

שונות ושייכות של מורים חוצי גבולות על רקע עדה ודת

רקפת ארליך רון ושחר גינדי

תקציר

מחקר שיטות מעורבות זה התייחס למורים "חוצי גבולות", מורים שנמצאים בבתי ספר בעלי צביון תרבותי שונה מקבוצת השייכות המרכזית שלהם. אוכלוסיית המחקר כללה 56 מורים שזיהו את עצמם כמורים דתיים בבתי ספר חילוניים ו-41 מורים שזיהו עצמם כמורים ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים. לא נמצא הבדל בין שתי הקבוצות הללו לבין מורים מקבוצת הרוב בהיבטים הארגוניים של שאלון מסוגלות עצמית: הם הרגישו בעלי מסוגלות דומה מול הנהלת בית הספר, מול צוות המורים ומבחינה חברתית. בשאלון אקולטורציה (סיגול תרבות) נמצא כי מורים משתי הקבוצות רואים בעצמם נציגים של קהילותיהם. מורים דתיים הראו תמיכה גבוהה יותר בערכי החינוך הדתי לעומת ערכי החינוך הכללי, וראו בדתיותם השפעה גדולה יותר על תפקודם כמורים לעומת מורים ממוצא עדתי שונה. בנייתוח תשובות המורים לשאלות האיכותניות נמצא כי יש דמיון בסוגיות שתורמות לתחושת השייכות בשתי הקבוצות, בעוד שהסוגיות שתורמות לחוויית השונות מובחנות. החיבור המקצועי, העבודה המשותפת עם התלמידים, התמיכה בחדר המורים ואירועים חגיגיים תרמו לתחושת שייכות. מורים ממוצא עדתי שונה ציינו בדיחות עדתיות ונורמות תרבותיות שונות כתורמות לחוויית שונות, ומורים דתיים ציינו את נושא הכשרות, ההדחה וכן סטראוטיפים שונים. המחקר מפנה זרקור להתייחסות המבדלת לשונות, לחוויית השונות הייחודית בכל קבוצה ולרגישויות של קבוצות מיעוט שונות. המחקר מראה כיצד שיתוף פעולה מקצועי מגשר על פני הבדלים תרבותיים ומעודד מקומות עבודה בכלל ובתי ספר בפרט לטפח מדיניות של חברה משותפת.

מילות מפתח: מורים, מידת דתיות, מוצא עדתי, זהות, שייכות, שונות

תחושת שייכות ושונות

הצורך להשתייך הוא מוטיבציה אנושית בסיסית (Leary & Baumeister, 2000). תחושת השייכות מתייחסת בדרך כלל לתחושה של קשר, ולהרגשה כי הפרט חשוב או משנה לאחרים. היעדרה של תחושת השייכות מתוארת בדרכים שונות, ובהן כתחושות של ניכור, דחייה, בידוד חברתי, בדידות, שוליות, אחרות או שונות (Strayhorn, 2012). לאורך ההיסטוריה היו תמיד קבוצות שונות שנתפסו כ"אחר". קשרים אלה יוצרים סטראוטיפים ודעות קדומות ומנציחים יחסי כוח השולטים באופן שבו הזהות מובנית. כבר במאה ה-18, פילוסופים כמו הגל (Hegel, 1991) שיקפו את האופן שבו המודעות העצמית קשורה לבניית האחרות, וכיצד ייצוגם של האחרים הוא מרכיב חיוני בתפיסת העצמי. רעיון הלאומיות, כפי שהתפתח במאה ה-19 הוסיף ממד חשוב, שבו ריבונות המדינה והלאומיות מבדלות את הפרט על בסיס לאומי ולפיכך כרוכות בהבניית זרים, אחרים, שונים, אויבים וכדומה (Mazlish, 2005; Rundell, 2004; Yeatman, 2003).

לזהות הלאומית יש משמעות בחברה הישראלית, אך לצידה ישנם שסעים נוספים בתוך האוכלוסייה היהודית, דוגמת השסע הדתי והמתחות האתנית אשר קרויה בתוך היהדות "עדתית" (לדוגמה, שנהב וקונדה, 1992). המחקר על תחושת שייכות וחויית שונות מתעלם לעיתים קרובות מהשונות של השונות (diversity of diversity), כלומר האופן שבו קבוצות שונות חוות את השונות שלהן לאור נקודות הממשק והמתח בין רוב למיעוט, והאופן שבו חויית השונות ומאפייניה נבדלים בין שסע לשסע. במחקר זה נפנה את תשומת הלב אל האופן שבו מורים חווים את השונות הדתית שלהם בהשוואה למורים אחרים שחווים את השונות העדתית שלהם.

הפרט יכול לחוות תחושת שייכות למעגלים מסוימים בחייו וחויית שונות במעגלים אחרים, בדומה למושג "המודרניות הנזילה" שעל פיה המבנים האיתנים של הזהויות והנאמנויות הותכו והפכו לנזילים ודינמיים (באומן, 2007). כך לדוגמה, מחקר זה יעסוק בחויית השונות של מורים בתוך הארגון שבו הם עובדים ואשר בוודאי חלק ניכר מהם כן מרגישים תחושת שייכות בקהילה שאליה הם משתייכים או בהקשרים אחרים.

תאוריית המרחב השלישי היא תאוריה נוספת אשר מסבירה את המורכבות של הזהות בעידן הפוסט-מודרני. תאוריה זו מסבירה את ייחודו של כל אדם כמרכיב לעצמו זהות "היברידית" ממספר זהויות הקשורות זו לזו, מבלי לוותר על אף אחת מהן ותוך יצירת תצורה ייחודית ואישית (באבא, 2004). הזהות ההיברידית נזילה וגמישה, ומתפתחת במפגשים בין חברי קבוצות שונות. לפיכך, אין לדבר על זהות עדתית אחת אלא על גוונים שונים של זהויות

דתיות או עדתיות התלויים בגורמים סביבתיים ופנימיים שונים. נוסף על כך, דרמת הזהות היא עניין יומיומי של כל אחד (גורביץ, 2001): בביתו, ברחובו, במקום עבודתו ובמרחבים נוספים. פעילות "זהותית" ענפה מתקיימת בכל מפגש, ובכל שיחה נבדקים הגבולות ונפתחות מחדש משוואות הזהות. אולם לעיתים דווקא גבולות חברתיים מאפשרים "שטחי הפקר", ומהווים בעצמם תחום בעל שטח ונפח, מרחב שאינו בשליטתו של אחד מהצדדים בצורה מובהקת (ארליך, 2001). שטחים אלו מאפשרים מפגש ובדיקה. הגבול עצמו הופך לאזור אפור, אשר יש בו תרומה חשובה של תוספת גמישות ויכולת מעבר מצד אחד של הגבול אל משנהו. בספרות עד כה לא הייתה התייחסות מספקת לכך שהגבולות במרחב הציבורי נעים על רצף בין נראות, הבלטה וחדות לבין טשטוש, רידוד ועמימות. בשל כך, בחרנו להתמקד במחקר זה בשונות של השונות בקרב שתי קבוצות מורים: שונות על רקע עדתי ושונות על רקע דתי.

שונות על רקע דתי לעומת שונות על רקע עדתי

במחקר זה נתייחס לשתי קבוצות של שונות: שונות על רקע דתי ושונות על רקע עדתי (אתני). הספרות המחקרית היא ברובה לגבי שונות על רקע עדתי, ומודלים תאורטיים חשובים כמו מודל האקולטורציה (סיגול תרבות) (Berry, 1997) רלוונטיים באופן ישיר לעדות השונות בישראל. מודל האקולטורציה של ברי מגדיר ארבע אסטרטגיות ליחסי רוב-מיעוט אשר נגזרות מרצון או חוסר רצון של המיעוט לשמר את מורשתו התרבותית, בשילוב עם מידת הרצון או חוסר הרצון של המיעוט ליצור אינטראקציה עם קבוצת הרוב. מערך זה מייצר ארבע אסטרטגיות: היטמעות, היברדות, השתלבות ושוליות (Berry, 1992). אולם בישראל מהגרים מגיעים כקבוצות, בשונה למשל ממהגרים בארצות הברית שמגיעים כפרטים ושואפים להתקבל כקבוצה על ידי קבוצת הרוב תוך לגיטימציה של שימור של רכיבים מתרבות המוצא (קלדרון, 2000). בשנותיה הראשונות של ישראל הייתה מדיניות של הטמעה, ובשנות השבעים והשמונים במאה העשרים עברה המדיניות לכיוון של השתלבות ורב תרבותיות (Semyonov & Lewin-Epstein, 2004). שונות בתוך שונות נבחנה במחקר (Mizrachi & Herzog, 2012) בקרב שלוש קבוצות מוחלשות בחברה הישראלית: פלסטינים אזרחי ישראל, יהודים אתיופים ויהודים ממוצא מזרחי. עולה כי יהודים ממוצא מזרחי נוטים להרחיק את עצמם מחוויות של סטיגמה על ידי הכחשה, שימוש בגוף שלישי ותיאור מקרים של חברים ובני משפחה ולא חוויות אישיות.

חוויות השונות הדתית נחקרה בעיקר בהקשר של הדתות הגדולות (למשל, אסלאם מול נצרות) או פלגים בתוכן (למשל, קתולים מול פרוטסטנטים). ההקשר התוך-יהודי נחקר פחות. בתוך ההקשר היהודי, נעשה מחקר על החברה החרדית בישראל, ובו נמצא שרמת הלכידות

הקבוצתית של החרדים בישראל גבוהה מאוד, ומידת האפליה הנתפסת כלפי חרדים מקושרת לרמות גבוהות יותר של רווחה נפשית, בניגוד גמור לכל קבוצה אחרת שנחקרה (Bergman, Horenczyk, & Abramovsky-Zitter, 2017). מחקר על סטודנטים להוראה דתיים במכללה חילונית מצא שסטודנטים אלו מציגים בחירה זו כאמצעי להשגת מטרות לימודיות, בזמן שראיונות עומק העלו מניעים נוספים לכניסה למרחב החילוני הפלורליסטי, כמו הרצון להכיר ולחוות את החברה החילונית והרצון ללמוד במסגרת פלורליסטית ללא לחץ חברתי דתי וללא חוקים מגבילים כתוצאה מההקצנה הדתית בישראל (פוצ'טר ופאול-בנימין, 2015).

חוקרים מכנים את החברה הישראלית "חברה מפוערת", על שום שפערי השכר בין הקבוצות השונות גדולים גם עשורים לאחר גלי העלייה השונים בכלל, ושל יהודים מזרחיים בפרט (סבירסקי, קונור-אטיאס וליברמן, 2018). במחקר הנוכחי שתי אוכלוסיות המורים מייצגות שתי קבוצות הקשורות בשטחים שונים בחברה הישראלית. הקבוצה הראשונה היא קבוצת המורים המגדירה עצמה שונה על רקע עדתי, אשר נוכח בשיח החברתי ועדיין קיימים פערים סוציו-אקונומיים על רקע זה. נמצא פער שמתמיד עשורים רבים בין אוכלוסיית המזרחים למקביליהם האשכנזים בהכנסה החודשית ובנגישות לחינוך ולהשכלה גבוהה, וכן בחלוקת תקציבים ציבוריים של מרכז ופריפריה (סבירסקי וקונור-אטיאס, 2017). לדוגמה, ההכנסה החודשית של שכירים אשכנזים הייתה 31% מעל ההכנסה החודשית הממוצעת של כלל השכירים, ואילו ההכנסה של מקביליהם המזרחים הייתה 14% מעל הממוצע בלבד. הקבוצה השנייה היא קבוצת המורים שהגדירו את שונותם על רקע דתי, והם מייצגים את השטח הדתי בחברה הישראלית ואת השיח החברתי סביב סוגיית ה"הדתה" (פרומן, 2019). ההדתה היא תהליך של זליגת אורחות חיים דתיים לתוך החברה החילונית הרואה בה סכנה לסגנון החיים שלה.

ארגונים ויחסם לשונות

שלוש פרדיגמות מסבירות את המוטיבציות של ארגונים לקבלת עובדים מקבוצות שונות (diversity): פרדיגמת הלגיטימיות הציבורית (access-and-legitimacy perspective), אינטגרציה ולמידה (integration-and-learning perspective) ופרדיגמת שונות כהוגנות (discrimination-and-fairness perspective) (Ely & Thomas, 2001). פרדיגמת הלגיטימיות הציבורית מתמקדת בדרכים שבהן מקומות עבודה מקבלים עובדים מקבוצות מיעוט על מנת לקבל הכרה ציבורית לכך שהם פועלים בדרך ראויה. פרדיגמת אינטגרציה ולמידה רואה בשונות אמצעי לקידום הארגון ונגישותו ללקוחותיו, ובמקרה של בית ספר, לתלמידים. הפרדיגמה שונות כהוגנות מדגישה את הצורך בגיוון כחלק מתהליך הוגן

להתגברות או להתמודדות עם הדרה. בתהליך זה קיימת התייחסות להתפתחות ההיסטורית של השונות ולתפקידו של הארגון בייצוג הצדק שצריך להיעשות בחברה כולה. תרבות ארגונית ממלאת תפקיד בתוך תהליכים חברתיים, והבחירה לסמן או לטשטש את השונות בין העובדים ואת היחסים הדיאלקטיים המתמשכים בין חוויות אישיות לבין כוונות ארגוניות היא בחירה פוליטית. תחום החינוך הוא דוגמה ייחודית למערכת היחסים המורכבת בין חוויות אישיות, מערכתיות וברמה לאומית, הן בשל היקפו הרחב (לדוגמה, מאות אלפי מורים בישראל) והן בשל ההשפעה על התפיסות הרב תרבותיות של הדור הבא.

ניתן לומר שהפרדיגמה השכיחה בתחום החינוך היא הפרדיגמה של אינטגרציה ולמידה. כך, לדוגמה, חוקרים וארגונים חינוכיים מבקשים ומעודדים להגדיל את מספר המורים השחורים וההיספנים בארצות הברית ובקנדה בשל הצורך להיות מכווננים לתלמידים ממוצא זה (למשל; National Collaborative on Diversity in the Teaching Force, 2004; Solomon, 1997; Toronto District School Board, 2019). נמצא כי במקרה של תלמידים מקבוצת מיעוט שמוריהם מאותו מיעוט, נוכחותם והישגיהם האקדמיים יהיו גבוהים יותר. מורים מקבוצות מיעוט מפחיתים את הניכור בין שאר המורים לתלמידים, ומהווים גורם מתווך או מגשר לתלמידים מקבוצות מיעוט עם שאר בית הספר (Gindi & Erlich-Ron, 2019; Egalite, Kisida & Winters, 2015; Smolcic & Katunich, 2017). יוזם להגדיל את מספר המורים והמורות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך מסיבות דומות (מהרט, פולברמכר ודיוויס, 2018).

מורים חוצי גבולות

לעומת הגישה שבוחנת את המוטיבציה של הארגונים, חוקרים אחרים התייחסו למוטיבציות של פרטים שנמצאים בארגונים בעלי זהות שונה משלהם וכינו פרטים אלו "חוצי גבולות" (boundary crossers או brokers). מונח זה מתאר שחקנים חברתיים בשטחים לא מוכרים, או אנשים שמוצאים עצמם בחזית המשא ומתן בין קהילות. בעשותם כך, הם מפנים תשומת לב מיוחדת לפיתוח הזהות ולמידה. חוצי הגבולות מתמודדים עם מתחים וסתירות שנוצרו מתוך חפיפה בין הקהילות השונות, והם מתאמצים לשמור על גבולות הארגון שבו הם מועסקים (Waitoller & Kozleski, 2013). בהקשר זה, מורים חוצי גבולות, שלא בהכרח עברו הכשרה רב תרבותית מתאימה, נכנסים לבתי ספר בעלי צביון שונה משלהם ונדרשים לגשר על הפערים בעזרת פרקטיקות חברתיות שונות של משא ומתן. מורים אלו נאלצים להסתגל ולהתאים את עצמם

להקשר החברתי והקהילתי המקומי. התפקיד החברתי המרכזי של מורים אלו הוא לקשור קשרים בין הקהילות, דרך העבודה שלהם בבית הספר עם התלמידים (Waitoller & Kozleski, 2013).

תחושת השייכות של מורים

תחושת השייכות של מורים לבית ספרם חשובה הן לרווחתם האישית, לרווחת התלמידים ולתפקוד של בית הספר. מחקרים על סטודנטים להוראה מצאו שתחושת השייכות להקשר החברתי והמוסדי שבו מוכשרים פרחי הוראה הופכים למורים תורם רבות להתפתחות הזהות המקצועית החדשה שלהם (Williams, Ritter, & Bullock, 2012). במחקר שבחן מסוגלות עצמית של 2,569 מורים בנורבגיה נמצא כי תחושת הערך של המורים, תמיכה מהפיקוח ויחסים חיוביים עם עמיתים והורים היו מנבאים של תחושת שייכות, ואילו בעיות לחץ זמן ומשמעת היו מנבאים של תשישות רגשית. תחושת השייכות הייתה משתנה מתוך, שניבא שביעות רצון בעבודה. מחקר זה מצא גם הבדלים מגדריים בתחושת השייכות: נשים מרגישות שייכות יותר מגברים ותופסות את יחסיהן עם עמיתיהן לעבודה כטובים יותר. לא נמצאו הבדלים בין מורים ותיקים לבין מורים צעירים (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

יחסי מורים מקבוצת הרוב ומורים מקבוצת המיעוט

הספרות על יחסי רוב-מיעוט בחדר המורים דלה, וכמעט אינה קיימת בהקשר הישראלי. יש מחקרים שהראו שמורים מקבוצות מיעוט שבעי רצון יותר כאשר הם נמצאים בבתי ספר הטרוגניים (Magaldi, Conway & Trub, 2018; Su, 1997). בהקשר של יחסי רוב-מיעוט בבלגיה, נמצא שמורים מקבוצת הרוב מנציחים את החינוך החד-תרבותי, שאינו כולל תרבויות מיעוט שאינן מערביות, ומייצר גזענות מוסדית בבתי הספר (Mampaey & Zanoni, 2016). יחד עם זאת, ישנם הבדלים בין ההקשר הבלגי להקשר של המחקר הנוכחי, בעיקר בנושא השפה השונה בין קבוצת הרוב וקבוצת המיעוט בבלגיה.

במחקר על מורות יהודיות בכריטניה, המורות דיברו על כך שהן שונות ממורים אחרים בגישתן להוראה ובאופן ההוראה שלהן. הן ראו את עצמן כבעלות הון תרבותי וכלכלי שונה, שהוביל לאורח חיים שונה מעמיתיהן. הן לא הרגישו בנוח בחדר המורים, והיו בעלות תחומי עניין שונים. הן בילו את שעות הפנאי שלהן בצורה אחרת ובסך הכול התקשו לשאת את ההבדלים, גם אם לעיתים קרובות התגאו בהם. המורות היהודיות התקשו להשתתף בפעילויות אקסטרקוריקולריות עם אנשי צוות אחרים, הן בשל כשרות והן בשל שמירת שבת. הן דיווחו על הערות עוקצניות ואף על גזענות מצד מורים ומצד תלמידים (Haynes, 2003). במחקר הנוכחי נבחנה השונות של השונות. כלומר, האם ובאיזה אופן מורים מרגישים

שונים על רקע עדתי ועל רקע דתי. מתוך המסגרות התאורטיות של מוטיבציית הארגונים (Ely & Thomas, 2001) בדקנו כיצד חווים מורים אלו את המוטיבציות הארגוניות על פי הפרדיגמות של הלגיטימיות הציבורית, אינטגרציה ולמידה ושונות כהוגנות. נבחנה גם מידת השתלבותם על פי מודל האקולטורציה, ולבסוף, נבחן אם יש שוני בין מורים שמדווחים על חוויית שונות על רקע עדתי ומורים שמדווחים על חוויית שונות על רקע דתי.

שיטה

המחקר הוא חלק ממחקר אינטרנטי ארצי לגבי תחושת שייכות של מורים מקבוצת הרוב ומקבוצת מיעוט שונות בישראל. זהו מחקר שיטות מעורבות, הכולל שאלונים שנותחו סטטיסטית ושאלות פתוחות שנותחו באופן איכותני. מתוך מדגם כולל של 1,600 מורים במחקר הארצי, 251 (21%) מורים הגדירו את עצמם כשונים על רקע דתי, לאומי, עדתי ואחר. 56 שאלונים התקבלו ממשותפים שהגדירו את עצמם כ"מורים דתיים בחדר מורים חילוני", ו-41 מורים נוספים הגדירו את עצמם כמורים "ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים". חשוב לציין שהיו קטגוריות נוספות ספציפיות למורים שמגדירים את עצמם כמורים ממוצא רוסי או מורים ממוצא אתיופי, ולכן השיוך העדתי אינו כולל את שתי הקבוצות האלה. המשתתפים ענו גם על שאלות דמוגרפיות, שאלון מסוגלות עצמית המבוסס על עבודתם של פרידמן וקס (Friedman & Kass, 2002) ועל שאלון האקולטורציה של הורנצ'יק (Horenczyk, 1996) המבוסס על עבודתו של ברי (Berry, 1992). מאפייני המדגם והשוואה לדוברי העברית במחקר המלא מופיעים בלוח 1.

לוח 1

מאפייני המדגם

מאפיין	מורים דתיים בחדר מורים חילוני (N=56) שכיוחות (אחוז)	מורים ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (N=41)	דוברי עברית (N=1276)
מגדר			
גברים	17 (30%)	12 (29%)	367 (29%)
נשים	39 (70%)	29 (71%)	902 (71%)
השכלה			
תואר ראשון	31 (55%)	18 (44%)	485 (38%)
תואר שני	23 (41%)	22 (54%)	734 (58%)
אחר	2 (4%)		54 (4%)

מאפיין	מורים דתיים בחדר מורים חילוני (N=56) שכיחות (אחוז)	מורים ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (N=41)	דוברי עברית (N=1276)
מחנכים			
כן	20 (36%)	20 (50%)	491 (39%)
לא	36 (64%)	20 (50%)	771 (61%)
זרם חינוך			
ממלכתי	39 (70%)	15 (37%)	778 (61%)
ממלכתי דתי	8 (14%)	15 (37%)	268 (21%)
מנהל התיישבותי	7 (13%)	6 (15%)	163 (13%)
חרדי	1 (2%)	2 (5%)	41 (3%)
אחר	1 (2%)	3 (7%)	9 (1%)
מידת דתיות			
לא דתי	0 (0%)	18 (44%)	606 (48%)
מסורתי	0 (0%)	10 (24%)	239 (20%)
מסורת-דתי	7 (13%)	2 (5%)	61 (5%)
דתי	36 (64%)	7 (17%)	205 (16%)
אדוק	13 (23%)	4 (10%)	160 (12%)
מידת ההטרוגניות של מוסד ההכשרה			
1-הומוגני מאוד	7 (13%)	3 (7%)	110 (9%)
2	8 (14%)	3 (7%)	164 (13%)
3	13 (23%)	12 (29%)	299 (24%)
4	11 (20%)	8 (20%)	291 (23%)
5-הטרוגני מאוד	17 (30%)	15 (37%)	405 (32%)
מחוז			
צפון	8 (14%)	9 (22%)	174 (14%)
חיפה	6 (11%)	9 (22%)	145 (12%)
מרכז	16 (29%)	6 (15%)	350 (28%)
תל אביב-יפו	6 (11%)	6 (15%)	226 (18%)
ירושלים	11 (20%)	3 (8%)	185 (15%)
דרום	8 (14%)	7 (18%)	182 (14%)
תחומי הוראה*			
מדעים מדויקים	21 (38%)	11 (27%)	340 (27%)
מדעי רוח	18 (32%)	10 (24%)	440 (35%)
מדעי חברה	11 (20%)	7 (17%)	248 (19%)
שפות	8 (14%)	12 (29%)	224 (18%)
טכנולוגיה	5 (9%)	2 (5%)	100 (8%)
אומנויות	0 (0%)	2 (5%)	68 (5%)
חינוך גופני	0 (0%)	5 (12%)	64 (5%)
מדעי המחשב	2 (4%)	3 (7%)	38 (3%)

* האחוזים אינם מסתכמים ב-100%. יש מורים שדיווחו על יותר ממקצוע הוראה אחד.

כלים

שאלון מסוגלות עצמית

המורים מילאו שאלון לגבי תחושת המסוגלות שלהם. השאלון התבסס על שאלון מסוגלות עצמית של פרידמן וקס (Friedman & Kass, 2002), ותורגם לעברית (Tatar, Ben-Uri, & Horenczyk, 2011). השאלון בחן היבטים של מסוגלות, ומתוכם נבחר למאמר הנוכחי היבט אחד בלבד, שהוא היעילות הארגונית הבוחנת את תפיסת המורים את מסוגלותם לבצע משימות ארגוניות, להיות חלק מהארגון ולהיות חלק מתהליכים פוליטיים וחברתיים בו. ככל הפריטים, המורים נתבקשו לדרג את מידת הסכמתם על סולם ליקרט מ-1 עד 6. במקבץ מורה-צוות מורים הופיעו פריטים כגון "אני שותפה/פעילה בתהליכי קבלת ההחלטות בצוות שלי" או "אני חושבת/שיש לי השפעה על עיצוב ההחלטות העקרוניות בצוות שלי". במקבץ מורה-הנהלה הופיעו פריטים כגון "אני מרגישה שאני יכולה להביע את דעותי באופן חופשי בשיחותיי עם המנהלת/שלי" או "אני חושבת שאם ארצה אוכל להתקדם ולקבל תפקידים מרכזיים בבית ספרי". במקבץ מורה-חברה, שבוחן את היחסים החברתיים בחדר המורים, הופיעו פריטים כגון "אני נפגשת עם מורים מבית ספרי מחוץ לכותלי בית הספר בנסיבות חברתיות" או "אני מרגישה/חופשיה להתלוצץ עם חבריי בחדר המורים".

במחקר המקורי של פרידמן וקס נמצאה מהימנות אלפא קרונברך = 0.81. בעיבוד לעברית של בן אורי והורנצ'יק נמצאה מהימנות אלפא קרונברך = 0.76. במחקר הנוכחי, היעילות הארגונית פוצלה לשני מקבצים: מורה-צוות ומורה-הנהלה, ונמצאה מהימנות אלפא קרונברך = 0.84 ו-0.69 בהתאמה (4 פריטים כל אחד). כמו כן, נבחנו שאלות שבדקו את תחושת המסוגלות החברתית של המורים בחדר המורים (מקבץ מורה-חברה), ונמצאה מהימנות אלפא קרונברך = 0.65 (3 פריטים). כדי לבדוק את התוקף המבחין של השאלון חושבו מקדמי מתאם של פירסון בין שלושת המקבצים. ערכי שלושת המתאמים היו בין 0.49 ל-0.69, וכולם מובהקים ($p < .001$), ממצא המעיד על כך כי שלושת המקבצים קשורים לאותו עולם תוכן (מסוגלות) אך לכל אחד מהם יש משמעות ייחודית.

שאלון האקולטורציה

שאלון האקולטורציה של הורנצ'יק (Horenczyk, 1996), מבוסס על עבודתו של ברי (Berry, 1992). בשאלון המורים נשאלו לגבי שילובם החברתי, ערכי החינוך שלהם מול ערכי קבוצת הרוב, השפעת האחרות על תפקיד המורה והגדרת זהותם. מתוך 15 הפריטים נבחרו במחקר זה 8 פריטים מתאימים, ונמצאה מהימנות אלפא קרונברך = 0.69, בדומה

למחקר המקורי. בשאלון האקולטורציה היו שלוש שאלות פתוחות: (1) תאר אירוע שבו הרגשת שייכות לחדר המורים; (2) תאר אירוע שבו הרגשת תחושת אחרות בחדר המורים; (3) מה הניע אותך לבחור ללמד בבית הספר שלך. ממוצע שנות הוותק של מורים דתיים במדגם היה 17.8 שנים, עם סטיית תקן של 12.7 שנים. הגיל הממוצע היה 44.8 שנים, עם סטיית תקן של 11.2 שנים. ממוצע שנות הוותק של מורים ממוצא עדתי שונה במדגם היה 14.6 שנים, עם סטיית תקן של 11.6 שנים. הגיל הממוצע היה 44.2 שנים, עם סטיית תקן של 12.7 שנים.

תוצאות

השוואות בין הקבוצות במשתנים הדמוגרפיים

קבוצת המורים שהגדירו עצמם כשונים על רק עדתי וקבוצת המורים שהגדירו את עצמם כשונים על רקע דתי הושוּוּ זו לזו ולקבוצת ביקורת. בקבוצת הביקורת היו 1,276 מורים שסימנו שאינם חווים שונות בחדר המורים. השכיחות של כל המאפיינים הדמוגרפיים בזיקה לקבוצה מוצגות בלוח 1. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות במגדר, בתפקיד חינוך ובהשכלה. מבחינת מידת הדתיות, ובאופן צפוי היו הבדלים בין קבוצת המורים הדתיים לבין קבוצת המורים שהגדירו עצמם כשונים עדתית ($\chi^2(2) = 13.11; p < .001$). ניתן לראות שבקרב המורים הדתיים 13% הגדירו עצמם מסורתיים-דתיים, 64% כדתיים ו-23% כאדוקים. כלומר קבוצת המורים הדתיים המגדירים עצמם שונים מגוונת מבחינת מידת הדתיות.

השוואה בין הקבוצות בתחושת המסוגלות

כדי להשוות בין שלוש הקבוצות שהוזכרו לעיל בתוצאות שאלון המסוגלות העצמית נערך ניתוח שונות חד-כיווני רב משתני (one-way multivariate analysis) שבו המשתנה הבלתי תלוי הוא הקבוצה (דתי, עדתי, ביקורת) והמשתנים התלויים היו שלושת המקבצים שהוזכרו קודם לכן: מורה-צוות, מורה-הנהלה, ומורה-חברה. הממוצעים של שלושת המקבצים בזיקה לקבוצה מוצגים בלוח 2. בנייתוח לא נמצאו הבדלים מובהקים באף אחד משלושת המקבצים, כלומר תחושת המסוגלות של מורים מול הצוות, מול ההנהלה ומול החברה אינה שונה בשלוש הקבוצות.

ממוצעי מורים ממוצא עדתי אחר לעומת מורים דתיים בכתי ספר חילוניים וקבוצת ביקורת במקבצי המסוגלות העצמית

מקבץ	קבוצה	ממוצע	ס"ת
מורה-צוות	מורה דתי/ה בחדר מורים חילוני (N=56)	4.60	0.98
	מורה ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (N=41)	4.40	1.33
	קבוצת הביקורת (N=1276)	4.73	1.03
מורה-חברה	מורה דתי/ה בחדר מורים חילוני (N=56)	4.41	1.21
	מורה ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (N=41)	4.45	1.21
	קבוצת הביקורת (N=1276)	4.53	1.09
מורה-הנהלה	מורה דתי/ה בחדר מורים חילוני (N=56)	4.06	1.28
	מורה ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (N=41)	4.14	1.43
	קבוצת הביקורת (N=1276)	4.15	1.24

השוואה בין הקבוצות בשאלון האקולטורציה

בשלב הבא נבחנו ההבדלים בין מורים שזיהו את עצמם כמורים דתיים בבית ספר חילוני לבין מורים שזיהו את עצמם כמורים ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים בשאלון האקולטורציה. בניחות זה לא הייתה קבוצת ביקורת להשוות אליה מכיוון שרק מורים שזיהו את עצמם באחת מקבוצות ה"אחרים" מילאו את שאלון האקולטורציה. ההשוואה נערכה באמצעות ניתוח שונות חד-כיווני רב משתני, שבו המשתנה הבלתי תלוי היה הקבוצה והמשתנים התלויים היו ההיגדים השונים שבשאלון. הניתוח הראה אפקט מובהק רב משתני ($F(8,81) = 6.44, p < .001$). הממוצעים ותוצאות ניתוחי השונות החד-משתנים מוצגים בלוח 3.

לוח 3

ממוצעי מורים ממוצא עדתי אחר לעומת מורים דתיים בבתי ספר חילוניים כפריטי שאלון האקולטורציה

פריט	קבוצה	ממוצע	ס.ת.	ערך F
אני מעדיף להתחבר עם מורים דומים לי	מורה דתי/ה בחדר מורים חילוני (N=55)	2.67	1.28	16.86***
	מורה ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (N=39)	1.64	0.99	
חשוב לי ליצור קשרי חברות עם מורים שונים ממני	מורה דתי/ה בחדר מורים חילוני (N=56)	4.43	1.37	9.60*
	מורה ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (N=39)	5.08	1.34	
ערכי החינוך שלי נכונים יותר מערכי החינוך הישראלי הכללי	מורה דתי/ה בחדר מורים חילוני (N=55)	4.11	1.57	21.73***
	מורה ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (N=40)	2.53	1.60	
אני חושב/ת שהשיטה הטובה ביותר לחינוך היא צירוף של הערכים שלי ושל הערכים כלליים	מורה דתי/ה בחדר מורים חילוני (N=55)	4.71	1.30	10.16**
	מורה ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (N=37)	3.78	1.95	
עלינו להדגיש בעבודת ההוראה את המאפיינים הייחודיים של הקבוצה שלי	מורה דתי/ה בחדר מורים חילוני (N=55)	4.82	1	12.46**
	מורה ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (N=40)	3.80	0.14	
יש השפעה להיותי אחר על תפקודי כמורה	מורה דתי/ה בחדר מורים חילוני (N=55)	4.27	1.69	29.82***
	מורה ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (N=40)	2.23	1.70	
כמורה אחר בבית ספר שונה ממני אני תורם/ת להפחתת הדעות הקדומות כלפי קבוצתי	מורה דתי/ה בחדר מורים חילוני (N=54)	4.89	1.71	1.75
	מורה ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (N=38)	4.52	1.50	
מורים כמוני בבתי ספר שונים אמורים לייצג את הקהילה שלי	מורה דתי/ה בחדר מורים חילוני (N=55)	3.38	1.73	2.63
	מורה ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (N=38)	2.66	1.95	

*.001 < p < .01. **p < .05. p < .05.

מבט ממעוף הציפור על תשובות המורים מגלה שהיחס הכללי שהם מציגים הוא יחס של השתלבות בחדר המורים. כך, לדוגמה, הציונים הנמוכים ביותר ניתנו להיגד "אני מעדיף/ה להתחבר למורים דומים לי", וציונים גבוהים הרבה יותר ניתנו להיגד "חשוב לי ליצור קשרי חברות עם מורים שונים ממני". ממצא נוסף המצביע על יחס ההשתלבות במערכת הוא ששתי הקבוצות מביעות רצון לשלב בחינוך ערכים של קבוצת המיעוט וקבוצת הרוב. מורים משתי הקבוצות הראו תמיכה לפרדיגמת השונות האינסטרומנטלית בתמיכתם הגבוהה בהיגד "כמורה אחר בבית ספר שונה ממני אני תורם/ת להפחתת הדעות הקדומות כלפי קבוצתי" (ממוצע 4.89 מתוך 6 בקרב הדתיים ו-4.53 בקרב העדתיים, ללא הבדלים משמעותיים סטטיסטית בין הקבוצות). תמיכת המורים בהיגדים הרואים את השונות כהוגנות הייתה אמביוולנטית: הייתה תמיכה גבוהה להיגד "עלינו להדגיש בעבודת ההוראה את המאפיינים הייחודיים של הקבוצה שלי", אך לעומת זאת התמיכה בהיגד "מורים כמוני בכתי ספר שונים אמורים לייצג את הקהילה שלי" הייתה צנועה בלבד.

ניתוח שאלון האקולטורציה מצביע גם על הבדלים בין הקבוצות: מורים דתיים הראו תמיכה גבוהה משמעותית בהיגד "ערכי החינוך שלי נכונים יותר מערכי החינוך הישראלי הכללי" (4.11) לעומת מורים ממוצא עדתי שונה (2.53). הבדל משמעותי נוסף נמצא בהיגד "יש השפעה להיותי אחר על תפקודי כמורה" בו הממוצע של מורים דתיים בחדר מורים חילוני (4.27) היה גבוה משמעותית מהממוצע של מורים ממוצא עדתי שונה מרוב חדר המורים (2.23). מורים דתיים נתנו ציונים גבוהים (ממוצע 4.82 מתוך 6) גם להיגד "עלינו להדגיש בעבודת ההוראה את המאפיינים הייחודיים של הקבוצה שלי" בהשוואה למורים ממוצא עדתי שונה (3.80).

חויית השונות

מורים נשאלו שאלה כמותית לגבי התדירות שבה הם נתקלים ביחס שלילי בשל אחרותם. לוח 4 מראה שבאופן כללי מורים דתיים בחדר מורים חילוני, כמו גם מורים ממוצא עדתי שונה, נתקלים לעיתים רחוקות ביחס מנוכר או גזעני, על אף שגם אדם אחד מכל קבוצה המדווח על יחס גזעני מדי שבוע הוא תופעה מדאיגה.

לוח 4

תדירות היחס השליילי שעליו מדווחים מורים דתיים בחדר מורים חילוני ומורים ממוצא עדתי השונה מרוב חדר המורים

באיזו תדירות את/ה נתקל/ת ביחס גזעני מנוכר בגלל דתיותך בחדר המורים?	באיזו תדירות את/ה נתקל/ת ביחס גזעני בגלל מוצאך העדתי בחדר המורים?	
43 (78%)	27 (66%)	כלל לא
3 (6%)	4 (10%)	אחת לשנה בממוצע
7 (13%)	8 (20%)	אחת לכמה חודשים בממוצע
1 (2%)	1 (2%)	אחת לחודש בממוצע
1 (2%)	1 (2%)	כל שבוע

בניתוח תשובות המורים לשאלה הפתוחה "תארי אירוע שבו הרגשת אחרת/במיוחד בחדר המורים" עלו נושאים שונים בשתי הקבוצות. מורים ממוצא עדתי שונה דיווחו על קשיים שעלו בעקבות השונות התרבותית שלהם. חוויית השונות הייתה לעיתים בעקבות חוסר נוחות לאחר שימוש בהומור עדתי, כמו מורה ממוצא עדתי מסוים שנעלב "מבדיחות על העדה". חוסר ההיכרות עם ההון התרבותי היווה מקור נוסף לחוויית שונות, כמו אצל מורה שהרגישה לא שייכת כאשר שרו שירים שלא הכירה, ובשפתה, "Singing religious songs" in Hebrew on Shavuot (באנגלית במקור). מורים הצביעו על חוויית שונות בעקבות נורמות תרבותיות שונות, כמו מורה שהרגישה לא בנוח כאשר מורים אחרים "מקטרים על השכר". היו מספר מורים שציינו גם את הנושא הדתי, למרות שזיהו את עצמם כמורים ממוצא עדתי שונה.

מורים דתיים בחדר מורים חילוני דיווחו על חוויית שונות בעיקר סביב שלוש סוגיות מרכזיות: כשרות, הדתה וסטראוטיפים. נושא הכשרות עלה שוב ושוב, לדוגמה: "כשיש ערבי גיבוש לא דואגים ללכת לאכול במקום כשר ומראש אני מוותרת ולא מגיעה בצומות, לפני חגים"; "בארוחת בוקר משותפת, לא אכלתי מטעמי כשרות"; "בישיבות צוות שלא תמיד אני יכולה לאכול מהאוכל שמביאים לישיבות...". היו אזכורים בודדים שבהם נושאים דתיים אחרים הופיעו כמו שבת, תפילה: "כמורה חילונית בבית ספר דתי, אני מרגישה שונה בכל בוקר בתפילה", וצניעות: "כאשר דנים בהופעת תלמידים לבית הספר. מה להתיר ומה לאסור". היו שני מורים שהרגישו זלזול או ביטול כלפי הדת: "לפני ארוחת, בזמן נטילת ידיים מורה קבוע שמתייחס לעניין בזלזול"; "למחרת מסיבת סיום י"ב שבו היה קטע שלעג ובו לקודשי ישראל". מעניין לשים לב שבציטוט השני, ההתייחסות אינה למסיבת הסיום עצמה

אלא לחוויית השונות ביום למחרת, ככל הנראה כאשר הזלזול לא קיבל את ההכרה לה ציפתה המורה. מורה אחד הרגיש שהמורים החילונים מתלוננים על הדתה, והוא צריך להיות מוכן לתלונות לאחר אזכורים של הדתה בתקשורת: "לאחר כל החלטת שר החינוך בנושא לימודים, כל נושא ההדתה כאילו ומצפה לך מעבר לפינה על מנת לסמנך". מורה אחרת נזכרה במתיחות שהייתה לאחר רצח רבין: "בתקופה שלאחר רצח רבין, הייתה אווירה קשה בחדר המורים שהתבטאה בהערכת היחסים בין דתיים לחילוניים". גם מורה ממוצא עדתי אחר אמר שהוא מרגיש לא שייך בשל "היחס לערבים", אך בגלל התשובה המצומצמת קשה להבין למה הוא התכוון. מורה דתי אחד פירט במיוחד על הרגשת הניכור והסטראוטיפיזציה שהוא מרגיש בחברה הישראלית ככלל, וכיצד היכרות אישית יכולה לפרק סטראוטיפים אלו: "כאשר דיברו על סביבת החיים החרדית-דתית, אמרו לי 'אתה לא כמו כולם אתה חרדי מיוחד', הסברתי שלכל חילוני יש את ה'דוס מחמד' שהוא שונה מכולם אבל למעשה החרדים ברובם המכריע לא באמת שונים פשוט צריך להכיר מקרוב".

מהתבוננות כוללת על גורמי חוויית השונות המתוארים על ידי המורים, ניתן לראות הבדל חשוב בין שונות על רקע עדתי לבין שונות על רקע דתי. בשונות על רקע דתי ניתן לראות ייצוג של הגבולות החברתיים ונקודות החיכוך בתוך החברה היהודית-ישראלית. נושא הכשרות, למשל, הוא גבול משמעותי במידת קיום המצוות בתוך החברה היהודית, ולעומת זאת זוהו שני גורמי חיכוך בין האוכלוסייה הדתית בישראל לבין האוכלוסייה שאינה דתית: רצח רבין והדיון סביב סוגיית ההדתה. גורמים אלה במרחב המשותף והמעורב מסמנים בהזדמנויות שונות את השונות בתוך השונות, ולא מאפשרים למורים אלו להיטמע ולטשטש את קבוצת השייכות. לעומת זאת, בשונות על רקע עדתי קשה היה לסמן את סוגיות הליבה שסביבן עולה הרגישות העדתית. התחומים היו רבים ומגוונים ולעיתים אידיוסינקרטיים.

תחושת שייכות

לעומת חוויית השונות של המורים שבה היו הבדלים בולטים בין הקבוצות, הגורמים שצוינו כמקדמים תחושת שייכות היו דומים בין שתי הקבוצות. מורים משתי הקבוצות ציינו את הגורמים הבאים כמסייעים בתחושת השייכות: (1) זהות מקצועית משותפת; (2) התלמידים; (3) אירועים חגיגיים; (4) תמיכה בחדר המורים.

זהות מקצועית משותפת

מורים דיווחו על תחושת שייכות בחדר המורים סביב שיתופי פעולה מקצועיים. כך, לדוגמה, מספר מורות דיווחו על פרויקטים בית ספריים שגרמו להן להרגיש שייכות "בהפקת ובהצלחת

פרויקט חינוכי משמעותי וחשוב כצוות", "בפתיחת פרויקטים חינוכיים לימודיים או סיומם", וכמובן כאשר מכירים בהצלחתו של בית הספר כארגון, כמו מורה שציינה זכייה בפרס חינוך ארצי. פעילויות משותפות של חדר המורים, כמו למשל בהתפתחות מקצועית, צוינו גם כן כמקור לתחושת שייכות, כמו "סדנאות לעבודה עם נוער בסיכון". מורה אחד ציין את הרגשת השייכות בשל השתתפותו הפעילה בשיבות: "משתתף בכל דיון ואומר את דעתי בקבלת ההחלטות". מורה אחרת דיברה על משובים שהיא מקבלת על עבודתה המקצועית: "כשמקבלת פידבקים טובים מצוות המורים על עבודתי כמחנכת", ומורה נוספת הסבירה בפשטות כיצד שיחות בהפסקות גורמות לתחושת שייכות: "שיחות הפסקה, על תכנים ועבודה מקצועית, חיבור אנושי פשוט".

התלמידים

מורים משתי קבוצות המדגם ציינו שעבודתם המשותפת עם מורים אחרים מול התלמידים יוצרת תחושת שייכות. מורה אחת ציינה שהיא חווה תחושת שייכות "כשאני משתפת את המורים בחוויות שלי עם התלמידות", ומורה אחר ציין שהוא חווה זאת כאשר יש "התלבטות מקצועית לגבי תלמידים מאתגרים". המורים מרווחים על תחושת שייכות גם כאשר הם רואים את הישגי התלמידים וגאים בהם, למשל כאשר הם רואים "התנדבויות מגוונות של תלמידי בית הספר". מורה נוספת התייחסה לתחושת השייכות כאשר עוזרים ביחד לתלמידים: "כשנרתמים לעזור לחבר או לתלמידים".

אירועים חגיגיים

מורים הזכירו את דבר האירועים פעמים רבות. החל ממורה שאמרה שהיא מרגישה שייכות "בכל אירוע", דרך אירועים בית ספריים מהנים, "ערבי צוות, ימי שיא" ועד "ימי זיכרון, עצמאות, חגים, אירועים ביטחוניים". כך, לדוגמה, סיפרה מורה על תחושת השייכות שהרגישה ביום האישה הבינלאומי: "ביום האישה כאשר פעלנו יחד כמה מורות כדי לקיים שיח חיובי בבית הספר בנושא", ומורה אחרת סיפרה על ימי ההיערכות: "במיוחד במפגש הפתיחה של שנות הלימודים (יום היערכות)...". מורה דוברת אנגלית כתבה כיצד חוותה תחושת שייכות: "When I brought carrot cake for the teachers in the staffroom" ניתן לראות כיצד רגשות שונים, ואפילו הפוכים, גורמים לתחושה של שייכות כל עוד החוויה היא משותפת: מורה אחת ענתה בפשטות שהיא חווה שייכות "כשיש אירוע של שמחה", ואילו אחרים דיברו על תחושת השייכות ב"תקופת המלחמה".

תמיכה בחדר המורים

מורים רבים ציינו את העזרה ההדרגתית בין מורים כמעוררת את תחושת השייכות לחדר המורים. כך, לדוגמה, מורה אחת נזכרה: "בשנה הראשונה בבית הספר, החליפו אותי בהפסקה ששמרתי על מנת להשתתף באווירה בחדר המורים, שבו התקיים יום המורה, הכולל ארוחה, חלוקת מתנות...". מורה שככל הנראה עלתה בלי משפחה מדווחת שהמורים האחרים רואים את הקשיים של בילוי החגים בלי משפחה: "אני כל הזמן מרגישה שייכת. מורים מזמינים אותי בכל חג כי הם יודעים שאין לי משפחה בארץ". מורה אחרת לא פירטה, אך סיפרה כיצד תחושת השייכות בלטה כשקיבלה "חיבוק כשחזרתי מבית משפט". אומנם חוסר ההבנה לעניין הכשרות בלט בתשובות המורים הדתיים לשאלה על תחושת חוסר שייכות, אבל היו גם מקרים שהתחשבות בעניין הובילה לתחושת שייכות: "הצוות חינוך שעבדתי איתו, בחר לדאוג שבכל ישיבת צוות יהיה גם אוכל כשר", כתבה המורה כאשר נשאלה מתי חשה שייכת לחדר המורים.

המוטיבציה להיכנס לבית הספר כמורים חוצי גבולות

כחלק משאלון האקולטורציה נשאלו המורים "מה הניע אותך לבחור ללמד בבית ספר שלך?". ניתוח השאלה הפתוחה העלה חמש תמות מרכזיות אשר מפורטות מטה: (1) שליחות; (2) איכות בית הספר; (3) התאמה רגשית; (4) נסיבות שונות.

שליחות

מורים רבים (13) הסבירו את בחירתם ללמד בבית ספר שבו הם קבוצת מיעוט בכך שהם חשים שליחות. ברוב המקרים, המורים דיברו על שליחות חינוכית מול התלמידים, כמו לדוגמה עבודה עם "נוער נושר דתי", "תלמידים קשים שזה נותן סיפוק ללמד אותם", "עזרה לאוכלוסייה סוציו-אקונומית נמוכה". כמה מורים פירטו על הקשר בין תלמידיהם לעברם האישי: "יש לי פינה חמה לנוער בסיכון בגלל חברים בילדות, והבית ספר הוא לנוער בסיכון", "קיים אולפן לעולים, נושא קרוב אליי, ואני מרגישה שאני תורמת".

היו מורים שדיברו על שליחות בהקשר של חיים משותפים של קבוצות שונות בישראל, למשל: "רצון לא להישאר בבעיה מגזרית וליצור חיבור בין קהלים שונים בחברה. אני מלמדת במקביל גם בבית ספר דתי וגם במסגרת כללית על מנת לשמור על האיזון הזה". מורה אחר ראה בזה אתגר אישי מתפתח: "לאתגר את עצמי עד כמה יקבלו אותי כשונה. האמת זה צלח חלקית, אני עדיין מקוטלג, אבל זה בסדר". מורה אחרת פירטה בדבר הערך המוסף שלה כמורה דתיה בבית ספר חילוני: "אני מורה לתנ"ך ולתושב"ע, ומטרתי העיקרית בעבודתי היא

לגרום לתלמידים לאהוב את המקורות התנ"כיים והתלמודיים, ולהרגיש כי הם שייכים להם. אני חושפת את תלמידי בית הספר לתכנים שסביר להניח שלא היו נחשפים אליהם אלמלא חשפנו אותם אליהם בבית הספר."

איכות בית הספר

איכות בית הספר הייתה סיבה לרבים להסבר בחירתם ללמד בבית ספר שבו הם קבוצת מיעוט. רבים דיברו על איכות המנהל או המנהלת, "המנהל הוא מעולה", ולפחות מורה אחת ציינה את עניין המגדר כמשתנה חשוב: "בית ספר שהוא בית. שיש מנהלת אישה. שיש שיח פתוח. שאני יכולה להביע את עצמי ואת היכולות שלי, בית ספר ערכי". העניין הערכי עלה גם באווירה הכללית בבית הספר ובצוות המורים: "המשפחתיות ואיכות ההוראה, האנשים עם ערכים". מורים אחרים הזכירו את איכות התלמידים כמניע: "בית הספר הוא בית ספר עם תלמידים רבים ברמה גבוהה. וזה חשוב מבחינת האפשרויות ללמד מקצוע מדעי", "היות בית הספר בעל שאיפה למצוינות ובכלל אוכלוסייה איכותית".

התאמה רגשית

המילים "אהבה" ו"משפחה" חזרו שוב ושוב בתשובותיהם של מורים לשאלה מה הניע אותם לבחור ללמד בבית ספרם. האהבה הייתה פעמים רבות בהקשר של התלמידים: "אהבתי למקצוע ולתלמידים", "אהבת תלמידים והאהבה להדריך ולהנחות", ואילו המשפחה הייתה לרוב בהקשר של חדר המורים, כמו בציטוט שהוזכר מעלה על איכות, ערכיות ומשפחתיות, או בביטויים כמו: "משפחת המקיף", או "מקום מכיל, מפרגן, תומך. מרגישה בו חלק ממשפחה". מורים דיברו רבות על אווירה נעימה שגורמת להם להישאר: "אווירה טובה, חברי(ת)...", "אהבה למקום, מקום קטן, אווירה נעימה וביתית", "האווירה, שייכות". תיאורי המורים בהקשר זה ייתכן שהם מעידים יותר על הסיבה שבעקבותיה בחרו להישאר בבית ספר שבו הם מיעוט המהווה עבורם אתגר, ופחות על בחירתם הראשונית, שכן קשה לחשוב שהבינו מקרוב ולעומק את מערכת היחסים והאקלים הבית ספרי מראש. ניתן למצוא חיזוק לכך בסעיף הבא, המתאר את עדותם של מורים רבים כי נסיבות שונות הובילו אותם לבית ספרם.

נסיבות שונות

מספר לא מבוטל של מורים (13) הציגו את הימצאותם בבית הספר כתוצאה של נסיבות כביכול ניטרליות, ולא כתוצאה של בחירה מודעת. כך לדוגמה, מספר מורים התפלאו לגלות שהם עדיין באותו מקום עבודה עשרות שנים לאחר ש"התגלגלו" לשם במקרה: "חיפשתי

עבודה, וזו ההצעה היחידה שהייתה באזור. אני שם כבר 20 שנה ומעמדי בין המורים טוב ומכובד", "הגעתי 'במקרה' רק לתקופה קצרה. לפרויקט מוגדר. מוצא את עצמי מלמד כבר 33 שנים". חלק מהמורים הסבירו שאומנם הגיעו במקרה, אבל האיכויות גרמו להם להישאר: "האמת הגעתי לשם לגמרי ללא תכנון מסוים, וזכיתי להישאר", וחלק דיברו על "גורל", או "השגחה פרטית".

מהתבוננות כוללת, ניתן לראות כי רוב השיקולים המתוארים על ידי המורים אינם נובעים בהכרח מהשונות. מורים מעידים בעיקר על נסיבות שונות שהובילו אותם לסיטואציה שבה הם מיעוט בחדר המורים, דוגמת קרבה גאוגרפית, תפקיד או משרה פנויים, אוכלוסייה מאתגרת שבה היו מעוניינים ועוד. רק תחושת השליחות מתכתבת עם הערכים הגבוהים ומקבלת חיזוק מההיגדים (לוח 3) המבטאים רצון להוות גורם מפחית ניכור בחברה הישראלית, דוגמת: "עלינו להדגיש בעבודת ההוראה את המאפיינים הייחודיים של הקבוצה שלי".

דיון ומסקנות

התמונה המורכבת העולה מהמצאים הכמותיים והאיכותניים מייצגת במידה רבה את אתגר הזהות בעידן הפוסט-מודרני. הפרט מבנה לעצמו זהות היברידית, תוך יצירת תרכובת ייחודית בתהליך דינמי של השפעות הדדיות (באבא, 2004). המורים במקום עבודתם, בכל מפגש ושיחה, בוחנים את זהותם (גורביץ, 2001). ניתן לאתר את המרחב הבית ספרי בכלל, וחדר המורים בפרט, כשטח אפור המאפשר בירור זהויות (ארליך, 2001) לפרטים העונים במידה רבה להגדרה של חוצי גבולות (Waitoller & Kozleski, 2013). בדומה למחקר בקרב סטודנטים דתיים שלומדים במכללה חילונית (פוצ'טר ופאול-בנימין, 2015), מורי המדגם הציגו בחלק האיכותני מניעים פרגמטיים לשילובם או לבחירתם בבית ספר שאינו תואם את זהותם העדתית או הדתית, לצד חשיפת מניעים של שליחות וייצוג. הסיבות שמורים מציינים להישארותם בבתי הספר הן מגוונות, ובהן סיבות קונקרטיות כמו קרבה למקום העבודה וסיבות מהותיות של שליחות חינוכית. מעניין שאף מורה לא הזכיר את הסביבה הטרוגנית כסיבה לבחירת בית ספר שבו הוא מורה מקבוצת מיעוט, בשונה ממחקרים שהראו שמורים מקבוצות מיעוט שבעי רצון יותר כאשר הם נמצאים בבתי ספר הטרוגניים (Magaldi et al., 2018; Su, 1997). למורים יש זהות מקצועית משותפת המהווה עבורם מכנה משותף רחב שממתן במידה לא מבוטלת את חוויית השונות. בהתאם למתואר בממצאים האיכותניים, רבים מהמורים חשים תחושת שליחות ומסירות כלפי התלמידים ועבודתם החינוכית, שלא פעם הם בעדיפות

ראשונה לבחירת מקום עבודתם. חיזוק למכנה המשותף נמצא בשאלון המסוגלות העצמית, שלא הציג שוני ופערים בין אוכלוסיות המחקר בשלושת מקבצי השאלות: מול הנהלת בית הספר, בתוך הצוות ובהיבט החברתי בחדר המורים (לוח 2). ניתן להסיק כי הזהות המקצועית המשותפת של משתתפי המדגם אינה מאפשרת לשייכות העדתית או למידת הדתיות לזלוג לתחום המקצועי ואף לא לתחום החברתי בחדר המורים, וממתנת במידת־מה את חוויית השונות לזירות מגודרות ולאירועים מסוימים.

המורים לא העידו על היכרות עם מדיניות סדורה וידועה של משרד החינוך בנוגע לגיוון התרבותי בתוך חדר המורים, לא ברמה הארגונית של בית הספר, הרשות או המנהל או המנהלת הספציפיים. היעדר מדיניות בהקשר למוצא עדתי ומידת דתיות מעוררת תמיהה לאור ההזדמנות שמורים חוצי גבולות מציעים. מכאן שהתבוננות דרך שלוש האפשרויות המוצעות (Ely & Thomas, 2001) מעידה לטובה על היעדרותה של המדיניות המוכרת בקרב ארגונים כפרדיגמה של הלגיטימיות הציבורית, לצד החמצה של המודל השלישי של פרדיגמת השונות כהוגנות. נדמה כי פרדיגמת האמצע של השונות האינסטרומנטלית, זו הבאה לתווך באמצעות המורים לסביבתם את השונות, מתקיימת בפועל מתוך תחושת שליחות של מורי המדגם, ומיוזמתם בלבד: מורים משתי הקבוצות הראו רמות גבוהות של הסכמה עם ההיגדים "עלינו להדגיש בעבודת ההוראה את המאפיינים הייחודיים של הקבוצה שלי" ו"כמורה אחר בבית ספר שונה ממני אני תורם/ת להפחתת הדעות הקדומות כלפי קבוצתי" (לוח 3). יש לציין כי תשובותיהם של מורים שזיהו את עצמם כמורים דתיים בחדר מורים חילוני היו גבוהות באופן משמעותי מתשובות הקבוצה השנייה לגבי ההיגדים: "ערכי החינוך שלי נכונים יותר מערכי החינוך הישראלי הכללי", ו"יש השפעה להיותי אחר על תפקודי כמורה". היגדים אלו מצביעים על התייחסות לשליחות שמורים דתיים רואים בייצוג קבוצתם וערכיהם בקרב קהל חילוני.

מבחינת הניתוח התאורטי לפי ברי (Berry, 1992) לגבי מידת הרצון של קבוצות המיעוט לשמר את מורשתן לעומת הרצון שלהן באינטראקציה עם קבוצת הרוב, הרי שהמדגם הנוכחי מצביע בפירוש על רצון באינטראקציה עם קבוצת הרוב. מבחינת מידת השימור של המורשת התרבותית, יש הבדל מהותי בין קבוצת המורים החוויים שונות על רקע עדתי, שאף אחד מהם לא העלה עניין זה ישירות וציוניהם בהיגדים על שימור תרבותם היו צנועים, לבין קבוצת המיעוט על רקע דתי, שהעלו זאת רבות בתשובות לשאלות הפתוחות והדבר ניכר בציוניהם בהיגדים על המידה שבה הם מייצגים את הקהילה שלהם, וגם הציון בדבר עליונות הערכים שהם מביאים איתם היה גבוה מאוד. הבדלים אלו תואמים גם את המחקר המצביע על לכידות קהילתית גבוהה בקרב חרדים, והרגשה של צדקת הדרך המאפיינת קבוצות

דתיות אדוקות (Bergman et al., 2017). יש לזכור שבקבוצה זו 7 הזדהו כמסורתיים-דתיים, 36 כדתיים ו-13 כאדוקים, והספרות המחקרית לגבי קבוצת ה"דתיים" וה"מסורתיים-דתיים" לא מספקת.

יש ממצאים מעודדים רבים במחקר: תחושת השייכות הגבוהה של המורים, מייעוט תלונות על גזענות או ניכור ותשובות רבות לשאלות הפתוחות המדגישות את החוויה המשותפת החיובית ותחושת השליחות של המורים. אולם היה דמיון מסוים בין אופי הקשיים שקבוצת הדתיים הציגה לבין האופן שבו מורות דתיות בכריטיניה הציגו את קשייהן: דגש רב על הכשרות וזלזול בדת לעיתים, על אף שהממצאים במחקר הבריטי היו חמורים הרבה יותר.

מסקנות והשלכות

ההתייחסות לשונות היא מונולטיטית, לעיתים קרובות מדי, ואינה מביאה בחשבון את השונות בשונות. מחקר זה בחר להאיר את השונות הייחודית בקרב יהודים בישראל ולהראות את ההבדלים בין חוויית השונות על רקע דתי לבין חוויית השונות על רקע עדתי.

המורים במדגם הם אוכלוסייה של "חוצי גבולות" שמוצאים עצמם בשיח עם גבולות השייכות, לעיתים מיוזמת מורים אחרים המעלים סוגיות שנויות מחלוקת בין הקבוצות החברתיות, ולעיתים מיוזמה פנימית-אישית שלהם, הרואה בצורך לייצג את קבוצת השייכות שלהם ולתווך אותה לאוכלוסיית המורים והתלמידים בבית הספר. ממצאי המחקר מצביעים על הבדלים במידת הבולטות של הגבולות בין שונות על רקע עדתי לבין שונות על רקע דתי. סוגיות הליבה שמגדירות את השסע הדתי בולטות ועולות כמסמנות אחרות בחדר המורים ואילו הסוגיה העדתית עמומה יותר והתחומים שהמורים העלו היו הרבה פעמים אידיויסינקרטיים. במידה רבה התמונה העולה מתוך חדר המורים היא תמונת מראה של בולטות ועמימות של השונות בחברה הישראלית.

ממצאי המחקר מציגים תמונה שבה מורים דתיים רואים עצמם כשליחים של הקהילה ומעריכים יותר את המורשת הדתית שהם מביאים איתם לכיתה מאשר מורים מרקע עדתי שונה. בחברה הישראלית בת זמננו האוכלוסייה הדתית מתאפיינת בתחושת השליחות כפי שמשקף, למשל, המחקר של ברגמן (Bergman et al., 2017) על החברה החרדית. לעומת זאת, קבוצות עדתיות שונות נוקטות יותר באסטרטגיות של עמימות בדומה למחקר של מזרחי והרצוג (Mizrachi & Herzog, 2012). ייתכן שיש קשר בין מידת הבולטות של השונות לבין הנראות החיצונית. בהקשר זה, לציבור הדתי ישנם סממנים חיצוניים אופייניים כגון כיסוי ראש ואילו לעדות השונות כמעט שאין סממנים מבדלים.

ראוי לציין כמה מגבלות של המחקר. נבחן מספר מוגבל של נבדקים ולכן לא ניתן היה לבדוק משתנים מעניינים נוספים. מחקר עתידי יוכל להתעמק בתחומי הדעת שהמורים הדתיים מלמדים במערכת הממלכתית כגון תנ"ך, תושב"ע ותרבות ישראל, שיש להם תוכניות לימוד שונות בין הזרמים. היה מקום אף להוסיף ולבחון את יחס ההורים למורים אלה, שכן זו סוגיה רגישה העלולה לגרור התנגדות הורים. ולבסוף, המחקר הסתמך על דיווחי מורים ללא הצלבת הממצאים עם מקורות ידע נוספים.

אולם המחקר האיר צדדים חיובים של חיים משותפים במערכת החינוך בישראל. תועדו מורים שבחרים או נשארים במסגרות שבהם הם מרגישים מיעוט אבל חווים תחושת שייכות, כמו מורים מקבוצת הרוב, ורואים ערך רב בעבודתם החינוכית. מורים ציינו בין מניעיהם את הרצון לעזור לתלמידים משכבות סוציו-אקונומיות נמוכות ונוער בסיכון, וייתכן מאוד שמורים אלו בונים גשרים חשובים בתוך החברה הישראלית המשוסעת.

מורים יכולים ללמוד ממחקר זה על הנקודות הרגישות של מורים מרקע עדתי שונה, כמו בדיחות עדתיות או דיונים בתחומים שלמורים מקבוצת המיעוט אין את הרקע הנדרש כדי להשתתף בהם, כמו גם על הרגישות של מורים דתיים לנושא הכשרות ולזלזול בדת. המחקר גם מראה למורים מקבוצת הרוב אילו התנהגויות גורמות למורים עם השונות להרגיש שייכים, כמו שיחות מקצועיות מכבדות, חשיבה משותפת על קשיי התלמידים, אירועים חגיגיים משותפים ועזרה הדדית.

הממצאים מעידים על כך שזהות מקצועית משותפת מאפשרת למורים "חוצי גבולות" להרגיש חלק בלתי נפרד מהארגון הבית ספרי, ולהציג נתונים זהים של מסוגלות עצמית. זהו מנוף ממתן, שיש לתת עליו את הדעת במסגרות של הכשרת מורים ובמקומות תעסוקה אחרים. יש ללמוד מהמקומות והאירועים שעליהם העידו המורים ותיארו חוויות של שונות ואחרות, ולחנך את סביבת העבודה בהתאם.

מקורות

- ארליך, ש' (2001). אחרות, גבולות ודיאלוג - הרהורים. בתוך ח' דויטש ומ' בן-ששון (עורכים), **האחר - בין אדם לעצמו וזולתו** (עמ' 19-36). תל אביב: משכל הוצאה לאור והפצה בע"מ.
- באבא, ה' (2004). החומר הלבן. היבט פוליטי של לובן. בתוך י' שנהב (עורך), **קולוניאליות והמצב הפוסט-קולוניאלי** (עמ' 128-134). ירושלים ותל אביב: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- באומן, ז' (2007). **מודרניות נזילה**. ירושלים: מאגנס.
- גורביץ, ז' (2001). על הגבול הדק בין זהות לאחרות. בתוך ח' דויטש ומ' בן-ששון (עורכים), **האחר - בין אדם לעצמו וזולתו** (עמ' 37-51). תל אביב: משכל הוצאה לאור והפצה בע"מ.
- מהרט, ד', פולברמכר, י' ודיוויס, ר' (2018). **שילוב מורות ומורים ישראלים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך - נייר עמדה של צוות חשיבה בין מכללת ירושלים: מכון כרם ומכללת אורנים**.
- סבירסקי, ש' וקונור-אטיאס א' (2017). **תמונת מצב חברתית 2016**. מרכז אדוה מידע על שוויון וצדק חברתי בישראל. תל אביב: מרכז אדוה.
- סבירסקי, ש', קונור-אטיאס, א' וליברמן א' (2018). **תמונת מצב חברתית 2018**. מרכז אדוה מידע על שוויון וצדק חברתי בישראל. תל אביב: מרכז אדוה.
- פוצ'טר, ע' ופאול-בנימין, א' (2015). סטודנטים דתיים במכללה חילונית: חציית גבול או סימונו מחדש? **אופקים בגאוגרפיה**, 87, 36-54.
- פרומן, ר' (2019). **הדרך החילונית**. ראשון לציון: ידיעות ספרים.
- קלדרון, נ' (2000). **פלורליסטים בעל כורחם, על ריבוי התרבויות של הישראלים**. חיפה: הוצאת זמורה ביתן.
- שנהב, י' וקונדה, ג' (1992). דמיון מערבי פורה: על ייצוג המציאות של הבעיה העדתית בישראל. **תיאוריה וביקורת**, 2, 137-146.
- Bergman, Y. S., Horenczyk, G., & Abramovsky-Zitter, R. (2017). Perceived discrimination and well-being among the Ultra-Orthodox in Israel: The mediating role of group identity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(9), 1320-1327.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International migration*, 30(1), 69-85.

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.
- Egalite, A. J., Kisida, B., & Winters, M. A. (2015). Representation in the classroom: The effect of own-race teachers on student achievement. *Economics of Education Review*, 45, 44–52.
- Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2001). Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229–273.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686.
- Gindi, S. & Erlich Ron, R. (2019). Bargaining with the system: A mixed-methods study of Arab teachers in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 44–53.
- Haynes, M. (2003). Vive la différence: Jewish women teachers' constructions of ethnicity and identity and their experiences of anti-Semitism in secondary schools. *Race Ethnicity and Education*, 6(1), 51–70.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Hegel: Elements of the philosophy of right*. Cambridge University Press.
- Horenczyk, G. (1996). Migrant identities in conflict: Acculturation attitudes and perceived acculturation ideologies. In G. M. Breakwell & E. Lyons (Eds.), *International series in social psychology. Changing European identities: Social psychological analyses of social change* (pp. 241–250). Woburn, MA, US: Butterworth-Heinemann.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In *Advances in experimental social psychology*, 32, 1–62.
- Magaldi, D., Conway, T., & Trub, L. (2018). “I am here for a reason”: Minority teachers bridging many divides in urban education. *Race Ethnicity and Education*, 21(3), 306–318.

- Mazlish, B. (2005). The Global and the Local. *Current Sociology*, 53(1), 93–111.
- Mampaey, J., & Zanoni, P. (2016). Reproducing monocultural education: Ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 928–946.
- Mizrachi, N., & Herzog, H. (2012). Participatory destigmatization strategies among Palestinian citizens, Ethiopian Jews and Mizrahi Jews in Israel. *Ethnic and Racial Studies*, 35(3), 418–435.
- National Collaborative on Diversity in the Teaching Force. (2004). *Assessment of diversity in America's teaching force: A call to action*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Rundell, J. (2004). Strangers, citizens and outsiders: Otherness, multiculturalism and the cosmopolitan imaginary in mobile societies. *Thesis Eleven*, 78, 85–101.
- Semyonov, M., & Lewin-Epstein, N. (Eds.) (2004). *Stratification in Israel: Class, ethnicity, and gender*. London: Transaction.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Smolcic, E., & Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, 47–59.
- Solomon, R. P. (1997). Race, role modelling, and representation in teacher education and teaching. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 395–410.
- Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. London: Routledge.
- Su, Z. (1997). Teaching as a profession and as a career: Minority candidates' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 13(3), 325–340.

- Tatar, M., Ben-Uri, I., & Horenczyk, G. (2011). Assimilation attitudes predict lower immigration-related self-efficacy among Israeli immigrant teachers. *European Journal of Psychology of Education, 26*(2), 247–255.
- Toronto District School Board. (2019). *Equitable and Inclusive Education – Guidelines & Policies*. Retrieved March 14, 2019, from <https://www.tdsb.on.ca/High-School/Equity-Inclusion/Guidelines-Policies>
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 31*, 35–45.
- Williams, J., Ritter, J., & Bullock, S. M. (2012). Understanding the complexity of becoming a teacher educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community. *Studying Teacher Education, 8*(3), 245–260.
- Yeatman, A. (2003). Global ethics, Australian citizenship and the 'Boat People' - A Symposium. *Journal of Sociology, 39*(1), 15–22.

על המחברים

ד"ר **רקפת ארליך רון** היא מרצה וחוקרת במכללה האקדמית בית ברל. ראש תוכנית המצוינים ומדריכה פדגוגית בהכשרת מורים במסלול העלייסודי ובתואר שני. מלמדת קורסים העוסקים בסוציולוגיה של החברה הישראלית ושותפה למחקר במסגרת "המרכז לקידום חיים המשותפים" במכללה; חוקרת סוגיות סוציולוגיות בחברה הישראלית, מגדר, יחסי גומלין בין תרבויות וזיקתם לחברה הרחבה דרך תרבות הצריכה.

שחר גינדי הוא פסיכולוג קליני וחינוכי, מרצה וחוקר במכללה האקדמית בית ברל. הוא פרסם בתחומים שונים הנוגעים לפסיכולוגיה, חינוך והערכת תוכנית. פרסומו האחרונים התייחסו למתחים בין סמכות ואוטונומיה בחינוך דתי, מגדר בתוכניות מחוננים וטיפול בתגובת קרב.