

**פרופסיונליזם 'מבחוץ-פנימה' ו-'מבפנים-החוץ' בחינוך כיתה: כוח ההוראה, תחום השיפוט,
האוטונומיה ומנגנוני השליטה בעבודה של מחנכות בבתי-ספר יסודיים ותיכונים**

בדיון על הפרופסיונליזם של עובדי.ות¹ הוראה כקבוצה מקצועית קיימות מגמות 'מבחוץ-פנימה', המדגישות מרכיבים חיצוניים לעיסוק ההוראה, כמו הכשרה ורישוי מקצועי, סטנדרטיזציה ומבנה ארגוני וגישות 'מבפנים-החוץ', המדגישות גורמים פנימיים לעיסוק ההוראה, כמו הסמכות של מורים.ות, האחידות של עבודת ההוראה ויעילותה בהשגת המטרות החברתיות של החינוך (Glazer, 2008). סמכות ואוטונומיה מקצועיות מהוות מרכיבי ליבה בפרופסיונליזם של מורים.ות. סמכות מקצועית מגדירה את תחום השירות הכללי של המקצוע ואת תחומי האחריות והמשימות הניתנות לאנשי.ות המקצוע (Starr, 2017). אוטונומיה מקצועית מסמנת את השליטה על תנאים, תהליכים ותכנים בעבודה אשר דורשים קבלת החלטות, בהתבססות על מומחיות בידע מקצועי והיצמדות לעקרונות אתיים (Mausethagen & Mølsted, 2015). מרכיבים אלו מעוצבים על ידי מנגנוני שליטה הפועלים בשדה החינוך (Erss, 2018), ביניהם, כלי משילות בירוקרטיים וארגוניים, כוחות השוק וקולגיאליות. בחינת המקרה של חינוך כיתה בישראל בסוגיות אלו הינה בעלת תרומה ייחודית, היות ומחד, העבודה של מחנכות מתקיימת בתוך בתי הספר הפועלים בסביבת מדיניות ביצועית הולכת וגוברת (Berkovich, 2014) ומאידך, אין מסגרות ברורות של הערכה המופעלות על המחנכות, באופן ישיר.

מטרות - המחקר בחן את הפרופסיונליזם 'מבחוץ-פנימה' ו-'מבפנים-החוץ' של מחנכות כיתה, ביסודי ובתיכון. לשם כך, נבדקו האופנים בהם מרכיבים חיצוניים לעיסוק המעשי, לרבות מרכיב ההכשרה וההשמה בתפקיד ומרכיבים פנימיים לעיסוק המעשי, כולל סמכות ואוטונומיה מקצועיות מעצבים אותו. בתוך שך, המחקר בדק את האוטונומיה בקבלת ההחלטות של מחנכות ואת מנגנוני השליטה השונים הפועלים להגדירה.

שיטת המחקר - המחקר אימץ פרדיגמה איכותנית-פרשנית (Guba & Lincoln, 1998) בסוגת חקר מקרה קולקטיבי (Stake, 2000). למחקר נדגמו שניים עשר בתי ספר ממלכתיים, דוברי עברית, מחציתם יסודיים ומחציתם תיכונים, מקטגוריות שונות של מדד הטיפוח. המחקר כלל 77 משתתפים.ות, ביניהם.ן 16 מנהלי.ות בתי ספר ו- 61 מחנכות כיתה. הנתונים נאספו באמצעות מספר כלי מחקר: נתונים ראשוניים נאספו באמצעות ראיונות עומק חצי-מובנים (Spradley, 1979) עם כלל המשתתפים.ות וליקוט של מאות מסמכים מקוריים מהשדה (Silverman, 2006). נתונים שניוניים נאספו באמצעות תצפיות (N=30) על ישיבות צוות של מחנכות כיתה ותצפיות (N=15) בכיתת האם של שש מחנכות כיתה. הנתונים נותחו בשיטת הניתוח הנושאי (Dey, 1993).

ממצאי המחקר - ההכשרה לתפקיד חינוך כיתה תוארה כבלתי מספקת, הכניסה לתפקיד הוצגה כבלתי פורמלית והפיתוח המקצועי בתפקיד צויר כמצומצם, ספורדי ותלוי הקשר. עוד נמצאה הגדרה עמומה של גוף ידע מקצועי בתפקיד שנובעת מהיעדר הכשרה פורמלית, הגדרת תפקיד דיפוזית, ריבוי משימות ותפיסות של היכולת לחנך כתלוייה במאפייני אישיות ותכונות אופי ולא ברכישת ידע ומיומנויות מקצועיים. הממצאים מצביעים על מחסור

¹ עבור כתיבה בשפה שיויונית, השם "מחנכות" על הטיותיו יופיע תמיד בלשון נקבה כדי לייצג יחס מגדרי קיים במערכת וכל ההטיות והשמות האחרים יופיעו בלשון זכר ונקבה עם נקודה ביניהם.

במבנים מספקים ללמידה מקצועית שיתופית בין מחנכות בבית הספר. ההשמה בתפקיד תוארה כתוצאה של כפייה ובלטה המגמה להשמה של מורים. ות מתחילים. ות בתפקיד בכיתות מאתגרות.

תחום השיפוט של חינוך הכיתה כלל שישה תחומי אחריות מרכזיים שהופיעו בעקבות חוזרת לאורך הקשרים ונקודות מבט: (1) ניהול צרכי התלמידים. ות, (2) חינוך האופי, (3) עבודה זיקתית, (4) קידום למידה בכיתה, (5) תקשורת עם הורים, (6) עיצוב אקלים חינוכי. הממצאים מעלים מתח שמאתגר את הפרופסיונליזציה בתפקיד: ריבוי תחומי האחריות מקשה על הגדרת תחום השיפוט ופוגע בטענה לידע מומחיות, מחד והעקבות בין הקשרים בעיסוק המעשי, מעידה על חזקה מבוססת על תחומים מרובים אלו בתחום השיפוט.

בבסיס קבלת ההחלטות של מחנכות, נחשפו חמישה יסודות מקצועיים הפועלים בכינון האוטונומיה המקצועית שלהן: הערכות מוסריות של מטרות חינוכיות; עקרונות אתיים להכוונת המחויבויות לתלמידים. ות; תהליכים קליניים לניווט חשיבה מקצועית; נורמות ארגוניות וצפיות מנהלת. מהתנהגות של מחנכות; נטיות והעדפות אישיות של המחנכת; וחלוקת עבודה בין בעלי. ות תפקידים בבית הספר. יסודות אלו נמצאו חלקיים, אידאוסניקרטיים או מצומצמים וניכר שאינם מבוססים על מערכות משותפת של ידע, נורמות וקודים אתיים.

שלושה מנגנוני שליטה נחשפו לתיחום האוטונומיה של המחנכות: (1) מנגנונים ניהוליים-ארגוניים פועלים דרך מבנים ארגוניים, תרבות ארגונית, נהלים ומשאבים; (2) מנגנונים בירוקרטיים-מערכתיים שולטים דרך תקנות, תוכנית הלימודים וכלי אחריותיות מבוססי-ביצועים; (3) מנגנוני שוק מתבטאים בהתערבות/חוסר מעורבות של הורים. בין היסודות השולטים על עבודת המחנכות בלט היעדרו של מקצוע ההוראה שנותן עדות לחולשה של תפקיד חינוך כיתה כהתמחות בפרופסיה.

סיכום - ממצאי המחקר חושפים תמונה פרופסיונלית רעועה, אך מורכבת של חינוך כיתה כהתמחות מקצועית ממנה משתקפים שני דימויים מקצועיים שמבדילים את התפקיד מהבנייה פרופסיונלית: חינוך כיתה כעיסוק של אָמְנוּת (Craft), בו מודגש ידע מצבי מבוסס התנסות החסר ממדים רפלקטיביים וביקורתיים (Winch et al., 2015). בנוסף, עלה דימוי של מחנכת הכיתה כטכנאית אוטונומית (autonomous technician), בו קיימת דרישה ליישום של מסגרות עבודה ומטרות מוכתבות, אך גם מתבקשת הפעלת שיקול דעת לגבי עיצוב דרכי פעולה, בשקלול מטרות העבודה עם מגבלות המצב הנתון (Winch, 2010). כמו כן, הובלטו היסודות הערכיים והאתיים בשיקול הדעת של מחנכות שאופיינו כסובייקטיביים ואידיוסינקרטיים ולא כמסגרות קולקטיביות של המקצוע שנרכשו בתהליכי סוציאליזציה (Scott, 2008). ממצאים אף הדגימו חשיבה קלינית של מחנכות בקבלת החלטות מקצועיות (A. Abbott, 1988), אך אלו נעשו באופן חלקי ואינטואיטיבי, מתוך הגיון ופרשנות אישיים וללא דליית מידע ממערכות ידע מקצועי או תיעוד מוסדר.

עמדה המאמצת את אתוס הפרופסיונליזם תראה בממצאי המחקר עדות למבנה חלקי/חסר של מקצוע ההוראה כפרופסיה (Ingersoll & Collins, 2018), או לכישלון בתביעה לסמכות של המקצוע בתחום החינוך (Grossman, 2008). עמדה ביקורתית המאתגרת את שיח הפרופסיונליזם תמצא בהם עדות להתנגדות כלפי כוחות חברתיים-כלכליים החותרים תחת האופי הדמוקרטי של העבודה החינוכית, בניסיון לשמור על יחסים מאוזנים וישירים בין מחנכות, התלמידים. ות והסביבה החברתית (Biesta, 2015). פרשנויות אלו ממחישות את "חרב הפיפות" של שיח הפרופסיונליזם בשדה החינוך, בתוכה יש למצוא דרכים יצירתיות לניווט, עבור קידום מעמד התפקיד בזירה הציבורית, מחד ושמירה על מטרות העיסוק החינוכי, מאידך.