

דפים

63

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך

תשע"ו
2016

עורך: דן ענבר

דפים 63

מכון מופ"ת

דפים - כתב עת המכוון לקדם תאוריה, מחקר ומעשה בחינוך, בהוראה, בהכשרת עובדי הוראה ובפיתוחם 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 ואיכותנית, שיש בהם משום עדכון וחידוש.

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

המאמרים המופיעים בגיליון זה:

עוגני קריירה אישיים ובחירת תכנית לימודים לתואר שני בחינוך

על מורכבותו האידאולוגית של החינוך המיוחד

"הפגנת נוכחות" לעומת "הקרנת סמכות" בהכשרה לניהול בית ספר: נשים לעומת גברים

"עזבו אתכם מאידאולוגיות, רק תנו לנו לחזור הביתה בשלום": מוטיבציות וציפיות באופק המקצועי של סטודנטים ושל בוגרי תכנית מצוינים במכללה

צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואקספלורציה אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית

"כמו פרפר שיוצא מהגולם": סטודנטים לאמנות מלמדים בבית המעצר

שימוש ברפרט ככלי להוראה וללמידה בחינוך הגבוה

להיעשות מורה מינורית

רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך תל-אביב, טל' 03-6901406 פקס' 03-6901449

Email: info@mofet.macam.ac.il

www.mofet.macam.ac.il/dapim



דפים

63

תשע"ו
2016

עורך: דן ענבר

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: nitsa_n@macam.ac.il. אורך המאמר לא יעלה על 8000-9000 מילים.
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 שלוש-ארבע 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.

DAPIIM 63

Journal for Studies and Research in Education

Edited by: Dan Inbar

חברי מערכת דפים

עורך: פרופ' דן ענבר

עורכת משנה: ד"ר פנינה כץ

חברת המערכת: ד"ר חוה גרינספלד

רכזת המערכת: ניצה נחאיסי

עורכת לשון אחראית: מירב כהן-דר

עורכי תוכן ולשון: שמוליק אביר, מירב כהן-דר

עורכת גרפית ומעצבת השער: מאיה זמר-סמבול

ועדת המערכת

פרופ' ברכה אלפרט, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' יהודית דורי, הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל

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

ד"ר שרה זיו, מכון מופ"ת

פרופ' 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 יהודית שטיימן, מכון מופ"ת

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ו 2016

הדפסה: תירוש הוצאה לאור

המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

ד"ר זהר טל, המכללה האקדמית לחינוך חמדת הדרום
ד"ר חיה אלטרץ, המכללה האקדמית בית ברל
ד"ר בועז צבר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין; האוניברסיטה העברית בירושלים
ד"ר אורלי עידו, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
ד"ר שמחה שלסקי, חוקר עצמאי
ד"ר ברוריה שישון, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
ד"ר אריאלה פופר-גבעון, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
ד"ר חיה קפלן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע
ד"ר אמנון גלסנר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע
סהר עדס, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע
טלי גיל, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך
פרופ' מירה קרניאלי, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך
ד"ר לודמילה קריבוש, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך
פרופ' (אמריטוס) מלכה גורודצקי, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
איטו דהן, מורה בבית ספר רכסים, באר שבע
פרופ' יצחק גילת, מכללת לוינסקי לחינוך
פרופ' מחמוד חליל, מכללת סכנין - מכללה אקדמית להכשרת עובדי הוראה
זאהר עכרייה, מכללת סכנין - מכללה אקדמית להכשרת עובדי הוראה
ד"ר יעל אוסטר, המכללה האקדמית הרצוג

תוכן עניינים

7

דבר המערכת

עיון ומחקר בחינוך

זהר טל, חיה אלטרץ
11 עוגני קריירה אישיים ובחירת תכנית לימודים לתואר שני בחינוך

בועז צבר, אורלי עידו
44 על מורכבותו האיידאולוגית של החינוך המיוחד

שמחה שלסקי
70 "הפגנת נוכחות" לעומת "הקרנת סמכות" בהכשרה לניהול בית ספר:
נשים לעומת גברים

ברוריה שישון, אריאלה פופר-גבעון
98 "עזבו אתכם מאידאולוגיות, רק תנו לנו לחזור הביתה בשלום": מוטיבציות וציפיות
באופק המקצועי של סטודנטים ושל בוגרי תכנית מצוינים במכללה

חיה קפלן, אמנון גלסנר, סהר עדס
130 צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואקספלורציה אצל מורים חדשים כמשאב להבניית
זהות מקצועית

טלי גיל, מירה קרניאלי
166 "כמו פרפר שיוצא מהגולם": סטודנטים לאמנות מלמדים בבית המעצר

לודמילה קריבוש
190 שימוש ברפרט ככלי להוראה וללמידה בחינוך הגבוה

ספרים על שולחן המערכת

יצחק גילת

235 אתי חגי (2015). חינוך מבקש משמעות: בין פסיכואנליזה לחינוך

מחמוד חליל וזאהר עכרייה

238 גילה רוסו-צימט, מרגלית זיו ואפנאן מסארווה-סרור (עורכות) (2015).
ילדות בחברה הערבית בישראל: סוגיות חינוכיות ומחקריות

יעל אוסטר

240 אילנה אבישר (עורכת) (2016). אתגר הקיימות: חינוך ואחריות חברתית-סביבתית

דבר המערכת

כל גיליון של דפים ממלא אותי בתחושת התפעמות חדשה; בכל גיליון יש הרחבה של הנושאים המעוררים עניין וסקרנות במרחב החשיבה, החקר והלמידה החינוכית; והחוברת הזאת אינה נופלת מקודמותיה. לכאורה, הגיליון משקף מקבץ של מאמרים מהמרחב החינוכי, אך במבט מעמיק יותר מסתבר שבכל אחד מהמאמרים שזורה הזהות המקצועית של המורה. המאמר הפותח את הגיליון, "עוגני קריירה אישיים ובחירת תכנית לימודים לתואר שני בחינוך", שכתבו ד"ר זהר טל וד"ר חיה אלטרץ, מתמודד עם השאלות: האם אפשר לזהות עוגני קריירה בבחירתם של סטודנטים את מסלול לימודיהם לתואר שני? האם קיימים מניעים פנימיים וחיצוניים שונים לבחורי המסלולים השונים? האם בחירת מסלול הלימודים מעידה כבר על ניצני זהות מקצועית? התשובות פותחות פתח לדיון מעמיק על מבנה מסלולי ההתמחות לתואר השני ועל ועיצובם.

המאמר השני מאת ד"ר בועז צבר וד"ר אורלי עידו, "על מורכבותו האידאולוגית של החינוך המיוחד", יוצא מתוך הנחה שהעיקרון הפדגוגי שהחינוך במערכת חינוך כלשהי מושתת עליו והתהליך החינוכי עצמו הם נגזרת אידאולוגית. מנקודת מוצא זו מנותחת מורכבותו האידאולוגית של החינוך המיוחד. בעזרת מודל משולב של ארבע מטא-אידאולוגיות וארבעה מודלים המקובלים בחינוך המיוחד מושגות תובנות חדשות של תהליכים פדגוגיים בחינוך המיוחד.

במאמר השלישי, "הפגנת נוכחות לעומת 'הקרנת סמכות' בהכשרה לניהול בית ספר: נשים לעומת גברים", של ד"ר שמחה שלסקי, נדונה שאלת הקשר בין זהות מגדרית לסגנונות ניהול. האם מנהלות בתי ספר מתאפיינות בסגנון ניהול השונה מזה של מנהלי בתי ספר ונוקטות אסטרטגיות ניהול אחרות משל עמיתיהן? התצפיות אכן חשפו שיש שוני, לפחות בתחום ההדרכה שבתפקיד הניהול, ולא עוד אלא שהסגנון של המנהלות נתפס כמועדף.

המאמר הרביעי, של ד"ר ברוריה שישון וד"ר אריאלה פופר-גבעון, חושף פן נוסף בהתגבשותה של הזהות המקצועית של המורה, זאת מתוך הסתכלות חודרת על התכנית "מצוינים להוראה". מה הניע את ה"מצוינים" לבחור ללמוד הוראה? ולא פחות חשוב, מה משאיר אותם בתחום? המחקר משקף את שלבי ההתפתחות של זהותם המקצועית, והודות לכך מתקבלת תמונה קוהרנטית של עולמם המקצועי ושל התמורות בתפיסותיהם.

המאמר החמישי, של ד"ר חיה קפלן, ד"ר אמנון גלסנר וסהר עדס, "צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואקספלורציה אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית", מתמודד ישירות עם אחת הסוגיות המרכזיות בתהליך הכשרת המורים - עיצובה והתגבשותה של הזהות המקצועית של המורות והמורים. מתוך נקודת מוצא שהשנים הראשונות לעבודה עשויות להיות קריטיות בבניית הזהות המקצועית, באמצעות סדנת תמיכה למורים חדשים נחקר לעומק תהליך האקספלורציה שמעצב את הזהות המקצועית.

המאמר השישי, "כמו פרפר שיוצא מהגולם": סטודנטים לאמנות מלמדים בבית המעצר", מאת **טלי גיל ופרופ' מירה קרניאלי**, מוציא אותנו מד' אמות הכיתה אל המרחב הקהילתי, אל הוראת אמנות לעצירים במסגרת ההתנסות במסלול הכשרה למורים לאמנות. החקר מתמודד עם השאלה עד כמה השפיעה ההתנסות על תהליך ההכשרה ועל הזוהות המקצועית של המורה לאמנות, בוחן את החוויה האסתטית בהתנסות, שואל על השפעת הפרויקט על העצירים עצמם וחושף את המשמעות האתית שבהתנסות.

ד"ר לודמילה קריבוש כתבה את המאמר השביעי, "שימוש ברפרט ככלי להוראה וללמידה בחינוך הגבוה", אשר מתחקה אחר מהותו של הרפרט ככלי הוראה במוסדות להשכלה גבוהה. זווית הראייה הכפולה - זו של הסטודנט וזו של המרצה - מאירה את מגבלות הרפרט מצד אחד, משקפת את יתרונותיו מצד אחר, ומזמנת דיון על הקשר בין דרכי ההוראה לבין השימוש בכלי ההוראה - הרפרט.

את המאמר השמיני החותם את הגיליון, "להיעשות מורה מינורית", כתבו **פרופ' מלכה גורודצקי ואיטו דהן**. במאמר ניתנת לגיטימציה לשיח אחר על הזוהות המקצועית של המורה. בהמשך לגישתם של הפילוסוף הצרפתי ז'יל דלז ושל הפסיכואנליטיקאי פליקס גואטרי, הכותבות מתחקות אחר הגבולות הנזילים של תפקיד המורה, מצטרפות לשיח הפנימי המנסה להתרחק מתבניות מכליליות העושות סדר במרחב החינוכי ומובילות אותנו להבין שהזוהות המקצועית של המורה אינה עקיבה.

במדור "ספרים על שולחן המערכת" מוצגות הפעם שלוש סקירות: **פרופ' יצחק גילת** סוקר את הספר שכתבה אתי חגי, "חינוך מבקש משמעות: בין פסיכואנליזה לחינוך"; **פרופ' מחמוד חליל וזאהר עכרייה** סוקרים את הספר "ילדות בחברה הערבית בישראל: סוגיות חינוכיות ומחקריות" שערכו גילה רוסו-צימט, מרגלית זיו ואפנאן מסארווה-סרור; **ד"ר יעל אוסטר** סוקרת את ספרה של אילנה אבישר, "אתגר הקיימות: חינוך ואחריות חברתית-סביבתית".

העורך

עיון ומחקר בחינוך



עוגני קריירה אישיים ובחירת תכנית לימודים לתואר שני בחינוך

זהר טל, חיה אלטרץ

תקציר

המחקר המתואר במאמר זה התמקד בבדיקת הקשר שבין בחירת תכנית לימודים לתואר שני בחינוך לבין נטיות מקצועיות של סטודנטים בארבע מכללות לחינוך. במחקר השתתפו סטודנטים שלמדו בתכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך" וסטודנטים שלמדו בתכניות דיסציפלינריות. המחקר התבסס על התאוריה של שיין (Schein, 1977) המגדירה את הנטיות המקצועיות כ'עוגני קריירה'. תשובות המשתתפים לשאלונים הסגורים ולשתי שאלות פתוחות אפשרו לבחון את מניעיהם לבחור בתחום הלימודים שבחרו, כמו גם את תפיסתם באשר לתרומתו של תחום זה לעתידם המקצועי. מממצאי המחקר הכמותני עולה כי קיימים הבדלים מובהקים בין הסטודנטים בתכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך" לבין הסטודנטים בתכניות האחרות בשלושה עוגני קריירה. כמו כן נמצאה השפעה של המגדר ושל ניסיון קודם בהוראה על בחירות המשתתפים. לעומת זאת לא נמצאו הבדלים מובהקים במניעים האינטרינזיים והאקסטרנינזיים. ניתוח תוכן של השאלות הפתוחות הסביר את ההבדלים בין בחירות הסטודנטים ומניעיהם. מסקנת המחקר היא שקיים הבדל בין הפרופילים של הסטודנטים בשתי הקבוצות, וייתכן כי הסטודנטים בתכנית לניהול מפתחים זהות מקצועית של מנהל יותר מאשר זהות מקצועית של מורה.

מילות מפתח: זהות מקצועית, לימודים לתואר שני, עוגני קריירה.

מבוא

פתיחתן של תכניות לתואר שני במכללות לחינוך בעשור האחרון האיצה את תהליך האקדמיזציה של עובדי ההוראה בישראל, וכיום מורים רבים לומדים לתארים מתקדמים. לנוכח ריבוי התכניות המוצעות במכללות (הן במרכז הן בפריפריה) מעניין לבחון אם קיים קשר בין בחירת תכנית הלימודים לתואר שני בחינוך לבין מאפיינים אישיים ואישיותיים של הפונים ללמוד בתכנית זו. אין ספק כי לבחירתם של הפונים יש השלכות על תכנון ותקצוב מסלולי הלימוד במוסדות להשכלה גבוהה, ולכן חשוב לענות על השאלה המסקרנת אשר מעסיקה אותם: באיזו תכנית לבחור מתוך שלל התכניות המוצעות במסלולי הלימוד לתואר שני (במכללות לחינוך ובבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות)? מתן מענה לשאלה זו מצריך התמקדות בבחינת המניעים של הפונים לבחור בתכנית מסוימת (בהנחה שכישוריהם מאפשרים להם להתקבל לכל אחת מהתכניות, וקיימות תכניות אחדות באזור מגוריהם. כלומר הבחירה אינה נובעת משיקולים של קרבה גאוגרפית למוסד הלימודים). שאלה מעניינת נוספת היא באילו מקרים מורים מעדיפים "להתמקצע" במסלולי הלימוד שלהם לתואר הראשון, ובאילו מקרים הם

בוחרים ללמוד במסלולים המאפשרים לשנות את דרכם המקצועית; במילים אחרות, יש לבחון אם עוגני הקריירה של מורים "מתמקצעים" שונים מאלה של מורים שבחרו במסלולי לימוד המאפשרים לשנות את התיב המקצועי בתחום החינוך.

מטרת המחקר המתואר במאמר זה הייתה לבחון את הקשר שבין הבחירה בתכנית לימודים לתואר שני במכללות לחינוך לבין הנטיות המקצועיות של הלומדים, כפי שאלו מוגדרות בספרות המחקר (Schein, 1977, 1985; Porfeli, Hartung, & Vondracek, 2008; Porfeli, 2007). לשם כך נבנה מערך מחקר אשר התבסס על שלושה שאלונים: (א) שאלון הנטיות המקצועיות שניסח שיין (Schein, 1977) והרחיב דלונג (DeLong, 1982); (ב) שאלון בנושא מניעים אינטרינזיים ואקסטרינזיים לבחירה בתכניות ללימודים מתקדמים; (ג) שתי שאלות פתוחות שעניינן המניעים לבחירת תחום לימודים וציפיות הלומדים בנושא תרומת לימודי התואר השני עבורם. שני השאלונים האחרונים נועדו לבדוק אם הבחירה בתכניות ללימודים מתקדמים נובעת ממניעים אינטרינזיים ואקסטרינזיים של הלומדים, כפי שאלה מוגדרים בספרות המקצועית (הרפז, 2011; עשור, 2005; פינק, 2012; de Oliveira Pires, 2009; Deci & Ryan, 1985).

קיים קשר בין ההחלטה של מורים אם ללמוד ב"תכנית המשך" של מקצוע דיסציפלינרי או "לשנות כיוון" (לימודי ניהול לדוגמה) לבין סוגיית הזהות המקצועית (גתי, 1986; יפה-ינאי ומלאך-פיינס, 2000; שרעבי והרפז, 2007; Porfeli, 2007; Holland, 1997). בשנים האחרונות נבחנו היבטים אחדים של הזהות המקצועית של עובדי הוראה (אבדור וריינגולד, 2012; קופפרברג ונידרלנד, 2012): הבחירה המקצועית של המורה, יחסו למקצוע שבחר, תהליכי קבלת החלטות מקצועיות ותחושת ההשתייכות המקצועית (פישרמן ווייס, 2011). כפי שצוין לעיל, המחקר המתואר בחן את סוגיית הזהות המקצועית באמצעות שתי שאלות פתוחות: שאלה בדבר המניעים לבחירת תכנית הלימודים לתואר שני ושאלה בדבר תרומת הלמידה לעתידו המקצועי של הלומד. לפיכך המחקר מסייע להבין את מניעיהם של מורים בבחירת תכנית לימודים מסוימת לתואר שני, כלומר את הסיבות אשר גורמות להם להעדיף התמקצעות והעמקה בתחום הדיסציפלינרי או לחלופין "לשנות כיוון" בתחום החינוך. הבנה זו גם מסייעת לעמוד על מידת ההלימה בין סביבת העבודה של המורים לבין תחושתם האישית בהמשך הקריירה שלהם במערכת החינוך (גתי ומאירס, 2003) ועל השלכותיה על תוצרי עבודתם. כמו כן הבנת המניעים לבחירה מאפשרת למוסדות האקדמיים להיערך בהתאם בבנייתם את התשתיות הנדרשות ללימודי תואר שני.

סקירת הספרות שלהלן עוסקת במחקרים הבוחנים את הגורמים לנטיות המקצועיות ולזהות המקצועית של האדם, ובכלל זה את מידת ההתאמה בין נטיותיו המקצועיות של האדם לבין הסביבה המקצועית שבה הוא מממש את נטיותיו אלו. סקירה זו בוחנת מחקרים קודמים על אודות המניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים בבחירת מקצוע ההוראה, כמו גם מאפיינים של עוגני קריירה (career anchor) אשר הציגו שיין (Schein, 1977) ודלונג (DeLong, 1982). מאפיינים אלה "תורגמו" לשאלון מחקר לזיהוי הנטיות המקצועיות.

רקע תאורטי

הגורמים לנטיות המקצועיות ולזהות המקצועית

מספרות המחקר עולה כי תהליכים המתרחשים בילדות משפיעים על גיבוש הנטייה והתפיסה המקצועית (בנושא זה יש חשיבות גם לזהות המגדרית) (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005). הטענה היא כי התנסויות מוקדמות בתקופת הילדות (התיכונה והמאוחרת) משפיעות פסיכולוגית על התפתחות הזהות המקצועית (Vondracek, 2001). תהליכי הלמידה של מאפייני המקצועות מתרחשים בד בבד עם התפתחות מאפייני העצמי, ועקב כך נוצר חיבור בין הערכים והצרכים אשר מבטאים את התפתחות הזהות העצמית לבין הזהות המקצועית (גתי, 1986; יפה-ינאי ומלאך-פיינס, 2000; שרעבי והרפז, 2007; Porfeli, 2007; Holland, 1997; Porfeli, Hartung, & Vondracek, 2008).

תאורטיקנים סבורים כי אחד הגורמים המשפיעים על תהליכי גיבושה של הזהות המקצועית הוא "הפנמת" דמויות מפתח אשר מייצגות תפיסות ערכיות של העדפות מקצועיות (Hargreaves, 2005; Krau, 1997). התאוריה הפסיכואנליטית מוסיפה את ממד הבחירה הלא-מודעת, המושפעת בעיקר מהפנמת 'אובייקטים' המכילים את ההיסטוריה האישית והמשפחתית של הפרט (יפה-ינאי ומלאך-פיינס, 2000). לפי תאוריה זו, קיים קשר בין רמת הבשלות של הפרט, מידת הזדהותו ויחסיו עם דמויות מפתח במשפחה לבין בחירתו המקצועית. את "מסננת התפיסה" של הפרט קובעים גילו והתנסויותיו; בעבודתם אנשים משחזרים התנסויות משמעותיות שהתרחשו בילדותם ומספקים צרכים אשר לא סופקו בילדות. עמידה על הממד הלא-מודע של הבחירה חשובה ביותר להבנת תהליך בחירת המקצוע, שכן היא מסייעת לנבא אם התהליך יוביל להצלחה ולסיפוק מקצועי או לתחושה של חוסר משמעות ו"שחיקה" מקצועית (שם).

תהליך הבחירה והגיבוש של זהות מקצועית אינו נחלתם של צעירים בלבד, אלא מאפיינ גם אנשים מבוגרים המבקשים להכריע אם להמשיך להתמחות במקצוע שעסקו בו עד כה או לפנות למקצועות אחרים. זהו תהליך חקירה המתאפיין בבחינה של האדם את העצמי שלו ואת הסביבה המקצועית שהוא פועל בה, וזאת על מנת למצוא את המקצוע אשר יספק מענה לצרכיו המשתנים. אופלטקה (2012: 28-35) טוען כי מורה השוקל אם להגיש את מועמדותו למשרה של מנהל בית ספר, ייטיב לעשות אם יבחן את התאמתו לתפקיד בהתבסס על התנסויותיו, ערכיו, תחומי העניין שלו, מניעיו וסיכויי הצלחתו בתפקיד החדש.

מחקרי הלימה (congruence)

הבחירה במסלול לימודים ובמקצוע היא אחת ההחלטות החשובות בחייו של הפרט. בחירה זו משפיעה על מעמדו החברתי, על מצבו הכלכלי, על השתייכותו המקצועית, על זהותו המקצועית והאישית ועל תחושת המימוש העצמי שלו (גתי, 1989; גתי ומאירס, 2003). מחקרים רבים ניסו לעמוד על הקשר שבין הנטייה המקצועית של הפרט לבין הסביבה אשר

הוא עובד בה, וזאת באמצעות בחינת מידת ההתאמה בין האדם לבין הסביבה המקצועית שלו - "הלימה למקצוע", הלימה תוך-מקצועית והלימה של מאפיינים רלוונטיים (אוקון-אבירן, מאיר וגתי, 1999; מאיר, 1999; Walsh & Holland, 1992; 1999). התאמה בין אדם לסביבה מוגדרת כמצב המתאפיין בכך שטיפוס אישיותי מסוים עובד בסביבה התואמת את אישיותו. מידת ההלימה בין האדם לסביבתו נעה בין הלימה מלאה מזה לחוסר הלימה קיצוני מזה (אוקון-אבירן, מאיר וגתי, 1999; Holland, 1985).

מחקרים שבחנו את נטיותיו או את טיפוס אישיותו של הפרט, כמו גם את עיסוקו, מצביעים על מידת הרווחה שיחוש במקום עבודתו (זו מתבטאת במאפיינים דוגמת שביעות רצון, התמדה, תחושת סיפוק). הולנד (Holland, 1985) שיער כי ככל שתהיה הלימה רבה יותר בין מאפייני הפרט לבין הסביבה, רווחתו התעסוקתית תהיה גדולה יותר (ולהפך). התאוריה של הולנד הגדירה שישה סוגים של אנשים וסביבות עבודה היוצרים שישה טיפוסים הלימה: ראליסטי, חקרני, אמנותי, חברתי, יזמי וניהולי. טיפוסים אלה הם תוצרים של אינטראקציות בין כוחות אישיותיים לכוחות סביבתיים, ובכל סביבה קיים טיפוס דומיננטי: טיפוס יזמי מתאים לסביבה עסקית, טיפוס חברתי מתאים לארגוני רווחה וחינוך, טיפוס חקרני מתאים למוסדות מחקר או מודיעין וכן הלאה. במחקרים רבים נמצא כי קיים קשר חיובי בין ההלימה לסוגיה לבין משתני רווחה (מאיר, 1999; מאיר ולטרמן, 2000; Strauser, Lustig, & Ciftçi, 2000; Holland, 1997; 2008), כמו גם בין היעדרות מהעבודה ועזיבה לבין רמת הלימה נמוכה או העדר הלימה (אוקון, 1997; אוקון-אבירן, מאיר וגתי, 1999; Meir & Hasson, 1982; Meir & Gati, 1989; Melamed, 1986). לממצא זה יש השלכות על ההתנהגות הארגונית המתבקשת של "מנגנוני הסינון" בתהליך הבחירה של מועמדים לקבלה בארגון, כמו גם על ההחלטה אילו מהעובדים יהיו זכאים לתמיכה של הארגון בהתפתחות המקצועית שלהם. אין פלא אפוא שתאוריית ההלימה סייעה בבניית כלים ומבחנים אשר משמשים בעיקר מכונים לגיוס עובדים; את הכלים האלה יש להתאים לצורכי הלקוחות, שכן קיימים הבדלים בין סביבות עבודה (אוקון-אבירן, מאיר וגתי, 1999; גתי ומאיר, 2003). ברמה הארגונית וברמה האישית תאוריית ההלימה תורמת להבנת הגורמים לתהליכי שחיקה בעבודה, להיעדרות ועזיבה, שכן תהליכים אלה נובעים בין השאר מהעדר הלימה בין האדם לסביבת העבודה שלו (מלאך-פיינס, 2011; Meir & Melamed, 1986).

מחקרים קודמים בנושא ההלימה התמקדו בקשר שבין הנטיות המקצועיות של האדם לבין סביבת עבודתו בפועל יותר מאשר בקשר שבין הנטייה המקצועית לבין בחירת תחום לימודים. המחקר הנוכחי אימץ את תפיסת עוגני הקריירה שהציעו שיין (Schein, 1977, 1985) ודלונג (DeLong, 1982), ובהתאם לכך בחן רכיבים אשר משפיעים על בחירת תחום לימודים ואמורים לשפר את הסיכויים למימוש ההעדפות המקצועיות. המחקר השתמש גם בשאלון שפיתחו שני החוקרים האלה, כדי לבחון את עוצמתם של עוגני הקריירה בקרב סטודנטים לתואר שני במכללות לחינוך.

מוניעים אינטרינזיים ואקסטרנינזיים בבחירת תכנית לימודים בחינוך הגבוה תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2012) מדגישה את חשיבות ההשפעה של מאפייני הפרט ומקורותיו הפנימיים על התפתחותו וויסותו העצמי. תאוריה זו מבחינה בין סוגי מניעים למוכנותו של האדם להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת - גם אם הדבר כרוך בקשיים, במחירים גבוהים ובאי-הצלחה (עשור, 2005). סוג המניע נקבע באמצעות שני מדדים לזיהוי הכמות והאיכות של האנרגיה המושקעת כדי לבצע פעילות נתונה: (א) עוצמת הרצון להשקיע; (ב) חשיבותה של פעילות נתונה ותחושת האוטונומיה והבחירה הנחווית בפעילות זו. באמצעות שני המדדים האלה הרחיב עשור (שם) את רצף סוגי המניעים שהציעו דסי וראיין (Deci & Ryan, 1985). רצף זה כולל שבעה סוגי מניעים להשקעה: (א) מוטיבציה חיצונית - פחד מעונש או תקווה לתגמול; (ב) מוטיבציה קונפורמית - היענות לדרישותיה של סמכות ממונה; (ג) מוטיבציית ריצוי (הימנעות) - פחד מפני דחייה; (ד) מוטיבציית ריצוי (התקרבות) - תקווה לקבלה, להשתייכות, להערכה או למעמד חברתי גבוה; (ה) מוטיבציה פנימית הכרתית - זיהוי ערכה הפנימי של הפעילות; (ו) מוטיבציה פנימית הכרתית אינטגרטיבית - חיזוק ערכה הפנימי של הזהות האישית; (ז) מוטיבציה פנימית רגשית - עניין והנאה.

רצף המניעים שצוינו לעיל מתאפיין בשלושה סוגי מוטיבציות להשקעה בפעילות נתונה: (א) הָעֵדֶר מוטיבציה או התנגדות (עד כדי חבלה) - הפרט נדרש לעשות דבר מה בניגוד לרצונו ולאמונתו; (ב) מוטיבציה כפויה - הפרט משקיע, אך חש כעס וחוסר משמעות; (ג) מוטיבציה אוטונומית - הפרט בוחר להשקיע מתוך הזדהות ותחושת משמעות שמקורה בנושא עצמו או בהכרת הערך והחשיבות של הפעילות (הרפז, 2011). ההבחנה בין מוטיבציה שיסודה בעניין ובהנאה (זו נובעת מתחושות של סיפוק ומימוש עצמי ואינה זקוקה לתמריצים חיצוניים) לבין מוטיבציה הנובעת מהכרת הערך והחשיבות של הפעילות, מחדדת את ההבדל בין שני סוגי המוטיבציות הפנימיות: שתיהן ניזונות מתחושה של אוטונומיה ובחירה, אך האחרונה נובעת מייחוס ערך לפעילות ולא בהכרח מלווה בהנאה (בניגוד לראשונה). לפי פינק (2012), מוטיבציה פנימית שמקורה בהנאה וסיפוק גם גורמת לתחושות של יצירתיות ומסוגלות גבוהה.

בתחום החינוך תאוריית ההכוונה העצמית הובילה לפיתוח כלים למדידת עוצמת המוטיבציה ומידת האוטונומיה שלה. כלים אלה קיימים בעיקר בתחום הלמידה, והם מאפשרים להציע דרכים להתערבות בתהליכי ההוראה-למידה אשר תגביר את העניין בלמידה (הרפז, 2011; עשור, 2005; קפלן ועשור, 2001; McEvoy, 2001; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Vallerand et al., 1992). ולרנד ואחרים (Vallerand et al., 1992) פיתחו את אחד הכלים למדידת רמת ההכוונה העצמית - סולם לבדיקת רמת המוטיבציה בחינוך (academic motivation scale). כלי זה אמור למדוד את ההכוונה העצמית על רצף שבקצהו האחד חוסר מוטיבציה, בקצהו האחר מוטיבציה אינטרינזית, ובאמצעו מוטיבציה אקסטרנינזית: ככל שהציון גבוה יותר, רמת המוטיבציה האינטרינזית גבוהה יותר. במחקרים אחדים שנערכו בנושא נעשה שימוש בסולם זה בעיקר כדי לזהות את סוג המוטיבציה של תלמידים בחינוך היסודי, העל-

יסודי ובלמודי התואר הראשון. הגרטי (Hegarty, 2010) ניסה להעמיק את הבנת המוטיבציה של סטודנטים לתואר שני באמצעות שימוש בסולם לבדיקת המוטיבציה האקדמית (AMS: Academic Motivation Scale). הוא השווה בין מניעיהם של סטודנטים ללמוד לתואר שני במנהל עסקים לבין מניעיהם של סטודנטים ללמוד לתואר שני בחינוך. הגרטי מצא כי הציון הממוצע של כלל תלמידי התואר השני במוטיבציה האינטרינזית היה 4.66, ואילו במוטיבציה האקסטרינזית הממוצע היה 5.2. בהשוואה בין הסטודנטים נמצא הבדל מובהק במוטיבציה האינטרינזית בין תלמידי מנהל עסקים (4.4) לבין תלמידי חינוך (4.8), ולעומת זאת לא נמצא הבדל מובהק ביניהם במוטיבציה האקסטרינזית (הציון הממוצע בשתי הקבוצות היה 5.2). ממצאים אלה תומכים בהנחה שבקרב כל הסטודנטים לתואר השני האוטונומיה אינה גורם מכריע בהכוונה העצמית, והסיבות העיקריות ללמידה הן רצון בקריירה טובה יותר והאפשרות ללמוד נושאים חדשים. עם זאת, בהשוואה בין שתי האוכלוסיות נמצא כי המוטיבציה האינטרינזית של תלמידי החינוך גדולה יותר משל התלמידים למנהל עסקים (שם). מחקרים נוספים שבחנו את מניעיהם של סטודנטים לתואר שני (Epstein, Clinton, Gabrovska, & Petrenko, 2013; Rimkeeratikul, 2012) (של סטודנטים באוקלהומה) ואנגלית (של סטודנטים בתאילנד) הייתה אקסטרינזית והתמקדה באפשרויות לקידום אקדמי, לקידום מקצועי, לעלייה בשכר ולשיפור המעמד החברתי.

מחקרים שבחנו את המניעים לבחור בהוראה כמקצוע עולה כי קיים שילוב בין מניעים אינטרינזיים למניעים אקסטרינזיים. עם זאת, ההעדפה הברורה היא למניעים אינטרינזיים - רצון להפיק הנאה אישית מהקשר עם הילדים, להטביע חותם, "להיות משמעותיים" ולחוש מחויבות לייעוד כמורה (ינון, 2014; König & Rothland, 2012). ינון (2014) מצאה במחקרה כי הרכיב הדומיננטי אשר אפיין את המורים הוא תפיסת הייעוד, שכן זו מעניקה תחושת משמעותיות הנובעת ממכוונות לזולת. תחושה זו היא גם העומדת בבסיסן של המחויבות המקצועית והמחויבות הארגונית של המורה. ינון קוראת תיגר על הטענה כי שיקולים רציונליים של כדאיות ותועלת או שיקולים סביבתיים מנחים את עובדי ההוראה בבחירת המקצוע ובהתמדה בו (קצין ושקדי, 2011; Azman, 2013). היא מציגה נתונים המצביעים על משקלם הרב של השיקולים הרגשיים בבחירת קריירה - "בחירה עם הלב" (ינון, 2014: 101-102). במחקר אחר שנערך בקרב פרחי הוראה נמצא כי המוטיבציה האינטרינזית והמוטיבציה האלטרואיסטית הן המשפיעות ביותר בבחירת מקצוע ההוראה ובנכונות להתמיד בו (Sharif, Hossan, & McMinn, 2014). לעומת זאת קצין ושקדי (2011) מצאו ארבעה גורמים אשר פועלים זה לצד זה ומייצגים את המניעים לבחירה בהוראה: השפעה של דמויות מופת, תגמולים, תפיסת ההוראה כמקצוע ראוי המייצג מערכת ערכים ואפשרות למימוש עצמי.

לסיכום, במרבית המחקרים העוסקים בבחינת המניעים לבחירה בהוראה נמצא כי משקלם של המניעים האקסטרינזיים (קידום, שכר, יוקרה) שולי בעיני המורים (אבישר ודביר, 2011; עליאן, זידאן ותורן, 2007; Tamir, 2013; Sharif, Hossan, & McMinn, 2014).

הבחנה מגדרית במניעים לבחירת תחום לימודים

גם כיום למגדר יש חשיבות בבחירת תחומי הלימוד וההתמחות. למרות הגידול הניכר בשיעור הנשים בשוק העבודה ופתיחת מקצועות הלימוד לשני המינים, נשים נבדלות עדיין מגברים בתחומי ההתמחות שהן פונות אליהן (אבישר ודביר, 2011; Halbrook, Blom, Hurley, Bell, & Holden, 2012). מחקרים מצביעים על כך שלמגדר יש השפעה על בחירת מסלול לימודים - בחירה זו נשענת בין השאר על תפיסות שמרניות (הן של נשים הן של גברים) באשר ל"מה מתאים ומה נכון". התפיסה השמרנית גורמת לנשים לבחור במקצועות שיאפשרו להן לשלב בין קריירה למחויבויות משפחתיות, ואילו לגברים - לבחור במקצועות המבטיחים רווחה כלכלית ומעמד חברתי גבוה (פישביין, 2010). מחקר שבחן סטודנטים לרפואה הראה כי לבחירת תחומי ההתמחות של הסטודנטים היה היבט מגדרי: הגברים פנו יותר להתמחויות שהתמקדו במאפיינים טכניים ואינסטרומנטליים (כמו למשל עבודה בחדרי ניתוח), ואילו הנשים העדיפו לפנות להתמחויות שאפשרו יצירת קשרים בין-אישיים (כמו למשל התמחות ברפואה כללית) (Morrison, 2004). במחקר אשר נערך בהולנד נמצא כי אף שיותר ממחצית הפונים לרפואה היו נשים, רק 13% מהן בחרו להתמחות בחדרי ניתוח; בשאר ההתמחויות ברפואה היה לנשים ייצוג של כ-30%, ובהתמחויות אחדות אף ייצוג של 40% ומעלה (כמו למשל בגינקולוגיה, תחום שנחשב ל"נשי יותר" [Heiligers, 2012]). אשר למניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים נמצא כי גברים שפנו ללימודי רפואה עשו זאת בעיקר ממניעים אקסטרינזיים (סיכויים להכנסה גבוהה ולמעמד חברתי גבוה, היבטים טכנולוגיים של התפקיד המצריכים עבודת כפיים וכן הלאה). לעומת זאת נשים שפנו ללימודי רפואה רצו בעיקר "רווחה בתפקיד" וסגנון חיים המאפשר להן גמישות (כמו למשל שעות עבודה נוחות ו"שליטה בזמן") (שם). במחקר אחר נמצא כי גברים בחרו ללמוד במכללות לחינוך גופני בעיקר ממניעים אקסטרינזיים (קבלת תגמולים למיניהם), ואילו נשים עשו זאת ממניעים אינטרינזיים יותר (בעיקר בשל הרצון בהשתייכות ובלכידות חברתית) (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Cury, 2002). עם זאת, במחקר אחר לא נמצאו הבדלים בין גברים לנשים במכללות לחינוך גופני בתחושת ההשתייכות ובלכידות החברתית (Halbrook et al., 2012).

בקרב סטודנטים למנהל עסקים נמצא כי גברים מייחסים חשיבות רבה יותר מנשים להצלחה בקריירה ופחות ל"הלימה אישית" ולהתאמה חברתית למקצוע. גברים פונים יותר למקצועות שיבטיחו להם הצלחה חומרית ומעמד חברתי (כמו למשל ניהול, כלכלה, פיננסים), ואילו נשים שואפות לעסוק במקצועות אשר הולמים יותר את כישוריהן ואת העדפותיהן (כמו למשל ניהול משאבי אנוש) (Hunt & Song, 2013).

בקרב פרחי הוראה לא נמצאו הבדלים ניכרים בין נשים לגברים במניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים לפנות ללימודי הוראה. כן נמצאו הבדלים משמעותיים בהתכוונות להתחיל לעבוד בהוראה בתום ההכשרה: מרבית הנשים (80%) ציינו כי בכוונתן לממש את העיסוק בהוראה בתום לימודיהן, ואילו רק 40% מהגברים הצהירו שבכוונתם להיכנס לעבודת ההוראה או להתמיד בה (Sharif, Hossan, & McMin, 2014).

במחקר שבדק את העדפותיהם של 1,740 תלמידי תיכון בהולנד בבחירת תחומי הלימודים נמצא קשר בין הבחירה הזו לבין ההעדפות המגדריות: בנים העדיפו ללמוד כלכלה, פיזיקה, מתמטיקה וכימיה, ואילו בנות העדיפו ללמוד שפות, ביולוגיה ומקצועות הומניים (Korpershoek, Kuypers, & van der Werf, 2012). החוקרים ציינו כי העדפות אלו קיימות גם בחינוך הגבוה בהולנד: גברים מעדיפים ללמוד מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה, ואילו נשים מעדיפות ללמוד רפואה ומדעי החברה. אותו המחקר קשר בין הבחירה המגדרית לבין תאוריית ההלימה (Holland, 1997) ומאפיינים אישיותיים דוגמת מוחצנות או מופנמות, יציבות רגשית, פתיחות להתנסויות או אוטונומיה (Korpershoek, Kuypers, & van der Werf, 2012).

עוגני קריירה

שיין (Schein, 1977, 1985) ראה במושגים 'אוריינטציה לקריירה' ו'העדפה מקצועית' רכיבים המושפעים מתפיסת הפרט את כישוריו, את מניעיו, את צרכיו, את עמדותיו וערכיו. לפי תפיסתו, רכיבים אלה יוצרים יחדיו נטייה אישיותית - 'עוגן קריירה' (career anchor). זהו מאפיין אישיותי המצביע על נטייתו האישית של הפרט באשר לקריירה שלו, מאפיין המבטא תפיסה עצמית של תחומי העיסוק העונים על ציפיותיו של הפרט. עוגן קריירה הוא תוצר של כמה רכיבים:

- תפיסתו העצמית של האדם את כישוריו ותפוסתו. תפיסה זו מבוססת על הצלחותיו בעבר בתפקידים שונים.
- תפיסתו העצמית של האדם את מניעיו ואת צרכיו. תפיסה זו מבוססת על התנסויות של האדם ועל קבלת משוב מאחרים.
- תפיסתו העצמית של האדם את עמדותיו וערכיו. תפיסה זו מבוססת על מפגשים בין העצמי לבין הנורמות והערכים של המערכות החברתיות שהוא משתייך אליהן.
- דומה כי קיים דמיון בין המושג 'עוגן קריירה' שהגדיר שיין לבין המושג 'מוטיבציה אינטרינזית' המוגדר בתאוריה של המכוונות העצמית (הרפז, 2011; Deci & Ryan, 2012). בשתי ההגדרות יש תפיסה דומה של כישורי האדם, מניעיו, צרכיו הפנימיים וערכיו. עם זאת, במושג 'מוטיבציה אינטרינזית' מודגשים הערך הפנימי של הזהות האישית, ההשקעה הרגשית אשר נובעת מעניין ומהנאה ותחושת האוטונומיה (עשור, 2005).

שיין מייין את עוגני הקריירה והגדיר חמישה סוגים:

- **עוגן קריירה ניהולי** - נטייה לקריירה תעסוקתית ארוכה ולהתקדמות בה עד להגעה למשרות בכירות של ניהול. אנשים כאלה מודעים לכישוריהם לנתח בעיות ולפתור אותן בדרך אנליטית. כמו כן הם נוטים לפתח אינטראקציות בין-אישיות היררכיות של ניהול ופיקוח. את עיסוקיהם המקצועיים שאינם בתחום הניהול הם תופסים כחוויה לימודית הנדרשת כדי להתקדם לתפקיד בכיר יותר.
- **עוגן קריירה מקצועי** - לאנשים אלה מיומנויות פונקציונליות, והם מוצאים סיפוק בפתרון בעיות ובהתמחות בתוך המקצוע. הם אינם שואפים לתפקידי ניהול, שכן אלה ירחיקו אותם מתחום התמחותם המספק להם עניין והנאה.

- **ביטחון תעסוקתי** - צורך בביטחון תעסוקתי ושאיפה להישאר לאורך זמן בארגון מסוים. מטרת אנשים אלה היא להשתלב בארגון שיספק להם יציבות, ביטחון תעסוקתי ורווחים קבועים. שאיפותיהם להתקדם בארגון מוגבלות, והם מעדיפים "שכר בטוח" ותנאי העסקה קבועים.
- **עוגן קריירה יצירתי** - עניינו של עוגן קריירה זה הוא ערכי יזמות. אנשים אלה מתאפיינים בצורך לבנות או ליצור בכוחות עצמם (עסק עצמאי, מוצר או שירות חדש, רעיון מקורי, תהליך ייחודי וכן הלאה). הם מוכנים להסתכן ו"מהמרים" שכישוריהם יובילו אותם להצלחה בעיסוקם. בעת שהם מועסקים בארגון מסוים, הם בוחנים בהתמדה הזדמנויות תעסוקתיות חלופיות ו"וצאים לשוק" כשהם סבורים כי זהו הזמן המתאים לכך.
- **עוגן קריירה אוטונומי** - אנשים שזהו עוגן הקריירה שלהם סבורים כי הארגון מגביל אותם ומפריע לחייהם. הם זקוקים לחופש ולעצמאות כדי לבטא את עצמם ואת כישוריהם המקצועיים.
- שני עוגני הקריירה האחרונים שצוינו - יצירתי ואוטונומי - מעודדים את האדם לעצב קריירה המתאפיינת בניידות. אף שפעמים רבות מימוש השאיפה הזו כרוך בווייתור על יציבות כלכלית, התפיסה היסודית היא שהתקשרות עם ארגון קבוע מגבילה את היצירתיות ואת האוטונומיה. דלונג (DeLong, 1982) הגדיר שלושה סוגים נוספים של עוגני קריירה:
- **זהות** - אנשים שזהו עוגן הקריירה שלהם "מכוונים" את הקריירה שלהם לפי המעמד והיוקרה אשר עצם ההשתייכות לארגון מקנה להם. אנשים כאלה רוצים להיות מזוהים עם הכוח והיוקרה של הארגון.
- **שירות לציבור** - רצון להשתמש במיומנויות אישיות כדי ליצור תקשורת בין-אישית ולסייע לאחרים. שאיפתם ורצונם של אלה הם לשנות באמצעות מעשיהם את מצבם של אחרים. הם מבקשים לעשות את העולם למקום שטוב יותר לחיות בו באמצעות עזרה לזולת, שיפור יחסי הגומלין בין אנשים והשקעה בבריאות הסביבתית, הגופנית והנפשית של אחרים.
- **גיוון** - שאיפה למספר רב של אתגרים ולקריירה אשר תספק מגוון רחב של חוויות (במסגרת משימות מקצועיות ופרויקטים למיניהם).
- לפי שיין (Schein, 1977) ודלונג (DeLong, 1982), לכל אדם יש אחד או יותר משמונת העוגנים הללו. עוגני הקריירה מבטאים את שאיפותיו של האדם באשר לבחירת מקצוע ולהתפתחות הקריירה שלו.
- לאחרונה נבחנת תאוריית העוגנים של שיין בהקשר של הבדלים בדפוסים תרבותיים. בהתאם לכך נחקר משקלם של המשתנים התרבותיים והשפעתם על דפוס הנטייה המקצועית של מועסקים (Wong, 2007). ממחקרה של וונג (שם) עולה כי מאפיינים תרבותיים משפיעים מאוד על הקריירה.
- במחקרים אחרים נבחנו בחירותיהן של אוכלוסיות מגוונות בתחומים של עיסוק התנדבותי (וולונטרי) או של מעורבות חברתית, בהקשר של עוגני הקריירה האישיים. במחקרים אלה נמצאה שונות ברמת ההתנדבות וברמת המעורבות בין אנשים שעוגני הקריירה שלהם לא היו זהים (Haski-Leventhal et al., 2008; Murray & Hall, 2001). עם השנים שימשה תאוריית

עוגני הקריירה לבניית סדרה של כלי אבחון ומבחנים, ואלה מסייעים לארגונים לבחור אנשים בעלי התאמה אישית ואישיותית לתפקיד. כמו כן קיימים גופי ייעוץ והכוונה תעסוקתית אשר מחפשים עבור לקוחותיהם תפקידים ומסגרות עיסוק המתאימים לאישיותם.

מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה לבדוק אם מניעיהם של הפונים ללמוד בתכנית לתואר שני "ניהול וארגון מערכות חינוך" שונים ממניעיהם של הפונים ללמוד בתכניות לתואר שני במקצועות דיסציפלינריים. המחקר בחן אם קיים קשר בין הבחירה בתכנית לימודים לבין עוגני הקריירה ואם קיימים הבדלים בין המשתתפים במניעיהם האינטרינזיים והאקסטרניזיים, כפי שאלה הוצגו בסקירת הספרות.

שאלת המחקר והנחות המחקר

שאלת המחקר המרכזית הייתה אם קיים קשר בין בחירתם של מורים בתחום הלימודים לתואר שני במכללות לחינוך לבין עוגני הקריירה שלהם. כיוון שכל הלומדים לתואר שני אשר השתתפו במחקר זה בחרו זה מכבר לעבוד במערכת החינוך, מעניין לבחון אם נמצאו הבדלים בין אלה שפנו לתחום לימודים המציע שינוי במסלול הקריירה (מהוראה לניהול) לבין אלה שבחרו ללמוד תואר שני בתחום המקצועי (לימודי דיסציפלינה) שעסקו בו בעבר ועוסקים בו היום.

כיוון שכל המשתתפים במחקר עובדים במערכת אשר מקנה להם ביטחון תעסוקתי ומתמקדת במתן שירותים, ההנחה הייתה כי לא יימצא הבדל בין הלומדים בעוגני קריירה אלה, אך יימצא הבדל ביניהם בכל עוגני הקריירה האחרים או ברובם (ניהולי, מקצועי, יצירתי, זהות, גיוון, ואולי גם בעוגן "אוטונומיה"). הנחה נוספת הייתה כי הציונים של אלה שפנו ללמוד בתכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך" יהיו גבוהים בעוגנים "ניהולי", "גיוון" ו"אוטונומיה", ואילו הציונים של אלה שפנו ללמוד מקצועות דיסציפלינריים יהיו גבוהים בעוגנים "זהות", "מקצועי" ו"יצירתי". הנחה זו התבססה על התפיסה כי תלמידי הניהול זקוקים להכשרה לתפקידים המציעים להם מרחב גדול יותר של שיקול דעת ותחושת אוטונומיה רבה יותר, ואילו תלמידי הדיסציפלינות זקוקים לחיזוק הזדהותם עם מקום העבודה שלהם ולחיזוק המקצועיות והיצירתיות שלהם בהוראה.

הנחה אחרת הייתה כי לניסיון בהוראה (של כל המשתתפים במחקר) תהיה השפעה ניכרת על הציון בעוגנים "גיוון" ו"שירותים", כיוון שעוגנים אלה מבטאים צרכים משתנים אשר מתפתחים עם הוותק המקצועי. הנחה זו מתבססת על התפיסה כי בעלי ותק רב בהוראה זקוקים לגיוון בעבודה, ואילו בעלי ותק מועט בהוראה הם בעלי תודעת שירות גבוהה ורואים בעבודתם שליחות וייעוד. לפי הספרות המקצועית, עם הוותק בהוראה והעלייה בגיל חלים שינויים בתחושותיהם של מורים ובתפקודם. כמו כן ההתלהבות שאפיינה את שלב הכניסה לתפקיד, רמת המעורבות ותחושת המחויבות לתפקיד משתנות בתגובה לשינויים ארגוניים ובהתאם לצורך בגיוון (Hargreaves, 2005). גישת 'שלבי הקריירה' מדגישה את מאפייני המעבר משלב לשלב (אופלטקה, 2010; Super, 1992), וכך גם הגישה של 'למידה לאורך החיים' (Harrington)

(Hall, 2007). שתי הגישות הללו מצביעות על תהליכים רבי-חשיבות שמורים חווים במהלך התפתחותם המקצועית: אם בתקופה הראשונה המורים חדורים התלהבות ומגלים מעורבות רבה, הרי בתקופות מאוחרות יותר בקריירה שלהם ההתלהבות פוחתת, ונדרשים גירויים חזקים יותר כדי שהם יתפקדו בצורה טובה. אופלטקה ואייזנברג סוקרים בעבודתם מחקרים אשר נמצא בהם כי חרף הקשיים וחוסר הביטחון שמורים מתחילים חווים בראשית דרכם, המוטיבציה וההתלהבות הגבוהה שלהם מסייעות להם להתמודד עם מורכבות התפקיד (Oplatka & Eizenberg, 2007).

בסוגיית המגדר ההנחה הייתה שבקרב הלומדים יימצא הבדל של ממש בין הגברים לנשים, כי מאפיין זה משפיע על הנטייה המקצועית. מחקרים קודמים הראו כי קיימים הבדלים בין נשים לגברים בהעדפות בבחירת מקצוע ובמניעים לבחירה זו, הבדלים הנובעים משוני ביניהם בתפיסות המגדריות. גם אם כיום נשים רבות "חדרו" לתחומים ולמקצועות הנחשבים לגבריים, ההעדפות התעסוקתיות של נשים וגברים מייצגות את הפרופיל המסורתי של המקצוע ומבטאות התאמה בין המגדר לסביבת העבודה (פישביין, 2010; Hunt; Halbrook et al., 2012; Song, 2013; van Emmerik, 2006).

השערות המחקר

1. יימצא הבדל מובהק בציונים אשר מבטאים את עוגני הקריירה בין תלמידים לתואר שני ב"ניהול וארגון מערכות חינוך" לבין תלמידים לתואר שני דיסציפלינרי: תלמידי הניהול יתאפיינו בקבלת ציונים גבוהים יותר בעוגני הקריירה "ניהולי", "גיוון" ו"אוטונומיה", ואילו תלמידי הדיסציפלינות יתאפיינו בקבלת ציונים גבוהים יותר בעוגני הקריירה "זהות", "מקצועי" ו"יצירתי".
2. לא יימצאו הבדלים מובהקים בין הלומדים בציונים לעוגני הקריירה "ביטחון" ו"שירותים".
3. יימצא הבדל מובהק בין הלומדים בציונים לעוגני הקריירה: מורים בעלי ניסיון רב בהוראה יתאפיינו בקבלת ציון גבוה בעוגן "גיוון", ואילו מורים בעלי ניסיון מועט בהוראה יתאפיינו בקבלת ציון גבוה בעוגן "שירותים".
4. יימצא הבדל מובהק בין מורים למורות: מורים יתאפיינו בקבלת ציון גבוה יותר בעוגן הקריירה "ניהולי", ואילו מורות יתאפיינו בקבלת ציון גבוה יותר בעוגן הקריירה "מקצועי".
5. יימצא הבדל מובהק בין תלמידי הניהול לבין תלמידי הדיסציפלינות: תלמידי הניהול יתאפיינו בקבלת ציונים גבוהים יותר ברכיבי ההניעה (מוטיבציה) האקסטרניזית, ואילו תלמידי הדיסציפלינות יתאפיינו בקבלת ציון גבוה יותר ברכיבי ההניעה האינטרניזית. אשר למגדר, מורים יתאפיינו בקבלת ציון גבוה יותר ברכיבי ההניעה האקסטרניזית, ואילו מורות יתאפיינו בקבלת ציון גבוה יותר ברכיבי ההניעה האינטרניזית.

מתודולוגיה

המשתתפים

במחקר השתתפו 231 תלמידי השנה הראשונה והשנה השנייה בתכניות לתואר שני בארבע מכללות אקדמיות לחינוך. 131 מהסטודנטים למדו בתכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך", ו-100 סטודנטים למדו בתכניות במקצועות דיסציפלינריים: "הגות בחינוך היהודי", "חינוך מדעי", "חינוך מתמטי", "ייעוץ חינוכי" ו"חינוך מיוחד". התלמידים בתכניות החינוך המיוחד והייעוץ החינוכי נחשבים במחקר זה לתלמידי דיסציפלינה, כיוון שלימודי התואר השני בתחומים אלה מתמקדים בחיזוק הידע החינוכי ובניסיון לשמר קשר ישיר ואינטנסיבי בין המורה לתלמידיו. 41 מהמשתתפים היו גברים ו-187 היו נשים. שלושה משתתפים לא ציינו את מינם.

כלי המחקר

א. שאלון למדידת עוגני הקריירה

את השאלון המובנה הזה פיתח שיין (Schein, 1977) והרחיב דלונג (DeLong, 1982), והוא בודק נטיות אישיות מקצועיות של הנשאלים באמצעות בחינת 'עוגני קריירה'. עוגני הקריירה אשר מופיעים בשאלון הם עוגן מקצועי, עוגן ניהולי, גיוון, ביטחון (תעסוקתי), עוגן יצירתי, מתן שירותים, זהות ואוטונומיה. שאלון זה כלל 36 היגדים, ומידת ההסכמה של המשתתפים לכל היגד נמדדה בסולם בן חמש דרגות (1 הוא הציון הנמוך ביותר ו-5 הוא הציון הגבוה ביותר). ההיגדים בשאלון עסקו בכל אחד מעוגני הקריירה, וזיהוי העוגנים הדומיננטיים נקבע לפי הציון הממוצע של המשיב בהיגדים שעניינם כל אחד מהעוגנים (העוגנים שהציונים בהם היו הגבוהים יותר הוגדרו כעוגנים אשר מאפיינים ביותר את המשיב). מלכתחילה נקבע כי יותר מעוגן דומיננטי אחד מאפיין את נטייתו המקצועית של המשתתף. אשר למהימנות ההיגדים, לפי דלונג (DeLong, 1982), ערכי אלפא של קרונבך נעו בין 0.71 (בעוגן הטכני-מקצועי) ל-0.91 (בעוגן הניהולי). במחקר הנוכחי נמצא שערכי אלפא של קרונבך נעו בין 0.67 (עוגן מקצועי) ל-0.88 (עוגן ניהולי).

ב. שאלון לבדיקת מניעים אינטרינזיים ואקסטרינזיים

שאלון זה בחן את המניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים של המשתתפים לבחור בתחום העיסוק שלהם. השאלון כלל תשעה היגדים אשר נבדקו במחקר חלוץ (פילוט). אשר למדדי המהימנות של היגדים אלה, נמצא כי ערך אלפא של קרונבך היה 0.73 בהיגדים שביטאו מניע אינטרינזי ו-0.78 בהיגדים שביטאו מניע אקסטרינזי.

- דוגמה להיגד אינטרינזי: "אעדיף מקום עבודה הגורם לי לחוש תחושת מימוש על מקום עבודה הנותן לי תנאים טובים יותר".
- דוגמה להיגד אקסטרינזי: "כשאני בוחר מקום עבודה חדש, הדבר הכי חשוב לי הוא התנאים החומריים שאקבל".

ג. שאלות פתוחות

ניתוח כמותי של הנתונים בודק את ההתנהגות הגלויה של אנשים, ובדרך זו ממפה את התופעה הנחקרת: כיוונה, כיוונה ומגמתה. ניתוח איכותני של הנתונים הוא תהליך שנועד לספק משמעות, פרשנות והכללה לתופעה הנחקרת (Strauss & Corbin, 1994). בספרות המחקר מומלץ לשלב בין שיטות מחקר כמותיות לשיטות מחקר איכותניות, כיוון שהמחקר האיכותני יכול לסייע בהבנת תופעות אשר אותרו במחקר הכמותי (גבתון, 2001). במחקר זה נעשה שימוש בשאלונים סגורים ובשאלות פתוחות. בשאלות הפתוחות הנשאלים מבטאים בכתב את דעתם על אודות הנושא הנחקר. ההיבט הכמותי בשאלות הפתוחות מתבטא בכך שאפשר לספור את כמות הפעמים שתופעות מסוימות מוזכרות בתשובות הנשאלים, ואילו ההיבט האיכותני מתבטא בניסיון להבין את התנהגותם של הנשאלים ואת פרשנותם לתופעות בחייהם. הנתונים המתקבלים מהתשובות לשאלות הפתוחות מאפשרים הבנה מעמיקה יותר של התופעה הנחקרת (פרידמן, 2013; צבר-בן יהושע, 1990). ממצאי המחקר האיכותני חייבים להישען על עוגנים תאורטיים מתאימים אשר יסבירו את התופעה (Patton, 1990).

במחקר זה נבדק הקשר שבין בחירתם של סטודנטים לתואר שני במסלול אקדמי מסוים לבין עוגני קריירה. הבדיקה התבססה בעיקר על הגישה הכמותית, אך גם על הסברים משלימים לה שסיפקו תשובות המשתתפים לשתי שאלות פתוחות. ההנחה המוקדמת הייתה שתשובות אלו עשויות להגביר את הבנת המניעים האינטרניזיים והאקסטריניזיים לבחירה, מניעים אשר המחקר הנוכחי ניסה לעמוד עליהם. להלן שתי השאלות הפתוחות שנשאלו:

1. מה הם הגורמים המרכזיים שהניעו אותך ללמוד בתכנית שבחרת לתואר שני?
2. אילו הזדמנויות מקצועיות נפתחות בפני בוגרי המסלול לתואר שני לאחר סיום לימודיהם?

הליך המחקר

השאלונים חולקו למשתתפים במהלך הסמסטר הראשון של שנת הלימודים תשע"ג.

עיבוד הנתונים הכמותיים

עיבוד הנתונים הכמותיים כלל עריכת מבחני t (t-tests) לשני מדגמים בלתי-תלויים, ניתוח שונות חד-כיווני לבדיקת הקשר שבין עוגני הקריירה לוותק בהוראה ובין העוגנים לגיל המשתתפים, מבחני קורלציה בין העוגנים ומבחנים לבדיקת קשר לינארי (רגרסיה לינארית) בין תחום הלימוד לעוגני הקריירה.

עיבוד הנתונים האיכותניים

שתי השאלות הפתוחות אפשרו למשתתפים להביע את דעתם ללא הגבלה כלשהי (של תוכן התשובה, אורכה, "כיוונה" וכן הלאה). לתשובות לשתי השאלות נערך ניתוח תוכן. ניתוח תוכן זה כלל קריאה חוזרת של התשובות, הכנת רשימה של כל הנתונים ומיונם ליחידות תוכן (Creswell & Plano Clark, 2007). הקטגוריות במחקר נגזרו משתי מסגרות:

א. מסגרת חיצונית (etic) המתבססת על ספרות המחקר בנושא עוגני קריירה - מושגי יסוד מרכזיים שהחוקר מחפש רמזים לקיומם בנתונים (גבתון, 2001).
 ב. מסגרת המתבססת על נתונים שנמצאו במחקר הנוכחי - הקטגוריות נבנות אך ורק בהתבסס על הנתונים שנמצאו. בספרות המקצועית אלו מכונות 'קטגוריות emic' (Guba & Lincoln, 1994; Vidich & Lyman, 1994).

ממצאים

ממצאי השאלונים הכמותיים

א. עוגני קריירה בקרב אוכלוסיית המחקר

בטבלה 1 שלהלן מוצגת השוואה בין שתי קבוצות המשתתפים (t-test) בציונים הממוצעים להיגדים שעניינם עוגני קריירה, מניעים אינטרינזיים ומניעים אקסטרניזיים.

טבלה 1: ציוני קבוצות המשתתפים לעוגני הקריירה ולמניעים האינטרינזיים והאקסטרניזיים

הבדל	קבוצת הדיסציפלינות (n=100)		קבוצת הניהול (n=131)		המשתנה
	S.D.	M	S.D.	M	
t					
-4.68**	.44	4.15	.54	3.85	מקצועי
4.22**	.74	3.18	.71	3.59	ניהולי
.48	.61	4.10	.65	4.14	גיוון
-.88	.56	3.78	.63	3.71	ביטחון
-.76	.63	4.04	.68	3.97	יצירתי
-2.03*	.53	4.41	.62	4.26	שירותים
1.85	.54	4.22	.56	4.35	זהות
-1.25	.57	3.64	.61	3.54	אוטונומיה
-.40	.80	2.57	.83	2.52	אקסטרניזי
1.25	.59	3.63	.62	3.73	אינטרינזי

*p<.05, **pp<.01

בבדיקת שתי השערות המחקר הראשונות נמצאו הבדלים מובהקים ($p \leq 0.05$) בציונים לשני עוגני קריירה בין התלמידים לתואר שני בניהול החינוך לבין התלמידים לתואר שני דיסציפלינרי: הציון של תלמידי הניהול היה גבוה יותר באופן מובהק בעוגן "ניהולי", ואילו הציון של תלמידי הדיסציפלינות היה גבוה יותר באופן מובהק בעוגן "מקצועי" ובעוגן "שירותים". לפיכך לא אוששה ההשערה הראשונה כי הציון של תלמידי הניהול יהיה גבוה יותר גם בעוגנים "גיוון"

ו"אוטונומיה", ואילו הציון של תלמידי הדיסציפלינות יהיה גבוה יותר גם בעוגנים "זהות" ו"יצירת". לעומת זאת ההשערה השנייה לא חזתה כי יהיה הבדל מובהק בין האוכלוסיות בציון לעוגן "שירותים", אך בפועל נמצא הבדל כזה בין הקבוצות - הציון של תלמידי הדיסציפלינות היה גבוה יותר באופן מובהק מהציון של תלמידי הניהול. בטבלה 2 מוצג ניתוח רגרסיה שנערכה בין תחום הלימוד לבין עוגני הקריירה.

טבלה 2: ניתוח רגרסיה לניבוי תחום הלימוד (1=ניהולי, 0=היתר) לפי עוגן הקריירה

תחום הלימוד			המשתנה
β	SE B	B	
-.234**	.058	-.190	עוגן מקצועי
.240**	.046	.146	עוגן ניהולי
.105	.069	.083	גיוון
.020	.046	.013	ביטחון
-.098	.061	-.074	עוגן יצירתי
-.155*	.058	-.132	שירותים
.110	.063	.098	זהות
-.114	.060	-.096	אוטונומיה
-.053	.046	-.032	מניע אקסטרניזי
.106	.056	.086	מניע אינטרניזי
.194			R ²
5.277**			F

*p<.05, **pp<.01

מניתוח הרגרסיה שלעיל עולה כי בקרב תלמידי הניהול עוגני הקריירה הבולטים והמובהקים סטטיסטית (p<.05) הם העוגן המקצועי (מתאם שלילי), העוגן הניהולי (מתאם חיובי) ועוגן השירותים (מתאם שלילי). ממצא זה מחזק את התפיסה כי תלמידי הניהול ייחודיים ושונים מתלמידי הדיסציפלינות.

ב. הקשר בין עוגני קריירה לבין הוותק בהוראה

השערת המחקר השלישית הייתה כי ימצא הבדל מובהק בציונים לעוגני הקריירה בין מורים בעלי ניסיון רב בהוראה לבין מורים בעלי ניסיון מועט בהוראה.

טבלה 3: ציוני המשתתפים לעוגני קריירה לפי הוותק בהוראה (one-way ANOVA)

הבדל	21 שנים ומעלה (n=46)		20-13 שנים (n=89)		12-6 שנים (n=64)		5-3 שנים (n=32)		המשתנה
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
F	.55	4.29 ^b	.57	4.13	.69	4.06	.72	3.98 ^a	גיוון
	3.07	4.13 ^a	.54	4.31	.45	4.43 ^b	.59	4.46 ^b	שירותים

הערה: ממוצעים אשר מופיע לידם סימול (a-b) מלמדים על הבדל מובהק ($p < .05$) במבחן דנקן (* $p < .05$, ** $p < .01$).

מהטבלה שלעיל עולה כי במבחן שונות חד-כיווני נמצאו סימוכין להשערה בדבר קיומו של הבדל מובהק ($p \leq 0.05$) בציון לעוגן "גיוון" בין מורים בעלי ניסיון רב בהוראה לבין מורים בעלי ניסיון מועט בהוראה: הציון הממוצע במשתנה "גיוון" של מורים שעסקו בהוראה במשך למעלה מ-21 שנים היה גבוה יותר באופן מובהק מהציון של מורים שעסקו בהוראה במשך שלוש עד חמש שנים. הבדל מובהק נמצא גם בציון לעוגן "שירותים": הציון הממוצע במשתנה "שירותים" של מורים שעסקו בהוראה במשך שלוש עד חמש שנים היה גבוה יותר באופן מובהק מהציון של מורים שעסקו בהוראה במשך למעלה מ-21 שנים.

טבלה 4: ציוני המשתתפים לעוגן הקריירה "אוטונומיה" לפי הגיל (one-way ANOVA)

הבדל	41 ומעלה (n=94)		31 עד 40 (n=100)		24 עד 30 (n=37)		המשתנה
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
F	.06	3.67 ^b	.05	3.55	.11	3.43 ^a	אוטונומיה

הערה: ממוצעים אשר מופיע לידם סימול (a-b) מלמדים על הבדל מובהק ($p < .05$) במבחן דנקן (* $p < .05$, ** $p < .01$).

מטבלה 4 עולה כי במבחן שונות חד-כיווני נמצא הבדל מובהק ($p \leq 0.05$) בציון לעוגן "אוטונומיה" בין קבוצת המורים הצעירים (בני 24 עד 30) לבין קבוצת המורים המבוגרים (בני 41 ומעלה): הציון הממוצע במשתנה זה של המורים המבוגרים היה גבוה יותר באופן מובהק מהציון של המורים הצעירים.

ג. הקשר בין עוגני קריירה לבין המגדר

השערת המחקר הרביעית הייתה כי ימצא הבדל מובהק בציונים לעוגני הקריירה בין מורים

לבין מורות. בטבלה 5 שלהלן מוצגת השוואה בין המורים למורות (t-test) בציונים הממוצעים להיגדים שעניינם עוגני קריירה, מניעים אינטרינזיים ומניעים אקסטרניזיים.

טבלה 5: ציוני המשתתפים לעוגני הקריירה ולמניעים האינטרינזיים והאקסטרניזיים לפי מין

הבדל	מורות (n=187)		מורים (n=41)		המשתנה
	S.D.	M	S.D.	M	
t					
-2.46*	.50	4.02	.57	3.80	מקצועי
2.41*	.74	3.35	.74	3.66	ניהולי
-1.39	.61	4.15	.68	4.00	גיוון
.58	.58	3.73	.71	3.79	ביטחון
.38	.67	4.00	.64	4.04	יצירתיות
.48	.59	4.32	.57	4.37	שירותים
.73	.52	3.98	.52	4.05	זהות
.05	.59	3.58	.60	3.58	אוטונומיה
.81	.95	2.54	1.00	2.68	אקסטרניזי
.39	.60	3.68	.66	3.72	אינטרינזי

* $p \leq 0.05$

מהטבלה עולה כי בהתאם להשערת המחקר נמצאו הבדלים מובהקים ($p \leq 0.05$) בין מורים למורות בציונים לעוגני הקריירה הניהולי ולעוגני הקריירה המקצועי: הציון של המורים בעוגני הניהולי היה גבוה יותר משל המורות, ואילו בעוגני המקצועי הציון של המורות היה גבוה יותר משל המורים.

ד. הבדלים בין הקבוצות במניעים האינטרינזיים והאקסטרניזיים

השערת המחקר החמישית הייתה כי ימצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות במניעים ללמידה ולבחירה בתחום ההתמחות והעיסוק. השערה זו לא אוששה - לא נמצא הבדל מובהק בין תלמידי הניהול לתלמידי הדיסציפלינות במניעים האינטרינזיים והאקסטרניזיים. כמו כן הופרכה ההשערה כי ימצא הבדל מובהק בין המורים לבין המורות במניעים האינטרינזיים והאקסטרניזיים ללמידה ולבחירה בתחום ההתמחות והעיסוק.

ממצאי השאלות הפתוחות

השאלה הפתוחה הראשונה בחנה את הגורמים המרכזיים שהניעו את המשתתפים ללמוד בתכניות לתואר שני, ואילו השאלה הפתוחה השנייה עסקה בהזדמנויות המקצועיות אשר "יפתחו בפניהם" (לפי תפיסתם) לאחר סיום לימודיהם. בנייתוח התוכן שנערך לתשובות המשתתפים לשאלה הראשונה מוינו התשובות בהתאם לעוגני הקריירה המתוארים בספרות המחקר. חלק מהתשובות עסקו בהעצמה אישית (הצורך במימוש עצמי, גילויים של מסוגלות אישית וסקרנות), ובתשובות אחרות צוינה השפעתם של אחרים על המשיבים להתפתח וללמוד. דוגמאות להיגדים המאפיינים עוגני קריירה - לפי ספרות המחקר (etic) ולפי תפיסת הנחקרים (emic) - ולשכיחותיהם של היגדים אלה בתשובות המשתתפים לשאלה הראשונה מוצגות בטבלאות 6 ו-7.

ההיגדים ממחישים את מאפייני המשתתפים בנושא עוגני הקריירה. ממצאי הניתוח עולה כי קיימת שכיחות גבוהה של היגדים "ניהוליים" בתשובות של תלמידי הניהול (74% מכלל ההיגדים) ושכיחות נמוכה של היגדים כאלה בתשובות של תלמידי הדיסציפלינות (26%). ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר הכמותי ומסביר אותם (גם שם הציון של תלמידי הניהול בעוגן "ניהולי" היה גבוה יותר באופן מובהק מהציון של התלמידים בתכניות הדיסציפלינריות). ממצא נוסף שעלה בקנה אחד עם ממצאי המחקר הכמותי וחזק אותם היה השכיחות הגבוהה של היגדים "מקצועיים" בתשובות של תלמידי הדיסציפלינות (74% מכלל ההיגדים) והשכיחות הנמוכה של היגדים אלה בתשובות של תלמידי הניהול (26%). שכיחות ההיגדים שעניינם העוגנים "ביטחון" ו"גיוון" בתשובות של תלמידי תכנית הניהול הייתה גבוהה משכיחותם בתשובות של תלמידי התכניות הדיסציפלינריות (63% לעומת 37% בעוגן "ביטחון" ו-70% לעומת 30% בעוגן "גיוון"). אשר לארבעת עוגני הקריירה האחרים ("יצירתית", "אוטונומיה", "שירותים" ו"זהות") הרי כמות ההיגדים הרלוונטיים בתשובות של כל התלמידים לתואר שני הייתה נמוכה (15 לכל היותר).

טבלה 6: היגדים העוסקים בעוגני קריירה של תלמידי הניהול ושל תלמידי הדיסציפלינות

עוגן קריירה	דוגמאות להיגדים	שכיחות (%) של תלמידי הניהול	שכיחות (%) של תלמידי הדיסציפלינות	סה"כ (100%)
ניהולי	- "אני רוצה להיות מנהל." - "אני צריכה את זה כדי לגשת למכרזים לניהול."	56 (74%)	20 (26%)	76
מקצועי	- "חשוב לי מאוד לעשות את העבודה שלי כמורה בצורה מקצועית." - "אני רוצה להרחיב את הידע המקצועי שלי, להתמקצע."	11 (26%)	32 (74%)	43
ביטחון	- "זאת דרישה של המשרד, אחרת אני עלולה לאבד את התפקיד." - "בסיום הלימודים תהיה לי תוספת למשכורת."	22 (63%)	13 (37%)	35
יצירתי	- "לימודים לתואר שני מאפשרים לי להיות יצירתית." - "אני מקווה שזה יאפשר לי קצת יצירתיות בעבודה."	1 (100%)	-	1
אוטונומיה	- "הלימודים יאפשרו לי להתקדם לתפקידים שייתנו לי עצמאות." - "הלימודים יאפשרו לי אוטונומיה בתחום שאני מלמדת."	2 (20%)	8 (80%)	10
גיוון	- "הלימודים מגוונים לי את העבודה של היום-יום. זה עושה לי שינוי." - "אולי אצליח לגוון את העיסוק שלי."	21 (70%)	9 (30%)	30
שירותים	- "אני רוצה לעזור יותר לתלמידיי." - "אני רוצה לקדם אנשים ולעזור להם להיות מורים טובים."	6 (40%)	9 (60%)	15
זהות	- "אני אוהב את בית הספר ורוצה להיות משמעותי בו."	3 (43%)	4 (57%)	7

נושא נוסף אשר נבדק במחקר היה מניעיהם של הלומדים בבחירת תכנית לימודים לתואר שני. אף שההשערה בדבר קיום הבדלים בין שתי קבוצות התלמידים במניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים לא אוששה במחקר הכמותי, נמצא כי תלמידי הניהול ציינו יותר מניעים אקסטרינזיים לבחירה שעניינם קידום בהיררכיה התפקידית בארגון, ואילו תלמידי הדיסציפלינות ציינו יותר מניעים אינטרינזיים לבחירה שעניינם זיהוי הערך הפנימי של הפעילות (ינון, 2014; עשור, 2005). ינון (2014) הדגישה את הדומיננטיות של המניעים האינטרינזיים בקרב מורים ואת העדפתם של המורים את המניעים האלה (שכן הם מאפשרים למורים לחוש סיפוק מהקשר שלהם עם ילדים, להטביע חותם ולהיות משמעותיים). מניתוח דברי המשתתפים עולה כי בולטותם של מניעים אלה רבה יותר בקרב המורים הדיסציפלינריים ופחותה בקרב המורים שפנו לתחום הניהול; האחרונים מציינים יותר את תרומת הלמידה לקידום בהיררכיה הניהולית ולהגדלת סיכוייהם למלא תפקידים בכירים יותר במערכת החינוך.

טבלה 7: ממצאי ניתוח התוכן בגישת emic

תמה	דוגמאות להיגדים	שכיחות (%) של תלמידי הניהול	שכיחות (%) של תלמידי הדיסציפלינות	סה"כ (100%)
צמיחה והעצמה	- "אני צריכה הרפיה לנפש שלי." - "הייתי חייבת להראות לעצמי שאני יכולה." - "אני אוהב ללמוד." - "אני רוצה להתפתח רוחנית." - "הידע מרחיב את עולמי."	15 (38%)	25 (62%)	40
השפעת אחרים	- "המשפחה שלי דחפה אותי ללמוד." - "כל החברות שלי הלכו ללמוד." - "מנהלת בית הספר אמרה שאני מתבזבזת."	15 (60%)	10 (40%)	25

גם בניית התוכן בגישת emic נמצאו תימוכין להבחנה בין שתי הקבוצות במניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים. התמה האינטרינזית (צמיחה והעצמה) מתמקדת בהיבטים למיניהם של ההתפתחות האישית והמקצועית של המשתתפים, ואילו התמה האקסטרינזית (השפעת אחרים) עוסקת באנשים ש"דחפו" את המשתתפים ללימודי התואר השני. החלוקה הסטטיסטית של שכיחות ההיגדים בין שתי הקבוצות ובין שתי התמות מבטאת את המניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים של המשתתפים: התמה "צמיחה והעצמה" מחזקת את ההשערה (אף כי זו לא

אוששה במחקר (הכמותי) שתלמידי הדיסציפלינות פועלים יותר ממניעים אינטרינזיים, ואילו מהתמה "השפעת אחרים" עולה כי תלמידי הניהול מייחסים את המוטיבציה שלהם ללמידה לגורמים חיצוניים - דרישות הפיקוח מהם להמשיך בתפקידם ולהתקדם, דרישות משרד החינוך לגשת למכרזי ניהול בבית הספר או למכרזים לתפקידים במשרד החינוך (אלה מחייבים תואר שני) וכן הלאה.

בחינת התשובות לשאלה הפתוחה השנייה ("אילו הזדמנויות מקצועיות נפתחות בפני תלמידי תואר שני לאחר סיום לימודיהם?") העלתה כי תלמידי הניהול תופסים את ההתפתחות המקצועית כתנאי מקדים הכרחי להמשך עבודתם במשרה הנוכחית, לקידום מקצועי במקום עבודתם ולקבלת תפקידים במקומות אחרים (כמו למשל ניהול בית ספר). תלמידים אלה מצביעים על קידום מקצועי אפשרי בשלושה כיוונים: תפקידים ניהוליים בתוך בית הספר, ניהול בתי ספר וארגונים בלתי-פורמליים, תפקידי פיקוח במשרד החינוך ("אוכל לגשת למכרזים על תפקידי פיקוח"; "זה יאפשר לי לנהל מוסדות בלתי-פורמליים"; "אני מקווה שככה יהיה לי תפקיד יוקרתי יותר במערכת החינוך").

לעומת זאת תלמידי הדיסציפלינות תופסים את ההתפתחות המקצועית שלהם כמתרחשת בעיקר בבית הספר - כרכזי מקצוע, רכזי שכבה או מדריכים בבתי ספר אחרים ("אקבל תפקיד של רכז שכבה"; "חשוב שיהיה לי תואר שני כדי שאקבל תפקיד של רכז מקצוע"; "זה יעזור לי לצאת להדרכה"; "יש כאן פתיחת הזדמנות לתפקידים שהמנהל ייתן לי"). תלמידי הייעוץ החינוכי מתמקדים בהזדמנות לצאת ממערכת החינוך ולהיות עצמאים ("אני אוכל להיות יועץ ארגוני בארגונים אחרים, לא רק בבתי ספר"; "כשאסיים, זה יכול לגוון את תחומי העיסוק שלי"). האחרונים תופסים את הייעוץ כידע גנרי אשר מתאים לא רק למוסדות חינוך, אלא לארגונים בכלל ("עם התואר אוכל לצאת ממערכת החינוך ולעבוד כעצמאי"). תלמידי הניהול ותלמידי הייעוץ החינוכי רואים בלימודי התואר השני שלב בדרך ללימודים לתואר שלישי ולעבודה במוסדות להשכלה גבוהה (מכללה או אוניברסיטה), וזאת בניגוד לתלמידים הדיסציפלינריים אשר אינם עוסקים בכך כלל.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את הקשר שבין בחירת תחום לימודים לתואר שני לבין עוגני הקריירה של תלמידים לתואר שני בארבע מכללות לחינוך. נקודת המוצא הייתה כי קיים הבדל מובהק בין אלה הלומדים לתואר שני "ניהול וארגון מערכות חינוך" לבין אלה הלומדים תחומים דיסציפלינריים. בקבוצה של תלמידי התחומים הדיסציפלינריים נכללו גם אלה שבחרו ללמוד חינוך מיוחד וייעוץ חינוכי, כי בחירתם זו נתפסה כמבטאת המשך התמקצעות בתחומים אשר מאפשרים להם לקיים מגע ישיר עם התלמידים. לפי תפיסתו של משרד החינוך, לימודים לתואר שני במכללות לחינוך אמורים להיות המשך רציף לתהליך ההתפתחות המקצועית של המורים ולסייע בשדרוגם המקצועי בתחום התמחותם. משרד החינוך מצפה אפוא לכך שהנושאים אשר

נכללים בתכניות הלימודים הללו לתואר שני יהיו משמעותיים לעבודת המורה ויבטאו קשר ישיר לעבודתו (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1998). לפי תפיסה זו, אלה שבחרו ללמוד "ניהול וארגון מערכות חינוך" אינם נמצאים בנתיב הנכון של התמחות והעמקה דיסציפלינרית, אלא "סוטים מהנתיב" לכיווני התפתחות ניהוליים. בחירה כזו תגרום לכך שרוב האנרגיה תושקע בניהול ובארגון מערכתיים במקום ביצירת מגע ישיר עם התלמידים. תחום ההתמקצעות החדש אינו מהווה אפוא המשך ישיר לעיסוק המרכזי בהוראה, עיסוק שאחד מרכיביו המרכזיים הוא המגע הישיר עם הלומדים ואשר מתאפיין בתשוקה לעצב את אישיותם של הלומדים ברוח האני מאמין' החינוכי של המורה-מחנך (אלוני, 2005; לם, 1966). ההתמקדות בניהול במקום בהוראה עשויה להוביל לפיתוח זהות מקצועית אחרת, המתאפיינת בכך שה'עצמי' הוא בעל תפקיד ניהולי יותר מאשר מורה. אבדור וריינגולד (2012) מציגים שתי הגדרות בהקשר של התפתחות מקצועית של מורים: 'מורה ראוי' ו'מורה מומחה'. אם 'מורה ראוי' הוא מורה "הממלא את תפקידו ואת חובותיו על פי קודים תפקודיים התנהגותיים החלים עליו" (שם: 471), הרי 'מורה מומחה' מתאפיין בהיותו בעל ידע נרחב, הבנה מעמיקה של הנסיבות וההקשר שהידע זמין בהם, יכולת לבחון ידע ב"פרספקטיבה של זמן" ויכולת להשתמש בידע בצורה גמישה במצבי לימוד חדשים (ראו גם אצל קופרברג ונידרלנד, 2012).

דומה אפוא שאפשר לטעון כי סיכוייהם של המורים הדיסציפלינריים להיות 'מורים מומחים' גבוהים יותר מסיכוייהם של המורים אשר פונים לנתיבי התפתחות מקצועית בתחום הניהול. טענה זו מתבססת על ההנחה שהתמחות במקצוע הדיסציפלינרי בלימודים לתואר שני מעידה על כוונה ועל רצון להיות 'מורה מומחה', וזאת בניגוד למורים אשר פנייתם לתחום הניהול פתחה בפניהם חלופות מקצועיות חדשות (טל, 2001; 2012; Rimkeeratikul). בהסתמך על ממצאי מחקרם של פישרמן ווייס (2011), מחקר אשר נמצאו בו ארבעה רכיבים של זהות מקצועית בקרב מורים (ביטחון בבחירה המקצועית, תחושת חוללות עצמית, תחושת שליחות ומוניטין החינוך וההוראה), אפשר לזהות בתשובות המורים לשאלות הפתוחות שני רכיבים בולטים של זהות מקצועית המשפיעים על הבחירה בתכניות לתואר שני:

- א. ביטחון בבחירה המקצועית - המורה בחר בהוראה בעבר וממשיך לבחור בה בהווה (אף שקיימות חלופות מקצועיות אחרות). רוב תלמידי הדיסציפלינות ראו בלימודים לתואר שני הזדמנות לביסוסם ולקידומם במקצוע ההוראה, ואילו רוב תלמידי הניהול שאפו ל"שינוי כיוון מקצועי" (מהוראה לניהול). חלק קטן מהתלמידים, והדברים אמורים בעיקר באלה שלמדו ייעוץ חינוכי, תפסו את הלימודים לתואר שני כמספקים הזדמנות לעזוב את מקצוע ההוראה או את מערכת החינוך ("עם התואר אוכל לצאת ממערכת החינוך ולעבוד כעצמאית").
- ב. תחושת חוללות עצמית (self-efficacy) - המורה חש כי הוא מסוגל להיות מורה טוב. במחקר הנוכחי היגדים דוגמת "חשוב לי מאוד לעשות את העבודה שלי כמורה בצורה מקצועית" או "אני אהיה מורה טוב יותר" הופיעו בתשובותיהם של תלמידי הדיסציפלינות יותר מאשר בתשובותיהם של תלמידי הניהול; ייתכן שאפשר לקשור בין היגדים אלה

לבין תחושת הזהות המקצועית של 'מורה מומחה' (אבדור וריינגולד, 2012). לעומת זאת בתשובותיהם של תלמידי הניהול בלטו היגדים דוגמת "אני רוצה להיות מנהל" או "אני צריכה את זה כדי לגשת למכרז".

שני הרכיבים הנוספים של הזהות המקצועית, 'תחושת שליחות' (תחושה סובייקטיבית של המורה כי הוא שליח שאחריותו גדולה) ו'מוניטין החינוך וההוראה' (המדגיש את ההערכה החברתית להוראה כחלק מהזהות המקצועית), לא צוינו בתשובות המורים. פישרמן ווייס (2011) טוענים כי הביטחון בבחירה המקצועית ותחושת החוללות העצמית מבטאים את יחסו של המורה אל עצמו, ואילו תחושת השליחות ומוניטין החינוך וההוראה עוסקים גם בעולם החיצוני של המורה.

מתשובות המורים במחקר עלו שתי תמות, "צמיחה והעצמה" ו"השפעת אחרים", אשר משפיעות על הבחירה בלימודי תואר שני. התמות האלו עולות בקנה אחד עם גישתו של טיקל (Tickle, 1999), המאתר בזהות המקצועית של המורים שני רכיבים: (א) "כיצד המורה רואה את עצמו ואילו דברים חשובים לו בעבודתו ובחייו המקצועיים"; (ב) "כיצד החברה רואה את המורה ומה היא חושבת עליו". במחקר הנוכחי רוב המורים תפסו את הסביבה ככזו אשר מזרזת את קבלת ההחלטה - בדרך של גמול ("כל הזמן עשיתי בשביל הבית") או של חיקוי ("כל החברות שלי הלכו ללמוד"), ורק מעטים הדגישו את חשיבותם של האחרים בסביבה.

התמה "צמיחה והעצמה" מבטאת גורם אינטרינזי, ואילו התמה "השפעת אחרים" מבטאת גורם אקסטרינזי. דסי וריאין (Deci & Ryan, 2012) מדגישים את ההשפעה של המקורות האינטרינזיים על התפתחותו של הפרט. מדברי המרואיינים עולה כי ההעצמה האישית ("הייתי חייבת להראות לעצמי שאני יכולה"; "עכשיו אני מגשימה את זה") מבטאת מוטיבציה פנימית - הן הכרתית-אינטגרטיבית ("הידע מרחיב את עולמי"; "אני רוצה להתפתח רוחנית") הן רגשית ("אני אוהב ללמוד") (עשור, 2005). כפי שצוין לעיל, תמה זו של העצמה אישית עלתה בעיקר בדבריהם של תלמידי הדיסציפלינות.

התמה "השפעת אחרים" מבטאת מוטיבציה חיצונית. מוטיבציה זו מתאפיינת בקונפורמיות - היענות לדרישות מהפרט ("זו דרישה של המשרד"; "אני עלולה לאבד את תפקידי"). השאיפה לרצות מבטאת חשש מפני דחייה, והיא אופיינית לכאלה אשר עוגן הקריירה העיקרי שלהם הוא ביטחון תעסוקתי. תמה זו של השפעת הסביבה ניכרה בעיקר בדבריהם של תלמידי הניהול.

בתשובות המורים לשאלות הפתוחות נמצא ביטוי גם למוטיבציה אוטונומית - ה"השקעה" של הפרט נובעת מבחירה שלו שמקורה בעניין בנושא עצמו או בהכרת הערך והחשיבות של הפעילות (הרפז, 2011): "הלימודים יאפשרו לי אוטונומיה בתחום שאני מלמדת". השאיפה היא בעיקר להגברת האוטונומיה בעקבות השלמת הלימודים, אוטונומיה שהיא תוצר של המאמץ המושקע בלימודים לתואר שני. דומה כי מוטיבציה אוטונומית הופיעה בעיקר בדבריהם של תלמידי הדיסציפלינות (יש לציין כי מוטיבציה כזו הובעה רק בתגובות מעטות).

כיוון שהמחקר בנושא של מניעי מורים בבחירת תכנית הלימודים לתואר השני נמצא בשלבי הראשונים, כדאי להעמיק בחקר ההתנהגות של אוכלוסייה זו. על מחקר כזה להתמקד בעיקר בסוגיית הזהות המקצועית של אלה הפונים ללמוד מקצועות "תומכי חינוך" (ניהול החינוך, הדרכה, פיקוח וכן הלאה).

עוגני קריירה ומניעים ללמידה לתואר שני

הממצאים מלמדים כי אוכלוסיית הלומדים "ניהול וארגון מערכות חינוך" אכן שונה באופן מובהק מאוכלוסיית הלומדים תחומים דיסציפלינריים. מהספרות המקצועית עולה כי שוני זה ניכר בשלושה עוגני קריירה - "מקצועי", "ניהולי" ו"אוטונומיה". בהתאם להשערה הראשונית נמצא כי ציוניהם של תלמידי הניהול בעוגן הקריירה "ניהולי" גבוהים באופן מובהק משל התלמידים הדיסציפלינריים, ואילו ציוניהם של האחרונים בעוגן הקריירה "מקצועי" גבוהים באופן מובהק משל תלמידי הניהול. תשובות המשתתפים לשאלות הפתוחות העניקו משמעות מילולית לממצאים אלה והסבירו אותם. לעומת זאת לא נמצאו במחקר הבדלים מובהקים בין שתי אוכלוסיות הלומדים בעוגן הקריירה "אוטונומיה", ובניגוד להשערה אף נמצאה נטייה (לא מובהקת) של התלמידים הדיסציפלינריים להיות זקוקים יותר לאוטונומיה. כמו כן לא התאמתה ההשערה כי ציוניהם של תלמידי הניהול בעוגן "גיוון" יהיו גבוהים באופן מובהק משל תלמידי הדיסציפלינות, ואילו ציוניהם של האחרונים בעוגנים "זהות" ו"יצירתיות" יהיו גבוהים באופן מובהק משל תלמידי הניהול.

הסבר אפשרי לממצאים אלה הוא שהדמיון בין שתי האוכלוסיות גדול עדיין מהשוני ביניהן: שניהן עוסקות בתפקידי הוראה, והזיקה הנוכחית שלהן להוראה חזקה יותר מהשינוי אשר עשוי להתרחש בהמשך (לאחר שתלמידי הניהול יתחילו לעסוק בריכוז ובניהול). לפי הספרות המקצועית, עוגני הקריירה מושפעים מנסיבות סביבתיות ותפקידיות, ולכן לא תמיד הם משקפים את הנטייה הבסיסית של האדם (Wong, 2007). מחקרי ההלימה מסבירים כי קיימת אינטראקציה בין כוחות אישיותיים לכוחות סביבתיים (גתי ומאירס, 2003), והתאמה בין אדם לסביבה מוגדרת כמצב המתאפיין בכך שהאדם עובד בסביבה התואמת את אישיותו. דומה כי בשלב ההתפתחות המקצועית שהמחקר הנוכחי נערך בו, כל המשתתפים פעלו בסביבת הוראה יותר מאשר בסביבת ניהול, ולכן ההתאמה של סביבת ההוראה לכלל המשתתפים הייתה רבה עדיין. עם זאת, ההבדלים המובהקים בין הפונים ללימודי ניהול לבין הפונים ללימודים דיסציפלינריים בעוגני הקריירה "ניהולי" ו"מקצועי" מצביעים על כך שכבר בשלב הזה של ההתפתחות המקצועית אפשר להבחין בין שתי האוכלוסיות.

ההבדלים בין האוכלוסיות בעוגן הקריירה "שירותים" לא היו צפויים, שכן ההנחה הייתה כי יש דמיון בין כל הפונים למקצוע ההוראה בנטייה לשרת את הזולת - נטייה הנובעת מאכפתיות ומדאגה (זק והורוביץ, 1985; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003). ממצאי המחקר מראים כי תלמידי הדיסציפלינות נוטים יותר לקיים אינטראקציות עם תלמידיהם, לספק להם עזרה ולגלות אכפתיות ודאגה למצבם. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הדומיננטיות של עוגן הקריירה "מקצועי"

אשר נמצאה בקרב תלמידי הדיסציפלינות, עוגן ששניים ממאפייניו הם תחושה של סיפוק מקצועי ורצון עז "להשקיע בלקוח המרכזי" (DeLong, 1982; Ituma & Simpson, 2007). המחקר האיכותני סיפק הסברים למניעי המשתתפים בבחירת התכנית ללימודי תואר שני. בקרב תלמידי הניהול בלט מאוד מספרם הרב של היגדים אשר מסבירים את הבחירה בלימודי תואר שני בניהול. תלמידים אלה תופסים את ההתפתחות המקצועית כתנאי מקדים הכרחי להמשך עבודתם במשרה הנוכחית, לקידום מקצועי במקום עבודתם ולקבלת תפקידי ניהול וריכוז במקומות עבודה אחרים. הם מצביעים על קידום מקצועי אפשרי בשלושה כיוונים: תפקידים ניהוליים בתוך בית הספר, ניהול בתי ספר וארגונים בלתי-פורמליים, תפקידי פיקוח. מהתשובות לשאלות הפתוחות עולה כי תלמידי הניהול מייחסים את המוטיבציה שלהם לגורמים חיצוניים יותר מאשר לגורמים פנימיים - דרישות הפיקוח מהם להמשיך בתפקידם ולהתקדם, דרישות משרד החינוך לגשת למכרזי ניהול וכן הלאה ("אני לא אוכל לקבל תפקידים ניהוליים, אם לא אלמד בתואר שני"; "אני במינוי של מנהל. כדי לעבור מכרז אני חייב את התואר"). בספרות המקצועית הבוחנת את מניעיהם של מבוגרים להמשיך ללמוד, נמצאו שני סוגי מניעים: (א) תפיסת הלמידה כמשמעותית ותורמת להתפתחות האישיות; (ב) התמקדות בעצם הנטייה ללמוד ובהשתייכות לקבוצת הלומדים (de Oliveira Pires, 2009). רוב המחקרים מחלקים את המניעים ללמוד לאינטרינזיים ואקסטרינזיים (Deci & Ryan, 1985; Rimkeeratikul, 2012). המניעים האינטרינזיים מתאפיינים בכך שהחלטה של האדם להשתתף בפעילות ובלמידה נובעת מתפיסתו את הלמידה עצמה כתגמול (אין צורך בתגמול חיצוני). דה אוליביירה פירס (de Oliveira Pires, 2009) מחלקת את המניעים האינטרינזיים ללמידה של מבוגרים לשלוש קבוצות משנה: (א) מניעים אפיסטמיים - הלימודים, רכישת הידע ופיתוח המיומנויות הם המקור לשביעות הרצון ולהנאה של הלומד; (ב) מניעים סוציו-רגשיים - הלומד (המבוגר) רוצה ללמוד כדי להיות שותף במעגלים חברתיים; (ג) מניעים הדוניסטיים - הלומד שואף להנאה שמקורה בסביבת הלמידה (אווירה לימודית, שימוש בחומרי למידה, חשיפה למקורות וכן הלאה). המניעים האקסטרינזיים ללמידה מתאפיינים בכך שהאדם מוכן "להשקיע בלמידה" כדי לזכות בתגמול חיצוני - תפקיד, שכר, מעמד חברתי, תנאים נלווים וכן הלאה. לפי הוויט (Huitt, 2001), מקורה של המוטיבציה האקסטרינזית הוא בשני סוגי תגמולים: הכרה חברתית והתניה אופרנטית. המוטיבציה של אדם מבוגר ללמוד נובעת ממקורות פנימיים וחיצוניים כאחד (שם). במחקר נמצא כי ההחלטה ללמוד לתואר שני נובעת משילוב בין מניעים אינטרינזיים למניעים אקסטרינזיים. בניגוד להשערה הראשונית לא נמצא הבדל מובהק בין תלמידי הניהול לתלמידי הדיסציפלינות במניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים ללמידה, אולם בתשובות לשאלות הפתוחות נמצא כי תלמידי הדיסציפלינות הרבו יותר בהיגדים "בעלי אופי אינטרינזי". אף שגם חלק מתלמידי הדיסציפלינות ייחסו את החלטתם ללמוד לתואר שני לרצונם להתקדם במערכת החינוך, הרי בניתוח של ההסברים להחלטתם נמצא כי הם רואים בבית הספר את שדה התפתחותם העיקרי. תלמידים אלה תופסים את המוטיבציה שלהם ללמוד כנובעת ממניעים אישיים וסביבתיים.

התפיסה כי העצמה אישית והשפעת הסביבה מעודדות למידה בכלל ולמידה לתואר שני בפרט הייתה משותפת לשתי אוכלוסיות המשתתפים. תפיסה זו מלמדת כי הן הנסיבות האישיות והן הנסיבות הסביבתיות משפיעות על ההחלטה ללמוד, יהיה אשר יהיה תחום הלמידה הנבחר.

ותק בהוראה ומגדר

בשני עוגני קריירה נמצא הבדל מובהק בין בעלי ניסיון רב בהוראה (21 שנים לפחות) לבין בעלי ניסיון מועט בהוראה (שלוש עד חמש שנים): בעוגן הקריירה "גיוון" ציוניהם של הראשונים היו גבוהים יותר מציוניהם של האחרונים, ואילו בעוגן הקריירה "שירותים" ציוניהם של בעלי ניסיון מועט בהוראה היו גבוהים משל בעלי ניסיון רב בהוראה. ממצאים אלה תומכים בהשערה כי בעלי ניסיון רב בהוראה זקוקים יותר לגיוון בעבודתם, כיוון ש"שבירת השגרה" נדרשת עבורם יותר מאשר עבור בעלי ניסיון מועט בהוראה. חשוב לציין כי מעיון בנתוני כלל המשתתפים במחקר (אלה חולקו לארבע קבוצות גיל) עולה כי ככל שהניסיון בהוראה רב יותר, כך גובר הצורך בגיוון (אבידב-אונגר, פרידמן ואולשטיין, 2011; Oplatka, 2005). עוד נמצא כי ככל שגיל המשתתפים גבוה יותר, כן גובר הצורך שלהם ב"תחושת אוטונומיה". נתון זה עולה בקנה אחד עם הצורך בגיוון אשר גובר עם העלייה בניסיון בהוראה, שכן יש להניח כי קיים קשר בין הניסיון בהוראה לגיל המורה ובין הצורך בגיוון לצורך באוטונומיה.

אשר לתחושת השליחות, נמצא כי ככל שהניסיון בהוראה מועט יותר, תחושת השליחות חזקה יותר. גם מהספרות המקצועית עולה כי ככל שהניסיון בהוראה רב יותר, כך תחושת השליחות חלשה יותר. מגמה זו יכולה לנבוע מהעייפות, מהלחץ ומהשחיקה שגורמת עבודה תובענית וממושכת עם צעירים, עבודה המצריכה הרבה תשומת לב ואכפתיות (אופלטקה, 2010; מלאך-פיינס, 2011; שירום, 1997; Kyriacou, Kunc, Stephens, & Hultgren, 2003). בסוגיית המגדר השערת המחקר הייתה כי ימצא הבדל בין מורים למורות בשני גורמים: עוגן קריירה ניהולי ועוגן קריירה מקצועי. ממצאי המחקר תאמו את ההשערה: הציון של המורות בעוגן המקצועי היה גבוה משל המורים, ואילו הציון של המורים בעוגן הניהולי היה גבוה משל המורות. מכאן עולה כי מורים מעדיפים להתקדם בסולם הניהולי ו"לשלוט באחרים", ואילו מורות מעדיפות לבטא את התקדמותן בתחום המקצועי - הן רואות את ייעודן בהתמקצעות יותר מאשר בהתקדמות בסולם הניהולי (חניק, 1998; יזרעאלי, 1999; Hunt & Song, 2013). לעומת זאת לא אוששה ההשערה כי ימצא הבדל מובהק בין מורות למורים במניעים האינטרניזיים והאקסטרניזיים, והציון של שני המינים במניעים האקסטרניזיים היה נמוך מהציון במניעים האינטרניזיים. יש בממצא זה כדי לחזק את ההנחה כי אוכלוסיית המורים בוחרת לעסוק בהוראה ממניעים אינטרניזיים כמו גם ממניעים חברתיים המבטאים תחושת שליחות (ינון, 2014; שור ולוי, 2003; Kyriacou, Kunc, Stephens, & Hultgren, 2003), יותר מאשר ממניעים אקסטרניזיים.

סיכום

בהתאם לספרות המקצועית (DeLong, 1982; Schein, 1977) נמצא במחקר זה קשר בין הבחירה במסלול לימודים לתואר שני לבין עוגני הקריירה של המורים אשר למדו במסלולים אלה (לימודי ניהול או לימודי דיסציפלינה). כמו כן נמצא קשר בין גיל המורים וניסיונם בהוראה לבין עוגני הקריירה "גיוון", "שירותים" ו"אוטונומיה". הבדלים בעוגני הקריירה ובהעדפות המקצועיות נמצאו גם בין מורים למורות (חניק, 1998; יזרעאלי, 1999; Hunt & Song, 2013). אשר לתאוריית ההלימה (גתי ומאירס, 2003; Wong, 2007), דומה כי בשלב הנוכחי של התפתחותם המקצועית כל המשתתפים נמצאים בסביבת הוראה, ולכן השפעתה של סביבה זו על כל התלמידים לתואר שני חזקה עדיין.

בנושא של תאוריית המכוונות העצמית, שעניינה הוא המניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים לבחירה ללמוד (הרפז, 2011; עשור, 2005; Deci & Ryan, 2012), נמצאו הבדלים בין המחקר הכמותי למחקר האיכותני. לפי ספרות המחקר (ינון, 2014), מורים פועלים ממניעים אינטרינזיים יותר מאשר ממניעים אקסטרינזיים. בהשוואה בין תלמידי הניהול לתלמידי הדיסציפלינות ובין המורים למורות לא נמצאו במחקר הכמותני הבדלים של ממש בין האוכלוסיות; לעומת זאת בתשובות לשאלות הפתוחות (כלומר במחקר האיכותני) נמצאו הבדלים בין תלמידי הדיסציפלינות לתלמידי הניהול במשמעויות המיוחסות לבחירה בתכנית לימודים לתואר שני: תלמידי הדיסציפלינות הרבו לציין מניעים אינטרינזיים, ואילו תלמידי הניהול הרבו לציין מניעים אקסטרינזיים. אשר לתאוריית הזהות המקצועית של מורים (פישרמן ווייס, 2011), שני רכיבי זהות התבטאו במחקר האיכותני: הביטחון בבחירה המקצועית (כלומר במקצוע ההוראה) ותחושת החוללות העצמית. שני הרכיבים האלה התבטאו בתשובותיהם של תלמידי הדיסציפלינות יותר מאשר בתשובותיהם של תלמידי הניהול.

ממצאי המחקר מאפשרים להבין טוב יותר את מניעיהם של לומדים בבחירת תחום לימודים לתואר שני במכללות לחינוך, כמו גם להעריך את מידת ההלימה בין סביבת העבודה לבין מאפיינים אישיים ואישיותיים של מורים ואת השלכותיה על תוצרי עבודתם (גתי ומאירס, 2003; מלאך-פיינס, 2011). לפי תאוריית ההלימה, יש לשלב מורים אשר למדו בתכנית "ניהול" וארגון מערכות חינוך" בתפקידי ריכוז וניהול במערכת החינוך (לאו דווקא בבית הספר שבו עבדו בעת לימודיהם לתואר השני). מחד גיסא, דומה כי ההלימה למקצוע ותחושת הרווחה האישית חשובות יותר מהנאמנות ומהשייכות לבית הספר אשר המורים עובדים בו. מאידך גיסא, דומה כי מורים דיסציפלינריים ימצאו סיפוק בעבודת ההוראה בבית הספר שהם עובדים בו. יש לסייג את ממצאי המחקר אשר משקפים הבחנה כללית בין מורים למורות, כיוון שבלמודי התואר השני במכללות לחינוך מספר המורים נמוך במידה ניכרת ממספר המורות.

מקורות

- אבדור, ש' וריינגולד, ר' (2012). בנתבי ההתפתחות הפרופסיונלית של מורים: בין 'המורה הראוי' ל'מורה המומחה'. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (469-487). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אבידב-אונגר, א', פרידמן, י' ואולשטיין, ע' (2011). דפוסי ההעצמה בקרב מורות שממלאות תפקיד בבתי-ספר יסודיים בישראל: העצמה מוגבלת, העצמה מתגמלת והעצמה מחוללת שינויים. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 32, 153-183.
- אבישר, א' ודביר, נ' (2011). גברים ונשים בלימודי הוראה ומחשבים: מניעים ותפיסות מגדריות ומשפחתיות. **דפים**, 51, 140-169.
- אופלטקה, י' (2010). **יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי** (מהדורה שנייה). חיפה: פרדס.
- אופלטקה, י' (2012). **ניהול בית ספר: מהכשרה ועד פרישה**. חיפה: פרדס.
- אוקון, נ' (1997). רווחה פסיכולוגית כפונקציה של הלימת מקצוע, הלימה תוך-מקצועית, הלימת מאפיינים והלימת מאפיינים רלוונטיים במקצוע ההוראה. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך במדעי החברה", אוניברסיטת תל-אביב.
- אוקון-אבירן, נ', מאיר, א' וגתי, א' (1999). הלימה למקצוע ההוראה ותרומתה להרגשת הרווחה. **עיונים בחינוך**, 14(1), 217-237.
- אלוני, נ' (2005). אתגריו של המורה הכולל בבית-ספר הומניסטי. בתוך נ' אלוני (עורך), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית** (487-494). בני-ברק: הקיבוץ המאוחד; תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר האיכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (195-227). תל-אביב: דביר.
- גתי, א' (1986). בחירת מסלול לימודים ומקצוע כתהליך קבלת החלטות. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, תשמ"ו, 82-101.
- גתי, א' (1989). מבנה הנטיות המקצועיות. **מגמות**, לב(1), 84-109.
- גתי, א' ומאיר, א' (2003). גולשים בים המידע: צרכים ומאפיינים של מתלבטים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע באינטרנט. **אדם ועבודה**, 12(2-1), 6-25.
- הרפז, י' (2011). לקרוא את בית הספר מבעד למשקפי המוטיבציה. **הד החינוך**, פה(7), 50-56.
- זק, א' והרוביץ, ת' (1985). **בית הספר הוא גם עולמו של המורה**. תל-אביב: רמות.
- חניק, מ' (1998). **טיפוס נשי: נשות קריירה ישראליות מספרות על דרכן להצלחה**. תל-אביב: מטר.
- טל, ז' (2001). בדיקת הקשר בין הפנייה ללימודים לבין עוגני קריירה אישיים. **דפים**, 32, 30-46.
- זרעאלי, ד' (1999). המיגדר בעולם העבודה. בתוך ד' זרעאלי, א' פרידמן, ה' דהאן-כלב, ח' הרצוג, מ' חסן, ח' נוה וס' פוגל-ביז'אוי (עורכים), **מין מיגדר פוליטיקה** (167-215). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ינון, ח' (2014). **תהליכי קבלת החלטות תעסוקתיות של עובדי הוראה לאורך כעשר שנות קריירה**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- יפה-ינאי, א' ומלאך-פיינס, א' (2000). כשהלא מודע בוחר מקצוע. **אדם ועבודה**, 10(1-2), 8-30.
- לם, צ' (1966). ההוראה וההזדרות. **מגמות**, יד(3-1), 163-171.

- מאיר, א' (1999). מחקרי הלימה: מסקנות נכונות ושגויות. **אדם ועבודה**, 9(2-1), 100-101.
- מאיר, א' ולטרמן, ב' (2000). הקשר בין הלימת הסביבה הפיזית והלימת העיסוק לבין משתני הרווחה. **אדם ועבודה**, 10(2-1), 31-45.
- מלאך-פיינס, א' (2011). שחיקה בעבודה: גורמים, תוצאות ודרכי התמודדות. בן שמן: מודן.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (1998). קווי יסוד ללימודי תואר שני M.Ed. במכללות לחינוך. ירושלים: משרד החינוך, האגף להכשרה ולהשתלמות עובדי הוראה.
- עליאן, ס', זידאן, ר' ותורן, ז' (2007). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. **דפים**, 44, 123-147.
- עשור, א' (2005). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. **אאוריקה**, 20, 6-19.
- פינק, ד"ה (2012). מוטיבציה: האמת המפתיעה על מה שמניע אותנו (תרגום: מ' הינוך). תל-אביב: מטר.
- פישביין, ע' (2010). הכשרת מורות - היבטים פמיניסטיים. בתוך א' הרצוג וצ' ולדן (עורכות), **על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך** (73-90). ירושלים: כרמל.
- פירמן, ש' ווייס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. **דפים**, 51, 39-56.
- פרידמן, י' (2013). פרק ה"דיון" בודח מחקר, במחקר הערכה ובמאמר מדעי אמפירי. **מעוף ומעשה**, 15, 207-220.
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. תל-אביב: מודן.
- קופרברג, ע' ונידרלנד, ד' (2012). להיות מורה בישראל במאה ה-21. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (411-434). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קפלן, א' ועשור, א' (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר - הלכה ומעשה. **חינוך החשיבה**, 20, 13-35.
- קצין, א' ושקדי, א' (2011). הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה - חקר מקרה. **דפים**, 51, 57-83.
- שור, צ' ולוי, ר' (2003). הוראה - למה אני? מניעים לבחירת מקצוע ההוראה בקרב סטודנטיות במכללה רב-תרבותית. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 9, 107-116.
- שירום, א' (1997). שחיקת מורים במערכת החינוך: סקירת ספרות והצעה להתמודדות מערכתית. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 21, 61-101.
- שרעבי, מ' והרפז, י' (2007). מהלך חיים והשפעת אירועי חיים משמעותיים על מרכזיות העבודה בחיי הפרט. **אדם ועבודה**, 15(2-1), 29-50.
- Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *The handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- DeLong, T. J. (1982). Reexamining the career anchor model. *Personnel*, 59(3), 50-61.
- de Oliveira Pires, A. L. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning: An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 129-150.
- Epstein, R. H., Clinton, M. S., Gabrovskaa, K., & Petrenko, O. (2013). Changes in motivation during an MBA program: Gender makes a difference from first-year to graduation. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(2), 103-121.
- Gati, I. (1989). Person-environment fit research: Problems and prospects. *Journal of Vocational Behavior*, 35(2), 181-193.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Halbrook, M., Blom, L. C., Hurley, K., Bell, R. J., & Holden, J. E. (2012). Relationships among motivation, gender, and cohesion in a sample of collegiate athletes. *Journal of Sport Behavior*, 35(1), 61-77.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Harrington, B., & Hall, D. T. (2007). *Career management & work-life integration: Using self-assessment to navigate contemporary careers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419.
- Haski-Leventhal, D., Cnaan, R. A., Handy, F., Brudney, J. L., Holmes, K., Hustinx, L., Kang, C., Kassam, M., Meijs, L. C. P. M., Ranade, B., Yamauchi, N., Yeung, A. B., & Zrinscak, S. (2008). Students' vocational choices and voluntary action: A 12-nation study. *Voluntas*, 19(1), 1-21.
- Hegarty, N. (2010). Application of the academic motivation scale to graduate school students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2), 48-55.
- Heiligers, P. J. M. (2012). Gender differences in medical students' motives and career choice. *BMC Medical Education*, 12, 82.

- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Huitt, W. (2001). *Motivation to learn: An overview*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Hunt, G., & Song, F. (2013). Gender and specialty in business management education. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(1), 129-145.
- Ituma, A., & Simpson, R. (2007). Moving beyond Schein's typology: Individual career anchors in the context of Nigeria. *Personnel Review*, 36(6), 978-995.
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.
- Korpershoek, H., Kuyper, H., & van der Werf, M. P. C. (2012). The role of personality in relation to gender differences in school subject choices in pre-university education. *Sex Roles*, 67(11), 630-645.
- Krau, E. (1997). *The realization of life aspirations through vocational careers*. Westport, CT: Praeger.
- Kyriacou, C., Kunc, R., Stephens, P., & Hultgren, A. (2003). Student teachers' expectations of teaching as a career in England and Norway. *Educational Review*, 55(3), 255-263.
- McEvoy, G. M. (2011). Increasing intrinsic motivation to learn in organizational behavior classes. *Journal of Management Education*, 35(4), 468-503.
- Meir, E. I., & Hasson, R. (1982). Congruence between personality type and environment type as a predictor of stay in an environment. *Journal of Vocational Behavior*, 21(3), 309-317.
- Meir, E. I., & Melamed, S. (1986). The accumulation of person-environment congruences and well-being. *Journal of Organizational Behavior*, 7(4), 315-323.
- Morrison, J. (2004). Influences before and during medical school on career choices. *Medical Education*, 38(3), 230-231.
- Murray, J. L., & Hall, P. M. (2001). The student activities interest questionnaire: Relating Holland's vocational theory to student involvement. *Journal College Student Retention*, 2(4), 355-365.
- Oplatka, I. (2005). Imposed school change and women teachers' self-renewal: A new insight on successful implementation of changes in schools. *School Leadership & Management*, 25(2), 171-190.

- Oplatka, I., & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 339-354.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA.: Sage.
- Porfeli, E. J. (2007). Work values system development during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 42-60.
- Porfeli, E. J., Hartung, P. J., & Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 25-37.
- Priyadharshini, E., & Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2), 95-112.
- Rimkeeratikul, S. (2012). Motivation factors influencing people to further their education: A survey study of a graduate diploma program in English in Bangkok, Thailand. *International Journal of Arts & Sciences*, 5(5), 345-370.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- Schein, E. H. (1977). Career anchors and career paths: A panel study of management school graduates. In J. Van Maanen (Ed.), *Organizational career: Some new perspectives* (49-64). New York: John Wiley.
- Schein, E. H. (1985). *Career anchors: Discovering your real values*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Sharif, T., Hossan, C. G., & McMinn, M. (2014). Motivation and determination of intention to become teacher: A case study of B. Ed. students in UAE. *International Journal of Business and Management*, 9(5), 60-73.
- Strauser, D. R., Lustig, D. C., & Cifçi, A. (2008). Psychological well-being: Its relation to work personality, vocational identity, and career thoughts. *The Journal of Psychology*, 142(1), 21-35.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D. A. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (35-64). Springfield, IL: Charles C Thomas.

- Tamir, E. (2013). What keeps teachers in and what drives them out: How urban public, urban Catholic, and Jewish day schools affect beginning teachers' careers. *Teachers College Record*, 115(6), 1-36.
- 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* (121-141). Albany, NY: SUNY Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- van Emmerik, I. J. H. (2006). Gender differences in the creation of different types of social capital: A multilevel study. *Social Networks*, 28(1), 24-37.
- Vidich, A. J., & Lyman, S. M. (1994). Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (23-59). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vondracek, F. W. (2001). The developmental perspective in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 252-261.
- Walsh, W. B., & Holland, J. L. (1992). A theory of personality types and work environments. In W. B. Walsh, K. J. Craik, & R. H. Price (Eds.), *Person-environment psychology: Models and perspectives* (35-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wong, A. L. Y. (2007). Making career choice: A study of Chinese managers. *Human Relations*, 60(8), 1211-1233.

על מורכבותו האידאולוגית של החינוך המיוחד

בועז צבר, אורלי עידו

תקציר

המאמר מציג ממצאים של סינתזה תאורטית שערכנו בין שתי טיפולוגיות אידאולוגיות - זו של החינוך הכללי וזו של החינוך המיוחד. במאמר נבחנת התאמתן של ארבע מטא-אידאולוגיות פדגוגיות (סוציאליזציה, אקולטורציה, אינדיבידואציה והפדגוגיה הביקורתית) למודלים המקובלים בחינוך המיוחד (הסיעודי והרפואי, החינוכי-הומניסטי, האקולוגי ומודל לימודי המוגבלויות). מתוך הסינתזה מתבררת מורכבותו הפדגוגית והפוליטית של השיח האידאולוגי בחינוך המיוחד. ביטוייה של מורכבות זו נדונים באמצעות בחינת היתרונות והחסרונות הגלומים בכל מודל ובחינת השפעתם על אופיו של המוסד החינוכי (על הפער המתקיים בו בין הלכה ומעשה, על דפוס יחסי ההוראה הנגזרים ממנו ועל האפשרויות והסכנות הטמונות בו). בסופו של דבר המאמר מבקש לסייע למחנכים בחינוך המיוחד לנסח לעצמם ביתר בהירות את יסודותיה האידאולוגיים של תפיסתם החינוכית ולפתח כלפיה עמדה מושכלת ואף ביקורתית.¹

מילות מפתח: אידאולוגיה וחינוך, מודלים בחינוך מיוחד.

מבוא

נקודת הפתיחה לעיוננו מתחילה בקביעתו של לם (2000: 228) כי: "כל ההכרעות בענייני החינוך הן הכרעות אידאולוגיות", וביתר פירוט: "כל שנאמר בחינוך, בין שנקרא בשם פילוסופיה של החינוך או פדגוגיה, תורת החינוך או דידיקטיקה, השקפה חינוכית או תורת חינוך, ובין שנקרא בכל שם אחר, אינו אלא אידאולוגיה" (שם: 231). מודעות לאופיו האידאולוגי של מעשה החינוך, קבע לם, מסייעת לעושים במלאכה לפתח עמדה רפלקטיבית ואף ביקורתית כלפי עבודתם ומעוררת מודעות לעובדה הפשוטה והחשובה, כי כל פעולה חינוכית משקפת את אמונות היסוד של אלו המבקשים לחנך. בהמשך לכך הציג לם (1982) שלוש "אידאולוגיות-על" (פרדיגמות) אפשריות בחינוך: **סוציאליזציה**, לפיה החברה הפרטיקולרית וצרכיה הם הקריטריון להערכת הפעולה החינוכית; **אקולטורציה**, לפיה ערכיה של התרבות הכללית הם הקריטריון להערכת החינוך; ו**אינדיבידואציה**, ולפיה היחיד המתחנך וצרכיו הם הקריטריונים להערכת החינוך. במאמר אנו מבקשים להוסיף אידאולוגיה רביעית, שעקרונותיה והנחות הבסיס שלה שונים במובהק מן האידאולוגיות הקודמות, והיא **העמדה הביקורתית**.

1 ברצוננו להודות לצוות המורים, למדריכות ולסטודנטים במסלול המלמ"מ (מורים לתלמידים עם מוגבלויות מורכבות) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין על תרומתם בגיבוש חלק מהרעיונות למאמר.

לכל אחת מן האידיאולוגיות מתלווים דפוס הוראה מיוחד ופרקטיקה דידיקטית המשקפת את הגיונה הייחודי של האידיאולוגיה. דפוס ההוראה הנובע מהגיון הסוציאליזציה נקרא: **דפוס החיקוי**. הוראה טובה על פי דפוס זה היא הוראה הכרוכה ב"תהליך של חיקוי ותרגול שהתוצר שלו הוא ידע מועיל (להשתלבות בתפקידים חברתיים ומקצועיים)" (הרפז, 2010: 8). דפוס ההוראה הנובע מהגיון האקולטורציה נקרא: **דפוס העיצוב** - על פיו הוראה טובה היא הוראה הכרוכה ב"תהליך של הפנמה באמצעות הזדהות (עם מורים ותכנים) שהתוצר שלו הוא זיקה מעצבת תכונות לנכסי צאן ברזל של התרבות" (שם). דפוס ההוראה הנובע מהגיון האינדיבידואליזציה נקרא: **דפוס הפיתוח** - על פי דפוס זה הוראה טובה כרוכה ב"תהליך של ויסות עצמי שהתוצר שלו הוא אוטונומיה ואותנטיות אישיותית" (שם). דפוס ההוראה הנובע מהגיונה של העמדה הביקורתית נקרא **דפוס הערעור** - על פיו הוראה טובה כרוכה בחשיפת יחסי הכוחות הפועלים בבסיסה של המציאות ובפיתוחם של עמדת נפש וכישורים המאפשרים מאבק על שינויה. על רקע תאורטי זה נבקש למפות להלן את המודלים העיקריים בחינוך המיוחד (על פי רייטר, 1997) ולעמוד על יתרונותיהם ועל חסרונותיהם.

גישה ראשונה: "סוציאליזציה", המודל הסייעודי והרפואי ודגם ההוראה של "חיקוי" על פי הגיונה האידיאולוגי של הסוציאליזציה, "כל המוטל על החינוך אינו אלא פועל יוצא של הצרכים החברתיים" (לם, 2002: 93). מימושו העצמי של היחיד, על פי גישה זו, מתגלם ביכולתו להיענות לצרכיה של החברה, להזדהות עם ערכיה ועם ציווייה ולהכשיר את עצמו כפרט פרודוקטיבי ומיטיב בה. תפקידה של החברה, בהתאם לכך, הוא להכשיר את הפרט לתפקידים (roles) שימלא בבגרותו ולפקח על תפקודו באמצעות כינון של נורמות התנהגות וחשיבה. בתפיסה זו מבחנו העקרוני של החינוך מתגלם במידת הסתגלותו והשתלבותו של היחיד בחייה הפעילים של החברה הקיימת - במידת היטמעותו בה והזדהותו עם ערכיה, עם הסדריה ועם מוסדותיה. לפי הגיון זה, פרט ש"מימש את עצמו" הוא יחיד אשר רואה עין בעין את טובתו (הפנימית) ואת טובת החברה (החיצונית) ומשתלב בה, על פי יכולותיו, בהתאם לצרכיה. באופן זה מודגש אופייה האינסטרומנטלי והפונקציונלי של אידאולוגיית הסוציאליזציה. החינוך, על פי הגיון זה, משמש לצורך הכשרתם של התלמידים לתפקד ביעילות ובהצלחה במסגרת הסדריה וערכיה הקיימים של החברה. אחריותו של החינוך מתגלמת במחויבותו להמשיך ולקיים את החברה על פי ערכיה וניסיונה המצטבר - מכאן נובע גם אופיו הריטואלי (הטקסי) והמשכפל של החינוך על פי גישה זו.

אופיו האינסטרומנטלי והפונקציונלי של החינוך בגישת-העל של הסוציאליזציה מדגיש את חשיבותם של ההתנסות הפרקטית ושל תהליכי ההערכה המתקיימים במסגרתה. בהתאם לכך כותב לם (2002), כי חינוך יעיל ומוצלח צריך להתבסס על פרקטיקות של "אימון, חיקוי והתניה". לדפוס ההוראה הנובע מהגיון הסוציאליזציה קרא לם: **דפוס החיקוי**. דפוס זה מבוסס על העיקרון הקובע כי ישנם דברים מסוימים במחשבה ובעשייה שאדם צריך לדעת. על מנת שידע אותם

במחשבה, הדרך הקצרה ביותר היא לומר לו אותם; על מנת שידע אותם בעשייה, יש להראות לו איך עושים זאת ולעודדו שיחזור ויתאמן על הפעולה שראה; ועל מנת להביאו לאימון ולהתנסות, יש לתת לו פרס או עונש כלשהו. על פי תפיסה אפיסטמולוגית זו, הדעת נתפסת כתוכן בעל ערך שיש להעביר, והתלמיד - ככלי שיש להטעין. הוראה מסוג זה שמה דגש בסמכות החיצונית המקנה תוקף לדעת וכן ביכולתו של המורה לנהל את השיעור בעיילות ובצורה מסודרת שתאפשר לתלמידים "ללמוד" - משמע להקשיב, להתנסות ולתרגל בעיילות ובהצלחה.

בדיון שקיימנו מצאנו כי המודלים המקבילים לגישת הסוציאליזציה בחינוך המיוחד הם המודל הסיעודי והמודל הרפואי. נציג את המאפיינים של כל אחד מן המודלים בנפרד, ונתאר במשולב את יתרונותיהם ואת חסרונותיהם. המודל הסיעודי על פי רייטר (1997: 62) מציג תפיסת עולם המבוססת על ההנחה כי האדם הוא נתין, בן חסות של כוח חיצוני, חברה או דת, המכתיבים לו את שיפוטיו הערכיים ואת כללי התנהגותו. מאפיין מרכזי במודל הוא חלוקת האוכלוסייה לקבוצות קטגוריאליות של אנשים שמייחסים להם תכונות ומאפיינים משותפים. תכונות אלו מגדירות את הקבוצה, את זכויותיה ואת חובותיה באופן טכני וביורוקרטי. במצב זה משפחת החניך עומדת בפני מערכת פקידותית שיש לה כללים וחוקים ברורים וחתומים בנוגע לקטלוג חלוקת ולזכויות הנגזרות ממנה. הסיווג לקבוצות השונות מבוסס על צורכי החברה ועל אמונותיה. במסגרת זו נקבעים גבולות בין הנורמלי והלא נורמלי, בין המקובל לחריג. בקבוצת המוגבלויות ה"קלות" ייכללו אנשים שבמאמץ סביר ניתן לקדם אותם לעבר הנורמה ולשלבם בחברה כגורם פרודוקטיבי. לעומתם אנשים המוגדרים כבעלי מוגבלויות "קשות" יושמו במסגרות "כוללניות" נפרדות ומנותקות (השמה במעונות ממשלתיים, כפרים לאנשים עם מוגבלויות קשות ועוד).² במובן זה חומרת חלוקת והיחס אל האדם עם המוגבלות נגזרים מהצרכים החברתיים.

שני סגנונות התייחסות חוצים את המודל הסיעודי לשתי גישות ביחסים בין החניך למחנך: הגישה הסיעודית-פטרונית שהיא רכה יותר באופייה, והגישה הסיעודית המכניעה שסגנונה קשה ומפורש יותר. הגישה הסיעודית-פטרונית מונעת מרגשות אלטרואיסטיים של חמלה וסעד (רייטר, 1997). על פי תפיסה זו, האדם עם הליקוי נתפס כנושא 'אות קי', ויש לעטוף אותו בחסד וצדקה ובה בעת להתייחס אליו כאל חריג ושונה מבני האדם הבריאים והתקינים. בהתאם לכך היא מקדישה תשומת לב רבה לחניך, למצב רוחו ולרווחתו. אמצעייה של הגישה הסיעודית-פטרונית רכים יותר באופיים, והגישה תהליכית ואטית ומנסה להשיג את מטרתה דרך שכנוע והסבר. אולם משום שהיא תופסת את עצמה כפטרון, ומשום שהיא גוזרת את ערכו של האדם מן הפונקציונליות החברתית שלו, אזי החניך עם המוגבלות נתפס כזקוק לעזרה, כדל במשאבים אישיים או כנשלט בידי דחפים פנימיים. מתוקף כך, מתפקידם של המחנכים

2 בגרסתו המודרנית התפתח המודל הסיעודי-פטרונני במתן שירותים חברתיים של מדינת רווחה לאנשים 'נזקקים'. ראשיתם של שירותים אלו הוא בארגונים קטנים וולונטריים, אשר החלו לפעול באירופה בימי הביניים ביוזמה של ארגוני דת (רייטר, 1997).

והמטפלים לקבוע לחניך דרך חיים מסוימת, לטובתו, בהתאם למוסכמות החברתיות המקובלות על טוב ורע.

גם הגישה הסיעודית המכניעה רואה את תכליתה הפדגוגית בהתאמת החניך לצרכים החברתיים, אלא שהיא מפורשת וישירה יותר באמצעיה. על פיה, הדרך היעילה והקצרה ביותר לפעול לטובתו של החניך (קרי להתאמתו הפונקציונלית לחברה) תיעשה באמצעות פרקטיקות של חיקוי, התניה וציית³. תפיסה זו סמכותנית ותובענית יותר באופייה, היא מכוונת מטרה ותוצר ומבוססת על שיטות הוראה שהוכיחו את יעילותן. בשני הסגנונות מתקיימת בעוצמה שונה תלות של החניך במחנך - המחנך הוא הצד החזק והחניך הוא הצד החלש, הכפוף להחלטות הממסד (להב, 1992)⁴. כמו כן, בשתי הגישות תפיסת איכות החיים המיטבית של החניך זוכה לפרשנות צרה ונוגעת בעיקר לתנאים הפיזיים של המרחב החינוכי (סידורי המגורים, אוכל, לבוש) ולמידת עצמאותו ויעילותו התפקודית והתעסוקתית - גם אם היא חסרת משמעות אישית ליחיד.

בדומה למודל הסיעודי, ההנחה הבסיסית של המודל הרפואי היא כי אנשים עם מוגבלויות הם חולים וזקוקים למסגרת נפרדת שתטפל בחולי שלהם. למודל הרפואי יש היסטוריה ארוכה, הוא המוכר ביותר לציבור הרחב, והוא נושא בתוכו את העוצמה ואת היוקרה של מקצוע הרפואה המבוסס היטב. המודל הרפואי תופס את המטופל כאובייקט לריפוי ואת מחלתו/מוגבלותו - כבעיה אובייקטיבית הדורשת פתרון. על פי תפיסה זו, תהליך מיונם וקטלוגם של החולים הוא חלק בלתי-נפרד מתהליך דיאגנוזה רציונלית ומדרך הטיפול הרפואי המיטבי. בהתאם לכך מתקיימת במודל הרפואי היררכיה מובהקת בין תפקיד המטפל, האקטיבי, שהוא המומחה הקובע את הדיאגנוזה, את שיטת הטיפול, את סביבת העבודה ואת סגנון התקשורת, לבין המטופל הנתפס כאובייקט פסיבי שתפקידו להישמע להוראות המומחה ולקיימן. זהותו ואישיותו הכוללת של המטופל, על פי מודל זה, אינן רלוונטיות לתהליך הרפואי הנתפס במונחים אינסטרומנטליים ופרטיקולריים גרידא.

מוסד לחינוך מיוחד המבוסס על ערכיה של אידאולוגיית הסוציאליזציה נושא את המאפיינים האלה: המפגש בין מחנך לחניך הוא מפגש טיפולי במהותו - "היכרותו" של המורה את תלמידו נעשית על בסיס מערכת של אבחונים דידיקטיים/ פסיכולוגיים/ תקשורתיים/ תפקודיים הקבועים מראש. במערכת זו החניך משמש אובייקט לאבחון, ועל פיו נקבע באמצעות תהליכי מיון וקטלוג חד-צדדיים, אופן הטיפול וההתייחסות אליו. בתהליך "פדגוגי" שכזה המטרות

3 הביקורת על התאוריה ההתנהגותית על פי סקינר (1904-1990) מיטיבה להדגיש את יישומו של דפוס ה'חיקוי' בדרך החינוך ה'נוקשה' של אנשים עם מוגבלות. סקינר ניסח את ההתניה האופרנטית כקשר משולש בין נסיבות, התנהגות ותוצאות. הוא הניח כי התנהגות אופרנטית (מפעילה) מושפעת מגירויים המופיעים מיד לאחריה. באופן הזה אפשר לשלוט בהתנהגותו של האדם על ידי מתן חיזוקים (שלילי, חיובי, ניטרלי, מותנה).

4 שתי הגישות אינן מייחסות חשיבות יתרה לפיתוח אישיותו וייחודו של הפרט, מאחר שערכם של חיי איננו מותנה בהן אלא במימוש מטרות חיצוניות לו, שהן בגדר מוסכמות חברתיות או חוקים ותקנות.

מוגדרות בהתאם לממוצע הסטטיסטי המקובל בחברת האנשים הבריאים, והצלחתו של התהליך החינוכי מגיעה אל תכליתה עם ביטולה והעלמתה ("ריפוייה") של הלקות. הצלחתו של המודל מתגלמת ביכולתו "לרפא" את המטופל, כאשר ריפוי מוגדר במונחי הנורמליזציה של החברה. במילים אחרות, המודל הרפואי פועל "לנרמל" את האדם עם המוגבלות, קרי "להעלים" ככל האפשר את לקותו כך שיתפקד באופן נורמלי בחברה. תפיסת איכות החיים המיטבית במודל הרפואי תשאף להתאים את כושרו הפיזי והפסיכולוגי של החניך עם המוגבלות לאידאל הבריאות הפיזית והנפשית הממוצעת בקרב האוכלוסייה הבריאה. כך לדוגמה לאדם הסובל מלקות כלשהי (צליעה, חירשות וכך הלאה) יוענקו קביים שבאמצעותם יוכל לעקוף את המגבלות שהליקוי כופה עליו ולתפקד כמו כולם. קביים אלו עשויים להיות פיזיים (כגון מכשור) או טיפוליים (כגון ריפוי באמנות, במחול ובתנועה) (עילם, 2008; רייטר, 1997).

עוצמתו של המודל הרפואי מתגלמת בכוח ההסבר שלו ובכוח יעילותו הביצועית (אינסטרומנטלית); הוא מגדיר את מונחיו בשפה "פוזיטיביסטית" רפואית, שנתפסת כאובייקטיבית. למודל יש היסטוריה ארוכה, הוא המוכר ביותר לציבור הרחב ונושא את העוצמה ואת היוקרה של "מדעי הרפואה". בהמשך לכך מערכות האבחון של המודל הרפואי נתפסות כאובייקטיביות, מתוקנות, מהימנות וניטרליות מבחינה מוסרית (Peterson, 2002). יתרון נוסף הוא שהמודל הרפואי הוא חלק מחוויות החיים של האדם המודרני, ויש בו כרוניקה והיגיון פנימי המוכרים לכול: אבחון, טיפול בבעיה והישגים נראים לעין ובני כימות (Kalyanpur, 1999).

יתרונותיו של דפוס החיקוי ברורים למדי - אופיו האינסטרומנטלי מדגיש את איכותו ה"מעשית" והפונקציונלית. הכשרה לפי דפוס זה מאפשרת את צמצום תלותו של האדם עם המוגבלות בחברה הלכה ולמעשה. באמצעותו ניתן לפעול בעילות ובמהירות להקנייתן של מיומנויות אישיות וחברתיות הנתפסות בעיני החברה כהכרחיות. בהמשך לכך הדפוס מאפשר לקבוע יעדים ברורים, אופרטיביים ואופרציונליים (שאפשר לכמתם) להתקדמות ולהצלחה: בטווח הקצר - דרך שיפור מיומנויות ויכולות בתפקוד היום-יומי; ובטווח הארוך - דרך בחינת מידת ההצלחה בתהליך שילובם של המתחנכים במסגרות החברתיות והתעסוקתיות השונות. אפשרותם של תהליכי הקטגוריזציה והמיון מקלים גם את חלוקת המשאבים ואת אפשרות הפיקוח על חלוקה צודקת יותר של המשאבים החברתיים. יתרונותיו של המודל מתבטאים גם ביכולת גבוהה יחסית לנבא את התנהגותם של המתחנכים הנמנים עם תתי-הקבוצות השונות ולהתאים להם את הסיוע ואת דרכי ההוראה. נוסף ליתרונות הנובעים מאופיו הפונקציונלי של הדפוס, יתרונו גם בכך שהוא נמנע מדיון "מטאפיזי"-מהותני בנוגע ל"מעמדו הסגולי" המיוחד של המתחנך עם המוגבלויות. תפקיד החינוך מתגלם בו בהעצמת כשירותו החברתית של המתחנך גרידא. בהתאם לכך הדיון הפדגוגי בדפוס זה מרכז את מרב כוחותיו ומאמציו האינטלקטואליים והביצועיים בשכלול פרקטיקות ההוראה כך שיישעו למתחנך עם המוגבלות להשתלב בחברה באופן מיטבי.

חסרונותיו של המודל הרפואי נובעים מיומרותיו המדעיות, המקטלגות והממיינות. **חסרונו הראשון** נובע מנטייתו להעמיד את הפרט המטופל על מוגבלותו גרידא. רדוקציה זו מרדדת את קיומו של המטופל כסובייקט ומתייחסת אליו רק בהיבט האובייקטיבי לכאורה של "מחלתו"

(ראו Albrecht, 1992; Longmore, 1995). התייחסות מעין זו מקטלגת את האדם בהתאם למגבלה שהוא סובל ממנה, ובכך מניח וביה שהיא מבטלת את איכויותיו הסגוליות ומפחיתה את ערכו האונטולוגי. טבעו המקטלג של המודל הרפואי, כפי שטוענים פטרסון, מקנזי ולינדסיי (Peterson, Mckenzie, & Lindsay, 2012), תורם גם לסטיגמטיזציה של אנשים עם מוגבלויות בקרב הציבור ולזיהוי קטגוריית המוגבלות שלהם כמאפיין המרכזי של אישיותם ("עיוורים", "חירשים", "חולי נפש" וכך הלאה). מגמה נפסדת זו מועצמת באותם המקרים שבהם מכריחים את האדם עם המוגבלות לתייג את עצמו עם אבחנה שלילית או תווית ממעיטה אחרת, תוך מאבק על זכויותיו הבסיסיות לקבלת שירותים או קצבאות.⁵ באופן זה אם מוגבלות נחשבת כטרגדיה אישית, מעודדים את האדם (עם המוגבלות) להיות נחות ותלוי. בנוסף לכך חשוב לזכור כי למרות "יוקרתן המדעית" נוטות קטגוריות להתעוות לכדי סטראוטיפים והנחות בלתי-מבוססות (Clendinen & Nagourney, 1999) הזוכים לביסוס ולהפצה בכלי התקשורת. קטלוג מעין זה מלמד את החברה להתמקד בקטגוריית המוגבלות במקום להידרש לבעיות ולאחרים האוניברסליים העומדים בפני אנשים עם מוגבלויות שונות. חסרונה המובהק של עמדה מקטלגת זו מתגלם בכך שהיא מעודדת את החברה להתנער מאחריותה האזרחית כלפי הציבור עם המוגבלויות, משום שהיא מניחה כי המוגבלות היא בעיה, פגם וטרגדיה הקיימים בתוך היחיד ובתחום אחריותו הבלעדית (Kiesler, 1999). מצער לציין גם כי עוצמתו ויוקרתו המדעית של המודל הרפואי מדגישות את הסטיגמטיזציה והסטראוטיפיזציה של המוגבלות לא רק בקרב הציבור הכללי, אלא גם בתפיסתם העצמית של אנשים עם מוגבלויות את עצמם.

חיסרון שני נובע מנטייתו הדיאגנוסטית של המודל הרפואי להמשיג את מושגיו במונחים דיכוטומיים. על פי הגיונה הבינרי של הדיכוטומיה, כל מצב החורג מהגדרותיו וממאפייניו של הנורמלי הוא "א-נורמלי"; כל מצב שאיננו מתאים לקטגוריה של בריאות נורמטיבית מוגדר כ"חולי". באופן זה המוגבלות נתפסת כמום, ככשל, כסטייה או כחסר (McCarthy, 2003). ברוח זו כותב ביקנבך (Bickenbach, 1993: 61): "נראה לנו לחלוטין מובן מאליו שאדם עם מוגבלות הוא אדם לקוי, אדם שמוגבל תפקודית או אבנורמלי מבחינה אנטומית, חולה, אדם שאינו שלם [...] מהות המוגבלות, לפי תפיסה זו, היא שאנשים עם מוגבלויות הם לא בסדר". באופן זה אדם עם מוגבלות נתפס בעיני החברה ובעיני עצמו כשייך לקבוצה בעלת ערך פחות ללא קשר לאיכויותיו או ליכולותיו הפרסונליות (McCarthy, 1993).

חיסרון שלישי מתגלם בכך שמוגבלותו של החניך נתפסת במונחים אינסטרומנטליים, כ"בעיה" או "פתולוגיה" שיש להתגבר עליה ולא כמאפיין מהותי של קיומו. עמדה זו, המתעלמת מאישיותו הייחודית ומטבעה המהותי של מוגבלותו בהגדרתו העצמית, יכולה להידרדר במהירות לכדי צורה של פרקטיקה מנרמלת ומדכאת, שבמסגרתה החניך נתפס כאמצעי (כאובייקט) ולא כתכלית (כסובייקט). בעייתיותה של עמדה זו מקבלת משנה תוקף כאשר

5 בהקשר זה תיארה דרלינג (Darling, 1979) את דפוס התמודדותם של הורים לילדים עם מוגבלות כדפוס של מאבק מתמיד, מעין 'מסע צלב'.

הדברים נוגעים לחניכים ש'מאתגרים במיוחד' בשל מוגבלות פיזיולוגית-קוגניטיבית מורכבת. במקרים אלו, בהעדר יסוד אידאליסטי, מעשה החינוך עלול לאבד את נשמתו היתרה ואת אופקו המיטיב. אז הייאוש והרפיון עלולים להשתלט על עבודת המחנך, שהרי במונחים מטריאליים ואינסטרומנטליים, שהם מונחיה האונטולוגיים והאפיסטמולוגיים של אידאולוגיית הסוציאליזציה, הפעולה החינוכית מאבדת את טעמה.

גישה שנייה: "אקולטורציה", המודל החינוכי (הומניסטי) ודגם ההוראה של "עיצוב" על פי הגיונה האידאולוגי של האקולטורציה, אנושיותו של האדם מתגשמת בהיותו יצור תבוני בעל יכולת ביקורתית ואוטונומיה אישית. אנושיות זאת מתגשמת מתוך המפגש שהוא מקיים עם מיטב התרבות ותוצריה.⁷ מימושו העצמי של היחיד, על פי גישה זו, מתגלם ביכולתו להפנים את ערכיה האינטלקטואליים, המוסריים והאסתטיים של התרבות האוניברסלית ולהזדהות עמם. לפי הגיון זה, פרט ש"מימש את עצמו" הוא יחיד רציונלי ככל שניתן - "בן תרבות", אשר רכש את התרבות, מזדהה עם ערכיה ויודע להעריך אותה. אופייה האידאליסטי של גישת האקולטורציה גוזר ערכים "מטא-חברתיים", כלומר ערכים שאינם פונקציה של צרכים אד-הוק, אלא כאלו שהתגבשו וחושלו במהלך ההיסטוריה ("נכסי צאן ברזל"). בהמשך לכך האקולטורציה תומכת בעקרונות אוניברסליים המגדירים את המהות האנושית במיטבה - הגיונה הדידקטי העמוק גורס כי תזונתו התרבותית של האדם יוצקת את איכותו ואת מידותיו ("you are what you eat, eat well!"). בשונה מהגיונה של אידאולוגיית הסוציאליזציה, החינוך באידאולוגיית האקולטורציה אינו מכוון לפיתוחן של "התנהגויות רצויות", אלא להפנמתם של ערכים ולפיתוחן של תכונות אופי ונטיות לב שידריכו את התלמיד בחייו ויקרבו אותו אל המעולה בכל תחום שיבחר.

בנקודה זו חשוב להזכיר את הערתו של שקולניקוב (2008: 272) על ההבחנה הברורה בין 'אקולטורציה' ל'הומניזם'. אקולטורציה משמעה 'הכנסה לתרבות מסוימת', ואילו הומניזם באשר הוא מחייב פלורליזם ודורש כבוד ליצירה האנושית באשר היא. אופיו האידאליסטי ויומרותיו האובייקטיביות של החינוך בגישת-העל של האקולטורציה חושפים את ההנחות: (א) כי ישנם תכנים מסוימים (אינטלקטואליים) והתנהגויות מסוימות (מוסריות) שראויים להילמד, משום שבגינן נעשה הפרט ל"אדם"; (ב) כי התכנים אינם נלמדים משום שהם מועילים (כמו בדפוס החיקוי), אלא משום שהם משמשים דגם כללי (עקרוני) לעיצובו של האדם הטוב. לדפוס ההוראה הנובע מהגיון האקולטורציה קרא לם: **דפוס העיצוב**.

6 יש לציין כי השימוש במונח "עיצוב" בהקשר של החינוך המיוחד המורכב מעלה אסוציאציות של "עיצוב התנהגות", פרקטיקה המשויכת באופן מובהק לדגם החינוכי של גישת המודל הסייעודי והרפואי. אלא שעל פי הטיפולוגיה של לם, דגם העיצוב שייך למאפייניה הפדגוגיים של גישת האקולטורציה.

7 יש לשים לב כי בדיון שלהלן התרבות אינה נתפסת כמובנה האנתרופולוגי אלא כמובנה האידאולוגי (משמע בטיב האמונות העומדות בבסיסה ובפרקטיקות וביחסי הכוח שנגזרים מהן).

הוראה על פי דפוס העיצוב היא בעיקרה הוראה המכוונת לעיצוב תכונות ואיכויות המשקפות את הערכים ואת האמיתות של התרבות. בהתאם לכך האקולטורציה מבקשת לפתח בקרב תלמידיה תכונות אופי הנחשבות לראויות (virtues), והיא מדגישה עידוד של הפנמה רגשית והתפתחות רציונלית מסדר גבוה. הפנמה בצורתה הטובה ביותר מתווכת על ידי מיצובה של הדעת כ"מופת רב הוד" וכמוקד להזדהות (עם המורה כנציג התרבות, עם דמויות היסטוריות או בדיוניות, עם ערכים, רעיונות מכוננים וכך הלאה). צורת הוראה מעין זו מדגישה כי חינוך טוב איננו מחנך לאמונות, להתנהגויות ולמיומנויות ספציפיות, כי אם לדגמים כלליים של אנושיות - לפיתוח "תכונות אופי" ו"סגולות אנושיות".

מצאנו כי המודל המקביל בחינוך המיוחד לגישת האקולטורציה הוא המודל החינוכי (ההומניסטי). הנחת היסוד של מודל זה (עילם, 2008; פלדמן, 2007; רייטר, 1997) היא שכל אדם עם מוגבלות מורכבת ככל שתהיה יכול לקחת חלק בתרבות האנושית, והוא בעל פוטנציאל (גם אם מסוים) לחשיבה רציונלית (קוהרנטית ובהירה), להבנה מוסרית (יכולתו לתפקד באופן אוטונומי וערכי בחברה) ולרגישות אסתטית (יכולתו ליצור וליהנות מיצירות אמנות). בהתאם להיגיון זה הטכנולוגיה המודרנית מסייעת לאנשים עם לקויות לעקוף את המוגבלות ומאפשרת להם להגשים את הפוטנציאל האנושי הטמון בהם לאנושיות במיטבה; זאת מתוך תפיסה כי הלקות איננה מהותית אלא טכנית. האחריות של החברה היא לספק לאדם עם המוגבלות סביבה הולמת ואמצעים טכנולוגיים מגוונים, דוגמת מחשבים ניידים, לוחות תקשורת ומתגים, שבעזרתם יוכל לתת ביטוי ליכולותיו החברתיות, התקשורתיות והאינטלקטואליות (ספיריס וטרנר, 2014). על מנת לטפח באדם עם המוגבלות איכויות אנושיות-מוסריות במיטבן, כרוך מימוש העצמי בשילובו בחברה כפרט אוטונומי, בחשיפתו לאמנות כך שיוכל ליהנות מן המיטב שבתרבות, ובעידודו לחשיבה קוהרנטית כך שיוכל לנהל את חייו בצורה נבונה. בהתאם לכך, למפגש בין החניך למחנך יש משמעות אנושית מיוחדת: תפקידו של המחנך היא להנגיש את הדעת לחניך ולהנחות אותו למחשבה בהירה ומעמיקה ככל הניתן באמצעות עידוד מתמיד, שאילת שאלות והצבת אתגרים.

המודל החינוכי-הומניסטי מדגיש את חובתה האנושית של החברה לסייע לאנשים עם מוגבלויות להגיע למיצוי מרבי של הפוטנציאל האנושי שלהם. על פי תפיסה זו, שבבסיסה עומדים ערכים של צדק חברתי וכבוד האדם, על החברה לתמוך בכל אדם עם מוגבלות בהתאם לצרכיו ולסייע לו בכל דרך לממש את אנושיותו המוגדרת במונחים "אקולטוריסטיים" של אוטונומיה ורציונליות. הנחה זו הייתה הבסיס להתפתחות תפיסת "איכות החיים" המיוחדת של המודל, שעל פיה מודגשת זכותם הבסיסית של אנשים עם מוגבלויות לקבל תנאים מיטביים וייחודיים ככל שנדרש לצורך מימוש אנושיותם.⁸ המודל ההומניסטי נחשב למודל אינטראקטיבי-הנחתו הבסיסית היא כי בין האדם עם המוגבלות ובין הסביבה קיימים קשרי גומלין (Vehmas,

8 בשנים האחרונות פותחו מספר תכניות לימוד לחינוך המיוחד בנושא איכות החיים: 'מעגל ההפנמה'; תכנית לימודים אישית בגישת ה-COACH; פיתוח תכנית פעולה חינוכית אישית בגישת ה'מפה' - MAPS Making Action Plans; גישת ה'דרך' ועוד (אבישר, 2010).

2010). מוגבלותו של אדם איננה מוגדרת כאירוע "פרטי" ואיננה מומשגת במונחים "סגורים" (פוזיטיביסטים וסטטיים), אלא במונחים דינמיים של אינטראקציה והתהוות. מודלים אלה אינם רואים את "בעיית" המוגבלות כממוקמת בתוך הפרט אלא בתוך החברה וערכיה (Wolfensberger, 1972). על פי תפיסה זו, ההיבט הפיזיולוגי והביולוגי של המוגבלות הוא בבחינת נתון פתיחה שיש להתמודד עמו ולהתגבר עליו לקראת מימושה של האנושיות.⁹ במובן זה הסביבה (החברה והתרבות), על מגבלותיה ואפשרויותיה, נעשית למרכיב מפתח בהגדרתה של המוגבלות ובאפשרות להתעלות מעליה. עמדה זו מדגישה כמובן את אחריות הסביבה להגדיר את המוגבלות ולהתמודד עמה. כאשר המוגבלות נתפסת במונחים אינטראקטיביים, אנשי המקצוע יכולים להתערב ולהתאים את הסביבה ואת הדרישות הפונקציונליות של החברה לצורכי הפרט עם המוגבלות, מתוך כוונה ליצור עבודה ועבור משפחתו איכות חיים מקסימלית (במקום להתרכז רק ב"שיקומו" הפונקציונלי) (טורנבול, 2002). מודל מעין זה מספק בסיס יציב לכינונה של תפיסה הומניסטית ואינטראקטיבית של המוגבלות (Smart & Smart, 2006).

מוסד לחינוך מיוחד המבוסס על ערכיה של אידאולוגיית האקולטורציה והמודל החינוכי (בנוסחה ההומניסטית) יפעל בהתאם להגיון ההוראה של **דפוס העיצוב**. באמצעות עיון ביצירות התרבות הוא יבקש לטפח בקרב חניכיו איכויות אנושיות במיטבן. במסגרתו של הקוריקולום החינוכי יחשוף המוסד את תלמידיו עם המוגבלויות ליצירות אמנות ולידע אנושי קלסי בתחום בד בבד עם עריכת חומרי הלימוד להוראה בהתאם ליכולתם (אבישר, 2010; חצרוני, 2007).

חינוך בדגם העיצוב לא יימנע אמנם לחלוטין מהקניית כשרים וצורות התנהגות, אלא שאלו לא ייתפסו כתכלית עצמה כי אם כאמצעי לפיתוח אנושיותו של התלמיד במיטבה. באופן זה יחתור החינוך על פי דפוס העיצוב לפיתוח אישיותו ותכונותיו של התלמיד כבן אנוש ולעידודו לקחת חלק באוצרות התרבות של המין האנושי (ולא לקראת שימורו כפרט מתפקד ופונקציונלי בחברה). בהתאם להגיון זה, אם חשיבה רציונלית נתפסת כסגולה אנושית מובהקת, תפוחת תכנית הוראה¹⁰ לחשיבה מסדר גבוה עבור חניכים עם מוגבלות; אם ראוי שכל בן תרבות יכיר ויאהב את סיפורי התנ"ך או יכיר את יצירות האמנות הגדולות של הרנסנס ויתפעם מהן, תפוחת ותותאם התכנית להוראת תנ"ך ואמנות (על פי רוב על בסיס תכנית הלימודים הקיימת) בעבור תלמידים עם מוגבלות, על פי יכולתם.¹¹ בהקשר זה שוב מודגש מקומה של הטכנולוגיה במלאכת צמצום הפער הטכני - באופן זה תונגש תכנית הלימודים

9 מימושה של האנושיות, ידגישו בראון, באייר ובראון (Brown, Bayer, & Brown, 1992), מתגלמת בהעצמת כוחותיו האישיים של האדם עם המוגבלות כדי שיוכל לבחור, להיות מעורב, להשפיע, לקבל החלטות ולממש את עצמו.

10 במשרד החינוך פותחה תכנית "לקראת בגרות - ל"ב 21" העוסקת בתחומים שונים, לדוגמה: חברה ופנאי, אזרחות פעילה. התכנית מגדירה מחדש את מקומו של התלמיד כאחראי, פעיל ומעורב בתהליכי הלמידה שלו ואת קבוצת התלמידים בכיתה כקהילה לומדת.

11 בבתי הספר השונים לחינוך מיוחד מורכב, חלק נכבד מתכנית הלימודים עוסק בהוראת האמנויות הן בהיבט הפילוסופי-היסטורי הן בהיבט המעשי (לא כאמנות תרפויטית).

בעזרת טכנולוגיית סיוע (assistance technology) ויינקטו כל האמצעים לשיפור יכולת הלימוד בהתאם למוגבלותו הפיזית של החניך (מחשבים ניידים, פלט קולי, מכשירי הגברה, שתלים קוקליאריים, מילונים אלקטרוניים ומחשבי כף יד [פאלם]) (חצרוני, 2007).

יתרונותיו של המודל האקולטוריסטי והחינוכי-הומניסטי נובעים מטבעו האידיאליסטי. הגיונו האידיאליסטי של המודל מאפשר לפרדיגמה החינוכית להתעלות מעל להגיונו האינסטרומנטלי והפונקציונלי של החינוך המקובל (בנוסחו הסוציאליזטורי). **ביטוי ראשון** ליתרון זה מתגלם בהעמקתו ובהרחבתו של מושג ה"חינוך" ובהדגשת אופיו המתמשך והתהליכי. כך, בניגוד למודל הרפואי ולמודל הסייעודי שבהם החינוך המיוחד נתפס כפרקטיקה צרה הממוקדת במצבים ספציפיים הדורשים "פתרון", הפרקטיקה החינוכית במודל האקולטוריסטי נתפסת כתהליך הוליסטי המתרחש לאורך כל החיים. על פי עמדה זו, העלאת ערכו של האדם עם המוגבלות היא בבחינת מטרה ולא אמצעי.¹² **יתרון שני** של המודל האקולטוריסטי בחינוך המיוחד מתגלם בכך שבשונה מהמודל הרפואי, הוא נמנע מלעשות לחניך רדוקציה לדיאגנוזה קלינית ולקטלג אותו לצורך טיפול ושיוך, בהתאם ל"סוג המוגבלות" הקלינית שממנה הוא "סובל". עמדה זו מבקשת להרחיב את מושג אנושיותו של החניך וממילא גם לשכלל את אפשרויות התפתחותו ותפקודיו מעבר לטווח מונחיה המצומצמים והפונקציונליים של הגישה הרפואית-סייעודית. במובן "תרבותי" זה, טווח התפתחותו של החניך עם המוגבלות כולל לא רק תפקודים אלמנטריים-פונקציונליים אלא גם חינוך לקראת איכויות אנושיות גבוהות ומגוונות (כפי שאלו נתפסות על פי הגישה). עמדה שכזאת מכבדת את רבגוניותו של החניך, המתבטאת על פי ווהמייר וכולדינג (Wehmeyer & Bolding, 1999) בעידודו לבחירה, ליוזמה, לתחושה של מסוגלות ולנחישות עצמית (self determination) (שביט ורייטר, 2010). והיא נמנעת, לכאורה לפחות, מפוטנציאל הניכור והדיכוי הטמון בגישתו המצמצמת והפטרונית של המודל הרפואי. **יתרון שלישי** נובע מטבעו האינטראקטיבי של המודל ההומניסטי. תפיסת המוגבלות כנתון פתיחה שממנו אפשר להתעלות באמצעות התרבות, מטילה את האחריות באופן שווה על החניך ועל החברה שבה הוא חי. על פי תפיסה זו, החברה נבחנת ביכולתה להנגיש את התרבות לאדם עם המוגבלות ולאפשר לו איכות חיים ראויה. המושג "איכות חיים" כולל היבטים אובייקטיביים וסובייקטיביים המתייחסים לרווחה פיזית, כלכלית, רגשית וחברתית (Poston et al., 2003).¹³ במסגרת זאת לדוגמה מוטלת חובת החינוך לא רק על החניך המוגבל ובני משפחתו אלא גם על הקהילה שהוא חי בה - על נכונותה לקבל אנשים עם נכויות ולהתייחס

12 זאת ברוח הקטגוריה האתית של קאנט שקבעה: "עשה מעשיך כך שהאנושיות הן שבך והן שבכל איש אחר תהא לך לעולם גם תכלית ולעולם לא אמצעי בלבד" (קאנט).

13 פלס (Felce, 1997) ביסס את המשגתו של המושג איכות חיים בעבור אנשים עם מוגבלויות על מודל משולש שבו איכות חיים נקבעת על פי אינטראקציה בין ערכים אישיים, תנאי חיים ושביעות רצון אישית. חוקרים נוספים התייחסו להגדרה עצמית או ליכולת הפרט לחיות את החיים הרצויים בעיניו כמרכיב מרכזי באיכות החיים. בעבור ילדים ומבוגרים עם מוגבלויות חופש הבחירה משמעו היכולת להגדרה עצמית והיכולת ליהנות מאותן אפשרויות הפתוחות בפני כלל החברה (Wehmeyer & Schalock, 2001).

אליהם בכבוד ובאהדה ועל מחויבותה ליצור עבורם תנאים מיטביים להתקשרות ולהתנהלות באמצעות נגישות טכנולוגית (חצרוני, 2007). עמדה שכזו יוצרת עבור אנשים עם מוגבלות את התנאים להיעשות לחלק אינטגרלי ושווה זכויות בחברה - היא פועלת להכלתם המלאה (full inclusion) במשפחה ולביסוסה של תחושת שייכות לחברה (טל, שביט ופן, 2011; רייטר, 2004). עמדה כזו מדגישה את זכותו של האדם עם המוגבלות לתנאי חיים 'נורמליים' המקובלים בחברה. לעמדה זו יש השפעה ישירה על הלכי רוח חברתיים ועל חקיקת חוקים המאפשרים את השתתפותם של אנשים עם מוגבלויות (בעיקר נכויות) בחיי הקהילה.¹⁴ הגישה המתונה יותר דוגלת בהכלה חלקית (partial inclusion) (רונו, 2007). במתכונתה ההומניסטית ילדים עם לקויות קשות ומורכבות יקבלו חלק משירותי החינוך המיוחד מחוץ לכיתה הרגילה, למשל שירותים פרה-רפואיים.¹⁵

חסרונותיו של מודל האקולטורציה בחינוך המיוחד נובעים מצדו ה"אפל" של "מטבע האידאליזם". סגולתו המהותית של האדם מנוסחת במודל זה במונחים היררכיים מובהקים של "העפלה", "טיפוס" ו"התעלות" מעל העולם הטבעי, הפראי, הברברי (שאפיוניו הם גוף, יצר ואמוציה). תרבות, על פי תפיסה זו, מומשגת במונחים של עוצמה ושליטה (סובייקטיבית ואובייקטיבית) ושל יכולת אקטיבית לחשיבה רציונלית, למוסר וליצירה. אלא שעצם היומרה להגדיר אובייקטיבית מהי "אנושיות" ולקבוע את מדדיה של ה"תרבות" מכילה בחובה, מניה וביה, את היכולת לקבוע גם מהי "חייתיות" ומהי "ברבריות". יומרה אפיסטמולוגית שכזאת עלולה להתברר כמסוכנת, משום שמי שאינו עומד במדדיה מודר מן ה"אנושיות". עמדה אידאליסטית שכזו עלולה להתקבל כחרב פיפיות וכבעלת פוטנציאל מדכא לחינוך המיוחד המורכב, משום שמנטייתה הדיכוטומית להפריד בין "תרבות" ובין "טבע" עלול להשתמע כי מעמדו האנושי של האדם עם המוגבלות השכלית המורכבת הנו פחות מבחינה אונטולוגית. עמדה זו עלולה להשפיע גם על תפיסת הפרופסיה של המחנך בחינוך המיוחד המורכב, שאיננו נתפס עוד כמחנך המופקד על עניין תרבותי בעל ערך כשלעצמו (העפלתו של החניך במדרגות התרבות), אלא כ"מטפל זוטר" המופקד על צרכיו ועל תפקודיו הפיזיים הבלתי-מוערכים של החניך. במקרה שכזה עלול להתברר כי התביעה "ההומניסטית והאידאליסטית" בחינוך המיוחד המורכב אינה מנוסחת ביחס למעמדו האנושי של האדם המוגבל, אלא כלפי המחנך, הנדרש לפעולה של "התעלות מוסרית" כלפי חניכיו. עמדה שכזו מרדדת ומחלישה כמובן את מעמדם של השותפים בחינוך המיוחד המורכב - מחנכים וחניכים.

חיסרון נוסף הנובע מעמדתה האידאליסטית של האקולטורציה נוגע לנטייתה להזניח את חשיבותו של הדיון הפרקטי, האינסטרומנטלי באופני שילובו של החניך בחברה. העמדה האקולטוריסטית מנסחת את יעדיה ואת מושגיה הפדגוגיים במונחים עקרוניים של "מימוש עצמי תרבותי", של "עניין והפנמה" ושל "התפתחות והעפלה". אלא שיעדים אלו אינם נושאים

14 בהקשר הזה ראו: חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות, 2005, [knesset.gov.il/privatelaw/ 2005 data/16/3/2951_3_1.rtf](http://knesset.gov.il/privatelaw/data/16/3/2951_3_1.rtf)

15 בהתאם לקביעתה של ועדת דורנר כי "התקציב הולך אחר הילד" (רותם ורייטר, 2011).

על פי רוב משמעות קונקרטיה, והם קשים ליישום בחיי היום-יום וממילא שגם לבחינה ולהערכה. באופן זה עלולה להתברר נטייתה האידיאליסטית של האקולטורציה כהפשטה, שאמנם נמנעת מן הפרקטיקה האינסטרומנטלית של דפוס החיקוי, אך פוגעת ביכולת לפתח בקרב חניכיה מיומנויות קונקרטיות והכרחיות להשתלבותם בחברה. חיסרון אחרון הנובע מטבעה האידיאליסטי של הגישה מגלם את הסכנה לביטול מעמדו של הפרט הקונקרטי בתהליך החינוכי. על פי היגיון זה, יומרתה האובייקטיבית והכללית של האקולטורציה (להערכת האדם והתרבות) מאיימת לבטל את טענותיו, את צרכיו ואת רצונותיו הפרטיים של החניך. עמדה "אקסטרניזית" שכזו מכפיפה את דמותו הממשית של החניך לדגם מופשט כלשהו של "אדם" (בריא, מתפקד, מאושר). מיותר כמעט לציין כי מהלך פטרוני שכזה, הנעשה בשם "אושרו" ו"טובתו" של החניך תוך התעלמות מדעתו ומצרכיו הפרטיים והייחודיים, עלול להתברר כשיפוטי, כבלתי-מכבד ואף כמדכא למעשה.

גישה שלישית: "אינדיבידואציה", המודל האקולוגי ודגם ההוראה של "פיתוח" על פי הגיונה האידיאולוגי של האינדיבידואציה, האדם, הסובייקט הקונקרטי-אמפירי עצמו, משמש בסיס ותכלית לפעולת החינוך. מהלך רדיקלי זה, שדיואי (תש"ח) כינה בשם "מהפכה קופרניקאית", הפך את היוצרות במעשה החינוך: מעתה מטרות החינוך לא נגזרו עוד מהחברה ומהתרבות, אלא מן הצרכים ההתפתחותיים של היחיד המתחנך. על פי היגיון זה, תכליתה של פעולת החינוך מתגלמת בתהליך של מימוש עצמי שמדדיו הם פנימיים ופרטיים (ולכן אינם נתונים להערכה ולהשוואה מן החוץ).

דמותו האידיאית של המתחנך בתפיסה זו הומשגה על בסיס מדדים פנימיים וסובייקטיביים דוגמת יצירתיות, חיוניות, סקרנות, התפתחות עצמית וכך הלאה. גישת האינדיבידואציה מניחה כי כוחות הגדילה של האדם מצויים בתוכו ככוחות פנימיים המבקשים להתממש מתוך עצמם, ומכאן שהתפתחותו התקינה של היחיד יכולה להתרחש, כפי שכותב לם (2002: 10): "רק באווירה חופשית מלחצים, מאימים ומכפייה [...] אפילו בגילוייה המתונים, כגון זירווי ידיות, עידוד מפתה, שבחים ופרסים".

אחד ממנסחיו הבהירים ביותר של האינדיבידואליזם החינוכי בגרסתו ההומניסטית היה הפסיכולוג קארל רוג'רס (1902-1987). אליבא דרוג'רס, תפקוד אנושי מיטבי הוא תפקוד שבו האדם משתמש בכל נתוניו הטבעיים ובכל כוחותיו הפנימיים על מנת להתפתח ולחוות את מצבו הקיומי באופן המלא ביותר (רוג'רס, 1973: 284). באדם, טוען רוג'רס, מתקיימת נטייה טבעית למימוש הפוטנציאל העצמי שלו - נטייה זו מתממשת הן בתפקוד פיזיולוגי (פעילות, יצירה, ויטליות וכו') הן בתפקוד הפסיכולוגי (יצירתיות, ביטחון עצמי וכו'). כדי שאדם יוכל למצות את פוטנציאל התפתחותו האנושית הוא זקוק בראש וראשונה ליחס חיובי מצד החברה כלפי עצם קיומו בעולם: לחום, לכבוד, לאהבה ולקבלה מהסובבים אותו. יחסי הוראה בפדגוגיה שכזאת מבוססים, כפי שמציינת בר אל (1996), על "הערכה ללא תנאי", היינו הערכה ללא שיפוט וביקורת וקבלה ללא תנאי, ועל "אמפתיה", היינו מסוגלות להבין את נקודת מבטו הקוגניטיבית

והקיומית של האחר. עמדה כזאת מדגישה את חשיבות שיתוף הפעולה בין המחנך למתחנך ואת חשיבות התאמתם של דרכי ההוראה ואמצעי החינוך לצרכיו ולנטיותיו המיוחדות של המתחנך. עוד מדגישה גרסתה ההומניסטית של הפדגוגיה האינדיבידואליסטית את חשיבותו של הקשר ההרמוני שבין הפרט לחברה: "הדרך להתפתחות בכיוון של בשלות פסיכולוגית", קובע רוג'רס (1951), "היא ההתרה של הניכור בתפקודו של האדם" - האדם יתנהג על פי טבעו המיטבי רק כאשר החברה תאפשר לו להתנהג על פי טבעו האמיתי, הטבעי. אדם שלומד להעריך את עצמו בצורה חיובית גדל לעצמאות המובילה אותו, מתוך עצמה, למימוש עצמי. רוג'רס הדגיש כי מימושה של האנושיות כרוך בחופש בחירה, וכי "אין האדם יכול לחיות חיים מלאים ללא חופש ואחריות". עם זאת ועל בסיס תפיסתו ההומניסטית (הכללית), הוא מזהיר מפני חופש מוחלט ואגואיסטי שבו האדם נשלט על ידי דחפיו הפיזיולוגיים ובעצם כך מאבד את חופש הבחירה. מידת החופש, קובע רוג'רס בהמשך לכך (שם), פחות חשובה, "החשוב הוא שהחופש הניתן בתוך גבולות אלה יהיה ממשי".

מוסד לחינוך מיוחד המבוסס על ערכיה של אידאולוגיית האינדיבידואליזם והמודל האקולוגי יפעל בהתאם להגיון ההוראה של דפוס הפיתוח. הוראה על פי דפוס זה היא בעיקרה הוראה המותאמת לצרכיו הייחודיים של כל חניך. בדגם זה החניך משמש כקנה המידה להערכת מרכיבי החינוך - על פי היגיון סובייקטיבי זה נקבע ערכה של הדעת החברתית והתרבותית בהתאם ליכולתה לתמוך בפיתוחו של התלמיד מן המקום שבו הוא נמצא. חשוב לשים לב כי בדפוס הפיתוח אין דגם מוקדם לדמותו של התלמיד, אין דגם סופי לאישיותו, ואין מטרה חיצונית שיש להגשימה: מטרת ההוראה אינן נקבעות בהתאם לדפוס קיים של "אזרח מתפקד" (חיקוי) ולא של "אדם טוב" (עיצוב), אלא על פי הצרכים האינדיבידואליים וההתפתחותיים של כל יחיד (צרכים שהם לעולם שונים ומיוחדים). ביטויים המעשי של עקרונות אלו מתגלם (א) בהדגשת מעמדו של החופש הן כמטרה הן כאמצעי בתהליך התפתחותו של הילד; (ב) בעידודו של החניך להפעיל את כישוריו ואת כשריו הפנימיים במגוון התנסויות חושניות ואינטלקטואליות על פי נטיותיו; (ג) בשינוי מעמדו של המחנך על ידי צמצום סמכותו המתערבת והמעריכה ובהפיכתו למנחה, מדריך ומסייע, שתפקידו מתמצה בארגונו ובפיתוחו של המרחב הפדגוגי שהתלמיד מתנהל בו.

מצאנו כי המודל המקביל לנוסח ההומניסטי של גישת האינדיבידואליזם בחינוך המיוחד הוא המודל האקולוגי (רייטר, 2004). הנחת היסוד של המודל האקולוגי קשורה בתפיסה הפנומנולוגית, שעל פיה הכרתו הסובייקטיבית של האדם ומה שיש לו לומר על עצמו, על חייו ועל סביבתו, הם בעלי ערך ראשוני ומכונן בהבנת עולמו וצרכיו (nothing about me without me). עמדה זו גורסת כי הגורמים המשפיעים על הפרט במידה הרבה ביותר הם אלה שהוא עצמו מחשיב כרלוונטיים עבורו (Sontag, 1996). על פי תפיסה זו, אין לראות את מוגבלותו ואת ליקוייו של האדם כנובעים מתכונה או מפגם כלשהו באישיותו, אלא כביטוי לחוסר התאמה באינטראקציות בינו לבין סביבתו. המודל האקולוגי גורס כי האדם, על יכולותיו ומגבלותיו, איננו נתון "טבעי" וקבוע מראש, אלא שהוא מתהווה ומתפתח בכל זמן ביחס לעולם ולנסיבות שבהן

הוא מתקיים. עיקרון זה מחייב עיצוב של סביבה חינוכית הרמונית ומעצימה, שבה יתאפשר לחניך לממש את עצמו בהתאם לחלומותיו ולשאיפותיו (Smull, 1994). סביבה כזאת מגלמת את תפיסת איכות החיים של המודל האקולוגי החותר לאיזון ולהרמוניה טבעית ככל האפשר בחייו של החניך; היא מדגישה, כפי שמציינים קיית' ושאלוק (Schalock, 2000), כי תחושת רווחתו האישית של החניך נמדדת במגוון ממדים של חייו: בבריאותו, במצבו הפסיכולוגי, במידת עצמאותו התפקודית, בקשריו החברתיים ובעולמו הרוחני. המודל האקולוגי מבקש לכוון עבור החניך עם המוגבלות עולם שבו יוכל לממש את מרב הפוטנציאל הטמון בו ולחוש שביעות רצון מרבית בסביבה מוכרת וטבעית שבה ניתן יהיה להמעיט ימים של תסכול וחוסר אונים ולהרבות ימים של אושר ושל תחושת מסוגלות.

במרחב האקולוגי המפגש בין החניך למחנך מקבל משמעות מיוחדת - הימצאותו של מחנך מכבד ומאפשר מתבררת כתנאי הכרחי לגידולו ולצמיחתו של החניך. המחנך צריך להיות יצירתי ודינמי ולחפש ללא לאות מרכיבים תאורטיים ואסטרטגיות חדשות שיתאימו לצרכיו המיוחדים של הילד. תפקידו של המחנך במרחב שכזה אינו מוגדר במונחים אובייקטיביים של פרופסיונליות פונקציונליסטית "קרה", אלא במונחים סובייקטיביים של אמפתיה ודיאלוגיות "חמה". מרחב שכזה צריך לשאת אופי של בית מכיל ומקבל, ויש לצמצם בו ככל האפשר את מעורבותם החיצונית של אנשי מקצוע וטיפול (הס, 2011). ממד נוסף בהעצמתו של החניך מתגלם בעידודו להנכיח, לנסח ולהשמיע את קולו במרחב הציבורי. עמדה זו מנוסחת, כפי שכותב סמול (Smull, 1994), בתביעתו של בעל המוגבלות מן הציבור: "to learn about my dreams, desires, gifts and capacities". דרישה זו מתורגמת אל הפרקטיקה החינוכית באמצעות פעילות של סגור עצמי - כאשר הפרט עם המוגבלות לומד להציג את צרכיו ואת דרישותיו בפני הציבור שאליו הוא משתייך (קוזמינסקי, 2004). העצמתם של האנשים עם המוגבלויות במטרה שישמיעו את קולם וייקחו חלק פעיל במארג החיים בקהילה נעשה אז לביטוי מובהק של אידאל ההרמוניה והמימוש העצמי במודל האקולוגי בחינוך המיוחד (Booth & Ainscow, 2002).

יתרונותיהם של מודל האינדיבידואליזם ושל המודל האקולוגי בחינוך המיוחד נובעים מטבעו האינטרני של החינוך ומהכרעתו העקרונית להפוך את החניך למוקד ולתכלית של הפעילות החינוכית (חשוב לציין כי שאלת מעמדו של היחיד וגבולותיו ביחס לכלל נתונה לפרשנות אידאולוגית, כפי שהראינו לעיל). יתרון ראשון מתגלם בצמצום פוטנציאל הדיכוי בתהליך החינוכי. העמדת החניך עם המוגבלות במרכז הפרדיגמה החינוכית מצמצמת את פוטנציאל ההפחתה וההדרה הטמון במודלים האקסטריניזיים (סוציאליזציה ואקולטורציה), משום שהיא הופכת את הקריטריונים ואת המדדים החיצוניים להערכת התפתחותו של החניך למשניים. עמדה מכבדת שכזו מבקשת לתמוך בצמיחתו הספונטנית והחופשית של החניך ולהימנע מן הניסיון לקבוע (ובכך לרדד) את זהותו ואת צרכיו באמצעות קטלוג ומיון המוגבלות שהוא "סובל" ממנה. בנקודה זו מתבהר ממילא גם יתרונו השני של המודל. מעמדה אינטרניזית שכזו, שבה החניך המסוים משמש קנה המידה להערכה, נגזרת פדגוגיה חיובית, תומכת ובלתי-שיפוטית באופייה.

היגיון אידאולוגי זה גוזר כי יש למקד את הפעילות החינוכית בהתאם לצרכיו, לכשריו, ליכולותיו ולשיפוטי הפרטיים והעצמיים של החניך. פרקטיקה פדגוגית מעין זו מבקשת להימנע מן הנטייה הרווחת להקריב את קיומו הקונקרטי (היום-יומי והממשי) של החניך על מזבח הנחות נורמטיביות-אובייקטיביות-פרופסיונליות בדבר תפקוד "נורמלי" ו"פונקציונלי". בהתאם לכך הפרקטיקה הפדגוגית של המודל האקולוגי אינה מתממשת בצורת תפקוד "אינסטרומנטלי" או "אנושי/תרבותי" עתידי, אלא בחיי ההווה, המעשה והמחשבה היום-יומיים של התלמיד בעל המוגבלות - ביכולתו להתנסות, לחוות, לשמוח ולחוש בעל ערך בעיצומה של הפעולה החינוכית (ולא לאחריה).

יתרונו השלישי של המודל האקולוגי נובע גם הוא מן הקודם - דפוס הפיתוח של הפדגוגיה האינדיבידואליסטית תומך בהתפתחותה של אישיות אוטונומית דרך עידוד החניך לקבל אחריות ולפתח יוזמה אישית באמצעות התנסות עצמית. עמדה שכזאת היא בעלת פוטנציאל חשוב בחינוך המיוחד, משום שהיא מאפשרת לשבור את "מעגל הקסמים השטני" של תלות החניך במחנך; שהנה, כאשר המחנך עסוק ב"לעשות עבור התלמיד", גם אם באמצעים של עידוד ותגמול, הוא מגדיר אותו כפסיבי וכחסר ישע. הגדרה זו מכוננת את היחס הציבורי אליו, את תפיסתו העצמית של החניך לגבי יכולותיו, וממילא שגם את אופיין הפטרנליסטי והטיפולי של הפרקטיקות שנוקטים עמו.

חסרונותיו של מודל האינדיבידואליזם ושל המודל האקולוגי בחינוך המיוחד נובעים מנטייתם הרומנטית לדחוק את היסודות הכלליים והחיצוניים מן החינוך. מהלך תאורטי זה, שנתפס כמשחרר ומעצים במונחים סובייקטיביים, עלול להתברר כמהלך המשול ל"שפיכת התינוק עם מי האמבט", וזאת משלוש סיבות עיקריות.

ראשונה, רתיעתו של המודל האינדיבידואליסטי מכל צורה של קטלוג ומיון וחתירתו אחר רזולוציות הולכות ומתחדדות של אבחון פגעה מניה וביה ביכולתו להגדיר את מוגבלותו של החניך במונחים מקצועיים, מקובלים וכלליים. הימנעותו של המודל האינדיבידואליסטי משימוש בסטנדרטים, בסכמות ובפרוטוקולים של פעולה צמצמה את היכולת לטפל בחניך עם המוגבלות על בסיס הניסיון החינוכי/ טיפולי/ רפואי/ מחקרי המצטבר. עלול להתברר כי עמדתו האידאולוגית של מודל זה מדלדלת את "ארגז הכלים" המקצועי שבאמצעותו ניתן לשפר את איכות חייו של החניך. יתרה מכך, ייתכן כי הימנעותו של הדגם מלנסח את מושגיו במונחים אובייקטיביים וכלליים פוגעת במעמדו הפרופסיונלי (האובייקטיבי והמדעי) של תחום החינוך המיוחד. עמדה זו משפיעה גם על הרמה המערכתית-מוסדית-פוליטית, משום שעמדה אפיסטמולוגית מעין זו עלולה להתברר כפלטפורמה נוחה להתנערותה של הרשות המחנכת מן המחויבות (הכלכלית, המחקרית והחוקית) לפיתוחם ולקידומם של מוסדות טיפול והכשרה הקשורים לתחום המוגבלות.

סיבה שנייה היא שקידושו של הפרט במרכז הפרדיגמה והדגשת עצמאותו הטבעית והספונטנית בתהליך החינוכי מטשטשת את תפקידו ואת אחריותו של המחנך. טיעון זה מתבסס על ההנחה, כי חירות כרוכה בהצבת גבולות וכי בחינוך אי-אפשר להימנע משימוש במרכיבים

בעלי אופי סמכותני. הפעלת מידה מסוימת של משמעת חיצונית, תרגול ושינון והצבת גבולות משמשים בסיס הכרחי למימוש עצמי ולבניית אישיות אוטונומית בקרב המתחנכים. התנערות ממרכיב אימננטי זה בשם החשש מפני פגיעה בחירותו הסובייקטיבית התאורטית של החניך, עלולה לפגוע בפוטנציאל התפתחותו הממשית בפרקסיס. באופן זה לדוגמה, כרוכה הקניית מימונויות שפתיות ותקשורתיות, שבלעדיהן לא יוכל החניך לבטא ולממש את רצונותיו ואת מאווייו הסובייקטיביים, בשימוש באמצעים "כוחניים" של משמעת, שינון ותרגול. ביטוי נוסף לבעייתיות האתית הנגזרת מקידוש פרטיותו ורצונותיו הספונטניים של החניך מתגלמת כאשר זו מתנגשת בטובתם של שאר החניכים שהמחנך אמון על שלומם ועל התפתחותם. לדוגמה, כאשר ילד מממש את מאווייו באמצעות הפעלת אלימות או בכל דרך אחרת שאינה מאפשרת למחנך להמשיך בעבודתו עם חניכיו האחרים.

שלישית, נטייתו של המודל האינדיבידואליסטי להימנע משימוש בקני מידה ובמדדים חיצוניים להערכת החניך אמנם מקנה לפדגוגיה ערך אסתטי ורגשי בלתי-מבוטל, אולם היא פוגעת ביכולת להעריך את איכותו ואת יעילותו של התהליך החינוכי. הימנעותו של דגם האינדיבידואליסטי מכל שיפוט בעל ערך נורמטיבי בדבר טיבו, מאפייניו ואיכויותיו של האדם ה"נורמלי", מותירה את המחנך לשוטט במרחב של אי-ודאות פדגוגית. בהיעדר קריטריונים חיצוניים ואובייקטיביים להערכת הטוב והראוי, המחנך פוסע בכל עת על קרקע בלתי-יציבה ובלתי-ממופה - מציאות שכזאת יכולה להיות מרגשת לפרקי זמן קצרים וקצובים, אלא שלאורך זמן היא מתישה ומבלבלת, משום שתכליתה איננה ברורה. באופן זה המחנך נאלץ להכריע מחדש בכל מקרה ובכל רגע, ללא סימוכין שמעבר להנחותיו הפרטיות בנוגע לטובת הילד (האם יש להטריד ילד עם אוטיזם מן העולם הפרטי והחתום שבו הוא מתקיים? מה בנוגע לבוגרים עם מוגבלות שכלית המבקשים לבלות את כל זמנם בהתנדדות בלתי-פוסקת על דנדנה במגרש המשחקים? וכך הלאה..)

גישה רביעית: ביקורתיות, המודל הסוציו-פוליטי ודגם ההוראה של "ערעור" על פי הגיונה האידיאולוגי של הגישה הביקורתית, סגולתו האנושית של האדם מתגלמת בחירותו: קרי בקיומו כסובייקט אקטיבי, מגיב וחושב. הנחת היסוד של התאוריה הביקורתית היא כי המציאות איננה נתונה באופן "טבעי" ו"מובן מאליו", אלא היא מתהווה במסגרתם של יחסי כוחות (זהו מובנו של מושג ה"שיח" [discourse]). מימושו העצמי של האדם כ"בעל חירות" מתגלם אז בשני ממדים מהותיים הקשורים בקשר דיאלקטי ראשון של ביקורת: ביכולתו של האדם לפענח את טבעה הפוליטי של המציאות - את יחסי הכוחות המתקיימים בה ואת מגוון העוולות המסתתרות בה באצטלה אידיאולוגית של "טבע", "צדק", "מוסר" ו"מדע"; וקשר שני של שינוי: בנכונותו של האדם לפעול, על בסיס ביקורתו, ליצירתו של מרחב אישי (תודעתית) וציבורי (חברתי ותרבותי) שיענה על קריטריונים אותנטיים של כבוד האדם וחירותו. על בסיסה של מודעות רדיקלית זו עמדת הביקורת מבקשת לכונן את האדם כסובייקט אוטונומי ורפלקטיבי ולהיאבק בגורמים המבקשים להפחית את ערכו ולהשטיח ולקבע את תודעתו.

ברוח זאת קבע גור-זאב (תש"ס: 140) כי "הביקורת ואידיאל הרפלקציה הם הבסיס לחינוך ההומניסטי במיטבו, הלוא הוא 'חינוך שכנגד'".

מוסד לחינוך מיוחד המבוסס על ערכיה של העמדה הביקורתית יפעל בהתאם להגיון ההוראה של דפוס הערעור.¹⁶ הוראה על בסיס זה מכוונת להקנות כלי ניתוח וביקורת לבחינת אופייה הנרטיבי והפוליטי של המציאות (שם). היא מבקשת לעודד את החניכים לפתח מודעות רפלקטיבית, עצמאית וביקורתית כלפי העולם שבו הם חיים ולסייע להם לגבש עמדת נפש אקטיבית לקראת שינויה של מציאות העוול המצריכה תיקון (צבר, 2014). מחנך הדוגל בדפוס הערעור יציג בפני תלמידיו חלופות לנרטיב המקובל כ"מובן מאליו", יחשוף בפניהם את מגוון הביקורות והלבטים המלווים את תהליך ייצורו של הידע ההגמוני ויעודד אותם לחקירה דיאלוגית משותפת ולארגון יוזמות לפעולות "משנות מציאות". מוסד חינוכי הפועל ברוח דפוס הערעור יבקש לדחות מן המערכת אלמנטים מונולוגיים, חד-סטריים ונצלניים המבוססים על סיסמאות, על פקודות ועל הנחיות, משום שיחסים אנטי-דיאלוגיים מעין אלו דוחקים את האדם אל זרועותיהם של הפסיביות, של חוסר האחריות וחוסר הביטחון. עמדה שכזו מובילה, כפי שטען פריירה, ל"תרבות של דממה" - היא תרבות של חוסר און, של נכנעות, של אילמות ושל אלימות; להתקיים מאידך גיסא, הדגיש פריירה, משמע להיות אקטיבי, יוצר ומדבר (Freire, 1970: 13-14). בהתאם לכך דפוס הערעור בחינוך מדגיש את חשיבותן של פרקטיקות פדגוגיות אקטיביות המבוססות על דיאלוג, על פתרון בעיות, על פעילות חברתית משותפת ועל קישור החומר הנלמד לעולמם ולצורכיהם הממשיים של התלמידים.

מצאנו כי הדגם המתאים ביותר לאידאולוגיה הביקורתית בתחום החינוך המיוחד הוא מודל לימודי המוגבלויות או לימודי נכות (disability studies).¹⁷ בדומה לגישה הביקורתית, אחת מהנחות היסוד של לימודי המוגבלויות מתגלמת בקביעה כי "מוגבלות" ו"נכות" אינן מושגים דיאגנוסטיים אובייקטיביים טבעיים או מדעיים, אלא שהם מושגים המובנים חברתית. טבעם המתהווה של המושגים והדיאגנוזות מדגיש את היותם מושגים פוליטיים (תוצרים של יחסי כוחות) וחושף את פוטנציאל הדיכוי וההדרה הטמון בהם.¹⁸ "מוגבלות" על פי היגיון זה איננה "תכונה" (אונטולוגית) של הפרט אלא מצב של אינטראקציה בין הפרט לבין סביבתו -

16 יש לציין כי לם (2000) לא התייחס אל התאוריה הביקורתית בחינוך כאל אידאולוגיה העומדת בזכות עצמה, ולכן לא גזר עבודה גם דפוס הוראה מובחן.

17 בשנת 1993 אומצה ההגדרה הרשמית של לימודי המוגבלות על ידי Society for Disability Studies - גוף בינלאומי-מקצועי של אקדמאים, אשר קבע כמה כללים מנחים להגדרת לימודי המוגבלות.

18 בהקשר זה כותבת ליאת בן משה (2008): "אם אני מוגדרת כאדם עם מוגבלות או לא זה לא משהו שתלוי בי, וגם לא משהו שקיים בי. זאת אומרת, אם היו מעליות ורמפות ושירותים נגישים בכל מקום, האם הייתי אדם עם מוגבלות? אם כולנו היינו מדברים שפת סימנים, האם אדם חרש היה אדם עם מוגבלות? מה שמגביל אותי זה לא מה שאני - העובדה שאני לא יכולה ללכת [...] השאלה היא מה ההשלכות של ההגדרות... מי מייצר את ההגדרות האלו, מי מבנה מה זו נכות ומה זו מוגבלות, מי מבנה מה זו נורמאליות ואיך ההגדרות הללו מגבילות אותי?..."

אפקט הלקות (מידת החריגות והמוגבלות) תלוי ומובנה ביחסה ובשיפוטיה של החברה, משום שהחברה מחליטה כיצד להעריך ולשפוט את האדם עם הלקות. בהתאם לכך ליטון (Linton, 1998) מבקשת לבטל את התוויות המוטבעות בילדים עם מוגבלויות ('מפגר', 'מופרע', 'לקוי למידה' וכדומה) ובמקומן לתאר את הילדים במונחים פונקציונליים, כלומר לתאר כיצד הם מתפקדים במגוון תחומים. ברוח רדיקלית אף יותר טוען האן (Hahn, 1988: 19), נציגו של המודל הסוציו-פוליטי, כי הדעות הקדומות והאפליה המוסדית הקיימות בחברה הרחבה מציבות מחסום בולט אף יותר מן הלקויות הרפואיות ומן המגבלות התפקודיות של החניכים. עמדות רדיקליות אלו משפיעות כמובן גם על הפרקטיקה של "לימודי המוגבלויות". מעמדתו הביקורתית המודל דוחה לחלוטין את מושגי היסוד של הפרקטיקות המקובלות ביחס לחינוכם ולשיקומם של אנשים עם מוגבלות. פרקטיקות אקסטרניזיות אלו, כפי שטוענת ליטון (Linton, 2007), מתבססות על תפיסות מצומצמות ומדירות של "נורמליות", אשר מגדירות ולמעשה משמרות את המוגבלות. הגיונו האסטרטגי של המודל הביקורתי איננו מכוון, במידה זו, לשיפור פונקציונלי ואינסטרומנטלי כזה או אחר של מיומנויות או כישורים, אלא להפיכתם של המושגים מן היסוד ולבנייתם מחדש בהתאם לעקרונות רדיקליים של חירות ומימוש עצמי. בהתאם לרוחו של דגם הערעור בתאוריה הביקורתית, מודל לימודי המוגבלויות מבקש לפעול לשחרורם ולהעצמתם של האנשים עם המוגבלות במרחב החברתי והתרבותי שבו הם חיים. מודל זה מבקש להתמקד בשני כיוונים: ראשון, במאבק על עיצוב מושגי המוגבלות בקרב תודעתם הפרטית של אנשים עם מוגבלויות. ושני, על ייצוגיה של ה"מוגבלות" ושל אנשים עם מוגבלויות במרחב הציבורי. פדגוגיה דיאלוגית מעין זאת מנוסחת אז בשני ממדים של חירות - שלילית וחיונית - שלילית (חירות מ...), כסירוב לקבל ולהפנים את הפחתת ערכו וזהותו של האדם עם המוגבלות באמצעות תיוגו בידי המוסדות הרפואיים והחברתיים כ"חריג, חולה ותלותי"; וחיונית (חירות ל...), בדרישה הפוזיטיבית מאנשים עם מוגבלויות לקבל על עצמם את הגדרת ערכיה של ה"מוגבלות" ואת מדדי "איכות החיים" שעל פיהם הם מבקשים לחיות. ההכרה בטבעם הפוליטי של המושגים והאפשרות להיאבק על עיצובם משפיעות על כל ממדיו של התחום: על תפיסתם העצמית של אנשים עם מוגבלות, על תפיסת הפרופסיה בעיניהם של מחנכים ומטפלים, על עיצובם של דעת הקהל והמוסדות הממשלתיים, על תחיקתם של חוקי מדינה ועל עיצובן של הפרקטיקות החינוכיות.

טבעו הרדיקלי של המודל הביקורתי מתגלם בפרקטיקות הפדגוגיות שהוא משתמש בהן. כך, בעוד המודל החינוכי והמודל האקולוגי מתמקדים בשיפורן של המסגרות המבדלות באמצעות הטבת תנאיהן הקיימים (עקרון 'הסביבה המגבילה פחות', least restrictive environment), מודל לימודי המוגבלויות דוגל בביטולן המוחלט של המסגרות המפרידות, מתוך תפיסה כי הגיונו הסרגטיבי מחולל בעצם קיומו את התנאים לאפליה ולחוסר שוויון. בהתאם לכך המודל הביקורתי מבקש להפוך את היוצרות ולשלב בחברה שילוב מלא אנשים עם מוגבלות, תוך התאמתה לצורכיהם המיוחדים (לא את הילד אל המסגרת אלא את המסגרת אל הילד). ברוח זו יתאים בית הספר ה"רגיל" את עצמו לצרכיו המיוחדים של הילד, גם אם התאמה זו כרוכה בהפעלת שירותים

מקיפים ומעמיקים של החינוך המיוחד. מחויבותה של החברה להכלתם המלאה של אנשים עם צרכים מיוחדים מתגלמת באידאל "העיצוב האוניברסלי" שמכוון להנגשת המציאות החברתית לכלל האוכלוסייה עם צרכים מיוחדים - מבוגרים עם הליכונים, הורים לתינוקות עם עגלות ואנשים עם נכות. מחויבות זו מובילה למאבק לשיפור הנגישות לשירותי הקהילה ולמקומות העבודה וכן לעיצוב למידה על ידי יצירת מגוון אופני ייצוג, דרכי פעולה ופעילויות לימודיות חדשות שיתאימו ליכולותיהם הייחודיות של אלה שיש להם צרכים מיוחדים. גם תפקידו של המחנך בהסדר שכזה משתנה בהתאם; המפגש בין המתחנך למחנך צריך לשאת אופי דיאלוגי ומכבד באופן רדיקלי (לראות את האדם ולא את הנכות). על המחנך לעודד את התלמיד להכיר את טבעה הפוליטי של המציאות ולעודדו לפעילות נמרצת של סגור עצמי, הבנת זכויותיו ומודעות למען תיקון עוולות חברתיים. משום שהמחנך נדרש להיענות לצורכיהם המיוחדים של תלמידיו, עליו להיות רגיש ופתוח ולגלות מעוף ויצירתיות דידיקטית שיאפשרו לו להתמודד עם השונות בין תלמידיו (לא רק כלפי תלמידיו עם הצרכים המיוחדים, שהרי כל תלמיד "שונה" ומיוחד).

יתרונותיהם של האידאולוגיה הביקורתית ושל מודל לימודי המוגבלויות לחינוך המיוחד המורכב ברורים. בתחום שהגיונו האבחוני נשלט בידי מסורות אנכרוניסטיות, שבהן האדם עם המוגבלות נתפס כאובייקט פסיבי, "חולה" וחלש, הלך הרוח הרדיקלי של דפוס הערעור הוא בבחינת פריצת דרך לשינוי מהותי במעמדו של האדם עם המוגבלות ושל החברה. בתחום שבו יומרות מדעיות-אובייקטיביות ודפוסי הוראה מקובעים שהגיונם הפדגוגי פונקציונלי ואינסטרומנטלי, מודל המוגבלויות מסמן אפשרות לשינוי מן היסוד הן של המרחב החינוכי והחברתי הן של היחסים בין המחנך לחניך. המודל הביקורתי מסייע לשותפים במעשה החינוך לפרוץ את גבולות תפיסתם ה"טבעית" והמובנת מאליה ולהעמיד במבחן מתמיד את אמונותיהם בנוגע לעצמם, למוגבלויותיהם ולעולם שבו הם חיים. בהמשך לכך, רגישותה הפוליטית של התאוריה הביקורתית מערערת על יומרותן האובייקטיבית, חסרת הכיסוי לעתים, של ההגדרות הרפואיות והמדעיות - תוך חשיפת אופיין הפוליטי ופוטנציאל הדיכוי הטמון בהן (ספרו של מישל פוקו, **תולדות השיגעון בעידן התבונה** [כתר, 1986], נחשב לאחד מן הטקסטים המכוננים של עמדה זו). עמדה רדיקלית זו מסייעת למחנכים ולחניכים לחשוף במשותף את פוטנציאל הדיכוי וההדרה הטמון בהגדרות כגון "נורמליות", "אנושיות", "חולי", "מימוש עצמי", ולנסח במקומן הגדרות נורמטיביות ופרקטיקות פדגוגיות מתוקנות ומעצימות (Gable & Danforth, 2009). עמדה זו יכולה למצוא את ביטויה בהתבוננות מחודשת מערערת וביקורתית בתאוריות פסיכולוגיות/פילוסופיות/סוציולוגיות "קלאסיות", ובניסוחן של פרקטיקות עבודה משותפות ומעצימות שבהן יונכחו קולותיהם של כל השותפים במעשה החינוכי. בהמשך לכך, יתרון נוסף של המודל הביקורתי נובע מתביעתו להחיל את מסקנותיו הפדגוגיות על כלל הציבור ולא רק על אוכלוסיית אנשים עם צרכים מיוחדים. דרישה זו סוללת את הדרך ליצירתה של חברה בריאה, מקבלת ופתוחה, המורגלת בנראות של אנשים שונים ומגוונים ובכך מפחיתה אלמנטים של זרות ושונות בקרבה. ואולי החשוב מכול, עמדתו הרדיקלית של המודל הביקורתי ודרישתו לנפץ את דפוסם ההיררכי של יחסי ההוראה המסורתיים מאששות מחדש את מקומם המרכזי

של האנשים עם המוגבלות בתהליך החינוכי; היא מנכיחה את קולם כנמענים המרכזיים של התהליך ומאפשרת את תנאי היסוד לקיומו של דיאלוג אמיתי ומכבד.

חסרונותיו של מודל לימודי המוגבלויות בחינוך המיוחד המורכב נובעים מן הרדיקליות שמאפיינת את עמדתו הביקורתית.¹⁹ **חיסרון ראשון** מתגלם בהשלכות הפרקטיות הנובעות מנטייתו ה"חשדנית" של המודל. המודל הביקורתי מבקש לפרק את יומרותיהן ה"אובייקטיביות" של הגישות המסורתיות ולחשוף את טבען הפוליטי והמדכא של הגדרות המוגבלות; אלא שבמחויבותו העקרונית לביקורת ולשלילה הוא נוטה להעמיד כל פרקטיקה וכל הגדרה על צדה השלילי - המדכא והמדיר. בכך הוא פוגע באפשרות לפעול במציאות באופן חיובי וקונסטרוקטיבי. מגמה זו עלולה ליצור מצב אבסורדי שבו, כפי שכותב רונן (2000), הדרישה להימנע מכל צורה של הגדרה חברתית או רפואית ייחודית (שנתפסת כפוגענית וכמפלה) מבטלת את ההכרה בצורכיהם הייחודיים, השכליים, הפיזיים, החושיים והנפשיים של אנשים עם מוגבלויות וביכולת לספק להם תנאי גדילה והתפתחות מיטביים. יתרה מכך, עמדה זו עלולה להתברר כצינית, משום שהטענה כאילו כל מוגבלות פיזית היא הבניה חברתית, וכי לכל אדם צורה כזאת או אחרת של מוגבלות, ממעיטה מעוצמת המגבלה שהנכות מציבה לאדם ופוגעת בצורך המיוחד להשקיע מאמצים, כסף ומשאבים חברתיים ללא שיעור.

חיסרון שני נובע מטבעה התאורטי והמנותק של עמדת הביקורת במודל לימודי המוגבלויות. עמדתו הרדיקלית-ביקורתית של המודל מתבררת כפורייה מאוד במונחים אקדמיים, אלא שלעתים נדמה כי היא מונעת מדחף תאורטי שאיננו מאוזן במחויבות פדגוגית-פרקטית שוות ערך.²⁰ במצב זה התאוריה הביקורתית נשארת נחלתם של מיעוט אינטלקטואלי במוסדות המחקר של האקדמיה, והיא איננה מחלחלת אל עבודת השטח של המוסדות החינוכיים. כך נוצר פער גדול בין עוצמתו האינטלקטואלית של המודל לבין איכות הצעותיו הפרקטיות והשפעתו בפועל. אחד מביטוייו של פער אימננטי זה מתגלם בהקצנת עמדותיו של המודל הביקורתי בחינוך המיוחד. דוגמה לכך אפשר למצוא בחתירתו הנחרצת של המודל להחלתה הגורפת של פרקטיקת "ההכלה המלאה" בחינוך המיוחד. עמדה זו, כפי שטוען רונן (2007), היא כללית ופשטנית - היא מונעת ממחויבות אידיאולוגית-תאורטית רדיקלית ולא בהכרח מניסיון כן לענות על השאלה איזו מסגרת תוכל לספק את צרכיו המיוחדים של ילד מסוים ומה יביא לקידום התפתחותו ולשיפור איכות חייו. מעמדה דומה טוענות היימן ואולניק (2004), כי הצעותיו הפרקטיות של המודל הביקורתי אינן עוסקות ברצינות מספקת בתנאים המרובים הנדרשים לצורך מימושן בפרקסיס (רצונו ויכולתו של מונחן הכיתה הרגילה, קיומן של הכשרה והשתלמות, זמינות המשאבים), ובכך הן מייצבות את עצמן כבלתי-רלוונטיות לעבודתם של אנשי חינוך.

חיסרון שלישי נובע מנטייתו של מודל המוגבלויות להתמקד בסוגיית ייצוגה של המוגבלות בתודעה. המודל הביקורתי מבקש להיאבק בנטייה לתפוס את קטגוריית המוגבלות במונחים של

19 לדיון מעמיק יותר ביסודותיה הפילוסופיים האפיסטמולוגיים של עמדה בעייתית זו ראו צבר, 2011.

20 לצורך עיון ביסודותיו הפילוסופיים של פער זה ראו צבר, 2012.

סטייה וחולשה ובניסיון להשתיק ולהעלים את קולם ואת נראותם של בעלי המוגבלות מן המרחב הציבורי. בהתאם לכך מודל המוגבלויות מבקש להנכיח את דמותם ואת מאפייניהם הייחודיים של אנשים עם מוגבלויות כבעלי קול ועוצמה. במצב זה נדרש האדם שלא להתבייש במוגבלותו, להנכיח ולייצג אותה בגאווה ובקול גדול ומפורש. עמדה מעין זו אמנם נושאת פוטנציאל מעצים, אלא שבדרישה לשאת את המוגבלות הפיזית במרחב הציבורי, היא מזהה אותה כתכונתו המשמעותית ביותר של האדם. בכך היא משכפלת, גם אם בהיפוך, את אלימותו של הדפוס שכנגדו היא מנוסחת (נטייתו של הציבור להתייחס לאנשים עם מוגבלות על בסיס מוגבלותם גרידא). בהמשך לכך היא דורשת מנמעניה לקבל על עצמם דמות ותפקיד (הרואי ככל שיהיה) שאיננו מתיישב בהכרח עם רצונותיהם ועם מאפייני אישיותם הפרטיים. עמדה שכזו מבקשת לזהות את האדם עם מוגבלותו, והיא מפקיעה את זכותו לאנונימיות, לפרטיות או לפרשנות עצמית, שחורגת מן האופן המסוים שבו התאוריה הביקורתית תופסת גילוי של "עוצמה". בהמשך לכך קמה (2008) מציין כי הנכחת קולו של האדם עם המוגבלות באמצעי התקשורת כ"בעל עוצמה" נעשית על פי רוב באופן סטראוטיפי (טיפוס "נכה-העל" - supercrip) שמציג רף תפקוד בלתי-מציאותי, אשר משפיע על תפיסתם הציבורית של שאר הנכים כחלשים וכחסרי יכולת.

סיכום

חיבור זה נכתב מתוך הכרה בחשיבות הדיון בקשר שבין המודלים השונים בחינוך הכללי ובחינוך המיוחד. ניסיונו כמורים במוסדות שונים וכמכשירי מורים לימד אותנו כי קשר זה כמעט שלא נדון בספרות המחקר החינוכית.²¹ מתוך רצון להציע מענה, ולו חלקי וראשוני, לחוסר זה ביקשנו למקם את המודלים העיקריים של החינוך המיוחד על מפת האידאולוגיות של החינוך הכללי. לצורך כך בחנו את התאמתן של שלוש אידאולוגיות-העל של החינוך על פי צבי לם (2002): הסוציאליזציה, האקולטורציה והאינדיבידואציה, למודלים המקובלים בחינוך המיוחד על פי שונית רייטר (1997): הסיעודי והרפואי, החינוכי (הומניסטי) והאקולוגי. לטיפולוגיה משולשת זאת הוספנו מחלקה רביעית - האידאולוגיה של התאוריה הביקורתית בחינוך הכללי ומודל לימודי המוגבלויות של החינוך המיוחד. במהלך הסינתזה שערכנו בין התחומים הלכה והתבררה מורכבותו הפדגוגית של השיח האידאולוגי בחינוך המיוחד. ביטוייה של מורכבות זו נדונו במאמר באמצעות בדיקת היתרונות והחסרונות הגלומים בכל מודל ובחינת השפעתם על אופיו של המוסד החינוכי: על הפער המתקיים בו בין הלכה ומעשה, על דפוס יחסי ההוראה שנגזר ממנו ועל האפשרויות והסכנות הטמונות בו.

21 הנחתנו הראשונה הייתה כי חוסר זה הוא ביטוי נוסף להדרתו של החינוך המיוחד מן השיח הפדגוגי הכללי. תובנה זו עלתה לראשונה במסגרת קורס ב'פילוסופיה של החינוך' שממנו עלה כי תורות החינוך הקלאסיות אינן מתייחסות כלל לאוכלוסיית הילדים עם המוגבלויות; יתרה מכך, כאשר בוחנים את הנחות היסוד של גישות אלו מתברר, כי לצורך הגדרתן הנורמטיבית הן שוללות ומדירות מאפיינים המזוהים עם אוכלוסיית החינוך המיוחד המורכב (ראו בעניין זה פלאוט, 1994).

בתחילת המאמר ציטטנו את אמירתו של לם (2000), כי "כל פעולה חינוכית משקפת בסופו של יום את אמונות היסוד של אלו המבקשים לחנך". בהמשך לכך אנו סבורים כי עיסוק שיטתי בטיפולוגיה האידיאולוגית של החינוך המיוחד הוא בעל ערך פדגוגי ממעלה ראשונה בהכשרתם של מורים ומדריכים בחינוך המיוחד, משום שהוא מסייע לפיתוחה של עמדה רציונלית וביקורתית בקרב העוסקים במלאכה (ראו שקולניקוב, 2008: 270-271). מודעות מעין זו תורמת לתהליך התפתחותם של מורים בכמה רבדים.

ראשית, משום שהיא מסייעת למחנכים להיחשף לאמונות היסוד (האפיסטמולוגיות והאונטולוגיות) שמדריכות את עבודתם החינוכית, את תפיסותיהם המושגיות ואת הפרקטיקה החינוכית הנובעת מהן (לעתים מבלי דעת). חשיפה שכזאת מעודדת רפלקציה ומודעות עצמית, והיא טומנת בחובה אפשרות לשינוי ולהתפתחות אישית ומקצועית. שנית, משום שהיא מעודדת את העוסקים בהוראה להיחשף למגוון האפשרויות העיוניות והמעשיות הקיימות בחינוך המיוחד - הכרה המאירה את העובדה הבלתי-מובנת מאליה, כי כל גישה חינוכית היא רק אפשרות אחת מכמה, ויש לה יתרונות וחסרונות. שלישית, משום שעיון באופיו האידיאולוגי של החינוך המיוחד מעודד את השותפים במעשה החינוך לברר לעצמם, מתוך עיון והתנסות, מהי "נטיית לבם" החינוכית, מהו "הסנטימנט הפדגוגי" שלהם.²² מסיבה זו איננו ממהרים להציע לקוראים גישה מועדפת, שהרי כל העדפה נסמכת על אמונות אונטולוגיות שונות - והיא סובייקטיבית ואידיאולוגית ביסודה (וממילא השותפים לכתובת מאמר זה אינם חולקים בהכרח אותו סנטימנט פדגוגי). ורביעית, משום שאופיו הרפלקטיבי של הדיון באופיו האידיאולוגי של החינוך המיוחד תורם לביסוסה של קוהרנטיות פדגוגית ולצמצום הפער המתקיים בחינוך בכלל ובחינוך המיוחד בפרט, בין הלכה ומעשה ובין אמצעים למטרות (עניין חשוב זה דורש המשך חקירה ופיתוח בעתיד). לאור זאת, אנו מקווים כי המאמר והטיפולוגיות שהוא מציע יוכלו לסייע לסטודנטים ולמורים בחינוך המיוחד לגבש לעצמם עמדה חינוכית מנומקת, מושכלת ונבונה.

מקורות

- אבישר, ג' (2010). הכלה ונגישות, על תכנון לימודים ותכניות לימודים לתלמידים עם מוגבלויות. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- בלוך, א', שטיגליץ, ס' וסייקס, י' (ינואר 2011). "ללמוד על", "ללמוד עם", "ללמוד מ" - יצירת המודל החברתי-זמי ליהסים בין החברה לבין אנשים עם מוגבלויות. כתב העת המקוון במעגלי חינוך, 1, 13-25.
- בן משה, ל' (2007). איך אומרים Disability Studies בעברית? מתוך סדרת מפגשי היכרות עם לימודי המוגבלות, המרכז לחיים עצמאיים.
- בר-אל, צ' (1996). פסיכולוגיה חינוכית. קדימה: רכס הוצאה לאור.
- גור זאב, א' (תש"ס). פילוסופיה פוליטיקה וחינוך בישראל. אוניברסיטת חיפה; תל אביב: זמורה ביתן.

דיואי, ג' (תש"ך). הילד ותוכנית הלימודים. תל-אביב: אוצר המורה.

היימן, ט' ואולניק-שמשי, ד' (2004). היבטים בהתמודדות מורים עם שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה. בתוך ש' גורי-רוזנבליט (עורכת), **מורים בעולם של שינוי: מגמות ואתגרים** (131-156). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

הס, א' (2011). ראייה שונה בשילוב: פוטנציאל הצמיחה של תלמידים לקויי ראייה משתלבים. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים - מערכות חינוך וחברה** (87-110). חיפה: אחוה. הרפו, י' (2010). מורה טוב: בין הגיונות לאידיאולוגיות. **מעוף ומעשה**, 13, 1-16.

חצרוני, א' (2007). טכנולוגיות סיוע לילדים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים במסגרות החינוך. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים - מערכות חינוך וחברה** (321-355). חיפה: אחוה.

סורנבול, א' (2002). חיזוק איכות החיים עבור כל בני המשפחה אשר בה אדם עם נכויות. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 17(2), 85-89.

סל, ד', שביט, פ' ופן, ר' (2011). "הכנה לחיים" במוסדות חינוכיים של החינוך המיוחד. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים - מערכות חינוך וחברה** (33-54). חיפה: אחוה. להב, ר' (1992). מושג האדם בשלוש גישות לחינוך מיוחד ושיקום. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 7, 45-37.

לם, צ' (1982). **ההגיונות הסותרים בהוראה**. תל-אביב: ספרית פועלים.

לם, צ' (2000[1986]). **האידיאולוגיות ומחשבת החינוך**. בתוך י' הרפו (עורך), **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות** (255-266). תל-אביב: ספרית פועלים.

לם, צ' (2002). **במערכת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.

ספיריס, ק' וטרנר, ו' (2014). **לנסוק לגבהים חדשים של תקשורת ולמידה בילדים עם אוטיזם**. המדריך לשימוש בתת"ח חזותית ועוזרים לימודיים בבית ובבית הספר. קריית ביאליק: אח. עילם, א' (2008). איך לכתוב ולדבר על אנשים עם מוגבלות. **תקשורת תומכת וחלופית (תת"ח)**, 22, 17-14.

פלאוט, א' (1994). **תלמידים לקויי שמיעה, אתגרים בחינוך ובהוראה**. קריית ביאליק: אח. פלדמן, ד' (2007). זכויות אדם של ילדים עם מוגבלות בישראל בפתח המאה ה-21. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (2007). **שילובים - לומדים עם מוגבלויות במערכת החינוך** (89-143). חיפה: אחוה.

צבר, ב' (2011). על טיבו הדיאלקטי של "המרחק הביקורתי": מחשבות על אודות אבחנותיה האידאולוגיות של הפדגוגיה הביקורתית. **דפים**, 51, 11-38.

צבר, ב' (2012, ינואר). "בין פירוש לשינוי" - ביקורת על תפיסת הפרקטיקה החינוכית בגרסאותיה הפוסט-מודרניסטיות של הפדגוגיה הביקורתית. **גילוי דעת**, 1, 33-54.

צבר, ב' (2014). על מקומו של 'ארוס' הפועל במעשה החינוך: ניתוח פדגוגי על בסיס 'משל המערה' ו'המשתה' לאפלטון. **גילוי דעת**, 6, 15-40.

קוזמינסקי, ל' (2004). **מדברים בעד עצמם: סינור עצמי של לומדים עם לקויות למידה**. תל-אביב: מכון מופ"ת; חולון: יסוד.

קמה, ע' (2008). **מכשפות, גמדים ופירטים גידמים: ייצוגי נכויות בספרות, בקולנוע ובטלוויזיה**. בתוך **מפגשי היכרות עם ה-Disability Studies**. המרכז לחיים עצמאיים.

- רוג'רס, ק' (1973). **חופש ללמוד**. תרגום: י' שטרנברג. תל-אביב: ספרית פועלים.
- רונון, ח' (2000). מה מיוחד בחינוך המיוחד. **סחי"ש**, 15(2), 39-44.
- רונון, ח' (2007). סוגיות ומחלוקות בנושא השילוב וההכלה במסגרות חינוך פורמליות. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים - לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (27-56). חיפה: אחוה.
- רותם, י' ורייטר, ש' (2011). חינוך מיוחד צריך להינתן כזכות. ריאיון עם שופטת בית המשפט העליון בדימוס, דליה דורנר, בעקבות דוח הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים - לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (25-32). חיפה: אחוה.
- רייטר, ש' (1997). **חבר חריג במערכות הרווחה, הבריאות והחינוך**. חיפה: גסטליט.
- רייטר, ש' (2004). **מעגלי אחווה: לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות**. חיפה: אחוה.
- שביט, פ' ורייטר, ש' (2010). טיפוח נחישות עצמית (Self determination) בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים בלמידה על פי מודל ההפנמה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 25(2), 47-60.
- שקולניקוב, ש' (2008). אוטונומיה וחינוך הומניסטי. בתוך: ש' שיינברג (עורכת), **אוטונומיה וחינוך - היבטים ביקורתיים** (269-280). תל אביב: רסלינג.
- Albrecht, G. L. (1992). *The disability business: Rehabilitation in America*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bickenbach, E. J. (1993). *Physical disability and social policy*. University of Toronto Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning & participation in school* (2nd ed.). Bristol, UK: Center for Studies on inclusive Education (CSIE).
- Brown, R. I., Bayer, P., & Brown, P. M. (1992). *Empowerment and developmental handicaps: Choices and quality of life*. New York: Chapman & Hall.
- Clendinen, D., & Nagourney, A. (1999). *Out for good: The struggle to build a gay rights movement in America*. New York: Simon & Schuster.
- Felece, D. (1997). Defining and applying the concept of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41, 126-135.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury.
- Gable, S. L., & Danforth, S. (2009). *Disability and the politics of education: An international reader*. New York: Peter Lang.
- Hahn, H. (1988). The politics of physical differences: Disability and discrimination. *Journal of Social Issues*, 44, 39-47.
- Kalyanpur, M. (1999). Special education epistemology as a product of western culture: Implications for non-western families of children with disabilities. *International Journal of rehabilitation research*, 22, 111-118.
- Kiesler, D. J. (1999). *Beyond the disease model of mental disorders*. Westport CT: Praeger.

- Linton, S. (1998). *Claiming disability: Knowledge and identity*. New York: New York University Press.
- Linton, S. (2007). *My body politic: A memoir*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Longmore, P. K. (1995). Medical decision making and people with disabilities: A clash of cultures. *Journal of Law, Medicine and Ethics*, 23, 82-87.
- McCarthy, H. (1993). Learning with Beatrice A. Wright: A breath of fresh air that uncovers the unique virtues and human flaws in us all. *Rehabilitation Education*, 10, 149-166.
- McCarthy, H. (2003). The disability rights movement: Experiences and perspectives of selected leaders in the disability community. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 46, 209-223.
- Paterson, L., & Mckenzie Lindsay, B. (2012). Stigma, social comparison and self-esteem in adults with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 166-176.
- Peterson, D. B. (2002). *International Classification of Functioning, disability, and health (ICF): A primer for rehabilitation psychologists*. Unpublished manuscript. New York University.
- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J., & Wang, M. (2003). Family quality of life: A qualitative inquiry. *Mental Retardation*, 41, 313-329.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Schalock, R. L. (2000). Three decades of quality of life. In M. L. Wehmeyer & J. R. Patton (Eds.), *Mental retardation in the 21st century* (355-359). Texas: Pro Ed.
- Smart, J. F., & Smart, D. W. (2006). Models of disability: Implications for the counseling profession. *Journal Counseling & Development*, 84, 29-40.
- Smith-Deutsch, D. (2007). *Introduction to special education: Making a difference* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Smull, M. (1994). What I would want my job coach to know and do. *New and Notes*, 7(2), 3-4.
- Sontag, J. C. (1996). Toward a comprehensive theoretical frame-work for disability research: Bronfenbrenner revisited. *Journal of Special Education*, 30, 319-345.
- Vehmas, S. (2010). Special needs: A philosophical analysis. *International journal of inclusive education*, 14(1), 87-96.
- Wehmeyer, M., & Bolding, N. (1999). Self-determination across living and working environments: A matched-samples study of adults with mental retardation. *Mental Retardation*, 37, 353-363.

- Wehmeyer, M. L. & Schalock, R. L. (2001). Self determination and quality of life: Implication for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.
- Wolfensberger, W. (1969). The principle of normalization and its implications to psychiatric services. *American Journal of Psychiatry*, 27, 291-297.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto, Ontario, Canada: National Institute on Mental Retardation.

"הפגנת נוכחות" לעומת "הקרנת סמכות" בהכשרה לניהול בית ספר: נשים לעומת גברים

שמחה שלסקי

תקציר

מספר בתי הספר שנשים עומדות בראשם עולה בהתמדה. בקרב חוקרים חלוקות הדעות אם מנהלות בתי ספר מתאפיינות בסגנון ניהול השונה משל מנהלי בתי ספר ונוקטות אסטרטגיות ניהול אחרות משל עמיתיהם, ואם אכן קיים שוני כזה - מה הן השלכותיו על תרבות בית הספר? שאלות אלו נדונות במאמר זה באמצעות השוואה בין סגנון ההדרכה של מנהלות לבין סגנון ההדרכה של מנהלים בהכשרת מועמדים לניהול בית ספר, וזאת תוך כדי בחינת השימוש באסטרטגיה של 'ניהול על ידי שיטוט' (MBWA: Management By Walking Around) בעבודתם ובהדרכתם של המנהלים המדריכים והמנהלות המדריכות. במחקר שהתבסס על תצפיות בהתנסות מודרכת בבתי ספר ועל ראיונות עם המדריכים, עם המדריכות ועם המודרכים (פרחי הניהול), נמצא כי המדריכות המנהלות מרבות לשיטוט ברחבי בית הספר, ללוות את המודרכים בהתנסותם המעשית בניהול ולהשתתף בפעילויות בית הספר; לעומת זאת המדריכים המנהלים נמנעים מכך. כמו כן נמצא שפרחי הניהול, גברים כנשים, מעדיפים את סגנון הניהול הזה של המנהלות. בהתאם לכך נדונה האפשרות שבעתיד יתפתח סגנון היברידי (מבחינה מגדרית) של ניהול בית ספר.

מילות מפתח: הכשרת מנהלים, מגדר, מנהלי בית ספר, סגנונות ניהול, רפלקציה.

מבוא

בעשורים האחרונים שיעור הנשים המנהלות בתי ספר עולה בהתמדה במדינות העולם המפותח, לרבות בישראל (אדי-רקח וחן, 2000; אופלטקה והרץ-לזרוביץ, 2011; Addi-Raccah, 2006; Goldring & Chen, 1994). חוקרים בארץ ובעולם החלו לבחון אם מגמה זו משפיעה על סגנון הניהול ועל אסטרטגיות הניהול, כלומר אם נשים מנהלות את בתי הספר באופן שונה מגברים. במילים אחרות, האם ישנם מאפיינים מגדריים לדרך הניהול של מוסדות חינוך? ואם כן, איזו השפעה יש לכך על תרבות בית הספר (Blackmore, 1999; Coleman, 2003; Davies, 1998; Oplatka & Hertz-Lazarowitz, 2006; Reay & Ball, 2000)? תהליכי חינוך וחיברות (סוציאליזציה) מתאפיינים במפגש בין הקיים לבין המתהווה. במפגשים כאלה מפעילי הסדר הקיים מנחילים דעת לאלה המתבקשים להמשיך בסדר הזה, אך גם לבחון אותו ולהתאימו למציאות משתנה (Bengtson, Zepeda, & Parylo, 2013). תהליכים של הנחלת דעת עשויים אפוא להיות מצע מתאים לבחינת המפגש בין תפיסות רווחות לתמורות

מסתמנות. בהקשר הזה תהליך ההכשרה לניהול בית ספר מספק הזדמנות לחקור את התמורות בסגנון הניהול, תמורות שחלו בעקבות המעבר מרוב גברי בולט בתחום של ניהול בתי ספר לרוב נשי. התנסותם המעשית (פרקטיקום) של המועמדים לניהול בית ספר - גברים ונשים - כוללת מפגשים רבים שלהם עם מנהלים מדריכים ומנהלות מדריכות, וזוהי הזדמנות לבחון את המסרים ואת דגמי הניהול שמנחילי הידע המנוסים "מעבירים" אל מקבליהם. מפגש כזה עשוי לגלות אם ישנם הבדלים בין המסרים ודגמי הניהול שגברים (המדריכים) "מעבירים" לבין אלה שנשים (המדריכות) "מעבירות", ואם ישנם הבדלים כאלה - לאפשר לעמוד על אופן הקבלה של פרחי הניהול את כל אחד מהדפוסים הללו.

שאלות אלו נבחנו במחקר אשר התמקד במשמעות ההתנסות המעשית בניהול עבור המשתתפים בקורס להכשרת מנהלי בית ספר. פרחי הניהול, גברים ונשים, עקבו אחר הפעילות של מנהל או מנהלת שנבחרו לשמש מדריכים בשלב זה. ההתנסות המעשית הייתה כרוכה באינטראקציה אינטנסיבית למדי עם המנהל המדריך (או המנהלת המדריכה). היא הדגימה למודרכים סגנון ניהול ואסטרטגיות ניהול, ויצרה עבורם הזדמנויות וגירויים לערוך בחינה רפלקטיבית של ה'עצמי' הניהולי. מפגש זה בין פרחי הניהול לבין סגנונות ניהול של מנהלים ומנהלות - את חלק מפרחי הניהול הדריכו רק נשים (מנהלות), ואת חלקם הדריכו הן גברים (מנהלים) הן נשים (מנהלות) - אפשר לבחון אם למגדר של המדריכים יש השפעה כלשהי על הבניית סגנון הניהול של דור המנהלים הבא.

אחד המאפיינים המבדילים בין סגנונות ניהול הוא השימוש או אי-השימוש באסטרטגיה של 'ניהול על ידי שיטוט' (MBWA: Management By Walking/Wandering Around). אסטרטגיית ניהול זו מתאפיינת בכך שהמנהל מרבה לשוטט ברחבי הארגון, לקיים אינטראקציות ישירות ואינטנסיביות עם העובדים, להתעניין בהם, לגלות נכונות לשתף במידע ולהאזין למשאלותיהם ולהערותיהם (Peters & Austin, 1985; Peters & Hetzel, 1990). אסטרטגיה זו מבטאת תרבות ניהול בעלת סממנים דמוקרטיים ומשתפים הנתפסים לא רק כהוגנים יותר אלא אף כיעילים יותר (Downey, Steffy, Poston, & English, 2010; Peters & Waterman, 1982). התקשורת הישירה והשיח עם העובדים (או עם המודרכים) עשויים לעודד תהליכים רפלקטיביים אצל המנהל עצמו ואצל בני השיח שלו (Streshly, Gray, & Frase, 2012; Zundel, 2013). תהליכים אלה יכולים לקדם שינויים ושיפורים בארגון (Downey, Steffy, Poston, & English, 2010; Raelin, 2002). לתפקיד (Closs & Antonello, 2011; Høyrup, 2004; Quinn, 2013; Reynolds, 1998). אסטרטגיית הניהול הזו במוסדות חינוך עולה בקנה אחד עם תפיסות חינוכיות של תמיכה באנשי הצוות ובתלמידים, כמו גם עידוד של תהליכים רפלקטיביים ויצירתיים (Downey et al., 2010; Eisner, 2002; Streshly, Gray, & Frase, 2012).

הספרות המקצועית בנושא 'ניהול על ידי שיטוט' לא בחנה קיום של הבדלים מגדריים באימוץ אסטרטגיית הניהול הזו, ואינה מעידה על כך. אולם כיוון שהיא מדגישה את חשיבות הדאגה והסיוע (care) ל"מונהלים" או למטופלים, תכונות אשר מיוחסות לנשים יותר מאשר

לגברים (אלפרט, 2000), הוחלט לבחון אם השימוש באסטרטגיית הניהול הזו מאפיין מנהלות בתי ספר יותר ממנהלים (כפי שהוא מתבטא בסגנון ההעברה הבין-דורית של הניסיון והידע הניהולי של בתי ספר) ואת אופן הקבלה של פרחי הניהול את האסטרטגיה הזו. בחינת הזיקה שבין ה"שיטוט" לבין המגדר ומשמעותה של זיקה זו היא תרומתו הייחודית של המחקר המתואר במאמר זה.

מההנחות שהוצגו לעיל עולות שלוש שאלות המחקר: (א) האם ישנם הבדלים בין סגנון הניהול וההדרכה של מנהלות בתי ספר לבין סגנון הניהול וההדרכה של מנהלי בתי ספר? (ב) אם אכן קיימים הבדלים כאלה, כיצד מקבלים אותם המודרכים? (ג) האם הבדלים אלה (אם הם אכן קיימים) מבטאים שונות מגדרית בתרבות הניהול של בתי הספר?

סקירת ספרות

כפי שתואר לעיל, המחקר ביקש לבחון את ההבדלים בין מנהלות לבין מנהלים בסגנון ההדרכה והניהול באמצעות בדיקת השימוש באסטרטגיית השיטוט. בהתאם לכך נבחנת להלן ספרות המחקר אשר דנה בשיטוט כאסטרטגיית ניהול ובהבדלים מגדריים בסגנון הניהול.

ניהול על ידי שיטוט כאסטרטגיית ניהול וכתפיסת עולם

'ניהול על ידי שיטוט' (נעי"ש) צמח בשדה הניהול כאסטרטגיה מקומית להגברת יעילותו של הארגון שאסטרטגיה זו ננקטה בו. בהמשך זכתה אסטרטגיה זו לביסוס תאורטי וערכי, ונמצא קשר בינה לבין ידע ותפיסות רווחות בדיסציפלינות דוגמת תורת הניהול והארגון (Boin & Christensen, 2008; Collins, 2001; Peters & Waterman, 1982; Powell, 1995; Downey, Steffy, English, Frase, & Poston, 2004; Frase & Hetzel, 1990; Kachur, Stout, & Edwards, 2010). משמעות המושג 'ניהול על ידי שיטוט' היא שלעתים תכופות, ולפעמים אף מדי יום, המנהל מקדיש חלק ניכר מזמנו לשיטוט - לא בהכרח בסדר קבוע או לצורך ספציפי - במרחב הארגוני ובשלוחותיו החיצוניות (כמו למשל מקומות העבודה של לקוחות או ספקים). המנהל משוחח עם עובדים שהוא פוגש באקראי, מתעניין במעשיהם (לא על מנת לפקח אלא כדי להבין, להסביר ולהדריך) ועונה לשאלות או למשאלות שלהם. הודות לכך הוא נגיש יותר לעובדים, לומד מכלי ראשון על אודות הנעשה בארגון ויכול להציע פתרונות מידיים לחלק מהקשיים והמצוקות של העובדים. אסטרטגיה זו מאפשרת לקצר את דרכי התקשורת וליצור אינטראקציה בלתי-אמצעית בין המנהל לבין העובדים (ובעיותיהם), והודות לכך לשפר את היכולת להחליט באופן מושכל ורגיש (Mears, 2009). מטרה חשובה לא פחות היא להנחיל לחברי הארגון באופן בלתי-אמצעי את חזונו, את ערכיו, את כוונותיו ואת הנחיותיו של המנהל, וברבד ללמוד באיזו מידה אלה נתפסים ומתממשים במדויק (Frase & Hetzel, 1990).

בתקופות שונות מנהלים נקטו אסטרטגיית ניהול זו, אם באופן אינטואיטיבי ואם באופן מחושב. אולם תפיסת ה'ניהול המדעי' שרווחה בראשית המאה ה-20 ביססה גישה בירוקרטית במפעלים התעשייתיים (שנהב, 1995), ואלה גדלו והפכו מורכבים יותר. בעקבות כך הנגישות של העובדים אל המנהל הייתה קשה והצריכה בירורים מוקדמים, אישורים של מנהלים בדרגי

ביניים ומעבר דרך צבא של מזכירות. הבירוקרטיה הרבה בארגונים יצרה מרחק בין המנהל למנוהל (McCabe, 2015).

באומן (2007[2000]) טוען כי במציאות הפוסטמודרנית הנזילה ניתן הקשר שבין סמכות למרחב מוגדר; כך למשל השימוש בטלפון הסלולרי מגביר משמעותית את הניידות. "הכוח הפך באמת לאקסטרטוריאלי" (שם: 9. ההדגשה במקור, ש"ש), ובאומן סבור כי בשל כך גדל המרחק בין המנהיג למונהגים. בד בבד אפשר לטעון כי הנתק ממרחב מוגדר מקל את השיטוט ואת ההתקרבות של המנהל אל המנוהלים, וזאת בלי שהמנהל מאבד מסמכותו.

בשנות השבעים של המאה הקודמת אסטרטגיית הנעי"ש הייתה לתפיסה ניהולית ולנוהל עבודה מחייב במפעל המחשבים HP שהקימו ויליאם (ביל) היולט ודייב פקארד, וברבות הימים היא נודעה בכינוי 'דרך הניהול של HP' (Sieloff, 1999; Packard, 1995). בשנות השמונים והתשעים של המאה ה-20 מפעלים רבים בארצות-הברית העתיקו אותה, ומאו הפיעו פרסומים רבים שביקשו להציגה כאמצעי להגברת היעילות ולשיפור התפוקה והמורל של העובדים. באותם הפרסומים הוצעו דרכים מעשיות ליישום אסטרטגיית הנעי"ש (Buckner, 2008; Collins, 2001; Mears, 2009; Powell, 1995). אסטרטגיית ניהול זו קנתה לה תומכים (וגם מבקרים) לא רק במפעלים תעשייתיים, אלא גם בארגונים העוסקים במתן שירות: בתי חולים (Amsbary & Staples, 1991; Boardman, 2004; Tucker & Singer, 2015), בתי סוהר (Dilulio, 1987) ומוסדות חינוך (Downey et al., 2010; Frase & Hetzel, 1990; Streshly, Gray, & Frase, 2012; Peters).

הראשונים שהעניקו בסיס תאורטי לאסטרטגיית הנעי"ש היו פיטרס ו-וטרמן (Peters & Waterman, 1982). חוקרים אלה גילו שחברות מצליחות נוקטות אסטרטגיה זו, והם ראו בה בסיס למנהיגות ולמצוינות. החוקרים ציינו שלושה עקרונות שצריכים להתקיים: הקשבה לדברי העובדים, הנחלת ערכי החברה לעובדים באופן בלתי-אמצעי ("פנים אל פנים") ונכונות ויכולת לעזור לעובדים מידית. אסטרטגיה זו עלתה בקנה אחד עם תפיסות חדשות בניהול אשר התמקדו במושגים דוגמת יחסי אנוש, ניהול דמוקרטי, ביזור סמכויות ושיתוף עובדים, כמו גם עם גישות שעודדו את הרחבת האוטונומיה של העובד מזה (Streshly, Gray, & Frase, 2012) ואת ההכרה בתפקידה של הרפלקטיביות ביצירת אדם המודע לעצמו, לעבודתו ולזיקתו לזולת מזה (Zundel, 2013; Schön, 1983; Downey et al., 2010). תפיסות אלו נבעו מהתרחבותן של הדמוקרטיה וזכויות האדם במדינות המערב, והן הניחו כי הגברת מעורבותו של העובד מעניקה לו תחושת ערך עצמי, הכרה בייחודיותו, העצמה והרגשה שהוא שותף ומשפיע על דרכו של הארגון (הונת, 2008). אסטרטגיית הנעי"ש נתפסה כמקדמת רפלקטיביות וחשיבה "פתוחה", ואלו הוערכו כמעודדות יצירתיות בעבודה (Nonaka, Toyama, & Konno, 2000).

זנדל (Zundel, 2013) תפס את השיטוט (walking around) כמטפורה ולא בהכרח כדרך פעולה, ובהתאם לכך ביקש להרחיקו מזיקה לתועלתנות. הוא השתמש במושג 'דאגה לזולת' (care) בעת שהציג את השיטוט כדרך חלופית להכשרת מנהלים, דרך הדוחה את ההתמקדות ביעילות ו'מצוינות'. לדעתו, הכשרה כזו צריכה להתבסס על יצירת תהליכים רפלקטיביים - אבל לאו דווקא כאלה המעודדים התבוננות תבונית במציאות ממרחק מסוים, כפי שמשמעת מגישתו הפרגמטית של שון (Schön, 1983). הגישה הפרגמטית מסתמכת על הנחות שעניינן

"איך הדברים צריכים להיות" ועל התפיסה שארגונים הם גופים יציבים, בטוחים ומונעים בהכרח מחשיבה רציונלית. לעומת זאת זנדל (Zundel, 2013) טען כי ההתבוננות הרפלקטיבית במציאות צריכה להיות מתוכה, כלומר מתוך חוויית הקיום. לפי התפיסה ההיידגריאנית שזנדל מתבסס עליה, חוויית הקיום מתאפיינת בשיטוט בעולם שאינו יציב, אינו סדור ואינו בטוח. בעולם כזה מתקיימת דאגה (בגרמנית: Sorge) לעצמי ולזולת, דאגה שמקורה בהכרה אשר אין להימלט ממנה בסופיות החיים. הדאגה היא לקיומו של העולם אשר אנו חיים בו, לדברים הנמצאים בו (כדי שיפעלו בהתאם לרצוננו) ולאחרים שאנו חושבים עליהם (כי "אכפת לנו מהם").

עם זאת, זנדל (שם) הכיר בכך שבעולם המודרני הניהול מתאפיין בגישה חישובית, תכנונית ותכליתית. לפיכך הוא הציע לבסס את התפיסה ההיידגריאנית האקזיסטנציאליסטית לא בניהול עצמו אלא בתהליכי ההכשרה לניהול. בהכשרה זו יש ללמד את פרחי הניהול לערוך רפלקציה אשר תתבסס רק על התבוננות והקשבה, בלי הנחות מוקדמות ופרשנויות ולוגיות לכאורה. כמו כן יש להטמיע בקרב פרחי הניהול תחושה של קרבה אל העולם, לעודד אותם לגלות מתינות ולטפח רגישות לדברי הזולת. בוגרי ההכשרה הזו אינם בהכרח מנהלים סמכותיים בעלי ידע תאורטי נרחב, אלא כאלה המרבים לשוטט ולקיים אינטראקציות עם אחרים. הם אינם בעלי זכויות יתר, ותבונתם נרכשת באמצעות מתן אפשרות לאחרים לדבר ולגישות אחרות להישמע. לא הפיקוח והשליטה מאפיינים בעל תפקיד זה, אלא מודעות והקשבה (אלו מסייעות ליצור את התנאים הנדרשים להופעתם של הדברים מכוח עצמם). שלב ההכשרה מתאים במיוחד להצגת חלופות לסדר הקיים.

התפיסה של ניהול על ידי שיטוט מבטאת אפוא את יחסו הבסיסי של המנהל אל בני האדם שהוא מופקד עליהם או מקיים עמם קשרים כלשהם. תפיסה זו אינה רואה בבני האדם האלה אמצעים או מטרות, אלא ישויות המבקשות "לממש את עצמן" בעולם. השיטוט בסביבה שהוא פועל בה מאפשר למנהל לגלות דאגה ותשומת לב. ייתכן כי זו הסיבה לכך שתפיסת השיטוט כדרך שבאמצעותה המנהל יכול להבין ואף לכוון את הכפופים לו, השפיעה והצליחה במידה לא מבוטלת בתחום הניהול החינוכי - תחום שלנגד עינינו עומדת, או צריכה לעמוד, המטרה להכין בני אדם צעירים להתקיים ולפעול בעולם.

יישום אסטרטגיית השיטוט בניהול מוסדות חינוך

מנהלים רבים מקדישים זמן ניכר לשיטוט בבית ספרם ורואים בכך חלק מאסטרטגיית הניהול שלהם.¹ מגמה זו החלה עוד כשמנהלים לא הכירו את התאוריה הרווחת כיום, או אף לפני שנולדה (Kachur, Stout, & Edwards, 2010). באותה העת לא רווחו הרעיונות בדבר ניהול דמוקרטי, וגם בתי הספר היו קטנים יותר, ולפיכך לעתים השיטוט היה חלק מאמצעי הפיקוח והשליטה של המנהל על הנעשה בבית הספר. עם זאת, במקרים אחרים השיטוט ביטא דאגה אמיתית ורצון ברווחתם ובהצלחתם של התלמידים והמורים.

1 ראו למשל את התיאורים ואת ממצאי המחקרים שמציג סרג'ובאני (2002[1995]: 22-25, נספח 1-1) בנושא סדר יומם התזזיתי והכאוטי כמעט של מנהלי בתי ספר בארצות-הברית.

העלייה הדרמטית במספר התלמידים והמורים בבתי הספר - מאות ואף אלפי תלמידים, עשרות רבות של אנשי צוות - הכבידה על השיטוט: מנהלים הסתגרו יותר ויותר בחדרם ונסמכו על מנהלים בדרגי ביניים (סגנים ורכזים למיניהם) שתיווכו בינם לבין אנשי הצוות והתלמידים. גם תפקידיו של המנהל השתנו: היה עליו להקדיש זמן ניכר לתקשורת עם הסביבה החיצונית (הקהילה והרשויות) כדי לגייס משאבים ולקוחות למוסד הגדול שבאחריותו, כמו גם לעקוב אחר תמורות בסביבה כדי להבטיח כי בית הספר שלו ימשיך להיות רלוונטי במציאות המשתנה (סרג'ובאני, 2002 [1995]). עקב כך פחתה יכולתו של המנהל להקדיש זמן לשיטוט בבית הספר. בעשורים האחרונים השיטוט בבית הספר מהווה שוב חלק מאמצעי הניהול שבידי המנהל. תופעה זו מייצגת תמורה בתפיסות הניהול המתבטאת בעליית חשיבותם של מושגים דוגמת ביזור, אוטונומיה בית-ספרית, בחירת הורים, אפקטיביות, הערכה ומדידה (רסניק, 2009). אחריותו האישית של המנהל גברה, והדבר חייב אותו לעקוב מקרוב אחר המתרחש בבית הספר. וכך תיארו סטרשלי, גריי ופרייז (Streshly, Gray, & Frase, 2012: 2). התרגום הוא שלי, ש"ש) את אסטרטגיית השיטוט של מנהל בבית ספר מצליח:

נע"ש הוא תהליך פעיל של אינטראקציה בין אדם לאדם, שמתבסס על מעשים, מעורבות והשתתפות וחותר ליצור בתי ספר טובים יותר. המנהל מוותר על זמן משרד על מנת להיות קרוב למורים ולתלמידים במקום - בכיתות, בחדרים ובאירועי בית הספר. בשיטה זו מטרת השיטוט של המנהל היא לבנות בית ספר טוב יותר לתלמידים ולמורים, להיות קרוב לאנשים ולפעולות, לצאת מהמשרד המגן ולהיות מעורב בעבודת היום-יום של המורה בבית הספר, לחפש אחר דרכים לשרת טוב יותר את המורים כדי שיוכלו לבצע את עבודתם טוב יותר.

הטקסט שלעיל מדגיש את ההיבט האנושי הבין-אישי של אסטרטגיית הניהול על ידי שיטוט. עם זאת, בהמשך מצוין כי המטרה היא "הבאת בית הספר לכלל מצוינות" (שם) ויצירת "אקלים בית ספר אפקטיבי יותר" (שם: 3). 'מצוינות' ו'אפקטיביות' הן מושגים שצמחו בתפיסה ארגונית-ניהולית אינסטרומנטלית, ולא אחת קיים קשר בינם לבין מדידת הישגים - מאפיין מובהק של גישה תחרותית תועלתנית. יתרה מזאת, הדאגה לכאורה של המנהל לחבר בארגון יכולה לשמש דרך סמויה לפקח על חבר זה (Simpson, Clegg, & Pitsis, 2014). השיטוט כשלעצמו אינו מעיד אפוא על דאגה כנה של המנהל לעובדיו, על תשומת לב "אמיתית" שלו ועל רצונו לחלוק עמם באחריות. הדברים תלויים בכוונה, בדרך ביצועם ובאופן תפיסתם, ולעתים קשה לעמוד על ההבדלים בין דאגה כנה לבין מראית עין של דאגה (David, 2008).

אלוט אייזנר, מהוגי החינוך החשובים בארצות-הברית, תמך באסטרטגיית השיטוט וטען שמנהלים צריכים להקדיש כשליש מזמנם לשהייה בכיתות (Eisner, 2002). ואכן, יש המבקשים למקד את אסטרטגיית השיטוט - אסטרטגיה שלא תמיד מגדירה במדויק את האתרים שעל המנהל לשוטט בהם - בעיקר בנוכחות מרובה של המנהל בכיתות (classroom walkthrough) (Downey et al., 2004, 2010; Kachur, Stout, & Edwards, 2010; Martinez-Miller & Cervone, 2008). המטרה היא שיפור ההוראה: אם באמצעות הערכת היישום של תכנית

הלימודים, אם באמצעות עידוד המורים למצוא דרכי הוראה הולמות ואם באמצעות הדרכת המורים (בעקבות צפייה אישית או קבוצתית בשיעורים). חשוב לציין כי מטרת הנוכחות של המנהל בכיתות אינה הערכה אישית של המורים המלמדים.

בארצות-הברית התפתחה ספרות הדרכה ענפה שעניינה הוא אופן השיטוט של המנהל בבית הספר, ובפרט בקרת ההוראה באמצעות כניסתו לכיתות. כך למשל מומלץ לערוך ביקורים לא פורמליים, תכופים וקצרים בכיתות, ובעקבותיהם לתת למורים משוב תומך (Feeney, 2014; Kachur, Stout, & Edwards, 2010). בביקורים בכיתות יש להתמקד בדיאלוג, בעידוד תהליכים רפלקטיביים וביצירת אקלים דמוקרטי (Downey et al., 2010). לעתים נקבעת מטרה מוגדרת לביקור בכיתות, כמו למשל בחינה של דרך הצגת השאלות או של השימוש בעזרי הוראה (David, 2008).²

בארצות-הברית ראו לא מעט פרסומים על אודות יישום אסטרטגיית השיטוט בחינוך (Downey et al., 2004, 2010; Frase & Hetzel, 1990; Kachur, Stout, & Edwards, 2012; Martinez-Miller & Cervone, 2008; Streshly, Gray, & Frase, 2012), אך מרביתם עוסקים בהדרכה או בהתרשמות מעבודתם ומסיפוריהם של אנשי חינוך יותר מאשר במחקר מבוקר. שלושה-עשר המחקרים על אודות יישום אסטרטגיית השיטוט התצפיתי בשיעורים שסקרו דאוני ואחרים (Downey et al., 2004) מלמדים על יתרונות השיטה הזו במגוון נושאים: תחושת סיפוק של המורים, תחושת מסוגלות עצמית טובה יותר, יחס חיובי יותר של המורים לרעיון ההתפתחות המקצועית, נכונות רבה יותר להערכת מורים, הוראה טובה יותר, תפיסה טובה יותר של המורים את תפקודו של המנהל, משמעת רבה יותר של התלמידים ונכונות שלהם "לקבל" עצות וביקורת. סטרשלי, גריי ופרייז (Streshly, Gray, & Frase, 2012) ציינו חמש עבודות בנושא זה, וגם מסקנותיהן היו חיוביות.

דיוויד (David, 2008) הציגה ממצאים של כמה מחקרים הנבדלים ביניהם בהערכת השיטה. מסקנתה היא שתצפיות בשיעורים של המנהל ושל מורים עמיתים משפרות את ההוראה, אם מטרתן היא אכן לתמוך במורים ולקדם שינוי (ולא להיות אמצעי שמטרתו הערכה אישית של המורה וניסיון לתפוס אותו בקלקלתו). סטיין (Steyn, 2014) מצאה כי אחד המאפיינים של בית ספר מצליח בדרום אפריקה היה אמונתו של המנהל בתפיסה של נעי"ש והשימוש שעשה באסטרטגיה זו - גילוי יחס אישי, פתיחות ודאגה לאנשי הצוות ושיתופם בהחלטותיו.

בסקירתם היסודית של דרלינג-המונד ואחרים (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, & Cohen, 2007) את דרכי הדרכתם של מנהלים חדשים בארצות-הברית, מתואר כיצד השילוב בין שיטוט של פרחי הניהול ומנהל מדריך בכיתות לבין תצפית משותפת בשיעורים מקדם את הכשרת המודרכים למנהיגי הוראה (instructional leaders). גם בחוברת

2 לאחרונה אף הורחבה אסטרטגיה זו של שיטוט בכיתות: כחלק מתהליך ההתפתחות המקצועית של המורים (David, 2008; Feeney, 2014) מתאפשר לצוות המורים כולו לצפות בשיעורי עמיתים (צפייה משותפת) ולערוך דיון בעקבות צפייה זו.

הדרכה אשר חוברה במכון אבני ראשה בישראל ושכותרתה היא "מערך התנסות למנהל להובלת שינוי בבית הספר" (שחף, כ"ץ, יעקובזון ופישר, 2011) מודגש כי השיטוט של המנהל בבית הספר ובסביבתו מאפשר לו ללמוד על אודות קשיים ובעיות ולדעת היכן נדרש שינוי. הספרות המקצועית הנרחבת (הן ספרות המחקר הן ספרות ההדרכה) על אודות שיטוט כאסטרטגיית ניהול אינה מבחינה כלל בין סגנונות ניהול לפי מגדר. אולם לנוכח העיסוק הרב בספרות זו בקשר שבין אסטרטגיית הנעי"ש לבין עזרה ותמיכה, יחסים בין-אישיים קרובים, "הקרנת סמכות" מועטה ותהליכים רפלקטיביים, האם אין זה אך סביר שדרך הניהול הזו תהיה שכיחה בקרב מנהלות יותר מאשר בקרב מנהלים?

ניהול "נשי" לעומת ניהול "גברי" של מוסדות חינוך

מהספרות המקצועית עולה כי אכפתיות ודאגה לזולת מאפיינות יותר את פעולותיהן של נשים (אלפרט, 2000; גיליגן, 1995[1982]; Noddings, 1984), ואילו סמכותיות ורציונליות מאפיינות יותר את דרך הפעולה והחשיבה של גברים (Kanter, 1977; Reay & Ball, 2000). לא מעט מחקרים בנושאי ניהול, לרבות ניהול בתחום החינוך, הצביעו על הבדלים מגדריים בסגנונות הניהול. פוקס והרץ-לזרוביץ (1996) מצאו שסגנון המנהיגות של מרבית מנהלות בתי הספר בישראל (לפי דיווחיהן של המנהלות אשר השתתפו במחקר) מבוסס "על יחסי רעות ותקשורת בין-אישית" (שם: 307), ורובן תופסות את הניהול כ"תפקיד המחייב יחס טוב ודאגה לסגל" (שם: 301). אדי-רקח סקרה מחקרים שנערכו בישראל ואשר בחנו את ההבדלים בין ניהול נשי לניהול גברי בבית הספר:

מנהלות בית ספר נוטות להיות 'מונחות בני אדם' (people oriented), להתמקד בעניינים פדגוגיים, לקדם חידושים חינוכיים, להעצים מורים ולכונן מכוונות לעבודה "נשית" המדגישה תשומת לב (caring) והשתתפות. כמה מחקרים מצאו שמנהלות מאמצות סגנון של מנהיגות מעצבת ומשתפת ויוצרות אקלים בית ספרי דמוקרטי המבוסס על חלוקת השליטה. מורים הכפופים למנהלות נוטים לדווח על שיתוף פעולה בין המורים להנהלה, כמו גם על תחושה של קולגיאליות וסיפוק בעבודה, יותר מאשר מורים הכפופים למנהלים. (Addi-Raccah, 2006: 60-61. התרגום הוא שלי, ש"ש)

אופלטקה והרץ-לזרוביץ (Oplatka & Hertz-Lazarowitz, 2006; 2011) דיווחו כי ממצאים דומים בנושא סגנון הניהול הנשי התגלו במחקרים שנערכו בחו"ל. בבריטניה נמצא שמנהלות בתי ספר טוענות כי הן מקדישות חלק גדול מזמנן לשהות ב"שטח", מקיימות בישיבות תכנון משתף (co-operative planning) ומאמצות דרכים לתקשורת בלתי-פורמלית. הן מקשיבות יותר מגברים, מגלות אהדה רבה יותר לזולת, מוכנות יותר להתנצל, מיומנות יותר בפתרון קונפליקטים, מאפשרות ומעצימות יותר (Wilson, 1997).

אשר לדמותו של מנהל בית הספר, עראר ואופלטקה (2013) מצאו שמורים בישראל תופסים את המנהל ככזה המקרין כוח, עוצמה וסמכות. נוכחותו הפיזית בולטת בבית הספר, ומצפים ממנו שיהיה אמין, ישר ולא יעסוק ברכילות (העיסוק בה נתפס כאופייני לנשים). לפי המורים,

עליו להתמקד בביצוע משימות ובהשגת מטרות ולהימנע מביטוי רגשות. המאפיינים שצוינו לעיל בולטים בדבריהם של מורים ערבים, אך מאפיינים גם מורים יהודים. הדימוי של ניהול גברי הוא אפוא היפוכו של דימוי הניהול הנשי.

יש הטוענים כי דאגה לזולת (caring), יצירתיות, אינטואיציה, העדר תחרותיות, סובלנות, סובייקטיביות וחוסר פורמליות לא רק מאפיינים ניהול נשי של בית ספר, אלא גם עולים בקנה אחד עם המטרות של החינוך ושל בית הספר (Oplatka & Hertz-Lazarowitz, 2006). לפי גישה זו, ישנם ארגונים (כמו למשל הצבא) שסגנון הניהול הגברי מתאים להם, וישנם ארגונים (כמו למשל ארגוני חינוך וטיפול) שסגנון הניהול הנשי מתאים להם (Kark, 2004). טענה הפוכה היא שעל מנת לשרוד ולהצליח מנהלות צריכות להפגין תכונות הנחשבות "גבריות" (אדי-רקח וחוץ, 2000; Reay, 2001). רבים מהחוקרים האחרים לא מצאו הבדלים מגדריים ממשיים בסגנונות הניהול, וזאת אף שלעתים הנחקרים טענו כי קיימים הבדלים כאלה. ממחקרים אלה עולה כי ההבדלים הם אישיים יותר מאשר מגדריים, או נובעים מהתנאים הסביבתיים; כך ישנן נשים הנוהגות בקשיחות ובכוחניות (Kenway & Epstein, 1996; Reay & Ball, 2000), וישנם גברים שגישתם תומכת ושתפנית (Blackmore, 1999).

אופלטקה והרץ-לזרוביץ (2011) מצאו הבדלים ניכרים בין סגנונות הניהול של מנהלות בתים ספר בישראל, הבדלים שמקורם תרבותי-אתני. כך למשל סגנון הניהול של מנהלות בחינוך הממלכתי דומה לזה של מנהלות בעולם המערבי הליברלי, ולעומת זאת מנהלות בחינוך החרדי ובמגזר הערבי "מספרות סיפור הדומה לזה העולה ממחקרים העוסקים בחברות מסורתיות במדינות מתפתחות. הן נאלצות לנווט בין זהותן הנשית לבין ערכים חברתיים המגדירים מנהיגות במונחים גבריים ומדירים נשים מהספירה החברתית הזאת" (שם: 51). ההבחנה המגדרית בין סגנונות הניהול אינה אפוא דיכוטומית לחלוטין: בתנאים תרבותיים או אישיותיים מסוימים יש נשים המנהלות בסגנון הנחשב גברי, ויש גברים המנהלים בסגנון הנחשב נשי. עם זאת, מחקרים מראים כי קיימים הבדלים מגדריים הרווחים בסביבות חברתיות למיניהן. לפיכך יש לראות ב"סגנון הנשי" טיפוס אידאלי (ideal type) של סגנון ניהול אחר. סגנון זה שונה מ"הסגנון הגברי", כלומר מסגנון הניהול המתאפיין בסמכותיות, ברציונליות, ביעילות (Kanter, 1977) ובשמירה על מרחק מסוים בין המנהל לכפופים לו.

מתודולוגיה

המחקר המתואר להלן נערך בשליש האחרון של שנת הלימודים תשע"א ובמחצית הראשונה של שנת הלימודים תשע"ב. הוא ביקש לבחון את תהליך ההתנסות המעשית בניהול בית ספר על מכלול רכיביו (ולא את הקשרים בין משתנים מבודדים) בעת התרחשותו (ולא בדיעבד), כמו גם את משמעותו עבור משתתפיו. בהתאם לכך המחקר נערך בגישה האיכותנית (צבר-בן יהושע, 2016; שלסקי ואלפרט, 2007; שקדי, 2003; Denzin & Lincoln, 2000; Creswell, 2013). גישה זו מתמקדת בחקר מקרה (או מקרים): באמצעות צפייה מקרוב ושיח עם המשתתפים במחקר נבחנת פעילות ארגונית שהיא מתמשכת, אך מוגדרת ומתוחמת. החוקר מבקש להבין

את הפעילות הארגונית הזו כצופה משתתף אשר מתעד את הנראה ואת הנאמר, וזאת תוך כדי בחינת ההקשר המקומי (יוסיפון, 2016; Yin, 2009; Stake, 1995). מחקר כזה אינו מבקש להכליל ולהצביע על חוקיות או על מאפיינים של דרכי פעולה מסוימות בקרב קבוצת אנשים, אלא להבין, להסביר ולהעניק משמעות לדרכי פעולה שהתגלו בקבוצה נחקרת מסוימת.

המסגרת הנחקרת הייתה שלב ההתנסות המעשית (הפרקטיקום) של המשתתפים בקורס להכשרת מנהלי בית ספר.³ דגם ההכשרה של מנהלי בית ספר בישראל נבנה בשנים האחרונות במכון אבני ראשה (2009, 2011); הוא מתבסס על מחקרים ועל הניסיון שנצבר, בעיקר במדינות דוברות אנגלית, בנושא דרכי ההכשרה של מנהלים בכלל ושל מנהלי בית ספר בפרט. דגם ההכשרה הזה מיושם בקורסים המיועדים למועמדים לניהול בית ספר, קורסים שנערכים בכמה אוניברסיטאות ומכללות לחינוך.

רכזת ההכשרה במכון אבני ראשה איתרה (בתאום עם רכזי הקורסים) את **המשתתפים במחקר**. המשתתפים נבחרו בהתאם לעיקרון של "ייצוגיות מרבית אפשרית" (מין, גיל, ותק בתפקיד, מגזר חינוכי, סוג בית הספר שהתנסות מתקיימת בו, מוסד ההכשרה) אשר נקבע בעת תכנון המחקר. במחקר השתתפו עשרה פרחי ניהול (שמונה נשים ושני גברים), חמש מנהלות מדריכות ושני מנהלים מדריכים. כל פרחי הניהול היו בעלי תואר שני; שמונה מהם היו מורים, רכזים או סגני מנהל בבית הספר אשר עבדו בו, ושתי משתתפות מילאו תפקידים מנהליים במוסד שאינו בית ספר אלא מעניק שירותי חינוך (מת"א). לימודי הניהול שלהם התקיימו בחמישה מרכזי הדרכה - שתי אוניברסיטאות ושלוש מכללות לחינוך. בשל קשיים ארגוניים ותרבותיים לא השתתפו במחקר פרחי ניהול ומנהלים ערבים.

טבלה 1: מאפייני פרחי הניהול

מין	סה"כ	תפקיד ריכוזי או ניהולי בבית הספר	תפקיד מנהלי (שירותי חינוך)	זרם חינוכי		מְרִכְז הַהֶכְשָׁרָה	
				ממלכתי	ממלכתי-דתי	אוניברסיטה	מכללה
נשים	8	6	2	5	3	3	5
גברים	2	2		2			2
סה"כ	10	8	2	7	3	3	7

כפי שצוין לעיל, את פרחי הניהול הדריכו חמש נשים ושני גברים. מבין המדריכות אחת ניהלה בית ספר על-יסודי, שלוש ניהלו בית ספר יסודי, ואחת ניהלה בית ספר לחינוך מיוחד; מבין המדריכים אחד ניהל בית ספר על-יסודי, ואחד ניהל בית ספר יסודי. שניים מבתי הספר

3 קורס ההכשרה כלל גם לימודים בכיתה, סדנת עמיתים והדרכה אישית.

היסודיים השתייכו לחינוך הממלכתי-דתי, ואילו שאר בתי הספר השתייכו לחינוך הממלכתי. כל בתי הספר שהתקיימה בהם הדרכה היו ביישובים הנמצאים באזור המרכז; שניים מבתי הספר היו באזורים של אוכלוסייה מוחלשת.

טבלה 2: מאפייני המנהלים המדריכים

אפיון אוכלוסיית התלמידים				זרם חינוכי		סוג בית הספר		ותק בניהול (מספר שנים)			תפקיד	
חינוך מיוחד	מוחלשת	מעורבת	בינונית וגבוהה	ממ"ד	ממלכתי	על-יסודי	יסודי	19-16	15-11	10-5		
1	1	2	1	1	4	1	4	1	1	3	5	מנהלות
	1		1	1	1	1	1	1	1		2	מנהלים
1	2	2	2	2	5	2	5	2	2	3	7	סה"כ

שלוש מהמנהלות הדריכו נשים, ושתי המנהלות האחרות הדריכו גברים; אחד המנהלים הדריך נשים והאחר הדריך גברים. במחצית הראשונה של תקופת ההתנסות הדריך מנהל את שני הגברים שהשתתפו במחקר (ביחד), ואילו במחצית השנייה של תקופת ההתנסות הדריכו אותם שתי מנהלות (בנפרד). במשך מחצית מתקופת ההתנסות⁴ מנהלת הדריכה שתיים מהמודרכות, ואילו במחצית השנייה של תקופה זו הדריך אותן מנהל.

טבלה 3: מין המדריכים, הזרם החינוכי של בית הספר ומין המודרכים

המודרכים		המדריכים	
גברים*	נשים		
1	5	4	מנהלות של בית ספר ממלכתי
1		1	מנהלות של בית ספר ממלכתי-דתי
2	3**	1	מנהלים של בית ספר ממלכתי
		1	מנהלים של בית ספר ממלכתי-דתי

* שני הגברים שהשתתפו במחקר עבדו במסגרות ממלכתיות. במחצית הראשונה של תקופת ההתנסות הדריך אותם (כזוג) מנהל, ובמחצית השנייה הדריכו אותם (בנפרד) שתי מנהלות.
 ** במחצית הראשונה של תקופת ההתנסות (אך לא בעת המחקר) מנהלת של בית ספר ממלכתי-דתי הדריכה שתיים מהמודרכות.

4 תקופה זו הייתה לפני עריכת המחקר, אך המשתתפות הזכירו אותה בראיונות והשוו בינה לבין התקופה שהדריך אותן מנהל.

מהטבלה שלעיל עולה כי היה גיוון רב באוכלוסיות המדריכים והמודרכים, כמו גם בזרמים החינוכיים של בתי הספר שהתקיימה בהם ההתנסות המעשית. גם בסוגיית הזיקה שבין מין המדריכים למין המודרכים היה גיוון רב (מדריכות ומודרכים, מדריך ומודרכות וכן הלאה).

כלי המחקר כללו תצפיות בפרחי הניהול בימי התנסות - "ליווי צמוד" (shadowing) של פרחי הניהול שהשתתפו במחקר במשך יום התנסות אחד (בדרך כלל משמונה בבוקר עד שתיים אחר-הצהריים) בכל אחד מבתי הספר, וראיונות אישיים עם תשעה מפרחי הניהול.⁵ שני פרחי ניהול התנסו מעשית בשני בתי ספר, ולכן רואיינו פעמיים (פעם אחת בכל בית ספר). בסך הכול נערכו אפוא 11 ראיונות עם פרחי הניהול. כמו כן נערכו ראיונות אישיים עם כל המנהלים המדריכים; כל ריאיון ארך כשעה. תחילת ההתנסות המעשית של כל פרחי הניהול שהשתתפו במחקר הייתה בזוגות, אך בשנת הלימודים השנייה שלושה מהם המשיכו בה כיחידים. בסך הכול היו שבעה ימי תצפית ונערכו 18 ראיונות אישיים.

פרחי הניהול התבקשו בראיונות לספר על עצמם ולהתמקד בחוויותיהם במהלך יום ההתנסות: הדברים שעניינו אותם ותרמו להם במיוחד, מה למדו על עצמם, התנהלות הפרויקט שהיה עליהם להכין במהלך ההתנסות, דימוי התפקיד שיש להם ותפיסתם החינוכית, ניסיונם הקודם בחינוך, שאיפותיהם המקצועיות והערכתם את הסיכויים שאלו יתממשו בהמשך. המנהלים נשאלו על אודות תפיסת הניהול ותפיסת ההדרכה שלהם, מהלך הקריירה שלהם, אופן השתלבותה של ההדרכה בעבודת הניהול השוטפת, הדברים שלמדו על עצמם, דרך הניהול שלהם ובית הספר שבו הדריכו את פרחי הניהול במהלך ההתנסות.

כל התצפיות והראיונות נערכו בבתי הספר שבהם התקיימו ההתנסויות. רוב הראיונות נערכו בסוף יום ההתנסות. הראיונות וחלק מהשיחות שהתקיימו בחדר המנהל הוקלטו (בהסכמת הנוכחים) ולאחר מכן תומללו. כמו כן במהלך התצפיות תועדו בכתב התרחשויות ושיחות שהתנהלו עם המשתתפים.

עיבוד הנתונים שנאספו הצריך תחילה זיהוי של תמות אשר עלו מדבריו של כל מרואיין ומהתצפיות בו. לאחר מכן התמות שנמצאו בתצפיות ובראיונות עם כל פרחי הניהול והמנהלים סווגו לקטגוריות מושגיות, וזאת בהתאם למקובל בגישה של תאוריה המעוגנת בשדה (שמעוני, 2016; Creswell, 2013; Strauss & Corbin, 1990).

ממצאי המחקר מתבססים על שלושה מקורות נפרדים המאוששים זה את זה (טריאנגולציה): ראיונות עם פרחי הניהול, ראיונות עם המנהלים ותצפיות. התיאורים המפורטים של ממצאי התצפיות ושל דברי המרואיינים יכולים לאפשר לקוראים להעריך את **אמינות הממצאים** (גירץ, 1990[1973]; Creswell, 2013).

מטרות המחקר ומהלכו הוסברו לכל המשתתפים במחקר, ואלה הביעו את הסכמתם להשתתף בו. למשתתפים הובטח שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון

5 אחת המשתתפות פרשה באמצע יום ההתנסות, ולכן לא רואיינה.

פרטיהם (שמות בדויים וטשטוש פרטים מזהים). כמו כן נאמר להם שהשתתפותם במחקר היא וולונטרית לחלוטין, והם רשאים לפרוש ממנו בכל רגע. כל המשתתפים שיתפו פעולה, לא הביעו שום הסתייגות, התבטאו בחופשיות ובהרחבה, ואיש מהם לא רצה לפרוש מן המחקר.

ממצאים

סגנונות ההדרכה והניהול

במהלך התצפיות הסתמנו שני סגנונות שונים בתכלית של הדרכה (עדויותיהם של פרחי הניהול ושל המדריכים המנהלים אישרו זאת): סגנון הדרכה שהתאפיין בהעדר תנועה של המנהל המדריך וסגנון הדרכה שהתאפיין בשיטוט רב של המדריך (יחד עם המודרך). דומה כי סגנונות ההדרכה ביטאו גם את סגנון הניהול של המנהלים המדריכים. בהקשר הזה חשוב לציין שנמצא קשר בין סגנונות ההדרכה והניהול לבין מינם של המנהלים המדריכים.

שני המנהלים הגברים⁶ הרבו לשוחח במשרדם עם פרחי הניהול, גברים או נשים. שום פעילות אחרת כמעט, או "אירוע מתערב", לא הפסיקו את השיח הזה. המנהלים לא יצאו עם המודרכים אל מחוץ לחדרם ולא ביקשו מהמודרכים להתלוות אליהם. להלן תיאורו של אחד המנהלים את ההתנהלות ביום ההתנסות בבית ספרו:

הן מגיעות בימי רביעי בשעות הבוקר ונמצאות אתי שעה-שעתיים ראשונות, ולאחר מכן הן נפגשות עם אנשים מתוך הצוות. הדלת שלי פתוחה, אני פותח בפניהן את בית הספר שיעשו כאוות נפשן. אם הן רוצות לראות מיפויים, או רוצות לראות תכניות לימודים או מיצ"ב, או לדבר עם מורים, תלמידים ואפילו לצפות בשיעורים - הדברים פתוחים בפניהן. אם הן רוצות לשוחח אתי, אז עושים את זה בתחילת היום.

מהראיונות עם המודרכות של אותו המנהל עולה תמונה אחרת במקצת. כך למשל אחת מהן אומרת כי "כאן המודל שראית [שיח ממושך בחדר המנהל, שעיקרו הרצאה של המנהל], שאנחנו חוות. לא ראינו אף כיתה, אף מורה, אף תלמיד. בית הספר זה המנהל, המנהל זה בית הספר [...] ביום שיחות אף אחד לא מעז לדפוק לו על הדלת, ואני לומדת מזה המון, מהסגנון הזה". המודרכת הנוספת אצל אותו המנהל מוסיפה בשיחה אחרת ש"תמיד אין הפרעות. אנחנו ממש לבד אתו [...] הוא לא מראה לנו את בית הספר, הוא לא מסתובב אתנו בשטח. הוא לא מכיר לנו את הצוות שלו, ממש לא". פרח ניהול אחר מתאר את ההתנסות בהדרכת המנהל השני: "יכולנו לשבת שם, שני הסטודנטים והמנהל, שלוש שעות. וחדר המנהל הוא כמו אקווריום, אין יוצא ואין בא. לא נכנסים גם המורים". לעומת זאת מנהל זה (השני) מתאר את דרך ההדרכה שלו באופן חיובי יותר: "אני חושף בפניהם את הכול. אני נותן להם מסמכים, כל מה שיש לי, טרי מהתנור. כל מחקר שישנו - 'קחו, תעינו בו'. אני מקווה שהם מקבלים גם את הדברים הסמויים והגלויים ומה שקורה פה בעבודה". להלן קטע (מיומן התצפית של המחקר) אשר נכתב מיד לאחר הביקור בבית הספר שמנהל זה עמד בראשו:

6 אחד מהם ניהל בית ספר תיכון בחינוך הממלכתי, והאחר ניהל בית ספר יסודי דתי.

השיח בחדר המנהל הוא כללי ועקרוני, מעין שיחת הדרכה. המנהל מציג תפיסות אישיות, חזון, דרכי התנהגות ותגובה למצבים אפשריים שונים, עמדות כלליות על דרכי הניהול שלו ועל מערכת החינוך, אם כהרצאה או כמענה לשאלות המודרכים, וזאת בליווי דוגמאות מסופרות. אין בחדרו כמעט שום פעילות ניהולית שוטפת (מתקבלת שיחת טלפון קצרה אחת במהלך שעתיים של שיחה) שתאפשר למתנסים לראות כיצד בפועל מתמודדים עם בעיות ניהול. המנהל מרבה לדבר על דרכי הפעלת המורים בדרך של הסברה ולא איום. על יחסיו עמם אומר שאינו משתף באירועים משפחתיים שלהם ו"לא מרים טלפונים אחר-הצהריים". מעלה טענות שונות וביקורת כלפי הרשויות (משרד החינוך, צה"ל).

שני המנהלים הדגישו בתיאוריהם את השיחות שהם מנהלים עם פרחי הניהול, את העובדה שהם מאפשרים לפרחי הניהול לעיין במסמכי בית הספר, את הצגת תפיסותיהם ואת מתן האפשרות לפרחי הניהול להסתובב בבית הספר כאוות נפשם ולעמוד על הנעשה בו באופן בלתי-אמצעי. לעומת זאת חמש המנהלות המדריכות הרבו לשוטט בכל מרחב בית הספר, ופרחי הניהול - גברים או נשים - ליוו אותן בכל צעד. להלן תיאורה של אחת המנהלות את האינטראקציה שלה עם פרח הניהול:

הוא מגיע ליום, ותוך כדי תנועה הוא מלווה אותי, צופה. עכשיו קצת פחות, כי הוא בראיונות, אבל הוא עובר אתי את כל מה שקורה באותו יום, כשאני כל הזמן מודעת לזה שהוא נמצא ומנסה לתווך לו את מה שקורה [...] הוא מלווה אותי תמיד. הוא אתי כל היום, וכל הזמן אני גם מדברת אתו. אני לא יושבת אתו ארבע שעות בחדר, סגורה, כי זה חסר משמעות. זו לא סיטואציה טבעית.

בבואנו (פרחי הניהול והחוקר) בבוקר לבתי הספר פגשנו שלוש מהמנהלות עומדות בשער ועוקבות אחר כניסת התלמידים. מהתצפיות עולה שכל המנהלות הרבו להסתובב ברחבי בית הספר ושוחחו עם הנקרים בדרך ועם הפונים אליהן. הרוב המכריע של שיחות אלו התקיים ללא הבעת קוצר רוח של המנהלות, כעס או ביטויים כוחניים. להלן קטע מיומן תצפית שנכתב באחד מימי ההתנסות של פרחי הניהול:

יוצאים לסיור (לא ברור אם לכבודנו, או שזו שגרת העבודה של המנהלת). המנהלת מתעכבת בחדרים קטנים הסובבים את אזור המנהלה, שבהם מתקיימות פעילויות לימודיות עם קבוצות קטנות. המנהלת נכנסת לשני חדרים ומשוחחת עם הנוכחים, אנו בחוץ. אחר כך היא מספרת בקיצור על מה דובר. עוברים בחלל הכניסה לבית הספר, והיא מסבירה על הכרזות התלויות שם. משם עוברת על פני חדר כיתה, נכנסת למספר דקות ומשוחחת עם הנוכחים; אנחנו בחוץ. ממשיכים לשירותים הסמוכים, והיא מספרת כיצד נענתה לבקשת הבנות להוסיף מראות ולצבוע ולקשט את השירותים שלהן לפי טעמן. משם לחדר הלימוד של העתודה המדעית - פרויקט משותף עם צה"ל. מדגישה את העובדה שהמצטיינים שוכנו בממ"ד, שהוא חדר ירוד. המשך הסיור בחצר. היא מגלה מורת רוח על כרזות המודיעות על מופע כלשהו, שנתלו ללא אישור. עוברים

למבנה לימודים חדש, שבו חלל פנימי שהקומות השונות פתוחות אליו. מדברת על התפיסה האדריכלית-חינוכית של המבנה. לאחר שובנו מבקשת מאב הבית לסלק את הכרזות שנתלו בחצר. המנהלת נכנסת יחד עם המודרכות לצפייה בשיעור כלשהו [...] באחת ההפסקות כולנו יוצאים לחדר המורים, והמנהלת מדברת עם מורים שונים. מהדברים שלעיל עולה כי בד בבד עם "הפגנת נוכחות" ברחבי בית הספר ואגירת מידע על המתרחש, המנהלת הציגה לנלווים אליה את שיקוליה הפדגוגיים בניהול בית הספר ובדרך ארגונו. מנהלת אחרת מתארת את דרך עבודתה ומסבירה את תפיסתה בנושא השיטוט: אפשר לעשות סיבוב, כי אני רוצה לראות, יש כמה אנשים שאני צריכה לראות, אז אני דווקא אשמח לעשות את הסיבוב. אני נוהגת לעשות אותו בבוקר, כשאני מגיעה; לא זוכרת אם דיברנו על זה: אני מגיעה מוקדם, פוגשת את אב הבית, ואנחנו עושים סיבוב בבית הספר [...] ברמת התחזוקה, לראות שהכול בסדר. ובדרך כלל באמצע הבוקר אני יוצאת לעוד סיבוב, לראות.

אני חושבת שדיברנו על זה, ההסתובבויות האלה מאוד חשובות. חשוב גם, ואני חייבת להגיד את זה, בשנה הראשונה - זה מאוד מאפיין מנהלים חדשים - הם לא זזים מהחדר שלהם. הם נשארים בחדר. זה קרה לי, ואני שמתי לב לזה שזה קורה להרבה מנהלים חדשים. בשנה הראשונה והשנייה הם נשארים יותר בחדר שלהם. הם מרגישים שם יותר בטוחים, ופחות מפגינים נוכחות. וגם חשוב נורא את זה לתכנן, וחשוב לצאת להפסקות, לשבת בחדר המורים עם הצוות, להקשיב גם להם. זהו. כל הזמן להסתובב ולראות, כי את הדברים לפעמים אתה רואה באקראי, והם יכולים להיות סמויים - "לא ראיתי פתאום את הילד הזה" - ואתה רואה פתאום דברים חשובים שצצים. (ההדגשות הן שלי, ש"ש)

המנהלת אינה מסבירה אפוא רק את חשיבות השיטוט, אלא גם מציגה אותו כאסטרטגיה ניהולית המצריכה מודעות ותכנון. לדעתה, חשוב לומר זאת בייחוד לאלה שעתידיים להיות מנהלים חדשים.

בכל תצפיות המחקר המנהלות בלבד יצאו עם כל המודרכות או המודרכים שלהן לשוטט בבית הספר, או לחלופין למאורע כלשהו שהתקיים באותה העת (כמו למשל טקס לציון ראש חודש באחד מבתי הספר שנצפו). במהלך השיטוט הזה הן הסבירו למודרכים על אודות סוגיות רלוונטיות - משמעות המאורע הצפוי, השיקולים בדרך ארגון של הכיתות בבניין, מעשיהם של התלמידים שפגשו באקראי וכן הלאה.

פרחי הניהול ליוו את המנהלות גם בישיבות, בשיחות אישיות, בצפייה בשיעורים ובדיונים שהתקיימו מחוץ לגבולות בית הספר. בהקשר הזה אמרה אחת המנהלות ש"אני משתדלת שהיום יהיה מגוון, וגם קצת לצאת מבית הספר. הן התלוו אליי פעם אחת או פעמיים לפגישה בעירייה, לפגישה שהייתה לי במוזאון. לראות גם את העבודה שלא נעשית ישירות בבית הספר אלא בחוץ". לעתים שותפו פרחי הניהול בשיח שהתקיים במהלך הפעילויות האלו. כך למשל

נכחנו בפגישה שקיימה אחת המנהלות עם מרכז ההיסטוריה בבית הספר, פגישה אשר עסקה בתכנון הוראת המקצוע לשנת הלימודים הבאה. לאחר מכן נכחנו בשיחה של המנהלת עם שני תלמידים, שיחה שנועדה לעודד את התלמידים להמשיך בלימודיהם לקראת בחינות הבגרות. במקום אחר שיתפה המנהלת את פרחי הניהול בדיון ער עם כמה מורים ומדריכה חיצונית, אשר עסק בסוגיה של לימוד תכנית לימודים חדשה בנושא הקיימות.

שתיים מהמנהלות ביקשו מפרחי הניהול לצפות יחד אתן בשיעור של אחד המורים. לאחר השיעור התקיימה שיחת משוב, ובמהלכה ביקשה המנהלת לשמוע את דעתם של פרחי הניהול. באחד משני המקרים לאחר שיחת המשוב תיארה המנהלת לפרחי הניהול את העקרונות שלפיהם היא מעריכה שיעור.

כששהו המנהלות בחדרן, הייתה תנועה מתמדת של נכנסים (אל החדר) ויוצאים (מהחדר). מורים, תלמידים, הורים ובעלי תפקידים בבית הספר הפריעו כל העת לשיחות בין המנהלות לפרחי הניהול: "לחדרה של המנהלת נכנסת רכזת האנגלית בטרוניה כלשהי. המנהלת: 'למה לא אמרת לי קודם? היינו מטפלים בזה'. המנהלת מרגיעה את הרכזת, אשר מתנצלת על ההתפרצות ומסבירה שהייתה צריכה לפרוק את כעסה" (מתוך יומן תצפית).

הבדלים נמצאו גם בתוכני השיח בשני טיפוסים ההדרכה. השיח בין המנהלים לפרחי הניהול עסק בדברים "העומדים ברומו של עולם" - מדיניות חינוכית, תכנון ארוך טווח ותפיסות עולם מזה, ופוליטיקה של הניהול (התמודדות עם רשויות פיקוח ועם גורמים מתערבים) מזה: "המנהל מרבה לדבר על הפוליטיקה של התמקמות בית הספר בשכונה, על ההפרדה בין בית הספר לבנים ובית הספר לבנות ואופן התקבלותה, על היחסים עם גורמים בקהילה, בעירייה וברשויות החינוך, על בניית צוות חדש ועל מדיניות קבלת תלמידים. הוא מבליט את פועלו ויזומותיו בעניינים אלה" (מתוך יומן תצפית). בריאיון עמו טען אותו המנהל כי אינו יכול להסתייע בצוות החינוכי בהכרעות שעניינן מדיניות בית הספר: "האמת היא שאני די בודד, בסופו של דבר, משום שבהכרעות המשמעותיות ביותר אני לא רואה שותפים, כי בני אדם הם עם הרבה נגיעות". לעומת זאת השיח בין המנהלות לפרחי הניהול התבסס בעיקר על אירועי היום-יום ועסק בנוהלי עבודה ובהתמודדות עם הצפוי, וזאת תוך כדי קישור בין הנושאים האלה לבין שאלות עקרוניות ותפיסות חינוכיות. כך למשל בעקבות ישיבה שהתקיימה עם מורות (בנוכחות פרח הניהול) ועסקה בספר אשר כתבו תלמידים במסגרת הפרויקט "מילדות לנעורים", סיפרה המנהלת לפרח הניהול על אודות התפתחות הפרויקט ומטרותיו. בהקשר הזה תיארה המנהלת את בנייתם של יחסי שיתוף בינה לבין צוותי הורים ואת הצלחתה ב"מיצוב" בית הספר כמוסד קהילתי. בעקבות שיחת טלפון מגורם במשרד החינוך תיארה מנהלת אחרת את תכניותיה לפתוח מגמות חדשות בבית הספר בשנת הלימודים הבאה ואת השיקולים החינוכיים, הארגוניים והתדמיתיים הכרוכים בכך.

הבדל ברור בין המנהלים למנהלות נמצא גם במידת הסיוע בהכנת הפרויקט של פרחי הניהול. המנהלות היו מעורבות בתכנון הפרויקט, סייעו לקדם אותו וראו בו תרומה אפשרית לבית

הספר שלהן. לעומת זאת המנהלים ידעו עליו מעט מאוד. הם לא סייעו לפרחי הניהול בהכנת הפרויקט, ולכל היותר ענו לשאלותיהם: "אם המשימה שלהן היא יחסי קהילה, אז הן מראיינות אותי ושומעות את דעתי. הן מקבלות ממני שיעור", הסביר אחד המנהלים בריאיון עמו. חשוב לציין שהבדלים בין סוגי בתי הספר שהתקיימה בהם הדרכה לא השפיעו על דפוס הפעולה של המנהלים: גברים ונשים ניהלו בתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, דתיים ולא דתיים, כאלה שתלמידיהם משתייכים לאוכלוסיות מבוססות ומוחלשות. אשר להשפעת הוותק בניהול, הממצאים אינם חד-משמעיים: שני המנהלים היו בעלי ותק רב יותר בניהול מאשר שלוש מהמנהלות, אך לא רב יותר משל שתי מנהלות אחרות. ייתכן אפוא שהוותק בניהול הוא גורם המשפיע על היקף השיטוט של המנהלים, אך אינו מהווה גורם כזה בקרב המנהלות. דפוס ההדרכה השונים שפרחי הניהול התנסו בהם סייעו להם להבין את משמעותם ואת השלכותיהם החינוכיות של סגנונות ניהול שונים.

תפיסתם של המודרכים את סגנונות הניהול של מדריכיהם

במרבית המקרים שיבחו פרחי הניהול את סגנון הניהול של מדריכיהם, וחלקם אף אמרו זאת למנהלים. לא אחת הם השוו את סגנון הדרכתם לסגנון המוכר להם מבית הספר אשר עבדו בו: "הצורה שהיא מתמודדת שונה למשל מהמנהל שלי, בצורת ההתמודדות, בהרבה דברים", אמרה אחת המודרכות. לעתים פרחי הניהול הזדהו עם מה שראו אף שהם עצמם היו נוהגים אחרת, ולעתים דחו את אשר ראו. דוגמה לכך הם דבריה של אחת המודרכות באשר לסגנון הניהול של המנהל שהדריך אותה: "היו פעמים שאמרתי 'וואו, איך בא לי לעשות את זה, מדגדג לי באצבעות'. אני רואה דברים, והייתי עושה את זה אחרת, וזה כיף ומאוד מאוד רציתי. והיו מפגשים שראיתי שהמנהל עסוק כל היום בלמלא טפסים ודוחות, והוא לא מול האנשים אלא מול טבלאות אקסל ופרופילים, ואמרתי: 'מה, זה לא פדגוגי!'"

ארבעת המודרכים (שני גברים ושתי נשים) שהתאפשר להם לצפות הן בסגנון ניהול של מנהל הן בסגנון ניהול של מנהלת התרשמו בייחוד מסגנון של המנהלות. הם הדגישו את יחסן לצוות (שיתופו והתמיכה בו), שיבחו את הפתיחות ואת ההיענות שלהן לפונים וציינו את יכולתן של המנהלות להגיב להתרחשויות לא צפויות. לדבריהם, סגנון הניהול הזה אפשר להם לגבש תובנות רבות יותר על אודות עצמם: "יש הבדלים כנראה גם בין גברים לנשים, שפה [בבית ספר שאישה מנהלת] חשוב שאראה [...] איך מנהלים צוות. פה יש את ההרגשה המשפחתית, ושם [בבית ספר שגבר מנהל] ראיתי דפוס שהוא יותר מרוחק [...] או שהמנהל אומר: 'אני לא אוכל בסביבה שבה נמצא בית הספר'. פה אתה לא תשמע את זה, כי זה עובד הפוך".

אותו המרואיין מתאר את התרשמותו מסגנון הניהול של המנהלת שהדריכה אותו, סגנון ניהול המנוגד לסגנונו של המנהל אשר הדריך אותו בשנה הקודמת: "פה תוך שנייה נכנס תלמיד או מורה, והמנהלת ישר מתפנה. פה התחושה היא שהעסק זורם ויש חיים [...] זה שהיא עומדת פה בכניסה [לבית הספר], וכך היא גם מסיימת את היום לעתים, והמשרד הפתוח - זה חלק מהותי. להיות זמין, זמין, זמין". להלן תיאורו של פרח הניהול האחר את המנהלת שהדריכה

אותו (לאחר שבשנה הקודמת הדריך אותו מנהל): "היכולת שלה ליצור קשרים ואמון עם הסובבים אותה זה נכס מאוד גדול של המנהלת כאן. יש בה משהו פתוח ואותנטי שמגייס מאוד את הסובבים אותה. יש בה משהו אנושי כזה, ואני רואה שזה השפיע גם עליי". רושם דומה עולה מתיאורה של מודרכת בבית ספר אחר:

היינו שותפות לתצפיות בזמן אמת של מורה שנכנסת וכועסת, רואות את התגובה של המנהלת, תגובה של הורה שכועס. בזמן אמת. הכול היה שקוף, אנחנו כאילו רואה ואינו נראה. הלכנו אחרי המנהלת כמו צל, וכל תגובה שלה ומכל מילה שלה למדנו המון, בזמן אמת: איך היא מתנהלת מול פקח של העירייה, מול הורה צועק, מול מורה, מול תלמיד שנפצע (וצריך להזמין אמבולנס), איך היא מגיבה ומה היא עושה. הייתה המון המולה, המון מידע והמון עשייה.

אחד מפרחי הניהול (הגברים) מתאר את תחושותיו בעת שהמנהלת אפשרה לו לקחת חלק פעיל בפגישה עם אנשי משרד החינוך אשר ביקרו בבית הספר: "ביום זה הייתה עליית מדרגה במידת השותפות שלי במתרחש בבית הספר. למעשה, הפכתי חלק אינטגרלי מהצוות [...] היה זה אירוע מרגש עבורי. הרגשתי שותף להצלחת הביקור וחלק מבית הספר". פרחי הניהול אשר צוטטו לעיל חשים אפוא לא רק שהכול חשוף ופתוח בפניהם, אלא גם כי הם שותפים למנהלת המתמודדת עם בעיות וקשיים ומזדהים עם בית הספר.

עם זאת, ארבעת פרחי הניהול (גברים ונשים) שמנהלים (גברים) הדריכו אותם, הדגישו כי למדו רבות גם מהם. אחד המודרכים מתרשם ממעמדו ומסמכותו של המנהל בבית הספר: "ראיתי את הרוח של [שם המנהל] בשיחה [שלי] עם כל מורה". אחת המודרכות מתארת את התרשמותה מאישיותו של המנהל שהדריך אותה: "המון רוגע, אנרגיות חיוביות של מנהל. יש פה המון שקט נפשי. מנהל עם המון אמונה, עם הרבה ביטחון, יודע בדיוק מה הוא רוצה. לא נבהל מאף אחד, ככה הוא משדר. משדר המון חוזק ואמונה בדרך שלו".

דיון

בהיותה תהליך של חברות, ההכשרה למקצוע או לתפקיד מבקשת ליצור רציפות בסדר החברתי ובפעולה החברתית, ובד בבד להקנות יכולת להתמודד עם תמורות ולתת מענה לצרכים חדשים (Bengtson, Zepeda, & Parylo, 2013). בפעולתם כסוכני פעולה (agents) בני אדם אינם מעתיקים ומשחזרים במדויק סדרים או פעולות; במהלך ההכשרה ולאחריה הם מבנים אותם מחדש בהתאם לאופן הבנתם ולכוונותיהם, ובדרך זו יוצרים יצירה חדשה (Berger & Luckmann, 1966). בתהליך חברות זה הרפלקציה מהווה מנגנון נפשי והכרתי מרכזי (Closs & Antonello, 2011) אשר מסייע ב"הפנמה" פעילה וביקורתית של הנלמד (Høyrupe, 2004; Quinn, 2013; Reynolds, 1998). לפי זנדל (Zundel, 2013), רפלקציה אמיתית היא מעין שיטוט בעולם תוך כדי התבוננות בו "מבפנים" וגילוי מעורבות. זוהי נוכחות פעילה בעולם, אך היא אינה בהכרח תכליתית (במובן האינסטרומנטלי). אולם כיוון שבניהול ארגוני בפועל לא מרבית בשיטוט חסר תכלית מוגדרת, זנדל טוען כי לשיטוט כזה יש מקום בתהליך ההכשרה

לניהול (שכן הלומד אינו נושא באחריות ואינו מחויב להגשים מטרות אופרטיביות). הכשרת מנהלים חדשים - ובייחוד החלק המעשי של הכשרה זו - אמורה אפוא לאפשר מפגש פעיל של הלומדים עם הסדר הקיים, מפגש שביסודו אין מחויבות למטרה אינסטרומנטלית כלשהי; המנהלים שבדרך עורכים בחינה רפלקטיבית של הסדר הקיים, כזו המאפשרת הבניה של תפיסה אישית אשר מתאפיינת ביחס אכפתי, תומך ובונה ('דאגה' בלשונו של היידגר) של המנהל לכל אלה שיהיו כפופים לו. אחת השאלות שעמדה במרכז עבודה זו הייתה אם ובאיזו מידה המנהלים המדריכים אכן "זימנו" למודרכים שיטוט המעודד רפלקציה.

פרחי הניהול נחשפו לשני סגנונות ניהול: הסגנון של המנהלים והסגנון של המנהלות. כל אחד מסגנונות הניהול ביטא תרבות ארגונית אחרת. כל חמש המנהלות הרבו לשוטט בבית הספר, ולא רק במסגרת תפקידן כמדריכות. השיטוט ברחבי בית הספר היה אחד הרכיבים של סגנון ניהול מקיף אשר כלל גם מדיניות של "דלת פתוחה" (כניסה חופשית לחדר המנהלת), נוכחות בחדר המורים, השתתפות בישיבות של צוותים רבים בבית הספר, שיחות רבות עם הנקרים בדרכן של המנהלות וכניסה לכיתות. המנהלות גילו יחס של דאגה ותשומת לב לסובבים אותן. הקשר שלהן עם פרחי הניהול, גברים כנשים, היה חם, אישי ותומך. לפי עדויות פרחי הניהול, השיטוט והשיח הדינמי בינם לבין המנהלות על אודות הנראה והנשמע במהלך השיטוט עודדו אצלם חשיבה רפלקטיבית - פרחי הניהול "העמידו את עצמם" במקומה של המנהלת: "כל דבר שאני רואה, כל פעולה שהמנהל עושה, אני קודם מתרגמת לעצמי בראש: מה אני הייתי עושה, איזה מודל הייתי עושה, עם מה אני מזדהה, עם מה פחות. כל הזמן זה מזמזם לי בראש איך הייתי מגיבה". את סגנון הניהול הזה אכנה בביטוי שאחת המנהלות השתמשה בו - הפגנת נוכחות.

למעשה, הפגנת נוכחות היא סגנון הניהול אשר מכונה בספרות המקצועית 'ניהול על ידי שיטוט'. ניהול על ידי שיטוט הוא אסטרטגיה המבטאת תרבות ניהול דמוקרטית, צמצום המרחק החברתי בין המנהל לעובדים ודאגה לא פטרונית להם. אסטרטגיה זו היא ההפך הגמור מהתבוננות חודרנית במעשי העובדים לצורך פיקוח, 'פנאופטיקון' (panopticon) בלשונו של פוקו (Foucault, 1977) המתבסס על המונח שטבע בנתם (Bentham, 1995[1791]), כלומר ההפך מפיקוח היקפי יעיל של משגיח אשר אינו זז ממקומו.

לעומת זאת שני המנהלים נמנעו משיטוט - לא יצאו מחדרם בפגישותיהם עם פרחי הניהול ולא שיתפו אותם בעבודת הניהול השוטפת. פרחי הניהול שמעו רבות מהמנהלים על אודות מדיניות ויחסים (בדרך כלל התמודדות) עם רשויות למיניהן, אך מיעטו לשמוע על אודות אירועי היום-יום בבית הספר ודרכי ההתמודדות עמם. הם גם לא חשו שהם רשאים לשוטט בבית הספר כאוות נפשם ולשוחח בגילוי לב עם מורים או תלמידים. הקשר בין המנהלים לבין המודרכים היה קורקטי ומרוחק. פרחי הניהול התקשו לעמוד על מקור הצלחתו של המנהל - מעצם בחירתו להיות מדריך של פרחי ניהול עולה כי הוא נחשב מנהל מצליח - ולהפיק תובנות רבות באשר לדרכי ניהול רצויות. הצלחת המנהל נתפסה כנובעת מכריזמה אישית שרב בה הנסתר על הגלוי וקשה לחקותה. את סגנון ההדרכה הזה אני מכנה הקרנת סמכות. סמכות המנהלים "הוקרנה" אל מעבר לחדרם, וזאת בלי שיצטרכו לצאת מחדרם. הביטוי לה הוא המרחק החברתי בין המנהלים לבין הכפופים להם, לרבות פרחי הניהול.

בשני סגנונות הניהול - הקרנת סמכות והפגנת נוכחות - שיח ההדרכה עסק הן בשגרת היום-יום בבית הספר והן בשאלות עקרוניות. ההבדלים ביניהם היו באופן הצגת הדברים ובמינונים: מהכלל (ענייני מדיניות) אל הפרט (הדוגמאות שתוארו על ידי המנהלים), ולעומת זאת מהפרט (ההתרחשויות שנצפו וגם נדונו בזמן אמת) אל הכלל. עבור פרח הניהול ההבדלים האלה היו מהותיים מאוד: אם השיח התפתח מתוך המאורעות אשר התרחשו באותה העת, אזי התאפשר לו לעקוב אחר תהליך קבלת החלטות של המנהל ואף להשתתף בו (או להציג פרשנות אישית אחרת למאורעות); לעומת זאת אם השיח התפתח מהכלל אל הפרט, אזי לא התאפשר לפרח הניהול לחוות את המאורעות ו"להעמיד את עצמו במקומו של המנהל" (או לפרש את המאורעות באופן אחר).

לכאורה אפשר לאפיין מנהלים מקריני סמכות כמנהיגים מדרג גבוה, כאלה שעיקר עיסוקם הוא עיצוב התרבות הארגונית ולא טיפוח יחסי האנוש בארגון (פופר, 1994). לעומת זאת העובדה כי המרחק החברתי בין המנהלות לבין צוות בית הספר היה מצומצם מעידה לכאורה על היותן מנהיגות מדרג נמוך יותר, כאלו שמתמקדות בעיקר בטיפוח תחושת הנאמנות לארגון באמצעות יצירת יחסים אישיים עם הכפופים להן (שם). אולם כיוון שבמחקר הנוכחי המנהלים והמנהלות נמצאים באותו הדרג (כולם מנהלי בית ספר), והמשתנה הבולט אשר מבדיל בין שתי הקבוצות הוא המין, אזי את ההבדלים בין שני סגנונות הניהול יש לבחון לא באמצעות המשגה היררכית של דרגי הניהול אלא בהתבסס על 'תאוריית עמדה פמיניסטית' (feminist standpoint theory) (Harding, 1991; Hartsock, 1998). לפי תאוריה זו, קיימים הבדלים מגדריים באופן תפיסת המציאות וביחס אליה. כך למשל פרח ניהול שהוא גבר מאפיין את סגנון הניהול הנשי - לדבריו של אותו פרח הניהול, חשוב לו ללמוד את סגנון הניהול הזה - כ"משפחת" וכזה אשר מתמקד ביחסים קרובים עם הצוות, ואילו את סגנון הניהול הגברי הוא תופס כמתאפיין ביצירת מרחק ובהימנעות המנהל מחשיפה עצמית.

במחקרם מצאו אופלטקה ומימון (Oplatka & Mimon, 2008) שמנהלות בתי ספר בישראל קושרות בין הצלחתן בעבודתן לבין תחושה של חוסר סיפוק, וזאת בניגוד לממצאי מחקרים רבים אשר בחנו בדרך כלל מנהלים גברים. אותן המנהלות סבורות כי תחושה של סיפוק אישי מעידה על קיפאון, שגרה ותפקוד מקצועי ירוד, ואילו תחושה של חוסר סיפוק מעידה על יוזמה, שינוי, אנרגיה, תפקוד מקצועי גבוה ועריכת רפלקציה. החוקרים טוענים שתופעה זו מבטאת אתוס נשי המתאפיין באהבה ובדאגה לזולת (care), בהיענות לצרכיו, באלטרואיזם ובנכונות להקרבה עצמית. ייתכן אפוא שהשיטוט של המנהלות מדי יום בבית הספר (וזאת בניגוד ל"חוסר התזוזה" של המנהלים) הוא ביטוי מעשי לאי-השקט הפנימי שלהן, לצורך לדאוג לזולת כל העת ולהכרח לבדוק שהדברים מתנהלים בצורה תקינה (שם).

לשיטוט יכול להיות גם היבט פיזי. המחוות הגופניות, ההליכה ואופן הדיבור של האישה שונים מאלה של הגבר, ובשל כך "ההופעה הפיזית" של המנהל עשויה לעורר רגשות שונים מאשר "ההופעה הפיזית" של המנהלת. הגוף הגברי נתפס כסמכותי (עראר ואופלטקה, 2013; Braun, 2011; Connell & Messerschmidt, 2005), ולכן מכירים בסמכותו של המנהל הגבר

מעצם הופעתו (הפיזית). לעומת זאת הופעתה (הפיזית) של המנהלת עשויה להיתפס אצל מורות (אלו מהוות את רוב סגל בית הספר) ואצל ילדים קטנים כידידותית יותר, כאימהית, כנגישה וכמעוררת פחות "חרדת סמכות". לפיכך "הפגנת הנוכחות" - כביטוי לאינטראקציה אינטנסיבית ולתשומת לב, אך גם לעינה הפקוחה - היא דרכה של המנהלת לבסס את סמכותה ואת מעמדה. כפי שציינה בראון (Braun, 2011), בהכשרת איש החינוך ובהכנתו לתפקידו יש להתחשב במשמעות המיוחסת ל"הופעה הפיזית".

למרות ההבדלים הבולטים שנמצאו במחקר זה בין מנהלים למנהלות, אין להכליל ולטעון כי תכונות הניהול הן מגדריות במהותן (כלומר שמעצם היותם גברים המנהלים "מקרינים סמכות", ומעצם היותן נשים המנהלות "מפגינות נוכחות"). עם זאת, אין להתעלם מכך שכל המנהלות נהגו באופן אחד וכל המנהלים נהגו באופן אחר. ההבדלים בסגנון הניהול אשר נמצאו במחקר זה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים לא מעטים על אודות הבדלים מגדריים בסגנונות ניהול. כמו כן הם תואמים דימויים חברתיים רווחים בנושא של הבדלי התנהגות בין גברים לנשים, דימויים שיצרו את המושג 'מגדר' (Francis, 2001; Connell & Messerschmidt, 2005; Butler, 1990; Paechter, 2001). חשוב לציין שדימויים אלה עשויים להשתנות ואף משתנים עם התמורות בנסיבות התרבותיות, הפוליטיות ואפילו הארגוניות אשר מתרחשות בסביבה נתונה.

גישות פמיניסטיות עכשוויות, 'גישות של התנגדות' כפי שכינתה אותן קרק (Kark, 2004), מתמקדות בצורך לבסס יותר ויותר את הסדר החברתי על דפוסים המאופיינים כנשיים. גישות אלו גם מדגישות את יכולתן של הנשים להיות סוכנות פעילות, לא רק צייתניות וכאלו הנענות לסמכות (Helgesen, 1990; Munro, 1998). בהקשר הזה מחקרן של גרדנר, אנומוטו וגרוגן (Gardiner, Enomoto, & Grogan, 2000) הצביע על סגנון הייחודי של מנהלות הפועלות כמדריכות: "הן אינן משעתקות את הפטריארכיה" (שם: 3), אלא שואפות לשינויים במערכת (בד בבד עם נאמנות לה). חשוב לציין שהמטרה איננה החלפת ההגמוניה הגברית (Connell & Messerschmidt, 2005) בהגמוניה נשית. ככל שלנשים יהיה תפקיד פעיל יותר בעיצוב הסדר החברתי, תפיסות עולם הנחשבות כיום לפמיניסטיות וסגנונות פעולה הנחשבים לנשיים לא יהיו נחלתם של נשים בלבד (Francis, 2001) - בדיוק כפי שנשים מאמצות תכונות לא מעטות הנחשבות לגבריות.

ההתנסות המעשית של פרחי הניהול מתאפיינת במפגש בין-דורי בין מנהלים ותיקים לאלה שעתידיים להיות מנהלים. מפגש זה מאפשר לנו להבחין בפוטנציאל לתמורה בסגנון הניהול, סגנון שדומה כי יש לו מאפיינים מגדריים. ארבעת פרחי הניהול (גברים ונשים) שבמהלך ההתנסות התאפשר להם לצפות מקרוב הן במנהל הן במנהלת התרשמו מאוד מסגנונה של המנהלת דווקא. הארבעה הדגישו את יחסן החיובי של המנהלות לצוות בית הספר (שיתופו ותמיכה בו), שיבחו את פתיחותן והיענותן לפונים אליהן וציינו את יכולתן להגיב להתרחשויות בלתי-צפויות. לדבריהם, הדבר סייע להם לגבש תובנות רבות ומעמיקות יותר באשר לעצמם. אף שזה שנים רבות מרבית המורים הם נשים, עד לפני שנים אחדות בראש בתי הספר - בייחוד בחינוך העל-יסודי וברשויות החינוך - עמדו בעיקר גברים (אדי-רקח וחו, 2000; Addi-

(Raccach, 2006; Wilson, 1997). נוסף על כך מדיניות החינוך התבססה על תפיסה רציונלית-אינסטרומנטלית ועל סמכות המדינה (Dillabough, 2000; Gardiner, Enomoto, & Grogan, 2000; Reay, 2001). כניסתן הגוברת של נשים לתחום הניהול של מוסדות חינוך⁷ מצביעה על אפשרות לשינוי, וזאת לא רק בשל מספרן הגדל. במחקר הנוכחי שני הגברים פרחי הניהול העדיפו את סגנון הניהול של 'הפגנת נוכחות', והדבר מרמז על האפשרות שגברים רבים יותר מקרב המורים והמנהלים יאמצו את סגנון הניהול הזה (או רכיבים מסוימים שלו). בעקבות כך ייתכן מאוד שמאפיינים מסוימים יאבדו את זיהוים המגדרי (הם לא ייחשבו לנשיים בהכרח), ויתפתח סגנון היברידי (מבחינה מגדרית) של ניהול בית ספר.

סיכום

במחקר זה נמצא כי מנהלי בתי ספר שנקטו אסטרטגיה של שיטוט, הדריכו את פרחי הניהול באופן "אינטנסיבי" יותר מהמנהלים שנשארו בחדרם. באמצעות ניהול על ידי שיטוט עודדו המנהלים את פרחי הניהול לגלות מעורבות ולחווה תהליכים רפלקטיביים. פרחי הניהול לא תפסו את השיטוט של המנהלים ככלי שמטרתו היא פיקוח (גלוי או סמוי), אלא כאמצעי ליצירת אינטראקציות אינטנסיביות עם הצוות והתלמידים בבית הספר, להכרה מקרוב של המתרחש ואף למתן מענה מְיָדִי לבעיות בלתי-צפויות. בהקשר הזה חשוב לציין שבמחקר לא השתתפו מנהלים במוסדות חינוך חרדיים וערביים, ולכן ממצאיו רלוונטיים רק לתרבות הניהול הרווחת בחינוך הממלכתי (לרבות הממלכתי-דתי) במגזר היהודי.

ספרות המחקר וההדרכה בנושא של ניהול על ידי שיטוט אינה עוסקת בהבחנות מגדריות בין הנוקטים אסטרטגיית ניהול זו. במחקר הנוכחי נמצא שאסטרטגיה זו שימשה את כל חמש המנהלות אשר השתתפו במחקר ולא שימשה את שני המנהלים אשר השתתפו בו. ממצא זה אינו מעיד כי המנהלות נקטו אסטרטגיה של שיטוט בהתבסס על הכרת הספרות הרלוונטית; המנהלת היחידה שציינה את האסטרטגיה הזו סיפרה כי למדה אותה מניסיונה האישי בניהול. בהקשר של שאלת המחקר הראשונה ("האם ישנם הבדלים בין סגנון הניהול וההדרכה של מנהלות בתי ספר לבין סגנון הניהול וההדרכה של מנהלי בתי ספר?") דומה כי יש סימנים לאפיון מגדרי בסוגיה זו. ההבדל בין סגנון "הקרנת הסמכות" של המנהלים לבין סגנון "הפגנת הנוכחות" של המנהלות מעיד על כך. אשר לשאלת המחקר השנייה ("אם אכן קיימים הבדלים כאלה, כיצד 'מקבלים' אותם המודרכים?") נמצא כי כל פרחי הניהול שהשתתפו במחקר, גברים כנשים, העדיפו את סגנון הניהול של הנשים; העדפה זו נמצאה גם בקרב אלה אשר הן מנהלים הן מנהלות הדריכו אותם, וזאת אף שאותם המודרכים עמדו על האפיון המגדרי של סגנון ניהול זה. אשר לשאלת המחקר השלישית ("האם הבדלים אלה מבטאים שונות מגדרית בתרבות הניהול של בתי הספר?") הרי דומה כי העדפתם של המודרכים את סגנון הניהול של

7 בשנת 2011 58% מכלל מנהלי בתי הספר בישראל היו נשים. במגזר היהודי 67% ממנהלי בתי הספר היו נשים (גבעולי, היימן ועפרים, 2012).

הנשים, הגידול בחלקן של נשים בניהול החינוכי והתבססותן של תפיסות חברתיות וחינוכיות שוויוניות יותר מצביעים על כך שסגנון הניהול המתאפיין בהפגנת נוכחות - או במילים אחרות, השימוש באסטרטגיית השיטוט - יהפוך נפוץ יותר ולא יבטא עוד אפיון מגדרי. המודרכים (גברים כנשים) תפסו את סגנון הניהול הזה כמבטא הבעת עניין כן של המנהל בנתונים למרותו (ולא כאמצעי לפיקוח חודרני), וככזה הוא מבטא דרך חינוך ראויה המתאפיינת בתשומת לב אישית של המנהל לצוות בית הספר ושל הצוות לתלמידים. תשומת לב זו מאפשרת הידברות פתוחה בין כל המשתתפים בתהליך החינוכי ומגבירה את מעורבותם בחיי בית הספר.

מקורות

- אבני ראשה (2009). **הכשרת מנהלי בתי ספר בישראל: דו"ח ועדה מקצועית**. ירושלים.
- אבני ראשה (2011). **"מהלכה למעשה": התנסות מעשית בתכנית ההכשרה לניהול בית ספר**. ירושלים.
- אדי-רקח, א' וחון, מ' (2000). נשים וגברים בתפקידי ניהול בחינוך העברי והערבי: מיעוט מול רוב. בתוך ש' שלסקי (עורך), **מיניות ומגדר בחינוך (85-111)**. תל-אביב: רמות.
- אופלטקה, י' והרץ-לזרוביץ, ר' (2011). מנהיגות נשית בארגוני חינוך: הייחודיות הישראלית בקונטקסט הבינלאומי. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 32, 51-74.
- אלפרט, ב' (2000). פדגוגיה פמיניסטית כגישה בחינוך ובהכשרת מורים. בתוך ש' שלסקי (עורך), **מיניות ומגדר בחינוך (29-62)**. תל-אביב: רמות.
- באומן, ז' (2007[2000]). **מודרניות נזילה** (תרגום: ב' הרמן). ירושלים: מאגנס.
- גבעולי, ס', היימן, פ' ועפרים, י' (2012). **מנהלי בתי הספר בראי הנתונים: תמונת מצב ומגמות עתידיות**. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- גיליגן, ק' (1995[1982]). **בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האשה** (תרגום: נ' בן-חיים). תל-אביב: ספרית פועלים.
- גירץ, ק' (1990[1973]). **פרשנות של תרבויות** (תרגום: י' מייזלר). ירושלים: כתר.
- הונת, א' (2008). **זלזול ומתן הכרה: לקראת תיאוריה ביקורתית חדשה** (תרגום: א' ברזיר). בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (179-216)**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- סרג'ובאני, ת"ג (2002[1995]). **ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים** (תרגום: ח' מנור וא' גורן). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- עראר, ח' ואופלטקה, י' (2013). האופן שבו תופסים מורים מוסלמים ויהודים את גבריותו של מנהל בית-הספר: היבטים תרבותיים וחברתיים של הקשר בין מנהל למורה. **עיונים בחינוך**, 8-7, 140-160. פופר, מ' (1994). **על מנהלים כמנהיגים**. תל-אביב: רמות.
- פוקס, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (1996). להיות מנהלת בבית הספר בישראל: נשים כותבות את חייהן. **מגמות, לז(3)**, 292-313.
- צבר-בן יהושע, נ' (עורכת) (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- רסניק, ג' (2009). **גלובליזציה של החינוך והבניית שיח ניהולי בישראל**. אלפיים, 34, 82-110.

- שחף, ג', כ"ץ, ת', יעקובזון, י' ופישר, ש' (2011). מערך התנסות למנהל להובלת שינוי בבית הספר. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שמעוני, ש' (2016). תאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (141-178). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שנהב, י' (1995). מכונת הארגון: חקירה ביקורתית ביסודות תורת הניהול. תל-אביב: שוקן.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.
- Addi-Raccah, A. (2006). Women in the Israeli educational system. In I. Oplatka & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Women principals in a multicultural society: New insights into feminist educational leadership* (49-68). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Amsbary, J. H., & Staples, P. J. (1991). Improving administrator/nurse communication: A case study of "management by wandering around". *International Journal of Business Communication*, 28(2), 101-112.
- Bengtson, E., Zepeda, S. J., & Parylo, O. (2013). School systems' practices of controlling socialization during principal succession: Looking through the lens of an organizational socialization theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2) 143-164.
- Bentham, J. (1995[1791]). *The panopticon writings* (29-95). London: Verso.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling women: Feminism, leadership and educational change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Boardman, R. M. (2004). Behavior management by walking around. *Reclaiming Children and Youth*, 13(1), 48-50.
- Boin, A., & Christensen, T. (2008). The development of public institutions: Reconsidering the role of leadership. *Administration & Society*, 40(3), 271-297.
- Braun, A. (2011). 'Walking yourself around as a teacher': Gender and embodiment in student teachers' working lives. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 275-291.
- Buckner, T. M. (2008). Is managing by wandering around still relevant? *Exchange*, 181, 86-88.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Closs, L., & Antonello, C. S. (2011). Transformative learning: Integrating critical reflection into management education. *Journal of Transformative Education*, 9(2), 63-88.

- Coleman, M. (2003, September). *Gender and school leadership: The experience of women and men secondary principals*. Paper presented at UNITEC Institute of Technology, Auckland, New Zealand.
- Collins, J. (2001). *Good to great: Why some companies make the leap... and others don't*. New York: HarperCollins.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society, 19*(6), 829-859.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Final report. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- David, J. L. (2008). What research says about... classroom walk-throughs. *Educational Leadership, 65*(4), 81-82.
- Davies, L. (1998). Democratic practice, gender and school management. In P. Drake & P. Owen (Eds.), *Gender and management issues in education: An international perspective*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dillabough, J-A. (2000). Degrees of freedom and deliberations of "self": The gendering of identity in teaching. In P. P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary pedagogies: Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory* (312-351). London and New York: Routledge.
- Dilulio, J. J. (1987). *Governing prisons: A comparative study of correctional management*. New York: Free Press.
- Downey, C. J., Steffy, B. E., English, F. W., Frase, L. E., & Poston, W. K. (2004). *The three-minute classroom walk-through: Changing school supervisory practice one teacher at a time*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Downey, C. J., Steffy, B. E., Poston, W. K., & English, F. W. (2010). *Advancing the three-minute walk-through: Mastering reflective practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Feeney, E. (2014). Design principles for learning to guide teacher walkthroughs. *The Clearing House, 87*(1), 21-29.

- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (trans. A. Sheridan). New York: Pantheon Books.
- Francis, B. (2001). Beyond postmodernism: Feminist agency in educational research. In B. Francis & C. Skelton (Eds.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (65-76). Buckingham, UK: Open University Press.
- Frase, L. E., & Hetzel, R. W. (1990). *School management by wandering around*. Lancaster, PA: Technomic Publishing.
- Gardiner, M. E., Enomoto, E., & Grogan, M. (2000). *Coloring outside the lines: Mentoring women into school leadership*. Albany, NY: SUNY Press.
- Goldring, E., & Chen, M. (1994). The feminization of the principalship in Israel: The trade-off between political power and cooperative leadership. In C. Marshall (Ed.), *The new politics of race and gender* (175-182). London: Falmer Press.
- Harding, S. (1991). Whose science? Whose knowledge? *Thinking from women's lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Hartsock, N. C. M. (1998). *The feminist standpoint revisited and other essays*. Oxford, UK: Westview Press.
- Helgesen, S. (1990). *The female advantage: Women's ways of leadership*. New York: Doubleday.
- Høyrup, S. (2004). Reflection as a core process in organisational learning. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 442-454.
- Kachur, D. S., Stout, J. A., & Edwards, C. L. (2010). *Classroom walkthroughs to improve teaching and learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Kark, R. (2004). The transformational leader: Who is (s)he? A feminist perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 160-176.
- Kenway, J., & Epstein, D. (1996). The marketisation of school education: Feminist studies and perspectives. *Discourse*, 17(3), 301-314.
- Martinez-Miller, P., & Cervone, L. (2008). *Braking through to effective teaching: A walk-through protocol linking students learning and professional practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- McCabe, D. (2015). The tyranny of distance: Kafka and the problem of distance in bureaucratic organizations. *Organization*, 22(1), 58-77.
- Mears, M. (2009). *Leadership elements: A guide to building trust*. Bloomington, IN: iUniverse.
- Munro, P. (1998). *Subject to fiction: Women teachers' life history narratives and the cultural politics of resistance*. Buckingham, UK: Open University Press.

- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34.
- Oplatka, I., & Hertz-Lazarowitz, R. (2006). Women's leadership in education: A review of the knowledge base. In I. Oplatka & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Women principals in a multicultural society: New insights into feminist educational leadership* (17-32). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Oplatka, I., & Mimon, R. (2008). Women principals' conceptions of job satisfaction and dissatisfaction: An alternative view? *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 11(2), 135-153.
- Packard, D. (1995). *The HP way: How Bill Hewlett and I built our company*. New York: HarperCollins.
- Paechter, C. (2001). Using poststructuralist ideas in gender theory and research. In B. Francis & C. Skelton (Eds.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (41-51). Buckingham, UK: Open University Press.
- Peters, T. J., & Austin, N. K. (1985). *A passion for excellence: The leadership difference*. New York: Random House.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York: Harper & Row.
- Powell, T. C. (1995). Total quality management as competitive advantage: A review and empirical study. *Strategic Management Journal*, 16(1), 15-37.
- Quinn, B. (2013). Reflexivity and education for public managers. *Teaching Public Administration*, 31(1), 6-17.
- Raelin, J. A. (2002). "I don't have time to think!" versus the art of reflective practice. *Reflections*, 4(1), 66-75.
- Reay, D. (2001). The paradox of contemporary femininities in education: Combining fluidity with fixity. In B. Francis & C. Skelton (Eds.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (152-163). Buckingham, UK: Open University Press.
- Reay, D., & Ball, S. J. (2000). Essentials of female management: Women's ways of working in the education market place? *Educational Management Administration & Leadership*, 28(2), 145-159.
- Reynolds, M. (1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*, 29(2), 183-200.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Sieloff, C. G. (1999). "If only HP knew what HP knows": The roots of knowledge management at Hewlett-Packard. *Journal of Knowledge Management*, 3(1), 47-53.
- Simpson, A. V., Clegg, S., & Pitsis, T. (2014). "I used to care but things have changed": A genealogy of compassion in organizational theory. *Journal of Management Inquiry*, 23(4), 347-359.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Steyn, G. M. (2014). Exploring successful principalship in South Africa: A case study. *Journal of Asian and African Studies*, 49(3), 347-361.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Streshly, W. A., Gray, S. P., & Frase, L. E. (2012). *The new school management by wandering around*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tucker, A. L., & Singer, S. J. (2015). The effectiveness of management-by-walking-around: A randomized field study. *Production and Operations Management*, 24(2), 253-271.
- Wilson, M. (1997). England and Wales. In M. Wilson (Ed.), *Women in educational management: A European perspective* (9-36). London: Paul Chapman Publishing.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zundel, M. (2013). Walking to learn: Rethinking reflection for management learning. *Management Learning*, 44(2), 109-126.

"עזבו אתכם מאידאולוגיות, רק תנו לנו לחזור הביתה בשלום": מוטיבציות וציפיות באופק המקצועי של סטודנטים ושל בוגרי תכנית מצוינים במכללה

ברוריה שישון, אריאלה פופר-גבעון

תקציר

מטרת התכנית "מצוינים להוראה" במכללות האקדמיות לחינוך היא לגייס לתחום ההוראה כוח אדם איכותי ולהכשירו באמצעות תכנית ייחודית, כזו אשר בוגריה יהוו את חוד החנית של מערכת החינוך בישראל. המחקר המתואר במאמר זה התמקד באחד-עשר סטודנטים שלמדו בתכנית המצוינים במכללה ע"ש דוד ילין, כמו גם בבחינת עשרה בוגרים של תכנית זו בשנתיים הראשונות לעבודתם. במחקר נבחנו המוטיבציות של הסטודנטים והבוגרים לבחור במקצוע ההוראה, הציפיות שלהם מעצמם בהקשר המקצועי והאופק המקצועי שהם חותרים אליו. ראיונות העומק שנערכו עמם משקפים את שלבי ההתפתחות של זהותם המקצועית, והודות לכך מתקבלת תמונה קוהרנטית של עולמם המקצועי ושל התמורות בתפישותיהם. מהממצאים עולה שמרבית המשתתפים פנו להוראה בשל מוטיבציות אלטרואיסטיות (כמו למשל טובת החברה) ומוטיבציות פנימיות (כמו למשל אהבת המקצוע). מרבית הסטודנטים היו שבעי רצון מהציפיות הגבוהות מהם, שכן אלו הגבירו את המוטיבציה שלהם להשפיע "מבפנים" על מערכת החינוך. ברם מהראיונות עם בוגרי התכנית עולה שרצונם להשפיע מתפוגג במידת מה עם תחילת עבודתם בתחום ההוראה, ולעתים עליהם להתמודד עם מתחים ודילמות בלתי-פתורות. בדברי מרבית הסטודנטים בולטת מחויבותם למערכת החינוך ולעבודת ההוראה, וזאת בד בבד עם רצונם לעסוק בניהול ולהשפיע במעגלים נרחבים; לעומת זאת מדברי הבוגרים עולה כי את מקומם של הלהט החלוצי והרצון לתרום לחברה ולהשפיע תופסים מניעים פרגמטיים - הבוגרים מתמקדים בהתפתחותם (האישית והמקצועית), ושיאפתם העיקרית היא לחוש סיפוק מעבודתם.

ממצאי המחקר יכולים לסייע לעוסקים בהכשרת מורים, ובפרט בהכשרת מצוינים להוראה, להבין את מניעיהם של הפונים להוראה. כמו כן הם מבליטים את הצורך בחשיבה מיוחדת על אודות דגשים אפשריים בתכנית ההכשרה ובתכנון של מענה אופרטיבי לציפיות המקצועיות המשתנות של בוגרי התכנית עם תחילת עבודתם בשדה.

מילות מפתח: הכשרת מורים, זהות מקצועית, מוטיבציה, תכנית "מצוינים להוראה" (רג"ב).

מבוא

עתיד החינוך בארץ ובעולם תלוי מאוד באיכותם של מורים חדשים אשר מתחילים ללמד, מתמידים בהוראה ורואים בה שליחות חברתית מן המעלה הראשונה. אף כי בחלק ממדינות המערב חל שיפור בתפיסת מקצוע ההוראה (NCATE, 2010), בישראל התדמית הציבורית הנמוכה של המורים (כמו גם הפער המשמעותי בין דרישות התפקיד לבין התגמול וההערכה

של הסביבה לעוסקים בהוראה) מרתיעה רבים וגורמת לכך שלא יפנו ללימודי הוראה (ארנון, פרנקל ורובין, 2012). בהתאם לכך גיוס כוח אדם איכותי למקצוע ההוראה ושימורו במערכת החינוך חייבים להיות מהמטרות החשובות ביותר של קובעי המדיניות החינוכית בישראל. על מנת להגשים את המטרות הללו יש לזהות את הסיבות לפנייתם של אנשים איכותיים למערכת, לעמוד על המוטיבציות שלהם לבחור במקצוע ההוראה, לבחון את הדרכים לטיפוח המוטיבציות הללו באמצעות תכנית הכשרה מתאימה ולברר את אשר נדרש כדי להשאירם במערכת לאורך זמן.

המחקר המתואר במאמר זה ניסה לבחון חלק מהנושאים האלה באמצעות ניתוח של ראיונות עומק עם 21 סטודנטים ובוגרים של התכנית "מצוינים להוראה" (רג"ב: ראש גדול בהוראה), תכנית אשר נלמדת במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. המוטיבציות של המשתתפים במחקר לעסוק בהוראה, הציפיות שלהם מעצמם בהקשר המקצועי, האופק המקצועי שהם מתווים - לכל אלה יש משמעות מיוחדת, אם הם נבחנים בהקשר של דגשי תכנית ההכשרה "מצוינים להוראה" ומידת ההצלחה ביישומם בשנות ההוראה הראשונות של בוגרי התכנית. תקופת ההכשרה ושנות ההוראה הראשונות משפיעות מאוד על עיצוב זהותם המקצועית המתפתחת של המורים המצוינים: אילו מורים הם יהיו? באיזו מידה הם יחוו מחויבים למקצוע ההוראה וירצו להשפיע כדי לשפר את המערכת? מהו האופק המקצועי שהם חותרים אליו? האם הם מעריכים שביכולתם לממש את שאיפותיהם המקצועיות? בחינת התמורות בתפיסותיהם בעקבות המעבר מהכשרה לעבודה בשדה עשויה לאפשר הבנה טובה יותר של הגורמים המשפיעים על עיצוב הזהות המקצועית.

רקע תאורטי

תכנית המצוינים במכללות לחינוך

התכנית "מצוינים להוראה" אשר נלמדת במכללות האקדמיות להכשרת מורים צמחה מתוך תהליכי העומק שמאפיינים את ההכשרה להוראה בישראל בעשורים האחרונים, ובראשם האקדמיזציה של המכללות לחינוך. הגברת הנגישות להשכלה הגבוהה כרסמה במעמדו של התואר הראשון, וברבד פגעה בניסיונותיהן של המכללות לחינוך "למשוך" אליהן סטודנטים איכותיים (ארנון, פרנקל ורובין, 2012; ברקוביץ ושלו-ויגיסר, 2010). גם האקדמיזציה של המכללות לחינוך לא גרמה לשינוי מהותי במאפיינים החברתיים והחינוכיים של המתכשרים להוראה.

לנוכח התמורות אשר צוינו לעיל, גובשה באגף להכשרת עובדי הוראה שבמשרד החינוך תכנית המיועדת לסטודנטים מצטיינים. ההנחה שביסוד יוזמה זו היא כי גיוס מועמדים בעלי נתונים גבוהים עשוי לסייע לבלום את ההידרדרות במעמדו של מקצוע ההוראה ולאפשר הכשרה של מורים מצוינים, כאלה אשר יהיו כוח מוביל במערכת החינוך. הנחה זו מבוססת על התפיסה כי קיים מעגל קסמים: מעמדם הנמוך של המורים מרתיע מועמדים איכותיים מפני כניסה למערכת - יוקרתו של מקצוע ההוראה פוחתת - מעמדם של המורים יורד - וחוזר חלילה (ארנון, פרנקל ורובין, 2012). לפיכך התכנית להכשרת סטודנטים מצוינים להוראה

נועדה לטפח אליטה חינוכית בכל המובנים: האישי, החברתי והאקדמי. בשנת 1998 החלה התכנית להילמד במכללות כפרויקט ניסויי, ובשנת 2002 היא הוכרה כתכנית של קבע. כיום היא מיושמת ב-24 מכללות לחינוך, ובסך הכול לומדים במסגרתה כ-1,200 סטודנטים (כ-400 בכל שנתון). התכנית עוצבה בהתאם למתווה כללי שהציע האגף להכשרת עובדי הוראה, אולם כל מכללה התאימה אותו לאופייה ולצרכיה - את אלה מגדיר מרכז התכנית בכל מכללה לאחר התייעצות עם ועדת היגוי.

הסטודנטים אשר משתתפים בתכנית הם בעלי יכולת קוגניטיבית גבוהה (לפי הציון שלהם בבחינה הפסיכומטרית), יכולת למידה גבוהה (לפי הציונים שלהם בבחינות הבגרות), איכויות אישיותיות, ערכיות והתנהגותיות ומוטיבציה לעסוק בהוראה (לפי הריאיון האישי עמם) (קלויר, 2010). תפיסתם כמצוינים מתבססת אפוא על אמות מידה מוגדרות, ותכנית הלימודים להכשרתם להוראה מתמקדת במצוינות הזו (כהן, קלויר וגרינפלד, 2009). הלימודים בתכנית מאפשרים לסטודנטים לבטא את יכולותיהם ואת כישוריהם, מקדמים צמיחה אישית שלהם ומטפחים את אחריותם החברתית. הסטודנטים המצוינים לומדים בתכנית ייחודית, איכותית ומאתגרת, ובמהלך לימודיהם הם נהנים מהטבות רבות: למידה בקורסים ייחודיים המיועדים רק להם; דרכי למידה ייחודיות (למידה עצמית, למידה מודרכת) במסגרת הקורסים הרגילים; זכאות להעשרה (הוספת קורסים, סדנאות ופעילויות) ולהמרה (אפשרות ללמוד תכנים חופפים או חלופיים אלא הנלמדים בתכנית) (קלויר, 2010); קבלת הלוואה מותנית בגובה שכר הלימוד; קבלת תעודת הוראה בתום שלוש שנות לימוד ולא בתום ארבע (לרבות קבלת שכר התואם דירוג של בעלי תואר B.Ed. כבר בשנת ההתמחות המעשית בהוראה [סטאז]); והעדפתם בקבלה לעבודה.

מטרותיה העיקריות של תכנית המצוינים הן לאתר ולגייס למערכת החינוך מועמדים איכותיים אשר בדרך כלל אינם פונים למקצוע ההוראה, להכשיר את המועמדים האלה בדרכים ייחודיות ולעשותם לכוח מוביל במערכת החינוך. התקווה והציפייה של הוגי התכנית הייתה שבטווח הקצר גרעין המצטיינים יהווה קבוצה מובילה בקרב ציבור הסטודנטים במכללות לחינוך, ובטווח הארוך אותם הסטודנטים המצטיינים יהיו למורים מצטיינים ולמנהיגים חינוכיים אשר ישפרו את רמת החינוך בארץ (קלויר, כהן, עבאדי וגרינפלד, 2009).

כל תכניות המצוינים במכללות לחינוך פועלות לפי המתווה הכללי של משרד החינוך. מתווה זה מגדיר את מטרות ויעדי התכנית, את סל השעות ודרכי פעולה ספציפיות (כמו למשל השתתפות בסיוורים ובכנסים של תכנית המצוינים, ארגון והובלה של פעילות כלל-מכללתית, השתתפות בקורסים ייחודיים וכן הלאה). אולם כפי שצוין לעיל, כל מכללה (מרכז או מרכזת התכנית, ועדת ההיגוי של התכנית ולעתים גם הסטודנטים) מעצבת לעצמה תכנית בעלת מאפיינים ייחודיים.

המחקר אשר מתואר במאמר זה בחן קבוצה של סטודנטים ובוגרים של תכנית המצוינים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. המחקר ביקש ללמוד על אודות המוטיבציות

שלהם בבחירת מקצוע ההוראה, לעמוד על האופק המקצועי שהם שואפים אליו, לברר אם הציפיות והמסרים של תכנית המצוינים עולים בקנה אחד עם החזון המקצועי אשר גיבשו בוגרי התכנית, ולבחון את הקשר בין כל אלה לבין מטרות התכנית שניסח משרד החינוך. התפיסות, הדילמות והמתחים שהציגו המשתתפים במחקר מאפשרים לבחון את תהליך ההתפתחות של זהותם המקצועית, תהליך אשר המוטיבציה והמחויבות למקצוע ממלאות בו תפקיד משמעותי. תפיסותיהם את עצמם, המוטיבציות שלהם ותכניותיהם העתידיות, כמו גם השינויים שחלים בכל אלו במהלך הכשרתם ושנותיהם הראשונות בתחום ההוראה, מאפשרים לזהות את ההשפעות של תכנית המצוינים על התפתחות האופק המקצועי ויכולים לסייע בשיפור הכשרת הסטודנטים והשלב של כניסתם להוראה. אף שהמחקר בחן את המשתתפים בתכנית מצוינים אחת בלבד, ייתכן כי המסגרת המשותפת של תכניות המצוינים בכל המכללות לחינוך מאפשרת ללמוד ממנו במידת מה גם על תהליכים רלוונטיים המתרחשים במכללות אחרות.

זהות מקצועית, אופק מקצועי ומוטיבציות

בשנים האחרונות מרבים לעסוק בזהות המקצועית של מורים, בגורמים המשפיעים על התפתחותה ובתרומתה להבנת עולמו הפנימי של המורה והתנהלותו. את המונח 'זהות' אפשר להגדיר באמצעות תשובותיו של האדם לשאלה "מי הוא" (או "מה הוא"), או באמצעות תשובותיהם של אחרים לשאלה הזו על אודותיו. הזהות אינה קבועה, אלא מהווה אפיון מתפתח ומשתנה של האדם. התפתחות הזהות העצמית נובעת מאינטראקציה מתמשכת בין האדם לסביבתו. בתהליך זה האדם מפרש את עצמו ("איזה סוג של אדם הוא", "איך הוא מזוהה בהקשר מסוים" וכן הלאה), כלומר הזהות העצמית היא תפיסתו של האדם את עצמו בהקשר מסוים ברגע נתון (קוזמינסקי וקלור, 2010).

אחד הרכיבים בזהות העצמית של האדם הוא זהותו המקצועית. למעשה, אין זו זהות לכידה אחת, אלא צירוף של כמה תתי-זהויות. אף שאין הגדרה מדויקת לזהות המקצועית של מורים אשר מקובלת על כל העוסקים בתחום (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004), מקובל לראות בה תהליך דינמי ומתמשך המתאפיין במתן משמעות ופרשנות של המורה לערכיו ולניסיונו (Flores & Day, 2006), עיקרון מארגן של חייו המקצועיים של המורה (Maclure, 1993) ותשובה לשאלה "מי אני, או מה אני, כאיש מקצוע" (קוזמינסקי, 2008: 13). זהותם המקצועית של מורים כוללת את תפיסתם את עצמם כאנשי מקצוע, את תחושת השייכות שלהם ואת מחויבותם וערכיהם בהקשר החינוכי. נואלס (Knowles, 1992) מזהה ארבעה מקורות המשפיעים על הבניית זהותם של מתכשרים להוראה: דמויות משמעותיות ("מודלים לחיקוי"), ניסיון קודם בהוראה, קורסי הכשרה (בעלי משמעות חיובית או שלילית מובהקת) וזכירת התנסויות בגיל הילדות שעניינן הוא למידה. לעומת זאת במחקרם של פישרמן ווייס (2011), מחקר העוסק במאפייני הזהות המקצועית של מורים בפועל, נמצאו ארבעה רכיבים של זהות זו: ביטחון בבחירה המקצועית, תחושת מסוגלות עצמית (self-efficacy), תחושת שליחות

והמוניטין של מקצוע ההוראה. שלושה מתוך ארבעת מאפייני הזהות המקצועית הללו עוסקים בתחושתיהם של המורים, ורק אחד המאפיינים (המוניטין של מקצוע ההוראה) הוא "חיצוני". אותו המחקר (שם) אינו מצביע על המקורות לתחושות האלו של המורים. כמה וכמה מחקרים ניסו לענות על השאלה "כיצד מתעצבת זהות מקצועית" (פרידמן וגביש, 2003; Goddard & Foster, 2001; Huberman, 1989; Rodgers & Scott, 2008) טוענות כי הזהות המקצועית תלויה בהקשר ונבנית מתוך היחסים עם הזולת; היא דינמית, משתנה עם הזמן ושואפת להיות קוהרנטית. מקובל לראות בתקופת ההכשרה להוראה את השלב הראשון בתהליך עיצובה של הזהות המקצועית של מורים (פרידמן וגביש, 2003; צבר-בן יהושע, 2001). קיימים הבדלי גישות בין תהליכי ההכשרה להוראה, אולם יש כמה רכיבים אשר רלוונטיים לפיתוח הזהות המקצועית של הסטודנטים: היותם של הסטודנטים שותפים פעילים בהכשרתם, ניהול דיאלוג מקצועי והכרת מגוון של שיטות עבודה (Coldron & Smith, 1999; Mantei & Kervin, 2011). אף שפיתוח הזהות המקצועית מתבסס על מקורות רבים - ידע על אודות הוראה, ידע בתחום התוכן, ידע על אודות יחסים אישיים וכן הלאה - רכיב חשוב הוא חשיפת התאוריות שהסטודנטים עצמם מפתחים. בדרך כלל התאוריות האלו אינן מוצהרות אלא רק מרומזות, וזהות המקצועית אשר מבוססת עליהן שונה מזו הנסמכת על התאוריות המקובלות בתחום ההוראה. חוקרים טוענים כי חשוב שמתכשרים להוראה ומורים מתחילים יהיו מודעים לתאוריות אשר הם עצמם מְבַנִּים (Sugrue, 1997), שכן אלו עשויות לסייע להם להתמודד עם תמורות ושינויים אשר הם חווים במהלך עבודתם במערכת החינוך (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000).

רוב המחקרים בנושא הזהות המקצועית של מורים עוסקים בדרכי הוראה למיניהן, בתחושות ובנרטיבים של מורים, ולא בשאלות שעניינן 'האופק המקצועי' של המורים. אנו סבורות כי קיים קשר בין הזהות המקצועית של מורים לבין האופק המקצועי שלהם: הזהות המקצועית מבטאת אמונות, עמדות ותפיסות שעניינן הוא הפרקטיקה עצמה ותחושת השייכות למקצוע אשר חש המחזיק בהן, ואילו האופק המקצועי עוסק בתכנון העתיד - מגוון הדרכים שהמקצוע מאפשר להתפתחות ולצמיחה, האפשרות להתפרנס ממנו בכבוד והסיכוי להגשמה עצמית. בספרות המקצועית לא נדון כמעט המושג 'אופק מקצועי' של מורים, וזאת אף שאמורה להיות לו השפעה מכרעת על הישגיהם של מורים במערכת החינוך. העיסוק במושג 'זהות מקצועית' הוא נרחב למדי: הבחירה המקצועית של הפרט, עמדותיו באשר למקצוע שבחר, תהליכי קבלת החלטות מקצועיות, תחושת השייכות למקצוע וכן הלאה (פישרמן ווייס, 2011); לעומת זאת ממעטים לעסוק במושג 'אופק מקצועי' בהקשרים של הוראה ומורים. אנדריק, דימונד ופאנץ' (Andrich, Dymond, & Punch, 1979) מזכירים את המושג 'אופק מקצועי' בהקשר של תפקיד המורה. לטענתם, תפקיד זה מורכב משישה גורמים שקיים קשר היררכי ביניהם: מנהל למידה, יועץ ומדריך, מתווך של תרבות, חבר בקהילת בית הספר, מקשר בין בית הספר לקהילה, חבר בקהילה המקצועית של המורים. החוקרים טוענים כי גורמים אלה נמצאים על רצף אחד ורואים

בהם את האופק המקצועי של המורה. רוג'רס (Rogers, 2011) מזכיר את האופק המקצועי של מורים וסטודנטים בהקשר של ההכשרה להוראה: הוא קובל על כך שהאופק המקצועי של המתכשרים להוראה הוא מוגבל, וזאת בשל סיבות בירוקרטיות ואינסטרומנטליות הכרוכות ברפורמה בתחום זה באנגליה. עם זאת, חשוב לציין שרוג'רס אינו מגדיר כלל במאמר את המושג 'אופק מקצועי'. חוקרים בפינלנד (Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2011) מציינים את השוני בין יחסם של מנהלי בתי ספר לבין יחסם של קובעי מדיניות חינוכית לרפורמה החינוכית בבתי הספר, שוני שהחוקרים מייחסים להבדלים בין שתי הקבוצות באופק המקצועי. גם במחקר הזה אין הגדרה מדויקת של המושג. 'האופק המקצועי' של סטודנטים המתכשרים להוראה ושל מורים מתחילים נדון במאמר הנוכחי בהקשר של תפיסתם את מגוון האפשרויות העתידיות של העיסוק בתחום ההוראה, כמו גם את האפשרויות להתפתחות מקצועית ולמימוש עצמי בעבודתם. מתן משמעות כזו למושג 'אופק מקצועי' קושר בינו לבין המושג הכולל יותר 'זהות מקצועית', משום שמשמעות זו מרחיבה את השאלה שבבסיס הזהות המקצועית ("מי אני, או מה אני, כאיש מקצוע?") לבחינה של ההתפתחות המקצועית העתידית. יתרה מזאת, הגדרה כזו של המושג 'אופק מקצועי' קושרת בין תפיסתם של הנחקרים את מסוגלותם העצמית, כישוריהם והמוטיבציה שלהם להתפתח (גורמים פנימיים) לבין שדה ההוראה והמערכת החינוכית בחברה אשר הם פועלים בתוכה (גורמים חיצוניים). קשר זה מתכתב עם רכיבי הזהות המקצועית שמציעים פישרמן ווייס (2011). המושג 'אופק מקצועי' נדון לא רק בהוראה אלא גם בתחומים אחרים - כמו למשל בהקשר של חדשנות ויוזמה במקצוע הסייעוד (Shirey, 2007), או בהקשר של אפשרויות התעסוקה של מהגרות במדינה שאליה היגרו (Liversage, 2009). קיים קשר בין המוטיבציות של המצטרפים החדשים למערכת ההוראה ושל המורים לבין זהותם המקצועית והאופק המקצועי שלהם (Hong, 2010). כמו כן קיים קשר בין המוטיבציות לבחור לעסוק בהוראה לבין תחושת הסיפוק של המורים מהוראתם ומתפקודם במערכת החינוך (Davis & Wilson, 2000). הבנת המוטיבציות שביסוד בחירתם של המתכשרים להוראה חיונית אפוא להבנת התהליכים אשר הם חווים בהמשך דרכם. ראיין ודסי (Ryan & Deci, 2000) ניסחו מודל המתאר רצף של שלוש קטגוריות של מוטיבציות: העדר מוטיבציות, מוטיבציות חיצוניות (אלו קיימות אם פעולות היחיד נובעות מהסביבה, מההקשר החברתי או מהשפעות חיצוניות) ומוטיבציות פנימיות (אם היחיד פועל בשל עניין או הנאה). ראיין ודסי מעלים על נס את המוטיבציות הפנימיות ומתארים אותן כמבטאות שליטה ואוטונומיה. גם הספרות המקצועית אשר עוסקת במתכשרים להוראה מתמקדת במוטיבציות הפנימיות (כמו למשל השאיפה לתרום לחברה) שביסוד הבחירה לעסוק בהוראה. מחקרים מראים שלמוטיבציות של הפונים להוראה יש השפעה מכרעת על מידת שביעות הרצון שלהם מההוראה, כמו גם על תכניהם המקצועיות (האופק המקצועי שלהם) (Watt & Richardson, 2008). מחקר שנערך בסוף שנות השמונים של המאה ה-20 בחן 272 פרחי הוראה אשר השתתפו בתכנית הכשרה סלקטיבית ויוקרתית (Young, 1995). באותו המחקר

נמצא שמרבית הסטודנטים בחרו בקריירת הוראה בשל סיבות אלטרואיסטיות: רצון לעבוד עם ילדים ולהשפיע על עתידם, שאיפה לתרום לחברה ולהוביל שינויים במערכת החינוך וכן הלאה. הסטודנטים טענו כי יממשו את עצמם בצורה הטובה ביותר במקצוע שיאפשר להם לתרום לחברה באמצעות עיצוב דור העתיד שלה, ולשם כך הם אף היו מוכנים לוותר על עיסוק במקצועות רווחיים ויוקרתיים יותר. במחקר נשאלו המשתתפים על אודות תכניותיהם המקצועיות בעשר השנים הבאות. חלק לא מבוטל מהסטודנטים תפסו תכנון ארוך טווח כזה כמטלה מאיימת, ורבים פקפקו בכך שבעתיד יהיו שבעי רצון מעיסוקם בהוראה. רק מעטים מהמשתתפים במחקר הביעו מחויבות למקצוע, ולעומת זאת רבים אחרים גילו עניין בעיצוב תכניות לימודים, בהנהגה ובניהול של בתי ספר. במחקר אחר נמצא כי מרבית פרחי ההוראה שהשתתפו במחקר בחרו לעסוק בהוראה בשל רצונם לעבוד עם ילדים צעירים ולנסות להשפיע על חייהם, בשל העניין שמצאו בתחום ההוראה ובשל שאיפתם להגשמה עצמית משמעותית (Manuel & Hughes, 2006). באותו המחקר גם נמצא שיותר משני שלישים מהמשתתפים מעוניינים ללמד במשך עשר שנים לפחות, וכי למוטיבציות הפנימיות והאלטרואיסטיות יש משקל מכריע בבחירה לעסוק בהוראה.

ברוקהרט ופרימן (Brookhart & Freeman, 1992) טוענים שמוטיבציות אלטרואיסטיות ומוטיבציות פנימיות אחרות הן הסיבות העיקריות לבחור בקריירה של הוראה. במחקר אשר בחן את הגורמים המשפיעים על הבחירה בקריירת הוראה (Watt & Richardson, 2007) נמצא כי קיימים שלושה סוגים עיקריים של מוטיבציות: מוטיבציות פנימיות (ההנאה שהאדם מפיק מביצוע המטלה), מוטיבציות אלטרואיסטיות (כמו למשל תרומה לחברה) ומוטיבציות חיצוניות (כמו למשל שיפור המעמד החברתי ויציבות במקום העבודה). החוקרים טוענים כי ההוראה נתפסת בחברה כשליחות, ולכן בתרבות המערבית - תרבות המתאפיינת בכך שהמוטיבציות החיצוניות, כמו למשל שכר המורה ומעמדו, אינן מהוות בה תמריץ לעסוק בהוראה אלא להפך - מרבית הפונים להוראה עושים זאת ממוטיבציות אלטרואיסטיות. בד בבד רווחת הטענה כי המוטיבציות האלטרואיסטיות של פרחי הוראה עלולות להתנפץ לנוכח המציאות התובענית בשדה החינוכי, או כפי שאלכסנדר (Alexander, 2008) ניסחה זאת: "כשאלטרואיזם פוגש פרגמטיזם".

מה קורה למוטיבציות של מורים מתחילים בעת שהם עושים את צעדיהם הראשונים בקריירת ההוראה? מחקרים מראים כי למוטיבציות שביסוד הבחירה המקצועית של הפונים להוראה יש השפעה מכרעת על מידת שביעות הרצון של המורים מעבודתם, על תכניותיהם באשר להמשך דרכם המקצועית ובעיקר על הישגותם בתחום ההוראה (Watt & Richardson, 2008). כיוון שלאחר חמש שנים רק 60% מהמורים נותרים בתחום ההוראה (Kyriacou & Kunc, 2007), חשוב מאוד לבחון את המוטיבציות של המורים המתחילים ואת הזיקה בינן לבין עזיבתם של המורים את התחום או הישגותם בו. ואט וריצ'רדסון (Watt & Richardson, 2007) מצאו קשר בין מוטיבציות של מורים מתחילים לבין הישגותם בתחום ההוראה: אמונות של מורים באשר

ליכולתם המקצועית (הגבוהה), רצונם לשרת את החברה וניסיון חיובי קודם שלהם בהוראה ובלמידה השפיעו על מידת נחישותם להישאר בתחום בשנים הראשונות לעבודתם. דיי ואחרים (Day et al., 2006) זיהו שישה שלבים בחיים המקצועיים של מורים. לפי החוקרים, בשלוש השנים הראשונות בהוראה (השלב הראשון, זה אשר המחקר הנוכחי עוסק בו) המוטיבציות של מורים ותחושת המחויבות שלהם למקצוע התחזקו ככל שהתמיכה שקיבלו בבית הספר הייתה משמעותית יותר, ולעומת זאת נחלשו בעקבות בעיות משמעת שהמורים נתקלו בהן. המוטיבציות של המצטרפים לתחום ההוראה ושל המורים בפועל משפיעות אפוא הן על ההתפתחות של זהותם המקצועית הן על האופק המקצועי שהם מעצבים לעצמם.

אחת המטרות של המחקר הזה היא לבדוק את גיבוש הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה הלומדים בתכנית המצוינים במכללה ע"ש דוד ילין בירושלים, כמו גם של בוגרי התכנית בשנה הראשונה ובשנה השנייה לעבודתם בשדה ההוראה. בהקשר הזה המחקר מנסה לעמוד על האופק המקצועי של תלמידי ובווגרי תכנית המצוינים ולהשוות בינו לבין הציפיות מהם - הן של אחרים (כפי שניסחו אותן משרד החינוך ומערך ההכשרה להוראה בתכנית המצוינים אשר הסטודנטים השתתפו בה) הן שלהם מעצמם - בשלבים של תהליך הכשרתם וכניסתם לתחום ההוראה. גיבוש הזהות המקצועית והאופק המקצועי של סטודנטים המתכשרים להוראה הוא תהליך ארוך ומורכב אשר תלוי בהקשר וכוך בהתמודדות עם השקפות, אמונות ופרקטיקות סותרות. בשל מאפייניהם הייחודיים של המשתתפים בתכנית המצוינים ובשל ייחודיותה של תכנית ההכשרה הזו, יש להניח כי התפתחות הזהות המקצועית והאופק המקצועי של הסטודנטים המצוינים תהיה שונה מהמתואר בספרות המקצועית (Volkman & Anderson, 1998).

עד היום הסוגיה של עיצוב הזהות המקצועית והאופק המקצועי לא נדונה בהרחבה במחקרים על אודות תכניות המצוינים. בספר החלוצי שערכו קלויר ואחרים (2009), ספר הסוקר את תכניות המצוינים בישראל, מוקדש שער שלם (השער השלישי) להערכת תכניות אלו. גם ירחון מכון מופ"ת הקדיש לנושא זה גיליון מיוחד (גיליון מספר 36 בשנת 2009) והציג בו מחקרים הסוקרים את תכניות המצוינים בכמה מכללות לחינוך. אולם המחקרים הללו מתארים תכניות מצוינים במכללות ספציפיות; את המאמרים על אודותיהם כתבו רכזי התכנית או פעילים אחרים בה, והם מדגישים את הייחודי לכל מכללה. אף שאפשר לראות במחקר הנוכחי חקר מקרה הבוחן קבוצה של סטודנטים ובווגרים בתכנית מצוינים אחת, ייתכן כי את המושגים הנדונים בו ואת הקשרים בין מושגים אלה אפשר להחיל גם על תכניות מצוינים במכללות אחרות.

חלק מהמחקרים על אודות בוגרי תכנית המצוינים (גולדנברג, שחר ומלצר-גבע, 2009; כהן, קלויר וגרינפלד, 2009; רונן, 2009) עוסקים בשאלת השאלות של הכשרת המצוינים - האם הכשרה המכוונת למצוינות מסוגלת להצמיח מורים מצוינים המובילים שינוי במערכת החינוך, או שמא זוהי רק משאת נפש (קלויר, 2010)? גולדנברג, שחר ומלצר-גבע (2009) ערכו מחקר הערכה ארצי שבחן את השתלבותם בהוראה של בוגרי תכנית המצוינים. החוקרות מצאו שרוב בוגרי תכנית המצוינים סבורים כי השתלבותם מוצלחת בתחומים "איכות ההוראה", "יחסים עם

תלמידים", "שימוש בדרכי הוראה מגוונות" ו"יחסים מקצועיים עם מורים אחרים", אך בינונית למדי בתחומים "הובלת יוזמות" ו"פעילות חינוכית מעבר לתכנית הלימודים". דרושים מחקרים נוספים אשר יציגו את נקודת מבטם של בוגרי התכנית, וזאת בעיקר באמצעות שימוש במתודה האיכותנית אשר מאפשרת להציג את נקודת המבט האישית.

המחקר הזה מנסה לברר את המוטיבציות של סטודנטים בעלי נתוני קבלה גבוהים לבחור בהוראה כקריירה, את השתקפות הציפיות של ראשי תכנית המצוינים מהמשתתפים בה בתפיסותיהם של האחרונים את עצמם ויכולותיהם, ואת אופן ביטויים של כל אלה באופק המקצועי שהמשתתפים מעצבים לעצמם. כמו כן נבחנים השינויים בציפיות העצמיות, במוטיבציות ובאופק המקצועי בעקבות המעבר מלימודים במסגרת ההכשרה לעבודה בשדה החינוכי, וביטויים של שינויים אלה בעבודתם של המורים. במחקר הנוכחי השימוש במושג 'אופק' מועדף על פני השימוש במושג 'חזון' השגור יותר בספרות המקצועית, שכן דומה כי האופק - שהוא ארצי, בר-מימוש ובלט יותר (כמו למשל ברפורמה "אופק חדש") - מוגדר ורלוונטי יותר מאשר החזון האוטופי, המטושטש והעמום. בחינת המוטיבציות ("מה מניע אותי"), הציפיות העצמיות ("מה אני רוצה ומסוגל לעשות"), תפיסת האופק המקצועי ("לאן אני רוצה להגיע בהקשר שאני פועל בו") והקשר בין כל אלו לבין המסרים והציפיות של תכנית המצוינים אשר הסטודנטים (בהווה) והבוגרים (בעבר) השתתפו בה, יכולים לשפוך אור על השלבים הראשונים של התפתחות זהותם המקצועית ולסייע בהבנת המקורות המשפיעים על עיצובה.

שאלות המחקר

1. מה הן המוטיבציות שבבסיס הבחירה של משתתפי המחקר (סטודנטים ובוגרים של תכנית המצוינים) לעסוק בהוראה?
2. מה הן הציפיות של משתתפי המחקר מעצמם בהקשר של תהליך הכשרתם ושנותיהם הראשונות בעבודה, וכיצד ציפיות אלו משקפות את המסרים של תכנית המצוינים שהם השתתפו בה ואת תיוגם כקבוצה נבחרת?
3. מהו האופק המקצועי שמשתתפי המחקר מעצבים לעצמם?
4. כיצד המעבר מההכשרה להוראה לעבודה בשדה מהדהד בציפיות העצמיות ובאופק המקצועי של משתתפי המחקר?

מתודולוגיה

תכנית המצוינים במכללת דוד ילין

זה תשע שנים פועלת במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים תכנית המצוינים להוראה. בתכנית זו משתתפים כחמישים סטודנטים בשלושה מחזורים (שנה א, שנה ב ושנה ג). התכנית הייחודית שונה משאר תכניות ההכשרה במכללה בכמה היבטים מרכזיים: הדרישה מהסטודנטים בתכנית לגלות מחויבות עמוקה לפעילות קהילתית ולהתנדבות; ההתנסות הייחודית - הסטודנטים חוקרים מורים יזמים ויוזמים גם הם במסגרת ההתנסות המעשית

שלהם בהוראה; האינטראקציה עם אנשי חינוך מהשורה הראשונה וביקורים במסגרות חינוכיות מצוינות. הסטודנטים נדרשים ליזום, ומעודדים אותם להרבות בכך - החל בפעילויות המיועדות לקבוצת המצוינים וכלה בשיתוף פעולה עם ארגונים חברתיים למיניהם. היבט ייחודי נוסף של תכנית המצוינים במכללה ע"ש דוד ילין הוא שיתופם של הסטודנטים בעיצוב התכנית וקימו של שיח מתמשך ומעמיק בנושאי חינוך בקורסים הייחודיים, במפגשים השבועיים של קבוצת המצוינים ובפעילויות המיוחדות שהסטודנטים נוטלים חלק בהן.

המשתתפים

במחקר השתתפו 21 סטודנטים ובוגרי התכנית: אחד-עשר סטודנטים אשר למדו בתכנית המצוינים (סטודנטית אחת בשנה הראשונה ללימודיה, חמישה סטודנטים בשנה השנייה, חמישה סטודנטים בשנה השלישית) ועשרה מבוגרי התכנית שהיו בשנה הראשונה או השנייה לעבודתם בהוראה.

איסוף הנתונים ודרך ניתוחם

שתי החוקרות - האחת מרכזת תכנית המצוינים במכללה ע"ש דוד ילין, האחרת מרצה בתכנית זו - ערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם חלק מהסטודנטים שהשתתפו בתכנית. הראיונות ארכו כשעה עד שעה וחצי וכללו שאלות מגוונות: "למה בחרת בהוראה?" "איך אתה מדמיין את חייך המקצועיים בעוד עשור?" "לדעתך, מה הם הדברים שצריך או כדאי לשנות במערכת החינוך? האם וכיצד אתה חושב שתוכל להשפיע בכיוון?" "לדעתך, האם במהלך הכשרתך קיבלת כלים שיאפשרו לך להגשים את חזונך החינוכי?" וכן הלאה. כל הראיונות הוקלטו ותומללו.

ניתוח התוכן כלל זיהוי והגדרה של קטגוריות שנמצאו בדברי המראיינים, כמו גם של כאלו אשר עלו מתוך נושאי המחקר או סקירת הספרות המקצועית. שתי החוקרות ניתחו בנפרד ארבעה ראיונות, ולאחר מכן נערכה השוואה בין ניתוחיהן כדי לוודא שקיימת התאמה ביניהם. משהושגה הבנה והסכמה בין החוקרות באשר לדרך הניתוח, ניתחה כל אחת מהן קבוצה אחרת של ראיונות.

הגדרת הנושאים המרכזיים

בדברי המראיינים זוהו שלושה נושאים מרכזיים שאפשר לראותם כנמצאים על רצף המחקר בין תהליך ההכשרה להוראה של המראיינים (נקודת הפתיחה בקריירה המקצועית שלהם) לבין תחילת העיצוב של זהותם המקצועית (במהלך שנותיהם הראשונות בהוראה). הנושא הראשון הוא המוטיבציות של הסטודנטים ושל בוגרי התכנית (אלה מהם אשר עוסקים בהוראה בפועל) להכשיר את עצמם להיות מורים. הנושא השני הוא מטרותיה של תכנית המצוינים, תכנית אשר שואפת להכשיר מורים מצוינים שיהיו מובילי דרך חינוכיים. מטרות אלו תורגמו לציפיות ומסרים, גלויים וסמויים, אשר המשתתפים בתכנית נחשפו להם במהלך הכשרתם.

כיצד תפסו הנחקרים את הציפיות הללו מהם? האם למסרים ולציפיות הייתה השפעה כלשהי על ציפיותיהם מעצמם? בחינת הנושא השני מאפשרת אפוא ללמוד על אודות הפרשנות של המרואיינים למסרים של תכנית המצוינים - הן ב"זמן אמת" (כלומר במהלך ההכשרה) הן במבט רפלקטיבי (בשנותיהם הראשונות כמורים) - והביטוי לפרשנות זו בציפיות שלהם מעצמם. הנושא השלישי הוא האופק המקצועי, כפי שהמשתתפים מנסחים אותו בשתי נקודות זמן: במהלך ההכשרה ובשנתיים הראשונות שלאחר תחילת עבודתם בתחום ההוראה. האופק המקצועי משלב בין תפיסתם העצמית של המשתתפים את מסוגלותם העצמית, כישוריהם והמוטיבציה שלהם להתפתח לבין הערכתם את שדה ההוראה והמערכת החינוכית בחברה שהם פועלים בה, ולפיכך האופק המקצועי משקף את הציפיות של המשתתפים מעצמם. שלושת המשתתפים - המוטיבציות של המשתתפים לעסוק בהוראה, הציפיות מהם והאופק המקצועי (כפי שתפסו אותו המשתתפים בשתי נקודות זמן קריטיות בקריירה המקצועית שלהם: הראשונה במהלך ההכשרה להוראה, השנייה בשנים הראשונות שלאחר קליטתם בעבודה) - יכולים להאיר היבטים חשובים בהתפתחותה ובעיצובה של הזהות המקצועית. עמידה על הקשר (אם קיים כזה) בין המסרים והציפיות שתכנית המצוינים משדרת למשתתפים בה לבין הציפיות העצמיות והאופק המקצועי שלהם עשויה להיות אחת התרומות הייחודיות והחשובות של תכנית המצוינים לפיתוח הזהות המקצועית של המשתתפים בה.

ממצאים

המוטיבציות לבחירה לעסוק בהוראה

בחירתם המקצועית הראשונה של חלק מהמשתתפים במחקר לא הייתה הוראה: אחדים החלו ללמוד באוניברסיטה ופרשו ממנה עקב אי-שביעות רצונם מהנתיב המקצועי שבחרו; אחרים המשיכו את מסורת הוריהם המורים; חלק נרשמו ללימודי הוראה בעקבות המלצותיהם של חברים ומכרים; וחלק פנו להוראה משלא התקבלו ללימודים בתחומים אחרים (כמו למשל רפואה ופיזיותרפיה). רק אצל מעטים מהמשתתפים הבחירה לעסוק בהוראה הייתה מובנת מאליה ולא הייתה כרוכה בהתלבטויות. אף שהעיסוק בהוראה לא היה בחירתם הראשונה של רוב המשתתפים במחקר, ניכרו הבדלים ביניהם במוטיבציות לעסוק בתחום זה (בדרך כלל הייתה יותר ממוטיבציה אחת). מניתוח דבריהם עולים חמישה סוגי מניעים לעסוק בהוראה: מניע אידאולוגי מובהק (רצון לקדם אידאולוגיה חינוכית או חברתית), מניע אלטרואיסטי (טובת החברה, שאיפה לחולל תיקון), מניע פנימי (אהבת ילדים, אהבת מקצוע ההוראה, מימוש עצמי), מניע חיצוני (תנאי עבודה נוחים) ותפיסה של מסוגלות עצמית (ניסיון קודם מוצלח בהוראה, תפיסת עצמית חיובית של היכולת להורות).

הסטודנטים

מרבית הסטודנטים שרואיינו במחקר טענו כי בחרו לעסוק בהוראה ממניעים אלטרואיסטיים ופנימיים. אף שרובם מבקשים להשפיע, להוביל ולהנהיג במערכת החינוך, אין הם מציגים

אידאולוגיה חינוכית או חברתית כלשהי, והמסר החינוכי שלהם עמום למדי. למעשה, רק אחת הסטודנטיות מתארת בקווים כלליים אידאולוגיה חינוכית שהיא מבקשת ליישם. לאותה הסטודנטית, אקטיביסטית חברתית הנמצאת בשנה השנייה ללימודיה במכללה, יש חזון מוגדר אשר היא רוצה ליישם: "מבחינתי, חינוך זה אקטיביזם. וזה מה שמניע אותי בסופו של דבר. אני קודם כול אקטיביסטית [...] הייתי רוצה לעשות חינוך יותר פוליטי [...] כן אפשר לעשות דברים בתוך המערכת ושווה לנסות [...] להקים בית ספר ביחד עם קולקטיב של עוד אנשי חינוך [...] להוביל יחד עם אחרים איזשהו סוג חינוך אחר [...] יותר נאמן לאיך שאני חושבת שהוא צריך להיות, אבל לא מופרד וסלקטיבי" (אהובה). הבחירה של אהובה לעסוק בהוראה מתאפיינת בלהט אידאולוגי, כמו גם ברצון לשרת את החברה ולהשפיע על עיצוב עתידם של התלמידים. להבדיל ממניעים אלטרואיסטיים, מניעים שאינם מבטאים תפיסה חינוכית מגובשת, אהובה חותרת לשינוי חברתי ולתמורה במערכת החינוך.

נאוה, סטודנטית הנמצאת בשנה השלישית ללימודיה במכללה, רואה בעיסוק בהוראה שליחות חברתית ומכנה אותו "ייבוש הביצות הנוכחי". דומה כי את נאוה מניעים תחושת אלטרואיזם עזה ורצון לחזק את החינוך הציבורי:

אני מאוד ארצה להצליח, להעצים ולפתח תחושת מסוגלות. אני ארצה להיתפס כדמות חינוכית ופחות אולי כדמות הוראתית [...] אני ממש שואפת לנהל בית ספר [...] אני לא אפנה לבתי ספר אליטיסטיים או ניסויים או דמוקרטיים. אני אחתור אל הציבורי [...] זה בוער בעצמותי, מאז ומתמיד, ואני חושבת שזה ייבוש הביצות הנוכחי [ההדגשה היא של כותבות המאמר. כנ"ל ההדגשות המופיעות בציטוטים בהמשך]. זה האתגר כרגע, ואני פשוט רוצה לקחת בזה חלק, כי יש לזה השלכות שהן הרבה מעבר לכאן ועכשיו. נאוה רוצה להנהיג ולהוביל, והיא מציינת מפורשות את רצונה לנהל בית ספר כדי להגביר את השפעתה ולממש את עצמה. דבריה מעידים על מוטיבציה אלטרואיסטית (שירות לחברה) ועל מוטיבציה פנימית (הרצון להשפיע ולהנהיג מבטא שאיפה למימוש עצמי).

מוטיבציה נוספת שהובעה בראיונות היא שאיפה לחולל תיקון. אין הדברים אמורים ברצון לקדם אידאולוגיה חינוכית כלשהי, אלא בעיקר בניסיון לתקן את חוויות העבר. ששון, סטודנט הנמצא בשנה השנייה ללימודיו במכללה, מספר על התסכול אשר חווה בהיותו תלמיד בבית הספר ומצהיר מפורשות על שאיפתו להעניק לתלמידיו חינוך אחר מזה שהוא קיבל:

אני רוצה להאמין שעבור חלק מהתלמידים אני משמש בדיוק מה שהיה חסר לי [...] הייתי שמח אם הייתי יכול להשפיע במעגלים יותר רחבים, שמעבר לכיתה שלי. אם הייתי יכול, בעוד עשר או חמש-עשרה שנים, להיות בפוזיציה שמאפשרת לי לנסות לשכנע אנשים אחרים לעשות דברים [...] אני רוצה לגעת בכמה שיותר אנשים, בחלק מהם אני רוצה לגעת במגע ישיר [...] כל האחרים מסביבי - אני רוצה שהם יהיו כאלו גם. ומי שלא רוצה להיות כזה, אז אני רוצה להיות מסוגל להגיד לו "אז תהיה במקום אחר" ולהביא במקומו מישהו שכן יהיה כזה. את יכולה לקרוא לזה מנהל, את יכולה לקרוא לזה שר חינוך, לא אכפת לי.

אידאולוגיה של תיקון היא זו אשר מניעה את ששון, והוא מבקש להרחיב את המעגלים שיוכל להשפיע בהם. המניע העיקרי הוא אלטרואיסטי (רצונו של ששון שהתלמידים לא יצטרכו לחוות חוויות מתסכלות דוגמת אלו אשר הוא חווה בילדותו), ובד בבד קיים מניע פנימי (הרצון "לגעת" באנשים).

כמה סטודנטים מדברים על אהבתם לילדים, ומדבריהם עולה כי הרצון להיטיב עם הילדים ולטפח אותם הוא המניע לבחירה לעסוק בהוראה. מניע פנימי מובהק זה מתבטא בתפיסת הילד כנמצא במרכז ההוויה החינוכית. אסנת, סטודנטית הנמצאת בשנה השנייה ללימודיה במכללה, מתארת את ההיבטים הרגשיים של עבודתה עם תלמידיה: "אני אמרתי [שמה] שמפחיד אותי זה לאבד תקווה בילדים, להפסיק לראות את מה שאני אוהבת בהם, לאבד את הלהט. לאבד את מה שאני אוהבת בכל העסק [...] אני כל כך אוהבת את הילדים האלה". האהבה לתלמידים מעצבת את תפיסתה המקצועית של אסנת: "הסתכלתי עליהם ואמרתי: וי! אני כל כך אוהבת אותם. למה אני כל כך אוהבת אותם? [...] כאילו משהו בי כל כך מתחבר אליהם. זה אחד הרגעים האלה שאתה אומר: מקומי פה". בהמשך אסנת מתארת את התפיסה החינוכית שלה: "אני חושבת שסטודנטים לא מספיק מבינים שהם צריכים לשים דגש על האדם שבילד ולא על פיתוח המתמטיקה שלו, האנגלית שלו, ההיסטוריה. יש משהו שם שאתה רוצה לפתח, והאנגלית [אסנת מתמחה בהוראת אנגלית] היא דרך מצוינת לעשות את זה, אבל אל תשכח את המטרה שלך". אסנת מבטאת תפיסה חינוכית אשר מציבה את הילד במרכז ורואה במורה דמות המאפשרת לילד לממש את עצמו. בחירתה לעסוק בהוראה נובעת מאהבתה לילדים: "בחרתי באנגלית לא בגלל שקל לי, אלא בגלל שאני באמת מאמינה בזה. אני מאמינה שצריך לדעת אנגלית, אבל מה שמעניין אותי זה התקשורת עם התלמידים".

בדבריהם של אחדים מהסטודנטים אי-אפשר לזהות אידאולוגיה או מחשבה חינוכית מובילה, והם מצביעים בעיקר על היבטים של מימוש עצמי במקצוע ההוראה. אירנה, סטודנטית בשנה השנייה ללימודיה, מתארת את הסיבות שגרמו לה לבחור לעסוק בהוראה: "האמת שתמיד התעניינתי בחינוך [...] בכל מסגרת שיצא לי לעבוד עם ילדים, הרגשתי שזה משהו שאני טובה בו, ושזה משהו שמעניין אותי להמשיך ולעסוק בו". אירנה מציגה אפוא כמניע לבחירתה את ניסיונה הקודם המוצלח בעבודה עם ילדים, כמו גם מניע פנימי - משיכתה לעבודה כזו.

גם את מניעיה של סיגל, סטודנטית הנמצאת אף היא בשנה השנייה ללימודיה אפשר לסווג לפנימיים (נטיית לב) ולכאלה המתבססים על ניסיונה המוצלח בעבודה עם ילדים: "אני חושבת שיש לי חיבור מאוד מאוד טוב עם ילדים. הם נקשרים אליי מהר. אני יודעת איך לגשת אליהם, מאוד חמה אתם ומשתדלת להיות יצירתית [...] אני יודעת איך לגשת אליהם ומרגישה אותם, אני מאוד רגישה אליהם". בריאיון עמה סיגל מתארת את התפתחות ההחלטה שלה להיות גננת: אימא שלי אומרת שתמיד היא ידעה שאני אלך לחינוך. אני לא חשבתי ככה אף פעם. היו אומרים לי "את תהיי מורה", אבל תמיד אמרתי "מה פתאום, אין סיכוי" [...] פעם אחת אחותי ביקשה שאני אעזור לה ואשמור על הילדה הקטנה שלה [...] הייתי אתה

פעם אחת, והיה כל כך כיף. ואז היא הציעה לי לבוא להיות המטפלת שלה, ופתאום גיליתי עולם חדש לגמרי [...] תמיד אהבתי ילדים, אבל לא הרגשתי, לא הייתי חשופה לזה בכלל. ואז פתאום לאט לאט זה פתח לי מחשבה אחרת בראש. אחרי שסיימתי אתה עברתי לטפל בעוד ילד ועוד ילד. פתאום אמרתי "ויי, אני ממש נהנית מזה! מאוד אוהבת ילדים". והתחלתי לחשוב על זה.

נטיית לב ואהבת ילדים הן מוטיבציות אשר היו משותפות למרבית הסטודנטים שרואיינו. חלקם ציינו מניעים אלטרואיסטיים שעניינם תרומה לחברה ותפיסת ההוראה כשליחות. מניע נוסף לבחירה לעסוק בהוראה היה ניסיון קודם מוצלח בעבודה עם ילדים או עם בני נוער. רוב הסטודנטים הזכירו את רצונם לתמוך בילדים ולהעצים אותם, אבל לא הייתה אידאולוגיה חינוכית ספציפית שהניעה אותם לבחור לעסוק בהוראה. מרבית הסטודנטים שרואיינו לא הזכירו מוטיבציות חיצוניות, ורק סטודנטית אחת ציינה ישירות את ההטבות הכלכליות אשר המשתתפים בתכנית המצוינים נהנים מהן: "אין לי ספק שבלי מלגה לא הייתי יכולה ללמוד. פשוט לא הייתי יכולה לעמוד בזה כלכלית" (אהובה).

דיוויס ווילסון (Davis & Wilson, 2000) קושרות בין תחושת ההעצמה ויכולות המנהיגות של פרטים בארגון - כמו למשל מורים בבית ספר - לבין היותם מונעים ממוטיבציות פנימיות. אלה אשר מונעים ממוטיבציות פנימיות תופסים את עצמם כמסוגלים להשפיע על סביבת העבודה שלהם, כבעלי הידע, המיומנות והיכולת הנדרשים כדי להשפיע, כבעלי תרומה משמעותית מבחינה ערכית וכנהנים מחופש בחירה בין כמה חלופות לפעולה - חופש שנגזרות ממנו גם גמישות פעולה, יצירתיות מחשבתית ויוזמה. אלה המונעים ממוטיבציות פנימיות תורמים אפוא במידה רבה למערכת שהם פועלים במסגרתה, ובד בבד חווים סיפוק רב יותר בעבודתם. יש משמעות להבנת המוטיבציות אשר מניעות סטודנטים לבחור במקצוע ההוראה, שכן מוטיבציות ראשוניות אלו משפיעות בהמשך על ההתנהלות במערכת החינוך.

בוגרי התכנית

בחינת המוטיבציות של בוגרי תכנית המצוינים (אלה העובדים בבתי ספר ובגנים) לעסוק בהוראה מעלה כי נפקד מהם כמעט לחלוטין מקומם של הלהט האידאולוגי והאלטרואיזם. אורית בחרה לעסוק בחינוך לאחר שסיימה את שנת הלימודים הראשונה שלה באוניברסיטה בתחום אחר לגמרי. בחירתה לעסוק בחינוך נבעה בעיקר מחוויותיה בשנות הילדות - מעין מניעים פנימיים המלמדים על אהבת התחום: "כשהייתי קטנה, רציתי להיות גננת. אני זוכרת את זה, תמיד הייתי מפקדת של כל הילדים הקטנים". אף שבסביבתה הקרובה של אורית הופתעו מבחירתה לעסוק בחינוך, היא עצמה שלמה עם בחירתה ואוהבת את עבודתה.

אינה מתארת את התלבטויותיה ואת ה"הארה" שבעקבותיהן. דבריה מעידים על מניע פנימי (מה שתמיד רצתה לעשות), כמו גם על מניע שעניינו תפיסת המסוגלות העצמית (ההוראה משתלבת עם תפיסתה את עצמה): "התלבטתי בין כל מיני מקצועות, וכשהגעתי לאופציה

הזאת של הוראה, פתאום זה היה נראה לי ממש הגיוני [...] זה נראה לי מאוד מתאים לי, למי שאני ומה שתמיד רצייתי לעשות. ראיתי את עצמי עובדת עם אנשים, עוזרת, נמצאת במין מסגרת כזאת שלא ידעתי להגדיר כשהייתי יותר צעירה. ופתאום חשבת: רגע, זה הוראה? זה השתלב לי בול עם מי שאני".

מדבריה של נילי עולה כי קיים קשר בין בחירתה לבין ניסיון קודם מוצלח שלה בעבודה עם ילדים: "תמיד הייתי מתעסקת עם ילדים [...] תמיד אמרו שאני נורא טובה עם ילדים, זה כאילו מקום מאוד טבעי". גם נועה בחרה לעסוק בהוראה בשל אהבת המקצוע, ואף היא מתארת ניסיון קודם מוצלח שלה בעבודה עם ילדים. לבחירתה לעסוק בהוראה קדמו לימודים באוניברסיטה במשך שנה בתחום המחשבים: "[הבנתי ש]אני לא רוצה לעבוד עם מחשבים. אני רוצה שיהיו לי את החיים שלי בעבודה, שהעבודה לא תהיה משהו שאני עושה כדי לחיות, אלא חלק שאני אוהבת בחיים [...] כבר עבדתי לפני זה בגן ילדים".

מרים מציגה שני מניעים עיקריים לבחירתה לעסוק בהוראה: תפיסה של מסוגלות עצמית גבוהה בתחום זה ואהבת ההוראה. היא מתארת את עצמה כ"יודעת להסביר" וככזו אשר "יודעת להעביר חומר". בהיותה תלמידה העריכה מאוד את מוריה ורצתה לדמות להם: "הייתי רוצה להיות מורה. זה נראה לי משהו יפה, זה נראה לי משהו חשוב". כמו כן היא מתארת מניע חיצוני לבחירתה: "מורה זה דווקא משהו שהוא נוח יותר, כאילו לגדל משפחה".

בוגרי תכנית המצוינים, כלומר אלה מהם שעובדים בבתי ספר ובגנים, אינם מזכירים בראיונות מוטיבציות אלטרואיסטיות או אידאולוגיות לבחירתם לעסוק בהוראה. אצל רובם המוטיבציות הן פנימיות ונובעות מאהבת המקצוע או מניסיון קודם מוצלח בעבודה עם ילדים. הדבר בולט בעיקר בקרב אותם הבוגרים אשר מציינים את המניעים הפרגמטיים שביסוד הצטרפותם לתכנית המצוינים. חשוב לציין שהבוגרים אינם מרבים לדבר על תנאי הלימודים הייחודיים שלהם, אלא מציינים זאת בקצרה ו"כמעט בהתנצלות" - דומה כי אינם ששים למנות את ההטבות הייחודיות שניתנו להם. עם זאת, מדברי הבוגרים עולה כי הטבות אלו (מימון מלא של הלימודים, תכנית הלימודים הקצרה יותר וכן הלאה) היו מניע מרכזי להצטרפותם לתכנית: "זה בעצם לימודים בחינם, כאילו מסובסדים, וזה פטור מהרבה דברים [...] זה גם ממומן [...] קודם כול, אתה עושה את זה בשלוש שנים" (אורית); "קיבלתי מימון יפה, שהוא חלק מכל העניין הזה של הצטרפות לתכנית. אני בטוחה שאני לא היחידה. אני יודעת שיש אנשים שהצטרפו רק בגלל זה" (אורלי); "אני בעצם משלם על שנת לימוד במירכאות, או משלמים בשבילי" (יובל); "גם העניין של השלוש שנים זה עניין רציני. זה חוסך שנה בחיים לעומת בנות שעושות סטאז' במקביל להמשך התואר ומתמוטטות. לי זה מאפשר בשנה של הסטאז' להיות כולי בסטאז', בלי ללמוד במקביל ובלי לעשות מבחנים ועבודות. זה באמת מפנה את הזמן [...] אין ספק שגם מבחינת כספית זה עושה את העניין. זה שלא צריך לשלם, משלמים עבורך [את ה]תואר" (יולי).

חלק מהבוגרים גם מציינים שההשתתפות בתכנית המצוינים מאפשרת השתלבות מהירה ומוצלחת במערכת החינוך. לדבריהם, הם נקלטו במערכת החינוך ביתר מהירות וקלות

מסטודנטים שלמדו במקביל אליהם. מהראיונות עולה שבוגרי התכנית "נחטפים" עם סיום לימודיהם. חשוב לציין כי זוהי הבנה שבדיעבד: היא התגבשה במהלך הלימודים ועם הקליטה במערכת החינוך, ואין לראותה כאחד המניעים להצטרף לתכנית. חשיבותה בכך שהיא מבליטה את השיקולים הפרקטיים - ואפילו האופורטוניסטיים - של בוגרי תכנית המצוינים, והודות לכך מתאפשר עוד יותר לעמוד על העדר המוטיבציות האידאולוגיות והאלטרואיסטיות שלהם לבחור לעסוק בהוראה. העדר זה מצביע על החמצה מסוימת, ואולי גם על בעיה בתהליך המיון של המועמדים, שכן בתכנית המצוינים אמורים ללמוד בעלי כישורים מצוינים אשר מתאפיינים גם במוטיבציה גבוהה במיוחד ובתפיסות חינוכיות ערכיות.

המסרים והציפיות של תכנית המצוינים (כפי שאלה מהדהדים בדברי הסטודנטים והבוגרים) דוגמה מעשית לאידאל המצוינות אשר תכנית המצוינים חותרת אליו, היא הדרישה שמערכת החינוך תתמקד בקידום תלמידים המגלים יכולת אינטלקטואלית גבוהה ומוטיבציה לימודית גבוהה. לפי תפיסה זו, מימוש הערך של יכולות אלו מתבטא בתרגומן לתועלת ציבורית ולנכסים כלכליים עתידיים בשוק העבודה. במילים אחרות, טיפוחם של תלמידים מחוננים ומצטיינים משרת את צרכיה של החברה כולה, שכן בבגרותם תלמידים אלה יוכלו לתרום לחברה ולהציעה לקראת אופקים חדשים בכל תחומי החיים.

תכנית המצוינים הנלמדת במכללות האקדמיות להכשרת מורים היא תוצאה של תפיסה זו. במסגרת התכנית הסטודנטים עוסקים בדילמות ערכיות וחברתיות, אקטואליות ואוניברסליות, וזאת על מנת לגבש עמדות באשר לנושאים מרכזיים בשדה החינוך ומחוצה לו. כל הפעילויות שבתכנית מתמקדות בפיתוח יכולות מנהיגות, בפיתוח יכולות חשיבה (אנליטית, יצירתית וביקורתית) ובעידוד יוזמות חינוכיות. המועמדים מחויבים בריאיון אישי כדי לבדוק את התאמתם ומחויבותם לתכנית, כמו גם לאמוד מאפיינים נוספים שלהם: נכונותם לעבוד במערכת החינוך, נכונותם להתנדב ולתרום, יכולות למידה גבוהות וכן הלאה. מטרות התכנית כוללות פיתוח של מנהיגות חינוכית מובילה, כזו שבעתיד תתפוס מקום מרכזי בקרב ציבור המורים במערכת החינוך; עידוד הסטודנטים המצוינים להוביל בתחום ההתנדבות בתוך המכללה ומחוצה לה; ופיתוח כישורים מקצועיים של הסטודנטים שיאפשרו להם להיות מורים מצוינים.

במהלך שלוש שנות הלימודים במכללה הסטודנטים בתכנית נחשפים למסרים גלויים וסמויים בדבר הציפיות מהם באשר לתפקודם במכללה ולתפקידם העתידי במערכת החינוך. בראיונות עמם המשתתפים חושפים את תחושותיהם באשר לתכנית, למסריה ולערכים שהיא מושתתת עליהם. דברי הסטודנטים בהקשר הזה עוסקים בעיקר בתיוגם כ"יחידה נבחרת", בחשיבות המעורבות החברתית, בגילוי יוזמה ומנהיגות חברתית וחינוכית, בחשיבות החינוך הציבורי ובחדשנות בחינוך. דברי הבוגרים עוסקים בעיקר בציפיות מהם להוביל שינוי במערכת החינוך; מרביתם מציינים כי הציפיות הגבוהות מהם הגבירו את המוטיבציה שלהם:

בתכנית תמיד נתנו לנו תחושה שאנחנו קצת יותר מיוחדים משאר הסטודנטים. בגלל שיש לנו נתוני קבלה גבוהים ואיכויות כאלה שונות, אז אנחנו נוכל יותר להשפיע

במערכת אחרי זה [...] הרגשתי שהתייחסו אלינו קצת אחרת. בכל קורס תמיד אמרו "אתם תהיו ככה וככה" ו"כשאתם תהיו", אז כאילו הרגשנו שסומכים עלינו [...] שבגלל שאנחנו מצוינים, אז נצליח במרחב שלנו לעשות משהו (מרים, בוגרת התכנית).

הציפיות אשר מרים מציינת גרמו למשתתפים בתכנית לחוש "שסומכים עלינו", כלומר כי יש בידיהם כלים ויכולות לחולל שינוי. דבריו של יובל (בוגר התכנית) מבטאים תחושה דומה: "אני חושב שהתכנית הזאת נותנת חופש עצום. היא אומרת: בוא, אנחנו סומכים עליך, אנחנו רוצים אותך [...] זה נותן חופש מדהים, שמאוד מאפשר להרחיב את האופקים".

אחת מדרישות התכנית היא לגלות מעורבות חברתית. חלק מהמשתתפים בתכנית לא הזכירו כמעט את סוגיית המעורבות החברתית, ומדבריהם עולה כי השפעתה שולית. לעומת זאת מדבריהם של משתתפים אחרים עולה שהמעורבות החברתית שלהם הניבה רווחים משניים רבים. בשנות קיומה של תכנית המצוינים במכללת דוד ילין מרבית המתנדבים לפעילות באגודת הסטודנטים היו תלמידים מתכנית המצוינים, ובאותן השנים פעילותה של האגודה השתפרה מאוד. אלה שלקחו חלק בפעילות האגודה חשו כי פעלו לשיפור חברתי במכללה והצליחו לחולל שינוי מהותי: "הדרישה להתנדבות הביאה אותי, בסופו של דבר, לאגודת הסטודנטים [...] אני שמחה שהגעתי לשם. אנחנו מדברים על להשפיע, על לעשות למען המערכת ולשפר אותה. זה יומרני קצת בתחילת הלימודים, אבל זה מרגיש כאילו אנחנו באמת עושים משהו" (אירנה, סטודנטית). אהוד (סטודנט) קושר בדבריו בין האחריות המוטלת על המשתתפים בתכנית לבין תחושת ההעצמה שהם חווים:

נותנים לנו לעשות דברים לבד, לארגן טיול או לארגן סיור לבד, אז זה מוסיף. פתאום לקבל אחריות, זה נותן לך משהו. אתה חייב להספיק דברים, אתה לומד להתנהג, לומד לעשות כמה דברים במקביל, ליצור קשרים עם כל מיני אנשים [...] אני חושב שהעצמאות הזאת, עם יד מכוונת אמנם, זה משהו מאוד חשוב שאמור לפתח.

מסרים נוספים בתכנית הם הצורך בחדשנות בחינוך וחשיבותה של יוזמה חינוכית. על מנת להנחילם למשתתפים בתכנית נערכים כנסים בנושאים אלה, כמו גם סיורים בשדה כחלק מהתכנית: "הסיורים שעשינו בבתי ספר, פתחו לרעיונות חדשים. זה הראה לנו ממש בשטח כל מיני דברים, הקמה של בתי ספר או הרמה של בתי ספר על סף נפילה. זה כן נותן קצת יותר כלים. קצת יותר להרגיש את השטח ופחות לדבר באוויר" (יולי, בוגרת התכנית); "משהו שמאוד השפיע עליי זה הכנס של העצמת הרוח בחינוך. זה בהחלט משהו שהיכה גלים והצית אותי, מחשבתית בעיקר [...] זה מאוד העמיק לי את תחושת השליחות. אני זוכרת שיצאתי עם ראש של 'אני במקום הנכון, בזמן הנכון ועושה את הדבר הנכון'" (נאוה, סטודנטית).

התכנית מעודדת חתירה לשינוי, מעצימה את הסטודנטים ומייעדת אותם להשפיע "מבפנים" על מערכת החינוך. בעקבות תיוגם של המשתתפים בתכנית כ'מצוינים' יש ציפיות רבות מהם. לדברי המשתתפים, הציפיות הגבוהות מהם ותיוגם במרחב המכללה כ'מצוינים' מגבירים את המוטיבציה שלהם ומניעים אותם לפעולה ולשינוי: "בהתחלה חשבתי שזה [הציפיות הגבוהות]

יגביל אותי, וזה מאוד הפחיד אותי, אבל עכשיו אני רואה שזה דווקא תורם לי, כי אני מרגיש צורך לעמוד בציפיות. אז אני עושה יותר כדי לעמוד בציפיות, ואני רואה שאני מצליח [...] זה נותן איזה פוש כזה, אתגר שנותנים לי, ואני עומד בו" (אהוד, סטודנט).

התיוג כ'מצוינים' גם סולל את דרכם של המשתתפים בתכנית למערכת החינוך. לאחר סיום הלימודים קל להם יותר למצוא עבודה, משום שגם מנהלים ומפקחים תולים בהם ציפיות גבוהות: [התיוג] יכול לתרום, אני מאוד מאמינה שהוא תרם לי לקבלה למקום העבודה הראשון [...] אני מאמינה שבקורות חיים כשכתבתי שהייתי בתכנית מצוינים זה נותן משהו. רואים את המילה 'מצוין', והמילה תורמת בכל דבר. לא יודעת אם זה סלל את דרכי, אני מקווה שהיו בי עוד דברים שגרמו לקבל אותי [צוחקת]. אבל זה כן תרם משהו, כאילו נותן לך נקודות (אורלי, בוגרת התכנית).

תיוגם של בוגרי התכנית כ'מצוינים' פותח להם אפוא דלתות, אבל גם מציב רף גבוה של ציפיות מהם. רוב הציפיות האלו נותרות עמומות עבור הלומדים: "אני תופס את תכנית המצוינים כחממה לאנשים עם נתוני פתיחה יותר גבוהים מהמוצע. התפקיד שלה זה לתת איזושהי מעטפת [...] אני לא יודע אם אלו המטרות של התכנית. זאת אומרת, חסר לי מה התכנית רוצה להשיג. היא בטח מביאה אנשים ברמה יותר גבוהה, זה חד-משמעית" (ששון, סטודנט).

תכנית המצוינים נועדה להכשיר סטודנטים "אחרים" (מצטיינים) להיות מורים "אחרים" (מצוינים) ומנהיגים חינוכיים (כהן, קלויר וגרינפלד, 2009). מילים אלו עמומות משהו; דומה כי למרות המסר הברור שעליהם להוביל, להנהיג, ליזום ולחולל שינוי, המשתתפים בתכנית חשים שהמטרות והיעדים אינם ברורים. המסרים הגלויים והסמויים שעניינם הציפיות מהסטודנטים לכשיהיו מורים, נותרים עמומים ואינם מתבטאים בהכנה ובהכוונה ישירה של הסטודנטים לתפקידם העתידי. את הציפיות הגבוהות מהם - ציפיות של בני משפחתם, עמיתיהם במכללה, המרצים והם עצמם - הסטודנטים מתרגמים בעיקר למאמץ להצליח בלימודים ובמטלות האחרות הנלוות להשתתפות בתכנית המצוינים, כמו למשל עיסוק בפעילות קהילתית וכן הלאה. לעומת זאת בוגרי התכנית סבורים כי הציפייה מהם היא להשפיע ולהוביל בשדה החינוכי. כך למשל יולי, בוגרת תכנית המצוינים הנמצאת בשנה השנייה לעבודתה בשדה כמורה, מציגה את פרשנותה למסרים של תכנית המצוינים מנקודת מבטה העכשווית:

[בתכנית המצוינים] הייתה נורא התעסקות סביב חינוך, סביב תאוריות של חינוך, ולא הייתה התעסקות בטכניקה של ההוראה [...] תכנית המצוינים, דרך זה שהיא שמה את הדגש על התחום התאורטי ועל שאלות פילוסופיות - מה הוא בכלל חינוך? מי הוא מחנך טוב? - היא מושכת לכיוון הזה [...] היא מנתבת את הסטודנטים לשם.

לפי פרשנות זו, הכלים שתכנית המצוינים במכללת דוד ילין משתמשת בהם כדי להכשיר מחנכים הם תאורטיים מדי, ולכן לוקים בחסר. התכנית אינה מכוונת את הסטודנטים להובלה או להנהגה עתידית, והתמקדותה בחינוך ובמצוינות בהוראה "באה על חשבון" יוזמות לשינוי במערכת החינוך (יוזמות שלכאורה התכנית מעודדת גם אותן). במילים אחרות, המורה המצוין

צריך לבחור אם להישאר בכיתה ולהתקדם כמורה (להיות מורה לאורך זמן), או לעזוב את ההוראה ולהתקדם במערכת החינוך כיוזם ומחולל שינויים: "זה קצת פרדוקס, כי אם אתה מאמין בחינוך, אז היית מצפה גם לרצות לחנך. אבל ברגע שאתה מתקדם, אתה לא עוסק בזה באופן ישיר [...] זה חלק מהקונפליקט: להיות מורה טוב או להמשיך עם זה ולהתקדם" (אירנה, סטודנטית).

הציפיות מבוגרי תכנית המצוינים לחולל שינוי משמעותי במערכת החינוך מתנפצות לנוכח המציאות שהם חווים בשנים הראשונות לעבודתם:

אני לא חושבת שאני מסוגלת לחולל שינוי בתוך המערכת. אני לא יודעת כמה אני כבן אדם אחד, בורג קטן כזה בתוך מערכת גדולה, יכולה להביא את השינוי. הייתי רוצה, אבל אני לא יודעת אם יש לי את הכלים ואת היכולת לעשות את זה" (יולי, בוגרת התכנית);

זו לא המציאות שדמיינתי, זה לא מה שרציתי. חשבתי שאני אצליח לעשות משהו שונה. אז אני שוב אותה מורה שלא הצליחה, את מבינה? ככה אני מרגישה כרגע. אמרתי 'לא, אני אהיה כזו ואני אשנה'. זה מעצבן, כי זה לא מה שרציתי (מרים, בוגרת התכנית).

בוגרי תכנית המצוינים במכללה אינם סבורים אפוא כי השילוב בתכנית בין לימודי ההוראה, הרקע התאורטי ואפילו המעורבות החברתית מקנה להם כלים מתאימים המאפשרים להשפיע על מערכת החינוך הישראלית. הציפיות מהם אדירות (גם אם עמומות), אבל לא ניתנים להם כלים לממש אותן; לפי תפיסתם, תכנית המצוינים מתמקדת יתר על המידה בלימוד תאורטי. אותם הסטודנטים שחשבו כי יצליחו להוביל, ליזום ולהשפיע על מערכת החינוך "מבפנים" התאכזבו קשות עם כניסתם למערכת החינוך. דבריהם משקפים קושי, אכזבה ולפעמים גם ייאוש: זה היה סוג של לבוא ללא נודע, להיכנס לכיתה עם שיעורים שהכנת וחשבת להעביר, וכל יום להגיע הביתה מותשת לגמרי, בלי כוחות בכלל, אפילו לא לדבר. אני זוכרת בשבוע-שבועיים הראשונים שלא תקשרתי אחרי השעות של הלימודים. זה קושי רגשי ופיזי עצום [...] בחודשים הראשונים הייתי גם חולה הרבה [...] עד שהצלחתי להתרגל, לא לקחת הכול ללב ולא ליפול מכל דבר" (יולי, בוגרת התכנית).

אני נזכרת שעשיתי איזושהי עבודה ורשמתי ש'כשאני אהיה במערכת החינוך, אני לא אתן לתלמידים החלשים להישאר מאחור'. כאילו באמת האמנתי בזה. ואז כשפגשתי את המציאות, הבנתי שזה לא תמיד אפשרי. שאם יש לך 31 ילדים בכיתה, ואין לך הקבוצות, ואתה צריך ללמד בקצב מסוים, איך אני עושה את זה? [...] אתה לא יכול לעשות. אתה רוצה, אבל אתה לא תמיד יכול" (מרים, בוגרת התכנית).

הדברים שלהלן מסכמים את התחושה החריפה של מרבית בוגרי תכנית המצוינים - כניסתם למערכת החינוך התאפיינה בציפיות גבוהות ובתחושת מסוגלות עצמית, אך עד מהרה הם חוו תחושת החמצה: "איך מצליחים במערכת החינוך לקחת כל כך הרבה אנשים טובים ומאוד מהר להכניס אותם למכשך? עזבו אתכם מאידאולוגיות, רק תנו לנו להגיע הביתה בשלום" (יובל, בוגר התכנית).

מהדברים שלעיל ניכר כי ציפיותיהם של ראשי תכנית המצוינים משפיעות על הסטודנטים המשתתפים בה ועל בוגריה. הדבר בולט בעיקר בדברי הסטודנטים, ואלה מביעים את שאיפתם להשפיע על מערכת החינוך "מבפנים". הסטודנטים נמצאים עדיין בשלב ההכשרה להוראה; הם מפרשים את הציפיות והמסרים של תכנית המצוינים בעיקר כעידוד והכוונה להשפיע על קהילת המכללה, אבל גם כמחויבות שלהם להישגים אקדמיים גבוהים במהלך הלימודים. ההיכרות עם מוסדות ועם אנשי חינוך ייחודיים ומעוררי השראה מזינה את חלומותיהם ותקוותיהם, ולסטודנטים מוצגות אפשרויות נרחבות להשפיע ולהוביל שינוי. אולם מניתוח הראיונות עם בוגרי התכנית עולה כי רצונם להשפיע מתפוגג במידת מה עם תחילת ההוראה בפועל והמפגש עם המציאות המורכבת במערכת החינוך, מפגש אשר לעתים מחייב אותם להתמודד עם מתחים ודילמות בלתי-פתורות. תכנית המצוינים תרמה לפיתוח ציפיות עצמיות גבוהות בקרב משתתפיה, אולם המפגש המתסכל עם השדה גרם להנמכת הציפיות (במקרה הטוב) או למשבר אישי (במקרה הטוב פחות).

אופק מקצועי

בראיונות נשאלו המשתתפים "איפה הם רואים עצמם (מבחינה מקצועית) בעוד עשר שנים". מטרת השאלה הזו היו שלוש: (א) לבדוק את מידת מחויבותם של המשתתפים להוראה; (ב) לבדוק את תפיסתם העצמית באשר לכישוריהם ויכולותיהם; (ג) לעמוד על תפיסתם את מערכת החינוך ואת סיכוייהם להתקדם בה. התמונה העולה מתוך תשובות המרואיינים תואמת את הגדרת המושג 'אופק מקצועי', שכן היא מבטאת שאיפות מקצועיות ותפיסה עצמית מזה ובחירה מתוך חלופות רַאֲליות מזה.

הסטודנטים

נאוה רואה בהוראה שליחות חברתית. היא מציינת מפורשות את רצונה לנהל בית ספר וטוענת שהרצון הזה בוער בעצמותיה: "אני ממש שואפת לנהל בית ספר [...] זה בוער בעצמותיי מאז ומתמיד". גם השאיפה המקצועית של סמדר היא לנהל בית ספר: "אני מקווה בעוד עשר שנים למצוא את עצמי בתפקיד של ניהול בית ספר [...] להגיע למקום של ניהול, של איזושהי מנהיגות".

אסנת מונעת מאהבת ילדים ומהרצון לטפח את אישיותם של תלמידיה. להלן תשובתה לשאלה אם תרצה לחנך כיתה: "אני רואה את עצמי בחינוך, אבל זה לא קריטי מבחינתי, כי אני רואה את עצמי מחנכת גם כמורה מקצועית". בתשובה לשאלה היכן היא רואה את עצמה בעוד עשר שנים, היא עונה: "מורה. אולי רכזת שכבה". לקראת סוף הראיון היא נשאלת שוב על אודות שאיפותיה המקצועיות, ואז היא אומרת: "האמת? ניהול. זה מבחינתי חלום". באופק המקצועי שאסנת מציגה, אפשר לזהות רכיבים ברורים של מימוש עצמי (כרכזת פרויקטים וכרכזת שכבה). היא מתעניינת גם בהמשך לימודים (לא בתחום החינוך) ובהנחיית קבוצות. גם אהוד, סטודנט

בתכנית המצוינים הלומד במסלול לחינוך בלתי-פורמלי, שואף לנהל: "כרגע אני רואה את עצמי בבלתי-פורמלי באיזה הוסטל. אבל בתפקיד יותר בכיר ממדריך, משהו מנהל". בהמשך אהוד מציין את אחד המנהלים שבבית ספרו הוא ביקר (בסיור של תכנית המצוינים) וטוען כי אולי ירצה להיות כמוהו - להיות מנהל בית ספר לנערים אשר נפלטו ממסגרות חינוך רבות.

לסטודנטים אחדים בתכנית, כמו למשל להילה הנמצאת בשנה הראשונה ללימודיה, אין אופק מקצועי מגובש. היא מבטאת את רצונה להיות מורה טובה: "אני רואה את עצמי שם [במערכת החינוך]. אני רוצה להיות מורה טובה. זו נראית לי שאיפה מאוד גבוהה". גם ורד אינה רואה אופק מקצועי ברור: "כמה שאני באמת רוצה לעבוד עם ילדים, ואני יודעת שאני אעבוד עם ילדים, אני עוד לא מאה אחוז סגורה על עצמי שאני באמת רוצה להיות גננת, לקבל גן או לפתוח גן".

דבריה של אירנה מבטאים דואליות בהקשר של מחויבותה למערכת החינוך. מחד גיסא, היא אינה בטוחה שצדקה בבחירתה לעסוק בהוראה; מאידך גיסא, היא מצהירה כי ברור לה שתרצה להתקדם בתחום המקצועי אשר בחרה לעסוק בו: "בעוד עשר שנים יש לי שאיפה להתקדם ולנהל במערכת החינוך [...] אני לא רואה את עצמי נשארת במשבצת של המורה". לעומת זאת נירית, סטודנטית הנמצאת בשנה השלישית ללימודיה במכללה, מצהירה שאינה מרגישה מחויבת להמשיך לעסוק בחינוך: "אני לא יודעת, כל כך הרבה דברים השתנו בחיים שלי מאז שנרשמתי למכללה ומאז שחשבתי שזה הכיוון שלי בחיים. אני לא כל כך יודעת להגיד לך לאן אני רוצה ללכת עם זה, אפילו שזה ממש עוד מעט. זה לא בהכרח יהיה הוראה בשטח". בתשובה לשאלה "איפה תהיי בעוד עשר שנים (מבחינה מקצועית)?" היא עונה כי "לפעמים בא לי בכלל להקים בית ספר. לפעמים בא לי לנהל בית ספר. אבל לשני הדברים האלה כמובן צריך ניסיון בשטח, קודם כול. לפעמים אני בכלל חושבת על כיוונים אחרים, כמו טיפול כלשהו [...] זה משתנה מדי יום". למרות חוסר רצונה להתחייב להמשיך לעסוק בחינוך נירית אינה פוסלת אפוא את האפשרות שתקים או תנהל בית ספר.

האופק המקצועי שהציגו מרבית הסטודנטים חושף את מחויבותם למערכת החינוך. רובם שואפים להתקדם ולשמש בתפקידי ניהול או ריכוז, וזאת על מנת להגביר את יכולתם להשפיע. גם אותם הסטודנטים שאינם מייעדים את עצמם לתפקידי ניהול, רואים את עצמם בעתיד בתוך מערכת החינוך (וחלקם גם שואפים להתקדם בה). רבים מהם מבקשים לרכוש השכלה גבוהה - תואר שני ואפילו תואר שלישי. כך למשל סמדר שואפת ללמוד לתואר שני בניהול; אסנת רוצה ללמוד סוציולוגיה ומתכננת להנחות קבוצות; סיגל רוצה להישאר ואפילו להוביל במערכת החינוך, לנהל גן ילדים, ובד בבד ללמוד לתואר בייעוץ חינוכי; ורד שואפת להמשיך ללמוד לתואר שני, לאו דווקא ב"חינוך נטו", ורוצה "להשאיר לעצמי את האופציה לדוקטורט"; ונירית רוצה ללמוד "קצת פסיכולוגיה, קצת תרפיות", אבל רואה את עצמה בתוך מערכת החינוך ("ברור שאני רוצה להיות מורה. זה מה שאני הולכת לעשות אחרי התואר"). מדברי הסטודנטים עולה כי הם מגלים אופטימיות באשר לתפקיד שימלאו במערכת החינוך, כמו גם

ביטחון כי ביכולתם לתרום למערכת. ניכר שהם מחפשים נתיבים למימוש עצמי ולהתפתחות מקצועית, וזאת באמצעות המשך לימודים גבוהים והשתלבות בתפקידים בכירים יותר (כמו למשל במשרות ניהול) בתוך מערכת החינוך.

בוגרי התכנית

בחינה של האופק המקצועי שמציגים בוגרי תכנית המצוינים העובדים בבתי ספר ובגני ילדים, מעלה כי מדבריהם נפקד כמעט לחלוטין מקומו של הרצון להשפיע ולהוביל מחוץ לגבולות הכיתה. כך למשל אינה, המלמדת זו השנה השנייה בבית ספר יסודי, שואפת להשתפר מקצועית ואישית ואינה מגלה ראייה מערכתית:

עשור מהיום? אני מאוד מקווה שאני אלמד, שאני אהיה מחנכת [...] אני מקווה לפתח את עצמי ולהעשיר את עצמי בשיטות הוראה. זאת אומרת, להיות יותר מיומנת ולצבור לי עם השנים יותר שיטות וכלים וטכניקות להעביר את החומר הלימודי בצורה יותר מעניינת ויותר כיפית... אני רוצה לעשות את זה בצורה יותר טובה. תפקידים? לא יודעת, לא חשבתי על משהו מסוים.

לאורית חסר גירוי אינטלקטואלי בתפקידה כגננת, ואת המימוש העצמי היא מחפשת במחוזות אחרים - הנחיית הורים:

עשור מהיום? קודם כול, אני מדמיינת את עצמי גננת. מן הסתם אני אדריך סטודנטים, כי זה מאוד מאתגר אותי אינטלקטואלית [...] תחום שנורא מעניין אותי זה תחום של הנחיית הורים דווקא. זה לא השלב כי אני צעירה, ואני מרגישה שזה לא מתאים וגם כי אין לי ילדים, אבל זה תחום שכן הייתי רוצה להתפתח אליו.

יובל מלמד בבית ספר אנתרופוסופי, וגם הוא מציין את שאיפתו להתפתח אישית ומקצועית. אלא שלהבדיל מרבים מבוגרי התכנית, יובל חש כי הוא מגשים את שאיפתו זו ומממש את עצמו במערכת החינוך:

מקצועית, עשר שנים מהיום, אם הכול ילך כשורה, אני אהיה אחרי סיימתי מחזור אחד. לקחת כיתה, מ-א' עד ח' [...] עם מחשבות על עוד מחזור. מובן שגם אם אני באמת אעשה את כל הדרך הזאת, ואני אקח עוד מחזור, זה לא יהיה דומה למחזור הראשון בשום צורה. כי אני כבר לא אותו בן אדם, והילדים לא אותם ילדים [...] אני מקווה שאם זה באמת יצליח, אז גם אני, ברמה האישית, אעבור דרך, דרך התפתחותית.

היחידה מבין בוגרי התכנית שמבטאת את רצונה בעשייה חינוכית מחוץ לגבולות כיתה היא תמי:

בחינוך המיוחד לא יושבים לך כמעט על הראש. סך הכול לא רע, אבל אני לא מרגישה שאני מצליחה להביא את עצמי. ולא בא לי להיות המורה הקטנה שבאה בבוקר לעבודה, מסיימת ב-15:20 והולכת הביתה. בא לי לעשות משהו הרבה יותר [...] הייתי רוצה לעשות פנימייה, או בית ספר לילדים עם ADHD [...] הייתי שמחה אם הייתה לי פינת

חי טיפולית עם רכיבה על סוסים... אם היינו עושים רשת כזאת בין כל המצוינים, או תכניות מקוונות, נראה לי שזה ממש מגניב. או אפילו להתקשר עם תכניות מקבילות מחו"ל [...] למה אין את זה בהוראה? אולי אני אעשה את זה בעוד עשר שנים. האופק המקצועי שתמי מתארת מתבסס על שאיפתה לעשות דבר מה אחר ("מגניב"), כזה שהיא תוכל לשאוב ממנו סיפוק רב יותר מזה שהיא זוכה לו במלאכת ההוראה. במילים אחרות, דבר מה שיאפשר לה לפרוץ את גבולות הכיתה.

האופק המקצועי אשר בוגרי התכנית שואפים אליו מבטא התפתחות אישית ומקצועית, כזו שמאפשרת להם לממש את יכולותיהם האישיות ולשאוב סיפוק מעבודתם. נקודת המבט של רובם מאפשרת השפעה מוגבלת: הם אינם מאמצים השקפה מערכתית, אלא עוסקים בעיקר בזירה המצומצמת שהם פועלים בה - הכיתה או הגן.

סוגיית הסיפוק האישי בעבודה תופסת מקום מרכזי בעיצוב האופק המקצועי של בוגרי תכנית המצוינים. הבוגרים שואפים לסיפוק אישי שאינו נובע בהכרח ממניעים אידאולוגיים או מהגשמת חזון חינוכי, אלא מושפע מתנאי העבודה של המורה, ממידת ההערכה אליו ומהתמיכה שהוא מקבל מסביבתו: "עשור מהיום? וואו! אני מקווה שבמקום שטוב לי, שאני אגיע למקום שאני אשמח לקום בבוקר וללכת לעבודה, כי בינתיים מרגישים מאוד את הקושי" (נילי); "הכיוון הוא אולי לנסות בית ספר דתי דווקא, אלא אם אני רואה שגם שם התסכול עולה על התחושות הטובות שאני כן מצפה שיהיו לי מהעבודה. אני כן מצפה שיהיה לי סיפוק" (מרים).

דווקא מדבריהם של בוגרי התכנית על אודות האופק המקצועי שהם מבקשים לעצמם, עולה ההתרופפות במחויבות שלהם לעסוק בהוראה. אורלי אינה מתחייבת להמשיך בעבודתה כמורה אפילו בעתיד הקרוב: "אני לא יכולה להגיד לך שאני אהיה מורה בעוד עשרים שנה. אני גם לא יכולה להגיד לך שאני אהיה מורה בעוד חמש שנים, אפילו לא בעוד שנתיים [...] אני יודעת שאני רוצה לעבוד עם אנשים, אני מאמינה שבהדרגה. אני לא יודעת להגיד לך, לא רואה מעבר לזה". גם יולי אינה מתחייבת לעסוק בעתיד בהוראה: "עשור מהיום? מטפלת באמנות, אין ספק. אני לא רואה את עצמי בתוך ההוראה. אולי מטפלת באמנות בתוך ביתי ספר, אולי באיזו קליניקה". מרים אינה פוסלת את האפשרות להמשיך בהוראה, אולי בבית ספר אחר, אולם ייתכנו גם אפשרויות אחרות: "עשור מהיום? אני חושבת שאני אעזוב את בית הספר הזה [...] יש עוד בתי ספר שאולי יהיה לי בהם יותר טוב, שאני אמצא את עצמי שם יותר, שאני אהיה יותר משמעותית [...] לעבוד עם ילדים קטנים יותר זו גם אופציה". גם נילי בוחנת אפשרויות אחרות: "עשור מהיום? אם זה יהיה בבית ספר או במקום אחר אין לי מושג, אבל אני כן מאמינה שאיפשהו שיש שם ילדים".

דברים דומים השמיעו גם בוגרים אחרים. האופק המקצועי שהם הציגו התבסס בעיקר על מימוש עצמי, על סיפוק בעבודה, ובחלק לא מבוטל מהמקרים על מחויבות לתלמידים בכיתתם. דומה כי בשלב הזה של חייהם המקצועיים הם אינם חושבים על אודות הגברת המחויבות וההשפעה החברתית-מערכתית שלהם, כפי שאולי מצפים מבוגרי תכנית המצוינים. אלה מהם

אשר שואפים להשפיע, ממקדים את ההשפעה במסגרת המצומצמת שהם פועלים בה בלאו הכי: "אמרו לך שאתה יכול לעשות שינוי במערכת הזו, ואתה מרגיש שאתה כבול ולא יכול לעשות כלום. זו המערכת, והכול פה קיר. אין עם מי לדבר [...] איזה שינוי אני יכולה לעשות בדיוק? אז הבנתי שבמרחב שלי כמחנכת, שם אני יכולה לשחק עם זה הרבה [...] זה המקום שאני יכולה להשפיע בו" (מרים, בוגרת התכנית);

יש לי את הרצון להוביל בבית ספר כל מיני תהליכים, אבל אני מרגישה שזה יקרה רק בהמשך ולא עכשיו. למה? כי קצת קשה לי להתחלה. זאת אומרת, אני מאוד מתמודדת עם ההישרדות שלי. קשה לי לבוא ולהגיד: "אללה, בואו נעשה, עכשיו נכניס פרויקט לבית ספר. אני מוכנה לקחת את זה על עצמי". אני עוד לא במקום הזה. אני כן במקום של ליזום בתוך הכיתה ולעשות דברים מעניינים ומיוחדים, אבל לא ברמה הבית-ספרית (אינה, בוגרת התכנית).

לסיכום, תיאוריהם של הסטודנטים והבוגרים את האופק המקצועי שלהם משקפים את המוטיבציות שבבסיס בחירתם לעסוק בהוראה, כמו גם את הפרשנות שלהם ואת המשמעות אשר הם מקנים למסרים שקלטו בתכנית המצוינים. רבים מהסטודנטים מתארים בפרוטרוט את עתידם המקצועי. אף שיעדיהם המקצועיים אינם זהים, אפשר להבחין בדבריהם בכמה היבטים המשותפים לרובם: שאיפה לנהל בית ספר; מחויבות למערכת החינוך; ורצון להשפיע גם מחוץ לכיתה. במילים אחרות, בדבריהם של מרבית הסטודנטים בולטת המחויבות למערכת החינוך ולמלאכת ההוראה.

מדבריהם של הבוגרים עולה כי את מקומם של הלהט הראשוני ושל הרצון לתרום לחברה ולהשפיע על אנשים רבים, מחליפים שיקולים פרגמטיים - הסתפקות בהתפתחות אישית ומקצועית והתמקדות בניסיון לשאוב סיפוק מהעבודה. האידאלים אשר התגבשו בשיעורים שעניינם הפילוסופיה של החינוך מתרסקים; החופש העצום המתאפשר בתכנית המצוינים מתנפץ לנוכח הגבולות הברורים במערכת החינוך; וחויית הייחודיות שחשו במכללה נבלעת במערכת ההמונית. גם אם הם שאפו להשפיע, עתה עליהם להילחם כדי לשרוד:

אני חושבת שמערכת החינוך לא עובדת בצורה נכונה. מצד אחד, היא שואפת למצוינות, שאנשים איכותיים יגיעו [...] מצד שני, הם גם דואגים בצורה מאוד טובה לפלוט אותם במהירות מהמערכת [...] זה לא שאני שחוקה, זה לא שאין לי כוחות. אני עוד צעירה, אני רק חצי שנה בתחום. כנראה שמשוהו לא עובד טוב אם אחרי חצי שנה, אחרי חודשיים-שלושה, אני כבר שוקלת לברוח (יולי, בוגרת התכנית).

ייתכן כי השפעתם של בוגרי תכנית המצוינים על מערכת החינוך היא מועטה, כיוון שאלו שנותיהם הראשונות במערכת. חלק מהמרווינים נקלטו במערכת לפני זמן קצר ביותר, ולכן מוקדם מדי לצפות מהם לחולל בה תמורות שתוצאותיהן ניכרות לעין. הציפיות העמומות מבוגרי תכנית המצוינים, ניסיונם של הבוגרים להשתלב במערכת (לפני שיפעלו לשנותה) והעדר כלים

מתאימים מונעים מהם להיות לכוח אשר יחולל תמורה מהותית במערכת החינוך הישראלית כבר לאחר פרק זמן קצר. כמו כן ייתכן כי בשוק העבודה של היום בחירת מקצוע "לכל החיים" ונאמנות ארוכת שנים למקום עבודה אחד אינן מקובלות - ובפרט עבור אלה שנתוניהם הגבוהים מזמנים להם מגוון של אפשרויות תעסוקה. עקב כך יש פער בין הציפיות מהמורה המתחיל (לגלות נאמנות רבת-שנים למקצוע ולארגון) לבין ציפיותיו של המורה המתחיל העושה את צעדיו הראשונים בשוק העבודה (תנאי עבודה משופרים, הצלחה מקצועית, תחושת מימוש עצמי, שכר גבוה). במחקר שבחן מורים מתחילים בארצות-הברית (Peske, Liu, Johnson, Kauffman, & Kardos, 2001) נמצא כי מורים אלה מחזיקים בתפיסות קריירה חדשות, ולכן אין להעריך אותם באמצעות הכלים הישנים (קריירה אחת המתפתחת במשך שנים). ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי המורים המתחילים אינם מונעים מתחושת ייעוד ומשאיפה לקריירה ארוכת שנים, אלא רואים בהוראה עיסוק אחד מני רבים בחייהם המקצועיים. אולי גם הציפייה לכך שהמשתתפים בתכנית המצוינים ינסחו, יביעו ויישמו אידאולוגיה צרופה ומעמיקה אינה רלוונטית יותר בעולם הפוסטמודרני, עולם המתאפיין בכרסום רב שחל זה מכבר באידאולוגיות הגדולות אשר הנחו אותנו בעבר.

דיון וסיכום

המחקר הנוכחי התמקד בשלוש קטגוריות עיקריות (השתיים הראשונות משפיעות על השלישית ומזינות אותה). הקטגוריה הראשונה היא המוטיבציות שהובילו את המשתתפים במחקר לבחירה להכשיר את עצמם להיות מורים; הקטגוריה השנייה היא הציפיות והמסרים (הסמויים והגלויים) שבתכנית המצוינים, הפרשנות של המשתתפים והמשמעות אשר הם מייחסים לציפיות האלו; והקטגוריה השלישית עוסקת באופק המקצועי שהם מתווים לעצמם. בראיונות נמצא שהבחירה לעסוק בהוראה נובעת בעיקר ממוטיבציות אידאולוגיות, אלטרואיסטיות, פנימיות וכאלו המתבססות על ניסיון קודם בעבודה עם ילדים. מוטיבציות חיצוניות - כמו למשל עעות עבודה נוחות, ימי חופשה רבים או הסיוע הכלכלי הנדיב למשתתפים בתכנית המצוינים - לא הוזכרו כמעט בראיונות, אולי משום שהמרוויינים העדיפו לציין מוטיבציות "מכובדות" יותר. מהממצאים עולה שהסטודנטים ציינו בראיונות מוטיבציות אידאולוגיות ואלטרואיסטיות יותר מאשר ציינו אותן בוגרי התכנית. תכנית המצוינים עודדה והזינה את חלומותיהם, והודות לה הם חשו כי ברשותם היכולת, הכלים והמחויבות לחולל שינוי של ממש. מחקר שערכו ליבמן, אקרמן אשר ומשכית (2013) השווה בין בוגרי תכניות מצוינים (שש עד שמונה שנים לאחר סיום לימודיהם) לבין בוגרי התכנית הרגילה להכשרת מורים. באותו המחקר נמצא כי הפונים לתכנית המצוינים עשו זאת בשל תחושת שליחות וייעוד, אהבת התלמידים ורצון בקשר עמם. אף שבוגרי תכנית המצוינים באותו המחקר לא היו מורים מתחילים, דומה כי המוטיבציות לעסוק בהוראה אשר נמצאו בו עולות בקנה אחד עם מניעיהם של הסטודנטים והמורים המתחילים שהשתתפו במחקר הנוכחי.

הסטודנטים הלומדים בתכנית המצוינים הביעו בראיונות עמם שאיפה להשתלב, להתקדם ולהוביל במערכת החינוך. המוטיבציות שלהם לבחור לעסוק בהוראה, כמו גם המסרים והציפיות ששודרו להם בתכנית המצוינים, תרמו לתחושת המסוגלות שלהם ונטעו בהם רצון להשפיע ולהוביל. תוכני הקורסים בתכנית המצוינים, המפגשים עם אנשי חינוך מעוררי השראה, הסיורים במוסדות חינוך בעלי גישה ייחודית, השיח הערכי בתכנית - כל אלה חשפו את הסטודנטים ביתר שאת לשליחות החברתית שביסוד עבודתו של המורה. העובדה שחלק גדול מהם מבקשים בהמשך דרכם המקצועית לשמש בתפקידי ניהול, מבססת את המסקנה כי מרביתם רוצים להשפיע, להנהיג ולהוביל (גם אם שאיפה זו אינה מגובה תמיד בתכנית סדורה של המטרות והיעדים שברצונם להשיג).

העדר רצון להשפיע ולהוביל מאפיין את האופק המקצועי שהבוגרים מתווים לעצמם. התמונה העולה מדבריהם של בוגרי תכנית המצוינים, אלה המלמדים כבר בגנים ובבתי הספר, היא בעיקר של הסתגלות. בוגרי התכנית אינם ממלאים תפקידים נוספים במערכת החינוך (נוסף על היותם מורים, מחנכים או גננות), ודומה שלפחות בשלב הכניסה להוראה הם גם אינם מבקשים לעצמם עמדות המאפשרות להוביל. גם כשנשאלו על אודות תכניותיהם העתידיות, בוגרי תכנית המצוינים לא תיארו את עצמם ככאלה החותרים לחולל שינוי יסודי במערכת ולהשפיע עליה. דבריהם של רוב הבוגרים אינם מעידים אפוא על מוטיבציה גבוהה לחולל שינוי עמוק ומקיף במערכת החינוך, וזאת אף שמצפים מהם להשתלב במערכת ולחולל בה שינוי. במחקרן של ליבמן, אקרמן אשר ומשכית (2013) נמצא כי דווקא בוגרי התכניות הרגילות להכשרת מורים, כלומר אלה שלא השתתפו בתכנית המצוינים, שואפים יותר למלא תפקידים מובילים במערכת החינוך.

לא זו בלבד שבוגרי תכנית המצוינים אשר השתתפו במחקר אינם מחוללים שינוי במערכת החינוך, אלא שרובם גם אינם שואפים לעשות זאת ומעדיפים למקד את השפעתם ברמה הכיתתית. ממצא חשוב זה מעיד על החזון הדוהה ועל האופק המקצועי אשר מתמוסס עם המעבר מלימודים במסגרת ההכשרה להוראה בשדה. בוגרי תכנית המצוינים אינם ממלאים אפוא את תפקידי הניהול שציפו מהם למלא (אולי כי הם רק בתחילת דרכם במערכת החינוך), ורובם מפסיקים לשאוף לתפקידים המאפשרים הובלה: הם מצמצמים את האופק המקצועי שלהם, חותרים לשרוד בתוך המערכת ואינם מנסים לשנותה. המעטים שמנסים לחולל שינוי חשים כי אין ברשותם כלים מתאימים לעשות זאת. השאיפות הופכות צנועות הרבה יותר בעקבות המעבר מהלימודים במכללה לעבודה בבית הספר, והרצון להשפיע, להנהיג ולהותיר חותם מתפוגג כמעט כליל.

ממצא זה רב-חשיבות בייחוד לנוכח יעדיה של תכנית המצוינים. כפי שצוין לעיל, אחד מיעדי התוכנית הוא להכשיר מובילים ויזמים אשר יפעלו בתוך מערכת החינוך. התכנית מעודדת את המשתתפים בה לא רק ללמד ולחנך, אלא גם לחולל שינוי במערכת החינוך בישראל. במילים אחרות, הוגי התכנית וראשיה מצפים לכך שבוגרי תכנית המצוינים יחוללו שינוי במערכת

החינוך. גם אם הציפייה הזו אינה נאמרת בקול רם ונותרת חסרה ועמומה, היא קיימת בשנות הלימודים במכללה ובעיקר בעת הקבלה של בוגריה למקומות העבודה.

התאמת העקרונות, המסרים והציפיות שפותחו בתקופת הלימודים במכללה למציאות השוררת בכיתה מתרחשת במהלך שנות ההוראה הראשונות. רבים מבוגרי תכנית המצוינים בפרט, ובוגרי ההכשרה להוראה בכלל, טוענים כי המפגש הראשון עם כיתה משלהם היה קשה, מכאיב ולעתים טראומטי (דביר ושץ אופנהיימר, 2011). ככלל אפשר לתאר את המפגש של מורים מתחילים עם מערכת החינוך כתהליך תלת-שלבי - "התלהבות-משבר-הסתגלות" (צבר-בן יהושע, 2001). בשלב ההתלהבות המורים המתחילים רואים בהוראה ייעוד, תופסים אותה כשליחות ומקווים לשנות את פני מערכת החינוך. בשלב המשבר הם מתמודדים עם המטלות הרבות, מגלים שהסביבה אינה פועלת בהתאם לציפיותיהם ורואים כי התפיסות והידע הקודם שלהם מתנגשים במציאות בשדה. בשלב ההסתגלות המורים המתחילים חווים תהליך של רה-סוציאליזציה והשלמה - הם מוותרים בהדרגה על אידאלים חינוכיים נשגבים, מאמצים את המסורות המקובלות בתרבות בית ספרם, ואינם מאמינים עוד כי יצליחו לשנות את המערכת ולרענן אותה.

עם המשבר הזה מתמודד כל מורה מתחיל כמעט, אבל דומה שעבור המצוינים הנחיתה בכיתה קשה אף יותר. ייתכנו כמה סיבות לכך: "נפילה מהאולימפוס" (התאורטי והפילוסופי), ציפיות מוקדמות גבוהות (הן של הסביבה מהם הן שלהם מעצמם), יכולות הוראה שלא תמיד תואמות את יכולותיהם הקוגניטיביות הגבוהות, קושי (יותר מאחרים) להסתגל למסגרות. הנפילה קשה, בוגרי התכנית חשים בדידות ואכזבה, והביקורת העצמית שלהם רבה. זו נקודת השבר בין התאוריה לפרקטיקה: המערכת לוחצת בציפיותיה להסתגלות מהירה ולהישגים גבוהים, ובתגובה לכך בוגרי תכנית המצוינים אינם מנסים לחולל שינוי במערכת אלא לשרוד.

מה קורה בתפר הזה שבין המכללה לכיתה, בין הפנטזיה למציאות? כיוון שקיים פער בין הציפייה כי המצוינים יחוללו שינוי במערכת לבין חוסר ההשפעה שלהם בפועל, יש לבחון את אופן הכשרתם. האם הכלים שקיבלו בהכשרה רלוונטיים ומסייעים לבוגרי התכנית לעמוד בציפיות אשר תולים בהם? האם המפתח להתמודדות מוצלחת של המורים המצוינים עם "משבר השנה הראשונה" הוא אופן הכשרתם? ככלל קיימות שתי תפיסות של הכשרת מורים (לרבות מצוינים): האחת אינה רואה בהכשרת המורים חלק משמעותי של העיסוק בהוראה, ואילו האחרת תופסת את ההכשרה כחשובה. קלויר (2010) גורסת שהתכניות להכשרת מצוינים להוראה תורמות לפיתוח מורים מצוינים, וזאת אף שהגדרת המושג 'מצוינים' היא עמומה. גם דרלינג-המונד (Darling-Hammond, 2000) מסיקה שהכשרה בכלל, והכשרה איכותית בפרט, מיטיבה עם הסטודנטים ומקדמת מצוינות. בניגוד למחקרים הללו של קלויר ודרלינג-המונד, המצביעים על תרומתה כבדת המשקל של הכשרת המצוינים, מחקרים אחרים טוענים כי תהליך הקליטה במערכת החינוך הוא הגורם המרכזי בעיצוב זהותו של המורה ודרכי פעולתו. כץ (2013) טוענת שההכשרה אינה משנה את תפיסת ההוראה בפועל, ואולי רק מצליחה להשפיע על התפיסות המוצהרות של הסטודנטים. שון (Schön, 1987) מבחין בין תאוריות מוצהרות (אלו שהסטודנטים מצהירים עליהן בתקופת הכשרתם להוראה) לבין תאוריות בפעולה (הידע

ותפיסות ההוראה אשר מעוגנים במצבי פעולה ממשיים בכיתה). הוא מצביע על כך שקיים פער גדול ביניהן בתפר שבין תקופת ההכשרה לבין ההשתלבות במקום העבודה. גודרד ופוסטר (Goddard & Foster, 2001) זיהו שישה שלבים בהתפתחות הזהות המקצועית של מורים מתחילים: קביעת "אב טיפוס", הגעה לשערי בית הספר, הבנת המצב, "היעלמות הברק", התפכחות מאשליה ומציאת דרכים חלופיות לחציית הרוביקון. טענתם של חוקרים אלה היא כי הזהות המקצועית של מורים מתפתחת בעיקר עם תחילת ההוראה, לא בתקופת ההכשרה. במחקר שבחן משתתפים בתכנית להכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות, נמצא כי כבר בראשית ההכשרה רוב הסטודנטים מאמצים גישות הוראה מסרניות (אינפורמטיביות). במהלך תקופת ההכשרה גישות ההוראה שהסטודנטים נוקטים בפועל אינן משתנות כמעט; אם יש שינוי, הוא מבטא התחזקות של הנטיות המסרניות. בד בבד נחלשות תפיסות ה'ראוי' של המתכשרים להוראה, ומצטמצם הפער בין החזון לבין היישום. כמו כן בשלבי הכניסה בפועל לתפקיד ניכרת ירידה מתמשכת בהיקף החשיבה הרפלקטיבית והביקורת העצמית על גישת ההוראה (קצין, 2013).

דומה אפוא כי האתגרים והתובענות שבמקצוע ההוראה גורמים למורים המתחילים - לרבות אלה המונעים ממוטיבציות גבוהות ביותר - לצמצם את חלומותיהם, לפעול באופן אשר יבטיח את הישרדותם במערכת ותו לא, ואפילו להרהר בפרישה מההוראה. ליבמן, אקרמן אשר ומשכית (2013) מצאו כי שיעורי הנשירה בקרב בוגרי תכניות המצוינים במכללות להוראה זהים לשיעורי הנשירה של שאר הבוגרים: 40% מהם פורשים לאחר שש עד שמונה שנות הוראה. הטענה המרכזית של עורכות המחקר היא כי משרד החינוך משקיע משאבים רבים בתכניות המצוינים במכללות, אך הוא אינו משכיל להשקיע משאבים שיסייעו להשאיר את בוגרי התכניות במערכת החינוך, לתמוך בהם ולמנות אותם לתפקידים שייתנו ביטוי לכישוריהם ולשאיפותיהם.

תמונת מצב זו עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר הנוכחי באשר להתלהבותם ולשאיפותיהם המקצועיות של הסטודנטים בתכנית המצוינים במהלך לימודיהם, כמו גם לדעיכה המהירה במאפיינים אלה במהלך השנים הראשונות להוראה בפועל. דומה כי תכנית המצוינים מצליחה לעורר בקרב המשתתפים בה מוטיבציות גבוהות ואף תורמת לטיפוחם של אנשי מקצוע חושבים, כאלה החשים מחויבות להוראה ומאמינים ביכולתם להגשים את שאיפותיהם. אולם עם סיומה של תכנית המצוינים מתחילה להסתמן שחיקה במוטיבציה של בוגריה, ואובדת אמונתם ביכולתם לשנות ולהשפיע.

הפער בין הציפיות הגבוהות מהמשתתפים בתכנית המצוינים להוביל שינוי משמעותי לבין המצב בפועל אשר מתגלה לבוגרי התכנית במפגש המתסכל שלהם עם מערכת החינוך, הוא ביסודו דילמה המשקפת הבדלים בין 'רצוי' ל'מצוי', בין חזון למציאות. בחינת ההתמודדות עם פער זה פותחת צוהר למנגנונים המעצבים לאורך זמן את הזהות המקצועית. אין ספק שציפיותיהם של ראשי התכנית מהדהדות בדבריהם של הסטודנטים המשתתפים בה ושל בוגריה ומזינות את המוטיבציות שלהם (הדברים אמורים בעיקר בסטודנטים, שכן בראיונות עמם הם מביעים שאיפה עזה להשפיע על מערכת החינוך "מבפנים"). אולם מניתוח הראיונות

עם בוגרי התכנית עולה שהשפעתה על תכנון עתידם המקצועי, מחויבותם למקצוע ההוראה ורצונם להשפיע מתפוגגת במידת מה עם תחילת עבודתם בשדה החינוכי, ולעתים על בוגרי התכנית להתמודד עם מתחים ודילמות בלתי-פתורות.

מחקר זה מאשש את הטענה כי הזהות המקצועית של המשתתפים בתכנית המצוינים ושל בוגריה מתחילה להתעצב בתקופת הכשרתם להוראה ומשתנה בתחילת דרכם המקצועית. זהות מקצועית זו היא דינמית ולא סטטית, והמחקר הזה הראה כי קיים קשר ישיר בין השינויים בה לבין נסיבות חייהם ופעילותם של המשתתפים במחקר. בשניים מתוך ארבעת מאפייני הזהות המקצועית שמצאו פישרמן ווייס (2011) במחקרם - תחושת מסוגלות עצמית ותחושת שליחות - חלו שינויים בולטים בקרב המשתתפים במחקר. עדות לכך היא הנמכת הציפיות העצמיות של המשתתפים וצמצום האופק המקצועי שלהם (השפעה רק בתחומי הכיתה במקום שאיפה לניהול וריכוז) בעקבות המעבר מלימודי ההכשרה להוראה בשדה. מחקר זה מחזק כמה הנחות באשר למושג 'זהות מקצועית של מורה': הזהות המקצועית של המורה מתחילה להתעצב כבר בתקופת הכשרתו להוראה; תהליך ההכשרה משפיע על הזהות המקצועית; הזהות המקצועית דינמית, משתנה ותלויה הקשר.

המחקר הנוכחי מראה אפוא כי מסריה הגלויים והסמויים של תכנית המצוינים (במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים, ואולי גם במכללות אחרות) מהדהדים בזהות המקצועית המתפתחת של הסטודנטים, אך לא די בכך. על מטרות התכנית להיות ברורות יותר, וההכשרה צריכה לצייד את המשתתפים בה בחזון חינוכי ובאופק מקצועי אישי שאפשר ליישם בהדרגה. את רצונם של חלק לא מבוטל מהסטודנטים להנהיג ולהוביל יש לטפח ולהזין לא רק בתקופת ההכשרה, אלא גם עם תחילת הוראתם בשדה. הנתון הסטטיסטי היבש בדבר שיעור המורים המתחילים מבין בוגרי תכנית המצוינים אשר נושרים מהמערכת מיתרגם במחקר זה לפנים, לשמות, למחשבות ולרגשות. על מנת לשמר את המורים האלה במערכת יש לספק מענה למצוקותיהם ולפתור את הדילמות שתוארו במאמר.

מקורות

ארנון, ר', פרנקל, פ' ורובין, ע' (2012). להיות או לא להיות (מורה)? הדימוי של מקצוע ההוראה כעיסוק מושך. **שבילי מחקר**, 18, 33-44.

ברקוביץ, י' ושלו-ויגיסר, י' (2010). **הכשרות מורים אלטרנטיביות בישראל: רקע, מיפוי וניתוח קונספטואלי**. מסמך רקע לקראת כנס ון ליר לחינוך 2010: מדיניות מורים והוראה. ירושלים: מכון ון ליר.

גולדנברג, ג', שחר, ר' ומלצר-גבע, מ' (2009). המצוינים להוראה: מהמכללה לבית הספר. **ירחון מכון מופ"ת**, 36, 27-28.

דביר, נ' ושץ אופנהיימר, א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן. בתוך א' שץ אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרם (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (91-115). תל-אביב: מכון מופ"ת.

- כהן, נ', קלויר, ר' וגרינפלד, נ' (2009). דברים מעומק הלב: מפי בוגרים ומובילי תכנית המצוינים במכללות. *ירחון מכון מופ"ת*, 36, 29-31.
- כץ, ג' (2013). "למלא את הדלי" או "להעביר את האש?": בין חזון למציאות בתפיסות למידה של סטודנטים-מורים למקרא בתוכנית המצטיינים. *החינוך וסביבו*, לה, 127-143.
- ליבמן, צ', אקרמן אשר, ה' ומשכית, ד' (2013). *בוגרי התכנית למצוינים - הערכת התרומה, השתלבות בהוראה ושאיפות לעתיד*. דוח מחקר. ירושלים: משרד החינוך, המינהל להכשרה ולהתפתחות מקצועית של עובדי הוראה; תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פישרמן, ש' ווייס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. *דפים*, 51, 39-56.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). *שחיקת המורה: התנפצות חלום ההצלחה*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר - מורים טירוניהם כמהגרים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (441-468). תל-אביב: דביר.
- קוזמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. *שבילי מחקר*, 15, 13-17.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. *דפים*, 49, 11-42.
- קלויר, ר' (2010). סטודנטים מצוינים - הכשרה ייחודית - מורים מצוינים. מעוף ומעשה, 13, 166-194.
- קלויר, ר', כהן, נ', עבאדי, ר' וגרינפלד, נ' (עורכים) (2009). *הלכה, מעשה וחזון: הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קצין, א' (2013). בין חזון למעשה - הסתגלות מקצועית של מורים מתחילים: חקר מקרה של בוגרי תוכנית הכשרת מצטיינים להוראת יהדות. *החינוך וסביבו*, לה, 95-114.
- רונו, א' (2009). בוגרים כותבים על... תכנית המצוינים - מכללת סמינר הקיבוצים. *ירחון מכון מופ"ת*, 37, 50-51.
- Alexander, P. A. (2008). Charting the course for the teaching profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. *Learning and Instruction*, 18(5), 483-491.
- Andrich, D., Dymond, W. F., & Punch, K. F. (1979). A unidimensional interpretation of the concept of teacher role. *The Journal of Experimental Education*, 48(2), 137-145.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).

- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Final report. London: Department for Education and Skills.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Goddard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 349-365.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (99-152). London: Routledge.
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246-1257.
- Liversage, A. (2009). Vital conjunctures, shifting horizons: High-skilled female immigrants looking for work. *Work, Employment & Society*, 23(1), 120-141.
- Maclure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Mantei, J., & Kervin, L. (2011). Turning into teachers before our eyes: The development of professional identity through professional dialogue. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 1-17.
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.
- National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE] (2010). *NCATE accreditation and institutional report*. Retrieved from <https://www.uaa.alaska.edu/coe/accreditation/>
- Peske, H. G., Liu, E., Johnson, S. M., Kauffman, D., & Kardos, S. M. (2001). The next generation of teachers: Changing conceptions of a career in teaching. *Phi Delta Kappan*, 83(4), 304-311.
- Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2011). A systemic perspective on school reform: Principals' and chief education officers' perspectives on school development. *Journal of Educational Administration*, 49(1), 46-61.

- 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, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., 732-755). New York: Routledge.
- Rogers, G. (2011). Learning-to-learn and learning-to-teach: The impact of disciplinary subject study on student-teachers' professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 249-268.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shirey, M. R. (2007). Innovation and entrepreneurship: Shaping your professional horizon. *Clinical Nurse Specialist*, 21(1), 16-21.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.
- Young, B. J. (1995). Career plans and work perceptions of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 281-292.

צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואקספלורציה אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית

חיה קפלן, אמנון גלסנר, סהר עדס

תקציר

המאמר עוסק במורות בשנה הראשונה לעבודתן, אשר השתתפו בסדנה תהליכית ביחידה לכניסה להוראה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. סדנה זו התמקדה בהבניית זהות מקצועית אוטונומית ובהכוונה עצמית בעבודת ההוראה, וזאת באמצעות תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של המורות בסביבה המאפשרת תהליכי אקספלורציה (Flum & Kaplan, 2006). בהתאם לכך נבחנו המאפיינים של תהליכים אלה בקרב המורות, כמו גם התנאים בסביבה (אופי ההנחיה ומשמעות הקבוצה) אשר מאפשרים אותם (לפי תפיסת המורות).

מניתוח תמטי של תלקיטים ושל יומנים רפלקטיביים שכתבו ארבע מהמורות, עולה כי ההשתתפות בסדנה מזמנת תהליך אקספלורציה אשר מאפשר פיתוח של יכולת רפלקטיבית ומקדם בחינה והבניה של הזהות המקצועית. תהליך זה מלווה בתחושות של מסוגלות עצמית גבוהה יותר ואוטונומיה רבה יותר, באימוץ גישה פרואקטיבית ובשינויים בהתנהגות המקצועית, כמו גם ביכולת להשפיע בבית הספר ואף בחברה. ההשתתפות בסדנה מאפשרת מפגש עם עמיתים, והסדנה נחוות (בעיני המנחה והמורים העמיתים) כמקום מוגן אשר תומך בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים. השתתפותם של המורים החדשים בסדנה מאפשרת תהליכים של צמיחה אישית והבניית זהות מקצועית, ובכך העבודה בסדנה נבדלת מדגמי התערבות המתמקדים בפתרון בעיות.

מילות מפתח: זהות מקצועית, מורים חדשים, צרכים פסיכולוגיים, תהליכי אקספלורציה.

מבוא

"כמורה חדשה הגעתי עם חזון, ראיתי את עצמי כמעין חלוצה בתפיסת חינוך חדשה. המון ערכים התנפצו לי, ושאלות רבות התעוררו בי כשנכנסתי לראשונה לכיתה. המציאות טפחה על פניי [...] אולם לאט לאט מצאתי כיצד לממש את הדרך שלי ואת עצמי בתוך המציאות הקיימת". דברים אלה שכתבה ליאורה (שם בדוי), אחת ממשתתפות המחקר שיתואר להלן, מרמזים על תהליך הבניית הזהות שחוותה. במאמר מתוארת הפעילות בסדנה תהליכית ביחידה לכניסה להוראה שבמכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; סדנה זו התמקדה בהבניית הזהות המקצועית האוטונומית של מורות בשנה הראשונה לעבודתן, והיא נערכה כחלק מתהליכי הפיתוח המקצועי של המורות.

בישראל תקופת הכניסה לתחום ההוראה מוכרת כשלב מובחן בנתיב המקצועי של המורים (זילברשטרום, 2013), והתהליכים המתרחשים בשלב זה אף מוזכרים בחוזרי מנכ"ל (משכית, 2013). מאז שנת הלימודים תש"ע פועלת תכנית המסייעת למורים מתחילים בשלב ההתמחות והכניסה להוראה, וכיום היא אורכת שלוש שנים: שנת התמחות, השנה הראשונה להוראה והשנה השנייה להוראה. את התכנית הזו מוביל אגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך, ושותפות בה כל המכללות לחינוך וכל האוניברסיטאות בארץ.

הספרות המקצועית בארץ ובעולם עשירה בתיאורים המציגים את עולמם ואת קשייהם של המורים בשלב הכניסה להוראה. כך למשל המורה המתחיל מתואר כ"זר בארץ חדשה" אשר חווה "הלם תרבות" ו"הלם הכיתה החיה", עובר "תחנות ומשוכות בשנה הראשונה", נאלץ לעבור "טבילת אש" וכן הלאה (אבו ראס, 2010; סטרהובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 2002; עליאן וזידאן, 2011; קרמר-חיון, 1985; שגיא ורגב, 2002; שץ אופנהיימר, משכית וזילברשטרום, 2011).

יחידת "משאבי צמיחה" במכללת קיי מנסה לתת מענה לצרכים הייחודיים של המורים החדשים. התפיסה שביסודה מתמקדת בצמיחה אישית ומקצועית של המורים, וזאת בשונה ממודלים המתמקדים בפתרון בעיות (קפלן וצפרייר, 2012). בהתבסס על ההנחה כי קיים רצף של התפתחות מקצועית בהוראה (תקופת הכשרה, שנת התמחות בהוראה וכן הלאה), היחידה מלווה את המורים החדשים בתהליכי ההבניה של זהותם המקצועית ומתמקדת בקידום המוטיבציה האוטונומית וההכוונה העצמית שלהם. הציר התפיסתי המוביל ביחידה הוא תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000). לפי תאוריה זו, סביבה אשר תומכת בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים - קשר ושייכות, מסוגלות עצמית, אוטונומיה - מקדמת מוטיבציה אוטונומית, מאפשרת הסתגלות מוצלחת ומשפרת את תחושת הרווחה הנפשית (well-being) (Deci & Ryan, 2000; Deci, Ryan, & Guay, 2013). המושג 'מוטיבציה אוטונומית' מבטא מוטיבציה שמקורה בסיפוק הצורך באוטונומיה ובחוויה של הכוונה עצמית. על מנת ללוות ולקדם את תהליכי הבניית הזהות המנחה בסדנה מנסה ליצור סביבה התומכת בצרכים הפסיכולוגיים ומאפשרת אקספלורציה (Flum & Blustein, 2000; Flum & Kaplan, 2006). כמו כן הסדנה מתבססת על שילוב בין כמה גישות ומתודות המעודדות תהליכי הכוונה עצמית: פסיכולוגיה חיובית (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), גישה נרטיבית (Shalif, 2005), ייצוג עצמי (קוזמינסקי, 2004) ומחקר פעולה (McNiff & Whitehead, 2002[1988]). בשנת תשע"ה הוכרה יחידת "משאבי צמיחה" במכללת קיי כיחידה ניסויית (לפי ההגדרות של אגף מחקר ופיתוח בתי ספר ניסויים ויוזמות שבמשרד החינוך).

במאמר זה מתואר באמצעות חקר מקרה כיצד סביבה אשר תומכת בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים ומהווה מרחב בטוח לאקספלורציה, מקדמת את תהליכי הבניית הזהות האוטונומית של מורים חדשים ואת ההכוונה העצמית שלהם בהוראה. ראשיתה של הסקירה שלהלן בהצגת שלב הכניסה להוראה, המשכה בתיאור תאוריית ההכוונה העצמית והצרכים הפסיכולוגיים

הבסיסיים (Deci & Ryan, 2000), וסיומה בעמידה על משמעות המושגים 'זהות' ו'אקספלורציה' בהקשר של תהליכי הבניית הזהות המקצועית של מורים חדשים.

רקע תאורטי

שלב הכניסה להוראה

לשנות ההוראה הראשונות יש השפעה מכרעת על הבניית הזהות המקצועית של המורה ועל המוטיבציה שלו להתמיד בהוראה (זילברשטרום, 2013). מחקרים רבים מראים כי בתקופה זו המפגש של המורים החדשים עם בית הספר גורם לתחושות של אי-נחת, תסכול ואפילו הלם (אלדר, 1996; ותד חורי, 2013; שגיא ורגב, 2002; שץ אופנהיימר, 2012; Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013). תחושות אלו נובעות מהפער שבין המציאות הבית-ספרית לבין הידע המקצועי, תחושת המסוגלות בהוראה, החזון והערכים אשר הוענקו למורה בלימודיו במוסד להכשרת מורים. המורה החדש נתקל בקשיים פדגוגיים, רגשיים וחברתיים, והוא מתקשה להסתגל לתרבות הארגונית בבית הספר (Darling-Hammond, 1996). המעבר מלימודי ההכשרה להוראה בפועל גורם למתחים ומעורר קונפליקטים, שאלות וספקות, שעניינם הזהות האישית והמקצועית של המורה החדש (Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013).

מנתונים על אודות המתרחש במקומות רבים בעולם (ארצות-הברית, אוסטרליה, מדינות אירופיות) עולה כי בחמש השנים הראשונות לעבודתם כ-50% מהמורים המתחילים "נושרים" (Barber & Mourshed, 2007; European Commission, 2010). תופעה זו קיימת גם בישראל: ארביב-אלישיב וצימרמן (2012) מדווחות כי 16% מהמורים נושרים בשנת עבודתם הראשונה, 22% בשנת העבודה השנייה, 27% בשנה השלישית וכ-33% לפני שמלאו חמש שנים לתחילת עבודתם. לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס, 2015), אחד מכל ארבעה עובדי הוראה חדשים עוזב את מערכת החינוך במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתו, ובבתי הספר התיכוניים השיעור גבוה אף יותר - אחד מכל שלושה מורים חדשים עוזב את מערכת החינוך במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתו (ראו גם אצל ברנדס ושטראוס, 2013; חסייסי, 2013; מעגן, 2013). דומה כי קשיי המורים בארץ מובילים לשחיקה ולפרישה מהמקצוע בעיקר של מורים איכותיים (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012). כיוון שבד בבד עם תופעה זו אין ביקוש רב בארץ ללימודי הוראה, נוצר מחסור במורים איכותיים (חסייסי, 2013). מחסור זה עלול להשפיע על תרבות בית הספר, על תהליכי הצמיחה המתחוללים בו ועל הישגי הלומדים (Darling-Hammond, 2000; Tamir, 2013).

בהתבסס על הידע שהצטבר בישראל ובעולם, כמו גם על ההבנה כי שנות ההוראה הראשונות הן תקופה של משבר עבור מורים חדשים רבים, תפיסתה של היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי מושתתת על תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000). תאוריה זו עוסקת בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שביסוד החוויה האנושית, והיא מציגה את התנאים הנחוצים לשגשוגן של מוטיבציה אוטונומית והכוונה עצמית בהוראה.

תאוריית ההכוונה העצמית

תאוריית ההכוונה העצמית היא תאוריה מוטיבציונית הומניסטית שפיתחו דסי וראיין (Deci) (Deci, Ryan, & Guay, 2013; Ryan & Deci, 2002, 2013). לפי תאוריה זו, יש לספק שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: (א) קשר ושייכות; (ב) מסוגלות עצמית; (ג) אוטונומיה. **צורך בקשר ושייכות** מתבטא ברצון של הפרט לקיים קשרים קרובים, בטוחים ומספקים בסביבה החברתית שלו ולחוש כי הוא חלק ממנה. **צורך במסוגלות עצמית** מתבטא בשאיפה של הפרט להיות מסוגל לממש יכולות, תכניות ומטרות שלא תמיד קל לממשן. **צורך באוטונומיה** בהקשר הזה הוא הצורך בהכוונה עצמית, במשמעות ובחופש בחירה (Deci & Ryan, 2000). לפי עשור, מדובר בצורך של האדם **לגבש ולממש** באופן פעיל ואקספלורטיבי יכולות, תחומי עניין, נטיות, עמדות, מטרות וערכים אותנטיים, כלומר להבנות את זהותו (Assor, 2012; Reeve & Assor, 2011).

תאוריית ההכוונה העצמית מבחינה בין מוטיבציה כפויה למוטיבציה אוטונומית (Deci & Ryan, 2000). המוטיבציה הכפויה נחלקת לשני סוגים המתאפיינים ברמות נמוכות של הכוונה עצמית: (א) **מוטיבציה חיצונית** - האדם פועל מתוך כפייה, "לחץ" ומחויבות חיצונית. הוא מקווה לתגמול חומרי או רוצה להימנע מעונש; (ב) **מוטיבציה ריצונית** - האדם פועל מתוך "לחץ פנימי". הוא רוצה לזכות בהערכה או להימנע מדחייה ומתחושות של אשמה ובושה. גם המוטיבציה האוטונומית נחלקת לשני סוגים, ואלה מתאפיינים ברמות גבוהות של הכוונה עצמית: (א) **מוטיבציה הזדהותית** - האדם פועל מתוך בחירה. הוא מזדהה עם הערך או ההתנהגות, מכיר בחשיבות הפעילות ומבין את הקשר בינה לבין מטרותיו; (ב) **מוטיבציה פנימית** - האדם פועל כדי לחוש סיפוק וליהנות מהפעילות עצמה. פעילות כזו אשר מכוונת ל'עצמי' היא אינהרנטית ואיננה תוצר של הפנמה.

לפי התאוריה הזו, התנהגויות הנובעות ממוטיבציה כפויה יכולות להיות למכוונות עצמית באמצעות תהליך של הפנמה. בסיומו של תהליך פעיל זה אמונות, עמדות, ערכים, התנהגויות ואף דרישות שמקורם במוטיבציה חיצונית, נעשים לחלק אינטגרלי מה'עצמי' (שם). בעקבות הפנמה עמוקה זו מתגבשת **מוטיבציה אינטגרטיבית**, מוטיבציה שאפיוניה דומים לאלה של המוטיבציה הפנימית. לתהליך זה של הבניית זהות יש חשיבות בהכשרת מורים, וזאת בייחוד לנוכח הידע הקיים כיום כי חלק מהמורים עוסקים בהוראה מתוך מוטיבציה כפויה (Kaplan & Madjar, 2013; Richardson, Karabenick, & Watt, 2014).

במחקרים רבים נמצא כי סביבה התומכת בצרכים של תלמידים משפרת את תחושות השייכות והמסוגלות העצמית שלהם, ואלו גורמות למוטיבציה פנימית ואוטונומית, לתפקוד מיטבי, להשקעה איכותית, לרגשות חיוביים, להסתגלות רגשית וחברתית ולתהליכי הפנמה (Reeve, 2006, 2013; Reeve, Deci, & Ryan, 2004). גם בישראל נערכו לא מעט מחקרים בנושא זה (פינברג, קפלן, עשור וקנת-מימון, 2008; Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005; Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Kaplan & Assor, 2012). מחקרים מאשרים

את מימוש התאוריה גם בקרב האוכלוסייה הבדואית (קפלן, עשור, אלסייד וקנת-מימון, 2014; Kaplan & Madjar, 2013).

העיסוק בתחום המוטיבציה של מורים המלמדים בפועל הוא חדש למדי (Richardson, Karabenick, & Watt, 2014). במחקרים נמצאו קשרים חיוביים בין מוטיבציה אוטונומית לעסוק בהוראה לבין תמיכה של המורים באוטונומיה של התלמידים (Pelletier, Séguin, Lévesque, & Legault, 2002; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008; Van den Berghe et al., 2014). רוט ואחרים (Roth, Assor, Kanat-Mayamon, & Kaplan, 2007) מצאו כי מוטיבציה אוטונומית לעסוק בהוראה גורמת לכך שהתלמידים תופסים את המורים כתומכים באוטונומיה שלהם, ובעקבות כך גוברת המוטיבציה האוטונומית של התלמידים ללמוד. המוטיבציה האוטונומית לעסוק בהוראה ניבאה את התפתחותן של תחושת הגשמה עצמית מזה ושל תחושת שחיקה מזה. מחקרים התמקדו בקשר שבין סיפוק צרכים פסיכולוגיים של מורים לבין מוטיבציה אוטונומית בהוראה (ראו למשל אצל Fernet, Guay, Sénécal, & Austin, 2012). חלק מהמחקרים התמקדו בלחץ שיוצרת סביבת בית הספר ובפגיעתה בסיפוק הצרכים הפסיכולוגיים של המורים, ולפיכך גם באיכות עבודתם (ראו למשל אצל Klassen, Perry, & Frenzel, 2012; Taylor, Ntoumanis, & Smith, 2009).

גם העיסוק בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים ובמוטיבציה האוטונומית של פרחי הוראה (או מורים מתחילים) הוא חדש. למעשה, בסקירה של הספרות המקצועית נמצאו מחקרים מעטים בלבד אשר התמקדו בפרחי הוראה (ראו למשל אצל Bouwma-Gearhart, 2010; Tessier, Evelein, Korthagen, & Brekelmans, 2008) ובמורים חדשים (ראו למשל אצל Sarrazin, & Ntoumanis, 2010; Zach, Stein, Sivan, Harari, & Nabel-Heller, 2015). כן למשל בבחינת ההתנסויות הראשוניות של פרחי הוראה בבית הספר, נמצא כי פרחי הוראה חוו קשיים רבים יותר בעבודת ההוראה ותסכול רב יותר בסוגיית הצרכים הפסיכולוגיים מאשר המורים המנוסים (Evelein, Korthagen, & Brekelmans, 2008). זך ואחרים (Zach et al., 2015) בחנו תפיסות של מורים חדשים בתחום החינוך הגופני באשר להצלחה, כמו גם את ההשפעות של תפיסות אלו על המוטיבציה של המורים להמשיך ללמד. באותו המחקר נמצא קשר בין תחושתם של המורים החדשים כי צורכיהם סופקו לבין תפיסות המורים באשר להצלחתם בעבודה.

לפי תאוריית ההכוונה העצמית, הצרכים הפסיכולוגיים עומדים בבסיס הבניית הזהות המקצועית (La Guardia, 2009). הסעיף הבא עוסק בהבניית הזהות המקצועית ובתהליכי אקספלורציה בקרב מורים חדשים.

הבניית הזהות המקצועית ותהליכי אקספלורציה בקרב מורים חדשים
עיון בספרות המקצועית בנושא הכשרת מורים מלמד על חשיבותה של הזהות בתהליך ההתפתחות המקצועית של מורים (Beauchamp & Thomas, 2009). השינויים בחברה

ובתפקיד המורים גורמים לכך שבשנים האחרונות הבניית הזהות המקצועית של מורים הופכת מורכבת ואף בעייתית, ובפרט עבור מורים חדשים.

אף שהגדרת המושג 'זהות מקצועית של מורים' איננה חד-משמעית (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004), בכמה היבטים יש דמיון בין ההגדרות למיניהן. הבניית הזהות המקצועית היא תהליך מתמשך ודינמי; בתהליך זה המורה בוחן את הערכים, האמונות, ההתנסויות והרגשות שלו בנושא ההוראה, כמו גם את תפיסתו את עצמו כמורה (Beauchamp & Thomas, 2009). הזהות הכללית מורכבת מתת-זהויות (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). בתהליך הבניית הזהות האדם חותר לשלב בין המיצובים, התפקידים וההתנסויות שלו בחברה וליצור דימוי עקבי של ה'עצמי'. תחושת הקוהרנטיות והרווחה הנפשית של האדם תלויות במידת השילוב בין תת-זהויות שלו, כלומר ביכולת לגבש גרעין פנימי יציב של ה'עצמי' (קוזמינסקי וקלויר, 2010).

אחד הרכיבים המשמעותיים בתהליך הבניית הזהות הוא אקספלורציה של הזהות (Grotevant, 1987; Marcia, 1993: 3-21). בתחום זה נערכו מחקרים רבים בקרב מתבגרים (Sinai, Kaplan, & Flum, 2012) וסטודנטים (Flum & Kaplan, 2003), אולם לא בקרב מורים חדשים. לפי פלום וקפלן (Flum & Kaplan, 2006, 2012), המושג 'אקספלורציה' מבטא תהליך (ופעולות הנובעות ממנו) אשר האדם עצמו "מכוון" אותו - לעתים באופן פנימי ולעתים בעקבות תמיכה חיצונית. האדם עוסק בחקירה ובחיפוש רפלקטיבי של מידע על אודות עצמו והסביבה, כיוון שמידע זה חשוב להתפתחותו. תהליך האקספלורציה מאפשר לאדם למצוא משמעות לרגשותיו, לתפיסותיו ולמעשיו, ובדרך זו לקדם את הבניית זהותו.

מרשה (Marcia, 1993: 3-21) מרחיב את תפיסת הזהות של אריקסון (Erikson, 1968) ומגדיר שני מושגים בהקשר של זהות הפרט: 'אקספלורציה' ו'מחויבות'. תהליך אקספלורציה כרוך בבחינה ובהערכה פעילה של ערכים, מטרות, תפקידים חברתיים והתנהגויות, ואילו מחויבות קיימת בתחום מסוים.

בתהליך הבניית הזהות, כמו גם בתהליכי האקספלורציה הכרוכים בכך, רפלקציה היא אמצעי חשוב המשמש לפיתוח מודעותו של הפרט ולהבנת ביטויו של ה'עצמי' בהקשר שהוא פועל בו. הרפלקציה עוסקת בסקירה של מחשבות, רגשות ופרקטיקות, בבחינת יעילותם או ערכם, ואף בחשיבה על אודות אמונות ופרקטיקות שעניינן התפתחות המורה וזהותו העתידית (Beauchamp & Thomas, 2009).

הבניית הזהות ותהליכי האקספלורציה עשויים להיות מושפעים מגורמים אישיים, חברתיים או תרבותיים (Goodnough, 2010). לתהליכים אלה יש היבטים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים (Flum & Blustein, 2000). מעורבות בתהליכי אקספלורציה משפיעה חיובית על מגוון מאפיינים פסיכולוגיים והתנהגותיים: מודעות עצמית, גמישות קוגניטיבית, היכולת להתמודד עם מורכבות, היכולת להתמודד עם עמימות, פתרון בעיות וכן הלאה (Flum & Kaplan, 2006; Sinai, Kaplan, & Flum, 2012). תהליך כזה יכול להסתיים בתחושת אוטונומיה, קרי בתחושה של האדם שהוא מסוגל להגשים את מטרותיו ואף לשנות את נסיבות פעילותו (Beauchamp & Thomas, 2009).

התפתחות הזוהות נמשכת במהלך כל החיים (Erikson, 1968). גם בבגרותו האדם ממשיך לגבש את זהותו ולחקור, ובייחוד לנוכח שינויים התפתחותיים או נסיבתיים - שינוי קריירה, הצטרפות למקום עבודה חדש, מפגש עם אנשים חדשים וכן הלאה (Flum & Blustein, 2000; La Guardia, 2009). הצטרפותם של המורים החדשים לתחום ההוראה היא דוגמה לכך: בשנות ההוראה הראשונות עלולות להתערער הזהויות אשר גובשו במהלך ההכשרה להוראה והשנים שקדמו לכך, והמורה החדש צריך ליצור שילוב מחודש בין ערכים, מטרות, תפקידים, מערכות יחסים ופעילויות חדשות (La Guardia, 2009; Sinai, Kaplan, & Flum, 2012). לפיכך אפשר לראות בשלב הכניסה להוראה הזדמנות לאקספלורציה ולשאילת שאלות על אודות העצמי (כמורה) והסביבה (שהמורה עובד בה). להתמודדות עם סוגיות אלו יש השלכות על תחושות הערך העצמי, המסוגלות העצמית והרווחה הנפשית של המורה, כמו גם על הסתגלותו לעבודת ההוראה (La Guardia, 2009).

לפי פלום וקפלן (Flum & Kaplan, 2003, 2006), באקספלורציה קיימים שני תהליכים מרכזיים: עירור אקספלורציה ו'מתן פיגומים'. עירור אקספלורציה נובע מחוויה סובייקטיבית של פער או סתירה בין רכיבי זהות (ערכים, תפקידים חברתיים, מערכות יחסים וכן הלאה). חוויה מערערת זו מעוררת מוטיבציה לחפש מידע חדש על אודות העצמי והסביבה. לעתים חסר לפרט ידע מתאים הנחוץ לו כדי שתהליך האקספלורציה יהיה יעיל, ולכן חשוב לציידו ב'פיגומים' מתאימים אשר יחזקו את תחושת המסוגלות העצמית (Flum & Blustein, 2000; Flum & Kaplan, 2003). פיגומים כאלה יכולים להיות שאלות מנחות בעלות גוון רפלקטיבי, חשיבה עצמית או חשיבה משותפת, כתיבה רפלקטיבית, סימולציות ומשחקי תפקידים, הצגה וניתוח של מקרים שהתרחשו בכיתה או בבית הספר וכן הלאה. מתן הפיגומים צריך להתאים לפרט, ליכולותיו ולמאפייניו האישיים (Flum & Kaplan, 2006). לפיכך בעבודה בסדנאות נדרשת היכרות מעמיקה בין המנחה לבין המורים שבקבוצה, ובעקבותיה 'מתן מקום' לשונות בין המורים ולקול האישי של כל אחד ואחת מהם.

מעצם טבעו תהליך האקספלורציה עלול להוות איום על תחושת השייכות (דוגמה לכך היא החשש לאכזב 'אחרים משמעותיים'), על תחושת האוטונומיה (לנוכח שאלות המערערות על התפיסות הקיימות של זהות או ערך עצמי) ועל תחושת המסוגלות (בשל העדר כלים ליישם את התהליך הזה). לעתים התהליך יוצר עמימות או בלבול (Flum & Kaplan, 2003), ואלה עלולים להוביל לתגובות מתגוננות ולהימנעות מאקספלורציה. לפיכך חשוב שתהליך זה יתקיים בסביבה בטוחה ומוגנת אשר תומכת בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים.

דוגמה לתהליך דינמי של הבניית זהות אצל מורים חדשים מופיעה במאמרו של תומס ובושאן (Thomas & Beauchamp, 2011). לפי מאמר זה, עם סיום לימודי ההכשרה המורים מתמקדים בתלמידים ומוכנים לאתגרי ההוראה; במהלך השנה הראשונה לעבודתם הם מתמקדים יותר בעצמם ומאמצים דפוס הישרדותי. מהמטפורות שהמורים משתמשים בהן עולה כי הם נאבקים לפתח זהות מקצועית. תהליך זה הוא הדרגתי ומורכב. המאמר מצביע על החשיבות שבקידום תהליכי אקספלורציה של הזוהות המקצועית בקרב מורים מתחילים.

חוקרים טוענים כי זהות מקצועית אינה "מתפתחת עם הניסיון" (Schultz & Ravitch, 2013), אלא נחוצה התערבות מכוונת שתקנה למורים כלים "לנווט במים הסוערים של השנים הראשונות בהוראה" (Thomas & Beauchamp, 2011: 767). בסדנאות המתקיימות במכללת קיי אנו מנסים לקדם תהליך זה באמצעות עבודה הנמשכת שנתיים - שנת ההתמחות והשנה הראשונה להוראה. לפי תאוריית ההכוונה העצמית, לבני אדם יש נטייה טבעית לחקור, להטמיע ידע חדש ולפתח מיומנויות חדשות (Deci & Ryan, 2000). נטיות טבעיות אלו יכולות לשגשג בסביבה תומכת צרכים. בסעיף הבא מתוארות סדנאות "משאבי צמיחה" המתקיימות במכללת קיי, וזאת תוך כדי התמקדות בתהליכים המייחדים את הסדנאות האלו ומבטאים את התמיכה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים, באקספלורציה ובהכוונה העצמית של המורים החדשים.

סדנאות "משאבי צמיחה" במכללת קיי

סדנאות "משאבי צמיחה" מתבססות על התפיסה כי תהליכי ההבניה של הזהות המקצועית, ובפרט תהליכי האקספלורציה, ישגשו במסגרת אשר מעניקה למורים החדשים תחושת מוגנות, תומכת בצרכים הפסיכולוגיים שלהם (Flum & Blustein, 2000; La Guardia, 2009) ומאפשרת 'דיאלוג תומך צרכים' (קפלן ועשור, 2004; Kaplan & Assor, 2012). חשוב לציין כי המנחים של תהליכים קבוצתיים אלה הם בעלי ניסיון בהנחיית קבוצות ועוסקים בייעוץ חינוכי, בפסיכולוגיה חינוכית או בחינוך הבלתי-פורמלי.

חיזוק תחושת השייכות והמוגנות נעשה כבר במפגש הראשון בסדנה. במפגש זה מתקיימות פעילויות חווייתיות שמטרתן היכרות בין המשתתפים לבין המנחה, לרבות ניסוח משותף של חוזה ביניהם אשר נועד להבטיח "שיח מוגן" בקבוצה. השיח הרגשי בקבוצה מתאפיין בהעדר שיפוטיות, ביחס שווה ובלתי-מותנה של המנחה אל כל המשתתפים, בכיבוד הזולת, במתן לגיטימציה להצגת קשיים ובתפיסת קשיים אלה כאתגרים המאפשרים צמיחה.

על מנת לחזק את תחושת המסוגלות העצמית נעשות כמה פעולות: זיהוי חוזקות של המורה, שיחה על אודות סיפורי הצלחה, עידוד חשיבה חיובית, סיוע בהגדרת אתגרים ומטרות בעבודה, לימוד דרכים המאפשרות ויסות רגשי, מתן משו"ב "בונה" (של המנחה ושל חברי הקבוצה) למורה, דיון בסוגיות המהוות אבני נגף למורה המתחיל (כמו למשל בעיות שעניינן ניהול כיתה) ולמידת דרכים המאפשרות להתמודד עם קשיים בדרך תומכת אוטונומיה. כפי שצוין בסעיף הקודם, דרך נוספת לחיזוק תחושת המסוגלות היא מתן פיגומים לתהליך האקספלורציה.

תמיכה באוטונומיה נעשית באמצעות יצירת אווירה של כבוד הדדי, מתן לגיטימציה לנקודת המבט ולרגשות של כל אחד מהמעורבים בתהליך, מתן אפשרות לביטוי אישי "חופשי" ולהבעת דעות ביקורתיות, שיתוף חברי הקבוצה בקבלת החלטות שעניינן הקבוצה או הפרט, דיון בנושאים הרלוונטיים לחיים המקצועיים של חברי הקבוצה, יצירת קשרים בין תהליכים ותכנים הנדונים בסדנה לבין המתרחש בכיתה ובבית הספר (חיזוק הרלוונטיות) ועידוד המשתתפים למצוא את דרכי ההתמודדות עם קשיים בכוחות עצמם (בלי שהמנחה יציג פתרונות מוכנים או "מתכונים").

בסדנאות מיושם ידע ממחקרים קודמים על אודות דרכים לתמוך באוטונומיה. מחקרים אלה עסקו בעיקר בתלמידים (Kaplan & Assor, 2012; Reeve, 2006; Reeve & Assor, 2011; Reeve, Bolt, & Cai, 1999), ולפיכך יש להתאים את דרכי ההנחיה המתבססות על ידע זה לעבודה קבוצתית תהליכית עם מורים. בדומה למחקרים שהראו כי סביבה תומכת צרכים מקדמת מוטיבציה אוטונומית של תלמידים (Deci & Ryan, 2000), במחקרים כמותיים ביחידה לכניסה להוראה נמצא קשר חיובי בין תפיסתם של המורים החדשים את מנחי הסדנאות כתומכים בצרכים הפסיכולוגיים שלהם לבין מוטיבציה אוטונומית של המורים להשתתף בסדנה. יתרה מזאת, נמצא קשר חיובי בין מוטיבציה אוטונומית להשתתף בסדנה לבין מוטיבציה אוטונומית ותחושות של הגשמה עצמית ומסוגלות עצמית בהוראה (קפלן, 2014; Kaplan & Refaeli, 2015).

כיוון שתהליך האקספלורציה עוסק ברגשות, באמונות, בערכים, במטרות אישיות, בחזון, בתפיסת העתיד וכן הלאה, כמו גם בפערים אשר מתגלים בין תפיסתו של המורה את מלאכת ההוראה לבין המציאות הבית-ספרית, הרי שמדובר בהיבטים שעניינם הצורך באוטונומיה. במילים אחרות, תמיכה בתהליך האקספלורציה היא דרך לתמוך באוטונומיה של המורה. בחינה של הספרות המקצועית מעלה כי פרקטיקות פדגוגיות שעניינן הוא קידום תהליכים של הבניית זהות ואקספלורציה בקרב תלמידים יש בהן כדי לתמוך באוטונומיה שלהם (Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Reeve, 2006, 2013): תמיכה בקבלת החלטות, עידוד רפלקציה באמצעות כתיבה, קידום חשיבה ביקורתית (Waterman, 1989), מתן אפשרות בחירה המזמנת אינטראקציות חברתיות, עידוד של ביטוי עצמי ומתן משוב (Dreyer, 1994). תהליכי האקספלורציה אשר אנו מקדמים בסדנאות נועדו לעורר חשיבה עצמית וקבוצתית על אודות היבטים מסוימים בזהות המקצועית של המורה. חשיבה זו אמורה ליצור תשתית רגשית וקוגניטיבית להמשך קיומם של תהליכים מסוג זה במהלך חייו המקצועיים של המורה. תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים מאפיינת את כל התהליך המתקיים בסדנה; עם זאת, בכל מצב המצריך עירור של תהליכי אקספלורציה ההתמקדות היא בתמיכה בתחושת המוגנות, וזאת באמצעות גילוי עניין ואכפתיות (Kaplan, 2006) ויצירת "בסיס בטוח" לחקירה (Bowlby, 1979).

הרכב המשתתפים בסדנה ואופי האינטראקציות ביניהם יוצרים הקשר תרבותי וחברתי ייחודי. לפי ונגר (Wenger, 1998), לחברים ב'קהילת עשייה' (community of practice) מעין זו מתאפשר לחלוק עם אחרים תחומי עניין, דאגות ובעיות בנושא העשייה המשותפת שלהם (במקרה הנדון ראשית עבודתם בהוראה) ולהרחיב את הידע שלהם בתחום העשייה. המורים החדשים אכן מרבים לספר בסדנאות כי המפגש עם עמיתים הנמצאים בשלב זה של התפתחותם המקצועית וההבנה כי קשייהם של אלה דומים לקשייהם שלהם מחזקים את תחושת השייכות לקבוצה ומסייעים להם להתמודד ביחד עם הקשיים המשותפים. רבים מן המורים החדשים חשים תסכול לנוכח קשייהם, מגלים חוסר אונים ומשלימים עם מצבם, או לחלופין בוחרים להתנתק ולעזוב את תחום ההוראה. קשיים אלה מתועדים בספרות

המקצועית (שץ אופנהיימר, משכית וזילברשטרומ, 2011; Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013). לנוכח דפוסי ההתמודדות הפסיביים של המורים אשר מתגלים בסדנאות, אנו מנסים לקדם בקרב המורים החדשים מאפיינים של הכוונה עצמית. מאפיינים אלה עשויים לסייע להם להתמודד עם קשייהם באופן יוזם ופעיל, כלומר להוביל בעצמם את התהליכים הנדרשים לשינוי מצבם.

אף שפיתוח מוטיבציה אוטונומית בהוראה הוא אחת המטרות המרכזיות בסדנאות, במחקר הנוכחי התמקדנו בזיהוי ביטויים של הכוונה עצמית (self-determination). הסיבה לכך היא שבחינה איכותנית של המוטיבציה האוטונומית בהוראה מצריכה מתודולוגיה נוספת. המוטיבציה האוטונומית מבטאת רמה גבוהה של הכוונה עצמית, כלומר תפקוד אוטונומי אשר נובע מן האדם עצמו ומבטא את סיפוק הצורך שלו באוטונומיה. רמת הכוונה העצמית נקבעת לפי מידת מעורבותו של האדם בקבלת ההחלטה באשר לפעילות, כלומר היותו ה'סוכן' (agent) העיקרי לפעילות זו. כך למשל אם המוטיבציה חיצונית, אזי רמת הכוונה העצמית נמוכה (כיוון שהסיבה לפעילות היא הכוונה של גורם חיצוני). אדם שרמת הכוונה העצמית שלו גבוהה מיישם מגוון מיומנויות המבטאות יוזמה: בחירה, הגדרת מטרות, קבלת החלטות, פתרון בעיות, רפלקציה והערכה עצמית. חשיבותם של תהליכים להגברת השליטה העצמית, או הוויסות העצמי (self-regulation), מודגשת גם במסגרות תאורטיות נוספות (Zimmerman, 2000). עם זאת, תהליכים אלה יכולים להתבסס על מוטיבציה כפויה, ולכן האדם יכול לקבל החלטות חשובות מתוך מוטיבציה חיצונית. בסדנאות אנו שמים דגש על מכוונות עצמית שמקורותיה הם המשאבים המוטיבציוניים הפנימיים - המוטיבציה האוטונומית וגרעין הזהות (agency) (Reeve, 2013, 2015).

בסדנאות אנו מנסים לקדם את הנטייה ואת היכולת של המורה לאקספלורציה. עליו לבטא בעבודתו יוזמה ומעורבות פרואקטיבית (agentic engagement), כזו המאפשרת לו ליצור סביבה התומכת בצרכיו (Reeve, 2013, 2015). על המורה לראות בקשיים אתגרי צמיחה, אתגרים שהוא מתמודד עמם בהתבססו על כוחותיו ועל יכולותיו. אדם בעל אפיונים כאלה עשוי להשפיע במודע על התפקוד שלו עצמו, כמו גם על נסיבות חייו המקצועיים ועל איכותם (Reeve, 2015).

במחקר זה רצינו לבחון מקרוב את עולמן הפנימי של מורות אשר השתתפו בסדנאות "משאבי צמיחה", ללמוד על אודות תהליכי הבניית הזהות שסדנאות אלה מעוררות אצלן, לבחון אם ואיך הסדנאות מהוות עבורן סביבה תומכת צרכים המאפשרת אקספלורציה, ולנסות להבין אם ואיך כל אלה מסייעים לפתח מאפיינים של הכוונה עצמית.

שאלות המחקר

1. מה מאפיין את תהליכי הבניית הזהות המקצועית והאקספלורציה אצל מורות חדשות אשר השתתפו בסדנאות "משאבי צמיחה"?

2. מה הם הביטויים לסיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים של המשתתפות ולהכוונה עצמית שלהן?
3. לפי תפיסת המורות, אילו תנאים בסביבה (המנחה והקבוצה) תומכים בתהליכי הבניית הזהות והאקספלורציה שלהן?

מתודולוגיה

סוגת המחקר והקשרו

סוגת המחקר הייתה חקר מקרה (יוסיפון, 2001; שלסקי ואלפרט, 2007; Stake, 2000). לפי סטייק (Stake, 2000), חקר מקרה מתמקד במקרה ייחודי על כל מורכבותו. המערכת אשר נחקרת (אדם, ארגון, תכנית, מאורע - לפי מטרת המחקר) בסביבתה הטבעית היא סגורה ומוגבלת בהיקפה, ועם זאת דינמית (שלסקי ואלפרט, 2007). המחקר התמקד בהבנת המשמעות שייחסו ארבע מורות להשתתפותן בסדנת "משאבי צמיחה" במהלך שנת ההוראה הראשונה שלהן. המורות בסדנה הכינו תלקיטים (פורטפוליו) אשר עסקו בתהליכים שהן חוו במפגשים בסדנה. בסך הכול נערכו עשרה מפגשים (כל מפגש ארך כשלוש ורבע שעות): הסדנה נמשכה חמישה חודשים, ובכל חודש התקיימו שני מפגשים.

המשתתפים

בסדנה השתתפו 18 מורים; מורה אחד מתוכם נשר במפגש החמישי מסיבות אישיות. בחרנו להתמקד בארבעה חקרי מקרה המייצגים תהליכי אקספלורציה והבניית זהות שהתרחשו במסגרת הסדנה. ארבע המורות נבדלות זו מזו בפרמטרים אחדים, והבדלים אלה מבטאים חלק מהשונות הרבה בין המורים המשתתפים בסדנאות - הבדלים בלאום (ערבים ויהודים), הבדלים בסוג בית הספר שהמורים מלמדים בו (בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ובתי ספר תיכוניים) והבדלים במסגרת החינוך שבית הספר משתייך אליה (חינוך מיוחד וחינוך רגיל). שתי מורות הן יהודיות: האחת לימדה בחטיבת ביניים בבית ספר המשתייך לחינוך המיוחד, ואילו האחרת לימדה תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית ספר תיכון "רגיל". שתי המורות הנוספות הן ערביות, ושתייהן לימדו בבתי ספר בדואיים: האחת הייתה מורה ערבייה שגדלה בצפון הארץ ולימדה מתמטיקה בבית ספר יסודי, ואילו האחרת הייתה מורה בדואית מהדרום אשר לימדה מדעים בבית ספר יסודי. ארבע המורות הללו נבחרו גם בשל כתיבתן העשירה והתמדתן בכתיבה הרפלקטיבית. התלקיטים של מורות אלו כללו מספר רב של רפלקציות, כמו גם של חומרים נוספים שנכתבו במהלך הסדנה ובסיומה.

למרות ההתמקדות בארבעה חקרי מקרה חשוב לציין כי היבטים של אקספלורציה והבניית זהות התבטאו גם בכתיבה של שלוש-עשרה המשתתפות האחרות בסדנה. עם זאת, אצל חלק מהמשתתפות הכתיבה הייתה מצומצמת יותר.

כלי המחקר והליך המחקר

הנתונים שנאספו באמצעות תלקיטים כללו תוצרים של הפעילות בסדנה, יומן אישי ותוצרי כתיבה רפלקטיבית מודרכת. כך למשל אחד מתוצרי הפעילות היה הַדְבֵּק (קולאז') שהוכן מגזרי תמונות ומטקסטים בעיתונים ואשר הציג את תפיסת המורה בסוגיה "מה זה להיות מורה בשנה הראשונה". הכתיבה ביומן האישי הייתה חופשית: למשתתפות הוסברה מהותה של הכתיבה הרפלקטיבית, והוצגו להן סוגיות שאפשר לכתוב על אודותיהן - תיאור מאורע שהתקיים בסדנה, תגובות רגשיות, מחשבות, תחושות, שאלות ותובנות שהתעוררו בי בעקבות המאורע הזה, התייחסות אל התהליך הקבוצתי, מה הדהד בי או התקשר לעבודתי כמורה וכן הלאה. עם זאת, כל משתתפת בחרה בעצמה מה ואיך לכתוב ביומנה. נוסף על כך בתחילת ההשתלמות ובסופה קיבלו המשתתפות "משימה מודרכת" בנושא הכתיבה הרפלקטיבית (שאלון פתוח). שלושת הכלים שצוינו לעיל אפשרו לתעד את הפעילות של כל משתתפת בסדנה לאורך זמן (באמצעות בחינת מגוון של ערוצי כתיבה).

מגוון ערוצי הכתיבה של המשתתפות אפשר לחזק את אמינות המחקר (trustworthiness) (ליבליך, שחר, קרומר-נבו ולביא-אג'אי, 2009). המידע שנאסף אפשר לקבל ברציפות את תוצרי הכתיבה של המשתתפות במשך כחמישה חודשים. המשתתפות עשו שימוש בכל ערוצי הכתיבה (יומן אישי, כתיבה רפלקטיבית מודרכת, תוצרי הפעילות בסדנה), אבל בכל אחד מהערוצים המשימות היו אחרות ומועד הכתיבה היה אחר. תוצרי הכתיבה התאפיינו בתיאור גדוש המבטא עמדה פתוחה ולא שיפוטית (שם). יוסיפון (2001) טוענת כי "ניתן אפוא להגביר את המהימנות על ידי שהות ממושכת בשדה הנחקר לשם ריבוי של תצפיות [...] עיבוי הנתונים ואישורם בצפייה חוזרת ונשנית הוא על כן אחד מן האמצעים להעמקת המהימנות" (שם: 277). ריבוי הרפלקציות שבתלקיטים מהווה ריבוי של "תצפיות" חוזרות, והודות לכך מתחזקת אמינות המחקר.

ניתוח הנתונים

ניתוח נושאי (תמטי) של הנתונים נערך באמצעות קידוד הטקסטים שהופיעו בתלקיטים, קרי קיבוץ של קטעי מידע המתארים אותה התופעה או משתייכים לאותו עולם התוכן. הניתוח הזה כלל כמה שלבים: (א) קריאה רצופה של כל התלקיט, ובהמשך קריאה רצופה של כל אחד מהטקסטים; (ב) ניתוח אופקי - יצירת קטגוריות בכל אחד מהטקסטים ומתן כותרות לקטגוריות אלו. כל קטגוריה ייצגה נושא (תמה); (ג) ניתוח אנכי - מציאת קשרים בין הקטגוריות במערכת הקטגוריות הסופית (שקדי, 2003). הניתוח היה גם תהליכי, כלומר בחן את שכתבו המשתתפות תוך כדי חיפוש (במערכת הקטגוריות הסופית) אחר קשרים בין התהליכים אשר תוארו. התמקדנו בשלוש תמות מרכזיות שענו על שאלות המחקר. בסיומו של תהליך הזיהוי והפרשנות הסכמנו שלושתנו על ניסוח הקטגוריות והתמות, וזיהינו בהן דפוסים ותפיסות שחזקו את תקפותו הפנימית של המחקר (ולפיכך גם את אמינותו). הקשרים בין התמות לבין ממצאי מחקרים קודמים חיזקו את תקפותו החיצונית של המחקר.

ממצאים

מטרת המחקר הייתה לבחון את המאפיינים של הבניית הזהות ושל תהליכי האקספלורציה בקרב מורים בשנת ההוראה הראשונה אשר השתתפו בסדנת "משאבי צמיחה" במכללת קיי. מניתוח הממצאים עולה כי ההשתתפות בסדנה אשר מספקת סביבה תומכת צרכים ומתמקדת בעירור תהליכי אקספלורציה, אכן חיזקה את התחושה כי הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים מסופקים, יצרה "מרחב בטוח" לאקספלורציה ואפשרה לתהליכים של הבניית זהות והכוונה עצמית. ביטויים לתהליכים אלה הופיעו בדיווחי המורות החדשות.

עניינה של התמה המרכזית (או הראשונה) שנמצאה במחקר הוא תהליכי האקספלורציה ה"מתעוררים" במהלך הסדנה והשלכותיהם על הבניית הזהות המקצועית של המורה. בתמה זו נכלל התהליך שחוותה המורה בסדנה. דומה כי מעורבות בתהליך האקספלורציה מאפשרת לפתח יכולת רפלקטיבית, להגביר את המודעות העצמית ולקדם בחינה והבניה של הזהות האישית והמקצועית. הודות לתהליך זה משתפרות תחושות המסוגלות העצמית והאוטונומיה, ננקטת גישה פרואקטיבית יותר, וחלים שינויים בהתנהלות המקצועית. המורים חשים כי הם מסוגלים להשפיע יותר על תלמידיהם, על בית הספר שהם עובדים בו, ובמקרים מסוימים אף על החברה אשר הם פועלים בתוכה.

מה מאפשר את תהליך האקספלורציה ואת ההשלכות החיוביות שלו על הבניית הזהות המקצועית של המורה? על השאלה הזו עונות שתי תמות נוספות שנמצאו במחקר. עניינה של התמה השנייה הוא תפיסת הקבוצה כמרחב המקדם צרכים פסיכולוגיים בסיסיים של החברים בה. דומה שהמפגשים בין עמיתים אשר התקיימו בסדנה נחו "מרחב בטוח", כזה המתאפיין ביכולת לבטוח בעמיתים (סיפוק הצורך בשייכות) ולגלות פתיחות. הודות לכך התאפשר ביטוי חופשי ואוטנטי של המשתתפים בסדנה (סיפוק הצורך באוטונומיה), כמו גם לימוד של השימוש בכלים פנימיים כדי להתמודד עם קשיים (סיפוק הצורך בתחושת מסוגלות עצמית). התמה השלישית עוסקת בתפיסה של סביבת ההנחה ככזו המאפשרת תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים ומעורבות בתהליך האקספלורציה. להלן מוצגות שלוש התמות הללו אשר עוסקות בתהליך האקספלורציה ובאקלים הקבוצתי המאפשר אותו.

תמה ראשונה: תהליך האקספלורציה והבניית זהות מקצועית

להלן מתוארים ארבעה חקרי מקרה המדגימים את תהליך האקספלורציה ואת מאפייני הזהות האישית והמקצועית הנובעים ממנו. כל השמות בדויים.

המקרה של רונית

רונית היא מורה יהודייה אשר מלמדת בחטיבת ביניים בבית ספר לחינוך מיוחד. רונית התנסתה בתהליך אקספלורציה (אישי ומקצועי) כבר במפגש השני בסדנה, שבו התבקשו המשתתפים לתאר הצלחות שלהם בתחום האישי ובתחום המקצועי. בקטע שלהלן היא מספרת כי השיח הקבוצתי שהתמקד בהערכה עצמית, היה משמעותי עבורה:

בעקבות המפגש האחרון חשבתי רבות על נושא ההערכה העצמית [...] לאחר המפגש אמרתי לאחת מחברותיי שהדבר שהכי מלחיץ אותי הוא שאנשים בסביבתי לא יעריכו אותי כפי שאני באמת. בנסיעה חזרה הביתה חשבתי על כך, ועלו בי שאלות רבות. שאלתי את עצמי: האם הסביבה כה משפיעה עליי? האם אני צריכה לתת לסביבה חלק כה חשוב בעיצוב ההערכה העצמית שלי? האם ההערכה העצמית שלי מושפעת יותר מהסביבה או ממני?

התהליך האישי אינו מנותק מהתהליך המקצועי. כך למשל רונית קושרת בין הערכתה העצמית לבין יחסיה עם הורי התלמידים: "בקשר לכך בשבועיים האחרונים עלה בי חשש או פחד להיפגש עם הורי תלמידיי. חשש זה נעלם ברגע שפגשתי אותם. חשבתי לעצמי שאולי הפחד הזה שנוצר בי נבע גם מהפחד שההורים לא יעריכו אותי". כמו כן היא קושרת בין תובנותיה בעקבות התהליך האישי שחוותה לבין משמעות תפקידה כמורה לתלמידיה: "אני חושבת שההערכה העצמית של האדם מתעצבת ומושפעת בין היתר מסביבתו במהלך תקופות שונות בחייו". רונית מספרת כי בצעירותה ניגנה, וכל העת ציפתה לתגובה מן הקהל אשר תבהיר לה אם היטיבה לנגן. מאוחר יותר "הגעתי למצב בו ההערכה העצמית שלי הייתה יציבה ולא הושפעה מדברי הקהל [...] כמו כן חשבתי רבות על ההערכה העצמית שנבנית ותמשיך להיבנות בעתיד אצל התלמידים שלי. חשוב לי מאוד שהתלמידים יעריכו את עצמם".

דומה כי תהליך האקספלורציה הניע את רונית לשנות את תפיסתה העצמית, לרבות את תפיסתה בנושא המקצועי ככזו אשר יכולה להשפיע ולחולל שינוי: "אני רואה שיש מורים בבית הספר שאינם מבינים את חשיבות החיזוקים וחיזוק הביטחון העצמי של התלמידים. אני מקווה שהתלמידים שאני מלמדת יפתחו הערכה עצמית גבוהה [...] מעבר לכך אני מקווה שאצליח להשפיע על חשיבתן של המורות בנושא". נוסף על כך רונית מדווחת על שינוי בהתנהגותה שהתחולל בעקבות המפגש והתובנות שלה:

השבוע החלטתי לסיים כל יום בכך שאני אומרת לעצמי דבר אחד טוב שקרה לי היום או שהצלחתי בו. החלטה זו נבעה מתוך מפגש בהשתלמות בו דיברנו על פסיכולוגיה חיובית [...] בהתחלה לא היה לי קל למצוא סיפור הצלחה שהיה לי [...] התחלתי לחשוב על תלמידיי, משפחתי, חבריי, ולא הצלחתי למצוא חוויית הצלחה [...] רק לאחר שהתמקדתי ספציפית בתחום המקצועי [...] נזכרתי ביותר מחוויית הצלחה אחת שהייתה לי השבוע. עם זאת, התלבטתי אם אני יכולה לקרוא לאירועים אלה הצלחה, האם הפרשנות היא בעצם שלי, אישית? הגעתי למסקנה שאם מבחינתי זו הצלחה, אז אני בהחלט יכולה לקרוא לזה הצלחה.

התהליך האקספלורטיבי הניע את רונית לפנות לספרות המקצועית ולקרוא מחקרים בנושא ההערכה העצמית. ברפלקציה השלישית היא כותבת כי "באחד המאמרים נתקלתי במחקר שממצאו הראו כי אדם שמציין לעצמו כל יום דבר חיובי, או הצלחה שהייתה לו במהלך היום, יהיה אדם שמח יותר [...] החלטתי לאמץ לעצמי את החשיבה הזו [...] זו לא משימה פשוטה, אך היא גרמה לי להבין שאפשר למצוא משהו חיובי בכל יום בחיינו". תובנה זו משמשת את

רונית כדי להרחיב את תפיסת תפקידה כמורה ואת תפיסת היכולת שלה להשפיע על תלמידיה וסביבתה: "ברגע שאני חושבת יותר חיובי ומבינה שהשבוע רווי בכל טוב, המוטיבציה שלי להמשך עשייה חיובית ותורמת תגדל ותתעצם. עשייה זו תוביל להתקדמות וצמיחה מקצועית ואישית שלי, ולבסוף תשפיע גם על התלמידים וגם על סביבתי". בעקבות תפיסתה את עצמה כמצליחה בהקשרים מגוונים, תחושת המסוגלות העצמית של רונית מתעצמת:

אני מסוגלת לכתוב שאני מאוד גאה בעצמי ובתלמידים. בשבועות האחרונים אני מחויכת בזכותם ומלאת סיפוק ושמחה. הצלחה - אפילו בדברים הקטנים - גורמת לי להרגיש שאני משפיעה ומחוללת שינוי, והידיעה שתלמיד שקידמתי מרגיש טוב יותר עם עצמו, שווה את הכול [...] בנוסף אני מאמצת את המשימה הזו לעבודה עם תלמידיי, ואני חושבת שאם הם יראו שיש בחייהם הצלחות, הם יהיו יותר מאושרים, והמוטיבציה שלהם תעלה.

במהלך הסדנה רונית מגבשת תפיסה מקצועית של עצמה ככזו אשר משפיעה ומחוללת שינוי. במשימת הסיכום (שאלון פתוח) היא כותבת ש"מורה טוב בעיניי זה מורה אשר מצליח ליישם את התאוריה הנלמדת לפרקטיקה, אך לא רק [...] הוא אוהב את עבודתו ומבין מה השלכות עבודתו על התלמידים, אך גם על משפחות התלמידים ומערכת בית הספר. מורה טוב הוא מורה בעל רצון לשינוי והשפעה [...] ורצון להתפתח מבחינה מקצועית". בסיום הסדנה היא כותבת (בשאלון הפתוח) כי

ההשתלמות עזרה לי להכיר את עצמי יותר לעומק. היא תרמה להתפתחות המודעות שלי ואף גרמה לי להסתכל אחרת על היבטים מסוימים בחיי המקצועיים והאישיים. אדם שמתפתח ובונה את הזהות שלו הוא בעל רווחה נפשית יותר טובה. הוא משפיע יותר על סביבתו הקרובה והרחוקה. כמורה אני יודעת ורואה את ההשפעה שיש לי על תלמידיי בעקבות ההתפתחות שלי, ולכן יש חשיבות גבוהה בעיניי לתהליך שעברתי במהלך ההשתלמות.

המקרה של ליאורה

ליאורה היא מורה יהודייה אשר מלמדת במסגרת של החינוך המיוחד הפועלת בבית ספר תיכון. כבר ברפלקציה הראשונה שכתבה, ניכר כי ליאורה החלה בתהליך של התבוננות פנימה: שיעור היינו צריכים להסביר מדוע כל אחד מאתנו בחר במקצוע ההוראה [...] מקצוע ההוראה, לאחר שאני מתנסה בו היום, נראה לי כבחירה הטובה ביותר שעשיתי בחיי. אמנם התחלתי ללמוד הוראה מבלי שידעתי את המהות האמיתית של המקצוע הזה [...] בהתחלה זו לא הייתה בחירה מתוך אידאולוגיה או שליחות, אך ככל שאני מתנסה [...] אני מרגישה שזה הייעוד שלי.

ברפלקציה שנערכה לאחר המפגש השני היא כתבה:

מתוך המפגש הבנתי שאני ביקורתית מאוד כלפי עצמי, ושהדרישות שאני מציבה לעצמי אינן לוקחות בחשבון את העובדה שאני מורה חדשה, וככזו מותר לי לטעות. שאלה

שעולה לי בעקבות המפגש היא עד כמה אני מעריכה את ההשקעה שלי בהוראה. האם אני בטוחה בדרך שלי? האם החששות והספקות הם חלק טבעי ואף נכון בכל תהליך של למידה?

גם ברפלקציה שלאחר המפגש השלישי ליאורה שואלת את עצמה שאלות באשר לזהות האישית והמקצועית שלה:

הפעילות הייתה לכאורה פשוטה, אך בשבילי היא הייתה אחת הקשות. ניסיתי לחשוב על מקרה אחד של הצלחה ולא מצאתי כלום [...] לקחתי כל מקרה שעלה בראשי וניתחתי אותו: האם זו באמת הצלחה ראויה מבחינתי? [...] האם אני יכולה לקחת את ההצלחה הזו ולהתפאר? [...] התהליך הבהיר לי עד כמה אני שיפוטית כלפי עצמי, ואפילו לא מעריכה את עצמי כמו שצריך [...] התובנה הזו הפריעה לי [...] הפעילות הזו הייתה כל כך נחוצה לי על מנת שאבין עד כמה חשוב שאלמד להעריך את עצמי כראוי, ועד כמה חשוב שאדע לשווק את עצמי בפני אחרים.

ברפלקציה שלאחר המפגש הרביעי ליאורה ממשיכה לעסוק בשאלות האלו, אך הפעם היא מתמקדת ביכולתה להשתנות:

במהלך הפעילות הרגשתי שאם אני אגיד בקול שהצלחתי, אוכל לצמוח ממקום של חוזקה. ההכרה בחוזקות שלי היא המפתח בשבילי להתפתח ולהתקדם בתהליך הלמידה. השאיפה היא לעבור תהליך שבו צמחתי ועברתי תהליך של שינוי מהנקודה שממנה התחלתי [...] ההכרה שאני יכולה להצליח צריכה לבוא ממקום של אמונה ביכולותי, והדרך לכך אינה קלה עבורי.

ליאורה אינה מצביעה על השפעה ישירה של חוויותיה בסדנה על עבודתה כמורה, אולם היא מתארת חוויה משמעותית שלה: "חוויה משמעותית שעברתי בשנה זו היא כשלימדתי קבוצת תלמידים במסגרת פרויקט [...] זיהיתי תלמידה שיש לה מוטיבציה רבה להצליח, אך היא חסרת ביטחון. ההצלחה שלי הייתה בכך שהוכחתי לה, פעם אחר פעם, שהיא מסוגלת ויכולה להצליח". בעקבות חוויה נוספת שלה בסדנה (התנסות בסימולציה של הוראה) ליאורה "מפנימה" את הגישה המתבוננת, מאפשרת לעצמה להתנסות בתהליך אקספלורציה ורואה בכך כלי חשוב להתפתחותה:

הבנתי כי עליי להתייחס לדברים בפרופורציות [...] המשחק העניק לי כלי חשוב מאוד בהתמודדות, הסתכלות שהיא הרבה יותר מתונה, רגועה ושקולה. אם נהגתי להילחץ מכל קושי שעלה בחיי, היום אני משתדלת קודם לבחון את הדברים ברוגע, לשאול את עצמי מה מדאיג אותי בסיטואציה וממה אני כל כך חרדה, ורק אחר כך להחליט מה תהיה דרך הפעולה שלי.

במפגש התשיעי התבקשו המשתתפים בסדנה ליצור הדבק (קולאז') שיתאר מטפורית את תפיסתם העצמית בסוף התהליך. ליאורה מגלה כי שינוי נקודת המבט מאפשר לה לגבש תובנות חדשות ולגלות גמישות מחשבתית (לרבות בעבודת ההוראה):

הפעילות הייתה מהנה ואף משעשעת. דרך התמונות מן העיתונים התחברתי לתחושות שלי, דרך ההבעה הזו קסמה לי [...] המילים לא מצליחות תמיד להראות דברים שהייתי רוצה להראותם, והאפשרות הזו פתחה בעיניי דרך נוספת בתחום ההוראה, במיוחד מול תלמידים שקשה לדובב אותם [...] הדבקות התמונות בעצם אפשרה לי לנטרל את כל המורכבות הזו שיוצר הצורך בניסוח במילים [...] הגילוי הזה שיש דרכים אחרות פתאום הראה לי שאני לפעמים מקובעת מחשבתית ולא מנסה לחשוב מעבר, מחוץ למסגרת. כשליאורה התבקשה לסכם את חוויותיה בסדנה, היא כתבה ש"הרגשתי שעברתי שינוי בתהליך החשיבה שלי בהוראה ובכלל בחיי האישיים. הסדנה העצימה אותי כאדם בכלל וכמורה בפרט. כל תהליך ההתבוננות והקבלה, ומתוכן הפקת לקחים, הראה לי דרך בונה ובטוחה לנהל את חיי. הסדנה נגעה בי במקומות שורשיים באישיותי, ומשם צמחתי". בהמשך היא מתארת את תחושת המסוגלות העצמית שלה אשר התחזקה: "כשבאתי לראשונה לסדנה ופגשתי את יתר המורים, הייתה תחושה של עמימות לגבי תפקיד ההוראה, חששות ופחדים [...] לאחר התהליך שעשינו, האווירה שהתקבלה מן הקבוצה הייתה אווירה של ביטחון, מודעות לעצמי ולמערכת כולה. הקבוצה מרגישה מחוזקת להתמודד כעת עם קשיים בעזרת הכלים שניתנו לה". ברפלקציה האחרונה ליאורה כותבת שתהליך האקספלורציה גרם לכך שהיא תחושי כי ביכולתה להשתנות בהיבט האישי ובהיבט המקצועי, ובד בבד לחזק את תחושות המסוגלות העצמית והאוטונומיה:

הסדנה היוותה עבורי מקום בו אני יכולה להיפתח ולדבר בכנות ובביטחון על כל מה שמפריע לי בתחום ההוראה, להסתכל פנימה אל תוך עצמי ולשאל שאלות שעזרו לי להתפתח ולגדול [...] המנחה שפכה אור על נקודות חשובות שהנחו והובילו אותי בתהליך שעשיתי. השיתוף בקבוצה אפשר לי ללמוד מסיפוריהם של חבריי ואף להתבונן מזוויות אחרות על מקרים דומים לשלי. כל פעילות בסדנה חשפה בפניי תובנות לגבי עצמי, ולכן הצמיחה שלי נעשתה קודם כול בפן האישי כאדם. לאחר מכן המודעות הביאה להסקת מסקנות ולקחים לגבי המקצוע שאני עוסקת בו - ההוראה. לאחר שגיליתי שכאדם יש לי קושי לומר בקול "הצלחתי", והיה לי חשוב לשנות זאת, הרגשתי שגם כמורה יותר קל לי להעריך את תרומתי ולהעמיד את עצמי במקום גבוה יותר. בתחילת הסדנה התבקשה ליאורה לתאר "מה זה בשבילה להיות מורה". ליאורה כתבה כי "כמורה חדשה הגעתי עם חזון, ראיתי את עצמי כמעין חלוצה בתפיסת החינוך החדשה. המון ערכים התנפצו לי כשנכנסתי לראשונה לכיתה, המציאות טפחה על פניי". כשבסיומה של הסדנה ליאורה התבקשה לענות על שאלה (בשאלון פתוח), היא תיארה את תפקידה כמשמעותי ומשפיע: "המורה משפיע רבות על התפתחותם ועיצובם של תלמידיו. הדימוי העצמי של האדם הבוגר מושפע מאוד מהישגיו הלימודיים והחברתיים כשהיה בבית הספר, ולכן המורה חייב להיות אדם שיכול ורוצה למנף ולהעצים את תלמידיו". תשובתה לשאלה "היכן היא רואה את עצמה בעתיד" מלמדת על חיזוק תפיסת המכוונות העצמית והפרואקטיביות: "אני רוצה

להתקדם בפן המקצועי [...] להיות בתפקיד בכיר יותר [...] אני רוצה ליזום ולהוביל פרויקטים למען תלמידים מתקשים [...] הייתי רוצה לשנות את המעמד של המורה בעיני התלמידים, ואני רואה את המערכת כולה כאחראית לכך”.

בבחינה של הרפלקציות, המשימות והכתיבה הרפלקטיבית המודרכת אפשר להבחין כי הרקע התרבותי של המשתתפים בסדנה מתבטא במידת המוכנות להיות מעורבים בתהליך, כמו גם בהבדלי סגנון ותוכן בתיאורים של התהליך והשלכותיו על הבניית הזהות האישית והמקצועית. דוגמה להשפעה זו של הרקע התרבותי מוצגת להלן (המקרה של נסרין).

המקרה של נסרין

נסרין היא מורה ערבייה אשר נולדה וגדלה בצפון הארץ, וכיום מלמדת (בעיקר מתמטיקה) בבית ספר יסודי בדואי בדרום. אם לאחר המפגשים הראשונים בסדנה נסרין מדברת על עצמה בלשון רבים (כחלק מקבוצה), הרי בהמשך היא מדברת על עצמה בגוף ראשון. היא כותבת שתחושת האוטונומיה שלה התחזקה; יתרה מזאת, היא חשה כי ביכולתה להשפיע על חייha באמצעות התנהגותה ופעולותיה.

בתחילה נסרין הרבתה לתאר בכתיבתה את שהתרחש במפגשים ולא דנה בתהליך האישי. ניצנים לכתיבה רפלקטיבית המתארת תהליך משמעותי שחוותה מתחילים להופיע רק לאחר המפגש הרביעי בסדנה:

התחלנו לנתח הרבה מקרים באופן כללי. זה באמת מה שקורה לנו בשדה, וזה עוזר לנו לפחות להכיר את עצמנו ואת ההרגשה שלנו [...] כל מילה שנאמרה במפגש עזרה לי להכיר את עצמי טוב טוב ואיך לשלוט בעצמנו ובהרגשות שלנו. ובאמת ההרצאה הכי נגעה בי, כי נגעה ברגשות שלי. אני תמיד חושבת מה לעשות כשאני נתקלת במצב מסוים, ולא יודעת לפעמים איך לא להראות את תגובתי והרפלקס שלי לאחרים, כמו לחץ ופחד. האמת? זה משפיל אותנו מול אחרים. חייבים לא להבליט אותנו, כי ככה מבליטים את נקודת החולשה שלנו [...] מקרים טובים ורגשיים תמיד קורים לנו, בכל יום, אך איך נשלוט שהמצב לא ישלוט בנו - כמו צער, פחד ולחץ - ולא יפריע להישגינו בחיי היום-יום?

תמיד יש אלטרנטיבה, לכן תמיד צריך לשמור על עצמנו קודם. לנשום אוויר ולחשוב טוב מה לעשות בדיוק, בלי מחשבה וההרגשה המיותרת. העבודה שעבדנו אותה שנים ביחד הרגיעה אותי, כי שמעתי הרבה מקרים שכן קורים לאחרים. אני לא מורה רעה, וזה קורה עם הרבה.

לאחר המפגש החמישי בסדנה נסרין מבטאת בכתיבתה את תחושותיה:

כל פעם שאני כותבת, אני מוצאת עצמי יותר חזקה, יותר מבינה. היום הרגשתי שאני יותר חזקה מכולם, כי אני שומעת בעיות משמעת דומות לבעיות שאני נתקלת, אבל פתרתי אותן בדרך טיפולית [...] בכל פעם שאני יוצאת מההרצאה, אני יודעת כמה

עבודת ההוראה עמוקה יותר ויותר. כמה העבודה שלנו כבדה, כמה חייבים לתת לתלמידים [...] כל פעם אני אומרת לעצמי: אני צריכה לעבוד יותר ויותר. בהמשך נסרין מבינה מתוך השיח הקבוצתי שביכולתה לשנות את תחושתה כי בבית הספר היא מעין "קורבן". לאחר המפגש התשיעי היא כותבת על אודות התובנה הזו והשינוי ההתנהגותי שחל בעקבותיה:

א' תיאר לא רק בעיה שלו, אלא הוא שיקף בעיה מאוד נפוצה [...] אבל הדיון היה על איך מפחיתים את היקף הבעיה, איך לעבוד על עצמנו ואיך קובעים גבולות וביקורת עצמית ומנהיגות עצמית. למדתי הרבה מן המקרים שלו: שצריך גם לסדר את הקדימויות, ומה טוב ומה הכי חשוב בשבילי. בשביל להיות חמודים לא נוותר על הרבה דברים. לא לאפשר לאנשים לנצל אותנו.

למדתי איך לראות את האושר במשקפיים לא שחורים. לא לבכות ולוותר [...] צריך לזוז גם ולעשות הכי טוב שיכולים כדי לקדם את עצמנו בתחום שלנו. סיפרתי את המקרה שקרה לי בתחילת השנה: מורה, רכז שכבה, היה מנצל אותי בתקופת הבחינות ומכניס אותי לכיתה במקומו. מאז שהתחלנו לדבר, מתחילת השנה, ידענו מה אפשר לעשות לפי החוק. התחלנו לדבר על הרבה מקרים, וידעתי שאני לא צריכה ללמד במקום אף אחד. כל אחד צריך לעשות את העבודה שלו [...] ביקש ממני שוב, אז סירבתי ואמרתי לו אני לא אכנס במקומך, כי אתה נמצא. תיכנס לשיעור שלך. ואם כן, תביא לי אישור מהמנהל. מאז הוא הבין שאני לא סתם מורה, והבנתי מה קורה. מהשיעור הזה הבנתי כמה הייתי "טיפשה", כמה העמסתי עליי דברים רק כדי להיות טובה וחמודה, כמה עבדתי בשביל אחרים שיושבים ולא עושים כלום. אבל עשיתי ביקורת על עצמי. הבנתי שאני לא רוצה שאף אחד יעשה לי טובות, וגם אני לא עושה טובות.

תפיסה זו של נסרין את עצמה מתבטאת גם בדרך תיאורה את תפיסתה העצמית כמורה באמצעות ההדבק (קולאז') שהכינה:

לפי התמונות שהדבקתי, אני רואה את עצמי כמורה אחראית על עתיד התלמיד מכל הבחינות. כמו בתמונות של החיות ביער גם בחיים שלנו החזק מנצל את החלש, ואני כמורה [...] רואה את הילדים [...] ואנחנו חייבים לחזק אותם [...] כדי להתגבר על הפער ביניהם ובין אחרים. ואם לימדנו בצורה הנכונה, התלמידים שלנו מגיעים לפסגה ולתפקידים מאוד מוצלחים בחברה ובעולם. צריכים להושיט יד לתלמידים כדי להיות יד עוזרת, תומכת ומשקפת את העידוד. יש פתגם שאומר: מי שפותח בית ספר סוגר בית סוהר. וההפך [גם] נכון.

כשהתבקשה לתאר ברפלקציה המודרכת "מיהו מורה טוב", כתבה כי "להיות מורה זה לגדל את הדור החדש. אני אחראית עליו, כי הוא בונה החברה החדשה והמדינה בעתיד [...] בשבילי להיות מורה זה כמו שאתה מגדל צמח טוב. אם השקעת בו טוב, אז הפרי טוב ומתוק וטעים.

התלמידים שלי הם המורים של הילדים שלי ושל משפחתי, ולכן אני חייבת ללמד, לחנך ולהשקיע".

במשימה המסכמת (שאלון פתוח) היא כותבת: "לקחתי הרבה מהקורס, ואני הייתי זקוקה לקורס כזה. הוא גם עוזר וגם תומך לפעמים, כי אנחנו חדשים [...] הייתי צריכה לדבר עם אנשים שהם במצב שלי [...] גם אני הקשבתי להם ולמדתי הרבה [...] למדתי איך לשמור על הערכים שלי ועל העבודה שלי. להיות חכמה ולשמור על הערכים מבלי לסבך את עצמנו בבעיות שלא צריך אותן". נסרין מזכירה שוב את המקרה שהוצג לעיל כמקרה מכונן אשר סייע לה בגיבוש אישיותה: "מורה אחד הסביר לנו על מקרה שקרה לו, שיש מורה שמנצל אותו. זה באמת קרה גם לי, אז עשיתי את מה שאמרתם: לא להתחשב יותר באנשי תפקיד מסוימים. אם הולכים לפי החוק, אז אין צורך לפחד [...] זה עוזר בעיצוב האישיות שלי". כשנשאלה "אילו כוחות גילית בעצמך", ענתה נסרין כי "תמיד ראיתי את עצמי כחלשה ולא יכולה לענות ולהגיב, אבל הפעם אני יכולה. אף אחד לא מנצל אותי". לשאלה "מה עוד היית רוצה לפתח אצל עצמך" ענתה נסרין כי "הסקרנות שנתת לנו [המנחה] ושהמורים נתנו לי, גרמה לי להרגיש שגם אני יכולה עם התלמידים שלי. נתת לי גם מוטיבציה ללמוד לתואר שני, לקדם את עצמי ואת העבודה שלי". עוד היא כותבת ש"אני רואה את עצמי עכשיו מורה חזקה יותר. משתמשת במחקר פעולה כדי להתגבר על בעיות המטרידות אותי [...] כל מה שנעשה בקורס היה חדש בשבילי [...] עכשיו אני רואה את עצמי כמורה ששולטת בעצמי, קודם כול באישיות שלי. למדתי איך לעבוד על עצמי". במקום אחר היא כותבת ש"כל יום אני מתקדמת מבחינת ידע וניסיון, וגם שואפת לתואר שני ושלישי [...] בעוד עשר שנים אני רואה את עצמי מנהלת בית ספר לחינוך מיוחד. בית ספר פרטי משלי, כי אני לא רוצה קשר למשרד החינוך. אני רוצה לנהל אותו כפי שאני יודעת, בלי התערבות מאחרים".

המקרה של אמירה

אמירה היא מורה בדואית המלמדת מדעים בבית ספר יסודי בנגב. ברפלקציה שלאחר המפגש הראשון בסדנה היא מתארת את הקושי להתבונן בעצמה (כמורה):

המשימה השנייה במפגש הייתה לייצר תמונה [...] ולבנות קולאז' המתאר מה זה בשבילי להיות מורה [...] הפעילות הייתה יפה מאוד, אבל בהתחלה היה לי קשה מאוד לעבוד. איך לתאר את עצמי כמורה דרך תמונות וציורים? לא הסתדרתי, היה לי ממש לא פשוט [...] חשבתי על הדברים החשובים שצריכים להיות במורה ומה הדברים המאפיינים אותי אישית כמורה. במהלך הפעילות הייתי מבולבלת בין מה שצריך לבחור מהתכונות, אבל כשסיימתי הייתי מרוצה.

ברפלקציה שלאחר המפגש השני המשתתפים התבקשו לכתוב על חמישה דברים שהם מתמודדים עמם בבית הספר (מבוא למחקר פעולה) ולציין שלוש תכונות אשר עוזרות להם בהתמודדות זו. אמירה ממשיכה לבחון את עצמה, והפעם השיח הקבוצתי מוביל לתובנות שלה על אודות עצמה: "מה שגיליתי בפעילות הזו שרוב הקבוצות דיברו על הבעיה של

התמודדות מול המנהל. בשבילי זו בעיה מאוד גדולה [...] זה נתן לי לנוח שדיברתי על הבעיה הזאת ולשמוע מאחרים איך להתמודד עם המנהל במצבים שונים [...] אחרי הפעילות הרגשתי שקצת נחתי אחרי שדיברתי על הבעיות שלי. אחרי הפעילות הרגשתי שאני צריכה לחזק את הביטחון העצמי במיוחד מול המנהל". לאחר המפגש הרביעי בסדנה היא כותבת בהקשר הזה ש"הפעילות הזאת נתנה לי לחשוב יותר איך היה היחס שלי כלפי המשפחה, החברות שלי [...] לא היה לי נוח לכתוב, כי כשהסתכלתי על החיים שלי, גיליתי שרוב הזמן שלי רק בלימודים ובעבודה שלי. מבחינה חברתית אני לא משקיעה בחברים שלי בכלל [...] המשימה נתנה לי לחשוב על מה שחשוב לי בחיים ומה אני מאמינה".

תשובתה של אמירה בסיום הסדנה (שאלון פתוח) לשאלה "מה משמעות הקורס עבורך ומה לקחת ממנו" מבטאת את חיזוק תחושת המסוגלות שלה:

ההשתתפות בהשתלמות הזאת השפיעה עליי מאוד, נתנה לי להסתכל על דברים בצורה אחרת ושונה [...] לקחתי מהקורס הרבה דברים לעבודתי כמורה [...] נתנו לי הרבה שיטות לשימוש בעבודה שלי [...] בקורס למדתי על עצמי הרבה דברים שלא הייתי שמה לב להם, כמו שיש לי כוח להתמודד עם הרבה מצבים. במהלך הקורס אני גיליתי על עצמי הרבה כוחות חיוביים, כמו שיש לי כוח לשנות דברים שאף פעם לא חשבתי עליהם. למשל הנושא של מחקר פעולה. זו שיטה לביצוע הרבה דברים. נתן לי לחשוב על הרבה דברים שאני יכולה לשנות, כמו לשתף את ההורים יותר בתהליך הלימוד של הבנים שלהם [...] אני התחלתי בדבר הזה. הזמנתי את ההורים לישיבה כדי לשתף אותם בבעיות של הבנים שלהם [...] לא באו הרבה, אבל אני מקווה שבפעם אחרת יהיה יותר טוב.

תשובתה של אמירה לשאלה "מה זה בשבילך להיות מורה" הייתה קצרה: "להיות מורה זה להיות מנהיג חברתי ומוביל שינוי".

ארבעת המקרים שהוצגו לעיל מעידים על תהליכי אקספלורציה ראויים לציון בהקשר של הבניית הזהות האישית והזהות המקצועית. שתי התמות הנוספות מסבירות את יכולתה של העבודה בסדנה לעודד מעורבות של המשתתפים בתהליכי אקספלורציה.

תמה שנייה: הקבוצה כמרחב בטוח

המפגש עם מורות עמיתות הנמצאות בשלב זה של התפתחות מקצועית היה משמעותי עבור כל המשתתפות בסדנה. הקבוצה נחווה כמקום בטוח, אכפתי ומעורר אמון (סיפוק הצורך בשייכות). בקבוצה נוצרה אווירה של פתיחות, העמיתות נתפסו כמעודדות, והשיח הקבוצתי נתפס כמאפשר ביטוי חופשי ואוטנטי - שאילת שאלות, שיתוף בחולשות, בחוזקות ובטעויות וכן הלאה (סיפוק הצורך באוטונומיה). הקבוצה נתפסה כמקום המאפשר למידה הדדית והכרה של כלי התמודדות פנימיים (סיפוק הצורך בתחושת מסוגלות).

ליאורה מרבה לעסוק בכתיבתה במשמעות של התהליך הקבוצתי עבורה. מדבריה עולה כי עם הזמן התחזק הקשר בין החברות בקבוצה, והודות למפגשים התאפשר לה "לצמוח": "מתוך המעורבות שהתגלתה במפגש נראה כי כל חברי הקבוצה צמאים לשתף בקשייהם ובחוויותיהם וללמוד מתוך הניסיון והחשיבה הקבוצתית. הדינמיקה בין המשתתפים עצמם ובין המשתתפים למנחה צמחה מיד במפגש הראשון. הפתיחות, שהיא חלק אינטגרלי בחוויית הסדנה, אפשרה תקשורת מפתחת ומחזקת" (רפלקציה בעקבות המפגש הראשון); "מתוך הפרגון ניתן לראות שנוצרה קרבה תומכת ומעודדת, שהעניקה לכל אחד ביטחון לשתף ולהתגאות בהצלחותיו" (רפלקציה בעקבות המפגש השני); "הפרגון שהביעו חברי הקבוצה יצר תקשורת קבוצתית תומכת ומעודדת. השיתוף בהצלחות העביר את הקבוצה שלב אחד קדימה, שלב שבו הקבוצה היא לא רק אוסף של מורים, אלא גם כלי שבאמצעותו יכול כל אחד מן החברים להתפתח" (רפלקציה בעקבות המפגש הרביעי); "הקבוצה הייתה חשובה בתהליך שכל אחד מחברי הקבוצה עבר [...] הקבוצה התגבשה במהלך הסדנה, גילתה אכפתיות למשתתפיה ורצון להיות לעזר תמיד" (רפלקציה בעקבות המפגש השמיני). במשימה הרפלקטיבית המודרכת בסוף הסדנה כתבה ליאורה ש"הקבוצה היוותה עבורי אמצעי למידה משמעותי וחשוב. סיפוריהם של כל המשתתפים, התובנות שהוסקו מתוך השיח הקבוצתי, העשירו אותי. אווירת הפתיחות בקבוצה והשיתוף אפשרו לי להתבטא בחופשיות [...] האינטראקציות בין האנשים בקבוצה חשובות מאוד לתהליך הלמידה. הפתיחות, השיתוף והאווירה החמה והמעודדת אפשרו לי להתבטא בחופשיות ובהנאה".

נסרין דנה בנושא הקבוצה כבר ברפלקציה שהיא כותבת לאחר המפגש הראשון. היא מספרת כי בהגיעה לקבוצה הייתה עייפה ומשועממת, ואז "המשחק היה מהמם, וכך התחבר אחד לשני. התחלנו לדבר בחופשיות - בלי פחד ובלי ביישנות [...] נהייתי, שמחתי, כיף. לא היה דבר שלא היה מעניין. ונחתי". לאחר המפגש הרביעי שעסק בפסיכולוגיה חיובית, היא כותבת: "התחלנו לנתח כל אירוע שעולה לנו ולנסות להתגבר על ההרגשה הזו דרך הקבוצה. התחלנו לנתח הרבה מקרים [...] המפגש היה מעניין, ואני מצדיקה כל מילה שנאמרה במפגש. זה עזר לי להכיר את עצמי טוב וללמוד לשלוט בעצמנו ובהרגשות שלנו". בהמשך היא מוסיפה ש"באמת מפנימה. לא רק מהמרצה, אלא גם מהמורות האחרות. הן תורמות לי הרבה דרכים ושיטות אישיות. כל אחד מהקבוצה משפיע לטובה על האישיות שלי. אני מעבדת את כל מה שנאמר טוב מאוד". בשאלון המסכם כתבה: "הייתי צריכה לדבר עם אנשים שהם במצב שלי, איך הם היו שולטים ומסתדרים עם אירועים שונים. גם אני הקשבתי להם ולמדתי הרבה".

רונית מתמקדת בכתיבתה בעיקר בתהליכים הרפלקטיביים הפנימיים ומתארת פחות את הסביבה והקבוצה. עם זאת, ניכר מדיווחיה שהסדנה אפשרה את קיומם של תהליכים פנימיים עמוקים אלה. במשימה הרפלקטיבית המודרכת בסיום הסדנה כתבה: "אופן ניהול השיעור תרם רבות. עבדנו בקבוצות, היו דיונים ומשחקי תפקידים [...] האינטראקציה (האישית) שלי עם שאר האנשים הייתה מעטה מחוץ לקבוצה [...] אבל הדיונים והשיחות תורמים מאוד להבנת האחרים, הבנת הנושא וההכרה העצמית".

אמירה כותבת בהקשר הזה ש"מה שגיליתי בפעילות הזו, שרוב הקבוצות דיברו על הבעיה של ההתמודדות מול המנהל. בשבילי זו בעיה מאוד גדולה [...] זה נתן לי לנוח שדיברתי על הבעיה הזאת ולשמוע מאחרים איך להתמודד עם המנהל במצבים שונים [...] אחרי הפעילות הרגשתי שקצת נחתי, אחרי שדיברתי על הבעיות שלי".

המפגשים עם המורות העמיתות סייעו בסיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים של המשתתפות. תחושת האוטונומיה התבטאה בדיווחים על אודות פתיחות, שיתוף בקשיים וברגשות, ביטוי חופשי, שיח שהתנהל "בחופשיות" ו"בלי פחד ובלי ביישנות", הזדמנות להתפתח ("להכיר את עצמי טוב יותר"), "הבנת הנושא וההכרה העצמית" ותחושה של רווחה נפשית ("נהנית, שמחתי, כיף. לא היה דבר שלא היה מעניין. ונחתי"). תחושת השייכות התבטאה בדיווחים על אודות קרבה, תקשורת תומכת ומעודדת בקבוצה, תחושת ביטחון, "פרגון" של חברי הקבוצה, גיבוש, אכפתיות, רצון להיות לעזר, שיתוף, פתיחות ואווירה חמה. תחושת המסוגלות העצמית התבטאה בתיאורים של חוויית הלמידה מן המשתתפות האחרות ("איך לשלוט בעצמנו ובהרגשות שלנו"), כמו גם של למידת כלים חדשים להתמודדות ("המורות האחרות [...] תורמות לי הרבה דרכים ושיטות. כל אחד מהקבוצה משפיע לטובה על האישיות שלי").

תמה שלישית: תמיכת הסביבה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים ובקידום אקספלורציה המשתתפות אינן מתארות ישירות את דרך ההנחיה בקבוצה, ולכן הערכת התמיכה בתהליך האקספלורציה ובצרכים הפסיכולוגיים של המשתתפות מתבססת בראש ובראשונה על התוצר - האקלים הקבוצתי המתואר ברפלקציות. נוסף על כך אפשר ללמוד על אודות דרך ההנחיה מהתיאורים של "הפעלות התנסותיות" משמעותיות שהובילו לחוויית צמיחה, כמו גם מתיאורי דיונים שהתקיימו בקבוצה ושאלות שעלו במפגשים אשר עודדו רפלקציה במהלך המפגש או לאחריו (דוגמה לכך היא תהליך האקספלורציה שערכה רונית בנושא הערכתה העצמית).

הדינמיקה בין המשתתפות ובין לבין המנחה החלה מיד עם המפגש הראשון. מפגש זה התמקד בחוויה של סיפוק צרכים פסיכולוגיים בסיסיים, ובייחוד של הצורך בשייכות, באמצעות קביעת כללים ל"שיח מוגן" ופעילויות שמטרתן היכרות בין חברי הקבוצה. בהקשר הזה ליאורה מדווחת לאחר המפגש הראשון ש"הפעילות בשיעור גיבשה בין חברי הקבוצה [...] המפגש הראשוני הזה אפשר לי להרגיש חלק מן הקבוצה [...] דרך הסיפור שכל אחד מאתנו הציג, נוצרה היכרות ותחושה של סימפטיה בין חברי הקבוצה. התחושה הזו גרמה לי לרצות לשתף בחווייתיי". לאחר המפגש השני היא מספרת שהפעילות תמכה בצורך שלה בקשר ושייכות ובצורך שלה באוטונומיה: "בשיעור נערך סבב שבו כל אחד סיפר כיצד הוא הגיע לתחום ההוראה [...] התחלקנו לקבוצות קטנות והתבקשנו להחליט על נושאים שמעניינים אותנו לדון בהם. מתוך הנושאים שהועלו הבנתי שהקשיים שאני נתקלת בהם מדי יום אינם רק קשיי, ושכאן אוכל למצוא - בעזרת המדריכה וחבריי לקבוצה - רעיונות להתמודדות".

ברפלקציה השנייה שלה ליאורה מתארת "הפעלות התנסותיות" אשר מקדמות אקספלורציה: "אחת המורות סיפרה על המנהלת בבית הספר שלה, והתנהל משחק תפקידים כדי לעזור לה להתמודד עם הבעיה שלה. ניתן היה לראות כי במהלך השיחה התחזק ביטחונה של המורה לגבי הערכת המנהלת". ברפלקציה הבאה היא מדווחת כי במפגש "דיברנו על פסיכולוגיה חיובית [...] במפגש כל אחד דבר אחד בו הוא הצליח, ואחר כך דיברנו על החוזקות שלנו". המפגש השלישי הזה היה משמעותי עבורה, ובהתאם לכך ליאורה כותבת כי "ההכרה בהצלחות מחזקת. הקבוצה כולה התחזקה, כשכל אחד מחבריה שיתף בסיפוריו". רפלקציה זו משקפת את דרך ההנחיה בקבוצה - קבלה ושיתוף של כל המשתתפות ויצירת אקלים המעודד תחושת שייכות. ברפלקציה שלאחר המפגש הרביעי ליאורה כותבת כי "המנחה העבירה לנו את התחושה שאנחנו יכולים להתגאות בהצלחות שלנו, שלהגיד 'אני הצלחתי' זה לא ביטוי לשחצנות". ברפלקציה המסכמת היא מוסיפה ש"המנחה שפכה אור על נקודות חשובות, שהנחו והובילו אותי בתהליך שעשיתי [...] דרך ההנחיה במפגשים הייתה מרתקת. הסגנון שבו הועברה הסדנה השאיר אותי עם רצון לדעת וללמוד עוד. מאופן הנחיית המפגשים ארצה לקחת את הסבלנות להקשיב, ורק אחר כך להגיב בדרך שמובילה את האחר לגילוי התשובה בעצמו".

נסרין כותבת כבר ברפלקציה הראשונה שלה ש"מצאתי מרצה מאוד מקשיבה ומתעניינת, וזה מה שאנחנו צריכים. הרבה דברים שאנחנו לא יכולים לדבר בבית הספר, וזקוקים למישהו שיקשיב לנו מחוץ לעבודה - לא מנהל ולא מורה - שלא ינצל את חולשתנו והלחץ שלנו כחדשים". לאחר המפגש הרביעי היא כותבת ש"כל פעם אני מוצאת את עצמי יותר חזקה [...] באמת מפנימה. לא רק מהמרצה, אלא גם מהמורות האחרות". ברפלקציה המסכמת היא כותבת ש"גם אני הקשבתי להם ולמדתי הרבה, ובייחוד איך המנחה מסתכלת על האירוע ונותנת לנו לראות את זה גם".

אמירה כותבת ש"הייתי מאוד מרוצה מהצגת הנושאים והשיטות [...] לקחתי הרבה דברים לגבי עבודתי כמורה". רונית איננה עוסקת ישירות בכתיבתה בסביבת ההנחיה, אולם דומה שהיא חוותה תחושה של תמיכה באוטונומיה הודות ללמידה שלה על אודות עצמה. ברפלקציה המסכמת היא כותבת ש"למדתי על עצמי כמורה וכאדם - הן מבחינת תכונותיי והן מבחינת שאיפותיי [...] למדתי תאוריות שיכולות לתרום לי כמורה וכאדם המשלב בין תפקידים שונים בחיי [...] גיליתי על עצמי כל מיני דברים".

תמיכת הסביבה באוטונומיה של המשתתפות בסדנה עולה גם מהכתיבה הרפלקטיבית. דומה כי ההנחיה לכתיבה זו תמכה באוטונומיה של המשתתפות והובילה לתהליכי אקספלורציה. רונית כתבה ש"רפלקציות מהוות עבורי כלי לחקירה לעומק, וכך עולות לי יותר תובנות ושאלות המובילות לפיתוח אישי שלי [...] הרפלקציה והחקר עזרו לי להבין מי אני כמורה בכלל בתחום המקצועי והאישי". ליאורה כתבה ש"הכתיבה מסדרת ומטמיעה את התכנים שנלמדים. כשהתחלתי לכתוב את הרפלקציות, הבנתי עד כמה למדתי. ולא רק ברמה השטחית ביותר, אלא לעומק הדברים [...] תהליך הרפלקציה היה התבוננות כלפי פנים, ומבחינת התהליך - לעומק,

ולכן בזכות הרפלקציה הצלחתי לחקור את עצמי ולהתוודע לדברים שעל פני השטח היה קשה להבחין בהם". נסרין כתבה ש"מאוד עזר לי התהליך הזה, כי זה נתן לי להסתכל פנימה לעצמי". בחינת התלקיטים מלמדת גם על תמיכה בתחושת המסוגלות של המשתתפות בסדנה. אחת הדרכים לתמיכה זו הייתה מחקר הפעולה שערכו המשתתפות, מחקר אשר צייד אותן בכלי פנימי להתמודדות עם בעיות. ברפלקציה המסכמת כתבה ליאורה ש"מחקר הפעולה הוא הכלי שהעשיר אותי במיוחד. האפשרות לאבחן כל בעיה ולעבור תהליך עד לפתרונה העניקה לי דרך להתמודדות עם כל קושי שיצוץ". נסרין כתבה ברפלקציה המסכמת: "אני רואה עצמי עכשיו מורה חזקה יותר, משתמשת במחקר פעולה כדי להתגבר על בעיות המטרידות אותי [...]. אם נחקור את עצמנו ואת הבעיות שמטרידות אותנו כמחקר פעולה, אנחנו נתגבר על כל בעיה ונהיה מורים מוצלחים יותר, כי מחקר פעולה הוא מחקר דינמי [...]. הוא סוג של מחקר עצמי ורפלקטיבי [...]. לכן השתמשתי במחקר הזה, והוא גם עזר לי בפתרון הבעיה".

ההבדלים בכתיבתן של המשתתפות מצביעים על כך שכל אחת מהן ייחסה משמעות אחרת להפעלות בקבוצה ולדרכים למיניהן לעירור אקספלורציה. ההבדלים בין המשתתפות ב"רגעי השיא" בתהליך האקספלורציה ובתובנות של כל אחת מהן התבטאו אפוא בהבדלים ביניהן גם בסגנון הכתיבה וההבעה האישית.

חשוב לציין כי אף שהתמקדנו בארבעה חקרי מקרה, גם בשלושה-עשר התלקיטים האחרים היו ביטויים להיבטים מסוימים של אקספלורציה והבניית זהות. מהתלקיטים של כל המשתתפות עולה כי הקבוצה הייתה משמעותית ואפשרה להגביר את המודעות העצמית וליצור תחושה של אוטונומיה ומסוגלות עצמית. התלקיטים משקפים את התהליך הייחודי שחוותה כל משתתפת, ולפיכך כל אחת מהן התמקדה בהיבטים אחרים של הזהות המקצועית ואף האישית: בעיות משמעות, היכולת להתמודד עם התחושות שמעוררת העבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים, קביעת סדרי עדיפויות (משפחה, עבודה, לימודים), התמודדות עם מנהל/ת בית הספר, קשר עם מורים ותיקים, יחסים עם הורים, זיהוי החוזקות האישיות, משמעות התהליך הרפלקטיבי וכן הלאה. עדות לכך שכל המשתתפות בסדנה חוו תהליך משמעותי ייחודי נמצאת בדברים שכתבה אחת המשתתפות ואשר מבטאים את יחסה למשתתפות האחרות: "ראיתי שלא רק אני חוששת, דבר שהקל עליי [...]. כל אחד מאתנו בקבוצה עובר תהליך כלשהו. כל אחד לומד, כל אחד צומח, משתדל. לכל אחד מאתנו יש דרך ארוכה, שאיפות לממש".

דיון

מחקר זה התמקד בבחינת תהליכי האקספלורציה והבניית הזהות האוטונומית אשר חוו ארבע מורות בשנת ההוראה הראשונה שלהן. מהממצאים עולה כי התמיכה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של המורות (את התמיכה הזו סיפקו המורים העמיתים בקבוצה והמנחה) ועידוד תהליכי אקספלורציה הובילו להגברת הביטוי הרפלקטיבי בנושאים שעניינם הזהות המקצועית והאישית, להגברת תחושות השייכות, המסוגלות העצמית והאוטונומיה, לאימוץ גישה פרואקטיבית בבית הספר ולהתנהגות המאופיינת ב"הכוונה עצמית".

בדומה לחוויות של מורים חדשים המתוארות בספרות המחקר (שץ אופנהיימר, 2012; Pillen, Beijgaard, & den Brok, 2013), המורות שהשתתפו במחקר זה דיווחו כי בעקבות תהליך האקספלורציה התעוררו אצלן מתחים, ספקות ושאלות באשר לזהותן המקצועית והאישית ולמטרות, לערכים ולאידאליים שהן האמינו בהם: כיצד אני מעריכה את עצמי? כיצד האחרים בסביבתי משפיעים על תפיסתי את עצמי? האם מותר לי לטעות? מדוע יחסי אל עצמי הוא כה ביקורתי? מה הם יתרונותיי וחוזקותיי? מהי הצלחה עבורי? המורות החדשות מתלבטות אפוא וחוות מתחים וקונפליקטים שעניינם עבודתן עם התלמידים והאינטראקציה שלהן עם מורים ותיקים ועם הורים.

שגרת ההוראה בבית הספר עוררה בקרב המורות החדשות תסכול ותחושות של חוסר אוטונומיה, אי-מסוגלות והעדר שייכות לסביבת העבודה. אחת המורות החדשות, נסרין, תיארה את תסכולה הרב לנוכח העדר אוטונומיה המתבטא בחוויות של דיכוי, השפלה, ניצול ולחץ בבית הספר. לדבריה, מורים חדשים נוספים באותו בית הספר חווים חוויות דומות. תיאור חוויית הדיכוי של נסרין - מורה ערבייה מן הצפון המלמדת בדרום הארץ - מייצג סיפורים רבים המושמעים בסדנאות. שץ אופנהיימר (2012) טוענת בהקשר הזה כי "ההגירה אל הדרום" של מורים מצפון הארץ מתאפיינת במעבר תרבותי וכרוכה בתהליך הסתגלות. באמצעות סיפורה של נסרין מוצג היבט נוסף של המעבר הזה: חוויה של דיכוי האוטונומיה.

ממצאי המחקר עולה שהודות לסדנה המורות החדשות חוו "חוויה מתקנת", וזו אפשרה להן להתמודד עם החוויות המתסכלות. לפי הגדרותיו של פריירה, 'פדגוגיה של מדוכאים' התחלפה ב'פדגוגיה של שחרור' (פריירה, 1981[1968]; שור ופריירה, 1990); נסרין כתבה ש"תמיד ראיתי את עצמי כחלשה ולא יכולה לענות ולהגיב, אבל הפעם אני יכולה. אף אחד לא מנצל אותי". פריירה רואה בחינוך "מעשה של חירות, דיאלוגיות ודו שיח" (פריירה, 1981[1968]: 77); 'פדגוגיה של שחרור' מתמקדת בתהליכים אשר מסייעים לאדם להיות מודע למציאות שהוא פועל בתוכה ולהשתמש בדיאלוג ובחשיבה ביקורתית כדי לחולל שינוי. פריירה טוען כי "בחינוך המציב בעיות מפתחים בני האדם את כוחם לתפוס בביקורתיות את אופן קיומם בעולם [...] הם לומדים לראות בעולם לא מציאות סטטית, אלא מציאות הנתונה בתהליך, בתמורה" (שם: 72). דומה שבמחקר הנוכחי המורות חוו תחושה של חירות, ניהלו דיאלוג עם עמיתותיהן והתנסו בחשיבה ביקורתית על אודות עצמן והסביבה.

האמונה בכוחם של המורים להשתנות ולשנות את התנהלותם עומדת ביסוד הסדנה "משאבי צמיחה". המנחה בסדנה זו מסייע ותומך במגוון דרכים בהבניית זהות מקצועית אוטונומית של המשתתפים ובהכוונה עצמית שלהם בעבודת ההוראה: יצירת "אקלים בטוח" (סביבה מוגנת), קבלה הדדית של המשתתפים בסדנה, עידוד של הבעת דעות חופשית וביקורתית, ובד בבד חיזוק הפרואקטיביות של המורים. 'מעורבות פרואקטיבית' (agentic engagement) (Reeve, 2013) פירושה תפיסה של בעיות כאתגרים וחיפוש דרכים לשיפור המצב בהתאם למשאבים המוטיבציוניים הפנימיים (ערכים, תחומי עניין, צרכים וכן הלאה). ממצאי המחקר הזה מדגימים את השיפור בתחושת המסוגלות של המורות ואת השינוי מפסיביות לפרואקטיביות. המורות

החדשות דיווחו כי מודעותן התחזקה, יכולתן להשפיע גברה, ההכרה בחוזקותיהן התפתחה, ובעקבות זאת הן חוו הצלחות בעבודתן עם התלמידים.

רפורמת אופק חדש מדגישה את החשיבות שביצירת רצף של התפתחות מקצועית - החל בתקופת הכשרתם של המורים, עבור בתקופת ההתמחות שלהם ובכניסתם לתחום ההוראה, וכלה בשנות עבודתם בפועל בתחום זה (שמעוני ואבידב-אונגר, 2013). תפיסת הרצף מתבססת על ההנחה כי ההכשרה להוראה אינה מסתיימת עם קבלת תעודה ורישיון הוראה במוסד להכשרת מורים, אלא נמשכת לאורך החיים המקצועיים. לפיכך יש לחזק את יכולתם של המורים לנהל ולכוון את תהליכי ההתפתחות המקצועית של עצמם. אחד הכלים החשובים בתהליך זה הוא הנטייה והיכולת של המורה לערוך אקספלורציה במהלך כל חייו המקצועיים, שכן הדבר מאפשר הבניה של זהות משמעותית (Flum & Blustein, 2000). לתהליך האקספלורציה יש חשיבות במעגל קריירה נתון (הוראה), כמו גם במעברים ממעגל קריירה אחד למשנהו (כמו למשל מעבר מתפקיד של מורה לתפקיד של רכז מקצוע או מנהל בית ספר). אפשר לראות בשנות הכניסה למעגל ההוראה שלב בהתפתחות הקריירה המקצועית של המורים החדשים, שלב שהאקספלורציה ממלאת בו תפקיד חשוב. בשלב הזה המורה בוחן את עצמו, את ערכיו והתנסויותיו ואת התאמתו למקצוע, כמו גם את הזיקה שבין זהותו המקצועית לזהויותיו הנוספות. חשוב לציין כי בדרך כלל מדובר בנשים צעירות, ובשלב הכניסה להוראה הן טרודות ביצירת זוגיות ובהקמת משפחה. בהתאם לכך זהותן מתעצבת באותה העת גם בהקשר של תפקידים נוספים בחייהן.

לה גוארדיה (La Guardia, 2009) טוענת כי אף שגרעין הזהות מתייצב בחיים הבוגרים, בתקופות מסוימות ייתכן "ארגון מחדש" של זהות הפרט ואף ערעור שלה. דומה כי חווית הכניסה לתחום ההוראה עשויה להוביל לשאלות מהותיות בנושא הזהות. במקרים רבים ערעור הזהות יכול להוביל לבחירה מקצועית חדשה ולעזיבת מקצוע ההוראה. בספרות המקצועית פרישה מהוראה נתפסת כשלילית, אבל בהקשר של תהליך האקספלורציה והבניית הזהות ייתכן שלעיתים השינוי המקצועי מבטא שלב של צמיחה: מעבר לקריירה מקצועית חדשה ואפשרות לחוות את החיים באופן מספק ומשמעותי יותר. לפי לה גוארדיה, "אנשים רוכשים מגוון של זהויות במהלך החיים. מעברי חיים (נורמטיביים התפתחותית או כפויים) עשויים להציג בפניהם אתגרים חדשים לנוכח הצורך לנהל בעצמם פעילויות, מערכות יחסים ותפקידים חדשים אשר משתלבים בדרך שהם תופסים את עצמם" (שם: 90). התרגום הוא של כותבי המאמר). לאופן הניהול של פעילויות ומטלות אלו יש השפעה רבה על תחושת הערך העצמי ועל הרווחה הנפשית (Ryan & Deci, 2003). מהמחקר עולה שאפשר לאפיין את הכניסה להוראה כשלב התפתחותי נורמטיבי המעורר שאלות בנושאי זהות, שאלות אשר הופיעו בסדנה ברפלקציות של המורות החדשות.

המחקר מראה כי תהליך הבניית הזהות הוא תהליך דינמי. המורות החדשות בחנו את האמונות ואת הערכים שלהן באמצעות תחושות ומחשבות שעניינן "אני כמורה" (Goodnough, 2010). במחקר נמצא כי תהליך הבניית הזהות של מורה אחת שונה מתהליך הבניית הזהות של מורה

אחרת: אצל האחת התהליך מתמקד בהערכה העצמית, ואילו אצל האחרת הוא מתמקד במפגש עם תרבות חדשה. בדומה לקוזמינסקי וקלויר (2010), ראינו כי קיים קשר בין תהליך הבניית הזהות לבין תפיסתה של המורה את עצמה בהקשר המקצועי ותפיסתם של האחרים אותה כ"בעלת מקצוע". תחושות הספק והבלבול של המורות החדשות התחלפו בהדרגה בתחושה של מסוגלות עצמית, בפרואקטיביות וביוזמה. המורות החדשות החלו לקבל אחריות רבה יותר למצבן וחוללו שינוי בנסיבות חייהן בתחום המקצועי. כל המאפיינים האלה מעידים על הכוונה עצמית.

תיאוריהן של המשתתפות בסדנה מלמדים על הצורך המערכתי ביצירת סביבה אשר תתמוך בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של המורים בתחילת דרכם המקצועית, ובד בבד תעודד אותם לפתח ולתרגל תהליכי אקספלורציה. שאיפתנו היא שהקוראים של מאמר זה - מנהלים, מורים ותיקים, מרכזי מקצוע, מפקחים, בעלי תפקידים במערכת החינוך - יפעלו ליצירת סביבה כזו המעודדת תהליכי אקספלורציה.

חשיבותו של תהליך האקספלורציה מתבטאת בכמה אופנים. הוא מאפשר למורה החדש לעבד רגשית וקוגניטיבית את חוויותיו, להפנים את הדרישות ממנו ולהבין את מערכות היחסים והפעילויות הכרוכות בתפקיד המורה (כפי שהוא מתנסה בהן במציאות ובזיקה למגוון תפקידי החיים העכשוויים שלו). הודות לכך המורה יכול להמשיך בתהליך הבניית הזהות ולפתח מוטיבציה אוטונומית לעסוק בהוראה, קרי הבנה עמוקה של מקצוע ההוראה המלווה בסיפוק ובהנאה מהעיסוק במקצוע זה.

בשלב הכניסה להוראה מורים רבים חווים ערעור של זהותם המקצועית. לפיכך בתקופה זו חשוב לתמוך באוטונומיה של המורים באמצעות עידוד של חשיבה ודיון ביקורתי רפלקטיבי במטרות, בתחומי העניין ובערכים אשר מנחים אותם. לפי עשור, עידוד פרקטיקה של אקספלורציה הוא אחת הדרכים המרכזיות לתמוך באוטונומיה של מתבגרים (Assor, 2012). לפי תפיסה זו, תהליך האקספלורציה עשוי להזכיר למורים במה הם מאמינים ומה הם הערכים שרכשו במהלך חייהם והכשרתם להוראה - ערכים אשר מהווים עבורם מעין מצפן פנימי (inner compass). פרקטיקה זו חשובה בייחוד במצבים של קונפליקטים פנימיים, כאלה הנובעים מפערים בין המציאות הבית-ספרית לבין הידע המקצועי של המורה ואשר מצריכים תמיכה ב"הפנמה" של מציאות זו.

לקידום תהליכי אקספלורציה בקרב מורים חדשים יש גם משמעות הסתגלותית. העולם המקצועי המשנה ללא הרף את פניו, הדרישות המשתנות מהמורה והצורך שלו להסתגל לאוכלוסיית ההורים והתלמידים, לעולם הטכנולוגי, למיומנויות המאה ה-21 ולכישורי הוראה-למידה חדשים - כל אלה מחייבים את המורה לגלות גמישות ולהיות מסוגל להשתנות. העיסוק באקספלורציה בשלב הכניסה להוראה עשוי לספק למורה כישורים שבעתיד יאפשרו לו להסתגל למצבים משתנים אשר צפויים לו בעבודתו במערכת החינוך.

תרגול ופיתוח של נטיות ויכולות אקספלורטיביות של המורים עשויים לסייע גם לתלמידים: מורים שיעסקו באקספלורציה, יוכלו ללמוד מתוך ההתנסות העצמית שלהם כיצד לקדם

תהליכים דומים בקרב תלמידיהם. כך למשל ההתנסות העצמית יכולה לסייע להם להבין את תחושות הבלבול והעמימות הכרוכות בתהליך האקספלורציה ולהשלים עם קיומן אצל התלמידים (Flum & Kaplan, 2012).

החידוש המרכזי שמציעות סדנאות "משאבי צמיחה" הוא שינוי בתפיסה של תהליך הפיתוח המקצועי של המורים החדשים: לא עוד תהליך שמטרתו להקנות כלים ספציפיים לפתרון בעיות ולהתמודדות בשדה, אלא תהליך אשר מזמן יצירת מרחב אקספלורטיבי אישי וקבוצתי. הודות לכך מתאפשר המשך ההבניה של הזהות המקצועית ופיתוח המוטיבציה האוטונומית לעסוק בהוראה, תהליכים שיתכן כי התערערו עם המעבר להוראה בפועל בבתי הספר.

התמיכה הרגשית נותנת אפוא מענה לצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של המורים החדשים, והודות לה מתאפשר פיתוח של כמה נטיות ומיומנויות: בחינה מעמיקה של המציאות, השהיית תגובות, זיהוי נקודות חוזק אישיות, חיפוש חלופות גם לאחר הצלחות ובחירת החלופה המתאימה ביותר, התנסות ולמידה ממנה. כל אלה מאפשרים לייצר בסדנה את האווירה הייחודית אשר מאפיינת פעילות בקהילת למידה (Wenger, 1998), והודות לכך ידע סמוי נאסף ונעשה לידע גלוי שאפשר ללמוד ממנו. למידה מסיפורי הצלחה היא דוגמה לפרקטיקה שנקטה בסדנאות ואפשרה לחזק את תחושות המסוגלות העצמית והאוטונומיה.

עם זאת, הסדנה גם מציבה אתגרים לא פשוטים: כיצד לשנות את הרגלי החשיבה של מורים, כלומר להחליף את החשיבה המתמקדת בבעיות בחשיבה חיובית הרואה בבעיות מנוף ללמידה ולהתפתחות? כיצד לקדם תהליך הפנמה, תהליך הכרוך ביצירתה של מוטיבציה אוטונומית, כאשר המורים מצטרפים לסדנאות "משאבי צמיחה" רק אחרי שנת ההתמחות שלהם בהוראה? כיצד להתאים את דרכי העבודה ואת התמיכה בצרכים הפסיכולוגיים לרב-תרבותיות השוררת בקרב המורים? כיצד ליצור שותפויות עם בתי הספר ולקשור בין העבודה בסדנאות לבין שגרת העבודה היום-יומית של המורה? וכיצד לגרום לכך שבתי הספר עצמם יוכלו לקיים סדנאות אשר יפתחו את המורים שלהם ויגבשו קהילת למידה בית-ספרית? עשייה כזו עשויה לחולל שינוי רב-חשיבות, לחזק את המוטיבציה האוטונומית של מורים בעבודת ההוראה ולהגביר את תחושת השייכות שלהם לבית הספר.

המחקר הזה התבסס על בחינת כתיבתן של ארבע מורות חדשות במהלך חמשת החודשים שהן השתתפו בסדנה. אף שהמידע נאסף לאורך זמן ובכמה ערוצים, נתון אשר מבסס את אמינות המחקר (יוסיפון, 2001), דומה כי הכללה של הממצאים מצריכה שימוש בכלי מחקר נוספים שיאפשרו טריאנגולציה: ראיונות, כתיבת פרוטוקולים של המפגשים וכן הלאה (ליבליך ואחרים, 2009). נוסף על כך המידע שנאסף באמצעות התלקיטים לא אפשר בחינה מעמיקה של הביטויים למוטיבציה אוטונומית בהוראה, מוטיבציה אשר אנו שואפים לקדם בסדנאות. דומה כי על מנת לבחון את הבשלתם של תהליכים מוטיבציוניים ורגשיים שעניינם הוא עבודת ההוראה, יש לערוך מחקר נוסף בבית הספר. מחקר כזה צריך לכלול שימוש בכלים מגוונים: ראיונות עם מורים חדשים ועם בעלי תפקידים שמקיימים קשרי עבודה עם המורים האלה (כמו

למשל החונכים או המנהל), תצפיות בכיתות וכן הלאה. אפשר אף לתכנן מחקר שישלב בין שתי הזירות, הסדנה ובית הספר. כיוון שקיימים הבדלים תרבותיים בין המורים אפשר לבחון את התהליכים שבמוקד המחקר הזה גם בקבוצות הנבדלות זו מזו ברקע התרבותי של חבריהן. במחקר נבחנו התנאים בסביבה (משמעות המנחה והקבוצה), אשר לפי תפיסת המורות תומכים בתהליכי אקספלורציה, בסיפוק הצרכים הפסיכולוגיים שלהן ובהכוונה עצמית. לפי תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000) ומושג האקספלורציה (Flum & Kaplan, 2006), תהליכים של אקספלורציה מושפעים מתמיכה בצרכים הפסיכולוגיים. לפיכך במחקר נבחנו גם היבטים אלה, ומשמעותם אכן הוצגה. עם זאת, התבססנו רק על ארבעה מקרים, ולכן אי-אפשר להכליל את הממצאים ולעמוד על יעילות הסדנה. לשם כך נדרש תהליך הערכה מעמיק אשר יכלול מדגם גדול יותר (של משתתפים ושל קבוצות) ושימוש בכלי מחקר נוספים. נסיים בדבריה של רונית ברפלקציה המסכמת, המבטאים את תהליך הצמיחה שחוותה: יותר מחצי שנה עברה מתחילת השנה [...] הזמן עובר מהר [...] זה גורם לי להבין שצריך להישען לאחור ולהסתכל לפעמים על הדברים ממבט חיצוני. להסתכל ולהבין כי במהלך כל הזמן הזה התפתחתי, למדתי, עשיתי וחוויתי חוויות מעצימות ומרגשות [...] נהנית, אבל גם נלחצתי ופחדתי. בסופו של דבר, במבט לאחור הפכו חוויות אלה לבעלות משמעות עבורי ואפשרו לי להיות מי שאני כעת.

מקורות

- אבו ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדוים בנגב. דפים, 50, 185-160.
- אלדר, א' (1996). כניסה להוראה (induction) - ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאז') בישראל. בתנועה: כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט, (4), 443-411.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2012). נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבטו של המורה ומנקודת מבטה של המערכת החינוכית. שבילי מחקר, 18, 62-52.
- ברנדס, ע' ושטראוס, ע' (עורכים) (2013). חינוך לחברה של תרבות ודעת: תמורות במאה ה-21 והשלכותיהן. המלצות להתאמת מערכת החינוך בישראל למאה ה-21. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [למ"ס] (2015). עזיבה של עובדי הוראה חדשים את מערכת החינוך, 2014-2000. נדלה מתוך אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201506197
- ותד חורי, ק' (2013). הערכת תקופת ההכשרה מנקודת המבט של מורים חדשים. בתוך א' אגבאריה (עורך), הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית (147-169). תל-אביב: רסלינג.
- זילברשטרום, ש' (2013). שלב הכניסה למקצוע ההוראה - בראי התיאוריה והמחקר. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה (101-131). תל-אביב: מכון מופ"ת.

חסיסי, ר' (2013). מחסור במורים: מסמך עדכון. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (257-305). תל-אביב: דביר.

ליבליך, ע', שחר, א', קרומר-נבו, מ' ולביא-אג'אי, מ' (עורכים) (2009). סוגיות במחקר נרטיבי. סיכום קבוצות עניין. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המרכז הישראלי למחקר איכותני של האדם והחברה.

מעגן, ד' (2013, יוני). רפורמת "אופק חדש": האם הביאה הרפורמה לשיפור באטרקטיביות מקצוע ההוראה והישגי התלמידים? ההרצאה נישאה בכנס השנתי ה-29 של האגודה הישראלית לכלכלה, תל-אביב.

משכית, ד' (2013). גלגוליה של הערכת המתמחים בישראל - מדיניות פוגשת שדה. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה (132-147). תל-אביב: מכון מופ"ת.

סטרהובסקי, ר', מרבך, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (2002). המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 26, 123-158.

עליאן, ס' וזידאן, ר' (2011). קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים אישיים וארגוניים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 97-131.

פינברג, ע', קפלן, ח', עשור, א' וקנת-מימון, י' (2008). "צמיחה אישית בקהילה אכפתית": תכנית להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה. דפים, 46, 21-61.

פריירה, פ' (1981[1968]). פדגוגיה של מדוכאים (תרגום: כ' גיא). ירושלים: מפרש.

קוזמינסקי, ל' (2004). מדברים בעד עצמם: סיגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה. תל-אביב: מכון מופ"ת; חולון: יסוד.

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

קפלן, ח' (2014, מרס). סביבה אופטימלית להבניית זהות מקצועית של מורים חדשים: מהפרט לארגון. הסימפוזיון נערך בכנס "נפגשים בחינוך - בין תרבויות לפדגוגיות", המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע.

קפלן, ח' ועשור, א' (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגיים בין מורים ותלמידים כמקדם רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותוכנית יישומית. הייעוץ החינוכי, יג, 161-188.

קפלן, ח', עשור, א', אלסייד, ח' וקנת-מימון, י' (2014). התרומות הייחודיות של תמיכה באוטונומיה ושל דיכוייה לניבוי חוויית למידה מיטבית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תאוריית ההכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. דפים, 58, 41-77.

קפלן, ח' וצפירי, ר' (2012). מסמך יסוד: משאבי צמיחה. מסמך פנימי. באר-שבע: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, היחידה לכניסה להוראה.

קרמר-חיון, ל' (1985). הלם הכיתה החיה. הד החינוך, נט(7), 4-7.

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

שור, א' ופריירה, פ' (1990). פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך (תרגום: נ' גובר). תל-אביב: מפרש.

- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שמעוני, ש' ואבידב-אונגר, א' (עורכות) (2013). על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שץ אופנהיימר, א' (2012). עונת ההגירה אל הדרום - עובדי הוראה מתחילים מהמגזר הערבי יורדים דרומה. במעגלי חינוך, 3. נדלה מתוך אתר המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין: http://www.dyellin.ac.il/images/stories/pirsumim/online_journal/dec_2012/full/paper1_Orna_Openhaimer.pdf
- שץ אופנהיימר, א', משכית, ד' וזילברשטרום, ש' (עורכות) (2011). להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.
- Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In S. L. Christenson., A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (421-439). New York: Springer.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*(5), 397-413.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261-278.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.
- Bouwma-Gearhart, J. (2010). Pre-service educator attrition informed by self-determination theory: Autonomy loss in high-stakes education environments. *Problems of Education in the 21st Century, 26*, 30-41.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher, 25*(6), 5-17.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child*. New York: National Commission on Teaching & America's Future.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. In D. M. McInerney, H. Marsh, R. G. Craven, & F. Guay (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (109-133). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Dreyer, P. H. (1994). Designing curricular identity interventions for secondary schools. In S. L. Archer (Ed.), *Interventions for adolescent identity development* (121-140). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programs for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfillment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1137-1148.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514-525.
- Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior, 56*(3), 380-404.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2003). Training Jewish and Arab school counselors in Israel: Exploring a professional identity in a conflicted society. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning. Vol. 3: Sociocultural influences and teacher education programs* (135-163). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist, 41*(2), 99-110.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2012). Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary Educational Psychology, 37*(3), 240-245.
- Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: Modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research, 18*(2), 167-182.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research, 2*(3), 203-222.

- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education, 15*(2), 251-269.
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2013, June). *The effects of needs-supportive teacher educators' practices on pre-service teachers' learning experience: A multicultural perspective*. Paper presented at the 5th international conference on Self-Determination Theory, Rochester, NY.
- Kaplan, H., & Refaeli, V. (2015, March). *The collegial encounter in the internship year: Supporting the psychological needs of novice teachers and advancing their self-determination in teaching*. Paper presented at the Self-Regulated Learning (SRL) conference, Bar-Ilan University, Ramat Gan, Israel.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 150-165.
- La Guardia, J. G. (2009). Developing who I am: A self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist, 44*(2), 90-104.
- Marcia, J. E. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice* (2nd Ed.). London and New York: Routledge. (Original work published 1988.)
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 186-196.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education, 36*(3), 240-260.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225-236.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 579-595.
- Reeve, J. (2015). Giving and summoning autonomy support in hierarchical relationships. *Social and Personality Psychology Compass, 9*(8), 406-418.
- Reeve, J., & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in*

- cross cultural contexts: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (111-132). New York: Springer.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 537-548.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (31-60). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. G. (Eds.). (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. Abingdon, UK and New York: Routledge.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 761-774.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. Price Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (253-274). New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (191-207). New York: Cambridge University Press.
- Schultz, C., & Ravitch, S. M. (2013). Narratives of learning to teach: Talking on professional identities. *Journal of Teacher Education, 64*(1), 35-46.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.
- Shalif, Y. (2005). Creating care-full listening and conversations between members of conflicting groups in Israel: Narrative means to transformative listening. *Journal of Systemic Therapies, 24*(1), 35-52.
- Sinai, M., Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a junior high literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology, 37*(3), 195-205.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Tamir, E. (2013). What keeps teachers in and what drives them out: How urban public, urban Catholic, and Jewish day schools affect beginning teachers' careers. *Teachers College Record*, 115(6), 1-36.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 235-243.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75-94.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417.
- Waterman, A. S. (1989). Curricula interventions for identity change: Substantive and ethical considerations. *Journal of Adolescence*, 12(4), 389-400.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zach, S., Stein, H., Sivan, T., Harari, I., & Nabel-Heller, N. (2015). Success as a springboard for novice physical education teachers in their efforts to develop a professional career. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 278-296.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (13-39). San Diego, CA: Academic Press.

"כמו פרפר שיוצא מהגולם": סטודנטים לאמנות מלמדים בבית המעצר

טלי גיל, מירה קרניאלי

תקציר

כחלק מהתכנית להכשרת מורים לאמנות נערך במכון לאמנות באחת המכללות לחינוך קורס ייחודי - "אמנות בקהילה בבית המעצר". הסטודנטים בקורס לימדו עצורים, זאת בהנחה שהוראת אמנות לאוכלוסייה כזו היא מאתגרת ומורכבת. מטרת המחקר המתואר הייתה לבחון את התפתחותם המקצועית של הסטודנטים בעקבות השתתפותם בקורס. המחקר התבסס על פרדיגמת המחקר האיכותני-פנומנולוגי ונערך בגישה של 'חקר מוקיר' (appreciative inquiry). נבחנו בו תפיסות הסטודנטים, תגובותיהם ועמדותיהם לפני תחילת העבודה עם העצורים, במהלכה ובסופה.¹ ממצאי המחקר מלמדים שהסטודנטים חוו תחושת הצלחה והרחיבו את משמעות המושג 'חינוך לאמנות', והודות לכך התחזקה זהותם המקצועית. הם עמדו על כוחה של האמנות לקדם ביטוי אישי וקבוצתי, כמו גם לסייע ברכישת כישורי חיים ויכולות מקצועיות. הסטודנטים ציינו שתפיסתם האתית העמיקה מאוד. המחקר מדגים אפוא את החשיבות שבהוראת אמנות מחוץ למסגרות החינוכיות הפורמליות והמקובלות, והוא מהווה כלי פוטנציאלי לפיתוחם המקצועי של סטודנטים להוראת אמנות תוך כדי חיזוק זהותם המקצועית ותפיסתם האתית.

מילות מפתח: אמנות כשפה לא מילולית, הוראת אמנות, הוראת אמנות בבתי כלא, החוויה האסתטית.

מבוא

הקורס "אמנות בקהילה בבית המעצר" הוא פרי של שיתוף פעולה בין החוג לאמנות במכללה לחינוך לבין שירות בתי הסוהר (שב"ס), וביסודו ההכרה כי נדרשת מעורבות חינוכית וחברתית של הסטודנטים כדי לאפשר להם להיות גורם מחנך ומשפיע בחברה. המחקר המתואר התמקד בבחינת תהליכי ההוראה-למידה של הסטודנטים ובעמידה על התפתחותם המקצועית

1 תודה לכל אלה שבלעדיהם לא היה מתקיים הקורס "אמנות בקהילה בבית המעצר": לסגל בית המעצר, ובייחוד לקצינות החינוך; לוועדת המחקר של שירות בתי הסוהר על שאפשרה את פעילות המחקר הזו; לראשת החוג לאמנות במכללה שתמכה, ליוותה ועודדה לאורך כל הדרך; להנהלת המכללה על שאפשרה את פתיחת הקורס ותומכת בקיומו; לוועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת על תמיכתה במחקר; ולוועדת המחקר של שב"ס. תודה מיוחדת לסטודנטים ולעצורים שלקחו חלק בקורס, ובייחוד לימדו אותנו רבות על יצירה, על הוראה ועל עצמנו.

והאישית בעקבות התנסותם בהוראת אמנות לעצורים, כפי שהסטודנטים תפסו זאת ובהתאם למשמעויות שהם ייחסו לכך (Creswell, 2009[1994]; Holstein & Gubrium, 1994; Moustakas, 1994; Schwandt, 1997).

ההחלטה לקיים את הקורס מחוץ למערכת החינוך הפורמלית נבעה מהשאיפה שהסטודנטים יבינו את כוחה ואת ייחודה של הפעולה האמנותית-חינוכית - יכולתה להתקיים בכל מקום ובכל עת. הקורס נערך בבית מעצר אשר סמוך למכללה. בעלי תפקידים בבית המעצר בחרו את העצורים שהשתתפו בפעילות בכיתות החינוך ובתוכן בקורס האמנות; בכיתות אלו לומדים עצורים שאובחנו בבית המעצר כבעלי השכלה חלקית, ועצורים אלה מתאפיינים ב"קשיי למידה, חֶסֶר בלימודים סדירים והישגים ירודים. לרובם ידע עולם מצומצם, שפה דלה, חסרים להם הרגלי למידה בסיסיים, רבים נפלטו ממסגרות חינוכיות וחווו כישלונות בלימודיהם" (עינת ועינת, 2011). קשיי ריכוז, חוסר סבלנות ונטייה להירדם בשיעורים - או לחלופין התנהגות היפראקטיבית - מאפיינים רבים מהתלמידים האלה. הם "מתקשים לשבת לאורך זמן, פגיעים ועלולים להתייחס לכל הערה באופן אישי" (שם).

לשהות בבית המעצר, להבדיל מתקופת המאסר בבית הכלא, יש מאפיינים ייחודיים. ייחודיות זו נובעת מהמתח הרב שהעצורים חשים ומאי-הוודאות באשר לעתידם, מהעובדה שאורכה של תקופת המעצר אינו ידוע, משלילת החירות ומהתנאים הקשים. לעתים העצורים נעדרים מהלימודים, וזאת מסיבות מגוונות: פגישה עם עורך דין, דיון בבית משפט, ביקור, חופשה, מעבר אגף, עונש. מאפיין נוסף הוא ההטרואגניות הרבה בקרב העצורים - תרבותית, דתית ולאומית. למרות הקשיים הללו הבחירה לפעול בבית מעצר דווקא, מקום המתאפיין בתנאים קיצוניים, אפשרה לסטודנטים דרך התבוננות חדשה והתנסות אחרת בהוראת האמנות. לפיכך בחרנו להתמקד בתיאור המפגשים עם העצורים ובמשמעויות שהעניקו הסטודנטים למפגשים אלה, כמו גם בהכרה שהתפתחה בקרב הסטודנטים כי העשייה האמנותית והנחייתית מזמנות מפגש אנושי ומעודדות ביטוי אישי וקבוצתי.

הוראת אמנות בבית מעצר היא מאתגרת ומורכבת. נוסף על קשיי המפגש עם אוכלוסייה לא שגרתית במקום המתאפיין בתנאים פיזיים קשים, מקום שמתקיימים בו כללי התנהגות נוקשים, על הסטודנטים להתמודד עם שאלות מורכבות: כיצד לקרב אל העשייה האמנותית אנשים שמעולם לא יצרו בצבע, בקו ובחומר? כיצד לעודד אותם לשתף פעולה? כיצד להגביר את תחושתם של העצורים כי אפשר לבטוח בסטודנטים ובתהליך היצירה?

הרצון לקיים את הפרויקט נבע גם מהתפיסה כי כיוון שפעילות אמנותית מזמנת ליוצרים 'מרחב פנימי'² (ויניקוט, 1995[1971]; Tannenbaum, 2002; Moore, 2012), הסטודנטים

2 יש דמיון בין המונח 'מרחב פנימי' לבין המונח 'מרחב פוטנציאלי' (או 'מרחב מעבר') שהגדיר ויניקוט (1995[1971]). הכוונה היא למצב תודעתי אשר הדמיון והמציאות "משלימים בו זה את זה". במצב זה מתאפשרת השלמה של המציאות האובייקטיבית וכניסה אל תוך מרחב פנימי, סובייקטיבי-אשלייתי, שמיטשטשים בו הגבולות בין ה'אני' לבין המציאות.

ייוכחו לדעת שהעיסוק באמנות מאפשר לעצורים להינתק לזמן מה מהתנאים האובייקטיביים הקשים וממצבים רגשיים מורכבים. ניתוק זה מזמן ערוץ של תקשורת לא מילולית, אשר לעתים מאפשר ביטוי רב אף יותר מהערוץ המילולי (Benson, 2010[1987]; Campbell, 1997). ההתמקדות בחוויותיו של האדם בעת היצירה, ולא דווקא ב"איכות האמנותית" של תוצריו, עומדת אף היא בבסיס הקורס. המטרה הייתה שהסטודנטים יחשפו את העצורים לשפת האמנות הבסיסית, לכמה טכניקות ואף לתולדות האמנות (על קצה המזלג). בהמשך המאמר נסקרות בקצרה דרכי ההקניה של יסודות אלה לעצורים, כמו גם סוגיות שעניינן הכנת הסטודנטים לעבודה עם העצורים ולביצוע תכניות עבודה מפורטות - תכניות המתחשבות במאפייני הלומדים ובאילוצים שסביבת בית המעצר מכתובה.

המחקר התבסס על המתודולוגיה האיכותנית-פנומנולוגית ונערך בגישה של 'חקר מוקיר' (appreciative inquiry), גישה המתמקדת בחיזוק המשתתפים ובהצלחותיהם (Allen & Innes, 2013; Conklin & Hart, 2009; Fifolt & Stowe, 2011). למחקר יש תרומה תאורטית (הרחבת הידע בתחום של הוראת האמנות לאוכלוסיות ייחודיות) ותרומה מעשית-יישומית (הדגמת דרך הוראה בלתי-שגרתית בתהליך ההכשרה של פרחי ההוראה, כזו המרחיבה את טווח הלמידה וההתנסות שלהם). במאמר גם מוצגים בקצרה תכנית הקורס ועקרונותיה, ואלה יכולים להוות בסיס למודל עבודה של סטודנטים בבתי סוהר (בעיקר סטודנטים הלומדים במוסדות אקדמיים אשר מכשירים צוותי הוראה והדרכה ודוגלים באקטיביזם חברתי).

רקע תאורטי

החוויה וההתנסות האסתטית

החוויה האסתטית אשר נוצרת בעת התבוננות ביצירות אמנות ובמהלך תהליכי יצירה מתקיימת בו-זמנית בשלושה רבדים - מעשי, רגשי, אינטלקטואלי - הנעשים למקשה אחת (Dewey, 1963[1938]). הרובד המעשי מאפשר יצירת אינטראקציה בין האדם (היוצר או המתבונן) לסביבת הפעולה שלו; הרובד הרגשי מאפשר לגבש את כל הרכיבים למהות אחת; והרובד האינטלקטואלי מאפשר להקנות משמעות להתנסות האסתטית. בדרך זו נוצרת תפיסה אסתטית המשלבת בין החושים, הרגש והשכל.

העיסוק באמנות מסייע בהבניית הקשר בין העצמי לעולם. ההתנסויות האסתטיות מעניקות משמעות לניסיון החיים של האדם ויוצרות 'סדר אסתטי' - מצב המתאפיין בכך שרכיביו שלובים זה בזה. הודות לכך נוצרת תחושה שאפשר לכנותה "להרגיש נכון", כזו המתאפיינת באיזון ובהרמוניה המאפשרים קיום חיים מלאים (שינמן, 2001; Eisner, 1985). תפיסה אסתטית כזו מאפשרת לאדם לקלוט גירויים חושיים ולהפיק מכך תחושה של הנאה וסיפוק (להתנסות האסתטית אין שום "תפקיד" או "מטרה" פרט לעצם קיומה). ההתנסות האסתטית מרתקת, חזקה וסוחפת, כיוון שבאמצעות החושים, הדמיון והשכל נקלטים רעיונות ותופעות אשר מאפשרים להרחיב ולהעמיק את התודעה (Collinson, 1992). העיסוק באמנות תורם לפיתוח

הביטחון וההכרה של היוצר בערכו העצמי, להבניה של חוויית הצלחה וליישום מימוניות של חשיבה מופשטת, יישומית, מארגנת, ממיינת ומוכללת, אשר מסייעות ליוצר במגוון תחומים (ברקאי, 2012). העיסוק באמנות מצריך רפלקטיביות, וזו מעודדת חשיבה ביקורתית ומפתחת קשב, מחשבה ועשייה ייחודיים אשר משפרים את איכות החיים ותורמים להתפתחות האתית של היוצר (פרוגל, ברחנא-לורנד, לוי-קרן וברקאי, 2012).

אנו, כותבות מאמר זה, מכשירות סטודנטים להוראה בכלל ולהוראת האמנות בפרט. בעבודתנו נוכחנו לדעת כי תפיסות אסתטיות מסייעות לנו להבין את הלך הרוח של הלומדים, כמו גם לעמוד על היותה של החוויה האסתטית רכיב משמעותי בתהליכי הוראה-למידה. לפיכך אנו רואות ערך בהוראת האמנות גם מחוץ לגבולות בית הספר, ובפרט בהוראת האמנות ולמידתה בבית המעצר.

גישות בהוראת האמנות

לנוכח העמידה על סגולותיה של האמנות שתוארו לעיל, התפתחו כמה גישות בתחום של חינוך לאמנות והוראתה. רוב הגישות הללו עוסקות בייחודיותו של התחום - היותו בעל ממד התנסותי וממד תאורטי (וולף ושורץ, 2009).

בשנות השישים של המאה הקודמת רווחו בתחום של הוראת האמנות **עמדות פרוגרסיביות והומניסטיות** (Lowenfeld, 1947; Read, 1958[1943]). חסידי הגישה הזו ראו בהבעה עצמית ובטיפוח המקוריות ערכים מרכזיים בהוראת האמנות, כיוון שאלה מאפשרים צמיחה ספונטנית של הלומד מתוך משאביו הפנימיים. בהתאם לכך עיקר הלימוד התמקד בהתנסות ביצירה. הביקורת על גישה זו הייתה שהיא אינה מפתחת הכרה מעמיקה של יכולותיו הטכניות והאינטלקטואליות של הלומד.

בשנות השמונים של המאה ה-20 גובשה במרכז גטי שבלוס אנג'לס גישה של **חינוך אמנותי דיסציפלינרי** (DBAE: Disciple-Based Arts Education). גישה זו שאפה לטפח את יכולות הניתוח והיצירה של התלמידים באמצעות פיתוח ראייה רחבה של הקשרי האמנות למיניהם ושל הרעיונות הגלומים בה (וולף ושורץ, 2009; יפה, 2011). לשם כך על החינוך לאמנות לכלול ידע ומיומנויות בארבעה תחומים: עשייה אמנותית, תולדות האמנות, ביקורת האמנות ואסתטיקה. רכישת ידע ומיומנויות בארבעת התחומים האלה תורמת לטיפוח היצירה, להבנת האמנות ולהערכתה בקרב הלומדים.

גישת **האמנות והקוגניציה** בהוראת האמנות (פוסטמן, 2000; Gardner, 1990; Eisner, 2001) תופסת את האמנות כמערכת סמלים אשר מחברת בין אמנות לתרבות ומכילה משמעויות, תובנות ורעיונות שעניינם ה'עצמי' והעולם. לשם כך נדרשת לא רק חשיבה רציונלית, אלא גם רכישת ידע רחב ומגוון - לרבות 'ידע אינטואיטיבי' - אשר יאפשר הבנה אמנותית. בהקשר הזה הרגש נתפס כקוגניטיבי וככזה המשפיע על יצירת הבחנות ועל זיהוי זיקות וקשרים. תפיסתו של גרדנר כי האמנות פונה ל"אינטליגנציות מרובות" (Gardner, 1983) מאפשרת לראות בחינוך

האמנותי כלי לפיתוח היבטים רגשיים באישיות ולפיתוח הדמיון. החשיפה לאמנות מעצבת דרכי חשיבה ומעודדת דרכי ראייה בלתי-מוכרות, וזאת תוך כדי יצירת "עקרונות לסביבה". חשיפה זו תורמת להתפתחות התרבותית והאישית של הפרט, מעודדת התמודדות שלו עם עולמו הפנימי (הסובייקטיבי והרגשי) ומטפחת חקר של רעיונות אישיים ומימושם (Eisner, 2001). פוסטמן (2000) מחזק תפיסה זו וטוען כי "תכלית האמנות היא להזין את הנפש", כיוון שהיא "שפת הלב". לדבריו, ביטויים של רגשות ביצירות אמנות במהלך כל התקופות מלמד על הרוח המשותפת לבני האנוש ומאפשר פיתוח של יכולת להקשיב ל"אחר" ולגלות רגישות אסתטית.

התפיסה הפוסטמודרנית רואה באמנות טקסט שיש לבחון אותו ולהבינו בהקשרים הרחבים של יצירתו ושל ההשפעות עליו (נסיונות חברתיות ותרבותיות, התפתחויות היסטוריות וטכנולוגיות וכן הלאה). בתוך התפיסה הפוסטמודרנית יש שתי גישות בנושא המחקר האמנותי והחינוכי: (א) **אמנות היא חלק מ'תרבות חזותית'** (Heise, 2004), תרבות אשר מורכבת מהדימויים שבסביבתנו. גישה זו תופסת את האמנות כמעצבת תודעה ומעבירה ידע, שפה, קודים וערכים (יפה, 2011). לפיכך החינוך האמנותי אינו צריך להתמקד ביצירות המציגות "אמנות יפה", אלא לבחון אם האמנות מבטאת נורמות חזותיות של התרבות הסובבת - נורמות המשפיעות על האמנות, והאמנות היא חלק מהן. בחינה כזו היא פוליטית וחברתית יותר מאשר פורמלית ו"הבעתית"; (ב) **חינוך לרב-תרבותיות** - ריבוי נקודות המבט שנדרש בתפיסה הפוסטמודרנית בעת בחינת האמנות בהקשר התרבותי כרוך בדילמה של עיצוב זהות (התמקדות בזהות התרבותית המקומית, בזהות התרבותית האוניברסלית או בשתיהן). הוראת האמנות הכרחית לקידום הבנה רב-תרבותית, ולכן עליה להוות רכיב מרכזי בחינוך לרב-תרבותיות (Sharp & Le, 2000).

בגישה של **חינוך אמנותי כחינוך ליצירתיות** האמנויות נתפסות כממלאות תפקיד מרכזי בפיתוחן של יצירתיות והבנה תרבותית. פיתוח של יצירתיות, חדשנות וגמישות מחשבתית נתפס כגורם מפתח לנוכח התחרות הכלכלית בחברה אשר משתנה במהירות. על מנת שהוראת האמנות תשמש כלי לטיפול יצירתיות, על המורה לאפשר לתלמידים בחירה, התנסות ואוטונומיה, לעודד עבודת צוות ולטפח התמדה של התלמידים (שם).

כיום במרבית התכניות להוראת אמנות אין ייצוג בלעדי לאחת מהגישות האלו, אלא מתקיים שילוב ביניהן בהתאם למטרות, לרעיונות ולערכים של התכנית (וולף ושורץ, 2009). גם בקורס אשר מתואר במאמר זה נעשה שילוב בין כמה גישות להוראת האמנות.

חשיבותה של הוראת אמנות בבית המעצר

לפי הגדרות החוק הפלילי, עצורים הם אנשים אשר חירותם נשללה אף שלא נשפטו עדיין ולא הורשעו בדין. בבית המעצר שבו נערכה הפעילות בקורס, מתקיימת עשייה חינוכית מגוונת בהנחיית קצינות חינוך, מורות ומתנדבים. השב"ס מכיר בחשיבות העיסוק באמנות ורואה בו דרך ל"ניצול הזמן הפנוי", למניעת ניוון ובטלה או פנייה למעשים שלילים, כמו גם כלי תרפויטי

וסובלימטיבי המהווה אפיק חיובי לביטוי כישרונותיהם של האסירים (שב"ס, 2004). מטרת השב"ס היא ליצור שינוי בדפוסי החשיבה ובנורמות ההתנהגות של האסירים, להקנות להם כלים וכישורי חיים אשר יגרמו לכך שתקופת המאסר תהווה "בית ספר לחיים", ובדרך זו להגדיל את סיכוייהם להשתלב בחברה (לפטר, 2007).

בהתבסס על התפיסה הערכית הזו של שב"ס התאפשר לסטודנטים להוראת האמנות ללמד את העצורים בבית המעצר. אף שהפעילות בקורס לא עסקה באמנות ככלי תרפויטי, אנו מודעות לכך שהעיסוק באמנות מתעל את האנרגיה הרגשית לאפיקים יצירתיים, מחזק את היכולת להתמודד עם קשיים, מאפשר לדבר ביתר חופשיות על אודות התנסויות ומגביר את המודעות להתנסויות האלו (Benson, 2010[1987]). האמנות מגשרת בין התחום המילולי והמחשבה ההגיונית לבין עולמות פנימיים וחיצוניים המתבטאים בהתנסות (Eisner, 2001). העיסוק באמנות מאפשר לעצורים להבחין בין מציאות לדמיון, מעודד רישום של עולמם הפנימי וקורא ל"פריצת גדר המציאות, המהווה תענוג יוצא דופן במקום שמהותו מאופיינת בגדרות חסומות תמידית" (גרבוז, 2009: 14).

העיסוק באמנות משקף תובנות שהאדם מפתח במהלך חייו. הצורך "להשקיע" כדי שיתקבל תוצר מוגמר, ההשוואה בין חשיבות התוצר לחשיבות התהליך, הצורך בתכנון ובחשיבה על אודות משמעות הדברים - כל אלה רלוונטיים לכל אדם, ובפרט לעצורים אשר מתקשים לעתים לגלות התמדה (בר-דוד, 1996). הסטודנטים מבקשים בהוראתם לחזק את התובנות הללו, והוראת האמנות משמשת מקור לחוויות ולתמיכה הדדית. הניסיון הוא לדרבן את העצורים לפתח כישורים ומשאבים חבויים (מרקמן סינמנס, 2008; Liebmann, 2006[1986]).

ההוראה בקורס התבססה על ההנחה כי הוראת מבוגרים (אנדרגוגיה) שונה במהותה מהפדגוגיה, המתמקדת בהוראת ילדים ובני נוער. שוני זה מתבטא בעיקר במאפייני הלומד המבוגר ובמענה שעל המורה לספק לו. מבוגר שונה מילד בניסיון החיים שלו וביכולתו להבנות הקשרים בין למידתו החדשה לבין התנסויותיו הקודמות. התעלמות מהניסיון האישי של הלומד המבוגר או "המעטה בערכו" עלולות לגרום לו להסתייג מתהליך ההוראה-למידה (Knowles, 1996). על בסיס הרקע התאורטי שהובא לעיל ובהתחשב בסביבה שבה נערכה הפעילות, נבנתה התשתית של הנחיית הסטודנטים את העצורים.

שאלות המחקר

1. האם וכיצד התכנית מקדמת את תהליך ההכשרה של הסטודנטים להוראת האמנות?
2. אילו יכולות ומיומנויות רכשו הסטודנטים במהלך ההתנסות?
3. אילו תובנות (בהקשרים מקצועיים, אישיים וחברתיים) התפתחו בקרב הסטודנטים בעקבות הקורס?

מתודולוגיה

המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית-פנומנולוגית. הוא התמקד בבחינה של תהליכי ההוראה-למידה, כמו גם של תפיסת הסטודנטים את התפתחותם המקצועית והאישית בעקבות ההתנסות בהוראה (Creswell, 2009[1994]; Holstein & Gubrium, 1994; Moustakas, 1994; Schwandt, 1997). המחקר נערך בגישה של 'חקר מוקיר' (appreciative inquiry), המתמקדת בחיזוק המשתתפים, בהצלחותיהם, בהדגשת החיובי, בשיתוף פעולה, ברפלקציה והתגברות על קשיים. רגשות חיוביים משפרים את החשיבה, את ההתנהלות, את שיתוף הפעולה ותחושת המסוגלות, והודות לכך העשייה משתפרת (Allen & Innes, 2013; Conklin & Hart, 2009; Fifolt & Stowe, 2011).

המשתתפים

א. אחד-עשר סטודנטים להוראת אמנות (מתוך שנים-עשר שהשתתפו בקורס, עשר מהם נשים) אשר היו בשנה השנייה או השלישית ללימודיהם במכון לאמנות במכללה. יש לציין כי במהלך כל שנות לימודיהם הסטודנטים מתנסים (יום אחד בשבוע) בהוראת האמנות במערכת החינוך הפורמלית (בבית ספר יסודי ובבית ספר על-יסודי).

ב. שמונה עצורים שנבחרו בדרך של 'דגימת נוחות' (convenience sampling) (Patton, 1999) מתוך כעשרים וחמישה עצורים אשר השתתפו בשיעורי האמנות בבית המעצר. תיאוריהם של העצורים את חוויותיהם אפשרו התרשמות נוספת מעבודת הסטודנטים.

כלי המחקר

לאיסוף הנתונים שימשו שלושה כלים מרכזיים: ראיונות עומק חצי-מובנים, תצפיות משתתפות בכיתות הלימוד (Strauss & Corbin, 1990) וניתוח מסמכים. כלים אלה אפשרו לקבל מידע ממקורות ראשוניים על אודות הנושא הנחקר ולבחון ביסודיות את תפיסותיהם של המשתתפים באשר לתהליכי ההוראה-למידה. השילוב בין שלושת כלי המחקר סייע להפיק מידע מרבי, להעמיק בהבנת המניעים והתהליכים הכרוכים בהשתתפות בפעילות (Arora, 2003; Belgrave, 2004; Charon, 1995[1979]; Allen-Kelsie, Smith, & Flores, 2004). רבה יותר (Patton, 1999).

תקפות ומהימנות

אמינות (trustworthiness) הממצאים במחקר איכותני מושגת באמצעות שימוש במגוון מקורות מידע - טריאנגולציה. במחקר זה איכותם ואמינותם של הממצאים הוערכו באמצעות בחינת כמה קריטריונים (Lincoln & Guba, 1985):

- **מהימנות (credibility)** - ממצאי המחקר מייצגים את התופעות שנבחנו (תוקף פנימי) ואת המציאות הנחקרת (תוקף חיצוני) (Schwandt, 1997). לשם כך נערך תיעוד מפורט ומדויק

- של כל שלבי האיסוף והניתוח של הנתונים (audit trail), תיעוד אשר אפשר להתחקות אחר השלבים למיניהם, חומרי הגלם והפרשנות לנתונים שהתקבלו.
- אשרור הנתונים (confirmability) (Lincoln & Guba, 1985) - התהליך של עיבוד נתונים ותיעוד מפורט של שלביו כלל ניתוחי תוכן של ציטוטים רבים ופרשנות שלהם. תהליך זה סיפק בסיס אמין למסקנות המחקר שנבעו מניתוח הנתונים.
- מגוון מקורות מידע (triangulation) - השימוש בכמה מקורות מידע תורם רבות לקידום איכותם של ממצאי המחקר (Belgrave et al., 2004; Patton, 1999).

עיבוד הנתונים

המידע הרב שהתקבל מוין לקטגוריות (Glaser & Strauss, 1967), תמות מרכזיות אותרו בנתונים וקודדו (Agar, 1980). החלוקה לתמות ובחינת יחסם של ספקי המידע אליהן סייעו להבין את קשיי הסטודנטים בעבודתם, לעמוד על ההקשרים שבין הנושאים ועל ההיררכיה שלהם, ללמוד כיצד יש להציגם בזיקה לסוגיות התאורטיות הנדונות.

סוגיות אתיות

נושא המחקר הוסבר לכל המשתתפים בקורס. הובטח להם שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים ו"טשטוש פרטים מזהים"), והובהר כי הם אינם חייבים להשתתף במחקר. פרט לסטודנטית אחת כולם אישרו בכתב כי הם מסכימים להשתתף במחקר.

אחת החוקרות, מנחת הקורס, הייתה מודעת לכך שהיא חוקרת פעילות אשר היא שותפה לה. היא חששה כי דעותיה ישפיעו על הליך המחקר ופרשנותו, כיוון שחלק מהמשתתפים ינסו לרצותה. לפיכך הקפדנו לתעד את הליך המחקר ב"זמן אמת" או בסמוך לכך, להצליב בין כמה מקורות מידע (תצפיות, רשימות שדה, עבודות סיכום, מסמכים) ולנסות לשקף את התהליך על כל פרטיו.

ממצאים

בית המעצר - חשש ומשיכה

לפני הקורס מרבית הסטודנטים לא ביקרו מעודם במתקן כליאה. כיוון שלהתרשמות הראשונית מהמקום יכולה להיות השפעה ניכרת על יחסם של הסטודנטים לקורס, הוחלט כי על מנת להקל את חוויית הכניסה למתקן כליאה יתקיים "מפגש הכנה והיכרות" של הסטודנטים עם הצוות החינוכי ובעלי תפקידים בבית המעצר. אפשר ללמוד על אודות עוצמת החוויה שעורר המפגש הראשון הזה מתיאורה של מנחת הקורס:

הסטודנטים לא ידעו לקראת מה הם הולכים, חשתי שהם נבוכים ומתוחים. הם נדרשו להשאיר את הציוד שלהם בארונות נעולות. הבידוק האישי נמשך זמן רב ודרש המתנה

ארוכה בחדר סגור. משנפתחה הדלת, אור היום סנוור. הובלנו לחדר של צוות החינוך, ושם הסברתי לסטודנטים את מבנה ודרישות הקורס. קצין הביטחון הסביר את הנהלים הנדרשים בבית המעצר וכיצד להתנהג עם העצורים. נדרשנו לדווח לסגל על כל דבר לא שגרתי. נאסר על הסטודנטים במגעם עם העצורים לחשוף פרטים אישיים. כשחלפנו באגפי המגורים של העצורים, חשתי במתח, בציפייה ובהתרגשות של הסטודנטים לקראת המפגש עם תלמידיהם.

התיאור שלעיל מדגיש את התנאים הלא-שגרתיים אשר אפיינו את קיום הקורס. בתום הביקור הראשון בבית המעצר תיעדו הסטודנטים את רשמיהם. הם תיארו חששות שמקורם באי-ודאות ובתחושה של חוסר ביטחון לקראת העבודה עם אוכלוסייה עבריינית, אוכלוסייה שתפיסותיהם באשר לה התבססו בעיקר על דעות קדומות ועל פרסומים במדיה. עם זאת, הם ראו בעבודתם עם העצורים אתגר מקצועי ואישי:

- הסיוור היה עבורי קשה. לעבור במסדרון החשוך, ופתאום לגלות שמאחורי דלתות הברזל נמצאים בני אדם [...] או לראות יד יוצאת מפתח הדלת כדי לחייג בטלפון הציבורי הנייד [...] המראות היו קשים לצפייה. בקושי נשמת.
- לפני המפגש עם העצורים מאוד התרגשתי. לא ידעתי למה לצפות, היו לי תמונות בראש מסרטים כמו 'חומות של תקווה'. חששתי שאתקל במקרים שלא אוכל לשאת נפשית, שאקרוס תחת אווירת הלחץ והאלימות שחשבתי שקיימת בכלא, שאפגוש באנשים שעלולים להפנות את התוקפנות כלפינו.
- ציפיתי למשהו שיאתגר אותי באופן שעוד לא התמודדתי אתו, חששתי מהלא-ידוע. הייתי מאוד סקרנית לגבי צורת העבודה בבית המעצר והמפגש עם העצורים והצוות. בחוברת של שב"ס תוארו אנשים בעלי השכלה נמוכה, חסרי הרגלי למידה, בעלי מוטיבציה נמוכה והפרעות קשות של קשב וריכוז. רשימת התכונות האלו גרמה לי לפקפק ביכולותיי. חששתי שלא תהיה אינטראקציה ביני לבינם, שלא אצליח לשמור על המרחק הנכון מהם.

למרות החששות והדאגה של הסטודנטים כי לא יצליחו ללמוד במסגרת זו, הם גילו אופטימיות: "הסיוור המחניק והמאיים באגפים, הכלבים הנובחים, השיחה עם קצין הביטחון וכל האזהרות לא תרמו. עם זאת, הרגשתי שמנסים להכין אותנו לגרוע מכול וניסיתי להישאר אופטימית"; "העניין הזה של להתמודד עם קושי או פחד דרבן אותי. הזכרתי לעצמי כי מדובר בבני אדם". על מנת להפחית את החששות ואת המתח של הסטודנטים, כמו גם לסייע להם להימנע ממצבים אסורים או מביכים (כמו למשל היווצרות מתח מיני בין סטודנטיות צעירות לגברים העצורים), הסגל בבית המעצר הנחה את הסטודנטים באשר לכללי ההתנהגות הנדרשים מהם (דרך הפנייה אל העצורים, צורת העמידה לידם, מה לומר ומה לא וכן הלאה). הסטודנטים הודרכו כיצד לזהות סממנים להטרדה מינית ונדרשו להגיע לבית המעצר בלבוש צנוע.

הקורס ומהלכו

הכשרתם של הסטודנטים לאמנות במכללה, לרבות זו של המשתתפים במחקר, מכוונת להוראת אמנות במערכת החינוך הפורמלית (בכיתות א-יב). ההחלטה ללמד מחוץ למסגרות הפורמליות מתבססת על תפיסתנו כי הוראת אמנות אינה אמורה להתבצע רק בכיתה. אנו סבורות כי הרחבה כזו של שדה הפעולה מעשירה את הסטודנטים (היא מאפשרת הוראה במסגרות שמחוץ למערכת החינוך הפורמלית), מפתחת את המיומנויות ואת הכישורים שהם רוכשים ועשויה להגביר את מודעותם ליכולתה של הוראת האמנות ליצור חוויה חיובית במגוון שדות ודרכים. הוראת האמנות משלבת בין התנסות מעשית-יצירתית ללמידה תאורטית-עיונית (זו כוללת הכרה והבנה של יצירות אמנות קנוניות, כמו גם "נגיעה" בתאוריות ובמושגי יסוד באמנות). האמנות מאפשרת ליצור דרך ביטוי שאיננה מילולית ומובילה לתקשורת מסוג אחר. וכך תיאררה זאת מנחת הקורס:

אני מאמינה בכוחה של האמנות לסייע לכל אחד, ובוודאי לאנשים במצבי קיצון. לא ככלי טיפולי, אלא כהליך אישי וחינוכי. בבית המעצר החירות, ההרגלים והשגרה נשללים, העצורים כלואים בתנאים קשים עם אנשים זרים, ושוורים שם חשדנות, יאוש ובעיקר חוסר ודאות לגבי עתידם. הם יוצאים מחוץ לתא רק לשעה ביממה. לתפיסתי, העיסוק באמנות והלימוד מאפשרים לעצורים לשהות לזמן מה במרחב פנימי כאלטרנטיבה למציאות בכלא. אני מאמינה ביכולתם של הסטודנטים כאנשים מבחוץ, שאינם יודעים את הסיבות למעצר, להדריך אותם. האמנות מאפשרת למשתתפים להביע תחושות שאחרת ייתכן שלא היו מעזים לבטא, ואכן עודדנו אותם לדבר על העבודות שלהם. בניית הקורס במסגרת האילוצים שהכתיב בית המעצר היוותה אתגר. המציאות הקיימת בבית המעצר חייבה אותנו להיערך למצבים דוגמת היעדרויות של עצורים, שפה דלה שלהם, חוסר ביטחון של העצורים באשר ליכולתם היצירתית וכן הלאה. הסטודנטים נדרשו להציג תכניות עבודה מובנות ולהגיש רשימת חומרים לאישור הסגל בבית המעצר. הסטודנטים נחלקו לשתי קבוצות, וכל קבוצה יצרה תכנית עבודה מפורטת שהתחשבה במאפייני המקום והאוכלוסייה. הקורס כלל שלושה-עשר מפגשים: סיור להכרת בית המעצר והסגל, מפגש ראשוני קצר מאוד עם העצורים, הכנת תכניות עבודה, מפגשי עיון והדרכה, שבעה מפגשי יצירה ומפגש סיום (במפגש זה הציגו העצורים והסטודנטים את היצירות בפני סגל בית המעצר ואורחים מהמכללה). תכנית ההוראה התגבשה במשך שלושה שבועות. במהלך השבועות האלה הסטודנטים עמדו על מאפייני המסגרת והעצורים, ערכו דיונים אינטנסיביים (בינם לבין עצמם, בהנחייתן של מנחת הקורס וקצינות החינוך בבית המעצר) בנושאים נבחרים, בחנו את תהליכי ההוראה, את הטכניקות האמנותיות ואת מבנה השיעורים וכן הלאה. ההתלבטויות והוויכוחים בשלב הזה הבליטו את המורכבות שבעבודת צוות, ובד בבד תרמו לחשיבה ולהעשרה אישית ומקצועית. הקבוצה הראשונה בחרה בעבודה קבוצתית - ציורי נוף; לעומתה הקבוצה השנייה העדיפה להתמקד בעבודות אישיות - יצירת מסכות אישיות. תכניות העבודה של שתי הקבוצות הוגשו

לאישורו של סגל בית המעצר. בכל שיעור אחד הסטודנטים ("בסבב") היה המנחה, סטודנט אחר תיעד את הפעילות (רשימותיו היוו בסיס ללמידה), ושאר הסטודנטים תמכו בעצורים בעבודת היצירה. דרך זו אפשרה לכל הסטודנטים בקורס להתנסות בכל התהליכים אשר מתקיימים במפגשי הוראה-למידה. בתחילת כל מפגש הציג הסטודנט המנחה לעצורים את נושא השיעור, ושאר הסטודנטים הדגימו את הפעילות. עם תום השיעור נערכה שיחת סיכום שהתמקדה בעידוד העצורים לחלוק עם האחרים את חוויותיהם. בסוף היום התכנסו כל הסטודנטים וקיימו שיחה שנועדה לסכם את יום הפעילות ולהיערך להמשך הפעילות; שיחה זו התקיימה בהדרכתן של מנחת הקורס וקצינות החינוך בבית המעצר. בשיחות האלו הסטודנטים הציגו דילמות שעלו בעבודתם, קראו מאמרים רלוונטיים וחיפשו יחדיו דרכי פעולה לפתרון הדילמות. בתום כל מפגש כתבו במשותף החברים בכל קבוצה את סיכום הפעילות היומית - תיאור התהליך, הקשיים וההצלחות, הצעת שינויים ושיפורים, הצעה לתכנית המשך וכן הלאה. הסיכומים נשלחו למנחת הקורס ולקצינות החינוך, ואלו קראו אותם והגיבו בהתאם.

א. "חלונות לנוף": ציורים משותפים

בקבוצה הראשונה העצורים והסטודנטים ציירו ביחד שלושה "חלונות לנוף" על גבי לוחות עץ גדולים. ההחלטה להכין יצירה משותפת נבעה בין השאר מאילוץ - תחלופה אפשרית בין העצורים: "ידענו שלאורך הפגישות לא בטוח שיהיו אותם העצורים בקבוצה, ולכן ניסינו ליצור תהליך שכל אחד יכול להיכנס אליו". דרך עבודה זו אפשרה לכל עצור לתרום מיכולותיו, לחזקן, להיעזר באחרים ולהיבנות מההצלחה הקבוצתית. הציטוטים שלהלן מדברי הסטודנטים ממחישים זאת: "רצינו ליצור תוצר שיועמד בחצר, שיעניק לעצורים אפשרות לצאת מהחוויה האפורה של הכלא לחוויה צבעונית ושמחה. שירגישו שנתנו מתנה לכלל ויכולים להתגאות בה, לחוש שעשו משהו משמעותי"; "הם יוצרים משהו חדש שיש בו מקום לטעויות. לא שופטים אותם, ויש להם תחושות הצלחה. במטרה זו יש הרבה מעבר לציור חלונות, התהליך הוא המשמעותי".

דרך העבודה התאפיינה בהתפתחות הדרגתית. במפגש הראשון התוודעו העצורים לעולם האמנות באמצעות ציור בגירי שמן. שמנוניות הגירים והגיוון היצירתי שהם מזמנים מאפשרים להביע חושיות וחושניות, שינויים והתפתחות של תהליכים רגשיים (אורבך וגלקין, 1997). במפגש הבא הסטודנטים הנחו את העצורים לצייר בהשראת צילומי נוף, ובדרך זו קירבו את תלמידיהם לתחום התוכן של תוצר הפרויקט האמנותי. במפגש השלישי הוצגו צילומים של ציורי נוף שיצרו אמנים מפורסמים. כל עצור בחר ציור ו"הגיב אליו" בציור שהוא עצמו צייר. המעבר לציורי נוף לווה בהדגשת העובדה שיש מגוון של דרכים לצייר, וזאת על מנת להקנות לתלמידים ביטחון ביכולתם היצירתית. העבודה הייתה בצבעים אקריליים, צבעים רטובים המאפשרים לבטא מגוון רחב של רגשות ומפגש עם כוחות פנימיים (Benson, 2010[1987]). בעבודה זו יש מעין טקסיות, שכן הפעולות חוזרות על עצמן: טבילת המכחול במים, ניגובו, טבילת המכחול בצבע, הנחת המכחול על הנייר וחזור חלילה. אנו סבורות כי רכישת המיומנות

הזו יוצרת מסגרת אשר מקנה תחושות של ביטחון, סדר, ארגון וקביעת גבולות (אורבך וגלקין, 1997; צימט, 2001). גם התוצר הסופי ("חלונות לנוף") צויר בצבעים אקריליים. לקראת המפגש הרביעי הסטודנטים הכינו רישומי הכנה (סקיצות) של ציורי נוף. רישומים אלה כללו מוטיבים אשר הופיעו בציורים של העצורים במפגשים הקודמים. כל עצור צייר על הסקיצה שהוגשה לו במשך חמש דקות, לאחר מכן העביר את הדפים לעצור שלידו, והלה המשיך את הציור. דרך עבודה זו אפשרה התערבות בעבודת האחרים, והודות לכך היצירה המשותפת הייתה עשירה יותר. בחירת הצבעים הייתה חופשית, והעצורים אף הוסיפו פרטים חדשים לציורים שקיבלו. בשיחת הסיכום המשתתפים עמדו על המגוון שנוצר ברישומי ההכנה וציינו את תחושת השותפות אשר החלה להיווצר. בסוף המפגש החליטו יחדיו העצורים והסטודנטים אילו נופים יצוירו על גבי לוחות העץ (התוצרים הסופיים), ובהתאם להחלטה סרטטו הסטודנטים את קווי המתאר לשלושה רישומי הכנה לעבודות המשותפות (באלו עסקה הקבוצה בשלושת המפגשים הבאים). הציורים על גבי הלוחות נעשו בעבודת צוות (לכל עצור הוקצה קטע נפרד בציור, אך התאפשרו גם החלפות ושינויים לפי בחירת המשתתפים). בעת העבודה העצורים התייעצו זה עם זה ועם הסטודנטים באשר לבחירות האמנותיות שלהם. למפגש הסיכום הוזמנו אורחים מסגל בית המעצר ומהמכללה. העצורים והסטודנטים הציגו במפגש זה את הציורים המשותפים ותיארו את חוויותיהם: "כשהסתכלנו כולנו על היצירות, הרגשנו גאווה גדולה וסיפוק. אמרתי לעצמי שכל המאמץ והאנרגיות שהשקעתי בפרויקט, היו שווים" (סטודנט); "לשמע שגרמנו לעצורים לחוש ביטחון וסיפוק, עוררנו בהם רצון לעזור אחד לשני ולבטא את האני של כל אחד מהם, גרם לי להבין את החשיבות של הפרויקט האמנותי בין כותלי בית הכלא" (סטודנטית); "כשסיימנו, הייתי המום. לא חשבתי שזה יצא ככה. זה עושה לי טוב" (עצור); "הרגשתי טוב. ברגע שאתה מתעסק [ב]אמנות, זה נותן לך רגשות, חלק מלהוריד את כל הלחץ. אתה חושב על ציור, איך זה נראה. אנחנו כאן לא רואים צבעים, ופה סוף סוף רואים צבעים, שמים, ים" (עצור).

ב. "אני והמסכה שלי"

הקבוצה השנייה התמקדה ביצירות אישיות של העצורים, אולם הוראת נושא המסכות, ההסבר על אודות החומרים (עיסת נייר) וההנחיה נעשו בקבוצה. לפני המפגש הראשון שלהם עם העצורים הגדירו הסטודנטים את מטרות הפעילות: "העצורים ייהנו מיצירה ביחד, אך כל אחד יגיע לקו הסיום עם מסכה אישית שמאפיינת אותו; העצורים ימצאו אמצעי לתקשורת בדרך סמלית; העצורים יתנסו בנושא אשר לא התנסו בו עדיין, ייחשפו לחומרים ולרעיונות חדשים, דבר שעשוי לעזור להם להיפתח כלפינו וכלפי עצמם".

הסטודנטים פתחו את סדרת המפגשים בהצגת הנושא. כל משתתף התבקש לצייר מסכה בצבעים אקריליים, המאפשרים גיוון בצבעוניות ובמידת השקיפות של הצבע. ציורי העצורים אכן נבדלו זה מזה בקומפוזיציה, בגוונים, בעוצמת הקווים, בכתמים וכן הלאה. בסיכום השיעור העצורים הציגו את יצירותיהם ודנו בהן. במפגש השני העצורים יצרו תבליטים מחול כבסיס

ליצירת המסכות, עליהם הניחו שכבות של עיסת נייר ודבק. קריעת הנייר אפשרה "אוורור", כלומר ביטוי של רגשות דוגמת כעס ו"הוצאת אנרגיה" - תהליך המשלב בין כמה חושים (אורבך וגלקין, 1997). כיוון שבמפגש זה כמה מהעצורים נרתעו מלגעת בחול ובדבק, בפגישת ההדרכה של הסטודנטים הוצע לאפשר לעצורים ללבוש כפפות כדי להתגבר על תחושת הדחייה. במפגש השלישי הסטודנטים הציגו צילומים של מגוון מסכות. כל עצור בחר מסכה ונימק את בחירתו. אחת הסטודנטיות תיארה את המקור התרבותי של כל מסכה, וההסבר התאורטי הזה הוסיף ללמידה ממד עיוני. בשלב הבא העצורים המשיכו להדביק שכבות של עיתונים כדי לחזק את המסכות ולהבליט תווי פנים שהם רצו להדגיש. לבסוף הם כיסו את המסכות בשכבה של נייר לבן, כדי שזו תשמש בסיס לצביעה. כהכנה לצביעת המסכות כל עצור הכין כמה רישומי הכנה (סקיצות). החשיבה על אודות צבעים וצורות אפשרה לעצורים לתכנן, להתלבט ולהתנסות לקראת הבחירה בצבעי המסכות. לבסוף הם ציירו את הרקע למסכה והתיזו עליה לכה שקופה כדי להקנות לה גימור איכותי. הסטודנטים והעצורים תלו את היצירות במועדון שבתחומי האגף.

לאחר מפגש הסיום תיארו הסטודנטים והעצורים את חוויותיהם: "המפגש האחרון היה מרגש במיוחד. הופתעתי כמה העצורים שיתפו אותנו במחשבות על המסכות שלהם. היה בדבריהם משהו חשוף וכן. הרגשתי שלמרות שזו הייתה יצירה צנועה, היה לה ערך בעיניהם. שמחתי שיכולנו לתת להם הרגשה כזו, אמצעי להתבטא, להבדיל את הקול שלהם אחד מהשני" (סטודנט); "העצורים הרגישו גאווה וסיפוק מהתוצר שעשו. כשכל עצור דיבר על המסכה שלו, הבנתי שהפרויקט הצליח להביא אותם למקום שהם יכולים לראות פנימה ולשתף בחוויות מעולמם. זו התנסות מעניינת שהוכיחה לי את כוחה של האמנות. אופן העברת השיעורים, ארגון מערכי השיעורים, שיתוף הפעולה בין הסטודנטים לעצורים והכבוד ההדדי הם שאפשרו לפרויקט המסכות להצליח ולהיתלות בגאווה, באיכות ובסיפוק" (סטודנטית); "העבודה השפיעה עליי לטובה. התחלתי לחשוב על החיים שיהיו לי בחוץ, כשאשתחרר" (עצור); "ראיתי עולם והייתי עובר ולא שם לב. לא היה מעניין אותי ציור. יש הרבה דברים מעניינים, הגעתי לגיל 48 ולא ראיתי אותם. עכשיו אני מחפש איפה יש במציאות דברים כאלה" (עצור).

בטקס הסיום נציגי המכללה ובית המעצר דיברו על אודות הפעילות. רקטורית המכללה ציינה כי "הקורס מהווה תרומה חינוכית וערכית לקהילה. הוא מזמן לסטודנטים תהליך ייחודי, חווייתי ומלמד במסגרת הכשרתם". מנכ"לית המכללה הודתה ליוזמי הפעילות: "תודה ליוזמים שראו הזדמנות פתוחה גם במקום סגור". מפקד בית המעצר (בשיחה מאוחרת) התמקד בתרומת הפעילות לעצורים:

הסטודנטים מסייעים לי לחשוף את העצורים לחוויות נוספות, להרגיש סיפוק בחיים. יש כאלה שפתאום הבינו שהם יכולים לצייר, פתאום הבינו שהם יכולים ליהנות ולהרגיש סיפוק אדיר מהציור, מהאמנות וממה שהבאתם לבית המעצר. אני רואה את האופן שבו העצורים מבקשים להוציא את הדברים [היצירות שלהם] החוצה, להראות למשפחה בזמן הביקורים. פתאום הוא מבין שהוא יכול לעשות דברים ולהתגאות. שבסופו של

דבר, הוא יכול לצאת החוצה ולהראות לילדיו, והם מבינים שיש להם אבא שגאה במעשיו במקום הקשה הזה. פתאום הוא מזהה שיש אפשרות לקחת רווחים ודברים טובים. קצינות החינוך התמקדו בדבריהן בתרומת הקורס:

ללא ספק קיימת השפעה של הקורס על בית הסוהר. החל בעצורים - שאם בהתחלה חיפשתי עצורים לקורס, מהר מאוד הם חיפשו אותי על מנת להירשם - וכלה בסגל בית הסוהר, שאינם מורגלים לכניסה של אזרחים לאגף בעקביות, כפי שהתבצעה בפרויקט. יש התייחסות מיוחדת לקורס כצוהר שאינו קיים בשגרה. גם נקודת הראות של ההנהלה השתנתה מעט: הם למדו להכיר באיכויות הפרויקט ולאפשר את קיומו תוך שמירת על סדרי ביטחון. כל זאת בזכות התהליך העמוק שעוברים העצורים ובזכות תוצרים משמעותיים, חזותיים ועמידים שהפרויקט מספק. התוצר האמנותי-חינוכי שונה מהשגרה האפורה ומאפשר מעט אופטימיות.

מחשש להעצמה

מעבודות הסיכום של הסטודנטים עולה תמונה רב-ממדית, השופכת אור על התמורות שחלו אצלם - ברמה האישית, ברמה המקצועית (כמורים לאמנות) ובתפיסות והאמונות אשר מנחות אותם. אם בעקבות המפגש הראשון בבית המעצר תיארו הסטודנטים חששות ותחושות של אי-ודאות באשר לנדרש מהם בקורס, הרי בעבודות הסיכום דיווחיהם היו שונים בתכלית:

מתחילת הקורס התמודדתי עם אתגרים שונים: רגשות מעורבים, התנסות במשהו בפעם הראשונה, פחד קהל והפחד מהעצורים. במהלך הקורס השתחררתי מאותם פחדים וחששות, כמו פרפר שיוצא מהגולם. קיבלתי ביטחון בעצמי ובעצורים, למדתי המון על נתינה. זו הייתה עבורי חוויה מאוד טובה, סוג של הסתכלות על החיים ממבט אחר, משהו שאתה נתקל בחיים שגורם לך לראות את הדברים בפרופורציות. אני שמח שזכיתי להיות חלק מהחוויה העצומה הזו.

על מנת להציג כיאות את המידע העשיר שהתקבל מדיווחי הסטודנטים, חילקנו אותו לכמה קטגוריות.

א. התפתחות מקצועית

הסטודנטים תיארו את מרחב הפעולה שנפתח בפניהם כמורים לאמנות וכמחנכים:

- כל התהליך היה מאוד משמעותי עבורי. הבנתי על עצמי דברים רבים תוך כדי העבודה. בתקופה האחרונה קצת פקפקתי בבחירה שלי לעסוק בהוראה. החוויה הזאת גרמה לי להבין שתחום ההוראה רחב ומרתק, ויש אפשרויות רבות שפתוחות בפניי [...] הבנה זו נתנה לי הרבה מוטיבציה.
- בפגישה הראשונה ראיתי את המצוקה שלהם מחשיפה, איך הכוח שלהם נעלם כשהיו צריכים לעשות דבר פשוט, שלנו נראה חסר משמעות. פתאום הרגשתי שאני

מייצגת עבורם את כל מה שהם פחדו ממנו: מורים, סמכות, אנשים ש'יודעים יותר'. היה לי חשוב להראות שהכול בסדר, אפשר לטעות ואפשר לנסות, ומגיעים למטרה אחרי ניסיונות רבים.

- העבודה עם העצורים פיתחה אותי מאוד. אני עכשיו יכולה לדמיין את עצמי באמת מלמדת. אני גם מרגישה התפתחות משמעותית בביטחון שלי, ואני פתוחה יותר להביא לידי ביטוי את כל התכונות האלו ובעצם לחנך.

ב. עבודת צוות

'ההוראה המשותפת' (co-teaching) בשיעורים (Harris & Ewins, 2002; Nissan & Burlingame, 2003) עלתה בקנה אחד עם יכולות ההוראה המתגבשות של הסטודנטים, סייעה במעט לפזר את הערפל בנושא תהליך ההוראה ותאמה את הדרישות של הנהלת בית המעצר. מדברי הסטודנטים עולה כי גישה זו עזרה להם:

- לי אישית העבודה בצוות מחקה את החששות והפחדים. הידיעה שיש מי שיעזור במקרה הצורך וללמוד מדרכיהם של אחרים. בהתחלה לא ידעתי איך לעמוד בעמדה שאני זו שמלמדת ולעמוד מול אוכלוסייה אֵתה אני לא רגילה לתקשר. לראות איך [הסטודנטיות] האחרות פועלות ומתמודדות עזר לי ללמוד ולשנות את דרכי.
- חשתי שהיה שיתוף פעולה טוב בינינו, וכל אחד נתן גוון אחר לפעילות. היה נעים לראות שבמקום שכל אחד ימשוך לכיוון שלו באופן שייצור הנגדה, השוני בינינו יצר תחושת גיוון והשלמה.
- כאשר סטודנטית התקשתה לעזור לעציר, סטודנטית אחרת החליפה אותה עם טכניקה שונה, ולרוב זה הצליח.

כפי שצוין לעיל, שיתוף הפעולה בתהליך ההוראה היה מובנה: סטודנט אחד הנחה את השיעור, סטודנט אחר תיעד את מהלכו, ושאר הסטודנטים סייעו לעצורים בעבודתם:

- העצורים חששו מאוד לצייר ומה יחשבו על התוצר שלהם. אנחנו ישבנו ביניהם, ובמקום 'לפקוח עין' ציירנו אֵתם. זה עזר להם להיפתח ולכולנו להתחבר כקבוצה יוצרת, ובכך שהייתה להם דוגמה פיזית כשאין להם מושג מאיפה להתחיל.
- התייחסנו לצרכים האישיים של כל אחד, עזרנו בנקודות חולשה ודחפנו קדימה. שמנו לב למעלותיהם ועודדנו אותם עם פידבקים חיוביים.

התנסות חדשה עבור הסטודנטים והעצורים הייתה הכנת היצירה המשותפת (העצורים העבירו את הדפים ביניהם, וכל משתתף המשיך את עבודת חברו):

העבודה בקבוצה עם העצורים התחילה במפגש בו עבדנו על סקיצות של נופים, וכל חמש דקות העברנו את הסקיצה עליה עבדנו ליושב מימינו. תחילה העצורים מאוד חששו משיתוף הפעולה, אך במהרה נכנסו לזה. העצורים טענו שזאת "משימה קשה וטובה", הם אמרו שהם כבר "חשבו ודמיינו איך הם ממשיכים לצבוע ואז הצטרפו לוותרו

על החזון שלהם ולמסור אותו לאחר ולסמוך עליו שימשיך את הציור שלו ולקבל ולאמץ ציור של מישהו אחר". התהליך, עזר להם להבין שניתן לעשות דברים ביחד, ושזה מוליד דברים מעניינים ושונים. (סטודנט)

- העבודה הזו מאוד משמעותית. היא מאפשרת ומגבילה בו-זמנית, היא מלמדת לקבל אחד את השני ולהתפשר. בעיניי זה היה שיעור לחיים על שיתוף פעולה, עבודה בצוות, פתיחות, כבוד וסבלנות ללומדים ולמלמדים. (סטודנט)
- כשהבאתם את העבודה על הציור המשותף, שם התחברתי. אם אני עושה קטע לא טוב, אז הוא [משתתף אחר] ימשיך את זה, יסדר את זה איפה שהוא ממשיך, אני אמשיך אחריו. היה יותר קל ויותר טוב להתחבר: מעניין מה התמונה הבאה, מה הצבע, מה עושים. (עצור)

ההתנסויות בקורס השפיעו בד בבד הן על הסטודנטים הן על העצורים. העצורים חוו באמצעות היצירה תחושות של ביטוי עצמי, הנאה וסיפוק, קיבלו תמיכה מהסטודנטים ומקבוצת השווים ונחשפו לגילויים של שותפות ופתיחות (Campbell, 1997). הסטודנטים התמודדו עם חששות וקשיים בעת העיצוב וההנחיה של תהליכי למידה והוראה, והטילו ספק באפשרות להפיק תוצרים ראויים. הם הכינו יחדיו כל שיעור, העזו ללמד בדרך לא מוכרת ובחנו את יכולותיהם להתמודד כמורים עם קבוצת הלומדים ועם שותפיהם לקבוצה, עם האילוצים שהכתיבה סביבת בית המעצר, עם הערכים שעמם באו ועם דרישות המקצוע. הסטודנטים זכו להערכתם של אנשי הסגל בבית המעצר ושל נציגי המכללה (עדות לכך היא העובדה שקורס זה נערך בבית המעצר כבר שש שנים ברציפות). ההתנסויות בקורס שיפרו את תחושת הסיפוק והמסוגלות של שני הצדדים ותרמו להעצמתם המקצועית של הסטודנטים, אלה שבעתיד יהיו מורים לאמנות.

ג. כוחה של האמנות

קימו של הקורס בבית המעצר והאילוצים הנובעים מכך חייבו חשיבה מחודשת בנושא הוראת האמנות. הערכנו שהאמנות - שפה שאינה מילולית אלא חזותית-סמלית - תהווה ערוץ תקשורת נוסף עבור העצורים והסטודנטים; מדיווחי המשתתפים עולה כי אכן כך היה: "העצורים מצאו מקום לבטא את תחושותיהם ולהוציא את האנרגיה שלהם ללא מילים" (סטודנטית); "אני מקווה שאולי הפרויקט נתן להם הזדמנות להאמין בעצמם ולראות דברים בצורה פשוטה, נאיבית וחיובית. כמו פעם, כשהיו ילדים והשתמשו בצבעים" (סטודנטית); "תוך כדי עבודה הגעתי לתובנות חשובות לגבי היכולת האדירה שיש לאמנות. גם אנשים שאין להם זיקה לאמנות יכולים להתחבר ולאהוב את היצירה" (סטודנט); "ריגש אותי לשמוע [מהעצורים] שגרמנו להם לחוש ביטחון וסיפוק, עוררנו בהם רצון לעזור אחד לשני ולבטא את האני של כל אחד מהם. התהליך גרם לי להבין יותר את החשיבות של הפרויקט האמנותי בין כותלי בית הכלא" (סטודנט); "אני מרגישה שפתחנו לעצורים צוהר, אפילו אם הוא קטן, לעולם חדש של התנסויות. להבנה שגם לדברים קטנים ופשוטים בחיים יש משמעות, לדרך תקשורת חדשה עם ילדיהם ומשפחותיהם. ואולי כשישתחררו, פחות יחששו מהתנסויות חדשות ויהיו יותר בטוחים

בעצמם" (סטודנטית); "כשאומרים לי לצייר, אני מרגיש כמו 'ילד מפגר'. אבל בבית המעצר אני כל הזמן לומד ומתפתח, ועכשיו ההתנסות בציור גרמה לי להרגיש בטוח יותר בעצמי. כשאצא הביתה אשב עם הילד שלי ואצייר אתו" (עצור); "בהתחלה חשבתי שאנחנו כמו ילדים. מה, אנחנו בגן? בסוף ראיתי שאני עושה משהו טוב, שיצא משהו יפה, מעניין" (עצור); "כשהבן שלי הביא ציור מהגן, לא התייחסתי יפה לציור. עכשיו אסתכל אחרת על הציור. זו טעות שלי, הייתי צריך לתת לו יותר תשומת לב" (עצור); "השיעור נתן לנו כלים להסתכל על העולם בצורה יותר יפה, צבעונית ונוצצת, שמראה את האור בקצה המנהרה. הוא גם נתן לנו חופש נפלא והבנה לחיים שיכולים להיות הרבה יותר יפים" (עצור).

ההוראה בבית המעצר חזקה בקרב הסטודנטים את ההכרה בכוחה ובחשיבותה של הוראת האמנות וחיידדה את אמונתם בערכים חברתיים. הסטודנטים עודדו ביטוי אישי וקבוצתי של העצורים באמצעות העיסוק באמנות, ובהמשך הם היו עדים להתחזקותם של כישורי חיים וערכים בקרב העצורים. הסטודנטים גם נחשפו לכוחה של היצירה לזמן מרחב פנימי לעוסקים בה. ההתנסות חזקה את ביטחונם של הסטודנטים ביכולתם ללמד ולסייע לעצורים לחוש הצלחה וחדוות יצירה, להתגבר על החשש מפני כישלון, לחוות גאווה וסיפוק ולחזק את ביטחונם העצמי.

ד. תפיסה מחודשת של הסטודנטים את העצורים

רווח חינוכי, ערכי ואנושי נוסף שהשתמע מדבריהם של הסטודנטים, כזה אשר בעתיד עשוי להשפיע על יחסם לתלמידיהם, היה השינוי בתפיסתם את העצורים. מהדברים שלהלן עולה כי הסטודנטים מיתנו את הגישה השיפוטית, את הדעות הקדומות ואת הסטראוטיפים שאפיינו את תפיסתם בתחילת הקורס:

- הבנתי כמה גדול הפער בין הדימוי שהיה לי על העצורים לבין האנשים שמאחורי אותו דימוי.
- באופן אולי בלתי-נמנע הייתי עסוק בדמיון והשוני בינינו, וגם בשאלה האם הייתי יכול בנסיבות חיים אחרות להיות בנעליהם. המחשבות האלה והניסיון להתחבר אליהם מתוך עצמי, עזרו לי לצאת מהמקום הסטראוטיפי והחשדני ולהתחיל להכיר את האנשים עצמם.
- שמחתי לראות איך ככל שהמפגשים התקדמו, האווירה בינינו נהייתה חמה וידידותית, אך חשתי גם שכדי לבסס אתם קשרי אמון משמעותיים היה צורך בזמן ארוך יותר.
- למדתי להניח את דעותי הקדומות בצד ולא לשפוט אדם על פי הטעויות מהעבר. אמרתי לעצמי שיש את בית המשפט שיעשה את זה, אני כאן כדי להציע שעה וחצי של יצירה באמנות.
- הגעתי עם הרבה דעות קדומות. עכשיו אני יכולה להבין שכל אחד מתמודד אחרת במצבים שונים, אי-אפשר לשפוט. הבנתי כמה דרך אני בעצמי עשיתי בתהליך הזה.

דין

מחקר זה בחן את תרומתו של הקורס "אמנות בקהילה בבית המעצר" לסטודנטים המתכשרים להוראת אמנות. בהתבסס על הפרדיגמה האיכותנית בחרנו בגישה של 'חקר מוקיר', גישה המתמקדת בחיזוק המשתתפים ובהצלחותיהם (Allen & Innes, 2013; Conklin & Hart, 2009; Fifolt & Stowe, 2011). המטרה העיקרית של הקורס הייתה לקיים מפגשי הוראה-למידה בתחום האמנות בין סטודנטים להוראת האמנות לבין עצורים. מפגשים אלה אפשרו לעצורים להשתחרר לזמן מה מתאיהם, ללמוד, ליצור וליהנות מעבודת האמנות. לסטודנטים שבדרך כלל מתנסים בהוראה מעשית בבתי ספר, כלומר במוסדות פורמליים המוכרים להם גם מניסיונם כתלמידים, התאפשר להתנסות בתהליכי הוראה-למידה בסביבה לא שגרתית ולהוסיף עוד נדבך להתפתחותם המקצועית והאישית. ההוראה בבית המעצר התקיימה במידה רבה בתנאים של אי-ודאות והצריכה את הסטודנטים לפעול בדרך של ניסוי ותהייה. עבור הסטודנטים הייתה זו חוויה שהם טרם התנסו בה, ונדרשו מהם חשיבה והתארגנות אחרות. המציאות בבית המעצר חייבה אותם להתמודד לא רק עם אתגרים בהוראת האמנות, אלא גם עם חששותיהם מפני ההתנסות בעבודה בסביבה מורכבת - כזו המתאפיינת בתחלופה של לומדים, בהגבלת השימוש בחומרי יצירה, בפיקוח על נושאי השיחות ובהוראה של מבוגרים אשר לרובם השכלה חלקית בלבד, הרגלי למידה לקויים ותחושות של תסכול בעקבות כישלונות בלימודיהם הקודמים (עינת ועינת, 2009, 2011; Knowles, 1996).

למרות הקשיים האובייקטיביים והסובייקטיביים שעמדו בפני הסטודנטים, הערכנו כי התנסותם בעבודה בתנאי קיצון תקדם אותם כמורים ומחנכים, תרחיב את אופקיהם בסוגיית דרכי ההוראה של אוכלוסיות מגוונות ותאפשר התבוננות מעמיקה יותר בתלמידיהם. האמנו כי תפתח אצלם אמפתיה אל העצורים, כמו גם אל תלמידיהם בכל מסגרת שילמדו בה בעתיד. הגישה שעמדה בבסיס הקורס תואמת את תפיסתו של יוזף בויס כי "כל אחד הוא אמן" (Tisdall, 1974: 48) ו"באמנות אין נכון או לא נכון". הסטודנטים הונחו להתמקד לא רק ב"איכות האמנותית" של התוצרים, אלא גם בתהליכי היצירה ובחוויות של תלמידיהם בעת היצירה. אם עצור חש תסכול בעת התמודדותו עם קשיים בתהליך היצירה, הסטודנטים שיבחו אותו על תהליכי היצירה שלו ועל התוצרים. בעת הפעילות נכחו בחדר גם מורות או קצינות חינוך. מדי פעם נערכו ביקורים של מפקדי אגפים ואף של מפקד בית המעצר, וגם תגובותיהם ליצירות העצורים היו חיוביות. הנוכחות של אנשי הסגל במפגשים, כמו גם התמיכה של הסטודנטים והמפקדים, הגבירו את המוטיבציה של העצורים להצליח ואת נכונותם לשתף פעולה. בעקבות כך האווירה בכיתות הייתה נעימה, והסטודנטים לא נאלצו להתמודד עם בעיות משמעת. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם טענתו של נחמן (2006) כי בשירותי בתי הסוהר לא מרבים לעסוק בבעיות משמעת: המורה אינו "אחראי לענישה", והתלמיד המבוגר מודע לכך שכל בעיית משמעת "תזכה לתגובה".

נוסף על הוראת כמה טכניקות יצירה והנחיה של העצורים בעבודותיהם, ראינו חשיבות בכך שבמפגשים יילמדו מעט גם שפת האמנות ותולדות האמנות, וזאת באמצעות הצגת יצירות

אמנות קנוניות (Gombrich, 1982). תכניות העבודה כללו רכיבים מגישות מגוונות להוראת האמנות: הגישה ההומניסטית המעודדת הבעה עצמית ומקורית של הלומד, כזו המתבססת על משאביו הפנימיים (Lowenfeld, 1947; Read, 1958[1943]); החינוך האמנותי-דיסציפלינרי המשלב בין יצירה לבין לימוד תולדות האמנות (ולף ושורץ, 2009; Eisner, 1985); ו"אמנות כחינוך ליצירתיות", גישה המעודדת גמישות מחשבתית ופיתוח הרגלי חשיבה יצירתיים (Sharp & Le Métais, 2000).

על מנת להקל על הסטודנטים את המלאכה הם התבקשו לתכנן את ההוראה בקורס וליישמה לפי גישת ההוראה המשותפת (Harris & Ewins, 2002; Nissan & Burlingame, 2003). גישה זו מתבססת על חשיבה משותפת, צירוף ומיזוג של רעיונות והשלמתם ההדדית בתוכן ובתמיכה; היא מחזקת את השיח בין השותפים (דודזון ומור, 2005) באמצעות תכנון משותף, לימוד משותף (קבוצות למידה והוראה), חונכות עמיתים ומחקר משותף (Darling-Hammond, 1997). תהליך ההנחיה לשתי קבוצות הסטודנטים היה משותף, והחברים בכל קבוצה תכננו ביחד את התכנית ואת דרך יישומה. בעת התכנון הסטודנטים הציעו כמה גישות להוראה, ובמפגשי ההדרכה נדונו חילוקי הדעות ביניהם. לאחר דיון ביתרונות ובחסרונות של כל הצעה גובשה (בהנחייתה של מנחת הקורס) הסכמה באשר לדרך העבודה. בקבוצת הסטודנטים אלה שהכירו את רעיון ההוראה המשותפת קידמו אותו, ואילו האחרים היססו תחילה. הנושא נדון בפגישות ההדרכה, והוצעו דרכי פעולה שמטרתן להתמודד עם השוני בין חברי הצוות בסוגיה זו. לפיכך בפועל לא ניכרו הבדלים משמעותיים בדרך ההנחיה בין החברים באותה הקבוצה ובין הקבוצות. אופן ההנחיה התבסס על חלוקת תפקידים מוגדרת למנחה ול"תומכי הוראה", והדבר תרם למהלך השוטף של השיעורים. עם הזמן התפתחה תקשורת יעילה בין חברי הקבוצה וביניהם לבין המנחה. בעקבות כך הם הכירו ביתרונותיה של העבודה המשותפת, השתכנעו בנכונותה של דרך ההנחיה בקבוצה שלהם ושיתפו פעולה באופן מתואם במהלך ההנחיה המשותפת. הפעילות במסגרת הקבוצה חיזקה אפוא את העזרה ההדדית ואת שיתוף הפעולה בין הסטודנטים בעת תכנון הפעילות ובעת יישומה.

מפגשי ההדרכה והסיכום עם המנחה ועם קצינות החינוך בבית המעצר סייעו רבות לפיתוח הסטודנטים מבחינה מקצועית ומבחינה אישית. פעמים רבות במפגשים אלה נדונו דילמות, קשיים ומחשבות שהעסיקו את הסטודנטים בעת תהליך התכנון ובעת ההוראה. לסטודנטים ה"מתקשים" הוענקה תמיכה הן של עמיתיהם הן של המנחה וקצינות החינוך. באותם המפגשים גם התקיימו הכנה מדוקדקת למפגש הבא עם העצורים, קריאה של מאמרים בנושאים רלוונטיים וסיכום של התנסויות ההוראה בשיעור האחרון. לאחר כל פעילות התבקשו הסטודנטים לכתוב דוח ולשלוח אותו באמצעות רשת האינטרנט למנחת הקורס. חשוב לציין שהפעילות האינטנסיבית בקורס קירבה מאוד בין הסטודנטים לבין המנחה, והם התייעצו עמה בכל סוגיה כמעט - יישום תכנית הפעולה, היחסים בתוך הקבוצה, התמודדויות עם קשיים בעת ההוראה וכן הלאה.

גישת ההוראה המשותפת וחלוקת האחריות בין חברי הצוות תרמו ליכולת ההקשבה של הסטודנטים, העמיקו את החשיבה המשותפת שלהם והרחיבו את טווח הרעיונות המשמשים ללמידה עצמית וקבוצתית. הודות לכך השתפרה גם החשיבה הרפלקטיבית של הסטודנטים, גברה ההבנה שלהם את מהות ההוראה והחינוך והתחזקה זהותם המקצועית. יכולת ההכלה של הסטודנטים את תלמידיהם והסובלנות אליהם השתפרו, ומותנו התפיסות הסטראוטיפיות. לסטודנטים התאפשר להבין טוב יותר את המקצוע אשר בחרו בו ולהכיר בכוחה של האמנות לזמן ליוצרים (במקרה זה העצורים) חוויה אסתטית (שינמן, 2001; Dewey, 1992; Collinson, 1992; Eisner, 1985 [1938]; Moore, 2012; Tannenbaum, 2002). כמו כן התחוור לסטודנטים כי היצירה זימנה לעצורים כלי לא-מילולי לביטוי: בסיכום כל פעילות העצורים התבקשו לתאר את התהליך ואת התוצרים, והם אכן תיארו את רגשותיהם ואת מחשבותיהם. יש להניח שללא חוויית היצירה לא היה מתאפשר ביטוי לרגשות ולמחשבות האלה, והם לא היו מחלחלים אל הרובד המילולי (Liebmann, 1994; Gussak, 1997). הכתיבה הרפלקטיבית של הסטודנטים על אודות תהליכי ההוראה, הדילמות שהם הציגו, דפוסי הפעילות וכן הלאה מלמדים כי הקורס היה משמעותי עבור הסטודנטים. הממצאים מראים שההזדמנות להורות מחוץ לבית הספר חיזקה את המוטיבציה של הסטודנטים לעסוק בהוראה ובחינוך, הבהירה להם סטראוטיפים שהיו נחלתם בראשית הקורס, מיתנה את השיפוטיות שלהם והגבירה את רגישותם ליחס האנושי והמכבד אשר העצורים ראוים לו. ככלל דומה שההתנסות חיזקה את התפיסות הערכיות והמקצועיות של הסטודנטים בכמה תחומים:

א. **הוראה וזהות מקצועית** - נפתח בפני הסטודנטים מרחב פעולה חלופי בבית המעצר, מרחב שהם שימשו בו כמורים לאמנות וכמחנכים. הם התוודעו לנושא של הוראת מבוגרים (אנדרגוגיה) (Knowles, 1996) בכלל ולמאפייני העצור הלומד בפרט, נושא אשר ההכשרה המעשית להוראה במערכת הפורמלית אינה עוסקת בו. הסטודנטים מצאו קווים משותפים בין תלמידי בית ספר לבין העצורים (כמו למשל חוסר הניסיון בתחום האמנות), אלא שאת הוראת האמנות לילדים הם תפסו כטבעית. חששם של העצורים כי "ייתפסו כילדותיים" הצריך את הסטודנטים לגלות תשומת לב רבה, כמו גם לתמוך מקצועית בעצורים כדי להפיג ככל האפשר את מבוכתם. יחסם האוהד של העצורים (ביטויים של הכרת תודה, הערכה וכבוד במהלך הקורס ובסימו) חיזק את ביטחונם העצמי של הסטודנטים, את תפיסת תפקידם כמורים ומחנכים ואת ביטחונם בבחירתם המקצועית. ההתנסות בהוראה בבית המעצר שיפרה את יכולתם של הסטודנטים לבטא הכלה וסובלנות, להתבונן בתלמידיהם ולגלות אמפתיה כלפיהם. הסטודנטים למדו לתכנן יחידת הוראה בתחום האמנות (תוך כדי התאמת חומר הלימוד ודרכי הלימוד לאוכלוסייה ייחודית), להנחותה ולהעריכה, וזאת תוך כדי חוויה של תחושת הצלחה. ביטחונם המקצועי התחזק, והורחבה המשמעות שהם העניקו לחינוך בכלל ולחינוך לאמנות בפרט. בעקבות האינטראקציות שלהם עם עמיתיהם ועם תלמידיהם התפתחה זהותם המקצועית (קוזמינסקי וקלויר, 2010).

ב. **כוחה של האמנות** - הסטודנטים נוכחו בחוויה ובלמידה שהעיסוק באמנות מספק להם, כמו גם לתלמידיהם, אשר רובם לא התנסו לפני כן בתחום זה. הם עמדו על יכולתה של האמנות לקדם ביטוי אישי וקבוצתי, לסייע ברכישת ערכים וכישורי חיים, להעניק משמעות לניסיון החיים ולגבש סדר אסתטי; הודות לכך האדם "מרגיש נכון" וחש איזון והרמוניה (שינמן, 2001; Eisner, 1985). לעצורים התאפשר לקלוט גירויים חושיים, ואלה סיפקו להם הנאה והרחיבו את תודעתם (Collinson, 1992). השהות ב'מרחב פנימי' (Moore, 2012; Tannenbaum, 2002) אפשרה להם ביטוי שאינו מילולי בד בבד עם ביטוי מילולי.

ג. **כישורים ומיומנויות** - לא מעט כישורים ומיומנויות נרכשו או התחזקו בקרב הסטודנטים: התקשורת הבין-אישית והתוך-קבוצתית; ליווי של תהליכי יצירה החותרים לביטוי אישי ולביטוי קבוצתי משותף; הפחתת התחרותיות בקרב צוות ההוראה; גמישות מחשבתית וחיפוש מתמיד אחר דרכי הוראה מתאימות. בעקבות החשיבה המשותפת התקיימה השלמה הדדית (בתוכן ובצורה) בין רעיונות של חברי הקבוצה (דודזון ומור, 2005; Harris & Ewins, 2002; Nissan & Burlingame, 2003).

ד. **ערכים** - הסטודנטים גיבשו תובנות בכמה סוגיות ערכיות: הבדלים בין-אישיים, קבלת האחר והשונה, הפחתת השיפוטיות ומיתון התפיסה הסטראוטיפית, כוחה של עבודת צוות, עזרה הדדית וכבוד הדדי. הם גם הכירו בכוחה של האמנות לעצב את התודעה ולהעביר ידע, שפה, קודים וערכים (יפה, 2011).

אנו סבורות כי סטודנטים שהתנסו בתכנון ובהנחה של הוראת אמנות במקום המתאפיין בתנאים קשים, ועקב כך נחשפו למורכבותו של מקצוע ההוראה ולדיון ערכי בפרקטיקה של ההוראה, עושים צעד כבד משקל בדרך לפיתוח זהותם המקצועית בהוראה בפרט ולקידום החינוך בכלל. יש להניח שהם גם ידעו להעביר את התכנים, את דרכי ההוראה ואת מכלול הערכים שהתחזקו אל מסגרות אחרות. התהליך תרם להעצמתם האישית והמקצועית של הסטודנטים, חיזק את הקשר שלהם למהות ההוראה והעצים את הזהות המקצועית שלהם כמורים לאמנות בעתיד. לפיכך חשוב שמערכות חינוך והכשרה החותרות למעורבות חברתית-קהילתית ירחיבו את תחומי הפעילות שלהן, יפעלו גם מחוץ למערכת הבית-ספרית, יחשפו את הסטודנטים לסביבות חברתיות ולמסגרות שהם אינם פוגשים בשגרה ויאפשרו להם להרחיב את תפיסותיהם המקצועיות והאישיות.

תרומה חשובה של מחקר זה היא היכולת ליישם את הידע שנצבר בו גם בבתי מעצר ובבתי סוהר אחרים, כמו גם במסגרות קהילתיות נוספות. הליכתם בדרך הזו של סטודנטים לאמנות, בעיקר כאלה הלומדים במוסדות חינוך בעלי אוריינטציה של אקטיביזם ומעורבות חברתית, יכולה לאפשר יישום מלא או חלקי של השיטה אשר הותוותה בפעילות המתוארת לעיל.

מקורות

אורבך, נ' וגלקין, ל' (1997). רוח החומר: טיפול באמנות - מהלכים והתנסויות. חלק ג: חומרים וכלי עבודה. קריית ביאליק: אה.

- בר-דוד, ר' (1996). מודעות עצמית באמצעות האמנות. *צוהר לבית הסוהר*, 5, 63-69.
- ברקאי, ס' (2012). *חזון לימודי האמנות תשע"ב*. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Omanut/Odot
- גרבוז, י' (2009). פריצת גדר המציאות. בתוך ת' עינת וע' עינת (עורכים), *קולות מהכלא: אנתולוגיה של יצירות אסירים* (12-15). ירושלים: כרמל.
- וודזון, ר' ומור, נ' (2005, יוני). *חקר מקרה: טובים השניים מן האחד - הוראה משותפת בקורס בין-מוסדי מקוון*. ההרצאה נישאה בכנס השנתי הרביעי של מיט"ל - מרכז ידע טכנולוגיות למידה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.
- וולף, י' ושורץ, ח' (2009). *סקירת ספרות בתחום הוראת האמנות*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד; עבור משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. ירושלים. http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Portal/Skirot/Omanut.pdf
- ויניקוט, ד"ר (1995[1971]). *משחק ומציאות* (תרגום: י' מילוא). תל-אביב: עם עובד.
- יפה, נ' (2011). סקירת ספרות בתחום הוראת האמנות. *קשר אמנותי*, 9, 11-13.
- לפלא, ע' (עורך) (2007). *חינוך, טיפול ושיקום בשירות בתי הסוהר*. רמלה: שירות בתי הסוהר.
- מרקמן סינמנס, ד' (2008). *הייחוד של עבודה קבוצתית באמנות*. נדלה מתוך האתר של "קבוצות - קהילת מנחי הקבוצות בישראל": www.igroups.co.il/fullart.asp?art=48
- נחמן, י' (2006). שחיקת מורים בתיכון ובבתי סוהר. *צוהר לבית הסוהר*, 10, 36-40.
- עינת, ע' ועינת, ת' (2006). *כתב אישום: ליקויי למידה, נשירה ועבריינות*. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- עינת, ע' ועינת, ת' (2011). *ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז בקרב אסירים ישראלים: דוח מסכם*. רמלה: שירות בתי הסוהר.
- עינת, ת' ועינת, ע' (עורכים) (2009). *קולות מהכלא: אנתולוגיה של יצירות אסירים*. ירושלים: כרמל.
- פוסטמן, נ' (2000). גשר אל המאה ה-18. *פנים*, 12, 9-14.
- פרוגל, ש', ברחנא-לורנד, ד', לוי-קרן, מ' וברקאי, ס' (2012). על חשיבותו של חינוך לאמנות. *הד החינוך*, פו(5), 46-47.
- צימט, ג' (2001). *מודל מנטלי בפעולה: על אודות למידה של מורים-אמנים המלמדים אמנות חזותית*. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.
- קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. *דפים*, 49, 11-42.
- שינמן, ש' (2001). מחקר מבוסס אמנות: דרכי ידיעה תיאטרוניות. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (551-584). תל-אביב: דביר.
- שירות בתי הסוהר [שב"ס] (2004). *פקודת נציבות 04.05.01: יצירות אמנות הנוצרות ע"י אסירים*. נדלה מתוך אתר שירות בתי הסוהר: <http://www.ips.gov.il/Uploads/Commands/PDF/160.pdf>
- Agar, M. H. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press.
- Allen, J. M., & Innes, M. (2013). Using appreciative inquiry to frame the appraisal of an Australian initial teacher education program. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(11), 1-16.

- Arora, N. K. (2003). Interacting with cancer patients: The significance of physicians' communication behavior. *Social Science & Medicine*, 57(5), 791-806.
- Belgrave, L. L., Allen-Kelsey, G. J., Smith, K. J., & Flores, M. C. (2004). Living with dementia: Lay definitions of Alzheimer's disease among African American caregivers and sufferers. *Symbolic Interaction*, 27(2), 199-222.
- Benson, J. F. (2010[1987]). *Working more creatively with groups* (3rd ed.). New York and Abingdon, UK: Routledge.
- Campbell, J. (1997). *Creative art in groupwork*. Bicester, UK: Speechmark Publishing. (Original work published 1993.)
- Charon, J. M. (1995[1979]). *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Collinson, D. (1992). Aesthetic experience. In O. Hanfling (Ed.), *Philosophical aesthetics: An introduction* (111-178). Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Conklin, T. A., & Hart, R. K. (2009). Appreciative inquiry in management education: Measuring the success of co-created learning. *Organization Management Journal*, 6(2), 89-104.
- Creswell, J. W. (2009[1994]). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: NCTAF.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier. (Original work published 1938.)
- Eisner, E. W. (1985). Aesthetic modes of knowing. In E. W. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing: Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (23-36). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education? *Art Education*, 54(5), 6-10.
- Fifolt, M., & Stowe, A. M. (2011). Playing to your strength: Appreciative inquiry in the visioning process. *College and University*, 87(1), 37-40.
- Gardner, H. (1983). *Frames of the mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Gombrich, E. H. (1982). *The image and the eye: Further studies in the psychology of pictorial representation*. Oxford, UK: Phaidon.

- Gussak, D. (1997). Breaking through barriers: Advantages of art therapy in prison. In D. Gussak & E. Virshup (Eds.), *Drawing time: Art therapy in prisons and other correctional settings* (1-11). Chicago, IL: Magnolia Street Publishers.
- Harris, R. A., & Ewins, R. (2002, August). *Peer-to-peer networked learning across institutions: The virtual learning space and the support of staff development*. Paper presented at the 3rd international conference on networked learning, Sheffield, UK.
- Heise, D. (2004). Is visual culture becoming our canon of art? *Art Education*, 57(5), 41-46.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1994). Phenomenology, ethnomethodology, and interpretive practice. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (262-272). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Knowles, M. (1996). Andragogy: An emerging technology for adult learning. In R. Edwards, A. Hanson, & P. Raggatt (Eds.), *Boundaries of adult learning* (82-98). New York and Abingdon, UK: Routledge.
- Liebmann, M. (1994). Introduction. In M. Liebmann (Ed.), *Art therapy with offenders* (1-13). Bristol, PA: Jessica Kingsley.
- Liebmann, M. (2006). *Art therapy for groups: A handbook of themes, games and exercises*. New York: Routledge. (Original work published 1986.)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth: A textbook on art education*. New York: Macmillan.
- Moore, C. (2012). Creating the space to create. In C. Babetto & A. Scandurra (Eds.), *Art and culture in prison* (127-129). Fiesole, Italy: Fondazione Giovanni Michelucci.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nissan, L. G., & Burlingame, D. F. (2003). *Collaboration among institutions: Strategies for nonprofit management education programs*. Indianapolis, IN: Indiana University, Center on Philanthropy.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208.
- Read, H. (1958[1943]). *Education through art* (3rd ed.). London: Faber & Faber.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sharp, C., & Le Métais, J. (2000). *The arts, creativity and cultural education: An international perspective*. London: QCA.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Tannenbaum, J. (2002). Human beings together. *Paths of Learning*, 14, 13-14.
- Tisdall, C. (1974). *Art into society, society into art*. London: Institute of Contemporary Art.

שימוש ברפרט ככלי להוראה וללמידה בחינוך הגבוה

לודמילה קריבוס

תקציר

המחקר המוצג במאמר זה מתאר דרכי שימוש ברפרט ככלי נפוץ להוראה וללמידה במוסדות להשכלה גבוהה; הוא מנסה לעמוד על משמעותו של הרפרט (עבור המרצים מזה והסטודנטים מזה) ולהעריך את יכולתו לשפר את רמת הלמידה. במחקר השתתפו 49 מרצים ו-214 סטודנטים בתכניות לימודים לתואר שני. ניתוח הנתונים במחקר שילב בין שתי גישות: הגישה הכמותית שימשה כדי למקד את התופעה הנבדקת, ואילו הגישה האיכותנית שימשה כדי להבין את התופעה ולפרשה. בחלק הכמותי המרצים תיארו את יתרונות הרפרט (תרומתו לקידום תהליך הלמידה ולהגברת מעורבותם של הסטודנטים בחומר הנלמד) ואת חסרונותיו (המורכבות של תהליך זה). בחלק האיכותני נמצא כי הסטודנטים תופסים את הרפרט כמשלב בין גישתו וראייתו של המרצה (סגנון ההוראה) לבין גישתו והבנתו של הסטודנט (סגנון הלמידה). בהתבסס על ההשוואה בין ציפיות הסטודנטים לבין התנהלות המרצים בתהליך ההכנה של הרפרט הומלץ על דרכים להתאים בין סגנון הלמידה לסגנון ההוראה, דרכים אשר יוכלו לקדם את תהליך הלמידה.

מילות מפתח: הוראה ולמידה בהשכלה הגבוהה, רפרט.

מבוא

מאמר זה עוסק ברפרט - אחד הכלים הנפוצים בחינוך בכלל ובחינוך הגבוה בפרט. למרות השימוש הרב בכלי הוראה זה דומה כי אין הסכמה בקרב הנהלות המוסדות האקדמיים, כמו גם בקרב המרצים והסטודנטים, באשר לתועלת, למשקל ולמשמעות של הרפרטים ודרכי השימוש בהם (וגנר-גרשגורן, 2012). המחקר המתואר מנסה לעמוד על משמעות הרפרט ככלי להוראה וללמידה במכללה להכשרת מורים, וזאת באמצעות בחינת תפיסותיהם של מרצים וסטודנטים את יתרונותיו ואת חסרונותיו של הכלי.

הגדרות למושג רפרט וסוגי רפרטים

המחקר המתואר הוא מחקר חלוצי: השימוש ברפרטים לא נחקר עד כה, ואפילו הגדרתו ככלי להוראה וללמידה אינה אחידה ואינה ברורה דיה (פילר, 2003; Dundes, 2001; Bucy, 2006; Shmaefsky, 2005). ברוב המילונים בעברית לא מופיע המושג 'רפרט', שמקורו בלטינית: 'referre' - לדווח, להודיע, למסור דין וחשבון. ההגדרות בעברית עוסקות במושג 'תקציר',

ולפיכך הן מצמצמות את משמעותו המקובלת באקדמיה (אבן-שושן, 2000[1974]; שויקה ופריידקין, 1997).

לנוכח העדר ספרות מחקר בנושא הרפרטים סטודנטים רבים מסתייעים באתרי אינטרנט אשר מציגים הנחיות להכנתם. יחסם של אתרים אלה לרפרט הוא פשטני למדי ופונקציונלי ("אמצעי להשגת ציון גבוה"), והם אינם עוסקים בייחודיותו של הרפרט, בהגדרתו או בדרך הלמידה באמצעותו (רובין, 2007; Brians, 2006).

בספרות המקצועית מופיעים רק פרטים מעטים על אודות מקורותיו של הרפרט, וזאת אף שראשיתם של הרפרטים (כנאומים פומביים) עוד ביוון העתיקה וברומא. בפורמט מחקרי ראשיתם בתקופת הנאורות - באותה התקופה הם שימשו כדי לדווח על אודות רעיונות או תגליות מדעיות. דיווחים אלה הופיעו בכתבי עת מדעיים פופולריים, ולכן הם נכתבו באופן שיהיה מובן לקהל הרחב (Grekul, Korovkina, & Kupriyanov, 2009). בתקופה המודרנית רפרטים בשדה החינוכי הם עבודות אקדמיות מתומצתות, ובחינתם משמשת להערכת ידיעותיו של הסטודנט (Brians, 2006). מומחים בתחום החינוך הגבוה מבחינים בין סוגי רפרטים:

- הבחנה לפי היקף ועומק המידע המוצג ברפרטים - (א) רפרטים אינפורמטיביים הם עבודות מדעיות מתומצתות המהוות אמצעי להבעת דעה או להעלאת דילמות ורעיונות בנושא הנבחר. לעומת זאת תקצירים הם סיכומים של תוכן העבודה או חלק ממנה, ואלה כוללים מידע עובדתי ובסיסי בלבד (ללא פרשנות או ביקורת נוספת); (ב) רפרטים מונוגרפיים מתבססים על מקור מדעי אחד, ולעומת זאת תסקירים מתבססים על כמה מקורות מדעיים.
- הבחנה לפי קהל היעד - רפרטים כלליים המיועדים לקהל הרחב לעומת רפרטים ספציפיים המיועדים לאנשי מקצוע בתחום מסוים.

- הבחנה לפי אופן הצגת החומר - רפרטים פרודוקטיביים אינם מסתפקים בסיכום הנושאים המופיעים במקורות המידע, אלא מהווים מחקרים אנליטיים עצמאיים המבטאים את נקודת המבט, את דרך החשיבה ואת רעיונותיו המקוריים של הכותב. לעומת זאת רפרטים פרודוקטיביים מסכמים את הדברים המופיעים במקורות המידע ללא ניתוח נוסף (Grekul, Korovkina, & Tikhomirov, 2003; Andreev, Smirnov, & Kupriyanov, 2009).

מאז תחילת שנות האלפיים חלה מהפכה של ממש בנושא הרפרטים, וזאת בהשפעת עקרונותיה של הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית החותרת ל'למידה פעילה', ל'למידה משמעותית' ול'חינוך לחשיבה' (משרד החינוך, 2014; FSU, 2011). כיום הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית מציעה לכותבי רפרטים מגוון של ערוצי למידה: למידת חקר, למידה חווייתית, למידה המבוססת על פתרון בעיות, למידה בקהילות חשיבה, למידה באמצעות פרויקטים (הרפז, 2000; זוהר, 2007; כרמון, 2000; משרד החינוך, 2014; Çalişkan & Sünbül, 2011). בהתאם לכך כותבי רפרטים צריכים להיות בקיאים במגוון ערוצי הלמידה האלה, וזאת על מנת שיוכלו לרכוש ידע מעמיק ולהעבירו לאחרים.

תפיסתה של הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית - המודל המושגי

בשונה מאופן הלימוד המסורתי (שבו במהלך מרבית השיעור המורה מדבר, ואילו הלומד הוא "שומע פסיבי") הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית מעודדת מעורבות של הלומדים בתהליך הלימוד, וזאת על מנת להגביר את הידע שלהם (יחיאלי, 2008; כרמון, 2000; משרד החינוך, 2014). לפיכך אף שרפרט הוא עבודה אקדמית שהיקפה מצומצם, הכנתו מצריכה את הסטודנטים להשקיע משאבים לא מבוטלים - למידה עצמית מעמיקה, כתיבה ולעתים קרובות גם הצגתו למרצה ולסטודנטים בכיתה (Andreev, Smirnov, & Tikhomirov, 2003).

במאמר זה נבחן סוג של רפרט המתאפיין בכך שעל מחברו (הסטודנט) להתמקד בשני נושאים מרכזיים: (א) למידה עצמית דהיינו "הגעה למקורות" שהמרצה לא לימד בכיתה; (ב) הצגת הרפרט בפני הכיתה. הכנת הרפרט מצריכה אפוא כמה מיומנויות. כמו כן אפשר להבחין בין כמה סוגים (או גרסאות) של רפרט: הכנת העבודה הכתובה ומסירתה למרצה, הכנת העבודה הכתובה והצגת פוסטר שלה בכיתה, הכנת העבודה הכתובה והצגתה בכיתה, הצגת פוסטר בלבד, הצגת העבודה בלבד (בכיתה) וכן הלאה. בהכנת רפרט מהסוג הזה יש שלושה שותפים:

- המרצה - הלה מנחה ומעריך (את העבודה הכתובה ואת הצגתה בכיתה);
- הסטודנט כמכין הרפרט - הלה לומד (לבד, יחד עם עמית או שניים או בדרך של למידה קבוצתית [collaborative learning]), נבחן (על העבודה שכתב, על דרך הצגתה בכיתה או על שתיהן) ומלמד (הוראת עמיתים);
- הסטודנט כשומע אחרים (למידה מעמיתים).

כיוון שהמחקר המתואר ביקש להבין את משמעות הרפרט ככלי להוראה ולמידה, הנחת העבודה הייתה כי יש לבחון את התכונות, את התהליכים, את העמדות ואת הידע הגלומים בכלי זה מנקודת מבט הוליסטית, כזו המנתחת את ההקשר ואת הפעילות של כל השותפים בהכנתו (Swan, Shen, & Hiltz, 2006). המחקר התמקד בבחינת תרומתו של הרפרט לתהליך של למידה משמעותית בחינוך הגבוה. על מנת לבחון את הסוגיה הזו התבסס המחקר על מודל ההערכה CIPP (Context, Input, Process and Product) (Stufflebeam, 2003), מודל מושגי אשר מהווה מסגרת מאורגנת וכוללת להערכת תכניות, פרויקטים, מוסדות וכן הלאה. המודל מבחין בין ארבעה סוגי הערכה: הערכת הקשר (הערכת הצרכים), הערכת תשומות (התאמת הכלי לצרכים), הערכת תהליכים (יישום הכלי) והערכת תוצרים (תפוקות הכלי). כל אחד מארבעת סוגי ההערכה מאפשר לאסוף נתונים על אופני השימוש בכלי (הרפרט), לנתחם ולספק מידע באשר ליעילות הכלי. בהתאם למודל זה נוסחו ארבע שאלות הערכה:

1. מהו ההקשר שהרפרט משמש בו כלי להוראה ולמידה?
2. מה הן התשומות של הסטודנט אשר מכין את הרפרט ושל הסטודנט אשר שומע אחרים?
3. מה הם המאפיינים של תהליכי הכנת הרפרט, הנחייתו והצגתו?
4. מהי איכות התוצרים של הכלי - התוצר הכתוב והתוצר המוצג בכיתה?

מתודולוגיה

המשתתפים ומערך המחקר

המחקר נערך בקרב מרצים וסטודנטים בתכניות לתואר שני הנלמדות במכללת אורנים. הבחירה במשתתפים המשתייכים כולם לאותו מוסד אקדמי, מוסד העוסק בהכשרה להוראה, נבעה בראש ובראשונה מהרצון לבחון את דרכי הלימוד במכללה זו. סיבה נוספת לבחירה זו הייתה אופיו החלוצי של המחקר, אשר עוסק בנושא שלא נבחן קודם לכן.

בהתאם לערכים ולעקרונות הקונסטרוקטיביסטיים נערך המחקר בשיטה האיכותנית. בשלב המקדים של המחקר שולבו כלים כמותיים מתחום הסטטיסטיקה התיאורית (כדי למקד את התופעה), וכך גם בשלב המסכם של המחקר (כדי לתקף את ממצאיו האיכותניים ולבססם על מדגם גדול יותר).

בשלב המקדים של המחקר, שלב כמותי, 49 מרצים (מתוך 120 אשר לימדו במכללת אורנים בתכניות לתואר שני) ענו על שאלון קצר שפורסם באתר האינטרנט של המכללה. המרצים לימדו בתחומי הוראה מגוונים: תרבות ותקשורת, פסיכולוגיה, מנהיגות, ייעוץ חינוכי, הדרה, חינוך והוראה. 90% מהם היו בעלי תואר "דוקטור" (Ph.D.); רובם היו ילידי הארץ (השאר היו ילידי אנגליה, ארגנטינה, ארצות-הברית, עיראק, רוסיה וצרפת), ועברית הייתה שפת האם שלהם. הגיל הממוצע של המרצים היה 51.

בשלב הבא של המחקר, השלב האיכותני, השתתפו 18 סטודנטים (מתוך 260 אשר למדו בשלוש התכניות לתואר שני במכללה). סטודנטים אלה נענו להזמנה להתראיין, שנשלחה בדוא"ל לכל הסטודנטים לתואר שני. הסטודנטים שהשתתפו במחקר היו בשנה הראשונה או השנייה ללימודיהם בשלוש התכניות לתואר שני: ייעוץ חינוכי, מנהיגות בחינוך והוראה לתלמידים בהדרה (נוער בסיכון). כולם עבדו והיו בעלי משפחות, גילם נע בין 30 ל-54, והציון הממוצע שלהם בלימודים לתואר שני היה 85. שפת האם של ארבעה-עשר מהסטודנטים הייתה עברית ושל ארבעה סטודנטים - ערבית.

בשלב המסכם של המחקר, שלב כמותי, השתתפו 196 סטודנטים - כ-75% מכלל הסטודנטים במכללה שהיו בשנה השנייה ללימודיהם לתואר שני. סטודנטים אלה למדו בשבע תכניות לימוד: שלושה סטודנטים למדו בתכנית להוראה רב-תחומית, 37 בתכנית להוראת שפות, 47 בתכנית לייעוץ חינוכי, 29 בתכנית לחינוך והוראה לתלמידים בהדרה, 21 בתכנית להוראת המדעים, 27 בתכנית למנהיגות בחינוך ו-32 בתכנית לתואר "מוסמך בהוראה". גיל המשתתפים בשלב הזה של המחקר נע בין 24 ל-59. בכל התכניות נמצא כי רוב הסטודנטים (89% מהמשתתפים במחקר) היו ילידי הארץ. בשש משבע התכניות הרוב המכריע של הסטודנטים היו נשים (כ-83%), וגם בתכנית השביעית - לימודים לתואר "מוסמך בהוראה" - רוב הסטודנטים היו נשים (כ-60%). שפת האם של כמחצית מהסטודנטים (51%) הייתה עברית ושל 41% מהסטודנטים הייתה ערבית. רוב הסטודנטים (כ-80% מהמשתתפים במדגם) הכינו רפרטים במהלך השנה: כ-70% מהם הציגו עד שלושה רפרטים וכ-9% הציגו יותר משלושה רפרטים. הדרישה הרבה ביותר להכנת רפרטים

הייתה בתכניות להוראת המדעים (100% מהמשתתפים הכינו רפרטים), לתואר "מוסמך בהוראה" (כ-94%) ולמנהיגות בחינוך (כ-85%). בשאר התכניות שיעור הסטודנטים שהכינו רפרטים עמד על כ-70%.

כלי המחקר

בשלב המקדים חולק למרצים שאלון אשר חובר לצורך המחקר (למשתתפים הובטח שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם). מטרת הפרק הראשון בשאלון (שאלות 1 עד 11) הייתה לאסוף מידע כללי על אודות המרצה (תחום הוראה, תואר אקדמי, גיל, שפת אם וכן הלאה) ועל תדירות השימוש שלו ברפרט ככלי הוראה. הפרק השני (שאלות 12 עד 15) התמקד בתפיסתו של המרצה את מטרת הרפרטים ובדרישותיו בהכנתם. בהתבסס על סקירת הספרות הוצעו בפרק השני כמה תשובות אפשריות לכל שאלה, והמרצים התבקשו לדרג את החשיבות של כל תשובה עבורם (1 - "לא חשוב כלל", 5 - "במידה רבה ביותר"). כך למשל תשובות אפשריות לשאלה "עד כמה חשובים הגורמים הבאים להחלטתך להשתמש ברפרטים כמשימה בקורס?" היו "רפרטים מועילים לתהליך ההוראה", "רפרטים מעמיקים ומעשירים את חומר הקורס", "רפרטים תורמים לתהליך הלמידה" וכן הלאה, והמשיבים התבקשו לדרג (מ-1 עד 5) את החשיבות של כל גורם. כמו כן הוצגו שתי שאלות פתוחות: (א) תיאור הגורמים להחלטת המרצים להשתמש ברפרטים ככלי הוראה; (ב) תיאור דרישותיהם של המרצים מסטודנטים אשר מכינים רפרט.

בשלב האיכותני נערכו ראיונות חצי מובנים עם סטודנטים לתואר שני אשר הסכימו להתראיין. הראיונות התבססו על 'מדריך ריאיון' אשר חובר בהתאם לממצאים שהתקבלו בשלב המקדים (הכמותי) של המחקר. במדריך נכללו שאלות שעסקו בתכנים של מושאי ההערכה הקונסטרוקטיביסטית: מטרה והגדרה של רפרטים; מאפייני הלומדים; היבטים דידיקטיים, מדעיים, לשוניים וחזותיים של רפרטים; גורמים אשר מקדמים ומעכבים את הלמידה באמצעות רפרטים; מקומו של המרצה בקורס הכולל הכנת רפרטים; הערכים העיקריים שהקורס הכולל הכנת רפרטים מושתת עליהם; דרכים לשיפור השימוש ברפרטים.

בשלב הכמותי המסכם פורסם באתר האינטרנט של המכללה שאלון אשר נועד לכלל הסטודנטים במכללה שהיו בשנה השנייה ללימודיהם לתואר שני (הובטח למשתתפים שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם). השאלון התבסס על נושאים אשר צוינו בראיונות בחלק האיכותני של המחקר, והוא כלל 14 שאלות והיגדים. השאלות הראשונות (1 עד 8) התמקדו באיסוף מידע כללי על אודות הסטודנט (התכנית שהוא לומד בה, גיל, שפת אם וכן הלאה), מספר הרפרטים שהכין ושביעות רצונו מהם. השאלות הבאות (9 עד 11) בדקו את אופני הלמידה של הסטודנט בעת הכנת הרפרט ואת ציפיותיו מהמרצה (בקורס הכולל הכנת רפרטים). בחלק זה הוצעו כמה תשובות אפשריות לכל שאלה, והסטודנטים התבקשו לדרג את החשיבות של כל תשובה עבורם (1 - "לא חשוב כלל", 5 - "במידה רבה ביותר"). כך

למשל תשובות אפשריות לשאלה "בקורס הכולל רפרט, באיזו מידה חשוב לך שיתקיים כל אחד מההיבטים הבאים?" היו "קידום תהליך הלמידה", "שיתוף הסטודנטים במתכונת הרפרט", "הנחיה מקפת בהכנת הרפרט" וכן הלאה, והמשיבים התבקשו לדרג (מ-1 עד 5) את החשיבות של כל גורם. השאלות המסכמות (12 עד 14) היו שאלות פתוחות העוסקות בתפיסתו של הסטודנט את הגדרתו, את יתרונותיו ואת חסרונותיו של הרפרט: "מהי מטלת הרפרט, לפי הגדרתך?"; "לדעתך, מה הם יתרונות הרפרט?"; "לדעתך, מה הם חסרונות הרפרט?".

השילוב בין הגישה האיכותנית לגישה הכמותית הקנה למחקר את המאפיינים הרצויים: **תקפות** - מגוון ההיבטים של הרפרט תואר מנקודת מבטן של שתי שיטות מחקר (הכמותית והאיכותנית); **מהימנות** - בדיקות מקבילות להערכת עקיבות התוצאות נעשו בשלושת שלבי החקר; **ויישומיות** - בהתבסס על מודל ה-CIPP נבחנו סוגי הערכה מוגדרים.

ממצאים

תיאור הממצאים מתבסס על עץ הקטגוריות אשר מוצג בנספח. התרשים מציג את תפיסותיהם של המרצים מזה ושל הסטודנטים מזה באשר ליתרונותיו ולחסרונותיו של הרפרט. הוא הוכן בעקבות קטגוריזציה וזיהוי של תמות מרכזיות שהופיעו בראיונות, ובד בבד שילוב של נתונים אשר התקבלו בשלבים הכמותיים של המחקר. הממצאים מוצגים לפי ארבע שאלות ההערכה אשר נוסחו בהתבסס על מודל ההערכה CIPP (Stufflebeam, 2003): הערכת ההקשר (context) - בחינת הצרכים שהרפרט אמור לענות עליהם; הערכת התשומות (input) - בחינת התאמתו של הרפרט לצרכים אלה; הערכת התהליך (process) - בחינת היישום בפועל של השימוש ברפרט; והערכת התוצר (product) - בחינת התפוקות של הרפרט.

הערכת ההקשר

א. הגדרת הרפרט ומטרותיו

מממצאי המחקר עולה כי קיימים הבדלים בין תפיסות המרצים לבין תפיסות הסטודנטים בנוגע להגדרת הרפרט ככלי להוראה וללמידה ובנוגע למטרותיו. הרוב המכריע של המרצים לא הגדירו רפרט מהו, ו-96% מהם ראו בהכנת רפרט "משימת חובה" (כלומר תפסו את הרפרט ככלי הוראה מקובל ואת השימוש בו כדבר מובן מאליו). כמחצית מהמשיבים (49%) הורו לסטודנטים שלהם להכין רפרט בקורסים השנתיים, כרבע מהמשיבים (25%) - בקורסים הסמסטריאליים, וכרבע (26%) - בקורסים השנתיים והסמסטריאליים. המשקל היחסי של הרפרט בקביעת הציון לא היה אחיד, והוא נע בין 20% ל-50% בקורסים השנתיים ובין 10% ל-60% בקורסים הסמסטריאליים. לפי דיווחי המרצים, את רוב הרפרטים מכינים יחידים (כ-53%); עם זאת, חלק מהרפרטים הם תוצר עבודה משותפת של זוגות (כ-41%) ואף של קבוצות (כ-6%). בקורסים הסמסטריאליים, כמו גם בקורסים השנתיים, יותר ממחצית מהמרצים (כ-60%) הגבילו את משך הצגת הרפרט לרבע שעה עד חצי שעה; כ-10% מהמרצים הגבילו את משך הצגת הרפרט לשעה; ושאר המרצים

(כ-30%) לא הגבילו כלל את משך הצגת הרפרט. חלק מהמרצים דרשו מהסטודנטים להוביל דיון בכיתה בעקבות הצגת הרפרט, חלק דרשו להגיש את העבודה הכתובה לאחר הצגת הרפרט בכיתה, והיו כאלה שדרשו מהסטודנטים לפרסם את הרפרט באתר האינטרנט של הקורס. בקרב הסטודנטים לא הייתה תמימות דעים באשר להגדרת הרפרט ולמטרותיו. לפי אחת ההגדרות, רפרט הוא הרצאה או שיעור: "העניין הוא לעמוד בתוך הכיתה ולהרצות" (א'); "רפרט בשבילי זה בעצם 'מיני שיעור', שחושף את הלומדים לאיזשהו נושא - נושא מחקרי שמשלב אולי גם דיאלוג עם הקהל על הנושא המוצג, ואולי, לצורך העניין, גם יוצר איזושהי הפריה הדדית לפיתוח והעשרת המחקר. מבחינתי, זה אומר שהרפרט עושה את שלו" (ת'). לפי הגדרה אחרת, זוהי מצגת או הצגה: "משימות שאני הכי אוהבת זה לעשות רפרטים [...] לעשות מצגות" (צ'); "ההצגה, מבחינתי, זה רפרט" (ת'). לפי ההגדרה השלישית לרפרט, זהו תקציר - עבודה כתובה, ממוקדת וקצרה אשר מתבססת על הספרות המקצועית בנושא הנדון: "תמיד ידעתי שהמצגת זה לא רפרט. ידעתי שרפרט, למשל, זה להגיש נושא מסוים. לחקור אותו מבחינת הספרות והשתלשלות הדברים, למשל. זו לא עבודה רחבה יותר, אלא עבודה שהיא ממוקדת וקצרה" (נ'). לפי הגדרות נוספות, רפרט עוסק במחקר ובפיתוח ("רפרט זה עניין של פיתוח. לפתוח איזושהי בעיה, ובעצם לנהל איזשהו דיאלוג על הבעיה כדי להפרות את המחקר") או בניתוח ידיעה על בסיס נושאים שנלמדו בקורס ("זה היה לקחת ידיעה ולנתח אותה בהיבטים של הקורס. אני עומדת מול הכיתה, כיתת הלימוד שלנו, ואני מציגה נושא ושאלות של חשיבה. אני מציגה נושא, דילמה, בעיה, מקרה, כל נושא שיכול להיות קשור לקורס עצמו. ואני מבקשת דיון בנושא: בעד, נגד, מה דעתם. כאילו דיון של סדנה").

ממצאים דומים עולים מתשובותיהם של הסטודנטים לשאלות הפתוחות בשאלון הכמותי המסכם. מטבלה 1 שלהלן עולה כי יותר מ-40% מהנשאלים התקשו לנסח הגדרה ברורה למטלה "הכנת רפרט" (הם ציינו במקומה מאפיינים של המטלה: העמקת ידע, הערכה, הקניית ביטחון לסטודנטים וכן הלאה).

שאר הנשאלים (כ-60%) הציעו הגדרות מגוונות למטלה: למידה עצמית (כ-13%), למידת עמיתים (כ-10%), הצגת נושא באופן מדעי (כ-10%), חקר (כ-8%), סיכום נושא ו"התכוונות" לעבודת גמר (כ-6%), הצגת נושא לקהל (כ-6%) ותמצות החומר (כ-5%). כמו כן נמצא כי הסטודנטים אינם מכירים כלל את הקריטריונים שהגדירו המרצים לקביעת הציון במטלה זו. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם טענתם של אנשי המקצוע בתחום ההערכה, ולפיה הגדרה עמומה של הנושאים הנמדדים פוגעת בהבנתם של הלומדים את הנושאים הללו (פרידמן, 2009).

טבלה 1: הגדרת המטלה "הכנת רפרט" (לפי התשובות לשאלות הפתוחות)

שיעור המשיבים (באחוזים)	מספר המשיבים (n=196)	הגדרה	
12.8	25	למידה עצמית	1
10.2	20	למידת עמיתים, העברת חומר הלימוד לשאר הסטודנטים	2
9.7	19	הצגת נושא (מחקר או מאמר) באופן מדעי	3
7.7	15	חקר	4
6.1	12	סיכום נושא ו"התכוונות" לעבודת גמר	5
6.1	12	הצגת נושא לקהל	6
5.1	10	תמצות חומר הלימוד ומיקודו	7
42.3	83	תשובות לא רלוונטיות	8

ב. צורכי ההוראה והלמידה

לפי הממצאים, המרצים תופסים את הרפרט ככלי אשר אמור לסייע במתן מענה לשני צרכים עיקריים: קידום תהליך הלמידה והגברת מעורבותו של הסטודנט בקורס. מרבית המרצים (84%) סברו כי הכנת רפרט היא מטלה ראויה שמטרתה קידום תהליך הלמידה. ממצאי המחקר עולה כי בחירתם של המרצים להשתמש ברפרטים מתבססת על כמה מאפיינים עיקריים של הרפרט (ראו טבלה 2): העשרת החומר הנלמד בקורס (כ-73% מהמרצים סברו כך), קידום תהליך ההוראה (כ-74%), קידום למידה עצמית של הסטודנטים (כ-71%), הבניית הידע הנלמד (כ-72%) וקידום תהליך הלמידה כולו (כ-71%).

טבלה 2: גורמים עיקריים להחלטת המרצים להשתמש ברפרט

הגורם	M	S.D.	%
קידום למידה עצמית	3.1	1.9	71.4
הבניית הידע הנלמד	3.0	1.9	71.5
קידום תהליך הלמידה	3.0	1.9	71.4
העשרת החומר הנלמד	3.0	1.8	73.4
קידום תהליך ההוראה	2.9	1.8	73.5

בתשובותיהם לשאלות הפתוחות דיווחו המרצים על גורמים נוספים להחלטתם להשתמש ברפרט בקורסים שלהם: רצונם בהגברת מעורבותו של הסטודנט (מכין הרפרט) בקורס ובשיפור ידיעתיו. לדעתם, שימוש ברפרט באופן מושכל מהווה בסיס לעבודה המסכמת, תורם רבות למגיש הרפרט ולקבוצה כולה, מסייע ברכישת מיומנויות חקר, מפתח חשיבה ביקורתית ומאפשר להעמיק בלימוד חומרים עדכניים.

מהראיונות עם הסטודנטים עולה כי הם תופסים את הרפרט ככלי למידה נפוץ בתכניות לתואר שני - כל אחד מהם הכין שלושה-ארבעה רפרטים במהלך שנת הלימודים. בניגוד למרצים הסטודנטים סבורים שהמטלה של הכנת רפרט היא דרישה "מלמעלה"; דרישה זו עונה על הצורך שחש המרצה לגוון את השיעור, להעריך את הידע של הסטודנט ולהקל את עבודתו (עבודת המרצה עצמו). לדעתם, היוזמה לדרישה זו היא של המוסדות להשכלה גבוהה: "לדעתי, משתמשים ברפרט כי זו אחת המתודות הקיימות - וגם אחת הציפיות, לדעתי, של המכללה. בכל מקום אני שומעת שעושים המון רפרטים. זה לא היה פעם. זה איזושהו משהו שהתעורר, ואולי יש מרצים שמרגישים שאם הם לא ייתנו רפרטים, משהו חסר אצלם" (ע); "אני חושבת שמתן רפרט זה עניין של דרישה מלמעלה, של איזושהי דרך שכבר נהוגה, אחת מהמתודות להוראה" (ל). כמו כן נטען כי ייתכן שאחת הסיבות לשימוש ברפרטים היא רצונם של המרצים לקשור בין התאוריה לבין הניסיון של הסטודנטים כמורים בשדה: "אני לא יודעת מה השיקולים של המרצים שמהם יוצאים לתחום הזה של הרפרט. אולי הם צריכים ללמוד מהמורים שבשטח, שעובדים עם אנשים צעירים" (ת).

לדעת הסטודנטים, הרפרט תורם למרצים לא פחות מאשר לסטודנטים. ראשית, השימוש בו מעניק אפשרויות נוספות להערכה: "אני רואה שממלאים קריטריונים. זה עוזר למרצה להעריך את התלמיד. עוד משהו חוץ מעבודה שהיא גדולה יותר, משהו תמציתי" (ע). שנית, הוא מאפשר בחינה רחבה יותר של המרצה את ידיעותיו של הסטודנט: "בקורסים שאין בהם רפרטים, האנשים נחשפים הרבה פחות [...] כי חוץ מרפרט יש כאלה שלא מדברים. המורה לא יכול לדעת כמה הם קוראים, כמה הם מבינים" (מ). שלישית, הוא מקל את מלאכתו של המרצה בתהליך ההוראה: "יש לי הרגשה שלמרצה זה יותר נוח, יותר נוח מכמה בחינות. קודם כול, במקום לשבת ולבדוק בחינה או לבדוק עבודה בבית - לשבת בתוך הכיתה ולשמוע אדם, לתת לו הערכה. יותר קל. המרצה עצמו גם נפטר מחלק מההכנה. במקום שהוא יכין, מישהו אחר מכין. והוא צודק" [צוחק] (א); "זה נראה לפעמים שנותנים רפרטים, כי אין למרצה כוח ללכת אחר כך עם שקית מלאה עבודות, לשבת ולבדוק. כי זה פה נגמר בשעה של סטודנטים" (ת).

ג. התאמה בין מטרות הרפרט לבין קהל היעד

לפי חסידי ההערכה הקונסטרוקטיביסטית, על מנת לקדם את הלמידה נדרשת התאמה בין מטרות ההוראה לבין מאפייני הלומדים (בירנבוים, יועד, כ"ץ וקימרון, 2004; וגנר-גרשגורן, 2004). הסטודנטים לתואר שני במכללת אורנים שהשתתפו במחקר זה הם אנשים עובדים

ובעלי משפחות. בשל מחויבויותיהם הרבות - לימודים, עבודה, משפחה וכן הלאה - הם מדווחים על קשיים השונים מאלה של תלמידים בבית הספר: חוסר זמן, קשיים כלכליים, קשיים במציאת שמרטף, בעיות תחבורה, ואפילו האטה בתהליכים קוגניטיביים (עם העלייה בגיל). גיל הסטודנטים נע בין 24 ל-59, שפת האם של מחציתם הייתה עברית ושל 41% מהם ערבית, ורבים מהם התגוררו הרחק מהמכללה.

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם התפיסה הרווחת של סטודנטים לתארים מתקדמים. לפי הספרות המקצועית, ל'לומדים הבוגרים' יש מחויבויות רבות: משפחה, עבודה, התחייבויות חברתיות וכן הלאה (Schroeder, 2004). המניעים שלהם ללמוד רבים ומגוונים: עניין "טהור", רצון לפתח קשרים חברתיים במהלך הלמידה, שאיפה לקידום מקצועי, דרישות של המערכת, שיפור המעמד והשכר וכן הלאה (אינטרטר, 2010). ככלל סטודנטים הלומדים מתוך עניין או שאיפה לקידום מקצועי, מגלים רצון רב יותר ללמוד ולרכוש ידע מאשר סטודנטים הפונים ללימודים כדי ליצור קשרים חברתיים או כדי לשפר את מעמדם ושכרם. קהל היעד של הרפרט הוא אפוא אנשים מבוגרים אשר דפוסי הלמידה שלהם מבוססים זה מכבר. אוכלוסייה כזו זקוקה לכלי הוראה ברורים, מעשיים ורלוונטיים (שם). מהממצאים עולה כי סטודנטים אשר היו מרוצים מתהליך ההכנה של הרפרטים שלהם, ציינו את תרומתם של הרפרטים לעבודתם המקצועית; אותם הסטודנטים טענו כי הכנת הרפרטים אפשרה להם "להתמקצע", לשלב בין התאוריה לבין עבודתם בשדה החינוכי ולהשתמש בחומרים הנלמדים ובמיומנויות החדשות בחיי היום-יום. לעומת זאת סטודנטים אשר לא היו מרוצים מתהליך ההכנה של הרפרטים שלהם, התלוננו על חוסר הרלוונטיות של הרפרטים לעבודתם היום-יומית וללימודים גבוהים (לפי ציפיותיהם המוקדמות).

הערכת התשומות (השקעה ומשאבים)

המרצים טענו כי מטלת הרפרט מחייבת אותם להשקיע זמן רב בהנחיית הסטודנט (מכין הרפרט) ומגבירה את העומס עליהם. בהקשר הזה הם ציינו את התלבטויותיהם באשר לסוגי הקורסים שהכנת רפרטים נדרשת בהם ולאופן ההתמודדות עם "חוסר הזמן". במחקר נמצא כי מרצים אשר לא ביקשו מהסטודנטים בקורסים שלהם להכין רפרטים (16% מהמשיבים), טענו כי הסיבה לכך היא שמטלה זו מצריכה הנחיה מרובה ו"גוזלת" מהמרצה זמן רב ומשאבים משמעותיים. כמו כן הם טענו שבקורסים תהליכיים ובקורסי סדנה אין מקום לרפרטים - זוהי מטלה "גדולה מדי", ומשך הזמן אשר מוקצה להכנתה קצר מדי. המרצים ציינו כי הרפרט אף עלול לצמצם את הידע הנרכש: תרומתו היא בעיקר למכינים אך לא ל"שומעים", והראשונים זוכרים רק אותו ולא את שאר הנושאים שנלמדו בקורס.

הסטודנטים ציינו את המאמצים הרבים שהכנת הרפרט מצריכה. מדבריהם עולה כי נוסף על הקשיים שמעוררת הגדרתו העמומה של הרפרט, לא כל הסטודנטים יודעים "להכין רפרט", ולא כולם ניחנים ביכולות האקדמיות הנדרשות לשם כך. כך למשל התברר כי לא מעט סטודנטים

מתקשים בהכנת מצגות. חלק מהסטודנטים למדו לעשות זאת רק בלימודיהם ה"נוכחיים" (לתואר שני), ולפיכך סברו כי המצגות שלהם אינן טובות די הצורך (כיוון שאינם בקיאים בטכנולוגיה). אחרים "הורידו מצגות שלמות מהאינטרנט", ולעתים אלה לא תאמו כלל את הנושא המוצג. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם האזהרות בספרות המקצועית מפני שימוש מופרז או לא נכון במצגות: פעמים רבות המצגות ארוכות מדי, לא יעילות ומייגעות, ולפיכך הן מעכבות את תהליך הלמידה במקום לקדמו (גבעון, 2008; המר ואנקורי, 2008).

אחד הקשיים שציינו חלק מהסטודנטים היה הכנת הרפרט בעברית, שפה שאינה שפת האם שלהם. מתברר כי לעתים סטודנטים המתקשים בנושא השפה מבקשים עזרה בהכנת הרפרט מגורמים שאינם בקיאים בתחום שהרפרט עוסק בו; אלה אשר קוראים (או שומעים) את הרפרטים מזהים זאת וסבורים כי העבודות אינן מעמיקות.

הסטודנטים הזכירו גם את הקשיים הרגשיים הכרוכים בהגשת רפרט: הצורך להציג את העבודה בפני קהל, חוסר זמן והעומס הרב אשר נובע ממחויבויותיהם הרבות - הלימודים, המרחק, המשפחה, העבודה. למרות עיסוקם הקבוע בהוראה חלק מהסטודנטים התקשו להציג את הרפרט שלהם בפני חבריהם, הסטודנטים האחרים לתואר שני, כיוון שאלה היו אנשים מבוגרים ובעלי ניסיון: "אתה לא מכיר את הסטודנטים, את המרצה בקושי. זו אוכלוסייה בוגרת ושווה לך, והחומר שאתה הולך להעביר זה לא החומר שאתה מתמחה בו, שהתמחית בו, שאתה מעביר אותו שנים" (ט').

הכנת רפרטים מצריכה מקום מתאים ופניות, אך לעתים אלה אינם אפשריים בשל העומס הרב על הסטודנטים (בבית ובעבודה). בשל כך רבים מהסטודנטים חשו שיכולותיהם הלימודיות אינן ממומשות כראוי. מהראיונות עולה כי חוסר זמן הוא אחד הקשיים המרכזיים של הסטודנטים, וזאת משום שסדר היום שלהם אינטנסיבי מאוד. הסטודנטים התקשו להקדיש זמן ללמידה רצופה אשר נדרשת כדי להכין משימות לימודיות גדולות: "נגיד, בשבוע רגיל יש לי יום לימודים שהוא מהבוקר עד הערב, ואחרי זה אני חוזרת הביתה. אין לי זמן לספרייה, אז אני לא באה לפה. בשבוע רגיל אני לא באה לפה עוד, כי אני עובדת, אין לי מתי לבוא. ואז פה ושם: חצי שעה פה, חצי שעה שם" (צ'). בהקשר הזה יש להוסיף כי סטודנטים רבים התגוררו הרחק מן המכללה ומסטודנטים אחרים.

לטענת הסטודנטים, גורם חשוב ומרכזי הוא מידת ההשקעה של המרצה בקורס הכולל הכנת רפרטים. על המרצה לדעת כי מטלת הרפרט אינה מתאימה בהכרח לכל סוגי הקורסים: בקורסים שנתיים (תאורטיים) היא מתאימה בהחלט, אך בקורסים סמסטריאליים היא בעייתית בשל משך הזמן הקצר. חלק מהסטודנטים גם סברו כי מטלת הרפרט אינה מתאימה לקורסי סדנה, כיוון שקורסים אלה מתמקדים ברגשות יותר מאשר בתאוריה. עם זאת, סטודנטים אחרים טענו כי לעתים בקורסי הסדנה מטלת הרפרט עשויה להיות מתאימה אף יותר מאשר בקורסים התאורטיים השנתיים. כמו כן נטען שקורסים מסוימים אשר אינם כוללים הכנת רפרט עשויים להיות מועילים ומעניינים יותר, אם המרצה יושלם בהם את המטלה הזו: "בקורס ספציפי

אחד אני חושבת שאם זה היה רפרט, זה היה תורם לי הרבה יותר [...] היה נותן לי הרגשה הרבה יותר טובה מאשר העבודה הסופית, שלא תאמה את מה שהיה בקורס. אם היה רפרט - שהוא היה באותה נקודת זמן, וחיים את זה תוך כדי הקורס - אז בסדר" (ל').

ממצאי המחקר עולה כי גם לאישיותו של המרצה יש תפקיד חשוב בסוגיית הרפרט. הסטודנטים טענו כי השימוש ברפרט "לא מתאים" לכל מרצה, כיוון שלא כל מרצה מסוגל להתמודד בהצלחה עם מטלה כזאת: "השאלה אם אתה עושה את זה בגלל הדרישה מלמעלה, או שאתה אומר: אוקיי, זאת הסיבה, אבל אני אבדוק את עצמי. אני אגדיר לעצמי מה המטרות שלי ברפרט בקורס שלי. חלק מהמורים - לא הרגשתי שהציבו לעצמם את המטרות. איך זה משתלב באישיות שלהם, בקורס שלהם, מה זה ישרת ואיך זה ישרת. לא כולם עשו את העבודה לעומק מאוד, לדעתי" (ע'). הסטודנטים ציפו לכך שהמרצה יציג את ה'אני מאמין' שלו בנושא הרפרט: "לדעתי, אף מרצה לא חושב: אני אתן רפרט כדי להוריד מעצמי. אבל כאשר לא מחובר לכך ה'אני מאמין' של המרצה, ולא מחוברת איזושהי חשיבה של מה המטרות שלי ברפרט, אז לא פעם זה מתפספס" (ע'). מהמחקר עולה כי דרישות המרצים בנושא הכנת הרפרט אינן אחידות, ולא תמיד הן ברורות: "לא היו הוראות ברורות: זו המשימה, מה לעשות בה. הרגשתי שאני לא הבנתי מה [...] אבל גם לא היו שם כללים" (נ').

לסיכום, מדברי המרצים, כמו גם מדברי הסטודנטים, עולה כי קורס הכולל מטלת רפרט מצריך השקעה רבה ולעתים אף מוגזמת.

הערכת התהליך (הכנה, הנחיה והגשה)

לפי ממצאי המחקר, השימוש ברפרטים כולל שלושה רכיבים עיקריים השלובים זה בזה: תהליך ההכנה (תכנים ולמידה, דרכי ההוראה והחובות בקורס); תהליך ההנחיה; הצגת הרפרט בכיתה והגשת עבודה בכתב למרצה.

א. תהליך ההכנה

מדברי הסטודנטים אשר נהנו מביצוע מטלת הרפרט עולה כי תהליך ההכנה התאפיין בלמידה משמעותית. למידה זו התבטאה ברכישת ידע חדש, בהרחבת אופקים ובמכוונות לשדה החינוכי, כמו גם בחיזוק ביטחוננו העצמי של הסטודנט אשר הכין את הרפרט. הסטודנטים ראו ברפרט כלי למידה חשוב, כיוון שהוא מאפשר לשפר את איכות הלמידה ואת המיומנויות של לימוד עצמי: "אני אוהבת! ואם זה רק רפרט - ורפרט, באמת, שהוא רציני, משמעותי - אני חושבת שיש לו מקום טוב ומקדם, ואפילו לא צריך יותר מזה. כי יש רפרטים שהרגשתי שאני באמת צריכה לעשות חקירה: לקחת המון המון מאמרים, לעשות אינטגרציה בין מאמרים, לשלב ביניהם [...] וחשיבה על חשיבה, ולא לשכוח את הנושא של הקורס, ולראות איך אני תורמת בכלל ל-title של הקורס" (ש').

לפי אותם הסטודנטים, מתפתחת שותפות בין הסטודנט אשר מכין את הרפרט לבין הסטודנטים אשר מקשיבים לו - כמו גם בין מכיני הרפרט, אם זוג סטודנטים מכין את המטלה. הסטודנטים מעריכים מאוד את השותפות בהכנת הרפרט ומציינים את מעלותיה: פרודוקטיביות, תמיכה הדדית, למידה הדדית המעשירה את שני השותפים לה, מחויבות לשותף (זו מקדמת את הלמידה ו"מקטינה את הלחץ") והנאה מתהליך העבודה.

הסטודנטים תיארו גם את השותפות שנוצרה ביניהם לבין המרצה בעת הכנת הרפרט. לפי תפיסתם, שותפות זו מהווה גורם אשר מסייע להם: "אתה יוצר קשר אחר עם המרצה כשאתה עושה רפרט [...] אתה יושב איתו גם אחרי, אתה גם מעביר לו חומר לפני, ואתה גם מתייעץ איתו על כל מיני דברים. זה יוצר קשר אישי אחר עם המרצה מאשר שהוא עומד ויורה עליך חומר" (ש'); "זו עבודה משותפת של המרצה והסטודנט. בהחלט, כן. זה חייב להיות דיאלוג" (ת'). הממצאים עולים בקנה אחד עם מדיניות משרד החינוך בישראל. מדיניות זו דוגלת בשילוב בין הבניית הידע לבין הטמעתו באמצעות הערכים, התפיסות, העמדות והרגשות של הלומדים (משרד החינוך, 2014; נחמיאס, דרסלר, ארנברג וסלע, 2009; Wirth & Perkins, 2008).

לעומת זאת הסטודנטים שלא היו מרוצים מביצוע מטלת הרפרט ציינו כמה קשיים ובעיות: הגדרות מעורפלות של הציפיות והדרישות ממכיני הרפרט, אי-זמינות המרצה למכין הרפרט, סביבת למידה לא מתאימה, יכולות לקויות של הלומדים בהכנת הרפרט, העדר תחושה של שותפות ושל מוטיבציה ללמידה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם טענות בספרות המקצועית כי דרכי ההוראה אינן מגשימות את ייעודן, אם הלמידה בעקבותיהן אינה רלוונטית ובעלת ערך עבור הלומד ואינה מגבירה את מעורבותו בלימודים (יחיאלי, 2008; משרד החינוך, 2014).

ב. תהליך ההנחיה

לפי ממצאי המחקר, לא תמיד המרצים עמדו על צורכי הסטודנטים בעת ההנחיה. אף שלא כל הסטודנטים זקוקים להנחיה "צמודה", מרצים הדוגלים בהנחיה מגישים אותה לכולם. אלה אשר זקוקים להנחיה לא תמיד מקבלים אותה, או סבורים כי המרצים אינם זמינים.

בסוגיה זו ניכרו הבדלים בין הסטודנטים. חלקם טענו כי אינם זקוקים להנחיה ואף מעדיפים לוותר עליה; אחרים ציינו כי יש חשיבות רבה להנחיה ברורה של המרצה; וחלקם סברו כי הם זקוקים להנחיה, אך לעתים זו מוגזמת ואף מבלבלת. סטודנטים אשר ציפו להנחיה של המרצה ולא קיבלו אותה, היו די מאוכזבים; לעומת זאת הסטודנטים אשר היו מרוצים מההנחיה ציינו את תרומתה בכמה תחומים: תוכן הרפרט, הסדר והמסגרת, הפצת החומר, היצירתיות, זמינות המרצה; הסטודנטים שתפסו את ההנחיה שקיבלו כמוגזמת, התלוננו על היותה "לוחצת וחונקת".

ג. הצגת הרפרט והגשת העבודה בכתב

הסטודנטים הצביעו על חמישה גורמים ארגוניים עיקריים בתהליך של הצגת הרפרט והגשת העבודה בכתב: ארגון התכנים שנלמדו בקורס, ארגון הנושאים והתאריכים, ארגון הזמן, "ארגון

וסדר" (הקפדה של המרצים על כך שבמהלך הצגת הרפרטים לא יהיו הפרעות ושכלל מציגי הרפרטים יוקצב די זמן לעשות זאת), הקשבה של השומעים. חוסר ארגון פוגע בסטודנט המציג: "אם לא נותנים לי את המקום ואת הזמן, אני באמת חושבת שזה מיותר לשבת ולעשות מצגת של 17 עמודים. אני יכולה להכין עכשיו מצגת של עשרים שקופיות. אני יכולה, בקלות, ככה. אבל אני יודעת שיש לי שבע דקות. אז אני אעשה מצגת של ארבע-חמש שקופיות ולא אהיה מתוסכלת אחרי זה" (ש').

הסטודנטים הדגישו את חשיבותו של הדיון בכיתה לאחר הצגת הרפרט: "חייבים דיון אחרי הרפרט על מנת להבין את הנושא לעומק. מבחינתי, כשמרצה עושה הרצאה - זה מספיק לי. הוא בעל ידע. אבל אם מישוהו אחר עשה הרצאה על אמפתיה מתוך איזשהו מאמר שהוא קרא, אז חייבת להיות פה גם התייחסות של המרצה. וגם לתרגל אותנו. לא להסתפק במצגת" (צ'). בקורסים שהתקיים בהם דיון לאחר הצגת הרפרט, חשו הסטודנטים כי הם מעורבים ומחוברים לעולם ידע חדש: "בזכות הדיון הער והסוער והחיבור לעולם הידע, אני מוצאת שהרפרטים היו משמעותיים בצורה בלתי-רגילה" (ע'); "עסקנו בדיון בכיתה אחרי הרפרט. כל אחד היה צריך להכין מראש את הרפרט, את המצגת. לשלוח אותה לכל תלמידי הכיתה לפני השיעור, להכין שאלות מראש (שאנחנו צריכים לחשוב עליהן בעקבות מה שקראנו) ולדבר עליהן בכיתה. זה מאוד חיבר לכל הנושאים השונים" (ט').

לדברי הסטודנטים, אופן ההצגה של הרפרט הוא אחד הגורמים הראשיים להצלחתו. לפיכך בעת הצגת הרפרט הסטודנטים מקפידים על אופן הדיבור ועל אוצר המילים, כמו גם על לבושם. בהקשר הזה הם ציינו תחושת הצלחה לאחר הצגת הרפרט והדגישו את חשיבות המשוב. מטבלה 3 שלהלן עולה כי החיסרון הבולט של מטלת הרפרט (כ-20% מהמשיבים ציינו אותו) הוא הלחץ הרגשי אשר חש הסטודנט לקראת הצגת המטלה ובמהלכה. כ-11% מהמשיבים הדגישו את חוסר העניין שלהם בשמיעת רפרטים של אחרים, כ-8% ציינו את הזמן הרב אשר נדרש להכנת הרפרט, וכ-4% טענו שמטלה זו נועדה לאפשר למרצה ללמד פחות. חסרונות אחרים היו הזמן המוגבל אשר הוקצה להצגת הרפרט (כ-4% מהמשיבים ציינו זאת), חוסר משוב מקיף של השומעים (כ-3%), העבודה המרובה שהצריכה הכנת המטלה (כ-3%), העדר תנאים מתאימים בכיתה להכנת הרפרט (כ-2%), הנחיה לא נכונה של המרצה (כ-2%) וחשוב לא נכון של הציון הסופי (כ-2%).

טבלה 3: חסרונות מטלת הרפרט (לפי התשובות לשאלות הפתוחות, מעל 2% שכיחות)

שיעור המשיבים (באחוזים)	מספר המשיבים (n=196)	חסרונות	
20.4	40	לחץ רגשי	1
11.2	22	חוסר עניין לשמוע אחרים	2
7.7	15	הכנת הרפרט אורכת זמן רב	3
4.1	8	המרצה מלמד פחות	4
3.6	7	זמן מוגבל להצגת הרפרט	5
3.1	6	חוסר משוב	6
3.1	6	הכנת הרפרט מצריכה הרבה עבודה	7
2.0	4	העדר תנאים מתאימים	8
2.0	4	הנחיה לא נכונה	9
2.0	4	חישוב לא נכון של הציון הסופי	10

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הספרות המקצועית הרחבה בנושא של סביבה לימודית מיטבית. סביבה כזו כוללת כמה רכיבים: הסביבה הפיזית, היבטים ארגוניים, תוכני הלימוד, דרכי למידה, תקשורת בין-אישית, אקלים לימודי ולמידה פעילה (פרג'ון, 2011). מחנכים וחוקרי חינוך טוענים כי לצוות החינוכי, לסביבת הלמידה, לאתגרים ולדרכי הלמידה יש תפקיד חשוב ביצירת תנאים המחוללים למידה משמעותית. הזנחת השילוב בין רכיבים אלה, כמו גם של כל אחד מהם, פוגעת ברצף ובאיכות של תהליך הלמידה (משרד החינוך, 2014).

כ-21% מהסטודנטים דיווחו כי אינם שבעי רצון ממטלת הרפרט; שיעור גבוה במיוחד של "לא מרוצים" כאלה נמצא בקרב סטודנטים לתואר שני בתכנית להוראת שפות (כ-38%). שביעות הרצון מרפרטים של סטודנטים אחרים הייתה נמוכה יותר: כמחצית מהמשיבים טענו כי הרפרטים של אחרים אינם ראויים, וכ-62% מהמשיבים סברו שרפרטים אלה אינם מעניינים (יש לציין כי בקרב הסטודנטים בתכנית לתואר "מוסמך בהוראה" ובתכנית להוראת המדעים כ-63% מהמשיבים תפסו את הרפרטים של אחרים כראויים, גם אם לא בהכרח מעניינים). המשיבים ציינו כי חלק מהרפרטים של סטודנטים אחרים אינם מבוססים על חומרים עדכניים ואינם ראויים בשל כשלים מדעיים, חלקם אינם מעניינים בשל ליקויים דידקטיים, וחלקם אינם ברורים עקב ליקויים לשוניים של מציגי הרפרט (הכוונה היא לאלה מהסטודנטים אשר אינם בקיאים די הצורך בשפה העברית). הספרות המקצועית תולה את אי-שביעות הרצון מרפרטים של אחרים בין השאר בהעדר תנאים מתאימים להקשבה פעילה בעת הצגת הרפרטים. אנשי חינוך טוענים כי על מנת לעורר בקרב השומעים רושם של אמינות, רצינות ומקצועיות נדרשים

כמה גורמים: סביבת למידה נטולת הפרעות; הצגת הרציונל אשר מנחה את הרפרט; הצגת הרפרט באופן קולח ורהוט, בשפה תקנית ובניסוח מוקפד (זמיר, 2006).

הערכת התוצרים (תרומה ללמידה, משוב ומתן ציון)

לפי ממצאי המחקר, רק כ-21% מהסטודנטים אשר נכללו במדגם לא הכינו רפרטים במהלך שנת הלימודים, ואילו רוב הסטודנטים (כ-80% מהמשיבים) הכינו: כ-70% הציגו עד שלושה רפרטים, וכ-9% הציגו יותר משלושה רפרטים. הדרישה הרבה ביותר להכנת רפרטים הייתה בתכניות להוראת המדעים (100% מהמשתתפים בהן הכינו רפרטים), לתואר "מוסמך בהוראה" (כ-94%) ולמנהיגות בחינוך (כ-85%). בשאר התכניות שיעור הסטודנטים שהכינו רפרטים היה כ-70%.

רוב המשיבים (כ-79%) היו מרוצים מהרפרטים שהכינו, ושיעור גבוה במיוחד של "מרוצים" נמצא בקרב סטודנטים בתכנית לתואר "מוסמך בהוראה" (כ-90%). מטבלה 4 שלהלן עולה כי כמחצית מהמשיבים (51%) סברו שיתרונו הבולט של הרפרט הוא יכולתו לספק כלים ושיטות ללמידה: פיתוח עצמאות בלמידה, בהגשה ובחשיבה; מיקוד הלמידה והעמקת הידע; שיפור מיומנויות החקר; פיתוח יצירתיות; סיוע בהטמעת החומר; לימוד "דברים טכניים"; פיתוח יכולת "לעמוד בזמנים"; ולימוד דרכים לשלב בין החומר החדש לידיע הקיים.

טבלה 4: יתרונות מטלת הרפרט (לפי התשובות לשאלות הפתוחות)

סדר	חסרונות	מספר המשיבים (n=196)	שיעור המשיבים (באחוזים)
1	הענקת כלים ללמידה	100	51.0
2	שיתוף פעולה עם שאר הסטודנטים בכיתה	21	10.7
3	חיזוק אישיותו וביטחונו העצמי של הסטודנט	13	6.6
4	קשר עם השדה	8	4.1
5	הרחבת אופקים	6	3.1
6	קבלת ציון ב"צורה נוחה"	4	2.0
7	תרומה רגשית למכין הרפרט	4	2.0
8	גיוון דרכי ההוראה	4	2.0
9	הכנה לסמינריון	3	1.5

מהטבלה עולה כי ליתרונות נוספים של הרפרט היו מאפיינים קונסטרוקטיביסטיים מגוונים: שיתוף פעולה עם שאר הסטודנטים בכיתה (כ-11% מהמשיבים ציינו זאת) - התנסות בהצגת עבודה בפני קהל, קבלת משוב מהכיתה, תרומה לסטודנטים האחרים בכיתה וכן הלאה - וחיזוק אישיותו וביטחונו העצמי של הסטודנט (כ-7%). יתרונות אחרים שציינו המשיבים היו קשר עם השדה (כ-4%), הרחבת אופקים (כ-3%), קבלת ציון ב"צורה נוחה" (כ-2%), תרומה רגשית למכין הרפרט (כ-2%), גיוון דרכי ההוראה (כ-2%) והכנה לסמינריון (1.5%).

הסטודנטים דנו בהיבטים המדעיים של הרפרט. הם ציינו את תרומתו לשיפור מיומנויות החקר שלהם, ל"הכוונתם" להציג נושא (ולחלופין מאמר או מחקר) באופן מדעי ולכתיבת עבודת גמר. במהלך הראיונות ציינו גם ההיבטים הלשוניים של הכנת רפרט: שימוש בכללי הכתיבה האקדמית בעת הכנת העבודה הכתובה, כמו גם הקפדה על אוצר המילים (הן בעת הכנת העבודה הכתובה הן בעת הצגת הרפרט בפני הסטודנטים בכיתה). כמו כן הוזכרה החשיבות של ההיבטים החזותיים, היבטים המתבטאים בהיותן של המצגות ענייניות ו"בנויות היטב".

ממצאי המחקר עולה כי גם דרך ההוראה של המרצים באמצעות רפרטים תואמת את רוב עקרונותיה של הדידקטיקה הקונסטרוקטיביסטית, כפי שאלה מתוארים בספרות המקצועית. דרך הוראה זו מתבססת על ערכי החינוך ומתמקדת בשאלה "מה יש לעשות בסביבת הלמידה, בתחום אשר מלמדים ועבור הסטודנטים הלומדים" (Weniger, 1998[1952]; Westbury, 2000). מהממצאים עולה כי המרצים רואים ברפרט כלי מוצלח אשר מקדם את תהליך הלמידה. המרצים בקורסים הכוללים הכנת רפרטים דיווחו שהצליחו להגביר את מעורבותם של הסטודנטים בשיעורים ובחומר הנלמד.

הן המרצים הן הסטודנטים הצביעו על תרומתם של הרפרטים לגיוון השיעור ולפיתוח מיומנויות של למידת עמיתים. האפשרות ללמידת עמיתים, כמו למשל הלמידה השיתופית אשר התקיימה במהלך דיונים בכיתה לאחר הצגת הרפרטים, הודגשה במיוחד. למידה כזו מאפשרת לכל לומד לבטא את עצמו בתוך הקבוצה ובד בבד ליצור קשרים חברתיים עם החברים האחרים באותה הקבוצה (מסלובטי ועירם, 2002). הסטודנטים ציינו כי הלמידה באמצעות הכנת רפרט סייעה להם לרכוש ידע חדש, לחזק את הקשר עם השדה ולפתח תחושה אישית חיובית.

א. תרומה לתהליך הלמידה

הסטודנטים טענו כי הרפרט סייע להם להעמיק בחומר הנלמד ולהבין את עולם הידע. לפי ממצאי המחקר, לימוד הכולל הכנת רפרטים מאפשר נקודות מבט מגוונות. עצם ההצגה של הנושא, כמו גם למידת העמיתים, תורמים לתהליך הלימוד העצמי: "אני חושבת שזה, קודם כול, הופך אותך ללומד עצמאי. גם בכיתה כשאתה בא וזורק חומר, כמה אני כבר יכולה לקחת משיעור שהמרצה יעמוד ויגיד. ויגיד ויגיד [...] אני אצא, אולי, איזה חמש פעמים לשירותים ולקפה. משהו ברפרט דורש ממך התבוננות אחרת. לבחור את הנושא שמדבר אליך וללמוד אותו לעומק" (א').

ב. תרומה לעבודה בשדה החינוכי

ממצאי המחקר מראים כי הרפרטים מסייעים לסטודנטים בעבודתם החינוכית - כמורים, כמדריכים או כגננות. הסטודנטים טענו כי באמצעות מטלת הרפרט הם לומדים להביע את האני שלהם בהתבסס על השילוב בין לימוד התאוריה לבין עבודה מעשית: "אני רואה ברפרט משימה לימודית שבאה ממקום שבו שילוב של הספרות, של העבודה בשטח, של הקורס עצמו [...] יש בו חלק שבו מודגשת הספרות. מצד שני, גם את האני: איך אני תופסת את הקורס והנושא עצמו, איך אני מביעה את דעתי, איך אני משלבת את כל התחומים של הנושא בתוך הרפרט עצמו [...] אני רואה בו חלק מאוד טוב בעבודתי היום-יומית" (נ'). החיבור לשדה עושה את החומר התאורטי לברור יותר, יישומי יותר, מועיל יותר: "את יודעת, זה משהו שיותר יושב. רק אז נופל האסימון. כשזה מתחבר לי לשטח, ואני צריכה לשבת עם זה, אז זה ברור לי יותר" (א').

הסטודנטים חשו כי הכנת הרפרט (בכמה קורסים) סייעה להם "להתמקצע". בעבודתם היום-יומית הם עושים שימוש בדברים שלמדו במהלך הכנת הרפרטים - אם בתכנים, אם בנושאים טכניים ואם בדרך העבודה.

ג. תרומה ברמה האישית

ממצאי המחקר עולה כי תכנון רפרטים, הכנתם והצגתם תורמים לסטודנטים ברמה האישית. בחירת הנושא לרפרט נעשתה בהתאם למאפייניו (האישיים או המקצועיים) של הסטודנט אשר מכין את העבודה: "אצל א' עשיתי על הדרוזים. אני דרוזי, אז בחרתי לעשות על הדרוזים. זה נוח לי יותר, זה מה שאני מכיר. והעניין של ההורים. נניח, עשיתי על הקשר עם ההורים והשפעתו על לימודים. זה נושא שמאוד מעניין אותי. בתוך בית הספר זה בעיה אצלנו [...] אז בדרך כלל בחרתי נושאים שמעניינים אותי" (א').

לסטודנטים התאפשר אפוא לעסוק בנושאים הקרובים ללבם וחשובים עבורם: "זה נכון לכל הקורסים שעשיתי בהם רפרטים - המרצים נתנו לנו לבחור את הנושא שנעשה עליו רפרט. ואז אתה גם מתחבר. זה היה מאוד משמעותי לי. אם לא הייתי נדרשת לעשות רפרט בתחום שאני בחרתי אותו, אלא רק מתוך איזו מין רשימה, אז לא הייתי מגיעה לזה בכלל. גם במובן הזה אני מאוד אוהבת רפרטים" (צ'); "אני מאוד מרוצה שהיה חיבור לנשמה. זאת אומרת, שהיינו מוזמנים להשתמש בשירים וסיפורים ודברים שקשורים בנושא" (ע'); "היה משהו מאוד עוצמתי. זה עובד על הפן הרגשי. אתה מתחבר. זה כמו פרסומת: ברגע שאתה מפרסם את זה נכון, ואתה נוגע איכשהו לרגש ומחבר, אז זה עובד" (ת').

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מדיניות החינוך בישראל, אשר בשנים האחרונות דוגלת בשילוב 'חינוך לחשיבה' בתרבות ההוראה, הלמידה וההערכה (זוהר, 2007; פרג'ון, 2011).

ד. משוב, הערכה ומתן ציון

אם הדיון לאחר הצגת הרפרט מלמד על מידת ההבנה של הסטודנטים השומעים את החומר החדש, ובעצם מהווה משוב של הכיתה עבור הסטודנט שהכין את הרפרט, אזי למשוב ולהערכה

של המרצה יש תרומה חשובה אף יותר: "בסוף כל רפרט, או במהלך רפרט, המרצה נתן המון מהמקום שלו. הוא ישב קשוב כל הזמן, הוא רשם הערות. הוא גם אמר אחר כך: 'אתם עשיתם כאלה מצגות, שאני המון למדתי מכם, ואני מלא דברים רשמת'. הוא הראה את ההתפעלות שלו. בן אדם שכל כך הרבה יודע, פתאום אתה מחדש לו [...] זה עושה הרגשה מאוד טובה" (א'). מעורבות המרצה, הקשבה ותגובה חיובית שלו מקנות לסטודנט תחושה של ביטחון והצלחה. לעומת זאת תגובה לקונית של המרצה, או אי-תגובה לנקודות מרכזיות ברפרט, עלולות לגרום לתחושת תסכול, לתחושת אכזבה ואף לכעס של הסטודנט אשר הכין את הרפרט: "ההערה היחידה שהייתה לה על הרפרט שלי, כל מה שהיה לה להגיד אחרי זה, זה לא להשתמש בראשי תיבות, בקיצורים. עצבנה אותי רק ההערה הזאת שלה. תגידי עוד משהו, תעירי עוד. השקעתי כל כך, והזמן שלי הוא יקר מאוד" (ש').

השפעה דומה יש לחוסר התאמה בין המשוב לבין ההערכה והציון הסופי: "קיבלנו משוב כזה מדהים מהקבוצה על המצגת עצמה. אפילו המרצה עצמו החזיר לנו עוד משוב, אישי, לכל אחד. אבל כשהגשנו את הרפרט, על סמך המצגת, הוא אמר: 'תוסיפו עוד דעה אישית'. קיבלנו ציון שהוא לא הולם את מה שהיה במצגת. פתאום הוא מחזיר את המצגת עצמה והרפרט, ויש הרבה הערות באדום. זה לא הופיע אז, כשהיינו מציגים בכיתה. זו אותה מצגת, לא שינינו כלום. זה תסכל" (נ').

הסטודנטים טענו כי הרפרט הוא מטלה לימודית אשר מסכמת את החומר הנלמד בקורס. היא מאפשרת הערכה מידית של הלומדים - אחד הדברים החשובים ביותר לסטודנטים. עם זאת, ניכרו בלבול ואי-ודאות בקרב הסטודנטים בסוגיית הקריטריונים להערכה ולמתן ציון.

סיכום

במאמר זה דנתי במשמעותו של הרפרט עבור מרצים וסטודנטים במכללת אורנים ובבחינת תרומתו ללמידה משמעותית. במהלך המחקר נבחנו הצרכים שהרפרט אמור לענות עליהם (איכות ההקשר), התאמתו של הרפרט לצרכים אלה (איכות התשומות), היישום בפועל של השימוש ברפרט (איכות התהליך) והתפוקות שמניב שימוש זה (איכות התוצרים) (Stufflebeam, 2003).

המחקר הראה כי **איכות ההקשר** של הכנת מטלת הרפרט אינה מיטבית, וזאת בשל ההבדלים בציפיותיהם של שלושת השותפים לעשייה: המרצה (הלה מנחה ומעריך את הסטודנט שמכין את הרפרט), הסטודנט אשר מכין את המטלה והסטודנטים השומעים (אלה נוכחים בהצגת הרפרט). מתברר שכל אחד מהצדדים מבין אחרת את המטלה ואת משמעותה. היא אינה מוגדרת פורמלית, הדרישות להכנתה בקורסים למיניהם אינן אחידות, וגם הקריטריונים להערכתה (מתן ציון) ולאופן הלמידה המתאפשר באמצעותה אינם זהים בכל הקורסים.

אף שנמצא במחקר כי תפיסתם של המרצים את יעדי הרפרט תאמה את צורכי הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית (קידום תהליך הלמידה והגברת מעורבותו של הסטודנט בשיעורים), הרי

בקרב הסטודנטים רווחה הדעה כי השימוש ברפרט נועד לענות על צורכי המרצה (התאמת אופן ההוראה לדרישות הפורמליות מהמרצה) ולהקל את המלאכה של הקניית חומר חדש והערכת יכולתם של הסטודנטים. הסטודנטים עצמם ראו ברפרט מטלה המאפשרת הרחבת אופקים (באמצעות למידה עצמית ולמידת עמיתים) וקבלת ציון ללא מבחן או הכנת עבודה מסכמת.

אשר לאיכות התשומות, מהמחקר עולה כי ההשקעה בהכנת הרפרט נתפסה כעולה בקנה אחד עם יעדיה. היא מאפשרת יצירת משמעויות אישיות והתאמה לאמונות, לערכים ולתפיסות של כל אחד משלושת השותפים לעשייה. על ההשקעה הזו להתאים לתהליכי ההנחיה (של המרצים), ללימוד המידע והצגתו (של הסטודנטים אשר מכינים את הרפרט) ולעיבוד המידע (של הסטודנטים השומעים), שאם לא כן היא נתפסת כמוגזמת.

המרצים חששו מפני השקעת "מאמצים גדולים מדי בזמן קצר מדי" - החל בהתלבטויות ארגוניות (כמו למשל סוג הקורס שיוכנו בו רפרטים) וכלה בחששות מפני הנחיה מרובה, עומס רב ו"לחץ זמן". המחקר הראה כי על מנת להתאים את יישומי הרפרט לצורכי הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית, על המרצים לפעול בשיטתיות לפיתוח עצמאות בלמידה בקרב הסטודנטים, לחינוך לחשיבה, להקשבה פעילה וליצירתיות. עוד עליהם לוודא שהמרחב הפיזי יהיה מתאים למטלת הרפרט (חדרי לימוד מרווחים ומאובזרים, חלוקת זמן פרופורציונלית בעת הצגת הרפרט וכן הלאה), כמו גם לספק את המרחב הרגשי הדרוש לסטודנטים (מתן אפשרות לסטודנטים לבחור את נושא הרפרט, יצירת אקלים חיובי ותומך, עידוד של גילויי מעורבות). גם הסטודנטים אמורים להשקיע מאמצים רבים במטלת הרפרט, מאמצים שלעתים חורגים מאלה המושקעים כדי לעמוד בדרישות האקדמיות השגרתיות. נוסף על לימוד מעמיק של ספרות המחקר נדרשים חיפוש מקורות באינטרנט, שיתוף פעולה עם שאר הסטודנטים בכיתה ושימוש באמצעי המחשה. כמו כן על הסטודנטים להשקיע משאבים רגשיים (על מנת להציג את הרפרט בפני קהל של אנשים מבוגרים ומשכילים) ומשאבים פיזיים (בשל אילוצי הזמן והמרחק וההתמודדות עם המחויבויות המרובות - לעבודה, לבית, ללימודים וכן הלאה).

אשר לאיכות התהליך, מהמחקר עולה כי תהליך היישום של רפרט כולל כמה רכיבים: הנחיה של המרצה (לפני הכנת הרפרט ובמהלכה), למידה של הסטודנט המכין (או הסטודנטים המכינים) את הנושא, הצגת הנושא לשאר הסטודנטים, דיון כיתתי בעקבות הצגת הנושא והגשת העבודה בכתב. איכות התהליך הזה היא פועל יוצא של איכות רכיביו.

בחינת נוהלי ההנחיה לימדה על ערפול בהגדרת הציפיות והדרישות מהסטודנטים המכינים, על אי-זמינותו (לעתים) של המרצה עבור מכיני הרפרט ועל חוסר שיטתיות והעדר גמישות בהנחיה עצמה. לעומת זאת בתקופת ההכנה, כלומר בתקופה שהסטודנטים המכינים למדו את הנושא, איכות הלמידה הייתה גבוהה. קיימים שלושה הקשרים עיקריים ללמידה זו: ההקשר הקוגניטיבי (רכישת ידע חדש, הרחבת אופקים, העמקת הלמידה ושיפור המיומנויות של לימוד עצמי), ההקשר המקצועי (התמקדות בעבודת היום-יום בשדה החינוכי) וההקשר החווייתי ("חיבור לנשמה", כלומר חיזוק אישיותו וביטחונו העצמי של הסטודנט המכין את הרפרט).

בהקשר החווייתי מוערכת במיוחד תחושת השותפות הנוצרת בין הסטודנטים אשר מכינים את הרפרט (אם זוג או קבוצה עושים זאת), בין מכין (או מכיני) הרפרט לבין הסטודנטים המקשיבים ובין המכין (או המכינים) לבין המרצה.

במחקר נמצא כי על מנת שהצגת הנושא (הפרזנטציה) תהיה באיכות גבוהה, על הסטודנט לממש את יכולותיו ועל המרצה להקפיד בהנחייתו על ההיבט הארגוני: ארגון התכנים שנלמדו בקורס, ארגון הנושאים והתאריכים, ארגון הזמן, "ארגון וסדר" והקשבה של השומעים. ליקויים בכישוריו של הסטודנט המציג או חוסר ארגון בהכנת הרפרט פוגעים באיכות של הצגת הנושא ובאיכות ההקשבה של שאר הסטודנטים. כמו כן עולה מהמחקר כי קיימים הבדלים בין הסטודנטים המציגים בתפיסת איכות הפרזנטציה שלהם (רובם מרוצים ממנה ומעצמם וחשים תחושת הצלחה), כמו גם בין הסטודנטים המקשיבים (רבים מהם אינם אוהבים לשמוע פרזנטציות של אחרים וסבורים כי הן משעממות).

לפי ממצאי המחקר, עריכת דיון כיתתי לאחר הצגת הרפרט אינה דבר מובן מאליה. בסוגיה זו אין תמימות דעים בין המרצים, ולא כולם דורשים לערוך דיון כזה. אולם אם מתקיים דיון, בדרך כלל איכותו גבוהה. רוב הסטודנטים המשתתפים בדיון הכיתתי חשים כי הם מעורבים, "מתוגמלים" ומחוברים לעולם ידע חדש.

המחקר מצא כי העבודות הכתובות מוערכות פחות מאשר הפרזנטציות. הסטודנטים תפסו את העבודה הכתובה כמשימה "חווייתית פחות" ואף מיותרת; הציון שהמרצים מעניקים לה אינו מתבסס על קריטריונים ידועים, ומשקלו היחסי בציון הסופי בקורס אינו זהה אצל כל המרצים. אשר לאיכות התוצרים, מממצאי המחקר עולה כי תפוקות הרפרט מתבטאות בתרומתו של הכלי ללמידה של הסטודנט, לעבודתו המקצועית ולאישיותו. הסטודנטים תפסו את הרפרט כמועיל בשלושת הרבדים האלה - פיתוח יכולות של למידה עצמית ולמידת עמיתים בנושא הנבחר, "התמקצעות" ושילוב בין התאוריה לבין עבודתם בשדה החינוכי. התרומה היא בכל ההיבטים: התכנים (רכישת ידע), הכישורים ה"טכניים", דרך הצגתו של הידע החדש, חיזוק הביטחון העצמי וגיבוש האני' של הסטודנט.

מהדברים שהוצגו עולה כי למרות הבעיות באיכות ההקשר ולמרות התשומות הגבוהות, לרפרט יש פוטנציאל רב להיות כלי להוראה וללמידה אשר תואם את עיקרי הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית. דומה כי תהליך היישום הרב-ממדי של הרפרט מאפשר למידה פעילה, חווייתית ומשמעותית. אין ספק ששיפור באיכותם של ההקשר, התשומות ושלבי ההנחה והפרזנטציה יחזק את יכולתו של הרפרט לתרום לתהליך למידה זה.

מקורות

אבן-שושן, א' (2000[1974]). המילון העברי המרוכז. ירושלים: קריית ספר.
 אינטרטור, ש' (2010). איך אנחנו לומדים. נדלה מתוך <http://wremote.macam98.ac.il/rel/learning.html>

בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). בהבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

גבעון, י' (2008). על אי תאימות השימוש במצגות בהוראה אקדמית בתחומי תוכן מסוימים. על הגובה, 7, 41-43.

המר, ר' ואנקורי, ג' (2008). עיצוב מצגות PowerPoint כמפות מושגים וניווט. על הגובה, 7, 38-40. הרפז, י' (2000). הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב. חינוך החשיבה, 18, 6-31. וגנר-גרשגורן, א' (2004). פיתוח ותיקוף כלי לבחירה והערכה של ספרי לימוד בבילוגיה. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", הטכניון, חיפה.

וגנר-גרשגורן, א' (2012). רפראטים כאמצעי להוראה, למידה והערכה. קריית טבעון: אורנים - המכללה האקדמית לחינוך, המרכז לקידום ההוראה.

זוהר, ע' (2007). "אופק פדגוגי" ללמידה: תכנית עבודה. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

זמיר, ש' (2006). הקשבה - אבן הפינה של תהליך הלמידה. על הגובה, 5, 13-16.

יחיאלי, ת' (2008). איך עושים למידה קונסטרוקטיביסטית. הד החינוך, (פב), 40-44.

כרמון, א' (2000, דצמבר). פדגוגיה קונסטרוקטיביסטית וארגון הידע הבית-ספרי. ההרצאה נישאה ביום העיון "קונסטרוקטיביזם - המקרה של קהילות חשיבה", מכון ברנקו וייס, ירושלים.

מסלובטי, נ' ועירם, י' (עורכים) (2002). חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים. תל-אביב: רמות.

משרד החינוך (2014). משהו טוב קורה עכשיו: אבני דרך ללמידה משמעותית. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: <http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/chozer/index.html>

נחמיאס, ר', דרסלר, מ', ארנברג, ר' וסלע, ל' (2009). חינוך לחשיבה בלימודי מדע וטכנולוגיה: דגמי הוראה. תל-אביב: המרכז הארצי למדע.

פילר, ע' (2003). הצעה לדרך הוראה ייחודית ע"י מצגת תלמידים. שמורת טבע, 168.

פרג'ון, ר' (2011). עיצוב סביבות למידה. אאוריקה, 32. נדלה מתוך <https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper32docs06.pdf>

פרידמן, י' (2009, מרס). מדידת הישגים לימודיים: איך עושים זאת? הרצאה לסגל האקדמי במכללת אחוה, מעלה החמישה.

רובין, צ' (2007). סיוע בהכנת עבודות אקדמיות - כתיבת רפרט. נדלה מתוך <http://www.textualit.com/48395>

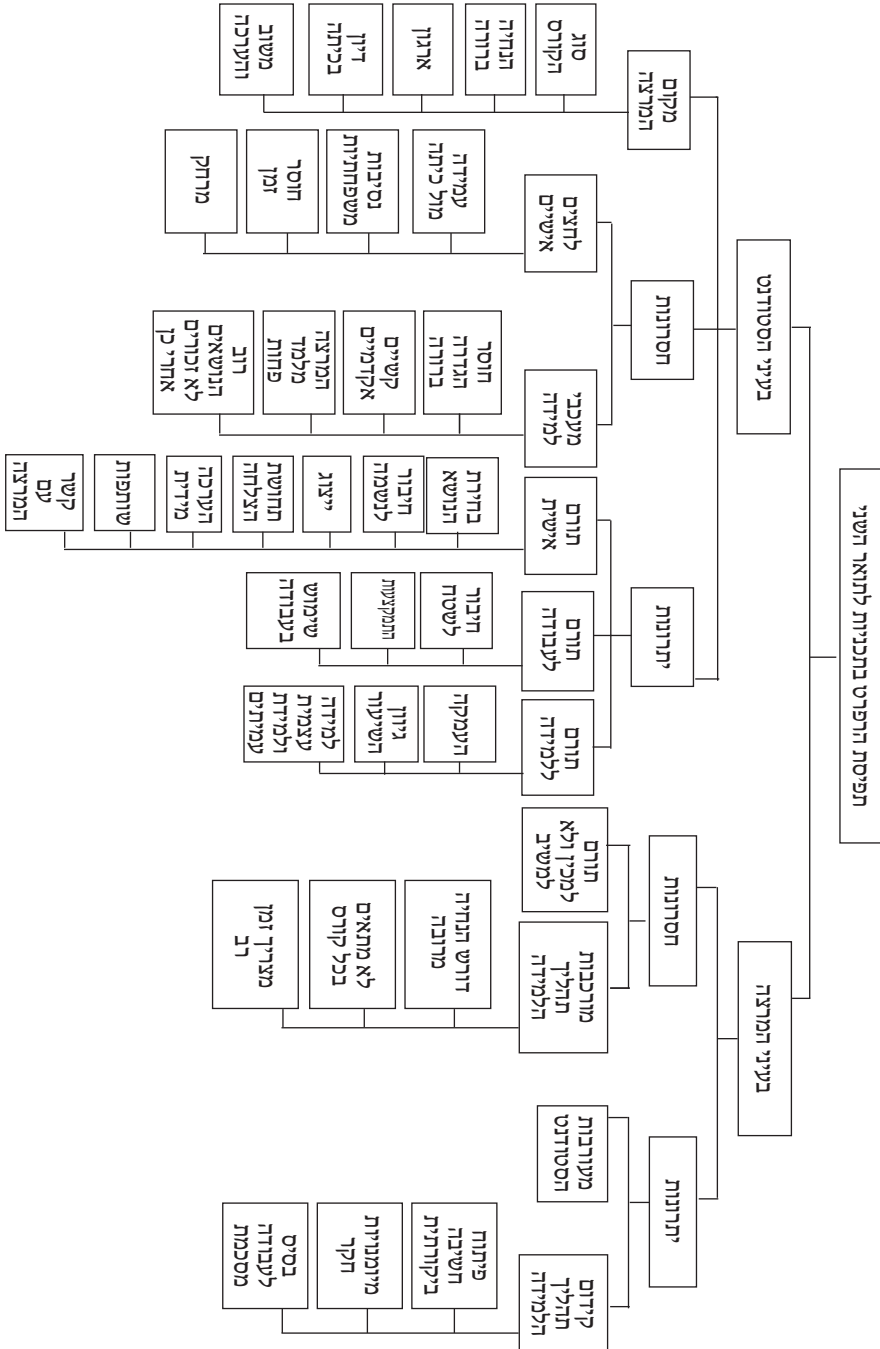
שויקה, י' ופריידקין, ע' (עורכים) (1997). רב-מילים: המילון השלם לעברית החדשה. תל-אביב: סטימצקי.

Andreev, G. I., Smirnov, S. A., & Tikhomirov, V. A. (2003). *В помощь написания диссертации и рефератов*. Moscow: Finansi i Statistika.

Brians, P. (2006). *The research paper*. Retrieved from http://public.wsu.edu/~brians/general_handouts/research_guide.html

- Bucy, M. C. (2006). Encouraging critical thinking through expert panel discussions. *College Teaching*, 54(2), 222-224.
- Çalışkan, M., & Sünbül, A. M. (2011). The effects of learning strategies instruction on metacognitive knowledge, using metacognitive skills and academic achievement (Primary education sixth grade Turkish course sample). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 148-153.
- Dundes, L. (2001). Small group debates: Fostering critical thinking in oral presentations with maximal class involvement. *Teaching Sociology*, 29(2), 237-243.
- Florida State University [FSU] (2011). *Instruction at FSU: A guide to teaching & learning practices* (7th ed.). Tallahassee, FL: Florida State University, Office of Distance Learning.
- Grekul, V. I., Korovkina, N. L., & Kupriyanov, U. V. (2009). *Методические рекомендации к написанию рефератов*. Moscow: Vysshaya Shkola Ekonomiki.
- Schroeder, C. C. (2004). *New students – new learning styles*. Retrieved from <http://www.virtualschool.edu/mon/Academia/KierseyLearningStyles.html>
- Shmaefsky, B. R. (2005). MOS: The critical elements of doing effective classroom demonstrations. *Journal of College Science Teaching*, 35(3), 44-45.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (31-62). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Swan, K., Shen, J., & Hiltz, S. R. (2006). Assessment and collaboration in online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 45-62.
- Weniger, E. (1998[1952]). Didaktik as a theory of education (trans. G. Horton-Krüger). In B. B. Gudem & S. Hopmann (Eds), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (307-330). New York: Peter Lang.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum? In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (15-39). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Wirth, K. R., & Perkins, D. (2008). *Learning to learn*. Retrieved from <http://www.macalester.edu/academics/geology/wirth/learning.pdf>

נספח: עץ קטגוריות



להיעשות מורה מינורית¹

מלכה גורודצקי, איטו דהן

תקציר

המאמר מציג את תהליך היעשותה של מורה מינורית - מורה אוטונומית המבטאת את מאווייה ורגשותיה ונמצאת בתהליך מתמשך של צמיחה והשתנות בעבודתה החינוכית בכיתה. תהליך הצמיחה המתואר במאמר התרחש בהקשר של למידה בקורס התנסותי, פתוח ונוודי באופיו; קורס זה התקיים בשנת הלימודים תשע"א במסגרת תכנית הלימודים לתואר שני בחינוך (למידה והוראה) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. ההבניה של מרחב הלמידה התבססה על מאפיינים של אזור סֶפֶר חינוכי; באזור כזה הצמיחה נובעת מההתרחשויות, והשיח אינו "ניתן לצפייה מראש" אלא תלוי בדינמיקה של האינטראקציות בין השותפים במרחב הלמידה. מתן לגיטימציה והבעת הערכה למורה המינורית עולים בקנה אחד עם הקריאה של ספרות המחקר "לצלול" אל מורכבות הפרט המחפש אחר הפרטי והייחודי, וזאת בניגוד לחקר הקונפורמי המתמקד בהכללות ובהבניית היררכיות. מתן לגיטימציה לצמיחתה של מורה מינורית עשוי לערער על תפיסות מוכרות ומושרשות של דמות המורה ולאפשר את צמיחתם של עולמות חינוכיים מרובים.

מילות מפתח: נוודות, סֶפֶר חינוכי, ריזום.

מבוא

מחקרים במדעי החברה, לרבות מחקרים בתחום החינוך, אינם מציגים כמעט ממצאים שעניינם הוא "כאבים והנאות, תקוות וזוועות, אינטואיציות וחששות, אובדן וגאולה [...] דברים שהם נזילים ומתמוססים או מופיעים ונעלמים" (Law, 2004a: 2). התרגום הוא של הכותבות). למעשה, חוויות אנושיות כאלה נמחקות בתהליך המחקרי של "הכנסת סדר ובהירות" בידע שלנו. "ניקוי" כזה נובע מהגישה הדומיננטית כיום בתהליכי יצירתו של ידע חדש, גישה המעודדת סיווג וקטלוג. במילים אחרות, המגמה הרווחת היא של מעבר מהמורכב, מהמרוּבָה ומהאמורפי אל תבניות מכלילות המאפשרות לייעל את השליטה בכמות האדירה של פרטי

1 המונח 'מינוריות' מושאל מהגותם של דלו וגואטרי, ובעיקר מספרם על קפקא, ספרות מינורית. החוקרים מבחינים בין שתי סוגות של ספרות - מג'ורית ומינורית. הסוגה של הספרות המג'ורית מבטאת בעיקר אלמנטים השייכים לקונצנזוס ההיסטורי-תרבותי של החברה, ואילו בסוגה של הספרות המינורית כל כותר הוא ייחודי ושונה, ועל כן תוספת של כותר חדש משנה את מאפייני הסוגה כולה. בשתי הסוגות הכתיבה היא בשפת הרוב, אך בספרות המינורית זו נשמעת ייחודית ושונה. המינוריות מאתגרת את המציאות החברתית-פוליטית הקיימת, ונוסף על כך היא מציעה דרך קיום אפשרית אחרת (ראו פירוט בנושא בסעיף "שפה מינורית וחקר בארוקי" במאמר).

ההתנסויות והחוויית. לאו (Law, 2004a) יוצא נגד הניסיון הזה "לסדר" את החוויית המורכבות ותוהה (קצת באירוניה) אם יש בכוחה של גישה מפשטת ומכלילה לתאר את אי-הסדר (mess), את הריבוי ואת השונות שבחוויית. הוא מעיד על עצמו כי "לעתים אני חושב [על המתודה] כפרקטיקה היגיינית: עשה את המתודות נכון, אכול את הירקות האפיסטמולוגיים, רחץ את הידיים לאחר מעורבות עם העולם האמיתי. אז תוכל לקיים חיי מחקר טובים: הנתונים שלך יהיו נקיים, הממצאים שלך יהיו בני-הצדקה, התוצר שתקבל יהיה נקי. הוא ילונה בהבטחה לחיי מדף ארוכים" (Law, 2006: 2). התרגום הוא של הכותבות). המטרה והתכלית של מחקרים כאלה היא התוצר הסופי, ולכן קבלת תוצר זה מלווה בהתעלמות מתופעות שוליות, חריגות ומינוריות אשר "מפריעות" להכללה. לפיכך התמודדות עם חוויית עמומות וחמקמקות אשר השפה מתקשה להביע אותן, מובילה ל"מחיקה" של עולם הרגשות והמאויים של הנשמה האנושית ממאגרי הידע הקולקטיביים. בד בבד נוספים למאגרי הידע הקולקטיביים תוצרי ההכללות וההפשטות - ישויות הנתפסות כבעלות זהות מוגדרת וודאית.

מאמר זה מנסה להתמקד בייחודי ובפרטי דווקא, ב'להיות מורה אחרת'. אנו מבקשות להעניק לגיטימציה לדרך האישית והייחודית של מורה ה"זורמת" עם תפיסתה החינוכית. בהקשר הזה אנו מציעות להרחיב את מסגרות החקר ולבחון כאלו המתמודדות עם שונות והטרוגניות ואשר עשויות "לתפוס" את המשתנים ה"רכים". ברצוננו לפתוח צוהר לאפשרויות חדשות של "לדעת", וזאת בלי לשלול את הגישות הקיימות. לשם כך יש לזנוח את התפיסה כי אפשר להגיע למסקנות יציבות באשר לאופי ה"אמיתי" של הנמצא סביבנו, כמו גם לחדול מהשאיפה הבלעדית להכללות המזניחות את השונה והחריג (Law, 2004a: 9).

קרוב לוודאי כי חלק מהחוקרים יטענו כי האיכות המחקרית מחייבת להזניח את המאפיינים ה"רכים" והמוצבים (situated), שכן אלה אינם עומדים באמות מידה של אובייקטיביות, חזרתיות וכן הלאה; לפיכך אי-אפשר לגזור מהם ידע שהוא סיבתי, כזה אשר עשוי להיות לעזר בלמידה על אודות דרכי התמודדות או בגילוי התנהגויות חדשות. לעומת זאת יש שיטענו כי המאפיינים ה"רכים" דווקא הם מהות החיים, הם הביטוי לייחודיותו של האדם; לפיכך מחיקתם תגרום לתיאור מעוות ושגוי, כזה שאינו מאפשר ללמוד ולפתח ידע העוסק בחיי האדם בחברה. כמו כן אפשר לתהות אם המושג 'לדעת', כפי שהוא משתקף במחקרים במדעי החברה, מצליח "להעביר" לקוראים את התובנות הצומחות מהחוויית שלנו ומהאינטראקציות עם עמיתינו. ייתכן כי אלה ירצו לצקת תובנות ומהויות אחרות במושג 'לדעת', או ירצו להשתחרר לגמרי מהמושג המושרש הזה אשר מאפייניו חשובים מאוד אך מגבילים. האחרונים עשויים להציע מושגים חדשים כדי לבטא את הייחודיות של חיי האדם והאינטראקציות שלו עם החברה. ייתכן שמושגים דוגמת 'רעב' או 'כאב' עשויים לייצג טוב יותר ידע המתגלם בעשייה (embodied knowledge), כזה המתבטא בפעילות החינוכית-לימודית והיום-יומית. ידע כזה עשוי להיות אישי, רגשי, אינטואיטיבי ומשתנה (בהתאם לאדם ולהקשר), ולכן יהיה "נגוע" בחוסר ודאות ובהעדר קוהרנטיות - וזאת בניגוד למאפייני המחקר במדעי החברה, המתבסס על תפיסות עולם אשר דוגלות בקביעות ובוודאות (Law, 2004a).

קשייהן של המתודולוגיות (הן הכמותיות הן האיכותיות) להתמודד עם מורכבות החיים, ובד בבד ההכרה בהיותו של עולמנו דינמי, משתנה וחמקמק, הובילו לקריאה לערוך מחקרים דה-קונסטרוקטיביים אשר ינסו לערער את ההגמוניה המוחלטת במדעי החברה של מחקרים המתבססים על תפיסה פוזיטיביסטית או פוזיטיביסטית במסווה. בקטגוריה האחרונה נכללים זרמים דוגמת "מחקר עם ביסוס מדעי" (SBR: Scientifically Based Research) או "מחקר המבוסס על ראיות" (EBR: Evidence Based Research), זרמים שהנחות היסוד שלהם מעוגנות בתפיסה פוזיטיביסטית המניחה את אפשרות קיומה של אובייקטיביות במדידת רכיבים דוגמת יעילות, תשומות וכן הלאה (Law, 2004a; St. Pierre & Roulston, 2006). קריאת התיגר על הגישות הפוזיטיביסטיות אינה נובעת מתפיסתן של גישות אלו כלא חשובות, אלא מההנחה הסמויה שלהן כי הגישה המדעית הפוזיטיביסטית היא הדרך היחידה (ולא דרך אחת מני רבות) ליצור ידע חדש. אם ברצוננו לבחון ברצינות רעיונות הרווחים בחינוך של היום - רעיונות העוסקים בשונות, ב'אחר' בחברה, במורכבות החיים - אין מנוס ממתן לגיטימציה למתודות המערערות על היותו של הפוזיטיביזם הבסיס היחידי לחקר, ויש לפתח אפשרויות נוספות ליצירת ידע חדש בדרכים חדשות (גורודצקי, 2012; St. Pierre, 1997).

אף שלכאורה הגישות הדה-קונסטרוקטיביות תומכות בקיומו של מרחב המאפשר התנסות וחקר פתוחים, שונות, מורכבות, ריבוי אפשרויות והנכחת ה'אחר', בפועל דומה כי הן מתאפיינות בסגירות. סגירות זו נובעת מהרגלי החשיבה האוטומטיים של התומכים בהן, הרגלים המעוגנים בדפוסי חשיבה פוזיטיביסטיים. גישות אלו מתקשות לעמוד ביעדים שהן עצמן הצהירו עליהם, וזאת בשל הקושי להתמודד עם התפיסות הסמויות אשר בבסיס האפיסטמולוגיה והאונטולוגיה (מרחב ההווה) של המחקר הפוזיטיביסטי (McCoy, 2012). דומה כי הקשר בין האפיסטמולוגיה לבין האונטולוגיה מורכב ואינו דיכוטומי, כפי שהוא נתפס בדרך כלל. ברד (Barad, 2003) טוענת כי האונטולוגיה (העיסוק ב'יש', בחומרי) והאפיסטמולוגיה (דרך הידיעה, התובנות) שזורות זו בזו, ואי-אפשר להפריד ביניהן; מתקיימת תלות הדדית בין המושגים, והבנת המושג האחד כרוכה בהבנה של המושג האחר (שם: 822). הטענה היא אפוא שהקשר (הסביבה והאנשים אשר פועלים בה) והשיח המתהווה באותו ההקשר שזורים זה בזה, משתנים ומשנים את המסקנות ואת התובנות הנובעות מתהליך החקר. לא רק התובנות והשפה משתנות, אלא גם האנשים הפועלים בהקשר המסוים. תפיסה זו פותחת פתח לתובנות חדשות העשויות לצמוח מאונטולוגיות חדשות, כלומר מהבניה משתנה של ההקשר, ההווה והחקר. בעקבות כך עשויות להתערער ולהשתנות התובנות שלנו באשר למושגי יסוד דוגמת ידע, אמת, חופש, שיח, סובייקט, אובייקט וכן הלאה. כמו כן עשויות להתאפשר תובנות חדשות באשר לאדם הפועל ולתהליך השתנותו בהקשר של חוויה (למידה) ספציפית.

אימוץ התובנות של ברד (שם) מערער קביעות קיימות באשר לעולם החומרי, כמו גם באשר לעולם המושגים המנחה אותנו בקריאת המציאות. הלגיטימציה להטיל ספק ב"נצחיותם" של מושגים ולעודד הבניית מושגים חדשים נשענת גם על תפיסתם של דלז וגואטרי, אשר סבורים

כי יצירת מושגים היא אמנותה של הפילוסופיה (Deleuze & Guattari, 1994). תפיסה זו רואה ביצירת מושגים חלק מתהליך ההיעשות (becoming), תהליך המשמר את הפתיחות לאפשרויות חדשות לחשיבה ולעשייה (בלי להיצמד לאותם המושגים אשר זמינים אפריורית). לפי התפיסה הזו, בעיה אמיתית נובעת מ'אירוע' (event) - התרחשות ייחודית אשר נחשפת ואינה עולה בקנה אחד עם הסדר המצופה. האירוע יוצר נקודת אי-רציפות (או נקודת פיתול), ולפיכך נדרשת "התייחסות ייחודית" המובילה לתובנות חדשות. לפי דלו וגואטרי, הקריטריון לתקפותו של מושג הוא הפוטנציאל שלו להוביל אותנו לתובנות חדשות, כאלו שלפני כן לא היו זמינות עבורנו, ובדרך זו לקדם את הלמידה (Semetsky, 2006). דלו וגואטרי מדגישים כי אי-אפשר להכיר דבר באמצעות מושגים הידועים כבר; הכרת הדברים מצריכה הבניה מקדימה של תובנות במסגרת חווייתית-התנסותית, כלומר הבנה של מושג קודמת לשיום. לפיכך המושגים הזמינים עבורנו אינם מסוגלים "להעביר" תובנות, ועלינו ליצור תובנות מתחדשות תוך כדי תהליכי החקר וההתנסות. בגישתם זו להבנת מהות המושג דלו וגואטרי כורכים יחדיו את מרחב ההתנסות (החוויה האמפירית) ואת התובנות הצומחות מההתנסות (האפיסטמולוגיה).

דומה אפוא כי קיים קשר בין ההתנסות בהקשר מסוים לבין התובנות שהתנסות זו עשויה להצמיח. הצמחת מרחב התנסותי חדש ושונה עשויה להשפיע על השאלות שיישאלו ועל התובנות באשר לידע העשוי לצמוח מכך. יש לציין כי תהליך הפרשנות של ההיעשויות בונה בו-זמנית גם את מציאות הקיום הספציפית: ההדדיות בין מאפייני מרחב ההתנסות (אונטולוגיה) החינוכית לבין המושגים שאנו משתמשים בהם כדי להבינו מצמיחה מציאות קיומית מסוימת ולא אחרת. לפיכך התקבעות במערכת מושגית אשר קיימת אפריורית מונעת מאתנו אפשרויות חדשות ואחרות של חיים ושל חינוך (McCoy, 2012).

בסיטואציות חינוכיות שהמורכבות הצומחת בהן ייחודית להקשר ההתנסות הספציפי והטמפורלי, ייתכן כי עדיף להשתמש במיקרוסקופ ולא בטלסקופ הצופה במרחש מרחוק. המיקרוסקופ מגדיל את שאינו נראה לעין, ולכן ייתכן כי השימוש בו מאפשר לשקף טוב יותר את תהליך הלמידה ההדדי של המורה והתלמידים - תהליך מתמשך אשר במהלכו נארג המרקם הייחודי של המרחב הנתון. אריג זה נוצר משזירה של האינטראקציות שבין הסובייקטיביות² (subjectivities) של השותפים בתהליך (כל הלומדים), שזירה היוצרת מערכת רבת-קישורים שאי-אפשר לחזות את השלכותיה או לדון בהן אפריורית. למעשה, נוצרים אריגים רבים; לכל אחד מהם נפח ומרקם ייחודיים ואיכויות אחרות. חשוב לזכור כי האריגה אוצרת בתוכה את רצף ההיעשויות (becomings) של השותפים ללמידה במהלך הצמיחה הריזומית. מרבדים אלה כוללים הן את תהליך ההתהוות הן את המתהווה. את תוצרי ההיעשות המעידים על החדש שהתהווה אפשר "לחלץ" מהתהליך, ובדרך זו להבין ולבטא את הידע שצמח (Cooper, 1976: 999). ידע זה

2 השימוש במונח 'סובייקטיביות הלומדים' (ולא במונח 'זהות הלומדים') נועד להדגיש את הכוליות ואת הדינמיות של תהליך ההיעשות. מינוח כזה אינו מגדיר את הלומד באמצעות תתי-מאפיינים, אלא מדגיש את מורכבותו ואת הקשר שבין כל חוויות ההיעשות אשר הלומד נחשף אליהן.

כולל היעשויות ה"המוקפאות" שרירותית, וחילוצן מאפשר לנו לחשוב על אודות הידע, המקורות והמהויות שבבסיס צמיחתם של הלומדים.

הקורס - המרחב ההתנסותי והאפיסטמולוגי

מרחב הלמידה-חקר אשר הצמיח את התובנות המוצעות במאמר זה, היה קורס שנלמד בשנת הלימודים השנייה (תשע"א) בתכנית לתואר שני בחינוך (למידה והוראה) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. איטו הייתה סטודנטית במרחב זה, ומלכה לימדה בו עם ד"ר יהודית ברק.³ כל המורות-סטודנטיות בקורס עסקו בחינוך במסגרת ממוסדת (בגן ילדים, בבית ספר תיכון וכן הלאה) בד בבד עם לימודיהן במכללה. התלות ההדדית בין מרחב ההתנסות לאפיסטמולוגיה הנחתה אותנו לפתח הקשר למידה שאינו מנתב את הלמידה למטרות המוגדרות אפריורי או מתמקד בהקניית מערכת מושגים ותאוריות בתחומי הוראה ולמידה ספציפיים. הסטודנטיות בקורס נדרשו לקרוא חומר תאורטי, אך חומר זה לא הכתיב את השיח הכיתתי. ההבניה ההתנסותית של מרחב הלמידה התבססה על מאפיינים של אזור ספר שבו אי-אפשר "לצפות מראש" את שיתרחש בקורס (גורודצקי, 2016; 2016; Gorodetsky & Barak, 2008). באזור ספר כללי ההתנהלות בין השותפים במרחב אינם ידועים מראש, אלא צומחים ממערך מורכב של אינטראקציות בין המשאבים האנושיים, התרבותיים והשפתיים שהשותפים לשיח מביאים למרחב זה. אזור ספר מתאפיין בניסיון לאפשר קיום הדדי תוך כדי שיתוף ולשמר את השונויות והריבוי של השותפים למפגשים. לפיכך בקורס ניסינו להימנע ממערך שיח "קבוע מראש", ובמקום זאת התמקדנו בניסיון לפתח קיום שיתופי אשר יתבסס על משאבי השותפים ויתנהל בהתאם לרצונותיהם. ניסיון זה התבסס על תהליכים נוודיים המאפשרים להינתק מהקבוע והיציב, והודות לכך ליצור אופקים חדשים שאי-אפשר "לצפות אותם מראש". המרחב החדש מאפשר לשיח לזרום ולהתפתח, ותוך כדי כך גם צומחות ההתבוננויות הסובייקטיביות של השותפים. הדינמיקה הייחודית במרחב זה מתאפיינת במעין לישה אישית וקבוצתית של המשאבים הריזומיים של השותפים. הדימוי של תהליך לישה משמש את דלז כדי לתאר את האינטראקציות המורכבות המתקיימות תוך כדי הטמעה וחיפה של תובנות (Deleuze, 1993; Gale, 2007; 8). תוך כדי תהליך הלישה נחשפות הנחות סמויות, והדבר מאפשר לשנות אותן; במהלך הלישה גם צומחים קשרים חדשים ושונויות חדשות, ואלה מאפשרים חלופות חדשות לחשיבה ולפעולה. גם התובנות שצומחות בתהליך אינטראקטיבי כזה הן חדשות, והשותפים חווים תהליך טרנספורמטיבי.

השיח בקבוצת הלומדים העניק לגיטימציה לרעיונות שהשותפים ביקשו לבטא, ובדרך זו אפשר ביטוי חופשי לכולם. הודות לכך הוצגו בשיח חלומות ותכניות חינוכיות אישיות, כעסים על ה"מערכת", אמירות חתרניות והרבה דוגמאות לעשייה של המורים-לומדים בבית הספר.

3 ברצוננו להודות לד"ר יהודית ברק על השותפות בעשייה ובחשיבה במהלך הקורס. תרומתה להבניית הקשר הלמידה הייתה דומיננטית וחשובה ביותר.

במהלך הקורס עודדנו 'שיח במטפורות', כמו גם ביטוי של תובנות באמצעות ייצוג חזותי (ציורים). השיח בקורס (ארבע שעות מדי שבוע במהלך שנת הלימודים) היה אותנטי וכן, והוא ביטא מעורבות ואפשרות לחשיבה אחרת. כל השיחות בשיעורים הוקלטו. נוסף על כך שלוש פעמים במהלך השנה התקיים מפגש "מסודר", ובמהלכו התבקשו כל המשתתפים לצייר את תהליך הלמידה של עצמם; גם השיחות שהתקיימו במפגשים האלה הוקלטו. כל ההקלטות תומללו, ואילו הציורים נשמרו ונדונו בפגישות המאוחרות יותר. אפשר לתאר את המפגשים כמתודות למידה-חקר 'מפריעות' (interruptive) או ריזומיות, כפי שכינתה זאת מקלור (MacLure, 2006).

הדינמיקה של השיח צמחה מהמערך הריזומי (גורודצקי, 2016; Gorodetsky & Barak, 2016) של האינטראקציות בין השותפים במפגשים. כדי לתאר את תהליך הלמידה בחר דלו במטפורה של צמיחה ריזומית - צמיחה אשר מתפשטת אופקית ועשויה לפרוץ אל מעל לפני השטח בנקודות מרובות (בדומה לצמיחה של דשא). להבדיל מצמיחה היררכית (כמו למשל צמיחה של עץ) המתאפיינת בסדר ברור של קשרים, בצמיחה ריזומית כל נקודה מחוברת לכל נקודה אחרת בצמח. הריזום מאפשר קישורים או ניתוקים בין הנקודות הרבות בו, והודות לכך מתאפשרת צמיחה משתנה המובילה לשינויים במובן ובמשמעות ואשר מערערת הנחות מקובעות. למעשה, הסתכלות על העולם מנקודת מבט ריזומית מערערת את האפשרות לתארו באופן חד-ערכי. על מנת לבטא את ריבוי האפשרויות דלו מציע להשתמש ב-'ו' החיבור כדי ליצור צירופים אפשריים מגוונים. חשוב להדגיש כי הגישה הריזומית אינה מציעה להחליף שיח אחד בשיח אחר, אלא מעניקה לגיטימציה למגוון של אפשרויות צמיחה - כולן דרות יחדיו במרחב במערך מורכב רב-כיווני. מתאפשר אפוא קיום בו-זמנית של קישורים מגוונים תוך כדי שבירת גבולות בין תחומי דעת, תפיסות, רגשות ושאר רכיבי האקולוגיה הקיומית. בתפיסה הריזומית נעלמת הדואליות של "או-או", ותיאור העשייה והתובנות מתאפיין בשימוש מרובה ב-'ו' החיבור תוך כדי ערעור המושג "להיות" (to be) אשר מבטא קביעות (Doel, 1996).

בהקשר כזה אי-אפשר "לצפות מראש" את הדינמיקה, כיוון שקיימות אפשרויות לצמיחה בכיוונים רבים. באזור הספר היעשויות צומחות מהיחסים המורכבים שבין אופיו של המרחב לבין השיח המתפתח בו. מול (Mol, 2002) חקרה את טרשת העורקים, והיא ממפה את הפנים המרובות של המחלה במגוון הקשרים (החולה, הרופא, המעבדה וכן הלאה). מסקנתה היא כי המציאויות השונות אינן גרסאות שונות של אותה המחלה, אלא ביטוי לריבוי אונטולוגיות המקיימות אינטראקציות הדדיות רבות. זהו ריבוי שאינו מפוצל; האפשרויות למיניהן מתקיימות יחדיו בלי "להפוך" לאחדות אחת. באופן דומה ההקשר הייחודי של הלמידה בקורס הצמיח מורות-לומדות אשר חוו תהליכי צמיחה מגוונים. מרבית המורות-לומדות ביטאו בציוריהן תובנות בנושא של למידה-הוראה אשר היו דומות לאלו הרווחות במערכת החינוך; ייתכן שחומר הקריאה התאורטי אף חיזק את הידע המוכר להן מלמידה ומהתנסויות קודמות (גם אם נוספו לידע זה היבטים חדשים). בקרב שלוש מורות-לומדות ניכרו ערעור של התפיסה הקודמת וכיוון חשיבה חדש ורענן. ניתוח כיווני הצמיחה של שלוש המורות-לומדות הללו מופיע במאמר

אחר (Gorodetsky & Barak, 2016); במאמר זה מובא רק סיפורה של אחת המורות-לומדות, סיפור ייחודי ושונה מהותית מסיפוריהן של כל האחרות.

"לצאת מחוץ לדף", "לגעת בילדים": סיפורה של איטו

ב'אזור הספר' כולנו חווינו תהליכי שינוי מפתיעים. המאמר מציג ומנתח את סיפורה של איטו, כיוון שתהליך הצמיחה שלה במהלך הקורס היה אחר במהותו. ניתוח זה נועד להדגיש את הלגיטימיות ואת הערך המוסף של אי-הליכה בתלם, כזו המובילה להתנהלות יצירתית ולא קונפורמית. ייחודיותה של איטו התבטאה בשיחות במהלך המפגשים בכיתה, בריאיון שקיימנו לאחר סיום הלימודים ובעבודת הגמר שלה (דהן, 2011).⁴ הציטוטים שבמאמר לקוחים ממקורות אלה.

איטו היא מורה בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי. כבר בתחילת הקורס ניכר שאיטו היא דמות ייחודית השונה מהמורה ה"אופיינית". לבושה ואופן הילוכה שידרו ביטחון עצמי, אך בד בבד היא ביטאה התלבטויות באשר להמשך דרכה המקצועית: "לא אתפלא אם אעזוב את החינוך בסופו של דבר" (מפגש, 21.10.10). איטו מבטאת את תחושת המתח המלווה אותה בעבודתה בבית הספר, תחושה הנובעת מהפער שבין תכתיבי המערכת לבין התובנות שלה בסוגיה "חינוך ראוי מהו". במפגש הראשון ניסינו לבטא את התובנות שלנו באשר להוראה-למידה באמצעות ציור. איטו הביעה את תובנותיה באמצעות ציור של ראש אדם שקרקפתו מורמת, קרקפת שאליה נכנסים וממנה יוצאים כל מיני דברים (את הדברים האלה איטו ייצגה באמצעות צלמיות של מחשב, מעבדה, ספר, סימן קריאה וסימן שאלה). בפניו של האדם היא ציירה שתי עיניים גדולות, האחת פקוחה והאחרת סגורה. בהסבר שלה לציור הזה היא אומרת כי ידע של מורים לא רואים כלפי חוץ, זה משהו שאני יודעת [...] כשאני נכנסת לכיתה, יש דברים שהם מתחת לפני השטח. ואני יודעת [ההדגשה היא של כותבות המאמר. כנ"ל ההדגשות המופיעות בציטוטים בהמשך], הם לא מעוגנים במשהו כתוב [...] ומה שרואים בסוף זה התעודות [...] לפעמים יש תחושה שמה שנמצא מתחת לפני השטח לא רואים אותו כידע - לפחות לא במערכת החינוך [...] הפכנו לבית חרושת קטן של ציונים.

איטו נקרעת בין הרצון שלה ללמד בהתאם להבנתה, קרי להתמקד בתהליך החברתי, לבין סדרי העדיפויות של המערכת. היא כועסת על כך שהמערכת הפוליטית לא רק כופה עליה דרך התנהלות ותפיסת עולם ערכית השונות משלה, אלא גם שוללת ממנה את החופש לפעול בהתאם לתפיסותיה באשר למשמעות וליצירת בחינוך:

מה שהיה חשוב לנגד עיניי ומה שראיתי זה לא כיתה של ילדים שאני צריכה להוביל אותם להישגים וציונים. גם, אבל פחות. מה שראיתי זה את העניין החברתי יותר, כי בעיניי זה

4 עבודת הגמר של איטו עסקה בניסיונותיה לפתח עצמאות בהתנהלותה בכיתה ובבית הספר. איטו קראה את תיאור ה"פורטרט" שלה במאמר זה והזדהתה אתו.

מה שחשוב. אם אני רואה שני ילדים מתווכחים או שני ילדים רבים, תמיד היה חשוב לי לבדוק מה קורה שם. בהתחלה פשוט הייתי מבקשת מהם להגיע אליי, והאמת היא שלא הייתי מבררת את הדברים עד הסוף: צריך ללמד את השיעור, ויש דברים שלוחצים, ויש דברים שקודמים, לפי מה שהכתיבו לי במערכת. לא היה לי קל, כי זה תמיד להיות בין שני [...] זה היה מין סוג של קונפליקט. מצד אחד, אני כן רוצה לתת את תשומת הלב. מצד שני, יש דברים שאני צריכה ללמד, אני צריכה להספיק, ואני חושבת שלפחות בשנים הראשונות מצאתי את עצמי במקום לחוץ מאוד מבחינה מצפונית [...] חוזרת הביתה עם תחושה שמהו חסר לי. לא פעם עברה בי המחשבה לעזוב, לשנות [...] ואיכשהו הצלחתי בכל זאת לעשות את מה שאני חושבת [...] תמיד מצאתי את המקום שלי לעשות דברים אחרת, וייאמר לזכותה של אחת המנהלות, שהיא כן נתנה לי את המקום הזה במגבלות הדרישות. "כל עוד את עומדת בדרישות, זה בסדר שתפתחי את הבוקר עם 'בוקר טוב' ומוזיקה קלסית ברקע ולעשות להם שיעור תרפיה" [...] מצאתי שאני משלבת בין הדברים [...] שאני כן יכולה, שיש לי את המקום לעשות מה שאני רוצה באופן חופשי יותר. כן ללמד, אבל במקביל גם לגעת בילדים יותר. (ריאיון, 12.9.11)

איטו מגלה רגישות לבעיותיהם החברתיות של התלמידים. לפי תפיסתה, לפני כל פעילות לימודית יש לגשר על הפערים המתבטאים בוויכוחים ובמריבות שבין התלמידים. היא אינה מבטלת את חשיבות הלימודים, אך נוטה להתמקד ב"חינוך הילד כמכלול". המאבק המתמשך בין שתי התפיסות הדיכוטומיות של העשייה החינוכית בבית הספר, זו שמכתיבים הגורמים הפוליטיים (הזרם הקונפורמי והדומיננטי) וזו הנובעת מנשמתה שלה, מלווה אותה כשהיא חוזרת הביתה וטורד את מנוחתה. המצוקה מובילה אותה לעשות מעשה שיכול להיתפס לא רק כחריג, אלא ככזה המהווה הפרעה של ממש להתנהלות בחצר בית הספר. איטו מחליטה לתת לילדים את המקום העצמאי, את העצמאות שלהם [...] החלטתי לעשות מעשה ולהעמיד את הילדים אחד מול השני. לדעתי, הם מגיעים למימונויות טבעיות, ועם הזמן גם נרכשות, של לפתור את הדברים בכוחות עצמם [...] להתמודד עם דברים [...] ויהיה להם החוסן הרגשי לפתור דברים. (ריאיון, 12.9.11)

איטו מחליטה "להעביר" לילדים את האחריות לגישור. אם בתחילה היא ביקשה מהילדים לצאת לחצר ולנסות לפתור את ה"מריבה" ביניהם, הרי עם הזמן הם עצמם ביקשו לצאת לחצר כדי ליישב את הסכסוך. העברת האחריות נעשתה בהדרגה כדי להרגיל את הילדים לפנות זה לזה ולא לחפש "שותרת" חיצונית (כלומר איטו) אשר תתווך ביניהם. הילדים הקליטו את השיח ביניהם, והודות לכך התאפשר לאיטו ללמוד על אודות התהליך שהתרחש. התלמידים היו יוצאים לחצר, בזוגות או בשלוש, ואיטו "שמרה על קשר עין עמם" (דלת הכיתה או החלון נותרו פתוחים). נוסף על הקשיים הכרוכים בהתמודדותם של הילדים עם מצב לא מוקר, איטו נאלצה להתמודד גם עם טענות של הורים ("את לא פותרת את הבעיות") ועם תגובות של מורים ("כי זו איטו"), אשר ניסו להמעיט בחשיבות המעשה הנועז.

למרות הטענות היא האמינה בכל לבה בנכונות דרכה, ולכן המשיכה בניסיונותיה לקדם גישור עצמאי. בתהליך זה נחשפה איטו ללמידה שאינה במסגרת המערכת הממוסדת. בעבודת הגמר שלה לתואר "מוסמך" היא מתארת את התהליכים שחוותה עם התלמידים במסגרת תהליך הגישור (דהן, 2011). בעבודה זו איטו בוחנת את המורכבות של חיי התלמידים בבית הספר, מנסה להבין את עולמם ועומדת על דרכי ההתמודדות בגישור העצמאי - מסגרת שהכללים בה שונים מהכללים הנהוגים בכיתה. בעבודתה איטו מציגה כמה מהתובנות שלה אשר צמחו מהחוויה, חוויה שנתפסה כחריגה לא רק בבית הספר אלא גם בהקשר החברתי הרחב יותר. היא מספרת כי תחילה הייתה שותפה במפגש בין הילדים ואף פעלה כדי להניעו; אולם משגילתה כי נוכחותה מעכבת את יכולתם של הילדים להינתק ממנה, הפקידה בידיהם את התהליך ולמדה על אודותיו רק בדיעבד (משמיעת ההקלטות). בעבודת הגמר איטו מתארת את מורכבות חייהם החברתיים של התלמידים, את הבכי ואת פרצי הכעס של הילדים אשר מעידים על היצרים ועל המאבקים שבבסיס חייהם היום-יומיים. מקבץ האינטראקציות המתגלות לאיטו בתהליך הגישור מנותק מהמערך השוטף של הלימודים בכיתה, אך הוא מעלה אל מעל לפני השטח את המורכבות האנושית של חיי הילדים. דאגות, טרדות ודחייה חברתית מעסיקות אותם, ואין ספק כי אלו פוגעות ביכולתם לגלות קשב ופניות ללמידה בכיתה.

הסיטואציה הייחודית שבמסגרתה התלמידים מנסים לפתור את בעיותיהם ללא סיוע של אדם מבוגר, חושפת את כללי ההתנהלות החברתיים ביניהם: לא מצרפים חבר למשחק אם אין די מקום; משתתף במשחק לא פוגע במשתתפים האחרים; אסור לשקר; אי-ידיעת הכללים פוטרת מאשמה; צריך לקבל אישור מהמשתתפים כדי להצטרף למשחק וכן הלאה. בין שמערכת זו של חוקים היא השתקפות של התנהגויות המבוגרים בחברה ובין שלא, בין שהחוקים מוסריים ובין שלא, אין ספק שעבור התלמידים חוקים אלה תקפים ו"קובעים". נוסף על כך ישנם קודים ערכיים של התנהגויות המחייבים "התנהגות על פי כללים בין חברים שאין בה צעקות, צרחות, העלבות, מכות, הצקות, חוסר נעימות, חוסר נימוס ועוד התנהגויות שאינן מקובלות בין ילדים המבקשים לשחק יחד" (דהן, 2011: 32).

עם זאת, קיימים הבדלים בין הילדים בערכים וביכולת השיפוטית שלהם. לעתים השיחות ביניהם משמעותיות ומניבות תובנות עמוקות, כמו למשל בדיון במהות הסליחה: אם בקשת הסליחה אינה מבטאת כוונה אמיתית, היא חסרת משמעות; בקשת סליחה היא חסרת משמעות אם לאחריה יש פגיעה נוספת - הסיטואציה נתפסת כמעגלית וככזו שאין בה למידה מטעויות, והילדים מבינים כי הבקשה אינה מבטאת כוונה אמיתית; סירוב לבקשת סליחה "מתוך הלב" פוגע ברגשות של מבקש הסליחה; בקשת סליחה אמיתית "לא שווה", אם לא לומדים מהטעויות ופוגעים שוב. בחינת המורכבות הרבה של פתרון קונפליקטים בין התלמידים מצמיחה אצל איטו את ההכרה כי

כל אירוע, שיחה או בירור הכעסים ביניהם הוא עולם ומלואו, המכיל בתוכו מיומנויות וכשרים חברתיים רבים ומגוונים ומהווה הזדמנות חשובה ללמידה ולהתפתחות.

בהתמודדויות כאלה הילד מכיר מגוון ועושר של תפיסות, ערכים והתנהגויות בחברת הילדים בפרט ובתרבות האנושית בכלל. למידה זו מאפשרת את שכלול כישוריהם החברתיים ומפתחת דפוסי התנהגות חברתיים, מתחשבים וערכיים [...] יש בשיחות הילדים כדי להאיר זרקור ולהעיר את תשומת לבנו, המבוגרים בכלל והמורים בפרט, למתרחש בעולמם החברתי של הילדים. במקום שנמקד את תפקידנו, מתוקף סמכותנו, בלהכתיב התנהגויות, לכפות נורמות, ללמד מיומנויות ולהקנות ערכים להכשרתם להתמודד עם מצבים חברתיים המעוגנים בתכניות לימודים בדרך לימוד פורמלי, נתייחס יותר, נעודד אווירה שוויונית, נאפשר להם הזדמנויות של קבלת החלטות [...] ללמוד ולגבש את השקפותיהם, דעותיהם ומבנה אישיותם [...] אני מאמינה כי בדרך זו אנו מחזקים את מעמדנו כמורים וכמבוגרים בעיני הילדים, מפתחים עמם קשרים חיוביים ומשפרים את האווירה, בכך שאנו מנטרלים מתחים מיותרים ומנטרלים את איום העונש המרחף על ראשיהם של הילדים, כאשר מתעוררות בעיות משמעת עקב קונפליקטים לא פתורים, כמו גם מנטרלים את עצמנו מתפקיד המורה הסמכותי, הבורר, השופט, המחליט והמעניש באופן מכני, המופעל כדי להקטין את שכיחות הפרות המשמעת והסדר החברתי. כמו כן אנו נותנים לילדים תחושת מסוגלות, ערך עצמי ותחושת עצמאות ובגרות. כך אנו מלמדים את הילדים כי פתרון הקונפליקטים איננו באחריותו של גורם חיצוני הפועל על פי מדיניות הענישה והתגמול, אלא שהאחריות היא עליהם כמעורבים בו, על זה שנפגע ועל זה הפוגע באותה מידה, וכי יש צורך לנהל דו-שיח שוויוני על מנת להגיע לפתרון. (דהן, 2011: 43-44)

בד בבד עם הוראתה בבית הספר איטו ממשיכה ללמוד בקורס. השילוב בין מפגשים, אופנויות ידע מרובות, סוגי ידע וסוגי שיח מגוונים מסייע לאיטו לפתח את הסובייקטיביות שלה במערכת הממוסדת. בסוף השנה ניסינו להביע את תהליך הלמידה שלנו באמצעות ציור; איטו ביטאה את התהליך באמצעות תיאור של ציור וירטואלי:

יש לי משהו, ואני חושבת שאם אני אצייר אותו, זה יהיה לוקה בחסר. אני מדמינת ציור שהיה שחור-לבן, עם קווים שחורים שהגבילו ממש את המעברים בין הפרטים בציור. ובכל פעם נצבעים לי חלקים, אבל הם לא נצבעים במסגרת הגבולות. וגם אם זה נשפך ויוצא מחוץ לגבולות, אז אין לי בעיה. גם אם נשפך לי כתם מחוץ לגבול הדף, למרות שהדף מגביל אותי, אז אני מנסה לצאת מחוץ לדף. זאת אומרת, זה פתח אצלי את המקום להעז, לנסות לא לפחד. אני מדברת ואני מדמינת, אבל יהיה לי קשה מאוד לצייר את זה, אני חושבת, למרות שזה נגד עיניי עכשיו. והשחור-לבן הזה, אני לא יודעת אם הוא נעלם, אבל מעליו יש שכבה שהיא צבעונית, הרבה יותר פורצת גבולות, הרבה יותר פתוחה ולא מוגבלת. זה גם ציור שלא נגמר, כאילו אפשר לשים עוד שכבות ועוד כתמים ועוד גוונים. וזה מה שיפה, זה בהתהוות, זה משהו פתוח, זה משהו שפותח גבולות. זה כבר לא השחור-לבן שהיה קודם, ממש לא. (שיחה בקורס, 2.6.11)

תיאור זה מבטא את תהליך הצמיחה של איטו כסובייקטיביות דינמית, משתנה, כזו האוגרת צבעוניות ללא גבולות. התיאור הוא אמורפי ואינו משתמש במונחים המקובלים במסגרות המקצועיות הפורמליות. לא רק שפתה של איטו אמורפית, אלא גם התהליך מתואר כנזיל - "נשפך ויוצא מחוץ לגבולות". הלמידה המתוארת אינה מבוססת באמצעות המונחים המקובלים והקונפורמיים מתחום ההוראה, אלא באמצעות תובנות חדשות באשר לסובייקטיביות של איטו כמורה שצמחה במרחב פתוח. מרחב נטול גבולות זה מאפשר לאיטו לנוע לכל כיוון, לרבות למרחבים לא מוכרים, ולהתנתק מהטריטוריה שהמערכת מנסה למצב אותה בתוכה. איטו נודדת לעולם פתוח ולטריטוריות חדשות אשר אינן ברורות לה לגמרי עדיין. הָעֵדֶר המובָּנֶת במרחב והקשיים האמיתיים בבחירת מילים שיתארו את המרחב החופשי והחדש, מבטאים היסוס (אולי זהו הגמגום שדלז מציין). היסוס זה צומח מההכרה כי העולם אינו מוחלט וחד-ערכי. הוא עולה בקנה אחד עם התפיסה הריזומית של דלז, ולפיה משמעותן של המילים ושל השפה נובעת מההקשר החברתי-טמפורלי שהן משמשות בו. צמיחת התובנה כי מובנן של מילים ומשמעותן הם מובילים מבטאת ערעור על הנחות קבועות. הריזום משמר את הקשרים בין רכיביו, והודות לכך מתאפשרים בו קשרים וניתוקים שאופיים אינו זהה. אינטראקציות אלו הן הפיכות, ולכן מאפשרות קיום בצוותא של ריבוי (multiplicity) היעשויות (becomings) שאופיין אינו אחיד, תוך כדי שימוש ב-ו' החיבור. חיבורים כאלה מבטאים סוג של גמגום (stammering), כיוון שבאותה העת מתקיימות עוד ועוד תובנות טנטטיביות (Edwards, 2006).

מרחב הלמידה הפתוח אפשר שונות והעניק לגיטימציה לתובנות ולדרכי התנהלות מגוונות: "למרות שהדף מגביל אותי, אז אני מנסה לצאת מחוץ לדף". הוא פתח בפני איטו עולם חינוכי חדש: "זה פתח אצלי את המקום להעז, לנסות לא לפחד", אשר עשוי לשחרר אותה מפחדיה. העולם החדש הוא מעין מרחב נוודי, ללא תוואי התנהלות ה"מוכתב מראש"; הוא רב-ערוצי כמו ריזום אשר מתפרס, צומח לכל הכיוונים ומצמיח אפשרויות חווייתיות חדשות. הריזום של איטו הועשר בריבויים ובקשרים, והוא מאפשר לה התפתחות לכיוונים חדשים רבים באמצעות פעילויות לא סדורות ולא קבועות. איטו מוצאת את עצמה בתהליך טרנספורמטיבי מתמשך של הצמחת היעשויות חדשות בהקשרים שהיא פועלת בהם. מדבריה עולה כי לא זו בלבד שהיא משלימה עם היותה מורה אחרת, אלא היא אף רואה באחרות את שמחת היצירה:

תמיד הלכתי בהרגשה שאני לא בסדר [...] אז אני עושה את הדברים אחרת, וקיים החשש שמישהו יגיד לי "את לא יכולה להיות מורה" [...] אני לא מוכנה לוותר על המקום היצירתי האחר הזה [...] עשיתי עם קבוצת ילדים (כל קבוצה של 12) כתיבה יצירתית, והם כתבו שם דברים מדהימים [...] תיאורי ריחות וכדומה בספרייה. הילדים יצאו משם בחוויה חזקה [...] עשו דברים נהדרים [...] סוג של חוויה ייחודית [...] [הפרויקט] חיזק אותי במקום שאני עושה, זה חלק ממני [...] אפשר לי להסתכל על המסלול אחרת [...] זה בסדר וזה נכון ותהיי שלמה עם זה. יש מורה כזה ויש מורה כזה.

מדבריה איטו מדגישה את תרומתו של הקורס בהיעשותה למורה אחרת. האחרות זוכה לגיטימציה ומאפשרת לאיטו להמשיך בעבודה שהיא אוהבת. איטו המשוחררת מתנהלת בין

היעשות אחת להיעשות אחרת, וכל אחת מההיעשויות מהווה עבודה 'אירוע' (event) ייחודי. היא אינה מנסה להכליל או לארגן את פעילותה במסגרות של מודלים כוללים - כל היעשות היא ייחודית, יונקת מהסיטואציה הספציפית ומעוררת תובנה ייחודית: יש לי ילד שהוא גאון [...] יושב בשיעור, לוקח פיסת דף קטנה ומאייר דמויות קטנות [...] מורה אחרת הייתה לוקחת וזורקת את הדף. אני ביקשתי שיביא מחברת [...] הוא מדהים, המורה [לאמנות] התלוננה עליו שהוא לא עושה מה שהיא מבקשת, כי אם צריך לצייר רימון או שופר, אז הוא עשה משהו אחר. והיא העירה לו [...] זה העולם שלו [...] בא לי לבכות.

שפה מינורית וחקר בארוקי

סיפורה של איטו אינו מוצג כדוגמה ספציפית שיש לחקותה, או כהצעה אשר יש להכליל ולבטא במודל חדש של הוראה. יתרה מזאת, בהתבסס על התובנות אשר מנחות את הכשרת המורים לפי התפיסה הקונפורמית, איטו והמורות בקורס "נכשלו" בו. אלא שאנחנו חוינו תחושה של סיפוק וניצחון דווקא, תחושה שדומה כי היא נובעת מתובנות באשר ליכולת להשתחרר מהזרם המזויר של מערכת החינוך. מתן הלגיטימציה לאפשרות להיעשות מורה מינורית, אחרת, נטע בנו ביטחון ותקווה לחינוך אחר. בהמשך המאמר אנו מנסות למפות ולחזק את תחושת הביטחון הזו בהקשר של שני כיווני חשיבה: האחד אפיסטמולוגי-חינוכי והאחר מחקרי.

איטו כמורה מינורית

איטו מצליחה להינתק מהתלות בסמכות חיצונית, כמו גם מתפיסתה הפשטנית והמכנית של המערכת את תהליך ההוראה והלמידה. את צמיחת הסובייקטיביות שלה היא מתארת כתהליך זורם, פתוח ומשתנה; תיאור זה חושף את הפער שבין התפיסה החינוכית של איטו (תפיסה המבוטאת באמצעות עשייה, שפה ומושגים ייחודיים) לבין התפיסה הקונפורמית של התפתחות פרופסיונלית, כפי שזו מתוארת בספרות המקצועית ובשיח החברתי-פוליטי. סיפורה של איטו אינו מתמקד בניסיון למצוא הכללות, אלא בפנייה אלינו "דרך הרגש" (affect). המהות בסיפורה אינה התכנים הספציפיים אלא הייחודיות, השמחה, הסיפוק ותחושת הביטחון בעבודתה של מורה אשר מנסה "לצאת מחוץ לדף" ו"לגעת בילדים". בסיפורה של איטו מהדהד (resonates) המונח 'ספרות או שפה מינורית', מונח שהציעו דלזו וגואטרי (דלזו וגואטרי, 2005 [1975]; Bogue, 1997; Deleuze, Smith, & Greco, 1997). המונחים 'ספרות (או שפה) מינורית' ו'ספרות (או שפה) מז'ורית' נבדלים זה מזה לא בכמות, אלא באיכות ובמהות. ספרות מז'ורית היא אקסטנסיבית: גידול במספר הפרטים (ספרים, סיפורים) הנוצרים בקטגוריה זו אינו משנה את מהותה, אלא רק את כמות הפרטים. דלזו רואה בגידול כזה ריבוי כמותי, "יותר מאותו הדבר". ספרות מז'ורית, שהיא הספרות הקונפורמית, מתאפיינת בשימור המסורת ובחזרה על תפיסות מקובלות. לעומת זאת הספרות המינורית היא אינטנסיבית: אין לה מדדי הכלה

"מוגדרים מראש", ולכן הוספה של פריטים חדשים משנה את מהותה הבסיסית. ריבוי אינטנסיבי משתנה עם כל תוספת (דוגמה לכך היא הוספת צבע למכל המשנה את כל הצבע בו). הספרות המינורית אינה משחזרת את עצמה, והיא ארעית וטנטטיבית (provisional) - תמיד היא נמצאת בתהליך של היווצרות אפשרויות חדשות לחוות את העולם, תמיד היא זמינה להיעשויות חדשות. בספרות המינורית מתבטא כוחה של השפה לערער על קוהרנטיות וזהויות מקובלות. הערער צומח מתוך חזרה אל השונות (difference) עצמה, כלומר הספרות המינורית צומחת מהשונויות האצורות בריזום של היוצר. אין היא "מעבירה" מסרים, מסורת או פרטים היסטוריים, אלא את כוחן של השונויות בתהליכי היעשות חדשים (Colebrook, 2002: 121).

בספרות המינורית הכול פוליטי (Deleuze, Guattari, & Brinkley, 1983). גם איטו מתמקדת בהיבטים החברתיים-פוליטיים של פעילותה: היא מבקשת אוטונומיה, לה ולתלמידיה, אשר תאפשר להם לבטא את התפיסות ואת המאווים האישיים שלהם. רכיב חשוב נוסף בספרות מינורית הוא השפה. שפה מינורית אינה משתמשת במונחים או בתחביר ה"מצופים" (לפי ההקשר), אלא צומחת מתוך ההקשר. לעתים בספרות מינורית נבחרת שפת מיעוט, וזאת על מנת לערער על השפה המזוּרית. בהקשר של השוני בין ספרות מינורית לספרות מזוּרית דלז וגואטרי טוענים כי לא מדובר "בשני סוגים של שפות, אלא בדרכי טיפול אפשריות של אותה השפה. הטיפול במשתנים מכוון לחילוץ של קבועים ושל יחסים קבועים, או למציאת דרך שתאפשר להם להימצא בהשתנות מתמדת" (Deleuze & Guattari, 1987: 103). התרגום הוא של הכותבות). השפה המזוּרית צומחת מסיווג, מניתוב ומיצירת היררכיות - פעולות המאפיינות את השיח הממוסד; השפה המינורית מתקיימת תמיד לצד השפה המזוּרית, והיא זו המאפשרת תהליכי צמיחה דינמיים וחדשים. אלה אשר מאמצים את השפה המינורית מסוגלים להיחלץ ממצב של קביעות ולהיות במצב של השתנות מתמדת. איטו צוללת לשפה דינמית, למרחב המאפשר צמיחה של היעשויות חדשות. אין ספק כי הימצאותה של איטו במרחב למידה של ספר, כמו גם החופש לביטוי אישי ולהצמחת תהליכי למידה נוודיים ושפה ייחודית, תרמו להיעשותה מורה מינורית.

ככל שהשפה מאמצת מאפיינים רבים יותר של שפה מזוּרית, כך היא חשופה יותר לצמיחתה של שפה מינורית - שפה מגמגמת המקדמת הטרוגניות בשפה הדומיננטית. השפה המינורית מסיטה את השיח מהמרכז ויוצרת שני מרכזים במקום מרכז קונפורמי אחד. המרכז הנוסף הוא ה'אחרים', כלומר אותם אלה אשר חיים ופועלים באותה השפה, אך "מדברים" אחרת. מעורבותה של איטו בקשר עם ה'אחרות', כלומר בשיח הייחודי בין התלמידים אשר מתהווה מחוץ לכיתה, מכניסה לכיתה את השונות. איטו אינה מתערבת בשפה או בזרימה של הדינמיקה אשר מתפתחת בין הילדים; היא מאפשרת להם מרחב חופשי ויצירתי, כזה אשר מתמקד במרכז החברתי שלהם המבטא את התכנים הייחודיים שלהם באמצעות מילים וצירופים דוגמת "להיעלב" או "להיות בשולם". איטו מתעקשת לממש את החופש של התלמידים, מעודדת אותם להתבטא בשפתם ומאפשרת להם לפעול בהתאם להקשר החברתי שלהם. בדרך זו היא מבטאת את המרד האישי שלה

נגד תכתיבים ודפוסי התנהגות "מסרסים" אשר היא חווה בהוראתה הממוסדת בכיתה. בתהליך זה איטו מתפתחת למורה ייחודית ואחרת, מורה החשה חופש וביטחון לפעול לפי תפיסותיה. שפתה האחרת של איטו "מושכת" אותה אל מחוץ למרכז (ex-centric), והיא נמצאת מחוץ לשיח הזוכה ללגיטימציה חברתית-פוליטית. ייתכן מאוד כי בשיח המזוירי על אודות הוראה ולמידה דבריה של איטו היו מתקבלים בביטול מוחלט, או לכל היותר נחשבים לתיאור פואטי יפה שאינו רלוונטי למעשה ההוראה. סיפור היעשותה של איטו מורה מינורית (a becoming minor teacher) לא נועד להיות תיאור נרטיבי של מורה מיוחדת, או של כזו המהווה "מודל לחיקוי", אלא לספק לגיטימציה לאפשרות להיות מורה אחרת מזו המזוירית וההגמונית. איטו "ממציאה" עולם דימויים ייחודי המבטא את עולמה כלומדת וכמורה, ובד בבד היא מוותרת על שימוש בשפה הפרופסיונלית השלטת אשר גורמת לה לחוש כלואה וחנוקה. שפתה גם מבטאת מטענים רגשיים אשר מהווים מאפיינים של שפה מינורית. איטו משתמשת בשפה "מגממת", אשר מעוררת את סקרנותם של הקוראים ומערערת על השפה הקונפורמית הרווחת. למעשה, שפתה קוראת תיגר על הקודים התרבותיים-פוליטיים של מלאכת ההוראה-למידה. לסיפור ההיעשות של איטו, כמו גם לסיפוריהן של מורות מינוריות אחרות, יש אפוא "ערך מוסף": הם מבטאים תפיסה ורגש החורגים מהזמן ומהמקום של השימוש המתואר בהם. סיפורים כאלה מזמינים את הקוראים לחשוב על אודות מעשה ההוראה באופנים אחרים ובאמצעות תבניות חשיבה חדשות. המפגש עם סיפורים כאלה משול למפגש עם יצירות אמנות; הוא מעורר, מרגש ועשוי להוביל להיעשויות חדשות. יש לציין כי ספרות מינורית לא נועדה לספק מודלים, אלא היא מייצרת עולמות שאינם קיימים עדיין. היא מהווה נקודת פיתול המשבשת (disrupt) את המסורת הספרותית הדומיננטית ומאפשרת ביטוי של אפשרויות קיום אחרות. החשיבות בסיפורה של איטו ובסיפוריהן של מורות מינוריות אחרות היא במתן לגיטימציה לשונויות באשר הן צומחות, ולכן הם עשויים להיות מקפצה המאפשרת היעשויות חדשות והצמחת עולמות חינוכיים חדשים.

השימוש של איטו בשפה "אחרת", שהיא בעלת משמעויות ייחודיות עבודה, מבטא את התובנות שלה אשר צמחו באותה התקופה במרחב המורכב של חייה. על מנת להדגיש את מרכזיות השפה בהצמחת תובנות חדשות באשר לחשיבה ולעשייה, קולברוק (Colebrook, 2002: 110) סוקרת את המפגש בין קפטן קוק ליבשת אוסטרליה. הגדרת המפגש הזה כ"נחיתה", "גילוי" או "פלישה" השפיעה באופנים מגוונים הן על ה"נוחתים" ביבשת אוסטרליה הן על ילידי המקום. הגדרתם המאוחרת יותר של ילידי המקום את המפגש הזה כ"פלישה" שינתה את אופן תפיסתה של יבשת אוסטרליה: לא עוד יבשת ריקה שאינה מיושבת ואינה שייכת לאיש, אלא יבשת השייכת לתושבים האבוריגינים התובעים את זכויותיהם. השינוי במינוחים הלשוניים מוביל אפוא לתובנות היוצרות עולמות חדשים. איטו מתארת את צמיחתה כמורה באמצעות דימוי של כתמים צבעוניים ורגשות של זרימה, שמחה וסיפוק, תיאורים המעידים על הכרה אחרת מזו המקובלת באשר למקצוע ההוראה. בהכרתה של איטו קיים קשר חזק בין מושגים

דוגמת 'ללמד', 'להיות עם ילדים' ו'ללמוד'. הקשר בין מושגים אלה מצמיח את אמנות ההוראה, אמנות שאיטו מהווה בה חלק ממכלול הכיתה. למעשה, איטו עונה על שאלה שלא נשאלה מפורשות: "האם אפשר לחיות אחרת בכיתה יחד עם הילדים?" דומה שתשובתה חיובית, והיא מאמינה כי אפשר להצמיח עולמות חינוכיים אחרים. בסיפורה של איטו יש קריאה לכולנו לנסות להצמיח את עולמנו הייחודי בתוך המרחב החינוכי הייחודי שלנו. חקר עולמות ייחודיים, ובמיוחד תופעות של מינוריות, מקבל בשנים האחרונות רוח גבית מצד חקר בארוקי.

חקר בארוקי (Baroque)

המאפיינים הייחודיים של ספרות או שפה מינורית "מהדהדים" עם החקר הבארוקי שהציעה מקלור (MacLure, 2006) - חלופה לגישות החקר המחפשות את הכללי, את "מה שמעבר לסיפור הייחודי". גישה דה-קונסטרוקטיבית זו מאפשרת חשיבה אחרת וחדשה המתאפיינת ב"הימלטות" מהזרם המרכזי הקונפורמי אל הנמצא מחוץ למרכז (MacLure, 2011). 'תחיית הבארוק' איננה חזרה לסגנון האמנותי שרווח באירופה במאות ה-16 וה-17, אלא ניסיון להחיות את פוטנציאל ההפרעה והערעור של מערכות סטטיות הגלום בבארוק ואשר "מושך" לכיוונים הנמצאים מחוץ למרכז. גישת הבארוק מחזקת את התפיסה באשר לקיומם של המרובה, של השונה ושל מורכבות יוצרת. היא פועלת נגד מיקוד (התמקדות בבהירות ובמומחיות) ומעדיפה ערפול (באשר לממדים או לגבולות), פתיחות והפרעות (MacLure, 2006). תקופת הבארוק נחשבת לתקופה המתאפיינת בערעור על המסורת הקלאסית שקדמה לה ובפריחת הטרונוניות, וזאת באמצעות הצמחת אפשרויות רבות ומגוונות אשר כולן לגיטימיות (Deleuze & Guattari, 1987; Gorodetsky & Barak, 2016). גישת הבארוק מערערת אפוא על "בניית היררכיות, תבניות, הפשטות או קני עורבים מתודולוגיים כדי לצפות מהם ממרחק בפרטים או נתונים של זירות חינוכיות" (MacLure, 2006: 733). התרגום הוא של הכותבות). קאופ קושרת בין הבארוק לבין המושג 'מינורי' וטוענת כי "הבארוק הוא לא תקופה היסטורית או סגנון, לא סוגה ולא קבוע אנושי החוזר לאורך ההיסטוריה, אלא תהליך של היעשות מינורי" (Kaup, 2005: 128). התרגום הוא של הכותבות). ייחודיותו של הבארוק היא בצלילה לתוך המורכבות של אירוע ספציפי תוך התרת הסתעפויות ואינטראקציות האגורות בריזומים של האנשים המעורבים. צלילתה של איטו לתוך עולם הגישור של הילדים, וזאת תוך כדי התרת הבעייתיות הכרוכה בקיומו של "שוטר" חיצוני והעברת האחריות לילדים, היא בבחינת ניסיון לפצח מורכבות בארוקית (Law, 2004b). המורכבות הבארוקית (שם) בוחנת את החלקים ואינה עוסקת בהכללה. היא חושפת תתי-תופעות באופן הדומה לפתיחת הבבושקה הרוסית: בכל "פתיחה" נחשף משהו חדש. איטו גילתה פן חדש של חיי הילדים ופיתחה תובנות חשובות באשר להשפעת פן זה על הלמידה בכיתה. למעשה, איטו מנהלת מאבק קשה: היא רוצה להתמקד במורכבות הבארוקית, כלומר להכיר כל ילד בכיתה ולנסות להבין אותו, אך הדרישות של מערכת החינוך "מושכות אותה" לכיוונים מדידים וכמותיים שאינם מאפשרים הכרה ספציפית כזו.

הגישה הבארוקית והשפה המינורית "מהדהדות" זו עם זו, כיוון שבשתיהן קיימת סטייה מהשלמות המעגלית - "מתחת" המעגל וניסיון ליצור אליפסה, צורה הנתפסת כלא מוגמרת בשל היותה בעלת שני מרכזים. האליפטיות מאפשרת עקיפה של השפה הדומיננטית והרחבה של השיח. היא מובילה לפרשנות חדשה (רה-אינטרפרטציה) של סמלים ומונחים קיימים תוך כדי "טעינתם" בתובנות חדשות. תחיית הבארוק "מהדהדת" עם תפיסתו של דלז, שלפיו "הבארוק לא עוסק במהות אלא בפונקציה אופרטיבית, הוא תכונה. באופן המשכי הוא מייצר קיפולים" (Deleuze, 1993: 3). התרגום הוא של הכותבות). במילים אחרות, הבארוק הוא אמצעי ליצירת עולמות: הקיפולים והחשיפות של פני שטח חדשים מהווים מנגנון ליצירת ריבויים. דלז רואה בבארוק חלופה לרציונליות, כיוון שהבארוק מציע תהליך של הכפלה וריבוי ולא רדוקציוניזם. למעשה שתי התובנות (זו של הספרות המינורית וזו של הבארוק) פועלות בכיוון דומה: שתיהן מאפשרות תהליכים המאפשרים "להיעשות אחר", כלומר הן מהוות מנגנונים לשינוי חברתי ופוליטי.

איטו מרגישה שהיא אחרת. ייתכן כי היא הסנונית אשר עשויה להביא את האביב - תחילתו של עולם מקצועי המאפשר ביטוי למורים מסוג אחר. עידוד המורים לפעול לפיתוח ריבוי של שפות מינוריות, כלומר להיעשות מינוריים (ובניסוח בוטה יותר: להיעשות חריגים), עשוי ליצור קול בארוקי אשר ירחיב את מרחב השיח החינוכי ויערער את הדומיננטיות של השיח המזוורי.

ריבוי עולמות חינוכיים

למרות הצהרותיו של המחקר האיכותני כי הוא דוגל בפתחות ובריבוי, לעתים תכופות מדי מחקר זה מסתיים בסגירות. הסיבה העיקרית לכך היא הקושי להימנע מניסיונות לגשר על פערים והבדלים, וזאת כיוון שאנו שבויים בתפיסתנו את הידע כ"אובייקטיבי" ומופשט. לפיכך בדרך כלל את התובנות שלנו מתווכים הייצוגים הוורבליים הקיימים, ואילו לעולם העשייה ולחוויות שלנו מיוחסת חשיבות משנית. תהליך חשיבה אוטומטי זה מעקר את שלבי התהייה הראשוניים ומונע את צמיחתן של תובנות חדשות ויצירתיות. לאו (Law, 2004a: 11) מציע לפעול ולחיות בתנאים אחרים: "לחיות יותר דרך מתודות אטיות, פגיעות [...] מתודות מרובות. מתודות ענוות. מתודות לא ודאיות". אימוץ הגישה הזו מאפשר לערער על רעיונות שנתפסו כיסודות עולם. 'מתודות מערערות' מאפשרות להתיר את המורכבות ולהצמיח תובנות חדשות. 'ספרות (או שפה) מינורית' ו'חקר בארוקי' הם שני כיווני התפתחות אשר מימושם מתאפשר בתנאים של ספר, מרחב שמעצם טבעו הוא פתוח. בספר תנאי הקיום אינם "מוגדרים מראש", ולכן הוא מאפשר את צמיחתם של רעיונות, פעילויות ומתודות לא מקובלות. מרחב הספר מאלץ את השותפים לחזור אל ההקשרים ההתנסותיים, החווייתיים והבראשיתיים המאפשרים את צמיחתם של עולמות הוראה ולמידה חדשים.

מקורות

- גורודצקי, מ' (2012). בין 'היות' (being) ל'היעשות' (becoming). בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), *הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (585-551)*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גורודצקי, מ' (2016). פדגוגיה של סֶפֶר: ריבויים וקשרים. בתוך ש' בק (עורך), *מידע, ידע ודעת: הדנ"א של החינוך (255-225)*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דהן, א' (2011). כיצד ילדים פותרים קונפליקטים ללא התערבותו של מבוגר? חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע.
- דלז, ז' וגואטרי, פ' (2005[1975]). *קפקא - לקראת ספרות מינורית* (תרגום: ר' זגורי-אורלי ו' רון). תל-אביב: רסלינג.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, 28(3), 801-831.
- Bogue, R. (1997). Minor writing and minor literature. *Symploke*, 5(1-2), 99-118.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. London: Routledge.
- Cooper, R. (1976). The open field. *Human Relations*, 29(11), 999-1017.
- Deleuze, G. (1993). *The fold: Leibniz and the Baroque* (trans. T. Conley). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (trans. B. Massumi). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (trans. H. Tomlinson & G. Burchill.) New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G., Guattari, F., & Brinkley, R. (1983). What is minor literature? *Mississippi Review*, 11(3), 13-33.
- Deleuze, G., Smith, D. W., & Greco, M. A. (1997). Literature and life. *Critical Inquiry*, 23(2), 225-230.
- Doel, M. A. (1996). A hundred thousand lines of flight: A machinic introduction to the nomad thought and scrumpled geography of Gilles Deleuze and Félix Guattari. *Environment and Planning D: Society and Space*, 14(4), 421-439.
- Edwards, R. (2006). A sticky business? Exploring the "and" in teaching and learning. *Discourse*, 27(1), 121-133.
- Gale, K. (2007). Teacher education in the university: Working with policy, practice and Deleuze. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 471-483.
- 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(7), 1907-1918.

- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2016). Becoming learners/teachers in nomadic space. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 84-100.
- Kaup, M. (2005). Becoming-Baroque: Folding European forms into the New World Baroque with Alejo Carpentier. *The New Centennial Review*, 5(2), 107-149.
- Law, J. (2004a). *After method: Mess in social science research*. Abingdon, UK: Routledge.
- Law, J. (2004b). And if the global were small and noncoherent? Method, complexity, and the baroque. *Environment and Planning D: Society and Space*, 22(1), 13-26.
- Law, J. (2006). *Making a mess with method*. Retrieved from <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2006MakingaMesswithMethod.pdf>
- MacLure, M. (2006). The bone in the throat: Some uncertain thoughts on baroque method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 729-745.
- MacLure, M. (2011). Qualitative inquiry: Where are the ruins? *Qualitative Inquiry*, 17(10), 997-1005.
- McCoy, K. (2012). Toward a methodology of encounters: Opening to complexity in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 18(9), 762-772.
- Mol, A. (2002). *The body multiple: Ontology in medical practice*. London and Durham, NC: Duke University Press.
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- St. Pierre, E. A. (1997). Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: A preface. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(3), 365-383.
- St. Pierre, E. A., & Roulston, K. (2006). The state of qualitative inquiry: A contested science. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 673-684.

ספרים על שולחן המערכת



אתי חגי (2015). **חינוך מבקש משמעות: בין פסיכואנליזה לחינוך**. תל אביב: רסלינג.
180 עמודים.

יצחק גילת

הפילוסוף והסופר הצרפתי אלבר קאמי, שקיבל פרס נובל לספרות בשנת 1957, הודה למורה שלו בבית הספר היסודי וכתב לו, שעם קבלת הפרס הוא היה הראשון שעלה במחשבתו אחרי אמו: "בלעדיך, בלי היד החמה הזאת, שהושטת לילד הקטן שהייתי, בלי תלמודך והדוגמה שנתת - לא היה קורה דבר מכל אלה [...] מאמציך, עבודתך, הנדיבות שהשקעת בה, עודם חיים בלבו של אחד מתלמידיך הקטנים" (קאמי, 1995).¹ נזכרתי בסיפור הזה תוך כדי קריאה בספרה של אתי חגי, **חינוך מבקש משמעות**. המפגש עם הספר העלה לזיכרוני את מר ז'רמן, כמו גם את יאנוש קורצ'אק, מרווה קולינס ומורים נוספים, אשר נכנסו לפנתיאון של דמויות מופת בעולם החינוך. נזכרתי בדמויות אלה מכיוון שהן עדות ממשית לתפיסה התאורטית המרכזית המוצגת בספר בנוגע לייעודו של החינוך. על פי תפיסה זו, "החינוך במיטבו מכוון לעיצוב תנאים המאפשרים לסובייקט צמיחה והתפתחות עד לכדי מימוש מיטבי של היותו הוא, של ייחודיותו [...] פיתוח סובייקט כתולדה של הקשר וכמעצב הקשר [...] במשמעות של היות חלק מתוך מכלול רחב בהרבה - חלק מחברה, חלק מסביבה, חלק מיקום" (עמ' 40).

הדרך להשגת ייעוד זה עוברת בשדות הידע והפרקטיקה של הפילוסופיה והפסיכולוגיה, אשר עוצבו במאה השנים האחרונות. באופן ספציפי יותר, המחברת גורסת שעל מנת להשיג את ייעודו, על החינוך לגייס וליישם גישות פילוסופיות אקזיסטנציאליסטיות אשר רואות את מערכת היחסים המוליכה למימוש עצמי בתוך הקשר חברתי כמפגש בין שני סובייקטים, שבו כל אחד מהם מביא את עולמו האישי אל תוך המרחב המשותף המתהווה באינטראקציה ביניהם. שניים מן ההוגים הידועים השייכים לגישה הזו ומתוארים בספר הם מרטין בובר ואלבר קאמי. דגש מיוחד מושם בספר על תאוריות פסיכואנליטיות מן האסכולה האינטר-סובייקטיבית, כגון התאוריה של ויניקוט, הגורסות כי ההקשר הבין-אישי הוא היסוד להבנה מלאה של הפרט. הגישות הטיפוליות שנגזרו מתאוריות אלה מתמקדות באינטראקציה המתרחשת בין השותפים לטיפול, שכל אחד מהם מביא אליה את עולמו הסובייקטיבי. חקירת האינטראקציה בין המטפל למטופל היא המצע לטיפול. העובדה שהמטפל מביא למרחב המשותף את עולמו הסובייקטיבי, את מחשבותיו, את רגשותיו וחוויותיו, מסייעת למטופל לבחון לא רק את עולמו הפנימי אלא גם את השפעתו על העולם החברתי שמחוצה לו.

גיוס התאוריה הזו להשגת ייעוד החינוך משמעותה עשיית הקבלה בין מערכת היחסים מטפל-מטופל למערכת היחסים מחנך-מתחנך. בהצעה ליישם את המושגים ואת התהליכים

1 אלבר קאמי (1995). **אדם הראשון**. תרגום מצרפתית: אילנה המרמן. ספרית עם עובד.

השדה הטיפולי לשדה החינוכי יש משהו נועז, מכיוון שהיא מטשטשת את הגבולות בין החינוך לבין הטיפול ומציעה לעצב את מערכת היחסים בין המתחנך לבין המחנך על פי עקרונות דומים אלה הקיימים בטיפול. חובה לסייג ולומר שהקבלה זו אינה מתייחסת לכל הקשת הרחבה של גישות טיפוליות אלא לקטגוריה אחת של גישות אקזיסטנציאליסטיות-הומניסטיות, הרואות ביעד הטיפול צמיחה אישית של המטופל ולא תיקון ליקויים שנוצרו בילדות. חייבים להוסיף סייג נוסף המתבטא בכך שהעקרונות האתיים המנחים את מערכת היחסים בין מטפל לבין מטופל שונים מאלה המנחים את היחסים בין מחנך לבין מתחנך, ללא תלות בגישה הטיפולית. ועדיין בהיתן הסייגים הללו, התפיסה השוזרת את ההיבט החינוכי במערכת היחסים בין המחנך למתחנך בהיבט הטיפולי יכולה לעורר פולמוס במישור התאורטי.

הדעת נותנת שרבים וטובים בשדה החינוך יאמצו את התפיסה המצודדת הזו, אך מיד תעלה שאלת ה"איך": כיצד מתרגמים תפיסה כל כך תאורטית המעוגנת בספרות פילוסופיות ופסיכולוגיות מופשטות, לפרקטיקה היום-יומית במערכת החינוך? התשובה לשאלה זו מצריכה כתיבה של ספר נוסף, שיהיה בו חלק העוסק בתכניות הלימודים וחלק העוסק בהכשרת המחנכים. הרי לא כל מחנך הוא יאנוש קורצ'אק, ולא כל מחנכת היא מרווה קולינס, אולם באמצעות הכשרה מתאימה תפיסותיהם החינוכיות ודפוסי הפעולה שלהם יכולים בהחלט להיות מאומצים על ידי מחנכים אחרים, שיתאימו אותם לאישיות שלהם, למאפייני המתחנכים שלהם ולהקשר החברתי שבו מתרחשת האינטראקציה ביניהם.

מלבד התרומה לדיון על החזון של מערכת החינוך, לספר עשויה להיות תרומה לשיח הציבורי הבלתי-פוסק בנוגע לתפקידה ולתפקודה של מערכת החינוך בתקופה הנוכחית. בשנים האחרונות מוטחות ביקורות חריפות כנגד מערכת החינוך וכנגד המורים, בעקבות הציונים הנמוכים שהתלמידים מישראל מקבלים בבחינות בין-לאומיות הבודקות הישגים לימודיים במקצועות שונים. עיון בספר והכרת התפיסה המוצגת בו באשר לייעוד החינוך מוליכים למסקנה חד-משמעית, האומרת שהפניית הזרקור של הביקורת להישגים לימודיים נמוכים עלולה להחטיא את המטרה של כינון מערכת חינוך מיטבית. אם המושא העיקרי של הביקורת כלפי מערכת החינוך הוא הישגים נמוכים, אז דרכי הפעולה הננקטות כדי לשפר את המערכת מתבטאות במאמצים לשפר הישגים אלה, כמו, למשל, השקעת משאבים מרובים במטרה להגדיל את מספר התלמידים הניגשים לבגרות במתמטיקה בהיקף של חמש יחידות לימוד. אלה מאמצים ראויים, והצלחתם בוודאי תביא לשדרוג מערכת החינוך, אבל אם הם המושא העיקרי לשינוי מערכת החינוך, אז אנו עלולים להחמיץ הזדמנות לחולל שינוי פרדיגמטי. שינוי כזה יתפתח אם היעד של שיפור הישגים יוגדר כחלק מרפורמה מרחיקת לכת, המעמידה במרכז את כינונו של אדם מיטבי בתוך הקשר חברתי, כפי שמוצג בספר. השגת המטרות הפדגוגיות של החינוך, כגון הקניית ידע ומיומנויות, אינה מתרחשת בנתיב נפרד מזה המקדם את השגת היעד הכולל. דיון מעמיק ומרתק בסוגיה זאת מוצג בפרק העוסק בפדגוגיית המעמקים.

הספר מעניק לקורא חוויה אינטלקטואלית עמוקה בשל התאוריות הפילוסופיות והפסיכולוגיות השזורות לכל אורכו. מדובר בתאוריות אשר רואות את היחסים הבין-אישיים

כמוקד מרכזי של מהות האדם, ומתארות את מאפייני היחסים אשר יכולים לקדם מיטביות בחייו של הפרט ובעקבות כך - גם של החברה. התאוריות אינן מוצגות כמובן כדי שהקורא ילמד אותן, אלא כמצע, כמסגרת מושגית לתיאור התזה המרכזית בספר בדבר ייעודו של החינוך. אך דווקא בשל כך, בשל העובדה שהן שזורות בתוך הקשר של משמעות, קל יותר לקורא להבין את הנאמר בהן, להרחיב את עולם הידע שלו (אם לא היו מוכרות לו לפני כן), לקשר אותן לידע קודם ולהתנסויות המקצועיות והאישיות. ההבנה והעיבוד של תאוריות אלה יכלו להיות עוד יותר עשירות, לו היו משולבות בספר דוגמאות נרטיביות רבות יותר של אירועים משדה החינוך לצד ניתוח האירועים באמצעות המושגים התאורטיים. האירועים המעטים המשולבים בספר מקדמים במידה רבה את היכולת להשתמש בעקרונות התאורטיים במצבים יום-יומיים שאנשי חינוך מתנסים בהם, ולא נותר אלא להזמין את הקוראים לדלות דוגמאות מהניסיון המקצועי שלהם ולנתח אותן באמצעות הכלים המושגיים המוצגים באופן כה בהיר וקוהרנטי.

בשנים האחרונות אנו עדים לכרסום במעמדו של המורה בחברה בישראל ולהיזכרות נוסטלגית המלווה בכמיהה ל"מורים של פעם". הכמיהה אינה מכוונת לחלק הידעני של המורה; מורים מומחים בתחומם יש לרוב גם בימינו אלה. הכמיהה היא למורים המשמשים מודל אנושי, מורים המאירים את דרכו של התלמיד באמצעות הקשר המתפתח ביניהם ומאפשרים לתלמיד לצמוח, מורים הנחרתים בעולמו הפנימי של התלמיד ומלווים אותו בהמשך דרכו. קריאה בחינוך מבקש משמעות מספקת לא רק בסיס עיוני להבנת התפתחותה של מערכת יחסים כזו בין המחנך למתחנך, אלא גם מעניקה לקורא חוויה המדרבנת אותו להיות חלק מחינוך כזה.

גילה רוסו-צימט, מרגלית זיו ואפנאן מסארווה-סרור (עורכות) (2015). ילדות בחברה הערבית בישראל: סוגיות חינוכיות ומחקריות. תל-אביב: מכון מופ"ת; בקה אלגרבייה: מכללת אלקאסמי. 329 עמודים.

מחמוד חליל וזאהר עכרייה

בספר זה ניתנת הזדמנות נפלאה לאוכלוסייה הערבית בארץ בכלל ולעוסקים בתחום הילדות בחברה הערבית בפרט לחדד את הבנתם בדבר סוגיית הילדות על כלל היבטיה והשלכותיה. אנשי אקדמיה וחוקרי תחום הילדות בחברה הערבית ימצאו במאמרים המוצגים בספר מענה הולם לחלק מהסוגיות הסבוכות של גיל זה. לפיכך, כאשר המחברות מציעות סדרה מקיפה של מאמרים החובקים את עולם הילדים, הן בעצם מאפשרות לקורא לבחון נקודות מבט חדשות החוקרות לעומק את תקופת הילדות בקרב בני המיעוט הערבי בישראל. ואכן, גילינו כי הספר אינו מציג מודל יבש, אלא מציע מחקרים אישיים של העורכות ועמיתיהן באקדמיה ובשדה, חוקרים שחברו יחדיו כדי להפיק את היצירה המושכלת והמלמדת שלהם. כך, בניגוד לרוב הספרים האקדמיים שאנו מכירים, הכותבים בוחרים לשתף את הקורא בפרי עשייתם המחקרית המקשרת את התאוריה לשדה.

הספר מציג מודל להתבוננות בונה ויעילה המדגישה את הצורך להשתוות ולחשוב לעומק לפני שמחליטים לעסוק ולטפל באוכלוסיית הילדים בחברה הערבית. הקורא או המטפל יכול להתבונן בעובדות המאפיינות את עולמם של ילדי הארץ הערבים כפי שאלה מצטיירות בספר, לבחון אותן, להקשיב ולנהל שיחה כנה ושקולה עמן, ורק אחר כך להתחיל לתכנן צעדים בכיוון אופני פעולה פוטנציאליים והתערבות. ההנחה היא כי החומרים המובאים בספר יוצרים מעין דיאלוג מעגלי בסביבת העוסקים בנושא הילדות בחברה הערבית. הם מחזקים ומעצימים את מקבלי ההחלטות ומעודדים אותם לשנות את התנהגותם (במקרה של אי-הבנה של מושג ו/או יחס שלילי כלפי האוכלוסייה) או להמשיך בדרכם (במקרה שהבנתם את המושג נכונה ו/או שיש להם יחס חיובי כלפי אוכלוסיית הילדים).

לא בכדי המחברות מקדישות עמודים רבים להצדקת הצורך ביחס בונה וחיובי כלפי אוכלוסיית הילדים בחברה הערבית הישראלית והפלטסינית כאחד, ומדגישות את ההשפעות השליליות של אי-הבנת צורכיהן של אוכלוסיות אלו. הספר משמש לבחינת דרכים חדשות להתמודד עם מאפייני גיל הילדות, ובמיוחד עם הצרכים הספציפיים של הילדים בחברה הערבית, ברמת ההורים, מחנכות ומחנכים, אנשי מקצוע, מומחים, ואפילו בקרב קובעי המדיניות ומקבלי ההחלטות.

בספר שלושה שערים: הראשון כולל שני מאמרים בנושאי הורות, ילדות וחינוך בגיל הרך, המתארים את עולם הילדים מנקודת מבט היסטורית; השער השני בוחן לעומק היבטים

פסיכו-קוגניטיביים בדמות תאוריית ה-MIND בקרב ילדי הגן הערבים, זאת לצד היבטים הומניים-מוזיקליים וכן היבטים שפתיים-לשוניים נרטיביים של ילדים אלו; ואילו השער השלישי דן בהרחבה בתפקידי המשפחה, הגנת והמדריכה בהבניית החוויה החינוכית-לימודית-התפתחותית של הילדים בחברה הערבית. הכותבות מראות כיצד שיח של אם-ילד ושיח של גנת-ילד, אם הם מלווים בהנחיה ובהדרכה נכונות, יכולים להוביל להבנה טובה יותר של דמות המשפחה בספרות הילדים בת-זמננו ולשינוי בתפיסת הנשים את הנושא של חינוך וגידול ילדים.

הספר מספק לקוראיו כלים רבים לשכלול דפוסי החשיבה שלהם בזירות שונות ואף חותם את מאמריו בהצעות ובהמלצות ברורות איך להתמודד עם סוגיית הילדות. בעוד חלק מהקוראים עשויים למצוא בהמלצות אלו יתרונות רבים, חשנו לעתים קרובות כי הספר מביא "טעימות" קטנות בכל תחום ותחום שהוא חוקר, ודרושים מחקרים מקיפים יותר כדי להפוך את ההמלצות לתקפות וליעילות יותר. השאלה המרכזית ששאלנו את עצמנו בדיון על תוכני הספר קשורה לתכנית האתגר המוצגת להנשים בחברה הערבית כדי לשכלל את תפיסותיהן ואת עמדותיהן ביחס לסגנון ההורות ולגישת החינוך שלהן. תהינו עד כמה אנו יכולים לצפות מהורים ומנשים לאמץ את הגישה. במילים אחרות, הספר חסר מבחינתנו עליית מדרגה תאורטית-ביקורתית. במקום לסיים כל מאמר בהצעות ובהמלצות, חשנו צורך עז להבין את התרומה התאורטית של המחקר למשפחות ולעוסקים בגידול ילדים בחברה הערבית מצד אחד, ולהתוודע לחולשותיו של המחקר מנקודת מבט ביקורתית. אחרי הכול, אין מחקר מושלם (יהא יעיל ומנומק ככל שיהא), והבנת מגרעותיו עשויה לסייע לנו להבין את מגבלות יישומו. אך אין בביקורת זו כדי לגרוע מתרומתו הרבה של הספר להעלאת מודעותנו ולהגברת הבנתנו את תחום הילדות בחברה הערבית. הספר מצליח לסחוף את הקורא, ובלא שהבחין בכך הוא נקלע לתוך עולם הילדים והסובבים אותו. נוצרת הרגשה של הפרייה ולמידה שהחוקרות חולקות עם הקורא.

לסיכום, על אף תועלתו הרבה של הספר לכלל האוכלוסייה, עדיין אין הקורא מסוגל לדעת אם יש בכתיבתם של מחברי הספר סוג של אקטיביזם פמיניסטי. מבחינתנו, אנו מאמינות שיש בספר ניסיון בלתי-רגיל להביא לתודעת האנשים בחברה הערבית והישראלית כאחת את המהות ואת החשיבות של גיל הילדות ואת אופני הטיפול בו. אנו גם חושבות כי ייתכן שבחלקים מסוימים בספר יש מעין מסר "בוטה" לחברה הערבית המסורתית, שבה הילד לא ממש זוכה למקום בסולם "הטיפול המחשבת" - איך באמת ראוי לטפל ולחנך. עם זאת, חשוב לומר שמדובר בספר ייחודי, מעניין ומאתגר, עשיר בתובנות, מעורר חשיבה ומבוסס על תשתית מדעית ראויה.

אילנה אבישר (עורכת) (2016). אתגר הקיימות: חינוך ואחריות חברתית-סביבתית. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת. 461 עמודים.

יעל אוסטר

כתיבת הספר אתגר הקיימות: חינוך ואחריות חברתית-סביבתית נבעה בראש ובראשונה מההבנה שקיימות וחינוך לקיימות הם נושאים חשובים וחיוניים לחברה בישראל ולאנושות בכלל, ולכן יש לקדם את העיסוק בהם ולהכשיר את המוחות והלבבות לכך. מורכבותו של הנושא המדעי עצמו והצורך לחנך לאקטיביות סביבתית, כמו גם חוסר הניסיון וההיכרות המעטה של מערכת החינוך עם נושא מתפתח זה, הביאו לכינוס מאמרים שכתבו חוקרים ואנשי חינוך העוסקים בהיבטים התאורטיים והיישומיים של החינוך לקיימות. קובץ המאמרים מנסה לפתח מודעות לנושא הקיימות, להציג את עיקרי התאוריה והניסיון המעשי בתחום החינוך לקיימות ולאפשר לאנשי חינוך להכיר את העשייה ואת אי-העשייה בתחום זה.

הספר נחלק לשלושה שערים. בשער הראשון מכוונסים מאמרים העוסקים בחינוך לקיימות כדיסציפלינה חינוכית, בדרכים להוראה משמעותית ובמדיניות שעשויה להביא ליצירת חברה מקיימת. השער השני עוסק בעקרונות ובמושגי מפתח בתפיסת הקיימות. ואילו השער השלישי מציג ובוחר תיאורי מקרה של יזמות וחינוך לקיימות במוסדות ובארגונים חברתיים: תנועות נוער, רשויות מקומיות, מוסדות אקדמיים וכן הלאה.

אני מרצה ותיקה, עוסקת בהוראת המדעים ה"מסורתיים", והידע שלי בתחום החינוך לקיימות איננו רב. הידע המועט שלי על אודות הקיימות כגישה מדעית מתפתחת מתבסס על ספרי מדע פופולרי (כמו למשל הספר התמוטטות של ג'ארד דימונד) או על כתבות שהתפרסמו בעיתונים יומיים ובכתבי עת מדעיים ואשר עוסקים בנושאים: התחממות כדור הארץ, מחסור במי שתייה ובאדמה חקלאית, זיהומים למיניהם הנובעים מהפעילות האנושית הגוברת וכן הלאה. בהתאם לכך ציפיתי שהספר יגביר את ידיעותי בתחומים אלה ויתמקד בהיבטים החינוכיים והלימודיים של נושא הקיימות. ככלל, הספר אכן מבהיר היטב את האתגרים החינוכיים, החברתיים והתרבותיים אשר עומדים בפני החינוך לקיימות (הן בהיבטים העקרוניים הן בהיבטים המעשיים), אך הוא עוסק מעט מאוד בתיאור של בעיות הקיימות עצמן, מקורותיהן ודרכי הפתרון שהמומחים מציעים להן.

השער הראשון, "לחנך אחרת בעידן של קיימות", עוסק בשאלות ערכיות בנושא החינוך לקיימות. בפרק הראשון דויד דוניץ בוחן את האפשרות לחנך לשינוי יסודי (טרנספורמציה) ואף למהפכות מכיוון שקיימת אי-ודאות מדעית בהגדרת הבעיות והמשמעות החברתית של הפתרונות, וזאת בשל המורכבות הרבה של המערכות הסביבתיות וחוסר היכולת לבודד משתנים (כפי שלמשל מקובל במחקרים בתחום המדעים המדויקים). בפרק השני אבנר דה שליט ממליץ

להשקיע בחינוך ההומניסטי יותר מאשר בחינוך המדעי. הוא טוען כי החינוך לדאוג ל'אחר' יעודד את התלמידים להיות פעילים בתחום הקיימות הסביבתית, כיוון שזהו כלי המאפשר להשפיע על טובת הכלל. בפרק השלישי בשער זה טלי טל מבקרת את מערכת החינוך הישראלית בשל הפער הקיים בה בין תאוריה (הצורך לחנך לחשיבה ביקורתית ולהקנות מיומנויות של פתרון בעיות כדרך להתמודד עם שאלות מורכבות, מדעית וחברתית) לבין פרקטיקה (יישום החינוך הסביבתי מתבסס על הגישה המעשית הכמותית, המהווה אינדוקטרינציה פשטנית של "נכון ולא נכון" בשימור הסביבה. גישה זו קורסת לנוכח המציאות המורכבת אשר מתאפיינת בהתנגשות בין ערכים). השלמה לכך מספק הפרק שכתבה רות זוזובסקי, פרק אשר מנתח את הישגיהם של תלמידי כיתות ח בישראל בנושאי סביבה וקיימות. הישגים אלה בינוניים ומטה, ולא ניכר שיפור בהם עם השנים, למרות המאמץ המוגבר שמערכת החינוך משקיעה בכך. אף שחלק מן הבעיה נובע מהשמרנות של המבחנים הבין-לאומיים (מחקרי TIMSS) בהשוואה להתקדמות אשר חלה בהגדרות וביעדים של תכנית הלימודים (בחינת הידע באקולוגיה במקום יכולת ההבנה של בעיות ואתגרים בתחום הקיימות), חוסר התיאום בתוך מערכת החינוך וההישגים הבינוניים של התלמידים מחייבים עדכון של תכניות הלימודים ודרכי יישומן. בפרק החמישי יהודית וינברגר ועמוס דריפוס עוסקים בקושי להגדיר "נכון ולא נכון" בבעיות קיימות: כיוון שהמורכבות המערכתית גבוהה ואינה מאפשרת מתן תשובה נכונה וודאית, האמביוולנטיות הנובעת מכך עלולה לעודד חוסר מעש ו"זהירות" מופרזת. הכותבים מציעים דרכים למדוד את האמביוולנטיות הזו ומצביעים על כך שהבנת מורכבותו של האתגר לא גרמה להססנות ולחוסר פעילות, אלא לרצינות ולשיקול דעת מעמיק ('אובייקטיביות מגויסת') לפני ההחלטה לפעול (אך לא במקומה). הפרק שכתבה איריס אלקחר, החותם את השער הראשון, עוסק בהשפעתם של ערכים חברתיים הנובעים מתרבות מסוימת על המסקנות ועל דרכי הפעולה אשר נבחרות בניתוח של בעיות קיימות. גישות דוגמת 'חינוך מבוסס מקום' ו'החינוך הביקורת' מאפשרות לבסס תכניות לימודים המעודדות קיימות גם בסביבה רב-תרבותית (כמו למשל זו הקיימת בישראל). הפרק מנתח גישות של מובילי פרויקטים חינוכיים סביבתיים רב-תרבותיים בנושא הקשיים בחינוך לקיימות, חינוך המתאפיין בהבדלים תרבותיים וחייב לעודד שיתוף פעולה בין-תרבותי.

השער השני בספר, "אחריות חברתית-סביבתית ומשמעותה בחינוך", פותח בפרק שכתב דניאל מישורי ואשר עוסק בסוגיה החוקית-חברתית של נחלת הכלל. הבעלים של רכוש פרטי מעוניינים בקיימות (כדי שערכו של הרכוש לא ירד), אולם כשהדברים אמורים ברכוש הכלל רצונו של הפרט הוא "לנצל את הרכוש מהר ככל האפשר" (שאם לא כן, אחרים יעשו זאת). זוהי 'הטרגדיה של נחלת הכלל'. הפתרונות האפשריים לבעיה זו הם ניהול של המדינה, הפרטה או ניהול קהילתי. המחבר ממליץ על ניהול קהילתי, שכן ניהול כזה מתמקד באינטרס לטווח ארוך ובדאגה לדורות הבאים. בפרק מנותחות היטב דוגמאות למתרחש בישראל: הטיפול במאגרי הגז שהתגלו, ים המלח, חוף פלמחים. בכל הדוגמאות הללו שינתה מעורבות קהילתית החלטות מדינה שנטו להעדיף את ההווה על פני העתיד.

בפרק השני בשער זה נתליה גוטקובסקי עוסקת במושג 'צדק חברתי' ובוחנת את כוחה של הדרישה האוניברסלית לצדק לעודד מעורבות בנושאי קיימות וסביבה. בהקשר החינוכי מנותח קורס לקיימות, אשר עסק בין השאר בכביש 6 ובבניית גדר ההפרדה. בקורס זה הסטודנטים למדו להכיר מקרוב בעיות ערכיות ולבחון בביקורתיות את הפשרות שסוכמו בעת ההקמה וההפעלה של מיזמים אלה. העימות בין ידע לבין רגש במיזמים הללו סייע להבהיר לסטודנטים את האתגרים שבמימוש הקיימות בחברה או בקבוצה רב-תרבותית, כמו גם את ההבדלים בין הקבוצות בתפיסת הצדק.

בפרק השלישי דן אריה ונגר בהכרעות ערכיות וכלכליות בדרך לקיימות. ונגר טוען שהפעילות למען קיימות מחייבת הכרעה ערכית - היא אינה מסקנה מתבקשת או הכרחת לוגית. למעשה, הדרישה לקיימות סותרת תפיסות חברתיות עכשוויות דוגמת אינדיבידואליזם קיצוני, כלכלה ליברלית קפיטליסטית ופוסטמודרניזם (התפיסה האחרונה אינה מבדילה בין אמת לשקר או בין טוב לרע, אלא טוענת כי הכול יחסי ותלוי בנקודת המבט). בניגוד לתפיסות האלו הקיימות מחייבת צמצום בצריכה, קביעה "מה נכון ומה לא נכון" והעדפה של טובת הכלל על פני טובת הפרט. על מנת לשנות ולבסס את השינוי הערכי הזה בחברה יש לקשור בין החינוך הערכי לקיימות לבין ערכים קיימים ומושרשים בחברה (בישראל אלה ערכי הציונות והיהדות). בפרק הרביעי שכתבה טלי גולדשמיד, נבחנת דוגמה לחינוך לקיימות אשר מחייב שינוי של ממש באורחות החיים של הפרט. הטענה בפרק היא כי טבעונות מתחייבת לא רק משיקולים מוסריים, אלא גם מיעד הקיימות - השאיפה היא לצמצם ככל האפשר את ההשפעה של עצם קיומנו על הסביבה, ואילו אכילת בעלי חיים מגדילה משמעותית את ההשפעה הזו. בפרק מוצגים טיעונים ומספרים הממחישים את היקף הנזק הסביבתי אשר נגרם בשל אכילת בעלי חיים, עובדה המחייבת אותנו לראות בטבעונות סוגיה המשלבת בין ערכים מוסריים לבין קיימות. ייחודיותה של סוגיה זו היא בכך שההכרעה הערכית משנה את אורחות החיים ברמה האישית המידית.

בפרק החמישי שכתב גלעד אוסטרובסקי, מוצגת בחינה מעניינת של יכולת המעשה והעשייה להוות בסיס לשינוי מחשבתי וערכי. גם בפרק זה מצוין כי בתרבות המקדשת את הצריכה קשה להצדיק התנהגות החותרת לקיימות. נדונה בו האפשרות להפוך את היוצרות ולשנות חשיבה וערכים בעקבות שינוי קל ופשוט (שינוי שבפרקים אחרים בספר הוזכר בזלזול מסוים) בהתנהגות היום-יומית - הנהגת הפרדה של הפסולת הביתית ומחזור. הטענה היא ששינוי במעשה מביא לחשיבה מחודשת ו"שוברת מוסכמות" על אודות נושא הצריכה, חשיבה אשר סופה בשינוי ערכי מהותי. הביטוי "אחרי הפעולות נמשכים הלבבות", ביטוי אשר מופיע בספר החינוך שנכתב בסוף המאה ה-13, רלוונטי מאוד בהקשר הזה.

השער השלישי, "קהילות במעבר לקיימות", מתאר ומנתח דוגמאות לפעילותן של קבוצות וקהילות אשר עוסקות ביישום הקיימות ונמצאות בשלב התפתחותי כזה או אחר בתהליך המעבר הזה. בפרק הראשון שכתב שחר כהנוביץ', מוצגים החסמים בפני התפתחות החינוך הסביבתי ברמה הארצית וההזדמנויות לפיתוח כזה במסגרת הרשויות המקומיות. החסמים

כוללים העדר תכנית מרכזית וקושי ארגוני לגבש תכנים בין-תחומיים במחקר האקדמי, ועקב כך גם בתכנית הלימודים בבית הספר. בהקשר הזה מתוארים חסמים פסיכולוגיים אשר מאפיינים למידה המחייבת שינוי ערכי ותפיסתי, כמו גם קשיים פדגוגיים הנובעים מהצורך הייחודי של החינוך הסביבתי לפתור בעיות מורכבות באמצעות חשיבה ביקורתית (ולא בדרך של רכישת ידע, כפי שמקובל במקצועות הלימוד המסורתיים). קשר בין החינוך הסביבתי לרשות המקומית עשוי לסייע בהתמודדות עם החסמים האלה, וזאת באמצעות התמקדות בבעיות מקומיות אשר מוכרות ונגישות לתלמידים - התלמידים יוכלו להשפיע ולהתמודד עם המורכבות של בעיות הקיימות בדרך של התנסות במקום באמצעות התהליכים הרגילים של רכישת ידע. הפרק מסתיים בהמלצות מעשיות לחיבור בין מערכת החינוך לבין הרשות המקומית.

בפרק השני בשער זה ארני מרקוס מתאר בתי ספר ירוקים הפועלים באחת משתי הגישות המקובלות בחינוך הסביבתי: 'חינוך מבוסס מקום' ו'בית הספר ההוליסטי'. שתי הגישות מנסות לקרב את התלמידים לעשייה הסביבתית באמצעות יצירת קשר בינם לבין הסביבה הקרובה והמוכרת (בבית הספר ההוליסטי קושרים גם בין נושאי הלימוד למיניהם - היסטוריה, תנ"ך וכן הלאה - לבין האתגר הסביבתי הנבחר). כותב הפרק, מנהל בית ספר הוליסטי ברמת-גן, מתאר בפרוטרוט את ההישגים של בית ספר "ירוק" ישראלי ומתבסס על התאוריה ועל הפרקטיקה בהצעותיו להרחיב וליישם את הגישה הזו בבתי ספר נוספים.

בפרק השלישי בלה יעבץ, דפנה גולדמן ושרה פאר עוסקות בשילוב של קיימות וסביבתיות בפעילותן של תנועות הנוער. הפרק מבוסס על ניתוח ופרשנות של ראיונות שנערכו עם ראשי תנועות הנוער בארץ. המאפיין הבולט בראיונות הוא החיבור הערכי בין הקיימות לבין הערכים המובילים בתנועת הנוער: יהדות, ציונות, ישראליות, חברה וזיקה למקום. תנועות הנוער משלבות בין העצמה אישית של החניכים לבין תרומה משמעותית לחברה. האחריות החברתית היא היסוד המשותף לכל תנועות הנוער, והיא מובילה אותן לעסוק באופן פעיל בנושא הסביבה ולשלב אותו בפעילותן.

בפרק הרביעי אילנה אבישר מדווחת על אודות ניסיונה ביישום הקיימות בקמפוס של מכללת סמינר הקיבוצים. הפרק כולל ניתוח של הגורמים התומכים בקידום קיימות מעשית במוסדות להשכלה גבוהה, ניתוח של הגורמים המעכבים זאת ותיאור של מודלים יישומיים העוסקים בשינוי ההתנהלות הפיזית בקמפוס, במעורבות קהילתית ובשילוב נושא הקיימות בתכניות הלימודים ובמחקר. בהמשך הפרק מתוארים ממצאי מחקר בנושא קידום הקיימות בקמפוס עצמו. מהמחקר עולה כי הרצון לחולל שינוי הביא להקמת סח"ג, תא סטודנטים במכללה שפעל בנושא הסביבה ואשר פעילותו הביאה לשינוי המדיניות - הנהלת המכללה אימצה וחזקה את המהלך שהחל מ"למטה". בסיכום הפרק מוצגים העקרונות של תהליך שינוי מוצלח במסגרת אקדמית והשלבים למימושו.

בפרק החמישי שכתבה נעה אבריאל-אבני, מתוארת התנסות אקדמית בקורס לאקטיביזם חברתי באוניברסיטת בן-גוריון שבנגב. קיים מתח בסיסי בין השיטה המדעית המבוססת על

צבירת ידע ללא מעורבות אישית, לבין התכנים בקורס הקיימות אשר מעודדים מעורבות אישית ואחריות. מתח זה הוא הרקע לחקר השינוי בתפיסות של הסטודנטים שהשתתפו בקורס. ניתוח שאלוני המשוב שמילאו הסטודנטים מצביע על היתרונות ועל החסרונות של חינוך לאקטיביות סביבתית במסגרת אקדמית. מחד גיסא, ידע רחב ומבוסס מעניק כוח וסמכות לשינוי; מאידך גיסא, הידע הטכני בעיקרו, מגבלות הזמן והנטייה להתמקד בפיתוח אישי מגבילים את היכולת ואת המוטיבציה לערוך שינויים חברתיים. ההמלצה היא להרחיב את מסגרת הזמן ואת האפשרות להתנסות באקטיביזם חברתי שמקורו בידע אקדמי.

בפרק השישי והאחרון שכתבה עידית אלחסיד, מתוארת חוויה אישית של הקמת המרכז לחינוך סביבתי ופארק המחזור בחירייה וניהולם. הכותבת מתארת את העקרונות וההיגיון שהנחו את הקמת המרכז, כמו גם את חוויית הביקור בו אשר יוצרת תחושה של שותפות ואחריות לסביבה. תחושה זו מסייעת לחזק את ההשפעה שלנו כצרכנים, כמו גם כחברה אשר "מקדשת את הצריכה", על איכות הסביבה שאנו חיים בה.

זהו הספר היחיד בעברית אשר מתמקד באתגר החינוכי הכרוך בקיימות. הספר דן לעומק בשאלות העקרוניות והפילוסופיות שעניינן חינוך לערכים, חינוך האמור להביא לשינוי וליתר אקטיביות וחינוך לאחריות חברתית (כבסיס חיוני לחינוך לקיימות). מוצגות בו סקירות ומחקרים על אודות הנעשה בישראל בתחום זה, כמו גם הדרכים לקדם ולפתח את ההתמודדות עם אתגר הקיימות.



Abstracts

Personal career anchors and the choice of a Master's program in education

Zohar Tal, Haia Altarac

The current quantitative study focuses on the relationship between the pursuit of a Master's degree in education and personal career choices among students enrolled in four schools of education. The study population included students of administration and management of education systems and students in other disciplines in education. The study is based on Schein's theory (1977), which defined personal career orientation as "career anchors".

Findings indicated significant differences in three career anchors between the students in the program for administration and management and those enrolled in the other programs. In addition, the career anchor differences were found to be related to gender and to the extent of prior teaching experience. The study did not find significant differences between participants' intrinsic or extrinsic motivations for choosing a career. The content analysis of the open-ended questions explained the differences between students in the administration and management program and those enrolled in other programs. It is possible that the former may be developing a professional managerial identity rather than a teacher's professional identity.

Key words: career anchors, Master's program, professional identity.

E-mail: zohartal@bezeqint.net; haiaaltarac@bezeqint.net

The ideological complexity of special education

Boaz Zabar, Orly Ido

The paper presents a theoretical synthesis between two ideological typologies: general education and special education. It examines the correlation between four major ideologies of special education (the Biomedical Model, Functional and Environmental Models, the Oikoslogos Model, and the Sociopolitical Model) and four meta-educational ideologies (socialization, acculturation, individualism, and critical pedagogy). The synthesis reveals the complex ideological and political nature of special education. This complexity is discussed in the paper by means of an investigation of the advantages and disadvantages of each model and its potential impact on the educational institution. Ultimately, the paper seeks to assist special education teachers in formulating a coherent and critical pedagogical stance.

Key words: ideology and education, special education models.

E-mail: boazrush@gmail.com; orly@genesisland.co.il

'Being present' vs. 'radiating authority' in principal internship training: Men vs. women

Simha Shlasky

The number of female principals is growing all the time. As a result, studies vary with regard to the question of whether women's management styles and the strategies they employ differ from those of men, and if so, how does this affect school culture? These questions are dealt with in this paper in relation to the 'management by walking around' (MBWA) strategy, which is utilized by men and women in training future principals. Based on observations and interviews, the findings of this study demonstrate that female principals (in their capacity as trainers) walk around the school with the trainees most of the time, and are present at school activities, whereas the male trainers instructed the interns while seated in their chairs; their authority was imparted without leaving their offices. It was also found that the trainees - both men and women - preferred the style of the female trainers. The possibility of the development of a hybrid-gender style of school management is discussed.

Key words: gender, management styles, principal internship training, reflection, school principals.

E-mail: shlaskys@gmail.com

"Forget the ideologies, just let us get home safely": motivations and expectations in the professional orientation of students and graduates in a program for excellence in teaching

Bruria Shayshon, Ariela Popper-Giveon

The enduring low image of the teaching profession in Israel strongly affects the quality of those who seek to join it. The goal of the program for excellence in teaching is the recruitment of high-quality candidates for teaching, employing a unique program that would train them to become the vanguard of the Israeli education system. The current study focuses on eleven students in this program and on ten graduates in their first two years of teaching. It utilizes in-depth interviews in order to examine their motivations for entering the teaching profession, their self-expectations, and the professional orientation of their future careers. The findings suggest that many chose the teaching profession as a result of altruistic (society-oriented) and intrinsic (teaching profession-oriented) motivations. Most of the participants stressed the positive effect of the program's high expectations on their own self-expectations, namely, to try and affect the education system from within. However, the graduates of the program indicated that their drive to affect the system somewhat declined during the induction phase, leaving them with a great deal of tension as well as numerous unsolved dilemmas. While most of the students expressed their commitment both to the education system and to the teaching profession and their wish to assume management roles in order to exert their influence on large circles of people, the graduates seemed to have lost the passion to lead. Instead, they displayed pragmatic and self-focused motivations such as personal and professional development and achieving fulfillment.

Key words: motivation, professional identity, Program for Excellence in Teaching, teacher education.

E-mail: shayshon@gmail.com; arielapo@netvision.net.il

Basic psychological needs and explorative processes among new teachers as a resource for identity construction

Haya Kaplan, Amnon Glassner, Sahar ades

The article presents a case study of first-year teachers who participated in a workshop held by the Induction Unit at Kaye Academic College of Education. The workshop emphasizes the development of an autonomous professional identity and self-determination in the teaching context by supporting the teachers' basic psychological needs in an environment that is conducive to exploratory processes. The study examines the factors that characterize these processes among new teachers and the environmental conditions that enable them.

A thematic analysis of the portfolios and reflective journals of four teachers along a timeline shows that their experience in the workshop led to an exploratory process that enabled the development of a reflective ability and promoted the examination and development of a professional identity. This process was accompanied by the development of a higher sense of competence and autonomy, adoption of a proactive approach, and reported changes in professional conduct and the ability to impact both the school and society. The encounter with colleagues was experienced as a safe place that supported basic psychological needs on the part of both moderator and colleagues. The article describes a unique workshop approach for working with new teachers that enables processes of growth and identity development, as distinguished from intervention models, which focus on problem solving.

Key words: exploration, novice teachers, professional identity, psychological needs.

E-mail: kaplan@bgu.ac.il; amnonglassner55@gmail.com; saharades2012@gmail.com

"As a butterfly emerges from its chrysalis": Art students teach in a detention center

Tali Gil, Mira Karnieli

As a part of its "Art in the Community" program, the Art Institute at an academic college of education initiated a unique course in a detention center, where students taught art to the detainees. Based on the assumption that teaching art to a population of this type is highly challenging, the purpose of the current study was to explore the professional development of the students as a consequence of their participation in the project. Employing the qualitative-phenomenological paradigm in conjunction with the appreciative inquiry approach, we studied the students' perceptions, reactions, and attitudes prior to and during the repeated encounters with the detainees in the unfamiliar prison surroundings.

We found that the students experienced a sense of success and expanded the signification of the concept of art education, thereby strengthening their professional identity. They also discovered the power of art teaching to promote the detainees' individual and group expression as well as to assist in their own acquisition of life skills and professional ability. They further attested that their ethical perceptions deepened significantly. The study demonstrates the importance of teaching art outside of the formal education system as a potential tool for the development of art students' skills while strengthening their professional identity and their ethical perceptions.

Key words: art as a nonverbal language, art instruction, teaching art in prisons, the aesthetic experience.

E-mail: talgil5@gmail.com; mira_ka@oranim.ac.il

The library research paper (LRP) as a teaching and learning tool in higher education

Ludmila Krivosh

This article seeks to describe various ways of using the library research paper (LRP) as a teaching and learning tool in higher education, to understand its significance for both lecturers and students, and to assess its ability to enhance learning. Research participants consisted of 49 lecturers and 214 of their MA students. The research comprised two stages: the quantitative, which served to focus on the phenomenon and the qualitative, which involved the interpretation and explanation of the phenomenon. The lecturers, who served as the participants during the quantitative stage, mentioned both the advantages of LRP (its contribution to improved learning) and its disadvantages (the complexity of preparing the LRP process). During the qualitative stage, whose participants consisted of the students, the LRP perception was revealed to be the integration between the lecturers' vision and approach (the teaching style) and the students' approach and understanding (the learning style). The comparison between the students' expectations of the LRP and the lecturers' attitudes toward it has revealed various ways to coordinate between learning and teaching styles in order to enhance learning and facilitate the learning process.

Key words: library research paper (LRP), teaching and learning in higher education.

E-mail: ludmilk@gmail.com

Becoming a minor teacher

Malka Gorodetsky, Eto Dahan

The paper describes the process of formation of a minor teacher - an autonomic teacher who expresses her educational wishes and feelings as she undergoes an ongoing process of growth and change with her students in the classroom. The insights into the formation of a minor teacher were collected from an experiential M.Ed. course that was held in 2010/11 at Kaye Academic College of Education. The learning environment mimicked evolutionary educational edges that are open and nomadic by nature, and thus the emerging cannot be predicted. Rather, it depends on the intertwined dynamics of the activities and the discourse within the collaborating group. The legitimacy for drawing attention to a minor teacher resonates with the call, for inquiry into the complexity of teaching and into the unique subjectivities of teachers as an alternative to research that focuses on generalizations and classifications. The legitimation and respect accorded individual minor teachers has the potential to subvert common and accepted conceptions of 'being a teacher' toward multiple educational worlds.

Key words: educational edge, nomad, rhizome.

E-mail: malka@bgu.ac.il; etod1@walla.com