

זהות מקצועית של מורים

שרגא פישרמן*

ואברהם (1986), וכן במחקרים עדכניים יותר, כגון קנרינוס ואחרים (Canrinus et al., 2011). גישה זו מאפשרת להשוות בין קבוצות שונות של מורים ולבחון קשרים בין הזהות המקצועית למשתנים נוספים.

נוסף על ההבחנה בין שתי הגישות, אפשר להבחין בין "סיפור מקצועי" או "נרטיב מקצועי" ובין "זהות מקצועית". נרטיב מקצועי הוא סיפור החיים המקצועי של המורה כפי שהוא רואה ומגדיר אותו, ואילו זהות מקצועית היא מושג "אובייקטיבי" ומדיד קצת יותר. נרטיב מקצועי הוא מה שרבים מתארים כקולות מגוונים של המורה המנהלים שיח פנימי מתמיד המאפשר למורה להבין את עצמו ומתיר לחיצוני לו (החוקר) ללמוד על הפרשנויות של המורה את המציאות (Riessman & Speedy, 2007). אפשר לדמות את המושג "נרטיב מקצועי" למה שפרידמן וגביש (2003) מכנים "גיבוש העצמי המקצועי".

יש טענה שבכל מורה יש שתי "ישויות" מקצועיות – האחת היא הזהות המקצועית, והאחרת היא הנרטיב המקצועי. הזהות המקצועית מתגבשת בתהליך קווי, פחות או יותר, מזהות מקצועית דיפוזית לכיוון של זהות מקצועית מגובשת ויציבה. הנרטיב המקצועי, לעומת זאת, נבנה במהלך כל חייו המקצועיים של המורה, והוא גמיש מאוד, מורכב, רב-פנים ונמצא באינטראקציה מתמדת עם הסביבה החינוכית, הפסיכולוגית, התרבותית והחברתית שהמורה חי בה.

רוג'רס וסקוט (Rodgers & Scott, 2008) הניחו ארבע הנחות על הזהות המקצועית: (1) היא נבנית על בסיס של מגוון הקשרים (חברתיים, תרבותיים, היסטוריים ופוליטיים) ותלויה בהם; (2) היא נבנית מתוך יחסים עם הזולת; (3) היא דינמית; (4) היא מנסה להיות קוהרנטית. שץ-אופנהיימר ואחרות (2011) טוענות שתהליך הבניית הזהות המקצועית של המורה מתרחש כאשר עליו להתמודד עם מתחים ופערים בין הזהות האישית לזהות המקצועית שלו. תהליכי עיבוד המתחים וניהול הפערים הללו הם מרכזיים בהבניית הזהות המקצועית מכיוון שבתהליכים אלה נדרש המורה להשתמש בידע שרכש מניסיונו האישי והמקצועי. מכך משתמע שתהליך גיבוש הזהות המקצועית נפתח עם תחילת עבודתו של המורה.

הוברמן (Huberman, 1989) זיהה שישה שלבים בהתפתחות המקצועית של המורה: (1) שלב ההישרדות והגילוי; (2) שלב ההתייצבות; (3) שלב החקירה והגיוון; (4) שלב ההערכה והספק; (5) שלב הבהירות והשלווה; (6) שלב הניתוק והשחרור. במילים אחרות, בשלב הראשון המורה הטרון "מגלה" את זהותו המקצועית ומתחיל לגבשה. בשלב השני הוא "אוסף" מרכיבים רבים ונדמה לו שהינה זהותו המקצועית מגובשת. בשלב השלישי הוא נחשף להיבטים נוספים ומתחיל לבחון אותם, וכך הלאה.

גם גורדר ופוסטר (Gordard & Foster, 2001) תיארו שישה שלבים בתהליך ההתפתחות של הזהות המקצועית, אך התמקדו במורים מתחילים:

1. **קביעת אב-טיפוס:** קביעת המודל הראשוני של ההוראה. זו התפיסה האינסטינקטיבית של דמות המורה, והיא מכריעה בבחירת ההוראה כמקצוע.

הספרות המחקרית עוסקת רבות במושגים "בגרות מקצועית", "גיבוש בחירה מקצועית" ו"מחויבות תעסוקתית", אך עוסקת מעט יחסית במושג "זהות מקצועית". מושגים אלה נוגעים לבחירה המקצועית של הפרט, לעמדותיו באשר למקצוע שבחר, להפעלת תהליכי קבלת החלטות מקצועיות, לתחושת השתייכות למקצוע ואף לאופן שהחברה רואה את המקצוע (Blustein, 1988; Weisskirch, 1988; Rodgers & Scott, 2008; Hotaling, 1999).

זהות מקצועית של מורים משפיעה על תחושת החוללות העצמית שלהם ועל מוכנותם להתמודד עם שינויים חינוכיים (Beijaard et al., 2004), על התנהגותיות של המורה, שיטת עבודתו, צורת החשיבה, אמונותיו והצהרותיו (אלטמן וכץ, 2001), על האפקטיביות שלו (Day et al., 2006), על מחויבותו, שביעות רצונו מהעבודה והניעתו (Kelchtermans, 2009) ועל שחיקתם של מורים ואי-הישארותם בשדה החינוך (פישרמן, 2016; Canrinus et al., 2011). אפשר ללמוד על המבוכה בנוגע לזהות מקצועית של מורים ממאמרם של בייז'רד ועמיתיו (Beijaard et al., 2004), אשר סקרו עשרים ושניים מחקרים העוסקים בזהות מקצועית של מורים וחילקו אותם לשלוש קבוצות: מחקרים העוסקים בדרך שמורים מעצבים את זהותם המקצועית; מחקרים הממוקדים במאפייני הזהות המקצועית של מורים; ומחקרים המתרכזים בסיפורי חיים כביטוי לזהות המקצועית. ב-45% מהמחקרים לא מופיעה הגדרה למושג "זהות מקצועית", וב-55% מהמחקרים יש כמה הגדרות לזהות המקצועית של מורים, רובן מתמקדות בפרשנות של המורים לעבודתם.

במחקר על זהות מקצועית של מורים אפשר להבחין בשתי גישות עיקריות: א. חוקרים העוסקים בפרשנות שהמורה נותן לעבודתו ולזהותו המקצועית או בסיפור חייו המקצועיים. כלומר, לטענתם של חוקרים אלו זהות מקצועית היא סובייקטיבית; ב. חוקרים העוסקים ברכיבים שונים של זהות מקצועית, ולדעתם המושג "זהות מקצועית" הוא אובייקטיבי וניתן למדידה.

בגישה הראשונה, הפרשנית, אפשר לכלול את לאודן (Louden, 1991), גודסון (Goodson, 1992) וקולדרון וסמית' (Coldron & Smith, 1999) המתארים את הזהות המקצועית של מורים כביוגרפיה אישית וחברתית. גם פימן-נמסר ופולדן (Feiman-Nemser & Folden, 1986), שטענו כי עולם ההוראה הוא סובייקטיבי וכי מה שחשוב הוא כיצד מורים מפרשים את ההוראה שלהם, שייכים לקבוצה זו, וכן קוזמינסקי (2008) המציינת כי זהות מקצועית היא התשובה לשאלה "מי אני, או מה אני, כאיש מקצוע?" חוקרים אחרים שייכים לקבוצה זו התמקדו בדינמיקה המתבנית של הזהות (Rodgers & Scott, 2008; Kelchtermans, 2009), המאפשרת בחינה לעומק של תהליכי גיבוש הזהות המקצועית, רכיביה, השינויים החלים בה וכדומה, אך מקשה מאוד על בחינת הקשרים שבין הזהות המקצועית למשתנים נוספים כגון שחיקה, חוללות מקצועית, רווחה נפשית ועוד.

כאמור, הגישה השנייה רואה בזהות המקצועית מושג אובייקטיבי הניתן למדידה. גישה זו ננקטה במחקרים מוקדמים, למשל מור (Moor, 1970), טרנר (Turner, 1978), קרמר והופמן (1981)

* פרופ' שרגא פישרמן – ראש התוכנית לתואר שני במכללת שאנן ועורך כתב העת "היעוץ החינוכי". מחקריו מתמקדים בזהות האני, זהות דתית, זהות מקצועית, אינטימיות והכשרת מורים ויועצים.

המקצועיות נעשים לפני שלב הכניסה לתפקיד.

סוגיית מועד תחילת התגבשות הזהות המקצועית חשובה בהכשרת מורים, משום שאם הזהות המקצועית מתחילה להתגבש רק בשלב הכניסה לעבודה, הרי שבשלב ההכשרה אין טעם לטפל בנושא, והעיסוק בו עלול להזיק. ואולם אם הזהות המקצועית מתחילה להתגבש בשלבים מוקדמים יותר, אפשר ואף רצוי לעסוק בה בתהליך ההכשרה.

במחקר משנת 2004 פיתחנו סדנה לגיבוש זהות מקצועית לסטודנטים להוראה בשנה האחרונה להכשרתם (Fisherman, 2004). בסדנה יזמנו דיון בנושאים מעוררי מחלוקת כדי לברר את עמדותיהם של הסטודנטים, עימתנו בין העמדות השונות ובין הספרות הרלוונטית ולעיתים אף נעזרנו במשחק תפקידים. שלוש פעמים במהלך השנה התייחסו הסטודנטים באופן רפלקסיבי לתהליך הלמידה ולשינויים החלים בהם, ולפני הסדנה ועם סיומה הם מילאו שאלונים הבודקים זהות מקצועית של מורים. בניתוח "מדידות חוזרות" נמצאו הבדלים מובהקים בין תוצאות השאלונים לפני הסדנה ואחריה. גם כשחזרנו על סדנה זו במשך כמה שנים, בכל שנה התקבלו תוצאות דומות. המסקנה שעלתה ממחקר זה היא שאפשר להשפיע על הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה במהלך ההכשרה, והיא מתיישבת עם טענתם של דוברו וויגינס (Dobrow & Higgins, 2006) שהציגו את התפתחות הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה במהלך לימודיהם.

לממצאים אלה השלכות חשובות להכשרת מורים, משום שפירוש הדבר שאפשר לשלב בין נרטיב מקצועי לזהות מקצועית כדי לסייע לפרחי הוראה להתחיל במסע לגיבוש דרכם החינוכית. בשלבים הראשונים מומלץ לחשוף אותם במגוון מתודות לתפיסותיהם ביחס לחינוך, להוראה ולתדמית ההוראה בעיניהם, כולל הדימוי העצמי שלהם כמחנכים ומורים, ובד בבד להעריך את זהותם המקצועית (באמצעות שאלון pre). לאחר מכן יש לקיים "חקר מקרה" בעקבות יומנים של מורים, סרטים, נרטיבים ומפגשים עם מורים ומחנכים. הדימויים ילוו ביומן רפלקסיבי שישמש מעין "יומן מסע" של פרחי ההוראה. ליומן זה יצטרף הניסיון במסגרת ההתנסות המעשית, אשר ילווה ברפלקציה ו"יתכתב" עם המפגשים בסדנה. לקראת תום הסדנה יסכמו המשתתפים את הרפלקציות (רפלקציה על הרפלקציות) וימלאו שוב את שאלון הזהות המקצועית (post). תלקיט זה ישמש את פרח ההוראה במהלך שנות הסטאז' ויוכל להיות מעין מראה להתפתחותו המקצועית.

לסיכום, ההבחנה בין נרטיב מקצועי ובין זהות מקצועית מאפשרת להכשיר ולסייע לפרחי הוראה. הטרמת העיסוק בזהות המקצועית יכולה לסייע בבלימת השחיקה בשנים הראשונות בהוראה, בהגברת ההניעה לעסוק בחינוך, בחיזוק תחושת השליחות ובהפחתת חרדות בשנות ההוראה הראשונות.

מקורות

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

אלטמן, א' וכ"א, ת' (2001). מנהיגות ופיתוח מנהיגות – הלכה למעשה. אוחר מתוך www.leadersnet.co.il

פישרמן, ש' (2016). זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך בישראל. חיפה: שאנן.

2. הגעה לשערי בית הספר: סיום תקופת ההכשרה וקבלת המשרה הראשונה. תקופה זו מתאפיינת בדרך כלל במקום עבודה, במקצועות לימוד ובתנאי עבודה לא רצויים.

3. הבנת המצב: תחילת העבודה בהוראה ותחושות סותרות. מצד אחד יש שמחה על קבלת המשרה בהוראה, והציפיות גבוהות. מצד שני, מתעוררים מתח וספק ביכולת האישית להיענות לציפיות הללו, ולפיכך להדרכה ולתמיכה יש השפעה מכרעת בסיוע למורה המתחיל לבנות את זהותו המקצועית ולרכוש עצמאות.

4. היעלמות הברק: התמודדות קשה עם ציפיות של בעלי תפקידים בבית הספר, קשיים ארגוניים ושאר נסיבות, המביאים לידי דעיכה ותשישות רבה.

5. התפקחות מאשליה והאשמה: תחושת אכזבה ונטייה להאשים את תוכניות ההכשרה על שלא סיפקו תמונה מדויקת דיה על העתיד להתרחש.

6. דרכים חלופיות בחציית הרוביקון: מעבר מ"טירון" ל"בעל מקצוע מנוסה", פיתוח הבנה טובה יותר של העבודה במהלך השנים הראשונות בהוראה. מתחילה להתפתח הבנה לקשר שבין התאוריות שנלמדו בתקופת ההכשרה להוראה ובין ההתנסות, והתאוריות הללו מתחילות לקבל ביטוי בעבודה. תקופה זו מלווה בחשיבה, ברפלקציה ובשיקול דעת באשר לדרכי עבודה מובחנות.

לטענתם של חוקרים אלה, זהות מקצועית מתחילה להתפתח עם הכניסה למקצוע הוראה. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם התפיסה שהוצגה לעיל על הנרטיב המקצועי של המורה, משום שאם נרטיב מקצועי נבנה מההתנסות של המורה במהלך עבודתו, הרי שאינו יכול להתפתח לפני ראשית התנסותו.

לעומת זאת ניאס (Nias, 1989) טוענת כי למורה יש השקפה אישית על ההוראה עוד טרם כניסתו לתפקיד, וכי ה"עצמי" הוא רכיב מרכזי בהשקפה זו. לדבריה, יש להבחין בין רמות "גרעיניות" של העצמי ובין רמות "מצביות" שלו. "הרמה הגרעינית" כוללת את עמדות המורה ביחס לעצמו, ביחס להוראה וביחס לקשר ביניהם, ועמדות אלו קדמו לכניסה להוראה. לעומת זאת "הרמה המצבית" כוללת את תחושות המורה באשר לסיטואציה שהוא נמצא בה כעת. כאשר המורה נכנס לשדה ההוראה, מתעוררים קונפליקטים בין הרמות הגרעיניות ובין הרמות המצביות שלו. לטענת ניאס, מורים שאינם משלבים את הרמות הגרעיניות ברמות המצביות באופן פעיל ומתמיד יעזבו את ההוראה או ירגישו אומללים. גם מדבריהם של פרידמן וגביש (2003), אשר מנו שלושה שלבים עיקריים בהתפתחות המקצועית של המורה: שלב ההכשרה, שלב הכניסה לעבודה ושלב ההתפתחות המקצועית תוך כדי מילוי התפקיד, אפשר להסיק כי זהות מקצועית מתחילה להתגבש עוד בשלב ההכשרה.

בדומה לכך, צבר בן-יהושע (2001) עסקה במה שהיא מכנה "קריאת המפה" של מורים מתחילים. קריאת המפה היא למידת הנורמות של בית הספר כשלב מכריע בגיבוש הזהות המקצועית, בהתאם לגישה האקולוגית (Vonk, 1995) הרואה בתהליך של "להיות מורה" התפתחות הקשורה ללמידת הקודים התרבותיים בבית הספר. לדעת צבר בן-יהושע, תהליך "קריאת המפה" כולל שלושה שלבים מרכזיים: שלב הפנטזיה, הלם תרבות והסתגלות. שלב הפנטזיה הוא שלב המתרחש טרם הכניסה להוראה, והוא כולל ציפיות גבוהות, תקוות, התרגשות, פחד, מעורבות רגשית ותחושות אופוריה. שלב זה כולל ידע ועמדות בנוגע להוראה, ל"אני" ולקשר ביניהם. אם כן גם לפי צבר בן-יהושע הצעדים הראשונים בגיבוש הזהות

- Teaching and Teacher Education, 17, 349-365.
- Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Hotaling, M. S. (2001). *The relationship between vocational maturity and subjective well-being*. (Doctoral dissertation). State University of New York, Albany.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-58.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. New York: Cassell.
- Moor, W. G. (1970). *The profession roles and rules*. New York: Russel Sage.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Riessman, C. K., & Speedy, J. (2007). Narrative inquiry in the psychotherapy professions: A critical review. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 426-456). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochen-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-746). New York: Routledge.
- Turner, R. H. (1978). The role and person. *American Journal of Sociology*, 84(1), 1-23.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A Base for supervisory interventions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco (Eric Documents Report No. 390 838).
- Weisskirch, R. S. (1999). *A new look at career maturity*. (Doctoral dissertation). University of California, Davis.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). שחיקת המורה: התנפצות חלום ההצלחה. ירושלים: מכון סאלד.
- צבר בן-יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 441-468). תל אביב: צבר.
- קודמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. שבילי מחקר, 15, 13-18.
- קרמר, ל' והופמן, י' (1981). זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה. עיונים בחינוך, 31, 99-108.
- שץ-אופנהיימר, א', משכית, ד' וזילברשטרום, ש' (2011). להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Blustein, D. L. (1988). A canonical analysis of career choice crystallization and vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 35(3), 294-297.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q. & Smees, R. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Project Report, DfEs, London.
- Dobrow, S. R., & Higgins, M. C. (2006). Developmental networks and professional identity: A longitudinal study. *Career Development International*, 10(6-7), 567-583.
- Feiman-Nemser, S., & Folden, R. (1986). The culture of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: McMillan.
- Fisherman, S. (2004). *Professional identity through dilemma-centered discussions: A group intervention program*. Paper presented at the SIG 12 conference of EARLI, Teaching and Teacher Education, Stavanger.
- Godard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment.