

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

ד"ר איילת בכר, המחלקה לחינוך ופסיכולוגיה
האוניברסיטה הפתוחה

דיון נרחב בספרות בוחן את הפרופסיונליזם של עובדי ות¹ הוראה כקבוצה מקצועית מרכזית במערכת החינוך. בדיון זה, 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). מחקרים עכשוויים מדגישים את האופנים בהם ערכי 'הניהול הציבורי החדש' יוצרים שחיקה בתחושת האוטונומיה של אנשי. ות חינוך, ירידה במחויבות לחינוך התלמידים. ות וביכולת היצירתית של מורים. ות בקבלת החלטות פדגוגיות (Anderson & Herr, 2015; Day & Smethem, 2009; Gewirtz et al., 2009; Wills & Sandholtz, 2009). רוב המחקרים בסוגיות אלו נבדקו ביחס לעיסוק הוראת תחומי הדעת, הקשר בו כלי האחריות המונהגים מורגשים במיוחד, בעיקר דרך מבחנים סטנדרטיים חיצוניים ותוכניות לימודים מוכתבות. דיון מחקרי זה חשוב ביותר, כיוון שיש לו השלכות משמעותיות על עיצוב המדיניות החינוכית ביחס לעובדי ההוראה, ההתארגנות המקצועית של מורים. ות וניהול בסיס הידע בהכשרתם. ופיתוחם. ו המקצועיים.

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 & Mølstad, 2015). מרכיבים אלו בעבודתם. ו של מורים. ות מעוצבים על ידי מנגנוני שליטה מרכזיים הפועלים בשדה החינוך (Erss, 2018), ביניהם, כלי משילות בירוקרטיים וארגוניים, כוחות השוק וקולגיאליות. במובן זה, המקרה של חינוך כיתה בישראל הינו בעל תרומה ייחודית, היות ומחד, העבודה מתקיימת בתוך בתי הספר הפועלים בסביבת מדיניות ביצועית הולכת וגוברת (Berkovich, 2014) ומאידך, אין מסגרות קשוחות של הערכה ומדידה המופעלות על המחנכות באופן ישיר. כמו כן, חשוב לבחון מרכיבים אלו בהקשר של עבודת מחנכות הכיתה, לאור מגמות ניא-ליברליות גוברות המעצבות מחדש את היחסים בין בתי הספר להורים ויכולות להעצים את יכולת ההתערבות של האחרונים בקבלת החלטות חינוכיות ולהוסיף לשחיקה של סמכות המחנכות. תפקיד חינוך כיתה בישראל מתקיים כמבנה בית ספרי האמון על רווחת התלמידים בכיתת האם כיחידים וכקבוצה, בהקשרים רגשיים, חברתיים, לימודיים (משרד החינוך, 1995) וערכיים (נוטוב וחזן, 2014). עבודת

¹ כתיבה בשפה שווייטית בדו"ח זה מיושמת בשתי דרכים: ראשית, השם "מחנכות" על הטיותיו יופיע תמיד בלשון נקבה כדי לייצג את היחס המגדרי הקיים במערכת החינוך, בכלל ובמחקר זה, בפרט. כמו כן, כל ההטיות והשמות האחרים יופיעו בלשון זכר ונקבה עם נקודה ביניהם.

המחנכת מאופיינת בספרות ובמדעיניות החינוך כמרובת פנים ועמוסת משימות (גוטמן, 2021; צימרמן, 2008). תפקודן של מחנכות כיתה נמצא גם כחוליה מקשרת בין התלמידים ובעלי תפקידים בתוך בית הספר ובין בית הספר להורי התלמידים ולגורמי חוץ אחרים (Telem, 2005). בחינת ריבוי משימות זה מתוך עדשה תיאורטית של פרופסיונליזם תורמת לקידום הידע, באמצעות מיקום מאפיין זה במערך הכללי של ההתמחות בחינוך כיתה בפרופסיונליזם ההוראה ואפיון תפקידו ויחסו לשליטה בעבודת המחנכות, לבסיסי הידע של עבודתן ולאחידות העיסוק המעשי במשימות השונים בין הקשרים שונים.

מטרות המחקר

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 שכן, המחקר בדק את מרחב האוטונומיה בקבלת ההחלטות של מחנכות הכיתה ואת מנגנוני השליטה השונים הפועלים להגדירו.

שיטת המחקר

לאור המטרות לעיל, מחקר זה אימץ פרדיגמה איכותנית-פרשנית המדגישה את מערכות המשמעות שבני אדם משייכים לחוויותיהם בעולם החברתי הדדיות (Guba & Lincoln, 1998) בסוגת חקר מקרה קולקטיבי (Stake, 2000). למחקר נדגמו שניים עשר בתי ספר ממלכתיים, דוברי עברית מחציתם יסודיים ומחציתם תיכוניים מקטגוריות שונות במדד הטיפוח. המחקר כלל 77 משתתפים. ותי, ביניהם 16 מנהלים ו-61 בתי ספר ו-61 מחנכות כיתה.

הנתונים במחקר 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 הנחקר אשר תיארו את הקשרי העבודה בהם פועלים. ות המשתתפים. ות (Silverman, 2006). נתונים שניוניים נאספו באמצעות תצפיות בלתי משתתפות (N=30) על ישיבות צוות של מחנכות כיתה המהוות חלק מהפעילות השוטפת בבית הספר. בנוסף, במהלך שנת המחקר הראשונה, התקיימו 15 תצפיות בכיתה האם של שש מחנכות כיתה שזוהו כאינפורמנטיות מרכזיות. הנתונים שנאספו נותחו באמצעות שיטת הניתוח הנושאי (Dey, 1993).

ממצאים

פרופסיונליזם 'מבחוץ-פנימה' בעבודת חינוך הכיתה

אפיון המרכיבים החיצוניים לעיסוק המעשי בחינוך כיתה מעיד כי התפקיד מאופיין בטרם-פורמליזציה של המרכיב ההכשרתי וחוסר-אסדרה של תהליכי הגיוס וההשמה בתפקיד. כחלק ממצא זה, תואר נתק משמעותי בין העיסוק המעשי בחינוך כיתה ובסיס הידע הפורמלי של מקצוע ההוראה ותחום החינוך: תהליכי ההכשרה ובתוכם גיבוש הזהות המקצועית של מחנכות מתוארים כחסרים ובלתי מספקים לכשירות בעבודה; תהליכי הכניסה לתפקיד ובכללם, הסוציאליזציה לתוך מקום העבודה משורטטים כבלתי-פורמאליים, אקראיים, תלויי הקשר ובמקרים מסוימים, חסרים כל ליווי והדרכה; תהליכי הפיתוח המקצועי הרלבנטיים לתפקיד חינוך כיתה מוצגים כמצומצמים, לא עקביים וללא משנת התפתחות מקצועית מכוונת; ולבסוף, בסיסי הידע של העיסוק בחינוך כיתה הוצגו כעמומים ורכישת ידע ומומחיות בתפקיד תוארה כמבוססת התנסות מעשית וקשורה בתכונות אופי אישיות ולא בלמידה והתמחות בידע פורמלי ומיומנויות מקצועיות. על אף הקושי לתאר את גוף הידע של המחנכות, חלקן הדגישו את החשיבות של מרכיבי מומחיות של מורים. ות (Berliner,)

(2001), ביניהם מומחיות אדפטיבית בה המחנכת מפתח יכולת להסתגל למצבים משתנים וגמישות, המתייחסת ליכולת להתאים אסטרטגיות הוראה כדי לענות על צרכים של תלמידים. ות שונים. ות. מתוך כלל הנתונים, ניתן להצביע על מחסור במבנים ושגרות מספקים המוקדשים ללמידה מקצועית משותפת של מחנכות בתוך העבודה הבית ספרית השוטפת. ההשמה בתפקיד תוארה במקרים רבים כתוצאה של כפייה או לחצים חיצוניים ובלטה המגמה להשמה של מורים. ות מתחילים. ות בתפקיד חינוך כיתה, ללא ניסיון משמעותי, גם בכיתות מאתגרות.

פרופסיונליזם מבפנים- החוצה בעבודת חינוך הכיתה

ניתוח המרכיבים הפנימיים של העיסוק המעשי בחינוך כיתה מעלה מתח בין ריבוי תחומי אחריות בעבודה של מחנכות כיתה, מחד לעקביות של תחומים אלו בין הקשרים ופרספקטיבות שונים. מתח זה יכול להצביע על עבודה מקצועית שבאופן אינהרנטי איננה מתיישבת עם הגיון השיח הפרופסיונלי: המפגש הישיר עם הצרכים ההוליסטיים והמרובדים של התלמיד. ה במצב החינוכי בו פוגשת המחנכת בכיתה מעמיד אותה במחויבות מוסרית לריבוי תחומי אחריות, ללא יכולת לסנן צרכים בלתי רלבנטיים – יכולת המתחייבת אצל מומחים בעבודה מקצועית מוגדרת. מחויבות זו מציגה עצמה כגנרית ואימננטית להבניה התרבותית של התפקיד בקרב אנשי. ות חינוך בישראל ולא כתוצר של מבנה ארגוני, הקשר סוציו-אקונומי, או פרספקטיבה מקצועית. במקצועות המסורתיים, כמו רפואה, קיים תיחום ברור של הבעיה לטיפול, סביבה מתפתחות מערכות ידע מקצועי. הממצאים במחקר זה מסמנים כי מטרת העבודה המקצועית של חינוך כיתה - מתן מענה הוליסטי לצרכים מרובים של תלמידי. ות הכיתה בארגון הבית ספרי - מאתגרת את הפיתוח של מערכות ידע תחומות בעלות הגיון פנימי ועל כן, מקשה על הנעת תהליכי פרופסיונליזציה בתפקיד חינוך כיתה, בכלל.

סמכות מקצועית של מחנכות כיתה

נתגלו שישה תחומי אחריות מרכזיים שנכללים בסמכות המקצועית של מחנכות כיתה:

1. ניהול צרכי התלמידים. ות בארגון הבית ספרי כולל מעברים מתמידים מעבודת ניטור שנעה בין צרכי התלמיד. ה היחיד. ה לצרכי הכיתה כקבוצה לעבודת תיווך מול גורמים שונים בארגון הבית ספרי (מורים, בעלי תפקידים והנהלה). עבודה זו מלווה בטיפול בירוקרטי של הצרכים לאורך כל הטווח. ניטור צרכים כלל מעקב על מצבו. ה של כל תלמיד. ה בכיתה ותכלול של הצרכים בכיתה כולה. תיווך צרכים בארגון הבית ספרי הופיע בעיקר בתיכונים ומורכב מחיבור, קישור וגישור בין צרכי התלמיד. ה לבין הגורם המתאים בבית הספר.
2. חינוך האופי מסמן את המאמץ של מחנכות לתמוך באימוץ של ערכים ומערכות מוסר ולגלם באישיות התלמידים. ות, בין שני קטבים: משימות מקצועיות ב-חינוך האופי המצומצם מדגישות פרשנות של מוסר חינוכי למשימת החינוך הערכי ומתמקדות בפיתוח מיומנויות והרגלים. אלו כללו פיתוח כישורי חיים, טיפול בבעיות התנהגות בכיתה, עיצוב הבוגר הרצוי, הקניית הרגלי התנהגות מותאמת מצב וסוציאליזציה לתרומה לחברה. משימות מקצועיות ב-חינוך האופי הנרחב מכוונות להיבטים יותר מהותניים של חינוך ערכי ומתמקדות בפיתוח האופי וקידום ערכים יסודיים בעצמי של התלמיד. ה. אלו כללו את טיפוח המסוגלות העצמית של התלמיד. ה, חינוך מפורש לערכים; תמיכה בתהליכי עיצוב זהות, בעיקר ביסודי ותמיכה במימוש וחיבור עצמי.
3. עבודה זיקתית של מחנכות נעשית מתוך טיפוח יחסי דאגה אכפתית ומתן מענה לצרכים סוציו-רגשיים של תלמידים. ות. במשימה זו, הבעת נוכחות רגשית, דאגה אכפתית ואהבה של המחנכת כלפי התלמיד. ה וקיומו של קשר משמעותי עמו. ה תוארו כמטרות מרכזיות בעבודת חינוך הכיתה ולא כאמצעים לקידום למידה.

הופיעו כאן משימות מקצועיות של פיתוח קשר רגשי עם התלמיד, מעורבות בתהליכי טיפול, מענה לצרכים פסיכולוגיים, מענה למצבים רגשיים בחיי התלמיד, איזון בין אמפטיה והצבת גבולות ונטילת אחריות הורית.

4. קידום למידה בכיתה התייחס לאחריות של מחנכות על היבטים שונים של תהליכי הוראה-למידה-הערכה של תלמידים. ות יחידים. ות ושל כיתת האם כקבוצה. תחום זה הופיע בדומיננטיות בחינוך היסודי וכלל משימות מקצועיות של עיצוב תהליכי הוראה-למידה-הערכה בתחומי הדעת או בידע עולם, חברה ומורשת, יצירת הנעה ללמידה והישגים לימודיים, התאמה לשונות בין לומדים. ות ופיתוח מיומנויות למידה. המחנכות ביסודי תפסו את המרכיב הדידקטי כמרכזי בעבודתן מעצם מבנה משרתן, המורכב משעות הוראה רבות בכיתת החינוך וכחלק מתהליכי עיצוב דמותם. של התלמידים. ות ותמיכה בהתפתחותם. המחנכות בתיכון ראו למידה בתחומי הדעת ובעיקר את השגת הברויות כאינטרס של התלמידים. ות לקראת עתידם כבוגרים ועגנו בזאת את תפקידן.

5. תקשורת עם הורים כללה משימות מקצועיות בעלות שלוש מטרות תקשורתיות של המחנכות מול הורי התלמידים. ות: תקשורת למען שיתוף במצב התלמיד, תקשורת עבור חינוך ההורים עצמם ותקשורת שתכליתה העברת מידע רשמי על הנעשה בכיתה או דרישות ונהלי בית הספר. שלוש המטרות ממצבות את ההורים במיקומים שונים ביחס לעבודה החינוכית: כשותפים לחינוך (שיתוף), כחלק מתחום הבעיה במצב (חינוך) וכאפוטרופוסים של התלמידים. ות (העברת מידע).

6. עיצוב אקלים חינוכי מכיל משימות מקצועיות שמטרתן לעצב אווירה חיובית בכיתה ולדאוג ליחסי גומלין בין כל חברי. ות הכיתה המעניקים תחושת שייכות וכבוד הדדי, באמצעות טיפוח אקלים כיתה חיובי ודאגה לקיום של הכלה חברתית ושילוב צרכיהם. המחברתיים של כלל התלמידים. ות בכיתה.

במרכז תחומי האחריות של המחנכות עמד התיווך בין העולם הפנימי השלם של התלמיד או התלמידה (רגשי, התנהגותי, ערכי, לימודי וחברתי) למעגלים חיצוניים במשפחה, בחיים מחוץ לבית הספר, בכיתה כיחידה חברתית, בבית הספר כארגון, בחברה הישראלית, בתוכנית הלימודים ובמסגרת ערכים גלובאלית.

עקביות בין הקשרים מקצועיים בתחומי האחריות של מחנכות כיתה

השוואות בין קבוצות משתתפים. ות משלבי חינוך, הקשרים חברתיים ופרספקטיבות מקצועיות, ביחס למשקל תחומי האחריות בתפקיד המחנכת, מצביעות על מגמה חוזרת של עקביות בין הקשרים בתחומי הסמכות המקצועית של מחנכות כיתה. לצד דפוסי העקביות, נמצאו הבדלים דקים בין הקבוצות שנבדקו שיכולים להעיד על השפעה מסוימת של גורמים הקשריים, כמו: מבנה משרת המחנכות, גיל התלמידים, מבנה ארגוני של בית הספר, מעמד סוציו-אקונומי של הורי התלמידים ומאפיינים ייחודיים של בתי הספר, כמו: תחרות מול בתי ספר אחרים באזור הגיאוגרפי, שינויים דמוגרפיים באוכלוסיית בית הספר, מצבת המחנכות ומאפייניהן.

העקביות הכוללת של תחומי האחריות בעבודת המחנכות יכולה לרמוז כי סמכותן המקצועית הינה בעלת תוקף פרופסיונלי מבוסס, המתגבר על שלב החינוך של בית הספר, ההקשר החברתי של בית הספר, גיל התלמידים. ות ונקודת המבט המקצועית. עולה שאלה לגבי מקורותיה של עקביות זו. למשל, כתוצאה של מערכות ידע ונורמות משותפות של מחנכות בהקשרים שונים, או תורשה שנשתמרה מתוך צפיה של מחנכות כתלמידות במערכת החינוך הישראלית בעברן. עוד יתכן, כי היעדר ההכשרה מייצר עבודה גנרית בלתי-מתמחה בתפקיד שמקחה את ההבדלים, או שמחנכות עובדות באמצעות פרקטיקות ייחודיות להקשרים שונים שלא

תועדו במחקר זה וכך מבטלות את אפקט העקביות. לאור אפשרויות אלו, עולה צורך במחקר שיעמיק בסוגיה וישפוך אור על שאלת מקור העקביות בין הקשרים בפרופסיונליזם של מחנכות כיתה.

אוטונומיה מקצועית בעבודת חינוך הכיתה

בחינת האוטונומיה המקצועית בחינוך כיתה העלתה שלושה סוגים של שיקולים בבסיס קבלת החלטות של מחנכות: (1) שכיחים ביותר היו שיקולים מבוססי תלמיד אשר כללו החלטות על בסיס אבחון צרכים אישיים וכיתתיים של תלמידים. ות, פרשנות אתית של טובת התלמיד. והנחות ביחס לעניין ומוטיבציה של התלמידים. ות. (2) שיקולים מבוססי מחנכת מנו הכרעות ערכיות ביחס למטרות חינוכיות מתוך היצמדות ל- "אני מאמין חינוכי" ונטיות אישיות שתלויות בסגנון והעדפה של המחנכת. (3) שיקולים מבוססי ארגון הצביעו על החלטות המבוססות בהתייעצות עם גורמים מוסמכים בחלוקת העבודה בבית הספר. מערכת השיקולים שהופיעה בניתוח חשפה חמישה יסודות מקצועיים הפועלים בכינון האוטונומיה המקצועית של מחנכות:

- מקצועי-ערכי, הכולל הערכות מוסריות של המחנכת ביחס למטרות חינוכיות בעבודתן;
 - מקצועי-אתי, המושתת על עקרונות אתיים אשר מכוונים את המחויבויות הנתפסות לתלמידים. ות;
 - מקצועי-קליני, הנשען על תהליכים דיאגנוסטיים וטיפוליים אותם מבצעת המחנכת בניווט עבודתה;
 - מקצועי-נורמטיבי, המשקף אמונות ביחס למצופה מהתנהגות מקובלת של מחנכות במצבים מקצועיים;
 - מקצועי-אישי, המבטא את הנטיות וההעדפות הסגנוניות האישיות שהמחנכת מביאה לעיצוב עבודתה;
 - מקצועי-ארגוני, הקשור בחלוקת העבודה בבית הספר אשר מכוונה את עבודת המחנכות ומעצבת את החלטותיהן, באמצעות ייעוץ עם מומחים בארגון.
- יסודות אלו נמצאו חסרים או מצומצמים מבחינה פרופסיונלית. כך, היסוד המקצועי-קליני חסר מערכות ידע פורמליות (דיאגנוסטית וטיפולית) להזנת תהליכי החשיבה הקליני של המחנכות. כמו כן, היסוד המקצועי-אתי והיסוד המקצועי-ערכי ביטאו תפיסות ופרשנות אידיאליסטיות של "טובת התלמיד. ה" ושל "אני מאמין חינוכי" ולא מערכת משותפת של קודים אתיים ומסגרות ערכיות להכוונת העבודה. בנוסף, היסוד המקצועי-נורמטיבי היה מצומצם יחסית ופנה בעיקר להיבטים פדגוגיים של עבודת המחנכת. היסודות המקצועי-ארגוני והמקצועי-אישי היו מצומצמי היקף ונראה שאינם מרכזיים בקבלת החלטות.

הממצאים מעידים על הבדלים מהותיים בתפקיד היסודות המקצועיים בשלבי החינוך: ביסודי, מחנכות נשענות יותר על היסוד המקצועי-קליני מאשר בתיכון ומחנכות בתיכון נשענות יותר על היסוד המקצועי-אתי מאשר ביסודי. יתכן כי משך העבודה הישירה עם התלמידים מאפשר למחנכות ביסודי עבודה קלינית מבוססת אבחון, כיוון שזו מצריכה איסוף מידע מתוך תצפית ישירה בהתנהגות התלמידים. ות, בנוסף למקורות אחרים. בתיכון, המחנכת פוגשת את התלמידים לזמן קצר ורוב עבודתה נעשית "מאחורי הקלעים" מול גורמים שונים בארגון ומחוצה לו ולכן, מצריכה היצמדות לעקרונות אתיים שמספקים פרשנות של "טובת התלמיד". משאינן יכולות לבסס את החלטותיהן באבחון צרכים מתוך תצפית ואיסוף נתונים, מחנכות בתיכון פונות לפרשנות של עקרון של הגנה על התלמיד. ה בזירות המתאפשרות להן. הסבר נוסף יכול להיות טמון בגודל הארגון ומבנהו:

היות ומחנכות בתיכון נדרשות ליותר תיווך בין צרכי התלמיד.ה לגורמים בתוך הארגון, ייתכן וסוג עבודה זה מזמן תפיסה של התפקיד כסגור למען "טובת התלמיד".

מנגנוני שליטה על עבודתן של מחנכות כיתה

ניתוח הנתונים העלה תמונה מסועפת המתארת את אפיקיהם של שלושה מנגנוני שליטה מרכזיים, הפועלים במגוון אמצעים לתיחום האוטונומיה של המחנכות: **מנגנונים ניהוליים-ארגוניים** פועלים דרך מבנים ארגוניים, תרבות ארגונית, נהלים ומשאבים; **מנגנונים בירוקרטיים-מערכתיים** מפעילים שליטה דרך תקנות משרד החינוך, תוכנית הלימודים וכלי אחריותיות מבוססי-ביצועים; **מנגנוני שוק** מתגשמים בהתערבות/חוסר מעורבות של הורים. מערכת מנגנוני השליטה מעידה על חמישה מוסדות הפועלים בכיוון הפרופסיונליזם של מחנכות כיתה:

1. **יסוד מבני-ארגוני** כולל מרכיבים מבניים המשקפים את הפרויקט הארגוני של בית הספר.
2. **יסוד נורמטיבי-ניהולי** כולל מערכת נורמות המונהגות על ידי הפרויקט הניהולי בבית הספר.
3. **יסוד קוגניטיבי-מדיני** כולל מערכת ידע ומסגרות חשיבה ליצירת רעיונות המעוצבת על ידי המדינה.
4. **יסוד רגולטורי-מדיני** כולל כלי מדיניות ומנגנוני אחריותיות המוכתבים על ידי המדינה.
5. **יסוד פוליטי של השוק** כולל את מערך ההורים במסגרת מוסד השוק של השירות החינוכי.

במצאים בלטו במיוחד הופעתו הדומיננטית של המרכיב הניהולי-ארגוני בהכוונת עבודת המחנכות אל מול היעדרם של מנגנוני שליטה פרופסיונליים, למשל, בביטויי קולגיאליות. עובדה זו מרמזת על מעין היבלעות מוסדית של הקבוצה המקצועית בין הכוחות המוסדיים הפועלים בשדה החינוך ומעניקה עדות חלשה לכינונו של תפקיד חינוך כיתה כהתמחות בפרופסיה. ניתן לסבור כי באין הזדמנויות למפגש קולגיאלי שבו ניתן להקדיש זמן משמעותי לנתח יחד בעיות וקשיים משותפים, להבין פתרונות אפשריים ולפתח שפה מקצועית משותפת על העיסוק המעשי, הכשירות הכוללת של המקצוע איננה מתפתחת (Dreeben, 2005) והסוכנות של המוסד המקצועי איננה יכולה להתממש (Scott, 2008). כך, בתנאי שליטה חלשה של המוסד המקצועי על העבודה, ניתן להניח כי נוצר חלל שליטה אותו ממלאות מגמות ניהוליות ובירוקרטיות בחינוך (Evetts, 2011).

סיכום

ממצאי המחקר חושפים תמונה פרופסיונלית רעועה, אך מורכבת של חינוך כיתה כהתמחות מקצועית בהוראה - 'מבחוץ' ו'מבפנים'. בתמונה זו, משתקפים שני דימויים מקצועיים של עבודת המחנכות שמבדילים אותה מהבנייה פרופסיונלית: ראשית, נמצא דימוי מקצועי של אֶמְנוּת (Craft), בו הושם דגש על ידע מצבי שמתגבש מתוך התנסות מתמשכת במצבים פרטיקולריים, בהם נפגשות המחנכות בעבודתן (Winch et al., 2015). בנוסף, הממצאים העלו דימוי של טכנאית אוטונומית (autonomous technician), בו קיימת דרישה חיצונית 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, ממצאים הבליטו את היסודות הערכי והאתי בשיקול הדעת של מחנכות, המתכתבים עם מאפייני ליבה פרופסיונליים של מערכות נורמטיביות וערכיות ביחסים עם לקוחות וקודים אתיים בהתנהלות המקצועית. אולם, במקרה של חינוך כיתה, יסודות אלו אופיינו כסובייקטיביים ואידיוסינקרטיים ולא כמסגרות נורמטיביות, רגולטוריות וקוגניטיביות קולקטיביות של המקצוע שנרכשו בתהליכי סוציאליזציה (Scott, 2008). לבסוף, ממצאים הדגימו את הבסיס הקליני בקבלת החלטות מקצועיות, ביישום של מהלכי אבחון, בניית התערבות והיקש מקצועי (A. Abbott, 1988). יחד עם

זאת, הממצאים מדגישים כי מהלכים אלו נותרים חלקיים וחסרים, כשהם נעשים באופן אינטואיטיבי, ללא דליית מידע ממערכות ידע מקצועי, ללא תיעוד מוסדר ומתוך הגיון ופרשנות אישיים.

ממצאים אלו יכולים להיות מפורשים מתוך שתי פוזיציות מנוגדות: זו המאמצת את הנחות היסוד של שיח הפרופסיונליזם תראה בהם עדות ליישום חסר של המבנים הפונקציונליים האופייניים לפרופסיות (Ingersoll & Collins, 2018), או כישלון בתביעה לסמכות תרבותית בתחום השיפוט (Grossman, 2008). הפוזיציה המתנגדת לשיח הפרופסיונליזם תמצא בהם עדות להתנגדות כלפי כוחות חברתיים-כלכליים החותרים תחת התצורה הדמוקרטית של עבודה מקצועית בחינוך, למען הגדרה מאוזנת וישירה של מערכות היחסים בין אנשי נשות חינוך, התלמידים. ות והסביבה החברתית (Biesta, 2015). הדיאלקטיקה בין פרשנויות אלו לממצאים ממחישה את "חרב הפיפות" המטפורית של שיח הפרופסיונליזם בתוך שדה החינוך, אליה יש לפתח מודעות ובתוכה למצוא דרכים לניווט, עבור קידום מעמד התפקיד ושמירה על מטרות העיסוק החינוכי.