

דפים 51

עורך: דן ענבר

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך

תשע"א 2011

דפים 51

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 ואיכותית, שיש בהם משום עדכון וחידוש.

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

המאמרים המופיעים בגיליון זה:

על טיבו הדיאלקטי של "המרחק הביקורתי":
מחשבות על אודות אבחנותיה האידאולוגיות של הפדגוגיה הביקורתית

◆
זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו

◆
הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה - חקר מקרה

◆
השתלבותם של בוגרי תכנית דמוקרטית במערכת החינוך

◆
"זה מעבר לתפקידי": רכיבי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות בישראל

◆
גברים ונשים בלימודי הוראה ומחשבים: מניעים ותפיסות מגדריות ומשפחתיות

◆
"השמיעיני את קולך" - הקול האישי בקורס למידה מרחוק בספרות

טל' 03-6901406 פקס' 03-6901449
רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך, תל-אביב
Email: info@mofet.macam.ac.il
www.mofet.macam.ac.il/dapim/#1

דפים 51

עורך: דן ענבר

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך
תשע"א 2011

הנחיות למחברים

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

חברי מערכת דפים

עורך: **פרופ' דן ענבר**

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

חברת המערכת: **ד"ר חוה גרינספלד**

מזכירת המערכת: **אורית הלפגוט**

עורכת לשון אחראית: **מירב כהן-דר**

עורך לשון: **שמוליק אבידר**

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 דרום, 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 יעקב שלהב, מכון מופ"ת

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"א 2011

הדפסה: תירוש הוצאה לאור

המשתתפים

(לפי סדר המאמרים)

ד"ר בועז צבר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

ד"ר שרגא פישרמן, מכללה אקדמית לחינוך אורות ישראל

ד"ר יצחק וייס, מכללה אקדמית לחינוך אורות ישראל

ד"ר אורי קצין, מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות;
האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר אשר שקדי, האוניברסיטה העברית בירושלים;

מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

ד"ר איתי הס, מכללת לוינסקי לחינוך; אוניברסיטת חיפה

מסדה סטודני, המכללה האקדמית לחינוך גורדון חיפה

פרופ' יזהר אופלסקה, אוניברסיטת תל-אביב

ד"ר אילנה אבישר, מכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

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

ד"ר נעמי טנא, המכללה האקדמית בית ברל

תוכן העניינים

7

דבר המערכת

עיון ומחקר בחינוך

בועז צבר

11 על טיבו הדיאלקטי של "המרחק הביקורתית": מחשבות על אודות אבחנותיה
האידיאולוגיות של הפדגוגיה הביקורתית

שרגא פישרמן, יצחק וייס

39 זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו

אורי קצין, אשר שקדי

57 הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים
להוראה - חקר מקרה

איתי הס

84 השתלבותם של בוגרי תכנית דמוקרטית במערכת החינוך

מסדה סטודני, יזהר אופלסקה

105 "זה מעבר לתפקידי": רכיבי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות בישראל

אילנה אבישר, נורית דביר

140 גברים ונשים בלימודי הוראה ומחשבים: מניעים ותפיסות מגדריות ומשפחתיות

נעמי טנא

170 "השמיעני את קולך" - הקול האישי בקורס למידה מרחוק בספרות

תקצירים באנגלית

IV

דבר המערכת

גיליון מספר 51 מזמן לנו הצצה אל עוצמתו של המרחב הפדגוגי. הגיליון מקיף מאמרים המאירים זוויות ראייה חדשות בתהליכי הכשרת מורים, מעוררים שאלות על מהותה של זהות מקצועית-פדגוגית, דנים בתוכנות ייחודיות על תהליכי למידה, חושפים התנהגות אזרחית-פדגוגית ובוחנים בחינה מעמיקה סוגיות של הפילוסופיה הפדגוגית עצמה.

כאשר פאולו פריירה, הוגה הדעות מברזיל, פרסם את ספרו *פדגוגיה של מדוכאים* (1970), נולדה האסכולה של הפדגוגיה הביקורתית, שראתה את החינוך המסורתי כחינוך מדכא שנועד לשמר את המערכת החברתית. התשובה תבעה פדגוגיה של שחרור, המבוססת על דיאלוג ועל בניית תודעה פוליטית ביקורתית, הנשענת על ניסיון החיים של המדוכאים עצמם. המאמר הראשון בגיליון, "על טיבו הדיאלקטי של 'המרחק הביקורתי': מחשבות על אודות אבחנותיה האידאולוגיות של הפדגוגיה הביקורתית", מאת ד"ר **בועז צבר**, בוחן באופן דיאלקטי ומעניין את היסודות לחוסר הצלחתה של הפדגוגיה הביקורתית להיות רלוונטית, ואת כישלונה ליצור פרקטיקה משמעותית בתהליך החינוך.

המאמר השני, "זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו", מאת ד"ר **שרגא פישרמן** וד"ר **יצחק וייס**, מתמודד אמפירית עם האתגר המרתק להבהיר את המושג זהות מקצועית של מורה. האם זאת הגדרה אובייקטיבית, או שמא היא תולדה של פרשנות אינדיבידואלית וסובייקטיבית? בניתוח אמפירי חושפים החוקרים ארבעה גורמים המרכיבים את הזהות המקצועית, גורמים המבוססים אמנם על תפיסה אישית, אך מניחים את היסודות להבניה אובייקטיבית של המושג. מערכת החינוך משופעת במסלולים חלופיים להכשרת מורים. המאמר השלישי: "הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה - חקר מקרה", מאת ד"ר **אורי קצין** וד"ר **אשר שקדי**, בוחן את השאלה מהם הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה. באמצעות ניתוח מעמיק של חקר מקרה פותחה מסגרת מושגית המעוגנת בנתונים, הנותנת בסיס תאורטי לממצאי המחקר אשר חושפים ארבעה גורמים מעוררי מחשבה המניעים להצטרפות לתכנית מצטיינים.

כאמור, המאמר השלישי מתמקד במניעים להצטרפות לתכנית ייחודית להכשרת מורים, ואילו המאמר הרביעי "השתלבותם של בוגרי תכנית דמוקרטית במערכת החינוך", מאת ד"ר **איתי הס**, בוחן את מאפייני ההשתלבות של בוגרי תכנית הכשרה ייחודית במערכת החינוך. האם בוגרי התכנית אכן השתלבו בהוראה בבתי הספר? האם התכנית תרמה לכוגריה? ומה הייתה התרומה הייחודית של התכנית?

הולך ומתחזר יותר ויותר שאחד המאפיינים של יעילות ארגונית משוקע בהתנהגות שהיא מעבר לדרישות התפקיד של חברי הארגון. לאזרחות טובה יש גם משמעות ארגונית. מהם גבולות ההתנהגות התפקידית? מהי המשמעות של פעילות שאינה חלק מההגדרה הפורמלית של התפקיד? המאמר החמישי, "זה מעבר לתפקידי": רכיבי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות בישראל", מאת מסדה סטודני ופרופ' יזהר אופלסקה, בוחן לעומק את היסודות, וחושף את המאפיינים ואת המניעים לפעילות הבלתי-מחויבת. הבחינה נעשית בחמש זירות פעילות ובשתי רמות של מניעים - אישיים וארגוניים-מערכתיים.

המאמר השישי, "גברים ונשים בלימודי הוראה ומחשבים: מניעים ותפיסות מגדריות ומשפחתיות", מאת ד"ר אילנה אבישר וד"ר נורית דביר, מציג מחקר מעניין המשווה בין גברים לנשים אשר בחרו בלימודי הוראה או מחשבים. ההשוואה היא כפולה: מגדרית מחד גיסא ובין מסלולי ההכשרה מאידך גיסא. מתברר שהבחירה במסלול לימודים אקדמי מושפעת לא רק מאוריינטציה מגדרית, אלא גם מתפיסות שונות על משפחה, על סטטוס ועל קריירה.

אחת מהטענות המעניינות בוויכוח על הוראה מקוונת היא הצטמקות הקשר והיחס האישיים הבלתי-אמצעיים. במאמר "השמיעני את קולך" - הקול האישי בקורס למידה מרחוק בספרות" הסוגר את הגיליון, שכתבה ד"ר נעמי טנא, ישנה מעין "שבירת כלים". דווקא קורס בשירה עברית מודרנית הועבר לסביבת למידה מתוקשבת. זאת מתוך הנחה שבהפעלה טובה ומגוונת ניתן יהיה להשמיע הן קול אישי הן קול בין-אישי ולהאזין להם. תיאור תהליך ההוראה וניתוחו פותחים לנו צוהר לאפשרויות מרתקות של שיח בין לומדים גם בנושאים עמוסי רגש.

העורך

עיון ומחקר בחינוך



על טיבו הדיאלקטי של "המרחק הביקורתי": מחשבות על אודות אבחנותיה האידאולוגיות של הפדגוגיה הביקורתית

בועז צבר

תקציר

במאמר נדונות הסיבות לחוסר הצלחתה של הפדגוגיה הביקורתית להיות רלוונטית ומשמעותית לפועלם של אנשי חינוך. בדרך כלל חולשתה זו של הפדגוגיה הביקורתית מוסברת בפער שבין עוצמת הגיונותיה הביקורתיים התאורטיים לבין דלות הצעותיה האופרטיביות. טענתו של מאמר זה היא כי מקור הבעיה בשלב מוקדם יותר - חוסר יכולתה של הפדגוגיה הביקורתית לאתר ולהמשיג את מציאות הדיכוי הפדגוגית באופן קונקרטי וקוהרנטי. על מנת לבסס את הטענה הזאת המאמר דן ברכיב הדיאגנוזה בגרסאותיה המודרניסטיות והפוסטמודרניסטיות של הפדגוגיה הביקורתית, ובוחן את כשלו האידאולוגיים והאפיסטמולוגיים. בהמשך לכך נטען במאמר כי מחויבותה הלא-רפלקטיבית של הפדגוגיה הביקורתית להגינה התאורטי של הביקורת ולשלילה מדלדלת את אבחנותיה ודוחקת בה להתנתק מן הפרקסיס החינוכי.

מילות מפתח: אידאולוגיה וחינוך, הכשרת מורים, מודרניזם ופוסטמודרניזם בחינוך, פדגוגיה ביקורתית.

מבוא

כשנחשפתי לראשונה להגיונותיה הרדיקליים של הפדגוגיה הביקורתית, הייתי כבר מחנך בעל ניסיון ורכז של שכבות בוגרות בבית הספר התיכון שבו לימדתי. באותה העת סברתי כי ראייתה של המציאות החינוכית במושגים פוליטיים של שחרור והעצמה, כמו גם הניסיון המתמיד לחקור את אשר מעבר לגלוי ולמוכן מאליו, הם אמצעים רבי-כוח שיוכלו לסייע לי להבין טוב יותר את האתגרים החינוכיים שעמדו בפניי. ברם התלהבותי הראשונה מהגיונותיה המשחררים של הפדגוגיה הביקורתית התחלפה בתחושת אי-נחת משעה שמצאתי כי מרבית אבחנותיה של הפדגוגיה הביקורתית אינן רלוונטיות לעבודתי, או מופשטות מכדי להמשיג את ניסיוני החינוכי באופן קוהרנטי.

עיון בספרות החינוכית העלה כי תחושותי זו משותפת לכמה ממבקריה של הפדגוגיה הביקורתית במהלך השנים. טענתם העיקרית הייתה כי את חולשתה של הפדגוגיה הביקורתית

יש לתלות בפער הבלתי-אפשרי בין 'לשון הביקורת' לבין 'לשון האפשריות', קרי בין עוצמתה האינטלקטואלית וחדות טיעוניה לבין דלות הצעותיה האופרטיביות (גובר, 1999; Luke & Gore, 1992; McLaren, 1998; Simon, 1987). ביקורת זו הייתה אמנם חשובה ונכונה, אלא שחשתי כי היא מחמיצה את שורש הבעיה. סברתי כי את הסיבות לכישלונה של הפדגוגיה הביקורתית ולחוסר יכולתה להפוך משמעותית ורלוונטית יש לחפש בשלב הקודם לשאלת יישומה הלקוי של האסטרטגיה. לטעמי, השורש לכישלונה של הפדגוגיה הביקורתית מצוי כבר ברכיב הדיאגנוזה שלה - קרי בחולשת אבחנותיה האידאולוגיות בדבר טיבה הבעייתי של מציאות הדיכוי ובחוסר יכולתה לתפוס ולתאר באופן קוהרנטי וקונקרטי את ממדיה ואת ביטוייה.

יצוין כי מאמר זה עוסק רק ברכיב הדיאגנוזה של הפדגוגיה הביקורתית, לא ברכיבים אידאולוגיים אחרים שלה. לפי לם (2000, עמ' 78), אידאולוגיה כוללת ארבעה רכיבים יסודיים: (א) רכיב אסכטולוגי אשר מגדיר את דימוי העולם הרצוי; (ב) רכיב דיאגנוסטי אשר מתאר את המצב (הלקוי) של המציאות; (ג) רכיב אסטרטגי אשר מפרט את הצעדים הנדרשים לצורך מימושו של הרכיב האסכטולוגי; (ד) ורכיב הקולקטיב אשר מסמן את קהל היעד שהאידאולוגיה פונה אליו ומבקשת לשכנעו לקבלה. במאמר הנוכחי אני מבקש לבחון את בעיותיו ואת כשלו של רכיב הדיאגנוזה בגרסאותיה הרדיקליות של הפדגוגיה הביקורתית. לצורך כך אני דן בייחודה של הדיאגנוזה בפדגוגיה הביקורתית, ובוחן את הבנייתה המורכבת והבעייתית בשתי תצורות אידאולוגיות עיקריות (המודרניסטית והפוסטמודרניסטית). טענתי העיקרית היא כי בשל נטייתה התאורטית לבקר ולשלול מתנתקת עמדת הפדגוגיה הביקורתית מטבעה הדיאלקטי היסודי, והיא נגררת לאבחנות עקרוניות ובלתי-קונקרטיות אשר גורמות לניתוק אבחנותיה מן המציאות הממשית ומן המחויבות הביקורתית והמכוננת לשינויה. אבחנות עקרוניות כאלו מפרנסות אמנם דיון תאורטי-אקדמי מפולפל ומסועף, אלא שהדבר פוגע ביכולתה של הפדגוגיה הביקורתית להיות משמעותית ורלוונטית עבור מחנכים ביקורתיים הפועלים בשדה. בהמשך לכך ולקראת סיום המאמר אני מציג בקצרה קווי מתאר ראשוניים לכינונה של עמדה מאבחנת - אפיסטמולוגית ואידאולוגית - קונקרטית יותר.

על טבעו הדיאלקטי של רכיב הדיאגנוזה בפדגוגיה הביקורתית

העמדה הביקורתית עוסקת בשחרורו ובהעצמתו של האדם. היא נאבקת על חירותו ותופסת אותה כמהותו הייחודית.¹ חירותו של האדם, טען רוטנשטרייך, מתגלמת בעובדה ש"לעולם קיים מרחק

1 הכרת החירות כסגולתו המיוחדת של האדם נעשתה כבר אצל רוסו במאמרו "על המקור והיסודות לאי-השוויון בין בני-האדם" (רוסו, תשנ"ג, עמ' 132-133).

בין האדם לבין המציאות שהוא שרוי בתוכה" (רוטנשטרייך, תשכ"ג, עמ' 160). מרחק זה נובע מכך שלאדם ניתנה האפשרות העקרונית להפריד את עצמו מן המציאות באמצעות מודעותו העצמית והבנתו.² קיומו של מרחק דיאלקטי זה הוא שמכונן את עצמיותו של הסובייקט, את מודעותו ואת אחריותו לעצמו ולעולם שהוא חי בו. רוטנשטרייך (תשכ"ג) מציין כי כל פעולה אנושית, עיונית או מעשית, היא ניסיון להתערב בעולם מתוך מרחק דיאלקטי ממנו. בהמשך לכך הוא מזהיר מפני שני אופני הביטול של המרחק הדיאלקטי (ביטול הכרוך ממילא בביטולו של מצב החירות): ההתקרבות (אל האובייקט), שכמוה "כהשתזרות כוללת לתוך מערכת של היקבעות סיבתית וביטול העירות כייחודו של האדם" (שם, עמ' 161); וביטול המרחק (מתחמומו של הסובייקט), שכמוהו "כביטול ההתייחסות למושאים ועשיית ההבנה ריקה בתוך עצמה, ואף לא קיימת" (שם).

את הגיונה הרדיקלי של חירות הסובייקט, חירות המתבטאת ב"מרחק דיאלקטי" בין הסובייקט לבין האובייקט, אני מבקש להחיל על הגיונו של רכיב הדיאגנוזה בפדגוגיה הביקורתית. ביטוי לעמדה זו אפשר למצוא בחתירתו של מרקס אחר אותה "נקודת הפשטה אופטימאלית, שבאמצעותה נוכל לתפוס את מידתם הקונקרטי של הדברים" (Kovel, 1997). החתירה לנקודת הפשטה אופטימלית מעין זו – אופטימום המתאפיין ביחס הדיאלקטי שבין הממשי למופשט, בין העיוני למעשי, בין הסובייקטיבי לאובייקטיבי – משמעותה קריאה לכינונה של תפיסה אורגנית ודינמית המאפשרת לראות את המציאות, על מורכבותה הרבה, בבחינת פרקסיס. עמדה מאבחנת כזו, עמדה שפריירה מכנה אותה 'זיקה אפיסטמולוגית', מחייבת לגלות ערנות לטבעה המשתנה והדינמי של המציאות. ערנות מעין זו יכולה להיות מושגת רק מתוך מעורבות פעילה במציאות. עמדה זו קוראת, ברוח הגיונה של "התזה ה-11 לפוירבאך"³ מאת מרקס, להכרת המציאות מתוך התערבות דיאלקטית בה. ברוח זו טען וולצר (Walzer, 1989) כי מחד גיסא, דרושה מידה נכונה של מרחק כדי להשמיע את הדברים; ומאידך גיסא, דרושה מידה של קרבה (ואפילו אמפתיה) כדי להבין את החברה שהדברים עוסקים בה. מידתיות כזו תבטיח הבנה וקונקרטיזציה של הבעיות, וכך בכך היא תאפשר קרבה ומחויבות לתיקון הליקויים. מן המרחק הגדול והסטריילי, קובע וולצר, מחמיצה הביקורת את מורכבותו הסבוכה של הפרקסיס ומאבדת את יכולתה להשפיע על מושאה: "מן המרחק היא נדמית כסבך מאיים ונטול צורה, או כהפשטה גמורה".⁴

2 זאת בניגוד לחיות שתודעתן כלואה בתוך "הווה נצחי" (פריירה, 1981, עמ' 88).

3 "הפילוסופים אך פירשו את העולם בדרכים שונות, אולם העניין הוא לשנותו" (רוטנשטרייך, תשי"ב, עמ' 26).

4 "במבט ממרחק גדול מספיק," כותב וולצר, "כולנו חוטאים, חיים בטעות היסטורית ומושחתים אידאולוגית. והמבקר, איש המוסר, יכול אז רק לשמוח בחוסר הנחות שלנו" (Walzer, 1989, p. 147).

ביטוייה הברור ביותר של המודעות למורכבותה הדינמית של המציאות הפדגוגית מתגלם בדרישה לבחון את הגיון פעולתה של המערכת החינוכית באספקלריה של יחסי כוחות פוליטיים. המקור לטענה זו מצוי בדחייתה של הכרת המציאות הפוזיטיבית והליברליסטית כתפיסה שטחית שאיננה עומדת על מורכבותה של המציאות, וממילא גם איננה יכולה להשפיע באופן איכותי על שינויה.⁵ בניגוד לכך העמדתה של המציאות על יסודה הפוליטי מדגישה את טבעו המתהווה והדינמי של הפרקסיס, חודרת את שריון תדמיתו ה"אובייקטיבית" של המצב הקיים וחושפת את מגוון יחסי הכוח שאחראים לכינונו כמרחב "טבעי" ומוכן מאליו לכאורה. כך למשל נדחה הניסיון הליברלי להבין את הישגיהם הנמוכים של קבוצות מיעוט כ'אי-התאמה תרבותית'. חסידי הדיאגנוזה הביקורתית טענו כי הניסיון הליברלי לראות את כישלונם של התלמידים כ'בעיות תקשורת', או כבעיות הנובעות מ'חוסר התאמה דידקטית', מחמיץ את הממד הפוליטי של המציאות וממילא מחמיץ את האפשרות לשנותה במידה ניכרת.⁶ באופן דומה ביקשה הדיאגנוזה הביקורתית להדגיש כי לא ניתן לנתק את הגיון של הסוגיות הפדגוגיות (מעמד הדעת, המורה והתלמיד, דידקטיקה, ניהול כיתה וכן הלאה) מהגיון התהוותן של בעיות בתחומי התרבות והחברה (יחסי דיכוי תרבותיים, אפליה מינית, עוני וכן הלאה). לפי תפיסה רדיקלית זו, אין לחפש את הסיבות לכישלונותיהם של תלמידים בהם עצמם (בתכונותיהם, במוצאם וכן הלאה), ואין לראות בסימפטומים (הכישלון בהישגים) את מהות הבעיה ואת חזותה (Bartolome, 1994, p. 176). את החינוך, טענו אנשי הפדגוגיה הביקורתית, אי-אפשר להבין מחוץ למסגרות התרבותיות, הכלכליות והחברתיות שהוא נתון בהן ומתהווה במסגרתן. "בית הספר", כתבה אניון, "הוא מוסד שבעיותיו המרכזיות נגרמות, משקפות וחושפות משברים אחרים הרווחים בערים: עוני, אבטלה,

5 מחקרים סטטיסטיים וסוציולוגיים מעידים כי המגמה של התרחבות השוויוניות בחינוך לא השפיעה כמעט על מצבם בפועל של הציבורים הנחשלים. לפי כל מדד אפשרי (ציוני בחינות, רמת משכל, מספר שנות לימוד וכן הלאה) בני השכבות החלשות ממשיכים לפגר אחר עמיתיהם, בני הקבוצות הבינוניות והחזקות. יתרה מזאת, לא היה בהתרחבות האפשרויות החינוכיות כדי להעיד על הקטנה בפועל של חוסר השוויון החברתי והתעסוקתי. לאחר עשרות שנים של הפעלת רפורמות חינוכיות מתקנות ממשיך אפוא מוצאם החברתי של ילדים להיות מכשלה עיקרית בתחרות החינוכית והתעסוקתית על מעמד חברתי. לאחר ארבעה עשורים של רפורמות, מחקרים שבו והוכיחו כי מערכת החינוך לא הצליחה לנתק את הקשר שבין מעמד סוציו-אקונומי לבין הישגים אקדמיים, ולמעשה לא חל שיפור של ממש במעמדן של קבוצות המיעוטים בחברה (גולן-עגנון, 2004).

6 "הטענה כי פערי שפה בין בית הספר לבין הבית הם שורש כישלונם של מיעוטים בבית הספר", כתבה וילגאס ברוח זו, "היא טענה פשטנית בעיקרה. אמנם יש להודות בקיומם של הבדלים כאלה וביכולתם לגרום לקשיים ניכרים בכיתות הלימוד, אולם פערי שפה אלו צריכים להיבחן (כפי שהם באמת) בהקשר של מאבק פוליטי על כוח בחברה מרובדת" (Villegas, 1991, p. 260). תרגום חופשי של המחבר. ראו גם אצל (Bartolome, 1994, p. 188).

עולות ציבוריות, הפרדות גזעיות, מעמדיות ותרבותיות" (Anyon, 2005, p. 177). תרגום חופשי של המחבר).

התכוונותה הפוליטית של הדיאגנוזה הביקורתית אמנם העידה על קיומם של כוונה רדיקלית וארוס ביקורתי משותפים, אולם לא היה בכך כדי להבטיח קבלת ממצאים זהים. אני סבור כי מעבר לשונות הנובעת מן התוכן הביקורתי של כל אידאולוגיה (בחירתה בנקודת מבט מעמדית, מגדרית, אתנית וכן הלאה) ומהעמדה האפיסטמולוגית הספציפית (מודרנית או פוסטמודרנית), איכותה של הדיאגנוזה הביקורתית תלויה בראש ובראשונה ביכולתה להציב את עצמה בעמדה קונקרטי - כזו המצויה במרחק דיאלקטי ממושא הביקורת שלה. לטענתי, קריטריון המרחק הדיאלקטי הוא המשתנה המשפיע ביותר על מידת הקונקרטיות של הפדגוגיה הביקורתית ועל הרלוונטיות שלה לעבודתם של מחנכים ביקורתיים. להלן אדון בביטוייה של עמדה זו בגרסאותיה החריפות של הפדגוגיה הביקורתית (הן בנוסחיה המודרניסטיים, הן בנוסחיה הפוסטמודרניסטיים) ובהשלכותיה החינוכיות והפוליטיות.

על רכיב הדיאגנוזה בנוסחיה המודרניסטיים של הפדגוגיה הביקורתית

ביסודו של רכיב הדיאגנוזה המודרניסטי עומדת ההנחה כי "היבטי הדיכוי (בחברה ובתרבות) אינם אי-רציונליים או מעוותים, אלא [מהווים] דווקא השתקפויות עקיבות של המציאות הכלכלית [או המגדרית, הגזעית וכן הלאה]" (Bowles & Gintis, 1976, p. 252). תרגום חופשי של המחבר). עמדה רציונלית זו, הד ליסודותיה המרקסיסטיים של התאוריה הביקורתית, מפרנסת את ביטחונה האפיסטמולוגי של הפדגוגיה. היא מאפשרת לה לקטלג את אופני הדיכוי לקטגוריות ברורות, לתת בהם סימנים ולערוך את ממצאיה בבהירות ובהחלטיות לקראת המשך העיבוד האידאולוגי. עמדה פוזיטיבית מעין זו אף מגדירה "מפת שחרור" ברורה שעניינה טיבו והיקפו של מצב הדיכוי במציאות.

זה המקום להפריד בין גרסאותיה המתונות של הדיאגנוזה המודרניסטית לבין גרסאותיה החריפות. את גרסאותיה המתונות של הדיאגנוזה המודרניסטית מאפיינת נכונות לגמישות אפיסטמולוגית ואידאולוגית. גרסאות אלו מבקשות להיעזר ביתרונות הגלומים ביומרתה הפוזיטיבית והרציונלית של האידאולוגיה, אולם הן נכונות לעדכן את הנחותיהן בהתאם להשתנותה של המציאות ובהתאם להתפתחותה של הפרדיגמה הביקורתית.⁷ לעומת זאת גרסאותיה החריפות של הדיאגנוזה המודרניסטית מבקשות להחיל ללא עוררין את הגיונה

7 הגרסאות המודרניסטיות הללו מתכתבות עם המורכבות שמציעים זרמים נאו-מרקסיסטיים ופוסטמודרניים "מתונים". במסגרת זו אפשר לכלול את הגותו המאוחרת של פאולו פריירה (Paulo Freire), כמו גם הגותו דיגמת מייקל פיטרס (Michael Peters), פטי לאתר (Patti Lather) וגרט ביאסטה (Gert Biesta).

התאורטי של האידיאולוגיה על פירוש המציאות. עמדות אלו חותרות לרדוקציה של קטגוריית הדיכוי (בהתאם למעמד, לגזע, למין וכן הלאה) ולכינונם של קני מידה תאורטיים מפורשים וברורים אשר יאפשרו לאתר ולהגדיר את טיבו ואת היקפו של מצב הדיכוי (מצב הנתפס כטבעי ולעתים אף כאוניברסלי).⁸

אשר לקריטריון המרחק, אפשר לטעון כי עמדתן הפוזיטיבית של הדיאגנוזות החריפות מגבילה את מעמדו הדיאלקטי של הסובייקט ביחס לאובייקט. בשל קשיחותה האובייקטיבית של האידיאולוגיה, הדיאגנוזות החריפות מפקיעות מהסובייקט את הזכות לפירושה הסובייקטיבי, השונה והמורכב של המציאות. הדיאגנוזות האלו, כך אבקש לטעון בהמשך, נוטות להקריב את מורכבותו של הפרקסיס ואת חירותו של הסובייקט על מזבח "כלליותן" של הקטגוריות האידיאולוגיות. להלן מתוארים ביטויי הפדגוגיים והפוליטיים של חוסר זה.

הכרה מוגבלת וחלקית של מציאות הדיכוי

הביקורת הראשונה והידועה ביותר נגד תצורתו המודרניסטית החריפה של רכיב הדיאגנוזה טוענת כי יומרתן הפוזיטיבית לידיעה ונטייתן לעשות רדוקציה של פלטפורמת הביקורת גורמות לכך שהדיאגנוזות הכלליות עיוורות למורכבותה של מציאות הדיכוי (Ellsworth, 1989; Gordon, 1995; Lynn, 1999). לפיכך ממצאה של הדיאגנוזה מוגבלים בהכרח ונקבעים בהתאם לגבולותיה התאורטיים – האובייקטיביים לכאורה והצרים לעולם של הקטגוריה המאבחת. כך, למשל, נטייתם של הזרמים המרקסיסטיים להעמיד את הדיאגנוזה הביקורתית על הגדרת המעמד כקטגוריה אובייקטיבית שהגיונה מטריאלי וכלכלי גרידא דלדלה את מובנה של מציאות הדיכוי הפדגוגית וצמצמה את האפשרות להבינה (וממילא גם לזהותה). באופן זה נתפסו מושגים דוגמת דיכוי, שחרור, עוני, אפליה וכן הלאה באופנים חלקיים ובלתי-רלוונטיים למציאות חייהם של תלמידים. "כשהגעתי כסטודנטית לסטנפורד", כתבה למשל בל הוקס, "האמנתי עדיין כי קטגוריית המעמד היא בעיקרה עניין חומרי. אלא שתוך זמן קצר הבנתי שמעמד זה הרכה יותר משאלה של כסף. מעמד מעצב ערכים, גישות, יחסים חברתיים ותרבותיים, זיקות אל עולם הידע, העברת ידע וקבלתו" (Hooks, 2003, 142). תרגום חופשי של המחבר). הגדרתו ומדידתו של העוני באמצעות מדדי שכר ומעמד כלכלי אינן מקיפות את מגוון ההיבטים הפסיכולוגיים,

8 דיאגנוזות מעין אלו מאפיינות הן את גרסאותיה המוקדמות (המרקסיסטיות בעיקרן) של העמדה הביקורתית (ראו למשל אצל פאולו פריירה המוקדם (פריירה, 1981) ואצל סמואל באולס והרברט גינטיס (Bowles & Gintis, 1976)) והן את גרסאותיה המאוחרות שנוסחו כתגובת נגד להגיונותיה הרליטיביסטיים של הפוסטמודרנה (ראו למשל ניתוח על בסיס קטגוריה מעמדית אצל מאסדו (Macedo, 1993) ומקלארן (McLaren, 1998), או ניתוח על בסיס קטגוריה גזעית אצל אלן (Allan, 2004) וטאטום (Tatum, 1997)).

המיניים, החברתיים והתרבותיים אשר פדגוג ביקורתי מתמודד עמם בעת שהוא פוגש בעוני בכיתות הלימוד. מופעיו הקונקרטיים של העוני כוללים מגוון רב של ביטויים דוגמת תזונה לא מתאימה, צפיפות דיוור, העדר אווירה אינטימית, אי-שקט כללי, היחשפות לגירוי מיני בגיל צעיר, היחשפות מוגזמת ובלתי-מבוקרת לתכנים תקשורתיים, העדר הניעה (מוטיבציה) לימודית ושלל תופעות נוספות אשר מעודדות ומגבירות זו את זו כחלק מהמצב של קיפוח מעמדי. התיאור הקונקרטי של מציאות הדיכוי מתבטא במגוון קטגוריות ותת-קטגוריות דיאגנוסטיות (של גזע, של מגדר, של תרבות וכן הלאה), ורק מודעות לריכוז ולמורכבותן מאפשרת לאמוד את היקפן ואת ממדיהן.⁹

ביטוי נוסף למוגבלותה האפיסטמולוגית של הדיאגנוזה המודרניסטית התגלם בסוגיית 'מדרג הצרכים' בפדגוגיה הביקורתית. תחת אדרתה של 'ימרת האובייקטיביות התיימר רכיב הדיאגנוזה בגרסאותיה המודרניסטיות של הפדגוגיה הביקורתית לאבחן באופן מדויק ומלא את טיבם של הצרכים האנושיים, הסובייקטיביים, שאותם תפס כטבעיים, רציונליים ואוניברסליים. אמונה מודרניסטית זו הניחה קולקטיב שהוא בבחינת סובייקט מאוחד בעל אינטרסים וצרכים זהים ומשותפים. התייחסות מעין זו גזרה על הפדגוגיה הביקורתית ניסוח של מושגיה בלשון אחידה כמעט ולעתים קרובות אף פשטנית, לשון המדברת על 'העצמה' ועל 'שחרור וערעור' בלי לדון במורכבותם החשובה כל כך של הצרכים האנושיים ושל אפשרויות ההעצמה הנתונות בידי מושאיה. מובן שעמדה עקרונית זו פגעה ביכולתם של פדגוגים להבין את מורכבותו של הפרקסיס החינוכי. כך למשל הדגיש קוזול (Kozol, 1972), כי אי-אפשר להשוות בין צורכיהם של ילדים המתגוררים בשכונות עניות לבין אלה של ילדים המתגוררים בשכונות עשירות, או בין צורכיהם של ילדי מהגרים מקבוצה תרבותית אחת לבין צורכיהם של ילדים מקבוצה תרבותית אחרת. קוזול הוסיף וציין כי הבדלים דיאגנוסטיים אלה חייבים לגרום להבדלים בפרקטיקות ובמטרות החינוכיות. בשכונות המבוססות, טען קוזול, מפתחים את הסֶפֶק, את השאלה ואת ההססנות כתכונות נשגבות. לדעתו, בשכונות המצוקה בתי הספר חייבים להקנות מיומנויות ולספק תשובות כדי לחזק את ביטחונם העצמי של התלמידים (שם). האפקטיביות החינוכית נובעת אפוא ישירות ממדרג הצרכים, ואלה תלויים תמיד בהקשר, במרחב הגאוגרפי וההיסטורי ובמרחב הקוגניטיבי, שאינם זהים עבור כולם.

ביטוי אחרון למוגבלותה האפיסטמולוגית של הדיאגנוזה המודרניסטית הִקְרִיפָה מתגלם בפער שבין בהירותו של המושג ב"תאוריה" לבין מורכבותו המתעתעת במציאות. פדגוג אשר פועל

9 חשוב לציין כי נטייתה של הפרדיגמה המודרניסטית לצמצם את מורכבותה של המציאות לא הייתה נחלתה הבלעדית של הפלטפורמה המעמדית (אף שבדרך כלל היא זוהתה עמה). באופן דומה הועמד ממד ה"תרבות" של המציאות על היסוד המצומצם של קטגוריית האתניות, וזאת תוך כדי התעלמות ממורכבותה הערכית של הסוגיה וממגוון דרכי התהוותה של תרבות - ההיסטוריים, המטריאליים והתודעתיים.

בשדה החינוך יודע כי בניגוד לכהירותן המושגית של הקטגוריות התאורטיות, בפועל מציאות הדיכוי היא מעורפלת ורבת-מוקדים. במקרים רבים לא ברור כלל אם מציאות הדיכוי נובעת מעוני חומרי (מטריאלי), או שמא היא תוצר של עוני תרבותי ופסיכולוגי. קשה לקבוע אם עוני זה הוא תוצר של הדרה עדתית או תוצאה של דיכוי מגדרי או מעמדי. הלוא בכל כיתת לימוד אפשר לאבחן סוגים רבים ומגוונים של דיכוי, אשר פועלים במקביל ומזינים אלה את אלה. במסגרת התנסויותי החינוכיות הכרתי תלמידים אשר מצבם הסוציו-אקונומי היה מצוי, אך למרות זאת הם סבלו מעוני תרבותי ופסיכולוגי שלא יכולתי לאבחן את טיבו על סמך קטגוריה מאבחנת בלתי-מורכבת. יתרה מזאת, במקרים מסוימים התנהלותם של תלמידים שאובחנו כ"מדוכאים" לפי קטגוריה אחת (תלמידים משכונת עוני אשר סבלו מעוני חומרי) הייתה זהה להתנהלותם של תלמידים שאובחנו כ"מדוכאים" לפי קטגוריה אחרת (תלמידים משכונת יוקרה סמוכה אשר סבלו מהזנחה של הוריהם). אלה וגם אלה גילו חוסר הניעה, חוסר עניין, נטייה להתנהגות פרועה וכן הלאה. במקרים מעין אלה הקטגוריות המאבחנות התערבבו והתערבלו בלי שיצליחו להנהיר את מציאות הדיכוי אשר התמודדתי עמה בעבודתי החינוכית. קיבוען של קטגוריות הדיכוי והכללתן התבררו כבלתי-יעילות ואף כמגבילות.

אנכרוניזם היסטורי

ביקורת שנייה מכוונת נגד נטייתה של הדיאגנוזה המודרניסטית להתעלם ממורכבותו הדינמית של העידן ההיסטורי. מאז ראשיתה הרגישתית התאורית הביקורתית כי חשוב שהדיאגנוזה תהיה נאמנה לפרקסיס היסטורי המשקף מציאות חברתית ותרבותית ממשית. דיאגנוזה קונקרטי אינה יכולה לראות במציאות הדיכוי נתון תאורטי, ועליה לפעול מתוך זיקה דינמית ומתמדת לרכיבים גאוגרפיים, חברתיים, קוגניטיביים, כלכליים, פוליטיים ותרבותיים אשר מתעצבים כל העת במציאות. חשוב לזכור כי כל הגות פדגוגית משמעותית התעצבה בראשיתה מתוך עיון ודיון בצרכים ממשיים שניתנו בזמן, בחברה ובתרבות ספציפיים, ולכן אין להניח את התאמתה התאורטית של הפדגוגיה לזמן ולמקום אחרים. בהתאם לכך יש לבחון ולחקור לא רק את שיטותיה ואת מטרותיה של פדגוגיה נדונה, אלא גם את מידת הרלוונטיות של הצרכים והקשיים אשר היו הסיבה הראשונית לניסוחה.

דוגמה מוכרת לאנכרוניזם כזה אפשר למצוא בניסיון לאמץ כמודל נורמטיבי את הגותו המוקדמת של פריירה (ויינריב והרץ לזרוביץ', 1983). הגותו של פריירה נטועה בתוך הקשרים קונספטואליים מובהקים של מקום, של זמן ושל נסיבות תרבותיות ופוליטיות (מדינות העולם השלישי, שנות השישים והשבעים של המאה ה-20, שלטון דיקטטורי בחברה מסורתית-חקלאית). אין להכחיש כי להגותו של פריירה יש חשיבות עקרונית וכללית מבחינה חינוכית, ורק מעטים יערערו על חשיבותו של חינוך ליצירת מודעות פוליטית ולגילוי אקטיביות חברתית.

אלא שטיבם של הקשרים חינוכיים כאלה אינו יכול להיבחן במנותק ממאפייניו ההיסטוריים של הפרקסיס. מושכלים ככל שיהיו, הגיונותיו של פריירה אינם מתאימים עוד למאפיינים הנוכחיים של החברות המפותחות במערב. לפיכך הם אינם יכולים לשמש מצע לכינונה של פדגוגיה ביקורתית קונקרטית. נשאלת אפוא השאלה הביקורתית הזאת: האם אין באימוצה הבלתי-מסויג של הפדגוגיה הפרייריאנית, על שיטותיה ועל הגיונותיה המשחררים, משום מתן מענה לדיאגנוזה שלמעשה היא אנכרוניסטית ולא רלוונטית?¹⁰

דוגמה נוספת לאנכרוניזם דיאגנוסטי היא מגוון הביקורות אשר מבקשות להציג את בית הספר כגורם העיקרי בתהליך דיכויים של התלמידים (Hyman & Snook, 1999; Postman & Weingartner, 1969). הדיאגנוזה הזו פופולרית מאוד בשיח של הפדגוגיה הביקורתית, אלא שהיא מאבדת מכוחה אם בוחנים מחדש את מעמדו הנוכחי של בית הספר הציבורי. בעשרים השנים האחרונות איבד בית הספר את כוחו ה"מנרמל" לטובת עולמות דינמיים ורבי-כוח פי כמה, כמו למשל רשת האינטרנט ועולם התקשורת, לפיכך לא ברור כלל פשר אבחונה המרקסיסטי הגורף של המערכת החינוכית כ"מפעל שנועד להזנת שוק העבודה בכוח אדם יעיל וממושע" (Bowles & Gintis, 1976; Giroux & Aronowitz, 1993, pp. 4-5); הלא ניתוחים כלכליים מעודכנים מלמדים על השתנותו המוחלטת של שוק העבודה (זה אשר בית הספר "המדכא את תלמידיו" מכשיר אליו כביכול) - היעלמותם של מקצועות הצווארון הכחול, גדילה מתמדת במספרם של העובדים הארעיים והזרים, גידול במספר מקבלי דמי האבטלה מרצון וכן הלאה. התאמתה של הדיאגנוזה לזמן ולמקום הקונקרטיים מתבררת אפוא כהכרחית לצורך עדכון משימותיה ושיטותיה של הפדגוגיה הביקורתית וכתנאי להתאמתה האידאולוגית.

נטייה לתפיסה קונספירטיבית של מציאות הדיכוי

בעיה נוספת אשר מאפיינת את רכיב הדיאגנוזה בגרסאות החריפות של הפדגוגיה הביקורתית בצורתה המודרניסטית היא נטייתו לתפיסה דיכוטומית ומהותנית של מציאות הדיכוי. בחתירתה להעמדת המציאות על יסוד פרשני פוזיטיבי יחיד ואובייקטיבי נוטה הדיאגנוזה להבחין בין שתי קבוצות-על - "מדכאים" ו"מדוכאים" (בעלי רכוש מול עניים, גברים מול נשים, לבנים מול שחורים וכן הלאה). חלוקה דיכוטומית כזו, הד לאבחנתם המפורסמת של מרקס ואנגלס

10 יש לציין כי פריירה הדגיש את חשיבותו של ההקשר ההיסטורי והתרבותי כערך פדגוגי וביקורתי מכונן: "תהליך חיפושם של הנושאים המשמעותיים חייב אפוא לכלול דאגה לקשר שבין הנושאים, דאגה להצגת הנושאים הללו כבעיות ודאגה להקשר ההיסטורי-תרבותי שלהם" (פריירה, 1981, עמ' 98. תרגום חופשי של המחבר). פריירה אכן השתדל לעדכן ולשכלל את אבחנותיו במהלך השנים, אלא שהוא עצמו התלונן כי רוב קוראיו לא התקדמו יחד אתו ונתרו אוחזים בדיאגנוזות אשר אבד עליהן הכלח (Freire & Macedo, 1995).

במניפסט הקומוניסטי, מדגישה אמנם את טבעה הפוליטי של מציאות הדיכוי, אלא שנטייתה לפשטנות מושגית מרוקנת את אבחנותיה האידאולוגיות מתוכן קונקרטי. תפיסתו המאבחת של מאסרו, תלמידו וידידו של פריירה ואחד הפדגוגים הביקורתיים המרקסיסטים החריפים, היא דוגמה מובהקת לדיאגנוזה ביקורתית כזו. בנייתוחיו הפדגוגיים מאסרו מבקר את הליברליזם ואת הקפיטליזם המערבי ומבחין קטגורית בין ה"מדכאים" לבין ה"מדוכאים", קבוצות שהוא מגדיר על בסיס מעמדי (Macedo & Bartolome, 1999). מאסרו רואה במחנכים הליברלים "מדכאים" ומכנה אותם 'ליגיונרים תרבותיים' (Macedo, 1993, p. 88) ו'קומיסרים' (ibid, p. 80) שיש להרוס. ההתקפה הנחרצת על החינוך הליברלי והוקעתו הגמורה והלא-דיאלקטית בעליל מרמזות על פוטנציאל האלימות של הפדגוגיה הביקורתית. הן אינן מותרות תקווה לשינוי ממשי בדרך ההתנהלות של יחסי הכוח אשר מתקיימים בין המדכא לבין המדוכא ולמימוש האפשרויות להומניזציה של היחסים הללו (הומניזציה שחזר והטיף לה פריירה, מורו ורבו של מאסרו).

בצורתה המזוקקת דוחקת נטייה מהותנית ודיכוטומית זו לא רק לתפיסה פשטנית של מציאות הדיכוי, אלא אף לתפיסת מציאות קונספירטיבית וחשדנית. את מאמרו הפדגוגי, מאמר אשר נועד להסביר את נטייתם של ההמונים (הנבערים) לבחור באלו שלדעתם אחראים לדיכויים, מתחיל מאסרו בציטוט של לא אחר מאשר אדולף היטלר (!): "ההמונים", מצטט מאסרו את היטלר, "ילכו שולל בקלות רבה יותר אחר שקר גדול מאשר אחר שקר קטן" (Macedo & Bartolome, 1999, p. 184. תרגום חופשי של המחבר). במסגרת הגיונו הבינארי יכול מאסרו להחיל ולהשתמש בקונספירציה ההיטלריאנית כדי להסביר את השקרים הגדולים בממשלותיהם של רייגן וכוש האב ולנתח את ההצלחה, הבלתי-נתפסת מבחינתו, של הימין הליברלי בארצות הברית. אבחנה חמורה וגורפת מעין זו מעידה אמנם על ארוס מהפכני מרשים, אלא שבמסגרת הגיונה הדיכוטומי נשחקים קני המידה של הדיאגנוזה, ומושגיה מרוקנים מתוכן קונקרטי.¹¹ נוסף על כך אין להתעלם מפוטנציאל האלימות אשר טבוע בגרסאותיה המוקצנות של דיאגנוזות מעין אלו. יש לזכור כי מהימורה לזהות את הצרכים הטבעיים והאוניברסליים נגזרת באופן דיאלקטי היומרה לאבחונם ולהוקעתם של הצרכים הכוזבים. לפי היגיון פוליטי זה, הדיאגנוזה תופסת כמציאות אובייקטיבית רק אותו חלק מהמכלול שברצונה לתפוס לנוכח הנחותיה והתכוונותיה המוקדמות. במובן זה אצטלת האובייקטיביות של הדיאגנוזה

11 אבחנותיה של דיאגנוזה מעין זו יהיו תמיד פשטניות, משום שהן אינן מסוגלות לדון קונקרטי בהגיונותיה של השיטה הנבחנת. עמדה כזו היא בבחינת "הפוסל במומו פוסל". לעתים הדברים מגיעים עד כדי אבסורד גמור, כפי שמעידה בחירתו של מאסרו לסיים את מאמרו בהצהרה התמוהה כי הוא "אינו רואה הברל אמיתי בין התפיסה הליברלית של בית הספר לבין קריאתו הפשיסטית של היטלר נגד המחשבה החופשית והביקורתית".

המודרניסטית עלולה להתברר כאמצעי להדרתם ולהגבלתם של קבוצות ושל רעיונות שאינם נכללים במסגרת אבחנותיה של 'הדיאגנוזה המשחררת'¹². ואמנם, נטייה מודרניסטית זו זכתה לקיתונות של רותחין מצדן של אספקלריות פמיניסטיות ופוסטקולוניאליות שטענו כי תפיסתם הכללית של המודרניסטים את הצרכים האמיתיים והאוניברסליים נשאה תמיד מאפיינים פרטיקולריים, מגרריים ואתניים של גברים, לבנים, בני תרבות המערב.¹³

חשוב לציין כי נטייה בלתי-קונקרטיית זו איננה נובעת מהקטגוריה המאבחנת (במקרה זה המעמדית) אלא מעצם יומרתה האפיסטמולוגית (הפוזיטיבית) של התפיסה; אפשר למצוא לה ביטויים גם בגרסאותיה הפמיניסטיות והנאו-קולוניאליסטיות של הפדגוגיה הביקורתית. כך למשל טוען אלן כי "תכנית פדגוגית להומניזציה שמובלת על ידי לבנים תהיה גרושה תמיד בבעיות, משום שתודעתם של הלבנים מוגבלת, אפילו אם התכניות הנגזרות ממנה נובעות מכוונה טובה". אלן מוסיף וקובע על בסיס אתני (שלא לומר גזעני) כי "לבנים [whites] אינם יכולים לבטוח בהנהגה של אנשים צבעוניים [...] אפילו תנועות אנטי-גזעניות אינן מצליחות, על פי רוב, להשתחרר מנטייתיהן הלבנות" (Allen, 2004, p. 124). תרגום חופשי של המחבר). עמדה דומה נחרצת אף יותר מביעה טאטום (Tatum, 1997) במאמר פדגוגי שעניינו ביקורת, העצמה ושחרור (!) וקובעת כי "כל לבן הוא גזען מעצם עמדתו האפיסטמולוגית הראשונה".

לטעמי, אין פלא בכך שדיאגנוזות נחרצות מעין אלו מרחיקות מהן קבוצות של מורים. הללו חשים רגיעה אינסטינקטיבית מעמדתה הרדיקלית והמתנשאת של הפדגוגיה הביקורתית (הרי לפי הגיונה הדיכוטומי של זו, כל מי שאיננו מקבל את אבחנותיה אינו אלא תינוק שנשבה, בעל תודעה כוזבת או חסר דעת). נוסף על כך יש לזכור כי רוב ההורים והמורים מגדירים את מטרותיהם ואת טובת ילדיהם בהתבסס על אתוסים ליברליים ודמוקרטיים; לפיכך למרות המוניטין המפוקפק שמייחסים להם, בתי הספר הקיימים נתפסים כאמצעים לגיטימיים למוביליות חברתית. דיאגנוזות רדיקליות אשר דוחות את האתוס הליברלי דחייה גורפת ולא דיאלקטית בלי לנסות להתמודד עם היבטיו החיוביים (גם אם ההתמודדות תכלול ביקורת עזה), דיאגנוזות המתעלמות מהמחויבות של מורים לשינויו של הפרקסיס ולשלומם של תלמידיהם, דיאגנוזות שאינן מבדילות בין מהפכה חברתית לבין מהפכה חינוכית - דיאגנוזות כאלו אינן מסוגלות להציע חלופות קונקרטייות לסוגיית המוביליות בחברה הקיימת. בשל כך רובו המוחלט של ציבור המחנכים מבטל אותן מעיקרן וחש כי הן מנותקות מצרכיו ומרצונותיו היסודיים.

12 פריירה טען כי כל דיון פדגוגי שאיננו עוסק בצרכים ממשיים הנובעים מקטגוריית המעמד אינו אלא 'רבליזם', 'להג' או טפפוט חסר משמעות (פריירה, 1981, פרק רביעי).

13 לוק וגור אף טענו כי את הפדגוגיה הביקורתית הקלאסית אפשר לראות כ"טקסט מופת" של אפיסטמולוגיה גברית (Luke & Gore 1992).

על רכיב הדיאגנוזה בנוסח הפוסטמודרניסטי של הפדגוגיה הביקורתית

מאפיינה המובהק ביותר של הדיאגנוזה בגרסאותיה הפוסטמודרניסטיות של הפדגוגיה הביקורתית הוא התנגדותה לעצם אפשרות כינונה של נקודת מבט אובייקטיבית או אמיתית על המציאות. מה שהתחיל כדרישה טכנית להפרטתה של המציאות ולחידוד מגוון היבטיה נמשך בדרישה העקרונית לשלילת יומרותיו האפיסטמולוגיות של המודרניזם. לפי היגיון זה, המציאות (מציאות הדיכווי) לא נתפסת עוד כדבר קבוע ויציב - אובייקט לגילוי, לפענוח ולהנחלה - אלא כספירה דינמית ופוליטית, "שיח" (discourse) הנוצר באמצעות מושגיו, ייצוגיו וקביעותיו של האדם (אופיר, 1996, עמ' 148). בהתאם להיגיון זה ביקשו גרסאותיה הפוסטמודרניסטיות של הפדגוגיה הביקורתית לכוון דיאגנוזות שיגלו מודעות לטבעה הפוליטי של המציאות ולדרכי התהוותה בתחומם של השיח ושל התודעה. עמדה זו שמה ללעג את יומרתן של הדיאגנוזות המודרניסטיות לנתח מושגים דוגמת אמת, קול, עוצמה ודיכווי, כאילו היו אלה ערכים אובייקטיביים קבועים וברורים. לפי הגיונה הרדיקלי של העמדה הפוסטמודרניסטית, אין ביכולתם של הביקורת ושל הפעולה לשקף את מציאות הדיכווי-שחרור כהווייתה ולפעול לשינויה: אין בנמצא הווייה כזו, ומנחתי המציאות נטועים בעצמם בתוך הקשרים חברתיים, תרבותיים, היסטוריים ופסיכולוגיים הדורשים פענוח מתמיד.

בהעדרה של נקודה חיצונית (מטפיזית או ניטרלית) לפירוש, נעשה כל ניסיון להבין את המציאות כאופן של פעילות בתוכה. גרסאותיה הפוסטמודרניות של הפדגוגיה הביקורתית ביקשו לפעול לחשיפת טבעה האימננטי, האידאולוגי והפוליטי של המציאות בכלל ושל הפרדיגמות הביקורתיות בפרט, כמו גם לנסות לחשוף את מגוון האופנים שבאמצעותם מכוונים הייצוגים בתחומי של השיח. בהתאם לכך נמצאת הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית בעמדת היענות מתמדת לטבעה הדינמי, האסתטי והאקראי של המציאות - היענות המתגשמת באמצעות מהלך גנאלוגי מתמיד של פירוק המציאות ותהייה על טבעה המתהווה והמתפתח. במסגרת כזו ה"איך" (אופן כינונם ותפעולם של הייצוגים כאמת) נעשה חשוב מן ה"מה" (ייצוגי המציאות עצמם). מהלך זה הסיט את מוקד העניין של הביקורת מחקירת הערכים עצמם אל "פעולת חישוף ארכאולוגית" שבמסגרתה מתחקים, שכבה אחר שכבה, אחרי אופני הבנייתה ותחזוקה של ה"אמת" במציאות.¹⁴ במסגרת הפדגוגיה הביקורתית התגלמה מגמה זו בנטייה לחקירת יחסי הכוח שטמונים במרחבי

14 בעניין זה כתב פוקו: "הבעיה אינה התייחסות בין מה שנחשב בשיח כאמיתי או כמדעי לבין קטגוריה אחרת מנוגדת, אלא הבריקה ההיסטורית של דרכי הייצור של תדמיות אמת בשיחים (שהם עצמם לא אמיתיים ולא שקריים)" (Foucault, 1980, p. 60). תרגום חופשי של המחבר.

של השיח החינוכי: בדעת הפדגוגית, במושגי האמת והזהות שבספרי הלימוד, במוסדות החינוך ובשיח הפדגוגי, הדידקטי והטיפול. באופן הזה נשללו והועמדו למבחן קטגוריות פדגוגיות מאובנות וחתומות, והועמק הדיון במורכבות המושגית, הפוליטית והמעשית של השיח החינוכי (Kellner, 2005, pp. 57-58).

בשלב זה אבקש להפריד - בדומה לחלוקה שהוצעה בפדגוגיות המודרניסטיות - בין גרסאותיו המתונות והחריפות של רכיב הדיאגנוזה בפדגוגיה הפוסטמודרניסטית. גרסאותיה המתונות של הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית אמנם מצדדות בערכו המשחרר של אידאל הפירוק והשלילה הפוסטמודרניסטי, אלא שבשל מחויבותן לשינוי פוליטיבי הן מבקשות לשמר, בכל זאת, משהו מן היומרה להכרתה הפוליטיבית של המציאות. אף שיומרה זו מוקעת תכופות כפרדוקסלית,¹⁵ היא שומרת על האפשרות לכינונו - המורכב, הביקורתי והמסווגי - של מתאם חיובי בין ההכרה (הסובייקטיבית) לבין המציאות (האובייקטיבית). יסוד פוליטיבי מעין זה מבטא מגוון הנחות אפיסטמולוגיות ואונטולוגיות בדבר מעמדה הדיאלקטי של המציאות כאמת מידה להערכת הביקורת. עמדה זו מבקשת להפנים את השתמעויותיה האמנציפטוריות השליליות של העמדה הרליטיביסטית, וזאת בלי שתיאלץ לוותר בהכרח על יומרתה להכרה פוליטיבית של המציאות. לשם כך היא חותרת לכינונה של סינתזה יצירתית בין דרכי הכרה, "רגישויות" ופרקטיקות מודרניסטיות ופוסטמודרניסטיות.¹⁶ אשר למבחן "המרחק הדיאלקטי", הרי אפשר לטעון כי עמדתו זו של הפוסטמודרניזם המתון מבקשת לשמור על חירותה של ההכרה הסובייקטיבית בלי שתיאלץ לכטל את מעמדה האובייקטיבי של המציאות.

לעומת זאת הפוסטמודרניזם ה"חריף" מבקש להישאר נאמן ליסודה השולל והמפרק של עמדת הביקורת הרדיקלית. בהתאם לכך הוא דורש לכטל באופן גורף כל שריד לחשיבה מטפיזית או ליומרה אובייקטיבית, כיוון שזו נתפסת מניה וביה כביטוי לדיכוי ולהגבלה. נאמנות עקיבה זו מתבטאת בדחייה מוחלטת של ראיית המציאות כאמת מידה להערכתה של הביקורת.¹⁷ רגישות אפיסטמולוגית חריפה מעין זו מציגה לכאורה אופק אמנציפטורי מובהק ונטול גבולות. הגיונה הרדיקלי והיענותה לעיקרון המפרק של השלילה חושפים את טבעה הטקסטואלי והקונטינגנטי

15 את הביקורת הזו מטיחים בה הן פרדיגמות מודרניסטיות ורציונליות (אבירם ורותן, 2009), הן גישות פוסטמודרניסטיות רדיקליות (גור זאב, 2004).

16 בין נציגיה של עמדה זו בפדגוגיה הביקורתית אפשר לכלול את הנרי ז'ירו (Henry Giroux) בראשית דרכו, את ניקולס בורבולס (Nicholas Burbules) ואת אדוארדו דוארטה (Eduardo Duarte).

17 "עניינה של הפילוסופיה הביקורתית", כתב גור זאב, "הוא התנגשות בסדר הקיים וסירוב לקבל את עובדות המציאות כאמת מידה להערכת המציאות ולמאבק על אפשרות תביעתה לדין חשבון, על אפשרות שינויה ועל אפשרות לחריגה ממנה" (גור זאב, 1999, עמ' 14).

של המציאות, מאירים את אופניה ואת אתריה של פעולת הנרמול, ומנטרלים את פוטנציאל ההגבלה והדיכוי שהיה טמון בעצם קיומה של כל דיאגנוזה פוזיטיבית (תהא זו מודרניסטית או פוסטמודרניסטית "מתונה")¹⁸.

אלא שחתירתה הרדיקלית של הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית לפירוקה של המציאות, כמו גם התעקשותה הרדיקלית לעסוק באופן התהוותם של הערכים ולא בתוכנם, התבררו כבעייתיים כאשר הדיאגנוזה הועמדה במבחן "המרחק הדיאלקטי". החתירה לפירוקו של האובייקט גזרה ממילא גם את ביטולו של המתח הדיאלקטי שכין הסובייקט לכין האובייקט, וכיטול זה הגדיל את הסכנה ל"עשייתה של ההבנה ריקה בתוך עצמה ואף לא קיימת" (רוטנשטרייך, תשכ"ג, עמ' 161). למהלך הבלתי-קונקרטי הזה היו כמה השלכות בעייתיות, ובכיווניהן הפדגוגיים אעסוק להלן.

ביקורת על נוסחו הפוסטמודרני ה"חריף" של רכיב הדיאגנוזה בין היסטוריה לאפיסטמולוגיה

ביטוי ראשון להתנתקותו של הפוסטמודרניזם החריף מן הפרקסיס ולנטייתו להסתגר בתחומי עולם המושגים שלו מתגלם בנטייתה של הדיאגנוזה לטשטש בין מובנה ההיסטורי של הפוסט-מודרנה לבין מובנה הפילוסופי. הראשונה (פוסט-מודרנה) היא תקופה מובחנת בעלת מאפיינים מטריאליים ממשיים, ואילו השנייה (פוסטמודרנה) היא תגלית אפיסטמולוגית רדיקלית שעניינה בגילוי טבעה של ה"אמת".

מן העמדה ההיסטורית הדיאגנוזה הפוסט-מודרניסטית מבקשת להבין את המציאות כשלב בתר-תעשייתי בהתפתחות החברה המודרנית. את תחילתו של עידן זה נהוג לקבוע לאחר מלחמת העולם השנייה, והוא מתאפיין במעבר מכלכלה של ייצור תעשייתי לכלכלת צריכה ובעשייתו של הידע לגורם הייצור העיקרי (בעבר היו אלה קרקע והון). שינוי זה השפיע באופן מכריע על שוק העבודה, על דפוסי הייצור בחברה, על ארגונם של המוסדות החברתיים והחינוכיים ועל מגוון תחומים אחרים בחיים האנושיים. רוני אבירם מציין כי מגמות היסטוריות אלו הכתיבו נטייה רלטיביסטית ונסיגה מתמשכת מאמונה במערכות בעלות יומרה אוניברסלית ואובייקטיבית. רלטיביזם זה, טוען אבירם, הוביל למגמה רעיונית של פלורליזם ואינדיבידואליזם ולשינוין בפועל של המסגרות החברתיות - החל בתפקיד המשפחה, עבור במעמדה של המדינה וכלה בתפקידן של המערכות החינוכיות הפועלות בשירות החברה (אבירם, 1996, עמ' 106).

מן העמדה הפילוסופית הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית מבקשת להתנסח כתגלית אפיסטמולוגית בעלת השלכות תרבותיות ומוסריות מובהקות. לפי עמדה זו, אין בנמצא קנה

18 בין נציגיה של תפיסה פוסטמודרניסטית "קשה" זו בפדגוגיה הביקורתית אפשר לכלול את עמדותיו של גור זאב (2004) ואת עמדתה הפמיניסטית-פוסטמודרניסטית של אלסוורת (Ellsworth, 1989).

מידה או נקודת הפשטה שיאפשרו להבחין בין המציאות לבין ייצוגיה. תפיסה פילוסופית-אפיסטמולוגית מעין זו טוענת במפגיע כי בהעדרו של 'מסמן טרנסצנדנטי', אי-אפשר לכונן דיאגנוזה קוהרנטית כלשהי שאיננה בעצמה איבר מאיבריה של המציאות הטקסטואלית. במציאות פוסט-סטרוקטורלית מעין זו מיטשטש לגמרי ההבדל שבין המסמל לבין המסומל ובין הייצוג לבין המציאות. מנקודת מבטה של העמדה הפוסטמודרניסטית אי-אפשר לתפוס את המציאות באופן בלתי תלוי, משום שהמציאות תלויה וכרוכה בייצוג (Anderson, 1996, p. 77). עמדה אפיסטמולוגית כזו שוללת ר"מפלייה" כמובן כל ניסיון לכינונה של פלטפורמה מאבחנת "אובייקטיבית" (או אפילו קוהרנטית) אשר מאפשרת לתפוס את המציאות "כהווייתה".

מההבדל בעמדתן של האספקלריות הדיאגנוסטיות נגזרו תפיסות מציאות ודיכוי שונות בתכלית. מן האספקלריה ההיסטורית נתפס הפוסט-מודרניזם כמצב היסטורי בעל מאפיינים מטריאליים שאפשר לבחון ולשנות, ואילו מן האספקלריה הפילוסופית נתפסה הפוסטמודרנה כהכרזה על עמדת שלילה אפיסטמולוגית עקרונית. כך למשל באספקלריה היסטורית נתפסת ה"ילדות" כתוצר דינמי של תהליכים מטריאליים (דוגמת מהפכת המידע והתקשורת) אשר מבטלים פערים בתפיסתו של הידע ובנגישות אליו (פוסטמן, 1986, עמ' 69-72). לעומת זאת, באספקלריה פילוסופית מושג ה"ילדות" נתפס כחלק משיח פטרנליסטי כוחני - שיח שמסגרת מונחיו והנחותיו מגדירה את הילד כיצור בלתי-שלם, וכך היא מאפשרת את עיצובו ואת השליטה בו (אברם, 1996, עמ' 110-111).

האספקלריות השונות הניבו כמובן פרוגרמות פדגוגיות שונות. בעייתה של הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית התעוררה עם הניסיון להמשיג את מובנה ההיסטורי של התקופה באמצעות הקטגוריות התאורטיות של הפוסט-מודרנה. טשטוש ההבדל שבין ה"היסטורי" ל"פילוסופי" הוביל אז להקצנתה של הדיאגנוזה הפדגוגית, להידלדלות מושגיה ולניתוקה מן הפרקסיס שהיא צריכה להמשיג. "על ידי ערבוב בין הפוסט-מודרניזם כתיאוריה והפוסט-מודרניזם כמצב", כתב גודוויין, "מוצא עצמו הראשון מחויב בקידומו של השני, אם לא מבחינה מוסרית ו/או פוליטית, אזי כצורה תרבותית בעלת משמעות רבה בהרבה מזו שעולה מן הראיות" (מק'לארן, 1999, עמ' 69). בהעדר מתאם חיובי בין הביקורת לבין המציאות התבררו ממצאיה של הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית כבלתי-רלוונטיים לעבודתם של מחנכים הפועלים בשדה. בהמשך לכך טענה ג'ולי אלן כי לא ברור כלל אם ובאיזה אופן הדיאגנוזה האפיסטמולוגית של הפוסטמודרניזם תורמת להבנתן ולאבחונן של סוגיות היסטוריות ופרקטיות בחינוך, כמו גם לעולמם ולצורכיהם של ילדים ממשיים ולתנאי צמיחתם של מורים אשר משתדלים לעצב את השקפתם בדבר החינוך (Allan, 2004). בביטוייה הפדגוגיים והפוליטיים של הקצנה זו ארון בסעיהף הבא.

הזנחת המציאות המטריאלית

ביטוי נוסף להתנתקותה של הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית מן הפרקסיס ולהסתגרותה בתוך עולם מושגיה מתגלם בהתמקדותה של הביקורת בתחום התודעה והייצוגים ובהזנחתה של המציאות אשר אחראית לעיצובם. שלילתה העקרונית של יומרת המודרניזם הובילה למסקנה הרדיקלית כי אין לתלות את ביטויי של העוול בתנאיה האובייקטיביים כביכול של המציאות (שהרי אין בנמצא אובייקט ואין אובייקטיביות), אלא בטיבן הכוחני של הפרספקטיבות אשר בוחנות אותו (כלומר בטיבה של הפרשנות). בהתאם לכך ביקשה הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית לתלות את פוטנציאל הדיכוי של המערכת במעשה הייצוג ובאופני התעצבותו וקיבועו בתחומה של התודעה. מהלך זה הסיט את התכוונותה של הדיאגנוזה מאבחונה של המציאות המטריאלית אל בחינת אופני ייצוגן של קבוצות בשיח ואל התנאים אשר קובעים את קני המידה להערכתה של הנורמה.

תפיסת מציאות "טקסטואלית" מעין זו דחקה בדיאגנוזה הביקורתית להתמקד באבחון של 'מבנה העל', קרי בתחומה של התרבות ושל התודעה (זו שבמסגרתה מתעצבים הייצוגים). בהתאם להיגיון זה מיקרו גרסאותיה הפוסטמודרניות של הפרדגוגיה הביקורתית את מרב מאמציין הדיאגנוסטיים בחקירת ייצוגיהן של קבוצות מיעוט אתניות ומגדריות בשיח התרבותי והפרדגוגי, כמו גם בחקירת השלכות הייצוג על אפשרויות המוביליות של קבוצות מיעוטים בחברה (כחינת ספרי לימוד, תכניות פדגוגיות, ייצוגים במדיה וכן הלאה). התמקדות זו העידה לכאורה על חידוד הגיונה של הביקורת ועל העמקת תפיסתה של מציאות הדיכוי, אלא שהתכוונות זו הייתה כרוכה בהתנתקותה של הדיאגנוזה מהממד המטריאלי של המציאות.

באופן זה החל להתגלע בדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית נתק גובר בין 'מבנה הבסיס' ל'מבנה העל', ואלה נתפסו בהדרגה כשתי ממלכות עצמאיות אשר אינן קשורות זו לזו. מהעמדה הרדיקלית נתפסה ה"סופר סטרוקטורה" התרבותית כספירה אוטונומית אשר פועלת מתוקף יחסי כוחות אימננטיים שהם חלק בלתי-נפרד ממנה, יחסים שאינם קשורים בהכרח להגיונו של מבנה הבסיס המטריאלי. באופן בלתי-קונקרטי זה נתפסה המציאות כקונסטרוקציה מופשטת ודינמית של כוח שבמסגרתה מתעצבת ו"מנורמלת" תודעתו של הסובייקט. קונסטרוקציה כזו היא צורה שהתנתקה לגמרי מן התוכן הממשי ומנכסיו הגשמיים של החינוך (בית הספר, מחנך הכיתה, ספרים ומחברות). בעידן הקפיטליזם המאוחר, גרס היגיון זה, הפכו כל האמצעים הללו בלתי-רלוונטיים לחלוטין. הסיבה לכך היא שבכלכלת שוק הדימויים והייצוגים אשר מאפיינת את המציאות הבתר-תעשייתית, המשמעות פולשת ו"מוזרקת" ישירות אל נפש הפרט ואל תודעת ההמונים. לפיכך אמצעי הבנייה והשליטה קיימים ומתבטאים ללא תיווך בכל מרחבי המערכת של (Agger, 1991, p. 77). זניחתו של מבנה הבסיס והכתרתה של התודעה לזירה המרכזית של

המאבק האמנציפטורי דחקה בדיאגנוזה הביקורתית לתפוס את המציאות הפוליטית והפדגוגית כ'תנועה גועשת של סימבולים', "שיח" (דיסקורס) שבתחומו טענות מקבלות את תוקף האמת והשקר שלהן. אין ספק כי תפיסה כזו הבטיחה שדה פוליטי ומחקרי עשיר מן הבחינה התאורטית. אלא שבהעדרו של אידאל דיאלקטי אשר יקשור את הגיונותיה ואת מושגיה של התפיסה למציאות הממשית (המטריאלית), רודרו הנרטיבים הפדגוגיים והפוליטיים שלה ונדחקו אל תחום הגיונם הדיסקורסיבי, הפילוסופי והמפלפלי של יחסי הכוח והידע.

המהלך החד-ממדי של זניחת המציאות כמקור לייצוג ערער את תקפותה של הדיאגנוזה, משום שפגע במעמדו של הייצוג כמבטא יחסי כוחות ממשיים הקיימים במציאות. היפרדותה המתמשכת והגוברת של התאוריה האינטלקטואלית מן המציאות הממשית דלדלה את ערכה הפוליטי של הדיאגנוזה הביקורתית וטשטשה את הרלוונטיות שלה עבור מורים הפועלים בשדה החינוכי. למחנכים בכיתות הלימוד התברר כי דיאגנוזה אשר מתמקדת בהעמקתו ובהרחבתו של מבנה העל ובאופן התהוותם של הייצוגים מאבחנת עבורם זירת פעולה עקרונית שהיא בלתי-קונקרטי ולא רלוונטית. לפדגוגים ביקורתיים המחויבים למשימות החינוכיות ולתלמידיהם בכיתות הלימוד התחוור כי מבחנם שלהם, הלוא הוא מבחן שינויו של הפרקסיס, איננו בהכרח מבחנם של התאורטיקנים. עבור האחרונים נתפסות ההמשגה העיונית ונאמנותם לעיקרון האפיסטמולוגי שביסוד עמדת השלילה כשיאה של פעולת השחרור. לפיכך אין זה פלא שבמסגרת הדיאגנוזות הפוסטמודרניות אין כמעט שום דיון פדגוגי מטריאלי בנושאים דוגמת תקציבים בית ספריים, מצבם הסוציאלי של תלמידים, מעמדם ושכרם של מורים וכן הלאה. עיקר הדיון הוא בעל נופך פילוסופי-אפיסטמולוגי ועוסק בדרכי התהוותם של ייצוגים במרחב השיח הפדגוגי והתרבותי. ברוח זו טען טרנר כי עמדה פוסט-ביקורתית, פילוסופית ודיסקורסיבית מעצימה בעיקר את התאורטיקנים, ובה בשעה היא מחלישה את האזרחים ואת אנשי החינוך שעבורם היא נועדה (Turner, 1994).

להכתרתה של התודעה כזירת הפעולה והשינוי היו השלכות פוליטיות חמורות, משום שהיא הייתה כרוכה בהזנחתה של מציאות הדיכווי המטריאלית. במציאות וירטואלית מעין זו משתנה הגיונו של השחרור. במרחב טקסטואלי כזה, שם התנתקו כביכול הייצוגים מן המציאות, איננו נדרשים עוד לתיקון מטריאלי, פדגוגי, מדיני או כלכלי - אלא לתיקון "טקסטואלי", תודעתי, אשר "ייחלץ" אותנו ואת תלמידינו מתחומם הדיסקורסיבי של המושגים הכוזבים. את נטייתה הבלתי-דיאלקטית של הפדגוגיה הביקורתית אל התודעה דימה גייטס בהתאם לכך ל"תאטרון בובות פוליטי" שפדגוגים פוסטמודרנים מביאים אליו את כל תשוקותיהם ואת כל מחויבותם מן העולם האמיתי. "דווקא משום כך", הדגיש גייטס, "חובה עלינו להזכיר לעצמנו את המרחק שקיים בין כיתת הלימוד לבין הרחובות [שם מתנהלים החיים האמיתיים]. לעתים קרובות מדי

דומה כי שחורים מצליחים בקוריקולום הנהוג בכיתות הלימוד שבמכללות יותר מאשר ברחובות שמחוץ להן" (Gates, 1992, p. 19). תרגום חופשי של המחבר). בניגוד להוגים אשר דנו בהיבטיה האפיסטמולוגיים המשחרים של הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית, הוגים מודרניסטים בחנו את הדיאגנוזה בהיבט ההיסטורי והמטריאלי, וביקשו להזהיר מפני פוטנציאל הדיכוי הטמון בהתמקדותה של הדיאגנוזה בתודעה ובתחומם של הייצוגים. עבורם נתפס 'הגילוי האפיסטמולוגי' ככסות אידאולוגית להיגיון של הקפיטליזם ושל שלטון ההון (מק'לארן, 1999; Darder & Torres, 2002). "התפזרותה" האפיסטמולוגית של פלטפורמת הביקורת, הזהיר רורטי, אינה משמשת אלא לצורך טשטוש נראותו של העול המובהק והממשי - העול המעמדי (Rorty, 1998, p. 88).

ריקון תוכנם של הקריטריונים והמדרגים להערכת העוול

עמדתה האפיסטמולוגית הרדיקלית של הדיאגנוזה הפוסטמודרנית הובילה לכינונה של אספקלריה ביקורתית, דינמית, מהירה וחוצה גבולות, שתמנע מלהשתעבד להנחות מוקדמות וכלליות כלשהן. מהעמדה הזו ניגחה אלסוורת את יומרת האובייקטיביות של הדיאגנוזות המודרניסטיות בפדגוגיה הביקורתית; לשם כך היא חשפה את פוטנציאל הדיכוי שהיה טמון בקטגוריות המאבחנות של פדגוגים ביקורתיים דוגמת מק'לארן, פריירה וז'ירו, קטגוריות שהיא תפסה כמופעים מובהקים של פטריארכליות מערבית (Ellsworth, 1989). לעומת הגיון הכללי והמקטלג של הקטגוריות הללו ביקשה אלסוורת לתפוס את המציאות באמצעות חלופה פמיניסטית פוסטמודרניסטית אשר מתאפיינת בהיותה נטולת היררכיות ומשוללת יומרות שחרור מודרניסטיות. דיאגנוזה כזו חותרת לפירוט ולריכוז, והיא פועלת באמצעות חציית גבולות מתמדת, פירוק, בנייה ובחינה בלתי-פוסקת של נורמות מקובלות ושל דפוסי חשיבה. עמדה רדיקלית עוד יותר הציג גור זאב, שדחה באופן עקרוני וגורף את עצם האפשרות לכינונה של פלטפורמה מאבחנת כללית. "אני סבור", כתב, "שלא קיים במציאות לוקוס כזה, ואין לפרירה או לאף אדם אחר 'יסוד' שניתן לבסס עליו את הטרנספורמציה הראויה והאמת המושתקת" (גור זאב, 1997, עמ' 29). מעמדתו הפוסט-ביקורתית התנגד גור זאב לעצם היתכנותה של נקודת אחיזה כללית המאפשרת להתאים, באופן מהימן כביכול, בין הייצוג לבין המיוצג. לעומת זאת ביקש גור זאב לכונן עמדת ביקורת שתענה באופן מיטבי על "טבעה הקונטינגנטי" של המציאות. באספקלריה רדיקלית שכזו "מתמוססת" המציאות לכדי מופעים מופשטים של כוח, וממילא מתמוטטות גם קטגוריות האבחנה והשחרור של הדיאגנוזה. בקונסטלציה כזו, כתב גור זאב, "אין עוד תוקף לקטגוריות של 'מעמד', 'מאבק מעמדי' ו'שחרור', תש כוחן של קטגוריות כגון 'אידיאולוגיה' ו'ביקורת האידיאולוגיות', וכבר אין מקום לאוטופיה החינוכית החיובית ולאופטימיות הפדגוגית מסוג זה של פרירה ופרויקט השחרור שלו" (שם, עמ' 41).

לכאורה העידה תפיסה פוסט-ביקורתית מעין זו על שיא אמנציפטורי בעמדת הדיאגנוזה, אלא שהיבט מפתך ושולל זה שיקף רק את צדו האחד של מטבע השחרור. צדו האחר של המטבע שיקף את שחיקתה הגוברת של יכולת ההבחנה והפעולה ואת התנתקותה של הדיאגנוזה מן הפרקסיס. במחויבותה המתמשכת לעיקרון של שלילת הכלליות ובדחייתה את המציאות כקנה מידה להערכתה של הביקורת נמנעה ממילא האפשרות לכינונם של קריטריונים להערכתו של העוול. מהלך זה תרם אמנם לשכלול רגישותה התאורטית והאפיסטמולוגית של הדיאגנוזה הביקורתית, אלא ששכלול זה התברר כתאורטי וכבלתי-קונקרטי בעיקרו עקב היותו מנותק מטבעה המטריאלי של המציאות. מהלך בלתי-דיאלקטי זה הקטין את הסיכוי לכינונה של דיאגנוזה אשר תוכל לתפוס את המציאות באופן ממשי (גם אם ביקורתי) באמצעות מושגים פוזיטיביים וקוהרנטיים. דחייתה האמנציפטורית לכאורה והעקרונית למעשה של המציאות (כחלק מדחייתו של האובייקט), כמו גם הוקעתה העקרונית של היומרה לכינונו של קריטריון (כחלק מדחייתו של האובייקטיבי), הותירה את הדיאגנוזה הפוסט-ביקורתית ללא יכולת ממשית לסמן ולאתר את מופעיו של הדיכוי בפרקסיס. בהעדרם של קריטריונים כלליים לאבחון של העוול, ועם הוקעתה של כל יומרה לזיהויים, נותר הפדגוג הביקורתי ללא יכולת לאתר ולהמשיג את מציאות הדיכוי שאל ביטולה הוא נדרש.

אחד מגילוייו המובהקים של 'דלדול דיאגנוסטי' זה מתבטא בחוסר במדרג צרכים קונקרטי שיאפשר לפדגוגיה הביקורתית לכונן ולתקף את ממצאיה. מרקס הדגיש כי "אין התיאוריה מתממשת בעם אלא במידה שהיא מימוש צרכיו" (מרקס, 1965, עמ' 73). במובן זה מושג 'הצורך' מגלם את נקודת המפתח של הדיאגנוזה הביקורתית. על מנת שרכיב הדיאגנוזה יוכל להציע תפיסת מציאות ממשית, לא די בכך שיבטא אמת עיונית מופשטת; עליו לשקף ולגלם איזשהו צורך, חוסר, אי-נחת או סבל ממשי שהפדגוג מסוגל לתפוס בתודעתו. תאוריה שאיננה נותנת ביטוי לצורך או לסבל קונקרטי שכזה איננה תאוריה של הפרקסיס, היא איננה רלוונטית, ולפיכך אין גם סיכוי שתשפיע על המציאות.

ברם הדבר יצר בעיה עבור עמדתה הביקורתית של הפוסט-מודרנה, שהלוא עצם קיומו של מדרג צרכים כמוהו כהודאה בקיומה של קונסטרוקציה אובייקטיבית (ולפיכך גם מדכאת). מתוך נאמנות לעיקרון הביקורתי שביסודה סירבה הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית לקבל כל צורה של דיון "אסנציאלי", "רציונלי" ו"אוניברסלי" מעין זה. כאשר הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית חוטאת בניסיון לנסח איזשהו מבנה כזה (הרי לא ניתן לדבר על אודות פרדיגמה אידאולוגית-פדגוגית בלי לדון בצרכים כלשהם...), היא נגררת להתפלפלות מופשטת ולא ברורה בנושא טיבם של הצרכים האנושיים - התפלפלות שמושגיה המופשטים מבקשים לטעון ולא לטעון, לקבוע ובה בעת להסתייג. מדרג הצרכים מנוסח אז באופן מופשט כתשוקות ומאוויים ערטילאיים וחסרי תוחלת:

"הדבר היחיד שהחינוך שכנגד יכול להציע הוא מאבק", כתב גור זאב, "ובתנאים הנוכחיים גם זאת רק כאוטופיה. התממשותה של זו עשויה להיאחז בכל ביטוי של אי נחת, שנאה, התמוססות, זחיחות הרעת והתרופפות הדוגמות. אלה עשויים בתנאים מסוימים לשמש פתח לכניסה לדיאלוג הביקורתי ולחינוך שכנגד" (גור זאב, 1999, עמ' 18). בתחומו של מרחב מופשט ותאורטי מעין זה אשר מעלה על נס את טבעם הקונטינגנטי והנזיל של הצרכים האנושיים לא ניתן להצביע על קיומם של צרכים שאינם זוכים למענה, אי-אפשר להוקיע את הצרכים הכוזבים או לאתר איזשהו מצב של סכל ממשי אשר התלמידים נתונים בו ושמן הראוי לנקוט פעולה כדי להפסיקו.

ביטוי נוסף להתדלדלותו של רכיב הדיאגנוזה בגרסאותיה הפוסטמודרניות של הפדגוגיה הביקורתית התגלם בנטייתה של הדיאגנוזה להידחק, בשל מחויבותה לביקורת ולשלילה, לעמדת הכרה חשדנית וכמעט סכיופרנית. כפי שצוין לעיל, עמדתה הביקורתית של הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית ביקשה למצב את עצמה בעמדת רפלקציה רדיקלית שתיענה לטבעה הטקסטואלי והפוליטי של המציאות. מתוקף עמדה רדיקלית זו נתפסו כל גילוי הכלליות, אחידות או הגדרה, כעדות לקיומה של פעולת הגבלה והדרה. בהתאם לכך נתפסו כל מופעיו של החינוך, תהא מטרתם אשר תהא – המשגה, העצמה, חיזוי, הבנה או שחרור – כ"צורה של מְשֻׁטָר הגוף, של נרמול ההתנהגות ושל ניהול חיי האוכלוסייה" (Orner, 1992, p. 77). תרגום חופשי של המחבר).

משימת איתורו, זיהויו וסימונו של אלמנט הכוח הייתה לתכליתה של הדיאגנוזה הביקורתית, והיא חייבה את הפדגוגים הביקורתיים לערוך אינטרוספקציה מתמדת על הנחותיהם, על מושגיהם ועל פעולותיהם. "מחנכים שמוטרדים מיחסי הכוח הבלתי-שוויוניים", כתבה אורנר, "חייבים לבחון באופן מתמיד את הנחותיהם הראשונות, את עמדות המוצא שלהם ושל תלמידיהם, את המשמעויות והשימושים שנעשים במושג 'הקול', את קריאתם לשמוע את קולם של התלמידים ואת כוחם להצדיק ולהנציח יחסים בלתי-שוויוניים בשמה של העצמת התלמידים" (ibid, p. 77). במבחנו של הפרקסיס החינוכי התברר מהלך ביקורתי זה כבעייתי ביותר, משום שדחק את הביקורת למהלך של אינטרוספקציה אינסופית ושל הרהור וערעור חשדני אשר הגבילו מאוד את אפשרות התנועה והפעולה הממשית בפרקסיס.

במרחב הניבט מעדשותיה של דיאגנוזה חשדנית מעין זו נשללה עקרונית האפשרות לכינונה של פלטפורמת הכרה מהימנה. במערכת כזו יש אינסוף מוקדי כוח הנתונים בזיקה הדדית ומתמדת, אי-אפשר למצוא בה נקודת שחרור "אמיתית" או "נקייה", וכל ניסיון לכינונה של נקודת שחרור כזו נעשה ברגע הוצאתו אל הפועל לאיבר מאיבריה האלימים של המערכת. כך למשל נתפס כל ניסיון לכונן קריטריון להערכת העוול כמזימה שמטרתה יצירת פערים: "עצם המושג 'פער',", טען טאוב בהתייחסו אל התאוריה הביקורתית, "נעשה" הוא עצמו ביטוי של

גזענות ודיכוי. הפער איננו עניין אובייקטיבי, איננו נתון במציאות. הוא נובע מעצם הצבתו של הסטנדרט (אקדמאי, רפואי, כלכלי, תרבותי, ערכי). והסטנדרט, כל סטנדרט, הוא לעולם מלאכותי" (טאוב, 1997, עמ' 175).

באופן זה נדחו מארגו הכלים של הדיאגנוזה הביקורתית קריטריונים ומונחים מאבחנים הכרחיים דוגמת מדדי משכל וקיפוח (פסיכולוגיים, סוציולוגיים ופדגוגיים) שנתפסו כקריטריונים דיאגנוסטיים דכאניים ובלתי-מהימנים. עמדה מעין זו גבלה בפרנויה פדגוגית-פוליטית והובילה לשיתוקו של השיח החינוכי ולדלדול היכולת לאתר את העוול (וממילא גם לטפל בו). באופן זה התברר שוב כי במסגרת עמדת הביקורת הפוסטמודרניסטית הוקרבה המחויבות לביטולו של מצב הדיכוי בפרקסיס על מזבחה של 'חוסר היכולת האפיסטמולוגית' לאתרו. במוכן זה איים הניסיון העקרוני לכונן נקודת מבט קונטינגנטית וחופשית לרוקן את הפדגוגיה הביקורתית מתוכן אמנציפטורי ממשי.

תפיסת מציאות מיתית ומחלישה

על בסיס הגיונה הרדיקלי ביקשה הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית להעמיד את המציאות על יסודו הראשון והמכונן של ה'כוח'. זה לא נתפס עוד כפעולת לחץ ממוקדת ומניפולטיבית, אלא כשיקוף עצם טבעה (האונטולוגי) של ה'מציאות'. המציאות הפוסטמודרניסטית נתפסה כמרחב פוליטי מופשט של יחסים בין כוחות הפועלים ללא הרף וללא נקודת משען (מכאן טבעה הטקסטואלי-דיסקורסיבי של המציאות). מהלך זה התבטא במעבר מדיון נקודתי ודסקריפטיבי באופניה ובתנאיה של הריבונות הגלויה (מי מדכא את מי ומדוע) לדיון פילוסופי בהגיון פעולתו המופשט של הכוח ושל מופעיו בעולם. מעבר קונספטואלי זה חייב את עדכונם של מושגי הדיאגנוזה הרווחים בפדגוגיה הביקורתית. עתה לא הוגדר תחומה של מציאות הדיכוי באמצעותם של יחסים אוטוריטיביים (של שליטה ודיכוי) אלא באמצעות מושגים רגולטיביים של נרמול.

דיאגנוזה רגישה, מגוונת ורבת-מוקדים זו יצאה נגד פוטנציאל הדיכוי והקיבוע אשר היה טמון ביומרת הידיעה של האספקלריות המודרניסטיות, אלא שאיכויותיה האפיסטמולוגיות והאונטולוגיות נשאו בחובן השלכות פדגוגיות בעייתיות.

ביטוי ראשון לנטייתה של הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית לתפוס את המציאות במונחי כוח מיתיים וגורפים מתגלם בדלדול מעמדו של הפדגוג הביקורתי כסובייקט אוטונומי משנה מציאות. עם חחרפת הגיונה הפוליטי של עמדת הביקורת ועם קביעת הכוח כיסוד אונטולוגי ראשון ומכונן בה, החלה המציאות להיתפס כעוצמה חובקת כול אשר לא ניתן להתחמק מנוכחותה. נטייה זו העלתה את מעמדו של הכוח לפסגות מטפיזיות ודתיות כמעט, ואלו צמצמו את מעמדו של הסובייקט כגורם משפיע במציאות. "במסגרתו של החינוך המנרמל", אבחן גור זאב, "אין הם

[הפרטים] יכולים 'להשתחרר' ממה שעוד אינם וממה שעדיין הינם, אלא רק להיטלטל בין כוחות יריבים ודינאמיקות מתנגשות המולידים שינויים ואפשרויות חדשות בגבולות המערכות שבהן ממששים בני האדם את הזהות הנכפית 'עליהם' מבחוח" (גור זאב, 1999, עמ' 11-12). במסגרתו ה"וורסטילית" של היגיון זה נעשה המאבק האמנציפטורי למאבק חסר תוחלת בעיקרו. "למעשה", כתב אדמונדסון בהתייחסו לתפיסת הכוח בפרדיגמה הפוסטמודרניסטית, "לא ניתן להתעמת כלל עם הכוח, ניתן אולי רק להיתקל בסוכניו הזמניים, הבלתי-מודעים [...] לכוה יש יכולת תנועה ושינוי צורה שהופכת אותו למעשה, לכוה על טבעי" (Edmundson, 1997, p. 42). תרגום חופשי של המחבר). מיותר כמעט לציין כי בתפיסת מציאות מיתית שכזו קטן ביטחוננו העצמי של הפדגוג ונחלשת התקווה לאפשרות כינונו של שינוי משמעותי במציאות. מנקודת מבטה של הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית כולנו נתונים כל העת לפעולות בלתי-פוסקות של נרמול ודיכוי, ולפיכך איש מאתנו אינו יכול להתיימר להציג פלטפורמה אובייקטיבית לפעולה ולשינוי. במרחב דיכוי מוחלט מעין זה אין שום עדיפות להורה על פני הילד, או למורה על פני התלמיד - שניהם נתונים בסד של דיכוי ונרמול מתמיד ובלתי-ניתן לשליטה. עמדה שכזו מבטלת את עמדתו הדיאלקטית של הסובייקט ביחס למציאות (האובייקטיבית), מרוקנת מתוכן את אחריותו של הפדגוג ומחסלת כל סיכוי לכינונה של חירות אקטיבית.¹⁹

ביטוי נוסף לתשוקתה הרדיקלית של הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית לראות את הכוח "בכל מקום ובשום מקום" התגלם בנטייה לרלטיביזציה של מציאות הדיכוי. דוגמה מובהקת לכך אפשר למצוא שוב באבחנותיו הפוליטיות והפדגוגיות של גור זאב. על בסיס הגיונו הגורף של הכוח ביקש גור זאב לערער על ההבחנה בין 'שלום' לבין 'מלחמה'²⁰ ובין 'חינוך' לבין 'אינדוקטרינציה'.²¹ בהמשך להגיונה הטקסטואלי של תפיסת המציאות הפוסטמודרניסטית תפס גור זאב את ההבדל בין המושגים כפונקציה של תחכום הכוח ויכולתו לפעול ולהתגשם בלי שיתגלה.²² עמדתו

19 מציאות דיכוי כזו מבוטאת במונחים שהיילמן מכנה 'דיסטופים'. מרחב כזה, מדגישה היילמן, מחייב את הפדגוג להציב את עצמו בעמדה מהפכנית של יחסו אל המציאות. בדרך כלל עמדה מעין זו מתבררת כבלתי-אפשרית מן הבחינה הפוליטית, והיא מנתקת את הפדגוג מן הפרקסיס היום-יומי - האזרחי, הקהילתי והבית ספרי (Heilman, 2005, pp. 127-133).

20 "תפיסה זו, המניחה שקיימת הבחנה פשוטה בין מצב של 'שלום' או קיום מפויס לבין 'מלחמה' או דו-קיום אלים, היא תפיסה שגויה מעיקרה" (גור זאב, 2000).

21 "ההנחה השנייה, שהחינוך הוא תנאי ואולי אף הדרך לדו-קיום בלתי-אלים שגויה גם היא, באשר היא מניחה שהחינוך, במיטבו, אינו אלים. ברם אל נכון במיטבו החינוך המנרמל הוא מכשיר עיצוב אלים של התודעה המייצר 'מבחוח' את הסובייקטיביות כך שהאני הבלתי-פרובלמטי אינו אלא לא-אני מחופש לאני" (שם).

22 משפט הפתיחה בספרו של גור זאב, פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל, קובע כי "ככל שהחינוך יעיל יותר מתמסרים בני האדם בתשוקה גדולה יותר לאזיקים המונעים מהם להיות מה שיכולים היו להיות ומסתירים מהם את אלימותם של מנגנוני העיצוב של מה שהנם" (גור זאב, 1999, עמ' 11).

של גור זאב מעידה לכאורה על רגישות אפיסטמולוגית ופוליטית חריפה לפעולתו של הכוח במציאות, אלא שבמסגרת מאבחנת כזו - שם נתפסת המציאות כולה כהתגשמות של כוח ושל אלימות - מרוקן המושג ממשמעותו כקטגוריה מבדילה או מבחינה. עקב כך הדיאגנוזה מאבדת מיכולתה לכוון אבחנות קונקרטיות ומשמעותיות כלשהן על אודות העולם, ונשחקת יכולתה לאבחן ולאחר את מציאות הדיכוי באופן ממש. בהתייחסה להיגיון דיאגנוסטי פשטני זה קבעה אולמן-מרגלית כי "אחת התוצאות הקשות של ה'שיח' הפוסט-מודרני היא ריקון מושגים מתוכן וטשטוש מסוכן של הבחנות מוסריות. [שכן] אם 'הכל פוליטי', 'הכל כוחני' ו'הכל אלים', כטענתם, אז מושגי הפוליטיקה, הכוח והאלימות הופכים צמחוניים ואנמיים במקרה הטוב, וחסרי שחר במקרה הגרוע" (אולמן-מרגלית, 2000).

למעשה, התברר כי תפיסתה המתוחכמת והמופשטת של המציאות כערב רב של 'רשתות כוח', 'דינמיקות מתנגשות' ומופעים תאורטיים אפלים של אלימות נטרלה את יכולתה של הדיאגנוזה להבחין בעוול ולמצוא בו פשר. במרחב נעדר הגבולות שניבט מזווית הראייה של עמדה פוסטמודרניסטית זו התבססה עמדת הדיאגנוזה של הפדגוג הביקורתי כעמדה פילוסופית ומעיינת שממנה רואים את הכול, אבל אין מבחינים בדבר.²³

פרקסיס וניסיון - סיכום ומחשבה לעתיד

במאמר זה טענתי כי במאבקה לשחרור ולהעצמה הפדגוגיה הביקורתית חותרת לעמדה מאבחנת "קונקרטית" שתאפשר לתפוס את מציאות הדיכוי כהווייתה. נקודת מבט מיוחדת מעין זו מכוננת במרחק הדיאלקטי שבין האדם לבין המציאות. בהיותו "קונקרטי" מגלם מרחק דיאלקטי זה את מגוון היחסים הדינמיים והמורכבים אשר מתקיימים בין הממשי למופשט, בין העיוני למעשי, בין הסובייקטיבי לאובייקטיבי. מן העמדה הקונקרטית יכולה הפרדיגמה הביקורתית להתרחק, על מנת לעמוד על מורכבותה הפוליטית והדינמית של ההווה, ולהתקרב, על מנת לחוש ולסייע בכינונה של תנועה משחררת ומשנת מציאות בפרקסיס. אם אבקש לתמצת את העיקרון המארגן אשר מופיע בכל הביקורות שהצגתי במאמר, אטען כי בעייתו העיקרית של רכיב הדיאגנוזה בגרסאותיה החריפות של הפדגוגיה הביקורתית (המודרניסטיות והפוסטמודרניסטיות) נובעת מן הכישלון לכוון מרחק קונקרטי שכזה.

23 בדבריו נגד הגיונה המופשט והרלטביסטי של הדיאגנוזה הפוסטמודרניסטית הדגיש מאסרו כי "אלה החווים את הדיכוי באופן מטריאלי אינם מתקשים כלל לזהות את מדכאיהם" (Freire & Macedo, 1995, p. 390) תרגום חופשי של המחבר). עמדה דומה הציג קוזול אשר הדגיש כי לעולות הינוכיות יש תמיד כתובת, שם ופרצוף ממש. בהתאם לכך הוא מתאר באופן עקבי ובוטה את מצבם של ילדים בני קבוצות מיעוטים (היספנים ושחורים בדרום ברונקס), ילדים שהוא מכיר על בסיס אישי ומתוך השתתפות יום-יומית בחייהם (Kozol, 1995). עבודו הילדים ומאבקהם לא נתפסים כמבנים מופשטים ותאורטיים של כוח: לדמויות בכתיבתו יש שמות ופרצופים, והן פועלות במרחב הממשי, הסובל, העני והמדמם של המציאות.

אשר לגרסאותיה המודרניסטיות של הפדגוגיה הביקורתית, הרי ביטולו של המרחק הדיאלקטי מתבטא בהקרבתם של הממדים הסובייקטיביים על מזבח הממדים האובייקטיביים ובנטייתה של הדיאגנוזה לקפח את מורכבותה של ההווה למען "אמיתותן" הכללית של הקטגוריות התאורטיות. מהלך זה הוביל לכינונה של דיאגנוזה שמושגיה נחרצים מן הבחינה האידאולוגית ומוגבלים מן הבחינה האפיסטמולוגית. דיאגנוזה כזו איננה מצליחה לענות על טבעה הדינמי והמורכב של המציאות, ולעיתים קרובות היא מחלישה את עבודתם של פדגוגים ובלתי-רלוונטית עבורם. אשר לביקורות הפוסטמודרניסטיות, הרי ביטולו של המרחק הדיאלקטי מתבטא בהקרבתם של הממדים האובייקטיביים על מזבח הממדים הסובייקטיביים ובנטייה להתמקד בתנאי התהוותם של המושגים בתודעה תוך כדי ריקון המציאות האובייקטיבית מתוכן ממשי. מהלך זה מוביל לכינונה של דיאגנוזה פדגוגית שמושגיה הרדיקליים מופשטים ובלתי-רלוונטיים; דיאגנוזה כזו מציעה מציאות "מטפיזית" ומנכרת המנותקת מתופעותיה הממשיות.

הגיגונו של המרחק הדיאלקטי מתברר אפוא כקריטריון המשמעותי ביותר למהימנותה של הדיאגנוזה הביקורתית. נשאלת השאלה: מה יכול להיות הגיונו התאורטי של קריטריון זה, וכיצד הוא ניתן להשגה?

תשובתי מתבססת על מושג הפרקסיס ועל הגיונה הפרגמטי של תפיסת הניסיון. בניגוד להגיונה האפיסטמולוגי של העמדה הרציונלית, עמדה אשר מבקשת להפריד בין עיון לבין מעשה ובין ביקורת לבין מציאות (הפרדה שהיא הגורם העיקרי לנטייתה של הביקורת להקצנה), חותרת העמדה הפרגמטיסטית להכרה שתבסס על סינתזה בין ממדיה השונים של המציאות. לפי היגיון זה, המקור לערכים שבתודעה מצוי בניסיונו המוחשי והיום-יומי של האדם – ולא בהפשטות כלשהן (מוסריות, פילוסופיות או פדגוגיות) בדבר טבעה של המציאות (כהן, 1983, עמ' 15). הניסיון מסייע לכינונה של תודעה רפלקטיבית אשר מסוגלת לתפוס את המציאות על מכלול מורכבותה ורכיביה הסותרים. הניסיון חושף את הפוטנציאל שבקשר שבין ההכרה הסובייקטיבית למציאות האובייקטיבית; הוא מגלם את תהליכי הגומלין האימננטיים שבין ההכרה לעולם, והוא מסייע לתודעה להפנים את התובנה המשחררת כי המצב שהיא נתונה בו איננו נעוץ רק בנו ואיננו אירוע בודד ומנותק (בן-אז"ר, 2002, עמ' 40). הכרה זו בקשר שבין הסובייקטיבי לאובייקטיבי, בין העיון למעשה וההשלכה שלהם זה על זה היא לטעמי היסוד לכינונה של עמדה מאבחנת המאפיינת תפיסת פרקסיס קונקרטית, ביקורתית ורפלקטיבית.

פרקסיס הוא אותו מרחב של ניסיון שבתחומו מתממשת מורכבותה של המציאות על מגוון הסתירות אשר טבועות בה. תפיסה של פרקסיס מורכב כזה אפשר לבנות רק תוך כדי ניסיון ומעורבות, לא מתוך עיון גרידא. פדגוגיה ביקורתית המבקשת להיעשות קונקרטית חייבת לשכלל ולמקד את רגישותה האפיסטמולוגית בהתאם למורכבותו הדינמית של הפרקסיס; עליה לחיות

בכיתות הלימוד ובחדרי המורים ולהימנע ככל האפשר מנטיית העיונית לדלות את ממצאיה רק מתוך טקסטים וביקורות תאורטיות. חקירה רלוונטית מעין זו יכולה להיעשות על ידי קבוצות של מורים ואנשי חינוך אשר יפעלו ויחשבו במשותף על בסיס הכרתם, העיונית והמעשית, את השרה שהם פועלים בו. חקירה כזו יכולה להתבסס על הגיונות תאורטיים (מודרניסטיים ופוסטמודרניסטיים) ועל קטגוריות דיאגנוסטיות עיוניות (של מעמד, תרבות, מגדר וכן הלאה), אולם אלה יקבלו את תוכנם הממשי - וממילא גם את כוחם המשחרר - רק מתוך דיון היסטורי, מורכב ופרגמטי יותר בדמותם, בצורכיהם ובמצוקותיהם של ילדים ממשיים בכיתות הלימוד הקיימות. פרויקט ביקורתי מעין זה הוא בראש ובראשונה עניינם של מורים ואנשי חינוך פעילים, לא של אינטלקטואלים ביקורתיים המבקשים לשכלל את התאוריה.

מקורות

- אבירם, ר' (1996). מערכת החינוך בחברה הפוסט-מודרנית: ארגון אנומלי בעולם כאוטי. בתוך: א' גור זאב (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי* (עמ' 103-120). ירושלים: מאגנס.
- אבירם, ר' ודוֹתן, י' (2009). על מצוקתו של פוסט-מודרניסט ישר או: על מופרכותה של המחשבה החינוכית הפוסט-מודרניסטית. *מגמות*, מו(3), 297-317.
- אולמן-מרגלית, ע' (2000, 12 ביולי). מיטב המסר - ערפולו. *הארץ*, עמ' 2.
- אופיר, ע' (1996). פוסטמודרניזם: עמדה פילוסופית. בתוך: א' גור זאב (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי* (עמ' 135-163). ירושלים: מאגנס.
- בן-אז"ר, ש' (2002). *פרגמטיזם ומוסר: על היחס שבין המציאות לבין המוסר לפי הפילוסופיה של ג'וזף דיואי*. תל-אביב: צ'ריקובר.
- גובר, נ' (1999). הרהורים ביקורתיים על הפרדגוגיה הביקורתית. בתוך: א' גור זאב (עורך), *מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך* (עמ' 121-142). תל-אביב: רמות.
- גולן-עגנון, ד' (עורכת). (2004). *אי-שוויון בחינוך*. תל-אביב: כבל.
- גור זאב, א' (1997). בעיית היסוד של החינוך הביקורתי בימינו. *עיונים בחינוך*, 2(2), 9-51.
- גור זאב, א' (עורך). (1999). *פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל*. חיפה: אוניברסיטת חיפה; תל-אביב: זמורה ביתן.
- גור זאב, א' (2000, 4 ביולי). נקודת המוצא: אין פתרון. *הארץ*, עמ' 2.
- גור זאב, א' (2004). *לקראת חינוך לגלותיות: רב-תרבותיות, פוסט-קולוניאליזם וחינוך-שכנגד בעידן הפוסט-מודרני*. תל-אביב: רסלינג.
- וינריב, צ' והרץ לזרוביץ, ר' (1983). השפעות התערבות קהילתית ייעוצית על תלמידי תיכון בעיירת פיתוח. בתוך: א' כהן (עורך), *החינוך כמפגש* (עמ' 47-62). חיפה: אוניברסיטת חיפה.

- טאוב, ג' (1997). המרד השפוף: על תרבות צעירה בישראל. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כהן, א' (1983). מהפכה בחינוך. תל-אביב: רשפים.
- לם, צ' (2000). אידיאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך: י' הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עמ' 127-149). תל-אביב: ספרית פועלים.
- מק'לארן, פ' (1999). פוסט-מודרניזם, פוסט-קולוניאליזם ופדגוגיה. בתוך: א' גור זאב (עורך), מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך (עמ' 51-86). תל-אביב: רמות.
- מרקס, ק' (1965). כתבי שחרות. (תרגום: ש' אבינרי). תל-אביב: ספרית פועלים.
- פוסטמן, נ' (1986). אובדן הילדות. (תרגום: י' כפרי). תל-אביב: ספרית פועלים.
- פריירה, פ' (1981). פדגוגיה של מדוכאים. (תרגום: כ' גיא). ירושלים: מפרש.
- רוטנשטרייך, נ' (תשי"ב). יסודות הפילוסופיה של מארכס: בעקבות ההנחות על פויארבך. תל-אביב: מחברות לספרות.
- רוטנשטרייך, נ' (תשכ"ג). עוצמה ודמותה: מסה בפילוסופיה חברתית ומדינית. ירושלים: מוסד ביאליק.
- רוסו, ז"ז (תשנ"ג). על המקור והיסודות לאי-השוויון בין בני-האדם. (תרגום: ע' בסוק). בתוך: י' גולומב (עורך), מאמרים (עמ' 95-201). ירושלים: מאגנס.
- Agger, B. (1991). *A critical theory of public life: Knowledge, discourse and politics in an age of decline*. New York: Routledge.
- Allan, J. (2004). Deterritorializations: Putting postmodernism to work on teacher education and inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 36(4), 417-432.
- Allen, R. L. (2004). Whiteness and critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 36(2), 121-136.
- Anderson, W. T. (Ed.). (1996). *The Fontana post-modernism reader*. London: Fontana Press.
- Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. New York: Routledge.
- Bartolome, L. I. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2), 173-194.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Darder, A. & Torres, R. D. (2002, April). *Critical race theory or a critical theory of race?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

- Edmundson, M. (1997). *Nightmare on Main Street: Angels, sadomasochism, and the culture of the Gothic*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. London: Harvester.
- Freire, P. & Macedo, D. P. (1995). A dialogue: Culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-402.
- Gates, H. L. (1992). *Loose canons: Notes on the culture wars*. New York: Oxford University Press.
- Giroux, H. A. & Aronowitz, S. (1993). *Education still under siege* (2nd ed.). Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Gordon, B. M. (1995). Knowledge construction, competing critical theories, and education. In: J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 184-199). New York: Macmillan.
- Heilman, E. (2005). Escaping the bind between utopia and dystopia: Eutopic critical of identity and embodied practice. In: I. Gur-Ze'ev (Ed.), *Critical theory and critical pedagogy today: Toward a new critical language in education* (pp. 114-142). Haifa, Israel: University of Haifa.
- Hooks, B. (2003). Confronting class in the classroom. In: A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 142-150). New York: Routledge.
- Hyman, I. A. & Snook, P. A. (1999). *Dangerous schools: What we can do about the physical and emotional abuse of our children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kellner, D. (2005). Critical theory and education: Historical and metatheoretical perspectives. In: I. Gur-Ze'ev (Ed.), *Critical theory and critical pedagogy today: Toward a new critical language in education* (pp. 49-69). Haifa, Israel: University of Haifa.
- Kovel, J. (1997). The enemy of nature. *Monthly Review*, 49(6), 6-14.
- Kozol, J. (1972). *Free schools*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Kozol, J. (1995). *Amazing grace: The lives of children and the conscience of a nation*. New York: Crown Publishers.
- Luke, C. & Gore, J. (Eds.). (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.
- Lynn, M. (1999). Toward a critical race pedagogy: A research note. *Urban Education*, 33(5), 606-626.
- Macedo, D. P. (1993). Literacy for stupidification: The pedagogy of big lies. *Harvard Educational Review*, 63(2), 183-206.
- Macedo, D. P. & Bartolome, L. I. (1999). *Dancing with bigotry: Beyond the politics of tolerance*. New York: St. Martin's Press.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48(4), 431-462.
- Orner, M. (1992). Interrupting the calls for student voice in "liberatory" education: A feminist poststructuralist perspective. In: C. Luke & J. Gore (Eds.), *Feminists and critical pedagogy* (pp. 74-89). New York: Routledge.
- Postman, N. & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Delacorte Press.
- Rorty, R. (1998). *Achieving our country: Leftist thought in twentieth-century America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Simon, R. I. (1987). Empowerment as a pedagogy of possibility. *Language Art*, 64(4), 370-382.
- Tatum, B. D. (1997). *"Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?" and other conversations about race*. New York: Basic Books.
- Turner, T. (1994). Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it? In: D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 406-425). Cambridge, MA: Blackwell.
- Villegas, A. M. (1991, September). *Culturally responsive pedagogy for the 1990s and beyond*. Paper prepared for the Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Walzer, M. (1989). *The company of critics: Social criticism and political commitment in the twentieth century*. London: Peter Halban.

זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו

שרגא פישרמן, יצחק וייס

תקציר

בבואנו להגדיר את המושג "זהות מקצועית של מורה" אנו נתקלים באי-בהירות המתבטאת בשתי גישות: האחת מנסה להציג הגדרה אובייקטיבית של המושג, והאחרת מעודדת פרשנות אינדיבידואלית וסובייקטיבית שלו. מחקר זה מציג ניסיון להבין את הזהות המקצועית של מורה באמצעות שאלון חצי פתוח שפותח על סמך שאלונים מוקדמים, אשר הועבר למורי מורים, ובאמצעות קבוצות דיון של מורי מורים ומורים. 168 מורים מבתי ספר יסודיים (50%), מחטיבות ביניים (33%) ומתיכונים (17%) ענו על שאלון הכולל 41 פריטים. ניתוח גורמים מגשש וניתוח גורמים מאשש הצביעו על ארבעה גורמים המרכיבים את הזהות המקצועית של המורים, הכוללים 27 פריטים. הגורמים שנמצאו הם: ביטחון בבחירה המקצועית, תחושת חוללות עצמית, תחושת שליחות ומוניטין מקצוע ההוראה.

מילות מפתח: זהות מקצועית של מורים, כלי למדידת זהות מקצועית.

זהות מקצועית

בספרות המחקרית קיימת התייחסות נרחבת למושגים "בגרות מקצועית", "גיבוש בחירה מקצועית", "מחויבות תעסוקתית", ואילו המונח "זהות מקצועית" זוכה להתייחסות מעטה יחסית. על אף ההבדלים בין המונחים השונים, כולם מתייחסים לבחירה המקצועית של הפרט, לעמדותיו ביחס למקצוע שבחר, להפעלת תהליכי קבלת החלטות מקצועיות ולתחושת השתייכות למקצוע. בלושטיין (Blustein, 1988) הגדיר את המושג "גיבוש בחירה מקצועית" (career choice) כמיון (crystallization) במונחים של בהירות וייחודיות של העדפה מקצועית, ואת המושג "בגרות מקצועית" (vocational maturity) הגדיר במונחים של תכנון חקר, מיומנויות של קבלת החלטות ומידע תעסוקתי. בלושטיין מציין כי גיבוש בחירה מקצועית כולל שני רכיבים: האחד, הרמה האישית של קבלת ההחלטה; והאחר, רמת המחויבות למטרות של קריירה ספציפית. לדבריו, קיים קשר חיובי בין בגרות תעסוקתית לגיבוש מחויבות מקצועית. וייסקירש (Weisskirch, 1999) לא מצא קשרים מובהקים בין בגרות תעסוקתית לבין עמדות ומידע על המקצוע. עם זאת, נמצאו קשרים חיוביים בין בגרות תעסוקתית לבין מודעות עצמית וזהות האני. בעקבות ממצאיו תיאר וייסקירש את המושג "בגרות תעסוקתית" במונחים הקשורים ל"אני" ול"זהות האני". במובן מסוים תיאורו של וייסקירש דומה להגדרתם של קרמר והופמן (1981), שכן שני התיאורים

עוסקים בתחושות שייכות והזדהות. תמיכה מסוימת לקשר זה ניתן למצוא גם בממצאיו של הוטלינג (Hoteling, 2001).

זהות מקצועית של מורים

קומפ, בונד, דוורט ובואק (Kompf, Bond, Dworet & Boak, 1996) טוענים כי זהותם המקצועית של מורים נחקרה מעט מאוד, וזאת בעיקר בשל קשיים בהגדרתה. בדומה, טוענים בייז'רד, ורלופ וורמונט (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) כי אנו מבינים אך מעט את התהליך המביא מורים לגיבוש זהותם המקצועית. מנגד קוראות רוג'רס וסקוט (Rogers, 2008) וסקוט & סקוט (Scott & Scott) למורים לחזק את המודעות שלהם הנוגעת לזהותם המקצועית.

בייז'רד ואחרים (Beijaard et al., 2000) מציינים כי זהות מקצועית של מורים משפיעה על תחושת החוללות העצמית שלהם ועל מוכנותם להתמודד עם שינויים חינוכיים. החוקרים מסכמים את מחקרם בכך שחשוב לבחון את הדרך שבה מורים מגבשים את זהותם המקצועית, בין השאר משום שזהותם המקצועית משפיעה על שיפוטם ועל החלטותיהם המקצועיות.

קרמר והופמן (1981) הגדירו זהות מקצועית של מורים כתחושת שייכות והזדהות עם המקצוע. זהות מקצועית דיפוזית נמצאה כגורם מרכזי המנבא שחיקת מורים (גלנטה, 1985; קרמר והופמן, 1981). פרידמן (2000) טוען כי זהות מקצועית היא תשובת האדם לעצמו על השאלה: "מי אני כאיש מקצוע?". הגדרה זו דומה מאוד להגדרתו של המושג "דימוי עצמי מקצועי", ואכן פרידמן אינו מבחין בין שני המושגים. בדומה, גם קוזמינסקי (2008) מציינת כי זהות מקצועית היא התשובה לשאלה "מי אני, או מה אני, כאיש מקצוע?".

ניתן להבחין בשתי זוויות ראייה ביחס למושג "זהות מקצועית": הזווית הפסיכולוגית והזווית הפרופסיונלית. לזווית הפסיכולוגית ניתן לשייך את טרנר (Turner, 1978) שהתמקד בהזדהות האדם עם עבודתו. טרנר אף קבע כקריטריון לזהות המקצועית את יכולת האדם להינתק מעבודתו או להחליף תפקיד. בדומה לכך טוענת אברהם (1986), שהעצמי המקצועי כולל את תפיסת האדם את תכונותיו, את כישורנותיו, את רגשותיו, את ערכיו המקצועיים ואת האינטראקציה שלו עם אנשים נוספים שהוא בא עמם במגע במסגרת עבודתו. בזווית הפרופסיונלית ניתן לכלול את מור (Moor, 1970), שהתמקד בהערכה החברתית את האדם כבעל מקצוע, בסטטוס המקצועי ובתדמית של המקצוע.

קולדרון וסמית (Coldron & Smith, 1999) מתארים את הזהות המקצועית של מורים כביוגרפיה אישית וחברתית. לדעתם, חלק מזהות זו נתונה לבחירת המורים, ואילו את חלקה מטילה עליהם החברה. בכך מקבלים החוקרים את דעתם של לאודן (Louden, 1991) ושל גודסון (Goodson, 1992), הטוענים כי זהותם של מורים מורכבת מביוגרפיה אישית ומביוגרפיה חברתית, ושתי הביוגרפיות הללו משפיעות על התנסותם ועל זהותם האישית

כמורים. נקודות דמיון מסוימות ניתן למצוא גם בתפיסתה של טיקל (Tickle, 1999), הרואה בזהות מקצועית של מורים שני מרכיבים: האחד, כיצד המורה רואה את עצמו; והאחר, כיצד החברה רואה את המורה. בהיבט הראשון היא כוללת רכיבים כגון: מה חשוב בעבודתו ובחייו המקצועיים, ובהיבט השני נבחנות התפיסות של עמיתים, של הורים ושל תלמידים את המורה. טיקל מוסיפה להבנה את האינטראקציה בין התחושה/התפיסה העצמית של המורה ובין מה שלדעתו הסביבה חושבת עליו.

לאחרונה הניחו רוג'רס וסקוט (Rodgers & Scott, 2008) ארבע הנחות על הזהות המקצועית: (1) היא נבנית על בסיס של מגוון הקשרים (חברתיים, תרבותיים, היסטוריים ופוליטיים) ותלויה בהם. (2) היא נבנית מתוך יחסים עם הזולת. (3) היא דינמית. (4) היא מנסה להיות קוהרנטית. על אף תרומתם של החוקרים אין בדבריהם הגדרה של זהות מקצועית אלא תיאור של תהליכי הבנייה.

על המבוכה בנוגע לזהות מקצועית של מורים ניתן ללמוד ממאמרם של בייז'רד, מאייר וורלופ (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). החוקרים סקרו עשרים ושניים מחקרים העוסקים בזהות מקצועית של מורים, וחילקו אותם לשלוש קבוצות: מחקרים העוסקים בדרך שבה מורים מעצבים את זהותם המקצועית; מחקרים הממוקדים במאפייני הזהות המקצועית של מורים; ומחקרים הממוקדים בסיפורי חיים כביטוי לזהות המקצועית. נספח 1 מציג את ממצאיהם של בייז'רד ואחרים (הטבלה המוצגת מבוססת על שלוש טבלאות מפורטות המופיעות במאמרם). מעיון במחקרים שבמאמרם עולה תמונה מעניינת. ב-45% מהמחקרים (10) אין הגדרה למושג זהות מקצועית, וב-55% מהמחקרים קיימות הגדרות שונות לזהות המקצועית של המורים, כאשר רובן (11 מתוך 12) מתמקדות בפרשנות של המורים לעבודתם. בדומה, פיימן-נמסר ופולדן (Feiman-Nemser & Folden, 1986) טענו כי עולם ההוראה הוא סובייקטיבי, וכי מה שחשוב הוא כיצד מורים מפרשים את ההוראה שלהם. קורליי (Corley, 1998) אימצה אף היא גישה זו, ודיברה על "אימוץ התפקיד" של מורים. בהתאם לכך, עשרת המחקרים שסקרו בייז'רד ואחרים עסקו בסיפורי חיים של מורים (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

יש לציין כי רוב המחקרים שבייז'רד סקר נערכו במתודה איכותנית. מתודה זו מאפשרת פרשנות סובייקטיבית של הנבדקים, ואולי זו אחת הסיבות למיעוט ההגדרות ולתלות בפרשנות הסובייקטיבית של המורים. ניתן להבין את מקבץ המחקרים שנסקרו על פי תפיסות פוסט-מודרניות בנושא הזהות בכלל ובנושא הזהות המקצועית בפרט. מקובל להניח שהתפיסות הפוסט-מודרניות חולקות על ההנחה שפתרון חיובי של קונפליקט זהות משמעו זהות מגובשת. בדומה לכך, יש ששייכו את הוויכוח לחילוקי הדעות בין המודרנה לפוסט-מודרניות (ספקטור-מרזל, 2008), ויש המנסים להצביע על ראשיתו של העידן שאחרי הפוסט-מודרניות. לדעתנו,

אפשר לשייך את תפיסתם של חלק מהחוקרים שצוטטו אצל בייז'רד ואחרים לזו הרואה בזהות מבנה דינמי, רב-פנים וגמיש. תפיסה זו את מושג הזהות הכולל הניבה, לדעתנו, תפיסה דומה למושג הזהות המקצועית.

אולי ניתן ליצור הבחנה בין "סיפור מקצועי" או "נרטיב מקצועי" ובין "זהות מקצועית", כאשר נרטיב מקצועי הוא סיפור החיים המקצועי של המורה כפי שהוא רואה ומגדיר אותו, בעוד זהות מקצועית היא מושג "אובייקטיבי" ומדיד קצת יותר. אפשר לדמות את המושג "נרטיב מקצועי" למה שפרידמן וגביש (2003) מכנים "גיבוש העצמי המקצועי".

נרטיב מקצועי הוא, אולי, מה שרבים מתארים כקולות מגוונים של המורה המנהלים שיח פנימי מתמיד המאפשר למורה להבין את עצמו ולחיצוני לו, החוקר - ללמוד על הפרשנויות של המורה את המציאות (Riessman & Speedy, 2007). בנוסף לכך, בהקשר זה ניתן אולי לרמוז להפריה בין התפיסה המודרנית לתפיסה הפוסט-מודרנית, כאשר התפיסה הפוסט-מודרנית מניבה את הנרטיב המקצועי והתפיסה המודרנית - את הזהות המקצועית. אם יש גרעין של "אמת" בכך, הרי שבכל מורה קיימות שתי "ישויות" מקצועיות: האחת היא הזהות המקצועית והאחרת היא הנרטיב המקצועי. הזהות המקצועית מתגבשת בתהליך קווי פחות או יותר, מזהות מקצועית דיפוזית לכיוון של זהות מקצועית מגובשת ויציבה. הנרטיב המקצועי, לעומת זאת, מתבנה במהלך החיים המקצועיים של המורה. הוא גמיש מאוד, מורכב, רב-פנים, ונמצא באינטראקציה מתמדת עם הסביבות החינוכית, הפסיכולוגית, התרבותית והחברתית שהמורה חי בהן.

שליבים בגיבוש הזהות המקצועית של המורה

הוברמן (Huberman, 1989) זיהה שישה שליבים בהתפתחות המקצועית של המורה: (1) שלב ההישרדות והגילוי; (2) שלב ההתייצבות; (3) שלב החקירה והגיוון; (4) שלב ההערכה והספק; (5) שלב הבהירות והשלווה; (6) שלב הניתוק והשחרור. ניתן לתאר את התפתחות הזהות המקצועית של המורה על פי ששת השלבים הללו. בשלב הראשון המורה הטירון "מגלה" את זהותו המקצועית ומתחיל לגבשה. בשלב השני הוא מגבש מרכיבים רבים, ונדרמה לו שהנה זהותו המקצועית מעוצבת. בשלב השלישי הוא נחשף להיבטים נוספים ומתחיל לבחון אותם וכך הלאה. בדומה לכך זיהו גורדרד ופוסטר (Godard & Foster, 2001) שישה שליבים בתהליך ההתפתחות של הזהות המקצועית של מורים מתחילים: קביעת "אב טיפוס", הגעה לשערי בית הספר, הבנת המצב, היעלמות הברק, התפקחות מאשליה ודרכים חלופיות לחציית הרוביקון. טענתם של חוקרים אלה היא כי זהות מקצועית מתחילה להתפתח עם הכניסה להוראה. תפיסה זו תואמת במקצת את התפיסה שהוצגה לעיל על הנרטיב המקצועי של המורה, שכן אם נרטיב מקצועי נבנה מההתנסות של המורה במהלך עבודתו, הרי שאינו יכול להתפתח בשלבים מוקדמים יותר.

ניאס (Nias, 1989) טענה כי למורה יש השקפה אישית על ההוראה וכי ה"עצמי" הוא רכיב מרכזי בהשקפה זו. לדבריה, יש להבחין בין רמות "גרעיניות" של העצמי ובין רמות "מצביות" שלו. כאשר המורה נכנס לשדה ההוראה, מתרחשים קונפליקטים בין הרמות הגרעיניות ובין הרמות המצביות שלו. לטענתה, מורים שאינם משלבים את הרמות הגרעיניות ברמות המצביות באופן פעיל ומתמיד, יעזבו את ההוראה או ירגישו אומללים. ניתן להבין מדבריה כי "הרמה הגרעינית" קשורה לעמדות המורה ביחס לעצמו, להוראה וליחסים בין השניים, וכי עמדות אלו קדמו לכניסה להוראה.

פרידמן וגביש (2003) מזהים שלושה שלבים עיקריים בהתפתחות המקצועית של המורה: שלב ההכשרה, שלב הכניסה לעבודה ושלב ההתפתחות המקצועית תוך כדי מילוי התפקיד. האם ניתן להסיק מדבריהם כי זהות מקצועית מתחילה להתגבש כבר בשלב ההכשרה? בדומה, צבר בן-יהושע (2001) עסקה במה שהיא מכנה "קריאת המפה" של מורים מתחילים. קריאת המפה היא למידת הנורמות של בית הספר כשלב מכריע בגיבוש הזהות המקצועית, וזאת בהתאם לגישה האקולוגית (Vonk, 1995), הרואה בתהליך של "להיות מורה" התפתחות הקשורה ללמידת הקודים התרבותיים בבית הספר. לדעת צבר בן-יהושע, תהליך "קריאת המפה" כולל שלושה שלבים מרכזיים: שלב הפנטזיה, שלב הלם התרבות ושלב ההסתגלות. שלב הפנטזיה הוא שלב המתרחש טרם הכניסה להוראה, והוא כולל ציפיות גבוהות, תקוות, התרגשות, פחד, מעורבות רגשית ותחושות אופוריה. האם שלב זה אינו כולל ידע ועמדות בנוגע להוראה, ל"אני" ולקשר ביניהם? ואם המחברת רואה בו שלב ראשוני בתהליך של "להיות מורה", הרי הצעדים הראשונים בזהות המקצועית אכן נעשים לפני שלב הכניסה להוראה.

סוגיה זו, דהיינו מועד תחילת התגבשות הזהות המקצועית, חשובה בהכשרת מורים. אם הזהות המקצועית מתחילה להתגבש רק בשלב הכניסה לעבודה, הרי בשלב ההכשרה אין טעם לטפל בנושא, והעיסוק בו עלול (אולי) להזיק. אולם אם הזהות מתחילה להתגבש בשלבים מוקדמים יותר, ניתן לעסוק בה בשלב ההכשרה, ואולי רצוי לעשות כן כחלק מתהליך ההכשרה. במחקר מוקדם (Fisherman, 2004) פיתחנו סדנה לגיבוש זהות מקצועית לסטודנטים בשנה האחרונה להכשרתם. בסדנה דנו בדילמות כדי לברר את עמדותיהם של הסטודנטים, עימתנו בין העמדות השונות ובין הספרות הרלוונטית, ולעיתים אף השתמשנו במשחק תפקידים. שלוש פעמים במהלך השנה התייחסו הסטודנטים באופן רפלקטיבי לתהליך הלמידה ולשינויים החלים בהם. הסטודנטים מילאו שאלונים הבודקים זהות מקצועית של מורים (שם) לפני הסדנה ועם סיומה. נמצאו הבדלים מובהקים בין תוצאות השאלונים לפני הסדנה ואחריה, כפי שנברקו בניחותי "מדירות חוזרות". חזרנו על סדנה זו במשך כמה שנים, ובכל שנה התקבלו תוצאות דומות. המסקנה היא שאכן ניתן להשפיע על הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה במהלך

ההכשרה. אם אכן נכונה הבחנתנו בין נרטיב מקצועי לבין זהות מקצועית, ואם זהות מקצועית מתפתחת משלב ההכשרה בשעה שנרטיב מקצועי מתפתח משלב הכניסה לעבודה, הרי הניסוי לפתח כלי תקף למדידת הזהות המקצועית מקבל משנה חשיבות. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את המושג זהות מקצועית של מורים ולפתח כלי מדידה להערכת הזהות המקצועית של המורה.

פיתוח כלי המדידה

הפריטים לשאלון זהות מורים התקבלו ממקורות אחדים:

- א. **שאלונים מוקדמים:** בפיתוח השאלון השתמשנו בשאלונים מוקדמים של קרמר והופמן (1981), של גלנטה (1985) ושל פישרמן (Fisherman, 2004).
- ב. **שאלון חצי פתוח** שניתן למורי מורים כשנה ומחצה לפני המחקר הנוכחי: מאה מורי מורים המלמדים בשתי מכללות לחינוך קיבלו דואר אלקטרוני ובו שתי שאלות: (א) מהי זהות מקצועית של מורים? (ב) מיהו מורה בעל זהות מקצועית מגובשת? התקבלו תשובות מ-57 מורי מורים. התשובות נותחו בניתוח תוכן שהניב תשעה גורמים: (1) ביטחון בבחירה המקצועית; (2) ביטחון בהתאמה למקצוע; (3) תפיסת ההוראה כשליחות; (4) תדמית ההוראה; (5) מימוש עצמי בהוראה; (6) שביעות רצון מההוראה; (7) יכולת אישית להיות מורה טוב; (8) מקצוענות כמורה; (9) אהבה למקצוע ההוראה. שלב זה היה מחקר חלוץ למחקר הנוכחי.
- ג. **ראיונות עם מורי מורים:** תשעת הגורמים הוצגו בפני קבוצה של מורי מורים ($n=23$). הוצגו בפני המשתתפים "תוצאות" של ב (מחקר החלוץ), והם התבקשו לחוות את דעתם בנוגע לתשעת הגורמים המבטאים "זהות מקצועית של מורים", כפי שהשתקפו מהשאלונים למורי המורים. הבחירה במורי המורים נבעה מההבנה שמכשירי המורים מבינים מהן המשמעויות של "להיות מורה" וכיצד להכשיר מורים, ומתוך כך הם משמשים "קבוצת מומחים" ביחס למושג "זהות מקצועית של מורים".
- ד. **ראיונות עם מורים:** תשעת הגורמים הוצגו בפני שתי קבוצות של מורים הלומדים לתואר שני בחינוך ($n=56$). הבחירה במורים נבעה מהבנת החוקרים שהזהות המקצועית קשורה בדרך שבה מורים מפרשים את עבודתם ומאמצים תפקידי מורים (Corely, 1998; Feiman- & Nemser & Folden, 1986). מורים אלה התבקשו לחוות דעה הן בנוגע להתאמתם של תשעת הגורמים לזהות מקצועית של מורים והן בשאלה אם זהות מקצועית של מורים כוללת היבטים נוספים. מורי המורים והמורים הביעו הסכמה ביחס לגורמים וביחס לתקפות המושג "זהות מקצועית של מורים" על פי הגורמים. לאחר הצגת הגורמים התבקשו המשתתפים לנסח היגדים המבטאים את הגורמים האלה. התקבלו 41 היגדים המוצגים בנספח 2. עם סיום ארבעת השלבים שתוארו היה בידינו שאלון הכולל 41 היגדים.

מתודולוגיה מהלך המחקר

השאלון שהכיל, כאמור, 41 פריטים (כמוצג בנספח 2) הועבר למורים בבתי ספר יסודיים, בחטיבות ביניים ובתיכונים. המורים התבקשו לענות על השאלון באופן אנונימי, ולציין כמה פריטים אישיים, כמו שנות ותק וסוג בית הספר שבו הם עובדים (יסודי, חטיבת ביניים או תיכון).

אוכלוסיית המחקר

חילקנו את השאלון ל-180 מורים, והם התבקשו להשיב עליו ולהחזירו לידנו. התקבלו תשובות מ-168 מורים. ותק המורים היה בין שנה אחת ל-36 שנים ($Std=8.07$, $M=15$). מבין הנשאלים - 84 (50%) לימדו בבתי ספר יסודיים, 56 (33%) לימדו בחטיבות ביניים, ו-28 מהמשתתפים (17%) לימדו בבתי ספר תיכונים.

תוצאות המחקר ניתוח גורמים מגשש (EFA)

נערך ניתוח גורמים (EFA) על 41 הפריטים. הניתוח הצביע על 4 גורמים מובחנים ל-27 פריטים בלבד. 14 פריטים הושמטו בניתוח, מכיוון שרמת הטעינות שלהם בכל גורם הייתה נמוכה מ-40. בלוח 1 מוצגות התוצאות של ניתוח הגורמים. מספרי השאלות נשמרו על פי השאלון המקורי.

לוח 1: ניתוח גורמים אקספלורטורי (EFA) ברוטציה, לפי שיטת varimax

מספר הפריט	היגד	טעינויות גורם 1	טעינויות גורם 2	טעינויות גורם 3	טעינויות גורם 4
10	מושך אותי להיות מורה	.80			
15	אני מגשים את עצמי בהוראה	.79			
6	אני שמח שבחרתי בהוראה	.79			
37	עבודת ההוראה מושכת אותי	.79			
13	אני חושב שההוראה היא המקצוע שהכי מתאים לי	.77			
27	אני שלם עם בחירתי בהוראה	.73			
1	אני בטוח שעשיתי נכון כאשר בחרתי בהוראה	.71			

מספר הפריט	היגד	טעינויות גורם 1	טעינויות גורם 2	טעינויות גורם 3	טעינויות גורם 4
*7	לעתים קרובות עולים בי ספקות אם אני מתאים להיות מורה	.69			
24	אני מגשים את עצמי בהוראה	.69			
5	טוב לי לעסוק בחינוך	.65			
17	לא נראה לי שאעזוב את ההוראה	.64			
*32	אינני בטוח שאשאר זמן רב בהוראה	.64			
38	אני שבע רצון לעסוק בהוראה	.64			
33	אני שולט ברזי מקצוע ההוראה	.81			
18	יש לי מיומנויות מקצועיות יעילות להיות מורה טוב	.77			
36	אני יודע מה ואיך צריך לעשות בהוראה	.75			
34	אני בטוח שרכשתי את הכישורים להיות מורה טוב	.75			
9	אני חושב שאני מורה מקצוען	.71			
31	יש לי גישה נכונה לתלמידים	.68			
22	יש לי התכונות להיות מורה טוב	.66			
30	ההוראה מהווה עבורי שליחות	.68			
20	תמיד חשבתי שהשליחות שלי היא להיות מורה	.65			
35	כשחושבים אותי לבעל מקצוע אחר, אני מתקן את הטעות ומסביר שאני מורה	.62			
2	אני רואה במקצוע ההוראה שליחות	.53			
14	כשמישהו מתייחס בזלזול למורים אני חש שהוא פוגע בי	.76			
23	כשאני רואה מורה אני חש כלפיו הערכה	.73			

* היגדים 7 ו-32 מנוסחים על דרך השלילה.

מספר הפריט	היגדר	טעינויות גורם 1	טעינויות גורם 2	טעינויות גורם 3	טעינויות גורם 4
39	אני חושב שיש רק מורים מעטים היכולים להגדיר את עצמם כמקצוענים בהוראה				.68
	מהימנות אלפא קרוניכך	.92	.88	.65	.59
	ממוצע	3.17	3.34	3.26	2.77
	סטיית תקן	.53	.45	.46	.59
	אחוז שונות מוסברת של כל גורם לאחר רוטציה	27	15.77	9.02	7.26

ניתוח גורמים מאשש (CFA)

על מנת לאשש את תוצאות ניתוח הגורמים המגשש (EFA) נערך ניתוח גורמים מאשש על פי שיטת ניתוח נתיבים (SEM - Structural Equation Modeling). התוצאות מוצגות באיור 1.

איור 1: מודל ניתוח גורמים מאשש ל-27 הפריטים שנמצאו מתאימים בניתוח המגשש

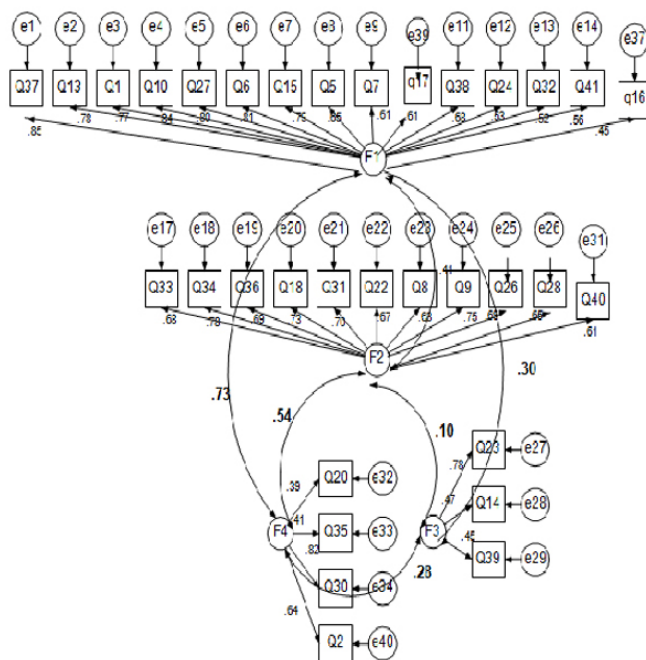


Table Goodness of Fit Indices for CFA

$\chi^2=273.86$, $df=256$, $p=.212$ n.s.

	מדד	מדדי קשר			מדדי
	התאמה				שגיאה
Model M1:	$\chi^2/(df)$	NFI	CFI	TLI	RMSEA
	1.070	.86	.990	.98	.024

ממוצע כלל התשובות מציג את ציון הזהות המקצועית הכולל. המהימנות של ציון הזהות המקצועית הכולל על פי שיטת אלפא קרוונבך הייתה $\alpha=.92$. המדדים מעידים על התאמה מלאה בין מודל ארבעת הגורמים לבין הנתונים האמפיריים (chi-square לא נמצא מובהק). עיון בהיגדים של כל גורם הניב את שמות הגורמים: גורם 1 - ביטחון בבחירה המקצועית; גורם 2 - חוללות עצמית להיות מורה; גורם 3 - תחושת שליחות; גורם 4 - מוניטין ההוראה. מדדי הקשר (מלבד NFI) נמצאו מעל .95. ומדרד הטעות נמצא קטן מ-.05.. הניסיון לבדוק אם קיים קשר בין גורמים שונים ברקע המורה (מגדר, ותק ובית ספר) לא הניב ממצא חיובי.

דיון

מטרות המחקר היו לבחון את משמעות המושג "זהות מקצועית של מורים" ולפתח כלי למדידתו. על סמך התשובות לשאלותינו במחקר ועל פי ניתוח הגורמים אנו סבורים, כי זהות מקצועית של מורים היא מחשבות ותחושות המורים בנוגע לבחירתם המקצועית, לחוללותם המקצועית, לתחושת השליחות שלהם ותחושותיהם בנוגע למוניטין ההוראה. השאלון בגרסתו הנוכחית כולל 27 פריטים המאורגנים על פי ארבעת הגורמים הללו.

הגורם הראשון הוא הביטחון שבבחירה המקצועית. גורם זה קשור לבחירה המקצועית שעשה המורה בעבר, כמו גם לבחירות שהוא עושה כמעט מדי יום. מורה שבטוח בבחירתו המקצועית נכנס לכיתתו מתוך תחושה שאף על פי שיש לו חלופות מקצועיות אחרות, הוא בחר בהוראה. מורה כזה אכן יחוש שזהותו המקצועית מגובשת. גורם זה נראה דומה לפרשנותם של מור והופמן (Moore & Hofman, 1988) כי זהות מקצועית היא התחושה עד כמה המקצוע שבחר המורה חשוב ומושך, וכן להגדרתו של בלושטיין (Blustein, 1988), העוסקת גם היא בהעדפה מקצועית. סביר להניח כי מורה שמרגיש שלם עם בחירתו ירגיש שלם גם עם עבודתו. לעומת זאת יש סיכון כי מורה שאינו בטוח בבחירתו המקצועית ובכל זאת ממשיך בהוראה, יהיה מורה שחוק.

הגורם השני הוא **תחושת החוללות העצמית**. גורם זה מתייחס לתחושת המורה כי הוא מסוגל להיות מורה טוב. תחושה גבוהה של חוללות עצמית משמעה תחושה של המורה שיש לו התכונות והמיומנויות להיות מורה טוב. גורם זה דומה לתפיסתו של פרידמן (2000) את "תחושת המסוגלות העצמית של המורה".

בייז'רד ואחרים (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) טוענים כי זהות מקצועית משפיעה על תחושת החוללות העצמית. במחקר זה אנו מראים כי חלק מהזהות המקצועית היא תחושת החוללות העצמית. נראה כי מורה הבטוח ביכולותיו, בידיעותיו ובמיומנויותיו הוא אכן מורה בעל זהות מקצועית מגובשת. מורה החושש שאין לו חלק מהתנאים הדרושים, לדעתו, להיות מורה טוב (ועדיין ממשיך להיות מורה), הוא מורה בעל זהות מקצועית דיפוזית יותר, והסיכון שיישחק גבוה (ראו לדוגמה פרידמן וגביש, 2003).

הגורם השלישי הוא **תחושת השליחות**. גורם זה דומה למה שרובי מציג כקשר שבין תחושת השליחות של המורה לתרומתו לבית הספר (Roby, 2009). ראוי לציין כי השאלון שפותח במחקר זה אינו עוסק בתוכני השליחות אלא בתחושה סובייקטיבית של המורה שהוא שליח, שיש לו אחריות, ושיש מי שעומד מאחוריו (ושלח אותו). תחושת השליחות מתייחסת אמנם אל ההווה, אבל גם אל העתיד. אם אני שליח אזי עליי למלא את שליחותי בעתיד (הקרוב או הרחוק יותר). קיים קשר בין תחושת השליחות לתחושת החוללות העצמית - אני שליח ואני יכול למלא את שליחותי. אנו סבורים כי בעוד תחושת הביטחון בבחירה והחוללות המקצועית מתייחסות למורה כלפי עצמו, תחושת השליחות מתייחסת גם לעולם החיצוני של המורה, כיוון שהמורה חש שהוא שליח של משהו: חברה, אידאל, גורם מטה-פיזי, תלמידים וכדומה. שאלות חשובות אלו (כמו שליח של מי, של מה ולאילו מטרה) הן שאלות למחקרים עתידיים במתודה מתאימה.

הגורם הרביעי הוא **מוניטין החינוך וההוראה**. גורם זה נראה מתאים לדברי מור (Moor, 1970), שהדגיש את ההערכה החברתית להוראה כחלק מהזהות המקצועית. גורם זה מתאים גם לדברי טיקל (Tickle, 1999) שטענה כי הזהות המקצועית היא שילוב בין הדרך שבה המורה רואה את עצמו ובין הדרך שבה החברה רואה את המורה. פרבר (Farber, 1991) וכהן, היינס ואמברוס (Cohen, Higgins & Ambros, 1999) מצביעים על ההידרדרות במוניטין ההוראה ועל השלכותיה. פרבר (Farber, 1991) טוען כי יש סחף כה גדול בדימוי הפרופסיונלי של מורים, עד כי ניתן לדבר על "דה-פרופסיונליזציה" של ההוראה. כהן ואחרים (Cohen, Higgins & Ambros, 1999) מציינים כי מקצוע ההוראה הפך להיות השעיר לעזאזל של כל תחלואי החברה. דומה כי דווקא מתוך דבריהם של כהן ועמיתיו ניתן ללמוד על המגמה הפוכה, שכן אם ההוראה היא השעיר לעזאזל, היא גם התרופה, כי מצפים מהחינוך ומההוראה גם להציל את החברה מתחלואיה. מובן, אם כן, מדוע הצביעו מורי המורים והמורים על מוניטין כעל אחד הגורמים בזהות המקצועית.

מגבלות השאלון

השאלון הוא שאלון סטטי. הוא בודק את הזהות המקצועית ברגע נתון. הוא אינו רגיש לתהליך התפתחותי רציף. אם מעוניינים לבחון תהליך רציף (ולא תחנות), עדיף להשתמש במתודה דינמית כגון הנרטיב. השאלון אינו מבטא סיפור אישי או פרשנות. הוא מתיימר להיות אובייקטיבי יותר בהשוואה לנרטיב המקצועי. משום כך, לדעתנו, השאלון מתאים להשוואה בין נבדקים ובין קבוצות, אך אינו מתאים ככלי תיאורי.

שימושים עתידיים

ניתן, לדעתנו, להשתמש בכלי זה למחקרים עתידיים העוסקים בזהותם המקצועית של מורים, כגון: הקשר בין זהות מקצועית לשחיקה, זהות מקצועית ומשתנים אישיותיים וכדומה. בנוסף לכך אפשר לבחון את זהותם המקצועית של מורים על פי שלבי "החיים המקצועיים" שלהם (ראו בפרק התאורטי). אפשר ליצור "פרופיל של זהות מקצועית" על פי שלבי ההתפתחות המקצועית, למשל לבחון באילו מהגורמים של הזהות המקצועית חלה עלייה משלב ההישרדות לשלב ההתייצבות (על פי Huberman, 1989), ובאילו מהם חלה ירידה.

שימוש נוסף בשאלון קשור לשלב ההכשרה. בפרק התאורטי צוין מחקר שהעיד על כך שניתן להשפיע על זהות מקצועית בשלב ההכשרה (Fisherman, 2004). אם כן, אפשר להתאים תכנים ומתודות לגורמים השונים של הזהות המקצועית, ולבחון את השפעת תכניות ההכשרה על הגורמים השונים.

מקורות

אברהם, ע' (1986). המורה במראות העצמי הקבוצתי. פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, שנתון תשמ"ו, 170-139.

גלנטה, ע' (1985). שחיקת מורים במערכת העל יסודית והשפעת האקלים הארגוני עליהם. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ספקטור-מרזל, ג' (2008). הסיפור של הזהות או הזהות של הסיפור. שבילי מחקר, 15, 18-26. פרידמן, י' (2000). תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו. ירושלים: מכון סאלד.

פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). שחיקת המורה התנפצות חלום ההצלחה. ירושלים: מכון סאלד. צבר בן-יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר - מורים טירונים כמהגרים. בתוך: נ' צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני (עמ' 441-468). תל-אביב: צבר.

- קוזמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. שבילי מחקר, 15, 13-18.
- קרמר, ל' והרפמן, י' (1981). זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה. עינים בחינוך, 31, 99-108.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching 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, 749-764.
- Blustein, D. L. (1988). A canonical analysis of career choice crystallization and vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 35(3), 294-297.
- Cohen, L. M., Higgins, K. M. & Ambros, D. (1999). Educators under Siege: The killing of the teaching profession. *The Education Forum*, 63, 127-137.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Corley, E. L. (1998). *First year teaching: Strangers in strange lands*. (Eric Document Report No 424216.)
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Feiman-Nemser, S. & Folden, R. (1986). The culture of teaching. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). N.Y.: McMillan.
- Fisherman, S. (2004). *Professional identity through dilemma-centered discussions - A group intervention program*. Paper presented at the SIG 12 conference of EARLI, Teaching and Teacher Education, Stavanger.
- Godard, J. T. & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17, 349-365.
- Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Hotaling, M. S. (2001). *The relationship between vocational maturity and subjective well-being*. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Albany, U. S.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-58.

- Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D. & Boak, T. (1996). *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identity and knowledge*. London: Falmer Press.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. N.Y.: Cassel.
- Moor, W. G. (1970). *The profession roles and rules*. N.Y.: Russel Sage.
- Moore, M. & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education*, 17(1), 69-79.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledg.
- Riessman, C. K. & Speedy, J. (2007). Narrative inquiry in the psychotherapy professions: A critical review. In: D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 426-456). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Roby, D. E. (2009). Teacher perceptions of levels of professional contribution to the school. *College Student Journal*, 43(3), 852-859.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: M. Cochen-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-746). N.Y.: Routledge.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In: R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). N.Y.: New York University.
- Turner, R. H. (1978). The role and person. *American Journal of Sociology*, 84(1), 1-23.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A Base for supervisory interventions*. (Eric Documents Report No. 390838.)
- Weisskirch, R. S. (1999). *A new look at career maturity*. Unpublished doctoral Dissertation, U. California, Davis. U.S.

נספח 1: הגדרת זהות מקצועית במחקרם של בייז'רד ואחרים
(Beijaard, Meijer & Verloop, 2004)

מתודולוגיה	הגדרת זהות מקצועית	החוקר ושנת הפרסום
ראיונות עם שבע מורות	תהליך מתמשך הקשור לפרשנות והקשר	גורסון וקול, 1994
ראיונות חצי מובנים עם 44 מורים	הגדרה מעורפלת	גרדנר, 1995
ניתוח יומנים של שני סטודנטים להוראה	אין הגדרה ברורה	אנטוק ודונטו, 1997
ריאיון עם תשעה סטודנטים	דו-שיח פנימי הפתוח לשינויים ומשותף לאפיון של מורים אחרים	שוגר, 1997
מחקר אתנוגרפי	אין הגדרה ברורה	מוויני ואחרים, 1997
ניתוח מחברות של שבעה מורים	איזון מורכב ודינמי בין דימוי עצמי אישי כמורה ובין תפקיד המורה כפי שנתפס בעיני מורים אחרים	וולקמן ואנדרסן, 1998
ניתוח של תאוריות	הדרך שבה האדם נותן משמעות למקצוע שבו הוא עובד	קולדרון וסמית', 1999
ניתוח תאוריות	היחס שבין תיאור ופרשנות ובין פעילות, שפה והתנסות יום-יומית	דילבו, 1999
חקר מקרה של שני סטודנטים להוראה	הבנה וקבלה של ערכים, של התנהגויות ושל עמדות והתנסות בתהליך החינוך	סמואל וסטפנס, 2000
שאלונים ל-350 אנשי סגל	היחס בין מה שהאדם חושב על תפקידו לבין מה שהוא חושב על תפקידים אחרים בחייו (עד כמה חשוב, מושך ונמצא בהרמוניה עם תפקידים נוספים בחייו)	מור והופמן, 1988
ניתוח חומר תאורטי	אין הגדרה ברורה	פרוס והופס, 1991
ניתוח חומר תאורטי	תובנות ותחושות על תחושת אוטונומיה	סירג'-בלטשפורד, 1993

מתודולוגיה	הגדרת זהות מקצועית	החוקר ושנת הפרסום
ראיונות עם שלושים מורים	דינמית ומשתנה ביחס לאחרים משמעותיים, לאירועים ולהתנסויות, ויכולה להיות מובנית על ידי תבניות רלוונטיות	בייז'רד, 1995
שאלוני פרה-פוסט למורים	רשימת פריטים המבטאים מקצוענות	גזיאל, 1995
ראיונות עם שלושים מרצים	אין הגדרה ברורה	ניקסון, 1996
ראיונות עם סגל, תצפית על פגישות ועיון במסמכי בית ספר	אין הגדרה ברורה	פצ'ר ודה, 1996
ראיונות עם אחד עשר מורים	אין הגדרה ברורה	דקורסה ווגטל, 1997
ראיונות עם שמונה מורים	אין הגדרה ברורה	מיטשל, 1997
יומני לימוד וראיונות עם סטודנטים	אין הגדרה ברורה	גרהם ויונג, 1998
שאלונים לשמונים מורי תיכון	היבטים מתחום ההוראה המשותפים לכלל המורים (כגון תוכן, דידקטיקה, פדגוגיה)	בייז'רד ואחרים, 2000
סיפור אישי של מורה	אין הגדרה ברורה	ברוק, 1994
סיפורים אישיים של מנהלים ושל מורים	סיפור שהאדם חי על פיו	קונלי וקלנדין, 1999

נספח 2: היגדים המבטאים את הגורמים לגיבוש זהות מקצועית של מורים

מאוד לא נכון	לא נכון	נכון	נכון מאוד	
				1. אני בטוח/ה שעשיתי נכון כאשר בחרתי להיות מורה
				2. אני רואה במקצוע ההוראה שליחות
				3. אינני אוהב/ת להיות מורה
				4. כאשר עיתון פוגע במעמד המורה אני חש/ה פגיעה אישית
				5. טוב לי לעסוק בחינוך
				6. אני שמח/ה שבחרתי בהוראה
				7. לעתים קרובות עולים במוחי ספקות אם אני מתאימ/ה להיות מורה
				8. יש לי יכולת אישית להיות מורה טוב/ה
				9. אני חושב/ת שאני מורה מקצוען/נית
				10. מושך אותי להיות מורה
				11. תמיד רציתי להיות מורה
				12. אני חושב/ת שאממש את עצמי במקצוע אחר שאינו הוראה
				13. אני חושב/ת שההוראה היא המקצוע שהכי מתאים לי
				14. כשמישהו מתייחס בזלזול למורים אני חש/ה שהוא פוגע בי
				15. אני חושב/ת שאני מגשימ/ה את עצמי בהוראה
				16. להוראה תפקיד מרכזי בחיי
				17. לא נראה לי שאעזוב את שטח החינוך
				18. אני חושב/ת שיש לי המיומנויות המקצועיות להיות מורה טוב/ה
				19. אני חושב/ת שמי שאינו אוהב להיות מורה אל לו לעסוק בהוראה
				20. תמיד חשבתי שהשליחות שלי היא להיות מורה
				21. מי שאינו רואה שליחות בהוראה עדיף שלא יהיה מורה
				22. אני בטוח/ה שיש לי התכונות להיות מורה טובה
				23. כשאני רואה מורה אני חש/ה הערכה כלפיו
				24. אני בא/ה לידי ביטוי בהוראה
				25. חסרים לי כישורים בסיסיים להיות מורה

מאוד לא נכון	לא נכון	נכון	נכון מאוד	
				26. אני מרגישה/ שאני מתאימה להיות מורה
				27. אני שלמה/ עם בחירתי בהוראה
				28. אני מאמינה שאצליח בהוראה
				29. אני מתביישת להיות מורה
				30. ההוראה מהווה עבורי שליחות
				31. יש לי גישה נכונה לתלמידים
				32. אינני בטוחה/ שאשאר עוד זמן רב בהוראה
				33. אני שולטת/ ברזי מקצוע ההוראה
				34. אני בטוחה/ שיש לי הכישרים להיות מורה טובה
				35. כשחושבים אותי לבעלת מקצוע אחר אני מתקנת את הטעות ומסבירה שאני מורה
				36. אני יודעת/ מה ואיך צריך לעשות בהוראה
				37. עבודת ההוראה מושכת אותי
				38. אני שבעת רצון לעסוק בחינוך
				39. אני חושבת/ שיש רק מורים מעטים היכולים להגדיר עצמם כמקצוענים בהוראה
				40. אני מצליחה/ ליצור קשר טוב עם תלמידים
				41. ההוראה מהווה עבורי אתגר אינטלקטואלי

הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה - חקר מקרה

אורי קצין, אשר שקדי

תקציר

מאמר זה מבקש לחשוף את הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה ואת יחסי הגומלין ביניהם. במחקר נעשה שימוש במתודה איכותנית. כלי המחקר היו ראיונות עומק פתוחים עם 24 תלמידי המחזור הראשון של תכנית אוניברסיטאית יוקרתית המכשירה סטודנטים להוראת יהדות בבתי ספר על-יסודיים ממלכתיים. ניתוח הנתונים כלל ארבעה שלבים, שראשיתם בהצגת תמונה תיאורית של התופעה הנחקרת, והמשכם בהעמדת תאוריה המעוגנת בנתונים. ממצאי המחקר מציגים ארבעה גורמים הפועלים זה לצד זה ומעוררים הניעה (מוטיבציה). הגורם הראשוני המקרב להוראה מאגד בתוכו השפעה של דמויות מופת של מורים, עיסוק קודם בחינוך והשפעת רקע ולימודים קודמים ביהדות. הגורם השני הוא מידת תפיסת ההוראה כעיסוק ערכי וראוי והמידה שערכיות זו משמשת מניע להתחייבות. הגורם השלישי הוא תגמולים חיצוניים נלווים כדוגמת מלגות, שכר ויוקרה. הגורם הרביעי, שנמצא המושך ובעל החשיבות הרבה ביותר, הוא ההכרה בהוראה בכלל, ובעיסוק בתוכני יהדות בפרט, כתעסוקה המאפשרת מימוש עצמי.

מילות מפתח: בחירה במקצוע ההוראה, הוראת מקצועות יהדות, הכשרת מצטיינים להוראה.

מבוא

בשנים האחרונות נעשים מאמצים למשוך לתכניות ההכשרה להוראה סטודנטים המוגדרים מצטיינים. במכללות להוראה ובחלק מהאוניברסיטאות נפתחו תכניות ומסלולים ייחודיים לסטודנטים מצטיינים. ההחלטה לבחור בהוראה כקריירה ולהצטרף לתכנית הכשרה מבטאת את ראשיתו של תהליך ההתפתחות המקצועית של מורים. מאמר זה מבקש לחשוף את הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה ואת יחסי הגומלין ביניהם. מחשיפת גורמים אלו יוצעו כיוונים לגיוס מועמדים מצטיינים להכשרת מורים בכלל ולהוראת מקצועות יהדות בפרט. המאמר מבוסס על ממצאי מחקר הבוחן תכנית הכשרה ייחודית להוראת לימודי יהדות לסטודנטים המוגדרים מצטיינים.

המחסור במורים מתאימים, ההולך וגובר בשנים האחרונות, מציב על סדר היום הציבורי את סוגיית הגיוס של מועמדים להוראה (יוגב, 2008; כפיר, 2008; קציר, שגיב וגילת, 2004; Carroll, 2007; Glenda & Kate, 2008). המחסור נובע מגורמים אחדים, כגון: שינויים דמוגרפיים ושינויים תעסוקתיים, ובעיקר ממחויבות מקצועית נמוכה של מורים הבאה לידי ביטוי באחוזי נשירה גבוהים ובפרישה מוקדמת. במהלך שנות הוראתם מורים נוטים לבחון דרך קבע אפשרויות לתעסוקה חלופית (Darling-Hammond, Berry, Haselkorn & Fideler, 1999). בישראל מדווח על נשירה מההוראה של למעלה מ-50% מבין בוגרי הכשרות המורים במהלך חמש השנים הראשונות להוראה (דו"ח ועדת בן פרץ, 2001; דו"ח ועדת דברת, 2004), ובארצות הברית יש המדווחים אף על נשירה של 60% במהלך תקופת שנים זו (Carroll, 2007; Rosenholtz, 1989).

הניסיונות השונים שנעשים לגיוס מורים ולעידוד הבחירה בהוראה מתרכזים רובם ככולם במאמצים להעלות מעמדה המקצועי של ההוראה. ניסיונות אלה נשענים על התפיסה הרווחת, שלפיה קיים מעגל קסמים שבו מעמדה הנמוך של ההוראה מרתיע כניסה של מועמדים איכותיים ועקב כך נפגעת יוקרתה, יורד מעמדה וחוזר חלילה. דוגמאות לשיפור מקצוענות ההוראה הן הרפורמות בארצות הברית במהלך שנות השמונים, אשר חתרו לקידום הפרופסיה, לגיוס מורים מוכשרים ולבניית כוח אדם להוראה (Carnegie Forum, 1986; Holmes Group, 1986). בישראל הוחל בתהליך אקדמיזציה של הכשרת המורים לפני כשלושה עשורים. המכללות עשו את מה שבכוון ומנעו כניסת סטודנטים חלשים, אך לא עשו מה שאין בכוחן - למשוך סטודנטים מצטיינים וטובים יותר (כפיר, אריאב, פייגין וליבמן, 1998). בניסיון להתגבר על הקושי בגיוס סטודנטים בעלי נתונים גבוהים, רבות מהמכללות מקיימות בשנים האחרונות מסלול הכשרה ייחודי לסטודנטים מצטיינים.

סקירת ספרות

הגורמים המשפיעים על בחירה בהוראה

מאפייני ההוראה והבחירה בה כמקצוע נדונים בהרחבה אצל לורטי (Lortie, 1975), שחילק את מניעי המורים לגורמים המקלים את הבחירה בהוראה (facilitators) ולגורמים המושכים אנשים לעסוק במקצוע זה (attractors), כפי שיתואר להלן.

א. גורמים המקלים את הבחירה בהוראה

חשיבותם של "אחרים משמעותיים" היא בין הגורמים המשפיעים על הבחירה המקצועית של הפרט (פלום, 1966). בין הבוחרים בהוראה כמקצוע, יש המתארים מניעים ושיקולי דעת

המושפעים מתהליכי הפנמה והזדהות עם מורים שהם קרובי משפחה או עם מורים שלימדו אותם בעבר. במחקרו של לורטי (Lortie, 1975) עולה כי לשליש מהנחקרים יש קרוב או קרובת משפחה העובדים בהוראה. הנחקרים מעידים על קרוב זה כעל דמות שקירבה אותם אל העיסוק בהוראה והשפיעה על בחירתם. לורטי (שם) מרחיב ומציין גם את השפעתן של דמויות מופת (role models) מקרב מורים מתקופת הלימודים בבית הספר כגורם המקרב למקצוע ההוראה. גורמים נוספים המסווגים כמקלים את בחירת המקצוע קשורים לניסיון הקודם של הפרט. אלבק (1983) בדקה את השפעתן של חוויות אחדות בעברם של סטודנטים על החלטתם ללמוד את תחומי הלימוד שבחרו. ממצאי מחקרה העלו כי סטודנטים הלומדים חינוך או עבודה סוציאלית הושפעו באופן בולט מחוויה ומניסיון קודם, יותר מאשר סטודנטים הלומדים תחומים אחרים.

ב. גורמים המושכים לעסוק בהוראה

הגורמים המושכים לעסוק בהוראה כוללים מניעים פנימיים ומניעים חיצוניים. המניעים הפנימיים קשורים למאפיינים המהותיים של ההוראה, והם גורמי ההניעה (המוטיבציה) הבולטים והמשמעותיים ביותר לבחירה בה. המניעים החיצוניים קשורים למטרות מחוץ להוראה עצמה, כגון תגמולים ומעמד חברתי. המיון למניעים פנימיים (הניעה אינטרינזית) ולמניעים חיצוניים (הניעה אקסטרינזית) הוא מיון מרכזי במחקרים רבים שנערכו בשלושים השנים האחרונות ועסקו בהניעה לבחירה בהוראה (אופלטקה, 2007; זק והורוביץ, 1985; עליאן, זידאן ותורן, 2007; Glenda & Kate, 2008; Su, 1993; Su, Huang & Zhao, 2001; Zimpher, 1989; Nisan, 1992; 2001, 1987) טוען כי החלוקה למניעים פנימיים וחיצוניים אינה מקיפה את כל מרכיבי ההניעה. הוא מציע מערך הניעה נוסף ושונה, "תפיסת ראוי", שאף הוא מרכיב חשוב בהניעה להוראה.

המניעים החיצוניים לבחירה בהוראה הם אלו שאינם קשורים בהכרח למאפייני ההוראה. הם כוללים תגמולים חומריים, כמו שכר, תנאי עבודה ורווחת המורה מצד אחד, ותגמולים חברתיים כגון הכרת החברה במעמד המקצועי של ההוראה ובאוטונומיה הקשורה לחופש הפעולה המקצועי (Lortie, 1975).

אכן, מחקרים רבים מלמדים על משקל רב למניעים החיצוניים הנלווים לעיסוק המקצועי, כגון השכר וההטבות הנלוות לו, המעמד המקצועי, שעות העבודה והחופשות התואמות את סדר יומם של ילדים (אופלטקה, 2007; זק והורוביץ, 1985; Lortie, 1975; Steele, Murnane & Willet, 2009). העדר תגמולים חיצוניים אטרקטיביים הנלווים לעיסוק בהוראה, ובעיקר השכר הבלתי-הולם וחוסר אפשרויות הקידום, גורמים לחוסר שביעות רצון בולט בקרב העוסקים בה (Rosenholtz, 1989). כיוון שההוראה נתפסת כשירות לחברה, הדגשת התגמולים החומריים

כמניע להוראה אינה נתפסת על ידי הכלל כלגיטימית (לומסקי-פדר וכהנא, 1988). לעומת זאת תגמולי יוקרה כדוגמת התואר האקדמי נתפסים כלגיטימיים, ואמורים לעודד את החלטתם של מועמדים חדשים להצטרף למקצוע.

מחקרים שברקו את המעמד החברתי-כלכלי של פונים להוראה הצביעו על הבדלים בין אוכלוסיות שונות בנוגע למשמעותם של גורמי ההניעה החיצוניים. נמצא כי מורים מרקע חברתי-כלכלי גבוה רואים בהוראה מקצוע בלתי-יוקרתי ומייחסים חשיבות נמוכה לתגמולים החומריים. לעומת זאת הם מדגישים את התגמולים הפנימיים (זק והורוביץ, 1985; פייגין ומשיח, 1991; צ'רמאיר ופרי, 2002; Su, Huang & Zhao, 2001). מורים מרקע חברתי נמוך מתייחסים להוראה כאל מקצוע המאפשר מוביליות חברתית ונותנים משקל גם לתגמולים החומריים. בשל כך מוצאם של הפונים להוראה הוא בדרך כלל מהמעמד החברתי-כלכלי הנמוך, בעוד בני המעמד החברתי-כלכלי הגבוה נוטים לפנות לאפיקים מקצועיים אחרים, הנתפסים כיוקרתיים יותר (זק והורוביץ, 1985; Lortie, 1975).

גורמי ההניעה הפנימיים לבחירה בהוראה הם אלו הקשורים בסיפוק הנובע מעצם עבודת ההוראה וממאפייניה המהותיים, כאלה הנתפסים בעיני האדם כתואמים את כישוריו ואת אישיותו (ניסן, 1987; Darling-Hammond et al., 1999). מחקרים במקומות שונים בעולם ובישראל מדגישים כי עיקר ההניעה לעסוק בהוראה נובע מהגורמים הפנימיים (זק והורוביץ, 1985; עליאן, זיראן ותורן, 2007; פייגין ומשיח, 1991; Moran, McClune, Kilpatrick, Dallat; 2009; Spittle, Jackson & Meghan, 2009; Serow, 1993; Abbott, 2001). בין המחקרים קיימת שונות בהדגשים הניתנים למאפיינים אלו ובמשמעות ובהשפעה של מערכות המניעים על הבחירה. יצוין כי מחויבותם המקצועית של מורים המדגישים את מקומם של הגורמים הפנימיים גבוהה יותר מזו של מורים המייחסים מקום נכבד יותר לגורמים החיצוניים (פייגין ומשיח, 1991; Su, Huang & Zhao, 2001).

העיסוק עם ילדים ונוער, שהוא מאפיין מהותי של ההוראה, הנו גורם הניעה פנימי המניע רבים מהבוחרים בהוראה. אלה מתארים את עצמם כאוהבי ילדים וכטיפוסים "חברתיים" המבקשים לעסוק בתחום הכרוך במגע בין-אישי. מאפיין מהותי נוסף של ההוראה הוא מתן שירות ליחידים ולקהילה, והבחירה בה מנומקת לא אחת ברצון להעניק ולתת לזולת. העיסוק והעניין בתחום הדעת של ההוראה אף הוא מאפיין מהותי המהווה גורם הניעה פנימי שמאפיין בעיקר מורים בבתי ספר תיכוניים (זק והורוביץ, 1985; Zimpher, 1989; Su, 1993; Lortie, 1975).

חוקרים אחדים בוחנים את משמעות המניע של ה"רצון לתת" (קרמר-חיון, 1989; Moran et al., 2001; Serow, 1993; Spittle et al., 2009). סרו (Serow, 1993) מציין כי דאגה לזולת, הבאה על חשבון אינטרסים אישיים, אינה יכולה להיות גורם יחיד או אפילו ראשי בהחלטה כל כך עקרונית כמו בחירת מקצוע לחיים. לפיכך יש חוקרים המזהים את רצונם של העוסקים

בהוראה לתרום לחברה כמניע פנימי שהתגמול הכרוך בו הוא מענה לצרכים גבוהים של העצמי ובהגשמה עצמית באופן המרבי. הסוציולוג מאייר (Meyer, 1986) מדגיש כי בהוראה, מקצוע שמידת היוקרה שלו מוטלת לא אחת בספק, הציפייה למימוש עצמי גבוהה במיוחד.

כאמור, לדעת ניסן (1987), ההבחנה בין הניעה חיצונית, המכוונת למטרות שמחוץ לפעילות עצמה, כמו תגמול חומרי או הערכה חברתית, לבין הניעה פנימית, הקשורה בסיפוק הנובע ממהותו של העיסוק, אינה מקיפה את כל מרכיבי הניעה. לדבריו, יש להוסיף את המניעים הנובעים מ"תפיסת ראוי" (ניסן, 1987, 2006; Nisan, 1992). תפיסות ראוי מתבססות על ההכרה שהתנהגות מסוג מסוים היא טובה וראוי לנקוט אותה, גם אם אינה כרוכה בתגמול פנימי או חיצוני או אינה תולדה של תביעה מוסרית. בהניעה ללמידה, כמו גם בהניעה לפעולות נוספות, תפיסות ראוי הן גורם שאין להתעלם ממנו (ניסן, 1987, 2001; ניסן ושלף, 2005). בשונה ממושגים כמו עמדה או תועלת, המתייחסים להעדפות של בני אדם, תפיסות ראוי הן נורמטיביות וצומחות בהקשר חברתי-תרבותי. תפיסות הראוי מציגות בפני האדם תביעה פנימית, או לפחות המלצה, לנקוט התנהגות מסוימת, משום שראוי לו לנקוט אותה ולא משום שכדאי, אם ממניעים חיצוניים אם ממניעים פנימיים כולל מימוש עצמי. שיקולים של תפיסות ראוי מבוססים על האמונה של הפרט שמצב מסוים הוא טוב ורצוי, ושכך ראוי לו לנהוג גם אם הדבר סותר אינטרסים תועלתניים.

ההתנהגויות בתחום של "תפיסת ראוי" נתפסות כאלה שראוי לאדם לנקוט וראוי לו להנך לקראתן. הן שונות מהתנהגויות השייכות לתחום המוסר המחייב שסטייה מהן גוררת הענשה, וכן מהתנהגויות הניתנות כליל להעדפה אישית. התנהגות הנובעת מתפיסת ראוי אף כרוכה לעתים בעמידה בקושי או בויתור על עונג. התנהגויות אלו תוסברנה כנובעות מהכרתו ומהבנתו של הפרט כי כך ראוי לנהוג (ניסן, 2001).

לעתים קרובות תפיסות הראוי קשורות לזהות האישית של האדם, לדרך שהוא מגדיר את עצמו, לתכונות שלפי תפיסתו מכוננות אותו ובלעדיהן לא יהיה אותו אדם. המחקר הפסיכולוגי מלמד כי האדם נוטה לשמר את זהותו, להיות נאמן לה ואף לתת לה ביטוי (Nisan, 1992). ביסוד נטייה זאת עומדת התפיסה שאת התנהגותו של אדם שלם מכוונות תפיסות ומטרות, ומצויה אצלו מידה של עקיבות בנושאים החשובים לו, כולל עקיבות בין הכרתו לבין התנהגותו. לפיכך הכוח המניע של תפיסות הראוי הוא משמעותו לזהות של האדם, מה שניסן מכנה "הערך הזהותי של ההתנהגות". ערך זה נקבע על פי תפיסתו של אדם את השפעתה של התנהגות על זהותו, את המידה שבה התנהגות נותנת ביטוי לזהותו, ואילו הימנעות מאותה התנהגות משמעה עבורו התכחשות לזהותו (Nisan, 1996).

ההניעה המכונה "תפיסת הראוי" אינה גורם הניעה אקסקלוסיבי שבאמצעותו בלבד אפשר להסביר התנהגות. תחום פעולתה ועוצמתה של ההניעה מתוך "תפיסת ראוי" הוא מוגבל, בהיותה פועלת לצד גורמים רבים ומגוונים ובכללם גורמי ההניעה הפנימיים והחיצוניים. בבחירה בהוראה היא באה לידי ביטוי בדרישת הפרט מעצמו לנהוג על פי תפיסות טוב כלליות ואישיות ולא רק לפי תשוקות והעדפות.

שאלות המחקר

שאלת המחקר המרכזית היא: מהם הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראת מקצועות יהדות, ומהם יחסי הגומלין בין גורמים אלו? התשובה לשאלה זו נחשפה מתוך שאלות המשנה האלה:

1. מהי השפעתן של חוויות בעברם של מתכשרים להוראה על בחירתם בהכשרה להוראת מקצועות היהדות?
2. מהי השפעתם של התגמולים החומריים הנלווים לתכנית ההכשרה ולעיסוק בהוראה, על ההחלטה להצטרף אליה ולהתכשר להוראה?
3. מהי ההשפעה של הרצון לסיפוק הצורך במימוש העצמי כגורם המניע לבחור בהכשרה להוראת מקצועות היהדות?
4. מהי השפעתה של "תפיסת ראוי" כגורם המניע לבחור בהכשרה להוראת מקצועות היהדות?

מתודולוגיה

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו כל 24 הסטודנטים שהתקבלו למחזור הראשון של תכנית מצטיינים ייחודית להכשרת מורים להוראת מדעי היהדות בבתי ספר על-יסודיים ממלכתיים בישראל. התכנית שנפתחה באוקטובר 2000, שנה"ל תש"ס, מתקיימת באוניברסיטה העברית בירושלים, ומקנה לבוגריה תואר מוסמך ותעודת הוראה המלווה בתגמולי יוקרה רבים, כדוגמת מלגות נדיבות, לימודים במסגרת קבוצתית ויחס אישי מסגל המרצים. בסיום הלימודים בתכנית, שנמשכים ארבע שנים, מתחייבים הבוגרים ללמד בבתי ספר במשך ארבע שנים לפחות. הקבלה לתכנית נעשית לאחר בדיקת הכישורים האינטלקטואליים על פי הציון במבחן הפסיכומטרי וציוני בחינות הבגרות, וכן על סמך מכתבי המלצה וראיונות אישיים.

הסטודנטים שהתקבלו החלו ללמוד בתכנית לאחר שירות צבאי או שירות לאומי, בהיותם בני 22-26. ציון הקבלה המשוקלל הנדרש מהם היה גבוה יחסית, והורכב ממוצע תעודת הבגרות והמבחן הפסיכומטרי, ואף ענה על דרישות קבלה לחוגים יוקרתיים באוניברסיטה, כדוגמת

כלכלה, מנהל עסקים ומדעי הרפואה. שיעור הגברים בתכנית הוא כ-40%, שיעור שהוא גבוה משיעור הגברים בין מורי בתי הספר העל-יסודיים בישראל, העומד על כ-30% (אדי-רקח, 2001). לרוב הסטודנטים (85%) לפחות הורה אחד אקדמאי, ועל פי מאפיין זה ניתן לשייכם למעמד הבינוני-גבוה בחברה. לאחד-עשר סטודנטים (45%) לפחות הורה אחד העוסק בחינוך (מורה, מנהל, מפקח, יועצת), ולארבעה מתוכם שני הורים העוסקים בחינוך. באותה עת, ארבעה-עשר מהמשתתפים הגדירו את עצמם חילוניים, שמונה - דתיים, ושניים - מסורתיים. כל הסטודנטים עסקו בחינוך בלתי-פורמלי לפני הצטרפותם לתכנית, רובם המכריע בתפקידי הדרכה בתנועות נוער. 80% מהם עסקו בתחומי הדרכה, חינוך או רווחה במהלך השירות הצבאי או לאחריו. 80% מהמשתתפים למדו לימודי יהדות במסגרות לימוד על-תיכוניות שונות, דתיות וכלליות, אקדמיות ולא אקדמיות. רובם למדו באוניברסיטאות לפני לימודיהם בתכנית, וסיימו שנת לימודים אחת. רוב הסטודנטים התכוונו ללמוד באוניברסיטה בכל מקרה, גם אילו נפתחה תכנית ההכשרה או אילו לא התקבלו אליה. רובם תכננו ללמוד מדעי הרוח, אך חלקם שקלו ללמוד בפקולטות אחרות. אצל כמחצית מהסטודנטים קדמה החלטתם לעסוק בהוראה להחלטתם להצטרף לתכנית ההכשרה. שישה אף החליטו לעסוק בהוראת מקצועות יהדות עוד בטרם ידעו על תכנית ההכשרה. יוצאי דופן היו שלושה סטודנטים, שהצטרפותם לתכנית עמדה אל מול כוונה לפנות לכיוון תעסוקתי שונה (וטרינריה, עריכת דין, מנהל עסקים). יוצא אפוא כי עבור מרבית הסטודנטים, הצטרפותם לתכנית תאמה את הכיוון המקצועי שנטו אליו מלכתחילה.

כלי המחקר

מחקר זה מתבסס על עשרים וארבעה חקרי מקרה (case studies) של סטודנטים להוראה, תלמידי המחזור הראשון של תכנית המצטיינים. איסוף הנתונים, שנערך בשנה"ל תש"ס, כלל שני ראיונות עומק פתוחים עם כל אחד מהסטודנטים, תלמידי התכנית: ראיון אחד בראשית שנת הלימודים הראשונה וראיון שני בסופה. הסטודנטים התבקשו לספר את סיפורם ולתאר את מניעיהם לבחור במקצוע ההוראה ולהחליט להצטרף לתכנית. משך הזמן שהוקדש לשני הראיונות היה כ-4-8 שעות. הראיונות התנהלו על פי הגישה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית (שקדי, 2003; Spradley, 1979; Seidman, 1991), ללא רשימת שאלות מחייבת אלא בדרך המסייעת לנחקר לספר את סיפורו בהתאם למוקדים רלוונטיים. המראיינים הוזמנו לחזק את דבריהם על ידי תיאורים ודוגמאות מהתנסויותיהם האישיות. כל הראיונות הוקלטו ושוקלטו מילה במילה.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נערך במטרה להעמיד תיאורים פרשניים של התופעה הנחקרת באופן שיבהיר את התופעה על מרב מרכיביה ויעמיד "תאוריה המעוגנת בנתונים" (grounded theory) (Shkedi, 2004; Strauss & Corbin, 1990). עשרים וארבעה המקרים השונים נותחו במקביל תוך התייחסות לקטגוריות זהות ככולם. עם זאת, בתהליך הניתוח נשמרה ההתייחסות הייחודית לכל אחד מהמקרים תוך מתן ביטוי למרכיביו הייחודיים ולהקשר שבו נאמרו הדברים. בשלב הניתוח הראשוני נותחו הראיונות במלואם, והיגדי הסטודנטים קודדו לקטגוריות כלליות. על יסוד הקטגוריות שהתקבלו בניתוח ראשוני זה, נבנה מערך קטגוריות אחיד לכל המקרים הנחקרים. המערך התבסס על צירוף קטגוריות מקבילות ועל פיצול קטגוריות אחרות באופן המאפשר למפות את כלל הנתונים בתוך מערך קטגוריות המשקף את יחסי הגומלין ביניהן. בשלב הניתוח השני קודד החומר מחדש לתוך מערך קטגוריות מופה. באופן זה התקבל מיווי כולל של היגדי הסטודנטים על פי הקטגוריות המאפיינות אותם. בשלב השלישי, הניתוח הממקד, זוהו קטגוריות שיש בהן עניין מחקרי הראוי להדגשה (Strauss & Corbin, 1990). מחקר זה התמקד, כאמור, בקטגוריות המתארות את הגורמים המשפיעים על ההצטרפות לתכנית ההכשרה. קטגוריות אלו ויחסי הגומלין שביניהן היו השלד להעמדת תמונה תיאורית ממוקדת, המתבססת על הסיפורים של הסטודנטים ומתמקדת בגורמים המשפיעים על הצטרפותם לתכנית.

על בסיס התמונה התיאורית שהתקבלה התבצע השלב הרביעי של הניתוח - הניתוח התאורטי. שלב זה התאפיין בתרגום קטגוריות תיאוריות לקטגוריות תאורטיות מתוך מפגש בין סיפורי הסטודנטים לספרות תאורטית רלוונטית. אותרו ארבעה גורמים שהוגדרו כמושגים תאורטיים המסבירים את תהליך ההצטרפות לתכנית ההכשרה. גורמים תאורטיים אלו מעוגנים במישרין בסיפורי הנחקרים (שקדי, 2003). לאחר שהתקבלה תמונה תיאורית ותאורטית של הגורמים המשפיעים על ההצטרפות לתכנית, התבררו מעמדם של כל אחד מהגורמים הללו ומקומו כמניע בתהליך ההצטרפות לתכנית.

העובדה שהניתוח נעשה בארבעה שלבים אפשרה מעבר הדרגתי ומבוקר מקטגוריות תיאוריות-קונקרטיות לקטגוריות מופשטות יותר. מאפיין זה של הניתוח אפשר לחזור מדי פעם לשלבי ניתוח קודמים כדי לבדוק את התהליך ולטעון לתקפות ולמהימנות איכותנית.

ממצאים

להלן ייסקרו גורמי ההניעה (המוטיבציה) השונים שהביאו את הסטודנטים להצטרף לתכנית ההכשרה, כפי שהשתקפו בדבריהם.

א. הגורמים המקרבים להוראה בכלל ולהוראת מקצועות היהדות בפרט

הגורם הראשוני שעורר את המועמדים לשקול הצטרפות לתכנית כלל משתנים שהגדרנו כגורמים המקרבים להוראת מקצועות היהדות. התנסות קודמת בחינוך ובהוראה והכרה של לימודי היהדות אפשרו לסטודנטים לבחון עד כמה התחום מתאים להם. נראה כי העדר קרבה לתחום והעדר הזדמנות להעריך את משמעותו עבורם מקטינים את הסיכוי שהמועמדים ישקלו הצטרפות לתכנית.

נבחין בין הגורמים המקרבים להוראה בכלל לבין הגורמים המקרבים ללימודי יהדות. אלו שתי קבוצות גורמים מקרבים שאין בהכרח הלימה ביניהן, אך הן עשויות להשלים זו את זו.

1. גורמים המקרבים למקצוע ההוראה

כפי שציינו לעיל, למחצית מהסטודנטים הלומדים בתכנית היה לפחות הורה אחד העוסק בהוראה, ולמקצתם שני הורים מורים. חלק מהנחקרים הצביעו על השפעת הוריהם העוסקים בהוראה עליהם, בכך שהבחירה במקצוע זה הייתה עבורם כמעט מובנת מאליה, כמעט ללא התלבטות:

כמובן שיש משהו מאוד משפחתי שתיעל אותי לזה [...] אני חיה בבית עם שני הורים מורים, מנהלים, אחותי הבכורה גם מחנכת, אחותי השנייה גם עוסקת בחינוך, זה עניין משפחתי אצלנו, האנשים שמסביבי כן מעריכים את המקצוע... (זיוה)

השפעת מורים ודמויות חינוכיות אף היא ניכרת (לחיוב ולשלילה). סטודנטים אחדים סיפרו על מורה מסוים שהשפיע עליהם ועל דמותו העומדת לנגד עיניהם כאשר הם חושבים על עצמם כמורים:

בכיתה ב' הייתה לי מורה... הרבה פעמים אני מרגישה שיכול להיות שדברים שהגעתי אליהם זה בגלל שהיא שמה עליי איזה שהוא פוקוס [...] אני זוכרת שהיא אהבה אותי מאוד, וברור שכשמורה מקרין לך איזה משהו של 'הי, אתה יכול להגיע למשהו' זה משנה הכול. (רעות)

עבור רוב הסטודנטים עיסוק קודם בחינוך, ניסיונם כמדריכים בתנועת נוער ו/או בצבא, היה גורם מקרב בעל השפעה. אפשר לומר כי הם רואים בעיקר בתנועת הנוער את המקום שבו צמחה ההחלטה שלהם לעסוק בחינוך ולהיות מורים. יש אף המקווים כי ניסיונם בחינוך הבלתי-פורמלי והעדפתם סגנון זה של חינוך יקרינו על עבודתם כמורים בבית הספר:

למה נרשמתי לתכנית? [...] רציתי לעסוק בחינוך. אמנם לא פורמלי [...] להחליט שאני הולכת ללמוד ולא ממשיכה עוד כמה שנים בתנועה. היה לי קשה, כי מאוד אהבתי את החיבור הזה עם הנוער זה ממש מרתק אותי [...] אז נכון שבתכנית זה חינוך פורמלי, אבל יכול להיות שצריך להתחיל לעבוד על החינוך הפורמלי כדי שיהפוך להיות לא פורמלי. (זיוה)

תשע סטודנטיות עסקו בתפקידי הוראה קודם הצטרפותם לתכנית, חמש מהן כמורות חיילות במסגרת השירות הצבאי וארבע במסגרת שירות לאומי. מדבריהן ניתן להסיק כי ניסיון בהוראה במהלך השירות הצבאי או הלאומי היה גורם מקרב:

זה היה מקסים [תקופת ההוראה כחיילת], התקופה, נראה לי הכי יפה שהייתה לי, אבל זאת הייתה עבודה מאוד מאוד קשה [...] היה לי מאוד טוב בקשר האישי עם הילדים. (שירלי)

גם ניסיון בהרצה בצבא היה גורם מקרב ומשמעותי עבור אחדים בהחלטתם לבחור בהוראה: יש כמה אספקטים שהצבא פיתח בי או העלה דברים שקיימים בי. נורא נהניתי לעסוק בללמד אנשים איך להיות מפקדים, ותרצה או לא תרצה צריך לקרוא לזה חינוך, אז כן עסקתי בחינוך ונורא נהניתי מזה ואמיתי, אם אני טוב בזה וזה מה שחשוב בעיניי, אז למה לא לעסוק בזה אחרי הצבא? (טמיר)

גם התנסויות בחינוך לאחר השירות, כגון עיסוק בחינוך בהתנדבות או לשם פרנסה, מתוארות כמניע להחלטה להצטרף לתכנית.

2. גורמים המקרבים להוראת מקצועות יהדות

כפי שצוין לעיל, עוד טרם הצטרפותם לתכנית חוו מרבית הסטודנטים (למעט ארבעה) מפגש עם לימודי יהדות, מפגש שמקורו בבית הוריהם ו/או בבית הספר. עבור עשרה סטודנטים שמשפחותיהם משויכות לזרם הדתי, הרקע המשפחתי היה גורם מקרב, והנגישות ללימודי יהדות נרכשה עוד משחר ילדותם. סטודנטים אלו אף חוו לימודי יהדות בהיקף רחב בבית הספר התיכון, כנדרש במערכת חינוך זו. אולם לימוד אקדמי של מדעי היהדות באוניברסיטה הנו דרך לימוד שונה מזו שנחשפו אליה בעבר, ואכן, לאחדים שוני זה היה גורם מעורר עניין וסקרנות:

רצייתי ללמוד במקום שהוא לא רק לדתיים, רצייתי מקום שהוא אקדמי, ורצייתי ללמוד ביקורת המקרא, זה מאוד מעניין אותי לראות את הדברים האלה, לא נתקלתי בהם קודם. (זיוה)

הסטודנטים החילוניים מספרים כי מקורה של החשיפה הראשונית המשמעותית שלהם ללימודי יהדות התרחשה דווקא בתנועת הנוער:

... זה היה בדיוק בתקופה שסיימתי לעשות סמינר יהדות, סמינר ערכים של השומר הצעיר, והנושא של יהדות היה בשבילי באמת במפגש הזה. לא למדתי את זה קודם וזה נראה לי מעניין בשבילי ללמוד משהו חדש וגם משהו שנכון, שצריך להתעסק אתו בבתי הספר אולי בצורה קצת יותר רצינית... (נעמה)

כל הסטודנטים בוגרי בתי הספר הממלכתיים-דתיים, למעט סטודנטית אחת, פנו עם סיום לימודיהם בתיכון ללימודים במדרשות לבנות או בשיבות. מבין בוגרי בתי הספר הממלכתיים חמישה סטודנטים אחרי שירותם הצבאי למדו יהדות במכללות או בבתי מדרש ללימודי יהדות המיועדים גם לחילוניים. עבור למעלה ממחצית מהסטודנטים, ארבעה-עשר במספר, לימודים קודמים באוניברסיטה בחוגים למדעי היהדות היו גורם מקרב ומעודד המשך לימודים בתחום. נראה אפוא כי מי שמצאו קרבה בין עולמם לבין עולם הוראת מקצועות היהדות, קרבה שמקורה בחשיפה מוקדמת ומשמעותית לעולמות אלו, עשויים לבחון ברצינות את ההצטרפות לתכנית המכשירה להוראת מקצועות היהדות. לעומת זאת אלו החסרים גורמים מקרבים סביר להניח כי מלכתחילה לא יגלו עניין באפשרות זו.

שלושת הגורמים שיתוארו להלן הם אלה המושכים ומדרבנים את הפרט לבחור במקצוע אחד מסוים מבין כל המקצועות שנשקלו בפועל כאפשרות ריאליית לעתיד. בזכות הגורמים המושכים הפרט מעדיף מקצוע אחד מסוים שהוא מוכן להתחייב לו ולהקדיש לו משאבים אישיים.

ב. תפיסות "ראוי" של הנחקרים

משעה שהמועמדים ראו בהוראה אופציה רלוונטית, הם בחנו את יחסם למקצוע על פי הקריטריון של מידת תפיסתם את ערכיותו והמידה שבה ערכיות זו חשובה להם, עד כדי הגעה להחלטה שזהו מקצוע שברצונם להתחייב אליו. במילים אחרות, הם בחנו עד כמה תחום זה נתפס בעיניהם כ"ראוי".

ההניעה הנובעת מתפיסת ה"ראוי" מוגדרת, כאמור, ככזו המתבססת על ההכרה שהתנהגות מסוג מסוים היא טובה וראוי לנקוט אותה גם אם הדבר סותר אינטרסים תועלתניים (ניסן, 1987, 2001). הבחירה בהוראה מתוך תפיסה כי ראוי שיעסקו בה, ואולי אפשר אף לומר תפיסת

הסטודנטים את העיסוק בה כחובתם, באה לידי ביטוי בדברי רבים מהם, ונמצאה כגורם מרכזי (אם כי לא בלעדית) שהביא להחלטה להצטרף לתכנית ההכשרה:

[מה מושך אותך בהוראה?] להיות שלמה עם עצמי... להרגיש שאני עושה מה שחשוב לעשות. כן. מה שחשוב בכלל לעשות. שאני לא נכנעת לאגו [...] אבל אני מרגישה שמה שמניע אותי פה... זה... פשוט, להיות בן אדם שלם עם עצמו. אני ארגיש רע מאוד עם עצמי אם אני לא אתרום. (שירה)

תפיסת הראוי מציגה בפני הפרט לא רק הצדקה וטעם אלא גם דרישה להתנהגות. אין זו דרישה מוחלטת אך זו יותר מהמלצה גרידא. אמנם אין הדרישה מחייבת ואין מענישים על סטייה ממנה, אך יש בה תביעה שהיחיד תובע מעצמו, ועל כן אפשר לצפות לגינוי עצמי על הימנעות ממנה (ניסן, 2001).

הסטודנטים, רובם ככולם, מדגישים אפוא כי ראוי לעסוק בהוראה, בהיותה מקצוע שצופן בחובו ייעוד ושליחות, והעוסקים בו נמצאים במוקד המאפשר לחולל שינויים ולהשפיע ברמות חברתיות שונות. אחדים אף מגדירים זאת כשליחות חברתית:

בזה אני מאמינה, אם אתה מביא תודעה של שליחות, אתה לא צריך לקרוא לה בשם, פשוט זה נמצא אצלך בפנים אז גם התלמידים שלך לא יזלזלו כך ויחשבו שאתה באת לפה כי לא התקבלת להי-טק או לא יודעת למה. (איריס)

כל עוד אתה עושה דבר שחשוב לך, שאתה מאמין בו, והוא הנכון בעיניך, זה הדבר שאתה צריך לעסוק בו בלי קשר לאיך החברה תופסת אותך, או איפה אתה מתמקם במעמד החברתי. (טמיר)

נראה כי ההוראה נתפסת בעיני סטודנטים רבים כמקצוע שחשוב שיעסקו בו, מכיוון שהוא בעל פוטנציאל להשפיע על הפרט ועל החברה. בדבריהם ניכרת האמונה בכוחם של מורים להשפיע על תלמידים, לתרום לחינוכם ולהתפתחותם ולהשפיע על החברה ועל התרבות כולה:

מורה מאוד מרגיש שהוא, שיש לו משהו לומר, שיש לי משהו לומר ואני יכולה לנסות קצת, טיפה, לעצב את הדור הבא, כלומר להשפיע. סך הכול זה מקצוע שמשפיע, על דברים שקורים, מנסה להשפיע. מורה מעורב כמה שקורה, מאוד בתוך המציאות. (ורד)

כשליש מהסטודנטים מסבירים את בחירתם בהוראה כנובעת מתוך רצון לשינוי מעמד המורים. מתוך ההכרה כי מעמד המורים ירוד, הם סבורים כי כבוגרים לעתיד של תכנית מצטיינים יהיה בכוחם להביא לשינוי מעמד המורה ודימויו בחברה, ומן הראוי שיירתמו לעניין זה.

בשעה שרוב רובם של הסטודנטים מבטאים תפיסה כי ראוי לעסוק בהוראה בכלל, שליש מהם (בלבד) תופסים את הוראת מקצועות היהדות בבתי הספר הממלכתיים בפרט כעיסוק ראוי. כארבעה מהסטודנטים הללו מגדירים את עצמם דתיים, שלושה - חילוניים, ואחד - כדתי בעבר. למרות הרקע השונה שלהם, לכל השמונה מכנה משותף: האמונה כי התכנים היהודיים שייכים לכל גוני הקשת החברתית והתרבותית בישראל והרצון לראות בתכנים אלה בסיס תרבותי משותף ליצירת זהות תרבותית בחברה הישראלית, מבלי לטשטש את ההבדלים בין קהילות, עדות וזרמים. מגמה זו בולטת במיוחד בהתייחסותם של רבים מהסטודנטים לחברה החילונית: יש יהדות, אנחנו חלק ממנה ואנחנו גם צריכים לדעת לדבר את השפה שלה ועוד כמה כלים בסיסיים [...] לדור שלנו, אולי אפילו דור שני, חסרה השפה, בשביל לדבר בתוך קונטקסט של עולם היהדות. אנשי חינוך צריכים, בעיניי, להביא לאיזשהו, לייצג תרבות מתהווה. לייצג תרבות חדשה שמתהווה כאן. (בני)

אחדים מודאגים מהבורות, מהריק ומחוסר הידע של הנוער, והם מדגישים את חשיבות העמקת הידע של התלמידים בתחום היהדות:

... שיכירו את זה, שידעו. יש בורות עצומה שמובילה לחוסר הבנה. קודם כול שידעו יותר, שלא תהיה להם רתיעה וירגישו שגם להם יש חלק בזה, שגם הם יכולים, זה לא של דתיים. אני גם יכול לקרוא את זה, להבין את זה בדרכי. (ורד)

סטודנטים לא מעטים מדגישים כי ראוי ללמד יהדות בחינוך הממלכתי על מנת שיווצרו מפגש ושיח בין דתיים לחילוניים, בניגוד למציאות הקיימת כיום:

אני ועוד משהי שסך הכול מאוד דומה לי, שתינו גדלנו בירושלים, אנחנו לא מכירות שום דבר משותף. אנחנו לא יוצאות לאותם מקומות, אנחנו לא מכירות את אותם אנשים, כאילו יש בינינו תהום כזו [...] היה גם את רצון רבין שרק הטיח בפנים את קיומה של התהום [...] אז אני יכולה להגיד שאני באה לתכנית הזו בגלל שיש לי תחושה כזו שאנחנו צריכים ליצור מעורבות של השבטים אלה באלה, והחינוך, היהדות, זה כאילו המצע הכי משותף עליו אפשר לבנות את השותפות הזו. (שירה)

בעוד קיימת הסכמה גורפת בין משתתפי התכנית כי ראוי לעסוק בהוראה בכלל, היו אחדים שהביעו ספקות ותהיות אם אמנם תוכני ההוראה הראויים ביותר הם מקצועות יהדות: אני שואלת את עצמי אם בכלל זה נכון היום בחברה החילונית. [לימודי יהדות] זה מאוד מדבר אליי, אבל כשאני רואה את האנשים שסביבי, אני רואה שזה באמת לא מדבר אליהם ולא חסר להם כלום, ואלו אנשים שהם רחוקים מלהיות ריקים

מתוכן. [תנ"ך ותושב"ע] נראה לא שייך בכלל לאנשים כיום, עבר זמנם, אני מאוד מבינה שאנשים דתיים מתעניינים בזה, אבל למה לאדם חילוני להתעסק עם זה, אלא אם כן זה במיוחד מעניין אותו? (שירלי)

כמה סטודנטים דתיים תהו אם אמנם להם אישית ראוי ביותר ללמד יהדות דווקא בבית ספר ממלכתי ולא בבית ספר ממלכתי-דתי.

נראה אפוא שתפיסות הראוי של הסטודנטים הן מרכיב חשוב המושך אותם לפנות להוראה. מחקר זה מצא כי משעה שהסטודנטים מצאו את מקצוע ההוראה כמקצוע ראוי, הם בחנו את האפשרות להצטרף לתכנית. תפיסת הראוי כשלעצמה לא הייתה גורם מספיק כדי להחליט על הצטרפות, אולם ניתן לומר כי אלמלא היו הסטודנטים מזהים את התחום כ"ראוי", הם לא היו מצטרפים לתכנית ההכשרה.

ג. תגמולים חיצוניים

ממצאי מחקר זה מלמדים כי לאחר שמצאו את הבחירה בהוראת מקצועות יהדות ראוייה, המועמדים בוחנים את תכנית ההכשרה ואת ההוראה על פי הימצאותם או היעדרם של תגמולים חיצוניים נלווים. מחקרים העוסקים בגורמים החיצוניים המניעים לבחירה בהוראה מלמדים על תנאי העבודה הייחודיים של ההוראה, כגון שעות מוגבלות של שהות בבית הספר ותקופות ארוכות יחסית של חופשות, כגורם מושך, אם גם במידה מוגבלת למדי (Lortie, 1975). יש לציין כי גורמים אלו לא הועלו כלל על ידי הסטודנטים במכלול מניעיהם לבחור בהוראה ולהצטרף לתכנית. אולם יוקרתה הרבה של התכנית הנחקרת ותגמוליה הרבים היו גורם חיצוני מושך להצטרפות לתכנית, אם כי לא הגורם העיקרי בבחירה.

1. השפעת המלגה

הסטודנטים בתכנית נהנים ממימון שכר הלימוד וממלגת קיום נדיבה מאוד במהלך ארבע שנות לימודיהם. נמצא כי אף לא אחד מהסטודנטים הציג את המלגה כגורם העיקרי או הבלעדי להצטרפותו לתכנית. אולם כל הסטודנטים, למעט אחד הנהנה מקצבה מלאה ממוסד חיצוני, התייחסו למלגה כאל אחד המרכיבים, מתוך מכלול, שהניע אותם להצטרף לתכנית. סטודנטים רבים מעידים על כך שהמלגה מסייעת מבחינה כלכלית, ובכך מהווה גורם חשוב בהחלטתם להצטרף לתכנית, אם כי רק מעטים מציינים כי ללא התמיכה הכלכלית לא היה מתאפשר להם כלל ללמוד באוניברסיטה בתנאים ראויים לטעמם, והם היו נאלצים לוותר ולהתפטר:

יש את כל ההטבות, אפשר להגיד, או את כל התנאים שהתכנית הזו מציבה, שהיו לי מאוד נוחים כיוון שאני לא עובד ואין לי הכנסה כרגע, אז גם הכסף שיחק פה תפקיד. אם זה המלגה ואם זה הפטור משכר הלימוד [...] זה באמת נותן לי שקט

מבחינת כסף. הכסף לא הכריע את הכף בסופו של דבר, אבל הוא היה שיקול חשוב [...] לא הייתי מגיע לתכנית אם לא היה את ההסדר הכספי. (עמוס)

כמחצית מהסטודנטים דיברו על חשיבות המלגה על רקע העובדה שעומס התכנית אינו מאפשר כלל לעבוד למחיה. הסטודנטים ציינו כי ללא המלגה לא היו יכולים לעמוד בחובות התכנית, כיוון שהעומס והאינטנסיביות אינם מאפשרים לשלב לימודים עם עבודה לפרנסה: [...] והתנאים שנותנים לך פה... רק תלמד. מעולה! מעולה! אל תעבוד, תלמד! אסור לך לעבוד. תלמד, סבבה! בטח שזה כיף [...] הרי אי אפשר היה לעשות את מה שאנחנו עושים בלי המלגה. זה לא היה הולך. מה שטוב שלא צריך לחשוב על הכסף, כסף מגיע לבנק ומתי שאני צריך אני מושך... (ספי)

למרות משמעותה של המלגה כגורם מניע ומושך, דעה שהובעה בפי כל הסטודנטים, נשמעו גם קולות של הסתייגות, אם כי בעוצמה פחותה יותר ומפי חמישה סטודנטים בלבד: ... אני לא חושבת שמגיעה מלגה [...] אני שמחה שיש את הכסף הזה אבל אני לא מבינה, המון פעמים אני עוצרת וחושבת למה מגיע לי כסף, באמת למה? ללמוד מקרא? יש דברים הרבה יותר חשובים, הרבה יותר, בא לי להגיד שבאופן אובייקטיבי יש דברים יותר חשובים, יש מצב פוליטי קשה מאוד, יש שסעים חמורים בחברה, יש בעיות כלכליות... (כנרת)

המלגה היא אפוא גורם חיצוני מושך אך כרוכה באי-נוחות מסוימת. הסטודנטים מנסים להתגבר על אי-נוחות זו באמצעות הדגשתם את העומס המוטל עליהם ואת המחויבויות הכרוכות בהשתפות בתכנית כתמורה לקבלת המלגה.

2. השפעת הכינוי "מצטיינים" הנלווה לתכנית

אם בעניין קבלת המלגה מצאו הסטודנטים, לרבות אלה שהסתייגו ממנה, נימוקי תמיכה, הרי בנוגע לתיוג "מצטיינים" הדעות חלוקות באופן קוטבי יותר. הסטודנטים מסתכלים על התופעה מזוויות שונות, כאשר זווית ההסתכלות קובעת את העמדה כלפי התכנית, מחייבת או שוללת. אף על פי שמספר המחייבים ומספר השוללים כמעט זהה, נראה כי הטון השולל חזק יותר. כשליש מהסטודנטים מזדהים עם התיוג "מצטיינים" ומתארים תחושת הזדהות ושייכות לקבוצת איכות. עבורם הכינוי מאתגר ונותן תמריץ לעמוד בציפיות שהוא מציב. הסטודנטים המצדדים בתיוג "מצטיינים" טוענים כי הכינוי מעורר אותם להצטיין:

... זה נותן לי [...] מקום שהוא יותר מתאים לי, אני חושב. הוא גם יותר דורש ממני, הוא גם מאפשר לי יותר לתרום, נותן לי יותר אחריות, התמיכה של האנשים בקבוצה שבה כל הזמן אחד מאתגר את השני. (גיורא)

בקרב התומכים בתיוג "מצטיינים" יש המדגישים פחות את עצמם כמצטיינים ויותר את עמיתיהם ללימודים, ומכאן את התרומה המוענקה להם בהיותם לומדים בקבוצת "מצטיינים":
[...] זה כיף לי לדעת שאני לומדת עם גרעין של אנשים באמת מיוחדים, וגם אם לא היה כתוב על הפרוספקט מצטיינים, אז מרגישים את זה באווירה ובמה שאנשים משדרים. זה גורם לי לדרוש מעצמי יותר ולרצות לעמוד בציפיות. (רעות)

כשליש מהסטודנטים אינם רואים הצדקה וצורך בהגדרה "מצטיינים". הם נרתעים ואינם מזדהים עם הכינוי שנועד לדעתם להחמיא, אך אינו מעיד על כישוריהם או על הכישורים הנדרשים להוראה. יש המביעים את דעתם כי סוג המצוינות הנדרש לקבלה לתכנית אינו מנבא הצלחה בהוראה ואינו מתאים לכישורים הנדרשים לצורך העיסוק בהוראה:
זאת הגדרה שלילית מבחינתי. לדוגמה הרף הפסיכומטרי היה מאוד מאוד גבוה. אז מעבר לביקורת חברתית שיש לי על סוג כזה של אליטיזם... זה לא רלוונטי, הפסיכומטרי לא בודק את מה שהם חושבים שבודק, זה כן בודק משהו, אין ספק, אבל לא את מה שצריכים לתכנית חברתית חינוכית. (אסף)

עם זאת, ההסתייגות מהתיוג "מצטיינים" אינה מלמדת כי כינוי זה לא היה גורם מושך להצטרפות לתכנית ולבחירה בהוראה, גם עבור המסתייגים ממנו. סברה זו מקבלת חיזוק משני גורמים: האחד, כפי שנראה בהמשך, הוא שביעות הרצון של כלל הסטודנטים ללא יוצא מן הכלל (כולל אותם אחדים המסתייגים מהתיוג "מצטיינים") מהעובדה שהם לומדים בקבוצה ייחודית וסלקטיבית. הגורם האחר הוא הביטוי העז שנשמע בדברי הסטודנטים ביחס למעמדם הירוד של המורים בחברה הישראלית. בקרב הסטודנטים נשמעת הסתייגות מזיהוי עם קבוצת המורים וממעמדם החברתי. הסתייגות זו כה חזקה, עד ששתי סטודנטיות מהסעות לכנות את עצמן מורות לעתיד. המושגים "חינוך" ו"מחנכים" נראים בעיניהן יוקרתיים יותר ומאיימים פחות:
אני תמיד ידעתי שאני הולכת לעסוק בחינוך אבל היה לי מאוד קשה להשתמש במושג מורה בגלל הזהות של המקצוע. רק בגלל זה. אבל חינוך זה לא היה דבר שאי פעם הטלתי בו ספק [...] כי תחום החינוך – היה ברור לי שזה מה שאני הולכת לעשות, אבל את המילים "אני הולכת להיות מורה", עד לזמן האחרון זה בכלל לא היה בעולם המושגים שלי. (אורית)

על רקע זה סטודנטים אחדים מדגישים כי השימוש בתיוג "מצטיינים" לתכנית הכשרת מורים מעלה את דימוי המורים:

אני חושבת שאחד הדברים שהתכנית מנסה, וגם בינתיים מצליחה לעשות, זה לשבור את הסטיגמה הזאת של הוראה כמקצוע ממש לא מוצלח וברירת מחדל.

שוב, גם בגלל האנשים שהגיעו לפה ובגלל האיכות שמשקיעים בתכנית הזאת, זאת אומרת, של הלימודים ושל מי מלמד ומה לומדים... (בת-חן)

3. השפעת המחויבות למסלול ארוך של לימודים ושל עבודת הוראה

המצטרפים לתכנית חותמים על הסכם התחייבות למסלול לימודים ועבודה שאורכו תשע שנים, ארבע שנות הכשרה וחמש שנות הוראה בבתי ספר ממלכתיים. ניתן היה לצפות כי גורם זה ילווה בהסתייגות. אף על פי כן, מרבית הסטודנטים לא ראו בעייתיות בהתחייבות זו, ולאחרים זה אף שימש גורם מושך. סטודנטים אלו ציינו כי עבורם ההתחייבות מקנה ביטחון בנוגע לעתיד ההשכלתי והמקצועי שלהם:

[ההתחייבות] זו הסיבה שהרכב אנשים לא באו לפה. אבל אני אמרתי: "ואללה! בטח שאני אנסה", כי לדעתי התחייבות זה חיובי. בעיניי, לפחות אתה יודע מה אתה הולך לעשות. יש לך עתיד. אתה לא חי בעולם מעורפל, אתה יודע למה לצפות. (ספי)

אחדים הצביעו על כך שההתחייבות תואמת תכניות אישיות שהיו להם מלכתחילה, וכי בכל מקרה התכוונו לפנות ללימודי יהדות והוראה. בהתחייבות לא היה כדי לערער את תכניותיהם, אלא לתת להם מסגרת ברורה ובטוחה יותר:

[לגבי המחויבות, תשע שנים?] יש בזה משהו יציב. וגם פחות או יותר ככה היה נראה מסלול החיים שלי גם אם לא הייתי בתכנית. הייתי לומד, והייתי מתחיל ללמד. ובזמן שאני מתחיל ללמד הייתי עושה גם תואר שני, וממשיך בשני הכיוונים, של העניין האינטלקטואלי שלי... תחום ההוראה זה תחום שבחרתי בו, בתור משהו שאני רוצה לעשות בחיים. אחד רוצה להיות טייס, אני רוצה להיות מורה. (כפיר)

4. השפעת המסגרת הקבוצתית של ההכשרה

מבנה התכנית מבוסס על קיום קבוצה ייחודית של סטודנטים, השונה משאר הלומדים בפקולטה למדעי הרוח ובבית הספר לחינוך. הסטודנטים נמצאים במגע הדוק זה עם זה מספר רב של שעות בשבוע, ואף מכוונים לפעילויות משותפות בשיעורים רבים. מאפיין זה של התכנית הודגש בהסברים שנלוו לקבלה אליה. רוב הסטודנטים רואים בחיוב את ההשתייכות לקבוצה, והיא גורם מושך עבורם להצטרפותם לתכנית. מרבית הסטודנטים רואים בקבוצה מקור לתמיכה ולביטחון:

עוד אחד מהדברים שאני תמיד אמרתי לעצמי, אני לא רוצה ללכת ללמוד באוניברסיטה כפורמט הקיים, עוד סטודנט מתוך שלוש מאות סטודנטים, כל הסיטואציה הזאת נראתה לי תמיד מאוד לא לימודית. (אורית)

לסיכום, מבין כלל התגמולים החיצוניים שמושכים לעסוק בהוראה, תגמולי היוקרה הנלווים לתכנית ההכשרה ובראשם המלגות, הופכים את ההצטרפות לתכנית לכדאית עבור הסטודנטים. הגורם המושך הוא לאו דווקא המענק הכספי של המלגות המוענקות למצטרפים אלא היוקרה המשתמעת מהן. נראה כי אלמלא נקרתה בדרכם של הסטודנטים ההזדמנות להצטרף לתכנית ההכשרה היוקרתית, חלקם לא היו שוקלים ברצינות את הפנייה להכשרה להוראה בכלל, ועל אחת כמה וכמה שלא היו פונים להוראת מקצועות יהדות. מחקר זה מצא כי אמנם התגמולים החיצוניים אינם המניע האולטימטיבי של סטודנטים להצטרף לתכנית, אולם בהעדר תגמולים חיצוניים אלו או אחרים, ספק אם היו מצטרפים אליה.

ד. השאיפה למימוש עצמי

נראה כי מי שהתמודדו עם קבוצות הגורמים שצוינו לעיל ישאלו את עצמם בסופו של דבר עד כמה ההוראה ולימודי יהדות אכן יאפשרו להם לממש את עצמם. נתוני מחקר זה מלמדים כי הגורם המושך המרכזי והמשמעותי ביותר שהשפיע על בחירת הסטודנטים לעסוק בהוראה הוא הרצון למימוש עצמי. הרצון למימוש עצמי בתפקיד התעסוקתי כמניע לבחירה המקצועית נתפס בחברה המערבית המודרנית לא רק כלגיטימי אלא גם כמניע חשוב והכרחי (Meyer, 1986). המימוש העצמי בהוראה מגשר על הדיסוננס בין המעמד של המקצוע לבין הדימוי העצמי והחברתי של הפרט. לענייננו, הכוונה לגישור על פני הפער בין מעמדה הבינוני של ההוראה, שהיא מקצוע הנחשב לאפרורי והעוסקים בו נחשדים בכינוניות, לבין נתוני הרקע האישי הגבוהים של הסטודנטים בתכנית.

בדבריהם של הסטודנטים ניתן להבחין בין שני מקורות לאמונתם כי התכנית תביאם למימוש עצמי: המקור האחד והבולט יותר הוא האמונה כי עבודת ההוראה מתאימה לתכונות ולצרכים שלהם. המקור האחר הוא האמונה כי לימודי יהדות (לאו דווקא הוראת יהדות) יתרמו להעשרת עולמם הפנימי ולזהות היהודית שלהם, ובאמצעות כך למימושם העצמי.

1. ההכרה בהוראה כמקצוע המאפשר מימוש עצמי

מחקרים מלמדים כי סטודנטים רבים (70%) מבטאים את תפיסתם ולפיה הוראה היא המקצוע שיאפשר להם להביא לידי מימוש מרבי את מאפייניהם ואת מאווייהם האישיים. אופן ביטוי זה, המופיע במחקר שערך סרו על מצטרפים להוראה (Serow, 1993), מאפיין לדבריו את התפיסה המודרנית שלפיה השאיפה למימוש עצמי בעיסוק המקצועי היא גורם חשוב ומשמעותי ביותר בבחירת מקצוע. סטודנטים אחדים שהצטרפו לתכנית ההכשרה תיארו את עצמם כ"טיפוסים חברתיים", המגיעים לידי מימוש בבואם במגע עם אנשים, ועל כן ההוראה נתפסת בעיניהם כהזדמנות לסיפוק הצורך שלהם לעבוד עם אנשים. עבורם להוראה יתרון על פני עיסוק בתחומים אחרים, שבהם מתרכזים במכשירים או ברעיונות בלבד:

קודם כול מקצוע ההוראה זה אחד המקצועות היחידים שאתה בא במגע עם אנשים. אתה לא מול מחשב, אתה לא באיזה חדר מנהל אגף או פרויקט, אתה לא על קופה... זה לא עניין של הכבוד. זה עניין של עבודה עם אנשים. משהו אחר, אנושי יותר. וזה מה שמתאים לי. יש אנשים שמסוגלים להעביר שנים מול מחשב - אני לא. (כפיר)

בקרב משתתפי התכנית ישנה התייחסות לממד ה"נתינה" לילדים. הסטודנטים מדגישים כי הם רואים את עצמם בעלי התאמה אישית לעבודה עם ילדים, ומגיעים למימוש עצמי בשל העניין וההנאה שהם מוצאים בעבודה זו:

... כשאני יוצאת משיעור טוב, משיחה טובה עם התלמידים, אז כיף לי עם זה, נורא טוב לי עם זה. אני מרגישה שמיציתי את עצמי, שנתתי משהו שאני יכולה לתת. וכמה שאני חושבת שהמקצוע יהיה קשה, חשוב לבחור מקצוע שיהיה השיא שבו טוב לך עם מה שאתה עושה. סיפוק, נורא חשוב. זה בצד האגואיסטי. (ורד)

לדברי סטודנטים אחרים, ההוראה מאפשרת להם לבטא יצירתיות. הסטודנטים המתארים את עצמם כיצירתיים, מביעים התלהבות מהאפשרות לממש תכונה זו בהוראה. עבורם, ביטוי תכונת היצירתיות מסב להם סיפוק והנאה. אחד מהסטודנטים משווה את תחושותיו כמורה לרחף של אמן המוצא את סיפוקו בעשייתו האמנותית:

אני לא חושב שאוכל לעשות משהו יותר טוב מלהיות מורה [...] יותר טוב לי, מבחינת הרגשה שאני ממצה את הכישרונות שלי ומביא את עצמי לידי ביטוי, את היצירתיות שבי. הרגשה נורא בסיסית כזאת, שזה הדבר! התנסיתי בכל מיני דברים בחיים, וזה הדבר שהבעיר בי הכי הרבה אש... זה דחף של אמן להתעסק באמנות... זה כאילו אתה עוסק באמנות הגבוהה ביותר, לעצב אנשים. (בני)

אחרים מהסטודנטים רואים בחינוך, ולא דווקא בהוראה, את כיוון התפתחות הקריירה שלהם, וההוראה היא עבורם בסיס לקריירה בתחום החינוך. סטודנטים אלו התייחסו לאפשרות הקידום בתחום החינוך. המסלול מתחיל אמנם בהוראה, אך מאפשר קבלת תפקידים בכירים ומשפיעים יותר במערכת החינוך:

אני מאוד מקווה שאגיע למקומות שאוכל להשפיע ברמה היותר כללית. קשה לי לראות את עצמי לא מורה, אבל קשה לי לראות את עצמי רק מורה ואני רוצה להגיע לן מקום שתהיה לו השפעה נרחבת על החינוך. אם היית שואלת איפה הייתי רוצה להיות עכשיו, זה לשבת במשרד החינוך על המדיניות החינוכית, בהחלט. (רמי)

סטודנטים רבים מציינים כי לדעתם, מקצוע ההוראה הוא מקצוע מהנה ומלהיב, וזה מה שיאפשר להם לממש את עצמם. אחת הסטודנטיות מכנה זאת "עבודה כיפית":

[...] זה כיף כזה, אם לדבר על זה כעבודה, אז זה עבודה כיפית שאתה עוסק במה שאתה אוהב [...] אני רוצה לחנך, אני רוצה להיות מורה. זה סוג של שליחות אבל אחרת, מבחינתי לא אידאולוגית. [היכן תהיי בעוד עשר שנים?] מורה. אני רוצה להיות מורה, טוב לי עם זה. חיים כביכול בנאליים אבל שקטים. (ארנה)

עם זאת, כרבע מהסטודנטים לא הסתירו את חששותיהם או את ספקותיהם בנוגע למידת התאמתם האישית להוראה וליכולתם להצליח בה. חששות אלו מעידים על החשיבות שהם רואים במימוש העצמי באמצעות העיסוק המקצועי ועל הלבטים והתהיות הנוגעים להתאמה הנדרשת בין תכונותיהם האישיות לבין המקצוע:

[...] אני כן יודעת שבסופו של דבר החלום שלי הוא להתעסק בחינוך. מצד שני, אני מאוד מאוד לא בטוחה אם זה אני. אם אני מסוגלת לזה. אם זה מתאים לי. לא יודעת. להיות מורה זה נראה לי דבר ענק ואני ממש לא בטוחה אם מורה זה משהו נרכש או משהו שאתה נולד אתו. אולי מורה שאין לו כריזמה לא יכול לעמוד מול כיתה ולא יכול להיות מורה? (שירלי)

בין הסטודנטים שכנראה בטוחים יותר בהתאמתם להוראה, יש החוששים שלא יעמדו בציפיות של עצמם, ובסופו של דבר לא יממשו את עצמם ויצטרפו לשורה ארוכה של מורים בינוניים:

זה לא בעיה להיות מורה. זה בעיה להיות מורה טוב. וזה מה שאני רוצה להיות. אני לא רוצה להתפשר ולהיות מורה שבא להעביר את הזמן. ולהיות מורה טוב זה אתגר גדול וצריך לעבוד על זה. אלה החששות וברור שאני חושש: אולי לא אצליח? אולי לא יצא מזה משהו? ברור שיש לי חששות. (ספי)

2. תפיסת לימודי יהדות כמקור למימוש עצמי

סטודנטים רבים, בעיקר אלו שהתנסו בלימודי יהדות בטרם הצטרפו לתכנית, מתארים את עצמם כמי שמגלים עניין רב והנאה מלימודי יהדות. עבורם העיסוק בתחום דעת מעורר עניין הוא פן נוסף של סיפוק הצורך במימוש עצמי, המקבל מענה בתכנית הכשרה המאפשרת להם להרחיב ולהעמיק את הידע ביהדות. בולטים ברצונם להעמיק את הידע הסטודנטים בוגרי בתי ספר ממלכתיים-דתיים:

מאוד התלהבתי, גם מהתכנית עצמה שמשלבת מחשבת ישראל שזה תחום שאני מאוד אוהב, שאני לומד אותו לא בשביל התואר ולא בשביל ללמד אותו, אלא קודם כול בשביל עצמי. (יואל)

אחדים מבוגרי התיכונים הממלכתיים העידו על עצמם כבעלי ידע לא מספיק, והביעו את רצונם ללמוד תחום ידע שבו הם מרגישים לוקים בחסר:

אני שמחה על ההזדמנות ללמוד [מקרא, גמרא], זה נראה לי נכסי תרבות, קלאסיקות, דברים בסיסיים בתרבות, אני רוצה לדעת, אני רוצה להיות בקיאה בהם [...] ללמוד ממש לעומק וכמו שצריך, כלי הנחות. (שירלי)

סטודנטים אחדים הביעו את רצונם ללמוד יהדות מתוך היענות לתחושות ולתהליכים של רצון לעצב זהות יהודית אישית, רצון לגבש עמדה ולהתחבר לשורשים ולמסורת היהודית או המשפחתית. אחד מהם, המגדיר את עצמו חילוני, מתאר תחושה של חסך:

אצלי בבית לא זרקו את היהדות לגמרי אבל לי היה מאוד חסר הזהות היהודית בתור ילד, בתור נער. אני חושב שאני אמצא את הדרך להראות את היופי שביהדות לילדים שלי. (גיורא)

שתי סטודנטיות, שהן דור שלישי לניצולי שואה ובית הוריהן מזוהה כחילוני, מדברות על הצורך לברר לעצמן מי הן וכיצד הן מתקשרות לעברן:

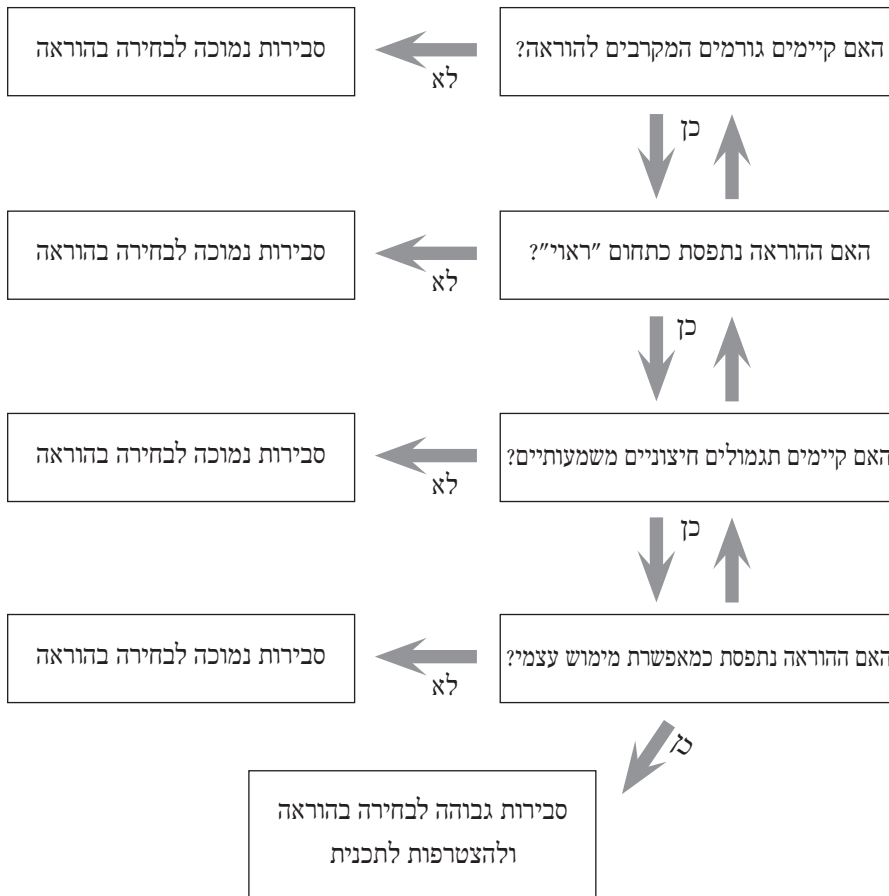
כל הסבים והסבתות שלי ניצולי שואה, והיה להם קשר מאוד הדוק למסורת וליהדות, ויש דברים שאני כן אוהבת ביהדות שזכורים לטובה, קידוש של יום שישי בתור ילדה עם סבא וכל מיני עיונים שהיו לי בספרי קבלה. אני יודעת שיש שם משהו יפה ורצוי שאני אתחבר ואלמד את זה. זו אחת הסיבות שאני נמצאת פה, גם כדי לברר את הנושא הזה. (הילה)

נראה אפוא כי הגורם המכריע בהחלטה אם להצטרף לתכנית ההכשרה ללימודי יהדות הוא ההכרה בהוראה כמקצוע המאפשר מימוש עצמי. בהעדר שלושת הגורמים הראשוניים: קרבה להוראה, תפיסת ההוראה כתחום ראוי ותגמולים חיצוניים מסוימים, ספק אם הסטודנטים יכחנו ברצינות את השאלה אם יש להם אפשרות להגיע למימוש עצמי בתחום ההוראה. אלה שסבורים כי העיסוק בהוראה הוא מקצוע שבו הם יכולים להביא לידי ביטוי באופן הטוב ביותר את תכונותיהם הייחודיות ולספק את הרצון למימוש עצמי, יבקשו להצטרף לתכנית ההכשרה ולהתחייב אליה ואל העיסוק בהוראה. מועמדים אשר "נתקעו" באחד מארבעת "מוקדי ההתלבטות" ולא מצאו את מבוקשם, עשויים לפנות לבחירה מקצועית אחרת.

סיכום ומסקנות

ממצאי מחקר זה מלמדים כי הגורמים המקרבים והמושכים להוראה מעורבים זה בזה, אולם המשקל שהסטודנטים נותנים לגורמים המשפיעים על בחירתם מאפשר להצביע על סדר השפעות בין ארבעת הגורמים. סדר הגורמים המוצגים בתרשים אינו מעיד על מסלול לאורך זמן אלא על המשקל של כל אחד מהגורמים בקבלת ההחלטה: מגורמים שהימצאותם מזמנת התלבטות הנוגעת להצטרפות לתכנית (בחלק הראשון של התרשים) ועד לגורמים שהימצאותם והשילוב בינם לבין הגורמים האחרים מכריעים בקבלת ההחלטה (בחלק השני של התרשים).

תרשים: הגורמים המשפיעים על הבחירה בהוראה



מחקר זה מצטרף לשורה של מחקרים שנערכו בשנים האחרונות העוסקים בעולמם של מתכשרים להוראה ובעולמם של מורים טירונים, מחקרים המבקשים לאתר ולתאר את הגורמים המשפיעים על הצטרפות להוראה (עליאן, זידאן ותורן, 2007; Glenda & Kate, 2008; Goddard & Foster, 2001; Moran et al., 2001; Serow & Forrest, 1994; Spittle et al., 2009; Su, 1996). תרומתו של המחקר שלפנינו בהבהירו את טיבם של הגורמים המושכים סטודנטים מצטיינים לפנות לתכניות הכשרה להוראה בכלל, ולהוראת מקצועות היהדות בפרט. אף שממצאי המחקר מצביעים על מערכת של גורמים המושכים מצטיינים להוראה, וכפי שהתרשים מלמד, אין מדובר במערכת גורמים ליניארית חד-כיוונית, אלא בגורמים הקשורים זה בזה ומשלימים זה את זה. ניתן לומר כי אצל הסטודנטים הלומדים בתכנית נתגלה מארג משלים בין הגורמים השונים. ככל שעולה עוצמתם של שלושת הגורמים המושכים, כך גובר הסיכוי להצטרפות סטודנט מצטיין לתכנית להכשרת מורים. אם יחסר אחד משלושה גורמים אלה, נראה שהסבירות שתתקבל ההחלטה להצטרף לתכנית תהיה קטנה.

בניגוד לדעה הרווחת בחלק מהתאוריות הפסיכולוגיות העוסקות בהניעה, במארג המשלים המוצע במחקר זה אין ההניעות הנובעות מתגמולים חיצוניים מורידות מעוצמתן של ההניעות הנובעות מהרצון למימוש עצמי ומתפיסת "ראוי" (ניסן ושליף, 2005; Nisan, 1992). במארג המניעים המשתקף מהממצאים, הגורמים המושכים פועלים זה לצד זה בחיזוק הדדי, כאשר לגורמי המימוש העצמי משקל רב. כאן עולות שאלות בדבר השקעת משאבים בתגמולים חיצוניים לצורך דרבון מועמדים להצטרף לתכניות להכשרת מורים, למשל: האם עצם קיומם של תגמולי יוקרה ומלגות משמש תמריץ? מהם התגמולים החיצוניים האופטימליים?

ממצאי המחקר מלמדים על אוכלוסיית היעד שבקרבה יש לרכז את מאמצי הגיוס של מצטיינים לתכניות הכשרה להוראה בכלל ולהוראת מקצועות היהדות בפרט: אוכלוסייה המורכבת מאנשים שחוויותיהם האיטיות מקרבות אותם לחינוך, במיוחד אלו שהרקע המשפחתי שלהם מוקיר את תחום ההוראה, אלו שעסקו בחינוך בלתי-פורמלי בתנועות הנוער ובתפקידי פיקוד והדרכה בצבא, וכאלה שלמדו את מקצועות היהדות ומגלים בהם עניין ומקור להנאה; אנשים שתפיסת הראוי שלהם מעידות על מחויבות חברתית ועל מחויבות לזהותם היהודית, וכאלה שסבורים שיוכלו לממש את עצמם ולהביא לידי ביטוי באופן המוצלח ביותר את כישוריהם האישיים באמצעות העיסוק בהוראה. מועמדים בעלי רקע זה עשויים לראות בתכנית הכשרה יוקרתית גורם מושך לבחירה בהוראה.

מקורות

- אדי-רקח, א' (2001). הפרדה תוך-תעסוקתית לפי מגדר: המקרה של מקצוע ההוראה. מגמות, מא(3), 371-349.
- אופלטקה, י' (2007). יסודות מינהל החינוך - מנהיגות וניהול בארגון חינוכי. חיפה: פרס.
- אלבק, ש' (1983). גורמי החלטה בתהליך בחירת מקצוע, השוואה בין קבוצות סטודנטים לעבודה סוציאלית, פסיכולוגיה, חינוך, כימיה ופיסיקה. עיונים בחינוך, 37-38, 231-215.
- דו"ח ועדת בן פרץ (2001). הכשרת המורים בישראל בתמורות הזמן (דו"ח הוועדה לבריקת הכשרת המורים בישראל). ירושלים: משרד החינוך.
- דו"ח ועדת דוברת (2004). כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (דו"ח התכנית הלאומית לחינוך). ירושלים: משרד החינוך.
- זק, א' והורוביץ, ת' (1985). בית הספר הוא גם עולמו של המורה. תל-אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.
- יוגב, א' (2008). ועדת דוברת ועתידין של המכללות לחינוך. בתוך: ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 198-210). ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- כפיר, ד' (2008). גיוס להוראה של אקדמאים בוגרים המבקשים קריירה שנייה והכשרתם החלופית בסטנדרט גבוה. בתוך: ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 176-193). ירושלים: מכון ון ליר; תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כפיר, ד', אריאב, ת', פייגין, נ' וליבמן, צ' (1998). האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה. ירושלים: מגנס.
- לומסקי-פדר, ע' וכהנא, ר' (1988). דיוקנו של המורה בחברה הישראלית, ניתוח מקורות, ישראל חברה מתהווה. ירושלים: אקדמון.
- ניסן, מ' (1987). תחושת חובה כמקור הנעה בבית הספר. בתוך: א' לסט (עורך), עבודה פסיכולוגית בבית הספר (עמ' 321-351). ירושלים: מגנס.
- ניסן, מ' (2001). הכרה בערך הלימודים כבסיס הנעה בבית הספר. חינוך החשיבה, 20, 143-119.
- ניסן, מ' (2006). לרצות את מה שראוי. פנים, 36, 95-88.
- ניסן, מ' ושלף, י' (2005). תפיסת הראוי כבסיס הנעה וחקר - מקרה הישיבה. בתוך: מ' ניסן וע' שרמר (עורכים), מעשה בחינוך: קובץ מחקרים לכבוד שלמה פוקס (עמ' 417-442). ירושלים: מוסד ביאליק ומכון מנדל למנהיגות.
- עליאן ס', זידאן, ר' ותורן, ז' (2007). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. דפים, 44, 147-123.

- פייגין, נ' ומשיח, א' (1991). רקע, מניעים ומטרות לבחירת לימודי החינוך הגופני אצל תלמידי הוראה. דפים, 10, 44-54.
- פלום, י' (1966). הצעה לסיווג הגורמים הקובעים את בחירת המקצוע. מגמות, יד (3-1), 225-228.
- צלרמאיר, מ' ופרי, פ' (2002). מודות בישראל: מבט פמיניסטי. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קציר, י', שגיא, ר' וגילת, י' (2004). בחירה במקצוע ההוראה: טיפוסים של מקבלי החלטות והקשר שלהם לעמדות כלפי הוראה. דפים, 38, 10-29.
- קרמר-חיון, ל' (1989). מעולמו הפנימי של המורה בישראל: לחץ, שביעות רצון ומרכזיות העבודה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 16, 27-52.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.
- Carnegie Forum on Education and Economy (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st Century*. New York: Carnegie Foundation.
- Carroll, T. (2007). *Policy brief - The high cost of teacher turnover*. Prepared for the National Commission on Teaching and America's Future. Retrieved November 7, 2009, From: http://www.nctaf.org/resources/demonstration_projects/turnover/documents/CTTPolicyBrief6-19.pdf.
- Darling-Hammond, L., Berry, B. T., Haselkorn, D. & Fideler, E. (1999). Teacher recruitment, selection, and induction. In: L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession handbook of policy and practice* (pp. 183-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Glenda, A. & Kate, O. (2008). Change of career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359-376.
- Goddard, T. J. & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17, 349-365.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holms Group.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, J. (1986). The self and the life course: Institutionalization and its effects. In: A. B. Sorensen, F. E. Weinert & L. R. Sherrod (Eds.), *Human development*

- and the life course: Multidisciplinary perspectives* (pp. 199-216). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moran, A., McClune, B., Kilpatrick, R., Dallat, J. & Abbott, L. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation & Research in Education*, 15(1), 17-32.
- Nisan, M. (1992). Beyond intrinsic motivation: Cultivating a sense of the desirable. In: F.K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching* (pp. 126-138). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nisan, M. (1996). Personal identity and education for the desirable. *Journal of Moral Education*, 25(1), 75-84.
- Rosenholtz, S. (1989). Workplace conditions that effect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Serow, R. C. (1993). Why teach?: Altruism and career choice among nontraditional recruits to teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 26(4), 197-204.
- Serow, R. C. & Forrest, K. D. (1994). Motives and circumstances: Occupational-change experiences of prospective late-entry teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 555-563.
- Shkedi, A. (2004). Second-order theoretical analysis: A method for constructing theoretical explanation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(5), 627-646.
- Spittle, M., Jackson, K. & Meghan, C. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), 190-197.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rienhart and Winston.
- Steele, J. L., Murnane, R. J. & Willett, J. B. (2009). *Do financial incentives help low-performing schools attract and keep academically talented teachers?*

- Evidence from California*. Retrieved November 7, 2009, From: <http://www.nber.org/papers/w14780>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publication.
- Su, Z. (1993). The study of the education of educators: A profile of teacher education student. *Journal of Research and Development in Education*, 26(3), 125-132.
- Su, Z. (1996). Why teach: Profiles and entry perspectives of minority students as becoming teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 29(3), 117-133.
- Su, Z., Huang, H. J. & Zhao, T. (2001). Choices and commitment: A comparison of teacher Candidates' profiles and perspectives in China and the United States. *International Review of Education*, 47(6), 611-635.
- Zimpher, N. L. (1989). The rate project: A profile of teacher education students. *Journal of Teacher Education*, 40(6), 3-27.

השתלבותם של בוגרי תכנית דמוקרטיית במערכת החינוך

איתי הס

תקציר

מאמר זה מציג מחקר שבחן את השתלבותם במערכת החינוך של בוגרי התכנית להכשרת מורים לחינוך הדמוקרטי בישראל, המתקיימת במכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות. ארבעים בוגרים השיבו לשאלונים שעסקו בהשתלבותם בהוראה ובתרומתה של התכנית הדמוקרטיית לעבודתם. לשנים עשר מהבוגרים נערכו גם ראיונות פתוחים בנושא. ממצאי המחקר העיקריים העלו כי 70% מהבוגרים השתלבו בעבודת הוראה, רובם בבתי ספר דמוקרטיים או בבתי ספר יסודיים או תיכוניים שיש בהם ליווי של המכון לחינוך דמוקרטי ישראל. לא נמצאו קשרים בין ההשתלבות בהוראה לבין מגדרו של הנבדק, המחזור שלמד בו או מסלול התמחותו. מרבית הנבדקים העריכו את התכנית הדמוקרטיית כהתנסות שתרמה להצלחת השתלבותם בחיי העבודה וליישום עקרונות של החינוך הדמוקרטי בעבודתם.

מילות מפתח: הכשרת מורים, השתלבות במערכת החינוך, חינוך דמוקרטי.

מבוא

הבסיס הרעיוני של החינוך הדמוקרטי

חינוך דמוקרטי הוא זרם בחינוך ההומניסטי, והוא מוכר כחלק מהחינוך הפורמלי במדינות רבות בעולם המערבי ובהן גם ישראל (אליעז, 1995; יובל, 2007; Greenberg, 2006; Biesta, 2006; Miller, 2002). עקרונות החינוך הדמוקרטי נגזרים מתפיסות חינוך של הוגים המצדדים בהנחות המוצא של הפילוסופיה ההומניסטית-חינוכית. כמה מאבני היסוד של תפיסת עולם חינוכית זו הן:

1. ראיית החינוך כפעולה הומנית במובן זה שהלומד ראוי למלוא הכבוד והאמון. התלמיד ומימושו העצמי הם העומדים במרכז החינוך, ולא יעדים ותכניות של "אחרים". כך מחויב המורה בחינוך הדמוקרטי לנטיותיו של הבוגר ולא רק לתכנית הפורמלית הכללית.
2. התייחסות הוליסטית: פעולת החינוך מתייחסת ל"שלמות". הלומד הוא אדם בעל אישיות שיש לה היבטים הכרטיים ורגשיים, וראוי להתחשב בהיבטים אלו. כמו כן יש להביא בחשבון היבטים חברתיים של קיום כל הפרטים בחברה באורח דמוקרטי ולטפח סובלנות כלפי האחרים.

3. למידה באמצעות התנסות אישית: הלמידה נעשית תוך כדי עשייה המעוררת את הלומד לעיון ולחשיבה. הסביבה החינוכית צריכה לספק תנאים להתנסויות שונות, והתלמיד בוחר את ההתנסויות על פי מה שרלוונטי בעבורו (אלוני, 1998; יובל, 2007; Biesta, 2003; Ayers, 2003; Harrison, 2002).

יישום של החינוך הדמוקרטי

זה מספר שנים מתחולל שינוי בחינוך הדמוקרטי הן בערכים שהוא מבטא והן באופן יישומו (אברם, 1999). בין יתר הטענות העולות כנגד החינוך הדמוקרטי בולט המעבר מהדגשת פרוצדורות דמוקרטיות בבתי הספר להדגשת תכנים הומניסטיים חינוכיים (Biesta, 2006; Eisler, 2000). בתקופה הקודמת התאפיין בית הספר הדמוקרטי בארגונו כ"מדינת מתבגרים", וכך בחרו התלמידים מביניהם "רשויות" המקובלות במשטר הדמוקרטי הליברלי: רשות מחוקקת, רשות מבצעת, רשות שופטת ורשות מבקרת, ואילו עתה מודגש טיפוח תפיסתו הליברלית של התלמיד בגישות אינדיבידואליות אשר אינן מחייבות בית ספר עם סממנים ארגוניים ייחודיים. התמריץ למפנה זה נבע משינוי מדיניות משרד החינוך. בעשור הנוכחי החל משרד החינוך לפעול על פי עקרון "ההכלה המלאה" (full inclusion), שעיקרו הפחתת מספר בתי הספר הייחודיים הן בחינוך הרגיל והן בחינוך המיוחד (Lipsky & Gartner, 1998; Reiter, 2008). ביטוי להתפתחות היישום של החינוך הדמוקרטי ניכר בריבוי תכניות דמוקרטיות שונות המופעלות בבתי ספר שונים, גם אלו שאינם נושאים פורמלית את התואר "בית ספר דמוקרטי". עם זאת חשוב לציין כי מספרם של בתי הספר הדמוקרטיים בארץ ובעולם ממשיך לגדול, משום שלצד מקומו של הממסד כמקור תמיכה ומימון לבתי הספר, קמים גופים אחרים התומכים ביוזמות דמוקרטיות בחינוך, כמו המכון לחינוך דמוקרטי ישראל ואף גופים פרטיים. עקב תהליכים אלה הולך וגדל הצורך בעובדי חינוך בעלי הכשרה המדגישה תפיסה חינוכית דמוקרטית הן בבתי ספר דמוקרטיים והן בבתי ספר שבהם מתפתחות תכניות ברוח החינוך הדמוקרטי. במכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות הופעלה לראשונה תכנית אקדמית להכשרת סטודנטים להוראה אשר דרך הכשרתם, כמו גם העקרונות הדידקטיים שלמדו, מבוססת על עקרונות החינוך הדמוקרטי.

התכנית הדמוקרטית הניסויית במכללת סמינר הקיבוצים

התכנית הדמוקרטית הניסויית במכללת סמינר הקיבוצים היא תכנית להכשרת מורים בשיתוף המכון לחינוך דמוקרטי ישראל. ייחודה של התכנית בכך שהיא משלבת את עקרונות החינוך הדמוקרטי בדרכי ההוראה והלמידה, בתכנים ובחזון החינוכי יחד עם התכנים המסורתיים

הקיימים בכל תכנית מוכרת להכשרת עובדי הוראה. מטרת-העל של התכנית היא שהבוגרים עצמם יישמו עקרונות דמוקרטיים אלה בעבודתם החינוכית.

בתכנית מופעלים שני מסלולי הכשרה. האחד, אשר החל בתשס"ג, הוא מסלול להכשרת מורים להוראת מדעי הרוח בהדגש חברתי; והאחר, אשר החל בתשס"ה, הוא מסלול להכשרת מורים להוראת ביולוגיה וכימיה בהדגש סביבתי. עד שנת הלימודים תשס"ט סיימו שלושה מחזורים את הכשרתם בתכנית שאורכת ארבע שנים. עם סיום התכנית יצאו הבוגרים לעבודה במסגרות חינוך שונות. בשל ראשוניותה וייחודה של התכנית עלה הצורך במחקר אשר יבחן את דפוסי השתלבותם של בוגרי התכנית הדמוקרטית במערכת החינוך ובחיי העבודה.

מטרת המחקר המרכזית הייתה לבחון את דפוסי ההשתלבות של בוגרי התכנית הדמוקרטית במערכת החינוך ובחיי העבודה, ולברר אם קיימים קשרים בין המאפיינים השונים של התכנית (כמו חממה ליזמות חינוכית, חונכות אישית וקהילת לומדים) לבין דפוסי ההשתלבות הללו. לשם כך נבחנו **שאלות המחקר** האלה:

1. מהם דפוסי ההשתלבות של הבוגרים בחיי העבודה, והאם קיימת זיקה בין משתני רקע אישי ורקע אקדמי של הבוגר לבין דפוסי ההשתלבות האלה?
2. באיזו מידה הבוגרים שבעי רצון מההכשרה שקיבלו ומיכולתם ליישם בחיי העבודה את אשר למדו בתכנית, ואילו גורמים בהכשרה קשורים לתחושת ההצלחה של הבוגרים ליישם בעבודתם את החינוך הדמוקרטי?
3. מהן תפיסות הבוגרים בנוגע להכשרה בתכנית הדמוקרטית ולקשר שבינה לבין השתלבות בעבודת ההוראה, וכיצד השפיעו ההכשרה והעבודה החינוכית על חייהם האישיים?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר הוא מחקר אמפירי תיאורי, ונעשה בו שילוב בין שאלונים "סגורים" לכלים איכותניים - ראיונות "פתוחים".

אוכלוסיית המחקר

משתתפי המחקר הם בוגרי התכנית הדמוקרטית במכללת סמינר הקיבוצים, הרשומים ברשימת מסיימי התכנית עד שנת תש"ע. הרשימה מונה 92 בוגרים עד שנת הלימודים תשס"ט, מתוכם 23 בוגרים שהחלו את לימודיהם במחזור הראשון בתשס"ג (במסלול מדעי הרוח) וסיימו את הכשרתם בתשס"ו, 25 בוגרים שהחלו את לימודיהם בתשס"ד (במסלול מדעי הרוח) וסיימו את הכשרתם בתשס"ז, ו-44 בוגרים (24 במסלול מדעי הרוח ו-20 במסלול מדעים) שהחלו את לימודיהם בתשס"ה וסיימו בתשס"ח.

כיוון שכלל מסגרת הדגימה, 92 בוגרים, היא כמות של נבדקים אשר הליך תשאולם היה סביר במגבלות הזמן והתקציב למחקר, הוחלט שתשלחנה בקשות השתתפות במחקר לכל הבוגרים. בספרות המדעית מכונה מדגם שכזה "מדגם מתנדבים". חסרונו של מדגם מתנדבים מעין זה הוא בהטיה שעלולה להיווצר אם למתנדבים מאפיין שונה באופן משמעותי מאלה שלא התנדבו, ולפיכך ההסקה מהמדגם לכלל האוכלוסייה עלולה להיות מטעה. עם זאת, במחקר הנוכחי התבקשו 30 מהבוגרים לענות על השאלון במסגרת כנס בוגרים שנערך במכללה, וכל 30 הפניות נענו בחיוב. מתוך 62 הבוגרים הנותרים השיבו על השאלונים עוד 10 בוגרים. על כן סך הבוגרים שענו על השאלונים הוא 40, שהם 43% ממסגרת הדגימה. נתונים אלה עשויים לצמצם את פוטנציאל האיום על התוקף החיצוני של המחקר.

איום אפשרי אחר על ממצאי המחקר מקורו בעובדה, שעשרת הבוגרים האחרונים שהשתתפו במחקר השיבו על השאלונים בטלפון או בראיונות אישיים (כפי שיוצג בפרק האיכותני של המחקר). דיווחיהם של עשרת הבוגרים הללו עלולים להיות מוטים בשל רצייה חברתית או רצייה של החוקר. עם זאת יש לציין כי הנבדקים האחרים, שהם מרבית המדגם (75%), השיבו באמצעות שאלונים אנונימיים. השאלונים האנונימיים מסייעים בהקטנת האיום על תוקף המחקר שעלול להיווצר בשל רצייה. בנוסף לכך, בניית ממצאי המחקר נעשה ניסיון לבחון את תוקף ממצאי החלק הכמותי על ידי החלק האיכותני. בסך הכול המדגם כלל 13 גברים ו-27 נשים. הגיל הממוצע של הבוגרים היה 30.5 שנים (סטיית תקן = 5.24). 12 מהבוגרים התבקשו להשתתף גם בראיונות פתוחים.

כלי המחקר

כלי המחקר ששימש אותי בחלק הכמותי היה שאלונים לדיווח עצמי. השאלונים פותחו על ידי צוות המחקר בשיתוף פעולה עם צוות המורים המלמד במכון הדמוקרטי, וכללו: פרטי רקע אישי ופרטי רקע אקדמי של הבוגר (מגדר, מסלול לימודים, שנת תחילת הלימודים, חובות אקדמיות שונות); פרטים על עבודת הבוגר כיום (מסגרת עבודתו - בית ספר דמוקרטי או אחר, מסגרת פורמלית או בלתי-פורמלית, סוג התפקיד, היקף המשרה); סולמות שביעות רצון מההכשרה המקצועית ומאפשרויות יישום התכנים שנרכשו במהלך ההכשרה בעבודת הבוגר; תחושות מימוש עצמי מקצועי ומימוש עצמי אישי.

תיקוף השאלון נעשה בפרוצדורת "תוקף תוכן" (תוקף נראה). פרטי השאלונים והתאמתם לשאלות המחקר נבחנו על ידי שני חוקרים ושני אנשי מקצוע מקברניטי התכנית הדמוקרטית. בנוסף לכך שימשו כלי המחקר האיכותני לתיקוף גורמים מהשאלון. בבדיקת מהימנות הפרטים נמצאו מהימנות גבוהות, כמתואר בלוח 1.

לוח 1: מהימנויות המשתנים

אלפא של קרונבך	מספר הפריטים	N	הגורמים
0.83	3	36	אוהב את העבודה
0.78	2	29	שביעות רצון מתנאי העבודה
0.8	5	24	רצון ליישם את עקרונות החינוך הדמוקרטי
0.76	4	24	שיתוף פעולה עם העובדים האחרים בקידום עקרונות החינוך הדמוקרטי

ממצאי החלק הכמותי

שאלת המחקר הראשונה הייתה: מהם דפוסי ההשתלבות של הבוגרים בחיי העבודה, והאם קיימת זיקה בין משתני רקע אישי ורקע אקדמי של הבוגר לבין דפוסי ההשתלבות האלה? ראשית נבחנה השתלבות הנבדקים בהוראה. נמצא כי 37.5% מתוך העוסקים בהוראה (15) עוסקים רק בהוראה פורמלית, 20% (8) עוסקים רק בהוראה בלתי-פורמלית, ו-12.5% (5) עוסקים הן בהוראה פורמלית והן בהוראה בלתי-פורמלית. בחינת דיווחי 12 הנבדקים שציינו כי אינם עוסקים בהוראה במערכת החינוך (הפורמלי או הבלתי-פורמלי) חושפת כי שישה מהם למעשה כן עוסקים בהוראה, אך בהוראת מבוגרים. בשלב השני בניתוח הממצאים נבחנה השתלבות הנבדקים בחינוך הדמוקרטי - בתי ספר דמוקרטים או בתי ספר שיש להם ליווי של המכון לחינוך דמוקרטי. הממצאים מרוכזים בלוח 2.

לוח 2: שכיחות השתלבות הנבדקים בחינוך הדמוקרטי, על פי מסלול ההכשרה בתכנית

סך כל הנבדקים שלא השתלבו בחינוך הדמוקרטי	נבדקים המשתלבים בחינוך הדמוקרטי			סך הבוגרים שהשתתפו במחקר	מסלול ההכשרה
	סך כל המשתלבים בחינוך הדמוקרטי	נבדקים המשתלבים בבית ספר שיש לו ליווי של המכון הדמוקרטי	נבדקים המשתלבים בבית ספר דמוקרטי		
10 (40%)	15 (60%)	5 (20%)	10 (40%)	25 (100%)	רוח וחברה
9 (60%)	6 (40%)	1 (6.7%)	5 (33.3%)	15 (100%)	מדעים

בדיקת מובהקות הפרש הפרופורציות בין המשתלבים בחינוך הדמוקרטי מקרב בוגרי מסלול מדעי הרוח והחברה לבין המשתלבים בחינוך דמוקרטי מקרב בוגרי מסלול המדעים הראתה כי לא נמצא הבדל מובהק ביניהם (60% השתלבות מול 40% בהתאמה, $z=1.3$, $p>0.05$). עוד עולה מלוח 2 כי מספרם הכללי של המשתלבים במסגרות החינוך הדמוקרטי (21) קרוב למספרם של אלה שלא השתלבו במסגרות הללו (19). עם זאת, בהתחשב בעובדה שמספרם הכולל של בתי הספר הדמוקרטיים הוא פחות מ-1% מכלל בתי הספר במערכת החינוך הממלכתית, ניתן להסיק כי השתלבות הבוגרים בחינוך הדמוקרטי היא גבוהה. לא נערך מחקר או סקר לבירור היחס המספרי בין העובדים בחינוך הדמוקרטי שלא קיבלו הכשרה בחינוך דמוקרטי ובין העובדים שקיבלו הכשרה כזו.

שאלת המחקר נוגעת גם למאפייני העבודה של הבוגרים, דהיינו ותק והיקפי משרה. בניתוח הממצאים נמצא כי ממוצע הוותק של העוסקים בהוראה הוא 3 שנים ($SD=2.3$). היקפי המשרות שעליהם דיווחו הבוגרים נעו בין 4 שעות חודשיות ל-104 שעות חודשיות (ממוצע - 47 שעות חודשיות, $SD=38$). ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם העובדה שמדובר בבוגרים צעירים יחסית שמצויים בשוק העבודה שנים מעטות. יש מקום לבחון את מאפייני העבודה גם בעתיד. אשר לתחומי ההוראה נמצא כי הנבדקים שהשתלבו בהוראה עוסקים במגוון מקצועות לימוד פורמליים, כמו שפות (עברית, אנגלית וערבית), תנ"ך, ספרות, מדעים (ביולוגיה, טבע, פיזיקה, כימיה, מחשבים ומתמטיקה), ובמקצועות בלתי-פורמליים, כמו יוגה, פולקלור ומשק. תחום אחר שנבדק ביחס לנתוני הרקע של הבוגרים הוא זכאותם הרשמית לקבלת התואר. נמצא כי 57.5% מהנבדקים (24) לא השלימו את כל החובות הנדרשות לקבלת התואר, רובם טענו שהם חייבים עדיין בעבודה סמינריונית אחת לפחות. (ממצא זה ישוב ויידון בחלק האיכותני של המחקר).

שאלת המחקר השנייה ביקשה לברר באיזו מידה הבוגרים שבעי רצון מההכשרה שקיבלו ומהיכולת שלהם ליישם בחיי העבודה את אשר למדו בתכנית, ואילו גורמים, מההכשרה או מכיוונים אחרים, מסייעים לתחושת ההצלחה שלהם בעבודתם בחינוך הדמוקרטי. לצורך מענה על שאלת מחקר זו נבדקה משוואת ניבוי מרובה למשתנה "מידת הערכתו של הבוגר כי הוא מיישם בעבודתו את אשר רכש בתכנית". טרם עריכת הפרוצדורה של הרגרסיה המרובה נבחנו הקשרים בין המשתנים המנבאים לשם זיהוי מצב של מולטיקולינריות. נמצא כי למשתנה "השפעת החונכות" יש קשר מובהק למשתנים המנבאים האחרים. יתר הקורלציות בין המשתנים המנבאים היו משמעותיות פחות, ולפיכך הוצא המשתנה מניתוח מודל הרגרסיה. לוח 3 מציג את ממצאי ניתוח הרגרסיה לאחר הוצאת המשתנים.

לוח 3: משוואת ניבוי מרובה למשתנה "הערכת הבוגרים את הצלחתם ביישום עקרונות החינוך הדמוקרטי" בעבודתם

F	R ²	t(p)	Beta	S.E	B	הגורם
21.42*	.62*	4.2**	0.46	0.09	0.39	השפעת ה"חממה"
		-0.53	-0.06	0.01	-0.05	השפעת ה"קהילה"
		2.2*	0.28	0.14	0.3	מרוצה מתנאי העבודה
		-0.16	-0.02	0.15	-0.25	שיתוף פעולה עם עובדים אחרים
		0.56	0.08	0.11	0.06	השפעת שיעורי ההתמחות
		3.27**	0.72	0.14	0.73	השפעת שיעורי החינוך

*p<0.05 **p<0.01

מלוח 3 ניתן להסיק כי המודל כולו מסביר 62% ($F(6, 16)=21.42; p<0.01$) מן השונות של המשתנה התלוי (תחושת הבוגר כי הוא מיישם בעבודתו את עקרונות החינוך הדמוקרטי). כמו כן עולה כי המשתנים שיש להם תרומה משמעותית לניבוי תחושת יישום עקרונות החינוך הדמוקרטי בעבודת הבוגרים הם ה"חממה" ($t=4.2, p<0.01$), שיעורי החינוך ($t=3.27, p<0.05$) ותנאי העבודה ($t=2.3, p<0.05$). המרכיבים הקשורים ישירות להכשרה בתכנית הדמוקרטית הם ההתנסות ב"חממה ליזמות חינוכית" ושיעורי החינוך. כמו כן חשפה משוואת הניבוי את החשיבות שיש למעורבות הסביבה שבה הבוגר פועל (תנאי העבודה) בהצלחת היישום של עקרונות החינוך הדמוקרטי. יש לשים לב כי קיים איום מסוים על התוקף הסטטיסטי של ממצאי משוואת הרגרסיה הזו בשל ריבוי משתנים שהוכנסו לתוכה ביחס למספר התצפיות שנאספו. עם זאת, ניתן להתרשם מהמגמה העולה ממשוואת הרגרסיה גם מתוך הממצאים האיכותניים שעלו במחקר.

לאור אחוז הניבוי הגבוה של מודל הרגרסיה המרובה להסבר התחושה של יישום עקרונות החינוך הדמוקרטי בעבודת הבוגרים, הוכנסו למשוואת ניבוי נוספת המשתנים מהמודל יחד עם המשתנים "שיתוף פעולה עם ההנהלה" ו"מידת השאיפה של הבוגרים ליישם את אשר רכשו בתכנית". בפרוצדורה הזו נעשה ניסיון לבחון מהי מידת השונות של המשתנה "מידת האהבה של הבוגר לעבודתו" המוסברת על ידי שונות המשתנים הללו. גם כאן נבחנו הקשרים בין המשתנים המנבאים לפני עריכת הפרוצדורה של הרגרסיה המרובה. נמצאו קשרים מובהקים בין המשתנה "שיתוף פעולה עם ההנהלה" לבין משתנים מנבאים אחרים, ולכן הוצא משתנה זה ממשוואת הרגרסיה. משוואת הרגרסיה שהתקבלה מוצגת בלוח 4.

לוח 4: משוואת ניבוי מרוכה להערכת מידת האהבה של הבוגר את עבודתו

F	R ²	t(p)	Beta	S.E	B	הגורם
12.9*	0.7*	4.35*	0.70	0.15	0.66	שיתוף פעולה עם עובדים אחרים

*p<0.01

מלוח 4 ניתן להסיק כי המודל כולו מסביר 72% ($F(2, 21)=12.9; p<0.01$) משונות המשתנה התלוי (מידת אהבת המקצוע). במשוואת ניבוי זו המשתנה היחיד שנמצא מסביר באופן מובהק את מידת האהבה למקצוע הוא מידת שיתוף הפעולה עם העובדים האחרים במקום העבודה ($t=4.35, p<0.01$). ממצא זה מחזק את חשיבות תרומתה של סביבת העבודה של הבוגר להצלחה בעבודתו ולאהבת העבודה שהוא עושה.

לבסוף נבחנה רגרסיה לשם ניבוי תחושת המימוש בחיים האישיים של הבוגר על פי תחושת המימוש שהוא חווה בעבודה. משוואת הרגרסיה שהתקבלה מוצגת בלוח 5.

לוח 5: משוואה לניבוי תחושת המימוש בחיים האישיים של הבוגר על פי תחושת המימוש שהוא חווה בעבודה

F	R ²	t(p)	Beta	S.E	B	הגורם
13.59*	0.27*	2.95*	0.52	0.11	0.47	תחושת המימוש העצמי בעבודה

*p<0.01

לוח 5 מלמד כי המימוש העצמי בעבודה מנבא 27% מתחושת המימוש בחיים האישיים של הבוגר ($Beta=0.52; F(1, 37)=13.59; p<0.01$). ממצא זה, המצביע על קשר חיובי משמעותי בין תחושת המימוש בעבודה לתחושת המימוש בחיים האישיים, מתקשר גם לשאלת המחקר השלישית.

שאלת המחקר השלישית ביקשה לבחון מהן תפיסות הבוגרים בנוגע להכשרה בתכנית הדמוקרטית ובנוגע לקשר שבין ההכשרה בתכנית לבין השתלבות בעבודת ההוראה, וכן כיצד השפיעו ההכשרה והעבודה החינוכית על חייהם האישיים. שאלה זו נבחנה באמצעות ראיונות פתוחים שנערכו לבוגרים, כפי שיוצג בחלק הבא.

החלק האיכותני במחקר מטרות הפרק האיכותני

מטרת הפרק האיכותני במחקר זה הייתה בראש ובראשונה לבחון את שאלת המחקר השלישית שהיא: מהן תפיסות הבוגרים בנוגע להכשרה בתכנית הדמוקרטיה וכנוגע לקשר שבין ההכשרה בתכנית לבין השתלבות בעבודת ההוראה. כמו כן ביקשתי לבדוק כיצד השפיעו ההכשרה והעבודה החינוכית על חייהם האישיים של הבוגרים.

מטרה נוספת של פרק זה, הקשורה בקודמתה, הייתה לתרום להבנתם ולהגדרתם של משתנים הקשורים לנושא החינוך הדמוקרטי, ולסייע בבחינת הממצאים אשר עלו מהחלק הכמותי ובהערכת תקפותם.

גישת המחקר וכלי המחקר האיכותני

לשם השגת המטרות הללו נערכו שנים עשר ראיונות פתוחים. המתודולוגיה שהנחתה את מהלך הריאיון היא מתודולוגיית "ריאיון פתוח". ריאיון מסוג זה מאפשר לנבדק להעלות תשובות, רעיונות והסברים סובייקטיביים לתופעות החשובות בעיניו במהלך אירועי חייו (Paton, 1990). מקאדמס (McAdams, 1995) מציין כי הראיונות הפתוחים כפופים לעתים לאילוצים העשויים ליצור הבניה חלקית של הריאיון, וזאת מבלי לפגוע במהות ההקשבה לקול האישי של המראיין. במחקר הנוכחי חלק מן הראיונות היו כפופים לשני אילוצים, והללו יצרו לעתים הבניה חלקית של הראיונות. האילוצים נבעו מרגישות נושאי המחקר ומהזמן הרב שהמראיינים כבר הקדישו למילוי השאלונים הסגורים. אשר לנושא המחקר, הובהר לנחקרים כי הנושא המרכזי הוא עיסוקם כיום בזיקה להתנסותם בלימודי התכנית. כך גם כשסיפרו את תולדות חייהם הוטה הריאיון לעתים לכיוון זה, הן על ידי החוקר והן על ידי הבוגרים עצמם. בשל הרגישות שהחוקר מחויב בה במסגרת כללי האתיקה המחקרית, מכיוון שמדובר בפרנסה ובתחושות מימוש, התעורר לעתים הצורך להציג מספר רב יותר של שאלות עקיפות מהמקובל בדרך כלל בריאיון בעל אופי פתוח (Crabtree & Miller, 1999). האילוח השני היה, כאמור, הזמן הרב שכבר הקדישו המראיינים למילוי שאלוני המחקר הסגורים. לשם הימנעות מתחושת שחיקה או מיצוי הדין במושאי המחקר עלה הצורך בשאלות מכוונות שיציפו בזמן קצוב את הנושאים העיקריים הקשורים לשאלות המחקר המרכזיות.

בעת הריאיון התבקשו המראיינים לספר על הרקע האישי, המשפחתי והסביבתי שלהם הקשור להתנסויות עם החינוך הדמוקרטי; לתאר את תקופת ההכשרה במכללה בתכנית הדמוקרטיה; ולספר על עיסוקם כיום ועל השפעת ההכשרה בתכנית על השתלבותם בחיי העבודה.

אוכלוסיית המחקר ומהלכו

לשם עריכת הראיונות הפתוחים פנינו לשליש מהבוגרים שנטלו חלק במילוי השאלונים הסגורים. הקריטריונים שעל פיהם הוחלט מי מהבוגרים יוזמנו לראיונות היו ייצוג של כלל המחזורים, המסלולים והמגדרים. הרגימה מתוך כל קבוצת בוגרים המובחנת במחזור, במסלול ובמגדר הייתה אקראית. כל הפניות נענו בחיוב (13 מרואיינים מתוך 13 בקשות לראיונות). הראיונות נערכו במשרד החוקר, בבתי קפה וגם באמצעות הטלפון. משך כל ראיון נע בין שעה אחת לארבע שעות. בשני מקרים, כשהראיונות נמשכו מעל שלוש שעות, התקיימו שני מפגשים כדי להקל על המרואיין ועל המראיין. במהלך הראיון רשם החוקר את כל דברי המרואיין. ראיון אחד הופסק בתחילתו עקב מצבה הפיזי של המרואיינת. בשל כך ממצאי המחקר מתייחסים ל-12 הראיונות המלאים בלבד. לוח 6 מסכם את מאפייני הרקע של המרואיינים.

לוח 6: מאפייני הרקע של המרואיינים

מספר הראיון	המגדר	הגיל	מועד תחילת התכנית	מסלול ההכשרה	המסגרת החינוכית שבה עובד/ת הבוגר/ת	הערות
ריאיון 1	בוגרת	23	תשס"ג	מדעים	לא פורמלית	
ריאיון 2	בוגרת	27	תשס"ה	רוח	פורמלית	
ריאיון 3	בוגרת	26	תשס"ד	רוח	לא פורמלית	עבודה עם בוגרים
ריאיון 4	בוגרת	25	תשס"ד	רוח	לא עובדת	לפני תואר שני
ריאיון 5	בוגר	27	תשס"ג	מדעים	פורמלית	
ריאיון 6	בוגרת	30	תשס"ה	רוח	פורמלית	בית ספר דמוקרטי
ריאיון 7	בוגר	35	תשס"ג	מדעים	פורמלית	בית ספר דמוקרטי
ריאיון 8	בוגר	29	תשס"ד	רוח	פורמלית	בית ספר דמוקרטי
ריאיון 9	בוגר	26	תשס"ד	רוח	לא עובד	
ריאיון 10	בוגרת	32	תשס"ה	רוח	פורמלית	בית ספר דמוקרטי
ריאיון 11	בוגרת	29	תשס"ג	רוח	לא פורמלית	
ריאיון 12	בוגרת	34	תשס"ו	מדעים	פורמלית	בית ספר דמוקרטי

מלווה 6 נראה כי אף שהמרוויינים הם רק שליש מכלל הנבדקים במחקר, הראיונות מבטאים את קולותיהם של נבדקים השונים זה מזה במגדר, בגיל, במסלולי הלימוד, בשנת תחילת הלימודים ואף במקומות העבודה. שיעורם הנמוך של המרוויינים ביחס לכלל הבוגרים (בערך 15%) מחייב זהירות בתוקף החיצוני של ממצאי הראיונות. עם זאת, הראיונות עשויים לספק כיווני חשיבה נוספים הקשורים לשאלות המחקר שעסקנו בהן עד כה.

דרכי ניתוח הממצאים

ניתוח הנתונים בחלק האיכותני של המחקר נעשה בהתאם להמלצתם של מרשל ורוזמן (Marshall & Rossman, 1995). בשלב הראשון כל ריאיון נותח לגופו בעקבות קריאתו. בשלב השני נערך ניתוח משווה בין הראיונות במטרה למצוא את הדפוסים המשותפים. הראיונות נקראו בזה אחר זה כדי לאתר רעיונות כלליים שנראו רלוונטיים להבנת נושא המחקר. אותם רעיונות היו הבסיס הראשוני לתמות. סיווג הנתונים לתמות מרכזיות היה הגרעין של המסקנות העיקריות שהתקבלו בסופו של התהליך. בשלב האחרון נעשתה קריאה דקדקנית יותר של הראיונות, כאשר כל קטע רלוונטי קודד לקטגוריה מסוימת, תוך ציון מספר הריאיון שממנו נלקח. התמות הסופיות נבחרו על פי התכנים שעלו מן הממצאים.

ממצאים

תמות מרכזיות בניתוח הראיונות

- ניתוח הראיונות של בוגרי התכנית העלה כמה תמות מרכזיות בשלושה תחומים:
- א. היכרות הבוגרים עם החינוך הדמוקרטי או עם ערכי החינוך הדמוקרטי לפני ההתנסות בתכנית: מתמות אלו עלה כי הבוגרים לא התנסו בחינוך דמוקרטי במסגרת פורמלית לפני הצטרפותם לתכנית. עם זאת, מרבית הבוגרים הכירו את מערכת הערכים של החינוך הדמוקרטי ואף הזדהו עם מרכיבים, ובעיקר עם הערכים הקשורים לכבוד האדם, לחופש ולסובלנות.
 - ב. ההכשרה בתכנית הדמוקרטית: מרבית הבוגרים הביעו שביעות רצון מהתכנית ובעיקר מהחממה לטיפוח יזמות חינוכית, במובן של הרחבת הידע בחינוך הדמוקרטי וטיפוח הבוגר כאדם וכלומד בעל ערך. אשר ללימודי החינוך, עלתה ביקורת הקשורה לשטחיות החומר ולמחסור בתכנים נוספים. בנוגע לסגל התכנית הועלו הן דיווחים שליליים והן חיוביים; אולם בסך הכול עלה מהדיווחים כי הסגל נתפס כמתחשב בסטודנטים, משקיע בעבודתו ומשמש דוגמה אישית.
 - ג. השפעת התכנית על ההשתלבות בחיי העבודה ועל חייהם האישיים של הבוגרים: הבוגרים ציינו תחומים רבים בחיי העבודה שבהם ניכרת השפעת התכנית. הדיווחים מבטאים הפנמה של עקרונות החינוך הדמוקרטי, ובהם טיפוח היזמות בעבודה, טיפוח יכולות התמודדות עם

שינוי ותמיכה בשינוי, כמו מעורבות העירייה בהפיכת בית הספר למוביל פעילות חברתית בשעות אחר הצהריים.

פירוט התמות והמסקנות העולות מהן

א. היכרות עם החינוך הדמוקרטי או עם ערכיו לפני ההתנסות בתכנית

כלל המרואיינים לא התנסו בחינוך דמוקרטי כמתבגרים במערכת החינוך:

יכול להיות שבגלל שבאתי מל' הייתי רגילה לדברים כאלה. (ריאיון 1)

עליתי ב-1999. עד שהגעתי למכון גרתי בעולם "רוסי" בב'. כמובן שברוסיה לא

היה חינוך דמוקרטי. (ריאיון 2)

לא קיבלתי חינוך באווירה של "חינוך דמוקרטי". (ריאיון 6)

עם זאת, הבוגרים הכירו את מערכות הערכים בחינוך הדמוקרטי או לפחות את הביקורות על החינוך המסורתי, והזדהו עמן:

הייתי בתנועת נוער, ראיתי את החינוך הדמוקרטי כאופציה למשהו אחר, תמיד

הייתה לי ביקורת על מערכת החינוך. (ריאיון 3)

נולדתי בב'. הייתי בקן השומר הצעיר, וההמשך בתכנית דמוקרטית היה טבעי.

(ריאיון 4)

אני מאוד מזדהה עם החינוך הדמוקרטי, זה מה שמתאים לאישיות שלי, אני לא

יכול ללמוד בדרך אחרת. (ריאיון 7)

עברתי בגני ילדים בקיבוץ לאורך כל חיי והיה לי מאוד ברור שאתעסק בחינוך

דמוקרטי בצורה כלשהי. (ריאיון 10)

משמעות ממצא זה היא שההכשרה בתכנית היא כפי הנראה מקור הידע והכלים של המרואיינים בכל הנוגע לחינוך הדמוקרטי, שכן הם לא התנסו לפני ההכשרה במסגרת חינוך דמוקרטי. כמו כן נראה כי תנאי חשוב להצלחה בתכנית ולהשתלבות בחינוך הדמוקרטי הוא ההזדהות עם מערכת ערכים שהיא בחלקה הגדול ביקורת על החינוך המסורתי.

ב. ההכשרה בתכנית הדמוקרטית

ההתנסות במרכיבי התכנית הייחודיים (חממה, קהילה וחונכות)

מרבית הבוגרים הביעו סיפוק ושביעות רצון ממרכיבי התכנית הייחודיים, במשפטים כגון:

החממה והמכון השפיעו על חיי... וההפך, תפיסת העולם שלי מאוד התאימה...

יש במכון משהו מאוד "דינמי". המכון נותן משהו, התכנית חיזקה דברים אצלי...

ממליצה ללכת ללמוד שם, כי זה תואר שמנסה ליישם משהו שאני מאמינה,

מעניין, אווירה נעימה. (ריאיון 1)

החממה מאוד תרמה לי בפיתוח שלי אישית. הקורסים ברמה אקדמאית טובה, ברוח דמוקרטית, מדברים, מידיינים. (ריאיון 2)
לגבי החממה - רעיון מדהים ומשמעותי. (ריאיון 3)
אני חושבת שההתנסויות הייחודיות היו הדבר הכי משמעותי שעשיתי. (ריאיון 12)

כמו כן הריווחים העלו כי החלקים הייחודיים בתכנית חידרו אצל הבוגרים את משמעותיות החינוך הדמוקרטי:

המכון העביר אותי תהליך בנייה, הבנה של מימוש עצמי - עיצב כלים להיום.
(ריאיון 5)

גישה של חופש, דיונים שתואמים את ההלך הדמוקרטי, התחשבות במבחנים, בעבודות. הלימודים לא מתמקדים אך ורק בציונים, זה הרבה מעבר. (ריאיון 9)

כן צוינו ההקשבה לסטודנטים, החדרת האמונה בייחודיותו וביכולותיו של כל אדם והפתיחות לשונות הבין-אישית:

כפי שאני רואה את הדברים, לחינוך הדמוקרטי... בעיקר המון תשומת לב לעניין של ההקשבה לתלמידים, ולהיות "בן אדם". (ריאיון 8)

צורת ניהול דמוקרטי מעצימה יכולות. נטעו בי את האמונה כי אני יכול לעשות הכול. (ריאיון 5)

במפגש עם אנשים יש לי יותר כלים, פתוחה לשונות, יותר סובלנות. (ריאיון 4)

משמעות האמירות הללו היא שמרכיבי התכנית הייחודיים הצליחו לעורר עניין של ממש אצל המרואיינים. כמו כן לדעת המרואיינים, מרכיבי התכנית השפיעו לחיוב על יכולתם ליישם את עקרונות החינוך הדמוקרטי בעבודתם. מסקנה זו תשוב ותעלה בהמשך מתמות נוספות.

שיעורי ההתמחות ושיעורי החינוך

בנושא שיעורי הדיסציפלינה הועלו עמדות מתונות בשאלת השפעתם על הכשרת המרואיינים: הייתי מבסוט מהלימודים, קשה לי לחשוב על משהו ספציפי שהייתי רוצה לשפר.
(ריאיון 7)

בשיעורים בתחום ההתמחות - ביולוגיה וטבע - יש מבחנים... עושים ו"זהו".
(ריאיון 1)

ואילו בנוגע לשיעורי החינוך עלו תגובות המאופיינות בביקורתיות:
אני מרגישה שחסרים היו קורסים רגילים של חינוך... לא היה קורס בלקויי למידה... לא היה קורס בפסיכולוגיה של ההתבגרות; הייתי מעדיפה זאת על פני פסיכולוגיה חברתית. (ריאיון 2)

בלימודי החינוך היה "חור" ... לא הרגשתי שאני מזיעה כמו באוניברסיטה, תחושת "תיכון", קל. הייתי מחפשת יותר עומק ורצינות. (ריאיון 4)

המסקנה מדברים אלה היא כי המרואיינים חשו בעייתיות בנושא הלמידה של הקורסים האקדמיים. מסקנה זו קיבלה חיזוק גם בהמשך ניתוח הראיונות, כאשר החובות האקדמיות שבו ונקשרו לביקורות של המרואיינים כלפי הסגל, כפי שמלמדת התמה שלהלן.

החובות האקדמיות בהכשרה

דברי המרואיינים מעידים על תחושת אי-נחת הנובעת מאי-השלמת החובות האקדמיות לאחר סיום ההכשרה:

יש לי עוד שני סמינריונים להגיש, יש לא מעט אנשים שלא סיימו את כל החובות. (ריאיון 2)

איך זה כל כך הרבה תלמידים לא סיימו לימודיהם, משאירים אנשים ממורמרים. (ריאיון 3)

תחושה זו באה לידי ביטוי גם בדיווחי הנבדקים בשאלונים. הממצאים מעידים כי זוהי מכשלה בולטת בהכשרה, והדיווחים של המרואיינים מרמזים על כך שהם רואים בסגל את האחראי למצב זה. תמונה זו עולה גם מהתמה הקשורה לשביעות הרצון מסגל ההוראה.

שביעות הרצון מסגל ההוראה ומהמדריכים

בשאלת שביעות הרצון מסגל ההוראה בתכנית ומהמדריכים נמצאו הן דיווחים שליליים והן דיווחים חיוביים, לעתים באותו הריאיון עצמו:

אני כלל לא בטוחה שסגל המכון ירצו לקבל ביקורת, ירצו לרדת מהעץ הגבוה שעליו טיפסו, שיהיה להם באמת אכפת איך זה כל כך הרבה תלמידים לא סיימו לימודיהם, משאירים אנשים ממורמרים. ואילו בהמשך: הייתי מעוניינת לעבוד במכון הדמוקרטי בגלל האווירה בסגל שמאוד מתאימה לחינוך הדמוקרטי, לאדם. (ריאיון 3)

האמת היא שחסרה לי עבודה סמינריונית אחת ועוד שתי עבודות קטנות. שני המרצים שלא הגשתי להם את העבודות הם מאלה שחושבים "הם זורקים כי זה חינוך דמוקרטי", אבל במקרה שלי זה ממש לא נכון. (ריאיון 9)

נראה כי הביקורת המופנית למרצים נוגעת בעיקר לנושא החובות האקדמיות. המרואיינים נוטים להטיל את האחריות לאי-השלמת חובותיהם על כתפי המרצים, ופחות נוטלים את האחריות על עצמם.

בנושאים אחרים שאינם נוגעים לחובות האקדמיות, נראה כי הביקורות על הסגל היו מתונות יותר:

הייתה לי מנחה שהייתה בסדר, אבל לא הרבה יותר מזה. (ריאיון 2)
ה"חונכות אישית" לא הפכה את עולמי. אני מסתכלת על זה כאישה נחמדה.
שעזרה לי. (ריאיון 11)

עם זאת, ביתר הראיונות התמה הכללית העולה ביחס לסגל ההוראה ולמדריכים משקפת הערכה חיובית כלפיהם:

המושגים שהסביר לי בפסיכולוגיה המרצה לפסיכולוגיה עזרו לי להתמודד.
(ריאיון 2)
המדריכים הדמוקרטיים ברובם היו נפלאים. (ריאיון 7)

ג. השפעת התכנית על השתלבות הבוגרים בעבודה ועל חייהם האישיים ההשתלבות בהוראה

מרבית המרואיינים ציינו כי הם משתלבים בהוראה. בעבודתם הם חשים "שגרירים" של החינוך הדמוקרטי. הדבר בא לידי ביטוי בערכים שהם מבקשים לשלב בבית הספר:

אני מורה בבית הספר הניסויי בעיר י', מחנך כיתה ח'. מלמד ספרות והיסטוריה.
חינוך פורמלי. אני משתמש בלימודים שלי ומיישם בבית הספר, ראשית כול
מכיוון שאני מלמד היסטוריה וספרות - ידע שצברתי בסמינר... משתמש בידע
ובניסיון שחוויתי בסמינר... בבית הספר בו אני מלמד מכנים אותי "הדמוקרטי".
אני מקבל את ערכי הדמוקרטיה ומשמש כסגור שלהם. (ריאיון 8)
אני דוגמה חיה לצמיחה חיה מתוך המכון, מצוות ההקמה בג'. חיבור חזק. אני
דואגת לפרוש בפני תלמידותי אפשרויות שונות לעניין. כל אחת מתחברת לחלק
הנוגע לה. (ריאיון 6)

מרואיינים שצינו כי אינם משולבים בהוראה שייכו זאת ל"סיבות אישיות", וטענו שאף על פי שהם אינם עובדים, ההכשרה בתכנית ממשיכה להשפיע על התנהלות חייהם:

אני כרגע לא עובד מסיבות אישיות, אבל אני יכול להגיד שכל הדברים
שלמדתי בסמינר בקורסים, בחממה וכולי אני מיישם בחיי היום-יום, גם כאדם
אינדיבידואל, ביחסים אישיים. (ריאיון 9)

היום אני עוסקת במלצרות, אני ב"פסק זמן". אבל מתכננת לימודי תואר שני.
ההכשרה במכון נתנה לי כלים ותפיסה לחיים, המון לחיים האישיים. יחס
למתבגרים, מפגש עם אנשים, יש לי יותר כלים, פתוחה לשונות, יותר סובלנות,
ידע, העשרה... למדתי להיות מעורבת. (ריאיון 4)

משמעות ממצא זה היא שתחושת האחזיות שהבוגרים חשים בנוגע ליישום עקרונות החינוך הדמוקרטי קיימת כנראה גם אצל בוגרים שאינם עובדים בבתי ספר המוגדרים רשמית דמוקרטיים, וגם אצל אלה שאינם עובדים כלל. ממצא זה מעיד על הצלחתה של התכנית לקרב את הבוגרים לאמונה בתפיסת העולם החינוכית-דמוקרטית.

השפעת התכנית על חיי העבודה של הבוגר ותפיסתו את החינוך הדמוקרטי כיום

הבוגרים ציינו תחומים רבים בחיי העבודה שבהם ניכרת השפעת התכנית הדמוקרטית. הדיווחים מבטאים הפנמה של עקרונות החינוך הדמוקרטי באופן הוליסטי:

מאוד מרגישים זאת בהתנהלות היום-יומית שלי - עקרונות המכון נמצאים

בעבודה שלי. (ריאיון 11)

כיום אני מאוד מזדהה עם החינוך הדמוקרטי, זה מה שמתאים לאישיות שלי, אני

לא יכול ללמד בדרך אחרת. (ריאיון 7)

אחרים מבטאים את ההזדהות עם העקרונות הדמוקרטיים באופן מפורט:

- טיפוח היזמות בעבודה: "אני מרגישה שאני נמצאת באחת מהליבות של החינוך היזמי בישראל". (ריאיון 6)
- טיפוח יכולות התמודדות עם שינוי ותמיכה בשינוי: "זוהי למעשה העבודה העיקרית של המכון - ליווי עיריות בתהליכי שינוי". (ריאיון 5)
- הבנת חשיבות נושאי איכות הסביבה ודרכי פעולה להעצמתם: "לקחתי מהמכון הדמוקרטי... אחריות בתחומי איכות הסביבה" (ריאיון 1); "נושא האקולוגיה בעבודתי יותר קרוב ללבי מאשר היה". (ריאיון 7)
- מתן הזדמנות לבחירות של התלמיד: "אני דואגת לפרוש בפני תלמידותיי אפשרויות שונות לעניין. כל אחת מתחברת לחלק הנוגע לה". (ריאיון 6)
- שיתוף התלמיד בהערכת הישגיו: "הציונים וההערכה אצלי נקבעים במשותף עם התלמידים". (ריאיון 7)
- פתיחות לשונות הביין-אישית בחברה ובבית הספר: "במפגש עם אנשים יש לי יותר כלים, פתוחה לשונות, יותר סובלנות" (ריאיון 4); "את כל מה שקיבלתי בעצם לקחתי לעבודה שלי. עוד דברים שלקחתי זה הרוח הדמוקרטית, הקטע של האמפטיה, סובלנות, לקבל את השונה". (ריאיון 9)
- שימוש זהיר ומכבד בסמכות המורה: "נזהרתי בסמכות שהפעלתי, אבל לא ויתרתי על המינימום הנחוץ". (ריאיון 1)

התכנית גם חידדה אצל הבוגרים את חשיבות צמיחתו של הבוגר כלומד תמיד. עובדה זו באה לידי ביטוי גם ברצונם של חלק מהבוגרים להשתלב במכון הדמוקרטי:

הייתי מעוניין לעבוד במכון הדמוקרטי בגלל האווירה שמאוד מתאימה לחינוך הדמוקרטי, לאדם וההתפתחות המקצועית. (ריאיון 5)
אני ממש מוצאת בית בתוך המכון. (ריאיון 6)

הבוגרים מבינים כי לשם הצלחה ביישום עקרונות החינוך הדמוקרטי יש לשאוף לשיתוף פעולה עם עמיתיהם (אנשי הוראה, ההנהלה, המשפחות). עם זאת הם רואים את עצמם אחראים לתוכני ההוראה במקום עבודתם:

ההנהלה פתוחה לשמוע, וסך הכול אני האחראית לתכנים של המרכז למידה, כך שזה מאוד מודגש. (ריאיון 11)
הסיבות שלא ניתן ליישם... מחד, המציאות היא מערכת פתוחה: התלמידים והמערכת לא בהכרח מתיישבים עם התבניות שלמדנו. מאידך יש יישום אם יש למורה דרך מגובשת, אם עשה מספיק דרך במהלך הלימודים - הוא מצליח ליישם. (ריאיון 7)

אשר לביקורות שעלו בנוגע להשפעת ההכשרה בתכנית על תפיסת החינוך הדמוקרטי, כפי שהוא נתפס בעיני הבוגרים לאחר התכנית, נמצא כי הביקורת השכיחה ביותר עניינה אי-השלמת החובות האקדמיות (כפי שעלה בתמות הקודמות).

- ביקורת נוספת עלתה רק בקרב מיעוט מהמרוויינים, ומהותה היא הסתייגות מביטוי רדיקלי של עקרונות החינוך הדמוקרטי כפי שהשתקף בתכנית (אך לא מהעקרונות עצמם), כמו למשל:
- "הגזמה" במתן חופש בחירה לתלמיד: "בתכנית נוצר רושם שהחינוך הדמוקרטי מטיף לאתוס ליברלי בצורה קיצונית מדי לדעת, ואני חושב שלא כל דבר במערכת החינוכית צריך להיות נתון לבחירה". (ריאיון 8)
 - הדגשה מופרזת של היזמות: "למכון חשוב להראות עשייה ויזמות, אבל זה לא לעשות חינוך". (ריאיון 4)

כיוון ביקורתי נוסף שעלה מהראיונות מכוון להעדר התייחסות בהכשרה לחינוך המיוחד: החינוך המיוחד יכול להיות שדה מצוין ליישום; חבל שלא מתייחסים לזה. (ריאיון 6)

הדבר היחיד שאני חושבת שצריך לשים עליו יותר דגש הוא עניין האוכלוסיות המיוחדות. אני מאוד מאמינה ברוח, אבל הפרקטיקה לא תמיד עובדת בלימודים. היינו חבורה של סטודנטים שעובדים בהוסטלים, ובמכון פתחו במיוחד קורס לסטודנטים כמונו... יש צורך להתאים את הלימודים גם לסוג אוכלוסייה כזו. (ריאיון 11)

העדר התייחסות של תכנית הלימודים לאוכלוסיות התלמידים עם הצרכים הייחודיים מתמיה, הואיל ואחת מתכליותיו של החינוך הדמוקרטי היא קבלת השונות הבין-אישית, ואין מקום להוציא מכלל זה אוכלוסיות של אנשים עם מוגבלויות.

השפעת התכנית על החיים האישיים

מדיווחי הבוגרים עולה כי לתכנית הדמוקרטית השפעה חיובית נרחבת על חייהם האישיים של הבוגרים:

אני ב"פסק זמן". אבל מתכננת לימודי תואר שני. ההכשרה במכון נתנה לי כלים ותפיסה לחיים, המון לחיים האישיים. (ריאיון 4)
ההשפעה של המכון עליי כיום - התבגרתי. המכון העביר אותי תהליך בנייה, עיצב כלים להיום. (ריאיון 5)
החינוך הדמוקרטי שינה אותי כאדם. (ריאיון 9)

אשר לקשרים בין הבוגרים, נראה כי לא נוצרו קשרים חברתיים משמעותיים בין הבוגרים בחיים שלאחר סיום התכנית, ולדברי חלק מהמרואינים - אף לא במהלכה:
לא נוצרו קשרים חברתיים בכל ארבע השנים. (ריאיון 1)
מבחינת חברים היה לי מאוד נעים, אבל לא שמרתי על קשר עם הרבה אנשים. (ריאיון 11)

ממצאים אלה עלולים לגרוע מתמונת הפנמת הערכים הנרחבת של ערכי החינוך הדמוקרטי, כפי שעלתה במרבית הממצאים הקודמים. טענה זו עולה מתוך כך שאחת מתכליותיו של החינוך הדמוקרטי היא יצירת קשרים בין-אישיים משמעותיים, שביטויים הראשון הוא חברות של ממש. חברות שכזו אינה אמורה להגיע אל סופה עם סיום ההכשרה הפורמלית. ראוי לשים לב כי מסיכום ממצאי החלק האיכותני עולה כי ביחס למרבית הממדים שנבחנו נמצא דמיון בין הממצאים הכמותיים לאלה האיכותניים.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר המרכזית הייתה לבחון את דפוסי ההשתלבות של בוגרי התכנית הדמוקרטית במערכת החינוך ובחיי העבודה, ואת השפעת ההכשרה על דפוסי אלה ועל החיים האישיים. ממצאי המחקר העלו כי מרבית הבוגרים עוסקים בהוראה, רובם בבתי ספר דמוקרטיים או בבתי ספר שיש להם ליווי של המכון לחינוך דמוקרטי. לא נמצאו קשרים בין ההשתלבות בהוראה לבין מגדרו של הנבדק, המחזור שלמד בו או המסלול שהתמחה בו. מרבית העוסקים בהוראה השתלבו בחינוך הפורמלי בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים. חלק קטן מהנבדקים שלא השתלבו בהוראה בחינוך הפורמלי נמצאו עוסקים בהוראת מבוגרים. רק מיעוט הנבדקים דיווחו כי אינם עובדים בהוראה כלל.

על פי עדויות הנבדקים, הסיבות העיקריות לאי-השתלבותם בעבודה הן סיבות "אישיות". על פי פרסומי הלמ"ס (2008), 56.9% מכלל מסיימי המכללות להכשרת עובדי הוראה בישראל משתלבים בהוראה. על רקע נתון זה ניתן לראות את ההשתלבות בהוראה של מסיימי התכנית הדמוקרטית (כאמור, 70% מהנבדקים) כמוצלחת, לפחות באופן יחסי. מחצית מהנבדקים שלא השתלבו בהוראה במערכת החינוך הפורמלי ציינו כי הם עוסקים בעבודת הוראה אחרת (כמו חינוך מבוגרים). אם כך, הפרופורציה של הבוגרים העוסקים בהוראה בכללותה גבוהה עוד יותר (85% לערך מהמדגם), ועל כן ניתן לקבוע באופן גורף כי בוגרי התכנית הדמוקרטית השתלבו במקצוע החינוך.

מבחינת יישום העקרונות של החינוך הדמוקרטי הרי הנבדקים, הן אלה שהשתלבו בבתי ספר דמוקרטיים והן אלה שהשתלבו בבתי ספר אחרים, דיווחו כי הם מיישמים בעבודתם עקרונות של החינוך הדמוקרטי. בוגרי התכנית, שברובם הם עובדים צעירים במערכת החינוך, מבליטים בדיווחיהם את תפיסתם כי החינוך הדמוקרטי הוא בראש ובראשונה הפנמת ערכים ושיקופם לתלמידיהם. לא נמצאו בדיווחים עדויות על התנסויות פרוצדורליות דמוקרטיות (בחירות ל"רשויות מדינה דמוקרטית ליברלית", התנהלות רשויות של מדינת תלמידים וכדומה). על פי דיווחי הנבדקים, עוד טרם ההכשרה בתכנית הם הכירו את עקרונות החינוך הדמוקרטי והחינוך הסביבתי, והזדהו עמם. ממצא זה תואם את הממצא במחקר של וינברג ויעבץ (2007), אשר נערך בקרב הסטודנטים בתכנית כשנתיים לפני המחקר הנוכחי. במחקר ההוא נמצא כי הסטודנטים בתכנית הדמוקרטית מגיעים עם ידע רב בנושאי החינוך הסביבתי, לפחות בהשוואה לסטודנטים אחרים. אף שכך, הממצאים במחקר הנוכחי מלמדים כי התכנית העמיקה והרחיבה את תפיסת עקרונות החינוך הדמוקרטי אצל בוגרי התכנית. בין העקרונות הדמוקרטיים הבאים לידי ביטוי בעבודת הבוגרים נמצאו: כבוד לתלמיד וראיית ייחודו, שאיפה למימוש עצמי הן של הבוגר הן של תלמידו, דיונים ודיאלוגים בכיתה, אחריות הבוגר כמוכיל תהליכי שינוי המכוונים להעצמת עקרונות ליברליים או תומך בהם, חתירה לשיתוף פעולה נרחב עם העמיתים לעבודה (ההנהלה, הורי התלמידים וכמובן התלמידים עצמם) וחזוק הסובלנות של הבוגר ושל תלמידו כלפי השונה. בנוסף לכך הדגישו הבוגרים בראיונות את אחריותם לנושא טיפוח איכות הסביבה הפיזית.

ממצא נוסף העלה כי הבוגרים דיווחו שתפיסותיהם ביחס לחינוך הדמוקרטי ולאופן יישומו קשורות קשר חיובי להתנסות ב"חממה לטיפוח היזמות". ממצא זה תואם את ממצאי מחקרה של זוזובסקי (2007) בנוגע להשפעה החיובית של ההתנסויות על פרחי ההוראה בתכנית. עם זאת, בנוגע ל"פרלמנט" או ל"קהילת הלומדים" הביעו הבוגרים שביעות רצון פחותה.

השפעתה של ה"חממה" על הבוגר איננה מסתכמת בתקופת ההכשרה בתכנית, אלא ניכרת גם בעבודתו ובחיי האישיים לאחר סיום התכנית. מרבית הבוגרים מכירים בחשיבות שיתוף הפעולה עם סביבתם (מנהלים, עמיתים, הורים ותלמידים) כתנאי הכרחי להצלחת קידום יישומו של החינוך הדמוקרטי. יתר על כן, הממצאים העלו כי הצלחה בשיתופי פעולה שכאלה מנבאת

את תחושות המימוש העצמי של הבוגרים ואת מידת אהבתם לעבודה. ואכן, בתפיסת העולם ההומניסטית החינוכית, שהיא מ"אבות" החינוך הדמוקרטי העכשווי, האדם נתפס במהותו כיצור חברתי, ומרכיב מרכזי בתחושות המימוש המקצועי והאישי שלו הוא הקשרים החברתיים והבין-אישיים שלו (אלוני, 1998; רייטר, 2004). רייטר (2004) טוענת כי איכות החיים של האדם מורכבת ממשתנים אישיים, ממשתנים סביבתיים ומן האינטראקציה ביניהם. לדידה, קשר זה בין משתנים הוא למעשה במהותה של מערכת החינוך. אשר על כן אין לטעות בסיסמה שהחינוך ההומניסטי "שם את האדם במרכז". אמנם האדם ומימושו העצמי הוא יעד מרכזי, אך תנאי לכך הוא פיתוח עקרונות דמוקרטיים בתוך סביבה חברתית ובשיתוף פעולה הן של העמיתים הן של התלמידים והוריהם. ראוי לציין כי גם הנבדקים שדיווחו כי אינם עובדים כלל הזכירו לחיוב את השפעת ההכשרה בתכנית על חייהם האישיים. כמו כן לא נמצאו "קולות" שהטילו את האחריות לאי-השתלבותם בעבודה על גורמים במכללה או במערכת החינוך.

אשר לביקורות שהעלו הבוגרים, נמצאו שתיים בולטות. האחת, אשר אין לה השפעה של ממש על תפקודו של הבוגר בשטח, נוגעת לעובדת אי-השלמתן של החובות האקדמיות בתכנית, בעיקר אי-הגשת עבודות סמינריוניות. מעניין כי הבוגרים רואים בסגל התכנית את האחראי למצב זה, ופחות נוטלים את האחריות על עצמם. ממצא זה תואם את ממצאיו של מחקר קודם שנערך בקרב סטודנטים בתכנית ובקרב מרצי התכנית (דוניצה-שמידט וזליקוביץ', 2007). במחקר ההוא טענו הסטודנטים שרמתן של המטלות בינונית, ואינה מאתגרת די. המרצים טענו כי הסטודנטים אינם מיישמים למידה עצמית, ומנצלים את החופש שניתן להם בתכנית כדי לא להגיש עבודות ולא להתייחס לשיעורים באופן האקדמי הראוי.

הביקורת השנייה, שיש לה השפעה על עבודת הבוגרים בשטח, קשורה בתחושתם שבתכנית הייתה חסרה התייחסות לנושא החינוך המיוחד, וזאת אף על פי שחיזוק אוכלוסיות שונות הוא אחד מדגליה של התכנית. חלק מהבוגרים ציינו את תחושתם כי חסר להם ידע להתמודד עם תלמידים עם מוגבלויות. נראה כי הכנסת נושא החינוך של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרת הכשרת פרחי הוראה בחינוך הדמוקרטי היא הכרחית, הואיל ואחד מעקרונות היסוד בחינוך הדמוקרטי הוא השאיפה לשילוב מלא של תלמידים ומתן הזדמנות לפיתוח הפוטנציאל האישי שלהם בין בהיותם שייכים למגזר זה או אחר ובין אם הם מתמודדים עם מגבלה פיזית כזו או אחרת.

מקורות

- אבירם, ר' (1999). לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסט-מודרנית. תל-אביב: מסדה.
- אלוני, נ' (1998). להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אליעז, י' (1995). בית הספר הדמוקרטי והחינוך הדמוקרטי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, היחידה לחינוך לדמוקרטיה ולדרו-קיום.

- דוניצה-שמירט, ס' וזליקוביץ', ג' (2007). כש"הדמוקרטיה באה לאקדמיה". בתוך: א' יובל (עורך), דמוקרטיה בפעולה (עמ' 166-187). תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- וינברג, י' ויעבץ, ב' (2007). מי הם הסביבתיים? אוריינות, הינוך וסביבה. בתוך: א' יובל (עורך), דמוקרטיה בפעולה (עמ' 225-247). תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- זוזובסקי, ר' (2007). מגע אישי ושכל ישר: הערכת מרכיב ההכשרה המעשית בתוכנית הניסויית. בתוך: א' יובל (עורך), דמוקרטיה בפעולה (עמ' 247-267). תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- יובל, א' (עורך). (2007). דמוקרטיה בפעולה. תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- רייטר, ש' (2004). מעגלי אחזה לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות. חיפה: אחזה הוצאה לאור.
- Ayers, W. (2003). *On the side of the child: Summerhill revisited*. New York: Teachers College Press.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Crabtree, B. F. & Miller, W. L. (Eds). (1999). *Doing qualitative research in primary care: Multiple strategies* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Eisler, R. (2000). *Tomorrow's children: A blueprint for partnership education in the 21st century*. Boulder, CO: Westview Press.
- Greenberg, D. (2000). *A clearer view: New insights into the Sudbury School model*. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.
- Harrison, S. (2002). *The happy child: Changing the heart of education*. Boulder, CO: Sentient Publications.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1998). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McAdams, D. P. (1995). *The life story interview*. Illinois: Northwestern University.
- Miller, R. (2002). *Free schools, free people: Education and democracy after the 1960s*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Paton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life*. NY: Nova Science Publishers.

”זה מעבר לתפקידי”: רכיבי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות בישראל

מסדה סטודני, יזהר אופלטקה

תקציר

המונח 'התנהגות אזרחית-ארגונית' (organizational citizenship behavior) עניינו הוא ההיבטים הבלתי-מחייבים בעבודתו של הפרט, אשר עשויים לתרום לתפקודו היעיל של הארגון. מטרת המחקר המוצג במאמר הן זיהוי רכיבי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות וחשיפת מניעיה. המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית, וכלי המחקר היה ריאיון מובנה למחצה.

מהמחקר עולה שהתנהגותן האזרחית-ארגונית של הגננות מתרחשת בחמש זירות: הזירה הפדגוגית, זירת הקהילה המקצועית, זירת הילדים, זירת ההורים וזירת הקהילה החברתית. המניעים להתנהגות האזרחית הם אישיים, דהיינו רקע משפחתי, נתינה כאורח חיים, תחושת שליחות, מחויבות מקצועית ושביעות רצון; וארגוניים-מערכתיים, כלומר השפעת המפקחת, תחושה של אוטונומיה בביצוע התפקיד, מאפייני האוכלוסייה שבגן, האקלים השורר בצוות העבודה והצורך בהפחתת תחושת הבדידות.

מילות מפתח: בדידות הגננת, הגיל הרך, התנהגות אזרחית-ארגונית, תפקיד הגננת.

מבוא

'התנהגות אזרחית-ארגונית' (organizational citizenship behavior) של עובד עניינה הוא ההיבטים הבלתי-מחייבים, ואף ההתנדבותיים, בעבודתו של הפרט, אשר עשויים לתרום לתפקודו היעיל של הארגון. עד היום נושא ההתנהגות האזרחית-ארגונית נחקר בקרב עובדים בתעשייה ובשירותים, לרבות בקרב מורים, אך לא בקרב גננות.

המחקר המתואר במאמר זה התמקד בחקר תופעת ההתנהגות האזרחית-ארגונית בקרב גננות בישראל אשר עובדות בגני ילדים. ההקשר הארגוני של עבודת הגננות כולל תפקידי ניהול ומנהל בד בבד עם הוראה לגיל הרך, וזאת בשונה מההקשר של עבודת מורים בבתי ספר. לפיכך מטרת המחקר היו לזהות רכיבים של התנהגות אזרחית-ארגונית בקרב גננות ולחשוף את המניעים להתנהגות זו.

המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף נתונים וניתוחם. רואיינו שתיים-עשרה גננות העובדות בגני חובה אשר משתייכים לחינוך הממלכתי במגזר היהודי. הגננות היו בעלות ותק של עשר עד עשרים שנים בעבודה; רובן עובדות בגני ילדים עירוניים ומיעוטן ביישובים קהילתיים; רוב הגננות עובדות באזורים המאופיינים במצב סוציו-אקונומי גבוה למדי. נוסף על הגננות השתתפו במחקר ארבע מפקחות על גני ילדים. כלי המחקר היה ריאיון מובנה למחצה. המִשְׁגָה ראשונית של רכיבי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות מוצגת במחקר הנוכחי. מהממצאים המרכזיים שלו עולה כי להתנהגותן האזרחית-ארגונית של גננות יש ביטויים ייחודיים, ואלה מתרחשים בחמש זירות עיקריות: הזירה הפדגוגית וזירת הקהילה המקצועית משקפות את ההיבט המקצועי של עבודת הגננות, ואילו זירת הילדים, זירת ההורים וזירת הקהילה החברתית משקפות את ההיבט הבין-אישי של עבודתן. התברר כי המניעים העומדים ביסוד ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות נובעים בעיקר מהמאפיינים האישיים שלהן: רקע משפחתי המהווה מודל להתנהגות מסייעת, נתינה כאורח חיים, תחושת שליחות חינוכית, מחויבות מקצועית גבוהה ושביעות רצון מעבודתן. נוסף על המניעים האישיים נחשפו גם מניעים אשר נובעים מאופיו הייחודי של תפקיד הגננת ומההקשר הארגוני-מערכתי של עבודתה, הקשר שאפשר לקבוע כי הוא מעודד ביצוע התנהגות אזרחית-ארגונית. המניעים הנוספים הם השפעת המפקחת, תחושת אוטונומיה בביצוע התפקיד, מאפייני אוכלוסיית הגן, תכונותיהם של החברים בצוותי העבודה והצורך בהפחתת תחושת הבדידות של הגננות.

חיי העבודה של הפרט בארגון כוללים היבטים המוגדרים רשמית במסגרת הגדרת התפקיד הפורמלית, כמו גם היבטים בלתי-מחייבים והתנדבותיים. ביצועם של האחרונים תלוי ברצונו של העובד ונתון לשיקול דעתו; הפרט אינו מקבל תגמול על ביצועם. היבטים התנדבותיים אלה מכונים בספרות הארגונית-ניהולית 'התנהגות אזרחית-ארגונית' (organizational citizenship behavior). התנהגות זו כוללת פעולות דוגמת סיוע לעמיתים, התנדבות לביצוע פעולות בארגון, ייזום שינויים וחדושים, הימנעות מניצול עובדים וכל התנהגות המבטאת עשייה מעבר לנדרש לפי הגדרת התפקיד (אופלטקה, 2007).

ספרות המחקר בנושא של התנהגות אזרחית-ארגונית התמקדה רבות בנעשה במגזר התעשייתי, במגזר הציבורי ובמגזר השירותים, ובחנה את רכיבי ההתנהגות, את מקורותיה ואת תוצאותיה. ממצאי המחקרים מצביעים על תרומה ניכרת של התנהגות זו לתפקודו היעיל של הארגון (ויגודה-גדות, 1999; Organ, 1988; Becker & Randall, 1994; Bateman & Organ, 1983; Podsakoff & MacKenzie, 2006). בשנים האחרונות ארגוני חינוך היו מוקד לחקר התנהגות אזרחית-ארגונית בקרב מורים (Crist, Van Dick, Wagner & Bogler & Somech, 2005; Somech & Drach-Zahavy, 2000; Somech & Stellmacher, 2003; Oplatka, 2006; 2007; Ron, 2007), אולם למיטב ידיעתנו טרם נבחנה התופעה בקרב גננות.

ההבחנה בין ההקשר הארגוני-חינוכי של עבודת הגננות לבין ההקשר הארגוני-חינוכי של עבודת המורים היוותה בסיס להנחה שהתנהגותן האזרחית-ארגונית של גננות תבטא בדרכים ייחודיות ושונות מאלו של מורים. הדבר נובע מהעובדה שבשונה מתפקיד המורה, תפקיד הגננת כולל תפקידי ניהול (management) ומנהל (administration) בד בבד עם הוראה לגיל הרך. המחקר המתואר במאמר הנוכחי התמקד בחקר תופעת ההתנהגות האזרחית-ארגונית בקרב גננות בישראל באמצעות זיהוי של הפוסי פעילות אשר נתפסים בעיני הגננות ככאלה שהם יותר מהמתחייב מהגדרת תפקידן, כמו גם באמצעות חשיפת הגורמים האישיים והארגוניים לתופעה במערך החינוך הקדם-יסודי.

חשיבותו של המחקר המתואר במאמר זה היא בעיקר בתרומתו לחקר תופעת ההתנהגות האזרחית-ארגונית, הודות לחשיפתה של זירת הגננות כזירה המציגה ביטויים ייחודיים של התנהגות אזרחית-ארגונית. להרחבת המסגרת המושגית ולהבנת מקורותיה וביטוייה של ההתנהגות האזרחית בארגון, כפי שהיא עולה מחקר עולמן הסובייקטיבי של גננות, יש ערך רב. עצם הגדרתה, הרחבת ההבנה של אופן הופעתה וזיהוי רכיביה מסייעים ליצור אקלים אשר מעודד גננות להפגין התנהגות אזרחית-ארגונית.

המבוא התאורטי מוצג בחלקו הראשון של המאמר. מבוא זה מספק מסגרת מושגית המאפשרת לבחון את ההתנהגות האזרחית-ארגונית ואת מאפייניה בארגונים, וזאת תוך כדי התמקדות בהתנהגות האזרחית-ארגונית של מורים. בהמשך המאמר מוצגים תפקיד הגננת, ההקשר הארגוני-חינוכי הייחודי של גן הילדים והשוואה בין תפקיד הגננת לבין תפקיד המורה בבית הספר. לאחר מכן מתוארים היבטים מתודולוגיים של המחקר והממצאים העיקריים שהתקבלו - הזירות שהתנהגותן האזרחית של הגננות מתבטאת בהן והגורמים האישיים והארגוניים אשר מעודדים את הגננות לנהוג בדרך זו.

התנהגות אזרחית-ארגונית בראי ספרות המחקר

התנהגות אזרחית בארגון מוגדרת כ"התנהגות שאינה מתוארת או נדרשת מראש, אך מסייעת למערכת החברתית של הארגון ומשפרת את ביצועיו" (Bateman & Organ, 1983, p. 588). תרגום חופשי של כותבי המאמר). כינויה בספרות המחקר הוא 'התנהגות אזרחית-ארגונית'. אורגן (Organ, 1988) מדגיש כי ההתנהגות האזרחית מופנית אל הארגון או אל אנשים בתוכו, מבוצעת על בסיס התנדבותי, עולה על הנדרש מהגדרת התפקיד, נתונה לשיקול דעתו של העובד, אינה מתוגמלת על ידי הארגון, והעובד אינו מקבל הכשרה מקצועית ייעודית לצורך ביצועה. זאת ועוד: היות שהתנהגות אזרחית אינה מתוגמלת על ידי הארגון, אי-אפשר להפעיל סנקציות נגד העובד עקב אי-ביצועה. לפיכך התנהגות אזרחית-ארגונית נתפסת כהתנהגות המבטאת

תרומה של העובד לארגון שהיא יותר מהנדרש לפי הגדרות העבודה הרשמיות, אינה מוכרת על ידי מערכת התגמולים הפורמלית ומסייעת להגברת יעילות תפקודו של הארגון (Bateman & Organ, 1983; Becker & Randall, 1994; Organ, Podsakoff & MacKenzie, 2006; Vigoda-Gadot, Beeri, Birman-Shemesh & Somech, 2007).

ספרות המחקר העוסקת בנושא מציינת כמה ממדים של התנהגות אורחית-ארגונית. ואלה הממדים העיקריים לפי אורגן (Organ, 1988):

- **אלטרואיזם (altruism)** - התנהגות המבטאת מכוונות לפרטים שכתוך הארגון. התנהגות כזו מהווה אמת מידה לעזרה שהעובד מגיש לאחרים בארגון בעת ביצוע מטלה או פתרון בעיה.
- **ספורטיביות (sportsmanship)** - קבלה בהבנה של פעולות ומצבים לא נוחים והימנעות מהתנהגויות שליליות.
- **מצפוניות (conscientiousness)** - התנהגות המבטאת מכוונות אל הארגון כמכלול. התנהגות כזו כוללת מילוי של דרישות התפקיד בכפוף לחוקי הארגון ועשייה של "הרבה מעבר למינימום ההכרחי" במסירות רבה.
- **יושר אזרחי (civic virtue)** - עניינו של ממוד זה הוא מעורבותו של הפרט בחיים הפוליטיים בארגון. עובד אשר חש מחויב לארגון נוטל חלק בפעילויות פנימיות של הארגון, בשמירה עליו ובאחריות לניהולו התקין.

מאוחר יותר ציינו פודסקוף ואחרים (Podsakoff, MacKenzie, Paine & Bachrach, 2000) שבעה היבטים של התנהגות אורחית-ארגונית:

- **התנהגות מסייעת (helping behavior)** - רכיב זה כולל התנדבות לעזור לאחר, מחוות של עזרה לעובדים חדשים, הימנעות מנקיטת פעולה הפוגעת בעובדים אחרים ומתן ייעוץ לעובדים אחרים כדי שלא ייכשלו בתפקידם (Moorman & Blakely, 1995; Organ, 1990).
- **ספורטיביות (sportsmanship)** - הפגנת גישה חיובית בעת התמודדות עם מצבים לא נוחים, הימנעות מ"בזבוז זמן" בשעות העבודה, פעולה למען רווחת הקבוצה ונטייה להפגין עמדות חיוביות אל האחרים בארגון (Organ, 1990).
- **נאמנות ארגונית (organizational loyalty)** - רכיב זה עניינו הוא פעולה לקידום הארגון "כלפי חוץ" וחיזוק תדמיתו בסביבה הארגונית (Podsakoff et al., 2000).
- **היענות ארגונית (organizational compliance)** - הפנמה וקבלה של חוקי הארגון, נוהלי הארגון ותקנותיו. הנאמנות וההקפדה מתקיימים גם אם אין פיקוח חיצוני.
- **יוזמה אישית (individual initiative)** - התנהגות התנדבותית המתאפיינת ביוזמות אשר מבטאות יצירתיות וחדשנות. על מנת לשפר את איכות ביצוע המשימה של עובד בארגון או

- להביא לשיפור ארגוני, יש צורך בנחישות, בהתלהבות, במאמץ לשפר את איכות העבודה, בנטילת מחויבות נוספת ובעידוד האחרים לנהוג באופן דומה.
- **יושר אזרחי (civic virtue)** - הפגנת אחריות ודאגה לשלמות הארגון. הדבר נובע מתחושת השייכות של העובד ומאחריותו האישית להצלחת הארגון (Organ, 1988).
- **התפתחות אישית (personal development)** - השתתפות העובדים בתכניות לפיתוח מקצועי, תכניות שמטרתן לשפר את המיומנויות ואת היכולת ולהרחיב את הידע של העובדים (אופלטקה, 2007; Somech & Ron, 2007).

המחקר על אודות התנהגות אזרחית-ארגונית של מורים מציג ממד נוסף, **נאמנות ומחויבות רבה למקצוע**. עניינו של היבט זה הוא מחויבותו של המורה לפעול להצלחת כל תלמידיו באמצעות שימוש ברכי הוראה והערכה ייחודיות המותאמות לכל תלמיד. התנהגות כזו מחייבת נכונות להשקעה רבה, לרבות פעילות לאחר שעות העבודה. היא תלויה ברצונו החופשי של המורה, ואי-אפשר לחייבו לבצעה (Oplatka, 2004).

מהמחקר בנושא התנהגות אזרחית-ארגונית של מורים עולה כי התנהגות זו מכוונת אל תלמידים, אל הצוות ואל בית הספר כארגון. כמו כן קיים קשר בינה לבין מאפייני המורה, האקלים הארגוני ומנהיגות המנהל. גורמים שצוינו כמעודדים, כתומכים וכמניעים התנהגות אזרחית בבתי ספר הם שביעות רצון מהעבודה (Somech & Drach-Zahavy, 2000; Somech & Ron, 2007), שיתוף בקבלת החלטות (Bogler & Somech, 2005), מנהיגות מעצבת של המנהל ומערכת היחסים שלו עם המורים המושתתת על כבוד הדדי ועל אוטונומיה (Somech & Ron, 2007), הזדהות עם החינוך (Crist, Van Dick, Wagner & Stellmacher, 2003), אקלים חיובי בבית הספר המושתתת על נורמות אשר תומכות ומעודדות התנהגות אזרחית (DiPaola & Hoy, 2005), רקע משפחתי של נתינה, "תחושת שליחות" חינוכית, מחויבות רבה של המורה ואפשרות להקדיש זמן לפעילות התנדבותית (Oplatka, 2004).

לסיכום: התנהגות אזרחית-ארגונית בעולם העבודה מבטאת תמיכה ביעדי הארגון ובחבריו. ארגונים יכולים לעודד התנהגות אזרחית (Somech & Ron, 2007) התורמת לביצועי העובד (Podsakoff et al., 2000) ולאפקטיביות של צוותי עבודה ושל הארגון כולו (Organ, 1990; Vigoda-Gadot et al., 2007).

תפקיד הגננת בחינוך הממלכתי

מחקרים בקרב מורי בתי ספר הצביעו על כך שיחסם אל תפקידם מהווה רכיב חשוב בעבודתם ומשקף את תפיסת עולמם המקצועית. תפיסה זו כוללת את מערך המושגים, האמונות והדימויים

אשר המורה מחזיק בהם, והוא מושפע מאוד מהקשר שבמסגרתו ההוראה מתרחשת. מערך זה מעצב את היעדים החינוכיים והלימודיים שהמורה מציב לעצמו ואת עמדותיו בדבר עבודתו, ומתוכם הוא בונה עקרונות שימושיים הנדרשים לצורך מימוש היעדים הללו (Elbaz, 1983). לפיכך מערך התפיסות של הגננת הוא הבסיס לעבודתה בגן הילדים, ומשפיע על אופי הקשרים הקיימים בין הרמה המוצהרת לבין הרמה הפרקטית בעבודתה החינוכית (צורן, 2005).

מספרות המחקר שעסקה בגננות כנשות מקצוע (אונגר, 2003; אייזנברג, 2005; אשרת, 2001; גנן-אלוני, 2003; מכון אדמתי, 2000) עולה כי הגדרת תפקיד הגננת, הנגזרת מתכנית המסגרת לגן הילדים (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשנ"ה) ומחזור מנכ"ל תש"ס/7(ג), היא הגדרה רחבה וכוללנית. אין היא קובעת במדויק או מפרטת את ההתנהגויות הנדרשות לביצוע התפקיד, ובשל כך הגננות פועלות בתנאי עמימות (פרידמן וגביש, 2003; Byrne, 1994). יתר על כן, אין הבחנה בין תחומי האחריות והסמכות של הגננות לבין תחומי האחריות והסמכות של גורמים נוספים המעורבים בחינוך ילדי הגן. גם דרכי ה"טיפול" בסוגיות דוגמת תכנון לימודים, דרכי עבודה וניהול הגן משתנות תדירות לנוכח שינויי מדיניות תכופים של האגף לחינוך קדם-יסודי (אונגר, 2003).

נוסף על כך נמצא כי קיים פער בין תפיסת הגננות את תפקידן לבין האופן שהן מבצעות אותו בפועל. מחד גיסא, הן תופסות את עבודתן כעבודה בעלת תרומה קהילתית ומשמעותית מבחינה ערכית. מאידך גיסא, המציאות אינה תואמת את התפיסות האידאליות והערכיות של תפקידן; העבודה בגן מתאפיינת בקושי רב בהיבטים של אחריות הגננות, ריבוי המשימות ומורכבותן (אייזנברג, 2005; אשרת, 2001; Byrne, 1994).

עוד דנה ספרות המחקר בתחושת הבודדות של הגננות (אונגר, 2003; אייזנברג, 2005; גנון, 2003; גנן-אלוני, 2003; מכון אדמתי, 2000). תחושה זו נובעת גם מן הריחוק הגאוגרפי בין גני הילדים, ריחוק שאינו מאפשר שותפות מידית עם עמיתים למקצוע (מכון אדמתי, 2000). סיבה נוספת לתחושה זו היא פערי תפיסה בין הגננות לבין המערכות הסובבות אותן, דבר המשפיע על תחושת הביטחון שלהן ביכולתן ועל תחושת המימוש העצמי (גנן-אלוני, 2003).

העומס, מורכבות התפקיד ועמימות הגדרתו מהווים מקור ללחץ ולמתח בעבודת הגננת (אייזנברג, 2005; אשרת, 2001; Goldstein, 2007). הגננות סבורות כי מקצוען נחשב לבעל מעמד חברתי נמוך ואינו מוערך, והן חשות שסביבתן המקצועית והחברתית מעמידה אותן במבחן מתמיד (גנן-אלוני, 2003).

עבודת הגננת בגן הילדים בישראל כוללת מאפיינים מהותיים אשר מבדילים אותה מתפקיד המורה בבית הספר ומצדיקים בחינה ספציפית של ההתנהגות האזרחית-ארגונית בקרב קבוצה זו של אנשי חינוך. להלן כמה מההבדלים הבולטים: (א) גן הילדים פועל כחידה מנהלית עצמאית.

הגננת מנהלת את הגן, והיא מבצעת שלל משימות אשר בבית הספר נעשות בידי צוות גדול של בעלי תפקידים – מנהל, מורה, מזכירה וכן הלאה (לוי, 1998); (ב) עבודת הגננת מתבצעת תוך כדי ניתוק ממסגרות ארגוניות נוספות במהלך כל שעות הפעילות בגן. לעומת זאת סדר היום בבית הספר נקבע בהתאם למערכת שעות הכוללת שיעורים והפסקות; (ג) הצוות המקצועי הקבוע בגן הילדים כולל את הגננת אשר מנהלת את הגן ואת הסייעת הכפופה לה. האחריות המקצועית מוטלת רק על הגננת (גנץ-אלוני, 2003; מכון אדמתי, 2000; צורן, 2005). לעומת זאת המורה משתייך לצוות מורים הכפוף למנהל בית הספר; (ד) הגננת נפגשת עם עמיתותיה לאחר שעות העבודה, לא על בסיס יום-יומי. לעומת זאת בית הספר מזמן למורה מְיָ יום מפגשים אישיים ומקצועיים עם עמיתים (מכון אדמתי, 2000) ב"חדר המורים"; (ה) גילם של הילדים בגן נע בין שלוש לשש (החל מגיל שש הילדים לומדים בבית הספר). גילם הצעיר של הילדים מצריך את הגננת לגלות מידה רבה של התחשבות ולהיענות לצרכים ייחודיים של ילדים רכים הנמצאים בגן ילדים (צורן, 2005; Katz, 1972); (ו) על הגננת לתכנן את העבודה בגן – ליצור סביבה חינוכית, להציב מטרות יום-יומיות, "לתרגם" את המטרות היום-יומיות לפעילויות למידה אשר יענו על מגוון הצרכים של אוכלוסיית הילדים בגן ויעלו בקנה אחד עם "תכנית המסגרת" (מכון אדמתי, 2000; צורן, 2005).

מתודולוגיה שיטת המחקר

מטרות המחקר המרכזיות היו זיהוי רכיבים של התנהגות אזרחית-ארגונית בקרב גננות בישראל וחשיפת גורמים אישיים וארגוניים לתופעה (לפי תפיסותיהן של גננות) במערך החינוך הקדם-יסודי. המחקר הנוכחי התבסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף נתונים וניתוחם. פרדיגמה זו מאפשרת לתת תיאור מעמיק ומקיף של התופעה ולהבין אותה על מורכבותה בהקשר שהיא מתרחשת בו (Stake, 2005), וזאת בהתבסס על תפיסתם של הנשאלים ועל הפרשנות אשר הם מעניקים לחוויותיהם (Patton, 2002). התנהגות אזרחית-ארגונית היא תופעה מורכבת הכוללת משתנים רבים אשר משפיעים זה על זה, ועד היום לא גובשה מסגרת מושגית לתיאור התופעה בקרב גננות. לפיכך הוחלט לבחור בפרדיגמה האיכותנית לצורך המחקר הנוכחי, ובהתאם לזאת נבחרו הליך המחקר וכלי המחקר.

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו שתיים-עשרה גננות בעלות ותק של עשר עד עשרים שנות עבודה. הגננות עבדו בגני חובה השייכים לחינוך הממלכתי במגזר היהודי; גני הילדים היו עירוניים או קהילתיים

ושכנו במחוז חיפה ובמחוז הצפון. כמו כן השתתפו במחקר ארבע מפקחות; השתתפותן של האחרונות נועדה לתת נקודות מבט נוספות על התופעה הנחקרת, וזאת כדי שהמשגתה לא תתבסס רק על אוכלוסיית הגננות. הדבר אמור לחזק את מהימנות תוצאות המחקר (Allen, Barnard, Rush & Russell, 2000)*.

שיטת הדגימה

על מנת להבין את התופעה הנחקרת רצוי לבחור משתתפים אשר יוצרים קבוצה הומוגנית. קיימת סבירות גבוהה לכך שקבוצה כזו תהיה "עשירה באינפורמציה" ותאפשר ללמוד ממנה רבות על אודות התופעה הנחקרת. במחקר הנוכחי נבחרו הנחקרות על סמך סדרה של קריטריונים שנקבעו מראש בהתאם לדגימת הקריטריון (Patton, 2002). דגימה זו אינה הסתברותית.

בחירת הגננות אשר רואיינו לצורך השתתפות במחקר נעשתה על ידי מפקחות ועמיתות. הללו שימשו נשות קשר לצורך איתור משתתפות אשר יעמדו בקריטריונים אלה: א. גננות הנתפסות ככאלו ש"עושות מעל ומעבר" לנדרש בעבודתן, וזאת ללא קבלת תגמול חיצוני כלשהו תמורת עשייתן זו.

ב. גננות המגלות התלהבות לעבוד בתפקידן, ובשל כך הן מוכנות לעזור לאחרים.
ג. גננות שלא פנו לעסוק בתפקידי הדרכה או פיקוח, ולפיכך התנהגותן האזרחית לא נבעה מהרצון "להרשים".

ד. גננות בעלות ותק של עשר עד עשרים שנות עבודה במקצוע. גננות כאלו נמצאות בשלב הבגרות והבשלות המקצועית אשר מתאפיינין במסוגלות מקצועית רבה בתחומי ההוראה (Day, 1999), ביכולת ליצור סינרזיה בין רכיבי העבודה ובפניות לעסוק בשאלות פילוסופיות המעידות על בגרותן של הגננות כנשות מקצוע (Katz, 1972). אין ספק כי גננות מסוג זה "פנויות" יותר להתמקד בהתנהגויות אזרחיות בארגון (אופלטקה, 2007).

כלי המחקר

לצורך חשיפה של נקודת המבט הסובייקטיבית, כמו גם על מנת לברר את המשמעות שהמרווינות מייחסות לתופעת ההתנהגות האזרחית בארגון בקרב גננות, נעשה שימוש במחקר זה ב"ריאיון מובנה למחצה". הראיונות עם הגננות ועם המפקחות נערכו בהתבסס על "תדריך לריאיון - מורים" ו"תדריך לריאיון - מנהל, מפקח, הורה" (Oplatka, 2004); הניסוח הותאם לפי הצורך: גננות במקום מורים, מפקחות במקום מנהלים וגן ילדים במקום כיתה. התאמת הניסוחים נערכה על ידי צוות שכלל שתי גננות ומפקחת אשר לא השתתפו במחקר. רוב הראיונות התקיימו בכתי

* ראו נספח.

המרואיינות או בגני הילדים (לפי בחירת המרואיינות), וזאת בשל החשיבות שבהתאמת ראיונות "רגישים" לצורכי הנשאלים ולהעדפותיהם וכדי ליצור אווירה אינטימית ונינוחה במהלך הריאיון (Adler & Adler, 2002; Herzog, 2005).

כיוון שהריאיון מהווה אינטראקציה בין המראיין לבין המרואייין (Fontana & Frey, 2005), ועל מנת ליצור יחסי אמון ביניהם ותחושה שדברי המרואיינות מעניינים וחשובים (Rubin & Rubin, 2005) הריאיונות נפתחו בהצהרה כללית כי המחקר נועד להביא להבנת תפקיד הגננת. נושא המחקר, "התנהגות אזרחית-ארגונית", לא נחשף בפני המשתתפות כדי לא לגרום להן "לספק תשובות למה שהם סבורים שהחוקרים מצפים מהם, גם אם אינן תואמות לחלוטין את סיפורם האוטנטי" (שקדי, 2003, עמ' 79). הודגש הצורך בהקלטת הריאיון והוצהר כי השימוש בו הוא לצורכי המחקר בלבד.

בשלב הראשון התבקשו המשתתפות לתאר את הרקע המקצועי שלהן ואת רכיבי עבודתן כגננות (שקדי, 2003). לאחר קבלת תיאור מפורט של כל הרכיבים בעבודת הגננת, הוצגו שאלות במגוון תחומים: חובות פורמליות בעבודת הגננת ("מה הן המשימות שעלייך לבצע בתפקידך כגננת?"), פעילויות שנתפסות כהתנדבותיות ("מתוך מה שתיארת, קיימות פעולות להן את מחויבת במסגרת תפקיד. מה הן?"; "האם ניתן לומר שיש גם פעולות 'התנדבותיות' בין הפעולות שפירטת?"; "האם ניתן לחייב אותך לבצע פעילות זו? במידה שתבחרי לא לבצע פעילות זו, האם ניתן להפעיל נגדך סנקציה כלשהי?"), מניעים להתנהגות אזרחית-ארגונית של גננות ("את מספרת על עבודה מעבר לנדרש. אני תוהה, למה לך?"; "המשכורת אותה משכורת לכל הגננות. למה לך לעבוד מעבר?") והשפעת ההקשר האישי והסביבתי על התנהגות אזרחית-ארגונית ("מה האקלים בגן ובקבוצת הגננות המעודד לאותך לבצע משימות שלא ניתן לחייב אותך לבצען?"). המפקחות על גני ילדים נשאלו שאלות דומות על אודות עבודת הגננות.

חשוב לציין כי רוב הריאיונות התנהלו במתכונת של שיחה. השיחה התמקדה בנושאים שעניינם מטרות המחקר, ובמהלכה שולבו "שאלות מתוות"; אותן השאלות שימשו מסגרת שיטתית לצורך הפקת המידע הדרוש. השאלות אפשרו למרואיינות חופש תגובה רב (Fontana & Frey, 2005).

ניתוח הנתונים שהתקבלו

הריאיונות הוקלטו באמצעות רשמקול, שוקלטו, נרשמו ונותחו זמן קצר לאחר מועד ביצועם כדי למיין את הנתונים לקטגוריות ולהסיק מכך מסקנות. איסוף הנתונים הונחה אפוא על ידי תוצרי הניתוח ותוצאותיו (גבתון, 2001; Charmaz, 1995).

ניתוח הנתונים התבסס על ארבעת שלבי הניתוח של מרשל ורוזמן (Marshall & Rossman, 1995): (א) ארגון הנתונים; (ב) הפקת קטגוריות, תמות ודפוסים; (ג) בחינת השערות שנוצרו

במהלך ארגון הנתונים והפקת הקטגוריות; (ד) חיפוש אחר הסברים חלופיים אפשריים. כל ריאיון שוקלט ונותח במטרה לנסות לזהות בו תמות שעניינן מדדי התנהגות אזרחית-ארגונית המוזכרים בספרות המקצועית. בהמשך הליך הניתוח התמות סווגו והקטגוריות קודדו, זוככו וקושרו לתמות מרכזיות. תהליך הקידוד התבצע בהתאם לעקרונות הניתוח המשווה של גלייזר ושטראוס (Glaser & Strauss, 1967) - התמקדות בכיצוע תהליך הניתוח של הקטגוריות שנוסחו תוך כדי שיפורן המתמיד, השוואה בין קטגוריות ותת-קטגוריות מכל הראיונות אשר נערכו וגיבוש קריטריונים ייחודיים המתארים התנהגות אזרחית-ארגונית בקרב גננות בישראל.

ממצאים

ניתוח נתוני המחקר הוביל לזיהוי חמש זירות מרכזיות של התנהגות אזרחית-ארגונית בקרב גננות. בהיבט המקצועי של רכיבי החינוך וההוראה התנהגות כזו מתבטאת בזירה הפדגוגית ובזירת הקהילה המקצועית. בהיבט הבין-אישי התנהגות אזרחית-ארגונית מתבטאת בפעילויות אשר הגננת בוחרת לבצע; הדבר נעשה בהתאם לדרך פרשנותה את תפקידה כמספקת מענה לצרכים אישיים וחברתיים של הילד בהקשר הרחב של הגן, המשפחה והקהילה. פעילויות בהיבט זה מתרחשות בשלוש זירות: זירת ילדי הגן, זירת ההורים וזירת הקהילה החברתית.

התנהגות אזרחית-ארגונית בזירה הפדגוגית

במהלך הראיונות אשר בחנו את תפיסת הגננות את תפקידן בזירה הפדגוגית ניכר כי הגננות והמפקחות התקשו להבחין חד-משמעית בין משימות החובה לבין משימות הרשות, וזאת בשל עמימות ההגדרה של תפקיד הגננת. המרואיינות דיברו על אודות תפקידן באופן כולל, ובשלב הראשוני של הריאיון עמן היה דומה כי הן תופסות את כלל פעילותן הפדגוגית כחלק מחייב מתפקידן כגננות. ההבחנה בין משימות חובה לבין מטלות רשות נוצרה בעת שהן נשאלו אם אפשר לחייב אותן לבצע את תפקידן הפדגוגי באופן אשר הן מציגות, או לחלופין אם אפשר להפעיל נגדן סנקציה לולא תעבודנה באופן זה. במוקד ההבחנה הזאת עמד אופן הביצוע הייחודי שהן מציגות בהשוואה לעמיתותיהן.

פעילויות שהגננות ראו בהן התנהגות אזרחית-ארגונית מצריכות השקעה רבה שלהן בהחדרת חידושים, בעריכת שינויים ובגיוון של התכנים ושל דרכי ההוראה - הרחבת תכנית המסגרת, פיתוח תכניות ודרכי עבודה חדשות, ייזום פרויקטים לבניית סביבת למידה אותנטית ושימוש בהוראה יחידנית או קבוצתית בכמה רמות. הגננות נדרשות להשקיע זמן רב לאחר שעות העבודה כדי להיערך להפעלת היוזמות והפרויקטים ולבניית תכנית לימודים המותאמת לאוכלוסיית הגן המגוונת. נטע, גננת באזור המתאפיין במצב סוציו-אקונומי נמוך, משקיעה בעבודתה זמן רב

ומשאבים אישיים. עבודתה מתבססת על פרויקטים אשר באמצעותם היא יוצרת סביבה לימודית אותנטית, מגוונת ואינטגרטיבית, כזו המפתחת כישורים בתחומי הדעת למיניהם בד בבד עם פיתוח כישורי חיים:

אני לא יודעת מה זה "מעבר" כשעומד לפני ילד באזור הזה... מוסרית, אני לא יכולה. אני חייבת להתאים את הפרויקטים לחיים שלהם... ויש פה המון חשיבה, תכנון והערכה. זה לא משהו ספונטני, ואי-אפשר לחייב אותי לעבוד ככה. לוגיסטיקה, קניות, הכנה של אביזרים... זמן... המון זמן... ולא על חשבון הילדים בגן.

בדרך כלל עצם השימוש בהוראה יחידנית או קבוצתית בכמה רמות אינו מהווה ביטוי להתנהגות אזרחית-ארגונית, שכן זהו יישום של חובת ה'הוראה תואמת התפתחות'. התרגום והפירוש של הגננות להנחיה זו הם אשר מבדילים בין גננות המבצעות את המינימום הנדרש לבין גננות הבוחרות להרחיב את ביצוע ההנחיה בדרכים מגוונות, לפעול לפי שיקול דעתן ולהקדיש לכך זמן ללא קבלת תגמול נוסף. את ההבדל בין ביצוע מינימלי של ההנחיה לבין ביצוע מעבר לנדרש (הן בתוכן, הן באופן הביצוע) ממחישה סנדרה, גננת ביישוב קהילתי מבוסס. לדבריה, גננות המבצעות את המינימום הנדרש מסתפקות בדרכי הוראה מסורתיות ואינן יוזמות ומתחדשות. לעומת זאת גננות המשקיעות יותר מהנדרש מתמקדות ברצון להצמיח ולפתח את יכולות הילדים, ולכן הן מתחדשות ומכוונות כל העת לצורכי הילדים:

מראיינת: במה את עושה מעבר למה שעושות "גננות מינימום"?
סנדרה: ... אני עומדת לרשות הילדים כל הזמן... כשהילדים מכתובים את הקצב.
"ראש קטן"? זה לתת ליום לעבוד... למחזור את החומרים הישנים... "העתק הדבק" ... אבל לא! אני חושבת כל הזמן, "מה עוד? איפה עוד? מי עדיין לא?"
העוד הזה... זה מה שעושה את ההבדל בין "ראש גדול" ל"ראש קטן"...

התנהגות אזרחית-ארגונית בזירת הקהילה המקצועית

תחום נוסף אשר מבטא את הפן המקצועי בעבודת הגננת הוא הקשרים שלה עם הקהילה המקצועית. בזירה זו ההתנהגות האזרחית של הגננת מכוונת אל הסייעת, אל הגננת המשלמה ואל גננות בראשית דרכן. הפעולות אשר הגננות מבצעות בזירה הזו אינן מתחייבות מהגדרת תפקידן - אי-אפשר לחייבן לבצע את הפעולות הללו או לנקוט סנקציות נגדן עקב אי-ביצוע. תרומת הגננות בזירה הזו כוללת סיוע בתחום של תכנון הלימודים, הנחיה בנושא עבודה עם הורים והתמודדות עם ילדים עם צרכים ייחודיים ואף סיוע ותמיכה רגשית בביצוע התפקיד.

המשתתפות במחקר ראו בסייעת עמיתה בעלת תפקיד משמעותי וחשוב התורם לאיכות העבודה בגן, וזאת למרות הפערים המקצועיים הקיימים בין גננות לסייעות. הגננות גילו אמפתיה אל הסייעות והיו מודעות לצורך שלהן בתחושת שייכות, באוטונומיה מקצועית ובהערכה. לפיכך הן משקיעות ביצירת קשר בין-אישי מכיל ותומך, כמו גם במתן סיוע ותמיכה לסייעות בביצוע תפקידן. הדבר עולה מדבריהן של שתי גננות:

מירה: אני לא אוהבת את "הבדלי הגובה" האלה... בשבילי היא בעלת מקצוע.
אני מתחשבת בה, מכבדת אותה, עוזרת... כשיש עבודה, אני "שמה יד" ... מה, אם אתכופף ייפול לי הכתר?...
יסמין: כשהילדים רצים אליה ברחוב, היא לא "עוד" שכנה... היא מרגישה "אשת חינוך"... אני מרגישה מאוד טוב עם זה שיש לי חלק בזה שאדם ילך זקוף, וזה לא מובן מאליו.

בדומה לכך רוב המשתתפות במחקר גילו רגישות רבה מאוד גם לצורכי הגננות המשלימות. רובן של האחרונות הן נשים צעירות, והגננות רואות בהן חברות צוות ועמיתות אשר זקוקות לתמיכה אישית ומקצועית. הן מגלות אכפתיות והתחשבות, משתפות, מנחות ומאפשרות לגננות המשלימות לבטא את עצמן בגן.

לגננות חדשות שאינן משתייכות לצוות הגן מוגש סיוע מקצועי - החל בהכוונה פדגוגית לקראת בניית תכנית שנתית, עבור בשיתוף בחומרי עבודה ובפעילויות וכלה בליווי שוטף בעת ההתמודדות עם בעיות האופייניות לגננות מתחילות: ארגון הסביבה הלימודית, ניהול הגן והתמודדות עם הורים ועם ילדים מתקשים. התנהגות כזו אשר מבטאת עזרה מרצון לעמיתים ולעובדים חדשים, היא אחד המדרים להתנהגות אזרחית (Podsakoff et al., 2000). חשוב לציין כי הגננות הללו מתנדבות לסייע ולתרום, והן אינן מחויבות לכך כלל וכלל:

אורה: אני מאוד אוהבת את מה שאני עושה, ואני שמחה לתרום לגננות חדשות וותיקות... אני שמחה שאוהבים את הדברים שלי ועושים עם זה משהו טוב במקום אחר...

מזל: שתי בנות שהיו פעם סטודנטיות שלי התקשרו לספר לי שקיבלו גן באזור פיקוח אחר בכלל... הן ביקשו עזרה בבניית אספת הורים... העמדת את עצמי לרשותן מרגע הפנייה. עזרתי להן כל פעם שפנו, ופניתי בעצמי מדי פעם כדי שיחלקו גם הצלחות... הלוואי ולי הייתה מישהי כמוני בשנה ראשונה. נזרקת למים... הייתי כל כך לבד...

התנהגות אזרחית-ארגונית בזירת הילדים

מניתוח הראיונות עלה עוד כי להבריל מהמורים (Oplatka, 2007), הגננות סבורות שאחריות לרווחת הילד היא חלק מתפקידן, לא דבר מה החורג ממנו. ביטוי להתנהגותן האזרחית-ארגונית הוא השקעת מאמץ רב במהלך עבודתן, ואף בימי חופשתן, לפעול למען הילדים כפרטים אף לאחר שעות העבודה. להלן תיאור מדבריה של מזל אשר מסבירה לגננת בקייטנה על אודות עבודתה עם ילד מתקשה שביקר בעבר בגנה:

תראי, באחד בספטמבר אנחנו נפגשים עם הילדים, ואין תאריך סיום של קשר עם ילד... אני מרגישה אחריות עליו... הילד הזה הולך לאיבוד כל הקיץ... לא חבל?... עזרתי לגננת, ובעיקר לילד ולמשפחה שלו. נכון שאי-אפשר לחייב אותי לעשות זאת, אבל...

ראייתן את הילד כעומד במרכז פעילותן החינוכית מובילה אותן לסייע לילדים במגוון דרכים המהוות ביטוי נוסף להתנהגות אזרחית. בגנה של מירה, גננת במשך שש-עשרה שנים, משולבת ילדה עם בעיות תקשורת המלווה על ידי סיעת. מירה בוחרת לרכוש מיומנויות תקשורת אשר יסייעו לשילוב יעיל של הילדה על ידי המערך המסייע. היא עושה זאת דרך קבע ביומה החופשי ובשעות אחר הצהריים והערב בשאר ימי השבוע.

השקעה "מעבר לנדרש" בילדים עם צרכים ייחודיים מתבטאת גם בביקורי בית, בשיחות טלפון שוטפות לבית הילדים וברתימת שאר ילדי הגן להגשת עזרה - כל זאת בזמן החופשי של הגננות ו"על חשבונן":

אורה: ילד לקוי למידה... שלא רצה ללכת למרכז למידה. שבועות... התקשרתי אליו ביום ראשון בערב ובשני בוקר. וכשחזר?... לקחתי ממנו משימה אחת כדי שילמד את הילדים... הפכתי את ה"חריגות" למשהו מיוחד. המקום הזה שהוא קיבל? ההשקעה האישית שלי בו?... כל בוקר וערב טלפון ממני?... זה ממש לא משהו שאני חייבת....

השגחה ופעילות חינוכית הניתנות לילדים הנמצאים בבית חולים אינן כלולות בהגדרת התפקיד של הגננת. עליזה, גננת ביישוב עירוני מטופח במשך שתים-עשרה שנים, יזמה "תורנות" ביקורים אצל ילד אשר אושפז בבית חולים למשך תקופה ארוכה. היא מספרת:

... אחד הילדים היה מאושפז למעלה מחודשיים... לקראת יום המשפחה הייתה מסיבה בגן של אחותו. היה חשוב לי שההורים יהיו שם יחד. "התייצבתי" בבית החולים ואמרתי לאימא: "סעי לגן, אני נשארת פה". היא לא הסכימה. כששאלתי אותה, "אם המצב היה הפוך, היית עושה את זה בשבילי?" היא השתכנעה... אחרי כל כך הרבה זמן הקטנה זכתה לכך שההורים יהיו יחד באירוע שלה...

לעתים התנהגותן האזרחית של גננות מתבטאת במעורבות רגשית גדולה ביותר. מעורבות זו גורמת להן לקבל את מלוא האחריות לרווחת הילד. דוגמה לכך היא רינה, גננת זה אחת-עשרה שנים בגן אשר רוב הילדים בו הם בנים ובנות למשפחות של עולים. בגן שולב ילד שסבל מהזנחה קשה. רינה התמסרה לטיפול בו בגן ובביתה (בשעות אחר הצהריים), פעלה למימוש זכויותיו "מול" רשויות הרווחה, וסייעה במציאת מסגרת המשך עבורו. לאחר שהוחלט להעבירו למשפחת אומנה, גייסה רינה למשימה את בני משפחתה, והציעה שמשפחתה תשמש משפחת אומנה עבורו או תאמצו.

מסקירת תיאורי הגננות את התנהגותן האזרחית ואת פעולתן למען ילדי הגן עולה כי מקומם של הרגשות הוא משמעותי. עליזה, גננת בגן חובה, דנה במקומם של הרגשות בעבודתה. לטענתה, הבעת רגשות כלפי הילדים היא כלי מקצועי חשוב בעבודתה:

ככה זה עם ילדים... את חייבת להגיע מהמקום הזה של הרגש... כי הם עדיין לא מסוגלים לבטא את עצמם... הם מתנהגים את הרגשות שלהם... ותפקידי לזהות... להיות מאוד חדה כדי להבין מה הוא צריך... זו השפה של הגיל הרך... זה כלי מקצועי... חייבים להשתמש בו כל הזמן... לפעול ולהגיב מאותו מקום של רגש... להכיל... לגעת... לעזור, להלהיב, לשמח, לרגש... זה ממש חלק מתפקידי, אבל לא יכולים לחייב אותי.

נוסף על ביצוע הפעילויות שאינן כלולות בהגדרת תפקידן כגננות, פעילויות שהן מבצעות בזירת הילדים, כל המשתתפות במחקר ציינו את מחויבותן המקצועית והמוסרית "להגיע" אל כל ילד וילדה ולפעול ברוח העקרונות של 'הוראה תואמת התפתחות'. את ההקשבה האמפתית, את האכפתיות ואת הרצון שלהן לסייע ולתמוך רגשית בילד ובמשפחתו ראו הגננות כחלק ממחויבותן המוסרית כמחנכות, לא כהתנהגות אזרחית-ארגונית.

התנהגות אזרחית-ארגונית בזירת ההורים

ביטויים של התנהגות אזרחית-ארגונית בזירת ההורים ייחודיים לגננות. ההתנהגות האזרחית-ארגונית אשר גננות מבטאות בזירה זו נועדה לספק מענה לצרכים אישיים של הילד בהקשר רחב הכולל את משפחתו. ממצאי המחקר הנוכחי מעידים על קיומן של פעילויות רבות למען ההורים, פעילויות שהגננות מבצעות לאחר שעות העבודה ומבטאות התנהגות אזרחית. להלן כמה דוגמאות לפעילויות הללו: יצירת ערוצי תקשורת מגוונים עם הגננות לרשות ההורים, הרכה קבוצתית ופרטנית של הורים העוסקת בדרכים לקידום הילדים בתחומי הלימוד, סיוע וליווי של ההורים בהתמודדות עם בעיות בנושא חינוך הילדים בביתם. בולטת במיוחד פעילותן של הגננות בקרב אוכלוסיות המתאפיינות במצב סוציו-אקונומי נמוך, פעילות המתאפיינת באכפתיות

ובהשקעת מאמץ רב לסייע לרווחת משפחות הילדים. הגננות נרתמות לעזרה, לליווי ולתמיכה במסגרת העבודה ומחוצה לה, ולשם כך הן מגייסות את משאביהן המקצועיים והאישיים. בשל מודעותן של הגננות ליכולתם המוגבלת של הורים אלה לקדם את ענייניהם "מול הרשויות", הן מתנדבות לשמש מתווכות ולייצג את ההורים. הגננות מתאימות את דרך עבודתן לצרכים הייחודיים אשר קיימים באזורי המצוקה, והופכות את הגן מוקד מרכזי בחיי הקהילה.

ציפי, גננת הפועלת באזור עירוני מבוסס, משתמשת בדואר האלקטרוני כערוץ תקשורת הנוסף על דרכי התקשורת המקובלות בגן. היא עושה זאת לצורך הכוונה, הדרכה, ערוץ של ההורים וסיוע בהתמודדותם עם הילדים. בחירתה להשתמש בערוץ זה נובעת מהאמפתיה אשר היא חשה אל ההורים העסוקים ומרצונה להקל עליהם, וזאת למרות הזמן הרב שעליה להקדיש בביתה לצורך הכנת חומרים למשלוח בדואר האלקטרוני והיענות לפניות ההורים:

חשוב לי להיות זמינה להורים, ואני יודעת שקשה להם לתפוס אותי בטלפון בשעות מקובלות או להגיע לגן... אז לפחות פעם ביומיים אני שולחת הודעה במייל. הם מגיבים, מתעניינים, מתייעצים אתי... קשה להגיע בחמש, לקחת ילד מהצהרון ועוד לקרוא לוח הורים...

גננת אחרת מסייעת להורים באמצעות קבוצות דיון אשר היא מקיימת כמה פעמים בשנה, בשעות הערב. פעילות זו נערכת ביוזמתה וללא קבלת תגמול. הגננת מאפשרת להורים לחלוק ביניהם את קשיי התמודדותם עם ילדיהם, להתייעץ ולהתעדכן, כפי שמספרת עליזה:

אני עושה להורים מפגשים בנושאים שמעסיקים אותם: גבולות, תוקפנות, פחדים... זו הזדמנות להתחבר... לקבל פרופורציות, שומעים עוד הורים. זה עוזר להכיר יותר, להתחבר נכון וללוות... שלוש-ארבע פעמים בשנה... לא, אי-אפשר לחייב אותי. זו יוזמה פרטית שלי.

לעתים התנהגותן האזרחית של גננות מתבטאת במתן סיוע שאינו חלק מתפקידן. לא אחת הן פועלות לרווחת הורים שמצבם הנפשי והכלכלי גורם להם לוותר על זכויותיהם:

רינה: אני נלחמת במקומם ולמענם... ילדים לא קיבלו סיוע, וההורים ויתרו... אין להם כוחות... נלחמתי ממש מול הרשויות, לא ויתרתי... הם יקבלו מרכז למידה או תרפיה בשנה הבאה, אבל זה היה מאוד קשה... אני יודעת שזה לא משהו שאני חייבת לעשות, וכואב לי שאֵת צריכה להיות "מישהי" כדי שיקשיבו לך... חבל שצריך להפוך עולמות בשביל זכויות בסיסיות...

אם כן, בזירה זו הגננות מקיימות פעילויות רבות שעיקרן מתן הדרכה וסיוע להורים בהתמודדות עם ילדיהם. בקרב אוכלוסיות שמצבן הסוציו-אקונומי נמוך הפעילויות האלו מלוות במאמצים גדולים יותר של הגננות לקידום רווחת משפחות הילדים.

התנהגות אזרחית-ארגונית בזירת הקהילה החברתית

זירת הקהילה החברתית ייחודית אף היא לגננות. בזירה זו ביטויי ההתנהגות האזרחית של הגננות לובשים צורה של פעילויות למען הקהילה. הפעילויות הללו מגוונות ומחייבות את הגננות להקדיש זמן רב לאחר שעות הפעילות בגן הילדים, כמו גם משאבים פיזיים ורגשיים רבים. הן פועלות מרצונן החופשי וללא קבלת תגמול על השקעתן הנוספת, ולפיכך מיישמות התנהגות אזרחית-ארגונית. אורה, גננת בגן חוכה במשך שש-עשרה שנים, מחשיבה מאוד את הקשר שבין הילד ומשפחתו לבין הקהילה אשר הם חיים בתוכה. לפני כמה שנים היא יזמה קיום מפגשים משותפים בין כל ילדי הגן והוריהם, והדבר מסייע בהידוק הקשרים בין תושבי הקהילה. במפגשים מסוג זה נוצרות הזדמנויות להיכרות ולשיתוף פעולה בין ההורים בנושאים שעניינם חיי הגן, הקהילה ורווחת תושביה. הכנת האירועים מחייבת השקעת זמן רב לאחר תום יום הפעילות בגן, זמן הנדרש בעיקר לצורך תכנון וגיוס משאבים. אורה עושה זאת בהתנדבות ומדגימה התנהגות אזרחית מהי.

ביטוי נוסף לאכפתיות ולתרומה ממשית לקהילה הציגו מירה וציפי:

מירה: הגן שלי הוא מין "מרכז סיוע" ... כל מי שרוצה, כמו בסופרמרקט... יש לי מין פינה כזו בכניסה - הילדים וההורים מביאים מצרכי יסוד, ואני מעבירה לבית התמחו. אנחנו מבקרים קשישים בבתי אבות בשכונה... חשוב לי שהילדים יצאו מהריבוע שלהם... שיידעו להסתכל גם הצדה, מסביב... זה חייב להתחיל מהגן... אני לא חייבת, אי אפשר לחייב אותי. אני רוצה, זה חשוב לי.

ציפי: קידום ערכים... זה חלק מתפקידי כמחנכת בישראל... לדוגמה, יש לי קשר עם בית חולים לילדים הנמצא בעיר שלנו. כל השנה אנחנו שולחים איגרות, משלוחי מנות. לכבוד 60 שנה (למדינה) כל משפחה ציירה אתר בארץ ישראל, ועשינו תמונת טלאים ענקית שתלויה במחלקה... התגובות מדהימות... זה מאוד מרגש... אני בוחרת לעשות את החיבור הזה. לא ניתן לחייב אותי, וזה כאילו אומר שאני מתנדבת, אבל אני רואה את זה כחלק מהעבודה שלי... חינוך ילדים לנתינה... קשר שמחבר את כל המשפחה מחלחל... לראות את האחר... לתת...

התנהגותן האזרחית של הגננות למען הקהילה ביישומי מצוקה נושאת אופי אחר. שם הן מזהות את הצרכים ומתגייסות לתת סיוע ממשי למשפחות בקהילה בשעות אחר הצהריים, עת אינן מחויבות לפעול במסגרת תפקידן כגננות. שרון, גננת בעלת שש-עשרה שנות ניסיון במקצוע, נותנת מענה חלקי לילדי השכונה באמצעות קיום אירועי תרבות למען הקהילה שירה אינה משגת. היא יוצרת הזדמנויות להעשרה ול"ניצול יעיל" של שעות הפנאי:

במקום הזה אני חושבת שהגן צריך לתת מענה לכלל האוכלוסייה, כי חוגים זה דבר יקר. אני מרימה כל חודש פעילות אחר הצהריים... כולם מגיעים, ואפילו ילדים שהיו בגן שלי בשנים קודמות והורים עם ילדים קטנים יותר... לא מחייבים אותי, אבל אני מרגישה חובה... כי זה המעט שאני יכולה לעשות בשבילם...

וכך ענו שולה ואביבה, מפקחות על גני ילדים, כאשר התבקשו לתאר את אופי עבודתן של גננות המגלות התנהגות אזרחית ועושות למען הקהילה:

שולה: גננות כאלה הן ממש "מוסד" בקהילה.

אביבה: גננות כאלה מסתכלות **מעבר לגדר**... אלה גננות שמתחברות לקהילה, ובתהליך מקביל גורמות למשפחות ולילדים להרים את הראש ולראות "מי ומה קורה סביבי". אכפתיות...

הגורמים להתנהגות אזרחית-ארגונית בקרב גננות

מטרה נוספת של המחקר הייתה להתחקות אחר הגורמים אשר מניעים את הגננות לגלות התנהגות אזרחית-ארגונית. מניתוח הממצאים עולה כי אפשר לחלק את הגורמים לשני סוגים: גורמים אישיים וגורמים מערכתיים. הגורמים האישיים כללו רקע משפחתי המהווה מודל להתנהגות מסייעת, נתינה כאורח חיים, תחושת שליחות חינוכית, מחויבות מקצועית גבוהה ושביעות רצון מביצוע התפקיד. הגורמים המערכתיים כללו את השפעת המפקחת, תחושת אוטונומיה בביצוע התפקיד, מאפייני אוכלוסיית הגן, תכונות החברים בצוותי העבודה והצורך בהפחתת תחושת הבדידות של הגננות. בין הגורמים האישיים והגורמים המערכתיים נמצאו גורמים כלליים להתנהגות אזרחית-ארגונית, כמו גם גורמים ייחודיים לגננות.

גורמים אישיים

א. רקע משפחתי המהווה מודל להתנהגות מסייעת - ברומה לממצאי מחקרים אשר בחנו את הגורמים להתנהגות אזרחית-ארגונית בקרב מורים, מהמחקר הנוכחי עולה כי לרקע המשפחתי של הגננות יש השפעה על אורח החיים המקצועי שלהן. למודלים של התנהגות מסייעת ולחוויות שליליות יש השפעה רבה על אורח החיים המקצועי של הגננות, והם משמשים גורמים מניעים להתנהגות אזרחית של הגננות.

במחקר הנוכחי נמצא כי רוב המרואיינות נחשפו בילדותן למודלים של התנהגות המבטאת רגישות רבה לזולת, עזרה הדדית, התנדבות ותרומה לכלל. הן חונכו לגלות אזרחות טובה, אכפתיות ונתינה; בחייהן המקצועיים והפרטיים הגננות משחזרות זאת, ולכך הן מחנכות גם את ילדיהן.

נוסף על כך נמצא כי גם חוויות שליליות, כמו למשל חוסר אמונה של בני המשפחה ביכולתה של הגננת העתידית, יכולות להיות מניע חיובי להפגנת רגישות, אכפתיות ונתינה:
נטע: הצורך לרצות נבע מזה שבילדותי הרגשתי שאני אף פעם לא מספיק טובה או שווה יחסית לאחים שלי, אני זו שצריך לדחוף... כשנכנסתי להיריון לא מתוכנן, אכזבתי את אבי שהיה בטוח שלא אמשיך ללמוד... נעלכתי... כדיעבד זה היה יופי של תמריץ... סיימתי בהצטיינות. לצערי, זה לא הספיק לו. עד היום אני כל הזמן מוצאת את עצמי מחפשת איך לרצות אותו. בשבילו אני "רק גננת", בשביל כולם אני "הגננת"... [בוכה]

ברומה לכך מספרת רינה:

בתור ילדה לא הבינו אותי... לא ידעו לגעת בי במקומות הנכונים, ולא היה מי שיילחם עליי. בשביל אבא שלי מי שלא מאה במתמטיקה כמו האחיות שלי, אין לו שום ערך... זה מחליש אותך... בגלל זה אני אעשה הכול, הכול בשביל כל ילד... אני חושבת שכל העשייה הזו היא בשביל להוכיח, קודם כול לעצמי, שאני עושה את הדבר הנכון - כי אני זו שחושבת שהוא נכון, ולא שמישהו אחר יחשוב בשבילי מה נכון ומי שווה... אני לא אתן שיהיה עוול כזה לילדים שאני יכולה לשמור עליהם... זה כזה עוול... תראי בת כמה אני, ואני עוד סוחבת את זה...

ב. נתינה כאורח חיים (מכוונות לאחר) - מכוונותן של הגננות לאחר מתבטאת בביצוע משימות על הצד הטוב ביותר, בעשייה "מעבר למצופה מהן" במסגרות החינוכיות ובצבא, בהתנדבות ובסיוע במסגרות החינוך של ילדיהן, בעמידה לרשות חבריהן ובגיוס בני משפחתן לתרום לקהילה. מכוונות זו מחלחלת גם לעבודתן. מירה, גננת בעלת שש-עשרה שנות ניסיון במקצוע, מייחסת את תכונת "הראש הגדול" לאישיותה המכוונת לנתינה ולאכפתיות:
אני חושבת שזה "קטע" של אורח חיים. בדרך כלל הגננות שנותנות "מעבר" לא נותנות רק בגן. זה לא בגלל המקצוע הזה... כל מה שעשיתי בחיים... זה תמיד נראה ככה...

יסמין, גננת העובדת באזור מצוקה, מזוהה ככזו שתהיה מוכנה להושיט עזרה לכל נזקק: הייתה תקופה שקראו לי "יסמין הפקות" או "יסמין connecting people" - מי שמחפש עזרה, סיוע... משהו, משהו, משהו, משהו, משהו, משהו, משהו, משהו, משהו, משהו... בכלל, כל הזמן מפנים אליי אנשים, יודעים שדרך המעגל אוכל לעשות משהו... זה עבר אל הילדים שלי, גם הם "עובדים סוציאליים" בבית הספר... הם כתובת לילד חדש, לתלמיד מתקשה, למסיבות...

ג. **תחושת שליחות חינוכית** – המשתתפות במחקר הנוכחי ציינו את תחושת השליחות החינוכית אשר מניעה אותן לגלות התנהגות אזורית במסגרת תפקידן כגננות. הן רואות בעבודתן ייעוד בעל תרומה משמעותית להתפתחות הילד ולעמידו בחברה, ותופסות את הטיפוח הערכי של דור העתיד כאתגר אישי ומקצועי:

עליזה: לתפקיד הזה צריך לבוא עם משהו **שכוער בכך**. בלי הלהבה הזו לא תצליחי... ומה שמלבה את הלהבה שלי זו תחושה של שליחות... יש בי אהבה גדולה לאנשים בכלל וילדים, ואמונה בכך שמה שאני עושה הוא בשביל העתיד של החברה שלנו.

רינה: אני שליחה של המדינה... אני רואה את עצמי כמי שיש לו תפקיד מאוד חשוב. זה לא סתם שאני כאן, כנראה שזו שליחות. שליחות של ממש **שבאה עם כוח... ומחזירה לי כוח**, ממלאת אותי בכוח... אני הגעתי לכאן בשביל הילדים האלה... והם כאן בשבילי...

רינה עוברת באזור המאוכלס בעולים רבים. תחושת השליחות "מטעינה" אותה ומייצרת עבורה את האנרגיות הנחוצות להתמודדות המורכבת ולהשקעה הבלתי-מתפשרת בשילובם של הילדים בחברה הישראלית.

ד. **מחויבות מקצועית גבוהה** – מניע נוסף אשר מעודד גננות לגלות התנהגות אזורית, מניע שנמצא גם במחקר בקרב מורים (Oplatka, 2004), הוא המחויבות הרבה של הגננות לעבודתן כמחנכות. לתפיסתן, הן מחויבות לתפקידן מעצם הכשרתן לחינוך הגיל הרך. הן רואות בכך ערך מנחה ומחייב, והדבר גורם להן להשקיע עבור הילדים יותר מהנדרש – בכל עת, במסגרת עבודתן ומחוצה לה.

יסמין חשה מחויבות רבה לסייע לילדים. גם בעת ששהתה בחופשה במסגרת שנת השבתון שלה, היא חשה מחויבת לילדי הגן:

בשבתון ממש היה חסר לי... כל הזמן הייתי עסוקה במה קורה שם בגן ואם מי שנמצאת שם מבינה איזו אחריות יש לה כאן... ועד כמה היא מחויבת... ואני יודעת שלא הייתה לי שום זכות... אבל **זה היה גדול ממני**, כי המחויבות היא מעבר לילדים בשנה זו או אחרת....

אורה פועלת בעבודתה מתוך אחריות ומחויבות ללא פשרות. היא מבצעת מעל ומעבר לנדרש מתפקידה, וזאת כדי לנסות לממש את הפוטנציאל של כל ילד וילדה:

התחייבתי... להיות נאמנה למקצוע, **לעצמי**, מבפנים... כמו בשבועת הרופא ככה אני נשבעת, לא בפני אף אחד אחר.

ה. **שביעות רצון מביצוע התפקיד** – עבודתן של הגננות עם ילדים בגיל הרך גורמת להן לחוש הנאה וסיפוק רב. חלקן קושרות בין שביעות רצונן הרבה מעבודתן לבין התנהגותן האזרחית בארגון:

אורה: מה שיפה כאן זה שההנאה בעבודה הזו היא גם המנוע וגם התוצר. כשנהנים, יש מוטיבציה לתרום עוד ועוד... מין מעגל כזה.
מזל: אני תמיד עוסקת בשאלה מה היה קורה אילו הייתי עולה יותר גבוה במדרגות "בצלאל" ולא הולכת בשביל של "דוד ילין"... אני יודעת שעכשיו מאוד מאוד טוב לי, יש לי מזה ומזה... אני אדם שלא מתפשר... לא הייתי יכולה לעבוד בעבודה כזו ולהרגיש שש שעות ביום שאני לא במקום הנכון לי... טוב לי פה... זה ממלא אותי, זה ממש חלק מהישות שלי. זו אני, אני מביאה את עצמי לכאן ולוקחת לעצמי מכאן...

לסיכום, המניעים האישיים להתנהגות אזרחית-ארגונית של הגננות מתבססים על מסורת הנתניה והעזרה ההדדית אשר לאורה חונכו ואשר ברבות הימים הייתה לרפוס התנהגות מוביל בשגרת חייהן, הן הפרטיים הן המקצועיים. הגננות פועלות מתוך הזדהות גבוהה עם מטרות החינוך (כפי שהן מפרשות אותן), והזדהות זו מספקת אותן ומזכה אותן בתחושה חזקה של שביעות רצון מתפקידן כגננות. דומה כי תפיסת הגננות את הגן כארגון ואת סביבת עבודתן משפיעה ישירות על רגשותיהן.

גורמים מערכתיים

א. **השפעת המפקחת** – ממחקר זה עולה כי למפקחת על גני ילדים יש השפעה על הופעתה של התנהגות אזרחית בקרב גננות. דומה כי יחס הוגן וחיובי של המפקחת, יצירת קשר רגשי עם הגננות, הבעת התחשבות ואכפתיות והענקת אוטונומיה בביצוע התפקיד מסייעים לגננות ברגעי קושי ומשבר, כמו גם מעודדים ומניעים אותן לגלות התנהגות אזרחית-ארגונית ולהשקיע יותר מהנדרש מהן בעבודתן. מזל, גננת שהתמודדה עם קשיים אישיים ועם אתגרים מורכבים בעבודתה, נעזרה במפקחת אשר סייעה לה תוך כדי גילוי יחס אישי מכבד. בשל היחס הזה מזל רואה במפקחת גורם המעודד לעשייה איכותית ולביצוע התנהגות אזרחית:

חשוב לי שהמפקחת לפחות תכיר אותי גם כאדם, תדע מה חשוב לי! מה עובר עליי... הייתה לי שנה מאוד קשה... היא הייתה אתי, כאדם לאדם... היחד, החוט הרגשי הזה... יש לזה תרומה רבה לאופן שבו אני עובדת... אני מוכנה להשקיע בדברים שאני לא חייבת לעשות גם בזכות ההערכה שאני זוכה לה ממנה...

רינה מדמה את המפקחת לאם מכילה ומעודדת. היא נהנית מהאוטונומיה שהמפקחת מעניקה לה, ולכן מוכנה להשקיע יותר מהנדרש ממנה:

(המפקחת) היא אימא שלי, אימא שלי המקצועית. כל כך תומכת, יודעת מה אני עוברת פה... האמונה שלה בי ממש מתדלקת אותי, מחזקת אותי. אני עושה יותר, אפילו שאני יודעת שאני לא חייבת.

מהראיונות עולה כי המפקחות נתפסות כדמויות משמעותיות עבור הגננות. הן מקיימות עם הגננות קשר אישי ומקצועי תומך והוגן; הן מביעות הערכה גלויה להתנהגותן האזרחית של הגננות ואינן רואות בה דבר המוכן מאליו; הן תומכות ומעודדות את הגננות לעבוד לפי דרכן, ובדרך זו מניעות אותן להמשיך לגלות התנהגות אזרחית-ארגונית.

ב. תחושת אוטונומיה בביצוע התפקיד – ניתוח הראיונות מצביע על כך שגננות החשות כי הן אוטונומיות בביצוע תפקידן, נוטות לגלות התנהגות אזרחית-ארגונית. תחושת האוטונומיה נוטעת בלבן את התחושה כי הן "רשאיות" לגוון ולהעשיר את עבודתן החינוכית ולנווט את דרכי ההוראה והלמידה בהתאם לצורכי הילדים. לתפיסתן, האמון אשר הן זוכות לו מהמערכת מעודד ומניע אותן לגלות התנהגויות אזרחיות בארגון. סנדרה, גננת בגן חובה בעלת שש-עשרה שנות ניסיון במקצוע, נהנית מאוטונומיה המאפשרת לה לממש את היצירתיות שלה, לגוון את דרכי ההוראה ולגלות התנהגות אזרחית-ארגונית:

כגננות יש לנו עצמאות מאוד גדולה. זו עבודה שיש בה חופש שמאפשר לי לממש את היצירתיות שבי... העיקר שלא יקצצו לי את הכנפיים... אני לא צריכה שידרשו ממני, תנו לי חופש... אני כבר אעשה והרבה מעבר למצופה.

לתפיסתה של עליזה, גננת באזור מטופח בעלת שתיים-עשרה שנות ניסיון במקצוע, מתן חופש פעולה לגננת מוביל להשקעת מאמצים גדולים שלה – בתכנון תכניות לימודים אשר יתאמו את רמת התלמיד ויהיו משמעותיות עבורו, ברכיבים נוספים של התפקיד ובגילוי התנהגות אזרחית-ארגונית:

סך הכול התכנים זה תמיד אותו דבר. 1+1 תמיד יהיה 2, אבל אם אתה יכול לעשות את זה בדרך שלך, כמו שאתה מחליט, זה יכול להיות גם 8. אצלי זה 8, כי יש לי חופש וסומכים עליי.

ג. רקע סוציו-אקונומי של אוכלוסיית הילדים בגן – גורם מניע נוסף לגילוי התנהגות אזרחית-ארגונית בקרב גננות הוא מאפייני אוכלוסיית ילדי הגן. גורם זה מניע את הגננות לנקוט מיוזמתן התנהגויות אזרחיות-ארגוניות. בקרב גננות העובדות באזורים המתאפיינים באוכלוסייה שמצבה הסוציו-אקונומי ירוד, זוהה רצון להיענות לצרכים הייחודיים של האוכלוסייה ולסייע לה. המצב

הכלכלי הקשה, תפקודם הלקוי של חלק מההורים וחשיפת חלק מהילדים לסיכונים עומדים לנגד עיניהן של הגננות ומעוררים אותן לסייע למשפחות מיוזמתן - הן במסגרת העבודה, הן מחוצה לה. לעומת זאת בגנים הממוקמים באזורים המתאפיינים באוכלוסייה שמצבה הסוציו-אקונומי משופר, הדרכים לגילוי התנהגות אזרחית-ארגונית הן אחרות. באזורים האלה מתמקדים "בזמן הפנוי" של ההורים, במודעותם למצב ילדיהם ובנכונותם לקחת חלק ביוזמות החינוכיות של הגננות. השתתפות כזו של ההורים מהווה מניע המעורר את הגננות לגלות התנהגות אזרחית-ארגונית. וכך מספרת יסמין, גננת הפועלת בשכונת מצוקה:

זו "ארץ ישראל האחרת"; מי שלא חי בשכונה הזו - לא יודע. זה משהו שאנחנו לא מכירים מהבית, מהסביבה... אי של דלות ועוני... אי-אפשר להישאר אדיש. הפכתי עולמות בשכילם... ואת זה אף אחד לא יכול לדרוש ממני, את זה רק ההבנה שלי את מה שקורה להם יכולה להוציא ממני.

רינה, גננת העובדת באזור אשר מאוכלס בעולים חדשים וחושף את הילדים לסיכונים רבים, איננה יכולה להיות אדישה למצוקות ילדי הגן. לפיכך היא נרתמה לסייע להם בכל עת ופועלת גם בתחומים אשר אי-אפשר לחייבה לפעול בהם:

היה לי מקרה של ילדה שישבה עם אימא שלה במקדונלד'ס. האימא הייתה שיכורה, הראש שלה נפל על השולחן. בשש בערב כבר חושך... הילדה הסתובבה לכד בהדר. מזל שמצאו אותה. מישהו הזמין משטרה, והגיעו אליי. היא נשארה שבוע אצלי עד שמצאו לה אומנה... ותאמיני לי שאני לא מרגישה שזה מעבר, כי אי-אפשר לסובב את הראש ולהתעלם. אבל נכון, אי-אפשר לחייב.

כפי שצוין לעיל, באזורים מבוססים הגננות נוקטות פעילות אזרחית-ארגונית ממניעים אחרים. ההכרה בתרומתה של הגננת וההערכה לעבודה החינוכית המושקעת, מעורבותם הגבוהה של ההורים ונכונותם לשתף פעולה הם הגורמים אשר מניעים את הגננת ליזום ולפעול יותר מהנדרש ולאחר שעות הפעילות בגן. אורה, גננת היוזמת פעילויות למען הקהילה בסיוע ההורים, הוסיפה כי אחד המניעים המעוררים אותה ליזום את הפעילויות הרבות בהשתתפות ההורים הוא היכרותה את מצבם הכלכלי-חברתי המשופר. מצבם מאפשר להם "להיות פנויים" (פיזית ורגשית) ולהשתתף בפעילויות המתבצעות מחוץ לגן ולאחר שעות פעילותו:

מראיינת: אני מבינה שאת מצליחה להביא את ההורים אל הגן בבוקר, בערב. איך זה קורה?

אורה: תראי, זה טנגו... פה פשוט יש היענות, אז יש לי חשק להשקיע... שני רחובות למטה? זה לא היה הולך... שם אי-אפשר לקחת יום חופש... פה אנשים יותר פנויים, מבוססים... כשאת מנסה ויש היענות... זה מביא אותך לחשוב איך להשתמש בזה כדי לקדם...

ד. האקלים השורר בצוותי העבודה – אחד המניעים להתנהגות אזרחית של מורים הוא אקלים חיובי השורר בבית הספר, אקלים המושתת על נורמות אשר תומכות ומעודדות התנהגות אזרחית בארגון (DiPaola & Hoy, 2005; Oplatka, 2004). לפיכך נבחן במחקר הנוכחי האקלים אשר שורר בצוותי העבודה של הגננות. נמצא כי הלכידות הקבוצתית והתקשורת הפתוחה והתומכת אשר קיימות בצוותי העבודה מהוות מקור לשיתוף פעולה מקצועי, לגיבוש יוזמות חינוכיות, לגיוון שיטות עבודה ולהתחדשות – פעילויות שלמעשה אי-אפשר לחייב את הגננות לבצען. מירה, חברה בצוות הכולל גננות מגנים הממוקמים באותו יישוב קהילתי, מתארת את ההשקעה מעבר לנדרש כדפוס אשר מאפיין את עבודתן של כלל הגננות בצוות:

אנחנו מאוד תומכות אחת בשנייה, אנחנו שכנות, מאוד קרובות. כשרואים מה כל אחת עושה, את לא יכולה להישאר תקועה... כשזה באוויר, אתה לא יכול להישאר במינימום, זה הופך להיות הסטנדרט. זה מדבק, לא נעים להיות ראש קטן בקבוצה כזו.

ומוסיפה יסמין:

כל מי שהגיעה לקבוצה שלנו עם "ראש קטן" מצוות שלא עובד כמונו, הגדילה את הראש, כי אי-אפשר אחרת במקום הזה... הצוות שלנו ממש מוביל ביישוב... יש לנו "גאוות יחידה" ואחריות כוללת, אנחנו עובדות ממש יחד... נותנות את הנשמה.

פעילות הגננות במסגרת צוותי העבודה מאפשרת להן להציג בפני חברות הצוות האחרות את היוזמות והפעולות שלהן בגן ולקבל משוב מקצועי והערכה. התגובות מניעות אותן לגלות התנהגויות אזרחיות-ארגוניות.

ה. הצורך בהפחתת תחושת הברידות של הגננות – מהמחקר הנוכחי עולה כי אחד המניעים הייחודיים לגילויי התנהגות אזרחית-ארגונית בקרב גננות הוא הצורך בהפחתת תחושת הברידות שלהן. תחושה זו נובעת מהמבנה הארגוני ומאופי העבודה אשר מאפיינים את מערך גני הילדים בישראל ואינם מאפשרים לגננות לקיים אינטראקציה מובנית עם עמיתות. הגננות אשר עובדות בערים וכיישובים הקהילתיים מקיימות פעילויות רבות בקהילה בהשתתפות אנשי מקצוע ומבוגרים, פעילויות החורגות מהנדרש מהן מתוקף תפקידן. הן משתתפות מרצונן בשיבות בין-מקצועיות, פועלות בוועדות היגוי יישוביות ועירוניות, מפיקות אירועים קהילתיים ומנחות קבוצות דיון של הורים. התנהגותן האזרחית המוצגת לעיל מאפשרת להן לפעול בחברת מבוגרים, והדבר מסייע להפחתת תחושת הברידות המקצועית שלהן. מירה, גננת המשלכת בגנה ילדים עם צרכים ייחודיים, משקיעה מזמנה ביום החופשי שלה ופונה לקבלת הנחיה:

מירה: קודם כול, לשבת במסגרת העבודה שלי על **כיסא גבוה**? זה כבר משהו...
מראיית: את מתכוונת לשיחה בגובה העיניים. זה חסר לך?
מירה: בוודאי שזה חסר... זה לא משהו שאני רגילה אליו... אין משרד בגן... ככה
מול הפסיכולוגית, המרפאה בעיסוק, העובדת הסוציאלית? זה שיח מקצועי **בוגר**...

גננת אחרת שותפה למעורבות הגן בחיי הקהילה. מעורבותה זו מבטאת התנהגות אזרחית-
ארגונית. בוועדות ההיגוי היישובי הגננת נוטלת חלק בתכנון אירועים בהשתתפות גני הילדים:

סנדרה: הגן הוא ממש בועה... את מנותקת לגמרי, הילדים שואבים אותך...
אבל כשאת יוצאת לוועדות... זה סוג אחר של אינטראקציה. חושבים יחד,
אנשים מבוגרים מתחומים שונים. אני מביאה את הצד החינוכי, הם את הארגוני,
תקציבי... גיוון, יציאה מהשגרה... ביום כזה אני לא חוזרת הביתה בצהריים, אני
מגיעה לשם "על ארבע"... אבל מהרגע שבו מתכנסים, זה כבר משהו אחר... לא
משהו חברתי... חברים יש לי בשפע, זה קטע מקצועי נטו. אני יושבת שם לא כי
אני עוד אדם, אלא כאשר מקצוע... זה פשוט נפלא... אנשי מקצוע שמקשיבים
לך, את מקשיבה להם... את פתאום לא לבד...

מראיית: הלבד הזה, למה את מתכוונת?

סנדרה: זה לא שאני מרגישה לבד לגמרי, כי אני הרי מוקפת. יש צוות, ילדים,
הורים, פה ושם אנשי מקצוע. הלבד הזה... מרגישים אותו ברגעים הכי משמעותיים
בעבודה. כשקשה לך בהתמודדות, אין לך עם מי להתייעץ, וגם כשאת עושה
דברים נפלאים...

סנדרה משתתפת אפוא מיוזמתה בוועדת החינוך ביישוב אשר הגן שלה נמצא בו. היא רואה
בכך חלק מפעילותה המקצועית למען רווחת ילדי הגן, אף שאינה חייבת לעשות זאת. במפגשים
האלה היא יכולה לבטא את מקצועיותה בפני אנשי מקצוע ממגוון תחומים ולחרוג משגרת
העבודה עם הילדים.

גננת אחרת ועמיתותיה "התארגנו" ספונטנית ובנו צוות עבודה. המטרה המוצהרת הייתה

תכנון תכנית לימודים משותפת, תכנון שאינו מחויב מתוקף תפקידן:

ציפי: בהשתלמויות? לומדים, תמיד זה משהו חיצוני. אני לא מרגישה שם שזה
מחבר בינינו, כי זה ממוקד בילדים ולא בנו, כגננות... בצוות קצת חולקים, קצת
מקטרים ויש מי שמבין ושומע... צריך להבין, אין לנו בעבודה שותפים. אנחנו
לבד. בצוות את מרגישה שאת חלק מקבוצה, זה מאוד מקל... למה כל אחת צריכה
להמציא את הגלגל? אני מחכה למפגשים האלה בקוצר רוח. אני יודעת שאם יש
משהו שאני מתלבטת בו, יהיה מי שיקשיב לי, וגם אני אוכל לתרום לאחרים...

מתיאורי המשתתפות במחקר עולה כי אחד המניעים לגילוי התנהגות אזרחית בכמה זירות - זירת הקהילה המקצועית, זירת ההורים וזירת הקהילה החברתית - הוא הצורך של הגננות בהפחתת תחושת הבדידות. באמצעות גילוי התנהגות אזרחית (בשיתוף ולמען הורים, עמיתים וגורמים בקהילה) הגננות מגדילות את המרחב המקצועי שלהן ומפחיתות מתחושת הבדידות.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי מעלה על סדר היום את תפקידיה של הגננת כמחנכת וכמנהלת גן. הוא דן בהיבטים של התנהגות המתחייבת מתוקף התפקיד והתנהגות אזרחית בארגון. בשל עמימות הגדרת התפקיד (גנן-אלוני, 2003; פרידמן וגביש, 2003; Byrne, 1994), כמו גם ריבוי המשתנים בעבודת הגננת ומורכבותם, ניכרת שונות בין תפיסת הגננות את תפקידן לכין אופן ביצועו (אונגר, 2003). לנוכח עמימות ההגדרה של תפקיד הגננת הייתה זו משימה מורכבת לבחון את תפיסתן של המשתתפות את תפקידן בהקשר של תופעת ההתנהגות האזרחית-ארגונית; הלא על מנת להעריך התנהגות החורגת מהגדרת התפקיד, יש להכיר את ההגדרה... במהלך הראיונות נבחנו כל הפעולות אשר הגננות דיווחו על אודותיהן בהתאם לקריטריונים המגדירים התנהגות אזרחית-ארגונית מהי.

במחקר זה השתתפו לא רק גננות, אלא גם מפקחות על גני ילדים. שתי האוכלוסיות ביטאו עמדות דומות מאוד בנושא גילויי ההתנהגות האזרחית של הגננות. אפשר לשער שאחד הגורמים לכך הוא הרקע המקצועי המשותף של הגננות ושל המפקחות - כל המפקחות אשר השתתפו במחקר שימשו בעבר כגננות, והן מכירות את עבודת הגננת מניסיון האישי במקצוע ומתפקידן כמפקחות.

ממצאי המחקר בנושא תופעת ההתנהגות האזרחית-ארגונית בקרב גננות מספקים נקודת מבט חדשה על תפקיד הגננת בישראל. מניתוח הממצאים עולה כי להתנהגותן האזרחית-ארגונית של גננות יש היבט מקצועי והיבט בין-אישי, והיא מתרחשת בחמש זירות עיקריות: בהיבט המקצועי - בזירה הפדגוגית ובזירת הקהילה המקצועית; ובהיבט הבין-אישי - בזירת הילדים, בזירת ההורים ובזירת הקהילה החברתית. התנהגותן האזרחית **בזירה הפדגוגית** של המשתתפות במחקר ניכרת בעיקר בהתמקדותן בפיתוח ובהרחבה של תכנית הלימודים, בייזום שינויים וחיידושים, בגיוון דרכי ההוראה ובהתאמתן לצורכי הילד. בספרות המקצועית צוין כי ביטויים אלה תורמים ליעילות ההוראה (Bredekamp, 1987), והם תואמים חלקית גם את ממצאי המחקרים על אודות התנהגות אזרחית של מורים בזירת השיעור. מעניין כי המורים תופסים פעולות אלו כהתנהגויות אזרחיות בארגון (אופלטה, 2007), ואילו הגננות ראו בהן חלק מתפקידן, והגדירו אותן כהתנהגות אזרחית בארגון רק אם מעורבותן באותן הפעולות הייתה בולטת וחרגה משעות העבודה הרגילות. דומה כי ההבדלים האלה נובעים מההקשר

הארגוני-חינוכי של עבודת הגננת בתחום הפדגוגי, הקשר המאפשר לה עצמאות רבה בתכנון תכנית הלימודים ובהפעלתה, כמו גם מאפייני הלמידה בגיל צעיר אשר מחייבים את הגננות לגלות יכולת רבה להיענות לצרכים המגוונים של הילדים (צורן, 2005).

התנהגותן האזרחית של הגננות בזירת הקהילה המקצועית ייחודית לגננות. התנהגות זו מכוונת אל הסייעת ואל הגננת המשלימה אשר כפופות מקצועית ל"גננת האם", מנהלת הגן. מוקד נוסף של התנהגות אזרחית-ארגונית בזירת הקהילה המקצועית הוא היחס אל עמיתותיה של הגננת ואל גננות חדשות שאינן חלק מצוות הגן. מממצאי המחקר הנוכחי עולה כי יחסן של הגננות אל הסייעת נובע מתוך מודעות לצורך של הסייעת בתחושת שייכות, באוטונומיה מקצועית ובהערכה. המודעות הזו של הגננות גורמת להן "להשקיע". לפי הספרות המקצועית בנושא התנהגות אזרחית בארגון (Becker & Randall, 1994; Oplatka, 2007; Organ et al., 2006; Vigoda-Gadot, Beeri, Birman-Shemesh & Somech, 2007), פעולות אלו עשויות לתרום לתפקודו היעיל של גן הילדים ולשפרו. רוב המרואיינות גילו רגישות גבוהה לצורכי הגננות המשלימות. המרואיינות סיפרו כי הן רואות בגננות המשלימות עמיתות אשר נמצאות בראשית דרכן המקצועית; יחסן אליהן הוא כאל חברות צוות, אף שהגננת המשלימה עובדת בגן באופן חלקי. תחושת חוסר השייכות והקושי לממש את הפוטנציאל המקצועי של גננות משלימות זוהו גם במחקרה של ניאס (Nias, 1999), אשר בחנה את רגשותיהם של מורים ומצאה שלמורים העובדים במשרה חלקית יש דימוי עצמי נמוך. דומה כי הדימוי העצמי הנמוך של גננות משלימות הוא הסיבה לכך שבמחקר הנוכחי גילו הגננות רגישות רבה והתחשבות בגננות המשלימות; הן מקדישות מזמנן החופשי כדי להנחות וללוות את הגננות המשלימות בעבודתן, יוצרות עבורן תנאים אשר יאפשרו להן לכטא את עצמן, מסייעות להן להתמודד עם ילדים והורים ומגבות אותן.

סיוע ב"התנדבות" לעמיתים במקום העבודה זוהה כאחד הרכיבים של התנהגות אזרחית בארגון (Podsakoff et al., 2000), לרבות בקרב מורים (Oplatka, 2004). כדאי להדגיש כי מערכת החינוך אינה יכולה להפעיל סנקציות נגד גננת אשר איננה מבצעת פעולות סיוע כאלו. במחקר הנוכחי נמצא כי גננות ותיקות נוהגות להעניק לעמיתותיהן תמיכה מקצועית וסיוע בביצוע התפקיד, סיוע הניתן לא במסגרת חניכה רשמית בתקופת ההתמחות (סטאז'). הגננות הוותיקות רואות בגננות המשלימות, בגננות הצהרונים וב"גננות האם" החדשות עמיתות הנמצאות בראשית דרכן. הצורך לתמוך ב"גננות אם" חדשות הופיע גם במחקרה של אייזנברג (2005), והוא מעלה על הפרק את שאלת משך הליווי המקצועי של "גננות אם" בראשית דרכן. דומה כי יש צורך בליווי מקצועי לאחר תקופת ההתמחות בהוראה (סטאז'), תקופה שבמהלכה הן אינן מועסקות כ"גננות אם".

זירת הילדים כוללת אינטראקציות בין-אישיות בין הגננת לבין ילדי הגן אשר משפיעות על תהליך התפתחותו ועל תפיסת עולמו של הילד, תפיסת עולם הנרכשת ומתגבשת תוך כדי התמודדותו עם העולם הפיזי, האינטלקטואלי, הרגשי והחברתי (ארם ורשבסקי, 2004). תפקידה של הגננת הוא לתווך בין הגירויים האלה לבין הילד באמצעות יצירת סביבה לימודית עשירה ומגוונת. הילד נחשף למכלול של התנסויות בסביבה האנושית והפיזית, ואלו מאפשרות לו למצות את היכולות הטבעיות בו (מיכלוביץ, 2002). מהמחקר הנוכחי עולה כי נוסף על הנדרש לפי הגדרה כוללת זו, גננות מקיימות קשר בין-אישית תומך ומסייע עם הילדים שבגן. הן מפגינות רגישות רבה ואכפתיות, ופועלות למענם בדרכים רבות ומגוונות החורגות מהנדרש לפי הגדרת תפקידן. עם זאת, ניכר כי הגננות סבורות שמחויבותן המקצועית והמוסרית "להגיע" אל כל ילד נובעת מעקרונות ההתפתחותית ומהצורך בהקשבה אמפתית, באכפתיות וברצון לסייע ולתמוך רגשית בילד ובמשפחתו. בכל אלה הן רואות חלק ממחויבותן המוסרית כמחנכות, לא התנהגות אזרחית. יצוין כי בספרות המחקר שעניינה מורים נחשבת התנהגות זו להתנהגות אזרחית-ארגונית (Oplatka, 2007). ייתכן כי הסיבות להבדל זה בין מורים לבין גננות נובעות מאפיוני גילם הצעיר של הילדים (צורן, 2005).

ביטויים של התנהגות אזרחית-ארגונית **בזירת ההורים** ייחודיים לגננות, ודומה כי הם נובעים מגילם הצעיר של הילדים בגן. האגף לחינוך קדם-יסודי ממליץ על שיתוף הורים בעשייה החינוכית באמצעות קיום שיחות טלפון ועריכת פגישות (מתוכננות ובלתי-רשמיות) לצורך מעקב, חילופי מידע, ייעוץ, הכוונה ושיתוף פעולה בקידום הילד. אף שהגננות המרואיינות אינן מחויבות לסייע להורים, תפיסתן את מחויבותן לרווחת הילדים ולקידומם גורמת להן לפרש את ההמלצות שלעיל באופן רחב ולהגיש להורים סיוע ממשי. במילים אחרות: הן רואות את הילד לא רק כעומד במרכז עבודתן החינוכית, אלא בהקשר הרחב יותר של משפחתו. הגננות נוטות להיות רגישות, קשובות ואמפתיות לנוכח הקשיים של הורים לילדי הגן בכלל, ושל אוכלוסיות חלשות בפרט, והן תופסות את התנהגותן זו כחלק בלתי-נפרד מתפקידן. ביטויי התנהגות האזרחית של הגננות בזירת ההורים מגוונים ביותר. יצוין כי אם בקרב גננות קיימים ביטויים להתנהגות אזרחית-ארגונית המתמקדת הן באוכלוסיות חלשות וטעונות טיפוח הן באוכלוסיות שמצבן הסוציו-אקונומי משופר, הרי בקרב מורים ביטויים להתנהגות כזו בזירת ההורים נפוצים בעיקר אצל אלה שבכיתותיהם לומדים תלמידים אשר המצב הסוציו-אקונומי שלהם ושל משפחותיהם ירוד (Hargreaves, 2000; Oplatka, 2007).

בחינה של הגורמים והמניעים לכך שהגננות יגלו התנהגות אזרחית במגוון זירות מעלה כי קיימים כמה מניעים כלליים להתנהגות זו, כמו גם מניעים הייחודיים לגננות. גורמים דוגמת תחושת שליחות חינוכית הנובעת מתפיסת הטיפוח של דור העתיד, מחויבות מקצועית גבוהה, שביעות רצון של הגננות מעבודתן ורקע משפחתי המהווה מודל להתנהגות מסייעת נמצאו

במחקר זה כעומדים ביסוד ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות. הדבר עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שנערכו בקרב מורים (אופלטקה, 2007; Somech & Podsakoff et al., 2000; Drach-Zahavy, 2000). עם זאת, גורמים דוגמת השפעת המפקחת, תחושת אוטונומיה בביצוע התפקיד, האקלים השורר בצוותי העבודה והצורך בהפחתת תחושת הבדידות נמצאו במחקר זה כייחודיים לגננות. גורם ייחודי נוסף אשר מהווה מניע להתנהגות אזרחית-ארגונית ולעבודה מסורה ואכפתית הוא חוויות עבר שליליות, כמו למשל תחושת עלבון וחוסר אמונה של בני המשפחה ביכולתה של הגננת לעתיד. לממצא זה יש תימוכין במחקרם של קפלן ועשור (2001); השניים מצאו כי חוויות שליליות יכולות להוות מניע לרגישות, לאכפתיות ולנתינה ברמות גבוהות. הדבר נובע מה"לחץ" החיצוני אשר מופעל על האדם - להגשים ציפיות, לא לאכזב וכן הלאה - ולימים ממריץ ומניע אותו לשפר את תחושת הערך העצמי שלו.

כד בבד עם הגורמים ה"אישיים" בסיפורן של הגננות, כמה מאפיינים מבניים תומכים אף הם בהתנהגותן האזרחית בארגון: תמיכת המפקחת, הלווא היא הממונה הישירה על הגננת; שיעור האוטונומיה המקצועית שלהן בתפקידן; המאפיינים הכלכליים-חברתיים של ילדי הגן; והאקלים החברתי השורר באזור שהן מועסקות בו. בצורה כזו או אחרת זוהו הגורמים האלה גם בקרב מורים ובקרב עובדים בכמה מגזרים תעשייתיים: לממונה הישיר (מנהל בית הספר) השפעה רבה על התנהגותם האזרחית של העובדים בארגון (Bogler & Somech, 2005; DiPaola & Hoy, 2005); הצורך באוטונומיה מקצועית מאפיין אנשי מקצוע (אופלטקה, 2007), לרבות גננות (גנון, 2003; גנן-אלוני, 2003); למאפייני אוכלוסיית התלמידים ולאקלים השורר בארגון (בית הספר) יש השפעה על ההתנהגות האזרחית-ארגונית של העובדים (DiPaola & Hoy, 2005).

בהקשר של האקלים הארגוני עולה מהמחקר הנוכחי כי השיתוף, התמיכה וההפריה ההדדית - היבטים אשר מאפיינים את האקלים השורר בצוותי עבודה של גננות - תורמים לקידום העבודה החינוכית ומהווים מניע לגילוי התנהגות אזרחית בארגון. הלכידות הקבוצתית מאפשרת לגננות לחלוק בידע, לשתף בסוגיות מקצועיות, ויותר מכול - לטפח תחושת שייכות ושותפות מקצועית ורגשית. כל אלה הם אחד המקורות להפחתת הבדידות של הגננות ולתחושת שביעות רצון של הגננות מעבודתן. תחושה זו, אשר תוארה לעיל, הופיעה אף במחקרים קודמים (גנון, 2003; גנן-אלוני, 2003).

מניע ייחודי להתנהגותן האזרחית של הגננות הוא רצונן להפחית את תחושת הבדידות שלהן, תחושה הנובעת מהמבנה הארגוני ומאופי העבודה כמעריך גני הילדים בישראל. האפשרות לקיום תקשורת מובנית עם חברת מבוגרים היא מוגבלת, ולפיכך הגננות שרויות בבדידות מקצועית. הדבר תואר הן בעבודה של גנן-אלוני (2003) אשר עסקה בחקר צרכים ויחסי גומלין בקרב גננות, הן בסקר הצרכים שהכין מכון אדמתי (2000). באמצעות התנהגותן האזרחית המתוארת

ממחקר זה הגננות יוזמות פעילות בתחום המקצועי בחברתם של אנשים מבוגרים או נענות ליוזמה כזו, והודות לכך הן עצמן תורמות להפחתת תחושת הבדידות המקצועית שלהן.

השלכות בשדה החינוך

ממצאי המחקר הנוכחי מעלים על סדר היום של החינוך הקדם-יסודי בישראל את הסוגיה של הגדרת תפקיד הגננת. כפי שנכתב במבוא ועל סמך ממצאי מחקר זה, קיימת שונות גדולה ביותר באופן ביצוע התפקיד על ידי הגננות. טווח הביצוע נע מעשיית המינימום המשתמע מהגדרת התפקיד העמומה ועד לעשייה מרבית המבטאת התנהגות אזרחית-ארגונית. העמימות בהגדרת תפקיד הגננת מחד גיסא, והאוטונומיה שהתפקיד מאפשר מאידך גיסא, מאפשרות לגננת לפעול בהתאם לפרשנותה האישית ועל סמך אמונותיה הסובייקטיביות הנוגעות למטרות תפקידה. הבחנה בין הרכיבים הפורמליים שבהגדרת תפקיד הגננת לבין התנהגות אזרחית-ארגונית עשויה לסייע למערך הפיקוח והליווי המקצועי של הגננות, כמו גם למוסדות ההכשרה להוראה לגיל הרך, להגדיר באופן ברור את תפקיד הגננת ורכיביו.

חשיפת הגורמים אשר מניעים את הגננות לגלות התנהגות אזרחית-ארגונית ברמה האישית והארגונית - התנהגות המייעלת את תפקוד הארגון, כפי שעלה ממחקרים אשר נערכו בארגונים מהמגזר התעשייתי וממגזר השירותים ובכתי ספר - עשויה לסייע למעצבי המדיניות ליצור אקלים המעודד התנהגות אזרחית-ארגונית בקרב גננות. לשם כך יש לייצר סביבת עבודה אשר מבוססת על יחסים שיתופיים, מתמקדת בדאגה ומכוונת לצורכי האחר ומונהגת על ידי מפקחות תומכות. מפקחות כאלו יוצרות קשר רגשי עם הגננות, מגלות יחס הוגן, מביעות התחשבות ואכפתיות ומעניקות אוטונומיה בביצוע התפקיד.

חשיפת התופעה, רכיביה, מניעיה ותוצאותיה בפני ציבור הסטודנטיות אשר לומדות הוראה לגיל הרך, כמו גם בפני הגננות המוסמכות (במסגרת תכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי), עשויה לעודד ולהגביר את גילויי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות. הדבר עשוי לתרום לשיפור תדמיתם של גן הילדים ושל מקצוע הגננת.

ממצאי מחקר זה מעלים כמה שאלות ערכיות: מהי חשיבותה של ההתנהגות האזרחית לסוגיית הקשר שבין האדם לבין עבודתו? האם ראוי שאדם יעבוד ללא קבלת תגמול על ביצוע פעולות הנחוצות לתפקודה היעיל של המערכת? האם אין בעבודה כזו ללא תגמול משום ניצול של העובד (Zellars, Tepper & Duffy, 2002)? האם המחיר האישי והחברתי שהגננות משלמות על התנהגותן האזרחית הוא מחיר ראוי? מה קורה בגני ילדים אשר הגננות בהם אינן פועלות מעבר לנדרש מהגדרת תפקידן? האם הילדים בגנים הללו מקבלים מענה לצורכיהם?

המחקר הנוכחי מצטרף למחקרים הבודדים שעסקו בהתנהגות אזרחית בארגוני חינוך. הוא מניח את היסודות להמשך המחקר בתחום ההתנהגות האזרחית-ארגונית בקרב גננות. מחקרים נוספים יגיבירו את ההבנה על אודות רכיבי התופעה, שכיחותה והמשתנים הקובעים את צורתה. סוגיית השלכותיה של ההתנהגות האזרחית על הזירות השונות הוזכרה במחקר זה בקצרה, כיוון שהיא לא נכללה בשאלות המחקר. מומלץ כי מחקר עתידי יעסוק בתוצאות התנהגותה האזרחית של הגננת מנקודת מבטם של הגננות, המפקחות וההורים.

מגבלות המחקר

המחקר הוא מחקר איכותני שנערך בקרב מדגם קטן יחסית של גננות ומפקחות. הגננות שהשתתפו במחקר נבחרו בשל עמידתן בקריטריונים המגדירים אותן ככאלו אשר "עושות מעל ומעבר בתפקידן". לפיכך יש להתייחס בזהירות לממצאיו ולמסקנות העולות ממנו, וכדאי לבחון את תוקפם באמצעות עריכת מחקר נוסף. מוצע שבמחקר דומה ישתתפו גננות אשר אינן מוגדרות ככאלו המגלות התנהגות אזרחית. כמו כן כדאי לכלול בו מגזרים נוספים במערכת החינוך הקדם-יסודית בישראל ולהתמקד בהבדלים במצבן הסוציו-אקונומי של האוכלוסיות בגני הילדים. הדבר יסייע בקבלת תיאור מפורט, כוללני ומקיף אשר יאפשר להבין את התופעה המורכבת בהקשר שהיא מתרחשת בו (Stake, 2005).

מקורות

- אונגר, ל' (2003). הקשר בין סיפוק צורכי גננות למאפייני קהילות הגן. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- אופלטקה, י' (2007). התנהגות אזרחית-ארגונית בקרב מורים בישראל: התופעה, רכיביה ומקורותיה. דפים, 44, 35-64.
- אייזנברג, מ' (2005). שלבי התפתחות וגורמים קונטקסטואליים המשפיעים על תהליכים וחוויות בקריירה המקצועית של הגננת בשנים הראשונות. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח והחברה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ארם, ד' ודשסקי, ע' (2004). ייעוץ חינוכי בגיל הרך - מאין ולאן? בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה (עמ' 465-479). תל-אביב: רמות.
- אשרת, צ' (2001, פברואר). לחץ ושחיקה אצל גננות. העבודה הוצגה בכנס "פותחים שערים בהכשרת מורים", מכון מופ"ת, תל-אביב.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 195-227). תל-אביב: דביר.

- גנון, ל' (2003). הקשר בין סיפוק צורכי גננות למאפייני קהילות הגן. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- גנון-אלוני, ר' (2003). עולמן של גננות - צרכים ויחסי גומלין. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- ויגודה-גרות, ע' (1999). התנהגות אזרחית טובה בארגון: אפיונה של התנהגות וולונטרית בעבודה וגורמים המשפיעים עליה. מגמות, לט(4), 561-535.
- חוזר מנכ"ל תש"ס7/ג. סעיף 9-3.1: ארגון העבודה הפדגוגית - תכנית היסוד למערכת החינוך הקדם-יסודי. כ"ד באדר א' התש"ס, 1 במרס 2000.
- לויץ, ג' (1998). משימת גן הילדים: 100 שנים לגן הילדים העברי, 50 שנות גן-ילדים במדינת ישראל. הד הגן, סג(1), 24-16.
- מיכלוביץ, ר' (2002). תמורות בגני-הילדים בישראל: מה שהיה ומה שיהיה. הד הגן, סו(3), 15-10.
- מכון אדמתי (2000). מיפוי צורכי גננות - בחינת עמדות ותפיסות (דו"ח מחקר). ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך קדם-יסודי והשירות הפסיכולוגי-הייעוצי.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (תשנ"ה). תכנית מסגרת לגן הילדים (גילאי 3-6) הממלכתית והממלכתית-דתי, הערבי והדרוזי. ירושלים: האגף לתכניות לימודים, האגף לחינוך קדם יסודי.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). שחיקת המורה: התנפצות חלום ההצלחה. ירושלים: מכון סאלר.
- צורן, נ' (2005). תכניות לימודים בגיל הרך - היבטים בתכנון חינוכי. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- קפלן, א' ועשור, א' (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר - הלכה ומעשה. חינוך החשיבה, 20, 35-13.
- סקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. תל אביב: רמות.
- Adler, P. A. & Adler, P. (2002). The reluctant respondent. In: J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 515-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Allen, T. D., Barnard S., Rush, M. C. & Russell, J. E. A. (2000). Rating of organizational citizenship behavior: Does the source make a difference? *Human Resource Management Review*, 10(1), 97-114.
- Bateman, T. S. & Organ D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595.

- Becker, T. E. & Randall, D. M. (1994). Validation of a measure of organizational citizenship behavior against an objective behavioral criterion. *Educational and Psychological Measurement*, 54(1), 160-167.
- Bogler, R. & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision making? *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420-438.
- Bredenkamp, S. (Ed.). (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAYEC.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of casual structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. In: J. Smith, R. Harre & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in Psychology* (pp. 27-65). London: Sage.
- Crist, O., Van Dick, R., Wagner, U. & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci or organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 329-341.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *High School Journal*, 88(3), 35-45.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 695-727). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Goldstein, L. S. (2007). Embracing pedagogical multiplicity: Examining two teachers' instructional responses to the changing expectations for kindergarten

- in U.S. public schools. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(4), 378-400.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Herzog, H. (2005). On home turf: Interview location and its social meaning. *Qualitative Sociology*, 28(1), 25-47.
- Katz, L. G. (1972). The developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moorman, R. H. & Blakely, G. L. (1995). Individualism-collectivism as an individual difference predictor of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 127-142.
- Nias, J. (1999). Primary teaching as a culture of care. In: J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 66-81). London: Paul Chapman.
- Oplatka, I. (2004). *The components of 'organizational citizenship behavior' among schoolteachers*. Jerusalem: The German-Israel Foundation.
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385-423.
- Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as non-prescribed role elements. *Teachers College Record*, 109(6), 1374-1400.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. *Research in Organizational Behavior*, 12, 43-72.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M. & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed., pp. 230-246). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B. & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfactions, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5&6), 649-659.
- Somech, A. & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66.
- Stake, R. E. (2005). Quantitative case studies. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vigoda-Gadot, E., Beeri, I., Birman-Shemesh, T. & Somech, A. (2007). Group-level organizational citizenship behavior in the education system: A scale reconstruction and validation. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 462-493.
- Zellars, K. L., Tepper, B. J. & Duffy, M. K. (2002). Abusive supervision and subordinates' organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1068-1076.

נספח

פרטי המשתתפות במחקר

ממצב סוציו-אקונומי	יישוב	מחוז	גיל	שנות ותק	גננות שם (ברוי)
בינוני-גבוה	קהילתי	צפון	42	16	מירה
בינוני-גבוה	קהילתי	צפון	43	15	עירית
בינוני-גבוה	קהילתי	צפון	42	16	סנדרה
נמוך	עירוני	צפון	40	16	שרון
נמוך	עירוני	חיפה	44	19	נטע
נמוך	עירוני	חיפה	38	11	רינה
בינוני-גבוה	עירוני	חיפה	45	17	אסתר
בינוני-גבוה	עירוני	חיפה	42	15	מזל
נמוך	עירוני	חיפה	44	18	יסמין
בינוני-גבוה	עירוני	חיפה	43	12	עליזה
בינוני-גבוה	עירוני	חיפה	46	16	אורה
בינוני-גבוה	עירוני	חיפה	44	19	ציפי

מחקר	שנות ותק	מפקחות שם (ברוי)
חיפה	15	אביבה
חיפה	13	שולה
צפון	9	זהבה
צפון	17	רות

גברים ונשים בלימודי הוראה ומחשבים: מניעים ותפיסות מגדריות ומשפחתיות

אילנה אבישר, נורית דביר

תקציר

מאמר זה מציג מחקר המשווה בין גברים לנשים אשר בחרו בלימודי הוראה ומחשבים. ההשוואה נערכה בשלושה היבטים: המניעים לבחירה; תפיסות על אודות משפחה וקריירה; אוריינטציה מגדרית. כלי המחקר היה שאלון סגור. במחקר השתתפו 221 גברים ונשים. נמצא שהמניע העיקרי ללמוד הוראה (בקרב גברים ונשים) היה תחושת הצורך ביתרומה לפרט ולחברה. תלמידי הוראה מחזיקים בתפיסות חדשניות על אודות משפחה וקריירה, ובקרב הגברים שכיחה אוריינטציה אנדרוגנית המשלבת בין נשיות לגבריות. לעומת זאת, המניע העיקרי ללמוד מחשבים (בקרב גברים ונשים) היה 'סטטוס ורווחה כלכלית'. תלמידי מחשבים מחזיקים בתפיסות שמרניות על אודות משפחה וקריירה, והגברים הם בעלי אוריינטציה גברית. בקרב שתי קבוצות הנשים שכיחה אוריינטציה מגדרית נשית. המחקר העלה שהבחירה במסלול לימודים אקדמי לצורך הכשרה מקצועית אינה רק תלויה מגדר, אלא מושפעת גם מהתפיסות על אודות משפחה וקריירה ומהאוריינטציה המגדרית.

מילות מפתח: אוריינטציה מגדרית, מניעים לבחירת לימודים לקראת קריירה, משפחה וקריירה.

מבוא

מחקרים מצביעים על כך שקיימים מניעים אחדים לבחירת מסלול לימודים לקראת קריירה. חלק מהמניעים האלה עניינם הוא הפרט, אחרים עניינם הוא המקצוע עצמו. המניעים שעניינם הוא הפרט הם פנימיים (אישיים-פסיכולוגיים) או חיצוניים (חברתיים-תרבותיים וכלכליים). מניעים פסיכולוגיים כוללים נטיות, צרכים, תחומי התעניינות, שאיפות, דפוסי התייחסות לזולת; מניעים אישיים כוללים גורמים דוגמת גיל, מין, מזג, אינטליגנציה, כישורים והשכלה; ואילו מניעים חברתיים-תרבותיים כוללים נורמות וערכים שעניינם תפיסת ההתאמה בין המקצוע לבין המגדר (Lameiras Fernandez et al., 2006; Simpson, 2005). המניעים שעניינם המקצוע עצמו כוללים את יכולתו לספק אתגר ולעורר תחושות של יצירתיות, הנאה, מסוגלות עצמית ואוטונומיה (Morgan, Isaac & Sansone, 2001).

אף שיש מן המשותף בין גברים לנשים בבחירת מסלול לימודים לקראת קריירה, מחקרים מלמדים כי למגדר יש השפעה מכרעת על הבחירה הזו. כמו כן תפיסות שמרניות (הן של גברים, הן של נשים) על אודות משפחה וקריירה מנתבות את בחירותיהם (דנציגר ועדן, 2007; רחמן-מור ודנציגר, 2000). התפיסה השמרנית מניעה גברים לבחור בקריירה מסוימת בעיקר בשל גורמים כלכליים חיצוניים דוגמת שאיפה למעמד גבוה ולרווחה כלכלית (Keith & McWilliams, 1999; Simpson, 2005), כמו גם בשל גורמים אישיים דוגמת שאיפה להתפתחות אינטלקטואלית, לסמכותיות, לאוטונומיה, ליוזמה ולעצמאות. לעומתם, את הנשים מניעה תפיסה שמרנית של רצון בבחירת קריירה אשר תאפשר לשלב בינה לבין מחויבויות למשפחה. לפי תפיסה זו, נשים מוותרות על מימוש עצמי מקצועי בשל הצורך "לטפל" בבית ובילדים; הן בוחרות קריירה המאפשרת תנאי העסקה נוחים וגמישים, הנותנת מענה ל"צורך" של נשים ליצור יחסים בין-אישיים עם עמיתים לעבודה ומבטאת מעלות חברתיות דוגמת עזרה לאחרים ואלטרואיזם (Gati, Osipow & Givon, 1995; Morgan, Isaac & Sansone, 2001).

לאחרונה מסתמן שבחירת לימודים וקריירה נובעת גם מתפיסות חדשניות של בני הזוג על אודות משפחה וקריירה. הדבר נובע מניסיונם של בני הזוג לאזן בין חיי המשפחה לבין הקריירה, לשתף פעולה ולאפשר לשני בני זוג בעלי שאיפות קרייריסטיות "לממש את עצמם" מקצועית (כהן, 1997). שאיפה זו מצריכה שינוי גם בחלוקת התפקידים המסורתית במשפחה בין גברים לנשים, ולפיכך הגברים נדרשים לקחת חלק ב"טיפול בבית ובילדים" (גונט, 2007). המעורבות הזו של אבות מעודדת אותם לבטא תכונות הנתפסות בחברה כ"נשיות": תקשורתיות, פתיחות, אמפתיה, אכפתיות, רגשנות וכן הלאה (פוגל-ביז'אוי, 1999; Connell, 1995). שינויים כאלה בחיי המשפחה משפיעים על זהותם המסורתית של הגברים; הם עשויים "לשבור" את המחסום הפסיכולוגי-חברתי לא רק בחיי המשפחה, אלא גם לשנות את החלוקה לפי מגדרים הנהוגה בעולם העבודה, ולאפשר את השתלבותם של גברים במקצועות הנתפסים כנשיים (שחר, 2003; Romem & Anson, 2005).

המגמות החדשות הללו עשויות להביא לכך שגברים יפנו למקצועות נשיים בשל מודעותם לנטיותיהם ה"נשיות" ולצורכיהם האישיים, המשפחתיים והקרייריסטיים. גברים אלה עשויים לבטא את עצמם ביתר אותנטיות באמצעות פנייה למקצוע נשי, ודומה כי הם נכונים לויתורים ולעמידה בלחצים חברתיים. היקף השינוי במידת הפנייה של גברים ללמוד מקצועות נשיים אינו דרמטי עדיין (Breen & Garcia-Penalosa, 2002), אך הוא עשוי להתעצם - בדומה לתהליכים של מעבר נשים מדפוס מקצועי "מסורתי" לדפוס של "קריירה". המעבר של גברים ונשים למקצועות לא מסורתיים מעצים בקרבם את הקונפליקט בין קריירה לבין משפחה: בעולם המודרני נשים נדרשות לתפקד בהצלחה בשתי הספרות, הציבורית והפרטית, ואילו גברים

נדרשים לוותר על הצלחה כלכלית ועל מעמד חברתי כדי לשלב בין קריירה לבין סיוע ב"טיפול" במשפחה. הקונפליקט בין קריירה לבין משפחה נובע בעיקר מההבחנה הקיימת בין "קריירה גברית" ל"קריירה נשית". לפי התפיסה השמרנית, קריירה גברית נתפסת כרצינית, תובענית, מקדמת ומתגמלת בשכר הולם. לעומתה, קריירה נשית נתפסת כפשרה חלקית או מלאה, כחסרת יציבות וכראויה לגמול נמוך יותר ולאפשרויות קידום מעטות מאלו שמזמנת קריירה גברית (יזרעאלי, 1999; Simpson, 2005). יתרה מזאת, החלוקה בעבודה לפי מגדר משפיעה גם על השאיפות התעסוקתיות של נשים ועל הגדרת ההצלחה שלהן בתחום הקריירה. מתברר שכתחילת הלימודים השאיפות התעסוקתיות של נשים וגברים אשר בחרו ללמוד מקצוע "גברי" הן דומות, וחברי שתי הקבוצות תופסים את עצמם כקרייריסטים. אולם במהלך לימודיהן שאיפותיהן הקרייריסטיות של הנשים פוחתות, הן מסתגלות לתפיסת המציאות החברתית ה"מסורתית", ומשלימות עם המחיר המגדרי-משפחתי המצופה מהן (דנציגר ועדן, 2007; רחמן-מור ודנציגר, 2000). מחקרים מראים גם שנשים בעלות תפיסות קריירה חדשניות אשר מימשו את השאיפות הקרייריסטיות שלהן וממלאות תפקידי ניהול, תופסות את הצלחתן במונחים "גבריים" מסורתיים: עצמאות, רציונליות, מסוגלות עצמית וכן הלאה (Young & Hurlic, 2007).

ההגדרות המסורתיות של נשיות וגבריות מתערערות בתאוריה של בם, תאוריה שפותחה עוד בשנות השבעים של המאה ה-20 (Bem, 1974; Spence, Helmreich & Stapp, 1974). לפי תאוריה זו אפשר לאפיין אוריינטציה מגדרית לא רק באמצעות מושגים דיכוטומיים של גבריות ונשיות, אלא תיתכן גם אוריינטציה מגדרית אנדרוגנית. אוריינטציה זו מאפיינת גברים ונשים שתופסים את עצמם כבעלי תכונות נשיות וגבריות, תכונות הבאות לידי ביטוי בהתאם לנסיבות. "טיפוסים" אנדרוגניים עשויים להתמודד ביתר קלות עם הבניות מגדריות במגוון תחומים - הקונפליקט בין קריירה לבין משפחה, חלוקה לפי מגדר בעולם העבודה, הצלחה בקריירה ובבחירת מסלול לימודים לקראת קריירה וכן הלאה.

הבניות חברתיות מגדריות באות לידי ביטוי בעולם העבודה בכלל ובמקצוע ההוראה בפרט. השפעתן ניכרת בתהליך מתמשך של פמיניזציה בהוראה - כחמישית (218,500) מהנשים בישראל אשר עובדות מחוץ לבית מועסקות בתחום ההוראה (משרד התמ"ת, 2007). גם בארצות הברית לא פחות מ-68% מכלל המועסקים בהוראה ובחינוך הם נשים (Benton DeCorse & Vogtle, 1997). תהליך הפמיניזציה של ההוראה פגע ביוקרתו של המקצוע, והוא משפיע על גובה המשכורת של המורים: דוח משרד האוצר (2008) מצביע על כך שהשכר הממוצע בתחום ההוראה הוא 7,352 ₪ - פחות מהשכר הממוצע במשרדי ממשלה דוגמת משרד הביטחון (16,919 ₪) או בכתי חולים ממשלתיים (11,637 ₪). נתון נוסף המכרסם ביוקרתו של המקצוע הוא איכות כוח האדם בהוראה: מתברר שרוב הפונות ללמוד במכללות להוראה נדחו על ידי האוניברסיטאות, ומרביתן באות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך (כפיר, אריאב, פייגין וליבמן, 1997).

הפער בין חשיבותו של תפקיד המורה לבין הירידה במעמדו בחברה, בד בבד עם פנייתם של גברים להוראה למרות הדימוי הנמוך של המקצוע, מעוררים את הצורך לבחון ביסודיות את שיקוליהם של גברים לפנות ללימודי הוראה ואת התפיסות שביסוד שיקולים אלה. במחקר שבחן את הסיבות לפנייתן של סטודנטיות ללמוד הוראה נמצאו חמישה גורמים: ביטחון כלכלי וחברתי, מימוש עצמי בתחום המקצועי, קשר עם ילדים, שימוש בידע וכניסיון קודמים, השפעה חינוכית על הדור הבא (קציר, שגיא וגילת, 2004). מחקר אחר נערך בארצות הברית בקרב גברים שפנו ללימודי הוראה בבתי ספר יסודיים כקריירה שנייה. מהמחקר עולה כי הם היו מודעים להבניות החברתיות ולפיהן גברים אשר מצטרפים לתחום ההוראה נתפסים כציבור ככאלה שחלה "ירידה" במעמד החברתי שלהם, וזאת בניגוד לנשים הפונות למקצוע "גברי" ונתפסות ככאלו ש"הסטטוס שלהן עלה". למרות המחסומים הכלכליים, החברתיים והפסיכולוגיים בחרו הגברים בלימודי הוראה, ובחירתם זו נבעה בעיקר מאהבתם לילדים ומניסיון מוצלח קודם בעבודה עם ילדים (Benton Decorse & Vogtle, 1997; Johnson, McKeown & McEwen, 1999; Montecinos & Nielsen, 1997).

גם במחקרים שנערכו בישראל נמצא כי גברים יהודים "צברים" בחרו בהוראה בשל אהבתם לילדים, הרצון "לטפל" בהם ולהעניק להם חום והתנסויות מוצלחות קודמות בעבודה עם ילדים בחינוך הבלתי-פורמלי. אולם בולט במיוחד גם המניע החברתי-אידיאולוגי - הרצון להיות סוכני שינוי ולהשפיע על הקהילה ועל החברה (אבישר ודביר, 2009; אבישר, דביר ושפי, 2005; רובין, גלעד ומלאת, 2007).

מחקר זה מתמקד באוכלוסיית גברים הפונים ללימודים בשני מסלולים: החינוך הדמוקרטי והסבת אקדמאים להוראה. בשתי הקבוצות האלו אחוז הגברים גבוה יחסית (עד 60%) בהשוואה לשיעורם במסלולים האחרים במכללה להוראה. המחקר עשוי להגביר את הבנת הסיבות לכך שגברים בישראל פונים ללימודי הוראה, וזאת באמצעות עריכת השוואה בינם לבין נשים הפונות ללימודי הוראה ובאמצעות השוואה בין גברים אלה לבין גברים ונשים הפונים ללימודי מחשבים. ההשוואה תדון לא רק במניעי הפנייה ללימודי הוראה, תחום שנחקר רבות, אלא תכלול גם דיון בגורמים משפחתיים ומגדריים לפנייה זו.

ההנחה העומדת בבסיס המחקר היא שפנייה של גברים ונשים ללימודי הוראה, בעיקר במסלולים ייחודיים, שונה בתכלית מפנייתם של גברים ונשים ללימודי מחשבים. השוני הזה נובע מכך ששני המקצועות שונים במהותם: מרבית הפונים ללימודי מחשבים הם גברים, המקצוע נתפס כיוקרתי ורווחי, הוא מצריך הכשרה קצרה יחסית (בהשוואה להכשרה להוראה), והעיסוק בו אינו מחייב יצירת יחסים בין-אישיים וגיבוש אוריינטציה חברתית-פוליטית.

המחקר עשוי ללמד על אודות מאפייניהם ונטיותיהם של גברים הבוחרים ללמוד הוראה, ולשפוך אור על תפיסותיהם המגדריות, המשפחתיות והקרייריסטיות. פרסומו עשוי לעודד גברים נוספים,

כאלה שהם בעלי מאפיינים דומים לאלה אשר נמצאו במחקר, לפנות להוראה בכלל ולמסלולים ייחודיים בפרט; ההוראה עשויה להוות עבורם מקצוע שהולם את נטיותיהם ואת תפיסותיהם, והודות לכך הם עשויים לשבור מחסומים העומדים בפניהם ונובעים מהבניות חברתיות.

שאלות המחקר והשערותיו

מחקר זה משווה בין ארבע קבוצות: גברים הלומדים הוראה; נשים הלומדות הוראה; גברים הלומדים מחשבים; נשים הלומדות מחשבים. ההשוואה בין הקבוצות היא בשלושה היבטים המכתיבים את השערות המחקר:

א. מניעים לבחירת מסלול לימודים לקראת קריירה

- יימצאו הבדלים מובהקים בין הלומדים הוראה (נשים וגברים) לבין הלומדים מחשבים. הבחירה ללמוד הוראה נובעת ממניעים פנימיים, ואילו הבחירה ללמוד מחשבים נובעת ממניעים חיצוניים-כלכליים.
- לא יימצאו הבדלים במניעים של נשים וגברים בבחירת לימודי הוראה. הבחירה בהוראה של שתי הקבוצות נובעת ממניעים פנימיים.
- לא יימצאו הבדלים במניעים של נשים וגברים בבחירת לימודי מחשבים. בחירתם ללמוד מחשבים נובעת ממניעים חיצוניים-כלכליים.

ב. תפיסות שמרניות וחדשניות על אודות משפחה וקריירה

- יימצאו הבדלים מובהקים בין גברים הלומדים מחשבים לבין גברים הלומדים הוראה. גברים הלומדים מחשבים מחזיקים בתפיסות שמרניות על אודות תפקידו של הגבר בפרנסת המשפחה ותפקיד האישה בגידול הילדים, ואילו גברים הלומדים הוראה מחזיקים בתפיסות חדשניות המשקפות ניסיון של בני הזוג לאזן בין משפחה לבין קריירה.
- יימצאו הבדלים מובהקים בין נשים הלומדות הוראה לבין נשים הלומדות מחשבים. נשים הלומדות הוראה מחזיקות בתפיסות שמרניות, ולפיהן על נשים לוותר על מימוש עצמי מקצועי ולבחור ב"קריירה נשית" המאפשרת התמסרות לעבודות הבית ולטיפול בילדים. נשים הלומדות מחשבים מחזיקות בתפיסות חדשניות, ולפיהן שני בני הזוג צריכים לממש עצמם בתחום המקצועי.

ג. תפיסות מגדריות ואוריינטציה מגדרית

- גברים ונשים הלומדים הוראה מחזיקים בתפיסות מגדריות נשיות, כלומר מייחסים לעצמם תכונות נשיות יותר מאשר גברים ונשים הלומדים מחשבים (הללו מייחסים לעצמם תכונות גבריות רבות יותר).
- "טיפוס" בעל אוריינטציה מגדרית גברית יהיה שכיח בקרב גברים ונשים הלומדים מחשבים, האוריינטציה האנדרוגנית תאפיין גברים הלומדים הוראה, ואילו האוריינטציה הנשית תאפיין נשים הלומדות הוראה.

מתודולוגיה משתני המחקר

המשתנים הבלתי-תלויים שנבדקו היו מין המשתתפים ומסלול הלימודים לקראת קריירה. עם זאת, על מנת לבדוק אם קיים קשר בין משתנים דמוגרפיים נוספים למשתנים התלויים נבדקו גם המשתנים האלה: גיל, מצב משפחתי, מספר ילדים, השכלה קודמת ותואר אקדמי. **המשתנים התלויים** שנבדקו היו מניעים לבחירת קריירה, חדשנות ושמרנות בתפיסת הקריירה והמשפחה, תפיסות מגדריות ואוריינטציה מגדרית.

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 221 נבדקים. 42 מהם היו סטודנטים להוראה (כ-20% מכלל המשתתפים), ו-105 היו סטודנטיות להוראה (כ-48% מכלל המשתתפים). כל הסטודנטים והסטודנטיות להוראה שהשתתפו במחקר למדו במכללה להכשרת מורים מהמגזר הממלכתי בשנת הלימודים תשס"ח (2007-2008). 55% מהמשתתפים שלמדו הוראה השתייכו למסלול להסבת אקדמאים להוראה; במסלול זה משך הלימודים הוא שנתיים, ואוכלוסיית המדגם כללה לומדים משתי שנות הלימוד. 45% מהמשתתפים שלמדו הוראה השתייכו למסלול העל-יסודי בחינוך הדמוקרטי; משך הלימודים במסלול זה הוא ארבע שנים, ואוכלוסיית המדגם כללה לומדים משלוש שנות הלימוד הראשונות. בשני מסלולי הלימוד האלה אחוז הגברים גבוה בהשוואה למסלולים אחרים במכללה: במסלול להסבת אקדמאים להוראה הגברים היוו כ-25% מכלל הלומדים, ואילו במסלול הדמוקרטי הגברים היוו כ-60% מכלל הלומדים.

כמו כן השתתפו במחקר 58 סטודנטים למחשבים (כ-26% מכלל המשתתפים) ו-16 סטודנטיות למחשבים (כ-7% מכלל המשתתפים). כל הסטודנטים והסטודנטיות למחשבים שהשתתפו במחקר למדו בקורסי הכשרה בשתי מכללות פרטיות למחשבים בשנת הלימודים תשס"ח (2007-2008). 25% מכלל המשתתפים שלמדו מחשבים היו אקדמאים. ההכשרה במכללות למחשבים נמשכת כשנה, ובסיומה מוענקת תעודה מטעם המכללה בהתאם לקורסי ההכשרה שנלמדו: בדיקות תוכנה, תכנות, עיצוב גרפי, ניהול אתרים, ניהול רשתות מחשבים, טכנאות מחשבים וכן הלאה. בתום לימודיהם הבוגרים משתלבים בעבודה במעבדות מחשבים, בהייטק ובמקומות נוספים.

מומצע הגיל של כלל המשתתפים היה 28.2 שנים, ולא נמצאו הבדלים מובהקים בין ארבע קבוצות המחקר בהיבט של גיל המשתתפים $(f(3,215)=1.07, p>.05)$. 59% מכלל הסטודנטים להוראה שהשתתפו במחקר היו רווקים, ו-73% מכלל המשתתפים שלמדו מחשבים היו רווקים; 24% מכלל המשתתפים היו הורים לילדים, ובהיבט זה לא היו הבדלים בין הקבוצות.

כלי המחקר

למשתתפים נמסר שאלון שכלל ארבעה חלקים (ראו נספח). שלושת החלקים הראשונים בשאלון בחנו את ההיבטים האלה: מניעים לבחירת מסלול לימודים לקראת קריירה; חדשנות ושמרנות בתפיסת הקריירה והמשפחה; תפיסות מגדריות ואוריינטציה מגדרית. החלק הרביעי בשאלון בחן את הרקע הדמוגרפי של המשתתפים. כל אחד מארבעת חלקי השאלון יפורט להלן.

1. מניעים לבחירת מסלול לימודים לקראת קריירה

שאלון זה מתבסס על חלק ב' בשאלון מרמר (מרגלית, 1996) אשר הורחב ועובד מחדש (אבישר ודביר, 2008). שאלון המניעים המורחב כולל 38 היגדים בסולם ליקרט הכולל חמש דרגות, בין (1) "כלל לא" ועד (5) "במידה רבה מאוד". על מנת לערוך תיקוף של השאלון נעשה ניתוח גורמים כפוי בשיטת ה-varimax. בניתוח נמצאו חמישה גורמים: 'תרומה לפרט ולחברה'; 'מעמד ורווחה כלכלית'; 'אוטונומיה, יוזמה ומימוש עצמי'; 'הגשמה הורית'; ו'התפתחות אינטלקטואלית'. פירוט מקדם המהימנות אלפא של קרונבך מוצג בלוח 1.

לוח 1: פריטי שאלון המניעים ומהימנותם

קטגוריה	המניע	סה"כ פריטים	ערכי α	מספרי פריטים
חברתי	תרומה לפרט ולחברה	10	.95	;27;21;17;13;12;9;6;4 35;33
כלכלי	סטטוס ורווחה כלכלית	9	.91	32;31;28;26;23;15;10;8;1
אישי	אוטונומיה, יוזמה ומימוש עצמי	7	.83	30;29;25;24;19;7;3
	הגשמה הורית	6	.89	38;37;34;20;16;5
	התפתחות אינטלקטואלית	6	.80	36;22;18;14;11;2

2. תפיסות חדשניות ושמרניות על אודות קריירה ומשפחה

שאלון זה מבוסס על היגדים אשר נאספו במחקר איכותני על אודות גברים אקדמאים שפנו להוראה (אבישר, דביר ושפי, 2005). מההיגדים הללו נבנה שאלון קודם (אבישר ודביר, 2006) שהורחב ועובד מחדש (אבישר ודביר, 2008). השאלון כולל 26 היגדים בסולם ליקרט הכולל חמש דרגות, בין (1) "כלל לא" ועד (5) "במידה רבה מאוד". על מנת לערוך תיקוף של השאלון נעשה ניתוח גורמים כפוי בשיטת ה-varimax. בניתוח נמצאו ארבעה גורמים: שני גורמים מאפיינים תפיסות שמרניות - 'דיכוטומיה בחלוקת תפקידים' ו'גבריות והישגיות'; ושני גורמים

מאפיינים חדשנות - 'שותפות בזוגיות ובהורות' ו'ביטוי עצמי בקריירה'. פירוט מקדם המהימנות אלפא של קרונבך מוצג בלוח 2.

לוח 2: פירוט המהימנות בשאלון בדבר תפיסות חדשניות ומסורתיות על אודות קריירה ומשפחה

קטגוריה	התפיסה	סה"כ פריטים	ערכי α	מספרי פריטים
תפיסות שמרניות	דיכוטומיה בחלוקת תפקידים	9	0.81	26;22;20;19;18;7;4;3;2
	גבריות והישגיות	4	0.86	15;13;11;8
תפיסות חדשניות	שותפות בזוגיות ובהורות	6	0.71	17;14;12;10;6;1
	ביטוי עצמי בקריירה בלי קשר למגדר	6	0.77	25;24;21;16;9;5

3. תפיסות מגדריות ואוריינטציה מגדרית

שאלון זה בוחן כיצד המשתתפים במחקר רואים את עצמם מבחינה מגדרית בהיבט של תכונות נשיות וגבריות סטראוטיפיות. רשימת התכונות מבוססת על הגרסה העברית המקוצרת של שאלון בם* (BSRI: Bem Sex Role Inventory) (Bem, 1974; 1981). בשאלון מוצגים 21 פריטים בסולם ליקרט הכולל שבע דרגות, בין (1) "לא נכון אף פעם" ועד (7) "נכון תמיד". הפריטים נחלקים לשלוש קבוצות: 'תכונות סטראוטיפיות נשיות', 'תכונות סטראוטיפיות גבריות' ו'תכונות ניטרליות' (7 פריטים המשמשים כמסיחים). בלוח 3 שלהלן מפורטת מהימנות השאלון בהשוואה למהימנות שאלון בם המקורי ולמהימנות שנמצאה במחקר קודם (אבישר ודביר, 2006).

לוח 3: מהימנות השאלון בדבר תפיסות מגדריות

תפיסה עצמית מגדרית	סה"כ פריטים	ערכי α של קרונבך במחקר זה	ערכי α של קרונבך במחקר קודם	ערכי α של קרונבך בשאלון בם המקורי	מספרי פריטים
גברית	7	0.628	0.76	0.86	19;16;13;10;7;4;1
נשית	7	0.815	0.74	0.80	20;17;14;11;8;5;2
ניטרלית	7		----		21;18;15;12;9;6;3

* מחקרים רבים בישראל העוסקים בתפיסות מגדריות משתמשים בגרסה העברית המקוצרת של שאלון בם (אלמוג, 1997; גור ראובן, 1992; זינגר, 1987; יהב-גור, 1995).

הקבוצה 'תכונות סטראוטיפיות נשיות' כוללת שבעה פריטים שנמצאו במחקר זה כבעלי מהימנות גבוהה ($\alpha=0.815$), וזאת בהשוואה למהימנות הגבוהה ($\alpha=0.80$) שנמצאה בשאלון במ המקורי (Bem, 1974) ולמהימנות טובה ($\alpha=0.74$) שנמצאה במחקר קודם אשר עשה שימוש בגרסה העברית המקוצרת של שאלון במ (אבישר ודביר, 2006). קבוצה זו בוחנת באיזו מידה המשתתפים רואים את עצמם כבעלי תכונות סטראוטיפיות נשיות דוגמת רחמנות, עדינות, אהבת ילדים, אהדה לזולת ורכות.

הקבוצה 'תכונות סטראוטיפיות גבריות' כוללת שבעה פריטים שנמצאו במחקר זה כבעלי מהימנות בינונית ($\alpha=0.628$), וזאת בהשוואה למהימנות גבוהה ($\alpha=0.86$) שנמצאה בשאלון במ המקורי (Bem, 1974) ולמהימנות טובה ($\alpha=0.76$) שנמצאה במחקר קודם (אבישר ודביר, 2006). קבוצה זו בוחנת באיזו מידה המשתתפים רואים את עצמם כבעלי תכונות סטראוטיפיות גבריות דוגמת אתלטיות, תקיפות, תוקפנות, דומיננטיות ונטילת סיכונים.

התכונות הניטרליות כוללות שבעה פריטים: מצפוני, בלתי-צפוי, קנאי, אמין וכן הלאה. פריטים אלה משמשים במחקר זה כמסיחים ולא נעשה בהם שימוש.

נוסף על בדיקת התפיסות המגדריות ("נשיות" ו"גבריות") של המשתתפים נערך עיבוד נוסף של התוצאות. העיבוד סייע לחלק את משתתפי המחקר לארבעה "טיפוסים" בעלי אוריינטציה מגדרית שונה: גברית, נשית, אנדרוגנית ובלתי-מוכחנת (Spence, Helmreich, & Stapp, 1974). לפי שיטה זו, בשלב הראשון מחושב עבור כל נבדק 'ציון גבריות' (ממוצע הציונים של הפריטים ה"גבריים" בשאלון) ו'ציון נשיות' (ממוצע הציונים של הפריטים ה"נשיים" בשאלון). בשלב השני מחושב החציון של ציוני הגבריות והנשיות עבור כל המדגם (גברים ונשים). להלן ארבעת הטיפוסים שנמצאו בהתבסס על החלוקה הזו:

- **טיפוסים בעלי אוריינטציה גברית** - משתתפים אשר ציון הגבריות שלהם היה גבוה מהחציון באוכלוסייה או שווה לו, וציון הנשיות שלהם היה נמוך מהחציון באוכלוסייה.
- **טיפוסים בעלי אוריינטציה נשית** - משתתפים אשר ציון הנשיות שלהם היה גבוה מהחציון באוכלוסייה או שווה לו, וציון הגבריות שלהם היה נמוך מהחציון באוכלוסייה.
- **טיפוסים בעלי אוריינטציה אנדרוגנית** - משתתפים אשר ציוניהם היו גבוהים מהחציון באוכלוסייה או שווים לו, הן בתפיסת הגבריות והן בתפיסת הנשיות.
- **טיפוסים בעלי אוריינטציה בלתי מוכחנת (undifferentiated)** - משתתפים אשר ציוניהם היו נמוכים מהחציון באוכלוסייה הן בתפיסת הגבריות והן בתפיסת הנשיות.

4. רקע ופרטים אישיים

חלק זה כלל "שאלות דמוגרפיות" לבחינת הבחירה במסלול לימודים לקראת קריירה: מין, גיל, מצב משפחתי, מספר ילדים, השכלה ועיסוק קודם.

ממצאים

מניעים של גברים ונשים בבחירת מסלול לימודים לקראת קריירה בהוראה ובמחשבים

שאלת המחקר הראשונה בחנה את ההבדלים בין ארבע הקבוצות (גברים בהוראה, גברים במחשבים, נשים בהוראה, נשים במחשבים) בנושא המניעים לפנייתם ללימודי הוראה וללימודי מחשבים. לשם כך נבדקו חמישה מניעים הנחלקים לשלוש קבוצות: **מניעים אישיים (פנימיים)** – אוטונומיה, יוזמה ומימוש עצמי; הגשמה הורית; התפתחות אינטלקטואלית; **מניע חברתי** – תרומה לפרט ולחברה; **מניע כלכלי (חיצוני)** – מעמד ורווחה כלכלית. בשלב הראשון נבחנה **עוצמת המניעים** בקרב כלל המשתתפים, וזאת כדי לברר אם המשתתפים מייחסים חשיבות שונה לכל מניע. לשם כך נערך ניתוח שונות במדידות חוזרות (repeated measurements). לוח 4 (שבעמוד הבא) מציג את המדרג של עוצמת המניעים בקרב כלל המשתתפים. מתוצאות הניתוח עולה כי קיים הבדל מובהק ברמת החשיבות המיוחסת לכל מניע בקרב כלל המשתתפים $(f(4,892)=69.55, p<0.001)$ – נמצאו מניעים לבחירת מסלול לימודים שעוצמתם גבוהה יותר מעוצמת מניעים אחרים. על מנת לברר את המקור להבדלים נערך מבחן בונפרוני (Bonferroni). המניעים נחלקו לפי עוצמתם: המניע החזק ביותר היה 'אוטונומיה, יוזמה ומימוש עצמי' ($M=3.71$); המניע 'תרומה לפרט ולחברה' היה השני בעוצמתו ($M=3.39$); בהמשך נמצאים שני מניעים, 'הגשמה הורית' ($M=2.83$) ו'התפתחות אינטלקטואלית' ($M=3.0$); והמניע בעל העוצמה הנמוכה ביותר בקרב כלל המשתתפים היה 'מעמד ורווחה כלכלית' ($M=2.47$).

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של מדרג עוצמת המניעים לבחור במקצוע ההוראה בקרב כלל המשתתפים ($N=221$)

קטגוריה	המניע	ממוצע (M)	סטיית תקן (S.D.)
מניע חברתי	תרומה לפרט ולחברה	3.39	1.22
מניע כלכלי (חיצוני)	מעמד ורווחה כלכלית	2.47	1.22
מניעים אישיים (פנימיים)	הגשמה הורית	2.83	1.16
	התפתחות אינטלקטואלית	3.00	.89
	אוטונומיה, יוזמה ומימוש עצמי	3.71	.81

בשלב השני נבדקה ההשערה שיימצאו הבדלים מובהקים בין ארבע קבוצות המחקר במניעים לבחירת לימודים לקראת קריירה. לשם כך נערך ניתוח שונות רב-משתני חד-כיווני (MANOVA).

מתוצאות הניתוח עולה כי קיימים הבדלים בין ארבע קבוצות המחקר ($f(15,582)=27.41, p<0.001$). בדיקה נפרדת של כל אחד מן המניעים מעלה כי קיימים הבדלים מובהקים בין הקבוצות בשלושה מתוך חמשת המניעים: 'תרומה לפרט ולהברה' ($f(3,215)=84.3, p<0.001$); 'מעמד ורווחה כלכלית' ($f(3,215)=46.74, p<0.001$); ו'הגשמה הורית' ($f(3,215)=17.65, p<0.001$). במניעים 'אוטונומיה, יוזמה ומימוש עצמי' ו'התפתחות אינטלקטואלית' לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות, כלומר עוצמת הבחירה בלימודים לקראת קריירה ממניעים אלה דומה בקרב כל המשתתפים במחקר.

על מנת לברר את המקור להבדלים בין הקבוצות בכל אחד משלושת המניעים שנמצאו בהם הבדלים מובהקים, נערך מבחן שפה (Scheffe). במניע 'תרומה לפרט ולהברה' נמצאו במבחן זה הבדלים מובהקים בין הפונים להוראה לבין הפונים למחשבים: הציון הממוצע של סטודנטים להוראה ($M=4.04$) ושל סטודנטיות להוראה ($M=4.03$) היה גבוה מהציון הממוצע של סטודנטים למחשבים ($M=2.19$) ושל סטודנטיות למחשבים ($M=2.0$). גם במניע 'מעמד ורווחה כלכלית' נמצאו במבחן שפה הבדלים מובהקים בין סטודנטים להוראה לבין סטודנטים למחשבים: הציון הממוצע של סטודנטים להוראה ($M=2.07$) ושל סטודנטיות להוראה ($M=2.01$) היה נמוך מהציון הממוצע של סטודנטים למחשבים ($M=3.40$) ושל סטודנטיות למחשבים ($M=3.23$). לעומת זאת במניע 'הגשמה הורית' נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטיות להוראה לבין יתר המשתתפים - הציון הממוצע של הסטודנטיות להוראה ($M=3.35$) היה גבוה מהציון הממוצע של שאר המשתתפים.

השערת המחקר הראשונה אוששה אפוא: הבחירה בהוראה נובעת ממניעים פנימיים, ואילו הפונים למחשבים מונעים ממניעים חיצוניים (כלכליים). בלוח 5 שלהלן מוצגים מספר הנבדקים, הממוצעים וסטיות התקן של המניעים בזיקה למגדר ולבחירת מסלול לימודים לקראת קריירה.

לוח 5: המניעים לבחירת מסלול לימודים לקראת קריירה (הוראה או מחשבים) בקרב גברים ונשים

המניע	גברים בהוראה (N=41)		גברים במחשבים (N=58)		נשים בהוראה (N=105)		נשים במחשבים (N=15)		F(p)
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
תרומה לפרט ולהברה	.59	4.04	1.04	2.19	.79	4.03	.67	2.0	84.30*
מעמד ורווחה כלכלית	.68	2.07	.91	3.40	.76	2.01	.84	3.23	46.74*

המניע	גברים בהוראה (N=41)		גברים במחשבים (N=58)		נשים בהוראה (N=105)		נשים במחשבים (N=15)	
אוטונומיה, יוזמה ומימוש עצמי	3.69	.71	3.77	.85	3.67	.83	3.86	.79
הגשמה הורית	2.63	.97	2.28	1.20	3.35	1.00	2.01	.98
התפתחות אינטלקטואלית	2.83	.81	3.14	1.05	3.01	0.84	2.94	.64

* $p < 0.001$

תפיסות שמרניות וחדשניות על אודות קריירה ומשפחה

השערת המחקר השנייה עוסקת בתפיסות על אודות משפחה וקריירה. במחקר נבחנו שתי תפיסות שמרניות: תפיסה של 'דיכוטומיה בחלוקת תפקידים' (כלומר בעבודות הבית ובגידול הילדים) ותפיסה המוגדרת כ'הישגיות בקריירה וגבריות' (כלומר תפיסה זו קושרת בין השניים). כמו כן נבחנו שתי תפיסות חדשניות: תפיסה הדוגלת בצורך ב'שותפות בזוגיות ובהורות' (קבלת אחריות משותפת של בני הזוג לעבודות הבית ולגידול הילדים) ותפיסה המצדדת במתן 'ביטוי עצמי במשפחה ובקריירה' לשני בני הזוג. לפי השערות המחקר, יימצאו הבדלים מובהקים בין גברים הלומדים מחשבים, אשר יחזיקו בתפיסות שמרניות, לבין גברים הלומדים הוראה, אשר יחזיקו בתפיסות חדשניות. זאת ועוד: נשים הלומדות הוראה יתאפיינו בתפיסות שמרניות, ואילו נשים הלומדות מחשבים יתאפיינו בתפיסות חדשניות.

מניתוח שונות רב-משתני חד-כיווני (MANOVA) עולה כי קיימים הבדלים בין ארבע קבוצות המחקר $(f(12,540)=7.21, p < 0.001)$. בדיקה נפרדת של כל אחת מארבע התפיסות מעלה כי קיימים הבדלים מובהקים בין ארבע הקבוצות בכל ארבע התפיסות: 'דיכוטומיה בחלוקת תפקידים' $(f(3,207)=7.37, p < 0.001)$; 'גבריות והישגיות' $(f(3,207)=16.3, p < 0.001)$; 'שותפות בזוגיות ובהורות' $(f(3,207)=9.58, p < 0.001)$; 'ביטוי עצמי בקריירה' $(f(3,207)=8.42, p < 0.001)$.

על מנת לברר את המקור להבדלים בין הקבוצות בכל אחת מארבע התפיסות נערך מבחן שפה (Scheffe). בתפיסה 'דיכוטומיה בחלוקת תפקידים' (תפיסה שמרנית של היחסים במשפחה) נמצאו במבחן זה הבדלים מובהקים בין סטודנטים הלומדים הוראה לבין סטודנטים הלומדים מחשבים: ציונם הממוצע של סטודנטים להוראה היה נמוך $(M=2.00)$ מהציון הממוצע של סטודנטים למחשבים $(M=2.68)$. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטיות להוראה לבין סטודנטיות למחשבים, או בין שתי קבוצות הנשים לבין שתי קבוצות הגברים, בנוגע לתפיסתן את הדיכוטומיה בחלוקת תפקידים במשפחה. בהיבט זה גברים הלומדים הוראה שמרנים פחות באופן מובהק מהמשתתפים שבשלוש קבוצות המחקר האחרות. תמונה דומה עולה גם מיחסם של

המשתתפים לתפיסה השמרנית של 'גבריות והישגיות': נמצא שהציון הממוצע של הסטודנטים להוראה ($M=1.83$) היה נמוך באופן מובהק מהציון הממוצע של הסטודנטים למחשבים ($M=3.01$) ושל הסטודנטיות למחשבים ($M=2.58$), דהיינו הסטודנטים להוראה לא קושרים בין גבריות לבין הישגיות. מגמה של תפיסות חדשניות בדבר משפחה וקריירה בקרב הפונים ללימודי הוראה הסתמנה גם בהיכב של 'שותפות בזוגיות ובהורות': הציון הממוצע של כלל הפונים למחשבים, נשים ($M=3.67$) וגברים ($M=3.66$), היה נמוך באופן מובהק מהציון הממוצע של כלל הפונים גברים ($M=4.16$) ושל נשים הלומדים הוראה ($M=4.08$). אשר לתפיסה החדשנית של 'ביטוי עצמי בקריירה' נמצא שהציון הממוצע של המשתתפים בשלוש מן הקבוצות - גברים הלומדים הוראה ($M=4.41$), נשים הלומדות הוראה ($M=4.53$) ונשים הלומדות מחשבים ($M=4.40$) - היה דומה וגבוה באופן מובהק מהציון הממוצע של גברים הלומדים מחשבים ($M=4.05$).

הממצאים האלה מלמדים כי בכל ארבע התפיסות שנבדקו גישתם של גברים הלומדים הוראה בנושאי קריירה ומשפחה חדשנית יותר מגישתם של כלל המשתתפים (גברים ונשים) הלומדים מחשבים ומגישתן של נשים הלומדות הוראה. ממצאים אלה מאוששים את השערת המחקר כי יימצאו הבדלים בין סטודנטים להוראה לבין סטודנטים למחשבים בתפיסת הקריירה והמשפחה: גברים בתחום ההוראה יחזיקו בתפיסות חדשניות יותר, ואילו גברים בתחום המחשבים יחזיקו בתפיסות שמרניות יותר.

אשר להשערת המחקר השנייה, ולפיה יימצאו הבדלים בין נשים הלומדות הוראה לבין נשים הלומדות מחשבים בתפיסות על אודות קריירה ומשפחה (ההשערה הייתה שנשים הלומדות הוראה יתאפיינו בתפיסות שמרניות, ואילו נשים הלומדות מחשבים יחזיקו בתפיסות חדשניות), התמונה שהתקבלה הייתה מורכבת. לא נמצא הבדל בין נשים הלומדות הוראה לבין נשים הלומדות מחשבים בתפיסות של 'דיכוטומיה בחלוקת התפקידים במשפחה' ו'גבריות והישגיות', והציון הממוצע היה דומה (לא גבוה ולא נמוך). לעומת זאת הסטודנטיות בשתי הקבוצות צידדו בתפיסה חדשנית של 'ביטוי עצמי בקריירה', וציוניהן הממוצעים היו גבוהים. הבדל מובהק בין נשים הלומדות הוראה לנשים הלומדות מחשבים נמצא רק בתפיסתן את הזוגיות ואת ההורות - תפיסתן של הסטודנטיות להוראה הייתה חדשנית יותר מזו של הסטודנטיות למחשבים.

בלוח 6 שלהלן מוצגים מספר הנבדקים, הממוצעים וסטיות התקן של תפיסות המייצגות חדשנות ושמרנות בנושאי קריירה ומשפחה של גברים ונשים אשר לומדים מחשבים והוראה.

לוח 6: תפיסות המייצגות שמרנות וחדשנות בנושאי קריירה ומשפחה

F(p)	נשים במחשבים (N=14)		נשים בהוראה (N=104)		גברים במחשבים (N=54)		גברים בהוראה (N=40)		התפיסה
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
7.737 *	0.664	2.28	0.708	2.33	0.784	2.68	0.518	2.00	דיכוטומיה בחלוקת תפקידים
16.30*	0.877	2.58	0.864	2.15	1.01	3.01	0.873	1.83	גבריות והישגיות
9.58*	0.567	3.67	0.515	4.08	0.678	3.66	0.538	4.16	שותפות בזוגיות ובהורות
8.42*	0.669	4.40	0.492	4.53	0.749	4.05	0.534	4.41	ביטוי עצמי בבחירת קריירה

* $p < 0.001$

תפיסות מגדריות, אוריינטציה מגדרית ובחירה במסלול לימודים לקראת קריירה

לצורך בדיקת השערת המחקר השלישית, השערה שעניינה הזיקה בין תפיסות מגדריות ואוריינטציה מגדרית של המשתתפים לבין בחירה במסלול לימודים, נערכה השוואה בין ארבע קבוצות המחקר באמצעות ניתוח שונות רב-משתני חד-כיווני (MANOVA). מתוצאות הניתוח עולה כי קיימים הבדלים מובהקים בין הקבוצות ($f(6,428)=32.92, p < .001$). על מנת לברר אם עבור כל אחת מהתכונות הנמדדות ("נשיות" ו"גבריות") קיימים הבדלים בין ארבע קבוצות ההשוואה, נערכו ניתוחי המשך. מתוצאות הניתוחים עולה כי בהיבט של תפיסה עצמית "נשית" קיימים הבדלים מובהקים בין הקבוצות ($f(3,215)=41.25, p < 0.001$). מבחן שפה (Scheffe) העלה כי הגברים אשר לומדים הוראה תופסים את עצמם כבעלי תכונות נשיות ($M=4.99$) במידה רבה יותר באופן מובהק מהגברים אשר לומדים מחשבים ($M=4.18$). גם נשים הפונות להוראה תופסות את עצמן כבעלות תכונות נשיות ($M=5.74$) במידה רבה יותר באופן מובהק מנשים הלומדות מחשבים ($M=5.07$). אף בהיבט של תפיסות עצמיות "גבריות" נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות ($f(3,215)=20.53, p < 0.001$). במבחן שפה (Scheffe) לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תפיסת הגבריות של גברים הפונים להוראה ($M=4.21$) לבין תפיסת הגבריות של גברים הפונים ללימודי מחשבים ($M=4.47$). כמו כן לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תפיסת הגבריות של נשים הלומדות הוראה ($M=3.53$) לבין תפיסת הגבריות של נשים הלומדות מחשבים ($M=3.34$). עם זאת, נמצאו הבדלים מובהקים בין גברים (בהוראה ובמחשבים) לבין נשים (בהוראה ובמחשבים): גברים תופסים את עצמם כבעלי תכונות גבריות במידה רבה יותר מנשים.

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם השערת המחקר, ולפיה גברים הלומדים הוראה תופסים את עצמם כבעלי תכונות נשיות יותר מאשר גברים הלומדים מחשבים. ברם במחקר נמצא גם שגברים הלומדים הוראה אינם תופסים את עצמם כבעלי תכונות גבריות פחות מכפי שתופסים את עצמם גברים הלומדים מחשבים. ממצא זה הפריך את השערת המחקר השלישית. בלוח 7 שלהלן מוצגים הממוצעים וסטיות הקן של התפיסות המגדריות של ארבע קבוצות המשתתפים.

לוח 7: ממוצעים וסטיות תקן של התפיסות המגדריות של ארבע קבוצות המשתתפים

תפיסה עצמית	גברים בהוראה (N=41)		גברים במחשבים (N=57)		נשים בהוראה (N=105)		נשים במחשבים (N=16)		F(p)
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
נשית	0.81	4.99	0.904	4.18	0.768	5.74	1.303	5.07	41.25*
גברית	0.77	4.21	0.799	4.47	0.844	3.53	0.848	3.34	20.53*

* $p < 0.001$

הקשר בין בחירת מסלול לימודים לקראת קריירה לבין אוריינטציה מגדרית

השערת המחקר הרביעית עוסקת בקשר שבין אוריינטציה מגדרית לבין בחירת מסלול לימודים. ההשערה הייתה ש"הטיפוס הגברי" יהיה שכיח יותר בקרב גברים ונשים הלומדים מחשבים, "הטיפוס הנשי" יהיה שכיח בקרב נשים הלומדות הוראה ו"הטיפוס האנדרוגני" יאפיין גברים הלומדים הוראה. לצורך בדיקת ההשערות נעשה עיבוד נוסף של הממצאים על פי החציון לציון גבריות (4.0) והחציון לציון נשיות (5.14) בקרב כלל הנבדקים. עיבוד זה חילק את כלל הנבדקים לארבעה טיפוסים: בעלי אוריינטציה גברית, נשית, אנדרוגנית ובלתי-מובחנים. על מנת לברוק אם קיים קשר בין בחירת מסלול לימודים לקראת קריירה בקרב גברים ונשים לבין האוריינטציה המגדרית שלהם נערך מבחן המובהקות χ^2 . מתוצאות המבחן עולה כי קיים קשר מובהק בין בחירת מסלול לימודים לקראת קריירה (הוראה או מחשבים) בקרב גברים ונשים לבין האוריינטציה המגדרית שלהם ($\chi^2(9) = 112.8, p < 0.001$).

נמצא שכ-59.6% מכלל הגברים שפנו ללימודי מחשבים היו טיפוסים בעלי אוריינטציה גברית, וזאת לעומת כ-20% מכלל הגברים שפנו ללימודי הוראה. אוריינטציה זו לא קיימת כמעט בקרב כלל הנשים. כ-15% מכלל הגברים הפונים להוראה הם טיפוסים בעלי אוריינטציה נשית,

וזאת בהשוואה ל-3.5% בלבד מכלל הגברים שפנו ללמוד מחשבים. בקרב כלל הנשים נמצאה שכיחות דומה של אוריינטציה נשית (כ-55%). מעניין במיוחד הוא הממצא על אודות טיפוסים בעלי אוריינטציה אנדרוגנית המשלבים תפיסות והתנהגויות גבריות ונשיות ובוחרים ביניהן בהתאם לנסיבות. מתברר שכ-40% מכלל הגברים הלומדים הוראה הם טיפוסים בעלי אוריינטציה אנדרוגנית, וזאת בהשוואה לכ-12% בלבד מכלל הגברים הלומדים מחשבים. הטיפוס בעל האוריינטציה האנדרוגנית שכיח גם בקרב נשים הלומדות הוראה: נמצא שכ-23% מכלל הנשים הללו הן בעלות אוריינטציה אנדרוגנית, וזאת לעומת כ-6% בלבד מאלו הלומדות מחשבים. לא נמצאו הבדלים בשכיחות הטיפוסים הבלתי-מובחנים בין גברים הלומדים הוראה (כ-26.8%) לבין גברים הלומדים מחשבים (25%). קיים הבדל גם בשכיחות הטיפוס בעל האוריינטציה הבלתי-מובחנת בין נשים הלומדות הוראה (20%) לבין נשים הלומדות מחשבים (38%).

התבוננות אחרת בממצאים מלמדת שבקרב גברים הלומדים הוראה הטיפוס בעל האוריינטציה האנדרוגנית הוא השכיח ביותר (40%), ואילו בקרב גברים הלומדים מחשבים הטיפוס בעל האוריינטציה הגברית הוא השכיח ביותר (60%). ממצאים אלה מחזקים את השערת המחקר כי ימצאו הבדלים באוריינטציה המגדרית של סטודנטים להוראה ושל סטודנטים למחשבים, והטיפוס האנדרוגני יהיה שכיח בקרב הלומדים הוראה. כמו כן נמצא שבקרב נשים משתי הקבוצות הטיפוס בעל האוריינטציה הנשית הוא השכיח ביותר (כ-55%). ממצא זה מאושש את השערת המחקר כי סטודנטיות להוראה תתאפיינה באוריינטציה מגדרית נשית, אך ממצאים אחרים סותרים את ההשערה שבקרב סטודנטיות למחשבים הטיפוס הגברי יהיה השכיח. לוח 8 שלהלן מציג את התפלגות ארבעת הטיפוסים לפי שכיחותם בארבע קבוצות המחקר.

לוח 8: התפלגות ארבע קבוצות המשתתפים על פי אוריינטציה מגדרית

(באחוזים מתוך קבוצת המחקר ובמספרים)

אוריינטציה בלתי מובחנת	אוריינטציה אנדרוגנית	אוריינטציה נשית	אוריינטציה גברית	N	
(11) 26.8%	(16) 39%	(6) 14.6%	(8) 19.5%	41	גברים בהוראה
(14) 24.6%	(7) 12.3%	(2) 3.5%	(34) 59.6%	57	גברים במחשבים
(21) 20.0%	(24) 22.9%	(58) 55.2%	(2) 1.9%	105	נשים בהוראה
(6) 37.5%	(1) 6.3%	(9) 56.3%	(0) 0%	16	נשים במחשבים

דיון ומסקנות

המחקר שתואר במאמר זה התחקה אחר ההבדלים בין גברים ונשים הלומדים הוראה (במגזר הממלכתי, במסלולי החינוך הדמוקרטי והסבת האקדמאים להוראה) לבין גברים ונשים הלומדים מחשבים (בלימודי הכשרה אשר בסיומם לא ניתן תואר אקדמי). ההשוואה בין הקבוצות נערכה בשלושה היבטים הקשורים אלה באלה: (א) מניעים לבחירת מסלול לימודים לקראת קריירה; (ב) תפיסות על אודות משפחה וקריירה; (ג) תפיסות עצמיות מגדריות ואוריינטציה מגדרית.

מניעים לבחירת מסלול לימודים לקראת קריירה

על מנת ללמוד על אודות מניעיהם של נשים וגברים לבחור מסלול לימודים מסוים לקראת קריירה בהוראה ובמחשבים הוצגו למשתתפים חמישה מניעים אפשריים. המניעים הללו נחלקים לשלוש קטגוריות: **מניעים כלכליים (חיצוניים)** - 'מעמד ורווחה כלכלית'; **מניעים אישיים** - 'הגשמה הורית', 'התפתחות אינטלקטואלית' ו'אוטונומיה, יוזמה ומימוש עצמי'; **מניע חברתי** - 'תרומה לפרט ולחברה'.

נמצא שבקרב כלל המשתתפים במחקר המניע החזק ביותר לבחור מסלול לימודים לקראת קריירה היה 'אוטונומיה, יוזמה ומימוש עצמי' (כמוצג בלוח 4); לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ארבע הקבוצות בעוצמת המניע הזה (כמוצג בלוח 5). עם זאת, במחקר אחר שבחן את מניעיהם של גברים ונשים בישראל ליעוץ לקראת בחירה בקריירה ראשונה נמצא כי אוטונומיה ואתגרים בעבודה הם גורמים מרכזיים יותר בקרב גברים מאשר בקרב נשים (Gati, Osipow & Givon, 1995). ייתכן שהסיבה לסתירה בין ממצאי אותו המחקר לבין ממצאי המחקר הנוכחי היא הזמן הרב אשר חלף מאז נערך המחקר הראשון (למעלה מחמש-עשרה שנים). במהלך השנים הללו התעצמו תהליכים חברתיים המקרבים בין תפיסותיהם של גברים ושל נשים בנושאי קריירה ומשפיעים על המניעים שלהם לבחור בה. חיזוק להסבר זה קיים במחקר מאוחר נוסף, ולפיו הן גברים והן נשים מתעניינים בלימודים לקראת קריירה המזמנת עניין, אתגר, יצירתיות, הנאה, תחושה של מסוגלות עצמית ויכולת לקבוע את התוצאות (Morgan, Isaac & Sansone, 2001). זאת ועוד: ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים שקיימים הבדלים בין הקבוצות במדרג המניעים הנוספים שנבדקו ובעוצמתם. אם גברים ונשים הלומדים הוראה מונעים יותר ממניעים אישיים פנימיים דוגמת 'תרומה לפרט ולחברה', הרי גברים ונשים הלומדים מחשבים מונעים בעיקר ממניעים כלכליים חיצוניים דוגמת 'מעמד ורווחה כלכלית' (כמוצג בלוח 5). מבחינה זו נמצא שמניעיהם של סטודנטים להוראה דומים לאלה של סטודנטיות להוראה ושונים ממניעיהם של גברים ונשים הפונים ללימודי מחשבים. השונות בין מניעי הקבוצות (גברים ונשים הלומדים הוראה לעומת גברים ונשים הלומדים מחשבים) מלמדת שבחירה במסלול לימודים לקראת

קריירה אינה תלויה רק במיזן המשתתפים אלא גם במקצוע הנלמד. מקצוע ההוראה מזמן אפשרות לתרום לחברה ולחולל שינוי חברתי, ולכן אך טבעי הוא שבעלי מוטיבציה לחולל שינוי חברתי ולתרום לחברה ימצאו עניין במקצוע ההוראה ואף מענה לצורכיהם ולנטיותיהם. יתרה מזאת, ייתכן שתהליך הסוציאליזציה אשר חווה הסטודנט תוך כדי לימודי ההוראה גורם לו לאמץ תפיסות חברתיות אשר באות לידי ביטוי בממצאי המחקר. ממצאים דומים הופיעו אצל גברים ונשים שבחרו ללמוד מקצועות מתחום מדעי הרוח; הם בחרו בכך ממניעים חברתיים ואישיים, וזאת בניגוד לסטודנטים במדעים מדויקים וטכניים אשר בחרו בתחומים הללו ממניעים כלכליים (Lameiras Fernandez et al., 2006).

המסקנה האחרונה מערערת את התפיסה הדיכוטומית כי נשים בוחרות בקריירה נשית בגלל "מניעים נשיים" (יחסים בין-אישיים, אפשרות לשילוב בין קריירה לחיי משפחה וכן הלאה), ואילו גברים בוחרים בקריירה גברית בגלל "מניעים גבריים" (מעמד ורווחה כלכלית). מתברר כי הגברים אשר פונים ללימודי הוראה מונעים ממניעים אידאולוגיים ואישיים (דוגמת הרצון לתרום לחברה ולפרט והצורך במימוש עצמי) ומוותרים על שיקולים פרגמטיים הנתפסים כגבריים (כמו למשל מעמד ורווחה כלכלית). מניעיהם דומים לאלה של סטודנטיות להוראה (מרגלית, 1996) ושל גברים העוסקים כבר בהוראה (Benton Decorse & Vogtle, 1997; Johnson et al., 1999; Montecinos & Nielsen, 1997; Morgan, 2005). כמו גם למניעיהם של גברים הבוחרים לעסוק במקצועות לא מסורתיים אחרים דוגמת עבודה סוציאלית ומקצועות פארא-רפואיים (Isaac & Sansone, 2001; Razumnikova, 2005; Romem & Anson, 2005).

ממצאים אלה יכולים ליצור דימוי סטראוטיפי של הגברים אשר פונים להוראה ולהציגם כנשיים, אולם ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים שהם רואים את עצמם דווקא כבעלי תכונות גבריות - במידה דומה לגברים הלומדים מחשבים (כמוצג בלוח 7). יצוין כי בניגוד לאחרונים, סטודנטים להוראה רואים את עצמם במידה רבה גם כבעלי תכונות נשיות. יתרה מזאת, נמצא שאוריינטציה אנדרוגנית המשלבת בין תכונות והתנהגויות נשיות וגבריות היא האוריינטציה השכיחה ביותר בקרב גברים הלומדים הוראה (כמוצג בלוח 8), ולא האוריינטציה הנשית, כפי שמקובל אולי לחשוב. לפי Bem (1974), יתרום של בעלי האוריינטציה האנדרוגנית הוא ביכולת לבטא תכונות נשיות וגבריות בהתאם לנסיבות; תכונות נשיות מובלטות במצבים מסוימים, ואילו במצבים אחרים מתגלות תכונות גבריות.

למרות יתרונות הטיפוס האנדרוגני אשר במצביעה עליהם, פנייה של גברים ללמוד מקצוע הנחשב נשי לא זוכה להערכה חברתית. לעתים בחירה זו מצטיירת כביררת מחדל. הדימוי המסורתי הזה מצביע על שעתוקן של הבניות חברתיות מקובלות בנושא בחירת קריירה, הבניות המחייבות גברים אשר בוחרים לעסוק במקצוע נשי לשבור מחסום פסיכולוגי-חברתי (שחר,

2003). מתברר שבחירתם של גברים לעסוק בהוראה מושפעת מתפיסות חדשניות בנושאי מגדר, קריירה ומשפחה.

תפיסות על אודות משפחה וקריירה

ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי ישנם הבדלים בולטים בין סטודנטים להוראה לבין סטודנטים במחשבים בנושא תפיסותיהם על אודות משפחה וקריירה. אם בקרב נשים הלומדות הוראה או מחשבים התמונה מורכבת, הרי בקרב גברים החלוקה חדה יותר. גברים הלומדים מחשבים אוזנים בתפיסות מסורתיות בנושא קריירה ומשפחה. הם סבורים שהאחריות לפרנסת המשפחה מוטלת בעיקר על גברים, ואילו האחריות לעבודות הבית ולגידול ילדים מוטלת בעיקר על נשים. לתפיסתם, צורכיהם של גברים ושל נשים בנושאי משפחה וקריירה שונים אלה מאלה. לפיכך הם קושרים בין הישגיות בקריירה לבין גבריות, ומאמינים שתכונות גבריות סטראוטיפיות מאפשרות להצליח מקצועית. הצלחה כזו מתבטאת בעיקר בקידום בסולם הדרגות, בקבלת תפקידים ניהוליים, בשכר גבוה ובמעמד חברתי גבוה. תפיסות כאלו עולות גם במחקרים אחרים הדנים בגברים ובקריירה (Keith & McWilliams, 1999; Simpson, 2005).

לעומתם, גברים הלומדים הוראה אוזנים בתפיסות חדשניות על אודות המשפחה. זוגיות טובה נתפסת בעיניהם כשותפות בין בני הזוג בעבודות הבית ובגידול הילדים. הם סבורים שהגבר, כמו גם האישה, צריך להקדיש זמן לטיפול בילדיו, ורוצים שהזוגיות תקדם את שני בני הזוג לקראת השגת יעדיהם. תפיסות דומות קיימות גם בקרב גברים ונשים הלומדים מקצועות מתחום מדעי החברה. הללו מייחסים חשיבות יתרה להיבט המשפחתי, לרבות ראיית פעילותם בשעות הפנאי שלהם כרכיב אישי ומשפחתי משמעותי בחייהם (Lameiras Fernandez et al., 2006). היבט נוסף בתפיסתם החדשנית של סטודנטים להוראה מתבטא בהשקפותיהם בנושא קריירה. לתפיסתם, בחירת קריירה בתחום דוגמת ההוראה נותנת מענה לצרכים ולנטיות שלהם ומאפשרת ביטוי עצמי. יתרה מזאת, הם סבורים כי נשים וגברים יכולים לעסוק בכל מקצוע וצריכים לבחור בו לפי נטיותיהם – ללא קשר למגדר או ליוקרתו של המקצוע. לתפיסתם, השכר אינו צריך להיות רכיב מרכזי בשיקולים בבחירת קריירה.

מודל ההון האנושי מחזק את התפיסה הזו. לפי מודל זה, בני הזוג מחלקים ביניהם את המטלות בתחומי הקריירה והמשפחה בהתאם ליכולות המרבית האפשרית: בן או בת הזוג שמשכורתו גבוהה יותר יתפתח בתחום הקריירה, ואילו בן או בת הזוג שמשכורתו נמוכה יותר יתפתח בתחום המשפחה ויקבל אחריות בנושאי עבודות הבית והטיפול בילדים (גונט, 2007). מודל זה מבטא ניצנים של שינויים חברתיים המקרבים בין תפיסות של גברים ונשים ומאפשרים להם להתמודד עם הקונפליקט משפחה-קריירה.

תהליכי השינוי הללו בחיי גברים דומים לתהליכי שינוי בחייהן של נשים המתמודדות עם הקונפליקט משפחה-קריירה ונדרשות לגשר בין חיי הבית לחיי העבודה (דנציגר ועדן, 2007). עם זאת, מתברר שהשינויים החברתיים האלה הם אטיים, לא דרמטיים ולא בהכרח מחלחלים לכלל האוכלוסייה (Breen & Garcia-Penalosa, 2002).

הדים לקצב האטי של השינויים שחלים בחיי נשים אשר מתמודדות עם הקונפליקט משפחה-קריירה קיימים גם בממצאי המחקר הנוכחי. הקונפליקט הזה בחיי נשים משתקף בתמונה המורכבת המצטיירת מההשוואה בין תפיסותיהן בנושאי משפחה וקריירה של נשים הלומדות הוראה לבין תפיסותיהן של נשים הלומדות מחשבים. מורכבות זו מתבטאת בכך שלא התקבלו מגמות חד-משמעיות בקרב הנשים אשר השתתפו במחקר. מחד גיסא, לא נמצא הבדל בין נשים הלומדות הוראה לבין נשים הלומדות מחשבים בהיבטים של 'דיכוטומיה בחלוקת התפקידים במשפחה' ו'גבריות והישגיות בקריירה' - הציון הממוצע שלהן אינו גבוה ואינו נמוך, כלומר אי-אפשר לאפיין את תפיסותיהן בנושאים הללו כחדשניות או כשמרניות באופן מובהק. מאידך גיסא, נמצא כי הן בעלות תפיסות חדשניות בהיבט של 'ביטוי עצמי בקריירה' - הציון הממוצע שלהן בנושא זה היה גבוה. נוסף על כך נמצא שתפיסותיהן של הסטודנטיות להוראה בנושא הזוגיות וההורות היו חדשניות יותר באופן מובהק מתפיסותיהן של הסטודנטיות למחשבים.

ייתכן כי התמונה המורכבת הזו נובעת מכך שאם בעבר אמהות היו עקרות בית או עברו בעבודה "נשית" לא מתוך בחירה ונתפסו כשמרניות, הרי כיום פנייתן להוראה נעשית מתוך בחירה ומשקפת תפיסות חדשניות - היא מאפשרת להן לממש את הורותן ולכבד את אישיותן בתחום הקריירה ללא חשש מהריגה ממוסכמות חברתיות. לעומת זאת נשים הפונות ללימודי מחשבים מצטיירות בציבור כחדשניות, אולם ממחקר זה עולה שרק בהיבטים מסוימים הן חדשניות ואילו באחרים הן שמרניות (כמוצג בלוח 6). ממצאים אלה עולים בקנה אחד גם עם ממצאי מחקרים אחרים על אודות נשים בארץ. כך, למשל, נשים שבחרו מתוך שאיפות קרייריסטיות בלימודים לקראת תואר אקדמי בחשבונאות, מסתגלות במהלך שנות לימודיהן למציאות החברתית, המבנית והפטריוארכלית. בשנה האחרונה ללימודיהן הן מנמיכות את השאיפות הקרייריסטיות שלהן ומעצמות את אחריותן בנושאי עבודות הבית והטיפול בילדים (דנציגר ועדן, 2007).

תפיסה עצמית מגדרית ואוריינטציה מגדרית

כבדיקת התפיסות המגדריות של המשתתפים במחקר הנוכחי, סטודנטים וסטודנטיות בהוראה ובמחשבים, נמצא שגברים הלומדים הוראה תופסים את עצמם כבעלי תכונות "נשיות" יותר מגברים הלומדים מחשבים. הסטודנטים להוראה גילו אמפתיה, חיבה וחמלה אל הזולת והיו עדינים, רכים ואוהבי אדם. עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסה העצמית של הגבריות בין סטודנטים להוראה לבין סטודנטים למחשבים - סטודנטים משתי הקבוצות תופסים את עצמם

כאתלטיים, תקיפים, בעלי כושר מנהיגות, אסרטיביים, דומיננטיים ומוכנים להסתכן. הסטודנטים להוראה תופסים את עצמם כבעלי תכונות גבריות ונשיות, ולפיכך הם מבטאים מגמה המכונה 'גבריות חדשה' (נרדי ונרדי, 1992). מגמה זו מעודדת את הגבר ונותנת לו לגיטימציה להשתחרר ממוסכמות ולבטא לא רק חלקים גבריים מסורתיים הקיימים באישיותו, אלא גם חלקים באישיותו הנתפסים בחברה כ"נשיים" - תקשורתיות, פתיחות, אמפתיה, אכפתיות, רגשנות וכן הלאה (פוגל-ביז'אוי, 1999; Connell, 1995). ממצא זה עשוי לחזק את ההערכה הציבורית אל גברים העוסקים בהוראה, גברים הנתפסים כציבור באופן סטראוטיפי כנשיים ובעלי דימוי עצמי גברי נמוך. זאת ועוד: בדיקה שנערכה בנושא האוריינטציה המגדרית של המשתתפים במחקר מלמדת כי בקרב גברים אשר לומדים הוראה, ה"טיפוס" השכיח ביותר הוא בעל האוריינטציה האנדרוגנית, זה המשלב באישיותו תכונות נשיות וגבריות ומבטא אותן בהתאם לנסיבות. לעומת זאת, בקרב גברים אשר לומדים מחשבים, ה"טיפוס" בעל האוריינטציה הגברית הוא השכיח ביותר (כמוצג בלוח 8). משום כך אפשר להסביר את פנייתם של הגברים הנחקרים ללמוד הוראה בהיותה מקצוע ההולם את נטיותיהם, את אופיים ואת צורכיהם האישיים, הן הגבריים והן הנשיים. הגברים האלה תופסים את פנייתם להוראה כייחודית ואת בחירתם זו כמעשה שובר מוסכמות. המחקר מלמד שבקרב נשים הפונות להוראה הטיפוס הנשי הוא השכיח ביותר, וזאת בדומה לנשים הפונות ללמוד מחשבים. עם זאת, כרבע מביין הנשים הפונות להוראה הן טיפוס אנדרוגני לעומת אחוז נמוך של טיפוסים אנדרוגניים בקרב הנשים הלומדות מחשבים. אפשר שהשוני הזה נובע מכך שהוראה היא מקצוע הדורש לבטא בה בעת הן חלקים נשיים והן חלקים גבריים באישיות המורה, וכרבע מהלומדות הוראה תופסות את עצמן ככאלו. בדומה לגברים האנדרוגניים גם הן רואות בהוראה מקצוע ההולם את נטיותיהן.

אפשר לסכם ולקבוע שגברים ונשים הלומדים הוראה, להבדיל מאלה הלומדים מחשבים, נדרשים להתמודד עם הבניות חברתיות מסוימות ועם הערכה ציבורית נמוכה למקצוע. פנייתם של גברים ללימודי הוראה מעוררת תהיות רבות יותר מאשר פניית נשים ללמוד הוראה, וזאת בשל המעמד הירוד והמשכורות הנמוכות של מורים ובשל היותם גברים במערכת "נשית" ברובה. ייתכן שתפיסתם את פנייתם ללמוד הוראה כאלטרואיזם וכתרומה לפרט ולחברה מחזקת אותם ומסייעת בידיהם להתמודד עם ההערכה הציבורית ועם הלבטים הפנימיים שלהם. זאת ועוד: מתברר שלימודי הוראה עונים על צרכים אישיותיים של הלומדים, הולמים את האוריינטציה המגדרית האנדרוגנית אשר מייחדת אותם ומשקפים את תפיסותיהם החדשניות על אודות משפחה וקריירה. ניכר שגברים ונשים הפונים להוראה ערים וקשובים לקול הפנימי שלהם ובחרים בלימודים לקראת קריירה בעלת משמעות עבורם.

מחקר זה מאיר את המורכבות המאפיינת בחירת לימודים לקראת קריירה אשר כוללת רכיבים אישיים, חברתיים וכלכליים. הוא בוחן כמה גורמים הממלאים תפקיד בבחירת לימודים לקראת

קריירה, ובה בעת משווה בין עמדות של סטודנטים הבוחרים ללמוד מקצועות שונים. המחקר מלמד כי בחירה זו אינה רק שאלה של הברלים בין גברים לנשים. הבחירה אינה בין קריירה יוקרתית לקריירה לא מוערכת, ועניינה אינו רק ההבדלים שבין נשים קרייריסטיות לבין נשים לא קרייריסטיות. הוא מעלה שאלות נוספות, שאלות שבדרך כלל לא נשאלו ואשר מסייעות להבין טוב יותר את התנהגותם המקצועית המורכבת של גברים ושל נשים. המחקר מלמד שבחירה מקצועית מושפעת מכמה משתנים, כמו למשל אופי המקצוע ותפיסות התפקיד המשפחתי והמגדרי של גברים ונשים כאחד.

מגבלות המחקר והמלצות

למחקר זה יש כמה מגבלות שעניינן אופי המדגם. המדגם איננו אקראי, ולכן יש להיזהר בהחלט הממצאים על כלל הסטודנטים אשר לומדים הוראה ומחשבים. כמו כן יש לנהוג זהירות בממצאי המחקר שעניינם נשים הלומדות מחשבים, וזאת בשל הייצוג הנמוך למדי במדגם הכולל של סטודנטיות למחשבים (16 מתוך 121, דהיינו כ-13%). עובדה זו עלולה ליצור הטיה סטטיסטית לטובת סטודנטיות הלומדות הוראה. נוסף על כך עלולה להיווצר הטיה לטובת אוריינטציה ליברלית ופתוחה יותר של הסטודנטים מהחינוך הדמוקרטי.

המחקר הנוכחי התמקד באוכלוסיות הלומדות במסגרת מסלולים ייחודיים של הכשרה להוראה. מומלץ לבצע מחקרים נוספים בהשתתפות כלל תלמידי ההוראה וסטודנטים הלומדים מקצועות "נשיים" ו"גבריים" נוספים.

מקורות

אבישר, א' ודביר, נ' (2006). גברים אקדמאים הפונים להוראה. דוח מחקר. תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

אבישר, א' ודביר, נ' (2008). קריירה, משפחה ומגדר - מחקר משווה בין גברים ונשים הפונים להוראה ולמחשבים. תל-אביב: מכון מופ"ת.

אבישר, א' ודביר, נ' (2009). אקדמאים הפונים להוראה - מה מניע אותם? מחקר משווה בין גברים לנשים. החינוך וסביבו, לא, 129-141.

אבישר, א', דביר, נ' ושפי, פ' (2005). גברים אקדמאים הפונים להוראה: מאפיינים, מניעים, סוכני השפעה ותפיסות מגדריות וחינוכיות. דוח מחקר. תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים ומכון מופ"ת.

אלמוג, ש' (1997). השפעת מגדר ומין על איכות החיים של אוכלוסייה הנמצאת בשלב אמצע החיים. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך במדעי החברה", אוניברסיטת תל-אביב.

גונט, ר' (2007). אבא בבית? הגורמים הקובעים מעורבות אבות בטיפול בילדים. מגמות, מה(1), 120-103.

גור ראובן, מ' (1992). השפעת סטריאוטיפים מיניים על תהליכי זכרון ושיפוט חברתי בקרב מתבגרים. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך במדעי החברה", אוניברסיטת תל-אביב.

דנציגר, נ' ועדן, י' (2007). שאיפות תעסוקה והעדפות סגנון קריירה של סטודנטים וסטודנטיות לחשבונאות: הבדלי מגדר ושנת לימודים. מגמות, מה(1), 169-145.

זינגר, י' (1987). הקשר בין תכונות נשיות וגבריות לבין מידת התאמתם והצלחתם של חיילים וחיילות בקורסים שונים בצה"ל. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך במדעי החברה", אוניברסיטת תל-אביב.

יהב-גור, ג' (1995). השפעת סכמטיות מינית ואוריינטצית תפקיד-מין של נבדקים, התנהגות תלויה מין והופעה חיצונית של מודל על שיפוטם של סטודנטים. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך במדעי החברה", אוניברסיטת תל-אביב.

יזרעאלי, ד' (1999). המיגדור בעולם העבודה. בתוך: ד' יזרעאלי, א' פרידמן, ה' דהאן-כלב, ח' הרצוג, מ' חסן, ח' נוה וס' פוגל-ביז'אוי (עורכות), מין, מיגדר, פוליטיקה (עמ' 167-216). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

כהן, ר' (1997). משפחה לעניין חינוך מבוגרים - תיאוריה ומעשה. בתוך: ר' ולר ור' כהן (עורכות), משפחה ודעת: מבט עכשווי על המשפחה (עמ' 3-18). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

כפיר, ד', אריאב, ת', פייגין, נ' וליבמן, צ' (1997). האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה. ירושלים: מאגנס.

מרגלית, ע' (1996). המניעים לבחירת מקצוע ההוראה אצל תלמידות במוסדות להכשרת מורים בראייה השוואתית חרדיות מול חילוניות. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך במדעי הרוח", אוניברסיטת חיפה.

משרד האוצר (2008). דין וחשבון על הוצאות השכר בשירות המדינה לשנת 2006 (דו"ח מס' 14). ירושלים.

משרד התמ"ת (2007). נתוני התעסוקה של נשים ערביות בגילאי 18-65 לשנת 2006: סקר כוח אדם וסקר הכנסות שכירים 2006. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

נרדי, ח' ונרדי, ר' (1992). גברים בשינוי - בדרך לגבריות אחרת. תל-אביב: מודן.

פוגל-ביז'אוי, ס' (1999). משפחות בישראל בין משפחתיות לפוסט-מודרניות. בתוך: ד' יזרעאלי, א' פרידמן, ה' דהאן-כלב, ח' הרצוג, מ' חסן, ח' נוה וס' פוגל-ביז'אוי (עורכות), מין, מיגדר, פוליטיקה (עמ' 107-166). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

- קציר, י', שגיא, ר' וגילת, י' (2004). בחירה במקצוע ההוראה: טיפוסים של מקבלי החלטות והקשר שלהם לעמדות כלפי הוראה. דפים, 38, 10-29.
- רובין, ע', גלעד, א' ומלאת, ש' (2007). "גברים, למה בחרתם להיות מורים?" - מניעי בחירה של פרחי הוראה גברים בחינוך היסודי: היבט רב-תרבותי. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- רחמן-מור, ד' ודנציגר, נ' (2000). הברלי מגדר בתחילת הקריירה המקצועית של בוגרי מנהל עסקים. מגמות, מ(2), 262-279.
- שחר, ר' (2003). אפיוני גברים שבחרו במקצועות "נשיים": הסיבות לבחירה והשפעתן על שביעות רצונם. החינוך וסביבו, כה, 231-258.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing source. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Benton DeCorse, C. J. & Vogtle, S. P. (1997). In a complex voice: The contradictions of male elementary teachers' career choice and professional identity. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 37-46.
- Breen, R. & Garcia-Penalosa, C. (2002). Bayesian learning and gender segregation. *Journal of Labor Economics*, 20(4), 899-922.
- Connell, R. W. (1995). *Massculinities*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Gati, I., Osipow, S. H. & Givon, M. (1995). Gender differences in career decision making: The content and structure of preferences. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 204-216.
- Johnson, J., McKeown, E. & McEwen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: The perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 55-64.
- Keith, K. & McWilliams, A. (1999). The returns to mobility and job search by gender. *Industrial and Labor Relations Review*, 52(3), 460-477.
- Lameiras Fernandez, M., Rodriguez Castro, Y., Calado Otero, M., Foltz, M. L. & Gonzalez Lorenzo, M. (2006). Sexism, vocational goals, and motivation as predictors of men's and women's career choice. *Sex Roles*, 55(3&4), 267-272.
- Montecinos, C. & Nielsen, L. E. (1997). Gender and cohort differences in university students' decisions to become elementary teacher education majors. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 47-54.

- Morgan, C., Isaac, J. D. & Sansone, C. (2001). The role of interest in understanding the career choices of female and male college students. *Sex Roles*, 44(5&6), 295-320.
- Razumnikova, O. M. (2005). The interaction between gender stereotypes and life values as factors in the choice of profession. *Russian Education and Society*, 47(12), 21-33.
- Romem, P. & Anson, O. (2005). Israeli men in nursing: Social and personal motives. *Journal of Nursing Management*, 13(2), 173-178.
- Simpson, R. (2005). Men in non-traditional occupations: Career entry, career orientation and experience of role strain. *Gender, Work & Organization*, 12(4), 363-380.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L. & Stapp, J. (1974). The personal attributes questionnaire: A measure of sex role stereotypes and masculinity-femininity. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 43-44.
- Young, A. M. & Hurlic, D. (2007). Gender enactment at work: The importance of gender and gender-related behavior to person-organizational fit and career decisions. *Journal of Managerial Psychology*, 22(2), 168-187.

נספח

שאלון: בחירת מקצוע

שאלון זה הנו בסיס למחקר בתחום בחירת מקצועות ההוראה והמחשבים אצל גברים ונשים. נודה לכם אם תקדישו מזמנכם לענות על שאלותינו. השאלון אנונימי ומעט הפרטים האישיים נועדו לצורך המחקר בלבד.

חלק I

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	בחרתי במקצוע החדש כי המקצוע מאפשר	
5	4	3	2	1	מעמד חברתי גבוה	1
5	4	3	2	1	פעילות אינטלקטואלית מתמדת	2
5	4	3	2	1	מקוריות ויוזמה עצמית	3
5	4	3	2	1	תרומה לחברה הישראלית	4
5	4	3	2	1	זמן פנוי לבלות עם ילדיי ועם משפחתי	5
5	4	3	2	1	מתן עזרה לאחרים	6
5	4	3	2	1	התנסות בחידושים	7
5	4	3	2	1	לעבוד בכל חלקי הארץ ובחור"ל	8
5	4	3	2	1	להעניק אהבה וחיבה לצעירים	9
5	4	3	2	1	קידום בסולם החברתי	10
5	4	3	2	1	השתלמויות רבות	11
5	4	3	2	1	לחנך לאזרחות טובה	12
5	4	3	2	1	לתרום להתפתחותם של צעירים	13
5	4	3	2	1	המשך לימודים ולימוד עצמי	14
5	4	3	2	1	לקבל הערכה וכבוד	15
5	4	3	2	1	יום עבודה קצר וחופשות לבלות עם המשפחה	16
5	4	3	2	1	טיפול אישי בצעירים	17
5	4	3	2	1	הרחבת ידיעותי בהישגי המחקר והמדע	18
5	4	3	2	1	עצמאות רבה	19

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	בחרתי במקצוע החדש כי המקצוע מאפשר	
5	4	3	2	1	מעורבות בחינוך ילדיי הפרטיים	20
5	4	3	2	1	הנחלת ערכים ומסורת	21
5	4	3	2	1	העשרה ולימודים רבים	22
5	4	3	2	1	רווחה כלכלית	23
5	4	3	2	1	מימוש כישורי המיוחדים	24
5	4	3	2	1	ללמוד ולהתפתח	25
5	4	3	2	1	קבלת תעודה שהחברה מעריכה	26
5	4	3	2	1	השפעה על דור העתיד	27
5	4	3	2	1	התבססות כלכלית	28
5	4	3	2	1	פיתוח והובלה של יוזמות	29
5	4	3	2	1	התמודדות עם אתגרים חדשים	30
5	4	3	2	1	יש הערכה לעוסקים במקצוע	31
5	4	3	2	1	המשכורת טובה	32
5	4	3	2	1	יצירת קשר אישי בסביבת העבודה	33
5	4	3	2	1	להיות הורה טוב יותר	34
5	4	3	2	1	להיות סוכן של שינוי חברתי	35
5	4	3	2	1	לקבל תפקידים נוספים בעבודה	36
5	4	3	2	1	פנאי ושעות "איכות" עם המשפחה	37
5	4	3	2	1	להבין את ילדיי הפרטיים	38

חלק II

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	באיזו מידה את/ה מסכים עם ההיגדים הבאים:	
5	4	3	2	1	רצוי שהאב יישאר בבית כאשר הילד חולה	1
5	4	3	2	1	הגבר אחראי לפרנסת המשפחה	2
5	4	3	2	1	השכר אינו המרכיב המרכזי בבחירת קריירה	3
5	4	3	2	1	עיקר האחריות על גידול הילדים היא של האישה	4
5	4	3	2	1	ביטוי עצמי הוא שיקול מרכזי בבחירת קריירה	5
5	4	3	2	1	חשוב לי לממש את ההורות שלי	6
5	4	3	2	1	אך טבעי הוא שהאם תישאר בבית כאשר הילד חולה	7
5	4	3	2	1	גבר "מצליח" הוא זה שמתקדם בסולם הדרגות	8
5	4	3	2	1	גברים ונשים צריכים לעסוק במקצועות שמתאימים לאישיותם	9
5	4	3	2	1	חשוב שהזוגיות תקדם כל אחד מבני הזוג לעבר יעדיו	10
5	4	3	2	1	גבר "מצליח" הוא זה שעובד בתפקיד ניהולי	11
5	4	3	2	1	הוראה היא מקצוע מתאים לגברים	12
5	4	3	2	1	גובה המשכורת הוא מדר עיקרי להצלחה בקריירה	13
5	4	3	2	1	שותפות הנה מרכיב חשוב בזוגיות	14
5	4	3	2	1	גברים צריכים לעסוק במקצוע עם סטטוס חברתי גבוה	15
5	4	3	2	1	חשוב שהזוגיות תאפשר לכל אחד מבני הזוג לכבט את נטיותיו	16
5	4	3	2	1	חשוב שגבר יקדיש זמן רב לטיפול בילדים	17
5	4	3	2	1	לגבר ולאשה יש צרכים שונים ביחס לקריירה	18
5	4	3	2	1	גבר לא צריך להיות שותף מלא בעבודות הבית	19
5	4	3	2	1	מקצוע ההוראה מתאים במיוחד לנשים	20
5	4	3	2	1	אישה צריכה לעסוק בכל קריירה שתבחר	21
5	4	3	2	1	עיקר האחריות לגידול הילדים היא של האישה	22
5	4	3	2	1	נשים צריכות לעבוד בהייטק	23
5	4	3	2	1	חשוב לי לממש את עצמי בקריירה	24
5	4	3	2	1	גבר צריך לעסוק בכל קריירה שיבחר	25
5	4	3	2	1	גברים הפונים להוראה הם נשיים	26

חלק III

נכון תמיד	נכון כמעט תמיד	נכון במידה רבה	נכון במידה בינונית	נכון במידה מועטה	לא נכון כמעט אף פעם	לא נכון אף פעם	הייתי אומר/ת שאני...	
7	6	5	4	3	2	1	גבר/ית	1
7	6	5	4	3	2	1	נשי/ת	2
7	6	5	4	3	2	1	מצפוני/ת	3
7	6	5	4	3	2	1	אתלטי/ת	4
7	6	5	4	3	2	1	מבטאת רגשות חמלה	5
7	6	5	4	3	2	1	בלתי צפוי/ה	6
7	6	5	4	3	2	1	תקיף/ה	7
7	6	5	4	3	2	1	עדין/ה	8
7	6	5	4	3	2	1	קנאי/ת	9
7	6	5	4	3	2	1	פועלת/ת כמנהיג/ה	10
7	6	5	4	3	2	1	אוהב/ת ילדים	11
7	6	5	4	3	2	1	אמין/ה	12
7	6	5	4	3	2	1	תוקפן/ית	13
7	6	5	4	3	2	1	מגלה אהדה לזולת	14
7	6	5	4	3	2	1	עוזר/ת	15
7	6	5	4	3	2	1	דומיננטי/ת	16
7	6	5	4	3	2	1	מבטאת רגשות חיבה	17
7	6	5	4	3	2	1	ידידותי/ת	18
7	6	5	4	3	2	1	מוכן/ה לקחת סיכונים	19
7	6	5	4	3	2	1	רך/ה	20
7	6	5	4	3	2	1	לא יעיל/ה	21

חלק IV פרטים אישיים

א. גיל: _____

ב. מין: (1) זכר (2) נקבה

ג. מצב משפחתי: (1) רווק/ה (2) נשוי/אה (3) אלמן/ה (4) גרוש/ה

ד. מספר ילדים: _____

ה. האם יש לך תואר אקדמי: (1) כן (2) לא

ו. התואר האקדמי:

(1) B.A. או B.Sc. (2) M.A. או M.Sc. (3) אחר _____

ז. מקצוע אחרון בו עסקת _____ במשך כמה שנים _____

תודה רבה על שיתוף הפעולה 😊

”השמיעני את קולך” - הקול האישי בקורס למידה מרחוק בספרות¹

נעמי טנא

דָּבָה גְּרִיזִילִית גְּדֹלָה אוֹתִי
חֵלֶב פּוֹכְבִים הִיא מְזוֹנִי הַעֲקָרִי
הַדָּבָר הָרֵאשׁוֹן שֶׁרָאִיתִי
בַּיָּמִי חַיִּי כְּנָתִי שֶׁאֲנִי זוֹכֵר
הִיא אֲנִי אֵיךְ אוֹכֵל לְשֹׁכֵחַ

יונה וולך

תקציר

במאמר זה יוצג מחקר שנערך בעקבות כתיבה וניהול של קורס אקדמי בספרות בלמידה מרחוק, שהתמקד בשירת משוררות מובילות בספרות העברית המודרנית. במטרה להגביר את נכונות הלומדים להתמודד עם הטקסט השירי, התובע קשב והעמקה שאינם מובנים מאליהם לקורא בן זמננו, הועבר הקורס לסביבת למידה מתוקשבת שבה, כך הנחתי, ייווצרו תנאים לשיח על שירה בהפעלת דרכי למידה מגוונות. ללמידה כזאת אופי חברתי מובהק. היא מתנהלת בעת ובעונה אחת בשני מישורים: במישור הקול האישי (מיצוב הקורא ביחס לטקסט הספרותי) וברמת הקול הבין-אישי (מיצוב הלומד בזיקה לקהילת הפרשנות). המחקר מתמקד בתיאור תהליך הלמידה כשיח בין לומדים בעקבות משימות הקורס שכתבתי, אף הן בניסוח מרב המשאבים שמאפשרת סביבה מתוקשבת. אין המחקר מתיימר לקבוע הלכה בנושא מתודי כה מורכב כהוראת שירה ולמידתה אלא להצביע על הפוטנציאל הטמון בכלי תקשורת וירטואליים, ההולכים ומתרכיבים לנגד עינינו, לתהליכי למידה. בוויכוח על שילוב כלי תקשורת וירטואליים בתהליכי הוראה-למידה אני מתייצבת לצד המחייבים.

מילות מפתח: הוראת ספרות, חקר השיח, למידה מרחוק בקורסים אקדמיים, מגדר.

1 תודה לסיגל מורד אשר יעצה לי בעיבוד הנתונים.

רקע תאורטי על קריאת שירה והוראתה

לשאלה הנפוצה ביותר בקרב תאורטיקנים: "מהי ספרות?" תשובות רבות, המותנות בשיטת הביקורת שהנשאל דוגל בה. תאורטיקן הספרות ג'ונתן קאלר (2004) עוסק בקושי שבהגדרת ייחודיותו של הטקסט הספרותי לעומת טקסטים אחרים, תוך תיאור שיטות קריאה מקובלות בביקורת הספרות. קאלר טוען בין השאר, שספרות היא "צורת כתיבה הפותחת את עצמה לאפשרויות קריאה שונות, ושבעיות פרשניות כרוכות בבניית משמעותה" (קאלר, 2004, עמ' 183). קאלר אף מזכיר את מעמדו של הטקסט הספרותי כהון תרבותי המאפשר הקניית שייכות בחברה (אדוני ונוסק, תשס"ז).

על נבצרותו הקסומה של הטקסט השירי כיצירת אמנות נכתב רבות, ואין כאן המקום להרחיב בנושא. לקורא שירה מוענק מרחב נדיב לפעילות בטקסט שירי, שבמיטבו הוא טקסט כתיב (במונחיו של רולאן בארת; בארת, 2005). הקורא אינו יכול להיות פסיבי. הוא נתבע להיות שותף במימוש הטקסט לעתים לכדי כתיבתו מחדש (דוגמה מייצגת היא שירת יונה וולך). שירה היא גם דיבור, שיה בין "אני כותב" ל"אני קורא". תגובה אישית בכתב בעת לימוד שירה כההליך קוגניטיבי ורגשי עשויה לשפר את מימוש הטקסט במישור זה.

בעיניי, כמלמדת שירה, השירה אינה רק טקסט כתוב אלא גם התהודה של הקוראים על השירים. להבנתי, אם שירה אינה מדברת עם אנשים היא מפסיקה להיות לשון משותפת לנמעניה. לפי חוקר הספרות ניסים קלדרון, מאז יונה וולך השירה נמצאת במשבר (קלדרון, 2009). היא כלואה בחדר סגור, ואפילו אינה קיימת ב"רחוב" של המשכילים. היא אינה נוכחת כטקסט בתרבות הישראלית. בקורס הזה נעשה ניסיון להחזירה אל מעמדה הקודם.

אביבה קרינסקי חקרה הוראת ספרות בסביבת למידה מתוקשבת בבתי ספר תיכוניים (קרינסקי, תשנ"ז). בבסיס מחקרה עומדת גישתו של הנס רוברט יאוס, מאסכולת "תגובת הקורא". לפיו, הפקת משמעות היצירה מושפעת מאופק הקריאה של הקוראים. בפרשנות הטקסט הספרותי לא ניתן להתעלם מן הקורא כנמענו של הטקסט הספרותי ומנסיבות חייו החברתיים. זאת ועוד: אופק הקריאה של הקורא קובע את איכותה של היצירה.

נורית תמיר-סמילנסקי (1998, עמ' 7-27), בעבודתה על המתודה של הוראת ספרות בשילוב כתיבה אישית, מונה את יתרונותיה של התנסות זו: (1) מאפשרת את העלאת הנרטיב האישי של הקורא; (2) מזמנת תרגול הדמיון וכושר ההמצאה; (3) מפתחת את תוצרי הכתיבה ואת האוריינות של הלומד; (4) מעודדת פעילות חווייתית רגשית שיש לה השפעה על רמת האינטליגנציה של הלומד.

חוקרת המגדר אורלי לובין (2006, 2009) עוסקת בכתיבה ובקריאה של נשים את הטקסט הספרותי. לדעת לובין, העיוורון שלנו בקריאת טקסטים של יוצרות נובע מהכפיפות לתבניות

הגמוניות א-פוליטיות (לובין, 2009, עמ' 17). כשלוּבין שואלת את השאלה של הפורמליסטים הרוסים: מהי הפונקציה שממלא טקסט ספרותי? היא משיבה: הטקסט הספרותי הוא כלי שדרכו מתרחש הכינון העצמי של הסובייקט מתוך מיקום עצמי במרחב החברתי והתרבותי. טיעון זה הנחה אותי בבחירת שאלות הדיון של הקורס ומשימותיו. בנוסף למידע פרשני על השיר התבקשו הלומדות להביע עמדה מתוך זהות מגדרית, כמתבקש מנושא הקורס.

אילנה אלקד-להמן (2006) מציעה לפתח את החשיבה בהכשרת המורים לספרות באמצעות פיתוח כשירות אינטרטקסטואלית ברוח גישות קונסטרוקטיביסטיות בחינוך. לפי גישה זו, הלמידה היא תהליך סובייקטיבי והידע הוא מושג יחסי שהלומד בונה לעצמו. במסגרת פיתוח מודעות אינטרטקסטואלית הקורא בונה את פרשנות היצירה בכוחות עצמו כמסע בין עולמות ידע של הטקסט הספרותי לעולמו שלו. נקודת מוצא למסע האינטרטקסטואלי היא הידע הסובייקטיבי והאינטואיטיבי של הלומד.

כתב העת "דפים" הקדיש את גיליון 42 לספרות ולהוראתה. בפתח הדבר מציגה החוקרת יעל פויס (2006, עמ' 13-23) שתי עמדות עיקריות להוראת ספרות, המנוגדות זו לזו: עמדה הרואה בספרות אמנות ועמדה המשייכת את הספרות לתחום התקשורת המילולית. מבין שלושת המוקדים של פרשנות הטקסט הספרותי: יצירה, יוצר וקורא, האוריינטציה השלטת כיום היא האוריינטציה הגנרטיבית, או מה שמכונה: תאוריית "תגובת הקורא". גישה זו מתמקדת בתהליכי הקריאה של הקורא ובתגובתו לטקסט הספרותי, תוך שהיא מגבירה את סמכות הקורא מול סמכות הטקסט (Rosenblatt, 1978, 1988).

ראוי לציון מחקר החלוץ של יעל פויס ונעמי דה-מלאך (שהתפרסם גם הוא ב"דפים 42", 2006), הבודק מסוגלות של סטודנטיות להוראת ספרות להעריך יצירה. ממסקנות המחקר עולה, שהסטודנטיות אמנם ידעו לתאר את היצירה מבחינה אסתטית, אך התקשו להעריך אם היא טובה בעיניהן, אף על פי שהסיפור שנבחר להערכה עוסק במיקום הסובייקט הנשי מול מערכי הכוח בחברה. ייתכן שהסיבה לאי-הכרעה בדבר איכותה של היצירה נעוצה בהימנעות מנקיטת עמדה של הקוראת ביחס לעצמה כאישה לנוכח כוחות אלה.

ביקורת הקאנון הספרותי, כפי שמשקף בין השאר בתכניות הלימודים בספרות בכתי הספר, נשמעת בספרה של דה-מלאך (2008). משרד החינוך, כסוכן תרבות וכמנגנון הפצה, קובע מי ייכלל בקאנון הספרותי. אף ההכרעה בדבר הטקסטים הנרחים היא בידי המוסד הזה (חבר, 2003). אי-לכך מספרן של יוצרות בתכנית הלימודים בספרות לבית הספר התיכון מועט יחסית למשקלן הסגולי בספרות העברית, למרות המדיניות של "האפליה המתקנת" בתכנית החדשה (2007) והחזרת המודרים (נשים, ערבים, עדות המזרח) לקאנון. במתן קורס על טהרת משוררות במכללה להכשרת מורים אני רואה את עצמי מקדמת את החזרת שירת המשוררות לתכנית הלימודים דרך מורי העתיד.

תרומת הדיון המקוון לחקר הלמידה בסביבה מתוקשבת

אלה החוקרים קורסים בסביבת למידה מתוקשבת מציגים היבטים שונים כדי לעמוד על יתרונותיה של סביבה זו ללומד ולמלמד. יכולות טכנולוגיות חדשות להפצת ידע מאפשרות דרכי למידה מגוונות המניבות שיתופיות, הבניית ידע, מטא-קוגניציה ואף שינוי עמדות ביחס לתכנים הנלמדים בקורסים מקוונים (לוי ומידז'נסקי, 2006; רימור וקוזמינסקי, 2002). החוקרים מדגישים את חשיבותן של קבוצות הדיון בתהליך הלמידה, ומתארים את השיח הלימודי המקוון כ"שובר" מחיצות, מביא את הלומד לידי חשיבה רפלקטיבית ולידי מיומנויות תקשורת גבוהות. בנוסף לכך, השיח בקהיליית לומדים מקוונת מאפשר אינטימיות ועומק לעומת השיח בקורס קונוונציונלי. לוי ומידז'נסקי (2006) במחקרן אפיינו את השיח הבין-סובייקטיבי בקבוצות דיון כאשכולות של מקהלת קולות, הנעים בין דו-שיח לרב-שיח שוויוני בין מנחה לסטודנטים ובין הסטודנטים לבין עצמם. רימור וקוזמינסקי (2002) דיווחו במחקרן על רפלקטיביות גבוהה של סטודנטים בקורסים מקוונים. רביד ורפאלי (Ravid & Rafaeli, 2004) חקרו רשתות של קבוצות דיון א-סינכרוניות, ומתארים את אופיין בשתי מטפורות פרדוקסליות: "עולם קטן" (small world) ו"נטול קנה מידה" (scale free), המסבירות את הצלחתן ואת יעילותן, לאמור: קבוצת הדיון המתוקשבת יוצרת מצד אחד אינטימיות של עולם קטן ומצד אחר - תחושה של מרחב איך-סופי.

במחקר של מרכוס (2003) מתוארת מורכבות האינטראקציה בסביבת למידה מתוקשבת. שלושה סוגי אינטראקציה (Moore, 1989) מתקיימים בקורסים מתוקשבים: אינטראקציה עם התוכן, עם המנחה ועם עמיתים. מרכוס מציעה ממד רביעי: אינטראקציה עם המערכת כמכניזם שתומך בתהליכים חברתיים החיוניים ללמידה טובה. מכניזם כזה הוא הדיון המקוון. באומן ואיגר (2007) פיתחו מחוון להערכת קבוצת דיון מקוונת לקביעת הרמה הקוגניטיבית בה. רימור, דמני ורוזנר (2006) בדקו את הקשר בין רמת הפעילות של הסטודנטים בפורום לבין רמת החשיבה המטא-קוגניטיבית ועמדותיהם כלפי למידתם. מממצאי המחקר עולה, ששיח מקוון מקדם חשיבה ברמה גבוהה ומשפר את עמדת הלומדים כלפי הנלמד. חקר הקורס "ארבע משוררות" מתמקד לאו דווקא בחשיבה אלא בשיח הכתוב בקול האישי של הלומדים. זוהי מעין למידה רפלקטיבית, מעין גילוי האני הלומד: תובנותיו, רגשותיו ודיעותיו.

הדיון כמרחב דיאלוגי בלמידה

לפי הרפז (2008), אנשים לומדים היטב כשהם עוסקים בבעיות אותנטיות המותאמות לפרופיל האינטליגנציות שלהם ופועלים בסביבה דיאלוגית, התומכת בלמידתם ומספקת להם משוב מתמשך. בספרות המחקר על תהליכי למידה מדברים על "למידה רבת עוצמה" (effective learning) (Brandt, 1998). רון ברנדט, חוקר תהליכי למידה בבתי ספר ובארגונים, מונה בין

התנאים של למידה אפקטיבית: התנסות (ולא רק ידיעה פסיבית), אקלים רגשי חיובי, כינון קהילת לומדים ועיסוק בנושאי לימוד הרלוונטיים לעולמם של הלומדים.

המתודה של הוראת הקורס "ארבע משורות" נשענת על הדגשת ההיבט החברתי והאישי של הלמידה, ונתמכת מבחינה תאורטית גם ברעיונותיו של מיכאיל מ' בחטין על אופיו הדיאלוגי של הטקסט הספרותי. בחטין הוא אבי הרעיון שהשפה היא בראש ובראשונה מדיום חברתי, היא דיבור (parole) ולא יחידת ערך מילוני (langue). שפה זו אינה רק אובייקט לחקירה בלשנית, אלא מדיום של קיום שבו האדם מממש את עצמו. בחטין קובע ש"שני קולות הם מינימום חיים, מינימום הקיום" (בחטין, 1978, עמ' 125-126). הכוונה היא שהמילה היא סימן לקיומו של הדובר. לשפה נוכחות בין-סובייקטיבית, וכזאת היא מאפשרת לתופעות חברתיות, לתודעות של תקופה ולתפיסות עולם לחלחל ביצירה הספרותית. זאת כמעט ללא תיווך הזיכרון הסובייקטיבי של היוצר. בחיבורו *הדבר ברומן* בחטין (1989) מתאר את הטקסט ברומן כמנכיח ריבוי שפות וסגנונות ("פוליפוניה") של הקולות הדוברים בו. השקפת בחטין על השפה ביצירה הספרותית חלחלה לביקורת התרבות כיום. לדעתי, ניתן להישען עליה גם לצורכי המחקר על השיח הכתוב בקבוצות דיון לימודיות מקוונות.

את המונח "דיאלוגיות" (dialogism) תבע בחטין על מנת לתאר את ריבוי אופני המבע הטמון בשפה הכתובה כפועל יוצא ממיקומה הבין-סובייקטיבי על קו התפר שבין ה"אני" ל"אחר". קולות דוברים זה עם זה בהסכמה או בחוסר הסכמה יוצרים פוליפוניה של צלילים, ואין צורך למזג ביניהם או להעדיף קול אחד על פני חברו. לדברי בחטין, הפוליפוניה היא מאפיין מרכזי ברומנים של דוסטויבסקי (בחטין, 1978, עמ' 10). במילים אלה הגדיר את ייחודם ואת איכותם הספרותית. בקורס הנחקר "ארבע משורות" נלמדו הנושאים גם באמצעות שיח פוליפוני במסגרת הדיונים.

תפיסה מגדרית בנוגע לחשיבה, ללמידה ולקריאה

דפוסי התפתחות החשיבה והלמידה אצל נשים ואצל גברים שונים אלה מאלה, כך מצאו ארבע חוקרות פמיניסטיות (Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1997) שהרחיבו את ההגדרה של דרכי חשיבה ולמידה על ידי מתן לגיטימציה וערך לחשיבה סובייקטיבית (פרידמן, 2007) אינטואיטיבית, המאפיינת נשים. זוהי דרך חשיבה הנחשבת נחותה בתרבות בהשוואה לחשיבה אנליטית. עם זאת, לאחרונה קיימת הכרה רבה יותר בערך של הקול הדובר את הידע האישי, הנובע מניסיון חיים ומהבנת היחסים בין בני אדם, מאינטרוספקציה ומרגשות. ידע סובייקטיבי אינו בא לאשש תקפות של רעיונות אלא להוליד תוכנה ואינטואיציה בתהליך החשיבה (בירקאן, 1997). בחשיבה סובייקטיבית שולט "דפוס הגילוי" לעומת ההנמקה הלוגית.

סביבת למידה מקוונת מאפשרת ואף מעצימה את קולן של נשים, ולא רק של נשים, אלא של קבוצות חברתיות נוספות שהודרו מהשפעה ונטולות קול משלהן. בנוסף לכך מצאו בלנקי ואחרות (Belenky et al., 1997) שבחשיבת נשים נוצר המיזוג בין הקול הפנימי האישי לבין הקול החיצוני (של הידע האובייקטיבי) רק בשלב האחרון מתוך ארבעת שלבי התפתחות החשיבה. במאמר זה תתואר סביבת הלמידה המתוקשבת כמרחב בין-אישי שבו הלמידה מתרחשת גם באמצעות חשיבה סובייקטיבית של נשים הלומדות שירת נשים.

בשנים האחרונות עלה הצורך גם בפדגוגיה פמיניסטית ביקורתית בהכשרת מורים (אלפרט, 2000; בירקאן, 1997). הפדגוגיה הביקורתית מבקשת לנטרל יחסי כוח והיררכיות חברתיות לצורך כינון ה"עצמי" של הלומדים תוך שיח שוויוני בין שותפים – לומדים ומלמדים. השקפה חינוכית פמיניסטית מכירה בידע הנובע מניסיונות החיים המעשיים של הנחקרים כבסיס למחקר, כפי שהוזכר לעיל. חלק מהזרמים של הפדגוגיה הפמיניסטית מערערים על השיח האקדמי ודוגלים בפרקסיס חינוכי אלטרנטיבי, היינו קישור הידע לעמדה (standpoint theory), לאישי, להקשרי וליחודי. השקפה חינוכית פמיניסטית מציעה חלופה לחקר הלמידה: חקר הידע הסובייקטיבי שהוא ידע הנובע משיפוטים של רגש, חשיבה ואינטואיציה, ואינו סומך על אמות מידה אובייקטיביות בלבד. הפדגוגיה הפמיניסטית באגף הביקורתי שלה אף חרתה על דגלה דה-מיסטיפיקציה של הידע הקאנוני (Gur-Ze'ev, 2005). לתוכני ההוראה יש זיקה הכרחית למציאות (גור-זאב, 1999).

גם תאוריות ביקורתיות פמיניסטיות בספרות מדברות על הבסיס האידאולוגי של חקר הספרות (הרציג, 2004), לאמור: ההגמוניה התרבותית הגברית מדירה קולות של נשים ומיעוטים אחרים אל הפריפריה. במעבר בין דור ביאליק למודרניזם (אלתרמן, שלונסקי, גרינברג) נחשבה שירת נשים לנחותה ולמנותקת מהמגמות המרכזיות בשירה. מעמדן של המשוררות היה כפול: בתוך המסורת הלשונית-תרבותית או מחוץ לה (גלזמן, 2000). דן מירון היה הראשון שחקר מסורת של כתיבת משוררות בספרות העברית מאז שנות העשרים של המאה הקודמת (מירון, 2004) ועד ימינו (מירון, 2003). בעשור האחרון נעשו מחקרים למיקומן מחדש של משוררות על מפת הספרות העברית (אולמרט, 2008; גלזמן, 2000). רק לאחרונה הוחזרה יצירתן של המשוררות לשיח האקדמי, ולעתים מתוך קריאה דקונסטרוקטיבית של השירים לעומת אופן התקבלותם בתרבות. דוגמה מובהקת ל"קריאה מחדש" בשירי רחל היא קריאת החוקרת דנה אולמרט (2008). במאמרה עוסקת אולמרט, בין השאר, בכתיבה ובמחירה עבור המשוררת בעולמם של משוררים גברים ובהישגיה הפואטיים של רחל בזרם המודרניזם בשירה העברית. תאוריות ספרותיות כדוגמת אסכולת תגובת הקורא (reader's response criticism) מאפשרות לערער על סמכות הטקסט מול סמכות הקורא. לפי תאוריות אלה אין קריאה אחת

נכונה של הטקסט הספרותי אלא קריאות רבות; אין פירוש אחד ליצירה, כי הפרשנות היא תהליך מתמשך של יצירת משמעויות על ידי פעילות הקורא ותגובתו (איזר, 2006). חוקר הספרות טנלי פיש מדבר על קהילה פרשנית (shared interpretative community) היוצרת נורמות פרשנות משלה לטקסט הספרותי בהתאם לרקע התרבותי של חבריה (Fish, 1980).

נוכחות והשתתפות בקורס מקוון באמצעות שיח כתוב

קורס למידה מרחוק מתרחש בכתב ולא באמצעות שיח דבור. שריג (2000) מתארת את התפקיד החברתי של הכתיבה: הכותב מכונן את זהותו העצמית תוך כדי שיחה עם האחר, ויוצר טקסט מכוון נמען. הלומד בקורס מקוון חייב להשתתף בשני דיאלוגים: דיאלוג ב"מרחב" חיי הנפש הפנימיים ודיאלוג נוסף ב"מרחב" הבין-אישי, הפומבי, במקום שבו הכותבים נפגשים ומשמיעים את קולם ומציגים את תוצרי למידתם. במרחב הבין-אישי הזה על הלומד לגלות סימנים של נוכחות וירטואלית נוסח "אני כותב משמע אני קיים". זאת בניגוד ללמידה המתרחשת פנים אל פנים, כאשר הלומד יכול להסתפק בנוכחות פיזית ופסיבית.

סקירת הספרות עד כה נועדה להסביר את המורכבות הטמונה בהוראת שירה בלמידה מרחוק. במסגרת המחקר הנוכחי לא אוכל, למצער, להתייחס לכל ההיבטים שסוגיה זו מעוררת. אתרכז בחקר השיח הלימודי בדיונים ובעקבות ביצוע משימות הלמידה, וזאת בשל החשיבות שאני מייחסת לשיח זה.

בקורס נעשה ניסיון להחזיר את השירה אל מעמדה הקודם בתרבות, גם אם זה כרוך ב"הנמכת" השירה, למשל שילוב הלחנת שירי משוררות לצד מאמרים אקדמיים כפרשנות לגיטימית לטקסט. במהלך הקורס הושמעו עיבודים מוזיקליים רבים לשירי המשוררות מאת מוזיקאים כמו: מיכה שטרית, יהודית רביץ, אבי בללי, שמעון גלבץ, אילן וירצברג, ערן צור. כיוון מתודי זה תואם מהלך חשוב שאבחן קלדרון במוזיקה הישראלית ה"קלה": החזרת שירי משוררים אל השיח התרבותי. במסגרת המחקר שאלתי שתי שאלות הנוגעות ללמידה בקורס: (1) האם הצגת קול אישי בשיח כתוב ומקוון מביאה ללמידה משמעותית ללומד? (2) מהו טיבו של הקול האישי בלמידה?

הקורס "ארבע משוררות" בלמידה מרחוק

סביבת למידה מקוונת אמורה לספק לסטודנטים כלים ללמידה ולתקשורת. הקורס "ארבע משוררות" התקיים, כאמור, במהלך שנת הלימודים תשס"ז במערכת קס"ם (קורסים מתוקשבים) שפותחה במכללה האקדמית בית ברל. הכניסה לקורס מתאפשרת למשתתפים בו בלבד. על כן זהו מרחב למידה סגור, אינטימי, "עולם קטן" (Ravid & Refaeli, 2004). סביבת למידה מקוונת מושתתת על כלים התומכים בלמידה ובמשוב עליה, ואלו הם:

1. דף מבוא לנושא המכיל את כל המידע הנחוץ ללמידת הטקסט השירי: קישורים למאמרים אקדמיים סרוקים העוסקים בו, סיכום סוקר תאוריות וגישות על אודותיו ומסמך הנחיות לביצוע המשימה בהתבסס על המידע כולו.
2. דף המכונה "פרסום משימה" שבו הלומדים מציגים את פרי עבודתם ומקבלים משוב עליה מעמיתיהם, וכך מתאפשרת שקיפות לכל המשתתפים.
3. דף דיון על נושא המשימה לאחר לימודו במטרה להרחיב את בסיס הנושא הנלמד. המנחה הציגה את השאלות, אך הדיונים התקיימו בניהול הסטודנטיות, ללא התערבות המנחה. מנהלות הדיון כתבו סיכום על התנהלותו. קורפוס הטקסטים שנכתבו בתגובות הסטודנטיות בכל חמשת הדיונים נותחו לצורכי המחקר הנוכחי.
4. יחידת מולטימדיה בשם "מקראה מקוונת לשירה" המכילה מידע על המשוררות ועל יצירתן וכוללת קישורים לאוסף שירים שהולחנו בביצועים שונים.
5. יחידת לימוד לקריינות שיר: "איך לדבר שיר", הכוללת קישור לסרטוני הדרכה לשם שילוב קטעי קריינות במצגת.
6. יחידת לימוד בשם "סגנון, סוגה, תבנית, קונוונציה", העוסקת בתת-סוגות בשירה.
7. רשימה ביבליוגרפית המכילה, בנוסף לביקורת הספרות, גם מאמרים בביקורת התרבות ואף קישורים לעיתונות שמתפרסמות בה סוגיות חברתיות ותרבותיות אקטואליות המתקשרות לנושא הנלמד בקורס.
8. מונחון מקוון המכיל מונחים ומושגים בתחום השירה.
9. כלים לניהול הלמידה על ידי המרצה: מסמך הנחיות להתנהלות בקורס, לוח הודעות, תיבת מסרים לתקשורת בין כל המשתתפים, לוח זמנים לביצוע המשימות והדיונים, מעקב כניסות לאתר.
10. מחווני הערכה ומשוב על ביצוע כל אחת מחמש משימות הקורס.

כמה הערות דיסקטיות

בכל אחת ממשימות הקורס המתוקשב "ארבע משוררות" ניתנו כמה אפשרויות בחירה לביצוע המשימה. אפשרויות אלה ניתנו כפתיחת דלת ללימוד הטקסט השירי בכמה מישורים: הלשוני והמוזיקלי, האינטלקטואלי והרגשי ואף החזותי. מגוון המשימות הוא פועל יוצא של הטכנולוגיה העומדת לרשות המנחה בקורס מקוון: בפלטפורמה זו ניתן לבצע קריינות שיר ולהשמיעה בקהילת הלומדים; השמעת עיבוד מוזיקלי; השמעת קולה של היוצרת, ראיונות וידאו עם המשוררת באינטרנט; גישות לאתרי מידע וחומרי למידה בתחום האמנויות וכדומה. בתכנון המשימות גייסתי את הכלים הללו לתועלת הלמידה. המשימות ושאלות הדיון בקורס נכתבו

מתוך רצון להתמודד עם נושאים העשויים לעניין, להבנתי, את משתתפות הקורס, כמו: זהות, אימהות, הורות, שכול. (נושאי המשימות יפורטו בהמשך המאמר בסעיפי התיאור של הדיונים.) הדיאלוג על תהליך הלמידה בין המנחה לבין הסטודנטיות התעצם באמצעות תיבת המסרונים המידיים. הסטודנטיות התכתבו אתי על בסיס יום-יומי, בשליחת מסרונים לפני ביצוע המשימה, תוך כדי ביצועה ולאחר מכן. מידיות התקשורת אפשרה לי, כמנחה, חשיבה רפלקטיבית על הוראתי ואף שכתוב מידי של משימה בהתאם לתגובות המשתתפות.

לפי תאוריית המורכבות (צלרמאיר וקיני, 2006), החוקר איננו רק משקיף מבחוץ, אלא שותף פעיל במהלך המחקר, אולם כמנחה, עליו בלבד מוטלת האחריות האקדמית לקורס ולתכניו. כדי לאזן את עמדת הכוח שלי לנוכח המשתתפות, יזמתי פעולות לשיתוף הסטודנטיות בתהליך ההוראה: התייעצות על שאלות הדיון עם מנהלות הדיון; זימון דיון רפלקטיבי על המשימות; הבעת עמדות ודעות אישיות כשנשאלתי על כך; שכתוב המשימות לאור התגובות עוד בעודן בתהליך הביצוע. במת הדיון יוחדה להשמעת קולות המשתתפות. נמנעתי ככל האפשר ממעורבות בדיונים. את הטקסטים שלהן המעידים על למידתם, כפי שהובעו בקולן האישי, אני מבקשת להציב גם בחזית המחקר הנוכחי.

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

משתתפי המחקר הם עשרים ושבע סטודנטיות וסטודנט אחד, שלמדו במהלך שנת הלימודים תשס"ז בקורס למידה מרחוק, ללא מפגשים פנים אל פנים, במכללה האקדמית בית ברל, בחוג לספרות עברית. הסטודנטיות² הן מהמגזר היהודי והערבי, ונמצאות בשלבי הכשרה שונים בהוראה: בוגרות אוניברסיטה, סטודנטיות סדירות של המכללה, מורות בפועל. דומה שהחתך התרבותי המגוון תרם רבות לשיח הפוליפוני בתהליך הלמידה. כל הסטודנטיות הביעו בכתב את הסכמתן לחשיפת התכנים לצורכי המחקר ברמת ציטוט דבריהן ובציון שמותיהן הפרטיים.

שיטת המחקר וכלי המחקר

המחקר הנו מחקר אמפירי, לפי פרדיגמת המחקר האיכותי (שלסקי ואלפרט, 2007; שקדי, 2003), ונערך על פי עקרונות ניתוח נתונים טקסטואליים אשר כתובים ומתועדים באתר הלמידה. התקשורת בין המשתתפות ותהליך הלמידה על כל מרכיביו מתנהלים בערוצי התקשורת הכתובה. המאפיין הייחודי של הטקסטים שנכתבו במסגרת זו הוא היותם ממוענים אל נמען ממשי. נמצאו עשרה סוגי שיח: (1) מסרונים בין המנחה ללומדות; (2) מסרונים

2 בשל הרוב הנשי אנקוט מעתה לשון נקבה לתיאור משתתפי הקורס, למרות השתתפותו של סטודנט אחד.

למנחה ביוזמת הלומדות; (3) הודעות המנחה המופיעות על לוח הודעות לצורכי ניהול הלמידה, הפונות אל כלל הלומדות; (4) תגובות הלומדות לשאלות הדיון של המנחה בדפי הדיון; (5) משימות כתובות של הלומדות המשקפות דיאלוג בין טקסט לקורא; (6) תגובות סטודנטיות למשימת עמיתה; (7) דפי מבוא לנושא הנלמד והנחיה של המנחה לביצוע המשימה; (8) דברי סיכום של מנהלות הדיון הממוענים למשתתפות בדיון; (8) ריאיון כתוב ומקוון עם קבוצת מיקוד בתום הקורס לצורכי המחקר; (9) מסרונים בין הלומדות לבין עצמן לצורכי למידה שיתופית; (10) תגובות רפלקטיביות על הלמידה. המחקר הנוכחי הוגבל אך ורק לחקר טקסטים המכילים תגובות של המשתתפות לשאלות הדיון (סוג שיח 4). בעקבות ביצוע חמש משימות הקורס התנהלו חמישה דיונים א-סינכרוניים, וזאת כדי למקד את המחקר בסוגת השיח הבין-סובייקטיבי כפי שהתרחש ותועד במסמכי הקורס המקוונים. על ידי להבהיר, שהמחקר הזה הוא על אודות הדיבור (בחטיין, 1978) או השיח בין קולות המשוחחים זה עם זה. יש מקום להרחיבו אל סוגי שיח נוספים בקורס מקוון.

ניתוח טקסטואלי של השיח

כאמור, השיח המקוון והכתוב של המשתתפות בחמשת הדיונים משמש קורפוס הטקסטים לניתוח. מתוך כלל ההיגדים שבדיונים, 599 במספר, נופו לצורכי המחקר היגדים שהשתתפו בשאלות הדיון שזכו למספר התגובות הרב ביותר. שאלות הדיון עם המספר הרב ביותר של תגובות מופו באמצעות תוכנת "נרלייזר" לעיבוד נתונים לפי קטגוריות תוכן מובחנות. הקטגוריות נבנו על סמך הקטגוריות הקיימות בספרות המחקר בניתוח השיח: חמשת הממדים של הקול האישי בטקסט לפי שריג (1997, 2000), מיצוב לשוני של האני בשיח מקוון (Kupferberg, 2008) וניתוח מטפורי של האני (קופפרברג וגרין, 2001; קופפרברג ופינגולד, 2005). עיבוד הנתונים נעשה על ידי הכללת ההיגדים לקטגוריות בהתאם לצורכי חקר השיח הכתוב של הסטודנטיות בדיונים.

ממצאי המחקר

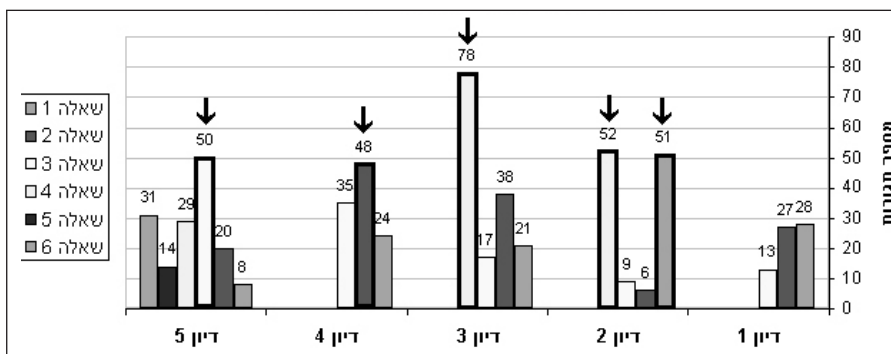
כאמור, במחקר לא נכללו כל שאלות הדיון בכל היקפן הטקסטואלי - כשש מאות היגדים. עובדה זו מסמנת את גבולות המחקר ואת מגבלותיו. כדי לתקף את ממצאי המחקר נבדקה התפלגות התגובות בחמשת הדיונים מבחינה כמותית, ונבחרו שאלות הדיון הפוריות ביותר לניתוח. לוח 1 מציג את התפלגות ההיגדים בחמשת הדיונים.

לוח 1: מספר התגובות לפי שאלות הדיון

מספר השאלה	דיון 1	דיון 2	דיון 3	דיון 4	דיון 5	סך הכול
1	28	51	21	24	8	
2	27	6	38	48	20	
3	13	9	17	35	50	
4		52	78		29	
5					14	
6					31	
סך הכול	152	107	154	118	68	599

לפי לוח 1 נראה שלצורכי המחקר ניתן למפות את שאלה מספר 4 בדיון השלישי כפנרה ביותר - עם 78 תגובות; בדיון השני שאלה 4 - עם 52 תגובות, וכן הלאה. שאלות שזכו למרב התגובות (לפחות 50 תגובות) הן הבסיס לממצאי המחקר. הסיבה לבחירת שאלות הדיון הפוריות ביותר למחקר נעוצה בחשיבות שיש בשיח המתוקשב למידת היענות הלומדים. התגובה בדיון היא סימן לנוכחות וירטואלית, למעורבות בנושא הלימודי ולהעדפתו. המשתתפות כתבו תגובות רבות לשאלות שעניינו אותן, אף על פי שחובת התגובה חלה רק על שאלת דיון אחת. בשל כך בתרשים 1 סומנו בחץ חמש משאלות הדיון שזכו למספר התגובות הרב ביותר. התכנים של השיח במחקר הנוכחי ינותחו בשאלות דיון אלה בלבד.

תרשים 1: מיפוי מספר התגובות לפי שאלות הדיון



שאלות הדיון שמופו לצורכי המחקר

- דיון 2: שאלה 1** "דובה גריזילית גידלה אותי" כותבת יונה וולך על מקור עוצמתה כמשוררת בשיר ארספואטי שקראתם במשימה זאת. מדוע, לדעתכן?
- דיון 2: שאלה 4** האם, לדעתך, מינו של הכותב משפיע על יצירתו?
- דיון 3: שאלה 4** השיר מאת דליה רביקוביץ, "אמא מתהלכת" - האם ייחשב שיר פוליטי? בשירה פוליטית המשוררת מתעמתת עם פצעי המציאות. האם ניתן להגדיר את השיר "אמא מתהלכת" כשיר פוליטי?
- דיון 4: שאלה 2** עם מי מבין ארבע המשוררות היית נפגשת לערב בבית קפה?
- דיון 5: שאלה 3** מה למדתי על עצמי מאחרים במהלך לימודי בקורס?

שאלות הדיון ינותחו לפי קריטריונים האמורים להבליט את יעדי המחקר, דהיינו: תיאור טיבה של למידת שירה באמצעות הקול האישי והשיח הרב-קולי. סדר הצגת השאלות במאמר נקבע על פי מספר התגובות, כלומר שאלת הדיון שזכתה למספר התגובות הרב ביותר (דיון 3, שאלה 4) תימצא בראש ניתוח התוכן, ולא כפי שהתרחשה בפועל. בניתוח הממצאים אצטט את ההיגדים כלשונם בכל אחת מחמש שאלות הדיון לפי המאפיין העולה מהם על אודות הקול האישי בלימוד שירת המשוררות בסביבה מתקשבת.

תוקף קולה של האם אל מול השיח ההגמוני (דיון 3, שאלה 4, 78 תגובות)

השאלה בדיון זה נוסחה כך: "השיר מאת דליה רביקוביץ, 'אמא מתהלכת' - האם ייחשב שיר פוליטי? בשירה פוליטית המשוררת מתעמתת עם פצעי המציאות. האם ניתן להגדיר את השיר 'אמא מתהלכת' כשיר פוליטי?" הדיון התנהל בשאלה אם ניתן לגייס אימהות לצורך נקיטת עמדה פוליטית. ראוי לציין שהשיר מביע מחאה לנוכח המציאות הפוליטית של שנות התשעים, זמן רב לאחר מלחמת לבנון הראשונה, אבל בה בעת רלוונטי גם למציאות של הקוראות בשנת 2007, זמן קצר לאחר מלחמת לבנון השנייה. בשל 78 התגובות שזכתה להן, שאלה זו מוצבת בראש כלל דיוני הקורס, מה שמעיד על חשיבותה בעיני הלומדות. בנוסף לכך, המשתתפות העדיפו לדון בשאלה זו על פני שלוש השאלות האחרות שנשאלו באותו דיון. תשע-עשרה הסטודנטיות שהגיבו לשאלה עשו זאת יותר מפעם אחת. בדיון השתתפו בסך הכול עשרים וארבע מתוך עשרים ושמונה הסטודנטיות.

השיר "אמא מתהלכת" מאת דליה רביקוביץ נכתב בתגובה לאירוע צבאי בשטחים, ומתאר את סבלה של אם פלסטינית שאיבדה את עוברה "בנסיבות פוליטיות ביטחוניות", כפי שמציינת באירוניה הדוברת בשיר. השיר נכלל בקובץ אמא עם ילד (1992) המאגד בתוכו את שירתה הפוליטית של דליה רביקוביץ (צמיר, 2006). מוסד האימהות נתפס בתרבות באופן דיאלקטי

כעוצמה פרטית וכאין אונות ציבורית (ברונר, 1993), כקשר אמביוולנטי בין אהבה לכוה, ובמילים אחרות: היד המנענעת את העריסה אינה יכולה לנהל את העולם. מתגובות הסטודנטיות עולה הזדהות עם נקודת המבט האימהית של הדוברת על המציאות הפוליטית, הצומחת מ"עבודת האימהות" (Rudick, 1989). לפי רודיק, חשיבה אימהית מתנהלת בזיקה לפרקטיקה אימהית, לעומת חשיבה מערבית-הגמונית, המתבססת על חשיבה רציונלית. רודיק טוען כי יש להקנות לחשיבה האימהית תוקף וערך מוסרי לא רק בספירה הפרטית אלא גם בספירה הציבורית. נוסף על כך, חשיבה אימהית עשויה להשפיע על החברה לכיוון של שלום ואי-אלימות. אף משתתפות הקורס הושבות שלגיטימי לכתוב שיר פוליטי מנקודת ראות אימהית במטרה לזעזע את אמות הספין של הקונצנזוס. הסטודנט היחיד שבחבורת הלומדות שלל נקודת ראות אימהית בשיר פוליטי, ואילו הסטודנטיות הרחיקו לכת מעבר להזדהות עם הדוברת אל עבר חשיפה אישית (שריג, 2000), המאפיינת קול אישי בלמידה. להלן תגובות אחרות מדבריהן.

נירה נזכרת בתמונה מסויטת מאירוע מכונן בחיי אישה - לידת בנה:

כימים אלו איני יכולה שלא לשתף אתכם בזיכרון מהולדת בני הבכור. אני זוכרת שבין כל הירוק שראיתי (כי נכנסה קבוצה של מתלמדים לראות את הלידה בכגדיהם הירוקים של הרופאים) ראיתי בדמיוני גם את בני במדי חאקי. זה נורא! האם לא אלה גם רגשות שדליה רביקוביץ מנסה להעלות בקוראי השיר? "הבטן הרכה" של האם...

מיכל מוחה כאם כנגד המצב הפוליטי-צבאי, כשהיא מעלה את השאלה "עד מתי?":
אימא היא מילה גדולה, ולא מובן מאליה. לפעמים מפחיד להיות אימא. כובד האחריות שאנו נושאות. האם נכון או לא? נירה, גם לנגד עיניי עמד אותו תינוק במדי צבא, במציאות מצמררת כמו שלנו, לא מובן מאליו שיחיה עד 120. חשבת שאני פסימיסטית, אבל עכשיו אני מבינה שעוד נשים מחוברות למקום הקשה הזה. עד מתי?

מירי כותבת מנקודת ראות חושפנית-אישית על הקושי להיות אִם במציאות הישראלית: "אני אישית אימא לארבעה בנים, שמיום שהם נולדו אני לא מפסיקה לחשוב על זה שאני צריכה לשלוח ארבעה חיילים לצבא". עדנה מוסיפה: "גם הבת שלי שהיא חיילת אני דואגת... היא נמצאת קרוב לשכם".

תגובות מסוג זה מתקשרות לנושא העיקרי של השיר "אמא מתהלכת": תיאור הסבל האימהי. הקריאה בשיר מעלה בסטודנטית אִתי טראומה מן הילדות, והיא משתפת בה את הקהילה, באומרה: "כשהייתי ילדה קטנה אחי הבכור שירת בגולני ונלחם בלבנון. כשבהזדמנות נדירה התקשר הביתה אימא שלי הייתה רק בוכה ולא מסוגלת לדבר".

השיח האימהי בדיון זה מנסה להשתחרר מדפוסי חשיבה הגמוניים המצדיקים, לנוכח הנסיבות, את המלחמה. הקול של האם מקונן ומבטא פחד. חוה אף מוסיפה תוקף אוניברסלי לחשיבה המעוגנת באימהות:

ההתייחסות ל'קולה של אימא' עבורי היה להיטמע בפן האנושי שלו ולא לסווגו כשיר פוליטי [...] סבל וייסורים של אם יהודייה שווים לאלה של האם הפלשתינאית (ובכלל מי מודד?). השיר מתאר מצב אפשרי לכל אם, והרמיזה בסופו לשנה 1988 מאפשרת לדעתי את היכולת שלנו כאימהות יהודיות להזדהות עם סבלה של האם הפלשתינאית. אני נוטה לחשוב ולהבין את השיר כך שמגמתו לא הייתה פוליטית אלא ראיית המקשר לחלק האימהי שבנו.

לדעת חוה, אין השיר פוליטי במשמעות של תיאור מצב תלוי נסיבות חד-פעמיות, אלא הוא חורג ופורץ את גבולותיו של השיר הפוליטי אל התביעה להכרה בסבל האימהי כנימוק למחאה.

האם שפת השיר של המשוררות מכוננת זהות מגדרית? (דיון 2, שאלה 4, 52 תגובות)

שאלה זו נשאלה בעקבות המשימה השנייה, אשר דנה בדיוקן רב-הפנים של המשוררת (שחם, 2001), ובייחוד באופן שבו הדוברת בשיר מציגה את עצמה ככותבת (לובין, 2006). לשאלת הדיון נכתבו חמישים ושתיים תגובות שבהן הביעו הלומדות את דעתן שמינו של הכותב אמנם ניכר בכתיבתו. לעומתן בשבע תגובות נשללה הזוהת המגדרית כמאפיין כתיבה. מתגובתן החיובית של רוב המשתתפות לשאלת דיון זו ניתן להסיק, שהיצירה והכתיבה אכן מכוננות, לדעתן, זהות מגדרית ברורה. אף הסטודנט שבחבורה צידד בסממן המגדרי של המשוררות ככתיבה. להלן יודגמו כמה היגדים בנושא.

רחל טוענת שהמגדר הוא מוקד העולם הפנימי, ועל כן גם המוקד של כתיבת שירה: כל אחד שכותב מביא אל הכתיבה את עולמו הפנימי (לאו דווקא בחלוקה של שכל מול רגש) ומובן שעולמו הפנימי בנוי בראש ובראשונה ממינו. קשה לי לדמיין שיר של משורר גבר המכיל את השורה "צריחות שצרחתי נואשת כואבת". מדובר פה בזעקה של אישה, גבר היה מביע את זעקתו וכאבו במילים אחרות.

המשתתפות בדיון סבורות שלמשוררת צריך להיות קול מובחן משלה. זאת גם לאחר שקראו את שני המאמרים (גלזמן, 2000; לובין, 2006) שבהם לא ניתנה תשובה חד-משמעית לשאלה זו. במחקרים האלה דיברו על העדר מסורת כתיבה נשית בעברית, בייחוד בראשית המודרניזם, ועל הקשיים של המשוררות להיות סובייקט כותב מובחן וברור. ואילו לדעת המשתתפות, וברוב

גורף, למשוררת צריך להיות קול כזה, מעצם זהותה ככותבת אישה. בין אלה שלא הסכימו לדעת הרוב אציג את דברי נירה:

אני עדיין עומדת על דעתי כי דיוקן האישה ככותבת (ולאחר שהסירה את כול שעליה...) הוא דיוקן של אדם רגיש המבטא את המציאות כפי שהוא מבין אותה. בעולמנו הרווי מיניויות שונות (האם כך אומרים: סוגים שונים של מיניות) הקו המבדיל, בעיניי, הוא דק מאוד.

האם העוצמה האימהית היא מקור כוחה של הבת? (דיון 2, שאלה 1, 51 תגובות)

השאלה בדיון זה נוסחה כך: "דובה גריזילית גידלה אותי" כותבת יונה וולך על מקור עוצמתה כמשוררת בשיר ארספואטי שקראתם במשימה זאת. מדוע היא בוחרת במטפורה זאת כדי לסמן את האני שלה ככותבת? הדיון במטפורה זו נבחר בהתבסס על מחקרים הרואים בשפה המטפורית שפה המתמצתת את מהות האמירה של הדובר (קופרברג וגריין, 2001; קופרברג ופינגולד, 2005). בשירה של יונה וולך, האמירה: "דובה גריזילית גידלה אותי" מייצגת תפיסת אֵם עוצמתית-מיתית כמקור ליצירת הבת. הסטודנטיות הרחיבו את הדיון לקשר שבין אם לבת. במסגרת המשימה התבקשו המשתתפות לקרוא מאמר העוסק, בין השאר, במערכת יחסים בין אימהות לבנות (פרידמן, 2007). רוב הסטודנטיות פירשו את המטפורה כמסמנת את כוחה המצמית של האם כלפי הבת. חוה כותבת: "אמה של יונה מתוארת באמצעות דימוי מעולם החי [...] דימוי זה יכול להמחיש ולבאר את הביטוי 'חיבוק דוב' המוענק בעוצמה חונקת שאינה מאפשרת ניעות ומצרה צעדיה (של הבת)". מבין התגובות ארבע-עשרה שללו מכול וכול את העוצמה האימהית כמייטיבה.

בחמש תגובות בלבד נמצאה הערכה חיובית לאם כמקור ליצירת הבת. טלי כותבת:

הדוברת בשיר בוחרת בדובה הגריזילית כדמות שממנה היא שואבת כוח. דובה גריזילית היא חיה גדולה ורב-עוצמה [...] אבל התחושה היא אמביוולנטית. מצד אחד, הגנה בלתי-פוסקת, מעין חיבוק דוב - דאגה יתרה עד כדי מחנק, מצד שני, תחושה שההגנה והמזון הרוחני הם ללא תנאים כשהשמים הם הגבול.

מרים כ' כותבת פרשנות לשיר מזווית חדשה. לדעתה, המטפורה מציינת העדר דמות אם מבחינת הבת:

יונה וולך רואה בדמות הזו את הכמיהה לאם מיתולוגית שאולי חסרה לה, הרצון לאם שאינה קיימת. הדובה מעניקה מזון רוחני ולא גשמי. יונה וולך, בעזרת הדמויות המיתולוגיות שלה, יצרה עולם אגדתי, דמיוני שהייתה רוצה כי יהיה לה.

דומה שאי-קבלת העוצמה האימהית מצד הבת נובעת מהקושי לבחון את מערכת היחסים שבין בנות לאימהות מנקודת המבט של האם ולא של הבת, וזאת על אף היות רובן אימהות. מרים

מנסה לסגל לעצמה נקודת מבט של אָם דרך ביקורת אימהותה היא: "דרך אגב, שיר מאוד יפה לדעתי, מה גם שנתן לי להביט באור אחר על דמותי כאימא, שאולי גם לפעמים אני כזו, שמגוננת יתר המידה על ילדיי... ותחשבו על זה..."

האם ניתן ללמוד שירה דרך לימוד על האני? (דיון 5, שאלה 3, 50 תגובות)

הדיון החמישי, האחרון בקורס, התרחש בעקבות משימה שבה כתבה כל אחת מהמשתתפות שיר כמחווה (הומאז') כלפי שיר של משוררת שבחרה ובהתאם לסוגה שבה נכתב. בעקבות שאלות הדיון העמידו המשתתפות לבחינה את תהליך הלמידה שעברו בקורס. בדיון עלו נושאים כמו: מהי למידה משמעותית; מהו ידע אישי; מה ניתן ללמוד באמצעות האחרים; מהו הערך המוסף של קהילת לומדים ומהי תרומת הדיון, השיח, ללמידה. השאלה השלישית בדיון הייתה: "מה למדתי, אם בכלל, על עצמי מאחרים?". להלן דברי חוה, המסכמים את הדיון:

הרווח הראשון שהיה לי מעמיתי בקורס היה במישור האישי: הלמידה... עליי. דרכם ובאמצעותם של התגובות והדיונים הנפלאים מצאתי את עצמי מכירה ו"בונה" אותי מחדש. למרות הווירטואליות הצלחתי "להכיר" כל אחת בעיקר בזכות הכנות והסרת כל מחיצה ומסכה "מגוננת" על עצמן (כולל אותי - מעולם לא הייתי כל כך חשופה ואמיתית). וגם... מכל הכתובים למדתי דרכי התייחסות שונות לשירה וניתוחה, עמדות, פרשנויות ולהשתתף (אמנם די מינורית) בדיונים - וזה אמר לגביי להיות שלמה עם האמירה שלי ולהגן עליה. המשוב וההערכה עזרו לי בגיבוש עמדותי והכרת מקומי. אני מודה לכולכן על היותכן.

וסומיה מסכמת את התועלת שבלמידה בדרך השיח הקהילתי כך: "רציתי להגיד אני למדתי, קראתי, כתבתי, הגבתי, נהניתי, יצרתי, גיבשתי ותיקנתי..."

שלוש מטפורות מארגנות (קופפרברג וגרין, 2001) שבהן השתמשו הלומדות ממצות את טיב הלמידה דרך כינון האני:

1. ויקטוריה: "כשקראתי את השירים התקלפה הקליפה ויכולתי להזדהות עם חלק מהשירים והם דיברו אליי ואל עולמי הפנימי".
2. סנדי: "האתגר היה בצלילה לתוך השירים ומה שרואים שם במעמקים. לכל אחת קורה משהו שם בפנים. צריך אוויר מספיק לא רק כדי לצלול אלא גם כדי לצאת. זו הסיבה שצריך שותפה לצלילה". כוונת סנדי למשימת פרשנות שיתופית, ל"מסע אינטרקסטואלי אל ארץ האם" בעקבות שירה של דליה רביקוביץ, "הבגר", ובזיקה למאמרה של מיכל בן-נפתלי (2000). לדעת בן-נפתלי, שיר זה הוא דיאלוג נוקב בין בת לאם. המסע בין הטקסטים הפך עד מהרה גם למסע פנימי של הלומדות...
3. מרים ה': "שירי המשוררת נגעו בי כמו חץ".

מטפורות אלו ממחישות שהלמידה המשמעותית ביותר של הסטודנטיות הייתה על עולמן הפנימי החבוי במעמקי האני. לימוד שירה מאפשר להגיע לעולם זה גם אם צריך להבקיע את המעטה החיצוני ולצלול פנימה.

מאפייני הקול האישי (דיון 4, שאלה 2, 48 תגובות)

כדי לאפיין את הקולות האישיים בדיונים הווירטואליים השתמשתי בארבעת הקריטריונים של הקול האישי בשיח כתוב, שיצרה גיסי שריג (1997): כנות, חשיפה, יצירתיות ועוצמה. לוח 2 מציג ציטוטים מתגובות המשתתפות בדיון הרביעי, בנושא בחירת המשוררת המועדפת לפגישה אישית, ועשויים אף להדגים את גילויי הקול האישי על ארבעת ממדיו.

לוח 2: הקול האישי כפי שעלה מדברי המשתתפות בקורס

מאפיין קול אישי לפי שריג	ציטוט
עוצמה הנובעת מאמירה ברורה ונחרצת	רחל: "אני חושבת שלא הייתי רוצה להיפגש עם אף אחת מן המשוררות הללו לפגישה בבית קפה (...). אבל אני חוששת שפגישה בבית קפה הייתה יכולה לקלקל את הדמות שיצרתי לי בדמיוני (...). פתאום דמות ערטילאית הופכת לבשר ודם. נעים לי עם דמותה המעורפלת והמופלאה של רחל, ולא הייתי מעוניינת לדעת כמה סוכר היא שמה בקפה שלה, או אם יש לה שני קילו עודפים..."
יצירתיות והומור הנובעים מהזווית שבה נכתבה התגובה	סנדי: "אני רוצה לכנס את כל הארבע משוררות יחד ולהקשיב לשיחה שהייתה יכולה להתפתח ביניהן... מדמיינת? דליה לא הייתה מצליחה להשתיק את יונה כדי להשמיע את דבריה, שכדרך כלל נשמעו בשקט בקול עמוק, מלנכולי ומעט מהסס... יונה הייתה קוראת את השיר 'תותים' וצוחקת על המבוכה של רחל למשמע ההתייחסות הגלויה למין שבשיר [...] אגי מערכנת את רחל שכבר מצאו תרופה לשחפת ובהמשך מחברת שיר על המעמד ההזוי הזה..."
חשיפה אישית	דינה: "לאגני משעול אני לא מתחברת, וכן, גם ליונה וולך לא... תסלחנה לי בנות, היא לא מצליחה לגעת כנבכי נשמתי, דליה רביקוביץ, למרות שיריה המופלאים לא מעוררת את מיתריי. רחל ככל שיריה כמעט נוגעת כי לעומק. [...] אם הייתי פוגשת את רחל הייתי מנסה להבין מה גרם לה לוותר על אושר, מה הביא אותה לוותר על זוגיות, ומדוע הסתפקה בפורי אהבת גבר לא פנוי? (העור שלי בוער כי גם לי היה פרק כזה בחיי)." (העור שלי בוער כי גם לי היה פרק כזה בחיי)."

מאפיין קול אישי לפי שריג	ציטוט
כנות הנובעת מתיאור ההתלבטות בין שתי משוררות	ויקטוריה: "אם לקרוא אז את רחל, אך פגישה עם יונה וולך: אני מתחברת לשירים של רחל (...) לגעת בנקודות רגישות ואמתיות של החיים. הכנות שלה לפעמים מכאיבה. למרות זאת הייתי רוצה להיפגש עם יונה וולך אפילו שאינני מתחברת לסגנון הכתיבה שלה..."

השיח כמקהלת קולות קרנבלית

אנסה לתאר עוד את ייחודיותו של השיח הלימודי שהתרחש בקורס, באמצעות שימוש במושג "קרנבל" שתבע בחטין. "קרנבל" הוא מסגרת לקומוניקציה בלתי-מעוכבת, שכל משתתף בה יכול להביע את תחושותיו ואת פרשנותו לנוכח הטקסט השירי הנדון. בחטין מכנה "קרנבל" קומוניקציה דיאלוגית חופשית ופמיליארית בין בני אדם (אופנהיימר, 1991), המשוחררת מעקרונות השיח הנורמטיבי. בדיון על המשימה הראשונה נשאלו המשתתפות על פשר כותרת השיר "לוטה" מאת יונה וולך, ברמת המצלול וברמת המשמעות של השיר. התקבלו שש-עשרה תגובות משתים-עשרה משתתפות. השיח הפך עד מהרה למקהלת קולות. ההשערות בהקשר זה הניבו פרשנות אינטואיטיבית, אישית, לפי המאפיינים של הידע האישי של שריג (2000, עמ' 37), הנרכש כאשר הלומדים מנכסים אותו מול האחרים. להלן רוכזו ציטוטים המתארים את קרנבל הקולות שבו המשתתפות מביעות את דעתן בעת ובעונה אחת.

ורד: "לוטה מצלצל - לוליטה. ייתכן שהסמליות של שמות היא ניסיון של וולך להסתתר תחת זהויות מושאלות, כי הדרך היחידה לכתוב על עצמה בצורה צלולה היא להסתכל על עצמה מבחוץ". **ויקטוריה:** "הפירוש של נערה פתיינית מתאים לשיר. לוטה אינה מודעת למיניות שלה, אך הגברים מסביב הם אלה ש'מלבישים' עליה את התכונות ואת הפנטזיות שהם רוצים לראות בה". **רחל:** "לוטה היא דמות מסתורית: עוטה סוג של מסך כנגד העולם, היא מתקשה להתמודד עם העולם, ומכניסה את עצמה לברועה". **סנדי:** "לדעתי יונה עוטה דמות גברית משהו על מנת להצניע את נשיותה. המסכה היא של גבר, הקול האישי - נשי!" **סומיה:** "לוטה אין שפה וקול משל עצמה, בגלל פער תרבותי, חברתי, מחשכתי". **אתי ו':** "באופן מסוים יש איזושהי סתירה בזה שהיא 'לוטה בערפל', מסתורית ומעורפלת, לבין שהיא כה גלויה בכתיבה על עצמה כמישהי שמתבוננת מבחוץ וכותבת. הפנים והחוץ מתערבבים. לוליטה - בלתי נגיעה, תמימה, שברירית, עדיין ילדה". **ענת:** "היא מסתירה את עצמה ומראה את מה שהיא רק צריכה להראות והיא משררת דברים שהיא צריכה לשדר". **מרים כ':** "לדעתי יונה וולך בשיריה אוהבת להשתמש בדמויות מוזרות, דמויות שבעצם החברה מוקיעה, והיא חושפת אותן בשיריה".

האם קהילת פרשנות וירטואלית היא קהילה? (דיון 4, שאלה 1, 24 תגובות)

בשאלה הראשונה בדיון הרביעי נשאלו המשתתפות על אודות שייכותן לקהילת לומדים. על פניו, הקהילה הווירטואלית אינה קהילה "ממשית" אלא מעין קהילה מדומיינת (אנדרסון, 2000). קהילה מדומיינת היא מושג שיצר ההיסטוריון בנדיקט אנדרסון בדיונו בלאומיות. לדעתו, האומה היא קהילה מדומיינת, כי החברים בה אינם מכירים את מרבית האנשים האחרים החברים בה, ועם זאת הם מרגישים שייכות עזה זה לזה.

אופי הקהילה הפרשנית לפי סטנלי פיש (Fish, 1980) הוא תלוי הקשר חברתי ותרבותי, ובזיקה אליו מתרחשת הפעילות הפרשנית. הקוראים כחברי הקהילה מייצרים את משמעות היצירה בהתאם לשיח התרבותי של זמנם.

אדגים זאת בהצגת חלק מתגובות המשתתפות, המביעות תחושת השתייכות לקהילת הלומדים הווירטואלית. **הילה:** "רקמה אנושית מאוד מציאיותית ואפילו מוחשית באופן מוזר". **שרון** חושבת שהקהילה צמחה על בסיס עקרונות דמוקרטיים ושיתוף בין חבריה, ואיננה פוסלת אותם על מגוון דעותיהם. **עדי** מציינת שזוהי קהילה ש"מצמיחה אותנו", ואילו **אתי ו'** מאפיינת את החברות בה כ"כל אחד ואחת מאיתנו הביא את עצמו, כלומר את הרגשות, התחושות, התסכולים, הפחדים והחששות הגלויים והסמויים שלו בין השורות שנכתבו באתר זה". **ורד:** "לקהילה הווירטואלית גם איכות וקסם מיוחדים, שאינם בני השוואה לאיכויותיה של שום קהילה אחרת". מיעוט מהסטודנטיות הסתייג מהתואר "קהילה" כמציינת את קבוצת הלומדים, בנימוק שלאחר השגת היעדים המשותפים של הקבוצה היא תתפרק ותיעלם.

ואסיים בהבאת דברי **רחל** על קהילת לומדים וירטואלית: "אנשים שאין להם פנים", אבל יש להם "פנים וירטואליות שהן הפנים האמתיות".

האימהות כמרכיב מרכזי בזהות הקול האישי של הלומדות

לפי קופפרברג (Kupferberg, 2008), בשיח כתוב יש חשיבות למיצוב האני לנוכח האחר. בדיון הראשון של הקורס נוצרה היכרות בין משתתפות הקורס באמצעות שאלה פתוחה: "כתבו כמה מילים על עצמכן/ נשמח להכיר - כמה פרטים מזהים, מידע, כל מה שנראה לכן ראוי לציון". בקורס השתתפו, כאמור, עשרים ושמונה סטודנטיות וסטודנט, כאשר יותר מ-50% (חמש-עשרה) הן אימהות (והאחרות רווקות, נשואות ללא ילדים וסטודנט אב). אף שלא נתבקשו לציין את מצבן האישי, אחת-עשרה האימהות הנשואות ראו לנכון לציין את אימהותן כמרכיב מרכזי במיצובן בפני הקהילה. הציטוטים שלהלן ידגימו את החשיבות שהמשתתפות מייחסות לאימהותן בהגדרת זהותן. **כנרת:** "אם לשתי בנות, בנות 22 ו-23. הקטנה עובדת ולומדת בפריז והגדולה קצינה בצבא. אני אימא גאה ושמחה בחלקי". **נירה:** "[...] אימא לארבעה קטנים ממש

כשירה של לאה גולדברג: 'בארץ סין גר צ'אן סו לין בבית עם גינה, ולו שלושה בנים גדולים וכת אחת קטנה'". **מירי**: "יש לי ארבעה בנים, מה שאומר שאני גם הבנים". מיכל: "שמי מיכל. אני בראש ובראשונה אימא לשני ילדים מדהימים".

מודעות הלומדות לכוחו של השיח ככלי למידה

לפי בחטין, כאמור, דיאלוג בין קולות הוא בסיס להיווצרות הידע האנושי. כל טקסט נוצר בעקבות שיח בין-סובייקטיבי ייחודי בין קולות שונים הבאים מרקע חברתי ותרבותי שונה. רק אינטראקציה בין הקולות מצמיחה משמעות. הלמידה באמצעות שיח מקוון באה לידי ביטוי במתן לגיטימציה למגוון של דעות ובאפשרות ללמוד מאחרים. להלן אביא ציטוטים מדברי הלומדות המתארות את השיח ככלי למידה. **מיכל**: "דרך השיח והדיון החופשי בקורס ראיתי יותר ויותר שכל אחד קורא את הטקסט מהמקום הפרטי שלו ולוקח את הדברים לחוויה האישית שלו, וכך כל קורא יכול להתחבר ולאהוב לקרוא ולהתבטא בחופשיות מבלי שיבקר אותו ויאמרו לו נכון או לא. זהו מעוף ליצירתיות ודרור לרגשות האדם". **טלי**: "היה מעניין לראות איך כל אחד מתחבר למשהו אחר, למשוררת אחרת, ומתרגם את השירים מהזווית שלו על פי אישיותו וניסיון חייו". **שרה**: "אני אישית השתתפתי בדיון, קראתי תגובות העמיתים וזה עזר לי מאוד לגבש רעיונות, לתקן ניסוח המשפטים. האמת: למדתי הרבה". **חאלד**: "כל אחד ואחד לומד מהעמיתים שלו ותמיד יש הרבה מה ללמוד [...] כך שכולם לומדים מכולם ואז נהפכים לעשירי ידע". בעקבות השאלה השישית בדיון החמישי: "מה תרם הדיון ללמידה?", כתבה הילה שהשיח בדיון הוא כלי למידה עיקרי של הקורס: "ההשפעה של השירים באופן אישי עלינו, הקישור של השירה לחיי היום-יום שלנו ויצירת השיח על השירה ומחוצה לה. אני חושבת שמה שהפך את הקורס הזה למיוחד הוא השיח, הדיון, ממנו למדתי הרבה על עצמי, על שירה ועליכן". מתוך תגובות שנכתבו על אודות תרומת הדיון ללמידה ניתן לסכם ולומר, שהשיח מניב רעיונות חדשים אצל הלומד בהשפעת הזולת (מרים כ); יוצר קרבה בין לומדים (עדנה); מקרב רחוקים (סומיה); מְזַמֵן ביטוי חופשי מהמקום האישי, ללא חשש משיפוט (מיכל).

לסיום: הרהורים ותובנות

לחקר הקורס "ארבע משוררות" נגיעה לתחומי דעת שונים: הוראת שירה, שילוב כלי למידה מבוססי טכנולוגיה בהוראה, תהליכי כתיבה כשיח, למידה אינטראקטיבית בקהילת לומדים, מגדר וזהות ברכישת ידע, תהליכי קריאה ותגובה לטקסט ספרותי ועוד. תוצאות המחקר מראות את כוחה של למידת שירה בדרך של שיח כתוב בין לומדים, המניב תהליך למידה משמעותי ללומד. אין זה אומר שלילת דרכי הוראה אחרות והעדפת למידה בדרך המתוארת במחקר.

מממצאי המחקר ניתן להסיק מסקנות אחדות:

1. שיח וירטואלי מאפשר להציג ידע אישי בקריאת שירה ופרשנותה, כאשר הזהות המגדרית היא המאפיין הדומיננטי בו.
2. המחקר מבקש להסב את תשומת הלב לחשיבות הנכחת "השיח הראשוני" בלמידה (שריג, 2000, עמ' 48-81) לצד השיח ה"משני", האקדמי.
3. לימוד שירה כתחום תוכן ייחודי מִזְמָן תגובה רגשית מעמיקה לטקסט, כשזו צפה ועולה בקולה האישי של הלומדת בזיקה למיצובה אל מול קהילת לומדות וירטואלית. להבנתי, ניתן ללמד שירה רק בדרך של דיאלוג ומתן אפשרות להצגת תגובת הקורא.
4. השמעת הקול היא כלי יעיל ללמידה.
5. בקורס הנחקר נבנה ידע סובייקטיבי: ידע על האני באמצעות האחרים.
6. שיח בקבוצות דיון א-סינכרוניות (מה שמכונה "פורום") נחשב לטכנולוגיה "ענייה" בעידן של טכנולוגיות למידה "עשירות" (בלאו וכספי, 2007). מממצאי המחקר הנוכחי ניתן לומר, שבשעה שברשתות החברתיות הנוכחות רופפת למדי בשיח (הסתפקות ב-being), הרי בקבוצות דיון א-סינכרוניות סגורות של הקורס הנחקר גילו הלומדות נוכחות מוכחת (doing) בלמידה.
7. ללמידה ולקריאת טקסטים שיריים נדרש "הון תרבותי" רב (שם). התנסות בפרשנות אישית הזוכה לתיקוף הקהילה עשויה להעצים את הקוראות כמשתתפות בשיח התרבותי.
8. השקיפות בהצגת תוצרי הלמידה תרמה ללמידה מעמיתים.

שאלות ותהיות

השיח בקורס הנחקר מעצם טיבו נושא אופי ייחודי בהיותו מאותגר מגדרית: שיח של נשים קוראות על טקסטים של נשים יוצרות. הפדגוגיה הביקורתית מדגישה את המרכיבים של כינון ה"עצמי" של הלומד ואת השיח השוויוני בין שותפים - לומדים ומלמדים - כיעד ההוראה והלמידה (גור-זאב, 1999). נדרש מחקר נוסף לתיאור התפתחות הלומדת במהלך הקורס ולבדיקת רמת המיומנות בקריאת טקסטים שיריים. אני תקווה, שלעת עתה די בהבאת דברי הלומדות כדי להעיד על צמיחתן האישית בקורס.

עליי לציין עוד מגבלה של המחקר הנוכחי: הכתיבה ככלי לכיטוי הקול האישי נחקרה רק מההיבט התוכני, ויש מקום להרחיב בניתוח הצורני של השיח. העדפתי את התכנים נובעת מן החשיבות שאני, כמלמדת שירה, מייחסת לקול האישי ה"מדבר" עם השיר בנוסף לאמצעי התיווך האקדמיים (ה"מובן מאליו") שניתנו להבנתו. ואסיים בציוט מדברי הסטודנטית דינה על הנכחת הקול האישי בלמידת שירה: "אפשר לקחת מאתנו חפצים, מילים, לפעמים אפילו אנרגיה, אבל לא את ראייתנו הייחודית".

מקורות

- אדוני, ח' ונוסק, ה' (תשס"ז). קולות הקוראים - מעשה הקריאה בסביבת התקשורת הרב ערוצית. ירושלים: מאגנס.
- אולמרט, ד' (2008). עבדות ועונג - על ארס-פואטיקה ומזוכיזם בשירת רחל. ספרות ומרד, מחקרי ירושלים בספרות עברית, כב', 31-63.
- אופנהיימר, י' (1991). מושג הריאלוג אצל בחטין. ביקורת ופרשנות, 28, 93-108.
- איזר, ו' (2006). מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית. (תרגום: אביבה גורן). ירושלים: מאגנס.
- אלפרט, ב' (2000). פדגוגיה פמיניסטית כגישה בחינוך ובהכשרת מורים. בתוך: ש' שלסקי (עורך), מיניות ומגדר בחינוך (עמ' 29-62). תל-אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.
- אלקד-להמן, א' (2006). הקסם שבקשר - אינטרטקסט, קריאה ופיתוח חשיבה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אנדרסון, ב' (2000). קהילות מדומיינות - הגיגים על מקורות הלאומיות ועל התפשטותה. (תרגום: דן דאור). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- באומן, נ' ואיגר, ע' (2007). הערכת איכות הדיון בקבוצות דיון לימודיות. מצגת שהוצגה בכנס צי"ס למחקרי טכנולוגיות למידה. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בארת, ר' (2005). מות המחבר/ מהו מחבר. (תרגום: ד' משעני). תל-אביב: רסלינג.
- בחטין, מ"מ (1978). סוגיות הפואטיקה של דוסטויבסקי. (תרגום: מרים בוסנג). תל-אביב: ספריית פועלים.
- בחטין, מ"מ (1989). הדבר ברומן. (תרגום: ארי אבנר). תל-אביב: ספריית פועלים.
- בירקאן, ט' (1997). "החטא וחירותה" - דיאלוג ביקורתי פמיניסטי. עיונים בחינוך - כתב עת למחקר בחינוך, 2(2), 141-171.
- בלאו, א' וכספי, א' (2007). הקשר בין תפיסת שלושה מרכיבים של נוכחות חברתית והשתתפות בקבוצות דיון לימודיות. בתוך: י' עשת, א' כספי וי' יאיר (עורכים), האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 59-66). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בן-נפתלי, מ' (2000). קריעה: על יחסי אם-בת בעקבות 'הבגד' מאת רליה רביקוביץ. רסלינג, 7, 65-79.
- ברנר, ז' (1993). קולה של אמא: דיאלקטיקה של תודעה עצמית פמיניסטית. זמנים, 46-47, 4-17.
- גור-זאב, א' (1999). מודרניות, פוסט-מודרניות ורב-תרבותיות בחינוך בישראל. בתוך: א' גור-זאב (עורך), מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך (עמ' 7-50). תל-אביב: רמות.

גלוזמן, מ' (2000). שירת נשים במודרניזם: לקראת היסטוריוגרפיה פמיניסטית. אדרת לבנימין (כרך ב', עמ' 112-148). (עריכה: זיוה בן פורת). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, המכון לפואטיקה וסמיולוגיה ע"ש פורטר.

דה-מלאך, נ' (2008). לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

הרפז, י' (2008). המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

הרציג, ח' (מתרגמת ועורכת). (2004). ביקורת הספרות הפמיניסטית - אסופת מאמרים. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

חבר, ח' (2003). של מי הרגל הגסה? הוויכוח על בחינות הבגרות בספרות. תיאוריה וביקורת, 22, 185-188.

לובין, א' (2006). איך בכל זאת נשים מצליחות לכתוב? בתוך: נ' ינאי, ת' אלמור, א' לובין וח' נווה (עורכים), דרכים לחשיבה פמיניסטית/ מבוא ללימודי מיגדר (עמ' 273-323). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה והקיבוץ המאוחד.

לובין, א' (2009). הפוליטיקה של כתיבה נשית - מי מפקח מוירג'יניות: נשים כותבות נשיות. עיתון 77, 342-341, 14-19.

לוי, ד' ומידו'נסקי, ש' (2006). מדואט למקהלה - מחקר פעולה על תרומה של קבוצת דיון ממוחשבת לשינוי תפיסתי. בתוך: ד' לוי (עורכת), מחקר פעולה: הלכה ומעשה - זיקות פילוסופיות ומתודולוגיות בין מחקר פעולה לבין פרדיגמת המחקר האיכותי (עמ' 119-140). תל-אביב: מכון מופ"ת.

מירון, ד' (2003). הסיבילה הקומית: על שירתה של אגי משעול. בתוך: אגי משעול, מבחר וחדשים (עמ' 293-443). ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומוסד ביאליק.

מירון, ד' (2004). אמהות מייסדות, אחיות חורגות: על ראשית שירת הנשים העברית. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

מרכוס, ט' (2003). מקומה של קבוצת הדיון בקורסים המועברים בלמידה מרחוק בשיטה הא-סינכרונית, כמטייבת תהליכי למידה. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך", אוניברסיטת בר-אילן.

פוים, י' (2006). טקסט, קורא ומורה - פתח דבר. דפים, 42, 13-23.

פוים, י' ודה-מלאך, נ' (2006). "לא אוכל להגדיר סיפור כטוב" - סטודנטיות להוראה מעריכות סיפור. דפים, 42, 154-181.

פרידמן, א' (2007). אימהות בראי התיאוריה. בתוך: נ' ינאי, ת' אלמור, א' לובין וח' נווה (עורכות), דרכים לחשיבה פמיניסטית - מבוא ללימודי מיגדר (עמ' 189-210). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

צלרמאיר, מ' וקיני, ש' (2006). העצמי ביחס לאחרים במחקר פעולה. מחקר פעולה: הלכה ומעשה (עמ' 83-118). תל-אביב: מכון מופ"ת.

צמיר, ח' (2006). בשם הנוף: לאומיות, מגדר וסובייקטיביות בשירה הישראלית בשנות החמישים והששים. ירושלים: כתר/ הקשרים.

קאלר, ג' (2004). "מהי הספרות והאם חשוב מהי?". בתוך: ח' הרציג (מתרגמת ועורכת), מבוא לתורת הספרות והתרבות: צעדים ראשונים (עמ' 161-183). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

קופפרברג, ע' וגרין, ד' (2001). חקר האני המקצועי באמצעות מיצוב פיגורטיבי: שיטת מחקר איכותית. סקרפט, 2, 144-169.

קופפרברג, ע' ופינגולד, ש' (2005). החיים בין שני עולמות: מיצוב לשוני בשיח נרטיבי של עולות מרוסיה. בתוך: ע' קופפרברג וע' אולשטיין (עורכות), שיח בחינוך - אירועים חינוכיים כשדה מחקר (עמ' 332-355). תל אביב: מכון מופ"ת.

קלדרון, נ' (2009). יום שני - על שירה ורוק בישראל אחרי יונה וולך. תל-אביב ובאר-שבע: דביר, הקשרים ואוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

קרינסקי, א' (תשנ"ז). הדגם של ה"התקבלות" בהוראת הספרות. תל-אביב: מכון מופ"ת.

רימור, ר', דמני, ר' ורוזנר, ע' (2006). סטודנטים לומדים בסביבות עתירות טכנולוגיה: הזיקות שבין חשיבתם המטא-קוגניטיבית, עמדותיהם והשתתפותם בפורום מתוקשב. דו"ח מחקר.

רימור, ר' וקוזמינסקי, א' (2002). ניתוח רפלקסיות של סטודנטים בפורום מתוקשב. דו"ח מחקר.

שחם, ח' (2001). נשים ומסכות: מאשת לוט עד סינדרלה - תדמיות שאולות וייצוגי הדמות הנשית בשיירי משוררות עבריות. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני, מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). מילים מנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. אוניברסיטת תל-אביב: רמות.

שריג, ג' (1996). אוריינות עיונית כמערכת נורמות לטיפול יצירתי ורפלקטיווי בידע. חלקת לשון, 22, 7-41.

שריג, ג' (1997). לכתוב דבר: כתיבה לשם חשיבה. אור-יהודה: הד-ארצי ומסדה.

שריג, ג' (2000). שיח ראשוני ושיח משני באוריינות עיונית. רוח הדברים: ניצני תרבות חקר ועיון (עמ' 48-81). חולון: יסוד.

תמיר-סמילנסקי, נ' (1998). קריאת ספרות יפה בשילוב כתיבה אישית - הוראת ספרות במוסדות להכשרת עובדי הוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.

- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. (1997). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gur-Ze'ev, I. (2005). Feminist critical pedagogy and critical theory today. *Journal of Thought*, 40(2), 55-72. Available at: <http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/critpe60.pdf>
- Kupferberg, I. (2008). Self-construction in computer mediated discourse. In: T. Hansson (Ed.), *Handbook of research on digital information technologies: Innovations, methods, and ethical issues* (pp. 402-415). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Ravid, G. & Rafaeli, S. (2004). A-synchronous discussion groups as small world and scale free networks. *First Monday*, 9(9). Available at: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/index>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Rosenblatt, L. M. (1998). Writing and reading: The transactional theory. *Reader: Essays on Reader-Oriented Theory, Criticism, and Pedagogy*, 20, 7-31.
- Rudick, S. (1989). *Maternal thinking: Toward a politics of peace*. Boston: Beacon Press.



The
MOFET Institute

Research, Curriculum and Program Development for
Teacher Educators

DAPIIM₅₁

Edited by:
Dan Inbar

Journal for Studies and Research in Education

January 2011

Contents

Editorial	7
-----------	---

Studies and Research in Education

Boaz Tsabar

On the dialectic nature of "critical distance": A study on the ideological observations of critical pedagogy	11
---	----

Shraga Fisherman, Itzhak Weiss

Teachers' professional identity: The concept and its measurement	39
--	----

Ori Katzin, Asher Shkedi

The factors influencing the choice of enrolling an excellent students' teaching program - A Case study	57
---	----

Itay Hess

The integration of the graduates of the democratic program into the education system	84
---	----

Masada Studny, Yizhar Oplatka

"That's not part of my job": The elements of kindergarten teachers' organizational citizenship behavior in Israel	105
--	-----

Ilana Avissar, Nurit Dvir

Men and women in education and computer studies:

Motives and family and gender perceptions

140

Naomi Tenneh

"Make your voice heard" - The individual voice in a distance

learning literature course

170

Abstracts

IV

On the dialectic nature of "critical distance": A study on the ideological observations of critical pedagogy

Boaz Tsabar

The article examines the ongoing failure of critical pedagogy to become relevant and meaningful to the practice of educationalists. It has commonly been argued that this failure is due to the inability of critical pedagogy to transform its theoretical insights into practical solutions. In this article, however, it is claimed that the failure of critical pedagogy can be found at an earlier stage, namely, in its inability to adequately point to and conceptualize the state of educational oppression. In order to base this claim, the article analyzes critical pedagogy's ideological and epistemological diagnosis in both its modern and post-modern forms. Furthermore, it is argued that the unreflective commitment of critical pedagogy to the idea of criticism and negation leads it away to digress from educational praxis.

Key words: critical pedagogy, ideology and education, modern and post-modern in education, teacher education.

E-mail: boazrush@gmail.com

Teachers' professional identity: The concept and its measurement

Shraga Fisherman, Itzhak Weiss

The attempt to define the concept "teachers' professional identity" encounters a lack of clarity that is expressed in two possible approaches. The first seeks to present an objective definition of the term, while the second advocates a subjective and individual interpretation of it. This study represents an attempt to understand the teacher's professional identity objectively by employing a Likert-type questionnaire developed from items taken from preliminary questionnaires, a semi-open questionnaire administered to teacher educators, and discussion groups comprising teacher educators and teachers. A pilot study was conducted, based on 168 teachers from elementary schools (50%), junior high schools (33%), and high schools (17%), who responded to the 41-item Likert-type questionnaire. By means of an exploratory factor analysis (EFA) and a confirmative factor analysis (CFA), four factors constituting teachers' professional identity were identified: (1) confidence in choice of profession, (2) a sense of self-efficacy, (3) a sense of mission, and (4) the reputation of the teaching profession.

Key words: measurement tool, teachers' professional identity.

E-mail: shruga@orot.ac.il

weissi@mail.biu.ac.il

The factors influencing the choice of enrolling an excellent students' teaching program - A Case study

Ori Katzin, Asher Shkedi

This article examines the factors influencing individuals to enroll in a prestigious teacher education program for excellent students. The high standards are reflected in the candidate's outstanding academic records, as well as in scholarship and in an accelerated academic track. Twenty-four students, the entire graduating class of the program, were interviewed in two in-depth interviews, and a four-stage analysis of their stories was conducted. The findings reveal four interconnected factors relating to the students' motivation and decisions to enter teaching. Three of the factors are the "facilitating factor", the "perception of the desirable", and "extrinsic rewards". The fourth and most influential factor is the belief that a teaching career boosts self esteem. The findings suggest a target population worthy of recruitment to teacher education programs in general and teaching programs for liberal arts subjects in particular.

Key words: teaching career choice, teaching Jewish studies, the program for excellent students.

E-mail: ori.katzin@mail.huji.ac.il
msshkedi@mscc.huji.ac.il

The integration of the graduates of the democratic program into the education system

Itay Hess

Forty graduates of the democratic program implemented at a college of education completed questionnaires assessing factors of satisfaction with the program and with their practice. Twelve graduates also reported their own perceptions by means of individual open interviews. The findings indicated that a majority of the graduates were integrated into teaching mostly in democratic schools. No correlation was found between integration and the graduates' academic and personal backgrounds. Most of the graduates reported that the program contributed to the implementation of principles of democratic education in schools. The graduates also reported that they required additional knowledge for better supporting students with special needs.

Key words: democratic education, integration into teaching, teacher education.

E-mail: itayhhh@gmail.com

"That's not part of my job": The elements of kindergarten teachers' organizational citizenship behavior in Israel

Masada Studny, Yizhar Oplatka

The term 'organizational citizenship behavior' deals with the non-obligatory aspects of the individual's work that are likely to contribute to the efficient functioning of the organization. The goals of the research presented in this article are to identify elements of kindergarten teachers' organizational citizenship behavior and to reveal its underlying motives. The research was based on the qualitative paradigm, and the research tool was a semi-structured interview.

The research shows that the kindergarten teachers' organizational citizenship behavior occurs in five arenas: the pedagogical arena, the arena of the professional community, the arena of the children, the arena of the parents, and the arena of the social community. The motives underlying the citizenship behavior are personal (family background, giving as a way of life, considering one's job to be a mission, professional commitment, and satisfaction) and organizational-systemic (the influence of the educational inspector, a feeling of autonomy in performing the job, characteristics of the children in the kindergarten, the prevailing atmosphere among the work teams, and the need to diminish the feeling of loneliness).

Key words: early childhood education, kindergarten teacher's role, organizational citizenship behavior.

E-mail: masada@Gordon.ac.il
oplatka@post.tau.ac.il

Men and women in education and computer studies: Motives and family and gender perceptions

Ilana Avissar, Nurit Dvir

This study compares the motives of men and women studying education with those studying computers as regards to career choice, family and career perceptions and gender orientation. The research tool was a questionnaire with a sample population of 221 participants. The findings indicate those majoring in education (men and women) to be motivated mostly by the need to 'contribute to the individual and to society' and to frequently possess modern perceptions of family and career. In addition, the findings reveal that the most prevalent orientation in the male group was "androgyny" – a combination of both male and female characteristics. Conversely, the computer majors (men and women) were more motivated by 'status and financial gain' and perceived relationships in a more conservative manner. The findings show that the males usually manifested a masculine orientation. The most prevalent gender orientation in the two female groups was the feminine orientation.

Key words: career choice, family and career, gender orientation.

E-mail: Ilana_avi@smkb.ac.il
nurit_dvi@smkb.ac.il

"Make your voice heard" – The individual voice in a distance learning literature course

Naomi Tenneh

This paper presents research conducted in the wake of writing and running an academic distance learning literature course focusing on the poetry of leading female poets in modern Hebrew literature. In order to increase the learners' willingness to tackle the poetic text, which demands attention and in-depth study – attributes with which the contemporary reader is not automatically endowed – the course was held in an online environment in which, I assumed, conditions for discourse on poetry would be created by implementing diverse learning methods. This type of learning, which is clearly social in character, occurs simultaneously on two levels: (1) the personal level (positioning the reader in relation to the literary text), and (2) the level of the interpersonal voice (positioning the learner in relation to the interpretative community).

The research focuses on a description of the learning process as a discourse among learners following the course assignments I wrote. The assignments were also devised by mobilizing most of the resources afforded by an online environment. The research does not pretend to lay down laws about such a complex methodological topic as teaching and studying poetry, but rather it indicates the hidden potential of virtual media that are expanding into learning processes in front of our very eyes. In the dispute regarding the integration of virtual media into teaching and learning processes, I am firmly on the supporting side.

Key words: discourse inquiry, distance learning in academic courses, gender, literature teaching.

E-mail: tenecas@netvision.net.il