

"כדאי" ו"ראוי" להיות מורה

דרוש חזון לתוכניות להכשרת מורים להוראת מקרא
ותרבות ישראל

אורי קצין

תקציר

במאמר זה נבחנת הבחירה לעסוק בהוראה כהתנהגות ערכית, שנובעת מרצונם של אנשים לנהוג לפי תחושת חובה לעסוק במקצוע זה ובהתאם לאמות המידה המקובלות עליהם כמחייבות. זאת לאור ממצאים של מחקר איכותני שבדק מניעים שמשפיעים על הבחירה להצטרף לתוכנית הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות יהדות בבתי ספר ממלכתיים. תוכנית המצטיינים כוללת תגמולי יוקרה ובהם מלגות נדיבות. שלא כצפוי, התברר כי שיקולי תועלת ותפיסות "כדאי" מהווים מניעים שוליים בהחלטתם של משתתפי המחקר, כל תלמידי המחזור הראשון של התוכנית, להיות מורים, למרות המענקים שקיבלו. תפיסות ה"ראוי" שלהם לגבי חשיבות העיסוק בהוראה ושל חלקם לגבי הוראת מקצועות יהדות, מהוות גורם הנעה מהותי. ההוראה נתפסת אצלם כמקצוע שמשפיע השפעה רבה על תלמידים, מאפשר לתרום לעיצוב הדור הבא וליצירת חברה טובה יותר – ערכים שהם מאמינים בהם ושואפים להביא לידי ביטוי מעשי. תפיסות "ראוי" כמניע ללמד מקרא ומקצועות תרבות ישראל כוללות את רצון משתתפי המחקר ליטול חלק ביצירת מכנה משותף תרבותי של כל הקבוצות בעם ולסייע לתלמידים בעיצוב זהות יהודית. חלקם מדגישים את החשיבות שיש להנחלת ידע ולמיגור הבורות הקיימת בקרב תלמידי בתי ספר ממלכתיים לגבי מקורות יהודיים.

השלכות ממצאים אלו לגבי גיוס מצטרפים ללימודי הוראת מקרא ותרבות ישראל מתמקדות בצורך להצהיר על החזון הערכי של ההתמחויות להוראת תחומים אלה, ובצורך להדגיש את חשיבות תפקידם של מורים שמלמדים תכנים תרבותיים-ערכיים. הן מדגישות גם את ההזדמנות שיש למורים לעתיד לקחת חלק בליבון הדרכים להשפיע ולתרום בהתאם לערכים שהם מאמינים בהם במהלך תקופת הכשרתם להוראה. זאת בנוסף להדגשת החוויה האינטלקטואלית, החברתית והאישית שחווים המורים לעתיד במהלך תקופת ההכשרה שלהם כמורים.

מילות מפתח: מניעי בחירה בהוראה, תפיסות "ראוי" ותפיסות "כדאי", מקצועות יהדות בחינוך הממלכתי, הכשרת מורים, הכשרת מצטיינים

מבוא

סוגיית ההנעה והרצון לעסוק בהוראת מקצועות מדעי הרוח, ובהם הוראת מקרא ותרבות ישראל, שבה ועולה לדיון חדשות לבקרים. מיעוט המצטרפים ללימודי תחומים אלה ושיעור הנשירה הגבוה בקרב מורים מכלל מסלולי ההכשרה, כולל מקרב בוגרי תוכניות להכשרת מורים מצטיינים במכללות להוראה, העומד על 40% (ליבמן, 2014), מזמן בחינה מחודשת של הפתרונות הקיימים.

מחקר העוסק בגורמים המשפיעים על הצטרפות לתוכנית להכשרת מצטיינים להוראה (קצין, 2003; קצין ושקדי, 2011), מתבסס על חלוקת גורמי ההנעה שמציע לורטי (Lortie, 1975), שמחקריו נערכו מנקודת מבט סוציולוגית ומתמקדים במורים ובהקשר החברתי-מוסדי שאליו הם שייכים. על פי חלוקה זו, קיימים גורמים התומכים בכניסה להוראה (facilitators) וגורמים המושכים אנשים לעסוק במקצוע זה (attractors), ביניהם מניעים פנימיים ומניעים חיצוניים.

ממצאי אותו מחקר מלמדים כי החלוקה למניעים פנימיים וחיצוניים אינה מקיפה את כל הגורמים המניעים אנשים להתכשר להוראת מקצועות יהדות, וכי תפיסות ה"ראוי" שלהם משפיעות רבות על החלטתם. במאמר הנוכחי אתבסס, לפיכך, על אותם נתונים, ואבחן את ההנעה להוראת מקצועות יהדות מפרספקטיבה שמבחינה בין תפיסות "כדאי", שהן הבסיס למה שכלכלנים מכנים "שיקולי תועלת", לתפיסות "ראוי", שעומדות בבסיס התנהגות על פי ערכים מגדירי זהות (ניסן, 2017).

משמעויות הבחנה זו והשלכותיה על ההתמחויות בהוראת תנ"ך ותרבות ישראל ועל גיוס סטודנטים לשורותיהן, מתמקדות בצורך להציג את החזון וההשקפה הערכית, החינוכית והתרבותית של מסגרות ההכשרה בפני אלו השוקלים להיות מורים למקצועות יהדות בבתי ספר ממלכתיים. במהלך תקופת ההכשרה להוראה יש להקדיש פרקי לימוד לליבון סוגיות ערכיות ו חברתיות, לעיסוק במשמעות המפגש שבין התכנים היהודיים למאפייניה הייחודיים של אוכלוסיית התלמידים ולזהות המקצועית, חינוכית, תרבותית וערכית של מורי מקצועות יהדות, כל זאת בנוסף לדיון במטרות הוראת התכנים התרבותיים ובדרכים להשגתן.

רקע תיאורטי

גורמי הנעה המשפיעים על הבחירה בהוראה

ההבחנה התיאורטית בין מוטיבציה חיצונית למוטיבציה פנימית מסייעת בהבנת מניעי התנהגות שונים, ומקובלת גם ככלי להבנת מניעי בחירה תעסוקתית, בחירת מסלול הכשרה מקצועית כמו גם דימוי ואטרקטיביות של מקצועות. מחקרים רבים העוסקים בבחירה בהוראה ובהתמדה בה מתבססים על חלוקה זו (ארנון, פרנקל, ורובין, 2012; Watt & Richardson, 2007). מסקנה כמעט גורפת לגבי המוטיבציה המקצועית של אלה הבוחרים בהוראה ושל מורים בפועל היא שלמניעים הפנימיים יש השפעה רבה עליה. מניעים אלו מוגדרים כגורמים הנתפסים על ידי הפרט כמביאים תועלת שמקורה במטרות ההוראה ובמאפייניה המהותיים, וככאלו שאותם תופסים המורים לעתיד כתואמים את כישוריהם ואישיותם (Chestnut & Burly, 2015).

בין גורמי ההנעה המשמעותיים ביותר לבחירה בהוראה, שמעמדה בינוני ונלווים אליה תגמולים חומריים מעטים, ובפרט בחירה בהוראת מקצועות יהדות, נמצא הצורך בהגשמה עצמית ובמימוש עצמי, העומד בראש תיאוריית "מדרג הצרכים" של מסלו (Maslow, 1954). הפרט ייטה לבחור במקצוע שבו הוא סבור שיוכל לממש את עצמו בצורה המשמעותית ביותר ובו הוא מצפה שיכואו לידי ביטוי כישוריו הסגוליים. כך, למשל, העיסוק בילדים ובנוער, שהוא מאפיין מהותי של ההוראה, הינו גורם הנעה פנימי המאפיין רבים מהבוחרים בהוראה. אלה רואים עצמם כאוהבי ילדים וכטיפוסים בעלי מודעות חברתית, ומבקשים לעסוק בתחום הכרוך במגע בין-אישי. העיסוק בתחום הדעת של ההוראה אף הוא מאפיין מהותי

של ההוראה, ומהווה גורם הנעה פנימי למי שמתעניין ומבקש לעסוק בתחום הדעת (Whitaker & Valtierra, 2018).

הצורך בגיבוש מטרות וערכים פנימיים ובמימושם מוגדר בתיאוריית ההכוונה העצמית (self-determination theory) של דסי וראיין (Deci & Ryan, 1985), ובמחקר של עשור (Assor, 2012) כצורך במצפן פנימי, שמדריך בני אדם בקבלת החלטות חשובות, ומביא לידי תחושה של משמעות כאשר פועלים על פיו. בתיאוריה ישנה הבחנה בין ערכים ומטרות שמקורם פנימי, ומימושם יכול להביא לסיפוק עמוק של צרכים אחרים כדוגמת הצורך בקשר, ביטחון ותחושת מסוגלות עצמית, לבין ערכים ומטרות חיצוניים, שמיושם מביא סיפוק חלקי וכוזב. שוורץ (1992), שתיאוריית הערכים שפיתח קיבלה אישוש אמפירי כמעט אוניברסלי (The Theory of Basic Human Values), מגדיר "ערכים" כמושגים או אמונות שקיימים ללא הקשר מסוים, מתייחסים להתנהגויות רצויות, משמשים עקרונות מנחים בחיים ומסודרים בסדר חשיבות משתנה (Schwartz, 1992); (Schwartz, 2013). לפי תיאוריה זו, מוטיבציה קשורה למטרה של אדם ומשפיעה על התנהגויות.

ניסן (2017), שחקר מניעי התנהגות ערכית, מציע את המושגים תפיסות "כדאי" ותפיסות "ראוי". הוא מגדיר תפיסות "כדאי" כהתנהגויות הנובעות מאמונה, שאיננה בהכרח מודעת, ולפיה כדאי ומועיל לנהוג בדרך מסוימת לטובת האינטרס האישי. לדבריו, (שם, עמ' 40) אמונה או תחושה שכדאי לנהוג באופן מסוים עשויה לנבוע מציפייה לסיפוק מידי או מתקווה לסיפוק מאוחר יותר, כמו, למשל, מימוש היתרונות הגלומים ברכישת השכלה. תפיסות "כדאי" הן הבסיס למה שכלכלנים מכנים "שיקולי תועלת", שלדעת רבים הם הגורם המרכזי בתהליך קבלת החלטות. תפיסות "ראוי" מתבססות על ראיית התנהגות מסוג מסוים כטובה, וככזו שראוי לנקוט בה (ניסן, 2001; ניסן, 2006). כך, לדוגמה, תפיסות "ראוי" מהוות גורם ברצון לעסוק בהוראה ובהנעה ללימודי תנ"ך אצל מי שתופסים את התנ"ך כספר חשוב ומכונן שכל אדם ראוי שיהגה בו, גם אם אינם רואים את עצמם מחויבים לשמירת מצוות (ניסן, 1987).

בשונה ממושגים כמו עמדה או תועלת, המתייחסים להעדפות של בני אדם, תפיסות "ראוי" הן נורמטיביות וצומחות בהקשר חברתי-תרבותי. תפיסות אלה תובעות, או לפחות ממליצות על, נקיטת התנהגות מסוימת משום שראוי לאמץ אותה ולא לדאוג דווקא משום שהדבר כדאי. אין די בכך שהתנהגות מסוימת נתפסת

כחשובה בכדי להניע אדם לפעולה. אין בהכרח הלימה בין תפיסה, שמקורה עשוי להיות בנורמות חברתיות שהופנמו, ובין ליבת הגדרתו העצמית האותנטית של אדם.

אנשים מחזיקים בתפיסות "ראוי" רבות אבל לא מגיעים לידי הרהור בהתנהגות שמתמעת מהן, קל וחומר לנקיטת פעולה העולה בקנה אחד עם הדרך שבה הם תופסים את הראוי. אדם עשוי להכיר בכך שראוי לו לעזור לאנשים השרויים במצוקה בארץ מוכת עוני ואף יש ביכולתו לעשות זאת, ואף על פי כן אינו חש לחץ מוטיבציוני לנקוט פעולות לצמצום המצוקה. כך הדבר גם לגבי התנהגויות הקשורות בשלמותו של האדם ובפריחתו האישית, שאינן מקבלות בהכרח ביטוי מעשי. הסיבה לכך שתפיסות "ראוי" אינן גוררות עמן פעולה אינה נובעת מהחלטה מודעת לנהוג שלא לפי הראוי, אלא מכך שתפיסות "ראוי" לעיתים אינן מעוררות כלל הנעה לנקיטת התנהגות (ניסן, 2001). שונה הדבר כאשר התנהגות בהתאם לתפיסת "ראוי" נובעת ממקור הנעה פנימי, דהיינו, מכך שאדם תובע מעצמו להיות נאמן לזהותו, לנהוג בהתאם למצפן הפנימי שלו ולהגדרתו העצמית. מדובר במקרים שבהם תפיסות "ראוי" נובעות מהזהות האישית הייחודית של אדם ומהדרך שבה הוא מגדיר את עצמו, וקשורות לתכונות המכוננות אותו בעיני עצמו, ובלעדיהן לא יהיה אותו אדם. זאת מכיוון שאנשים נוטים לשמר את זהותם, להיות נאמנים לה ואף לתת לה ביטוי (Horenczyk & Nisan, 1996; Assor et al., 2009).

זהות האדם מנחה את הפעילויות שהפרט יוזם או מקיים על מנת לתת ביטוי לזהותו, והן חלק חשוב בהתנהגותו. פעילויות "מונחות זהות" נתפסות כנובעות מהעצמי ולא ככאלה המוכתבות על ידי דרישות חיצוניות או תשוקות השולטות באדם. תחושת ה"ראוי" והחובה המלווה התנהגויות מונחות זהות אינן מקור למועקה אלא להיפך, הן מקור לסיפוק מסוג מיוחד, הנובע מנאמנות לזהות ומהגשמה עצמית. בבסיסה של הנעה שמקורה בראוי נמצא הצורך של אדם לשמר את האני ולתת לו ביטוי התנהגותי על פי ערכים ומטרות הנתפסות על-ידו כמגדירות אותו וכמהותיות לו, מה שמכונה הזהות של האדם (Schwartz, 1992). עם זאת, יש לציין כי כוחן המניע של תפיסות "ראוי" מוגבל, הן פועלות תמיד לצד גורמי הנעה נוספים, ומלוות תמיד בגרעין של ספק לגבי יכולת הפרט לממש את הראוי בעיניו (Nisan, 1992).

לעתים קרובות השיקולים הנובעים מתפיסות "ראוי" מתנגשים בשיקולים הנובעים מתפיסות "כדאי". שיקולי "ראוי" – שלא כשיקולי "כדאי" – תובעים

מאדם לנהל את חייו תוך התחשבות באחר ובחברה ולא רק בעצמו ובסביבתו הקרובה. ההבחנה בין "כדאי" ל"ראוי" בולטת מאד במקרים שבהם אדם בוחר במודע לנהוג בדרך שלכאורה נוגדת את האינטרסים האישיים שלו. כך, למשל, במקרים של התנדבות אנונימית התורמת לרווחת אחרים וכרוכה בהשקעת זמן ומאמץ ללא רווח חומרי או חברתי. אולם לעתים ההבחנה בין התנהגות לשם תועלת לבין התנהגות הנובעת מתפיסת "ראוי" אינה חדה. ויש מקרים, כגון נאמנות לחבר או בחירת מקום עבודה הדורש הקרבה אישית, שבהם פעולה היא משום "כדאי" ו"ראוי" גם יחד.

זהות מקצועית של מורים

תהליך ההתפתחות המקצועית של מורים מתחילים מתואר על ידי פלורס ודיי כ"תהליך מתמשך ודינמי שבו הערכים והתפיסות של הפרט מומשגים מחדש. לתהליך זה מגיעים המורים עם ידע שהצטבר אצלם מניסיון אישי כתלמידים ומחוויות נוספות, עם ערכים ותפיסות אודות תפקיד המורה ועם דימוי של האופן שבו הם רואים את עצמם כמורים" (Flores & Day, 2006, p. 220). התפתחות הזהות המקצועית היא תהליך אקטיבי ומורכב של גישור בין הדימוי האידיאלי של הפרט אודות עצמו כמורה, לבין ההקשר של ההוראה, אילוצי המציאות והציפיות של אחרים ממנו (Corley, 1998; Lipka & Brinthaupt, 1999).

מרבית החוקרים העוסקים בידע המקצועי של המורים רואים בתפיסת הזהות העצמית של המורים מרכיב חשוב בידע זה אלבו (Elbaz, 1981) נתנה לכך ביטוי בהציעה את הקטגוריה "ידע העצמי" (knowledge of self) כאחת מחמש קטגוריות המרכיבות את ידע המורה. ל"ידע העצמי", שעניינו הדרך שבה תופס המורה את זהותו, השפעה רבה על הדרך שבה מתמודד המורה עם התהליך החינוכי.

תפיסת ה"עצמי" טבועה בכלל אמונותיו הפדגוגיות של המורה, אינה גלויה במלואה ובמקרים רבים אינה מודעת (Shkedi & Nisan, 2006). לא במקרה, על כן, חוקרים רבים מעמיקים בסיפור חייהם המקצועי של המורים בהנחה כי המרכיבים האישיים-ייחודיים מחייבים חדירה לפרטי פרטיו של הסיפור ולעומקו (זילברשטיין, 1994; Elbaz, 1981). מחקרים מסוג זה מצביעים על כך כי מאפייני העצמי אשר מבדילים בין מורה למורה ובין סיפור לסיפור, טבועים בכל האמונות של המורים ואינם ניתנים להפרדה.

לזהותם המקצועית של מורים מאפיינים המייחדים אותה מזהויות מקצועיות

אחרות. תפיסת "הזהות החינוכית" מורכבת מהזהות האישית והזהות כמחנך. הזהות האישית כוללת את תפיסות הטוב של האדם ואת מחויבותו לדרך חיים. הזהות כמחנך כוללת את הדרך שבה מגדיר האדם את עצמו כאיש חינוך, את מחויבותו לנושא החינוך, את תפיסותיו לגבי מטרות החינוך וכן את השקפת עולמו לגבי המטרות האישיות שלו בתחום זה. שליחותם החינוכית של מורים מהווה ערך חשוב בחייהם, בזהותם האישית, ובתפיסות הטוב שלהם, שהן חלק מזהותם כמחנכים. שילוב הזהות החינוכית במרכיבי הזהות האישית מצביע על כך שתפיסותיו של האדם לגבי החינוך משתתפות בעיצוב הזהות האישית ולא רק מתעצבות על ידה (ניסן, 1997).

התנהגותם ובחירותיהם של מורים אמורות להתבסס על זהותם החינוכית, שמשמעה מחויבות לתפיסה כוללת של מטרות וערכים בכל הקשור לעבודתם החינוכית. הכרחי שלמורים תהיה זהות חינוכית מכיוון שעבודתם כרוכה בקבלת החלטות שעשויות להיות להן השלכות משמעותיות על חינוכם של אחרים, ובהוצאתן לפועל של החלטות כאלו. מחנך בעל זהות חינוכית נדרש לקבל את החלטותיו על בסיס תפיסותיו החינוכיות ולא על בסיס של לחצים, טעמים מזדמנים, אינטרסים אישיים וכד'. לא אחת מוצאים מורים את עצמם בקונפליקט בין תפיסותיהם החינוכיות לבין אילוצים הקשורים לסביבת ההוראה, כדוגמת הצורך להכין את התלמידים לבחינות הבגרות, צורך שבעיני מורים אחדים נתפס כאילוץ. כל אלו הינם שיקולים רלוונטיים כמוכן, אולם לעיתים קרובות קורה שהם קובעים את הבחירה החינוכית תחת שיהיו רק גורמים שיש להתחשב בהם. ניתן לומר שזהות חינוכית היא דרישה ותנאי לאוטונומיה של היחיד בתחום החינוך.

זהות יהודית של מורים למקצועות היהדות

אצל מורים למקצועות היהדות הזהות המקצועית מורכבת מכמה נדבכים. אחד מהם הוא הזהות היהודית האישית, שאינה מהווה גורם כה משמעותי אצל מורים המלמדים תכנים שבהם היבט הזהות התרבותית בולט פחות. הזהות היהודית של המורים למקצועות היהדות משפיעה על האופן שבו הם נותנים משמעות לתכנים היהודיים. רוזנאק (Rosenak, 1986) מצביע על כך כי אצל מרבית המורים המלמדים תכנים יהודיים ומסורת יהודית ואינם מקבלים את התפיסה המסורתית היהודית המעניקה למקורות היהודיים מעמד מחייב, הדבר משפיע על הדרך שבה הם מלמדים את המקורות היהודיים.

במחקר שבמסגרתו תועדו ונותחו סדנאות מורים להוראת מקורות יהודיים, נמצא כי יש מורים שמתקשים ללמד תכנים אמוניים ולתת פרשנויות מסורתיות כאשר אלה אינם מתיישבים עם השקפותיהם האישיות (Shkedi, 1993). במחקר נוסף (Shkedi & Horenczyk, 1995) נמצא כי רבים מהמורים שמזהים עצמם כדתיים מסורתיים או חילוניים, מצהירים שהמשמעות שהם מייחסים לתנ"ך קשורה לזהותם ושייכותם. באותו מחקר, מורים אחרים (אם כי מספרם מועט מאוד), מצהירים במפורש כי הם מנתקים את התנ"ך משייכות וזהות יהודית. הנימוקים שאלה ואלה מעלים הם שונים ומגוונים, ומצביעים על מורכבות הזהות היהודית ועל ההשפעה שיש לזהותם היהודית של מורים על הוראת התנ"ך (Shkedi & Nisan, 2006). ישנם מורים שמרגישים חובה לעסוק בהוראת מקצועות בעלי אופי ערכי-תרבותי מכוח זהותם היהודית.

שקדי והורנצ'יק חקרו תפיסות של מורים לתנ"ך בבתי ספר ממלכתיים בישראל (Shkedi & Horenczyk, 1995) ומצאו כי רובם פועלים על פי מטרות בעלות אוריינטציה ערכית. שקדי (Shkedi, 1997) מצא כי רבים מהמורים לתנ"ך רואים בעבודתם שליחות וייעוד, בין אם הם תופסים את התנ"ך כנושא מסרים ערכיים או כאמצעי לחיזוק הקשר לעבר, לתרבות ולעם. כיוונים בולטים פחות שהציגו המורים באותו מחקר היו תפיסת התנ"ך כנושא מסרים של אמונה (בעיקר אצל מורים דתיים), ותפיסת הוראת התנ"ך כאמצעי ללימוד השפה העברית ופיתוח חשיבה. כך (2003), במחקרה על החזון החינוכי של סטודנטים להוראת מקצועות יהדות, מצאה שהם תפסו את תפקיד המורים בעיקר כמקני דעת, כמקני ערכים וכיוצא בזה קשר משמעותי עם תלמידיהם.

כאשר מבקשים לבחון היבטי זהות עצמית כבסיס לחיזוק מוטיבציית ה"ראוי" אצל מורים למקצועות היהדות, במיוחד בבתי ספר ממלכתיים, לא ניתן להתעלם מן החשיבות של הזהות היהודית של המורים עצמם כגורם שמשפיע על הדרך שבה הם תופסים את המחויבות המקצועית שלהם.

הוראת מקצועות יהדות בבתי ספר ממלכתיים

במערכת החינוך הישראלית קיימת הבחנה בין החינוך הממלכתי ובין החינוך הממלכתי-דתי "שמוסדותיו הם דתיים לפי אורח-חייהם, תוכנית לימודיהם, מוריהם ומפקחיהם" (חוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953, סעיף 1). בחינוך הממלכתי-דתי, לימודי יהדות נתפסים כמחויבי המציאות וכרלוונטיים לאורח החיים של הלומדים,

ולימודי התנ"ך ומקורות ישראל תופסים בו מקום דומיננטי (לם, 1988). בחינוך הממלכתי, אין הדבר כך.

בראשית ימי המדינה עמדה במרכז החינוך לערכים השקפת עולם ממלכתית ציונית וסוציאליסטית, אשר הציעה חלופות חילוניות לדת, וחתרה ליצירת טיפוס חדש של אדם יהודי ושל חברה יהודית. השקפת עולם זו שאפה ללכד את האוכלוסייה סביב עקרונות של שוויון ושיתוף חברתי, ונתנה לדת היהודית לגיטימציה כתרבות, אם כי בהקשר שונה מהמקובל על פי הגישה האמונית-דתית. ברבות השנים הוכרו התורה שבעל פה ומקורות הפסיקה הדתית אף הם כגילויים של התרבות הלאומית. למרות שמקורות אלה איבדו את בלעדיותם ככללי ההתנהגות הנכונים ליהודים, הם זכו להערצה, כראוי ליצירות מופת של הגניוס הלאומי. כך, לדעת לם (1988), נוצר מצב מוזר: בית הספר העברי החדש, פרי האידיאולוגיה הציונית, שמייסדיו שללו את התפקיד שהדת מילאה בחיי העם בזמנם, התמלא תוכני חובה דתיים. בשנת 1953, כשבוטלה שיטת הזרמים בחינוך ונוסדו בתי ספר ממלכתיים, שאמורים לא להיות דתיים על פי הגדרת מייסדיהם, נמצא כי מרבית התכנים ההומניסטיים שנלמדים בהם מקורם דתי. חמש שנים לאחר מכן, בעקבות התחושה כי הנוער הישראלי-חילוני מתנתק ממורשתו וכי הבורות בנושאים מסורתיים היא רבה, טען שר החינוך דאז, זלמן ארן, כי יש לקרב את הנוער למנהגי המסורת. יוזמתו להכנסת תוכנית לימודים שנקראה "תודעה יהודית" לבתי הספר הממלכתיים עוררה וויכוח שנמשך עד היום לגבי התכנים הרצויים בחינוך הישראלי.

הירידה הנמשכת במעמדם של לימודי היהדות בחינוך הממלכתי הובילה להקמת ועדת שנהר שבהמלצותיה (1994) קראה "לחתור ללימוד מקצועות היהדות באופן שידגיש את אופיים כמקצועות הומניסטיים, מנחילי תרבות וערכים, המעניקים כלים לבניית השקפת עולם תוך התאמתם לאתגרי הזמן ולצרכיה ומאפייניה של אוכלוסיית התלמידים במערכת החינוך הממלכתית". בין מסקנות הדוח צוין כי "יש להפוך את בית הספר הכללי למוקד לפיתוח אופציות לקיום תרבותי יהודי ישראלי המשוחרר מתלות בסמכות ההלכה, המקיים זיקה לתולדות ישראל וליצירה ממגוון היבטים, תוך ביקורת וחידוש". 16 שנים אחרי פרסום המלצות דוח ועדת שנהר, אתגרי החינוך היהודי לתלמידי בתי הספר הממלכתיים לא ירדו עדיין מסדר היום של הציבור הישראלי. מקצוע חדש נקבע במערכת החינוך הממלכתית, תרבות יהודית-ישראלית (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל, 2010). ועדת המקצוע קבעה כי תוכנית לימודי המקצוע נועדה לחשוף את התלמידים לעולם היהדות רב-הפנים,

תוך התאמתו לרלוונטיות של חייהם בתוך ההקשר הישראלי הרחב (משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אגף מורשת, 2017).

כשמדובר בהנעה לעסוק בחינוך והוראה, עיסוק ערכי-תרבותי שעיקרו הכשרה ועיצוב הדור הבא וחשיבותו איננה מוטלת בספק (אלוני, 2006), נדרשת העמקה בהבנת התפיסות הערכיות של מורים ושל מתכשרים להוראה. על אחת כמה וכמה כאשר מדובר במורים למקצועות יהדות בבתי ספר ממלכתיים, כדוגמת משתתפי מחקר זה. כפי שיפורט להלן בפרק הממצאים, התגלה כי תפיסותיהם הערכיות ושיקולי ה"ראוי" הם הגורם המכריע בבחירה להצטרף ללימודי הוראה, ולא שיקולי תועלת שמקורם בתגמולים שנלווים במקרה הזה לתוכנית ההכשרה היוקרתית.

מתודולוגיה

מחקר זה מתבסס על הגישה המחקרית האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, המתארת ומבארת תופעה מורכבת מנקודת מבטם של הנחקרים החווים אותה. גישה זו עוסקת בזיהוי תופעות ובהעמקת הבנתן ולא במדידתן. אסטרטגיית המחקר היא חקר מקרים (multiple case studies), שבה לכל אחד ממשתתפי המחקר סיפור המבטא את התנסותו הייחודית וסך כל המקרים משקפים התנסויות בעלות אופי דומה.

החוקרת פעלה על פי כללי האתיקה של המחקר האיכותני (דושניק, וצבר-בן יהושע, 2001). משתתפי המחקר נענו מתוך רצון חופשי והסכימו להשתתף במחקר על בסיס מידע מלא שנמסר להם על אודות מטרות המחקר ומהלכו. החוקרת התחייבה בפני כל אחת ואחד מהם לשמור על פרטיות ואנונימיות ולא להציג כל מאפיין שיאפשר לחשוף את זהותם.

הנחת היסוד של הגישה המחקרית הייתה כי המשמעות של כל עובדה, הצעה או מפגש תלויה בפרספקטיבה ובמסגרת ההתייחסות שבאמצעותן היא מובנית (ברונר, 2000). לפיכך המושג "ראוי לאמוץ" (שקדי, 2003; Lincoln & Guba, 1985) מוצע כאמת מידה לאיכות העיצוב והביצוע של מחקר איכותני. עם זאת, כדי לאפשר לקוראים לבחון את תקפות המחקר ומהימנותו, ננקטו מספר אמצעים: ההנחות התיאורטיות שעמדו לנגד החוקרת מוצגות בעיקרן בסקירת הספרות, באופן המאפשר לקוראים לעמוד על הקשר בין ההנחות התיאורטיות לבין ממצאי המחקר ומסקנותיו; נעשה שימוש בדרכי ניתוח מוקפדות וניתנות לשחזור, שאפשרו לחוקרת

לבחון את תהליכי המחקר ואת מידת מהימנותם; נערכה התייעצות עם עמיתים לבחינת ההנחות, הממצאים והמסקנות בכל שלב ושלב במחקר; כל התרחשות הוצגה ב"תיאור גרוש" (גירץ, 1990) ובארה בליווי כל נתוני הרקע ההכרחיים להבנה פרשנית, באופן המאפשר לקוראים לעמוד על תהליכי המחקר; הוקפד על שקיפות נתוני המחקר, ואלה כוללים את התמלילים המלאים של הראיונות וחשיפת כלי הניתוח.

החוקרים האיכותניים אינם מתיימרים להכליל את ממצאיהם על סביבות ואנשים אחרים מאלה של המחקר שערכו, אלא טוענים בצניעות כי ממצאי המחקר מניבים הנחות שיתאימו גם להקשרים אחרים.

ממצאי מחקר זה ומסקנותיו משקפים בנאמנות רבה ככל הניתן תמונה של הנחקרים, תלמידי המחזור הראשון של תוכנית הכשרת מצטיינים ייחודית, אך ניתן להניח כי הם עשויים להיות תקפים גם לגבי תוכניות הכשרה אחרות. מי שמעוניין ללמוד על הגורמים המשפיעים על החלטת צעירים לבחור בהכשרה להוראה בכלל, ובתוכנית מצטיינים בפרט, ימצא בעבודה זו מענה לרבות משאלותיו.

אוכלוסיית המחקר

בחקר מקרה זה השתתפו כל 24 הסטודנטים של המחזור הראשון של תוכנית מצטיינים אוניברסיטאית להכשרת מורים להוראת מדעי יהדות בבתי ספר על-יסודיים ממלכתיים בישראל. התוכנית, שנוסדה בראשית תשס"א, הוקמה בעקבות המלצות ועדת שנהר שבדקה לימודי יהדות בחינוך הממלכתי, וכללו המלצה לפתוח תוכניות להכשרת מורים מתאימים להוראת מקצועות יהדות בחינוך הממלכתי. התוכנית מלווה בתגמולי יוקרה רבים כדוגמת מלגות נדיבות ויחס אישי מסגל המרצים.

משתתפי המחקר מנו עשרה גברים ו-14 נשים בגילאי 22-26, שעמדו בדרישות הקבלה הגבוהות. 14 מתוכם היו בוגרי בתי ספר ממלכתיים, בהם בוגרת אחת של בית ספר ממלכתי מסורתי. עשרה היו בוגרי בתי ספר ממלכתיים-דתיים, מתוכם שלושה בוגרי ישיבות תיכוניות, שתי בוגרות אולפנה ושלוש בוגרות בית ספר תיכון ניסויי לבנות. בעת כניסתם ללימודי הכשרת המורים הגדירו את עצמם 13 מתוכם כחילונים, שבעה כשומרי שבת והשאר השתמשו בהגדרות אחרות.

המצטרפים לתוכנית התחייבו ללמד במערכת החינוך הממלכתית במשך חמש שנים לפחות לאחר ארבע שנות הלימוד בתוכנית. בתום מסלול הלימודים הם זכו בתואר מוסמך בהוראת המקרא או בהוראת מחשבת ישראל.

איסוף הנתונים וניתוחם

תוכנית הכשרת המורים שתלמידיה השתתפו במחקר הנוכחי, לוותה במחקר אקדמי רחב היקף שנמשך תשע שנים, וחלקים ממנו מוצגים בספרו של שקדי (2016). השתתפות הסטודנטים במחקר, שהחל בשנת תשס"א, השנה הראשונה לקיומה של התוכנית, הייתה וולונטרית וללא כל תמורה.

איסוף הנתונים כלל שני ראיונות עומק פתוחים עם כל אחד מ-24 תלמידי התוכנית שהשתתפו במחקר. ראיון אחד התקיים בראשית שנת הלימודים הראשונה וראיון שני בסופה. בין הנושאים שנכללו בראיון הראשון היו הכרות עם הרקע האישי והביוגרפיה החינוכית-עסוקתית של המרואיינים, אמונותיהם והעמדות הפדגוגיות והתרבותיות שלהם, וכן מניעיהם ועמדותיהם בנוגע לבחירה במקצוע ההוראה ובלימודי מקצועות יהדות, וההחלטה להצטרף לתוכנית ההכשרה, כולל הציפיות והחששות שנלוו אליה. בראיון השני התבקשו הסטודנטים להעריך את ההחלטה שלהם ללמוד בתוכנית, ואת השיקולים שבעטיים בחרו לעסוק בהוראה כקריירה.

ניכר היה כי הסטודנטים גילו עניין בהזדמנות שנקרתה בדרכם לספר על עצמם ועל לבטיהם ועל הדרך שבה תפסו את מקצוע ההוראה כקריירה עתידית. כל הראיונות הוקלטו ותומללו מילה במילה ונותחו בשיטה הנושאתית (thematic analysis) לפי Strauss & Corbin (1990) ושקדי (2003). בשלב הראשון אותרו קטגוריות תוכן. בשלב השני, שלב המיפוי, נותחו כל "המקרים" (משתתפי המחקר) עפ"י קווים מנחים זהים שאפשרו השוואה ביניהם לפי אותן קטגוריות. בשלב השלישי, שלב הניתוח הממקד, נבחרו הקטגוריות שעוסקות בתפיסות ה"כדאי" וה"ראוי", ונבחנו תפיסות כל אחת ואחד ממשתתפי המחקר לגביהן.

ממצאים

בראשית תיאור ממצאי המחקר יוצגו תפיסות ה"כדאי" של משתתפי המחקר, שבעטיין החליטו להצטרף לתוכנית ההכשרה, כפי שעלו בראיונות שהתקיימו אתם עם כניסתם לתוכנית ההכשרה (מסומנים במספר 1 לאחר שם המרואיינת/ת בציטוטים המובאים למטה). בהמשך, יוצגו מתוך אותם ראיונות ראשונים מניעי ה"ראוי" בנוגע לעיסוק בהוראה, והמניעים הנובעים מתפיסת המורים לעתיד את עצמם ככאלה הרואים את ההוראה כמחויבות וכדרישה עצמית, ותופסים את מקצוע ההוראה כייעוד וכשליחות. יוצגו גם תפיסותיהם ולבטיהם לגבי חשיבות הוראת מקצועות יהדות. את פרק הממצאים יחתמו דברים שעלו בראיונות השניים (מסומנים במספר 2 לאחר שם המרואיינת/ת), שהתקיימו עם תלמידי תוכנית הכשרת המורים לקראת סוף שנת הלימודים הראשונה, ובהם הם מעלים ספקות לגבי יכולתם לקיים את הראוי בעיניהם והתאמתם להוראה בבתי ספר ממלכתיים דווקא.

תפיסות "כדאי" להצטרפות לתוכנית הכשרת המורים – משמעות המלגות

ניתן להניח כי פילנתרופים שמממנים למורי העתיד שכר לימוד לתואר ראשון ושני ומלגת קיום נדיבה מאוד, שבזמנו עלתה על גובה שכר מורה מתחיל, מצפים שהמימון יהווה עבור מועמדים רבים גורם משיכה משמעותי, ויאפשר לקבל לתוכנית את המתאימים והטובים ביותר. אולם כבר בראיונות שהתקיימו עם ההצטרפות לתוכנית ההכשרה התברר, כי אף לא אחד ממשתתפי המחקר הצביע על המלגה כעל הגורם העיקרי או הבלעדי להצטרפות לתוכנית, וכולם ראו אותה כשיקול אחד בתוך מכלול שיקולי כדאיות שהניעו אותם להצטרף.

התועלת של מלגת הקיום מוסברת על ידי סטודנטים שאינם נתמכים בהוריהם כאמצעי שמאפשר להם ללמוד ולהתמסר ללימודים בלבד, ללא צורך והכרח לעבוד. יחד עם זאת, אחת מהם מסבירה כי משמעות המענק הכספי כגורם הנעה היא משנית וכי הוא רק אמצעי המסייע לממש את השאיפה ללמוד:

אם הייתי רוצה להרוויח את הכסף הזה, אפילו חצי מזה, וגם ללמוד באוניברסיטה, זה היה לוקח לי הרבה יותר שעות משלוקח לי עכשיו בלימודים. אז זהו נורא ניסיתי שההחלטה תהיה [...] לא רק בשביל הכסף, כי אם זה רק הכסף אז אי אפשר לעמוד בזה [...], לא היה לי מושג איך אני

מתחילה את השנה הזאת. אני בטוחה שהייתי עושה הפסקות, לא הייתי לומדת ברצף. בכלל תואר שני לא התחלתי לחלום עליו (ורד – 1).

אין ספק כי משקלן של תמיכות כספיות בשיקולי "כדאי" של צעירים ללא מקורות מימון, גדול הרבה יותר מאשר אצל אלו שיכולים להרשות לעצמם ללמוד. עם זאת, עבור כולם המלגות היו משמעותיות בעיקר בהיותן ביטוי ליוקרתה של התוכנית. ההתלהבות שלהם ושל הקרובים להם מהסטטוס הגבוה היו מרכיב משמעותי בשיקולי ה"כדאי" שלהם:

זה יופי, כאילו אני לא סתם מורה [...] אני הולכת לתוכנית מצטיינים. וזה... זה לא סתם. יש בזה יוקרה, שזה חשוב. ההורים שלי מאוד מאוד... תומכים ונלהבים. והיו מאוד מאוד בעד. ללכת לתוכנית המצטיינים לפי דעתי זה אחרת מללכת ללמוד הוראה רגילה. יש לזה כף, יש לזה פן של יוקרה. של איכות (נעמה – 1).

היום כשאני מספרת שמשלמים לי על מה שאני לומדת, למרות שאני לומדת רק מקרא ומחשבת ישראל, מסתכלים עלי אחרת... וזה טוב לי. זה לא העלה לי את האגו כי אני לא חושבת שזה יעלה לי יותר מדי את האגו, אבל זה טוב לי, כאילו הוכחתי להם משהו (ארנה – 1).

המלגות שניתנות לבוחרים ללמוד הוראה בתוכנית המצטיינים מעוררות אצל חלקם מתח בין ה"כדאי" ל"ראוי". תחושת אי-הנחת או המבוכה שקבלת מלגה מעוררת בהם, עקב היותה מנוגדת להשקפותיהם הערכיות, מתאזנת על ידי תפיסת המלגה כמשכורת וכדרישה מחייבת שתמורתה עליהם להשקיע בלימודיהם:

אני הייתי באה גם בלי מלגה. כאילו זה טוב, זה חשוב. זה מאוד כף. [...] קשה לי לקבל כסף ככה מתנה. אני גדלתי על ערכי העבודה, אני עובדת בלימוד (נעמה – 1).

המלגה מאוד מביכה אותי. נראה לי ככה קצת לא בסדר, [המלגה] זה מיותר, זה לא צריך את זה. גם לא מגיע, אני מרגישה ממש רע עם זה. הרעיון הוא מקסים, שלבן אדם יהיה פנאי ללמוד כמה שהוא רוצה, אבל זה כל כך

מנותק מהמציאות שמסביב, כאילו לא פייר. אף סטודנט לא חי ככה, זה ממש בעייתי [...] אבל אולי זה טוב, כי אני מקווה שזה יביא אותי ללמוד יותר. אני מקווה (שירלי – 1).

סטודנט אחר מצדיק את קבלת המלגה בכך שהוא רואה בה ביטוי של הערכה והכרה בחשיבות לימודי יהדות "במגזר החילוני", בדומה לתמיכות שניתנות לאברכים:

אני חושב שהמלגה היא חשובה [...] אני לא חושב שאף בן אדם בא בגלל הכסף אבל אני חושב שקודם כל זה רעיון טוב, שבן אדם יכול להשקיע את עצמו בלימוד, זה רעיון מעולה. בסה"כ מה שקורה פה זה שלקחו 25 או 26 אנשים ואיך שהוא השוו להם את כל התנאים של האברכים. נותנים להם ללמוד כי זה מה שחשוב, פעם ראשונה שעשו את זה במגזר החילוני. נותנים לאנשים ללמוד בשקט [...] כן זה טוב, זה נותן לך אפשרות להתעמק במה שאתה לומד (גיורא – 1).

כנרת לא מטילה ספק בכך שהיא מפיקה תועלת מקבלת המלגה, אך תוהה אם בכלל ראוי לממן סטודנטים שלומדים הוראת מקרא:

אני שמחה שיש את הכסף הזה אבל המון פעמים אני עוצרת וחושבת: למה מגיע לי כסף? באמת למה? ללמוד מקרא? יש דברים הרבה יותר חשובים, הרבה יותר, יש שסעים חמורים בחברה, יש בעיות כלכליות. לימודי מקרא יחכו עכשיו גם אם זו הייתה הבעיה הכי חמורה בעולם. לא חושבת שבשביל ללכת ללמד צריך לקבל כסף. זה ככה יושב אצלי לפעמים, מבחינת ה... אבל זהו, אני מאד מודה על זה, אני חושבת שנפל בחלקנו ממש דבר טוב, יותר מדי טוב (כנרת – 1).

תפיסות "ראוי" לגבי העיסוק בהוראה

בדברי רבים ממשתתפי המחקר באה לידי ביטוי הבחירה בהוראה מתוך התפיסה שראוי שהם יעסקו בה, ואולי אפילו שזוהי חובתם.

שירה מבטאת בבירור ובאופן ישיר את תפיסתה כי העיסוק בהוראה יאפשר לה להיות שלמה עם עצמה בכך שהיא תעשה את מה שנראה לה כראוי להיעשות ולא תיכנע לתפיסות "כדאי" שלדעתה מקורן באגו:

[מה מושך אותך בהוראה?] להיות שלמה עם עצמי [...] להרגיש שאני עושה מה שחשוב לעשות. שאני לא נכנעת לאגו [...] מה שמניע אותי פה זה פשוט להיות בן אדם שלם עם עצמו (שירה – 1).

רעות סבורה כי עליה ללמד בזכות יכולתה לתת מענה לצורך של תלמידים להתפתח:

אני מרגישה שלי חשוב להיות מורה בגלל התכונה שציינתי שאני יכולה להקשיב ונראה לי שחשוב שיהיה מורה קשוב, שבאמת ייתן לתלמיד מולו להעלות את עצמו להכיר את עצמו ואז לפתח את עצמו (רעות – 1).

אצל הילה התפיסה כי ראוי לעסוק בהוראה ולסייע לתלמידים לצמוח נובעת מחוויותיה המדכאות כתלמידה:

אם הייתה לי מורה אחת, אם הייתה כלפי קצת יותר הבנה וחמלה וקשיבות ופתיחות במערכת הבית-ספרית עצמה [...] כי באמת אם הייתי יכולה לגעת במישהו, בתלמיד אחד או בתלמידה אחת ולשנות משהו [...] כשפתאום בא מורה אחד קטן ועושה את השינוי הקטן הזה בשביל ילד זה עולם ומלואו, הוא יכול לקחת תלמיד אחד ולשנות הרבה בחיים שלו וזה הרבה (הילה – 1).

תפיסת הראוי של הפרט אינה מספקת רק הצדקה וטעם אלא מייצגת גם דרישה להתנהגות מסוימת. אומנם אין זו דרישה מחייבת ואין נענשים על סטייה ממנה, אך זוהי תביעה של היחיד מעצמו, ועל כן אפשר לצפות לגינוי עצמי ואולי אף לגינוי חברתי מסוים על התעלמות ממנה (ניסן, 2001). כך בדברים נוספים שאמרה שירה:

[...] אני ארגיש רע מאד עם עצמי אם אני לא אתרום (שירה – 1).

התנהגות בהתאם לראוי ללא שיקולי מעמד חברתי מוצגת כחובה לעצמי, כפי שאומר טמיר:

כל עוד אתה עושה דבר שחשוב לך ואתה מאמין בו, והוא הנכון בעיניך, זה הדבר שאתה צריך לעסוק בו בלי קשר לאיך החברה תופסת אותך, או איפה אתה מתמקם במעמד החברתי (טמיר – 1).

בתארם את התביעה העצמית לעסוק בהוראה מכיוון שהיא הדבר הנכון בעיניהם, עושים אחדים ממשותפי המחקר שימוש בביטויים כגון "ייעוד" ו"שליחות" כגורם שמשך אותם להוראה, מקצוע אשר הם עצמם רואים בו צו חברתי משמעותי ביותר:

אני מאד מאמינה בחינוך. אני רואה בזה שליחות, אני רואה בזה אתגר, חושבת שזה דבר חשוב ושמזה מתחילה בנייה של מדינה, עם, חברה (זיוה – 1).

זה משהו שאני רואה בו ייעוד. זה משהו שאני רואה בו משימה. זה משהו שאני רואה בו חשיבות מאד גדולה. זה משהו שאני גם רוצה לשנות!! (רמי – 1).

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 בך ויחשבו שאתה באת לפה כי לא התקבלת להי-יטק, או לא יודעת מה (איריס – 1).

בדומה לחבריה, גם אורית רואה בהוראה שליחות. דבריה לגבי רצונה להיות מורה מלמדים על כך שהיא תופסת את ה"ראוי" כמרכיב בזהותה:

זה נשמע אולי מתייפייף, אבל אני חושבת שזה שליחות, אני חושבת שזה הדבר, כל הסביבה שלי מכירה אותי מגיל צעיר כמישהי מאוד אידיאליסטית. (אורית – 1)

ההוראה נתפסת על ידי סטודנטים אחדים כמקצוע שחשוב שהם יעסקו בו מכיוון שכך יוכלו להשפיע על תלמידים ולתרום לחינוכם ולהתפתחותם. בדבריהם ניכרת האמונה בכוחו של המורה.

אני לא היחיד [בין אנשים] שכן חושבים ללכת להיות מורים ורואים בזה גם חשיבות גדולה וגם תחום שאפשר להשפיע בו. [בשיחה עם] תלמידה אחת שאמרה עד כמה המורה הייתה משמעותית בשבילה, בתור בנאדם היא מאד עזרה לה. אז אני יודע שבית ספר הוא זירה שאפשר להיות משמעותי בה (אסף – 1).

אחרים מדברים על החובה לערוך שינויים רחבים בחברה, ומציינים כי ראוי להשפיע על החברה ועל התרבות כולה באמצעות העיסוק בהוראה:

המציאות כיום היא ממש מציאות בעייתית של העדר יוזמה חינוכית, העדר קו, העדר אידיאולוגיה שצריך לבנות קו חברתי משותף. [כמה תהיה תרומתך?] לי יש אמירה חינוכית [...] ואני חושב שחשוב שיהיו כמה שיותר אנשים במערכת שתופסים את זה כך (אסף – 1).

כל פעם שעסקתי בחינוך והייתי שלמה עם זה וזה גם היה מוצלח, והייתי בתוך זה, אז גם אמרתי שזה ככה צריך לשפר את החברה. שזה מפה תבוא הישועה. אני גם חושבת שחינוך בכל דבר זה תורם (כנרת – 1).

היו שדיברו במושגים נשגבים יותר, ולא רק ביקשו להשפיע על תלמידים, אלא אף לעצב את הדור הבא:

מורה מאוד מרגיש שהוא, 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 במה שקורה, מאוד בתוך המציאות. [מה היית רוצה להגיד לדור הבא?] לחשוב. לחפש. בעוד תחומים, לצאת מהאגו, וקצת... להיפתח לסביבה ולעזור (ורד – 1).

תפיסות "ראוי" לגבי הוראת מקצועות יהדות בבתי ספר ממלכתיים חלק ממשנתפי המחקר נימקו את הבחירה להצטרף לתוכנית המצטיינים וללמוד מקצועות יהדות בכך שלהורות יהדות בבתי ספר ממלכתיים הוא האתגר החשוב והמשמעותי ביותר בעיניהם. מחציתם מגדירים את עצמם כרתיים, ומחציתם

כחילונים (אחד דתי בעבר). למרות הרקע השונה שלהם, המכנה המשותף הוא אמונתם כי התכנים היהודיים שייכים לכל גווני הקשת החברתית והתרבותית בישראל, ורצונם לראות בתכנים היהודיים בסיס תרבותי משותף לכל הקבוצות בעם, מבלי לטשטש את ההבדלים בין קהילות, עדות וזרמים.

[יהדות] זה ידע באמת משמעותי כי התנ"ך זה כן ספר של העם שלנו, הגמרא והתלמוד זה ספר של העם שלנו. אתה חי עם אנשים סביבך שחיים את הדברים האלה, גם אם אתה לא חי את זה, אנשים שאתה פוגש והם חלק מהעם שלך, חשוב שיהיה לך איזשהו שיח אתם וגם בסך הכול אני חושבת שאין אדם שהוא יהודי ושאין לו משהו אפילו קטן שהוא באמת מרגיש מחובר לזה (רעות – 1).

משתתפי המחקר העלו נימוקים שונים לתפיסה כי ראוי שהם יעסקו בהוראת מקצועות יהדות. הם דיברו על חשיבות ידע תחום הדעת ועל חשיבות החינוך באמצעות התכנים לעיצוב זהות ושייכות יהודית-תרבותית. חלק מהמורים לעתיד מודאגים מהבורות, הריקנות וחוסר הידע של הנוער, ומביעים בראש ובראשונה את השקפתם כי חובה להקנות לתלמידים ידע ביהדות:

אבל האמת שהעיקר זה רק ברמת ידע. היה לי פתק בחדר על לוח שעם, של משפט שנראה לי שברדיצ'בסקי אמר את זה: שרצינו לגדל דור של אפיקורסים וגידלנו דור של עמי ארצות. אז ללמד אפילו רק בגלל המשפט הזה (רעות – 1).

שיכירו את זה, שידעו. קודם כל שידעו, יש בורות עצומה שמובילה לחוסר הבנה. קודם כל שידעו יותר, שלא יהיה 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. להפוך את זה למשהו... שיהיה דו-שיח לזה (ורד – 1).

חלקם מרחיבים את משמעות המושג "ידע" וכוללים בזה עולם תרבותי רחב ושפה תרבותית משמעותית.

נוצר כאן איזשהו ריק תרבותי וריק לא נשאר אלא מתמלא בכל מיני מסגרות שאני לא מחבב. [...] אחת הדרכים אולי קצת לעזור לאותה בעיה תרבותית להתגבר על עצמה זה דרך מערכת החינוך. אני רואה גם בזה עניין חשוב. [...] זו בעיה קיומית, השאלה אם התרבות הזאת תמשיך להתקיים או לא תמשיך להתקיים. או מה יתקיים במקום התרבות הזאת, שזה דבר שהוא מסוכן לא פחות (יואל – 1).

יש מי שמדגיש את חשיבות הרצון לעסוק בהוראת תכנים יהודיים כיון שהם נושאים בחובם מסרים חברתיים ותרבותיים משמעותיים ביותר.

מבחינתי [הלימודים בתוכנית] זה המשך ישיר של חיבור בין העולם של התרבות היהודית לעולם המעשה החינוכי. [...] התכנים האלה שאני חושב שזה תכנים מצוינים שעוסקים באדם ובחברה עם קרקע מצוינת להפקיע אותם משיעור תנ"ך ולהפוך אותם לנחלת כל העשייה החברתית והמחשבה החברתית בביה"ס (אסף – 1).

אחת המטרות המרכזיות המודגשות בדברי המורים לעתיד היא הרצון ליצור אצל התלמידים תחושת שייכות וקשר לתרבות היהודית. הם רוצים ליצור זהות תרבותית בחברה הישראלית ותחושת שייכות לרצף ההיסטורי של דורות יהודיים. הסטודנטים מדגישים כי ראוי להעמיק את הזהות היהודית בחברה החילונית באמצעות יצירת תחושת שייכות אצל התלמידים כלפי המקורות.

יש יהדות, אנחנו חלק ממנה ואנחנו בתוך חוקי המשחק שלה. בתוך חוקי המשחק שלה אנחנו צריכים לדעת לדבר את השפה שלה ועוד כמה כלים בסיסיים. [...] לדור שלנו, אולי אפילו דור שני, חסר שפה, בשביל לדבר בתוך קונטקסט של עולם היהדות. [...] הבורות שלי היא פשוט גדולה מדי [...] אנשי חינוך צריכים, בעיניי, להביא לאיזשהו (בני – 1).

בגלל ששנים של ציונות מחקו כמעט כל ניצוץ של 3000 ומשהו שנה. וזה דבר עם חשיבות מאד גדולה בעיניי, היסטוריה, לא במובן הפשוט של המילה, יש לה ערך מאד גדול בעיניי, להמשכיות ולהרגיש חלק מ... ויש

בטקסטים [של היהדות] משהו אמיתי מאד חזק, זה לא סתם כי אנשים חיברו את זה, יש בזה יסודות חזקים מאד של העולם שמעבר, של ערכים, של לבנות חברה [...] אוניברסליות זה דבר חשוב ונכון אבל במקביל לזה צריך להיות תחושת שייכות למשהו, והעולם המודרני מתאפיין בזה שאין. זה חלק מהמון תופעות שאנחנו רואים בחברה, של חוסר, חיפוש אחרי משמעות שכשמתנתקים מכל שורש ואז מגיעים אליהם (רבקה – 1).

התלבטות בעניין הוראת תוכני היהדות בבתי ספר ממלכתיים

ארבעה ממשותפי המחקר שמגדירים עצמם חילונים והבחירה בהוראה הייתה עבורם מניע ברור להצטרפות לתוכנית, חושפים בריאיון הראשון שהתקיים אתם עם כניסתם לתוכנית לבטים לגבי חשיבות העיסוק דווקא בהוראת מקצועות יהדות לתלמידים חילונים:

אני בכלל שואלת את עצמי אם בכלל זה נכון [ללמד תושב"ע ומחשבת ישראל ויהדות] לעשות את זה היום בחברה חילונית. באופן כללי זה מאוד מדבר אלי, אבל כשאני רואה את האנשים שסביבי, ואני רואה שזה באמת לא מדבר אליהם ולא חסר להם כלום, רב האנשים שאני מכירה הם רחוקים מלהיות ריקים מתוכן והם פשוט מוצאים את תחומי העניין שלהם בכל דבר שהוא [...] אם אנחנו פה סתם עושים איזה משהו שהוא לא שייך בכלל לאנשים, שהוא עבר זמנו אז... אני מאוד מבינה שאנשים דתיים מתעניינים בזה אבל למה לאדם חילוני להתעסק עם זה, אלא אם כן זה מעניין אותו? [...] אותי זה מעניין, אבל עד כמה זה מה שאני רוצה דרכו לעשות את העשייה החינוכית? אולי יותר חשוב לאנשים היום כל תחום אחר שהוא לא זה? אם סתם חינוך אז אפשר אלף דברים (שירלי – 1).

אחד מהמתכשרים להוראה מבטא את עמדתו ולפיה לימודי יהדות הם אמצעי ולא מטרה. עבורו תרבות יהודית היא מושג מעורפל ולימודי יהדות הם כלי להקניית ערכים כמו תחומי ידע ערכיים נוספים כדוגמת אזרחות:

לי תרבות יהודית זה מושג מעורפל, אם תוכנית [ההכשרה] הייתה שהנושא אזרחות, זה היה בסדר גמור. בעיניי המקרא הוא כלי להעביר ערכים

מסוימים או מחשבת, גם כלי להעביר ערכים מסוימים, ערכים אוניברסליים (טמיר – 1).

להבדיל מהספקות של הסטודנטים החילונים, שלוש סטודנטיות שמגדירות את עצמן כדתיות ובעלות השקפת עולם ואורח חיים שונים מאלה המקובלים בציבור החילוני, העלו בריאיון השני, שכאמור התקיים לקראת סיום שנת הלימודים הראשונה, התלבטות לגבי התאמתן ללמד מקצועות יהדות בבית ספר ממלכתי דווקא.

אחת מהן מתארת את החשש שלה מתחושות של ניכור בינה לבין תלמידיה:

זה קצת מפחיד. יש בי מאוד רצון [ש]כרגע שאני אעמוד מולם, אנחנו נעמוד בסטיגמה מול סטיגמה. כלומר הם יראו מי שאני, זה מאוד חשוב לי לשבור את זה, שיתייחסו אלי כמו כל מורה רגיל, בלי ההילה הטובה או רעה שרואים מישהו שהוא אחר. אני מקווה שאני אלמד להכיר יותר טוב את העולם שלהם. אני לא חושבת שאני מכירה אותו מספיק. אני הולכת ללמד שם פשוט כי אני חושבת שאין מורים טובים במקצועות האלה בבתי ספר, אין היום (ורד – 2).

חברתה מעלה הרהורים ולפיהם ייתכן שדווקא כמי שלומדת בתוכנית הכשרת מורים לחינוך הממלכתי, ראוי שהיא תלמד בבית ספר ממלכתי-דתי ותביא לשם מגמות של פתיחות ובכך תרומתה תהיה משמעותית יותר:

אני לא בטוחה שלי כרגע הכי משמעותי ללמד בבתי ספר ממלכתיים דווקא. אני חושבת שדווקא לי, בגלל שבאתי מחינוך דתי וכיוון החשיבה שלי הוא פתוח, אני מאמינה על עצמי שחשוב שאני אלמד גם בבתי ספר דתיים. כי נראה לי שהמסד הדתי לוקה לפעמים דווקא בחוסר הפתיחות שבו ואני חושבת שבוגרי [התוכנית שלנו] יכול להיות, שכדאי יהיה לחשוב לשלב אותם גם בבתי ספר ממלכתיים דתיים, אם יסכימו (רעות – 2).

במקביל לספקות לגבי העיסוק בהוראה בבית-ספר לא דתי הוראה כזו נתפסת גם כאתגר:

זה נשמע לי מרתק, גם לנסות לראות איך להעביר תכנים שעבורי יש להם משמעות יותר גדולה מאשר לאדם חילוני שנתקל בתנ"ך. זה התמודדות. מבחינתו העניין הזה לא מחייב. מבחינתי זה מחייב, אני רואה בזה אתגר (זיוה – 1).

ספקות ביחס ליכולת לממש את הראוי

בעוד הריאיון הראשון שהתקיים בראשית השנה הראשונה ללימודים, ביטא את תחושתם של הסטודנטים כי ראוי לעסוק בהוראה בהיותה תחום שבו הם יכולים להשפיע ולשנות, ההתבטאויות בריאיון השני, שהתקיים סמוך לסוף השנה, נשמעו ספקניות יותר. יש להניח כי ספקות אלו נבעו משיחות של הסטודנטים עם מורים ותלמידים, ומתצפיות והכרות שלהם עם מוסדות חינוך רבים כחלק מלימודיהם בתוכנית. נראה כי תחושת הסטודנטים כי ראוי לעסוק בהוראה כדי להשפיע, לשנות ולחדש נסדקה לא במעט כאשר הם החלו להיחשף למציאות המורכבת, והבינו כי ייתכן שיכולת ההשפעה שלהם קטנה מכפי שציפו.

אחדים ממתתפי המחקר, שתהו אם יצליחו לממש את הראוי בעיניהם, הביעו ספקות לגבי יכולתם להביא שינוי ולהשפיע על תלמידים או על מערכת החינוך והחברה.

אומר יואל אחרי קרוב לשנה של לימודים בתוכנית:

אין לי יותר מדי מוטיבציה מבחינת זה שאני לא מאמין שאני אשנה משהו [...] זאת אומרת, מהפכות גדולות לא עומדות כנראה להתרחש בזמן הקרוב במישור הזה. [ההוראה] אני חושב שזה חשוב, אני אגיד את שלי, כמות ההשפעה שלי על תלמידים היא תהיה כזו או אחרת (יואל – 2).

החשש שמבטאת הילה הוא, שאם לא תצליח לחולל שינוי, ההוראה תהפוך לשגרתית ותעורר בה תחושה של שחיקה:

אני רוצה להיות מורה למחשבת ישראל, אם אני אוכל. [אבל] אני עדיין באמת חוששת ממה יהיה כשאני אנחת במערכת החינוך כי אני נורא אוהבת לעשות שינויים ואני באמת לא יודעת עד כמה תהיה פתיחות במערכת החינוך לאפשר לי לעשות את הדברים האלה. [...] זה מה שאני הכי מפחדת,

להיות עוד איזה מורה שחוקה שרק רוצה לברוח מהמערכת הזו, שרק רוצה להגיע הביתה כאילו לבעל ולילדים וממש אין לה כבר כוח. שנתקעה בשגרה וברוטניה הזאת ולא רוצה לשנות כלום (הילה – 2).

חשש ש"החזון הגדול" יתרסק:

ואני הגעתי עם המון ציפיות של שליחות למשימה הזאת, ואז פתאום אני הרגשתי שאולי [...] אז אני אשפיע, אולי, טיפה, על כמה אנשים וגם מידת ההשפעה שלי תהיה כל כך נמוכה, שכל החזון הגדול שלי על הוראה מתרסק (שירה – 2).

לסיכום, המצטרפים להכשרת המורים הייחודית הזו, מונעים מתפיסות "ראוי" ורואים זאת כחובתם ללמד את מקצועות היהדות ולא תחומי תוכן אחרים. התפיסה כי ראוי להקנות לתלמידים ידע ביהדות, וחשוב אף יותר ליצור זהות תרבותית בחברה הישראלית, היא המניעה אותם לבחור לעסוק בהוראת מקצועות יהדות בבתי הספר הממלכתיים.

סיכום, דיון ומסקנות

ממצאי המחקר מלמדים כי הבוחרים בהוראה כמקצוע מונעים מתפיסות "ראוי". יש ביניהם כאלה שאף סבורים כי מחובתם להיות מורים על מנת לעסוק במה שנתפס על ידם כחשוב, וכחלק מזהותם הערכית. העיסוק המאתגר בחינוך והוראה נחשב בעיניהם כאפשרות לממש את הערכים החברתיים שבהם הם מאמינים, ועל כן הוא מצטייר אצלם כשליחות. שינוי ושיפור פני החברה והשפעה על תלמידים וקידומם הם חלק מתפיסות ה"ראוי" שלהם. חשיבות חינוך דור העתיד באמצעות הנחלת ידע מופיע כמאפיין של ההוראה וכמניע לבחירה בה במחקרים נוספים ובהם זה של ארנון, פרנקל ורובין (2015).

הוראת מקצועות יהדות בבתי הספר הממלכתיים היא סוגיה מורכבת, בין היתר בגלל תחושת בעלות מצד קובעי מדיניות המשתייכים לזרמים דתיים, המזהים בין דת לתרבות ורואים עצמם כשומרי הסף של התרבות (פרוגל, 2017). מדובר בהוראה שעניינה מפגש בין תכנים יהודיים מסורתיים נושאי מטען

ערכי-תרבותי, לבין תלמידים שאינם רואים את עצמם מחויבים לשמירת מצוות. חלקם חשים ניכור וריחוק מתוכני יהדות וממקורות התרבות והמסורת. בנוסף, הוראת תכנים אלו היא אתגר הכולל מצד אחד את הקניית תחום הדעת, ומצד שני חתירה להפנמת הערכים שתכנים אלו נושאים (שביד, 1996). המורים המתמודדים עם תפקידם המורכב נדרשים לעסוק בשאלות ערכיות-חברתיות-תרבותיות, ולבחון את ה"אני מאמין" הערכי והפדגוגי שלהם עצמם, שהוא הקריטריון שבאמצעותו הם שופטים את ההוראה (שקדי וניסן, 2009).

חלק ממשנתפי המחקר קיבלו את ההחלטה ללמד דווקא מקצועות יהדות כתוצאה מתפיסות ה"ראוי" שלהם לגבי החשיבות הייחודית של הוראת המקצועות הללו לתלמידי בתי ספר ממלכתיים. המניע לכך היה רצונם לעסוק בתכנים תרבותיים שעוסקים באדם ובחברה, לפעול להמשכיות השפה, להחיות את תחושת השייכות למקורות ולסייע לתלמידים לעצב את זהותם היהודית. הם הדגישו עד כמה חשובה הנחלת ידע והקניית תחושת התמצאות ושייכות לתלמידים שאינם רואים את עצמם כמחויבים לשמירת מצוות. מטרתם הסופית הייתה למגר את הבורות, הרתיעה ואף הניכור כלפי מקורות יהודיים.

בשונה מאלה שרואים באופן נחרץ את ההוראה, ודווקא של מקצועות יהדות, כערך וכביטוי לתפיסות ה"ראוי" שלהם, יש בין המתכשרים להוראת המקצועות הללו כאלה שתוהים אם נחוץ ללמד תלמידים חילונים נושאים שרחוקים מעולמם ושרואים אותם ככאלה ש"עבר זמנם".

לבונטין ובטלר (2016), שהתייחסו לתיאוריית הערכים של שוורץ (1992) במחקרן על מטרות הישג של מורים, מציינות כי במחקרים על מוטיבציה של מורים לא נמדדים בדרך כלל הערכים שלהם. הן מוסיפות כי באופן מפתיע נערכו מחקרים מועטים על מוטיבציה של מורים וכי רוב המחקרים בתחום, כמו זה שלפנינו, התמקדו במוטיבציה של סטודנטים להוראה. לדבריהן, כתוצאה מכך לא התבססו מדדים או מסגרת קונספטואלית שעשויים להנחות מחקרים על מוטיבציה של מורים לאחר כניסתם למקצוע. המחקר הנוכחי התמקד בתפיסות ערכיות כגורם הנעה ובמוטיבציית ה"ראוי" של מצטרפים לתוכנית הכשרת מורים, ולפיכך מתבקשת הרחבתו לצורך בחינת תפיסותיהם של מורים מוסמכים וההשלכות של תפיסות אלו על הלמידה ועל חינוכם של התלמידים.

לממצאי המחקר השלכות לגבי עידוד מועמדים לבחור בלימודי הוראת מקצועות הנושאים תכנים ערכיים תרבותיים, ובהם אלו השוקלים להיות מורים

לתנ"ך וליהדות. זאת באמצעות ניתוח המשמעות של תפיסות "ראוי" ו"כדאי" כגורמי הנעה (ניסן, 2017).

אשר לתפיסות "כדאי" כמניע להצטרפות ללימודי הכשרת מורים בתוכנית שמלווה במלגות, אין ספק כי תמריצים כספיים מסייעים לכול, ובמיוחד במהלך שנות לימודים שבהן האפשרות לעבוד מוגבלת. עבור סטודנטים שאין להם משאבים כספיים ומקורות מימון, קיומן של מלגות תמיכה מהווה שיקול משמעותי ואף מכריע לגבי האפשרות שלהם ללמוד. אולם בין שהצטרפות ללימודי הכשרת מורים כוללת מלגות ובין שלא, נמצא שבבחירה במקצוע ההוראה שיקולי תועלת הם זניחים ומניעי "ראוי" הם דומיננטיים. בנוסף, אנשים אידיאליסטיים, בעלי מצפון ערכי, חשים אי-נחת מעצם קבלת התמיכה.

לפיכך מוצע כי מלגות יינתנו למי שבחרים לעסוק בחינוך כביטוי לתגמולי יוקרה ולשם הדגשת המסר שלהוראה חשיבות עליונה. בנוסף, יש להדגיש בפני המצטרפים ללימודי הוראה הכוללים מלגות, כי מלגות אלה נועדו לאפשר השקעה הכרחית של זמן ומאמצים ולהתמסר ללימודי ההוראה.

היבט שונה של תפיסות "כדאי" שראוי להדגיש בפני המתעניינים בהוראת תוכני תרבות, הוא החוויה האינטלקטואלית, החברתית והאישית שצפויה למורים לעתיד במהלך תקופת ההכשרה.

אשר לתפיסות "ראוי" כמניע לעיסוק בהוראת מקרא ותרבות ישראל, יש להביא בחשבון את תפיסות המתעניינים לגבי חשיבות התפקיד וערכו הרב כתחום שמזמן חינוך ערכי ועיסוק במורשת התרבותית היהודית ובעתידה.

החזון והשקפת העולם הערכית והפרדגמטית של ההתמחויות בהוראת מקרא ותרבות יהודית, צריכים לעמוד בבסיס המידע שניתן למבקשים להיות מורים בעתיד. אלו המתלבטים אם לבחור בהוראת מקצועות יהדות בחינוך הממלכתי, צריכים להתוודע בתהליך הבחירה אל האופי הייחודי של ההתמחויות בהוראת התחומים הללו. תימוכין להשפעה החיובית של הצגת המאפיינים הערכיים של תוכניות הכשרת מורים ניתן למצוא במחקר שבדק את הצלחת מאמצי גיוס סטודנטים לתוכניות הכשרת מורים ייחודיות, שמיעדות את בוגריהן ללמד בקונטקסט ספציפי, מלמד על הצלחה כאשר הייעוד, הערכים והאמונות של מסגרות ההכשרה ברור ומוגדר (Tamir, 2009).

לסיום יש להוסיף כי תוכניות הכשרת המורים צריכות לתמוך בתפיסות "ראוי" בקשר להוראת מקצועות יהדות בכתי ספר ממלכתיים, גם באמצעות מתן הזדמנות

למורים לעתיד לעסוק בעיצוב זהותם הערכית-תרבותית-פדגוגית במהלך תקופת הכשרתם להוראה, ולקחת חלק בליבון הדרכים להשפיע ולתרום כמחנכים, בהתאם לערכים שהם מאמינים בהם.

מקורות

- אלוני, נ' (2006). חינוך, הומניזם ומוסר. פנים – תרבות, חברה וחינוך 36, 5-9.
- ארנון, ר', פרנקל, פ', ורובין, ע' (2012). להיות או לא להיות (מורה)? הדימוי של מקצוע ההוראה כעיסוק מושך. שבילי מחקר 8, 33-44.
- ארנון, ר', פרנקל, פ', ורובין, ע' (2015). למה לי להיות מורה? גורמי משיכה וגורמי דחייה בבחירת מקצוע ההוראה. דפים 59, 17-44.
- ברונר, ג' (2000). תרבות החינוך: מאמרים על חינוך בהקשר. תל אביב: ספרית פועלים.
- גירץ, ק' (1990). תאור גדוש: לקראת תיאורית תרבות פרשנית. בתוך מ. ברינקר (עורך), פרשנות של תרבויות (עמ' 15-39). בית שמש: כתר.
- הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי (1994). "עם ועולם" – תרבות יהודית בעולם משתנה.
- דושניק, ל', וצברבן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותני. בתוך: צברבן יהושע, נ' (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 343-368). תל אביב: דביר.
- זילברשטיין, מ' (1998). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות. תל אביב: מכון מופ"ת.
- כץ, ג' (2003). החזון החינוכי של סטודנטים להוראה והקשר לחוויות שלהם כתלמידי בית הספר: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות. עבודת גמר לתואר מוסמך במדעי הרוח, האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לחינוך.
- לבונטיץ, ל', ובטלר, ר' (2016). מטרות הישג של מורים והשפעתן על מחויבות רגשית של מורים לבית הספר ועל מוטיבציה של תלמידים ללמוד. מחקר המדען הראשי של משרד החינוך.
- ליבמן, צ' (2014). יתר כישורים ונשירה מהוראה: המקרה של בוגרי תכניות המצוינים. גילוי דעת, 5, 41-63.
- לם, צ' (1988). הבסיסים האידיאולוגיים של לימודי היהדות בחינוך הישראלי. החינוך המשותף, 30, 57-76.

משרד החינוך חוזר מנכ"ל, 2010. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-7/HodaotVmeyda/H-2011-1-9-7-4.htm>

משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אגף מורשת (2017). **תרבות יהודית-ישראלית, תכנית לימודים בחינוך הממלכתי**. http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Tarbutisraelmoreshet/TL2016_Mavo.pdf

ניסן, מ' (1987). תחושת חובה כמקור הנעה בבית הספר. בתוך לסט, א' (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית הספר** (עמ' 321-351). ירושלים: מאגנס.

ניסן, מ' (1997). **תפיסת ההכשרה לפיתוח מנהיגות בחינוך**. ירושלים: סדרת המונוגרפיות של קרן מנדל.

ניסן, מ' (2001). הכרה בערך הלימודים כבסיס הנעה בבית הספר. **חינוך החשיבה**, 20, 143-119.

ניסן, מ' (2006). לרצות את מה שראוי. **פנים – תרבות, חברה וחינוך**, 36, 88-95.

ניסן, מ' (2017). **זהות מוסרית: פרקים בפסיכולוגיה של המוסר והערכים**. ירושלים: כתר, קרן מנדל.

פרוגל, ש' (2017). השמדתה של התרבות העברית. <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5059122,00.html>

קצין, א' (2003). **הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות**. עבודת גמר לתואר מוסמך במדעי הרוח, האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לחינוך.

קצין, א', ושקדי, א' (2011). הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה: חקר מקרה של תכנית הכשרה למקצועות יהדות. **דפים**, 51, 83-57.

שקדי א' (2003). **מילים המנסות לגעת – מחקר איכותני, תיאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות – אוניברסיטת תל-אביב.

שקדי א' (2016). **הם לא ברחו מהכיתה: נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך**. תל אביב: תמה, מכון מופ"ת.

שקדי, א', וניסן, מ' (2009). **השפעת האיריאולוגיה האישית של המורים על דרכי הוראת התנ"ך**. **הלכה ומעשה**, 20, 81-53.

Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In S. L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 421-439). New York: Springer.

- Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., & Tal, K. (2009). Combining vision with voice: A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education* 7 (2), 234-243.
- Chestnut, S.R., & Burly, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.
- Corley, E. L. (1998). *First-year teachers: Strangers in Strange Lands* (Eric Document Report No. 424216).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge" report of case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teachers and Teacher Education*, 22 (2), 219-232.
- Horenczyk, G., & Nisan, M. (1996). The actualization balance of ethnic identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 836-843.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lipka, R. P., & Brinthaupt, T. M. (1999). How can the balance between the personal and the professional be achieved? In R. P. Lipka, and T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 225-228). Albany, NY: State University of New York Press.
- Lortie D. C. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Nisan, M. (1992). Beyond intrinsic motivation: Cultivating a sense of the desirable, in Oser, F. K., Dick, A., & Patry, J. L. (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (pp. 126-138). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nisan, M. (1996). Development of the distinction among the 'desirable': Morality and personal preference. *Social Development*, 5, 219-229.

- Rosenak M. (1986). *The teaching of Jewish values: A conceptual guide*. Jerusalem, The Hebrew University of Jerusalem, Melton Center for Jewish Education in Diaspora.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In: M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, pp. 1-65. New-York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2013). Value Priorities and Behavior: Applying. In *The psychology of values: The Ontario symposium* (Vol. 8).
- Shkedi, A. (1993). Teachers' workshop encounters with Jewish moral texts. *Journal of Moral Education*, 22(1), 19-30.
- Shkedi, A. (1997). The tension between 'ought' and 'is': Teachers' conceptions of the encounter between students and culturally valued texts. *Educational Research*, 39(1), 65-76.
- Shkedi, A. & Horenczyk, G. (1995). The Role of teacher ideology in the teaching of culturally valued texts. *Teaching & Teacher Education*, 11(2), 107-117.
- Shkedi, A. & Nisan, M. (2006). Teachers' cultural ideology: Patterns of curriculum and teaching culturally valued texts. *Teachers College Record*, 108(4), 687-725.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publication.
- Tamir, E. (2010). The retention question in context-specific teacher education: Do beginning teachers and their program directors see teachers' future career eye to eye. *Teaching and Teacher Education* 26(3), 665-678.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Whitaker, M. C. & Valtierra, K. M. (2018). Enhancing preservice teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching and Teacher Education* 73(July), 171-182.