

התפתחות ייצוגי הזהות של סגל ההוראה בתהליך האקדמיזציה של המכללות¹

סמדר בן-אשר

תקציר

כחלק מתהליך האקדמיזציה במוסדות להכשרת מורים, תהליך שביטוי הפורמלי הוא מעבר מסמינרים לחינוך למכללות אקדמיות, נדרשים מורי המורים לאמץ זהות של חוקרים, וזאת בדומה למרצים במוסדות אחרים להשכלה גבוהה. במחקר המתואר במאמר זה נבחנו הייצוגים החברתיים הרווחים בקרב מורי מכללה אקדמית בקשר לזהותם כמורים חוקרים. כמו כן נבחן אופן עיגונם של הייצוגים החברתיים כמורים חוקרים בפרקטיקות העבודה של מורי המורים במכללה. כפועל יוצא מהדרישה לעסוק במחקר גם נבחן באיזה אופן, לפי תפיסתם של מורי המורים, המכללה מסייעת להם או מקשה עליהם בתהליך השינוי.

מהמחקר עולה כי קיימות שלוש דרכי התמודדות של מורי המורים עם תהליך השינוי: (א) שימור הזהות הקודמת, כפי שמבטא הייצוג ההגמוני הישן, לפיו מורי המורים במכללה עוסקים רק בהוראה; (ב) שילוב קבוצתי בין הוראה למחקר. שילוב כזה מתקיים במסגרת קבוצה דיסציפלינרית מקצועית באמצעות עריכת מחקרים משותפים העוסקים גם בתחום ההוראה של מורי המורים. זהות ה"חוקר" של מורים אלה היא חלק מזהותם כחברי המסלול שהם מלמדים בו; (ג) גיבוש זהות עצמאית של מורה וחוקר באמצעות עריכת מחקרים אישיים שאינם עוסקים בהכרח רק בהוראה במכללה. הממצאים מראים כי על מנת שהייצוג ההגמוני החדש של מורה חוקר יהיה חלק מייצוגי זהותו האישית, יש לפתח סביבת עבודה אשר תתמוך בתרבות המחקר במכללה ותסייע למורי המורים בהתאם לאישיותם ולדרכי עבודתם. בחינת שאלות המחקר מנקודת המבט של תאוריית הייצוגים החברתיים מקורה בהבנה שהתפתחות הזהות 'מורה וחוקר' היא תהליך חברתי המתעצב תוך כדי שיח מתמיד בתוך קבוצת העמיתים.

מילות מפתח: אקדמיזציה של המכללות, ייצוגים חברתיים, מורי מורים כחוקרים.

מבוא

דומה שבכל העולם העיסוק באופייה של מערכת הכשרת המורים, ובפרט במיומנויות המקצועיות הנדרשות ממורי המורים במכללות, הוא חלק מסדר היום הציבורי (Lamote & Engels, 2010; Loughran, 2006; Murray, Czerniawski, & Barber, 2011). מאז ראשית הקמתם של הסמינרים להכשרת מורים התאפיין סגל ההוראה בהם בכך שחבריו היו מומחים הבקיאים בתחום הדעת אשר הם מלמדים, כמו גם בתהליך הפדגוגי שנועד להכשיר מורים

1 תודה לד"ר אולז'ן גולדשטיין על סיועה ותרומתה הרבה למחקר.

טובים למערכת החינוך. חלק ממורי המורים היו בעלי תואר שני, ואחרים היו בעלי תואר ראשון בלבד. רבים מהאחרונים היו אוטודידקטים, והודות ללמדנותם ולסקרנותם מצאו דרכים להתפתח וללמוד במסגרות ובמסלולים לא פורמליים. בשלושים השנים האחרונות הסמינרים להכשרת מורים היו למכללות אקדמיות, ואומצה הדרישה לשנות את תפקידם המסורתי של מורי המורים למורים חוקרים, בדומה למרצים במוסדות אחרים להשכלה גבוהה. המכללות להכשרת מורים נקראו להכריע בשאלה איזו מזהויות המרצים בהן תודגש: האם תהיה זו זהותם האקדמית החוקרת, או שמא זהותם הפדגוגית המסורתית?

אף שמקובל לומר כי סגל ההוראה במכללה עוסק הן במחקר הן בהוראה, ברוב המכללות לחינוך בישראל פחות ממצחית ממורי המורים עוסקים בשילוב הוראה ומחקר. רבים ממורי המורים אף אינם מעוניינים לחקור (קלויר וקוזמינסקי, 2012). במצב זה מורי המורים במכללות מוצאים את עצמם מבולבלים ותוהים אם עליהם לעסוק בעיקר בפדגוגיה איכותית או שמא במחקר. פעמים רבות הם חשים כי קיימת תחרות על זמנם היקר בין הפדגוגיה לבין המחקר (Murray, Swennen, & Shagrir, 2009). כיצד אפוא התמודדו המכללות לחינוך עם התמורות בהן, וכיצד השפיע תהליך האקדמיזציה במכללות על הבניית הזהות המקצועית של מורי המורים?

המחקר המתואר במאמר זה מנסה לבחון את הסוגיה מנקודת מבטה של תאוריית הייצוגים החברתיים (social representations). כדרכה של כל תפיסה תאורטית, בחינה מתודולוגית כזו מתעלמת מתפיסות ומתאוריות אחרות. לפיכך היכולת להסביר את התהליך באמצעות ההבנות והסיבות שמציעה תאוריית הייצוגים החברתיים, איננה מבטלת ואיננה שוללת הסברים אחרים להבניית הזהות של מורי המורים; המטרה היא להבין טוב יותר את תהליך בניית הזהות של מורי המורים.

רקע תאורטי

מסמינר למורים למכללה: האקדמיזציה של הוראת המורים

חלק מהמכללות לחינוך בארץ, בעיקר אלו הנמצאות בפריפריה, החלו את דרכן בראשית ימי המדינה כמדרשות וכסמינרים להכשרת מורים ביישובי האזור. בעקבות דוח ועדת יפה (1971) החל בסמינרים תהליך מואץ של התכוננות לקראת אישורם כ"מכללות למורים"; בין השאר חייב שינוי זה קליטה של מרצים בעלי תארים גבוהים (שחורי-רובין, 2011). קוסטר, דנחרינק, קורטהאגן ולוננברג (Koster, Dengerink, Korthagen, & Lunenberg, 2008) מגדירים התפתחות מקצועית של מורי המורים כרכישה ופיתוח של ידע, מיומנויות, עמדות ותובנות בנושא העבודה עם סטודנטים להוראה. לפי תפיסה זו, איכות המורה מתבטאת בידע המקצועי שלו וביכולתו לערוך מחקרים הרלוונטיים לעבודתו. תפיסות חדשות כאלו בנושא כישוריו המקצועיים של המורה קיימות במדינות רבות בעולם. לא מעט מחקרים מתבססים על ההנחה כי רמתו המקצועית של סגל ההוראה במוסדות להכשרת מורים משפיעה על איכות המורים

העתידיים אשר מוכשרים במוסדות אלה (Darling-Hammond, 2000); בכל המחקרים הללו מתואר המתח שבין זהות ה"מורה" (לרבות הנאמנות למערכת ולשימורה) לבין זהות ה"חוקר" (זו מתאפיינת בהיותה אחרת, פורצת דרך ומערערת על הנתפס כמובן מאליו). האם המפגש בין שתי הזהויות יצר זהות חדשה - משלבת או מורחבת - המתבטאת בפרקטיקות למיניהן? מה הן הבעיות הנגרמות בשל צירוף זהויות השונות זו מזו לזהות מורכבת אחת?

האומנם הצליחו המכללות להוכיח כי רמתן האקדמית של תכניות ההכשרה להוראה אשר נלמדות בהן, שווה לרמתן של התכניות הנלמדות באוניברסיטאות? הדעות בנושא זה חלוקות. רבים טוענים כי גם כיום המכללות לחינוך נחשבות למוסדות אקדמיים נחותים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, ולפיכך התואר הראשון שהן מעניקות לבוגריהן (B.Ed.) אינו בעל ערך זהה לתואר הראשון אשר מוענק לבוגרי אוניברסיטאות. ראייה לכך היא העובדה שבוגר תואר ראשון במכללה אשר רוצה ללמוד לתואר שני באוניברסיטה, נדרש לשעות השלמה רבות כדי להתקבל ללימודים (הופמן וכפיר, 2012). טענה נוספת היא כי משרד החינוך - גוף שהמכללות (בניגוד לאוניברסיטאות) כפופות לו - מעוניין באקדמיזציה במכללות, אך בד בבד חושש מפני "אוניברסיטיזציה" אשר תנתק אותן ממנו.

תיאור נרחב של הגורמים המבניים והארגוניים אשר תורמים להתפתחותן של המכללות או מחבלים בה מופיע במחקרים העוסקים בפעילות המכללות האקדמיות בישראל (הופמן וכפיר, 2012; חורין, 2012; יוגב, 2012). הופמן וכפיר (2012) מתארים בדרך ציורית את חיבוק הדוב שה"הורים" - המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) ומשרד החינוך מזה וארגוני המורים מזה - מחבקים את המכללות. המל"ג מכתיבה את תנאי האקדמיזציה במכללות ומחייבת אותן להעסיק רק מרצים בעלי תואר שלישי, וזאת אף שחלק מהם חסרי הכשרה וניסיון בהוראה (יוגב, 2012). עמדתו של משרד החינוך בנושא זה היא דואלית: המשרד חותם על האישיורים לקידום (אישור דרגות שכר), שאחד התנאים לו הוא פרסומים אקדמיים של מורי המורים, אך אינו רואה בכך יעד או ערך (הופמן, 2012). ארגוני המורים מציגים עמדה שלילית או מעורפלת באשר להתפתחותן האקדמית של המכללות: האקדמיזציה של המכללות אינה אחת ממטרותיו של ארגון המורים (חורין, 2012), ולעומת זאת הסתדרות המורים תופסת את ההוראה כפרופסיה דו-ערכית שעניינה הוא שילוב בין פדגוגיה למחקר (הופמן, 2012).

תאוריית הייצוגים החברתיים כבסיס להבנת דינמיקה של שינויים בזהות האישית והקבוצתית מוסקוביצי' היה זה שפיתח את תאוריית הייצוגים החברתיים בניסיון לחבר בין עולמו הפנימי של האדם - על מחשבותיו, רגשותיו, אמונותיו ודרכי פעולתו - לבין סביבת חייו החברתית (מוסקוביצי', 2007 [1984]; 1984; Moscovici, 1963). לפי תאוריה זו, אנו "רואים" את העולם ומפרשים אותו באמצעות ייצוגים חברתיים. ייצוגים אלה משותפים לאנשים החיים בקבוצה חברתית מסוימת, והם הבסיס לתקשורת בין חברי הקבוצה וליכולתה של הקבוצה לפעול כגוף חברתי בעל קודים ערכיים. את הייצוגים החברתיים מעצב תהליך תקשורת דינמי אשר

מתקיים בתוך הקבוצה, ותפקידם הוא לאפשר לאדם לפעול בתוך עולם מוכר וידוע. במהלך המשא והמתן הזה - בין יחידים, בין קבוצות ובין ארגונים - מתגבשות תפיסות שעניינן עמדות, נורמות ופעולות משותפות.

לפי תאוריית הייצוגים החברתיים, זהויות חברתיות בנויות ממכלול של ייצוגים חברתיים (social representations) ומהוות חיבור בין האני' לבין האנחנו'. זהויות אלו מכילות את הידע ואת האמונות של האדם על אודות החברה ודרך ההתנהלות הרצויה בה (Tajfel & Turner, 1979[1986]). מוסקוביצי' (Moscovici, 1988) מתאר שלושה סוגים של ייצוגים חברתיים:

- **ייצוגים הגמוניים (hegemonic)** - ייצוגים המשותפים לכל החברים בקבוצת זהות רחבה. כל חברי הקבוצה מאמצים את הייצוגים האלה, ובמידת מה עצם ההשתייכות לקבוצה מחייב זאת, כמו למשל אזרחים במדינה. הייצוגים ההגמוניים מותירים לפרט מעט מאוד דרגות חופש.

- **ייצוגים משוחררים (emancipated)** - ייצוגים שהם תוצרים של ידע ורעיונות חדשים אשר חברים בקבוצות משנה חולקים ביניהם. ייצוגים אלה מאפשרים שונות בין הפרטים בקבוצת הזהות הרחבה. לעתים אחדים מחברי הקבוצה נחשפים למידע חדש יותר מאשר חברים אחרים.

- **ייצוגים פולמוסיים (polemical)** - ייצוגים אשר נוצרים במהלך מחלוקת או קונפליקטים חברתיים בין קבוצות משנה (הקבוצה ככלל אינה שותפה להם בהכרח). ייצוגים אלה מבטאים יריבות ואי-התאמה בין תפיסותיהם של חברים בקבוצת משנה אחת לבין הייצוגים של קבוצת משנה אחרת. תחושת איום גורמת להתחזקותם של ייצוגים פולמוסיים אשר מבטאים דומיננטיות ובולטות של אחת מקבוצות המשנה.

אף שהאדם נוטה לפעול בהתאם לייצוגים ההגמוניים אשר הוא חושב ומניח כי הם המקובלים בחברה, החברה מאפשרת מידת מה של שונות בין חבריה בפעילות לפי ייצוגיה - שונות המתבטאת בייצוגים המשוחררים או בייצוגים הפולמוסיים (בן-אשר, אור ווגנר, 2007).

הייצוגים החברתיים מתוארים כנמצאים סביב גרעין הכולל תכנים קוהרנטיים אחדים, אשר "מארגנים" את הייצוג כולו וקובעים את משמעותו. הגרעין נחשב לליבה המשותפת (common core) של שדה הייצוגים; הוא קבוע למדי ואינו תלוי כמעט בגורמים משתנים. הייצוגים החברתיים ה"פריפריאליים" מאפשרים להתמודד עם מצבים חדשים באמצעות נקיטת פעולות המותאמות למצב החדש, ובד בבד משמרות את הזיקה של הייצוגים לגרעין. כיום מקובל לטעון כי רוב הייצוגים הפריפריאליים מבטאים תפיסות המנחות את דרכי הפעולה החברתית, ולפיכך אין להבחין בין גרעין לבין פריפריה. מוסקוביצי' טבע את המונח 'פוליפיזיה' (polyphasia), שפירושו קיום בצוותא של כמה מערכות ייצוגים חברתיים אשר הנחות היסוד שלהן אינן מתיישבות זו עם זו (Friling, 2012; Wagner & Hayes, 2005: 232-236). בהקשר הזה וגנר (2007) מתאר כי משכילים בהודו רואים את השיגעון כשד שמטפלים מסורתיים "מוציאים מן הגוף", ובה בעת הם נעזרים ברפואה המודרנית כדי לבחון את השיגעון ולטפל בו.

תרומתה של תאוריית הייצוגים החברתיים לחקר התפתחות הזהות של סגל המרצים במכללה היא נושא חברתי מובהק. לפי תאוריה זו, קיים קשר בין תפיסתם העצמית של מורי המורים לבין אימוץ הזהות החברתית של הקבוצה. ההנחה היא כי עולם הייצוגים החברתיים קובע את אופן ההבנה של המתרחש סביבנו ואת הכלים שישמשו אותנו כדי לפעול בסביבה החברתית אשר אנו חיים בה. מהגישה הזו עולה כי אם הייצוגים החברתיים משתנים, גם הזהות החברתית עשויה להשתנות. זהות מקצועית היא אחד הסוגים של זהות חברתית, ולפיכך שינויים בעולם הידוע והמוכר גורמים לשינויים גם בה.

מהי אפוא הזהות המקצועית המשותפת למורי המורים לאחר השינויים שנערכו במכללות? בשאלה הזו מתלבטים מורי המורים עצמם: "זהותנו המקצועית כחברי הסגל האקדמי במכללות לחינוך היא מבלבלת, ולא ברור מי אנחנו - מורים? חוקרים? מדריכים? מורי מורים?" (קלויר וקוזמינסקי, 2012א: 587). קלויר וקוזמינסקי תיארו את התמודדותם של מורי מורים במכללה עם השינוי בזהותם שחל בעקבות הנהגת האקדמיזציה. בחינת התמודדות זו מנקודת המבט של תאוריית הייצוגים החברתיים מאפשרת להתמקד בשאלה שהוצגה לעיל: כיצד שתי הזהויות למדו לחיות בכפיפה אחת? האם אופיין הייחודי נשמר בזהות המשותפת, או שמא האחת נבלעה בתוך האחרת ונעלמה?

שינויים חברתיים מתרחשים אם אחדים מחברי הקבוצה מאמצים ייצוגים משוחררים, כלומר רעיונות חברתיים חדשים, ואילו אחרים בקבוצה דבקים בייצוג ההגמוני הישן והמוכר. מצב זה גורם לריבוי ייצוגים פולמוסיים, כלומר לוויכוח בין חברי הקבוצה שעניינו "מה מובן מאליו". אם אכן חל שינוי חברתי, הקבוצה מאמצת את הייצוגים החדשים ומוסיפה אותם למכלול הייצוגים הקודמים שלה. בעקבות כך חלה הבניה פורמלית של הייצוגים החדשים בחוק או בנהלים המסדירים את אורח חייה של החברה. יש לציין כי לאחר שייצוג פולמוסי מתקבל (כולו או חלק ממנו), נוצר ייצוג הגמוני חדש אשר הקבוצה מאמצת; ייצוג חדש זה מהווה חלק מהייצוג החברתי של זהות הקבוצה. תהליך דינמי כזה מלווה כל שינוי חברתי: לאחר שהשינוי מתרחש, הקבוצה מאמצת ייצוגים מוסכמים (הגמוניים) אשר מותאמים למציאות החדשה ולדרך שחברי הקבוצה מבינים ומפרשים אותה.

השינוי מסמינרים למכללות אקדמיות הגביר לכאורה את הדמיון בין המוסדות להכשרת מורים לבין האוניברסיטאות, ובשל כך הייצוג החדש - הייצוג המשוחרר - ביטא את ההכרה כי על מורי המורים להיות גם חוקרים. אם מרצה מכיר בעובדה כי רצוי לחקור, אבל הוא עצמו מעדיף להיות מורה, לא תמיד יש בכך קונפליקט: כל עוד הייצוג משוחרר ואינו מחייב את כולם לאמץ את השינוי, אפשר "לחיות עמו" ולבחור אם לאמצו או לדחותו ללא פולמוס. אולם אם מוצגת תביעה מוסדית פורמלית (ישירה או עקיפה) לשינוי במכללה, מתחילים להיווצר ייצוגים פולמוסיים, והמחזיקים בייצוגים אלה מנמקים זאת במגוון סיבות - עקרוניות, מנהליות, חיצוניות, אישיות. על מנת שההסתגלות למציאות החדשה לא תהיה כרוכה בקונפליקט, יש לאמץ ייצוגים אשר עולים בקנה אחד עם הייצוגים ההגמוניים החדשים. לשם כך על המורים

אשר אימצו את הייצוגים החדשים לערוך מחקרים בתחום הדעת שהם עוסקים בו, לשלב בין מחקר לבין הוראה (לנסות להתאים ביניהם) ולפתח ידע חדש באמצעות מחקר עצמי, מחקר פעולה או כתיבת ספר העוסק בתחום התמחותם. עם הזמן אכן התפתחו במכללות לחינוך מערכת של תגמולים ישירים, כמו למשל קידום אקדמי, מינוי לתפקידים במכללה או עבודה בבית הספר ללימודים מתקדמים, ומערכת של תגמולים עקיפים, כגון השתתפות בכנסים, הענקת פרסים, פרסומים, עידוד המחקר, ואלו גורמות לכך שמורה מורים אשר עוסק בהוראה בלבד אינו עומד בציפיות הישירות והעקיפות של המכללה. חשוב לציין כי הייצוג של זהות ה"מורה" לא נעלם, והמכללות מעודדות גם את שיפור איכות ההוראה; אחת הדרכים לכך היא קיום סקר הוראה פעמיים בשנה. השינוי הנדרש איננו אפוא מזהות של "מורה" לזהות של "חוקר", אלא שילוב בין שתי הזהויות לזהות מורכבת אחת.

מתודולוגיה

אף שרוב המחקר היה איכותני, נעשה שימוש גם בניתוח כמותי כדי לקבל תמונה כוללת של שכיחות סוגי הייצוגים בשיח בין מורי המורים ושל התפלגותם. הנתונים האיכותניים נותחו על בסיס סיווגם לקטגוריות של ייצוגים שתוארו לעיל.

שדה המחקר

המחקר התקיים במכללה בינונית בגודלה שלומדים בה למעלה מ-800 סטודנטים לתואר ראשון בהוראה (B.Ed.); נוסף על כך, כ-500 מורים בפועל ואקדמאים לומדים בה בתכניות הכשרה שנתיות ודו-שנתיות. כמו כן קיים במכללה זו בית ספר ללימודים מתקדמים (M.Ed.); בתקופה של עריכת המחקר נלמדו בו שלוש תכניות. סגל ההוראה במכללה מונה כ-250 מרצים, רובם מועסקים במשרה מלאה. רבים ממאפייניה של המכללה דומים לאלה הקיימים בחלק מהמכללות הגדולות בארץ. בשלושת העשורים האחרונים גדלה המכללה במידה ניכרת והייתה למוסד חינוכי מוביל, מרכזי ומשפיע באזור הגאוגרפי שהיא נמצאת בו.

שאלות המחקר

1. אילו ייצוגים חברתיים רווחים בקרב מורי המכללה? כיצד הם מבטאים את השינוי בתביעתו של מוסד ההכשרה האקדמי (המכללה) לשלב בין הוראה למחקר?
2. כיצד ייצוג הזהות החדש מעוגן בערכים, בעמדות ובפרקטיקות של מורי המכללה?
3. כיצד הזהות הדיסציפלינרית של תתי-הקבוצות המקצועיות משפיעה על אופיים של הייצוגים המשותפים הנבנים בתוך הקבוצה?
4. כיצד נתפס הארגון - כמסייע לתהליך השינוי או כמקשה עליו? איזה סיוע המורים רוצים לקבל כדי להשלים את השילוב בין הזהויות?

השערות המחקר

1. בקרב מורי המכללה תימצא קבוצה גדולה של מורים הדבקים בייצוג ההגמוני הישן, וזאת אף שחלפו יותר משני עשורים מאז ראשית השינוי והאקדמיזציה במכללה.²
2. בשיח במכללה יהיו ייצוגים פולמוסיים אשר יתארו קשיים חיצוניים ככאלה ה"חוסמים" מחקר. השיח הפולמוסי יהיה בעל אופי "הגנתי", יתמקד בתיאור הקשיים וירבה לעסוק ב"תירוצים" שעניינם תלונות וטענות כלליות נגד ראשי המכללה.
3. מידת הלכידות ועבודת הצוות המשותפת של קבוצות דיסציפלינריות ישפיעו על אופיו של הייצוג החדש ועל הפרקטיקות ליישומן.

המשתתפים

הנתונים נאספו בשמונה מפגשים עם קבוצות מיקוד; בכל קבוצת מיקוד השתתפו מורי מורים אשר עוסקים בתחום דעת (דיסציפלינה) מסוים מתוך מגוון החוגים והתכניות המתקיימים במכללה. ההחלטה לקיים את המפגשים בקבוצות הומוגניות נבעה מן הרצון לא להסתפק בבחינת תפיסותיהם של הפרטים בקבוצה, אלא גם לאתר דמיון ושוני בין הקבוצות בנושא זה. בכל מפגש נכחו 10-15 משתתפים, ובסך הכול השתתפו במחקר כ-100 מרצים - קרוב למחצית מחברי הסגל הקבועים במכללה.

מהלך המחקר

המפגש עם כל קבוצת מיקוד ארך כשעה עד שעה וחצי. במפגשים התבקשו המשתתפים לדון בסוגיית הזהות של מורי המורים במכללה ולתאר את אופן תפיסתם את עצמם כמורים וכחוקרים: תחילה הוצגה שאלה כללית על אודות המקום שהמחקר תופס בעבודתם ובתפיסת זהותם של המשתתפים, ולאחר מכן נערך דיון חופשי בשאלה זו. כל המפגשים הוקלטו ולאחר מכן תוכתבו. בשלב הבא נותחו הטקסטים לפי קטגוריות סוגי הייצוגים שהם מבטאים.

קבוצות המיקוד

קבוצת מיקוד היא כלי מחקר המאפשר לאסוף אנשים בעלי עניין משותף כדי לדון בנושא מסוים. המפגש עם קבוצת המיקוד מתאפיין בשיחה פתוחה המאפשרת לכל אחד מחברי הקבוצה לתאר חוויות ולבטא מחשבות, והודות לכך מתגבשות הבנות על אודות המשותף לכל חברי הקבוצה. באואר וגאסקל (2011[2000]) טוענים שהדיון בקבוצת המיקוד מאפשר לעמוד

2 השערה זו מתבססת על בחינה אמפירית של מספר המורים החוקרים אשר פרסמו את ממצאי עבודת המחקר האקדמית שלהם בחמש השנים שקדמו לעריכת המחקר הנוכחי. מנתונים שנאספו ביחידת המחקר של המכללה עולה כי רק כחמישית ממורי המורים במכללה מבקשים לקבל "שעות תמיכה במחקר", מפרסמים בכתבי עת מקצועיים ומשתתפים בכנסים בקביעות.

על ההסכמות ועל אי-ההסכמות בין חברי הקבוצה. התמונה המורכבת המתקבלת בעקבות הדיונים בקבוצת המיקוד מעודדת את חברי הקבוצה לבחון את הנושא שעל הפרק בחינה רפלקטיבית. המפגש עם חברי קבוצת המיקוד מאפשר לאסוף מידע על אודות המתרחש בקבוצה ככלל.

יחידת הניתוח

יחידת הניתוח במחקר ('יחידת מבע') הייתה משפט או פסקה של הדובר על אודות הנושא הנחקר - זהות המורה במכללה כמורה וכחוקר. בניתוח זה לא נכללו דברים שנאמרו במפגש בנושאים אחרים אשר הוזכרו בדיון. כמו כן לא נכללו בו חלקי משפטים ופניות אישיות אל חברי הקבוצה.

סיווג הנתונים לקטגוריות וניתוחם בתוכנת "אטלס"

תוכנת "אטלס" (ATLAS.ti) משמשת לארגון ולניתוח של חומרי מחקר איכותניים. תהליך עיבוד הנתונים במחקר באמצעות התוכנה כלל את חלוקת יחידות המבע, קידודן, כימותן וקיבוצן ליחידות חדשות בעלות משמעות. בהתבסס על תאוריית הייצוגים החברתיים סווגו יחידות המבע לשש קטגוריות: ארבע קטגוריות של ייצוגים ושתי קטגוריות של ייחוס סיבה. את הייצוגים ביטאו ארבעה משתנים: ייצוג הגמוני מסורתי, ייצוג משוחרר, ייצוג פולמוסי וייצוג הגמוני חדש. המשתנה "ייצוג הגמוני חדש" נחלק לארבע קטגוריות משנה: (א) ייצוג כללי המבטא השקפה ואמונה ללא זיקה ישירה למכללה; (ב) ייצוג המקיים זיקה ישירה למכללה; (ג) ייצוג בעל תוכן קבוצתי; (ד) ייצוג בעל תוכן אישי. את הקטגוריות של ייחוס סיבה ביטאו שני משתנים: ייחוס חיצוני וייחוס פנימי. כל אחד מהמשתנים האלה נחלק לשתי קטגוריות משנה: (א) חיובי וניטרלי; (ב) שלילי. בניתוח הנתונים נמצא שקשה להבחין בין "ייחוס ניטרלי" ל"ייחוס חיובי" (פעמים רבות ההבדל ביניהם היה רק בדרך ההבעה), ולכן הם נכללו בקטגוריית משנה משותפת.

את המיון של יחידות המבע לסוגי ייצוגים חברתיים ערך שופט אחד בלבד; שופט זה בקי בתאוריית הייצוגים החברתיים. הנחת היסוד הייתה כי הייצוג ההגמוני המסורתי מאפיין מורה שעיסוקו המרכזי הוא הוראה במכללה.

מגבלות המחקר

במפגשים הקבוצתיים נכחו רוב המורים הקבועים המועסקים במשרה מלאה, אולם חלק מאנשי הסגל (בעיקר אלה העובדים במשרה חלקית) לא השתתפו בהם. דרך איסוף הנתונים (קבוצות מיקוד) לא אפשרה לבחון משתני רקע של מורי המורים, כמו למשל המוסד האקדמי שלמדו בו לתואר שני ולתואר שלישי או הכשרתם האקדמית לעריכת מחקרים.

ממצאים

ייצוגי הזהות

בניתוח הנתונים שהתקבלו במפגשים עם קבוצות המיקוד נמצאו 303 יחידות מבע: 201 מהן הציגו ייצוגים חברתיים, 84 הציגו ייחסי סיבה, ו-18 יחידות מבע כללו בקשות והצעות מעשיות להתמודדות עם הזהות המורכבת של המורה החוקר. להלן מתוארות יחידות המבע של הייצוגים החברתיים אשר נמצאים על רצף השינוי: ייצוג הגמוני מסורתי, ייצוג משוחרר (עצמאי), ייצוג פולמוסי וייצוג הגמוני חדש.

מהממצאים עולה כי בשיח הקבוצתי עם המורים במכללה לא הופיע כמעט הייצוג ההגמוני המסורתי (3%), הרואה במורי המכללה מורים מומחים בלבד. גם שיעור הרעיונות ה"חדשים" בדבר הזהות האקדמית-חוקרת של מורי המכללה, רעיונות שבעבר היוו ייצוגים משוחררים, היה נמוך מאוד (2.5%). הייצוג הפולמוסי המשיך להתקיים (15%), וקולות המערערים על הייצוג ההגמוני החדש נשמעו גם לאחר השינוי. הייצוג הדומיננטי באופן מובהק היה הייצוג ההגמוני החדש (79.5%), ייצוג התופס את זהות ה"מורה" ואת זהות ה"חוקר" כשלוכות זו בזו. משמעות הממצא הזה היא כי הוויכוח על אודות זהותו של המורה החוקר הסתיים: הייצוג החדש דומיננטי במכללה ונחשב בשיח הגלוי ל"מובן מאליו".

מזהות מורה לזהות מורה-חוקר

א. ייצוגים הגמוניים מסורתיים - מעט מאוד מבעים ביטאו את התפיסה המסורתית הרואה במורי המכללה מורים מומחים שאינם חוקרים. אף שנשמעו עדיין אמירות המבטאות את הייצוג ההגמוני הישן ("אנחנו רק עובדי הוראה ולא חוקרים" או "המשרה פה היא כזאת שיותר חשובה תעודת ההוראה מאשר תעודת הדוקטור"), לרוב המכריע של חברי הקבוצה היה ברור כי הייצוג ההגמוני המסורתי הוחלף בייצוג חדש. עם זאת, חשוב לזכור את הנסיבות - אמירות פומביות בשיח ציבורי. בשיח כזה חברי הקבוצה מתבטאים על פי הכרתם את הייצוגים ההגמוניים, ובדרך כלל הם מעדיפים לא לפגוע בקונצנזוס. ייתכן אפוא שבשיחה אישית יהיה ביטוי גם לייצוגים חברתיים הדומים יותר לייצוגים ההגמוניים המסורתיים. כך למשל במחקר רחב שנערך בחברה סגורה למדי של ארבעה קיבוצים, נמצא כי השיח הציבורי באותה החברה היה שונה במידה ניכרת מהשיח שנשמע על במות שאינן ציבוריות (כמו למשל שאלונים וראיונות אישיים) (בן-אשר, 1999). ממצא זה המחיש כי ייתכן שאדם "יחזיק במקביל" בשתי זהויות של הייצוג ההגמוני המסורתי והייצוג ההגמוני החדש, והודות לכך יתאפשר - לאדם כפרט ולחברה ככלל - להימנע מחיכוכים חברתיים. המשמעות היא שהקבוצה יכולה לדון בתפיסות החדשות ובה בעת להמשיך לדבוק - גם אם באופן חלקי - בתפיסות הישנות (Ben-Asher, Wagner, & Orr, 2006).

ב. ייצוגים משוחררים - ייצוגים אלה הם הרעיונות החדשים בתחילת התפתחותם. בדרך כלל הם מבטאים מידע חדש אשר אינו מערער עדיין על הייצוג ההגמוני הישן ואינו מתעמת

אתנו. הייצוגים המשוחררים מעידים על השינויים המתרחשים: "אם ההוראה לא תשתפר, ואנחנו נדרוך במקום, נישאר תקועים עוד עשרים שנה. חייבים חשיבה מחודשת איך להתקדם, אילו דרכים חדשות נפתחות. וללמוד מאחרים, ממקומות אחרים, ממחקרים. כך להיות מעודכנים במה שקורה בעולם, בארץ". המורים תיארו את תהליך התפתחותם של הרעיונות החדשים ואת הפיכתם לחלק מהשיח המקצועי: "כל הזמן התנדנדנו בין לשאול שאלה לבין התשובה. אז השתמשנו בתשובות, והייתה השאלה, והיו לנו כלי מחקר, אבל השדה כבר רץ הרבה יותר קדימה מהשאלות של המחקר"; "היו שם כל כך הרבה דברים והתפתחויות". כיוון שהמחקר הנדון נערך כעשרים שנה לאחר הופעתם של הרעיונות החדשים בנושא זהותו של המורה כחוקר, מיעוט הייצוגים המשוחררים בשיח של מורי המכללה יכול להעיד על השינוי המהותי שחל עם הזמן, כלומר מאז שתפיסת מורה המורים במכללה כחוקר החלה להיות חלק מתהליך האקדמיזציה של המכללות ("לידתו" של השינוי) ועד לשלב הסופי של ייצוג הגמוני חדש.

ג. ייצוגים פולמוסיים - ייצוג זה מתאפיין בערעור על עצם השינוי והמעבר לייצוג הגמוני חדש. אף ששכיחותם של הייצוגים הפולמוסיים בדברי מורי המורים הייתה נמוכה למדי (כ-15%), דומה כי התפיסות אשר ייצוגים אלה מבטאים שרירות וקיימות עדיין בקרב אנשי הסגל: "יש פה משבר של זהות [...] המכללה עדיין לא ערוכה לתפקד כמוסד מחקרי. כשהמכללה אומרת למרצים 'תתעסקו בהוראה', ומצד שני מדגישים את הצורך להתפתח גם בתחום הדיסציפלינה הראשית שלנו, זה כמו הביצה והתרנגולת [...] מה זה? מוסד מחקרי או מוסד הוראה? [...] לא ברור מה המכללה רוצה להיות".

הייצוגים הפולמוסיים מבטאים את התחושה שתהליך החיבור בין הזהויות לא הסתיים עדיין. תחושת הבלבול של המורים מזוהה עם בלבול בארגון: "בהגיעי למכללה התחושה שקיבלתי הייתה 'אנחנו נעזור לך לחקור, אבל זה לא בנפשנו. תמצאי לך את מקומך ותקבעי לך את סדר היום שלך' [...] חלק מזהות נקבע על ידי אמות המידה וסדר העדיפויות של המוסד המעסיק". דומה שהקונפליקט בנושא זה נובע מהשוני המהותי בין זהות משמרת ידע לבין זהות חוקרת. האחרונה קוראת תיגר על הידע הקיים ובוחנת אותו תוך כדי הטלת ספק בנכונותו: "במחקר החלק המרכזי של העבודה שלך זה לשאול שאלות, להיות ספקני, לבדוק כל הזמן ולהיחשף [...] בהוראה זה כמעט הפוך [...] על פניו זה נראה כמו שתי עמדות ממש מנוגדות, והגישור ביניהן הוא לא פשוט". אחת המשתתפות אמרה שהיא אוהבת מאוד ללמד אנגלית, ומיד אחר כך תיארה את ערכת השאלונים אשר הצטברה אצלה במהלך התקופה הארוכה שהיא מלמדת.

דבריה של המשתתפת נועדו להדגיש את מסקנתה שאי-אפשר לשלב בין מחקר להוראה. חלק מהגדרת הזהות של קבוצה עוסקת בשייכות לקבוצה אחת ובאי-שייכות לקבוצה אחרת. לייצוגי הזהות יש שני תפקידים: (א) הגדרת מקומם של חברי הקבוצה בזהות שהיא בעלת ייצוגים משותפים ונבדלת מזהותן של קבוצות אחרות; (ב) שימור קיומה של הקבוצה על המפה החברתית-תרבותית (Duveen, 2001). החתירה להישרדותה של הקבוצה נובעת מהרצון לשמור על ייחודיותה ולהבדילה מקבוצות אחרות. עבור מורי המכללה הגבול עובר

בין האוניברסיטה לבין המכללה, והגדרתו היא כפולה - מבחון ומבפנים: "ההגדרה היא שהאוניברסיטאות הן מוסדות מחקר והמכללות - לא"; "אין לנו אפשרות להגיע לקרנות מחקר. המחקרים פה לא מתקציבים. נניח שהיינו רוצים לקחת פה איזשהו פרויקט מחקר רציני כזה, אין סיכוי שנצליח".

לייצוגי הזהות יש ביטוי ממסדי. הייצוג ההגמוני המסורתי מעוגן במבנה ההעסקה במכללה, ואילו לייצוג ההגמוני החדש אין ביטוי מעשי דומה: "מצד אחד, זהו מוסד מלמד ומכשיר. מצד שני, לאחרונה המוסד הכריז על עצמו כמוסד חוקר או מוסד מחקר. עכשיו, בניגוד לאוניברסיטה - שכל מי שעובד שם, קודם כול מוגדר כחוקר [...] כאן יש מסר, גלוי וסמוי, שכדאי להיות חוקר, בעיקר בשביל דרגות הקידום. מצד שני, אין שום מסגרת מוסדית שמאפשרת באמת לשבת"; "פה אני לא עושה שום מחקר. לא מחקר לימודי או הוראתי, בכלל לא"; "למעט השעתיים מרשות המחקר אין לי יותר שעות, בשונה מהאוניברסיטה, אבל מוצאים את הזמן. אני עושה זאת יותר בבית ובחופשות. אני חושבת שאם הרצון [הוא] לראות אותנו כמו האוניברסיטה, צריך זמן לחקור ותקציב מחקר".

קיום ייצוגים פולמוסיים בשיח מעיד על כך שאחדים מהמורים במכללה חשו כי הם נתונים עדיין במאבק (פנימי וחיצוני) אשר לא הוכרע בנושא הזהות: "אני חוקר? לא, אבל אני כבר לא רק מורה". הייצוג הפולמוסי מבטא את קיומו של קונפליקט: "לא הצלחנו לפתור את הניגודים [...] אנחנו כל הזמן התנדנדנו".

תאוריית הייצוגים החברתיים עוסקת בדרך התערבותה של מערכת כללים חברתיים בתודעת חבריה, כמו גם באופן פעולתם של חברי הקבוצה - תחילה כדי לשמר את מערכת הכללים, ובהמשך כדי לשנותה. ה"פרידה" מייצוגים חברתיים פולמוסיים מאפשרת התנהלות מתוחכמת: חברי הקבוצה אינם צריכים להתמודד עם השינוי באופן אישי, אלא לקבל את הכרעת הקבוצה ולפעול בהתאם לה. ייתכן שמיעוט הייצוגים הפולמוסיים במחקר הנוכחי (15%) מבטא את הכרעת הקבוצה לקבל את הייצוג ההגמוני החדש ולעגנו בשגרת היום-יום.

ד. ייצוגים הגמוניים חדשים - מהו הייצוג ההגמוני החדש שאימצו מורי המורים במכללה בהקשר של זהותם כמורים? על מנת לבחון שאלה זו מוינו יחידות המבע שביטאו את הייצוג ההגמוני החדש לארבע קבוצות: ייצוג הגמוני כללי, ייצוג הגמוני המתמקד במכללה, ייצוג הגמוני המתמקד בקבוצה, ייצוג הגמוני המתמקד בחוקר (ייצוג הגמוני אישי). בחינת הממצאים מעלה כי כשליש (33.8%) מהייצוג ההגמוני החדש של המורה כחוקר מתמקד במקום העבודה, כלומר במכללה, כרבע (23.3%) ממנו מתבטא בעבודת מחקר קבוצתית, כרבע ממנו (26.2%) מתמקד בחוקרים עצמם (ייצוג אישי), ורק כשישית ממנו (16.8%) הוא ייצוג הגמוני כללי. המיון הזה ממחיש את מורכבותו של הייצוג ההגמוני החדש ואת העובדה שחברי הקבוצה מאמצים אותו מסיבות שונות ומגוונות.

ייצוג הגמוני חדש כללי, כלומר כזה המבטא תפיסת עולם, מתאפיין בהצהרה כי "חשוב וחינוי לחקור". אמירה זו נשמעה פעמים רבות בשיח הקבוצתי, והייצוג ההגמוני החדש הוצג

ככזה המשותף לכל מוסדות ההשכלה הגבוהה ויוצר נקודת מוצא משותפת לכולם: "ואם היום אני מסתכל על מוסדות בכלל בעולם - איך קובעים אותם, ואיך קובעים רמה של כל מוסד ומוסד [...] קובעים לפי רמת החקירה והחוקרים באותו מוסד"; "יש את התפקיד של הוראה, המקצוע של ההוראה שהוא מזמין אותנו לחשוב מחקרית [...] המחקר מלווה את המורה תמיד, אפילו אם זה במודע או בתת-מודע שלו". מורי המורים מבינים שקידום במכללה מצריך פרסום מחקרים: "פעם השקיעו יותר באיכות ההוראה, היום אנחנו כמו באוניברסיטה". לפי תפיסתם, קיים קשר ישיר בין משמעות המחקר לבין פעולת ההוראה - שילוב בין השניים נדרש כדי לעשות את החדש לדבר מה שהמורים מכירים: "משמעות המחקר? זו שאלה מאוד רחבה [...] בגדול זה אוריינות, ומבחינתנו זה אוריינות אקדמית. אבל כשאני חושב על עצמי, מה זה מחקר בשבילי, אז שמענו הרבה על case study, על action research. מחקר פעולה. למעשה, אנחנו עוסקים בזה כל יום". דבריה של אחת המשתתפות בקבוצת המיבוד מעידים על ההתקרבות הרבה בין שתי הזהויות: "מפריע לי שאומרים שההוראה והמחקר הם שתי זהויות נפרדות. אני ממש לא רואה את זה כזהויות נפרדות. כשאני צריכה לכתוב את המקצוע שלי, אני כותבת 'מורה'. אבל הזהות שלי כמורה זו בדיוק הזהות של חוקר, שהיא חלק מהיותי מורה". גיבוש זהות של חוקר מצריך סביבת עבודה מתאימה, אולם בפועל לא חל במכללות שום שינוי בסביבת העבודה של מורי המורים. אם באוניברסיטאות סביבת העבודה כוללת מעבדות ומתאפיינת במבנה ארגוני אשר "מכוון" למחקר, הרי במכללות על מורי המורים לנסות ליצור בכוחות עצמם את הפרקטיקות של זהותם החדשה: "אני באתי ממדעי החיים באוניברסיטה. אם החזון במכללה הוא אקדמיזציה, אז צריך לבנות לו מערך מתאים".

דומה שקבלתו של הייצוג ההגמוני החדש כרוכה בתהליך ממושך של הבנת אופני הפעולה הנדרשים כדי לממשו. מורי המורים במכללות הרבו לציין כי האוניברסיטאות הבנו ייצוג זה כחלק מזהותם של אנשי הסגל, ולעומת זאת במכללה הם נדרשים לחפש - בכוחות עצמם או עם חברים נוספים בקבוצת העמיתים - אחר דרכים לגיבוש זהותו של המורה החוקר בשדה העבודה. ממצא זה יכול להסביר, ולו חלקית, את הבולטות של הקשר שבין הייצוג ההגמוני החדש לבין המכללה.

ייצוג הגמוני חדש המתמקד במכללה עוסק בעיקר במקומה של המכללה בהבניית הייצוג ההגמוני החדש: "חשוב שיהיה קשר בין מה שנחקר פה למהות של המכללה"; "הקישור או החיבור בין מחקר לבין עשייה בכלל, לא רק בהוראה, תלוי במידה רבה בהנחיית המוסד המעסיק"; "אני חושב שמחקר יכול להיות מייצג, להעלות את המכללה מדרגה". רבים מהמורים אינם מציינים כלל את התועלת אשר הם עשויים להפיק מהמחקר, אלא רק את התועלת שהמכללה (גוף קולקטיבי המתואר כמעין ישות חיה ועצמאית) עשויה להפיק מכך: "אני חושב שכל מכללה רוצה שיהיה לה קידום, שיהיה לה מעמד, שהיא תפרסם הרבה מחקרים. יש לה רצון להיות חזקה". מורים רבים רואים קשר ישיר בין הזהות האישית המקצועית שלהם לבין מקום העבודה, שגרת היום-יום והצורך להתאים את הייצוג ההגמוני החדש לפרקטיקות המעשיות של עבודתם במכללה.

ייצוג הגמוני חדש המתמקד בקבוצה אינו עוסק בהכרח בקבוצה כגוף קולקטיבי, אלא בחברי הקבוצה עצמם, בשייכותם לקבוצה ובפעילות המשותפת שלהם. דומה שקולקטיביזם קבוצתי זה מסייע לשלב את הייצוג ההגמוני החדש בזהות האישית המורכבת של המורה החוקר: "אחת התובנות שהיו לנו פה, כשהסתכלנו על הקבוצה ועל ההתפתחות של הקבוצה לאורך הזמן, הייתה 'הזהות הקבוצתית' מול 'הזהות האישית'. אם קבוצה התחלנו בזהות כללית של קבוצת הוראה מלמדת, הפכנו להיות קבוצת חקר. מזהות של הכשרת מורים לזהות של קבוצה חוקרת". הפעילות המשותפת של הקבוצה החוקרת והעבודה בצוות נתפסות כמסייעות לפתח את המחקר, להגביר את המוטיבציה, לפתור קשיים ולקבל תגמולים חיצוניים: "עבודה בצוות, כי זה יוצר מחויבות"; "כשיש צוות חוקרים, זה די עוזר לך להתחלק". המשתתפים טענו כי עידוד רב מוענק להם בקבוצה, ולעתים הם אף מתקשים להשלים את עבודתם בשל חשש מפני סיום העבודה המשותפת: "נראה לי שאנחנו לא מסיימות את כתיבת הספר, כי אנחנו מאוד חוששות ממה שמספרים על אנשים [...] כשהם עושים דוקטורט, הם לא מסיימים ואומרים כי הם נהנים [...] אז ככה אנחנו".

חברי אחת הקבוצות החליטו לפרסם ספר אשר יבטא את ההתנסות הייחודית שלהם ואת הידע הפדגוגי שקנו במהלך שנות עבודתם. במהלך כתיבת הספר התגלעו חילוקי דעות בין חברי הקבוצה; על מנת להימנע מקונפליקט שיפגע בתפקוד החברתי והמקצועי שלהם, הוצעו פתרונות טכניים וארגוניים "עוקפי עימות". כך למשל הוחלט לחלק את כתיבת הספר המשותף לפרקים אשר ייכתבו בידי אחד או שניים מבין חברי הקבוצה, לאחר מכן להעביר את הפרק לחבר קבוצה אחר כדי שהלה יעיר ויתקן, ובהמשך להעבירו לעיונו של חבר קבוצה נוסף. דרך עבודה כזאת מבטלת את הייחודיות של הכותב, אך מונעת עימות בתוך הקבוצה. ייתכן שחברי הקבוצה אימצו את הפתרון הארגוני-פרוצדורלי הזה, כיוון שהוא אפשר להם להימנע מעימות גלוי ומחשיפת חילוקי הדעות ביניהם. מנגנונים חברתיים למיניהם שמטרתם למנוע העצמה של אי-הסכמות בקבוצה סגורה, נמצאו גם במחקר אשר נערך בחברה הקיבוצית, אשר על מנת להמשיך להתקיים נדרשת להימנע מקונפליקט פנימי שיאיים על קיומה (Ben-Asher, Wagner, & Orr, 2006).

בשתי הקבוצות המקצועיות אשר ערכו מחקר משותף לא הובעה ביקורת גלויה על דרך העבודה אלא ביקורת מרומזת: "אם צוות חוקר, אז יש מובילים ויש מזדנבים [...] ואף אחת כאן היא לא פראירית". ביקורת על יעילות העבודה בקבוצות מחקר השמיעו חברי צוותים שלא חקרו במשותף, אך לעומת זאת חברי קבוצות שחקרו במשותף טענו כי הם מנסים "לראות את השלם", והכחישו את קיומה של תחרות ביניהם: "המחקרים שאני עושה פה הם מאוד משלימים אחד את השני ולא מתחרים זה בזה, אפילו עוזרים זה לזה". ייתכן כי דווקא עצם השלילה של תחרות בין החוקרים מרמזת על קיומה במרחב הציבורי.

בייצוג הגמוני חדש אישי המניע הפנימי הוא תוצר המשותף לתודעה ולרגש. ההסברים הקוגניטיביים מתאפיינים בנימוקים שכלתניים: "אם אני עושה מחקר, זה בשביל להסתכל

מבחוץ על מה שנעשה"; "אני חי בעקבות מחקר, זה משהו שמעצב אותי". לעומת זאת בהסברים הרגשיים נעשה שימוש רב במילים 'חוויה' ו'הנאה': "בשבילי מחקר זה חוויה", "לחקור זו הנאה"; גם כישלון בתחום המחקר מתואר במונחים רגשיים: "זו חוויה אם אני מצליח, אבל אם אני לא מצליח, אז אני מרגיש באמת שקיבלתי סטירה". אם ההסברים הקוגניטיביים והחוויה הרגשית משתלבים, האדם חש שהייצוג הוא חלק מזהותו: "אני גם לא מאמין במחקר שמכוון לתגמול כספי. המחקר צריך להיות בשביל כפי"; "אתה צריך לאהוב את זה. אם יש לך את זה [התשוקה למחקר], תעשה זאת".

אם אכן הייצוג ההגמוני החדש הוא גם ייצוג אישי, אזי קיומו אינו תלוי עוד בהתקיימותם של תנאים חיצוניים מיטיבים: "ואני החלטתי שאם אני עושה פה מחקר, אז אני אעשה את זה על חשבונני, ואני יותר לא מבקש מאף אחד"; "שום דבר לא יפגע ביכולת שלי לכתוב". הצורך לקיים את הנורמה החברתית החדשה נתפס כמניע פנימי; הוא נעשה לחלק מהשיח על אודות משמעות ותועלת, ומתבססים עליו כדי להסביר פעולות יום-יומיות: "הסמינריונים עם העבודה של הסטודנטים זה משהו שכן עוזר לי בעצם מבחינה מחקרית".

תאוריית הייצוגים החברתיים מניחה שכל שיח פנימי הוא שיח חברתי. לפיכך דומה כי תפיסת הייצוג ההגמוני כהנאה או כחוויה אישית גורמת לביטול הקונפליקט, לסילוקו של הייצוג הפולמוסי מהשיח הפנימי ולהצדקת קיומו של הייצוג ההגמוני החדש. בשלב הזה הייצוג ההגמוני החדש "מופנם": מורי המורים פונים לחפש את דרכי יישומו בחיי היום-יום ואינם דנים עוד בשאלה הפולמוסית בדבר עצם קיומו, אלא מאמצים אותו ורואים בו את הנורמה החברתית המקובלת בקבוצתם.

ייחוס סיבה

לפי תאוריית הייחוס (Kelley & Stahelski, 1970), אנשים נוטים לתפוס את התנהגות הזולת כנובעת מסיבה חיצונית או פנימית. ייחוס סיבה חיצונית מתרחש אם מסיקים שהתנהגות אינה נובעת ממניע התלוי באדם עצמו, אלא מאילוצים או מנורמות חברתיות המחייבים אותו לנהוג כך. ייחוס סיבה פנימית מתרחש אם מסיקים שהתנהגות נובעת ממניע התלוי באדם עצמו - אופיו, אישיותו, מאמציו, יכולתו וכישוריו באינטראקציה הבין-אישית.

במחקר הנוכחי סווגו המבעים לשתי קבוצות: (א) מבעים המייחסים את הקשיים במעבר מזהות המורה לזהות החוקר לסיבות חיצוניות ובעיקר למכללה (אילוצי הזמן והמערכת, אילוצים כספיים וכן הלאה); (ב) מבעים המייחסים את הקשיים לסיבות פנימיות שעניינן המוטיבציה והיכולת להשקיע מאמצים ולגלות עניין במחקר. מתוך 84 המבעים שעסקו בייחוס סיבה, 56 מבעים עסקו בייחוס סיבה חיצוניים ו-28 בייחוס סיבה פנימיים. ייחוס סיבה חיצוניים מבטאים קבלה של נורמות הקבוצה, כלומר של ייצוגים המוכתבים "מבחוץ". העובדה כי מספר הייחוסים החיצוניים כפול ממספר הייחוסים הפנימיים עשויה ללמד על

שבריריותם של הראשונים: הפרט אינו רואה בהם עדיין חלק מזהותו האישית, כלומר מהייצוג החברתי (ייצוג שהפך אישי) המהווה חלק מזהות המקצועית הפנימית של המורה החוקר. מתוך 56 מבעי השיח שהציגו ייחוס סיבה חיצונית, רוב המבעים (82% מהם) עסקו בקשיים בעלי גוון שלילי. ייחוס הסיבה החיצונית לקשיים ליישם את הייצוג ההגמוני החדש עסקו בתנאי ההעסקה במכללה, במיעוט השעות שאפשר להקדיש למחקר, בעומס שעות ההוראה, בהעדר תקציבי מחקר ומשאבים ובהעדר תמיכה מעשית של המכללה במחקר. מורי המורים ציינו בהקשר הזה בייחוד את בעלי התפקידים במכללה, וטענו כי הללו אינם יכולים להתפנות למחקר בשל תפקידיהם התובעניים.

ייחוס סיבה חיצונית חיוביים עסקו בעידודה של המכללה לערוך בה מחקרים, ובייחוד מחקרי פעולה. ריבוי ייחוס הסיבה החיצונית והמיעוט היחסי של ייצוגים פולמוסיים מעלה את השאלה אם אלה "התחבאו" או נבלעו בטענות כי גורמים חיצוניים אינם מאפשרים תנאים מתאימים למחקר. ייתכן כי הבעת התלונה "כלפי חוץ" נתפסת כיום כלגיטימית יותר מאשר התנגדות ישירה לייצוג ההגמוני הדורש מהמורה לעסוק גם במחקר.

מתוך 28 מבעי השיח שכללו ייחוס סיבה פנימיים, 64% היו ניטרליים או חיוביים. מבעים אלה עסקו בסיבות אישיות או בהחלטות אישיות בנושאי התפתחות מקצועית. גם אם תוארו קשיים אשר יוחסו להתנהגותו של האדם עצמו, הם התאפיינו בקבלת אחריות אישית (במקום להטילה על המערכת או על גורמים חיצוניים): "לפעמים כשאני עושה איזשהו מחקר, אני מתלבט לגבי שיטות סטטיסטיות כאלה ואחרות. למדתי את זה לפני מיליון שנה". ברבים מבעי השיח צוין קושי הזמן הנחוץ לעריכת מחקר, והסיבה שיוחסה לקושי זה הייתה פנימית: "אני מוצאת ממש קושי לפנות את עצמי לכתיבה שקטה"; "אני סיימתי את הדוקטורט לפני שנה, ויש איזושהי עייפות". מייחוס הסיבה הפנימיים שעניינם חוסר זמן וקשיי התארגנות אפשר ללמוד על הקשיים הממשיים אשר מורי המכללה מתמודדים עמם בבואם לעסוק במחקר. באותו השלב כתיבה מחקרית איננה חלק אינטגרלי מזהותם המקצועית של מורי המורים.

דין

ארבעה ממצאים בולטים התגלו במחקר. הממצא הראשון הוא היעלמותו של הייצוג ההגמוני המסורתי על מאפייניו הקודמים. ייצוג זה זוכה ל"תצורה חדשה", ואת עקבותיו אפשר למצוא עדיין בייצוג הפולמוסי ובייחוס הסיבה החיצונית אשר מבטאים את הקשיים לשלב בין זהות ה"מורה" לבין זהות ה"חוקר". חברי הקבוצה שוב אינם מערערים על הייצוג ההגמוני החדש, אלא על דרך יישומו בפועל. ממצאים אלה סותרים את השערת המחקר הראשונה ("בקרב מורי המכללה תימצא קבוצה גדולה של מורים הדבקים בייצוג ההגמוני הישן"). בהקשר הזה יש לזכור שכל שינוי בייצוג הגמוני אורך זמן רב ומצריך סבלנות ופעולה עקיבה עד לעיגונו הסופי בחיי היום-יום של חברי הקבוצה. ממצא זה מותיר בעינה את התהייה על כך שאף שזהות המורה השתנתה לזהות של מורה חוקר, בפועל קבוצה גדולה של מורי מורים במכללה אינה עוסקת כלל במחקר.

הממצא השני מאושש את השערת המחקר השנייה ("בשיח במכללה יהיו ייצוגים פולמוסיים אשר יתארו קשיים חיצוניים ככאלה ה'חוסמים' מחקר. השיח הפולמוסי יהיה בעל אופי 'הגנתי', יתמקד בתיאור הקשיים וירבה לעסוק ב'תירוצים' שעניינם תלונות וטענות כלליות נגד ראשי המכללה"). בבחינת השיח הפולמוסי נמצאו סיבות והסברים מגוונים של מורי המכללה לקשייהם לעסוק במחקר: תנאי עבודה ירודים, העדר תגמול כספי ובעיקר חוסר זמן (לעסוק יותר במחקר).

הממצא השלישי עוסק בדרך ההתגברות על הקשיים אשר כרוכים במעבר מזהות של "מורה" לזהות מורכבת של "מורה וחוקר". השערת המחקר השלישית הייתה כי מידת הלכידות ועבודת הצוות המשותפת של קבוצות דיסציפלינריות ישפיעו על אופיו של הייצוג החדש ועל הפרקטיקות ליישומו; השערה זו אוששה במלואה. נמצא כי קבוצה אשר מוקמת כדי לערוך מחקר משותף מספקת תמיכה לחברים בה, וזו מסייעת לחברי הקבוצה להתמודד עם חשש מפני עריכת מחקר ומפני החידושים והאתגרים הכרוכים בתהליך זה. לממצא זה חשיבות רבה עבור ראשי המכללות, אלה אשר מבקשים לחזק את הזהות החוקרת של המורים, משום שהוא מצביע על דרך ליזום ולעודד עבודות מחקר של אנשי סגל ולעצב במכללה תרבות מחקר. מורי המורים רוצים לקבל תגובות למחקריהם ולזכות בהערכה ("פרגון", אם להשתמש במילותיו של אחד המורים). בקשתם הייתה שיוקם במכללה מרכז חקר אשר יתאפיין בשיתוף בין המורים: "צריכים להחליט ללמוד יחד, לשתף אחד את השני. זו שאלה גדולה שתקבע את ההצלחה או את אי-ההצלחה של המרכז הזה". אשר למשאבים הודגש כי זמן הוא המשאב החשוב ביותר במחקר. כמו כן היו בקשות לעזרה רבה יותר של המכללה בקישור למקורות חיצוניים למימון מחקרים, כמו למשל קרנות או ארגונים. המימון של מכון מופ"ת צוין כמשאב שהיקפו קטן מאוד, אולם חשיבותו רבה בהקשר של רמת התמיכה והעידוד במחקר.

הממצא הרביעי הוא שהייצוג ההגמוני הכללי של המורה החוקר מבטא את הזהות של כלל המורים במכללה, אך לא בהכרח את זהותו של המורה כחיד. זהו ממצא מעניין מאוד: המורה מקבל על עצמו את הייצוג ההגמוני המשותף של מורי המכללה כמורים חוקרים, אך זהות משותפת זו אינה מחייבת אותו בהכרח לפעול גם כחוקר. שכיחותו של הייצוג ההגמוני הכללי בדברי המשתתפים הייתה נמוכה למדי בהשוואה לשכיחות הייצוג ההגמוני אשר קושר את המחקר לעבודה במכללה או לעבודה משותפת בקבוצה. בקשר לממצא זה יש לציין כי כיוון שהנתונים נאספו בקבוצת מיקוד ולא באמצעות שאלונים, לא התאפשר לבחון את הקשר שבין גיל המורים והוותק שלהם לבין נכונותם לשנות את תפיסתם המקצועית מ"מורה" ל"חוקר". לפיכך גם לא התאפשר לבחון בנפרד את ייצוגי המורים הוותיקים ואת ייצוגי המורים מדור הביניים. עם זאת, מתיאוריהם בשיח המתועד של מרצים צעירים את מחקריהם העצמאיים במוסד האקדמי שצמחו בו עולה, כי הייצוג ההגמוני החדש של מורה חוקר מהווה חלק בלתי-נפרד מזהותם.

העובדה שבניתוח השיח לא נמצאו כמעט יחידות מבע המבטאות את הייצוג ההגמוני המסורתי עשויה לנבוע מהתהליך הכללי אשר חל בקבוצת הזהות של המורים במכללה. מורים אלה "מצאו לעצמם פינה שקטה" (כך הגדיר זאת אחד מהם), וחשו כי הם עושים את מלאכתם

נאמנה גם בלי לעסוק במחקר. אותם המורים תפסו את הייצוגים של "מורה" ו"חוקר" כייצוגים משוחררים. ריבוי הייצוגים הפולמוסיים וייחוסי הסיבה החיצוניים בקבוצת המורים לחינוך מיוחד (25% מכלל ייחוסי הסיבה החיצוניים של כל המורים) עשויים ללמד שבקבוצה זו לא התבסס עדיין הייצוג ההגמוני החדש של המורה כחוקר.

מדוע בכל זאת המורים מציגים את עצמם כ"מורים חוקרים"? דומה כי המורים צריכים לספר לעצמם סיפור חיים קוהרנטי. הם מנסים לשלב בין אמונותיהם וערכיהם לבין הפרקטיקה שהם נדרשים לה בפועל כדי ליישם את ההגדרה של 'מורה חוקר'. את זהויותיו של האדם מכתבים גורמים חיצוניים, והם אשר מספקים מענה לשאלה "מי אני בעיני האחרים". מממצאי המחקר עולה שה'אחר' המשמעותי במקרה זה הוא בראש ובראשונה המכללה, וזו מהווה את הבסיס לזהותם המקצועית של חברי הסגל בה.

השאלה כיצד נתפס הארגון כמסייע לתהליך השינוי או כמקשה עליו, ואיזה סיוע היו המורים רוצים לקבל - זו נוסחה כשאלה פתוחה והתמקדה בבחינת בקשות הסיוע של מורי המורים מהארגון, קרי המכללה. אפשר לחלק את הבקשות שנשמעו לשלוש קטגוריות עיקריות: בקשות לסיוע מקצועי, בקשות לעזרה כספית ובקשות לתמיכה והכרה של המכללה במחקרים ובעבודה המושקעת בהם. הסיוע המקצועי המבוקש הוא הגדרת "כיווני מחקר", המלצות לדרכי התפתחות במחקר שעניינו נושאים הרלוונטיים למכללה (הוראה, הכשרת מורים) וקבלת עזרה מעשית בתהליך בניית המחקר: הגשת הצעות מחקר, מתודולוגיה, "שיהיה מישהו שאפשר לבוא ולהתייעץ אתו".

סיכום

נקודת המוצא למחקר הייתה ההכרה בפער שבין היותן של המכללות לחינוך מוסדות אקדמיים אשר חברי הסגל בהם אמורים ללמד ולחקור לבין המצב בהן בפועל - רק חלק ממורי המורים בהן גם חוקרים. השיעור המדויק של המורים החוקרים במכללות אינו ידוע, שכן קשה להגדיר במדויק מהו עיסוק מחקר. כך למשל חלק מהמורים שאינם מפרסמים בכתבי עת מקצועיים או משתתפים בכנסים בקביעות, טוענים כי הם עוסקים בפעילות מחקר "ארוכת טווח" או במחקרים אשר לא הבשילו עדיין. לפיכך קשה להגדיר את קבוצת המורים החוקרים ואת קבוצת המורים שאינם עוסקים בפעילות מחקר. ממצאי המחקר מצביעים על כך שאת הייצוג ההגמוני "מורה וחוקר" אימץ הרוב המכריע של המרצים במכללה, אולם ההבדל הגדול בין מספרם של אלה הרואים בעיסוק במחקר ייצוג הגמוני לבין מספרם של אלה העוסקים במחקר בפועל מחייב בחינה מעמיקה של סוגיה זו.

עיון בממצאים שהתקבלו בניתוח מבעי השיח בקבוצות חושף שלוש דרכי התמודדות של המורים עם תהליך השינוי: (א) שימור "בפועל" של הזהות הקודמת שמבטא הייצוג ההגמוני הישן; (ב) עריכת מחקר משותף במסגרת קבוצה דיסציפלינרית מקצועית. זהות ה"חוקר" של מורים אלה היא חלק מזהותם כחברי התכנית או המסלול שהם מלמדים בו; (ג) עריכת מחקר אישי שאינו עוסק בהכרח רק בהוראה במכללה.

בקבוצה הראשונה חברים מדריכים פדגוגים ואחדים מהמורים הוותיקים במכללה. חברי סגל אלה מבססים את זהותם על כישורים פדגוגיים-מקצועיים שאינם כוללים מחקר. בקבוצה השנייה חברים מורים שמשתפים פעולה בעריכת מחקר, מופיעים ביחד בכנסים או פועלים יחדיו לפרסום ספר המציג את עבודתם המשותפת. עבור מורים אלה הייצוג ההגמוני החדש מאפשר לקבוצה ביטוי רב למדי. המחקר בצוות מאפשר מעבר מזהות של 'מורה מומחה' לזהות של 'מורה מומחה העוסק גם במחקר'. חלק מזהות הקבוצה מתבטא בעבודה המשותפת - במחקר פעולה, במחקר עצמי או בסוגיית החקר שעבודתם בוחנת (כמו למשל משחק בגיל הרך).

בקבוצה השלישית - מורים העוסקים במחקר עצמאי. מקצת מהמורים האלה חברים בקבוצות מחקר מחוץ למכללה העוסקות בתחומי המדע, החברה והרוח. בקרב קבוצת מורים זו הייצוג ההגמוני החדש של הזהות המקצועית כ'מורה חוקר' מתחלף לעתים בייצוג של הזהות כ'חוקר מורה' (או 'מרצה', כפי שמורים אלה מכנים את עצמם בניסיון לדמות לעמיתיהם באוניברסיטאות). בקרב קבוצה זו אפשר למצוא ביטוי לקשיים בחלוקת הזמן ולמאבק לקיים את הזהות המשותפת, הכוללת את ההוראה ואת המחקר.

בחינת שאלות המחקר מנקודת המבט של תאוריית הייצוגים החברתיים מקורה בהבנה שהתפתחות הזהות 'מורה וחוקר' היא תהליך חברתי, כזה המתעצב תוך כדי שיח מתמיד בתוך הקבוצה. תהליך זה הוא שמניב את הזהות המקצועית הייחודית לכל מורה ואת התלכיד המשותף לקבוצה כולה. אם תאוריות ההתפתחות המקצועית בוחנות את התפתחות הזהות המקצועית מהזווית האישית של חיי הפרט (Levinson, 1986; Super, 1990[1980]), הרי תאוריית הייצוגים החברתיים מתבססת על ההנחה כי מקור השינוי בזהות המקצועית של האדם הוא בשינויים המתחוללים במערכת הייצוגים החברתיים שבסביבתו. מערכת הייצוגים החברתיים אינה קבועה, אלא מתפתחת כל העת באמצעות משא ומתן חברתי - מידע חדש משולב בייצוגים הקיימים והופך חלק מהם (אור, 2007). מציאות חיצונית חדשה מופנמת אפוא בתהליך מורכב ונעשית לחלק מהזהות האישית. זהויות חברתיות משקפות הפנמה של ייצוגים חברתיים שעניינם מקומו של היחיד בחברה, והם המקור להבניית הזהות האישית שלו (Duveen, 2001; Duveen & Lloyd, 2013[1986]). תאוריית הייצוגים החברתיים מניחה כי זהויות חברתיות הן ייצוגים חברתיים, ולכן זהויות הן לא רק אישיות אלא בה בעת גם חברתיות. לפיכך בבואנו לבחון שינויים בזהויות מקצועיות של מורים, יש לעמוד על ההקשר החברתי שבו הן נבנות ומשתנות. עלינו לבחון את שינוי סביבת העבודה, כמו גם את הנורמות החברתיות החדשות הצומחות בסביבה החדשה.

המלצות יישומיות

מוסקוביצי (2007), אבי תורת הייצוגים החברתיים, טוען כי קבוצות ויחידים אינם פסיביים בתהליכי האימוץ של ייצוגים חברתיים; הם חושבים, יוצרים ודנים אם לקבלם או לדחותם.

ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי על מנת שהייצוג ההגמוני החדש של המורה החוקר יהיה חלק מייצוגי זהותו האישית (ולא רק ייצוג חברתי שהוא נורמה שאימצה הקבוצה), יש לפתח סביבת עבודה התומכת בתרבות המחקר ומסייעת למורה בדרכים מגוונות המתאימות לאישיותו ולדרך עבודתו. פיתוח סביבה חברתית מחייב הבניה חדשה של סביבת העבודה. בסביבת העבודה צריך להתקיים כל העת תהליך חברתי של משא ומתן בין חברי הארגון לבין עצמם ובינם לבין מעצבי מדיניות-העל של הארגון. נראה כי עצם קיומן של קבוצות המיקוד במכללה הביא לדיון גלוי ופתוח בנושא הבניית המציאות החדשה על האתגרים והקשיים הכרוכים בכך. על מנת להבהיר כי זהותו של המורה במכללה כחוקר מהווה חלק אינטגרלי מהזהות המקצועית שלו, נדרשות פעולות ארגוניות ומנהליות אשר יתמכו בזהות זו: עריכת ימי עיון, גיבוש קבוצות מחקר, בניית קבוצות שיערכו מחקרי פעולה, פיתוח רשתות של מורים חוקרים בארץ ובעולם. עוד מומלץ להציג את המחקר כעיסוק רלוונטי המהווה חלק מפדגוגיית החקר שהסטודנטים רוכשים. מומלץ לפתח מגוון של דרכי הוראה ומחקר אשר יתאמו ליחידים, לצוותי הוראה ולקהילות חוקרות. על מנת שהתפתחות הזהות המקצועית האישית תיתפס כחלק מההתפתחות של הארגון כולו, יש להבין את תפקידו של הארגון בתמיכה בהוראה ובמחקר. בד בבד עם פיתוח ארגוני של פרקטיקות יישומיות התומכות במחקר, יש לאפשר מגוון של דרכי מחקר המבטאות התפתחות אישית המותאמת למורים החוקרים עצמם. יש לעודד את קיומו של שיח מתמיד בין חברי הקבוצה שמטרתו בניית האני האישי של כל חבר קבוצה והפנמתו כחלק מהזהות המשותפת, וזאת על מנת שהייצוג האישי יהיה חלק מהייצוג הקבוצתי. דומה כי הדבר יכול לתרום תרומה רבה לפיתוח אקדמי ומחקרי של מורי המורים במכללות; פיתוח כזה הכרחי לנוכח האקדמיזציה הגוברת במכללות להכשרת מורים ולנוכח הרצון לראות מכללות אלו כשוות ערך למוסדות אחרים להשכלה גבוהה בישראל.

מקורות

- אור, א' (2007). מבוא: ייצוגים חברתיים של קבוצות בישראל. בתוך א' אור וס' בן-אשר (עורכות), המוכר והזר: ייצוגים חברתיים בקבוצות בישראל (1-15). שדה בוקר: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות.
- באואר, מ"ו וגאסקל, ג' (עורכים) (2011[2000]). מחקר איכותני: שיטות לניתוח טקסט, תמונה וצליל (תרגום: א' פרידלנד). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בן-אשר, ס' (1999). השיח החברתי כשומר על שלמות הקבוצה לנוכח קונפליקט בזהויות חברתיות. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בן-אשר, ס', אור, א' ווגנר, ו' (2007). מהי חשיבה חברתית? ייצוגים היסטוריים וחדשים של זהות קיבוצית ותלותם בהקשר החברתי של במת השיח. בתוך א' אור וס' בן-אשר (עורכות), המוכר והזר: ייצוגים חברתיים בקבוצות בישראל (207-225). שדה בוקר: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות.

- דוח ועדת יפה (1971). דין וחשבון והמלצות של הוועדה לבדיקת הבעיות הפדגוגיות הקשורות בניהולם והפעלתם של המוסדות להכשרת מורים וגננות. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- הופמן, ע' (2012). הסתדרות המורים ומורי המורים: תולדותיו של מאבק מקצועי. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (78-49). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- הופמן, ע' וכפיר, ד' (2012). מי מעצב את ההכשרה להוראה? בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (13-25). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- וגנר, ו' (2007). התאוריה של הייצוגים החברתיים כגישה לפסיכולוגיה של החברה (תרגום: א' אור). בתוך א' אור וס' בן-אשר (עורכות), המוכר והזר: ייצוגים חברתיים בקבוצות בישראל (68-97). שדה בוקר: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות.
- חורין, א' (2012). מתווי מדיניות מחילים שינוי: ביטויים של תמיכה והתנגדות בעקבות ועדת דוברת. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (79-117). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- יוגב, ר' (2012). מחכים לגודו: מי יעצב את המדיניות של הכשרת מורים? בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (186-197). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- מוסקוביצי, ס' (2007[1984]). התופעה של ייצוגים חברתיים (תרגום: א' אור). בתוך א' אור וס' בן-אשר (עורכות), המוכר והזר: ייצוגים חברתיים בקבוצות בישראל (19-67). שדה בוקר: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות.
- קלויר, ר' וקוזמינסקי, ל' (2012א). מי אנחנו מורי המורים: מורים? חוקרים? חברי סגל אקדמי? בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (587-613). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קלויר, ר' וקוזמינסקי, ל' (2012ב). הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שחורי-רובין, צ' (2011). חמישים שנות הכשרת מורים בנגב, 1954-2004: אלה תולדות המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע. באר-שבע: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.
- Ben-Asher, S., Wagner, W., & Orr, E. (2006). Thinking groups: Rhetorical enactment of collective identity in three Israeli Kibbutzim. *Asian Journal of Social Psychology*, 9(2), 112-122.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Duveen, G. (2001). Representations, identities, resistance. In K. Deaux & G. Philogene (Eds.), *Representations of the social* (257-270). Oxford, UK: Blackwell.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (2013[1986]). The significance of social identities. In S. Moscovici, S. Jovchelovitch, & B. Wagoner (Eds.), *Development as a social process: Contributions of Gerard Duveen* (157-172). Abingdon, UK: Routledge.

- Friling, D. (2012). "Having it all": Cognitive polyphasia as preserving a complex reality: The Israeli case. *Papers on Social Representations*, 21(1), 2.1-2.24.
- Kelley, H. H., & Stahelski, A. J. (1970). Social interaction basis of cooperators' and competitors' beliefs about others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(1), 66-91.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 567-587.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Abingdon, UK: Routledge.
- Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 14, 231-260.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representation. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (3-69). Cambridge, UK: Cambridge University Press; Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- Murray, J., Czerniawski, G., & Barber, P. (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 261-277.
- Murray, J., Swennen, A., & Shagrir, L. (2009). Understanding teacher educators' work and identities. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (29-43). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Super, D. E. (1990[1980]). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986[1979]). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Wagner, W., & Hayes, N. (2005). *Everyday discourse and common sense: The theory of social representations*. New York: Palgrave Macmillan.