

מהו הרקע האמנותי והתרבותי לו נחשפו מורות למחול בילדותן? מהי, לדעתן, תרומת המחול לחייהן? כיצד התגבשה ההחלטה לעסוק בהוראת המחול? מהם, לדעתן, הגורמים המשפיעים על בנייתן והתפתחותן של מסלול הקריירה שלהן? כיצד הן מתייחסות אל השלב המקצועי בו הן נמצאות? מהן מחשבותיהן לגבי המשך עיסוקן בעולם המחול? אלה היו השאלות שעמדו לפני, בבואי לבחון ולחקור באופן מקיף הבטים שונים בקריירה של מורות למחול.



בחירת המחול כמקצוע

ממחקרים שונים העוסקים בעולמם של מורים למחול (Stinson 1990, 1993; Alter, 1972) עולה, כי כל העוסקים במחול, אם בהוראה ואם כרקדנים בלהקות מחול, התנסו בעבר בשיעורי טכניקה ורקדו באופן קבוע במסגרות מקצועיות או בית-ספריות, זמן רב לפני שהוכשרו להוראת המחול. כלומר, הם הגיעו לבחירה במקצוע לאחר ניסיון ריקודי רב. שני מחקרים (Connor, 1977; Stinson 1990) הדגישו כי את בחירתם לעסוק בריקוד כתחביב ייחסו המרואיינים לאמהותיהם; זאת, למרות שרובם העידו על התנגדות הוריהם לבחירת המחול כמקצוע ועל העדר תמיכה כלכלית למהלך מצד ההורים (Reyser, 1964). אלטר (Alter, 1997) מציינת כי המעבר

לעיסוק במחול כמקצוע, לאחר העיסוק בו כתחביב, נובע ממגוון של סיבות, אך בעיקר מאהבה רבה - המתוארת כתשוקה - למחול כדרך לביטוי עצמי ולשחרור אמוציונלי, וכמעניק תחושה של חופש ושל "חיים בתנועה".

קווים אופקיים ואנכיים במפת הקריירה

התפתחות הקריירה מושפעת מגורמים פנימיים, אינטרינזיים (עניין, סקרנות מקצועית, שאיפה למיצוי עצמי, אהבה לתחום, תחושה של שליחות חינוכית, סיפוק), ומגורמים חיצוניים, אקסטרנינזיים (מעמדה הנמוך של הוראת המחול במערכת החינוך, הזדמנויות קידום ההעומדות בפני המורה), כמו גם מגורמים ביוגרפיים (נישואין, גירושין, לידה, מחלה), או מאירועים קריטיים (מתקשרים בעיקר לשנת ההוראה הראשונה וכוללים קשיי שליטה בתלמידים ועימותים עימם), המאלצים את האדם לבחור מודל חדש לחיים. מרבית המורים במערכת החינוך עומדים מול 'הזדמנויות שטוחות', כלומר הזדמנויות המוליכות למבוי סתום, ולכן דפוסי הקריירה שלהם הינם אופקיים ולא אנכיים (פרויס [Purvis], אצל וודס

1983 [Woods]). אם נצייר את מהלך העיסוק בהוראת המחול, בצירוף תיאורי המרואיינות, באופן קווי, ניתן לומר כי הוראת המחול נוטה יותר לניעות אופקית מאשר לניעות אנכית. במהלך יצירת מפת הקריירה האופקית, מנתבת המורה למחול את התקדמותה באמצעות מספר סוגי מעברים: מהוראה בקבוצת גיל צעירה להוראה בקבוצת גיל בוגרת, מהוראה של סגנון מחול אחד להוראה של סגנון מחול אחר, מהוראה בבית-ספר אחד להוראה בבית-ספר אחר, או במעבר מהמגזר הפרטי למגזר הציבורי. כל זאת, לצורך שיפור תנאי העבודה. מורות שהתפתחות הקריירה שלהן אופקית, מתמקצעות בשדה ההוראה יותר מאשר בשדה המחול, ובכך משפרות את מיומנויות ההוראה שלהן. לעומת זאת, במהלך

יצירת מפת הקריירה האנכית, מנתבת המורה למחול את התקדמותה במעבר מתפקידי הוראה לתפקידי ניהול ומתקדמת במערכת הסטטוסים בהיררכיה הארגונית שבה היא עובדת, או במעבר לארגון אחר. לדוגמה, מעבר מהוראה במגמה למחול לריכוז המגמה; או מעבר מהוראת מחול בחוגים לניהול בית-ספר למחול בסקטור הציבורי, או לריכוז עירוני של חוגי מחול; מעבר מריכוז מגמת מחול בחטיבת ביניים לריכוז מגמת מחול בחטיבה העליונה. התפתחות קריירה אנכית מאופיינת בעבודה אדמיניסטרטיבית, בפיתוח צוות ובפיתוח תוכניות לימודים.

ראשית הדרך

משיחה עימן, עולה כי המורות נחשפו לתחומי האמנות השונים בילדותן, בחיק המשפחה הראשונית (הורים, אחים, סבתא) וכי לדעתן זה היה מקור המידע שלהן על עולם המחול והגורם המשמעותי לעיסוקן בתחום. במשפחות אלה קיימת בדרך כלל מודעות לחשיבות העיסוק התנועתי-גופני. הן מעודדות את הבנות, כבר בגיל צעיר, להשתתף בחוגים העוסקים בפעילות גופנית כלשהי ובעיקר במחול. ההכוונה בגיל צעיר מאוד לעסוק בריקוד באה בדרך כלל מצד האם. (10 שנות הוראה): "הורי רוקדים. מאז שאני זוכרת את עצמי יש תנועה בבית. יש מוסיקה ורוקדים. התפתח בבית הווי כזה ששמים מוסיקה, רוקדים ומופיעים. אני זוכרת את אמא שלי מלמדת אותי פלייה ורלווה. היא לימדה ריקודי עמים בכל מיני מסגרות, היא בוגרת להקה צבאית. אבא שלי היה רקדן וזמר. והוא רקד בריקודים שאמי יצרה." עוד ניתן ללמוד מדבריהן של המורות, כי ההתנסויות המקצועיות שלהן בראשית דרכן מלוות בחוויה חיובית, הן מהבחינה הרגשית והן מהבחינה הפיזית. הן מביעות תחושה של הנאה גדולה מעצם העיסוק בתנועה ומעצם האפשרות לביטוי עצמי. הן מדברות על תפקיד רגשי וחברתי חשוב ביותר שמילא המחול בעולמן. הקדשת חייהן לעולם המחול, בגיל בית-הספר היסודי והתיכון, ותייעול עיקר האנרגיות לתחום שבו היו טובות ומוערכות, השפיעו מאוד על ביסוס הביטחון העצמי שלהן ועל דימוין העצמי והחברתי. (4 שנות ותק): "ידעתי לרקוד טוב, קיבלתי הרבה פידבקים, הסתכלו עלי תמיד וזה השפיע על הדימוי העצמי שלי ועל מקומי בחברה." (4 שנות ותק): "זו היתה תקופת שיא בחיי. העלייה לבמה, הביטוי עצמי וקבלת הפידבקים

יעל מוסקונה שלומי היתה מדריכה ארצית ומדריכה מחוזית מטעם הפיקוח על המחול במשרד החינוך ורכזה מחול עירונית בעיריית פתח תקווה. בעלת תואר שני במינהל חינוך באוניברסיטת תל-אביב, תואר ראשון בחינוך מיוחד בסמינר לוינסקי, תעודת הוראה במחול ותנועה מטעם סמינר הקיבוצים.

מההורים, חברים, מורים. הורי מאוד אהבו את דרך ההבעה שלי. העריכו את הישגי והביטחון העצמי שלי עלה... הבעתי את עצמי. זו היתה דרך לשחרור ומפלט. זה עשה לי טוב."

בולטת העובדה, שלמרות אהבתן הגדולה למחול, בשלב מסוים בחייהן הן יזמו הפסקה במסלול ריקודי זה. הגורמים להפסקת הריקוד היו מגוונים - החל בסיבות כלכליות וכלה באישיות - שירות בצבא, סדרי עדיפויות משתנים, ואף השמנה ובעיות גופניות, שמקורן בעומס יתר. פסק הזמן מעולם המחול שימש, בשלב מאוחר יותר, תמריץ לחזור לרקוד וחייד את תחושת הצורך בו ואת התרומה שלו לחייהן.

(4 שנות ותק): "בגיל 16 התחילו בעיות

השמנה. המראה החיצוני הביא למשבר מבחינתי והפסקתי לרקוד."

(10 שנות ותק): "בתקופת התיכון והצבא לא רקדתי. הפסקתי לרקוד גם מסיבות כלכליות... בדיעבד זה היה לי חסר מבחינה נפשית ואישית."

לבחירת מקצוען מגיעות המורות לאחר תהליך סוציאליזציה בעולם המחול, שתחילתו, כאמור,

בילדותן המוקדמות, ולאחר צבירת ניסיון

ריקודי רב. לרשותן ידע בהפעלת הגוף, ביצועי ומיומנויותיו, ומידע חלקי על סוג התעסוקה,

הכולל תנאי העבודה (שעות), כישורים, אישיות (למשל יכולת לעבוד עם ילדים), אופי העבודה ותגמוליה. המניעים לבחירת המקצוע נובעים

מן העיסוק במקצוע עצמו, כמו אהבת הריקוד, רצון למגע בין-אישי עם צעירים, ראיית

ההוראה כיעוד חברתי והרצון להנחיל את

אהבת הריקוד והידע שרכשו לאחרים.

המורות מגיעות למסלול לימודי המחול מיד

לאחר שירותן הצבאי, במטרה ליצור ולבטא עצמן בתחום שהן אוהבות. בעצם, שאיפתן

היא לרקוד וליצור כוריאוגרפיות, והן מנתבות עצמן להוראה רק במהלך הלימודים או

בסיומם. מגבלות פיזיות, השמנה ואילוצים

משפחתיים, מהווים מחסום, המונע מהן לפנות למסלול הקריירה של רקדן מקצועי.

ההכרה כי לא תהיינה רקדניות מביאה את

רובן, מתוך פשרה, להוראת מחול.

(10 שנות ותק): "מכיוון שרקדתי כל חיי

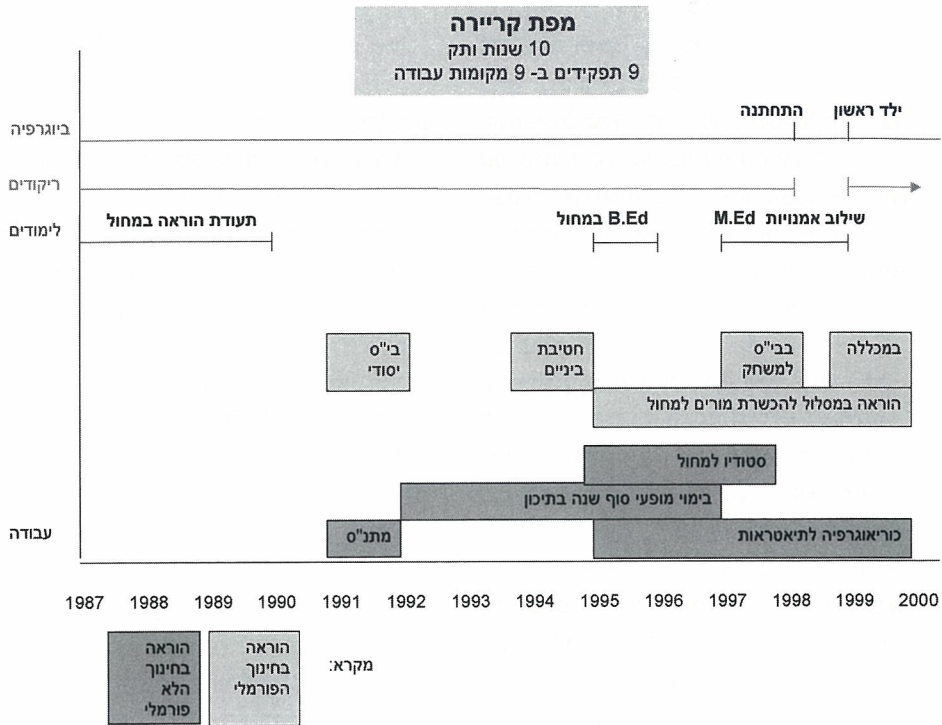
וחשבתי שמורה אני לא אהיה, החלטתי להיות כוריאוגרפית או רקדנית. אני לא זוכרת את

ההחלטה, אבל לסמינר הלכתי כמעט

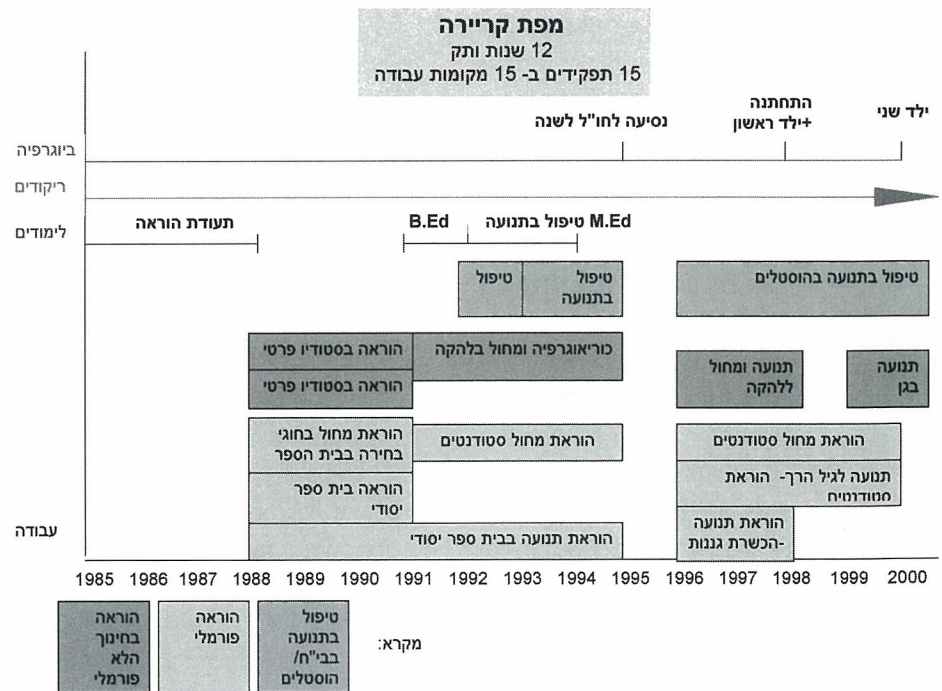
אינטואיטיבית. סמכתי על היצירתיות והתנועה הטבעית שלי. ההוראה היתה סוג של פשרה."

אורח חיים שתומך בפעילות תנועתית, מודעות גופנית וביטוי עצמי בתנועה, הוטמע בהן על

ידי ההורים כבר בגיל צעיר, אך אותה משפחה



מקרא:
 הוראה בחינוך הלא פורמלי
 הוראה בחינוך הלא פורמלי



מקרא:
 הוראה בחינוך הלא פורמלי
 הוראה בחינוך הלא פורמלי
 טיפול בתנועה בח"ו הוסטלים

- שהשפעתה ניכרת והיא ההמודדת את הבת לעסוק במחול כתחביב - לא תמיד תומכת בהפיכת התחביב למקצוע.

הגורמים המשפיעים על בחירת מקום העבודה או עזיבתו

ממחקרנו עולה כי המורות עוברות ממקום עבודה אחד לאחר בתוך פרקי זמן קצרים יחסית; נמצא כי גורמים פנימיים משפיעים בעיקר על בחירת מקום עבודתן, וגורמים פנימיים וחיצוניים משפיעים בעיקר על עזיבת מקום עבודתן. למערכת החינוך הפורמלית יש, לדעתן, יתרונות המתבטאים בתנאים הסוציאליים, שעות עבודה נוחות יותר (גורמים חיצוניים) והיות מקצוע המחול חלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים הבית-ספרית, עובדה המשפיעה על יחס רציני יותר למקצוע מצד התלמידים. (היתרון העיקרי של הוראה בחינוך הלא פורמלי הינו התמורה הכספית, או "הפיתוי הכספי" לפי דבריהן.)

(10 שנות ותק): "רצייתי להיכנס לבתי-ספר; למסגרת ממוסדת, זה נראה לי רציני. בסטודיו הדגשים שונים, יותר על הצד הכיפי, ובבית-ספר הדגשים מתודיים יותר."

הגורמים הפנימיים הדומיננטיים בשיקולי המורות בעזיבת מקום העבודה שלהן: יחסים בינאישיים, בעיות משמעת, אי התאמה להוראת גילאים מסוימים, חומר מקצועי או אנושי שאינו מעניין דיו, חוסר סיפוק או מימוש עצמי והעדר אתגר. בין הגורמים החיצוניים המשפיעים על המורות בעזיבת מקום העבודה: קיצוצים בתקנים ובמשאבים הכספיים במערכת החינוך, שיקולים כלכליים ואי נוחות בפרסית שעות העבודה.

(4 שנות ותק): "צריך כל הזמן לדחוף לתלמידים סגנונות פחות 'מתוקשרים' ולעבוד יותר על חינוך למחול... שעות ההוראה קשות מאוד, או בתום יום הלימודים או אחר הצהריים, ויש קושי מבחינת הבית... יש לי ילד ואני רוצה לעבוד פחות אחר הצהריים ויותר בבוקר."

(12 שנות ותק): "המלחמות הקטנות בבית-ספר חדש לקיום תוכנית לימודים במחול: על סטודיו - בדרך כלל אין מקום פיזי, על מערכת הגברה..."

גם גורמים אישיים, כמו קושי פיזי, הריון, לידה וניהול חיי משפחה, מהווים שיקולים משמעותיים בסדרי העדיפויות של שעות העבודה.

שינוי עמדות ביחס להוראת המחול כמקצוע

במקביל להתפתחות התייחסות המקצועי, שנבנה תוך מעברים בין מקומות עבודה או לתפקידי ריכוז, חוות המורות גם תהליך של שינוי עמדות ביחס להוראת המחול כמקצוע. במהלך התפתחות הקריירה הן נושאות ונותנות שוב ושוב, בינן לבין עצמן, מעצבות מחדש את מטרותיהן ועם הזמן, משנות את השקפתן כלפי קריירה זו. מערכת של אכזבות, הנובעת, בין היתר, ממעמדו הנמוך של מקצוע המחול, ממגבלות פיזיות ומתחרות קשה, מערערת את מחויבותן למקצוע בו בחרו. שלושת הגורמים הללו הם מרכזיים בתהליך שינוי העמדות ביחס לעיסוק בהוראת מחול ובנשירת חלק מן המורות מן ההוראה, בעוד שהאחרות ממשיכות בעיסוקן מתוך תחושות תסכול ולבטים בנוגע לעתידן המקצועי.

(10 שנות ותק): "מעמד המחול כמקצוע בתוך המערכת נמוך משאר המקצועות. הוא מקצוע רשות בלבד, ואינו מובן מאליו. הוא נתון לצורכי המנהל ובית-הספר, לתקציבים... את יכולה לסיים את שנת הלימודים ואת לא יודעת מה יהיה בשנת הלימודים הבאה מבחינת שעות, תקנים והעדפות המנהל. את יכולה למצוא את עצמך מחוץ למערכת. כל שנה אני צריכה להילחם על מקומי כמורה. כשיש קיצוצים - המחול הראשון שמקוצץ במערכת. כמורה למחול אני נתפסת כבעיה למערכת. לא רוצים לתת לי שעות בהיקף של שליש משרה כי אז המערכת מחויבת לתת לי שעות אלה בהמשך."

(10 שנות ותק): "למרות שיש למורים למחול תעודת הוראה כמו לכל מורה אחר במערכת, מחויבות זהה בבית-הספר, שעות השקעה רבות מעבר לשעות ההוראה הרגילות, עדיין המחול נתפס כקישוט בבית-הספר. לא מבינים שזו דיסציפלינה בפני עצמה ולא מכירים בתרומותיה החשובות לילדים."

"בעיה נוספת היא זמני ההוראה בבית-הספר. שיעורי המחול ניתנים בתום יום הלימודים. אני מלמדת כשאר המורים הלכו הביתה. מצד אחד אני צריכה להראות נוכחות בחדר מורים, להשתתף במועצות פדגוגיות, השתלמויות... מצד שני אני צריכה להישאר בשעות שכולם כבר הולכים הביתה." "המערכת שברה אותי. הייתי צריכה לנהל מלחמות על שעות שמגיעות לי. היום אני פחות שותפה, פחות משקיעה, מה שאני מקבלת זה מה שאני נותנת. אני באה מלמדת והולכת."

(12 שנות ותק): "מיקום המחול ומגמת

המחול בתוך סדרי העדיפויות של בית-הספר הוא בעייתי... אני מתוסכלת מרמת המודעות הנמוכה של התלמידים וההורים למשמעת המחול ולתרומתו לחיים בכלל... תסכול גדול מהשכר הזעום שאני מקבלת ומחוסר התנאים הסוציאליים..."

(10 שנות ותק): "חוסר היכולת שלי להתקדם בתוך בית-הספר בגלל שאני מלמדת מחול... התסכולים שלי אינם נובעים מעולם התוכן בו אני עוסקת. אני אוהבת את המחול, לא מצטערת שבחתי בו כמקצוע, אבל התסכולים בשל שכר נמוך, חוסר תנאים סוציאליים, הקיפי משרה מוגבלים, שעות הוראה בעייתיות, גורמים לתחושות של שחיקה ותסכול."

(12 שנות ותק): "שנים קיבלתי שעות שממונות על ידי ההורים ולכן אין לי היום תנאים סוציאליים, לא הייתי בשנת שבתון, זאת חלק מבעיית עייפות החומר... אני לא מרגישה שעשיתי קריירה במחול... חסר לי להיות תלמידה מבחינת ההוראה. אני תמיד לבד. הפידבקים היחידים הם מהתלמידים. אתה חי בבדידות מקצועית... זה התחום שאני טובה בו, זה מה שאני יודעת לעשות, אבל מבחינה כלכלית הייתי רוצה לקום ולעשות משהו אחר, אני לא חיה מזה בכבוד."

(12 שנות ותק): "מכיוון שעיסוקי הם רבים ומפוזרים במקומות שונים, בהיקפי משרה קטנים, המעברים מקשים עלי מאוד, הנסיעות והכנת השיעורים למגוון נושאים, מגוון גילאים, יכולות ותחומים. המגמה שלי צריכה להיות מרכז בזמן ומקום, עובדה שתהיה לה השפעה על השכר... מאוד מתסכל ללמד מחול בלי לרקוד... חוסר זמן ומגבלות פיזיות עוצרות בעדי מלרקוד."

המראיינות

אוכלוסיית המחקר נבחרה באקראי וכללה עשר מורות למחול, בעלות ותק שונה, המלמדות מחול במערכת החינוך הפורמלית והלא-פורמלית. חלקן אף עוסקות בתפקידי ניהול ואדמיניסטרציה במחול. כל הנחקרות עברו הכשרה פורמלית להוראת מחול במסלול תנועה ומחול במכללה ספציפית אחת; חלקן בעלות תעודת הוראה, חלקן סיימו את לימודי התואר הראשון (B.Ed.), וחלקן אף סיימו תואר שני בחינוך, שילוב אמנויות או תרפיה במחול במוסדות אחרים.

יש לציין כי במחקר זה נעשתה הבחנה, תוך ראייה אינטגרטיבית, בין צמדים של המראיינות, בכל הנוגע לעמדתן כלפי השלב המקצועי בו הן נתונות ולרמת מחויבותן

למקצוע. צמד ראשון, שכלל מורות בעלות ותק של 4 שנות הוראה וצמד רביעי, שכלל מורות בעלות ותק של 22 שנות הוראה, גילו דבקות במסלול הקריירה שלהן, בזכות הנאה וסיפוק מהעבודה. מורות אלה זיהו את הגורמים המאכזבים שבהוראת המחול, אך נטו להבליט דרכים ואמצעים שאפשרו להן להתמודד עם התסכול ולהפיק את מירב הסיפוק מההוראה. הן העידו כי ההתפתחות המקצועית שלהן נמצאת עדיין בשלב של התלהבות וצמיחה. יש לציין כי שתי המורות בעלות 22 שנות הוותק אינן עוסקות רק במחול, אלא פיתחו לעצמן עיסוקים נוספים.

צמד שני, שכלל מורות בעלות ותק של 10 שנות הוראה, וצמד שלישי, שכלל מורות בעלות ותק של 12 שנות הוראה, התאפיינו בהתלבטות בשדה הוראת המחול. המורות היו מודעות היטב למשאבים המהווים את הכוח המניע להתמדה. יחד עם זאת, הן מנו שורה של אכזבות שעשויות לדרבן לנשירה. קבוצות ותק אלה העידו כי התפתחותן המקצועית מצויה בשלב של תסכול מקצועי.

קבוצת המורות שנשרו מהוראת המחול הדגישה את ההיבטים המאכזבים. הן עזבו את הוראת המחול בעקבות החלטה לזוּם שינוי. התסכולים העיקריים, שהשפיעו עליהן לעשות הסבה, נבעו מגורמים חיצוניים, הכרוכים במעמדו הנמוך של תחום המחול במערכת החינוך: העדר תנאים סוציאליים, ארעיות והעדר קביעות, שכן נמוך ומיצוי עצמי.

מסקנות ולקחים

לממצאי המחקר יש השלכות מעשיות בכל הנוגע להכשרת המורות למחול ולליווי המקצועי שלהן. שוק העבודה בארץ מכתוב מציאות שאינה קלה למורים למחול. הקשיים העומדים בפני המורות למחול גורמים לחלקן הגדול לתחושות של אכזבה ושחיקה. עם קשיים אלה, שדרך כלל קשורים למעמד התחום בארץ, למחסור בתקנים ובשעות הוראה ולהזדמנויות המצומצמות לקידום, נאלצות המורות למחול להתמודד כיום בכוחות עצמן.

המורות זקוקות לייעוץ ולהכוונה בבחירת תחום ההוראה. יש לסייע להן בגיבוש נטיותיהן, כך שתוכלנה לבחור בתחום הוראה התואם את נטיותיהן הדומיננטיות. לשם כך, יש לספק לנשים המכשירות עצמן להוראה את מירב המידע התעסוקתי על הוראת המחול, ובמקביל לטפח את ההכרה העצמית שלהן ביכולותיהן ובנטיותיהן. מערכת כזאת של

חינוך לקריירה תקל, ללא ספק, על המורות בקבלת ההחלטות בהמשך דרכן המקצועית ותצמצם אי-שביעות רצון ואף פרישה מהוראת המחול. על הפיקוח החינוכי מוטלות האחריות והחובה לפעול ולקדם את מעמדו של מקצוע המחול במערכת החינוך בארץ ולאפשר למורי המקצוע ליהנות מהזכויות המגיעות לכל עובד הוראה במדינת ישראל.

המורות למחול, בשונה ממורים אחרים במערכת החינוך, מאופיינות בהעדר איזון במרכיבי הסטטוס שלהן. מצד אחד הן באות, כפי שראינו, מבתים עם הון תרבותי; הוריהם, ששיתפו פעולה בהכשרתן והשקיעו זמן וכסף, משתייכים בדרך כלל לקבוצת חברתית-

כלכלית מבוססת. מצד שני, במבנה החברתי שבחדר המורים בתוך בית-הספר, הן משתייכות לקבוצת מורות שמקצוען "נחשב פחות", שעליו מוותרים בהעדר שעות תקן.

מאחר שמקצוע המחול במערכת החינוך אינו מקצוע חובה, צריכות המורות להוכיח כל שנה מחדש את חשיבותן ותרומתן. מול ההנהלה הן נאבקות על הקצאת שעות הוראה, ומול התלמידים עליהן לפעול לשיווק המחול, שהרי מספר התלמידים מהווה תנאי לפתיחת כיתה.

הוויית קונפליקט הסטטוס, שמקורו בניגוד שבין מיקומן במבנה החברתי הכללי והשתייכותן לקבוצת מורות שמקצוען "נחשב פחות", מסבירה את הרצון להיפטר מאותם אלמנטים מנמיכים (מעמד וזהות המורה) באמצעות שינוי עמדות ביחס לעיסוק בהוראת מחול. עובדה זו גורמת לחלקן לנשור ולחלקן להמשיך בעיסוקן תוך תחושות תסכול ולבטים לגבי עתידן המקצועי.

על הפיקוח להיות מודע למצבים בהם שרוי המורה בזמנים שונים של חייו המקצועיים ולהיות מסוגל לזהותם. זיהוי ואבחון שלבי ההתפתחות המקצועית של המורים יאפשרו פיתוח התייחסות אישית, שתסייע להם לנוע בכיוונים הרצויים, וכן להיחלץ מהשלבים השליליים של קיבעון, שגרה ותסכול. כך יתאפשר למורות למחול להגיע לאותם מעגלי חיים מקצועיים שיש בהם צמיחה, התלהבות ואופטימיות. הקמת פורום של מורות עשויה להביא לתמיכה, לשיתוף ולעזרה בפתרון בעיות ומשברים.

לסיכום, התבוננות באוכלוסיית המורות למחול מלמדת, שפנייתן לתחום הוראה בהתאם לנטיותיהן עשויה לקדם את שביעות רצונן בשדה זה, במיוחד כשהן נכנסות אליו עם תחושת שליחות ואמונה גדולה בתרומתן

הגדולה לנפש האדם ולגופו. יחד עם זאת, כשהן ניצבות מול בעיותיו של שוק התעסוקה המחול, הן שוקלות האם להמשיך בו או להכשיר עצמן לקריירה נוספת, ולפיכך ראוי לקדם את המאמץ להבטחת הישגותן במערכת.

ביבליוגרפיה

אנוך, י. (1979) שינוי ערכים תוך סוציאליזציה לפרופסיה: החינוך הפרופסיונלי בבית הספר לעבודה סוציאלית של אוניברסיטת תל-אביב. עבודה לתואר דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.
זק, א.; הורוביץ, ת'. (1985) בית-הספר הוא גם עולמו של המורה, תל-אביב, רמות.
מאיר, א' (1997). הכוונה מקצועית. בתוך: 'קשת', מ' אריאלי ושי' שלסקי (עורכים). לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 139-140). תל-אביב: רמות.
צבר בן-יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה, הוצאת מסדה בע"מ.
רוגן, ד. (1999). "החינוך האמנותי במדינת ישראל". בתוך: פלד, א. (עורך). יובל למערכת החינוך. משרד הביטחון, ההוצאה לאור.

Alter, J. (1972). "Dancers Write Of Themselves and Dance Education". *Artists in the Making*. Edited by Frank Barton. New York: Seminar Press. 85-112.

Alter, B. J. (1997). "Why Dance Students Pursue" Dance: Studies Of Dance Students From 1953 to 1993. *Dance Research Journal*. 29/2.

Art Council of Great Britain, (1993). "Working For Dance" - An Introduction to The Arts Council's Dance Department.

Acker S. (1999). *The Realities Of Teachers Work*. Great Britain: Redwood Books Ltd.

Glaser, B. G. & Straus, A.L (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Publishing Company, N.Y.

Leibowitz, Z. B., & Lea, H. D., eds. (1985) *Adult Career Development*. Alexandria, National Career Development Association.

Measor, L. (1985). "Critical Incident in Classroom: Identities, Choices And Careers" In: Stephen. J Ball and Ivor F. Goodson (Eds). *Teachers' Lives & Careers*. Palmer Press. 61-77.

O'Connor, Kyrie (1977). *The Socialization Of Professional Dancers*. Senior thesis, Tufts University.

Patton, M. C. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.

Reyser, C. P. (1964). "The Student Dancer" *The Arts and Society*. Edited by Robert N. W. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Mall.

Shlasky, S. (1985). *Occupational Choice and Career Orientations of Residential Care Workers in Israel*. Ph. D. thesis, University of Sussex, UK.

Stinson, S. & Others. (1990). "An Interpretive Study of Meaning in Dance: Voices of Young Women Dance Students." *Dance Research Journal* 22/2 :13-22.

Stinson, S.W. (1993) "Meaning And Value: Reflections on What Students Say About School". *The Journal Of Curriculum and Supervision* 8/3 :216-238.

Woods, P. (1983). *Sociology And The School*. London: Routledge and Kegan Paul.