

## עוגני קריירה אישיים ובחירת תכנית לימודים לתואר שני בחינוך

זהר טל, חיה אלטרץ

### תקציר

המחקר המתואר במאמר זה התמקד בבדיקת הקשר שבין בחירת תכנית לימודים לתואר שני בחינוך לבין נטיות מקצועיות של סטודנטים בארבע מכללות לחינוך. במחקר השתתפו סטודנטים שלמדו בתכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך" וסטודנטים שלמדו בתכניות דיסיפלינריות. המחקר התבסס על התאוריה של שיין (Schein, 1977) המגדירה את הנטיות המקצועיות כ'עוגני קריירה'. תשובות המשתתפים לשאלונים הסגורים ולשתי שאלות פתוחות אפשרו לבחון את מניעיהם לבחור בתחום הלימודים שבחרו, כמו גם את תפיסתם באשר לתרומתו של תחום זה לעתידם המקצועי.

ממצאי המחקר הכמותני עולה כי קיימים הבדלים מובהקים בין הסטודנטים בתכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך" לבין הסטודנטים בתכניות האחרות בשלושה עוגני קריירה. כמו כן נמצאה השפעה של המגדר ושל ניסיון קודם בהוראה על בחירות המשתתפים. לעומת זאת לא נמצאו הבדלים מובהקים במניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים. ניתוח תוכן של השאלות הפתוחות הסביר את ההבדלים בין בחירות הסטודנטים ומניעיהם. מסקנת המחקר היא שקיים הבדל בין הפרופילים של הסטודנטים בשתי הקבוצות, וייתכן כי הסטודנטים בתכנית לניהול מפתחים זהות מקצועית של מנהל יותר מאשר זהות מקצועית של מורה.

**מילות מפתח:** זהות מקצועית, לימודים לתואר שני, עוגני קריירה.

### מבוא

פתיחתן של תכניות לתואר שני במכללות לחינוך בעשור האחרון האיצה את תהליך האקדמיזציה של עובדי ההוראה בישראל, וכיום מורים רבים לומדים לתארים מתקדמים. לנוכח ריבוי התכניות המוצעות במכללות (הן במרכז הן בפריפריה) מעניין לבחון אם קשר בין בחירת תכנית הלימודים לתואר שני בחינוך לבין מאפיינים אישיים ואישיותיים של הפונים ללמוד בתכנית זו. אין ספק כי לבחירתם של הפונים יש השלכות על תכנון ותקצוב מסלולי הלימוד במוסדות להשכלה גבוהה, ולכן חשוב לענות על השאלה המסקרנת אשר מעסיקה אותם: באיזו תכנית לבחור מתוך שלל התכניות המוצעות במסלולי הלימוד לתואר שני (במכללות לחינוך ובבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות)? מתן מענה לשאלה זו מצריך התמקדות בבחינת המניעים של הפונים לבחור בתכנית מסוימת (בהנחה שכישוריהם מאפשרים להם להתקבל לכל אחת מהתכניות, וקיימות תכניות אחדות באזור מגוריהם. כלומר הבחירה אינה נובעת משיקולים של קרבה גאוגרפית למוסד הלימודים). שאלה מעניינת נוספת היא באילו מקרים מורים מעדיפים "להתמקצע" במסלולי הלימוד שלהם לתואר הראשון, ובאילו מקרים הם

בוחרים ללמוד במסלולים המאפשרים לשנות את דרכם המקצועית; במילים אחרות, יש לבחון אם עוגני הקריירה של מורים "מתמקצעים" שונים מאלה של מורים שבחרו במסלולי לימוד המאפשרים לשנות את הנתיב המקצועי בתחום החינוך.

מטרת המחקר המתואר במאמר זה הייתה לבחון את הקשר שבין הבחירה בתכנית לימודים לתואר שני במכללות לחינוך לבין הנטיות המקצועיות של הלומדים, כפי שאלו מוגדרות בספרות המחקר (Porfeli, 2007; Porfeli, Hartung, & Vondracek, 2008; Schein, 1977, 1985). לשם כך נבנה מערך מחקר אשר התבסס על שלושה שאלונים: (א) שאלון הנטיות המקצועיות שניסח שיין (Schein, 1977) והרחיב דלונג (DeLong, 1982); (ב) שאלון בנושא מניעים אינטרינזיים ואקסטרינזיים לבחירה בתכניות ללימודים מתקדמים; (ג) שתי שאלות פתוחות שעניינן המניעים לבחירת תחום לימודים וציפיות הלומדים בנושא תרומת לימודי התואר השני עבורם. שני השאלונים האחרונים נועדו לבדוק אם הבחירה בתכניות ללימודים מתקדמים נובעת ממניעים אינטרינזיים ואקסטרינזיים של הלומדים, כפי שאלה מוגדרים בספרות המקצועית (הרפז, 2011; עשור, 2005; פינק, 2012; de Oliveira Pires, 2009; Deci & Ryan, 1985).

קיים קשר בין ההחלטה של מורים אם ללמוד ב"תכנית המשך" של מקצוע דיסציפלינרי או "לשנות כיוון" (לימודי ניהול לדוגמה) לבין סוגיית הזהות המקצועית (גתי, 1986; יפה-ינאי ומלאך-פיינס, 2000; שרעבי והרפז, 2007; Porfeli, 2007; Holland, 1997). בשנים האחרונות נבחנו היבטים אחדים של הזהות המקצועית של עובדי הוראה (אבדור וריינגולד, 2012; קופרברג ונידרלנד, 2012): הבחירה המקצועית של המורה, יחסו למקצוע שבחר, תהליכי קבלת החלטות מקצועיות ותחושת ההשתייכות המקצועית (פישרמן ווייס, 2011). כפי שצוין לעיל, המחקר המתואר בחן את סוגיית הזהות המקצועית באמצעות שתי שאלות פתוחות: שאלה בדבר המניעים לבחירת תכנית הלימודים לתואר שני ושאלה בדבר תרומת הלמידה לעתידו המקצועי של הלומד. לפיכך המחקר מסייע להבין את מניעיהם של מורים בבחירת תכנית לימודים מסוימת לתואר שני, כלומר את הסיבות אשר גורמות להם להעדיף התמקצעות והעמקה בתחום הדיסציפלינרי או לחלופין "לשנות כיוון" בתחום החינוך. הבנה זו גם מסייעת לעמוד על מידת ההלימה בין סביבת העבודה של המורים לבין תחושתם האישית בהמשך הקריירה שלהם במערכת החינוך (גתי ומאירס, 2003) ועל השלכותיה על תוצרי עבודתם. כמו כן הבנת המניעים לבחירה מאפשרת למוסדות האקדמיים להיערך בהתאם בבנייתם את התשתיות הנדרשות ללימודי תואר שני.

סקירת הספרות שלהלן עוסקת במחקרים הבוחנים את הגורמים לנטיות המקצועיות ולזהות המקצועית של האדם, ובכלל זה את מידת ההתאמה בין נטיותיו המקצועיות של האדם לבין הסביבה המקצועית שבה הוא מממש את נטיותיו אלו. סקירה זו בוחנת מחקרים קודמים על אודות המניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים בבחירת מקצוע ההוראה, כמו גם מאפיינים של עוגני קריירה (career anchor) אשר הציגו שיין (Schein, 1977) ודלונג (DeLong, 1982). מאפיינים אלה "תורגמו" לשאלון מחקר לזיהוי הנטיות המקצועיות.

## רקע תאורטי

### הגורמים לנטיות המקצועיות ולזהות המקצועית

מספרות המחקר עולה כי תהליכים המתרחשים בילדות משפיעים על גיבוש הנטייה והתפיסה המקצועית (בנושא זה יש חשיבות גם לזהות המגדרית) (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005). הטענה היא כי התנסויות מוקדמות בתקופת הילדות (התיכונה והמאוחרת) משפיעות פסיכולוגית על התפתחות הזהות המקצועית (Vondracek, 2001). תהליכי הלמידה של מאפייני המקצועות מתרחשים בד בבד עם התפתחות מאפייני העצמי, ועקב כך נוצר חיבור בין הערכים והצרכים אשר מבטאים את התפתחות הזהות העצמית לבין הזהות המקצועית (גתי, 1986; יפה-ינאי ומלאך-פיינס, 2000; שרעבי והרפז, 2007; Porfeli, 2007; Holland, 1997; Porfeli, Hartung, & Vondracek, 2008).

תאורטיקנים סבורים כי אחד הגורמים המשפיעים על תהליכי גיבוש של הזהות המקצועית הוא "הפנמת" דמויות מפתח אשר מייצגות תפיסות ערכיות של העדפות מקצועיות (Hargreaves, 2005; Krau, 1997). התאוריה הפסיכואנליטית מוסיפה את ממד הבחירה הלא-מודעת, המושפעת בעיקר מהפנמת 'אובייקטים' המכילים את ההיסטוריה האישית והמשפחתית של הפרט (יפה-ינאי ומלאך-פיינס, 2000). לפי תאוריה זו, קיים קשר בין רמת הבשלות של הפרט, מידת הזדהותו ויחסיו עם דמויות מפתח במשפחה לבין בחירתו המקצועית. את "מסננת התפיסה" של הפרט קובעים גילו והתנסויותיו; בעבודתם אנשים משחזרים התנסויות משמעותיות שהתרחשו בילדותם ומספקים צרכים אשר לא סופקו בילדות. עמידה על הממד הלא-מודע של הבחירה חשובה ביותר להבנת תהליך בחירת המקצוע, שכן היא מסייעת לנבא אם התהליך יוביל להצלחה ולסיפוק מקצועי או לתחושה של חוסר משמעות ו"שחיקה" מקצועית (שם).

תהליך הבחירה והגיבוש של זהות מקצועית אינו נחלתם של צעירים בלבד, אלא מאפיין גם אנשים מבוגרים המבקשים להכריע אם להמשיך להתמחות במקצוע שעסקו בו עד כה או לפנות למקצועות אחרים. זהו תהליך חקירה המתאפיין בבחינה של האדם את העצמי שלו ואת הסביבה המקצועית שהוא פועל בה, וזאת על מנת למצוא את המקצוע אשר יספק מענה לצרכיו המשתנים. אופלטקה (2012: 28-35) טוען כי מורה השוקל אם להגיש את מועמדותו למשרה של מנהל בית ספר, ייטיב לעשות אם יבחן את התאמתו לתפקיד בהתבסס על התנסויותיו, ערכיו, תחומי העניין שלו, מניעיו וסיכויי הצלחתו בתפקיד החדש.

### מחקרי הלימה (congruence)

הבחירה במסלול לימודים ובמקצוע היא אחת ההחלטות החשובות בחייו של הפרט. בחירה זו משפיעה על מעמדו החברתי, על מצבו הכלכלי, על השתייכותו המקצועית, על זהותו המקצועית והאישית ועל תחושת המימוש העצמי שלו (גתי, 1989; גתי ומאיירס, 2003). מחקרים רבים ניסו לעמוד על הקשר שבין הנטייה המקצועית של הפרט לבין הסביבה אשר

הוא עובד בה, וזאת באמצעות בחינת מידת ההתאמה בין האדם לבין הסביבה המקצועית שלו - "הלימה למקצוע", הלימה תוך-מקצועית והלימה של מאפיינים רלוונטיים (אוקון-אבירן, מאיר וגתי, 1999; מאיר, 1999; Walsh & Holland, 1992). התאמה בין אדם לסביבה מוגדרת כמצב המתאפיין בכך שטיפוס אישיותי מסוים עובד בסביבה התואמת את אישיותו. מידת ההלימה בין האדם לסביבתו נעה בין הלימה מלאה מזה לחוסר הלימה קיצוני מזה (אוקון-אבירן, מאיר וגתי, 1999; Holland, 1985).

מחקרים שבחנו את נטיותיו או את טיפוס אישיותו של הפרט, כמו גם את עיסוקו, מצביעים על מידת הרווחה שיחוש במקום עבודתו (זו מתבטאת במאפיינים דוגמת שביעות רצון, התמדה, תחושת סיפוק). הולנד (Holland, 1985) שיער כי ככל שתהיה הלימה רבה יותר בין מאפייני הפרט לבין הסביבה, רווחתו התעסוקתית תהיה גדולה יותר (ולחפך). התאוריה של הולנד הגדירה שישה סוגים של אנשים וסביבות עבודה היוצרים שישה טיפוסים הלימה: ראליסטי, חקרני, אמנותי, חברתי, יזמי וניהולי. טיפוסים אלה הם תוצרים של אינטראקציות בין כוחות אישיותיים לכוחות סביבתיים, ובכל סביבה קיים טיפוס דומיננטי: טיפוס יזמי מתאים לסביבה עסקית, טיפוס חברתי מתאים לארגוני רווחה וחינוך, טיפוס חקרני מתאים למוסדות מחקר או מודיעין וכן הלאה. במחקרים רבים נמצא כי קיים קשר חיובי בין ההלימה לסוגיה לבין משתני רווחה (מאיר, 1999; מאיר ולכטרמן, 2000; Strauser, Lustig, & Ciftçi, 2000; Holland, 1997). כמו גם בין היעדרות מהעבודה ועזיבה לבין רמת הלימה נמוכה או העדר הלימה (אוקון, 1997; אוקון-אבירן, מאיר וגתי, 1999; Meir & Hasson, 1982; Meir & Gati, 1989). לממצא זה יש השלכות על ההתנהגות הארגונית המתבקשת של "מנגנוני הסינון" בתהליך הבחירה של מועמדים לקבלה בארגון, כמו גם על ההחלטה אילו מהעובדים יהיו זכאים לתמיכה של הארגון בהתפתחות המקצועית שלהם. אין פלא אפוא שתאוריית ההלימה סייעה בבניית כלים ומבחנים אשר משמשים בעיקר מכונים לגיוס עובדים; את הכלים האלה יש להתאים לצורכי הלקוחות, שכן קיימים הבדלים בין סביבות עבודה (אוקון-אבירן, מאיר וגתי, 1999; גתי ומאיר, 2003). ברמה הארגונית וברמה האישית תאוריית ההלימה תורמת להבנת הגורמים לתהליכי שחיקה בעבודה, להיעדרות ועזיבה, שכן תהליכים אלה נובעים בין השאר מהעדר הלימה בין האדם לסביבת העבודה שלו (מלאך-פיינס, 2011; Meir & Melamed, 1986).

מחקרים קודמים בנושא ההלימה התמקדו בקשר שבין הנטיות המקצועיות של האדם לבין סביבת עבודתו בפועל יותר מאשר בקשר שבין הנטייה המקצועית לבין בחירת תחום לימודים. המחקר הנוכחי אימץ את תפיסת עוגני הקריירה שהציעו שיין (Schein, 1977, 1985) ודלונג (DeLong, 1982), ובהתאם לכך בחן רכיבים אשר משפיעים על בחירת תחום לימודים ואמורים לשפר את הסיכויים למימוש ההעדפות המקצועיות. המחקר השתמש גם בשאלון שפיתחו שני החוקרים האלה, כדי לבחון את עוצמתם של עוגני הקריירה בקרב סטודנטים לתואר שני במכללות לחינוך.

### מוניעים אינטרינזיים ואקסטרנינזיים בבחירת תכנית לימודים בחינוך הגבוה

תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2012) מדגישה את חשיבות ההשפעה של מאפייני הפרט ומקורותיו הפנימיים על התפתחותו וויסותו העצמי. תאוריה זו מבחינה בין סוגי מניעים למוכנותו של האדם להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת - גם אם הדבר כרוך בקשיים, במחירים גבוהים ובאי-הצלחה (עשור, 2005). סוג המניע נקבע באמצעות שני מדדים לזיהוי הכמות והאיכות של האנרגיה המושקעת כדי לבצע פעילות נתונה: (א) עוצמת הרצון להשקיע; (ב) חשיבותה של פעילות נתונה ותחושת האוטונומיה והבחירה הנחווית בפעילות זו. באמצעות שני המדדים האלה הרחיב עשור (שם) את רצף סוגי המניעים שהציעו דסי וראיין (Deci & Ryan, 1985). רצף זה כולל שבעה סוגי מניעים להשקעה: (א) מוטיבציה חיצונית - פחד מעונש או תקווה לתגמול; (ב) מוטיבציה קונפורמית - היענות לדרישותיה של סמכות ממונה; (ג) מוטיבציית ריצוי (הימנעות) - פחד מפני דחייה; (ד) מוטיבציית ריצוי (התקרבות) - תקווה לקבלה, להשתייכות, להערכה או למעמד חברתי גבוה; (ה) מוטיבציה פנימית הכרתית - זיהוי ערכה הפנימי של הפעילות; (ו) מוטיבציה פנימית הכרתית אינטגרטיבית - חיזוק ערכה הפנימי של הזהות האישית; (ז) מוטיבציה פנימית רגשית - עניין והנאה.

רצף המניעים שצוינו לעיל מתאפיין בשלושה סוגי מוטיבציות להשקעה בפעילות נתונה: (א) הָעֵדֶר מוטיבציה או התנגדות (עד כדי חבלה) - הפרט נדרש לעשות דבר מה בניגוד לרצונו ולאמונתו; (ב) מוטיבציה כפויה - הפרט משקיע, אך חש כעס וחוסר משמעות; (ג) מוטיבציה אוטונומית - הפרט בוחר להשקיע מתוך הזדהות ותחושת משמעות שמקורה בנושא עצמו או בהכרת הערך והחשיבות של הפעילות (הרפז, 2011). ההבחנה בין מוטיבציה שיסודה בעניין ובהנאה (זו נובעת מתחושות של סיפוק ומימוש עצמי ואינה זקוקה לתמריצים חיצוניים) לבין מוטיבציה הנובעת מהכרת הערך והחשיבות של הפעילות, מחדדת את ההבדל בין שני סוגי המוטיבציות הפנימיות: שתיהן ניזונות מתחושה של אוטונומיה ובחירה, אך האחרונה נובעת מייחוס ערך לפעילות ולא בהכרח מלווה בהנאה (בניגוד לראשונה). לפי פינק (2012), מוטיבציה פנימית שמקורה בהנאה וסיפוק גם גורמת לתחושות של יצירתיות ומסוגלות גבוהה.

בתחום החינוך תאוריית ההכוונה העצמית הובילה לפיתוח כלים למדידת עוצמת המוטיבציה ומידת האוטונומיה שלה. כלים אלה קיימים בעיקר בתחום הלמידה, והם מאפשרים להציע דרכים להתערבות בתהליכי ההוראה-למידה אשר תגביר את העניין בלמידה (הרפז, 2011; עשור, 2005; קפלן ועשור, 2001; McEvoy, 2001; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; ולרנד ואחרים (Vallerand et al., 1992) פיתחו את אחד הכלים למדידת רמת ההכוונה העצמית - סולם לבדיקת רמת המוטיבציה בחינוך (academic motivation scale). כלי זה אמור למדוד את ההכוונה העצמית על רצף שבקצהו האחד חוסר מוטיבציה, בקצהו האחר מוטיבציה אינטרינזית, ובאמצעו מוטיבציה אקסטרנינזית: ככל שהציון גבוה יותר, רמת המוטיבציה האינטרינזית גבוהה יותר. במחקרים אחדים שנערכו בנושא נעשה שימוש בסולם זה בעיקר כדי לזהות את סוג המוטיבציה של תלמידים בחינוך היסודי, העל-

יסודי ובלמודי התואר הראשון. הגרטי (Hegarty, 2010) ניסה להעמיק את הבנת המוטיבציה של סטודנטים לתואר שני באמצעות שימוש בסולם לבדיקת המוטיבציה האקדמית (AMS: Academic Motivation Scale). הוא השווה בין מניעיהם של סטודנטים ללמוד לתואר שני במנהל עסקים לבין מניעיהם של סטודנטים ללמוד לתואר שני בחינוך. הגרטי מצא כי הציון הממוצע של כלל תלמידי התואר השני במוטיבציה האינטרינזית היה 4.66, ואילו במוטיבציה האקסטרינזית הממוצע היה 5.2. בהשוואה בין הסטודנטים נמצא הבדל מובהק במוטיבציה האינטרינזית בין תלמידי מנהל עסקים (4.4) לבין תלמידי חינוך (4.8), ולעומת זאת לא נמצא הבדל מובהק ביניהם במוטיבציה האקסטרינזית (הציון הממוצע בשתי הקבוצות היה 5.2). ממצאים אלה תומכים בהנחה שבקרב כל הסטודנטים לתואר השני האוטונומיה אינה גורם מכריע בהכוונה העצמית, והסיבות העיקריות ללמידה הן רצון בקריירה טובה יותר והאפשרות ללמוד נושאים חדשים. עם זאת, בהשוואה בין שתי האוכלוסיות נמצא כי המוטיבציה האינטרינזית של תלמידי החינוך גדולה יותר משל התלמידים למנהל עסקים (שם). מחקרים נוספים שבחנו את מניעיהם של סטודנטים לתואר שני (Epstein, Clinton, Gabrovska, & Petrenko, 2013; Rimkeeratikul, 2012) הראו כי המוטיבציה העיקרית ללמוד מנהל עסקים (של סטודנטים באוקלהומה) ואנגלית (של סטודנטים בתאילנד) הייתה אקסטרינזית והתמקדה באפשרויות לקידום אקדמי, לקידום מקצועי, לעלייה בשכר ולשיפור המעמד החברתי.

מחקרים שבחנו את המניעים לבחור בהוראה כמקצוע עולה כי קיים שילוב בין מניעים אינטרינזיים למניעים אקסטרינזיים. עם זאת, ההעדפה הברורה היא למניעים אינטרינזיים - רצון להפיק הנאה אישית מהקשר עם הילדים, להטביע חותם, "להיות משמעותיים" ולחוש מחויבות לייעוד כמורה (ינון, 2014; König & Rothland, 2012). ינון (2014) מצאה במחקרה כי הרכיב הדומיננטי אשר אפיין את המורים הוא תפיסת הייעוד, שכן זו מעניקה תחושת משמעותיות הנובעת ממכוונות לזולת. תחושה זו היא גם העומדת בבסיסן של המחויבות המקצועית והמחויבות הארגונית של המורה. ינון קוראת תיגר על הטענה כי שיקולים רציונליים של כדאיות ותועלת או שיקולים סביבתיים מנחים את עובדי ההוראה בבחירת המקצוע ובהתמדה בו (קצין ושקדי, 2011; Azman, 2013). היא מציגה נתונים המצביעים על משקלם הרב של השיקולים הרגשיים בבחירת קריירה - "בחירה עם הלב" (ינון, 2014: 101-102). במחקר אחר שנערך בקרב פרחי הוראה נמצא כי המוטיבציה האינטרינזית והמוטיבציה האלטרואיסטית הן המשפיעות ביותר בבחירת מקצוע ההוראה ובנכונות להתמיד בו (Sharif, Hossan, & McMinn, 2014). לעומת זאת קצין ושקדי (2011) מצאו ארבעה גורמים אשר פועלים זה לצד זה ומייצגים את המניעים לבחירה בהוראה: השפעה של דמויות מופת, תגמולים, תפיסת ההוראה כמקצוע ראוי המייצג מערכת ערכים ואפשרות למימוש עצמי.

לסיכום, במרבית המחקרים העוסקים בבחינת המניעים לבחירה בהוראה נמצא כי משקלם של המניעים האקסטרינזיים (קידום, שכר, יוקרה) שולי בעיני המורים (אבישר ודביר, 2011; עליאן, זידאן ותורן, 2007; Tamir, 2013; Sharif, Hossan, & McMinn, 2014).

### הבחנה מגדרית במניעים לבחירת תחום לימודים

גם כיום למגדר יש חשיבות בבחירת תחומי הלימוד וההתמחות. למרות הגידול הניכר בשיעור הנשים בשוק העבודה ופתיחת מקצועות הלימוד לשני המינים, נשים נבדלות עדיין מגברים בתחומי ההתמחות שהן פונות אליהן (אבישר ודביר, 2011; Halbrook, Blom, Hurley, Bell, & Holden, 2012). מחקרים מצביעים על כך שלמגדר יש השפעה על בחירת מסלול לימודים - בחירה זו נשענת בין השאר על תפיסות שמרניות (הן של נשים הן של גברים) באשר ל"מה מתאים ומה נכון". התפיסה השמרנית גורמת לנשים לבחור במקצועות שיאפשרו להן לשלב בין קריירה למחויבויות משפחתיות, ואילו לגברים - לבחור במקצועות המבטיחים רווחה כלכלית ומעמד חברתי גבוה (פישיין, 2010). מחקר שבחן סטודנטים לרפואה הראה כי לבחירת תחומי ההתמחות של הסטודנטים היה היבט מגדרי: הגברים פנו יותר להתמחויות שהתמקדו במאפיינים טכניים ואינסטרומנטליים (כמו למשל עבודה בחדרי ניתוח), ואילו הנשים העדיפו לפנות להתמחויות שאפשרו יצירת קשרים בין-אישיים (כמו למשל התמחות ברפואה כללית) (Morrison, 2004). במחקר אשר נערך בהולנד נמצא כי אף שיותר ממחצית הפונים לרפואה היו נשים, רק 13% מהן בחרו להתמחות בחדרי ניתוח; בשאר ההתמחויות ברפואה היה לנשים ייצוג של כ-30%, ובהתמחויות אחדות אף ייצוג של 40% ומעלה (כמו למשל בגינקולוגיה, תחום שנחשב ל"נשי יותר" [Heiligers, 2012]). אשר למניעים האינטרניזיים והאקסטרניזיים נמצא כי גברים שפנו ללימודי רפואה עשו זאת בעיקר ממניעים אקסטרניזיים (סיכויים להכנסה גבוהה ולמעמד חברתי גבוה, היבטים טכנולוגיים של התפקיד המצריכים עבודת כפיים וכן הלאה). לעומת זאת נשים שפנו ללימודי רפואה רצו בעיקר "רווחה בתפקיד" וסגנון חיים המאפשר להן גמישות (כמו למשל שעות עבודה נוחות ו"שליטה בזמן") (שם). במחקר אחר נמצא כי גברים בחרו ללמוד במכללות לחינוך גופני בעיקר ממניעים אקסטרניזיים (קבלת תגמולים למיניהם), ואילו נשים עשו זאת ממניעים אינטרניזיים יותר (בעיקר בשל הרצון בהשתייכות ובלכידות חברתית) (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Cury, 2002). עם זאת, במחקר אחר לא נמצאו הבדלים בין גברים לנשים במכללות לחינוך גופני בתחושת ההשתייכות ובלכידות החברתית (Halbrook et al., 2012).

בקרב סטודנטים למנהל עסקים נמצא כי גברים מייחסים חשיבות רבה יותר מנשים להצלחה בקריירה ופחות ל"הלימה אישית" ולהתאמה חברתית למקצוע. גברים פונים יותר למקצועות שיבטיחו להם הצלחה חומרית ומעמד חברתי (כמו למשל ניהול, כלכלה, פיננסים), ואילו נשים שואפות לעסוק במקצועות אשר הולמים יותר את כישוריהן ואת העדפותיהן (כמו למשל ניהול משאבי אנוש) (Hunt & Song, 2013).

בקרב פרחי הוראה לא נמצאו הבדלים ניכרים בין נשים לגברים במניעים האינטרניזיים והאקסטרניזיים לפנות ללימודי הוראה. כן נמצאו הבדלים משמעותיים בהתכוונות להתחיל לעבוד בהוראה בתום ההכשרה: מרבית הנשים (80%) ציינו כי בכוונתן לממש את העיסוק בהוראה בתום לימודיהן, ואילו רק 40% מהגברים הצהירו שבכוונתם להיכנס לעבודת ההוראה או להתמיד בה (Sharif, Hossan, & McMinn, 2014).

במחקר שבדק את העדפותיהם של 1,740 תלמידי תיכון בהולנד בבחירת תחומי הלימודים, נמצא קשר בין הבחירה הזו לבין ההעדפות המגדריות: בנים העדיפו ללמוד לכלה, פיזיקה, מתמטיקה וכימיה, ואילו בנות העדיפו ללמוד שפות, ביולוגיה ומקצועות הומניים (Korpershoek, Kuypers, & van der Werf, 2012). החוקרים ציינו כי העדפות אלו קיימות גם בחינוך הגבוה בהולנד: גברים מעדיפים ללמוד מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה, ואילו נשים מעדיפות ללמוד רפואה ומדעי החברה. אותו המחקר קשר בין הבחירה המגדרית לבין תאוריית ההלימה (Holland, 1997) ומאפיינים אישיותיים דוגמת מוחצנות או מופנמות, יציבות רגשית, פתיחות להתנסויות או אוטונומיה (Korpershoek, Kuypers, & van der Werf, 2012).

### עוגני קריירה

שיין (Schein, 1977, 1985) ראה במושגים 'אוריינטציה לקריירה' ו'העדפה מקצועית' רכיבים המושפעים מתפיסת הפרט את כישוריו, את מניעיו, את צרכיו, את עמדותיו וערכיו. לפי תפיסתו, רכיבים אלה יוצרים יחדיו נטייה אישיותית - 'עוגן קריירה' (career anchor). זהו מאפיין אישיותי המצביע על נטייתו האישית של הפרט באשר לקריירה שלו, מאפיין המבטא תפיסה עצמית של תחומי העיסוק העונים על ציפיותיו של הפרט. עוגן קריירה הוא תוצר של כמה רכיבים:

- תפיסתו העצמית של האדם את כישוריו. תפיסה זו מבוססת על הצלחותיו בעבר בתפקידים שונים.
- תפיסתו העצמית של האדם את מניעיו ואת צרכיו. תפיסה זו מבוססת על התנסויות של האדם ועל קבלת משוב מאחרים.
- תפיסתו העצמית של האדם את עמדותיו וערכיו. תפיסה זו מבוססת על מפגשים בין העצמי לבין הנורמות והערכים של המערכות החברתיות שהוא משתייך אליהן.
- דומה כי קיים דמיון בין המושג 'עוגן קריירה' שהגדיר שיין לבין המושג 'מוטיבציה אינטרינזית' המוגדר בתאוריה של המכוונות העצמית (הרפז, 2011; Deci & Ryan, 2012). בשתי ההגדרות יש תפיסה דומה של כישורי האדם, מניעיו, צרכיו הפנימיים וערכיו. עם זאת, במושג 'מוטיבציה אינטרינזית' מודגשים הערך הפנימי של הזהות האישית, ההשקעה הרגשית אשר נובעת מעניין ומהנאה ותחושת האוטונומיה (עשור, 2005).

שיין מייין את עוגני הקריירה והגדיר חמישה סוגים:

- **עוגן קריירה ניהולי** - נטייה לקריירה תעסוקתית ארוכה ולהתקדמות בה עד להגעה למשרות בכירות של ניהול. אנשים כאלה מודעים לכישוריהם לנתח בעיות ולפתור אותן בדרך אנליטית. כמו כן הם נוטים לפתח אינטראקציות בין-אישיות היררכיות של ניהול ופיקוח. את עיסוקיהם המקצועיים שאינם בתחום הניהול הם תופסים כחוויה לימודית הנדרשת כדי להתקדם לתפקיד בכיר יותר.
- **עוגן קריירה מקצועי** - לאנשים אלה מיומנויות פונקציונליות, והם מוצאים סיפוק בפתרון בעיות ובהתמחות בתוך המקצוע. הם אינם שואפים לתפקידי ניהול, שכן אלה ירחיקו אותם מתחום התמחותם המספק להם עניין והנאה.



- **ביטחון תעסוקתי** - צורך בביטחון תעסוקתי ושאיפה להישאר לאורך זמן בארגון מסוים. מטרת אנשים אלה היא להשתלב בארגון שיספק להם יציבות, ביטחון תעסוקתי ורווחים קבועים. שאיפותיהם להתקדם בארגון מוגבלות, והם מעדיפים "שכר בטוח" ותנאי העסקה קבועים.
- **עוגן קריירה יצירתי** - ענייניו של עוגן קריירה זה הוא ערכי יזמות. אנשים אלה מתאפיינים בצורך לבנות או ליצור בכוחות עצמם (עסק עצמאי, מוצר או שירות חדש, רעיון מקורי, תהליך ייחודי וכן הלאה). הם מוכנים להסתכן ו"מהמרים" שכישוריהם יובילו אותם להצלחה בעיסוקם. בעת שהם מועסקים בארגון מסוים, הם בוחנים בהתמדה הזדמנויות תעסוקתיות חלופיות ו"יוצאים לשוק" כשהם סבורים כי זהו הזמן המתאים לכך.
- **עוגן קריירה אוטונומי** - אנשים שזהו עוגן הקריירה שלהם סבורים כי הארגון מגביל אותם ומפריע לחייהם. הם זקוקים לחופש ולעצמאות כדי לבטא את עצמם ואת כישוריהם המקצועיים.
- שני עוגני הקריירה האחרונים שצוינו - יצירתי ואוטונומי - מעודדים את האדם לעצב קריירה המתאפיינת בניידות. אף שפעמים רבות מימוש השאיפה הזו כרוך בויתור על יציבות כלכלית, התפיסה היסודית היא שהתקשרות עם ארגון קבוע מגבילה את היצירתיות ואת האוטונומיה. דלונג (DeLong, 1982) הגדיר שלושה סוגים נוספים של עוגני קריירה:
- **זהות** - אנשים שזהו עוגן הקריירה שלהם "מכוונים" את הקריירה שלהם לפי המעמד והיוקרה אשר עצם ההשתייכות לארגון מקנה להם. אנשים כאלה רוצים להיות מזוהים עם הכוח והיוקרה של הארגון.
- **שירות לציבור** - רצון להשתמש במיומנויות אישיות כדי ליצור תקשורת בין-אישית ולסייע לאחרים. שאיפתם ורצונם של אלה הם לשנות באמצעות מעשיהם את מצבם של אחרים. הם מבקשים לעשות את העולם למקום שטוב יותר לחיות בו באמצעות עזרה לזולת, שיפור יחסי הגומלין בין אנשים והשקעה בבריאות הסביבתית, הגופנית והנפשית של אחרים.
- **גיוון** - שאיפה למספר רב של אתגרים ולקריירה אשר תספק מגוון רחב של חוויות (במסגרת משימות מקצועיות ופרויקטים למיניהם).
- לפי שיין (Schein, 1977) ודלונג (DeLong, 1982), לכל אדם יש אחד או יותר משמונת העוגנים הללו. עוגני הקריירה מבטאים את שאיפותיו של האדם באשר לבחירת מקצוע ולהתפתחות הקריירה שלו.
- לאחרונה נבחנת תאוריית העוגנים של שיין בהקשר של הבדלים בדפוסים תרבותיים. בהתאם לכך נחקר משקלם של המשתנים התרבותיים והשפעתם על דפוסי הנטייה המקצועית של מועסקים (Wong, 2007). ממחקרה של וונג (שם) עולה כי מאפיינים תרבותיים משפיעים מאוד על הקריירה.
- במחקרים אחרים נבחנו בחירותיהן של אוכלוסיות מגוונות בתחומים של עיסוק התנדבותי (וולונטרי) או של מעורבות חברתית, בהקשר של עוגני הקריירה האישיים. במחקרים אלה נמצאה שונות ברמת ההתנדבות וברמת המעורבות בין אנשים שעוגני הקריירה שלהם לא היו זהים (Haski-Leventhal et al., 2008; Murray & Hall, 2001). עם השנים שימשה תאוריית

עוגני הקריירה לבניית סדרה של כלי אבחון ומבחנים, ואלה מסייעים לארגונים לבחור אנשים בעלי התאמה אישית ואישיותית לתפקיד. כמו כן קיימים גופי ייעוץ והכוונה תעסוקתית אשר מחפשים עבור לקוחותיהם תפקידים ומסגרות עיסוק המתאימים לאישיותם.

### מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה לבדוק אם מניעיהם של הפונים ללמוד בתכנית לתואר שני "ניהול וארגון מערכות חינוך" שונים ממניעיהם של הפונים ללמוד בתכניות לתואר שני במקצועות דיסציפלינריים. המחקר בחן אם קיים קשר בין הבחירה בתכנית לימודים לבין עוגני הקריירה ואם קיימים הבדלים בין המשתתפים במניעיהם האינטרינזיים והאקסטרינזיים, כפי שאלה הוצגו בסקירת הספרות.

### שאלת המחקר והנחות המחקר

שאלת המחקר המרכזית הייתה אם קיים קשר בין בחירתם של מורים בתחום הלימודים לתואר שני במכללות לחינוך לבין עוגני הקריירה שלהם. כיוון שכל הלומדים לתואר שני אשר השתתפו במחקר זה בחרו זה מכבר לעבוד במערכת החינוך, מעניין לבחון אם נמצאו הבדלים בין אלה שפנו לתחום לימודים המציע שינוי במסלול הקריירה (מהוראה לניהול) לבין אלה שבחרו ללמוד תואר שני בתחום המקצועי (לימודי דיסציפלינה) שעסקו בו בעבר ועוסקים בו היום.

כיוון שכל המשתתפים במחקר עובדים במערכת אשר מקנה להם ביטחון תעסוקתי ומתמקדת במתן שירותים, ההנחה הייתה כי לא ימצא הבדל בין הלומדים בעוגני קריירה אלה, אך ימצא הבדל ביניהם בכל עוגני הקריירה האחרים או ברובם (ניהולי, מקצועי, יצירתי, זהות, גיוון, ואולי גם בעוגן "אוטונומיה"). הנחה נוספת הייתה כי הציונים של אלה שפנו ללמוד בתכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך" יהיו גבוהים בעוגנים "ניהולי", "גיוון" ו"אוטונומיה", ואילו הציונים של אלה שפנו ללמוד מקצועות דיסציפלינריים יהיו גבוהים בעוגנים "זהות", "מקצועי" ו"יצירתי". הנחה זו התבססה על התפיסה כי תלמידי הניהול זקוקים להכשרה לתפקידים המציעים להם מרחב גדול יותר של שיקול דעת ותחושת אוטונומיה רבה יותר, ואילו תלמידי הדיסציפלינות זקוקים לחיזוק הזדהותם עם מקום העבודה שלהם ולחיזוק המקצועיות והיצירתיות שלהם בהוראה.

הנחה אחרת הייתה כי לניסיון בהוראה (של כל המשתתפים במחקר) תהיה השפעה ניכרת על הציון בעוגנים "גיוון" ו"שירותים", כיוון שעוגנים אלה מבטאים צרכים משתנים אשר מתפתחים עם הוותק המקצועי. הנחה זו מתבססת על התפיסה כי בעלי ותק רב בהוראה זקוקים לגיוון בעבודה, ואילו בעלי ותק מועט בהוראה הם בעלי תודעת שירות גבוהה ורואים בעבודתם שליחות וייעוד. לפי הספרות המקצועית, עם הוותק בהוראה והעלייה בגיל חלים שינויים בתחושותיהם של מורים ובתפקודם. כמו כן ההתלהבות שאפיינה את שלב הכניסה לתפקיד, רמת המעורבות ותחושת המחויבות לתפקיד משתנות בתגובה לשינויים ארגוניים ובהתאם לצורך בגיוון (Hargreaves, 2005). גישת 'שלבי הקריירה' מדגישה את מאפייני המעבר משלב לשלב (אופלטקה, 2010; Super, 1992), וכך גם הגישה של 'למידה לאורך החיים' (Harrington)

(Hall, 2007). שתי הגישות הללו מצביעות על תהליכים רבי-חשיבות שמורים חווים במהלך התפתחותם המקצועית: אם בתקופה הראשונה המורים חדורים התלהבות ומגלים מעורבות רבה, הרי בתקופות מאוחרות יותר בקריירה שלהם ההתלהבות פוחתת, ונדרשים גירויים חזקים יותר כדי שהם יתפקדו בצורה טובה. אופלטקה ואייזנברג סוקרים בעבודתם מחקרים אשר נמצא בהם כי חרף הקשיים וחוסר הביטחון שמורים מתחילים חווים בראשית דרכם, המוטיבציה וההתלהבות הגבוהה שלהם מסייעות להם להתמודד עם מורכבות התפקיד (Oplatka & Eizenberg, 2007).

בסוגיית המגדר ההנחה הייתה שבקרב הלומדים ימצא הבדל של ממש בין הגברים לנשים, כי מאפיין זה משפיע על הנטייה המקצועית. מחקרים קודמים הראו כי קיימים הבדלים בין נשים לגברים בהעדפות בבחירת מקצוע ובמניעים לבחירה זו, הבדלים הנובעים משוני ביניהם בתפיסות המגדריות. גם אם כיום נשים רבות "חדרו" לתחומים ולמקצועות הנחשבים לגבריים, ההעדפות התעסוקתיות של נשים וגברים מייצגות את הפרופיל המסורתי של המקצוע ומבטאות התאמה בין המגדר לסביבת העבודה (פישביין, 2010; Hunt; Halbrook et al., 2012; Song, 2013; van Emmerik, 2006).

## השערות המחקר

1. ימצא הבדל מובהק בציונים אשר מבטאים את עוגני הקריירה בין תלמידים לתואר שני ב"ניהול וארגון מערכות חינוך" לבין תלמידים לתואר שני דיסציפלינרי: תלמידי הניהול יתאפיינו בקבלת ציונים גבוהים יותר בעוגני הקריירה "ניהולי", "גיוון" ו"אוטונומיה", ואילו תלמידי הדיסציפלינות יתאפיינו בקבלת ציונים גבוהים יותר בעוגני הקריירה "זהות", "מקצועי" ו"יצירתי".
2. לא ימצאו הבדלים מובהקים בין הלומדים בציונים לעוגני הקריירה "ביטחון" ו"שירותים".
3. ימצא הבדל מובהק בין הלומדים בציונים לעוגני הקריירה: מורים בעלי ניסיון רב בהוראה יתאפיינו בקבלת ציון גבוה בעוגן "גיוון", ואילו מורים בעלי ניסיון מועט בהוראה יתאפיינו בקבלת ציון גבוה בעוגן "שירותים".
4. ימצא הבדל מובהק בין מורים למורות: מורים יתאפיינו בקבלת ציון גבוה יותר בעוגן הקריירה "ניהולי", ואילו מורות יתאפיינו בקבלת ציון גבוה יותר בעוגן הקריירה "מקצועי".
5. ימצא הבדל מובהק בין תלמידי הניהול לבין תלמידי הדיסציפלינות: תלמידי הניהול יתאפיינו בקבלת ציונים גבוהים יותר ברכיבי ההניעה (מוטיבציה) האקסטרניזית, ואילו תלמידי הדיסציפלינות יתאפיינו בקבלת ציון גבוה יותר ברכיבי ההניעה האינטרניזית. אשר למגדר, מורים יתאפיינו בקבלת ציון גבוה יותר ברכיבי ההניעה האקסטרניזית, ואילו מורות יתאפיינו בקבלת ציון גבוה יותר ברכיבי ההניעה האינטרניזית.

## מתודולוגיה

### המשתתפים

במחקר השתתפו 231 תלמידי השנה הראשונה והשנה השנייה בתכניות לתואר שני בארבע מכללות אקדמיות לחינוך. 131 מהסטודנטים למדו בתכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך", ו-100 סטודנטים למדו בתכניות במקצועות דיסציפלינריים: "הגות בחינוך היהודי", "חינוך מדעי", "חינוך מתמטי", "ייעוץ חינוכי" ו"חינוך מיוחד". התלמידים בתכניות החינוך המיוחד והייעוץ החינוכי נחשבים במחקר זה לתלמידי דיסציפלינה, כיוון שלימודי התואר השני בתחומים אלה מתמקדים בחיזוק הידע החינוכי ובניסיון לשמר קשר ישיר ואינטנסיבי בין המורה לתלמידיו. 41 מהמשתתפים היו גברים ו-187 היו נשים. שלושה משתתפים לא ציינו את מינם.

### כלי המחקר

#### א. שאלון למדידת עוגני הקריירה

את השאלון המובנה הזה פיתח שיין (Schein, 1977) והרחיב דלונג (DeLong, 1982), והוא בודק נטיות אישיות מקצועיות של הנשאלים באמצעות בחינת 'עוגני קריירה'. עוגני הקריירה אשר מופיעים בשאלון הם עוגן מקצועי, עוגן ניהולי, גיוון, ביטחון (תעסוקתי), עוגן יצירתי, מתן שירותים, זהות ואוטונומיה. שאלון זה כלל 36 היגדים, ומידת ההסכמה של המשתתפים לכל היגד נמדדה בסולם בן חמש דרגות (1 הוא הציון הנמוך ביותר ו-5 הוא הציון הגבוה ביותר). ההיגדים בשאלון עסקו בכל אחד מעוגני הקריירה, וזיהוי העוגנים הדומיננטיים נקבע לפי הציון הממוצע של המשיב בהיגדים שעניינם כל אחד מהעוגנים (העוגנים שהציונים בהם היו הגבוהים יותר הוגדרו כעוגנים אשר מאפיינים ביותר את המשיב). מלכתחילה נקבע כי יותר מעוגן דומיננטי אחד מאפיין את נטייתו המקצועית של המשתתף. אשר למהימנות ההיגדים, לפי דלונג (DeLong, 1982), ערכי אלפא של קרונבך נעו בין 0.71 (בעוגן הטכני-מקצועי) ל-0.91 (בעוגן הניהולי). במחקר הנוכחי נמצא שערכי אלפא של קרונבך נעו בין 0.67 (עוגן מקצועי) ל-0.88 (עוגן ניהולי).

#### ב. שאלון לבדיקת מניעים אינטרינזיים ואקסטרינזיים

שאלון זה בחן את המניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים של המשתתפים לבחור בתחום העיסוק שלהם. השאלון כלל תשעה היגדים אשר נבדקו במחקר חלוץ (פיילוט). אשר למדדי המהימנות של היגדים אלה, נמצא כי ערך אלפא של קרונבך היה 0.73 בהיגדים שביטאו מניע אינטרינזי ו-0.78 בהיגדים שביטאו מניע אקסטרינזי.

- דוגמה להיגד אינטרינזי: "אעדיף מקום עבודה הגורם לי לחוש תחושת מימוש על מקום עבודה הנותן לי תנאים טובים יותר".
- דוגמה להיגד אקסטרינזי: "כשאני בוחר מקום עבודה חדש, הדבר הכי חשוב לי הוא התנאים החומריים שאקבל".

## ג. שאלות פתוחות

ניתוח כמותי של הנתונים בודק את ההתנהגות הגלויה של אנשים, ובדרך זו ממפה את התופעה הנחקרת: כימותה, כיוונה ומגמתה. ניתוח איכותני של הנתונים הוא תהליך שנועד לספק משמעות, פרשנות והכללה לתופעה הנחקרת (Strauss & Corbin, 1994). בספרות המחקר מומלץ לשלב בין שיטות מחקר כמותיות לשיטות מחקר איכותניות, כיוון שהמחקר האיכותני יכול לסייע בהבנת תופעות אשר אותרו במחקר הכמותי (גבתון, 2001). במחקר זה נעשה שימוש בשאלונים סגורים ובשאלות פתוחות. בשאלות הפתוחות הנשאלים מבטאים בכתב את דעתם על אודות הנושא הנחקר. ההיבט הכמותי בשאלות הפתוחות מתבטא בכך שאפשר לספור את כמות הפעמים שתופעות מסוימות מוזכרות בתשובות הנשאלים, ואילו ההיבט האיכותני מתבטא בניסיון להבין את התנהגותם של הנשאלים ואת פרשנותם לתופעות בחייהם. הנתונים המתקבלים מהתשובות לשאלות הפתוחות מאפשרים הבנה מעמיקה יותר של התופעה הנחקרת (פרידמן, 2013; צבר-בן יהושע, 1990). ממצאי המחקר האיכותני חייבים להישען על עוגנים תאורטיים מתאימים אשר יסבירו את התופעה (Patton, 1990).

במחקר זה נבדק הקשר שבין בחירתם של סטודנטים לתואר שני במסלול אקדמי מסוים לבין עוגני קריירה. הבדיקה התבססה בעיקר על הגישה הכמותית, אך גם על הסברים משלימים לה שסיפקו תשובות המשתתפים לשתי שאלות פתוחות. ההנחה המוקדמת הייתה שתשובות אלו עשויות להגביר את הבנת המניעים האינטרינזיים והאקסטרנינזיים לבחירה, מניעים אשר המחקר הנוכחי ניסה לעמוד עליהם. להלן שתי השאלות הפתוחות שנשאלו:

1. מה הם הגורמים המרכזיים שהניעו אותך ללמוד בתכנית שבחרת לתואר שני?
2. אילו הזדמנויות מקצועיות נפתחות בפני בוגרי המסלול לתואר שני לאחר סיום לימודיהם?

## הליך המחקר

השאלונים חולקו למשתתפים במהלך הסמסטר הראשון של שנת הלימודים תשע"ג.

### עיבוד הנתונים הכמותיים

עיבוד הנתונים הכמותיים כלל עריכת מבחני t (t-tests) לשני מדגמים בלתי-תלויים, ניתוח שונות חד-כיווני לבדיקת הקשר שבין עוגני הקריירה לוותק בהוראה ובין העוגנים לגיל המשתתפים, מבחני קורלציה בין העוגנים ומבחנים לבדיקת קשר לינארי (רגרסיה לינארית) בין תחום הלימוד לעוגני הקריירה.

### עיבוד הנתונים האיכותניים

שתי השאלות הפתוחות אפשרו למשתתפים להביע את דעתם ללא הגבלה כלשהי (של תוכן התשובה, אורכה, "כיוונה" וכן הלאה). לתשובות לשתי השאלות נערך ניתוח תוכן. ניתוח תוכן זה כלל קריאה חוזרת של התשובות, הכנת רשימה של כל הנתונים ומיונם ליחידות תוכן (Creswell & Plano Clark, 2007). הקטגוריות במחקר נגזרו משתי מסגרות:

- א. מסגרת חיצונית (etic) המתבססת על ספרות המחקר בנושא עוגני קריירה - מושגי יסוד מרכזיים שהחוקר מחפש רמזים לקיומם בנתונים (גבתון, 2001).
- ב. מסגרת המתבססת על נתונים שנמצאו במחקר הנוכחי - הקטגוריות נבנות אך ורק בהתבסס על הנתונים שנמצאו. בספרות המקצועית אלו מכונות 'קטגוריות'emic (Guba & Lincoln, 1994; Vidich & Lyman, 1994).

**ממצאי השאלונים הכמותיים**

**א. עוגני קריירה בקרב אוכלוסיית המחקר**

בטבלה 1 שלהלן מוצגת השוואה בין שתי קבוצות המשתתפים (t-test) בציונים הממוצעים להיגדים שעניינם עוגני קריירה, מניעים אינטרינזיים ומניעים אקסטרניזיים.

טבלה 1: ציוני קבוצות המשתתפים לעוגני הקריירה ולמניעים האינטרינזיים והאקסטרניזיים

המשתנה	קבוצת הניהול (n=131)		קבוצת הדיסציפלינות (n=100)		הבדל
	S.D.	M	S.D.	M	t
מקצועי	.54	3.85	.44	4.15	-4.68**
ניהולי	.71	3.59	.74	3.18	4.22**
גיוון	.65	4.14	.61	4.10	.48
ביטחון	.63	3.71	.56	3.78	-.88
יצירתיות	.68	3.97	.63	4.04	-.76
שירותים	.62	4.26	.53	4.41	-2.03*
זהות	.56	4.35	.54	4.22	1.85
אוטונומיה	.61	3.54	.57	3.64	-1.25
אקסטרניזי	.83	2.52	.80	2.57	-.40
אינטרינזי	.62	3.73	.59	3.63	1.25

\*p<.05, \*\*pp<.01

בבדיקת שתי השערות המחקר הראשונות נמצאו הבדלים מובהקים ( $p \leq 0.05$ ) בציונים לשני עוגני קריירה בין התלמידים לתואר שני בניהול החינוך לבין התלמידים לתואר שני דיסציפלינרי: הציון של תלמידי הניהול היה גבוה יותר באופן מובהק בעוגן "ניהולי", ואילו הציון של תלמידי הדיסציפלינות היה גבוה יותר באופן מובהק בעוגן "מקצועי" ובעוגן "שירותים". לפיכך לא אוששה ההשערה הראשונה כי הציון של תלמידי הניהול יהיה גבוה יותר גם בעוגנים "גיוון" ו"אוטונומיה", ואילו הציון של תלמידי הדיסציפלינות יהיה גבוה יותר גם בעוגנים "זהות"

ו"יצירתית". לעומת זאת ההשערה השנייה לא חזתה כי יהיה הבדל מובהק בין האוכלוסיות בציון לעוגן "שירותים", אך בפועל נמצא הבדל כזה בין הקבוצות - הציון של תלמידי הדיסציפלינות היה גבוה יותר באופן מובהק מהציון של תלמידי הניהול. בטבלה 2 מוצג ניתוח רגרסיה שנערכה בין תחום הלימוד לבין עוגני הקריירה.

טבלה 2: ניתוח רגרסיה לניבוי תחום הלימוד (1=ניהולי, 0=היתר) לפי עוגן הקריירה

תחום הלימוד			המשתנה
$\beta$	SE B	B	
-.234**	.058	-.190	עוגן מקצועי
.240**	.046	.146	עוגן ניהולי
.105	.069	.083	גיוון
.020	.046	.013	ביטחון
-.098	.061	-.074	עוגן יצירתי
-.155*	.058	-.132	שירותים
.110	.063	.098	זהות
-.114	.060	-.096	אוטונומיה
-.053	.046	-.032	מניע אקסטרניזי
.106	.056	.086	מניע אינטרניזי
.194			R <sup>2</sup>
5.277**			F

\*p<.05, \*\*pp<.01

מניתוח הרגרסיה שלעיל עולה כי בקרב תלמידי הניהול עוגני הקריירה הבולטים והמובהקים סטטיסטית (p<0.05) הם העוגן המקצועי (מתאם שלילי), העוגן הניהולי (מתאם חיובי) ועוגן השירותים (מתאם שלילי). ממצא זה מחזק את התפיסה כי תלמידי הניהול ייחודיים ושונים מתלמידי הדיסציפלינות.

### ב. הקשר בין עוגני קריירה לבין הוותק בהוראה

השערת המחקר השלישית הייתה כי יימצא הבדל מובהק בציונים לעוגני הקריירה בין מורים בעלי ניסיון רב בהוראה לבין מורים בעלי ניסיון מועט בהוראה.

טבלה 3: ציוני המשתתפים לעוגני קריירה לפי הוותק בהוראה (one-way ANOVA)

הבדל	21 שנים ומעלה (n=46)		20-13 שנים (n=89)		12-6 שנים (n=64)		5-3 שנים (n=32)		המשתנה
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
F	.55	4.29 <sup>b</sup>	.57	4.13	.69	4.06	.72	3.98 <sup>a</sup>	גיוון
	.77	4.13 <sup>a</sup>	.54	4.31	.45	4.43 <sup>b</sup>	.59	4.46 <sup>b</sup>	שירותים

הערה: ממוצעים אשר מופיע לידם סימול (a ו-b) מלמדים על הבדל מובהק ( $p < .05$ ) במבחן דנקן (\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ).

מהטבלה שלעיל עולה כי במבחן שונות חד-כיווני נמצאו סימוכין להשערה בדבר קיומו של הבדל מובהק ( $p \leq 0.05$ ) בציון לעוגן "גיוון" בין מורים בעלי ניסיון רב בהוראה לבין מורים בעלי ניסיון מועט בהוראה: הציון הממוצע במשתנה "גיוון" של מורים שעסקו בהוראה במשך למעלה מ-21 שנים היה גבוה יותר באופן מובהק מהציון של מורים שעסקו בהוראה במשך שלוש עד חמש שנים. הבדל מובהק נמצא גם בציון לעוגן "שירותים": הציון הממוצע במשתנה "שירותים" של מורים שעסקו בהוראה במשך שלוש עד חמש שנים היה גבוה יותר באופן מובהק מהציון של מורים שעסקו בהוראה במשך למעלה מ-21 שנים.

טבלה 4: ציוני המשתתפים לעוגן הקריירה "אוטונומיה" לפי הגיל (one-way ANOVA)

הבדל	41 ומעלה (n=94)		31 עד 40 (n=100)		24 עד 30 (n=37)		המשתנה
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
F	.06	3.67 <sup>b</sup>	.05	3.55	.11	3.43 <sup>a</sup>	אוטונומיה

הערה: ממוצעים אשר מופיע לידם סימול (a ו-b) מלמדים על הבדל מובהק ( $p < .05$ ) במבחן דנקן (\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ).

מטבלה 4 עולה כי במבחן שונות חד-כיווני נמצא הבדל מובהק ( $p \leq 0.05$ ) בציון לעוגן "אוטונומיה" בין קבוצת המורים הצעירים (בני 24 עד 30) לבין קבוצת המורים המבוגרים (בני 41 ומעלה): הציון הממוצע במשתנה זה של המורים המבוגרים היה גבוה יותר באופן מובהק מהציון של המורים הצעירים.

### ג. הקשר בין עוגני קריירה לבין המגדר

השערת המחקר הרביעית הייתה כי ימצא הבדל מובהק בציונים לעוגני הקריירה בין מורים



לבין מורות. בטבלה 5 שלהלן מוצגת השוואה בין המורים למורות (t-test) בציונים הממוצעים להיגדים שעניינם עוגני קריירה, מניעים אינטרינזיים ומניעים אקסטרניזיים.

טבלה 5: ציוני המשתתפים לעוגני הקריירה ולמניעים האינטרינזיים והאקסטרניזיים לפי מין

הבדל	מורות (n=187)		מורים (n=41)		המשתנה
	S.D.	M	S.D.	M	
t					
-2.46*	.50	4.02	.57	3.80	מקצועי
2.41*	.74	3.35	.74	3.66	ניהולי
-1.39	.61	4.15	.68	4.00	גיוון
.58	.58	3.73	.71	3.79	ביטחון
.38	.67	4.00	.64	4.04	יצירתי
.48	.59	4.32	.57	4.37	שירותים
.73	.52	3.98	.52	4.05	זהות
.05	.59	3.58	.60	3.58	אוטונומיה
.81	.95	2.54	1.00	2.68	אקסטרניזי
.39	.60	3.68	.66	3.72	אינטרינזי

$p \leq 0.05$

מהטבלה עולה כי בהתאם להשערת המחקר נמצאו הבדלים מובהקים ( $p \leq 0.05$ ) בין מורים למורות בציונים לעוגן הקריירה הניהולי ולעוגן הקריירה המקצועי: הציון של המורים בעוגן הניהולי היה גבוה יותר משל המורות, ואילו בעוגן המקצועי הציון של המורות היה גבוה יותר משל המורים.

#### ד. הבדלים בין הקבוצות במניעים האינטרינזיים והאקסטרניזיים

השערת המחקר החמישית הייתה כי ימצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות במניעים ללמידה ולבחירה בתחום ההתמחות והעיסוק. השערה זו לא אוששה - לא נמצא הבדל מובהק בין תלמידי הניהול לתלמידי הדיסציפלינות במניעים האינטרינזיים והאקסטרניזיים. כמו כן הופרכה ההשערה כי ימצא הבדל מובהק בין המורים לבין המורות במניעים האינטרינזיים והאקסטרניזיים ללמידה ולבחירה בתחום ההתמחות והעיסוק.

## ממצאי השאלות הפתוחות

השאלה הפתוחה הראשונה בחנה את הגורמים המרכזיים שהניעו את המשתתפים ללמוד בתכניות לתואר שני, ואילו השאלה הפתוחה השנייה עסקה בהזדמנויות המקצועיות אשר "יפתחו בפניהם" (לפי תפיסתם) לאחר סיום לימודיהם. בניתוח התוכן שנערך לתשובות המשתתפים לשאלה הראשונה מוינו התשובות בהתאם לעוגני הקריירה המתוארים בספרות המחקר. חלק מהתשובות עסקו בהעצמה אישית (הצורך במימוש עצמי, גילויים של מסוגלות אישית וסקרנות), ובתשובות אחרות צוינה השפעתם של אחרים על המשיבים להתפתח וללמוד. דוגמאות להיגדים המאפיינים עוגני קריירה - לפי ספרות המחקר (etic) ולפי תפיסת הנחקרים (emic) - ולשכיחותיהם של היגדים אלה בתשובות המשתתפים לשאלה הראשונה מוצגות בטבלאות 6 ו-7.

ההיגדים ממחישים את מאפייני המשתתפים בנושא עוגני הקריירה. ממצאי הניתוח עולה כי קיימת שכיחות גבוהה של היגדים "ניהוליים" בתשובות של תלמידי הניהול (74% מכלל ההיגדים) ושכיחות נמוכה של היגדים כאלה בתשובות של תלמידי הדיסציפלינות (26%). ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר הכמותי ומסביר אותם (גם שם הציון של תלמידי הניהול בעוגן "ניהולי" היה גבוה יותר באופן מובהק מהציון של התלמידים בתכניות הדיסציפלינריות). ממצא נוסף שעלה בקנה אחד עם ממצאי המחקר הכמותי וחיזק אותם היה השכיחות הגבוהה של היגדים "מקצועיים" בתשובות של תלמידי הדיסציפלינות (74% מכלל ההיגדים) והשכיחות הנמוכה של היגדים אלה בתשובות של תלמידי הניהול (26%).

שכיחות ההיגדים שעניינם העוגנים "ביטחון" ו"גיוון" בתשובות של תלמידי תכנית הניהול הייתה גבוהה משכיחותם בתשובות של תלמידי התכניות הדיסציפלינריות (63% לעומת 37% בעוגן "ביטחון" ו-70% לעומת 30% בעוגן "גיוון"). אשר לארבעת עוגני הקריירה האחרים ("יצירתית", "אוטונומיה", "שירותים" ו"זהות") הרי כמות ההיגדים הרלוונטיים בתשובות של כל התלמידים לתואר שני הייתה נמוכה (15 לכל היותר).

טבלה 6: היגדים העוסקים בעוגני קריירה של תלמידי הניהול ושל תלמידי הדיסציפלינות

עוגן קריירה	דוגמאות להיגדים	שכיחות (%) של תלמידי הניהול	שכיחות (%) של תלמידי הדיסציפלינות	סה"כ (100%)
ניהולי	- "אני רוצה להיות מנהל." - "אני צריכה את זה כדי לגשת למכרזים לניהול."	56 (74%)	20 (26%)	76
מקצועי	- "חשוב לי מאוד לעשות את העבודה שלי כמורה בצורה מקצועית." - "אני רוצה להרחיב את הידע המקצועי שלי, להתמקצע."	11 (26%)	32 (74%)	43
ביטחון	- "זאת דרישה של המשרד, אחרת אני עלולה לאבד את התפקיד." - "בסיום הלימודים תהיה לי תוספת למשכורת."	22 (63%)	13 (37%)	35
יצירתי	- "לימודים לתואר שני מאפשרים לי להיות יצירתית." - "אני מקווה שזה יאפשר לי קצת יצירתיות בעבודה."	1 (100%)	-	1
אוטונומיה	- "הלימודים יאפשרו לי להתקדם לתפקידים שייתנו לי עצמאות." - "הלימודים יאפשרו לי אוטונומיה בתחום שאני מלמדת."	2 (20%)	8 (80%)	10
גיוון	- "הלימודים מגוונים לי את העבודה של היום-יום. זה עושה לי שינוי." - "אולי אצליח לגוון את העיסוק שלי."	21 (70%)	9 (30%)	30
שירותים	- "אני רוצה לעזור יותר לתלמידי." - "אני רוצה לקדם אנשים ולעזור להם להיות מורים טובים."	6 (40%)	9 (60%)	15
זהות	- "אני אוהב את בית הספר ורוצה להיות משמעותי בו."	3 (43%)	4 (57%)	7

נושא נוסף אשר נבדק במחקר היה מניעיהם של הלומדים בבחירת תכנית לימודים לתואר שני. אף שהשערה בדבר קיום הבדלים בין שתי קבוצות התלמידים במניעים האינטרינזיים והאקסטרניזיים לא אוששה במחקר הכמותי, נמצא כי תלמידי הניהול ציינו יותר מניעים אקסטרניזיים לבחירה שעניינם קידום בהיררכיה התפקידית בארגון, ואילו תלמידי הדיסציפלינות ציינו יותר מניעים אינטרינזיים לבחירה שעניינם זיהוי הערך הפנימי של הפעילות (ינון, 2014; עשור, 2005). ינון (2014) הדגישה את הדומיננטיות של המניעים האינטרינזיים בקרב מורים ואת העדפתם של המורים את המניעים האלה (שכן הם מאפשרים למורים לחוש סיפוק מהקשר שלהם עם ילדים, להטביע חותם ולהיות משמעותיים). מניתוח דברי המשתתפים עולה כי בולטותם של מניעים אלה רבה יותר בקרב המורים הדיסציפלינריים ופחותה בקרב המורים שפנו לתחום הניהול; האחרונים מציינים יותר את תרומת הלמידה לקידום בהיררכיה הניהולית ולהגדלת סיכוייהם למלא תפקידים בכירים יותר במערכת החינוך.

**טבלה 7: ממצאי ניתוח התוכן בגישת emic**

תמה	דוגמאות להיגדים	שכיחות (%) של תלמידי הניהול	שכיחות (%) של תלמידי הדיסציפלינות	סה"כ (100%)
צמיחה והעצמה	- "אני צריכה הרפיה לנפש שלי." - "הייתי חייבת להראות לעצמי שאני יכולה." - "אני אוהב ללמוד." - "אני רוצה להתפתח רוחנית." - "הידע מרחיב את עולמי."	15 (38%)	25 (62%)	40
השפעת אחרים	- "המשפחה שלי דחפה אותי ללמוד." - "כל החברות שלי הלכו ללמוד." - "מנהלת בית הספר אמרה שאני מתבזבזת."	15 (60%)	10 (40%)	25

גם בניתוח התוכן בגישת emic נמצאו תימוכין להבחנה בין שתי הקבוצות במניעים האינטרינזיים והאקסטרניזיים. התמה האינטרינזית (צמיחה והעצמה) מתמקדת בהיבטים למיניהם של ההתפתחות האישית והמקצועית של המשתתפים, ואילו התמה האקסטרניזית (השפעת אחרים) עוסקת באנשים ש"דחפו" את המשתתפים ללימודי התואר השני. החלוקה הסטטיסטית של שכיחות ההיגדים בין שתי הקבוצות ובין שתי התמות מבטאת את המניעים האינטרינזיים והאקסטרניזיים של המשתתפים: התמה "צמיחה והעצמה" מחזקת את השערה (אף כי זו לא

אוששה במחקר הכמותי) שתלמידי הדיסציפלינות פועלים יותר ממניעים אינטרינזיים, ואילו מהתמה "השפעת אחרים" עולה כי תלמידי הניהול מייחסים את המוטיבציה שלהם ללמידה לגורמים חיצוניים - דרישות הפיקוח מהם להמשיך בתפקידם ולהתקדם, דרישות משרד החינוך לגשת למכרזי ניהול בבית הספר או למכרזים לתפקידים במשרד החינוך (אלה מחייבים תואר שני) וכן הלאה.

בחינת התשובות לשאלה הפתוחה השנייה ("אילו הזדמנויות מקצועיות נפתחות בפני תלמידי תואר שני לאחר סיום לימודיהם?") העלתה כי תלמידי הניהול תופסים את ההתפתחות המקצועית כתנאי מקדים הכרחי להמשך עבודתם במשרה הנוכחית, לקידום מקצועי במקום עבודתם ולקבלת תפקידים במקומות אחרים (כמו למשל ניהול בית ספר). תלמידים אלה מצביעים על קידום מקצועי אפשרי בשלושה כיוונים: תפקידים ניהוליים בתוך בית הספר, ניהול בתי ספר וארגונים בלתי-פורמליים, תפקידי פיקוח במשרד החינוך ("אוכל לגשת למכרזים על תפקידי פיקוח"; "זה יאפשר לי לנהל מוסדות בלתי-פורמליים"; "אני מקווה שככה יהיה לי תפקיד יוקרתי יותר במערכת החינוך").

לעומת זאת תלמידי הדיסציפלינות תופסים את ההתפתחות המקצועית שלהם כמתרחשת בעיקר בבית הספר - כרכזי מקצוע, רכזי שכבה או מדריכים בבתי ספר אחרים ("אקבל תפקיד של רכז שכבה"; "חשוב שיהיה לי תואר שני כדי שאקבל תפקיד של רכז מקצוע"; "זה יעזור לי לצאת להדרכה"; "יש כאן פתיחת הזדמנות לתפקידים שהמנהל ייתן לי"). תלמידי הייעוץ החינוכי מתמקדים בהזדמנות לצאת ממערכת החינוך ולהיות עצמאים ("אני אוכל להיות יועץ ארגוני בארגונים אחרים, לא רק בבתי ספר"; "כשאסיים, זה יכול לגוון את תחומי העיסוק שלי"). האחרונים תופסים את הייעוץ כידע גנרי אשר מתאים לא רק למוסדות חינוך, אלא לארגונים בכלל ("עם התואר אוכל לצאת ממערכת החינוך ולעבוד כעצמאי"). תלמידי הניהול ותלמידי הייעוץ החינוכי רואים בלימודי התואר השני שלב בדרך ללימודים לתואר שלישי ולעבודה במוסדות להשכלה גבוהה (מכללה או אוניברסיטה), וזאת בניגוד לתלמידים הדיסציפלינריים אשר אינם עוסקים בכך כלל.

## דיון

המחקר הנוכחי בחן את הקשר שבין בחירת תחום לימודים לתואר שני לבין עוגני הקריירה של תלמידים לתואר שני בארבע מכללות לחינוך. נקודת המוצא הייתה כי קיים הבדל מובהק בין אלה הלומדים לתואר שני "ניהול וארגון מערכות חינוך" לבין אלה הלומדים תחומים דיסציפלינריים. בקבוצה של תלמידי התחומים הדיסציפלינריים נכללו גם אלה שבחרו ללמוד חינוך מיוחד וייעוץ חינוכי, כי בחירתם זו נתפסה כמבטאת המשך התמקצעות בתחומים אשר מאפשרים להם לקיים מגע ישיר עם התלמידים. לפי תפיסתו של משרד החינוך, לימודים לתואר שני במכללות לחינוך אמורים להיות המשך רציף לתהליך ההתפתחות המקצועית של המורים ולסייע בשרוגם המקצועי בתחום התמחותם. משרד החינוך מצפה אפוא לכך שהנושאים אשר

נכללים בתכניות הלימודים הללו לתואר שני יהיו משמעותיים לעבודת המורה ויבטאו קשר ישיר לעבודתו (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1998). לפי תפיסה זו, אלה שבחרו ללמוד "ניהול וארגון מערכות חינוך" אינם נמצאים בנתיב הנכון של התמחות והעמקה דיסציפלינרית, אלא "סוטים מהנתיב" לכיווני התפתחות ניהוליים. בחירה כזו תגרום לכך שרוב האנרגיה תושקע בניהול ובארגון מערכתיים במקום ביצירת מגע ישיר עם התלמידים. תחום ההתמקצעות החדש אינו מהווה אפוא המשך ישיר לעיסוק המרכזי בהוראה, עיסוק שאחד מרכיביו המרכזיים הוא המגע הישיר עם הלומדים ואשר מתאפיין בתשוקה לעצב את אישיותם של הלומדים ברוח ה'אני מאמין' החינוכי של המורה-מחנך (אלוני, 2005; לם, 1966). ההתמקדות בניהול במקום בהוראה עשויה להוביל לפיתוח זהות מקצועית אחרת, המתאפיינת בכך שה'עצמי' הוא בעל תפקיד ניהולי יותר מאשר מורה. אבדור וריינגולד (2012) מציגים שתי הגדרות בהקשר של התפתחות מקצועית של מורים: 'מורה ראוי' ו'מורה מומחה'. אם 'מורה ראוי' הוא מורה "הממלא את תפקידו ואת חובותיו על פי קודים תפקודיים התנהגותיים החלים עליו" (שם: 471), הרי 'מורה מומחה' מתאפיין בהיותו בעל ידע נרחב, הבנה מעמיקה של הנסיבות וההקשר שהידע זמין בהם, יכולת לבחון ידע ב"פרספקטיבה של זמן" ויכולת להשתמש בידע בצורה גמישה במצבי לימוד חדשים (ראו גם אצל קופרברג ונידרלנד, 2012).

דומה אפוא שאפשר לטעון כי סיכוייהם של המורים הדיסציפלינריים להיות 'מורים מומחים' גבוהים יותר מסיכוייהם של המורים אשר פונים לנתיבי התפתחות מקצועית בתחום הניהול. טענה זו מתבססת על ההנחה שהתמחות במקצוע הדיסציפלינרי בלימודים לתואר שני מעידה על כוונה ועל רצון להיות 'מורה מומחה', וזאת בניגוד למורים אשר פנייתם לתחום הניהול פתחה בפניהם חלופות מקצועיות חדשות (טל, 2001; 2012; Rimkeeratikul). בהסתמך על ממצאי מחקרם של פישרמן ווייס (2011), מחקר אשר נמצאו בו ארבעה רכיבים של זהות מקצועית בקרב מורים (ביטחון בבחירה המקצועית, תחושת חוללות עצמית, תחושת שליחות ומוניטין החינוך וההוראה), אפשר לזהות בתשובות המורים לשאלות הפתוחות שני רכיבים בולטים של זהות מקצועית המשפיעים על הבחירה בתכניות לתואר שני:

- א. ביטחון בבחירה המקצועית - המורה בחר בהוראה בעבר וממשיך לבחור בה בהווה (אף שקיימות חלופות מקצועיות אחרות). רוב תלמידי הדיסציפלינות ראו בלימודים לתואר שני הזדמנות לביסוסם ולקידומם במקצוע ההוראה, ואילו רוב תלמידי הניהול שאפו ל"שינוי כיוון מקצועי" (מהוראה לניהול). חלק קטן מהתלמידים, והדברים אמורים בעיקר באלה שלמדו ייעוץ חינוכי, תפסו את הלימודים לתואר שני כמספקים הזדמנות לעזוב את מקצוע ההוראה או את מערכת החינוך ("עם התואר אוכל לצאת ממערכת החינוך ולעבוד כעצמאית").
- ב. תחושת חוללות עצמית (self-efficacy) - המורה חש כי הוא מסוגל להיות מורה טוב. במחקר הנוכחי היגדים דוגמת "חשוב לי מאוד לעשות את העבודה שלי כמורה בצורה מקצועית" או "אני אהיה מורה טוב יותר" הופיעו בתשובותיהם של תלמידי הדיסציפלינות יותר מאשר בתשובותיהם של תלמידי הניהול; ייתכן שאפשר לקשור בין היגדים אלה

לבין תחושת הזהות המקצועית של 'מורה מומחה' (אבדור וריינגולד, 2012). לעומת זאת בתשובותיהם של תלמידי הניהול בלטו היגדים דוגמת "אני רוצה להיות מנהל" או "אני צריכה את זה כדי לגשת למרכז".

שני הרכיבים הנוספים של הזהות המקצועית, 'תחושת שליחות' (תחושה סובייקטיבית של המורה כי הוא שליח שאחריותו גדולה) ו'מוניטין החינוך וההוראה' (המדגיש את ההערכה החברתית להוראה כחלק מהזהות המקצועית), לא צוינו בתשובות המורים. פישרמן ווייס (2011) טוענים כי הביטחון בבחירה המקצועית ותחושת החוללות העצמית מבטאים את יחסו של המורה אל עצמו, ואילו תחושת השליחות ומוניטין החינוך וההוראה עוסקים גם בעולם החיצוני של המורה.

מתשובות המורים במחקר עלו שתי תמות, "צמיחה והעצמה" ו"השפעת אחרים", אשר משפיעות על הבחירה בלימודי תואר שני. התמות האלו עולות בקנה אחד עם גישתו של טיקל (Tickle, 1999), המאתר בזהות המקצועית של המורים שני רכיבים: (א) "כיצד המורה רואה את עצמו ואילו דברים חשובים לו בעבודתו ובחייו המקצועיים"; (ב) "כיצד החברה רואה את המורה ומה היא חושבת עליו". במחקר הנוכחי רוב המורים תפסו את הסביבה ככזו אשר מזרזת את קבלת ההחלטה - בדרך של גמול ("כל הזמן עשיתי בשביל הבית") או של חיקוי ("כל החברות שלי הלכו ללמוד"), ורק מעטים הדגישו את חשיבותם של האחרים בסביבה.

התמה "צמיחה והעצמה" מבטאת גורם אינטרינזי, ואילו התמה "השפעת אחרים" מבטאת גורם אקסטרינזי. דסי וראיין (Deci & Ryan, 2012) מדגישים את ההשפעה של המקורות האינטרינזיים על התפתחותו של הפרט. מדברי המרואיינים עולה כי ההעצמה האישית ("הייתי חייבת להראות לעצמי שאני יכולה"; "עכשיו אני מגשימה את זה") מבטאת מוטיבציה פנימית - הן הכרתית-אינטגרטיבית ("הידע מרחיב את עולמי"; "אני רוצה להתפתח רוחנית") הן רגשית ("אני אוהב ללמוד") (עשור, 2005). כפי שצוין לעיל, תמה זו של העצמה אישית עלתה בעיקר בדבריהם של תלמידי הדיסציפלינות.

התמה "השפעת אחרים" מבטאת מוטיבציה חיצונית. מוטיבציה זו מתאפיינת בקונפורמיות - היענות לדרישות מהפרט ("זו דרישה של המשרד"; "אני עלולה לאבד את תפקידי"). השאיפה לרצות מבטאת חשש מפני דחייה, והיא אופיינית לכאלה אשר עוגן הקריירה העיקרי שלהם הוא ביטחון תעסוקתי. תמה זו של השפעת הסביבה ניכרה בעיקר בדבריהם של תלמידי הניהול.

בתשובות המורים לשאלות הפתוחות נמצא ביטוי גם למוטיבציה אוטונומית - ה"השקעה" של הפרט נובעת מבחירה שלו שמקורה בעניין בנושא עצמו או בהכרת הערך והחשיבות של הפעילות (הרפז, 2011): "הלימודים יאפשרו לי אוטונומיה בתחום שאני מלמדת". השאיפה היא בעיקר להגברת האוטונומיה בעקבות השלמת הלימודים, אוטונומיה שהיא תוצר של המאמץ המושקע בלימודים לתואר שני. דומה כי מוטיבציה אוטונומית הופיעה בעיקר בדבריהם של תלמידי הדיסציפלינות (יש לציין כי מוטיבציה כזו הובעה רק בתגובות מעטות).

כיוון שהמחקר בנושא של מניעי מורים בבחירת תכנית הלימודים לתואר השני נמצא בשלביו הראשונים, כדאי להעמיק בחקר ההתנהגות של אוכלוסייה זו. על מחקר כזה להתמקד בעיקר בסוגיית הזהות המקצועית של אלה הפונים ללמוד מקצועות "תומכי חינוך" (ניהול החינוך, הדרכה, פיקוח וכן הלאה).

### עוגני קריירה ומניעים ללמידה לתואר שני

הממצאים מלמדים כי אוכלוסיית הלומדים "ניהול וארגון מערכות חינוך" אכן שונה באופן מובהק מאוכלוסיית הלומדים תחומים דיסציפלינריים. מהספרות המקצועית עולה כי שוני זה ניכר בשלושה עוגני קריירה - "מקצועי", "ניהולי" ו"אוטונומיה". בהתאם להשערה הראשונית נמצא כי ציוניהם של תלמידי הניהול בעוגן הקריירה "ניהולי" גבוהים באופן מובהק משל התלמידים הדיסציפלינריים, ואילו ציוניהם של האחרונים בעוגן הקריירה "מקצועי" גבוהים באופן מובהק משל תלמידי הניהול. תשובות המשתתפים לשאלות הפתוחות העניקו משמעות מילולית לממצאים אלה והסבירו אותם. לעומת זאת לא נמצאו במחקר הבדלים מובהקים בין שתי אוכלוסיות הלומדים בעוגן הקריירה "אוטונומיה", ובניגוד להשערה אף נמצאה נטייה (לא מובהקת) של התלמידים הדיסציפלינריים להיות זקוקים יותר לאוטונומיה. כמו כן לא התאמתה ההשערה כי ציוניהם של תלמידי הניהול בעוגן "גיוון" יהיו גבוהים באופן מובהק משל תלמידי הדיסציפלינות, ואילו ציוניהם של האחרונים בעוגנים "זהות" ו"יצירתיות" יהיו גבוהים באופן מובהק משל תלמידי הניהול.

הסבר אפשרי לממצאים אלה הוא שהדמיון בין שתי האוכלוסיות גדול עדיין מהשוני ביניהן: שתייהן עוסקות בתפקידי הוראה, והזיקה הנוכחית שלהן להוראה חזקה יותר מהשינוי אשר עשוי להתרחש בהמשך (לאחר שתלמידי הניהול יתחילו לעסוק בריכוז ובניהול). לפי הספרות המקצועית, עוגני הקריירה מושפעים מנסיבות סביבתיות ותפקידיות, ולכן לא תמיד הם משקפים את הנטייה הבסיסית של האדם (Wong, 2007). מחקרי ההלימה מסבירים כי קיימת אינטראקציה בין כוחות אישיותיים לכוחות סביבתיים (גתי ומאירס, 2003), והתאמה בין אדם לסביבה מוגדרת כמצב המתאפיין בכך שהאדם עובד בסביבה התואמת את אישיותו. דומה כי בשלב ההתפתחות המקצועית שהמחקר הנוכחי נערך בו, כל המשתתפים פעלו בסביבת הוראה יותר מאשר בסביבת ניהול, ולכן ההתאמה של סביבת ההוראה לכלל המשתתפים הייתה רבה עדיין. עם זאת, ההבדלים המובהקים בין הפונים ללימודי ניהול לבין הפונים ללימודים דיסציפלינריים בעוגני הקריירה "ניהולי" ו"מקצועי" מצביעים על כך שכבר בשלב הזה של ההתפתחות המקצועית אפשר להבחין בין שתי האוכלוסיות.

ההבדלים בין האוכלוסיות בעוגן הקריירה "שירותים" לא היו צפויים, שכן ההנחה הייתה כי יש דמיון בין כל הפונים למקצוע ההוראה בנטייה לשרת את הזולת - נטייה הנובעת מאכפתיות ומדאגה (זק והורוביץ, 1985; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003). ממצאי המחקר מראים כי תלמידי הדיסציפלינות נוטים יותר לקיים אינטראקציות עם תלמידיהם, לספק להם עזרה ולגלות אכפתיות ודאגה למצבם. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הדומיננטיות של עוגן הקריירה "מקצועי"



אשר נמצאה בקרב תלמידי הדיסציפלינות, עוגן ששניים ממאפייניו הם תחושה של סיפוק מקצועי ורצון עז "להשקיע בלקוח המרכזי" (DeLong, 1982; Ituma & Simpson, 2007).

המחקר האיכותני סיפק הסברים למניעי המשתתפים בבחירת התכנית ללימודי תואר שני. בקרב תלמידי הניהול בלט מאוד מספרם הרב של היגדים אשר מסבירים את הבחירה בלימודי תואר שני בניהול. תלמידים אלה תופסים את ההתפתחות המקצועית כתנאי מקדים הכרחי להמשך עבודתם במשרה הנוכחית, לקידום מקצועי במקום עבודתם ולקבלת תפקידי ניהול וריכוז במקומות עבודה אחרים. הם מצביעים על קידום מקצועי אפשרי בשלושה כיוונים: תפקידים ניהוליים בתוך בית הספר, ניהול בתי ספר וארגונים בלתי-פורמליים, תפקידי פיקוח. מהתשובות לשאלות הפתוחות עולה כי תלמידי הניהול מייחסים את המוטיבציה שלהם לגורמים חיצוניים יותר מאשר לגורמים פנימיים - דרישות הפיקוח מהם להמשיך בתפקידם ולהתקדם, דרישות משרד החינוך לגשת למכרזי ניהול וכן הלאה ("אני לא אוכל לקבל תפקידים ניהוליים, אם לא אלמד בתואר שני"; "אני במינוי של מנהל. כדי לעבור מכרז אני חייב את התואר").

בספרות המקצועית הבוחנת את מניעיהם של מבוגרים להמשיך ללמוד, נמצאו שני סוגי מניעים: (א) תפיסת הלמידה כמשמעותית ותורמת להתפתחות האישיות; (ב) התמקדות בעצם הנטייה ללמוד ובהשתייכות לקבוצת הלומדים (de Oliveira Pires, 2009). רוב המחקרים מחלקים את המניעים ללמוד לאינטרינזיים ואקסטרינזיים (Deci & Ryan, 1985; Rimkeeratikul, 2012).

המניעים האינטרינזיים מתאפיינים בכך שהחלטה של האדם להשתתף בפעילות ובלמידה נובעת מתפיסתו את הלמידה עצמה כתגמול (אין צורך בתגמול חיצוני). דה אוליביירה פירס (de Oliveira Pires, 2009) מחלקת את המניעים האינטרינזיים ללמידה של מבוגרים לשלוש קבוצות משנה: (א) מניעים אפיסטמיים - הלימודים, רכישת הידע ופיתוח המיומנויות הם המקור לשביעות הרצון ולהנאה של הלומד; (ב) מניעים סוציו-רגשיים - הלומד (המבוגר) רוצה ללמוד כדי להיות שותף במעגלים חברתיים; (ג) מניעים הדוניסטיים - הלומד שואף להנאה שמקורה בסביבת הלמידה (אווירה לימודית, שימוש בחומרי למידה, חשיפה למקורות וכן הלאה). המניעים האקסטרינזיים ללמידה מתאפיינים בכך שהאדם מוכן "להשקיע בלמידה" כדי לזכות בתגמול חיצוני - תפקיד, שכר, מעמד חברתי, תנאים נלווים וכן הלאה. לפי הוויט (Huitt, 2001), מקורה של המוטיבציה האקסטרינזית הוא בשני סוגי תגמולים: הכרה חברתית והתניה אופרנטית. המוטיבציה של אדם מבוגר ללמוד נובעת ממקורות פנימיים וחיצוניים כאחד (שם).

במחקר נמצא כי ההחלטה ללמוד לתואר שני נובעת משילוב בין מניעים אינטרינזיים למניעים אקסטרינזיים. בניגוד להשערה הראשונית לא נמצא הבדל מובהק בין תלמידי הניהול לתלמידי הדיסציפלינות במניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים ללמידה, אולם בתשובות לשאלות הפתוחות נמצא כי תלמידי הדיסציפלינות הרבו יותר בהיגדים "בעלי אופי אינטרינזי". אף שגם חלק מתלמידי הדיסציפלינות ייחסו את החלטתם ללמוד לתואר שני לרצונם להתקדם במערכת החינוך, הרי בנייתו של ההסברים להחלטתם נמצא כי הם רואים בבית הספר את שדה התפתחותם העיקרי. תלמידים אלה תופסים את המוטיבציה שלהם ללמוד כנובעת ממניעים אישיים וסביבתיים.

התפיסה כי העצמה אישית והשפעת הסביבה מעודדות למידה בכלל ולמידה לתואר שני בפרט הייתה משותפת לשתי אוכלוסיות המשתתפים. תפיסה זו מלמדת כי הן הנסיבות האישיות והן הנסיבות הסביבתיות משפיעות על ההחלטה ללמוד, יהיה אשר יהיה תחום הלמידה הנבחר.

### ותק בהוראה ומגדר

בשני עוגני קריירה נמצא הבדל מובהק בין בעלי ניסיון רב בהוראה (21 שנים לפחות) לבין בעלי ניסיון מועט בהוראה (שלוש עד חמש שנים): בעוגן הקריירה "גיוון" ציוניהם של הראשונים היו גבוהים יותר מציוניהם של האחרונים, ואילו בעוגן הקריירה "שירותים" ציוניהם של בעלי ניסיון מועט בהוראה היו גבוהים משל בעלי ניסיון רב בהוראה. ממצאים אלה תומכים בהשערה כי בעלי ניסיון רב בהוראה זקוקים יותר לגיוון בעבודתם, כיוון ש"שבירת השגרה" נדרשת עבורם יותר מאשר עבור בעלי ניסיון מועט בהוראה. חשוב לציין כי מעיון בנתוני כלל המשתתפים במחקר (אלה חולקו לארבע קבוצות גיל) עולה כי ככל שהניסיון בהוראה רב יותר, כך גובר הצורך בגיוון (אבידב-אונגר, פרידמן ואולשטיין, 2011; Oplatka, 2005). עוד נמצא כי ככל שגיל המשתתפים גבוה יותר, כן גובר הצורך שלהם ב"תחושת אוטונומיה". נתון זה עולה בקנה אחד עם הצורך בגיוון אשר גובר עם העלייה בניסיון בהוראה, שכן יש להניח כי קיים קשר בין הניסיון בהוראה לגיל המורה ובין הצורך בגיוון לצורך באוטונומיה.

אשר לתחושת השליחות, נמצא כי ככל שהניסיון בהוראה מועט יותר, תחושת השליחות חזקה יותר. גם מהספרות המקצועית עולה כי ככל שהניסיון בהוראה רב יותר, כך תחושת השליחות חלשה יותר. מגמה זו יכולה לנבוע מהעייפות, מהלחץ ומהשחיקה שגורמת עבודה תובענית וממושכת עם צעירים, עבודה המצריכה הרבה תשומת לב ואכפתיות (אופלטקה, 2010; מלאך-פיינס, 2011; שירום, 1997; Kyriacou, Kunc, Stephens, & Hultgren, 2003). בסוגיית המגדר השערת המחקר הייתה כי ימצא הבדל בין מורים למורות בשני גורמים: עוגן קריירה ניהולי ועוגן קריירה מקצועי. ממצאי המחקר תאמו את ההשערה: הציון של המורות בעוגן המקצועי היה גבוה משל המורים, ואילו הציון של המורים בעוגן הניהולי היה גבוה משל המורות. מכאן עולה כי מורים מעדיפים להתקדם בסולם הניהולי ו"לשלוט באחרים", ואילו מורות מעדיפות לבטא את התקדמותן בתחום המקצועי - הן רואות את ייעודן בהתמקצעות יותר מאשר בהתקדמות בסולם הניהולי (חניק, 1998; יזרעאלי, 1999; Hunt & Song, 2013). לעומת זאת לא אוששה ההשערה כי ימצא הבדל מובהק בין מורות למורים במניעים האינטרינזיים והאקסטרנינזיים, והציון של שני המינים במניעים האקסטרנינזיים היה נמוך מהציון במניעים האינטרינזיים. יש בממצא זה כדי לחזק את ההנחה כי אוכלוסיית המורים בוחרת לעסוק בהוראה ממניעים אינטרינזיים כמו גם ממניעים חברתיים המבטאים תחושת שליחות (ינון, 2014; שור ולוי, 2003; Kyriacou, Kunc, Stephens, & Hultgren, 2003), יותר מאשר ממניעים אקסטרנינזיים.

## סיכום

בהתאם לספרות המקצועית (DeLong, 1982; Schein, 1977) נמצא במחקר זה קשר בין הבחירה במסלול לימודים לתואר שני לבין עוגני הקריירה של המורים אשר למדו במסלולים אלה (לימודי ניהול או לימודי דיסציפלינה). כמו כן נמצא קשר בין גיל המורים וניסיונם בהוראה לבין עוגני הקריירה "גיוון", "שירותים" ו"אוטונומיה". הבדלים בעוגני הקריירה ובהעדפות המקצועיות נמצאו גם בין מורים למורות (חניק, 1998; יזרעאלי, 1999; Hunt & Song, 2013). אשר לתאוריית ההלימה (גתי ומאירס, 2003; Wong, 2007), דומה כי בשלב הנוכחי של התפתחותם המקצועית כל המשתתפים נמצאים בסביבת הוראה, ולכן השפעתה של סביבה זו על כל התלמידים לתואר שני חזקה עדיין.

בנושא של תאוריית המכוונות העצמית, שעניינה הוא המניעים האינטרינזיים והאקסטרינזיים לבחירה ללמוד (הרפז, 2011; עשור, 2005; Deci & Ryan, 2012), נמצאו הבדלים בין המחקר הכמותי למחקר האיכותני. לפי ספרות המחקר (ינון, 2014), מורים פועלים ממניעים אינטרינזיים יותר מאשר ממניעים אקסטרינזיים. בהשוואה בין תלמידי הניהול לתלמידי הדיסציפלינות ובין המורים למורות לא נמצאו במחקר הכמותני הבדלים של ממש בין האוכלוסיות; לעומת זאת בתשובות לשאלות הפתוחות (כלומר במחקר האיכותני) נמצאו הבדלים בין תלמידי הדיסציפלינות לתלמידי הניהול במשמעויות המיוחסות לבחירה בתכנית לימודים לתואר שני: תלמידי הדיסציפלינות הרבו לציין מניעים אינטרינזיים, ואילו תלמידי הניהול הרבו לציין מניעים אקסטרינזיים. אשר לתאוריית הזהות המקצועית של מורים (פישרמן ווייס, 2011), שני רכיבי זהות התבטאו במחקר האיכותני: הביטחון בבחירה המקצועית (כלומר במקצוע ההוראה) ותחושת החוללות העצמית. שני הרכיבים האלה התבטאו בתשובותיהם של תלמידי הדיסציפלינות יותר מאשר בתשובותיהם של תלמידי הניהול.

ממצאי המחקר מאפשרים להבין טוב יותר את מניעיהם של לומדים בבחירת תחום לימודים לתואר שני במכללות לחינוך, כמו גם להעריך את מידת ההלימה בין סביבת העבודה לבין מאפיינים אישיים ואישיותיים של מורים ואת השלכותיה על תוצרי עבודתם (גתי ומאירס, 2003; מלאך-פיינס, 2011). לפי תאוריית ההלימה, יש לשלב מורים אשר למדו בתכנית "ניהול" וארגון מערכות חינוך" בתפקידי ריכוז וניהול במערכת החינוך (לאו דווקא בבית הספר שבו עבדו בעת לימודיהם לתואר השני). מחד גיסא, דומה כי ההלימה למקצוע ותחושת הרווחה האישית חשובות יותר מהנאמנות ומהשייכות לבית הספר אשר המורים עובדים בו. מאידך גיסא, דומה כי מורים דיסציפלינריים ימצאו סיפוק בעבודת ההוראה בבית הספר שהם עובדים בו. יש לסייג את ממצאי המחקר אשר משקפים הבחנה כללית בין מורים למורות, כיוון שבלימודי התואר השני במכללות לחינוך מספר המורים נמוך במידה ניכרת ממספר המורות.

## מקורות

- אבדור, ש' וריינגולד, ר' (2012). בנתיבי ההתפתחות הפרופסיונלית של מורים: בין 'המורה הראוי' ל'מורה המומחה'. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (469-487). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אבידב-אונגר, א', פרידמן, י' ואולשטיין, ע' (2011). דפוסי ההעצמה בקרב מורות שממלאות תפקיד בבתי-ספר יסודיים בישראל: העצמה מוגבלת, העצמה מתגמלת והעצמה מחוללת שינויים. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 32, 153-183.
- אבישר, א' ודביר, נ' (2011). גברים ונשים בלימודי הוראה ומחשבים: מניעים ותפיסות מגדריות ומשפחתיות. **דפים**, 51, 140-169.
- אופלטקה, י' (2010). **יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי** (מהדורה שנייה). חיפה: פרדס.
- אופלטקה, י' (2012). **ניהול בית ספר: מהכשרה ועד פרישה**. חיפה: פרדס.
- אוקון, נ' (1997). רווחה פסיכולוגית כפונקציה של הלימת מקצוע, הלימה תוך-מקצועית, הלימת מאפיינים והלימת מאפיינים רלוונטיים במקצוע ההוראה. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך במדעי החברה", אוניברסיטת תל-אביב.
- אוקון-אבירן, נ', מאיר, א' וגתי, א' (1999). הלימה למקצוע ההוראה ותרומתה להרגשת הרווחה. **עיונים בחינוך**, 1(4), 217-237.
- אלוני, נ' (2005). אתגרי של המורה הכולל בבית-ספר הומניסטי. בתוך נ' אלוני (עורך), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית** (487-494). בני-ברק: הקיבוץ המאוחד; תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר האיכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (195-227). תל-אביב: דביר.
- גתי, א' (1986). בחירת מסלול לימודים ומקצוע כתהליך קבלת החלטות. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, תשמ"ז, 82-101.
- גתי, א' (1989). מבנה הנטיות המקצועיות. **מגמות**, לב(1), 84-109.
- גתי, א' ומאיר, א' (2003). גולשים בים המידע: צרכים ומאפיינים של מתלבטים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע באינטרנט. **אדם ועבודה**, 12(2-1), 6-25.
- הרפז, י' (2011). לקרוא את בית הספר מבעד למשקפי המוטיבציה. **הד החינוך**, פה(7), 50-56.
- זק, א' והורוביץ, ת' (1985). **בית הספר הוא גם עולמו של המורה**. תל-אביב: רמות.
- חניק, מ' (1998). **טיפוס נשי: נשות קריירה ישראליות מספרות על דרכן להצלחה**. תל-אביב: מטר.
- טל, ז' (2001). בדיקת הקשר בין הפנייה ללימודים לבין עוגני קריירה אישיים. **דפים**, 32, 30-46.
- זרעאלי, ד' (1999). המיגדור בעולם העבודה. בתוך ד' זרעאלי, א' פרידמן, ה' דהאן-כלב, ח' הרצוג, מ' חסן, ח' נוה וס' פוגל-ביז'אוי (עורכים), **מין מיגדר פוליטיקה** (167-215). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ינון, ח' (2014). **תהליכי קבלת החלטות תעסוקתיות של עובדי הוראה לאורך כעשר שנות קריירה**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- יפה-ינאי, א' ומלאך-פיינס, א' (2000). כשהלא מודע בוחר מקצוע. **אדם ועבודה**, 10(1-2), 8-30.
- לם, צ' (1966). ההוראה וההזדרות. **מגמות**, יד(3-1), 163-171.

- מאיר, א' (1999). מחקרי הלימה: מסקנות נכונות ושגויות. **אדם ועבודה**, 9(2-1), 100-101.
- מאיר, א' ולכטרמן, ב' (2000). הקשר בין הלימת הסביבה הפיזית והלימת העיסוק לבין משתני הרווחה. **אדם ועבודה**, 10(2-1), 31-45.
- מלאך-פיינס, א' (2011). **שחיקה בעבודה: גורמים, תוצאות ודרכי התמודדות**. בן שמן: מודן.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (1998). **קווי יסוד ללימודי תואר שני M.Ed. במכללות לחינוך**. ירושלים: משרד החינוך, האגף להכשרה ולהשתלמות עובדי הוראה.
- עליאן, ס', זידאן, ר' ותורן, ז' (2007). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. **דפים**, 44, 123-147.
- עשור, א' (2005). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. **אאוריקה**, 20, 6-19.
- פינק, ד"ה (2012). **מוטיבציה: האמת המפתיעה על מה שמניע אותנו** (תרגום: מ' הינוך). תל-אביב: מטר.
- פישביין, ע' (2010). הכשרת מורות - היבטים פמיניסטיים. בתוך א' הרצוג וצ' ולדן (עורכות), **על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך** (73-90). ירושלים: כרמל.
- פישרמן, ש' ווייס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. **דפים**, 51, 39-56.
- פרידמן, י' (2013). פרק ה"דין" בדוח מחקר, במחקר הערכה ובמאמר מדעי אמפירי. **מעוף ומעשה**, 15, 207-220.
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. תל-אביב: מודן.
- קופפרברג, ע' ונידרלנד, ד' (2012). להיות מורה בישראל במאה ה-21. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (411-434). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קפלן, א' ועשור, א' (2001). מוטיבציה ללמידה בבית הספר - הלכה ומעשה. **חינוך החשיבה**, 20, 13-35.
- קצין, א' ושקדי, א' (2011). הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה - חקר מקרה. **דפים**, 51, 57-83.
- שור, צ' ולוי, ר' (2003). הוראה - למה אני? מניעים לבחירת מקצוע ההוראה בקרב סטודנטיות במכללה רב-תרבותית. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 9, 107-116.
- שירום, א' (1997). שחיקת מורים במערכת החינוך: סקירת ספרות והצעה להתמודדות מערכתית. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 21, 61-101.
- שרעבי, מ' והרפז, י' (2007). מהלך חיים והשפעת אירועי חיים משמעותיים על מרכזיות העבודה בחיי הפרט. **אדם ועבודה**, 15(2-1), 29-50.
- Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *The handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- DeLong, T. J. (1982). Reexamining the career anchor model. *Personnel*, 59(3), 50-61.
- de Oliveira Pires, A. L. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning: An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 129-150.
- Epstein, R. H., Clinton, M. S., Gabrovska, K., & Petrenko, O. (2013). Changes in motivation during an MBA program: Gender makes a difference from first-year to graduation. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(2), 103-121.
- Gati, I. (1989). Person-environment fit research: Problems and prospects. *Journal of Vocational Behavior*, 35(2), 181-193.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Halbrook, M., Blom, L. C., Hurley, K., Bell, R. J., & Holden, J. E. (2012). Relationships among motivation, gender, and cohesion in a sample of collegiate athletes. *Journal of Sport Behavior*, 35(1), 61-77.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Harrington, B., & Hall, D. T. (2007). *Career management & work-life integration: Using self-assessment to navigate contemporary careers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419.
- Haski-Leventhal, D., Cnaan, R. A., Handy, F., Brudney, J. L., Holmes, K., Hustinx, L., Kang, C., Kassam, M., Meijs, L. C. P. M., Ranade, B., Yamauchi, N., Yeung, A. B., & Zrinscak, S. (2008). Students' vocational choices and voluntary action: A 12-nation study. *Voluntas*, 19(1), 1-21.
- Hegarty, N. (2010). Application of the academic motivation scale to graduate school students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2), 48-55.
- Heiligers, P. J. M. (2012). Gender differences in medical students' motives and career choice. *BMC Medical Education*, 12, 82.

- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3<sup>rd</sup> ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Huitt, W. (2001). *Motivation to learn: An overview*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Hunt, G., & Song, F. (2013). Gender and specialty in business management education. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(1), 129-145.
- Ituma, A., & Simpson, R. (2007). Moving beyond Schein's typology: Individual career anchors in the context of Nigeria. *Personnel Review*, 36(6), 978-995.
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.
- Korpershoek, H., Kuyper, H., & van der Werf, M. P. C. (2012). The role of personality in relation to gender differences in school subject choices in pre-university education. *Sex Roles*, 67(11), 630-645.
- Krau, E. (1997). *The realization of life aspirations through vocational careers*. Westport, CT: Praeger.
- Kyriacou, C., Kunc, R., Stephens, P., & Hultgren, A. (2003). Student teachers' expectations of teaching as a career in England and Norway. *Educational Review*, 55(3), 255-263.
- McEvoy, G. M. (2011). Increasing intrinsic motivation to learn in organizational behavior classes. *Journal of Management Education*, 35(4), 468-503.
- Meir, E. I., & Hasson, R. (1982). Congruence between personality type and environment type as a predictor of stay in an environment. *Journal of Vocational Behavior*, 21(3), 309-317.
- Meir, E. I., & Melamed, S. (1986). The accumulation of person-environment congruences and well-being. *Journal of Organizational Behavior*, 7(4), 315-323.
- Morrison, J. (2004). Influences before and during medical school on career choices. *Medical Education*, 38(3), 230-231.
- Murray, J. L., & Hall, P. M. (2001). The student activities interest questionnaire: Relating Holland's vocational theory to student involvement. *Journal College Student Retention*, 2(4), 355-365.
- Oplatka, I. (2005). Imposed school change and women teachers' self-renewal: A new insight on successful implementation of changes in schools. *School Leadership & Management*, 25(2), 171-190.



- Oplatka, I., & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 339-354.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park, CA.: Sage.
- Porfeli, E. J. (2007). Work values system development during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 42-60.
- Porfeli, E. J., Hartung, P. J., & Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 25-37.
- Priyadharshini, E., & Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2), 95-112.
- Rimkeeratikul, S. (2012). Motivation factors influencing people to further their education: A survey study of a graduate diploma program in English in Bangkok, Thailand. *International Journal of Arts & Sciences*, 5(5), 345-370.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- Schein, E. H. (1977). Career anchors and career paths: A panel study of management school graduates. In J. Van Maanen (Ed.), *Organizational career: Some new perspectives* (49-64). New York: John Wiley.
- Schein, E. H. (1985). *Career anchors: Discovering your real values*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Sharif, T., Hossan, C. G., & McMinn, M. (2014). Motivation and determination of intention to become teacher: A case study of B. Ed. students in UAE. *International Journal of Business and Management*, 9(5), 60-73.
- Strauser, D. R., Lustig, D. C., & Cifçi, A. (2008). Psychological well-being: Its relation to work personality, vocational identity, and career thoughts. *The Journal of Psychology*, 142(1), 21-35.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D. A. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (35-64). Springfield, IL: Charles C Thomas.



- Tamir, E. (2013). What keeps teachers in and what drives them out: How urban public, urban Catholic, and Jewish day schools affect beginning teachers' careers. *Teachers College Record*, 115(6), 1-36.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (121-141). Albany, NY: SUNY Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- van Emmerik, I. J. H. (2006). Gender differences in the creation of different types of social capital: A multilevel study. *Social Networks*, 28(1), 24-37.
- Vidich, A. J., & Lyman, S. M. (1994). Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (23-59). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vondracek, F. W. (2001). The developmental perspective in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 252-261.
- Walsh, W. B., & Holland, J. L. (1992). A theory of personality types and work environments. In W. B. Walsh, K. J. Craik, & R. H. Price (Eds.), *Person-environment psychology: Models and perspectives* (35-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wong, A. L. Y. (2007). Making career choice: A study of Chinese managers. *Human Relations*, 60(8), 1211-1233.

## על מורכבותו האידאולוגית של החינוך המיוחד

בועז צבר, אורלי עידו

### תקציר

המאמר מציג ממצאים של סינתזה תאורטית שערכנו בין שתי טיפולוגיות אידאולוגיות - זו של החינוך הכללי וזו של החינוך המיוחד. במאמר נבחנת התאמתן של ארבע מטא-אידאולוגיות פדגוגיות (סוציאליזציה, אקולטורציה, אינדיבידואליזציה והפדגוגיה הביקורתית) למודלים המקובלים בחינוך המיוחד (הסיעודי והרפואי, החינוכי-הומניסטי, האקולוגי ומודל לימודי המוגבלויות). מתוך הסינתזה מתבררת מורכבותו הפדגוגית והפוליטית של השיח האידאולוגי בחינוך המיוחד. ביטוייה של מורכבות זו נדונים באמצעות בחינת היתרונות והחסרונות הגלומים בכל מודל ובחינת השפעתם על אופיו של המוסד החינוכי (על הפער המתקיים בו בין הלכה ומעשה, על דפוס יחסי ההוראה הנגזרים ממנו ועל האפשרויות והסכנות הטמונות בו). בסופו של דבר המאמר מבקש לסייע למחנכים בחינוך המיוחד לנסח לעצמם ביתר בהירות את יסודותיה האידאולוגיים של תפיסתם החינוכית ולפתח כלפיה עמדה מושכלת ואף ביקורתית.<sup>1</sup>

**מילות מפתח:** אידאולוגיה וחינוך, מודלים בחינוך מיוחד.

### מבוא

נקודת הפתיחה לעיוננו מתחילה בקביעתו של לם (2000: 228) כי: "כל ההכרעות בענייני החינוך הן הכרעות אידאולוגיות", וביתר פירוט: "כל שנאמר בחינוך, בין שנקרא בשם פילוסופיה של החינוך או פדגוגיה, תורת החינוך או דידקטיקה, השקפה חינוכית או תורת חינוך, ובין שנקרא בכל שם אחר, אינו אלא אידאולוגיה" (שם: 231). מודעות לאופיו האידאולוגי של מעשה החינוך, קבע לם, מסייעת לעושים במלאכה לפתח עמדה רפלקטיבית ואף ביקורתית כלפי עבודתם ומעוררת מודעות לעובדה הפשוטה והחשובה, כי כל פעולה חינוכית משקפת את אמונות היסוד של אלו המבקשים לחנך. בהמשך לכך הציג לם (1982) שלוש "אידאולוגיות-על" (פרדיגמות) אפשריות בחינוך: **סוציאליזציה**, לפיה החברה הפרטיקולרית וצרכיה הם הקריטריון להערכת הפעולה החינוכית; **אקולטורציה**, לפיה ערכיה של התרבות הכללית הם הקריטריון להערכת החינוך; ו**אינדיבידואליזציה**, ולפיה היחיד המתחנך וצרכיו הם הקריטריונים להערכת החינוך. במאמר אנו מבקשים להוסיף אידאולוגיה רביעית, שעקרונותיה והנחות הבסיס שלה שונים במובהק מן האידאולוגיות הקודמות, והיא **העמדה הביקורתית**.

1 ברצוננו להודות לסטודנטיות ולצוות המורים במסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין על תרומתם בגיבוש חלק מהרעיונות למאמר.