דברים

כתב עת אקדמי רב-תחומי

מוסף לענייני חינוך, גיליון א, תשפ"ג

מוסף לענייני חינוך

גיליון א, תשפ"ג

המרכז האקדמי לחינוך וחברה

אורנים

ORANIM COLLEGE ◆ كلية أورانيم

דברים

כתב עת אקדמי רב-תחומי

מוסף לענייני חינוך | גיליון א תשפ"ג | פברואר 2023

המרכז האקדמי לחינוך וחברה
אורנים
ORANIM COLLEGE ◆ كلية أورانيم

דברים

כתב עת אקדמי רב-תחומי

כתב העת דברים היוצא לאור באחריות אקדמית של מכללת אורנים, מפרסם מאמרי מחקר, עיון והגות של אנשי אקדמיה וחברה. כתב העת מופיע בפורמט אלקטרוני ובפורמט מודפס. מתקבלים לכתב העת מאמרי מחקר מקוריים, מאמרי Review ומאמרים שפורסמו באנגלית בכתבי עת מדעיים.

על מאמר מחקרי לעמוד בקריטריונים אקדמיים מקובלים בתחום הדעת שבו נערך המחקר. המאמרים נמסרים אנונימית לקריאתם ולשיפוטם של שני קוראים, מומחים בתחום.

כתב העת מופץ לאנשי סגל אקדמי רשומים במערכת, לספריות אקדמיות במוסדות להשכלה גבוהה ולמכוני מחקר.

מערכת

עורכת ראשית: פרופ׳ יעל פויס

עורכים: ד״ר ליאורה גולדמן וד״ר קובי אסולין

חברי המערכת: פרופ׳ נעימה ברזל, ד״ר אורי דורצ׳ין, ד״ר רבאח חלבי, פרופ׳ ענבר לבקוביץ, פרופ׳ לילך לב ארי, ד״ר ניר מיכאלי, ד״ר סאוסן עואד-תאברי, ד״ר יובל שחר.

חברי המערכת המייעצת: ד״ר אוהד אופז, ד״ר רימא בראנסה, פרופ׳ מרואן דוירי, ד״ר הלל וורמן, פרופ׳ עדו יצחקי, פרופ׳ יוני מזרחי, ד״ר לורה סיגד, פרופ׳ אורה פלג, דורית פלג, פרופ׳ רבקה רייכמן, פרופ׳ מילה שוורץ.

רכזת מערכת: ענבל פלג

עיצוב גרפי: מיה לפיד

עריכת לשון: יעלה אקסלרוד-רן

כתובת המערכת: ענבל פלג, דברים, מכללת אורנים, דואר טבעון 3600600
טל׳ 04-9838774; פקס 04-9838761; דוא״ל: dvarim@oranim.ac.il

אתר הגרסה האלקטרונית של כתב העת: http://app.oranim.ac.il/dvarim

הנחיות למחברים: http://app.oranim.ac.il/dvarim

ISSN: 2616-6402

כל הזכויות שמורות לאורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה

תוכן העניינים

יעל פויס וקובי אסולין	דבר המערכת	1
אילנית פינטו-דרור	"חונכים": על כינונו של תפקיד חינוכי חדש בבית ספר אליטיסטי	4
ניבי גל-אריאלי וזאביק גרינברג	לטפל בהוראה: המעבר מעיסוק בהוראה לעיסוק בטיפול כתוצר של מופעים ניאו-ליברליים	21
ימאמה עבד אל-קאדר	סוציאליזציה וזהות לאומית בקרב מתבגרים פלסטינים בישראל	42
נעם לפידות-לפלר ואירית כהן	תפקיד המדריכה הפדגוגית בהבניית שדה ההכשרה באמצעות הדרכה מבוססת קשר	62
רביעה חוסיסי-סאבק, ראניה חוסין-פראג' ונעם לפידות-לפלר	לחוד וביחד: הכשרה מכלילה של סטודנטים להוראה מהחברה הערבית במכללה בישראל	86
על המחברים		107
תקצירים באנגלית		110

דבר המערכת למוסף לענייני חינוך

חורף תשפ"ג

אנו שמחים לפרסם גיליון מיוחד בפלטפורמה אלקטרונית, שכל מאמריו מציגים מחקרים חינוכיים. חמשת המאמרים שבגיליון זה היו אמורים להיכלל בגיליון 15 בנושא אי-ודאות, אך עיון נוסף בנושאיהם הביא להחלטה לרכזם בגיליון נפרד, שעוסק במבט על תהליכים בשדה, אשר מתרחשים כתוצאה ממדיניות חינוכית של המדינה או של מסגרת חינוכית פרטיקולרית.

שלושה מבין המאמרים הם פרי עבודתה של קבוצת מחקר, שפעלה באורנים בשנת תשפ"א בהנחייתו של ד"ר קובי אסולין. במרכז החשיבה של הקבוצה עמד האופן שבו נוצרות בפועל התנגדויות פנים-חינוכיות לתפיסת החינוך הממלכתי – שמזהה עצמו כמי שמשרת את רעיון המדינה השוויונית, ולו מבחינת הענקת חינוך "דומה" לכול – עד כמה נכון שיתקיימו התנגדויות כאלו ובאיזה אופן עליהן להתקיים. הדיון הקבוצתי הניב מספר מאמרים בנושא, ששלושה מהם מוצאים את ביטוים בגיליון זה של דברים. שניים מהמאמרים מראים כיצד בחסות ההיגיון הניאו-ליברלי נוצרים פרויקטים חינוכיים שלכאורה משקפים מפנים חיוביים במערכת, אלא שחקירה מעמיקה יותר מזהה מורכבות שאינה בהכרח חיובית, מורכבות המבטאת מגמות ניאו-ליברליות שמעמידות את העצמי, האינדיבידואליסטי, במוקד ההוויה החינוכית.

כך מאמרה של אילנית פינטו-דרור, שנערך בכלים של המחקר האיכותני, מפנה זרקור לתהליכים במוסד חינוכי פרטי לבני מעמדות גבוהים, שכותבת המאמר מכנה 'פריבילגיים'. תפקיד המחנך המסורתי מפנה מקומו לתפקיד "חונך" (facilitator), שמטרתו ליילד את כישורי הצעירים מתוכם בזיקה לתמונת עתיד שהם, מעמדם וכישוריהם מאפשרים. השפה הפסיכולוגית-טיפולית, אשר לכאורה משקפת העצמה אישית ברוח מושג האוטונומיה הניאו-ליברלי, למעשה משקפת שיח אליטיסטי שמעמיד את הפרט והאינטרסים שלו במרכז על חשבון החברה הרחבה.

מאמרם של ניבי גל-אריאלי וזאביק גרינברג, אף הוא נערך בכלים של המחקר האיכותני, בוחן תפנית תעסוקתית בקריירה של מורים ומחנכים לנוכח מצבה של מערכת החינוך. החוקרים שוחחו עם מורים שנטשו את הוראת תחום הדעת בכיתות לטובת תפקיד טיפולי-ייעוצי באותה מערכת. לטענת החוקרים, תפנית זו מספקת למי שבוחרים בה הגדרה פרופסיונלית ברורה ונוחה יותר מזו של הגדרת תפקיד המחנך והמורה, ובו בזמן היא מציעה מערכת כללים, גבולות תפקיד וכלים ביצועיים ברורים ומתגמלים יותר. שוב, לכאורה מפנה

חיובי שמשקף אתיקה של דאגה. אולם, לטענת החוקרים משקפת תפנית תעסוקתית זו תמורות כלכליות-חברתיות ניאו-ליברליות, שבהן הפרט מושם במרכז וההוראה הסיזיפית בכיתת הרבים, הוראת הכלל, מאבדת מערכה והופכת מורכבת וקשה בשל איבוד יוקרה, כלים ועצמאות. במילים אחרות, ייתכן שהדבר מבטא דווקא נטישה של האתוס החינוכי הקלאסי לטובת האתוס הפרה-פסיכולוגי שמתפתח לצידו של זה, ואשר תופס עמדת יוקרה מועדפת בשיח ובשדה החינוכי. אם במקרה של פינטו-דרור השיח הניאו-ליברלי אמור לשרת את העצמי-תלמיד הרי כאן השיח הפרה-רפואי, שמתקיים גם הוא בחסות העמדה הניאו-ליברלית, משרת את העצמי של המורה-המטפל בנטישתו את שדה ההוראה.

מאמרה של ימאמה עבד אל-קאדר בוחן לעומת זאת את מקומה של הזהות הלאומית הפלסטינית לאור תהליכי הסוציאליזציה בבית ובבית הספר. זהו מחקר כמותי נרחב, שבוחן באמצעות שאלונים עמדות של בני נוער פלסטינים-ישראלים, זאת לאור הסוציאליזציה שהם חווים במרחב המשפחתי והבית-ספרי. בשל אופי הסוציאליזציה במרחבים אלו, היינו מצפים לזהות לאומית חלשה מזו היהודית-ישראלית, אלא שמתקבלת מהשאלונים תמונה שונה. למרות תהליכי הסוציאליזציה הללו, הנוער הפלסטיני מגבש זהות לאומית חזקה, דומה בעוצמתה לזו היהודית-ישראלית, זאת מטעמים אחרים שמוצגים במאמר כהשערה.

שני מאמרים נוספים הם פרי מחקרים שהתנהלו באורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה. שניהם נולדו בעקבות תמורות בהכשרת המורים והמחנכים, שנבעו משילובה של הלמידה הרגשית-חברתית בהכשרה. שניהם מעידים על אותה תנועה אל עבר ראיית הפרט במרכז המעשה החינוכי, ותשומת לב לסביבה הרגשית-חברתית שבה נמצאים הלומדים, כמשאב לטיפוח כישוריהם הקוגניטיביים, החברתיים והרגשיים.

מאמרן של נעם לפידות-לפלר ואירית כהן מציג את התפתחותו של תפקיד המדריכה הפדגוגית במכללה כתוצאה מרפורמה מקיפה בתהליכי ההכשרה. למרות שהמאמר נכתב במנותק ממאמריהם של פינטו-דרור ושל גל-אריאלי וגרינברג, ההיסט הפרה-פסיכולוגי שמעמיד את הפרט במרכז ההוויה החינוכית מוצא את ביטויו גם כאן. במאמר זה, הרפורמה לעיל מחדדת את ההיבטים המערכתיים של משימת ההכשרה בעידן שמדגיש למידה רגשית-חברתית. תפיסת הלמידה הרגשית-חברתית כנמצאת בתוך מארג זיקות משפחתיות-בית-ספריות-חברתיות וטיפוליות, ותפיסת ההכשרה כדגם נכון ללמידה רגשית-חברתית – הופכות את תפקיד המדריכה הפדגוגית למורכב ומסועף יותר מאשר בעבר. המחקר בחן את סוגיית המורכבות כפי שזו עולה מסיפורי המדריכות.

מאמרן של רביעה חוסיסי-סאבק, ראניה חוסין-פראג' ונעם לפידות-לפלר מפנה מבט אל הסטודנטים הערבים, המחנכים לעתיד, שבאים ללמוד ולהכין עצמם כמורים במוסד אקדמי ששפת ההוראה הרשמית בו היא עברית. ההבנה שסביבת לימודים בטוחה, מכבדת

וקשובה מצליחה להביא להישגים לימודיים ולסיפוק בלימודים הביאה לכך שהוחלט במכללה על יצירת קבוצות לימוד שבהן נושאים מסוימים נלמדים בשפה הערבית בקורס נפרד מזה המתנהל בשפה העברית. הסטודנטים רשאים לבחור באיזו קבוצה ללמוד. מחקר זה אינו מנותק משאלות הנשאלות במחקר ברחבי העולם על שילוב סטודנטים מהגרים או בני מיעוטים, ששפת האם שלהם שונה משפת המדינה, בלימודים גבוהים. החוקרות מציינות שמחקרן העיד על שביעות רצון גבוהה לא רק מעצם הלימוד בשפת האם, הערבית, אלא גם מעצם הערנות לשאלת הרגשתם במכללה. בו בזמן, הממצאים העידו על כך שהסטודנטים הערבים הקנו חשיבות גם לקורסים בעברית המשלבים לומדים יהודים וערבים יחד. גם כאן, מאמר זה נכתב במנותק ממאמרה של ימאמה עבד אל-קאדר ועדיין קשה שלא לראות את הזיקות האפשריות בין למידה בשפה הערבית, במוסד שמגדיר עצמו כישראלי, ביחס לגיבושה של זהות אתנית-לאומית.

אנו מקווים שתמצאו עניין במאמרים השונים,
פרופ׳ יעל פויס – עורכת ראשית
ד״ר ליאורה גולדמן וד״ר קובי אסולין – עורכים.

"חונכים": על כינונו של תפקיד חינוכי חדש בבית ספר אליטיסטי

אילנית פינטו-דרור[1]

תקציר

המאמר בוחן את תפקיד ה"חונכות" – תפקיד חדש בבית ספר פרטי ממעמד כלכלי-חברתי גבוה, לשם הבנת האופן שבו מדיניות חינוכית חדשה יחסית (המכונה "חינוך תרפויטי") מתורגמת לפרקטיקה חינוכית ספציפית. בחינה אמפירית זו מסייעת בהבנת האופן שבו מתוחזקות זהויות מעמדיות פריבילגיות. הממצאים חושפים כי ה"חונכים" תופסים עצמם כטיוטור או כפסילטייטור, דמויות שתפקידן ליצור שיח רגשי, להעביר ידע שאינו פורמלי ולסייע לתלמידים בבניית "סיפור חייהם" כך שיפיקו ממנו משמעות והבנות, שעל בסיסן יעצבו את התפתחותם. החונכים מתפקדים כ"מדריכים תרבותיים" המסייעים לתלמידים לפענח את האופן שבו מוסדות פועלים ואת הדרך להתמודד עימם. אינטראקציות אלו משפיעות על הידע שיש לתלמידים לגבי "כללי המשחק" ועל שליטתם בתמונת העתיד. תחושת הנוחות להפעיל דמויות סמכות והיכולת לדמיין ולתכנן את העתיד מסייעות לתלמידים לפתח תחושת ראויות (sense of entitlement).

מבוא

מאמר זה מצטרף למחקרים המושפעים מהמורשת האינטלקטואלית של פייר בורדייה,[2] הבוחנים את החיבור שבין מעמד כלכלי-חברתי גבוה, חינוך והאופן שבו תפיסת עצמי

[1] **אילנית פינטו-דרור**, אורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה, דוקטורנטית באוניברסיטת חיפה.

[2] Bourdieu, 1986, 1996

ספציפי מכוננת ומתוחזקת במרחבים של אליטה ופריבילגיות חברתיות.[3] מאפיינים מבניים בית-ספריים – כדוגמת שיחים, פרקטיקות, מדיניות חינוכית, אינטראקציות ורגשות – משפיעים לא רק על הישגי התלמידים, אלא גם על האופן שבו הם חווים את זהותם ואת חוויית החיים שלהם. הבנת תהליכים תרבותיים-חינוכיים מורכבים אלו בבתי ספר אליטיסטיים, משמעה הבנת האופן שבו הקשר תרבותי-חינוכי אליטיסטי משמש מרחב להעברה של פריבילגיות ושל הון תרבותי, אשר בתורו משמר ומשעתק את אי-השוויון החינוכי.

לשם הבנת האופן שבו מכוננת ומתוחזקת זהות מעמדית פריבילגית במרחב חינוכי, נבחן תפקיד ה"חונכות" – תפקיד חדש בבית ספר אליטיסטי. בבית הספר שנבחר כאתר המחקרי, תפקיד המחנך המסורתי עבר טרנספורמציה והפך לתפקיד ה"חונכות", כאשר זה מאופיין בעיקרו בשימת דגש על שיח אישי ורגשי ועל מיומנויות רגשיות. על רקע דיווחים מחקריים על אודות הדומיננטיות של התפיסה הפסיכולוגית בשדה החינוך, במיוחד בבתי ספר ממעמד כלכלי-חברתי בינוני-גבוה,[4] בחרתי לבחון את תפיסת העצמי, את השיח הפסיכולוגי (החינוך התרפויטי) ואת ההון הרגשי הנלווה אליו.

מאמר זה, המבוסס על ראיונות עומק עם החונכים בדבר תפקיד החונכות, בוחן כיצד מגדירים וחווים החונכים את תפקידם ומה הן הפרקטיקות המרכזיות לכינונו ולתחזוקו; מה הם ההון הרגשי וההון הפסיכולוגי הקשורים לתפקיד החונך; והאם וכיצד הם קשורים לזהויות מעמדיות ולשעתוק של אי-השוויון המעמדי. ממצאי המחקר המרכזיים חושפים כי תפיסת תפקיד החונכות מאופיינת סוציולוגית בכינון שיח של מובחנות, בכינון אתיקת יחסים רגשיים של דאגה ואכפתיות (caring) ובעיסוק באוריינטציית העתיד של התלמידים (colonizing the future). מיומנויות רגשיות אלו נמצאו משמשות כהון פסיכולוגי ספציפי וכהון רגשי,[5] על פי ההגיון של סוגי ההון השונים שתיאר בורדייה.[6] היחס שמטפחים התלמידים לגבי העתיד משמש משאב פסיכולוגי, שהילדים מהמעמדות הגבוהים יתרגמו בבגרותם לסוגי הון אחרים בדמות הון כלכלי (השגת עבודות יוקרתיות) והון תרבותי (הענקת שווי תרבותי לעיסוק בעתיד). עוד מספק פרק הממצאים תובנות ביחס לשימוש באינדיבידואליזם "רך" כאמצעי המגשר באופן חלקי בין תביעה למצוינות ובין כינון יחסים רגשיים של דאגה ואכפתיות. בעקבות ממצאי מחקר זה ומחקרים נוספים, פרק הדיון מציע להטות את תשומת הלב למחקרים המאתגרים את החינוך התרפויטי. זאת באמצעות

[3] Calarco, 2011; Gaztambide-Fernandez, 2009; Khan ,2011
[4] Reay, 2000; Shoshana, 2017
[5] Nowotny, 1981; Reay, 2000
[6] Bourdieu, 1986

הרחבה של ההבנות הטיפוליות המסורתיות והבנת ההשלכות של החינוך התרפויטי על הסוגיה של צדק חברתי ואי-שוויון.[7]

חינוך, תרבות, מעמד ואי-שוויון

שוויון הזדמנויות בחינוך נתפס כזכות מלידה לכל תלמיד, ללא קשר לרקע החברתי, המעמדי ו/או התרבותי שממנו הוא מגיע. רובנו מאמצים את האמונה כי בתי הספר פועלים באופן מריטוקרטי (מתגמלים יכולות, כישרון ומאמץ ולא השתייכות למעמד), ומהווים אמצעי למוביליות חברתית.[8] למרות הנחות אלו, נמצא שבתי ספר נוטים לשעתק באופן עקבי את הריבוד החברתי, ועל כן הם משרתים בפועל את האינטרסים של קבוצות אליטה בעלות הון כלכלי ותרבותי, ומשמשים כאמצעי לאבטחת זכויות היתר.[9] סוציולוגים חינוכיים עסוקים בשאלה, כיצד ליישב את ההבטחה לשוויון הזדמנויות בחינוך עם העיקשות של אי-שוויון מעמדי. אחת ההצעות בהקשר זה היא לבחון את תפקיד בית הספר בהעברה של פריבילגיות ואי-שוויון חברתי ולזהות מרחבים, פרקטיקות, פדגוגיות ואינטראקציות המאתגרות אי-שוויון מבני.

מחקרים סוציולוגיים ואתנוגרפיות מלמדים על האופן שבו בתי הספר מכוננים זהויות מעמדיות ותפיסת עצמי ספציפי של תלמידים במעמדות השונים.[10] ממצא מרכזי בהקשר זה מדגיש כיצד השיח הפסיכולוגי והשיח הניאו-ליברלי חוברים ומעודדים מודל ספציפי של עצמי, המתרחק מייחוסים מבניים בקרב תלמידים מכל המעמדות ומשפיע על שעתוק אי-השוויון.[11] השיח הפסיכולוגי הרווח במרחבים ממעמד בינוני-גבוה דומיננטי במוסדות תרבות וביניהם בתי הספר. שיח זה יוצר התאמה בין ההון המשפחתי להון הבית-ספרי בקרב תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי גבוה. השיח הפסיכולוגי אינו מתוחזק על-ידי תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך, שתוארו כמעדיפים שיח קולקטיבי-מבני, המקדם עצמי משפחתי-קהילתי, המציג תכונות מבניות, הקשריות ופוליטיות.[12]

בתי ספר ממעמד כלכלי-חברתי גבוה מאמצים שיח פסיכולוגי וחינוך תרפויטי, המדגישים את חשיבות הצבת הילד וצרכיו הרגשיים במרכז – מתן תשומת לב חינוכית לצרכים הרגשיים, להערכה העצמית ולהגשמת שאיפותיהם של הילדים.[13] אינדיבידואליזם פסיכולוגי זה, המכונה גם אינדיבידואליזם "רך",[14] מיושם באמצעות אתיקת הדאגה

[7] Ecclestone & Brunila, 2015
[8] Nieto, 2005
[9] Bourdieu & Passeron, 1977; Bowles & Gintis, 1976
[10] Demerath, 2009; Khan, 2011; Stephens et al., 2014
[11] Shoshana, 2017
[12] Kraus et al., 2012
[13] Ecclestone & Brunila, 2015
[14] Kusserow, 1999

והאכפתיות (caring), המבססת את מהות ההוראה על יחסים רגשיים בין המורה לתלמידו.[15] על רקע זה, בתי ספר אלה מתנתקים מחינוך קפדני למשמעת ומעדיפים משא ומתן בין מורים לתלמידים. תהליכים פדגוגיים אלו חותרים למימוש עצמי ומתגמלים כישרון ומאמץ.[16] בהתבסס על צורות ההון השונות של בורדייה, חוקרים הציעו כי משאבים רגשיים במערכות יחסים[17] וגישה למיומנויות רגשיות הקשורות למיומנויות חברתיות ולמיומנויות ניהול הרגשות, משמשים כהון רגשי.[18]

נוסף לשימוש בשיח ובהון הפסיכולוגי המעודד את התלמידים להעדיף שיח ממוקד בקידום העצמי האישי, מחקרים סוציולוגיים ואתנוגרפיות חינוכיות מלמדים כי תחזוק זהות אליטיסטית נעשה על-ידי שימוש בפרקטיקות כגון כינון של תחושת מובחנות אישית של התלמיד,[19] התנסות בדמיון של עתיד (אקדמי ומקצועי) פריבילגי (colonizing the future),[20] ידע לגבי "כללי המשחק" (rules of the game)[21] ושימוש במסר כי היררכיות תרבותיות הן "טבעיות".[22] פיטר דמראת'[23] השתמש במושג "colonizing the future" שטבע אנתוני גידנס,[24] לשם תיאור תפיסת עצמי של תלמידים במגמות יוקרתיות המכוון כלפי העתיד. תלמידים בבתי ספר ממעמד כלכלי-חברתי גבוה הם בעלי שאיפות מדויקות לגבי עתידם המקצועי והאקדמי ובעלי ידע מפורט ומדויק על הקשר שבין בחירת מסלולי הלימוד והישגיהם בבית הספר ובין האפשרויות האקדמיות והמקצועיות שבחירה זו צופנת. הם ייחדו מחשבה רבה לכתיבת הביוגרפיה העתידית שלהם ולדמיון העתיד. תפיסת עצמי זו תוארה כתוצר של אינטראקציות ממושכות עם מורים המשמשים "מדריכים תרבותיים".[25] תרגול של הנרטיב העצמי העתידי נמצא כמסייע לאפשרות של שליטה על העתיד ולעיצוב המציאות באופן פעיל.[26] אינטראקציות אלו הן בעלות השפעה גם על הידע הבלתי פורמלי לגבי "כללי המשחק", ידע לגבי האופן שבו מוסדות פועלים ולגבי סגנונות אינטראקציה ספציפיים עם דמויות סמכות. נוסף לתחושת הנוחות להפעיל דמויות סמכות ולתחושת השליטה על האפשרויות העתידיות שלהם, משאב בדמות היכולת לדמיין את עצמך בעתיד תוך מימוש

[15] Mayseless, 2016; Noddings, 2005
[16] Gaztambide-Fernández, 2009
[17] Nowotny, 1981
[18] Reay, 2000; Zembylas, 2007
[19] Gaztambide-Fernandez, 2009
[20] Demerath, 2009
[21] Lareau, 2015
[22] Khan, 2011
[23] Demerath, 2009
[24] Giddens, 1991
[25] Curl et al., 2012
[26] Silva & Corse, 2018

פוטנציאל של שליטה על האפשרויות בעתיד, מפתחים בני נוער אלו תחושת ראווה (sense of entitlement).

את הממצאים העולים ממחקר זה וממחקרים נוספים בנוגע לאופן שבו התפיסה הפסיכולוגית וההון הרגשי הנלווה אליה, משפיעים על תפיסת העצמי של תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי גבוה,[27] יש לבחון בהשוואה למחקרים המלמדים על תפיסת העצמי ועל חוויית החיים של תלמידים בבתי ספר ממעמד כלכלי-חברתי נמוך. אצל תלמידים מבתי ספר בעלי מעמד כלכלי-חברתי נמוך נמצא כי תפיסת עצמי זו תוארה כמאופיינת בתחושה של אילוצים חיצוניים (sense of constrain), המגבילים את אפשרויות הבחירה של התלמידים בעתיד. ההוראה והיחסים בבתי ספר ממעמד כלכלי-חברתי נמוך תוארו כמאופיינים בקיומה של סמכות פורמלית ובלמידה מסורתית, המושתתת על קונפורמיות וצייתנות.[28] בבתי ספר אלו נמצא גם שימוש באינדיבידואליזם "קשוח" – אינדיבידואליזם המאופיין בתפיסת עצמי של אדם העומד לבד נגד העולם, שנחווה כמקום קשה ומסוכן. גבולות נוקשים נדרשים כדי להישמר מפני השפעות שליליות של הרחוב.[29]

בתקופה שבה מאומצת השקפה מריטוקרטית, אשר על פיה כל מי שרוצה ויכול – מצליח, ועם זאת הפערים בחינוך מעמיקים ומתרחבים, קיימת חשיבות להבנת האופן שבו פועלים מרחבי חינוך אליטיסטיים.[30] בחינה של התפקיד החדש, "חונכים/ות", מספקת תובנות לגבי האופן שבו יישום פרקטיקות של השיח הפסיכולוגי הדומיננטי כחינוך תרפויטי ושל ההון הרגשי הנלווה אליו, מתחזק זהות מעמדית פריבילגית בבית ספר ממעמד כלכלי-חברתי גבוה ומשפיע על שעתוק אי-השוויון.

רקע ומתודולוגיה

המחקר נערך בבית ספר פרטי בישראל, אשר ההרשמה אליו נעשית על-ידי בחירת הורים ושכר הלימוד הממוצע בו הוא 15,000 ש"ח בשנה. שיעור הזכאות לבגרות מלאה בבית הספר הוא באופן קבוע 98% מתלמידי כיתה י"ב, ובוגרים רבים של בית הספר הצטרפו לאליטה הכלכלית, הצבאית והאקדמית בישראל. במטרה להבין את האופן שבו מגדירים וחווים החונכים את תפקידם ואת הפרקטיקות המרכזיות שבהן הם משתמשים, נערכו ראיונות עומק חצי-מובנים עם עשרים מורים המשמשים חונכים לקבוצה של כ-15 תלמידים כל אחד. הריאיון כלל שלושה חלקים עיקריים: החלק הראשון הכיל שאלות כלליות על הרקע של המורה והרקע לבחירתו במקצוע ההוראה; החלק השני עסק בתפיסת המורה את

[27] Demerath, 2009; Gaztambide-Fernandez, 2009; Khan ,2011
[28] Lahelma et al., 2014
[29] Kerstetter, 2016; Stephens et al., 2014
[30] Khan, 2011

תפקידו כחונך מול תפיסת הנהלת בית הספר את התפקיד; והחלק השלישי עסק בתפיסת תפקיד החונך והממשק שלו לאוכלוסיית בית הספר ולאוכלוסיות אחרות שמורה עשוי להכיר. האפיסטמולוגיה המחקרית המנחה נשענה על ניתוח פנומנולוגי-פרשני, המתמקד באופן שבו אינדיבידואלים מעניקים משמעות לעולמות החיים האישיים והחברתיים שלהם.[31] כלל הראיונות הוקלטו ותומללו. הניתוח נוהל באמצעות חמישה שלבים: שלב ראשון – איתור תמות מרכזיות או זיהוי של דפוסים וחזרות; שלב שני – אבחון תמות על פי ספרות תאורטית; שלב שלישי – בחינה שיטתית של התמות; שלב רביעי – מיקוד הנתונים סביב תמות אלו; שלב חמישי – ארגון הנתונים למבנה תאורטי באמצעות התמות המרכזיות.

גילי המרואיינים נעו בין 34 ל-65, והוותק שלהם בהוראה נע בין 3 ל-30 שנים. כלל המורים בבית הספר הם מורים "נבחרים" – שעברו תהליך קבלה הכולל מספר שלבים ואינו דומה לתהליך קבלה לבית ספר ציבורי. מורים אלה עוברים ריאיון דרך מחלקת משאבי האנוש של הרשת, עוברים מבחנים במכון לאיתור ומיון מועמדים, ומקיימים ריאיון נוסף בבית הספר. שליש מהחונכים הם בעלי תואר דוקטור. ארבעה מתוך חמישה חונכים ושתי חונכות נוספות עובדים, במקביל לעבודתם בבית הספר, כחברי סגל באוניברסיטאות או במכללות להכשרת מורים. כדי לשמור על חיסיון המרואיינים, נעשה שימוש בשמות בדויים.

ממצאים

שיח מובחנות אישי

מניתוח ראיונות החונכים עלה כי ההצדקה לתפקיד החינוכי החדש, המצייד את התלמידים האליטיסטים בהון רגשי, מלווה בשיח של מובחנות. רובן גסטמבידה-פרננדס[32] הציע את המושג "שיח מובחנות" ככלי אנליטי לתיאור האופן שבו סובייקטיביות מסוימת מושגת בהקשר נתון. בחינה של שיח זה עשויה לספק הסברים להנמקות של תלמידים מבית ספר אליטיסטי להיותם שייכים לקבוצת עילית מובחנת. דבריו של אריק שיקפו את הלך הרוח שעלה מכלל הראיונות עם החונכים, כאשר התבקשו לתאר את קבוצת החונכות שלהם:

> זו אוכלוסייה חזקה. בגלל שזו אוכלוסייה חזקה הם באים עם מודעות גבוהה, החבר'ה כאן מגיעים עם הרבה מוטיבציה והחיבור למעגלים הרחבים הוא יותר מודע מהבית. במקומות אחרים אתה מתחיל מהאני ומשם צריך להבנות את זה והם לא בשלב הזה. פה יותר בשלים, הפער הוא אדיר. יש להם יכולות אינטלקטואליות גבוהות. [...] אני יכול להשוות את התלמידים פה לסטודנטים באוניברסיטה... הרמה של הסטודנטים באוניברסיטה בהיסטוריה, יותר נמוכה מהרמה של התלמידים שלי. אני מלמד היסטוריה (באוניברסיטה) והתלמידים פה מאתגרים אותי יותר.

[31] Smith et al., 2009

[32] Gaztambide-Fernandez, 2009

עודד, שעבר לבית הספר שבו הוא מלמד לאחר מספר שנים שבהן לימד בבית ספר ציבורי, אמר:

> התלמידים פה ברמה מאוד גבוהה, הלמידה היא מעבר לחומר הבגרות ויש יותר דיונים וחשיבה ביקורתית. פה אני מרגיש שאני במקום אחר מבחינה פדגוגית, זה ממש בית ספר לעצמי.

בהלימה למושג שיח המובחנות, ההצדקה של החונכים לזהות המובחנת של תלמידיהם תוארה כנעוצה בחוכמה וביכולות האקדמיות שלהם. בדומה לאריק, כלל החונכים תיארו את תלמידיהם כבעלי יכולות אקדמיות גבוהות ומוטיבציה גבוהה להצליח. דבריו של עודד, כי הוא מרגיש "במקום אחר מבחינה פדגוגית", עשויים ללמד על הפער שבין הפדגוגיה שבה עשה שימוש בבית הספר הציבורי לפדגוגיה שבה הוא משתמש בבית הספר שבו הוא מלמד. הרמה האקדמית הגבוהה של תלמידיו מאפשרת לו שימוש בפדגוגיה המתגמלת אותו מבחינה אישית. פדגוגיה זו – המאופיינת בשיח אינטלקטואלי, בדיונים משותפים ובחשיבה ביקורתית – היא לדבריו בבחינת "בית ספר לעצמי", כלומר, מקום המאפשר לו להתפתח ולהתקדם מבחינה מקצועית.

שיח מובחנות זה נמצא בפרקטיקה היומיומית ומציב עמדות סובייקט באמצעות אידיאולוגיות, סידורים מרחביים וטקסים, המעמיקים את האופן שבו התלמידים מבינים את מיקומם ומתנהגים בהתאם למיקום זה. טקסי הצטיינות מהווים הכרה רשמית בהישגים של התלמידים, מחזקים זהות והתנהגויות ספציפיות ומשמשים גם כמנגנוני היזון חוזר של המערכת, המסייעים לקידום עצמי.[33] כך למשל, תיארה נעם את טקס ההצטיינות הלימודי השנתי ואת השפעתו על תלמידיה:

> בכל סוף שנה מתקיים טקס הצטיינות על הישגים לימודיים בנוכחות ההורים. התלמידים במרדף אחרי הניסיון להעלות נקודות, מקיימים משא ומתן עם מורים על העלאת ציונים. יש הרבה בכי של כאלו שחסרה להם נקודה או שתיים.

גם הלל התייחס בדבריו לחינוך למצוינות בבית הספר. את טקסי ההצטיינות הבית-ספריים הוא תיאר כחלק ממסורת בית-ספרית חזקה, המספקת תחושת גאווה למשתייכים אליו:

> בבית הספר יש חינוך למצוינות והרבה טקסי הצטיינות. זו מסורת בית-ספרית חזקה שנוכחת. בנייה שלוקחת שנים של תעודת זהות בית-ספרית שמחלחלת למקום ומי שבא ללמוד יש לו גאוות יחידה.

כינון סובייקטיביות אליטיסטית משמעו, בין היתר, עמידה בציפייה של היות "הטובים ביותר". זו ציפייה שבה מעורבות דרישות גבוהות למצוינות ונכונות לעבודה קשה, המעניקות תחושת זכאות לפריבילגיות. הפנמת האמונה בדבר הסובייקטיביות יוצאת הדופן של התלמידים על-ידי החונכים, משפיעה על האופן שבו התלמידים תופסים את עצמם.

[33] Demerath, 2009

תלמידים אלו תופסים עצמם ככאלה מהסוג שבית הספר נועד לשרת וכראויים למעמדם המיוחס. הפנמת אמונה זו באה לידי ביטוי בתפקידים שהם לוקחים על עצמם ובתפיסת העצמי שלהם.[34]

דאגה ואכפתיות (caring)

תמה נוספת שחזרה בראיונות והוגדרה על-ידי החונכים כחלק מהותי מתפיסת תפקידם היא כינון יחסים של דאגה ואכפתיות בינם לבין תלמידיהם. תפקיד החונכות מתאר את התלמיד כאינדיבידואל ומציע להחליף סמכות פורמלית באתיקה של דאגה ואכפתיות. על השאלה "מה טיב העבודה שלך כפי שאת מבינה אותה"? מיכל ענתה:

> להיות עבור התלמיד כלי עזר, להיות שם בשבילו, לתת לו קביים אם הוא צריך, מיומנויות אם צריך להתבונן בעצמו, כדי שיוכל לנהל את חייו בצורה הטובה ביותר. בתוך מסלול החיים שלהם... התפקיד שלי הוא להיות מבוגר ללכת איתו, מבוגר שלא יודע-כול וגם טועה, שנמצא שם לעזור להם בשיח העצמי שלהם. לעזור להם ללמוד להכיר את עצמם, להתלבט עם מישהו מבוגר, לסייע. אני נמצאת לצידם ונותנת להם יד.

בדומה למיכל, גם ענת התייחסה ליחסים הרגשיים עם תלמידיה כחלק מתפיסת תפקידה כחונכת:

> הקבוצות קטנות והליווי הוא הרבה יותר עמוק ואישי. פעם שעות המחנך היו בנושא אקטואליה. היום זה 'מפגש קבוצתי'. החונכות היא ליווי אישי, רגשי ועמוק. הגדרת תפקיד בית-ספרית. הליווי הוא בשיחות אישיות, בהיכרות מעמיקה. להכיר אותם לעומק והקטנת המספר זה כדי שזה יתאפשר.

סיון הדגישה את האיכות הרגשית של התפקיד:

> כחונכת יש לא מעט תפקידים אבל בעיקר, חייבת להיות אמפתיה לילד. אהבה לעניין הזה.

מדברי החונכים עולה כי הפרקטיקות המאפיינות את התפקיד החדש תומכות בכינון שיח רגשי של דאגה ואכפתיות. תפקיד החונכים יצר טרנספורמציה במרחב הכיתתי, סידור הישיבה משתנה מישיבה בטורים לישיבה במעגל. העבודה הקבוצתית, על פי תפיסת התפקיד, היא "סמי-דינמית" והדיונים הם מן ההיבט האישי. החונכים נדרשים להביא את עצמם, את אישיותם ואת חייהם אל הכיתה, אל התלמידים.

דאגה, אכפתיות ותשומת לב, כמו גם גישה למיומנויות רגשיות בעלות ערך, נתפסות על פי הגדרתם של מספר סוציולוגים חינוכיים כהון רגשי.[35] אתיקת הדאגה והאכפתיות, המציבה את הילד במרכז, מאפיינת תהליך המבוסס על יחסים רגשיים של דאגה כתשומת לב (attention) בין המורה לתלמידיו.[36] יחסים אלו מדגישים את תשומת הלב לאחר, לקבלה

[34] Mead, 1934
[35] Nowotny, 1981; Reay, 2000
[36] Noddings, 2005

שאינה שיפוטית ולתשומת לב מלאה כלפי הצרכים שמביע הזולת. מהמחקר בתחום עולה שאתיקת הדאגה והאכפתיות מיושמת בעיקר בבתי ספר שבהם לומדים תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי גבוה. בה בשעה, מספר מחקרים מאירים את הכשלים בכינונה ובתחזוקה של אתיקה זו, בעיקר בבתי ספר ממעמד כלכלי-חברתי נמוך. זאת משום שיישומה מושפע מהאופן שבו בית הספר תומך בכינון ובתחזוק יחסים הדדיים בין המורים לתלמידים, מרמת השחיקה של המורים בבתי ספר ממעמד נמוך ומהיותה אתיקה הטוענת לאוניברסליות ואינה מביאה בחשבון את ההקשר החברתי-תרבותי שבתוכו החינוך מתקיים.[37]

שליטה על העתיד (colonizing the future)

תמה נוספת, הקשורה לתפקיד החונכות ולסובייקטיביות האליטיסטית שבית הספר מתחזק, בלטה בראיונות ביחס לאוריינטציה לעתיד. הפקת עצמי ספציפי, המכוון כלפי העתיד, תוארה כמנגנון תרבותי, שבאמצעותו מעמד חברתי משועתק לאורך הדורות. תכונות פסיכולוגיות – כגון אוריינטציה עתידית, תחושת שליטה על החיים, התמדה והיכולת להקרין את עצמך אל העתיד – ישפיעו על תוצאות החיים. תפיסת עצמי המכוונת כלפי העתיד תוארה כתוצר של אינטראקציות חברתיות מתמשכות, בין היתר עם דמויות חינוכיות. אינטראקציות אלה כוללות ציפיות מתמשכות, תרגול תמונת העתיד וסיוע בתרגום השאיפות המופשטות לעתיד לפעולות יומיומיות. כתוצאה מאינטראקציות אלו, העתיד הדמיוני פועל כמשאב על ההתנהגות העכשווית והופך למציאות.[38] מיכל התייחסה לאופן שבו היא פועלת עם קבוצת החונכות שלה, כדי לתחזק את תמונת העתיד של התלמידים ולקשור בין תמונת עתיד זו לבחירותיהם בהווה:

> אני עושה איתם דמיון מודרך לגבי העתיד שלהם, איך ייראו החיים שלהם בעוד עשר שנים ומה ההשלכות של הבחירות שלהם לעוד הרבה שנים. ככה אני מבהירה להם את החשיבות של המעשים שלהם.

כשהחונכים התבקשו לתאר את עתיד תלמידיהם, רובם הצהירו בביטחון שהתלמידים ילמדו באוניברסיטה ושעתידם המקצועי מובטח. האינטראקציות המתמשכות עם מבוגרים (החונכים), והמסר המועבר של הציפיות לגבי העתיד מעצבים את המציאות ומסייעים לתלמידים להעניק משמעויות להתנסויותיהם ולהתמיד ביעדים למרות הכישלונות בדרך.[39] אריק תיאר זאת כך:

> כולם ללא יוצא מן הכלל הם תלמידים מצוינים. יסיימו בגרות איכותית. כולם באים ממשפחות תומכות, מעורבות. הורים שכל הזמן דואגים ועוקבים אחריהם במשוב, גם ב"ב. רקע סוציו-אקונומי גבוה מאפיין את כולם, רוב ההורים בעלי מקצועות חופשיים. אצל

[37] Myers & Pianta, 2008; Newberry, 2010
[38] Silva & Corse, 2018
[39] Ibid.

> החבר'ה שלי אין אופציה לא ללמוד באוניברסיטה, ברור שיגיעו לאוניברסיטה. לא מטילים בזה ספק. כולם יודעים שאחרי הצבא הם ילמדו. הטיול לא ברור, אבל האוניברסיטה כן. השאלה מה ילמדו.

בדומה לאריק, גם שחר ביטא את הציפיות הגבוהות שלו ביחס לעתיד תלמידיו:

> הדיון פה הוא ברמה אחרת... הם יעשו חיל בטכניון [מוסד אקדמי ותיק ויוקרתי ללימודי מדעים], הם יהיו רופאים ומדענים, הם לא ילמדו היסטוריה. אם תראי בחברה האזרחית בוגרי ביה"ס שלנו הם בתפקידים בכירים וזאת עובדה. גם אם זה ילד בכיתה י' או י"א הדיון הוא ברמה אחרת.

מושג העצמי של תלמידים בבתי ספר אליטיסטיים תואר כמאופיין בתפיסה אינסטרומנטלית של בית הספר.[40] תלמידים אלו גילו ידע מפורט ומדויק על הקשר שבין בחירת מסלולי הלימוד והישגיהם בבית הספר ובין האפשרויות האקדמיות-מקצועיות שבחירה זו צופנת, וייחדו מחשבה רבה לכתיבת הביוגרפיה העתידית שלהם ולדמיון העתיד. זאת בניגוד לתלמידים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך, שם התפרש מושג הבחירה במונחים קונקרטיים, ובית הספר נתפס כמקום חברתי-קהילתי ולא אקדמי-אינסטרומנטלי.[41] הלל תיאר את התייחסות תלמידיו לתמונת העתיד המקצועית-אקדמית שלהם ואת הקשר בינה לבין בחירת המגמות בבית הספר. דבריו נמצאים בהלימה לתפיסה שמציג דמראת',[42] בדבר זהות של שליטה על החוויה החינוכית ועל ההצלחה, המותאמות לקונטקסט הניאו-ליברלי של תחרות ומכוונות לשיפור העצמי. בדבריו של הלל ניתן למצוא גם רמזים למחירים של בחירות אלו, לצד הרווחים:

> הם (התלמידים) מאוד אינסטרומנטליים בהכללה בסופו של דבר. זו תודעה מאוד חזקה שבאה לידי ביטוי בבחירת מגמות. אני אבחר מה שיכניס לי כסף. תמצאי הרבה ילדים שהם אומנותיים/הומניים שיבחרו בפיזיקה 5 יח"ל. פה לומדים פיזיקה בשביל הפרנסה ותיאטרון בשביל הנפש. כביכול, אתה אומר יש חבר'ה רובם מאוד מכוונים. למרות שמדובר בילדים שגם אם ילמדו תיאטרון, לא תהיה להם בעיה מבחינה כלכלית. מכוונים ולא עושים או לומדים מה שבא להם.

לשם תיאור השאיפות המדויקות של תלמידים בבתי ספר אליטיסטיים ביחס לעתידם המקצועי והאקדמי, דמראת' השתמש במושג colonizing the future שטבע גידנס.[43] באמצעות מושג זה תיאר דמראת' כיצד שאיפות מופשטות מתורגמות לפרקטיקות יומיומיות ומדויקות בסיוע מבוגרים או מדריכים תרבותיים, המספקים עצות וידע שאינו מהווה ידע רשמי. מדובר בידע שקשה מאוד לרכוש ללא אינטראקציות אלו, בייחוד עבור מי שתפיסתו את העתיד האקדמי כרוכה באילוצים חיצוניים (השפעות חברתיות חיצוניות

---

[40] Giddens, 1991

[41] Ibid.

[42] Demerath, 2009

[43] Giddens, 1991

מוגברות, משאבים כלכליים מופחתים והיעדר משאבים בבית הספר) או בטיפוח צייתנות, משמעת והכוונה לביצוע עבודה מונוטונית. תרגום השאיפות המדויקות לפרקטיקות יומיומיות מאפשר את שעתוק המעמד החברתי-כלכלי. ללא יצירת רשתות של אינטראקציות מתמשכות, המספקות נרטיבים ספציפיים אלו – של עצמי המכוון לעתיד – השעתוק המעמדי לא יכול להיעשות באופן מלא.[44]

אינדיבידואליזם "רך" כאמצעי לגישור בין מצוינות וחינוך רגשי

בהלימה לעולה מאתנוגרפיות בבתי ספר אליטיסטיים,[45] כי מרכיב מרכזי בהון הפסיכולוגי הוא התפתחות מוסר של עבודה קשה וחתירה למצוינות, חונכים רבים ציינו כי אלו מאפיינים את תלמידיהם ואת דרישות הוריהם של התלמידים. פרפקציוניזם ושאיפה למצוינות הם מרכיבים משמעותיים בשיח החינוכי המעוצב בבית הספר. שאיפה זו למצוינות והתפתחות מוסר של עבודה קשה, בהלימה לממצאי מחקר זה, תוארו כגורמות לעומס רגשי, לחרדה ולתחושת לחץ.[46] החונכים ציינו כי ניהול זמן והתמודדות עם כישלון הן מיומנויות רגשיות שבהן הם נדרשים לעסוק תכופות. כאמור, לצד שיח המצוינות, מכוננת אתיקת יחסים רגשיים של דאגה ואכפתיות בין החונכים לתלמידים. שיח פסיכולוגי הממוקד בטיפוח חוסן, בחוזקות, בחתירה לאושר ולשגשוג ובהענקת כלים יישומיים המסייעים לאמץ חיים משמעותיים ומספקים.[47] שיח כזה, המכונה גם אינדיבידואליזם "רך",[48] נמצא כאמצעי גישור בין תביעות חברתיות למצוינות לבין העצמה ומתן תגובה רגשית שאינה שיפוטית. מדובר באמצעי גישור הפועל כפרקטיקה המכוונת את התלמידים לבחירה במצוינות האקדמית, גם כאשר הם מביעים קושי. שימוש באינדיבידואליזם פסיכולוגי זה "מרכך" את המצוקה והעומס הרגשיים הכרוכים בשאיפה למצוינות. כך למשל, מורים והורים בבתי ספר בשכונה ממעמד כלכלי-חברתי גבוה, נעו בין תיקוף רגשות התלמידים לדרישות תפקודיות, לצד העצמה ומתן תגובה שאינה שיפוטית, המעניקה משמעות ותוקף לחוויה של הילדים באופן כזה שהוגדרו גבולות הפעולה ואופן הביטוי של רגשות אלו.[49] בדומה לאינדיבידואליזם הפסיכולוגי ולתנועה ממנו לדרישות התפקודיות, גם בקרב החונכים הודגמה תנועה בין שיח המצוינות והשיח הרגשי. שניהם נמצאו משמעותיים בתפיסת תפקיד החונכים, ותחזוקם במקביל מהווה אתגר מורכב, שכן הם עלולים לסתור זה את זה. כך לדוגמה בתשובה לשאלה: "האם תוכל/י לחשוב על מקרה ספציפי או

---

[44] Silva & Corse, 2018

[45] Demerath, 2009; Gaztambide-Fernandez, 2009

[46] Demerath, 2009; Lareau, 2003

[47] Seligman, 2002

[48] Kusserow, 1999

[49] Ibid.

אינטראקציה ספציפית שמייצגת את תפקידך כחונך/ת?", סיון תיארה מקרה שבו היא מכוונת תלמיד לעבודה קשה ולהתמדה ובמקביל מפנה משאבים רגשיים כדי להבין את מצבו הרגשי:

> הילד רצה לוותר ולרדת מחמש יחידות מתמטיקה לארבע. אני אמרתי שלא כדאי שירד. מה שקורה פתאום אתה במצב (משבר), אני לא משתמשת בזה, כשילד במשבר הוא יכול לוותר לעצמו. כשאימא שלי נפטרה הייתי בת 15 והמשכתי, יש לנו כוחות. הוא אינטליגנטי אז אני יכולה לדבר איתו, אני יודעת שכשאתה מצליח להתגבר זה מחשל אותך.

רוב החונכים גילו אמפתיה כלפי הצרכים הפסיכולוגיים של תלמידיהם. מיכל תיארה את האופן שבו היא מסייעת לתלמידיה להתמודד עם עומס הדרישות:

> תלמידה שאני מחנכת, פרפקציוניסטית שכדי לקבל מאה במקום אחד מבריזה ממקום אחר, כי לא מספיקה. זו המצוקה שלה... היא לא תספיק. בשיחות שלי איתה אני לא אומרת לה מה נכון ומה לא נכון, אני עוזרת לה לראות את המחירים בהתנהלות שלה ויחד איתה עוברת עליהם. אני מנסה לעזור לה לראות, האם זה בונה אותה? האם מקדם אותה? על חשבון מה? אני מסייעת לה להתבונן בעצמה. אני לא שמה אותי במרכז, התלמיד במרכז, אני נמצאת שם. אני מצליחה לא להגיד לה מה נכון. אבל כשהיא עוברת קווים אדומים היא מקבלת נזיפה, את הגבול ואת התחושות שלי כשאני כועסת. לא יורד ממני התפקיד הפורמלי שאומר שיש גבולות. אבל גם שם, אני מסבירה את הדברים. בשיח אני מנסה ללכת איתה, ולשקף בשבילה או לשאול אותה שאלות ולא להגיד לה מה נכון, מה שאני עושה בעצם הוא לשאול אותם (את התלמידים) שאלות כדי שהם יגיעו להחלטות ולבחירה מושכלת שמתאימה להם.

ענת תיארה את האופן שבו היא פועלת עם תלמידה, כאשר מתקיים המתח בין מצוקה רגשית לתפקוד אקדמי. היא אינה מוותרת על הדרישות האקדמיות, אך מאפשרת מרחב לביטוי הרגשות המורכבים:

> לפני שנה חינכתי נערה שדווקא באנגלית היו לה קשיים. היא לא באה לשיעורים, לא עשתה מבחנים ואני לא ויתרתי עליה. היא באה לעשות את המבחן. במבחן היא כתבה על מצבה הרגשי בלבד. אמרתי לאימא שאני יודעת שהיא תעשה את המבחן שוב עד שתצליח. זה היה ביום ראשון, היא באה בחמישי עשתה את המבחן והצליחה. למרות שהיא הייתה במצב רגשי קשה לא ויתרתי לה.

שימוש באינדיבידואליזם פסיכולוגי נמצא כאמצעי לגישור בין החתירה למצוינות לבין היחסים הרגשיים ושיח הפסיכולוגיה החיובית, כאשר אלו מתקיימים במקביל בבית הספר. עם זאת, מדברי החונכים עלה כי במקרים שבהם מתקיים מתח בין שני שיחים אלו, החונכים השתמשו באינדיבידואליזם פסיכולוגי כדי "לרכך" את התביעה למצוינות אקדמית.

דיון: חינוך תרפויטי, מעמד וריבוד רגשי

לשם הבנת האופן שבו מתוחזקת זהות מעמדית פריבילגית של תלמידים בבתי ספר אליטיסטיים, מאמר זה בחן תפקיד חדש בבית ספר אליטיסטי – תפקיד החונכות. זאת על רקע הדומיננטיות של התפיסה הפסיכולוגית בשדה החינוך, במיוחד בבתי ספר ממעמד

בינוני-גבוה.[50] בבית הספר שנבחר כאתר מחקרי תפקיד המחנך המסורתי הפך ל"חונכות". מחקר זה, המבוסס על ראיונות עומק עם החונכים על אודות תפקידם, מציע מספר שאלות מרכזיות: כיצד מגדירים וחווים החונכים את תפקידם ומהן הפרקטיקות המרכזיות לכינונו ולתחזוקו? מהם ההון הרגשי והפסיכולוגי הקשורים לתפקיד החונך, והאם וכיצד הם קשורים לכינון זהויות מעמדיות ולשעתוק של אי-השוויון? זאת לשם הבנת הדרכים שבהן מרחבים חינוכיים אליטיסטיים מתחזקים זהות מעמדית פריבילגית. החשיבות המחקרית, מעבר להבנת האופן שבו בתי ספר אליטיסטיים משמשים מרחב להעברה של פריבילגיות, היא גם בהבנת הדרכים המורכבות שבהן מתוחזק אי-שוויון מבני.

ממצאי המחקר חושפים כיצד הדומיננטיות של השיח הפסיכולוגי והחינוך התרפויטי הנלווה אליו "תורגמו" להמצאתו של תפקיד חדש בבית ספר אליטיסטי – תפקיד החונכות. תפקיד זה לא רק משנה את ההגדרות המסורתיות של מורים ומחנכים, אלא גם מרמז שעיסוקם העיקרי הוא לטפח את ההון הרגשי של תלמידיהם. תפיסת תפקיד החונכות, כפי שעלתה בראיונות עם החונכים, כללה אימוץ זהות מובחנת ביחס לסובייקטיביות יוצאת הדופן של תלמידיהם וכינון אתיקת יחסים רגשיים של דאגה ואכפתיות, הכוללת שימוש באינדיבידואליזם פסיכולוגי ועיסוק באוריינטציית העתיד של התלמידים ובמימושה. נוסף על כך, החונכים תיארו את תלמידיהם כבעלי תחושת שליטה וידע מפורט לגבי אפשרויותיהם בעתיד, וכן כבעלי מוסר של עבודה קשה וחתירה למצוינות. הדימוי העצמי של תלמידים אלו נתפס כמאופיין בסובייקטיביות אינדיבידואלית ויזמית, הפועלת באופן אינסטרומנטלי-רציונלי כדי לקדם מטרות של מימוש עצמי. ממצא נוסף מספק תובנות ביחס לאתגר הכרוך בתביעה למצוינות לצד כינון יחסים רגשיים של דאגה ואכפתיות. אמצעי לגישור חלקי בין שני אלו נמצא בדמות שימוש של החונכים באינדיבידואליזם "רך". ממצאי המחקר מלמדים כי משאבים רגשיים ייחודיים, המועברים באמצעות תפקיד החונכות וכוללים את היחס של התלמידים לעתידם, מבטיחים יתרונות ותגמולים מטריאליים לתלמידים בעתיד. המשמעות היא שתלמידים אלו יוכלו בעתיד להמיר הון רגשי להון כלכלי (כגון השגת עבודות יוקרתיות או מוביליות חברתית) ולהון סמלי (כגון יוקרה ומוניטין).

עוד עולה מממצאי המחקר כי תפקיד החונכות – הכולל שימוש בפרקטיקות הניזונות מן התפיסה הפסיכולוגית וההון הרגשי – מתחזק סובייקטיביות אליטיסטית המאופיינת באינדיבידואליות, בוורבליזציה של הרגשות ובשליטה עצמית. לעומת זאת, מחקרים שבחנו את תפיסת העצמי של תלמידים ממעמד כלכלי-חברתי נמוך, תיארו אותה כמאופיינת בחשיבה על הסביבה החברתית באופן קונטקסטואלי – שיח קולקטיבי המקדם

[50] Ecclestone & Brunila, 2015

עצמי משפחתי-קהילתי ותכונות מבניות-פוליטיות.[51] תפיסת העצמי הזו תוארה כמאופיינת בתחושה של אילוצים חיצוניים, המגבילים את אפשרויות הבחירה בעתיד. ממצאי מחקרים אלו וממצאי המחקר הנוכחי מלמדים על האופן שבו התפיסה הפסיכולוגית וההון הרגשי המתלווה אליה, מחזקים את המרחק בין תרבות בית הספר ותרבות הבית, בקרב התלמידים מן המעמדות הנמוכים. התוצאה של ההבדלים הללו, על פי מספר חוקרים, היא יצירת תוכנית לימודים נסתרת. כלומר, בעוד בתי הספר ממעמדות גבוהים מציידים תלמידים מהמעמד הגבוה בהון תרבותי, שיתורגם למשרות משתלמות ואליטיסטיות בעתיד, בתי ספר ממעמד נמוך מעודדים תכונות, כגון ציות ומשמעת, הנדרשות לעמדות צווארון כחול בשוק העבודה.[52]

שימוש בסדרי שיח הניזונים מהתפיסה הפסיכולוגית ומההון הרגשי הנלווה אליה, משמעותו לא רק טיפוח המיומנויות הרגשיות של התלמידים, אלא גם משאב הנתפס כעדות לסובייקטיביות מובחנת ולערך עצמי וחברתי.[53] שימוש בסדרי שיח אלו מסייע בתחזוק הסובייקטיביות המובחנת הזו, הכוללת סגנון רגשי ספציפי. התרבות הבורגנית, מדגישה הסוציולוגית אווה אילוז,[54] המושפעת במיוחד מהשיח הפסיכולוגי והניאו-ליברלי, מקדמת הון רגשי ספציפי: מודעות עצמית גבוהה, שליטה רגשית (הכוללת אופטימיות, חיוך וידידותיות, "אנרגיה חיובית" או היעדר ביטוי של כעס), יכולת מילולית ותקשורת טובה. איכויות אלה, מדגישה אילוז, משמשות למעשה כבסיס מרכזי להערכה ולמיון וכן להפקה תרבותית של סובייקטיביות חדשה ונכונה, המייצרת (מחדש) את הריבוד התרבותי.

אחת מההשלכות של כינון השיח הפסיכולגי במציאות מורכבת של אי-שוויון היא הענקת העדפה לנימוקים המבוססים על איכויות, תכונות וכישורים אישיים, לשם הסבר הפערים בהישגים הלימודיים בין תלמידים מקבוצות מעמדיות שונות. הסברים אלו מתרחקים מבחינה של מבנים חברתיים המשעתקים את אי-השוויון. הצבת השאיפות והצרכים הרגשיים של התלמידים במרכז משרתת את האינדיבידואליזם שבבסיס התפיסה הניאו-ליברלית, מצרה להבנתי את תפיסת האינדיבידואל, ומתעלמת מכך שהריבוד החינוכי כרוך בהיבטים חברתיים, שמקורם במשתנים רחבים של מעמד, תרבות, כלכלה ופוליטיקה.

על רקע אלו, מחקרי מצטרף למחקרים המבקשים לאתגר את ההבנות הטיפוליות של השיח התרפויטי ולעסוק ברגשות במובן רחב יותר. יש להרחיב את ההבנות הטיפוליות המסורתיות לכדי הבנות שאינן מתעלמות מאי-שוויון מבני ומנזק רגשי מתמשך. עלינו לעסוק ברגשות תלמידים בבתי הספר במובן כוללני יותר, תוך בחינה של חוויית החיים

[51] Kraus et al., 2012; Manstead, 2018
[52] Anyon, 1980
[53] Reay, 2000
[54] Illouz, 2008

בבתי ספר במעמדות השונים ושל חסמים רגשיים ללמידה, וכן לאמץ צורות רדיקליות של הפדגוגיה הטיפולית. פדגוגיה מסוג זה תקדם הכרה בזהויות ומעורבות פסיכולוגית בהתייחסות להיסטוריה של התלמיד, וכן תהווה בסיס לפדגוגיה ביקורתית החותרת לזיהוי ולניתוח גורמים חברתיים מדכאים ולהגברת המחויבות לפעולה אזרחית.[55]

מחקרים אלו מבקשים לאתגר את התפיסה של החינוך התרפויטי ולקדם את החשיבות של טיפוח תודעה חברתית-פוליטית, במיוחד בבתי ספר אליטיסטיים, דווקא משום שתלמידיהם ימלאו תפקידים בכירים בעתיד וישמשו שומרי סף במגוון הקשרים ארגוניים.

ביבליוגרפיה

Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, *162*(1), 67–92. https://doi.org/10.1177/002205748016200106

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital (trans. R. Nice). In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Polity Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture.* Sage Publications.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life.* Basic Book.

Calarco, J. M. (2011). "I need help!" Social class and children's help-seeking in elementary school. *American Sociological Review*, *76*(6), 862–882. https://doi.org/10.1177/0003122411427177

Curl, H., Lareau, A., & Wu, T. (2012). *Upward mobility, changes in cultural knowledge, and habitus: Food preferences, language styles, and horizons*. Presented at the Eastern Sociological Society Meetings, Boston, MA.

Demerath, P. (2009). *Producing success: The culture of personal advancement in an American high school*. University of Chicago Press.

Ecclestone, K., & Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice. Pedagogy, *Culture and Society*, 23(4), 485–506. https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152

Gaztambide-Fernandez, R. A. (2009). *The best of the best: Becoming elite at an American boarding school*. Harvard university press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.

[55] Ecclestone & Brunila, 2015

Illouz, E. (2008). *Saving the modern soul: Therapy, emotions, and the culture of self-help*. University of California Press. https://doi.org/10.1177/009430610903800112

Kerstetter, K. (2016). A different kind of discipline: Social reproduction and the transmission of non-cognitive skills at an urban charter school. *Sociological Inquiry*, *86*(4), 512–539. https://doi.org/10.1111/soin.12128

Khan, S. R. (2011). *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton University Press.

Kraus, M. W., Piff, P. K., Mendoza-Denton, R., Rheinschmidt, M. L., & Keltner, D. (2012). Social class, solipsism, and contextualism: How the rich are different from the poor. *Psychological Review*, *119*(3), 546–572. https://doi.org/10.1037/a0028756

Kusserow, A. S. (1999). De-homogenizing American individualism: Socializing hard and soft individualism in Manhattan and Queens. *Ethos*, *27*(2), 210–234. https://doi.org/10.1525/eth.1999.27.2.210

Lahelma, E., Lappalainen, S., Palmu, T., & Pehkonen, L. (2014). Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care. *Gender and Education*, *26*(3), 293–305. https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901734

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.

Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review, 80*(1), 1–27. https://doi.org/10.1177/0003122414565814

Manstead, A. S. R. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, *57*(2), 267–291. https://doi.org/10.1111/bjso.12251

Mayseless, O. (2016). *Caring and meaning in psychotherapy.* Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41397-6_18

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.

Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*(3), 600–608. https://doi.org/10.1080/15374410802148160

Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1695–1703. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.022

Nieto, S. (2005). Public education in the twentieth century and beyond: High hopes, broken promises, and an uncertain future. *Harvard Educational Review*, *75*(1), 43–64. https://doi.org/10.17763/haer.75.1.31r4357517211566

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools* (2nd edition). Teachers College Press.

Nowotny, H. (1981). Women in public life in Austria. In C. Fuchs Epstein & R. Laub Coser (Eds.), *Access to power: Cross-national studies of women and elites* (pp. 147–156). George Allen & Unwin.

Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework: Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education? *Sociological Review*, *48*(4), 568–585. https://doi.org/10.1111/1467-954X.00233

Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). Oxford University Press.

Shoshana, A. (2017). Ethnographies of "a lesson in racism": Class, ethnicity, and the supremacy of the psychological discourse. *Anthropology and Education Quarterly*, *48*(1), 61–76. https://doi.org/10.1111/aeq.12183

Silva, J. M., & Corse, S. M. (2018). Envisioning and enacting class mobility: The routine constructions of the agentic self. *American Journal of Cultural Sociology*, *6*(2), 231–265. https://doi.org/10.1057/s41290-017-0026-x

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.

Stephens, N. M., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2014). Social class culture cycles: How three gateway contexts shape selves and fuel inequality. *Annual Review of Psychology*, *65*, 611–634. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115143

Zembylas, M. (2007). Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies*, *55*(4), 443–463. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00390.x

לטפל בהוראה: המעבר מעיסוק בהוראה לעיסוק בטיפול כתוצר של מופעים ניאו-ליברליים

ניבי גל-אריאלי וזאביק גרינברג[1]

תקציר

המאמר דן בשינוי עיסוק מתוך בחירה; הוא בוחן את נסיבות בחירתם של מורים לנטוש את עבודתם ולהמירה בעיסוק טיפולי במסגרת החינוכית. המאמר סוקר מחקר שבחן את המוטיבציות של מורים לביצוע המעבר הזה, באמצעות ראיונות עם מי שחוו אותו. אנו טוענים כי את התמורה בתפקיד המורה ניתן להסביר בהשפעתם של תהליכים שעוברים על חברות דמוקרטיות במערב – החל משנות השמונים של המאה העשרים, וביתר שאת בעשור האחרון, ועיקרם – הצבת הפרט וצרכיו במרכז העשייה החינוכית. טענתנו היא כי התמורות הללו הן מופעים של המהלך הניאו-ליברלי בחברה, ושכתוצאה מהם מבקשים לעצמם מורים עיסוק שהמרכיב הפרופסיונלי בו מובהק, ועל כן נוח להזדהות איתו.

מבוא

התופעה העומדת במוקד מאמר זה היא בחירתם של מורים מסוימים, במהלך הקריירה שלהם, לעבור מעיסוק בהוראה לעיסוק טיפולי, כגון מעבודת הוראה בכיתה גדולה לעבודה בכיתה קטנה לחינוך מיוחד, או מעבודת הוראה להוראה-יועצת או לטיפול במסגרת חינוכית. מאז ראשית העיסוק המדעי בתחום,[2] הוראה נחשבה סמי-פרופסיה. אולם, השינויים שעוברים על מערכות החינוך בעשורים האחרונים מקשים על הזהות הפרופסיונלית של המורים,[3] וכיום

[1] **ד"ר ניבי גל-אריאלי**, אורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה; **וד"ר זאביק גרינברג**, המכללה האקדמית תל חי ואורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה.

[2] צבר בן-יהושע וגבתון, 1995; Doll, 1986; Hargreaves, 2000

[3] Hargreaves, 2000; Jenlink, 2017; Saltman, 2014

נראה כי אותו אפיון של ההוראה כסמי-פרופסיה מקשה בעמימותו על ההזדהות של מורים עם עיסוקם.

מאפיין בולט של השינוי במדיניות החינוך בעשורים האחרונים – זו הכתובה וזו המבוצעת בפועל[4] – הוא המעבר לעיסוק בפרט.[5] עניין זה בא לידי ביטוי בעיקר בפעולות אבחון (כגון "מיפוי" יכולות וצרכים) ובעבודה מול תלמידים כפרטים בשעות שנועדו לשם כך. אל העבודה של המורים מול תלמידיהם כפרטים, מכוונים המסמכים המנחים והצהרות המדיניות; החלק בעבודת המורה בכיתה, זה המכוון אל ציבור לומדים במלוכד, נתפס כמיושן ובלתי חשוב, חרף העובדה שפרקטית, עודו מהווה חלק מרכזי בסדר היום של המורה. נוסף על כך, ובשל המכוונות אל הפרט, מצטרפים אל סגלי ההוראה בבתי הספר בעלי תפקידים אחרים, המיועדים לעבוד עם פרטים.[6] כלומר, בתוך בית הספר צומחת אלטרנטיבה תעסוקתית. בעידן שבו הארגון כשלעצמו עובר למרכז שימת הלב של הדיון במדיניות הציבורית,[7] אנו מבקשים לבחון את הבידול התעסוקתי **בתוך** בתי הספר. העיסוק הטיפולי הוא נוח להזדהות, בשל מרכיבי הפרופסיה המובהקים שלו, ואנו טוענים כי מסיבה זו מעדיפים מורים עיסוק כזה, בתוך מסגרת ההתייחסות הארגונית.

בחלקו הראשון, התאורטי, של המאמר נסקור את התמורות בתפקיד המורה בספרות המחקרית העכשווית. בהמשך נציג את השיח הפרטני המתחזק במדיניות חינוך, את מרכזיות הארגון הבודד כגורם במדיניות ציבורית לעת הזאת ואת מושג הפרופסיה והתמורות שחלו בו. נבהיר כי עבודת המורה היא שבמרכז עיסוקנו, ואליה אנו מתייחסים באמרנו "הוראה". לעומת זאת, המושג "חינוך" משמש אותנו כאן בהתייחסנו אל המערכת הכללית, זו המעוצבת בתהליכים חברתיים ופוליטיים; בחלקו השני של המאמר נציג את ממצאי הראיונות שערכנו עם 15 מורים-לשעבר, שבחרו להחליף את עיסוקם ולהמיר את העבודה בכיתה בעבודה טיפולית, במסגרת חינוכית; בחלקו השלישי, המסכם, של המאמר נדון במשמעויות הממצאים על יסוד החומרים שנמצאו בספרות ובקשר בינם לבין ממצאי מחקרנו. נציג את הבחירה של מורים לעבור לעיסוק בהוראה בכיתות החינוך המיוחד ולמקצועות הטיפול, כשינוי מקצועי המעלה את עוצמת הפרופסיונליות שלהם, ובכך מהווה מעבר אל עיסוק מתגמל יותר מן העיסוק בהוראה. נטען כי שינוי תעסוקתי זה מתיישב עם האידיאולוגיה הניאו-ליברלית, כך שההעדפה של עיסוק חליפי – טיפולי – מבטאת חילוץ מחוסר הנחת שאליו נקלעים המורים בשל אידיאולוגיה זו.[8]

---

[4] Dye, 2008

[5] Cooley, 2009; Sandfort et al., 2008

[6] ברביבאי, בדפוס

[7] Mockler, 2013

[8] Bartel et al., 2019

רקע תאורטי

בשנים האחרונות ניתן להבחין בשורת תופעות בשיח הציבורי, אשר להבנתנו, יש להן השפעה על האופן שבו תופסים מורים את עבודתם ועל בחירותיהם ביחס לעיסוקם. פריסת תופעות אלה נחוצה לנו כרקע לעיסוקנו במורים אשר בחרו לשנות את העיסוק הראשון שלהם, כמורים בכיתות, ולעבור לעיסוק אחר, טיפולי, מול פרטים.

א. השיח הפרטני בחינוך

העמדת התלמיד – הפרט המתחנך – במוקד מערכת החינוך נעשתה בולטת ודומיננטית עם התפתחות תפיסת החינוך כזכותו של הפרט, עיבויה של חירות היסוד לביטוי עצמי.[9] זוהי מגמה שהלכה וגברה מאז שנות השמונים של המאה העשרים. תפיסה זו מתמקדת בעיסוק בפרט המתחנך, היינו – זה אשר עליו מוחלים בפועל הליכי החינוך. במוקד נמצא השימוש שיעשה כל אחד ואחד בהליכים אלה בעתיד, התועלות והרווחים האישיים שיפיק הבוגר העתידי מבית הספר, והסתייעותו בהם לפיתוח אישיותו. שוויון ההזדמנויות של פרטים למימוש עצמי הוא שמונח בבסיס השיח הניאו-ליברלי על אודות חינוך.[10]

תפיסה זו הולמת את ההגות החינוכית שהתפתחה עוד קודם לכן, בעקבות מלחמת העולם השנייה: באותה עת הלך וגבר העיסוק בילד הבודד, בצרכיו ובטובתו,[11] כאשר מימוש עצמי ופיתוח מלא של אישיות הילד והילדה הוצבו כמטרה של כל מעשה חינוכי. מסגרות שצמחו בשנים שלאחר המלחמה, כאלטרנטיבות פרוגרסיביות למערכות החינוך המדינתיות המאחידות, היו למודלים מנחים לקראת סוף המאה העשרים, עם התבססות השיח הניאו-ליברלי אשר ייחס חשיבות רבה להעדפותיו של הפרט.[12] במערכות חינוך מדינתיות רבות אומצה אז התפיסה הרואה את התלמיד במרכז,[13] עניין שהשפיע באופן ישיר על דרכי עבודתם של מורים ואף היו לו השלכות גם על מעמדם.[14]

ב. ניהול ציבורי חדש ומרכזיות הארגון הבודד כגורם במדיניות ציבורית

אחת התופעות הבולטות ביותר בזירה הציבורית מאז סוף שנות השמונים, ומרכיב בולט במה שכונה מאז "ניאו-ליברליזם",[15] היא החלתם הסוחפת של עקרונות ניהול המקובלים בשוק הפרטי בתוך המִנהל הציבורי. היה זה תוצר של הביקורת החריפה כלפי הסרבול הביורוקרטי

[9] Cooley, 2009; Sandfort et al., 2008
[10] Cooley, 2009
[11] Manabu, 2008; Siegel, 2009
[12] Kurth-Schai & Green, 2008
[13] Darling-Hammond, 2010; Kurth-Schai & Green, 2008
[14] Gable et al., 2009
[15] Harvey, 2005

של הממשלות המעורבות-מדי בחיי אזרחיהן.[16] טענותיהם העיקריות של מעצבי גישה זו כלפי המִנהל הציבורי שנהג באותה עת, כוונו בעיקרן למה שנתפס כסרבול ביורוקרטי בזבזני, בלתי יעיל, אשר אינו נענה לאזרחים.[17] מתוך אמונה שאימוץ שיטות של שוק פרטי יבטיח ריפוי לחוליים של ארגוני המגזר הציבורי, הושרשו המושגים "ביצועים", "העצמה", "יזמות", "מנהיגות", "יעילות", "אחריותיות" ועוד – כמטבעות לשון מרכזיים ברפורמות שהוחלו במגזר הציבורי, ובכלל זה בשירותים החברתיים – בריאות, רווחה וחינוך. במקביל, ואולי כתמיכה בכך, פרחו מסגרות הלימוד והמחקר בתחומי ניהול ארגונים, כאשר ההשוואה בין פעולת המגזר הציבורי לזו של המגזר הפרטי הייתה לנושא מרכזי ובולט.[18]

כלי מרכזי באימוץ זה של יסודות הניהול העסקי, המאפיין את פעילות המגזר הפרטי בארגוני המגזר הציבורי, הוא הביזור – decentralization, העברת מרכז הכובד הניהולי לידי הארגון הבודד[19] – ובמקרה של החינוך – אל בית הספר. ואכן, "ניהול עצמי" של בתי ספר הוא מכשיר בולט בתהליך. מנהלי בתי הספר קיבלו אחריות גדולה בהרבה לניהול תקציבי בתי הספר כיחידה אוטונומית.[20] כבארגונים רבים אחרים, היה המנהל לגורם המרכזי והחשוב, האחראי להוביל את בית הספר להצלחות. גם הספרות המחקרית מרבה לעסוק ב"מנהל כמנהיג",[21] ובהשפעות האפשריות השונות של סגנונות מנהיגות על התנהגות מורים, כחברי צוות ארגוני הפועלים יחד לקראת חזון ארגוני משותף, אחיד. כניהול יעיל, רצוי ואפקטיבי, הוצב הניהול העסקי, שמאפייניו הם הגדרת יעדים ומדידתם לצורך עמידה בהם.

ג. השינויים בשדה החינוך והתמורות בתפקיד המורה

הקשיים שמביאה איתה האינטראקציה בין מורים לתלמידים ועמימות המטלה ההוראתית – כבר נידונו רבות.[22] אי-נחת מהוראה היא תופעה ידועה בספרות המחקר החינוכי, עוד קודם לעידן הניאו-ליברלי.[23] מחקרנו מתייחס להרחבתה ולהעמקתה של אי-נחת זו, כתוצאה מהמגמות החברתיות הרחבות. ההתפתחויות הטכנולוגיות הפכו את תפקיד המורה לעמום עוד יותר משהיה בעבר – בעלות על ידע בתחומי התוכן ההוראתיים אינה עוד יתרון של מורים;[24] במרכזן של רפורמות חינוכיות עומדים סטנדרטים חיצוניים, המחייבים מורים לעבוד

[16] Simonet, 2011; Vigoda-Gadot, 2003
[17] Christensen & Lægreid, 2011
[18] Cohen & Brand, 1993; Vigoda-Gadot, 2003
[19] Bimber, 1995
[20] Volansky & Friedman, 2003
[21] Murphy et al., 2006
[22] Hargreaves, 2000; Woods, 1983
[23] אריאלי, 1995
[24] Furlong, 2013

בהתאם למדד חיצוני, כך שהאוטונומיה המקצועית שלהם מופחתת;[25] כניסת מושגי שוק חופשי לתוך מערכות השירות הציבורי הציבה את התלמידים והוריהם בפוזיציה של צרכנים, והיא מעודדת ביקורת מתמדת שלהם על פעולת המורים.[26] כל אלה הגבירו עד מאוד את הקושי המובנה בתפקיד המורה.[27]

את השינויים בתפקיד המורה יש לראות בתוך הקשר זה: התובענות כלפי עמידה בסטנדרטים היא הוספת דרישות לתפקיד,[28] ואף שינוי של אופיו. העמדה שמורים נדרשים אליה כלפי תלמידים וכלפי הוריהם היא עמדה של ספק כלפי לקוחות.[29] במצב זה, מוצבים מורים בעמדה של ריצוי גורמים חיצוניים – המנהלים, המפקחים והממונים מחד גיסא, וה"לקוחות" – מאידך גיסא. ריצוי מתמיד שכזה הוא פוזיציה מורכבת מבחינה אישית ורגשית, אשר מעבר לכך, היא גם שונה מאוד מן הפוזיציה המקווה של מורים – זו שנכללת באתוס ההוראתי הקדום – של המשכיל בעל האוטוריטה בחברה, הגורם בעל ההשפעה החברתית הבולטת.[30] המורים נדרשים לתת דין וחשבון למנהלים, להורים ולשאר ממונים. אין זו האחריות (responsibility), אלא אחריותיות (accountability) – המרכיב המפוקח הוא מרכיב נמדד, על-ידי גורמים מבחוץ. האוטונומיה המורית נפגמת – המורה אינו עוד אדון לפעולתו, באשר שיקולי הדעת המקצועיים שלו נתונים תחת ביקורת מתמדת.

חוקרי חינוך רבים מציינים את השינוי התרבותי שחל בבתי הספר עם השתלטות שיח של דין וחשבון, כזה המקובל בתאגידים כלכליים, שהצגת הישגים בעלייה היא מטרתם הבלעדית.[31] ג'ודית זקס אף טוענת,[32] כי הסטנדרטים החיצוניים ודרישת האחריותיות (accountability) משנים את ההתנהגות היומיומית של מורים – זה כלפי זה וכלפי המקצוע, ולא לטובה: הביטחון העצמי מופחת ואיתו הגאווה האישית והקולגיאלית. בעוד האתוס המסורתי של תפקיד המורה כלל מרכיבים של מהימנות מקצועית, אתיקה אישית ועידוד לחשיבה מוסרית, השיח הנוכחי מדגיש ביצועיות, הישגים ותוצרים – נמדדים ומפוקחים.[33] אליסה דאן מציגה ממצאים התולים בשינויי השיח הללו את הסיבות לעזיבת מורים את ההוראה.[34] טוניה בארטל ושותפותיה מתארות את המורים כ"מותשים", כתוצאה של שלושה מרכיבי דֶחק אצל מורים: תחושת הפיקוח מלמעלה, שעות העבודה הרבות הנדרשות מהם

[25] Ball, 2016; Connell, 2013; Darling-Hammond, 2010
[26] Ball, 2016; Jenlink, 2017
[27] Dunn, 2018
[28] Darling-Hammond, 2010; Hargreaves, 2000
[29] Noordegraaf, 2007
[30] Furlong, 2013; Hargreaves, 2000; Zembylas & Chubbuck, 2018
[31] איכילוב, 2010; מיכאלי, 2015; Jenlink, 2017; Newman, 2009
[32] Sachs, 2016
[33] Ball, 2016; Hardy, 2015
[34] Dunn, 2018

נוסף להוראה עצמה, והצורך לדווח באופן תמידי לממונים עליהם על התקדמותם בהוראה.[35] מיכלינוס זמביאלס ושרון צ'ובוק מצביעים על זיקת הגומלין בין מקומם של מורים בחברה לבין חוויותיהם האישיות: היחס החברתי הכללי משפיע על הזהות האישית של המורה כפרט,[36] וגם להיפך – לחוויות אישיות של מורים עשויה להיות השלכה על עיצוב דמות המורה בחברה. מכאן, שחוויות אישיות של שינוי תעסוקתי בתוך אותו התחום , שאנו מבקשים להצביע עליהן כאן, עשויות להאיר תמורות בחברה הרחבה.

ד. מושג הפרופסיה והתמורות שחלו בו

את עבודת המורה נהוג לזהות כסמי-פרופסיה,[37] מאחר שהיא כוללת מרכיבים המאפיינים פרופסיה – כגון הצורך ברישוי ובהכשרה, אך גם מרכיבים שאינם של פרופסיה, ובעיקר היעדר האוטונומיה בעבודת המורים. הפרופסיה הקלאסית מאפיינת עיסוקים ששירות לזולת עומד במרכזם.[38] הספרות העוסקת בפרופסיה מגוונת, והיא מציגה הגדרות שונות. כמושג סוציולוגי, מושפעות ההגדרות מהשקפות וגישות המדגישות באופן טבעי יסודות שונים.[39] בין כלל ההגדרות המקובלות לפרופסיה נהוג לציין את הנקודות הבאות:

בעלות על ידע מבודל

הכשרה ספציפית וממושכת

מומחיות, שזוכה להכרה

דרגת אוטונומיה גבוהה בשיקול הדעת

הדיון בנושא, תוך בחינת מידת התאמתו של העיסוק בהוראה להגדרת פרופסיה, ידע עליות ומורדות, ומאז ראשית שנות האלפיים חזר והעסיק את החוקרים בתחום. לטענת אנדי הרגריבס,[40] נובע עניין זה מן השינוי שעוברת הזהות המקצועית של מורים, כשיקוף וכתוצאה של ההתפתחויות החברתיות והכלכליות. לדבריו, מאז ראשית החינוך הציבורי המאורגן ובמשך כמה עשורים, עוצב מקצוע ההוראה כמכוון אל מעין "תלמיד קולקטיבי", שהוכרח לשבת בכיתה ולתפקד באורח מסוים, חסר ניואנסים. "הדקדוק ההוראתי" כלל פעולות כהשלטת שקט, משטור ומשמוע – ובהתאם לכך עוצבה דמות המורה בתפיסה הכללית. הרגריבס מטעים כי הוויה מקצועית זו כבר השתנתה לקראת סוף המאה העשרים, עם פיתוחו של מחקר בתחום החינוך והעלאה יזומה של דרישות ההשכלה ממורים. ניתן היה לצפות, הוא

---

[35] Bartell et al., 2019

[36] Zembylas & Chubbuck, 2018

[37] Ingersoll & Perda, 2008

[38] צבר בן-יהושע וגבתון, 1995, בעקבות Conrad, 1971

[39] וראו לעניין זה למשל: צבר בן-יהושע וגבתון, 1995; Hargreaves, 2000; Metzger, 1987; Noordegraaf, 2007

[40] Hargreaves, 2000

סבור, שהתרחבות הידע והנגשתו, כמו גם התמורות החברתיות המגוונות עד מאוד את אוכלוסיות בתי הספר, יחזקו את תפקידו המבודל, הפרופסיונלי, של המורה. אלא שלדבריו, עקרונות השוק המשתלטים על החינוך, פוגעים ביחס אל המורים וממילא בהתפתחויות הפוטנציאליות של ההוראה כפרופסיה. גם ניקול מוקלר[41] סבורה כי ההישגים הפרופסיונליים של מורים מצויים בשינוי בשל התמורות החברתיות והכלכליות: עידוד התחרות, הנקוט כגישה ערכית על-ידי המבקשים לקדם תפיסות ניאו-ליברליות בחינוך, עלול לדעתה לפגום בהתפתחות הפרופסיונלית של מורים, המבוססת בין השאר על שיתוף פעולה קולגיאלי עם בעלי תפקידים אחרים.

שני הכותבים מייחסים חשיבות לשיתוף הפעולה הנחוץ בין בעלי תפקידים שונים, בתוך בית ספר אשר הרכב התלמידים בו הולך ונעשה מגוון. בלשונה של הסוציולוגית ג'וליה אווטס,[42] אשר עסקה בסוגיית הפרופסיה בשירותים ציבוריים בכלל, שיתוף בעבודה **בתוך** הארגון מחליף את הקולגיאליות הרוחבית של בעלי עיסוק זהה, שהייתה נהוגה בעבר. לעמדה זו שותף גם מירקו נורדגראף,[43] אשר טוען כי התוכן התעסוקתי, שהיה בעבר לפרופסיה הקלאסית, מוחלף בהדרגה בתוכן ארגוני מבוקר. כוחם של מנהלי ארגונים במגזר הציבורי הולך ועולה, בזכות הביזור. בין היתר, נמסרים לידיהם מנגנונים משוכללים של פיקוח ובקרה. וכך, מושג העובד הטוב אינו מתייחס עוד לפרופסיה, שאנשיה פעילים בארגונים שונים, אלא לעובד הארגון המסוים. נראה כי לדברים אלה עשויה להיות חשיבות, והשפעה על האופן שבו תופסים מורים את מקצועם ועל המוטיבציה שלהם.

השינויים בתפיסת העיסוק בהוראה

למעמדו של עיסוק זה או אחר בחברה עשויים להיות מספר ביטויים מקובלים. אחד מהם הוא דרישות הכניסה הפורמליות. דו"ח שבחן את דרישות הקבלה להוראה בישראל לעומת מדינות אחרות[44] מלמד כי הדרישה בישראל – תואר ראשון ותקופת התמחות, היא הדרישה המקובלת ברבות ממדינות OECD. ביטוי בולט ליחס כלפי עיסוק הוא מרכיב השכר. דו"ח מרכז המחקר והמידע של הכנסת[45] בדק את שכר המורים בישראל בהשוואה בין-לאומית ובהשוואה לעיסוקים אחרים במשק, אשר דורשים רמת השכלה דומה (תואר ראשון). כן נבחנו השינויים שחלו בשכר המורים לאורך זמן. מתברר, כי בין השנים תשס"ה לתשע"ז (2005–2012), עלה שכר המורים בשיעורים ניכרים.[46] עובדה זו מצוטטת לא מעט, ובעיקר בהתייחס

[41] Mockler, 2013
[42] Evetts, 2013
[43] Noordegraaf, 2007
[44] וינינגר, 2020
[45] משה, 2020
[46] שם: 5

אל רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", אשר העלו את שכרם ההתחלתי של מורים בישראל,[47] והביאוהו לערכים קרובים יותר לזה של מורים במדינות OECD. אולם, תמונת שיפור זו עלולה להטעות:

> השוואת השכר הסטטוטורי – המחויב לפי הסכמים ולא כולל תוספות תפקיד, מראה כי שכר מורים בישראל נמוך בכשליש משכר מקביליהם במדינות OECD.[48] המרכיב הדומיננטי המשווה את שכר המורים בישראל לשכר עמיתיהם בעולם הוא זה המשולם בגין תפקידים שונים.
>
> שכר המורים הדומה לשכר מקבילים ממדינות OECD הוא שכרם של מורים במשרות מלאות. בפועל, מורים רבים בישראל מועסקים בשנים הראשונות במשרות חלקיות.[49]
>
> שכרם של מורים בישראל נמוך משכר עובדי מדינה בתפקידים אשר להם דרישות השכלה דומות.[50]

לפיכך, נראה כי ככל ששכר עשוי ללמד על יחס החברה ומוסדותיה הרשמיים כלפי עיסוק, סובלת ההוראה מיחס נחות, באופן עקבי לאורך זמן. נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה על אודות עזיבת ההוראה,[51] מלמדים כי גם בישראל, כמו במקומות אחרים בעולם, בולטת עזיבת מורים את מקצועם בשלוש השנים הראשונות להעסקתם.[52] אולם, בחינה מעמיקה יותר של הנתונים מגלה כי המגמה של מעבר למסגרת אחרת בתוך אותה מערכת, גבוהה מן המגמה לעזוב באופן מוחלט את המקצוע; זאת גם בהתבוננות משווה לאורך זמן.[53]

מחקרים שעוסקים בעזיבת מורים אל מחוץ למערכת מראים כי לדרישות המערכת, במיוחד לאחריותיות ולמרכיבי מדיניות נוספים של העידן הנוכחי, יש השפעה על בחירתם של מורים לעזוב.[54] לא מצאנו נתונים על העיסוקים החלופיים – לאן פונים העוזבים. עם זאת, הנתון בדבר נטייה לעבור למסגרת אחרת בתוך המערכת, עורר את הסקרנות. הצטרפה לכך מגמה נוספת, שעליה מצביע עדו ברביבאי במחקרו על אודות התגברות השיח הטיפולי בתוך בית הספר.[55] התופעה שעליה הוא מצביע, בדבר השיח הנוהג בתוך בתי הספר, מתיישבת עם מגמות השינוי שעליהן מצביעה הספרות שנסקרה לעיל, בדבר ההתמקדות של מדיניות החינוך בפרט המתחנך ובצרכיו האינדיבידואליים. בעקבות זאת סברנו שראוי לבדוק את

---

[47] ראו למשל תמיר, 2015: 98
[48] משה, 2020: 8
[49] שם: 10
[50] שם: 16
[51] למ"ס, 2019
[52] וראו נתונים לגבי עזיבת מורים בעולם: Glazer, 2018; Johnson et al., 2005
[53] למ"ס, 2019: 2
[54] Dunn, 2018; Johnson et al., 2005; Ryan et al., 2017
[55] ברביבאי, בדפוס

מניעיהם של מי שהכשירו עצמם להוראה וכעבור מספר שנים בחרו לעבור הכשרה נוספת, ולעבור לעיסוק טיפולי.

לסיכום הרקע התאורטי

מערכת החינוך הציבורית עברה בשנים האחרונות שורה של תמורות, תוצאה של השפעת הגישות הניאו-ליברליות על המִנהל הציבורי. השינויים שחוללו תמורות אלה בעבודת המורים נובעים ממספר מהלכים: העיסוק בפרט, בבחירותיו, בהעדפותיו ובמילוי צרכיו – הפך מוקד מנחה; הפרטה וביזור היו לכלים מרכזיים בניהול המדיניות; הארגון הבודד, תרבותו ומנהגיו היו למסגרת ההתייחסות הרלוונטית. אלה הביאו לתמורות בתפקיד המורה, בהרכבו, בתכניו ובמעמדו. את עמדתם של מורים ביחס לתמורות הללו נבקש לבחון באמצעות התבוננות מקרוב בחוויה של מי שהכשירו עצמם לעבודת הוראה במשך מספר שנים ואף עבדו כמורים בבתי ספר, אך בשלב כלשהו בחרו לעזוב את הקריירה ההוראתית לטובת קריירה אחרת, סמוכה – קריירה חינוכית-טיפולית.

שיטת המחקר ומהלכו

המחקר נערך בגישה איכותנית, אשר נמצאה מתאימה לשאלת המחקר. זאת מכיוון שאנו מבקשים לחשוף את הגורמים ולבחון תהליכים אישיים שעברו מי שהיו מורים ושהביאו אותם לבצע מעבר מהוראה לטיפול. אנו מוצאים שלראייה הסובייקטיבית של הנחקרים יש משמעות רבה בממצאי המחקר. מדריך הריאיון כלל שש שאלות. הראשונה, שאלה רחבה: בקשה להתייחס אל המעבר הקריירי, מכל זווית שנראית רלוונטית. אחריה נשאלו שאלות ממקדות שבחנו את חוויות המרואיינים – חוויות כמורים המלמדים בכיתות, תיאור התהליך שהביא להחלטה על השינוי הפרופסיונלי, וחשיבה רפלקטיבית ומשווה בין התפקיד הקודם כמורה לתפקיד כיום.

במהלך חיפושי המרואיינים פנו אל החוקרים שלוש משתתפות, שנקודת מבטן על הסוגיה נראתה רלוונטית ומעשירה, על אף שהמסלול הקריירי שלהן שונה במקצת מזה שהוגדר מלכתחילה: האחת היא סטודנטית להוראה, שלאחר שתי שנות הכשרה לחינוך רגיל עברה להכשרה לחינוך מיוחד; השתיים האחרות הן מדריכות פדגוגיות לחינוך מיוחד בגיל הרך, בשני מוסדות שונים להכשרת מורים; הן ביקשו להציג את ניסיונן האישי מן הקריירות האישיות שמהן הגיעו, וכן את הפרספקטיבה של מכשירות מורים. שאלות המחקר ביקשו לבדוק:

מה היו הנסיבות שהביאו את מי שעסקו בהוראה לעבור הסבה למקצועות טיפוליים?

כיצד נחוותה ההוראה כמקצוע?

האם לסביבה הארגונית והחברתית הייתה השפעה על החלטת השינוי? ואם כן – כיצד השפיעה?

במבט בדיעבד, כיצד הם תופסים את עיסוקם הנוכחי וכיצד לדעתם הוא נתפס על-ידי אחרים?

הראיונות הוקלטו ותמלילים הוקלדו. ניתוח הטקסטים בוצע בשלב הראשון על-ידי כל אחד מהחוקרים בנפרד. נערך ניתוח קטגוריאלי ונבנתה רשימת קטגוריות בעלות משמעות לשאלת המחקר. בחלקו השני של הניתוח נערכה קריאה משותפת של הראיונות. בדיון המשותף נבנתה רשימת קטגוריות מוסכמת ולאחר מכן נוסחו התמות המרכזיות, לכל אחת מהן נבחרו ציטוטים המייצגים אותה.

המשתתפים במחקר

שם	גיל	תפקיד 1	תפקיד 2
א'	67	מורה	יועצת
א"י	38	מורה	מורה לחינוך מיוחד
ד'	58	מורה	מטפלת בדרמה
ד"א	46	מורה	יועצת
ט'	50	מורה	פסיכולוגית בבית ספר
י'	64	מורה	מטפל במסגרת חינוך מיוחד
ל'	55	מורה לחינוך מיוחד	פסיכולוגית
ע"י	56	מורה למדעים	מורה לחינוך מיוחד
ע"מ	43	מורה לחינוך מיוחד	מטפלת בתנועה
ע"נ	60	מורה לביולוגיה	מטפלת בדרמה תרפיה
ר'	55	גננת חינוך מיוחד	מדריכה פדגוגית לחינוך מיוחד בגיל הרך
ר"ב	45	מורה	מורה טיפולית
ש"א	34	סטודנטית להוראה	סטודנטית לחינוך מיוחד
ש"ב	63	קלינאית תקשורת	מדריכה פדגוגית לחינוך מיוחד בגיל הרך
ת'	55	מורה	יועצת

ממצאים

המרואיינים התבקשו לספר בדרך חופשית על המעבר שביצעו. קריאה בדבריהם העלתה התייחסויות דפוסיות לארבעה נושאי-גג – תמות – אשר ישמשו ראשי פרקים:

א. עבודת המורה עמומה ומתסכלת, עבודת הטיפול – ברורה ומעצימה
ב. יחס החברה כלפי מורים הוא ממעיט ומזלזל, לעומת זאת מטפלים זוכים ליראת כבוד
ג. מורים נתונים לפיקוח, אנשי טיפול נהנים מאוטונומיה בשיקול הדעת
ד. שותפות של בכירים: אנשי טיפול בארגון חינוכי שותפים לתחושת קהילתיות וערך עצמי, "גאוות יחידה".

א. עמימות מחלישה לעומת בהירות מעצימה

מהראיונות עולה כי עבודת ההוראה מאופיינת באי-בהירות של מטרות ופעולות הנדרשות מהמורה, היוצרת תחושות של בלבול, אובדן דרך ותסכול. מעבר לעיסוק טיפולי עשוי להיתפס כהיחלצות ממציאות זו. למשל, א' הכשירה עצמה להוראה ושימשה מורה מספר שנים, עד שנקרתה בדרכה ההזדמנות לעשות שינוי. תיאורה את החוויה מציג את ההבדל בין התפקידים:

> הייתי מורה כוללת כמה שנים ואז הזדמן לי לעבוד כממלאת מקום של מורה טיפולית. מה אני אגיד לך? הרגשתי ש"הגעתי הביתה". התחושה של להיות אחד לאחד עם ילד ממקום תרפויטי ולא ללמד דיסציפלינה – זה מילא אותי... פתאום הייתה משמעות למה שאני עושה. בכיתה של ארבעים ילדים אני הרגשתי שאני הולכת לאיבוד. שאין שום משמעות לנוכחות שלי או לתוכן, למסר, למטרה שלשמה הגעתי.

גם ע"מ מספרת על התסכול שהביא אותה מן הכיתה אל הטיפול:

> בתור מורה, במיוחד בתחילת הדרך, זה היה משהו שכל כך היה קשה לי איתו. כל הזמן חיפשתי דרכים, נעזרתי בתוכניות של עיצוב התנהגות, כלכלת נקודות, חייכנים, כוכבים, כל דרך שנראתה לי טובה – עשיתי. אבל בכיתה תמיד היה הכוכב שמפריע לכולם ואיתו הייתי צריכה להיות הרבה יותר קשוחה. עכשיו אין כזה דבר. מי שאצלי הוא אצלי עד הסוף.

ד"א מתארת תחושת עוצמה שמעניק העיסוק החדש, הטיפולי, לעומת החולשה שבעמדת המורה:

> אני זוכרת שבפעם הראשונה שהגיע אליי תלמיד כיועצת והתחיל עם כל מיני קונצים, נדרכתי. היה לי בראש אירוע כזה מהכיתה שלימדתי, כשמישהו פתאום התחצף אליי. אבל עכשיו הבטתי בו, שיקפתי לו במיידי מה קורה, וממש הרגשתי את העוצמה שלי. לא, אני לא המורה הקטנה שאפשר להשפיל, אני כאן כי אני מטפלת **בך**.

ע"י מדברת על תחושת חוסר המשמעות ועל ההתשה של המורה, תוצאה של גודל הכיתות והעיסוק במשמעת:

> בתור מורה הרגשתי שחסר זיקוק, מה חשוב ומה משמעותי. מתעסקים הרבה במה שלא מהותי; העיסוק הכל כך גדול בענייני המשמעת, הקטע של הרבה ילדים בכיתה... זה לא מאפשר לי להגיע לכל תלמיד, אז קיימת תחושה תמידית של פספוס, אני מרגישה שאני מפקששת ילדים. מורה בחינוך מיוחד... נחשבת מומחית בחינוך מיוחד, בטיפול בילדים האלה ומהמקום הזה האוטונומיה שלה הרבה יותר גדולה.

חוסר הבהירות בעבודת המורה, שעליו מצביעה ע"י, מהדהד בדברים רבים של המרואיינים. לפי דברי ש', חוסר הבהירות קיים כבר בשלב ההכשרה:

כשלומדים חינוך רגיל, אני וגם חברים שלי, לא הבנו – נו, בסוף, איך מכל זה אני נהיית מורה? אני הרגשתי ממש מצוקה לקראת היציאה לשטח, ידעתי לאיזו סיטואציה אני עומדת להיכנס, ורעדו לי הרגליים! כשעברתי לחינוך המיוחד נפתח לי עולם חדש לגמרי, ברמה של ההכשרה לתפקיד: יש רשימת הצרכים המיוחדים, התסמונות, הלקויות... וכל אחד ואחד מהקורסים ממש היה ברור – למה לומדים את זה, מה זה קשור, מה את הולכת להיות – מה בדיוק תעשי.

גם א״י מדברת על עמימות מול מובהקות של המיומנויות הנדרשות, והשפעתן על קבלת החלטות בעת השיעור:

בעבודה בכיתה הרגילה התכוננתי המון המון לכל שיעור, ובכל זאת תמיד יש הפתעות, תמיד משהו שהייתי אומרת – מאיפה זה בא לי, מה לעשות? בעבודה עכשיו אני גם מכינה כמובן את התוכן, אבל המצבים, גם הכי פחות צפויים, הם דברים שלמדתי עליהם, התכוננתי שאולי יבואו בסוג הזה של הלקות שאני עובדת איתה.

אם כן, חוסר הבהירות של המטלות ותסכול בשל אי-הצלחה הם שני חסרונות של מקצוע ההוראה, שאותם מזכירים מרואיינים כתחושות פנימיות אשר מוליכות לבחירה במקצוע טיפולי. ההוראה נתפסת כעיסוק שאין בו שליטה – לא על תכנים ולא על פעילות; אפשרות ההצלחה בתפקיד נתפסת כיעד בלתי מושג, באשר קשה להבחין בו. לעומת כל אלה נתפס העיסוק בטיפול כבהיר, כזה שמעניק לעוסקים בו תחושת שליטה. הביטחון העצמי בתפקיד מושג גם מיחס הסביבה, כמתואר בתמה הבאה.

ב. התייחסות הסביבה: זלזול כלפי מקצוע ההוראה, יראת כבוד למקצוע הטיפול

התחושה כי המורה חלשה מבחינה מקצועית לעומת איש הטיפול מתוארת בסיפורה של ט׳, שהייתה מורה וכיום עובדת כפסיכולוגית בבית ספר:

תלמיד בא אליי, כשהייתי מורה, כן? ואומר לי – תדחי לי את המבחן. אני אומרת – אין שום סיבה. תעשה כמו כולם. אז הוא אומר – אני אדבר עם ההורים שלי, הם ידברו עם המנהל, הוא יגיד לך לדחות לי את המבחן. אז תדחי לי כבר וזהו. ככה הוא אמר! ילד! נראה לך שהיה אומר לי את זה היום? בחיים לא!

יחס מועדף אל אנשי הטיפול אינו מופגן רק על-ידי תלמידים, אלא גם על-ידי קולגות וממונים. כך לדברי א׳ ו-ט׳:

א׳: הסטטוס של היועצת בבית הספר יותר גבוה מזה של מורה רגילה. היא חלק מצוות הניהול של בית הספר. יש לה קשר יציב וסדיר עם המנהל, הרבה פעמים היא אשת הסוד. היוקרה באה גם ממקום של כוח, היועצת שומרת על המון אינפורמציה – על הילדים, על המשפחות, על המורים וידע זה כוח.

ט׳: בתור מורה את אחת מקהל. המנהל מתייחס אליך כאל כפיפה. בתור פסיכולוגית יש פרסטיז׳ה של המקצוע. כל דבר שאת אומרת – מתייחסים אליך בכבוד. המנהל הוא בעצמו לקוח. הוא בעצמו מבקש עצה. וגם הצוות. את רואה את הרצינות שהם מתייחסים. כל שנייה שלי בבית הספר מנוצלת היטב. הצוות קובע איתי פגישות להתייעץ והרבה פעמים נעזר בי בשיחות שלהם עם הורים.

בתארם את השינוי המקצועי מתייחסים המרואיינים אל המעמד של בעלי העיסוק הטיפולי, שמעניק תחושת ערך ואף יוקרה בתוך הארגון. ביטוי תמציתי לכך נתנה ת', כאשר סיכמה בקצרה את ההבדל בין עבודתה שלה כיועצת לעבודת המורה:

> אני מומחית למשהו, שבכל הכבוד, לא כל מורה יודעת!

לדברי ט', עדיפות מעמד הפסיכולוגית חורגת מגדרי בית הספר ומהווה יחס חברתי כללי:

> המקצוע של מורה הוא משהו שזה... איך להגיד? זה מותג זול, לעומת פסיכולוגית. המורים לא נחשבים. כאילו מי שהלך להיות מורה בטח לא התקבל לשום דבר אחר, או שהלך להוראה כדי שיהיה לו קל יותר. בתור מורה עבדתי הרבה יותר קשה! אבל אנשים לא מעריכים את זה. מבחינתם מורה זו מורה. והאמת? זה גם חלק ממני. אישית, להגיד "אני מורה", אני הייתי כאילו מתנצלת. תמיד הייתי מוסיפה "עשיתי הסבה". כפסיכולוגית אני אומרת בגאווה מה המקצוע שלי.

נראה כי בעוד העיסוק בהוראה נתפס על-ידי המרואיינים כעיסוק המצוי בתחתית הסולם הארגוני, המעבר לטיפול פרטני נתפס כעלייה בסולם זה. מרכיב יסודי בתפיסה זו הוא תחושת האוטונומיה שמציינים המרואיינים, כמאפיינת של עבודת הטיפול לעומת עבודת ההוראה.

ג. מורים נתונים לפיקוח, אנשי טיפול נהנים מאוטונומיה בשיקול הדעת

המרואיינים מציגים את האוטונומיה – העצמאות בשיקול הדעת של מטפלים – כמרכיב יסודי בהערכת הסובבים. כך מסבירה ע"י:

> מורה בחינוך מיוחד נחשבת מומחית בחינוך ובטיפול בילדים האלה. מהמקום הזה האוטונומיה שלה הרבה יותר גדולה משלי בכיתה. זה ברור מאליו בבית הספר. זה אפילו לא מדובר, מרוב שזה ברור. זו עובדה.

זאת, לעומת המורה, ששיקולי הדעת שלה אינם מוערכים. כך לדברי ט', בתארה את הדיאלוג שלה עם הורים, בעבר ובהווה:

> בשיחות שלי עם הורים יש הבדל מאוד משמעותי. בתור מורה הורים אמרו לי מה שבא להם. היו מקרים לא נעימים. בתור פסיכולוגית באים בגישה אחרת לגמרי.

ש"ב סבורה שהיחס המכבד לבעלת התפקיד הטיפולי נובע מבהירות הפונקציה שלה במערך המקיף את הילד, שכולל גם את ההורים עצמם:

> מורה בכיתה רגילה עובדת לבד, אולי משתפת צוות או הורים באיזה שהוא עניין אקראי. בחינוך המיוחד זה לגמרי מובנה. למורה יש כל הזמן קשר עם עוד עובדים... וגם – עם ההורים. לילדים יש תוכנית לימודים אישית, שנחתמת על-ידי ההורים, כולם צריכים להיות קשורים אליה וכולם מחויבים. ברור לגמרי להורים מה המורה עושה ולמה, ומכבדים את שיקול הדעת שלה.

כהמשך ישיר לדברי ש"ב, ניכר כי בצד תחושת הערך המקצועי שמאפיינת את העיסוק הטיפולי, מתפתחת בקרב אנשי הטיפול עמדה קולגיאלית ייחודית – רוח צוות שמאפיינת את אנשי הטיפול במערכת החינוך, כמתואר בתמה הבאה.

ד. קהילתיות וערך עצמי: גאוות היחידה של אנשי הטיפול במערכת החינוך

"רוח צוות", "אחווה", "תחושת יחד" – היו ביטויים שחזרו בכמה מן הראיונות, כאשר תוארו הבדלים בין חברי צוות טיפולי, ותוך השוואה לחברי צוות חינוכי שאינם אנשי טיפול. ע"י הסבירה את הקשר בין הדברים:

> בכיתה המיוחדת יש מחנכת והרבה סייעות ואנשי צוות, שעוטפים את הכיתה. אז ה"ביחד" הוא חלק מהעבודה. בחינוך הרגיל זה לא קיים. אולי חלק מהמורים היו רוצים לעבוד בצוות כזה, אבל קשה מאוד להגיע לזה בצוות בית הספר בין המורים הרגילים.

ר"ב עברה לעבודה טיפולית בכיתת חינוך מיוחד, לאחר מספר שנים של הוראה רגילה, אשר לדבריה הייתה קשה לה במיוחד. בספרה על החוויה היא מציינת:

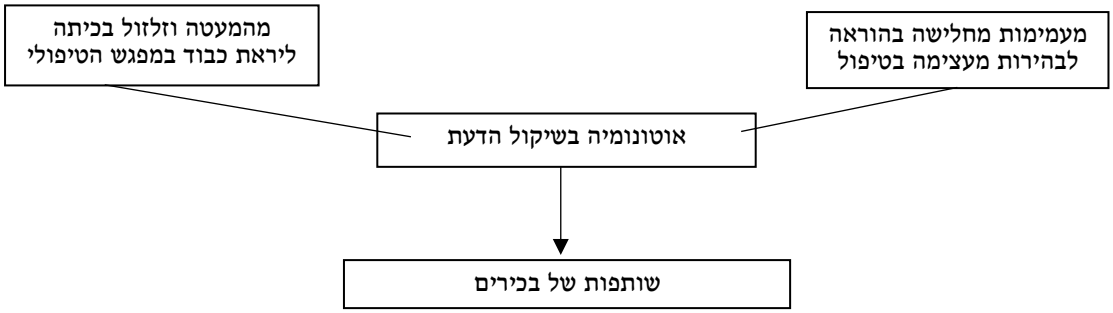
> כל הקטע של לעמוד בסטנדרט היה בלתי אפשרי, בשבילי לפחות. אני עובדת רע מאוד בתנאי תחרות. אז בסוף אמרתי – מה אני רוצה? אני רוצה לראות התקדמות של תלמיד, זה מה שנותן לי סיפוק. אז זה מה שיש לי בעבודה בכיתה טיפולית. אני ביחד עם השותפה שלי בכיתה, אנחנו מתחבטות ביחד, אין את הבדידות והתחרות הזו.

מדבריה של א', אשר המסלול הקריירי שלה הוליך אותה אל הטיפול הקליני שאינו קשור בבית ספר, ניתן אולי לצייר את תמונת "רוח הצוות" הטיפולי לעומת זה החינוכי באופן מורכב יותר:

> כשעבדתי (כמורה יועצת) בבית הספר הייתה המון עבודה משותפת. "צוות בין-מקצועי", זו מילת מפתח. אני מתגעגעת לזה, להיוועצויות, לחדר המורים, על כל חולשותיו. היועצת שייכת לארגון, היא חלק אינטגרלי ממשהו גדול יותר.

דבריה של א' מעוררים את המחשבה כי רוח הצוות המדוברת, שבה גאים אנשי הטיפול לעומת אנשי ההוראה הרגילה, אינה מאפיינת את **הטיפול**, כי אם את **הטיפול במסגרת החינוכית**. דומה כי עניין זה הוא רב משמעות בחשבון הרווח וההפסד של מי שעברו מהוראה לטיפול.

לסיכום פרק הממצאים, נראה כי מורים העוסקים במקצועות טיפוליים נהנים מיוקרה, הנובעת מטיבה של עבודת הטיפול. עבודה זו ממוקדת בפרט, כך שהאינטראקציה נוחה יותר מהאינטראקציה בכיתה. בבחירת פעולותיהם השונות נהנים מטפלים, בשונה ממורים, מאוטונומיה בשיקול הדעת, וזו זוכה להכרה. על בסיס האוטונומיה שלהם בתוך הארגון נבנית תחושת השיתוף – היועצת, המטפלת והפסיכולוגית מפתחות עבודת צוות, של מי שנהנות ממעמד דומה בתוך הארגון. נוכל להציג את הקשר בין הדברים במודל הבא:



משמעות מבנה זה תידון בפרק הבא, שיציג את תפיסות משני העיסוק ביחס לפרופסיה שלהם.

דיון

נקודת המוצא למחקר זה הייתה הבחירה שעורכים מורים מסוימים, במהלך הקריירה שלהם, לעבור מעיסוק בהוראה לעיסוק טיפולי. ביקשנו ללמוד מה הם ההסברים לשינוי – שניתנים על-ידי מי שעברו הסבה מהוראה לטיפול – כדי לקשור זאת למבנים מערכתיים ולהציע הסבר המעוגן בתופעות חברתיות כוללות. עבודת המורה מתוארת על-ידי המרואיינות כמתסכלת. תסכול זה נובע מהקושי ללמד בכיתות גדולות, מצב שמחייב דריכות תמידית – ביחס לצרכים שונים של תלמידים רבים ושונים בתוך הכיתה – תוך כדי דאגה שהחומר הנלמד יילמד כהלכה, עד כי הוראתו תעמוד בסטנדרטים מסוימים, חיצוניים. מטלה רחבה ומורכבת זו כוללת עיסוק מרובה במשמעת ובמשטור, וזאת בלא הצלחה יתרה, שכן מורות חוות יחס של חוסר כבוד ופחיתות ערך מצד תלמידים, הורים וממונים. עניין זה הופך את משימת ההוראה לקשה ביותר, ומעורר ספק בפוטנציאל ההתפתחות של העיסוק בהוראה.

לעומת זאת, עבודת הטיפול בבתי הספר מוצגת כבעלת עוצמה והשפעה וכמעניקה סיפוק. הפוזיציה של המטפלת מול האדם הבודד – תלמיד או הורה – נתפסת כמספקת, משמעותית ועמוקה מבחינה מקצועית. קל לראות הצלחה כשהמטרה ממוקדת באדם אחד. השינויים החלים בבתי הספר, בעקבות שינוי השיח הציבורי וההתרכזות בפרט ובבחירותיו, מכניסים אל בתי הספר תפקידים חדשים, שממוקדים בעבודה פרטנית. תפקידים אלה מציגים בפני מורות אופציות חדשות, שנתפסות כמתגמלות יותר, במושגים של זהות ויוקרה מקצועית. הממצאים מלמדים כי המעבר לעיסוק בפרט משנה את מיקומן של מי שהיו מורות בתוך הארגון – במערך הבין-מקצועי נשמעת היועצת, מורת החינוך המיוחד או הפסיכולוגית כבעלת אוטוריטה, ובשונה מן המורה-מן-השורה, אין היא חוששת מן העמידה מול המנהל.

הזכות לחינוך והוצאתה אל הפועל

חרף השפעתן הרבה של גישות אינדיבידואליות לחינוך כתפיסות רצויות במערכות רבות, מקיימות כל מדינות העולם המערבי מערכות חינוך ציבורי שמיוסד על עבודת הוראה בכיתות. כלומר – עבודת המורה, ביסודה, מכוונת אל רבים. העמקת ההכרה בחינוך כזכות יסוד של כל ילד וילדה, מאז כוננה האמנה הבינלאומית בדבר זכויות הילד,[56] עוד הגבירה את מחויבותן של מדינות שהצטרפו לאמנה זו לחינוך לכול, והעמיקה וביססה את ההצדקה לארגונן של מערכות חינוך ביחידות הכוללות מספר גדול של ילדים ביחידת-כיתה אחת.

המורות – המבצעות בפועל את העבודה החינוכית בשמה של מחויבות המדינה כלפי כל ילדה וילד – משלמות את מחיר הסתירות הרעיוניות: בעודן מתמודדות עם ההכרח ללמד כיתת רבים, הן מונחות להתייחס פרטנית לכל תלמיד ותלמידה. נוסף על כך, עליהן להתמודד עם דרישות פיקוח, שהולכות ומתגברות עם הגברת הרגולציה והסטנדרטיזציה – להעלאת רמת ההישגים של כלל התלמידים בהתאם למדדים בינלאומיים. במקביל לכך נדרשות המורות לרצות, כספק את לקוחותיו, את דרישותיהם של תלמידים ושל הורים.[57] בשל המבנה הקיים, מדובר בתלמידים והורים רבים, שריצוים הופך קשה עד בלתי אפשרי ולאתגר בפני עצמו.

על רקע התסכול של המורות מעיסוקן, עולה העיסוק הטיפולי כמחוז חפץ. ההבדלים בין העיסוק בהוראה לעיסוק בטיפול נוגעים בבהירות המשימה – ריכוז באחד לעומת ריכוז בקבוצה, שהיא מורכבת; ובמעמד בארגון – הנאה מיוקרה, תחושת ערך והישמעות, לעומת תחושת נחיתות ופחיתות ערך המאפיינות את ההוראה בכיתות הרגילות. מרכיבים אלה מאפיינים את מושג הפרופסיה, כמתואר לעיל ברקע התאורטי – בידול ידע, מומחיות והכרה רחבה הם שלושה מהמאפיינים המוסכמים בדיון על מושג הפרופסיה.[58] עולה מכאן, שהעיסוק בטיפול נתפס על-ידי מורים כפרופסיונלי יותר, וזהו הטעם לבחירתם בו, כמרפא לתסכול מהעיסוק בהוראה.

מנקודה לנקודה – בתוך הארגון

ממצאינו מלמדים כי מורות אינן מעוניינות לעזוב את ארגונן, בית הספר, אלא למצוא לעצמן תפקיד אחר בתוכו. בדומה לדברי כותבים על הפרופסיונליות החדשה, המבוססת על קשרים קולגיאליים בתוך הארגון, מצאנו גם אנו כי מסגרת ההתייחסות הרלוונטית בעיני המורות היא בית הספר. מעמדם של אנשי הטיפול בתוך בית הספר הוא מעמד גבוה ועל כן מתגמל. רוח הצוות, שהמרואיינות שלנו ציינו לטובה כמאפיינת את אנשי הטיפול בתוך ארגון חינוכי, הולמת את הדברים – זוהי הפרופסיונליות הרלוונטית לעידן שבו אנו מצויים כעת, אך כדי

[56] אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד, 1989

[57] Le Grand, 2003; Savoie, 1995

[58] צבר בן-יהושע וגבתון, 1995; Hargreaves, 2000; Metzger, 1987; Noordegraaf, 2007

שהמורים יוכלו ליהנות ממנה, עליהם לצעוד מן הפדגוגיה אל הטיפול. העיסוק בטיפול בבית הספר מעלה את מעמדן של מי שעוסקות בו בעיני ההורים, התלמידים והממונים. יחס זה בא לידי ביטוי ואף מקבל משמעות רחבה יותר מבחינה ארגונית, בעוצמה הפוליטית – אנשי הטיפול משתתפים בוועדות המקבלות החלטות חשובות, דעתם בשאלות מרכזיות נשמעת ומוערכת.

המחשבה הניאו-ליברלית חדרה לכל תחומי החיים והפכה אותם לכלכליים, ברוח קפיטליסטית; לא רק שתחומי פעולה ציבוריים הוצאו מידיהן של ממשלות והועברו אל השוק הפרטי, אלא ששיטות העבודה של השוק הפרטי אומצו בתוך השירותים הציבוריים. "יעילות" הייתה לתו תקן לפעולת מערכות, כימות ומדידה היו לכלי ההערכה; יחסי ספק-לקוח המירו את כלל מערכות היחסים בין אזרחים לעובדי רשויות שלטון; צרכיו, מאוויו והעדפותיו של האינדיבדואל היו לקו המנחה, בבחינת sine qua non. הוויה זו מקשה על השרידה בהוראה, עיסוק שהווייתו הפרופסיונלית עמומה.[59] העמימות בתפקיד וחוסר ההכרה במומחיות עלו במחקר זה כחוויות של מרואיינות, אשר ציינו אותם כמבחינים בין עיסוקם הקודם בהוראה לבין העיסוק הטיפולי. מסקנתנו היא כי בחירתם של מורים בעיסוק הטיפולי היא מחאה אישית, אקט התנגדות של פרטים כלפי התערבות אחרים בעבודתם, התערבות שנעשית מתוך חוסר כבוד אל שיקולי הדעת שלהם, עד כי להם עצמם לא ברור מה כלול בעיסוק ההוראתי ומה הציפיות מהם.

סיכום ומסקנות

מחקר זה ביקש לטעת את התופעה של שינוי תעסוקתי בתחום החינוך בתוך הקשר חברתי פוליטי רחב. ביקשנו להבין מה מביא מורות ומורים, אשר הכשירו עצמם במשך מספר שנים לעבודה מול כיתה, לפנות להכשרה מקצועית נוספת, שעיקרה עבודה טיפולית. מתוך הממצאים למדנו כי מעבר לנסיבות אישיות, לבחירות ולנטיות לב של פרטים, המציאות הכלכלית-חברתית והשיח הציבורי המשקף והמעצב אותה עשויים לשמש הסבר. המציאות הכללית והשיח חודרים אל בתי הספר, כמו למערכות ציבוריות אחרות. השפעתם ניכרת גם בניתוב הקריירה. אל מול ירידת ערך ההוראה – עולה ערך הטיפול. העיסוק הטיפולי מכיל מאפייני פרופסיה מובהקים, בשונה מההוראה. מעבר מעיסוק בהוראה לעיסוק בטיפול מאפשר הישארות במרחב הארגוני המוכר, בתוך הגדרה חדשה; המורות-לשעבר מוערכות מחדש על-ידי עצמן והסובבים אותן – כפרופסיונליות יותר.

המלצתנו היא לקיים דיון מתמיד על מטרות החינוך ועל תפקיד ההוראה בתוכו. בין היתר יאפשר דיון מתמיד כזה בחינה של ריבוי משימות ההוראה ודרכי הפיקוח שמורות

[59] Evetts, 2013

ומורים מתמודדים עימם יום יום. קיומם של דיונים אלה ללא שותפות העובדים בפועל בהוראה – המוציאים מן הכוח אל הפועל את מדיניות המערכת בנושא חינוך – הוא דיון עקר, וכפי שמראה מחקרנו, עלול להרחיק מן ההוראה עובדים ועובדות מסורים. אנו ממליצים לכלול מורים ומורות בדיון מתמיד על מהות התפקיד ומשמעויותיו.

מגבלות המחקר

המחקר מתבסס על מספר מועט של מרואיינים. דרוש מבט נוסף, רחב יותר, ואולי גם בשיטת מחקר אחרת, על תופעת ההסבה המקצועית של מורות מהחינוך הרגיל למקצועות טיפוליים. נוסף לכך, אפשר שהיה מקום להתבונן על הגיל ועל השלב הקריירי שבו בוצע המעבר. הנתונים שהיו בידנו לגבי משתתפי המחקר הנוכחי בעניינים אלה היו חלקיים, ובשל ההיקף המצומצם של המרואיינים, בחרנו שלא להתייחס אל השאלה ולא להסתכן בהכללות. חרף מגבלות אלה, ממצאי המחקר אפשרו לנו להציע הסבר, בתוך הקשר חברתי-פוליטי רחב. כהמשך למחקר זה נוכל להציע, נוסף על הרחבה של שאלה זו לאוכלוסייה רחבה יותר של מורים, גם פנייה אל שותפי-תפקיד, אל הורים ואל מעצבי מדיניות. זווית ראייתם את סוגיית המעבר של מורים לעיסוק טיפולי עשויה להאיר את ממצאינו באור נוסף.

ביבליוגרפיה

איכילוב, א' (2010). כינון החינוך הציבורי בישראל והנסיגה ממנו. בתוך א' איכילוב (עורכת), **הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל** (עמ' 21–50). רמות.

אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד (1989). נוסח עברי, על פי תרגום משרד המשפטים, זמין: https://cms.education.gov.il/educationcms/units/zchuyot/chukimveamanot/amanot/amnaoom.htm

אריאלי, מ' (1995). **אי-נחת בהוראה**. רמות.

ברביאי, ע' (בדפוס). **טשטוש הגבול בין חינוך וטיפול והשפעתו על אנשי חינוך** [עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך להוראה"]. סמינר הקיבוצים.

וינינגר, א' (2020). **דרישות קבלה להוראה והשכלה אקדמית של מורים – ממצאים נבחרים על פי פרסום Education at a Glance (EAG) 2020**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. זמין: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/29bf6334-b13e-eb11-810a-00155d0aee38/2_29bf6334-b13e-eb11-810a-00155d0aee38_11_16561.pdf

למ"ס – הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019). **ניידות פנימית ועזיבת המערכת בקרב עובדי הוראה, 2000–2018**. זמין: https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/171/06_19_171b.pdf

מיכאלי, נ' (2015). הפרטה במערכת החינוך. בתוך י' גל-נור, א' פז-פוקס ונ' ציון (עורכים), **מדיניות ההפרטה בישראל: אחריות המדינה והגבולות בין הציבורי לפרטי** (עמ' 183–237). מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.

משה, נ' (2020). **שכר עובדי ההוראה בישראל בהשוואה לשכרם במדינות החברות בארגון ה-OECD**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. זמין: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/62e710b8-af33-eb11-811a-00155d0af32a/2_62e710b8-af33-eb11-811a-00155d0af32a_11_16582.pdf

צבר בן-יהושע, נ' וגבתון, ד' (1995). דרושים: מכוונות לידע וקוד אתי – הערות אחדות על פרופסיונליזציה של ההוראה. בתוך א' בן-עמוס וי' תמיר (עורכים), **המורה בין שליחות למקצוע** (עמ' 123–146). רמות.

תמיר, י' (2015). **מי מפחד משוויון? על חינוך וחברה בישראל**. ידיעות אחרונות, ספרי חמד.

Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education, 14*(8), 1046–1059. https://doi.org/10.1177/1478210316664259

Bartell, T., Cho, C., Drake, C., Petchauer, E., & Richmond, G. (2019). Teacher Agency and Resilience in the Age of Neoliberalism. *Journal of Teacher Education 70(4)*: pp. 302-305. https://doi.org/10.1177/0022487119865216

Bimber, A. B. (1995). *The decentralization mirage: Comparing decision-making arrangements in four high schools*. The Rand Institute on Education and Training. Available at: http://www.rand.org/publications/RB/RB8010/

Christensen, T., & Lægreid, P. (Eds.) (2011). *The Ashgate research companion to new public management*. Routledge.

Cohen, S., & Brand, R. (1993). *Total quality in government: A practical guide for the real world.* Jossey-Bass Publishers.

Connell, R. W. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education, 54*(2), 99–112. https://doi.org/10.1080/17508487.2013.776990

Cooley, A. (2009). Liberalism: Notes on a concept for educators and educational researchers. *Educational Research Quarterly*, *32*(4), 3–16.

Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future.* Teacher College Press.

Doll, R. C. (1986). *Curriculum improvement: Decision-making and process* (6th edition). Allyn & Bacon.

Dunn, A. H. (2018). Leaving a profession after it's left you: Teachers' public resignation letters as resistance amidst neoliberalism. *Teachers College Record*, *120*(9), 1–34. https://doi.org/10.1177/016146811812000906

Dye, T. R. (2008). What is public policy. In *Understanding public policy* (pp. 1–3). Pearson.

Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, *61*(5-6), 778–796. https://doi.org/10.1177/0011392113479316

Furlong, J. (2013). Globalisation, neoliberalism, and the reform of teacher education in England. *The Educational Forum*, *77*(1), 28–50. https://doi.org/10.1080/00131725.2013.739017

Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L., & Hughes, K. G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic*, *44*(4), 195–205. https://doi.org/10.1177/1053451208328831

Glazer, J. (2018). Learning from those who no longer teach: Viewing teacher attrition through a resistance lens. *Teaching and Teacher Education*, *74*, 62–71. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.011

Hardy, I. (2015). A logic of enumeration: The nature and effects of national literacy and numeracy testing in Australia. *Journal of Education Policy*, *30*(3), 335–362. https://doi.org/10.1080/02680939.2014.945964

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching, 6*(2), 151–182. https://doi.org/10.1080/713698714

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism.* Oxford University Press.

Ingersoll, R. M., & Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. In J. H. Ballantine & J. Z. Spade (Eds.): *School and society: A sociological approach to education* (pp. 106–118). Sage.

Jenlink, P. M. (2017). Democracy distracted in an era of accountability: Teacher education against neoliberalism. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, *17*(3), 163–172. https://doi.org/10.1177/1532708616672676

Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention. *The Project on the Next Generation of Teachers*, Harvard Graduate School of Education.

Kurth-Schai, R., & Green, C. R. (2008). Educational Reform. In E. F Jr. Provenzo (Ed.), Entry, *Encyclopedia of the Social & Cultural Foundations of Education* (pp. 305–309). Sage.

Le Grand, J. (2003). Introduction: Motivation, agency and public policy. In *Motivation, agency and public policy: Of knight & knaves, pawns & queens* (pp. 1–20). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0199266999.003.0001

Manabu, S. (2008). Historical aspects of the concept of "compulsory education": Rethinking the rhetoric of debates in current reform (trans. W. Dawson). *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, *3*, 65–84. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842870.pdf

Metzger, W. P. (1987). A spectre is haunting American scholars: The spectre of "professionalism". *Educational Research, 16*(6), 10–19. https://doi.org/10.3102/0013189X016006010

Mockler, N. (2013). Teacher professional learning in a neoliberal age: Audit, professionalism and identity. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(10). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8

Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E., & Porter, A. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation.* Report for the Wallace Foundation.

Newman, A. (2009). All together now? Some egalitarian concerns about deliberation and education policy-making. *Theory and Research in Education, 7*(1), 65–87. https://doi.org/10.1177/1477878508099750

Noordegraaf, M. (2007). From "pure" to "hybrid" professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, *39*(6), 761–785. https://doi.org/10.1177/0095399707304434

Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, *66*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016

Sachs, J. (2016) Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching, 22*(4), 413–425. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732

Saltman, K. (2014). Neoliberalism and corporate school reform: "Failure" and "creative destruction". *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *36*(4), 249–259. https://doi.org/10.1080/10714413.2014.938564

Sandfort, J., Coleman Selden, S., & Sowa, J. E. (2008). Do government tools influence organizational performance? Examining their implementation in early childhood education. *The American Review of Public Administration, 38*(4), 412–438. https://doi.org/10.1177/0275074007310488

Savoie, D. J. (1995). What is wrong with the new public management. *Canadian Public Administration*, *38*(1), 112–121. https://doi.org/10.1111/j.1754-7121.1995.tb01132.x

Siegel, H. (2009). Introduction: Philosophy of education and philosophy. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of philosophy of education* (pp. 3–9). Oxford University Press.

Simonet, D. (2011). The new public management theory and the reform of European health care systems: An international comparative perspective. *International Journal of Public Administration*, *34*(12), 815–826. https://doi.org/10.1080/01900692.2011.603401

Vigoda-Gadot, E. (2003). New public management. In J. Rabin & T. A. Wachhaus (Eds.), *Encyclopedia of public administration and public policy* (pp. 812–816). Taylor and Francis.

Volansky, A., & Friedman, I. (2003). *School-based management: An international perspective*. The State of Israel, Ministry of Education.

Woods, P. (1983). *Sociology and the school.* Routledge & Kegan Paul.

Zembylas, M., & Chubbuck, S. (2018). Conceptualizing 'teacher identity': A political approach. In P. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on teacher identity* (pp. 183–193). Springer.

סוציאליזציה וזהות לאומית בקרב מתבגרים פלסטינים בישראל

ימאמה עבד אל-קאדר[1]

> True identity depends on the support which the young individual receives from the collective sense of identity characterizing the social groups significant to him: his class, his nation, his culture.[2]

תקציר

מקובל לחשוב כי התפתחות הזהות האישית היא מהשלבים המשמעותיים יותר בחיי כל מתבגר ומתבגרת. היכולת של המתבגר/ת לפתור משברי זהות לאורך החיים תלויה במידת ההצלחה ביצירת זהות עצמית וחברתית, בעיקר בתקופה קריטית זו. תהליך הבניית הזהות ועיצובה אינו תלוי במתבגר/ת בלבד, אלא גם בסביבה שבה המתבגרים מתפתחים ובתהליכי הסוציאליזציה שהם חווים. המאמר הנוכחי מבוסס על מחקר העוסק בעוצמת הזהות הלאומית-פלסטינית של מתבגרים פלסטינים בישראל, ובוחן באיזו מידה הם חווים תהליכי סוציאליזציה לאומית בבית ובבית הספר – זאת בהשוואה למתבגרים יהודים. ממצאי המחקר עולה כי אכן מידת הסוציאליזציה הלאומית שחווים המתבגרים הפלסטינים בבית ובבית הספר נמוכה. אך, בניגוד לאינטואיציה שלפיה הדבר מבשר זהות לאומית נמוכה, הרי המחקר מעלה כי המתבגרים הללו הם בעלי זהות לאומית-פלסטינית חזקה. את ההסבר לכך אנו תולים באופן שבו נתפס הסכסוך הישראלי-פלסטיני בעיני מתבגרים אלו.

---

[1] **ד"ר ימאמה עבד אל-קאדר**, הקריה האקדמית אונו.

[2] Erikson, 1968: 93

סקירת ספרות

בשעה שחוקרים שונים מתחומי הפסיכולוגיה החברתית וההתפתחותית הצביעו על חשיבותה של הסביבה החברתית ועל תפקידה בהתפתחותם הפיזית, המנטלית והחברתית של בני נוער,[3] חוקרים אחרים ייחסו חשיבות רבה להשפעת סביבה זו על התפתחותה של הזהות החברתית, בעיקר זו המאפיינת את בני המיעוטים.[4] לפי המחקרים הללו, תהליכי סוציאליזציה משפיעים באופן ניכר על תפיסת המתבגרים את העולם הסובב אותם ועל תחושת השייכות שלהם לקבוצתם האתנית, הלאומית או הדתית. תהליכי סוציאליזציה כוללים את הדרך שבה סוכני סוציאליזציה (הורים, בני משפחה, סוכנים בית-ספריים ומערכות ידע פורמליות וא-פורמליות) מעבירים את המורשת למתבגרים. זאת באמצעות חשיפתם למורשת התרבותית, להיסטוריה, למנהגים ולסמלים הייחודים שלהם.[5]

תהליכי סוציאליזציה לאומית שחווים מתבגרים פלסטינים בישראל

> בני כיתתו [של אסיל] שרואיינו בסוף שנת 2000 ראו ברצח קו מפריד, נקודת מפנה שחידדה את זהותם הפוליטית ויצקה בה משמעות. רבים מהם העידו שעד למותו של אסיל לא ייחסו משמעות לצורה שבה הם מתייגים את עצמם: פלסטינים, ערבים, ישראלים, מוסלמים או נוצרים. מאז הרצח כולם מגדירים את עצמם בראש ובראשונה כערבים פלסטינים.[6]

סוציאליזציה לאומית-פלסטינית בבית

במהלך השנים חלו שינויים מרחיקי לכת במאבקו של המיעוט הפלסטיני בישראל כקולקטיב, ולפי חוקרים רבים, התודעה הלאומית הפלסטינית הלכה והתעצמה במרוצת הזמן.[7] עם זאת, דפוסי הסוציאליזציה הלאומית בקרב המשפחה הפלסטינית בישראל עדיין משקפים את הפחד והחשש מפני התוצאות הפוליטיות ומפני הפעלת כוחה של המדינה באמצעות זרועות הביטחון.[8] הסכסוך הישראלי-פלסטיני הוביל את בני החברה הפלסטינית להעלות את השאלה הקשורה לזהותם: האם אנחנו "אזרחים" או "אויבים"?[9] על כן, כפי שטענו דני רבינוביץ וח'אולה אבו בקר, הורים פלסטינים רבים בישראל מנסים למנוע מילדיהם את ההשתתפות בפעילויות הנושאות אופי לאומי, והצעירים עצמם סבורים שהוריהם מפחדים מנחת ידן של זרועות המדינה. כך למשל, הורים רבים ניסו למנוע מילדיהם להשתתף בהפגנות אירועי אוקטובר 2000.[10] אם כן, על אף שחלה התעוררות בתודעה הלאומית בקרב המיעוט הפלסטיני

---

[3] Berns, 2009; Bronfenbrenner & Morris, 1998
[4] Brown & Krishnakumar, 2007; Para, 2008; Phinney, 2004
[5] Johnson et al., 2012
[6] רבינוביץ ואבו בקר, 2002: 51–52
[7] לביא, 2016; סלימאן, 1999; סמוחה, 2017; רייטר, 2013 ועוד
[8] רבינוביץ ואבו בקר, 2002
[9] קימרלינג, 2004
[10] רבינוביץ ואבו בקר, 2002

בישראל, נראה כי בהתמקד בסוציאליזציה הלאומית עדיין שורר בקרב ההורים החשש מפני זרועות הביטחון של המדינה. חשש זה הותיר בחברה הפלסטינית סממנים של פחד ואף צנזורה עצמית – מאז קום המדינה ועד עצם היום הזה.[11]

סוציאליזציה לאומית-פלסטינית בבית הספר

מתבגרים נולדים לעם בעל מסורת דתית, לאומית או אתנית, ומטרת התהליך החינוכי היא לעצב ולגבש את זהותם לאור ערכי המסורת הזאת ולהעצים בם את רגשות השייכות, הגאווה והאהבה לתרבות הייחודית של קבוצתם.[12] התהליך החינוכי המתרחש בבית הספר הוא תהליך רב עוצמה, המועבר באמצעים שונים. כך למשל, מדיניות החינוך עשויה להשפיע על תחושת השייכות ועל גיבוש הזהות הלאומית בבית הספר. מדיניות זו היא הקובעת אילו תכנים יילמדו במקצועות אשר להם יש מסרים לאומיים (כגון היסטוריה, דת, ספרות וגיאוגרפיה). התהליך החינוכי מועבר גם באמצעות הטקסים הבית-ספריים, טיולי בית הספר ואף הביקורים במוזיאונים.[13] בקרב חברות המצויות בצל מתחים, תהליכים חינוכיים הופכים קריטיים ורגישים יותר מאשר בחברות מעוטות מתחים. במצבים של מתח מעוצבות עמדות לאומיות, דתיות או אתניות בשלבי ההתפתחות המוקדמים, וכתוצאה מכך מתגבשות דעות שליליות או חיוביות, הנוטות להתחזק עם הזמן.[14] המתבגרים הפלסטינים בישראל מתחנכים בצל מתח וקונפליקט מתמשך על רקע לאומי. עולה השאלה, אפוא, האם המדיניות החינוכית הממלכתית המותווית להם מזמנת תהליכים חינוכיים מעצבי זהות לאומית-פלסטינית במערכת החינוך הפורמלית? התשובה לכך היא כלל וכלל לא.

מערכת החינוך בישראל שימשה את הממסד הישראלי כמנגנון של שליטה במיעוט הערבי-פלסטיני. הטענה הרווחת בקרב סוציולוגים וחוקרים שונים, היא שבמערכת החינוך לערבים-פלסטינים בישראל הייתה מדיניות של היעדר מדיניות (non policy) במשך שלושים השנים הראשונות לקיום המדינה.[15] ההפרדה בין הערבים-פלסטינים ליהודים במערכת החינוך משתקפת עד היום בקיומן של מערכות חינוך נפרדות, עם בתי ספר נפרדים ותוכניות לימוד שונות.[16] מאז קום המדינה לא התאפשר לאזרחים הפלסטינים בישראל לקדם את זהותם הלאומית הייחודית במסגרת החינוך הפורמלי בבתי הספר הממלכתיים. להיפך, הם חווים הדרה של השפה, ההיסטוריה והמורשת שלהם.[17] כך, מתוכניות הלימודים המיועדות

---

[11] לביא, 2016
[12] דוד, 2016; Hamman & Hendricks, 2005
[13] דרור, 2004; Hughes et al., 2011
[14] Bush & Saltarelli, 2000
[15] Jiryis, 1976; Mar'i, 1978
[16] Al-Haj, 2005
[17] חאג' יחיא ולב טוב, 2015

לתלמידים הפלסטינים בישראל נעדרת התייחסות להבניית הזיכרון הקולקטיבי והזהות התרבותית שלהם.[18] היעדר זה ניכר במיוחד בספרי הלימוד, שבהם דגש מיוחד מושם על הנרטיבים הציוניים המרכזיים, לעומת התעלמות מוחלטת מהנרטיבים הפלסטיניים.[19]

כדי לגבש זהות ערבית-ישראלית פעלה המדינה להשתקת הנרטיב הפלסטיני-הלאומי, במיוחד בכל הנוגע למלחמת 1948 ולאירועים שהתרחשו מאוחר יותר. במערכת החינוך בישראל אסור למורים לדון ולעסוק בנושאים פוליטיים אשר עלולים לעורר את הרגש הלאומי בקרב התלמידים. המדינה מצפה מהמורים להתעלם מהעיסוק במוטיבים ובנושאים לאומיים ולחנך את התלמידים הפלסטינים כתלמידים ישראלים.[20] ברוך קימרלינג ויואל שמואל מגדל ממחישים את הדילמה שחווים המורים הפלסטינים בישראל באמצעות ציטוט של אחד המורים: "...כשאני מדגיש את האופי הלאומי (הפלסטיני) של תלמידַי ומנסה להפיח בהם תחושת גאווה לאומית (פלסטינית), אומרים לי שאני בוגד".[21] דילמה זו ממשיכה להטריד את המורים והמנהלים הפלסטינים בישראל, כפי שעלה גם במחקרם של ח'אלד עראר ופדיה אברהים.[22] היינו, הפחד והחשש מהפרת ההנחיות וההוראות של משרד החינוך – האוסרות את העיסוק בסוגיות הללו בבית הספר (כמו למשל ציון "יום הנכבה") – וכן היעדר הכשרה מתאימה למורים, מובילים בסופו של דבר להתעלמות מהדיון בסוגיות אלה.[23] כך מועלים המורים במורשתם ובתפקידם בעיצוב זהות המתבגר וכפועל יוצא מכך הם פוגעים בחוסנו הפסיכולוגי.

דוגמה נוספת, שנויה במחלוקת לא פחות, להסתרת הזיכרון הקולקטיבי של בני המיעוט הפלסטיני היא "תוכנית 100 המושגים", שיזמה לימור לבנת בתקופת כהונתה כשרת החינוך (2001–2006).[24] כצפוי, רשימה זו התעלמה לחלוטין מקיומה של מורשת היסטורית או תרבותית למיעוט הפלסטיני.[25] כתגובה לתוכנית 100 המושגים הפיצה קבוצה של ארגונים חברתיים ושל אינטלקטואלים ערבים חוברת, הכוללת 100 מושגים אנלוגיים הלקוחים מהנרטיב הפלסטיני, שנשאה את הכותרת "זהות ושייכות" – פרויקט המושגים הבסיסיים לתלמידים פלסטינים.[26] תגובתו הרשמית של משרד החינוך ליוזמת האינטלקטואלים הפלסטינים לניסוח המסמך החלופי הייתה חד-משמעית: שרת החינוך דאז לימור לבנת איימה

---

[18] אלחאג', 1996; כנאענה, 2013
[19] Abu-Saad, 2006, 2008
[20] קימרלינג, 2004
[21] קימרלינג ומגדל, 1999: 166
[22] Arar & Ibrahim, 2016
[23] Ibid.
[24] רייטר, 2013
[25] פלד, 2006
[26] יונה, 2015; רודניצקי, 2014

שכל ניסיון להחדיר את המסמך לבתי הספר יהיה בגדר עבֵרה פלילית. בעקבות זאת, בתי הספר המשרתים תלמידים פלסטינים בישראל הסתייגו מאימוץ סוגיות לאומיות פלסטיניות בתוכנית הלימודים ובפעילויות בית הספר. הסתייגות זו באה לידי ביטוי גם בלוח החגים והחופשות לאוכלוסייה הפלסטינית, שבו אין זכר לאירועים לאומיים או תרבותיים ייחודיים לעם הפלסטיני.[27] בשנת 2011 עברה הצעת חוק האוסרת את ציון "יום הנכבה" בטקסים ובימי הזיכרון.[28] הסתייגויות אלו נובעות בעיקר מהחשש מסנקציות חמורות שיוטלו על צוותי בתי ספר על-ידי משרד החינוך, המקפיד על בקרה הדוקה בבתי הספר הערביים.[29]

בהסתמך על כל שהובא לעיל, הן פחדם של ההורים וחששם לגורל ילדיהם עקב מעורבות בפעילויות לאומיות למיניהן, והן תהליכי הסוציאליזציה הפנים בית-ספריים, היה אפשר להניח כי המתבגרים הפלסטינים בישראל אינם חווים הפנמה מספקת של הזהות הלאומית שלהם. האומנם כך ידווחו המתבגרים עצמם? על כך מבקש להשיב המאמר הנוכחי.

הזהות הלאומית של המתבגרים הפלסטינים

על אף חשיבותה של תקופת ההתבגרות לעיצוב הזהות האישית והזהות החברתית של המתבגרים בכלל, ובקרב בני קבוצות הנמצאות בסכסוך מתמשך בפרט, מחקרים מעטים עסקו בחשיבותה ובמרכזיותה של הזהות הלאומית בקרב מתבגרים בני המיעוט הפלסטיני בישראל. במחקרו של אברהים מקאווי[30] נמצא, כי לצעירים ערבים-פלסטינים ב**אוניברסיטה** יש מודעות לאומית גבוהה. ממצאים דומים עלו במחקר שנערך כעשור לאחר מכן בקרב **סטודנטים** בדווים בנגב.[31] לפי החוקרים, הזהות הלאומית הפלסטינית נעשית חזקה במיוחד בעקבות הדיכוי והאפליה שחווים בני המיעוט הפלסטיני בישראל. לעומת המחקרים הללו, אסעד גאנם גורס כי "הצעירים הפלסטינים תושבי ישראל סובלים מזהות לאומית חלשה, פוליטית ותרבותית, עד כדי אובדן החסינות הלאומית".[32]

השונות ביחס לעוצמת הזהות הלאומית של בני נוער ערבים-פלסטינים בישראל מתחוורת לאור מסקנותיהם של רבינוביץ ואבו בקר: לטענתם, עמדת הדור השלישי של בני המיעוט הערבי-פלסטיני בישראל לגבי זהותו הלאומית אינה אחידה – בחלקו האחד הוא "זקוף", כלומר מודע לזהותו הלאומית וגאה בה, ובחלקו האחר הוא "נבוך", כלומר תוהה נוכח המציאות רוויית הקונפליקטים וחסר זהות לאומית במהותו. עם זאת, מציינים החוקרים, הזהות הלאומית-הפלסטינית הולכת ומתחזקת מדור לדור בקרב האוכלוסייה הערבית-

[27] משרד החינוך, 2016
[28] אגבאריה וג'באריז, 2013; קינן, 2015
[29] יונה, 2015
[30] Makkawi, 2004
[31] Khoury et al., 2013
[32] גאנם, 2006: 1

פלסטינית בישראל.[33] פרט למחקרים שנזכרו לעיל, לא נמצאו מחקרים אשר התייחסו לזהותם של המתבגרים הפלסטינים בישראל בתקופת ההתבגרות, תקופה הנחשבת למכרעת בהתפתחותה ובעיצובה של הזהות האישית והחברתית. כמו כן, לא נמצאו מחקרים העוסקים בתהליכי סוציאליזציה לאומית שחווים המתבגרים הפלסטינים ובקשר בין תהליכים מעין אלה לבין עוצמת זהותם הלאומית-פלסטינית.

המחקר הנוכחי מתייחד בהתמקדותו באוכלוסיית המתבגרים הפלסטינים בישראל, והוא מחדש בשני מישורים: האחד, בדיקת תהליכי סוציאליזציה לאומית בקרב מתבגרים פלסטינים בישראל; והשני, שימת דגש על הקשר בין תהליכים אלה לבין עוצמת הזהות הפלסטינית. מאמר זה מעלה מספר שאלות: מה היא מידת הסוציאליזציה הלאומית שחווים – בבית ובבית הספר – מתבגרים פלסטינים בישראל? מה היא עוצמת הזהות הלאומית של המתבגרים הפלסטינים בישראל? ובאיזו מידה יש קשר בין תהליכי סוציאליזציה לאומית שחווים מתבגרים אלו לבין עוצמת זהותם הלאומית? כמו כן, במסגרת ההשוואה בין שתי אוכלוסיות – מתבגרים פלסטינים ומתבגרים יהודים – נוסחו שתי **השערות**: האחת, הסוציאליזציה הלאומית של מתבגרים יהודים בבית ובבית הספר תהיה גבוהה מזו של מתבגרים פלסטינים; והשנייה, עוצמת הזהות הלאומית של מתבגרים יהודים תהיה גבוהה מזו של מתבגרים פלסטינים.

שיטת המחקר

המחקר נערך בפרדיגמה הכמותית, ובו השתתפו 317 תלמידים בכיתות י'–י"א: 163 תלמידי תיכון פלסטינים – כולם מוסלמים – מתוכם 93 בנות ו-70 בנים ו-154 תלמידי תיכון יהודים, מתוכם 70 בנות ו-84 בנים. המחקר נערך בארבעה בתי ספר במרכז הארץ: שני בתי ספר ערביים, בית ספר יהודי מהחינוך הממלכתי ובית ספר יהודי מהחינוך הממלכתי-דתי. השערות המחקר נבדקו באמצעות שני שאלונים. **שאלון סוציאליזציה** – הבודק את הסוציאליזציה הלאומית בקרב הנבדקים – התבסס על השאלון של טיפאני בראון ואמביקה קרישְנָקוּמאר: "The Adolescent Racial and Ethnic Socialization Scale (ARESS)".[34] זהו כלי מדידה לבדיקת תהליכי סוציאליזציה אתנית בקרב בני מיעוטים בארצות הברית. השאלון המקורי כולל 22 פריטים, המתייחסים להטמעת תרבות, היסטוריה, מסורת, ערכים וגאווה אתנית. משתתפי המחקר התבקשו להשיב על שאלות שטווח התשובות שלהן נע בין 1 ל-4, כאשר 4 = מסכים בהחלט, 1 = כלל לא מסכים. ציון גבוה לסך התשובות של הנבדק יעיד על סוציאליזציה חזקה. דוגמה מהשאלון: "ההורים שלי מעודדים אותי ללמוד על ההיסטוריה של

[33] רבינוביץ ואבו בקר, 2002
[34] Brown & Krishnakumar, 2007

העם שלי". לצורך המחקר הנוכחי תורגם השאלון לשתי השפות (ערבית ועברית) ועבר עריכה במספר שלבים. השאלון הסופי כלל 14 פריטים (ראו נספח מס' 1).

שאלון זהות – התבסס על שאלון למדידת הזהות האתנית בקרב קבוצות מיעוט בארצות הברית: "Multi Ethnic Identity Measure (MEIM)".[35] השאלון נבנה באופן שייתן מענה ככלי מדידה כללי, אשר באמצעותו ניתן יהיה למדוד את הזהות האתנית בקרב קבוצות אתניות שונות. השאלון הותאם לצורך מדידת הזהות הלאומית בקרב המתבגרים משתתפי המחקר. המשתתפים התבקשו לדרג היגדים בטווח שבין 1 ל-4, כאשר 4 = מסכים בהחלט, 1 = כלל לא מסכים. ציון גבוה יותר לסך התשובות מעיד על עוצמת זהות גבוהה יותר. דוגמאות להיגדים: "הקדשתי זמן לחיפוש ולאיתור חומר אודות קבוצתי הלאומית, למשל ההיסטוריה, התרבות והמורשת שלי"; "אני מודע היטב לרקע הלאומי שלי ולמשמעותו בשבילי". לצורך המחקר הנוכחי תורגם השאלון לשתי השפות (ערבית ועברית) ועבר עריכה במספר שלבים. השאלון הסופי כלל 12 פריטים (ראו נספח מס' 1).

ממצאים

הסוציאליזציה הלאומית בקרב מתבגרים פלסטינים ובקרב מתבגרים יהודים בישראל

לפי ההשערה הראשונה, הסוציאליזציה הלאומית בבית ובבית הספר של מתבגרים יהודים תהיה גבוהה מזו של מתבגרים פלסטינים. אכן, ממצאי המחקר הראו כי המתבגרים היהודים חווים סוציאליזציה לאומית חזקה יותר מזו שחווים המתבגרים הפלסטינים (לוח מס' 1 להלן).

לוח מס' 1: הממוצעים וסטיות התקן של מדד הסוציאליזציה הלאומית בקרב מתבגרים ערבים-פלסטינים ובקרב מתבגרים יהודים (N = 317)

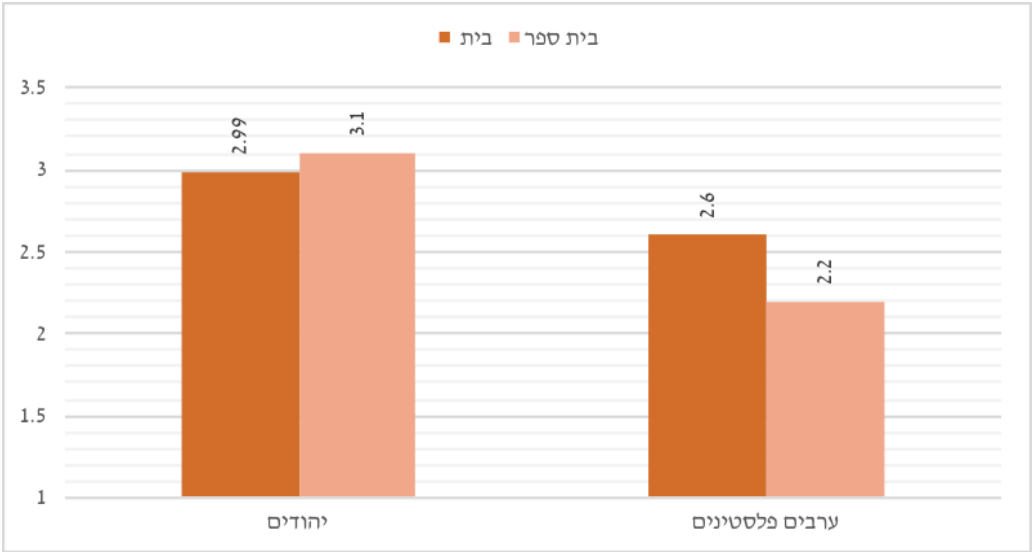
	תלמידים ערבים-פלסטינים		תלמידים יהודים			
מדד	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*(1, 315)	η^2
סוציאליזציה לאומית	2.40	.56	3.05	.53	112.85***	.26

***$p < .001$

[35] Roberts et al., 1999

תרשים 1: ממוצעי הסוציאליזציה הלאומית בבית ובית הספר בקרב תלמידים ערבים-פלסטינים ובקרב תלמידים יהודים

מתרשים מספר 1 להלן, שבו מוצגים ההבדלים בין הסוציאליזציה הלאומית בבית לבין הסוציאליזציה הלאומית בבית הספר, ניתן לראות שבקרב התלמידים היהודים הסוציאליזציה בבית הספר גבוהה יותר מאשר הסוציאליזציה בבית. אולם, בניתוחי simple effects – שנעשו לצורך השוואה בין הסוציאליזציה בבית לבין הסוציאליזציה בבית הספר – לא נמצא הבדל מובהק בין שני סוגי הסוציאליזציה, $F(1, 315) = 3.24, p > .05$. לעומת זאת, בקרב התלמידים הערבים-פלסטינים ההבדל בין שני סוגי הסוציאליזציה גדול יותר. יתרה מזו, הסוציאליזציה בבית גבוהה מהסוציאליזציה בבית הספר. ואכן בניתוחי simple effects נמצא הבדל גדול ומובהק בין שני סוגי הסוציאליזציה, $F(1, 315) = 54.79, p < 0.001, \eta^2 = .15$.



עוצמת הזהות הלאומית בקרב מתבגרים פלסטינים ובקרב מתבגרים יהודים

לפי ההשערה השנייה, עוצמת הזהות הלאומית בקרב המתבגרים היהודים תהיה גבוהה יותר מזו שבקרב המתבגרים הפלסטינים. לוח מספר 2 להלן מציג את הממוצעים של מדד הזהות הלאומית, הן בקרב מתבגרים פלסטינים והן בקרב מתבגרים יהודים, ואת תוצאות ניתוחי השונות להשוואה ביניהם.

לוח מס' 2: הממוצעים של מדד הזהות בקרב מתבגרים פלסטינים ובקרב מתבגרים יהודים

	תלמידים יהודים		תלמידים ערבים-פלסטינים			
מדדים	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F(2, 310)*	η^2
זהות לאומית	3.09	.58	3.12	.78	.22	.00

$^{***}p < .001$

ממצאים אלה מלמדים כי בניגוד להשערה לא נמצא הבדל מובהק בעוצמת הזהות הלאומית בין המתבגרים הפלסטינים לבין המתבגרים היהודים.

הקשר בין הסוציאליזציה הלאומית לבין עוצמת הזהות הלאומית בקרב תלמידים פלסטינים ובקרב תלמידים יהודים

במטרה לבדוק האם קיים קשר בין מידת הסוציאליזציה הלאומית לבין עוצמת הזהות הלאומית חושבו מתאמי פירסון, ונמצא מתאם חיובי גבוה ומובהק ($r = .45$, $p < .001$) בהתייחס לקשר שבין הסוציאליזציה הלאומית לבין הזהות הלאומית בשתי קבוצות המחקר.

דיון ומסקנות

מידת הסוציאליזציה הלאומית-הפלסטינית בבית ובבית הספר

ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם המחקרים והטיעונים שהובאו ברקע התאורטי, אשר לפיהם המתבגרים הפלסטינים בישראל חווים סוציאליזציה לאומית נמוכה, הן בבית והן בבית הספר. מידת הסוציאליזציה הלאומית בבית נבדקה באמצעות היגדים – המתייחסים להטמעת התרבות, ההיסטוריה, המורשת וכן הגאווה הלאומית-הפלסטינית (ראו נספח מס' 1) – ונמצאה נמוכה. מדיווחי התלמידים משתתפי המחקר עולה כי השיח על התכנים במדיה וברשת על אודות **ההיסטוריה** והנחלת **המורשת** של העם הפלסטיני, וכן ציון אירועים מכוננים בהיסטוריה שלו – קל וחומר אירוע הנכבה – אינם עומדים במרכז העניין בבית. יתרה מזו, **חיזוק תחושת השייכות לעם הפלסטיני והגאווה הלאומית בהישגיו** אינם נמצאים בעדיפות עליונה בסדר יומה של המשפחה. ההסבר לממצאים הללו נגזר מתוקף מעמדו הלאומי של המיעוט הפלסטיני במדינת ישראל. החשש מפני כוחות הביטחון הותיר בחברה הפלסטינית תחושות של פחד ואף צנזורה עצמית – מאז אירועי הנכבה ועד היום.[36] תמונת מצב זו עשויה

[36] לביא, 2016; קימרלינג ומגדל, 1999

לשקף את דאגת ההורים לילדיהם – סביר שההורים ממעיטים לחשוף את ילדיהם למוטיבים לאומיים-פלסטיניים מתוך דאגה לשלומם.

נוסף על כך, עולה מן הממצאים כי הסופרים, המשוררים ויצירותיהם לא חלחלו מספיק לתודעתם של בני החברה הפלסטינית בישראל, ותהליכי סוציאליזציה להטמעת **התרבות הלאומית-הפלסטינית** נותרו בשוליים. הממצאים הללו מהווים תימוכין לטיעוניהם של חוקרים שונים.[37] עוד עלה מממצאי המחקר כי **ביקור במוזיאונים והשתתפות בטקסים להנצחת הנכבה** אינם חלק מהמסורת המשפחתית. ממצא זה מבטא את היעדר התשתית החברתית ואפיקי שימור והנחלה של התרבות, ההיסטוריה והמורשת של החברה הפלסטינית, היעדר שעליו הצביעו קוסאי חאג' יחיא ובועז לב טוב,[38] וכן את האיסור על הנצחת הנכבה במוזיאונים, באנדרטאות ובטקסים.[39]

מן הממצאים הנוגעים למידת הסוציאליזציה הלאומית בבית הספר הצטיירה תמונה המשקפת מצב חמור אף יותר. מידת הסוציאליזציה הלאומית בבית הספר נבדקה באמצעות היגדים המתייחסים לחיפוש, לימוד והטמעה של ההיסטוריה, המורשת והתרבות, לקיום פעילויות וטקסים לזכר אירועים מכוננים בהיסטוריה הנוגעת למיעוט הפלסטיני, וכן לטיפוח הגאווה הלאומית-הפלסטינית. ביחס לכל הסוגיות יחד הצביעו הממצאים על מידה נמוכה מאוד של סוציאליזציה לאומית-פלסטינית בבית הספר.

לגבי **הטמעת התרבות** נמצא כי ההתייחסות לסופרים פלסטינים וליצירותיהם מועטה ושולית. ממצא זה מתקשר להודעה של יוסי שריד בתקופת כהונתו כשר החינוך (שנת 2000) על תוכנית לימודים חדשה לתלמידים פלסטינים בישראל, שכללה יצירות של סופרים ומשוררים פלסטינים. הודעה זו גררה דיון ציבורי סוער, שבעקבותיו נגנזה התוכנית של שריד בנימוק ש"טרם בשלו התנאים ללימוד דרוויש בבתי הספר".[40] לגבי **הטמעת ההיסטוריה והמורשת** של העם הפלסטיני, ממצאי המחקר מראים כי בבתי הספר הערביים בישראל אין התייחסות לאירועים מכוננים בהיסטוריה של העם הפלסטיני, קל וחומר ל"יום הנכבה". בבתי הספר לא נערכים טקסים לאומיים ובוודאי לא ימי זיכרון לאומיים, לכל היותר נערכים טקסים הנושאים אופי דתי ומתייחסים לאירועים דתיים. נוסף לכך, נבדקה מידת ההתייחסות ושימת הדגש על העצמת הגאווה בשורשים, במורשת ובהישגים של העם הפלסטיני. ממצאי המחקר מחזקים ממצאי מחקרים אחרים,[41] המתייחסים לעמדותיהם ולתפיסותיהם של מורים בכל הנוגע להעצמת הזהות הלאומית בקרב התלמידים הפלסטינים בבתי הספר.

---

[37] אבו הדבא, 1991; חאג' יחיא ולב טוב, 2015

[38] חאג' יחיא ולב טוב, 2015

[39] קינן, 2015

[40] יונה, 2005

[41] קימרלינג ומגדל, 1999; Arar & Ibrahim, 2016

ממצאי המחקר הנוכחי, אם כן, עולים בקנה אחד עם טענותיהם של חוקרים רבים,[42] באשר למדיניות משרד החינוך כלפי בני המיעוט הפלסטיני: המערכת מתעלמת לחלוטין מצורכיהם של התלמידים הערבים-פלסטינים בפיתוח תכנים לימודיים וערכים חינוכיים הקשורים למורשת, לתרבות ולזהות הלאומית שלהם, ומאז קום המדינה מערכת החינוך הערבית בישראל שימשה – ועודנה משמשת – מכשיר שליטה של הרוב היהודי במיעוט הערבי-הפלסטיני.[43]

ממצאי המחקר מחזקים את טיעונם של יחזקאל רחמים ודניאל בר-טל,[44] שלפיו הסוציאליזציה הלאומית של התלמידים כפופה לקונפליקט הלאומי ומשרתת אותו. החוק הממלכתי מתעלם מצורכי החינוך של המיעוט הערבי-פלסטיני ומייחודו, בעודו מדגיש תכנים לאומיים-יהודיים. כל ניסיון לסוציאליזציה לאומית-פלסטינית במערכת החינוך בישראל – בבתי הספר הערביים או היהודיים – נתקל בהתנגדות נחרצת של הציבור היהודי הכללי, לרבות של קובעי המדיניות במשרד החינוך.[45] תמונה זו השתקפה בממצאי המחקר הנוכחי ומצאה את ביטויה באופן חד וברור בדיווחי התלמידים לגבי כל ההיגדים המתייחסים לתהליכי סוציאליזציה לאומית בבית הספר.

עוצמת הזהות הלאומית-הפלסטינית

כאמור, השערת המחקר השנייה הייתה כי עוצמת הזהות הלאומית של תלמידים יהודים תהיה גבוהה יותר מעוצמת הזהות הלאומית של תלמידים פלסטינים. השערה זו לא אוששה, ולא נמצאו הבדלים בין עוצמת הזהות הלאומית של המתבגרים הפלסטינים לבין זו של המתבגרים היהודים. מספר הסברים לממצא זה יובאו להלן.

השפעת הסכסוך המתמשך – הסבר ראשון לממצא זה אפשר לינוק מאותה תאוריה ששימשה להסבר עוצמת הזהות הלאומית-הישראלית, היינו תאוריית הסכסוכים והמתחים המתמשכים.[46] לטענת דניאל בר-טל, לסכסוכים בלתי נשלטים נודעת השפעה עמוקה על עיצוב הזהות החברתית הקולקטיבית. במהלך הסכסוך הבלתי נשלט מתגברת תחושת ההזדהות של בני הקבוצה עם קבוצתם, וזאת כמענה לצורך שלהם בהשתייכות ובביטחון. זהות חברתית חזקה מהווה בסיס לאחדות, לסולידריות וליתר התנאים הנחוצים להתמודדות עם הסכסוך. סביר אפוא, כי בדומה לבני החברה היהודית ועל אף החסך בסוציאליזציה הלאומית בבית ובבית הספר, המתבגרים הפלסטינים מושפעים מהסכסוך הבלתי נשלט ועל כן גם בקרבם

[42] אבו-עסבה, 2015; אל-חאג', 2007; יונה, 2015; ועוד
[43] אל-חאג', 2007; יונה, 2015
[44] רחמים ובר-טל, 2006
[45] יונה, 2015
[46] בר-טל, 2007

מתגברת תחושת ההזדהות עם בני קבוצתם הלאומית, כמענה לצורך שלהם בהשתייכות, בביטחון ובזהות לאומית חיובית.

חוויית האפליה, הדיכוי והמעמד הנחות של קבוצת בני המיעוט עשויה לאתגר אותם למאבק אקטיבי, ותהליך זה כרוך בהבלטת זהותם הייחודית ובהעמקת תחושת ההזדהות והשייכות לקבוצה ולתרבות.[47] בדומה לבני מיעוטים אחרים, כך גם בני המיעוט הפלסטיני בישראל חווים הדרה ואפליה. אלה מובילות לתהליכים שונים, הכרוכים בחיזוק ובהעצמת הזהות הלאומית שלהם. כפי שטען מאג'ד אלחאג',[48] זהות זו היא זהות דינמית, והיא נמצאת בתהליך מתמיד של התפתחות וגיבוש בהשפעת מעגלים והקשרים שונים (חברתי, פוליטי, פסיכולוגי וכו').

"**החיפוש העצמי**" – המתבגרים הפלסטינים דיווחו כי הם יוזמים חיפוש של מידע ותכנים על אודות ההיסטוריה, התרבות והמסורת של העם הפלסטיני. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תאוריית ההתפתחות בשלבים של אריק אריקסון, שלפיה הזהות מתעצבת בתהליך התפתחותי מתמשך, ובתקופת גיל ההתבגרות עוברים המתבגרים תהליך של "חיפוש עצמי", אישי וחברתי. הם בוחנים את תפיסות העולם שלהם בהקשר של החברה והסביבה שבה הם חיים, ומחפשים מודלים זהותיים משמעותיים בכוחות עצמם.[49]

במחקר הנוכחי גילו המתבגרים הפלסטינים יחס חיובי מאוד כלפי הזהות הלאומית-הפלסטינית. הם דיווחו שהם מעורבים בפעילויות חברתיות ותרבותיות ייחודיות לעם הפלסטיני, וכן ציינו שהם יוזמים שיחות עם אנשים שונים כדי להכיר טוב יותר את הרקע הלאומי שלהם. הממצאים הללו נתמכים על-ידי המגמה הנצפית בשנים האחרונות בקרב החברה הפלסטינית: מדי שנה מתקיימים טקסים ופעילויות תרבותיות ולאומיות לצורך החייאת "יום הנכבה", שימור המורשת הפלסטינית והבלטת מאפיינים לאומיים. לאירועים אלה יש השפעה מרחיקת לכת על גיבוש זהותם של בני המיעוט הפלסטיני בישראל ועל העצמתה, ובהם משתתפים רבים מבני החברה הפלסטינית בישראל ובכללם גם צעירים ותלמידי בית ספר.[50]

סיכום

כזכור, התשתית התאורטית לא הייתה חד-משמעית בנוגע לעוצמת הזהות הלאומית של הצעירים הפלסטינים בישראל. ממצאי מחקר זה עולים בקנה אחד עם אותם מחקרים אשר

---

[47] Miville et al., 2000; Phinney, 1992

[48] אלחאג', 2000

[49] Erikson, 1968

[50] ג'מאל, 2004; רייטר, 2013

העידו על זהות לאומית פלסטינית חזקה בקרב הצעירים,[51] ועם המסקנה הכללית, כי אכן הזהות הלאומית-הפלסטינית הולכת ומתחזקת מדור לדור בקרב האוכלוסייה הפלסטינית בישראל.[52] עוד נמצא כי על אף שהסוציאליזציה הלאומית נמצאה נמוכה, היא עדיין תורמת להעצמת הזהות הלאומית. משמע, כאשר מתרחש תהליך סוציאליזציה משמעותי, הוא תורם להעמקת תחושת השייכות לקבוצה, לטיפוח הגאווה הקבוצתית ולעמדות חיוביות כלפי הקבוצה. כל התהליך הזה תורם להעצמת הזהות.

השלכות יישומיות

מחקרים רבים הראו כי לתלמידים הערבים-פלסטינים לא ניתנת ההזדמנות לעצב את זהותם הלאומית.[53] עוד נטען, כי מגמה זו מונעת מהתלמידים בבתי הספר הערביים לפתח את תחושת הכבוד העצמי, ובכך גם נפגעת זכותם לכבוד, זכות המעוגנת במשפט הישראלי בחוק יסוד: כבוד האדם וחירותו.[54] ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי קיים חסך משמעותי בתהליכי סוציאליזציה לאומית בקרב התלמידים הפלסטינים בישראל. חסך זה עלול להוביל לפגיעה בגיבוש זהותם הלאומית של המתבגרים, ובעקבות כך לפגיעה בחוסנם הפסיכולוגי. פגיעה זו עלולה למצוא את ביטויה בהערכה העצמית ובתחושת המסוגלות של המתבגרים ולבסוף ברווחתם הנפשית. לכן מומלץ לבנות תוכניות התערבות בבית הספר ובקהילה (במידת האפשר), שמטרתן לסייע בהטמעת המורשת וההיסטוריה ובהעמקת תחושת השייכות של התלמידים בני המיעוט הערבי-פלסטיני במיוחד, תוך שימת דגש על טיפוח גאוותם בקבוצתם (הלאומית, הדתית או האתנית). יש להתוות מדיניות מושכלת, שתאפשר בראש ובראשונה שיח על אודות הסוגיות הייחודיות לבני המיעוט, אשר להן יש השפעה על עיצוב זהות המתבגרים, על התפתחותם ועל הבריאות הנפשית שלהם. שיח על אודות הקבוצה הלאומית שאליה משתייכים המתבגרים והעמקת תחושת השייכות בקרבם עשויים לסייע להם לעבור בהצלחה את תקופת משבר הזהות בגיל ההתבגרות.

מחקרים עתידיים

במחקר הנוכחי נבדק הקשר בין תהליכי סוציאליזציה שחווים מתבגרים פלסטינים ומתבגרים יהודים בבית ובבית הספר לבין עוצמת הזהות הלאומית שלהם. על אף שמידת הסוציאליזציה הלאומית שחווים המתבגרים הפלסטינים נמצאה נמוכה עד מאוד, עוצמת הזהות הלאומית שלהם נמצאה חזקה. בבדיקת עוצמת מרכיבי הזהות דיווחו התלמידים הפלסטינים על השתתפותם בפעילויות בתנועות נוער בעלות אופי לאומי, וכן על מעורבות גבוהה בפעילויות

---

[51] Khoury et al., 2013; Makkawi, 2004

[52] ג'מאל, 2004; רבינוביץ ואבו בקר, 2002

[53] אלחאג', 1996; Abu-Saad, 2006

[54] פלד, 2006

חברתיות עם הדגשים לאומיים. על כן, מומלץ לבדוק את השפעתם של סוכני סוציאליזציה אחרים על עוצמת הזהות הלאומית בקרב המתבגרים הפלסטינים, כמו למשל הרשתות החברתיות, התקשורת, תנועות פוליטיות ועוד. ההמלצה השנייה מתייחסת לאוכלוסיית המחקר. במחקר הנוכחי נבדקו מתבגרים פלסטינים מוסלמים בלבד. אך כידוע בקרב בני המיעוט הפלסטיני יש גם דרוזים ונוצרים. על כן, ראוי לבדוק במחקרים עתידיים האם יש הבדלים בין תתי-הקבוצות הללו ביחס לתהליכי הסוציאליזציה ולעוצמת הזהות הלאומית.

ביבליוגרפיה

אבו הדבא, ע' (1991). **המורשת הפלסטינית: שורשים ואתגרים**. מרכז החייאת המורשת הערבית בטייבה (ערבית).

אבו-עסבה, ח' (2015). חינוך ערבי ורב תרבותיות. בתוך ח' עראר וע' קינן (עורכים), **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ' 117–137). פרדס והמרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה.

אגבאריה, א' וג'בארין, י' (2013). דוחות קבורים: השלכות הפוליטיקה של הזלזול על החינוך הערבי בישראל. בתוך ד' אבנון (עורך), **חינוך אזרחי בישראל** (עמ' 106–146). עם עובד.

אלחאג', מ' (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית ומכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אלחאג', מ' (2000). זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה. בתוך ר' גביזון וד' הקר (עורכות), **השסע היהודי-ערבי בישראל: מקראה** (עמ' 13–34). המכון הישראלי לדמוקרטיה.

אל-חאג', מ' (2007). אתוס לאומי לעומת חינוך רב-תרבותי: הספרים החדשים ללימוד היסטוריה בישראל. בתוך ח' הרצוג, ט' כוכבי וש' צלניקר (עורכים), **דורות, מרחבים, זהויות: מבטים עכשוויים על חברה ותרבות בישראל** (עמ' 298–316). מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.

בר-טל, ד' (2007). **לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכולוגי של החברה היהודית בישראל**. כרמל.

גאנם, א' (2006). זהות ושייכות: פרויקט חלוצי שיש לאמץ לקראת פרויקט ערבי חינוכי אלטרנטיבי כולל. **גיליון עדאלה האלקטרוני, 27**, 1–4. https://www.adalah.org/uploads/oldfiles/newsletter/heb/jul-aug06/ar2.pdf

ג'מאל, א' (2004). בין מולדת, עם ומדינה: פטריוטיזם בקרב המיעוט הפלסטיני בישראל. בתוך א' בן-עמוס וד' בר-טל (עורכים), **פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת** (עמ' 399–452). הקיבוץ המאוחד.

דוד, א' (2016). מהי זהות ומהו חינוך לזהות יהודית ציונית? שלוש גישות לאור שירי יהודה עמיחי. **זהויות, 7**, 63–92.

דרור, י' (2004). מערכת החינוך כסוכנת הפטריוטיזם היהודי במדינת ישראל: מ"ציונות חלוצית" ל"ישראליות מאוזנת". בתוך א' בן-עמוס וד' בר-טל (עורכים), **פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת** (עמ' 137–173). הקיבוץ המאוחד.

חאג' יחיא, ק' ולב טוב, ב' (2015). ההיסטוריה שלנו: יוזמות של הציבור הפלסטיני בישראל לתיעוד, לשימור ולהנחלה של שורשיו ההיסטוריים ומורשתו התרבותית. בתוך ח' עראר וע' קינן (עורכים), **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ' 73–116). פרדס והמרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה.

יונה, י' (2005). **בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל**. מכון ון-ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.

יונה, י׳ (2015). המיעוט הפלסטיני בישראל: כאשר תכנית ליבה משותפת בחינוך פוגשת בנרטיבים לאומיים סותרים. בתוך ח׳ עראר וע׳ קינן (עורכים), **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ׳ 27–49). פרדס והמרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה.

כנאענה, י׳ (2013). **ההיסטוריה של תכניות וספרי הלימוד באזרחות לתלמידים הערבים בישראל בחטיבה העליונה (1969-2001)** [חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת תל אביב.

לביא, א׳ (2016). **החברה הערבית-הפלסטינית במדינת ישראל: עת לשינוי אסטרטגי בתהליכי השילוב והשוויון.** מרכז תמי שטינמץ למחקרי שלום והמכון למחקרי ביטחון לאומי.

משרד החינוך (2016). **חוזר מנכ"ל תשעו/8.** http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-5/HodaotVmeyda/H-2016-8-3-5-1.htm

סלימאן, ר׳ (1999). על זהותם הקולקטיבית של הפלסטינים בישראל. **עיונים בחינוך, 4**(1), 171–186.

סמוחה, ס׳ (2017). **לא שוברים את הכלים: מדד יחסי ערבים-יהודים בישראל 2015**. פרדס.

פלד, י׳ (2006). תוכנית 100 המושגים: ביקורת רולסיאנית. **גיליון עדאלה האלקטרוני, 27**, 1–6. https://www.adalah.org/uploads/oldfiles/newsletter/heb/jul-aug06/ar1.pdf

קימרלינג, ב׳ (2004). **מהגרים, מתיישבים, ילידים: המדינה והחברה בישראל – בין ריבוי תרבויות למלחמות תרבות**. עם עובד.

קימרלינג, ב׳ ומגדל, י"ש (1999). **פלסטינים: עם בהיווצרותו**. כתר.

קינן, ע׳ (2015). זיכרון קולקטיבי, טראומות נבחרות ותקווה. בתוך ח׳ עראר וע׳ קינן (עורכים), **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ׳ 51–72). פרדס והמרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה.

רבינוביץ, ד׳ ואבו בקר, ח׳ (2002). **הדור הזקוף**. כתר.

רודניצקי, א׳ (2014). **הערבים אזרחי ישראל בפתח המאה העשרים ואחת**. מזכר 139, המכון למחקרי ביטחון לאומי.

רחמים, י׳ ובר-טל, ד׳ (עורכים). (2006). **רק על הסכסוך לדבר ידעתי: סוציאליזציה לקונפליקט בחברה הישראלית-יהודית**. מכון וולטר ליבך לחינוך לדו-קיום יהודי-ערבי, אוניברסיטת תל אביב.

רייטר, י׳ (עורך). (2013). **החברה הערבית בישראל: אוגדן מידע** (מהדורה שנייה). יוזמות קרן אברהם. https://abrahaminitiatives.org.il/2013/06/20/%D7%90%D7%95%D7%92%D7%93%D7%9F-%D7%94%D7%9E%D7%99%D7%93%D7%A2-%D7%94%D7%97%D7%91%D7%A8%D7%94-%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%AA-/%D7%91%D7%99%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C

Abu-Saad, I. (2006). State-controlled education and identity formation among the Palestinian Arab minority in Israel. *American Behavioral Scientist*, *49*(8), 1085–1100. https://doi.org/10.1177/0002764205284720

Abu-Saad, I. (2008). Present absentees: The Arab school curriculum in Israel as a tool for de-educating indigenous Palestinians. *Holy Land Studies*, *7*(1), 17–43. https://doi.org/10.1353/hls.0.0002

Al-Haj, M. (2005). National ethos, multicultural education and the new history textbooks in Israel. *Curriculum Inquiry*, *35*(1), 47–71. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2005.00315.x

Arar, K., & Ibrahim, F. (2016). Education for national identity: Arab schools principals and teachers dilemmas and coping strategies. *Journal of Education Policy*, *31*(6), 681–693. https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1182647

Berns, R. M. (2009). *Child, family, school, community: Socialization and support* (8th edition). Wadsworth.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.

Brown, T., & Krishnakumar, A. (2007). Development and validation of the Adolescent Racial and Ethnic Socialization Scale (ARESS) in African American families. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*(8), 1072–1085. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9197-z

Bush, D., & Saltarelli, D. (Eds.) (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. UNICEF – United Nations Children's Fund, Innocenti Research Centre, Florence, Italy. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton.

Hamman, D., & Hendricks, C. B. (2005). The role of the generations in identity formation: Erikson speaks to teachers of adolescents. *The Clearing House*, *79*(2), 72–75. https://doi.org/10.3200/TCHS.79.2.72-76

Hughes, D. L., McGill, R. K., Ford, K. R., & Tubbs, C. (2011). Black youths' academic success: The contribution of racial socialization from parents, peers, and schools. In N. E. Hill, T. L. Mann, & H. E. Fitzgerald (Eds.), *African American children and mental health: Vols. 1. and 2: Development and context, prevention and social policy* (pp. 95–124). Praeger/ABC-CLIO.

Jiryis, S. (1976). *The Arabs in Israel* (I. Bushnaq, Trans., 2nd edition). Monthly Review Press.

Johnson, L. R., Kim, E. H, Johnson-Pynn, S. J., Schulenberg, E. S., Balagaye, H., & Lugumya, D. (2012). Ethnic identity, self-efficacy, and intercultural attitudes in East African and U.S. youth. *Journal of Adolescent Research*, *27*(2), 256–289. https://doi.org/10.1177/0743558411412955

Khoury, L., Da'Na, S., & Abu-Saad, I. (2013). The dynamics of negation: Identity formation among Palestinian Arab college students inside the green line. *Social Identities*, *19*(1), 32–50. https://doi.org/10.1080/13504630.2012.753343

Makkawi, I. (2004). National identity development among Palestinian student activists in the Israeli universities. *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice*, *5*(2), 19–59. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795181.pdf

Mar'i, S. (1978). *Arab education in Israel*. Syracuse University Press.

Miville, M. L., Koonce, D., Darlington, P., & Whitlock, B. (2000). Exploring the relationships between racial/cultural identity and ego identity among African Americans and Mexican Americans. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *28*(4), 208–224. https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2000.tb00616.x

Para, E. A. (2008). The role of social support in identity formation: A literature review. *Graduate Journal of Counseling Psychology*, *1*(1). http://epublications.marquette.edu/gjcp/vol1/iss1/9

Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, *7*(2), 156–176. https://doi.org/10.1177/074355489272003

Phinney, J. S. (2004). Ethnic identity: Developmental and contextual perspectives. Unpublished paper, California State University. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=5284b15e2e80a601867f3c0abb9962cc5fb3936f

Roberts, R. E., Phinney, J. S., Masse, L. C., Chen, Y. R., Roberts, C. R., & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity in young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Early Adolescence*, *19*(3), 301–322. https://doi.org/10.1177/0272431699019003001

נספח מס' 1: שאלונים[55]

דוגמה לשאלון סוציאליזציה

	סוציאליזציה לאומית ישראלית חלק א: סוציאליזציה לאומית - בית	במידה רבה	לפעמים	במידה	בכלל לא
	הטמעת התרבות הלאומית				
1	בבית גולשים ברשתות חברתיות ואתרים ישראלים	4	3	2	1
2	בבית צופים בתכניות טלוויזיה שמשדרות תכנים ישראליים	4	3	2	1
3	בבית יש לנו סמלים לאומיים (לדוגמה: דגל, מגן דוד, מנורה)	4	3	2	1
4	בבית קוראים ספרים ויצירות של סופרים ומשוררים ישראליים	4	3	2	1
	היסטוריה ומורשת לאומית				
5	בבית מלמדים אותי כי ידיעת ההיסטוריה והמורשת של עם ישראל חשובה מאוד	4	3	2	1
6	בבית מלמדים אותי לזכור את השואה של העם היהודי	4	3	2	1
7	בבית מלמדים אותי לשמור על המסורת והמנהגים של עם ישראל	4	3	2	1
8	בבית מעודדים אותי ללמוד את ההיסטוריה של עם ישראל	4	3	2	1
9	בבית מעודדים אותי לבקר במוזיאונים השמים דגש על המורשת של עם ישראל, ולהשתתף באירועים בעלי משמעות לאומית (יום השנה למלחמת ששת הימים, יום השנה למלחמת יום כיפור, יום העצמאות, וכו')	4	3	2	1
10	בבית מעודדים אותי לצפות בסרטים וסדרות טלוויזיה על ההיסטוריה של עם ישראל	4	3	2	1
11	בבית אנו מקיימים פעילויות לזכר יום העצמאות ויום השואה	4	3	2	1

[55] במחקר חוברו שאלונים דומים בגרסה המותאמת למתבגרים פלסטינים בישראל בשפה הערבית.

הגאווה הלאומית					
12	בבית מלמדים אותי להיות גאה בתרבות הישראלית שלי	4	3	2	1
13	בבית מלמדים אותי להיות גאה שאני ישראלי	4	3	2	1
14	בבית מלמדים אותי להיות גאה בהישגים של עם ישראל	4	3	2	1

דוגמה לשאלון זהות

	חלק א: הזהות הלאומית-ישראלית	במידה רבה מסכים	במידה מסכים	לא מסכים	כלל לא מסכים
1	אני מתעניין במידע אודות עם ישראל, כמו ההיסטוריה, התרבות והמורשת	4	3	2	1
2	אני פעיל בתנועת נוער שיש לה מסר לאומי	4	3	2	1
3	אני מודע היטב לרקע הלאומי שלי ומה משמעותו בשבילי	4	3	2	1
4	אני חושב הרבה על איך החיים שלי יושפעו מהשתייכותי לעם ישראל	4	3	2	1
5	אני מאושר בשייכותי לעם ישראל	4	3	2	1
6	יש לי תחושת שייכות עזה ביחס לעם ישראל	4	3	2	1
7	אני מבין היטב מה המשמעות של השתייכותי לעם ישראל במונחים של איך לתקשר בקרב בני עמי, וכן עם אחרים.	4	3	2	1
8	במטרה ללמוד יותר על הרקע הישראלי שלי, אני משוחח רבות על כך עם אנשים אחרים	4	3	2	1
9	אני גאה בקבוצתי הישראלית ובהישגיה	4	3	2	1
10	אני משתתף בפעילויות התרבותיות והחברתיות וכן באירועים הלאומיים של העם שלי (כמו: יום העצמאות, יום השואה וכו')	4	3	2	1
11	יש לי תחושת שייכות עזה ודבקות לעם ישראל	4	3	2	1
12	אני שבע רצון לגבי המורשת והתרבות הישראלית	4	3	2	1

תפקיד המדריכה הפדגוגית בהבניית שדה ההכשרה באמצעות הדרכה מבוססת קשר

נעם לפידות-לפלר ואירית כהן[1]

תקציר

מאמר זה עוסק בהרחבת הבנת תפיסת תפקיד המדריכה הפדגוגית (מד"פית)[2] כמבנה את שדה ההכשרה, כפי שהמד"פיות תופסות אותו בהקשר שבו הן פועלות. מטרת המחקר שעליו מבוסס המאמר הייתה ללמוד ולהפיק ידע על עבודתה המורכבת של המד"פית בעזרת מחקר פעולה. מניתוח הממצאים עולה שמהות תפקידה היא להבנות את שדה ההכשרה בעיקר באמצעות יצירת קשרים וביסוס יחסים עם כל שותפיה. מורכבות התפקיד מתבהרת במהלך המחקר ובעיקר לנוכח ריבוי מספר השותפים שאיתם יוצרת המד"פית יחסים. הדיון בממצאי המחקר מנתח את תפקיד המד"פית בשדה ההכשרה באמצעות תאוריית המרחב החברתי ומעלה המשגות בנוגע לתפקיד זה וכן בנוגע להתמודדותה עם קשיים. הידע המתגבש מהמחקר עשוי לשפוך אור על ההיבטים הנסקרים במאמר ולהרחיב את הבנת תפקיד המד"פית בהכשרת המורים.

[1] **ד"ר נעם לפידות-לפלר וד"ר אירית כהן**, אורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה.

[2] המאמר כתוב ברובו בלשון נקבה אך ניתן לייחס את האמור בו לכלל הא/נשים הרלוונטיים/ות.

מבוא

בעשור האחרון נראה שינוי במטרות-העל של החינוך בעולם בעקבות מטרות שהוצבו ברמה העולמית לתלמידים שיגדלו להיות אזרחים בשנת 2030,[3] וכן בישראל.[4] נראה כי המציאות המשתנה – המאופיינת בעמימות (ambiguity), במורכבות (complexity), באי-ודאות (uncertainty) ובתנודתיות (volatility)[5] – מביאה לתהליכי הסתגלות, לשינוי ולדיוק תפיסות בנוגע לעיצוב דמות הבוגר והכנתו לעולם המשתנה.[6] במקביל נראים גם תהליכי שינוי בהכשרת המורים ובהגדרת תפקיד המדריכה הפדגוגית (מדפ"ית).[7] השינוי בא לידי ביטוי בשימת דגש על "היבטים חברתיים ורגשיים בלמידה" (Social-Emotional Learning – SEL),[8] לצד הוראת תחומי התוכן של המקצועות, וכן בתפיסות החינוכיות ובפרקטיקות בשדה החינוכי הבית-ספרי, כמו גם בהכשרת המורים.[9] לדוגמה, תפקיד המדריכה הפדגוגית התרחב דרך מיקוד בהדרכה בבית ספר אחד לאורך השנה, כאשר יש סדירות של העבודה בבית הספר של יום מלא בכל שבוע לאורך שנת הלימודים.[10] המחקר הנוכחי בא לבחון את עבודתה המורכבת של המד"פית, הכוללת בין השאר עבודה עם משתתפים רבים ויצירת קשרים עם מנהל/ת בית הספר ועם שותפים נוספים. בעזרת מחקר פעולה נתבונן באירועים (או מקרים) מתוך שדה ההדרכה, ננתח אותם ונרחיב באמצעותם את הבנת תפקיד המד"פית, תוך שימת הדגש על הדרכה פדגוגית מבוססת יחסים וקשר, דיאלוג ושותפות בין כל בעלי העניין.

מסגרת תאורטית

כדי להבין את תהליכי השינוי בתפקיד המד"פית, במחקר הנוכחי נעשה שימוש במסגרת התאורטית של תאוריית המרחב החברתי (social space).[11] מסגרת תאורטית זו נבחרה משום שצוות המחקר והמד"פיות בפועל עשו בה שימוש נרחב, כאשר למדו את התאוריה כדי להבינה בהקשר של הפרקטיקות שבהן הן משתמשות, ולחברה לעשייתן. "שדה חברתי" או "מרחב חברתי" מוגדר כמבנה שבו משתתפים שני אנשים לפחות. הוא יכול לכלול בתוכו יותר משני אנשים ואף חברה שלמה.[12] יחידת הניתוח "שדה חברתי" איננה הפרט או הקבוצה, כי אם

---

[3] The United Nations Agenda 2030 of the Sustainable Development Goals (SDGs) https://sdgs.un.org/goals; וראו גם: Ki-Moon, 2013

[4] משרד החינוך, 2019, 2020

[5] Bennett & Lemoine, 2014

[6] משרד החינוך, 2020

[7] דהן ואחרות, 2010; רן, 2017; Niklasson, 2015; O'Brien & Furlong, 2015

[8] Jones & Bouffard, 2012; Schonert-Reichl et al., 2017

[9] Schonert-Reichl et al., 2017

[10] יחידת מו"פ התנסות בהוראה – "אקדמיה-כיתה", 2021; רן, 2017

[11] Bourdieu, 1985, 1998; Lewin, 1951, 1997

[12] White, 1981

הקשרים ביניהם – המרחב שנוצר דרך האינטראקציות בין האנשים. המרחב למעשה אינו נראה באופן מוחשי. על פי גישה תאורטית זו, כדי להבין ולהבנות את המרחב החברתי, עלינו להפוך מרכיבים סמויים לגלויים. לדוגמה, הבנת האינטראקציות החברתיות והפיכתן לגלויות, או זיהוי דפוסי אינטראקציה ומתן תובנות חדשות, יבנו את המרחב החברתי לצד הבנה רחבה יותר שלו.[13]

בעשורים האחרונים נראה פיתוח נוסף של המסגרת התאורטית של המרחב החברתי,[14] כאשר נוצקו בה משמעויות חדשות, הרלוונטיות במיוחד לניתוח תהליכי הבנה והבניה של שינויים חברתיים.[15] החוקרים מציעים מסגרת תאורטית ופרקטית לניתוח שדות חברתיים, אשר בבסיסה ארבעה משתנים.[16] לשם ניתוח הנתונים בפרק זה נבחרה ההבניה התאורטית של ויקטור פרידמן, ישראל סייקס ומרקוס סטראוץ',[17] המסבירה את מושג השדה. ארבעת המשתנים הם:

1. **השחקנים (actors):** אנשים, קבוצות, בעלי תפקידים ומוסדות שיחסי הגומלין ביניהם יוצרים את המרחב החברתי;
2. **יחסים בין-אישיים (relationships):** אופי היחסים ויחסי הכוחות בין השחקנים במרחב החברתי (למשל, יחסים היררכיים–שוויוניים, יחסים כוחניים–אמפתיים, יחסים תחרותיים–שיתופיים, יחסי הדרה–יחסי הכלה);
3. **כללי המשחק (rules of the game):** דרכי התנהלות מקובלות במרחב החברתי, שעל פיהן פועלים השחקנים (אסטרטגיות פעולה ונורמות). כללים אלו שונים בדרך כלל מכללי המשחק במקומות אחרים ועם אנשים אחרים. חלקם גלויים וחלקם סמויים.
4. **פרשנויות, מִסגור ומשמעויות משותפות הניתנות להנחות יסוד, לערכים ולתפיסות (meanings):** מסגור מצביע על מערכת משמעויות, המשקפת את הדרך שבה השחקנים נוטים לתפוס מרכיבים מרכזיים במציאות שלהם. למשל, תפיסת תפקיד המורה כמלמד חומר מול כמלמד תלמידות/ים, או תפיסת תפקיד המד"פית כמבנה שדה הכשרה שלם מול הכשרת סטודנט/ית ספציפי/ת.

---

[13] Friedman et al., 2014, 2018

[14] Bourdieu, 1985, 1998

[15] Fligstein & McAdam, 2011, 2012; Friedman, 2011; Friedman & Sykes, 2014; Friedman et al., 2014

[16] Fligstein & McAdam, 2012; Friedman et al., 2014

[17] Friedman et al., 2014

כל שינוי באחד מארבעת המשתנים האלה משפיע על המרחב הקיים או יוצר מרחב חדש.[18] נוסף לכך, המחקר הנוכחי מתייחס להיבטים הקשורים לתאוריית הלמידה החברתית-רגשית (SEL), המשמשת כמושג-על לתאוריות רבות בחינוך.[19] מרבית החוקרים מסכימים כי המושג SEL מתייחס לתהליך שבאמצעותו הלומדים רוכשים ומיישמים ביעילות את הידע, העמדות והמיומנויות שנחוצים לצורך היותם מבוגרים המתפקדים בצורה מיטבית במציאות משתנה. כמו כן, קיימת הסכמה כי ללא התייחסות למרכיבים רגשיים וחברתיים בתהליך הלמידה, לצד מרכיבים אקדמיים-קוגניטיביים, תיפגע אפשרותו של הלומד ללמוד.[20]

הספרות המחקרית בתחום מזכירה יכולות ליבה חברתיות-רגשיות הבאות לידי ביטוי, בין היתר, בכשירויות הבאות: (1) מודעות עצמית – המתבטאת ביכולת להבין את הרגשות, המחשבות והערכים של האדם, ואת האופן שבו הם משפיעים על התנהגותו; (2) ניהול עצמי – היכולת לנהל את הרגשות, המחשבות וההתנהגויות באופן יעיל בסיטואציות שונות ולהשיג מטרות ושאיפות; (3) מודעות חברתית – היכולת להבין את נקודת המבט של האחר, להרגיש ולהפגין אמפתיה גם כלפי מי שבא מרקע שונה, מתרבות אחרת ומקשרים אחרים; (4) ניהול מערכות יחסים – היכולת לייצר ולשמר מערכות יחסים בריאות ותומכות, ולנווט ביעילות בין זירות ומצבים עם מגוון פרטים וקבוצות; ו-(5) קבלת החלטות באופן אחראי – המתבטאת ביכולת לבחור בחירות אכפתיות ובונות בקשר להתנהגות אישית ובאינטראקציות חברתיות.[21] מרכיבים אלו אינם היררכיים, כי אם מתוארים באופן מעגלי ומשתלב ומתייחסים ללומד, למורה ולמרחב המשותף שבו הם נמצאים.[22]

ניתן לראות כי אופי היחסים בין המדריכה הפדגוגית ושותפיה – שמקדם קשר, דיאלוג ושותפות בין כולם – הוא כאמור משתנה משמעותי בתאוריית המרחב החברתי, כמו גם בפרקטיקה שנגזרת ממנה בתפקיד זה. תפקיד המד"פית דורש אם כן ביסוס יחסי אמון ועבודה דיאלוגית עם כל שותפיה (סטודנטיות/ים, מורות/ים מכשירות/ים, מנהל/ת), תוך כדי שימוש במרכיבים חברתיים-רגשיים, המייצרים למעשה הדרכה מבוססת קשר.

תוכנית ההכשרה להוראה ותפקיד המד"פית באורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה

תוכנית ההכשרה להוראה בבתי הספר העל-יסודיים במכללת אורנים התפתחה במהלך השנים האחרונות מתוך הכרת הפער, הנראה כיום במערכת החינוך, בין ההכשרה המסורתית לבין

[18] Friedman et al., 2014, 2018
[19] Humphrey et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012
[20] Chernyshenko et al., 2018; Jones & Bouffard, 2012
[21] Durlak et al., 2011; Schonert-Reichl et al., 2017
[22] Schonert-Reichl et al., 2017

הצרכים האותנטיים של הבוגרים ושל בתי הספר כאחד. בחינת מחקרים על נשירת מורים מצביעה על נתק בין הכשרת המורים לבין בתי הספר, כאשר ההכשרה אינה מותאמת למציאות הבית-ספרית.[23] ממצאי מחקרים אלה מעידים על כך שלא מכינים את המורים החדשים למציאות המורכבת שיפגשו – מציאות כאוטית, המכילה בין השאר עמימות וחוסר ודאות – כי אם להוראה "אוטופית". בהגיעם לבתי הספר חווים המורים החדשים קשיים סביב התמודדויות שונות, למשל עם מורכבות חדר המורים, ששם הם חשופים לעיתים לאמירות כגון "תשכחו את כל מה שלמדתם". המציאות הכאוטית בבתי הספר כוללת מרכיבים מובְנים מתוקף המציאות הבית-ספרית המשתנה (כמו דרישות משתנות של משרד החינוך), ומרכיבים משתנים, כגון מגפת הקורונה. לאור התמורות השונות נראה שינוי בדגשים התאורטיים בהכשרת המורים, הבא לידי ביטוי במעבר ממודל ששם במרכז ההכשרה את ידע התוכן הפדגוגי (Pedagogical Content Knowledge – PCK)[24] למודל שבו הלמידה החברתית-רגשית (SEL) נמצאת במרכז.[25]

הפתרון שהוצע לצורך גישור על הפער בין ההכשרה לבין השדה בא לידי ביטוי במתן מענה גם בפן האקדמי במכללה וגם באופי ההכשרה בשדה. הקורסים במכללה הפכו להיות מבוססי התנסות, וההכשרה כולה הפכה להיות "הכשרה מכוונת שדה", שבה הסטודנט נחשף לבית הספר כמכלול, לכל השותפים בו, ומתנסה במגוון משימות המורה. המנהלים אף הם הפכו להיות שותפים בהכשרת המורים החדשים דרך פתיחת דלתות בתי הספר ללמידה הדדית. במילים אחרות, נבנתה תוכנית דו-כיוונית, אשר מבקשת להבטיח יכולת שילוב גבוהה יותר של המורים החדשים, והתאמתה למציאות הבית-ספרית. תוכנית זו נשענת על תוכנית "אקדמיה-כיתה",[26] מחזקת את שיתוף הפעולה בין משרד החינוך, האקדמיה ובתי הספר, ושמה דגש על הגדלת שעות ההתנסות של הסטודנטיות בבית הספר ועל הרחבת ההתנסות שלהן למכלול החיים החינוכיים בבית הספר. הרחבה זו מתאפשרת באמצעות ליווי צמוד של מורה מכשירה, החושפת בפני הסטודנטיות את שלל תפקידיה ומאפשרת התנסות ברובם, וכן באמצעות ליווי אישי וקבוצתי של המדריכה הפדגוגית. נוסף לכך, מחזקת התוכנית את האלמנטים של איתנות המורה והתייחסות לחוויה הסובייקטיבית שלו/ה עם הוראה תאורטית ופרקטית של תאוריית ה-SEL. לצד שני מרכיבים אלה קיימת התייחסות מעמיקה לרבדים חברתיים ולהבניית הקשר בין הפדגוגיה לבין סוגיות של שייכות, הדרה והכללה חברתית, כאשר מרבית בתי הספר שבהם מתנסים הסטודנטים הם בתי ספר מורכבים עם מדד טיפוח 5 ומעלה. התוכנית שמה דגש ניכר על ההדרכה הפדגוגית, כאשר המדריכה הפדגוגית –

[23] ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012; שפרלינג, 2015
[24] Park & Oliver, 2008
[25] משרד החינוך, 2019, 2020
[26] יחידת מו"פ התנסות בהוראה – "אקדמיה-כיתה", 2021

המד"פית – מהווה ציר מרכזי בהובלת ההכשרה בשדה.[27] בתוכנית ההכשרה להוראה בחינוך העל-יסודי הושם דגש על הכשרת הסטודנטית כמורה מְגַדֶּלֶת, כלומר:

> להכשיר מורה מגדֵל שתפקידו לבנות סביבה מצמיחה המאפשרת התפתחות קוגניטיבית, רגשית וחברתית, כזו המקדמת השתלבות, השתייכות, עניין ותחושת יכולת עבור תלמידיו. משמעות הדבר היא הרחבת תפקידו של המורה כך שיוכל ללמד את תחום הדעת, ובה בעת לאפשר התפתחות רגשית וחברתית לכלל תלמידיו ולעצמו כבעל תפקיד עוצמתי שכזה.[28]

על פי תוכנית זו, תפקיד המד"פית כולל ארבע משימות עיקריות: (1) הכשרת הסטודנטית כמורה מגדלת באמצעות עבודה אישית וקבוצתית; (2) עבודה עם מורה מכשירה והדרכתה באמצעות ליווי אישי של המדפ"ית, ליווי קבוצתי ופיתוח מקצועי של המורות המכשירות; (3) סיוע בפיתוח בית הספר כבית ספר מכשיר-מכליל באמצעות עבודה עם מנהלת בית הספר, עבודה עם המקשרת הבית-ספרית וריכוז אדמיניסטרטיבי של הקשר עם בית הספר; (4) חיזוק הקשר עם המכללה ותיאום בין התכנים הנלמדים בקורסים והתכנים הנידונים בבתי הספר. משימות אלה נעשות במרחבים שונים (בית הספר והמכללה) ועם אנשים רבים ובתפקידים שונים.

המחקר הנוכחי ליווה תהליך של חקרנות בקרב קבוצה של אנשי סגל מובילים מתוך התוכנית, אשר רובם עבדו גם כמדריכים פדגוגים בשדה במהלך שנת הלימודים האקדמית תשפ"א (2020–2021). כדי ללמוד על התהליכים שהתרחשו נשאלו שאלות המחקר הבאות: (1) מהי תפיסת המד"פית את תפקידה ואת השדה שבו היא פועלת?; (2) מהן אסטרטגיות הפעולה שבאמצעותן היא מביאה לידי ביטוי את תפיסתה?; (3) מהם האתגרים והדילמות שאיתם מתמודדת המד"פית וכיצד היא מתמודדת איתם?

שיטה

שיטת המחקר היא "מחקר פעולה עצמי בשדה" (a self-in-field action study inquiry process).[29] המחקר התנהל ב"מרחב למידה", שבו משתתפי המחקר חוקרים את העבודה המקצועית באופן שיתופי ורפלקטיבי. כל מפגשי המרחב הוקלטו. השלב הראשון של איסוף הנתונים נעשה באמצעות תהליך חקר מעמיק, תיאור כללי של תהליך העבודה של מדריך פדגוגי וזיהוי סוגיות מרכזיות. בשלב השני של איסוף הנתונים המשתתפים כתבו אירועים אישיים על בסיס הניסיון שלהם בשדה, הכוללים מרכיבים רפלקטיביים (ראו הנחיות לכתיבת מקרה אישי בנספח 1). האירועים מהווים את בסיס הנתונים המדגימים את הסוגיות הנ"ל. במהלך המפגשים ניתחו המשתתפים את האירועים יחד, כדי להגיע לתשובות לשאלות

[27] ראזר ואחרים, 2019
[28] שם
[29] Friedman et al., 2020; Kurland et al., 2021

המחקר. ניתוח האירועים התקיים גם בין המפגשים והוצג בפני המשתתפים במפגש העוקב, כדי לתת להם אפשרות לבחון את פרשנות ותקפות הממצאים.

משתתפים

משתתפי המחקר כללו שמונה אנשי סגל, המובילים את תוכנית ההכשרה של החינוך העל-יסודי בפקולטה לחינוך באורנים. המשתתפים בתהליך המחקר כללו שש מדריכות פדגוגיות בהווה ושני מד"פים בעבר, וכולם בעת המחקר ליוו מדריכות פדגוגיות נוספות במסגרת תפקידם. המשתתפים קיבלו הנחיה על-ידי מנחה-חוקר חיצוני. משתתפי המחקר הם גם שותפים למחקר, שהחליטו באופן מפורש לקיים תהליך של מחקר פעולה משתף. הצטרפות למחקר נעשתה באופן התנדבותי ובהסכמה מודעת, עם שימת דגש על אתיקה ועל הטיות אפשריות של ריצוי. חשוב לציין, שניתנה לאנשי הסגל בחירה האם להשתתף בתהליך.

כלי המחקר

"הכלי לכתיבת מקרה אישי": בהתאם להנחיות לכתיבת מקרה אישי (ראו נספח 1) כתבו המשתתפים אירועים אישיים על בסיס הניסיון שלהם בשדה. אירועים אלה מהווים, כאמור, את בסיס הנתונים. המטרה של כתיבת המקרה האישי הייתה להביא להתבוננות אישית וחקרנות של המד"פית על עצמה בדגש על סוגיה קונפליקטואלית בתפקידה ולהשיג מידע על החוויות ועל ההתמודדות שעברה. למשתתפים ניתנו כשבועיים לכתוב את המקרה.

הליך המחקר

הנתונים נאספו במשך שנת הלימודים האקדמית תשפ"א (מספטמבר 2020 עד יוני 2021) במהלך מפגשים מקוונים קבועים בני 90 דקות כל אחד, שנערכו פעם בשבועיים בזמן קבוע, וכן במפגשים אישיים של המנחה עם כל משתתפת. כל המפגשים הוקלטו ותומללו. בשלב הראשון נאספו חמישה אירועים (שנכתבו על פי נספח 1) הממחישים חלק מרכזי בתפקיד המד"פית. בשלב השני הוצגו האירועים לאורך השנה בפני הקבוצה. בשלב השלישי, לאחר הצגת האירוע בפני המשתתפים, נעשה שימוש בכלי ניתוח הנקרא "התאוריה בפעולה", המאפשר לארגן את המקרה האישי לפי הקטגוריות הבאות: תפיסת מצב, אסטרטגיות פעולה, מטרה ותוצאה בפועל (ראו דוגמה בנספח 2).[30] שיטה זו מבוססת על מבנה של תאוריה סיבתית, שלפיה בתנאים מסוימים ביצוע פעולה מסוימת יוביל לתוצאות מסוימות. נקודת המוצא היא שלכל אדם יש תאוריה הנמצאת "בראשו", המכוונת את התנהגותו להשגת מטרתו.[31] המנחה קיים דיאלוג עם כל משתתפת לגבי המקרה האישי שהביאה לפי כלי זה. יחד הם זיהו את התפיסה, האסטרטגיות, המטרות והתוצאות המיידיות ויצרו תרשים (ראו דוגמה

[30] ראזר ואחרים, 2011; רמדאן ופרידמן, 2018

[31] Argyris, 1996; Argyris & Schön, 1974

בנספח 2). בשלב הרביעי, ניתוח המקרה הוצג לקבוצה ובעקבות שיח משותף הועמק הניתוח שהביא לפעולה חדשה ולתרשים חדש (ראו דוגמה בנספח 3). נעשה ניסיון לזהות ולנסח את התאוריה שהייתה בראשה של המד"פית. כשעלה מצב של תקיעות (ראו מקרה של אלונה בהמשך), נבדקו המרכיבים כדי להבין את מקור הקושי והוצעו רעיונות לפעולה אחרת.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים, הכוללים את המקרים האישיים ואת התאוריות בפעולה שלהם, נערך בעיקר על פי אסטרטגיות הניתוח של המחקר האיכותני המוצעות על-ידי אשר שקדי.[32] האסטרטגיות הן של סימון קטעים, הגדרת קטגוריות וקישור בין הקטגוריות בשיטת הניתוח האינדוקטיבי.[33] התהליך התחיל בקריאת כל הטקסט הכתוב. לאחר מכן נקראה כל רפלקציה בנפרד, משפט אחר משפט, סומנו בשוליים הערות וזוהו נושאים המותאמים לשאלות המחקר. קריאה, חשיבה וכתיבת הערות שוליים התרחשו בו-זמנית.[34] בשלב הבא נותחו הטקסטים לקטגוריות, כל טקסט בנפרד. הניתוח היה ניתוח נושאי (thematic analysis), שהתמקד בעיקר במה נאמר ולא כיצד נאמר.[35] זוהו קשרים בין הקטגוריות הראשוניות, ולאחר מכן קטגוריות זהות או דומות בטקסטים שונים נכנסו תחת כותרת אחת.

סוגיות אתיות

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה של המכללה, ניתנו תשומת לב והתייחסות לסוגיות אתיות. תהליך של ניתוח מקרה באופן רפלקטיבי עלול להעלות מחשבות ורגשות מורכבים. בתחילה ובסוף כל מפגש ניתנה לשותפים הזדמנות לדבר באופן חופשי על תהליך המחקר, להעלות ביקורת ולבטא את החוויה הרגשית שלהם. נוסף לכך, התקיים ליווי על-ידי מנחה חיצוני, שאינו עובד של המכללה, שמטרתו להיות רגיש לביטויי המצוקה של המשתתפים ולהיות זמין לשיחה פרטית עם כל משתתפ/ת שזקוק/ה ורוצה להמשיך ולהדהד את השיח. הפנייה לכלל השותפים במחקר כללה הסבר על מטרת המחקר, הסבר כי הנתונים יישמרו באנונימיות ולא ייעשה בהם כל שימוש אחר מלבד לצורכי המחקר. הובהר כי בין החוקרים אין יחסי מרות או תלות ונוצר שיח מבהיר, כי אין כל חובה להשתתף במחקר וכי אי-השתתפות לא תפגע בהם בשום צורה. כמו כן הובהר כי לא ייעשה זיהוי של פרטים אישיים והנתונים יטושטשו וינותחו באופן השומר על חיסיון המשתתפים.

[32] שקדי, 2003
[33] Bogdan & Biklen, 2007
[34] Mertens, 2010
[35] שקדי, 2003

ממצאים

הממצאים אורגנו על פי ארבעת המשתנים בתאוריית השדה,[36] המרכיבים את שדה ההכשרה: שחקנים; יחסים; כללי משחק; ופרשנויות, מסגור ומשמעויות.

שחקנים ויחסים

הציטוט המובא מתוך המקרה האישי של אלונה (שם בדוי) מראה, שהמד"פית עוסקת ביצירת קשרים עם שחקנים רבים מיד בתחילת השנה:

> האירוע שבחרתי עוסק באחת המשימות המרכזיות בתפקיד שלנו, המד"פיות – יצירת קשר עם מנהל/ת בית הספר [...] הצלחתי לגבש את קבוצת הסטודנטיות, ליצור קשרים אישיים ראשוניים עם המורות המכשירות [...] וגם נוצר קשר חיובי, משמעותי ויעיל ביני לבין המורה המקשרת.

במקרה האישי שהביאה המד"פית נוגה וניתוחו (ראו נספח 2 ו-3) ניתן לראות המשך עבודה על יחסים עם מספר שחקנים לאחר יצירת הקשרים הראשוניים. נוגה מספרת על אירוע שהיה לה עם סטודנטית ומורה מכשירה:

> האירוע שבחרתי להביא הוא בעיניי מקרה שמחזיק בתוכו הרבה מאוד מהמורכבות והאתגר בעבודתו של המד"פ. בסיומו של שיעור שגרתי להיסטוריה בכיתה י"א, בו אחת הסטודנטיות שלי צפתה במורה המכשירה, יצאה אחריה אחת הנערות ואמרה לה: "הרבה יותר כיף כשהסטודנטים מלמדים. כשאת לימדת ובכלל הסטודנטים, הרבה יותר מעניין...". הסטודנטית שיתפה אותי באמירה הזאת – מצד אחד שמחה לשמוע כמובן ומצד שני ובעצם במקביל הצטערה לשמוע.
>
> אני חוויתי את הסטודנטית בתסכולה הרב. בעקבות פניית הסטודנטית אליי החלטתי קודם כול להעמיק בשיחה איתה כדי להבין את מורכבות האירוע [...] בשלב הבא אני מתכוונת לשוחח עם המורה והסטודנטית יחד במטרה לשתף את המורה באמירות של התלמידה ולנסות ללמוד יחד (שלושתנו) מהאירוע ומה ניתן לקחת חזרה לכיתה [...] בנוסף, מטרת השיחה ששמנו למול עינינו: שהסטודנטית תצליח להביא את תחושותיה במהלך השיעור ואחריו בלי להרגיש אשמה ובצד של התלמידים [מול המורה] לגדול [...] וכמובן בהמשך לחשוב יחד על מה ניתן לעשות אחרת כדי שכולם ירגישו יותר שלמים עם העשייה והלמידה?
>
> בהמשך אקבע גם שיחה משותפת עם המקשרת, המנהלת, צוות המורים המכשירים וקבוצת הסטודנטים ומקווה להביא את האירוע הזה כאירוע ללמידה ואיך נוכל לשכלל ולהרחיב את הרווח שאנחנו יכולים להרוויח מנוכחותם של סטודנטים בכיתותינו.

מהציטוט ניתן לראות שנוגה, המד"פית, מתכננת להיפגש בעקבות האירוע עם רוב השחקנים באופנים שונים. באירוע זה ניתן לראות את ההבניה של מערכות היחסים (המרחבים החברתיים) שעליהן אמונה המד"פית, שמהוות כאמור את הבסיס לעבודת ההכשרה. ניתן לראות את הקשר המשולש בין המורה המכשירה, הסטודנטית והמד"פית וכן את הקשרים של המד"פית באופן פרטני עם הסטודנטית ועם המורה, המאפשרים פיתוח של כל אחת מהשותפות. המד"פית עובדת עם הסטודנטית על חיזוקה והתפתחותה (בין השאר על השמעת

[36] Friedman et al., 2014

קולה עם דמות סמכות) וכן על הבנת מקומה של המורה המכשירה שלה ועל הבעת אמפתיה למצבי ההוראה השונים. נוסף לכך, היא מסייעת למורה המכשירה ללוות את הסטודנטית ולהביא לידי ביטוי את דגשי התוכנית בעבודתה, כגון גיוון דרכי הוראה. כפי שמופיע בניתוח האירוע של נוגה (ראו נספח 3), היא מקיימת עם שתיהן ביחד ולחוד שיחות עומק מורכבות. במקביל שואפת המד"פית להעמיק את הקשרים עם המקשרת, המנהלת וכלל סגל המורים המכשירים, כדרך לשיפור ההכשרה ולחיזוק הסגל להמשך עבודה משותפת. מהדברים עולה שחלק מפעילותה השוטפת בתיחזוק השדה הוא מפגש עם קבוצת הסטודנטים להמשך למידה וחיזוק הקשרים שלהם עם המורים המכשירים שלהם.

כללי המשחק

במקרה האישי של המד"פית אלונה ניתן לראות את כללי המשחק המתהווים בעיקר סביב הסוגיה של יצירת קשר עם מנהלת בית הספר, הכוללים גם את כללי המשחק לגבי התמודדות במצבים מאתגרים של תקיעות:

> האירוע שבחרתי עוסק באחת המשימות המרכזיות בתפקיד שלנו, המד"פיות – יצירת קשר עם מנהל/ת בית הספר [...] הצלחתי לגבש את קבוצת הסטודנטיות, ליצור קשרים אישיים ראשוניים עם המורות המכשירות [...] וגם נוצר קשר חיובי, משמעותי ויעיל ביני לבין המורה המקשרת. לצערי, הקשר עם המנהלת חרק. אחרי פגישת היכרות שלי עם המנהלת בסוף הקיץ, ניסיתי ליצור איתה קשר דרך שיחות "מה נשמע" קצרות וביקורים לא פורמליים במשרדה. אחרי מספר שבועות שמתי לב שמתפתחת בי הימנעות סביב המפגשים איתה והלכתי פחות ופחות למשרדה. הבנתי שאני לא מצליחה ליצור קשר איתה כמו שאני יודעת ורגילה ושאני צריכה למצוא דרך אחרת להתחבר אליה.

> זה השלב שבו עצרתי והתחלתי להתייעץ עם קולגות. אחת הקולגות שמכירה את אותה מנהלת שיתפה מניסיונה: "היא (המנהלת) מאוד אוהבת שמקשיבים לה [...] לקח לי הרבה זמן להתקרב אליה וליצור קשר [...] עזבי אותך מהתוכנית והאג'נדה, תהיי עסוקה בלהתחבר אליה".

> כשאני חושבת על קשר חיובי אני חושבת על חיבור. הייתי רוצה שאשמח לראות אותה [המנהלת] ושהיא תשמח לראות אותי. שייווצר קשר של אמון. בבית הספר הקודם הצלחתי מהר מאוד ליצור קשר עם המנהלת. נרקמו יחסי עבודה טובים [...] הייתה הערכה הדדית. יכולנו לדבר על הרבה דברים – קטנים וגדולים. יכולתי לדבר איתה על הכול [...] גם על דברים לא טובים שקורים בבית הספר. אין לי ספק שקשר חיובי שכזה תרם לקידום בית הספר וגם לקידום תוכנית ההכשרה שלנו.

> אחרי ההתייעצויות עם הקולגות והמשך חשיבה שלי על הדברים החלטתי להתחיל מחדש ליצור את הקשר עם המנהלת (בבית הספר הנוכחי). הפעם השתמשתי במודע בכלים אחרים של תכנון ומחשבה סביב יצירת הקשר. קבעתי פגישה מסודרת ביחד עם המקשרת. בפגישות האלה נתתי יותר מקום להקשבה למנהלת מאשר לדיבור שלי, פחות שיתפתי סביב סוגיות שעולות בשטח. במקביל חיפשתי נקודות חוזק אחרות שלי כדי שאוכל להתחבר למנהלת. בנוסף, שמתי לב לא לאפשר למנהלת להאיץ בי כפי שעשתה בתחילת השנה. עם הזמן השמעתי את קולי יותר ויותר והבאתי את קול קבוצת הסטודנטיות/ים ואכן הקשר בינינו נרקם. נוצר מצב של קשר רציף וגם מפגשים לא פורמליים מוצלחים.

אירוע זה מעיד על החשיבות שבזיהוי כללי המשחק בעת יצירת הקשר בין המד"פית והמנהלת וכן על החשיבות בשינויים הנדרשים כאשר יש קושי ביצירת קשר. בשלב מסוים המד"פית שמה לב לכך שהיא נמנעת ממפגשים עם המנהלת וזה עורר אותה לחשיבה ועבודה עצמית. ניכר כי היה שילוב של תהליך חקרנות עצמית לצד חקרנות עם קולגה, כדי להבין מה קורה ומה ניתן לעשות אחרת כדי לקדם את הקשר עם המנהלת. מהדברים עולה שהמד"פית נאלצת להתמודד עם מצב לא מוכר שהיא חווה כמורכב ומאתגר ולכן "מחליפה" את "כלי העבודה" (כללי המשחק) המוכרים לטובת אחרים שפחות נוחים לה. בהיותה תקועה סביב יחסיה עם המנהלת, מצאה אלונה באמצעות שילוב של מודעות עצמית ושיח עם קולגות דרך מוצא. שילוב זה אִפשר לה לזהות את כללי המשחק היעילים, להתגבר על המכשול וליצור קשר עם המנהלת באופן שכבר יכלה להביא את "כלי העבודה" הישנים ליחסים.

פרשנויות, מסגור ומשמעויות

בתהליך ניתוח המקרה של נוגה בקבוצת המחקר התעורר דיון סביב הפרשנות של נוגה לתגובותיה שלה כשיפוטיות. דיון זה העלה את הצורך לבחון תפיסות ומשמעויות בנוגע לתגובותיה ושיח לגבי השאלה האם מדובר בשיפוטיות או בביקורת, כפי שניתן לראות בציטוט הבא:

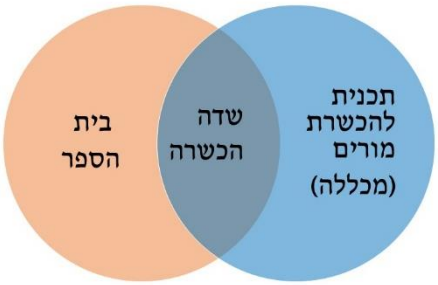
> מנחה: אני שם את האצבע פה, נוגה בדילמה בגלל הסתירה בין המסקנות והמסגור. שימו לב, שמה שהיא אומרת כאן "סליחה שאני כך מדברת", נוגה, את התנצלת שהגעת לגבול.
>
> נוגה: לא. התנצלתי שאני אומרת עליה [על המורה המכשירה] אמירה שיפוטית.
>
> מנחה: למה את מתנצלת בזה שאת שיפוטית?
>
> נוגה: כי אני לא אוהבת להיות שיפוטית, זה לא מקדם. אני מרגישה.
>
> מנחה: אני חושב שזה חלק מהאתוס של המסגור שדיברנו עליו קודם, שאתם אמורים לעבוד עם אנשים שאתם יודעים שהם לא מושלמים, שהמקום שלכם הוא לא להיות שיפוטיים ותמיד למצוא את המקום שאתם יכולים לשפר. את זה אני מייחס לך וגם לכולכם, אני בודק עימכם. זה נכון או שאני טועה? [...]
>
> נוגה: אני חושבת שהמפתח זה השותפות של המנהלת. אני קוראת עוד פעם את הדילמה, זו לא סתירה. ברגע שהמנהלת תהיה שותפה איתי עין בעין למה שאני רואה והיא מבינה, אז שם הדילמה תיטשטש, אני חושבת.
>
> מנחה: זה נכון. נגיע לזה נוגה.
>
> משתתפת: אני רוצה להגיד משהו בקשר לזה, אני לא בטוחה שאת שיפוטית, את ביקורתית. אני חושבת שיש הבדל בין שיפוט לביקורת. כי הביקורת היא חשובה לה, שיפוט זה משהו שקשור באישיות וביקורת יכולה להיות בעיניי נורא חשובה ויכול להיות שיש מצב שאנחנו לא מעיזים להיות ביקורתיים כלפי המערכת. אולי זה מה שאתה אומר שזה חלק מהסיפור. להגיד רק רגע, אם אנחנו רוצים שינוי, אנחנו צריכים להעביר ביקורת אין פה דרך אחרת, ולהימנע או ללכת כל הזמן בעדינות. אולי זה מה שאתה מתכוון [...] שזה מסרבל אותנו.

מהדברים עולה ההתנצלות של נוגה לגבי השיפוטיות שלה כלפי המורה המכשירה. השיח בקבוצה עוזר לנוגה לעבד את החוויה ולמסגר אותה מחדש בעזרת משמעויות אפשריות חדשות. במילים אחרות, השיח מאפשר לנוגה להסתכל על דבריה כביקורת במקום כשיפוטיות וכך מתפתח מסגור מחודש של תפיסתה. בעקבות התהליך גיבשה נוגה כמה הבנות להמשך עבודתה: (1) יש צורך להמשיך לעבוד עם הסטודנטית בעיקר על דרכי עבודה במצבים של חוסר הבנה וקונפליקטים עם קולגות; (2) יש צורך להמשיך את העבודה עם המורה המכשירה ולגבש איתה תובנות חדשות כיצד להתמודד עם המצב שנוצר; (3) יש להמשיך לפתח את צוות המורות המכשירות בעבודה משותפת עם המורה המקשרת ועם המנהלת.

הבניית מרחב ההכשרה כשדה

מרחב ההכשרה נוצר בתהליך מתמשך, שמתחיל בהיכרות הדדית של שני המרחבים (בית הספר והמכללה) בעיקר בעזרת המד"פית. במהלך ההיכרות עוסקת המד"פית בין השאר בזיהוי ארבעת המשתנים העיקריים שבמרחב (שחקנים, יחסים, כללי משחק ומשמעויות). המרחב נבנה במחזוריות של זיהוי, הבנת מצב ושינוי (על פי צורך) של פעולות המד"פית. כלומר, המרחב דינמי והוא מושפע מתמורות ביחסים בין השחקנים בתוכו ואף משפיע עליהם. בתהליך ניתוח המקרה האישי של המדפ"ית נוגה עלתה המשגה המסייעת בהבנת המסגרת של המרחב החברתי שעליו היא אמונה. הבנה זו מסייעת לה בהבניית תפקידה ביצירת מרחב הכשרה משותף לבית הספר ולמכללה, כפי שעולה בתרשים מטה, שנוצר במהלך הדיון בתהליך המשותף שעברו המשתתפים בתהליך המחקר (ראו תרשים 1).

תרשים 1: הבניית מרחב ההכשרה



מהדיון עלה כי המרחב החדש נוצר ונבנה מחיבור של שני מרחבים: המרחב הבית-ספרי, והמרחב של התוכנית להכשרת המורים במכללה. מרחב חדש זה הוא מרחב מובחן, שנבנה על-ידי המד"פית באמצעות אינטראקציות עם כל השחקנים, ומתוחזק על-ידה באופן מתמשך. למרחב זה יש קיום ייחודי משל עצמו. מכאן נובע שהבסיס לעבודתה המורכבת של המד"פית הוא הבניית שדה הכשרה חדש.

לסיכום פרק זה, במקרה של אלונה, ניתן לראות שהיא הצליחה ליצור רשת של קשרים עם רוב השחקנים, אך נתקלה בקושי ביצירת קשר עם מנהלת בית הספר. כאשר זיהתה אלונה את העובדה שאסטרטגיית הפעולה שלה אינה יעילה, שינתה כיוון ואכן הצליחה (זיהוי, הבנה, שינוי). בתהליך הזה נוצרו כללי משחק ייחודיים לקשר בין אלונה ומנהלת בית הספר. כללי משחק אלה השפיעו לא רק על מרכיב היחסים בין שתיהן, אלא עשויים להקרין על המרחב כולו. נראה שאלונה מצאה את דרכה לפיתוח היחסים עם מנהלת בית הספר (תהליך שארך כחצי שנה). במקרה של נוגה, גם אם לא נפתרו הסתירות והמתחים, נראה כי היא עדיין מצויה בתהליך של הבניית שדה ההכשרה. היא מודעת למורכבות המצב, לוקחת אחריות ועליה להמשיך לנסות בדרכים שונות לפתח את היחסים עם השחקנים לטובת כל השחקנים בשדה. ניתן ללמוד משני המקרים הללו שיצירת מערכות יחסים היא תהליך מורכב, שאורך זמן ותלוי בגורמים רבים (ארבעת מרכיבי שדה ההכשרה).

דיון

מחקר זה עסק בפיתוח תפיסת תפקיד המד"פית כמבנה את שדה ההכשרה. הדרכה פדגוגית היא ליבה של ההכשרה, כאשר למד"פית יש תפקיד משמעותי בתהליכי הכשרת המורים בארץ ובעולם.[37] על כן עלה הצורך לחזק חוליה זו, לבחון מחדש את תפיסת תפקידה של המד"פית ולדייק את המשימות הנובעות ממנו. מהממצאים עולה שתפקידה להבנות את מרחב ההכשרה ולקדם תהליכים, בעיקר דרך זיהוי השחקנים, הבנת היחסים איתם ופיתוחם, וזיהוי והבניית כללי המשחק והמשמעויות המרכזיות במרחב. מורכבות תפקיד המד"פית מתבהרת לנוכח מספר השחקנים הרב שאיתם היא יוצרת, מפתחת ומתחזקת קשרים בעבודתה לאורך השנה. ניתן לראות את הבניית השדה כטווייה של רשת יחסים: בתחילת השנה נפגשת המד"פית עם מנהלת בית הספר ועם המורה המקשרת, ואיתן היא בונה את סגל המורות המכשירות. במקביל נפגשת המד"פית עם קבוצת הסטודנטיות החדשה, שאיתן היא תבנה קשרים אישיים לצד גיבוש קבוצת עמיתים. הרשת מתהווה כאשר נוצרים קשרים גם בין המורות המכשירות והסטודנטיות, בין המורות המכשירות והמורה המקשרת ועם מנהלת בית הספר. אנשי מקצוע

[37] רן, 2017

נוספים – כגון היועצת, אנשי חינוך נוספים ואנשי מנהלה – יכולים להיות אף הם חלק מרשת היחסים.

ריבוי השחקנים שעימם המד"פית יוצרת שותפות ויחסים דורש מאמץ ועבודה רגשית. ניתן לראות מניתוח המקרה של נוגה כיצד מקרה אחד קטן לכאורה מייצר שלל משימות וצורך לעבוד על היחסים עם שחקנים רבים. ההבנה העולה מממצאי המחקר בנוגע לריבוי השחקנים ומתייחסת לכמותם, מרחיבה את תאוריית המרחב החברתי כפי שזו מופיעה במחקר קודם.[38] עד כה הושם דגש עיקרי על אופי היחסים והאינטראקציות בין השחקנים, ואילו המחקר הנוכחי מרחיב את הנושא ומתייחס גם למספר השותפים שאיתם יוצרת המד"פית יחסים. ממחקרנו עולה כי ריבוי המשתתפים אינו רק עניין כמותי, אלא הוא משפיע באופן איכותי. כל תמורה ביחסים, הנובעת מעבודת המד"פית עם כל משתתף ומשתתף, מקרינה ומשפיעה על היחסים בין המשתתפים לבין עצמם ומכאן גם על המרחב החברתי הרחב של ההכשרה. דינמיות תמידית זאת מגבירה את מורכבות עבודתה של המד"פית. ניתן לראות אם כן את מספר השחקנים כרשת ענפה המשפיעה על חוויית המד"פית ושותפיה. ביסוס רשת זו מאפשר להעמיק את תהליך ההכשרה ולתמוך משמעותית בחוויית הלמידה של הסטודנטיות ובהתפתחות צוות בית הספר. עם זאת, הוא דורש כאמור מאמץ קוגניטיבי ורגשי של המדפ"ית, מגביר את מורכבות תפקידה ומזמין עירנות ומודעות להתרחשויות במערכת כמו גם לאיתנות של המד"פית עצמה.

בהתבוננות במרכיב אופי היחסים, נראה כי תפקיד המד"פית הוא ליצור ולבסס קשרים משמעותיים המאפשרים שיח אינטימי ומקצועי כאחד, יחסים אמפתיים וקרובים, אשר ישמשו בתהליך מקביל מודלינג לשותפים השונים. ניתן לראות כיצד אלונה המד"פית עושה מאמצים למצוא את הדרך לביסוס הקשר עם מנהלת בית הספר. עצם הצורך ליצור קשרים בין-אישיים משמעותיים עם בעלי תפקידים שונים ורבים עלול ליצור אצל המד"פית חוויה של מורכבות הכוללת בתוכה חרדה, לחץ ואי-שקט. ריבוי השחקנים וריבוי הקשרים השונים איתם, עלולים מחד לעורר מצבים של חוסר ודאות, ומאידך עשויים להוות משענת וקביים במציאות המשתנה. כלומר, העובדה שיש למד"פית רשת של קשרים בבית הספר מאפשרת לה להסתמך עליהם, במיוחד כשהיא נתקלת בקושי בעבודתה (כפי שניתן לראות במקרה של אלונה). נוסף על כך, רשת הקשרים שיוצרת המד"פית יכולה לפתח ולקדם את כלל השותפים, כך שכולם מרוויחים.

נראה שעולה צורך בתפירת חליפה ייחודית של יחסים בין-אישיים לכל שחקן ושחקן. צורך זה מתעצם בשל ריבוי מספר השחקנים והרחבת רשת היחסים כפי שהוזכר לעיל. לדוגמה, בחלק הראשון של המקרה של נוגה עולה צורך לפעול עם הסטודנטית, עם המורה

[38] Friedman et al., 2014, 2018

המכשירה, ועם שתיהן יחד. עם כל אחת מהן על המדפ"ית לנהוג מעט אחרת. לדוגמה, אצל הסטודנטית – לטפח יכולת אמפתית למורה המכשירה לצד יכולת אסרטיבית, אצל המורה המכשירה – לפתח שיח סביב "שחרור מושכות" גדול יותר לסטודנטית, ובמרחב המשולש שלהן – לייצר יכולות שיח פתוחות יותר.

הממצאים מתיישבים עם תאוריית השדה הפנימי, השדה החיצוני וההדהוד ביניהם.[39] שדה הוא מרחב שמשפיע על מחשבות, על רגשות ועל פעולות של אנשים.[40] מכאן נובע שהשדה החיצוני של המד"פית מכיל את כל ההתרחשויות שמחוצה לה ומערב את כל השחקנים, והשדה הפנימי שלה מכיל את המחשבות, את שיקולי הדעת שהיא מפעילה, את הרגשות ואת הפעולות שהיא עושה בהתאם. הבניית מרחב ההכשרה מבוססת על הדהוד מתמיד בין השדה הפנימי והחיצוני של המד"פית. ניתן לראות דוגמה להדהוד זה במקרה של אלונה, שבו, בעת יצירת קשר בינה לבין המנהלת, נעשה תהליך של התבוננות פנימית (שדה פנימי) ושיח ועם קולגות (שדה חיצוני). פעולה זו, מתוך מודעות ובשיתוף עם שחקנים אחרים (קולגות), הרחיבה את יכולתה של המד"פית לראות את שדה ההכשרה ולעצבו. בתהליך מעגלי מתמשך היכולת של המד"פית להבין את השדה הפנימי ולפתח תובנות, יכולה לחזק ולשפר את הקשרים החיצוניים שלה עם השותפים השונים.

מהדברים עולה כי בתוכנית ההכשרה מוטמעת התפיסה שלפיה היכרות של אשת חינוך את עצמה היא המפתח המרכזי להתפתחות ולהתמקצעות. זו אחת המשמעויות המרכזיות בהכשרה, והמד"פית כחלק מסגל התוכנית פועלת על פי תפיסה זו. ניתן לראות בממצאי המחקר (ראו במקרה של אלונה), שבמצב שבו נתקלת המד"פית באי-נחת במהלך ניסיונותיה ליצור קשר עם המנהלת היא בודקת ראשית את עצמה. היא מודעת להימנעות שלה ומנסה למצוא דרכים אחרות ליצור את הקשר. כמשל לאדם ההולך במבוך ולא מצליח למצוא את היציאה, הוא מנסה למצוא פנייה אחרת שתובילו החוצה ולמעשה "הולך לאיבוד" עד שהוא מוצא את דרכו. מכאן עולה ש"ללכת לאיבוד" הוא חלק מתהליך העבודה של המד"פית: השהייה במצבים לא-ברורים מייצרת אי-נחת והיא מרכזית ומשמעותית בתהליך, מאחר שהשהייה מאפשרת התבוננות לצורך הבנת התמונה. לצד ההסכמה לשהות באי-הוודאות, נוכחת תפיסת עתיד חיובית,[41] שתומכת ברעיון שיש מוצא מהמבוך. רגע לפני שהדברים מתבהרים, יש אפשרות להרחבת התמונה ואיתה עולה ההבנה. זיהוי תחושת אי-הוודאות והלגיטימציה להיות בה כחלק מהתהליך עשויים לסייע בשיקולי הדעת ובבחירת אסטרטגיות הפעולה של המד"פית. תהליך זה טומן בחובו הזדמנויות לגילוי סוגיות בלתי פתורות ולעיבודן,

[39] Kurland et al., 2021

[40] Bourdieu, 1985; Lewin, 1951

[41] Lindstrom-Johnson et al., 2016; Wong et al., 2019

ומכאן החשיבות של סדנאות מחקר פעולה עצמי בשדה, שבהן בוחנות המד"פיות את עבודתן וביצועיהן במרחב בטוח.

כללו של דבר, כפי שעולה מממצאי המחקר הנוכחי, פיתוח קשרים הוא אחד מכללי המשחק המרכזיים, ואסטרטגיות הפעולה הן פועל יוצא של משמעות ההדרכה המבוססת על קשרים. נראה כי היחסים מהווים גם הדרך להגיע למטרות (כללי המשחק), וגם את המהות של תפקיד המד"פית (המשמעויות).

גבולות המחקר והמלצות ליישום ולמחקרים עתידיים

המחקר הנוכחי נוצר כדי להפיק ידע על אודות תפקיד המד"פית כפי שהמד"פיות תופסות אותו בהקשר שבו הן פועלות – בתוכנית ההכשרה להוראה בחינוך העל-יסודי במכללת אורנים, ומכאן המספר המוגבל של המשתתפות בו. הכללת המסקנות מתוצאותיו עבור קבוצות נוספות, צריכה להיות זהירה. מגבלה נוספת קשורה לשלב שבו נאספו הנתונים, כאשר תפיסות המשתתפים ודרכי התמודדותם נבחנו במהלך משבר הקורונה. יש לשער כי אם המחקר היה נערך בנקודת זמן אחרת של המשבר, או לאורך זמן ממושך יותר, אותם משתתפים היו מעידים על חוויה שונה.

המלצות ליישום הידע המתגבש מן המחקר יבואו לידי ביטוי בפרקטיקות ובתהליכי העבודה של המד"פית בהדרכה מבוססת קשר. בחינת השחקנים ואופי היחסים איתם, הבנת כללי המשחק והמשמעויות הניתנות במסגרת התפקיד – יסייעו בהבניית שדה הכשרה המותאם לבית הספר המכשיר. ניתן לראות שמורכבות התפקיד מניבה הזדמנויות ללמידה ולהתפתחות של כלל השותפים, כולל של המד"פית עצמה. לאור מורכבות התפקיד עולה גם צורך בפיתוח כלים שיסייעו למד"פית בעבודתה. לדוגמה, ניתן לפתח את רשימת השחקנים ואת בדיקת איכות הקשר עימם (נספח 4) לכלי מיפוי מסודר.

רצוי להרחיב את המחקר בשדות נוספים, כך שיוכל לשפר את תחום ההדרכה הפדגוגית מעבר לגבולות המכללה. כמו כן, יש מקום לבחון את השפעת תהליך מחקר הפעולה על עבודת המד"פיות ככלי מקדם ומפתח. מחקר פעולה מוגדר כ"תהליך משתף, דמוקרטי, העוסק בפיתוח ידע מעשי למען מטרות אנושיות ראויות ומשלב פעולה ורפלקציה, תאוריה ועשייה (practice), למען חיפוש פתרונות לעניינים שחשובים לאנשים [...] ולמען הצמיחה של אנשים וקהילותיהם".[42] הבחירה במחקר פעולה נבעה מההשערה שהתהליך עצמו יקדם את החוקרות. המרחב הבטוח שנוצר בקבוצת המחקר אִפשר לחוקרות (שרובן מד"פיות בשטח באותה עת) להתלבט יחד, לפתח ולהתפתח בעצמן. כאמור ראוי לבחון את השפעת העבודה דרך מחקר הפעולה ככלי מקדם ומפתח. מחקר המשך אחר יכול לבחון את סוגיית ההקשר

[42] Reason & Bradbury, 2001: 1

התרבותי או החברתי, עם מד"פיות בבתי ספר בחברה הערבית או עם מד"פיות בבתי ספר לנוער בסיכון ובהדרה. הרחבת ההבנות בתחומים אלו עשויה להעמיק ולהרחיב את ההמשגה מ"הדרכה מבוססת קשר" ל"הדרכה פדגוגית מבוססת קשר והקשר".

ביבליוגרפיה

ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2012). נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבטו של המורה ומנקודת מבטה של המערכת החינוכית. **שבילי מחקר, 18**, 52–62.

דהן, א', דרור, א', קליגר, א', שגיא, ח', אוסטר, ע', ושגיא, ט' (2010). תפקיד המדריך הפדגוגי בהכשרת מורים על-פי דגם PDS במסלול העל-יסודי במכללה האקדמית בית ברל. **דפי יוזמה, 6**, 9–25.

יחידת מו"פ התנסות בהוראה – "אקדמיה-כיתה" (2021). **מסמך אסטרטגי: אתגרים, מטרות ויעדים**. יחידת מו"פ התנסות בהוראה, משרד החינוך ומכון מופ"ת.

משרד החינוך (2019). **המדיניות הפדגוגית הלאומית – דמות הבוגר והבוגר, מערכת החינוך 2020–2030: מיומנויות דמות הבוגרת והבוגר**. https://meyda.education.gov.il/files/Planning/dmuthabogermatzegetmeiumanuiot.pdf

משרד החינוך (2020). **מערכת החינוך 2030 – מיומנויות דמות הבוגר: מסמך מיומנויות דמות הבוגר**. https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/MadaTechnologya/yesodi/boger2030.pdf

ראזר, מ', ורשבסקי, ב', ובר-שדה, א' (2011). **קשר אחר בבית הספר: עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה**. עמותת אשלים מייסודה של ג'וינט ישראל.

ראזר, מ', ישראלי, ע', זורדה, א', וחפץ, ג' (2019). שמ"ש – שותפות מכללה שדה: לגדל מורה מְגַדֵּל. **ביטאון מכון מופ"ת: בימת דיון, 63**. https://bitaon.macam.ac.il/articles/8960

רמדאן, ס"א ופרידמן, ו' (2018). **לעבור את המחסום הרגשי**. תוכנית סנד, ג'וינט ישראל.

רן, ע' (2017). **תפקיד המדריך הפדגוגי בארץ ובעולם: דגמים נבחרים מאירלנד, הולנד, ישראל, סינגפור ושבדיה**. מרכז המידע הבין-מכללתי, מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.

שפרלינג, ד' (2015). **נשירת מורים ברחבי העולם – סקירת מידע**. מרכז המידע הבין-מכללתי, מכון מופ"ת.

Argyris, C. (1996). Actionable knowledge: Design causality in the service of consequential theory. *The Journal of Applied Behavioral Science, 32*(4), 390–406. https://doi.org/10.1177/0021886396324004

Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.

Bennett, N., & Lemoine, J. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*, *92* (1/2). https://ssrn.com/abstract=2389563

Bogdan, R. C., & Biklen, S. C. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th edition). Pearson International Edition.

Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, *14*, 723–744. https://doi.org/10.1007/BF00174048

Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Stanford University Press.

Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Papers, No. 173. https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fligstein, N., & McAdam, D. (2011). Toward a general theory of strategic action fields. *Sociological Theory, 29,* 1–26. https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01385.x

Fligstein, N., & McAdam, D. (2012). *A theory of fields*. Oxford University Press.

Friedman, V. J. (2011). Revisiting social space: Relational thinking about organizational change. In A. B. (Rami) Shani, R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 19, pp. 233–257). Emerald Group Publishing Limited.

Friedman, V. J., & Sykes, I. J. (2014). Can social space provide a deep structure for the theory and practice of organizational learning? In A. Berthoin Antal, P. Meusburger & L. Suarsana (Eds.), *Learning organizations* (Vol. 6, pp. 143–156). Springer.

Friedman, V. J., Sykes, I., & Strauch, M. (2014). Expanding the realm of the possible: Enclaves and the transformation of fields. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, *2014*(1), 11989–11989. https://doi.org/10.5465/ambpp.2014.11989abstract

Friedman, V. J., Sykes, I., & Strauch, M. (2018). Expanding the realm of the possible: Field theory and a relational framing of social entrepreneurship. In P. Dey & C. Steyaert (Eds.), *Social entrepreneurship: An affirmative critique* (pp. 239–263). Edward Elgar Publishing.

Friedman, V. J., Simonovich, J., Bitar, N., Sykes, I., Abboud-Armali, O., Arieli, D., Tannous-Haddad, L., Rothman, J., Shdema, I., Dar, M., & Desivilya Syna, H. (2020). Self-in-field action study in natural spaces of encounter: Inclusion, learning, and organizational change. *International Review of Qualitative Study*, *13*(2), 247–264. https://doi.org/10.1177/1940844720934369

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement, 71*(4), 617–637. https://doi.org/10.1177/0013164410382896

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report, 26*(4). Society for Study in Child Development. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540203.pdf

Ki-Moon, B. (2013). *The millennium development goals report 2013*. United Nations. https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/report-2013/mdg-report-2013-english.pdf

Kurland, H., Friedman, V. J., Sykes, I., Lichtenstein, R.D., Melamed, T. (2021). A participatory self-in-field inquiry method. In D. Burns, J. Howard & S. M. Ospina (Eds.), *The SAGE Handbook of participatory study and inquiry* (pp. 608–620). Sage. https://dx.doi.org/10.4135/9781529769432.n43

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers* (Edited by D. Cartwright) Harper & Row (Republished, 1997, American Psychological Association).

Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts & field theory in social science*. American Psychological Association.

Lindstrom-Johnson, S., Pas, E., & Bradshaw, C. P. (2016). Understanding the association between school climate and future orientation. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(8), 1575–1586. https://doi.org/10.1007/s10964-015-0321-1

Mertens, D. N. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd edition). Sage.

Niklasson, L. (2015). Reorganizing of practicum in initial teacher education: A search for challenges in implementation by ex-ante evaluation. *Journal of Arts & Humanities, 4*(9), 34–46. https://doi.org/10.18533/journal.v4i9.806

O'Brien, M., & Furlong, C. (2015). Continuities and discontinuities in the life histories of teacher educators in changing times. *Irish Educational Studies, 34*(4), 379–394. https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1128349

Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education, 38,* 261–284. https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. sage.

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social & emotional learning.* A Report Prepared for CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. University of British Columbia.

White, H. (1981). Where do markets come from? *American Journal of Sociology, 87*(3), 517–547. https://doi.org/10.1086/227495

Wong, T. K., Parent, A. M., & Konishi, C. (2019). Feeling connected: The roles of student-teacher relationships and sense of school belonging on future orientation. *International Journal of Educational Study, 94,* 150–157. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.008

נספחים

נספח 1: הנחיות לכתיבת מקרה אישי

להלן הנחיות לכתיבת מקרה אישי, שאותן קיבלו משתתפי המחקר:

כתיבת מקרה אישי

מהו מקרה אישי?

"מקרה אישי" הוא כלי לרפלקציה וללמידה מניסיון המהווה בסיס למחקר פעולה למען למידה והפקת ידע. הוא מציג את הדרך בה את/ה מתמודד/ת, ביחסי גומלין עם אחרים, עם מטלה משותפת, בעיה ו/או קונפליקט חשוב. האירוע הוא "מדגם" של התנהגותך. הוא יכול לעסוק במצב במקום העבודה או בחיים האישיים. אפשר להשתמש במקרה אקטואלי, מקרה מן העבר, או אפילו מקרה דמיוני המתאר מצב שאיתו תצטרך/י להתמודד בעתיד. בנוסף, האירוע יכול לתאר מצב שבו פעלת בצורה אפטקיבית או בצורה לא אפקטיבית. העיקר הוא לבחור באירוע משמעותי, מאתגר ובלתי פתור – כך שהתבוננות בו יכולה לתרום ללמידה שלך.

<u>כתיבת האירוע</u>

1. תאר/י את הרקע למקרה. מה היה המצב או הבעיה? כיצד הוא נוצר? מי היו האנשים המעורבים? מה היה תפקידך? ציין/י כל מידע שחשוב להבנת האירוע (בערך 1–2 עמודים)
2. תאר/י את מה שהתכוונת לעשות כדי להתמודד עם המצב או לפתור את הבעיה. מה היו מטרותיך? כיצד התכוונת להשיג אותן? מדוע בחרת במטרות אלו? (בערך עמוד אחד)
3. לאחר מכן שחזר/י את מה שאמרת ועשית וגם את מה שחשבת והרגשת כאשר פעלת. רשום/י את הדיאלוג או את התסריט לפי מיטב יכולתך (בערך 2 עמודים). השתמש/י במתכונת הבאה:

המילים שנאמרו	מחשבות ורגשות שלך
בטור הימני רשם/י את השתלשלות הדברים: מה עשית? מה אמרת? מה עשו/אמרו אחרים? מה קרה?	בטור השמאלי רשם/י את המחשבות ואת הרגשות שלך לאורך השתלשלות הדברים.

4. תאר/י את תוצאות המקרה ואת הערכתך לגבי תפקודך והאפקטיביות שלך (עמוד אחד)

נספח 2: שלב א' של ניתוח האירוע באמצעות הבנת תאוריית הפעולה (נעשה על-ידי המנחה ונוגה המד"פית)

המקרה של נוגה, שלב א'

תפיסת המצב

סטודנטית "מלאה כל טוב"

- עם ניסיון עשיר בחינוך בלתי פורמלי
- בעלת השקפה חינוכית/באה עם אמירה
- תלמידים אומרים לה שהיא טובה יותר בהוראה מהמורה.

מורה מכשירה

- מלמדת כיתה לבגרות ומחנכת
- כ-10 שנות ותק, אבל שנה ראשונה כמורה מכשירה
- רצון עז להיות מורה המכשירה
- משתמשת בהוראה פרונטלית

אסטרטגית פעולה

לשכנע את הסטודנטית שיש לה זכות ואף חובה לעורר שיח עם המורה על מה שמסרה לה התלמידה.

מטרה

ביחד עם הסטודנטית, לשתף את המורה באמירות של התלמידה ולנסות ללמוד יחד מה ניתן לשנות או לשפר בדרך ההוראה

תוצאה בפועל

המצב נעשה חמור יותר.

המורה לא מאפשרת מרחב פעולה לסטודנטית.

שיחות רבות עם המורה.

נספח 3: שלב ב' של ניתוח האירוע לאחר דיון משותף בקבוצת המחקר (נעשה על-ידי המנחה)

המקרה של נוגה, שלב ב'

תפיסת המצב

המורה המכשירה

- שיטת ההוראה שלה עובדת. מחזיקה את הכיתה.
- יש לה קשר טוב עם התלמידים והם אוהבים אותה.
- תופסת את עצמה כמומחית ומוצלחת.
- לא כל כך מקשיבה לסטודנטית.
- לא נותנת "מרחב פעולה", לרוב ברגע האחרון.
- נותנת משוב כללי מדי

- זמן מוגבל: הסטודנטית שנה אחת בתכנית בלבד
- ***עבודה בתנאי קורונה***

אסטרטגית פעולה, שלב א'

עבודה צמודה, זוגית ומשולשת עם המורה והסטודנטית.

מקיימת שיחות עומק לא פשוטות. מסבירה למורה את דגשי התוכנית.

עם זאת, דורשת פחות בגלל הקורונה.

מטרה

ליצור "מרחב פעולה" לסטודנטית.

לעזור למורה ללמוד, להשתנות ולהשתפר.

תוצאות בפועל

אין שינוי אצל המורה המכשירה.

הסטודנטית לא מצליחה ליישם את מה שהיא לומדת.

נספח 4: דוגמה לרשימת השחקנים ובדיקת איכות הקשר עימם

לצורך הדוגמה, נניח שיש קבוצה של 8 סטודנטיות וסטודנטים.

	שמות השחקנים	**מתי היינו בקשר לאחרונה? איך היה (במילה)?**	**מה כדאי לעשות?**
סטודנטיות/ים	גלית	שוחחנו בבי"ס (תאריך)	
	מיקי	הסתמסנו – חולה	
	רוני	נפגשנו רק בסדנה ובחדר מורים	
	מושיק	נפגשנו רק בסדנה ובחדר מורים	
	מיכל	שוחחנו בבי"ס (תאריך)	
	ענת	נפגשנו רק בסדנה ובחדר מורים	
	יעל	שוחחנו בבי"ס (תאריך)	
	איל	נפגשנו רק בסדנה	
מורות/ים מכשירות/ים (מ"מ)	טל (מ"מ של גלית)	התראינו בחדר מורים	
	צילי (מ"מ של איל ומיקי)	לא ראיתי השבוע	
	רונית (מ"מ של מושיק)	התראינו בחדר מורים	
	אבנר (מ"מ של מיכל)	התראינו בחדר מורים	
	זאביק (מ"מ של ענת ויעל)	התראינו בחדר מורים	
	נירה (מ"מ של רוני)	התראינו בחדר מורים	
מפגשים משולשים (סטוד'-מ"מ-מד"פית)	אני (המד"פית) עם טל וגלית	שיחת משוב בתאריך...	
	אני (המד"פית) עם צילי ואיל		
	אני (המד"פית) עם צילי ומיקי	שיחת משוב בתאריך...	
	אני (המד"פית) עם רונית ומושיק		
	אני (המד"פית) עם אבנר ומיכל		
	אני (המד"פית) עם זאביק וענת	שיחה בנוגע לקשר ביניהם בתאריך..	
	אני (המד"פית) עם זאביק ויעל		
	אני (המד"פית) עם נירה רוני		
מורה מקשרת	אביבית	כל 3 שבועות	
מנהלת	ציפי	כל חודש	
רכזת פדגוגית	דיקלה	רק הכרנו	
ספרנית	שולה	כל שבוע	
רכז מחשוב	יאיר	רק הכרנו	

מורות נוספות	ריקי (גלית מצטרפת אליה מדי פעם)		
	עדי (ענת ויעל מצטרפות מדי פעם)		
	אסנת (כל שבוע, רוני מצטרפת לשעתיים)	שוחחנו בחדר מורים	
שומר	רועי (כל שבוע)	שיחה בנוגע לקשר: אינו מזהה את הסטודנטים ויוצר תחושת חוסר שייכות	
מזכירה	ענת (כל שבוע)	עזרה בקביעת פגישות	
בעלי תפקיד באורנים			
ראשת בית			
ראשת חוג			
קולגות			
מרצה שמלמד קורס ספציפי בתחום הדעת או בלימודי החינוך			

לחוד וביחד: הכשרה מכלילה של סטודנטים להוראה מהחברה הערבית במכללה בישראל

רביעה חוסיסי-סאבק, ראניה חוסין-פראג' ונעם לפידות-לפלר[1]

תקציר

מאמר זה עוסק בחוויית הלמידה של סטודנטים ערבים בקורסים ייעודיים, בתוכנית ההכשרה להוראה בבתי הספר העל-יסודיים באורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה. מטרת המחקר היא להבין לעומק את חוויות הלמידה של הסטודנטים בקורסים הנלמדים בשפת האם הערבית והמותאמים לשדה החינוכי בחברה הערבית. בניתוח איכותני של הנתונים נמצאו שלוש תמות עיקריות בהקשר זה: (1) הוראה בשפת אם ערבית כמקדמת למידה; (2) רלוונטיות התכנים בקורס מבחינה חברתית-תרבותית; (3) חסרונות הלימוד בקבוצות ייחודיות תלויות שפה, במקרה זה הלומדים בשפה הערבית. הממצאים מעידים על תרומה משמעותית של קורס הנלמד בשפה הערבית לחוויית למידה חיובית בהקשר רגשי, שמקדמת תחושת ביטחון, אינטימיות ושיתוף בהקשר חברתי-תרבותי. סוגיות אלו יידונו תוך העמקת הבנתן והרחבת המשגתן – תאורטית ומעשית. ממצאי המחקר עשויים לסייע בתהליכי התפתחות של סטודנטים ערבים במהלך הכשרתם כמורים, ובהשתלבות קבוצות מיעוט בהשכלה הגבוהה בארץ ובעולם.

הקדמה

שילובם של סטודנטים ערבים במכללה דוברת עברית מעסיק רבות את מוסדות הכשרת המורים בישראל, הן מבחינת סוגיות של שפה והן מבחינת סוגיות חברתיות-תרבותיות.[2]

---

[1] **ד"ר רביעה חוסיסי-סאבק, ד"ר ראניה חוסין-פראג' וד"ר נעם לפידות-לפלר**, אורנים – מרכז אקדמי לחינוך וחברה. לשלוש החוקרות תרומה שווה למחקר ולכתיבת המאמר.

[2] חלבי, 2017, 2019; מוסטפא, 2015; Halabi, 2018

המרכז האקדמי לחינוך וחברה אורנים הוא מסגרת אקדמית המעניקה חשיבות רבה לנושא הרב-תרבותיות בתוכה, ומבקשת לסייע לסטודנטים הערבים לפי צורכיהם הלימודיים והחברתיים. דבר זה נתמך בממצאי מחקרים קודמים המעידים על חוויה חיובית במכללה, ונראה כי תורם לתחושה נוחה ולחוויית למידה חיובית.[3] הסטודנטים הערבים הלומדים במכללה בוחרים ללמוד במוסד שמלמד בעברית ומכשיר מורים ללמד במערכת החינוך הכללית הישראלית. בהמשך, ייתכן שהדבר יאפשר להם לבחור להיות אנשי חינוך בחברה היהודית או בחברה הערבית, כאשר בתי ספר ערביים הם שונים בממדים מסוימים מבתי ספר יהודיים – תרבותית, דתית-מסורתית וערכית. סוגיה זו העלתה את חשיבות חשיפת הסטודנטים לתאוריות אוניברסליות ולהתאמה של קורסים ייעודיים לחברה הערבית. הנושא הנחקר העסיק תוכניות שונות באורנים, אשר השקיעו מחשבה רבה באופן ההתמודדות עם הסוגיה ועם השלכותיה, כולל התנגדויות שונות לשינויים, עד שהוחלט לקיים קורסים ייחודיים בשפה הערבית.[4]

השתלבות הסטודנטים הערבים במכללה – שבה נלמדים קורסים בשפה העברית ובהם משתתפים סטודנטים יהודים וערבים יחד – עשויה להיות מלווה בקשיים רגשיים, תרבותיים, חברתיים ואקדמיים מצד אותם סטודנטים. הסבר אפשרי אחד לקשיים הוא נתוני פתיחה נמוכים משמעותית של הסטודנטים הערבים בהשוואה לסטודנטים היהודים. חוקרים שונים גורסים כי השוני בין הסטודנטים הערבים והיהודים בא לידי ביטוי בחלק מהמקרים בקשיי שפה ובביטוי שונה של התנהגויות בכיתה – בין היתר מיעוט שאילת שאלות, הימנעות מהשתתפות בדיון בכיתה והירתעות ממתן משוב והערכה לעמיתים בסיטואציות של הצגת רפרטים. כמו כן, ניתן לראות כי בחלק מהמקרים של עבודות כתובות קיימים פערים ביכולות הניסוח.[5] תוכנית הלימודים בהכשרת המורים שואפת להתייחס לחסמים אפשריים אלה ולתת מענה לצורך בהתייחסות ייחודית לסטודנטים הערבים, מתוך הכרה והבנה שהם מגיעים מתרבות בעלת מאפיינים ייחודיים.[6] מתוך ההכרה בהבדלים החברתיים והאתגרים השונים, התגבשה באורנים תפיסה המכילה ומכלילה (Inclusive) את הסטודנטים הערבים בתהליכי התפתחותם כמורים וכלומדים במכללה, ואיתה דרכי פעולה המאפשרות להם להעמיק בשאלות של זהות אישית ומקצועית, וכן להעלות לדיון סוגיות הייחודיות לסטודנטים הערבים.

בדרך כלל, את מרבית הקורסים (דידקטיקה של הוראת תחום הדעת, קורסים כלליים וחלק מקורסי החינוך) לומדים הסטודנטים הערבים ביחד עם סטודנטים יהודים ובשפה

[3] Halabi, 2016; Lev Ari & Mula, 2017
[4] חלבי, 2017, 2019
[5] מוסטפא, 2015; תותרי, 2010
[6] חלבי, 2017; ניג'ם-אכתילאת ואחרות, 2018; עראר, 2015

העברית. לצד אלה, חלק מהקורסים מלווי ההתנסות בתוכנית ההכשרה מיועדים לסטודנטים ערבים בלבד – הם נלמדים בשפה הערבית ומאפשרים שימת דגש על העשייה החינוכית בחברה ובתרבות הערבית ועל הזהות האישית והמקצועית של הסטודנטים הערבים. קורסים אלה פתוחים לבחירה אישית, ויש סטודנטים ערבים הבוחרים ללמוד אותם במסגרת המשותפת עם סטודנטים מהחברה היהודית. גם בהתנסות המעשית בשדה ניתנת לסטודנטים בחירה – אם לבצע את ההתנסות בבית ספר יהודי, בבית ספר ערבי או בשניהם, לאורך שנות הלימודים. המחקר בתחום מציע כי בחירה בקורסים בשפת האם, המתייחסים והמותאמים לזהות ולתרבות, עשויה לאפשר לסטודנטים להשמיע את קולם הייחודי והאותנטי ולהציף סוגיות שאולי לא היו עולות במרחב משותף, ובכך לתרום להעשרת המרחב האקדמי ולהפיכתו למרחב מרובה קולות ותרבויות.[7] מכאן, מטרת המחקר המוצג במאמר זה היא להבין לעומק את חוויות הלמידה של הסטודנטים הערבים בקורסים הנלמדים בשפת האם שלהם ובקורסים מעורבים.

מפגשים בין-תרבותיים במוסדות להשכלה גבוהה בעולם ובישראל

מחקרים שנערכו בעולם בארבעת העשורים האחרונים בנושא מפגשים בין-תרבותיים במוסדות אקדמיים ובהכשרה להוראה, בוחנים את אופני הביטוי של רב-תרבותיות בחינוך (multicultural education) ולמידה בין-תרבותית (intercultural learning).[8] בשנים האחרונות מתפתחת ספרות מחקרית ענפה בנושא מפגשים בין-תרבותיים בין קבוצות מגוונות בהשכלה הגבוהה ובין קבוצת רוב לקבוצת מיעוט.[9] דיון מחקרי נרחב מתקיים, בין היתר, במוסדות להשכלה גבוהה בארצות הברית, בנוגע ליצירת רגישות תרבותית ולפיתוח יכולות ומיומנויות למידה באקדמיה המכילה שונות וקבוצות מיעוט – כגון סטודנטים שחורים ולבנים,[10] סטודנטים המגדירים עצמם ממוצא לטיני-היספאני,[11] או סטודנטים אמריקנים ממוצא אסייתי.[12] מחקר שנערך על השתלבותם של סטודנטים סינים בהונג קונג מצא שהתייחסות לזהות, למרכיבים בשפה ולהסתגלות חברתית, סייעה לסטודנטים בפיתוח זהותם התרבותית ואפשרה להם להשתלב בצורה טובה יותר בקמפוס. כמו כן, בהתאמה, נראתה עלייה בדיווח הקשור לדימוי עצמי ולתפיסה עצמית חיובית וניכר שיפור במדדים של הישגיהם הלימודיים.[13] נושאים כגון שייכות למוסדות האקדמיים, חוויית הזהות וגורמים מעכבים ומקדמים למידה

[7] ריינגולד ופאול, 2013
[8] Lev Ari & Mula, 2017; Milem, 2001
[9] Halabi, 2018; Museus, 2014a; Strayhorn, 2008
[10] Hussain & Jones, 2021; Koo, 2021; Museus et al., 2018
[11] Garcia, 2019; Rodriguez & Blaney, 2021
[12] Museus, 2014b
[13] Chen et al., 2008

והתפתחות, מתפתחים בשיח המחקרי העולמי ומעצבים את ההשכלה הגבוהה בשאיפה לקדם הכללה תרבותית.[14]

לצד תפיסות המתפתחות באקדמיה ברחבי העולם, המקדמות פעולות מגוונות שמחזקות זהות ומתחשבות במאפיינים תרבותיים, יש להבחין בין רגישות תרבותית ורב-תרבותיות לבין הוראה בשפה שאינה השפה הרשמית של המוסד האקדמי. נראה כי נושא הוראת קורסים בשפת האם של הסטודנטים ובחינת השפעתה כמקדמת למידה מלווה במחקר מועט, בעיקר בהקשר של לימוד בשפת אם שאינה השפה הדומיננטית במרחב האקדמי המקומי.[15] במקביל להתפתחות הכלל-עולמית, גם בישראל התרחב השיח המחקרי בנושא מפגשים בין-תרבותיים בהשכלה הגבוהה, בד בבד עם הרחבת השונות והייחודיות של קבוצות מיעוט באקדמיה, כמו למשל צעירים יוצאי אתיופיה,[16] ועם הגידול המשמעותי במספר הסטודנטים הערבים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל.[17] בהתאמה לכך, בעשור האחרון גדל מאוד שיעור הסטודנטים הערבים בתוכניות הלימוד השונות באורנים.[18]

חסמים המעכבים את התפתחותם של הסטודנטים הערבים בהכשרת המורים

ישראל היא מדינה שסועה מבחינה חברתית ופוליטית, הנתונה בסכסוך פנימי ארוך שנים בין הרוב היהודי למיעוט הפלסטיני.[19] מערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית, בהשוואה למסגרות אקדמיות אחרות בעולם, ייחודית בכך שהסטודנטים הערבים הלומדים בה מגיעים ממערכת החינוך הערבית הנפרדת והשונה במהותה ממערכת החינוך בחברה היהודית. שוני זה עלול להנציח את הפערים בין התלמידים הערבים ליהודים לטובת התלמידים היהודים,[20] דבר אשר בא לידי ביטוי גם במבחני המיצב ובמבחנים בינלאומיים כגון פיזה (PISA) וטימס (TIMSS).[21] בהמשך לכך, מהספרות המחקרית עולה כי ייתכן שאופי הלמידה בבתי הספר הערביים אינו מכין את התלמידים בצורה מלאה למיומנויות הנדרשות ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה.[22] רמה מנור ציינה במחקרה כי חלק מהתלמידים בחברה הערבית, שנבחנים בחמש יחידות בגרות בשפה העברית, עלולים להתקשות בכתיבת מטלות אקדמיות.[23] כמו כן, מחקרים נוספים מעידים על כך ששיטות ההוראה בחלק גדול מבתי הספר הערביים עדיין אינן

[14] Museus et al., 2017; Saenz et al., 2007
[15] García-Sánchez & Orellana, 2019; Taylor-Leech, 2013
[16] בן סימון ואחרות, 2018
[17] המועצה להשכלה גבוהה, 2021
[18] Halabi, 2018; Lev Ari & Laron, 2014; Lev Ari & Mula, 2017
[19] Paul-Binyamin & Reingold, 2014
[20] Abu-Saad, 2004, 2006
[21] קריל ועמרייה, 2019
[22] שם
[23] מנור, 2016

מותאמות לשונות בין לומדים, שהן מתייחסות לכיתה כמקשה אחת, דבר שאינו מקדם התפתחות אינדיבידואלית של הפרט, וכן שלעיתים אין הן מקדמות חשיבה עצמאית וביקורתית בקרב הלומדים.[24] קושי נוסף הוא חוסר ידע של הסטודנטים הערבים בנוגע להתנהלות מול המוסד האקדמי, אי לכך הם באים עם ציפיות לקבלת סיוע ביוזמת המרצים, ציפיות אשר אינן תואמות את המציאות באקדמיה.[25]

קושי מרכזי נוסף הוא הקושי השפתי. חשוב לציין כי קיים מתח בין שתי השפות – העברית והערבית – על רקע המצב הפוליטי המורכב במדינה, כך שייתכן שחלק מן היהודים תופסים את השפה הערבית כ"שפתו של האויב". כמו כן, מקומן של השפה הערבית ותרבותה נפקד כמעט כליל מן המרחב האקדמי הישראלי ונמצא כי היעדרות זו גורמת לתחושות ניכור וחוסר שייכות של הסטודנט הערבי בקמפוס.[26] אי לכך, הסטודנטים הערבים מתמודדים עם הלימודים המתקיימים בעברית ובאנגלית, ולא בשפת האם שלהם, דבר היכול להוות חסם משמעותי בהתקדמותם האקדמית.[27] במחקר שערכה מרי תותרי, כמחצית מהמשיבים הערבים דיווחו על השפעה רבה של השליטה בשפה העברית על ציוניהם בשנה הראשונה.[28] כמו כן, נמצא כי חוסר בשלות וניסיון חיים מוגבל משפיעים על ההשתלבות באקדמיה.[29] אתגר נוסף הוא הקושי בהסתגלות של חלק מהסטודנטים הערבים בתחילת דרכם האקדמית לאורח חיים תרבותי שונה בחברה היהודית. קושי זה בא לידי ביטוי בתחושת ניכור ותחושת אי-שוויון בקרב מרבית הסטודנטים הערבים.[30] נוסף על כך, חלק מהסטודנטים מתחילים את הלימודים בהערכה עצמית נמוכה, דבר המשפיע על שאיפותיהם האקדמיות ועל התמודדותם עם משברים.[31]

מחקרים אחדים הציעו פתרונות להתגברות על חסמים אלה, כמו למשל שימוש בפדגוגיה מותאמת תרבות. האחרונה מושרשת באמונה כי לתהליך הלמידה יש קשר הדוק לחוויות תרבותיות ולשפת האם של התלמידים.[32] כמו כן, חשוב שלמורים יהיה ידע תרבותי-שפתי, שיאפשר להם ללמד בשיטות הוראה מותאמות ורלוונטיות לרקע של התלמידים בכיתה.[33] בהתייחס לעולה מהתשתית העיונית שנסקרה לעיל – בנוגע לחסמים אפשריים שעלולים לעכב את התפתחות הסטודנטים הערבים במפגשים בין-תרבותיים בהכשרת

[24] אבו-עסבה, 2007; תותרי, 2010
[25] Roer-Strier & Haj-Yahia, 1998
[26] אבו ראס ומעין, 2014; אמארה ואחרים, 2016
[27] חלבי, 2017
[28] תותרי, 2010
[29] Roer-Strier & Haj-Yahia, 1998
[30] תותרי, 2010
[31] Abu-Saad, 1999
[32] Groulx & Silva, 2010; Ladson-Billings, 2014
[33] Gort & Glenn, 2010

המורים – מטרת המחקר הנוכחי הייתה להבין לעומק את חוויות הלמידה של הסטודנטים הערבים, תפיסותיהם ועמדותיהם לגבי הלימוד בקורסים ייחודיים לסטודנטים הערבים ובקורסים המשותפים לסטודנטים יהודים וערבים.

שיטת המחקר

לצורך הבנת חוויות הלמידה של הסטודנטים, תפיסותיהם ועמדותיהם, נבחרה שיטת המחקר האיכותני.[34] המחקר נערך על פי הגישה הפנומנולוגית-הפרשנית, כדי לחדד את הבנת חוויותיהם של המשתתפים ומקומן בחיי היומיום שלהם מנקודת מבטם.[35]

סביבת המחקר והמשתתפים

אוכלוסיית המחקר כללה 56 סטודנטים ערבים – (43 נשים ו-13 גברים), מדתות שונות (40 מוסלמים, 9 דרוזים, ו-7 נוצרים) – שהשתתפו בשני קורסים שהתקיימו בשפה הערבית בשנת הלימודים תש"פ (2019–2020) ובשנת הלימודים תשפ"א (2020–2021) באורנים, במסלול החד-שנתי להסבת אקדמאים להוראה בבתי הספר העל-יסודיים. כדי לתת מענה לצורכי הסטודנטים מהחברה הערבית הותאמו שני קורסי חובה בתוכנית לאותה אוכלוסייה. הקורסים עסקו בבניית האינטראקציה בין המורה והתלמיד בחברה הערבית ובהתפתחות החברתית-רגשית של הלומד. התאמת הקורסים לסטודנטים הערבים באה לידי ביטוי בשני היבטים: (1) בהיבט השפה, כך שהקורס נלמד בשפה הערבית; ו-(2) בהיבט התוכני, כך שהתכנים הותאמו להכשרת מורים בבתי הספר בחברה הערבית ולתרבות ולזהות המקצועית של המורה בחברה הערבית.

מהלך וכלי המחקר

בסוף הקורס הועבר לסטודנטים שאלון רפלקטיבי (נספח מס' 1), שגובש לאחר פיילוט, ובו התבקשו המשתתפים לענות על מספר שאלות בקשר לחוויית הלמידה שלהם בקורס בשפה הערבית בהשוואה לחוויה שלהם בקורסים שלמדו בעברית יחד עם סטודנטים מהחברה היהודית. מרבית הרפלקציות נכתבו על-ידי הסטודנטים בשפה העברית, ואילו 13% מהתשובות הרפלקטיביות נכתבו בשפה הערבית.

ניתוח הנתונים

הנתונים נותחו על פי אסטרטגיות הניתוח של המחקר האיכותני,[36] שעיקרן סימון קטעים וזיהוי נושאיהם, איסוף נושאים דומים לקטגוריות, הגדרת הקטגוריות וקישור בין הקטגוריות

[34] שקדי, 2003
[35] שלסקי ואריאלי, 2016; שקדי, 2003; Smith et al., 2009
[36] שקדי, 2011

בשיטת הניתוח האינדוקטיבי.[37] התהליך התחיל בחלוקת התשובות הכתובות של הסטודנטים לפי חלקי השאלון הרפלקטיבי. לאחר מכן נקראו כל תשובות הסטודנטים במרוכז, ואחר כך נקראה כל תשובה בנפרד, משפט אחר משפט, נכתבו בשוליים הערות וזוהו נושאים המותאמים למטרת המחקר. הקריאה, החשיבה וכתיבת הערות השוליים התרחשו בו-זמנית. בשלב הבא נאספו נושאים דומים לקטגוריות. הניתוח היה נושאי והתמקד בעיקר בדברים שנאמרו, ולא באופן שבו נאמרו, בהתאם לניתוח שמציע אשר שקדי.[38] זוהו קשרים בין הקטגוריות הראשוניות, ולאחר מכן קובצו תחת כותרת אחת קטגוריות זהות או דומות בטקסטים השונים. בשלב הבא נערך ניתוח של הממצאים המאפשר העלאת פרשנות בנוגע לנושאים גלויים וסמויים, בדרך שעשויה להעמיק את הבנת חוויית הדובר ואת הקשיים העולים מהטקסט.[39] תיקוף הקטגוריות והפרשנויות התבצעו על-ידי שלוש חוקרות מומחיות בתחום, כאשר כל חוקרת עשתה את התהליך בעצמה ולאחר מכן נעשה תהליך שיפוט עמיתים,[40] אשר בסופו הייתה רמת הסכמה של 95 אחוזים.

סוגיות אתיות

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה המוסדית, נעשתה פנייה בדיעבד, לסטודנטים שהשתתפו בקורס בשנות הלימודים תש"פ ותשפ"א, לאחר שיתופם בנושא המחקר ובדיקה האם הם מוכנים להשתתף בו תוך אמירה ברורה שאין זו חובה, ושהדבר לא יפגע במשתתף הפוטנציאלי בשום צורה. יתרה מזו, המשתתפים במחקר סיימו את לימודיהם באורנים (כחלק מתוכנית הסבה חד-שנתית), כך שלא היו תחת יחסי מרות בעת ביצוע המחקר ולא היו מושפעים מהשתתפותם בצורה כלשהי. כל המשתתפים התנדבו להשתתף במחקר באורח חופשי. כיוון שהמחקר עסק בחוויותיהם של סטודנטים, התחייבה סודיות ושמירה על אנונימיות מוחלטת. לכן, הובטחה למשתתפים שמירה על סודיות מלאה וחיסיון מלא של כל סוגי המידע שייאסף במסגרת המחקר. הובהר כי כל הממצאים יוצגו בצורה אנונימית ופרטים מזהים יושמטו, וכי הרפלקציות הכתובות יושמדו לאחר הוצאת הנתונים הרלוונטיים למחקר. המשתתפים קיבלו את פרטי החוקרות והובהר להם שאם ירצו הם יוכלו לקבל אינפורמציה נוספת על המחקר, עותק של התוצאות או פרטים נוספים, על פי הסטנדרטים האתיים המקובלים.

[37] Bogdan & Biklen, 2007
[38] שקדי, 2011
[39] שקדי, 2003
[40] צבר בן-יהושע, 1999

ממצאים

ניתוח הנתונים העלה שלוש תמות עיקריות בהקשר של חוויית הלמידה של הסטודנטים הערבים בקורסים הייחודיים ובקורסים המשותפים: התמה הראשונה – השימוש בשפת האם הערבית כמקדמת למידה; התמה השנייה – רלוונטיות התכנים בקורס מבחינה חברתית-תרבותית; והתמה השלישית – חסרונות הלימוד בקבוצות ייחודיות בשפה הערבית.

1. השימוש בשפת האם הערבית כמקדמת למידה

תמה זו מתייחסת לשימוש בשפת האם של הסטודנטים הערבים במהלך הקורסים. כל הסטודנטים משתתפי המחקר התייחסו ליתרונות השימוש בשפת האם. ניתן לראות בתוך תמה זו מספר תת-קטגוריות: (1) שימוש בשפת האם כמאפשרת התבטאות חופשית, מעודדת השמעת קול ומגבירה נכונות להשתתף בשיעור; (2) השימוש בשפת האם כמאפשר אווירה אינטימית ותחושת מרחב בטוח בצורה שוטפת ללא היסוס וללא חסמים ועכבות; (3) השימוש בשפת האם כמאפשר הבנה של החומר הנלמד והבנת התכנים, ללא צורך בתרגום או בחיפוש פירושי מילים חדשות; (4) השימוש בשפת האם כמאפשר הבעת רגשות בשפת האם ללא צורך בתרגום או בהסברת קודים תרבותיים; ו-(5) השימוש בשפת האם הערבית כמביע נראות של הסטודנטים והכרה בייחודיותם, תוך חיזוק תחושת השייכות שלהם למכללה. תתי-תמות אלו מרכיבות את תמת-העל ומציגות כיצד השימוש בשפת האם הערבית מקדם למידה, כפי שניתן לראות בהמשך.

סטודנטים רבים (96%) ציינו כי שליטה בהבעה בשפת האם מאפשרת **התבטאות חופשית**, לעומת הבעה מוגבלת יותר בשפה העברית, כפי שאחת הסטודנטיות כתבה בהתייחסותה ליתרונות:

> שפה היא סוג של גשר לנפש ועל כן השימוש בשפה הערבית שובר את כל החסמים, נותן למשתתף לא לחשוש מטעויות שפה ומאפשר לו להתבטא בצורה משוחררת [...] אישית יש לי מגבלות בשפה העברית כי אני מחברה סגורה ולא משתמשת הרבה בשפה העברית לכן אוצר המילים שלי דל, אז היותי בקבוצה ערבית עבדה לטובתי בהרבה צדדים במיוחד פן השפה.

דבריה של הסטודנטית מדגישים את הצד הרגשי של השימוש בשפת האם ואת הקשר בין שליטה בשפה לבין תחושות של ביטחון עצמי ונוחות. אלה מאפשרות לה פניות לתהליך הלמידה, על פני עיסוק בהתאמת השפה שלה לאוכלוסיית הקורס, דבר המקדם את השתתפותה בקורס הנלמד. אפשר להבחין בדבריה בביקורת אפשרית על החברה שממנה באה, שאותה היא מגדירה כ"חברה סגורה". חברה זו, לתפיסתה, אינה מאפשרת די חשיפה לשפה העברית, דבר אשר מביא לחשש מטעויות בקורסים מעורבים. בהמשך לכך, יותר ממחצית הסטודנטים (56%) ציינו ששימוש בשפת אימם הגביר את נכונותם להשתתף יותר

בשיעור, לצד הסרה של תחושות פחד וחשש מטעויות שפתיות בעברית, כפי שעולה מהציטוט הבא:

> הייתה לי אפשרות להביע את המחשבות שלי ולהביא את המקרים שקרו איתי בהתנסות או בילדותי בבית הספר, אני חושבת שאם הקבוצה הייתה הטרוגנית יותר והיו בה סטודנטים יהודים, אז המרצה הייתה חייבת לדבר כל הזמן בעברית ואנחנו היינו מתבקשים להגיב גם בעברית וזה היה מפחית את ההשתתפות שלי בתוך השיעור.

מדבריה של הסטודנטית לעיל עולה חשש לשתף בחוויות בשפה העברית. נראה כי הקורס בשפת האם שלה אִפשר לה לשתף בחוויותיה כילדה בבית הספר ולאחר מכן בהתנסותה בהוראה. הסטודנטית מציינת שבקורס מעורב, המתקיים בשפה העברית, הייתה משתתפת פחות בשיעור ופחות חושפת ומשתפת מקרים הקשורים לחוויותיה בבית הספר בחברה הערבית. הקורס המעורב הביא לחסם מסוים בשיתוף חוויותיה מהחברה שממנה היא באה.

מדברי סטודנטים רבים עולה כי השליטה בשפה הערבית, שפת אימם, **מאפשרת אווירה אינטימית ותחושת מרחב בטוח** שבו יכלו להביע את עצמם בצורה שוטפת **ללא היסוס וללא חסמים ועכבות**. ראייה לכך ניתן לראות בדברי הסטודנטית להלן:

> כל סטודנט יכול להשתתף בלי פחד ואין צורך לתרגם בראש אלא שולפים את הרעיון ישר [...] כאשר כל סטודנט שנמצא בכיתה מבין על מה מדובר בגלל שזה בשפת האם שלו תחושות הפחד מלטעות נעלמות. ובנוסף לכך, אפשר גם לזרוק מילים באופן ספונטני ועושים אווירה נעימה ומהנה בין הסטודנטים.

אמירות כגון זו מחזקות את הרעיון שלמידה והבעה בשפת האם מאפשרות מרחב בטוח, אינטימי ומקדם למידה. תרומה נוספת של השימוש בשפת האם, כפי שעלה מדברי הסטודנטית, היא אווירה נעימה בכיתה מבחינה חברתית-רגשית, דבר שעשוי לקדם למידה בקרב המשתתפים. סטודנטית זו וסטודנטים נוספים הדגישו כי למידה בשפת האם בקבוצה ערבית הומוגנית הסירה את הדאגה מלטעות בפני כולם, וכן יצרה אווירה אינטימית ומרחב בטוח ופתוח ללמידה ולדיון משתף. באומרה שאפשר "לזרוק מילים באופן ספונטני", ונוסף לכך, שכל אחד בכיתה מבין על מה מדובר, מתארת הסטודנטית את המאמץ שעליה להשקיע בבחירת המילים בתיווך הרעיון לחברה היהודית, וכן את הקושי להביע ולתווך לסטודנטים יהודים קודים תרבותיים מיוחדים לחברה הערבית, דבר אשר יכול להעיד על קושי תקשורתי בקונטקסט של החברה היהודית.

תת-תמה נוספת, שעולה בקשר ליתרונות הלמידה בקורסים בשפת האם, היא **הבנת החומר הנלמד והבנת התכנים**, ללא צורך בתרגום או בחיפוש פירושי מילים חדשות. הדבר בא לידי ביטוי באמירה של הסטודנטית להלן:

> מכיוון שהתכנים שלמדנו היו בשפה הערבית היה יותר קל להפנים אותם וליישם אותם אם זה בהתנסות או במשך הלימודים.

היגד זה מדגיש כי למידה בשפת האם מקדמת את הבנת התכנים הנלמדים, וכי השפעה זו מחלחלת גם לצדדים המעשיים בשדה ההתנסות של הסטודנטים בבית הספר, המיושמים בפועל בשפה הערבית.

סוגיה משמעותית נוספת היא **הבעת רגשות** בשפת האם **ללא צורך בתרגום** או **בהסברת קודים תרבותיים**, כפי שציינה אחת הסטודנטיות:

> בטח כשכל אחד מביע רגשות בשפת אימו יותר נוח ויותר ברור ומובן, כי בן אדם מביע את זה בצורה יותר ברורה שמתאימה עם שפת גופו בזמן שהוא מביע בשפת אימו, מבחינתי קל לי יותר להביע רגשות בשפה ערבית יותר משפה עברית למרות שאני מורה לעברית. בקורסים שבהם מדברים בערבית אני מרגישה שאני יותר פעילה מבחינת הבעת רגשות. לעומת זאת בקורס משותף, פעם אמרתי משהו מצחיק אבל הרגשתי שהמשתתפים לא הבינו את דבריי וחשתי שלא הצלחתי להביע רגשות בשפה העברית מה שגרם להם שלא יבינו.

מדברים אלה ניתן להבין שקושי שפתי יכול לבוא לידי ביטוי בקושי בתיווך קודים תרבותיים של הומור ודקויות של סלנג, שהבנתם קשורה לשימוש בלשון המדוברת היומיומית ולתרבות. לדבריה של הסטודנטית לעיל, היא ניסתה לשתף בחוויה אישית בשפה העברית, אולי כדי "להשתלב" עם ה"אחרים", ומכיוון שלא הבינו אותה נכון, היא מעדיפה להביע את עצמה יותר בשפת האם שלה. חיזוק לדברים אלה ניתן לראות בדוגמה הבאה:

> בקורס מעורב אני מדברת במילים או במשפטים קצרים. בקורס חד-לאומי בשפה הערבית אני מדברת בשטף, לא צריכה לחשוב, ומדברת מהלב, העמיתים גם מבינים בדיחות והומור [...] אני לא צריכה להסביר לאחרים. יש לנו קודים תרבותיים מוסכמים.

אפשר להבין מדברי הסטודנטים בסוגיה זו כי הלמידה בשפת האם עזרה להם מאוד להשתלב חברתית בקורס הנלמד, וייתכן שאף בקהילת הסטודנטים הערבים במכללה, אפשרה להם להתבטא באותנטיות וחסכה מהם מאמץ רב בהתאמת הקודים התרבותיים שלהם לעמיתיהם מהחברה היהודית.

סוגיה נוספת קשורה ליתרונות השימוש בשפה הערבית כמביעה **נראות** של הסטודנטים **והכרה בייחודיותם**, תוך **חיזוק תחושת השייכות** שלהם, כפי שאפשר לראות בדוגמה הבאה:

> כיף להרגיש שבמכללת אורנים אכפת להם מהסטודנטים הערבים, למרות שאין לי שום בעיה עם השפה העברית אבל השימוש בשפת האם יוצר סביבה ואווירה נעימה ומתחשבת.

מציטוט זה עולה כי השפה מחזקת מרכיבים של שייכות ונראות בקרב הסטודנטים הערבים להוראה, כאשר הם מעריכים את התחשבות המכללה בצורכיהם התרבותיים כקבוצת מיעוט, בין היתר באמצעות הנכחת השפה הערבית בקורס הנלמד. סטודנטית אחרת מדגישה את תחושת **הנראות והשייכות** באומרה:

> הרגשתי שייכות למכללת אורנים והרגשתי תמיכה של צוות ההוראה בלמידת קורס חשוב בחינוך בשפה הערבית. אני חושבת שתוכניות הכשרת מורים צריכות לספק חלק מקורסי החינוך בשפה הערבית עבור סטודנטים ערבים.

מהציטוטים לעיל, בנוגע לשימוש בשפת האם, עולה כי יש חשיבות רבה להתנהלות הקורס בשפה הערבית וכי יש בכך תרומה משמעותית ללמידה. אלה באות לידי ביטוי בין היתר בתחושת ביטחון, בנכונות להשתתף בשיעורים, בתחושות של נראות ושייכות, בהבנת והפנמת התכנים הנלמדים וכן בהידוק הקשרים החברתיים.

2. רלוונטיות התכנים בקורס מבחינה חברתית-תרבותית

תמה זו מתייחסת לתכנים הרלוונטיים להוראה בבתי הספר בחברה הערבית. כל הסטודנטים ציינו כי לתכנים – המותאמים לתרבות ולמערכת החינוך בחברה הערבית – שנלמדו בקורס, היו השלכות חיוביות על תפיסתם ועל התנהלותם בהתנסות בהוראה בבתי ספר ערביים. אפשר לראות זאת בדוגמה להלן:

> לכל חברה יש את ההרגלים וגם את הסוגיות שלה, המרכיב הזה מאוד חשוב לדעתי. מה שהמורים מתמודדים איתו בבתי הספר הערביים שונה מהשאר. כל הנושאים בקורס התבססו על החברה הערבית, שיטות ההוראה, מאפייני בתי הספר, ההתנהלות שלהם, וזה מה שאנחנו חווים והולכים להתעסק איתו בהמשך.

הדברים המובאים בציטוט לעיל מדגישים את חשיבותה של ההתייחסות למציאות בשדה החינוך בחברה הערבית. סטודנטים ערבים רבים מתנסים בבתי ספר ערביים, והנלמד בקורס עשוי לתרום להכנתם מבחינה נפשית ופרקטית לאימוני הוראה בבית הספר וכן לעיסוקם בהמשך כמורים בשדה. דוגמה נוספת לתפיסה חיובית של התכנים הרלוונטיים נראית בציטוט הבא:

> למדנו על הבעיות והדברים שקשורים בבתי ספר ערביים והם באמת נמצאים בחברה הערבית [...] לא סתם תאוריות אלא משהו אותנטי ונמצא במציאות.

ציטוט זה מדגיש את חשיבותה של התאמת תוכני הקורסים לקשיים ולבעיות שעולים באופן ספציפי וייחודי בשדה החינוכי בחברה הערבית. הביטויים "באמת נמצאים" ו-"משהו אותנטי ונמצא במציאות" מעידים על חיבור ורלוונטיות לדובר. זאת, בשונה משיח על בעיות וקשיים שאינם רלוונטיים לדובר, וייתכן שאף מנותקים מהתרבות והחברה שממנה הוא מגיע או מנוכרים לה. סטודנטית נוספת מציינת:

> התאמת התאוריות לחברה הערבית מסייעת לנו להבין איך הדברים מתרחשים בפועל בחברה הערבית. זה מחבר אותנו למנגנון הבית-ספרי בצורה מעמיקה ונוכל ליישם את התאוריות בשטח. התאמת התכנים לחברה הערבית מסייעת לנו להסיק מסקנות ולשלב את התאוריות עם הערכים והאמונות בחברה הערבית. כמו למשל, נושא גיל ההתבגרות בחברה הערבית.

שלוש האמירות המובאות לעיל מדגישות את חשיבות החיבור בין התאוריה למעשה בשדה החינוכי. בחווייתם של הסטודנטים הערבים קיים פער וניתוק בין הנלמד בקורסים לבין מה שמתרחש בבתי הספר, וכשהם נחשפים לתכנים המתייחסים לחברה הערבית או למציאות בבתי הספר הערביים, עולה תחושת ההבנה והמסוגלות העצמית, דבר שעשוי להשתקף בהמשך בתפקודם כמורים.

3. חסרונות הלימוד בקבוצות ייחודיות בשפה הערבית

לצד אמירות התומכות בלמידה בקורס חד-לאומי בשפה הערבית, נשמעו גם קולות שונים (38%) המתארים את חסרונותיו של הלימוד בקבוצות ייחודיות אלה. מדברי הסטודנטים עולה כי יש צורך ללמוד במקביל, נוסף לקורסים הייחודיים, קורסים בשפה העברית עם סטודנטים מהחברה היהודית, ולהיחשף לתכנים הקשורים לתרבות הבית-ספרית של חברה זו. הסטודנטים ביקשו לאזן בין לימוד בקורסים ייחודיים לבין לימוד בקורסים מעורבים, והסבירו שיש לכך חשיבות משתי סיבות עיקריות: האחת נעוצה בהיכרות עם השפה והתרבות האחרת, והשנייה קשורה להשתלבות בהמשך בעבודה בבתי ספר דוברי עברית, כפי שבא לידי ביטוי במשפט הבא:

> מה שחסר זה גם לקחת מבט על התכנים בחברה היהודית, על מנת להיות גם מוכנים במקרה ומצאנו עבודה בחברה היהודית. גם טוב ללמוד ולמצוא את ההבדלים בין שתי החברות.

אמירה זו מתייחסת למציאות בכל הקשור לקושי בהשמת הבוגרים במערכת החינוך בחברה הערבית עם סיום לימודיהם. לעיתים, בשל מצב זה, חלק מהסטודנטים שואפים למצוא עבודה בבתי ספר בחברה היהודית, וחשוב להם להצטייד בידע על אודות התרבות והחברה היהודית. ציטוט נוסף מחדד את הדברים:

> ההיחשפות שלנו לתרבות אחרת מרחיבה את האופקים ומגבירה את המודעות כלפי האנשים סביבנו, במיוחד בגלל שאנו חיים במדינה מרובת תרבויות. חיוני ביותר להכיר תרבויות אחרות, כי בכל מקום ניפגש עם אנשים מתרבויות אחרות אפילו בחברה הערבית יש מגוון של תרבויות או רקעים שונים, ולכל מצב יש יתרונות וחסרונות. להכיר את הקבוצה האחרת תורם לי מבחינת ידע הקשור למערכת החינוך, ואת זה אני חווה בקורס מעורב שמגביר אצלי את החקרנות והסקרנות.

דוגמה נוספת מרחיבה את התפיסות בנוגע להדדיות החשיפה התרבותית:

> אם לא ניחשף לאחר ולא נלמד מהחוויה שלו, לא נשפר את השפה שלנו, וכביכול לא נשתלב בחברה הישראלית. כשאין מפגש בקורסים המשותפים, אנו לא נחשפים לתרבות אחרת וגם לא משתפים את התרבות שלנו, וחושפים אותה בפני אחרים. [אנחנו] מאבדים הזדמנות לנפץ סטריאוטיפים.

הציטוטים המובאים בתמה השלישית תומכים בלמידה משותפת, כדי להכיר את התרבות היהודית ה"אחרת". זאת מכמה סיבות: להיות מוכנים לעבודה בבתי ספר בחברה היהודית, לחיות במדינה מרובת תרבויות, ולמען קירוב לבבות הדדי, משתף ומכיל. נראה כי לצד

ההשתלבות בחברה היהודית, חשוב לסטודנטים הערבים להיחשף לתרבות האחרת וללמוד ממנה, כמו גם לשתף את העושר והיופי של התרבות הערבית עם הסטודנטים מהחברה היהודית, ובכך לסייע בהפחתת סטריאוטיפים לגבי ה"אחר".

דיון

המחקר המוצג במאמר הנוכחי עסק בחוויות הלמידה של סטודנטים מקבוצת מיעוט, שהשתתפו בקורסים הנלמדים בשפת האם שלהם והמותאמים לשדה החינוכי בחברה שלהם, במקרה זה השפה הערבית והחברה הערבית. כדי להבין לעומק את חוויות הלמידה של הסטודנטים, נותחו טקסטים שנאספו באמצעות שאלון רפלקטיבי לאחר תום הקורסים. עוד נבחנה תרומתה של חוויה זו להשתלבות הסטודנטים הערבים במכללה להכשרת מורים ולהתמודדותם עם אתגרים שמלווים אותם בכניסתם למוסד אקדמי בישראל. השפה הערבית מייצגת שפת מיעוט, אשר מגיע עם נתוני בסיס נחותים ועם תחושות ניכור וזרות ואשר חי עם רוב הדובר שפה אחרת. יתר על כן, במקרה זה השפה הערבית מייצגת מיעוט פלסטיני החי בקונפליקט פוליטי-חברתי במציאות של סכסוך מתמשך עם הרוב היהודי בישראל, אשר על פי מחקר קודם ייתכן שחלקו תופס את השפה הערבית כשפת אויב.[41] אי לכך ממצאי המחקר עשויים לשפוך אור על תהליכי ההתפתחות של סטודנטים ערבים בישראל במהלך הכשרתם כמורים, ולזהות מרכיבים הקשורים להשתלבות קבוצות מיעוט בהשכלה הגבוהה בישראל בפרט ובעולם בכלל.

ניתוח הנתונים מעיד על תרומתו המשמעותית של קורס הנלמד בשפה הערבית לחוויית למידה חיובית, שמקדמת תחושת ביטחון, אינטימיות ושיתוף בהקשר חברתי-תרבותי של סטודנטים מהחברה הערבית בישראל. ממצא זה נראה כמשמעותי ביותר על רקע סקירת הספרות לעיל, המעידה על כך שהסטודנטים המגיעים ממערכת החינוך הנפרדת – אשר מלמדת בשפה הערבית ובשיטות הוראה שונות – מציגים פערים במבחנים מקומיים ובינלאומיים,[42] וכן שהם בעלי הערכה עצמית נמוכה.[43] אלה מקשים עליהם להשתלב מבחינה אקדמית וחברתית במהלך לימודיהם.[44] מניתוח הממצאים עלו שלוש תמות עיקריות: (1) שימוש בשפת האם הערבית כמקדמת למידה; (2) רלוונטיות התכנים בקורס מבחינה חברתית-תרבותית; ו-(3) חסרונות הלימוד בקבוצות ייחודיות בשפה הערבית. בפרק זה נדון במסקנות העולות מן הממצאים, כמו גם בהמלצות ליישום דרכי פעולה אפשריות ורלוונטיות בעבודה עם סטודנטים להוראה מהחברה הערבית.

---

[41] אמארה ואחרים, 2016
[42] קריל ועמרייה, 2019
[43] Abu-Saad, 1999
[44] קריל ועמרייה, 2019; Abu-Saad, 1999

קיום שני קורסי חובה בתוכנית להכשרת מורים בשפה הערבית במכללה עברית הוא, לתפיסתנו, צעד חיובי ומהפכני, במובן זה שהוא הופך את הסדר הקיים כדי לשפרו. מהלך זה תרם לשביעות רצונם של הסטודנטים הערבים מתהליכי הלמידה, ולהיותם גאים בשפת האם שלהם ובתרבותם הערבית. מממצאי המחקר עולה כי לשימוש בשפת האם הערבית רבדים חיוביים רבים, התומכים בקיומם של קורסים בשפה הערבית כבסיס משמעותי ללמידה. נראה כי שימוש בשפת האם הערבית הוא מרכיב שיכול לסייע ביצירת תשתית בטוחה ותחושת רווחה בסיסית. השמעת קולם של הסטודנטים הערבים, הגברת נכונותם להשתתף בשיעורים וכינונה של אווירה נעימה וקרובה, יצרו תחושה שלפיה "מותר לטעות". אלה אפשרו מרחב בטוח ופתוח ללמידה ולדיון משתף, אינטימי ומקדם, והגבירו אצל המשתתפים את תחושת הביטחון בהבעת העצמי. ייתכן שזו הסיבה לכך שחלק מהמשתתפים (13%) השיבו לשאלון הרפלקטיבי בשפה הערבית, למרות שהשאלון נכתב בשפה העברית. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרו של רבאח חלבי,[45] שמצא כי הלימודים בשפה הערבית בקרב סטודנטים ערבים לתואר שני הגבירו את הביטחון העצמי, את הגאווה בזהותם ואת תחושות הנוחות והשייכות למכללה, דבר אשר עשוי לתרום להשתלבותם באקדמיה ולאחר מכן להשתלבותם בחברה הישראלית.[46] עוד עולה מהממצאים כי רלוונטיות התכנים בקורס, מבחינה חברתית-תרבותית, עשויה לחזק את זהותו המקצועית של הסטודנט בתהליך התפתחותו במהלך ההכשרה להוראה. כל אלו יכולים לסייע לסטודנטים הערבים בהשתלבותם באקדמיה ולתת מענה לחלק מהקשיים שפורטו לעיל.[47]

לאור הממצאים, אנחנו רואות חשיבות בלימוד קורסים ייחודיים המותאמים מבחינת שפה ותכנים לסטודנטים מהחברה הערבית **כשלב ראשון – מכין ומעצים** לקראת המפגש עם סטודנטים מהחברה היהודית ה"אחרת". שלב זה, הנלמד **לחוד**, עשוי להוות בסיס בעל משמעויות נרחבות ועמוקות מבחינת השפה והשפעתה על תחושת הביטחון ועל הביטוי העצמי, כמו גם מבחינת סיוע בגיבוש זהות אישית ומקצועית הרלוונטית למערכת החינוך בחברה הערבית ולתרבותה. **לאחר מכן, כנדבך נוסף ומשמעותי,** יילמדו קורסים משותפים – **ביחד**, אשר יאפשרו הרחבה של הלימוד ברמה המקצועית, כמו גם יחזקו שותפות בין תרבויות בחברה הישראלית.

זאת ועוד, העצמת הסטודנטים הערבים בקבוצות חד-לאומיות עשויה להביא לתחושת גאווה בזהותם הלאומית ובשפתם הערבית, וכן לתרום למוכנותם לשיח בין-תרבותי עם היהודים "האחרים". זאת ממקום בטוח ושוויוני, ולא מעמדת נחיתות והתנצלות. הצעה זו

[45] חלבי, 2019
[46] אמארה ואחרים, 2016
[47] תותרי, 2010; Abu-Saad, 1999

לדרך פעולה עשויה לתמוך בהשתלבותם של סטודנטים ערבים באקדמיה, כמו גם ביצירת מרחב אקדמי המכיל זהויות ותרבויות שונות, בישראל בפרט ובעולם בכלל. בתהליך מקביל מהווה מודל זה מודלינג ליצירת הכלה תרבותית-חברתית במערכות החינוך בישראל, המאפשרת השמעת קול, הן ברמת השפה והן ברמת התכנים, לזהויות ולתרבויות מגוונות. נראה כי למרות שבישראל מתפתח שיח רב-תרבותי, אידיאולוגיה זו עדיין לא אומצה על-ידי הממסד או על-ידי מערכת החינוך. המחקר הנוכחי מחזק את הטענה כי הלמידה בשלב מטרים בקבוצה חד-לאומית עשויה להביא לדיאלוג רב-תרבותי מתוך עמדת כוח שווה ולא מעמדת נחיתות והתכחשות עצמית.[48]

מכיוון שלצד היתרונות בקורסים ייעודיים לסטודנטים ערבים נראים גם חסרונות, יש מקום לתת לסטודנטים את אפשרות הבחירה בקורס ייחודי לסטודנט הערבי, כמו גם את האפשרות לבחור באיזו מסגרת להתנסות. נוסף לכך, יש להכיר בחשיבותה של בחירת המרצה בקורסים הייחודים לסטודנטים הערבים, שכן רלוונטיות התכנים תלויה בידע של המרצה וברגישותו התרבותית. רצוי להפוך את הידע שמעלה מאמר זה מסמוי לגלוי, תוך שיתוף המרצים בקורסים הייעודיים בממצאי המחקר, ותמיכה בהם בעת יישום עקרונות הפדגוגיה המותאמת תרבות. פדגוגיה זו מבוססת על הבנתו של המרצה את החברה והתרבות שאליהן משתייכים הסטודנטים, וכן חושפת את ביטויי הרגש, הסובלנות, האמפתיה וההכלה של הסטודנטים המתכשרים להוראה בבתי הספר.[49] כמו כן, נראה כי בקורסים מעורבים של סטודנטים יהודים וערבים, חשוב להתייחס לתכנים רלוונטיים הקשורים לשתי החברות. נוסף על כך, בעת ניהול דיון בכיתה מעורבת, חשוב לאפשר מתן הזדמנות שווה לכולם להביע את דעתם. בעת חלוקה לעבודה בקבוצות, רצוי לאפשר לסטודנטים לבחור בין עבודה בקבוצות העובדות בשפה הערבית לבין עבודה בקבוצות מעורבות בשפה העברית.

המחקר הנוכחי מייצג קבוצה ספציפית של סטודנטים, ויש להיות זהירים בהכללת המסקנות מתוצאותיו על קבוצות נוספות. עם זאת, מסקנותיו מזמינות קיום דיון בסוגיית לימודי קורסים בשפה הערבית בכל התוכניות במכללה בפרט ובאקדמיה הישראלית בכלל. בנוגע למחקרי המשך אנו מציעות להרחיב את המחקר לקורסים נוספים הנלמדים בערבית וכן למוסדות נוספים להשכלה גבוהה. כמו כן, יש להמשיך לחקור ולהרחיב בנושא שלב ההכנה המטרים לפני המפגש המשותף. מחקרי המשך יוכלו לבחון את תפיסותיהם של משתתפי המחקר הנוכחי, לאחר השתתפותם בקורסי המשך משותפים ליהודים ולערבים, ואת השינויים שחלו בהן לאורך זמן בהקשר זה. נוסף לכך, יש לבחון האם קורסים מותאמי שפה ותרבות

[48] ריינגולד, 2005

[49] Ayers & Ayers, 2011

נכונים לכלל הסטודנטים הערבים כקורסי מבוא לקורסים המשותפים, והאם יש להכלילם בתוכנית להכשרת מורים ובאקדמיה כבר משנת הלימודים הראשונה.

לסיכום, נראה כי ההבנות ממחקר זה ודרכי הפעולה הנובעות מהן עשויות לתרום להתפתחות התאוריה וההמשגה של היבטים חברתים-רגשיים של למידת הסטודנטים הערבים במסגרת הכשרת מורים והשתלבותם באקדמיה, ובכך לסייע בהשתלבותם בחברה הישראלית. המשגה זו עשויה לסייע בפתרון קשיים שעלו במחקרים קודמים.[50] העמקת ההבנה בנוגע להכשרת הסטודנט הערבי להוראה, תוכל להרחיב תפיסות של חברה מרובת תרבויות בהכשרת מורים. בכך ניתן יהיה להתאים ביתר דיוק את ההכשרה לכלל הסטודנטים להוראה, בהתאם לזהותו החינוכית-תרבותית-חברתית של כל אחד מהפרטים היוצרים את פסיפס החברה הישראלית.

ביבליוגרפיה

אבו-עסבה, ח' (2007). **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אבו ראס, ת' ומעין, י' (2014). **נוכחות נפקדות: הקמפוס הישראלי ויחסו אל השפה והתרבות הערבית – תמונת מצב**. מכון ון ליר בירושלים, דיראסאת וסיכוי.

בן סימון, ב', לוי, ד' וכאהן-סטרבצ'ינסקי, פ' (2018). **צעירים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה: גורמים מסייעים וחסמים**. דו"ח מיוחד, הוצאת מכון ברוקדייל.

אמארה, מ', דוניצה-שמידט, ס' ואלרחמן מרעי, ע' (2016). **השפה הערבית באקדמיה בישראל: ההיעדרות ההיסטורית, האתגרים בהווה, הסיכויים בעתיד**. מכון ון ליר בירושלים.

המועצה להשכלה גבוהה (2021). **לקט נתונים לקראת שנת הלימודים האקדמית תשפ"ב**. הוועדה לתכנון ולתקצוב.

חלבי, ר' (2017). סטודנטים ערבים לתואר שני במכללה להוראה: אורחים או אורחים רצויים? **מגמות, נב** (2), 141–162.

חלבי, ר' (2019). השפה הערבית באקדמיה: הכרה, כבוד, שייכות והשתלבות. **דברים, 12**, 139–157.

מוסטפא, מ' (2015). השפה העברית כחסם בפני כניסתם של סטודנטים ערבים למוסדות אקדמיים בישראל. בתוך ח' עראר וע' קינן (עורכים), **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ' 335–364). פרדס והמרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה.

מנור, ר' (2016). סטודנטים ערבים בישראל כותבים בשפה שנייה: בעברית. בתוך ש' קלימן (עורכת), **עברית בקוונה תחילה: קובץ מאמרים מתוך הכינוס הבין-לאומי המקוון להוראת העברית כשפה נוספת לאוכלוסיות מגוונות בארץ ובעולם** (עמ' 80–96). מכון מופ"ת.

ניג'ם-אכתילאת, פ', בן רבי, ד' וסבו-לאל, ר' (2018). **עקרונות עבודה והתערבות המותאמים לחברה הערבית בשירותי רווחה וטיפול בישראל**. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

[50] מוסטפא, 2015; תותרי, 2010

עראר, ח' (2015). עיצוב הזהות החברתית והלאומית של הסטודנטים הערבים במרחב האקדמי הישראלי. בתוך ח' עראר וע' קינן (עורכים), **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ' 301–334). פרדס והמרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה.

צבר בן-יהושע, נ' (1999). **המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה**. מודן.

קריל, ז' ועמריה, נ' (2019). **חסמים להשתלבות האוכלוסייה הערבית במערכת ההשכלה הגבוהה**. משרד האוצר.

ריינגולד, ר' (2005). פרטיקולריות חד-תרבותית לעומת רב-תרבותיות פרטיקולרית: חקר שתי תכניות לימוד במכללות בארה"ב. **מעוף ומעשה, 11**, 43–62.

ריינגולד, ר' ופאול, א' (2013). הכשרת מורים נפרדת לסטודנטים ערבים במכללות אקדמיות ממלכתיות לחינוך: בסיס לדיאלוג רב-תרבותי. בתוך א' אגבאריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית** (עמ' 275–291). רסלינג.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.

שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**. רמות.

שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט-מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 23–65). מכון מופ"ת.

תותרי, מ' (2010). צורכי סטודנטים ערבים במכללה להוראה ומידת קליטתם בה. **דברים, 3**, 156–160.

Abu-Saad, I. (1999). Self-esteem among Arab adolescents in Israel. *The Journal of Social Psychology, 139*(4), 479–486. https://doi.org/10.1080/00224549909598407

Abu-Saad, I. (2004). Separate and unequal: The role of the state educational system in maintaining the subordination of Israel's Palestinian Arab citizens. *Social Identities, 10*(1), 101–127. https://doi.org/10.1080/1350463042000191010

Abu-Saad, I. (2006). State-controlled education and identity formation among the Palestinian Arab minority in Israel. *American Behavioral Scientist, 49*(8), 1085–1100. https://doi.org/10.1177/0002764205284720

Ayers, R., & Ayers, W. (2011). *Teaching the taboo: Courage and imagination in the classroom*. Teachers College Press.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th edition). Pearson.

Chen, S. X., Benet-Martínez, V., & Harris Bond, M. (2008). Bicultural identity, bilingualism, and psychological adjustment in multicultural societies: Immigration-based and globalization-based acculturation. *Journal of Personality, 76*(4), 803–838. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00505.x

Garcia, G. A. (2019). *Becoming Hispanic-serving institutions: Opportunities for colleges and universities*. Johns Hopkins University Press.

García-Sánchez, I. M., & Orellana, M. F. (Eds.). (2019). *Language and cultural practices in communities and schools: Bridging learning for students from non-dominant groups*. Routledge.

Gort, M., & Glenn, W. J. (2010). Navigating tensions in the process of change: An English educator's dilemma management in the revision and implementation of a diversity-infused methods course. *Research in the Teaching of English, 45*(1), 59–86. https://www.jstor.org/stable/25704896

Groulx, J. G., & Silva, C. (2010). Evaluating the development of culturally relevant teaching. *Multicultural Perspectives, 12*(1), 3–9. https://doi.org/10.1080/15210961003641120

Halabi, R. (2016). Arab students in a Hebrew university – Existing but unnoticed. *Intercultural Education, 27*(6), 560–576. https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1262131

Halabi, R. (2018). Arab graduate students in a teachers college in Israel: Leaving their identity at the gate. *Higher Education, 76*(4), 687–700. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0232-7

Hussain, M., & Jones, J. M. (2021). Discrimination, diversity, and sense of belonging: Experiences of students of color. *Journal of Diversity in Higher Education, 14*(1), 63–71. https://doi.org/10.1037/dhe0000117

Koo, K. K. (2021). Am I welcome here? Campus climate and psychological well-being among students of color. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 58*(2), 196–213. https://doi.org/10.1080/19496591.2020.1853557

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.K.A. the remix. *Harvard Educational Review, 84*(1), 74–84. https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751

Lev Ari, L., & Laron, D. (2014). Intercultural learning in graduate studies at an Israeli college of education: Attitudes toward multiculturalism among Jewish and Arab students. *Higher Education, 68*(2), 243–262. https://doi.org/10.1007/s10734-013-9706-9

Lev Ari, L., & Mula, W. (2017). "Us and them": Towards intercultural competence among Jewish and Arab graduate students at Israeli colleges of education. *Higher Education, 74*(6), 979–996. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0088-7

Museus, S. D. (2014a). The culturally engaging campus environments (CECE) model: A new theory of success among racially diverse college student populations. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (HATR, volume 29) (pp. 189–227). Springer.

Museus, S. D. (2014b). *Asian American students in higher education.* Routledge.

Museus, S. D., Yi, V., & Saelua, N. (2017). The impact of culturally engaging campus environments on sense of belonging. *The Review of Higher Education, 40*(2), 187–215. https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0001

Museus, S. D., Yi, V., & Saelua, N. (2018). How culturally engaging campus environments influence sense of belonging in college: An examination of differences between White students and students of color. *Journal of Diversity in Higher Education, 11*(4), 467–483. https://doi.org/10.1037/dhe0000069

Milem, J. F. (2001). Increasing diversity benefits: How campus climate and teaching methods affect student outcomes. In G. Orfield (Ed.), *Diversity challenged: Evidence on the impact of affirmative action* (pp. 233–249). Harvard Education Publishing Group.

Paul-Binyamin, I. & Reingold, R. (2014). Multiculturalism in teacher education institutes: The relationship between formulated official policies and grassroots initiatives. *Teaching and Teacher Education*, *42*, 47–57. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.008

Rodriguez, S. L., & Blaney, J. M. (2021). "We're the unicorns in STEM": Understanding how academic and social experiences influence sense of belonging for Latina undergraduate students. *Journal of Diversity in Higher Education*, *14*(3), 441–455. https://doi.org/10.1037/dhe0000176

Roer-Strier, D., & Haj-Yahia, M. M. (1998). Arab students of social work in Israel: Adjustment difficulties and coping strategies. *Social Work Education*, *17*(4), 449–467. https://doi.org/10.1080/02615479811220431

Saenz, V. B., Ngai, H. N., & Hurtado, S. (2007). Factors influencing positive interactions across race for African American, Asian American, Latino, and White college students. *Research in Higher Education*, *48*(1), 1–38. https://doi.org/10.1007/s11162-006-9026-3

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory method and research*. Sage.

Strayhorn, T. L. (2008). Fittin' in: Do diverse interactions with peers affect sense of belonging for Black men at predominantly White institutions? *Journal of Student Affairs Research and Practice*, *45*(4), 501–527. https://doi.org/10.2202/1949-6605.2009

Taylor-Leech, K. (2013). Finding space for non-dominant languages in education: Language policy and medium of instruction in Timor-Leste 2000–2012. *Current Issues in Language Planning, 14*(1), 109–126. https://doi.org/10.1080/14664208.2013.766786

נספח מספר 1: שאלון רפלקטיבי

סטודנטים יקרים וסטודנטיות יקרות,

לאורך השנה למדנו נושאים המתייחסים להיבט הלימודי והחברתי אצל הלומד בבית הספר. הנכם מתבקשים לענות על השאלות הבאות בהעמקה ולהתבסס על דוגמאות הן מהלמידה בקורס והן מההתנסות בשטח.

1. תאר/י את החוויה שלך בקורס התלמיד המיועד לסטודנטים הערבים והמתנהל בשפה הערבית התייחס/י בבקשה ליתרונות ולחסרונות. כתבו בבקשה בעברית.

מרכיב	יתרונות	חסרונות
אווירה נעימה והומוגנית		
תכנים רלוונטיים לחברה הערבית		
חופש הבעה ללא מחסום שפתי		
ידע חדש ועדכני		
עבודה בקבוצות		
הכנת משימות משותפות		
מפגש עם תרבויות אחרות		

2. תאר/י את החוויה שלך בקורס מעורב עם סטודנטים יהודים והמתנהל בשפה העברית התייחס/י בבקשה ליתרונות ולחסרונות.

מרכיב	יתרונות	חסרונות
אווירה נעימה והומוגנית		
תכנים רלוונטיים לחברה הערבית		
חופש הבעה ללא מחסום שפתי		
ידע חדש ועדכני		
עבודה בקבוצות		
הכנת משימות משותפות		
מפגש עם תרבויות אחרות		

הערות/הארות:

_____

_____

_____

_____

_____

תודה על שיתוף הפעולה!

על המחברים

ניבי גל-אריאלי

ד"ר ניבי גל-אריאלי היא מורה לשעבר, עורכת-דין במקצועה ובעלת תואר שלישי במדיניות ציבורית (2013). עבודת הדוקטורט, שכותרתה "איפה החינוך? תפיסת החינוך כשירות ציבורי ומעורבותן של הרשויות המקומיות בחינוך", נכתבה בהנחיית פרופ' ערן ויגודה-גדות (מדע המדינה), ד"ר איתי בארי (מדע המדינה), ד"ר אמנון רייכמן (משפטים), באוניברסיטת חיפה. מרצה באורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה, מלמדת במסגרת הפקולטה ללימודים מתקדמים קורסים הקשורים במדיניות חינוך, זכויות חברתיות וזכויות ילדים. נוסף להוראה במכללה, עוסקת במחקר ובהדרכה בתחומי מדיניות ציבורית בכלל ומדיניות חינוך בפרט, במסגרות שונות – אקדמיות ומקצועיות.

זאביק גרינברג

ד"ר זאביק גרינברג הוא מרצה בכיר, גיאוגרף, מרצה וחוקר במכללה האקדמית תל-חי, באורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה ובמכון לחקר הקיבוץ והרעיון השיתופי. עוסק בתחומים של פיתוח כלכלי וחברתי של אזורים כפריים. מחקריו האחרונים עסקו בהגירה ליישובים כפריים, בפיתוח שכונות ההרחבה הקהילתיות ובתהליכים של בינוי קהילה המשלבת בין הוותיקים לבין אוכלוסיות חדשות המגיעות ליישוב. מחקריו בתחום החינוך עוסקים במפגש של אוכלוסיות מהפריפריה וההשכלה הגבוהה. כיהן כראש התוכנית לניהול וארגון מערכות חינוך בפקולטה ללימודים מתקדמים באורנים.

ראניה חוסין-פראג'

ד"ר ראניה חוסין-פראג' היא ראשת תוכנית ההכשרה לחינוך העל-יסודי בפקולטה לחינוך באורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה, ומרצה בתוכנית. תאריה הם מהפקולטה לחינוך למדע וטכנולוגיה בטכניון בתחום הוראת המדעים. מחקריה התמקדו בשילוב טכנולוגיות למידה בהוראת מדעים, ומחקר הדוקטורט שלה התמקד בחקר הלמידה מרחוק בקרב סטודנטים למדע והנדסה. את הפוסט-דוקטורט עשתה בפקולטה לחינוך וטכנולוגיה באוניברסיטת חיפה בתחום מדע אזרחי. הייתה מורה לביולוגיה ורכזת מקצוע בתיכון מעל עשרים שנה. חברה מייסדת ב"אל-מראם" – עמותה לקידום המצוינות במדעים בחברה הערבית. בשנים האחרונות חוקרת את תחום הכשרת המורים לחינוך העל-יסודי.

רביעה חוסיסי-סאבק

ד"ר רביעה חוסיסי-סאבק היא מרצה ומדריכה פדגוגית בחוג לחינוך המיוחד בפקולטה לחינוך באורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה. מרכזת הסטודנטים הערבים בחוג לחינוך המיוחד ובפקולטה לחינוך. כיהנה כראש התוכנית של המסלול להכשרת מורים ערבים לחינוך מיוחד. עבודת הדוקטורט שלה עסקה ביחסים בין יהודים לערבים בעקבות השתתפות בתוכנית חינוך לשלום. חקרה עם עמיתים מסוגלות בין-תרבותית בקרב סטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות.

אירית כהן

ד"ר אירית כהן היא מרצה בחוג לחינוך העל-יסודי בפקולטה לחינוך, ובחוג לחינוך חברתי קהילתי בהתמחות נוער בסיכון בפקולטה למדעי החברה והרוח, באורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה. חברה בפורום האטה בחינוך. תחומי מחקרה ועיסוקה העיקריים הם כתיבה רפלקטיבית, נוער בסיכון, האטה בחינוך, מודעות והתפתחות אישית ומקצועית.

נעם לפידות-לפלר

ד"ר נעם לפידות-לפלר היא מרצה בכירה בחוג לחינוך העל-יסודי בפקולטה לחינוך באורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה. חברה בהנהגת החוג לחינוך העל-יסודי, חוקרת, מרצה ומדריכה פדגוגית של סטודנטים בשדה. חברה במרכז למחקר פעולה ולצדק חברתי במכללה האקדמית עמק-יזרעאל ע"ש מקס שטרן. סיימה בהצטיינות דוקטורט בחוג לייעוץ והתפתחות האדם באוניברסיטת חיפה והייתה חוקרת אורחת בפקולטה לחינוך באוניברסיטת British Columbia בוונקובר, קנדה. תחומי מחקרה ועיסוקה העיקריים הם החינוך והחינוך המכליל, בדגש על התפתחות במרחבים מגוונים ועל למידה חברתית-רגשית (SEL).

ימאמה עבד אל-קאדר

ד"ר ימאמה עבד אל-קאדר היא מרצה בחוג לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו, ורכזת מסלול עיצוב הדרכה והוראה באמצעות כלים דיגיטליים. מנהלת בית ספר ברמלה. מחקר הדוקטורט שלה, במסגרת הפקולטה לחינוך באוניברסיטת בר-אילן, עסק בסוציאליזציה, זהות וחוסן פסיכולוגי של מתבגרים פלסטינים ומתבגרים יהודים בישראל.

אילנית פינטו-דרור

אילנית פינטו-דרור היא דוקטורנטית בחוג למנהיגות ומדיניות בחינוך באוניברסיטת חיפה. הדוקטורט שלה עוסק בחינוך אליטיסטי בישראל. המחקר בוחן זהות מורים ותלמידים בבתי ספר אליטיסטיים ואת מערכי ההסבר של מורים על אודות פריבילגיה ולגיטימיות מעמדית. פינטו-דרור היא ראשת התוכנית לחינוך והוראה לכיתות היסוד בפקולטה לחינוך באורנים – המרכז האקדמי לחינוך וחברה.

Abstracts

"Mentors": On the Invention of a New Educational Role in a Private, High Socioeconomic Class School

Ilanit Pinto-Dror

This article examines the invention of a new educational role – "mentors" in a high socioeconomic status (SES) private school – to understand how a relatively new educational policy ("therapeutic education") is translated into a specific educational practice. Moreover, this empirical examination helps to understand the establishment and maintenance of a privileged class identity among students in high-SES school. The findings reveal that the mentors saw themselves as tutors and/or facilitators whose role was to create emotional discourse, engage emotional skills, communicate non-formal knowledge, and help students build their "life story," drawing from it the meaning and understanding needed on which to shape their development. The mentors function as "cultural guides" that help students decipher how institutions operate and how to deal with them appropriately. These interactions have a significant impact on students' understanding the "rules of the game" and their control of their future image. Based on a sense of ease in dealing with authority figures and the ability to imagine and colonize the future, these youngsters develop a sense of entitlement.

Therapy for Teachers: The Transition from Teaching to Therapeutic Occupation as a Neoliberal Manifestation

Nivi Gal-Arieli and Zeev Greenberg

This article discusses the act of voluntarily changing one's occupation. It examines the circumstances in which teachers choose to abandon the classroom for a therapeutic occupation within the educational framework. This article reviews a study that examined teachers' motivations for making this transition through interviews with teachers who experienced such a move. We argue that the shift in the role of the teacher can be explained by the impact of processes occurring in Western democratic societies beginning in the 1980s, and even more so in the last decade, which place the individual's needs at the center of educational endeavors. Our proposition is that these changes are manifestations of the neoliberal movement in society, as a result of which teachers seek a more professional, comfortable occupation to identify with.

Socialization and National Identity among Palestinian Teenagers in Israel

Yamama Abd Al-Qader

It is commonly understood that the development of personal identity is one of the most significant stages in the life of every teenager. The adolescent's ability to resolve identity crises throughout life depends on the success of creating a personal and social identity, especially during this critical period. The process of constructing and shaping identity depends not only on the adolescents themselves, but also on their environment and on the socialization processes they experience. The current article is based on research that deals with Palestinian teenagers in Israel and the strength of their national identity and seeks to examine to what extent they experience national socialization processes at home and at school. The findings of the study show that the process of national socialization experienced by Palestinian teenagers at home and at school is indeed low. However, contrary to the intuitive assumption that this low national socialization portends a low national identity, the research shows that these teenagers have a strong Palestinian national identity. The explanation for this finding hinges on the way in which they perceive the Israeli-Palestinian conflict.

The Role of the Pedagogic Counselor in a Shifting Reality: Relationship-based Pedagogic Instruction

Noam Lapidot-Lefler and Irit Cohen

This study expands our understanding of pedagogical instructors' (PIs'; also referred to as mentors or supervisors) role in a shifting reality and their ways of coping with uncertainty. It appears that in recent years their role has evolved in a new sphere, in which interpersonal relationships and connections take center stage. Three major themes emerged: (a) a relationship involving the PI, the student, and the teacher educator; (b) a relationship between the PI and the school principal; (c) enhanced connectedness with self, regarding personal growth, and with colleagues. Hence, it appears that the PI must forge significant relationships with the many parties involved in the teacher-education endeavor. The PI's role in teacher education is analyzed in the discussion section, using the Social Space theory, leading to various conceptualizations of this role along with their ways of coping with uncertainty. The emergent knowledge can serve as the basis for outlining a PI-training program, on a global or local scale, focusing on periods of crisis and uncertainty as well as times of calm and routine.

Separately and Jointly: Preparing Preservice Teachers from Israel's Arab Sector in a Shifting and Uncertain Reality

Rabia Husisy-Sabek, Rania Hussein Farraj, Noam Lapidot-Lefler

This article describes the learning experiences of Arab preservice high-school teachers attending an academic college in Israel who were enrolled in a teacher education program tailored to their needs. The goal of the study was to gauge the effects that studying courses taught in Arabic and focused on the educational field in the Arab sector had on the Arab preservice teachers' (PSTs') learning experience. Analysis of the findings revealed three main themes: a) Instruction in students' native Arabic language as a means of promoting learning and development; b) the sociocultural relevance of course content; c) the importance of inclusion and joint learning of Arab and Jewish students. The components of language and culture are discussed in relation to courses studied separately and jointly and in the context of social integration. To this end, the issues are examined in depth and conceptualized in theoretical and practical terms. The results of this analysis are expected to be useful in further facilitating the process of Arab preservice teachers' professional and personal development as they prepare to become teachers in an ever-changing reality.