

"טksi מעבר" ומשמעויותיהם בתהליך כניסה של מדריכי נוער חדשים לתפקידם בפנימייה

עמנואל גרוֹפֶר

מבוא

עבודה זו מתמקדת בהיבט אחד מתוך מחקר מקיף,¹ שעוניינו תהליכי הכניסה של מדריכי נוער לתפקידם במסגרת פנימיות, והציגו מתוך פרספקטיב של למידה תרבותית. בדומה למסגרות בלתי פורמליות אחרות בישראל, כך גם בחינוך הפנימייתי, שלטת עדין גישה "סמרק-מקצועית" (פרה-פרוֹפֶטְיָוְנִילִּת²) כלפי תפקיד המדריך (שלנקו, 1975; גוטסמן, 1980; גרוֹפֶר, 1992; גרוֹפֶר ואיזיקוביץ, 1992). לפיכך כמעט שלא קיימות מסגרות של הכשרה לפנוי הכניסה אליו (pre-service-training). המדריכים ננסים לעובותם עם מעט מادر ניסיון והכשרה מוקדמים ועיקר הלמידה וההכשרה המקצועית מתוחשת תוך כדי עבודה (on-the-job). מכאן, שהיה זה טבעי לתקן את המחקר בניתוח מפורט של התהליך, אותו עוברים המדריכים לאורך שנה בעבודתם הראשונה.

שנת הפעילות הראשונה נחשבת על ידי חוקרים רבים כתקופה אופטימלית לחקר תהליכי הסוציאלייזציה המקצועית בעיסוקים שונים. בפרק זמן זה הלמידה מתרחשת באינטנסיביות רבה ביחס למתחעב אופיו של המהלך כולם. יש לציין, שעבודת השדה של מחקר זה נעשתה עם אוכלוסייה של מדריכי נוער בפנימייה. עם זאת, נראה לנו שהמצאים וההכללות שנובעות מהם ניתנים ליישום גם לגבי בעלי תפקידים אחרים בתחום החינוך הבלתי פורמלי: עובדי נוער במסגרת הקהיליות, בתנועות נוער, במתנסים'ם וגם בעלי תפקידים בחינוך בלתי פורמלי במסגרת בית-ספריות.

1 מאמר זה מציג חלק מממצאי מחקר שנעשה על ידי המחבר לצורך דוקטורט בהדרכתה של ד"ר רבקה איזיקוביץ, במסגרת החוג לחינוך באוניברסיטה חיפה (1992).

2 המחקרים הקלסיים שנעשו בתחום הפרופסיות (Becker, 1962; Greenwood, 1957), הביאו לידי גיבוש תפיסה, הטוענת כי פרופסיה הינה חומר עיסוק יהודי המכוסס על גוף ידע תאורטי, מומנוויות וטכניקות אותן יכולים לМОוד מתקדם ובכשרה ממושכת יחסית. על פי קרייטריונים אלה נעשית הבדיקה המוכרת (Etzion, 1969), בין פרופסיה (Profession), לסמי-פרוֹפֶטְיָה (Semi-Profession) ופרא-פרוֹפֶטְיָה (Para-Profession). המינוח העברי למשמעותו אלה מכנה את בעל התפקיד הפרופסיאוני-מקצוען, הsemi-פרוֹפֶטְיָן מכונה "מקצוען למחצה" ואילו העובד הפרה-פרוֹפֶטְיָן, הממוקם בתחום המידרג, נקרא "סמרק-מקצוען".

מטרות הממחקר

מתוך מטרותיו השונות של הממחקר הכלול, אתמקד בעבודה זו בשתיים בלבד:
א. זיהוי הדפוס היחודי של העברת התרבות בכל אחת מן הפנימיות ואיפונו באמצעות
מודל תאורטי שיאפשר את ניתוחו ההיוריסטי.
ב. זיהוי אירועים הממלאים פונקציה של "טקסים מעבר" וניתוח משמעותם כבסיס לאייפון
והערכתה תחילה הכנסתם לעובדה של מדריכים חדשניים.
הגישה המתודולוגית, שהנחתה אותה בשלבים השונים של ביצוע העבודה, וכליה הממחקר
בهم השתמשתי היו אתנוגרפיים וככלו תצפית משתתפת וראיונות אתנוגרפיים. עבודה
השדרה התפרסה על פני שנה לימים שלמה והתבססה על מדריכים לעבודה שדה (field
guides) שהוכנו על ידי הכללים שעוצבו על (Spradley, 1968; Whiting et al., 1980), (1979
ואחרים).

הגישה המתודולוגית: מחקר אתנוגרפי

מרכז במחקר בעבודת השדרה של הממחקר מהווה המרכיב האתנוגרפי האינטנסיבי והדרוזף
אחר קבוצה של שלושים מדריכי פנימיות, לאורך שנת העבודה הראשונה שלהם בשלושה
כפרי נוער בישראל. אוכלוסיית הממחקר כללה את כל המדריכים החדשניים אשר נתקבלו
לעבודה בתחלת שנה"ל תשמ"ח באוthon הפנימיות.

סבירות,³ שבמציאות המורכבת של התפקיד במסגרת הפנימיות, עדיפה הכללה הנouceauf
ממחקר הערכה אינטואיטיבית, המتبסס על חקירה עמוקה של מספר מצומצם יחסית של נחקרים.
המתודולוגיה האינטואיטיבית זוכה בשנים האחרונות להכרה גוברת ביעילותה בתחום מדעי
החברה בכלל, ולמחקרים העוסקים בתחום הפנימיה בפרט (קשתי ואוחרים, 1991;

Eisikovits & Kashty, 1987

מציאותי הממחקר מאפשרים לעמוד על טיבם של הדפוסים השונים על פיהם מוכנסים
מדריכים חדשים לעובדה בפנימיות שונות, ולנמה את מידת יעילותם באופן השוואתי.
באמצעות כלי הניתוח שננקטו, ניתן אף לזהות את נקודות החורפה והעוממה היחסיים
הגולמים בכל אחד מדרופסי הלמידה התרבותית שנחקקו. הקישור בין הניתוח התאורטי לבין
האפשרויות ליישום המלצות העולות ממנו, בא לידי ביטוי מוכפל בנסיבות מודל היוריסטי
החותם ומסכם עבודה זו.

³ מבחינה סגנונית, הני שורשה בעבודה זו שימוש בגוף דראשן יתר. ההנחה היא שטגנון כתיבה ישיר
מתאים לסוג כהה של מחקרים אתנוגרפיים, בהם משמש החוקר "בכלל הממחקר". גישה מתודולוגית זו
מחיבכת מעורבות אישית אינטנסיבית ביצור, ותיעזר מפודט של ואיזנות ותצפיתה. תרונה של צורה
כחולה שכזו ביכולתה לשמר את האותנטיות של החומר האמפירי.

הרקע התאורטי

1. מגמות שינוי בהתייחסות כלפי תפקיד מדריך הנוער
מאז תחילת שנות השבעים הולכת וגוברת המודעות בדבר חשיבותו ומרכזיותו של תפקיד
עובד הנוער הישיר (line worker). באנציקלופדיה לעובדה סוציאלית (line worker).
Encyclopedia of "Child Care Worker" כתוב Henry Maier תחת ההגדרה של "Social Work"

להפקיד זה הגדרות ושמות שונות. גם תוכן התפקיד שונה ממסגרת אחת לשניה.
המכנה המשותף לכל ההגדרות היא העובדה, שבעל התפקיד נמצא בקשר לעובדה
ישיר, רצוף ואינטנסיבי עם הילדים המצויים בטיפול... (Maier, 1978; p. 130).

התפנית המורגשת בתחום זה מבטאה שינוי בתפיסה ביחס להפקיד "הליך" בתחום
החינוך. גישה זו מעמידה במרכז את זווית הראייה של הקליניט בעצמו, והופן בו הוא
מגדר את צרכיו הייחודיים. הפיכתו של מושא החינוך לשותף פעיל בתחום הופכת לאחת
המטרות החשובות, אולם, היא איננה ניתנת להגשמה ללא מעורבות אינטנסיבית של העובד
הישיר⁴ ומהיבת את העלאת הסטטוס המצווע שלו (Thomas, 1982; Maier, 1979; Vanderven, 1981; Grupper & Eisikovits, 1993).

בתקופה זו עובה, איפוא, "הזרקור" אל עובד הנוער הישיר. הוא נחפש עתה כמסמל את
LIBO וייחדו של החינוך והטיפול בני נוער. ביטוי סמלי למגמה זו ניתן למצוא בכותרת
ספרם של Triechman ועמיתיו (1969): "The Other 23 Hours". שם של ספר זה,
שהפרק למסמן בסיסי מיצג של המגמה כולה, מרמז על טענותו המרכזית בדבר הצורך
להעתיק את הדגש מן השעה הבודדת של הטיפול בחניון כפרט, למכלול מרחב החיים שלו,
המתרחשים בעשרים ושלוש השעות הננותרות של היממה.

2. הגישה המרקטית

הגישה המרקטית קנחה לה אחיזה גדלה והולכת בסוף שנות השישים (Bertalanffy, 1968).
היא מדגישה את העובדה כי חכנית שמכוננת לבצע התערבות ממשותית אינה יכולה
להסתפק בהתייחסות אל היבט מצומצם אחד של הבעייה. התערבות יعلاה חייכת לנוקוט
בגישה מערכית, כלומר להתייחס לכל ההיבטים המרכזיים את המערכת הננתונה. בהקשר
לחכניות חינוכיות, הטענה היא שאין הגיון בהתייחסות להיבט אחד ממערכת צרכיו של
ילד: פסיקולוגי, קוגניטיבי, חברתי או סוציאלי. על מנת להשיג מטרה רצואה יש צורך
להתייחס אל מכלול הממערכות שנוגעות באותו הפרט (Lussi, 1991). גישה זו עולה בקנה
אחד עם התפתחות התפיסה המעליה על נס את "הסבירה התרופוטית" (Therapeutic Milieu),
אותה ניסח בשעתו Fritz Redl (1966). לפי השקפה זו רואים את המדריך הישיר,

4. בכל מקום בו ידובר על "עובד הנוער", או "מדריך" בלשון זכר, הכוונה לנשים ולגברים כאחד.

הטפל בקבוצת החניכים, כגורם המרכז תחכמוני הסביבה החינוכית של הילד והבניתה (Wolins, 1974; Becker, 1979; Eisikovits, Z., 1985).

על יסוד תפיסות אלה ביסס Bronfenbrenner (1977, 1979) את התיאוריה "האקולוגית", הטוענת שהתחוחות של ילדים ובני נוער מושפעת מהסביבה הכוללת בה הם גדלים ופועלים, על רמותיה השונות. טענוו שברונגנברנר היא שהמציאות בה חי ומתחפה הילד איננה מוגבלת רק לרמת הקשרים המיידיים והישירים עם אנשים או גורמים עמים בא הילד ברגע יומתיומי, לאלה הוא קרא מערכת המקרו. התחוחות של ילדים מושפעת מכך גם מהמערכות האקולוגיות האחרות המרכיבות את עולמו: מערכת המזו, מערכת האקסו ומערכת המקרו. כל אחת מערכות אלו משפיעה על הפרט גם אם אין הוא מודע לכך באופן מיידי.

במערכות החינוכיות מקובל לתאר את מערכת המקרו כמי שבאים ברגע ייר וכוכף עמו הילד: הורים ובני משפחה, מורים, מדריכים וחברי קבוצת השווים. רמת המזו מאופיינת על ידי גורמים המתערבים באופן עקיף וישיר גם יחד: מנהל בית ספר, מורה יועץ, וכיו"ב. רמת האקסו מאופיינת בגורמים שהשפעתם עקיפה בלבד: כתבי חנוכיות למורים, סופרים, עתונאים, מחזאים, עורכי תכניות טלוויזיה, סרטי קולנוע וכיו"ב. רמת המקרו שמוראה לקובי Vanderven (1981) נותנת בתור דוגמה ברולטה לאדם, שהשפיע ורכות על התחוחות של ילדים בגין הרק ברמת המקרו, את רופא הילדים ד"ר ספוק. ספרי ההדרכה שלו לאמותות תורגמו לשפות ורבות ושימשו נר לוגילין של אמהות צעירות במדינות ורבות בעולם כולו.

התפיסה ה"מערכתית" או ביישומה ה"אקולוגית", מייחדת לעובד הנער היישר מקום מרכזי וחיוני במרקם החינוכי שלו ובפנימיה בפרט. בדיון ה"התמחויות" מגבלים את עצמם בעלי התקדים הפסיכולוגים במערכות החינוך בתחום מומחיותם המוגבל: המורה — להוראת הדיסציפלינה הפסיכיפטית, הייעץ — לסתוגיות ההוראה, הפסיכולוג — לסייע בתחום הרגשי וכיו"ב. מעורבותו הגבוהה של המדריך, וכוכנותו לשאות במחיצת חניכיו באופן דצוף ואינטנסיבי לאורך שעות מרובות, ביום, בלילה, בשבת ובחג, כל אלה הופכים אותו לחבר הצוות היחיד שיש לו מחויבות כוללת על החינוך ויכולת להתרבות במרקם החיים הכלול של הנער או הנערה. ההכרה בחשיבותו של מרכיב זה היא הנותנה את הלגיטימיציה למעורבותו של המדריך חבר שווה זכויות בקרב צוות ה"פסיכולוגים", המחלקים עמו באחריות לשלומו ורווחתו של החניך. ייחד, הם אחראים להתחוחות התקינה של החניכים בכל סוגים המוגדרות החינוכיות הבלתי פורמליות, בין אם בפניםיה או בקהילתה.

3. גישות אנטוגרפיות לחקיר סוציאלייזציה מקצועית 3.1 מה בין המושגים "סוציאלייזציה" ל"חירבות" (enculturation)

מחייבים רבים העוסקים בסוציאלייזציה מקצועית מתפקידים, על פי דוב, באסתקטים הפורמליים של חכניות ההכשרה, הגדרות סטנדרטים, מיזמנויות והתגלות אליהם, קשר ממושך עם סוכני סוציאלייזציה בולטים ומוגדרים מראש ועד. למרות העיסוק ההולך Ritzer, 1972; Becker et al., 1977; Hughes, (

1963), לא נמצא בספרות יישום שלם של גישה זו, שיתבטא בניתו מפורט של תהליך כניסה לתרבות, לא רק מנקודת הראות של הסוציאלייזציה לעיסוק ממצויע, כי אם מתוך היבט הרחב יותר של "תירבות" (enculturation).

טענה זו מתחבשת על ההבחנה הקלסית שעתה Margaret Mead (1963) בין המושגים סוציאלייזציה והתרבות. היא טוענת (שם, עמ' 186), כי יש להתייחס לשני מושגים אלה כאל שתי רמות נפרדות של מדועות והפשטה. "הסוציאלייזציה", מתחברת מצד התרבות של רכישת מיניות, כישורים ודפוסי התנהגות, בעוד "התירבות" מתחברת בפירוש של כל אותן פעולות בהקשר הייחודי של התרבות הנחקרת. היא מצטטת (שם) אנתרופולוגים נודעים כ-Boas (1923) ו-Malinowski (1950), אשר טענו, כי תהליכי הסוציאלייזציה מתיחסים למידה המתרכשת כמעט ואוטומטי, בעוד שללימוד התרבות מוסיף מידע עמוק יותר, בו מתחווות ללמידה המשמעות המיוונית והיבטים האופייניים.

שים לב לשליטה והתנהגות בהקשר של התרבות הספריפית אותה הוא מנסה ללמוד.

השימוש במושג "תירבות" מתחבסט על הגדרתו הקוגניטיבית של Goodenough (1963), ומתייחס אל תהליכי שבאמצעותו לומד הפרט להתוודע באופן מודיע גם אל המרכיבים "הגלויים" וגם אל הידע "ה隱晦" (implicit knowledge), הכלולים בתרבות הייחודית אליה הוא נחשף בראשונה. גישהה של האנתרופולוגיה הקוגניטיבית (Goodenough, 1970; Spradley, 1970; Minirth, 1970) מתחילה מיד לאחר תרבותית נוצרת אצל היחיד "מפה קוגניטיבית" אופיינית לקבוצה תרבותית מסווגת. היא כוללת: ערבים, נורמות, סמלים, שפה ובניה חברתי יהודית (social network). ה"מפה" מבוטאת במשמעות מסוג "emic". ב"עה" האנתרופולוגית נוהגים לכנות בשם זה קטגוריות ניווט המבאות את נקודת הראות של הנפשות הפועלות שהן מושא המחקר (Frake, 1964). הביטויים ההתנהגותיים של המפה הקוגניטיבית באים לידי ביטוי ביכולתו של "הטירון" לפרש באמצעותה ביעילות את המיציאות התרבותית הזורה אליה הוא נכנס. המונח תרבות נתפס בהקשר זה כקבוצת אנשים החיים ביחד או קשורים ייחודי בגלל משמעותם. ניסיון למפריר ליחס גישה זו נעשה במחקר של Eisikovits (1989), אודות תhilך הסוציאלייזציה המקצועית של עובדים סוציאליים חדשים ואיפינום כלומי תרבויות. בעבורה המוצגת להלן נעשה צעד נוספת, שמתבטה בניתו תהליכי של סוציאלייזציה לתקיד מקצוע של מדריך נוער בפנימיה באמצעות שימוש היררכי בתיאוריות מתוך הלמידה התרבותית.

3.2 סוציאלייזציה למקרה כתהליכי של למידה תרבותית
ניתן לומר כי משמעותה של תרבויות פרופסיאונלית לעיסוק מסוים הינה "המפה הקוגניטיבית", שנוצרת בתהליכי רכישת אותה תרבות, ואשר באה לידי ביטוי מוחשי בדרך החשיבה והתפקיד המקצועי, המאפיינים את העובד בעיסוקו היומיומי. עובד חדש נחפס, איפוא, כאדם המctrה לתרבות חדשה. תהליכי התירבות שלו מתרחש באופן האנטנסיבי ביותר במהלך חודשי העבודה הראשוניים. לפיכך, יש הגיון רב לחזור תהליכי זה באוון השיטות ובמתודולוגיות דומות אלה, בהן מתייחס המחקר האתנוגרפיאלי לאנשים הנמצאים מעבר

בין-תרבותי חד בעת לימוד מרכיבה של תרבויות חדשה. במחקר שלפניו מדובר בכנסה לעולמה התרבותי של הפנימיה ולימוד העיסוק המוצע בהדרכת נוער.

שנת העבודה הראשונה נחשבת לתקופה מועדפת למחקר, שמנסה להתחקות אחר תהליכי הלמידה וההסתגלות, שעוברים אנשים המציגים לתרבויות חדשות. את תהליך הסוציאלייזציה לתפקיד, ניתן לראות כחלק מתהליך רחב יותר של ההסתגלות ולימוד מרכיביה הייחודיים של התרבות אליה הוא מצטרף. חוקריםבולטים בתחום האנתרופולוגיה (Malinowski, 1950; Mead, 1970) עמדו על כך, שהזורך הייעלה ביותר לשם לימוד מרכיביה של תרבות כלשהי כוללת התהווות לאחר תהליכי מודור לדור. תהליכי זה כולל: החבוננות ותצלופיות בתנהוגיות של אנשים, שיחות ישירות עם, ניסוח

השערות על סמך האינפורמציה המתקבלת, וניסיון להפיק ממנה מסקנות מכלילות. ייחודה של המחקר האתנוגרפיבי בכך שהוא מתקדם במחקר תהליכי מונקודת ראותם של האנשים החווים אותם. הוא מאפשר לחוש את המוקדים של התהליך מתוך גישה פנומנולוגית – אקוּסיטנטיאלית, המנסה לנתח תופעות חברתיות באמצעות לימוד הדרכן, בה קולטם הנתקדים ומפרשים לעצם את המיצאות החדש. השיבות מיוחדת ישנה לציפיות המופנה אל העובדים החדשניים מצד שוחפים לעובדה וכן מן המערכת התרבותית הholisticית, אליה הם נוכנים (Dobbert & Pitman, 1989 ; Spradley, 1979 ; Schutz, 1970).

לפיכך, אין פלא שמחקרים רבים שעוסקים במחקר תהליכי סוציאלייזציה מקצועית של עובדים בעיסוקים שונים, בוחרים כאוכלוסייה מטרת עובדים המצויים בשנה הראשונה לכינוסיהם לתפקיד. בין העבודות המדגימות שימושים מחקרים שכאליה ישן העוסקות בסוציאלייזציה לתפקיד המורה (Lortie, 1966; Eddy, 1969; Lacey, 1977; Kremer, 1986). אחרים מתקדמים בתהליכי שעובדים סטודנטים לרפואה במהלך שנתה הכתירת הממושכות לתפקיד (Hayon & Ben-Peretz, 1986; Shuval & Adler, 1980; Becker et al.) (Havens, 1977). או בכנסה לתפקיד העובד הסוציאלי (Eisikovits, 1989), הפסיכיאטר

(Harper, 1973; Butcher & Stelling, 1977) ומצועות הסיעור (Gearing, 1973) מודגש את חשיבותן על תהליכי הלמידה הין הציפיות, המופנה אל העובד החדש מצד השותפים השונים, המרכיבים את הסביבה התרבותית אליה הוא נקלט. המשוב הרצוף שהוא מקבל מהם תורם באופן משמעותי לעיצוב דרך התפתחותו של התהליך כולה. מוגיש את חשיבותן של הציפיות לצורכי זיהוי יסודות ואייפוניים המנחים את התרבות. לציפיות אלה הוא קורא "agendas". הוא מבادر כי הכוונה למוגמות אופייניות העומדות בבסיס התחנהגות המוצפה מבן התרבות הספציפית הניל. לטענו, לא מדובר רק במרכיבים הגלויים והמוסתרים, שהם ברורים למדי. המשמעות הייחודית וה"נסתרת" יותר מתייחסת למה שהוא מכנה כ-"filtering agenda". אלה הן כל אותן "עיסוקאות אנושיות" שהמשמעות בהן אינה מוצהרת וחדר משמעית, ושהפרט חייב להפעיל לגבייהן שיקול דעת עצמאי. במקרים אלה נבחנת יכולתו של ה"טירון" לקבל את ההשתלה המתואימה על פי הנורמות של התרבות, אליה הוא חותר להציג. נראה, איפוא, שمسגרת המשגה זו מתאימה מאד לניתוח התהליך, אותו עוכב העובד החדש בעת כניסה לתפקידו המוצע.

בסקירה מקיפה על התאוריות השונות בתחום העברות תרבות, עומדות & Pitman (1989) על חשיבותו של מושג "ההוליזם" בתחالיכים שכאה. הן מסתמכות על Kimball (1982) שהדגיש את משמעותה הרובה של הקהילה הרחבה אליה נכנס ה"טירון" כמרכיב כולל, אשר באמצעות האינטראקציה איתה והמשמעות המתקבל מחרבה, מתרחש תהליך הלמידה. Ogbu (1978) טרם לדין אודורות חשיבותה של התפיסה ההוליסטית פן נוסף וייחודי. טענתו היא כי על מנת להבין את המכנזמים, על פיהם בני אדם לומדים יסודות תרבותיים, ח比亚ים לקחת בחשבון את יכולתם שלם להתקבוננות חרונית מהמשמעות בסביבה הכלכלנית לתוכה הם מצטרפים. דרך מקורית ובעל פוטנציאל רב להבאת הלומד לידי תובנות תרבותיות וחשיבה המציגית ב"רפלקטיביות" (Schon, 1983), פותחה על ידי רבקה איזיקוביץ (Eisikovits, 1991), במודל המכונה: *The child care* "worker as Ethnographer". הרעיון המרכזי בגישת נבון של תפיסת העולם ודרך החשיבה והחקירה של האנתרופולוג, על מנת להביא את עובד הנוער לידי תובנה אמיתית של חניכיו ושל הסיטואציה התרבותית עמה הוא מתמודד.

עקרונות כלליים לייצרת מודלים בתחום העברות נסחו בצוותה מפורטת על ידי האנתרופולוגים בני הזוגスピינדר (Spindler & Spindler, 1965). הרעיון הבסיסי שפותח על ידם מתבסס על הטענה, כי לומד התרבות חייב לחשוף את מערכת "זיקות האינסטראומנטליות" (Instrumental Linkages),即 מהוות את הכוח המניע בכל תהליך של העברות ווכיאה של תרבות חדשה. המושג "זיקה אינסטראומנטלית" מוגדר בתחום הביטוייקשר בין מטרה כלשהי שרוצה הפרט להציג, לבין ההנחהות המקובלות בתרבות כלשהו לשם הגשמה. מבחינתו של הפרט, המczyי בעצומו של תהליך הלימוד התרבותי, גילוי "זיקות אינסטראומנטליות" עשוי להוביל לידי ניסוח העשוות, אשר אוטן עליו לבדוק בחיה היוסדים. על פי תוצאות "העימות" בין ההשערות לבין הממציאות התקבלנה החלטות האם לאמץ את ההשערה המקדמת, אם לאו. באמצעות מגנון זה, תוך שימוש רב ב" ניתוי וטעיה", הולכת ומתגבשת אצל היחיד התפיסה הholistic ביחס לתרבות הנרכשת. בהתאם לתפיסה העקרונית זו, הרוי שלימוד תרבות כלשהי מותנה בהבנת היסודות הייחודיים, המבוטאים במיגוזו סוגי "זיקות" האופייניות.

4. מודלים שונים המתוים תהליכיים של "העברות" תרבות או "רכישתה" בשלבי השונים של מחקר השודה האתנוגרפי אודורות מדריכי הנוער אימצתי עקרונות אלה, ועסוקתי בփועל בחיפוש אחר הדרך הייחודייה בה מתגבשות "זיקות" אופייניות בכל אחת מן הפניות שנקברו. אופי ה"זיקות" שנתגלו אפשרו לזוזות את סוגיה – agenda (במונחים של Gearing), ואלה הינו אוטי בהמשך בבחירת התיאוריות להעברת תרבות, שנראו כמתאימים לשטם הכללת הדפוס האופייני בכל אחד מן המקורים שנחקרו. שני מודלים נמצאו מתאימים לשורת מטרה זו. הראשון, הינו מודל הד"קומפרסי-זדקומפרסיה, שעציב Spindler (1974). זהו ביסודו מודל המבליט את הבעייתה של גישות המתיחסות להעברות תרבותיות כאלו תהליכי סטטי החותר לשיחזור קונפורמי של תרבותות נתונה. גם (1961), מזהיר מפני הגישה "המשוחרת" וטוען, כי הדגש בהעברת תרבות חייב

להיות מושם בתקלิก עצמו ובאופן ההסתגלות של הפרט לתרבות החדשיה אליה הוא מצטרף. המודל המערכתי של Dobbert (1975), מתאים לתפיסה זו. הוא מתמקד בעיקר בהבניה הholisticת המונעת את תקליק העבראה/רכישה של התרבות הנלמדת.

ו. 4. מודל התאורטי שפותח על ידי ג'ורז ספינדר – מודל הקומפרטיה

המודל התאורטי שפותח על ידי Georges Spindler כונה בשם: "מודל הקומפרטיה" – דקומפרטיה" (1974). הוא עוסק ב"אנטומיה" של תקליק העברות תרבות בז'ידוריית אותה עוכבר הפרט. נקודת המוצא שלו הינה נקודת הראות של ה"טירון" (neophyte), "לומד התרבות", וכיידר הוא חווה את תקליק רכישתה (Culture Acquisition). במקורה הנדון יושמה תיאוריה זו לשם ניתוח תקליק הצטרופוטו של מדריך חדש לצוות העובדים של פניםיה בעלת מסורת ותרבות מקומית מגובשים. לפי ספינדר, חברות המפעילות דפוסי העברת תרבות, שניתנים לאיפון על פי הדגם שיתואר להן, מבקשות להשיג שתי מטרות מרכזיות:

1. ללמד את החבר החדש מהו ה"דקודוק הייחודי" של התרבות אליה הוא נכנס. השיטה בידע זה הינה תנאי הכרחי כדי לגייס את החבר החדש למילוי תפקידים מסוימים בתרבות החדשיה.

2. שימור התרבות הקיימת והבטחת המשך קיומה בעתיד. המשכיות זו, אליה חותרת כל תרבות, קשורה באופן הדוק לשאיפה, שבני הדור הנוכחי והחברים החדשניים המצטרופים אליה יקבלו ויזדו עם הנורמות, הערכים, המסורת והמבנה החברתי היהודי השוררים בה. שם לא כן, עלול להתפתח תקליק "מהפכני", בו החברים החדשניים ירצו לשנות את פני הדברים, ובכך לאיים על המשכיותה של התרבות. מידת ההצלחה בת הקליק העברת התרבות על פי דפוס זה הינו גם מدد לבחינת רמת חיוניותה וסיכוייה להישרדות של התרבות, והמשך קיומה בתחום הקיימת. ההכרה, כי רק אלמנטים תרבותיים שהועברו והונחו בהצלחה מדור לדור יונצחו וימשכו, הינה הגורם המשפייע באופן בולט על תקליק התרבות של המצטרופים החדשניים. מכאן נובע, כי ככל שקבוצת תרבותית מרגישה את עצמה מאוימת יותר ונאבקת לשם הישרדותה, כך יגבורו בה אלמנטים של שמרנות והתנגדות לכל ניסיון לשינוי פני התרבות וחידושה. ניתן איפוא להניח, כי במוסדות חברתיים ותרבותיים המצויות במצבים כגון אלה, מופעל לחץ גדול לשיחזור ולקונפורמיות במהלך הלמידה התרבותית. במקרים בהם נהגה שימוש בדפוס למידה תרבותית מסוג זה מתאפיינת החברה בפועלתה כמערכת יחסים סגורה, אשר כושר ההסתגלות שלה לשינויים הוא מוצמצם ביותר (Bertalanffy, 1968). במונחי המיין של מרגרט מיד, ניתן לסוג חברות שכאלה במצב של "פוסט-פיגורטיבית", אשר יסוד השמרנות והסתדיות בולטים בהן במיוחד (Mead, 1970).

העיקרון המרכזי במודל של Spindler מניח, שתקליק העברות תרבות מתרבע בנסיבות מגנוני ויסטות בין תקופות של לחץ והופייה במלחין הלמידה. תקופות הללו, המכונות על ידי בשם "קומפרטיה", מאופיינות בכך שהחברה הקולקטיבית מוצמצמת את האלטרנטיבות ההתנהגותיות, הנחשבות לגיטימיות עבור המצטרוף החדש. הוא מוגבל מבחינה מרחב

החופש, שניתן לו לבחור באופן עצמאי. הטירון מחייב לנוהג באופן קונפורמי למדי על פי המנהגים והמוסדות המוכתבות לו. מיגון ההתנסויות שמעמידה החבורה הקולטת בפני ה"מודען" כוללות, בתרכיות מסוימות, ניתוק ובידוד זמני מהחברה ו מבחנים שונים, אשר מציבים בפניו אתגרים קשים ו "מלחיצים" ביותר. רק לאחר שהמצטרף לתרבות עמד בהצלחה במבחנים אלה, הוא מתבל כחבר בקבוצה התרכותית וחוכה להנות מ- "ה רפואי מתח" ("דוקומפרסיה"). יש להציג, כי בתקופת החלץ ישנים גם יסודות אחדים של "הכשרה" הבאה לשיער בידי הטירון" ללמידה את הנוהגים ודפוסי ההתנהגות המקובלים בתרכות, אליה הוא מבקש להצטרוף.

משמעותה של תקופת "הדוקומפרסיה" מתבטאת בעיקר בתחום ההתרכות מרחב האופציות ההתנהגותיות הנפתחות בפני הטירון. לאחר שעמד במבחנים והוכיח את עצמו ב"טקסים המעבר", ניתן לו לגיטימציה ליותר עצמאות ושיקול דעת להחליט בעצמו, ואףלו ליזום ולהציג שינויים. בכלל, הסטטוס שלו עולה והוא מתייחס להחשב ל"עמית" ראוי לאמון ולשיתוף בתחום קבלת החלטות, כי מעתה הוא נחשב "לאחד משלנו" במונחים של אותה קבוצה תרבותית.

מודל זה של "קומפרסיה-דוקומפרסיה" ניתן ליישום לגבי עובדים בעיסוקים מקצועיים שונים, הנמצאים בשלבי כניסה לעבודה. ניתן להצביע על תקופות לחץ והרפיה שעוברים סטודנטים לרופאה, פרחי טיס, פסיכיאטרים, עובדים סוציאליים ובעלי מקצועות נוספים במסלך תקופה הכńska שלהם לתפקיד, לפני שהם מקבלים חברים מלאים בתרכות Becker et al., 1977; Harper, 1979; Eisikovits, 1989). ההנחה העומדת ביסוד דגם העברת תרבויות על פי מודל זה היא:

א. מודל זה מניח, שהידע מצור אצל המעבדים בלבד. ככלומר, זה מודל קוגניטיבי וחד-כיווני, בניגוד לגישות אחרות, שמדובר על שילוב של גורמים קוגניטיביים ומטראלייסטיים גם יחד. תפקידו של הלומד בתחום הלמידה התרכותית, שמנהל על פי מודל זה, הינו סביר יחסית.

ב. תהליכי העברת התרבות התרבותית הוא בעל מגמה חד-כיוונית (מבנה התרבות הותיק אל החדש המctrף) ומוגתית ביותר. הוא אינו מותיר מקום למשא ומתן ולהידברות ממשית בין הטירון לבין היוטיק", אשר יכול לאפשר לראשונה להציג שינויים שיוניים ויוזמות משלהו, ותרום בכך באופן פעיל ויצירתי, תוך כדי תהליך הלימוד.

הכללה, ניתן לומר, שמאפייניהם אלה מביאים לידי כך שדפוס זה להעברת תרבויות איננו נראה מתאים ביותר, לשם הכנסתם לעובדה של אנשים בעיסוקים הקשורים בטיפול ילדים ובני נוער, אשר נדרש מהם יכולות של חשיבה יצירחית, גמישות, פתחיות והסתגלות מהירה לשינויים ולחידושים. מבחינה גוראית ניתן להציג את המודל של ספינдельן כך (ראה בעמוד הבא):

מודל הלחץ והרפיה לפי ספינדר
(Compression — Decompression Model)

תקופה של "הרפיה תרבותית"
(Decompression)

מרחיב של אפשרויות התנהוגות בלחץ מוגבל בהן מצוי האדם
בשלב של "ילדות" או כאשר הוא נחשב למעוררת ומקובל בתרבות
בها הוא מצוי כרגע, לפני שהוא מתחילה בתהליך של כניסה
וילמוד של תרבות חדשה.

תקופה של "לחץ תרבותי"
(Compression)

כיוון הלחץ

מרחיב האפשרויות התנהוגות מצומצם
מבחנים שונים בעוראה

—
טקסי מעבר דרמטיים (לעתים אף טראומטיים)
(Rites de Passages) ←

תקופה של "הרפיה תרבותית" לאחר עמידה מוצלחת בטקס המעבר
(Decompression)

←
מרחיב האפשרויות התנהוגות מתרחב
התלמיד מרגיש עצמו חופשי יותר עם →
בנייה התרבות החדשת

תקופה נוספת של "לחץ תרבותי" לקראת
מבחנים נוספים וטקסי מעבר נוספים

→ ←

4.2 המודל המערכתי של דוברט

המודל התאורטי השני, שנמצא כמתאים במיוחד למיזוג ניתוח היוריסטי וההכללה של דפוסי הלמידה התרבותית של מדריכים באחדות מן הפנימיות שנחקרו, הינו המודל המערכתי שגבשה Dobbert (1975). על פי גישה זו, הידע התרבותי של ה"טירון" ללימוד בראשית דרכו כולל פרטיטים רבים על מבנים אירוגניים שונים, התנהוגות ומנהגים מגוונים, וכן אלה משולבים זה בזה. הגישה המערכית מינהה, כי לא ניתן "להעביר" תרבות וללמוד אותה באמצעות סוכנים בודדים ו"מתמחים". על פי גישה זו תלמיד חייב להיות אקטיבי, ובמיוחד הרבה הוא זה הקובע והמניע את קצב התהליך ואופיו. הלימוד מתרחש מותך עצם שהשיה הרצופה והמתמשכת של ה"טירון" בתוך התרבות. דפוס זה מחייב הידירות מרובה עם אנשים, קיבלת משוב רצוף מהסבירה ואפשרות להתנסות בתנהוגות שונות, מתן הזדמנויות לבחינה עצמית ולפירוש הממציאות מותך אווירה של פתיחות. דגס

"חירבות" זה מחייב נכונות מצד "הוותיקים" להידבר עם "הטירון" באופן פתוח. הביטוי המעשֵי למגמה זו הינו הנכונות שלא להסתפק ב"הנחלת" בלבד, כי אם גם מוכנות לקלוט מה"טירון" רעיונות והצעות, אשר אולי ישפיעו על התרבויות אליה הוא נכנס וישנו אותה במשהו. ישות מלא של הגישה המרוכתית עשויה לאפשר ל"מצטרף" לא רק להשתגל

לתרבות החדש, כי אם גם לתרום לה ולהעשרה תוך כדי תהליך הלימוד עצמו.

על פי תפיסתה של דוברת אין מקום להתמקדש בפרטיו מידע תרבותתי, אלא לנסות להכליל ולארגן אותו כזרה של תבניות מחשבתיות כוללות. גישה זו משקפת את ההתייחסות ההוליסטית שללה אל מושג התרבות. במבנה עצמו, טוונת דוברת, אוצר ידע תרבותי רב. לכן יש לאפשר לטירון נוכחות אינטנסיבית וחשיפה מתמשכת ובכלה אמצעית בתחום המבנה הזה כלו.

הנחה נוספת של דוברת היא שלמידת התרבות מתרחשת כל הזמן ולא רק בסיטואציות מובנות. לימוד התרבות מתרחש בעצם חשיפתו המתמדת של ה"טירון" אל התרבות החדשה על מבניה השונים, ותוך קיום אינטראקציה אינטנסיבית ורצופה עם מגוון רחב של חברים בתוכה. במקורה בו אנו עוסקים, של מדריך נוער בפנייםיה, מעבורי הידע התרבותי הם רבים: חברי הנהלת הפניםיה, הממונה היישר, המנהה החברתי, העמיתים במוגלים השונים: שותפים לעבודה באוטה קבוצתית, באותה שכבה, בצוות הפניםיה כולם, בצוות הבין-מקצועני, וכמו כן, החניכים עצם. קיימים גם בעלי תפקידים רבים, ביניהם מרכז השכבה, אמהות הבית, מדריכים ותיקים, מורי ביה"ס, עובדי חדר האוכל, החצר, המשק, המינהלה ועובדיה הייעוץ. בנוסף לכך ניתן למלמד ממערכות ההשתלמות וההנחייה באופן מודע בהעברת הידע התרבותי הנ"ל. הכוונה לכל מערכות ההשתלמות וההנחייה המקצועית, על בסיס מוסדי או ארכי, המושתתים ככל על יסוד של השתלמות תוך כדי עבודה. מטרת כל אלה הינה לסייע לעובד החדש לנתח את התנסיותו המקצועיית, ולעזר לו בתהליך פירוש המיציאות ובניתו "הזקות האינסטראומנטליות" והתסריטים האפשריים, האופייניים לתרבות אליה הוא מצטרף.

במודל מסווג כזה, התרבות אינה יכולה להיעשות באופן חד-סיטרי. אמנם, "הטירון" סובל מחסכים בידע, אותו עליו למלמד. עם זאת, על פי גישה זו, האינטראקציה המתפתחת בין הלומד לבין סביבתו נושאת אופי של דיאלוג פתוח על בסיס של הדדיות, והלימוד מתרחש בדרך של במידה התנסותית (experiential learning), מתוך הידברות וקבלת משוב צוף ויום-יום.

אני סבור, כי בדפוס התרבות המתאפיין על ידי גישה מערכית, הכרח שתבלוט נכונותה של המערכת הקולטת, تحت לסיטואציה הכוללית אליה נכנס הטירון ואפי לימודי. התיחסות כזו הינה חיונית על מנת לאפשר לו להפיק תועלת אופטימלית מהשהייה בתוך התרבות בראשית דרכו המקצועיית. התוצאה הצפואה מהתהליך למידה תרבותית, המתנהלת על פי דפוס שכזה, עשויה לעצב טיפוס של עובד המציגן בפתחות הרבה, באחריות אישית גבוהה כלפי תהליכי הלמידה, בగמישות מחשבתיות וביצירותיות. כל אלה הן חכונות בעלות חשיבות מרובה לעיטוקים מקצועיים הכרוכים בחינוך בלתי פורמלי של בני נוער, במסגרות פנים-ቤתיות וקהילתית אחת.

משמעותו של עובד חדש לתקידיו בפנימיה, באופן שביאר לידי הצלחה במגעיו עם חניכים ועמייתים בצוות אחד. יש מקום להנחת, כי גישה שכזו עשויה להיות יעילה לא פחות גם בתחוםי כניסה לעובודה של עובדי נוער במסגרת אחירות של החינוך הבלתי פורמלי וגם לגבי מורים ומנהנים בתפקידים שונים במסגרת בית-ספריות.

5. מושג "טקס המעבר" (*rites de passage*) ומשמעותו המיוחדת בתחוםי תרבויות בספרות האתנוגרפיה מופיעים תאוירים רבים המצביעים על מגוון עשיר של "טקסים מעבר" (*Rites de Passages*) על פי הגדוטה של האנתרופולוג הבלגי Van-Gennep (1908). העיקרון המרכזי מחייב בחינה אלה הוא שהמצורף לתרבות מוגבל מאד בתחום מרחב הבחירה והחלה העצמית שלו, כל עוד לא עמד בהצלחה ב מבחן "טקס המעבר". עד אז, לאורך התקופה בה הוא נהנה מסטטוס של "רוועד" בלבד, השופך למצובים של לחץ ניכר היוצרים, על פי Spindler, תחושה של "קומפרסיה". רק לאחר הצלחתו להתמודד עם " מבחני הכנסה" הנוגאים בתרבות החדש, הוא יכול לקבל "אישור" מקובצת הרוב על קבלתו המלאה כחבר רואוי ומקובל. הסטטוס החדש ותחשושת המקובלות יכולו לזכות אותו במידה הרפיה מתחיחס, אותה מכנה Spindler בשם "קומפרסיה". שספרו הקלסי בנושא זה התפרסם בראשית המאה, מגדיר את מושג *Van Gennep* Rites de Passages באופן הבא (בתרגום חופשי מצרפתית):

... חי היחיד מרכיבים מעברים שעוקבים זה אחרי זה. מגיל אחד למשנהו, מתפיסה עצמית אחת לאחרת. במקומות בהם קיימת הפרדה בין גילאים שונים, או בין עיסוקים שונים, המעבר הזה מלאה בצדון מיוחד. בנושא של מקצוע, הכוונה לתחלין של שליחנות, ואצל החברות הסמי-מתורות, בטקסים, מפני שאצלם שם אירוע איננו נדר לחלוtin ציבוני כלשהו ומימד של קדושה... זהה עובדות חיים בסיטי, שהיוו של היחיד מօדרה מסידרה של שלבים אשר הסוף של האחד מהווה את ההתחלה של השני: לדדה, התבגרות, נישואין, אהות/אבותה, התקדמות בעמד חברתי, החמחות במקצוע, גירושין ומות. לכל אחד משלבים אלה מתקדים טקסים שהמטרה שלהם היא זהה: להעביר את היחיד מסיטואציה מוגדרת אחת, לסיטואציה אחרת... (1908, עמ' 12).

בין מכלול טקסי המעבר מבין *Van Gennep*, בין שלושה סוגים עיקריים: טksi פרידה *rites de separation*; טקסים במצבי "תפר" *rites de marge* וטקסים הסמוכה *rites d'aggregation*. מקובל לחסוב כי ניתן להחיל תפיטה זו של טksi מעבר על אנשים בני תרבויות שונות בתקופות שונות של מחזור החיים שלהם. דוגמאות רבות, המצוויות בספרות האתנוגרפיה העוסקת בחברות שבטיות, מתמקדות בטksi מעבר של צעירים המציגים להברה המבוגרים. עם זאת, ניתן לאתור גם מצבים של לימוד תרבותי, אשר מרכיב טקס המעבר יכול להיות רלוונטי לגבייהן. למשל, מצורף חדש לקיבוץ שחביב לעבר תקופה של "מוסדות", או מבחני "קבלה" שחביב לעבר חנוך חדש הנכנס לפנימיה, או טירון

בשלבים הראשונים של שירותו הצבאי, וגם עובד הנכנס לעיסוק מקצועי ולמקום עבודה חדש וור לו.

במחקר זה ניתנה תשומת לב מיוחדת לאירועים שניתן לייחס להם משמעות סמלית של טקסי מעבר. בגלל ההקשר המיחד בו אנו דנים (עובד נוער הלומדים תרבות פ羅פְּסִיּוֹנְגָּלִיטָה ואירוגנית חדשה), הרי שטקסי המעבר בהם יודבר הינט ביסודות מן הסוג שמכנה Van Gennep בתורת טקסי הסמכתה (rites d'aggregation). בסוג זה של טקסי בולט מימד "המחן" והיכולת להפגין שליטה בידע תרבותי, שהייב הטירון להוכיח לפני שיזכה ב"הסמכתה" מטעם בני התרבות אליה הוא חותר להצטוף.

מצאי המחקר: "טקס המעבר לתפקיד המדריך"
ושמעותו בתחום הלמידה התרבותית של העובדים החדשים

בתהליך עיבוד הנחונים האתנוגרפיים שנאספו במהלך עבודת השדה של המחקר ביקשתי לזהות האם ישנים ארבעים בתחום הלמידה התרבותית, אותו עוברים המדריכים החדשים, שניתן לייחס להם משמעות של טקס מעבר. במהלך התכזיות והראיונות הממושכים, קיבלה בולטות מיוחדת חווית המפגש הראשון הישיר והבלתי אמצעי של מדריך הנוער עם קבוצת החניכים שהופקדה בידו. הסתבר לי כי זויה חוויה משמעותית ביותר עבור כל מדריך נוער חדש. יש לומר כי לא מדובר כאן בטקס של ממש, כי אם בתופעה המכבלת משמעות סימלית של "טקס מעבר" רק בזכות העובדה שככל "השחקנים" באירוע רואים אותה כך. מסתבר כי ההכרח להצליח להתקבל על ידי קבוצת החניכים כמקור סמכות בתוך פרק זמן קצר מ투אר בכל הפנימיות שנחקרו כהתמודדות קשה ביותר לכל המדריכים החדשים. רבים מן המדריכים מצינים את המפגש הראשון עם הנוער, כחויה חזקה ביותר הזוכרה להם מיימי וראשית כנסיהם לעבודה. צוין כי מרביתם מתארים פרק זמן זה כרווי מבחח רב ביותר. אחדים אפילו מתיחסים לתהווית "המחן" אותה חשו במוניים טראומטיים. החוויה הקשורה במפגש זה הינה בעלת עצמה רבה כל כך, שהגעתי לידי מסקנה כי ניתן לייחס לה משמעות דומה לו של "טקס מעבר".

יש צורך להבהיר, כי נעשה כאן שימוש שימור במושג "טקס המעבר" הנחשב על-פי רוב לאירוע חרד-פערמי. טקס המעבר שיוצג להלן מתרחש במהלךה של תקופה זמן מרכזות וקצרה יחסית, הנמדדת אצל חברים, ואצל אחרים בשבועות מספר. עם זאת, האינטנסיביות של המגע בין המדריך לחניכים מאפשרת לראות ברצו האירועים הללו ייחידה שלמה אחת, בדומה לתמונה המתבלת בסרט אניימציה, בו הרצה מהירה ורצופה של צילומים בודדים יוצרת בעניין הצופה ובתוודתו תחושה של חמונה שלמה אחת. באופן אנלוגי, אני מבקש להציג את רצף האירועים בתקופה הראשונה של מפגש המדריך החדש עם חניכיו כיחידה הנתפסת כשלמות אחת בתודעתו. רצף זה מוגדר על-ידי בתורו "טקס המעבר לתפקיד מדריך הנוער בפניםייה". נקודת הפתיחה במפגש של המדריך החדש עם קבוצה בנייה הנוער מתאפיינת במבחנים של כוח. החניכים מנסים את כוחם בדרישה וביסירוב לקלם את מרותנו. המדריך, לעומת זאת, חייב להציג הכרה מצד החניכים בסמכותו החינוכית. באם

לא יצליח בכך, הוא לא יוכל לתקוף ולملא את הציפיות שהמערכת תולח בו. זה מוגש ISR וקשות, אליו מתייצב המדריך לבדו אל מול הקבוצה של חניכים מתחברים ה"צמאים לדם"... התחמודדות רוויה במתוח בגלל היותה גורלית לעתיד מערכת היחסים שתפתח בין המדריך החדש לבין חניכי הקבוצה. זה מבחן ראשון וגורלי של המדריך לעבר בהצלחה על מנת להתקבל על ידי חניכיו ועמיתיו כאחד לחבר ראוי בתוכות אליה הוא מבקש להצטרף. מהות המבחן נועוצה בשאלת האם המדריך יצליח ליצור במחירות מערכת של הידברות ותשורת עם חניכיו. שיש בה יסודות של אמון הדדי ראשוני, וכוננות של החניכים לקבל אותו, להכיר בסמכותו עליהם, ולהענות להנחיותיו.

למדריך המצליח במשימה זו יש סיכוי להשליט את מרותו על הקבוצה ולהניג בה משטר ונוהל ההולמים את הציפיות שלו ושל הממנונים עליו. אם לאו, הוא עלול לאבד את האפשרות לכובן ולהשפייע על התהליכיים המתורשים בקבוצה. מדריך שאינו מסוגל ליצור נקודות אחיזה בתחום הקבוצה הופך מהר מאד לחסר משמעות בעיני חניכיו. כחוצאה מכך גם הנגativa הפנימית לא תתן בו אמון, מפני שהוא לא יוכל למש את הציפיה לשמש בתפקיד מתווך התרבות המועד לו.

טקס מעבר זה הינו מבחן בסיסי, אשר על פיו יקבע אם המדריך יוכל להמשיך בתחוםודדות עם שאר מרכיבי העיסוק, או שיאלץ לפרוש מיידית מן העבודה. רק מדריך אשר מסוגל לעבר את המשוכה הזאת ייחשב כדי שעמד בהצלחה בטקס המעבר, ותיפתח בפניו האפשרות להצטרף אל קהילת המכנים בצוות הפנימית במעמד של חבר בעל זכויות.

על מנת להדגים את מהותו של טקס המעבר שהוצע לעיל בחרתי בדוגמה אחת מתוך החומר האתנוגרפי, שמציגה מקרה של מדריך שעבר "טבלת אש" זו בהצלחה. הנה קטע מראיין עם ש. כשהשה שבועות לאחר תחילת עבודתו כמדריך הפנימית:

...בהתחלת היה לי קשה מאד, הייתה נורא במתוח ובלבטים עם עצמו. האם נהגת נכוון שבחרותי כעיסוק זה? ... אולי בכלל זה לא מתאים לי? ... השינוי החל ביום בהיר אחד, פתאום הרגשתי שנעים לי ואני הנה יותר ווותר להימצא במחיצתם של החניכים. הרגשתי שאני מצליח לרכוש את אמוןם, הם קיבלו אותי ואני הצלחת להציג אליהם ולהשתלב עם הקבוצה... נורא רציתי להיות אחד ומקובל עליהם וחשתי שלא אצליח, והנה זה בא: אני חש שהם ממש גאים אליו, ונפתחים בקלות, מספרים לי סיפורים אישיים בזורה ממש מפתחעה... גם הבנים ואפילו הבנות... וטעל לכל, הם נשמעים לי וממלאים את ההוראות שלי על הצד הוטוב כיוזר... אני בהחלט מרגע שגם מבחינתם של החניכים וגם מבחינתי של עברתי את " מבחן הסף" ... השבו עייר אצלם בקבוצה מרכזו הפנימית. אחרי ההערות החשובות ששמעתי מהם אני מבין שגם מבחינתו אני בפנים! ...

ניתן לראות באורה ברורה למדי, כי יצירת הקשר הבסיסי עם החניכים, שהוא תנאי הכרחי כדי להתקבל על ידם בסמכות חינוכית, מהוות את "נקודה ארכימדת" להסמכה של המדריך

החדש לפנימיה. מי שנכשל בכך מרגיש עצמו מאוים על ידי החניכים, והשהות במחיצתם הופכת עבורו למושה וגישה קשה ביתר. זהה, על פי רוב, תחילה של תהליך התנטקות המפעיל כוחות צנטריפוגליים הדוחפים את האדם החוצה. לעומתם, המדריכים שהצליחו ביצירת מגע ראשוני חיובי עם החניכים, מוצאים במפגשים אלה סיפוק הולך וגובר. בכך גדלה המוטיבציה שלהם לתרום לחניכיהם ולשותם במחיצתם עוד ועוד. הכוחות הפועלים הם הפוכים, צנטריפוגליים והכוון הוא פנימה. למדריכים כאלה יש סיכון טובים להיקלט בהצלחה ולהתמודד בעבודה. לשם דוגמא נבחן מקרה הפוך, המתאר כיישלון בטקס המעבר. להלן קטע מראין עם מרכז פנימיה, ימים אחדים לאחר שנאלץ לפטר את המדריך מ...
חודשיים בלבד לאחר שהחל בעבודתו:

...המקרה של מ. מצער אותו מאד. אתה יודע שנאלצנו להביא אותו לידי התפטרותה מפני שהמצב בקבוצתו הפק להיות בלתי ניסבל... שום דבר חיובי לא קרה במפגש שלו עם החניכים! כולנו התרשםנו ממנו טוב מאוד מאד בהתחלה. בחור אינטיגנטי, בעל ניסיון בהדרכה בצבא, בתנועת נוער ובפנימיה. בניגוד לציפיות, הקשר והגע שלו עם החניכים זה היה משחו נורא... ממש "צער בעלי חיים" היה לראות אותו במעמד זה, במיוחד במפגשים עם הקבוצה כולה, ואפילו עם קבוצה קטנה של חניכים. אני חושב שהוא לא מתחאים מכך האישיות שלו... הקבוצה ממש דחתה אותו מפניה... הוא היה לגמרי חסר משמעות בעיניים... לא הצליח למצוא שפה מושחתת אליו למלות שעשה מאמצים רבים וניסה להתקרב אליהם ולעזר לחניכים בכל מיני תחומיים (לימודים, שיחות אישיות וכו'), אבל הוא לא מצא את הדרך... ל夸רת הסוף הוא נכנס למן מעגל סגור. היה והוא השקיע כל כך הרבה מאמצים כדי להתקרב אליו החניכים והם דחו אותו, הוא החל להגיב במין התנסאות מטופשת, היה מעלייב אותם ופוגע בהם, זה כמו העמיק את הפער בינהם עוד יותר... בסוף הוא היה ממש אומלל, היה לגמרי מבוהל כאשר היה במחיצתם של החניכים, מין פחד משתק... לא היה מסוגל להתחבטה בצוורה מסוימת לידם, היה כל הזמן לחוץ ומתחוץ, והם פשוטו עשו ממן צחוק... במצב עניינים זה, לא נותרה לנו ברירה ונאלצנו להציג לו לפרש בכבוד אחרה נאלץ לפטר אותו, והוא הסכים לזה מיד...

דוגמה זו מבהירה את משמעותו האכזרית של כיישלון בטקס המעבר" ועד כמה דרמטית היא ההתרדרות הנורמת כתוצאה מתנהו. "טקס המעבר" בצוותו זו, תואר על ידי כל החוקרים כחויה קשה למדי. רק אנשים חזקים, בעלי כושר עמידה, מטוגלים היו לעברו בהצלחה מבחן כזה, המתוור על ידי ריבים מהם כ"טבילה אש". יש מקום לחמה האם אכן והוא ככל המxon האופטימלי להפקיד רגish כמו זה של מדריך הנווער? האם אלה שמצליחים לעבור בהצלחה את טקס המעבר שהווצג לעיל הינם אכן האנשים המתחאים ביוותר, מבחינת CISורייהם האישיים, לעסוק בעבודה ישירה עם בני נוער מתבגרים? במיוחד מעניינת השאלה האם יש מקום להשאיר את "טקס ההסכמה" הנ"ל בצוותו ה"טבעית", או שיש צורך בהתערבות ממוסדת מצד המוסדרת הקולטה תוך כדי התחלת?

אין ספק ששאלות אלה מחייבות בחינה יסודית. במיוחד עניין scrutיןם בחונן האם

העברית מכוונת עשויה למנווע מצב בו "המionario הטבעי" יbia לידי הצלחה רק אם הטיפוסים ה"קשוחים" ו"השודדים"? ניתוח צרכיהם של בני נוער מתרגמים בכלל, וחוני חמיות בישראל בפרט, מלבד כי הם מייחלים למפגש עם אנשים וѓישים, אשר יהיו מסוגלים להבין אותו וליצור עם תקשורת בין-אישית המתחבשת על אמפתיה מרובה. עם זאת, התוצאות שקיימות מلمדות שאנשים רגושים יתחשו לעבור לבדים ולא העברות מדרכיה את הסף שמייצג "טקס המעבר" בצורתו "הטבעית", שהזונה לעיל. לפיכך ישנה חשיבות מיוחדת בבחירה השאלה, האם ישנו הבדל בהתייחסות לטקס המעבר בדרוסי חירבות שונות? לשאלת זו אנסה לחת תשובה בהמשך.

הגישה "המערכתית", שבולטה בדפוס התירבות בפנימית "אלוני אבא",⁵ מתבטאת בין היתר בכך שהעובד אינו נותר, כמעט בשום שלב, לבדו אל מול המציאות התעסוקתית. מעורבותם של מרכזי השכבות ו"המנחים" השונים הינה אינטנסיבית עד כדי כך, שגם במצבים שהוגדרו כחלק מאותו "טקס מעבר", נמצא העובד החדש בליווי מתמיד, ישיר או עקיף, של גורם מנהה כלשהו. דוגמה לכך ניתן למצוא באופן בו מגדירים מרכז השכבות בפנימית "אלוני אבא":

... אני רואה את תפקידך כמו שחייב לתמוך ולהזק את העובד החדש, להדריכו תוך כדי ביצוע התפקיד, ולספק לו היוזןchor וצוף על מנת לאפשר לו לתקן טויות ולשפר את תפקודו באופן מיידי... .

ניתן היה אולי לפרש מעורבות כזו כ"חונקת" ומגבילה, אך לא כך הם פני הדברים ב"אלוני אבא". המדריכים החדשים חשים את היסוד ההדורתי העומד ביסודו של דפוס זה ומקבלים ממנו חיזוקים רבים. חיזוק לטענה זו ניתן למצוא בקטע מריאון עם מדריך בשם ק. שמחיש זאת היטב:

... מרכז השיכבה שלי הוא ממש אלף-בית. ישו מן היום הראשון הרגשתי מצדו ביד מושחת לעוזה. הוא לא משחק את "בעל הסמכות", למרות שהוא הממונה עליו, ואני מתייחס אליו במלוא הכאב וההערכה, הוא מהוועה עברורי עצין מדריך ומלואה מקצועית... אני מקבל ממנו חיזוקים ו-*feed back* מיידי, לאורך כל הדרך, וזה חשוב לי מאד... במיוחד בשבועות הראשונים, כאשר המפגשים עם קבוצת החניכים לא היו פשוטים בכלל... הרגשתי שהחניכים בוחנים ומנסים אותי כל הזמן. ידעת שגם ההנאה בוחנת איך אצליח להתמודד עם המשימה... המרכז היה איתי כל הזמן. גם אם לא היה נוכח תמיד פיסית. עצם העובדה שיכולה להתחלק איתה בכל דבר, לנתח ולהתיעץ, גרמו לכך שלא ארגיש בזוד במערכה... בהתחלה התנהגוו היתה נראה לי קצת שונה... הוא נראה אדיש כזה... לא תמיד מגיב מיד לדברים... אבל בסוף הסתבר לי שהוא רק למראית עין והוא הקשיב לכל מילה שאמרתי והתייחס אליה במלוא הרצינות.

5. שמות המוסדות הפנימיים המופיעים בעבורה זו: "אלוני אבא", ו"ירמות חורש", הינם ברורים.

הנקורה הבולטת בדבריו של המדריך היא שגם הוא נמצא בתחוםודדות ישירה אל מול בני הנוער, הרי שבפועל הוא חש עצמו "עטוף" במערכות תומכת מצד עוכבי כפר הנוער ומנהלו. על פי עדותו, תחושה זו מסייעת לו להתחמורר עם האתגר שמציבים לו החניכים בתקופה מבחן "טקס המעבר". מסתבר, כי מדריך אשר אינו מצליח לעמוד בבחן זה בניסיבות שתוארו לעיל, אינו ניתן בכישורים הדורשים לצורך מיולי החקלאה.

אחד המאפיינים הנוטפים של טקס המעבר ב"אלוני-אבא", הוא שהנהלת הפנים מיהה עושה שימוש ייעיל בבחן זה כאמצעי עזר נוספתimin העובדים, במהלך חודשי העבודה הראשונים שלהם. המדריכים החדשניים מתגברים לעובדה לאחר תהליך מין ורשות טחת' יחסית ונעדר תיחסם, המתבסס בעיקר על התרשם אינטואיטיבית של המנהל וצוחות המרכזים מן המועמד במהלך הקבלה.

ניתוח ההתרחשויות הפנימיות מגלה שבתקודעתם של חברי הנהלה נתפסת הערכת תפקודו של המדריך עם חניינו במחלה השובעות הראשונות לשובתו, כתהילך המינוי "האמתית". אולם מדריכים, אשר לא מצליחים לעמוד בבחן הבסיסי שהוגדר על ידי כ"טקס המעבר" למורות הליווי והעזרה הנtinyנים להם, מוכרים כבלתי כשירים לעובדה, ושובותם מופסקת ללא דיחוי. במהלך המחקר נצפו מקרים אחדים של מדריכים חדשים

כאליה, אשר נכשלו כישלון חרוץ ב"טקס המעבר", ונפלטו מהר מאד מהמערכת. ממצאי המחקר מראים שהמעורבות התומכת, כבר במהלך "טקס המעבר", מביאה לידי כך אנשים בעלי רגשות לאחוריים, כשור אמפטי, ויכולת בסיסית להניג קבוצה, מצליחים לעבור בבחן זה בצוරה טובה יחסית. לעומתם, אלה אשר למורות החטמיקה הנtinyנת ב"אלוני אבא", אינם מצליחים לעמוד בתחוםודדות זו, נתגלו כמו שבאמת אינם מתחאים לשמש בתפקיד של מדריך נוער.

דיוון ומסקנות

ניתוח הממצאים האמפיריים מאפשר להגדיר באופן אינדוקטיבי מספר קטגוריות ממשמעותיו להבנת תהליך הכניסה לתפקיד המדריך. קטגוריות אלה משמשות דאשי פרקים לניתוח דפוס "התירבות", אליו נחשפים המדריכים בפנימיות השונות. בעובדת זו התחמקתי בהיבט מרכזי אחד שהוא: **משמעות טקס המעבר**. באמצעות דיוון זה ניתן היה לראות עד כמה המסגרת התאורטית של לימודי התרבותית מתאימה לשם ניתוח תהליכי הכניסה לתפקיד של מדריך הנוער. בעובדת זו נעשה ניסיון לאפיין את דפוס התירבות אליו נחשפים המדריכים החדשניים בכל אחת מן הפנים. תוך **ישום היוריסטי של מודלים תאורטיים להעברת תרבויות** (Kaplan & Manners, 1972), תוך **הتمקדות בסוגיות "טקס המעבר"** לתפקיד המדריך בכפרי הנוער שנחקרו.

ב"רמות חורש" נותח תהליכי הכניסה לעובדה של המדריכים ואופיין דפוס העברת התרבות המתורשת שם על פי מודל "הקומפרסיה-דקומפרסיה" של ספינדל. בפנימיה זו מצאתי דפוס תרבויות, המהווה גירסה חלקית ובלתי שלימה של המודל התאורטי הנ"ל. על פי הדפוס הרווח ב"רמות חורש", מתקיימת ה"קומפרסיה" באופן מתחמיך ולא הבחנה

ואילו אפשרויות החרפיה ("דקומפרסיה") לעובדי הפנימייה החדשים הין מועtotה למדן. בניתו דרך התיאחשותה הפסיכית של הנהלת הפנימייה כלפי החמודות של המדריכים החדשים עם "טקס המעבר", ניתן לראותו ביטוי למידה הסטטי של דפוס העברת התרבות הנהוג בפנימייה זו. בדוגמה שהוזגה לעיל, מדווח מרכז הפנימייה על כשלון מדריך בטקס ההסמה שערכו לו בני הנעור. עם זאת, בולטת העובדה שהוא, כאמור להנחתית המדריכים, אינו רואה עצמו צד שאמורה להיות לו מעורבות פעילה באירוע שכזה. לא נשמעת בדבריו, אפילו ברמז, מחשבה אודות הצורך להעברות הדרכתיות או אחרת, שתוכל לסייע למדריך להצליח בתמודדות זו. התהוושה היא שבდפוס הנהוג בפנימייה זו, המדריך החדש מושך אל "המים הקרים" והנהلت הפנימייה יושכת על הגדר ומצפה לראות כיצד הוא יצא מהחמודות הזירה עם חניון.

אין לי ספק כי זהו ביטוי לתפיסה כלפי תפkid המדריך שהיא קיצרת טוח וכבלתי פרופסונלית. התוצאה שנצפתה מדגימה את העובדה שבמקום להציג תזהלך של למידה תרבותית דינמית, התפתחה במקורה זה תזהלך מואץ של שחיקה ונשירה מהירה מן החפkid. הכנוי שנתתי לדפוס העברת התרבות ב"רמות חרוש" הוא "קומפרסיה בלבתי תכליתית". ניתן גם לקבוע, כי התיאחות שבעדו עומדת בסתריה גמורה למערך היצrcים של העובדים החדשים שנחקרו גם הם במהלך המחקר (גרופר, 1992; 1992; Grupper & Eisikovits, 1992). מעבר לכך, נתגלה כי המדריכים שמצlichים לשורוד בטקסים מעבר אלה, ללא קבלת הדרכה משמעותית, מתקשרים עם בני הנעור על פי דפוסים בעלי אופי "כוחני" למדי. זאת בניגוד גמור לצורכי האמיתיות של החניכים שזוקקים לדמות של מדריך אמפטטי, רגיש, ובגל שיקול דעת עמוק וכוכל.

התיאוריה "המערכתיות" של דוברט שימושה כלי היוריסטי לאיפיון דפוס התרבות בפנימית "אלוני אבא". בפנימייה זו נתגלתה נוכנות גבוהה לאפשר למדריכים החדשים למידה התנסותית. למידה שנעשתה תוך אינטראקציה מתמדת עם בעלי חפקידים שונים ומגוונים. מצאתי שצורת התיאחשות בפנימיה זו לסוגיות "טקס המעבר" שהמדריך עobar הינה שונה בתקלית. הדוגמה שהוזגה לעיל מבילה את מודעותם הגבוהה של מנהלי הפנימייה לצורך בליווי המדריך החדש וחמיכה בו, לכל אורך תזהלך, על מנת שיצליח לצאת מהתמודדות זו כשידיו על העלונה. התוצאה שנצפתה בפנימית "אלוני אבא" היא שמרבית המדריכים החדשים מצlichים לעמוד בבחן זה תוך פיתוח יחס אמון וקייבנה בנים לבני החניכים. נושא "המשמעות" יזרום בפנימייה זו לסדר עדיפות נמוך יותר, והאווראה יכולה הינה הרבה יותר חמה ובלוו פורמלית.

התוצאה המצתברת מכל הגורמים הנ"ל היא שבתנאים כאלה מצליה מדריך הפנימייה החדש ללמידה את מוכייבו השונים של האקלים וחוובות המקומי במיראות גבוהות יחסית. יתרה מזו, אם להסתמך על הממצאים ב"אלוני אבא", הרי ניתן לקובע, כי החזילך המתנהל על פי דפוס "מערכתי" מתאפיין ברגש על "למידה" והתפתחות מקצועית. זאת, בניגוד ברור לסתוד "השחיקון" והנשירה הנובעת ממנה, שנובלט בדפוס העברות התרבותמן הסוג שנמצא ב"רמות חרוש", תזהלך, המתרחש על פי הדפוס "המערכתי", מאפשר למדריך לבחון את עצמו, ללמידה גישות ומונחיות רלוונטיות לתפקידו ולשפר "בזמן אמתי" את

תפקידו כמדריך נוער. חשוב לא פחות מכל אלה הינה יכולת הניתנת לו, תוך כדי כן, לבחון ולשקול את מידת רצונו והתאמתו לקרירה מקצועית אורך טוח בתחומי העבודה עם ילדים ובנין נוער. המיד "ה לימודי" שמאפיין את הסיטואציה יכולה מנטרל לא במעט את גורמי השחיקה, וגם הנשירה מן העבודה מצטמצמת בהתאם. יתרה מזאת, ישנן עדויות לכך שמדריכים מפנימיות "אלוני אבא", בעלי נתונים בסיסיים מתאימים לעובדה עם בני נוער, הצליחו לעמוד במבחן "טקס המעבר" ביותר הצלחה מעמיתהם ב"רמות חורש" בזכות הסיעע, התמיכה וההדרכה שניתנו להם בפנימיה זו מן הרגע הראשון לכניסתם לעובדה.

בקבוצות Kaplan & Manners (1972) בחרתי להכליל את הממצאים באמצעות בניתו של מודל "היוריסטי" (Heuristic model), המגדיר תנאים ליצירת תהליך אופטימלי להכנסת מדריך נוער חדש לתפקידו. על סמך ממצאי המחקר ניתן לטען כי ככל שמציאות חייו של המדריך החדש תחקר יותר למצב "אידיאלי" זה, כך יהיה תהליכי העברת/רכישת התרבותות מוצלח יותר. למרות העובדה שהמחקר כולם נערך עם מדריכי נוער בפנימיה, נראה לי שהнтוחת התאורטית וההכללות המנוסחות במודול זה ישמים במידה רבה גם לגבי מסגרות חינוך בלתי פורמליות בקהילה, ואפילו לגבי תהליכי כניסה כנסיים של מורים, יועצים ועובדדים אחרים במסגרת בית-ספריות, שתפקידם מביא אותם לידי מגע קרוב וrintensיבי עם בני הנוער בסיטואציה קבוצתית.

המודל היוריסטי

על פי הדגם התאורטי המקובל למודלים היוריסטיים, בחרתי להציג את ההכללות בצורת היגי חנאי, שמנדריכים את המתכונת האופטימלית לתהליכי הכנסתו לעובדה של מדריך נוער חדש:

1. ככל שהתנסותו של העובד בטקס המעבר תהיה חיובית יותר, כך יפתחו יחס קירבה בין החניכים, ותגבר תחושת הביטחון והסיפוק שלומן העובדה.
2. ככל שיושקעו יותר משאבים בהדרכה ובנהנחתה המקצועית של המדריכים החדשים, כך הם יאמצו התייחסות רצינית יותר כלפי עיסוקם בפנימיה, ויגלו נוכנות להשקיע מאמץ בלימוד מומנוויות ופיתוח כישוריים הנחוצים לביצוע נאות של התפקיד.
3. ככל שייהי במציאות התעסוקתית של המדריך החדש בפנימיה איזון טוב יותר בין מינדיים של "קומפרסיה" לדkomprisa, כך יפתח תהליכי למידה תרבותית קונסטרוקטיבי וינוטרלו גורמים המביאים לידי שחיקה.
4. ככל שגיישת הפנימיה לתהליכי התירבות של המדריך החדש תהיה בעלת אופי "מערכת", והשדרים המגיעים ממעברי התרבותות השונים יהיו קוהרנטיים יותר, כך יקח על עצמו הלמד תפקיד פעיל בתחום רכישת התרבותות.
5. ככל שהמציאות התעסוקתית מאפשרת למדריך מענה מספק לצורך האישית שלו להתנסות באווירה של מוטוריום המאפשר "ניסוי וטעיה", כך ישא תהליכי כניסה לעובדה

אופי "לימודי" מעשר ומטפח, שתוצאותיו יבואו לידי ביטוי בכנסה מוצלחת יותר לתפקיד.

המודול ההירוטיסטי יכול להיות מושם באופנים שונים. דרך אחת, הינה לחת אתו כביסס לתיכנון מהליק מוכנה להכנסות של עובדי נוער חדשים לחפקים. כיוון אחר יכול להתבצע בהפיקתו לכלי לשם ניתוח ו"אייחון" דפוסי הכנסות לעובודה של עובדים חדשים במוסדות פנימיתים שונים. ניתן לבנות רצף תארטטי, הכולל את האלטרנטיבות השונות, של דפוסי הכנסות לעובודה של עובדי נוער חדשים בפניםיות. רצף זה יאפשר לאפיין את הדגם הייחודי אליו נחשף המדריך החדש בכל פנימיה בנפרד. במקרה אחד של הרץ' נמצאת גישה, המתאפיינת בהעמדתו של לומד-התורבות במצב פסיבי יחסית. על פי דגם זה העברת התורבות מתבצעת תוך הפעלה לחץ מרובה על העובדים החדשים, שנאלצים להגיב בהפעלת מגנונים של שרידה כדי לנשוח ולהיקלט במערכת. העברת תרבויות מסווג זה איננה יכולה להתיחס למטרות לימודיות ארכוטות טווח, והיא מתעלמת מן מצריכיהם של העובדים והן מדירות התפקיד. תוצאה תייחה של גישה כזו מתבטאות בשחיקה מואצת שגוררת אותה שיעורי גבוהים ותחולפה מרובה של מדריכים.

בקצה השני של הרץ' נמצאת הגישה "המערכתי", המבאה לידי רכישת התרבויות בדרך של לימוד התנסותי אקטיבי. הכנסות של עובדי נוער חדשים לעובודה בפניםיה, המונעת על-ידי חפיסה כזו, מתאפיינות בנוכנות ובה להדריך ולסייע לעובדים החדשים בתהילן הלמידה. סיוע כזו מתבצעה בעשיית שימוש במשאבי המוסד הפנימייתי לשם הבניית הסיטואציה ההליסטית של העובד החדש, כך שתעוזד יזומות עצמיות משלו והתנסותית מגוננות במהלך חווית העבודה הראשוני. התוצאה מהבתאrat ביצירת סביבה תעסוקתית שמעודדת ניסוי וטעיה ומתאפיינת במימי מורותרים ל"ימודי" ומטפח. שהיא אפשרה לעובדריה,

בין שני קצוות אלה ניתן לשרטט רצף של ממצבי בניינים שונים. ניתן למקם על פני כל פנימיה, ולאפיין, על ידי כך, את דפוס העברת/רכישת התרבות שנהוג בה. המודול ההירוטיסטי שהוצע לעיל יקבל או משמעות נוספת או כלאי אייחוני. הזרה בה מתקיים טקס המעבר לתפקיד המדריך, בכל מסוד פנימייתי, ישמש במערך אייחוני זה מרכיב חשוב שמנדריר את אופיו של התהילך. ניתן היה לכך, לאחר ולוחות מצבים שלليلים המבאים לידי נירה ומאידך, ניתן היה להציג על דפוסים מוצלחים שבאים לידי טיפול בישורים מתאימים, ומאפשרים לעובד הנוער החודש לצמוח ולהתפתח בתפקידו. נראה לי שנitin לא קושי לישם גישה זו גם לגבי עובדים בחינוך הבלתי פורמלי בஸגורות קהילתיות שונות. יש מקום לבחון גם את ייעילותו באיחון תהליכי הכנסות לעובודה של מורים ובכלי מקצוע בחינוך הפורמלי בכל סוג של מסגרת חינוכית אליה הם מצטרפים.

ביבליוגרפיה

גוטסמן, מ. (1980). "התמקצעותה של ההדרכה בכפר הנוער הישראלי" בתוך עידיאל, ש., שלום ח. ואראלי, מ. (עורכים). *טיפול נוער במצוות וחינוך בפניםיה* (עמ' 289-295).

תל-אביב: צירוקובר.

גורופר, ע. ואיזיקוביץ, ר. (1992) "עובד הנוער הזוקן למורתורים, חקר צרכי ההתקהחות המקצועית של מדריכי פנימיות חדשים." בוחן: מ. אריאלי (עורך), *פנימיות: צוותיה וקהילתיה*, תל-אביב, 94–80.

גורופר, ע. (1992) "להיות למדריך בפנימיה", חקירה אנתנוגרפית של תהליך הסוציאלייזציה המקצועית של עובדים חדשים לתפקידם, עבודה שהוגשה לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה, בה"ס לחינוך, החוג לחינוך.

קשתי, י., אבירם, ע., בנ-צבי, ח. ושגיא, י. (1991) *חיי יומיום בפנימיות נוער*, תל-אביב; הוצאת רמות.

שלסקי, ש. (1975) "תמורות בדף התפקיד של המדריך החינוכי במוסדות פנימיות בישראל", עבודת גמר לתואר מגיסטר למדעים במדעי ההתנהגות והניהול. חיפה: הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל.

- Becker, H.S. (1962) The nature of a profession. In B.H. Nelson (Ed.) *Education for the Professions* (pp. 27–45). The sixty-first yearbook of N.S.S.E. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H.S., Geer, B., Hughes, E.O. & Strauss, A.L. (1977) *Boys in White*. New Brunswick, N.J.: Transaction Books.
- Beker, J. (1979) Training and professional development in child care. In J.K. Whittaker (Ed.) *Caring for Troubled Children* (pp. 205–231). San-Francisco: Jossey-Bass.
- Bertalanffy, L. Von (1968) *General Systems Theory*. New-York: Braziller.
- Boas, F. (1923) *Anthropology and Modern Life*. New-York: Norton.
- Bronfenbrenner, U. (1977) Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–530.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bucher, R. & Stelling, J.G. (1977) *Becoming Professional*. Beverly Hills & London: Sage Publications.
- Dobbert, M.L. (1975) Another route to a general of cultural transmission: A systems model. *Anthropology and Education Quarterly*, 6, 22–26.
- Dobbert, M.L. & Pitman, M.A. (1989) Cultural transmission: A review of existing theory and method. In M.A. Pitman, R.A. Eisikovits & M.L. Dobbert (Eds.) *Cultural Acquisition. A Holistic Approach to Human Learning* (pp. 46–59). New-York: Praeger.
- Eddy, E.M. (1969) *Becoming a Teacher, the Passage to Professional Status*. New-York: Teacher College Press, Columbia University.
- Eisikovits, R.A. (1989) Becoming a social worker: Applying the culture acquisition concept to a professional context. In M.A. Pitman, R.A. Eisikovits & M.L. Dobbert (Eds.) *Culture Acquisition, A Holistic Approach to Human Learning* (pp. 185–197). New-York: Praeger.
- Eisikovits, R.A. (1991) The child care worker as ethnographer: Uses of the anthropologi-

- cal approach in residential child and youth care education and practice. In J. Beker & Z. Eisikovits (Eds.) *Knowledge Utilization in Residential Child and Youth Care Practice* (pp. 275–291), Washington, D.C.: Child Welfare League of America.
- Eisikovits, R.A. & Kashty, Y. (1987) Qualitative research and evaluation in group care: An introduction. *Child and Youth Services*, 8, (3/4), 1–5.
- Eisikovits, Z. (1985) Changing career patterns in Israeli child care work. *Child and Youth Services*, 7 (3/3), 143–159.
- Etzioni, A. (1969) *The Semi-professions and Their Organization*. New-York: Free Press.
- Frake, C.O. (1964) Notes on queries in ethnography. *American Anthropologist*, 66 (3), part 2, 132–145.
- Gearing, F. (1973) Where we are and where we might go from here: Steps toward a general theory of cultural transmission. *Council on Anthropology and Education Newsletter*, 4 (1), 1–10.
- Goodenough, W.H. (1963). *Cooperation in Change: An Anthropological Approach to Community Change*. New-York: Wiley.
- Goodenough, W.H. (1970) *Description and Comparison in Cultural Anthropology*. Chicago: Aldine.
- Greenwood, A. (1957) Attributes of a profession. *Social Work*, July, 47–55.
- Grupper, E. & Eisikovits, R.A. (1993) 'Fostering moratorium' in residential child and youth care education. *Child and Youth Care Forum*, Vol. 22 (No. 3), pp. 177–193.
- Harper, S.I. (1979) *From Student to Nurse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Havens, L. (1973) *Approaches to the Mind*. Boston: Little, Brown.
- Hughes, E.C. (1963) Professions, *Daedalus*, 92 (4), 655–668.
- Kaplan, D. & Manners, R.A. (1972) *Culture Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kimball, S.T. (1982) Community and hominid emergence. *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 125–132.
- Kremer-Hayon, L. & Ben-Peretz, M. (1986) Becoming a teacher: The transition from teacher's college to classroom life. *International Review of Education*, XXXII, 413–422.
- Lacey, C. (1977) *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- Lortie, D. (1966) Teacher socialization: The Robinson Crusoe model. In *The Real World of the Beginning Teacher* (pp. 54–66). Washington, D.C.: National Education Association.
- Lussi, P. (1991) *Systemische Sozialarbeit*, Berne: Paul Hanpt.
- Maier, H.W. (1978) Child welfare: Child care workers. In J. Turner (Ed.) *Encyclopedia of Social Work*. New-York: National Association of Social Workers.
- Maier, H.W. (1979) The core of care: Essential ingredients for the development of children at home and away from home. *Child Care Quarterly*, 8 (3), 161–173.

- Malinowski, B. (1950) *Argonauts of the Western Pacific*. New-York: Dutton.
- Mead, M. (1963) Socialization and enculturation. *Current Anthropology*, 4(2), 184–188.
- Mead, M. (1970) *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*. New-York: Garden City.
- Ogbu, J. (1978) *Minority Education and Caste: The American System in Cross-culture Perspective*. New-York: Academic Press.
- Pitman, M.A., Eisikovits, R.A. & Dobbert, M.L. (1989) *Culture Acquisition, A Holistic Approach to Human Learning*. New-York: Praeger.
- Redl, F. (1966) *When We Deal with Children*. London: Collier & MacMillan.
- Ritzer, G. (1972) *Man and his Work: Conflict and Change*. New-York: Meredith Corporation.
- Schon, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner*. New-York: Basic Books.
- Schutz, A. (1970) A concept and theory formation in the social sciences. In D. Emmet & Macintyre (Eds.) *Sociological Theory and Philosophical Analysis* (pp. 1–20). London: MacMillan.
- Shuval, J. & Adler, I. (1980) The role of models in professional socialization. *Social Science and Medicine*, 14A (1), 5–14.
- Spindler, G.D. (1974) *From Omnibus to Linkages: Cultural Transmission Models*. Council on Anthropology and Education. Newsletter 5.
- Spindler, G. & Spindler, L. (1965) The instrumental activities inventory: A technique for the study of psychological acculturation. *South-western Journal of Anthropology*, 21, 1–23.
- Spardley, J.P. (1979) *The Ethnographic Interview*. New-York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spardley, J.P. (1980) *Participant Observation*. New-York: Holt, Rinhart & Winston.
- Thomas, D.C. (1982) Stages of professional development in child care work: A proposed model. *Child Care Quarterly*, 11 (2), 147–149.
- Triechman, A.E., Whittaker, J.K. & Brendtro, L.K. (1969) *The Other 23 Hours*. New-York: Aldine.
- Van Gennep, A. (1908) *Les rites de passage*. Paris: Editions Emile Nourry.
- Vanderven, K. (1981) Patterns of career development in group care. In F. Ainsworth & L. Fulcher (Eds.) *Group Care for Children* (pp. 201–225). London & New-York: Tavistock Publications.
- Wallace, A.F.C. (1961) Schools in revolutionary and conservative societies. In F.C. Gruber (Ed.) *Anthropology and Education* (pp. 40–54). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Whiting, J., Child, I., Lambert, W. et al. (1968) *Fieldguide for the Study of Socialization*, New-York: Wiley.
- Wolins, M. (1974) *Successful Group Care*. Chicago: Aldine.