

פערים בין הצהרות למעשים במערכת החינוך בישראל: מדוע הם קיימים ומה הם משרתים?

הילה טל

תקציר

פערים בין הצהרות למעשים במערכת החינוך הם תופעה הרווחת בכל הרמות של מערכת החינוך. כך, למשל, נותרות ללא כיסוי הצהרות על דאגה לשוויון הזדמנויות, על מענה דיפרנציאלי לכל תלמיד ועל צמצום פערים מגדריים אל מול פרקטיקות רווחות של מיון תלמידים על פי קבוצות יכולת, מתן מענה אחיד לכל התלמידים ושעתוק המבנה החברתי. ניתוח התופעה באמצעות מושגים מתוך התאוריה המוסדית החדשה (new institutional theory) מעלה, שאף על פי שלעתים נדמים פערים אלה כמעכבים את מערכת החינוך מלהעניק חינוך מיטבי, לפחות לחלקם יש תפקיד אדפטיבי, המאפשר את המשך תפקודה. בלב ההסבר עומדת הטענה, שהדרך המיטבית שבה יכולים ארגוני חינוך להתמודד עם ציפיות רבות, חלקן סותרות, המופנות אליהם ממגוון שחקנים, היא להגיב בדרכים משתנות, מגוונות ולעתים גם הן סותרות. בעוד שבמונחי יעילות ותפוקה דרכים אלו נראות לעתים כרחוקות מהמטרות המוצהרות של הארגון ולכן ככושלות, הרי מבחינת ההתאמה לשדה וגיוס משאבים מדובר בתפקוד מוצלח. המאמר מציג כמה דוגמאות שבהן לפערים בין המוצהר לנעשה יש תפקיד אדפטיבי, וטוען שפערים אלה תורמים ליכולת ההישרדות של מערכת החינוך בשדה החינוך הישראלי. המאמר חושף את המקורות להיווצרותם של אותם פערים, ומציע תשתית לדיון בהשלכות של פערים אלו.

מבוא

קשה לחשוב על שדה חברתי הנמצא בקביעות במרכזו של דיון ציבורי סוער יותר מאשר שדה החינוך.¹ סערה זו קשורה ככל הנראה לכך שחינוך הוא תהליך בסיסי

1 שדה ומוסד מופיעים במאמר זה כמילים נרדפות, המתייחסות למשמעות הסוציולוגית שלפיה מדובר באוסף נורמות וערכים המסדירים את המענה לצורך חברתי מובחן. כאלה למשל הם מוסד החינוך, מוסד המשפחה, המוסד הכלכלי, המוסד הפוליטי וכיוצא באלה.

המאפשר לחברה לשמר את המורשת, הערכים ואמונות היסוד שעליהם היא מושתתת ולהנחיל אותם לדור הבא. ככל שהציפיות בהקשר זה רבות ומגוונות יותר, כך קשה יותר לענות על כולן, וכתוצאה מכך מימושן באמצעות תהליכי חינוך הופך חלקי מאוד, אקלקטי ואף מוטל בספק. לכן לא מפתיע שמערכת החינוך עומדת בלבו של דיון ציבורי הנסוב סביב סוגיות כגון מהו חינוך טוב ומה עושים כדי להשיגו.

אפשר היה להניח שהמאבק המתמיד על ערכי היסוד החברתיים הנמצאים בבסיס החינוך יוביל לשינויים רבים ולחוסר יציבות במערכת החינוך. אך למרבה הפלא, מאז התמסדותם של מוסדות חינוך לציבור הרחב בתקופת המהפכה התעשייתית במאה ה-19, נרשמו שינויים מעטים בלבד בשדה החינוך בכלל ובבתי הספר בפרט. בית הספר קיבל באותה תקופה את המבנה שאנחנו מכירים היום (גלעד, 2010; Zucker, 1987) ושרד למעשה עד ימינו, למרות הדיון הציבורי הער המתקיים מעת לעת, שבמרכזו נמצאת מערכת החינוך.

מערכת זו שייכת לשדה שעוסק במשימת החינוך של הדור הבא ושפועלים בו מגוון של שחקנים: משרד החינוך, ארגוני מורים והורים, רשויות מקומיות, עמותות מגזר שלישי וכיוצא באלה. שחקנים אלו מפנים לבתי הספר ציפיות ודרישות רבות, כגון הקניית ערכים, צמצום פערים, הקניית ידע, מימוש הפוטנציאל של התלמידים, חברות (סוציאליזציה) והכנה לעולם העבודה. הציפיות והדרישות נובעות מההגדרות השונות של השחקנים לשאלה "מהו חינוך טוב וכיצד יש לקיימו?", ובמילים אחרות, מהם תפקידיה של מערכת חינוך בחברה שבה היא פועלת.

הציפיות והמטרות הניצבות אל מול מערכת החינוך רבות, מגוונות ולעתים אף סותרות (ימי וסמואל, 2004; Scott, 2013). יתרה מזו, פעמים רבות אין בידי ארגוני הביצוע של המערכת (רשויות מקומיות, בתי ספר, מורים) תנאים ומשאבים המאפשרים לענות על ציפיות אלו, ובוודאי לא על כולן. במקרים אלו נדרשת מערכת החינוך לבחור דרכי פעולה שיפחיתו את המתח הנגרם מריבוי הציפיות ומהסתירות המתקיימות ביניהן. כמו כן, על מערכת החינוך להצדיק את בחירותיה לפני הגורמים השונים. דרכי הפעולה שהיא נוקטת כוללות מהלכים בעלי משמעות סימבולית ההולמים את הנורמות ואת כללי השדה ומהלכים בעלי משמעות מהותית הקשורים לליבה הטכנית של העשייה הארגונית. לעתים קרובות מאפייני פעולה אלו מעוררים ביקורת מהשחקנים בשדה על הפער בין מה שמערכת החינוך עושה ובין מה שהיא "צריכה" לעשות על סמך הצהרותיה ועל סמך מטרותיה, כפי שהן נתפסות בקרב השחקנים בשדה.

טענתי המרכזית היא שקיומם של פערים אלו, שלעתים הם תוצאה של חוסר קוהרנטיות, חוסר תשומת לב או אף בגידה לכאורה בערכים מוצהרים, דווקא הוא שמאפשר למערכת החינוך להמשיך ולהתקיים בשדה הרווי דרישות סותרות. המאמר הנוכחי מבקש להציע הסבר למתווה זה של יחסי גומלין בין שחקנים בשדה, ריבוי דרישותיהם, הסתירות שביניהן והפרקטיקות הנובעות מכך, על ידי שימוש במושגי התאוריה המוסדית החדשה (new institutional theory). (אופלטקה, DiMaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977; Meyer & Rowan, 2010; 2012). תחילה אתאר את עיקרי התאוריה המוסדית החדשה ואדון בהם. אמשיך בביסוס הטענות המרכזיות של המאמר באמצעות כמה דוגמאות, ואסכם בהצגת מסקנות אפשריות העולות מניתוח הפערים בין הצהרות לבין מעשים במערכת החינוך ובהצגת התועלת הטמונה בהם עבורה.

התאוריה המוסדית החדשה

בראשית המאה ה-20 הניחו ראשוני חוקרי הארגונים כי הצלחה ארגונית היא תוצאה של פעולה רציונלית, הקשורה ביעילותם הטכנית של ארגונים. הארגון נתפס אז כמערכת סגורה המושפעת רק מהמתרחש בתוכה, בהנחה שכל דבר שמתרחש בארגון נועד להשיג מטרה ברורה ומכתיב פעולות רציונליות (Scott, 1988). לאורך השנים חל שינוי בפרספקטיבות של התאוריות הארגוניות. גישות ארגוניות חדשות יותר נטו לראות ארגונים כמערכות המקיימות יחסי גומלין עם סביבתן והפועלות כל העת מתוך שאיפה לשרוד, ולא בהכרח על פי רציונליות צרופה (Morgan, 1986). כך וקאהן (1977) הציעו לחשוב על הארגון כעל מערכת פתוחה המקיימת חילופי אנרגיה עם הסביבה, פעולות שלטענתם גורמות למערכת לשנות את צורתה בהתאם למשאבים העומדים לרשותה. על פי גישה זו, ההצלחה של ארגון מוגדרת מתוקף יכולתו להתאים את עצמו לאילוצי הסביבה. על פי תפיסתם, יחסי הארגון עם סביבתו משפיעים בעיקר על צורת הארגון, אך תאוריות ארגוניות מאוחרות יותר מציעות לראות ביחסי הארגון עם סביבתו יחסי תלות הדדית – כפי שהסביבה משפיעה על הארגון, כך הארגון משפיע על סביבתו (Barley & Tolbert, 1997). תאוריות אלו מדגישות את ההיבטים הטכניים ביחסי הגומלין של הארגון עם סביבתו, כלומר את יחסי החליפין של משאבים ותפוקות. התאוריה המוסדית החדשה לעומתן, מציעה להתבונן גם ביחסי הגומלין הסמליים

כמסגרת מרכזית לניתוח ואף מדגישה את חשיבותם היחסית לעומת יחסי החליפין הטכניים.

גישה זו מבהירה כיצד ארגונים כושלים שורדים ומתמידים, בעוד כאלה שנראים כמצליחים – נסגרים ונעלמים. ההבדל נובע מהמדדים שלפיהם שופטת הסביבה את הארגון. קרי, לא רק היעילות שבהמרת התשומות לתפוקות או הרווח ו"השורה התחתונה" נמדדים, אלא גם, ואולי אפילו בעיקר, ההתאמה והקבלה של הנורמות והכללים המקובלים בשדה והפעולה לאורם.

התאוריה המוסדית החדשה טוענת כי בכל שדה חברתי נוצרו בתהליך היסטורי הדרגתי הסכמות על כללים, ערכים וסמלים המשקפים את המטרות החברתיות של אותו השדה ועל הדרכים ההולמות להגשים אותן. ככל שהשדה ותיק יותר, כך מוסכמים וברורים יותר הכללים המוסדיים. שדה החינוך, הנסמך על היסטוריה של כ-200 שנות חינוך ציבורי, הוא אחד השדות החברתיים הוותיקים בעולם המודרני ולכן, יחסית לשדות אחרים כללי השדה שלו ממוסדים היטב: בחוקים, בכללים ובנורמות (Meyer & Rowan, 2012).

עם זאת אצייין כי הגדרת המטרות החינוכיות הראויות והדרכים להשיגן היא מורכבת – מורכבות הנובעת מכך שבשדה החינוך יש לעתים קרובות עמימות בנוגע למטרות השדה. חלקן הן מטרות גלויות ומדברים עליהן, וחלקן סמויות ולעתים כלל אינן נכללות במסגרת השיח הציבורי. בשדה החינוך קשה עד בלתי אפשרי להכריע מהי המטרה המרכזית, ומערכת החינוך, כזרוע הביצוע של אותן מטרות, מוצאת את עצמה לעתים קרובות בפני הצורך להכריע בין מטרות שאינן עולות בקנה אחד או בפני הצורך לתת מענה לריבוי מטרות. כמו כן, אופיין של המטרות החברתיות ששדה החינוך מתמודד אתן הוא עמום, היות שמדובר במטרות שקשה למדוד ולכמת, ושאת הביטוי להשגתן ניתן להעריך פעמים רבות רק אחרי זמן ממושך.

בשל סיבות אלו רבות מן המוסכמות בשדה החינוך הן "מיתוסים רציונליים" (rational myths) – ולא מוסכמות על בסיס של תפוקות הניתנות למדידה. מיתוס רציונלי, לפי התאוריה המוסדית החדשה, הוא הידע המובן מאליו על "איך עושים דברים", כזה שמעולם לא עמד למבחן שיטתי ואיננו נדרש לעמוד במבחן כזה (Meyer & Rowan, 1977). למשל, המוסכמה האומרת שכאשר מורה מסביר דבר-מה לתלמידים בכיתתו – הם לומדים, היא מיתוס רציונלי. למעשה, על אף הממצאים המעידים כי הוראה פרונטלית עשויה להיות בעלת ערך רק בנסיבות מסוימות (בריא, 1996; מחלב, 2003), האמונה בקשר ההדוק שבין ההוראה הפרונטלית

של המורה לאיכות הלמידה בקרב התלמידים טרם נסדקה, וכך היא הפכה למיתוס רציונלי. מיתוס כזה משקף אמונה וציפייה המבוססות על קשר לוגי מתבקש: מה יכול להיות יותר ברור מאשר הקשר המתחייב בין המורה המלמד לתלמיד הלומד? כך הופכים אפוא מיתוסים רציונליים לכללים המקובלים בשדה. בהתאם לכך, לשחקנים בשדה יש עניין לפעול לפי כללים אלה כדי להשיג את התגמולים והמשאבים הדרושים להם (DiMaggio & Powell, 1983). פעולה לפי כללים, נורמות ומיתוסים רציונליים היא אחת הדרכים שבהן מוסדרים היחסים בתוך השדה. מדובר במעין כלל מחייב, ולפיו אם השחקנים מקבלים את כללי השדה, הם זכאים ליהנות ממשאביו. מותר לארגונים השונים להתחרות על מיקום בשדה, על משאבים ועל היחסים ביניהם, כל עוד הם מקבלים את הכללים ומצהירים על כך. אותה קונפורמיות היא זו שמתגמלת את השחקנים השונים בלגיטימציה, לגיטימציה שבתורה היא תנאי הכרחי לקבלת משאבים מהשדה. מידת הלגיטימציה שארגון מקבל באה לידי ביטוי במידת המשאבים שהוא מצליח לגייס מהסביבה, כגון זמן, כסף, אנשים ותשומות נוספות שמאפשרות לו להמשיך לפעול. מערכות שהן חלק משרות ציבוריים מוצאות את עצמן חשופות ביתר שאת לדרישות מסוג זה כחלק מהתנהלותן היומיומית. חשיפה זו קשורה במידה רבה לחשיבות שהן מייחסות לגיטימציה ציבורית לפעולתן (Meyer, Scott, & Deal, 1991). כך למשל נמצא שהציבור שופט בתי ספר במידה שבה הם נראים כ"בתי ספר אמיתיים". מוסד חינוכי החורג מהכללים המוסכמים, מהדימוי המקובל כפי שחוו אותו למשל ההורים בתקופת חינוכם, מסוגל כ"לא בית ספר", אינו מקבל את הרישוי המתאים ואינו יכול להתקיים (Tyack & Tobin, 1994; Tyack & Cuban, 1995).

הלגיטימציה המתקבלת מהסביבה המוסדית היא מקור מרכזי להשגת משאבים עבור הארגון. בשדות ותיקים כמו שדה החינוך, שבהם המטרות מרובות והקשר בין האמצעים למטרות אינו ברור, הלגיטימציה שארגון מצליח לגייס עשויה להיות משמעותית יותר להמשך קיומו מאשר יעילותו הטכנית (Meyer & Rowan, 1977). מכאן, שלארגונים יש תמריץ משמעותי לפעול כך שפעולתם תיתפס כתואמת ערכים וכללים של השדה. על פי גישה זו הלגיטימציה היא אפוא תנאי חשוב לפעולות הארגוניות, בראש ובראשונה מכיוון שהיא מאפשרת לארגון להמשיך ולגייס משאבים מסביבתו. יתר על כן, העקרונות והנורמות המעניקים לגיטימציה בשדה הם המנחים את הארגון, באופן שאינו בהכרח מודע, לשם העדפת חלופות בעת קבלת החלטות ולצורך הנעת מהלכים פנימיים בארגון. הלגיטימציה גם מאפשרת

לארגון את המשך התמיכה של הפרטים והקבוצות הפועלים בתוכו. בקצרה, על פי החוקרים שהוזכרו, גיוס לגיטימציה מזרים לארגון משאבים מהסביבה החיצונית, המוסדית, וגם מתוך הארגון, מעובדיו.

עם זאת, בתנאים שהמטרות בהם מרובות ולעתים אף סותרות, האמצעים לא ברורים, ובתי הספר סובלים מחוסר במשאבים, לא ייתכן מענה מתאים ומלא לכל הכללים המוסדיים. לכן, טוענת התאוריה המוסדית החדשה, בוחרים הארגונים בדרך של הבחנה בין פעולות המכוונות להשגת מטרות ברורות המצויות בליבת העשייה הארגונית – הפעולות הטכניות, לבין פעולות סימבוליות המכוונות להצגת התאמה לכללים ולנורמות. בדרך זו של פעולה כפולה הם מצליחים לגייס לגיטימציה ומשאבים גם בנסיבות שבהן מתקיימת, לפחות לכאורה, יעילות טכנית נמוכה (DiMaggio & Powell, 1983; Driscoll, 1995; Meyer & Rowan, 2012). המתח בין הצורך לפתח ליבה טכנית התואמת לדרישות הנחוצות להשגת המטרה שלשמה הוקם הארגון, לבין הצורך לפעול בהתאם לנורמות מוסדיות, יוצר לעתים סתירה ופער בין המוצהר לנעשה (Bidwell, 2012; DiMaggio & Powel, 1983; Meyer & Rowan, 1977; Rowan, 2012).

הטענה המרכזית של מאמר זה היא שבחינה של שדה החינוך מעלה כי פערים אלו אינם מקריים או מאולצים אלא הם פונקציונליים ואדפטיביים. כלומר, הם תוצרי פעולות שנועדו לשרת את צורכי ההישרדות של הארגון על ידי השגת לגיטימציה, שכאמור מאפשרת לו להשיג משאבים ולהמשיך לפעול בזירה רווית שחקנים, סדרי יום וכוחות. פערים אלו באים לידי ביטוי בכל רמות המערכת ושחקניה: בין מורים לתלמידים, בין בית הספר למורים, בין משרד החינוך לבתי הספר, ובין החברה הישראלית למשרד החינוך.

אבסס טענה זו בעזרת שתי דוגמאות מן הנעשה במערכת החינוך. הדוגמה הראשונה נוגעת למתח שבין שלושה מרכיבים שהם חלק מפעילות מערכת החינוך, והם: מיון תלמידים, השאיפה לשוויון בהזדמנויות למידה, והשאיפה להציע לכל תלמיד ותלמידה מענה דיפרנציאלי בהתאם לצרכים וליכולות האישיים שלהם. הדוגמה השנייה מציגה את המתח המתקיים בין הציפייה לתְּכונות (סוציאליזציה) של התלמידים, שעתוק הסדר החברתי הקיים והכנת התלמידים והתלמידות לתפקידים החברתיים המיועדים להם, לבין הדרישה לצמצום פערים חברתיים בכלל, ופערים מגדריים בפרט.

דוגמה ראשונה: בין שוויון הזדמנויות, מיון תלמידים ומתן מענה לשונות ביניהם

אחת מהנחות היסוד החברתיות בעולם המערבי וגם בישראל היא שמערכת החינוך היא בגדר כלי לצמצום פערים חברתיים ולשיפור ניעות (mobility) חברתית. בשם הדרישה לשוויון הזדמנויות, מערכת החינוך מצופה שלא לבצע הסללה של תלמידים. בהתאם לכך מצהיר משרד החינוך כי בתי הספר מאפשרים שוויון הזדמנויות ללמידה לכלל התלמידים. ואילו בשם ההנחה שמערכת החינוך אמונה על מיצוי הפוטנציאל האישי של כל תלמיד, משרד החינוך מכוון את בתי הספר לאפשר לתלמידים למידה דיפרנציאלית (משרד החינוך, 2014). כשבוחנים את שתי הדרישות הללו אפשר להניח שמענה יחידני בתוך הכיתה עשוי לשרת את שתי המטרות גם יחד: תלמיד חלש יזכה למענה הדרוש לו, דבר שיאפשר את התקדמותו, ותלמידה בעלת יכולות גבוהות תזכה למענה בהתאם לצרכיה. אולם, מערכת החינוך מצופה לעמוד בדרישה נוספת, פחות מדוברת בשיח הציבורי לעומת שתי הציפיות הקודמות, והיא הדרישה למיין את התלמידים. הציפייה שמערכת החינוך תמיין תלמידים על פי יכולותיהם ומיומנותיהם היא אחת המטרות המיוחסות למערכות חינוך כבר שנים רבות, ויש שהיא מוגדרת כאחת ממטרותיה המרכזיות של מערכת החינוך (Parsons, 1971). תהליך המיון המריטוקרטי² מוצדק כחלק מההכנה לתפקידים החברתיים בעתיד. הרעיון הוא שהתפקידים שונים ותלויי התמחות, וכך גם צרכים להיות תהליכי החינוך וההכשרה. טענת הנגד המרכזית כלפי תהליך המיון המתבצע בבתי ספר היא שהוא משמש מכשיר לשעתוק פערים חברתיים. אלא שבין שזו דרישה מרכזית יותר ובין שהיא מרכזית פחות, קשה להתעלם מתפקיד מצופה זה של בית הספר, גם אם השיח הציבורי אינו מעמיד אותו במרכז או לעתים אף מתייחס אליו כאל בלתי לגיטימי.

חשוב לזכור כי מתן מענה יחידני בכיתות הוא פעולה שדורשת משאבים, כגון זמן, כיתות קטנות, מקום פיזי, ידע פרופסיונלי ועוד (טובין, 2010). בפועל, כיום נראה שלמערכת החינוך הישראלית אין האמצעים להציע לכל תלמיד מענה פרטני מותאם לצרכיו, כזה שיאפשר לכל תלמיד או תלמידה במערכת החינוך שוויון הזדמנויות בלמידה. למרות השינויים שחלו במערכת בשנים האחרונות, ובהם

2 מיון מריטוקרטי הוא מיון על בסיס יכולותיהם של תלמידים. בתהליך מיון מריטוקרטי תלמידים בעלי יכולות אינטלקטואליות או לימודיות גבוהות ומוטיבציה רבה מקודמים על פני חבריהם.

הרפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", בהיעדר המשאבים המתאימים מתקשים בתי הספר להציע מענים יחידניים לכל תלמיד ותלמיד בהתאם לצרכיו וליכולותיו. הפתרון שמצאה מערכת החינוך לשם מתן מענה לדרישות הללו הוא השעות הפרטניות ועבודה בקבוצות קטנות.

באופן פורמלי הקבוצות אינן מותרות אלא מהמחצית השנייה של כיתה ז' (וגם אז מומלץ שלא לקיימן) (חוזר מנכ"ל נד/8 מיום 3 במרס 1994). נשאלת אם כן השאלה במה שונה קבוצה מהקבוצה. על פי קבוצת חוקרים, הקבוצה היא חלוקה של התלמידים לקבוצות לפי עניין, יכולת או סוג פעילות (חן, אפלכאום, גוטרמן, בריקנר וגורדיר-רוזנבליט, 1989). מבנים אלו (של קבוצות או הקבוצות), שמטרתם להציע מענה לצורכי הלמידה הדיפרנציאליים של התלמידים, עשויים ליצור הלכה למעשה הסללה. השאלה מקבלת תוקף על רקע מידע המצוי בספרות והעולה גם מנתוני הראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה) המבוססים על בחינות המיצ"ב. מנתונים אלו עולה, שסוג הקבוצה/הקבוצה שבה לומד תלמיד בשלבי החינוך השונים (ביסודי, בחטיבת הביניים או בתיכון) מנבא היטב את הישגיו הלימודיים בהמשך (גליקמן, 2015; Schiller, 2007). מכאן, שבאופן רשמי וכמענה לדרישה לאפשר שוויון הזדמנויות, לכאורה אין הקבוצות במערכת החינוך הישראלית. במקומן מתקיימת פעולה דומה הזוכה לתיוג שונה, "חלוקה לקבוצות על בסיס יכולות", שמטרתה לסייע בפיתוח היכולות האישיות של כל תלמיד, כמענה לדרישה החברתית לקיום למידה דיפרנציאלית. הדבר מצביע על כך שאותה פעולה שמטרתה מיצוי יכולות פועלת הלכה למעשה כמנגנון הסללה סמוי.

וכך, התרגום הפרקטי של הצהרות משרד החינוך בבתי הספר הופך אותן על ראשן. בשם ההצהרות של משרד החינוך על שוויון הזדמנויות, שנועדו להשגת לגיטימציה חברתית הכרחית לפעולתו, ננקטות דרכי פעולה המובילות להסללה. פעולות אלו הן חלק מהפרקטיקות הפונקציונליות שמקיימת המערכת. אלו פרקטיקות שקשורות בליבה הטכנית של הארגון, כלומר בפעולות שתומכות בהשגת מטרותיו הבסיסיות. במקרה זה, כאמור, אחת ממטרות הליבה של מערכת החינוך היא למיין תלמידים (Parsons, 1971). מטרה זו, גם אם היא אכן נמצאת בליבת העשייה הארגונית, היא מטרה מורכבת. אחת השאלות המרכזיות שעומדת לדיון ציבורי בסוגיית המיין היא עד כמה תוצאותיו של תהליך המיין של תלמידים ידועות מראש וקשורות בפרמטרים זרים ליכולת התלמידים (כמו הרקע הסוציו-אקונומי).

כחלק ממערך הציפיות המורכבות שמערכת החינוך מתמודדת אתן עומדות שתי ציפיות מנוגדות זו לזו: הדרישה למיין את התלמידים והדרישה לאפשר לכל התלמידים להגיע למיצוי של הפוטנציאל האישי שלהם. כלומר, במקביל לציפייה שבתי ספר ימינו את התלמידים עומדת הדרישה לאפשר לכל תלמיד ותלמידה את הזכות להצליח במיין ולהגיע למקום גבוה בו. בה בעת, מערכת החינוך מצופה לאפשר לתלמידה הזדמנויות שוות ללמידה ואת החופש למימוש הפוטנציאל העצמי שלהם. ההנחה העומדת בבסיס הדרישה להזדמנויות שוות ולמימוש הפוטנציאל היא שדרישה זו אינה סותרת את תהליכי המיין המתקיימים בבית הספר אלא משלימה אותם במידה זו או אחרת. ואולם בהנחה שתהליכי מיין אלה אינם מריטוקרטיים אלא משעתקים את המבנה החברתי, אזי מדובר בדרישות סותרות. ניתוח באמצעות המושגים של התאוריה המוסדית החדשה מוביל למסקנה, כי גיוס לגיטימציה לפעולות בתי הספר יוביל להזרמת משאבים לשם המשך הפעילות הארגונית. אך מכיוון שהמשאבים אינם מספיקים למענה משמעותי לצורכי כל תלמיד, נוקטים בתי הספר פעולות סמליות של למידה דיפרנציאלית. כלומר, התלמידים מקבלים שעות פרטניות ועובדים בקבוצות קטנות, אך סידור זה אינו הולם בהכרח את הצרכים האישיים של התלמידים. בה בעת, הציפייה למיין תלמידים ולשעתוק המבנה החברתי עומדת בעינה. כמערכת החינוך נותר על כנו הצורך לתמרן בין הדרישה לאפשר שוויון הזדמנויות ולמידה דיפרנציאלית בהיעדר משאבים מספיקים, ובין הדרישה למיין את התלמידים ולשעתוק את המבנה החברתי אף שפרקטיקה זו נתפסת בעיני רבים כבלתי לגיטימית מבחינה חברתית. כך, עבודה בקבוצות קטנות שאינן "הקבוצות" באופן מובהק היא חלק מארגז כלים של פרקטיקות שיכולות להיתפס מבחינה ציבורית כמתן הזדמנות שווה ולמידה דיפרנציאלית, אף על פי שבפועל היא מנגנון הסללה, המאפשרת למערכת להלך בין הטיפות. זוהי דוגמה לניסיון של ארגון לענות "במכה אחת" על כמה וכמה דרישות סותרות, בהיעדר משאבים מספיקים להיענות לכל דרישה בנפרד. באמצעות שימוש בפעולות כמו קיום שעות פרטניות ועבודה בקבוצות למידה מצליחה מערכת החינוך לתת מענה סימבולי לדרישה לשוויון הזדמנויות ולכיבוד שונות, בהמשיכה לפעול באופן טכני למיין התלמידים ולשעתוק הפערים החברתיים, ולפיכך מקבלת לגיטימציה ומשאבים המבטיחים את קיומה. הצורך לתמרן כדי לשרוד הוא סמוי, כמו הציפייה לשעתוק חברתי (Bourdieu & Passeron, 1990) וכמו הסתירה בין שלושת המרכיבים: מתן שוויון הזדמנויות כלמידה; מתן מענה לצרכים השונים של

תלמידים; ומיון ושעתוק של המבנה החברתי. בעוד כל הציפיות הללו מפעילות כוח גלוי מוחשי על בית הספר, הפער והסתירה המבנית ביניהן נסתרים מעיני הציבור ולעתים גם מעיני הסגל החינוכי. מה שנשאר גלוי הוא הפער בין הצהרות למעשים, הגורר ביקורת על המערכת.

הדוגמה הבאה, שעולה ממנה הציפייה הסמויה לשעתוק חברתי מול ההצהרה על מחויבות לצמצום פערים מגדריים – ממחישה את הפער שבין תפקיד מערכת החינוך כסוכנת חברות לבין הדרישה לכך שתוביל לצמצום פערים ותחנך לשוויון מגדרי.

דוגמה שנייה: בין חברות לתפקידים מגדריים לצמצום פערים מגדריים

בשנים האחרונות רווח בציבוריות הישראלית השיח הנוגע לקיומם של פערים מגדריים והניסיונות לצמצמם. על כך ניתן ללמוד מריבוי הכתבות באמצעי התקשורת, מנוכחותם הבולטת של ארגוני נשים הפועלים בזירות שונות במגוון תחומים החל מאלימות מינית דרך פערי שכר ועד שוויון הזדמנויות לנשים. משרד החינוך עוסק זה כשני עשורים בנושא הפערים המגדריים. בשנת 2002 ניסח המשרד יעדים בנושא של חינוך מגדרי (משרד החינוך, 2002) ובשנת 2005 נדרשה לנושא ועדת דברת (רוח דברת, 2005). במשרד החינוך אף פועלת היחידה לשוויון בין המינים האמונה על קידום הנושא בבתי הספר.

בנסיבות אלו חשים בתי הספר צורך להתאים את פעולותיהם להלכי הרוח החברתיים. למעשה, הם אינם יכולים להתעלם מהציפייה החברתית לחנך לשוויון מגדרי, ואינם יכולים להרשות לעצמם מבחינה ציבורית שלא לייחד חלק מפעילויותיהם לטיפול בדרישה, מה גם שחוזר מנכ"ל דורש זאת מהם. במושגיה של התאוריה המוסדית החדשה, התעלמות מציפייה חברתית זו עלולה להקשות על גיוס לגיטימציה לפעולתו של ארגון. למשל, על בתי ספר המפלים בנות באופן בוטה מוטחת ביקורת ויש הקוראים למנוע מהם משאבים (רותם, 2013). אחד הביטויים לציפייה ממערכת החינוך לעסוק בסוגיית המגדר עולה מרוח ועדת דברת. ברוח שלה קובעת הוועדה כי תכניות מיוחדות ובהן כאלה שעוסקות במגדר ישולכו ב"אשכול כישורי חיים" ויוקדשו להן 2-4 שעות שבועיות בבתי הספר (רוח ועדת דברת, 2005). אין נתונים ברורים על מספר בתי הספר בישראל שמקיימים המלצות אלו.

מחקר שבדק את מאפייני השיח בכיתות והתייחס בין היתר להיקף הזדמנויות הדיבור שקיבלו בנים ובנות מצא כי מספר הפעמים שבנים מדברים בשיעורים גבוה כמעט פי שניים ממספר הפעמים שבנות מדברות בשיעורים. החלוקה הלא-שוויונית במספר המבעים של בנים ובנות נצפתה בכל השיעורים. המחקר מצביע על תופעה רחבה, חוצת שכבות גיל (פולק, סיגל ולפסטיין, 2015). נתונים קודמים מעידים על כך שבמערכת החינוך קיים פער ניכר בין היקפי ההעסקה של מורים ומורות (שנתון סטטיסטי לישראל, 2012), באופן המסמן את מקצוע ההוראה כמקצוע "נשי". אחד ההסברים שניתן להציע לנתונים אלו נעוץ באופיו החברתי של הפער המגדרי. מכיוון שאחד מתפקידיה של מערכת חינוך הוא חברות והכנה של התלמידים לתפקידים החברתיים כפי שהם באים לידי ביטוי בסדר החברתי הקיים, יש כאן משום עדות לפרקטיקות שבאמצעותן משעתקת מערכת החינוך בפועל – בלי להצהיר על כך ואף בלי להכיר בכך – את הנורמות הקשורות בפערים מגדריים, הממשיכים להתקיים בחברה הישראלית בעשור השני של המאה ה-21.

תמיכה להסבר זה ניתן למצוא ברוח שהפיק מרכז המחקר והמידע של הכנסת בשנת 2005, המצביע על צורך לקיים פעילות מערכתית בנושא. הרוח מצביע על החשיבות של פעילות שתקיף את כל שלבי החינוך ואת כל הגורמים העוסקים בחינוך במערכת החינוך. חלק מהמלצות הרוח הן לקבוע את נושא השוויון המגדרי כמקצוע חובה בתהליכי הכשרת מורים (לוטן, 2005). הקריאה לטיפול מערכתי בסוגיית הפערים המגדריים קשורה בהנחה כי פערים מגדריים הם פערים חברתיים וככאלו הם מוטבעים בנורמות ובהנחות היסוד החברתיות.

מרכז המידע והמחקר של הכנסת ציין את הצורך במציאת פתרון מערכתי יותר, מתוך הנחה שהמשאבים המוקצים היום לטיפול בפערים מגדריים מאפשרים התייחסות נקודתית בלבד בעוד שמדובר בפערים ברמה החברתית-מערכתית. במילים אחרות, טיפול בפערים חברתיים דוגמת הפער המגדרי מחייב התייחסות מערכתית וניסיון לשנות את מערך התפקידים החברתי. אם מסכימים עם ניתוח זה, ניתן להניח שפעילות חד-פעמית, ואפילו כזו הנעשית כמה פעמים בשנה, כחלק מפעילות תוספתית כזו או אחרת אינה בגדר טיפול מהותי, ולכן אינה מצמצמת את הפער. על פי הנחת היסוד של מרכז המחקר והמידע של הכנסת, המגובה במחקרים על חשיבות השיח בכיתה והמשתלבת היטב עם התפיסה שבית הספר מכין את התלמידים להבנת התפקידים החברתיים המיועדים להם, למורים ולמורות תפקיד מרכזי בצמצום פערים מגדריים. יתרה מזו, כפי שמראים המחקרים שצוטטו לעיל,

חלק גדול מפעולת השעתוק של הפערים המגדריים נובע מפעולות לא מודעות שמקיימים מורים ומורות. לפיכך נראה כי עבודה מעמיקה עם פרחי הוראה, עוד לפני שהם משתלבים בכוח ההוראה בבתי הספר, עשויה לסייע בהעלאה של הנושא למודעות שלהם ועשויה לאפשר להם לרכוש כלים המקדמים את השוויון בין בנות ובנים בכיתתם. אם אכן יצאו אל בתי הספר מורים המודעים יותר לאופן שבו מורים ומורות תורמים באופן סמוי ולא מודע לשעתוק פערים מגדריים, נוכל אולי לראות שינויים משמעותיים בהתנהלות של אותם מורים בכיתות.

מהדברים עד כאן ברור כי החברה הישראלית בשנת 2017 עדיין רחוקה משוויון מגדרי בכלל ובמערכת החינוך בפרט. אם אחת הדרישות הלא-מוצהרות ממערכת החינוך היא אכן לחברת את הלומדים והלומדות בה להפנמה של התפקידים החברתיים המיועדים להם על פי חלוקת התפקידים הקיימת היום בחברה, ולמערכת הערכים והנורמות הנהוגות בה, הרי דרישה סמויה זו סותרת את הדרישה הגלויה (שגם עליה אין הסכמה מלאה בחברה הישראלית בשנים האחרונות) להשתמש בבית הספר ככלי לצמצום פערים מגדריים. גם במצב זה עומדת מערכת החינוך בפני הצורך להתמודד עם דרישות סותרות. מחד גיסא, היא אינה יכולה להתעלם מן הדרישה הגלויה לעסוק בסוגיות של חינוך מגדרי ומהדרישה ליצור מציאות שבה תתאפשר לבנים ולבנות בחירה חופשית של תחומי לימוד, או להבטיח מציאות שבה בנות ירגישו שוות לבנים, שכן התעלמות כזאת עלולה לפגוע בהזרמת משאבים שהיא נזקקת להם. מאידך גיסא, אין היא יכולה לזנוח את תפקידה כגורם מרכזי הקשור בתהליכי החברות והשעתוק של התלמידים והתלמידות.

על פי התאוריה המוסדית החדשה, מערכת החינוך עוסקת בפרקטיקות נקודתיות הנוגעות בנושא של צמצום פערים מגדריים. למעשה, ניתן היה להתייחס אל פעולות נקודתיות אלו כאל פעולות שהן במידה רבה סמליות, משום שבראש ובראשונה הן עומדות אל מול פעולות מערכתיות מובנות שלמעשה הן פעולות סותרות. בעוד שבאופן הצהרתי בתי ספר פועלים לצמצום פערים מגדריים, ברמת הפרקטיקה של מתן הזדמנות להשמיע קול בכיתה הם מגבילים את הבנות ובכך משעתקים ומנציחים את הפער המגדרי. אילו הסביבה שבה פועלים בתי הספר (ובכלל זה: הקהילות שבהן פועלים בתי הספר, בעלי התפקידים בבתי הספר, אנשי משרד החינוך ושחקנים חברתיים נוספים הפועלים בשדה החינוך) הייתה מעוניינת באמת לצמצם את הפערים המגדריים, ניתן היה להניח שהיו מוקצים יותר משאבים והיו ננקטות פעולות נוספות ברמה המערכתית, כך שמאזן הכוחות המגדרי היה

משתנה, תפיסות עומק של מורים ומורות היו משתנות, וכפועל יוצא מכך החברות היה לערכים שונים מאלו הקיימים כיום. כדי ליצור שינוי מסוג זה ייתכן שהיה על מערכת החינוך להקצות משאבים להכשרת מורים בתחום השוויון המגדרי, כפי שהוצע בדוח של מרכז המידע והמחקר של הכנסת (לוטן, 2005), ומכל מקום, בתי הספר לבדם אינם יכולים להשיג מטרת על כזאת.

כמו הפעילות של בתי הספר, גם תהליכי הכשרת מורים מושפעים מהנחות היסוד ומן המבנה החברתי הקיים. לפיכך על מנת לקדם שינויים מגדריים יש לעודד שיח ביקורתי בסוגיות מגדריות. עם זאת, שיח שכזה עשוי לעודד את המורות והמורים הפועלים במערכת החינוך לאמץ עמדה ביקורתית כלפי המערכת המעסיקה אותם. עמדה ביקורתית כזאת תעמיד באור הזרקורים את הכשלים או הסתירות המבניות הקיימות במערכת החינוך ובחברה הישראלית. מכיוון שעמדה זו עשויה לקדם שינוי של השיח המתקיים היום במערכת החינוך, היא אף עשויה להוביל לכך שהכלים והנורמות שיציעו המורים יהיו שונים מהמקובל ויערערו על המבנה הקיים. בהנחה שלמערכת החינוך תפקיד מרכזי של חברות ושעתוק, חשיפה של המורים והמורות לסתירות המבניות עשויה להקשות על יכולתה למלא תפקיד מרכזי זה.

חוקרי התאוריה המוסדית החדשה בטלינה ודה אונו (Battilana & D'auanno, 2009) מסבירים מצב זה באמצעות המושג "פרדוקס הסוכן המוטמע במערכת" (the paradox of embedded agency). הפרדוקס לדידם הוא, שדווקא לשחקנים הנמצאים בעמדה מרכזית במערכת, המבינים ומכירים את הסתירות והכשלים שלה היטב והיכולים להוביל לשינוי של הכללים והנורמות – אין עניין ונכונות לעשות זאת (Battilana & D'Aunno, 2009; Seo & Creed, 2002). בהקשר הנדון, המשמעות היא שהשחקנים-הסוכנים במערכת החינוך בעלי היכולת לשנות (גברים ונשים כאחד) אינם מעוניינים לשנות את השיח המגדרי.

נוסף על כך, ובניגוד לתפיסות הביקורתיות הגורסות כי בין החברה ומערכת החינוך יש מערכת יחסים הדדית ובמובן הזה היא צריכה ויכולה להיות זרו לשינויים חברתיים (Torres, 1999), העמדה שמציגה התאוריה המוסדית החדשה היא שמערכת החינוך היא בעיקרה מראה המשקפת ומשעתקת את המבנה החברתי וכי שינויים חברתיים הם שינויים מסדר גבוה המתרחשים ברמה החברתית ומשתקפים בפעולותיה של מערכת החינוך (Bourdieu & Passeron, 1990). במובן זה, מערכת החינוך משקפת את הוויכוח הפנים-חברתי הגלוי על המטרות והערכים החברתיים

הראויים ובמקביל אך באופן תת־קרקעי וחמקמק יותר, את המאבק בין דרישות וציפיות סמויות לאלו הגלויות. בגלל אותן סתירות שתוארו, סתירות שקיימות בכל שדה, מערכת החינוך מוצאת את עצמה בוחרת בפעולות שחלקן נותנות מענה להיבטים הסמליים של דרישות השדה וחלקן מציעות מענה להיבטים הטכניים המהותיים, הנמצאים בליבת השדה. תפקידן המרכזי של פעולות אלו הוא להוות מנגנון שיאפשר לבתי הספר ולמערכת החינוך לתמרן בין הדרישות הסותרות, או כפי שמדגים המקרה של הדרישה לצמצם פערים מגדריים – הדרישות הבלתי אפשריות המוצבות בפניה.

סיכום

מאמר זה מתמקד בדרישות סותרות בשדה החינוך, אולם דרישות סותרות או בלתי אפשריות הן מנת חלקם של שדות רבים, ואת הפער שבין המוצהר לנעשה או בין הפעולות הסמליות והפעולות הטכניות ניתן לזהות כמעט בכל היבט מהיבטי חינוך. לעתים הפערים הללו נתפסים כצביעות, "אחד כפה אחד בלב"; לעתים הם נתפסים כביטוי לאוזלת יד, ולעתים הם מציעים לנו חלון הצצה נדיר אל הנחות היסוד או אל המיתוסים הרציונליים של החברה שאנו חיים בה. למעשה, התפיסות או האמונות שנדרמות רציונליות אבל לא עמדו מעולם במבחן אמפירי הן שעומדות מאחורי רבות מהפעולות של ארגונים בזירות ובסביבות מוסדיות שונות (DiMaggio & Powell, 1983).

לאור הניתוח הזה אני טוענת כי מערכת החינוך, כמוה כמערכות חברתיות אחרות, מאמצת לעצמה מערך של פעולות שמטרתן המרכזית לאפשר לה להצליח לשרוד מול שלל הציפיות, הדרישות והלחצים שמופעל עליה. יתרה מזו, בישראל, נראה כי יצירה ושימור של פערים בין המוצהר לנעשה בפועל הם הדרך היחידה שבה בתי הספר ומערכת החינוך יכולים להמשיך ולשרוד, שכן במציאות החברתית בישראל לפערים אלו בין הנאמר למבוצע שמאפיינים את מערכת החינוך יש תפקיד חשוב מבחינת יכולתה להמשיך לתפקד ולהציע מענה חברתי רחב. וכך, אף על פי שניתן היה לחשוב שהפערים שהוצגו במאמר זה מעכבים את מערכת החינוך מלהעניק חינוך מיטבי לצעירי הדור הבא, הרי בפועל קיומם מאפשר במידה רבה את המשך תפקודה של מערכת חינוך ציבורית טובה דיה (good enough). המושג "חינוך טוב דיו" שאול מן המושג "האם הטובה דיה" (good enough)

mother) שטבע הפסיכואנליטיקאי דונלד ויניקוט לפני יותר מ-60 שנים (Winnicott, 1953). חינוך טוב דיו פירושו כי קיומם של פערים בין הצהרות ומעשים מאפשר לקיים מערכת חינוך ציבורית שאמנם אינה מצליחה לענות באופן מושלם על הציפיות של השחקנים הפועלים בשדה, אך מצליחה להציע מענה חלקי לציפיות ולדרישות של כל אחד ואחד מהם. המקרים שהוצגו עד כה מוליכים למחשבה שייתכן כי אפשר לראות בפערים בין המוצהר ובין הנעשה פערים בעלי תפקיד אדפטיבי המועילים בפועל לתפקודה של מערכת החינוך, שכן הם מאפשרים לה לעמוד בדרישות המרובות שמוצבות בפניה.

התאוריה המוסדית החדשה כפי שהוצגה כאן מציעה עדשה שדרכה ניתן להתבונן במציאות זו, לחפש בה את המובן מאליו, לחשוף אותו ולפרק אותו כך שנוכל להבין את השלכותיו. מן הניתוח שמציג מאמר זה עולה כי מערכת החינוך הישראלית, ככל מערכת חינוך, רוויה במטענים רבים. מצב זה הוא שיקוף של התפקידים הרבים, הסותרים לעתים, שהחברה הישראלית מטילה על מערכת החינוך, והציפיות הרבות שלה ממנה. כפי שניסיתי להדגים באמצעות שתי הדוגמאות שלעיל, המערכת מצופה לקיים פעולות שמטרתן גישור או צמצום של ססעים חברתיים (עדתיים, דתיים, מגדריים וכדומה) ומנגד היא נדרשת לקיים פעולות שיסייעו בחברות של התלמידים והתלמידות לעולם הערכים והנורמות הנהוגים בחברה. כך היא גם נדרשת לקיים פעולות לקידום ולמימוש הפוטנציאל האקדמי הגלום בכל תלמידה ותלמיד, ובו בזמן נדרשת לבצע תהליכי מיון של תלמידות ותלמידים.

לדרישות וציפיות סותרות אלו כמה סיבות אפשריות. אחת מהן היא היעדר משאבים מספקים (שעות, כוח אדם, גודל קבוצות וכדומה) שעומדים לרשות בתי הספר. סיבה אחרת – חוסר כוח של מערכת החינוך לחולל את השינוי המצופה ממנה (פריירה, 1981; Giroux, 1983). לפי התפיסות של חוקרים אלה, המבנה של מערכות חברתיות חזק יותר מן הפעולות שעושים הפרטים המרכיבים את הארגונים הפועלים בהן. ובמילים אחרות, בתי הספר ומערכת החינוך מוגבלים מאוד ביכולתם לשנות את כללי המערכת החברתית שבה הם פועלים.

למעשה, נראה כי החברה עצמה אינה מודעת לריבוי הדרישות, הציפיות והלחצים שהיא מפנה כלפי מערכת החינוך, ובעיקר אינה מודעת לאופיין הסותר ולרמות השונות של הדרישות (גלויות לעומת סמויות). זו גם עשויה להיות הסיבה לכך שהיא אינה מסוגלת או מעוניינת להעניק למערכת החינוך את המשאבים

הדרושים והמתאימים למימושן. מערכת החינוך, הפועלת בתוך סד הלחצים הללו, נאלצת להלך בין הטיפות ולבחור בפעולות שמשמעותן קיום של מערכת חינוך לא מושלמת, אך טובה דיה, כדי להצליח להכיל את הפערים ולנהל אותם באופן שיתרום להישרדותה.

בהיעדר דיון כן ואמיתי בציפיות ובדרישות המוצגות בפני מערכת החינוך, אי אפשר להחליט מהם הפרמטרים להצלחה או לכישלון, ובהתאמה – מהם הכלים המתאימים לבחינת הצלחה או כישלון. במסגרת דיון כזה אפשר לשאול אם חוסר ההצלחה של בתי ספר בצמצום שסעים מגדריים, דתיים, עדתיים וכלכליים בישראל הוא כישלון, או שמא הוא כרוניקה ידועה מראש של חוסר הצלחה, מכיוון שהמשימה היא בלתי אפשרית. בהיעדר דיון והסכמה על מטרות קשה מאוד להכשיר מורים מכווני מטרות, וקשה עוד יותר לצפות מהם להשיג יעדים ומטרות לא מוגדרים. התאוריה המוסדית החדשה מציעה תפיסה, ולפיה מרחב התמרון לשינוי מוגבל מראש על ידי המבנה שיוצרות הנחות היסוד החברתיות (אותם מיתוסים רציונליים). תפיסה זו גורסת כי כל שינוי תחילתו בשיח, וכי ממנו הוא מחלחל למוסדות ולארגונים הפועלים בשדה. לכאורה, זוהי תפיסה שלא מותירה הרבה מקום להשפעה ולשינוי של הפרט הפועל בשדה על מבנה השדה. ואכן, הנחת היסוד של התאוריה המוסדית החדשה היא שמוסדות וארגונים נוטים לשמור על יציבות רבה, וכי הם עמידים במידה רבה בפני שינויים (Seo & Creed, 2002; Zucker, 1987). לפי גישה זו יש מקום לבחון באופן ביקורתי גם שינויים לכאורה בשיח או בפרקטיקות, מכיוון שלעתים הם מעידים על שינוי של פרקטיקות ברמה הסימבולית ולא ברמה של ליבת העשייה הטכנית בשדה. חשוב לציין שפעולות של יחידים מתקיימות כל העת בשדה, ובמידה רבה גם עשויות להשפיע באופן נקודתי על היבטים שונים ברמת הפרט או הקבוצה. בבתי ספר, מכוח החיבורים הרופפים המתקיימים במבנה (Weick, 1976), יש למורים אפשרות להשפיע על התנהלות הכיתה שלהם ולעתים על התנהלות בית הספר. להשפעה זו חשיבות שערכה לא יסולא בפז, אולם היא אינה צפויה להשפיע ברמת השדה כולו, ובוודאי לא ברמת החברה.

מקורות

- אופלטקה, יזהר (2010). **יסודות מנהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי**. חיפה: פרדס.
- בר־אל, ציפי (1996). **פסיכולוגיה חינוכית**. אבן יהודה: רכס.
- גליקמן, חגית (2015). **מדידה בשירות הלמידה**. הרצאה שניתנה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב ב־20.1. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.
- גלעד, טל (2010). **קיצור תולדות בית הספר**. **הד החינוך**, אפריל, 42-44.
- דוח דברת (2005). **דוח ועדת דברת, כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל**. חן, דוד, חוה אפלכאום, אווה גוטרמן, אריאלה בריקנר, שרה וגורירוזנבליט (1989). **הוראה יחידנית**. יחידות 1-2. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- טובין, דורית (2010). **המורה כמומחה למידה**. **מעוף ומעש**, 13, 45-70.
- ימי, צבי, ויצחק סמואל (2004). **בתי ספר במעבר מסביבה מוסדית לסביבה כלכלית-תחרותית: מודל התאמה לסביבה משתנית**. **מגמות**, מג, 347-373.
- כץ, דניאל, ורוברט קאהן (1977). **ארגונים וגישת המערכת**. בתוך רחל אלבוים-דרור (עורכת), **מנהל וחינוך - אנתולוגיה (עמ' 22-35)**. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות.
- לוטן, אורלי (2005). **מסמך רקע בנושא חינוך לשוויון מגדרי**. הוגש לוועדה לקידום מעמד האישה בכנסת. מרכז המידע והמחקר של הכנסת. ירושלים: הכנסת.
- מחלב, חנה (2003). **בחירת שיטת הוראה בכיתה הטרוגנית**. **היבטים בהוראת מדעי המחשב**. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (1994). **חוזר מנכ"ל נד/8 מיום 3 במרס 1994**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- משרד החינוך (2002). **חוזר מנכ"ל תשס"ג מיום 4 בדצמבר 2002**. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2014). **משהו טוב קורה עכשיו: אבני דרך בלמידה משמעותית**. ירושלים: משרד החינוך.
- פולק, איתי, עליזה סיגל ואדם לפסטיין (עורכים) (תשע"ה). **פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד**. באר־שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פריירה, פאולו (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**. ירושלים: מפרש.
- רותם, תמר (2013). **אפליית הנשים בספורט מתחילה בבית הספר**. **הארץ**, 13.1.
- שנתון סטטיסטי לישראל (2012). **לוח 8.6 ו-8.17**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

- Barley, Stephen R., & Pamela S. Tolbert (1997). Institutionalization and structuration: Studying the links between action and institution. *Organization Studies*, 18(1), 93-117.
- Battilana, Julie, & Thomas D'Aunno (2009). Institutional work and the paradox of embedded agency. In Thomas B. Lawrence, Roy Suddaby, & Bernard Leca (Eds.), *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations* (pp. 31-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bidwell, Charles E. (2012). Varieties of institutional theory: Traditions and prospects for educational research. In Heinz-Dieter Meyer, & Brian Rowan (Eds.), *The New institutionalism in education* (pp. 33-50). Albany, NY: State University of New York Press.
- Bourdieu, Pierre, & Jean-Claude Passeron (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Riverside County, CA: Sage.
- DiMaggio Paul J., & Walter W. Powell (1983). The iron cage revisited institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Driscoll, Mary E. (1995). We have the right to be different: Educational community through a neoinstitutional lens. *Journal of Education Policy*, 10(5), 55-68.
- Giroux, Henry (1983) Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Meyer John, W., & Brian Rowan (1977). Institutional organizations: Formal structure as myth and ceremony, *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Meyer, John W., Richard W. Scott, & Terrence E. Deal (1991). Institutional and technical sources of organizational structure: Exploring the structure of educational organizations. In John W. Meyer, & Richard W. Scott (Eds.), *Organizational environments: ritual and rationality* (pp. 45-67). Newbury Park, CA: Sage.
- Meyer, Heinz-Dieter, & Rowan Brian (2012). Institutional analysis and the study of education. In Heinz-Dieter Meyer, & Brian Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education* (pp. 1-13). Albany: State University of New York Press.
- Morgan, Gareth (1986). *Images of organization*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Parsons, Talcot (1971). *The system of modern societies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rowan, Brian (2012). The new institutionalism and the study of educational organizations: Changing ideas for changing times. In Heinz-Dieter Meyer, & Brian Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education* (pp. 15-32). Albany, NY: State University of New York Press.
- Schiller, Kathryn S. (2007). Tracking. *The Blackwell encyclopedia of sociology*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Scott, W. Richard (1988). *Organizations: Rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Scott, W. Richard (2013). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities*, Los Angeles: Sage.
- Seo, Meyong-Gu, & Douglas W. E. Creed (2002). Institutional contradictions, praxis, and institutional change. *Academy of Management Review*, 27(2), 222-247.
- Tyack, David, & William Tobin (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.
- Tyack, David, & Larry Cuban (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Torres, Carlos A. (1999). Critical theory and political sociology of education: Arguments. In Thomas P. Popkewitz, & Lynn Fendler (Eds.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 87-115). London & New York: Routledge.
- Weick, Karl E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Winnicott, Donald W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena: A study of the first not-me possession. *International Journal of Psychoanalysis*, 34(2), 89-97.
- Zucker, Lynne (1987). Institutional theories of organization. *Annual Review of Sociology*, 13(1), 443-464.