפורי חיים של מדריכות פדגוגיות

רוידה אבו ראס

160 התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדוויים בנגב

אילנה אלקד-להמן, יצחק גילת

“אני נהנית ללמד, לעורר תלמידים לחשיבה בעקבות הספרות”

186 אתגרים בהוראת ספרות בבית הספר התיכון

אורית ברוזה, יפעת בן-דוד קוליקנט

שימוש בסיפור הקשר ככלי הממנף למידה משמעותית בקרב תלמידים

תת-משיגים במתמטיקה: השוואה בין מתווך ויזואלי דינמי לבין

220 מתווך טקסטואלי

ספרים על שולחן המערכת

יוסי יונה

253 הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל / אורית איכילוב (עורכת)

גבריאלה ספקטור-מרזל

מה הסיפור שלך? מודלים לניתוח נרטיבים /

257 מירב אסף, ערגה הלר, ורד טוהר, ענת קינן (עורכות)

עדנה ענבר

התבנות - הילד המבוגר ותרבות מתחדשת, מעולמות היצירה של תלמידיו

264 וחבריו של משה כספי / חמי בן בון (עורך)

פרימה אלבז-לוביש

בשבילים, בדרכים, בצמתים, סיפורים על תהליכי התפתחות מקצועית

ועל שינוי תפיסתי / חוה גרינספלד, אילנה אלקד-להמן

267

חנה כץ

עבודה קהילתית: שיטות לשינוי חברתי / חנה כץ

270

יובל דרור

סקרנות וחקרנות - אבני היסוד בהתעצמות המורה / מירה קרניאלי

274

אריאלה נחמני

שפה וקוץ בה - לקויות תקשורת, שפה ודיבור אצל ילדים /

אניטה רום, בתיה צור, ורדה קריזר

276

רשימת מערכי המאמרים בשנים 2003-2010

280

תקצירים באנגלית

IV

דבר המערכת

גיליון היובל של "דפים" מעניק לנו הזדמנות ראויה לבחון את ההישגים ואת האתגרים של כתב העת בעשור האחרון, בבחינת מה רצינו ומה עשינו משנת 2000. ללא ספק אנו מסתכלים לאחור בסיפוק ומביטים קדימה בתקווה. "דפים" מיצב את עצמו ככתב העת האקדמי המרכזי בתחום החינוך בישראל. התהליך היה אמנם אטי, אך יציב ובמגמת שיפור קבועה. המדיניות של "דפים", אשר את יסודותיה הניחו **ד"ר יעקב שלהב** ו**ד"ר שרה זיו**, ועם השנים הלכה והתגבשה על ידי המערכת הרחבה הנפגשת בקביעות, התבססה על עיקרון כפול: (א) עידוד המחקר, ההגות, הכתיבה ופרסום מאמרים של אנשי חינוך בכלל ושל מורי מורים בפרט; (ב) שמירה קפדנית על איכות ועל רמה של כתב עת מדעי. המבחן לעיקרון כפול זה אינו באחוז המאמרים שנדחו, אלא באחוז המאמרים שכאשר התגלו כבעלי פוטנציאל, תוקנו, עובדו או נכתבו מחדש, עד שעברו את הרף הגבוה ש"דפים" הציב לעצמו. תהליך זה הביא עמו דינמיקה משלו. עם השנים הלך הרף וגבה, סף האיכות התרומם, רמת השיפוט השתפרה וכך גם איכות המאמרים. וכנהוג בטובי כתבי העת, כל אחד מהשופטים החל לקבל את כל הערכות עמיתיו, תהליך שהביא לעלייה באיכות השיפוט. התפתחה קהיליית שיפוט אקדמית שחבריה מרצים באוניברסיטאות ובמכללות (בכל מאמר יש לפחות קורא אחד מהאקדמיה האוניברסיטאית), ואלה לא חסכו בזמן ובמאמץ והציעו תיקונים ורעיונות לעיבוד מחדש, אם היה למאמר פוטנציאל. עם זאת, השופטים לא היססו לדחות את החסר סיכוי (רשימת השופטים מופיעה בסוף הגיליון).

בשנים 2000-2003 מספר הגרסאות הממוצע למאמר עד לפרסומו היה 3.9, ובשנים 2004-2006 הממוצע ירד ל-3. בשנים 2007-2008 ממוצע הגרסאות עלה ל-4, ובשנתיים האחרונות הוא שוב ירד ל-3. האם יש בכך ביטוי להקפדה היתרה של תהליך השיפוט? לשיפור ברמת הכתיבה הראשונית? להצטרפות כותבים ממכללות רבות? או שמא ניתן כאן ביטוי להיצמדות העקבית למדיניות העיקרון הכפול שעיצבה מערכת "דפים"?

מבט על הכותבים מגלה תמונה מעניינת: משנת 2000 פורסמו ב"דפים" 153 מאמרים שכתבו 246 כותבים (מהם 189 כותבים שונים), ובהם 45 מהאוניברסיטאות השונות והאחרים מ-19 מכללות אקדמיות מכל המגזרים. אין פלא כמובן שהמכללות הגדולות מיוצגות כהלכה ברשימת הכותבים, אך מרענן להיווכח שיש כותבים רבים מהמכללות הבינוניות בגודלן, ואולי חשוב אף יותר, שלא נפקד מקומן של המכללות הקטנות. לוח 1 שלהלן מציג את מספר הכותבים על פי המכללות.

לוח 1: פירוט מספר הכותבים על פי מכללות (לפי סדר הא"ב)

שם המכללה	מספר הכותבים*
אוהלו בקצרין - מכללה אקדמית לחינוך ולספורט	15 (8)
מכללה אקדמית לחינוך אורות ישראל	2 (1)
אורנים - המכללה האקדמית לחינוך, התנועה הקיבוצית	10 (8)
הקמפוס האקדמי אחוה	19 (13)
אלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך	1 (1)
אפרתה - המכללה האקדמית לחינוך	3 (2)
המכללה האקדמית בית ברל	38 (28)
המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון	1 (1)
המכללה האקדמית לחינוך גורדון חיפה	7 (7)
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	10 (9)
המכללה להוראת טכנולוגיה	2 (2)
המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	13 (11)
חמדת הדרום - מכללה אקדמית לחינוך, יהדות והוראת המדעים	1 (1)
מכללה ירושלים	4 (2)
כרם - מכון להכשרת מורים לחינוך הומניסטי יהודי	1 (1)
מכללת לוינסקי לחינוך	35 (24)
מכללת ליפשיץ - המכללה האקדמית הדתית לחינוך ע"ש רא"מ ליפשיץ	1 (1)
מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	12 (12)
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה	5 (3)
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע	12 (8)
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך	4 (4)
בסך הכול	196 (147)

* המספר המופיע בסוגריים מציין את מספר הכותבים השונים.

תהליך האקדמיזציה של המכללות והאפשרות להתקדם בדרגות האקדמיות (ממרצה עד לפרופסורה) שימשו זרז וכוח דוחף לתהליכי הפרופסיונליזציה של סגלי המורים במכללות, והם הרחיבו את פעילותם המחקרית והתמידו במאמציהם למצוא להם במה נאותה לפרסום. "דפים" השתלב כראוי בתהליך חשוב זה, ומעמדו המדעי מצא את ביטוי בוועדות הקידום השונות. סקירה מהירה של התכנים ושל המתודולוגיות שבהן השתמשו הכותבים מגלה שהמאמרים משקפים קשת רחבה של תכנים חינוכיים ומגוון מתודולוגיות: לצד מאמרים עיוניים (23) ישנם מאמרים המבוססים על מחקר כמותי (39), על מחקר איכותי (59), על שילוב בין השיטות (25), וכאלה שהתמקדו בפיתוח כלי מחקר או מודל מחקרי (6). התכנים העיקריים שעמדו בבסיס הכתיבה המדעית, כצפוי לכתב עת שמיקודו בהכשרה ובהוראה, הם שאלות של התפתחות מקצועית, דרכים ושיטות בהכשרה והוראת הדיסציפלינות השונות (כמוצג בלוח 2). עם זאת, חלק ניכר מהמאמרים משקף את התפיסה הפלורליסטית של המגוון הרב-תרבותי של ישראל. וליד כל אלה אנו מוצאים גם מאמרים במגוון נושאים אחרים, כגון: חשיבה וקוגניציה, תכניות לימודים, חינוך מיוחד, תקשוב ועוד.

לוח 2: מיון המאמרים שהופיעו ב"דפים" בשנים 2000–2010, לפי נושאים

מספר המאמרים	הנושא/ הקטגוריה הנושאית
16	חשיבה וקוגניציה (וכן רפלקציה)
34	רב-תרבותיות, ערכים וחברה (מגדר, דתיים וחוזרים בשאלה, ערכים ודרושים)
8	הערכה
12	תכניות לימודים ותכנון לימודים
6	התנסות מעשית ומורים מאמנים
5	המורה המתחיל והסטז'
32:	התפתחות מקצועית
זהות מקצועית (15)	
התפתחות מקצועית (תלקיטים, קהיליות	
מקצועיות) (7)	
שחיקה, תמיכה ומסוגלות (5)	
תפיסת תפקיד (5)	
6	בחירה במקצוע ההוראה

מספר המאמרים	הנושא/ הקטגוריה הנושאת
9	תקשוב
11	לקריי למידה/ חינוך מיוחד (סטודנטים וילדים)
40:	דיסציפלינות שונות והוראתן (ספרות, תנ"ך, מתמטיקה, חינוך גופני, אמנות)
(5) דיסציפלינרי טהור	
(26) הוראת הדיסציפלינות	
(9) משמעות ערכית/ חברתית/ חינוכית/ סוציולוגית	
28	דרכים ושיטות (בהוראה) בהכשרה
5	המחקר במכללות והמורה כחוקר
15	כיתה, בית ספר, מורה
2	הורים
1	שיווק

סוגיה ראויה לדיון היא העובדה, שלעומת התמונה המתקבלת בבחינת תהליכי הכתיבה, שבהם ניתן להבחין בהתקדמות שיטתית ומעודדת, לא כך הדבר מנקודת המבט של תהליכי הקריאה. אין לכתב העת "דפים" קהילה מבוססת של חותמים, המקבלים פעמיים בשנה את הגיליון לביתם או למקום עבודתם. ייתכן שבתנאים של מדינת ישראל, חתימה וולונטרית, שלא במסגרת דמי חברות, היא עדיין חלום באספמיה, אך ראוי לתת את הדעת על כך.

מבט על הגיליון הנוכחי

בגיליון זה שמונה מאמרים מרתקים: השניים הראשונים עוסקים בשאלות של הכשרה ושינוי; ארבעה אחרים דנים בהיבטים שונים של התפתחות ושל זהות מקצועית; ושני המאמרים האחרונים מתייחסים להוראת ספרות ומתמטיקה. ניתן לומר שהגיליון משקף היטב את העושר התוכני של העושר האחרון.

המאמר הראשון שכתבה **ד"ר ניצה שובבסקי**: "עמדות ותחזיות לשינוי בהכשרת מורים: סיכוי וסיכון", בוחן את עמדות המורים במכללות האקדמיות לחינוך כלפי ההשלכות הצפויות בעקבות דוח דוברת בשתי נקודות זמן שונות. המאמר מאפשר לנו מבט כפול: חשיפת העמדות הבסיסיות של מורי המורים ביחס לדוח ודיון משווה בהשתנות העמדות השונות בין שני מועדי הבדיקה. המאמר השני: "תנאי סף להתרחשותם של תהליכי שינוי במערכת חינוכית: ריבוי אפשרויות פעולה ופיתוח מעורבות הקהילה (agency)", מאת **פרופ' מלכה גורודצקי וד"ר צילה וייס**, יוצא

מנקודת מוצא שבית הספר החייב להשתנות לא יוכל לעשות זאת ללא שיח רצוף ומוכנה עם הקהילה החינוכית הרלוונטית. המאמר מציע מודל מורכב ומעניין המבוסס על שני צירי ממדים. אלה מאפשרים לנו למפות ולנתח את מהות השיח ולהבחין בתובנות הלמידה הצומחות מהשיח הזה, ובזאת להוסיף נדבך חשוב בתכנון ובהכנה של תהליכי שינוי מוצלחים.

המאמר השלישי של **ד"ר אורנה אופנהיימר** ושל **ד"ר אסתי קלניצקי** שכותרתו "מסע מבנה זהות" דן בתהליך מרתק של התגבשותה ובנייתה של זהות אישית, תרבותית ומקצועית. לב לבו של המאמר הוא ניתוח של דיאלוגים פנימיים של קבוצת בוגרי מכללה, ילידי אתיופיה, שחוו חוויה מסחררת של מסע לתרבות המקור שלהם. המסע חשף אותם למארג של חוויות, מראות ושאלות, שהטביעו את חותמם על מרכיבי הזהות שלהם.

במאמר הרביעי, "זהות מקצועית של סטודנטים לייעוץ כפי שעולה מאירועי למידה משמעותיים", של **ד"ר שרה רוזנאו** ו**ד"ר יצחק גילת**, מוצג מחקר מעניין המשלב דירקטיקה ותאוריה. המאמר מנתח באמצעות אירועי למידה את תהליך התפתחותן של תפיסות הידע המקצועי של סטודנטים לייעוץ חינוכי, תוך כדי הבחנה בין תלמידי שנה א' לתלמידי שנה ב', המבליטה את הדגשים השונים בגיבוש הזהות המקצועית.

תפיסת התפקיד והידע המקצועי משמשים בסיס גם למאמר החמישי: "כוח וידע" בסיפורי חיים של מדריכות פדגוגיות, שכתבה **ד"ר נורית דביר**. מוקד הדיון במאמר הן המדריכות הפדגוגיות, אשר באמצעות סיפורי חיים חושפות את המקורות לתפיסות השונות של תפקידן, תוך דיון מעמיק, לאור גישתו של פוקו, בפרשנויות השונות ליחסי הגומלין בין ידע לכוח.

המאמר השישי בגיליון של **ד"ר רויטה אבו ראס** על "התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדוויים בנגב" מציג מחקר ייחודי על תרומת מרכיבי תכנית הסטז' למורים בבתי הספר הברדווים בנגב. המיוחד במחקר זה הוא ההשוואה בין מורים מקומיים (ערבים בדוויים מהנגב) ובין מורים "צפוניים" (מורים ערבים ממרכז הארץ ומצפונה), אשר חושפת שונות מעניינת בתפיסות המורים ובתרומת מרכיבי הסטז' שלהם.

שני המאמרים האחרונים בגיליון מובילים אותנו לשאלות מהותיות בהוראה הדיסציפלינות השונות. המאמר הראשון מביניהם: "אני נהנית ללמד, לעורר תלמידים לחשיבה בעקבות הספרות" אתגרים בהוראת ספרות בבית הספר התיכון" שכתבו **ד"ר אילנה אלק-להמן** ו**ד"ר יצחק גילת** מציג מחקר חדשני הבוחן את הפער בין תפיסותיהם ועמדותיהם הקונסטרוקטיביסטיות כלפי תהליך הלמידה לבין עשייתם בפועל של מורים לספרות, ומסיק מכך מסקנות הנוגעות לתהליך ההכשרה וההערכה.

המאמר השמיני והאחרון בגיליון, של **אורית ברוזה** ושל **ד"ר יפעת בן-דוד קוליקנט** על "שימוש בסיפור הקשר ככלי הממנף למידה משמעותית בקרב תלמידים תת-משיגים במתמטיקה:

השוואה בין מתווך ויזואלי דינמי לבין מתווך טקסטואלי" מציג מחקר מעודד על תכנית להוראת המתמטיקה, הבאה לתת מענה לתלמידים מתקשים הנמצאים בסיכון לתת-הישגיות במתמטיקה. הייחוד בתכנית הוא היציאה מבלעדיות הטקסט המילולי המלווה את הוראת המתמטיקה ושילוב חומר ויזואלי בהוראה.

וכמו תמיד אנו סוגרים את הגיליון בסקירת ספרים חדשים שנתקבלו במערכת. הפעם אנו מציגים סקירות של שבעה ספרים: **פרופ' יוסי יונה** מתאר את הספר שערכה אורית איכילוב: הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל; **ד"ר גבריאלה ספקטור-מרזל** סוקרת את הספר: מה הסיפור שלך? מודלים לניתוח נרטיבים, שערכו מירב אסף, ערגה הלר, ורד טוהר וענת קינן; **ד"ר עדנה ענבר** סוקרת את הספר התבנות - הילד המבוגר ותרבות מתחדשת, מעולמות היצירה של תלמידיו וחבריו של משה כספי, בעריכת חמי בן נון; **ד"ר פרימה אלבו-לוביש** סוקרת את ספרן של חוה גרינספלד ואילנה אלקר-להמן: בשבילים, בדרכים, בצמתים, סיפורים על תהליכי התפתחות מקצועית ועל שינוי תפיסתי; **ד"ר חנה כץ** מציגה את הספר: עבודה קהילתית: שיטות לשינוי חברתי שכתבה אלישבע סדן; **פרופ' יובל דרור** סוקר את הספר של מירה קרניאלי: סקרנות וחקרנות - אבני היסוד בהתעצמות המורה; ואת ספרן של אניטה רוס, בתיה צור וורדה קרינה, שפה וקוץ בה - לקויות תקשורת, שפה ודיבור אצל ילדים סוקרת **ד"ר אריאלה נחמני**.

העורך

עיון ומחקר בחינוך



עמדות ותחזיות לשינוי בהכשרת מורים: סיכוי וסיכון

ניצה שוובסקי*

תקציר

במחקר זה נבחנים היבטים של סיכוי ושל סיכון להכשרת מורים בעקבות המלצות ועדת דוברת, כפי שעולה מעמדותיהם של 82 מורי מורים ומתחזיותיהם לשינוי הצפוי בעבודתם ובהכשרה להוראה. ממצאי המחקר נאספו בקרב שתי קבוצות של מורי מורים בשתי נקודות זמן: לאחר פרסום דוח הביניים ובטרם פורסם הדוח הסופי. השאלות הסגורות בשאלון העמדות עובדו במתודולוגיה כמותית, ואילו השאלות הפתוחות - בניתוח תוכן. מהממצאים עולים סיכויים וסיכונים להכשרה בעיני מורי מורים. המשיבים הסכימו שישנם הדוח יוביל לחיזוק הפן האקדמי בהכשרה להוראה ולפגיעה בזמן המוקדש להכשרה המעשית, וצפו את חיזוקם של כישורים מקצועיים ואישיותיים בקרב מועמדים להוראה. הם העריכו שיחול שינוי מועט בלבד בעבודתם. ניכרה כמיהה לשינוי אצל בעלי תואר שלישי. באופן כללי, המשיבים תפסו את המלצות הוועדה כסיכון להכשרת מורים יותר מאשר כסיכוי. במועד ב' פחתה תמיכתם בהמלצות הן כסיכוי והן כסיכון להכשרת מורים. מודעותם של קובעי מדיניות למגמות של סיכוי ושל סיכון ולמאפייני מועמדים ויישומן של תוכנות אלה בתכנון רפורמות עתידיות, עשויים לאפשר תכנון של רפורמה ראויה להכשרת מורים וקבלת תמיכתם של מורי מורים בהטמעתן ובהצלחתן של רפורמות עתידיות.

מילות מפתח: הכשרת מורים, רפורמות בחינוך, שינוי ארגוני.

מבוא

מתחילת שנות האלפיים עברה הכשרת המורים בארץ "צונאמי" עם הקמתן של שתי-עשרה ועדות לשיפור החינוך ומערכת הכשרת המורים, אשר השפעתן הייתה מועטה (Ariav, 2007), כמו: ועדת בן-פרץ (2001), ועדת א.ל.ה. (אזרחים למען חינוך, 2003), ועדת דוברת (משרד החינוך, 2005) וועדת אריאב (המועצה להשכלה גבוהה, 2006). מטרתן של הוועדות הייתה להמליץ על שינויים ועל רפורמות לשיפור המערכת החינוכית. הרפורמה הנוכחית שמטרתה

* תודתי לד"ר מרים מבורך ולד"ר יצחק גילת על תרומתם בשלבים מוקדמים של המחקר; תודתי לד"ר מלכה כהן על סיועה באיסוף ובניתוח של חלק ממצאי המחקר הפתוחים.

להביא לשינוי ארגוני, מערכתי ופדגוגי במערכת החינוך, הנה רפורמת "אופק חדש" (משרד החינוך, 2008).

בניסיון ליישם את הרפורמות המוצעות עולים סיכויים לצד סיכונים (איל, 2006; פלד, 2006). השינויים הנדרשים מאופיינים בתהליכי צמיחה, התפתחות ודינמיות (משכית, 1998, 2006) לצד קשיים אישיים וארגוניים. יישומן של רפורמות מלווה בתמיכה ובהתנגדויות של המעורבים בתהליך ובצורך להתאים את עצמם למצב החדש (Fullan, 2001). מימושן הלכה למעשה של המלצות הוועדות לרפורמה בחינוך כרוך בקושי בשל הסיכונים הצפויים ובשל תפיסות ואמונות של המעורבים בתהליך (Conley & Goldman, 1998), ובעיקר כאשר האמונים על יישומן אינם שותפים לקביעתן (אריאב, 2006).

הוועדות לרפורמה בחינוך מתמקדות בדרך כלל בתכנים מבניים של ההכשרה להוראה ופחות במאפייניהם האישיותיים והמקצועיים של מורי המורים. ההנחיות שעניינן הסגל נשארות לרוב עמומות, כגון: "יש לעודד שילוב מורים מצטיינים בסגל ההוראה וההדרכה במוסדות המכשירים מורים" (משרד החינוך, 2005, עמ' 144) או "נושא הסגל ייקבע על פי מדיניות המועצה להשכלה גבוהה המקובלת כיום" (המועצה להשכלה גבוהה, 2006, להלן מתווה אריאב, עמ' 4).

חוקרים בהכשרת מורים עוסקים בדרך כלל בבחינת יתרונותיהן וחסרונותיהן של רפורמות, בהערכתן ובבדיקת סיפורי הצלחה (כגון: Darling-Hammond, 2005). חקר עמדות של מורי מורים כלפי השלכות ההמלצות כסיכוי וכסיכון להכשרת מורים ותחזיותיהם בנוגע לשינוי הצפוי אינו בנמצא. מחקר זה שואף למלא חסר זה באמצעות ניתוח עמדות של מורי מורים בנושאים אלה בהקשר של ועדת דוברת. מטרת המחקר הייתה ללמוד על עמדותיהם של מורי מורים הקשורות להמלצות ועדת דוברת בנוגע להכשרת מורים, כפי שהצטיירה בעיני המשיבים באותה תקופה. ממצאי המחקר נאספו בתקופת ייזום רפורמת דוברת בשני מועדים (להלן מועדי המדידה): לאחר פרסום דוח הביניים, בחודש מאי 2004, וחודשים אחדים מאוחר יותר, בטרם פורסם הדוח הסופי, בינואר 2005. המחקר נערך במכללה לחינוך במרכז הארץ. באמצעות שאלון עמדות נבדקו עמדותיהם הכלליות של מורי מורים (כארכעים משיבים בכל מועד) בנוגע להמלצות ועדת דוברת בנושא הכשרת מורים, עמדותיהם בעניין השלכות הרפורמה הצפויה וכן תחזיותיהם לגבי ההכשרה להוראה, אם תיושם הרפורמה. תחזיותיהם של המשיבים למגמות שינוי בהכשרת מורים עתידית נבדקו באמצעות שאלות פתוחות, שבהן התבקשו המשיבים להציע קריטריונים לקבלת מורים ותלמידים להכשרה להוראה לאור השינויים הצפויים. במהלך עיבוד הנתונים זוהו שני גורמים המביעים עמדות של סיכוי ושל סיכון להכשרת מורים, ובהתאם לכך נבנו משתנים. עמדות חיוביות ותומכות כלפי הרפורמה מעידות על היותה מקור לסיכוי לשיפור, ואילו עמדות שליליות לשינוי נתפסות כ"מלחיצות" וכמעידות על היותה מקור לסיכון (Lazarus, 2000). העיבודים נעשו בזיקה לעמדות ולשני מועדי המדידה.

הבנת עמדותיהם של מורי מורים כלפי המלצות ועדת דוברת קריטית להבנת מערכת ההכשרה להוראה מ"בפנים", כפי שהיא נצפית בעיני מיישמה בפועל, ההופכים לסוכני שינוי וללקוחותיו. כסוכני שינוי מורי מורים מעצבים את השקפת עולמם ואת דרכי עבודתם של פרחי ההוראה. השפעתם ניכרת על הסטודנט להוראה ולעתים אף על מערכות חינוך שלמות, שאֵתן הם מצויים בקשר באמצעות עבודת סטודנטים בשטח, תכניות מעורבות או עבודות חקר. בהיותם מגשרים בין עולם קונספטואלי לעולם הפרקטי של החינוך, התנסותם האישית ותחושות התמיכה או ההתנגדות שמגלים מורי מורים במהלך עבודתם במוסד ההכשרה ובשטח, קריטיות להנחלת השינוי לתלמידיהם בצורה ראויה.

הקשר המחקר: המלצות ועדת דוברת

"כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל" (משרד החינוך, 2004, 2005; להלן ועדת דוברת, 2005) הוא דוגמה לוועדה שקמה במנדט ממשלתי בעקבות חוסר שביעות רצון ציבורית ממערכת החינוך, ירידה משמעותית בהישגי תלמידים במבחנים בין-לאומיים ופיחות במעמד מקצוע ההוראה. מטרת הוועדה הייתה להמליץ על רפורמה שתוביל לשינוי מהותי במערכת החינוך, להבראתה ולקידומה, כך שתשתווה למערכות החינוך המתקדמות בעולם, ואף תעלה עליהן. הוועדה פרסמה טיוטת המלצות, וכמחצית השנה מאוחר יותר – את הדוח הסופי – "התכנית הלאומית לחינוך". הרפורמה החינוכית שהציעה ועדת דוברת כללה, בין השאר, שינויים ארגוניים, מבניים ופדגוגיים בהכשרה להוראה. ועדת דוברת ראתה את הגננות, את המורות ואת המורים כנושאים באחריות בעיקר לעבודת החינוך, לשיפור ולקידום מערכת החינוך, וכשתמע מכך, מורי מורים נתפסו כנושאים בעיקר האחריות להכשרתם של מורי העתיד.

ועדת דוברת קראה להעלות את הדרישות המוצבות בפני המורים בפועל והפונים להוראה, לשפר את הכשרתם, להעניק להם תנאי עבודה ראויים לעבודתם, לסייע להתפתחותם המקצועית ולתגמל אותם באופן הולם. באופן ספציפי קראה הוועדה להעלות את סף הדרישות והקבלה למוסדות להכשרת מורים, להעביר את תכניות ההכשרה להוראה לאחריות מקצועית ותקציבית של המל"ג והות"ת, ולעבור מתואר B.Ed. לתואר B.A. או B.Sc. הוועדה המליצה לצמצם את מספר המוסדות להכשרת מורים תוך איחודם, לקבוע זמן הכשרה מינימלי של ארבע שנים לרכישת תואר ראשון ותעודת הוראה ולהעסיק מורי מורים מצטיינים. המלצות ועדת דוברת שיקפו את רוח התקופה ואת רוחן של רפורמות במערכות חינוך בין-לאומיות, והצביעו על השפעות גלובליות של כלכלת שוק (איכילוב, 2006; אריאב, 2006; פלד, 2006; קובן, 2006). בדומה לוועדת "הוראה בסיכון" בארצות הברית (The Teaching Commission, 2004), נוהלה ועדת דוברת על ידי איש עסקים, מר דוברת, וייצגה מגמות חשיבה חדשניות העומדות בבסיס הניהול הציבורי החדש (NPM), שהיו מושפעות מחשיבה גלובלית וממאפיינים עסקיים.

ועדת דוברת הייתה נקודת מפנה במדיניות החינוך בישראל. היא העלתה לכותרות את חשיבות נושא החינוך וההכשרה להוראה בארץ, וכן עוררה ויכוחים הנוגעים למהות השינוי הרצוי. המלצות הוועדה הפכו לזרז של חשיבה ופעולה, מעין "סמן ימני" לשינוי בחינוך, אשר אותותיו ניכרים גם בתכניות עכשוויות, כגון "מתווה אריאב" ו"אופק חדש". ועדת דוברת ו"התכנית הלאומית לחינוך" בישראל משמשות כר נרחב ללמידה על אודות התנהלות של ועדה לרפורמה, על תהליכי שינוי והטמעה של הרפורמה, גם אם התכנית יושמה חלקית בלבד. בעקבות השיח המתקשר וסערת הרוחות שעורר ניתן היה להניח, שבהתקרב מועד פרסום הדוח הסופי ויישומו תגבר התעניינותם של מורי מורים בהמלצות הוועדה. כמו כן נראה היה שהתייחסותם לדוח תהיה שונה מהתייחסותם של מורי המורים במועד מוקדם יותר, וכן שייתכן הבדל בעמדותיהם של מורי מורים כלפי המלצות שיש בהן סיכוי או סיכון. למחקר זה שני תחומי תוכן מרכזיים השלובים זה בזה ומסייעים להבנת רפורמה בהכשרת מורים: התחום הארגוני, המתמקד ברפורמות ובשינויים בהכשרת מורים, ותחום התוכן של ההכשרה להוראה, המלמד על השקפות עולם ועל מאפיינים של ההכשרה להוראה ושל המעורבים בה.

סקירת ספרות

רפורמות ושינויים בהכשרת מורים: סיכויים וסיכונים

רפורמות בחינוך אינן דבר חדש, וסקירת הספרות בנושא מלמדת על שינויים החלים במערכת ההכשרה להוראה במשך השנים. כבר בשנות החמישים המליץ משרד החינוך להרחיב את בסיס השכלתם של המתכשרים להוראה, לאפשר בחירה של מקצועות הלימוד, להעלות את רמת ההוראה וההתמחות של פרחי ההוראה ולקיים השתלמויות מקצועיות למורים (דרור, 1991, 1999; שגריר, 2007; שיינין, 1996). חיזוק האקדמיזציה, אשר הוכתב על ידי ועדות, הביא לשינוי תכניות, ומורי המורים התאימו את עצמם אליהן (לדוגמה דוח ועדת דושיקין משנת 1962, דוח "ועדת עציוני" משנת 1979 ו"הדגם המנחה" משנת 1983), תוך הקפדה על שמירת ההומניזציה בהכשרה להוראה (שגריר, 2001, 2007). בהמשך המליצה "ועדת עציוני" על תפיסה של הכשרה והתנסות מעשית רצופת, על הקפדה על דרכי מיון של מועמדים להוראה תוך קביעת אמות מידה ברורות ועל הנהגת שנה של סטז' כשנה רביעית בהכשרה. המלצות אלה חיבו היערכות מחודשת של מורי המורים. העיסוק במחקר גבר, ובעקבות המלצות הדגם המנחה התפתח מערך של השתלמויות פרופסיונליות למורי מורים. דגם זה המשיך להתקדם בעקבות ועדת דוברת (משרד החינוך, 2005) ומתווה אריאב (המועצה להשכלה גבוהה, 2006), שהמליץ לשרד את ההכשרה להוראה מבחינה תוכנית ופורמלית, ולייעל את מערכת ההכשרה. יישום המלצות של ועדות לרפורמה בחינוך מחולל שינוי בעבודתם של מורים ומשפיע על בתי הספר (Conley & Goldman, 1998), ובהתאמה גם על עבודתם של מורי מורים.



התמודדות מוצלחת עם השינוי נקבעת במידה רבה על פי גמישותם וגילוי עמדות חיוביות ותומכות של הנוגעים לתהליך השינוי וכן על פי תפיסת התהליך כסיכוי לשיפור ולהתייעלות במערכת החינוך. מצב חיובי של סיכוי הנו מצב אתגרי של הזדמנות, הממריץ את האדם, ולענייננו אנשי חינוך, לפעילות. לעומתו מצב מלחיץ של איום וסיכון עלול לחזק אצל האדם, ובכלל זה מורי מורים, את תחושות אי-הוודאות והעדר יעילות עצמית (צייכנר, 2007). האינטראקציה בין הגמישות האינדיווידואלית והארגונית לבין עמדות חיוביות לשינוי היא המפתח לניהול יעיל של שינויים (רוזנבלט, 2001). עם זאת, ראוי לציין שתפיסתם של מורי מורים את הרפורמה כמאיימת עשויה לפעול בשני כיוונים: האחד, להגביר את תחושות אי-הוודאות של מורי המורים ולהביאם למגננה או לאדישות, והאחר, להמריץ לגייס משאבים חיצוניים ופנימיים, לחפש פתרונות בלתי-שגרתיים וליזום דרכי פעולה ושינויים הולמים בעבודתם.

תהליכי שינוי בחינוך ובהכשרה להוראה

תהליכי שינוי ורפורמה מאופיינים לרוב בלחצים ובמתח (Davies & Ellison, 1997). קשה להסתגל לקצב הבלתי-פוסק של שינויים בחינוך ובהכשרה להוראה, ועם זאת, יישומם מחייב פריצת דרך ויצירתיות שאינם אפשריים בארגונים הקופאים על שמריהם (Fullan, 2004). ברובד האישי, שינויים תכופים מעוררים תגובות ספקניות ומתלהבות כאחד: אנשים המתארים תהליכי שינוי משתמשים בביטויי חרדה ופחד, סכנה, אובדן ופניקה, לצד ביטויים המצביעים על אנרגיות גבוהות, התעלות, נטילת סיכונים והתרגשות רבה (שם).

לשינויים בחינוך מאפיינים ייחודיים (Fullan, 2001; Fullan & Stiegelbauer, 1991), ששת העיקריים שבהם (משכית, 1998; פוקס, 1995): (1) השינוי תהליכי ומתרחש לאורך זמן; (2) השינוי מלווה ברגשות מעורבים, חיוביים ושליליים; (3) השינוי מזמן התנסות אישית, וממוקד בהתמודדותם של יחידים, בשיתוף פעולה בין עמיתים ובתרומתם לתהליך; (4) השינוי הוא רב-כיווני (לינארי וא-לינארי), ומתרחש בהיקפים ובתחומים שונים; (5) השינוי כרוך בתהליכי למידה אישית וקבוצתית של המעורבים בו; (6) לשינוי השפעה מעשית על כל אחד מהשותפים לתהליך, בדרכי תגובה ועיצוב עמדות, בהתפתחות הארגון, בצמיחה ובהתפתחות מקצועית של המעורבים.

לשינוי השפעה גם על היחיד. פעמים רבות השינוי מתחיל בתחושה של אי-נוחות כלפי מצב קיים ורצון לשנותו ולשפרו, בשאיפה להגיע למטרה טובה יותר ורצויה (Schmuck & Runkel, 1994). במצב הביניים, בין החדש שטרם הוטמע לבין המצב הקודם, עולה קושי להיפרד מהקיים (Bridges, 2003). השינוי יגיע למיצוי בהטמעת דרכי חשיבה והתנהגות חדשות. לתהליך השינוי השפעה על הדימוי העצמי של היחיד (Adams, Hayes & Hopson, 1976). המודל הפסיכולוגי של השינוי האישי (Davies & Ellison, 1997) מציג שבעה שלבים שהמעורבים

בתהליך חווים: (1) קיפאון והלם עם חשיפת השינוי; (2) הקטנה והפחתה בהשפעתו הצפויה של השינוי; (3) דיכאון, עצב, בלבול ותחושה של העדר הערכה; (4) קבלת השינוי ופְּרָדָה מהעבר – שלב קבלת המציאות; (5) בחינת המצב החדש לצורך התאמת דרכי עבודה חדשות; (6) חיפוש משמעות – שלב שבו הדימוי העצמי מתחיל לעלות; (7) הטמעה – מגיעה לאחר הבנה ואימוץ של השינוי. יש הטוענים שלתקופת הקיפאון וההלם קודמת, לעתים, תחושה של "אופוריה", שהיא תחושת התלהבות שהיחיד חש בציפייה לשינוי מוצלח, המתחלפת בקיפאון ובהלם עם חשיפתו של השינוי, ומשם המודל ממשיך כמתואר לעיל. לא נמצא תיעוד ספציפי של שלבי תהליך השינוי בהכשרת מורים, אך סביר להניח שהוא דומה לתהליכי שינוי ארגוניים אחרים. על מנת להבין לעומק את התוצאות האפשריות והצפויות של המלצות ועדת דוברת להכשרת מורים, מוגשת להלן סקירה של השקפות עולם מקצועיות ושל מאפיינים של מורי מורים, העומדים בבסיס ההכשרה להוראה.

ההכשרה להוראה ומאפיינים של מורי מורים

הכשרת מורים מאופיינת כיום בתפיסה מדעית-פרופסיונלית, ששזורים בה יחדיו הפן האקדמי והפן המעשי. הפן המדעי מדגיש היבטים אקדמיים של הדיסציפלינות ושל תחומי הדעת, והפן הפרופסיונלי מדגיש היבטים מקצועיים פרקטיים-יישומיים האופייניים למקצוע. על פי התפיסה המדעית-פרופסיונלית, אנשי חינוך ומורי מורים נדרשים ללמוד ולהתפתח, להתמקצע ולהתעדכן בחידושים באופן שוטף (Darling-Hammond, 2005). עליהם להיחשף לגישות ידע ולמיומנויות הוראה שמציבות את מקצוע ההוראה כבעל גוף ידע ייחודי וכבעל מיומנויות מקצועיות הולמות. בהיחשפם לגישות ידע ולתפיסות הוראה, מורי מורים, בדומה למורים, חווים שינויים רבים. הם נדרשים למגוון תפיסות ידע (אקשטיין, 2003; חורין, 2004; Shulman, 1986), ל"פרדיגמות של הכשרה" (Zeichner, 1983) וכן לכלים טכניים-רציונליים (בק, 2005). תפיסות וכלים אלו נבנו על בסיס המתח ארוך השנים שהתקיים בין ה"אקדמיזציה" לבין ה"הומניזציה" בהכשרת מורים, מתח אשר ליווה את תולדות החינוך בישראל מראשית המאה (דרור, 1999; יפה, בתוך שיינין, 1996; Ben-Peretz & Dror, 1992). התפתחות הגישה המדעית-פרופסיונלית, המלווה את הפוסט-מודרניזם של ימינו, מאיימת לגרום להזנחת הפן ההומניסטי במערכת החינוכית במשמעותו המלאה, שהיא "אכפתיות תבונית ולהט מוסרי" כלפי האדם במלוא כבודו ותפארתו (אלוני, 1997).

הצלחתם של תהליכי שינוי תלויה במידה רבה בנכונותם ובגמישותם של המעורבים בתהליך לתמוך בו, ומותנית, בין השאר, במאפייניהם המקצועיים והאישיותיים של מורי המורים. מיון עיקרי של סגל המורים במכללות להכשרה להוראה יוצר הבחנה על בסיס התפקיד בין מרצים דיסציפלינריים, מרצים לחינוך ומדריכות פדגוגיות. המרצים עוסקים בעיקר בהבניית

ידע דיסציפלינרי ובהקניית ידע כללי בנושאי חינוך, והמדריכות הפדגוגיות מתמקדות בתחום הפרקטי-יישומי, בהבניית מיומנויות דידקטיות ובחיזוק תהליך החברות של המתכשר להוראה אל בית הספר.

חמישה טיפוסים עיקריים מאפיינים מורי מורים שהם מרצים דיסציפלינריים (אקשטיין, 2003): ה"מדען", ה"מחנך לערכים", ה"מומחה להוראה", "מטפח הלמידה" וה"נכנע לאילוצים". בעיני הסטודנטים, מבין מרכיבי אישיותם נתפס מרכיב הידע של המורים הדיסציפלינריים כמאפיין רצוי וחשוב יותר מאכפתיות ומאמפתיה (רייכל וארנון, 2005). עם זאת, נהוג לאפיין מורי מורים בתכונות כגון: אמינות, ידע ומומחיות, יעילות ויוקרה (בן-פרץ ותמיר, בתוך בן-פרץ, 1989; Ben-Peretz & Tamir, 1983).

לעומת מורים דיסציפלינריים, המאופיינים בעיקר באמצעות מרכיבי ידע ומומחיות אקדמית, מורי מורים העוסקים בהדרכה פדגוגית מאופיינים בתכונות ובמרכיבי אישיות יישומיים ורגשיים (בק, 2004; זילברשטיין ורייכנברג, 2005; עילם, 2004; Noddings, 2001, 2005). ייחודן המקצועי של המדריכות הפדגוגיות מבוסס על אישיות בעלת מחויבות מורלית, שיש בה ביטוי לפן ה"אישי-אישיותי" (זילברשטיין ורייכנברג, 2005), יכולת שימוש בידע שמתבסס על ניסיון בעבודת ההוראה וההכשרה וכן שימוש בידע תאורטי בנושאים דיסציפלינריים ומתודיים. בעבודתן הן משתמשות בפדגוגיה של דאגה ואכפתיות, המביעה אמפתיה לצורכי המתכשרות להוראה (אלפרט, 2000; בק, 2004; עילם, 2004; Noddings, 2001, 2005). פעילות מחקרית מאפיינת רובד גדל והולך של מורי מורים, העוסקים בנושאים ייחודיים להכשרת מורים בתחומי תוכן ומתודולוגיה (יוגב ויוגב, 2005). העיסוק במחקר מעלה את יוקרתם של העוסקים בו, משום ההילה האקדמית הגוברת המוענקת לתחום. עם זאת, למרות הכמיהה לפרופסיונליזציה של ההכשרה להוראה, נראה כי מורי מורים מכשירים את מורי העתיד מעמדה נחותה של יוקרה ושל כוח השפעה יחסית לזו המאפיינת קבוצות פרופסיונליות (שילוח, 2004; Reynolds, 1995).

המחקר שאלות המחקר

שאלת המחקר המרכזית היא מהן עמדותיהם של מורי מורים כלפי המלצות ועדת דוברת - האם, לדעתם, יש בהן סיכוי או סיכון להכשרת מורים, בתקופה שאחרי פרסום דוח הביניים ולקראת מועד פרסום הדוח הסופי, ומהן תחזיותיהם של המשיבים כלפי השינוי הצפוי. שאלות המשנה הן:

1. מהן עמדותיהם של מורי מורים כלפי המלצות ועדת דוברת כסיכוי וכסיכון להכשרת מורים? מהו ההבדל בין עמדות המשיבים בתקופה שאחרי פרסום דוח הביניים לבין עמדותיהם לקראת מועד פרסום הדוח הסופי (להלן מועדי המדידה)? מהו הקשר בין משתני הרקע של המשיבים לבין תפיסות הסיכוי והסיכון להכשרת מורים?

2. מהן עמדותיהם הכלליות של המשיבים כלפי דוח הוועדה (כגון: הצורך בשינוי מהותי בחינוך ובהכשרת מורים, תחזיותיהם בנוגע לשינוי בעבודתם ומידת היכרותם את הדוח) ובזיקה למועדי המדידה?
3. מהו הקשר בין עמדותיהם הכלליות של המשיבים כלפי דוח הוועדה לבין תפיסות הסיכוי והסיכון להכשרת מורים ובזיקה למועדי המדידה?
4. מהם השינויים הצפויים בעבודתם של מורי מורים אם ייושמו המלצות הוועדה?
5. בעקבות השינויים הצפויים, מה צפוי שישתנה בהכשרה להוראה לאור קריטריונים עיקריים לקבלת מורי מורים להוראה ומועמדים ללימודים במכללה?

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 82 מורי מורים מתוך כלל מורי המכללה, שכללו מדריכות פדגוגיות ומתודיות ומרצים דיסציפלינריים בתחומי המדעים והמקצועות ההומניים ובנושאי חינוך, על פי מוכנותם לשתף פעולה עם המחקר. השאלונים חולקו בישיבת סגל המכללה, בתאי הדואר ובישיבת צוות ההוראה, ונאספו בשני מועדים: מיד לאחר פרסום דוח הביניים ולקראת פרסום הדוח הסופי של ועדת דוברת. במועד א' לאיסוף הנתונים השתתפו 43 משיבים, ובמועד ב' – 39. המדגם נבחר בעיקר בהתאם לשיקולי נוחות ונגישות. עם זאת יצוין, שמאפייני המשתתפים הם טיפוסיים ומייצגים את מאפייני מורי המכללות לחינוך.

אוכלוסיית המחקר כללה 82% נשים ו-18% גברים, הרוב בעלי תואר שני (59%), והיתר בעלי תואר שלישי (41%). ותק המשיבים בהכשרת מורים היה 13.6 שנים בממוצע (סטיית תקן – 6.32). תחום עיסוקם העיקרי של 67 משיבים – הוראה דיסציפלינרית בתחומי ההומניסטיקה, חינוך ומדעים (54%) והדרכה פדגוגית ומתודית (36%). כעשרה אחוזים (10.4%) עוסקים במשולב בהוראה ובהדרכה פדגוגית או מתודית. כשליש (33%) מכלל המשיבים דיווחו כי הם בעלי תפקיד נוסף במכללה. בחלוקה למועדי המדידה, אוכלוסיית מועד א' לאיסוף הנתונים כללה 88% נשים ו-12% גברים, ואוכלוסיית מועד ב' – 74% נשים ו-26% גברים. מבין המשיבים בקבוצה א' היו 63% בעלי תואר שני ו-37% בעלי תואר שלישי, ובמועד ב' – 54% בעלי תואר שני ו-46% בעלי תואר שלישי. ותק המשיבים בהכשרת מורים במועד א' היה 13.3 שנים בממוצע (סטיית תקן – 6.5), וותק המשיבים במועד ב' היה 14 שנים בממוצע (סטיית תקן – 6.2).

משתתפי המחקר

המשתתפים הבלתי-תלויים כללו (1) נתוני רקע של המשיבים, כגון: מין, השכלה (תואר שני או שלישי), תפקיד/ עיסוק מרכזי במכללה (הדרכה פדגוגית ודידקטית והוראה דיסציפלינרית) וותק בהכשרת מורים (המשתנה "ותק" קודד קטגוריאלית לשלוש קבוצות: צעירים, מנוסים וותיקים);



(2) המשתנים "סיכוי" ו"סיכון"; (3) מועדי המדידה: מועד א' לאיסוף הנתונים - התקופה הקרובה לאחר פרסום דוח הביניים של המלצות ועדת דוברת; מועד ב' לאיסוף הנתונים - חודשים מספר מאוחר יותר, לקראת פרסום הדוח הסופי.

המשתנים התלויים כללו (1) היגדים של עמדות המשיבים להשלכות של המלצות הוועדה כסיכוי או כסיכון להכשרת מורים; (2) היגדים של עמדות כלליות של המשיבים כלפי דוח הוועדה בנוגע להכרת הדוח ולצורך בשינוי בהכשרת מורים.

כלי המחקר

עמדותיהם של מורי מורים לנוכח המלצות ועדת דוברת נבחנו באמצעות סקר עמדות שכלל שאלות סגורות ופתוחות, אשר שיקפו שילוב בין גישת המחקר הכמותי לגישת המחקר האיכותי (Tashakkori & Teddlie, 2003). השאלות הסגורות סיפקו מידע על עמדותיהם של מורי המורים כלפי המלצות ועדת דוברת בהתייחס להכשרת מורים ועל עמדותיהם הכלליות של המשיבים בנוגע לדוח הוועדה. השאלות הפתוחות סיפקו תיאור מהותי ודוגמאות לשינויים שחזו המשיבים בעבודתם לנוכח יישום אפשרי, דאז, של המלצות הוועדה. כמו כן השאלות הפתוחות הציגו את עמדתם בנוגע להכשרת מורים רצויה לאור קריטריונים ומאפיינים עיקריים, לדעתם, לקבלת מועמדים להוראה וללמידה במכללה בעקבות יישום המלצות הוועדה.

החלק הכמותי

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשאלון עמדות ובו שלושה חלקים:

1. רקע אישי - נאספו נתונים על המשיבים: מין, השכלה, ותק ותפקיד. שאלון זה חובר על בסיס שאלונים קודמים דומים.
2. עמדות כלליות כלפי דוח הוועדה - עמדות המשיבים נבדקו באמצעות חמישה היגדים: (1) מידת הכרתם את המלצות הדוח; (2) תפיסת הצורך בשינוי; (3) תפיסת הצורך ב"שדרוג" ההכשרה להוראה; (4) תשומת הלב המוענקת על ידם להמלצות הדוח; (5) מידת נכונותם להכניס שינויים בעקבות המלצות הוועדה. ההיגדים נמדדו בסולם בן 6 דרגות, הנע בין 1 - "בכלל לא מסכים", ל-6 - "מסכים בהחלט".
3. עמדות כלפי ההשלכות של המלצות ועדת דוברת ביחס להכשרה להוראה - כלי המחקר המרכזי היה שאלון לבדיקת עמדות המשיבים כלפי תוצאות אפשריות של המלצות ועדת דוברת והשלכותיהן על הכשרת מורים. השאלון חובר בהסתמך על המלצות ועדת דוברת בדוח הביניים (משרד החינוך, 2004) ובעקבות ראיונות מקדימים שנערכו עם 13 מורי מורים במכללה. בראיונות אלה נשאלו המרואיינים שאלות הנוגעות להכרתם ולהבנתם את המלצות ועדת דוברת ואת השפעותיהן על הכשרת מורים. השאלון הקיף, כך האמנתי, את ההיבטים המרכזיים של השלכות המלצות שקבעה ועדת דוברת. במחקר נעשה שימוש ב-11 היגדים

המשקפים את ההשפעות האפשריות של המלצות הוועדה לגבי הכשרת מורים, אשר באמצעותם בדקתי את מידת ההסכמה של המשיבים להיגדים אלה. היחס להיגדים נמדד בסולם בן 6 דרגות הנע בין 1 - "בכלל לא מסכים" ל-6 - "מסכים בהחלט". היגר שלילי אחד הוסר מן השאלון בשל העדר עקיבות פנימית. מקדם המהימנות של השאלון על פי מקדם אלפא של קרונברך הוא $\alpha = .83$. מתוך היגדים אלה ובעקבות ניתוח גורמים, כמוסבר בהמשך, נמצאו שני גורמים שמהם נבנו המשתנים "סיכוי" ו"סיכון" להכשרת מורים, ועל פיהם נערכו העיבודים.

תוקף השאלון המרכזי

תוקף שאלון העמדות כלפי ההשלכות של המלצות הוועדה נבדק ב"תוקף נראה" (face validity) ובתוקף תוכן שאושש על ידי מומחים, בשני שלבים: (1) על ידי שישה חוקרים מתחום הכשרת מורים, אשר בחנו את ההיגדים, את מידת הרלוונטיות שלהם ואת בהירותם; (2) על ידי שלושה חוקרים חיצוניים שהשאלון נשלח אליהם לבדיקה. בהסתמך על ספרות מקצועית ובעקבות ניתוח גורמים נבנו שני משתנים חדשים המשקפים "סיכוי" ו"סיכון" להכשרת מורים. מדד הסיכוי כולל היגדים המעידים על שיפור איכות התכנים בהכשרה להוראה. משתנה הסיכון כולל היגדים המצביעים על פגיעה אפשרית ביעילות ההכשרה (Bryson, 1988; Bryson & Einsweiler, 1987).

בניית המשתנים "סיכוי" ו"סיכון"

בעקבות ניתוח תוכן של ההיגדים זוהו שני היבטים, שהייתה עליהם הסכמה גבוהה בין שלושה מומחים: ההיבט "סיכוי" וההיבט "סיכון".
א. בהיבט "סיכוי" מופיעים היגדים המשקפים הזדמנות להכשרת המורים להגיע לשיפור אקדמי-תוכני. היבט זה מתמקד בשיפור ובחדשנות בתכניות הלימודים ובשימת דגש בהעמקת ידע הסטודנט ורמתו.
ב. בהיבט "סיכון" מופיעים היגדים המשקפים פגיעה אפשרית במערכת הכשרת המורים. ההיבט מתייחס לתחרות הקשה עם האוניברסיטאות ועם המכללות האזוריות ולהורדת היקף ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה.

במטרה לתקף את ניתוח התוכן, נעשה ניתוח גורמים על ציוני הפריטים של היגדי עמדות המשיבים כלפי ההשלכות של המלצות הוועדה. ניתוח הגורמים נערך בהטיית צירים זוויתית (oblimin). התקבלו שני גורמים המשקפים סיכוי וסיכון בהכשרת מורים. על מנת לבדוק את הקשר בין הגורמים של היבטי הסיכוי נערך מבחן מתאמים של פירסון (Pearson). נמצא קשר סטטיסטי מובהק בין גורמים אלה ($r = .56, p < .001, n = 79$). בהמשך נערך מבחן מהימנות כדי



לבדוק את רמת העקיבות הפנימית של היגדי הסיכוי. במטרה לצמצם ככל האפשר את כמות המשתנים המרכיבים את ההיבט סיכוי, נבחרו ההיגדים בעלי ה- r הגבוה ביותר (מעל 0.6). הגורם סיכוי מורכב מארבעה היגדים והגורם סיכון מורכב משניים. הטעינות של ניתוח הגורמים של ההיגדים שנבחרו מוצגת בלוח 1.

לוח 1: תוצאות ניתוח גורמים למשתנים "סיכוי" ו"סיכון" (N=76)

הטעינות		היגד	
"סיכון"	"סיכוי"		
$\alpha=.63$	$\alpha=.86$		
	.88	יזמן עדכון של התכניות להכשרת מורים	1
	.86	יעמיק את הידע של הסטודנט/ית בתחום הדיסציפלינרי	2
	.81	יאפשר למכללות לפרוץ לכיווני התפתחות חדשניים	3
	.77	יעלה את רמת הסטודנטים	4
.87		יעמיד את המכללות בתחרות קשה עם האוניברסיטאות ועם המכללות האזוריות	5
.82		יגרום להורדת היקף השעות של ההתנסות המעשית	6

הגורם הראשון מסביר 49% מן השונות, ואילו השני מסביר 22% ממנה, וביחד - 71% מן השונות. על סמך ניתוח התוכן וניתוח הגורמים נבנו שני משתנים חדשים: סיכוי וסיכון. עיבוד הנתונים נעשה על פי שני משתנים אלה. בניתוח מהימנות של ההיגדים הבונים את המשתנה סיכוי, נמצא מקדם מהימנות לבדיקת עקיבות פנימית אלפא של קרונברך ($\alpha=.86$). ציון גבוה במשתנה "סיכוי" משקף הסכמה גבוהה לכך שהמלצות דוח ועדת דוברת מזמנות שיפור למכללות להכשרת מורים (כפי שמבטאים היגדים 1-4 בלוח 1). בניתוח מהימנות של ההיגדים הבונים את המשתנה סיכון, נמצא מקדם מהימנות לבדיקת עקיבות פנימית אלפא של קרונברך ($\alpha=.63$). ציון גבוה במשתנה "סיכון" משקף תפיסה גבוהה של סיכון ואיום על המכללות להכשרת מורים בעקבות המלצות ועדת הרפורמה (כפי שמבטאים היגדים 5 ו-6 בלוח 1). חשוב לזהות סיכויים וסיכונים בהמלצות הוועדה על פי תגובות מורי מורים, בדומה לזיהוי סיכויים וסיכונים בארגונים ציבוריים בכלל (Bryson, 1988; Bryson & Einsweiler, 1987), לאור התמודדות קובעי המדיניות עם אתגרים הנובעים מסביבה משתנה ומאי-ודאות.

החלק האיכותי

במחקר זה שלוש שאלות פתוחות:

1. אילו שינויים את/ה חווה בעבודתך בהכשרת מורים, אם ייושם דוח ועדת דוברת? אנא הסבר/ הסבירי ותן/י דוגמה.
 2. בהתייחס להמלצות ועדת דוברת: מה צריכים להיות, לדעתך, הקריטריונים העיקריים לקבלת מועמדים ללימודים במכללה?
 3. בהתייחס להמלצות ועדת דוברת: מה צריכים להיות, לדעתך, הקריטריונים העיקריים לקבלת מרצים להוראה במכללה?
- ניתוח השאלות הפתוחות נבדק ב"תוקף נראה" (face validity) ובתוקף "מומחה" בידי שתי חוקרות אשר ייצגו שני תחומים קונספטואליים המשמשים במחקר זה: עולם תוכן פדגוגי/ דידקטי ועולם תוכן ארגוני.

עיבוד הנתונים

נתוני השאלות הסגורות עובדו בניתוחים סטטיסטיים באמצעות תוכנת SPSS. חושבו מתאמי ספירמן על משתני הרקע של המשיבים ומתאמי פירסון לבדיקת הקשרים הסטטיסטיים בין העמדות הכלליות של המשיבים כלפי הדוח לבין תפיסת ההמלצות כסיכוי וכסיכון להכשרת מורים. כן חושבו ממוצעים, סטיות תקן וטווחים של עמדות המשיבים כלפי סיכוי וסיכון וכלפי עמדותיהם הכלליות לדוח, ונערכו מבחני t לבדיקת ההבדלים בין מועדי המדידה. נערכו מבחני חי בריבוע (Chi-Square) על מנת לעמוד על הקשר בין משתני הרקע של המשיבים לבין תפיסות הסיכוי והסיכון להכשרת מורים.

ניתוחי הממצאים נערכו על הקבוצה כולה ובהשוואה בין שתי הקבוצות. המשיבים, חברי סגל מאותה מכללה, היו חשופים לאותו דוח, שכן הנתונים נאספו בטרם פורסם דוח ההמלצות הסופי. עם זאת, הממצאים נאספו משתי הקבוצות בהפרש של חודשים מספר. ההנחה היא שאמנם המשיבים היו חשופים לדוח זה ולתרבות ארגונית זוהי, אולם ייתכן שלהשפעות הסביבתיות, התקשורתיות והפוליטיות שאפיינו את אותה תקופה, הייתה השפעה על עמדותיהם. האמנתי שהשוואה בין שתי קבוצות, אמנם שונות זו מזו, יכולה להעיד על תמורות בתפיסת השינוי בתקופה שבין פרסום דוח הביניים לבין פרסום הדוח הסופי, וזאת על סמך מחקרים המעידים על תמורות במהלך תהליך השינוי (Davies & Ellison, 1997; Fullan, 2001).

עיבוד ממצאי השאלות הפתוחות נעשה על פי מודל ה"תאוריה המעוגנת בשדה" (grounded theory) (גבתון, 2001; Strauss & Corbin, 1998). לכל שאלה בנפרד. אלא שבמחקר זה השאלות הוגדרו מראש, ונעשה שימוש בהיבט המודל הקרוי "אינדוקציה אנליטית" (גבתון, 2001). העיבוד

נעשה באמצעות זיהוי ועריכה של רשימת יחידות תוכן טבעיות (Miles & Huberman, 1994) תוך כדי קידוד פתוח ליחידות התוכן, לשם יצירת קטגוריות ראשונות (Bogdan & Biklen, 1992) והשוואה רצופה ביניהן למציאת חזרות (Hutchinson, 1988). הוגדרו קריטריונים לקטגוריות שעלו מתוך הממצאים "emic", ועוצבה מערכת הקטגוריות הסופית, אשר קובצה תוך כדי השוואה מתמדת לשני התחומים העיקריים: (א) שינויים צפויים בעקבות יישום המלצות ועדת דוברת; (ב) קריטריונים מומלצים לקבלת מרצים וסטודנטים למכללה בעקבות יישום ההמלצות. ניתוח ממצאי השאלות הפתוחות נבדק באמצעות "תוקף נראה" ו"תוקף מומחה".

ממצאים

מחקר זה בדק את עמדותיהם של מורי מורים כלפי המלצות ועדת דוברת כסיכוי וכסיכון להכשרת מורים, והשווה בין עמדותיהם של משיבים בשתי קבוצות בשתי נקודות זמן בטרם פרסום הדוח הסופי. על מנת להכיר את המשיבים כהלכה, נבדקו מאפייני הרקע שלהם, והם מוצגים להלן.

הקשר בין השכלה, תפקיד וותק של המשתתפים

במטרה ללמוד על מאפייני הרקע של המשיבים נערך חישוב מתאמי ספירמן (Spearman) על משתני הרקע של מורי המורים. נמצא קשר סטטיסטי חיובי מובהק בין השכלה לתפקיד ולוותק בהכשרת מורים וקשר שלילי בין השכלה, תפקיד וותק לבין מין (כמוצג בלוח 2). משמעות ממצאים אלה היא שמבין המשיבים, בעלי תואר שלישי נוטים להיות מרצים דיסיפלינריים ובעלי ותק רב יותר מעמיתיהם בעלי התואר השני. יותר נשים מגברים הן בעלות תואר שני בתפקידי הדרכה פדגוגית ודידקטית.

לוח 2: מטריצת מתאמי ספירמן של משתני הרקע של המשיבים (N=52-82)

משתני הרקע	1	2	3	4
מין (גבר, אישה)	1.00			
השכלה (תואר שני, שלישי)	-.31**	1.00		
עיסוק מרכזי במכללה (תפקיד)	-.21	.41**	1.00	
ותק בהכשרת מורים (צעירים, מנוסים, ותיקים)	-.30**	.31**	.07	1.00

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

עמדות המשיבים כלפי המלצות ועדת דוברת כסיכוי וכסיכון

במטרה לבחון את עמדותיהם של מורי המורים לנוכח המלצות הוועדה כסיכוי וכסיכון, ערכתי ניתוחי ממוצעים וסטיות תקן וכן מבחני t לבחינת ההבדל בין עמדות המשיבים בזיקה למועדי המדידה (לוח 3). נמצאו הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין תפיסת ההיבט סיכוי להכשרת מורים לבין מועדי המדידה ($t(78)=2.84, p<.01$), ובין תפיסת ההיבט סיכון לבין מועדי המדידה ($t(78)=2.3, p<.05$).

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t של המשתנים "סיכוי" ו"סיכון" בזיקה למועדי המדידה במבחני t

t	סיכון (N=38)		סיכוי (N=42)		המשתנה
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	מועד המדידה
*2.05	5.4	0.81	4.5	1.07	מועד א'
*2.82	4.7	1.22	3.9	1.22	מועד ב'

* $p\leq.05$

עיון בלוח 3 מלמד כי משיבים תופסים את ההמלצות כסיכון להכשרת מורים יותר מאשר כסיכוי. במועד ב' פוחתת תמיכתם של המשיבים בהמלצות הדוח הן כסיכוי והן כסיכון להכשרת מורים. בהתייחס למרכיבים (ראו ההיגדים בלוח 1) ספציפיים של המשתנים "סיכוי" ו"סיכון" נמצא, שכ-70% מהמשיבים במועד ב', לעומת 90% מהמשיבים במועד א', הסכימו במידה רבה שהשינוי הצפוי יעמיד את המכללות בתחרות קשה עם מוסדות אקדמיים אחרים. גם ההסכמה להורדת היקף ההתנסות המעשית נמצאה פחותה במועד ב'. ההסכמה פחותה ניכרה גם בנוגע להיגדי הסיכוי בקרב משיבי מועד ב'. כך, לדוגמה, 40% מהמשיבים במועד ב', לעומת 70% מהמשיבים במועד א', הסכימו במידה רבה, שהרפורמה תביא להעמקת הידע של הסטודנט בתחום הדיסציפלינרי. ההבדלים בין תגובות המשיבים בשתי קבוצות הזמן יכולים לרמז על קיום קשר בין ממד הזמן לבין תפיסות המלוות את תהליך הטמעת הרפורמה, עובדה שמקבלת חיזוק בספרות המחקרית בנושא תהליך השינוי (Davies & Ellison, 1997, pp. 98-99).

כדי לעמוד על הקשר בין משתני הרקע של המשיבים לבין תפיסות הסיכוי והסיכון להכשרת מורים נערכו מבחני חי בריבוע (Chi-Square). נמצא קשר סטטיסטי מובהק ותלות בין תפיסת המשיבים את ההמלצות כסיכון לבין תפקידיהם במכללה ($\chi^2(2)=8.2, p<.05$). התברר שמדריכות פדגוגיות ומתודיות תפסו את ההמלצות כסיכון במידה רבה יותר ממורי

מורים המלמדים תחומים דיסציפלינריים ("מרצים") (72% בקרב המדריכות לעומת 39% בקרב המרצים). בקרב בעלי תפקידים משולבים של הוראה דיסציפלינרית והדרכה ($n=7$), 71% תפסו את ההמלצות כסיכון. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מאפייני התפקיד לתפיסת הסיכון. בבדיקת הקשר בין העמדות הכלליות של המשיבים כלפי הדוח לבין תפיסת ההמלצות כבעלות סיכוי או סיכון להכשרת המורים, חושבו מקדמי מתאמים של פירסון. נמצא קשר סטטיסטי מובהק בין תפיסת ההמלצות כסיכוי לבין הכרתם את ההמלצות ($r=.247, p<.05$), $n=74$) ועמדתם שהגיע הזמן לשינוי מהותי בחינוך ($r=.609, p<.000, n=78$) ולשדרוג ההכשרה להוראה ($r=.642, p<.000, n=77$). נמצא קשר מובהק גם בין הכרת הדוח ($r=.36, p<.001, n=74$) לבין תפיסת ההמלצות כסיכון. משיבים שהכירו את ההמלצות וזיהו צורך בשינוי ובשיפור החינוך וההכשרה להוראה, נטו לראות בהמלצות הוועדה סיכוי. עם זאת, משיבים שהכירו את ההמלצות גם ראו בהן סיכון להכשרת מורים.

עמדות המשיבים כלפי הדוח בזיקה למועדי המדידה

עמדותיהם הכלליות של המשיבים כלפי דוח ועדת דוברת בנוגע לתפיסתם את הצורך בשינוי מהותי בחינוך ובהכשרת מורים, בנוגע למידת הכרתם את הדוח, להקדשת זמן לדוח ולצורך לערוך שינוי בעבודתם, נבדקו באמצעות ניתוחי ממוצעים, סטיות תקן וטווח ציונים ומבחני t בזיקה למועדי המדידה (כמוצג בלוח 4).

עיון בממצאים מצביע על הסכמה גבוהה של המשיבים, בשני המועדים, לצורך בשינוי מהותי בחינוך (88% במועד א' לאיסוף הנתונים ו-67% במועד ב'). כמחצית מהמשיבים בשני המועדים הביעו היכרות רבה עם המלצות הדוח. רק מעטים מהמשיבים הסכימו במידה רבה, שיהיה עליהם לשנות את מה שהם עושים אם ייושמו ההמלצות (38% במועד א' ו-28% במועד ב'). עיון בלוח מלמד על הבדל סטטיסטי מובהק בין המועדים בנוגע לצורך בשדרוג הכשרת מורים במכללות (70% מהמשיבים במועד א' לעומת 43% מהמשיבים במועד ב') ובנוגע להתעסקותם של המשיבים בדוח. 74% מהמשיבים במועד א' לעומת 26% מהמשיבים במועד ב' הסכימו במידה רבה להיגד "אני עסוק/ה בדברים רבים אחרים מכדי שאקדיש מחשבה לדוח כרגע". ממצא זה מעניין לאור העדר הבדל מובהק בדיווחם בנוגע למידת הכרתם את הדוח ($t(73)=0.87, p=NS$). הוא יכול להעיד על התעניינות גוברת בהמלצות הדוח בהתקרב יישומו בפועל, אם כי בה בעת ניכרת תמיכה נמוכה יותר בצורך בשינוי במועד ב'. אשר להיגד שהתמקד במידה שבה המשיבים מקדישים זמן מחשבה לדוח, נראה, לכאורה, כאילו קיימת סתירה פנימית בעמדות המשיבים בין מידת היכרותם את הדוח לבין מידת המחשבה שהם מקדישים לו. ניתן להסביר סתירה זו בהתעוררות הציבורית-תקשורתית של אותה תקופה, שייתכן שהגבירה את ספקנותם

של המשיבים במועד ב' ואת אי-אמונם ביעילותם של השינויים המוצעים לשיפור המערכת, וזאת לאור שינויים קודמים שהשפעתם הייתה מועטה, או לנוכח עייפותם מחדשנויות ומשינויים תכופים בהעדר הטמעה מספקת.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן, טווח ציונים של העמדות הכלליות של מורי מורים כלפי הדוח ומבחני t להשוואה בין הקבוצות בזיקה למועדי המדידה

מועד ב						מועד א				
t	N	ממוצע	סטיות תקן	הסכמה גבוהה (5-6)	הסכמה נמוכה (1-2)	N	ממוצע	סטיות תקן	הסכמה גבוהה (5-6)	הסכמה נמוכה (1-2)
1.86	36	4.8	1.40	66.6	5.6	43	5.37	1.11	88.4	4.7
**2.74	35	4.02	1.54	42.8	22.9	43	4.9	1.35	69.8	7.0
0.82	35	4.31	1.27	51.4	8.6	40	4.53	0.87	47.5	0
***6.43	35	2.88	1.71	25.7	60	39	5.05	1.07	74.4	2.6
0.87	36	3.5	2.88	27.8	33.3	40	3.80	1.36	37.5	25

** $p \leq 0.01$

*** $p \leq 0.001$

לסיכום הממצאים הכמותיים:

- בהתייחסותם להמלצות ועדת דוברת מבחינים מורי מורים בין סיכוי לבין סיכון להכשרת מורים.
- מורי מורים הסכימו במידה רבה יותר עם היגדי סיכון מאשר עם היגדי סיכוי להכשרת מורים.
- מדריכות פדגוגיות ודידקטיות תפסו את המלצות הוועדה כסיכון יותר ממרצים דיסציפלינריים.
- המשיבים במועד א' לאיסוף הנתונים תמכו בהיבטי סיכוי וסיכון להכשרת מורים יותר מהמשיבים במועד ב'.



ה. המשיבים הביעו הסכמה רבה עם העמדה שהגיע הזמן לשינוי מהותי בחינוך ולשרוג ההכשרה להוראה, הכירו את המלצות הוועדה, אולם רק מעטים צפו שינוי משמעותי בעבודתם בעקבות יישום ההמלצות.

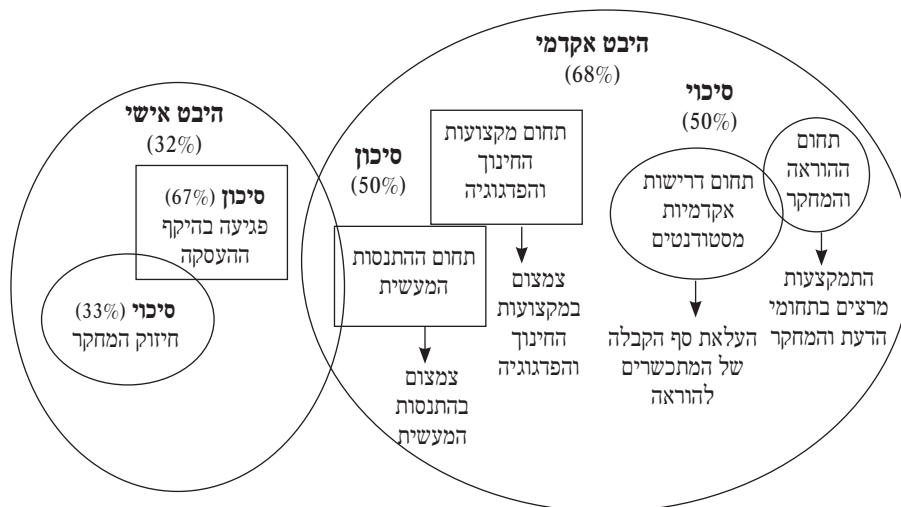
ו. המשיבים במועד ב' לאיסוף הנתונים הקדישו תשומת לב רבה יותר להמלצות הוועדה מהמשיבים במועד א', וניכרה אצלם הסכמה פחותה לצורך בשרוג ההכשרה להוראה ולהמלצות כסיכוי וכסיכון לעומת המשיבים במועד א'.

השינויים הצפויים בעבודתם של מורי מורים ובהכשרה להוראה אם ייושמו המלצות ועדת דוברת

הממצאים הנוגעים לשאלות המחקר הפתוחות נותחו בנינוח תוכן. זוהו 266 יחידות תוכן ב-16 קטגוריות, שקובצו לשבעה נושאים בשני תחומים עיקריים: שינויים הצפויים בעבודתם של מורי מורים ושינויים הצפויים בהכשרה להוראה לאור קריטריונים לקבלת מרצים ומועמדים למכללה. השינויים שחזו מורי המורים בעבודתם, אם תיושם הרפורמה, עוסקים **בהיבט המקצועי ובהיבט האישי**.

1. היבט מקצועי, מדעי-פרופסיונלי – מרבית התשובות התייחסו להיבט המדעי-פרופסיונלי בעבודתם של המשיבים, ונחלקו באופן שווה בין אמירות הקשורות להיבטים אקדמיים בהכשרה לבין אמירות הקשורות להתנסות המקצועית-פרקטית של ההכשרה להוראה (ראו תרשים 1). אשר להיבטים אקדמיים, מורי מורים חזו את העלאת רמת ההוראה ואת העמקת ההוראה הדיסציפלינרית וכן את העלאת רמת הסטודנטים והדרישות האקדמיות מהם. הם צפו את התמקצעות סגל המרצים בהוראת תחומי הדעת של המקצועות הדיסציפלינריים: "הכנת מאגרי מידע ברמה גבוהה", תוך כדי "מיקוד בדיסציפלינה והתמקצעות בתחום התאורטי". בנוסף לכך נצפתה הרחבת הפעילות המחקרית של סגל המרצים, שהתבטאה באמירה כמו: "חלוקת שעות העבודה כך שיתאפשר לי לעסוק במחקר, פרסום וכנסים". אשר למועמדים למכללה, המשיבים ציפו שרמתם של המבקשים להתקבל ללימודי ההוראה תעלה: "בתקווה שיבואו סטודנטים ברמה גבוהה יותר", וכן שבתהליך הלמידה יורחבו הן היכולת ה"דיאלוגית" (לצורכי ביקורת) של הלומד והן יכולת הלמידה העצמית בתחומי העניין שלו. ניתן לזהות בתחזיות אלה תחושה חיובית של ציפייה לשיפור, לסיכוי ולהזדמנות.

תרשים 1: התחומים שבהם מורי מורים צופים שינוי בעבודתם בהכשרה להוראה



בהיבטים הפרקטיים-מקצועיים חזו המשיבים פגיעה במשך ההתנסות המעשית ובאיכות ההכשרה להוראה במקצועות הפדגוגיים וביישומים חינוכיים. מורי המורים הביעו חשש מכך שההתנסות המעשית של הסטודנטים בבתי הספר "תצטמצם במידה ניכרת". הם צפו שההכשרה "תיעשה באופן יותר תאורטי ופחות מעשי", שהסטודנט יזכה ל"פחות ליווי מקצועי", ו"יחול קיצוץ בשעות ההדרכה הפדגוגית". יצוין כי הקיצוץ הצפוי בהכשרה המעשית הועמד, לרוב, בהשוואה לחידוק ההיבט האקדמי, אשר בא על חשבון ההתנסות המעשית, לדוגמה: "מעבר להוראה אקדמית יותר, ופחות להגשה על יישומים חינוכיים של נושאים ספציפיים, לצערי". מתחזיות המשיבים ניתן ללמוד שבעקבות המלצות הוועדה יתחזק הפן האקדמי-דיסציפלינרי וייחלש פן ההתנסות המעשית. פגיעה בהתנסות המעשית יכולה להתפרש כאיום על מספר שעות ההתנסות של הלומדים בשטח וכסיכון להכשרת מורים ראויה.

2. היבט אישי - האמירות הנוגעות להיבט האישי נחלקו בין חשש מפגיעה צפויה בהיקף משרתם של אחדים (כשני שלישים מהאמירות) לעומת ציפייה לחידוק תחום הוראה דיסציפלינרי אצל אחרים. ניתן לזהות את הפגיעה הצפויה במשרתם כאיום על העסקתם: "הפחתת מספר השעות שמקבלים עבור כל סטודנט"; "צמצום השעות בתכנית הלימודים עלול לגרוע חלק מתחומי ההוראה שלי"; "אפשרות לסגירת מקום העבודה שלי"; "מכיוון שיחול צמצום במספר המכללות יש חשש לפיטורין"; "התפיסה הדיסציפלינרית... עלולה לפגוע בייחודיות שלי"; "מעמדי בהכשרת מורים ירד". לצד תחושת הפגיעה הצפויה היו



בודדים שראו בשינוי הזדמנות להתפתחות אקדמית-אישית: "אוכל סוף סוף ללמד את הדיסציפלינה שלי כמקצוע ראשי ולא כחובה מעיקה לסטודנט"; "בחייב, בשמחה, להיות מעורבת בעבודת מחקר, פרסומים וכו'".

עמדות מקצועיות ואישיות בזיקה לשונות הכשרתם של המשיבים

בעקבות הממצאים הכמותיים שהצביעו על קשר בין השכלה לתפקיד (בעלי תואר שלישי כמרצים דיסציפלינריים ובעלי תואר שני כמדריכות פדגוגיות ודידקטיות), מוינו התשובות לשאלות הפתוחות העוסקות בשינוי הצפוי על פי אפיוני ההשכלה של המשיבים: בעלי תואר שני ובעלי תואר שלישי. ההחלטה לערוך את החלוקה לפי המשתנה "השכלה" ולא לפי המשתנה "תפקיד" התקבלה בשל מגוון התפקידים המפורט שסימנו המשיבים בחלק הכמותי, אשר הקשה את החלוקה הברורה בין אוכלוסיות בעלות נתונים שונים. ניתוח התוכן לפי המשתנה השכלה בוצע, אף על פי שבמחקר האיכותי לא ניתן להסביר באמצעותו סיבתיות. מטרת הניתוח הייתה לבחון את עמדותיהם של המשיבים בזיקה להשכלתם ולתפקידם במכללה.

ניתוח ממצאי השאלות הפתוחות העלה כמה סוגיות מפתיעות. ראשית, מפתיע לגלות שמספר המשיבים בעלי תואר שני, שנמנעו מלהתייחס לתחזית השינויים בעבודתם, עלה על מספר המשיבים שלא התייחסו לשאלה זו מבין בעלי התואר השלישי. שנית, נראה היה שמשיבים בעלי תואר שני תפסו את השינויים העתידיים כאיום מקצועי ואישי, כ"רעידת אדמה", וכמאיץ לשינוי בעבודתם, לעומת עמיתיהם בעלי התואר השלישי, שאצלם נמצאה מגמה חיובית, שהתבטאה בתחושתם ש"רמת עבודתם לא תשתנה" בעקבות המלצות הוועדה.

בעלי התואר השני חזו שינויים מוחשיים, כגון: צמצום ההכשרה, פיחות ב"זמן שדה", פיחות בהדרכה הפדגוגית ובהדרכה האישית ויתר מיקוד בדיסציפלינות ובהוראה. כמו כן עלו תחזיות העשויות להעיד על העדר שביעות רצון מההיבט האישי, כגון: "קיצוץ שעות ההתנסות יוביל לירידה ב'חומר הגלם' לציונים בקורס המקצוע אותו אני מלמדת"; "מעמדי ירד"; "אני אחליף מקצוע ולא אעשה דוקטורט".

מתחזיות בעלי התואר השלישי עלתה תמונה אופטימית בעיקרה, הצופה את "שדרוג ההוראה והכנת קורסים נוספים" ויתר מעורבות במחקר, לדוגמה: "מעבר להוראה אקדמית יותר", "בין-תחומיות", "פחות שעות עבודה", "חלוקת שעות העבודה כך שיתאפשר לי לעסוק במחקר". ניתן היה להבחין שאצל המשיבים בעלי תואר שלישי בלטה התמקדות בקיים והמשך העבודה ללא שינוי מהותי, באמירות כגון: "הרמה של ההוראה שלי לא תשתנה ואף לא התכנים"; "נראה לי שעבודתי מתאימה מאוד לדרישות דוח דוברת"; "כאשר ייושם הרוח יהיה פחות מתח בין דרך עבודתי לבין תרבות המכללה".

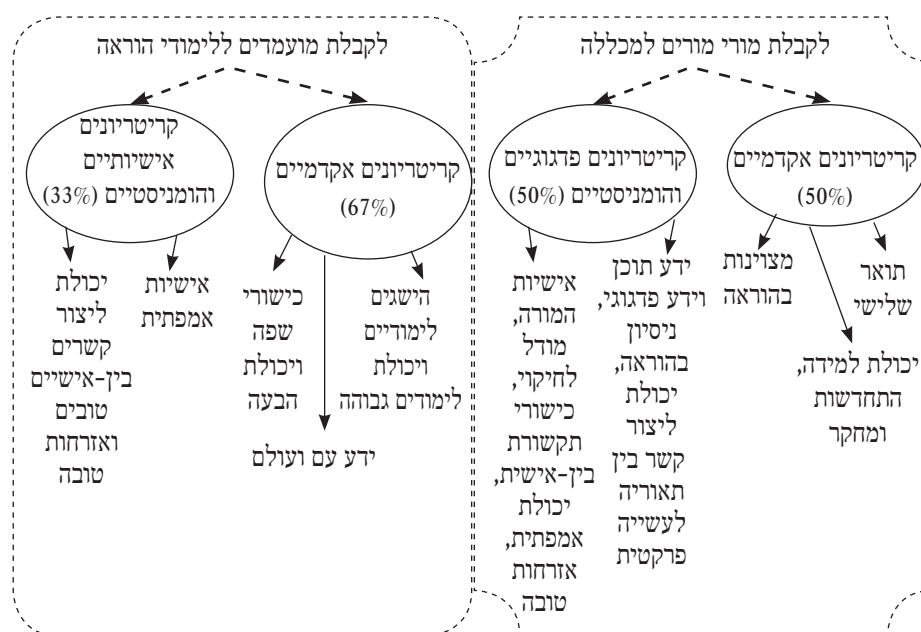
תחום ההתנסות המעשית נתפס בעיני בעלי תואר שני כעמוד התווך של הכשרת המורים וכמשקף את ייחודן המקצועי של המכללות לחינוך, וכן כתחום המעניק להן יתרון על מוסדות

אקדמיים אחרים בהכשרה להוראה. קיצוץ שעות בתחום זה וחיוזוק ההוראה האקדמית עשויים להיות, מבחינתם, גורם מאיים הן במישור האקדמי והן במישור האישי. לעומת זאת חיוזוק המגמה האקדמית מבחינתם של בעלי תואר שלישי עשוי להעלות את גאוותם המקצועית ואת יוקרת המכללה, ולהשוות אותם למרצים באוניברסיטאות.

קריטריונים לקבלת מורי מורים להוראה במכללה ולקבלת סטודנטים למכללה בעקבות המלצות ועדת דוברת

תפיסת הקריטריונים הצפויים לקבלת מורי מורים למכללה ולקבלת מועמדים ללימודי הוראה מלמדת על תחזיות מורי המורים בנוגע לעתיד ההכשרה להוראה, ויכולה להעיד על מגמות בתפיסות ההכשרה. הקריטריונים לקבלת מרצים נחלקים לשניים: מחציתם מתמקדים במאפיינים אקדמיים, כגון: תואר שלישי, מצוינות בהוראה, יכולת למידה, התחדשות ומחקר; והמחצית האחרת – במאפיינים הוראתיים הבאים לידי ביטוי בחיזוק ידע תוכן ופדגוגיה, בניסיון בהוראה, בשילוב בין תאוריה ליישום וכן בתכונות אישיותיות של אמפתיה, דמות לחיקוי, תקשורת בין-אישית ואזרחות טובה. הקריטריונים לקבלת מועמדים ללימודי הוראה התמקדו ברובם (כשני שלישים) בכישורים לימודיים ובכישורי שפה והבעה וכן בהיבטים אישיותיים של ערכים, יכולת אמפתית, תקשורת בין-אישית ואזרחות טובה (ראו תרשים 2).

תרשים 2: קריטריונים רצויים לקבלת מורי מורים ולקבלת סטודנטים למכללה



מאפיינים אקדמיים ופדגוגיים רצויים של מורי מורים

כמחצית מכלל תשובות המשיבים התייחסו לקריטריונים אקדמיים. בתוך מכלול הקריטריונים האקדמיים הופיעה דרישה שמורי המורים יהיו בעלי תואר שלישי, יתאפינו במצוינות אקדמית, ויהיו בעלי יכולת מחקר והתחדשות. להיבטים הפדגוגיים והאישיותיים התייחסו מחצית מכלל התשובות. מתוך תשובות אלה עולה ציפייה, שמורי מורים יראו בתהליך החינוכי חשיבות רבה, שכישוריהם יבואו לידי ביטוי בתחומי התאוריה והפרקטיקה, שיהיו "בעלי ידע פדגוגי-דידקטי" ו"יתמצאו במתרחש בבית הספר". מורי מורים, על פי ההתייחסויות להיבט זה, מצופים להיות אף בעלי מאפיינים אישיותיים ההולמים את מקצוע ההוראה. מאפיינים אלה יבואו לידי ביטוי הן בהתייחסותם לסטודנטים והן בהתייחסותם לעמיתיהם, מורי המורים. עליהם "לשמש מודל לחיקוי חינוכי", להיות "אוהב אדם ונותן כבוד לזולת" ולהעניק "תמיכה רגשית לסטודנטים".

מאפיינים אקדמיים ואישיותיים-התנהגותיים רצויים של מועמדים ללימודי הוראה

הקריטריונים הצפויים לקבלת מועמדים ללימודים במכללה עולים בקנה אחד עם התחזקות התפיסה המדעית-פרופסיונלית ועם תחזיות העסקת מורי מורים לעתיד. מרבית יחידות התוכן התייחסו לקריטריונים האקדמיים. בהיבטים אלה הודגשה חשיבותם של הישגים לימודיים ושל יכולת לימודית גבוהה, באמירות כגון: "ממוצע ציונים גבוה בתעודת הבגרות" וכן "יכולת לימוד ותפיסה טובה" ו"רצון ללמוד". כאלמנטים חשובים בשיקולים לקבלת סטודנטים הוצגו במסגרת ההיבטים ה"אקדמיים" הדרישות: "שפה תקינה" ו"כושר ביטוי בכתב ובעל פה". כקריטריון לקבלת סטודנטים להוראה הועמד גם היקף "ידע העם והעולם" של התלמיד, "רחבות אופקיו" ו"ידע בתרבות הישראלית והיהודית".

בדומה למאפייניהם הרצויים של מורי מורים לעתיד, נדרשות מן המתכשרים להוראה גם תכונות ההולמות את התפקיד. בהיבטים האישיותיים-התנהגותיים נדרשים סטודנטים בעלי "אישיות ערכית ויכולת אמפתית" וכן בעלי אישיות שתפגין "מעורבות חברתית וקשרים בין-אישיים טובים".

דיון וסיכום: הכשרת מורים בעידן של שינוי

מחקר זה התמקד בעמדותיהם של מורי מורים בנוגע להמלצות ועדת דוברת, כדי ללמוד מהן על השינויים הצפויים בהכשרה להוראה, אם ייושמו ההמלצות. תרומתו המרכזית של מחקר זה היא בשילוב בין תכנים ארגוניים של תהליך השינוי לבין תכנים אקדמיים-פרופסיונליים של ההכשרה להוראה. הבנת היבטים פרופסיונליים וארגוניים, אלה בזיקה לאלה, מאפשרת סרטוט של תמונת

מצב שעניינה תפיסות של מורי מורים הנוגעות להכשרת מורים עתידית צפויה ולהיבטים של שינוי מנקודת ראותם של מורי מורים.

מגבלתו של המחקר במספר הקטן יחסית של מורי מורים, ממכללה אחת בלבד. בשל כך לא ברור אם ניתן להחיל את ממצאיו באופן מייצג על כלל אוכלוסיית המכשירים להוראה. מגבלה נוספת היא העדר השוואה בין תשובותיהם של אותם נחקרים בשני המועדים. עם זאת, הממצאים מלמדים על כמה מגמות מרכזיות בהכשרת מורים, שיש להן השלכות לתכנון שינויים בעתיד הן בפן הפרופסיונלי והן בפן הארגוני. הדיון להלן עוסק בבחינת הכשרת מורים ראויה לאור ממצאי המחקר בנוגע לתפיסת ההמלצות כסיכוי וכסיכון להכשרת מורים, לתפיסה המדעית-פרופסיונלית הרווחת בהכשרה להוראה ובזיקה למאפיינים אישיותיים ומקצועיים של מורי מורים. הדיון עוסק גם בתפיסת השינוי כתהליך אישי וממסדי, תוך התייחסות לממד האנושי ולממד הזמן.

הכשרת מורים ראויה במכללה לחינוך: תפיסת השינוי כסיכוי וכסיכון

הכשרת מורים ראויה טומנת בחובה שילוב מוצלח של מאפיינים מדעיים ופרופסיונליים המתחייבים במקצוע ההוראה. היא דורשת פיתוח יכולת אקדמית-אנליטית והתייחסות אל הידע ואל מציאות בית הספר כמשקפים קונפליקטים חברתיים וחינוכיים שבהם ייתקלו מורי העתיד, וראייה מעמיקה של תפקידיהם ושל אחריותם במציאויות חברתיות וחינוכיות משתנות (אברור, 2008). ההתנסות המעשית אשר מלווה את ההכשרה האקדמית-חינוכית דורשת רכישת מיומנויות הומניות, ומזמנת הדרכה מתווכת להטמעת הידע וטיפוח כישורים מדרגה גבוהה (שם). עיון בעמדות המשיבים כלפי תוצאות אפשרויות של המלצות ועדת דוברת לעומת מאפייניה של הכשרת מורים ראויה מציג סיכוי וסיכון להכשרה הולמת, המעמידים זה לעומת זה את החיזוק האקדמי לעומת הפגיעה הפרופסיונלית. הסיכוי מתבטא בחיזוק ההוראה והלמידה האקדמית, בעדכון תכניות חדשות, בהעלאת קרנן של הדיסציפלינות ובהעלאת רמת הסטודנטים. הסיכון מתבטא בפגיעה בהתנסות המעשית, בפגיעה מקצועית ואישית-תעסוקתית במורי המורים ובתחרות גוברת מול מוסדות אקדמיים.

קובעי מדיניות המליצו על חיזוק הפן האקדמי בהכשרת מורים ועל מעבר מתואר B.Ed. לתואר B.A. או B.Sc., במטרה להפוך את ההכשרה במכללות לבת-השוואה לנעשה באוניברסיטאות ולצורך הכשרת המורים הטובים ביותר לתלמידי ישראל. קביעה זו מקבלת אישור של כלל המשיבים, התומכים בחיזוק ההיבט האקדמי בהכשרה ובתנאי הקבלה של מועמדים להוראה וללמידה. הציפייה לחיזוק ההיבט האקדמי עולה בקנה אחד גם עם ציפיותיהם של מורי מורים לגיבוש תכונות אקדמיות ומקצועיות ייחודיות בהכשרה להוראה ולהפגנת יכולת סקולסטית-אקדמית של מורי מורים (אקשטיין, 2003; בן-פרץ, 1989). בנוסף לכך המלצות אלה תואמות את

הדרישה לקידום יכולותיהם והישגיהם הלימודיים של המתכשרים להוראה (רייכל וארנון, 2005). אולם אין המלצות הוועדה תומכות בצורך בפיתוח יכולת אישיותית-אמפתית (בן-פרץ, 1989) אצל מורי מורים או בביטוי מקצועי "פרופסיונלי" גבוה (Shulman, 1986, 1987), המתבטא ב"ידע פדגוגי" שכאמצעותו מורה המורים מבטא את "ידע התוכן" של תחום הדעת שהוא מלמד (שם). פגיעה בפן הפרופסיונלי הייחודי של ההכשרה להוראה במכללות עלולה לחבל בטיפוח מורה אחראי, אמפתי ואכפתי, המשלב בהוראתו מיומנויות ביקורתיות, רפלקטיביות והומניות. בהעדר מודעות ויישום של תפיסה מדעית-פרופסיונלית כוללת של הכשרת מורים, יקשה על מערכת ההכשרה להוראה למצב את עצמה כמקצוע בעל תכונות ומאפיינים ייחודיים.

הכשרת מורים ומאפיינים אישיותיים ומקצועיים של מורי מורים

נראה שהתפיסה המדעית-פרופסיונלית קשורה גם למאפייניהם של מורי המורים. המלצות ועדת דוברת קוראות להעסקת מורי מורים מצוינים בעלי תואר שלישי, במטרה לשפר את ההכשרה להוראה ולהעלות את הרף האקדמי של המרצים ושל הלומדים. מרבית המשיבים תמכו בהעלאת הרף האקדמי, ונראה שלבעלי תואר שלישי יתרון מרבי במכללות - בהקניית ידע, בחשיבה מעמיקה ובביקורתיות. ההמלצה להורדת היקף העבודה המעשית והעדר המלצה של הוועדה לחיזוק הפן הפרופסיונלי, המשלב איכויות אקדמיות ופדגוגיות-הומניות בהכשרה להוראה, מעלים תהיות בנוגע להכשרה ראויה בהדגשת הפן האקדמי: האם החזקת תואר שלישי מבטיחה מסוגלות בהקניית איכויות הוראה יישומיות, אמפתיות ואכפתיות למורי העתיד? האם בהכרח בעלי תואר שלישי יודעים ליצור הקשרים לשדה החינוך? האם הכשרה למצוינות אקדמית משמעה, בהכרח, גם יכולת הוראה מצוינת, רפלקטיבית, אמפתית והומנית?

אין ספק שיוקרתם של מורי מורים בעלי תואר שלישי עולה בעידן האקדמיזציה ובעידן החשיבה המדעית-אוניברסיטאית, בשל הוראתם האקדמית ועיסוקם הגובר והולך במחקר (יוגב ויוגב, 2005). כמו כן ייתכן שיוקרה זו מסכנת את מעמדם של בעלי תואר שני ושל מדריכות פדגוגיות, ועלולה ליצור היררכיה ומידור מקצועי-חברתי לא רצויים במכללות לחינוך. דפוס נתק כזה מתקיים כבר כיום "עד כדי ניכור" בין מרצים דיסציפלינריים ובין מדריכות פדגוגיות במכללות לחינוך (אקשטיין, 2003), ומוכר בספרות המקצועית כתאוריות ריבוד ודימוי מקצועי בהוראה (אופלטקה, 2003). דפוס הניכור מדגיש את אי-השוויון בחובות למרצים, בהעדר מעורבותו של המרצה הדיסציפלינרי בהתנסות המעשית ובמסרים סמויים המאדירים את המרצה הדיסציפלינרי כעוסק בתחום מומחיותו בלבד (שם). הבדלי השקפות ואינטרסים של מורי מורים על סמך הכשרתם ותפקידם במכללה עלולים אף הם ליצור מידור דומה ולהעביר מסרים סמויים, שאינם בהכרח חיוניים, למורי העתיד. הכשרת מורים ראויה מחייבת האזנה ופתיחות שוות משקל להאדרה האקדמית מחד גיסא, ולחשיבות ההכשרה המעשית המוערכת כמרכיב מרכזי בהכשרת

מורי העתיד מאידך גיסא (רייכל וארנון, 2005). החשש מפני פגיעה אפשרית בהכשרה המעשית נובע משיקולים מקצועיים של טובת הכשרה ההולמת את צורכי מורי העתיד.

אם כן, מי מבין מורי המורים "עמיד" יותר לרפורמות בחינוך? שאלה זו היא מעבר לתחומו של מחקר זה. עם זאת, לאור ממצאי המחקר ניתן לומר שמורי מורים בעלי תואר שלישי, אנשי הסגל הדיסציפלינרי, "עמידים" לשינויים שצפו בעקבות המלצות הוועדה, בהרגישם מחוזקים בעטיים מבחינה אקדמית, מקצועית, הוראתית ואישיותית, יותר מעמיתיהם בעלי התואר השני, מייצגי המדריכות הפדגוגיות.

בקובעם רפורמות עתידיות, על קובעי המדיניות להביא בחשבון את מכלול המאפיינים, האיכויות והאינטרסים של מורי המורים, ולשקול אותם אל מול טובת הכשרה ראויה. ללא ספק יש למצוא את האיזון ההולם בין איכויות אקדמיות לאיכויות מעשיות אצל המכשירים להוראה, ולקרב בין מורי מורים בעלי אוריינויות אקדמיות לבין בעלי האוריינויות הפרקטיות.

תפיסת השינוי במכללה להכשרת מורים: היבטים אישיים

לתפיסת השינוי במחקר זה השלכות אישיות ומסדיות. בהיבט האישי, הממצאים הכמותיים מצביעים על ציפייה לשינוי מועט בעבודתם של מורי מורים בעקבות יישום המלצות הוועדה. השינויים צפויים להתרחש בקרב מורי מורים בעלי תואר שני, בעיקר בהדרכה הפדגוגית והדידקטית. עם זאת, ממצאי השאלות הפתוחות מלמדים על הימנעות רבה יותר של בעלי תואר שני יחסית לבעלי תואר שלישי מלהתייחס למהות השינוי הצפוי בעבודתם, דבר שלא בא לידי ביטוי בתשובות אחרות שלהם לשאלון. להסתייגותם ולהימנעותם של המשיבים מתחזית השינוי הסברים אפשריים אחדים: ראשית, מורי מורים חוו בשנים האחרונות הצעות תכופות לרפורמות ולשינויים, שהיו בעלות השפעה מועטה בלבד על ההכשרה להוראה (Ariav, 2007). ייתכן שתכיפות התכניות לשינוי והעדר הטמעתן באופן משמעותי מעלים את ספקנותם של המשיבים בנוגע להמלצות הנוכחיות ולהשפעותיהן הצפויות, ובכך מונעים חשיבה מאתגרת ופורצת, יצירתיות ותכנון לטווח ארוך. שנית, ייתכן שהדיון הציבורי-תקשורתי שהתקיים בתקופה שבין פרסום דוח הביניים לדוח הסופי, אשר הציג חילוקי דעות הקשורים להמלצות ולהשלכתן לחינוך, הגביר את תחושת אי-הוודאות בקרב מורי המורים, ובמיוחד בקרב המדריכות הפדגוגיות אשר חשו מאוימות יותר מעמיתיהן. ניתן לתמוך הסבר זה בתאוריות ארגוניות המסבירות את מקורה של אי-ודאות, בין השאר בהעדר יכולת לחזות את סיכוי התרחשותם של אירועים עתידיים או העדר יכולת לחזות במדויק תוצאות של החלטות עתידיות (Milliken, 1987). שלישית, ייתכן שמורי המורים לא ידעו מהם השינויים העומדים לפתחם. בעקבות הציפייה לפרסום המלצות הרוח הסופי החלו מכללות בהכנת "תכניות מגירה" אשר לא פורסמו עד למועד המחקר, ולכן המשיבים לא עודכנו בתכניות אלה ולא הכירו אותן. אף על פי כן, ברור היה למדריכות הפדגוגיות



יותר מאשר לסגל הדיסציפלינרי, שיהיה עליהן לשנות את מה שהן עושות בשל השינוי הארגוני הצפוי והקיצוץ הצפוי במשרותיהן, אך באותו שלב עדיין לא הוכרעו ההחלטות. לבסוף, ייתכן שחלק מהמשיבים נמנעו מלענות על שאלה זו בשל גונה האישי שעשוי לחשוף את חששם במחקר של מכללה ספציפית.

תפיסת השינוי במכללה להכשרת מורים: היבטים ממסדיים

לתפיסת השינוי במחקר זה גם השפעות ואתגרים ארגוניים, המסבירים את תפיסת הסיכוי והסיכון. קביעת מדיניות חינוכית במדינת ישראל אינה פשוטה בשל התכיפות בתמורות שלטוניות, הכוללות החלפה של שרי חינוך והעדר המשכיות ועקביות בקביעה ובהטמעה של מדיניות חינוכית. במסגרת התמודדותם נתקלים קובעי המדיניות באתגרים הנובעים מסביבה בעלת אוריינטציה עסקית משתנה, מחויבת לסטנדרטים, ומאי-ודאות, ובה בעת מההכרח להציג הישגים של ממש. דגם זה מוביל לעריכת "תיקונים" ושינויים מהירים, קצרי טווח, אשר הטמעתם, השפעתם בשטח ושיתוף הנוגעים בדבר מועטים.

בהחלטות ועדת דוברת שותפו אנשי הכשרת מורים מעטים בלבד, עובדה שיכולה להסביר את הפער שעלה בין צורכי ההכשרה להוראה לצורכי הסביבה, אשר השתקף בעמדות המשיבים. למורי המורים במחקר זה הייתה תחושה שיש בהמלצות סיכוי והזדמנות להוביל שינויים נכספים במערכת הכשרת מורים, ומצד אחר תחושה שתמיכה באחדים מן השינויים עלולה לפגוע בייחוד המקצועי של המכללה ולאיים עליה כמוסד חינוכי להכשרת מורים.

לשינוי הצפוי אתגרים הנובעים מתרומתם היחסית להכשרה האקדמית בארץ. מעמדן הנחות של המכללות לחינוך, יחסית למעמדן של האוניברסיטאות, מאתגר את סגל ההוראה ואת מקבלי ההחלטות לחקות את התחום האקדמי של ההוראה-למידה שמתקיים באוניברסיטאות. חיזוק הפן האקדמי במכללות צפוי היה לצמצם את הפער הקיים ולהוסיף יוקרה למעמד המקצועי ולמעמד האישי של סגל המכללות, אולם גם להגביר את התחרות הקיימת בין המכללות למוסדות להשכלה גבוהה אחרים. ניתן להסביר את שאיפתם של המשיבים לחיזוק הפן האקדמי במכללה, באופן ממסדי, כאמצעי לשמירת ההכשרה להוראה בחזקתם ולכלימת העברתה לאוניברסיטאות, שמכתיבות את הדרך המדעית-אובייקטיבית.

לתחושות הסיכוי והסיכון גם הסבר ממסדי, הנתמך במתח ארוך השנים שבין האקדמיזציה ובין ההומניזציה (דרור, 1991; יפה, בתוך שיינין, 1996; גורי-רוזנבליט, 2004; Ben-Peretz & Dror, 1992). מתח זה מצביע על הצורך לחזק את ההיבט האקדמי בתהליך ההכשרה, ובו בזמן לאחוז באופן איתן בהיבט ההומניסטי שלה. מציאת איזון הולם להכשרה מדעית-פרופסיונלית יכולה להוות שלב בהכרת הייחודיות של מקצוע ההוראה כפרופסיה ובהתאמת תהליכי ההכשרה לצרכים המשתנים של הידע ושל גישות ההוראה, המחייבים את מורי המורים לשנות ולהשתנות.

למידת הסיכויים והסיכונים העולים מהמלצות ועדת דוברת מחייבת את המכללה להקים מנגנון לניתוח היבטים אלה ולתכנן רפורמה כוללת בהכשרת מורים. בדיקה של מגוון דעות השותפים לתכנון הרפורמה והתייחסות אליהן עשויות לתרום להבנת הצרכים והחששות, לצמצום התנגדויות וליישום מוצלח של השינויים המוצעים.

הממד האנושי וממד הזמן בתהליך השינוי

לממד האנושי ולממד הזמן חשיבות רבה בתהליך השינוי. שינויים נכלמים בעיקר בשל התנגדויות, בעיות בלתי-צפויות והעדר שיתוף פעולה בין הנוגעים לתהליך. שינויים נכלמים גם על רקע הבדלים בתפיסות ובאמונות של הנוגעים בדבר, על רקע התפיסה שהרפורמה ממילא לא תחזיק מעמד, על רקע חילופי הדרג הפוליטי או ציניות הגורסת שמערכת החינוך ממילא אינה יכולה להשתנות (Conley & Goldman, 1998). מחקר זה מלמד על פיחות בתפיסת המלצות הוועדה והשלכותיהן על הכשרת מורים בין מועד א' למועד ב' לאיסוף הנתונים. ניתן להסביר פיחות זה בזיקה למודל השינוי (Adams, Hayes & Hopson, 1976) ולגישה הפרופסיונלית (משכית, 2006), שמראים כי מורים המצויים בשלב התסכול והאכזבה מהשינוי, מאופיינים בתחושות של עייפות מקצועית ודה-פרופסיונליזציה. בשלב זה פוחתת גם מידת המוכנות שלהם ליוזם תהליכי שינוי, ומתגלה חוסר רצון להיחשף לתהליכים חדשים.

מסקנות

מדינת ישראל מעוניינת להכשיר מורים לסטנדרטים גבוהים של הוראה טובה המתאימה לצרכיו של שדה החינוך והזמן, אך מתקשה במציאת המינון הראוי לרפורמה הולמת בהכשרה להוראה. מומלץ שקובעי המדיניות יהיו ערים למגמות של סיכוי וסיכון להכשרת מורים ולהגברת תמיכתם של מורי מורים בשינויים צפויים. בקביעת יעדים לרפורמות עתידיות רצוי שקובעי המדיניות יביאו בחשבון את מכלול המאפיינים, האיכויות והאינטרסים של מורי המורים, וישקלו אותם אל מול טובתה של הכשרה ראויה. יש להשקיע מאמץ בשיתוף מורי המורים בתהליך השינוי, וליידע אותם על אודות תכניות עתידיות ומסרים גלויים וסמויים הקשורים לשינויים עתידיים. שיתוף מורי המורים בתהליך השינוי ו"הכשרת לבבות" של העוסקים בתחום לתהליך השינוי עשויים להפחית את רמת אי-הוודאות שלהם. רצוי לבסס שינויים עתידיים על שיקולים מקצועיים, מכללתיים, מדיניים ואישיים, ולהעביר מסרים אלה למורי המורים כבר בשלב ייזום השינוי. רצוי גם שקובעי המדיניות יקבעו קריטריונים אקדמיים, מקצועיים ואישותיים לקבלת מורי מורים וסטודנטים מועמדים למכללה, ויקדמו מאפיינים אקדמיים לצד מאפייני אישיות ערכיים-הומניים אצל המלמדים והלומדים במכללה ובתכניות ההכשרה. מודעותם של קובעי המדיניות למגמות הסיכוי והסיכון להכשרה ולמאפייני המועמדים ויישומן של תוכנות אלה



בתכנון רפורמות עתידיות, יכולים להביא למזעור תחושות של תסכול ושל עייפות מקצועית של חברי הסגל, להגביר את שיתוף הפעולה בין מורי מורים אקדמיים ופרקטיים להנהלה, ולעודד את תמיכתם של מורי המורים בהטמעתן ובהצלחתן של רפורמות עתידיות.

מקורות

- אברור, ש' (2008). השינוי הנדרש במאפייני המועמדים להוראה, בהכשרתם ובפיתוחם המקצועי. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), *משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת* (עמ' 145-175). ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- אופלטקה, י' (2003). מסרים שיווקיים בפרסומות של מכללות לחינוך – מסרים כפולים וסותרים? דפים, 36, 136-151.
- איכילוב, א' (2006). הסוס הטרויאני של הגלובליזציה. בתוך ד' ענבר (עורך), *לקראת מהפכה חינוכית* (עמ' 88-103). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- איל, א' (2006). ההגיונות הסותרים בהכשרת מורים. בתוך ד' ענבר (עורך), *לקראת מהפכה חינוכית* (עמ' 166-176). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נ' (1997). עלייתו ונפילתו של החינוך ההומניסטי: מהקלסי לפוסט מודרני. בתוך א' גור-זאב (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסט מודרניסטי* (עמ' 13-42). ירושלים: מאגנס.
- אלפרט, ב' (2000). פדגוגיה פמיניסטית כגישה בחינוך ובהכשרת מורים. בתוך ש' שלסקי (עורך), *מיניות ומגדר בחינוך* (עמ' 29-62). תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- אקשטיין, ל' (2003). *השקפותיהם של מורי מכללות לגבי הכשרת מורים להוראת מדעי-הטבע בביה"ס היסודי*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- אריאב, ת' (2006). ועדת דוברת וההכשרה להוראה: מערכת של השפעות. בתוך ד' ענבר (עורך), *לקראת מהפכה חינוכית*? (עמ' 152-165). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- בן-פרץ, מ' (1989). מחקרים בהכשרת מורים בישראל: נושאים, שיטות וממצאים. דפים, 10, 23-9.
- בק, ש' (2004). לדבר פרוזה ולכתוב סיפור – לדמותה של המדריכה הפדגוגית במכללת קיי. בתוך ע' קינן ואחרים (עורכים), *מי את המדריכה הפדגוגית? היבטים תרבותיים וחברתיים* (עמ' 103-113). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בק, ש' (2005). *טכנאות כחזון בהכשרת מורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונאלית*. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 195-227). לוד: דביר.

גורי-רוזנבליט, ש' (2004). הכשרה מקצועית של מורים במערכות השכלה גבוהה: היבט היסטורי-השוואתי. בתוך ש' גורי-רוזנבליט (עורכת), מורים בעולם של שינוי (עמ' 21-37). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

דרור, י' (1991). בין אקדמיזציה להומניזציה בהכשרת המורים בישראל: מראשית המאה ועד סוף שנות השמונים. הסטוריה של דילמה חינוכית כמסייעת לקביעת מדיניות עכשווית. דרכים להוראה, 1(א'), 11-37.

דרור, י' (1999). מבט היסטורי על 50 שנות חינוך במדינת ישראל: תקופות ודילמות. בתוך א' פלד (עורך), יובל למערכת החינוך בישראל (עמ' 39-66). תל אביב: משרד הביטחון.

זילברשטיין, מ' ורייכנברג, ר' (2005). המד"פ בקונטקסט החזון החינוכי של המורה הראוי. בתוך מ' זילברשטיין ור' רייכנברג (עורכים), עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהוראה פדגוגית, נייר עבודה מספר 2 (עמ' 13-68). תל אביב: מכון מופ"ת.

חורין, א' (2004). השקפות חינוכיות ואמונות אפיסטמולוגיות של מורי-מורים וכיטויין בתהליך ההוראה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור בפילוסופיה", אוניברסיטת תל אביב.

יוגב, א' ויוגב, ס' (2005). מורי מורים כחוקרים: המחקר במכללות לחינוך לעומת המחקר באוניברסיטאות. דפים, 40, 90-107.

המועצה להשכלה גבוהה (2006). החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" - דוח "ועדת אריאב".

משכית, ד' (1998). עמדות כלפי שינויים בהוראה בזיקה לתפיסת ההוראה כפרופסיה ולשלב בהתפתחות המקצועית של המורה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור בפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.

משכית, ד' (2006). עמדות של מורים בשלבים שונים בהתפתחותם המקצועית כלפי החדרת שינויים בדרכי ההוראה. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 10, 73-102.

משרד החינוך (2004). התכנית הלאומית לחינוך - כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל - "כי לכל ילד מגיע יותר" (דוח דוברת - ביניים). ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (2005). התכנית הלאומית לחינוך - כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל - "כי לכל ילד מגיע יותר" (דוח דוברת - סופי). ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (2008). הסכם קיבוצי ליישום רפורמת "אופק חדש" במערכת החינוך. אתר אופק חדש: מפנה בחינוך בישראל. אוחר ב-18 בספטמבר, 2009, מתוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Ofek>



- עילם, נ' (2004). כל המקיים נפש אחת - הזיקה בין המדריכות הפדגוגיות למודרכות. בתוך ע' קינן ואחרים (עורכים), מי את המדריכה הפדגוגית? היבטים תרבותיים וחברתיים (עמ' 33-21). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פוקס, א' (1995). שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך. תל אביב: צ'ריקובר.
- פלד, א' (2006). בין המצוי לרצוי: סיכויים וסיכונים לרפורמה משמעותית במערכת החינוך. בתוך ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית (עמ' 373-395). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- צייכנר, א' (2007). השפעתם של סוגי משוב שונים (משוב לתוכן, משוב ליכולת ומשוב למאמץ) ושל גורמים אישיותיים על הישגים, שביעות רצון והתמדה של תלמידים בסביבת לימוד מרחוק. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.
- קובן, ל' (2006). נקודת מבט בינלאומית והסטורית על רפורמות חינוך לאומיות. בתוך ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית (עמ' 22-34). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- רוזנבלט, ז' (2001). גמישות בהוראה בקרב מורים ישראלים על רקע שינוי ארגוני: מחקר השוואתי בין-לאומי. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 24, 7-25.
- רייכל, נ' וארנון, ש' (2005). שלושה דיוקנאות של מורים במראת הסטודנט להוראה - המורה האיריאלי, מורה המורים ודמות הסטודנט עצמו כמורה. דפים, 40, 23-58.
- שגריר, ל' (2001). תמורות בתכניות הלימודים במדעי החינוך של מסלול בית הספר היסודי במכללות להכשרת מורים על רקע שינויים בחברה הישראלית (1970-2000). חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.
- שגריר, ל' (2007). תכניות לימודים בהכשרה להוראה בזיקה לשינויים בחברה הישראלית. תל אביב: מכון מופ"ת ואוניברסיטת תל אביב.
- שיינין, נ' (1996). התהליך האקדמי של הכשרת מורים בישראל - פרקים בתולדות המכללה לחינוך על שם דוד ילין. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- שילוח, י' (2004). תפיסות של מורים דיסציפלינאריים ומדריכים פדגוגיים-דיסציפלינאריים לגבי ההוראה במכללה להכשרת מורים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- Adams, J., Hayes, J. & Hopson, B. (1976). *Transition: Understanding and managing personal change*. London: Martin Robertson.
- Ariav, T. (2007). *The new frameworks for teacher education in Israel: Rationale, conceptual perspectives and implementation*. Paper presented with Sh. Back at the International Conference of "Teacher Education at a Crossroads", Tel Aviv: Mofet Institute.

- Ben-Peretz, M. & Dror, Y. (1992). Israel. In H. B. Leavitt (Ed.), *Problems in teacher education: An international handbook* (pp. 139-154). New York: Greenwood.
- Ben-Peretz, M. & Tamir, P. (1983). *The professional image and reputation of teacher educators in Israel*. Paper presented at the Annual Conference of AERA, Montreal.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Bridges, W. (2003). *Managing transitions: Making the most of change* (2nd ed.). Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bryson, J. M. (1988). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryson, J. M. & Einsweiler, R. C. (Ed.). (1987). *Strategic planning: Threats and opportunities for planners*. Chicago: Planners Press, American Planning Association.
- Conley, D. T. & Goldman, P. (1998). *How educators process and respond to state-level education reform policies: The case of Oregon*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San-Diego, Ca. Retrieved August 15, 2007, from <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED421773>
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*, 87(3), 237-241.
- Davies, B. & Ellison, L. (1997). *School leadership for the 21st century*. London: Routledge.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2004). *Leading in a culture of change: Personal action guide and workbook*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The meaning of educational change* (2nd ed.). NY: NY, Teachers' College.
- Hutchinson, S. A. (1988). Grounded theory. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 123-140). London: Falmer.



- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673.
- Miles, M. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Milliken, F.J. (1987). Three types of perceived uncertainty about the environment: State, effect, and response uncertainty. *The Academy of Management Review*, 12(1), 133-143.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 99-105). Washington, D.C.: American Education Research Association.
- Noddings, N. (2005). *Caring and critical thinking*. Workshop presented in The Mofet Institute, Tel Aviv.
- Reynolds, R. J. (1995). The professional self-esteem of teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 46, 216-227.
- Schmuck, R. A. & Runkel, P. J. (1994). *The handbook of organization development in schools and colleges* (4th ed.). II: Prospect Heights.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basic of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Tashakkori, A. & Teddlie, Ch. (Ed.). (2003). *Handbook of mixed methodology in social behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- The Teaching Commission (2004). *Teaching at risk: A call for Action*. Gerstner, L. V., Jr. (chair) (on line). Retrieved June 12, 2009, from: http://www.theteachingcommission.org/publications/FINAL_Report.pdf
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

תנאי סף להתרחשותם של תהליכי שינוי במערכת חינוכית: ריבוי אפשרויות פעולה ופיתוח מעורבות הקהילה (agency) מלכה גורודצקי, צילה וייס

תקציר

המאמר מציע מודל לניתוח תהליכי למידה ושינוי בקהילות שיח חינוכיות. הוא מבוסס על ניתוח דו-שלבי של שיח בקהילה. השלב הראשון הוא ביאור התובנות הצומחות בשיח, והשלב השני הוא ניתוח פרשני באמצעות שני ממדים. ממד אחד מתייחס לקיומן ולכמותן של אופציות פעולה חינוכיות אפשריות, והוא נע מאפשרות אחת לריבוי אפשרויות פעולה חדשות ויצירתיות. הממד האחר עוסק בתפיסתה של הקהילה את מקומה ואת תפקידה בתהליך, והוא נע בין קבלה דטרמיניסטית של תכתיבים לבין אוטונומיה, המתבטאת בהכרה בסמכות, במחויבות ובאחריות לפעול. על פי שני ממדים אלה ניתן לנתח את השיח גם בהתהוותו וגם בראייה רטרוספקטיבית, תוך כדי מעקב רפלקטיבי אחר התהליך המתהווה. הפוטנציאל של מודל זה מודגם במאמר באמצעות ניתוח השיח בשתי קהילות שיח חינוכיות.

מילות מפתח: אוטונומיה בחינוך, ניתוח שיח, קהילות שיח, תהליכי שינוי.

מבוא

קיימת הסכמה כללית הן בספרות המחקרית הן בחברה, כי בית הספר חייב להשתנות כדי להיענות לצרכים החברתיים המשתנים. תפיסה זו באה לידי ביטוי בדבריו של פולן: "אין בידנו האפשרות לבחור בין לרצות או שלא לרצות שינויים בחינוך, אנו חייבים לבצע שינויים במערכת החינוך כדי להמשיך ולשרוד כחברה" (Fullan, 1993). ואמנם בישראל גם משרד החינוך וגם גורמים עצמאיים שונים משקיעים מאמצים רבים, חומריים ורעיוניים, בהחלת תהליכי שינוי. בדרך כלל תכניות אלו ממוקדות באספקטים ספציפיים, כמו גישות פדגוגיות-ערכיות, מבנה ארגוני, הוראת תחומי דעת, מהות מקצוע ההוראה ודרכי ההכשרה אליו וכדומה. למרות מאמצים רציניים אלה התחושה הכללית היא כי הם אינם מניבים את התוצאות המצופות ממערכת החינוך ביחס לחינוך התלמידים. נראה כי גם אם מערכת החינוך משתנה, הרי שינויים אלה אינם מצליחים לממש את הציפיות החברתיות מהמערכת.



מהלכי השינוי המדווחים בספרות המחקרית מתנקזים לשתי אסטרטגיות מרכזיות של הובלת שינויים או לצירופים שונים ביניהן. אסטרטגיות אלה מתייחסות למקור הסמכות והידע המניע את תהליכי השינוי בבית הספר. **באסטרטגיה המסורתית** שכיוונה top down, מקור הסמכות להחלת השינוי הוא גורם מחוץ לבית הספר (ה"מומחה"), המביא אתו את הידע, מסמן את היעדים, מדרג אותם ומנחה את המורים בדרך להשגתם. **באסטרטגיה ההתפתחותית** שכיוונה bottom up, מקור הסמכות והכוח, הן בנוגע לידע הן בנוגע לתהליכי השינוי הרצויים, נמצא בתוך בית הספר, בידי המורים וההנהלה. באסטרטגיה זו הידע הפרקטי של המורים נתפס כידע המשמעותי האמור להזין את תהליכי השינוי. על כן נקודת היציאה לשינויים היא העשייה הממשית בבית הספר, כאשר האינטראקציות בין המורים, תוך כדי ליבון הידע שהם מביאים ליוזמת השינוי, מעלות השתמעויות אפשריות לשינוי, והן הכוח המניע להצמחה אפשרית של עשייה חדשה.

אין משנה ברורה בנוגע לאסטרטגיה האופטימלית המקדמת תהליכי שינוי משמעותיים בבית הספר. האסטרטגיה המסורתית נתפסת כמהלך פשוט, מהיר וקל יחסית ליישום. גורם חיצוני לבית הספר מביא עמו "חבילות שינוי" מוכנות, כאשר הדרישה מסגל המורים היא "רק" להחליף את שעשו בעבר בדפוס עשייה אחר. אלא ש"החלפה" כזו, אשר על פניה נתפסת כפשוטה, איננה עומדת במבחן המציאות. מחקרים אשר התייחסו לכשל זה מעלים סיבות אפשריות המונעות מחבילות השינוי להתממש. אנגוס (Angus, 1998) סובר כי הדרישה להחליף את הקיים ב"חבילות שינוי" מעוררת את המורים להפעיל "כוח נגדי", ומייצרת "רשת כוחות" המתנגדת בסמוי לשינוי. סרסון (Sarason, 1971) טוען כי ההחלפה של דפוס העשייה של המורה בדפוס עשייה המיובא מגורם חיצוני, מטפחת מרות ולא פתיחות בין הגורמים השונים בבית הספר, ומנטרלת את הסקרנות ואת המוטיבציה הנמצאות בבסיס של שינוי משמעותי. מקלאפלין (McLaughlin, 1994) ממקדת את הבעייתיות במעבר המסרים בין המטה (הגורם החיצוני) לשרה. היא טוענת כי המסר הגלום בשינוי בעת תכנון המהלך מחוץ לבית הספר מתמוסס במעבר אל השרה, ומשום כך היא מדגישה את החשיבות של "מתווך השינוי", קרי סגל בית הספר על כל דרגיו. במילים אחרות, מידת ההתגייסות והמחויבות של בית הספר להחלת השינויים היא גורם משמעותי ביותר בקביעת אופיו של השינוי שיתרחש למעשה.

התפיסה הרווחת כיום בקרב החוקרים, המתבססת על מחקרים ועל הניסיון שהצטבר ביחס לרפורמות מבוקרות במערכות חינוך בעולם, היא כי האסטרטגיה המסורתית אינה יעילה במיוחד (Angus, 1998; Barth, 1990; Colarelli, 1998; Hopkins, Ainscow & West 1994; McLaughlin, 1994; Wagner, 1996). התובנה כי כדי שתהליך שינוי יהיה משמעותי הן למורים, הן לתלמידים והן לבית הספר, עליו לנבוע מתהליך למידה עמוק של המורים, שיוביל לתובנות חדשות ובעקבות כך לעשייה אחרת - תובנה זו הובילה להתמקדות בתהליכי הלמידה של חדר המורים (Gorodetsky & Barak, 2009) ולהסבת תשומת הלב לתהליכים התפתחותיים (Angus, 1998; Colarelli, 1998; McLaughlin, 1994; Wagner, 1996).

האסטרטגיה ההתפתחותית היא בדרך כלל אטית, וגם בה טמונים קשיים וסיכונים מסוגים שונים. ברמת ההתנהלות הבית ספרית נדרשת לגיטימציה מתמשכת לא רק להעלאת סימני שאלה ביחס לעשייה המתקיימת אלא גם ביחס לעשייה החדשה המתהווה. כמו כן נדרש קהל גדול של מורים המחויבים לעשייה האחרת העשויה להתבקש מהלמידה השיתופית. הגורמים הממנים בדרך כלל אינם נוטים לממן תהליכים כאלה מסיבות שונות, בין היתר בשל החשש מאטיות תהליכי שינוי הצומחים מתוך בית הספר, בשל חוסר אמון בכוחם של המורים להוביל מהלכים כאלה, או מכיוון שתהליכים כאלה עשויים לעורר השתחררות של בית הספר מתכתיבים חיצוניים. עם זאת, באמצע שנות התשעים יזם משרד החינוך את "מיזם שלושים היישובים". במיזם (פרויקט) זה ניתנה אוטונומיה לשלושים יישובים להבנות מחדש את תפיסת החינוך ברמה היישובית בגישה הוליסטית. לרשויות ניתן החופש לבחור את אסטרטגיית ה"התערבות", כאשר גם הבחירה באסטרטגיה התפתחותית הייתה לגיטימית. הרשויות נדרשו להגיש תכניות לשינוי חינוכי מקיף, שיבטאו את תפיסתן החינוכית ואת הצרכים הייחודיים להן (גורדון ובר-סימן-טוב, 1996). תחת מטרייה זו הופעל בבאר שבע מיזם "אשכולות חינוכיים" (גורדצקי, 1996). במסגרת מיזם זה הוקמו קהילות למידה (אשכולות), שהיו מורכבות מצוותים מכמה בתי ספר הממוקמים באותו רובע עירוני (בית הספר העל-יסודי המשרת את הרובע וכלל בתי הספר היסודיים, כשישה במספר, המזינים אותו). המנדט שניתן לאשכולות החינוכיים היה לפתח תהליכי למידה שיתופיים שיובילו ליישום של שינויים חינוכיים-פדגוגיים בבתי הספר. לא ניתנו הנחיות בנוגע לתכנים רצויים או למבנים חינוכיים מועדפים. הצפי היה כי השיח אשר יתפתח בתוך הקהילה ינביט תהליך של למידה שיתופית, שיבטא את הצרכים ואת המאויים החינוכיים של חברי הקהילה, ויוביל למימוש עשייה בכיוון זה בבתי הספר. לכל קהילה כזו צורף מנחה (מרצה באוניברסיטה או במכללה), אשר היה אמור לעודד ולקדם את תהליך ההידברות בה. תפקודו של המנחה הושפע במידה רבה מהאינטראקציה שלו עם חברי האשכול, ועל כן היה שונה באשכולות השונים. המחקר שליווה את מיזם האשכולות (וייס, 2004) כלל פן איכותני, אשר היה מבוסס על ניתוח השיח הדבור והכתוב שהתקיים בפגישות של האשכולות¹ וכן על ניתוח התכניות הפדגוגיות שנבנו באשכולות והוגשו לרשות העירונית ולמשרד החינוך לשם מימון וכיצוע.

במאמר זה ברצוננו לשתף את הקורא בניתוח התובנות שצמחו בתהליכי הלמידה השיתופית שהתקיימו במהלך השנה הראשונה לפעולת האשכולות. מאמר זה מתאר תהליכים ותובנות שהתהוו בשני אשכולות. בחרנו להתמקד בשניים אלה בשל השוני המהותי בתהליכים שהתפתחו בהם.

1 בפגישות אלו, שהתקיימו אחת לשלושה שבועות, השתתפו חמשה-עשר אנשים באופן סדיר: מנהל ומורה אחד מכל בית ספר באשכול, מפקח ממחוז דרום במשרד החינוך ונציג של אגף החינוך ברשות. זוהי "קהילת השיח" של האשכול.

הניתוח מתבסס על השיח (המובא בגופן נטוי) וכולל שתי רמות של פרשנות. הראשונה מתייחסת לתפיסת המציאות החינוכית והבית ספרית של משתתפי קהילת השיח, והיא מופיעה בצמוד למובאות מהשיח. רמת הפרשנות השנייה היא במסגרת מודל תאורטי המבוסס על שני ממדים המתארים תהליכי שינוי המתאפשרים מצמיחה ומהתפתחות של למידה שיתופית בקהילה כמו זו של האשכול.

חשיבותו של המחקר היא בתובנות שהצמיח, אשר עשויות לקדם תהליכים של למידה שיתופית שיש בכוחה להוביל לקראת שינויים של ממש ברמה הבית ספרית וברמה הכוללת של מערכות חינוך. נתחיל בהצגת השיח (חלקי בלבד) והפרשנות ברמת התפיסות החינוכיות-לימודיות-ערכיות, כפי שאלה משתקפות ממנו.

סיפוריהם של שני האשכולות

אשכול א'

במפגשים הראשונים של הקבוצה הגדירה המנחה, וחזרה והדגישה את המטרה ואת היעד של מפגשי הקבוצה: "מטרת האשכול היא יצירת דיאלוג חינוכי בין גורמי חינוך, מנהלים וציבור". היא הוסיפה כי המפגש של הקבוצה נועד: "לחשוב על דרכים להשיג מטרה זו ולפרסם בבתי הספר את תפיסת הקבוצה".

במפגש הראשון העלתה קבוצת השיח שלושה-עשר תחומי עניין שהיא רוצה לפתח. התחום "פיתוח לומד עצמאי" זכה להתעניינות הרבה ביותר ולבירור ראשוני בקבוצה. במפגשים השני והשלישי התמקדה הקבוצה בשני תחומי עניין אחרים: "פיתוח תקשורת בין-אישית נאותה כאמצעי לשיפור היחסים בתוך בית הספר ועם הקהילה"; והתחום הנוסף: "פיתוח תרבות ואמנויות כאמצעי לפיתוח אינטליגנציות מרובות". הקבוצה התחלקה לשתי תת-קבוצות דיון, כאשר כל אחת התמקדה בנושא אחד מבין השניים. לאחר הפיתוח הראשוני התכנסה המליאה שוב לדיון בשני הנושאים, כשכל תת-קבוצה פירטה והסבירה את התחום שפיתחה.

המטרה שהוגדרה ב"פיתוח תקשורת בין-אישית" היא "ליצור דור של כוגרים פעילים ויוזמים בחברה". לשם כך התמקדה הקבוצה בלמידה כיצד לפתח קבוצות דיון בית ספריות שיעסקו בטיפוח תקשורת תקינה ובשיפור מערכות יחסים בין תלמידים לבין עצמם ובין תלמידים למורים. התכנון שהוצג הוא "הקמת מועצה שתורכב מחברי הקבוצה ותבנה קוד התנהגות ככל התחומים". ב"פיתוח תרבות ואמנויות" התכנון שהוצג הוא חוגים באמנויות כמה ובאמנויות פלסטיות. התייחסות בו-זמנית לשתי אפשרויות פעולה חינוכיות ראויות הובילה לדיון השוואתי וביקורתי בין השניים. תוך כדי ההשוואה התברר כי: "הקושי בפיתוח תקשורת בין-אישית הוא בתרגום למעשה, ואילו בתרבות ואמנות יש הרבה מה לעשות", כלומר בתחום התקשורת הבין-אישית אין לקבוצה תכנים ותכניות עבודה דידקטיות, ואילו "פיתוח תרבות ואמנויות" התקבל

כתחום מעשי יותר, ולבתי הספר יש כלים לפיתוחו. ההשוואה בין שתי האפשרויות העלתה הברור, משמעותי ביניהן, והוא היכולת של הקהילה ליישם אפשרות פעולה אחת, בשעה שבנוגע לשנייה, אין לקהילה הידע הנדרש (**תוכנה א'**). תוכנה זו מבהירה כי אין לקהילה מעוניינת בדיונים בלבד, אלא היא מתכוונת לפעולות ממשיות, ועל כן למרכיב ההיתכנות ולהימצאותם של הכוחות המתאימים להובלת תהליך השינוי בבית הספר יש משמעות רבה. בכך התווסף שיקול דעת נוסף לתהליך הבחירה בין האפשרויות השונות, והוא הוביל להחלטה להתמקד ב"פיתוח תרבות ואמנויות" כנושא התכנית של האשכול.

בתחום זה הוצע כי שיא הפעילות יבוא לידי ביטוי בסיום השנה באמצעות "פסטיבל תרבות בן שבוע בשילוב הקהילה, שבו ישווקו תוצרים". אחת החברות במליאה ביקרה את ההצעה ואמרה: "התכנית הזו ידועה כאוטופית לבתי הספר הקהילתיים". לפי ההקשר כוונתה היא כי "פסטיבל", כפי שהוצע, הוא תכנית המוצעת תדיר על ידי בתי ספר קהילתיים, אך אינה מצליחה לעורר את הקהילה לדיאלוג חינוכי. דבריה עוררו שיח על המשמעות של דיאלוג חינוכי בין בית הספר לקהילה ועל אפשרויות יעילות ליצירת דיאלוג בין בתי הספר עצמם ובין לקהילה. יצירת שיח בין הגורמים השונים היא גורם חשוב בשיקולים הנוגעים לבחירת התחום. השיח הסתיים במשפט: "זאת אחת הדרכים להגיע להפצת הרעיונות לאשכול כולו, אין פה תכנית קהילתית, אלא תרבות ואיכות שהן בנפשו של האשכול...". הכוונה היא שיש לראות בהכנה ובהפעלה של הפסטיבל אפשרות האוצרת בתוכה דרך להבניית דיאלוג בין בתי הספר ובין לבין הקהילה (**תוכנה ב'**).

אחר הבחירה הביעה אחת החברות פליאה על כך שתחום "הלומד העצמאי", שהיה מרכזי בפגישה הראשונה, לא נבחר ולא שולב: "דווקא התחום של פיתוח לומד עצמאי שאליו כולנו התחברנו במפגש הראשון לא נבחר בסוף". חברה אחרת ענתה לה: "הבעיה הקשה בפיתוח לומד עצמאי היא השקעת משאבים במורה", והוסיפה: "איך עושים את זה?" ואחרת אמרה: "אין לנו מנדט לעבוד עם המורים". נראה שתוך כדי דיונים בשני הנושאים האחרים התחוורה התוכנה שהתכנית חייבת להתכוון לתלמידים, והיא צריכה להיות מיושמת בזמן סביר. זו אולי הסיבה הלא מודעת ל"הסרת" אפשרות הפעולה לפיתוח "הלומד העצמאי", מאחר שפעולה ככיוון זה דורשת הכשרה מיוחדת של המורים לקראת החלת הוראה לפיתוח של לומד עצמאי (**תוכנה ג'**). התכנית שהתגבשה היא שכל אחד מבתי הספר השותפים באשכול יתמחה בהוראת תחום אחד, למשל: תרבות (אמנויות במה), ספורט, תקשורת, תוך כדי פיתוח תכנים שאינם נלמדים בתכנית הלימודים המקובלת. המשך הדיונים בקבוצה נסבו על דרך הפעולה של האשכול. המנחה אמרה: "בואו נראה מה עושים בתוך בית הספר ובקבוצה, לאן זזים עכשיו?" בתגובה לשאלתה עלו רעיונות שונים: "אני צריכה מומחה לאמנות... לבדוק מה התחומים, מה מתאים..."; "ללמוד ממקומות אחרים..."; "לראות איך זה פועל ברמה ארצית...". וכדומה. רעיונות אלו מבטאים כיוון פעולה הנוטה להיעזר במומחים חיצוניים שינחו את בתי הספר, ו/או בלמידה ממקומות



אחרים בארץ. אך בהמשך העלו המנהלות את הצורך בדיון בית ספרי מקדים: "קודם להתבשל בתוך בית הספר, בחינה של מה יש לנו ומה אנו רוצים"; "נקודת המוצא צריכה להיות סיעור מוחין בחדר המורים, בדיקת רווח והפסד, על חשבון מה נכנס, הרבה דברים לברר ברמת התכלס, הפינטוז שלנו כאן אינו מרחיק לכת". מהשיח עלה הצורך להתחשב ברצונו של הצוות הבית ספרי כולו תוך כדי התייחסות גם למצב המצוי. אחת המנהלות אמרה: "המטרה של הייחודיות (בתכנים) צריכה להיות מנוף לעבודה בתוך בית ספר... אני תופסת את הפרויקט קודם כול כסיפור בית ספרי, שינוי ראשוני של בית הספר...". התובנה המשתקפת כאן היא כי מהלך כזה צריך להצמיח את בית הספר ואת צוותו, ועל כן הוא צריך להיות מבוסס על כוחות המצויים בבית הספר (תובנה ד').

המנחה המשיכה לחדר את דרך העבודה של האשכול ושאלה: "אני רואה שתי צורות ארגון: (א) כולנו מתכננים הכול; (ב) כל בית ספר מתמקד בחלק שלו בתכנית הכוללת, ומביא לקבוצה לתגובות. איזה מודל נראה לכן יותר?" תוך כדי ההתייחסות לשאלה זו התגבשה התובנה כי התכנית צריכה להתפתח בהדרגה בשילוב צוות בית הספר: "כל בית ספר צריך להתבשל בצוות שלו, לחשוב על כיוונים, להביא לקבוצה, לראות איך זה נעשה בבתי ספר אחרים ושוב להתבשל. דרך צוות בית הספר ודרך המליאה שדה הראייה יתרחב ונראה דברים אחרת". או "ניתן להתעשר וללמוד זה מזה... אם כל אחד יושב בנפרד יחסר ההיכט הכוללני. שילוב של התבשלות עצמית והעשרה הדדית יהיה המצב האידאלי".

בניית הידע הקולקטיבי באשכול נתפסת כתהליך המשלב "התבשלות בצוות בית הספר", כלומר נדרש שלב מקדים של חשיבה ושל עבודה בכל בית ספר ולאחריו העשרה במרכיבים נוספים שיעלו בקהילת השיח של האשכול. באמירות אלה חברי הקבוצה מתארים את המסלול הנראה להם מוביל לתהליך שינוי. תהליך זה כולל גם מחויבות לפעולה מצד כל צוות בית הספר וגם דיונים ומחויבות ברמת קהילת השיח של האשכול (תובנה ה').

בשלב זה בחר האשכול שם לתכניתו: "כולנו ביחד וכל אחד לחוד", המבטא את הרצון ליצור ייחוד בתכנים הנבחרים בכל בית ספר ושותפות במסגרת הכללית של תכנית האשכול. כמה מהתובנות שצמחו בקהילה מהוות בסיס לעקרונות לפיתוח התכנית הכללית והתכניות הבית ספריות. למשל, לשאלת מקור הידע והתכנים שיילמדו ולדרך העבודה נקבע כי: "צריך לצאת מן הילדים"; "יש לתת את מלוא הקרדיט לעשיית התלמידים ואחריות התלמידים". לשאלת שיבוץ התלמידים לתחומים שיופעלו בבתי הספר השונים נקבע כי: "צריך לתת לילד לבחור... לנסות, לשנות... לאפשר תקופת שינויים...", וההסבר שניתן לכך הוא: "אם ילד בוחר הוא לא מפריע". החלטות אלה מבטאות את ההכרה כי צריך לגרום לתלמיד להיות מחויב, וניתן להשיג זאת בדרך של בחירה ושל קבלת אחריות. לשאלה של הבניית התכנים הוסכם כי: "החוגים לא ייבאו

מהחוק, אלא יתקיים תהליך של בניית תאטרון יחד עם קהילה דמוקרטית ואחראית". בהגדים אלה ביטאה הקבוצה את התחושה שחופש הבחירה המניע את תהליך הלמידה שלהם עשוי להניע גם את תהליכי הלמידה של התלמידים (תוכנה ו'). בעקבות דיונים אלה הוחלט לשבץ את התכנית הנבנית באשכול במערכת השעות של בתי הספר. כימי ו' כל בתי הספר יפעילו את תכניתיהם במקביל בהיקף של ארבע שעות.

עם סיום בניית השלד של התכנית העלתה המנחה את השאלה: "למה בצוות שלנו הגענו למקום אחר מצוותים אחרים?" על פי תשובות החברים נראה שבמהלך הלמידה השיתופית הם רכשו תחושה של מסוגלות, של אוטונומיה ושל פתיחות ללמידה חדשה במגוון תכנים חדשים האמורים להתממש בבתי הספר שלהם. הם התייחסו לתכנית כאל גורם שיאפשר התפתחות תכונות דומות גם אצל הלומדים. אמונה זו בוטאה בהגדים: "היכולת של התלמידים לפתח מנהיגות היא גדולה יותר"; "הגברת הפתיחות והקבלה בין התלמידים, ריכוך המעבר לחטיבת הביניים". אשר להשפעות על הלמידה באופן כללי הם אמרו: "פיתוח לומד עצמאי"; או "מתן אפשרות לתלמידים להביע את עצמם בדרכים שונות ולהרחיב אופקים".

לאחר כשנה לפעילות האשכול הוגשה התכנית "כולנו ביחד וכל אחד לחוד", שעיקריה הם: כל אחד מבתי הספר מתמחה בהוראת תחום אחר, כמו: תרבות (אמנויות במה), אמנות (פלסטית), ספורט, תקשורת ומדע. בכל תחום מוצעות כמה תכניות שאינן נכללות בתכנית הלימודים המקובלת. בתכנית האשכול ישתתפו כל תלמידי כיתות ו'-ז' (בית ספר יסודי וחטיבת ביניים) בקבוצות למידה רב-גיליות, על בסיס בחירת התלמידים. כדי לאפשר בחירה יופעל מערך הסעות שיעבור בין כל בתי הספר באשכול, ויפזר את התלמידים בהתאם לבחירתם. הלמידה תתקיים תוך כדי חקירה ויצירתיות. התכנית תופעל במסגרת יום הלימודים (יום ו') במהלך כל השנה. בסיום השנה יתקיימו פעילויות משותפות שיהיו פתוחות לקהילה. התכנון מציג תפיסה חינוכית קוהרנטית ומקיפה, המחדשת במבנה (רב-גילי, על-בית ספרי, בחירה), בדרך העבודה ובתכנים. ההכרה של חברי הקבוצה בפוטנציאל הטמון באשכול של בתי ספר הפועלים יחדיו מתבטאת בתגובות לשאלת המנחה במפגש הראשון של השנה השנייה: "האם הפרויקט הזה נתן לכם משהו?" אחת המשתתפות ענתה: "עזרתי כמורה בבית הספר לדברים בדרך שאני רוצה, והגענו לדברים שלא כתובים בשום מקום... אנחנו בבית הספר כבר בתהליך המתפתח למשהו אחר... אני בנית ויצרתי משהו שיצא מהמורה הפשוטה ולא מהפיקוח. אצלי חלו הרבה שינויים... היום יש לי מודעות, אני מספרת לסמינריות על התהליך שאני עוברת פה, אני מחזירה להם איך להיות מעורב, אני אצרף עוד מורות שירצו לשנות". המורה הרגישה את המעבר ממצב של מורה המקבלת תכתיבים למצב של מעורבות ביוזמה ובקבלת החלטות. בהמשך ציינו רבות מהמשתתפות את הרוח המיוחדת שהתקיימה בפגישות האשכול ואת הגיבוש שנוצר בו, תוך שהן מודעות לשינוי המחייב קבלת אחריות רבה יותר בפיתוח בית הספר: "בעקבות האשכול



נפתחה קבוצת ספורט בבית הספר וזה רווח לתלמידים ולמורים, זה משפיע על ההישגים, כף לבוא לבית הספר".

אשכול ב'

דבריה של המנחה במפגשי המנחים² הראשונים שיקפו גישה שונה לתפקיד, שהתבטאה באמירה: "לעבוד על דבר מאוד ממוקד, משהו צנוע ומשותף לכולם". המנחה ציינה כי פרויקט האשכולות למעשה הונחת על בתי הספר מבלי לקבל את הסכמתם, ועל כן היא צופה התנגדויות. במפגשים הראשונים עם קהילת האשכול היא הנחתה את החברים לבחור מוקדים מוגדרים לפרויקט החינוכי המשותף. משום כך היא הציעה לקהילת האשכול: "כל מנהל ביסודי יגדיר תכונת תלמיד אחת או שתיים אשר לגביה מתקיימים התנאים: התכונה חשובה מאוד ובחזיון מושקע מאמץ ניכר. קיים רצון חזק שהתכונה תמשיך להתפתח בחינוך, אך קיים חשש שהחינוך לא משקיע מספיק בחיזוק התכונה. במקביל מנהלת החינוך תגדיר תכונה שהיסודיים אינם משקיעים מספיק בפיתוחה".

להצעתה השתרבב בסמוי שיפוט ערכי הנוגע לעשייה המתקיימת בבתי הספר השונים. שיפוטיות זו נקלטה בקהילה והסיתה את נושא הדיון לכיוון של "מי עושה יותר ומה". המנחה שקלטה את הטעות ניסתה לכונן את השיח לכיוון בונה, והציעה: "לקראת המפגש הבא כל אחד יביא תכונה או שתיים, ויכין עבורן הגדרה תאורטית ואופרציונלית, שיטות ודוגמאות". גם הצעה זו עוררה תגובות התנגדות מצד חברי הקהילה, שהתבטאו באמירות כמו: "אנשים עובדים קשה ולא יכינו"; "לא מקובלים עליי שיעורי בית" וכדומה. אמירות אלה לוו בתחושת תסכול בשל העדר בחירה: "כל החיים אנחנו עסוקים בפרויקטים שלא אנחנו בחרנו, אנחנו רגילים לזה".

במפגש הבא רשמה המנחה על הלוח את שתי התכונות שהועלו בקבוצה. אחת מהן מתחום החינוך הערכי-חברתי - "אכפתיות, מעורבות והתחשבות באחר"; והאחרת מתחום הלמידה - "חקירה וחשיבה". המנחה הבהירה: "נבחר בעדיפות ראשונה בתכונה שיהיה לה רוב". בהמשך כל משתתף ציין את החלופה המועדפת עליו, ונימק את בחירתו. בתום סבב ההתייחסויות נספרו הקולות של המצדדים בכל חלופה, והמנחה הכריזה: "בואו נראה את תוצאות הטוטו". המטפורה הסמויה של הגרלה (טוטו) מרמזת על ביקורתיות מצד המנחה, על כך שהבחירה לא הייתה מושכלת. התייחסות זו וגם תוצאת התיקו של הספירה קוממו את חברי הקבוצה, והם העלו שורה של מחאות ביחס להנחיית הדיון: "אני התכוונתי למשהו רחב ואת פירשת צר..."; "את מראש מכוונת אותנו למה שנבחר". האנטגוניזם בקבוצה הופנה אמנם אל המנחה אבל גם אל החברים.

2 במקביל למפגשי קבוצות השיח באשכול התקיימו בתדירות דומה גם מפגשים של פורום המנחים, שכללו מלבד המנחים גם את מפעילי הפרויקט.

סבבים חוזרים ונשנים של התייחסות לחלופות וספירה חוזרת של המצדדים בכל חלופה לא שינו את תוצאת השוויון. המבוי הסתום הוביל את המנחה להצעה, שאם לא תתקבל החלטה על אפשרות פעולה אחת משותפת, לא יהיה מנוס מלפרק את האשכול לשתי תת-קבוצות, כך שכל אחת תקדם חלופה אחרת. היא סיימה את דבריה במילים: "אז אתם צריכים להחליט".

האילוץ להכריע את המשך דרכו של האשכול הניב את ההחלטה שלא להתפצל. החלטה זו צמחה מתוך ההכרה כי הבחירה אם וכיצד לפעול היא בידיהם. כך מבחירה חופשית של חברי הקהילה הם החליטו לפעול כיחידה אחת: "אני חושבת שלא נכון להתפצל, צריך את הקשר בין האנשים, זו ההזדמנות היחידה שאנשים נפגשים פה... זה חסר לי"; או "חבל לוותר על היועץ – לא נתפצל". החלטה זו אצרה בחובה את ההכרה כי ההתאגדות שלהם לאשכול יכולה להיות פרי בחירתם, ואין היא תכתיב של הנהלת המחוז. בהחלטה זו יש קבלת בעלות מצד חברי הקבוצה לעתיד להתרחש באשכול (תוכנה א').

בשלב זה עלו לדיון גבולות האוטונומיה ומידת המחויבות של השותפים לאשכול: "את למעשה אומרת שאם נבחר משהו שלא לרווחך אז לא תהיי שותפה?" ומשנענתה בחיוב המשיכה: "בשביל מה אנחנו מבזזים זמן בשביל להחליט דברים שלא נבצע כשאין מחויבות הדדית? ... אם זה לא מחייב את כולם זה לא בסדר" (תוכנה ב'). המתח בין אוטונומיה אישית של השותפים לבין המחויבות ההדדית העלה הצעות כמו: "אולי לא לכל בית ספר תהיה אותה מחויבות"; או: "בית ספר אחד יעבוד ואחרים ילמדו ממנו...", אך הצעות אלו נדחו אחת לאחת, ובכך נסללה הדרך לתוכנה המוסכמת על הקבוצה: "הנושא צריך להיות מספיק רחב בכדי שכל אחד ימצא בו את הפן האישי שלו", כלומר על מנת שכולם יחוו מחויבים במידה שווה, הפרויקט צריך לבטא את המאויים של כולם (תוכנה ג'). בנוסף לכך התגבשה ההכרה כי "תפקיד האשכול הוא לקחת את כל הכוחות ולעשות משהו אחר...". במילים אחרות, השותפות המתאפשרת עם הקמת האשכול היא כוח, ועשויה לשמש מנוף לשינוי המתבסס על הרצונות ועל היכולות של כולם (תוכנה ד'). תוכנות אלה העלו סימני שאלה בנוגע לדרך העבודה. כך הועלתה הטענה כי: "התכניות בתחום הערכים נקנות, זה לא צומח מאתנו... אני רוצה שנצמיח תכנית באינטראקציה בינינו", כלומר האינטראקציה בין כל חברי קהילת האשכול אמורה להצמיח את השינוי המבוקש (תוכנה ה').

חמש תוכנות אלה הובילו להכרה של חברי האשכול כי הם הם מובילי השינוי, וכי הם עושים זאת מתוך בחירה שלהם. רק בשלב זה התפתחה הקהילה לדון במהות השינוי הרצוי ובאפשרויות הפעולה. העמדות הנוגעות למהותו של התוכן שייבחר אמנם מתרככות, אך לא נעלמות. כדי לגשר על רצונות שונים נעשה ניסיון לחיבור מלאכותי בין שתי החלופות התוכניות שהועלו בתחילת הדיונים, כמו: "לצקת תכנים של ערכים לצד הלימודי" או "צריך לקחת חקירה ולמידה ולהיכנס משם לערכים". אולם המנחה, שהייתה מוטרדת מניסיונות מלאכותיים לפישור, אמרה: "למזג את שניהם זה להמציא משהו שאינו קיים".



בשלב זה העלה אחד מחברי הקבוצה טיעון חדש הקשור בצורך דחוף הנוגע לכל האשכול:³ "אני מודאג מהמעבר לחטיבת ביניים". הערה זו הסיטה את הדיון מהתמקדות בשאלה: "מה חשוב?" להתמקדות בשאלה: "מה דחוף ורלוונטי?". הכיוון החדש התבטא באמירות כגון: "בגלל המעבר לחטיבת הביניים אני רוצה ללכת על משהו שיהיה יישומי"; "הכיתות ההטרונגיות יכתבו את הצורך של המורה להתייחס לשונות בכיתה"; "למורה בתיכון ייקח הרבה זמן לקלוט שהוא חייב לשנות את דרך ההוראה שלו, בואו נחשוב יחד היום איך להיערך". נקודת ההתייחסות השונה הצמיחה חלופה חדשה שהיא הכלאה בין שתי הגישות: "אולי נדבר על אינדיווידואליות והטרונגיות", כלומר על הצורך בהתחשבות בשונות האנושית של התלמידים, וכיצד ניתן להתמודד עם שונות זו בהוראה. אך חלופה זו לא זכתה לפיתוח בשיח.

עם זאת מתגלה שינוי בדפוסי החשיבה של החברים. אלו שהחזיקו בדעה שיש לפתח את התחום הלימודי מזהים פוטנציאל חשוב דווקא בתחום החברתי-ערכי. יתרונות כיוון זה מתבהרים יותר: "אני מעדיפה חינוך חברתי כי הוא יותר עמוס"; כלומר יתרונו של התחום החברתי-ערכי הוא בהיותו פתוח לפרשנויות שונות, ויאפשר הצמחת תכנית חינוכית שתהיה מבוססת על השיח ועל בירור העמדות בקבוצה; או "הקטע החברתי יחבר את כולם", כלומר התכנית תיתן ביטוי לכל בתי הספר כחלק מהאשכול; וכן "קשה לי מאוד לבחור, אבל אני מודאג מהמעבר לחטיבת הביניים לכן הצד החברתי נראה לי חשוב יותר". כלומר לתפיסתם, כדי להתמודד עם קשיי המעבר לחטיבה יש להתמקד בצד החברתי-ערכי ולא רק באספקטים הלימודיים. בהצבעה חוזרת בחזרה הקבוצה פה אחד להתמקד בתחום החברתי-ערכי (תובנה ו').

לאחר כשנה של פעילות האשכול הוצגה התכנית "קידום שייכות וביטוי עצמי באמצעות תקשוב",⁴ שמרב מטרותיה הן בתחום החברתי-ערכי, כמו: "חיזוק תחושת שייכות והפחתת הניכור" או "הפחתת האלימות". עם זאת, לצד מטרות אלה שולב גם הפן הלימודי, כמו: "פיתוח אוריינות תקשוב תוך כדי הדגשת היכולת לשימוש מושכל במחשב". התכנית כללה הקמת מרכז פיתוח אשכולי, אשר בשנתו הראשונה יפתח תכנים והפעלות וידריך את המורים בהפעלות שיוכנו. כניסת בתי הספר לתכנית תהיה הדרגתית, ותלויה במחשובם של בתי הספר.

הממדים לניתוח התובנות שצמחו בשני האשכולות

התיאור הראשוני של תהליכי השינוי בשני האשכולות, כפי שהוצגו לעיל, משקף כי בשניהם התרחש תהליך קונסטרוקטיבי, אם כי שונה. בשני האשכולות צמחה נכונות לשותפות ואף

3 בשנת הלימודים הבאה הייתה אמורה להיפתח חטיבה ברובע העירוני שבו פועל אשכול זה, כלומר בית הספר התיכון יקבל לראשונה כיתות ז' מבתי הספר היסודיים שברובע.

4 במהלך השנה השנייה המיקוד של התכנית שונה להפחתת אלימות (במקום קידום השייכות), והאמצעי שונה לטלוויזיה במקום מחשב, מסיבות מעשיות שונות.

להבניית דרכי פעולה מעשיות. ננסה להבין את השוני בין שני התהליכים בעזרת ניתוח המתבסס על שני ממדים המעורבים בתהליכי שינוי (McWhinney, 1997).

מקויני (שם) טוען כי תהליכי שינוי ניזונים משונות לאורך שני ממדים. ממד אחד מתייחס לאופציות השינוי, כלומר למידת זמינותם של רעיונות, של סמלים, של עקרונות או ערכים, הפותחים אפשרויות פעולה יצירתיות וחדשות החורגות מהרוטינות שכבר קיימות בבית הספר. ואילו האחר מתייחס למידת המעורבות של הגורם שאמור להיות אקטיבי בהפעלת השינויים (agency). ממד זה מבטא את מידת היוזמה, הסמכות, האחריות והמחויבות של החברים בקהילה לתהליך השינוי. שני ממדים אלה נעים בין שני מצבי קיום קיצוניים, כל אחד ממצב של העדר בחירה למצב של אפשרויות בחירה מרובות. כך, הממד המתייחס לאופציות השינוי נע מקיומה של אפשרות אחת בלבד לשינוי (מוניזם), שהיא לעתים זו הקיימת או המוכתבת, למצב של פלורליזם המכיל ריבוי של עקרונות וערכים המקובלים על הקהילה המעורבת בשינוי. הממד המבטא את מידת המעורבות של הקהילה בתהליך השינוי נע ממצב של אי-מעורבות, כלומר אי-נטילת יוזמה, העדר מחויבות ואחריות וקבלה של אוטוריטה חיצונית או פנימית (קבלה דטרמיניסטית), אל מעורבות מלאה תוך כדי הדגשת האוטונומיה של הקהילה והרצון החופשי שלה (free will) ביחס לאחריות למימוש השינוי. שני ממדים אלה, המאפשרים את מיפוי של שינוי תוך כדי התייחסות לאופציות השינוי ולגורם המעורב בהתהוותו, משמשים את מקויני ליצירת תוכנות בנוגע למטא-פרקסיס (meta praxis) של שינויים. לטענתו, כל שינוי הוא למעשה דיאלוג של חברי הקבוצה במרחב התחום שבין שני ממדים אלה.

כלליותם והפוטנציאל של שני ממדים אלה לניתוח תהליכי שינוי משתקפים גם בעבודתם של ואן דה ון פול (Van de Ven & Poole, 1995). החוקרים מגדירים שני ממדים דומים להבניית מודל מכליל, המציג את מורכבותן של תפיסות שינוי שונות בארגונים, תוך כדי מיפוי הדומה והשונה בתאוריות שונות של שינויים בארגונים. ההגדרה שהם מציעים לשני הממדים דומה מאוד לזו של מקויני. ממד אחד מוגדר כאופנות של השינוי, כלומר האם ובאיזו מידה מהלך השינוי מתייחס לאפשרות פעולה המוכתבת אפריורי מגורם חיצוני (הקצה הפרספקטיבי - מוניזם), או שמא השינוי מתאפשר מהצמחה של רעיונות ושל דרכי פעולה על ידי המעורבים בתהליך השינוי (הקצה הקונסטרוקטיבי). ציר זה נע במרווח שבין הקצה הקונסטרוקטיבי, המאפשר הצמחה של רעיונות ושל עשייה חדשניים שהקהילה יוזמת, השונים מאלה המצויים במערכת, ואי לכך מובילים לתהליכים יצירתיים ולשינויים מהמעלה השנייה, לבין הקצה הפרסקריפטיבי הנובע מההווה הארגוני. הממד השני עוסק במידת המעורבות של הרמות השונות בארגון (פרט, קבוצה וכדומה) בתהליך השינוי. ציר זה משקף את מידת המעורבות שמגלות תת-קבוצות בארגון לפעול במשותף ולקבל אחריות למימוש תהליך השינוי (ביטוי לרצון חופשי).



גם אם המינוחים והמטרה בעבודתם של ואן דה ון ופול שונים מאלה של מקויני, נראה כי שני הממדים העוסקים במהות השינוי (הנע בין מוניזם לריבוי) ובגורם המעורבות בשינוי (הנע בין קבלה פסיבית למעורבות פעילה מתוך רצון הקהילה השותפה בשינוי) הם בעלי תוקף כללי לאפיון ולהבנה של תהליכי שינוי, ובעזרתם אפשר לתאר תהליכי שינוי המתפתחים בבית הספר או במסגרת אחרת.

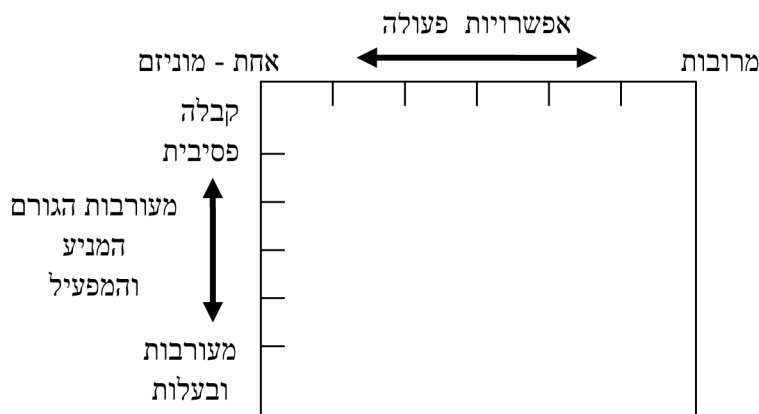
מדובר, אם כן, בשני ממדים הקובעים במידה רבה את תהלוכתו ואת מהותו של שינוי חינוכי המתפתח בקהילות חינוכיות שונות. אם נסרטט שני ממדים אלה כניצבים זה לזה, ייווצר מישור התרחשות אשר מאפשר לנו להגדיר בדיעבד (ואולי גם לצפות ביחס לעתיד להתרחש?) את התהוותו של תהליך שינוי, תוך כדי התייחסות לתובנות משמעותיות במהלכו. כוונתנו לומר כי כל תובנה (במהלך השיח) ניתנת למיפוי על פי מיקומה על שני הצירים: הציר של אפשרויות פעולה לבחירה, הנע בין מוניזם לריבוי, והציר הניצב של מעורבות (agency), הנע בין קבלה פסיבית למעורבות פעילה של הקהילה בשינוי.

ואמנם, שני ממדים אלה משמשים אותנו לניתוח תהליכי הלמידה שהתרחשו בשני האשכולות. הגדרת הממדים במאמר דומה להגדרות של מקויני, כאשר ממד אחד מוגדר כאפשרויות פעולה, והוא נע בין קיומה של אפשרות אחת, בין אם הייתה זו יוזמת הקהילה ובין אם הוכתבה על ידי גורם חיצוני, לבין ריבוי אפשרויות פעולה. הממד האחר מוגדר על ידינו כמידת האוטונומיה והמחויבות לביצוע של המעורבים בקבלת ההחלטות ובהובלת השינוי. ציר זה נע בין קבלה פסיבית של שינוי, הנכפה על ידי גורם חיצוני או פנימי, לבין קבלת אחריות מצד חברי הקהילה להובלת השינוי מתוך מעורבות ביוזמה, ביצירה ובמחויבות לתהליך.

כאשר שני ממדים אלה מסורטטים האחד כניצב לאחר, מתקבלים ארבעה מצבים קיצוניים של תהליכי שינוי אפשריים (ראו איור 1). הפינה השמאלית העליונה מתארת תהליך שינוי הנכפה על קהילה מבלי שזו תהיה מעורבת במהות השינוי או בתהליך ההחלטה בנוגע לקיומו ולקידומו. זהו תהליך שינוי פרסקריפטיבי, המתנהל בשלבי ביצוע שהוגדרו מראש על ידי גורם מתערב המביא לקהילה מוצר מוגמר. בשינוי כזה הקהילה היא בבחינת גוף מבצע כלכד, ללא תחושת אחריות ובעלות על המתרחש. הפינה הימנית העליונה מתארת מצב שבו ניתנת לגיטימציה לפלורליזם רעיוני בקהילה, המתבטא בשטף רעיונות ואופציות פעולה, אך בו בזמן הקהילה חשה העדר אוטונומיה לפתח אחת מאפשרויות הפעולה שהעלתה. הפינה השמאלית התחתונה מתארת מצב שבו קיימת רק אפשרות פעולה אחת (כין פנימית ובין חיצונית), אך הקהילה מקבלת על עצמה את היוזמה ואת האחריות לביצוע תהליך השינוי. בתהליך כזה אמנם יש למידה, אך היא מתקיימת במסגרת המצומצמת של שיפור האופציה האחת. הפינה הימנית התחתונה מתארת קהילה יצירתית, שיש בה לגיטימציה לערכים ולרעיונות שונים לפעולה, והיא גם מקבלת על

עצמה את האחריות לבחירת אופציית הפעולה המועדפת עליה ואת המחויבות לביצועה. חשוב לציין כי במציאות תהליכי הלמידה והתובנות לא נמצאים בקצוות של הצירים, אלא הם ממוקמים במרחב שבין המצבים הקיצוניים.

איור 1: המרחב של תהליכי שינוי



למעשה, המרחב שנוצר בין שני הצירים מכליל בתוכו אין סוף אפשרויות של תהליכי שינוי, כאשר השונות ביניהן מאופיינת במספר אפשרויות הפעולה הזמינות לקהילה ובמידת קבלת האחריות לשינוי. בעזרת התובנות השונות, שהן בעצם נקודות סינגולריות בתהליך הלמידה והתהוות השינוי בשני האשכולות, ננסה למפות את תהליך השינוי במרחב זה שבין הצירים. המיקום של התובנות לאורך שני צירים אלה הוא איכותי בלבד ויחסי לשאר התובנות בכל אשכול. במיקום התובנות נעזרנו ברמת הפרשנות הראשונה אשר התייחסה לתפיסות החינוכיות-לימודיות-ערכיות של משתפי קהילות השיח בכל אשכול.

התהליך הגרפי של התובנות במרחב בין הצירים מייצג מעקב אחר אופן התהוותו של תהליך השינוי בכל אשכול. הכיוונית הכללית של תהליך זה מאפשרת ניתוח של איכות תהליך השינוי, ואף עשויה לנבא את סיכויי הקיומיות של שינויים בקהילות השונות.

תהליך התובנות באשכול א'

שלוש התובנות הראשונות א', ב' ו-ג' באשכול זה מתקדמות על הציר האופקי של אפשרויות פעולה לכיוון של "אפשרויות רבות". ההתלבטויות בקהילה בין שתי אפשרויות מניבות את תובנה א'. הדיון שנבנה על בסיס תובנה א' מניב את תובנה ב', ותובנה ג' מעלה את אפשרויות

הפעולה אף יותר, ועל כן מיקומה הוא ימינה לתובנה ב' (ראו איור 2 בעמוד הבא). אמנם ההכרה כי "אין לנו מנדט לעבוד עם המורים" עשויה להיתפס כמגבילה את המרחב ההיפותטי של אפשרויות הפעולה, אולם מצד אחר היא חושפת את ההכרה בחשיבותם של המורים כגורם מתווך בין קהילת השיח לתלמידים, ותוך כדי כך גם ממקדת את ההכרה כי מוקד השינוי צריך להיות בתלמידים ולא במורים. תובנה ג' אמנם מרחיבה אך במעט את האפשרויות, אולם היא מכניסה את גורם המעורבות של המורים. משום כך מיקומה הוא מעט ימינה על הציר האופקי ומעט למטה על הציר האנכי של סוכן השינוי (כמוצג באיור 2), שכן בשלב זה יש הכרה בחשיבות המורים אבל עדיין אין התחייבות לעשייה. שינוי מינורי זה על ציר סוכן השינוי מתבטא בדברי המנחה בפורום המנחים: "הן לא מאמינות שהם יוכלו לעשות מה שהם רוצים, וכל פעם עולה השאלה מה יאפשרו לנו".

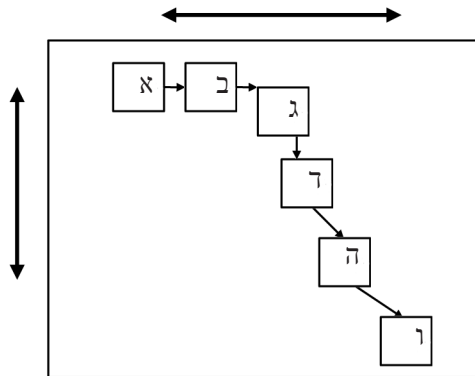
תובנה ד' עיקרה בלקיחת בעלות על השינוי, ועל כן היא נמוכה יותר על ציר סוכן השינוי מתובנה ג' (איור 2). היא ממקדת את ליבת תהליך השינוי בחדר המורים, קרי בכל צוות המורים בבתי הספר. חדר המורים הוא הסמכות האמורה להכריע בנוגע למהות השינוי, כיצד יתבצע ועל ידי מי. בתובנה זו יש לקיחת בעלות על השינוי האמור להתרחש בבתי הספר על ידי כלל חדר המורים.

תובנה ה' יוצרת שינוי בשני הממדים. השינוי בציר האופקי הוא קבלת אפשרות פעולה חדשה שהיא אפשרות מכלוא (היבריד) בין שתי האפשרויות שהיו על סדר היום. בציר האנכי ההתפתחות היא בתפיסת המורכבות של המשימה המוטלת על צוות בית הספר. השימוש במטפורה "התבשלות" מכון לכך שעיקרי התכנית, כמו הפרטים, הארגון, חומרי הלמידה, אמורים להיבנות על ידי המורים בצוות בית הספר. תובנה ה' בהשוואה לתובנה ד' כבר מתייחסת לפן הביצועי של השינוי, וכוללת תכנון ובנייה של חומרי הלמידה. בתובנה זו יש קבלת אחריות לביצוע והגדרת המשימה שהם נוטלים על עצמם, שהיא מעבר לחוגי "העשרה".

תובנה ו' מתקדמת גם היא על שני הממדים (כמוצג באיור), תוך כדי הדגשת הבעלות שהקהילה מקבלת על עצמה גם על התהליכים וגם על התכנים. ההחלטה לאפשר בחירה וקיומה של תקופת שינויים מעידים על קבלת אחריות בשאלת ההתאמה שבין התלמיד לתכנים, ואילו בניית התכניות באופן עצמי ועצמאי מדגישה את קבלת הבעלות הנוגעת לתכנים. שתי ההחלטות משקפות תפיסה פתוחה השוכרת את גבולות התכנים ואת אילוצי שכבות גיל.

דיווחי המנחה במהלך השנה בפורום המנחים: "הן דוחפות לעשות..." ; "ההצעה שהן העלו היא הצעה גורפת, זה נכנס כבר לפרטים והיום זה בשלב של עשייה מעשית"; משקפים את התקדמות תהליך הלמידה באשכול זה לכיוון הפינה הימנית התחתונה של המרחב שבין שני הצירים, כלומר לקראת הפיכתה לקהילה יצירתית, הנותנת לגיטימציה לערכים ולעקרונות החינוכיים של חברה, ואף נוטלת אחריות למימושם (ראו איור 2).

איור 2: תיאור מיקומן היחסי של התובנות באשכול א' לאורך הממדים



תהליך התובנות באשכול ב'

תהליך הלמידה השיתופית באשכול זה אינו מתפתח במפגשים הראשונים. ההתנגדויות לכל המהלך, וכנראה שגם הנחיית המנחה להתחיל במשהו ממוקד ומינורי, חוסמות את רצונה של הקהילה להיכנס לתהליך חשיבה מאתגר. נקודת המפנה מתרחשת כאשר אחד מחברי הקבוצה אומר: "כל החיים אנחנו עסוקים בפרויקטים שלא אנחנו בחרנו, אנחנו רגילים לזה". ייתכן כי התסכול המתלווה לקבלת מרות מתמשכת, המבוטא במשפט זה, דווקא מקומם את הקהילה, והיא מתחילה להיות נינוחה יותר ומוכנה לתהליך למידה.

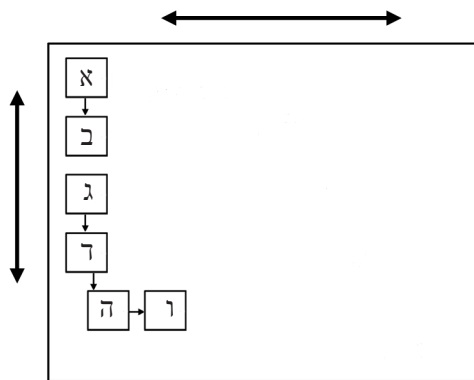
תובנה א' מבטאת את ההכרה בחשיבות הקשר בין האנשים, היכול להתאפשר רק בקהילת האשכול. קיומו של הקשר נתפס כחשוב יותר מההסכמה על נושא משותף לתהליך השינוי. אם כן, תובנה א' מבטאת התקדמות על הציר האנכי של מעורבות גורם השינוי, אולם בשלב זה תחושת הבחירה של הקהילה קשורה יותר להזדמנות למפגש ולא למחויבות. תובנה ב' המחויבות מקיפה ועמוקה הרבה יותר. הקהילה מכירה בכך ששותפות בקבלת החלטות אינה רק תרגיל אינטלקטואלי, אלא היא חייבת להיות מלווה במחויבות הדדית בביצוע. כך המיקום של תובנה ב' יורד לאורך ציר המעורבות (ראו איור 3).

תובנה ג' משקפת התפתחות נוספת בתפיסת השותפות, בהדגישה כי השותפות צריכה להיות לשביעות רצונם של כל חברי האשכול. תובנה ד' מתייחסת לאנרגיה הנדרשת ביצירת שינוי בתהליך שיתופי, שינוי המחייב גיוס כללי לתהליך. בשלב הזה, לאחר התפתחות התובנות המשקפות התקדמות לאורך ציר המעורבות (הציר האנכי), הקהילה אמנם חשה כי היא אוטונומית בקבלת ההחלטות, אם כי עדיין לא הגיעה לשלב אופרטיבי של הובלת תהליך שינוי.



תובנה ה' משלימה את תובנה ד' בהיותה בעלת אופי מגייס ומעודד לפעילות. היא מכניסה לשיח מרכיב העוסק במהות השינוי, המבטא את ההכרה כי על השינוי להתבסס על עקרונות חינוכיים חדשים שיצמחו בקהילה ויבטאו את רוחה. בכך צומחת התפיסה של מהות קהילת האשכול, המבוססת על שותפות שמאפייניה ברורים לקהילה. רק בתובנה ו' יש הסטה ממשית מהמיקוד בקהילה וחזרה אל הדיון העוסק באפשרויות הפעולה. על כן תובנה ו' מוסטת ימינה על הציר של אפשרויות הפעולה (כמוצג באיור 3). הדיון מוביל להחלטה על פעולה בתחום החברתי-ערכי.

איור 3: תיאור מיקומן היחסי של התובנות באשכול ב' לאורך הממדים



הדמיון והשוני בתהליכי השינוי באשכולות

מיפוי תהליך השינוי, המתבסס על התובנות שצמחו בכל אחד מהאשכולות בעזרת שני צירי הניתוח, מאפשר לנו להבין את הדמיון ואת השוני בין התהליכים שהתהוו באשכולות השונים, ולנסות לגזור תובנות כלליות הנוגעות להצמחת תהליכי שינוי בבתי ספר. באשכול א' השלב הראשון (תובנות א'-ג') מאופיין במתן לגיטימציה לריכוזי תפיסות ולפלורליזם רעיוני המניב ריכוזי אפשרויות פעולה. מתן הלגיטימציה לפלורליזם הרעיוני שבר את דפוס הציות לתכניות "מומחים", והוביל להעלאת הרצון למעורבות ולמחויבות לרעיונות שצמחו בקהילה. תובנה ד' עדיין מכלילה רק את קהילת השיח, אך זו מתרחבת בתובנות ה'-ו', ומכלילה צוותי עבודה של מורים רבים מבתי הספר.

תהליך השינוי באשכול ב' מצביע על עיסוק ממושך בשאלה של מידת המעורבות של האשכול בתהליך השינוי תוך כדי הזנחה של שאלת אופי השינוי. תובנות א'-ה' עוסקות בגיבוש

מעורבות ומחויבות האשכול לעשייה בכלל בשלבים הדרגתיים. רק לאחר גיבוש הקהילה עולה שאלת התכנים שיהיו מושאי השינוי. הלגיטימציה של הקהילה למעורבות היא כנראה זו שמעלה את הביטחון לדון באפשרויות פעולה אחרות וחדשות.

התהליך כפי שהוצג אכן תומך בהתרשמות הראשונית שהקורא עשוי לפתח עם קריאת המובאות של השיח והניתוח ברמה הראשונה, המופיעים בתחילת המאמר. נראה כי אשכול א' המריא והצליח לפתח שינוי מהמעלה השנייה, בעוד אשכול ב' דשדש ארוכות, ולמרות זאת הצליח לפתח תכנית שינוי, אם כי אין היא שונה מהותית מהקיים בבית הספר. עם זאת יש לציין כי שני התהליכים הם לגיטימיים ומשקפים תהליכי למידה אפשריים בקהילה בזמן מסוים.

ניתוח התהליכים בשני האשכולות

מיפוי תהליכי השינוי שהתרחשו בכל אחד מהאשכולות לאורך שני צירי הניתוח מאפשר לנו להבין את השוני בין התהליכים שהתהוו באשכולות השונים, ולנסות לגזור תובנות כלליות יותר בנוגע להצמחת תהליכי שינוי בית ספריים. תהליכי שינוי מעצם טבעם יוצרים הקשר קונפליקטואלי בין הקיים ובין העתיד להתקיים. זהו הקשר קיומי המערער על המוכר והמבוסס בעשייה היום-יומית (רוטינות פעולה אוטומטיות) לטובת מציאות בלתי ידועה, עם רמת חוסר ודאות גבוהה, אשר מתהווה כחלק מתהליך הערעור והשינוי. בשונה מחבילת שינוי הנקנית מגורם חיצוני והעשויה ליצור נתק בין הקיים לחדש, בתהליך שינוי הצומח מתוך בית הספר אין החלפה חדה של ישן בחדש, אלא מתקיים תהליך מתמיד של למידה ושינוי, המתבסס על הידע ועל העשייה בבית הספר. דינמיות התהוותית זו ניזונה משני תהליכים ניגודיים: תהליך של ארגון ידע מכליל (conventionalizing) ותהליך של ארגון ידע מבחין (differentiating) (McWhinney, 1997). תהליכים אלה במהותם מובילים לכיוונים הפוכים: התהליך של ארגון מכליל מוביל לתפיסה המכלילה את התפיסות או את הפעולות החדשות תחת סמלים (קטגוריות) קיימים, כלומר התהליך מוביל לאחדות במסגרת מה שכבר קיים, ואילו ארגון מבחין יוצר סמלים (קטגוריות) חדשים ונותן לגיטימציה לפלורליזם של תפיסות, קרי לריבוי אפשרויות פעולה החורגות מהקיים אל החדש והיצירתי. יש לציין כי תהליכי דיפרנציאציה עשויים להוביל לשינויים מסדרים גבוהים, ואילו תהליכי קונוונציונליזציה מתמקדים בדרך כלל במה שכבר קיים, כלומר מובילים לשינוי מסדר ראשון.

את מסלול תהליך התובנות בשני האשכולות אפשר לנתח בעזרת מושגים אלה של ארגון ידע מבחין או מכליל. כך, ריבוי אפשרויות פעולה המלווה במספר גדל של המעורבים בתהליך השינוי עשוי לתמוך בתהליכים של דיפרנציאציה, ואילו מספר מצומצם של אפשרויות פעולה, לצד מעורבות גבוהה של הקהילה, עשוי לתמוך בהתביינות במוכר ובידוע. אם נחזור לשני הממדים (איור 1), הרי תהליך תובנות המכוון אל הפינה הימנית התחתונה מבטא תהליך דיפרנציאציה, ואילו זה המכוון אל הפינה השמאלית למטה מבטא נטייה לתהליך של קונוונציונליזציה. גם

אם פינה זו מבטאת את מחויבותם של חברי הקהילה לשינוי, הרי השינוי עצמו קרוב מאוד למה שכבר מתקיים בבית הספר. במקרה כזה תהליך השינוי מתייחס לתהליכי שיפור והעצמה בכיוון שבית הספר כבר פועל בו. נראה כי ככלל, ריבוי אפשרויות פעולה ומעורבות גדולה של הקהילה בתהליכים חינוכיים עוזרים למערכות להיות במצב של השתנות.

ריבוי אפשרויות ומעורבים ותהליכי שינוי בבית הספר

הציר המראה את קיומן או את העדרן של אופציות פעולה הוא ממד המבטא את נכונותה של הקהילה להעלות אפשרויות פעולה שונות כדי להתמודד עם חוסר שביעות הרצון מהעשייה החינוכית כפי שהיא מתרחשת בבית הספר. בדרך כלל אופציות אלה מכוונות לשינויים פדגוגיים, חברתיים או ארגוניים, העשויים להוביל את בית הספר לתת מענים חינוכיים טובים יותר לתלמידיו. מהותן של האופציות השונות והמידה שבה הן אמנם מאפשרות שינויים משמעותיים הן שיקבעו את מידת השתרשותם של השינויים. יש להניח, למשל, שאופציות פעולה שהן לא מורכבות ולא שונות מהותית זו מזו והנוטות להיות ממורכזות בידי ההנהלה לא יובילו לשינוי (Bolman & Deal, 1991, p. 77), כלומר עצם העלאתן של חלופות אין בה ערבות לקידום שינויים במערכת. כדי שאמנם יתרחשו שינויים, ההצעות לפעולה צריכות לנבוע מתובנות חדשות בנוגע למהותה של המערכת החינוכית שבתוכה ממוקמת הקהילה הפועלת לקראת שינוי. תובנות אלה יכולות להיות קשורות לתפיסות משתנות של הפועלים במערכת בנוגע למהותו של בית הספר, לתפקידיו התרבותיים-ערכיים בחברה, לתאוריות למידה חדשות ועוד. בשל השונות בתפיסות של אנשי הקהילה סביר להניח שההצעות העולות לדיון גם הן שונות. אמנם יהיו כאלה שיטענו כי ההטרוגניות שבתפיסות עלולה להוביל להתפזרות, לחוסר מיקוד ובדיעבד לנטישת הרעיונות (Perkins, 2003), אך אנחנו נטען כי על אף החסרונות בריבוי הצעות הרי היתרונות שבכך רבים מהחלופה של סגירה והתבייתות ביחס לעשייה עתידית. יש לציין כי ריבוי אפשרויות פעולה בקהילה מוביל כנראה גם לעלייה ברצון למעורבות ולקבלת אחריות (וייס, גביש, רוזנפלד, אלנבוגן-פרנקוביץ וסייקס, 2007; וייס ורוזנפלד, 2007). למעשה, כבר השלב של העלאת האפשרויות הוא שלב הצומח מתחושת החופש והרצון של חברי הקהילה לקחת חלק בתהליך השינוי. הדיונים באפשרויות השונות אף מעלים ומעצימים את רצונם של חברי הקהילה להשתתף בתהליך השינוי. ההדדיות שבין ריבוי אופציות פעולה לקבלת אחריות מאפשרת את השתתפותו של כלל בית הספר בתהליך הלמידה. היא מאפשרת מתן לגיטימציה לקולות השונים של האוכלוסיות בתוך בית הספר ולקשרים עם הקהילה הרחבה, כמו ההורים או משרד החינוך. הריבוי מאפשר מימוש יוזמות וביטוי אישי לקבוצות רבות, ומונע תחושות מרירות והעדר שביעות רצון של חלקים בקהילה תוך כדי גיוסם לתהליכים יצירתיים. הוא מאפשר את הסטת השיח לקולות הפנימיים בבית הספר ולתהליכים יצירתיים הנבנים מתוך הקהילה. ואמנם נמצא כי

מתן אפשרויות בחירה, כשאלה מלוות באפשרות למימוש עצמי של ערכים ושל תפיסות, מוביל להעלאת המוטיבציה לעשייה ולהעצמה (Katz & Assor, 2007).

התהליך הדיאלקטי של ליבון והבהרות של התפיסות ושל הגישות השונות חושף את המשמעות של האופציות השונות ומאפשר בחירה מושכלת. בחירה כזו, מאחר שהיא מתבססת על אופציות שהעלו המשתתפים השונים, מאפשרת זרימה עם כיווני עניין ומימוש עצמי שונים. אולמן-מרגלית ומורגנבסר (Ullmann-Margalit & Morgenbesser, 1997) מבחינים הבחנה מהותית בין שתי בחירות, כאשר הראשונה מזוהה כבחירה (choosing), בעוד האחרת היא דלייה ללא העדפות (picking). גם אם ריבוי האופציות מוביל בדיעבד למיקוד, הרי החלטה זו משקפת תפיסה משותפת של הקהילה מתוך עמדה מושכלת ולא דלייה אקראית של אחת האפשרויות. בתהליך כזה באה לידי ביטוי תחושת האוטונומיה של חדר המורים, שהיא ביסוד היזמות של קהילת בית הספר. החופש הוא בבסיס הבחירה או שהבחירה היא בבסיס החופש. פעילות אוטונומית ברמת המורים וההנהלה עשויה גם להקרין לכלל אוכלוסיית בית הספר, וכך מתאפשרת הצמחה של תחושת שייכות ושותפות (ownership) לניהול ולחיי היום-יום בבית הספר בכל הרמות, לרבות התלמידים. חלוקת האחריות לעשייה החינוכית לשותפים רבים יותר מאפשרת לבית הספר להשתחרר מתכתיבים ומשליטה של גופים פוליטיים (Edwards, Gilroy, & Hartley, 2002), ומעלה את הסיכוי שהשינוי שיצמח אמנם ישקף ויתאם את הציפיות של הקהילה הספציפית.

יש לציין כי ריבוי אפשרויות ומעורבים משפיע על תהליכי השינוי ברבדים השונים, החל ברמה המערכתית וכלה במורים ובתלמידים. פעולה זו מתאפשרת כנראה בשל צמיחתה של תרבות הנותנת לגיטימציה לתפיסות ולידע שונים של קהילת בית הספר, ומאפשרת למידה יצירתית. תרבות זו ניזונה בין היתר מאי-ודאות המתקיימת בבית הספר (Barak, 2009; Kofman & Senge, 1993; Senge et al., 1999; Wenger, 1998).

ריבוי אפשרויות פעולה, מעורבות הקהילה ואי-ודאות כורה ויצירתית

החלת תהליכי שינוי בבית הספר מבססת תהליכים תחרותיים בין שמירה על הקיים, הידוע והמוכר, לבין הלא ידוע, המלווה בחוסר ודאות והנמצא בתהליך התהוות. יש הטוענים (Stacey, 1992) כי דווקא ערעור שיווי המשקל הסטטי של המערכת הוא זה המאפשר את קיומם של תהליכי שינוי. בין שיווי המשקל הדינמי שנוצר הוא המחולל ובין שהוא התוצר של תהליך ארגון הידע המבחין (דיפרנציאציה), הוא משמש קרקע פורייה ותומכת בליבון ובהפעלה של כיוונים חינוכיים חדשים מזוויות הסתכלות חדשות. כך, נורמות פעולה בהווה נבחנות מחדש מפרספקטיבות חדשות, וסדרי קדימויות מקובעים זוכים לשיקול מחודש בהתאם למחויבויות

החינוכיות החדשות. תהליך ההבניה והתכנים משתרגים זה לתוך זה ומצמיחים מציאות בית ספרית חינוכית חדשה.

גם אלה המאמינים כי ארגונים ניתנים לשינוי טוענים, כי שינוי אינו מושג בניתוח רציונלי ובכחירה בחלופה מסוימת, אלא הוא צומח מתוך הדינמיקה שבין תהליכי שימור הישג וכן הזרימה עם החדש (Stacey, 1992). במקרים כאלה חוסר הוודאות המתהווה במערכת יכול להיות מנוצל לטובתה של המערכת, אם זו תפעל לתזמור המתחים ולא תדחוף לרדוקציה ברמת חוסר הוודאות ולהתמקדות מהירה באפשרות אחת (Sparrow, 1998). תהליכי הדיון המתמשכים הם בעלי אופי אינטרפרטטיבי המאפשר מתן ביטוי לערכים, לרגשות, להבנות ולתובנות קוגניטיביות של הפרטים בקהילת בית הספר כחלק מהקהילה כולה. בהיותם כאלה הם מצמיחים את המשמעויות האישיות והקבוצתיות של קהילת בית הספר (Weick, 1995), ומובילים לצמיחתה של תרבות ייחודית לאותו בית ספר (Van den Berg, 2002).

יש לציין כי חוסר ודאות מתמשך המלווה את תהליכי הצמיחה עקב ריבוי אפשרויות, עשוי לדרוש משאבים גדולים מהצוות הבית ספרי. קיומן של אפשרויות רבות הוא הליכה מתמדת על התפר שבין סדר לאי-סדר, הוא התמודדות מתמדת עם המתח שבין ודאות לחוסר ודאות. עם זאת, ריבוי אופציות מאפשר שחרור מחינוך המבוסס רק על הצלחות העבר (retrospective education) ודיון באפשרויות חינוכיות עתידיות (prospective education). מצב כזה מאפשר למידה שהיא בבחינת authoring understandings – יצירת משמעויות על ידי הלומד מתוך מכלול החוויות שחווה. זו בעצם הלמידה המתבקשת בעידן הידע וריבוי ערוצי הקומוניקציה גם עבור המורים וגם עבור התלמידים (Kozulin, 1996).

ריבוי אפשרויות ומעורבים ושינויים מהותיים בבית הספר

חינוך פרוספקטיבי ותחושת בעלות על ידע הנוגע לבית הספר ולאופן התנהלותו יכולים לצמוח מתוך תהליכי התפתחות אבולוציוניים המבוססים על למידה ועל חקר של הקהילה. ההקשר הפתוח המתפתח בבית הספר מזמן ואולי אף מאלץ את קיומם של דיונים ביקורתיים באפשרויות המרובות, בהנחות היסוד הסמויות שבבסיסן ובמידת ההתאמה של אלה לתפיסות החינוכיות של בית הספר בהווה (Gorodetsky & Barak, 2009). השתרשותן של רוטינות פעולה חדשות בבית הספר תלויה בצמיחתו של קונצנזוס כי אכן זו דרך פעולה חינוכית ראויה, ואף ניזונה ממנו (Colarelli, 1998). לעתים הקיבוע של החדש עשוי להפוך לנורמה הממשיכה להתקיים בבית הספר, גם אם אין היא ממלאה יותר את הפונקציה המקורית שלהשגתה היא נועדה. ואמנם, חלק גדול מהעשייה בהווה בבית הספר, אשר מעכב תהליכי שינוי, מקורו ברוטינות שהשתרשו במהלך ההיסטוריה של המוסד, ואשר קיבלו תוקף של עובדות. הן הפכו לידע סמוי של היתרים

ואילוצים (affordances and constraints), המנחים את הפעילות בבית הספר מבלי שתהיה מודעות לסיבות ולרציונל שבבסיס פעולות אלה (Bowker & Star, 1999; Cobb, McLain, 2003; Gorodetsky & Barak, 2008, 2009). החשיפה של אילוצים אלה מתאפשרת רק תוך כדי תהליך הצמחה פנים בית ספרי. תהליך הצמחה פנימי שונה מהותית מפנייה למומחה חיצוני לשם פתרון בעיות או ייעוץ. פנייה לגורם חיצוני מלווה בדרך כלל בפורמליזציה של הבעיה שעליה מחפשים מענה. הליך זה קובע את אופיו ואת זהותו של המומחה הנבחר, של התחום הרלוונטי, ואי לכך מגדיר את המרחב אשר במסגרתו יציע המומחה את הפתרון הטוב לדעתו. היתרון של ידע הקהילה לעומת ידע מומחים חיצוני למערכת הוא בכך שהידע העולה מתוך הקהילה מוצג בשפה של הקהילה ומעוגן בתרבות הייחודית של בית הספר. ידע זה הוא ביטוי להבנה המרושתת בעשייה (understanding-in-practice) (Lave, 1990), המובילה לשיתופיות משמעותית (meaningful participation).

בנוסף לכך ריבוי אפשרויות פעולה מאפשר בריחה ממודלים היררכיים, ליניאריים של התמודדות עם בעיות לקראת מודלים אופקיים מרושתים. מצב כזה נותן לגיטימציה למעבר מדומיננטיות העשייה של המנהלים להשתתפות פעילה של חברי הקהילה המביאים אתם ידע חדש. בכך מתאפשרת היווצרותה של רשת אינטראקטיבית בין החלופות השונות, המובילה לצמיחתן של אפשרויות חדשות שהן מעבר לאלה שהיו נקודות המוצא בדיונים ההתחלתיים. זו דרך המדגישה את הכוח היצירתי בעבודה במערכת מרובת אפשרויות (Waldrop, 1993). כמו כן היא מבססת מנגנון מובנה בקהילה המונע מהמערכת התבייתות מהירה וחזרה לשיווי משקל סטטי החוסם תהליכי שינוי. אף שמצב דינמי כזה עשוי לגרור אתו בעיות קומוניקציה או קונפליקטים בין חברי הקהילה, נראה כי הברכה בריבוי אפשרויות פעולה עולה על חסרונותיו, וזאת מאחר שהריבוי מייצג את המורכבות הבית ספרית ומאפשר שינויים בכלל חלקי המערכת ובמיוחד בקשר לפרופסיונליזציה של המורים.

ריבוי אפשרויות ומעורבים והתפתחות פרופסיונלית של מורים

קבלת האחריות לשינוי מצד המורים מקדמת את למידתם בתוך קונטקסט העשייה. למידה במקום העשייה (העבודה) נתפסת בעיני המורים כחשובה ביותר בתהליך הלמידה שלהם (Smylie, 1989). החופש לפתח את סדר היום החינוכי שלהם, קיום שיתוף פעולה עם עמיתים, תהליך למידה ודיון מתמשך, סביבת בית ספר המעודדת יוזמות, כל אלה הם תהליכים יעילים המקדמים את ההתפתחות הפרופסיונלית של המורים (Wilson & Berne, 1999). תהליכי פרופסיונליזציה של מורים נמצאו כגורם מרכזי בהעלאת הישגי התלמידים בכיתה (Wang, 1993; Haertel & Walberg). גם הרפורמה של סייזר (Sizer, 1984) מדגישה את המרכזיות של תהליך הפרופסיונליזציה של המורים בפיתוח רפורמות בבית הספר.

ניתן להתייחס להקשר של ריבוי אופציות בבית הספר ולחיפוש משמעות כאל "קהילות למידה" (teachers zones of enactment) (Spillane, 1999). קהילות למידה אלה הן דינמיות (Wilson & Ryder, 2009) ויוצרות תהליכים אינטראקטיביים מתמשכים, כאשר אלה מונחים על ידי שיח טרנספורמטיבי ליצירת ידע ועשייה מתחדשים. מבחינה זו האסטרטגיה של דיונים משותפים ברמה הבית ספרית, המעלים אפשרויות מרובות, עולה בקנה אחד עם הממצאים של גרט ואחרים (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). חוקרים אלה, אשר בחנו מאפיינים של תכניות השתלמות של מורים, מצאו שלושה מאפיינים שהייתה להם השפעה מובהקת על שינוי בתפקודי המורים בכיתות. בנוסף למיקוד בתחום ההוראה כללו מאפיינים אלה הזדמנויות ללמידה פעילה של מורים וקהרנטיות בין תהליכי הלמידה השונים. אלה נתגלו כיעילים כאשר התהליכים היו משותפים למורים מאותו בית ספר.

עם זאת נמצא כי תחושת חוסר הוודאות בתהליכי שינוי היא אחד הקשיים בעבודת המורים בבתי הספר (Van den Berg, Vanderberghe & Sleegers, 1999). יש לזכור כי קושי זה הוא אימננטי לכל שינוי בדפוסי עשייה, בשל אי-היכולת לצפות את העתיד להתרחש. חוסר הוודאות נובע מהיות השינוי תלוי בתפיסות האינדיבידואליות של חברי הקהילה ולא באמירות האובייקטיביות הגלויות (שם). על כן נראה כי כחלק אימננטי מתהליך הלמידה בהקשר של שינוי חייב להתקיים גם תהליך למידה של קיום בתנאי אי-ודאות. יש לציין כי אי-הוודאות בעצם מלווה את המורה כמעט בכל שעות שהותו בבית הספר. הלא כל כניסה לכיתה או מפגש עם תלמידים הם מצב חדש אשר בהכרח שונה מאלו שהתקיימו בעבר. אלא שלסוג זה של אי-ודאות כבר פיתח המורה אמצעי התמודדות, או שבמקרה הרע הוא מתעלם מהשונות. נראה לנו כי הבאת ייחודיותה של ההוראה למודעות המורים, המתמודדים תדיר עם מצבים חדשים, כלומר עם אי-ודאות שהיא אינטרינזית למקצוע, עשויה להיות לעזר גם במצבים של שינוי בית ספרי יזום.

קודה

מאמר זה מציג לקורא את תהליך הלמידה שלנו כחלק מתהליך השינוי והלמידה של שתי קהילות לומדות. ניסינו לשתף את הקורא בתהליכי הלמידה של שני האשכולות מתוך רצון לחשוף אותו לתובנות שלנו בנוגע לתהליכי שינוי אפשריים. כפי שצינו, התהליכים בשני האשכולות הם רק שניים מתוך אין סוף תהליכי שינוי העשויים להתרחש במרחב שבין ריבוי אפשרויות למעורבות המשתתפים. יש לציין שגם אם ההתמודדות של בית הספר עם תהליכי שינוי אינה מובילה לשינויים מהותיים, הרי עצם ההתמודדות עדיפה מהימצאות בפינה השמאלית העליונה בגרף. הדיון בחלופות, גם אם הן מעטות, והניסיונות להבהרתן מובילים לעתים לתהליכי שינוי שסביר כי לא נצפו מראש (Bolman & Deal, 1991). הכוונה היא כי עצם ה"משחק" בשינוי יש בו כבר

יתרונות, בכך שהוא משמר את קיומה של קהילה ספקנית הבוחנת את העשייה שלה תוך כדי ניתוח מושכל וביקורתי.

עם זאת, ריבוי האופציות כשלעצמו אינו מספק. אופציות אלה צריכות להיות שונות לא רק באספקטים הנראים אלא בעיקר בהנחות היסוד שלהן. הנחות היסוד הן משקפי ראייה שונים שדרכם ניתן לדון בחיים בבית הספר ולנתח אותם (Beer, Eisenstat & Spector, 1990) ולחשוף את הסמוי ואת הנתפס כמובן מאליו (Gorodetsky & Barak, 2008, 2009). רק חשיפת הפרספקטיבות השונות אמנם מאפשרת לבית הספר לפעול מתוך חופש לקראת מתן ביטוי לתפיסות הראויות בהקשר החינוכי בהווה.

בעניין זה יש לציין את כוחו הכובל של המרכז הקיים במערכת החינוך. פרויקט "אשכולות חינוכיים" התרחש לקראת סוף המאה הקודמת, כלומר לפני כחמש-עשרה שנים, ועל כן תוצאת התהליך הפורה והיצירתי שהתרחש במסגרת האשכולות כבר ידועה לנו. ההתלהבות והנכונות של בתי הספר לממש את תפיסתם החינוכית נגדעו במידה רבה בשל מיזם חדש – "מדערום" – אשר הוצנח בעוצמה רבה על מערכת החינוך בעיר. אמנם נעשה ניסיון חשיבתי של בתי הספר לשלב בין התכניות המפורטות, שכבר היו קיימות במסגרת האשכולות, לבין התכניות הפדגוגיות שהוצגו על ידי מדערום, אך ניסיון זה התמוסס במסגרת הנוקשה שכפתה התכנית החדשה. עם זאת, נדמה לנו כי הזיכרון העמום ביחס לחופש ליצור וליוזם הנץ בדרך אחרת. לאחר כחמש שנים קיבלו כמה מבתי הספר אישור על פי בקשתם, והוכרו כבתי ספר ניסויים על ידי גוף לניסויים ויזמות במשרד החינוך. אין זה המקום להרחיב על המאבק הגלוי והסמוי בין הכוחות המרכזיים ואלה הצומחים מתוך בתי הספר, המבטאים את רצון המורים. בכל מקרה נראה לנו כי הפלורליזם היכול להתקיים ולצמוח רק מתוך בתי הספר הוא בעצם ברירת המחדל ל"מותו" של המטא-גרטיב החינוכי המאפיין את תקופתנו (לביא, 2000).

מקורות

- גורדון, ד' ובר-סימן-טוב, ר' (1996). הבניה מחדש והוליווד כעקרונות יסוד בשינויים מערכתיים: המקרה של פרויקט 30 הישובים. ירושלים: משרד החינוך.
- גורדצקי, מ' (1996). אשכולות חינוכיים. בתוך: י' ולבר וג' נגר (עורכים), עתיד (עמ' 19-34). באר שבע: משרד החינוך, מחוז הדרום.
- וייס, צ' (2004). אשכולות בתי ספר כמנוף לשינויים חינוכיים: דפוסי חשיבה של המנחה וחברי הקבוצה כמעצבים למידה קבוצתית. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן גוריון בנגב.



- וייס, צ', גביש, ט', רוזנפלד, י', אלנבוגן-פרנקוביץ, ש' וסייקס, י' (2007). למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית; חלק ב' - המסע בעקבות שאלת הלמידה. ירושלים: משרד החינוך ומאירים-ג'וינט מכון ברוקדייל.
- וייס, צ' ורוזנפלד, י' (2007). פיתוח של חדר המורים כקהילת למידה ועשייה חינוכית באמצעות תכנית חינוכית. הכנס הבינלאומי החמישי: הכשרת מורים על פרשת דרכים, ספר התקצירים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לביא צ' (2000). הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם? תל אביב: ספריית פועלים.
- Angus, M. (1998). *The rule of school reform*. London: The Falmer Press.
- Barth, R. (1990). *Improving school from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beer, M., Eisenstat, R. A. & Spector, B. (1990). Why change programs don't produce change? *Harvard Business Review*, 68(6), 158-166.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1991). *Reframing organizations, artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowker, G. C. & Star, S. L. (1999). *Sorting things out: Classification and its consequences*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cobb, P., McLain, K., Lamberg, T. D. & Dean, C. (2003). Situating teachers' instructional practices in the institutional setting of the school and district. *Educational Researcher*, 32(6), 13-14.
- Colarelli, S. M. (1998). Psychological interventions in organizations. *American Psychologist*, 53(9), 1044-1056.
- Edwards, A., Gilroy, P. & Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education: Collaborative responses to uncertainty*. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: The Falmer Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gorodetsky, M. & Barak, J. (2008). The educational-cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1907-1918.
- Gorodetsky, M. & Barak, J. (2009). Back to schooling: Challenging implicit routines and change. *Professional Development in Education*, 35(4), 585-600.

- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in the era of change*. London: Cassell.
- Katz, I. & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychological Review*, 19, 429-442.
- Kofman, F. & Senge, P. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22(2), 5-23.
- Kozulin, A. (1996). A literary model for psychology. In: D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning and schooling* (pp. 145-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1990). The culture of acquisition and the practice of understanding. In J. W. Stigler, R. A. Schweder & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 309-327). Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaughlin, M. (1994). Strategic sites for teachers' professional development. In P. P. Grimette & J. Neufeld (Eds.), *Teachers development in the context of change* (pp. 31-35). N.Y.: Teacher College Press.
- McWhinney, W. (1997). *Paths of change: Strategic choices for organizations and society* (revised ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perkins, D. (2003). *King Arthur's round table: How collaborative conversations create smart organization*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sarason, S. (1971). *The culture of school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. & Smith, B. (1999). *The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organization*. New-York: Doubleday.
- Sizer, T. R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.
- Smylie, M. A. (1989). Teachers views of the effectiveness of sources of learning to teach. *Elementary School Journal*, 89, 543-558.
- Sparrow, J. (1998). *Knowledge in organizations*. London: Sage Publications.



- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 143-175.
- Stacey, R. (1992). *Managing the unknowable*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ullmann-Margalit, E. & Morgenbesser, S. (1997). Picking and choosing. *Social Research*, 44, 757-785.
- Van den Berg, P., Vanderberghe, R. & Sleegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness & School Improvement*, 10(3), 321-351.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Van de Ven, A. H. & Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *The Academy of Management Review*, 20(3), 510-540.
- Wagner, T. (1996). Bringing school reform back down to earth. *Phi Delta Kappan*, 78(2), 145-149.
- Waldrop, M. M. (1993). *Complexity*. London: Viking.
- Wang, C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Weick, K. E. (1995). *Sense making in organizations*. London: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, S. M. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Wilson, B. & Ryder, M. (2009). *Dynamic Learning Communities: An alternative to designed instructional systems*. Retrieved August 8, 2009, from <http://carbon.cudenver.edu/~mryder/dlc.html>.

מסע מבנה זהות

אורנה שץ אופנהיימר, אסתר קלניצקי

תקציר

מאמר זה מתאר מחקר שליווה בוגרי מכללה לחינוך, ילידי אתיופיה, אשר גרים בישראל ולומדים בתכנית ייחודית להכשרה להוראה, במסעם לאתיופיה. הסטודנטים - בוגרי המכללה¹ - ענו על שאלונים לפני המסע ועם שובם לארץ. כמו כן במהלך המסע נערכו ראיונות אישיים עם כל אחד מהמשתתפים. משילוב שיטות המחקר עלה כי ניתוח תוכן של שאלות פתוחות העוסקות במטרות המסע ובציפיות ממנו וניתוח איכותי נרטיבי של הראיונות מלמדים, שהיוצאים למסע היו עסוקים בעיקר בהוויית זהותם. המסע יצר מפגש של הסטודנטים להוראה עם תרבות המקור שלהם, ואפשר דיאלוג פנימי בין העולם שממנו באו לבין ההווה הקיומי שלהם. בדרך זו הם בחנו מחדש את הרכיבים השונים בזהותם האישית, התרבותית והמקצועית. המסע חשף את המשתתפים למארג של חוויות, מראות ושאלות, והיה מנוף להעצמה אישית בשלושת תחומי הזהויות האלה.

מילות מפתח: זהות אישית, תרבותית ומקצועית, הקהילה האתיופית, רב-תרבותיות.

מבוא

מערכת החינוך במדינת ישראל מחפשת דרכים להתמודד עם השונות התרבותית של הלומדים בה. בשנת 2001 החלה לפעול תכנית ייחודית להכשרת בני הקהילה האתיופית להוראה בקמפוס האקדמי אחוה. מטרת התכנית הייתה להכשיר מורים למערכת החינוך ולהיענות בכך הן לצורכי הקהילה האתיופית, הן לצורכי מערכת החינוך והן לצורכי החברה הישראלית. תכנית ההכשרה להוראה לבני הקהילה האתיופית הלומדים בקמפוס האקדמי אחוה דומה לכלל הכשרת המורים במדינת ישראל, ומחייבת את הלומדים בה לעמוד באתגרים דומים ובהישגים שוויוניים. בה בעת ההכשרה היא דיפרנציאלית ומותאמת לאפיונים התרבותיים של הלומדים ולצורכיהם. תכנית ההכשרה הייחודית כוללת: תנאי קבלה ייחודיים, תמיכה, סיוע כלכלי, העמקת תוכני למידה ספציפיים כגון טיפוח לשוני, וסדנאות להעצמה אישית. התכנית מדגישה היבטים רב-תרבותיים

1 חלק מהסטודנטים היו בשנה האחרונה ללימודיהם, וחלקם - לאחר סיום הלימודים, טרם הענקת תעודות גמר.

בקרב הלומדים וגם בקרב המרצים המלמדים בתכנית. בשלבים הראשונים נערכו השתלמויות לסגל ההוראה כדי ליצור מודעות ומכוונות לצורכי הלומדים ולאפשר את הצלחת התכנית מתוך מעורבות של כל השותפים בה.

כחלק מהתפיסה הרב-תרבותית של התכנית נרקם הרעיון לצאת למסע לאתיופיה בסיום הלימודים. ואכן, במרוצת השנים הפך המסע לאתיופיה למסורת לכל בוגרי ההכשרה. המסע משלב סיור מקצועי ולימוד על שורשים. במאמר זה אנחנו מבקשות לבחון באיזו מידה המסע לארץ המוצא מהווה גורם המעצב את זהותם האישית, התרבותית והמקצועית של בני הקהילה האתיופית. כמו כן ברצוננו לברר כיצד זירת המסע מאפשרת בחינה מחודשת של שלוש זהויות אלה, ומה הן המשמעויות לתפקידם המקצועי של הבוגרים.

רקע תאורטי

מסעות היו מאז ומעולם דרך לגלות עולם, לבחון את המציאות ולחקור את ההווה האנושית. המסע הממשי שהוא חיצוני וגלוי לעין מתנהל על פני מרחבים, אך בה בעת הוא מלווה במסע פנימי של תחושות, של מחשבות, של ריגושים והרחבת התודעה, ומאפשר לנוסע לגלות היבטים פנימיים בעולמו האישי. מאז ומעולם האדם נע ונד במרחב – אברהם אבינו, כאבי המונותאיזם, יצא למסע ונדר לארץ כנען; אודיסאוס המיתולוגי יצא למסע וחזר לביתו אחרי שנים של הרפתקאות; האסטרונאוט לואי אמסטרונג יצא למסע כדי לגלות מה טיבו של הירח.

מה מניע את היוצאים למסעות השונים? מה הם מבקשים לגלות? מה תפקידו של המסע בעיצובם של רעיונות אנושיים? תופעת ה"מסע" מגלמת היבטים שונים במין האנושי: הרצון לצאת ולגלות את העולם, הסקרנות ללמוד ולהבין תופעות שונות כתופעות טבע ותופעות אנושיות – כל אלה הם רכיב אחד ממכלול ההסברים לשאלה. הסבר אחר מתמקד במסע כחיפוש במישור האישי – היציאה אל המרחב האחר והחיצוני מעוררת בחינה מחודשת של המרחב האישי הפנימי. במיוחד נבחנת תופעה פסיכו-חברתית זו של ישראלים, שלאחר הצבא יוצאים למסע כתרמילאים למקומות אקזוטיים, מרוחקים וראשוניים, מסע המאפשר ליחיד לבחון את זהותו שלו מתוך השוואה אל תרבות ואל עולם "אחרים" (נוי, 2002).

נוה (2002) בחנה סיפורי מסע כפי שהם משתקפים בספרות העברית. לדבריה, סיפורי מסע אלה באים למלא "חסר שנגלה בחייהם של אלה... אשר הניע אותם לצאת ממקומם הרגיל והקבוע" (עמ' 277). המסע הנע בעקבות ה"חסר" נוצר מתוך הכרה בשונות שבין המקומות – בין המקום הקבוע לבין המקום שאליו נע גיבור המסע. כדי להבין את הקרוב, את המוכר, את הבית והמשפחה, לעתים יש להרחיק, לנדוד ולחפש אחר השונה. תהליך ההזרה (מלשון זר) של המוכר, ניעות אל מקום מדומיין והשוואה בין המקומות המוכרים ברמות תודעה שונות מאפשרים לבחון מחדש את הזהות או את הזהויות השונות.

בשנים האחרונות מתרחבת בישראל תופעת הנסיעות לארץ המוצא, הארץ שתושבי המדינה באו ממנה. תופעה זו מתרחבת לאור האפשרויות שנפתחו במרחב הגלובלי והחיפוש האישי של אנשים אחר עולם שנעלם. במהלך השנים האחרונות מתקיימים מסעות לפולין, למקום שהייתה בו קהילה יהודית גדולה, ובו התרחשה השואה של העם היהודי. מדי שנה בשנה עשרות אלפי בני נוער וסטודנטים יוצאים למסע עם עדים ניצולי שואה. גם בני נוער וסטודנטים יהודים מארצות אחרות נוהגים לצאת למסע למחנות הריכוז וההשמדה. במסעות אלה – הנערכים באופן ממוסד ומבוקר על ידי גורמים חינוכיים – מבקשים המארגנים לעצב את אירועי השואה בתודעתם של בני הנוער כחלק מהזהות של העם היהודי. קיום המסעות והטקסים בהם כחלק מגיל ההתבגרות מהווה נדבך משמעותי לטיפול הזהות האישית של היוצאים לפולין כבני אנוש, ובה בעת מעורר את שאלת הזהות הלאומית (Handelman, 1990).

במחקרים הבודקים את השפעת המסע לפולין על צעירים הלומדים בבתי הספר התיכוניים בישראל נמצא, שהמסע לפולין עורר את הופעתן של תגובות רגשיות חזקות, והרחיב את הידע של התלמידים על התקופה ועל האירועים שהתרחשו בשואה (Lev & Romi, 2007). השפעה זו נשמרת לאורך הזמן, גם חמש שנים לאחר המסע. לעומת זאת לא נמצאה השפעה משמעותית על זהותם היהודית של התלמידים בעקבות המסע. ממצאים דומים התקבלו גם כשהנבדקים היו קבוצות של סטודנטים (פלדמן, 2001).

במחקר נרטיבי שערכה ליבליך (Lieblich, 1993) מתואר סיפור חייה של נטשה, עולה מחבר העמים, ובו היא מתארת את השינויים שהתרחשו במהלך חייה בעקבות הגירתה לישראל. השינויים מתוארים בתחומים חברתיים, בנורמות תרבותיות, בתחושות של שייכות וכאובדן הביטחון האישי. במחקר אחר שערכו לומפסקי-פדר ורפפורט (2002) על סטודנטים יוצאי ברית המועצות השבים לביקור במולדתם, הן דנות במשמעות המסע ובהשפעתו על אישיותם. הן מציינות את השינויים שחלו בקרב הסטודנטים לאחר ששבו מהמסע לרוסיה. לדברי החוקרות, הסטודנטים נקטו עמדה שיפוטית כלפי ארץ מוצאם: "הביקור הוא זירה שבה המהגר או המהגרת מנסחים מחדש את יחסם למקום הישן והחדש כאחת, באמצעות שכלול והבהרה של תדמיות, תפיסות וזיקות (חיוביות ו/או שליליות) שהם נושאים עמם ממקום למקום" (שם, עמ' 93).

לדעתנו, מסע אל ארץ המוצא אכן משמש גורם המעצב את זהותו הקולקטיבית, התרבותית והלאומית של היחיד, בכך שהיחיד בוחן את ה"שייכות" שלו למקום, לתרבות ולאנשים. כמו כן זירת המפגש בארץ המוצא מאפשרת ניסוח מחודש של הזהויות: האישית, התרבותית והמקצועית, המתפתחות בארץ החדשה. המסע לאתיופיה, שיצאנו אליו עם קבוצת סטודנטים, היה ניסיון ראשון וייחודי לשלב בין המגמות השונות שהוזכרו עד לכאן, שילוב הבוחן את הזהויות האישיות,

התרבותית והמקצועית בקרב סטודנטים להוראה הנוסעים לארץ מולדתם. בדיקת תרומתו של המסע לחיזוק אישיותם ודימוים המקצועי הוא מעניינו של מאמר זה.

גישות בולטות במחקר העוסק בהתפתחות "זהות" אצל האדם

לפי גישתו המסורתית של פרויד (1966), זהותו של היחיד מתפתחת מתוך יחסי גומלין מוקדמים המלווים בקונפליקטים בין היחיד לבין הוריו. גם לפי גישתו המסורתית של אריקסון, הזהות האישית מתפתחת בשלבים אוניברסליים מתוך אינטראקציה עם הסביבה. התפתחות הזהות מתרחשת תוך כדי משבר אישי, בלבול, חיפוש, חקירה והתנסות ובחירה המביאה לגיבוש הזהות. בסופו של התהליך נוצרת הקונפיגורציה של הזהות האחת, שאיננה רק זהות אישית פנימית אלא היא כוללת ייצוגים שונים (אריקסון, 1960, 1987).

בניגוד לאריקסון, הגישות הפוסט-מודרניות מערערות על מודל "ההתפתחות בשלבים עוקבים". על פי גישות אלו, הזהות האישית היא תלוית תרבות ואיננה עקבית ורציפה אלא משתנה לאורך כל החיים. ההקשר הפוסט-מודרני מוביל לפרגמנטציה של הזהות, שכן האדם נפגש בדמויות שונות ורבות, במוסדות רבים ובסביבות תקשורת שונות, וכל אלה יוצרים הזדמנויות רבות לבחינה מחודשת של זהותו (שכטר, 2006). דוגמה ממשית למורכבותה של הזהות העצמית ניתן למצוא בדבריה של מרג' סאטראפי, בימאית הסרט המצויר פרספוליס, איראנית המתגוררת בפריס לאחר מעברים תכופים בין איראן, אוסטריה וצרפת: "עברתי משבר זהות עמוק, כיום אינני יודעת, או שיש לי הרבה זהויות או שאין לי זהות כלל. אני יכולה לגור בכל מקום. זה קצת עצוב, אבל זה גם לא" (עיתון הארץ, ט"ו באלול תשס"ח, 15 בספטמבר 2008).

הולנד (Holland, 1997, p. 162) מגדירה "זהות" כ"הבנה עצמית או החפצה (אובייקטיבית) עצמית שהאדם קשור אליה רגשית. הניסיון שלנו לחקור את עצמנו על מנת להגיע להבנת זהותנו העצמית הוא המבנה את זהותנו". מחלוקת מרכזית בין חוקרי נושא הזהות נסבה סביב השאלה אם יש "זהות" אחת המשותפת לכולם, שהיא אוניברסלית, או שמא הזהות היא מוטת תרבות (Ibid, pp. 163-164). הגישה הפסיכולוגית טענה לפרספקטיבה האוניברסלית, בעוד הגישה האנתרופולוגית טענה לפרספקטיבה התרבותית.

גישת "העצמי הטבעי" ("natural self") משקפת את הטענה לקיומם של מרכיבים פסיכולוגיים המשותפים לבני האדם. הזהות היא תופעה טבעית המשותפת לכלל האנושות, כפי שיש לב לכל יצור אנושי. לעומת זאת הגישה התרבותית רואה את זהות ה"עצמי" כמושפעת מהתרבות שהאדם שייך אליה. גישה זו טוענת כי התרבות מבנה דפוסי חשיבה והתנהגות, קובעת את השיח, ולמעשה משפיעה על כל תחומי החיים, לפיכך, לפי גישה זו, היא מבנה גם זהות. הזיקה בין זהותו של היחיד לבין החברה והתרבות שהוא חי בהן עולה גם בתפיסה היונגיאנית האירופית, שראתה את ייצוג הקולקטיב בזהות האישית – הארכיטיפים של התרבות מופנמים ומיוצגים אצל היחיד.

גישות המשלכות בין שני הקטבים הללו ניתן למצוא, למשל, אצל הליוול (Hallowel, 1955) בתוך (Holland, 1997, p. 165) הנחשב חלוץ בתחום תאוריות אנתרופולוגיות של ה"עצמי". הליוול טוען כי לכל אדם בכל מקום יש תחושת הוויה וזהות עצמית, המופרדות משל האחרים. לדעתו, מודעות עצמית ורפלקטיביות הן אוניברסליות לכל המין האנושי, בעוד אספקטים אחרים הם תרבותיים ונבדלים מחברה לחברה. כך למשל, הפחד הוא אנושי; בתרבויות ראשוניות הפחד משדים הגיוני וטבעי, ואילו בתרבות המודרנית הוא עלול להיות סממן למחלת נפש. גם במחקר הישראלי חקר בראון (1999) את שאלת הבניית זהותו של היחיד בזיקה להתנסויות שלו אל מול "אחרים". לשיטתו של בראון, הבניית הזהות מתרחשת בתהליך השוואה ובחינה של השייכות. בחינת הדומה והשונה בין היחיד לפרטים אחרים ולסביבתו מבנה את זהותו של היחיד, לעתים מתוך פחד ובלבול, אך היא מחזקת את הייחודיות של הפרט.

לסיכום, גישות שונות – מודרניות ופוסט-מודרניות – מתארות את הזהות כאחת מונוליתית או כריבוי – היברידי. הגישות השונות מתארות גם את תהליך הבניית הזהות באופן שונה, כאשר ההבדל מתמקד ברגש הניתן למקומם של התרבות ושל תהליכי הפנמה בזהות לעומת תהליכים פנימיים המבנים אותה. מטבע הדברים גישתנו מאמצת היבטים תרבותיים וחברתיים ואת זיקתם בהכנת תהליכי הבניית הזהות, שכן המסע כזירה לבחינת הזהות מתרחש כאמור בשני מרחבים – במרחב הגאוגרפי הבין-אישי ובמרחב התוך-אישי של היחיד.

ישראל - טריטוריה של זהויות (או קיבוץ זהויות)

לכל מדינה יש חלק בהבניית הזהות של אזרחיה (אנדרסון, 1999; Handelman, 1990). שנהב (2001) טוען כי המדינה הנה בעלת הכוח להעניק שמות ולהמירם, להגדיר את המחוזות הלגיטימיים של הזיכרון ולתת משמעות לקטגוריות שונות, כגון דת, אזרחות או לאומיות. משום כך מעבר ממדינה למדינה עשוי ליצור שינוי בזהות. כמו כן המדינה נוטלת חלק בהבניית השיח התרבותי והחברתי אשר מבנה את הזהות, ולכן שינוי בעולם השיח על ידי מעבר ממדינה למדינה, למשל, הנו חלק משינוי הזהות (Snow & Machalek, 1984). כדי להסתגל לסביבה התרבותית והחברתית החדשה המהגרים צריכים לעבור שינוי בזהותם, רק אז יוכלו לקחת חלק בזהות של התרבות החדשה.

אחת התופעות הבולטות במדינת ישראל היא היותה מדינה שהתקבצו ובאו אליה ממדינות רבות ושונות מכל רחבי העולם. המרחב הישראלי מכיל מגוון רחב של תרבויות. הרקע להגירה לישראל הוא לרוב דתי, ציוני ולאומי, ולעתים גם כלכלי. ישראל נחשבת לארץ ה"מובטחת" ליהודים, והזהות היהודית משותפת לרוב המהגרים אליה. מדינת ישראל נוטה לחזק את הזהות היהודית והישראלית בקרב אזרחיה, אך בה בעת הבאים בשערי הארץ אוהזים גם בזהות של

אריצות המוצא שלהם. השונות של ארץ המוצא בקרב תושבי ישראל באה לידי ביטוי בהבדלי שפה, בנורמות התנהגותיות ובדפוסי תרבות שונים.

בעבר כוונה האידאולוגיה של קליטת העולים ליצירת "כור היתוך", וכך דמות "הישראלי החדש" הייתה לדמות רצויה לחיקוי. לפיכך נוצר לחץ חברתי לזנוח את העבר, את המנהגים ואת תרבות המוצא, ולחתור לאחידות חברתית ולאומית בדומה לעולם המערבי המודרניסטי (בוגנים, 2005; Zamert, 2002). כיום המציאות מורכבת יותר. מירסקי (2005) חקרה את עולמם של מהגרים שהגיעו לישראל בשנות התשעים, וקיימה סדרת ראיונות עמם. לטענתה, תהליך ההגירה מבנה מחדש את זהותו האישית והתרבותית של המהגר. לדבריה, תהליך הפרידה מארץ המוצא והקשיים בהסתגלות למציאות החדשה יוצרים אצל המהגר געגועים ויחסים תלתיים לעבר, לארץ ולתרבות. תהליך זה כרוך בקונפליקט פנימי תוך-איש של תלותו של המהגר בעברו לבין היציאה אל מרחב חדש ומסוקן. בתחילת התהליך קיימת אידאליזציה של ארץ היעד, "אולם לאחר ההגירה גוברת ההכרה הכואבת בכל מה שאבד, בניחוק מהסביבה המוכרת, בזרות, בחוסר האונים בסביבה החדשה... געגועים לארץ המוצא, לאנשים שנשארו שם, לזהות הקודמת" (מירסקי, 2005, עמ' 27). על פי מירסקי, הקשיים בהסתגלות החדשה יוצרים געגועים ויחסים תלתיים לעבר, לדמויות, למקומות ולתרבות, אולם:

שנים מספר לאחר ההגירה - לפי הקצב האיש של כל מהגר - מתחיל השלב האחרון בהגירה שאין לו נקודת סיום ברורה. זהו התהליך של גיבוש הזהות האינטגרטיבית. המהגרים משלבים בזהותם רכיבים שנשמרו מארץ המוצא ורכיבים שאומצו בארץ החדשה. ... במקום אידאליזציה בלתי מבוססת או ביקורת בלתי מרוסנת - העולים מגבשים תפיסה מציאותית של ארץ חדשה ומבחינים במעלותיה ובחסרונותיה. וכשהם נוסעים לבקר בארץ המוצא הם מתחילים להתגעגע הביתה.

(שם, עמ' 30)

המהגר נמצא בהלם תרבות ועובר תהליכים של אבל על האובדן. תהליכים אלה יוצרים בסופו של דבר שינוי פסיכולוגי. במחקר של הורנצ'יק ובן-שלום (Horenczyk & Ben-Shalom, 2001) בתוך: Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder, 2001) נבחנה שאלת הזהות האתנית והלאומית של יוצאי חבר העמים. במחקרם נמצא כי אימוץ הזהות הישראלית נקשר באופן עקבי וחיוני להסתגלות לבית הספר. אם כן, כדי להסתגל לסביבה התרבותית והחברתית החדשה המהגרים צריכים לעבור שינוי בזהותם, שייסייע להם לקחת חלק בזהות של התרבות החדשה.

יוצאי אתיופיה בישראל - אפיונים, רקע היסטורי ומניעים לעלייה

לאוכלוסיות יוצאי אתיופיה בישראל² אפיונים דמוגרפיים ותרבותיים המייחדים אותם באופן בולט מכלל האוכלוסייה בישראל. לרוב הם נמנים עם השכבות החלשות באוכלוסייה: הם מתגוררים ביישובי הפריפריה, בצפיפות רבה וללא פרנסה קבועה. הם סובלים מפערים כלכליים, חינוכיים וחברתיים, המאפיינים את המעמד החברתי-כלכלי הנמוך. האבטלה בקרב יוצאי אתיופיה גבוהה יותר מן השיעורים הגבוהים הרווחים ביישובים ערביים ובמקצת מעיירות הפיתוח.³ הצעירים מחפשים דרכים לקידום בחברה, אך אלה רצופות במכשולים הנובעים מעצם השתייכותם למעמד החלש ומההבדלים הבולטים ברקע התרבותי שלהם (האגודה הישראלית למען יהודי אתיופיה, 2003). הקושי בקליטתם בתחומים תעסוקתיים בעלי יוקרה חברתית נובע בין השאר מקשיים בשפה, מחוסר התמצאות בקודים תרבותיים, מקשיים בקריאת המציאות החברתית ומתפיסת עולם השונה מזו הרווחת בסביבתם (בן עזר, 1992; מלקו, 2005).

בשנים האחרונות נחקרו היבטים שונים הנוגעים לעולים מאתיופיה: מסע העלייה (בן עזר, 2007), תרבותם ההיסטורית (ארליך, סלמון וקפלן, 2003), היבטים חינוכיים (גולן-קוק וסבג, 1992) ועוד. שבתאי (1999) בחנה את רכיבי הזהות הקבוצתית שקדמו לעלייה וגם רכיבי זהות שאימצו העולים לאחר העלייה, למשל מאפיינים פיזיים, שמות פרטיים, שמות שהוענקו על ידי בני המשפחה, תפיסת היהדות, רכיבי השפה, ההשתייכות לקבוצת מיעוט באתיופיה, תרבות המוזיקה כמאפיין תרבותי ועוד.

יהודי אתיופיה נחלקים לשתי חברות עיקריות, האמהרים והטיגרים, הדוברים שתי שפות שונות. הם עלו לישראל בשני גלי עלייה עיקריים: בשנת 1984 ובשנת 1991. על מקורם של יהודי אתיופיה הרעות חלוקות (בן עזר, 1992).⁴ עד לתחילת המאה ה-20 היו יהודי אתיופיה מנותקים כמעט לחלוטין משאר קיבוצי היהודים. החל משנות השמונים עלו לישראל מרבית יהודי אתיופיה, כולל בני הפלשמורה.⁵ העלייה ההמונית של שנת 1984 יצאה מאתיופיה דרך סודן, והייתה קשה

2 על פי הנתונים שפרסמה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בשנת 2009, אוכלוסיית היהודים יוצאי אתיופיה בישראל מונה 106,900 תושבים, מתוכם 36,300 ילידי הארץ. אפיון בולט של האוכלוסייה הזו הוא גילם הצעיר של התושבים: כ-56% מהם צעירים מתחת לגיל 24.

3 ב-62% מהמשפחות אין מפרנס כלל, ו-72% מהילדים יוצאי אתיופיה חיים במשפחות שהכנסתן עומדת מתחת לקו העוני, על פי הגדרת ממשלת ישראל (האגודה הישראלית למען יהודי אתיופיה, מרס 2003).

4 יש הגורסים שהם צאצאי שבט דן. על פי דעה אחרת, אלה צאצאי מהגרים יהודים ממזרים או מתימן. ויש גם טענות שלפיהן יהודי אתיופיה מקורם בכני שבט האגאו מאפריקה שהתגוררו במאה ה-15, או שהם צאצאי שלמה המלך ומלכת שבא. גם במהלך הסירור הזכיר בפנינו נציג משרד החוץ את העובדה החשובה שבני אתיופיה כולם הם צאצאי מלכת שבא ושלמה המלך.

5 בני הפלשמורה הם אתיופים המקיימים חלק ממצוות היהדות ורואים עצמם יהודים, אך לא הוכרו כיהודים על ידי הממסד הדתי בארץ, מכיוון שבעבר נאלצו להמיר את דתם לנצרות. בין החודשים ינואר ליוני 2006 עלו לארץ 2,233 עולים מאתיופיה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2006).

במיוחד לעולים. תלאות הדרך תרמו ליצירת מיתוס קולקטיבי שבאמצעותו יהודי אתיופיה מסבירים את זהותם. הטענה המרכזית של בן עזר (2007) במחקרו על יוצאי אתיופיה היא כי "... המסע משמש מסגרת התייחסות, מעין 'משקפיים' דרכם חווים יהודי אתיופיה את המפגש עם החברה הישראלית" (שם, עמ' 249). לדבריו, גם החברה הישראלית "משתמשת" בעלייה מאתיופיה כדי להציג את עצמה כמדינה הקולטת עולים ומסייעת להם (בן עזר, 1992, 2007). בן עזר ניתח את סיפוריהם של צעירים ששרדו את המסע. הניתוח העלה שלוש תמות עיקריות אשר באמצעותן יהודי אתיופיה בישראל מבנים את זהותם: הזהות היהודית, הסבל והגבורה.

התמה הראשונה - **הזהות היהודית** - בעיני העולים, עצם היציאה למסע קשורה קשר עמוק בזהות היהודית שלהם. החלום להגיע לציון, ובפרט לירושלים, היה חלום ישן שעבר מדור לדור. במהלך כל המסע התחזקה והתגבשה הזהות היהודית, והמסע נתפס בעיניהם כמנוחה בידי האלוהים. התמה השנייה - **הסבל הפיזי והנפשי** - העולים מתארים את הקשיים הפיזיים האובייקטיביים של המסע: התקדמותם כלילות תוך כדי סיכון, מחסור באוכל ובשתייה, מחלות; כמו כן הם סבלו מהתעללויות אנושיות כאונס ועוד. התמה השלישית באה לידי ביטוי בתפיסת העולים את המסע **כסיפור של גבורה**, של כוחות התמודדות, של עמידה מול איתני טבע ומול העוינות האנושית. כל אלה התגבשו לדימוי מרכזי אחד - ההקבלה ליציאת מצרים. כאמור, שלוש התמות מעצבות את זהותם הקולקטיבית של יוצאי הקהילה האתיופית שהגיעו לישראל. בניגוד לתפיסתם, החברה הישראלית לא התייחסה אליהם בהתאם לזהויות הללו, אלא ראתה בהם חסרי אונים, המתפקדים בשולי החברה (בן עזר, 2007).

בעקבות ההבדלים בתפיסות השונות שבין החברה הישראלית לבין יוצאי הקהילה האתיופית התפתחו דפוסי הסתגלות וקליטה הייחודיים ליהודי אתיופיה הגרים בישראל. לאלה הייתה השפעה על שאלת הזהויות שלהם. שבתאי (2001) מתארת את ההיבט התרבותי של "הזהות השחורה" באמצעות המוסיקה שאימצו צעירים אתיופים לאחר העלייה לישראל. לדעתה, "המפגש עם סגנונות המוסיקה השחורה וההזדהות עמה בנוסף לאידיאולוגיה של הניכור שמתגבשת, הם שני הכוחות העיקריים הפועלים על בני הנוער בתהליך גיבוש הזהות שלהם כיוצאי אתיופיה בישראל" (שם, עמ' 139). בנוסף לכך שבתאי מציינת את השירות הצבאי של יוצאי אתיופיה כגורם נוסף שהוא מרכזי בהבניה מחדש של זהותם הלאומית הישראלית תוך כדי שמירה על הזהות העדתית - האתיופית (שבתאי, 1999).

לסיכום, ניתן לראות את המורכבות הקיימת בשאלת הזהות היהודית, הישראלית והתרבותית של יוצאי אתיופיה. היא מוטבעת בתרבות שממנה באו, באירועים מכוננים, כרוגמת העלייה לישראל דרך סודן, ובמפגש עם התרבות הישראלית. שני המסעות מכוננים זהויות: המסע הראשון - מבצע משה (1984) הכרוך בסבל רב, והמבנה את הזהות הקולקטיבית של בני הקהילה האתיופית; המסע השני - מבצע שלמה (1999) נתפס כמכונן, שכן בו מומשו הגעגועים לירושלים

והתאפשר איחוד המשפחות. המסע הנוכחי שנחקר מבנה את הזהות התרבותית והמקצועית מנקודת ראות אחרת, אישית. המפגש הוא בצומת שבו הזהויות השונות נבחנות. מכאן לדעתנו מתחזקת המשמעות של המסע החוזר של בוגרי ההוראה לאתיופיה. באמצעות סיפור המסע לאתיופיה – כמי שסיימו לימודי הוראה וחינוך – המסע נתפס בעיניהם ככחינה מחודשת ואולי אף כתיקון הרכיבים החשובים בזהותם, ובעיקר של אלה שלא עלו בקנה אחד עם תפיסותיה של החברה הישראלית.

התערותם של יוצאי אתיופיה בהוראה

בדומה למהגרים, או לעולים המבקשים להתערות בארץ חדשה, בני הקהילה האתיופית רואים בהוראה מקצוע בעל מעמד חשוב היכול להקנות להם סוג של ביטחון כלכלי וניעות חברתית. כמו כן, רכישת מקצוע ההוראה מסמל עבורם התערות בחברה שבשעריה הם באים, ואף יותר מכך הם חדורי מוטיבציה לחולל שינויים במעמד האישי והחברתי (Schleicher, 2006). לאי-ייצוגם של בני הקהילה האתיופית בתחום ההוראה בישראל יחסית למספרם באוכלוסייה יש השפעה ישירה על התלמידים האתיופים, שאין להם בבתי הספר דמויות חינוכיות מבני קהילתם כדי להזדהות אתם. יתרה מכך, קיים זיהוי סטראוטיפי בין תפקידים זוטרים לבין יוצאי הקהילה האתיופית. אמנם בשנים האחרונות יש המצטרפים ללימודי הכשרה להוראה בתכניות ייחודיות וכלליות, כמו כן מתקיימת גם תכנית להכשרת מנהיגות מצטיינת בחינוך ליוצאי אתיופיה ביוזמתה של ד"ר שלוה וייל (Agur & Rozenberg, 2006), אך עדיין אין מענה הולם לאי-ייצוגם של מורים יוצאי אתיופיה.

ממצאים מחקריים הדנים בזהותם המקצועית של מורים מעידים על כך שהתנסויות מוקדמות מעברו של המורה משפיעות על זהותו המקצועית. הגדרת הביוגרפיה שלו כ"נופו של המורה" מלמדת על חשיבות עברו, מכלול התנסויותיו האישיות, החברתיות והתרבותיות שהן חלק ממארג חייו המקצועיים של המורה (Connelly & Clandinin, 1999). הסטודנטים הבוגרים נושאים ביוגרפיה אישית בעלת שונות תרבותית בתפיסת מעמדו של המורה. תפקידו ודימויו של המורה שונים תרבותית בין ארץ המוצא לבין המתרחש במדינת ישראל, למשל בעניין ה"כבוד" למורה וצורת הפנייה אליו. שונות זו מקשה את הסתגלותם של המתכשרים להוראה בקרב בני העדה האתיופית לרפואי החינוך הקיימים בישראל.

6 הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה דיווחה בשנת 1999 על שיעור של 121,431 מורים בכל מוסדות החינוך היסודי והעל-יסודי (מתוכם 102,214 בחינוך היהודי ו-19,217 בחינוך הערבי). לפי נתונים של משרד החינוך היו בשנת 2002 כ-150 מורים יוצאי העדה האתיופית, מתוכם 62 בגני הילדים, שהם כ-0.18% מורים מתוך כלל האוכלוסייה האתיופית בישראל, לעומת כ-2% של מורים ביחס לכלל האוכלוסייה בישראל.

מחקרים אחרים דנים בהיבטים של הזהות המקצועית כתפיסות של מורים את רכיבי תפקידם או עיסוקם המקצועי, על פי ניסיונם הפרקטי בעבר ובהווה ועל פי הביוגרפיה האישית שלהם (Beijaard, Paulien & Verloop, 2003; Tickle, 2000; Volmann & Anderson, 1998). בספרות המחקרית מוגדרת "זהות מקצועית" של מורים כהשפעתן של תפיסות או ציפיות של האחרים את המורים. הזהות כוללת את תפיסות התרבות והחברה את תפקידם, את הידע שלהם ואת פעילותם החינוכית של המורים. לעתים תפיסות החברה שונות מהתפיסות של המורים את עצמם (Mishler, 2004).

כאשר הגדרות הזהות ה"האישית" וה"מקצועית" שונות זו מזו נוצר מתח. מתחים נוספים נוצרים בין התפיסות האישיות של המורים ובין ההבניה החברתית והלגיטימציה החברתית של התפקיד. כמו כן לעתים בעבודה בשדה ההוראה המורים חשים פער וניגוד בין התדמית האידאלית של המקצוע, כפי שהציירה בעיניהם במהלך ההכשרה, לבין המציאות המקצועית המשתקפת בשדה (Coldron & Smith, 1999; Goldstein, 2005).

למרות התפיסות השונות של זהות מקצועית קיימת הסכמה בין החוקרים, שהזהות מקצועית מתהווה בתהליך מתמשך של ההכשרה וההתנסות, היא מושפעת מעברו של היחיד והנה בעלת אופי פרשני. תהליך זה מלווה בלימוד לאורך החיים ובדיאלוג פנימי וחיצוני, בדיאלוג תוך-אישי ובין-אישי, בדיאלוג בין "האני האיש" לבין "האני המקצועי" ומה שביניהם. הזהויות השונות – האישית, התרבותית והמקצועית – נארגות לכלל זהות הצומחת, מתגבשת וגם משתנה כל העת (Flores & Day, 2006).

לכאורה קיים מתח גם בשאלת מקומה של הזהות התרבותית של היחיד. זו עולה בזיקה לרב-תרבותיות בתחום הכשרת המורים. המתח קיים בין הדגשת חינוך לרב-תרבותיות כחינוך לפלורליזם, לשונות ולסובלנות, לבין הצורך ליצור מחויבות ערכית להיבטים הפרטיקולריים של המקורות התרבותיים השונים במהלך ההשתלבות בחברה הרחבה (יוגב, 2001). התכנית הייחודית להכשרת מורים בקמפוס האקדמי אחזה מושתתת על תפיסת הכשרה הרואה בגישה הפרטיקולרית שלב מקדים בתהליך המאפשר השתלבות בחברה מאוחר יותר, מתוך עמדה של חוזק וביטחון פנימי (ריינגולד, 2005; Reingold, 2007). היציאה למסע לארץ מולדתם של בוגרי התכנית, עם סיום שנות ההכשרה, היא חלק בלתי נפרד מתכנית ההכשרה המאפשרת התייחסות לביוגרפיה האישית-תרבותית של המורה, כמו קורס ייחודי במורשת יהודי אתיופיה, השתלמות למורי המורים המלמדים בתכנית שעסקה בתרבותם של בני הקהילה האתיופית ובדרכי הלמידה שלהם, פיתוח מרכז למורשת יהדות אתיופיה. מטרת תכנית הנסיעה לאתיופיה בתום לימודי ההכשרה הייתה להביא לשילוב ההיבטים האישיים והרב-תרבותיים כמסייעים להעצמת ההיבטים המקצועיים. בעבודה זו ביקשנו ללמוד על מקומו של מסע הבוגרים לאתיופיה כמאפשר חשיפה של רכיבי הזהויות אצל היחיד ומעצים את הזיקות שביניהם.

מתודולוגיה

גישת המחקר

ביקשנו כחוקרות לבחון את המסע ואת משמעותו בעיני הסטודנטים המתכשרים להוראה באמצעות מחקר משולב גישות (mixed methods), הכולל איסוף נתונים כמותיים ואיכותניים וניתוחם. בגישה המשלבת אימצנו מערך מחקרי המשבץ נתונים מגישות שונות (embedded design) (Creswell & Plano, 2007). להלן תיאור תמציתי של אוכלוסיית המחקר, של כלי המחקר ושל מהלך המחקר והצגת מקומן של החוקרות במחקר זה.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו שני מחזורים ראשונים של בוגרים יוצאי אתיופיה, שסיימו לימודי הוראה בשנים 2005 ו-2006 (N=28), ונסעו לארץ מוצאם כמשלחת מטעם הקמפוס האקדמי אחוה ומשרד החינוך. בשני המסעות לאתיופיה השתתפו בסך הכול 28 סטודנטים, ילידי אתיופיה, שעלו לישראל בשתי העליות הגדולות. כל הסטודנטים למדו בתכנית הייחודית להכשרת מורים במכללה. לכולם הייתה זו הנסיעה הראשונה לאתיופיה מאז עלייתם לארץ.

במסע הראשון השתתפו 12 סטודנטים (7 נשים ו-5 גברים) בוגרי התכנית הייחודית להכשרת מורים יוצאי אתיופיה. המשתתפים כולם ילידי אתיופיה, אשר חיו באזורים הכפריים ועלו לישראל בין השנים 1982-1985 (למעט אחד שעלה לארץ בשנת 1978). גילם של המשתתפים במסע נע בטווח שבין 28-43 (ממוצע=35.25, סטיית תקן=5), רובם בעלי משפחות (9 נשואים ו-3 רווקים). כל המשתתפים מפרנסים את משפחותיהם ועובדים בתחומי חינוך שונים: מדריכים, רכזי נוער, מגשרים, מתגברות, רכזי תעסוקה, מנהלי מוקדי קליטה, רכזי חוגים, עובדי מתנ"ס. במסע השני השתתפו 16 בוגרים (5 גברים ו-11 נשים) אשר גילם נע בין 24-40 (ממוצע=32.6, סטיית תקן=4.7). הם עלו לישראל בשנים 1980-1992. תשעה מהם נשואים והורים לילדים, חמישה רווקים, ושתי אמהות חד-הוריות.

כלי המחקר

המערך המחקרי כלל כלים שונים: שאלונים לפני המסע; ראיונות במהלך המסע - בשדה המחקר; שאלונים אחרי המסע; ניתוח משולב של הנתונים (גישה איכותנית וגישה כמותית); פרשנות של מכלול הנתונים. השאלונים והראיונות האישיים שימשו בסיס לניתוח הנתונים על פי הגישה המשלבת מחקר כמותי ומחקר איכותני.

השאלונים: שני שאלונים הדומים במבנם ובתוכנם הורכבו משתי יחידות:

א. חלק סגור: כלל דיווח על פרטים אישיים של המשתתף - גיל, מין ומצב משפחתי, תאריך



עלייה ודרך העלייה לישראל. כמו כן השאלון כלל מאפייני השכלה בארץ המוצא ובישראל.

ב. חלק פתוח: שאלות פתוחות שהנחקרים ענו עליהן בשני שלבים: לפני המסע ולאחריו.

בשאלון שניתן להם לפני המסע התבקשו המשתתפים לספר כיצד הם תופסים את המסע לאתיופיה - ציפיותיהם מהמסע, מטרותיו בעיניהם, עמדותיהם בנוגע למקצוע ההוראה באתיופיה ובארץ, חוויות משמעותיות הקשורות לחיים באתיופיה ולמעבר לישראל. השאלות היו פתוחות ואפשרו הבעה חופשית של מחשבות ושל רגשות.

בשאלון שלאחר המסע מאתיופיה התבקשו המשתתפים לספר על אודות תחושת מימוש הציפיות, חוויות במסע שהטביעו עליהם את חותמן, תובנות חדשות על עצמם, על תפיסתם את יהודי אתיופיה שעלו לישראל, שינויים בתפיסתם המקצועית בעקבות המסע.

לצורך תיקוף שאלון המחקר נערך מחקר גישוש מקדים על קבוצה קטנה שכללה שמונה סטודנטים להוראה יוצאי אתיופיה, אשר טרם יצאו למסע. במחקר חלוץ זה נשאלו הנבדקים את אותן השאלות שנשאלו הנוסעים לפני המסע ("מה הן ציפיותיך מהמסע לאתיופיה? ומה אתה מצפה לראות במקום הולדתך?"). מבדיקת התשובות עלה שהנשאלים אכן מתייחסים לציפיות ולהיבטים אחרים של המסע כפי שהשאלון אמור לברוק. נוסף על כך נעשה גם תיקוף של השאלות בין השופטים, על ידי השוואה בין תשובות החוקרות לחוקר עמית שלישי מומחה בתחום, ונמצאה התאמה מעל ל-90% בין ההתייחסויות של המומחים.

המבנה הפתוח של השאלון אפשר מגוון עשיר של תשובות, ובכך ענה למערך המחקר שלפיו התשובות לשאלון סיפקו לנו מידע על זהות הנשאלים מנקודת מבטם. במאמר זה בחרנו להתמקד בניתוח נתונים שהתקבלו משתי שאלות בודדות מתוך השאלון שלפני המסע:

- מה הן הציפיות שלך מהנסיעה?
- מה הן מטרות נסיעתך?

ומשתי שאלות מתוך השאלון שלאחר המסע:

- לכולם היו ציפיות מהמסע לאתיופיה. ספר/י אילו ציפיות התממשו בעקבות המסע.
- אילו ציפיות לא התממשו מתוך מכלול הציפיות שהיו לך?

בחרנו להתמקד בשתי שאלות אלה בלבד, כי הן ייצגו היטב את המענה האותנטי למעורבותם של המשיבים בשאלת היציאה למסע ולמשמעותו בעיניהם. בעקבות שתי שאלות אלה התאפשר לנו לחשוף את מאפייניהן של הזהויות, ואף להניב את תוכנן. זאת לעומת שאלות אחרות אשר הצריכו רפלקציה וניתוח של החוויה עצמה (למשל, מה למדת על עצמך בעקבות המסע? או מה למדת על יהודי אתיופיה בעקבות המסע?).

את ה**ראיונות האישיים** (12 ראיונות) ניהלנו בשדה המחקר. במהלך המסע הראיונות הוקלטו, שוכתבו ועברו עריכה קלה עם כינוסם לחוברת המסכמת ומתעדת את המסע (גלעד, 2006).

סוג זה של ריאיון מתקיים כחלק משיחה (informal conversational interview) ספונטנית המתרחשת בשדה המחקר (Patton, 1990). המרואיין כמעט שאינו מודע לסיטואציה של הריאיון, מכיוון שהשאלות עולות מההקשר המידי של השיחה, ולפיכך למידע המופק יש רלוונטיות גדולה, והחוקר יכול לקבל תכנים שלא צפה מראש (דושניק וצבר בן-יהושע, 2001). בראיונות נשמרו כללי האתיקה המקובלים בריאיון איכותני: הסכמת המשתתפים, אמינות ואותנטיות.

מהלך המחקר

כאמור, איסוף הנתונים נעשה באמצעות שאלונים וראיונות. השאלונים הועברו בשני שלבים: השאלון הראשון הועבר בסמיכות למסע, במפגש הכנה יום לפני היציאה למסע לאתיופיה. השאלון השני הועבר עם שובם של המשתתפים מאתיופיה, עוד במהלך הטיסה לישראל. השיקול שלנו לאסוף את הנתונים בסמיכות למסע היה הרצון להמליט את החוויות שנכוננו להם או שנחו מיד עם התרחשותן. הראיונות האישיים נאספו במהלך המסע, ותועדו בחוברת ששימשה אותנו כבסיס נתונים (גלעד, 2006). השאלונים והראיונות הם המקורות ששימשו לניתוח הנתונים.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים שנאספו מהשאלונים ומהראיונות והבנייתם מחדש לכלל קטגוריות משמעותיות מתבססים על התאוריה המעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1994). כמו כן הניתוח נעשה גם על פי הגישה של הניתוח הנושאי (thematic analysis), הממוקד בקטעי טקסטים. את התשובות הפתוחות לשאלות שבשאלונים פירקנו ליחידות של היגדים. חישבנו את שכילות ההיגדים, חילצנו מההיגדים תמות והבנינו מחדש קטגוריות, אך בה בעת שמרנו על משמעותם בזיקה להקשרם (שקדי, 2003; Ryan & Bernard, 2000; Denzin, 2008). בתחילה קראה כל חוקרת בנפרד, באופן רציף והוליסטי, את כל התשובות של המשתתפים, ללא קשר ישיר לשאלה שנשאלה. מהקריאה התרשמו שמתוך הטקסטים עולה תמה מרכזית אחת המעסיקה את המשתתפים במסע. תמה זו הוגדרה על ידינו כעיסוק **בשאלת הזהות**. בסך הכול זוהו 180 יחידות של היגדים תמטיים, שאותם מיינו לשלוש קטגוריות של זהויות: זהות אישית, זהות תרבותית וזהות מקצועית. החלוקה לקטגוריות הייתה כזו: 81 (45%) מההיגדים הופיעו בקטגוריה של הזהות האישית, 54 (30%) מההיגדים - בקטגוריה של הזהות התרבותית, ו-45 (25%) הופיעו בקטגוריה של הזהות המקצועית. קיבוץ ההיגדים, סיווגם לתמות ומניית שכילותם נתנו את משקלה היחסי של כל קטגוריה. כמו כן אלה אפשרו בהמשך ללמוד על רכיבי התכנים המאפיינים כל אחת משלוש הקטגוריות, וכיצד אלה מובנים (למשל בתהליך של השוואה). לשם כך קראנו וניתחנו כל קטגוריה בנפרד. בהמשך שימשו הראיונות לתמיכה להעמקה ולהעשרה של הנתונים שהתקבלו בנושא הזהויות השונות.

לעתים החלוקה לקטגוריות, דהיינו לשלוש הזהויות, לא הייתה ברורה וחד-משמעית.⁷ בהתבסס על הספרות הדנה בקושי במיון לקטגוריות של זהות (הורנצ'יק, 2003; Berry, 1990), החלטנו להתבסס עליהן כקטגוריות מובחנות. בשלב הסופי של המיון, במקרה של התלבטות במיון של היגר מסוים, התקבלה ההחלטה לאחר דיון בין החוקרות, כאשר הקו המנחה היה ההקשר שבו נאמרו הדברים. החפיפה הגדולה ביותר נמצאה בין קטגוריות של זהות אישית לזהות תרבותית. לפי בראון וגיליגן (Brown & Gilligan, 1992), חפיפה זו מוסכרת בדומה למחקרים על נרטיבים נשיים, כאשר מרואיינים כוללים בסיפור החיים האישי שלהם גם קודים תרבותיים האופייניים לקבוצות שהם משתייכים אליהן.

כדי להגיע לעקביות בקטגוריות שנבחרו ועל מנת לאשר את המיון לקטגוריות ולהימנע ממקוריות במיון, התבצע תהליך של "מהימנות בין שופטים" (אנסטאסי, 1990; שקדי, 2003). מכלול ההיגדים של כלל המשתתפים (180) הוצגו במדגם של 100 היגדים העוסקים בזהות באופן כללי, ללא מיון לקטגוריות. אלה ניתנו לשופט שלישי (חיצוני) שאינו מעורב במחקר. החוקר הנוסף התבקש למיין את ההיגדים ולהבנות את הקטגוריות לתמות. אף הוא מצא את אותן שלוש קטגוריות של זהויות שהתקבלו על ידי החוקרות.

את הראיונות שאספנו במהלך המסע (גלעד, 2006) ניתחנו על פי שיטת הניתוח הנרטיבי (ליבליך, זילבר ותובל-משיח, 1995; Lieblich, Tuval-Masiach & Zilber, 1998). התמקדנו בניתוח התוכני ההוליסטי והקטגוריאלי. הניתוח ההוליסטי עסק בשאלת מהות הזהויות, והניתוח הקטגוריאלי פנה לקטגוריה של סוג הזהות: זהות אישית, זהות תרבותית וזהות מקצועית. ניתוח פרשני זה של התכנים אפשר לנו להציג את נקודות המבט של המשתתפים במסע, תוך כדי ניסיון שלנו כחוקרות להמשיגן.

ממצאים

הממצאים המוצגים מתייחסים לשלוש הקטגוריות של הזהויות לפני צאתם של הבוגרים למסע ועם שובם, בזיקה לשני המחזורים. הם מוצגים בשלושה שלבים: תחילה יוצג ההיבט הכמותי, כדי ללמוד על משקלה היחסי של כל קטגוריה של זהות: אישית, תרבותית ומקצועית. אחר כך נדגים לכל קטגוריה היגדים אחדים מתוך השאלונים המעידים על משמעות הקטגוריה. לבסוף נרחיב ונפרש כל קטגוריה באמצעות קטעי ראיונות. שלושת השלבים הללו נועדו ליצור הרחבה והעמקה של כל אחת מהקטגוריות על כל רכיביה.

7 למשל: "חייכתי לראות את הדברים ששמעתי, ששייכים להיסטוריה ולתרבות שלי". הדיבור הוא אישי - בגוף ראשון, אך התכנים הם תרבותיים יותר.

לוח 1: שכיחות ההיגדים של היוצאים ושל החוזרים לפי שלוש קטגוריות של זהות, בויקה למחוזות 2005 ו-2006

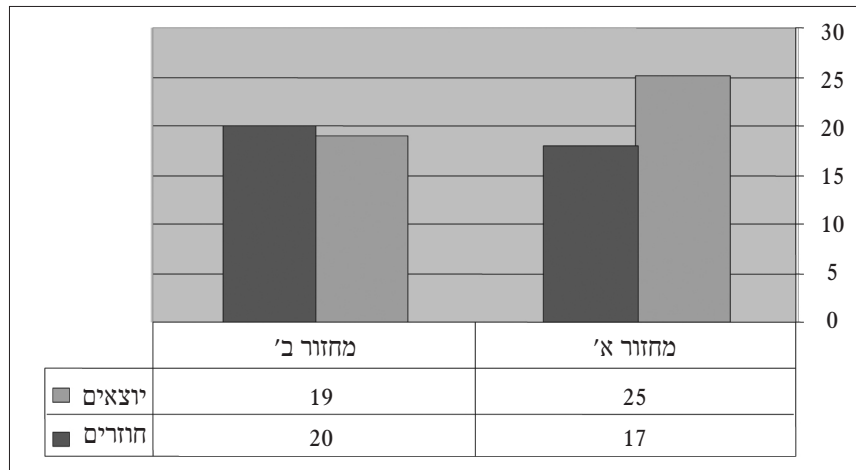
	קטגוריות של זהות		יוצאים		חוזרים		סך הכול לפי קטגוריה	
	n	%	n	%	n	%	n	%
81	25	25%	17	22.50%	42	27.50%	42	27.50%
	19	19%	20	25.00%	39	34.00%	39	34.00%
54	14	14%	11	13.70%	25	27.70%	25	27.70%
	16	16%	13	16.20%	29	45.20%	29	45.20%
45	18	18%	9	11.25%	27	29.25%	27	29.25%
	9	9%	9	11.25%	18	20.25%	18	20.25%
	101		79		180		180	

להלן נציג את הממצאים בשלושת ההיבטים שלהם לכל קטגוריה של זהות.

הזהות האישית

בקטגוריה זו נכללים היגדים בעלי גוון אישי, המתארים את תפיסת היחיד את עצמו ואת המציאות שבה הוא פועל. היגדים אלה הם יסוד המארגן את ה"עצמי" ואת המציאות שבה חיים. ההיגדים מבטאים חוויה אישית ומדגישים את נקודת המבט האופיינית ליחיד. לפיכך בולטת בהם הכתיבה בגוף ראשון. בסך הכול נמצאו 81 היגדים העוסקים בזהות האישית (כפי שמוצג גם בדיאגרמה 1, בעמוד הבא). לקטגוריה זו היה המשקל הרב ביותר מבחינת המספר היחסי של ההיגדים ועוצמתם, במיוחד בקרב הסטודנטים שיצאו למסע הראשון (מחזור א'), שהשתתפו בו ילידי אתיופיה אשר הגיעו לישראל בגיל מבוגר יותר מאלה שבמחזור ב'. ייתכן שהחוויות הראשוניות מהחיים באתיופיה היו משמעותיות יותר עבורם בבניית זהותם האישית.

דיאגרמה 1: מספר ההיגדים בנושא הזהות האישית (סך הכול 81)



מניתוח ההיגדים מצאנו שהמוטיבים העיקריים המרכיבים את הזהות האישית כוללים: מקומות, נופים, דמויות, תחושות של ביטחון והשלמה וביטויים של "סגירת מעגל", אשר באמצעותם האנשים מדברים על עצמם. היגדים לדוגמה מתוך השאלות הפתוחות בשאלונים: "לסגור מעגל אישי..."; "לחזור לכפר מולדתי, לראות את הבית שבו נולדתי..."; "מפגש מרגש עם מכרים ואנשים מהילדות..."; "כדי לדעת מאיפה באתי וכדי שאדע לאן אלך..."; "זו הפעם הראשונה שאני נפגשת עם מקום מוצאי וזהותי האמתית..."; "להתחבר ולהשלים עם עצמי...". בעזרת הראיונות האישיים יכולנו למצוא העשרה, הרחבה והעמקה לאותם הנושאים או התמות שחילצנו מההיגדים, באמצעות מוטיבים דומים המתארים את הפרדיגמה של הזהות האישית.

קולה של ד' המספרת על זהות אישית (קטע מריאיון)

נולדתי בקוששילית ועליתי לארץ בגיל חמש ב-1984. כיום אני מורה לספרות לגיל הרך. עבורי המסע היה בעיקר מסע פנימי, חזרה אל שאבד לי לפני זמן רב. לא ביקרתי באתיופיה מאז שעזבנו אותה לפני 21 שנה. כל זמן הטיסה הייתי נרגשת ומאושרת. לא האמנתי שאני באמת טסה לאתיופיה, ארץ מולדתי. אתיופיה הייתה בדמויני בלבד, והמקום שבו נולדתי היה עבורי זיכרון מעורפל ורחוק. התרגשתי מאוד מן השעות באתיופיה, אך יותר מכול התרגשתי כשהגעתי לגונדר. כבר לפני הנחיתה הרגשתי אושר שקשה לתארו במילים. כאשר הטייס הודיע שאנו עומדים לנחות בעוד כמה דקות בשדה התעופה שנמצא מאחורי הכפר שלי, הדמעות

לא הפסיקו לזלוג מעיניי. לא זכרתי את המיקום המדויק של המקום שבו גרתי. שאלנו מספר אנשים ובסוף ילד קטן וחמוד נתלווה אלינו והראה לנו את הדרך. ככל שהתקדמנו התרגשתי יותר ויותר. מצד שמאל ראיתי שדה "משילה" (סוג של תירס). תמונת השדה העלתה בי זיכרונות נשכחים. קטפתי קלחי "משילה", אחזתי אותם בידים... ופשוט פרצתי בבכי, הסתכלתי ב"משילה" ובכיתי... נזכרתי בילדותי. התקדמנו לאט לעבר שכוונתי, ופגשנו באנשים שהכירו את משפחתי, ובעיקר את אבי. התרגשתי מאוד מהשיחות עמם. בהמשך פגשנו ברועה צאן, שאף הוא הכיר את אבי. רועה זה היה גם שומר בית הקברות היהודי. הוא הוביל אותנו לשם, וכשעמדתי בפתחו של בית הקברות תחת השלט הכתוב בשפת הקודש: "בע"ה בית הקברות של יהודי קוששילית" רעדתי מהתרגשות. כשמצאתי את קברו של אבי חשתי שזו פגישתנו הראשונה, אף על פי שגדלתי עמו עד גיל ארבע. ברגע זה חשתי אליו קרבה עזה. הרגשתי שזה הרגע שלו ציפיתי כל חיי. הייתי בסערת רגשות, מבולבלת ומאושרת. הרגשתי שהביקור בקבר הוא הדבר החשוב ביותר שעשיתי בחיי, והוא מעין סגירת מעגל עבורי. לאחר כמה דקות הוצאתי מהתיק ספר תהילים קטן שהבאתי עמי, והתחלתי לקרוא את הפרקים המרכיבים את שמו של אבי. בקושי רב נפרדתי מן הקבר. זה היה הרגע המאושר ביותר והמרגש ביותר שהיה לי אי פעם. את הרגע הזה אני אנצור בלבי תמיד, ואין ספק שעוד אחזור לשם. שמחתי לגלות שנולדתי במקום כה יפה ומדהים.

ד' יצאה למסע לאחר היסוסים רבים. הביקור בכפר שבו נולדה לא תוכנן מראש, אלא הבשיל במהלך המסע, לאחר שהתברר שאנחנו בסביבת גונדר, לא רחוק מכפר הולדתה. בשיחות אישיות עמה וכן בריאיון טענה ד' שזיכרונות ילדותה עמומים וכמעט אבודים: "המקום שבו נולדתי היה עבורי זיכרון מעורפל ורחוק...". היא ידעה שנולדה בכפר אך לא עלה בידה לשחזר את מראהו. את אביה לא זכרה, ונראה שהחלל שנפער בעברה היה לחלק מזהותה. לכפר הלכנו רגלי, כל הקבוצה יחד, וחצינו שדות חיטה שהגיעו עד למותנינו. כשהגענו לקרבת ה"בתים", התעוררו אצל ד' זיכרונות העבר. ככל שהתקדמנו בשדה שהיה כולו משטח של צמח ה"משילה", עלו הזיכרונות וצפו. התקרבנו והיא הצביעה לפתע לעבר אזור מגוריה. המפגש הפיזי עם ה"משילה" ועם מראות המקום סייעו לזיכרונות העבר לעלות, והתמונה התבהרה יותר ויותר, כפי שד' מתארת: "תמונת השדה העלתה בי זיכרונות נשכחים...". הזהות האישית, המובנית ממראות של מקומות, של דמויות ושל פריטים ("משילה"), מסייעת בידה לחלץ את עברה ולהשיב לעצמה את זהותה. ד' מתארת את סערת הרגשות המלווה אותה במפגש עם המקום. בית הקברות הוא המקום היוצר את השינוי המחיה את זהותה, המביא אותה

לבחינה מחודשת של הקשר אל אביה, דמות משמעותית בזהותה. העלייה לקבר אביה, שנפטר בהיותה בת ארבע וחצי, שנה לפני היציאה למסע הארוך לישראל, היה חתום בעברה, והיא מסוגלת לפתוח אותו. הביקור בבית הקברות היה שיאו של המסע לא רק אצל ד' אלא בקרב כל הנוסעים. ביקור זה יצר תהליך של חילוץ הזיכרונות, עימות עמם והבניה מחדש של הזהות. תופעה זו מופיעה אצל אנשים שעברו טראומה, אירועי מלחמה אישיים או קבוצתיים, המהותיים לזהותו של האדם⁸ (בן עזר, 2007; Leydesdorff, Dawson, Burchardt & Ashplant, 1999).

ד' מתארת בסיפורה גם מפגשים עם דמויות, ואף למפגשים אלה תפקיד בהבהרת עברה: הילד הקטן הציורי המורה את הדרך בתחילת החיפוש; שומר בית הקברות; הרועה בשדה. דמויות אלה מסמלות לכאורה את החיפוש הפנימי של ד' אחר זהותה האבודה. הילד הקטן שהיא פוגשת מבלבל, ונראה לרגע כאילו "הילד הזה הוא אני". תמונת ההווה מתעתעת ומתערבבת בתמונת העבר. הגילוי ממלא חלל ריק, ומחזק את התחושה של קיום של עבר, המבנה את העתיד: "... בסוף ילד קטן וחמוד נתלווה אלינו והראה לנו את הדרך..."⁹. התוויית הדרך שאבדה לה, באמצעות הילד הקטן, מקבלת משמעות כפולה: הדרך הממשית אל היעד והדרך הסמלית אל ה"אני", אל זהותה. השומר של בית הקברות מסמל את שומר הסף של הזיכרונות השמורים עמה ומודחקים. הרועה⁹ אף הוא מצטייר כדמות פטרונית, אבהית ודואגת: "... רועה זה היה גם שומר בית הקברות היהודי. הוא הוביל אותנו לשם..."⁹. כל אלה הן דמויות המהדהדות ומעוררות את המודחק ואת הנסתר. הן מובילות אל מקום קבורה והדחקה, ומאפשרות קרבה והבניה מחדש של עברה. על כן היא אופטימית שעוד תחזור אל עצמה ואל אתיפיה (Zembylas & Bekerman, 2008).

לסיכום, נראה שהמסע אכן חושף את עיסוקם של הבוגרים בשאלות הנוגעות לזהות האישית שלהם. כמו כן ניתן לבחון את רכיבי הזהות האישית המשמעותיים ברמת חווייתו של היחיד, כפי שהוא תופס אותה מנקודת מבטו.

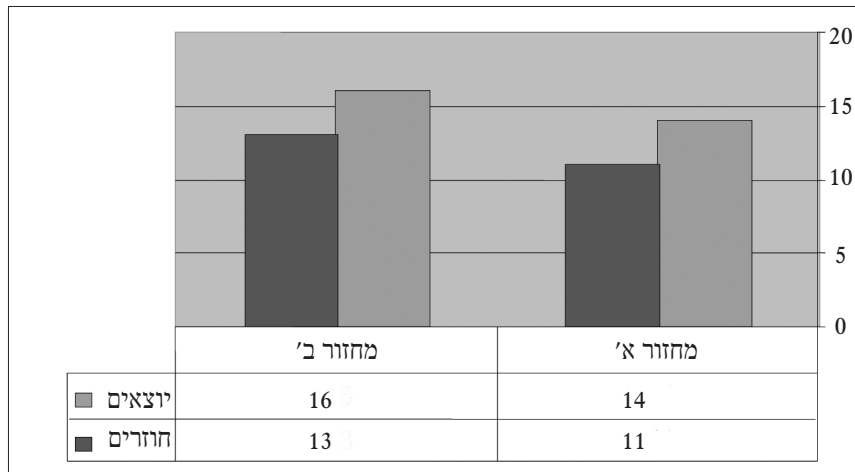
הזהות התרבותית

קטגוריה זו כוללת את ההיגדים המתארים את ההתייחסויות של הפרט לתרבות המקור – לשורשיו. היגדים אלה כוללים נורמות, התנהגויות, ערכים, אמונות של הפרט בזיקה לסביבתו. הם עשויים לבטא את עולם הדת, אמונות, מקומות היסטוריים שונים, שפה, נופים ועוד. דיאגרמה 2 מציגה את מספר ההיגדים בנושא הזהות התרבותית בשני המחזורים.

8 בן עזר (2007, עמ' 191-205) מקדיש בספרו יחידת ניתוח העוסקת בטראומות המסע של בני העדה האתיופית, ביטייהן וזיהוין.

9 דמות הרועה המסמלת מנהיגות רווחת בתנ"ך, בדמויות כמשה, שאול ואחרים.

דיאגרמה 2: מספר ההיגדים בנושא הזהות התרבותית (סך הכול 54)



מצאנו 54 היגדים הדנים בזהות התרבותית, מספר מועט לעומת אלה המבטאים את הזהות האישית. ביטויים אלה של הבוגרים, המתייחסים למקומות ההיסטוריים באתיופיה, להיותם יהודים ולשורשים שבארץ מולדתם - מעוררים אצלם בחינה מחודשת של השייכות לארץ, למולדת, לדת ולעם. בה בעת הם מעוררים התייחסות לרב-משמעות שיש למושגים האלה עבורם - אתיופיה? ישראל? מספר רב של היגדים בנושא הזהות התרבותית מתמקד ביהדות כמרכיב של זהותם לאחר השיבה מאתיופיה. כמו כן בולטת ההתייחסות לתרבות, בעיקר לפני הנסיעה, באמצעות חשיבה או חלום על הנופים ועל המראות שיפגשו, למשל: "מהיום אוכל להתגאות בארץ מולדתי, אם בטוב ואם ברע"..." "לבקר במקומות חשובים ואתרים היסטוריים שלא ביקרתי בהם בעבר"..." "למדינה אין תשתיות. המדינה לא מטפלת בעניים"..." האנשים מאוד סימפטיים"...

מתוך הראיונות בחרנו בדבריה של ב' המסכמים את המסע לאתיופיה, שמהם אפשר ללמוד על התהליך שעברה בבחינת זהותה:

כיום לאחר המסע אני שמחה על שביקרתי בארץ הולדתי. כיום אני מרגישה שלמה יותר עם עצמי בנוגע לשאלה מי אני ומאין אחתי. עם ידיעה זו אדע גם לאן אני הולכת. המסע היה עבורי מעין סגירת מעגל. עליתי לארץ כילדה ללא זיכרונות רבים. המפגש עם המנטליות האתיופית הוביל אותי להכרה שאיבדתי את זהותי האתיופית ואימצתי זהות חדשה, ישראלית. היום אני מגדירה את עצמי כיהודייה, כאתיופית וכישראלית. השורשים יישארו כפי שהם, שכן אי-אפשר

להעלימם. אני מרגישה שאני שואבת משני העולמות: האתיופית והישראלית. אני גאה להיות אתיופית, אך גם גאה להיות ישראלית.

מסיפורה של ב' עולה תיאור של ניעות בין הזהות האישית לבין הזהות הקולקטיבית – התרבותית. תהליך הבניית הזהות האישית מתואר בראייה מה"הווה" המביט אל ה"עבר", תוך כדי כך שהוא מבנה את ה"עתיד". היא מתארת אובדן של הזהות הקודמת ואימוץ זהות חדשה: "... איברתי את זהותי האתיופית ואימצתי זהות חדשה, ישראלית...". המפגש המיוחד שלה עם אתיופיה מעורר בה סוג של עימות בזהות שבנתה לעצמה, מה "איברה" ומה "מצאה". היא איברה משהו שהיה שייך לה, ואימצה משהו חדש. בעקבות בחינת השייכות היא יוצרת סדרי עדיפויות חדשים לזהותה: "היום אני מגדירה את עצמי כיהודייה, כאתיופית וכישראלית". הפתרון שהיא אוזחת בו כעת הוא יצירת מארג של הזהויות התרבותיות השונות. המסע אפשר לה להכיר את האפשרות לקיום משולב של זהויות, הנעות במרחב הבין-תרבותי והתוך-איש, ובמובן מסוים אף להשלים עמו.

המרחב של הזהות התרבותית, המיוצג על ידי דימויים של נופים ודמויות של ילדים, בא לידי ביטוי במהלך המסע בדבריה של ג':

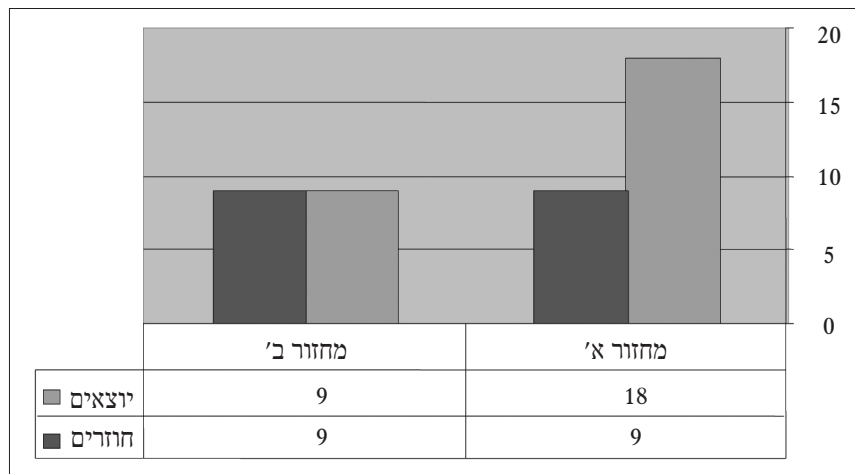
התרגשתי מאוד לראות את הכפר שנמצא באי כאגם טנא. התרגשתי לראות את הבתים הכפריים, את גידולי החצר ואת הילדים המקסימים. הרגשתי כי ישנם הברלים בתרבות, בלבוש, וישנה תחושה של ניכור. חשבתי לעצמי: הילדים האלה שמחים מאוד, אף על פי שאין להם הרבה. מדוע בעצם עזבנו את הכפר? היום אנו רודפים אחר הכסף, אבל הם חיים את החיים האמיתיים.

המפגש עם המראות באתיופיה: בית בכפר עם חצר המספקת את כל צורכי החיים והשוואתם לחיים בעיר המסמלת שפע וניכור, מעוררים אצל ג' שאלות פילוסופיות קיומיות. המראות יוצרים עימות, השוואה בין העולמות התרבותיים המייצגים אופנים שונים של אורח חיים וסיפוק מהם. היכן אדם מאושר יותר? היכן האדם חי את חייו נכון יותר – בכפר על פשטותו או בעיר המנוכרת והמורכבת? בכפר באתיופיה או בעיר בישראל? עזיבת הכפר הייתה לפעולה פיזית, אך האם עם העזיבה הממשית נטשה ג' גם את השייכות שלה להוויית החיים הכפריים? "... מדוע בעצם עזבנו את הכפר? היום אנו רודפים אחר הכסף, אבל הם חיים את החיים האמיתיים..." היכולת שלה להתעמת עם בחינת הזהות התרבותית מתרחשת כשהיא ניצבת מול הבתים, מול גידולי החצר והילדים. באמצעותם עולה שאלת הזהות התרבותית הקיומית שלה, והיא בוחנת אותה מחדש. לסיכום, הזהות התרבותית מבטאת את מקומו של הפרט כחלק מקהילה רחבה יותר. הבוגרים עוסקים בבחינת השייכות שלהם לעולם התרבותי-חברתי שבו חיו בעבר לעומת זה שבו הם חיים כיום. רכיבי הזהות בקטגוריה זו כוללים מראי מקומות, נופים ודמויות.

הזהות המקצועית

בקטגוריה זו נכללים היגדים המתארים התייחסויות הקשורות לעולם התוכן המקצועי - הוראה וחינוך - בעבר, בהווה ובעתיד. אלה באו לידי ביטוי במפגש עם חוויות ועם זיכרונות מעולם החינוך האישי מהעבר וגם בהתייחסויות למפגשים בתחום החינוך שהתקיימו במהלך המסע (ראו דיאגרמה 3).

דיאגרמה 3: מספר ההיגדים בנושא הזהות המקצועית (סך הכול 45)



מצאנו בסך הכול 45 היגדים העוסקים בזהות המקצועית. קטגוריה זו היא בעלת המספר הנמוך ביותר של היגדים מבין שלוש הקטגוריות של זהות. כולטות במיוחד הציפיות בתחום המקצועי אשר ליוו את הנוסעים במחזור הראשון לפני הנסיעה, כפי שעולה באמירות כגון: "שם היה לנו כבוד למורה ומשמעת"; "שמענו על תכנית הלימודים באתיופיה"; "אנו רוצים להיפגש עם אנשי חינוך"; "לא מטפלים באוכלוסייה של החינוך המיוחד". לאחר הנסיעה פחתו ההיגדים בנושא. הזהות המקצועית עולה בעיקר בהיגדים המתייחסים לדמויות אנושיות: למורה, לאנשי חינוך אחרים ולהתנהגויות של ילדים לומדים. אלה הותירו את רישומם החזק. לעומת זאת עם החזרה מאתיופיה מתרחשת ירידה במספר ההיגדים בתחום. במהלך המסע, בביקורים בבית הספר באתיופיה, עלתה ונבחנה שאלת הזהות המקצועית של הבוגרים. ת' נולדה בכפר אסגדה שבאזור טיגראי. בגיל שלוש החלה לצעוד עם משפחתה לעבר סודן, והגיעה לישראל בהיותה בת חמש ב-1983. בעקבות ביקורה בבית הספר היסודי בבהר-דר היא מתארת את אשר ראתה:

בין 60 ל-90 תלמידים בגילאים שונים לומדים בשקט, מבלי לדבר, מבלי להפריע, בתנאים קשים. צפיפות, חוסר בציוד אלמנטרי (קלמרים, עפרונות ומחברות) אבל הם לומדים! היחס למורה הוא יחס של כבוד והערכה. בארץ יש בערך 30 תלמידים בכיתה, וקשה מאוד ללמד. יש הפרעות רבות וחוצפה רבה. חשבתי לעצמי מה היה קורה לו הייתי ממשיכה לגדול באתיופיה: היכן הייתי עכשיו? מה הייתי עושה? האם הייתי לומדת בתנאים אלו? האם הייתי לומדת לימודים אקדמיים?

וכך בעוד אני יושבת לי בפינה מסתכלת, חושבת, שקועה בעצמי, ורואה את התלמידים ששמחים לראות אותנו וסקרניים ללמוד עלינו, אני מבחינה ב"רכז המשמעת" המדרבן את התלמידים להיכנס לכיתות בעזרת שוט שהוא אוחז בידו. כולם רצים, פוחדים, ונכנסים לכיתות. חשבתי לעצמי, האם שיטת ההענשה במכות עדיין קיימת? כי נציגי משרד החינוך באים ובכהר-דר אמרו לנו שהם זנחו את השיטה הזו. נראה שהיא עדיין קיימת. התלבטתי האם עלינו להתריע או עדיף להתעלם ולא להתערב. שמחתי כיצד למרות כל הקשיים התלמידים לומדים מלאי מוטיבציה.

ת' בוחנת את זהותה מתוך השוואה בין העולם שהיא מצויה בו כעת במהלך הסיור לבין ההווה החינוכית הישראלית, שבה גדלה מגיל צעיר. היא מתבוננת בהתרחשות המעוררת אותה להשוואה בשני היבטים: האחד, בין תנאי הלמידה באתיופיה - "צפיפות בכיתה אך הם לומדים בשקט" לבין המציאות הישראלית - "הפרעות וחוצפה רבה"; והאחר, השגת השקט והמשמעת בקרב הילדים באתיופיה והעלאת השאלה הנוגעת לדרכים שבהן נקנה ה"שקט". עניין זה מעורר תמיהה וביקורת, ות' משווה את המראות למציאות המוכרת לה ממערכת החינוך הישראלית, כתלמידה. היא נעה בין הביקורת על המציאות החינוכית האתיופית לבין המציאות הישראלית הבעייתית במובנים אחרים. החלק האחר הוא בתגובתה ל"איש המשמעת". המראות שהיא נחשפת להם באקראי מעוררים אצלה שאלות חינוכיות הקשורות בנורמות ההתנהגותיות של הילדים ושל המורים: "אני מבחינה ב'רכז המשמעת' המדרבן את התלמידים להיכנס לכיתות בעזרת שוט שהוא אוחז בידו. כולם רצים, פוחדים ונכנסים לכיתות..."

בחלק זה היא עומדת על הניגוד בין מה שנאמר לה במשרד החינוך האתיופי במהלך הסיור לבין מראה עיניה, והיא גם תמהה בינה לבין עצמה אם עליה להתריע על המעשה. שאלת ההתערבות במעשה נשאלת ממקומה בהווה, הנטוע בנורמות החינוכיות של ישראל. היא מתייחסת למעשיו של "איש המשמעת" כבוגרת חינוך החיה בארץ. האמביוולנטיות אם להישאר פסיבית או לנקוט יוזמה מעידה על בחינת הזהות המקצועית שלה. הניעות בין ה"שם" ובין ה"כאן", בין העולם האתיופי שצמחה בו ובין העולם הישראלי שהיא שייכת אליו, מסייעים בידה להבנות את זהותה המקצועית.

מ' עזב את אתיופיה כבוגר. בעקבות ביקור במוסדות להכשרת מורים ומפגש עם סטודנטים אתיופיים, הוא מתייחס לשאלות חינוכיות:

היחסים בין המורים לתלמידים במערכת חינוך זו עוררו אותי למחשבה על התנהגותם ועל התנהלותם של התלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך בארץ. אני מבקש שהאחרים לחינוך בארץ יבינו שהתנהגויות הנראות להם כחולשה אינן נובעות מחולשה אלא מנורמות של נימוס המושרות בתרבות האתיופית. אני גאה מאוד על שהייתי חלק ממדינה בעלת ערכים ונורמות מוסר גבוהים של כבוד הדדי, נימוסים ודרך ארץ. יחד עם זאת: קשה שלא להזכיר את העוני המזעזע ואת מספרם הרב של הילדים הלבושים בבלואים המתחננים לנדבה. מראות אלה ילוו אותי עוד זמן רב. הילד באתיופיה אינו זוכה לתנאים שזוכה להם הילד הישראלי. באתיופיה הילד נאלץ להתמודד עם קשיי החיים העצומים כבר מגיל צעיר. הוא אינו זוכה ללמוד, שכן בשל העוני הוא נאלץ לצאת לעבודה מגיל צעיר ולקבל על עצמו אחריות רבה. לעומת זאת לילד הישראלי יש בדרך כלל אפשרויות רבות לרכישת השכלה ולהתקדמות. קשה לי לראות כיצד חלק מן הילדים הישראליים אינם מעריכים הזדמנויות אלה ומוותרים עליהן.

מ' הגיע מאתיופיה בגיל מבוגר יותר מהאחרים, ועל כן זיכרונותיו מבית הספר ומכפרו חדים. עם סיום המסע המשותף החליט מ' להישאר באתיופיה ולצאת למסע אישי לכפרו, כשהוא רכוב על סוס. בדבריו הוא בוחן את שאלת הזהות המקצועית מתוך הבנת ההקשרים התרבותיים. הוא מזהה את עצמו כחלק מהתרבות המקומית האתיופית, החלק החיובי שבה. בדבריו על הזהות המקצועית מ' מבליט את ההיבט התרבותי ואת הניגודים המתקיימים בזהות: נורמות מקצועיות של ערכים מחד גיסא אך עוני מאידך גיסא. בנוסף לכך הוא נוקט יוזמה על ידי פנייה לכאורה לאנשי חינוך בארץ: "ראו את הילדים לאור תרבותם". גם הדרך שבה מ' חושף את שאלת הזהות המקצועית נעשית על ידי השוואה בין מעמד הילד באתיופיה בזיקה לתרבות המקומית לבין הילד הישראלי החי בתרבות מקומית אחרת.

לסיכום, המסע לאתיופיה שהתקיים עם סיום ההכשרה להוראה עורר את שאלת הזהות המקצועית. זו באה לידי ביטוי בתהליכי רפלקציה על רכיבי מקצוע ההוראה ברצף הזמן מתוך בחינת עברם בארץ המוצא ועתידם המקצועי.

דין וסיכום

המסע לאתיופיה מהווה זירת מפגש שבה נבחנת מחדש זהותם של בוגרי התכנית להוראה, בני הקהילה האתיופית. מסעות הן דרך לגלות לא רק מרחב חיצוני אלא גם מרחבים פנימיים (נוי, 2002). המפגש עם נופים, עם מקומות, עם אירועים מעברם ועם דמויות משמעותיות מבנה

את הזהויות של הבוגרים. תהליך זה כולל השוואה בין "שם" ל"כאן", תנועה בין ה"מוכר" לבין ה"זר", הבחנה בין ה"עבר" לבין ה"הווה" ובחינת השייכות החברתית והתרבותית. מצאנו שהיציאה למסע והסיפור הנלווה לו יוצרים את תהליך בחינת הזהויות. בשעה שאנחנו מספרים את סיפורנו לאחר, בה בעת אנו מספרים אותו לעצמנו, וכך חוזרים ובוחנים גם את הזהויות העולות מתוכו (אלבז-לוביש, 2001; Ochberg, 1996). היכולת לפרש את ההיגדים על פי הזהויות המשתנות ולזהות רב-גוניות נסמכת על הספרות המקצועית בתחום חקר הזהויות. הולנד (Holland, 1997), למשל, טוענת שהניסיון שלנו לחקור את עצמנו מטרתו להביא להבנת זהותנו העצמית.

מבחינה מתודולוגית במאמר זה מיוצגים שני חלקי מחקר המלווים את המסע: המידע שהופק מהתשובות לשאלונים פתוחים והראיונות. הראיונות האישיים העשירו את התכנים העוסקים בזהויות, העולים מתוך ההיגדים של השאלונים. יתרה מזאת, באמצעות הראיונות ניתן היה אף לבחון את המכניזם שבאמצעותו מתרחש תהליך הבניית הזהויות. בדרך זו של שילוב מתודות – מחקר כמותי ומחקר איכותני (Denzin, 2008) – איתרנו והבנינו את שלוש הקטגוריות בעלות התמות של זהויות: זהות אישית, זהות תרבותית וזהות מקצועית.

בחינת המסע לפני היציאה אליו ולאחר השיבה ממנו לא הייתה נושא מרכזי במחקר זה, ואולי ראוי ששאלה זו תיבחן במחקר אחר. עם זאת, בבחינה ראשונית של הנתונים בשלוש התמות של הזהות נראה שלפני המסע יש עושר רב יותר של היגדים מאשר עם שובם של הסטודנטים. ייתכן שהציפיות הציתו את הדמיון של המשתתפים, ולאחר המפגש עם המציאות חלה התמתנות. כמו כן, בחינת קטגוריות אלה בשני השלבים של המסע, "לפני" ו"אחרי", מלמדת שמגמת סדר העדיפויות של ההיגדים בשלוש הקטגוריות של הזהות נשמרת: ההיגדים הרבים ביותר הם בתחום הזהות האישית, לאחריה – בתחום הזהות התרבותית, ומיעוטם בתחום הזהות המקצועית.

זיהוי התמות המרכזיות מתוך ההיגדים וארגונן לכדי קטגוריות של זהות התבססה על הניתוח הנושאי (thematic analysis). לא תמיד הייתה הבחנה חד-משמעית בין הקטגוריות, כי לעתים האנשים כוללים בסיפורי החיים שלהם גם קודים תרבותיים אופייניים. כפי שטוענים בראון וגיליגן (Brown & Gilligan, 1992), זהותו של היחיד משלבת את ייחודיותו הפרטיקולרית ואת השתייכותו התרבותית. אך תהליך הקטגוריזציה לא רק אפשר לחשוף את הזהויות, אלא היה אמצעי לגילוי משמעותיותהן (Seidel & Kelle, 1995).

המתח התאורטי הקיים בין הגישה המודרנית לגישה הפוסט-מודרנית המבחינה בין זהות אחת של אדם לבין ריבוי זהויות בא לידי ביטוי במאמר זה. מצד אחד מצאנו הבחנות ברורות המלמדות על התייחסות אל העבר, אל הילדות, כמו "הילדה הזאת זה אני". כמו כן למדנו על תפיסתם את עצמם כ"תבנית נוף מולדתם". אך בא בעת הדינמיות בחיים הפוסט-מודרניים – מעברים על פני מרחבים, השתנויות לאורך זמן – כל אלה יוצרים זהות מורכבת יותר. שאלת הזהות היהודית,

למשל, לא עלתה כלל לפני הנסיעה, אך בהמשך נחשף רכיב זה והוא נעשה חלק בלתי נפרד מהזהות. גם לומפסקי-פדר ורפפורט (2002) התייחסו במחקרן לאותם סטודנטים יוצאי ברית המועצות, המנסחים מחדש את יחסם למקום הישן ולמקום החדש בו בזמן, ויוצרים אינטגרציה מחודשת של הזהויות.

כיצד נחשפות הזהויות

מתוך הממצאים שעלו נראה שהצלחנו לא רק להבנות את קטגוריות הזהות אלא אף לבחון כיצד אלה מובנות. הבניית הזהות עולה מתוך ההיגדים השונים ומתוך הראיונות האישיים, בעיקר באמצעות תהליכי ההשוואה שהבוגרים עורכים בכל הקטגוריות של הזהות (כרבע מההיגדים של המשתתפים ביטאו השוואה). תהליך ההשוואה כולל: דיאלוג עם האחר; שיח פנימי הבוחן את מקומו של הפרט מול האחר; העלאת זיכרונות מן העבר בזיקה למקומות ולדמויות; ובדיקת משמעותם לעתיד – העלאת שאלות היפותטיות: מה היה אילו? (מציאות ודמיון). כמו כן מצאנו שההשוואה כוללת תהליך של בחינת ה"שייכות" בין "כאן" (ישראל) לבין "שם" (אתיופיה) ובין הציפיות שלפני המסע לבין ההתרחשויות עם שובם מהמסע (בראון, 1999; שטר, 2006).

מתן משמעות רגשית רחבה למקום – מראות, מקומות ונופים מעוררים את הזיכרון ומאפשרים בחינה מחודשת של הזהויות (ברניץ, 1994). אצל ד', למשל, מראה המקום עורר את הילדות שאבדה לה: "ככל שהתקדמנו התרגשתי יותר ויותר. מצד שמאל ראיתי שדה 'משילה'... תמונת השדה העלתה בי זיכרונות נשכחים. קטפתי קלחי 'משילה', אחזתי אותם בידי... ופשוט פרצתי בבכי, הסתכלתי ב'משילה' בכיתי... נזכרתי בילדותי..."

העלאת זיכרונות מן העבר – לזיכרון וגם לשכחה יש משמעות בתהליך בניית הזהות. זיכרון העבר מציף את המראיין אך בה בעת מובילו לעתיד. עם זאת, במקרה של שכחה עולה תחושת אכזבה שהזיכרון "בוגד", כפי שמתארת ת': אם בגלל ש"עליתי לארץ כילדה ללא זיכרונות רבים" ואם בגלל ש"כאב רגשי, אובדן האב" נצרו את הזיכרונות. בסיפורה ובסיפורים אחרים אין אזכור של המשפחה מהעבר הרחוק, למרות המשמעות הרבה שיש למשפחה בהבניית הזהות (כהן, 2007). אך גם האנשים ששכחו את התרחשויות העבר סיפרו סיפורים מרתקים על תהליך ההזכרות עצמו, המהווה עבורם תיקון.

לא מצאנו זיכרונות הקשורים לחוויה אישית מהעבר בבית הספר באתיופיה. ייתכן שחלקם לא ביקרו במערכת החינוך, כי התגוררו באזורים כפריים, או שעלו בגיל צעיר, ואף ייתכן שזו לא הייתה חוויה משמעותית עבורם.

הדמויות כמראה המשקפת את דמותם, בעיקר כילדים – בזמן שהבוגרים מתארים את פני הילדים, חלה גם התעוררות לחיפוש עצמי, לחיפוש הזהות. כך נוצרת השתקפות כבתוך מראה, כאילו העבר זולג לתוך ההווה. א' מתארת זאת באופן פיוטי: "...הסתובבתי הרבה בתוך

הבתים, ואינני מצליחה להשתחרר מתמונה שבה אני רואה את עצמי כאחת הילדות האתיופיות – הרגשתי שאני היא הילדה שצילמתי, הרגשתי שצילמתי את עצמי". המפגש הישיר עם פני הילדים מעורר את העבר שמעמת אותם מול הזהות האישית הנוכחית. ייתכן שמראות הילדים משמשים ככבואה של אותם בוגרים, הרואים את דמותם המשתקפת, מעין תהליך שניתן לכנותו "הילד הזה הוא אני".

פעולת ה"הזרה" ופעולת ה"קרבה" – תהליך ההשוואה של הבוגרים בין שני העולמות – העולם שממנו באו והעולם שבו הם חיים בהווה – מאפשר לחוות את שאלות הזהות. החיים מתנהלים בין המציאות הרחוקה של העבר – אתיופיה – שהיא שונה ורחוקה מאוד מהווה, אך בה בעת היא קרובה, כי היא מופנמת, היא חלק מהיסטוריית החיים המוקדמת שלהם. פעולות ה"הזרה" וה"קרבה" משמשות בערבוביה ומבטאות עמדות אמביוולנטיות, שסופן במיצוב מקומם האישי והמקצועי (מירסקי, 2005).

התהליכים שתוארו מחזקים את טענותינו שלפיהן בחינת הזהות היא תהליך דינמי הכרוך במתח, בעימות ובקונפליקט הכולל בדיקה מתמדת של השייכות באמצעות השוואה בין מקומות, בין דמויות ובין אירועים (שץ אופנהיימר, 2008). בחינת השייכות על ידי השוואה היא דיבור בקול גלוי המתנהל במקביל לדיאלוג סמוי של בחינת הזהות האישית הפנימית. כך שאם נבחן את שאלת הזהות האישית, התרבותית והמקצועית יחדיו, מבלי להבחין בין התמות השונות, נראה שתהליך ההשוואה מאפשר הבניה מחדש של הזהויות תוך כדי מעבר שכיח בין התמות.

מקומו כחוקרות

את המסע לאתיופיה תכננו וארגנו כחלק מתפקידינו בפרויקט הכשרת מורים לבני הקהילה האתיופית. המסע צמח במהלך השנים מתוך הכרת הצרכים של הסטודנטים, ולא נכלל בתכנית הלימודים הראשונית. כמי שלקחו חלק פעיל במהלך המסע, אף לנו היו ציפיות להצלחתו וכוונות ללמוד ממנו. המסע היה לאחר ארבע שנות לימוד – מסע מסכם של תכנית הלמידה, כלומר אנחנו החוקרות היינו פעילות בהגשמת הרעיון של מסע הלומדים לאתיופיה כחלק מהבניית כישוריהם המקצועיים. מימוש היציאה למסע כלל אחריות לתכנונו התוכני והארגוני, ביצועו על כל פרטיו ובהמשך גם הערכתו המקצועית ובחינת השפעתו על המשתתפים.

במהלך המסע, בעקבות החוויות הרבות שצברו כל המשתתפים, העמיק הקשר האישי בין הסטודנטים לבינינו. מלכתחילה השתתפנו כבעלות סמכות (מרצות מנחות) ואחריות למסע. הניעות בין האחריות המקצועית והיותנו בעלת סמכות, סטטוס וכוח, לבין הקשר האישי למשתתפים הייתה קיימת במהלך המסע (Gaventa & Cornwall, 2001). רגעים מרגשים הפכו את כולנו לדומים. הממד האנושי איחד אותנו. בה בעת היינו גם משתתפות "לבנות עור" המתלוות לקבוצה של "שחומי עור" – סטודנטים וסטודנטיות בוגרים, השבים לראשונה

לארץ מולדתם. באתיופיה הם התהלכו כאנשים מהישוב, דוברי השפה המעוררים במנהגי המקום, החשים "שייכים" אליו, ואילו אנו, החוקרות, בלטנו בשונות שלנו. היינו ה"פרנג'יות", מבוגרות יותר וזרות. על רקע בולטות השונות בצבע יכולנו להרגיש את תחושת השונות שמאפיינת את מהלך חייהם של יוצאי אתיופיה בארץ. יתרה מכך, גם למשתתפים במסע היו ציפיות מהחוקרות כמביאות בשורה לאתיופיה, כפי שהתבטא בהיגד: "הציפייה שלי היא שהאנשים החינוכיים (אנשי חינוך) המתלווים אלינו לאתיופיה, שיספרו מקרוב את החוויה שלהם באתיופיה לאנשי הוראה כאן (בישראל) וינסו לקרב אותם לקהילה האתיופית". היפוך התפקידים, הניגודיות במצבים, שינוי הגבולות במערכת היחסים שבין מרצה לסטודנט העצימו את המודעות ואת התובנות של כולם בנוגע לשאלת הזהויות. אכן, מקומן של החוקרות במסע ראוי שיוסיף ויחקר, אך אין זה מעניינו של מחקר זה.

הנרטיב האישי שנחשף במהלך המסע מאפשר ללמוד לא רק על העבר אלא גם על העתיד. המסע "הרים את המסך" מעל עברם, ואפשר לבוגרים ליצור דיאלוג עם ריבוי קולות פנימיים המייצגים זהויות שונות, ואולי אף להגיע לתיקון ולהשלמה עמם. "סגירת המעגל" האישי מאפשרת לפתוח ולפתח את "המעגל המקצועי". הכרה במכלול המרכיבים של הזהויות ובמקורותיהם מאפשרת למורה רפלקטיביות וגמישות. כמו כן, כמורים הם יכולים לשמש גשר לחברה הישראלית ולהתעורר בה באופן שוויוני. ראייה זו יכולה לתרום להם כמורים, בהבנת עולמם של הלומדים השונים. במחקר של הורנצ'יק ובן-שלום (Phinney et al., 2001) נבחנה הזהות האתנית והלאומית של יוצאי חבר העמים. המחקר מצא כי אימוץ הזהות הישראלית נקשר באופן עקבי וחיוני להסתגלות לבית הספר. אם כן, על מנת להסתגל לסביבה התרבותית והחברתית החדשה המהגרים צריכים לעבור שינוי בזהותם כדי לקחת חלק בזהות התרבות החדשה. רק מתוך פרספקטיבה של זמן ובעקבות מחקר נוסף נוכל ללמוד יותר באיזו מידה יש השפעה ליחסי הגומלין שבין הזהויות השונות ולהעצמה המקצועית על התלמידים שלהם (Elbaz-Luwisch, 2004).

שלל התרבויות, ההכרה בריבוי הזהויות הפנימיות ודיאלוג פנימי ביניהן יכולים לסייע למורים בעבודת ההוראה שלהם (בן עזר, 2007; וייל, 1994; פרי, 2007). באמצעות תהליכים מקבילים יקדם השיח הפנימי של היחיד שיח שותפים שונים במערכת החינוכי (תלמידים, מורים, הורים). הכשרת מורים המשלבת מסע לארץ המוצא יכולה לתרום לא רק לקידום האישי-מקצועי של הלומדים אלא להרחבת הדיאלוג המקצועי-חברתי, ויש בה כדי להשפיע על יצירת שיח רב-תרבותי במערכת החינוך.

מחקר זה דן בתרומתם של הרכיבים התרבותיים הייחודיים של לומדים בתכניות ההכשרה של מורים, הנמצאים במעבר תרבותי. עדיין אין באפשרותנו להגיע למסקנה ברורה בסוגיה מורכבת

זו בהכשרת מורים, מתוך הנחה שהתשובות הושפעו מעוצמת החוויות. לא מן הנמנע, שחשוב יהיה לאחר זמן מסוים לבחון מחדש את השפעת המסע על הזהויות שלהם כמורים בפרספקטיבה של זמן. רצוי לבצע מחקר אורך שיעקוב אחר אותם בוגרים שנסעו לארץ מולדתם בתום לימודי ההוראה. מחקר מסוג זה עשוי לספק מידע בנוגע להשפעת הרכיבים התרבותיים על זהותם המקצועית של המורים החדשים היוצאים כעת למסע ההוראה בישראל...

מקורות

- האגודה הישראלית למען יהודי אתיופיה (2003, אוקטובר). נייד עמדה. מוגש לוועדת העלייה, הקליטה והתפרצות.
- אלבז-לוביש, פ' (2001). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך: נ' צבר בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 141-166). תל אביב: דביר.
- אנדרסון, ב' (1999). קהיליות מדומיינות. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- אנסטאסי, א' (1990). מבחנים פסיכולוגיים. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- אריקסון, א' (1960). ילדות וחברה. תל אביב: ספריית פועלים.
- אריקסון, א' (1987). זהות: נעורים ומשבר. תל אביב: ספריית פועלים.
- ארליך, ח', סלמון, ה' וקפלן, ס' (2003). אתיופיה - נצרות, אסלאם, יהדות. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- בוגנים, א' (2005). חלום עתיק ושבור. ארץ אחרת - על ישראליות ויהדות ציון שהכזיבה: יהודי אתיופיה בישראל, 30, 16-20.
- בן עזר, ג' (1992). כמו אור בכד: עלייתם וקולותיהם של יהודי אתיופיה. ירושלים: ראובן מס.
- בן עזר, ג' (2007). המסע - סיפורי המסע של יהודי אתיופיה לישראל, 1985-1977. מושב בן שמן: מודן.
- בראון, ד' (1999). על ה'אחרים' בתוכנו. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- ברניץ, ש' (1994). שדות הזיכרון. תל אביב: עם עובד.
- גולן-קוק, פ' וסבג, ק' (1992). קליטת בני נוער עולים מאתיופיה בכפרי הנוער של עליית-נוער. המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גלעד, א' (עורכת). (2006). אתיופיה שלי: קולות מספרים את יופיה. באר טוביה: המכללה האקדמית אחוה.
- דושניק, ד' וצבר בן-יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך: נ' צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר איכותי (עמ' 343-368). לוד: דביר.

הורנצ'יק, ג' (2003). היתרונות של ריבוי זהויות: השתמעויות ממחקרים על זהות תרבותית והסתגלות. בתוך: א' לשם וד' רואר סטריאר (עורכים), שונות תרבותית כאתגר לשרותי אנוש (עמ' 127-139). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

וייל, ש' (1994). הרקע התרבותי של עולי אתיופיה. בתוך: ג' נועם (עורכת), הישגים ואתגרים בקליטת עולי אתיופיה (עמ' 143-151). ירושלים: ג'וינט - מכון ברוקדייל.

יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), צומת - ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמ' 355-379). ירושלים: משרד החינוך.

כהן, א' (2007). התמודדויות הוריות וטיפול בהורות. בתוך: א' כהן (עורכת), חוויית ההורות (עמ' 9-39). קריית ביאליק: אח.

לומסקי-פדר, ע' ורפפורט, ת' (2002). פרידה באמצעות ביקור: סטודנטים רוסים מבקרים בארץ מולדתם. בתוך: ר' שי וי' בר שלום (עורכים), המחקר האיכותני במחקר החינוך - מהתיאוריה אל השדה ומהשדה אל התיאוריה (עמ' 169-195). ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

ליבלר, ע', זילבר, ח' ותובל-משיח, ר' (1995). מחפשים ומוצאים: הכללה והבחנה בסיפורי חיים. פסיכולוגיה, ה' (1), 84-95.

מירסקי, י' (2005). ישראלים - סיפורי הגירה. מבשרת ציון: צבעונים.

מלקו, ג' (2005). אין לנו מה להציע לכם. ארץ אחרת - על ישראליות ויהדות; ציון שהכזיבה: יהודי אתיופיה בישראל, 30, 76-80.

נוה, ח' (2002). נוסעים ונוסעות - סיפורי מסע בספרות העברית החדשה. ירושלים: האוניברסיטה הפתוחה ומשרד הביטחון.

נוי, ח' (2002). המסע הגדול: ניתוח נרטיבי של סיפורי-טרקים ישראליים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור בפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.

פלדמן, ג' (2001). בעקבות ניצול השואה הישראלית: משלחות נוער ישראליות לפולין וזהות לאומית. תיאוריה וביקורת, 19, 138-159.

פרויד, ז' (1966). כתבי זיגמונד פרויד. תל אביב: דביר.

פרי, פ' (עורכת). (2007). חינוך בחברה רבת תרבויות. ירושלים: כרמל.

ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי - ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. דפים, 40, 108-131.

שבתאי, מ' (1999). "הכי אחי" - אתגר השייכות של בני נוער יוצאי אתיופיה בישראל. תל אביב: צ'רוקובר.

שבתאי, מ' (2001). בין רגאיי לראפ - מסע הזהות של חיילים עולים מאתיופיה. תל אביב: צ'רוקובר.

- שכטר, א' (2006). על זהות, קהילה וחינוך: מבט מהפסיכולוגיה. בתוך: א' רוזנק (עורך), ספר הכינוס על זהות, קהילה וחינוך. ירושלים: מכון ון ליר.
- שנהב, י' (2001). פתח דבר: זהות בחברה פוסט-לאומית. תיאוריה וביקורת: במה ישראלית, 19, 16-5.
- שץ אופנהיימר, א' (2008). נרטיב, זהות וזהות מקצועית. בתוך: ל' קוזמינסקי (עורכת), שבילי מחקר (עמ' 27-34). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שקרי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. תל אביב: רמות.
- Agur, M. & Rozenberg, L. (2006). *Evaluation of the program to train outstanding Ethiopian-Israeli leaders in education publication*. Jerusalem: Myers-Brookdale Institute, publication.
- Beijaard, D., Paulien, C. M. & Verloop, N. (2003). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Berry, J. (1990). Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In R. W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (pp. 232-253). Newbury Park, CA: Sage.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Brown, L. & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girl's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Colderon, J. & Smith, R. (1999). Active location in teacher construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity*. New York & London: Teachers College Press.
- Cresswell, J. & Plano, C. V. (2007). *Mixed methods research*. New-York Sage Publications.
- Denzin, N. K. (2008). The new paradigm dialogs and qualitative inquiry. Key-note lecture, The Israeli 3rd convention for qualitative research, Ben-Gurion University of the Negev.
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies In Education*, 17(3), 387-413.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

- Gaventa, J. & Cornwall, A. (2001). Power and knowledge. In: Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 70-80). London: Sage Publication.
- Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preserves teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.
- Handelman, D. (1990). State ceremonies of Israel: Remembrance day and Independence day. *Models and mirrors: Towards an anthropology of public Events* (pp. 191-233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holland, D. (1997). Selves as cultured: As told by an anthropologist who lacks a soul. In: R. D. Ashmore & L. Jussim (Eds.), *Self and identity* (pp. 160-190). New York & Oxford: Oxford University Press.
- Lieblich, A. (1993). Looking at change: Natasha, 21: New immigrant from Russia to Israel. In: R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The Narrative Study of Lives* (vol. 1, pp. 59-92). London: Sage Publications.
- Lieblich, A. Tuval-Masiach, R. & Zilber, T. (1998). A new model for classification of approaches to reading - Analysis and representation. *Narrative research: Reading analysis, interpretation*. London: Sage.
- Lev, M. & Romi, Sh. (2007). Experiential learning of history through youth journeys to Poland: Israeli Jewish youth and the holocaust. *Research in Education*, 78, 88-102.
- Leydesdorff, S. Dawson, G. Burchardt, N. & Ashplant, G. (1999). *Introduction: Trauma and life stories*. London and New-York: Routledge.
- Mishler, E. G. (2004). Historians of the self: Restoring lives, revising identities. *Research in Human Development*, 1(1&2), 101-121.
- Ochberg, R. (1996). Interpreting life stories. In: R. Josselson (Ed.), *Ethics and process in the narrative study of lives* (pp. 97-113). Thousand Oaks: London and New Delhi.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 3, 493-510.

- Reingold, R. (2007). Promoting a true pluralistic dialogue particularistic multicultural teacher accreditation program for Israeli Bedouins. *International Journal of Multicultural Education*, 9(1), 1-14.
- Ryan, H. G. & Bernard, R. H. (2000). Management and analysis methods data. In: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 769-802). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success?* Lisbon: Council Policy Brief.
- Seidel, J. & Kelle, U. (1995). Different function of coding in the analysis of textual data. In: U. Kelle (Ed.), *Computer-aided qualitative data analysis* (pp. 52-61). London: Sage Publications.
- Snow, D. A. & Machalek, R. (1984). The sociology of conversion. *Annual Review of Sociology*, 10, 367-380.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In: Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tickle, L. (2000). *Teacher indication: The way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Volmann, M. J. & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82, 293-310.
- Zamert, Z. (2002). *The melting Pot in Israel state*. University of New York Press.
- Zembylas, M. & Bekerman, Z. (2008). Education and the dangerous memories of historical trauma: Narratives of pain, narratives of hope. *Curriculum Inquiry*, 38(2), 125-154.

זהות מקצועית של סטודנטים לייעוץ כפי שעולה מאירועי למידה משמעותיים

שרה רוזנאו, יצחק גילת

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את תפיסות עולמם הפרופסיונלי ואת הידע המקצועי של מתכשרים לייעוץ במהלך ההכשרה, באמצעות ניתוח אירועים משמעותיים שהועלו על ידם. ארבעה וארבעה סטודנטים לייעוץ חינוכי, הלומדים לתואר שני במכללה במרכז הארץ, התבקשו לתאר בפירוט אירוע למידה משמעותי שנחרת בזיכרונם, להעריך את הידע המקצועי שרכשו באמצעות האירוע, ולכתוב מה למדו על עצמם כיועצים לעתיד.

נערכו שני סוגים של עיבוד נתונים: ניתוח איכותי של הסיפורים האישיים ושל השאלות הפתוחות וניתוח כמותי של הקטגוריות אשר זוהו בניתוח האיכותי. הניתוח האיכותי העלה חמישה מאפיינים אשר מייצגים היבטים של הייעוץ החינוכי, וארבעה מרכיבי פרופסיונליות: ידע, מודעות, מיומנויות ואתיקה. הניתוח הכמותי בחן את שכיחות המאפיינים והמרכיבים וכן את הקשרים ביניהם. בבדיקת הקשרים בין משתני הרקע לבין מרכיבי הפרופסיונליות נמצא, כי מרכיב המודעות היה שכיח יותר באירועים שהעלו סטודנטיות בשנה א', ואילו בשנה ב' היה שכיח יותר מרכיב הידע הייעוצי.

למחקר הנוכחי חשיבות במישור התאורטי ובמישור הפרקטי של ההכשרה לייעוץ חינוכי. ממצאי המחקר שופכים אור על תהליך ההתפתחות של תפיסת הידע המקצועי בהכשרתם של סטודנטים לייעוץ חינוכי. הממצאים מלמדים על רכיבי הידע הייעוצי, על המודעות האישית והפרופסיונלית שמתגבשות בשלב ההכשרה במכללה ועל התרומה של מרכיבי ההכשרה לגיבוש זהות מקצועית. בנוסף לכך ממצאי המחקר מאפשרים לפתח מאגר של תיאורי מקרים, שניתן להשתמש בו במסלול ההכשרה לייעוץ חינוכי.

מילות מפתח: אירועי למידה, הכשרה לייעוץ חינוכי, זהות מקצועית.

מבוא

פיתוח זהות מקצועית הוא נושא מרכזי בהכשרה לייעוץ חינוכי, ותפקידו לסייע לסטודנטים לקדם תהליכי חברות (סוציאליזציה) למקצוע בתחומי ידע, ערכים ומיומנויות ולפתח מודעות אישית ומקצועית. ההכשרה לייעוץ כוללת תכניות המעודדות סטודנטים לגבש עמדות ואמונות

בנושאי אחריות ואתיקה וסטנדרטים מקצועיים, שיקדמו עיצוב תפיסת עולם אישית וגיבוש זהות מקצועית (Brott & Myers, 1999; Skovholt & Ronnestad, 1992). אחד האמצעים המקובלים לבחינת תהליכי שינוי ופיתוח זהות מקצועית בקרב סטודנטים במהלך הכשרתם הוא השימוש בניתוח אירועים קריטיים (להלן אירועי למידה משמעותיים), שנחרתו בזיכרונם של הסטודנטים ונתפסו כאירועים שהייתה להם השפעה ניכרת על התפתחותם המקצועית. אירועים אלה מתמקדים במצבי למידה אותנטיים מהלמידה העיונית או מתוך ההתנסות בשדה, המתועדים ומלווים בניתוח ובעיבוד של משמעות פרטנית בשילוב עקרונות תאורטיים בהקשר רחב יותר (זילברשטיין, 1998).

המאמר הנוכחי מיישם מתודולוגיה איכותית ומתודולוגיה כמותית במטרה לבחון סוגיות הקשורות בהתפתחותה של זהות מקצועית בקרב סטודנטים לייעוץ חינוכי לתואר שני, כפי שעולה מניתוח אירועי למידה משמעותיים שהתרחשו במהלך שתי שנות הכשרתם. חשיבות המחקר במישור התאורטי ובמישור הפרקטי מתבטאת בהארת התרומה של אירועי למידה המאוחדים בזיכרון כאבני דרך בגיבוש ובהבניה של זהות מקצועית חדשה בשלב החברות הפורמלי לייעוץ חינוכי.

סקירת ספרות

הייעוץ החינוכי הוא פרופסיה בתחום המערך המסייע הפועל בתוך בית הספר. תפקידו לסייע לתלמיד כפרט ולבית הספר כמערכת חברתית ארגונית, במטרה להביא לתפקוד מיטבי ולמיצוי מרבי של הכוחות הטמונים בהם, באווירה תומכת ומקבלת, בהסתמך על זכויות הילד (אתר שפ"י). לאורך השנים מאז הולדתו בראשית המאה ה-20 עבר הייעוץ החינוכי בארץ ובעולם תהליכי חיפוש אחר זהות מקצועית ברורה ומוגדרת ותהליכי התמקצעות לקביעת מעמדו כפרופסיה. יש הקושרים בין פיתוח זהות מקצועית מוגדרת ובין הישרדות הייעוץ כמקצוע (Maples, Altekruze & Testa, 1993), ויש הרואים קשר הדוק בין פיתוח זהות מקצועית מוגדרת ובין תהליכי התפתחות והתמקצעות של הייעוץ החינוכי (Gale & Austin, 2003; Hanna & Bemak, 1997; Vacc & Loesch, 2000). למעשה, מקצוע הייעוץ משקף כיום חלק נכבד מאמות המידה להגדרתו כפרופסיה: בסיס תאורטי שיטתי, סמכות מקצועית, מסורת מקצועית ותרבות מקצועית, קוד אתי ואוטונומיה פרופסיונלית (Feit & Lloyd, 1990; Ritchie, 1990). סוגיה מרכזית בתחום הייעוץ החינוכי היא גיבוש זהות מקצועית בקרב סטודנטים המתכשרים לייעוץ. הספרות מגדירה את הזהות המקצועית כחלק מהזהות העצמית של האדם, והיא התשובה לשאלה "מי אני, או מה אני, כאיש מקצוע?". זהות מקצועית בתחום החינוך מוגדרת כתחושת השייכות למקצוע והזהדהות עמו (Tickle, 1999). זהות מקצועית היא דינמית ונמצאת בתהליך מתמיד של הבניה ושל התפתחות, היא מתעצבת בתהליך של אינטראקציה בסביבות חברתיות

ותרבותיות, אך נוטים לראות אותה כקוהרנטית (Rogers & Scott, 2008). הוזהות המקצועית הכרחית על מנת שסטודנטים יהפכו ליועצים מיומנים, יפנימו את התרבות המקצועית, ירכשו את השפה המקצועית וסטנדרטים של אתיקה מקצועית, ויפתחו מחויבות למקצוע (Etinberg, Hillerbrand & Claiborn, 1995; Skovholt & Ronnestad, 1992). היא נרכשת בתהליך החברות לייעוץ, אשר מתואר בספרות כמסע הפותח בפני סטודנטים לייעוץ זוויות ראייה חדשות להסתכלות על עצמם, על האחרים, על העולם ועל הפרופסיה (Corey, 2001; McAuliffe & Eriksen, 2000). גיבוש הזהות המקצועית הוא חלק מתהליך של התפתחות מקצועית, אשר מתרחש גם בעת ההכשרה, ונמשך לאורך כל הקריירה המקצועית של היועצים החינוכיים (Brott & Myers, 1999).

ההתפתחות המקצועית בתחום הייעוץ החינוכי זכתה בעשורים האחרונים לתשומת לב מחקרית הן במישור התאורטי הן במישור הפרקטי. הספרות המקצועית מציגה מודלים שונים של התפתחות מקצועית, אשר מתארים את השינויים שמתחוללים בקרב סטודנטים לייעוץ במהלך ההכשרה (Auxier, Hughes & Kline, 2003; Furr & Carroll, 2003; Nelson & Jacson, 2003) ובקרב יועצים חינוכיים במהלך הקריירה המקצועית שלהם (Cinamon & Hellman, 1992; Skovholt & Ronnestad, 2004). אחת התאוריות המוכרות בתחום ההתפתחות המקצועית הוצעה על ידי סופר (Super, 1992). על פי תפיסתו, בחירת מקצוע אינה בהכרח תהליך ליניארי המתייחס למעברים רבים ולצרכים משתנים. סופר הגדיר חמישה שלבים במהלך ההתפתחות המקצועית: השלב הראשון הוא שלב הצמיחה (growth) הכולל פיתוח התחלתי של יכולות, של עמדות ושל צרכים. השלב השני, שלב החקירה (exploration), הוא השלב שבו הפרט מנסה לזהות יכולות והעדפות אישיות. בשלב השלישי, שלב הייסוד (establishment), הפרט מבסס את ניסיונו האישי והמקצועי. בשלב הרביעי, שלב התחזוקה (maintenance), הפרט מבסס את מעמדו המקצועי ומגלה יותר ביטחון ועצמאות מקצועית. השלב החמישי הוא שלב ההינתקות (disengagement), השלב שבו מתחיל תהליך הפרישה מהעבודה.

עקומת הקריירה המקצועית תחילתה בתהליך ההכשרה, והיא כוללת בשלביה הראשונים חקירה פעילה של המקצוע. המשכה לאורך הקריירה מתבטא בשלבים של התקדמות והתמחות עד לנקודה שממנה מתחיל בהדרגה תהליך של הינתקות ופרישה (Huberman, 1993). הבנת ההתפתחות המקצועית בקרב יועצים בכל אחד מן השלבים יכולה לתרום לשיפור יעילות ההדרכה ותכנון הקריירה ולהתאמה בין הפרט למקצוע (Cinamon & Hellman, 2004).

המאמר הנוכחי מתמקד בשלב הראשון של ההתפתחות המקצועית, כפי שהיא באה לידי ביטוי אצל סטודנטיות לייעוץ חינוכי. על מנת לסייע לתהליך ההתפתחות המקצועית, תכניות ההכשרה שואפות לספק הזדמנויות שיאפשרו לסטודנטים ללמוד על הפרופסיה, ללמוד על עצמם ועל תפיסות העולם שלהם בזיקה לפרופסיה (McAuliffe & Eriksen, 2000). ההכשרה לתפקיד

הייעוץ החינוכי חייבת להיות ברמה אקדמית גבוהה של כשירות מקצועית, תוך שילוב ואיזון בין ידע תאורטי לידע מעשי ותוך התייחסות מתמדת לצורכי השדה ולהתפתחויות המקצועיות (לזובסקי, 1999). הידע העיוני והמחקרי שנצבר עד כה בתחום הייעוץ מספק את המסגרת התאורטית להבנת המקצוע. המרכיב המעשי וההתנסות בשדה תופסים מקום מרכזי בפיתוח ובגיבוש של זהות פרופסיונלית ושל מכוונות מקצועית (Roberts, Morotti, Henrick & Tilbury, 2001). הפרק המעשי בהכשרה כולל את ההתנסות עצמה במסגרת עבודה מעשית בבית הספר ואת ההדרכה המלווה את המתמחה ומסייעת לו בחיבור בין החומר העיוני הנלמד לדרכי יישומו בשדה. אחד היעדים בהדרכה הניתנת לסטודנט לפני ההתנסות, במהלכה ואחריה, הוא פיתוח מודעות אישית ובין-אישית של הלומד לתהליך הלמידה ולאינטגרציה בין ההיבט התאורטי להיבט היישומי. מודעות זאת מאפשרת את הפיכתו של הלומד לאיש מקצוע רפלקטיבי (reflective practitioner) (Scanlon & Baillie, 1994).

מתוך המחקר בתחום עולה שסטודנטים לייעוץ מפתחים זהות ייעוצית פרופסיונלית ועוברים שינוי הן ברמה התוך-אישית והן ברמה הבין-אישית כבר במהלך הכשרתם לייעוץ (לזובסקי, 2004; Brott & Myers, 1999; Sawatzky, Jevne & Clark, 1994; Skovholt & Ronnestad, 1998; Stolenberg, 1992). על מנת לקדם את ההתפתחות המקצועית של הסטודנטים לייעוץ במהלך ההכשרה, חשוב להקנות להם כלים לזהות ולבחון התנסויות משמעותיות שעולות במהלך ההכשרה ועשויות לעצב את תפיסתם המקצועית. אחד האמצעים המקובלים להשגת מטרה זו הוא שימוש בניתוח אירועי למידה הנתפסים על ידי הסטודנטים כאירועים קריטיים ובעלי השפעה על עיצוב זהותם המקצועית ועל גיבושה. סקירת הספרות שהתמקדה בניתוח אירועים קריטיים בתחום הייעוץ החינוכי וההכשרה להוראה העלתה, שאירועים המתרחשים כבר במהלך ההכשרה הם מקור עשיר ללמידה וממלאים תפקיד חשוב בעיצוב ההתפתחות המקצועית (זילברשטיין, Ben-Perez, 1995; Calia & Corsini, 1973; Cormier, 1988; Furr & Carrol, 1998; Skovholt & McCarthy, 1988; Tyson & Pedersen, 2000; Wilox-Matthew, Ottens, & Minor, 1997).

ניתוח אירועים שימש מקור חשוב לתאוריה, למחקר ולפרקטיקה במדעי ההתנהגות כבר מאמצע המאה ה-20 (Flanagan, 1954), בראשית הדרך – כאמצעי להעמקת ההבנה התאורטית בהקשר יישומי, ובהמשך הורחב השימוש לזיהוי נקודות מפנה בהתפתחות המקצועית. "אירוע קריטי" בהגדרתו הרחבה מכון לבחירה ולאינטרפרטציה של אירוע שיש לו תרומה מיוחדת לחיים המקצועיים של מתאר האירוע (Tripp, 1993). במחקרים מסוג זה הנבדקים מתבקשים בדרך כלל לתעד אירוע, לכתוב מה משמעותו עבורם, מה הם למדו מהאירוע ואילו מיומנויות וכלים אישיים ופרופסיונליים הם זיהו. הספרות המקצועית בתחום הייעוץ כוללת שני דגמים

של ניתוח אירועים קריטיים. הדגם האחד מתמקד בתיאור אירועים נתונים: אירועים שהוצאו מהקשרם הפרטי והפכו למקור למידה (case study) (Silberstein & Tamir, 1991). כך לדוגמה, יצא לאור ספר הכולל עשרים וארבעה אירועים קריטיים שונים שתיארו יועצים מהשדה, והם מנותחים על ידי עורכי הספר ומומחים נוספים מהתחום האקדמי (Calia & Corsini, 1973). ספר אחר באותה הכותרת יצא לאור עשרים ושבע שנים מאוחר יותר (Tyson & Pedersen, 2000). מטרת הספר, כמו קודמו, הייתה לתאר מצבים שהיועץ נתקל בהם בשדה, לנתח אותם בעזרת יועצים ומומחים שונים, ולהפוך את האירועים למקרים שיכולים לשמש מקור ללמידה ולהתפתחות. הדגם האחר של ניתוח אירועים קריטיים הוא מאמרים המתרכזים ביועצים או במתכשרים לייעוץ, שמטרתם לבדוק את ההשפעה שיש לניתוח האירועים שהוגדרו כאירועים קריטיים על ההתפתחות המקצועית של הלומדים.

מתוך המחקרים בנושא אירועים קריטיים בקרב סטודנטים לייעוץ, ברמות למידה שונות, עולה שהאירועים שבחרו סטודנטים לתאר בהיותם בולטים בחשיבותם ומוצגים כחוויות מפתח, מעידים על מפנה בהתפתחות המקצועית של מודרך בהתאם לרמת המוכנות האישית שלו (Cormier, 1988), ויש להם פוטנציאל לעצב את ההתנהגות העתידית של המודרך בתהליך החברות למקצוע (Skovholt & McCarthy, 1988). במחקר שערכו פור וקרול (Furr & Carroll, 2003) התבקשו סטודנטים לתואר שני בייעוץ חינוכי לדווח על אירוע קריטי, חיובי או שלילי, שנתפס בעיניהם כבעל השפעה ניכרת על התפתחותם המקצועית. הם התבקשו לתאר את אופי האירוע ואת המשמעות המיוחדת שלו עבורם. ממצאי המחקר העלו, שהסטודנטים תיארו בעיקר אירועים שהיה בהם מרכיב של התנסות אישית וחוייתית. הם ראו בהם אירועים המעצבים את התפתחותם האישית והמקצועית בארבעה תחומים: ערכי (אמונות וערכים), התנהגותי (רכישת מיומנויות מקצועיות), קוגניטיבי (ידע עיוני) ורגשי (מודעות אישית ובין-אישית). במחקר אחר (Fukuyama, 1994) שבדק אירועים קריטיים בהקשר רב-תרבותי, נבדקה השפעתם של אירועים קריטיים, חיוביים או שליליים, על התפתחותם המקצועית של סטודנטים שהיו מיעוט אתני וחיו בארצות הברית. ממצאי המחקר העלו שהתנסות באירועים משמעותיים, ניתוחם ודיון בהם במהלך הסטודנטים קידמו יכולות מקצועיות, כגון פתיחות ותמיכה בנושאים הקשורים לתיג, יצרו הזדמנות ליישום פעילויות בהיבט רב-תרבותי, והגבירו מודעות ורגישות אישית כלפי השונה והאחר. מחקר נוסף (Coleman, 2006) בחן אירועים קריטיים, אשר נתפסו בעיני סטודנטים לייעוץ לתואר שני ולתואר שלישי ממגזרים אתניים שונים כבעלי השפעה ייחודית על חינוך יכולות בהקשר רב-תרבותי. ממצאי המחקר העלו שסטודנטים שחוו חינוך ותמיכה בהדרכה בתחום הרב-תרבותי תיארו את תגובותיהם באירועים הקריטיים כחיוביים יותר וכמעוררי מחשבה ומודעות. עוד עלה שקיום מסגרות דיון עם עמיתים בעלי רקע אתני שונה במהלך ההכשרה נתפס כמעמיק התפתחות מקצועית בהקשר הרב-תרבותי.

מבין המחקרים על התפתחות מקצועית של מתכשרים לייעוץ יש מספר מועט יחסית של מחקרים שבדקו תהליכי שינוי במהלך ההכשרה עצמה. סטודנטים בראשית ההכשרה דיווחו על למידה ועל רכישת טכניקות ומיומנויות ייעוציות כאירועים קריטיים (בקורסים שונים), לעומת סטודנטים מתקדמים שתיארו התנסויות אישיות בתפקיד היועץ בעבודה המעשית כאירועים מקדמי צמיחה (Furr & Carroll, 2003). מממצאי מחקרים שבחנו את ההשפעה הייחודית של התנסויות מעשיות בשדה ואת השינויים המתרחשים במהלך ההכשרה עולה שוני תהליכי המתרחש במעבר משנה א' לשנה ב'. מחקר שארך שני סמסטרים, אשר בחן את ההשפעה של התנסות בפרקטיקום, חשף ירידה ברמת החרדה ועלייה ברמת הביטחון בקרב סטודנטים לתואר שני בייעוץ (Barbee, Scherer & Combs, 2003). במחקר אחר (Fong, Borders, 1997) נבחן הקשר בין ידע ייעוצי לבין התנהגות ייעוצית של סטודנטים לייעוץ לאורך ארבעה סמסטרים של מסלול ההכשרה. נמצא שקשר זה תרם לחיזוק הביטחון במתן ייעוץ בשלב ההתנסות המעשית, והמשיך לעלות לאורך כל שלבי הסטז'. במישור של ההתפתחות הקוגניטיבית והרגשית בהשוואה בין שתי שנות הלימוד בקרב סטודנטים לתואר שני בייעוץ דווח על מעבר מהשאיפה המתסכלת להגיע לאמת אחת בשנה א' לקבלה של אמיתות מרובות בשנה ב' (Granello, 2002). בהשוואה בין שתי שנות הלימוד במישור של ההתפתחות הרגשית דווח על שיפור ניכר ביכולת האמפתית בשנה ב' (Lyons & Hazler, 2002). הממצאים שהובאו לעיל נוגעים להיבטים מסוימים בזהות המקצועית ובהתפתחות המקצועית במהלך ההכשרה. לאור זיקת הגומלין ההדדית בין המרכיבים הפרופסיונליים יש חשיבות לבחון את ההתפתחות מנקודת מבט כוללנית. המאמר הנוכחי מתמקד בסטודנטים לייעוץ שהתבקשו לתאר אירועי למידה משמעותיים שנחרתו בזיכרונם במהלך הכשרתם. על מנת לקבל את נקודת המבט הכוללנית, הסטודנטים לא הוגבלו בבחירת אירועים, ויכלו לבחור אותם מתוך השיעורים העיוניים או מתוך ההתנסות בשדה. מטרת המחקר הייתה לבחון את גיבוש הזהות הפרופסיונלית ואת ההתפתחות המקצועית של הסטודנטים במהלך ההכשרה, כפי שעולה מניתוחים של אירועי למידה במהלך ההכשרה.

שאלות המחקר

- א. מהם מאפייני הזהות המקצועית של סטודנטים לייעוץ חינוכי, כפי שעולה מאירועי למידה משמעותיים שנחרתו בזיכרונם?
- ב. מהם ההבדלים בין סטודנטים בשנה א' לסטודנטים בשנה ב' בנוגע למאפייני הזהות המקצועית, כפי שבאו לידי ביטוי באירועי למידה משמעותיים שנחרתו בזיכרונם?

מתודולוגיה אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 44 סטודנטים, 42 מהם סטודנטיות ו-2 סטודנטים¹ הלומדים לתואר שני בתכנית דו-שנתית לייעוץ חינוכי במכללה במרכז הארץ, 25 סטודנטים בשנה א' ו-19 סטודנטים בשנה ב'. טווח הגילים נע בין 25 ל-50, עם ממוצע של 36.5 שנים. 41 מן הנבדקות הן ילירות הארץ. שפת האם של 32 סטודנטיות היא עברית, ושל 12 סטודנטיות – ערבית. מרבית הסטודנטיות הן בעלות תואר ראשון, ושש – בעלות תואר שני, רובן הגדול בתחום החינוך. כל הסטודנטיות עובדות בתחום החינוך, מורות במקצועות הוראה מגוונים, עם ייצוג לכל מסגרות הלימוד: גנים (5), בתי ספר יסודיים (13), חטיבות ביניים (9), בתי ספר תיכוניים (14) וחינוך מיוחד (3). הוותק בהוראה נע בטווח שבין שנתיים ל-28 שנים, עם ממוצע של 11.33 שנים, והשכיח הוא 9 ו-10 שנות ותק. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הסטודנטיות בשתי שנות הלימוד אף לא באחד מנתוני הרקע.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שאלון נרטיבי, המייצג גישה מחקרית החותרת להבין את המשמעות של תופעות המתרחשות בחיים האישיים והמקצועיים, העולות מתוך סיפורים אישיים (פריצקר, 2003). במחקר הנוכחי התמקדנו בידע המקצועי והפרקטי שעלה מתוך תיאור אירועי הלמידה שנחרתו בזיכרון של הסטודנטיות. שימוש בשאלון כזה מוכר היטב מתחום ההכשרה להוראה (קופרברג וגילת, 2002; Carter, 1993). בנוסף לכך השאלון כלל חלק סגור של נתוני רקע אישיים ומקצועיים של הסטודנטיות.

השאלון הנרטיבי הורכב משלוש שאלות. בשאלה הראשונה התבקשו המשיבות לתאר בפירוט אירוע למידה משמעותי שנחרת בזיכרוןן במהלך הכשרתן כיועצות. המשיבות לא הוגבלו בבחירת אירועים הלקוחים מההכשרה המעשית. בשאלה השנייה הן התבקשו להעריך את הידע המקצועי שרכשו באמצעות האירוע, ובשאלה השלישית הן התבקשו לכתוב מה למדו על עצמן כיועצות לעתיד מתוך האירוע. אמנם ניתוח אירועי למידה מהווה חלק בלתי-נפרד מההכשרה המעשית בייעוץ החינוכי, אולם מחקר זה שם דגש בבחירה של אירוע אחד משמעותי, שהיווה עבור המשתכרות מקור ללמידה ולהתפתחות ונחרת בזיכרוןן. הרציונל שהנחה את בחירת השאלות הפתוחות מבוסס על שלושת היסודות בתהליך ניתוח אירוע, המהווים גם שלבים בפיתוח: השלב הראשון הוא תיעוד האירוע – ככל שהתיעוד מפורט יותר כן גדל הפוטנציאל לפרשנות מגוונת.

1 בשל הרויב הבולט של סטודנטיות שהשתתפו במחקר נשתמש בלשון נקבה בהתייחס לכלל הנבדקים במחקר, אף שאין זה נכון מבחינה לשונית.

השלב השני הוא הפרשנות המלווה, שתפקידה המרכזיים הם העמקה וחיבור תאורטי. השלב השלישי הוא טרנספורמציה רפלקטיבית, שתפקידה להוביל את מתאר האירוע לעיבוד אישי כדי להפיק לקחים מהאירוע (זילברשטיין, 1998).

מהלך המחקר

השאלונים נמסרו לסטודנטיות של שנים א' וב' במחצית סמסטר ב' של שנת הלימודים, בעת שיעורי הדרכה בסיסית (שנה א') והדרכה מתקדמת (שנה ב'), על ידי עורכי המחקר. הסטודנטיות התבקשו למלא את השאלונים בזמן החופשי ולהחזירם לעורכי המחקר כעבור שבוע או שבועיים. אל השאלונים צורף מכתב נלווה שצוין בו שהשאלונים אנונימיים, וכן הודגש בפניהן כי כל המידע שייאסף באמצעות השאלונים מיועד לצורכי מחקר בלבד ולא ייעשה בו כל שימוש אחר. נקודות אלה הובהרו גם במפגש פנים אל פנים בעת העברת השאלונים. השאלונים מולאו על ידי 48 סטודנטיות שהן 80% מכלל הסטודנטים בשנה א' ובשנה ב' באותו שנתון. ארבעה מתוך השאלונים שהוחזרו מולאו באופן חלקי ותמציתי, כך שלא ניתן היה לעשות בהם שימוש משמעותי בניתוח הנתונים.

ניתוח הנתונים

המחקר הנוכחי שילב גישה איכותית וגישה כמותית במטרה ללמוד על מאפייני הזהות המקצועית ועל ההתפתחות המקצועית של סטודנטיות לייעוץ במהלך ההכשרה, כפי שעולה מאירועי למידה. בשלב הראשון נערך ניתוח איכותי שהתמקד בזיהוי קטגוריות שעלו מתיאור האירועים ומהתשובות לשאלות הפתוחות. בשלב השני נערך ניתוח כמותי שהתמקד בתיאור השכיחויות של הקטגוריות שעלו בניתוח האיכותי ובדיקת הקשרים ביניהן לבין מאפיינים אישיים ומקצועיים של הסטודנטיות. המתודולוגיה האיכותית כללה שני מוקדים עיקריים: ניתוח פתוח מונחה נתונים (data driven) של זיהוי קטגוריות תוכן שלא הוגדרו מראש ועלו מתוך תיאור האירועים, וניתוח מונחה תאורטי (theory driven).

א. **ניתוח פתוח מונחה נתונים** – מוקד הניתוח התבסס על הגישה של התאוריה המעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1990). ניתוח זה נערך על ידי שני החוקרים. הם קראו את כל אירועי הלמידה, הגדירו בנפרד קטגוריות שעלו מתוך האירועים, והגיעו לרשימה אחת של מאפייני האירוע שתיארו הסטודנטיות, שהם בעלי זיקה לזהות מקצועית. כל קטגוריה היוותה מאפיין כללי של האירוע, שניתן לגזור ממנו קטגוריות משנה. הקטגוריה "החיבור האישי של הסטודנטית לאירוע", לדוגמה, חולקה לקטגוריות המשנה: חיבור באמצעות למידה חדשה, חיבור באמצעות חוויה של קושי, חיבור באמצעות הצלחה וחיבור באמצעות כישלון. המהימנות נבדקה על מדגם של שישה-עשר אירועים, שמונה מכל שנת לימוד, על פי אחוז

ההסכמה בין השופטים בכל אחת מן הקטגוריות. אחוזי ההסכמה היו גבוהים ונעו בין 90% ל-95% בכל הקטגוריות, למעט באחת. שני החוקרים דנו בקטגוריה הזו, וההגדרה שונתה לניסוח מובחן יותר. לצורך הניתוח הכמותי נבנה דף קידוד שכלל מיפוי של הקטגוריות ושל קטגוריות המשנה. הרשימה המלאה תוצג בפרק הממצאים בצירוף התפלגות השכיחויות שהתקבלו בניתוח הכמותי (לוח 1).

ב. **ניתוח מונחה תאורטית** – מעוגן בתפיסה של המושג פרופסיונליות. מטרתו הייתה לאתר מרכיבים פרופסיונליים משמעותיים לגיבוש זהות מקצועית בייעוץ חינוכי המוגדרים בספרות הרלוונטית: ידע, מיומנויות, מודעות ואתיקה מקצועית (ארהרד ודשבסקי, 1999; כץ, 1990; קלינגמן ואייזן, 1990; Paisley & Gale & Austin, 2003; Bennetts, 2002; Hayes, 2003; Van Hesteren & Ivey, 1990). ארבעת המרכיבים הללו עלו גם בניתוח הנתונים. בחינה מפורטת יותר של האירועים ושל התשובות סייעה לחלק מרכיבים אלה לקטגוריות ולקטגוריות משנה, לדוגמה המרכיב הפרופסיונלי של ידע ייעוצי כלל שתי קטגוריות: סוג הידע הנרכש ואופן רכישת הידע. סוג הידע הנרכש התחלק לקטגוריות משנה: אקדמי-תאורטי ויישומי-פרקטי. אופן רכישת הידע התחלק לקטגוריות המשנה: למידה על ידי מעורבות פעילה, למידה על ידי הרצאות ולמידה על ידי מודלינג. נבדקה מהימנות בין שופטים על מדגם של שש-עשרה תשובות, שמונה מכל שנת לימודים, ונמצאו אחוזי הסכמה גבוהים שנעו בין 84% ל-100% בקטגוריות השונות. נבנה דף קידוד שכלל את הרשימה של המרכיבים, של הקטגוריות ושל קטגוריות המשנה. הרשימה המלאה תוצג בפרק הממצאים, בצירוף התפלגות השכיחויות שהתקבלו בניתוח הכמותי (לוח 2).

ממצאים

הצגת הממצאים שהתקבלו נחלקת לארבעה תחומים: (א) מאפייני האירוע כפי שזוהו בניתוח האיכותי ותיאור כמותי של השכיחויות שלהם; (ב) מרכיבים פרופסיונליים כפי שאותרו בניתוח האיכותי ותיאור כמותי של השכיחויות שלהם; (ג) קשרים בין המרכיבים הפרופסיונליים לבין מאפייני האירוע; (ד) קשרים בין המרכיבים הפרופסיונליים לבין משתני רקע.

מאפייני האירוע

בניתוח האיכותי של מאפייני האירוע אותרו חמש קטגוריות ראשיות, שכל אחת מהן כללה כמה קטגוריות משנה. הקטגוריות הראשיות הן:

- **מקור האירוע:** ההתרחשות שממנה בחרו הסטודנטיות את האירוע.
- **המשתתפים באירוע:** האנשים שלקחו חלק באירוע.
- **סוג האירוע:** אופי הפעילות המקצועית המתוארת באירוע.

- **הרציונל לבחירת האירוע:** המניע לבחירת האירוע כפי שעלה מהתיאור.
 - **החיבור האישי לאירוע:** סוג החוויה שהתעוררה אצל הסטודנטית בהתייחסותה לאירוע.
- לצורך תיאור סטטיסטי של מאפייני האירוע חושבה התפלגות השכיחויות של כל קטגוריה בנפרד. לוח 1 מציג את ההתפלגות (באחוזים) של מאפייני האירוע על פי קטגוריות וקטגוריות משנה. בחלק מן המקרים היה ניתן לזהות יותר מקטגוריית משנה אחת באותה קטגוריה, ולכן האחוזים בלוח אינם מסתכמים ב-100%.

לוח 1: התפלגות מאפייני האירוע על פי קטגוריות וקטגוריות משנה, באחוזים

קטגוריות	קטגוריות משנה	אחוזים
מקור האירוע	עבודה מעשית	55
	שיעורים במכללה בעלי מרכיב התנסותי	36
	שיעורים במכללה בעלי אופי תאורטי	9
משתתפים באירוע	נועץ/ים	39
	יועצת מאמנת	32
	גורמים נוספים בתוך בית הספר ומחוץ לו: הורים, מנהל,	30
	פסיכולוג, רכז, מחנך, מורה מקצועי, משלב קב"ס, עובד סוציאלי, נציג רשות מקומית.	
סוג האירוע	1. אירוע המתאר התערבות:	59
	א. פרטנית	32
	ב. מערכתית	20
	ג. משולבת	7
	2. אירוע המתאר למידה חווייתית	27
	3. אירוע המתאר למידה אקדמית	14
רציונל/מניע לבחירת האירוע	1. סקרנות פרופסיונלית הקשורה ב:	
	א. מצבים ודרכי פעולה בלתי-מוכרים	80
	ב. אירועים יוצאי דופן או מתסכלים	36
החיבור האישי של הסטודנטית לאירוע	חוויה של קושי	72
	חוויה של הצלחה	36
	חוויה של כישלון	12

הנתונים המוצגים בלוח 1 מלמדים על תופעות הקשורות למאפייני האירוע:

מקור האירוע: הנתונים מורים על כך שיותר ממחצית מהאירועים (55%) נבחרו מתוך העבודה המעשית המבוססת על ההתנסות בשדה, המשולבת בהכשרה גם בשנה א' וגם בשנה ב'. יתר האירועים (45%) נבחרו מתוך שיעורים במכללה. ניתוח משני של התפלגות האירועים שנלקחו מהשיעורים הראה, ששיעורים שיש בהם מרכיב התנסותי משמעותי, כמו הדרכה בסיסית, הריאיון המסייע, הנחיית קבוצות ודינמיקה קבוצתית, היו שכיחים יותר (36%) משיעורים תאורטיים (9%). הממצא העיקרי בנושא זה הוא הבולטות של המרכיב ההתנסותי, הן בעבודה המעשית והן בשיעורים במכללה, יחסית למרכיב התאורטי.

המשתתפים באירוע: מלבד הסטודנטיות, אשר השתתפו בכל האירועים, הנתונים מראים כי ב-39% מן האירועים תלמיד נועץ לקח חלק פעיל באירועים. ב-32% מהאירועים היועצת המאמנת לקחה חלק פעיל באירוע. העובדה שהסטודנטיות עצמן השתתפו בכל האירועים כמעט מובנת מאליה, ונובעת מהאופי האישי של האירועים שנחרתו בזיכרון ושאותם התבקשו הנברקות לתאר.

סוג האירוע מציג את התפלגות האירועים לפי הפעילות המרכזית שתוארה בהם. הנתונים מסתכמים ל-100%, כי אפשר היה לאתר סוג אחד של פעילות בכל אירוע. הנתונים מעידים על כך שהסוג השכיח ביותר של אירועים שזכרו הסטודנטיות הוא אירוע המתאר התערבות (59%). הכוונה היא לאירועים שנלקחו בדרך כלל מהעבודה המעשית, שמשולבת בהם תכנית פעולה שמעורבים בה יועצת ונועצים, ולעתים גם משתתפים אחרים, כמו פסיכולוגית בית הספר. אירועי התערבות מתקיימים ברמה פרטנית, מערכתית או משולבת. האירועים השכיחים ביותר הם אלה שטופלו ברמה פרטנית (32%) לעומת 20% ברמה המערכתית ו-7% ברמה המשולבת. הסוג השני בשכיחותו הוא אירועים שהוגדרו כמתארים למידה חווייתית (27%). אירועים אלה מבוססים על התנסות חווייתית משמעותית או מצביעים על יישום חומר תאורטי. דוגמאות: "הרגשתי שאני מתנסה במשהו שלמדתי, והיה חשוב לי לבצע את הריאיון בצורה הטובה ביותר." "יישמתי בפועל את הגישה הקוגניטיבית, ולמעשה עשיתי לעצמי שינוי בקוגניציות וכפרשנות של האירוע." הסוג השלישי בשכיחותו הוא אירועים המתארים למידה אקדמית (14%), לדוגמה: "למדתי על הגישה הקוגניטיבית שבה המטופל שותף פעיל בטיפול..."

הרציונל לבחירת האירוע: הרוב הגדול של הסטודנטיות בחרו אירועים שבהם התעוררה הסקרנות הפרופסיונלית שלהן בעקבות חשיפה למצבים בלתי-מוכרים או בעקבות היכרות עם דרכי פעולה והתמודדות במצבים הבלתי-מוכרים (80%). לדוגמה: "הבנתי את חשיבותו הרבה של תהליך ההיוועצות - בו נתקלתי לראשונה בשטח"; או "למדתי על היכולת של היועצת להתמודד עם מצבים בלתי-צפויים". כשליש מהאירועים (36%) שנבחרו אופיינו כיוצאי דופן

או כמתסכלים. דוגמאות לאירועים יוצאי דופן היו טיפול באיום בהתאבדות או פנייה דחופה לפקידת סעד. דוגמה לאירוע מתסכל: "האם התקשתה לקבל את דעתה של היועצת, של המחנכת ושל המורה לחינוך מיוחד... היא ממש נאבקה להוכיח שהילד שלה בסדר ושאינן לו כל בעיה". התסכול נבע מהפער הרב בין רצון הצוות לסייע לתלמיד לבין גישתה של האם, שכתגובותיה מנעה למעשה את האפשרות לסייע.

החיבור האישי של הסטודנטית לאירוע: הנתונים מלמדים שהמקור השכיח ביותר לחיבור האישי של הסטודנטית לאירוע הוא חוויה של קושי (72%). אחת הסטודנטיות מתארת את הקושי האישי שלה לשתוק: "למדתי על עצמי... השתיקות מאוד קשות לי ותמיד חיפשתי מה לעשות בזמנים הללו". סטודנטית אחרת תיארה את הקושי האישי שלה שנבע מהקושי של הנוער: "למדתי שקשה לי להתנתק מגשית מהסיטואציה, וכאשר [הנוער] התחיל לבכות כמעט וגם אני בכיתי". חוויה של הצלחה שימשה כמקור נוסף לחיבור האישי לאירוע ב-36% מהתיאורים, לדוגמה: "... זה עובד! יש לי יכולת לגייס את הפרטים, כמו גם את הקבוצה לפעילות ושיתוף פעולה". מקורות שכיחים פחות היו חוויה של כישלון (12%), לדוגמה: "נכשלתי, אינני מספיק טובה... עליי לנתח מה היו נקודות התורפה שגרמו לתחושה הקשה...".

מרכיבים פרופסיונליים

מטרה נוספת של ניתוח האירועים הייתה לאתר מרכיבים פרופסיונליים בתחום הייעוץ החינוכי ולבחון אם הם תואמים את המרכיבים שמופיעים בספרות המקצועית: ידע ייעוצי, מיומנויות, מודעות אישית ואתיקה מקצועית. הניתוח העלה שמרכיבים אלה אכן באו לידי ביטוי בתיאורי הסטודנטיות. בכל אחד מן המרכיבים זוהו קטגוריות ראשיות, והן התחלקו לקטגוריות משנה. לוח 2 (שבעמוד הבא) מציג את מרכיבי הפרופסיונליות באירועים, את התפלגות השכיחויות של כל הקטגוריות ושל קטגוריות המשנה הכלולות בהן. האחוזים בתוך כל מרכיב אינם מסתכמים ב-100%, מכיוון שניתן היה לזהות יותר מקטגוריית משנה אחת בכל קטגוריה.

לוח 2: מרכיבי הפרופסיונליות באירועים והתפלגות השכיחויות שלהם

מרכיב פרופסיונלי	קטגוריות	קטגוריות משנה	אחוזים
ידע ייעוצי	סוג הידע הנרכש	א. יישומי-פרקטי ב. אקדמי-תאורטי	91 59
	אופן רכישת הידע	א. למידה על ידי מעורבות פעילה ב. למידה על ידי הרצאות ג. למידה על ידי מודלינג	73 34 32
	מודעות אישית	א. נקודות חוזק ב. נקודות חולשה	55 45
מודעות	התייחסות להתפתחות מקצועית	א. תוכנות בנוגע לאופי המקצוע ב. תוכנות אישיות בנוגע לזיקה למקצוע	68 55
	1. ריאיון 2. הנחיה 3. טיפול	דיבוב, קשב, בניית אמון, אמפתיה, שתיקה ניהול דיון, ארגון, טיפול קוגניטיבי, יצירת שינוי	52 23 12
אתיקה מקצועית	אתיקה מקצועית	א. קבלת הסכמה להשתתף במפגש ב. הימנעות מפגיעה בעמיתים	18 18

הנתונים המוצגים בלוח 2 מלמדים על מרכיבי הפרופסיונליות, כפי שבאו לידי ביטוי באירועים שתיארו הסטודנטיות ובתשובות שלהן לשאלות בנוגע לידע שרכשו ולמודעות שלהן לתהליך.

1. **ידע ייעוצי** – נושאים בתחום הייעוץ המשקפים חומר תאורטי או הבנה קוגניטיבית בנוסף לאינפורמציה יישומית. זוהו שתי קטגוריות של ידע ייעוצי: סוג הידע הנרכש ואופן רכישת הידע. נמצא כי ידע יישומי-פרקטי הוא השכיח ביותר, ודווח ב-91% מן האירועים. ידע אקדמי-תאורטי דווח ב-59% מהאירועים. לדוגמה, בתחום הידע היישומי-פרקטי אחת הסטודנטיות תיארה: "למדתי איך ליישם חוזה. איך לבנות מפגשים באופן נכון [...] מהי עבודה פרטנית לעומת מערכתית". סטודנטית אחרת כתבה: "למדתי על תפקיד היועצת הבכירה, תפקיד העובדת הסוציאלית והתחנה לבריאות הנפש והקשר בין כל הגורמים האלה ליועצת בית הספר". דוגמאות אחרות בתחום רכישת כלים ומיומנויות: "למדתי על החשיבות של הקשבה ואמפתיה ליצירת אמון כבסיס לטיפול". "למדתי להקפיד להקשיב לכל הצדדים ולשמור על ניטרליות עד כמה שאפשר."

בתחום הידע האקדמי-תאורטי ציינה אחת הסטודנטיות: "למדתי את שלבי הטיפול הפרטני על פי התאוריה של אדלר...". סטודנטית אחרת אמרה: "הידע הייעוצי שרכשתי בעזרת האירוע שתיארתי הוא העמקה בשיטת הטיפול הקוגניטיבי של אליס ובק שיסודה [...]". וכן: "למדתי ויישמתי את הגישה הקוגניטיבית ולמעשה עשיתי לעצמי שינוי בקוגניציות ובפרשנות של האירוע". "מבחינה מקצועית למדתי כי השלבים השונים במהלך הריאיון חשובים גם לי כיועצת ומהווים עבורי רשת ביטחון", וכן הידע התאורטי עוזר בתפקוד המעשי: "לסייע לו [לנועץ] בכך ולהיות שם כולו בשבילו".

אופן רכישת הידע קשור הדוק לסוג האירוע המתואר. אירועי למידה תאורטית נקשרו ללמידה קוגניטיבית בהרצאות. אירועי התנסות קשורים לרכישת ידע על ידי מודלינג ואינטראקציה עם אנשי מקצוע אחרים. זוהו שלושה אופנים: השכיח ביותר הוא למידה על ידי מעורבות פעילה (73%). הידע של הסטודנטיות נבנה באופן פעיל תוך כדי נטילת חלק באינטראקציה או צפייה פעילה עם נועצים או עם אנשי מקצוע. כך לדוגמה, סטודנטית תיארה: "צפיתי בדיון בין היועצת למורה המשלבת... בעצם ניהלנו דיון כיצד יהיה הכי טוב לטפל בילדה... זה היה שיח מקצועי". שני האופנים האחרים – למידה בהרצאות ולמידה באמצעות מודלינג – באו לידי ביטוי בשכיחות דומה בכשליש מן האירועים. למידה מסוג זה מייצגת תהליך של רכישת ידע שמקורו חיצוני לומד, על ידי צפייה במומחה בתחום או קבלת הדרכה ממנו. לדוגמה: "אחר כך המרצה עשה טיפול וראיתי את ההבדלים שביני לבין הרצוי". או "המנחה של הקורס הציעה לי הצעות לגבי השאלות שעליי לשאול, האירה והעירה בהתאם".

2. **מודעות** – היכולת לחוות הבנה ותובנה לגבי תהליכים המתרחשים תוך כדי למידה. המודעות כוללת שתי קטגוריות: מודעות אישית ומודעות הקשורה להתפתחות המקצועית. המודעות האישית כללה שתי קטגוריות משנה: ציון נקודות חוזק (55%) וציון נקודות חולשה (45%). לדוגמה: "יש לי את הנכונות לאמץ דברים חדשים, לשנות אמונות קיימות, ללמוד עוד, לחשוב שוב". "אני צריכה לשחרר את הצורך בשליטה". דוגמאות לציון יכולת ליצירת קשר עם הזולת: "למדתי לא לפעול לבד או ליזום לבד". "רק לאחר שכוונתי רבים, הסברים, הוכחות ודיון ממשיך עם הרבה ריכוכים האם הייתה מוכנה להוריד חלק מההגנות ולהקשיב". הקטגוריה של התייחסות להתפתחות מקצועית נבחנה בשתי קטגוריות משנה: רוב הסטודנטיות (68%) ציינו תוכנות שרכשו בתהליך הלמידה בנוגע לאופי המקצוע, לדוגמה: "מפגשים מערכתיים יהיו לי בעיה יותר מורכבת מאשר עבודה פרטנית". תוכנות אישיות הנוגעות לזיקתן האישית למקצוע צוינו בפי 55% מהסטודנטיות, לדוגמה: "קודם כול הבנתי כי יועצת פחות צריכה לשים עצמה במרכז. היא צריכה לפנות מקום למורה ולהיות במקום ההיקפי המלווה ותומך בתהליכים".

3. **מיומנויות** – טכניקות עבודה ודרכי פעולה שהיועצים עושים בהן שימוש פעיל. ניתן היה לזהות יותר מאשר סוג אחד של מיומנות באותו אירוע. זוהו שלושה סוגים של מיומנויות: מיומנויות ריאיון, מיומנויות הנחיה ומיומנויות טיפוליות. מיומנויות ריאיון (52%) כללו מיומנות קשב, דיכוב ואמפתיה, בניית אמון ומיומנות שתיקה. מיומנויות הנחיה התמקדו בניהול דיון ובארגון (23%). ואילו מיומנויות טיפוליות התמקדו בעיקר בטיפול קוגניטיבי, והופיעו ב-12% מהאירועים. הסטודנטיות ציינו מפורשות את המיומנויות שלמדו או שיישמו באירועים השונים, לדוגמה: "למדתי על יכולת האמפתיה וההאזנה שלי, על הקושי בשאלת שאלות נכונות והובלת הריאיון כולו עד לתוצאה הסופית"; או: "אני נותנת לעצמי ולנועץ לקבל וליהנות מהשתיקה וללמוד ממנה הרבה".

4. **אתיקה מקצועית** – מייצגת את הפן הערכי וקיום קוד אתי של מכלול הנושאים, ההתנהגויות והמחויבויות של בעלי מקצוע פרופסיונליים. מרכיב זה הופיע באירועים של הסטודנטיות בשכיחות נמוכה יחסית למרכיבים האחרים. שני היבטים של אתיקה מקצועית עלו באירועים: קבלת הסכמה מהמשתתפים במפגש להיות נוכחים בו (18%) ושיקול הדעת שלא לפגוע בעמיתים (18%), למשל: "היועצת ביקשה מאחד התלמידים רשות לשוחח עם התלמידים שלא בנוכחותו, הוא יצא" או "מראש הודיעה לי היועצת כי אנו זקוקים לאישור האם, אחרת לא אוכל להיכנס...".

קשרים בין המרכיבים הפרופסיונליים לבין מאפייני האירוע

חלק זה של פרק הממצאים מציג את הניתוחים שבדקו קשרים בין שלוש קבוצות של משתנים: מאפייני האירוע, מרכיבים פרופסיונליים ונתוני רקע של הסטודנטיות. על מנת לבדוק קשרים אלה חושבו מדדים של פרופסיונליות על סמך כל אחד מארבעת המרכיבים: ידע, מודעות, מיומנויות ואתיקה. בנוסף לכך חושב מדד כללי של פרופסיונליות, ולאחר מכן נבדקו הקשרים בין מדדים אלה לבין מאפייני האירוע.

להלן מתואר אופן חישוב המדדים:

1. **ידע ייעוצי** – מדד זה חושב על פי מספר סוגי הידע שהוזכרו באירועים: ידע אקדמי-תאורטי וידע יישומי-פרקטי. הציון במדד יכול היה לנוע בין 0 (לא הוזכר אף סוג של ידע) לבין 2 (הוזכרו שני סוגי ידע).
2. **מודעות** – המדד חושב על פי מספר קטגוריות המשנה של מודעות שעלו מתוך האירועים: נקודות חזק, נקודות חולשה, תובנות אישיות הקשורות לזיקה האישית למקצוע ותובנות הנוגעות לאופי המקצוע. הציון במדד יכול היה לנוע בין 0 (לא הוזכרה מודעות) לבין 4 (הוזכרו ארבעה סוגי מודעות).

3. **מיומנויות** – המדרד חושב על פי מספר המיומנויות שעלו מתוך האירועים: מיומנויות בתחום הריאיון (חמש), מיומנויות בתחום ההנחיה (שתיים), מיומנויות בתחום הטיפול (שתיים). הציון היה יכול לנוע בין 0 (לא דווחו מיומנויות כלל) לבין 9 (דווחו כל המיומנויות).
4. **אתיקה מקצועית** – המדרד חושב על פי מספר קטגוריות המשנה של אתיקה מקצועית שדווחו באירועים: קבלת הסכמה מהמשתתפים במפגש להיות נוכח במפגש וציון שיקול הדעת שלא לפגוע בעמיתים. הציון במדרד היה יכול לנוע בין 0 (לא הוזכרו היבטים אתיים) לבין 2 (הוזכרו שני היבטים).
5. **מדר כללי של פרופסיונליות** – החישוב נעשה על ידי סכום הציונים בכל אחד מן המדרדים הקודמים. הציון היה יכול לנוע בין 0 (לא הוזכרו כלל היבטים פרופסיונליים) לבין 17 (כל ההיבטים הוזכרו).
- בכל המדרדים ציון גבוה יותר מעיד על ביטוי רב יותר של מרכיבי פרופסיונליות באירועים ובתשובות של הסטודנטיות. הרציונל לחישוב המדרד מבוסס על זיהוי קטגוריות של פרופסיונליות אשר מעוגנות תאורטית בספרות המקצועית, שתוקפו באמצעות האירועים עצמם. בשל כך שילוב של קטגוריות מעוגנות תאורטית ומונחות נתונים מחזק את התוקף של המדרד.
- להלן תיאור הממצאים העיקריים שהתקבלו:
- מקור האירוע:** על מנת לבדוק את הקשר בין מרכיבי הפרופסיונליות לבין מקור האירוע נערכו מבחני t למדגמים בלתי-תלויים, אשר השוו בין אירועים הלקוחים מהעבודה המעשית לבין אירועים הלקוחים משיעורים במכללה. ההשוואה נעשתה לכל אחד ממדדי הפרופסיונליות שתוארו לעיל. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שני מקורות האירוע באף אחד ממדדי הפרופסיונליות.
- סוג האירוע:** על מנת לבדוק את הקשר בין מרכיבי הפרופסיונליות לבין סוג האירוע נערכו מבחני t למדגמים בלתי-תלויים, אשר השוו בין אירועים המתארים למידה דרך התנסות או יישום חומר לימודי לבין אירועים המתארים למידה דרך התערבות. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שני סוגי האירועים בנוגע למדרדים של הפרופסיונליות.
- הרציונל לבחירת האירוע:** כדי לבדוק את הקשר בין מרכיבי הפרופסיונליות לבין הרציונל לבחירת האירוע נערכו מבחני t למדגמים בלתי-תלויים, אשר השוו בין אירועים המתארים סיטואציה בלתי-מוכרת לבין אירועים המתארים סיטואציה מוכרת. הממצאים מצביעים על שני הבדלים מובהקים: (א) באירועים המתארים סיטואציה בלתי-מוכרת יש ביטוי רב יותר למיומנויות (ממוצע = 1.61, סטיית תקן = 1.22) לעומת אירועים המתארים סיטואציה מוכרת (ממוצע = 0.87, סטיית תקן = 0.64) ($t(42)=2.41, p<.05$). (ב) באירועים המתארים סיטואציה מוכרת יש ביטוי רב יותר למודעות אישית (ממוצע = 2.40, סטיית תקן = 1.06) לעומת אירועים המתארים סיטואציה בלתי-מוכרת (ממוצע = 1.64, סטיית תקן = 1.17) ($t(42)=1.66, p<.05$). במרכיבים האחרים של הפרופסיונליות לא נמצאו הבדלים בין שני סוגי האירועים.

חיבור אישי המבוסס על קושי: על מנת לבדוק את הקשר בין מרכיבי הפרופסיונליות לבין חיבור אישי המבוסס על קושי, נערכו מבחני t למדגמים בלתי-תלויים, אשר השוו בין אירועים המבוססים על קושי של הסטודנט לבין אירועים שאינם מבוססים על קושי. ההשוואה נעשתה בכל אחד ממדרי הפרופסיונליות. הממצאים מובאים בלוח 3.

לוח 3: הקשר בין מרכיבי הפרופסיונליות לבין חיבור אישי המבוסס על קושי (N=44)

t	אין חיבור על בסיס קושי של הסטודנט (N=19)		יש חיבור על בסיס קושי של הסטודנט (N=25)		מרכיבי הפרופסיונליות
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
0.9	0.6	2.15	0.79	1.96	ידע נרכש
1.9*	1.1	1.11	1.16	1.76	מיומנויות
3.0**	0.92	1.21	1.19	2.2	מודעות
1.34	0.42	0.21	0.71	0.44	אתיקה מקצועית
2.84**	1.64	4.53	2.55	6.44	פרופסיונליות

**p<0.05 *p<0.01

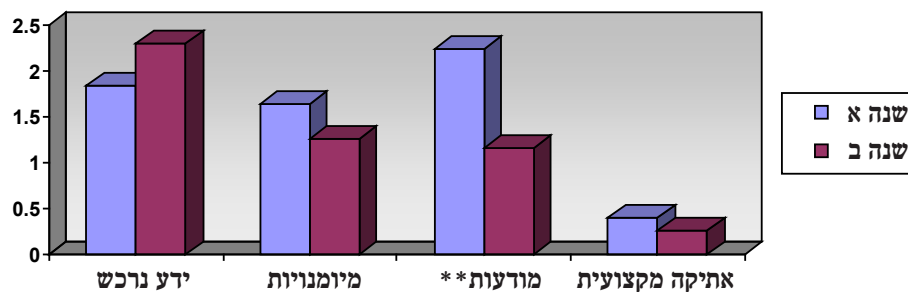
הנתונים המוצגים בלוח 3 מלמדים שבאירועים המתארים קושי אישי של הסטודנטית, יש ביטוי רב יותר למיומנויות, למודעות ולמרכיב הכולל של הפרופסיונליות.

חיבור אישי המבוסס על הצלחה: כדי לבדוק את הקשר בין מרכיבי הפרופסיונליות לבין חיבור אישי המבוסס על הצלחה נערכו מבחני t למדגמים בלתי-תלויים, אשר השוו בין אירועים המבוססים על תיאור של הצלחה לבין אירועים שאינם מבוססים על תיאור של הצלחה. ההשוואה נעשתה בכל אחד ממדרי הפרופסיונליות. לא נמצאו קשרים בין אירועים המתארים הצלחה של הסטודנט לבין מדרי הפרופסיונליות. לא נבדק הקשר בין חיבור אישי המבוסס על חוויה של כישלון לבין הידע הפרופסיונלי בשל מיעוט מקרים.

קשרים בין המרכיבים הפרופסיונליים לבין משתני הרקע

בבדיקת הקשרים בין מרכיבי הפרופסיונליות לבין משתני הרקע לא נמצאו קשרים מובהקים למעט שנת לימודים. במבחן t למדגמים בלתי-תלויים, אשר השווה את מרכיבי הפרופסיונליות בשתי שנות הלימוד נמצא, שהידע הנרכש, כפי שעולה מן התיאורים של הסטודנטיות, גבוה בשנה ב' (ממוצע = 2.31, סטיית תקן = 0.58) לעומת שנה א' (ממוצע = 1.84, סטיית תקן = 0.75). המודעות, כפי שעולה מן האירועים, גבוהה באופן מובהק בקרב סטודנטיות של שנה א' (ממוצע = 2.24, סטיית תקן = 1.09) לעומת סטודנטיות בשנה ב' (ממוצע = 1.16, סטיית תקן = 1.01). במרכיבים האחרים – מיומנויות ואתיקה מקצועית – לא נמצאו הבדלים מובהקים. תרשים 1 מציג את הממוצעים של מרכיבי הפרופסיונליות אצל סטודנטיות בשנה א' ובשנה ב'.

תרשים 1: הממוצעים של מרכיבי הפרופסיונליות בשנה א' ובשנה ב'



** $p < 0.01$ * $p < 0.01$

דיון והמלצות

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים על ההשפעה של אירועי למידה על הסטודנטיות לייעוץ בנושאים הקשורים לגיבוש זהות מקצועית, לרכישת ידע ייעוצי וללמידה אישית על עצמן כיועצות לעתיד. ניתוח נתוני המחקר התמקד בזיהוי מאפייני האירוע על פי קטגוריות שלא הוגדרו מראש ועלו מתוך האירועים, וכן באיתור מרכיבים פרופסיונליים שהוגדרו על פי ידע תאורטי, ובקשרים ביניהם.

חשיבות החיבור ויחסי הגומלין בין האקדמיה לשדה באה לידי ביטוי בצורה בולטת בתיאור האירועים בקרב הסטודנטיות לייעוץ. מבין מאפייני האירוע, המקור השכיח ביותר לבחירת האירועים היה העבודה המעשית, הנחשבת נדבך מרכזי לגיבוש זהות מקצועית ולבניית בסיס של ידע פרקטי ואקטיבי בפיתוח מקצועי של המתכשר לייעוץ ובהפיכתו ליועץ פרופסיונלי.

ממצאים על חשיבות העבודה המעשית כמקור לבחירת אירועים משמעותיים והשפעתם של האירועים על בניית האני המקצועי דווחו במספר רב של מחקרים בתחום (Arman & Scherer, 2002; Barbee et al., 2003; Fukuyama, 1994; Furr & Carroll, 2003; Granello, 2002; Lyons & Hazler, 2002; Woodside, Oberman, Cole & Carruth, 2007). הפעילות המקצועית שתוארה באירוע הוגדרה כסוג האירוע, והייתה קשורה קשר הדוק למקור האירוע.

נמצא שסוג האירוע השכיח ביותר היה אירוע המתאר התערבות ייעוצית, שהמקור העיקרי שלו הוא העבודה המעשית. הכוונה היא לפעולה שהיועצת נקטה, לעתים יחד עם משתתפים אחרים מתוך צוות בית הספר או מחוץ לבית הספר, על מנת לתת מענה מידי לבעיה שהתעוררה או מענה מתמשך לבעיה שבטיפול. ניתוח האירועים העלה שאופן ההתערבות הפרטנית היה השכיח ביותר לעומת אופן ההתערבות המשולבת או המערכתית. הממצא הקשור לדגש שניתן להתערבות הפרטנית עולה בקנה אחד עם מחקרים בתחום האוריינטציה הפרופסיונלית של הייעוץ. על פי מחקרים אלה עולה, שהיועצים מצהירים שיש לעבוד בגישה מערכתית, אך בפועל הגישה הפרטנית היא השלטת בעבודתם (הראל וארהרד, 2001; לזובסקי ובכר, 1999; רונן-סתר וארהרד, 2007; Eschenauer & Chen-Hayes Stuart, 2005).

הסוג השני בשכיחותו היה אירועים שתיארו למידה המבוססת על התנסות אישית וחוויתית. נתון זה תואם את המקור השני בשכיחותו לתיאור אירועים, והוא שיעורים במכללה בעלי מרכיב התנסותי, דוגמת שיעורי הדרכה בסיסית והדרכה מתקדמת, הריאיון המסייע, דינמיקה קבוצתית והנחיית קבוצות. שיעורים אלו משלבים חומר עיוני והתנסות אישית, וכן ניתנת בהם תשומת לב מיוחדת לפיתוח מודעות אישית ומודעות מקצועית בתהליך רפלקטיבי מודרך. השימוש ברפלקציה בסביבה המעודדת תהליך חקירה אישי הוא אבן דרך לפיתוח מקצועי (Neufeldt, Karno & Nelson, 1996).

סוג האירוע השלישי בשכיחותו נלקח משיעורים במכללה שהם בעלי אופי תאורטי, דוגמת השיעור תאוריות בייעוץ. התיאור של התנסות ביישום חומר לימודי התייחס בעיקר לשימוש בתאוריות שנלמדו כדרך טיפולית. הוזכרו הגישה הקוגניטיבית והטיפול על פי התאוריה של אדלר, שיישומם העיקרי היה בשיעור הריאיון המסייע או בהתנסות במהלך העבודה המעשית. קולב (1984, בתוך: Furr & Carroll, 2003) מצא שבאסטרטגיה המועדפת על לומדי ייעוץ בהנחיית ידע תאורטי יש מרכיב בולט של התנסות אישית. בספרות יש דיווח על אירועים משמעותיים המבוססים על יישום מידי של חומר תאורטי שנלמד ברמה האקדמית, ונתפסים כמשפיעים על התנהגות ייעוצית עתידית (Toporek, Ortega-Villalobos & Pope-Davis, 2004). אירועי למידה מסוג זה מדגימים את זיקת הגומלין בין המרכיב ההתנסותי לבין המרכיב התאורטי במהלך הלמידה של הסטודנטיות. ההמשגה התאורטית מאירה את ההתנסות האישית ומעוררת להבנה עמוקה יותר של הדינמיקה של יחסים בין יועץ לנועץ (Skovholt & McCarthy, 1988).

המאפיינים האחרים, הרציונל לבחירת האירוע והחיבור האישי לאירוע, חושפים את ההסבר לבחירת האירועים ומשקפים את מרכזיות המפגש התוך-אישי והבין-אישי בקשר הייעוצי. ההסבר השכיח ביותר לבחירת האירועים היה היכרות והתמודדות עם מצבים חדשים ובלתי-מוכרים מזווית הראייה הייעוצית. המקור השני בשכיחותו היה אירועים חריגים ומתסכלים. בכל האירועים האלה ציינו הסטודנטיות את העניין הרב שהאירועים האלה העלו אצלו בתוכנם ובדרך הטיפול בהם. מפגש והתמודדות עם מצבים לא מוכרים הם מרכיב חשוב בהתפתחות המקצועית בתחומים מקצועיים הקרובים לייעוץ. כך, למשל, מחקר מוקדם של סנק ופראוט (1978), בתוך: Howard, Inman & Altman, 2007) מונה מצבים לא מוכרים בקרב תרפיסטים מתחילים כגורמי למידה משמעותיים.

המקור השכיח ביותר לחיבור אישי לאירוע היה חוויה של קושי. רוב הדוגמאות שעלו בתיאור האירועים חשפו קשיים רגשיים שמקורם במפגש הבין-אישי של הסטודנטית או של היועצת המאמנת עם הנועץ, כגון שתירות, כלי, הכלה, התנתקות רגשית. למידה של אירועים באה ממקום של רגשות, של משברים אישיים, ומלמדת שגם היועץ פגיע. עם זאת, עולה מתוך האירועים הניסיון למצוא את הכוחות הפנימיים לטפל במשברים אלה (Cormier, 1988; Morrisette, 1996).

הקשרים בין מאפייני האירוע למרכיבים פרופסיונליים שאותרו בתיאור האירועים אפשרו התבוננות מעמיקה יותר בגיבוש האני המקצועי במהלך ההכשרה. בבדיקת הרציונל לבחירת האירוע והחיבור האישי אליו באים לידי ביטוי משמעותי המרכיבים הפרופסיונליים האלה: מיומנויות, מודעות וידע פרופסיונלי כולל. מיומנויות באו לידי ביטוי רב יותר באירועים בלתי-מוכרים ובאירועים שתיארו קושי אישי של הסטודנטיות. ממצא זה מעיד על כך כי חשיפה של הסטודנטיות למצבים בלתי-מוכרים מאתגרת את הסקרנות הפרופסיונלית ומדרבנת התנסות ביישום של מיומנויות - כלים שיכולים לתת מענה לצורך של הנועץ - על מנת להתמודד עם המצב. רכישת מיומנויות והשימוש בהן הם מרכיב חשוב בעיצוב התנהגות ייעוצית עתידית (Fontaine & Hammond, 1994), בחיזוק היכולת הפרופסיונלית (Hackney & Cormier, 2005) ובהפגת חרדה גם בקרב יועצים חדשים (Skovholt & Jennings, 2005). מודעות באה לידי ביטוי רב יותר באירועים של תיאור סיטואציה מוכרת ובאירועים שתיארו חיבור אישי דרך קושי. בסיטואציות מוכרות יש יותר פניות אשר מקדמת את הנטייה לבדוק תהליכים פנימיים ולהעלות תובנות בנוגע לדרכי ההתמודדות. חיבור דרך קושי יוצר מעורבות רגשית גבוהה יותר, וההדר הפנימי שהקושי מעלה אצל הסטודנטית מגביר את המודעות ואת ההתבוננות הפנימית על התהליך (Woodside et al., 2007).

ממצאי המחקר הנוכחי אפשרו לבחון את ההתפתחות המקצועית במהלך תקופת ההכשרה לייעוץ. נמצא שמרכיב המודעות האישית והמקצועית היה שכיח יותר לעומת מרכיב הידע

הייעוצי באירועים של סטודנטיות בשנה א', ואילו בשנה ב' הידע הייעוצי היה דומיננטי יחסית למודעות. חשוב לציין שממצאי המחקר אינם מעידים על הרמה המוחלטת של מרכיבי הפרופסיונליות אלא על החשיבות היחסית של הידע ושל המודעות בעיני הסטודנטיות, כפי שעולה מן האירועים. המודעות הגבוהה יותר בקרב הסטודנטיות של שנה א' יכולה להיות מוסברת בדגש שניתן בשנה הראשונה ללימודים לתהליכים של צמיחה אישית. הסטודנטיות בשנה הראשונה נחשפות להתנסות אישית חווייתית בקורסים אחרים המאתגרים אותן לרפלקציה ולבחינה מתמדת של האני האישי והמקצועי. הידע הייעוצי, הכולל גם מרכיב תאורטי וגם מרכיב יישומי, הולך ומתגבש בתהליך ההכשרה, ומגיע בשנה השנייה לרמה גבוהה יותר. התהליך של התגבשות הידע המקצועי על סמך אינטגרציה של התנסויות, ניתוחן הרפלקטיבי וההמשכיות של תהליך זה לאורך כל שנות העבודה, מתועד בספרות המקצועית בתחום של התמחות בייעוץ (Claiborn, Etinger & Hillerbrand, 1995; Fong et al., 1997; Stoltenberg, 1998).

מחקרים קודמים על הכשרה לייעוץ הראו כי השינויים המתרחשים במהלכה מתבטאים בהפחתת חרדה ובהעלאת הביטחון (Barbee et al., 2003) וכן בפיתוח מיומנויות של אמפתיה ושל התפתחות קוגניטיבית (Lyons & Hazler, 2002). המחקר הנוכחי תורם להבנה רחבה יותר של התהליך ההתפתחותי במהלך ההכשרה, בכך שהוא מראה כי התהליך של התגבשות פרופסיונלית מתבטא בשלב הראשון בהעלאת המודעות ובשלב השני – בגיבוש הידע המקצועי. השלב הראשון של ההכשרה מסייע בהבהרת התפקיד ובעיקר בעיצוב האני האישי והמודעות האישית (Bruss & Kopola, 1993). היועצים נעזרים בתהליכי אינדיבידואציה שמשמעותם היא ביטוי פנימי עמוק של ערכים אישיים, ובסיסם הוא אינטגרציה בין האני האישי לאני המקצועי. בהתייחס להתפתחות המקצועית חשוב שמתכשרים לייעוץ יחוו הזדמנות למיזוג בין הלמידה האקדמית ובין הצמיחה האישית שלהם (Van Hesteren & Ivey, 1990). סקובהולט ורונסטד (Skovholt & Ronnestad, 1992), הדנים ברצף ההתפתחותי של יועצים עם כניסתם ללימודי התואר השני ועד לפרישתם המקצועית, מציינים שזוהי הסוגיה הראשונה בחשיבותה הקשורה להתפתחות פרופסיונלית. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ההמשגה של התפתחות מקצועית ושל שלבי ההתפתחות של יועצים (Hellman, 1999). הלמן וצינמון (1999) הגדירו ואפיינו שלבים מספר בהתפתחות המקצועית שאינם ליניאריים בהכרח, אך הם מלמדים על כיווני התפתחות והתמקצעות. השלב הראשון הוא חקירת העצמי והמקצוע, שלב המתאפיין בהתנסויות ראשוניות במגוון תפקידי היועץ בבית הספר. השלב השני הוא גיבוש זהות מקצועית, הכולל העדפות בנוגע לסגנון הייעוץ ולתחומי, מודעות גרולה יותר לתהליכים ויכולת לשלב ידע מקצועי עם הבנת תהליכים רגשיים. השלב השלישי הוא ביסוס הזהות המקצועית תוך כדי אבחון צורכי המערכת, הפעלת שיקולי דעת מתוך מודעות לדילמות אתיות וערכיות. השלב

הרביעי הוא העמקה והתמחות. בשלב זה חלה התייצבות בתפקידים ובתחומי העבודה בד בבד עם העמקה בתחום ספציפי. מודל זה יכול להסביר ממצא נוסף אשר התבטא במיעוטו של מרכיב האתיקה המקצועית יחסית למרכיבים האחרים של הפרופסיונליות. אם נאמץ מודל זה לתחום ההכשרה, נראה שהסטודנטים "עסוקים" יותר בשני השלבים הראשונים של המודל: מיקוד ברמה האישית בחיבור לפרופסיה ומיקוד בפרופסיה ובתכניה. התחום של אתיקה מקצועית דורש שלב התפתחותי נוסף, ואף על פי שהסטודנטים נחשפים לדילמות אתיות, רובם לא ראו בהן אירועים קריטיים.

היבט נוסף הקשור בהתפתחות הידע המקצועי הוא הרצף של ידע פרקטי המבוסס על התנסות וידע תאורטי המבוסס על ניתוח ועל הכללות. קיים ויכוח בין גישה הגורסת שהידע המופשט התאורטי צריך להקדים את ההתנסות, לעומת גישה הטוענת שבתהליך ההכשרה יש לחשוף את הלומדים תחילה להתנסות בשדה שתפתח ידע התנסותי, ובשלב הבא לגבש אותו לידע תאורטי (זילברשטיין, 1998). הממצאים של המחקר הנוכחי תומכים בגישה הגורסת כי התגבשות של ידע תאורטי מחייבת התנסות מעשית מוקדמת וחשיפה של הלומדים להתמודדות עם בעיות שעולות מהשדה.

ממצאי המחקר העלו שמלבד הקשר לשנות הלימוד, לא נמצאו קשרים בין מרכיבי הפרופסיונליות לבין מאפיינים סוציו-דמוגרפיים ומקצועיים של הסטודנטיות: גיל, ארץ לידה, שפת אם, מקצוע ההוראה, סוג בית הספר, ותק בהוראה. ממצאים אלה מלמדים שהזהות המקצועית המתגבשת של הסטודנטיות, כפי שעולה מהאירועים, אינה שונה בין סטודנטיות בגילאים שונים, מדיסציפלינות שונות, בעלות שפות אם שונות וכדומה.

חשיבות המחקר הנוכחי באה לידי ביטוי במישור התאורטי ובמישור הפרקטי של ההכשרה לייעוץ חינוכי, בהארת התרומה של אירועי למידה המאוחסנים בזיכרון כאבני דרך בגיבוש זהות מקצועית. התרומה של אירועים מהתחום המקצועי לחשיפה של הזהות המקצועית נבדקה בהרחבה בהקשר של מורים ושל סטודנטים להוראה. בן פרץ (Ben-Perez, 1995) מצאה שקיימת זיקה בין האירועים שנחרתו בזיכרון של המורים לבין הזהות הפרופסיונלית שלהם. זיקה זאת מתבטאת בכך שהאני המקצועי משתקף באירועים, ויתרה מזאת, הוא מתגבש על ידם. היא טוענת שעצם ההמללה של אירועי למידה עשויה לסייע בבנייה של ידע מקצועי, המבוסס על אינטגרציה של ידע תאורטי עיוני עם ידע פרקטי שעולה מן השדה. נראה אפוא שאירועי למידה פרופסיונליים ממלאים תפקיד משמעותי בהתפתחות הזהות המקצועית גם בייעוץ החינוכי. זיכרונות של האירועים נתפסים כמשמשים בסיס להבניה ולארגון של הידע המקצועי של בעלי הפרופסיה, בדרך שתאפשר להם להשתמש בידע זה וליישמו. עצם הכתיבה של האירוע, ניתוחו והרפלקציה עליו מסייעים בגיבוש הידע המקצועי ובגיבוש הזהות

המקצועית. בנוסף לכך, פיתוח מאגר של אירועים שהסטודנטים סבורים שאפשר לכנותם משמעותיים, מאפשר למעצבי תכניות הכשרה לייעוץ לשלב התנסויות שדה שיקדמו את ההתפתחות המקצועית של הסטודנטים.

מגבלה אחת של המחקר הנוכחי נוגעת ליכולת ההכללה של הממצאים. הואיל והמחקר התבסס על סטודנטיות לייעוץ חינוכי במכללה אחת, לא ברור באיזו מידה ניתן להכליל את הממצאים גם על מוסדות אחרים המכשירים יועצים חינוכיים. איסוף אינפורמציה דומה ממכללות נוספות תגדיל את תקפות הממצאים. מגבלה נוספת של המחקר קשורה לעובדה שהוא נעשה באופן חד-פעמי בשנת לימודים אחת. מחקר אורך היה מאפשר את בדיקת ההשפעה של אירועי למידה לאורך זמן, ואולי אף מחדד הבדלים בין סטודנטים בשנה הראשונה לעמיתיהם בשנה השנייה.

מקורות

ארהרד, ר' ורשבסקי, ע' (1999). הייעוץ החינוכי בישראל – במסע מייגע מקוטב לקוטב. עיונים בחינוך, 4(1), 9-31.

אתר שפ"י http://cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi/gapim/yeutz/tafkidim/yeutzchinu_chi.html

הלמן, ש' וצינמון, ג' (1999). שלבים בהתפתחות המקצועית של היועץ החינוכי – היבטים יישומיים. הייעוץ החינוכי, ח', 30-39.

הראל י' וארהרד, ר' (2001). סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל. הייעוץ החינוכי, י', 152-171.

זילברשטיין, מ' (1998). ספרות מקרים בתכניות הכשרה והשתלמות: למה וכיצד? עיונים בחינוך, 3(2), 7-24.

כץ, י' (1990). פעולת היועץ החינוכי – תאור דילמי. בתוך ד' ברטל וא' קלינגמן (עורכים), סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ חינוכי (עמ' 132-143). ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.

לזובסקי, ר' (1999). אוריינטציה פרופסיונלית וזהות מקצועית במהלך ההכשרה הפורמלית למקצוע. הייעוץ החינוכי, ח', 11-29.

לזובסקי, ר' (2004). קשר של צמיחה: אימון מתמחים בייעוץ. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה (עמ' 423-442). תל אביב: רמות – אוניברסיטת תל אביב.

לזובסקי, ר' ובכר, ש' (1999). הצהרה וביצוע בייעוץ חינוכי בבית הספר: בחינה מחודשת של סגנון עבודה מערכתי לעומת סגנון עבודה פרטני. עיונים בחינוך, 4(1), 33-58.

- פריצקר, ד' (2003). גילוי עצמי דרך ניתוח נרטיבי. דפים, 36, 38-62.
- קופרברג, ע' וגילת, י' (2002). גשרים מטפוריים נרטיביים בתקשורת בין-אישית. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קלינגמן, א' ואייזן, ר' (1990). ייעוץ פסיכולוגי, עקרונות, גישות ושיטות התערבות. תל אביב: רמות - אוניברסיטת תל אביב.
- רונן-סתר, ע' וארהרד, ר' (2007). מאחורי "הדלת הסגורה" של הייעוץ הפרטני. הייעוץ החינוכי, י"ד, 129-152.
- Arman, J. F. & Scherer, D. (2002). Service learning in school counselor preparation: A qualitative analysis. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41, 69-86.
- Auxier, C. R., Hughes, F. R. & Kline, W. B. (2003). Identity development in counselors-in training. *Counselor Education & Supervision*, 43, 25-38.
- Barbee, P. W., Scherer, D. & Combs, D. C. (2003). Practicum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 43, 108-119.
- Bennetts, C. (2002). The locus of evaluation: Becoming a professional counselor. *International Journal of Lifelong Education*, 21(3), 234-252.
- Ben-Perez, M. (1995). *Learning from experience: Memory and the teachers' account of teaching*. New-York: State University of New-York Press.
- Brott, P. E. & Myers, J. E. (1999). Development of school counselor identity: A grounded theory. *Professional School Counseling*, 2, 339-348.
- Bruss, K. V. & Kopola, M. (1993). Graduate school training in psychology: Its impact upon the development of professional identity. *Psychotherapy*, 30, 685-691.
- Calia, V. F. & Corsini, R. J. (1973). *Critical incidents in school counseling*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12.
- Cinamon, R. G. & Hellman, S. (2004). Career development stages of Israeli school counselors. *British Journal of Guidance & Counseling*, 32(1), 39-55.

- Claiborn, C., Etinger, B. & Hillerbrand, E. (1995). Influence process in supervision. *Counselor Education and Supervision*, 33, 43-52.
- Coleman, M. N. (2006). Critical incidents in multicultural training: An examination of student experiences. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(3), 168-182.
- Corey, G. (2001). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Cormier, L. S. (1988). Critical incidents in counselor development. *Journal of Counseling and Development*, 67, 131-132.
- Eschenauer, R. & Chen-Hayes Stuart, F. (2005). The transformative individual school counseling model: An accountability model for urban school counselors. *Professional School Counseling*, 8(3), 244-248.
- Etinberg, B., Hillerbrand, E. & Claiborn, C. (1995). The transition from novice to expert counselor. *Counselor Education and Supervision*, 35, 4-17.
- Feit, S. S. & Lloyd, A. P. (1990). A profession in search of professionals. *Counselor Education and Supervision*, 29, 216-218.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Fong, M. L., Borders, L. D., Ethington, C. A. & Pitts, J. (1997). Becoming a counselor: A longitudinal study of student development. *Counselor Education and Supervision*, 37, 100-114.
- Fontaine, J. & Hammond, N. (1994). Twenty counseling maxims. *Journal of Counseling & Development*, 73, 223-226.
- Fukuyama, M. (1994). Critical incidents in multicultural supervision: A phenomenological approach to supervision research. *Counselor Education and Supervision*, 34, 142-151.
- Furr, S. R. & Carroll, J. J. (2003). Critical incidents in student counselor development. *Journal of Counseling Development*, 81, 483-489.
- Gale, A. U. & Austin, B. D. (2003). Professionalism's challenges to professional counselors' collective identity. *Journal of Counseling and Development*, 81, 3-10.

- Granello, D. H. (2002). Assessing the cognitive development of counseling students: Changes in epistemological assumptions. *Counselor Education and Supervision, 41*, 279-293.
- Hackney, H. & Cormier, S. (2005). *The professional counselor: A process guide to helping* (5th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Hanna, F. J. & Bemak, F. (1997). A profession in search of professionals. *Counselor Education and Supervision, 36*, 194-207.
- Hellman, S. (1999). Supervision of school counselors in Israel: Setting up a network of supervision. In: M. Carroll & E. Holloway (Eds.), *Counseling and supervision in context* (pp. 123-139). London: Sage.
- Howard, E. E., Inman, A. G. & Altman, A. N. (2007). Critical incidents among novice counselor trainees. *Counselor Education and Supervision, 46*(2), 88-102.
- Huberman, M. (1993). Steps toward developmental model of the teaching career. In: L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk & R. Fessler (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (pp. 93-118). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Lyons, C. & Hazler, R. J. (2002). The influence of student development level on improving counselor student empathy. *Counselor Education and Supervision, 42*, 119-130.
- Maples, M. F., Altekruze, M. D. & Testa, A. M. (1993). Counselor Education 2000: Extinction or distinction? *Counselor Education and Supervision, 33*, 47-52.
- McAuliffle, G. & Eriksen, K. (Eds.). (2000). *Preparing counselors and therapists: Creating constructivist and developmental programs*. Virginia Beach, VA: Association for Counselor Education and Supervision.
- Morrisette, P. (1996). Recurring critical issues of student counselors. *Canadian Journal of Counseling, 30*, 31-41.
- Nelson, K. W. & Jacson, S. A. (2003). Professional counselor identity development: A qualitative study of Hispanic student interns. *Counselor Education & Supervision, 43*, 2-14.

- Neufeldt, S. A., Karno, M. P. & Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 3-9.
- Paisley, P. O. & Hayes, R. L. (2003). School counseling in the academic domain: Transformations in preparation and practice. *Professional School Counseling*, 6(3), 198-204.
- Ritchie, M. H. (1990). Counseling is not a profession-yet. *Counselor Education and Supervision*, 29, 220-227.
- Roberts, W. B., Morrotti, A. A., Henrick, C. & Tilbury, R. (2001). Site supervisors of professional school counseling interns: Suggested guidelines. *Professional School Counseling*, 4, 208-215.
- Rogers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-746). New York: Routledge.
- Sawatzky, D., Jevne, R. F. & Clark, G. T. (1994). Becoming empowered: A study of counselor development. *Canadian Journal of Counseling*, 28, 177-192.
- Scanlon, C. & Baillie, A. P. (1994). A preparation for practice? Students experiences of counseling training within departments of higher education. *Counseling Psychology Quarterly*, 7(4), 407-427.
- Silberstein, M. & Tamir, P. (1991). The expert case study model: An alternative approach to the development of teacher education modules. *Journal of Education for Teaching*, 17(21), 165-179.
- Skovholt, T. M. & Jennings, L. (2005). Mastery and expertise in counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 27(1), 13-18.
- Skovholt, T. M. & McCarthy, P. (1988). Critical incidents: Catalysts for counselor development. *The Counseling Psychologist*, 67, 69-72.
- Skovholt, T. M. & Ronnestad, M. H. (1992). Themes in therapist and counselor development. *Journal of Counseling and Development*, 70, 505-515.
- Stolenberg, C. (1998). A social cognitive and developmental model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 67, 69-72.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.

- Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In: D. J. Montross & C. J. Shinkma (Eds.), *Career development: Theory and practice* (2nd ed., pp. 35-64). Springfield: Charles C. Thomas.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In: R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). New York: State University of New York Press.
- Toporek, R. L., Ortega-Villalobos, L. & Pope-Davis, D. B. (2004). Critical incidents in multicultural supervision: Exploring supervisees' and supervisors' experiences. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32, 66-83.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. London: Routledge.
- Tyson, L. E. & Pedersen, P. B. (2000). *Critical incidents in school counseling*. Alexandria, VA: American counseling Association.
- Vacc, N. A. & Loesch, L. C. (2000). *Professional orientation to counseling* (3rd ed.). PA: Brunner-Rutledge.
- Van Hesteren, F. & Ivey, A. E. (1990). Toward a new identity for a profession in transition. *Journal of Counseling and Development*, 68, 524-528.
- Wilox-Matthew, L., Ottens, A. & Minor, C. W. (1997). An analysis of significant events in counseling. *Journal of counseling and Development*, 75, 282-291.
- Woodside, M., Oberman, A. H., Cole K. G. & Carruth, E. K. (2007). Learning to be a counselor: A practicum point of view. *Counselor Education and Supervision*, 47, 14-28.

נספח 1: שאלון לסטודנט/ית

תכנית הלימודים לתואר שני בייעוץ חינוכי שאלון לסטודנט/ית

חלק א': נתונים אישיים

מין (סמך/ני בעיגול): ז / נ גיל _____ ארץ לידה _____

שפת אם (סמך/י בעיגול): 1. עברית 2. ערבית 3. אחר _____

מקצוע הוראה _____

סוג בית הספר (סמך/י בעיגול):

1. גן 2. יסודי 3. חטיבת ביניים 4. תיכון 5. אחר _____

ותק בהוראה _____

תואר אקדמי (סמך/י בעיגול): 1. B.Ed 2. B.A 3. M.Ed 4. M.A 5. אחר _____

שנת הלימודים במכללה (סמך/י בעיגול): 1. שנה א' 2. שנה ב' _____

חלק ב':

חשוב/חשבי על אירוע למידה משמעותי הקשור להכשרתך כיועץ/ת, שנחרת בזיכרוןך.
תארי את האירוע בפרוטרוט (האירוע יכול להיות לקוח מתוך השיעורים במכללה או מהעבודה
המעשית).

חלק ג':

א. מהו הידע הייעוצי שרכשת בעזרת האירוע שתיארת?

ב. מה למדת על עצמך כיועץ/ת מתוך האירוע?

נספח 2: דוגמה לאירוע למידה

חלק ב'

חשוב/חשבי על אירוע למידה משמעותי הקשור להכשרתך כיועץ/ת, שנחרת בזיכרוךך. תאר/י את האירוע בפרוטרוט (האירוע יכול להיות לקוח מתוך השיעורים במכללה או מהעבודה המעשית).

לפני מספר שבועות התלוויתי ליועצת החינוכית לפגישה בוועדת השמה. מראש הודיעה לי היועצת כי אנו זקוקים לאישור האם אחרת לא אוכל להיכנס. החלטתי לבוא ולקחת סיכון, מאחר והנושא קסם לי מאוד. האם כמוכן הסכימה (מסתבר שאנחנו מכירות קודם... מבית הספר) ונכנסנו לפגישה. ישבו שם - עובדת סוציאלית, קצינת ביקור סדיר, פסיכולוגית חינוכית, מאבחנת, אם הילד, הילד ואנוכי, מהמפגשים הייעוציים המורחבים שנכחתי בהם. הפסיכולוגית פתחה את המפגש ונתנה רקע על הילד ומצבו, ופנתה לנוכחים אחד אחד שייתן את דעתו. האם התפרצה לדבריה, ובקול רם הביעה את התנגדותה לדבריה של יועצת בית הספר בטענה שכית הספר לא עשה דבר כדי לעזור לילד שלה... המתח ניכר באוויר. האם מנסה להסביר את עצמה - דבריה חוזרים, מסורבלים, לא ברורים. היועצת מנענעת ראשה שמאלה וימינה, כאילו לא מאשרת את דברי האם. לבסוף הפסיכולוגית טענה כי לא ניתן לספק תשובה חד-משמעית ללא אבחון נוירולוגי, ושלחה את האם לעשותו. מסקנות הוועדה לא סיפקו את האם שיצאה כעושה. בכל הזמן הבן ישב ושתק... גם כשפנו אליו ושאלו לדעתו, הרגשתו בכיתה וכו', הוא רק הנהן בראשו ואמר ש"הכול בסדר".

חלק ג'

א. מהו הידע הייעוצי שרכשת בעזרת האירוע שתיארת?

ראשית, היכרות עם עולם ועדות השמה, הכרת הנוכחים בו, תפקידם ומעמדם. שנית, הצגת העקרונות המשמעותיים ביותר מבחינת יועצת בית הספר, כלומר לבחור מתוך כלל הדברים את עיקרם. לא להיכנס לוויכוחים מיותרים עם האם. להכיל אותה, להסכים אתה ולסייג את דבריה בחוכמה.

ב. מה למדת על עצמך כיועץ/ת מתוך האירוע?

למדתי שיש לי עוד הרבה מה ללמוד... אני מניחה שאצטרך לחוות עוד ועדות ומפגשים ייעוציים על מנת לדעת בצורה טובה כיצד לנתחם ולהגיע אליהם מוכנה. למדתי שאולי מפגשים אלו (המערכתיים יותר) יהוו לי בעיה יותר מורכבת מאשר עבודה פרטנית, אך יש בזה עמדה וכוח שמעניינים ומרתקים אותי.

"כוח וידע" בסיפורי חיים של מדריכות פדגוגיות

נורית דביר

תקציר

מאמר זה מבקש להאיר מגמות של שימור ושל שינוי, המשתקפות בתפיסת התפקיד והידע המקצועי של מדריכות פדגוגיות. המאמר בוחן, באמצעות מחקר גנאלוגי ולאור מחשבתו של פוקו על אודות "כוח" ו"ידע", את המקורות האידאולוגיים של התפיסות, כפי שהם נחשפים בסיפורי החיים של המדריכות. בחינת המקורות מלמדת על תפיסות שונות של התפקיד ושל הידע מקצועי ועל ריבוי פרשנויות שהמדריכות הפדגוגיות מעניקות למושגים "כוח" ו"ידע". הנרטיב העולה מסיפור חייהן של המדריכות סדוק, מפולש ואינו אחיד, על אף השתייכותן ל"הגמוניה במערכת החינוכית". מצד אחד, הוא משקף תפיסה של הכפפה לרשתות של הכוחות הממסדיים הפועלים עליהן, וחושף הבניה של ידע מקצועי המבוסס על הנרטיבים הגדולים, ומצד אחר, הוא מציג זהות מקצועית אקטיביסטית, המכוננת ידע מקצועי חלופי וחתרני.

מילות מפתח: הדרכה פדגוגית, כוח וידע, סיפורי חיים, פוקו.

מבוא

אין זה אפשרי שהכוח יופעל ללא ידע, אין זה אפשרי שהידע לא יוליד כוח.

(Foucault, 1980, p. 52)

מערכת החינוך, ובכלל זה הכשרת המורים, היא אתר ידע. "אתרי ידע, טוענים סוציולוגים ופדגוגים ביקורתיים, הם אתרי כוח. ניתן להבנות ולשעתק בהם את המערך החברתי כל פעם מחדש, כך שלא יתחוללו בו שינויים רדיקליים, וזאת בחברה פתוחה ודמוקרטית" (אלאור, 1998, עמ' 25). מאמר זה מבקש להאיר תפיסות של שימור ושינוי של מדריכות פדגוגיות, כפי שהן מתבטאות בפרשנות שהן מעניקות לסיפור חייהן. תפיסות אלה נבחנות באמצעות המחשבה של פוקו על המושגים "כוח" ו"ידע" ובאמצעות מחקר גנאלוגי של סיפורי החיים.

במאמר מוצגים סיפורי חיים של שלוש מדריכות פדגוגיות, המייצגים עשרים סיפורי חיים שנאספו ונחקרו במסגרת עבודת דוקטורט (דביר, 2005). כל המדריכות פועלות במכללות ממלכתיות להכשרת מורות. מניתוח כלל הסיפורים עולות תפיסות שונות של תפקידן ושל הידע המקצועי שלהן. התפיסות מתעצבות לנוכח כוחות חברתיים-תרבותיים שונים הפועלים עליהן, המדומים במאמר לרשתות הפרוסות על המדריכות. הרשתות משקפות אידאולוגיות ממסדיות

שונות, הכובלות את תפיסת תפקידן של מי שאמונות על חינוך המורות לעתיד. מלאכת הפרשנות פורמת את הרשתות ואורגת מחדש את "החוטים האידאולוגיים" המעצבים את תפיסת התפקיד והידע של המדריכות.

סיפורה של גלית המכונה: "לכודה ברשת" – הפנמה של זהות הגמונית ושל ידע הנובע מהנרטיבים הגדולים, משקף את תפיסת הכפפתה לכוח ציוני אשכנזי ולידע ההגמוני; סיפורה של שירה: "פריצת הרשת" – דחייה והבניה מחדש של זהות ושל ידע אישי רפלקטיבי, חושף תפיסה אקטיביסטית כנגד כוח, אידאולוגיה של התנועה הקיבוצית והבניה של ידע רפלקטיבי חלופי; ובסיפור השלישי של דנה: "טלטלה ברשת" – בין מרכז לשוליים ובין ידע הגמוני לאלטרנטיבי, משתקפת זהות בת-כלאיים, שמתאפיינת במאבק בין "מזרחיות" ל"השתכנוזות" ובתפיסת ידע הנעה בין ידע הגמוני לבין ידע חתרני.

הנרטיב המקצועי של המדריכות נארג מתוך נרטיבים אישיים, תרבותיים ומקצועיים שלהן. הוא אינו אחיד ומאוחד, אלא סדוק, מפולש ומרובה פרשנויות. פרשנויותיהן השונות נובעות מתפיסתן את המציאות, את הכוחות ואת הרשתות האידאולוגיות המבנים את סיפור חייהן ואת זהותן המקצועית.

כוח וידע המבנים את הסובייקט

פוקו מפרש **כוח** כמבנה מרובה מנגנונים המשפיעים על תודעתו של הסובייקט ומכתיבים את התנהגותו. כל המערכות האנושיות, לטענתו, בנויות ממערכות של יחסי כוח, כמו אלה המתקיימים ביחסים משפחתיים או במוסדות שונים (Foucault, 1980). מערכות של יחסי כוח אינן תלויות באנשים המפעילים אותן, אלא במכניזם ובטכנולוגיות הפועלים כאוטומט להסדרה ולהנצחה של יחסי אי-שוויון במסגרת התנאים ההיסטוריים-חברתיים המאפיינים את חברת ההמונים בעידן הקפיטליזם. הטכנולוגיות מאומצות על ידי השלטון ומכוונות להגדיר את התנהגותו של היחיד, לשלוט בו ולהופכו לאובייקט של "הידע" (בה"א הידיעה). השליטה הממסדית איננה גלויה, והיא נעשית במסווה של דאגה. משום כך על פי רוב לא מתעוררת התנגדות לכוח, והאזרח משרת בעל כורחו את הסדר החברתי הקיים, משמרו ומשעתקו (Simons & Masschelein, 2006).

אולם באמצעות תהליכים רפלקטיביים, המטפחים את מודעותו של האדם לכוחות הפועלים עליו, הוא עשוי לפרש את מושג ה"כוח" גם באופן חיובי, כך שתתעורר בו התנגדות, שכן "היכן שיש כוח ישנה התנגדות" (פוקו, 1996, עמ' 66). ההתנגדות לטכנולוגיות של הפעלת כוח עשויה להניעו ליצירת סובייקטיביות והבניה של ה"אני" כבעל מרחב פנימי של רפלקציה, הכרה עצמית, השתקקות וחוויה אותנטית של עצמו. הוא עשוי לייצר תפיסה עצמית אקטיביסטית וידע חלופי ויצירתי תוך כדי התנגדות לכוחות דכאניים ולסדר החברתי, תפיסה המכירה במגבלות החברתיות

ובה בעת חותרת לפורצן. הפרשנות של הכוחות המנוגדים, המדכאים והמשחררים, יוצרת עמדה של שימור, ובה בעת היא עשויה להיות מקור של כוח יוצר, מחדש ומשנה. מאמר זה מבקש להבין את הפרשנות לכוחות המעצבים תפיסות של שינוי ושל שימור בזהותן המקצועית ובידע המקצועי של שלוש מדריכות פדגוגיות, כפי שהיא נחשפת בסיפור חייהן.

כוח, ידע והכשרת מורים

ידע הוא לב לבו של החינוך ונמצא במהותה של ההכשרה לפרופסיה ההוראה. תפיסת המדריכות את הידע על סוגיו ועל מקורותיו משקפת מגמות של שימור ושל שינוי באופי ההדרכה. במחשבתו של פוקו על אודות כוח וידע בהקשר של הכשרת מורים יש חידוש. זאת משום שהוא מערער על התפיסה המסורתית שלפיה ידע הוא כוח, ומכאן גם על ההנחה שהמדריכות, כבעלות ידע בחינוך ובפדגוגיה, תופסות את עצמן כבעלות כוח ושליטה בהגמוניה החינוכית. לעומת זאת נטען שהידע של המדריכות עלול לשמש ככוח המופעל עליהן, מגביל אותן, שולט בהן ומעצב תפיסות תפקיד שמרניות, ובה בעת הידע שלהן עשוי להוות כוח המעורר אותן לרפלקטיביות ומתפרש כיצרני וכמחדש. המקורות הדכאניים של הכוח המשמר הפועל עליהן הם בנרטיבים הגדולים ובתאוריות קנוניות ממדעי החברה, הרוח והחינוך, השולטים במערכות כמו זו של הכשרת מורים. הידע ההגמוני הוא אחת מבין "טכנולוגיות של שליטה" (technologies of domination) סמויה לנרמול המדריכות הפדגוגיות ובאמצעותן גם לשליטה על התודעה המקצועית של הסטודנטים להוראה. פוקו טוען, שהתאוריות הגדולות, המגויסות למען שליטה, מוצגות כבסיס האמת שהארם מייצג את עצמו, וכידע הראוי והאמתי של מחשבותיו על עצמו (Foucault, In Marshall, 1996). הידע ההגמוני והפרקטיקות המשעתקות של המדריכות פועלים במסווה של דאגה לסטודנטיות ומכפיפים את המדריכות, שלא מבחירות, לשתי ישויות: למדיניות מוכתבת וצנטרליסטית של הממסד, לאתיקה המקצועית ולמחקר האמפירי, הנותנים תוקף לתפקידן. לפי תפיסה זו, תפקידן הוא לשמר את הסדר החברתי, לשעתק הבניות חברתיות, להעביר גופי ידע הגמוני לסטודנטיות ולפתח אותן, כביכול, לסובייקטים אוטונומיים (שם). אולם ייצוג זה הנו אשליה הניטעת בתודעת המדריכות באמצעות טכנולוגיות השליטה שמופעלות עליהן. לצד טכנולוגיות השליטה והשימור עשויות להתפתח "טכנולוגיות של האני" (technologies of the self), שמקורן ברפלקטיביות ובמודעות עצמית של הסובייקט. טכנולוגיות אלה מתפתחות מתוך הכרה וייצוג עצמי של רגשות, של מחשבות, של כוונות ושל שאיפות. הן מעוררות רפלקטיביות והתנגדות לכוח הדכאני, שיבוא לידי ביטוי בפיתוח פדגוגיה ביקורתית המאתגרת את הידע הקנוני ויוצרת שיח מקצועי חלופי וביקורתי. "טכנולוגיות של האני" מפתחות תודעה אקטיביסטית, ומעצימות את תפיסת תפקידן המקצועי ככוח של שינוי במערכת (Foucault, In Marshall, 1996).

כוח, ידע וסיפורי חיים

כוח וידע בהקשר של סיפורי חיים נקשרים למושגים "מחקר גנאלוגי", רפלקציה ווידוי (confession), שפוקו עוסק בהם. מחקר גנאלוגי מהווה "אונטולוגיה של עצמנו בהווה" (Dean, 1994, p. 50), והוא מדגיש בעיקר את מה שגורם לנו להתקיים כפי שאנו מתקיימים. הוא מתמקד בבחינת הכוחות שעיצבו את היחיד בהיסטוריה שלו – בסיפור חייו. באמצעות סיפור החיים מבקש פוקו לכונן את הדיון על יסודות אחרים מאלה של ההיסטוריוגרפיה הדטרמיניסטית, המנרמלת, זאת המתארגנת כנרטיב רציף וסמכותי, המקנה צידוק בדיעבד למהלך האירועים בעולם ולמאבקים ולתשוקות האנושיות. כחלופה לתפיסה זו של חקר סיפור החיים, פוקו מציע את הגנאלוגיה כגישת מחקר שמטרתה לחשוף רבדים של עובדה היסטורית או של תופעה חברתית באופן המעיד על ההכניה התרבותית-אידאולוגית שלהם.

המושגים רפלקציה ווידוי, הלקוחים ממשנתו של פוקו, מסייעים לעמוד על החשיבות של חקר סיפורי חיים להבנת "טכנולוגיות של האני", אשר משחררות מההכניות החברתיות ומאפשרות לפתח תפיסות של שינוי. בדומה לכתיבה אוטוביוגרפית, גם בשחזור של סיפור חיים ובכתיבתו על ידי החוקרת נוצרת מעין אוטוביוגרפיה פרשנית ורפלקטיבית של המדריכות. לפי פוקו, אוטוביוגרפיה, כמו כל כתיבה אישית (יומן, מכתב), פועלת ככוח ממנף ומשחרר, כיתר "טכנולוגיות העצמי" (technologies of the self) המשחררות את האדם ומסייעות בידי לאתגר את הנורמות החברתיות. ההתבוננות הרפלקטיבית והיצירה העצמית, שהן רכיבים אימננטיים בפעולת שחזור של סיפור החיים, משמשות בסיס לווידוי. הווידוי המתרחש בנסיבות אלה משחרר את האמת העצמית והאותנטית ומעצים את ההכרה העצמית. לעומתו, הווידוי הכנסייתי, שמגולם בימינו גם כווידוי פסיכיאטרי, נחשב לפרקטיקה כוחנית, המתבצעת במסגרת של כוח המשמר את יחסי הכוחות בין בעל הסמכות לאדם המתוודה. במהלכו כופה הרשות את הווידוי כדי לתת אשליה של ניקוי וטיהור המבטיחים כביכול גאולה וריפוי. פעולה זו נעשית תחת לחצים חברתיים ונורמות מדכאות, והאדם אמור להתמודד עמם במהלך הווידוי (Foucault, 1986). אמנם מקובלת הטענה, שגם במהלך פעולת הסיפור של סיפור חיים המסופר לחוקרת, מתקיימים יחסי כוח של בעל הסמכות והמספר, אך במקרה הנוכחי, מקומי כחוקרת למול המדריכות אינו בהכרח נתפס בעיניי ובעיניהן כמחזיקה בכוח. הדבר נובע מכמה סיבות: האחת, בעת עריכת המחקר לימדתי בתיכון, תפקיד הנתפס כ"נחות" מההדרכה הפדגוגית בקהילה המקצועית. בנוסף לכך, הגעתי אל המדריכות ללא ידע מקצועי בתחום ההדרכה הפדגוגית, ולעתים המדריכות עצמן היו בעלות תואר אקדמי גבוה משלי. כמו כן ביחסי הכוח דווקא החוקרת תלויה בנכונות הנחקרות להשתתף במחקר ו"להעניק לה" את סיפורן (ראו הרחבה אצל דביר, 2005, בפרק המתודולוגי). בשל כך אפשר לראות בפעולת סיפור החיים של המדריכות מעין חוויה משחררת, שיש בה

רפלקטיביות ווידוי עצמי. ההזמנה של החוקרת לספר את סיפור חייה מאפשרת למדריכות להתרחק מן ההווה ולשאל שאלות על חייהן, על רגשותיהן ועל מחשבותיהן. באמצעות הוידוי שלהן הן מוזמנות לאתגר את הסדר החברתי, לחשוף תובנות חדשות על עצמן ולהבין את מערך הכוחות הפועלים עליהן: "טכנולוגיות של כוח ושליטה" (technologies of power) (Foucault, 1988), המשמרות את מחשבותיהן ואת תפיסת תפקידן הממסדי, ו"טכנולוגיות של העצמי" (שם), הפועלות לסובייקטיבציה שלהן וליצירת תודעה של שינוי ושל התנגדות. סיפור חיים הוא אפוא אחת מ"טכנולוגיות העצמי", המהוות מכלול של תפיסות ושל יכולות שפיתח הסובייקט על מנת ליצור תודעה של אקטיביזם וסובייקטיביות חדשה. ניתוח גנאלוגי מאפשר לבחון אידאולוגיות, אמונות, ערכים ותהליכים, המייצרים בה בעת תפיסות של שימור או שינוי, של הכפפה או התנגדות, של ידע הגמוני או של אמת וידע עצמי של הסובייקט (Tamboukou, 2008).

מחקר גנאלוגי של סיפורי חיים רלוונטי למאמר זה, שכן הוא מחזק הנחות אחדות שהמאמר מושתת עליהן. אחת ההנחות היא שסיפור חיים הוא בבואה של זהותו של האדם, ואם נכיר את הסיפור שלו נוכל לאפיין את זהותו (Mishler, 2004). הנחה נוספת היא שקיימת זיקה בין זהותו של האדם להתנהגותו, ומכאן עולה ההנחה שמורים מביאים במודע ושלא במודע את ה"אני" האישי והחברתי-תרבותי שלהם לכיתה, ופעולותיהם, שיקולי הדעת שלהם והתנהלותם נובעים מזהותם המקצועית, היינו מסיפור חייהם. בה בעת זהותן של המורות וסיפור חייהן נבנים, משתנים תדירות ומתפרשים מחדש באמצעות הפעולות והפרקטיקה ובעקבות מפגשים עם "אחרים" (Rodgers & Scott, 2008). סיפורי חיים משקפים אפוא מציאות, והם גם יוצרים ומבנים אותה. כמו כן קיימת זיקה בין המציאות לסיפור ובין הסיפור לזהות: המציאות יוצרת סיפור, והמספר, כפי שמספר את הסיפור, מבנה מחדש את המציאות. בפעולת הסיפור הוא משחזר את זהותו ומנסה, מתוך התבוננות בעבר ומתוך דימוי עתידי, לענות על השאלה: "מי אני?" (Bruner, 1987).

ניתוח סיפורים מקצועיים של מדריכות פדגוגיות מאפשר להבין איך הן יודעות את מה שהן יודעות, איך מתפתחת האפיסטמולוגיה – ההכרה המקצועית שלהן, איך הן יוצרות את הקשר בין תפיסת הידע לבין הזהות שלהן כמכשירות מורות. הסיפורים מבנים מחדש את המציאות מרובת הכוחות שבה גדלו, התחנכו והבנו ידע, והם גם משקפים את תפיסתן על אודות המציאות החינוכית שהן מכוננות בהדרכה הפדגוגית. פעולת הסיפור מזמינה את המספרות לבחור ולהבנות מתוך ההווה את הנרטיב שלהן על עברן, ומתוך העבר את הנרטיב שלהן בהווה ובעתיד, ולעצב סיפור שהן מעוניינות לחשוף או להשתיק (Corbin & Morse, 2003; Haight, 2001; Riessman, 2008). בשעה שהמדריכות מספרות בעצמן את סיפור חייהן ומקנות לו משמעות אישית, הן למעשה חושפות ייצוגים של מרכיבים חברתיים-תרבותיים ואישיים שונים המשפיעים

עליהן, כמו מעמד חברתי, מגדר והשתייכות אתנית ולאומית, ואת ההשפעות של בית ההורים, המשפחה, החברים ודמויות משמעותיות (Bruner, 1996; Connelly & Clandinin, 1990). בחינה של מכלול המרכיבים הללו מאפשרת ללמוד על הזהות המקצועית של המדריכות הפדגוגיות ועל הכוחות המייצרים שינוי ושימור בתפיסת תפקידן (Elbaz-Luwisch, 2007). כאמור לעיל, שלושת הסיפורים המוצגים להלן נבחרו מתוך עשרים סיפורי חיים של מדריכות פדגוגיות, ויש בהם כדי לייצג בצורה הבולטת ביותר תפיסות של שינוי ושל שימור בזהותן המקצועית ובידע המקצועי, שעלו והדהדו במכלול הסיפורים. הוויתור על עדויות נוספות מעוגן בעקרון הסלקטיביות הנדרש במתודולוגיה של סיפורי חיים, שלפיו יש לחפש את הייחודיות ואת ההכללות בעדויות ובחומרים המקופלים בסיפורי החיים (Lieblich, 1998).

כוח, ידע, סיפורי חיים והכשרת מורים לכודה ברשת - הפנמה של זהות הגמונית ושל ידע הנובע מהנרטיבים הגדולים

גלית נולדה למשפחה רבת-דורות ממוצא ספרדי. האתוס המשפחתי בולט מאוד בסיפור חייה. היא מתארת את סבה, שהיה ספרדי דתי אך "השתכנז" במהלך השנים, ואת אביה שמרד באביו ובמסורת הדתית, ואימץ לעצמו זהות של "הצבר החדש". בסיפורה היא מעצימה ומבליטה את דמותו של אביה: החלוץ החילוני-יהודי החדש. באמצעותו היא מייצגת את סיפור הצעירים, הציונים, החילונים, אשר מרדו בהוריהם ובמסורת הגלותית-דתית ועלו לארץ ישראל. היא מתארת בהרחבה את עליית משפחות סבה וסבתה מצד האב וההתיישבותן באוהלים בתנאים קשים. סיפורה רווי נוסטלגיה לחלוציות, להתיישבות ולהקרבה ללא גבולות למען הרעיון, למען הקולקטיב ולמען כינונה של זהות אחידה: אשכנזית-מודרנית-חילונית.

זהו התיאור הקלסי המצוי בספרי ההיסטוריה המכונן זהות הגמונית, מכפיף את הכלל אליו ומדיר את האחרים ממנו. על ההיסטוריה הזו גדלו אלה שלמדו במערכת החינוך הישראלית הממלכתית. זהו גם הסיפור הבלעדי שגלית שמעה בבית, כבת למשפחה ותיקה בארץ, סיפורם של משפחות הוותיקים ושל הקולקטיב, שאליו מרגישים שייכות כל צאצאיהם של אלה אשר יצרו חברה חדשה בארץ ישראל - חברת מופת, לתפיסתם. ההזדהות של גלית עם האתוס המשפחתי כה גדולה עד שהיא:

שומעת את הסיפורים האלה ומתעדת היום את קורות המשפחה. לכל האירועים אני עושה אלבומים של קורות המשפחה, קוראת, שואלת, חוקרת וכותבת... אבי כתב על חייו וחיי משפחתו ותיעד את הקשר לציונות.

כשגלית מפרשת ומשכתבת את ההיסטוריה המשפחתית היא ממעיטה לספר את הסיפור ה"ספרדי", ולעומתו היא מפרטת ומפליגה בתיאוריה על אודות ההיסטוריה ההגמונית של

המשפחה: האשכנזית-ציונית. תיעוד הסיפורים המשפחתיים הוא מעין אקט שתורם להאדרתו של הנרטיב המרכזי, ממש כפי שנהגתי אני עם ילדיי בשעה שעשו "עבודת שורשים", ועם תלמידיי - בשעה שלימדתי היסטוריה בתיכון. על העלייה הראשונה ועל בני רחובות לימדתי באמצעות הסיפור האישי של משפחתי, הסיפור על סבא של אמי, "זיידע שלום", שהיה מראשוני המושבה; על ימי המנדט הבריטי סיפרתי באמצעות מעלליו של סבי מצד אבי, ששירת ב"הגנה". הצורך לחזק את זיכרון העבר המשפחתי, המושרש בנרטיב המרכזי של הוותיקים, ולהנחילו הלאה, מבטא את תחושת ההיאחזות העיקשת בהשתייכות ל"בית" ולאלה שהקימוהו. גלית מרגישה את המעשה הציוני של אביה ומזדהה עמו, וכשהיא מספרת על חזרתו לשורשים ה"ספרדיים" של משפחתו לעת זקנה, היא ממחרת להדגיש את העובדה שהיא דואגת לשמר את זכרו ולצינו - "לא בבית הכנסת הספרדי, כי אם בנטיעות ביער של קק"ל". הייצוג המחודש של אביה כ"ספרדי" עלול לסדוק בעיניה את המונוליתיות של הייצוג ה"אשכנזי" ציוני-מודרני שלו, ולכן על מנת להציג זהות אחת ואחידה של אביה, ובעיקר את זו שלה, היא בוחרת ב"נטיעות", שהן האקט הציוני האולטימטיבי. הבניית הסיפור כולו סביב הסמלים של הציונות, כמו ה"נטיעות", הדרת הסיפור הספרדי והרחבת התיאור על ההתיישבות החלוצית בביצות, כל אלה מלמדים על ניסיונה לאחות את הסדקים שנוצרו בסיפור חייו של האב ובוהות שלה. אין כאן ניסיון להתנגד לכוח הקנוני וההגמוני האשכנזי שמכונן את סיפור חייה, אלא בולטת היאחזותה העיקשת כמה שנחשב "ציוני", מבלי לקעקע את מקורות הסמכות שלה, הנובעים ממה ששוחט מגדירה: "מן המערביות, החילונית והאוניברסליות הברדיות שלה" (שוחט, 2001, עמ' 222-224). "אין כאן מהלך חתרני החושף בתוככי מעטה ה'לובן' את היסודות הנאבקים זה בזה" (האשכנזי והספרדי) (באבא, בתוך: שנהב, 2004, עמ' 129).

המספרת אינה מציעה פרשנויות מחודשות לקשר בין כוח לידע, והיא אינה מסירה את עטיפת הניטרליות של הידע ההיסטורי. היא מציירת תמונה של כניעה מרצון להיסטוריה הלאומית האשכנזית, ומסרטטת ללא ביקורת וערעור את ההיסטוריה האשכנזית, כאילו זו אמת אחת ובלעדית. אמנם ניכרת נימה ביקורתית בהתייחסה לתפיסתה החינוכית ולכוחות המכפיפים את החינוך לאתוס הציוני, אולם גם בהקשר החינוכי אין היא חורגת מהגבולות ומהמגבלות של הכוחות הציוניים ושל הידע הקנוני החינוכי-ציוני:

בעניין החינוך... אני רואה בדמיון תנועה בשני מובנים: "movement", משהו שסוחף, לוקח אותך, עושה שינוי אידאליים, שאני חלק מזה. זהו כוח, כיוון, אידאל, מטרה, מנהיגות. משהו זז, מזיז ויוצר שינוי. שינוי אידאולוגי ופרקטי בחיי היום-יום. לוקח אנשים ממקום אידאולוגי אחד למקום אחר. זה מתקשר לחינוך. גם בו יש אידאולוגיה, שינוי. אידאולוגיה זה משהו מאוד בסיסי. אני לא מחנכת כי אני רוצה

חופשים... יש משהו מופשט, רוחני, פילוסופי בחינוך שלי. רוחניות ופילוסופיה מתקשרים אצלי גם לציונות. אלה מעברים, שינויים. שינוי **ממשהו חשוך למואר**, למשהו טוב יותר – חילוני. אידאולוגיה חילונית... ממד אחר שיש בחינוך ובציונות זה העניין הפרקטי, מעשי. מאמץ, עשייה, מחויבות, אחריות, הקרבה. זה מתוך חייהם של אבא ואמא שלי. הקרבת הצרכים האישיים והאני למען הכלל.

גלית עורכת אנלוגיות פרשניות בין ציונות לחינוך: שניהם נתפסים בעיניה ככוח, כמנוף לפעולה למען הציבור, להקרבה, ליצירה והתפתחות. לחינוך ולציונות כאחד יש היבט רוחני אידאולוגי והיבט פרקטי מעשי. יש בהם גם מחויבות, מעמסה, אחריות ומגויסות. מאפיינים אלה נתפסים בעיניה כבונים ומצמיחים, ובה בעת הם מחייבים הקרבה של הפרט למען הקולקטיב. השימוש במילה "הקרבה" עשוי ללמד על התמסרות טוטלית מתוך רצון או מתוך הכרח; כליאה, דיכוי שלא מתוך בחירה וכוח שמופעל על ידי הכלל על הסובייקט, היחיד, בלי יכולת להשתחרר ממנו. אולם חינוך וציונות מתפרשים בעיניה גם ככוח מניע, מזיז ויוצר שינוי. כדי להמחיש בצורה ברורה יותר את תפיסותיה היא משתמשת במטפורה של "תנועה". התנועה מייצגת בעבורה את הציונות ואת החינוך כאחד. המטפורה מרחיבה את השרדה הרעיוני, ובאמצעותה החינוך והציונות מתפרשים כשחרור, כשינוי, כמעבר אידאולוגי ופרקטי, המדומה למעבר ממצב של חושך לאור. גם למטפורה זו יש משמעויות רבות הן ביחס לחינוך ולהשכלה והן ביחס לתנועה הציונית וללאומיות הישראלית.

החינוך וההשכלה נתפסים כנאורות שהביאה לשחרורו של האדם מבורות, מכבלי הדת ומחשכת ימי הביניים. תפיסה זו מקובעת בהצהרתו הליברלית של בייקון ש"ידע הוא כוח", ושבורות מגלמת את אפסות האדם. הרעיונות הקנוניים של תנועות ההשכלה הכללית אף הניחו את היסודות הרעיוניים, החילוניים וההומניסטיים, ששימשו מנוף להיווצרותן של תנועות לאומיות הנאבקות על הזכות להגדרה עצמית ולמימוש המאוויים הלאומיים, בדומה לתנועה הציונית. גלית רואה את אבות אבותיה ניזונים מהרעיונות הללו, ונוטלים תפקיד במימוש הלאומיות הציונית בישראל.

משמעות נוספת נוצרת באנלוגיה בין חינוך לציונות, שהמשותף להן, כדבריה, הוא "המעבר ממשהו חשוך למואר". השימוש בדימוי של "אור" עשוי לנבוע מתפיסת הנרטיבים הגדולים והמדעים כאור של ההשכלה. הביקורת של פוקו מתייחסת לידע הקנוני שגלית מקדשת, זה המקובל במוסדות ההשכלה המערבית כתורות החינוך הבלעדיות, האירופוצנטריות, שהתמסדו במדעי החברה כ"תורות לשחרור האדם האוטונומי", תורות שהשפיעו על המעשה הציוני ומשפיעות במודע ושלא במודע על המעשה החינוכי של גלית בהכשרת מורים. ייתכן שהיא רואה באור ההשכלה את מקור הכוח שלה לחולל את השינוי שהיא רוצה להוביל בהכשרת הסטודנטיות:

הלכתי לתחום החינוך והכשרת מורים כי זה תחום שמחולל שינוי. אני מחנכת את הסטודנטיות לא להיות טכנאיות, אלא להנהיג, ליזום, לחשוב בביקורתיות... הכוח שלי זו מקצוענות, ידע, הרבה ידע ותאוריות... ואנושיות.

גלית חשה כבעלת כוח, שאותו היא מתרגמת למעשה החינוכי בהכשרת הסטודנטיות. מבחינה זו הכוח של הציונות וההשכלה אינו רק כוח מדכא, אלא גם כוח מניע ומעצים. היא יוצאת נגד תפיסה שוליינית, טכנוקרטית, שמדכאת חשיבה, ומבקשת לכוון מורות ביקורתיות, אנושיות ובעלות ידע. אולם בהגדרה את הידע שהיא מכוננת, היא למעשה מאמצת את הידע התאורטי, שיש בו כדי להעיד על תפיסה ביקורתית בגבולות השיח הליברלי-מודרני, שמקדש את הנרטיבים הגדולים ואת החשיבה הביקורתית של האדם האוטונומי. התגייסותה לשעתוק "הנרטיבים הגדולים" וכניעתה להם עומדות, כביכול, בסתירה לדבריה על השינוי שהיא רוצה לחולל בהכשרת המורים. אולם גם בהמשך דבריה ניכר שהשינוי והביקורתיות שהיא שואפת לחנך אליהם מוגבלים לשיח קולקטיבי, שיח שבו היא חשה כשבויה בין מחויבויות שונות: הדרכה פדגוגית היא תובענות לשמה, כי האינטרסים של הכלל עומדים לפני האינטרסים האישיים שלי. קודם כולל זו החברה שעומדת מול עיניי... האינטרסים החברתיים, המדינה, האחדות הקולקטיבית... זו גם הציונות שלי... למרות שכיום חינוך וציונות נתפסים כערכים ארכאיים.

גלית מרגישה כמי שמייצגת את האשכנזיות החילונית, אך היא אינה מודעת לכך שהיא לכודה כברשת של הכוחות הללו. תפיסותיה אינן מבטאות רק "כוח" שהיא "מחזיקה" בו ו"מפעילה" אותו על הסטודנטיות שלה באמצעות רעיונות הנרטיבים הגדולים, אלא הן ביטוי לרשת יחסים, שבה לכודים כל משתתפיה: היא, הסטודנטיות ותלמידיהן לעתיד. היא בוחרת, מרצון או מכורח, לזהות את עצמה בקולקטיב ההגמוני, ובכך היא "מפקחת על עצמה", עד למצב של כניעה (subjected). "הכנעה", על פי פוקו, היא אותה צורת כוח "המקטלגת את היחיד... מרתקת אותו לזהותו שלו, כופה עליו חוק של אמת, שבו הוא חייב להכיר ואשר אחרים חייבים לראות בו" (Foucault, 1982, pp. 208-213).

דברים אלה חושפים את אותה רשת הטוה את ה"אני מאמין" המקצועי של המספרת בהקשר של תפקידה בהכשרת מורים, וכורכת באדיקות את הציונות ואת החינוך לכוחות תובעניים ולפרקטיקה שהיא איננה יכולה להם. אלה הן טכנולוגיות דיסציפלינריות, שמופעלות עליה ושהיא מפעילה על עצמה באופן סמוי, ואשר מושלות בה, כדברי פוקו. הן באות לידי ביטוי לא רק בתפיסתה את החינוך ואת הכשרת המורים, אלא בסיפור חייה כולו: בהדגישה את ההיסטוריה המשפחתית האשכנזית, בהדחת הסיפור המשפחתי הספרדי האלטרנטיבי, ביצירת קשר הדוק בין חינוך לציונות ובהגבלת השינוי שעשוי להתחולל בהכשרת מורים לגבולות הביקורתיות הליברלית.

בסיפור חייה היא מצטיירת כדעתנית, כביקורתית וכערכית, אולם היא מסתמכת רק על הנרטיבים הגדולים ועל האמת הבלעדית שהם מציעים, כפרשנות למציאות האישית, הלאומית והחינוכית. בנוסף לכך ניתן ללמוד מסיפור חייה כיצד מנגנונים ממסדיים שונים מחלחלים לאתוס המשפחתי: באמצעותם היא "מנקה" את עצמה מן השוליים, מפחיתה את ערך שורשיה הספרדיים ומבליטה את הזהות ה"אשכנזית" ה"לבנה", הממוקמת במרכז החברתי ופועלת בתוכו.

פריצת הרשת - דחייה והבניה מחדש של זהות ושל ידע אישי רפלקטיבי

שירה היא בת קיבוץ שהתחנכה לאורה ובצלה של האידאולוגיה הקיבוצית של השומר הצעיר, ואף לימדה וחיוכה במסגרת זו. סיפורה בוחן בביקורתיות את האידאולוגיה הסוציאליסטית ואת הכוחות שעיצבו אותה באמצעות החינוך ה"מגייס" של הקיבוץ:

גבורה, עבודה שלא למטרות רווח, "פייטריות", חיים שאין בהם פינוק ורוך, סדר יום קשוח, חינוך משותף וחוסר פרטיות, חינוך לתביעות ולמגויסות למען מטרה והגשמה. משהו נירוטי, מקום אליטיסטי, בעל משמעות, עשיר מבחינת עשייה, תרבות והתנסויות. זהו מקום שונה מ"ארץ ישראל השנייה".

בתארה את החינוך הקיבוצי שירה פורמת את הסיכים המלכדים את דימויו האחרות, ומציגה את האיכויות שלו: "גבורה... בעל משמעות, עשיר מבחינת עשייה, תרבות והתנסויות", לצד החולניות הנירוטיות: "סדר יום קשוח... חוסר פרטיות... תביעות ומגויסות למען מטרה והגשמה". שירה מזהה בחינוך הקיבוצי משהו מדכא, מכפיף, מכונן את היחיד לוותר על ייחודיותו למען הכלל, הקולקטיב. אלה הם הכוחות הממסדים אותו והופכים אותו, בעל כורחו, לשותף במערכת תובענית חסרת פשרות. היא בוחנת בביקורתיות את הערכים המכוננים את זהותו של מי שנתפס בחברה הישראלית כאוונגרד חברתי, ותפס גם את עצמו ככזה:

הרגשתי תמיד כמו באצולה כי אני מהקיבוץ. בבית הגידול שלי הקיבוץ היה מקום של החינוך הכי טוב והחיים הכי טובים והכי צודקים, ומבחינת עתידך - יש להם הכי הרבה משמעות. זה לא יעלה בדעתי שאפשר להיות במקום אחר. אם היו לי מחזורים בצבא שאינם קיבוצניקים לא היה בא בחשבון, הם היו חייבים להיות קיבוצניקים. לא היו סימני שאלה בדבר הזה. היום זה נראה פתטי.

שירה מזהה את התפיסה הסטראוטיפית שחונכה על ברכיה, ומתנגדת לה. תפיסה זו מרגישה את הבינריות בין "שייכים" ל"אחרים", בין "אליטה" בעלת "ידע" ו"מוסר" לבין "פריפריה" חסרת משמעות של ארץ ישראל ה"שנייה". היא מודעת לפרקטיקה שנקט הממסד הקיבוצי על מנת לכונן את זהותו כזהות "קולוניאלית":

הקמנו קן שומר צעיר בקריית מלאכי. זרקו עלינו אבנים כי שנאו אותנו, כי הייתי חיילת ביחידה קרבית של השומר הצעיר. הגענו ממקום אליטיסטי, פגשנו בעדות המזרח עם מבטא ערבי. הסתכלתי עליהם מלמעלה למטה. סיפרתי להם סיפורים ואחר כך דנו בשאלות של משמעות מוסר, חיים עם תוכנה, העשרנו את השפה שלהם והיכולות האינטלקטואליות. הם נתנו לי אגו, שראיתי כמה צודק ונכון המסר שהקיבוץ הוא מסגרת חשובה, בעלת משמעות, שהנעורים שלי עשירים מבחינת עשייה, עושר תרבותי והתנסויות. קיבלתי הערצה ואהבה והבנתי מהי "ארץ ישראל השנייה", זה היה בשנים 1964-65.

דבריה של שירה מעלים ביקורת קשה על הרושם האליטיסטי, שנשאר טבוע בחוויית המפגש שלה עם ה"אחרים". דבריה משקפים את יעילותם של מנגנוני החינוך הקיבוצי ואת סימון ה"אחר", הנחות, כאמצעי להבניית הזהויות של מי שמשתייך אליו. ביקורתה עולה בקנה אחד עם הביקורת הפוסט-קולוניאלית על המגמות הפוליטיות של מערכות כוח ממסדיות לגזור את קיומם של האחרים באופן בינרי, מחוץ למערכת שהמרכז שוכן בה. הטענה כנגד השיח הקולוניאליסטי היא שהוא יוצר במכוון חשיבה בינרית, ובורא אחרים על מנת לעצב את זהות הסובייקט הן של השליט והן של הנתין. היאחזות בחשיבה באמצעות מודלים בינריים יוצרת קיטוב בין מרכז לפריפריה, ודוחקת את הזרים אל השוליים. באופן אירוני המגמה המודרנית להגדיר ולנסח את האחר בניגודו ל"אני" מביאה לחינוך תודעתם לא רק של ה"קולוניאליסט", אלא גם של הסובייקט שכלפיו ננקטים תהליכים של הדרה (exclusion). כך יוצא, כי פוליטיקה של כוח דוחפת את ה"אחר" לכונן זהות חלופית באמצעות הניסיון לקחת את ההגדרה המפלה והמבזה של התרבות השלטת ולהשתמש בה כבומרנג המופנה כנגד השיטה הישנה. הכוונה היא שה"אחר", שהוגדר ככזה, לוקח את "אחרותו" ומבקש לראות בעצם הצגתה הגלויה כוח פוליטי שאותו יש להפנות כנגד התרבות ההגמונית. אולם שירה איננה נכנעת לכוח ה"ממשטר" אותה, והיא מפעילה כוח של התנגדות.

גדלתי בעולם סולידרי, קומוניסטי, בלי תחרות. אני רוצה לתקן אותו - זה לא העולם שלי. רציתי להבין את העולם הזה. האמנתי להם. אינני שייכת גם ל"ליברליזם אלטרנטיבי", ל"אידאל הדמוקרטי", שנותן חשיבות לפירמות הגדולות. הפירמה מטשטשת תחומים. בהוראה זה לא כך. יש יותר מודעות עצמית ויכולת פיקוח ומבט מטה-קוגניטיבי על מה שאתה עושה.

לשירה יש סדר יום (אג'נדה) משלה. היא ממקמת את עצמה באופן ברור מבחינה אידאולוגית, ועל ידי כך היא מייצרת כוח התנגדות וצורך לחולל שינוי. אלה מניעים אותה להמשיך בלימודים אקדמיים ולהגיע לתואר דוקטורט. הלימודים באוניברסיטה לא רק שאינם מדכאים ומנרמלים את תפיסותיה, אלא הם מעוררים אותה להתנגדות: "כשחזרתי מהלימודים באוניברסיטה קיבלתי כיתת חינוך ורציתי לעשות משהו חדש. אני רוצה לתקן - הייתה תחושה של תיקון".

הצורך בהתנגדות ומודעותה של שירה למנגנוני החינוך ה"מנרמל" של הקיבוץ מאפשרים לה לחולל בו "תיקונים":

התיקונים שעשיתי נוגעים לשלושה דברים, קודם כול במישור הרגשי... את זה החינוך הקיבוצי פספס... הוא יצר בתוכי ביקורת, אבל גם תובנה שאני יכולה לתת את מה שלא קיבלתי... נקודה שנייה שהרגשתי שצריך לטפל בה - הכנסתי בחינת בגרות - בגרות בלי התמכרות. גישה פחות הישגית. עשינו מלחמה על זה... זה היה נגד כל הדעות והשקפת הקיבוץ... הדבר השלישי היה עניין המגורים - להפסיק לגור ביחד עם בנים בחדר. אלה שלושת הדברים שאני הרגשתי צורך לשנות והצלחתי.

שירה הובילה את מהלך חייה כנגד הזרם. לדבריה, בניגוד למקובל בחברה הקיבוצית של אותם ימים, היא למדה באוניברסיטה ואף טסה לארצות הברית כדי ללמוד לתואר שלישי. היא יזמה תיקונים חינוכיים מרחיקי לכת, שערערו על הערכים השוויוניים של החברה הקיבוצית, ובכך הוציאה את עצמה מחוץ ל"מחנה". בשל כך היא מעידה שהיא מסומנת כראקציונית.

אני די קיצונית יחסית לחבריי - עמדותיי קיצוניות. כולם יודעים שאני ראקציונר שבראקציונרים בתחום של שינוי. אני לא מדברת, אבל כולם יודעים מה אני חושבת, כי כמה פעמים כתבתי על זה. אני מניחה שיש כעס עליי בקיבוץ כמישהו שלא דואג לחלשים. אבל יש לי "חלש" בבית ואני יודעת מה זה. תמיד הייתי אחרת מרוב האנשים: לנהוג ידעתי, אוניברסיטה... לעבוד בחוץ, לא פחדתי ללכת ללמוד בארצות הברית, כמו עכבר הכפר שבא לעכבר העיר (אבל זה לא משתק אותי). זה קטע לוחמני שבא מהחלקים של אבא שלי, שלא מוותרים.

סיפור חייה של שירה מסמן את הטכנולוגיות הדיסציפלינריות של דיכוי ושליטה, המאומצות על ידי הממסד הקולקטיבי של הקיבוץ. כממסד ריכוזי יש בכוחו לכוון ולהגדיר את התנהגותו של הסובייקט, מתוך מסווה של דאגה, כפי שהחינוך הקיבוצי מצטייר בסיפורה של שירה. בה בעת סיפור חייה מציג גם את ההתנגדות שכוח מייצר, המאפשרת לה להשפיע על פעולות שנעשות על גופה, על נפשה ועל מחשבתה, ובכך היא חשה שהיא מסוגלת לשלוט בחייה.

כוח ההתנגדות של שירה משקף את הטענה של פוקו, שכוח מייצר התנגדות לא רק של החלש ו"של האחר", אלא גם של בעל הכוח עצמו. כוח ההתנגדות של ה"חזק", כמו זה של שירה, מאפשר לה למקם את עצמה כ"ראקציונית, לוחמנית ובעלת תעוזה", וכך היא נתפסת גם בעיני חברי הקיבוץ. היבטים אלה באים לידי ביטוי גם בזוהרתה המקצועית כמדריכה פדגוגית. לשאלתי: "ספרי לי על תפקידך כמדריכה פדגוגית", היא עונה:

להדרכה אני מביאה את החלק הקיבוצי: הכניסה לעולם הרגשי. המורה הוא גם המחנך: עליו להתערב בעולם הרגשי של הילד. כמורה את צריכה להתחבר גם

לעצמך. אנחנו לומדים פסיכולוגיה מהתאוריות, והן משמשות טריגר לשיחות אישיות מעמיקות.

שירה מציגה תפיסת הדרכה המחזקת היבטים רגשיים, אישיים. היא מציגה את תפיסתה כהתנגדות לחינוך הקיבוצי הממסדי, שמשקפת את התיקונים שחוללה בו. תפיסה מערערת מעין זו היא מבקשת לכוון בהכשרת מורים. היא מדגישה את הבסיס להכשרת הסטודנטיות בדיאלוג פנימי וחיצוני, וטוענת שהיכרות של המחנך עם עצמו מצמיחה בו כוח התנגדות ויכולת להעצים את תלמידיו. היא אינה מבטלת את הערך של ידע תאורטי, אך, לטענתה, הוא משמש בסיס לביקורת, לחשיבה רפלקטיבית ולבחנת האיש מול העיוני. כיום הולך ומתחזק מעמדו של הידע האישי-רפלקטיבי בהכשרת מורים, והוא מערער את בלעדיותו של הידע התאורטי. המורה נתפס כמי שמחויב לחקור את עבודתו, להשתמש בידע אישי על מנת לבקר את פעולותיו ולכוון מחדש. באופן דומה היא מתייחסת בביקורתיות לחומרים העיוניים בתחום הדעת (היסטוריה) שבו היא מכשירה את הסטודנטיות:

ההיסטוריה הנכונה היא סיפור וחומרי הנפש שלי. אני מנסה ללמד את הסטודנטיות שהיסטוריה היא סובייקטיבית ולא מדעית... הנרטיב האישי הוא החשוב: מה אתה, כתלמיד, מפיק ממנו? לאן הוא הגיע בנימי הנפש העמוקים שלך?

הצגתה את חשיבותה של הפרשנות האישית ואת החוויה הפנימית של הלומד מערערת על הבלעדיות של "אמת היסטורית" אחת של הנרטיבים הגדולים. תפיסה זו באה לידי ביטוי בגישה הפדגוגית של שירה בהכשרת סטודנטיות להוראת היסטוריה, שעל בסיסה היא מעמידה במרכז את הידע האישי הייחודי ואת המרכיב הרגשי. כמו כן היא מנווטת את הוראת ההיסטוריה מתוך דיאלוג מתמיד בין העיוני לאישי, בין גישות ונרטיבים שונים ובין הרציונלי לרגשי. אפשר שהתהליכים הרגשיים-אישיים נתפסים בעיניה כאמצעים לכינון חשיבה משחררת וראיית הסובייקט כאוטונומי. ככזה מתנהל הסובייקט בביקורתיות, ברפלקטיביות ובשליטה על חיו, ביכולתו לפרש את המציאות שהוא פועל בה, בהכרת השונות בין הנרטיבים המוצגים לפניו ובמודעות למנגנונים המעצבים את תודעתו האישית והקולקטיבית.

ה"אני מאמין" המקצועי של שירה נבנה ממקורות של כוח ויכולת העצמה - מסיפור חייה. סיפור חייה של שירה מלמד אפוא על אופני שחרורה מן המנגנונים, שניסו להכפיף את זהותה כך שתמשיך לשרת את הממסד הקיבוצי. היא מציגה את עצמה כבעלת כוח וחשיבה עצמאית, הממקמים אותה כ"אחרת" בחברה שלה - חברה שנתפסה כ"מודל" אוטופי לצבר הישראלי, וסימלה את "המרכז" (בה"א היידוע) של החברה הישראלית. פירוקו של המרכז, הביקורת עליו והצגת החלופות שלו, כפי שעולה מסיפור חייה של שירה, מדגימים את רב-גוניותו של המרכז, את הפרקטיקה ואת המבנים המכוונים את ההגמוני ובו בזמן מערערים עליו.

טלטלה ברשת - בין מרכז לשוליים ובין ידע הגמוני לאלטרנטיבי

דנה נולדה במצרים ובילדותה עלתה לארץ עם משפחתה, הוריה וסבתה. היא נזכרת בנוסטלגיה בחיים המפנקים שהיו להם "שם": "היה לנו בית ענק, היו לי משחקים רבים. הייתה לנו משפחה רחבה של דודים ובני דודים. אבא הרוויח טוב והיו לנו חיים טובים". את המעבר לארץ היא אינה זוכרת כטראומה, אך היא מדגישה שאף שהוריה קנו דירה, וכביכול הסתדרו כלכלית, הם אף פעם לא התאקלמו בארץ מבחינה תרבותית:

אימא שלי החליטה שהיא אוהבת את הארץ הזו, אבל היא לא ויתרה לי לרגע על הצרפתית כשפת אם. היא הייתה מספיק חכמה לא לוותר על זה, והיא לא קיבלה את זה שצריך לוותר על השפה. הם אמנם מדברים וקוראים עברית, אבל זו לא השפה שלהם. ואני למדתי לתואר ראשון צרפתית. האמת היא שהתקשורת השפתית בינינו עד היום בעייתית (לא ביום-יום), אבל האוריינטציה של אימא היא אירופאית-צרפתית, והיא מעולם לא הייתה בצרפת. יש לה תרבות צרפתית קולוניאליסטית. זו לא תרבות של יום-יום. סבתא דיברה בכלל לדינו.

סיפורה של דנה חושף כפל כוחות המופעלים עליה ועל משפחתה: מצד אחד, אימוץ של תרבות צרפתית קולוניאליסטית בארץ המוצא והצורך לשמר אותה; ומצד אחר, הצורך להשתחרר ממנה על מנת לאמץ תרבות קולוניאליסטית ציונית. סחרור הכוחות הללו סובב אותה כבסחרחרת, שכן כיום בבגרותה היא מבינה שכ"מזרחית":

אין לי קול במדינה הזו... פתאום אין לי קול. אני לא בטוחה שיש עוד ציבורים כמוני שמאבדים את הזהות שלהם. אין לי יותר עם מי להזהות. באופן מפתיע, בתהליך מסוים, אנשים כחולי עיניים וזהובי בלורית, צברים, לא מדברים אלי... אני מרגישה שאני מאבדת אחיזה. אני גדלתי נורא אחרת... ואני גדלתי עם חינוך די אירופאי, פתאום אני מוצאת את עצמי נדחפת לאיזושהי פינה שאני לא כרצון מגיעה אליה.

איבוד של קול ממקם אותה במקום שבו היא חשה את "אחרותה". היא לא מרגישה מיוצגת במדינה. הצורך בייצוג באמצעות קול, אומרת טרכטנברג (1998), הוא הרצון להיכלל בחברה הישראלית והרצון להשתתף בסיפור ההיסטורי הבונה את הסיפור הקולקטיבי.

כוחות חזקים פועלים על דנה ומנסים לטשטש את ייצוגה ולהשתיק את קולה. היא מוחה נגדם כמו רבים "מבני דור ההמשך" האינטלקטואלים, שאותם מייצגת גם דהאן-כלב. מי שנמנה עם דור ההמשך, כך היא טוענת, הוא בעל זהות מקוטעת וחלקית, החותרת להשתייכות לרוב הדומיננטי ולהגדרה עצמית ברורה (דהאן-כלב, 1999). בהשתייכות לכלל אין כוונתה קבלה עיוורת של ריטואלים, והדבר עולה בדבריה:

אני מכירה בחשיבות של טקסים לאומיים, אבל אני לא באה לטקס יום הזיכרון לחללי צה"ל. הטקסים האלה לא מדברים אלי... ההצגה שלהם רחוקה ממני, אני לא מרגישה שהם מבטאים את ההיסטוריה שלי ואת הזהות שלי כמזרחית.

היא נאבקת על הזכות להחליט כיצד לבטא את השתייכותה. כשייכת - היא אינה מערערת על חשיבותם של ימי הזיכרון כבוני אתוס, והיא גם לא חותרת נגד האתוס הציוני-ביטחוני כקולותיהם המייצגים של ההיסטוריונים החדשים (פפה, 1999). עם זאת, היא מבקשת להשאיר בידיה את הבחירה אם להגיע לטקס או לא, זאת מבלי שהדבר יתפרש כהדרתה האישית או של בני עדות המזרח: "אני לא רוצה שישפטו את הציונות שלי לפי השתתפותי בטקס זה או אחר". היא מעוניינת להישאר בעלת הכוח להחליט על מקומה החברתי, מבלי שהדבר יפגע במיקומה החברתי ובקבלתה לקולקטיב. היא מודעת ליחסי הכוחות הפוליטיים-תרבותיים הבונים אותה בכוח ולא מתוך בחירה, ומוחה נגדם. היא משמיעה בכך את הקולות השותקים של האחרים, שאין בידיהם התובנות או הכוח להתנגד לממסד ההגמוני, כפי שפוקו טוען (Foucault, 1980), ובעקבותיו גם ווקרדיין (Walkerline, 1996).

המתח בין אשכנזים למזרחים אינו מתבטא רק בהדרה מהאתוס ומההיסטוריה הציונית, אלא גם מהפוליטיקה, כפי שמתברר בהמשך. קיימנו מפגשים מספר עד שדנה חשפה בפניי ביטוי של מתח זה, המבטא תחושה של משבר זהות פוליטית-חברתית. וכך כתבתי ביומן השדה שלי:

הימים הם ימים של ערב בחירות, שנת 1999. האווירה בארץ קשה. תהליך השלום מאכזב, הסכמי אוסלו נראים כחלום שמתנפץ לנגד עינינו. כולנו נמצאים במבוכה ובמשבר של זהות. אני אומרת לך עוד פעם לא היה לי קל בבחירות... ידעתי שאני רוצה את ברק, אבל הייתה לי התלבטות נוראית לגבי המפלגה. פתאום מרץ לא דיברה אלי יותר כי פשוט הסתכלתי על מה שקורה בשנים האחרונות, ורוב הזמן הצבעתי מרץ, ואפילו פעם אחת הצבעתי חדש - הלכתי עוד יותר רחוק. אורי אבנרי מאוד דיבר אליי כשהייתי צעירה, והלכתי עוד יותר רחוק והצבעתי שלי. ואחר כך במשך שנים מצאתי את עצמי במרץ. בסוף חברתי בעבודה, פשוט מתוך חשיבה רציונלית, שאני אתן כוח לברק... אבל חלק גדול ממפלגת העבודה לא מדברים אליי בכלל. הדמויות האלה שחוזרות על עצמן... פרס למשל... זה לא מפני שהוא לא עשה, אבל די, מספיק! הנשיא... לא מדבר אליי בכלל! השטויות האלה וחוסר הקשר בינו ובין מה שקורה במדינה. אני צריכה דמויות אחרות... כן! אני לא מצליחה למצוא אותם כל כך. אני שומעת לפעמים את האנשים של הקשת המזרחית. בסדר, נשמע הגיוני. אבל לא עד הסוף...

אני: מה כן?

דנה: זה שהם דורשים הכרה בסדר יום אחר - זה מאוד מדבר אליי. מכיוון שאני בטוחה שסדר היום של אימא בעיירת פיתוח שונה מסדר היום שלי ושל חברה שלי שגרה ברמת אביב ג'... היא לא יכולה לחשוב על הזכויות שלה בעבודה, כי היא עדיין תקועה בדיאלוג מול בעלה, אם מותר לה או אסור לה לצאת לעבודה... אמנם אני מזדהה עם המאבק של הקשת המזרחית נגד מנהיגים אשכנזים ונגד מפלגת העבודה, אבל גם שם אני לא מוצאת את עצמי כי זו קליקה סגורה. בגלל זה אני גם לא יכולה להזהרות עם ש"ס... אז אני לא מוצאת את עצמי פה. ברור לי שאני לא יחידה... אני בטוחה שיש עוד אנשים שנמצאים במשבר זהות, במצב הזה. זה שמוציאים ממשוה את הלגיטימיות, לא מקובל עליי... השנאה הזו - זה לא ייתכן!

בהקשר הפוליטי-עדתי דנה מייצגת קולות של מבקרים רבים בחברה הישראלית, תוך כדי ניסיון לבחון ולברוק את הגבולות ואת התהליכים המבנים זהויות אלה. מצד אחד, היא חושפת תחושת הזהרות עם עדות המזרח ועם הרעיונות של תנועת הקשת המזרחית, אך בה בעת היא מסתייגת ומוציאה את עצמה מתנועה זו. היא ערה לכך שהקשת המזרחית משמיעה את קולם של המזרחים ונאבקה למענם, אך טוענת שהקול שהם משמיעים הוא מונוליטי, ואינו משקף את הקול הייחודי המזרחי שלה. כך, למשל, היא טוענת שהקול שלה לא דומה לקולה של אישה מזרחית בעיירות הפיתוח. בטענה זו היא ממקמת את עצמה בין "גבולות ותפוצות" (לביא וסווידנברג, 1995), היינו כ"שייכת" - "אחרת" בתת-התרבויות השונות והסותרות. זהות מעין זו מהווה, לדברי לביא וסווידנברג:

דוגמה למשבר שעוברת חברה, בשעה שמהגרים סודקים את קירותיה, חושפים את הפלורליזם של הבית, מפרקים את המרכז והשוליים, ויוצרים פסיפס תרבותי רב-גוני. אלה מהווים חומר דשן לצמיחת זהויות שאינן תלויות במקום ובהיסטוריה אחת. הן נמצאות ב"מלחמת גרילה" במרווחים התוך-רקמתיים של המרקם החברתי... גבולות ותפוצות מציעים יחידות אנליטיות חדשות ויוצרים מרחב זמן שלישי, שבו סובייקטים שהם רסיסה של קולקטיביות שהייתה שבים לזהות ולמורשת תרבותית הנגזרת מהמקור.

(1995, עמ' 76-79)

המפגשים המדומיינים והמציאותיים של דנה עם הוותיקים האשכנזים, עם חברי הקשת המזרחית, עם נשות עיירות הפיתוח המזרחיות, עם מנהיגים פוליטיים ממפלגות שונות - כל אלה יוצרים ריבוי של זהויות סותרות ומשתנות, שאליהן היא מרגישה שייכת-לא שייכת. תחושות אלה מסבירות את טענתה של טרכטנברג (1998), שהמזרח, השוליים, הוא רב-גוני כמו המערב, וככל שגדלה נגישותו של ה"מזרח" למרכז הזירה החברתית - כך מתפצל כוחו.

דנה נמצאת במרכזו של הכוח האינטלקטואלי המזרחי, כמו אלה הנמנים עם תנועת "הקשת המזרחית", אך היא גם מתעמתת עמו ובוחרת אותו בביקורתיות, כפי שהיא עושה עם אידאולוגיות שונות (מפלגת העבודה, ש"ס ואחרות). מבחינה זו אני מדמה אותה למי שמנסה לפרוס רשתות שונות שהיא נתונה בהן, על מנת ליצור לעצמה מרחב זהות שתרגיש בו בנוח. "אחרותה" של דנה והמנגנונים המייצרים אותה מבנים גם את תפיסתה המקצועית כמכשיר מורות. ניתן ללמוד זאת מתשובתה על שאלתי: "ספרי את סיפורך המקצועי בהכשרת מורים": "חשוב לי ה'חיפוש' של הסטודנטיות אחר העצמי הייחודי שלהן והסקרנות למצוא את הכוחות שלהן וללכת עמם בעבודתן".

בהציגה את ה"אני מאמין" החינוכי שלה, דנה מבקשת להכשיר מורות רפלקטיביות, מודעות לעצמן ולכוחן, ובכך היא מעמידה במרכז ההכשרה את הידע האישי של הסטודנטיות. בר בדר היא מודעת לכוחו של ידע פורמלי של הנרטיבים הגדולים, וטוענת:

אני מאמינה שהסטודנטיות צריכות לחפש ידע פורמלי. במסלול של חינוך מיוחד, בו אני מדריכה, הסטודנטיות מלמדות תחומי דעת שונים, כמו היסטוריה, ספרות, אבל הן לא לומדות את הידע הפורמלי של מקצועות אלה, אלא רק ידע על חינוך מיוחד. לכן יש לפתח אצלן יושר פנימי להודות שהן צריכות ללמוד את הידע הזה.

דנה רואה בידע פורמלי את אחד מן המנגנונים המעצימים את הסטודנטיות. עם זאת, היא מערערת על מרכזיותו ומעלה טענות אחרות כנגדו:

הידע הזה אינו חשוב אם אין התחברות של הסטודנטיות אל הילדים אותם הן מלמדות... דווקא אלה שהן מאוד חרוצות לפעמים שוכחות את הרגש. הן יודעות מודלים, תאוריות ובקיאיות בהם - אך בשטח צריך רגש. הן שוכחות שיש שם ילד. ואם לא מתחברים אליו ממקום של אהבה - הידע לא יעזור.

אף שהיא רואה ברגש ובאהבה לילד את מרכז העשייה החינוכית, אין היא מדירה את הידע הפורמלי. אולם הידע הפורמלי עלול, לטענתה, להטעות, לקטלג ולדכא, והיא מתריסה כנגד כוחו וכנגד התייגים שהוא יוצר:

הרבה פעמים הן מקטלגות את הילדים שהן עובדות עמם. התאוריות עוזרות בתיוגים ובאבחנות הללו: יש לו ככה והוא כזה וכזה. אני אומרת להן שזה רק כותרת, וכי כל פעם משנים את ההגדרות: היום קוראים לזה ADHD ובעבר קראו לזה "ילדים אורגניים". בכל פעם מגדירים אחרת כי בעצם לא מבינים את התופעה, ולכן חושכים שהדבר החשוב ביותר זה להגדיר "אותם". ואז אומרים בעצם: זה הם ואנחנו לא כאלה. האם לא יותר חשוב למצוא דרכים לעזור להם במקום להגדיר אותם?

דנה מנסה לערור את המודעות של הסטודנטיות לכוחו ההרסני של הידע הפורמלי, ליחסיות שלו, לריבוי הפרשנויות שלו ולשימוש הפוליטי שנעשה בו. וכך היא מוסיפה:

אני רואה מה עושים בוועדות השמה. יש שם שימוש נוראי של הפסיכולוגים להגדיר בצורות שונות את הילדים הללו תוך התחשבות רבה בעניינים פוליטיים. ההגדרה תלויה במתן תקציבים לפתוח כיתות ומסגרות מתאימות לילדים הללו. זה בעיניי נוראי. ואחר כך המורות, כלומר הסטודנטיות שלנו, צריכות להתמודד עם ההחלטות הללו. הרי כל ההגדרות הן שרירותיות, ובפעם הראשונה שאני קלטתי את זה, זה היה כאילו שפכו עליי מים קרים. הבנתי עד כמה הנושא של ההחלטה מי שייך ומי לא שייך הוא מטורף. אני לוקחת את הסטודנטיות לבית הסוהר, ושם אני מסבירה להן את הנושא של ההגדרות החברתיות של מיהו עבריין, מי סוטה, מי נורמלי ועוד... חשוב שיבינו את זה. כשאני מדברת על הנושאים האלה אני מביאה להם את פוקו, את הספר **תולדות המיניות ותולדות השיגעון בעידן התבונה**, ומסבירה להן שבעבר המשוגעים היו כמו קדושים, נביאים, והתייחסו אליהם בחשדנות, אבל לא כלאו אותם. רק המודרניזציה עם התייגים שלה שולחת אותם לבתי משוגעים.

סדר היום החינוכי של דנה נבנה סביב ציר ברור של ידע/ כוח תוך כדי ערעור על מוסכמות. היא מפרטת סוגים שונים של ידע, שנדרש לסטודנטיות המלמדות במסלול החינוך המיוחד, ומדגישה את חשיבותו של הידע ה"עצמי", הרפלקטיבי-ביקורתי, לצד הידע הקנוני, התאורטי-חינוכי. אמנם היא אינה מבטלת את ערכו של הידע הפורמלי, אך היא יוצאת נגד השימוש הפוליטי-כוחני שנעשה בו. לפיכך היא חותרת לכונן בקרב הסטודנטיות חשיבה ביקורתית הנוגעת לתייגים ולהגדרות הנבנים על בסיס התאוריות הללו. ה"אני מאמין" החינוכי של דנה סובב סביב יחסי כוח שונים, המפקחים על זהותו של היחיד ומבנים אותה: ה"חלש" ו"החזק"; ה"אחר" וה"שייך". היא בוחנת ומבררת עם עצמה ועם הסטודנטיות את מנגנוני הכוח/ ידע המבנים את זהותם של המרכז ושל השוליים, תוך שהם מפעילים מנגנוני פיקוח ושליטה עליהם. דנה משמיעה את הביקורת שלה מתוך התבוננות ב"מרכז" וב"שוליים" ומתוך התנועה שלה עצמה בין מרכז לשוליים. היכולת שלה להתבונן מן המרכז אל השוליים וההפך היא זו המאפשרת לה לחנך מורות ביקורתיות, המפעילות מנגנוני פיקוח עצמי, למידה עצמית של התנהגויותיהן המקצועיות ושל דרכי חשיבתן. סיפורה של דנה מלמד, שהכוח שמנסה להכניעה ולהדירה לשוליים הוא גם הכוח המפרק, הבונה והמתנגד. כמו כן, פירוק הידע הקנוני, שהתאפשר מתוך ההתבוננות הביקורתית מן המרכז אל השוליים וההפך, הוא זה שעשוי לזרוע את הזרעים של שינוי תודעתי לא רק בה, אלא גם בקרב הסטודנטיות שלה.



סיכום

מאמר זה האיר מגמות של שימור ושל שינוי בתפיסות המקצועיות ובידע המקצועי הקיימים בהדרכה פדגוגית שבהכשרת מורים, ובחן את מקורותיהם במחקר גנאלוגי של סיפורי חיים. תפיסות של שימור ושל שינוי נבחנו באמצעות המחשבה של פוקו על אודות המושגים "כוח וידע", שפועלים על תודעתן המקצועית ומנסים להכפיף את זהותן כמשרתות את הסדר החברתי המצוי במערכות חברתיות כמו: המערכת הלאומית-ציונית, שכוננה מורשת משפחתית של "ותיקים" בארץ, התופסים את עצמם כדור מייסדיה של המדינה (בסיפור של גלית); המערכת הקיבוצית והחינוך הסוציאליסטי האליטיסטי (בסיפורה של שירה); והמערכת העדתית: האשכנזית-מזרחית שבה מהדהדים גם כוחות אוריינטליים וקולוניאליים (בסיפורה של דנה).

מערכות הכוח-ידע פועלות אפוא לא רק על מי שנתפס כחלש ושולי בחברה, אלא על כל סובייקט ועל כל קבוצה חברתית, לרבות הקבוצות הנתפסות כבעלות כוח וכמרכז חברתי. יתרה מכך, על אף השתייכותן למרכז, מתברר שהנרטיב שלהן שונה, והכוחות הפועלים עליהן מקעקעים את אחדותן ואת אחידותן. פעולת הכוחות השפיעה על כל אחת מהמספרות ויצרה שונות ומורכבות בזהויותיהן השונות. מתברר שכל אחת מהן מחזיקה בשלל זהויות שיש בהן מה"שחור" ומה"לבן", מה"מרכז" ומה"שוליים", מה"חזק" ומה"חלש". מורכבות זו מציירת "תודעה כפולה", המטשטשת גבולות ומשקפת זהות נסיבתית, דינמית, מתעצבת ומשתנה בתוך יחסי גומלין בין מערכות כוח/ידע סותרות. כך נוצר מצב שקבוצות ההגמוניה, בדומה לקבוצות אחרות, נעות ב"מרחב השלישי", בתנועה מערערת בין שוליים למרכז (כאבא, בתוך שנהב, 2004), ומכאן שניתן לראות במושגים "מרכז" ו"שוליים" מרחבים מדומיינים המומצאים על ידי המתבונן.

ניתוח גנאלוגי של סיפורי החיים של המדריכות הפדגוגיות מאפשר ללמוד לא רק על הכוחות ה"ממשטרים" אותן, אלא גם על דרכים שונות לעיצוב תודעת ההתנגדות לכוח. הדיכוי התודעתי של הכוחות וההתנגדות להם באים לידי ביטוי הן בתפיסת המרחב האישי-חברתי והן במרחב החינוכי. שלוש המדריכות מציגות את עצמן כבעלות זהות מקצועית המתנגדת לכוח, ונכנעות לו, אך בה בעת הן גם תופסות את עצמן כמפעילות כוח, מונעות באמצעותן ומערערות על האידאולוגיות שכוננו אותן. אלו הן מערכות לינאריות ומסתעפות של כוח: המופעל מלמעלה למטה, מלמטה למעלה וביחסים הבין-אישיים בינן לבין הסטודנטיות. גלית, למשל, מאמצת את מורשת ההגמוניה האשכנזית, נכנעת לכוחות הציוניים-אשכנזיים, משעתקת ומאמצת אותם. החינוך הציוני הוא המביא, לתפיסתה, את ה"ידע" המשחרר, והוא שיביא גם את שחרורו של הצבר מכבלי הגלות. מבחינה זו גלית מפנימה את הכוח ההגמוני, מוכפפת לתפיסות של כוח-ידע המשרתות את המערכת הממסדית. בה בעת היא רואה בציונות, בחינוך ובתפקידה בהכשרת מורים כוח של תנועה, המבקש לייצר אחדות מתוך אחדות, אך הוא גם מצמיח ניצני ביקורת המוגבלת, מבחינתה, לשיח המודרני, ואין היא פורצת אותו.

לעומתה שירה תופסת את עצמה כ"משחקת" בכוח המופעל עליה – הופכת אותו לכוח המעורר לרפלקטיביות ומכונן בה מוטיבציה לחולל שינוי אישי וחברתי באמצעות תפקידה בהכשרת מורים. באמצעות כוחה היא מפתחת תודעה של אקטיביזם, סודקת את הסדר החברתי הקיים ומגלה התנגדות לכוחות המדכאים. היא מבקשת לבחון מחדש את המערכת החינוכית שעיצבה אותה ואת תפיסותיה החינוכיות, מפעילה בבגרותה כוח של התנגדות למסדר הקיבוצי, והופכת להיות סוכנת שינוי. היא פועלת מתוך המערכת ההגמונית, אך גם חותרת תחתיה, מבקרת את המנגנונים שהבנו בה חשיבה בינרית על "אנחנו" ו"הם", על העולם ה"טוב" וה"רע", ומתרגמת את התנגדותה לפרקסיס חינוכי. ההתנגדות משמשת לה כוח ממנף לשינוי חינוכי בתוך הקיבוץ ומחוצה לו – במרחב של הכשרת מורים. יתרה מכך, היא פועלת בתחום הוראת ההיסטוריה, ויש בכך מעין שימוש בכוח מתקן, כוח המבנה מחדש מושגים וידע על היסטוריה, על חקר ההיסטוריה ועל כתיבה היסטורית. היא פועלת כרדיקלית בתוך תחום ידע שנתפס כקנוני ומרכזי, המייצר כוחות פעולה על סובייקטים ועל חברות.

בדומה לשירה, גם דנה מערערת על ההגמוניה האשכנזית, שסימנה אותה כמזרחית-שולית, והיא בוחרת להציג בסיפורה דווקא את ריבוי זהויותיה: אוריינטלית, קולוניאליסטית, מזרחית ו"מזרחית-משתכנזת". היא מתבוננת בביקורתיות בכל אחד מייצוגיה, מן השוליים ומן המרכז, חושפת את החולשות ואת נקודות הכוח שלהם ואת הכוחות הפועלים עליה לצד ההתנגדות שלה. היא מזהה את "משבר הזהות" שלה כשלב מכונן ומערער.

בדומה לשירה, אף דנה רואה בחינוך שדה למאבק תודעתי, וכוחה נתפס בעיניה כיכולת להעצמה, לפעולה במערכות בין-אישיות, ככוח של נתינה וקבלה, תרומה וחובה, השתתפות ושותפות במעשה האזרחי-חברתי. מודעותה למגבלות ולאפשרויות של כוחה דווקא מעצימה אותה. היא זו שמניעה אותה ליצור מודלים של פדגוגיה ביקורתית בתחום החינוך המיוחד. תחום זה כשלעצמו יש בו כדי לדכא את המוחלשים, לתייגם ולהדירם מהחברה ה"נורמטיבית". אלא שהיא יוצרת ידע חינוכי אלטרנטיבי ביקורתי, רפלקטיבי ואישי, ש"נדחה" והודר לשוליים (denied knowledge), וממקמת אותו במרכז ההדרכה שלה. התנהלותן של שירה ודנה כנגד הכוחות מניעה את התפיסות הפדגוגיות החתרניות שלהן פנימה, למרחב החינוכי, והחוצה, למרחב הציבורי. בכך הן מייצרות כוח אלטרנטיבי וביקורתי הפועל כנגד מרחבי ההגמוניה. הן מנווטות את מקצועיותן למאבק, גלוי ואף שאינו גלוי, כדי לצקת מחדש משמעויות מהפכניות לתפקידן המקצועי. המהפכה שלהן מתבטאת, לתפיסתן, לא רק באידאולוגיה החינוכית המניעה אותן, אלא בעיקר בפעולה ובפרקטיקה היום-יומית, שמטרתה לחולל שינוי תודעתי בקרב הסטודנטיות, ובעקיפין גם בקרב תלמידיהן העתידיים. מכאן נודעת חשיבות מרכזית למודעות של המדריכות לכוחן ולהכרתן באפשרויותיו ובמגבלותיו: ככוח מדכא מצד אחד, וכמעורר לפרקסיס מן הצד האחר.

הן תופסות את עצמן כמי שמודעות למרחב האוטונומיה שיצרו לעצמן בתוך המערכת ההגמונית הדכאנית, ויוצרות תפיסה פדגוגית המערערת על הכוחות החברתיים-תרבותיים המכוונים להגבילן. "ומהקולות הללו – שהם פחות דומיננטיים, אך לא פחות חשובים – אי אפשר עוד להמשיך ולהתעלם", נכתב על הכריכה של ספרה של קייסי, המציג את סיפורי החיים של נשים-מורות, רדיקליות, שחוללו מהפכה חינוכית בארצות הברית בשנות השבעים (Casey, 1993).

מתברר אפוא שבהדרכה פדגוגית, בדומה לאתרי ידע וכוח אחרים (אלאור, 1998), מתקיימות בה בעת תפיסות מקצועיות של שימור ושל שינוי. מדריכות פדגוגיות של היום תופסות את עצמן מצד אחד, כחלק ממנגנון "ממשטר" ומנרמל, המשעתק ידע קנוני על מנת לשמר את הסדר החברתי הקיים; ומצד אחר, בסיפורי החיים משתקפות גם זהויות ותפיסות חינוכיות רדיקליות וביקורתיות, המבנות סוגי ידע מקצועי: ידע אישי-תרבותי, רפלקטיבי וביקורתי, ומנתבות את כוחן ליצירת אידאולוגיה פדגוגית המאתגרת את "הזרם החינוכי המרכזי" בהכשרת מורים.

מקורות

- אלאור, ת' (1998). בפסח הבא, נשים ואורייניות בציונות הדתית. תל אביב: עם עובד.
- דביר, נ' (2005). מדריכות פדגוגיות: זהויות, פרקטיקות וידע בהבניית פרופסיית ההוראה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- דהאן-כלב, ה' (1999). עדתיות בישראל: נקודת מבט פוסט-מודרנית. בתוך: א' גור-זאב (עורך), מודרניות, פוסטמודרניות וחינוך (עמ' 197–233). תל אביב: רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- טרכטנברג, ג' (1998). קדימה: המזרח באמנות ישראל. ירושלים: מוזיאון ישראל.
- לביא, ס' וסוידנברג, ט' (1995). בין ובתוך גבולות התרבות. תיאוריה וביקורת, 7, 67–86.
- פוקן, מ' (1996). תולדות המיניות (תרגום: ג' אש). כרך 1: הרצון לדעת. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פפה, א' (1999). השתמעויות חינוכיות של רב-תרבותיות בישראל: המקרה של חקר ההיסטוריה. בתוך: א' גור-זאב (עורך), מודרניות, פוסטמודרניות וחינוך (עמ' 233–251). תל אביב: רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- שוחט, א' (2001). זיכרונות אסורים: לקראת מחשבה רב-תרבותית. תל אביב: בימת קדם לספרות.
- שנהב, י' (2004). הזיכרון: פיצול הדמיון הלאומי והזהות המזרחית. בתוך: היהודים-הערבים: לאומיות, דת ואתניות (עמ' 147–206). תל אביב: עם עובד.

- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social research*, 54, 11-32.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Casey, K. (1993). *I answer with my life: Life histories of women teachers working for social change*. New York & London: Routledge.
- Connelly, F. M. & Clandinin, J. D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F. M. & Clandinin, J. D. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Corbin, J. & Morse, J. (2003). The unstructural interview: Issues of reciprocity and risks when dealing with sensitive topics. *Qualitative Inquiry*, 9(3), 335-354.
- Dean, M. (1994). *Critical and effective: Foucault's methods and historical sociology*. London: Routledge.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experience. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry, mapping a methodology* (pp. 357-382). London: Sage.
- Foucault, M. (1980). *Power/ Knowledge*. Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. In P. Rabonow & H. Dreyfus (Eds.), *Michel Foucault* (pp. 208-226). Chicago: Chicago University Press.
- Foucault, M. (1986). *The care of the self, The history of sexuality* (vol. 3). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutmen & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Haight, B. (2001). Sharing life stories: Act of intimacy. *Generation*, 25, 90-92.
- Lieblich, A. (1998). The holistic-content perspective. In A. Lieblich, R. Tuval-Maschiach & T. Zilber (1998), *Narrative research: Reading, analysis and interpretation* (pp. 62-87). Applied social research methods series. Thousand Oaks: Sage.
- Marshall, D. J. (1996). *Michel Foucault, personal autonomy and education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Mishler, E. G. (2004). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Harvard University Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Boston College.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith & S. Feiman-Nemser (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732-755). New York: Routledge.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2006). The learning society and governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 417-430.
- Tamboukou, M. (2008). A Foucauldian approach to narratives. In M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (Eds.), *Doing narrative research* (pp. 102-121). London: Sage.
- Walkerdine, V. (1996). Subject to change without notice: Psychology, postmodernity and the popular. In A. Curran, D. Morley & V. Walkerdine (Eds.), *Cultural studies and communication* (pp. 96-118). London & New York: Edward Arnold.

התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדוויים בנגב

רוידה אבו ראס

תקציר

המאמר מציג ממצאי מחקר דו-שנתי* שנערך בבתי ספר בדוויים בנגב. מטרת המחקר הייתה לבדוק את תרומת מרכיבי תכנית הסטז' העיקריים - החונך וסדנת הסטז' - למתמחים בהוראה בשנתם הראשונה, תוך כדי השוואה בין קבוצות מורים: מורים מקומיים (ערבים בדוויים מהנגב) לעומת מורים צפוניים (ערבים שבמקור הם מערים ומיישובים בצפון הארץ ובמרכזה); מורים לעומת מורות; מורים המלמדים ביישובים מוכרים לעומת כאלה המלמדים ביישובים לא מוכרים. במחקר לקחו חלק 175 מורים מתמחים, שהשתתפו בסדנאות סטז' בשלוש מכללות: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע, אלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך והמכללה האקדמית בית ברל. המורים ענו על שאלון שחובר למחקר זה. בנוסף לשאלון נערכו ראיונות והתקיימה צפייה בסדנאות הסטז' במכללות. נבנו מדדים עבור שלושת התחומים שבהם מצופה לראות את תרומת הסטז' למתמחים (רגשי, מקצועי ואקולוגי-ארגוני). נעשו ניתוחי שוונת דו-כיווניים של תרומת הסטז' לכל אחד ממרכיביו לפי תחום ואזור מגורים, תחום ומין ותחום ומוכרות היישוב שבית הספר נמצא בו. נמצאו הבדלים מובהקים בהערכת תרומת הסטז' בשלושת התחומים לפי מקום מגורי המורה והמין שלו, אך לא נמצא הבדל בין הערכות המתמחים המקומיים לצפוניים ביישובים המוכרים והלא-מוכרים. מניתוח האינטראקציה בין המרכיבים ובין המתמחים עלה, שתורמתם של המרכיבים גבוהה יותר במישור המקצועי אצל המקומיים, אך אין הבדלי הערכה בין המקומיים לצפוניים במישור הרגשי. למתמחים יש הערכה רבה כלפי החונך, אך המקומיים מעריכים אותו יותר מהצפוניים.

מילות מפתח: המגזר הערבי-בדווי, תכנית ההתמחות בהוראה (סטז').

מבוא

בשנת תש"ס החליט האגף להכשרת מורים במשרד החינוך על יישום תכנית סטז' - התמחות בהוראה (induction) - לבוגרי המכללות להכשרת מורים או למורים מתחילים בעלי תואר

* תודה למכון מופ"ת שמימן את עריכת מחקר זה, ותודה ליחידת המחקר במכללה האקדמית בית ברל, שעובדיה העניקו לי ייעוץ ותמיכה לאורך השנתיים שבהן נערך המחקר.

B.A., הנמצאים בשלבי סיום לימודיהם לקראת תעודת הוראה. רעיון הסטז' החל במדינות שונות בעולם, כמו יפן, ארצות הברית, ניו זילנד וקוראה הדרומית, אך יישומו שונה ממדינה למדינה (Debolt, 1992; Nohara, 1997; Stephens & Moskowitz, 1997). בארצות הברית, למשל, בית הספר מקבל על עצמו את האחריות המלאה להעניק סביבה תומכת למורים מתחילים (Griffin, 1986; Moskowitz & Kennedy, 1997; U.S. Department of Education, 1998), ואילו ביפן משרתם של המורים המתחילים אינה משרה מלאה, כדי לאפשר להם השתלבות הדרגתית בבית הספר (Nohara, 1997).

אף שתכנית ההתמחות בהוראה עדיין בתחילתה, נערכו בישראל כמה מחקרים בתחום זה. רייכנברג, לזובסקי וזייגר (2000, 2002) ערכו מחקר רב-שנתי שבחן את מידת שביעות רצונם של הסטז'רים מתכנית הסטז'. מחקר נוסף, שערכו נאסר-אבו אלהיג'א, רייכנברג ופרסקו (2006), עסק בתהליך ההתמחות בהוראה. במחקרים של תם (2007א), של לזובסקי וזייגר (2004), של פרידמן (2002) ואחרים נבדקו משתנים שונים בתכנית ההתמחות בהוראה.

המחקר הנוכחי נערך במציאות ייחודית – אזור הנגב, המשתרע על פני 62% משטח המדינה, בעוד האוכלוסייה המתגוררת בו, המונה 650 אלף נפשות, מהווה כ-8.2% בלבד מהאוכלוסייה הכללית בארץ. אזור זה נחשב לפריפריה גאוגרפית (גרדוס ונוראל, 2006). הבדווים הגרים בו, 200 אלף במספר (CBS, 2006), שכולם ערבים מוסלמים הגרים באזור הרחוק מריכוזי האוכלוסייה הערבית במרכז הארץ ובצפונה, נחשבים לפריפריה חברתית (אבו ראס, 2006). האופי הייחודי של האוכלוסייה הערבית הבדווית, בהשוואה לשאר האוכלוסייה הערבית במדינה, נובע מהגורמים האלה: (א) מבנה חברתי המבוסס על שבטיות; (ב) בעיות חברתיות כמו פוליגמיה ואבטלה; (ג) רמת חינוך נמוכה; (ד) הבדלי תרבות ומנטליות.

אוכלוסיית המורים המלמדים במסגרת החינוך הבדווי היא אוכלוסייה שיש לה מאפיינים ותנאי עבודה ייחודיים. ראשית, זו אוכלוסייה מעורבת, הכוללת מורים מקומיים ומורים שמוצאם מערים ומכפרים ערביים בצפון הארץ ובמרכזה, שיש ביניהם הבדלי תרבות ניכרים. שנית, כיוון שחלק מהיישובים הבדווים כנגב הם בלתי-מוכרים, תנאי המגורים והמבנה הפיזי של בתי הספר שונים מאוד מאלה המקובלים בצפון הארץ ובמרכזה. משום כך יש מקום לבחון את תרומתה של תכנית הסטז' למתמחים בהוראה העובדים ביישובים אלה, השונים כל כך באופיים מיישובים אחרים במגזר היהודי ובמגזר הערבי כאחד.

אם כן, מטרת המחקר היא כפולה: (1) לבדוק את מידת התמיכה של המעורבים העיקריים בתכנית הסטז', החונך וסדנת הסטז', בשלושה היבטים: רגשי, מקצועי ואקולוגי, בבתי ספר בדווים כנגב; (2) להשוות בין המורים המקומיים לצפוניים, בין מורות למורים ובין אלה שמלמדים בכפרים מוכרים לאלה שמלמדים בכפרים לא-מוכרים.

המבנה החברתי בחברה הבדווית

הבדווים כנגב הם "קבוצה חברתית ייחודית בישראל בתרבותם וכן כמיעוט בחברה הערבית" (בן דוד, 2004, עמ' 15). הם תופסים מקום שולי בתודעת הממסד הממשלתי, וסובלים מהזנחה בהשוואה לאוכלוסיות שונות. הם מקפידים על מבנה חברתי שמבוסס על שבטיות חמולתית (בן דוד, 2004; שמעוני, 1970), שבמרכזה העדפה של הקבוצה הגדולה, השבט, כגורם הגנתי. מאפיין נוסף של קבוצה זו הוא המשפחה המסורתית. 79.4% מהנישואים הם מסורתיים (בן דוד, 2004), כלומר נישואי בני דודים (מצד האב) וחילופי כלות. אישה שנייה היא בחירה אישית לגיטימית של הגבר, ומוצאן של הכלות הוא ממרכז הארץ או מצפונה. 35% מהמשפחות הן פוליגמיות (ביטוח לאומי, 2006), דבר שגורם לריבוי טבעי גבוה, באחוז שנתי של 4.7 ילדים למשפחה, ומחזק את התלות באב המשפחה כמפרנס יחיד ואת המשטר הפטריארכלי במשפחה ובחברה. הבדווים הם שמרנים מבחינה חברתית, בעיקר מבחינת ההקפדה על צניעות הנשים. הפרדה טוטלית בין המינים נפוצה מאוד ביניהם, ויחסי ידידות בין נשים לגברים אינם מקובלים. יתר על כן, מצופה שנשים יכסו את הראש ויופיעו בלבוש מסורתי, או לפחות ילבשו מכנסיים ארוכים, חולצות עם שרוולים ארוכים או חצאיות ארוכות. לפי בן דוד, הבדווים רואים את עצמם כנושאי התרבות הערבית המקורית. הם הערבים הטהורים שמוצאם מחצי האי ערב, ולכן הם רוחשים בוז לפלאחים (הערבים הכפריים). ההבדלים התרבותיים בין הבדווים לפלאחים באים לידי ביטוי בערכים, במנהגים, במסורת ובמבטא (אבו עאיש, 1999; בן דוד, 1994). מצב זה מקשה על האוכלוסייה הבדווית להשתלב בחיים המודרניים במדינה, ולכן הם סובלים משיעור אבטלה גבוה. המצב חמור במיוחד בקרב בני הנוער והנשים (בן דוד, 2004). עם זאת, החברה הבדווית עוברת שינויים הן מבחינת מבנה החמולה והן מבחינת החינוך וההשכלה. יש התפרקות של החמולה הגדולה, אך השיתוף הכלכלי בחלק מהמשפחות המורחבות עדיין קיים. אחת הסיבות לשיתוף הכלכלי היא המשך השמירה על הלכידות במשפחה. לפי בן דוד (שם), רק 15% מהאוכלוסייה מאורגנים כמשפחות שיתופיות מלאות, ב-35% אין שום שיתוף כלכלי, וכ-50% הם במצב של שיתוף חלקי. מבחינת החינוך וההשכלה, אין להתעלם מכך שחל שינוי בחברה הבדווית בהשפעת החברה היהודית (בן-דוד, 2004). כיום מרבית התלמידים נהנים מחינוך פורמלי בבית הספר היסודי והעל-יסודי. מספר הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה קטן עדיין, אך הוא הולך וגדל בעיקר במכללות להכשרת מורים. בשנת הלימודים 2001-2002 למדו 98 סטודנטיות לקראת תואר ראשון במכללות להכשרת מורים ובאוניברסיטת בן-גוריון בנגב (Abu-Saad, Horowitz & Abu-Saad, 2007). הנגישות להשכלה הגבוהה הביאה למוביליות חברתית, כלכלית ופוליטית בקרב הצעירים. המערך הארגוני השבטי משתנה והולך תוך כדי מתן עדיפות לאינדיבידואליזם ולהישגיות אישית וכן לפלורליזם חברתי.



בניגוד לחברה הברווית, המבנה החברתי בשאר היישובים הערביים הוא פחות חמולתי. דיירי השכונות החדשות בכפרים הערביים הם מעורבים, נישואים בין חמולות נפוצים יותר, ופוליגמיה כמעט שאינה קיימת ביישובים הערביים בצפון הארץ ובמרכז. נשים ערביות משתלבות בשוק העבודה המגוון במדינה, ועצמאותן של נשים מקובלת בהרבה משפחות בצפון. אפשר לסכם ולומר, שהערבים הצפוניים פתוחים יותר מבחינה חברתית, פחות לויאליים לחמולה, נוטים למודרניזציה, מעדיפים את הפרט על הכלל, מדגישים יותר ערכים של התפתחות אישית ואינדיבידואליזם ואת הצמיחה האישית והמקצועית של הפרט.

מערכת החינוך הברווית

חוק חינוך חובה הוחל בחברה הברווית רק בשנת 1957 (בן דוד, 2004; Abu-Saad, Horowitz, 2007). משמעות הדבר היא שכמעט לדור שלם לא הייתה נגישות לחינוך פורמלי (Abu-Saad, 1991, 1997). לפי גולן-עגנון (2006, Golan-Agnon), גם בשנים האחרונות הפערים בחינוך גדולים: ממוצע הוצאות הממשלה בחינוך בקרב התלמידים בארץ הוא \$1,097 לתלמיד במגזר היהודי, \$191 לתלמיד במגזר הערבי ו-\$60 לתלמיד הברווית. אחוז הנשירה מבתי הספר העל-יסודיים בחברה הברווית הוא הגבוה ביותר בארץ. בשנת 2003 דווח כי 40% מן התלמידים הברווים בבית הספר העל-יסודי נשרו, לעומת 26% מכלל המגזר הערבי ו-5% מהמגזר היהודי (2006, Abu-Rabia-Queder). נשירה בקרב הבנות נפוצה יותר מאשר בקרב הבנים. ממחקר בנושא נשירת תלמידות ברוויות מבתי הספר העל-יסודיים עולה, שהנשירה היא תוצאה של קונפליקטים תרבותיים בין התפיסה המודרנית בחינוך, שמקדמת חינוך מעורב בין המינים, לערכים תרבותיים שמעדיפים הפרדה בין המינים (שם). אחוז ההצלחה בבחינות הבגרות נמוך בהשוואה למגזרים אחרים במדינה. לפי הנתונים של משרד החינוך והתרבות, בשנת 2004 רק 24% מהתלמידים בבתי ספר ברווים בנגב עברו את בחינות הבגרות בהצלחה, בהשוואה ל-39% מהמגזר הערבי ו-58% מהמגזר היהודי (2007, Abu-Saad et al.). אחוז הנשירה הגבוה ואחוז ההצלחה הנמוך בבחינות הבגרות הם תוצאה של הקיפוח הממסדי כלפי הברווים, מצד אחד, ושל החשיבות הנמוכה המוענקת להשכלה בקרב האוכלוסייה הברווית בנגב, מצד אחר. בין שנת 1968 לשנת 1990 הוקמו שבע עיירות קבע לברווים בנגב, ומאוכלסים בהן כ-80 אלף תושבים. ככל עיירה קיימת רשות מוניציפלית נבחרת שמספקת לתושבים שירותים, ביניהם חינוך. לאחרונה הכירה המדינה בתשעה כפרים חדשים, ושניים נוספים עוברים תהליך הכרה במוסדות התכנון והבנייה. באחד-עשר הכפרים האלה חיים 50,700 תושבים (מועצה אזורית אבו בסמה, 2009). יתר האוכלוסייה הברווית חיה ב-34 כפרים לא מוכרים, שאוכלוסיית כל אחד מהם נעה בין 500 ל-5,000 תושבים. אמנם הכפרים שהוכרו אוגדו במסגרת מוניציפלית אחת, והיא המועצה האזורית אבו בסמה אשר הוקמה בדצמבר 2003, אבל רובם סובלים עדיין מהעדר תשתיות בסיסיות,

כמו מים, חשמל, ביוט וכבישים. לאחרונה, לאחר סיום תכנון המתאר בחלק מהכפרים האלה, החלה מועצת אבו בסמה בהכנת תשתיות, ובמיוחד בבניית מוסדות חינוך חדשים. בשנתיים האחרונות נבנו ארבעה בתי ספר חדשים בתראבין, באבו קרינאת ובקסר אלסר. חשוב לציין ששני בתי הספר העל-יסודיים בכפרים אבו קרינאת וקסר אלסר נבנו בין השאר לשירותם של תלמידי הכפרים הבלתי-מוכרים. בכפרים הבלתי-מוכרים ובכפרי אבו בסמה רוב בתי הספר הם מבנים ניידים (קרוואנים). התנאים הפיזיים בבתי הספר הברווים נגבגב אינם עומדים בנורמות המקובלות בבתי הספר בארץ (אבו רביעה, אלברדור ואלעטאוונה, 1996), וביישובים הבלתי-מוכרים הם גרועים מאלה שביישובי הקבע. אבו סעד (1991) מספר שבבתי הספר ביישובים הבלתי-מוכרים אין חשמל ואין מים זורמים. בן דוד מתאר את המצב ב-1994 כך: "קיימת בעיית ביצוע ואחזקה שוטפת של המערכות השונות, כגון אספקת מים, אספקת גנרטורים לחשמל, אספקת ציוד וריהוט, שירותי אחזקה, שירותי ניקיון והסעות תלמידים ועוד" (עמ' 13), והדברים נכונים גם כיום. הצורה החיצונית של המבנים המשמשים ככיתות אינה יוצרת אווירה מתאימה ללימודים (שם). לעתים חסרים שירותים וחומרי עזר אורקוליים, מחשבים, מעבדות, ציוד ספורט וכדומה (The Investigatory Committee on the Bedouin Educational System in the Negev, 1998).

לפי סקר שערכו אבו רביעה, אלברדור ואלעטאוונה (1996), מורים מקומיים בבתי ספר יסודיים בברווים נגבגב הם 69.1% מכלל המורים, ואילו המורים הצפוניים - 28.1%. בחטיבות הביניים ובבתי הספר העל-יסודיים המגמה מתהפכת: 61.8% מהמורים הם צפוניים ו-36.4% הם מקומיים (שאר המורים הם יהודים, רבים מתוכם עולים מרוסיה). המורים הצפוניים הם בעיקר מוסלמים, וחלק קטן מהם נוצרים שמגיעים מן הערים ומהכפרים במשולש ובגליל. אחוז קטן הם מורים שסיימו את לימודיהם לתואר ראשון במוסדות להשכלה גבוהה במזרח ירושלים, בגדה המערבית או במדינות ערב. כמו כן יש קבוצה קטנה של מורים ערבים דרוזים הבאים מרמת הגולן. מקובל לחשוב שהרמה האקדמית של המורים הצפוניים גבוהה מזו של המקומיים. עם זאת, מורים אלה נוטים לעזוב את מקום עבודתם בדרום לטובת מקומות עבודה קרובים יותר למגוריהם בצפון הארץ. אבו עאיש (1999) ובן דוד (1994) התייחסו לבעיות ההסתגלות הממושכות של המורים הצפוניים, שנובעות מן הפער בין התרבויות: הברדלי ערכים, מנהגים ומסורת, כמו גם הברדלי שפה: הדיאלקט של הברווים שונה מן הדיאלקט המקובל בקרב הערבים בישראל. לאור ההבדלים הללו במבנה החברתי ובתרבות, בנורמות ובכיוון בין היישובים הברווים לצפוניים, צפויים למורים הלא-מקומיים קשיי הסתגלות לבית הספר.

ההתמחות בהוראה

השנה הראשונה של הסטז' מהווה אתגר למתמחים, מאחר שהם נחשפים למציאות בית הספר באופן עצמאי ואוטונומי (שגיא ורגב, 2002). בנוסף לכך חל שינוי במעמד, ממעמד של

סטודנטים למורים, דבר שמחייב אותם לשאת באחריות מלאה כלפי התפקיד החדש וכלפי תלמידיהם (שגיא ורגב, 2002; תם, 2007). ההתמודדות עם מציאות זו נעשית בשלושה ממדים: הממד האישי, ממד הידע והכישורים והממד האקולוגי (Vonk, 1995).

הממד האישי, לפי שגיא ורגב (2002), הוא התמודדות המתמחה עם המציאות החדשה שהוא נחשף אליה והתובנות שלו בנוגע לתפיסתו את עצמו, את ה"אני". הדימוי העצמי, שהוא המרכיב העיקרי במישור האישי-רגשי, יציב במידה שהאקולוגיה העצמית יציבה. השינוי בדימוי העצמי הוא תוצאה של אי-איזון באקולוגיה העצמית, שגורמת ליציבות מתחדשת בתנאים אקולוגיים שונים. המעבר מסטטוס של סטודנט למורה פותח אפשרויות לשינויים בדימוי העצמי. השינויים האלה הם תוצאה של שינוי אקולוגי מסטודנט הנתמך על ידי אחרים למורה התומך באחרים (תלמידים), ומחבר קבוצה למנהיג קבוצה. אפשר לומר שהדימוי העצמי משתנה בעקבות החוויות של התמודדות עם תלמידים, עם הורים ועם הנהלת בית הספר (Vonk, 1995). המורה המתמחה חש תחושות של הלם ובדידות, וחושש מאי-עמידה בציפיות האישיות כלפי ה"אני", מאחר שהוא נדרש להכין מערכי שיעור, לבדוק עבודות ולנהל כיתה ביעילות מרבית (שגיא ורגב, 2002).

בממד הידע והכישורים מצופה מהמורה המתחיל שישלוט היטב בחומר הלימוד, ידע ללמדו בהתאם לאוכלוסיות תלמידים שונות, ויוכל לפתור בעיות חינוכיות בכיתה (Tickle, 2000). הציפייה היא שמורים מתחילים יהיו בעלי ידע דיסציפלינרי מקיף ושליטה בדרכי הוראה. עם זאת, לרוב המורים נדרש זמן כדי ללמוד את מקצוע ההוראה למרות הרקע האקדמי שלהם. מאחר שהמורים המתחילים נתקלים בבעיות בלתי-צפויות וחייבים לתרגם את הידע האקדמי למיומנות של הקניית החומר לתלמידים, למעשה הם לומדים את מקצוע ההוראה מחדש. בעקבות מצב זה חסרים למורים המתחילים הידע והמיומנות הדרושים לשם שילוב הוראה וניהול כיתה. בנוסף לידע תוכן ולידע פדגוגי, צפוי שיהיה למורים ידע על התלמידים, על חוויותיהם היום-יומיות ועל קשייהם. קשיים דידקטיים כרוכים בהתמודדות עם בעיות משמעת, ביצירת מוטיבציה ובניהול כיתה (רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2000; שגיא ורגב, 2002; תם, 2007, 2007ב).

הממד האקולוגי עניינו בהתמודדות עם הסביבה הארגונית של בית הספר, עם הצוות ועם בעלי תפקידים (Vonk, 1995). גשר (Gasher, 2002) הוסיף את האינטראקציה עם ההורים. מצד אחד, מוטלת על המורים החדשים אחריות להכין שיעורים, כמו עמיתים שיש להם ותק וניסיון של עשרים שנה, ומצד אחר, עליהם לפתח מודעות לאקלים הבית ספרי מבחינת מדיניות, נהלים, חוקים ושיבוט. מצופה שהמורים החדשים יתנהגו בהתאם לנוהלי בית הספר המתועדים והלא-מתועדים כאחד, ויתמודדו עם הציפיות של קולגות, של ההנהלה, של תלמידים ושל הורים (אריאב, גביש, משכית ופישרמן, 2005).

תכנית ההתמחות בהוראה

בחוברת "התמחות בהוראה" שפרסם משרד החינוך (1998, עמ' 8), נזכרות שתי מטרות של תכנית ההתמחות בהוראה:

1. חשיפת המתמחה בהוראה למצבי התנסות ולמידה חדשים, הנובעים ממילוי תפקידו בתנאי אמת.
2. סיוע למתמחה בהוראה לעצב לעצמו דפוסי פעולה פרופסיונליים.
3. מומחים בתחום ציינו שלוש מטרות נוספות:
4. מתן סיוע שיטתי למורה בתחילת דרכו בהוראה (שילד וכרמלי, 1997, עמ' 11).
5. יצירת כלים ומסגרת לקליטה נכונה של המורים החדשים בבית הספר (זיו, 1990, עמ' 10).
5. הפחתת אחוזי הנשירה של מורים חדשים עקב קשיי הסתגלותם למערכת החינוך (שילד וכרמלי, 1997; U.S. Department of Education, 1997; Halford, 1998; Bradley, 1998).

שלושה גופים שונים, המשתפים פעולה ביניהם, משמשים צוות תמיכה למורים מתחילים בתקופת ההתמחות בהוראה: בית הספר, המכללה להכשרת מורים ומשרד החינוך. בית הספר אחראי למינוי חונך (mentor), המעניק תמיכה וייעוץ למורה המתחיל, ומנהל בית הספר משגיח על עבודתו של המתמחה. תמיכת המכללה מתבטאת בהנחיה במסגרת סדנת סטז', אשר בה המורים המתחילים מעלים את הבעיות שהם נתקלים בהן בעבודתם בבתי הספר, ודנים בפתרונות לבעיות אלה. משרד החינוך מעניק תמיכה כספית לחונכים ומפקח על עבודתם של המורים המתחילים באמצעות ביקורי המפקחים בכיתות ההוראה של המורים המתחילים. המפקח מעורב בהערכת עבודתם של המתמחים בסוף שנת הלימודים בתכנית ההתמחות בהוראה, אך שני המרכיבים המרכזיים בתכנית זו הם החונכות וסדנת הסטז'.

תפקיד החונך

הצלחת בתי הספר בקליטת מורים חדשים תלויה ביישום תכנית "induction" מוצלחת (Wong, 1996). תכנית יעילה כוללת מינוי חונכים תומכים, פיתוח צוות וכניית קשרים ויחסים ידידותיים בין המורים. יחסים אלה אמורים לחזק את אישיותו ואת יכולותיו של המתמחה ואף לשפר את רמת הלימודים בבית הספר (Berry, Hopkins-Thompson & Hoke, 2002). תכניות החונכות שונות ומגוונות (Ingersoll & Smith, 2004). יש המתבססות על קשר אישי בין מורה חונך למורה מתמחה. אחרות בנויות כך שהן מאפשרות פגישות קבוצתיות בין מורים מתחילים למורים ותיקים. מצופה שהחונך לא יהיה שיפוטי בהערותיו בנוגע לפעילות המתמחה (Berry, Hopkins-Thompson & Hoke, 2002; Bradley, 1998).

והחונך צריכים להיפגש לפני השיעור ואחריו על מנת לנתח את מהלכיו ולהציע שיפורים בצורה עקיפה ולא מאיימת. למשל, על החונך להציע למתמחה בהוראה לחשוב על רעיונות חדשים שינסה בפעם הבאה. חלק מחובות החונך כוללות כתיבת הערות בעת צפייה בשיעור. הערותיו יועברו למתמחה כהמלצות ולא כהוראות (Halford, 1998). כדי להבטיח אווירה תומכת למורים מתחילים, החונכים חייבים לעבור קורס השתלמות להבנת החובות המוטלות עליהם ולחיזוק היכולת לפתח יחסי אנוש (Debolt, 1992; Wong, 1996). ממצאי המחקר של רייכנברג, לזובסקי וזייגר (2000, 2002) שהוזכר לעיל הצביעו על כך, שלמורים החונכים הייתה תרומה גבוהה בתחום התמיכה הרגשית והעידוד.

לפי החוברת תכנית הסטאז' בשנתה השנייה: תמונת מצב (שילד וכרמלי, 1997), העזרה שהסטאז' מקבל מהחונך נחלקת לחמישה תחומים: היבטים רגשיים, הוראה-דידקטיקה, הערכת תלמידים, השתלבות בבית הספר והיבטים ארגוניים. ההיבטים הרגשיים מתייחסים לתמיכה הרגשית ולעידוד במיוחד בעת תסכולים, להכרת דרכים לטיפול בבעיות משמעת, לעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים ולהכרת דרכים להגברת המוטיבציה של התלמידים. העזרה במרכיב ההוראה והדידקטיקה מסתכמת בהתמצאות כללית בתכנית הלימודים ובהתאמתה לרמת התלמידים, בהכנת חומרי לימוד, אמצעי עזר ודפי עבודה. הסיוע בחלק השלישי מתמקד בהערכת תלמידים, בבניית מבחנים, במתן ציונים ובהכנת תעודות. כדי לעזור למתמחה להשתלב בבית הספר, צריך לשלב אותו בישיבות מורים ובעבודת צוות עם גורמים מקצועיים בבית הספר. ההיבט הארגוני עניינו ארגון טיולים, קישוט כיתה, ארגון מסיבות כיתתיות ותכנון פעילויות לקראת חגים.

סדנת הסטאז'

סדנת הסטאז' היא אחד ממרכיבי תכנית ההתמחות בהוראה שמתקיימת במכללות להכשרת מורים. במסגרת הסדנה מעלים המתמחים בהוראה נושאים הקשורים לעבודתם, ומתקיים דיון עם החונכים בבעיות, כגון קשיי התמודדות עם תלמידים עם צרכים שונים, דילמות הקשורות באינטראקציה עם עמיתים בעלי תפקידים בבית הספר בשלושת המישורים: הרגשי, המקצועי והאקולוגי וכדומה. העלאת נושאים אלה מקלה על המתמחים, מפחיתה את רמת החרדות והדאגות שלהם כמורים מתחילים, ומאפשרת טיפול שיטתי באירועים פדגוגיים-דידקטיים, ארגוניים ומנהליים תוך כדי גישור בין המעשה לתאוריה (לזובסקי וזייגר, 2004).

תרומת הסטאז' למתמחים: סקירת מחקר

הענקת סביבה תומכת משפרת את התפקוד המקצועי של המורים המתחילים מול אתגרי ההוראה, בעיקר אלה הקשורים בניהול הכיתה, בתכנון ההוראה ובמפגש עם ההורים (Debolt, 1992; Gasher, 2002; Wong, 1996). בעשרים השנים האחרונות נערכו מחקרים רבים בנושא הסטאז',

רובם בארצות הברית. מחקרים אלה הראו שתכנית הסטוד' חיונית בדרך כלל, ונתפסת בעיני המורים החדשים כבעלת תרומה חיובית (Halford, 1998; Ingersoll & Smith, 2004). המחקר של וצקי (Watzke, 2003) התמקד בדאגות של המורים המתחילים, ועקב במשך שנה וחצי אחר מורים מתחילים שלומדים לקראת תואר M.Ed. ועוסקים בהוראה במשרה מלאה. הדאגות של מורים אלה הסתכמו בצורך להורות ביעילות את חומרי הלימוד וברצון להיענות לצרכים האקדמיים והרגשיים של התלמידים. בעקבות התמיכה והליווי שקיבלו, הביעו המורים המתחילים פחות דאגה מההתמודדות עם תלמידים מפריעים, והתמקדו בניסיון לענות על הצרכים של התלמידים. הדאגות של המורים המתחילים הנוגעות להתפתחות האישית-מקצועית שלהם התגלו בסוף שנת הלימודים הראשונה ובמשך השנה השנייה.

מחקר אחר התמקד בתמיכה מקצועית למורים מתחילים להוראת מדעים (Luft & Patterson, 2002). צוות התמיכה עבד באופן הדוק עם המורים המתחילים בשלוש תכניות במשך תשעה חודשים. התכנית כללה פגישות חודשיות, ביקורים בכיתות לשם צפייה, דו-שיח אלקטרוני והשתתפות בכנסים מקומיים ולאומיים. 90% מהמשתתפים דיווחו על ביטחון עצמי רב יותר ללמד את מקצוע המדעים בעקבות ההשתתפות בתכנית.

מחקר נוסף התמקד במימון האקולוגי-ארגוני (Zepeda & Ponticell, 1997). במחקר זה השתתפו 62 מורים מתחילים שלימדו בבתי ספר על-יסודיים במדינת אילינוי. המורים ענו בכתב על שאלות פתוחות, אשר התמקדו בשילובם בפעילויות בית ספריות ובמידה שבה הם חשים חלק מבית הספר, והשתתפו בקבוצות דיון. בשני בתי ספר דיווחו המורים המתחילים על קבלת פנים חמה, שעזרה להם להרגיש מקובלים על צוות בית הספר. כמו כן, שילובם בפעילויות בית ספריות עזר להם להכיר את התלמידים מחוץ לכיתה. בניגוד לכך, בבית הספר השלישי דיווחו המורים המתחילים על מערכת יחסים נוקשה ולא-תומכת, וציינו שהם שרדו בבית ספר זה רק בזכות מאמצים אישיים ואמונה עצמית. המשתתפים במחקר משלושת בתי הספר הזכירו קשיי אינטראקציה וקונפליקטים עם מורים אחרים המלמדים באותה שכבה או את אותו המקצוע.

מחקרים רבים התמקדו בחונכות כמרכיב עיקרי בתכניות ההתמחות בהוראה. במשך שנתיים, למשל, נסקרו 149 קבוצות חונכות בארבעה מחוזות בארצות הברית (Kilburg & Hancock, 2006). 75% מהמורים החדשים דיווחו שלא נתקלו בבעיות, ואילו 25% מהם הזכירו מגוון של בעיות, כמו חוסר זמן, תקשורת לא תקינה עם החונך, חוסר מיומנות הסברה של החונך וחוסר תמיכה רגשית. בשנה השנייה השתתפו 105 קבוצות. 22% מהמורים החדשים דיווחו שנתקלו מדי פעם בבעיות דומות לאלה שנזכרו בשנה הראשונה. החוקרים סיכמו שרוב החונכים והמורים החדשים הפגינו יכולת להבין את הבעיות העולות בשדה ולהתמודד אתן ביעילות. המסקנה הבולטת השנייה שלהם הייתה בקשר לבחירת החונך. החוקרים המליצו למפקחי המחוזות להשקיע מאמצים נוספים על מנת לבחור חונכים מתאימים יותר. אינגרסול וסמית (Ingersoll & Smith, 2004) ערכו מחקר נוסף כדי לבדוק את יעילות תכנית הסטוד'. החוקרים דיווחו ששני

שלישים מהמורים החדשים קיבלו עזרה ותמיכה מחונכים, 70% מתוכם הודרכו על ידי חונך מאותו תחום. הרוב המוחץ של המתמחים ציינו כי תרומת החונכים מועילה.

כאמור, סדנת הסטז' היא מרכיב עיקרי בתכנית ההתמחות בהוראה שמתקיימת במכללות להכשרת מורים. במסגרת הסדנה המתמחים מעלים נושאים הקשורים לעבודתם במטרה להפחית את הלחצים הנפשיים שהם נתונים בהם, לדון בקשיים מקצועיים העומדים בדרכם ולחפש פתרונות לבעיות אלה כדי להתמודד עם המציאות החדשה. במחקר של לזובסקי וזייגר (2004) נמצא שהסטז'רים מעריכים באופן חיובי את תרומתה של תכנית הסטז' בכלל ושל סדנת הסטז' בפרט. הם תופסים את סדנת הסטז' כבעלת תרומה לא רק במישור המקצועי, אלא גם במישור הרגשי.

המחקר הרב-שנתי (תשס"א-תשס"ו) של תם (2007א) בדק את ההתפתחות המקצועית של 566 מתמחים תוך כדי השוואה בין מורים שהשתתפו בליזוי בקליטה לבין אלה שלא זכו לה. ממצאי המחקר מעידים על כך ש"המורים המלווים בקליטה מגיעים מהר יותר לשלב גבוה יותר של התפתחות מקצועית בהשוואה למורים הלא מלווים" (תם, 2007א, עמ' 14). משכית ויפה (2007) בדקו נושאים עיקריים, כמו חששות של מתמחים, קשיים בעבודה ותהליכי התפתחות מקצועית של מתמחים בהוראה, באמצעות ניתוח יומני מתמחים שנכתבו בכתיבה רפלקטיבית. ניתוח תוכן הרפלקציה ביומנים מעיד שיש "אפקט חיובי של תכנית ההתמחות על תהליכי הכניסה למקצוע באופן כללי וסיוע ספציפי של סדנת ההתמחות על תהליכי הקליטה בעבודה" (עמ' 40). המחקר של הררי, אלדר ושכטר (2007) נערך על 65 מתמחים בוגרי מכללה לחינוך גופני, ששובצו בעבודה בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים. מחקר זה תיאר אירועים משמעותיים בהוראה, ועקב אחר שינויים בהתייחסויות המתמחים לאירועים אלה לאורך שנת ההתמחות. דיווחי המתמחים חולקו לשלוש תקופות לאורך השנה. הממצאים מלמדים על שינויים בדיווחים. בתקופה הראשונה הדיווחים מתמקדים בקשיי התמודדות עם בעיות משמעת. הדיווחים בתקופה השנייה מתייחסים להצלחות הן ביחסיהם עם המנהל ועם צוות המורים והן בהתמודדות עם לומדים עם צרכים מיוחדים. הדיווחים על הצלחות בהתמודדות עם תלמידים עם צרכים שונים נמשכים בתקופה השלישית, שבה גם חלה ירידה בדיווחים על בעיות משמעת.

מחקר נוסף (פרידמן, 2002) שבחן את השפעתה של גישת ההדרכה של המורה החונך על הדימוי העצמי-מקצועי של החניך בתהליך הסטז', מגלה שחל שיפור מובהק בדימוי העצמי-מקצועי של המתמחים ובמידת התגברותם על הקשיים בהוראה. המתמחים מדווחים על פחות קשיים בהוראה ויותר סיפוק, בנוסף ליכולתם להתאים את חומרי הלימוד לחיי היום-יום של התלמידים. הם אף מדווחים על כך שבסוף השנה הם פחות חוששים ממגע עם ההורים.

ממצאי המחקרים שנזכרו לעיל מדגישים את חשיבות התמיכה והסיוע שהמתמחים זוכים להם בשנתם הראשונה בעבודה הן במישור האישי והרגשי, הן במישור המקצועי והן במישור האקולוגי, כדי להתמודד עם שלוש הקטגוריות של קשיים אלה שהזכיר וונק (Vonk, 1995).

במחקר המדווח כאן נבחן אם ובאיזו מידה תורמת ההתמחות בהוראה למתמחים ביישובים
הבדורים בנגב, ואם יש לתכנית תרומה נבדלת עבור מורים מקומיים לעומת מורים הבאים מן
היישובים בצפון הארץ ובמרכזה.

המחקר אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 175 מורים וגננות, חלקם מקומיים וחלקם צפוניים, שמגיעים מכפרים ומערים
במשולש, בגליל, במזרח ירושלים וברמת הגולן, בשנה הראשונה לעבודתם בבתי ספר יסודיים
ובחטיבות כיניים ביישובים בדורים בנגב. נחקרים אלה השתתפו בסדנת סטז' באחת משלוש
המכללות: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע, מכללת אלקאסמי - מכללה אקדמית
לחינוך והמכללה האקדמית בית ברל. רוב המשתתפים מוסלמים ומיעוטם נוצרים ודרוזים. בין
המשתתפים היו 30.3% גברים ו-69.7% נשים; 50.8% מן הנחקרים גרו ביישובים הבדורים בנגב
ו-49.2% באו מן הצפון (צפון הארץ ומרכזה); 73.7% לימדו ביישובים בדורים מוכרים, ואילו
26.3% לימדו ביישובים בלתי-מוכרים (כמוצג בלוח 1).

לוח 1: נתוני רקע של המורים שהשתתפו בסדנאות הסטז'

המשתנה	קטגוריות	שכיחות	אחוז
מין	גברים	53	30.3
	נשים	122	69.7
מקום מגורים	דרום	89	50.8
	צפון	86	49.2
מוכרות יישוב בית הספר	יישוב מוכר	129	73.7
	יישוב לא מוכר	46	26.3

N=175

לוח 2: המתמחים שנחקרו, לפי מכללה ושנת מחקר

תשס"ה	תשס"ו	
35	92	המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע
5	33	אלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך
2	8	המכללה האקדמית בית ברל
42	133	בסך הכול

N=175

שאלות המחקר

1. כיצד נתפסים המורה-החונך וסדנת הסטז' בעיני סטז'רים בכתי ספר בדווים בנגב בתחומים הרגשי, המקצועי והאקולוגי?
2. האם יש שוני בין מורים למורות בתפיסת התרומה של המורה-החונך ושל סדנת הסטז' בשלושת התחומים הללו?
3. האם יש שוני בין מורים מקומיים למורים צפוניים בתפיסת התרומה של המורה-החונך ושל סדנת הסטז' בשלושת התחומים הללו?
4. האם יש שוני בין מורים המלמדים ביישובים מוכרים לעומת אלה המלמדים ביישובים לא מוכרים בתפיסת התרומה של המורה-החונך ושל סדנת הסטז' בשלושת התחומים הללו?

משתני המחקר

המחקר בודק את הערכת התרומה של המרכיבים העיקריים, החונך וסדנת הסטז', מבחינה רגשית, מקצועית ואקולוגית, עבור מורים מתמחים בכתי ספר בדווים בנגב. משתני המחקר הבלתי-תלויים הם: מקום מגורי המורה, מין המורה וסוג היישוב שבו הוא מלמד. מקום המגורים מתייחס למורים דרומיים או מקומיים, מורים בדווים שנולדו וגדלו בנגב לעומת מורים צפוניים שמגיעים מכפרי המשולש ומערי המשולש, מהגליל, מהגולן וממזרח ירושלים. הגדרת סוג היישוב מתייחסת להיותו כפר מוכר או לא מוכר.

השערות המחקר

1. התרומה של המורה-החונך ושל סדנת הסטז' בשלושת התחומים הללו תהיה גבוהה יותר בעיני מורים מקומיים לעומת מורים צפוניים.
2. התרומה של המורה-החונך ושל סדנת הסטז' בשלושת התחומים הללו תהיה גבוהה יותר בעיני מורים לעומת מורות.
3. התרומה של המורה-החונך ושל סדנת הסטז' בשלושת התחומים הללו תהיה גבוהה יותר בעיני מורים שמלמדים בכפרים מוכרים לעומת אלה המלמדים בכפרים לא מוכרים.

כלי המחקר

כלי המחקר כללו שאלון, ראיונות ותצפיות, ויתוארו להלן.

שאלון

השאלון מורכב משני חלקים. החלק הראשון כלל שתי קטגוריות של שאלות:

1. שאלות רקע אישיות: השכלה, מין, מקום לידה, מגורים, מקום עבודה, סוג התחבורה שמשמשים בה כדי להגיע לעבודה וסגנון לכוש המורות (מסורתי או מודרני).

2. שאלות העוסקות בהערכת המתמחים את תרומתם של החונך ושל סדנת הסטז' להתמחות בהוראה. בקטגוריה זו היו 36 היגדים. ההיגדים עסקו באינטראקציה עם שני גורמים: החונך (30 היגדים) וסדנת הסטז' (6 היגדים). בקבוצת השאלות "אני והחונך" נכללו היגדים על יחס החונך ועל תרומתו למורה החדש וכן על תמיכתו הרגשית, המקצועית והאקולוגית בו. דוגמאות להיגדים שנכללו בחלק זה הם: "החונך מביא לי חומר עזר"; "החונך מעודד אותי"; "החונך מרבה לתת לי הערות חיוביות"; "החונך מציע לי רעיונות כיצד ללמד ביעילות"; "החונך מסביר לי את הנהלים של בית הספר". הנחקר דירג את תשובותיו על סולם ליקרט בן ארבע דרגות (1 = לא מרוצה; 4 = מרוצה מאוד).

בחלקו השני של השאלון נכללו שתי שאלות פתוחות, ובהן נתבקשו המשיבים להביע את עמדותיהם ואת ציפיותיהם בקשר לסטז'. השאלה הראשונה התמקדה במה שניתן לעשות כדי לעזור למורה החדש ולתמוך בו בשלושת המישורים: הרגשי, המקצועי והאקולוגי. בשאלה השנייה התבקש הנחקר לציין אם הוא מתכוון להמשיך ללמד באותו בית ספר בשנה הבאה, ולהסביר החלטה זו. ניתוח התשובות התמקד בשני רכיבים: (1) העזרה שהמורים המתחילים מצפים לה; (2) הנכונות להמשיך ללמד בבתי הספר והסיבות לכך.

ראיונות

הראיונות התקיימו כדי לתת הזדמנות למרואיינים להשמיע את תגובותיהם, את תחושותיהם ואת רעיונותיהם (Seidman, 1991). בנוסף לשאלות על מקום העבודה ועל תנאי העבודה וההשכלה, כלל הריאיון שאלות על התמיכה הרגשית, המקצועית והאקולוגית שקיבלו מהחונך ומהמנחה של סדנת הסטז', ועל מיקום הסדנה. המראיינים נתנו לנחקר הנחיות כלליות, לפיהן התבקש לספר על החוויה שלו כמורה מתחיל בשנה הראשונה, לתת דוגמאות ספציפיות לקשיים שנתקל בהם, להוסיף מידע על החונך ועל תרומתו וכן על סדנת הסטז'. רואיינו תשעה מתמחים: ארבעה מקומיים – שני גברים ושתי נשים, וחמישה צפוניים – שני גברים ושלוש נשים. ארבעה מהמקומיים (שתי מורות ושני מורים) מלמדים בבתי ספר ביישובים מוכרים. אחד מהמורים הצפוניים ואחת מהמורות הצפוניות מלמדים בכפר מוכר, והאחרים – מורה ושתי מורות – מלמדים בכפר לא מוכר. בנוסף לכך, לאחר מילוי השאלון נערכו שיחות בלתי-פורמליות עם הסטז'רים הצפוניים על תכנית הסטז' בכלל ועל תפקיד החונך ותרומתו בפרט, כדי להבין לעומק את תחושותיהם של המתמחים ולגלות את עמדותיהם כלפי תכנית הסטז'.

ניתוח תוכן התשובות של המרואיינים הניב כמה קטגוריות שהנחקרים התייחסו אליהן: תמיכת החונך והעזרה שהוא מעניק; סדנת הסטז' כולל המנחה; קשיים שהמתמחים נתקלו בהם כמורים מתחילים; רצון להמשיך וללמד באותו בית ספר או רצון לעזוב אותו.

צפייה בסדנאות הסטז'

התצפיות בסדנת הסטז' אפשרו לחוקרות להיחשף לשאלות הנשאלות בנוגע לתמיכה שקיבלו המתמחים בשלושת המישורים שנזכרו לעיל בתהליך הסתגלותם בבתי הספר. כמו כן הן נחשפו לרעיונות שהסטז'רים דנים בהם. החוקרת ועוזרת המחקר צפו בשנה הראשונה בשבע סדנאות בשלוש המכללות. בשנה השנייה התצפיות התמקדו בשלוש סדנאות במכללת קיי ובסדנה אחת במכללת אלקאסמי, אך במחקר נכללו רק הדיונים שהתקיימו בסדנאות הסטז' במכללת קיי, כיוון שהם בלבד היו רלוונטיים למציאות הבית ספרית בנגב. הדיונים בסדנאות סווגו לשלוש קטגוריות ראשיות על פי הרלוונטיות של הדיונים למציאות ההוראה הספציפית בבתי ספר בדווים בנגב: רלוונטי מאוד, רלוונטי, לא רלוונטי. מידת הרלוונטיות נמדדה לפי הקשר הישיר שלה למתמחים, לתלמידים, למנהל, לצוות בית הספר ולקשר עם ההורים.

הליך איסוף הנתונים

על השאלון שבדק את תרומת הסטז' למורים המתחילים ענו 175 מתמחים. מתוך ההיגדים נבחרו באקראי תשעה ששימשו בסיס לראיונות עם תשעה סטז'רים, ארבעה מהיישובים המוכרים, אחד מכל יישוב, וחמישה מהיישובים הבלתי-מוכרים. הראיונות אפשרו לסטז'רים לספר על בעיות ההסתגלות שלהם ועל התמיכה שקיבלו בשלושת ההיבטים שנזכרו לעיל, להביא דוגמאות, להעלות שאלות ולהציע הצעות.

עיבוד הנתונים

כדי לבדוק את תרומת המרכיבים של תכנית הסטז' למתמחים, נבנו שלושה מדדים של התרומה הנתפסת בתחומים השונים: הרגשי, המקצועי והאקולוגי-ארגוני. מדד התרומה הנתפסת בתחום הרגשי מורכב מממוצע של 12 שאלות, המקצועי מורכב מ-18 שאלות, והאקולוגי - מ-6 שאלות. ככל שהציון גבוה יותר כך התרומה נתפסת כרבה יותר. המדדים נבנו על פי תיאור התחומים הללו בספרות המקצועית (Vonk, 1995), ועל כן יש להם תוקף תוכן. מהימנות המדד הרגשי לפי אלפא של קרונברך: $\alpha=0.77$; המדד המקצועי $\alpha=0.90$; והמדד האקולוגי $\alpha=0.63$. בוצעו ניתוחי שונות דו-כיווניים של תרומת כל מרכיב (חונך וסדנת סטז') לפי תחום (רגשי, מקצועי ואקולוגי-ארגוני) ואזור מגורים, מין המתמחה ומוכרות היישוב. כמו כן נעשו מבחני t למדגמים בלתי-תלויים דו-צדדיים. לוחות 3-5 מציגים את התוצאות שהתקבלו.

ממצאים

נמצאו הבדלים בשלושת תחומי התרומה הנתפסת (מקצועי, רגשי ואקולוגי-ארגוני) של המורה החונך ושל סדנת הסטז' לפי מקום המגורים, כפי שמוצג בלוח 3. התרומה הנתפסת בשלושת התחומים גבוהה יותר באופן מובהק אצל הדרומיים מאשר אצל הצפוניים.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t של מדדי התרומה הנתפסת של החונך ושל סדנת הסטז', לפי מקום מגורים

t	df	צפון (N=86)		דרום (N=87)		מקום מגורים / תרומה בתחום
		ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	
***3.90	171	2.84	0.47	3.12	0.46	מקצועי
***3.80	171	3.05	0.40	3.27	0.36	רגשי
***4.06	171	2.80	0.46	3.09	0.47	אקולוגי-ארגוני

*** $p < .001$

מעיון בלוח 4 עולה כי נמצא הבדל מובהק בתחומי התרומה הנתפסת של החונך ושל סדנת הסטז' לפי מין המורה בתחום המקצועי בלבד ($t(173) = 2.29, p < .05$). מידת התרומה הנתפסת בתחום המקצועי אצל המורים גבוהה יותר מאשר אצל המורות. אף על פי שההבדלים בשני התחומים האחרים לא מובהקים, הנטייה דומה בשניהם: המורים יותר מרוצים מהמורות.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t של מדדי התרומה הנתפסת של החונך ושל סדנת הסטז', לפי מין המורה

t	df	נקבה (N=122)		זכר (N=53)		מין / תרומה בתחום
		ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	
1.86	173	3.12	0.39	3.24	0.71	רגשי
*2.92	173	2.92	0.47	3.10	0.50	מקצועי
1.61	173	2.90	0.46	3.03	0.54	אקולוגי-ארגוני

* $p < .05$

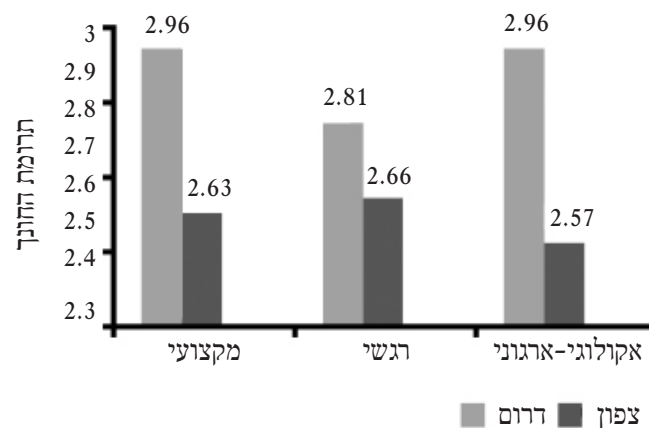
לא נמצאו הבדלים במידת התמיכה שקיבלו המתמחים ביישובים מוכרים לעומת מידת התמיכה ביישובים הלא-מוכרים, כפי שמציג לוח 5.

לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t של מדדי התרומה הנתפסת של החונך ושל תכנית הסטז', לפי מוכרות היישוב

t	df	מוכר (N=123)		לא מוכר (N=46)		מוכרות היישוב תרומה בתחום
		ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	
0.45	114.0	0.43	3.15	0.30	3.18	רגשי
0.88	118.1	0.53	2.97	0.36	3.03	מקצועי
0.45	167	0.52	2.94	0.40	2.98	אקולוגי-ארגוני

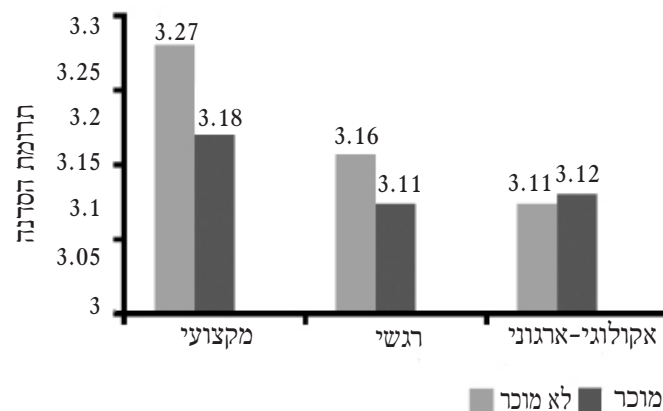
כדי לבחון אם יש הבדל בתרומה הנתפסת של מרכיבי תכנית הסטז' השונים נערכו ניתוחי שונות דו-כיווניים של התרומה הנתפסת של כל מרכיב לפי תחום ואזור מגורים, תחום ומין ותחום ומוכרות היישוב שבו נמצא בית הספר. אשר לתרומה הנתפסת של החונך, לא נמצאו הבדלים לפי תחום ($F(2,348)=1.14, p>.05$), אך נמצאה אינטראקציה מובהקת של תרומת החונך לפי תחום ולפי מקום מגורים ($F(2,342)=6.25, p<.01$).

תרשים 1: התרומה הנתפסת של החונך לפי תחום ומקום מגורים



מתרשים 1 ולפי מבחן בונפרוני עולה, כי התרומה בתחומים המקצועי והאקולוגי-ארגוני גבוהה יותר אצל המורים שגרים בדרום מאשר אצל המורים שגרים בצפון. בתחום הרגשי לא נמצאו הבדלים מובהקים לפי מקום מגורים. מניתוחי השונות עולה כי לא נמצאה אינטראקציה בין התרומה הנתפסת של החונך לבין מין המורה ($F(2,346)=1.09, p>.05$) ולפי תחום ומוכרות יישוב המורים של המורה ($F(2,334)=0.43, p>.05$). אשר לתרומה הנתפסת של סדנת הסטז', נמצאו הבדלים לפי תחום ($F(2,348)=27.50, p<.001$).

תרשים 2: התרומה הנתפסת של סדנת הסטז' לפי תחום ומוכרות היישוב שבו נמצא בית הספר



מתרשים 2 ועל פי מבחן בונפרוני עולה, כי אין הבדל בתרומה הנתפסת של סדנת הסטז' בתחום האקולוגי-ארגוני לפי מוכרות היישוב, אולם יש תרומה גבוהה יותר בתחום הרגשי והמקצועי ביישובים לא מוכרים מאשר ביישובים מוכרים. ניתוחי שונות מראים שלא נמצאו הבדלים בתרומה הנתפסת של סדנת הסטז' לפי תחום ומקום מגורים ($F(2,342)=1.53, p>.05$) ולפי תחום ומין ($F(2,346)=0.43, p>.05$).

הערכת המתמחים את סדנת הסטז' על פי הראיונות והתצפיות

הממצאים בשני החלקים האיכותניים (הראיונות והתשובות לשאלות הפתוחות) תואמים במידה רבה את הממצאים בחלק הכמותי בנוגע לתרומה הנתפסת של החונך. מתשובות תשעת המרואיינים עולה שהמקומיים מעריכים את החונך יותר מהצפוניים. ארבעת המקומיים, שני מורים ושתי מורות, שמלמדים ביישובים מוכרים ולא מוכרים, הזכירו במיוחד את התרומה הנתפסת של החונך במישור המקצועי הפדגוגי, ותיארו אותו כ"מייעץ פדגוגי, מעולה, תומך וטוב מאוד".

להבדיל מכך, שלושה מהצפוניים, שתי מורות שמלמדות ביישובים לא מוכרים ומורה שמלמד ביישוב מוכר, תיארו את התרומה הנתפסת של החונך כטובה בלבד. בניגוד לכך, מורה אחד שמלמד ביישוב מוכר ומורה אחרת שמלמדת ביישוב לא מוכר הביעו את אכזבתם מהתרומה הנתפסת של החונך. המורה הצפוני הזכיר את הקושי למצוא חונך שעומד בקריטריונים הנדרשים מבחינת השכלה ושנות ותק, והמורה הזכירה את חוסר הניסיון של החונך כמכשול, למרות היחסים הטובים הקיימים בין החונך למתמחה.

כדי לקבל תמיכה במישור האקולוגי-ארגוני, מתמחים צפוניים אחרים העלו בסדנאות הסטז' את סוגיית שיתוף הפעולה עם ההורים, ביישובים מוכרים ולא מוכרים כאחד. לדעתם, ההורים מגלים אי-אכפתיות, אך המדיניות בבתי ספר בדוים היא שעל המורים לא ליצור קשר ישיר עם ההורים, כיוון שמקובל שהקשרים עם ההורים נוצרים רק באמצעות המנהל.

שמונה מתשעת המרואיינים העריכו את הסדנה כבמה להצגת בעיות ולמצאית פתרונות במיוחד במישורים האלה: המקצועי-פדגוגי והאקולוגי-ארגוני. הם הזכירו את חשיבות הדיונים המתקיימים בסדנה ומציגים שיטות יעילות יותר מבחינה מקצועית ופדגוגית, תורמים לפענוח אירועים בכיתה ומציעים דרכי הערכה יעילות של הישגי התלמידים. במישור האקולוגי-ארגוני הזכירו המרואיינים דיונים בבעיות עם מנהלים ובבעיות משמעת במטרה להשיג פתרונות יעילים. עם זאת, מורה דרומית שמלמדת ביישוב לא מוכר ציינה שהסדנה לא עזרה לה במיוחד, ואמרה שכדי להתמודד עם בעיות המשמעת, היא נזקקה לפסיכולוג ולא לסדנת הסטז'.

ממצאים אחרים בחלק האיכותני עולים בקנה אחד עם הממצאים הללו בקשר למוכרות היישוב, למשל, המרואיינים המקומיים והצפוניים כאחד דיברו על הקשיים בשלושת התחומים שנתקלו בהם בבתי ספר בכפרים לא מוכרים. קשיים אלה יצרו הרגשה לא נעימה ואי-נוחות. לדוגמה, המתמחים הזכירו את המבנה הפיזי של בתי הספר, את המצב הכלכלי החמור של הורי התלמידים, את הפוליגמיה ואת השלכותיה על התלמידים וכן את בעיית חוסר הניקיון. ממצאים אלה מלמדים כי המתמחים, צפוניים ומקומיים כאחד, מתקשים ללמד בבתי ספר ביישובים לא מוכרים. המתמחים הצפוניים הוסיפו את הברלי המבטא כמכשול לאינטראקציה בינם לבין התלמידים. בנוסף לכך מורה אחד וחלק מהמורות התלוננו על יחס לא הוגן כלפיהם מצד המנהלים ומצד תושבי המקום, בשל הברלים בתפיסה, בערכים ובצורת הלבוש. הם אפילו תיארו יחס זה כגזענות, למשל: מורה צפונית בלבוש מודרני וללא כיסוי ראש דיברה על הערכים השונים בין הצפוניים לדרומיים, והביעה את כאבה ליחס זה במילים: "קשה, אוכלוסייה שונה משלנו. נותנים לנו להרגיש שמורה מהצפון אין לה ערכים, וזה לא מוצא חן בעיניים שלי".

מרואיין צפוני שמלמד בכפר לא מוכר הזכיר את האפליה נגד הפלאחים (הצפוניים) מצד אחד, ואת השבטיות מצד אחר. הוא טען שלא מגלים יחס הוגן כלפי הצפוניים (הפלאחים) ולא

אוהבים מורים משבט אחר. עמדות דומות הובעו בתשובותיהם של חלק מהצפוניים, שענו על השאלה השנייה, שדרשה מהם לנמק את כוונתם להישאר בבית הספר או לעזוב. מורה צפונית שמלמדת בכפר מוכר הזכירה שבכוונתה לעבור לבית ספר אחר בגלל האכזבה שלה מהיחס הלא הוגן כלפי כלפי מורות צפוניות אחרות: "המנהל לא מתייחס אלינו, הצפוניות, בכבוד". מורה אחרת שמלמדת בכפר לא מוכר, העלתה את נושא האפליה נגד הפלאחים במילים: "לא מתכוונת להמשיך ללמד בבית ספר זה, כתוצאה מאפליה וגזענות נגדנו הפלאחים. הם מתייחסים אלינו כנחותים וללא ערכים, מאחר שאנו גרות רחוק מהבית של ההורים". מורה צפונית נוספת, שמלמדת בכפר לא מוכר אמרה: "אני לא מתכוונת להמשיך ללמד בבית ספר זה, כי האנשים שגרים באותו כפר מאוד קשים ולא מכבדים את המורה ולא מתנהגים בצורה מתאימה".

דין

הממצאים העולים הן מן החלק הכמותני של המחקר והן מן החלק האיכותני מעידים על כך שבאופן כללי המתמחים מעריכים את החונך ואת סדנת הסטז'. הם מדווחים על כך שהן החונך והן סדנת הסטז' תורמים להסתגלותם לעבודה בשלושת המישורים: הרגשי, המקצועי והאקולוגי-ארגוני. ממצאים אלה עולים בקנה אחד גם עם מטרות תכנית הסטז' וגם עם ממצאי מחקרים קודמים שבחנו את תרומת הסטז' למתמחים. כאמור, מטרות תכנית הסטז' על פי משרד החינוך הן לחשוף את המתמחה בהוראה למצבי התנסות ולמידה חדשים, הנובעים ממילוי תפקידו בתנאי אמת; לסייע למתמחה בהוראה לעצב לעצמו דפוסי פעולה פרופסיונליים; לתת סיוע שיטתי למורה בתחילת דרכו בהוראה; וליצור כלים ומסגרת לקליטה נכונה של המורים החדשים בבית הספר (משרד החינוך, 1998; שילד וכרמלי, 1997). ואמנם, המתמחים מעידים על כך שהחונך מצייע להם רעיונות לשיפור ההוראה, עוזר להם להבין את נוהלי בית הספר, תומך בהם ומעודד אותם. גם ממצאי המחקר של רייכנברג, לזובסקי וזייגר (2002) שהוזכר לעיל, הצביעו על כך שלמורים החונכים הייתה תרומה נתפסת גבוהה בתחום התמיכה הרגשית והעידוד. המתמחים מדווחים על כך שבסדנת הסטז' יש להם הזדמנות להעלות לדיון בעיות הקשורות להתמודדותם עם תלמידים, עם הורים ועם צוות בית הספר, ולשתף אלה את אלה ברעיונות לשיפור ההוראה ולהערכת התלמידים. העלאת נושאים אלה מקלה על הסטז'רים ומפחיתה את רמת החרדות והדאגות שלהם כמורים מתחילים, ומאפשרת טיפול שיטתי באירועים פדגוגיים-דידקטיים, ארגוניים ומנהליים, תוך כדי גישור בין המעשה לתאוריה (לזובסקי וזייגר, 2004). גם במחקרים שנערכו בארצות הברית נמצא שההשתתפות בסדנאות מסוג זה מפחיתה את החרדות של המורים ומאפשרת להם להתמקד במטרות ההוראה ובעשייה החינוכית (Halford, 1998; Ingersoll & Smith, 2004).

שתי השערות המחקר הראשונות אוששו: נמצאו הבדלים בשלושת מדדי התרומה הנתפסת על פי מוצאם של המורים ועל פי מינם: המורים המקומיים העריכו את תרומת הסטז' יותר מהמורים הצפוניים, והמורים הגברים יותר מהמורות. עם זאת, ההשערה השלישית לא אוששה. לא נמצאו הבדלים בין המורים המלמדים ביישובים מוכרים לאלה המלמדים ביישובים לא מוכרים במידת הערכתם את תרומת הסטז' להם ולעבודתם. ממצאים אלה מתאימים להשערה העומדת בבסיסו של מחקר זה, בנוגע להבדלים בין המורים המקומיים, הברווים מן הנגב, לאלה הבאים מצפון הארץ וממרכז. אף שגם המורים הדרומיים וגם הצפוניים שייכים לתרבות הערבית האסלאמית, קיימים ביניהם הבדלי ערכים, מנטליות ודרך חיים (אבו עאיש, 1999; בן דוד, 1994), ועל כן סביר לגלות שיש הבדל במידת הסתגלותם לעבודה בבתי הספר. המקומיים מכירים את מערכת החינוך שגדלו בה ועתה מלמדים בה, את תרבות בית הספר, את הציפיות של התלמידים, של ההורים, של המורים ושל צוות הניהול. משום כך קל להם יותר לעבור מתפקיד התלמיד לתפקיד המורה, והם נכנסים ביתר קלות לעבודה ונתרמים יותר מעזרתו של החונך. המורים הצפוניים, לעומת זאת, צריכים להתמודד עם הסתגלות כפולה, הסתגלות לתפקיד המורה, על כל החובות והדרישות הנובעות ממנו, והסתגלות לתרבות המקומית. ייתכן שבמפגש זה בין התרבויות יש למורים עצמם ציפיות שונות מתפקיד המורה ומהיחס שיקבלו מהתלמידים, מההורים, מהמורים האחרים ומהמנהל, ובנוסף לכך נתקלים בציפיות שונות מגורמים אלה כלפיהם. מן הראיונות עולה בבירור, שהצפוניים נתקלו בקשיים הקשורים לקונפליקט התרבותי. חלק מהמורים המתמחים טוענים שהחונכים חסרי ידע וניסיון, וחשים שהם עצמם בעלי כישורים גבוהים יותר. נוסף על כך הם טוענים שהמנהל וצוות המורים מפנים כלפיהם יחס לא הוגן ואפילו "גזעני", והמורות מצהירות שמתייחסים אליהן בחוסר כבוד בגלל הלבוש המודרני שלהן ובשל עצם העובדה שהן, כנשים לא נשואות, בחרו לעבוד ולגור בנפרד ממשפחתן, מה שמטיל כנראה ספק בצניעותן. דבר זה מסביר גם את הממצא שהמורים מדווחים על הסתגלות טובה יותר מאשר המורות, שכן לגבי המורות בולט יותר ההבדל בין התרבות המקומית, המסורתית, לתרבות המודרנית שבה גדלו. גם בנוגע למורים המקומיים סביר לגלות שההסתגלות של הגברים לעולם העבודה קלה יותר מהסתגלותן של הנשים בגלל החינוך המסורתי, המציב את הנשים בעיקר בתפקידי הבית והמשפחה. לנשים אלה בוודאי קשה יותר מלגברים למלא תפקיד שבו נדרשת עמדה סמכותית כלפי התלמידים ואסרטיביות כלפי המנהל והעמיתים.

בניגוד להשערת המחקר, לא נמצא הבדל באופן שבו המתמחים העובדים ביישובים מוכרים ולא מוכרים תופסים את תרומת הסטז' לעבודתם. מתמחים אלה העריכו באותה מידה את תרומת החונך ואת סדנת הסטז', אך המורים העובדים בכפרים הלא מוכרים הדגישו את הקשיים הרבים שהם נתקלים בהם, בעיקר בגלל חוסר תשתיות, עוני, היגיינה ירודה וחוסר עניין של ההורים בלימודים של ילדיהם. גם ממצא זה מתאים לידע הקיים על כפרים אלה (בן דוד, 1994), וכנראה

שבעיות אלה צריכות להיפתר ברמה הלאומית, שכן אין ביכולתם של חונכים ושל סדנאות סטז' לפתור אותן.

מסקנות והמלצות

לאור הממצאים האלה עולות המלצות אחדות:

1. **הכנת המורים הצפוניים לתרבות המקומית ולמערכת החינוך במגזר הברדווי בנגב:** בגלל הבעיות הנובעות מהבדלים בתרבות, בערכים ובנורמות בין המורים הצפוניים לאוכלוסייה הברדווי, יש מקום להכין את המורים הצפוניים להתמודדות עם התרבות המקומית, כדי להקל עליהם את תהליך ההסתגלות לתפקידם החדש ולדרישותיו. מסקנה זו תואמת את הצורך שעלה במחקרים אחרים לחשוף את המורים המתחילים שגויסו ממקומות אחרים לתרבות המקומית (McAlpine & Cargo, 1995; Tolley, 2003). בשל כך מומלץ לקיים מפגשי הכנה למורים צפוניים בחודש אוגוסט, במטרה לחשוף את כלל המורים החדשים למנהגים ולערכים של האוכלוסייה הערבית הברדווי, להכיר את המבנה השבטי ואת המנטליות של המקומיים. מומלץ, למשל, לעודד את המורות הצפוניות שאינן דתיות להתלבש בצניעות בבית הספר, כדי להימנע מביקורת מצד החברה הברדווי השמרנית.
2. **הכשרה והשתלמות למורים חונכים:** לאור מציאות ההוראה בבתי הספר הברדווי, שנחשבים לפריפריה גאוגרפית וחברתית, לנוכח ההבדלים במנהגים ובמסורת בין הצפוניים לדרומיים וההערות שנשמעו במחקר זה בנוגע לאי-התאמתם של חלק מהחונכים, ראוי לקיים השתלמות מיוחדת לחונכים. השתלמות זו צריכה לא רק להבהיר להם את דרישות התפקיד ולדון בשיטות וככלים שיסייעו להם להדריך ולעודד את המורים המתחילים במישור הרגשי, המקצועי והאקולוגי, אלא אף לחשוף אותם לתרבות המקומית ולמבנה החברתי של היישובים האלה. בעקבות הצפייה בסדנאות ולפי תשובות המרואיינים, הדיונים בסדנאות הסטז' במכללת קיי היו רלוונטיים יותר לחוויות של המורים החדשים שמלמדים בבתי ספר ברדווי, משום שדנו בקשיים האוטנטיים של מגזר זה. חשוב לשתף את החונכים בסדנאות הסטז' כדי לדון בבעיות שהסטז'רים מעלים ולהציע פתרונות. נוסף לחונך, חשוב למנות מורה אחר מבית הספר שיסייע למורים החדשים להשתלב מבחינה חברתית.
3. **שילוב המנהלים בסדנאות החונכים:** לנוכח התלונות של המתמחות הצפונית על היחס הלא הוגן שקיבלו מהמנהלים ומתושבי המקום, יש צורך לשלב את המנהלים בסדנאות החונכים שמתקדרות בדיונים על הבדלי תפיסה ועל מנהגי חיים בחברה מודרנית מגוונת, במטרה לעזור להם לקבל את האחר כמו שהוא ולא לשפוט את הצפוניים לפי הערכים המקומיים.
4. **עריכת מחקר עוקב:** לנוכח ההבדלים המובהקים בין הערכת הדרומיים לבין הערכת הצפוניים את תרומת הסטז', ובעיקר את תרומתו של החונך, יש צורך לערוך מחקר עוקב שיבחן את

החונכות ואת התאמת החינוך למתמחה הן ברמת ההשכלה, הן במקצוע ההוראה והן בשכבת הגיל ששניהם מלמדים בה. רצוי אף להמשיך ולחקור את הדרכים שבעזרתן אפשר לעזור למתמחים הצפוניים לגשר על פערי התרבות בינם לבין האוכלוסייה המקומית, ולהתאים את תכנית הסטז' לפתרון הבעיות הנובעות מפערים אלה.

מקורות

- אבו-סעד, א' (1991). הכשרת מורים כמנוף למפנה במערכת החינוך הברווית. רשימות בנושא הברווים, 22, 4-22.
- אבו עאיש, ח' (1999). שחיקת המורים והאקלים הארגוני בבתי הספר העל יסודיים במגזר הברווני בנגב. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אבו ראס, ת' (2006). מחלוקת קרקע בישראל: המקרה של הברואים בנגב. גיליון עדאלה, 24. <http://www.adala.org/newsletter/eng.apr06/apr06.html> מתוך: 10 במאי, 2007.
- אבו רביעה, ס', אלברדור, ס' ואלעטאוונה, פ' (1996). סקר החינוך הברווני בנגב. תל אביב: מרכז אדוה.
- אריאב, ת' גביש, ב', משכית, ד' ופישרמן, ש' (2005). ביה"ס קולט את המורה הסטאז'ר - דו"ח מחקר. קובץ הרצאות ביום העיון בנושא הברואים, לזכרו של יצחקי נצר ז"ל. תל אביב וירושלים: מכון מופ"ת ומכון סאלד.
- ביטוח לאומי (2006). דו"ח הערכה. באר שבע.
- בן דוד, י' (1994). מערכת החינוך הברווית בנגב. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- בן דוד, י' (2004). הברווים בישראל: היבטים חברתיים וקרקעיים. ירושלים: המכון לחקר מדיניות קרקעית ושימושי קרקע ומכון ירושלים לחקר ישראל.
- גרדוס, א' ונוריאל, ר' (2006). מחזון למציאות. התפתחות באר שבע המטרופולינים. בתוך: י' עמר (עורך), חזון הנגב (עמ' 126-132). בת ים: לוי אפטיין.
- הררי, י' אלדר, א' ושכטר, ח' (2007). "עם זאת באתי הביתה היום" - אירועים משמעותיים בעיני מתמחים בהוראה (סטאז'רים) בשנת עבודתם הראשונה. כתנועה, ח(3-4), 335-336.
- זיו, ש' (1990). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה: בעיות וגישות. דפים, 10, 25-43.
- לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2004). הסטאז' בהוראה - הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה הנתפסת של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התכנית בכללותה. דפים, 37, 65-95.

מועצה אזורית אבו בסמה (2009). דו"ח פנימי. אוחזר ב-23 בפברואר, 2010, מתוך:

www.abubasma.org.il

משכית, ד' ויפה, א' (2007). קולות מביתם הפנימי של מורים מתחילים - מתמחים כותבים על עצמם ועל ההוראה. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 11, 40-66.

משרד החינוך התרבות והספורט (1998). התמחות בהוראה: עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה. ירושלים: האגף להכשרת עובדי הוראה.

נאסר-אבו אלהיג'א, פ', רייכנברג, ר' ופרסקו, ב' (2006). תהליך ההתמחות בהוראה-סטאז', דו"ח סופי. מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

פרידמן, ר' (2002). השפעת גישת ההדרכה של המורה החונך על הדימוי העצמי-מקצועי של החניך בתהליך הסטאז'. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך", אוניברסיטת בר אילן.

רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2000). הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב א). מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2002). הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב ב). מכללת בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. דפים, 34, 10-45.

שווט, מ' (עורך). (1991). תמורות במערכת החינוך במגזר הברואי. באר שבע: משרד החינוך התרבות והספורט, לשכת מחוז הדרום.

שילד, ג' וכרמלי, מ' (1997). תכנית הסטאז' בשנתה השנייה: תיאור מצב. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, לשכת המשנה למנהל הכללי.

שמעוני, י' (1970). ערביי ארץ-ישראל. תל אביב: עם עובד.

תם, ה' (2007). התפתחות מקצועית בקרב מתמחים בהוראה (סטאז') - מחקר רב שנתי. גלי עיון ומחקר, 16, 9-17.

תם, ה' (2007). תפיסת המתמחה בהוראה (סטאז') את תהליך הכשרתו במכללה - מחקר רב שנתי. גלי עיון ומחקר, 16, 110-124.

Abu-Rabia-Queder, S. (2006). Between tradition and modernization: Understanding the problem of female Bedouin dropouts. *British Journal of Sociology of Education*, 27(1), 3-17.

- Abu-Saad, I. (1991). Toward an understanding of minority education in Israel: The case of the Bedouin Arabs of the Negev. *Comparative Education*, 27(2), 235-242.
- Abu-Saad, I. (1997). The education of Israel's Negev Bedouin: Background and prospects. *Israeli Studies*, 2(2), 21-39.
- Abu-Saad, K., Horowitz, T. & Abu-Saad, I. (2007). *Weaving tradition and modernity: Bedouin women in higher education*. Ben-Gurion University: Negev Center for Regional Development.
- Berry, B., Hopkins-Thompson, P. & Hoke, M. (2002). *Assessing and supporting new teachers: Lessons from the Southeast*. Teaching quality in the southeast policy brief. Chapel Hill, NC: Southeast Center for Teaching Quality. The University of North Carolina.
- Bradley, A. (1998). California revises training for new teachers. *Education Week*, 18(6), 1-13.
- Central Bureau of Statistics (CBS). (2006). *Statistical abstract of Israel*, 57. Jerusalem: Central Bureau of Statistics.
- Debolt, G. (1992). *Teacher school-based collaborative programs*. Albany: State University of New York.
- Gasher, T. (2002). The new teacher mentors. *American School Board Journal*, 189(12), 25-27.
- Golan-Agnon, D. (2006). Separate but not equal. *Daedalus*, 129(1), 91-118.
- Griffin, G. (1986). *Reality and reform in clinical teacher education at the pre-service, induction, and in-service levels*. Paper presented at the Annual meeting of the American Education Research Association, San Francisco, CA.
- Halford, J. (1998). Easing the way for new teachers. *Educational Leadership*, 55(5), 1-5.
- Ingersoll, R. M. & Smith, M. T. (2004). *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Kilburg, G. M. & Hancock, T. (2006). Addressing sources of collateral damage in four mentoring programs. *Teachers College Record*, 108(7), 1321-1338.

- Luft, J. & Patterson, N. (2002). Bridging the gap: Supporting beginning science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 13(4), 267-282.
- McAlpine, L. & Cargo, M. (1995). The induction year experience in a cross-cultural setting. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 403-415.
- Moskowitz, J. & Kennedy, S. (1997). Teacher induction in an era of educational reform: The case of New Zealand. In J. Moskowitz and M. Stephen (Eds.), *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the pacific rim* (pp. 131-168). Washington D.C.: Department of Education.
- Nohara, D. (1997). The training year: Teacher induction in Japan. In J. Moskowitz and M. Stephen (Eds.), *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the pacific rim* (pp. 95-130). Washington D.C.: Department of Education.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviews as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York and London: Teachers College Press.
- Stephens, M. & Moskowitz, J. (1997). Teacher induction policy and practice among APEC members: Results of the exploratory survey. In: J. Moskowitz & M. Stephen (Eds.), *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the pacific rim* (pp. 169-183). Washington D.C.: Department of Education.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham: Open University Press.
- The Investigatory Committee on the Bedouin Educational System in the Negev. (1998). Excerpts from the report. Submitted to the General Director of the Ministry of Education.
- Tolley, M. (2003). *The induction experiences of beginning elementary teachers in the Northwest Territories*. A paper submitted to the College of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Education in the Department of Curriculum Studies, University of Saskatchewan, Saskatchewan.
- U.S. Department of Education (1997). *From college to first-year teaching: How the United States compares to several other countries*. Washington D.C.



- U.S. Department of Education (1998). *Promising practices: New ways to improve teacher quality*. The induction of new teachers. Washington D.C.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' practice; A base for supervisor interventions*. Eric Document Report, No. 39083.
- Watzke, J. (2003). *Longitudinal study of stages of beginning teacher development in a field-based teacher education program*. Report of the K-16 Teacher Education Task Force: American Federation of Teachers.
- Wong, H. K. (1996). The induction, mentoring and renewal. *The LPD Video Journal of Education: Improving the Quality of Today's Schools*.
- Zepeda, S. & Ponticell, J. (1997). First-year teachers at risk: A study of induction at three high schools. *The High School Journal*, 81(1), 8-21.

“אני נהנית ללמד, לעזור תלמידים לחשיבה בעקבות הספרות” אתגרים בהוראת ספרות בבית הספר התיכון אילנה אלקד-להמן, יצחק גילת

תקציר

מאמר זה מציג מחקר שנערך בקרב 79 מורות לספרות בבתי ספר על-יסודיים, אשר השתתפו בהשתלמויות מורים שמטרתן הייתה מפגש עם גישות לפיתוח חשיבה בהוראת ספרות. המאמר מציג מחקר במתודולוגיה מעורבת (mixed method), המשלבת שיטות כמותיות ואיכותניות, ומסתמך בעיקר על ממצאי שאלון שמילאו המורות. מטרת המחקר הייתה ללמוד על תפיסותיהם, על עמדותיהם ועל עשייתם בפועל של מורים לספרות בבתי ספר על-יסודיים בישראל, לנוכח שאיפתם של מעצבי מדיניות החינוך בארץ לשלב חשיבה בהוראה בכלל, ובהוראת ספרות בפרט, תוך כדי טיפוח הוראה לקראת למידה משמעותית. ככל הידוע לנו, מחקרים מסוג זה על אוכלוסייה זו טרם בוצעו. שאלת המחקר שהצבנו הייתה: כיצד ניתן לאפיין את הוראת הספרות בבתי הספר העל-יסודיים בישראל מנקודת מבטם של המורים לספרות? התשתית התאורטית למחקר כוללת סקירה של גישות לפיתוח חשיבה; התייחסות לתאוריה של ידע, למידה והוראה, תוך התמקדות בגישות קונסטרוקטיביסטיות לידע; תיאור הקשרים שבין הוראת ספרות לקונסטרוקטיביזם; ורקע הנוגע להוראת ספרות בישראל בזיקה לפיתוח חשיבה ו/או לגישות קונסטרוקטיביסטיות בחינוך.

ממצאי המחקר מלמדים על עמדות המורים כלפי מטרות הוראת הספרות; על סביבת ההוראה הבית ספרית בכלל ועל סביבת הוראה/למידה בשיעורי ספרות בפרט; על עמדות קונסטרוקטיביסטיות של מורים כלפי למידה, בעוד עמדותיהם בהוראה בפועל שמרניות; וכן על הקשרים שהמורים חווים היום בהוראת ספרות. מסקנות המחקר הן כי בהכשרה ראויה, ותוך כדי הכנסת שינויים בתכניות הלימודים ובדרכי ההערכה, ניתן לקוות לשינוי בדרכי ההוראה בספרות.

מילות מפתח: הוראת ספרות בבית ספר על-יסודי, פיתוח חשיבה, קונסטרוקטיביזם.

“חינוך לחשיבה עצמאית, יצירתית וביקורתית”

בשנת 2007 הציב משרד החינוך בפני בתי הספר ובפני המוסדות להכשרת מורים מטרה – קידום הוראה עתירת חשיבה. בפנייה פומבית באתר האינטרנט של משרד החינוך (זהר, 2007) כתבת פרופסור ענת זהר, יו”ר המזכירות הפדגוגית:

אחד היעדים המרכזיים בתכנית העבודה שלי הוא קידום החינוך לחשיבה במסגרת הלימודים בבתי הספר (היעד מתואר בהרחבה במסמך "האופק הפדגוגי" המצורף לפנייה זו כנספח). אני מאמינה כי בוגרי מערכת החינוך צריכים להיות בעלי יכולות של חשיבה עצמאית, חשיבה יצירתית וחשיבה ביקורתית. כלים אלו יסייעו להם בכל בחירה מקצועית, אישית וערכית. מניסיוני בעבודה עם מערכת החינוך נוכחתי לדעת כי החינוך לחשיבה קיים בחלק מבתי הספר, ויש אנשי חינוך לא מעטים המיישמים את עקרונותיו, מפתחים תכניות רלבנטיות ומיישמים אותן בהצלחה רבה. עבודה חינוכית זו ראויה להכרה ולהוקרה.

היעדים הנגזרים ממדיניות זו מושתתים על תפיסה חדשנית של המושג "ידע", ולאורה גם על תפיסה חדשנית של מהותן של ההוראה ושל הלמידה, ואינם קלים להשגה. בנוסף, קשה למדוד הישגים בפיתוח חשיבה, וקשה להשיגם בטווח זמן קצר, שהוא הטווח שבו משרד החינוך נאלץ לעבוד בשל ההקשר הפוליטי. יותר מכך, מדידת הישגים בתחום החשיבה אינה עולה בקנה אחד עם השיטות הרווחות במערכת החינוך הישראלית למדידה והערכה, קרי: מבחני הישגים ארציים ובין-לאומיים ובחינות בגרות המתמקדות, במתכונתן הנוכחית, בבדיקת ידע.

הוראה עתירת חשיבה בבתי הספר מצריכה תהליכי הכשרה ופיתוח פרופסיונלי הולמים. מעבר לכך, אפשרות של מימוש הוראה עתירת חשיבה אינה עניין אינסטרומנטלי: היא מותנית באמונת המורה כי כל אחד יכול לחשוב, כי ניתן לפתח חשיבה, וכי פעילויות לימודיות שונות בדיסציפלינה עשויות להיות נקודת מוצא לתהליך חשיבה עתיר עניין בקבוצת הלמידה. כמו כן, הוראה עתירת חשיבה מותנית בעמדות חדשניות (יש מי שמכנים אותן: קונסטרוקטיביסטיות) כלפי למידה והוראה. כל אלה אינם, בהכרח, נחלתם של המורים במערכת החינוך הישראלית. גישות ושיטות לפיתוח חשיבה, ידע על תהליכי למידה וקוגניציה ותפיסות קונסטרוקטיביסטיות בחינוך אינם מוכרים למרבית המורים בבתי הספר בישראל. בשנים האחרונות במהלך הכשרת מורים במכללות לחינוך מוקדשת תשומת לב למפגש עם גישות קונסטרוקטיביסטיות ואחרות להוראה, הן בתכניות הלימודים והן בפרסומים (אלקד-להמן, 2001; בק, 2000; גרינספלד, 2006; כרמון, סגל, קורן והרפז, 2006). המכללות לחינוך מקיימות פעילויות שונות (מקורס אחד ועד לימודים בתכנית רחבה) שעניינן הוא טיפוח הוראה עתירת חשיבה. באחרונה פעילות זו מופנית לפיתוח פרופסיונלי של מורים בפועל, לקידום מודעות להוראה עתירת חשיבה ולפיתוח המורה בנוגע ליכולת ליישמה. משרד החינוך (2008) פרסם והפיץ בקרב המורים מסמכים המבהירים מהו פיתוח חשיבה ומהי למידה משמעותית (יועד, 2009), וכן התקיימו השתלמויות מורים ייעודיות לפיתוח חשיבה בהוראת דיסציפלינות שונות, ביניהן ספרות. ההשתלמויות למורים לספרות היו המסגרת שבה נערך המחקר המוצג כאן. ביקשנו להבין איזה ידע נבנה בשיעורי

הספרות בבתי הספר העל-יסודיים בישראל, וכיצד. לאור זאת בחנו מה הייתכנות להוראה עתירת חשיבה יצירתית או ביקורתית בשיעורי ספרות.

פיתוח חשיבה

קיים כיום ידע רחב הנוגע לפיתוח חשיבה בהוראה, ורווחות גישות שונות להשגת יעד זה (הרפז, 2007; כרמון, סגל, קורן והרפז, 2006). יש הסוברים שקיים בלבול בקרב מורים בנוגע ליישום הגישות, אי-הבנה של ההבדלים ביניהן, ובעיקר אי-הבנה של התפיסה החינוכית העומדת מאחוריהן (הרפז, 2007). עם זאת, ניתן לזהות הנחות יסוד ומגמות מרכזיות זהות בכל הגישות מטפחות החשיבה. ראשית, אמונה ותפיסה בסיסית של המורים שכל התלמידים מסוגלים לחשוב; ושנית, הצבת פיתוח החשיבה במוצהר כמטרה החשובה ביותר בחינוך, הן על ידי המורה והן על ידי הסביבה הארגונית-חינוכית, בפני הלומדים והמערכת (Costa, 1998). ראייה זו אינה תופסת את החשיבה כמוגבלת על ידי מבחני אינטליגנציה, אלא כנתונה לשינוי, מתפתחת ותלויה מאמץ (דה בונו, 1993; סטרנברג, 1998; פרקינס, 1998; Costa & Kallick, 2000).

הגישות לפיתוח חשיבה חלוקות ביניהן בשאלה אם זהו תחום שיש ללמדו לעצמו (דה בונו, 1993, 1997), או שמא ראוי לשלב את הוראת החשיבה בהוראת הדיסציפלינות בבית הספר (טישמן, ג'יי ופרקינס, 1996; Swartz, 1999). לשאלה זו יש, כמובן, זיקה גם לשאלה אם תחום הדעת משפיע על דרכי החשיבה או על מיומנויות החשיבה, ואם אלה תלויות בתחום הדעת (גרינספלד ואלקד-להמן, 2002; פרקינס וסלומון, 2000). אמנם להוראת חשיבה היו הצלחות מחוץ להקשר תוכני ביישום של גישת דה בונו בשיטת CORT (למשל דה בונו, 1997), אך מגבלתה העיקרית של הוראת חשיבה היא בהעברת הנלמד לתחומים נוספים (פרקינס, 1998; פרקינס וסווארץ, 2000).

ההקשר של כתיבת המאמר שלפנינו הוא אמנם שילוב חשיבה בהוראת ספרות, אך אין מעניינו נקיטת עמדה כלפי אחת השיטות הרווחות לפיתוח חשיבה, כלפי המתודולוגיות שהן מציעות (הרפז, 2007) או כלפי יישומן בהוראת ספרות (אלקד-להמן, 2007; שדות, 2002; Fisher, 1996, 1997).

תאוריה של ידע, למידה והוראה

ארבע התמונות היסודיות שעליהן מבוסס כיום החינוך הבית ספרי, לפי יורם הרפז (2000), הן: ללמוד זה להקשיב; ללמד זה להגיד; ידע הוא חפץ; להיות תלמיד מחונך זה להיות תלמיד שיודע. הרפז יוצא כנגד תמונות אלה, ומציע תמונות חלופיות שתיכנינה בהוראה עתירת חשיבה, ועל כך בהמשך. אם ידע הוא חפץ, פעולת ההוראה היא פעולה של העברה: המורה מעביר את הידע שמצוי ברשותו למי שאין לו הידע הזה, קרי התלמיד. פעילות הלמידה, לפי גישה זו, היא פעילות

של קליטה, שימור ושינון ושליפה בעת הצורך (במבחן), תוך כדי הפגנת שימור ברמה גבוהה של מה שהתקבל.

הגישה המסורתית לידע וללמידה הניחה כי הלמידה היא "שיעור", תרתי משמע: מידה וגם מצב של העברה. לפי גישה זו, הידע נתפס כחפץ הניתן להעברה או לרכישה. המורה הוא מי שאוחז בחפץ/ בידע, שהוא אובייקטיבי, ומעביר אותו הלאה, ואילו התלמיד פסיבי, קולט, משנן, ממחזר. בגישה זו עיקרה של ההערכה היא בבדיקה "כמה חומר" עבר מהמורה לתלמיד. לעומת זאת גישות חדשניות ללמידה ולידע (שיש מי שמכנים אותן גישות קונסטרוקטיביסטיות) רואות בלמידה תהליך של בנייה פעילה של סכמה מנטלית. הן תופסות את הידע כסובייקטיבי, מובנה על ידי הלומד באינטראקציה עם הסביבה. מורה, לפי גישה זו, יוצר סיטואציה שיש בה אתגר ללומד, ובה התלמיד אקטיבי, מבנה ידע תוך כדי התמודדות עם האתגר וקיום דיאלוג עם הסביבה (Brooks & Brooks, 1993; Fostnot, 1996). הערכה של תהליכי למידה מעין אלה אינה פשוטה, והבעייתיות בה מצויה במתח שבין הערכה מסכמת, המתייחסת לתוצר, להערכה המתבססת על תהליך הלמידה (Richardson, 1997).

הקונסטרוקטיביזם מציע תאוריות של למידה, תוך כדי הסתמכות על ידע מהפסיכולוגיה הקוגניטיבית. למרות המחלוקות השונות שליוו את הגישה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה ולהוראה בראשית שנות התשעים של המאה הקודמת, היא נתפסת כיום כמגמה מרכזית במחקר בפסיכולוגיה החינוכית והקוגניטיבית, בפרקטיקה של ההוראה בפועל (בק, 2000; McInerney, 2005). בהתייחסותם לגישה הקונסטרוקטיביסטית, פסיכולוגים ואנשי חינוך מבחינים בין שתי תפיסות עיקריות: הקונסטרוקטיביזם הקוגניטיבי או האישי, ההולך בעקבות פיאוזה, והקונסטרוקטיביזם החברתי, מבית מדרשו של ויגוצקי (McInerney, 2005). יש הרואים בשתי הגישות הללו גישות משלימות (Cobb, 1996), ויש הרואים בהן גישות מנוגדות (Richardson, 1997).

ראוי לשים לב לכך שהקונסטרוקטיביזם לסוגיו מציע תאוריה של למידה, אך אינו תאוריה של הוראה. הכוונה היא כי יישום ההבנות הללו של תהליכי למידה להוראה בבית הספר או בהכשרת מורים ברוח קונסטרוקטיביסטית אינו פשוט, ומשתנה מדיסציפלינה לדיסציפלינה (שם). תרומתו המרכזית של הקונסטרוקטיביזם הפסיכולוגי לחינוך היא בכך שהוא "מציע לפדגוגיה את ההתכוונות ללומד. הוא מפנה את תשומת לבנו לכך שמטרת השיעור היא שהתלמידים ילמדו, ולא שהמורה ילמד" (יחיאלי, 2008). המצב הוא פרדוקסי, מציין מק'אינרני בסקירה מקיפה על הפסיכולוגיה החינוכית ברבע המאה האחרון: בעוד מחקרים על למידה מלמדים על חשיבות פעילותו של הלומד בהבניית ידע, הרי מחקרים על הוראה עוסקים בהקניה ישירה (direct instruction), המושתתת על עקרונות ביהביוריסטיים (McInerney, 2005).

את הגישות לידע שתיארנו לעיל, הגישה המסורתית והגישה הקונסטרוקטיביסטית בשני גווניה, האישי והחברתי, מתארת אנה ספרד (2000) בעזרת מטפורה של "רכישה": בין אם התלמיד קיבל ידע או בנה אותו, הוא עדיין נתפס כבעלים של ידע שהוא אישי שלו. מול מטפורה זו מציבה ספרד מטפורה של "השתתפות", המייצגת גישות עכשוויות לידיעה, המצויות לפי תפיסתה מעבר לתפיסות הקונסטרוקטיביסטיות. מדובר בתפיסות חברתיות של הלמידה, שאינן ממוקדות עוד בידע כשלעצמו, אלא בידיעה ובלמידה כפעילות הנעשית בשיתוף שבין הפרט לאחרים (Lave & Wenger, 1991). הלמידה משמעה השתלבות ושותפות פעילה בקהילה, ומילות המפתח לתיאורה הן הקשר, שיח, פרקטיקה, תקשורת, רפלקציה משותפת. המורה הוא משתתף מומחה בפעילות, והידע נבנה באינטראקציה שבין השותפים, תוך שהוא מבוסס ביניהם. תאוריות למידה חברתיות מתארות יצירת קהילות שונות, ונציין רק אחדות מהן: קהילות של לומדים (Brown & Palincsar, 1989), שבמתכונת שכונו אן בראון ואן-מארי פלינסקאר קיימו הוראה הדדית ושיח על משמעותם של טקסטים בעבורם בקבוצה של קוראים ששימשה "קהילה פרשנית". קהילות חשיבה (Harpaz & Lefstein, 2000) המתמקדות בלמידה ובחיפוש תשובות לשאלה פורייה, ובמסגרתן, טוענים הרפז ולפשטיין, ניתן להציע תמונות אטומיות חלופיות ללמידה: ללמוד זה להיות מעורב ולהבין, ללמד זה ליצור תנאים ללמידה טובה, ידע הוא "סיפור" או "מבנה" שבני אדם ממציאים ולא רק מוצאים, ולהיות תלמיד טוב משמעו להיות תלמיד שיועד להתייחס לידע באופן אוהד, יצירתי וביקורתי. קהילות של פרקטיקה, שבמסגרתן בניית המשמעות היא תהליך של אינטראקציה בלתי-פוסקת, באופן דינמי, בהקשר המיוחד שהקהילה פועלת בו. ההשתתפות כרוכה בהכרת האחר, והכרת האחר מביאה את הפרט לזהות את עצמו באחר. בקהילה כזו נוצרת חווית שיתוף, שבה ההשתתפות היא מקור לזהות (Wenger, 2003).

ספרד טוענת כי למרות הנטייה לאמץ אחת מהמטפורות, רכישה או השתתפות, הן אינן מוציאות זו את זו (כמו שגאומטריה אויקלידית אינה מבטלת את הגאומטריה הלא-אויקלידית), וראוי לשלבן. "שילוב נאות של מטפורת הרכישה עם מטפורת ההשתתפות יבליט את יתרונות שתיהן, ויפחית מחסרונותיהן" (ספרד, 2000, עמ' 25).

הוראת ספרות וקונסטרוקטיביזם

הגישה כי ידע בספרות הוא סובייקטיבי ומותנה בפרשנויות אישיות שעשויות לחלוק זו על זו מבלי לבטל זו את זו – הולמת את עולמה של הספרות. על סובייקטיביות הידע בספרות ניתן ללמוד לאור קיום ביקורת ופרשנות ספרותית מאסכולות שונות, של חוקרים ומבקרים אשר חולקים זה על זה ברמה הפרשנית של יצירות בודדות ובהערכת ערכן הספרותי. ניסיונות לאובייקטיביזציה של הידע באמצעות מנגנונים מדעיים נוסח "הביקורת החדשה" ("new criticism"), שנציגיה המובהקים היו אוסטין וורן ורנה וולק (Wellek)

(Warren, 1968 &), הוכחו כאשליה ונדחקו ממקומם במוסדות להשכלה גבוהה בעולם. התאוריה של "תגובת הקורא" ("reader response theory") (איזר, 2006), שהיא תאוריה דומיננטית במחקר ובהוראת הספרות משנות החמישים ועד שלהי המאה ה-20 באירופה ובצפון אמריקה, מיקדה את תשומת הלב בתהליכי קריאה שבהם לקורא תפקיד אקטיבי: הוא בונה ציפיות שחלקן מתממשות במהלך הקריאה, חלקן מופרכות, וחלקן עוברות מטמורפוזה והקורא בונה ציפיות חדשות. תהליך הקריאה הוא דינמי, ובמהלכו הקורא מפעיל כישורים קוגניטיביים ואמוטיביים אשר עוצבו לאור ניסיון קודם, ומשתנים לאור ניסיון הקריאה בהווה. המילה קונסטרוקטיביזם משמשת את בנימין הרשב לתיאור תהליכי קריאה לפי "המודל הקונסטרוקטיבי של הספרות" (הרשב, 2000). לפי מודל זה, הקריאה אינה אנרכיה סובייקטיבית אלא תהליך אישי של "הבנת משמעויות המיוצגות בטקסט והתנסות באספקטים הלא סמנטיים, הרטוריים או הפואטיים של הטקסט" (שם, עמ' 25). תפיסותיו הדיאלוגיות של מיכאיל באחטין (1978), אשר נוסחו במחצית הראשונה של המאה ה-20 בברית המועצות והגיעו למערב במחצית השנייה של המאה ה-20, עולות בקנה אחד עם ההתמקדות בשיח אישי שמקיים קורא עם טקסט ספרותי.

גישות אלה, שהיו דומיננטיות בהוראת ספרות במוסדות האקדמיים בעולם וכישראל בדור האחרון, מזמנות הוראת ספרות המצויה בזיקה קרובה לתהליכי קריאה אישיים. אלה הומרו במידה רבה בגישות ביקורתיות (איגלטון, 2006), המתמקדות בתפקיד התרבותי, החברתי והביקורתי של הקורא. גם הגישה הביקורתית מייחסת משמעות מכריעה לידע הסובייקטיבי ולעמדה ההקשרית של הקריאה בספרות. למרות ההתייחסות הסובייקטיבית וההתייחסות החברתית לידע בספרות, בהוראתה בבית הספר ובאקדמיה, כמו בהוראה בכלל, שולטת גישת "העברת הידע". גישה זו בהוראה רואה בלומד מי שמשנן ולא מי שבונה ידע מתוך זיקה של הבנה, של תגובה סובייקטיבית או מתוך עמדה ביקורתית כלפי הספרות. השינון הנדרש מהלומד הוא לעתים שינון של חומרים על הספרות, ללא מפגש אינטימי עם הספרות עצמה, ובו אנו רואים את הבעיה המרכזית שהוראת הספרות בישראל מתמודדת עמה בזמננו.

בתאוריה ובמחקרים על הוראת ספרות בעולם קיימות מגמות קונסטרוקטיביסטיות זה שנים רבות, עוד מהעידן שבו המושג "קונסטרוקטיביזם" טרם נטבע. בשנת 1938 פורסמה המהדורה הראשונה של ספרה של לואיז רוזנבלט, *Literature as exploration* (Rosenblatt, 1938). רוזנבלט, ד"ר לספרות מאוניברסיטת סורבון בפריז, לימדה ספרות באוניברסיטאות בארצות הברית. הרעיונות שהוצגו בספרה היו מהפכניים לזמנם, במיוחד לאור העובדה שהיו בניגוד מוחלט לגישת הביקורת החדשה ששלטה בהוראת ספרות באקדמיה. גיבושם נבע מניסיונה בהוראת ספרות באוניברסיטה, מאישיותה הייחודית ומלימודי האנתרופולוגיה שנטלה בהם חלק באוניברסיטת קולומביה. כמו כן היא הושפעה מספרו של דייואי *Art as experience* שראה אור לראשונה

בשנת 1934, ומהתאוריות הסמיוטיות של צ'ארלס פירס (Karolides, 1999). ספרה משפיע עד היום על השיח על הוראת ספרות ברחבי העולם. עם זאת, השפעתה על הוראת ספרות בישראל מוגבלת, וכתביה עדיין לא תורגמו לעברית. בפרסומים לאורך שנים רבות רוזנבלט מדגימה הוראת ספרות ומציגה תאוריה על הוראת ספרות, שכינתה בשם "transactional theory" (Rosenblatt, 1978), בעקבות מונחים שטבע דיואי. רוזנבלט תיארה את הקריאה כיחסים של "תנועה הדדית" או "התרחשות" בין הקורא לבין יצירת הספרות. את משמעות היצירה בונה הקורא במערכת הדינמית הזו, בדיאלוג שהוא יוצר בינו לבין הטקסט. אופייה של ההתנסות בקריאה נקבע על פי עמדת הקורא, אסתטית או עניינית/ תוכנית. קריאה למטרה קוגניטיבית של הפקת מידע או קריאה למטרה אסתטית של הנאה – הן קריאות שונות מאוד זו מזו. לפי מטרת הקריאה, טוענת רוזנבלט, הקורא בונה את הבנתו את הטקסט, והוראת ספרות אמורה לשלב בין השניים.

בד בבד עם ההבנה של חשיבותן של התרבות ושל הרב-תרבותיות בחינוך ובפסיכולוגיה החינוכית (McInerney, 2005), חלו בשנים האחרונות שינויים בהתייחסות להוראת ספרות ובמחקר עליה. בעוד בעבר הטקסט הספרותי נתפס כפשוט מוגמרת, שקורא יוכל לחשוף, והקורא נתפס כיחיד שחותר להבנה ושיש לו עניין, פרקטיקה ומטרות מסוימות בקריאה, המחקר כיום מצוי מעבר לתאוריה של תגובת הקורא, בהקשר הקריאה במרחב התרבותי של התלמיד (Galda & Beach, 2001). הכלים התרבותיים שהתלמיד מביא אתו לקריאה הם מגוונים מאוד, ולעתים זרים לגמרי למורה. האתגר העומד כיום בפני ההוראה ובפני מחקר הוראת הספרות, טוענים גלדה וביץ', הוא במרחב התרבותי שבין הלומד לטקסט.

כיוונים אלה של הוראת ספרות חברו למגמות פורצות דרך בהוראה, למשל בגיבוש קהילות של לומדים הבונים יחד פרשנות לטקסט (Brown & Palincsar, 1989); בגישות המעודדות קריאה חופשית נטולת הנחיה או ביצוע מטלות (Krashen, 1993); בספרים המציעים שילוב חשיבה בהוראת מקצועות הומניסטיים (טישמן, ג'יי ופרקינס, 1996; Fisher, 1996, 1997; Swartz, 1999) או בהוראת ספרות בגישות קונסטרוקטיביסטיות (Beach, Appleman, 2001; Hynds & Wilhelm, 2006; Beach & Myers, 2001). שינויים אלה ראוי לתפוס על רקע מחקרים שנערכו בארצות הברית, שבהם נמצאו קשיים והצלחות בהוראת ספרות. סדרת מחקרים שקיים צוות חוקרים בראשות ניסטרעד העלתה, כי לשיח הכיתתי השפעה על הלמידה בכלל ועל

1. רוזנבלט הסתייגה ממילה כמו interaction בשל הגיון הביהביוריסטי שנקשר בה בהקשר של גירוי-תגובה, לפיכך חיפשה ביטוי שייצג מערכת יחסי גומלין, תוך ניעה הלך וחזור בין קורא לטקסט (Karolides, 1999). המילה transactional קשה לתרגום. במקור משמעה ביצוע עסקת העברה בין גורמים, והיא משמשת בבנקאות. בשל כך, ולאור תפיסות הבנקאות של פרה בחינוך, איני נוטה לתרגמה ל"עסקה", ובשל המשמעות הפסיכולוגית של "העברה" גם תרגום זה אינו עולה יפה.

הבנת הנקרא בפרט (Nystrand, 2006). נמצא כי חסם לקיום שיח אותנטי בכיתת ספרות הוא בחירה להתמקד במיומנויות של השבה על שאלות בבחינה (Nystrand & Gamoran, 1991). המחקרים לימדו כי ראוי לשנות את דפוסי האינטראקציה הקיימים בכיתת הספרות: בניגוד להוראה פרונטלית, שבה המורה מחליט מהו רצף השאלות שישאל את תלמידיו וכיצד יגיב לכל תשובה, יש מקום לשאלות אותנטיות המגבירות את הסיכוי לקיומו של שיח בכיתה, ולשאלות שהתלמידים שואלים. יעילות השיח נמדדת בכך שהמשמעות של הטקסט מובנית בתהליך של הבנה אקטיבית באינטראקציה בין הלומדים. נמצא כי השיח מגביר במידה ניכרת את ההישגים הספרותיים ואת ההישגים בהבנת הנקרא של התלמידים (שם). למרות הידע הקיים על חשיבותו של דיון אותנטי, בכיתות רבות בארצות הברית מתקיימים עדיין דיונים במתכונת של שאלה (מורה) - תשובה (תלמיד) (Galda & Beach, 2001).

נסקור להלן ספרי לימוד אחדים המתמקדים בפיתוח חשיבה ובהוראת ספרות בגישה קונסטרוקטיביסטית. פישר (Fisher, 1996, 1997) מציע הוראת שירה או סיפורת בבית הספר היסודי כדרך לפיתוח החשיבה. גישתו מתמקדת בפיתוח חשיבה, והספרות היא הכלי המשמש לכך. הטקסט הספרותי משמש נקודת מוצא לשאלות, לחשיבה אישית ולחשיבה קבוצתית. בהמשך התהליך מתקיים שילוב של פעילויות יצירתיות שונות בכתובה ובאמנויות. הנחות היסוד להצעותיו המתודיות וליחידות ההוראה שכתב לתלמידים במערכת החינוך האנגלית הן ברוח קונסטרוקטיביסטית, חלקית לפחות. תכנון שיעור מובנה אמור לשמש אמצעי בקרה להקצאת זמן לתהליכי חשיבה של התלמיד ולהבניית הידע שלו הן כיחיד והן במסגרת הקבוצה, ולהיות מחסום בפני "העברה" של ידע.

ספרים שיצאו לאחרונה על הוראת ספרות בארצות הברית מתבססים על גישות הקונסטרוקטיביזם החברתי. נקודת המוצא לגישתם של ביץ' ומיירס להוראת ספרות (Beach & Myers, 2001) היא ההקשר שבו חיים מתבגרים בחברה מעורבת מבחינה אתנית, גזעית ודתית, תוך שהם עסוקים בחיפוש זהותם ובזיקתם לקהילה. ביץ' ומיירס מניחים כי בשיעורי האנגלית, מתוך היענות אישית לטקסטים שונים ברוח תאוריות תגובת הקורא, התלמיד לומד גם על עולמו האישי וגם על עולמות חברתיים. כוונתם היא ללמד אוריינות בהקשר אותנטי, כדי להבין טוב יותר את הפרט ואת החברה כאחד. המושג "טקסט" בתפיסתם אינו רק יצירות ספרות קנוניות, אלא גם טקסטים פופולריים למיניהם. את המושג "אוריינות" הם תופסים במובן הרחב, כהתייחסות למיומנויות שונות: קריאה, כתיבה, דיבור, האזנה, צילום, ציור, צפייה ויצירה של סרטים ושימוש בטכנולוגיה. הלמידה שהם מציעים היא שיתופית, תוך כדי הגדרה ברורה של אחריות הפרט לעשייה, שהיא הביטוי לידע שבנו הפרט והקבוצה. כמו כן נקבעים יעדים ולוח זמנים כבקרה לכך שתהליכי הבניית הידע לא יהיו עמומים וחסרי תוצר מוכח.

ספרם של ביץ', אפלמן, הינדס ווילהלם (Beach, Appleman, Hynds & Wilhelm, 2006) מיועד לשמש ספר עזר לקורס מתודי בהוראת ספרות, בהכשרת מורים או בפיתוח מקצועי של מורים. נקודת המוצא היא תאוריות וגישות חדשניות סוציו-קונסטרוקטיביסטיות וסוציו-תרבותיות בנוגע ללמידה ולאוריינות, תוך כדי קישורן להוראת ספרות. תכנית הלימודים מאורגנת לפי נושאים בהקשר רב-תרבותי, ומשלבת חינוך לקריאה ביקורתית, דרמה, קולנוע, מדיה, כתיבה, קיום דיאלוג, תוך כדי התייחסות לשונות הלומדים ולקשיים מיוחדים, תרבותיים ואישיים, העשויים להיות ללומדים בשיעורי ספרות.

גלדה וביץ' במאמר מקיף (Galda & Beach, 2001) סוקרים שינויים ואתגרים בהוראת ספרות בארצות הברית. שינויים דומים בהוראת ספרות התרחשו מסיבות שונות במקומות נוספים בעולם, למשל באוסטרליה (Mellor & Patterson, 2004) או בהולנד (Janssen, 2002). בהולנד שונתה תכנית הלימודים בשנת 1998: לתלמיד ניתן ציון גמר בספרות עם תום בית הספר התיכון, אך אין בחינת גמר. הציון ניתן על סמך קריאה ולמידה עצמית שבמהלכה התלמיד בונה תלקיט המייצג את הידע שרכש. מספר שעות ההוראה בתכנית הנוכחית מצומצם מאוד (פחות משעת הוראה שנתית!). למורה לספרות חירות, שהיא גם אחריות גדולה, כיוון שאין רשימת יצירות מחייבת, ואף אין הגדרה מחייבת של מטרות או של גישה להוראת ספרות כשלעצמה. עם זאת, תכנית הלימודים החדשה מציבה כמטרת-על פיתוח יכולות של התלמיד כקורא עצמאי: התלמיד נתבע להיקף קריאה גדול, באופן עצמאי, ולכתיבת תגובות אישיות בעקבות הקריאה, הנאספות בתלקיט. תמורות אלה חוללו שינוי כולל בתפקידו של המורה לספרות, ממי שמעביר ידע למי שמנחה תהליכי קריאה של לומדים, ומעריך אותם. לפני השינוי בתכנית הלימודים רווחו בקרב המורים לספרות בהולנד גישה היסטורית להוראת הספרות, גישה טקסטואלית וגישה של תגובת הקורא. ההנחה זימנה את המורים לעבור לעבוד לאור התאוריה של תגובת הקורא, וזו גררה שינויים גם בהתייחסות להוראה וללמידה. במאמר המתמקד בשאלות כמתודה עתירת חשיבה בהוראת ספרות מתארת טניה ג'נסן תהליכי שינוי אלה (Janssen, 2002).

הוראת ספרות בישראל

לפי דה-מלאך (2008), ארבעה תחומים שונים מזינים את מטרותיה של הוראת הספרות המיועצות בתכניות הלימודים בישראל: (1) ההיבט האסתטי, שלאורו מטרתה של הוראת הספרות היא בחינת ייחודה כאמנות; (2) ההיבט הערכי-לאומי-יהודי, הרואה בספרות אמצעי להנחלת ערכים ולעיצוב זהות; (3) היבט הקניית המיומנויות, ולפיו תפקיד הוראת הספרות הוא לשמש כלי בהקניה ובפיתוח של מיומנויות קריאה, חשיבה וקריאה ביקורתית; (4) ההיבט המתייחס לפיתוח הפרט ולתמיכה בעולמו הרגשי, תוך כדי שימוש בחוויית הקריאה שמזמנת הספרות כאמצעי

להיענות אישית של הקורא לטקסט האסתטי. תכניות הלימודים השונות להוראת ספרות בבית הספר במדינת ישראל התייחסו למטרות אלה, תוך שהן מחליפות ביניהן את הבכורה בתקופות ובתכניות שונות (שם). היבטים אלה קשורים לשלוש המגמות העיקריות בחינוך לפי צבי לם (1976): (1) האקולטורציה - לפיה עיקר לימודי הספרות הוא בהעברת עולם הספרות על מטעניו הקוגניטיביים ושפתו התאורטית-פואטית לתלמיד; (2) הסוציאליזציה - אשר חותרת להפוך את התלמיד לאזרח מועיל ושותף בחברה הישראלית הציונית, באמצעות הממד הערכי והתרבותי שבספרות; (3) האינדיבידואציה - אשר שואפת לפיתוח יכולות קריאה, כתיבה, הבנה וחשיבה אצל התלמיד כפרט, ולהעצמתו בתחומים הקוגניטיביים והרגשיים. תכנית הלימודים הנוכחית לבית הספר העל-יסודי מציבה למורה מטרות ברוח הקונסטרוקטיביזם החברתי:

הוראת הספרות בשנות בית הספר נועדה בראש וראשונה לעורר את אהבת הספרות ולחנך את הלומדים לראות בקריאת ספרות לסוגיהן ובחילופי דעות עליהן פעילויות מהנות המעשירות את האדם כל חייו. [...] כמו כן ספרות אנו נקראים להיות החוליה המקשרת החשובה שבין [...] הקריאה כפעילות מופנמת לבין הקריאה כפעילות חברתית תרבותית המתנהלת בדיבור ובכתב. (שירב ולוי, 2007, עמ' 11)

תכנית הלימודים מתווה את מטרות הוראת הספרות, מציעה דרכים להוראתה, ומציבה את הרפרטואר הספרותי להוראה. יעדי התכנית מכוונים את המורה לדרכי הוראה שיש בהן מקום לדיון קבוצתי, אך גם לשיטות אחרות שיעניקו מקום לתגובות פעילות של תלמידים לקריאה: היצג בעל פה או בכתב של תגובה ליצירה; קריאה קולית של יצירות ספרות; למידה עצמית של יצירות ספרות; פיתוח הקורא כקורא-מפרש (שם). תוכני התכנית מעודדים שילוב אמנויות, כמו ציור וקולנוע, בהוראת ספרות. אך למרות רוחה הקונסטרוקטיביסטית של התכנית, שיטת ההערכה באמצעות בחינות הבגרות משקפת עדיין תפיסות של העברת ידע.

דוח מעקב שבוצע בעבר אחר יישום תכנית הלימודים בחטיבת הביניים מלמד, כי יישומה בפועל על ידי המורים היה חלקי בלבד (הירשפלד, רז, שירב, נתנאל והוכברג, 1998). מחקר המעקב מלמד על אי-הלימה בין מטרות המתכננים - עידוד קריאה והבנתה, מעורבות אישית, התנסות אסתטית - לבין תפיסת הוראת הספרות לפי המורים, שעיקרה הכרת מושגים בספרות וארגון היצירות להוראה. מחקר מקיף על תכניות הלימודים בספרות לבתי הספר העל-יסודיים מלמד על הפערים שבין המדיניות המשתקפת בתכניות הלימודים לבין הביצוע בבתי הספר (דה-מלאך, 2008). מסיבות שונות, כנראה תקציביות אך גם משפטיות ואתיות, טרם בוצע מחקר כיתה מקיף על הוראת ספרות בישראל.

בעבר ראו אור בישראל חומרי למידה וספרים על הוראת ספרות ברוח קונסטרוקטיביסטית, גם אם לא הצהירו על עצמם ככאלה (יזהר, 1982; ריבלין, 1986). לאלה נוספו בשנים האחרונות

ספרים המצהירים בפירוש על מגמה זו (למשל: אלקד-להמן, 2007; גרבר, מרום, ופייקס, 1998) או על מגמה של הוראה ביקורתית (דה-מלאך, 2008).

מטרת המחקר שלפניכם היא ללמוד על תפיסותיהם, על עמדותיהם ועל עשייתם בפועל של מורים לספרות בבתי ספר על-יסודיים בישראל, לנוכח שאיפת מעצבי מדיניות החינוך בארץ לשלב חשיבה בהוראה בכלל, ובהוראת ספרות בפרט, ולטפח הוראה לקראת למידה משמעותית. ככל הידוע לנו, מחקרים מסוג זה על אוכלוסייה זו טרם בוצעו.

המחקר

הסוגיה הנחקרת ושאלות המחקר

שאלת המחקר שהצבנו הייתה: כיצד ניתן לאפיין את הוראת הספרות בבתי הספר העל-יסודיים בישראל מנקודת מבטם של המורים לספרות? שאלות המשנה היו: מה הן עמדות המורה לספרות כלפי הוראה, כלפי למידה וכלפי אופן בניית ידע? מה הן תפיסות המורה לספרות בנוגע למטרות הוראת הספרות? מה הן דרכי ההוראה של המורה בשיעור הספרות בפועל, לפי עדות המורה? מה הם מאפייני סביבת העבודה של המורים לספרות, וכיצד הם משפיעים על עבודתם? האם יש קשר בין הוראת הספרות למאפייני המורה לספרות במחקר זה? מהי, לדעת המורה לספרות, עמדת התלמיד כלפי לימודי הספרות, ומדוע?

שיטות המחקר

המחקר נערך במתודולוגיה מעורבת (mixed method) המשלבת שיטות כמותיות ואיכותניות.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כוללת מורים ומורות² לספרות בבתי ספר על-יסודיים, אשר השתתפו בהשתלמויות במוקדים שונים במרכז הארץ ובדרומה.

1. השתתפו במחקר 79 מורות לספרות, שייצגו קבוצות גיל בטווח שנע בין 26 ל-67 שנה. הגיל הממוצע הוא 46, וסטיית התקן - 10.47. ניסיון המורות בהוראה הוא משנה אחת ועד 42 שנה; הממוצע - 20.5 שנות ניסיון, וסטיית התקן - 10.18.

2 בקרב המשתתפים במחקר היו רק שני גברים. סוגיית הפמיניזציה של מקצוע ההוראה בכלל ושל הוראת הספרות בפרט היא נושא שראוי לדון בו במחקר נפרד. עם זאת, כיוון שרוב המשתתפים במחקר היו נשים, מנקודה זו ואילך ההתייחסות למשתתפי המחקר תהיה בלשון נקבה, שלא על פי הכללים שקבעה האקדמיה ללשון העברית. ההתייחסות לכלל המורים והמורות לספרות בארץ תהיה בלשון זכר. במחקר הנוכחי לא ביקשנו לבחון מה הזיקה שבין עמדות כלפי הוראה, למידה, ידע וכדומה למגדר.

2. התפלגות על פי השכלה: 96% מהמורות הן בעלות תעודות הוראה. 28% בעלות תואר ראשון, 67% מהן בעלות תואר שני, ול-3% יש גם תואר שלישי.
3. התפלגות על פי ארץ מוצא ושפת אם: 91% ילידות הארץ. בקרב 87% העברית היא שפת אם, בקרב היתר שפת האם היא (בסדר יורד): ערבית, רוסית, אנגלית, ספרדית, רומנית.
4. המורות המשתתפות במחקר מלמדות בבתי ספר על-יסודיים בדרום הארץ ובמרכזה, בערים גדולות, ביישובים בינוניים וביישובי פריפריה בעלי אופי עיירי או כפרי. 69% מלמדות בבתי ספר תיכוניים, 23% מלמדות בבתי ספר על-יסודיים שש שנתיים. 43% מהן מלמדות בכיתות י"א-י"ב בלבד, 43% מלמדות בכיתות ט'-י"ב, ו-9% מלמדות בכיתות ז'-י"ב. 52% מהמורות הגדירו את בית הספר שבו הן עובדות בית ספר "גדול", 33% ראו בו בית ספר בינוני, ורק 15% עובדות בבית ספר שהן מכנות "קטן".

כלי המחקר

כלי המחקר ששימשו אותנו הם: שאלון, תצפיות, שיחות עם המורות ויומן רפלקטיבי של החוקרת. המאמר שיובא כאן מתייחס בעיקר לממצאי השאלון. לצורך המחקר פותח שאלון המורכב משני חלקים: חלק אחד נלקח מכלי מחקר שפיתח צוות חוקרים ביחידת המחקר במכללת לוינסקי לחינוך, לצורך מחקר על אודות תפיסות הוראה ולמידה (קונסטרוקטיביסטיות ושמרניות) בקרב סטודנטים לחינוך (שמעוני, אלקד-להמן, שגיא וגילת, 2006). חלקו השני עוצב בשיתוף בין חוקרת ספרות למומחה בשיטות מחקר כמותיות, עבור המורה לספרות, כדי לחשוף את תפיסותיה הנוגעות למטרות של הוראת הספרות, את יחסה להוראת המקצוע ואת התנהגויות המורה והתלמיד בשיעור, מתוך הנחה כי אלו יסייעו בידינו ללמוד על אופי ההוראה בשיעורי הספרות. השאלון הושטת על הגישות להוראת ספרות כפי שהן משתקפות במבוא, במטרות וביעדים של תכנית הלימודים (שירב ולוי, 2007) ובמקורות הדנים בהוראת ספרות בגישות קונסטרוקטיביסטיות (אלקד-להמן, 2001; ברוקס וברוקס-גרנון, 1999; Beach, Appleman, Hynds & Wilhelm, 2006). רוב השאלות הכלולות בשאלון הן סגורות. בנוסף לכך התבקשו המורות לתאר את סביבת העבודה שלהן באמצעות שאלות פתוחות.

מהלך המחקר

במחקר גישוש בשנת תשס"ז הועבר שאלון לעשר מורות המלמדות ספרות בבתי ספר על-יסודיים, במטרה לבחון את בהירות הניסוח של השאלות ואת רלוונטיות השאלות למורות. שנה לאחר מכן הועברו שאלונים בשש קבוצות שונות של משתלמות, לכ-120 מורות. השאלונים הועברו בפתיחתו של מפגש עם המורות שארך כארבע שעות. במקרה שלאותה קבוצה היו כמה מפגשים, הועבר השאלון בראשית המפגש הראשון. עם תום המפגשים התנהלה בכל אחת

מהקבוצות שיחה על מטרת השאלון ועל הקשר בין השאלות שבו למטרת המחקר ולהנחות היסוד. הוחזרו 79 שאלונים שמילאו המורות, מתוך הסכמה וידיעה כי השאלון אנונימי ומשמש למטרת מחקר בלבד.

במהלך המפגש התקיימו שיחות בין המורות לבין עצמן ובין המורות לחוקרת, ואלה תועדו על ידי החוקרת ביומן, לאחר כל מפגש. את הנתונים שנאספו בחנה החוקרת, מומחית להוראת ספרות. נערך ניתוח תוכן של שאלות פתוחות, והקטגוריות שאותרו קודדו. נעשה ניתוח סטטיסטי של נתונים העולים מתשובות הנשאלים על השאלון. הניתוח מורכב מסטטיסטיקה תיאורית, המציגה שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן של כל אחד מן הפריטים הכלולים בשאלון, ומבדיקה של קשרים בין מאפייני רקע של המורים לבין השאלות שבודקות גישה כלפי הוראה הספרות. בדיקת הקשרים נעשתה באמצעות מתאמים, מבחני חי בריבוע וניתוח שונות.

זכויות המשתתפים במחקר הובטחו כמקובל על פי כללי אתיקה המתחייבים במחקר בחינוך (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001), ומתוך הקפדה על העקרונות האלה: הסכמת הנבדקים לענות על השאלון והבטחת חיסיון מלא למשיבים.

ממצאים

מאפייני סביבת העבודה

המורות נשאלו שתי שאלות פתוחות על סביבת ההוראה שלהן: "מה מאפיין את אוכלוסיית בית הספר שלך?" וכן: "מה מאפיין את בית הספר שלך מבחינה לימודית/ חינוכית?" התמונה המתקבלת מתשובות המורות היא ספקטרום רחב של מערכת החינוך הישראלית מבחינה סוציו-אקונומית ומבחינה לימודית: מבית ספר שבו האוכלוסייה "מצוינת", אחוז גבוה של מצוינים, "מעורבות", "מודעות חברתית גבוהה", דרך בתי ספר שאוכלוסייתם תוארה "טובה", "ממוצעת", כשליש אופיינו כ"הטרוגני", "רב-גוני", ועד לאחרים שתוארו "בינוני ומטה" או "נמוך", "אוכלוסייה קשה", "הרבה לקויות", "אוכלוסייה נחשלת ולא מכבדת משמעת ומורים" ואוכלוסייה של "נוער בסיכון".

מרבית בתי הספר מצטיירים בדברי המורות באור חיובי: "מאוד נעים ופתוח"; "בית ספר הומניסטי, דגש על כבוד האדם ואיכות הסביבה"; "רמת לימודים גבוהה. אינטימיות ועשייה משמעותית". מרביתן כותבות על בית ספרן בכבוד ובהערכה. לעתים מובלט הממד החינוכי-ערכי של בית הספר, ולעתים היחס לחלשים או השאיפה למצוינות: "בית ספר מוביל מבחינת הביקוש ללמוד בו. ערכיו חינוכיים-ערכיים"; "שיתוף מאוד גדול של התלמידים בהחלטות בית ספריות ולימודיות"; "רצון להטמיע ערכים בצירוף מצוינות והצלחה בבחינת בגרות"; "בעיקר לחנך וללמד לימודים בסיסיים והעשרה, לפתוח פתח לעולם שאינו מוכר להם, לגרות ולסקרן וגם לממש פוטנציאלים שבבתי ספר אחרים היו מתפספסים"; "בית הספר קשוב לצרכים של

כל תלמיד ותלמיד. בית הספר מקדם את התלמידים ומקנה חוויית הצלחה". מורה שתיארה את בית ספרה כקולט אוכלוסייה שנשרה מבתי ספר אחרים, מציינת כי בבית ספרה "מאפשרים להצליח, להתקדם ולא לנשור. בנוסף, רובם מסיימים עם תעודת בגרות"; "ראיית טובת הילד בכל התחומים". עם זאת, מצאנו גם דברי ביקורת: "התלמידים לא משובצים במגמות המתאימות להם"; "התמקדות בנהלים ועיסוק רב בכללים". דברי הביקורת נגעו גם ליחס להיבט הלימודי-חינוכי: "עמידה בתכנית הלימודים בלי לתת דגש לערכים"; או: "קושי באוריינות. דגש על טיפוח אוכלוסיות חלשות ופחות מדי על טיפוח מצוינות". ומורה בבית ספר הטרוגני, שהאוכלוסייה בו במצב חברתי-כלכלי "סביר ומעלה", כותבת על בית ספרה: "משנה לשנה נעשה יותר ויותר 'bagrut oriented'".

מעניין ומפתיע היה לראות, כי אף על פי שבדעת הציבור בישראל בית הספר מצטייר בשנים האחרונות כסביבה קשה, לא נעימה, אשר אינה תומכת בפרט (קורן, 2009), בתי הספר שתיארו המורות באופן אנונימי, מבלי שזוהו שם המורה או שם בית ספרה, מצטיירים כמקום ששורה בו תרבות של אכפתיות (caring). גם אם בקרב המשיבות על השאלון הייתה נטייה לרצות את החוקרים, או אם היה באוכלוסייה המיוחדת של מורות מצוינות לספרות, שהמקצוע יקר ללבן, רצון לכבד את המקצוע, וזה יצר הטיה במסירת המידע - יש להניח כי האנונימיות של משתתפות המחקר וחוסר הקשר בין החוקרים ובינן מצמצמים הטיה זו, ושהאווירה בבתי ספר שאין שומעים עליהם בתקשורת, היא אווירה של שאיפה לקדם את התלמידים מתוך כבוד.

לאור מעמדם הנמוך של לימודי הומניסטיקה, ובכלל זה לימודי הספרות בקרב הציבור הישראלי (אילני, 2008; Ayalon & Yogev, 1997), ביקשנו גם ללמוד כיצד, מנקודת ראותה של המורה לספרות, התלמיד מתייחס אל לימודי הספרות. שאלנו את המורה מהן, לדעתה, עמדות התלמידים כלפי הוראת ספרות בכיתות שבהן היא מלמדת. אפשרנו לה לבחור מתוך התשובות המוצעות ביותר מתשובה אחת. התשובה הבולטת ביותר, שבחרו בה 73% מהמורות, היא כי הן חושבות שהתלמידים לומדים ספרות כיוון שאין ברירה, זהו מקצוע לבגרות. לדעת 50% מהן, התלמידים אוהבים את השיעורים שלהן, וזה ההסבר ליחסם למקצוע; רק 20% מאמינות כי התלמידים לומדים מתוך עניין בספרות ואהבה למקצוע. הערותיהן ממחישות כי המצב אינו חד-משמעי אלא "משתנה": "חלקם לומדים מתוך אהבה למקצוע, חלקם - כי יש בחינת בגרות. חלק אוהבים, חלק שונאים"; "צריך לעבוד על המון 'מוטיבציה' שיש להחדיר לתלמידים ואהבת התחום"; "מקצוע הספרות הנו מקצוע תלוי מורה"; "תנאי ג' [אוהבים את השיעורים של] יתקיים אם המורה מעניין, כובש וסוחף". ובכל זאת יש הצלחות, שהרי יש כיתות שבהן "מבקשים להגדיל את מספר היחידות (לבגרות) מ-2 ל-5". עם זאת, בשיחה עם המורות מסתבר כי גם כאן יש לא רק אהבת ספרות אלא גם חישובי כדאיות של הבנוס לתעודת הבגרות בעזרת צירוף מקצועות ברמה של 5 יחידות.

לסיכום, ממצאי המחקר מלמדים כי הוראת ספרות בבית הספר התיכון מתרחשת בדרך כלל בסביבה אוהדת הן מבחינת הלמידה והן מבחינת התלמיד. אולם המורה לספרות חשה, שהיא נתבעת למאמץ מיוחד כדי למשוך את לב תלמידיה ולעורר בהם עניין ואהבה למקצוע שנתפס כחובה, ואין כלפיו עמדה חיובית אינטואיטיבית.

המורה לספרות במחקר

המורה לספרות במחקר שלנו היא מורה בת 26 עד 67. 82% מהמורות נשואות, 13% גרושות או אלמנות, ו-5% רווקות. 83% מהן עובדות משרה מלאה או מעל משרה בהוראה. רק 17% עובדות כחצי משרה עד שני שלישים משרה. 11% מכלל המורות אף עובדות במקום עבודה נוסף, פרט לעבודה בהוראה. בדרך כלל מקומות עבודה אלה דומים למקום העבודה העיקרי: הוראה בבית ספר אקסטרני, עבודה במכללה, הדרכה במשרד החינוך. בשני מקרים העבודה הנוספת הייתה פרטנית, של מומחית ללקויות למידה או של מאמנת אישית.

מעניין כי למרות העומס המוטל על המורות בעבודה ובבית, התחושה העצמית של מרביתן היא של ויטליות, אהבה להוראה בכלל ולהוראת ספרות בפרט, ולא של שחיקה. 94% מעידות על עצמן כי אינן שחוקות, ו-83% מעידות כי הן אוהבות ללמד. יתרה על כך, 40% מציינות כי הן חשות התלהבות מעבודתן, תחושה המאפיינת מומחיות בתחום העיסוק (Alexander, 2003). עם זאת, יש בקבוצה זו שתיים-שלוש מורות שמציינות: "עייפה ומרוצה בו-זמנית"; "יחד עם זאת, עייפה מבדיקת המבחנים ובכלל מן הדרישות הרבות ומן העובדה, שכדי להגיע למשרת אם אני צריכה ללמד 7 כיתות ספרות + לחנך". רק מורה אחת ביטאה הלך רוח אחר: "לא ממש מתלהבת מהוראה וספרות".

המורות משתתפות בהשתלמות שנתית שהיקפה הוא 28-56 שעות בודדות במהלך שנת הלימודים, משמע בין שישה לארבעה-עשר מפגשים בשנה, בכל מפגש שלוש-ארבע שעות לימוד אחר הצהריים, ביום קבוע בשבוע, באזור המגורים שלהן. נוכחות בהשתלמות מזכה את המורה בנקודות זכאות לגמול השתלמות. רצינו להבין את הסיבות להשתתפות המורות בהשתלמות. לשם כך ביקשנו שיתייחסו להיגדים אחדים בנושא ההשתתפות בהשתלמות: "סמני X במשבצת המתאימה: 6 - מסכימה מאוד, 1 - לא מסכימה בכלל". אפשרנו לציין סיבות מספר.

תשובות המורות מוצגות בלוח 1 (שבעמוד הבא). הלוח מציג את הממוצעים ואת סטיות התקן של כל אחת מן הסיבות (בסולם 1-6) וכן את התפלגות התשובות שקובצה לשלוש רמות: מידה רבה של הסכמה להיגד (5-6), מידה בינונית (3-4) ומידה מועטה (1-2). ניתוח תשובות המורות מלמד כי מניעיהן להשתתף בהשתלמות הם בעיקר מניעים אינטרינזיים הנובעים מ"רצון ללמוד" (81% מהמורות) ו"להתעדכן בספרות" (84% מהמורות). עם זאת, 18% מהן נאלצו להשתתף

בהשתלמות בשל לחץ של הפיקוח או של גורם חיצוני אחר, ועוד 12% ציינו כי חשו מידה בינונית של לחץ כזה. אף על פי כן, עדיין 70% מהמורות מגיעות להשתלמות מרצונן החופשי. שיפור דרכי ההוראה הוא הסיבה השלישית להשתתפות בהשתלמות מבחינת המורות (75% מהמורות). עם זאת, גמולי ההשתלמות הם בהחלט גורם נוסף להשתתפות בהשתלמות. לא כל המורות המלמדות ספרות בבתי ספר על-יסודיים בארץ משתתפות בהשתלמות מעין זו. כיוון שהשתתפות מרביתן היא מבחירתה החופשית של המורה, ניתן להניח כי המשתתפות במחקר הן קבוצה של מורות לספרות מחויבות להוראה, המוצאות את הפנאי ואת הרצון ללמידה מעבר לשעות העבודה, אף שלרובן יש כבר תואר שני, ולמרות עיסוקיהן בעבודה ובמשפחה. משום כך לא ניתן לראות בהן קבוצה המייצגת את המורות לספרות בבתי הספר העל-יסודיים. דווקא לאור עובדה זו הממצאים שיוצגו להלן צריכים להיתפס כמדאיגים במיוחד על ידי מי שהוראת ספרות יקרה להם.

לוח 1: מניעים להשתתפות בהשתלמות

	הסיבה להשתתפות בהשתלמות	ממוצע	סטיית תקן	הסכמה במידה מועטה (%)	הסכמה במידה בינונית (%)	הסכמה במידה רבה (%)
1.	רציתי ללמוד	5.4	1.0	3	16	81
2.	כדי לקבל גמולי השתלמות	4.4	2.0	24	15	61
3.	חייבו אותי	2.2	1.9	70	12	18
4.	הזדמנות לפגוש חברות	2.7	1.6	49	36	15
5.	רציתי להתעדכן בספרות	5.3	1.1	4	12	84
6.	רציתי לשפר דרכי הוראה	5.1	1.3	7	18	75
7.	תכנית ההשתלמות נראתה לי	4.8	1.3	6	30	64
8.	הייתי מרוצה מהשתלמות קודמת	4.6	1.7	16	20	64

על שאלתנו: "אם היית צריכה עכשיו לבחור מחדש במקצוע, האם היית בוחרת להיות מורה לספרות?" השיבו 87% תשובה חיובית, וזאת אף על פי שתשובותיהן ניתנו לאחר שביתת המורים הממושכת שהתקיימה בשנת הלימודים תשס"ח. התשובות נומקו בבחירה המתאימה לאישיותן, בסיפוק שיש למורה מההוראה ומהאינטראקציה עם תלמידים דווקא מבעד לשיח על ספרות, בגיוון במקצוע ועוד. כדי לאפשר התרשמות מתשובות המורות, להלן כמה מהן: "זה מה שאני יודעת לעשות היטב"; "תחביב שהוא מקצוע זו הפריבילגיה בחיים"; "כיף לי"; "זאת אני. הכי

נכון שלי"; "אוהבת ומתרגשת מספרות"; "אני נהנית להעביר באמצעות עולם היצירה את החוויות ולפתוח בפניהם עולמות, תובנות, ביקורתיות, סובלנות, והחשוב מכול – דמיון ואהבה למילה הכתובה"; "קודם כול כן – כי זה כל כך מתאים לי. אבל היום יותר קל לי להבין מה עוד מתאים לי. הרבה שנים זו הייתה האופציה היחידה, היום אני יודעת שאני יודעת לעשות דברים נוספים"; "אני 'חיה' בשיעורים ונהנית מהם יחד עם תלמידיי כשנוצרים דיאלוג ומפגש (שהוא ראשוני כל פעם מחדש עם יצירות)"; "מקצוע מגוון החושף אותי ואת התלמידים לתכנים חדשים כל שנה". הקשר בין ההתלהבות של המורה לבין הבחירה מחדש במקצוע ההוראה נבדק באמצעות מבחן חי בריבוע ונמצא מובהק ($p < .05$): מבין המורות שהגדירו את עצמן מתלהבות, 100% היו בוחרות מחדש במקצוע הספרות, לעומת 76% מבין המורות שלא הגדירו את עצמן מתלהבות. על מנת ללמוד על תחושת הרווחה הכללית (well being) של המורה, נבנה מדר שחיקה, אשר הוגדר באמצעות אחוז התשובות המעידות על שחיקה מבין כלל התשובות שנשאלו המורות בנושא זה (האם את מרגישה: שחוקה/ עייפה/ אוהבת ללמד/ אוהבת ספרות אבל לא ללמד/ מתלהבת/ אוהבת את בית הספר?). בבדיקת הקשר בין מדר השחיקה לבין הסיבות להשתתפות בהשתלמות, באמצעות מתאם פירסון, לא נמצאו קשרים מובהקים. יש מי שצינו כי הבחירה בהוראת ספרות כמקצוע אינה פשוטה: "כן – מקצוע נפלא. לא – מסיבות כלכליות"; "זו שאלה שכרגע אני עסוקה בה וטרם יודעת מהי התשובה. אני אוהבת מאוד ללמד ספרות, ואני אוהבת את הדיאלוג עם אוכלוסיית המתבגרים, אבל מערכת החינוך היא מערכת שהופכת להיות כמעט בלתי אפשרית לשרידה". נימוקי מי שהשיבו בשלילה לשאלה זו התייחסו לקשיים בעבודה ולתגמול: "זו עבודה שוחקת מאוד"; "למרות אהבתי להוראה זהו מקצוע שוחק ובלתי מתוגמל"; "מעמד המורה נמוך. התגמול אפסי. המאמץ אדיר – התגמול אפסי"; "התגמול אינו מצדיק את המאמץ"; "המקצוע אינו מתגמל (לאו דווקא חומרית)"; "מעמדו של המקצוע (הוראה בכלל והוראת ספרות בפרט), העומס בבדיקת מבחנים, הקושי להתפתח/ לעסוק בתחומים אחרים".

עמדות המורה כלפי הידע, כלפי ההוראה והלמידה

כיוון שהוראה עתירת חשיבה מותנית בהנחות יסוד בעלות אופי קונסטרוקטיביסטי כלפי מהות הידע, הלמידה וההוראה, ביקשנו לבדוק מה הן עמדותיהן של המורות לספרות בנוגע לתהליכים אלה. כדי לחשוף את הנושא נשאלו המורות: "לפנייך היגדים שונים על למידה ועל הוראה. צייני מה מידת ההסכמה שלך כלומד/ת עם ההיגדים: 6 – מסכימה מאוד, 1 – לא מסכימה כלל". הממוצעים וסטיות התקן של מידת ההסכמה להיגדים מוצגים בלוח 2 (שבעמוד הבא). ההיגדים "אני אוהב לארגן בעצמי את תהליכי הלמידה שלי"; "עיקרה של הלמידה עבורי הוא שילוב ידע חדש בידע קיים"; "למידה עבורי פירושה יצירת משמעויות אישיות לתכנים

חדשים"; "אני אוהב בלמידה אתגרים ומצבים בהם עלי לחפש פתרונות" - הם ההיגדים אשר בנוגע להם הביעו המורות בממוצע הסכמה גבוהה. כל אלה הם ההיגדים המלמדים על תפיסה קונסטרוקטיביסטית של הלמידה בקרב המורות המשתתפות במחקר, בעוד ההיגדים האחרים (למעט היגר 8) מייצגים תפיסה מסורתית-שמרנית של למידה והוראה, שבה המורה נתפס כמקור המעביר ידע, והלומד כמי שמקבל באופן פסיבי ידע זה, משנן ומכיל אותו. עם זאת, גם לתפיסות השמרניות מקום בלתי מבוטל בעולמן של המורות, המייחסות חשיבות לצבירת ידע, להנחיה של המורה ולקבלת ידע מהמרצה.

השוואה בין ממצאים אלה לממצאי מחקרים קודמים על סטודנטים להוראה (שמעוני, אלקד-להמן, שגיא וגילת, 2006) מלמדת כי לפי כל ההיגדים - תפיסותיהן של המורות על אודות למידה והוראה קונסטרוקטיביסטיות יותר מאשר של סטודנטים, בין אם הצעירים שבהם (לומדי תואר ראשון) ובין אם המבוגרים (אקדמאים בלימודי תעודת הוראה), כמוצג בלוח 2.

לוח 2: עמדות של מורות כלפי למידה/ הוראה לעומת עמדות של סטודנטים להוראה

		מורות לספרות		סטודנטים אקדמאים בלימודי תעודת הוראה		סטודנטים לתואר ראשון בהוראה	
		ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
1.	אני אוהב לארגן בעצמי את תהליכי הלמידה שלי	5.5	0.7	4.5	1.3	5.0	1.06
2.	אני מצפה שהמורה/ המרצה ינחה אותי לחפש את הידע הדרוש ללמידה	4.1	1.5	4.8	1.2		
3.	שינון וחזרה על החומר הם מרכיבים חשובים בלמידה שלי	3.9	1.5	4.8	1.1		
4.	אני אוהב שמציבים לי מסגרות ברורות ויעדים ברורים בלמידה	4.1	1.5	4.5	1.2		
5.	עיקרה של הלמידה עבורי הוא שילוב ידע חדש בידע קיים	5.5	0.9	4.0	1.4	5.0	0.8

מורות לספרות		סטודנטים אקדמאים בלימודי תעודת הוראה		סטודנטים לתואר ראשון בהוראה	
היגדים על למידה והוראה		ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
6.	עיקרה של הלמידה עבורי הוא צבירת ידע	4.7	1.4	4.3	1.3
7.	אני מצפה לקבל מהמרצה את רוב הידע הדרוש ללמידה	3.9	1.5	4.3	1.3
8.	חשוב לי להבין בעיקר את הצד התאורטי של המקצוע שלי	3.6	1.3		
9.	למידה עבורי פירושה יצירת משמעויות אישיות לתכנים חדשים	5.1	1.3	4.7	1.1
10.	אני אוהב בלמידה אתגרים ומצבים שבהם עליי לחפש פתרונות	5.3	1.1	4.5	1.1

לאור הממצאים שהובאו לעיל, ניתן לראות במורות אלה קבוצה מובילה של מורות לספרות, ולצפות מהן לפתיחות, לנכונות להוראה בגישה קונסטרוקטיביסטית ולגישה של טיפוח למידה עצמאית ויצירתית ועידוד חשיבה בהוראה.

דרכי ההוראה בשיעורי ספרות בבית הספר העל-יסודי בישראל

המחקר שלנו אינו מחקר שדה, ואין בו תצפיות בשיעורי המורות לספרות. עם זאת, ביקשנו להבין מה מתרחש בשיעורי הספרות בפועל, מנקודת מבטן של המורות. משום כך שאלנו את המורות את השאלה: "אם נצלם באופן מקרי את מה שקורה בשיעורי הספרות שלך (לא בבחינה), אנו צפויים, לפי דעתך, לראות את התופעות הבאות? התייחסי לתופעה שנמשכת לדעתך שלוש דקות לפחות. סמני מהי מידת הסיכוי שנראה את האמור בהיגדים: 6 – "תמיד", 1 – "אף פעם לא". בשאלה זו "החדרנו" לכיתת הספרות מצלמה וירטואלית ומסרנו אותה לידיה ולעיניה של המורה לספרות, וזו דיווחה על סביבת הלמידה בשיעור ועל ההתרחשות הכיתתית. אלה משקפות את תפיסותיה של המורה בנוגע להוראה, ללמידה ולמהות הידע. הממצאים מוצגים בלוח 3, לפי סדר יורד של ממוצע התשובות.

לוח 3: סביבת למידה ואינטראקציה בהוראה/ למידה בשיעור הספרות

סטיית תקן	ממוצע	היגד
0.8	5.1	1. אני קוראת בקול יצירת ספרות, והתלמידים מקשיבים.
0.9	4.9	2. אני מנהלת שיחה בכיתה, והתלמידים משתתפים בה.
0.9	4.5	3. אני שואלת, תלמידים מצביעים ועונים, ואני שואלת שוב.
1.0	4.2	4. אני שואלת ותלמידים חושבים, מחפשים תשובות, כותבים ועונים.
1.3	4.0	5. אני מדברת, והתלמידים רושמים במחברות.
1.2	3.4	6. תלמיד קורא בקול, הכיתה ואני מקשיבים.
1.2	3.4	7. תלמידים שואלים ותלמידים מחפשים תשובות ועונים.
1.5	3.3	8. אני מדברת, מעירה לתלמידים, שואלת. חלק מהתלמידים כותבים, חלק קוראים, חלק משתתפים, חלק מפריעים, חלק עסוקים בעניינים אחרים.
1.2	3.2	9. התלמידים קוראים וכותבים ואני מסתובבת ביניהם.
1.0	3.2	10. התלמידים מנהלים דיון ואני צופה בהם.
1.2	3.1	11. רק התלמידים מדברים, ואני רושמת על הלוח.
1.1	3.0	12. התלמידים מציגים בפני חבריהם, ואני צופה.
1.3	2.8	13. התלמידים משוחחים ביניהם, ואני מסתובבת ביניהם.
1.3	2.6	14. אחד התלמידים מנהל שיחה בכיתה, ואני צופה מהצד.
1.2	2.5	15. התלמידים קוראים וכותבים, ואני יושבת ליד שולחן של תלמידים.
1.1	2.4	16. התלמידים קוראים יצירת ספרות בקריאה דמומה.
1.2	2.2	17. כולם מתבוננים בטלוויזיה.
1.3	2.2	18. כולם מקשיבים למוזיקה.
1.2	1.8	19. התלמידים עובדים מול מחשבים, ואני ביניהם.
0.9	1.7	20. אני מציבה מטלה, ותלמידים מתפזרים בבית הספר כדי לבצע אותה.
1.0	1.6	21. אני עומדת בכיתה ומדברת, והתלמידים עושים מה שהם רוצים.

מסטיית התקן ניתן ללמוד כי אין מורות יוצאות דופן בקבוצה זו: הקבוצה מייצגת התנהלות מקובלת ורווחת של הוראת ספרות. ההיגדים הבולטים בסולם הם: "אני קוראת בקול יצירת ספרות, והתלמידים מקשיבים"; "אני מנהלת שיחה בכיתה, והתלמידים משתתפים בה"; "אני שואלת, תלמידים מצביעים ועונים, ואני שואלת שוב"; "אני שואלת ותלמידים חושבים, מחפשים תשובות, כותבים ועונים"; "אני מדברת, והתלמידים רושמים במחברות". בדרך כלל המורה

מנהלת את השיעור, היא זו שקוראת בקול את יצירת הספרות ומנהלת את הדיון בכיתה. קריאה קולית של תלמיד, או קריאה דמומה של התלמידים, היא מוגבלת (3.4 או 2.4 בהתאמה, מתוך סולם של 6). לאור המחקר, סביבת הלמידה בשיעור הספרות המצוי היא כיתה, תלמידים ומורה. כמעט ואין בסביבה זו מחשבים, צפייה בסרטים בטלוויזיה, האזנה למוזיקה, וגם לא שימוש בספרייה. התלמידים משתתפים בשיח שהמורה מנווטת: היא שואלת, נענית בהצבעה וחוזר חלילה, ולא ברור אם מתפתח שיח אינטראקטיבי בין התלמידים לבין עצמם. יש מעט פעילות המנוהלת על ידי תלמידים בכיתה, ומעט פעילויות של קריאה, כתיבה, שיחה, שבהן המורה משמשת גורם מנחה ללומדים, וזאת לא על פי ההמלצות של כותבות המבוא לתכנית הלימודים, שהיו מודעות למגבלות "הדיון הכיתתי" (שירב ולוי, 2007). מקור הידע בשיעור הוא המורה, ואין ניסיון לדלות ידע ממקורות אחרים (אינטרנט, לומדים אחרים וכדומה). האינטראקציה בין התלמידים לבין עצמם כחלק ממהלך הלמידה, שהיא תנאי הכרחי לכנייה של ידע משמעותי (ויגוצקי, 2003), אפילו אם היא ברמה של שיח חברתי, מוגבלת. כדי לברר את טיב השיח המתנהל בכיתה בין המורה לתלמידים ולהבין אם הוא דיאלוגי (באחטין, 1978) או דיאלוג מדומה, כפי שמצאו ניסטרנד ואחרים במחקריהם בכיתות בבתי ספר על-יסודיים בארצות הברית (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long, 2003), דרושים מחקרים נוספים, בעיקר מחקרים מבוססי תצפית.

במטרה לבחון אם ניתן לקבץ את דרכי ההוראה (המוצגות בלוח 3) למספר מצומצם של קטגוריות כלליות, נערך ניתוח גורמים עם רוטציה אורתוגונלית. בניתוח זהו חמישה גורמים אשר כללו היגדים בטעינות גבוהה מ-0.40. כל אחד מן הגורמים מייצג למידה/ הוראה שאופייה אחר: הוראה/ למידה הממוקרת בעשייה של התלמיד (היגדים 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16); הוראה/ למידה הממוקרת באינטראקציה בין הלומדים (היגדים 3, 4, 6, 10); הוראה/ למידה הממוקרת בתלמיד המופעל על ידי המורה (היגדים 5, 17, 18); הוראה/ למידה המציבה במרכז את המורה (היגדים 1, 2 וכן 19 בכיוון הפוך); מצב של אי-סדר או חוסר שליטה בתהליך הוראה/ למידה ("בלגן") (היגדים 8, 21). מתאמי פירסון שחושבו בין הגורמים העידו על קשרים חיוביים מובהקים בין הגורם שמעיד על תפיסת המורות את התלמיד כמופעל על ידי המורה לבין הגורמים שמעידים על תפיסה הלומד כפעיל בתהליך הלמידה. ממצאים אלה מלמדים, שגם כשהתלמיד מופעל על ידי המורה, היא תופסת אותו במרכז, כאילו הוא אכן פעיל. כנראה שלפנינו תפיסה שמרנית של הוראה ולמידה, המניחה שמה שהמורה לימד – נלמד, ללא הבנה של תהליכי הבניית ידע, או שלפנינו שגרת עבודה של הוראת ספרות בדרך מסורתית של העברת חומר. ניתוח נוסף מצא מתאמים מובהקים ($p < .05$) בין נתונייהן האישיים של המורות לבין המתרחש בכיתה: ככל שעולה ותק המורה בהוראה – גדל מקומה של פעילות התלמיד בשיעוריה (250).

ומקומה שלה קטן (243-). ככל שגדלה רמת השחיקה שלה – יש פחות אינטראקציה בין הלומדים בכיתה (268-), וההתנהלות בכיתה מלווה ביותר אי-סדר ובלגן (276). אלה ממצאים מעניינים המעידים, כנראה, על נכונות המורה הוותיקה לתת מקום משמעותי יותר לתהליכי הבניית ידע מצד תלמידים. עם זאת, לצורך התייחסות מעמיקה מתבקש מחקר נוסף.

מטרות הוראת הספרות לפי תפיסת המורה

ביקשנו לבדוק מה הן מטרותיהן של המורות לספרות בהוראתן הן. לשם כך הצגנו בפניהן 15 היגדים שונים שעוצבו לאור מטרות הוראת הספרות המופיעות בתכניות לימודים להוראת ספרות בגרסאותיהן השונות. שאלנו: "חשוב ללמד ספרות כי... (סמני את מידת ההסכמה שלך עם ההיגד)". בהמשך ביקשנו שתבחר את שלושת ההיגדים החשובים ביותר, לדעתה. להלן ההיגדים שהוצעו למורה:

1. ספרות היא כלי לחינוך לערכים.
2. ספרות היא כלי לחינוך לשוני ולפיתוח יכולת קריאה.
3. ספרות היא אמצעי להכרת התרבות היהודית.
4. כל בן תרבות צריך להכיר ספרות.
5. דרך לימודי ספרות ישפר התלמיד את שפתו ואת הבעתו בעברית.
6. ספרות היא כלי לפיתוח החשיבה.
7. הספרות תסייע בגיבוש זהות יהודית-ישראלית של התלמיד.
8. הספרות מפתחת יכולת להקשיב לשונה ולגבש עמדה אישית כלפיו.
9. ספרות היא כלי בחינוך לביקורתיות.
10. הספרות מזמנת אפשרות להנאה.
11. הספרות מרחיבה את אופקיו של התלמיד.
12. הספרות מפתחת את הדמיון.
13. הספרות מעצבת את האדם.
14. הספרות מסייעת בפיתוח הבנה של העולם האסתטי.
15. ספרות היא אמצעי להבנה עצמית של המתבגר.

הממצאים מלמדים כי כל המטרות של הוראת הספרות נתפסות כחשובות ביותר בעיני המורות, והן אינן נותנות עדיפות למטרה אחת על פני חברותיה. עם זאת, בתשובות המורות לשאלה מהם ההיגדים החשובים ביותר בעיניהן, ניתן ללמוד יותר על תפיסות המורות לספרות את מטרות הוראתה. בלוח 4 (שבעמוד הבא) מוצגות מטרות הוראת הספרות החשובות ביותר, כפי שבחרו

המורות, מסודרות בסדר חשיבות יורד. המספרים המוצגים בלוח מראים את אחוז המורות שבחרו בהיגד כאחד משלושת החשובים ביותר. עם זאת, כיוון שניתן לייחס היגדים שונים לאותה מטרה (למשל: ההיגד "ספרות היא כלי לחינוך לערכים" וההיגד "הספרות תסייע בגיבוש זהות יהודית-ישראלית של התלמיד", מתייחסים להוראת ספרות בהיבט ערכי, אף כי בשינויי ניסוח והדגש), תשובות המורים קובצו לארבע קבוצות: חינוך המפתח גישה אסתטית (היגדים 10, 14); חינוך לערכים (היגדים 1, 7); פיתוח קוגניטיבי (היגדים 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11); פיתוח חברתי-רגשי (היגדים 8, 12, 13, 15). ממוצעי כל קבוצה חושבו מחדש, ומוצגים בתרשים 1 (שבעמוד הבא).

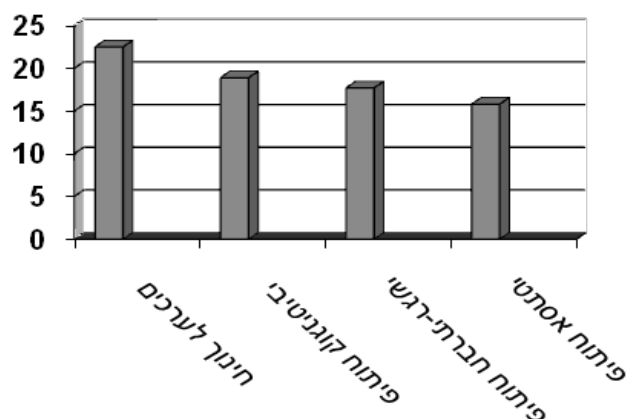
לוח 4: המטרות החשובות ביותר בהוראת הספרות

תשובת המורה באחוזים	חשוב ללמד ספרות כי
40.5	הספרות מרחיבה את אופקיו של התלמיד.
36.7	ספרות היא כלי לחינוך לערכים.
27.8	ספרות היא כלי לפיתוח החשיבה.
24	הספרות מזמנת אפשרות להנאה.
21.5	הספרות מפתחת יכולת להקשיב לשונה ולגבש עמדה אישית כלפיו.
20.2	כל בן תרבות צריך להכיר ספרות.
17.7	הספרות מעצבת את האדם.
16.4	הספרות מפתחת את הדמיון.
15.1	ספרות היא כלי בחינוך לביקורתיות.
15.1	ספרות היא אמצעי להבנה עצמית של המתבגר.
13.9	דרך לימודי ספרות ישפר התלמיד את שפתו ואת הבעתו בעברית.
11.4	ספרות היא כלי לחינוך לשוני ולפיתוח יכולת קריאה.
7.6	הספרות מסייעת בפיתוח הבנה של העולם האסתטי.
5	ספרות תסייע בגיבוש זהות יהודית-ישראלית של התלמיד.
3.8	הספרות היא אמצעי להכרת התרבות היהודית.

לאור הממצאים המקובצים המוצגים בתרשים 1, אשר אינם מציגים פערים גדולים בין המטרות השונות של הוראת הספרות, ניתן לומר כי הוראת הספרות נתפסת בעיני המורות המשתתפות במחקר כשילוב רב-ממדי בין מטרות שונות: חינוך ערכי, פיתוח קוגניטיבי, פיתוח רגשי-חברתי ופיתוח אסתטי של הלומד. שילוב רב-ממדי מסוג כזה מאפשר, מצד אחד, גמישות רבה למורה

לספרות, בהתאם לאופייה, לגישתה, לכיתתה וליצירות הספרות שהיא מלמדת. מצד אחר, אפשר לבקר ולטעון להעדר ייחוד או מיקוד בהוראת הספרות.

תרשים 1: המטרות החשובות ביותר בהוראת הספרות, בקבוצות



מעניין ביותר כי הוראת ספרות במטרה לטפח את ההיבט האסתטי-ספרותי, גישה ששלטה במשך שנים בהוראת ספרות כמורשת החינוך האוניברסיטאי של אסכולת ה-new criticism וכן בהשפעת תכנית הלימודים של שקד (דה-מלאך, 2008), נדחקה ממקומה הן בהיגדים הישירים (המוצגים בלוח 4), והן בקבוצות המקבצות היגדים דומים (כמוצג בתרשים 1). המורות מייחסות לו חשיבות, אך לא מרכזית, וזאת אף על פי שחלק ניכר, ואולי מרבית השאלות בבחינות הבגרות (נכון למועד חורף 2008), עדיין ברוח גישה זו. אנו מוצאים כי הממצא מעניין, כיוון שבמחקר הערכה על יישום תכנית הלימודים לחטיבת ביניים שבוצע כעשור לפני המחקר הנוכחי, הציבו המורים את הוראת המושגים הספרותיים כמטרה עיקרית בהוראת הספרות, ואת החשיפה לסוגות ולקלסיקה כמטרה שנייה, בניגוד לרוח תכנית הלימודים, שאת מידת ההפנמה שלה ביקשו החוקרות לבדוק (הירשפלד, רז, שירב, נתנאל והוכברג, 1998). ייתכן שניתן להסיק, כי שינויים בתכנית הלימודים בספרות אמנם מחלחלים לשדה, אך לאט.

אשר למטרת מחקרנו, דהיינו ללמוד על תפיסותיהם, על עמדותיהם ועל עשייתם בפועל של מורים לספרות בבתי ספר על-יסודיים בישראל, לנוכח השאיפה לשלב חשיבה בהוראת ספרות, ניתן לראות בלוח 4, כי המשיבות התייחסו למטרה זו במידה רבה (27.8%), אך ייתכן כי יש כאן הטיה הנובעת מההקשר של ההשתלמות העוסקת בפיתוח חשיבה בהוראת ספרות. אשר להתייחסות לספרות ככלי בחינוך לביקורתיות במערכת החינוך הישראלית, זו אינה גבוהה

(15%) לפי ממצאינו ולפי ממצאים דומים של מחקר מקיף שעסק בסוגיית הזיקה שבין הוראת ספרות לביקורתיות (דה-מלאך, 2008), קרי: הוראת הספרות אינה פונה לכיוון של פיתוח עמדות ביקורתיות בסוגיות חברתיות, מעמדיות ופוליטיות. מעניין שניתוח של מתאמים מלמד, כי ככל שהמורה מלמדת את המקצוע מתוך הדגשת ההיבטים הערכיים שבספרות, היא מווחת יותר על אינטראקציה בהוראה בין התלמידים בכיתה ($r p < .01 = .398$). יש להניח כי מורה הרואה בשיעור הספרות אמצעי לטיפול בסוגיות חברתיות וערכיות חשה, כי דווקא לשיח שבין הלומדים יש מקום חשוב בגיבוש עמדותיהם כלפי היצירה וכלפי הסוגיה הערכית, יותר מאשר לדבריה היא.

הוראת הספרות מנקודת מבטן של המשתתפות במחקר

"האם לדעתך חשוב ללמד ספרות?" שאלנו את המשתתפות. 90% השיבו בחיוב, 5% לא השיבו, ו-5% השיבו בשלילה. מכאן אפשר להסיק, שכמעט שאין בקרב הקבוצה המובחרת של המורות לספרות שהשתתפו במחקר, אשר עוסקות מדי יום בעשייה, מי שאינן מאמינות בחשיבותה, ובכל זאת יש כאלה, אף כי יחידות. אף שיש למורות תפיסות קונסטרוקטיביסטיות על מהות הידע ועל למידה, ההוראה בפועל מסורתית ולא קונסטרוקטיביסטית. אין זה ממצא מפתיע, שכן הוא זוהה כבר במחקרים קודמים, ועולה בקנה אחד עם מחקרים המציינים כי הקונסטרוקטיביזם מציע הסבר לתהליכי למידה ולא להוראה (יחיאל, 2008; McInerney, 2005). גישה ותפיסה קונסטרוקטיביסטיות הן תנאי הכרחי אך לא מספיק להוראה קונסטרוקטיביסטית. בעזרת תשובות המורות לשאלה האחרונה קיבצנו תשובות המעידות על גישות מסורתיות להוראה, לעומת גישות קונסטרוקטיביסטיות של המורה. ראוי לציין כי בקרב אלה וגם אלה בולטת האהבה להוראת הספרות. מורה אחת אמרה: "זה מקצוע שיש בו עולם ומלואו. הקשר עם הצעירים והיכולת לעצב את עולמם, להקנות להם ערכים ולחדד רגישויות. אני אוהבת לעמוד מול נוער ולהביא אותם להבין יצירה ולבסוף לראות את האור". הבחירה הלשונית שלה מלמדת כי היא תופסת את עצמה בדרך המסורתית של הוראה כהקניה: היא הגורם המקנה, המביא, המעניק. עמדה דומה הציגה מורה אחרת: "אני נהנית להעביר באמצעות עולם היצירה את החוויות ולפתוח בפניהם עולמות, תובנות, ביקורתיות, סובלנות, והחשוב מכול – דמיון ואהבה למילה הכתובה". המורה תופסת את עצמה כמתווכת ש"מעבירה", "פותחת". ויש מי שתופסת את עצמה כשחקנית על במה, שניתן לה כוח: "אני אוהבת ללמד. אוהבת לדבר. סוג של שליטה. קצת הצגה".

מורות אחרות הדגישו את הדיאלוג שמאפשרת הוראת הספרות בין המורה לתלמידה: "אני אוהבת ללמד ומתלהבת מהוראת הספרות ומהאופציות שנוצרות לשיח עם התלמידים". אחרת הדגישה את הראשוניות שנוצרת בשיח על ספרות, גם אם היצירה מוכרת לה משכבר: "אני 'חיה' בשיעורים ונהנית מהם יחד עם תלמידיי כשנוצרים דיאלוג ומפגש (שהוא ראשוני כל פעם) מחדש

עם יצירות). אמירה כמו: "אני מאמינה במקצוע ואוהבת את המקצוע בכל מאודי. אני אדם יוצר וכותב, ומאמין שדרך הספרות ניתן לפתח דמיון באנשים ופתיחות באדם" – מתמקדת בפיתוח הפרט, גישה שיש בה תפיסה על אינדיבידואליזם בחינוך וזיקה לתפיסות קונסטרוקטיביסטיות. ומורה אחרת ציינה את הממד הסובייקטיבי שבשיח הספרותי בכיתה, ואת המשמעות האישית הנבנית במפגש עם הטקסט. עמדה זו היא קונסטרוקטיביסטית במובהק: "דרך הספרות אני כל הזמן מוצאת עד כמה המציאות היא סובייקטיבית ותלויה משמעות אישית".

הקשר בין גישתן של המורות להוראת הספרות ודרכי הוראתן לבין מאפייני הרקע חושב באמצעות מתאמי פירסון (עם גיל המורות) וניתוח שונות חד-כיווני (לגבי גודל בית הספר). אשר לגיל המורות, ממצאינו מלמדים כי קיים מתאם מובהק, אם כי לא גבוה ($r=0.24, p<0.05$), בין גיל המורה להוראה העשויה לפתח חשיבה: ככל שהמורה מבוגרת יותר, כך דיווחה על דרכי הוראה העשויות להיות מפתחות חשיבה. זהו ממצא מעניין, כיוון שלכאורה המורה הצעירה חשופה לגישות החדשניות על ידע ועל למידה, וניתן היה לצפות שדווקא היא תהיה חדשנית, והמבוגרת תהיה שמרנית. הדברים מחייבים מחקר נוסף. השערות אפשריות הן הקונפורמיות של המורות הצעירות בנוגע לתרבות ההוראה בבית הספר, לרצונן להשביע רצון ולהוכיח את עצמן באמצעות "כיסוי" מלוא החומר לקראת בחינת הבגרות, הגורם להוראה שמרנית, לעומת הביטחון שהמורה הוותיקה חשה לא "להספיק את החומר" אלא ללמד בדרך משמעותית וחוייתית.

אשר לגודל בית הספר נמצא, כי בקרב מורות המלמדות בבתי ספר גדולים ניכרת נטייה לשמרנות בהוראה, בהשוואה לאלה המלמדות בבתי ספר בינוניים או קטנים. מורות המלמדות בבתי ספר קטנים גילו יותר שילוב של מדיה (מוזיקה, טלוויזיה, מחשב) בשיעוריהן (אם כי אין לנו נתונים מדוע: בשל תרבות הוראה אחרת? בשל ציוד זמין? מסיבה אחרת?); כמו כן מצינו קשר שלילי בין רמת השחיקה של המורה לבין הגישה להוראה מפתחת חשיבה: ככל שהמורה שחוקה יותר (לפי עדותה ולפי המדד המצטבר שבנינו), נמצא בשיעוריה פחות הוראה מטפחת חשיבה. כמו כן נמצא קשר שלילי בין רמת שחיקה לבין שילוב מדיה (מוזיקה, טלוויזיה): ככל שהמורה שחוקה יותר כך היא משלבת פחות מדיה בשיעוריה. כמו כן נמצא במבחן T למדגמים בלתי-תלויים כי למורות המלמדות בבתי ספר תיכוניים תפיסות קונסטרוקטיביסטיות יותר, בהשוואה לאלה המלמדות בחטיבות הביניים.

לסיכום: ימשיכו לשקן? יקראו ויחשבו?

התפיסה המקובלת בתכניות לפיתוח חשיבה היא, כי כתנאי ללמידה ולהוראה מפתחת חשיבה, על המורה לשנות תחילה את תפיסתו הנוגעת למהות הידע, ביחס לשאלה מהי הוראה ומהי למידה. למרות היות המורות לספרות בעלות ידע מבוסס בתחום, ואף שהתאוריות הדומיננטיות כיום על קריאת ספרות הן קונסטרוקטיביסטיות במובהק, ממצאי המחקר שלפנינו מראים

כי אין די בכך שיש למורה תפיסה מתקדמת של למידה והוראה. שאלה מהותית היא אופן ההתנהלות בפועל בכיתה. התנהלות כזאת מושפעת גם מאמונתיה וגם מניסיונה בעבר כתלמידה (Marsh & Willis, 2003). למשתתפות המחקר תפיסות קונסטרוקטיביסטיות על למידה, הממוקדות בלומד ובירע הקודם שלו. אך למרות תפיסותיהן, בדומה למתרחש בעולם (Galda & Beach, 2001), הן נוטות ללמד בשיטות הוראה מסורתיות, המתמקדות בהעברת ידע ולא בבנייה פעילה שלו.

המורות ציינו בשיחות ספונטניות במהלך הסדנאות, וגם בשיחות שיזמתי לאחר המפגשים, קשיים ואילוצים המכתיבים את דרכי עבודתן. הראשון הוא הקושי שיש לתלמידי בית הספר בקריאה של יצירות ספרות. התלמידים אינם קוראים בבית, ובפועל יצירות רבות נקראות בחלקן או בשלמותן בכיתה, קריאה קולית של המורה, וזו מלווה בתיווך הכולל הסבר של מילים. המורה בוחרת לקרוא בעצמה ולא לבקש מהתלמידים לקרוא, מתוך חשש שקריאת התלמיד לא תסייע בהבנה, לא תיצור חוויה בשל הרמה הלשונית הגבוהה של היצירה, ומחשש כי עולמה של היצירה זר תרבותית ומנטלית ללומד. אם כך, המפגש הראשוני של קורא עם טקסט אינו עוד מפגש אינטימי, אלא מפגש המתווך על ידי מבוגר, ואין מדובר בקריאתו של ילד הזקוק להקראה אלא בחוויה של מתבגר. תכנית הלימודים כוללת יצירות ספרות טובות, אך רחוקות מאוד מעולמו של הלומד; שפתם של המתבגרים בכיתות הרב-תרבותיות שונה משפתה של הספרות הנלמדת לפי התכנית, ועל כך סיפרו מורים גם בראיונות (רוזנבלום, 2006). בנוסף לכך תכנית הלימודים בספרות היא, למרות השינויים שהוכנסו בה, תכנית המחייבת היקף קריאה ולמידה רחב. המורה חשה כי עליה להספיק ללמד חומר לימודים רב לקראת בחינות הבגרות, ואילו הוראה קונסטרוקטיבסטית או הוראה מפתחת חשיבה מצריכה זמן רב (אלקד-להמן, 2007; Marsh & Willis, 2003). הצלחה בבחינה היא מטרת התלמיד, ולעתים קרובות גם מטרת המורה, כיוון שזהו המדד המקובל להערכת הצלחתה בהוראה. בחינות הבגרות צוינו בשיחות כסיבה מרכזית להוראה מסורתית, שאופייה "העברת חומר" בהרצאה לתלמידים (לעתים הכתבה ממש, לעתים מופיע תקציר באתר האינטרנט הבית ספרי בנוסף להרצאה בשיעור), הרצאה שהתלמיד משנן לקראת הבחינה. מכאן שדרכי ההערכה "מעצבות לאחור" את דרכי ההוראה בכיתה. לא רק קיום הבחינה והיקף החומר שיש לזכור לקראתה, אלא גם אופי השאלות בבחינה מכתוב את דרכי ההוראה. עד כה, למעט שאלה אחת בהבנת הנקרא (unseen), השאלות בבחינות הבגרות כמעט לא עוררו חשיבה אישית או ביקורתית, לא זימנו נקיטת עמדה, והיו בגדר שעתוק מידע שנרכש בכיתה או שונן לקראת הבחינה. ייתכן כי המורכבות של בניית מחוון להערכת תשובות יצירתיות, בלתי שגרתיות או ביקורתיות, יוצרת חסם המעודד להיצמד למתכונת תשובות שניתן לצפותן מראש. עם זאת, קשה להניח כי ללא שינוי באופי ההערכה הוראת הספרות תעודד חשיבה. הערכה המבוססת על שילוב של בחינה, תלקיט או עבודות אישיות ואמצעי הערכה נוספים, דוגמת דרכי ההערכה הנקוטות

בבחינת הבגרות הבין-לאומית בשפת האם בחסות אונסק"ו,³ עשויים להוביל מפנה להוראת ספרות המשלבת חשיבה. שינוי כזה יאפשר צמצום של היקף חומר הלימוד לבחינה עצמה, תוך כדי הקפדה על היקף ראוי של היכרות עם יצירות ספרות ושילוב שאלות עתירות חשיבה בבחינה, שאלות המעניקות מקום לקולו האישי של הלומד. בתלקיטים ובעבודות ייתבע הלומד לחשיבה ולהבעה אישיות. שינויים כאלה בהערכה עשויים לשמש תמריץ להוראה וללמידה משמעותיות של ספרות.

סביבת הלמידה האופיינית בבתי הספר מהווה מחסום נוסף להוראה קונסטרוקטיביסטית: המורות ציינו כי מרבית כיתות הלימוד צפופות, יש קושי בהתארגנות לעבודה בקבוצות גם בשל המרחב המוגבל וגם בגלל הפסקות קצרות בין השיעורים, וברוב בתי הספר שיעורי הספרות מתקיימים בחדר הכיתה ולא בחדר ספרות המיועד לכך, שבו היה ניתן ליצור סביבת למידה הולמת. משאבים (כמו ספרייה, מחשבים, טלוויזיה, רשמקול) אינם מצויים בסביבת הלמידה, והתארגנות לגיוסם לשיעור מחייבת את המורה למאמץ מיוחד. בנוסף לכך, תרבות בית הספר במרבית המוסדות אינה מעודדת הפעלה של תלמידים כלומדים עצמאים במרחב הבית ספרי (הפניית תלמידים לספרייה נתפסת כ"הסתובבות"), אלא דוגלת בהוראה מסורתית שבה התלמיד יושב בכיתה, המורה עומדת לפני שורת ספסלים ומלמדת, קרי: מדברת. מה שנחוץ הוא שינוי הסביבה הלימודית, הפרקטיקה והתרבות הבית ספרית גם יחד, ולא רק אצל המורה לספרות. התייחסותן של המורות למטרות של הוראת הספרות, המלמדת על מיעוט התייחסות לעמדות ביקורתיות, ייתכן שיש בה התרחקות משיח המזמן מעורבות ערכית ופוליטית. מדברי המורות עולה, שהן נמנעות מלהיכנס לתחומים רגישים במיוחד במציאות החיים הישראלית. בדיון בשאלה אם היו מלמדות את יצירותיו של סייד קשוע, למשל, הביעו המורות בהשתלמות הסתייגות. ייתכן כי במציאות הפוליטית הרגישה יש ניסיון להסתתר במרחב בטוח בשיעורי הספרות, אך כאן עולה השאלה אם בכך לא נוצר נתק בין התלמידים לבין הספרות.

בשיחה עם מורות שצינו ששיעוריהן מתקיימים כ"דיון", ניסינו להבין את אופיו של הדיון. כנראה, כפי שמשקף גם בתשובות לשאלונים, הדיונים הדיאלוגיים, שבהם תור הדיבור עובר בין שלושה-ארבעה דוברים או יותר המתייחסים זה לדברי זה, בטרם הוא שב למורה (Mercer, 2000), נדירים. במרבית המקרים הדיון אינו אלא שיח של שאלה-תשובה (Nystrand, Wu, 2003; Gamoran, Zeiser & Long, 2003). המורה מקיימת מה שנראה לה "דיון", ואינה מודעת לכך שאין זה דיון כלל, כפי שמעידה אחת המורות בעקבות מחקר עצמי שערכה על הוראתה. המפגשים שהתקיימו עם המורות היו במסגרת של השתלמויות למורים בבתי ספר על-יסודיים. כל ההשתלמויות תוכננו בקפידה, אך רק בחלקן הקטן פיתוח החשיבה היה מטרה מרכזית. ייתכן

3 ראו: <http://www.ibo.org/diploma>

כי עדיין אין הבנה עד כמה המעבר להוראה משלבת חשיבה הוא מורכב. כרוכים בו לעתים שינוי תפיסתי הנוגע לאופי הידע, הלמידה וההוראה, וכן יציאה ממודל מנטלי, המושרש במורה עוד מימיו כתלמיד, כי הוראה משמעה העברת ידע. בתהליך מתוכנן היטב של השתלמות מורים או של למידה בקהילה לומדת (כפי שקורה, למשל, בחלק מהתכניות לתואר שני בהוראה במכללות למורים) ניתן להגיע למודעות ללמידה אישית, למודעות להוראה ולהכנסה של תהליכי שינוי בהוראה, לכיוון של הוראה קונסטרוקטיביסטית ועתירת חשיבה. אלה תהליכים ארוכים למדי, המשלבים מעקב מטא-קוגניטיבי, ניהול מחקר עצמי או מחקר פעולה או ניהול יומן חשיבה מסודר על ההוראה. מניסיוני כמורה שעשתה מחקר פעולה על שילוב חשיבה בהוראת ספרות, אני יודעת כי תהליכים אלה אינם מתנהלים למישרין. שיעור עשוי להיות מוצלח מאוד מבחינת המורה והתלמידים, ובשיעור אחריו עלולה להיות נסיגה למסירת ידע בדרכי הוראה מסורתיות. בשל כך הם מצריכים ליוו ותמיכה של עמיתים בקהילה לומדת המונחית על ידי מומחים. אלה תהליכים יקרים מבחינת המשאבים הכלכליים ומשאבי הזמן. מנהיגות ואמונה נחושה בצורך ללמד ספרות בדרך שונה מדרך ה"העברה" המקובלת כיום, יוכלו לתמוך בהובלת שינוי זה. נשכרים ייצאו התלמידים, המורים לספרות והספרות – שתילמד מתוך הנאה, אהבה ועניין. למידת ספרות שבמהלכה יוכל הלומד למצוא את הקשר בין הנלמד לעולמו האישי, תהווה עבורו תהליך מעצים ומשחרר – כשם שתהליכי למידה משמעותיים אמורים להיות (שור ופריה, 1990).

בעת שבה נכתב המאמר סברנו כי אם פיתוח חשיבה בהוראה אכן יהיה מטרת משרד החינוך לאורך זמן, וזו תלווה בשינוי בשיטות ההערכה של התלמיד ושל המורה, בתהליכים אשר ישפיעו על עיצוב תרבות של חשיבה בבתי הספר (טישמן, ג'יי ופרקינס, 1997) ובתהליכים משמעותיים של פיתוח צוותי המורים ושל עיצוב סביבות למידה תומכות חשיבה – יש סיכוי, לאור ממצאי המחקר, כי קבוצת המורות והמורים לספרות שהשתתפו במחקר יוכלו להיות מובילי תהליכי שינוי בהוראת ספרות בבתי הספר העל-יסודיים. עתה, פיתוח חשיבה בהוראה שוב אינו מטרת-על במדיניות משרד החינוך. האם תם בזה הצורך ללמד ספרות בגישה המפתחת חשיבה?

למחקר מגבלות הנובעות בראש וראשונה ממשתתפיו. בדקנו רק 79 מורות ומורים לספרות, כולם מהמגזר הממלכתי, אשר השתתפו מרצונם בהשתלמויות מורים שהתקיימו במרכז הארץ ובדרומה. אוכלוסייה זו אינה מייצגת את כלל המורים לספרות בארץ, לא רק בשל העדר ייצוג לצפון הארץ, לירושלים ולמגזר הממלכתי-דתי, אלא בשל פנייתנו לקבוצת מורים בעלי מוטיבציה גבוהה, אשר בחרו להשתתף בהשתלמויות. דווקא על רקע זה, היינו מחקר בקרב קבוצת מורות בעלות ידע, מסורות ומובילות בהוראת ספרות, המחזיקות ברעות קונסטרוקטיביסטיות על למידה, הממצאים על אופייה השמרני של הוראת הספרות מעוררים דאגה, ומזמנים חשיבה מעמיקה של מעצבי מדיניות החינוך בישראל. הישגים במבחני קריאה אינם יכולים להיות תוצר של מאמץ חד-פעמי, אלא של גישה מתמשכת לקריאה בקרב ילדים ומתבגרים, וקריאה נעשית

בראש וראשונה באמצעות למידה והוראה של ספרות. אנו מקווים כי המאמצים שנעשו לכיוון של למידה משמעותית ועתירת חשיבה לא ירדו לטמיון בשל שינויים פרסונליים במשרד החינוך. על רקע העדר מחקרים קודמים על תפיסות מורים לספרות על הוראה ולמידה ועל מטרות הוראת הספרות, אנו רואים במחקר זה מחקר חלוץ לקראת בניית כלי למחקר רחב היקף על הוראת ספרות בבתי הספר העל-יסודיים.

מקורות

- איגלטון, ט' (2006). אידיאולוגיה - מבוא. תל אביב: רסלינג.
- איזור, ר' (2006). מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית. (תרגום: אביבה גורן). ירושלים: מאגנס.
- אילני, ע' (2008, 29 בספטמבר). רק שמונה עשר. הארץ, מוסף לראש השנה תשס"ט, עמ' 42-40.
- אלקד-להמן, א' (2001). על הוראת ספרות ברוח קונסטרוקטיביסטית. בתוך: ת' אריאב (עורכת), הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית - חילופי רעיונות (עמ' 79-93). תל אביב: משרד החינוך ומכון מופ"ת.
- אלקד-להמן, א' (2007). הקסם שבקשר - קריאה, אינטרטקסט ופיתוח חשיבה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- באחטין, מ' (1978). סוגיות הפואטיקה של דוסטויבסקי. תל אביב: דביר.
- בק, ש' (2000). על כמה מבעיות הקונסטרוקטיביזם הראדיקלי - מגבלות למידת החקר. דפים, 29, 10-27.
- ברוקס, מ' וברוקס-גרנון, ז' (1999). בחיפוש אחר הבנה: לקראת כיתה קונסטרוקטיביסטית. ירושלים: מכון ברנקו וייס לפיתוח החשיבה ומשרד החינוך.
- גרבר, ר', מרום, י' ופייקס, א' (1998). מפגשים עם טקסטים. ירושלים: האגף לתכניות לימודים.
- גרינספלד, ח' (2006). מסע למידה אל עולם המטא-קוגניציה, סיפורו של מחקר פעולה. דפים, 41, 41-86.
- גרינספלד, ח' ואלקד-להמן, א' (2002). מדעים וספרות - שתי דיסציפלינות שונות מבחינת דרכי החשיבה - האומנם? מגמות, מ"ב(1), 58-82.
- דה בוננו, א' (1993). למד את ילדך לחשוב. (תרגום: דליה שרון). ירושלים: מכון ברנקו וייס לפיתוח החשיבה ומשרד החינוך, התרבות והספורט.
- דה בוננו, א' (1997). קורט חשיבה - מדריך למורה. ירושלים: מכון ברנקו וייס לפיתוח החשיבה ומשרד החינוך, התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים.

דה-מלאך, נ' (2008). לא על היופי לבדו - על הוראה ביקורתית של ספרות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 343-368). תל אביב: דביר.

הירשפלד, נ', רוז, ר', שירב, פ', נתנאל, נ' והוכברג, מ' (1998). תכניות הלימודים בספרות לחטיבת הביניים בבית הספר הממלכתי: פעולת הערכה, דו"ח מסכם. ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים.

הרפז, י' (2000). לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. חינוך החשיבה, 18, 6-31.

הרפז, י' (2007). "להציל" את חינוך החשיבה - לקראת מיפוי מושגי של התחום. דפים, 44, 11-34.

הרשב, ב' (2000). יצירת הספרות: מודל קונסטרוקטיביסטי. בתוך: מסות בתיאוריה של ספרות ומשמעות (עמ' 24-38). ירושלים: כרמל.

ויגוצקי, ל' (2003). מחשבה ותרבות. (עריכה: א' קוזולין וג' עילם). ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו-וייס.

זהר, ע' (2007). פניה למנהלי ומנהלות בתי הספר. בתוך: אתר המזכירות הפדגוגית. אוחד ב-7 ביוני, 2008, מתוך:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Portal/ChinuchLachashiva

טישמן, ש', גיי, א' ופרקינס, ד' (1996). הכתה החושבת. ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

יועד, צ' (עורכת). (2009). אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

יזהר, ס' (1982). לקראת סיפור (א'-ב'). תל אביב: עם עובד.

יחיאלי, ת' (2008). איך עושים למידה קונסטרוקטיביסטית? הד החינוך, 4, 40-44.

כרמון, א', סגל, ש', קורן, ד' והרפז, י' (2006). הגישה השלישית וארגון הידע. תל אביב: מכון מופ"ת.

לם, צ' (1976). ההגיונות הסותרים בהוראה: מבוא לדידקטיקה. מרחביה: ספריית פועלים.

משרד החינוך (2008, 1 בספטמבר). חוזר מנכ"ל סט/1(א). אוחד ב-10 בספטמבר, 2008, מתוך:

<http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal etsmedorim/3/3-1/horaotkeva/k-2009-1a-3-1-33.htm>

סטרנברג, ר' (1998). אינטליגנציה מצליחה: מעבר ל-I.Q. (תרגום: ע' ירון; עריכה: י' הרפז). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

- ספרד, א' (2000). שתי מטפורות של למידה והסכנות הטמונות בבחירת אחת בלבד. *חינוך החשיבה*, 19, 13-32.
- פרקינס, ד' (1998). לקראת בית-ספר חכם - מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה. ירושלים: מכון ברנקו וייס לפיתוח החשיבה ומשרד החינוך.
- פרקינס, ד' וסלומון, ג' (2000). האם מיומנויות קוגניטיביות הן תלויות הקשר? בתוך: י' הרפז (עורך), *נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה* (עמ' 385-422). ירושלים: מכון ברנקו וייס לפיתוח החשיבה ומשרד החינוך.
- פרקינס, ד' וסווארץ, ר' (2000). תשעת היסודות של חינוך לחשיבה. בתוך: י' הרפז (עורך), *נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה* (עמ' 105-141). ירושלים: מכון ברנקו וייס לפיתוח החשיבה ומשרד החינוך.
- קורן, ד' (2009, 12 ביוני). אין להפריע לתלמיד במהלך השיעור. *מוסף הארץ*, עמ' 26-32.
- רוזנבלום, ע' (2006, 5 בספטמבר). למה בלומה מ"סיפור פשוט" לא זורמת. *הארץ* ספרים, עמ' 10-11.
- ריבלין, א"א (1986). *לפרוש שיר*. תל אביב: המכון לאמצעי הוראה.
- שרות, ס' (2002). *חושבים בגרות: השוואה בלימודי הספרות*. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה.
- שור, א' ופרידה, פ' (1990). פדגוגיה של שחרור. ירושלים: מפרש.
- שירב, פ' ולוי, נ' (2007). תכנית הלימודים בספרות לבית הספר העל-יסודי הממלכתי והכללי, כיתות ז'-י"ב. משרד החינוך והתרבות. תל אביב: מעלות.
- שמעוני, ש', אלקד-להמן, א', שגיא, ר' וגילת, י' (2006). *מחקר הערכה - תפיסות המשתתפים בקורסים לתעודת התאמה להוראה, לבעלי מקצועות פארא-רפואיים, את הלימוד בקורסים בזיקה לעבודתם במערכות חינוך*. דו"ח מחקר היחידה למחקר ופיתוח, מכללת לוינסקי לחינוך.
- Alexander, P. A. (2003, August 28). *Expertise and academic development: A new perspective on a classic theme*. Paper presented at biennial 10th conference of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Padua, Italy.
- Ayalon, H. & Yogev, A. (1997). Students, school and enrollment to science and humanity courses in Israeli secondary education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 339-353.
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S. & Wilhelm, J. (2006). *Teaching literature to adolescents*. USA: Routledge.

- Beach, R. & Myers, J. (2001). *Inquiry-based English instruction engaging students in life and literature*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Brooks, J. G. & Brooks M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria Virginia: ASCD.
- Brown, A. & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: L. B. Resnik (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glazer* (pp. 393-452). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Cobb, P. (1996). Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 34-52). New York, NY: Teachers College Press.
- Costa, A. L. (1998). *Teaching and assessing habits of mind*. California: Search Models, Davis.
- Costa, A. & Kallick, B. (Ed.). (2000). *Activating and engaging habits of mind*. (Foreword by David Perkins.) Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fisher, R. (1996). *Stories for thinking*. Oxford: Nash Pollock Publishing.
- Fisher, R. (1997). *Poems for thinking*. Oxford: Nash Pollock Publishing.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 8-33). New York: Teachers College Press.
- Galda, L. & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64-73.
- Harpaz, Y. & Lefstein, A. (2000). Communities of thinking. *Educational Leadership*, 58(3), 54-57.
- Janssen, T. (2002). Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 2, 95-120.
- Karolides, N. (1999). Theory and practice: An interview with Louise M. Rosenblatt. *Language Arts*, 77(2), 158-170.

- Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, Co: Libraries Unlimited.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- McInerney, D. M. (2005). Educational psychology – theory, research, and teaching: A 25-year retrospective. *Educational Psychology*, 25(6), 585-599.
- Mellor, B. & Patterson, A. (2004). Poststructuralism in English classrooms: Critical literacy and after. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(1), 83-98.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds, how we use language to think together*. London & New York: Routledge.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the teaching of English*, 40, 393-412.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-291.
- Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D. (2003). Question in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35, 135-196.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In: V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 3-14). London: The Falmer Press.
- Rosenblatt, L. (1938). *Literature as exploration*. New York: Appleton-Century.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Swartz, R. J. (1999). *Infusion lessons: Teaching critical and creative thinking in language arts*. Pacific Grove, California: Critical Thinking Books & Software.
- Wellek, R. & Warren, A. (1968). *Theory of literature*. London: Penguin Books.
- Wenger, E. (2003). Communities of practice and social learning systems. In: D. Nicolini., S. Gherardi & D. Yanow (Eds.), *Knowing in organizations: A practice-based approach* (pp. 76-99). Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.

שימוש בסיפור הקשר ככלי הממנף למידה משמעותית בקרב תלמידים תת-משיגים במתמטיקה: השוואה בין מתווך ויזואלי דינמי לבין מתווך טקסטואלי אורית ברוזה, יפעת בן-דוד קוליקנט

תקציר

בתכנית הייחודית "להבין פלוס", המיועדת לתלמידים הנמצאים בסיכון לתת-הישגיות במתמטיקה בבתי הספר היסודיים, נלמדת המשמעות המתמטית של הפרוצדורות המתמטיות בעזרת סיפורי הקשר הלקוחים מעולם התלמידים. מחקר זה בחן חידוש בתכנית: שינוי תיווך הסיפור מטקסט לסרטון וידאו באינטראקציה עם המנחה. השינוי הוצע בעקבות דיווחי מורים, כי תלמידים מתקשים לזכור את טקסט הסיפור. בניית תמליל האינטראקציה הלימודית נמצא כי אף תלמיד לא אזכר את הסיפור מיוזמתו. עם זאת, הקבוצה שנחשפה לסרטון הוויזואלי הצליחה, בסיוע המנחה, להיזכר בסיפור ולשנות את השיח משיח טכני לשיח על משמעות, ואילו בקבוצה האחרת השינוי היה קטן יותר.

מילות מפתח: שיח מתמטי, תהליכי למידה, תלמידים תת-משיגים.

מבוא

מאמר זה מציג מחקר המתבסס על התכנית הייחודית "להבין פלוס" של היחידה לחקר החינוך המתמטי באוניברסיטה העברית (<http://www.matheducation.co.il/2-2-1.htm>), שפותחה בשנת תשס"ד.¹ מטרת התכנית היא לתת מענה לתלמידים מתקשים, הנמצאים בסיכון לתת-הישגיות במתמטיקה בבתי הספר היסודיים. התכנית דוגלת בלמידה מתוך הבנה של משמעות המושגים. הוראת המושגים נעשית באמצעות סיפורי הקשר הלקוחים מעולם התוכן של התלמידים, כמו למשל הנושא הרחבת שברים, הנלמד בעזרת טקסט של סיפור העוסק בחלוקת מסטיק על ידי ילדים. אולם מדיווחי המורים התברר, כי התלמידים מתקשים לקרוא את הטקסט הארוך. לפיכך הוצע, לצורך המחקר הנוכחי, להחליף את הטקסט בסרטון וידאו הממחזי את הסיפור באמצעות שיחה של ממש בין ילדים.

1 תודה מקרב לב לפרופ' ליאורה לינצ'בסקי ולד"ר בלהה קוטשר מהיחידה לחקר החינוך המתמטי, על שאפשרו לנו להשתמש בחומרי התכנית "להבין פלוס" (2004) לצורך המחקר.

המחקר בוחן את שילובו של סרטון הווידאו בתכנית. ההנחה היא כי כיוון שסרטון מסוג זה משלב יחד שני ערוצי קלט – השמיעה והראייה – הוא עשוי לפצות על שבריריות הזיכרון של התלמידים ולהפחית את העומס על הזיכרון, הנובע מן הצורך לזכור במדויק את התיאורים ואת הפעולות בטקסט. יתרה מכך, תיווך טקסטואלי דורש מן התלמידים לקרוא טקסט ארוך ומפורט ולדמיין את השתלשלות האירועים, ובכך מעמיס על הקשב שלהם. לעומת זאת בתיווך ויזואלי דינמי הקשב של התלמידים פנוי יותר לקליטה של התכנים בערוצי הקלט השונים, ונוצר אצלם דימוי מנטלי ברור של הסיפור, אשר ישמש להם בסיס לדיון כאשר יידרשו לכך. בשל כך נבדקו במחקר שתי קבוצות של משתתפים בתכנית "להבין פלוס": בקבוצה אחת הוצג סיפור הקשר בסרטון וידאו, ואילו בקבוצה האחרת סיפור ההקשר הוצג באמצעות טקסט.

שאלות המחקר היו :

1. באיזה אופן ובאיזו מידה סייע כל אחד מן האמצעים המתווכים (הטקסט והווידאו) לטרנספורמציה בשיח המתמטי בקרב התלמידים?
2. עד כמה שונים האמצעים הללו זה מזה במידת התיווך שלהם בלמידה?

הבדיקה נעשתה באמצעות פעילות לימודית מונחית שבה פתרו תלמידים שאלות בהנחיית החוקרת. התפיסה המונחת בבסיס כלי זה היא כי חקר השיח בפעילות הלימודית יאפשר אבחון ושיקוף של הרעיונות שהתלמידים מעלים, של התפיסות המתמטיות שלהם ושל נורמות העבודה המתמטית שלהם. הכלי מאפשר אפוא לבחון תהליכים של טרנספורמציה בשיח המתמטי ולשקף את יעילות ההתערבות, ויתרה מכך – מאפשר תובנות שישפרו את ההתערבות.

רקע תאורטי

המאפיינים של תלמידים תת-משיגים במתמטיקה

תלמידים תת-משיגים מאופיינים בהתנהגות פסיבית, שביטוי אחד שלה הוא ההימנעות מהשתתפות פעילה בשיעורי המתמטיקה עקב תחושות של תסכול ושל כישלון. על פי הספרות, על מנת להבין את דפוס ההתנהגות של התלמיד המתקשה ואת ההימנעות מן ההשתתפות הפעילה, יש להבחין בין שני גורמים: הלומד והסכיבה. אשר ללומד, קיימים טיפוסים שונים של תלמידים מתקשים שנדרשות להם דרכי טיפול שונות. עם זאת, קיימים מאפיינים דומים בקרב חלק גדול מהתלמידים המתקשים, ובהם קשיים קוגניטיביים ומאפיינים התנהגותיים (לינצ'בסקי ותובל, 1993; פרנקנשטיין, 1994). בקטגוריה "קשיים קוגניטיביים" נכללים הקושי ביכולת ההפשטה ובכושר ההבחנה, הכבילות למוכר ולמוחשי, הקושי בהבחנה בין המהותי ובין הלא מהותי, חוסר היכולת לראות את הדומה בשונה ואת השונה בדומה, חוסר היכולת להתייחס בעת ובעונה אחת

להיבטים שונים של אותה הבעיה וחוסר ההבחנה בין עקרונות וכללים ובין דוגמאות של אותם העקרונות (הדוגמה הופכת להיות הכללה של החוק). הקטגוריה "מאפיינים התנהגותיים" כוללת הסתמכות סבילה על סמכות חיצונית וחולשת האחריות הפנימית וכן אימפולסיביות הבאה לידי ביטוי בקושי לרסן אסוציאציות שאינן רלוונטיות ולהתמקד בבעיה המוצגת (Geary, 2005). מחקר זה מתמקד בקושי בשמירת המידע בזיכרון העבודה (Passolunghi & Siegel, 2004), מה שמכונה בספרות "זיכרון שברירי" (Craik, 2002). הזיכרון השברירי הוא תוצר של ידע אשר לא עובד היטב במוח, אלא באופן שטחי בלבד. היווצרות של ידע שטחי נובעת מכך שהידע הוא חסר משמעות לזוכר, ולכן אינו מעוגן היטב בזיכרונו. בעקבות כך השליפה מתוך הזיכרון, אפילו של עובדות החשבון הבסיסיות ביותר כמו חיבור וחסור בתחום המספרים עד 20, היא אטית מאוד (Geary, 1993, 2004). אטיות זו גורמת לקושי רגשי התנהגותי ולדימוי עצמי נמוך (קדרון, 1985). באמצעות סרטון הווידאו, כפי שאנו מציעות במחקר זה, אנו רוצות להקל על התלמיד ולסייע לו בתהליכי העיבוד באמצעות תיווך למשמעות באמצעים ויזואליים דינמיים. כאמור, גורם נוסף לקשיים הוא השפעת הסביבה על התלמיד, למשל באמצעות תכנית הלימודים (קרי המתמטיקה) והמורה. המתמטיקה היא שפה בעלת כללי דקדוק ותחביר נוקשים, והיא גרושה בסמלים אשר קצתם רומזים על משמעות המושג, בעוד אחרים מופשטים לגמרי, ולכן יוצרים קושי עבור הלומד. נוסף על כך, דרכי הוראה לקויות, כגון שימוש מוטעה ומטעה בשפה המתמטית, דרכי הסבר מוטעות (למשל, כפל תמיד מגדיל...), התעלמות מטעויות חשיבה אצל התלמיד, שימוש מטעה באמצעי המחשה, קצב למידה מהיר מדי, דרישות נוקשות, דרישה לזכירה בעל פה ללא הפנמת המשמעות, חוסר התייחסות לשונות קוגניטיבית ועוד – דרכי הוראה אלה עלולות לגרום לצבירת פערים במתמטיקה אצל תלמידים, ובעקבות כך להפוך את התלמידים הללו ל"מתקשים" (קדרון, 1985).

שימוש בכלים ויזואליים דינמיים להוראת המתמטיקה

מחקר רב מוקדש לבחינת התרומה של הטכנולוגיה לתהליכי ההוראה והלמידה בכיתות המתמטיקה (Phillipe & Pead, 1994; Swan, 2005). פיליפ ופאד (Phillipe & Pead, 1994) עסקו בעיצוב משימות סיפוריות באמצעות הצגה ויזואלית דינמית, וערכו מחקר הבדוק כיצד משפיע על תלמידים השימוש בסרטון מולטימדיה, שבו מצולמים ילדים, והמשלב טקסט, גרפיקה וקול. במחקרם נמצא כי בשל ההזדהות של התלמידים עם ילדים בני גילם המופיעים בסרטון ובשל "חיקוי" פעולותיהם, התרחשה למידה משמעותית יותר לעומת מצב שבו עמד לפנייהם מורה מבוגר. גם הדיונים העשירים והמעורבות הרבה של התלמידים מחזקים ממצא זה. נוסף על כך, הייצוג המתמטי המועבר באמצעות מולטימדיה, בדרך כלל כדוגמה ספציפית, "חיה", שופעת ונמרצת, אפשר למורה להבנות ביתר קלות את הדרך להכללה במתמטיקה. מורים ותלמידים

שהשתתפו במחקר דיווחו, כי הקול והוויזואליות הצליחו להעביר את תחושת הנינוחות ולהפוך את המתמטיקה למקצוע מעודד חקר ודיון ומהנה בעבור תלמידים שונים. לעומתם חוקרים שבחנו את הנושא מההיבט של הפסיכולוגיה החינוכית, כגון סקאיפ ורוג'רס (Scaife & Rogers, 1996) ולוא (Lowe, 2003), טענו כי שימוש באנימציות או בכל אינטראקציה וירטואלית, המדמה את העולם האמתי, דווקא מכביד על תהליכים קוגניטיביים המתרחשים אצל הלומד, כיוון שהם מכילים פרטי מידע נוספים, כמו: צבע, גודל, קול ועוד. במצב כזה הלומד נדרש לעבד אובייקט "חיצוני" עיבוד נוסף, אשר מכביד על זיכרון העבודה ופוגם בבניית ייצוגים מנטליים שלמים ומספקים. נוצר אצל הלומד עומס קוגניטיבי, משום שהוא צריך לחלץ מן האנימציה מידע רלוונטי ולקשר אותו למבנה הידע שלו. כדי לבצע את המשימה נדרשת ממנו רמה קוגניטיבית כזו שיהיה מסוגל למזג את שני סוגי הידע; המיזוג הזה אינו דבר של מה בכך בקרב תלמידים בלתי-מיומנים. כדי שייצוג דינמי-ויזואלי יהיה יעיל יותר, הוא צריך להיות פשוט וברור, ללא עומס בפרטים שאינם רלוונטיים, ויש צורך בהדרכה ספציפית ומפורשת תוך כדי הפעלת האנימציה. אנימציה פסיבית עלולה לגרום לעיבוד רדוד מאוד של המידע (Scaife & Rogers, 1996).

במחקר זה השתמשנו בסרטון המציג ילדים, ולא אנימציות, בסיטואציה מתמטית מחיי היום-יום. מהבחינה הזאת הסרטון דומה לכלי שתיארו פיליפ ופאד (Phillipe & Pead, 1994). כדי להתגבר על העומס הקוגניטיבי, כפי שתואר לעיל, ניסינו באמצעות הסרטון לקשור בצורה ברורה יותר בין האמצעי הקונקרטי (המסטיק) לבין הייצוג הסימבולי שלו (רצועות מלבניות). כמו כן המורים שהפעילו את התכנית עברו הדרכה והשתלמויות שנועדו להעמיק הן את הצד התאורטי והן את הצד המעשי של הוראת הנושא.

השיח המתמטי כמסגרת להוראת המתמטיקה

אחת המטרות בהוראת המתמטיקה היא יצירת שיח המקדם הבנה של המשמעויות העומדות מאחורי המושגים והפעולות המתמטיים (Lampert, 1990; Yackel & Cobb, 1996). החשיבה האנושית היא פעולה של תקשורת. מכאן שמהות הלמידה היא הרחבה או טרנספורמציה של דרכי השיח אצל התלמידים ושיפור מיומנותם (Sfard & Lavi, 2005).

השיח המתמטי מיוצג באמצעות סמלים וסימנים מוסכמים. מה שמאפשר תקשורת ומסייע לנו בחשיבה המתמטית הם הכלים הסימבוליים (Sfard, 2002). הכלים הסימבוליים כמתווכי שיח וכמסייעים בתהליכי ההפשטה של הסמלים ושל המושגים המתמטיים מאפשרים לתקשר בין משתתפי השיח, ויוצרים תחושה שיש משהו משותף שניתן "לדבר עליו" (שם). כלים סימבוליים, כפי שהגדירם קוזולין (Kozulin, 1998, 2006), הם כלים פסיכולוגיים שנועדו להרחיב את היכולת הקוגניטיבית של התלמידים. הם יכולים להופיע בצורות שונות, כמו סמלים, נוסחאות,

טקסטים, מבחנים, גרפים ואמצעים סימבוליים אחרים, המגשרים בין הפעילויות הקוגניטיביות של הלומד לבין הסמלים המתמטיים. גם טקסטים, כגון מבחני ההישגים, הוגדרו על ידי קוזולין (Kozulin, 2006) ככלים סימבוליים, בשל התפקיד החברתי המכריע שיש להם כמעצבים וכיוצרים אפשרויות תעסוקה ולימודים, בשל השפעתם על החינוך ובגלל התפקיד שיש להם בעיצוב התפיסה של בני האדם הנוגעת ליכולות ולהישגים שלהם. בהסתמך על קוזולין, סיפור המסטיק הוגדר במחקר זה ככלי סימבולי, שכן הוא טקסט המעצב חשיבה מתמטית.

סיפור המסטיק ככלי לשיפור הבנת המשמעות של הרחבת שברים

כאמור לעיל, ההוראה בהקשר בתכנית "להבין פלוס" משתמשת בסיפורים הקשורים לעולמם של הילדים. סיפור המסטיק הוא כזה, ומטרתו לסייע בהבנה ובעיבוד של המושג "הרחבת שברים". בסיפור מסופר על מסטיק חדש שיצא לשוק ושמו "מסטיק-ארוך". שני ילדים קיבלו מסטיק כזה, והם דנים באפשרויות השונות לחלק אותו לפיסות שוות. בתחילה הם מחלקים את המסטיק לשתי פיסות שוות, ולאחר מכן, כיוון שגם הפיסות הללו גדולות מדי, הם מחליטים לחלק כל אחת מהן שוב לחלקים שווים. התלמידים מתבקשים לסרטט כל אחד מאופני החלוקה שמציעות הדמויות בסיפור, כפי שמוצג בקטע הלקוח מהדף שחולק לתלמידים.

קטע מסיפור ההקשר על המסטיק

מסטיק חדש יצא לשוק, שמו "מסטיק-ארוך".
יצרני המסטיק צפו כי ילדים יראו כי המסטיק אכן ארוך, וירצו לחלק אותו ביניהם.
הם בנו מכונה קטנה המחלקת את כל פיסות המסטיק לחלקים שווים, על פי בחירתם
האישית של הילדים. לפני שהמכונה חותכת, היא מציגה סרטוט של החלוקה, ומבקשת
אישור. אם הילדים אינם מרוצים מחלוקה זו, הם יכולים לתקן - לבקש חלוקה נוספת.
המכונה מוכנה לחתוך כל פיסת מסטיק פעם אחת בלבד.

1. סתיו ואור קנו יחד מסטיק כזה.

סתיו: "בוא נחלק אותו שווה בשווה בינינו".

אור: "רעיון מעולה".

א. סרטוט פיסת מסטיק. סמנו בקו עבה את החלוקה הראשונה (2 חלקים שווים)
שהמכונה הציגה לאחיים (אל תגזרו את "המסטיק"). איזה חלק היה מקבל כל אחד על
פי חלוקה זו?

אור הביט בחלוקה ואמר: "אי-אפשר להכניס מסטיק כזה גדול לפה. כדאי שכל אחד מאתנו יחלק את החלק שלו ל-3 חלקים שווים. כך נוכל ליהנות ממנו גם בבוקר, גם בצהריים וגם בערב! אני אבקש שהמכונה תחלק את המסטיק לפי 3 חלקים ממה שביקשנו מלכתחילה".

סתיו: "אתה צודק! בוא נעשה כך!"

ב. על אותו סרטוט סמנו בקו דק את החלוקה הנוספת שהמכונה נתבקשה לעשות (כל חלק חולק ל-3 חלקים שווים).

איזה חלק של המסטיק הארוך לעס אור בבוקר?

איזה חלק של המסטיק הארוך לעס אור בסך הכול במשך כל היום (בוקר, צהריים וערב)?

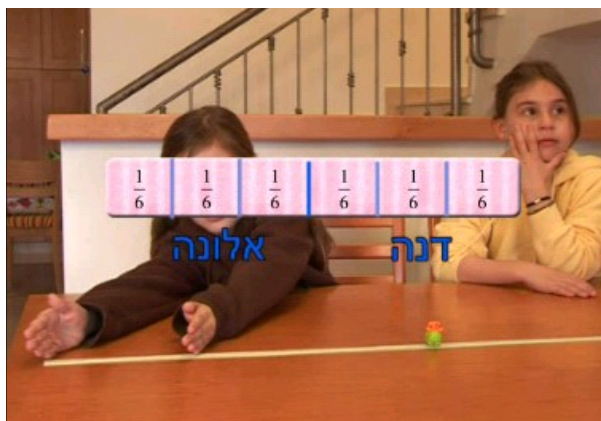
התמונות המוצגות להלן לקוחות מסרטון הווידאו. התמונות מציגות את הדמויות כשהן דנות בסיטואציות שמתאר קטע הטקסט. תמונה א מתארת את אופן החלוקה של המסטיק לשתי פיסות שוות, ותמונה ב - את אופן החלוקה של כל מחצית הפיסה לשלושה חלקים שווים (למעשה, המסטיק האמתי מחולק לשני חלקים שווים, והדמות השמאלית מסמנת את השישית שנוצרה מחלוקת כל אחד מהחצאים לשלוש). השיח של הדמויות בסיפור מתמקד במשמעות הרחבת השברים, ובהקשר של הסיפור - בכך שהיחס בין גודל חלקי המסטיק ובין כמותם אינו משתנה מחלוקה לחלוקה.

תמונות מתוך סרטון הווידאו הממחישות ויזואלית את חלוקת המסטיק הארוך על ידי הדמויות

א.



ב.



סיפורים כאלה מכונים בתכנית "להבין פלוס" סיפורי "הקשר", שכן הם מבססים את משמעות המושגים והתהליכים המתמטיים באמצעות קישורים למציאות היום-יומית של הילד. ההנחה היא כי התלמידים יזכרו את הסיפור הזה, יוכלו לדון בצורה בהירה בנושא, להבין את משמעותו טוב יותר ולהסביר ולנמק את התהליך המתמטי של הרחבת שברים. סיפור המסטיק מכיל בתוכו כלים סימבוליים נוספים, כמו מסטיק אמתי, רצועות נייר דמויות מסטיק או סרטונים של מסטיק. כל אלה היו ייצוגים של השבר במודל המלבני, שעליהם ניתן לבצע חלוקות, ובאמצעותם אפשר לראות באופן מוחשי מה קורה ל"חלק" ומה קורה ל"שלם" בתהליך ההרחבה.

גורמים ה"מדרכנים" את השיח כדי לגרום לשינוי

השיח המתמטי נבנה על מערכת שלמה של "רמזים" ו"ביצועים", שמתרחש ביניהם משחק גומלין (Sfard, 2002). הרמזים אשר ייתנו משתתפי השיח או מנחה השיח הם התמריץ או הגורם ה"מדרכן" לביצועי השיח, וביכולתם לגרום להיווצרות קשב אצל התלמידים. הרמזים יוצרים מטרה שאליה מופנה הקשב של התלמידים, ופועלים למימושה. הרמזים שהתלמידים יכולים להביאם לשיח הם אוסף של הנחות קודמות על פתרונות צפויים לבעיה מסוימת, והרמזים שהמנחה יכול להעלות הם בדרך כלל אוסף של "תרומות סמכותיות" המכוונות את השיח. הרמזים האפשריים הם מילוליים או ויזואליים, ובמקרים שבהם התלמידים אינם קשובים לרמזים העולים בשיח ואינם פועלים בהתאם, אין התקדמות בשיח.

שוורץ ואחרים (Schwartz, Perret-Clermont, Trognon & Marro, 2008) בחנו תהליכי למידה שבהם החוקר, כמנחה השיח, מפקח על האינטראקציה בין העמיתים, עוקב אחר פיתוח הרעיונות העולים בשיח ומתערב בו, כאשר הוא סבור שאפשר לבנות היסק. הם כינו

תהליך מסוג זה "למידה מונחית אינטראקציה". במחקרם נמצא כי מעבר לתפקיד המפתח של הצגת המשימה, לחוקר בלמידה המונחית יש תפקיד סוציו-קוגניטיבי מרכזי ופעיל, אשר מכריע ברגעים מסוימים ותורם לבנייה הקולקטיבית של אסטרטגיות חדשות אצל התלמידים, ממש כמו הרמזים והתרומות הסמכותיות שצוינו לעיל.

בהשראת מחקרם של שוורץ ואחרים והרקע התאורטי על יחסי הגומלין בין רמזים לביצועים אצל ספרד (Sfard, 2002), קיימה החוקרת במחקר זה פעילות מונחית המתמקדת בהבנה של תהליכים ובעידוד שיח על משמעות מתמטית. במהלך הפעילות היא השתמשה ברמזים מכוונים: היא אזכרה את סיפור המסטיק, שאלה שאלות מכוונות המעודדות חשיבה, וביקשה הסבר או הבהרות בנוגע לספקות שעלו. פעילות זו אפשרה לבחון באיזה אופן ובאיזו מידה תיווך סיפור המסטיק את משמעות הרחבת השברים עבור התלמידים, ועל ידי כך לזהות אם התרחש שינוי כלשהו בצורת החשיבה של התלמידים, קרי טרנספורמציה בשיח. האזכור של סיפור המסטיק בשיח נחשב כרמז חשוב, כיוון שהוא מכווך את נקודת המבט על הנושא לשיח על משמעות, כלומר הקשר בין כמות חתיכות המסטיק לגודלן, דהיינו הקשר בין החלק לשלם.

חשוב לציין כי כדי שהתלמידים יסיקו מסקנות מרמזים ובעקבותיהן ישנו את השיח, נדרשת מהם הבנה של חוקי ה"מטה-שיח". חוקי ה"מטה-שיח" כוללים קליטה, הערכה ובחינה של הרמזים העולים בשיח כדי לבצע תפנית (Sfard, 2002). דוגמאות לרמזים מתוך המחקר הזה הן ביטויי חוסר שביעות הרצון של החוקרת מתשובות מסוימות, חזרה רבה על שאלות כמו "איך?" ו"למה?" ועוד.

סוגי ההבנה של פעילות מתמטית אצל תלמידים

קיימות הבחנות שונות הנוגעות לשני אספקטים מרכזיים של הידע המתמטי ושל ההבנה של הלומד. הייברט ולפברה (Hiebert & Lefevre, 1986) הבחינו בין שני מושגים: "ידע מושגי" העשיר בקשרים, ו"ידע פרוצדורלי" המאופיין בשליטה בחוקים ובפרוצדורות. הבנה מתמטית מתייחסת אפוא להמשגה, לידיעת הכללים וליכולת לפעול לפיהם. סקמפ (1991) מבחין בין שני סוגי הבנה אצל תלמידים: "הבנה רלציונית" ו"הבנה אינסטרומנטלית". ההבנה הרלציונית היא הידיעה מה לעשות ומדוע, ואילו ההבנה האינסטרומנטלית היא ידיעת הכללים ללא סיבותיהם. מתמטיקה רלציונית יוצרת קשרים בין הכללים, ואילו המתמטיקה האינסטרומנטלית היא אוסף של כללים ללא קשר ביניהם. גפני (1996) מתארת שתי גישות לניתוח משמעותם של המושגים במתמטיקה המתייחסים לביטויים אלגבריים. הגישה האחת מכונה "הגישה הסינטקטית (תחבירית)", ולפיה הכללים המתייחסים ישירות לסמלים הרשומים בביטוי אלגוריתמי, מקנים למושג את משמעותו. לפי הגישה האחרת, המכונה "הסמנטית (מבנית)", המשמעות היא מעבר לסמלים המתמטיים, בתכונות של האובייקט שמציגים הסמלים המתמטיים. לשיטתה, "ההבנה"

ו"אלגוריתמים" אינם עומדים בסתירה זה לזה. הפעלת אלגוריתם אמתי מחייבת הבנה מסוימת, אך עם זאת, כאשר אנחנו מתכוונים למושג "הבנה", אנו מתכוונים ליותר מאשר שליטה בהפעלת האלגוריתם.

כדי לחפש תשובה לשאלה מדוע תלמידים רבים כל כך נכשלים במתמטיקה, בנו גריי וטול (Gray & Tall, 1994) מודל שבו קיימת הבחנה בין שני סוגים של חשיבה מתמטית. הסוג הראשון מכונה "חשיבה פרוצדורלית". בסוג החשיבה הזה התלמיד מתמקד בביצוע פרוצדורות ובתהליכי חישוב טכניים. ביצועי התלמיד מתמקדים בידיעה של רצפי "פרוצדורות" ובהפעלתם. התלמיד רכש אוסף של מיומנויות, ויודע לעשות סדרה של פעולות להשגת מטרתו. לפי גריי וטול (שם), חשיבה זו מכונה רמת ה-process. סוג החשיבה השני מתמקד במשמעות הפעולה ("מה צריך לדעת כדי לעשות"). בסוג החשיבה הזה התלמיד יכול לראות את הסמלים המתמטיים ואת כל התכונות, המשמעות והקשרים שהם מייצגים. רמת התפקוד בחשיבה הזאת מכונה רמת ה-concept.

נבהיר מהו רוכב ההבנה בשתי רמות החשיבה: ברמת הפרוצדורה – התלמיד מבין שכדי להרחיב שבר יש צורך להכפיל מונה ומכנה באותו גורם; ברמת המשמעות – התלמיד מבין מדוע השבר המורחב שווה לשבר המקורי. תובנה זו אינה ברורה מאליה. עד כה בכל ההתנסויות של התלמידים עד כיתה ה', פעולת הכפל הגדילה את המספר שעליו התבצעה, ואילו כאן אף על פי שנעשתה מכפלה, ואפילו פעמיים (מונה ומכנה), לא השתנה הערך המספרי, אף שייצוגו שונה. התלמיד צריך להבין שההכפלה של המונה ושל המכנה משמעה שימור היחס בין החלק לשלם (המיוצגים על ידי המונה והמכנה); השבר מורכב מיותר חתיכות, אך הן קטנות יותר, והכמות הכללית לא השתנתה.

בהתבסס על המודל של גריי וטול, נבחין במאמר זה בשני סוגים של שיח: (א) שיח על הפרוצדורה, המתמקד בפעולה עצמה ("מה צריך לעשות"), ובפרט ב"חוק" שלפיו אם מתבקשת פעולת הרחבה של שבר, אזי יש להכפיל מונה ומכנה באותו מספר. (ב) שיח על המשמעות, המתמקד במשמעות של ההרחבה – שיח הדרך בייצוגים הסימבוליים של השבר, ומתייחס ליחסים בין כמות לבין גודל בחלק ובשלם, כפי שסיפור המסטיק מבקש להעביר.

מתודולוגיה אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 24 תלמידי כיתות ה' שלמדו בתכנית "להבין פלוס" שנלמדה בבית ספרם בשנת תשס"ו. התלמידים שהשתתפו בתכנית אותרו בתחילת השנה באמצעות מבחן לאיתור תלמידים מתקשים. במחקר השתתפו שני בתי ספר ממלכתיים וארבעה בתי ספר ממלכתיים-דתיים בירושלים וביישובי הסביבה מתוך עשרה בתי ספר שמלמדים על פי התכנית. התלמידים

שהשתתפו במחקר היוו 60% מכלל התלמידים שלמדו על פי התכנית בתקופה זו (סך הכול 40 תלמידים). ככל משתתפי התכנית, נוסף על השתתפותם בכיתת המתמטיקה הרגילה למדו התלמידים גם בקבוצות לימוד קטנות (בין 3 ל-4 תלמידים) מחוץ לכיתת הלימוד. במאמר יכוננו קבוצות לימוד אלו "צוותים", וזאת כדי להימנע מבלבול עם המונחים קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת.

התלמידים בבתי הספר שהשתתפו במחקר חולקו אקראית לשתי קבוצות:

- בקבוצת הניסוי היו 18 תלמידים, אשר למדו את הנושא באמצעות סרטון וידאו ממוחשב בחמש קבוצות לימוד שונות.
 - בקבוצת הביקורת² היו 6 תלמידים, אשר למדו את הנושא באמצעות טקסט בלבד בשלוש קבוצות לימוד שונות.
- יש לציין כי החומרים, התכנים וסגנון העבודה היו זהים בשתי הקבוצות.

שיטת המחקר

מאחר שהמחקר מתמקד בהבנת תהליך למידה כמכלול היחסים בין הלומד, הסביבה וסוג הפעילות, נדרש איסוף של חומר רב המכיל מגוון רחב מאוד של נתונים, כדי לסייע בהערכה של דרכי הלמידה ושל תהליכי ההבנה (Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004; Saxe et al., 2008). מחקר זה בדק את התלמידים במגוון כלים, החל ממבחנים אינדיבידואליים, דרך ראיונות ואינטראקציות קבוצתיות וכלה בפעילות מונחית לשם ניתוח ההסברים של התלמידים. הקבוצה היא מסגרת המאפשרת להתבונן בתהליכי חשיבה ולמידה של תלמידים בעת לימוד נושא, ותוך כדי כך לזהות את התרומה של הפרטים, את "נדירות" הרעיונות בין המשתתפים בשיח, את ההפריה ההדדית ואת השפעתה על החשיבה ועל ההבנה של החומר הנלמד (Saxe et al., 2008).

כלי המחקר

כפי שצוין לעיל, בחנו את אופן הלמידה של התלמידים באמצעות כלים מספר. במאמר זה נתאר ממצאים מניתוח כלי מרכזי – סרטי הווידאו שתיעדו את הלמידה המונחית באינטראקציה. התפיסה המונחת בבסיס כלי זה היא, כי חקר השיח בפעילות הלימודית יאפשר לאבחן ולשקף את הרעיונות שהתלמידים מעלים, את תפיסותיהם המתמטיות ואת נורמות העבודה המתמטית

2 מספר התלמידים בקבוצת הביקורת היה אמור להיות זהה לזה שבקבוצת הניסוי, אולם המספר הצטמצם עקב פרישה של מורים מן התכנית.

שלהם. הכלי מאפשר אפוא לבחון תהליכים של טרנספורמציה בשיח המתמטי ולשקף את יעילות ההתערבות, ויתרה מכך – לאפשר תובנות שישפרו את ההתערבות. כמו כן, הכלי אפשר לעקוב לעומק ברמת המיקרו אחר תהליכי החשיבה המתמטית של תלמידים מתקשים. בשל אילוצים שונים, כגון סירובם של מורים להשתתף במחקר, התקיימו אינטראקציות עם ארבע מתוך חמש הכיתות שצפו בסרטון הווידאו ועם אחת מתוך שלוש הכיתות שלמדו את הנושא בעזרת סיפור הקשר. כאמור לעיל, המשתתפים בתכנית למדו בצוותים קטנים מחוץ לכיתות האם שלהם. האינטראקציות עם כל צוות התקיימו לאחר שסיימו את לימוד הנושא בכיתות האם ובקבוצות הקטנות. נוסף על כך נערכו תצפיות בשעת לימוד הנושא בצוותים, נערכו ראיונות עם התלמידים לאחר החשיפה הראשונה לסיפור המסטיק כמו גם שיחות עם המורים. כלים אלה סייעו בידינו להבין את ההקשר שבו נערך מחקר זה.

את הפעילות הנחתה הכותבת השנייה של המאמר (שתכונה להלן ה"מנחה") בחמישה צוותים, שלושה מתוך קבוצת הניסוי ושניים מתוך קבוצת הביקורת. התלמידים סומנו באות ת' ובמספר שנקבע שרירותית. בדרך כלל בתחילת הפעילות ניסתה המנחה לזהות את הרגלי השיח ואת הידע הקודם של התלמידים, ובמיוחד עד כמה הם משתמשים בכלים הסימבוליים שניתנו להם במהלך הלמידה ובהתנסויות קודמות. בזמן הפעילות ניתן דגש לסוג ההסברים של התלמידים ולשאלות שהם שואלים, כדי להסיק מסקנות בנוגע למידת הבנתם את הנושא "הרחבת שברים". שאלות ההתערבות של המנחה נשאלו לפי התכנית שתוארה, אך במקצת המקרים ניווט השיח היה גמיש יותר בהתאם לתשובות התלמידים, תוך כדי הפעלת לחץ קוגניטיבי והשהייתו לסירוגין. הפעילות המתמטית הוקלטה ותומללה במלואה. הקטגוריות לניתוח נקבעו רק לאחר שהושלם האיסוף של כל נתוני המחקר. נוסף על כך, הפעילויות נותחו על ידי חוקר נוסף, ומחלוקות שעלו יושבו בדיון בין החוקרים ובהסתמך על הספרות המחקרית.

תמלילי הפעילות חולקו לכמה אפיזודות. כל אפיזודה נפתחת במשימה חדשה שהציבו המנחה או תלמיד, או בשאלה שחשפה נקודת מבט חדשה על הרחבת שברים (לדוגמאות נוספות לניתוח מסוג זה ראו Ben-Zvi & Arcavi, 2001; Ben-David Kolikant, 2004). את הכותרת של כל אחת מן האפיזודות קבענו בהתאם לתכניה. הכותרות נועדו לבטא את הדינמיקה במעבר מהרגלי השיח הישנים להרגלי שיח חדשים, המאופיינת בהתקדמות ובנסיגה לסירוגין. הניתוח של האפיזודות נעשה בשני שלבים: בשלב הראשון מופו האלמנטים הבונים את השיח, תוך כדי התמקדות בהשפעה ההדרית בין הרמזים שנתנה המנחה ובין היישומים של התלמידים. להלן פירוט האלמנטים הבונים את השיח מצד המנחה ומצד התלמידים (לוחות 1 ו-2).

לוח 1: אלמנטים הבונים את השיח מצד המנחה

דוגמה	אלמנט	
"למה? מה זאת אומרת אי אפשר להרחיב פי?" "2"	בקשת הסבר	א
"איך אתם יודעים שהשברים שווים?" "אבל למה השברים שווים?"	הפעלת חשיבה באמצעות שאלה	ב
	תמיכה בסוג חדש של תשובה	ג
"אתם יכולים לספר לי סיפור סביב השוויון הזה? "במונחים של המסטיק - מה קרה פה?" "יופי. עכשיו תנסי את אותו הסיפור לגבי "3/8"	עידוד השימוש בסיפור המסטיק ככלי סימבולי	ד
"מה זאת אומרת?"	בקשת הבהרות על ספקות	ה
"סיימתם? ... אוקיי..."	זירוז השיח	ו
"אוקיי. נחזור לזה בשלב מאוחר יותר..."	השהיית השיח	ז
"כל אחד בתורו יעשה את המשימה... בואו נסתכל על הסעיף הראשון..."	הצגת המשימה	ח

לוח 2: אלמנטים הבונים את השיח מצד התלמידים

דוגמה	אלמנט	
	שתיקה	א
"לא הבנתי מה צריך לעשות פה, להרחיב?"	שאלת הבהרה	ב
"זה כפולות 3 וזה כפולות 8". "החלקים הפכו להיות יותר קטנים."	הסבר	ג
"אני לא יודע איך להסביר."	אי-ידיעה	ד
"דנה ואורי החליטו שהם מתחלקים במסטיק ארוך. הם הראו שהם מחלקים אותו לחצי. הם חילקו אותו באמצע..."	שחזור הכלי הסימבולי	ה
"כי אם יש לנו מסטיק... אני מחלק אותו לשש (אחר, שתיים, שלוש... סופר את החתיכות)."	שימוש בכלי הסימבולי או בייצוגים של הכלי הסימבולי	ו

בשלב השני השווינו את רמת השאלות שהציבה המנחה בפני התלמידים לביצועיהם (דהיינו הסבריהם) של התלמידים. רמת השאלות של המנחה וביצועי התלמידים סווגו לאחת משתי רמות ההבנה – רמת הפרוצדורה ורמת המשמעות – בהתאם למודל של גריי וטול (Gray & Tall, 1994). בשלב הראשון קודר כל היגר של המנחה או של התלמידים, ובהתאם לכך נקבעה רמת השיח של כל אפיזודה, על פי הסיווג הזה:

רמת הפרוצדורה – בשיח של התלמידים רמה זו מעידה על כך שהם מבינים את תהליך ההרחבה של השכר, דהיינו כפל של מונה ומכנה באותו גורם הרחבה. תשובה אפשרית ברמת הפרוצדורה היא למשל "עשיתי כפול למעלה ולמטה". המנחה יכולה אף היא לנסח את דבריה ברמה זו, למשל "בדקת גם את המונה וגם את המכנה או רק את המונה?"; או "צריך להיות פה כפול 2 וגם פה כפול 2".

רמת המשמעות – בשיח של התלמידים רמה זו מעידה על כך שהם מבינים את הרעיון העומד מאחורי תהליך ההרחבה, הרעיון שההרחבה היא התוצר שלו. תשובה אפשרית ברמת המשמעות היא "החלקים הפכו להיות יותר קטנים". המנחה יכולה לנסח את דבריה ברמה זו בשאלות שנועדו לשמש רמזים בשיח, למשל: "אתה יכול לשכנע אותי איך השברים האלה שווים? אני רואה פה מספרים אחרים".

מיפוי זה הוא הבסיס לתשובה על שאלות המחקר העוסקות בהשפעה של אמצעי התיווך השונים על ההיזכרות בסיפור, על השימוש בו ועל השינוי בשיח בעקבותיו. מטעמי נוחות הושמטו קטעי תמליל שנמצאו ככאלה שאינם מקדמים את תיאור ההתרחשות (לתמלילים במלואם ולניתוחם המפורט ראו ברוזה, 2008).

ממצאים

כאמור, המטרה של פעילות האינטראקציה המונחית הייתה לבחון עד כמה הבינו התלמידים את המשמעות של פרוצדורת ההרחבה, ולסייע להם בבניית משמעות זו. לפיכך, המטרה שהוגדרה הייתה שינוי השיח. כיוון שהממצאים בכל צוותי התלמידים שהשתתפו בפעילות זו משקפים מגוון רחב של שינויים בשיח, יוצגו בפרק זה התוצאות הקיצוניות. צוות א', מקבוצת הניסוי שנחשפה לסרטון הווידאו, עבר שינוי של ממש. לעומתו בצוות ב', מקבוצת הביקורת שנחשפה לטקסט, החלו ניצני השינוי רק בסוף האינטראקציה, והשינוי לא הושג במלואו. השינויים בשיח בשני צוותים נוספים שנחשפו לווידיאו היו דומים יותר לשינויים שנמצאו בצוות א', ובצוות נוסף, שנחשף אף הוא לווידיאו, השינוי היה דומה לזה שנצפה בצוות ב', שעבד עם הטקסט (לתיאור ולניתוח מפורט של השיח בכל הצוותים ראו ברוזה, 2008).

צוות א' - קבוצה שנחשפה לווידאו (3 תלמידים)

האפיזודה הראשונה - הרגלי השיח הקודמים

את האפיזודה הזאת פתחה המנחה בקריאת המשימה הראשונה שבדף העבודה: "כתבו הרחבה של השברים הבאים".

השברים היו $\frac{2}{11}$, $\frac{5}{6}$, $\frac{8}{9}$, $\frac{3}{8}$. התלמידים עבדו באופן עצמאי, ולאחר שסיימו התנהלה שיחה:

5. המנחה: אוקיי. אתה כתבת שהרחבה של $\frac{2}{11}$ זה $\frac{6}{24}$. איך?
6. ת1: 2 כפול 3 זה 6 ו-11 כפול 3 זה 33... אה 44.

ת1 הציג את הפרוצדורה שהפעיל. המשך השיחה הוקדש לתיקון אריתמטי של תשובתו ולבחינת השליטה בפרוצדורה אצל שאר התלמידים. המנחה והתלמידים ניהלו שיחה ברמת הפרוצדורה.

האפיזודה השנייה - חיפוש אחר משמעות

באפיזודה השנייה ביקשה המנחה לראשונה הנמקות קונספטואליות לפרוצדורת ההרחבה שהציגו התלמידים באפיזודה הראשונה.

14. המנחה: אתה יכול לשכנע אותי איך השברים האלה שווים? אני רואה פה מספרים אחרים.
15. ת2: מה זאת אומרת?
16. המנחה: איך אתה יכול להגיד לי שהשברים האלה שווים?
17. ת1: זה כפולות 3 וזה כפולות 8.
18. המנחה: אבל למה זה שווה בעצם?
19. ת3: מה זאת אומרת?
20. המנחה: למה $\frac{3}{8}$ שווה ל- $\frac{9}{24}$? למה הם שווים?

המנחה הציגה שאלות מספר (למשל במבעים 16, 18 ו-20), שמבהירות לתלמידים היטב שהסבריהם (למשל במבע 17) אינם מניחים את הדעת. השאלות שהציגה המנחה אינן פשוטות, והתלמידים כנראה לא הבינו מדוע המנחה אינה מרוצה. חוסר ההבנה מתבטא, למשל, בשאלתו של ת1: "מה זאת אומרת?" (מבע 19).

המנחה עידנה את שאלותיה ועברה מן השאלה: "איך השברים שווים?" (מבעים 14 ו-16) לשאלה: "למה השברים שווים?" (מבעים 18 ו-20), מתוך תקווה שהשאלה תהיה ברורה יותר. תשובה מספקת על משמעות תעסוק בחלקים השווים, למשל על ידי שימוש בייצוג ויזואלי כלשהו של השברים (מלבן ארוך, עיגול). תשובה מספקת אחרת תדון באופן כוללני יותר ביחס שבין כמות החלקים ובין גודלם. בסוף האפיזודה ענה ת3: "כי הרחבנו אותם". המנחה הציגה שאלה נגדית: "מה זה להרחיב?" ואז השתררה שתיקה.

האפיזודה השלישית – הניסיון לגייס את סיפור המסטיק

כיוון שהמורה לא קיבלה תשובה מספקת לשאלה: "למה השברים שווים?" שנשאלה באפיזודה הקודמת, היא חיפשה דרך אחרת:

27. המנחה: אתם יכולים לספר לי סיפור סביב השוויון הזה? במונחים של המסטיק, מה קרה פה?
28. ת3: הכפלתי 8 כפול 8 זה 64 ו-8 כפול 9 זה 72. אה! שניהם זה אותה כפולה.
29. המנחה: אוקיי, כשהכפלת את שניהם באותו מספר – אז מה קרה?
30. ת3: ש... [משתתק]

במבע 27 רמזה המנחה לסיפור המסטיק כבסיס אפשרי לתשובה על שאלתה. התלמידים לא אימצו את הצעתה. עם זאת, תשובתם "שניהם זו אותה כפולה" מרמזת אולי על שיח בעל משמעות. המנחה ניסתה להתבסס על היגד זה, אך כשחזרה על השאלה "מה קרה?" (מבע 29), גרמה שוב לשתיקה. אם כן, נותר פער בין המנחה לתלמידים ברמת השיח.

באפיזודה הרביעית יצרה המנחה השהיה מכוונת, בתקווה שהשאלות שניתנו קודם ישקעו בתודעה של התלמידים. לפיכך התלמידים התבקשו לענות על השאלה השנייה שבדף העבודה (ראו נספח). במהלך הדיון על תשובות התלמידים לשאלה השנייה, חזרה המנחה על השאלה "למה?" ארבע פעמים, כדי לרמוז לתלמידים שהתשובות שהציגו עד כה לא הניחו את דעתה. אולם התלמידים הסתפקו בתשובה "לא יודע", או נתנו הסברים ברמת הפרוצדורה. הפער ברמות השיח נשאר כשהיה.

האפיזודה החמישית – הניצנים הראשונים לשינוי בשיח

כאשר התבקשו התלמידים לעבור לשאלה השלישית שבדף העבודה (ראו נספח), יזמה התלמידה ת2 שינוי בשיח: "אני יכולה לסרטט מסטיק ואז לעשות..." (מבע 47). עיקר השינוי הוא

שהתלמידה ביקשה לעסוק בסיפור המסטיק. אך לאחר הסרטוט הראשוני של מלבן המסטיק חזר התלמיד ת3 לדבר על הנימוק הטכני של כפל מונה ומכנה בגורם ההרחבה, ות2 זנחה את הסרטוט והצטרפה לשיחה.

האפיוזורה השישית – שינוי השיח

המנחה החליטה לחזור ולשאול את השאלה על משמעות השוויון של שברים מורחבים, ולנסות לכוון את התלמידים לחשוב על סיפור המסטיק.

59. המנחה: הבנתי. אוקיי. עכשיו אני חוזרת לשאלה הראשונה שלי, אנחנו נישאר

עם $\frac{3}{8}$. ראינו ש- $\frac{3}{8}$ שווה ל- $\frac{6}{16}$. למה? אני לא יודעת הרחבה של שברים.

אני רואה פה שני מספרים שונים לחלוטין, תנסו לשכנע אותי שהם שווים. אתם יכולים להיעזר בציור, בסיפור, מה שאתם רוצים.

60. ת1: את יודעת כפולות?

61. המנחה: אבל למה אם אני כופלת אז השברים שווים?

62. ת2: אפשר לעשות רגע סיפור אולי?

63. המנחה: בבקשה.

64. ת2: אה... דנה ואורי החליטו שהם מחלקים ביניהם מסטיק ארוך. הם אמרו

שהם מחלקים אותו לחצי. הם חילקו אותו באמצע, ולאורי היה חצי ולדנה היה חצי. שווה בשווה. ואז הם חילקו אותו ל... אה...

65. ת1: בוקר צהריים וערב [לפי הסיפור כל חלק חולק ל-3 מנות].

בתגובה להכרזה של המנחה כי אינה יודעת הרחבה של שברים (מבע 59), ניסה התלמיד ת1 לברר (מבע 60) אם הסבר המבוסס על תיאור פרוצדורת הכפל הוא לגיטימי לפי "כללי המשחק". המנחה השיבה באמצעות שאלה נגדית, המחדדת את השאלה הכללית יותר, מדוע פעולת הכפל גורמת לשברים להיות שווים (מבע 61). בכך רמזה כי "כפולות" אינה תשובה מספקת, מפני שהיא אינה עונה על השאלה "למה?". בנקודה זו ביקשה ת2 לשחזר את סיפור המסטיק. באפיוזורה הקודמת ביקשה תלמידה זו לסרטוט מסטיק, אך זנחה את הרעיון. באפיוזורה הזאת ת2 שחזרה את הסיפור (מבע 64). קרוב לוודאי ש-ת2 קלטה מרמזיה של המנחה כי סיפור המסטיק יסייע לה לענות נכון, אבל כנראה לא ידעה כיצד. הסיבה לכך היא שהכלי אינו אוטומטי, אחרת הייתה משתמשת בו קודם לכן. משום כך היא התמקדה בשחזור הסיפור, וציינה גם פרטים שאינם חיוניים לפעולה המתמטית, למשל שמותיהן של הכנות שבסיפור. ת1 נזכר גם הוא בסיפור (מבע 65).

ההיזכרות בסיפור אפשרה לתלמידים לשנות את השיח שלהם משיח על "כפולות" לשיח על כמויות, חלקים וגודלי חלקים. השיח הזה עוסק מעט בשאלת המשמעות של פעולת ההרחבה:

66. המנחה: רגע בואי... תציירי כדי שנוכל לעקוב או ש-1 תציירי תוך כדי. את

אומרת שמסטיק ארוך מחלקים לחצי, למרות שדיברנו על $\frac{3}{8}$?

את רוצה להתחיל עם חצי?

67. ת2: כן. אז חילקו אותו לחצי. ואז דנה החליטה שהיא רוצה לחלק את זה

לכוכר, צהריים וערב [1 מחלק בצירוף], ואז אורי אמר שבעצם הם ספרו

כמה חלקים יש לשניהם ביחד. יש להם 6 חלקים ולכל אחד יש 3, אז

בעצם רואים ש- $\frac{3}{6}$ שווה לחצי. כי הם חילקו את זה לחצי.

$\frac{6}{6}$

68. המנחה: יופי, אז למה זה שווה?

69. ת2: החלקים הפכו להיות יותר קטנים, ונשארה אותה כמות של חלקים.

זו הפעם הראשונה שבה התלמידים מתייחסים לסיפור. חשוב לראות שבאפיוזודה זו צוינו המונחים "חלקים" ו"כמות" בפעם הראשונה מתחילת הפעילות. במונחים הללו השתמשה ת2 כדי לענות למנחה על השאלה הנוגעת למשמעות ההרחבה. היא השתמשה בהם מיוזמתה, ומבלי ששמעה אותם מהמנחה לפני כן. יתרה מזו, ת2 ייחסה את המילים הללו לילדים שבסרטון הווידאו: "ואז אורי אמר שבעצם הם ספרו כמה חלקים..." (מבע 67). המעבר לשיח על המשמעות התאפשר אפוא בעקבות כך ש-ת2 נזכרה בשיח של הילדים שהשתתפו בסרטון (או אולי בשיח שנערך בכיתה בנושא).

האפיוזודה השביעית – הכללה ויישום

באפיוזודה זו ביקשה המנחה מן התלמידים ליישם את ההבנה שרכשו באפיוזודה הקודמת, בהרחבה של שבר נוסף. אפשר לראות שהתלמידה ת2 פיתחה את היכולת לעשות זאת, שכן היא ויתרה לחלוטין על השחזור של "סיפור הכיסוי", והתמקדה למעשה ביצירת הייצוג המלבני של שני השברים. בעקבות השאלה על השינוי במספר החתיכות היא ניסחה מחדש מיוזמתה הסבר כוללני ברמת המשמעות, המקשר בין פעולת הכפל באלגוריתם לשפת ההקשר. היא הבינה כי החתיכות נעשו קטנות יותר וכי מספרן גדול יותר (מבע 73):

70. המנחה: יופי, עכשיו תנסי את אותו הסיפור לגבי $\frac{3}{8}$. באותו סיפור

$\frac{8}{8}$

[הסבירי באמצעותו] איך אני מקבלת $\frac{6}{16}$ מ- $\frac{3}{8}$. את יכולה?

$\frac{8}{16}$

71. ת2: נראה לי שכן.
72. המנחה: את יכולה לצייר. קודם התחלת לצייר את $\frac{3}{8}$ ואמרת שזה גדל פי 2, כלומר מה קרה למספר החתיכות?
73. ת2: הם הפכו ליותר קטנות, ככה יש יותר. כל חתיכה הפכה להיות 2 חתיכות.

- בסיום האפיזודה ת2 עשתה צעד נוסף בסיוע המנחה, כפי שעולה בשיחה:
74. המנחה: יופי! תראי לנו על המסטיק [ת2 מסרטטת סרטוט מרושל. המנחה עוזרת לה לצייר את המסטיק עבור $\frac{3}{8}$, מחזירה לה את הנייר ואומרת:]
- עד כאן שחזרתי את מה שאת עשית, עכשיו תמשיכי. עכשיו אנחנו מראים ש- $\frac{3}{8}$ שווה $\frac{6}{16}$.
75. ת2: [ת2 מחלקת כל מלבן ל-2 מלבנים שווים ואומרת] אז מה שבעצם אני אומרת זה שחילקנו כל חתיכה באמצע, עכשיו יש לנו 16 חתיכות, ופה חילקנו אז זה יוצא 6 חתיכות. בעצם הכפלתי את זה ב-2. 3 חתיכות הכפלתי ב-2 וזה יוצא לי 6. ובקשר ל-8 האחרים...
76. המנחה: לא, זה לא ה-8 האחרים, זה כל המסטיק. אז מ-8 זה הפך להיות?
77. ת2: 16.
78. המנחה: נכון, ובעצם נשארה לי אותה כמות מסטיק, אבל החתיכות יותר קטנות.
79. ת2: ככל שהחתיכה של המסטיק יותר קטנה, כך הכמות יותר גדולה. נגיד וזה המסטיק שלי, אז חילקתי לחצי, יש לי שתי חתיכות גדולות, ואם אני אמשך לחלק לחצאים, אז אני אקבל יותר חתיכות.

ת2 יוצרת הכללה של החוק, ולפיו הכפל באלגוריתם של ההרחבה מגדיל את כמות החלקים ולא את הכמות הכללית: "ככל שהחתיכה של המסטיק יותר קטנה, כך הכמות יותר גדולה" (מבע 79). יש כאן הפרדה נכונה בין החלקים לשלם והבנה של תפקיד פעולת הכפל באלגוריתם. לאורך כל האפיזודה נעזרו התלמידים בסיפור המסטיק - אם כדי לצייר את הרחבת השבר, ואם כדי לדון בהרחבה. אפילו ההכללה שעשתה ת2 התייחסה למסטיק. בעבור התלמידה שימש אפוא המסטיק כלי סימבולי שהעמיק את הבנתה.

סיכום הפעילות של הקבוצה

מבחינת השינוי בשיח, ניכר כאן תהליך תקשורתי בין המנחה ובין התלמידים, המאיר את השינוי ואת ההתפתחות שחלו ברמות השיח הקודמות של התלמידים, כפי שבאו לידי ביטוי החל מן האפיוזורה החמישית. באפיוזורות השנייה והשלישית ככל פעם שהתלמידים הבינו כי המנחה לא תקבל תשובה ברמת הפרוצדורה, הם השתתקו או ביקשו הבהרה בנוגע לציפיותיה. לאורך כל הפעילות לא הרפתה המנחה מן התלמידים, ושאלה שאלות המנחות אותם לחשוב על המשמעות של פרוצדורת ההרחבה, כגון "למה?" ו"מה קרה פה?". במהלך הפעילות התברר כי סיפור המסטיק שמור היטב בזיכרונם של התלמידים. לאחר שהוזכר בפעם הראשונה, הוא הפך למנוף בעבור המנחה והתלמידים בהעלאת רמת השיח.

צוות ב' - קבוצה שנחשפה לטקסט (4 תלמידים)

האפיוזורות הראשונות - הפער ברמת השיח

בקבוצה ב', כמו בקבוצה א', האפיוזורות הראשונות אופיינו בפער ברמת השיח בין המנחה, שכיוונה לשיח על משמעות הרחבת השברים, ובין התלמידים, שענו ברמת הפרוצדורה או השתתקו. באפיוזורה השנייה, למשל, כשהציגה המנחה את השאלה "למה השברים שווים?" חזר ת13 על פרוצדורת ההרחבה.

24. המנחה: תגידו אתם, תנסו לשכנע אותו מי צודק. ת13 תתחיל אתה. תסביר לו

למה אתה חושב שהשברים האלה שווים.

25. ת13: אני לא בדיוק יודע איך להסביר, אבל כי לקחנו מספר והכפלנו אותו

במספר, ויצא לי את מה שיצא לי במונה ובמכנה. כלומר אם השברים

האלה שווים, הם עולים אותו הדבר.

האפיוזורה השלישית התנהלה כשיח חירשים של ממש, שכן התלמידים לא ידעו למלא אחר הוראותיה של המנחה "להקיף בעיגול את השברים השווים לשלוש שמיניות" (ראו נספח), וכך התנהלה השיחה:

30. המנחה: בשאלה 3 אתם צריכים להקיף בעיגול את השברים השווים לשלוש

שמיניות.

31. ת14: שמתחלק בשבר?

32. המנחה: שבר ששווה לשבר שלוש שמיניות.

33. ת14: שהוא מחלק בו?

34. המנחה: מה זאת אומרת "מתחלק בו"?

35. ת14: מה זאת אומרת, דומה? כאילו למשל 9 חלקי 16. 9 מתחלק ב-3... 3 מתחלק

ב-9 זה יוצא $\frac{2}{8}$, לא... שלם אחד. זה מתחלק ב-2 פעמים... 16...

8

36. המנחה: אוקיי. אז תחשוב אם זה באמת שבר שווה או לא.

התלמידים ניסו שלוש פעמים לברר אם המנחה תסתפק בחילוק המונה והמכנה באותו מספר, דהיינו אם תסתפק בפרוצדורת הצמצום. פירוט הפרוצדורה ניתן על ידי ת14 במבע 35. המנחה, שלא רצתה לתת תשובה העוסקת ברמת הפעולה, חזרה על המילה "שווה", וביקשה מן התלמיד "לחשוב אם זה באמת שבר שווה". למעשה, המנחה ציפתה לשמוע נימוק המשתמש במונחים של כמויות ויחסים, אך נכזבה. עקב אי-ההבנה שנוצרה בין המנחה לתלמידים, הוקדשה **האפיזודה הרביעית** לבחינת השליטה של התלמידים בפרוצדורת ההרחבה. ברמה זו הצליחו התלמידים לתת תשובות נכונות (למעט ת12 שהתייחס רק למונה או רק למכנה, ולא לשניהם).

האפיזודה החמישית – החיפוש אחר משמעות

באפיזודה זו עסקו התלמידים בפתרון התרגיל הראשון שבדף העבודה:

63. המנחה: עכשיו בואו נעבור לשאלה הראשונה. כל אחד יכתוב הרחבה של שבר

אחד.

64. ת14: שכחתי, מה זה להרחיב?

65. ת11: תעשה כפול, מה זה להרחיב...

66. ת12: [ממלמל בשקט]

67. המנחה: רגע, רגע, הייתה פה שאלה מאוד טובה. מה זה להרחיב?

68. ת12: להכפיל אותו.

69. המנחה: למה להכפיל? אתה יכול להסביר לי?

70. ת13: להרחיב כמו שעשינו. נגיד $\frac{8}{9}$ גם לו יש מספר שווה.

9

אז אני אכפיל 8 כפול 2 יצא לי 16, ו-9 כפול 2 יצא לי 18.

71. המנחה: אוקיי. אבל למה הם שווים? אני לא מבינה. אני רואה פה מספרים

אחרים, למה השברים האלה שווים? איך אתם יכולים להסביר

שהשברים האלה באמת שווים?

72. ת13: לא כל מספר אפשר להכפיל באותו מספר. נגיד, כמו שיצא לנו ב-3,

להרחיב ל-... אם הוא שווה ל-12 משהו כזה...

8

20

בתחילת האפיזודה כאשר התבקש התלמיד לכתוב הרחבה הוא שאל "מה זה להרחיב?" (מבע 64). המנחה ניצלה את השאלה כדי להעלות את רמת השיח לרמת המשמעות. תשובות התלמידים לא סיפקו את המנחה שכן הן עסקו בפרוצדורה, ולכן היא הציגה שוב את השאלה "למה השברים שווים?" (מבע 71). ת13 (מבע 72) קלט את הרמז שהתשובות אינן מספקות. אפשר שכדי לרצות את המנחה הוא ניסה להציע הסבר אחר, אבל גם ההסבר שנתן אינו עוסק במשמעות ההרחבה אלא בפרוצדורה של הפעולה.

האפיזודה השישית – השהיה מכוונת

המנחה החליטה להשהות את הדיון על המשמעות המתמטית של הרחבת השברים. התלמידים התבקשו להרחיב שברים, והדיון בינה ובין התלמידים התמקד בהצגה של השברים שיצרו. ת11, למשל, אמר: "אני עשיתי שניהם [מונה ומכנה] מכפלה של אותו הדבר. כפול 2 כפול 2". כל התלמידים הציגו את השברים שהרחיבו בדרך זו.

האפיזודה השביעית – העדר שפה משותפת

אפיזודה זו נפתחה כש-ת13 העלה מחדש את נושא משמעות ההרחבה: "אני חושב שאני מבין על המקורם של השאלה... ש-ת14 שאל אותנו מה זאת הרחבה". נראה שהעיסוק בשאלה גרם לו להרהר שוב בשאלה מהי הרחבה של שבר, אך ההסבר (השגוי) שהוא מציע הוא טכני ולא משמעותי: "אני חושב שרק מספרים שהם זוגיים יכול לצאת, כלומר מספר זוגי". בהמשך האפיזודה המנחה מנסה להעמיד אותו על טעותו.

האפיזודה השמינית – הניסיון לגייס את סיפור המסטיק

באפיזודה זו החליטה המנחה להעלות את סיפור המסטיק:

112. המנחה: יש לי רעיון, בואו ניקח שבר אחד. ספרו לי איזה סיפור עליו, כדי שאני

אבין למה השברים האלה שווים. בואו ניקח את השבר $\frac{3}{8}$, יצא לנו $\frac{6}{16}$.

$\frac{3}{8}$ $\frac{6}{16}$

איזה סיפור אתם יכולים לספר לי על השוויון הזה, כדי שאני אבין

שהשברים האלה באמת שווים, ואיך הכפל נכנס פה. אני באמת לא

מבינה, מה הכפל עושה פה?

113. ת13: אני חושב שבהרחבה אפשר רק לשים כפל.

114. המנחה: למה? למה שמים כפל?

115. ת14: כדי להגיע לתוצאה.

116. ת13: אבל למה אי-אפשר פחות או ועוד?

117. המנחה: בדיוק.

118. ת13: אולי כי המכנה...

כאן המנחה שאלה בעצם שתי שאלות. בשאלתה הראשונה היא ביקשה הסבר, באמצעות סיפור, לשוויון בין השברים. בשאלה השנייה ביקשה המנחה הסבר מדוע כופלים את השברים. התלמידים לא השתמשו בסיפור המסטיק, אלא העדיפו לעסוק בשאלה השנייה, שעליה השיבו ברמת הפרוצדורה (מבע 113).

מעניין לראות כי מבע 114, שמזכיר את פעולת הכפל בהקשר של שברים שווים, הצליח לגרום לתזוזה כלשהי בשיח באפיזודה הבאה, כפי שעשה זאת מבע דומה בקבוצת הניסוי. כבר באפיזודה זו הרחיב ת13 את שאלתה של המנחה "למה אי-אפשר פחות או ועוד?" (מבע 116), אך השתתק מיד (מבע 118). באפיזודה הבאה יחול שינוי גדול יותר.

האפיזודה התשיעית – הניצנים הראשונים של השינוי בשיח

המנחה החזירה את התלמידים לסיפור המסטיק. היא עוררה אותם להיזכר בסיפור, ורמזה להם שבעזרתו יוכלו להסביר את השוויון ובכך להיחלץ מהבעיה. ת13 נענה לאתגר.

119. המנחה: זוכרים את המסטיק? תנסו להיזכר בסיפור של המסטיק, ועם זה תנסו

להסביר לי איך השברים האלה שווים. מה היה בסיפור הזה של המסטיק?

120. ת13: הייתה מכונה שהייתה מחלקת. נגיד, אם המסטיק היה שלם ואי-אפשר

היה לאכול אותו, היא מחלקת לחצי או לרבע.

121. המנחה: אוקיי, במקרה הזה יש לכם $\frac{3}{8}$ של מסטיק. נתתי לכם את ההתחלה,

אתם תמשיכו [מחווה אל עבר הדפים].

122. ת11: הוא אכל שלוש [מצייר מלבן של מסטיק].

123. המנחה: יופי! תהפוך את הרף ותצייר בגדול יותר. זה יעזור.

124. ת11: כמה?

125. המנחה: 3. כן, ועכשיו קיבלנו 6. המכונה איכשהו חילקה והגענו ל- $\frac{6}{16}$.

126. ת11: אז היא חילקה כל חלק ל-2.

127. המנחה: יפה. תצייר.

128. ת11: [מצייר] אני מחלק אותם ל-2. אה... הם אכלו 6 מתוך 16.

129. המנחה: אז למה הכפול? תראה לי למה הכפול?

130. ת11: כי כפלנו את זה בשתיים. [מצביע על תרגיל ההרחבה שבו הוא כפל מונה ומכנה ב-2].
131. המנחה: מה קרה לכל חתיכה?
132. ת11: חילקנו אותה ל-2.
133. המנחה: [מחוזה אל הציור] היא הפכה להיות 2 חתיכות, נכון? ברגע שחתיכה אחת אני הופכת ל-2 חתיכות, אני מכפילה את הכמות ב-2. אם הייתי הופכת כל חתיכה לשלוש חתיכות?
134. ת11: היית מכפילה ב-3.
135. המנחה: ואם הייתי מחלקת כל חתיכה ל-100 חתיכות? הייתי מכפילה כל חתיכה ב-?
136. ת11: 100.

מבע 120 מעיד על כך שהסיפור אינו חרות היטב בזיכרונם של התלמידים. התלמידים זכרו את הפרט הטכני, שהמכונה מחלקת את המסטיק "שאי-אפשר לאכול אותו", אך לא ציינו את המשמעות המתמטית של הסיפור, למשל את העובדה שהחלקים שווים ואת שמירת היחס בין כמות החלקים לבין גודלם. הם אף לא הזכירו את החלוקה החוזרת של כל חלק לחלקים שווים קטנים יותר. לפיכך הציבה המנחה מטרה ממשית, לחזור על תהליך "חלוקת המסטיקים" עם שבר ספציפי - $\frac{3}{8}$. היא גם ביקשה מן התלמידים להשתמש בייצוג ויזואלי של המסטיק, המלבן (מבעים

127, 123). סרטוט המסטיק גרם ל-11 תלמידים לזכור חלוקת החתיכות (מבעים 126, 128), ובכך הוא בעצם ענה על השאלה "מה קרה?". זהו הסימן לשינוי בשיח. עם זאת, במבע 129, כשהמנחה חזרה על השאלה "מדוע כופלים?", כדי לראות אם התלמידים מבינים את הקשר בין סיפור המסטיק ובין פרוצדורת ההרחבה, חזר התלמיד לזכור בנושא ברמת הפרוצדורה (מבע 130). יתרה מכך, אף על פי שהתלמיד צייר את המסטיק המחולק והציור היה מונח לפניו, הוא העדיף לדבר על הנושא ברמת הפרוצדורה. אף שהמנחה עודדה את התלמידים לזכור במסטיק, באמצעות הסיפור והציור, הוא נמנע מלהתייחס אליו. גם כשהמנחה עברה לשאול שאלות מסוג "מה קרה לכל חתיכה?" (מבע 131), לא היה שינוי בשיח. תשובתו "חילקנו אותה ל-2" (מבע 132) לא ענתה על שאלת המנחה "למה הכפול?", אלא על שאלתה האחרונה: "מה קרה לכל חתיכה?", משום שהוא תיאר את הפרוצדורה שנעשתה על מלבן המסטיק. תשובה ברמת המשמעות ניתנה על ידי המנחה (מבע 133), שקישרה בין שתי השאלות והתייחסה ליחס שבין גודלן של החתיכות ובין כמותן. כך הסתיימה הפעילות.

סיכום הפעילות של הקבוצה

עד לאפיזודה התשיעית והאחרונה לא חל כל שינוי בשיח, אף על פי שהמנחה הציעה לתלמידים שאלות שבהן ביקשה הסברים לתהליך (שאלות "למה?"), ואף רמזה כמה פעמים לסיפור המסטיק. באפיזודה השמינית, לאחר שהמנחה שאלה מדוע כפל קשור להרחבה, החלו התלמידים להיעזר בסיפור המסטיק. המשמעות של סיפור המסטיק – המסקנה על אודות היחס בין כמות החתיכות של המסטיק ובין גודלן – לא נשמרה בזיכרונם של התלמידים. הם העלו מזיכרונם פרטים טכניים בלבד מתוך הסיפור. בעקבות הסיפור חל שינוי קל בשיח. עם זאת, גם בשלב הזה לא נטו התלמידים להשתמש בסיפור כדי לדון במשמעות ההרחבה, אלא בחרו לחזור לדיון ברמת הפרוצדורה.

דיון ומסקנות

מחקר זה הדגים את השימוש בסיפור המוצג בשני אופנים לפני שתי קבוצות לומדים. אופן השימוש בסיפור נבחן לאור היכולת של הקבוצות להשתמש בו כדי לזנוח – ולו לצורך פעילות זו בלבד – הרגלי שיח קודמים, ולאמץ כלים משמעותיים כדי להסביר את הפעולות שהם עושים. במהלך האינטראקציה המונחית לא הזכירו התלמידים ספונטנית את סיפור המסטיק אף לא באחד מחמשת הצוותים שהשתתפו בפעילויות. יתר על כן, שיח התלמידים בנושא הרחבת שכרים התמקד בפרוצדורה. בשתי הקבוצות האינטראקציה החלה באי-התאמה בין ציפיות המנחה לציפיות התלמידים, משום שהמנחה ניסתה למקד את השיחה במשמעות ההרחבה, ואילו שיח התלמידים שיקף במובהק ידע פרוצדורלי. אולם הצוותים שצפו בסרטון הווידאו הצליחו לקלוט את הרמזים של המנחה לסיפור המסטיק, את תיווכה להיזכר בשיח על משמעות הפעולות שהתרחש בסרטון ולהשתמש בו בהסבריהם. היכולת הזו נבעה כנראה מכך, שדימוי המסטיק וייצוגיו וכן השיח על היחס בין גודל החלקים לכמויותיהם היו ממוקמים כולם בזיכרון של התלמידים, והם נשלפו באופן מדויק כמעט כשנתבקשו מפורשות לעשות כן.

לעומת זאת בצוות שלמד את הנושא בעזרת הטקסט, לא הצליחו התלמידים להשתמש בסיפור כדי לשנות את השיח לשיח על משמעות. אפשר להסביר זאת בכך שהזיכרון של סיפור המסטיק היה דל מאוד. גם בצוות אחד מתוך קבוצת הניסוי, אשר נחשף לסרט הווידאו רק פעם אחת, מבלי שהמורה תקשר את הווידאו ללמידה, התקבלו ממצאים דומים. ממצאים אלה מחזקים אף הם את השערת המחקר, כי כשהסיפור מוצג בצורה ויזואלית, הוא נשמר היטב בזיכרון וזמין לשליפה בטווח הארוך.

ממצאים אלה מעידים על תלות הדדית בין שני אמצעי העזר שהוצעו לתלמידים – הייצוג הוויזואלי של הסיפור והמנחה. האמצעי האחד נועד לשמש כלי סימבולי להבנת משמעות ההרחבה, והוצג באמצעות סרטון וידאו כדי להקל על הזיכרון השברירי של התלמיד. המנחה –

שהיא, כאמור, האמצעי האחר – שימשה מתווכת בשיח. תפקידה היה לסייע לתלמידים להבין את המשמעות של הנושא ולדאוג לקשר בין הידע הקודם שלהם על פרוצדורות ההרחבה לבין הידע החדש המשמעותי שנרכש בקבוצה.

נורמות "סוציו-מתמטיות" בכיתה

אחד הממצאים המפתיעים בניתוחי השיח במחקר היה הפער בין ציפיות המנחה לבין תגובות התלמידים. כמעט בכל הקבוצות שנחקרו לאורך רוב האינטראקציה ההתמקדות של המנחה בשאלות וברמזים הייתה שונה מההתמקדות של התלמידים. השאלות שהציגה על משמעות הפרוצדורות שהם מבצעים לא היו מובנות לתלמידים, ופעמים רבות הם תבעו הבהרות וניסו להמשיך את הדיון ברמת הפרוצדורה. ממצא זה מפתיע לאור מיקודה של התכנית במשמעות המתמטית של הפרוצדורות. מדוע, למרות מאמציה של המנחה לשנות את השיח, בחרו התלמידים "להתבצר" בנימוקים הפרוצדורליים?

הסבר אפשרי הוא שיש פער בנורמות ה"סוציו-מתמטיות" המתווכות לתלמיד בכיתות האם לעומת אלה המתווכות בקבוצות הלימוד של "להבין פלוס". לפי קוב, חשיבה של ילד משקפת מערכת של נורמות חברתיות המתגבשות באינטראקציה עם הסובבים (Cobb, Stephan, 1996; McClain & Graveneyjer, 2001). אי-היכולת הראשונית של התלמידים להתמודד עם שאלות של משמעות ואפילו להבין, ועם זאת הנטייה שלהם "לשלוף" תשובות פרוצדורליות (גם אם לעתים אינן שלמות) משקפות אולי תהליכי למידה המתמקדים בשינון פרוצדורות ללא הישענות על הבנה. לפיכך ראוי לערוך מחקר המשך ולברוק בו את דרך ההוראה של המושגים המתמטיים בכיתה ובצוותים.

תפקידו של המורה כמקדם "מטה-שיח"

מחקר זה לא התמקד אמנם באוכלוסיית המורים, אך ממצאיו מצביעים על החשיבות הגדולה שיש לתפקיד המורה כמנחה שיח. תפקידיו של המורה או המנחה הם: להציג שאלות חשיבה, ליצור ציפיות בקרב התלמידים ולכוון את התלמידים לחשיבה משמעותית תוך כדי עידודם לנצל את הידע הקודם שלהם. ממצא זה מחזק מחקרים קודמים, המראים כי עצם השימוש באמצעי המחשה ובכלים סימבוליים אינו מבטיח הצלחה (קרטנטי והרכבי, 2003; Thompson, 1994). אשר למחקר הזה, מנחת השיח יזמה את השיבוך של סיפור המסטיק בשיח, ועודדה את התלמידים לעשות בו שימוש ובכך להעלות את רמת השיח. היא עודדה אותם להשתמש בסיפור לאחר שדחתה הנמקות המבוססות על פרוצדורה בלבד. כל זה נעשה תוך כדי "משחק" עדין בין הפעלת לחץ קוגניטיבי ובין השהייתו לסירוגין.

לבסוף, נושא הרחבת שבריים שנבחר למחקר הוא נושא קשה כשלעצמו – לעתים גם לתלמידים שאינם מתקשים. הקושי בלמידתו נובע מכך שהוא דורש הבנה של יחסים והנמקות לתהליכים

מתמטיים. לאור זאת, השינוי ברמת השיח של התלמידים שהשתתפו במחקר זה מעיד על כך, שהוראה המתמקדת בקידום "מטה-שיח" מעודדת חשיבה ברמה גבוהה גם בקרב תלמידים חלשים. תוצאות המחקר מאששות מחקרים קודמים, שהראו כי תלמידים מתקשים יכולים להגיע לרמת חשיבה על משמעות בעזרת הוראה מותאמת ופיגומים מתאימים, המסייעים להם להשתחרר מן הכבילות למוכר ולמוחשי ומן החשיבה הסטראוטיפית שלהם ומעוררים אותם ליכולת הבנה והפשטה (לינצ'בסקי ותובל, 1993; קרסנטי והרכבי, 2003; Thompson, 1994). בשל כך מומלץ לעוסקים בחינוך המתמטי בכלל, ולמתמקדים בתלמידים מתקשים בפרט, להפעיל שיטות של הוראה מותאמת, המבוססות על הבנה בעזרת תמיכה ויזואלית, כמו סרטון הווידאו, ולא להסתפק במטרות המעודדות תרגול ושינון פרודורות מתמטיות גרידא.

שימוש בסרטוני וידאו להוראת מתמטיקה

מחקר זה מאשש מחקרים קודמים (Phillipe & Pead, 1994; Swan, 2005) התומכים בשימוש במולטימדיה בכיתה בשיעורי מתמטיקה. הוא משקף את ההזדהות של התלמידים עם הדמויות בסרטון באמצעות היכולת לשחזר כמעט במדויק את הפעולות שנקטו הדמויות בסיפור ולהבין את המסר שלו. כמו כן המחקר מציג סגנון למידה אחר, פתוח יותר ומשחרר, המתאים דווקא לתלמידים מתקשים. בנוסף לכך המחקר מחזק את ממצאיהם של סקאפי ורוג'רס (Scaife & Rogers, 1996) ולוא (Lowe, 2003) בכך שהוא מראה, כי באמצעות הדרכה ופעילות מובנית של מנחה שיח ניתן לסייע לתלמידים לקשר בין מבנה הידע החדש הנרכש במהלך פעילות המולטימדיה למבנה הידע הקיים. המחקר מדגיש במפורש את העובדה כי השינוי בשיח, קרי הלמידה שנוצרה, איננו תוצר של עבודה עם סרטון בלבד. זהו תוצר של אינטראקציה מונחית המצמיחה הבנה, המנצלת את הידע הקיים בין רמזים של המנחה ליישומים של התלמידים בסיוע סרטון כדי לייצר למידה משמעותית. עומס על זיכרון העבודה ועיבוד המידע נמצאים דווקא בקבוצת הטקסט, והעדויות לכך היא שהפרטים המשמעותיים בסיפור וכן הסיפור עצמו לא נשמרו בזיכרון של הלומדים בקבוצה זו. נכון הדבר, כי בשני המקרים, גם בטקסט וגם בווידאו, הילדים זכרו פרטים שלא היו רלוונטיים לפעילות המתמטית, ובכך לכאורה נוצר עומס קוגניטיבי, אך בקבוצת הווידאו נזכרו גם הפרטים המשמעותיים שאפשרו לייצר שינוי בחשיבה של התלמידים, כפי שהוגדר מלכתחילה.

לסיכום, מחקר זה אמנם הציג התמודדות עם הזיכרון השברירי של קבוצת תלמידים על ידי שימוש במתווך ויזואלי חזותי ודינמי, אך ממצאיו מלמדים שחשיפה למתווך החזותי אינה מספיקה. כדי לייצר שינוי בחשיבה של התלמידים המתקשים נדרשת עבודה נמרצת של המורה בקישור הכלי הזמין לידע המתמטי ובעידוד התלמידים לשינוי השיח, משיח על הפרוצדורה לשיח על המשמעות. כיוון שתהליכי הלמידה בקרב התלמידים המתקשים הם ארוכי טווח, המחקר מראה אפשרות של שינוי, שלשמו נדרשים התמדה ואמונה ביכולות של התלמידים הללו.

מקורות

- ברוזה, א' (2008). תהליכי למידה אצל תלמידים מתקשים במתמטיקה: השוואה בין שני מדיומים. חיבור לקראת תואר "מוסמך" בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גפני, ר' (1996). השפעת רכי ייצוג של מושג הפונקציה על פיתוח התייחסות סמנטית לכיטויים אלגבריים ומשוואות. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- היחידה לחקר החינוך המתמטי (2004). "להבין פלוס" תכנית התערבות לתלמידים בסיכון לתת הישגיות במתמטיקה בבית הספר היסודי - דו"ח שנתי. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- לינצ'בסקי, ל' ותובל, ח' (1993). תפקיד המודלים כאמצעי מסייע למתקשים בחשבון: ניתוח מושג השבר. מגמות, ל"ה, 96-109.
- סקמפ, ר' (1991). הבנה רלציונית והבנה אינסטרומנטלית. על"ה, 8, 24-30.
- פרנקנשטיין, ק' (1994). הוראה חלופית למיצוי הפוטנציאל האפשרי. תל אביב: מופ"ת.
- קדרון, ר' (1985). קשיים בלמידת החשבון. תל אביב: אוצר המורה.
- קרבנטי, ר' והרכבי, א' (2003). אפיוני למידה וחשיבה של תלמידים חלשים במתמטיקה: דו"ח מסכם לשנים 2000-2002. מחקר ויצמן למדע, המחלקה להוראת המדעים.
- Ben-David Kolikant, Y. (2004). Learning concurrency: Evolution of students' understanding of synchronization. *International Journal of Human Computers Studies*, 60(2), 243-268.
- Ben-Zvi, D. & Arcavi, A. (2001). Junior high school students' construction of global views of data and data representations. *Educational Studies in Mathematics*, 45, 35-65.
- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K. & Graveneijer, K. (2001). Participating in classroom mathematical practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 10, 113-163.
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the learning sciences*, 13, 15-42.
- Craik, F. I. M. (2002). Memory: Levels of processing. *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, 10, 305-318. Canada: University of Toronto.
- Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114, 345-362.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 4-15.

- Geary, D. C. (2005). Role of cognitive theory in the study of learning disability in mathematics. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 305-307.
- Gray, E. M. & Tall, D. O. (1994). Duality, ambiguity and flexibility: A perceptual view of simple arithmetic. *The Journal for Research in Mathematics*, 26, 115-141.
- Hiebert, J. & Lefevre, P. (1986). Conceptual knowledge in mathematics - An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge – The case of mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Elbaum.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools - A sociocultural approach to education*. Harvard University Press.
- Kozulin, A. (2006). Review of intelligence and technology: The impact of tools on the nature and the development of human abilities. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, 117-119.
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Journal*, 27, 29-63.
- Lowe, R. K. (2003). Animation and learning: Selective processing of information in dynamic graphics. *Learning and Instruction*, 13, 157-176.
- Passolunghi, M. C. & Siegel S. L. (2004). Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 348-367.
- Phillipe, R. J. & Pead, D. (1994). Multimedia resources in the mathematics classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 10, 216-228.
- Saxe, G. B., Gearhart, M., Shaughnessy, M., Earnest, D., Cremer, C., Sitabkhan, Y., Platas, L. & Young, A. (2008). A methodological framework and empirical techniques for studying the travel of ideas in classroom communities. In B. B. Schwarz, T. Dreyfus & R. Hershkowitz (Eds.), *Transformations of knowledge in classroom interactions*. Advances in Learning and Instruction Series (pp. 203-222). New York: Elsevier
- Scaife, M. & Rogers, Y. (1996). External Cognition: How do graphical representations work? *International Journal of Human-Computer Studies*, 45, 185-213.

- Schwartz, B. B., Perret-Clermont, A. N, Trognon, A. & Marro, P. (2008). Emergent learning in a successive argumentative activities: Learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics & cognition*, 16, 57-87.
- Sfard, A. (2002). The interplay of intimations and implementation: Generating new discourse with new symbolic tools. *The journal of sciences*, 11, 319-357.
- Sfard, A. & Lavi, I. (2005). Why cannot children see as the same what grownups cannot see as different? Early numerical thinking revisited. *Cognition and Instruction*, 23, 237-309.
- Swan, M. (2005). Improving learning in mathematics: Challenges and strategies. *Standard unit, produced by the department for educational skills standard unit*. England: University of Nottingham.
- Thompson, W. (1994). Concrete materials and teaching for mathematical understanding. *Arithmetic Teacher*, 41, 556-558.
- Yackel, E. & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 458- 477.

נספח: דף עבודה לפעילות המונחית

1. כתבו הרחבה של השברים:

$$\frac{8}{9} =$$

$$\frac{5}{6} =$$

$$\frac{3}{8} =$$

$$\frac{2}{11} =$$

2. דני קיבל דמי כיס. ב-2 מהכסף קנה ארטיק, וב-10 מהכסף קנה עט. $\frac{40}{8}$

מה נכון לומר?

(א) הארטיק עלה יותר כסף מהעט.

(ב) העט עלה יותר כסף מהארטיק.

(ג) שניהם עלו אותו הדבר.

הסבירו מדוע:

3. הקיפו בעיגול את השברים השווים לשבר $\frac{3}{8}$.

$$\frac{1}{2} =$$

$$\frac{13}{18} =$$

$$\frac{9}{16} =$$

$$\frac{6}{16} =$$

$$\frac{12}{20} =$$

ספרים על שולחן המערכת



אורית איכילוב (עורכת). (2010). הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל. רמת אביב: רמות - אוניברסיטת תל אביב.

יוסי יונה

מערכת החינוך בישראל עוברת מהפכה של ממש בעשורים האחרונים. זוהי אינה מהפכה ייחודית לישראל, נהפוך הוא, המהפכה החינוכית בישראל היא אחת מני רבות מסוגה המתרחשות במדינות שונות בעולם. רובן הגדול של מהפכות אלו משקף את השתלטותה של תפיסת העולם הנאו-ליברלית על יחסי הגומלין בין המדינה לבין החברה האזרחית בעידן הגלובלי. תפיסה זו דוחה את הסדר הסוציאל-דמוקרטי שמשל במדינות אלו, שבמרכזו עמדה מדינת הרווחה. היא דוגלת בצמצום תפקידה של המדינה בחיי הכלכלה, בהפחתת מסים, בהחלשת כוחם של האיגודים המקצועיים, במעבר מיחסי עבודה קיבוציים להעסקה על בסיס חוזים אישיים ובקיצוץ בתקציבים ציבוריים לשירותים החברתיים. מטעמים של יעילות כלכלית וגם מטעמים של מוסר פוליטי, תפיסה זו המאופיינת בעוינות כלפי התערבות המדינה בחיי החברה והכלכלה, מעבירה חלק ניכר מהאחריות לסיפוק צרכים בסיסיים מן המדינה אל החברה האזרחית ואל הפרט עצמו (ראו את מאמרו של **יוסף קטן**: "הפרטת השירותים החברתיים בישראל"). היא דוגלת בהכנסתם של מנגנוני שוק ותחרות לשירותים החברתיים בשם קידומן של תועלת כלכלית ושל אחריות אישית. החינוך הוא אפוא אחד מהתחומים המרכזיים שבהם מיושמת כנחישות ובאדיקות רבה השקפת העולם הנאו-ליברלית.

קובץ המאמרים *הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל*, בעריכתה של אורית איכילוב, מספק מבט ביקורתי, אקלקטי משהו, על ההשלכות של יישום השקפת עולם זו בתחום החינוך. כאן חשוב לציין שהמהפכה נמצאת בעיצומה, כך שהממצאים והתובנות העולים מהמאמרים נושאים אופי חלקי וטנטטיבי. החוקרים מודעים לעובדה זו, ורובם שוקרים לציין אותה. עם זאת, ניתן ללמוד מהמאמרים השונים על התממשותן של התפתחויות מטרידות בשדה החינוך, התפתחויות שעליהן התריעו חוקרי חינוך בארץ ובמדינות אחרות בעולם, שבהן מיושמות השקפות עולם מסוג זה. כמתבקש, מבין המאמרים בקובץ ישנם המתארים בכלליות (grosso modo) את התמורות העקרוניות שחלו ביחסי הגומלין בין המדינה לבין מערכת החינוך בישראל בעשורים האחרונים, בעוד אחרים עוסקים בהיבטים קונקרטיים של תמורות אלו. מאמריהם של **אורית איכילוב** ושל **שלמה סבירסקי** משלימים זה את זה בהתייחסותם לשינויים המערכתיים המאפיינים את מערכת החינוך מאז אמצע שנות השמונים. בעוד איכילוב מתחקה אחר שינויים אלו כפי שהם מנוסחים במסמכים רשמיים שונים, סבירסקי בוחן את ההשתמעויות התקציביות

שלהם. איכילוב מדגישה את "הנסיגה מן האחריות הציבורית לחינוך" כפי שהדבר בא לידי ביטוי במסמכים אלה (עמ' 42), ואילו סבירסקי עוסק במדיניות המקרו-כלכלית והמקרו-חברתית היונקת מהשקפת העולם הנאו-ליברלית, הגורמת להגברת אי-השוויון החברתי בישראל (עמ' 57). סבירסקי, יש להדגיש, אינו מצמצם את הדיון ברפורמות החינוכיות לשאלות תקציביות גרידא. הוא מזהה את מנגנוני המיון והסלקציה השונים הנושאים אופי לאומי ואתני, הנהוגים מאז ומתמיד במערכת החינוך, כסיבה המרכזית ליצירתה של מערכת החינוך בישראל כמערכת ריבודית לא-שוויונית (עמ' 51, 53, 72). הוא רואה במדיניות המקרו-כלכלית גורם המקבע ואף מגדיל את אי-השוויון בחינוך, אי-שוויון על גילוייו המסורתיים (עמ' 57).

אברהם יוגב דן בתהליכי ההפרטה בהשכלה הגבוהה, תוך שהוא בוחן ספציפית את ההשפעות של תהליכים אלה על "התכניות החוץ-תקציביות לתואר שני באוניברסיטת תל אביב". לטענתו, אחת הסיבות המרכזיות שבעטיין תהליכי הפרטה אלה מתרחשים היא הקיצוץ בתקציבים הציבוריים לחינוך בכלל, ובתקציב להשכלה הגבוהה בפרט. בנוסף לכך הוא מציין שתי סיבות אחרות להתפתחות זאת: הפנייה ללימודים אקדמיים מצד מועמדים בגילאים מתקדמים, הרואים בהם "שלב הכרחי בפיתוח הקריירה התעסוקתית שלהם" (עמ' 92), וכן הצורך של האוניברסיטאות להתחרות במכללות המציעות תכניות ייחודיות לתואר שני במינהל (שם). באמצע תכניות אלו, טוען יוגב, האוניברסיטאות חורגות באופן כולט מתפקידן המסורתי - לא עוד מוסד ציבורי להשכלה גבוהה, אלא גוף המספק שירותים לאלה שבידם המשאבים לרכושם. יתרה מזאת, הצורך לשווק תכניות אלו ולשדל מועמדים-לקוחות פוטנציאליים לרכוש אותן מוביל לכך שהאוניברסיטאות מורידות את דרישות הלימודים ופוגעות ברמת הלימודים שהן מספקות. מאמרו של יוגב מציג אם כן מקרה כולט, שבו ההפרטה של מספקי השירות הציבורי מובילה לפגיעה משמעותית באיכותו, בניגוד לתפיסה הרווחת המהללת את כלכלת השוק כמנגנון המבטיח שיפור ניכר באיכות השירות, או אם נרצה, באיכות המוצר.

מאמרם של **גרניט אלמוג-ברקת** ושל **דן ענבר** העוסק בפתיחת אזורי הרישום בירושלים, בוחן את המדיניות של פתיחת אזורי הרישום בעיקר לאור העיקרון של שוויון הזדמנויות. חשיבותו של מאמר זה רבה, ולו בשל העובדה שענבר בוחן זה שנים את המדיניות של פתיחת אזורי הרישום במערכת החינוך בישראל, וכן עמד בראשה של ועדה - ועדת ענבר - שניסחה עקרונות מנחים למדיניות זו. תפקידה של ועדה זו היה לספק מתווה פעולה שיבטיח בו-זמנית את חופש הבחירה של ההורים ואת העיקרון של שוויון הזדמנויות. התנאי להבטחת הערך של שוויון הזדמנויות במדיניות זו, כך נקבע בדוח הוועדה, הוא שבתי הספר השונים יקיימו שוויון ברמתם ובאיכותם. רק עם מילוי של תנאי זה יש לאפשר בחירת הורים. הממצאים במאמרם של אלמוג-ברקת וענבר מורים שמדיניות הבחירה, המתעלמת מהתניה זו, היינו יישומה על רקע

של אי-שוויון חריף בין בתי הספר ועל רקע קיצוץ מתמשך בתקציבים ציבוריים תורם, כצפוי, להפרה ברורה של עקרון שוויון ההזדמנויות. הכותבים מראים כיצד התרחבות התופעה של בתי ספר ייחודיים על-אזוריים בירושלים מספקת אפיק למשפחות מבוססות לנטוש את בית הספר הציבורי, ולהופכו למסגרת מדולדלת תקציבים, המספקת את שירותיה החינוכיים למשפחות בעלות יכולות כלכליות מוגבלות. ממצאים אלה מזימים אפוא את הטענה של המצדדים בבחירת הורים, שמדיניות זו, גם כאשר לא מתקיימת ההתניה המצוינת לעיל, יכולה להביא לשיפור המערכת כולה ולהבטחת העיקרון של שוויון הזדמנויות.

מאמרו של **גיא דבידוב** - "עובדי קבלן בבית הספר" - עוסק בהשפעתן של רפורמות ניהוליות על "ספקי השירות", "עובדי קבלן", אלה שמערכת החינוך מבקשת לבטל את אחריותה כלפיהם כמעביד, ולפיכך מונעת מהם זכויות המוקנות להם מתוקף יחסי עובד-מעביד. במאמרו מתאר דבידוב את המגמה הקיימת במערכת החינוך ליצור שכבה הולכת וגדלה של עובדי מעטפת ואת התחמקותה של המערכת מכיבוד הזכויות המוקנות להם מתוקף יחסי עובד-מעביד. התחמקות זו של המערכת מתבססת על הטענה שהיא אינה המעסיק של עובדים אלה, ולכן פטורה מכיבוד זכויות המוקנות מתוקף יחסי עובד-מעביד. להיגיון המנחה דפוסי העסקה אלה חלק גלוי יותר וחלק גלוי פחות. החלק הגלוי הוא זה המעלה על נס גמישות ניהולית שמטרתה להבטיח את הגברת היעילות בניהול בית הספר. חלקו הפחות גלוי הוא זה הנוגע ברצון של "נציגי המדינה" לצמצם את ההוצאות הציבוריות לחינוך באמצעות פגיעה בעבודה המאורגנת ובעלויות הכרוכות בה. בדברי הסיכום של מאמרו עומד דבידוב על תופעה מדאיגה ומצערת. מערכת המשפט עצמה פועלת בשירותה של גישה נפסדת זו. הוא מציין כי "עד כה ניתן ביטוי רב יותר [בפסקי הדין של בתי הדין לעבודה] דווקא למגמה הנותנת תוקף להסדרים פיקטיביים" (עמ' 169), כלומר הסדרים המאפשרים למערכת החינוך להתכחש לתפקידה כמעסיק ולהתנער מחובותיה כלפי חלק הולך וגדל מעובדיה המועסקים כעובדי קבלן, עובדי קבלן כביכול.

מאמרו של דבידוב משתלב עם מאמרו של **אסף שטיין**, העוסק ב"מדיניותו של משרד החינוך ביחס למעורבותם של גופים עסקיים בבית הספר". המאמר מתמקד במסמכיה של "הוועדה לאישור פרסומת מסחרית בבית הספר" ובראיונות שערך כותב המאמר עם מקצת מחבריה. מאמר זה עוסק במקרה טיפוסי שבו מתקיים מתח בין מדיניות רשמית, המעלה על נס ערכים נאצלים, לבין Zeit Geist, רוח הזמן הגוברת עליה. במילים אחרות, מדיניות משרד החינוך רואה בפעילות של פרסום עסקי דבר פסול מעיקרו (עמ' 286), אך משלימה עם פרצות המרוקנות מדיניות זו מתוכנה, ואף מעודדת אותן. כך, לדוגמה, הסעיף המתיר פרסום שיווקי, כאשר יש לפעילות של הגוף העסקי "ערך מוסף חינוכי", משמש מסלול עוקף המאפשר פרסום שיווקי גורף. התפתחות זו היא תוצאה גם של מאבק נואש של בתי הספר להבטיח לעצמם משאבים

שבאים הן לפצות על קיצוץ בתקציבים ציבוריים לחינוך והן להעניק להם יתרון יחסי על בתי ספר אחרים. גם כאן רוח הזמן, כפי שנאמר, מסייעת רבות לכניסתו של הפרסום המסחרי לבית הספר, בין שהפעילות נתפסת כלגיטימית בין שמדובר בפעילות שאין מנוס ממנה, לדעתם של "ספקי השירות החינוכי". הדים לרוח הזמן הזאת עולים מעמדותיהם של מורים ושל מנהלים כאחד, המצדדים בהפרטת מערכת החינוך והרואים בה אמצעי יעיל לשם שיפור, ואינם סבורים שההפרטה פוגעת בשוויון. ממצאים אלה עולים ממאמרה של **אודרי אדי-רוקח**, "הפרטה ומנהיגות בבית הספר: עמדותיהם של מורים". הכותבת מסייגת את מסקנות המחקר שלה ואומרת שהוא התמקד בעמדותיהם של מורים הנמנים עם "קבוצה מבוססת ומוכילה של מורים המשרתת אוכלוסייה עירונית מבוססת" (עמ' 202). אפשר, היא מוסיפה, שעמדותיהם של מורים אחרים, באזורים מבוססים פחות, יהיו שונות. בכל אופן ניתן לומר, שהממצאים מלמדים, גם אם חלקית בלבד, כי יש לקבוע את הצלחתה של המהפכה הנאו-ליברלית בכלל, ובתחום החינוך בפרט, בהנחלת ערכיה לספקי השירות עצמם.

המקרה שבו עוסק מחקרו של **מרדכי קידר** - "מגמות של הפרטת החינוך במגזר הערבי בשנות האלפיים" - נושא אופי שונה. הוא עוסק בהתנהלותו של הציבור הערבי בישראל בתחום החינוך למול המגמות הקונות אחיזה במערכת החינוך הישראלי בכלל. אלא שכאן יש להוסיף את ממד הזהות הקולקטיבית הן של החברה היהודית הן של החברה הערבית. הכוונה היא שלא ניתן לתאר את תהליכי ההפרטה של החינוך בקרב האוכלוסייה הערבית במנותק מהאופן שבו אוכלוסייה זו מתמודדת עם שאלת זהותה הקולקטיבית. וכך אנו רואים שההפרטה של מערכת החינוך נושאת בחובה שתי מגמות שונות המתייחסות אל המרכיב של הזהות הקולקטיבית של הציבור הערבי. בעוד המגמה הראשונה מדגישה את הגברת הזהות הלאומית או הדתית, השנייה מדגישה את האזרחות הישראלית, תוך שהיא מבקשת לקדם את המעמד החברתי-פוליטי (עמ' 210-211). על רקע זה בוחן החוקר שני סוגים של יוזמות להקמת בתי ספר עצמאיים: יוזמות אסלאמיות ויוזמות להקמת בתי ספר משותפים לערבים וליהודים. בשעה שהראשונות נוטות להדגיש את הממד הפרטיקולרי בזהותם של ערביי ישראל, האחרות נוטות להדגיש את האזרחות הישראלית שלהם. הכותב מציין שיוזמות אלו משקפות גם ספקנות בקרב היוזמים כלפי המאבק של ההנהגה הציבורית הערבית להסדרת יחסי הגומלין בין האוכלוסייה הערבית בישראל לבין המדינה. הכותב נמנע מלהרחיב בנושא זה, ואינו מציין את העובדה הפשוטה, שצמיחתן של יוזמות להפרטת החינוך בקרב האוכלוסייה הערבית בישראל נובעת גם מאפליה שיטתית ומתמשכת בהקצאת משאבים ציבוריים למערכת החינוך המשרתת את האוכלוסייה הערבית. אפליה זו הופכת את תהליכי ההפרטה בחינוך בקרב אוכלוסייה זו לחמורים יותר.

לסיכום, קובץ המאמרים המכונס באסופה זו מעניק תיאור, גם אם חלקי וטנטטיבי, לתהליכי הביזור וההפרטה שמערכת החינוך עוברת ולהשלכות חברתיות של תהליכים אלה. לעינינו מצטיירת תמונה מטרידה למדי מבחינתם של אלה הרואים במדינה מנגנון שנועד לעודד סולידריות חברתית ולהבטיח לילדיה שוויון הזדמנויות. מדובר במהפכה המסיגה את מערכת החינוך הנהוגה בישראל אף מעבר למצב שהיה קיים טרום הקמתה של המדינה, בתקופת היישוב. כפי שמציין **יובל דרור** במאמרו: "תולדות החינוך העברי ה'פרטי-מגזרי' ו'המעין ציבורי' בתקופת היישוב": "בתקופה זו התקיים איזון עדין בין הפרטי לציבורי. בתקופה זו התקיימה מערכת חינוך ציבורית או 'מעין ציבורית' הן מבחינת התקצוב והן מבחינת תוכני הלימודים" (עמ' 89). ההשלכות של הפרת האיזון בין הציבורי לפרטי אינן ברורות עדיין כל צרכן, אך ממה שניתן ללמוד מהמאמרים החשובים הכלולים באסופה זו עולה, כי המדינה, כמנגנון שלטוני, נמצאת בתהליכי שינוי רדיקליים. ואולי אין לתחום מאמרים אלה לתחום החינוך. קריאה שלהם מפרספקטיבה אחרת יכולה לראות בהם אספקלריה ייחודית שבה משתקפת המדינה, זו הפושטת צורה ולובשת צורה חדשה. יש כאלה המתלהבים מלבושה החדש של המדינה, ואילו אחרים, שעמם נמנה כותב סקירה זו, מצרים עליו מאוד.

מירב אסף, ערגה הלר, ורד טוהר וענת קין (עורכות). (2010). מה הסיפור שלך? מודלים לניתוח נרטיבים. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. גבריאלה ספקטור-מרזל

הספר *מה הסיפור שלך? מודלים לניתוח נרטיבים* הכתוב בעברית וערוך בידי חוקרים ישראלים, בוחן את השדה הישראלי ומעשיר את הספרייה ההולכת ומתרחבת על **מחקר איכותני**. בכך הוא מצטרף לשני ספרים ערוכים שראו אור בתחילת שנה זו: האחד מציג שיטות לניתוח נתונים איכותניים (קסן וקרומר-נבו, 2010), והאחר עוסק בהיבטים תאורטיים, מתודולוגיים ויישומיים של מחקר נרטיבי (תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010). לעומת הגיוון המאפיין שני ספרים אלה הן מבחינת הדיסציפלינות שמהן מגיעות החוקרות-הכותבות והן באוכלוסיות ובעולמות התוכן שבהם עוסקים המחקרים המוצגים בהם, הספר שלפנינו בולט באחדותו. ראשית, כל הכותבות, ובכללן העורכות, משתייכות ליחידת המחקר של המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע. שנית, כל המחקרים המוצגים באסופה בוחנים את אנשי מכללת קיי, על שתי קבוצות

ההשתייכות העיקריות שלהם: המרצים המלמדים בה והסטודנטים הלומדים בה. לנוכח מאפייני החוקרות ומשתתפי המחקרים גם יחד, טבעי שהכשרת מורים היא עולם התוכן הכללי המקיף את מאמרי האסופה.

לספר פתח דבר, ומופיעים בו תשעה מאמרים אמפיריים ואפילוג. למעט המאמר האחרון, הנושא אופי מתודולוגי, כל האחרים עוסקים בסוגיות של גיבוש זהות והתפתחות מקצועית של סטודנטים להוראה ושל מוריהם, ו/או מתחקים אחר עולמם ותפיסותיהם של המשתתפים לשתי קבוצות אלה. אשר למרצים, הספר מציג מחקר הבוחן את מהלך הקריירה שלהם, מחקר המתבונן על התפתחותם המקצועית כפי שמתוארת במבט רטרוספקטיבי, מחקר המתחקה אחר עולמם האישי של מרצים בעלי תארים מתקדמים בדיסציפלינות שונות ומתמקד בסוגיות של זהות, שייכות ושליטה, ומחקר המנתח נרטיבים שמרצים מספרים במהלך שיעור, תוך בחינת ההקשר שבו סופרו. בהיבט של הסטודנטים, מוצגים מחקר הבוחן את גיבוש זהותם המקצועית, מחקר המנתח את האופן שבו הם תופסים את המכללה, ושני מחקרים המתמקדים בקבוצות ייחודיות של סטודנטים: עולים וברווים. שני מאמרים אלה מבליטים את הקשר המקרו שהמכללה פועלת בתוכו: ההקשר הרחב של ישראל כמדינת הגירה וההקשר הצר יותר הנובע ממיקומה הגאוגרפי של המכללה בנגב. כמו שני המחקרים הנוספים העוסקים בסטודנטים, גם מחקרים אלה מתמקדים בסיטואציה של המשתתפים כתלמידים במכללה להוראה. אולם שני מאמרים אלה נדרשים גם לסוגיות רחבות יותר: סוגיית הזהות בהגירה/ בעלייה במקרה הראשון וסוגיית השוני התרבותי ויחסי מיעוט-רוב במקרה השני.

התמונה המעמיקה והמפורטת העולה מתוך שמונה מאמרים אלה על אודות הנוף האנושי של מכללה להכשרת מורים היא בעיניי אחת התרומות העיקריות של האסופה. אם נתבונן על המחקרים המדווחים בהם כעל חלקים בשלם, נוכל לראותם כמרכיבים בפרויקט מחקרי רחב יותר של "חקר מקרה" (Stake, 2005). כל אחד מהמחקרים "פותח זום" על היבט ספציפי בחיי המכללה או על עולמה של אחת הקבוצות האנושיות הפועלות בה, וכמו חלק בתצרף תורם להבנת ה"מקרה" השלם של מכללת קיי להכשרת מורים. כבמרבית מחקרי המקרה, גם הנוכחי כולל ייחודיות וייצוגיות בעת ובעונה אחת. חלק מהמחקרים בספר מאירים מאפיינים המייחדים את מכללת קיי ואינם בולטים במכללות אחרות להכשרת מורים. הדוגמה המובהקת היא המחקר על סטודנטים ברווים, אוכלוסייה המאפיינת מכללה זו מפאת מיקומה בבירת הנגב. מחקרים אחרים בספר, בעיקר אלה העוסקים בגיבוש זהות מקצועית ובהתפתחות מקצועית של סטודנטים ומרצים – סוגיות ליבה במחקר על הכשרת מורים – מספקים מבט עומק על קבוצות ועל תופעות האינהרנטיות לחייה של כל מכללה להכשרת מורים, בישראל ואף מחוצה לה.

אם נאמץ פריזמה כזו בעת קריאת המאמרים האמפיריים בספר, אזי ההבטחה של הספר לספק "תמונה מרתקת של האנשים הבונים את מערכת החינוך הישראלית" (ציטוט מגב הכריכה),

ממומשת במידה רבה. תרומה זו, יש לציין, אינה מוארת די הצורך על ידי עורכות הספר. היא הייתה מזדקרת ביתר שאת לו היו מציעות דיון אינטגרטיבי הקושר בין ממצאי המחקרים השונים ומסרטט את התמונה הכוללת העולה מהם על אודות המכללה הספציפית, ומכאן על אודות מערכת החינוך הישראלית. מבחינה זו פרקי הספר מניחים בידינו, הקוראים, את חלקי התצרף, אך מטילים על כתפינו את מלאכת הרכבתו.

אולם בחינת מערכת החינוך הישראלית איננה, כמדומה, המטרה העיקרית של האסופה. כותרת המשנה שלה – "מודלים לניתוח נרטיבים" – מכוונת למטרה מתודולוגית, וכך גם הטקסט בגב הספר, המבטיח כי "נפרשת בפני הקוראים קשת של גישות מחקריות". בפתח הדבר העורכות מזהות מטרה זו כעיקרית, בציינן כי "עיקר הדגש באוסף המאמרים שאנו מציגות כאן הוא בשיטות המחקר והניתוח השונות והמגוונות שבהן השתמשנו בניסיון להבין את הנרטיבים לעומקם" (עמ' 7). האם היעד המתודולוגי של הספר אכן מושג?

אם נבחן את דברי העורכות כלשונם וכפשוטם, התשובה חיובית. הספר אכן פורש בפני הקוראים "קשת של גישות מחקריות", ומציג מגוון מתודולוגי מרשים. המחקרים המוצגים בו מסתמכים על סוגים שונים של נרטיבים (סיפורי חיים ו"סיפורים קצרים", במונחי העורכות), עושים שימוש בשיטות שונות של איסוף ושל הפקת סיפורים לצורך המחקר (ריאיון, תצפית ובקשה מהמשתתפים לכתוב סיפורים), ומדגימים שיטות מגוונות בפרשנות הנרטיבים. בין אלה נמנות שיטות הרווחות במחקרים נרטיביים, כמו של לבוב (Labov, 1967), של רוזנטל (Rosenthal, 1993) ושל גרגן וגרגן (Gergen & Gergen, 1984), ואחרות המוכרות יותר בתחומים אחרים, כמו הניתוח של לוי-שטראוס (Levi-Strauss, 1967) הלקוח מהאנתרופולוגיה הסטרוקטורליסטית.

אולם קוראים שיפרשו את הבטחת הספר לפרוש "קשת של גישות מחקריות" באופן רחב יותר, כמבקש לערוך היכרות שיטתית עם "מודלים לניתוח נרטיבים", על הרציונל התאורטי שבבסיסם ועל מהלך יישומם – עלולים להתאכזב. מרבית המאמרים בספר מסתפקים בתיאור כללי ותמציתי של המתודולוגיה, ואינם מפרטים את ההנחות התאורטיות שבבסיס שיטות הניתוח. בדרך כלל קשה לשחזר את הדרך שעשו החוקרות מהטקסטים המחקריים לממצאים ולמסקנות, ותהליך זה לא פורט. גם פתח הדבר והאפילוג אינם מספקים דיון שיטתי ומקיף בניתוח נרטיבי. הם אמנם מצביעים על כמה סוגיות כלליות הקשורות בו, כמו הגדרת הנרטיב, סוגים של נרטיבים ונרטיב וזהות, אולם הדיון בנושאים אלה קצר, אינו עומד על מורכבותם ואינו מסתמך די הצורך על ספרות רלוונטית. דוגמה לכך היא הדיון במונח "זהות" באפילוג, שאינו נדרש להתפתחות ההבנה על אודות המונח המרכזי "זהות נרטיבית" ולמחלוקות המרכזיות המאפיינות את השיח בסוגיה זו, למשל: האם נרטיב מבטא זהות או מכונן אותה? (ראו בעניין זה: Alasuutari, 1997).

האם הזהות נבנית ומבוטאת בסיפורי חיים - הסיפורים ה"גדולים" שאנשים מספרים תכופות בהקשרים מחקרניים - או דווקא בסיפורים ה"קטנים" המסופרים בסיטואציות יום-יומיות? (ראו בעניין זה: Bamberg, 2007; Freeman, 2007).

לצד סוגיות שמוזכרות בפתח הדבר וכאפילו אך נידונות באופן צר מדי, בולטים בהעדרם עניינים שיכולנו לצפות למצוא בהם. הספר מתמקד אמנם במודלים של ניתוח נרטיבים, אולם פן זה איננו מבודד אלא הוא חלק בלתי-נפרד מפרדיגמה מחקרית שלמה. בשל כך היה חשוב להתייחס, ולו בקצרה, לשאלה הבסיסית מהו מחקר נרטיבי ומהם גבולותיו, ולהציג את היסודות האונטולוגיים והאפיסטמולוגיים שמהם הוא יונק. ההתייחסות לניתוח מבלי לעגנו בפילוסופיה שבבסיסו עלולה ליצור את הרושם המוטעה כאילו ניתוח נרטיבי אינו אלא טכניקה. מרבית החוקרים הנרטיבים מתנגדים לתפיסה כזו ומדגישים שניתוח נרטיבי נובע מתפיסת עולם ואדם מגובשת (ראו ספקטור-מרזל, 2010).

אם עיסוק כללי במחקר נרטיבי אינו בנמצא, על אחת כמה וכמה מורגש העדרו של דיון מעמיק בנושאו העיקרי: מודלים לניתוח נרטיבים. הדיון בסוגיה זו מתמצה למעשה בסעיף האחרון של פתח הדבר: "מתודות לניתוח הנרטיבי: המצוי והרצוי ממבט אישי". כפי שמצינת כותרת זו, הסעיף אכן עוסק במבט האישי של החוקרות, ועומד על תהליך מחקריהן, על הדילמות שאפיינו אותו. מלבד ציון המתודות שנעשה בהן שימוש במחקרים המוצגים בספר, אין כל הידרשות לשאלות בסיסיות בניתוח נרטיבי: מה מאפיין סוג זה של ניתוח? מה מבחין בינו לבין ניתוח איכותני שאינו נרטיבי? כיצד ניתן למפות את השיטות השונות של ניתוח נרטיבי? (ראו בהקשר זה את המיפוי של ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010).

העדר הדיון בשאלות אלה בעייתי, לא רק משום שדיון כזה מתבקש בספר שניתוח נרטיבים הוא נושאו המוצהר, אלא גם לנוכח העובדה שהנרטיביות המיוחסת לחלק משיטות הניתוח המודגמות בספר איננה מובנת מאליה. הדוגמה המרכזית היא התאוריה המעוגנת בשדה (Glaser & Strauss, 1967). שיטה זו, הרווחת במחקר איכותני, מבוססת על קטגוריזציה, כלומר פירוק הטקסט לרכיבים בודדים. רציונל זה סותר את העיקרון ההוליסטי, שלדעת חוקרים נרטיבים מרכזיים הוא המאפיין המרכזי של ניתוח נרטיבי והוא שמבחין בינו לבין ניתוחים איכותניים לא נרטיביים (Mishler, 1986; Riessman, 2008). אפשר, כמובן, להתווכח עם עמדה זו ולהצדיק את ההכללה של התאוריה המעוגנת בשדה תחת הכותרת "מודלים של ניתוח נרטיבי". אולם מן הראוי היה להציג בפני הקוראים את המחלוקת סביב סוגיה זו ולדון בה תוך הפניה לספרות רלוונטית.

לנוכח בעיות אלה ראוי לציין לטובה את הפרק "דף תלמוד כמטפורה לטקסט מחקרי". פרק זה הוא יוצא דופן בקבוצת המאמרים האמפיריים, בכך שהממצאים אינם העיקר בו אלא כר

להדגים שיטת ניתוח מקורית. כפי שמציעות המחברות, דף התלמוד הוא מטפורה הולמת לריבוי הפרשנויות במחקר נרטיבי, והוא מאיר את השפעות החוקרים על ממצאי המחקר – סוגיות המצויות בלב לבה של מלאכת הפרשנות הנרטיבית.

בחינה כוללת של התרומה המתודולוגית של הספר מביאה אותי למסקנה שהוא מציג "טעויות מתודולוגיות". הספר מביא לידיעת הקוראים אפשרויות שונות של איסוף נתונים נרטיביים וניתוחם, אולם אלה שיבקשו ליישם אחת מהן במחקרם יהיו מחויבים לתמודד על אודותיה ממקורות אחרים, רחבים ומתודיים יותר, שהספר אינו מפנה אליהם. אם נישאר במטפורה של "קשת של גישות מחקריות", הרי הספר אכן מציג קשת, שהיא צבעונית ומעניינת, אך קשת זו נשארת בגדר תמונה רחוקה ולא נגישה.

חשוב לומר כי עצם טבעו של הספר כ"טעויות מתודולוגיות" אינו בבחינת חיסרון. הארת העושר הקיים במחקר הנרטיבי בנוגע לסוג החומרים המשמשים כנתונים, השיטות לאיסופם או הפקתם והשיטות לניתוחם – היא מטרה חשובה המצדיקה ספר. זאת ועוד, ההיכרות עם טווח האפשרויות המתודולוגיות הגלומות במחקר נרטיבי מעלה על נס את היצירתיות הכרוכה בסוג זה של מחקר ואת החופש – ובצדו האחריות – הנתון בידי חוקרים נרטיביים בעיצוב ובניהול מחקריהם, וגם בכך יש חשיבות. ואחרון, הספר מדגים כתיבה של מאמרים המבוססים על מחקרים איכותניים. לאור המורכבות הכרוכה בכתיבה איכותנית (שלסקי ואלפרט, 1997), אוסף זה של דוגמאות עשוי להיות לעזר רב, בייחוד לחוקרים מתחילים (בהקשר זה חבל שעניינים טכניים האינהרנטים לכתיבה מדעית, כמו עריכה לשונית וכללי ציטוט, אינם מוקפדים תמיד). מכל הבחינות האלה יש לספר מסוג זה מקום בספרייה האיכותנית, בוודאי המקומית, וזאת בהסתמך על העובדה שספרות מתודולוגית יותר כבר קיימת, אם כי בהחלט זקוקה להרחבה (בעברית ראו השער הראשון בספר ניתוח נתונים במחקר איכותני; והשער השלישי בספר מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות).

אולם כדי למצות את התרומה הגלומה בספר מסוג זה, צריך שיתקיימו שלושה תנאים, שלטעמי חסרים בספר הנוכחי. ראשית, יש להבהיר, רצוי כבר בפתח הספר, את אופיו כ"טעויות מתודולוגיות". לו היו העורכות מדגישות שהספר אינו מבקש ללמד על "מודלים לניתוח נרטיבי", כפי שעשוי להשתמע מכותרת המשנה, אלא ליידע את הקורא בדבר אפשרויות ניתוח שונות ובכך להזמין להמשיך במסע של למידה – הייתה נמנעת אכזבה שהיא תוצאה של ציפיות יתר. שנית, דווקא לאור קוצר היריעה של הפירוט המתודולוגי במאמרים, חשוב היה להציג פרק מבוא (או כפי שמובא בספר – פתח דבר) מקיף ומעמיק, המציג סוגיות יסוד בניתוח נרטיבי ואת הפילוסופיה שעליה ניתוח זה מושתת, כפי שפירטתי קודם.

ושלישית, ודומה שזו המגבלה הבולטת מכולן, בספר מסוג זה חשוב היה לכלול הפניות לספרות ענפה, שממנה יוכל הקורא לשאוב ידע מפורט יותר. אם להמשיך במטפורת ה"טעויות",

היה חשוב להנחות את הקורא בדבר המקורות שבהם יוכל למצוא את המתכונים המדויקים לתבשילים השלמים שמהם רק טעם כאן. במתכונתו הנוכחית הספר מתעלם מספרים מרכזיים העוסקים בניתוח נרטיבי (למשל Andrews, Squire & Tamboukou, 2008; Atkinson & Delamont, 2006; Clandinin, 2007; Clandinin & Connelly, 2000; Mishler, 1986; Riessman, 2008). במיוחד תמוהה העובדה שספרים מתודולוגיים מרכזיים בעברית בתחום המחקר האיכותני והמחקר הנרטיבי אינם מוזכרים כלל בספר (למשל צבר בן-יהושע, 2001; קסן וקרומר-נבו, 2010; שלסקי ואלפרט, 2007; שקדי, 2003, תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010). ההתעלמות מספרות זו אינה רק החמצה עניינית, שכן היא מצמצמת את תרומתו של הספר, אלא אף אינה הולמת את כללי הכתיבה האקדמית, המחייבים אותנו למקם את כתיבתנו בתוך הספרות הרלוונטית.

לסיכום, בשעה שמבחינת עולם התוכן שבו עוסקים המחקרים המוצגים בספר - הכשרת מורים בישראל - הספר מרים תרומה חשובה, דומה כי תרומתו המתודולוגית לתחום של ניתוח נרטיבים חשובה אך אינה שלמה. בסיום הקריאה אנו נותרים עם המסר שניתוח נרטיבים הוא שדה מגוון הכולל בתוכו טווח רחב של אפשרויות, אולם מהו בדיוק ניתוח מסוג זה, על אילו הנחות אפיסטמולוגיות הוא מושתת, ומה מבחין אותו מניתוח איכותני לא נרטיבי - הן שאלות שנותרות פתוחות. אם נגיע לקריאה בספר מצוידיים בידע מבוסס על אודות מחקר נרטיבי וניתוח נרטיבי, דומה כי נוכל להפיק ממנו את המרב.

מקורות

- ליבלר, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן וקרומר-נבו, מ' (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 21-42). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ספקטור-מרזל, ג' (2010). מגישה נרטיבית לפרדיגמה נרטיבית. בתוך ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות (עמ' 45-80). ירושלים ותל אביב: מאגנס ומכון מופ"ת.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). (עורכות). ניתוח נתונים במחקר איכותני. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. תל אביב: מכון מופ"ת.
- תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג' (2010). (עורכות). מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות. ירושלים ותל אביב: מאגנס ומכון מופ"ת.

- Alasuutari, P. (1997). The discursive construction of personality. In A. Lieblich & R. Josselson (Eds.), *The narrative study of lives* (pp. 1-20). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (2008). *Doing narrative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Atkinson, P. & Delamont, S. (Eds.). (2006). *Narrative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bamberg, M. (2007). Big or small: Why do we care? In M. Bamberg (Ed.), *Narrative: State of the art* (pp. 165-174). Amsterdam: John Benjamins.
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Freeman, M. (2007). Life "on holiday"? In defense of big stories. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative: State of the art* (pp. 155-163). Amsterdam: John Benjamins.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1984). The social construction of narrative accounts. In K. Gergen & M. M. Gergen (Eds.), *Historical social psychology* (pp. 173-189). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2010). *Analyzing narrative reality*. London: Sage.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experiences. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44).
- Levi-Strauss, C. (1967). The story of Asdiwal. In E. Leach (Ed.), *The structural study of myth and totemism* (pp. 1-47). London: Tavistock.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life-stories: Principles of selection in generating stories for narrative interviews. In R. Josselson & A. Lieblich

(Eds.), *The narrative study of lives* (Vol. 1, pp. 59-91). Newbury Park, CA: Sage.

Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, Ca: Sage.

חמי בן נון (עורך). (2010). התבנות - הילד המבוגר ותרבות מתחדשת, מעולמות היצירה של תלמידיו וחבריו של משה כספי. הוד השרון: מכללת שערי משפט.

עדנה ענבר

שני כרכיו עבי הכרס של הספר התבנות - הילד המבוגר ותרבות מתחדשת, מעולמות היצירה של תלמידיו וחבריו של משה כספי הם בבחינת "חלון הצצה" לתפיסת ההתבנות שהגה ופיתח פרופ' משה כספי, מבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, לאורך תקופה של כארבעים שנה. אפשר לתמוה כיצד קרה שתפיסת ההתבנות, שמאות מתלמידיו של פרופ' כספי נחשפו אליה לאורך השנים, לא קנתה לה עדיין אחיזה בשיח החינוכי: האם משום מורכבותה של התפיסה? האם משום היותה תפיסה חינוכית דינמית ההולכת ונבנית, הולכת ומתרחבת? ואולי משום שבבסיסה זו תפיסה רבת-ממדים, שאורגת רעיונות בעלי אופי פסיכולוגי-פילוסופי-סוציולוגי-אנתרופולוגי עם תורות מתחום הפיזיקה, עם עקרונות מתחום הבריאות, עם מוטיבציות אמנותיות מסוגים שונים, עם חשיבה יצירתית ואורח חיים יוצרני, עם עולם ומלואו?

הספר, בעריכתו המוקפדת של **ד"ר חמי בן נון**, מרים תרומה רבת-חשיבות להעלאתה של תפיסת ההתבנות למודעותם של כל המתעניינים בחינוך - ולמי מאתנו אין עניין בחינוך? הכרך הראשון כולל סקירה נרחבת של העורך על תפיסת ההתבנות. הסקירה מכניסה את הקוראים לעולם המושגים והמונחים שיצר כספי, שניתן להגדירו כ"כלי חשיבה לאדם המתבנה". מתוך דאגה כנה ועמוקה לגורלם ולעתידם של התלמידים במערכת החינוך, כספי איננו חושך את שבטו מן המתרחש בתוכה. בביקורתו הוא מצטרף לאין ספור חוקרים והוגים, אשר מבקרים את הממסד החינוכי כמי ש"מייצר" בוגרים חד-ממדיים, כבויים, חסרי מוטיבציה וחסרי מעוף. אולם לצד הביקורת הוא מספק לנו רשת ענפה של חצים וכיווני דרך, חלקם סלולים וברורים, חלקם עמומים, חלקם מאתגרים, ואנו - הלומדים-מלמדים - מוזמנים לשוטט ביניהם ולחפש את

הדרכים הנכונות עבור כל אחד ואחת מאתנו (ראו לדוגמה את המשחק-מפה "בחר דרכך", בספרו של כספי גישות המעבר להתחנכות יוצרת [מה"י]).

לאורך השנים יצר פרופ' כספי עשרות מודלים (ועוד ידו נטויה), שיש בהם כדי להסביר ולהבהיר, ובו בזמן לאתגר את חשיבתנו, את שאלת השאלות - מהו תהליך חינוכי? לדעת כספי, חינוך במיטבו הוא תהליך של התבונות. הוא איננו מסתפק ב"הבניית הידע", כפי שמתפרשת פעמים רבות הגישה הקונסטרוקטיביסטית, ושמטוכה עולה שהידע, האקדמי בעיקר, נבנה אצל הלומד בתהליך משולב של "ידע חיצוני" עם "ידע פנימי" (במקום המונח "מילוי המוח" - "brain stuffing", מציעה הגישה את המונח "בניית השכל" - "mind building"). כספי מדבר על פעולה רקורסיבית, דו-כיוונית, שלפיה תהליך הבנייה של האדם על כל ממדיו (לא רק בממד האקדמי) יוצא מתוכו וחוזר אליו, ועל כן הוא לא רק בונה, או נבנה, אלא - מתבנה. יתר על כן, תהליך ההתבוננות נוצר הן מתוך ההתבוננות, התבונה, ההבנה והתובנה של האדם את עצמו ביחס לעולם הגשמי והרוחני שלו (מהשורש ב.י.ן), והן מתוך המוטיבציה שלו ליצור את ה"לכנים" כדי לבנות את עולמו (מהשורש ב.נ.ה). מכאן שתפקידה של מערכת החינוך היא לספק ללומדים בה הזדמנויות להתבוננות ולתמוך בתהליכים אלה. הכרה בגיוון ובשונות שבין הלומדים היא תנאי הכרחי ליצירת תהליכי התבוננות, וזאת בניגוד מוחלט למגמות הסטנדרטיזציה ו"מחיקת" האישיות הייחודית, שמובילות לתחושות ניכור ומיאוס של תלמידים (במקרה ה"טוב") או לקונפורמיזם המשתק כל יוזמה וביקורת (במקרה הגרוע).

הספר, על שני כרכיו, הנו אוסף חלקי של התנסויות אישיות במקצת, המאירות חלקים מתפיסת ההתבוננות. הכתיבה לאורך הספר אישית מאוד, לעתים אידיוסינקרטית, אך היופי שבה הוא במגוון הסוגות של הכתיבה, בריבוי האסוציאציות והדימויים, בדוגמאות יישומיות של מודלים, בניסיונות לפרש מונחים ומושגים מובילים בתפיסת ההתבוננות, בהשתמעויות ספציפיות למעשה החינוכי ועוד.

בין המושגים המרכזיים בתפיסת ההתבוננות נמצא את המושג **כת"א** (כישורים, תכונות, אופני פעולה), בעיקר בהתייחס להתמודדות עם נטיות קוטביות בחיינו, קטבים שמשקפים במידה רבה את הפער שבין מצבים שהם טבעיים בעבור הילד לבין מצבים נרכשים המוטבעים בהתנהגויות המבוגרים. דוגמה לכך היא הצטיינות הילדים בעולם הדמיון, בעוד המבוגרים אמונים על תחום הביקורת. החיים בממד הדמיון הם דבר נפלא, יצירתי ומנחם, משוחרר מאילוצים. הדמיון שייך ל"מרכיבים הרכים" של חיינו; לעומת זאת החיים בממד הביקורת הכרחיים להתמודדות ריאליסטית עם אילוצי החיים, הביקורת היא בין "המרכיבים הקשיחים" של חיינו. בתהליך ההתבוננות אנו רוכשים בהדרגה, תוך התנסות מכוונת או מזדמנת ומתוך מודעות מתפתחת, כישורים, תכונות ואופני פעולה (כת"א), שתתקיים בהם מזיגה של שני המרכיבים הללו - **דמיון מבוקר**.

הנה קומץ דוגמאות נוספות לאוקסימורונים המשקפים את תפיסת ההתבנות: **אמונה ספקנית** (בניגוד לאמונה עיוורת מחד גיסא ולספקנות מתמדת מאידך גיסא); **העזה אחראית** (בניגוד להעזה הרפתקנית ומסוכנת מול אחריות יתר משתקת); **שיפור משמר** (שיפור מתמיד, שלא מאפשר יציבות וקביעות, לעומת שימור שגורם ל"קפיאה על שמרים").¹

דוגמה מפורטת לתהליך התבנות, שבמרכזו התבוננות בעוצמות עדינות, לצד **העזה אחראית**, **אמונה ספקנית ומעורבות מאוזנת**, נמצא בחלק ב' של הספר, במאמרה של **דנה הלוי**, "מילים וצלילים" (עמ' 213-219). **אסתי אלבוים-שדיאור** מנתחת את יצירתו המוזיקלית של המלחין קלאודיו מונטוורדי (1567-1643) באמצעות האוקסימורון **שיפור משמר** (חלק ב', עמ' 84-102), ומסיפה מחשבות על כך גם בהתייחסותה לחינוך בחברה החרדית וביחסו של הרב סולובייצ'יק לשיפור תוך שימור בעולם האורתודוקסי, בעיקר בנוגע לשילוב בין אמונה למדע (עמ' 102-107). בספר מוצג מספר רב של מודלים המלווים באיורים משל **שלום קוולר** וביצירות אמנות שונות, שמספקים כר נרחב לאנשי חינוך בתכנון ובהפעלה של אירועי התבנות. דוגמה לכך היא המודל הנקרא **כל-עתר** המשקף את תפיסת עולמו של פרופ' כספי, שלפיה הלימוד הוא תהליך התבנותי שמתרחש בכל עת ובכל אתר. בעיניי, כמי שמנסה לאורך שנות עבודתי החינוכית לאפשר לתלמידיי להכיר את תפיסת ההתבנות ולחוות אותה בממדים שונים של חייהם, המודל כל-עתר הוא שער כניסה פתוח ומזמין להיכרות התחלתית עם ההתבנות, ומכאן והלאה – ואידך זיל [ללא] גמור.²

הכותבים משתפים את הקוראים בחוויות ובמחשבות שהשפיעו על דפוסי הכת"א שלהם בתחומי עיסוקיהם – בחינוך ובהכשרת מורים, בכתיבה עיתונאית או ספרותית, בתחומי התרפיה, באמנויות, בחקר הגאוגרפיה של ארץ ישראל, כפיזיקה ובמדעי המחשב, בתפקידים ציבוריים, בייעוץ מנהלי וארגוני ועוד. מגוון הדוגמאות בספר לאופנים השונים שבהם השפיעה תפיסת ההתבנות על הכותבים ושלל הפרשנויות הנובעות מעיסוקיהם המקצועיים או מתחביביהם, אינם אלא "אפס קצהו" של הפוטנציאל ההגותי והיישומי הטמון בתפיסת ההתבנות. יש לקוות, שהקריאה בספר תזמן לקוראים לחוות כעצמם תהליכי התבנות באמצעות האסוציאציות, המחשבות, הרעיונות, השאלות, התהיות והביקורת שמעוגנים בכל קריאה של טקסט שהוא בעל משמעות לקוראיו.

1 ההתייחסות לאוקסימורונים מפורטת בחלק ניכר מדפי הספר. ראו, לדוגמה, בחלק א' של הספר את מאמריהם של **קובי גיסין**, "האוקסימורונים בתורת ה'התבנות' של כספי" (עמ' 212-214); **עמליה יכין**, "חוויון – יצירה וחוויה: עכשיו, בעבר ולעתיד" (עמ' 269-270); **דרור קאופמן**, "על התבנות, טיפול באמנות ונגותרפיה" (עמ' 332).
2 דוגמה אחת מיני רבות לשימוש במודל ראו בחלק א', עמ' 320-326.

**חוה גרינספלד ואילנה אלקד-להמן (2008). בשבילים,
בדרכים, בצמתים, סיפורים על תהליכי התפתחות
מקצועית ועל שינוי תפיסתי. תל אביב: מכון מופ"ת.
פרימה אלבז-לוביש**

ספרן העשיר והמרתק של חוה גרינספלד ואילנה אלקד-להמן: בשבילים, בדרכים, בצמתים, סיפורים על תהליכי התפתחות מקצועית ועל שינוי תפיסתי, מציג בפני הקורא סיפורי חיים של מורי מורים בישראל, מורים המלמדים במכללות להכשרת מורים בתחומים הדיסציפלינריים של המדעים והספרות. באמצעות סיפורים אלה המחברות מטפלות בצורה ייחודית בסוגיה המרכזית של התפתחותם המקצועית ושל תהליכי השינוי התפיסתי שעוברים מורי המורים. בספר מועלות תמונות מחיי מורי המורים, נשמעים קולותיהם, ועולמם המקצועי והאישי נחשף. לספר מבוא וארבעה פרקים. המבוא מציין חלק מהסוגיות שעולות מעצם חלוקת הדיסציפלינות למדעים מול ספרות, ומתאר מחקרים קודמים של הכותבות, שהם הרקע לספר: מחקרים שעסקו בדרכי חשיבה ובתהליכי שינוי החשיבה אצל מורי מורים למדעים ולספרות במכללות. כמו כן המבוא מפרט את הליך המחקר הנוכחי, ומציג את ארבעה-עשר המשתתפים במחקר ואת הנימוקים לבחירתם. הפרק הראשון, הפותח בהסבר קצר של השיקולים שמאחורי יצירת סיפורי המשתתפים על סמך הראיונות עמם, מציג שישה סיפורים המייצגים מורי מורים בשני התחומים, גברים ונשים בעלי רקע שונה ומהלכי חיים מגוונים. הסיפורים מובאים בשלושה צמדים, כאשר כל זוג סיפורים מבליט סוגיה אחרת שעלתה גם אצל המורה לספרות וגם אצל המורה למדעים, לדוגמה סוגיית מעמד המורה. הפרק מסתיים בהתייחסות לניתוח הנרטיבי של הסיפורים ולהיבטים שונים, כגון אופי הדמויות בסיפורים, משמעות ההקשר, הזמן והמקום. הפרק השני בספר הוא פרק תאורטי העוסק בסוגיית השינוי, ובעיקר בשינוי תפיסה והתפתחות מקצועית. הפרק מספק סקירה רחבה ועדכנית של המושגים, של הגישות ושל המחקרים שנעשו לאחרונה בנושא, ומתמקד במחקרים בתחום הכשרת מורים. בפרק השלישי מוצגות תמונות מתוך סיפוריהם של ארבעה מורים נוספים, כאשר הפרשנות מתמקדת הפעם באופי ההתפתחות המקצועית ובשינוי התפיסתי שבא לידי ביטוי בסיפורים. הפרק הרביעי והאחרון בספר מציג מודל להתפתחות מקצועית של מורי מורים, מודל שמתייחס בו-זמנית לגישות שהוצגו בפרק השני ולסיפורים המגוונים שהופיעו בפרקים הראשון והשלישי. הספר מסתיים בדברים אישיים של המחברות, שמסרטטות את התפתחותן הן לאור וליד הסיפורים שהביאו בספר. אפיונים אחדים של הספר מצאו חן בעיניי. ראשית, אופן הצגת הסיפורים בפרק הראשון הנו ייחודי: מדובר בשישה סיפורים מלאים למדי (אף שהם מכונים "פרופילים"), המובאים

בקול המספר ומוצגים ברצף, בתיווך מינימלי של המחברות. חוקרים נרטיביים חוששים בדרך כלל להביא סיפורים כה ארוכים ללא פרשנות צמודה, שמא הקורא יתקשה להבינם או יוסט לכיווני פרשנות שונים מאלה שהחוקר מעוניין להדגיש. נראה לי שהכותבות בחרו בדרך הצגה זו מתוך רצון לאפשר לקורא לשמוע את הסיפור האותנטי, ובכך גם לחוות את ה"דרך" שעשה המספר. ואכן, הקריאה מקרבת את הקורא לאותם הדרכים, השבילים והצמתים שהמספרים פגשו בחייהם המקצועיים.

שנית, הספר נשען על מקורות תאורטיים רבים ומגוונים במיוחד, דבר שהתבקש מעצם הנושא המורכב, והמטלה שקיבלו על עצמן הכותבות סבוכה. מדובר בחשיבה בשני תחומי דעת מרכזיים ושונים זה מזה, בגישות הנוגעות לשינוי תפיסה בכלל ולשינוי חשיבה אצל החוקרים בשני התחומים ובפרט אצל מרצים באקדמיה, בתפיסות לגבי התפתחות מקצועית של אנשי חינוך, של מורים ושל מורי מורים לספרות ולמדעים. מן הבחינה המתודולוגית מדובר במחקר נרטיבי ובסיפורי חיים, ובמידה מסוימת אף בהיסטוריית חיים של מורי מורים, כאשר הגישה הנרטיבית משולבת בהתייחסות לשיח של המשתתפים במחקר. השיח של המשתתפים נבחן מתוך יחס דיאלוגי לידע של מורי המורים ובתשומת לב לאינטרקסטואליות שבאה לידי ביטוי בסיפוריהם. הכותבות השכילו לשלב לאורך הספר קטעי סקירה של הגישות ושל המחקרים הרלוונטיים במקומות שהקורא נזקק למידע, והדבר תורם לקריאות של הספר.

שלישית, אפשר היה לצפות שהספר יבליט את ההבדלים בין מורי מורים לספרות לבין מורי מורים למדעים, אך אין הדבר כך. ייתכן כי הגישה הנרטיבית מובילה לתמונה מורכבת ורב-ממדית יותר של הנושא. כפי שהכותבות מציינות, רוב הסוגיות שעלו בנוגע להתפתחות מקצועית ולשינוי תפיסתי קיבלו ביטוי אצל שתי הקבוצות, אם כי בסיפורים עצמם השתקפו ההשתייכות והמעורבות של כל אחד מהמשתתפים בתחום הדעת הספציפי שלו. כמו במחקרים אחרים שעניינם בידע תוכן ובידע תוכן פדגוגי (Chang & Rosiek, 2003; Gudmundsdottir, 1991), גם כאן ניכרים השפה, האסוציאציות, המטפורות והטעם הייחודי של הדיסציפלינה כפי שהמורה חווה אותה. עם זאת, רשימות הנושאים שעלו בראיונות של מורי המורים בשני התחומים דומות למדי, והמחברות מציעות מודל אחיד אך דינמי, שמאפשר להתייחס לתהליכים של התפתחות מקצועית ושל שינוי תפיסתי בשני התחומים. מהסיפורים ומהמודל גם יחד ניתן להבין, שמורי מורים במכללות מגבשים זהות מקצועית שמושפעת ממקום עבודתם, מאוכלוסיית המורים והסטודנטים בו ומהייעוד המרכזי של הכשרת מורים, ושהשתייכותם הדיסציפלינרית היא שעוברת את התמורה העיקרית במהלך שנות עבודתם.

לאור זאת היה מעניין להשוות את הסיפורים של מורי מורים העוסקים בהוראה דיסציפלינרית, לסיפוריהם של מורי מורים שעובדים כמדריכים פדגוגיים. בעבודה שהתמקדה בקשרים המורכבים

בין הורות להוראה חקרה סימון (2005) את הקבוצה השנייה. המדריכים הפדגוגיים שסימון ראינה דיברו על קשר חזק בין התנסותם כהורים בחייהם האישיים לבין עבודתם עם מבוגרים צעירים, סטודנטים להוראה. כמו כן, בסיפוריהם הופיעו באופן בולט תמות כגון: התייחסות לסטודנט כאדם ולקשרים הרגשיים בין המורה לסטודנט; התייחסות להיבטים אתניים, תרבותיים ודתיים בהוראה ולרב-תרבותיות; והתייחסות למגדר. בכך סיפוריהם היו דומים לסיפוריהם של מורים ושל מורי מורים בעולם (Li, Conle & Elbaz-Luwisch, 2009; Phillion, He & Connelly, 2005). מתוך הסיפורים בספר הנוכחי מורי המורים מצטיירים כאנשים אכפתיים שעבודתם חשובה להם, והנושאים שעלו בסיפוריהם כוללים התייחסויות ערכיות שונות. אולם בהשוואה למדריכים הפדגוגיים שחקרה סימון, אי-התייחסותם להיבטים כגון רב-תרבותיות ומגדר בסיפוריהם מעוררת תהייה. ייתכן כי מורי המורים דיברו על הנושא העיקרי שנשאלו עליו במחקר, כלומר התפתחות מקצועית ושינוי תפיסתי, ועל כן נושאים אחרים, כגון מגדר, תרבות ורב-תרבותיות, לא עלו. מאחר שמדובר במספר מצומצם של מורי מורים, אין לשאוף לניסוח הכללות אלא לשאול שאלות נוקבות ולהעלות סוגיות לדיון, ובהן: האם בהכשרת מורי העתיד בישראל יש תשומת לב מספקת להיבטים מגדריים בהכשרת מורים לתחומי המדע? האם מורים חדשים לספרות מקבלים הכשרה שמאפשרת להם לטפל בהיבטים תרבותיים שעולים בטקסטים? האם המורים לעתיד מקבלים הכנה לעבודה בחברה רב-תרבותית? הספר של גרינספלד ושל אלקד-להמן מספק לנו הצצה לתוך חייהם ועבודתם של מורי המורים, ובכך מנתב עבור קוראיו דרך מרתקת ושביל נוח להכיר לעומק את עצמנו ואת החברה שלנו.

מקורות

- סימון, ח' (2005). הורות והוראה: חקר נרטיבי של מאפייני ידע אישי ומעשי בתפקודם של מדריכים פדגוגיים במכללות להכשרת מורים בישראל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- Chang, P. J. & Rosiek, J. (2003). Anti-colonialist antinomies in a biology lesson: A sonata-form case study of cultural conflict in a science classroom. *Curriculum Inquiry*, 33(3), 251-290.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: Narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), 207-218.
- Li, X., Conle, C. & Elbaz-Luwisch, F. (2009). *Shifting polarized positions: A narrative approach in teacher education*. New York: Peter Lang.
- Phillion, J., He, M. F. & Connelly, F. M. (Eds). (2005). *Multicultural education: Narrative and experiential approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

אלישבע סדן (2009). עבודה קהילתית: שיטות לשינוי חברתי. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

חנה כץ

עבודה קהילתית: שיטות לשינוי חברתי הוא ספר ראשון מסוגו בעברית, אתגר מקצועי לא קל. תרומתו הראשונית והעיקרית היא בקיבוץ ידע תאורטי ומעשי לכותר אחד. זהו ספר לימוד (text book) ראשון בעברית, המספק כלים מקצועיים לסטודנטים ולעובדים. סדן מציגה את מטרתו המוצהרת של הספר בפתיחה:

לעשות נפשות לאכפתיות חברתית, כנגד פאסיביות ניטראלית, כאמצעות יצירת "כרטיס ביקור" לעבודה קהילתית ולמקצוע עובד קהילתי. כרטיס הפורס לאנשי מקצוע אחרים את הכדאיות בשימוש בעבודה קהילתית, ובאותה מידה לחברה כולה, המעביר מסר בדבר יכולתה של העבודה הקהילתית לשפר את איכות החיים בקהילה ולחשיבות הפעילות המאורגנת לשינוי חברתי.

אם כן, הספר פונה לקהל יעד כפול: עובדים קהילתיים ואנשי מקצוע אחרים, כמו אנשי חינוך. האתגר שבשילוב בין המטרות ובפנייה למגוון קהלי יעד הוא באותה מידה חוזקו וחולשתו של הספר. מטבע הדברים גם בספר מסוג זה, רחב יריעה ככל שיהיה, לא ניתן לדרון בכל התאוריות, המצבים וההיבטים. על כן מה שנכלל מבטא בחירה מודעת ומכוונת של המחברת, שהיא בעלת ידע רב, שולטת ברזי מקצוע העבודה הקהילתית ובעלת התמצאות רחבה בנעשה בתחום זה בארץ ובעולם. הבחירות יוצרות מתווה לטיעון של המחברת, כי ליבת העבודה הקהילתית צריכה להיות שינוי חברתי ולא פיתוח קהילתי. אולם במציאות הישראלית, שבה עובדים קהילתיים הם בעיקר עובדים סוציאליים המתמחים בעבודה קהילתית, ומרביתם מועסקים במחלקות לשירותים חברתיים ברשויות המקומיות, כלומר הם עובדי ממסד, השימוש במודל זה הוא כמעט בלתי-אפשרי. מחברת הספר בחרה להתעלם מהפער שבין הטיעון למציאות. בשל כך כמעט שאין בספר התייחסות לסוגיות הקשורות לדינמיקה שבין עובד קהילתי ממסדי לבין השלטון המקומי.

באמנות רבה מדלגת המחברת על סוגיות ועל נושאים השנויים במחלוקת בין חוקרים. היא נמנעת משימוש בתאוריות ביקורתיות על עבודה סוציאלית, על עובדים קהילתיים ועל התנהלות הממשלה, גם אם בנקודות שונות בספר עולה נימה ביקורתית על תהליכים חברתיים-פוליטיים-כלכליים שהיו בישראל, על מדיניות כזו או אחרת של הממשלה, או אפילו על העבודה הקהילתית בישראל. זאת ועוד, מקריאת הספר מתקבל הרושם כי הדוגמאות, הסיפורים והאירועים הם כולם בתוך הקונצנזוס הלאומי-חברתי. כל זאת מבלי להזניח מסר חשוב ביותר לכל מי שעוסק בעבודה

קהילתית: בלי הקהילה, בלי חברי הקהילה, אין עבודה קהילתית. מאבקים ציבוריים צריכים ציבור, בלעדיו אין מאבק. הקיום של הצימוד תלוי באופן שבו עובדים קהילתיים ומארגנים חברתיים יתייחסו לציבור, לחברי הקהילה – בלי פטרונות, מתוך שותפות אמתית. הספר בנוי משמונה חלקים. החלק הראשון עוסק במושג "קהילה", בתולדות מקצוע העבודה הקהילתית ובהיסטוריה של העבודה הקהילתית בישראל, ומחולק בהתאם לשלושה פרקים. מבחינה לוגית נכון היה להביא את הפרק העוסק בתולדות מקצוע העבודה הקהילתית לפני הסקירה ההיסטורית. "קהילה" היא מושג מופשט וישות קיימת, מושג שיש לו מנעד של הגדרות ופרשנויות, והוא תלוי במגדיר ובמטרותיו. פרק א' דן בהרחבה בהגדרות השונות למושג קהילה, בגבולותיה ובזהותה, בעיקר בתקופה הנוכחית, מנקודת המבט של עבודה קהילתית ושל עובדים קהילתיים.

פרק ב' מסרטט קווים לתולדות העבודה הקהילתית בישראל החל מתקופת טרום המדינה ועד ימינו. הפרק בנוי משני צירים: ציר הזמן וציר המגמות, התהליכים והאירועים אשר השפיעו על העבודה הקהילתית בישראל, זאת מבלי לוותר על הזווית הביקורתית. אולם בפרק זה יש הטיה משמעותית לכיוון המגזר היהודי החילוני הסוציאליסטי, לעומת העדר התייחסות לקהילות אחרות שהיו לפני קום המדינה וקיימות גם כיום, כמו קהילות יהודיות חרדיות וקהילות ערביות (מוסלמיות, נוצריות), בדויות, למעט התייחסות קצרה וחלקית להשפעת מדיניות התכנון המרחבי על התפתחות הזהות של האזרחים הערבים בישראל.

פרק ג', הסוגר את החלק הראשון של הספר, דן בתולדות העבודה הקהילתית כדיסציפלינה מקצועית, ומבנה בכירור את הרקע ואת ההקשר התקופתי בהתפתחות העבודה הקהילתית במדינות המערב, הן כחלק ממקצוע העבודה הסוציאלית והן בנפרד ממנו. פרק זה הוא פרק חשוב למי שאינו מצוי ברזי ההיסטוריה של העבודה הסוציאלית. הוא מלמד את הקורא על שתי התנועות שהשפיעו על התפיסות המקצועיות הבסיסיות: התפיסה הפרטנית והתפיסה הקהילתית, ועל המתח ועל ההדריות השוררים ביניהן. מתוך כך אפשר להבין מדוע עבודה קהילתית עוסקת יותר בפיתוח הקהילה ופחות בשינוי חברתי ובסנגור פוליטי, וכן לעמוד על ההבדל שבין עובד קהילתי ממסדי לעובד קהילתי הפועל במסגרת ארגונית וזכויות. הדגשים בחלק זה כמו גם הנרטיב ההיסטורי מניחים את התשתית הרעיונית והמקצועית לפרקים הבאים של הספר.

החלק השני של הספר עוסק במטרות, בעקרונות פעולה ובמודלים אסטרטגיים, והוא מורכב משני פרקים. לדעת סדן, לעבודה קהילתית יש חמש מטרות: פתרון בעיות חברתיות, צמצום אי-השוויון בחברה, שמירה על הדמוקרטיה, הגשמת פוטנציאל אישי ובניית קהילה. בין מטרות אלו יש מתח קבוע, סתירות ערכיות ומהותיות. סדן לא יורדת לעומק הדברים, למשמעויותיהם ולהשלכות מכך על אופן פעולתם של העובדים הקהילתיים, אלא היא נוקטת גישה תיאורית ומשתמשת בניסוחים כוללניים. באותה מידה היא מתארת את עקרונות הפעולה של עבודה

קהילתית מבלי לדרון בבעייתיות של חלק מהעקרונות. יש להניח כי פרק זה מיועד יותר לקורא שאינו עובד קהילתי. פרק ב' בחלק זה מציג את שתי האסטרטגיות הבסיסיות בעבודה קהילתית: מודל פיתוח יכולות ובניית קהילה ומודל סנגור חברתי. אין להתעלם מהעובדה כי לסוכנות המעסיקה את העובד הקהילתי תהיה השפעה מכרעת על מודל הפעולה. כוונתי היא כי מעט עובדים קהילתיים ממסדיים יעסקו בשינוי חברתי או בסנגור חברתי. התארגנות לשינוי חברתי, על פי סדן, מצריכה מודל כפול המשלב בין שני המודלים.

ארבעת החלקים הבאים (השלישי-השישי) הם ליבת הספר כאשר החלק השלישי העוסק בשלב של כניסה לקהילה משמש כבסיס תאורטי לחלקים הבאים אחריו. כל חלק מתמקד בנושא אחד של עבודה קהילתית: התארגנות לבניית קהילה, התארגנות לסנגור קהילתי ומנהיגות. לחלקים אלו פורמט זהה הכולל סיפור/ אירוע המסופר מפי העובד הקהילתי וניתוח הפעולה הקהילתית על ידי כותבת הספר. הניתוח מתבסס על התאוריות ועל המודלים שהוצגו בספר כמו גם על תאוריות נוספות.

הפרקים השונים מכילים אין ספור רעיונות, כלים וטכניקות שיכולים לשמש סטודנטים לעבודה קהילתית, עובדים קהילתיים, מארגנים קהילתיים ואנשי מקצוע אחרים בעבודתם. אולם גם במקרה זה הניתוח מדלג על נקודות עקרוניות שעולות מהסיפורים, כמו למשל השילוב בין עבודה פרטנית לעבודה קהילתית ושיתופי פעולה בין ארגונים ובין אנשי מקצוע מתחומי ידע אחרים. כל האירועים המתייחסים לבניית קהילה ולמנהיגות הם אירועים המייצגים את מודל פיתוח הקהילה ומופעלים על ידי עובדים סוציאליים קהילתיים, העובדים במחלקות לשירותים חברתיים. שלושת האירועים הנכללים בפרק ה' והעוסקים בסנגור חברתי הם אירועים שנווטו על ידי עובדים סוציאליים קהילתיים הפועלים במסגרות חוץ-ממסדיות, ועל כן ביכולתם להוביל מאבק חברתי כנגד הממסד. עם זאת, עובד קהילתי בעל ניסיון יכול ללמוד מהם גם בנוגע לפיתוח קהילתי. סיפורים אלו, בעיני המחברת, הם הנרטיב העתידי של עבודה קהילתית: שינוי המרחב הציבורי באמצעות עשייה קהילתית פוליטית המחוברת להתארגנות עצמית.

התזה של החלק השישי היא שפיתוח מנהיגות הן של העובד הקהילתי או המארגן החברתי והן של התושבים היא נקודת מפתח בשינוי חברתי. משום כך בחלק זה מפורטות תכניות שונות לפיתוח מנהיגות. אולם היה ראוי לייחד מקום לסוגיית הקונפליקטים בין מנהיג קהילתי לבין עובד קהילתי. החלק השביעי דן בעובדים קהילתיים. פרק א' מנסה לפענח את "הקוד הגנטי" של מארגנים קהילתיים, אולי הדור הבא של עובדים קהילתיים. אין ספק שהממצאים של פרק זה מחזקים את הטענה כי עבודה קהילתית איננה נחלתם הבלעדית של עובדים סוציאליים. פרק ב' מתמודד עם הגדרות התפקיד ועם מכלול המיומנויות הנדרשות מעובד קהילתי, אך מהכתוב בפרק עולה שאלת הפער בין התאוריה למציאות – שאלה שאינה זוכה להתייחסות. פרק ג' מציג תהליך ייחודי של הכשרה מעשית לעובדים סוציאליים קהילתיים, הכשרה הבונה את זהותם המקצועית. בתהליך

זה יש שילוב סינרגטי של סגל אקדמי, מדריכים מקצועיים, סטודנטים, נותני שירותים ותושבי הקהילה. בהיותו מודל ייחודי שאינו מתקיים בכל המסגרות המכשירות עובדים סוציאליים קהילתיים, עולה השאלה על מקומו של הפרק בספר. הרי נכון היה, אם בכלל יש צורך, להציג את המודל השכיח. אני מניחה שהתשובה לכך טמונה בסוגיות שהן מעבר לסקירה זו. פרק ד' דן בסוגיות אתיות שהן רבות ומורכבות ומתקיימות בממשק שבין העובד כפרט וכאיש מקצוע לבין הקוד האתי של המקצוע, בינו לבין הקהילה וכן בין העובד לארגון המעסיק. סדן מציגה ומדגימה ארבעה תחומי דילמות: נאמנויות, פטרנליזם, הקצאת משאבים, יחסים מקצועיים. קשה לצפות, לדבריה, את כל הבעיות האתיות שעשויות להתעורר במהלך העשייה, אך יש לברר אותן ולבחון את הערכים הנכונים לזמן ולמקום, ולהבין את הבחירות שעושים עובדים קהילתיים. נראה שבפרק זה חל טשטוש בין דילמות מקצועיות לבין דילמות אתיות. לא כל דילמה מקצועית היא גם דילמה אתית.

החלק השמיני של הספר הוא החלק האחרון וכותרתו – סיום. בחלק זה שלושה פרקים המתייחסים לשלושה היבטים אשר לא מקבלים את תשומת הלב הראויה בעשייה השוטפת של אנשי מקצוע בכלל ושל עובדים סוציאליים בפרט. פרק א' מדגיש את חשיבות ההערכה כחלק מובנה בעשייה. שלושה תחומי הערכה מפורטים בפרק: הערכת תוצאות, הערכת תהליך והערכת השפעה בגישת הערכה משתפת. פרק ב' מתמודד עם פרידות ועם עזיבות מתוכננות ובלתי-מתוכננות. פרק ג' עוסק בסיכום בכתב. המחברת רואה ברכיב זה של העבודה, ובצדק, חובה מקצועית בעלת חשיבות כפולה הן לפרויקט ולמי שלקחו בו חלק והן להבניית הידע, וכמו בפרקים רבים אחרים משולבים בו כלים מעשיים. הספר מסתיים בסיכום של תרומת העבודה הקהילתית לחיים דמוקרטיים הוגנים בעידן הגלובליזציה, במציאות של הדרה ויתמות פוליטית, תוך שהכותבת מסרטטת את זירות הפעולה העתידיות של העבודה הקהילתית בישראל ומחוצה לה.

לסיום, מילים מספר על תרומתו האפשרית של ספר זה לאנשי חינוך. משום שניתן לראות בבית הספר קהילה וכן מכיוון שבתי ספר הם חלק מקהילות גאוגרפיות ואחרות, הספר מספק ידע תאורטי, דוגמאות הקשורות לעשייה החינוכית וכלים להתמודדות עם בעיות חברתיות ואחרות. בנוסף לכך אנשי חינוך יכולים לזהות את היתרון של חבירה לעובדים קהילתיים, כפי שעולה מהאירוע של רמות-אלון, של ירוחם ושל קריית-ים. כמו כן הכלים והטכניקות הנכללים בספר, לעתים עד כדי רמת תדריך מפורט לפעולה, יכולים בהתאמה לשמש גם מורים, מנהלי בתי ספר ואנשי חינוך אחרים.

מירה קרניאלי (2010). סקרנות וחקרנות - אבני היסוד בהתעצמות המורה. תל אביב: רמות - אוניברסיטת תל אביב.

יובל דרור

ספרה של ד"ר מירה קרניאלי, חוקרת איכותנית רבת-פעלים בתחומי ההוראה והכשרת המורים, סקרנות וחקרנות - אבני היסוד בהתעצמות המורה, הוא מדריך תאורטי ובעיקר מעשי, המבוסס על גישת "המורה כחוקר" כחלק מ"התעצמות המורה". זהו מקור חשוב למורים ולמנהלים החפצים ליישם גישה זו הלכה למעשה בכיתותיהם ובבית ספרם, וכן למכשירי המורים המבקשים להטמיע תפיסה זו אצל סטודנטים להוראה ואף בקרב מורים משתלמים וותיקים יותר.

במבוא שואלת המחברת: "מהם אותם רכיבים שיהפכו את המורה מעוד מורה, למורה משמעותי?" (עמ' 9). היא קושרת את השאלה למחקרים קודמים שלה, העוסקים בחינוכם של תלמידים משכבות חלשות, ומציעה להעצים את המורה בכלל, ואת זה המלמד בהקשר בעייתי בפרט, בסיוע גישות חדשניות ורפורמטוריות מבית מדרשם של מומחים בין-לאומיים וישראלים, כמייקל פולן, אנדי הארגריבס ויורם הרפז. "מהי ההוראה?" שואלת קרניאלי בהמשך. היא מגיעה למסקנה שעלינו לדעת הרבה יותר על תלמידינו ועל סביבתם, בהתבססה על ניסיונה החינוכי והמחקרי ועל מומחים נוספים בתחום זה, כדוגמת משה זילברשטיין, חוה שמיר ולי שולמן, שמהם היא שואבת את תפיסת-העל התאורטית בספרה: שילוב בין ידע דיסציפלינרי לידע פדגוגי-דידקטי. פרקי ההמשך מעמיקים בתאוריה שעליה הספר מתבסס. הם מביאים את הרציונל לשינוי הנדרש בתפיסת עבודת המורה ובית הספר, ומרחיבים בעיקר בנוגע למושג ההעצמה ולתהליך ההתעצמות של המורים, ה"מחייב התבוננות אחרת, חדשה, של המורה על המעשה החינוכי שלו ועל דפוסי החשיבה וההתנהגות שלו, תוך פיתוח ואימוץ נטיות, הרגלי חשיבה והתנהגות חדשים" (עמ' 32). חיזוק מקומו של המורה בארגון (בית הספר) ודפוסי התנהגות המקדמים התעצמות חותמים את החלק התאורטי. דפוסי אלה כוללים את חשיבות המידע ואיסופו השיטתי, את חשיבות הרפלקציה הביקורתית, החשיבה המסתעפת, הסבלנות והסובלנות.

המחקר האיכותני שעל המורה לבצע כ"בסיס לשינוי מהותי בבית הספר ובכיתה... מנוף לשיפור באקלים הכיתה, להתעצמות התלמידים ואף לשיפור עבודת בית הספר כולו כארגון" (עמ' 51) הוא עיקר הספר. קרניאלי מציגה בחלק "תכנית העבודה" את עקרונות המחקר האתנוגרפי והגישה הפנומנולוגית, שחלקם מניבים "תאוריה מעוגנת שדה". העקרונות הללו מתורגמים ליתרונות שבמחקרי השדה, המספקים למורה "ארגז כלים" אישי. כמו כן הם מתורגמים למרכיבי

ולמאפייניו המעשיים של תהליך החקירה והשאלות הנשאלות בו. בחלק זה גם מוצגות בקצרה ארבע מסגרות מקובלות במחקר האיכותני: חקר מקרה, מחקר פרשני, חקר השיח ומחקר פעולה (עמ' 65-67).

בחלקים הבאים מפורטת היטב ובבהירות הפרקטיקה המוצעת למורה החוקר: הנוהל המחקרי, האתיקה במחקר האיכותני, התצפית והריאיון לסוגיהם ככלי המחקר הנפוצים לשימושם של המורים. כן מובאים שלביו של ההליך המחקרי מהגדרת הנושא ועד כתיבת דוח המחקר, עבור דרך איסוף הנתונים, סיום עבודת השדה וסיכומה ברישומים תיאוריים ורפלקטיביים, ניתוח הנתונים וקידודם הקונטקסטואלי והסלקטיבי. החלק הדן בכתיבה מציג את פרקי המסמך – מבוא, סקירת ספרות, שיטת המחקר, ממצאים, סיכום ודיון. בחלק זה נידונים גם "קולו של המורה כחוקר", "מיקוד הכתיבה" ו"סגנונות הכתיבה".

החלקים שבסיום הספר מביאים עצות תכליתיות עוד יותר: "המלצות ויישומים" ("טיפים" וסיכום אישי של החוקרת); "טעויות חשיבה" נפוצות במהלך המחקר האיכותני ולמולם כלים המסייעים להתגבר עליהן (בעקבות כלי חשיבה שונים שמציע דה בונו) ועצות ל"הרגלי חשיבה טובים". בסוף דבר מסכמת ד"ר קרניאלי, המורה, מכשירת המורים והחוקרת, את עיקרי גישת המורה המתעצם כחוקר, ומביאה דוגמאות למחקרים שביצעו מורים (עמ' 141-145). מילון המושגים, המובלטים באפור לאורך הספר, והביבליוגרפיה בעברית ובאנגלית חותמים את הספר בכלים מועילים נוספים.

עד כאן שבחי הספר כמסכם את התאוריות המרכזיות בתחומיו ובעיקר כמגיש למורה החוקר מדריך מעשי מפורט. ניתן היה לשפרו עוד יותר ככלי עזר מחקרי למורה לו נוספה "ביבליוגרפיה מוערת" כחלק בגוף הספר (או כנספח בסימו), חלק שהיה קושר את "סקרנות וחקרנות" לשפע הכתובים בארץ ובעולם העוסקים במחקר איכותני. כך, למשל, היה ראוי להזכיר ולפרט את כל חלקי הספר הבסיסי מסורות וזרמים במחקר האיכותני (צבר בן-יהושע, 2001) ולהציג בקצרה את הכלול בספר הפרקטי של אשר שקדי, מילים המנסות לגעת (2003) – מעבר להכללתם בביבליוגרפיה. כן חסרים מאוד מדריך מעשי נוסף, ספרם של שמחה שלסקי וברכה אלפרט (2007), דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט, והספר שערכו לאה קסן ומיכל קרומר-נבו: ניתוח נתונים במחקר איכותני (2010). שלסקי ואלפרט פרסמו את ספרם בהוצאת מכון מופ"ת, וקסן וקרומר-נבו הוציאו אותו בהוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. שתי ההוצאות הללו מרכות בהוצאת ספרים בתחום המחקר האיכותני, וכדאי להפנות את תשומת הלב לסדרות פרסומיהן בתחום זה. כך, למשל, הוציא מכון מופ"ת אסופת מאמרים בעריכת דלית לוי: מחקר פעולה: הלכה ומעשה (2006), ולאחרונה ראה אור ספרה הערוך של עירית קופפרברג: חקר הטקסט והשיח (2010) בהוצאת אוניברסיטת בן-גוריון. שתי

סוגות איכותניות אלה מצוינות ב"סקרנות וחקרנות", כך שהפניית הקורא לספרים הללו ולאחרים הייתה יכולה לסייע לקורא (מה גם שלקרניאלי פרק בספרה של לוי). ניתן היה לסייע עוד יותר למורה החוקר באזכור הספרים הרלוונטיים שבהוצאת SAGE, המתמחה בהוצאת ספרי עזר מחקריים, למשל ספרים אחדים מעטם של Robert Yin ו-Robert Stake הדנים בחקרי מקרה. למרות החסר, אין ספק שהמחברת הצליחה במשימה שהעמידה לעצמה בתחום התעצמות המורה בכלל והחוקר בפרט. היא הוכיחה ש"השימוש בגישת המורה כחוקר... יסייע בהשבת עבודת המורה ומגעיו עם הסובבים אותו", ושההצעה שהציגה בספרה אכן "מעודדת תפיסה של מורה הלומד לחיים ובית ספר השוקד להתפתח, להתקדם ולהשתפר" (עמ' 142).

אניטה רום, בתיה צור, ורדה קריזר (2009). שפה וקוץ בה - לקויות תקשורת, שפה ודיבור אצל ילדים. תל אביב: מגון מופ"ת.

אריאלה נחמני

הספר שפה וקוץ בה, העוסק בלקויות תקשורת, שפה ודיבור אצל ילדים, נכתב מתוך מרחב ראייה בין-תחומי ועל בסיס התנסות מקצועית מרשימה בלקויות תקשורת, שפה ודיבור, העלויות להופיע אצל ילדים במהלך שמונה השנים הראשונות לחייהם. התבוננות בכריכת הספר ובכותרתו "שפה וקוץ בה" מעוררת סקרנות ומעצימה את כוחה של המילה ברמיזה מעניינת על השפה כעל אלמנט מורכב המתפתח ומתעצם מצד אחד, ועל הקשיים שהיא עלולה לעורר, על הבדידות הנכפית, על הקריאה לעזרה מן הצד האחר.

הספר כתוב בצורה ידידותית מאוד ונוחה למשתמש. הוא מתאים לקהלי יעד מתחומי דעת מגוונים, כמו מורי מורים, מורים וסטודנטים להוראה במכללות לחינוך, סטודנטים למקצועות טיפוליים שונים כגון הפרעות בתקשורת, ריפוי בעיסוק, פיזיותרפיה, פסיכולוגיה התפתחותית, פסיכולוגיה חינוכית, תרפיסטים באמצעות הבעה, יצירה, בעלי חיים ומוזיקה, אנשי חינוך בגיל הרך הן במסגרות החינוך הרגיל והן במסגרות החינוך המיוחד, אנשי מקצוע טיפוליים בתחומי התפתחות שונים של הילד והורים ובני משפחה של ילדים עם קשיי תקשורת, שפה ודיבור.

כתיבת הספר מרשימה בהחלט, ומקיפה שורה ארוכה של נושאים בתחומי התקשורת, השפה והדיבור התקינים והלקויים ושאלות ותשובות המשמשות כדוגמאות לסוגיות הנדונות בספר ברמה אקדמית וקלינית. הקורא נחשף לגורמים הנקשרים ללקויות השונות, לאפיונים

ולגישות הטיפול של קלינאי התקשורת. הספר מרחיב גבולות ונותן כלים ומחווים לאיתור לקויות תקשורת, שפה ודיבור לגננות ולמורות היודעות לאתר קשיי תקשורת באמצעות הצגות מקרה והזמנה לפעילות, על מנת שהטיפול בילד יתחיל בגיל צעיר ובשלב מוקדם של הלקות. לשונן של המחברות היא לשון מוכנת ולא מתחכמת. כמו כן יש בספר "אוצר מילים" משותף לאנשי חינוך, להורים ולמטפלים ומילון מונחים רחב ומפורט המאפשר פענוח של מושגים ושל מונחים מקצועיים.

בסקירה זו אשמח להציג את הספר בפני קהל היעד של מורי מורים ומורים, סטודנטים ואנשי מקצוע נוספים, ברם למותר לציין שלא אוכל להתעכב על כל פרקי הספר (כ-15 במספר), ואפילו לא על חלקם הגדול. בשל כך אסתפק בהזכרת רשימת השערים והנושאים הנידונים בהם, במגמה להדגים את מידת החידוש והעמקות בנושאים השונים בתחום התקשורת התקינה והלקויה, נושאים שלמדפדף שאינו קלינאי תקשורת, כמו הורים, מורים וגננות העובדים עם הילד, הנם בבחינת פתח לאינטראקציות התומכות בהתפתחות תקשורת, שפה דיבור במסגרת החינוכית, בבית ובטיפולים הנוספים.

הספר מחולק לשני כרכים, במבנה של שישה שערים (שלושה שערים בכל כרך), כאשר בכל שער מתוארים נושאים מתחום אחר.

השער הראשון דן בייחודה של השפה האנושית, בחשיבות השימוש בה בכל תחומי החיים ובהתפתחות התקינה של כישורי התקשורת אצל ילדים מלידתם ועד גיל שמונה שנים. בשלושת פרקי השער הראשון מודגשת חשיבות הקשר בין הכישורים המוטוריים, הסנסוריים (במיוחד השמיעה), הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים להתפתחות התקשורת, השפה והדיבור בשנות חייו הראשונות של הילד. כמו כן קיים תיאור מפורט של מרכיבי השפה השונים, ומוצגים מודלים שונים לרכישת שפת אם על ידי ילדים. השליטה בשפה מחייבת תקופות למידה ותרגול ממושכות, וקיימות דרכים שונות לסייע ולפתח את לשונם של הילדים. אלו שזורות בפרקי השער בהתאם לנושאים הנדונים, ומהוות מודלים להתערבות לגננות ולמורים.

השער השני דן בלקויות תקשורת אצל ילדים עם לקויות על הרצף האוטיסטי ואצל אלו הסובלים מקשיים התנהגותיים, חברתיים ורגשיים ראשוניים או כאלה המתלווים ללקויות שפה. בפרק הדין בלקות על הרצף האוטיסטי קיימת התייחסות רחבה ומקצועית לשונות הרבה בין הילדים המאובחנים עם לקות על הרצף האוטיסטי הן מבחינת חומרת הלקות והן מבחינת המאפיינים בתחומי התקשורת, השפה והדיבור. מודגשים חשיבות האבחון המוקדם אפילו לפני גיל שנתיים והצורך בטיפול אינטנסיבי על ידי צוות רב-מקצועי רחב.

גם בפרק הדין בקשיים התנהגותיים, חברתיים ורגשיים ראשוניים או בכאלה המתלווים ללקות שפה, כמו קשיים של קשב והיפראקטיביות, מודגשים חשיבות האיתור המוקדם והצורך

בהתערבות טיפולית חינוכית רב-מקצועית (גננות, הורים, יועצים, פסיכולוגים וקלינאי תקשורת, המושתתת על אמון בכוחות הילד.

הפרק השישי, החותם את השער השני, מוקדש לתקשורת תומכת וחלופית (תת"ח) לאותם ילדים המתקשים לקיים תקשורת הבעתית קולית. בפרק עולה החשיבות הרבה בשיתוף אנשי חינוך במערכות החינוכיות בתכניות התקשורת התומכת והחלופית.

השער השלישי עוסק בעיקר בלקויות שפה מלידה ועד גיל שמונה, באוכלוסיית ילדים עם לקות שפה ספציפית. קיימת חשיבות עליונה לאיתור ילדים עם לקות שפה בגיל הגן על מנת למנוע לקות למידה בגיל בית הספר. אי לכך לגננות יש תפקיד קריטי באיתורם של הילדים הללו ובהפנייתם לאבחון ולטיפול.

פרק שלם (פרק 8) מוקדש לאוכלוסיית ילדים עם פיגור שכלי ולשיקומם, ושני פרקים נוספים בשער השלישי דנים באוכלוסיית ילדים טעוני טיפוח וילדים דו-לשוניים ורב-תרבותיים, תוך כדי הצגת השיח המרתק בכל הסוגיות הדנות ביתרונות ובחסרונות של דו-לשוניות לצד קשיי שפה ספציפיים.

השער רביעי (הפותח את הכרך השני) עוסק בקשיי היגוי, בהפרעות שטף בדיבור ובהפרעות קול ובהשלכות של הפרעות אלה על תפקוד הילד מבחינה חברתית-רגשית ואקדמית. מוצגת ראייה רחבה של הגורמים לבעיות, האבחון וגישות הטיפול.

השער החמישי מקדיש פרק רחב ומפורט ללקות שמיעה, היכולה להיות מולדת או נרכשת, ולקשר הבלתי-נמנע בין שמיעה, דיבור ושפה. הפרק דן בנושאים אחדים ובסוגיות שונות הקשורות ללקות שמיעה בדרגות חומרה שונות. עריכת הפרק מעמידה במרכז היבטים רבים של תקשורת, רכישת שפה, קליטת מידע, מובנות דיבור, המשפיעים על חייו של הילד לקוי השמיעה, ומכאן כמובן על מצבו המחשבתי-קוגניטיבי והנפשי.

השער השישי חותם את שערי הספר שפה וקוץ בה, ועוסק בסוגיית השתלבותם של ילדים עם לקויות תקשורת, שפה ודיבור במסגרות חינוכיות של החינוך הכללי (הרגיל) והמיוחד: השיקולים, החסרונות, היתרונות שבשילוב זה או אחר, הכנת הצוותים החינוכיים בכל מסגרת ומסגרת ובעיקר הקשבה לצורכי הילד ומשפחתו.

מטרתו של הספר למסור מידע ולמקד את תשומת הלב בבעיות המיוחדות הנקשרות ללקויות תקשורת, שפה ודיבור, לאפיונים ולגישות האבחון והטיפול של קלינאי התקשורת. ניכרת ראייה רב-מקצועית רחבה הנדרשת בתהליכי השיקום של ילדים הסובלים מלקות תקשורת, שפה ודיבור ברמה החינוכית והקלינית.

פרט למקצועיות הרבה המשוקעת בכל דף מדפי הספר החשוב הזה, יש בעצם הופעתו גם מידה של אומץ ובגרות מקצועית בכל הקשור לחיבור רחב ומקיף שכזה בתחום הפרעות

בתקשורת, שפה ודיבור בעברית. עד כה טרם התחבר חיבור פרשני מקיף בעברית המאיר את מכלול הבעיות בתחום לקויות תקשורת, שפה ודיבור בגיל הרך. ככל הידוע קיימת שונות בין-לשונית, כאשר לכל שפה מאפיינים ייחודיים המחייבים התייחסות ספציפית ברמת חקר השפה או חקר לקויות שפה ודיבור. ניכר כי מחברות הספר עשו מלאכת מחשבת במנגנוני האיסוף והעיבוד ובהצגה לפני הקוראים של מחקרים וספרי עיון אשר פורסמו באנגלית ובעברית, מתוך התייחסות להבדלים בין תרבויות בארצנו.

תרומתו המכרעת של ספרן המקיף הנוכחי של ד"ר אניטה רוס, ד"ר בתיה צור וד"ר ורדה קריזר בכך שהוא מציג ראייה התפתחותית לרכישת שפה שמשמשת בסיס להבנה, לתיאור ולטיפול בלקויי תקשורת, שפה ודיבור של ילדים. בספר מוצגות אסטרטגיות טיפוליות באוכלוסיות שונות מתוך הבנה של תאוריות על התפתחות שפה נורמלית. הספר מציג קבוצה רחבה והטרוגנית של ליקויי תקשורת, שפה ודיבור שונים, את הגורמים להיווצרותם ואת השלכותיהם על יכולתו התקשורתית, החברתית, הרגשית והאקדמית של הילד.

רשימת מעריכי המאמרים בשנים 2003-2010

הקמפוס האקדמי אחוזה	ד"ר שלומית אברור
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	פרופ' איסמעיל אבו-סעד
המכללה האקדמית בית ברל	ד"ר ח'אלד אבו-עסבא
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' חיים אדלר
אוניברסיטת תל אביב	ד"ר יזהר אופלטקה
אוניברסיטת חיפה	ד"ר לילי אורלנד-ברק
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר אורי אייל
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' חנה איילון
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר תמר אלמור
מכון ויצמן למדע	פרופ' בת שבע אלון
מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	פרופ' נמרוד אלוני
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	ד"ר נורית אלחנן-פלד
המכללה האקדמית בית ברל	פרופ' ברכה אלפרט
מכללת לוינסקי לחינוך	ד"ר אילנה אלקד-להמן
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' יאירה אמית
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה	ד"ר האלה אספניולי
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' רחל ארהרד
המכללה האקדמית בית ברל	פרופ' תמר אריאב
המכללה האקדמית בית ברל	ד"ר רחל ארנון
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' אלישע באב"ד
מכון ויצמן למדע	ד"ר אסתר בגנו
אוניברסיטת בר-אילן	פרופ' שושנה בלום-קולקא
מרכז ראמ"ה - משרד החינוך	פרופ' מיכל בלר
משרד החינוך	ד"ר ענת בן סימון
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' זיוה בן פורת
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' רמי בנבנישתי
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע	פרופ' שלמה בק
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' דניאל בר-טל
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' חמוטל בר יוסף
הקמפוס האקדמי אחוזה	ד"ר מריטה ברבש

מכללת לוינסקי לחינוך	ד"ר בלה גביש
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע; מכון מופ"ת	ד"ר אריאלה גדרון
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר נתן גובר
אוניברסיטת חיפה	פרופ' אילן גור זאב
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	פרופ' מלכה גורודצקי
אוניברסיטת בר-אילן	פרופ' חיים גזיאל
אוניברסיטת תל אביב	ד"ר דן גיבתון
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' יגאל גלילי
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' צ'ארלי גרינבוים
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' איתמר גתי
הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל	פרופ' יהודית דורי
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' חזי דר
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' יובל דרור
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' עמוס דרייפוס
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	פרופ' רון הוז
מכללה ירושלים	ד"ר תרצה הומינר
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	ד"ר אפרת הוס
אוניברסיטת תל אביב	ד"ר מתי הוס
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	פרופ' תמר הורוביץ
מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	ד"ר אפרת היימן
אוניברסיטת תל אביב	ד"ר רן הכהן
מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות;	פרופ' חגית הלפריין
אוניברסיטת תל אביב	
המכללה האקדמית בית ברל	ד"ר יורם הרפז
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' חנה הרצוג
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	ד"ר יהודית וולף
אוניברסיטת חיפה	פרופ' גבי וימן
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' ענת זוהר
אוניברסיטת תל אביב; מכון מופ"ת	פרופ' משה זילברשטיין ז"ל
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' יאיר זקוביץ'
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	ד"ר יחיאל חג'אזה
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר לאה חובב

הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל	פרופ' אורית חזן
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	ד"ר איריס טבק
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' משה טטר
המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	ד"ר רחל טלמור
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר גייל טלשיר
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר גד יאיר
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר רוני יגר-גרנות
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' אברהם יוגב
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	פרופ' יוסי יונה
המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	ד"ר אורלי יודי
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' אורי ינאי
משרד החינוך	ד"ר נעמי יפה
המכללה האקדמית בית ברל	פרופ' דרורה כפיר
כרם - מכון להכשרת מורים	ד"ר אמנון כרמון
משרד החינוך	ד"ר נילי לוי
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' שמעון לוי
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר עדנה לומסקי-פדר
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' עמיה ליבליך
מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	ד"ר ציפי ליבמן
אוניברסיטת תל אביב	ד"ר דוד לייזר
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' ליאורה לינצ'בסקי
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' צבי לם ז"ל
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' אלי לשם
מכללת לוינסקי לחינוך	ד"ר נילי מור
אוניברסיטת תל אביב	ד"ר יהושוע מטיאש
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' מוטי מירון
הקמפוס האקדמי אחוה	ד"ר שוש מלאת
מכללת לוינסקי לחינוך	ד"ר אילנה מרגולין
אורנים - המכללה האקדמית לחינוך, התנועה הקיבוצית	ד"ר צביה מרקוביץ'
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	ד"ר סלינה משיח
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	פרופ' פאדיה נאסר
אוניברסיטת חיפה	פרופ' ברוך נבו
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' דוד נבו

אוניברסיטת תל אביב	פרופ' חנה נוה
מכללה ירושלים	פרופ' יוסי נוסבוים
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' רפי נחמיאס
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	פרופ' דורון נירדלנד
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר אדם ניר
אוניברסיטת חיפה	פרופ' פרלה נשר
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר ריטה סבר
אוניברסיטת חיפה	פרופ' גבי סלומון
מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	ד"ר נורית סמילנסקי-תמיר
אורנים - המכללה האקדמית לחינוך, התנועה הקיבוצית	פרופ' קארי סמית
מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	שלומית עופר
משרד החינוך	ד"ר נטע עורבי
מכללת לוינסקי לחינוך	ד"ר חנה עזר
אוניברסיטת תל אביב	ד"ר עידית עינת-נוב
אוניברסיטת בר-אילן	פרופ' יעקב עירם
המכללה האקדמית בית ברל	ד"ר דליה עמנואל
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר אריאלה עצמון
אורנים - המכללה האקדמית לחינוך, התנועה הקיבוצית	ד"ר יעל פויס
המכללה האקדמית תל-אביב-יפו	ד"ר שוש פולמן
אוניברסיטת תל אביב	ד"ר מיכה פופר
אוניברסיטת בר-אילן	פרופ' שאול פוקס
מכללה אקדמית לחינוך אורות ישראל	ד"ר שרגא פישרמן
מכון סאלד; הקמפוס האקדמי אחוה	פרופ' יצחק פרידמן
מכללת לוינסקי לחינוך	ד"ר פנינה פרנקל
מכללת לוינסקי לחינוך	ד"ר רחל פרנקל-מדן
המכללה האקדמית בית ברל	פרופ' ברברה פרסקו
מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	עמוס צור
מכללת לוינסקי לחינוך	פרופ' מיכל צלרמאייר
מכון מופ"ת	פרופ' יעקב קדם
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע	פרופ' לאה קוזמינסקי
מכון ויצמן למדע	ד"ר יפעת קולקיןט
מכללת לוינסקי לחינוך	פרופ' עירית קופפרברג

מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	ד"ר טלילה קוש
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	ד"ר שוש קיני
מכללה ירושלים	ד"ר אלכס קליין
המכללה האקדמית בית ברל	ד"ר דיאנה קלר ז"ל
מכללת לוינסקי לחינוך	ד"ר אביבה קרינסקי
אורנים - המכללה האקדמית לחינוך, התנועה הקיבוצית	ד"ר מירה קרניאלי
מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	ד"ר שולמית רביב
אוניברסיטת חיפה	פרופ' זהבה רוזנבליט
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' מיכאל רוזנק
מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	נורית רון-רונקין
אוניברסיטת חיפה	פרופ' שונית רייטר
אוניברסיטת בר-אילן	פרופ' ישראל ריץ
אוניברסיטת בר-אילן	פרופ' יעקב רנד
משרד החינוך	ד"ר יואל רפ
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר נורה רש
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר סבינה שביד
המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט;	ד"ר אלה שובל
המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון	
אוניברסיטת חיפה	פרופ' ברוך שוורץ
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	ד"ר ניטה שוחט
האוניברסיטה העברית בירושלים; המכללה האקדמית לחינוך ע"ש	ד"ר קורי שולמן
דוד ילין	
	רינה שינפלד
המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	ד"ר חן שכטר
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' זיוה שמיר
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' אביגדור שנאן
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' סטנלי שניידר
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	ד"ר אורנה שץ אופנהיימר
אוניברסיטת חיפה	פרופ' חיים שצקר
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' מלכה שקר
אוניברסיטת תל אביב	ד"ר אשר שקדי
תלפיות המכללה האקדמית לחינוך	ד"ר דינה שקולניק

האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' חנה שקולניקוב
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' שמואל שקולניקוב
מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	ד"ר גיסי שריג
אוניברסיטת בר-אילן	פרופ' עודד שרמר
אוניברסיטת בר-אילן	ד"ר רבקה תובל-משיח
אוניברסיטת תל אביב	פרופ' משה תלם
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	ד"ר נורית תמיר-סמילנסקי

תקצירים באנגלית





The
MOFET Institute

Research, Curriculum and Program Development for
Teacher Educators

DAPIM₅₀

Edited by:
Dan Inbar

Journal for Studies and Research in Education
August 2010

Contents

Editorial	7
-----------	---

Studies and Research in Education

Nitza Schwabsky

Attitudes and prospects of change in teacher education in Israel: Opportunities and threats	17
--	----

Malka Gorodetsky, Tzila Weiss

Conditions for educational change processes in educational settings: Multiplicity of educational alternatives and responsible agency	48
---	----

Orna Shatz Openheimer, Esther Kalnitsky

An identity-building journey	74
------------------------------	----

Sarah Rosenau, Itzhak Gilat

The professional identity of counseling students as reflected in learning events	106
---	-----

Nurit Dvir

"Power and knowledge" in pedagogy advisors' life stories	137
--	-----

Ruida Abu-Rass

Induction program for beginning teachers in Bedouin schools in the south of Israel	160
---	-----

Ilana Elkad-Lehman, Itzhak Gilat

"I enjoy teaching, getting pupils to think as a result of literature": Challenges in teaching literature in the secondary school 186

Orit Broza, Yifat Ben-David Kolikant

Using stories to support learning of mathematics among low achieving students: A comparison between visual and textual medirs 220

Books on the Editor's Desk

About New Books 251

Abstracts IV

Attitudes and prospects of change in teacher education in Israel: Opportunities and threats

Nitza Schwabsky

This study examines the opportunities for and the threats to teacher education in the wake of the Dovrat Commission's recommendations. It was based on 82 teacher educators' attitudes toward and predictions of the anticipated change in a college of education in central Israel. Data were collected from two groups of teacher educators at two time-points between the publication of the interim proposal and that of the final recommendations. The closed questions in the attitudes questionnaire were processed quantitatively, while the contents of the open questions were analyzed qualitatively. Findings reveal both opportunities for and threats to teacher education. While the respondents anticipated the reinforcement of the academic aspects of teacher education, they predicted a reduction in the time devoted to practical preparation. They also predicted the bolstering of future teachers' professional and personality-based qualifications. The respondents anticipated only minor changes in their work. The desire for change was manifestly greater among holders of doctorates. Support for the recommendations as opportunities for and threats to teacher education diminished at the second time-point. The policy-makers' awareness of the opportunities and threats, of candidates' characteristics, and of the inclusion of the above characteristics in the planning of future reforms, may well augment teacher educators' support of future reforms and occasion their success.

Key words: educational reforms, organizational change, teacher education.

E-mail: nitzasch@gmail.com

Conditions for educational change processes in educational settings: Multiplicity of educational alternatives and responsible agency

Malka Gorodetsky, Tzila Weiss

This paper provides a model for the analysis of educational processes of learning and change within communities. The model is based on a two-step analysis. The first step is a content analysis of understandings as expressed in the educational communities' discussions, and the second one is an interpretative analysis based on two dimensions. One dimension refers to the availability of optional educational alternatives of ideas and possibilities, ranging from mono to a multiplicity. The second dimension expresses the nature of the agency, ranging from a deterministic approach toward change to a volitional one. The obtained pattern of advancement of the discourse along these dimensions has a reflective potential in guiding the discussions in real time or in a retrospective analysis. The use of the model is exemplified in the analysis of two educational communities.

Key words: change processes, conversation analysis, educational autonomy, educational communities.

E-mail: malka@bgu.ac.il
tzilawe@education.gov.il

An identity-building journey

Orna Shatz, Openheimer, Esther Kalnitsky

This paper describes the research that was conducted about a journey undertaken by graduates of a college of education to Ethiopia. The graduates, who are natives of Ethiopia, live in Israel and study in a unique teacher education program. Questionnaires were administered to the students/graduates both prior to the journey and upon their return. In addition, personal interviews were held with all the participants during the journey. The findings that emerged from the combination of methods are as follows: An analysis of the contents of the open questions dealing with the goals and expectations of the journey and a qualitative narrative analysis of the interviews reveal that the individuals undertaking the journey were mainly preoccupied with their inner identities. The journey occasioned an encounter between the student teachers and their original culture and created an inner dialog between the world from which they came and their existential present. In this way, they reexamined the various components of their personal, cultural, and professional identities. The journey exposed the participants to a fabric of experiences, sights, and questions, and served as a lever for personal empowerment in the three above mentioned identity domains.

Key words: the Ethiopian community; multiculturalism; personal, cultural, and professional identities.

E-mail: schatz@macam.ac.il
kester@macam.ac.il

The professional identity of counseling students as reflected in learning events

Sarah Rosenau, Itzhak Gilat

The goals of the present study were to examine the professional views and knowledge of counseling students as well as their professional development during training. Forty-four M.Ed. students described well-remembered learning events, and explained what they had learned about themselves as prospective counselors.

The findings of the qualitative analysis yielded five aspects of counseling and four components of professional identity: knowledge, awareness, skills, and ethics. The quantitative analysis examined the frequencies of those components and their relationships to background characteristics. This analysis showed that the growth of personal awareness was more prevalent among first-year students, whereas knowledge was more prevalent among second-year students. The findings have implications for counseling preparation programs and may help to develop a repertoire of learning events.

Key words: counseling students, learning events, professional identity.

E-mail: rosarah@post.tau.ac.il
gilati@netvision.net.il

"Power and knowledge" in pedagogy advisors' life stories

Nurit Dvir

This article reexamines the term "power/knowledge relations" as defined by Foucault through pedagogy advisors' life stories in teacher education in Israel. An analysis of their life stories reveals multiple interpretations of the term power/knowledge relations. On the one hand, the narrative reflects their subordination to the system and the fact that power relations act upon on them. On the other, the pedagogy advisors' narratives present their unique ways of struggling, objecting, and striving for meaningful educational-social changes. Their perceptions regarding power and knowledge influence their pedagogical role perceptions, the meaning of their practice, and their professional knowledge.

Key words: Foucault, life stories, pedagogy advisors, power and knowledge.

E-mail: nuritdvi@smkb.ac.il

Induction program for beginning teachers in Bedouin schools in the south of Israel

Ruida Abu-Rass

This article represents the findings of a two-year research study that was conducted in the unique environment of Bedouin schools in the Negev in the south of Israel. The aim of the research was to examine the contribution of the major components of the induction program which are the mentors and the induction workshop to newly recruited teachers in Bedouin schools. A comparison was made between the contribution of the above mentioned components to local teachers (Bedouin Arabs) and their contribution to non-local teachers, who are recruited from other Arab towns in the northern and central parts of Israel. Research participants comprised 175 first-year teachers who attended induction workshops in three colleges: Kaye College in Beer Sheva, Al-Qassymie College in Baka Al-Gharbya and Beit Berl College in Kfar Saba. The participants completed a questionnaire that was developed for purposes of the research. In addition to the questionnaire, interviews were conducted, and observations in induction workshops took place. Three measures of the program's contribution were used: emotional, professional and ecological-organizational. Findings reveal statistically significant differences between the local and the non-local teachers in these three measures. An analysis of the interaction between the components of the program and the new teachers shows the components' professional contribution to be much higher among the local teachers. However, there was no difference between locals and non-locals in emotional support. While the mentor plays a cardinal role in the induction program, the local teachers value his contribution much more highly than the non-locals. The induction workshop is essential for providing support in the three areas: emotional, professional, and ecological-organizational.

Key words: Bedouin Arabs sector, induction program.

E-mail: aburas@bgu.ac.il

"I enjoy teaching, getting pupils to think as a result of literature": Challenges in teaching literature in the secondary school

Ilana Elkad-Lehman, Itzhak Gilat

This paper presents research that was conducted among 79 secondary-school literature teachers who participated in in-service courses where they encountered approaches for developing thinking through teaching literature. The paper presents mixed method research, which combines quantitative and qualitative methods, and is based principally on the findings of a questionnaire completed by the teachers. The aim of the research was to shed light on the conceptions, stances, and practice of secondary-school literature teachers in Israel, pursuant to the aspiration of the country's educational policy makers to include thinking in teaching in general, and in literature teaching in particular, while promoting teaching toward meaningful learning. The research question we posed was: How can we characterize literature teaching in secondary schools in Israel from the point of view of the literature teachers? The theoretical basis for the research consists of an overview of approaches for developing thinking; relating to the theory of knowledge, learning and teaching that focuses on constructivist approaches to knowledge; describing the links between literature teaching and constructivism; and the background concerning literature teaching in Israel in relation to the development of thinking and/or to constructivist approaches in education.

The research findings reveal the teachers' stances regarding the goals of teaching literature; the school teaching environment in general and the teaching/learning environment in literature lessons in particular; the constructivist stances held by the teachers with regard to learning; and also the difficulties experienced by the teachers when teaching literature today. Our conclusions posit that by means of the proper preparation, along with the introduction of change into the curricula and the ways of evaluating, it is possible to hope for a change in the ways of teaching literature.

Key words: constructivism, teaching literature in the secondary school, thinking development.

E-mail: elkahal@macam.ac.il; gilati@netvision.net.il

Using stories to support learning of mathematics among low-achieving students: A comparison between visual and textual mediators

Orit Broza, Yifat Ben-David Kolikant

The goal of the program "Lehavin Plus" is to assist students at risk of under-achievement in mathematics in primary schools. It fosters the understanding of the meaning of the concepts studied through the use of contextual stories using language and situations from the students' world. In this work, we examined the option of changing the medium by which stories were presented from texts to video clips. This change was suggested in response to teachers' reports about students' difficulties in remembering the stories when presented in textual form. Analysis of the interaction during a guided activity revealed that none of the students spontaneously mentioned the story; however, the students in the group that was introduced to the story via video were able to transform their discourse from a procedural-oriented discourse to one about the mathematical meaning. In contrast, the group that studied with text experienced a smaller degree of transformation in their discourse.

Key words: learning processes, mathematical discourse, non-achieving students.

E-mail: oritbrozal@gmail.com

yifatbdk@mssc.huji.ac.il