



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גיליון 10, כסלו, תשפ"ב, דצמבר 2021

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

מרכזיותה של הבעלות הפסיכולוגית בחשיבה ובפרקטיקה של מורים לקולנוע

אלעד פיכמן¹

תקציר

מחקר איכותני זה אשר התבסס על ראיונות עומק חצי מובנים עם תשעה מורים ושמונה עשר תלמידים בבית ספר גבוה לקולנוע ביקש לבחון את התפיסות והפרקטיקות, במוצהר ובמשמע, של מורים לבימוי קולנוע, המתייחסות למעורבותם בתהליך התפתחות הזהות המקצועית של תלמידיהם. נמצא כי הבעלות הפסיכולוגית היא סוגיה מרכזית בתהליך החינוכי ובמוקד החשיבה והעשייה החינוכית של המורים. הבעלות הפסיכולוגית היא תחושת קניין כלפי הסרט עד כי הסרט נחוה לעיתים כשלוחה של ה"עצמי", ונמצא שיש בה שני קטבים המצריכים איזון דינמי ביניהם: "בעלות סגורה" - מאופיינת בשמירה מגנתית על תחושת הבעלות דרך אי שיתוף אחרים והימנעות מחשיפת שלבי היצירה. "בעלות פתוחה" - מאופיינת בשמירת תחושת הבעלות בתוך יחסי-גומלין עם הסביבה. נוסף על כך פורטו במחקר פרקטיקות ההוראה המרכזיות שבהן נוקטים המורים, ונדונה התרומה של המחקר לזירת החינוך לקולנוע והחינוך לזהות.

מבוא

במאמר זה מתוארת סוגיית הבעלות הפסיכולוגית וחשיבותה בלמידה, בהוראה וביצירה של קולנוע. נמצא כי סוגיה זו בולטת בחשיבה ובעשייה החינוכית של מורים בבית ספר גבוה לקולנוע, והיא מרכזית בחוויה הלימודית של הסטודנטים. סוגיית הבעלות הפסיכולוגית יכולה להשתלב בבסיס תאורטי להבנת תהליכים חינוכיים לגיבוש הזהות המקצועית בתחום הקולנוע, ואולי בתחומים אחרים. חוקרים רבים מתחום החינוך מוצאים בהתפתחות הזהות של התלמידים יעד חינוכי רצוי (Flum & Kaplan, 2006; Schachter & Ventura, 2008; Sfar & Prusak, 2005) אשר לא קיבל הכרה מספקת במערכות חינוך. מן הבחינה הפסיכולוגית, אדם בעל זהות בוגרת הוא זה שהפנים מטרות וערכים, נוטה להיות מכוון מטרה ובעל הנעה עצמית והערכה עצמית חיובית. לעומתו, אדם שלא הצליח בהבניית זהות בוגרת מאופיין במטרות לא יציבות, בתחושת ריקנות, בחשש ממחויבות, בחוסר החלטיות בנוגע למקצוע, בהימנעות מפעילות חקרנית ולעיתים אף בגרנדיוזיות ודיכאון (Blustein & Palladino, 1991). הגדרת התפתחות זהות הסטודנטים כיעד חינוכי וכגורם מתווך להשגת יעדים חינוכיים; תרומתם הפוטנציאלית של מוסדות חינוך לגיבוש זהות הלומדים; הכרה ב"זהות" כמנוח מרכזי בהמשגה ובהבנה של המעשה החינוכי - כל אלה עשויים לתרום ללמידה משמעותית ולהתפתחות האישית, החברתית והאקדמית של הלומדים (Flum & Kaplan, 2006; Kroger, 2007; Rich & Schachter, 2012; Wardekker & Miedema, 2001).

המאמר מבוסס על מחקר רחב יותר במסגרת עבודת דוקטורט² המכיל עוד סוגיות מלבד סוגיית הבעלות הפסיכולוגית. בכל סוגיה יש שני קטבים שעל הסטודנטים למצוא איזון ביניהם. בסוגיית הבעלות הפסיכולוגית - כלומר, תחושת קניין כלפי הסרט עד כי הסרט נחוה לעיתים כשלוחה של ה"עצמי" - הקטבים הם בעלות פסיכולוגית "סגורה", ובעלות פסיכולוגית "פתוחה". "בעלות סגורה" מאופיינת בשמירה מגנתית על תחושת הבעלות דרך אי שיתוף אחרים והימנעות מחשיפת שלבי היצירה. "בעלות פתוחה" מאופיינת בשמירת תחושת הבעלות בתוך יחסי-גומלין עם הסביבה. סוגיה זו תואר בהרחבה במאמר זה, יפורטו פרקטיקות ההוראה של מורים לבימוי התומכות במציאת איזון בין הקטבים, וכן ישולבו קטעי ראיונות המצביעים על בולטות הסוגיה גם בתפיסות הסטודנטים. להלן הסוגיות האחרות שנמצאו שלא יפורטו במאמר זה מפאת קוצר היריעה:

סטנדרטים והון אינדיווידואלי - האיזון הדינמי בין הכוונת המורים את תלמידיהם לעמידה בסטנדרטים מקצועיים גבוהים לבין אקספלורציה פנימית הכוללת דלייה של תכנים אישיים וביטויים;

התמרה ושימור פנטזיה - התמרה של מחשבות ראשוניות בלתי מעובדות ואוטופיות לאובייקטים במציאות - סרטים המבטאים את זהותו של התלמיד. התמרה זו נמצאת באיזון עם שימור הפנטזיה דרך ניסיון לממשה כהעתק למה שהייתה בדמיון, או לחילופין, הימנעות מניסיונות להגשימה;

ייחודיות וקומוניקטיביות - איזון בין השאיפה לבטא רמה מסוימת של מאפיינים אינדיווידואליים השונים משל אחרים בסביבה, ובין השאיפה לעשייה יצירתית אינדיווידואלית המתקשרת עם אחרים מלבדו.

2 ביכמן, א' (2013). "סוגיות זהותיות בחשיבה ובפרקטיקה של מורים לקולנוע", עבודת דוקטורט בהנחיית פרופ' ישראל ריץ' הד"ר אלי שכתה בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

בבחינת הסוגיות הללו הושם דגש על ההגדרה העצמית ועל ההבנה העצמית הדינמית של הסטודנטים בנוגע להתפתחותם העתידית (Schachter & Rich, 2011; Schon, 1988), המתעצבות בהכניה משותפת (Schachter & Ventura, 2008). מחקרים רבים הדגישו את חשיבות הזהות המקצועית של המורים עצמם - נערכו מחקרים בנוגע להתפתחות הזהות המקצועית של מורים בתהליך הכשרתם (e.g., Williams, 2010), וכן קיימת ספרות מחקרית הדנה בזהות המקצועית של מורים לאומנות (e.g., Gillian, 2010), אך באופן פרדוקסאלי, כמעט ולא קיימת ספרות על התפיסות והפרקטיקות של מורים בנוגע לסיוע בפיתוח זהות מקצועית של תלמידיהם (Mittendorff, Den Brok & Beijaard, 2010).

סקירת ספרות מחקר

חוקרים רבים תופסים את הוראת האומנות והקולנוע כזירה שיש בה תרומה פוטנציאלית לגדילה והתפתחות התלמידים של התלמידים נשענת על התפיסה שהבניית זהות אינה משימה התפתחותית המוטלת על היחיד בלבד, זוהי משימה משותפת (co-constructed identity) של היחידים יחד עם גורמים בסביבתם (Mortimer, Zimmer-Gembeck, Erikson, 1968): "זהות היא תהליך בליבת האינדיווידואל, אך גם בליבת תרבות קהילתו" (עמ' 22). מכאן שהזהות מצויה בזיקה ישירה להקשר החברתי (Gee, 2001; Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 1998). אך זהות הנשענת רק על השפעות החברה אינה יעד רצוי (e.g., Archer & Waterman, 1983; Erikson, 1968; Kegan, 1982; Marcia, 1966); תחת זאת, על היחיד לעבד את ההשפעות החברתיות וליצור מתוכן את זהותו (Josselson, 1987).

זהות מקצועית מוגדרת במחקר זה: משימה התפתחותית שתכליתה היא עיצוב תחושת אחדות פנימית ואינטגרציה של ערכים, אמונות ומטרות המבטאות את היחיד והולמות את התחום המקצועי. מדובר בניכוש תמונה עצמית בהירה ויציבה יחסית (Vignoles, 2011) באשר למטרות, תחומי עניין, אישיות וכישרונות המובילה את האדם לקבלת החלטות מועילות בנוגע למקצוע וההתאמה אליו (Archer & Waterman, 1990; Holland, Daiger & Power, 1980; Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers & Missotten, 2011; Mittendorff et al., 2010; Waterman, 2011).

זהות מקצועית בתחום החינוך לאומנות - חוקרים רבים מציינים את חשיבות מעורבותם של מורים בהתפתחות הזהות המקצועית של התלמידים וסיועם לתלמידיהם בהתמודדות עם עיבוד תכנים של הזהות האישית ושילובם ביצירה (Rostan, 1998) (Eisner, 1991; Greene, 2000; Lupton & Bruce, 2010; Mudge & Johnston, 2007). מצאה כי לזהות המקצועית יש חשיבות עליונה בהתפתחותם של אומנים צעירים, והיא משפיעה על המוטיבציה ועל היכולת. מקפיליפס ושותפיו (McPhillips et al., 2007) מצאו במחקר אמפירי כי בחינוך לאומנות יש הזדמנויות ללומדים לבטא תחושה של חיבור (connectedness) ל"עצמי", לאחרים ולקהילה. הם גם מצאו שהשאלות המעסיקות ביותר תלמידי אומנות ובעלות המשמעות העמוקה ביותר לחייהם, משתקפות ביצירותיהם ובדרכים שבהן הם מעניקים משמעות (making sense) לחייהם ומבינים אותם. לכן אפשר להניח שבת-ספר לקולנוע הם זירה חינוכית שסביר ביותר כי יתעוררו בה סוגיות חינוכיות מורכבות ויהיו אלמנטים בעבודה הפדגוגית ובשיקולים הפדגוגיים העשויים להאיר על התפתחות הזהות כיעד חינוכי.

סביבות חינוכיות שמטפחות זהות

חוקרים אחדים (למשל, La Guardia & Ryan, 2007; Berk, 2007) טוענים כי מאפיין חשוב של סביבות חינוכיות התומכות באקספולורציה הוא תחושת ביטחון פיזי ורגשי של התלמידים שאינם חוששים משגיאות ומלקיחת סיכונים. במחקרם של ריץ' ושכטר (Rich & Schachter, 2012) נמצא כי הדרך שבה תופסים התלמידים את ההיבטים של האקלים הבית-ספרי קשורה בתהליכי ההתפתחות של זהותם. ממצאי מחקרם מצביעים על כך שאקלים חברתי חיובי,

התומך בסוכנות ובאקספלורציה, תורם להבנת התלמידים שהפעילות בבית-הספר מקדמת את יכולתם לפתח זהות חיובית בעתיד. ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1993) הבחין בין סביבות בנות וסביבות הרסניות והשלכותיהן על תהליכים התפתחותיים אישיים. סביבות בנות מאופיינות באנשים, פרקטיקות, מטלות, ואמצעים המטפחים את תחושות השייכות, המסוגלות, האוטונומיה של הפרט ופוחחים בפניו הזדמנויות להשתתפות יותר ויותר מרכזית. לעומתן, סביבות הרסניות מחבלות בתחושת הביטחון, מגבילות את האקספלורציה והאוטונומיה של הפרט ופוגעות בתחושת השייכות שלו.

קגן (Kegan, 1994) מדגישה שכדי לתרום להתפתחות הלומדים יש צורך לבנות סביבה לימודית המאזנת בין אתגור הלומדים מזה, לבין תמיכה בהם מזה. לטענתה, בסביבה כזו קונפליקטים הם חלק מהתהליך החינוכי. קונפליקט עשוי לנבוע מדגש על אוטונומיה ובחינת גבולותיה (Deci & Ryan, 2002), מכיוון שבסביבה חינוכית שבה מצופה מהתלמידים להבנות את המשמעות להתנסויותיהם ייתכנו מצבים שבהם המורים יתקשו לקבל את הבניות התלמידים (Kegan, 1994). סיבות אחרות לקיומם האפשרי של קונפליקטים בסביבות העוסקות בשאלות של זהות נובעות מהתנגדות פסיכולוגית בסיסית לשינוי (פוקס, 1998; Ellis, 2002); היבטים סותרים אלו מצביעים על מורכבות הסביבה החינוכית התומכת בבניית זהות שבכללם: תמיכה ואתגור (Kegan, 1994), ביטחון רגשי וקונפליקטים (Bronfenbrenner, 1993; Kegan, 1994), מעורבות מורים ואפשרות אוטונומיה (Deci & Ryan, 2002; Flum & Kaplan, 2006).

בעלות פסיכולוגית

בעלות פסיכולוגית מוגדרת כמצב שבו אינדיווידואלים חשים שמטרה מסוימת או חלק ממנה, היא שלהם (Gelman, 2003; Pierce et al., 2003; Noles, 2012) עד כדי תפיסתה כחלק מזהותם (Avey, Avolio, Crossley, & Luthans, 2009; Isaacs, 1933). תופעה זו מתבטאת, למשל, בתחושות התשישות הנוצרות כאשר זקנים עוזבים את ביתם לביט-אבות ועליהם להיפרד מחפצים אשר ה"עצמי" הוטמע בהם (Cram & Paton, 1993). בעלות פסיכולוגית מתעוררת כלפי מטרת נוספת, כגון: ארגונים, אנשים אחרים, כלי-עבודה, מילים, רעיונות ויצירות אומנות³ (Avey et al., 2009). כספי ובלאו (Caspi & Blau, 2011) מתארים "בעלות פסיכולוגית" כמתייחסת ליחסים בין האינדיווידואל לבין אובייקט הנחוה כקשור לעצמי או הופך להיות חלק מ"העצמי המורחב" (extended self). כפי שאייסקס (Isaacs, 1933) מציין: "מה שאני חש שהוא שלי הופך (בתחושתו) לחלק ממני" (עמ' 225). מושג "העצמי" של האדם הוא רב פנים. בדרך כלל יש שלושה ערוצים להגדרתו: "עשייה" - מה האדם עשה או יעשה; "הוויה" (being - הדרך שבה האדם מבין את מהותו, ו"ניכוס" (having) - מה האדם מרגיש ששייך לו (Wang, et al., 2019). אמירתם של פיירס ושותפיו (Pierce, Kostova & Dirks, 2003) כי: "ניתן להרחיב תאורתית את מושג הבעלות הפסיכולוגית לרעיון שה'עצמי' הוא אלסטי וכי ייתכן שהדבר משקף יכולת טבעית של העצמי להרחיב ולצמצם את גבולותיו" (עמ' 34), רלוונטית מאוד למעורבות מורים בתהליך חינוכי הכולל סיוע לתלמידים בבניית זהות המתהווה ומתרחבת במהלך הלימודים.

לפי פיירס ושותפיו (Pierce et al., 2003) "כאשר תחושת העצמי של האינדיווידואל קשורה באופן הדוק אל המטרה, האינדיווידואל שואף לשמר, ולהעצים את זהותו על-ידי שמירה והשקעה בה" (עמ' 28). השקעה זו מתבטאת במוטיבציה גבוהה יותר ללמידה (למשל, Caspi & Blau, 2011), במוכנות לשלם סכומי כסף גבוהים יותר עבור שירותים ומוצרים (למשל, Fuchs, Prandelli & Schreier, 2010) ובתגובות רגשיות והתנהגותיות כלפי גורמים אשר נתפסים כמשפיעים על שימורה, העצמתה, או הפרתה של הבעלות הפסיכולוגית (Pierce et al., 2003).

לפי אביי ושותפיו (Avey et al., 2009) גם בסביבות עבודה וגם בתהליכי למידה יש לבעלות הפסיכולוגית השפעות חיוביות על מוטיבציה והשקעה בשמירה ובשיפור המטרה הכרוכה בה. מנגד, עלולות להתעורר השפעות שליליות כגון: חוסר רצון לשתף אחרים, שאיפה לשליטה בלעדית על האובייקט, אפילו במחיר סיכון הקבוצה, מניעת שיתוף פעולה והסתרת מידע. מכאן, שרמת בעלות פסיכולוגית גבוהה כרוכה פעמים רבות בהגברת מעורבות (Wang, et al., 2019), אך לצד התוצאות החיוביות ישנה השפעה פוטנציאלית שלילית. מושאי הבעלות הפסיכולוגית הם ביטוי

3 "הבעלות הפסיכולוגית" בנוגע ליצירות אומנות מתבטאת גם בהיבטים משפטיים של קניין רוחני וזכויות יוצרים (למשל, Breedlove, 2003; Settlemyer, 1993)

סמלי לזהות העצמית שלנו, על כן הם גם כלים המשמשים אותנו בתקשורת עם הזולת. באמצעותם אנו לא רק מגדירים את עצמנו, אלא גם מיידעים את סביבתנו על זהותנו הנוכחית והמתגבשת. למרות הסכנות הנשקפות מן ההשפעות השליליות של הבעלות הפסיכולוגית, וונג ושותפיו (Wang, et al., 2019) מצאו שאדם אשר השקיע את "העצמי" שלו בעבודה ופיתח בעלות פסיכולוגית כלפי עבודתו ירצה קרוב לוודאי לנהוג באופן בונה וחיוכי כדי לפתח עוד יותר את מושא הבעלות הפסיכולוגית ובדרך זו – את "העצמי המורחב" שלו. מורים צריכים אפוא להתמודד עם תחושת הבעלות הפסיכולוגית של תלמידים כלפי תוצרים בשלבי למידה והתפתחות. זו התמודדות מורכבת אשר נבחנה במחקר זה.

שאלת המחקר

האם בעלות פסיכולוגית ממלאת מקום מרכזי בעשייתם החינוכית של המורים לקולנוע ובאילו אופנים?
ת-שאלה:

על פי תפיסות המורים, מהן פרקטיקות ההוראה המרכזיות התומכות בבעלות פסיכולוגית אשר משרתת את הלמידה ואת ההתפתחות המקצועית של הלומדים?

שיטה

1. תיאור השיטה וכלי המחקר

מחקר איכותני זה ביקש לבחון את תפיסותיהם של מורים בנוגע לבעלות פסיכולוגית. המחקר נערך בבית ספר גבוה לקולנוע בישראל. הלימודים נמשכים ארבע שנים וחצי ובסיומם מוענקת תעודת בוגר של המוסד (לא תואר אקדמי). זהו חקר מקרה (case study), אשר התמקד במוסד אחד. במילים אחרות, המחקר שילב ראיונות אחרים עם המשתתפים אשר נותחו יחד כדי להעמיק בתופעה הנחקרת. המקרים הבוחרים, מורים לבימוי במחקר זה, קובצו ליחידת ניתוח אחת המובילה להעמקת ההבנה (Stake, 2006) ולבניית תאוריה רחבה יותר (Creswell, 1998; Feen-Calligan, 2005; Glaser, 1998; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998) של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1998) בחינת התופעה במחקר הנוכחי אופיינה בחיפוש "רפוסים חוזרים של התרחשויות, אירועים, פעולות או אינטראקציות שמייצגים מה אנשים עושים או אומרים בתגובה לבעיות או מצבים שהם מוצאים את עצמם בתוכם" (עמ' 130).

המחקר התבסס על ראיונות עומק חצי מובנים ועל תצפיות, שמטרתם היא המשגת התופעה הנחקרת (למשל, Glaser, 1998).

תצפיות: במחקר זה נערכו תצפיות פתוחות. מלבד השיעורים תוצפתו פעילויות חינוכיות נוספות: חונכויות אישיות – מפגשי-התייעצות של תלמיד עם מורה, וכן ועדות, שבהן קבוצה של מורים ואנשי-מקצוע נותנת משוכים על תסריטי-הסטודנטים או על סרטיהם המוגמרים.

ראיונות: נערכו ראיונות חצי מובנים עם מורים וסטודנטים במוסד הנחקר. במהלך הראיונות המורים והסטודנטים נשאלו על תפיסת התהליך החינוכי מנקודת מבטם (Glaser, 1998). בתוך הראיונות שולבו אזכורים – כלומר, קטעים מתצפיות הנקראים באוזני המרואייין, המגיב עליהם מנקודת מבטו. האזכורים הם אמצעי המקובל במחקר האיכותני להעשרת איסוף הנתונים (שקדי, 2003).

ניתוח: הראיונות תומללו במלואם⁴. את השיקלוט ערך החוקר בביתו מבלי שתהיה למי מהמשתתפים או מגורמים בבית-הספר אפשרות לשמוע את ההקלטות או לצפות בתמלולים. שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1998), הגדירו את התאוריה המעוגנת בשדה כ"נובעת, נגלית ומפותחת מתוך ניתוח שיטתי של נתונים המבטאים את התופעה הנחקרת" (עמ' 23).

מלבד התאוריה המעוגנת בשדה, נקטה עוד אסטרטגיה בניית הנתונים: "לשאול את הנתונים שאלה" (Alexander, 1988). בבסיס אסטרטגיה זו שתפורט בהמשך, המודעות לכך שבקריאת הראיונות צפות שאלות והשערות רבות אצל

החוקר באשר להבנת המורכבות של התנסות המשתתפים. אלכסנדר ממליץ להתמקד בכל קריאה בשאלה אחת בניסיון למצוא מענה להיבטים החשובים בתפיסת המרואיינים. בשלבים השונים של הניתוח, שני מנחי עבודת הדוקטורט, שעליה מבוסס המאמר, שמשו כשופטים אשר קראו ובחנו את הממצאים. בתהליך זה הממצאים חודדו, ומקצת הפרקטיקות, שעל פי התרשמות השופטים לא נסמכו באופן ברור על הנתונים, הושמטו.

המשתתפים

המחקר התמקד בתפיסותיהם ובעשייתם הפדגוגית של מורים לבימוי. הבמאי או הבמאית מלווים את הסרט מתחילתו (תסריט) דרך שלב הצילומים ועד לסופו (עריכה). זאת ועוד, אף שהסרט הוא תוצר של עשייה קבוצתית, הוא נתפס, הן אצל סטודנטים הן אצל מורים, כמבטא את הזהות של הבמאי יותר מכל שאר אנשי הצוות⁵. כך, למשל, הסביר אחד המורים לבימוי, את תפקיד הבמאי:

מ: זאת לא יצירה קולקטיבית זאת יצירה [...] שמתקיימת בה היררכיה נורא ברורה, עד כדי כך [...] שהיוצרים עצמם מבקשים אותה. [...] מכיוון שיד מסוימת חייבת לנהל את כל ההליך הרעיוני והיצירתי [...] (זה) הוא הבמאי.

המורים

המורים לבימוי שהשתתפו במחקר מלווים את הסטודנטים בכל שלבי עשיית הסרט, והם במאים בעצמם. כל המורים לבימוי תוצפתו. בשל אילוצים ומחויבויות מקצועיות רואיינו 9 מתוך 11 מורים לבימוי. המורים היו בעלי ותק שונה בהוראה: שלושה מורים היו בעלי ותק של 1-5 שנים, מורה אחד היה בעל ותק של 7 שנים וחמישה מורים היו בעלי ותק של למעלה מ-10 שנים. לראיונות הראשונים עם תשעת המורים לבימוי הוספו עוד ראיונות, על פי מידת הזמינות וההיענות של המורים, במיוחד כאשר התעוררה שאלה בעקבות אירוע או שיעור מסוים. להלן פירוט הראיונות לאורך השנים עם המורים, המוצגים בטבלה 1.

ראיונות עם מורים לאורך השנים

מספר ראיונות עם מורים לבימוי			
ראיונות קצרים	ראיונות מלאים שניים	ראיונות מלאים ראשונים	
		2	שנה ראשונה
1		2	שנה שניה
2	1	2	שנה שלישית
1	3	3	שנה רביעית

בסך הכול נערכו 13 ראיונות מלאים עם מורים לבימוי: 9 ראיונות ראשונים ו-4 ראיונות שניים, שנמשכו תשעים דקות לערך, ועוד 4 ראיונות קצרים.

5 אין בכך להמעיט מחשיבות המקצועות האחרים (צילום, הפקה, עריכה ועוד) אך קרוב לוודאי שבעלות פסיכולוגית תהווה גורם משפיע בלמידה וביצירה אצל במאים באופן מובהק יותר.

הסטודנטים

בכל כיתה יש עד 25 סטודנטים בשנה. הסטודנטים לומדים יחד שעות רבות וממלאים שלל תפקידים בהפקות של חבריהם ללימודים. לשם עשיית סרט הבמאים תלויים בצוות ולכן העזרה ההדדית בין התלמידים הכרחית ליצירה. סך הכול רואיינו 20 סטודנטים, מתוכם 18 סטודנטים ריאיון מלא. עוד 16 סטודנטים התבקשו להתראיין והעדיפו שלא להתראיין. הסטודנטים היו בני 22 עד 33 שנים והגיל הממוצע היה 26. הסטודנטים נבחרו מתוך התייחסות לגיוון התוצרים האומנותיים והאינטראקציות עם המורים, שעל פי התרשמות החוקר היו רלוונטיים לנושא המחקר. הרכב אוכלוסיית הסטודנטים על פי שנת הלימודים ומגדר מוצג בטבלה מספר 2:

הרכב אוכלוסיית הסטודנטים לפי מגדר ושנת לימוד:

שנת הלימוד של הסטודנטים	ריאיון מלא (בנים)	ריאיון קצר (בנות)	ריאיון קצר (בנים)	ריאיון קצר (בנות)
א'	9	5		
ב'	6	2		
ג'	1	2		2
ד'	3		1	2

בסך הכול נערכו 28 ראיונות חצי מובנים עם סטודנטים בביתם (16 ראיונות ראשונים, 9 ראיונות שניים ו-3 ראיונות שלישיים), שנמשכו תשעים דקות לערך, ועוד 5 ראיונות קצרים שנמשכו 20 דקות והתקיימו בבית-הספר.

קריטריונים לבחירת האזכורים

האזכורים מתוך התצפיות והראיונות נבחרו על בסיס תרומתם הפוטנציאלית להבנת התפיסות של המורים בהקשר של התפתחות זהות הסטודנטים. להלן פירוט הקריטריונים:

1. בסיטואציה היה דיון ישיר על סגנונו של התלמיד, ביטוי העצמי האותנטי שלו ושאיפותיו האומנותיות (למשל, (Rostan, 1998 ; McArdle, 2006; McPhillips et al., 2007).
2. בפעילות בכיתה הושם דגש על בחירה של התלמיד, מתוך הכוונה להעדפתו האינדיווידואליות ו/או לאקספלורציה עצמית (e.g., Flum & Blustein, 2000; Luyckx et al., 2011; Nauta, 2007; Skorikov & Vondracek, 2011).
3. המורים או הסטודנטים הדגישו את חשיבותו של נושא מסוים, דרך הרמת הקול, הקדשת זמן רב להסבר הנושא ו/או שימוש במילים מדגישות כגון "זה מהותי", "חשוב ביותר ש..." (למשל, (Alexander, 1988; Schein, 2004).
4. דברי המורה עוררו תגובה רגשית או פעולה כגון הבעת תודה עמוקה, התנגדות נחרצת, או שהסטודנטים הכירו בהם כמשמעותיים ומחייבים עוד חשיבה לעומק (Alexander, 1988; Stake, 2006).
5. שיקולים אתיים: שמירה על אנונימיות, הימנעות ממילים או התבטאויות פוגעניות.

תמצאים

1. בעלות פסיכולוגית כסוגיה מרכזית בהוראה, בלמידה וביצירה של קולנוע

ה"בעלות הפסיכולוגית" צפה ועלתה מתוך הנתונים ובלטה בחשיבתם של המורים, עד כדי סברה שיש הכרח לקחת אותה בחשבון בשיקוליהם הפדגוגיים ובפרקטיקות ההוראה. נמצא כי על פי השקפת המורים והסטודנטים כאחד, סוגיה זו מהותית לזהות המקצועית בתחום הבימוי הקולנועי. הסרט נחווה כחלק מ"העצמי", מבטא דילמות, אומנות, תחומי עניין וסוגיות חיים מרכזיות ליוצרי המורים מעודדים את הזיקה החזקה בין הסרט, בתור תוצר אומנותי, ובין נפשו של היוצר.

אחת המטרות המרכזיות של המורים היא שהתהליך החינוכי והיצירתי יכלול עיבוד של תכנים אישיים, ושהתלמידים יגלו מעורבות, אכפתיות ומוטיבציה גבוהה לחיזוק האופנים שבהם הסרט מביע את הזיקה הפסיכולוגית בין היוצר והיצירה. בספרות על "בעלות פסיכולוגית" יש תימוכין לקשר ההדוק בינה להתפתחות הזהות המקצועית. וובסטר ושותפיה (Webster, et al., 2008) טענו כי רגשות של בעלות כלפי מושאים שונים עשויים להתגבר בעקבות השקעת מאמץ, זמן, העמקת הידע על מושאי הבעלות והיכרות אינטימית איתם. בעקבות זאת, הפרט עשוי להימנע משיתוף הסביבה החברתית בידע שלו. מכאן שההתייחסות ל"בעלות פסיכולוגית" במאמר זה הוא כאל תחושה שהסרט והרעיונות שהנחו אותו שייכים ליוצר, ואף מהווים חלק מזהותו.

"הבעלות הפסיכולוגית" בהקשר של יצירות אומנות מוצאת את ביטוייה גם בהיבטים משפטיים של קניין רוחני וזכויות יוצרים. אך בניגוד ליצירות מוגמרות, ה"בעלות" בלימודי הקולנוע הינה תהליכית. כלומר, זהו מצב פסיכולוגי שצריך להמשיך להתקיים בכל מכלול האינטראקציות של המורים עם הסטודנטים. המורים לא רק מזהים ומעודדים את הבעלות הפסיכולוגית של הסטודנטים בכל הנוגע לסרטיהם, אלא גם מנחילים אותה כחלק מהמקצוע וכעיקרון מנחה בהעברת ביקורת במפגשי עמיתים:

מ 5: ברור לי תמיד שאם אני יכול לעזור למישהו זה לעזור לעשות את הסרט שלו, לא לעשות את הסרט שלי. זה גם מה שאני מנסה ללמד אותם כשהם עושים ביקורת, [...] זה איך אתה עוזר לחבר שלך להפוך את הסרט שלו לסרט יותר טוב ולא את הסרט שאתה היית עושה, שזה משהו אלמנטרי בביקורת לא רק בין סטודנטים בכלל בין קולגות שאנחנו תמיד הרי מראים את העבודות שלנו.

חשיבות השמירה על תחושת הבעלות, בתוך קבלת ונתינת משובים, הינה חלק מהזהות האישית במקצוע הבימוי ("סרט שלו ולא שלי"). הרעיונות שמציעים המורים והעמיתים עלולים לערער את תחושת הבעלות של הסטודנטים על סרטיהם, ולעיתים הסטודנטים יעדיפו לדחות אוטומטית רעיונות של אחרים, או יפרשו הצעות של אחרים כניסיונות השתלטות על יצירתם. למשל, תלמיד משתף מדוע התנגד להצעת המורה לשלב אתר צילום נוסף:

ת R: הוא (המורה) רצה שאני יכניס שם X? [...] אני חושב שמה שאני הייתי רוצה לשמוע ממנו זה הבנה [...] לפחות של הרצון! שלי. לא דווקא הסכמה איתי אבל הרצון שלי לא להכניס את ה-X הזה ולנסות כן למצוא פתרון אהה (פ) ביחד! כאילו מהעובדה שזה הסרט שלי והסגנון שלי.

המורים מודעים לכך שהצעותיהם, הנובעות משיקולים מקצועיים (כגון, אלמנט סיפורי לא ברור בתסריט), מתפרשות לא אחת כפלישה לטריטוריית הבעלות של הסטודנטים, ולכן נדחות. הסגנון האישי של הסטודנטים נתפס כדבר שבבעלותם ("עובדה שסרט שלי וסגנון שלי") וברגע שהם חווים את הצעות המורים כהתערבות בסגנון האישי, הם נוטים לפרש זאת כהתנהגות המשקפת שאיפות אומנותיות של המורים עצמם, החורגת מתפקידם כאנשי חינוך. אך המורים דווקא סבורים שמחובתם כאנשי-חינוך לסייע לתלמידיהם בהגמשת תחושת הבעלות הפסיכולוגית ובצמצום הפעולות הטריטוריאליות של הסטודנטים. מסביר אחד המורים:

6 לעיתים ייכתב "בעלות" ולא "בעלות פסיכולוגית" למטרת קיצור.
7 שם אתר הצילום נמחק מטעמי שמירה על סודיות המרואיין.

מ4: [...] בבית-ספר לא מספיק להיות יוצר, אתה צריך גם להיות תלמיד. עכשיו, מה זה תלמיד? תלמיד זה שיכול לפנות בתוך הדבר הפנימי שלו מקום למשהו אחר שנכנס אליו. [...] תראה, ללמד קולנוע אתה לא מלמד רק מקצוע אתה מבין זה לא רק טכניקה [...] זה כאילו שאתה מתערב בדבר הכי עמוק שיש לבן-אדם.

המעורבות של המורים בנוגע לתכנים הוהותיים של התלמיד ("הדבר הפנימי שלו", "הדבר הכי עמוק") מתרחשת למרות תחושת בעלות עמוקה ביותר של הסטודנטים ביחס לסרטיהם ולהחלטותיהם היצירתיות, שהם רואים בהם חלק מזהותם. לפי דיטמר (Dittmar, 1992) "באמצעות היחסים עם חפצי-רכוש, בנוסף לרפלקציה לגבי משמעותם, תחושת הזהות וההגדרה העצמית מתבססות, נשמרות ומשתנות" (עמ' 86). המורים מכירים בעוצמת תחושת הבעלות של הסטודנטים על מעשה היצירה, ובמשמעויות שהסטודנטים מייחסים לסרטיהם כמשקפים את זהותם. למשל, מ4:

אומנים הם הורים מבחינת האחריות שהם נותנים למעשה היצירה שלהם. זה כמו נולד לך ילד. [...] מי שעושה יצירה בדם ליבו [...] אין שום הצדקה להגיד ליצירה מילה אחת שלילית [...]. עכשיו, יש כאלה שהם אובססיביים בהגנה שלהם על היצירה שלהם, על הילד שלהם.

המורים, בחשיבתם ובעשייתם הפדגוגית בנוגע לזהות תלמידיהם, מתייחסים לרמות הגבוהות של תחושת הבעלות של הסטודנטים על סרטיהם. תפיסת הסטודנטים את הסרטים כחלק מן ה"עצמי" ("דם ליבו", "הגנה על ילד") משמשת את המורים בשיקוליהם לשמירת מוטיבציה גבוהה של הסטודנטים ומחויבותם להישגיות גבוהה:

מ1: [...] זה באמת הסרט שלו. ברגע שאני יגיד לו שהוא יעשה את הסרט של מה שאני רוצה אז גם זה יוריד לו מהמוטיבציה [...]. הוא צריך לעשות את הסרט שלו הוא צריך לקבל התחייבות [...] גם [...] להילחם עליו ושהוא ייצא טוב. [...] זה מאוד חשוב, שזה יהיה משהו שלו אינדיווידואלי, שהוא ירגיש שזה שלו [...].

הסטודנטים מדווחים על החשש מאיבוד הבעלות ולעיתים חושים את חוות דעת המורים כבלתי נעימה ואף כמתחרה על הבעלות: "ת D: [...] היה עדיף יכולנו להתפתח לבד ובלי טראומות, [...] אתה לא צריך שמישהו יגיד לך, ישר רואים. [...] זה תוקע את המוח, [...] אתה כבר לא יודע מה שלך ומה שלהם ומה שייך לך כבר". המורים מכירים בכך שלצד יתרונותיה להגברת המוטיבציה של הסטודנטים, תחושת הבעלות עלולה לעוות את יכולת השיפוט של הסטודנטים באשר לערך האמיתי של יצירותיהם. הנטייה לייחס לחפץ ערך רב יותר מערכו האובייקטיבי בגלל השקעת מאמץ, זמן או קבלת החלטות בנוגע לאובייקט, ידועה בספרות ומכונה "אפקט הבעלות" (Kimani, Sood & Bridges, 1999). עקב הטיה זו, פרקטיקות המורים מכוונות לשיקוף אובייקטיבי ומדויק יותר. בדיאלוג בין המורים לסטודנטים יש מורים שמנסים לשמור על הגדרת תפקידים שלפיה המורה אינו יוצר-שותף או מתחרה, אלא חונך. אחד הדברים שעומדים בבסיס הגדרת תפקידים זו היא יכולת הבחירה של הסטודנטים. משתף אחד המורים:

מ3: הוראה לא כחלק מהעשייה היצירתית אלא חניכה. הסטודנט יוצר, המורה מנחה והתלמיד בוחר מה לקחת מהמורה ולכן הסרט הוא של התלמיד. הדיאלוג בין מורה לתלמיד יוצר סרט אחר מאשר הסרט היה נעשה ללא חונכות המורה. התלמידים לא אוהבים לעשות משהו של מישהו אחר אלא דברים שלהם [...].

למרות החציצה בין חונך (המורה) ויוצר (הסטודנט), מקצת המורים מדווחים כי הוראתם כוללת באופנים מסוימים גם יצירת סרטים, וכי קיימת תחושת בעלות מסוימת של המורים על סרטי התלמידים. יחד עם זאת, המורים מדווחים כי עוצמת תחושת הבעלות שלהם על סרטי התלמידים נמוכה בהרבה מזו של תלמידיהם: "מ3: אני מרגיש שאני עושה כל הזמן סרטים עם הסטודנטים. [...] אני עוזר להם לעשות את הסרטים שלהם ובוזו אני בעצם עושה סרטים. [...] זה לא ביצירה שלי במובן של מה אני מרוויח, זה לא סרט שלי! זה סרט שלהם".

המורים מדגישים לסטודנטים את הצורך להיות מסוגלים לשאוב רעיונות גם מאחרים ולשמור בעת ובעונה אחת על תחושת הבעלות על הסרטים, כחלק מהזהות בתחום הקולנועי. על פי השקפת המורים, היכולת לשלב רעיונות משל אחרים בתוך שמירה על הבעלות מעידה על התמודדות בוגרת ורצויה.

2. בעלות פסיכולוגית "סגורה" ו"פתוחה"

נמצא כי כדי לשמור על תחושת "הבעלות הפסיכולוגית" הסטודנטים נעים בהתנהגויותיהם בין שני קטבים: "בעלות פסיכולוגית סגורה" ו"בעלות פסיכולוגית פתוחה".

להלן ההגדרות של שני הקטבים:

בעלות פסיכולוגית סגורה - שמירה מגנתית על תחושת הבעלות בדרך של אי שיתוף אחרים, הסתייגות ממושבים והימנעות מחשיפה של שלבי היצירה. הסרט נחוה כשייך ל"עצמי" בלבד ("שלי" ולא "שלנו").

בעלות פסיכולוגית פתוחה - שמירת תחושת הבעלות ברב עם יחסי-גומלין, פתיחות לשיח עם אחרים, למידע חדש ולרפלקציה. הסרט נחוה כשייך ל"עצמי", אך ההפרדה בין "שלי" ו"שלנו" אינה חדה ואינה המוקד ביחסי העבודה עם אחרים.

הצורך במציאת איזון דינמי בין הבעלות הפסיכולוגית "הפתוחה" ו"הסגורה" נובע מערעור אפשרי של תחושת הבעלות הפסיכולוגית של היוצר על יצירתו בשל התערבותם של אחרים בתהליך היצירה, גם כאשר ההתערבות עשויה לתרום לאיכות היצירה. יחד עם זאת, התנהגויות מגנתיות וחוסר נכונות להיתרם מאחרים עלולים לעכב את התפתחות הזהות המקצועית של הסטודנטים. התנהלות בנוגע לתחושת הבעלות הפסיכולוגית (פתוחה או סגורה) תלויה בסיטואציה. לפיכך, גם "בעלות סגורה" שלכאורה פחות הולמת את מקצוע הבימוי, עשויה להוביל להחלטות אומנותיות טובות יותר במצבים מסוימים.

סוגיית הבעלות הפסיכולוגית נוגעת לגבולות של ה"אני" ולהגדרה של "שלי". הגדרה זו עומדת במבחן תמידי אצל התלמיד המקבל משוב, הערות והצעות לשינוי. כמו כן, היחסים המורכבים בין "שלי" ו"שלנו" הם חלק מהזהות המקצועית של במאי קולנוע המשתפים פעולה עם אומנים אחרים ביצירתם. מציאת האיזון בסוגיה זו מורכבת, ומשפיעה על האינטראקציות בין המורים לסטודנטים, במיוחד כאשר הסטודנטים חסרי ניסיון מקצועי, והמורים הם במאים פעילים עתירי ניסיון. מסביר אחד המורים:

מ 1: אני [...] מנסה שאת הסרט שלו או שלה, את הדבר הגרעיני הזה שהם רוצים שהוא יהיה שם. הרבה פעמים הם לא יודעים איך לעשות את זה, לגשר על הפער הזה. לנסות לא למחוק או לא לבטל את הרעיונות למרות שזה יותר קל להגיד "לא עושים את זה ככה עושים את זה ככה", [...] אבל לפעמים, גם עשיתי. לפעמים [...] אין זמן, או באת לא מרוכז, או אתה עצבני, ופעם חמישית הבן-אדם מתעקש אז לפעמים אין ברירה וצריך להגיד "לא! את זה עושים ככה".

ציטוט זה ממחיש שהמורים מבינים שמתפקידם לסייע למימוש "הדבר הגרעיני" שהוא בבעלות הסטודנטים. המורים מודעים לסכנה של "ביטול" או "מחיקת" הבעלות הפסיכולוגית של הסטודנטים. עם זאת, הם מתערבים כאשר תחושה זו היא גורם מפריע המונע מימוש מוצלח של רעיונות הסטודנטים עצמם. עוד עולה מציטוט זה עד כמה הבעלות הפסיכולוגית עשויה לעורר בסטודנטים התנגדות נחרצת לביצוע שינויים ("פעם חמישית הבן-אדם מתעקש"). הסטודנטים מצידם, תופסים את התהליך הלימודי כרווי מתח בין דיאלוג פתוח עם המורים לבין חשש לאבד את תחושת הבעלות על יצירתם. משתפת אחת התלמידות:

ת A: הבנתי בכל התהליך הזה (פ) שנורא חשוב לזכור מה רוצים ולא לוותר על זה. כי מה שקרה [...] צילמתי סוף שהמורים שאחד המורים דרש [...] למרות שזה היה הכי שונה ממה שאני רציתי, עכשיו בהשלמות עשיתי את הסוף שאני רציתי [...] זה לא משנה מה זה מעורר עכשיו אבל זה משנה המקום שלי, הכוונה שלי. [...] שנה שעברה כל פעם שהיו מקרינים את הסרט עם הסוף שהמורה הוא רצה [...] לא יכלתי לראות את הסוף, הייתי עוצמת עיניים. אמרתי לעצמי מה אני צריכה ליצור משהו שאני לא שלמה איתו?

חוסר יכולתה של התלמידה אפילו להביט ("עוצמת עיניים") בתוצר האומנותי, שבחוייתה הבעלות הפסיכולוגית עליו התערעה, מדגים את מקומה של הסוגיה באינטראקציה בין המורים לסטודנטים, ואת החשיפה שעלולה להיווצר בתפיסות הסטודנטים בין "שלי" לבין מה שנחשב בעיניהם "של המורה". עוד עולה מדוגמה זו, שיכולתו של המורה להבחין בין קוטב הבעלות הסגורה וקוטב הבעלות הפתוחה אצל התלמידים, מוגבלת. התלמידה אומנם אימצה לכאורה הצעה של המורה, דבר המצביע כביכול על פתיחות, אך קבלת הצעה שאין בה התייחסות לרצונותיה ולרפלקציה על היבטים בזהותה, דווקא מצביעה על סגירות.

הסטודנטים מדווחים כי עוצמת תחושת הבעלות שלהם על סרטיהם כה רבה עד כי הם חשים כי הסרט הוא כמעט חלק מעצמם ובשרם. למשל: " F: אני אוהב את הענף הזה (קולנוע) [...] וגם מרגיש שאני בהריון שאני מוליד תינוק. וגם אם לא יאהבו את הסרט [...] אז אין מה לעשות הוא הילד שלי." הסטודנטים משתפים כי תחושת הבעלות הפסיכולוגית על היצירה עשויה לגרום להם להיות פגיעים, משום שבתופסם את היצירה כחלק מהם, ביקורת על היצירה כמוה כביקורת על ה"עצמי". המורים סבורים כי נדרשת מהסטודנטים יכולת לנווט בין החיבור או ההזדהות עם היצירה כחלק מן ה"עצמי" ובין ההבנה, שלמרות המאמצים הרבים שהושקעו בה וההזדהות עימה, ואף שהיצירה קשורה במובנים רבים אל זהותם - היצירה הינה גם מושא נפרד להסתכלות ולבחינה. נקודה זו אולי מובנת ברמה הרציונלית אך קשה מאוד למימוש, ותגובות רגשיות חזקות מתעוררות כאשר הסטודנטים מזהים איום על בעלותם.

החשיבה של המורים ועשייתם מופנות לניווט זהיר בתוך שמירה על תחושת הבעלות של הסטודנטים. המורים משתפים כי הם מכוונים את הסטודנטים להבנת הקשר הרצוי בין תחושת הבעלות הפסיכולוגית ובין אחריות על ההחלטות היצירתיות, קיום דיאלוג ופתיחות לבחינת אלטרנטיבות. בעיני המורים יוצרים בעלי-זהות מקצועית מגובשת הם אלה השומרים על דרכי הביטוי שלהם ועל בעלותם הפסיכולוגית, ועם זאת מנהלים עם אחרים אינטראקציות שיש בהן הזנה הדדית ודיאלוג. לצד הקשר הפנימי העמוק של במאים עם רעיונותיהם היצירתיים, עליהם להתייחס גם לחוות דעת שעשויות לכלול רעיונות אלטרנטיביים, שלעיתים אף עולים באיכותם על רעיונותיהם המקוריים. קבלת רעיונות אלה עלולה לאיים על הבעלות הפסיכולוגית, אלא אם כן הם מקבלים ששילוב רעיונות של אחרים אינו מבטל את הבעלות הפסיכולוגית. אומר אחד המורים:

1: [...] גאווה פצועה - בא מישהו וברגע שיפר לך את מה שאתה חשבת עליו איזה שבוע או כל הלילה. [...] אני לא נלחץ מזה לא כסטודנט ולא כמורה זה עניין של ניסיון, נתנו לך משהו בחינם, אתה יכול להיות גאה וטיפש (או) אתה יכול לקבל את ההצעה או לפחות לחשוב עליה.

המורים מבינים שיש סטודנטים החשים מאוימים ("גאווה פצועה") כאשר המורים או סטודנטים אחרים מציעים להם רעיונות. סטודנטים שנמצאים בשלבים הראשוניים של גיבוש זהותם המקצועית עלולים לראות בקבלת רעיונות מאחרים איום על ה"ערך העצמי" שלהם, שהרי עתידם בתחום הקולנוע אינו מובטח. חלק מהתכנים של רפלקציות הסטודנטים קשור לשאלות הנוגעות למידת כישרונם והתאמתם למקצוע. משתף תלמיד בשנה ד':

T: אני גם מניח שאנשים גם שואלים את עצמם שאלות כמו שאני שואל מהרגע הראשון שהתחלתי ללמוד: [...] אם הם במדיה הנכונה, במקצוע הנכון. [...] זה לא כמו להגיש עבודה ולקבל ציון נמוך ולהגיד אוקי עבודה הבאה אני אעבוד יותר קשה [...] פה אתה הרבה פעמים מתחיל להגיד לעצמך "אני לא מספיק מוכשר", "לא מספיק טוב, זה לא משנה כמה אני אעבוד" וזה מכה קשה זה אנשים עם המון אגו שמרוכזים בעצמם וזאת התעסקות עם הנפש וכאן יוצאים דברים שאני מתאר לעצמי שאין אותם בלימודים אחרים.

לפי סטור (1999), "אישור הזהות דורש קורטוב של הערכה עצמית. כדי שאדם יוכל לדבוק בזהותו בהימצאו בחברת אנשים אחרים, חייבת להיות לו תחושה כלשהי של היותו ראוי" (עמ' 57). למרות שאיפתם של המורים לאפשר לסטודנטים מרחב להתנסות ותחושה מוגברת של בעלות, האתגר הוא למצוא איזון בין שימור תחושת הבעלות של הסטודנטים ובין איכות התוצאה הסופית. מסביר אחד המורים:

4: אני לא רוצה שהם יעשו את הסרטים שלי, אני רוצה שהם יעשו את הסרטים שלהם. אבל אני רוצה שהם יעשו את הסרטים, אם הוא מביא לי קשקוש שלא עושה meaning וזה שלו ו"ככה רציתי" [...] זה באיזשהו מקום נוגד איזה צו מקצועי, אבל יש טווח מאוד רחב של אפשרויות שזה יכול להיות שם.

כלומר, כדי שהתוצר של התלמיד ייחשב בעיני המורים "סרט" נדרשת איכות ברמה מסוימת, שאין לרדת ממנה. שמירה יתרה של הסטודנט על בעלותו, במידה המשפיעה לרעה על איכות התוצר, נוגדת את הערכים המקצועיים של המורים. לסיכום, הרי תגובת אחד המורים לשיחה בין שני סטודנטים:

האזכור: שיחה בין שני סטודנטים במסדרון, הסטודנט הראשון אמר: "אני אהיה חזק על הדעה שלי ואני לא אקשיב" והסטודנט השני ענה לו: "לא, כן תקשיב, ככה גם בסוף תהיה יותר סגור על עצמך".

תגובת מ' לאזכור: אני חושב שהסטודנט השני צודק. [...] הסטודנט הראשון מרגיש מאוים [...] על ה"אני" לכן הוא רוצה להסגר ולא להקשיב אבל כל המהות של להיות סטודנט זה מצד אחד להרגיש שאתה במקום הנכון, או אולי לא, אבל אתה בודק אותו עם עצמך בכל רגע [...] ולהיפתח, אתה לא תיבלע. [...]הסטודנט הראשון הוא [...] חסר-ביטחון שמפחד שהוא ייאבד את הקול שלו, הסטודנט השני יש לו יותר ביטחון. הוא יודע שבעצם הקול הזה אם הוא קיים הוא לא הולך לאיבוד ו[...]רק הולך ומתגבש ומתרחב ומשתכלל אם אתה מקשיב.

המורה מודע אפוא לחששם של הסטודנטים מפני איבוד הבעלות על סרטיהם, על סגנונם ועל זהותם ("להיבלע"). עולה מן הדברים כי לדעתו הבעלות הפסיכולוגית הפתוחה תורמת לתהליך אקספלורטיבי המאפשר לתלמיד לבודק את עצמו, את מאפייני המקצוע ואת מידת התאמתו אליו ("בודק עם עצמך אם במקום הנכון"). יחד עם זאת, "בעלות פתוחה" אין משמעותה ויתור על רצונותיו ורעיונותיו של הפרט, אלא שמירה על בעלות בתוך תהליך של התפתחות מקצועית ("מתגבש, מתרחב, משתכלל"). לעיתים קורה שסטודנטים אשר "נלחמים" על בעלותם הפסיכולוגית ורוחים הצעות של מורים דווקא זוכים להערכה. כמובן בתנאי שהיצירה היא בעלת איכות אומנותית גבוהה.

3. פרקטיקות ההוראה המרכזיות התומכות בבעלות פסיכולוגית

המורים מדווחים על פרקטיקות הוראה אחדות המשמשות אותם לתיעול תחושת הבעלות הפסיכולוגית של הסטודנטים לאפיקים שבהם תפתח זהותם. מטרת המורים היא שהתהליך הלימודי יכול חיפוש אחר איוון מסתגל וגמיש בין "סגירות" ו"פתיחות". הקונפליקטים, שקיימים מעת לעת, בין המורים והתלמידים עשויים לנבוע מסיבות שונות בהן: משא ומתן על הזהות (Wenger, 1998), חרדה של התלמידים מאתגרים שהמורים מציבים (Kegan, 1994), דגש על אוטונומיה ובחינת גבולותיה (Deci & Ryan, 2002), התנגדות פסיכולוגית בסיסית לשינוי הכרוכה בבניית זהות (Ellis, 2002) או קושי במציאת איוון דינמי בין שני הקטבים של הבעלות הפסיכולוגית.

בתת-פרק זה יפורטו פרקטיקות ההוראה המרכזיות בנוגע ל"בעלות פסיכולוגית".

תמיכה רגשית בבעלות הסטודנטים

פרקטיקה זו היא אולי הפשוטה ביותר, אך השפעתה גדולה. פעמים רבות, היא מופיעה כחלק מהפרקטיקות האחרות שיתוארו בהמשך, אך לעיתים היא גם עומדת בפני עצמה. משמעות הפרקטיקה הזאת היא שהמורה מעודד את התלמיד לבעלות, מחמיא לו על ערך רעיונותיו ומעודד אותו לדבוק בהם ולשאוף לממשם. להלן קטע משיעור שבו המורה תומך בתחושת הבעלות של הסטודנט:

תלמיד : [...] הייתה לי איזה בעיה, משבר עם הקורס הזה כאילו כשניסיתי לכתוב את זה היה נראה לי שזה הכול כבר אותו דבר. [...]

מ' : רגע תקשיבו זה דבר נורא נורא חשוב! [...]

ת' : ואיברתי כאילו את ה(פ) את החדווה לכתוב את הספציפי הזה.

מ' : [...] אני דווקא חושב שאתה הפגנת המון גיוון בסיפורים שלך. [...]עכשיו כבר דיברנו על זה שבעצם אצל כל האומנים יש תמות שחוזרות, שעוברות כחוט השני כי אלה הנושאים שמעניין אותך לעסוק בהם. [...]כפי בעצם זה כמו רנטגן של הנפש שלך [...] ואם אתה אומן טוב צילומי רנטגן רואים שזה אותו חזה [...] (צוחק).

תגובתו התומכת של המורה וההקפדה שכולם יקשיבו, בתוך עידוד הקשר בין "העצמי" ליצירה, שמשה במקרה זה להמרת משבר יצירתי בתחושת בעלות. המורה העביר מסר "חשוב" לכלל הכיתה על הקשר בין "בעלות פסיכולוגית" לחרדה מפני חוסר גיוון. השפעתה של פרקטיקת ה"תמיכה הרגשית בבעלות" על הסטודנטים עולה מהדברים האלה של סטודנטית בשנה א':

ש: היו נקודות בלימודים שהיו לך משמעותיות?

ת C: הייתה שיחה אחת עם המורה לבימוי.

ש: לבד או מול כל הכיתה?

ת C: לבר. באתי אליו לפני שהייתי אמורה לצלם, יומיים או שלושה לפני. [...] ואמרתי לו: "אין לי סרט, [...] אין לי כלום" [...]. הוא שאל אותי: "אז מה כן יש לך?" וסיפרתי לו על הסיפור הזה והוא שאל אותי אם יש לי עוד רעיונות וסיפרתי לו עליהם והוא אמר לי שהרעיונות שלי הם מבריקים [...] והוא ניסה למצוא איתי משהו שאני כן יכולה להספיק לעשות בזמן הזה ושאלתי אותו "אבל איך אני יעשה את זה? [...] ואז הוא אמר לי "את תעשי את זה בדרך רגישה כי את כן-אדם רגישה". אני כזה וואלה, כאילו איך הוא יודע, אני הכי קשוחה כאילו כשאני מסתובבת שם במסדרונות. ואז כזה ממש כמעט בכיתי בגלל שזה היה רגע כזה.

שאלות המכוונות לגילוי

על פי השקפת המורים, השאלות שמקבלות מקום מרכזי בדיאלוג בינם לבין תלמידיהם מאפשרות לסטודנטים לשלוט בתהליך יצירת הסרט. המורים סבורים כי שאלות על היצירה ועל המשמעויות של ההחלטות היצירתיות מכוונות את הסטודנטים לכירור פנימי ותורמות להשקעה של "העצמי" ולהיכרות אינטימית עם היצירה. השאלות מאפשרות מרחב לתחושת הבעלות הפסיכולוגית, כי התלמיד עצמו מספק את התשובות המהוות את הבסיס לדיאלוג ולתהליך העבודה על היצירה. כתוצאה מכך שאלות המכוונות לגילוי משמשות כלי בידי המורים לחיזוק הבעלות הפסיכולוגית של הסטודנטים במקביל לשיפור הסרטים.

מ 7: אני חושב שזה התפקיד שלי [...] פשוט ללמד [...] לשאול את השאלות שנדמה לי שכל יוצר צריך לשאול את עצמו. [...] (התפקיד) של כל מורה זה לעורר שאלות או לנסות להתחקות אחר המנגנון שמעלה שאלות איך מתמודדים איתן ואולי אפילו להנך [...] לאהוב לשאול שאלות ולהתלבט.

להלן דוגמה מתוך תצפית, לשאלה המכוונת לגילוי, לאחר שתלמידה הקריאה תסריט: "מ 5: אוקי, את יכולה להסביר איך בנית את מה שבנית ולמה בנית את מה שבנית?" או מתוך חונכות: "מורה: ניסית להגיד פה משהו והוא נשאר עלום, מה ניסית להגיד?" שאלות מסוג זה משמרות אצל הסטודנטים את התחושה שהמקור ליצירה נמצא ב"עצמי" שלהם. באמצעות פרקטיקה זו, המורים מכוונים להגברת המודעות של הסטודנטים, להנמקת פעולותיהם ולרפלקציה. מרחיב אחד המורים:

מ 6: נורא חשוב לי שהם יעברו את הדרך, את ההתלבטויות האלה, את המחשבות האלה ושהם יגיעו להחלטות בעצמם. [...] אני הרבה פעמים עוצר את עצמי. [...] אני שואל שאלות אההה כדי שהם יענו לי למרות שאני יודע כבר את התשובה באיזשהו מקום כדי שהם יגידו את הדבר הזה. שהם אההה יהיה להם ברור המהלך.

דבריו ממחישים את השליטה של הסטודנטים ("הם יגידו", "יהיה להם ברור", "יגיעו להחלטות בעצמם") ואת השאלות המכוונות לגילוי כפרקטיקה הנוהרת שלא לנשל את הסטודנטים מתחושת בעלותם על סרטיהם. המורים גם מנסים "להנך" ש"התלבטויות", לרבות שאלות של התלמיד על יצירתו ועל עצמו, הן חלק מתהליכי גיבוש הזוהות המקצועית גם בעתיד.

התחייבות הסטודנט לרעיון שבבעלותו כיעד בתהליך הלימוד

פרקטיקה זו מיושמת כאשר, לאחר בירור של המורים (באמצעות "שאלות המכוונות לגילוי"), הסטודנטים מגיעים לרעיון שהם צריכים להתחייב אליו. המורים דואגים שהאינטראקציות בינם לבין תלמידיהם יחתרו למימוש רעיון מוסכם זה. המורים מסבירים כי הם מקפידים שהסטודנטים יחוו שרעיון זה הוא שלהם ובבעלותם. מסביר אחד המורים:

מ: אני תמיד מתחיל בלנסות להבין למה בן-אדם מסוים רוצה [...] לעשות את הסרט [...]. מתישהו צריך למשמע [...] ולהגדיר איזה חזון [...] ואת זה אני לא יכול להביא בעצמי. אתמול [...] שאלתי את השאלות האלה. לקח (לסטודנט) הרבה זמן עד שבסוף הוא אמר לי. [...] אז אמרתי לו: "אוקי על הכיפאכ. קדוש, זה מה שאתה רוצה, לשם נלך".

להלן דוגמה נוספת מתוך חונכות שבה המורה רושמת במחברתה מדי פעם נקודות עיקריות של דברי הסטודנטים. בתוך תהליך החונכות המורה מעיינת בנקודות שהסטודנטים התחייבו אליהן ומצטטת מהן בשיח עם הסטודנטים:

מ: אני מאוד מאוד מפנה את תשומת ליבך ש[...] כמו שאת הגדרת אותה בהתחלה שעברנו, את זוכרת מה אמרנו? מה את אמרת, אני רק רשמתי. את זוכרת?
ת: כן בערך.
מ: זה רשום לך? אני פשוט מחזירה אותך לסיפור שאת רוצה לספר אוקיי. [...] הגדרת אותה (המורה קוראת מהמחברת את ההגדרה)

גם כאן תחושת הבעלות הפסיכולוגית של התלמידה נשמרת כשהמורה מקפידה להעביר אליה את השליטה, אבל היא מחזירה את התלמידה לרעיונות שהתלמידה עצמה התחייבה אליהם. המורה מציינת ש"התלמידה אמרה" כלומר שזהו רעיון של התלמידה ושהמורה "רק רשמה". למעשה, המורים פועלים להגדרה חדשה של הבעלות, לא כשמירה טריטוריאלית ומגנתית על רעיון באופן נוקשה, אלא כמחויבות להגשמת רעיון מסוים בצורה הטובה ביותר. באמצעות פרקטיקה זו המורים מנסים לשמר אצל הסטודנטים, במהלך השינויים בטיטות השונות, את תחושת הבעלות ואף להגבירה בעקבות המאמצים וההשקעה הנוספים.

אמירות המדגישות את בעלות הסטודנטים

מורים רבים, במהלך האינטראקציה עם תלמידיהם, משתמשים בביטויים כגון: "הסרט שלך", "אתה אמרת", "אני הולך עם הראש שלך". המורים מסבירים כי פעמים רבות אמירות אלה מסייעות לריכוך התנגדות הסטודנטים ותחושת האיום על בעלותם:

מ: לפעמים אני יכול לזהות כל כך הרבה התנגדות שכדי לרכך אותה [...] אז אני אומר "עזוב, אני הולך איתך, עזוב". אני רק מנסה [...] להרגיע! אותו לגבי כל הדבר! למרות שאני הרבה יותר לא מסכים איתו [...], אבל אני מנסה לרכך את כל זה כדי להגיע למשהו שאני חושב שהוא נורא נורא עקרוני ושם! לנסות לעזור לו.

היפוכה של התנגדות אוטומטית לדברי המורים הוא קבלה אוטומטית שלהם, שהיא מכשול לתלמידה באותה מידה, והמורים אינם חפצים בה (למשל, מ: "אני לא רוצה ללמד עדת-כנועים"). כלומר, המורים שואפים לתהליך אקספלורציה שבו התלמיד בוחן אלטרנטיבות שונות ושהכרעותיו יהיו חלק מגיבוש זהותו המקצועית. לכן הם עשויים להשתמש באמירות המדגישות את בעלותו הפסיכולוגית של התלמיד, במטרה להגביר אצלו את עוצמת תחושת הבעלות, אם הם מתרשמים שהוא מפגין רמה נמוכה של בעלות כלפי סרטו.



סיוג דברי המורה ומתן אפשרות בחירה לסטודנטים

לעיתים, המורים יגדירו את דבריהם כ"המלצה" בלבד, יציינו שדבריהם אינם נכונים תמיד, יתנו דוגמה ויוסיפו את המילה "סתם", או יאמרו כי זו רק דוגמה שלא חשבו עליה לעומק. לדעתם, פרקטיקה זו משאירה את האחריות אצל התלמיד ומאפשרת לו את הבחירה אם לקבל את דברי-המורים, וכך לשמור ביתר קלות על תחושת הבעלות. משתף אחד המורים:

9: אני כל הזמן אומר להם שמה שאני אומר להם זה לא חוק, כי זה לא מדע מדויק, אני כל הזמן אומר להם שזו דעתי! זה בגדר המלצה! [...] אתה יכול גם לא לקבל את זה ואין לי שום בעיה עם זה.

מורה אחר אומר דברים דומים ומדגיש שלעיתים הוא חש צורך לרסן את דבריו, כי הסטודנטים אומנם שומרים על בעלותם הפסיכולוגית, אך במקרים רבים יש לכך מחיר - אם לא יקבלו את המלצתו קרוב לוודאי לא יצליחו:

1: [...] זה ההבדל בין "ככה עושים את זה" לבין "ככה מקובל לעשות את זה והסרט הוא שלך, אתה מחליט". [...] מילת המפתח פה היא "המלצה", [...] אבל [...] זה ריסון כי קשה נורא לתת למישהו להיכשל [...]. זה סיכון שאתה לוקח כי זה יכול לכלבל אותנו, יכול לגרום לו לתסכולים, שהוא בסוף לא עושה סרט שלו.

אף על פי שרבים מהסטודנטים מתנגדים לקבלת הצעות ממורים בגלל תחושת איום על בעלותם, יש גם סטודנטים שמבקשים מהמורה פתרונות. מ 6 מסביר מדוע הוא מסתייג ממתן פתרונות ומשאיר את הבחירה בידי הסטודנטים:

לפעמים הם רוצים שתגיד להם מה לעשות, [...] אני מסרב! לעשות את זה, כי גם אין אמת אבסולוטית וגם כל הרעיון של קולנוע [...] זה שאתה! מחליט! [...] זה צריך לבוא ממך! ואתה צריך להבין למה! [...] אני לא יכול להחליט בשבילו, אני יכול להעיר לו על מה שהוא אומר, [...] לא יכול לדבר במקומו! כי אז זה לא יהיה הסרט שלו.

סדנאות ותרגילים עם בעלות מוגבלת

מתוך ההבנה כי הבעלות הפסיכולוגית של סטודנטים עלולה לפגוע בלמידתם, המורים משלבים במסגרת תוכנית הלימודים קורסים ומטלות אשר מראש מגבילים את הבעלות הפסיכולוגית. כך למשל, מתקיימת סדנא שבה הסטודנטים מחויבים לביים סצנה על פי תסריט של סרט שכבר נעשה. המורים מודעים לקושי של הסטודנטים ליצור סרט שאינו לגמרי בבעלותם, אך סבורים כי דווקא צמצום הבעלות מאפשר לסטודנטים להיות פתוחים ללמידה. משתף אחד המורים מה הוא אומר לתלמידיו בתחילת הסדנא:

יגיע! הרגע שאתם תעשו את הדברים שלכם, זה עוד לא הרגע. עכשיו זו סדנא מאוד מסוימת היא כלי עבודה ואיתה! אם אתם תחוו אותה כמו שצריך ותתנו בנו אמן ותעשו את מה שבהתאם להוראות ולקוריקולום של השיעור [...] אתם תדעו מה לעשות כשתבואו לדברים שלכם.

ייתכן כי ציפייתו של המורה לאמון תלמידיו ("תתנו בנו אמן") נובעת מהתפיסה שהביע בריאיון ש"התלמידים [...] אולי תופסים שזה שתלטני שהמורה אומר מה לעשות". מורה אחר מסביר שוויסות עוצמת תחושת הבעלות הפסיכולוגית הנובעת מכך שהסטודנטים מביימים סרטים על פי תסריטים שכתבו אחרים, מאפשרת לו ללמד אותם את "היסודות הבסיסיים של עשיית קולנוע". אפשר להבחין כי בסדנא זו מתקיימת מעין השהיה של הבעלות דרך הגדרת תפקיד זמני של "תלמיד". עצם הצורך של מורים להסביר לתלמידים את ההיגיון וההצדקה לתרגילים עם בעלות מוגבלת מדגים שוב את מרכזיות הסוגיה בשיח הפדגוגי.



פרקטיקת הוועדות

ועדה היא אירוע בבית-הספר שבו קבוצה של אנשי-מקצוע בולטים בתעשיית הקולנוע בישראל, צופה בסרטים המוגמרים של הסטודנטים. אחרי הצפייה מוסרים חברי הקבוצה חוות דעת. בשיחות בין הסטודנטים לפני הוועדה ניכר שהם מתרגשים (למשל: "לא ישנתי כבר יומיים, קשה לי לעמוד בביקורת") הנוהל הוא שהסרטים מוקרנים בצמדים על מסך גדול, ואחר כך יש סבב ובו כל אחד מאנשי-הוועדה מגיב על הסרטים. הסטודנטים אינם יכולים לענות או לשאול שאלות אלא אם כן מישוהו מהוועדה פונה אליהם בשאלה. גם המורה לבימוי שליווה את הסטודנטים אינו רשאי להביע את דעתו. במהלך התכנסות הוועדה אחד הסטודנטים רושם את תגובות חברי-הוועדה והן מחולקות לסטודנטים שאת סרטיהם מקרינים. משתפת אחת התלמידות:

ת C: זה כל הרעיון בוועדות האלה. [...] קבוצה של אנשים, אם לא הבינו את הסרט שלך והם חמישה אנשים אז משהו לא בסדר. אתה צריך לצאת מהאוטוזה. סך הכול אתה יוצר כדי לתקשר עם אנשים אחרים. [...] (מנגד) הכי חשוב זה לעשות את מה שאתה רוצה [...] גם במידה וזה יהיה אוטיסטי.

הוועדות מאיימות על תחושת הבעלות הפסיכולוגית של חלק מהסטודנטים. להלן תגובות אחדות של סטודנטים לחוות הדעת של חברי הוועדות:

ת E: ועדות יכולות להיות הרסניות [...] מצד אחד זה חשוב לקבל ביקורת מאנשים שזו צפייה ראשונה שלהם [...] ומצד שני לא לאבד את עצמך. לזכור למה אני פה ומה מייחד אותי כיוצר.

הוועדות מעלות ביתר שאת את המתח בין בעלות פסיכולוגית "פתוחה" וסגורה". להלן דברי תלמידה בשנה א':

ת A: אתה כל הזמן מביא את הלב שלך וכל הזמן הלב שלך תחת ביקורת וזה מבהיל. [...] חייבים ללמוד קצת לסנן וכן לשמוע את מה שאני יכולה ללמוד מזה. [...] צריך לדעת גם לקחת ולשמוע ביקורת. [...] מצד שני, גם מאוד להגן כשאתה מביא את עצמך. לא להיפגע.

גם בשנה ג' התלמידה פועלת לעיתים, מתוך בעלות פסיכולוגית סגורה:

ת A: קשה נורא להגיש ולכתוב, אפילו תוך כדי שאתה כותב אתה אומר רגע, אני לא רוצה לכתוב את זה! היא תפגע בי, הוא יגיד לי ככה, [...] אני לא רוצה! אני לא נכנסת לזה, אתה כל כך נהיה זהיר בכתובה שלך, בעשייה שלך.

התלמידה מדווחת בשנה ג' על השינוי משנה א':

ת A: ועדות יותר שברו אותי בשנה א' [...] זה כאילו עניין של זמן שאתה נמצא באותו מקום אז אתה לומד כבר להכיר את החוקיות של המקום ואת החוקיות של עצמך באותו מקום. [...]הכול נכנס יותר לפרופורציות אני חושבת.

כלומר, הסטודנטית למדה למצוא איזון בין בעלות פסיכולוגית פתוחה וסגורה כתלמידה ויוצרת.

סיכום

אחת המטלות של מורים לקולנוע במוסד הנחקר היא התמודדות עם תחושות הקניין של הסטודנטים כלפי סרטיהם וההתייחסות אל יצירותיהם כחלק מה"עצמי" (למשל, מ4: "אומר לו משהו שזה מאיים על מה שהוא יודע [...] על האני שלו"). כאשר היצירה נתפסת כחלק מזהות התלמידה, התערבות המורים לגבי הסרט יכולה להיתפס כניסיון להפוך את הסטודנט לאדם אחר או לפחות ליוצר שסרטיו מביעים השקפות ותכנים שאינם שלו. פרשנות כזו של הוראת המורים מובילה את הסטודנטים להתנהגויות מגננתיות רבות כגון היאטמות, התחמקות ודבקות בסרט בלי נכונות לחולל בו

שינויים או לשזור בו רעיונות שלא הם עצמם הגו (למשל, מ2: "יש תלמידים [...]שכל מה שהם עושים זה [...] להתנגד לך כאילו רוצים לשמור על משהו"). במחקר אותרו פרקטיקות הוראה מרכזיות בנוגע לבעלות פסיכולוגית: תמיכה רגשית בבעלות הסטודנטים; שאלות המכוונות לגילוי; התחייבות הסטודנט לרעיון שבבעלותו כיעד לתהליך הלימודי; אמירות המדגישות את בעלות הסטודנטים; סיוג דברי המורה ומתן אפשרות בחירה לסטודנטים; סדנאות ותרגילים עם בעלות מוגבלת, ופרקטיקת הוועדות. הפרקטיקות מסייעות "לרכך התנגדויות" (מורה 2) ולשמר את תחושת השליטה של הסטודנטים ובעלותם הפסיכולוגית כלפי הסרט והחלטותיהם כאשר לפרט או היבט מסוים בתוכו. במאמר תוארו הפרקטיקות השונות וניתנו דוגמאות מתוך שיעורים, ותימוכין מתוך ראינות עם מורים וסטודנטים. המורים נוקטים בשלל פרקטיקות אלו באופן מודע במטרה לסייע לסטודנטים בהתמודדות עם מציאת איזון דינמי בין בעלות פסיכולוגית "סגורה" ו"פתוחה", באופן שיתרום להתפתחות זהותם המקצועית.

דיון

ה"בעלות הפסיכולוגית" צפה ועלתה מתוך הנתונים כסוגיה מרכזית בתפיסותיהם של המורים בנוגע להתפתחות הזהות המקצועית של הסטודנטים. הספרות המחקרית על "בעלות פסיכולוגית" שאותרה לאחר חילוץ הסוגיה מניתוח הראינות, אינה משולבת באופן שגור בספרות על חינוך לזהות. מכאן עלות שאלות באשר לתפקידה של תופעה פסיכולוגית זו בהבנת הדרך שבה תופסים המורים את התפתחות הזהות המקצועית, והתרומה האפשרית של שילוב ה"בעלות הפסיכולוגית" בהגדרת הזהות בזירות חינוכיות. ספרות המחקר, בהקשר של למידה, מציגה בדרך כלל את ה"בעלות הפסיכולוגית" בתור גורם חשוב בתהליכי עבודה של הלומדים על תוצריהם, הכוללים קבלת משובים והצעות לשינויים ממורים ועמיתים (למשל, Caspi & Blau, 2011). הצורך במציאת איזון בין הבעלות הפסיכולוגית "הסגורה" ו"הפתוחה", שזוהה במחקר זה, יכול להעשיר את הספרות בהבנת תפיסות מורים באשר לשיקולי הדעת המנחים אותם במפגשיהם עם סטודנטים במהלך ההתנסות המעשית במקצוע. הזירה החינוכית בהוראת הקולנוע עשויה להדגים משמעויות אפשריות של בעלות פסיכולוגית בעוצמה גבוהה, ולהוות מקרה בוחן שבו הבעלות הפסיכולוגית כלפי התוצרים נתפסת כחלק מזהות הסטודנטים, ואף מגדירה אותה במידה רבה. לאור זאת, תפיסות המורים והפרקטיקות שבאמצעותן הם מעורבים בבעלות הפסיכולוגית של תלמידיהם, עשויות לתרום להבנת תפקיד המורים כסוכני זהות (Schachter & Ventura, 2008), ולהעמקת ההבנה של אינטראקציות שהבעלות הפסיכולוגית ממלאת בהן תפקיד חשוב.

מתוך הנתונים עולה כי סוגיית הבעלות הפסיכולוגית נוכחת כמעט תמיד באינטראקציה בין המורים לתלמידיהם. המורים מדווחים על נחיצותן של פרקטיקות הוראה שסייעו להגביר את תחושת הבעלות של הסטודנטים בדרכים המתאימות לשלושה מסלולי בעלות פסיכולוגית שזיהו פיירס ושותפיו והם: שליטה, היכרות אינטימית, והשקעה של העצמי (Pierce et al., 2003). מנגד, המורים פועלים להגמשת התנהגויות נוקשות ובלתי מסתגלות של הסטודנטים שמקורן בתחושת בעלות פסיכולוגית בעוצמה גבוהה.

פרקטיקות ההוראה של המורים והלמידה של הסטודנטים חופפות במידת מה לדרך שבה שולמן (Shulman, 2002) רואה את המחויבות, לפיה "מפנימים ערכים ומפתחים אופי" (עמ' 41), שהרי הבחירה של הסטודנטים במטרות הבעלות מגדירה אותם ומשקפת את ערכיהם (Belk, 1988; Pierce et al., 2003). לפי שולמן (Shulman, 2002) "כאשר האינדיווידואל מסוגל להפנים את מחשבותיו, ערכיו, אמונותיו ולעשותן חלק בלתי נפרד מזהותו הוא בשל למחויבות לקבוצות נרחבות יותר מעבר לעצמו. כך למשל, מחויבות למקצוע כוללת הכרה בערכים ובעקרונות של המקצוע כדי לעשותם שלי" (עמ' 41).

בהמשך לכך, ייתכן שעוצמתה של הבעלות הפסיכולוגית והדומיננטיות שלה בתפיסות ובפרקטיקות הפדגוגיות מזמנת הגדרה של זהות מקצועית כיכולת לחוש בעלות על הידע, המיומנויות, הכלים והתוצרים של התחום המקצועי. אם כתוצאה מתהליך האקספלורציה המקצועית, היבטים אלה נחווים באופן יציב ועקיב כשייכים לאדם וכחלק מהגדרתו העצמית, אפשר לומר כי האדם הגיע לזהות מקצועית בוגרת.

התרחבות ה"עצמי" היא תהליך טעון שבו קיים מתח בין ההתרחבות וההשתנות של הזהות לכין היכולת לחוש שהזהות עדיין אותנטית ושייכת לתלמיד. המורים פועלים להדגשת היבט חשוב בהתפתחותם של הסטודנטים כאנשי-מקצוע, והוא ההכרה שעליהם לסגל לעצמם את היכולת לשמר את בעלותם הפסיכולוגית בתוך שהם פתוחים לאפשרות

שאנשים נוספים מלבדם יהיו שותפים לדרכם ולזהותם המקצועית. לפיכך, התפקיד המרכזי של סוגיה זו במעורבות המורים בהתפתחות הזהות המקצועית של תלמידיהם במוסד הנחקר, יכול להרחיב את הבנת תפיסותיהם ועשייתם החינוכית של מורים העוסקים בהכוונת תלמידיהם להתמודדות בונה עם משוברים מהסביבה ולהגדרה בוגרת יותר של מה נתפס כ"שלי".

כל המורים במחקר דיווחו כי לא עברו הכשרה בהוראה. אחת ההשלכות הרצויות של מחקר זה היא ההתייחסות אל הוראת הקולנוע כאל מקצוע שבו לצד ידע התוכן (יכולות בימוי במקרה זה) יש חשיבות לידע פדגוגי תוכני (Shulman, 1987) אשר בחלקו הומשג לראשונה בעבודה זו.

ייתכן כי אחת ההשלכות של המחקר היא ההבנה שמורים לקולנוע אשר בוחרים לעסוק בהתפתחות זהות תלמידיהם מקבלים על עצמם אתגר מורכב ומשמעותי, אך לא דווקא כזה שיעורר הוקרה והערכה בלא סייג מצד תלמידיהם. הסטודנטים אשר שואפים לאוטונומיה (Chickering & Reisser, 1993) ולבידול (דיפרנציאציה) ממוריהם, Bowen, 1992)) לעיתים מתקשים להכיר בהבניה המשותפת ומעדיפים לתפוס את הבניית זהותם בתור כזו שנעשתה רק על ידם. לפיכך, נמצא כי פעמים רבות העשייה החינוכית של המורים היא במסווה של אי עשייה (למשל, פרקטיקת "השאלות המכוונות לגילוי" שלפיה המורה מכוון את התלמיד להגיע בעצמו לדעות הקרובות יותר לאלו שלו, מעורבות המורים בהחלטות על יצירות הסטודנטים בדרך של "אמירות המדגישות את בעלות הסטודנטים" ועוד). אשליית אי תרומתם של המורים להבניית הזהות מאפשרת בין היתר אקלים שבו הסטודנטים יכולים לחוש "בעלות" על זהותם.

לסיים, המחקר התמקד בהוראת קולנוע במערכת ההשכלה הגבוהה, אך רצוי לבחון את חשיבות סוגיית הבעלות הפסיכולוגית בזירה החינוכית בכללותה. בחינה זו חשובה במיוחד במקצועות לימוד המבוססים על פרויקטים ארוכי טווח המלווים בקבלת משוברים והצעות ממורים ועמיתים.

שאלות מסוימות הקשורות בסוגיה זו רלוונטיות במיוחד לבתי ספר על יסודיים שיש בהם מגמת קולנוע: האם נדרשות התאמות מיוחדות בתהליך ההוראה? כיצד אפשר להתאים את פרקטיקות ההוראה שפורטו במאמר למאפייני הגיל ולתהליכי התפתחות? האם יש עוד פרקטיקות שמורים לקולנוע בחינוך הבית ספרי מיישמים בהוראה? אף שהמרצים שרואיינו לא קיבלו הכשרה בהוראה, ראוי לשקול מהן המשמעויות של הממצאים לבנייה של תוכנית הכשרה למורים בקולנוע ובחינוך הכללי.

מקורות

- סטור, א' (1999). הכלב השחור של צ'רצ'יל. תל-אביב: הוצאת דביר.
- פוקס, ש' (1998). הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- פיכמן, א' (2013). סוגיות זהותיות בחשיבה ובפרקטיקה של מורים לקולנוע, עבודת דוקטורט בהנחיית פרופ' ישראל רייך וד"ר אלי שכטר. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- שקד, א' (2003). מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. תל אביב: רמות.

- Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19, 429-442.
- Alexander, I. E. (1988). Personality, psychological assessment, and psychobiography. *Journal of Personality*, 56(1), 265-294.
- Archer, S. L., & Waterman, S. (1983). Identity in early adolescence: A developmental perspective. *Journal of Early Adolescence*, 3, 203-214.
- Archer, S. L., & Waterman, S. (1990). Varieties of identity diffusions and foreclosures: An exploration of subcategories of the identity statuses. *Journal of Adolescent Research*, 5(1), 96-111.



- Avey, J. B., Avolio, B., Crossley, C., & Luthans, F. (2009). Psychological ownership: Theoretical extensions, measurement, and relation to work outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 173–191.
- Belk, R. W. (1988). Possessions and the extended self. *Journal of Consumer Research*, 15, 139-168.
- Berk, L. E. (2007). *Development through the lifespan* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Blustein, D. L., & Palladino, D. E. (1991). Self and identity in late adolescence: A theoretical and empirical integration. *Journal of Adolescent Research*, 6(4), 437-453.
- Bowen, M. (1992). *Family therapy in clinical practice*. Northvale, New Jersey & London: Jason Aronson.
- Breedlove, S. W. (2003). Clean flicks v. Hollywood: Intellectual property owners losing control. *Intellectual Property & Technology Law Journal*, 15, 6-11.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Caspi, A., & Blau, I. (2011). Collaboration and psychological ownership: How does the tension between the two influences perceived learning? *Social Psychology of Education*, 14(2), 283-298.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cram, F., & Paton, H. (1993). Personal possessions and self-identity: The experiences of elderly women in three residential settings. *Australian Journal on Aging*, 12, 19–24.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. London: Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dittmar, H. (1992). *The social psychology of material possessions: To have is to be*. New York: St. Martin Press.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye- Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, Oxford, Singapore & Sydney: Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. W. (2006). *What do the arts teach*. Lecture presented at the conference of Vanderbilt University. Retrieved April 1, 2013,
from <http://www.youtube.com/watch?v=h12MGuhQH9E>
- Ellis, A. (2002). *Overcoming resistance* (2nd ed.). New York: Springer.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Feen-Calligan, H. R. (2005). Constructing professional identity in art therapy through service-learning and practica. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 22(3), 122-131.
- Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380- 404.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99–110.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 171–175.
- Fuchs, C., Prandelli, E., & Schreier, M. (2010). The psychological effects of empowerment strategies on consumers' product demand. *Journal of Marketing*, 74(1), 65-79.



- Gee, P. J. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education, 25*, 99-125.
- Gelman, S. A., Manczak, E. M., & Noles, N. S. (2012). The nonobvious basis of ownership: Preschool children trace the history and value of owned objects. *Child Development, 83*(5), 1732–1747.
- Gillian, S. (2010). Not musical? Identity perceptions of generalist primary school teachers in relation to classroom music teaching in England. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 9*(2), 79-107.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Greene, M. (2000). *Releasing the imagination*. San Francisco: Jossey bass.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research, 2*, 203-222.
- Gushue, G. V., Scanlan, K. R. L., Pantzer, K. M., & Clarke, C. P. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development, 33*(1), 19-28.
- Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *My vocational situation: Description of an experimental diagnostic form for the selection of vocational assistance*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identities and agency in cultural worlds*. London: Harvard university press.
- Isaacs, S. (1933). *Social development in young children*. London: Routledge & Kegan Paul Limited.
- Jorgensen, C. R. (2006). Disturbed sense of identity in borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders, 20*(6), 618-644.
- Josselson, R. (1987). *Finding herself: Pathways to identity development in women*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Josselson, R. (1996). *The space between us: Exploring the dimensions of human relationships*. Thousand Oaks: Sage.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self- Problem and process in human development*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. London: Harvard University Press.
- Kimani, A., Sood, S., & Bridges, S. (1999). The ownership effect in consumer responses to brand line stretches. *Journal of Marketing, 63*(1), 88-101.
- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2007). Why identities fluctuate: Variability in traits as a function of situational variations in autonomy support. *Journal of Personality, 75*, 1205-1228.
- Lee, P. (2001). *The filmmaker as artist-educator: An inquiry into teaching and learning in film arts curriculum*. Doctoral dissertation. University of Toronto, Toronto.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco, Washington & London: Jossey- Bass Publishers.
- Lupton, M., & Bruce, C. S. (2010). Craft, process and art: Teaching and learning music composition in higher education. *British Journal of Music Education, 27*(3), 271-287.



- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers W., & Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. In S. J Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 77-98). New York: Springer Science+Business Media.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality & Social Psychology*, 3, 551-558.
- McArdle, A. (2006). Teaching writing in clinical lawyering, and legal writing courses: Negotiating professional and personal voice. *Clinical Law Review*, 12, 501- 537.
- McPhillips, K., Mudge, P., & Johnston, J. (2007) Shifting selves: The struggle for identity and spirituality in the work of three young women artists. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(3), 233–247.
- Mittendorff, K., Den Brok, P., & Beijaard, D. (2011). Students' perceptions of career conversations with their teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 515-523.
- Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M., & Shanahan, M. J. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 439–465.
- Nauta, M. M. (2007). Career interests, self-efficacy, and personality as antecedents of career exploration. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 162–180.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology*, 7, 84–107.
- Rich, Y., & Schachter, E. P. (2012). High school identity climate and student identity development. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 218–228.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rostan, S. M. (1998). A study of the development of young artists: The emergence of an artistic and creative identity. *Journal of Creative Behavior*, 32(4), 278-301.
- Schachter, E. P., & Galili-Schachter, I. (2012). Identity literacy: Reading and teaching texts as resources for identity formation. *Teachers College*, 114, 1-37.
- Schachter, E. P., & Rich, Y. (2011). Identity education: A new conceptual framework for researchers and practitioners. *Educational Psychologist*, 46(4), 222–238.
- Schachter, E. P., & Ventura, J. J. (2008). Identity agents: Parents as active and reflective participants in their children's identity formation. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 449–476.
- Schein, E. H.. (2004) *Organizational culture and leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Schon, D. A. (1988). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco and London: Jossey- Bass.
- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity*, 1(1), 7–58.
- Schwartz, S. J., Kurtines, W. M., & Montgomery, M. J. (2005). A comparison of two approaches for facilitating identity exploration processes in emerging adults - An exploratory study. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 309-345.
- Settlemyer, C. H. (1993). Between thought and possession: Artist's moral rights and public access to creative works. *Georgetown Law Journal*, 81, 2291- 2203.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2002). Making differences: A table of learning. *Change*, 34, 6, 36-44.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.



- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F.W. (2011). Occupational identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 77-98). New York: Springer Science+Business Media.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York & London: Guilford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research - Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Vignoles, V. L. (2011). Identity motives. In S.J. Schwartz, K. Luyckx & V. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 403-432). New York: Springer Science+Business Media.
- Wang, L., Law, K. S., Zhang, M. J., Li, Y. N., & Liang, Y. (2019). It's mine! psychological ownership of one's job explains positive and negative workplace outcomes of job engagement. *Journal of Applied Psychology*, 104(2), 229-246.
- Wardekker, W. L., & Miedema, S. (2001). Denominational school identity and the formation of personal identity. *Religious Education*, 96(1), 36-48.
- Waterman, A. S. (1984). Identity formation: Discovery or creation? *Journal of Early Adolescence*, 4, 329–341.
- Waterman, A., S. (2011). Eudaimonic identity theory: Identity as self-discovery. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 357-379). New York: Springer Science+Business Media.
- Webster, J., Brown, G., Zweig, D., Connelly, C. E., Brodt, S., & Sitkin, S. (2008). Beyond knowledge sharing: Withholding knowledge at work. In J. J. Martocchio (Ed.), *Research in personnel and human resources management* (pp. 1–37). West Yorkshire: Emerald Group Publishing Limited.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice - Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(3), 639-647.

נספח - מקרא שיקלוט

- ש: - שואל/ המראיין
(פ) - פאווה, הפסקה בדיבור
(פ-ארוכה) - פאווה ארוכה.
קו תחתי- דיבור בעוצמה גבוהה.
קו תחתי וסימן קריאה!- דיבור בעוצמה גבוהה מאוד.
[...] - דילוג על טקסט לצורך קיצור.
... - משפט שנקטע או מילה שלא נאמרה עד סופה. למשל, "פחו... כאשר קרוב לוודאי התכוונו לומר "פחות".
בפעם הראשונה שיצוטט מראיין ייכתב תפקידו (תלמיד/מורה) ולאחר מכן למטרת קיצור תכתב האות הראשונה. למשל
"מ" 6 במקום "מורה" 6; "או" ת "C" במקום "תלמידה" C.

הכתוב בסוגריים הינו תוספות של החוקר התורמות לקריאה שוטפת ואינן חלק מדברי המרואיינים.