



## תוכן עניינים

|         |  |   |
|---------|--|---|
| עמ' 4   |  | <b>דבר העורכות</b><br>רחל הלל-אברהם<br>טליה שגיב<br>מיכל ענבר |
| עמ' 7   | <b>'קצרים' קצרים: המפגש האקדמי בין מרצה<br/>לא חרדי לסטודנטים חרדים</b>  | <b>מאמרים</b><br>מלאכי קרנצלר                                 |
| עמ' 29  | <b>"אבל אצלנו זה ממש לא ככה!"<br/>מתח, התנגדות ושינוי מושגי בתהליכי הוראה<br/>ולמידה בכיתה הרב-תרבותית מהמגזר הערבי</b>  | שירה סופר-ויטל  |
| עמ' 49  | <b>מרחבי למידה בין-תרבותיים שותקים</b>   | רחל הלל-אברהם,<br>הילה העליון ואילן רחימי                     |
| עמ' 71  | <b>יחסי הכוח במרחב האקדמי:<br/>המקרה של סטודנטיות חרדיות</b>   | מיכל ענבר וטליה שגיב  |
| עמ' 83  | <b>שפת הגוף כמפתח להצלחה בהוראה במסגרות<br/>רב-תרבותיות: יסודות לקשרים חינוכיים<br/>וחברתיים ולמניעת קצרים תקשורתיים</b> | צפירה גרבלסקי-ליכטמן  |
| עמ' 107 | <b>מסוגלות עצמית בהוראה רב-תרבותית באקדמיה</b>   | רויטל סלע-שויביץ<br>ועידית פינקלשטיין                         |
| עמ' 121 | <b>בחירתם של סטודנטים מהמגזר הערבי<br/>בלימודי תואר בחינוך וחברה והשפעת הלימודים<br/>עליהם בהווה ולעתיד לפי תפיסתם</b>   | יעל כהן-עזריה   |



**גליון זה יוצא לאור לאחר אסון שבעה באוקטובר, בשעה שבמדינה מתחוללת מלחמה.** לכאורה סוגיות של הוראה רב-תרבותית רחוקות מאוד מדעתנו בעת זו, אך למעשה הן רלוונטיות מאי פעם. בימים אלו, כשהאדמה רועדת תחת רגלינו, אנו שואלות כיצד אנו, אנשי ונשות הסגל האקדמי, יכולים להיות קשובים לשיח בכיתה ולקדם למידה רלוונטית. סימני השאלה, שרק הולכים ומתרבים, מותירים אותנו עם סימן קריאה אחד ברור, והוא הנחיצות של הוראה רב-תרבותית ושל מחקר ופיתוח כלים שיאפשרו לנו לקדם ערכים של חיים משותפים.

בציפייה לימים טובים מאלה,  
עורכות הגליון

## **דבר העורכות** **רחל הלל-אברהם, טליה שגיב ומיכל ענבר**

הגיליון החמישי של כתב העת 'קשת' עוסק באחת הסוגיות המורכבות של האקדמיה – הכניסה אל עולם תרבותי לא מוכר והחשיפה לשפה אקדמית, לחומרי לימוד ולצורות הוראה חדשות. הזרות מעמיקה ומתחדדת כאשר הסטודנטים מגיעים מקבוצות תרבותיות שאינן דוברות את 'השפה האקדמית' ואת ההביטוס שמייצר אותה. בחברה רב-תרבותית, כמו זו הישראלית, סוגיה דומיננטית זו משפיעה לא רק על ציבור הלומדים, אלא גם על סגל ההוראה.

הסוגיה של רב-תרבותיות באקדמיה עמדה לנגד עינינו עוד מראשית התהוותה של הפקולטה לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונן, והיא הפכה נוכחת יותר ויותר עם התרחבותה; בשיחות המסדרון, בישיבות הסגל ובסמינרים. לנוכח זאת החלטנו לצאת למסע כתיבה משותף שעניינו הוראה באקדמיה רב-תרבותית, ובספטמבר 2017 התכנסנו קבוצת חוקרות וחוקרים למפגש בן יומיים, שהיה תחילת הדרך בתהליך כתיבה אוטו-אתנוגרפית בנושא הוראה באקדמיה רב-תרבותית. תוצריו של התהליך מובאים בגיליון מיוחד זה.

הגיליון שלפנינו שם במרכז הבמה את הנושא של השכלה גבוהה ורב-תרבותיות באקדמיה. ייחודו בכך שהוא מבוסס על מחקר פנומנולוגי של חוויותינו כמרצים ועל מחקרים הממוקדים בתפיסות של מרצים או סטודנטים בעת מפגש מרובה תרבויות המתרחש בקמפוס או בכיתה.

אחד המאפיינים הבולטים בקמפוס הרב-תרבותי הוא השוני בין מרצים לסטודנטים; שוני שמקורו בתפקיד שיש לכל אחד באקדמיה, אך גם בהבדלי המעמד והשייכות התרבותית. כתוצאה מכך נוצר פרדוקס – בין המרחב האקדמי המאחד ובין השונות שמקורה בהבדלים הרב-תרבותיים ובאה לידי ביטוי כל העת. חלקו הראשון של גיליון זה עוסק באותם רגעים שבהם השונות נוכחת. מלאכי קרנצלר, מרצה דתי (שאינו חרדי), מלמד גברים חרדים בקמפוס מופרד מגדרית. הוא אוסף את חוויותיו בכיתה כדי לדון באופן שבו הוא מנהל עם עצמו משא ומתן שנע בין קשיחות ובין גמישות תרבותית ואקדמית. מאמרו של קרנצלר מלמד כי מפגשים בין-תרבותיים מעוררים אי-הבנות, או בלשוננו – קצרים בזרימה ובהולכה של הלמידה. הניסיון ליישב את המתחים הנוצרים אגב כך מוליד סביבת למידה מתפתחת ודינמית.

מאמרה של שירה סופר-ויטל ממשיך את הקו המתודולוגי הזה, ודן במפגש של מרצה יהודייה, דוברת עברית וערבית, עם סטודנטים מהחברה הערבית. סופר-ויטל מתעמקת בהיווצרותן של אי-הבנות הדדיות שעל בסיסן אנו נוטים לסמן את הסטודנטים כמי שמחזיקים ב'תפיסות שגויות'. כמענה לתפיסות הדיכוטומיות של ידע 'שגוי' מול 'ראוי', המחברת מציעה את שיטת 'ההכרה החמה' בהקשר של הוראה רב-תרבותית. שיטה זו מאפשרת להכיר בידע של הסטודנטים כידע בעל ערך בעזרת הכלים והידע האקדמי. מאמרם של רחל הלל-אברהם, הילה העליון ואילן רחימי ממשיך לעסוק בזירה זו, שבה, טוענים המחברים, המפגש הבין-תרבותי רווי בשתיקות של סטודנטיות וסטודנטים שעברית אינה שפת אימם. הישיבה שלהם יחדיו הופכת את הקבוצה ל'דבוקה שותקת', וזו משפיעה על המרצה, על תפיסת תפקידו, על פדגוגיות ההוראה שהוא בוחר ועל הדינמיקה בכיתה כולה. בעזרת מחקר אוטו-אתנוגרפי המבוסס על חוויות המרצים ועל המשגות שנתנו הסטודנטים והסטודנטיות עצמם לחוויית ההתבדלות, ביקשו החוקרים להבין מהן המוטיבציות לבחירה בשתיקה ובידול חברתי ובאיזה

אופן פרקטיקות אלה מתגמלות את הסטודנטים.

את החלק שעוסק בפנומנולוגיה של חוויית ההוראה חותם מאמרו של מיכל ענבר וטליה שגיב. גם כאן התבססו המחברות על המתודולוגיה של אוטו-אתנוגרפיה כדי לפענח את ההשלכות הפדגוגיות שיש למפגש הרב-תרבותי, הפעם בין מרצה חילונית לסטודנטיות חרדיות. מחקרן של ענבר ושגיב מתמקד במפגשים אלו ובניסיון – הכושל לא פעם – לבנות גשר בין-תרבותי. המבט הרפלקטיבי שמאפשרת האוטו-אתנוגרפיה מפנה את השאלות אל המרצות עצמן ואל האופן שבו התנגדות ללמידה ואי-ההבנות יכולות לשמש מקור ללמידה ביקורתית. אך לשם כך, טוענות המחברות, נדרש סגל ההוראה להחזיק באי-הוודאות ולשחרר את השליטה המלאה בכיתה ובדינמיקה הלימודית, ובאופן זה לאפשר לידע חדש להיכנס לכיתה ולערער על הידע והלמידה האקדמית המקובלים.

חלקו השני של הגיליון מציע מבט רחב יותר על המפגשים היומיומיים ומאמץ נקודת מבט מקרו-חברתית. מאמרה של צפירה גרבלסקי, המתמחה בתקשורת לא מילולית, בוחן את אי-ההבנות, את הקצרים בתקשורת ואת פרקטיקת השתיקה שנדונו במאמרים הקודמים דרך קריאה של שפת הגוף והמחוות הבלתי-מילוליות. גרבלסקי מבחינה בהיבטים של שפת הגוף שהם מקור לקצרים בתקשורת, ולעומתם בהיבטים של שפת גוף החיוניים להצלחה פדגוגית בעת מפגשים רב-תרבותיים בכיתה. המחברת גורסת כי מחוות הגוף הן לא רק מקור ליצירת אי-הבנות, אלא גם מקור להעמקת מסרים וחידוד ההבנה בכיתות רב-תרבותיות.

מאמרו של רויטל סלע-שויביץ ועידית פינקלשטיין פונה לעסוק בשאלה היסודית: עד כמה חברי הסגל בקמפוס הרב-תרבותי סבורים שהם יכולים להתמודד עם הוראה רב-תרבותית ומוכנים לכך. הן מצאו כי מרצים ומרצות המחזיקים בעמדה חיובית כלפי הוראה רב-תרבותית באקדמיה סבורים שיש להם מסוגלות גבוהה להוראה זו. עוד נמצא במחקר כי ככל שסגל ההוראה מאופיין בשיתופי פעולה ותמיכה מקצועית, כך עולה גם רמת המסוגלות להוראה אקדמית בקבוצות מסוג זה. במילים אחרות, לפיתוח ולטיפוח חברי הסגל יש משקל רב בתרומה להוראה רב-תרבותית מוצלחת.

בסיום הגיליון מופנה המבט שוב אל הסטודנטים. מאמרה של יעל כהן-עזריה, החותם את הגיליון, מבקש להבין מהם המניעים של הלומדים להיכנס בשערי האקדמיה, זירה המאופיינת במתח בין-תרבותי ובאתגרים רבים ומורכבים. כהן-עזריה מבקשת לחשוף את שורשיו של החלום המקצועי והאישי של סטודנטים מהחברה הערבית, אשר הניעו אותם לבחור בלימודי תואר בחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו, ולבחון את האופן שבו הם תופסים את השפעת בחירה זו עליהם כיום, בהיותם סטודנטים מן המניין, ואת השפעתה על עתידם כאנשי חינוך.

כבר מראשית הדרך הבנו כי המפגש עם הכיתות המגוונות תרבותית מבוסס רובו ככולו על דיאלוג. בחלקו, זהו הדיאלוג המובן מאליו: הדיאלוג שנוצר בין המרצה לסטודנטים, בין הסטודנטים לידע ובין הסטודנטים למוסד האקדמי. אולם המאמרים שבגיליון זה מרכיבים יחד תמונה החושפת דיאלוגים נוספים, אלו הפחות מוכרים או מובנים מאליהם: הדיאלוג שמנהלת המרצה בינה לבין עצמה; הדיאלוג בין המרצים והמרצות, שבו הם חולקים רגעי תסכול וכישלון, אך גם רגעים של הצלחה וגאווה; והדיאלוג בין המרצה לידע, המאפשר לבחון אותו ואת הרלוונטיות שלו בכל פעם מחדש. הדיאלוגים הללו דוחקים בנו לשאול את עצמנו שאלות חשובות על אודות

תפקידנו בכיתות מגוונות תרבותית. בעידן שנדרשת בו הכלה והכללה אך גם מתן מקום לייחודיות לצד שמירה קנאית על אוניברסליות אקדמית – הדיאלוג הכן הוא מרכיב קריטי להצלחת הלמידה.

אנו מאחלות לכם קריאה מהנה ומלמדת,  
רחל הלל-אברהם, טליה שגיב ומיכל ענבר  
עורכות במשותף



## 'קצרים' קצרים: המפגש האקדמי בין מרצה לא חרדי לסטודנטים חרדים

מלאכי קרנצלר\*

### תקציר

המאמר מתמקד במפגש בין מרצה לא חרדי לסטודנטים חרדים, המתרחש בעקבות המהלך ההיסטורי-חברתי של כניסת סטודנטים חרדים ללימודים אקדמיים, והוא חלק ממערכת היחסים הנרקמת בין הציבור החרדי לחברה הסובבת אותו בעשורים האחרונים. בעוד שהתפיסות הדומיננטיות בחקר החברה החרדית מבליטות את הפסיביות של הקהילה החרדית ואת תלותה בחברה הסובבת אותה, המאמר מבליט יוזמה חרדית ויחסים הדדיים בין חרדים ולא חרדים.

המאמר מתבסס על ניתוח עשרים וחמישה אירועים קצרים, שנאספו בעיקר באמצעות תצפית משתתפת ותיעוד חוויות אישיות של הכותב. המאמר מתאר את המפגש כיחסי גומלין שנעים בין פערים לגשרים תרבותיים, בין קשיחות בדרישות האקדמיות להתחשבות במצבם המיוחד של הסטודנטים החרדים ובין גמישות לנוקשות בתחומי מגדר ומיניות. במהלך האירועים המתוארים במאמר התעוררו "קצרים" משמעותיים – משברים וקשיי תקשורת – בין המרצה לסטודנטים, אך הם באו לידי פתרון מהיר ללא פגיעה מהותית בדרישות האקדמיות או בסטודנטים.

**מילות מפתח:** החברה החרדית, רב תרבותיות, אקדמיזציה, יחסי מרצים-סטודנטים, חרדים באקדמיה

\* מלאכי קרנצלר, הפקולטה למדעי החברה והרוח, הקריה האקדמית אונו.

## מבוא

מאמר זה מתמקד בתיאור ובניתוח המפגש האקדמי בין מרצה לא חרדי לסטודנטים חרדים, ורואה במפגש זה חלק ממערכת היחסים הנרקמת בשני העשורים האחרונים בין הציבור החרדי לחברה הסובבת אותו. במאמר מתוארים ההיבטים התרבותיים, החברתיים, הארגוניים והמגדריים הכרוכים במפגש. כפי שעולה מהמאמר, יחסי הגומלין במפגש האקדמי מאופיינים בפערים, אך גם בגשרים תרבותיים, ונעים בין יחסים של גמישות ליחסים של נוקשות.

הדינמיקה המתהווה במפגשים בין הסטודנטים החרדים ובין המרצה הלא חרדי והאקדמיה משקפת את יחסי הגומלין בין הציבור החרדי לסביבתו, ובה בעת היא גם נוטלת חלק בעיצוב היחסים הללו. זאת ועוד, היא מלמדת כי השינוי שהחברה החרדית עוברת והתאמתה למציאות הישראלית בת זמננו מלווה גם בשינוי בחברה הישראלית הסובבת אותה.

בראשית המאמר מוצגים השינויים שמתחוללים בעשורים האחרונים בחברה החרדית וביחסיה עם החברה הסובבת אותה והרקע ההיסטורי-חברתי-ארגוני של נושא ההשכלה הגבוהה בציבור החרדי. כן מוצג הרקע האישי של כותב המאמר. אלו יחדיו מהווים בסיס להבנת ההקשר של המפגשים. לאחר מכן, על פי הגישה האוטואתנוגרפית, מתוארים עשרים וחמישה אירועים קצרים, שלוקטו מתוך תיעוד חוויות אישיות של הכותב ונותחו על פי גישה זו. נוסף על כך נעשה שימוש בניתוח טקסטים של סטודנטים חרדים ושל מנהלי תוכניות לסטודנטים חרדים. המפגשים מתוארים באמצעות שני צירים: האחד מאגד התייחסויות לפערים ולגשרים תרבותיים בתחומי שפה, ידע וזמן, והשני כולל ביטויים למתח בין גמישות לנוקשות ביחסי הגומלין מרצה-אקדמיה-סטודנטים ובתחומי מגדר ומיניות.

במהלך האירועים המתוארים במאמר התעוררו "קצרים", כלומר אי-הבנות ופערים, בתקשורת ביני - מרצה לא חרדי - לסטודנטים החרדים. הקצרים היו עוצמתיים ביותר ולא אחת הותירו בי משקעים. עם זאת, הם נפתרו בדרך כלל תוך פרק זמן קצר ולא פגמו בהתקדמות האקדמית של הסטודנטים.

## רקע היסטורי-חברתי-ארגוני: שינויים ורכישת השכלה גבוהה בחברה החרדית

כרקע להבנת המפגשים מתוארים תחילה השינויים המתחוללים בחברה החרדית וביחסי הגומלין שלה עם החברה הסובבת אותה מאז שנות התשעים של המאה העשרים והנסיבות ההיסטוריות-חברתיות-ארגוניות הקשורות לתהליך של רכישת השכלה גבוהה בציבור החרדי.

### שינויים בחברה החרדית וביחסיה עם החברה הסובבת

הנחת יסוד במחקר המתואר כאן היא כי את המפגש הבין-תרבותי באקדמיה יש להבין בהקשר רחב יותר של השינויים בחברה החרדית וביחסים החברתיים המתהווים בין הציבור החרדי לסביבתו הלא חרדית בעשורים האחרונים. עד שנות התשעים של המאה העשרים נתפסה החברה החרדית כחברה פסיבית, המנסה למנוע את עזיבת אנשיה ממנה ולשרוד. היא נתפסה כחברה המושפעת מסביבתה החברתית ותלויה בחברה הישראלית הסובבת אותה. כך למשל תיאר אותה הסוציולוג-היסטוריון מנחם פרידמן, ממייסדי המחקר על החרדים:

רק במסגרת החברה המודרנית המערבית יכול היה להתפתח אותו מערך מורכב של יחסי חליפין ותלות בין מיעוט, המאופיין כחברת לומדים חרדית, לבין סביבה יהודית חילונית ו/או דתית מודרנית. [...] הצלחתה ופריחתה של החברה החרדית הייתה תלויה בהתפתחותה כחברת לומדים, וזו ביחסי חליפין ותלות גוברת והולכת בחברה הלא-חרדית. (פרידמן, 1991, עמ' 187-191)

בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת חשף חקר החברה החרדית התפתחויות חדשות שמתרחשות בה (ליאון, 2017). כך לדוגמה, ההיסטוריון-מזרחן עמנואל סיון וההיסטוריון וחוקר החברה החרדית קימי קפלן הצביעו על מגמה של השתלבות החברה החרדית בחברה הכללית בישראל, לצד ההיבדלות ממנה, ועל שינויים משמעותיים החלים בה (סיון וקפלן, 2003). חוקרים אחרים מנו תופעות שונות המבטאות פתיחות של החרדים לעולם המודרני החילוני: "יאפיות" חרדית, תקשורת חרדית, השתתפות בהכשרה מקצועית, לאומנות חרדית ופחות במעמד גדולי התורה לטובת הציבור החרדי הרחב (שלג, 2000), ותהליכי תמורה הקשורים לגוף הפיזי: השתתפות בפעילויות גופניות כגון הליכה מהירה, ג'וגינג ופעילויות של אומנויות לחימה (ארן, 2003). האנתרופולוג-פסיכולוג יהודה גודמן (2003) זיהה קולות חרדיים מהפכניים וסימנים לשינוי במגדר בקרב חרדים. הגאוגרף החברתי עמירם גונן הצביע על המעבר של החברה החרדית מ"חברת לומדים", כפי שאופיינה על ידי פרידמן (1991), אל "חברת לומדים ומתפרנסים" (גונן, 2005).

על פי הסוציולוגית נורית שטדלר (2003, 2004), החרדים מעוניינים לשנות את מצבם הכלכלי ולהתנסות בזירה גשמית השונה מעולמם, לדוגמה בצבא. כמו חוקרים אחרים, גם שטדלר זיהתה תמורות ניכרות בחברה החרדית, הבאות לידי ביטוי בכמה מישורים: במישור הטכנולוגי – עלייה בשימוש בטכנולוגיות חדשות רבות כגון טלפון סלולרי, קלטת שמע, מחשב אישי, רשת האינטרנט, סרטי די-וי-די ומשחקי מחשב; במישור התרבותי – כניסה לז'אנרים תרבותיים החורגים מהכתיבה ההלכתית, לדוגמה כתיבה פופולרית, כתיבת תסריטים וכתיבת ספרות יפה, ספרות ילדים וספרי הדרכה בתחומים שונים; במישור הארגוני-חברתי – פעילות התנדבותית בארגונים כמו זק"א, יד שרה, הצלה ועזר מציון, וכן במד"א, במשטרה ובבתי החולים (שטדלר, 2012). שטדלר טוענת כי תמורות אלו שינו "את סגנון החיים ואת הטבע הפונדמנטליסטי של חברי הקבוצה" (שטדלר, 2012, עמ' 402). קפלן (2007) הגדיר תהליך זה כ"ישראליות" של החרדים – תהליך שבמסגרתו חלקים רבים בחברה החרדית הפנימו ערכים תרבותיים ודפוסי התנהגות של החברה הישראלית הסובבת.

מחקרי מדיניות מהעשור האחרון דנו בתמורות הקשורות בהשתלבותם של חרדים בשוק התעסוקה, בהשכלה הגבוהה ובצבא (למשל: מלאך, 2014; מלחי, 2017; מלחי ועמיתים, 2008; קלעגי ובראון-לבינסון, 2017; רגב, 2016). חוקרות החברה החרדית הצביעו גם על תגובות פנים-חרדיות דו-ערכיות לשינויים. לטענתה של בלה ליוש (2015), נשים חרדיות משכילות נמצאות בצומת בין החברה החרדית לחברה הכללית; נשים אלו מובילות את תהליכי השינוי ובו-זמנית בולמות אותם, ורואות עצמן כ"מלומדות ומתוסכלות". אינס גבל וורדה וסרמן (2017) הצביעו על התפתחותו של שיח חרדי מגוון ביחס לשינויים, אשר בולטים בו ביטויים של התרחקות מהחברה הישראלית המודרנית וקריאה להעמקת השמרנות לצד ביטויים להתקרבות וקריאה לאימוץ פרקטיקות מודרניות.

מאמר זה חותר להאיר נדבך נוסף בתהליך. ההשתלבות תוך היבדלות והישראליות שנוברת החברה החרדית מחוללת שינויים בתחומים שאליה היא נכנסת, ונוצרים יחסי גומלין הדדיים יותר מכפי שתוארו בעבר עם החברה הישראלית הסובבת. החברה החרדית לא רק שורדת ומתרחבת וכבר אינה פסיבית. עם כניסתה הגוברת במאה העשרים ואחת למסגרות כמו צבא והשכלה גבוהה היא לא רק משתנה מבפנים, אלא גם מנהלת עם סביבתה משאים ומתנים מעמדה הדדית יותר ואף משנה את סביבתה.

ביטוי להשפעתם של השינויים גם על החברה הסובבת את החרדים מופיע במחקרם של האנתרופולוגית תמר אלזר ושותפה ערן נריה. אלזר ונריה (2003) תיארו את הפעילות החרדית הצרכנית באזורים חילוניים בירושלים כתהליך המעצב ומשקף שינוי בפרהסיה של העיר - פחות חילוניות בשל כניסת חרדים למרחבים עירוניים חדשים עבורם, ובו בזמן גם "פחות קדושה" בשל כניסת חרדים "לפעילות חילונית באופייה" (עמ' 195). תהליך דומה מתרחש בעקבות התגייסותם של חרדים לצבא. כניסת החרדים חיבה את היחידות הצבאיות הרלוונטיות להתאים עצמן לחיילים אלה, וכך המטבח הצבאי הותאם לדרישות הלכתיות מחמירות ושיעורי תורה ניתנים "בפקודה" לחיילים החרדים (שפיגל, 2010). אולי יותר מכול השפיעו השינויים הללו על יחסי המגדר בחברה. מעמד הנשים נפגע וחיילות מודרות מיחידות צבאיות שמשרתים בהן חיילים חרדים (לוי, 2015; שפיגל, 2010). כך גם באקדמיה. בשל עקרונות ההפרדה המגדרית בציבור החרדי מוצאות מודרות מהרצאות המיועדות לסטודנטים חרדים. יתרה מכך, השינוי המתחולל בחברה החרדית בתחום ההשכלה הגבוהה משפיע גם על הארגונים העוסקים באקדמיזציה של הציבור החרדי.

### השכלה אקדמית בציבור החרדי

רבים בקהילה החרדית מתנגדים ללימודים אקדמיים, שכן הם נתפסים כמערערים את תפיסת העולם החרדית ואת אורחות חייה (מלחי ועמיתים, 2008). ההתנגדות ללימודים אקדמיים בחברה החרדית קשורה להתגברותם של תהליכי המודרניזציה ביהדות מרכז ומזרח אירופה במאות השמונה עשרה והתשע עשרה. תנועת ההשכלה היהודית קראה תיגר על חשיבותו הבלעדית של הידע התורני של לומדי התורה והרבנים והציבה מולו את המדע ואת הידע האקדמי. רבנים מובילים יצאו נגד תהליך זה והתפתחה תפיסה השוללת רכישת ידע והשכלה, אשר לידם הביאו לכפירה. תפיסה זו ממשיכה לעצב את הזרם הדתי-חרדי גם כיום (פיינר, 2007), ורבים מהלומדים והרבנים דוחים את ההשכלה ודוגלים בהסתגרות מפניה, לא פעם בשל מקרים של נטישת ישיבות שאליהן חדרה גם השכלה. חשוב לציין כי גישה זו אינה מאפיינת את כלל החרדים. במקביל לתפיסה הקוראת לדחיית ההשכלה התפתחה גם הגישה של יתורה עם דרך ארץ - שילוב של חינוך תורני וחינוך כללי, שהובלה בידי הרב שמשון בן רפאל הירש (1808-1888) וממשיך דרכו, הרב עזריאל הילדסהיימר (1820-1899). אך למרות ניסיונות אורתודוקסיים שונים לאמץ גישה זו ולשלב בין תורה והשכלה, הזרם האורתודוקסי-חרדי המרכזי המשיך להסתגר מפני ההשכלה ורובו של היישוב הישן החרדי האשכנזי בארץ ישראל, מאבני היסוד של החברה החרדית בת ימינו, אימץ במאה התשע עשרה ובתחילת המאה העשרים גישה מסתגרת זו (לופו, 2003).

לאחר קום מדינת ישראל התמסד החינוך החרדי במנגנוני המדינה וחברת הלומדים החרדית עלתה ופרחה (פרידמן, 1991). אחד ממסלולי החינוך שהתבססו הוא מסלול חינוך חרדי של לימודי קודש ודחיית השכלה כללית, וכיום זהו זרם החינוך העיקרי באוכלוסייה החרדית. בשולי מודל ההסתגרות מפני השכלה אקדמית של

הזרם החרדי המרכזי התפתח ברוח תורה עם דרך ארץ גם מודל השכלה חרדי המשלב לימודים אקדמיים. מודל זה יושם לראשונה בשני מוסדות: מכללת ירושלים לבנות שנוסדה ב-1964, ובה עמד שיעור הסטודנטיות החרדיות לאורך שנים על קרוב למחצית מהלומדות, ובית הספר הגבוה לטכנולוגיה בירושלים שנוסד ב-1969, אך בפועל לא הצליח לגייס סטודנטים חרדים. שני המוסדות אופיינו בהפרדה מגדרית וקיבלו הכרה מהמועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) ב-1977 (מלאך, 2014).

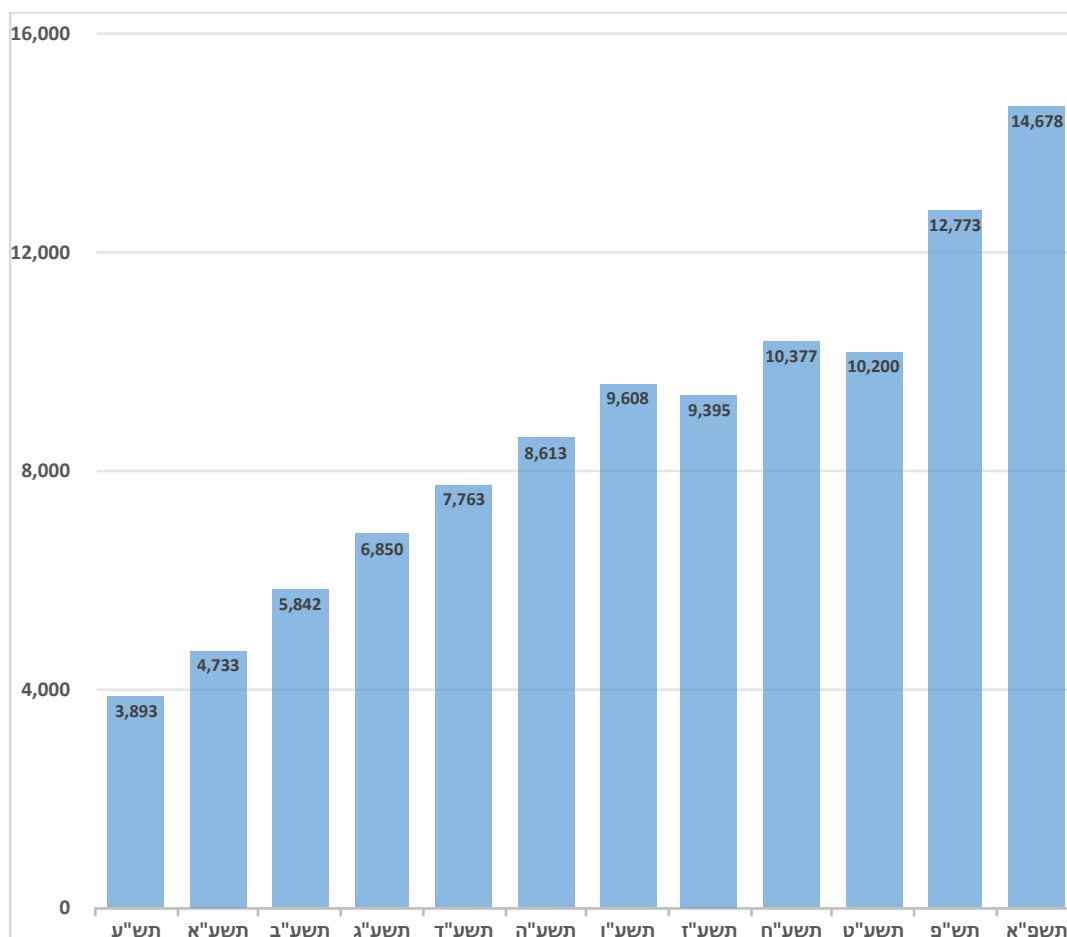
הגידול באוכלוסיית הציבור החרדי לווה בפיתוח המערכת החינוכית התורנית שלו. עם השנים הצטרפו למודל של הזרם החרדי תלמידים נוספים ולומדים רבים נקלעו למצוקה כלכלית. שלא כמו במאות הקודמות, שבהן היהודי המסורתי הצליח להשתלב בחיי היום-יום גם ללא השכלה כללית, במאה העשרים אלה שניסו לפנות לעולם העבודה נתקלו במחסום הדרישה להכשרה מקצועית ולימודים אקדמיים (לופו, 2003). לקראת סוף המאה העשרים הפכה ההכשרה המקצועית לאבן יסוד ביכולת הפרנסה והקידום האישי, ואט אט חדרה ההבנה בחלקים שונים בציבור החרדי כי לצורך השתלבות בעולם העבודה יש לפנות ללימודים אקדמיים. במקביל לשינוי זה חל גם שינוי ביחס המדינה להשכלה גבוהה בחברה החרדית. מחקרי מדיניות הצביעו על כלכלת החברה החרדית (וגם זו הערבית) כמכשול בפני עליית רמת החיים בישראל לרמה המאפיינת את מדינות המערב העשירות. סיבה עיקרית לכך היא מסלול החינוך החרדי שלא מכין את תלמידיו לחיי העולם המודרני ומונע מהם השכלה אקדמית. נוסף על כך, התגבשה במל"ג תפיסת הרב-תרבותיות באקדמיה, לפיה יש להנגיש את ההשכלה הגבוהה לכל קבוצה בחברה תוך שמירה על שונותה התרבותית של הקבוצה. תפיסה זו, שנשענה על מגמה עולמית של הנגשת השכלה גבוהה למיעוטים תרבותיים, יושמה בעיקר כלפי החברה החרדית (הנדן, 2020; מלאך, 2014; Stricker et al., 1990; Chang, 1999).

המודל של אקדמיה המותאמת לציבור חרדי ברוח תורה עם דרך ארץ הפך לפתרון מתבקש, ועם השנים נפתחו עוד ועוד מסגרות לימודים אקדמיים המותאמות לציבור החרדי. אך הדרך לא הייתה פשוטה וחלק מהיוזמות כשלו. כך למשל בשנות התשעים עלו יוזמות להקמת מכללה חרדית עצמאית בחסות האוניברסיטה העברית בירושלים ושלוחה ישראלית של טורו קולג'. יוזמות אלו חשפו פערים בין היזמים והסטודנטים ובין האקדמיה הישראלית. בלשונו של גלעד מלאך (2014, עמ' 20), היזמים והסטודנטים חיפשו "תואר קל", ואילו האקדמיה "סירבה [...] להתפשר על רמת הלימודים", וסופו של דבר שהתוכניות לא יצאו לפועל. יחסי גמישות-קשיחות אלה, שאפיינו את התנהלות הלימודים האקדמיים של הציבור החרדי בעודם בוסר, באים לידי ביטוי גם ביחסי הגומלין בין המרצה והמערכת האקדמית ובין הסטודנטים החרדים.

למרות כישלונות אלה, הושגו הבנות בין החברה החרדית, מקבלי ההחלטות והאקדמיה הישראלית, ועם השנים נפתחו מוסדות אקדמיים המיועדים לציבור החרדי (סטודנטים חרדים לומדים גם כיחידים באוניברסיטאות ובמכללות אחרות). המוסדות המיועדים לציבור החרדי נחלקים לשלושה סוגים: (1) שלוחות חרדיות, המכונות פלטפורמות, אשר פועלים בהן צוותי הוראה מטעם המוסדות האקדמיים. אנשי השלוחה אמונים על הצד הארגוני (ניהול וגיוס סטודנטים) וצוותי ההוראה אמונים על תחומי הלימוד; (2) מרכזים חרדיים, מח"רים, שבהם מתנהלות תוכניות אקדמיות ויעודיות לחרדים בסמיכות פיזית למוסדות אקדמיים קיימים; (3) תוכניות אקדמיות נפרדות לחרדים גם במכללות שאינן מתוקצבות. הפופולריות מבין התוכניות הללו בקרב האוכלוסייה החרדית הן תוכניות הלימוד במשפטים ובמנהל עסקים בקמפוס החרדי בקריה האקדמית אונו (מלאך ועמיתים, 2016).

צעדים אלה הובילו לניכר במספר הלומדים החרדים במוסדות להשכלה גבוהה. בין שנת הלימודים תש"ע (2009/10) לשנת הלימודים תשפ"א (2021/22) זינק מספר הסטודנטים החרדים מ-3,893 ל-14,678 (איור 1). שיעור הסטודנטים החרדים מכלל הסטודנטים גדל מ-2% בשנת הלימודים תש"ע ל-4.5% בשנת הלימודים תשפ"א. במוצג גדל מספר הסטודנטים החרדים בעשור זה מדי שנה ב-11% (כהנר ומלאך, 2021).

**איור 1.** סטודנטים חרדים במוסדות להשכלה גבוהה בשנים תש"ע (2009/10)–תשפ"א (2020/21) (מספרים מוחלטים).



מקור הנתונים: כהנר ומלאך, 2021, עמ' 34.

במחקרים שניסו להבין את כניסת הסטודנטים החרדים לעולם ההשכלה הגבוהה בולטות שתי נקודות מבט עיקריות: (1) הבנת התהליך מנקודת מבטם של הסטודנטים – הסיבות לפנייתם ללימודים (Avugos & Zach, 2021), (2) ההסברים שלהם ללגיטימיות של הלימודים הללו (Golan & Fehl, 2020), החששות מהלימודים, האתגרים שניצבים בפניהם וראיית התהליך כמסע הירואי (Novis-Deutsch & Rubin, 2019); (2) נקודת המבט

של המרצים, אשר רואים את תפקידם כשומרי סף אקדמיים וככאלה האמונים על הנגשת התכנים האקדמיים והתאמת הפדגוגיה לסטודנטים החרדים (Novis-Deutsch & Lifshitz, 2016). המוקד של המחקר המוצג להלן הוא דווקא ביחסי הגומלין שמתהווים בין סטודנטים חרדים למוסדות ההשכלה הגבוהה והמרצה ובדינמיקה שמתפתחת ביניהם.

## רקע אישי ושיטת המחקר

### מחוקר העוסק בחקר החברה החרדית למרצה לגברים חרדים

כניסתם של חרדים להשכלה הגבוהה מזמנת מפגשים בין מרצים לא חרדים לציבור החרדי. כך הגעתי גם אני, בן החברה הדתית-מודרנית, להוראת סטודנטים חרדים. בעיצומה של כתיבת עבודת הדוקטור שלי, שעסקה במחקר על חקר החברה החרדית (קרנצלר, 2016), ובמקביל להוראה במוסדות אקדמיים המיועדים לכלל ציבור הסטודנטים הישראלי, התחלתי להנחות סמינריון מחקרי בשלוחה חרדית ששולבה בה תוכנית לתואר ראשון של מוסד אקדמי. לעניות דעתי, מנהלת התוכנית סברה שאני מתאים ללמד ציבור חרדי בזכות הניסיון המחקרי שלי בתחום. לאחר כשנה פנו אליי שלושה מנהלי מוסדות אקדמיים אחרים בהצעה שאלמד בתוכנית אקדמיות המיועדות לגברים חרדים – שתיים במסגרת מח"ר ואחת בשלוחה. הסברתי לעצמי שניסיוני כמרצה והעיסוק שלי בחקר החרדים הם שעודדו את המנהלים לפנות אליי. אישור לכך קיבלתי כעבור שנה, בהרצאה שנשאתי בכנס אקדמי. בהרצאה הצגתי אחד מהפרקים של עבודתי. ראש המושב, שאותו לא הכרתי לפני כן, פנה אליי בתום המושב ושאל אותי אם אני פנוי ללמד וציין כי התרשם מההרצאה שלוותה "ברגישות לציבור החרדי". התברר לי כי הוא ממלא תפקיד בכיר במכללה אקדמית המדגישה את הממד הרב-תרבותי, וכי הוא מעוניין שאלמד סטודנטים חרדים בתוכניות שבניהולו.

כך התחלתי ללמד בחמש מסגרות המיועדות לסטודנטים (גברים) חרדים. חמש המסגרות מייצגות את שלושת סוגי המוסדות שבהם לומדים סטודנטים חרדים. המשותף לכלל הסטודנטים במסגרות אלו הוא שהם מבוגרים מהציבור הרחב של הסטודנטים, נמצאים "באמצע החיים" ומשלבים לימודים עם עבודה. בתחילת עבודתי סברתי כי הניסיון שלי וההיכרות שלי עם העולם החרדי יסייעו לי להבין את ציבור הסטודנטים. להפתעתי, במקרים רבים הסיטואציות במפגשים עם הסטודנטים החרדים עוררו את פליאתי, כפי שמוסבר להלן.

### אוטואתנוגרפיה ואירועים קצרים

שיטת המחקר שנבחרה למחקר זה היא אוטואתנוגרפיה – שיטה הרוותמת את ניסיונו האישי של החוקר, את תיאוריו ואת פרשנותו לשם הבנת תופעות חברתיות בהקשרן התרבותי (Adams et al., 2017). יתרונה הבולט של השיטה הוא ביכולתה לאפשר לקוראים "להיכנס לנעליו" של הכותב ולהבין באמצעות ניסיונו את התופעה הנחקרת. מכיוון ששיטה זו עלולה למסגר את המחקר סביב זווית ראייתו וחוויותיו הבלעדיות של החוקר (Stahlke Wall, 2016), בחרתי להוסיף גם שיטות מחקר אחרות ולמידה ממחקרים אחרים העוסקים באותה תופעה, כמתואר להלן.

כאמור, במחקר זה השתמשתי בניתוח חוויתי האישיות, סיטואציות של מרצה לא חרדי המלמד סטודנטים חרדים, לשם הבנת התהליך הכללי של כניסת גברים חרדים ללימודים אקדמיים בישראל. אלו סיטואציות שתיעדתי משך חמש שנים (2014-2018) במהלך המפגשים בחמשת המוסדות האקדמיים שלימדתי בהם. נוסף על כך נעשה שימוש בניתוח טקסטים של סטודנטים חרדים שלמדו בתוכניות ושל מנהלי התוכניות. הנתונים שנאספו נותחו ניתוח תוכן ומיונו לנושאים וקטגוריות. הממצאים מוצגים בעזרת ציטוטים של הסטודנטים ותיאור אירועים קצרים המדגימים את אופי המפגשים ואת יחסי הגומלין המתהווים דרכם. תיאורי המפגשים מתרכזים סביב שני צירים עיקריים. הציר האחד כולל ביטויים לפערים ולגשרים תרבותיים בתחומי שפה, ידע וזמן, והציר האחר כולל ביטויים למתח בין גמישות לנוקשות ביחסי הגומלין מרצה-אקדמיה-סטודנטים ובתחום המגדר. כדי לשמור על צנעת המעורבים, הפירוט עליהם הוא מועט.

### פערים וגשרים תרבותיים: שפה, ידע וזמן

ידיעת שפה, יחס לידע ותפיסת הזמן הם נדבכים מרכזיים בכל תרבות. הם מהווים בסיס לתקשורת ולהבנה הדדית, אך בה בעת הם יכולים ליצור מחיצה בין אנשים ולהפריד ביניהם.

#### שפה: שוק תרבותי - "אות, מילה, משפט"

קבוצת הסטודנטים החרדים שלימדתי בשלוחה חרדית של מכללה אקדמית הייתה קבוצה של 'מלמדים' (במלעיל) בבתי ספר חרדיים מזרמים מרכזיים של החברה החרדית. הסטודנטים היו מורים בפועל, לאחר הכשרה להוראה במסגרות פנים-חרדיות, והלימודים במכללה נועדו להשלמת הידע לזה המקובל במוסדות אקדמיים להכשרת מורים, כדי לקבל תואר אקדמי. במקביל לקורס שבהוראתי היה אמור להתקיים קורס ללימוד אנגלית. רשמתי לעצמי את האירוע הבא, שאירע לפני הפגישה הראשונה עם הסטודנטים (אירוע 1).

מנהלת התוכנית חילקה את כל הסטודנטים לשלוש קבוצות, לפי רמות הידע שלהם באנגלית. היא כינסה את הסטודנטים והכריזה: "אות, מילה, משפט". והמשיכה: "מי שיודע לקרוא אות באנגלית ירים את ידו". לאחר מכן אמרה: "מי שיודע לקרוא מילה ירים את ידו", ואחר כך: "מי שיודע לקרוא משפט ירים את ידו". כך היא חילקה את הסטודנטים לקבוצות על פי רמת הידע באנגלית. שמתי לב שהיו גם כאלה שלא ידעו לקרוא ולו אות אחת באנגלית. נדהמתי מכך שיש אנשים שידיעתם באנגלית כה נמוכה.

מובן שידעתי שחרדים לא לומדים אנגלית, ובכל זאת נדהמתי מהתופעה, בייחוד משום שאותם סטודנטים היו מורים. אומנם הייתי ער לדיון בנושא לימודי ליבה ולהתנגדות החרדים לכך, אבל העדות הישירה לתופעה הותירה בי רושם עז. הנחת היסוד שלי שידעת אנגלית בסיסית היא נחלתו של כל סטודנט ישראלי התערערה, והפער הגדול בין הסטודנטים החרדים לסטודנטים אחרים שפגשתי הפתיע אותי. בהמשך אותו ערב הבנתי כי הבדלים תרבותיים באים לידי ביטוי לא רק ביחס לשפה, אלא גם ביחס לידע האקדמי.

### ידע: רכישת ידע אקדמי תוך הסתייגות ממנו – "האקדמיה לא באמת מעניינת אותי"

הפתעה גדולה ציפתה לי לאחר האירוע שתואר לעיל. חלק מהסטודנטים הקדימו להיכנס לכיתה (אירוע 2). אחד מהם התיישב בשורה האחרונה, הניף ידו בביטול ואמר לי: "אל תחשוב שזה באמת מעניין אותי. באתי כדי לשפר את המשכורת. האקדמיה לא באמת מעניינת אותי". הגם שידעתי שסטודנטים רבים (חרדים ולא חרדים) לא בהכרח מתעניינים בידע האקדמי ולמעשה משתעממים מהלימודים, הופתעתי מהבוטות והישירות של הסטודנט. נותרתי פעור פה. להפתעתי, לאחר מכן שמעתי דברים דומים מסטודנטים אחרים בקבוצה. הם הסבירו כי השלמת התואר במסגרת זו מקנה להם תוספת במשכורת, אך הם סבורים שאין הם זקוקים לידע זה כמלמדים בעצמם וכמי שכבר הוכשרו והשתלמו במוסדות חרדיים.

מעניין כי הקבוצה הגיעה בהמשך להישג מרשים ביותר. כל הסטודנטים שהחלו את הלימודים בתוכנית זו סיימו את לימודי התואר בהצלחה ושיעור הנשירה היה אפסי. הדבר עומד בניגוד למגמה הכללית, שכן שיעור הנשירה הממוצע מלימודים לתואר של סטודנטים (גברים) חרדים הוא גבוה ביותר – 48% לעומת 24% בקרב סטודנטים (גברים) חילונים ו-29% בקרב סטודנטיות (נשים) חרדיות (רגב, 2016). אין ספק כי הישג זה הוא גם הישגה של מנהלת התוכנית. כשנתיים וחצי לאחר מכן, בטקס הענקת התעודה האקדמית לבוגרים מקבוצה זו (אירוע 3), שאלתי כמה סטודנטים אם הם מרוצים ממה שלמדו והאם לדעתם הם רכשו ידע רלוונטי וחשוב. כולם ציינו שהידע שרכשו במהלך שנות הלימוד עזר להם מאוד וקידם אותם. זאת ועוד, במהלך הטקס הסתבר לי כי לפחות עשרה מהם החלו בלימודים לקראת תואר שני או התקבלו ללימודים. סטודנטים נוספים ציינו שבכוונתם ללמוד תואר שני.

בטקס באה לידי ביטוי הגישה החרדית האמביוולנטית כלפי ההשכלה האקדמית (אירוע 4). אחד הדוברים בטקס היה נציג הסטודנטים החרדים, בעצמו מנהל מוסד חינוך חרדי, שמתחנכים בו בעיקר תלמידים מבתי מסורתיים. הוא עלה לדוכן הנואמים ובירך מוסדות ובעלי תפקידים שעסקו בהכשרתם האקדמית והודה להם. לאחר מכן ציטט אמרה הנוגעת לעם הגרמני, המיוחסת לרב אלחנן וסרמן, ממנהיגי היהדות החרדית לפני מלחמת העולם השנייה. הרב וסרמן התרשם מהיחס המעודן והמתקדם של הציבור הגרמני בתקופה שלפני עליית הנאצים לשלטון בגרמניה, אך בה בעת גם הסתייג ממנו בטענה ש"אין יראת אלוקים במקום הזה". דהיינו, ההתנהגות המעודנת, המשכילה והמתקדמת שאפיינה את הציבור הגרמני לא תתקיים לעד בגלל היעדר האמונה הדתית. דובר הסטודנטים המשיך ואמר כי הרב (שנספה שנים אחר כך בשואה) לא שיער עד כמה הוא צופה את העתיד. הוא הוסיף ואמר כי הידע האקדמי שרכשו אינו רלוונטי אם אין הוא מצטרף לאמונה דתית עמוקה. כך, תוך כדי הבעת ברכה ותודה למוסד האקדמי שהכשיר את הסטודנטים החרדים, הובעה ההסתייגות מידע אקדמי שלא נלווית לו אמונה דתית.

אירוע נוסף רשמתי לעצמי עם קבוצת סטודנטים אחרת (אירוע 5). במהלך קורס העוסק בכתיבה אקדמית הסברתי את כללי הכתיבה, את הדרכים הנכונות לאזכר ולצטט מקורות אקדמיים ואת אופן רישומם ברשימת המקורות בסוף העבודה. אחד הסטודנטים הסתייג מהטכניקה האקדמית: "בשביל מה זה משנה נקודתיים או פסיק. זה סתם. לסבך. להמציא עוד כללים". הסברתי את ההיגיון העומד מאחורי כללי הרישום ואת היתרון חלק מתפיסה רחבה על מהות הידע האקדמי. סטודנט אחר הביע רתיעה מכלל התפיסה האקדמית וערכיה וטען:

י"ש כאן ניסיון להציב ערכים. אבל אלה לא הערכים שלנו. אני מקבל את זה, כי אני רוצה להשיג תואר, אבל לא את הערכים".

בקבוצת סטודנטים נוספת הובעה התנגדות לא רק לטכניקה האקדמית ולערכים האקדמיים, אלא גם לתוכן האקדמי (אירוע 6). בקורס בנושא נוער בסיכון דנו במאמר הקשור לאוכלוסייה של נוער מרקע דתי-חרדי המכונה נוער הגבעות (פרידמן, 2014). חלק מהסטודנטים הכירו מקרוב את אוכלוסיית נוער הגבעות והתפתח דיון בעניין מצבם. הסטודנטים הרחיבו את הידע בנושא על סמך היכרותם עימו, הוסיפו מידע על זה שבמאמר, אחרים תיקנו את המידע ויש שחלקו עליו. אחד הסטודנטים הצביע על הפער בין המידע שבמאמר ובין המציאות שהסטודנטים תיארו, והכריז: "אחד כותב מאמר, ממבט מתנשא, ואנחנו דנים עליו כאילו זה מי יודע מה. אנשים פה יודעים יותר מהמאמר!". כך התנצח הסטודנט עם הידע האקדמי. יש לציין כי כעבור שנתיים אותו סטודנט ארגן את חבריו להמשיך ללימודי התואר השני ואף הביע את רצונו להמשיך ללימודי תואר שלישי.

בקבוצה אחרת הועלתה טענה שונה בנוגע לידע האקדמי (אירוע 7). הטענה הייתה כי ידע זה לא מתאים לחברה החרדית וכי הוא מתאר מציאות של חברה חילונית. בקבוצה המדוברת למדו מורים חרדים והקורס עסק בהתפתחות מקצועית של מורים. בהרצאה דנו במחקר שניתח את ההתפתחות המקצועית של מורים במערכת החינוך הישראלית והציג את סיפורי החיים שלהם (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016). חלק ניכר מהמורים שהוזכרו במאמר תיארו את התפתחותם המקצועית - מכאלה שעסקו בהוראה בלבד לכאלה שקיבלו תפקידי ריכוז וניהול בבית הספר שבו לימדו. חלק מהסטודנטים מחו על כך. סטודנט אחד טען כי במערכת החינוך החרדית יש מקום ראוי ומכובד דווקא למורה שמתמיד בתפקידו ולא פונה לתפקידי ריכוז וניהול. סטודנט אחר ציין כי אחד המורים החרדים, המלמד את הניל הרך, הוא מורה מבוקש ומחוזר על ידי מוסדות חינוך חרדיים, דווקא בשל הניסיון הרב שרכש בזכות התמדתו בתפקיד. כך זוכה אותו מורה גם לתשלום גבוה מאוד במוסדות החרדיים הפרטיים המעוניינים בו. הסטודנט המשיך וטען כי תהליך ההתפתחות שמוצג במאמר, לפיו מורה צריך לשאוף לתפקידי ריכוז וניהול, אינו מאפיין את החברה החרדית. באותו קורס עלתה גם טענה כלפי המודל המקובל בספרות האקדמית בנושא החינוך, הגורס כי המורים מוכשרים לתפקידם במכללות להוראה ובבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות ואחר כך מתמקצעים כמורים בפועל. אחד הסטודנטים הסביר כי מודל זה הפוך מהתפתחות של המורה החרדי. רוב המורים החרדים מתנסים בהוראה במהלך לימודם התורני ורק אחר כך עוברים הכשרה פורמלית.

כך הביעו סטודנטים חרדים הסתייגות מהידע האקדמי בכמה מישורים: רתיעה מרכישת ידע שאינם זקוקים לו; התנגדות לידע אקדמי שאינו מלווה באמונה דתית; התנגדות לטכניקה האקדמית שנראית להם זרה ולא הכרחית; אי-הלימה בין הערכים האקדמיים לערכים החרדיים ותוכן אקדמי שאינו משקף את המציאות החרדית. למרות זאת, רוב הסטודנטים עמדו במטלות האקדמיות וסיימו את התואר בהצלחה. יותר מכך, פגשתי חלק מהם במהלך לימודיהם במסגרת תואר שני, ויש מהם שהביעו רצון וכוונה להמשיך ללימודי תואר שלישי. אמביוולנטיות זו כלפי הידע האקדמי משקפת את מצבם המיוחד של הסטודנטים החרדים במסגרות האקדמיות. ההסתייגות מהידע האקדמי משקפת - ומעצבת - יחס מועדף לידע התורני, שממנו אין הסתייגות, לפחות לא במפגשים אקדמיים, ויחס של נחיתות מסוימת לידע האקדמי. הסתייגות זו ממשיכה את קווי ההתנגדות מעידן ההשכלה של המאות השמונה עשרה והתשע עשרה והחשש מתהליכי חילון וכפירה שליוו אותו באותן שנים (לופ, 2003; פיינר, 2007).

### זמן: הבדלים ומכנה משותף

ניסיוני לימד אותי כי יחסם של הסטודנטים החרדים לזמן שונה מזה של סטודנטים לא חרדים. עם זאת, תפיסת הזמן שלהם מהווה בסיס להבנה בין הסטודנטים והמרצה ולשיתוף פעולה.

### הבדל בתפיסת הזמן

בהשוואה לסטודנטים אחרים שלימדתי, הסטודנטים החרדים – כיחידים – מרבים לאחר להרצאות ולפגישות, מבקשים באופן קבוצתי להתחיל את ההרצאה מאוחר יותר או להקדים את סיומה לצורכי תפילה ומאחרים בזמני הגשת עבודות. אפשר להסביר התנהגות זו במציאות החיים הייחודית של הסטודנטים החרדים: הם מגיעים ללימודים בשעות אחר הצהריים, לאחר סיום של יום עבודה, ולכן מאחרים לא אחת ללימודים. בזמן הלימודים עצמם משך ההפסקות שבין ההרצאות לא מספיק לזמן הנדרש לתפילות מנחה וערבית ולצרכים נוספים.

למציאות היום-יומית המיוחדת של הסטודנטים החרדים יש להוסיף את הממד התרבותי. האנתרופולוג יוחאי חקק (2004) הסביר את הנטייה של סטודנטים חרדים לאחר לשיעורים ביחס האמביוולנטי לזמן בישיבות חרדיות. אומנם מקפידים על זמני הלימוד והתפילה ומציינים את חשיבותם, אך הם נחשבים לגבולות "גשמיים" שלמדנים מובהקים אינם זקוקים להם. בעוד "בעלי בתים" הקשורים לעולם העבודה צריכים להתאים עצמם לזמנים מדויקים, קיימת גמישות כלפי אלה שהלימוד הפורה שלהם הוא למשל בשעות הערב והלילה, ומאפשרים להם להתחיל את היום מאוחר יותר. כך מהווה הזמן חלק מתפיסה תרבותית כוללת ליחסי קודש וחול.

אלאור ונריה (2003) ציינו כי זמן העבודה, הזמן הקפיטליסטי, הוא לא זמן מועדף או נבחר בציבור החרדי, אלא זמן אנבי שהחיים מוכתבים לפיו בלית ברירה. הסבר דומה קיבלתי באחת העבודות שהגישו הסטודנטים החרדים במסגרת קורס שהרציתי בו. הם ציינו את הפערים בין מסגרת הישיבה למסגרת האקדמית ביחס לזמן והסבירו כי דווקא ההלכה מכירה בחשיבותו של הזמן, שכן חייו של יהודי שומר תורה ומצוות תלויים בו: לאורך היום בזמני התפילות הקבועים ולאורך השנה כולה בזמנים מדויקים של כניסת השבת ויציאתה וזמני חג או צום. הם ציינו את "הנוהג הנפסד שנשתרש בציבור החרדי של זלזול בזמנים אשר אינם נוגעים להלכה" וטענו כי "ייתכן שהמקור לכך הינו הרצון להדגיש את חשיבות הקודש על פני נחיתות החול". דהינו, אי-ההקפדה על לוח הזמנים האקדמי נובעת מתפיסה עמוקה כי הזמן האקדמי הוא חלק מזמן החול וחשיבותו פחותה מהזמן הקדוש הדתי-הלכתי. כך ניתן להסביר את ההבדלים בתפיסת הזמן על רקע לחצי החיים, התפיסות החינוכיות השונות והרקע התרבותי.

### המשותף בתפיסת הזמן

בניגוד למתואר לעיל, דווקא בכיתה החרדית אפשר להשתמש בזמן היהודי ובשפת המסורת היהודית כדי להניע את הסטודנטים להגיש מטלות בזמן. לדוגמה (אירוע 8), בסוף סמסטר הקיץ של לימודי ניהול בקמפוס חרדי של מכללה ציבורית הסברתי לסטודנטים כי לוח הזמנים הנוקשה במהלך הקורס נובע מהרצון שמטלת הסיום תוגש עוד לפני ראש השנה, או במילים אחרות – כדי שלא נגיע לראש השנה ולימים הנוראים לפני שנפטרנו מהחובות שלנו. במקרה אחר (אירוע 9), בקורס שלמדו בו קבוצת המלמדים ושעמד להסתיים בערב פסח, ציינתי כי כדאי להקדים את הגשת המטלות כדי שלא נגיע לפסח מבלי ש"ניפטר מהחמץ", כלומר מהחובות האקדמיים של

הגשת העבודות. השימוש בביטויים שגורים משפת הזמן היהודית הקל על הגשת המטלות בזמן.

### נוקשות-גמישות: יחסי הגומלין מרצה-אקדמיה-סטודנטים ויחס למגדר ולמיניות

בכל המפגשים בא לידי ביטוי המתח בין הרצון להגמיש את הדרישות האקדמיות לצרכים המיוחדים של הסטודנטים החרדים ובין הרצון להקפיד ולשמור על דרישות נוקשות, לפי המקובל בתוכניות אקדמיות מקבילות המיועדות לקבוצות חברתיות אחרות. יחסי נוקשות-גמישות באים לידי ביטוי ביחסי סטודנטים-מרצה וביחסי המערכת האקדמית עם המרצה. יחסי נוקשות-גמישות מאפיינים גם את הדינמיקה המתפתחת בנושאי מגדר ומיניות: נוקשות לצד גמישות בהפרדה החרדית בין הסטודנטים הגברים לבין בנות המין הנשי ובשיח על נושאים מיניים.

#### יחסי מרצה-סטודנטים

"תגיד, אתה לא רוצה לעבוד כאן בשנים הבאות?"

בקבוצת המלמדים חוויתי אירוע נוסף, שהתרחש לאחר שהטלתי עליהם מטלה ראשונית בקורס בכתיבה אקדמית. כבר הטלתי מטלה דומה על סטודנטים אחרים שלמדו את אותו קורס ואף על סטודנטים חרדים במסגרת אחרת. לרוב המטלה לא עוררה קשיים יוצאי דופן, אך במקרה של קבוצת המלמדים היא עוררה קשיים רבים. הייתה זו המטלה האקדמית הראשונה שהם קיבלו והם לא ידעו מה לעשות. הגם שלפי תפיסתי וניסיוני המטלה הייתה פשוטה למדי, היא עוררה בהם חרדה. במבט לאחור נראה כי לא הבנתי את השלב שבו הם היו באותו זמן ואת ההבדל בינם ובין סטודנטים אחרים שלימדתי (חרדים ולא חרדים). קבוצת החרדים האחרות שלימדתי הגיעו מזרמים ליברליים יותר של החברה החרדית ולמדו בתוכניות לימוד בנושאי ניהול או טיפול. לעומתם, קבוצת המלמדים נמנתה עם "הגרעין הקשה" של החברה החרדית. הם הגיעו מהזרמים המרכזיים כמו חסידיות גדולות וקטנות יותר, ציבור ליטאי וכן ציבור ספרדי. מאפיין נוסף חשוב הוא שהם לימדו בעיקר ילדים צעירים. משום כך הם היו מעין שומרי סף עבור החברה שלהם. כמו כן, מעצם עיסוקם בהוראה במסגרות חרדיות הם היו נתונים לפיקוח פנים-חרדי מתמיד. על כן הם נרתעו מידע אקדמי וממטלות אקדמיות והביעו הסתייגויות רבות. באירוע המתואר הם נדרשו לכתוב עבודה בנושא החינוך החרדי ולבחור לצורך המטלה הראשונית ארבעה פריטים, לכתוב אותם לפי כללי הכתיבה האקדמית ולהסביר מדוע בחרו בהם. אירוע מיוחד נרשם אצלי על רקע מטלה זו (אירוע 10):

אחד הסטודנטים ניגש אליי בשקט, בחדר צדדי, וסגר את דלת החדר. סטודנט זה החשיב עצמו מעין מתווך-מפשר בין הסטודנטים לביני וכן כבעל מהלכים במוסד החרדי שבו נלמד הקורס. הוא אמר לי באיום מרומז: "תגיד, אתה לא רוצה לעבוד כאן בשנים הבאות? למה זה כל-כך קשה?". למרות שהוא חשב שהוא דואג לסטודנטים ולי ולהצלחת התוכנית, חשתי מאוים. פירשתי את אמירתו כאיום, ואף לא סמוי.

בהמשך, לאחר התייעצות עם מנהלת התוכנית, הקלתי בדרישות של המטלה. אפשרתי להם לבחור שני מאמרים בלבד ודחיתי מעט את מועד הגשת המטלה. אומנם כמה סטודנטים בכל זאת הגישו את המטלה

באיחור, אך מרביתם הגישו את המטלה במועדה. בהמשך הם גם הגישו את המטלה הסופית, ובסופו של דבר כל הסטודנטים עמדו במטלות הקורס וסיימו אותו בהצלחה. כך שלמרות הגמישות שגיליתי הצלחתי גם לשמור על הסטנדרט האקדמי המקובל והעבודה בוצעה במלואה. עם זאת, באותו זמן חשתי שעברתי טלטלה – בשל האיום הישיר מהסטודנט ומהניסיון לפגוע בדרישות אקדמיות מקובלות. היה זה הניסיון הראשון להשפיע עליי, אך לא האחרון.

”הכיתה שלנו נחשבת לבעלת השפעה”

אירוע נוסף התרחש במסגרת ארגונית אחרת (אירוע 11). בין ראש השנה ליום כיפור היה אמור להיערך מבחן בקורס שלימדתי במשך סמסטר הקיץ. יומיים לפני המבחן, בעשר בבוקר, קיבלתי טלפון ממי שהציג עצמו כנציג הסטודנטים. מייד לאחר השיחה העליתי אותה על הכתב:

סטודנט: הכיתה שלנו נחשבת לבעלת השפעה. בנים של ח"כים, חברי מועצה, סגני ראשי ערים. מבקשים התחייבות להעלות את הציון בעשר נקודות. שתדע שאנחנו כיתה מיוחדת. הנה אני לא רוצה להגיד שמות, אבל אחד המרצים, סידרנו שבשנה הבאה הוא ילמד שלושה קורסים. הוא היה בסדר איתנו אז ביקשנו אותו. המנהל מבין את זה [...] אנחנו מאוד מעריכים אותך, את מה שלימדת, דברים מאוד חשובים [...] אבל תראה רוב האנשים לא ילדים, זאת לא כיתה רגילה. אנשים עכשיו במתח מהמבחן יותר מאשר בראש השנה. אני מקבל כל הזמן טלפונים של סטודנטים שחוששים מהמבחן. אתה יודע שאצלנו את המשוב ממלאים רק אחרי הציונים. יש הרבה חומר קריאה.

אני: אני רק יכול לומר שאני אהיה מאוד מתחשב ורגיש לכיתה.

סטודנט: אולי נמיר, כמו שעשינו אצל מרצים אחרים, את המבחן למשהו אחר. למשל, שכל סטודנט יכתוב תקציר של מאמר בנושא הקורס. זה גם יעזור לך וגם לנו. וכולנו נצא נשכרים. תבטיח לפחות שתוסיף עשר נקודות על השתתפות. תראה אני צריך לבוא עם משהו לסטודנטים.

אני: אני מבין את החשש מהמבחן, אבל למעשה אין ממה לחשוש באמת. המבחן הוא על ההרצאות והמאמרים שנלמדו במהלך הקורס והועלו לאתר הקורס.

דברי הסטודנט מלמדים במידה רבה על הלחץ שהסטודנטים היו נתונים בו ושבינו ניסו לשנות קביעות אקדמיות. הם לא הצליחו בכך והמבחן נערך על פי התכנון. אך המקרה מעיד על הניסיון לבנות יחסי כוח אחרים בין המרצה לסטודנטים. יש לציין כי הייתה זו קבוצת סטודנטים שחברה יחדיו עוד לפני תחילת הלימודים ולכן חשה ביטחון. מרצים-עמיתים ציינו בפניי מקרים דומים של ניסיונות לשנות קביעות אקדמיות מצד קבוצות מאורגנות של סטודנטים. כך למשל אצל אנשי מערכת הביטחון או קבוצות עובדים מאורגנות הלומדות יחדיו בתוכנית לימודים או בקורסים ייעודיים.

המקרה המתואר מלמד על פעילות חרדית אקטיבית מעמדה של כוח. הוא קשור לשינוי ביחסי הגומלין בין החברה החרדית לסביבתה הישראלית. בעוד שעד שנות התשעים של המאה העשרים יחסים אלה אופיינו ביחסי גומלין ותלות של החברה החרדית בסביבתה (פרידמן, 1991), כיום אפשר להצביע גם על תלות של החברה הסובבת בחברה החרדית (קרנצ'לר, 2014) ועל יחסים מורכבים בין שתי החברות, הנובעים מגידולה העצום של החברה החרדית, מעליית כוחה הפוליטי ומתחושת הביטחון שצברו אנשיה (קפלן ושטדלר, 2012). אחד המקומות שבהם שינוי זה בא לידי ביטוי הוא המערכת האקדמית.

שילוב החרדים באקדמיה הוא אחד ממוקדי ההתפתחות של האקדמיה הישראלית בשנים האחרונות, בייחוד על רקע הירידה במספר הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018). לפיכך יחסי הכוח בין המערכת האקדמית לבין הסטודנטים החרדים היא לא חד-צדדית. המוסדות האקדמיים מחזרים אחד הסטודנטים החרדים, שכן בזכותם אפשר לפתח תוכניות לימוד חדשות ולהרחיב את המסגרת האקדמית. בה בעת הסטודנטים החרדים מודעים לכוחם. משום כך המרצה מוצא עצמו במצב של תלות מסוימת בשביעות רצון סטודנטים עקב התחרות בין המכללות על ליבם וכיסם של הסטודנטים החרדים. אם כן, תמונת המיקרו של יחסי סטודנטים-מרצה במישור האקדמי משקפת את תהליך המאקרו של יחסי חברה חרדית-חברה ישראלית.

#### משלוח מנות

זמן קצר לאחר הגשת העבודה הסופית בקורס של קבוצת המלמדים חל חג פורים (אירוע 12). שני סטודנטים מקבוצה זו ניגשו אליי והעניקו לי משלוח מנות. דבר מעין זה לא קרה לי במקום אחר. המשלוח היה מכובד. הוא היה עטוף נייר צלופן והיו בו בקבוק יין, כוסיות, צלחת זכוכית וממתקים. למשלוח צורף מכתב הערכה והופיעו בו שמותיהם של תריסר סטודנטים. הודיתי להם, אך לא ידעתי מה לעשות - ההיבט האתי הנחה אותי שלא לקחת את המתנה, אך חששתי כי סירוב יעליב את הסטודנטים. התחושה שלי הייתה אמביוולנטית. בגלל אירוע קודם שתואר לעיל (אירוע 10, "תניד, אתה לא רוצה לעבוד כאן בשנים הבאות?") הרגשתי שמנסים "לקנות" אותי, שמגישים לי משלוח מנות כדי שאתן ציונים טובים יותר או שאקל בדרישות האקדמיות. עם זאת, סברתי שאולי זו הדרך של הסטודנטים להודות לי ולהביע את הערכתם, שזו דרכם להניד לי שהם מחבבים אותי ומרוצים ממה שלמדו. כמו כן, הבחנתי כי גם מרצים אחרים קיבלו משלוח מנות. על כן בסופו של דבר הסכמתי לקבל את משלוח המנות והייתי שלם עם החלטתי. כאשר הגעתי לביתי הראיתי את משלוח המנות לרעייתי ולבנותיי והן הגיבו בהערכה. שמרתי את המכתב לאורך זמן. אודה ואתודה, נעים לקרוא דברי תודה והערכה ולקבל מתנה.

הרצון להשפיע על המרצה וליצור יחסי גומלין טובים ו"גמישים" בא לידי ביטוי לא רק ביחסי הסטודנטים עם המרצה, אלא גם במסרים של המוסדות האקדמיים.

## היבט מוסדי-ארגוני

מפגשי הכנה – הכנה תרבותית לצד הגמשת מטלות

במסגרות רבות נערכת לפני תחילת הלימודים פגישה הכנה למרצים, שמטרתה להכין את סגל המרצים לציבור הלומדים החרדי. לעיתים ההכנה היא אישית, כמו זו שקיבלתי ממנהל קמפוס חרדי (אירוע 13). כמה שבועות לפני תחילת הלימודים הוא הזמין אותי לפגישה אישית והסביר לי את מצבו המיוחד של הסטודנט החרדי ואת הצורך להיות רגיש לצורכי הסטודנטים החרדים. הוא הדגיש במיוחד את העדיפות למתן מטלה של עבודה על פני מטלה של מבחן.

בדרך כלל פגישות ההכנה נעשות בפורומים רחבים עם חברי סגל רבים. במפגשים הללו ניתנים הסברים על מאפייני הסטודנט החרדי והמלצות מצד מנחי המפגש לסגל המרצים בנוגע להתאמת הלמידה לציבור זה. כך לדוגמה באחת מפגישות ההכנה לתוכניות שיועדו לציבור של מלמדים בגיל הרך (אירוע 14), ציין ראש התוכנית כי מטלות הקריאה מיועדות לשיעור עצמו וכי אין לצפות לקריאה בבית. הוא נימק זאת בעומס הרב המוטל על הסטודנטים ובקוצר הזמן הנובע מכך. אשר להגשת עבודות, ניתנה הנחיה לברר מראש אם לסטודנטים יש גישה למחשב ולמדפסת. לאחר מכן תיאר רב ובעל תפקיד הפעיל במסגרות לימוד חרדיות את מאפייני הסטודנט החרדי שהוא גם מלמד (במלעיל) בפועל.

במוסד אחר נערכה סמוך לפתיחת שנת הלימודים הכנה קבוצתית לכלל המרצים לציבור החרדי (אירוע 15). עוד לפני הפגישה נתבקשו המרצים לשקול את המטלות בקורסים (אך לא לפגוע ברמה האקדמית של הקורס), לאחר שסטודנטים רבים פנו בבקשה להקל עליהם בשל מצוקת זמן אמיתית שנובעת מהצורך לשלב לימודים עם מטלות הבית, המשפחה והעבודה. בפגישה עצמה תואר הרקע חברתי של הסטודנטים החרדים ויחסם הדו-ערכי להשכלה אקדמית – רצון לרכוש השכלה אקדמית לצד חשש עמוק ממנה, שמקורו עוד בימים שבהם נחשבה ההשכלה מנוגדת לשמירת המסורת היהודית ופוגעת בה. לאחר מכן הוסברו נסיבות חייהם המיוחדות של הסטודנטים החרדים והמרצים התבקשו לגלות רגישות למצבם הייחודי. תחושותי הייתה אמביוולנטית. הערכתי מאוד את הרגישות לציבור הסטודנטים החרדי וגם לא חששתי מההנחיות, שהרי כבר יישמתי שינויים אלו בקורסים אחרים שלי. עם זאת, חשתי שההנחיות מוצגות בצורה קשוחה מדי ומאיימות על האוטונומיה האקדמית שלי כמרצה. באופן פרדוקסלי, ערך הגמישות הפך לעיקרון קשוח.

אי-ודאות

אחד המאפיינים של הלימודים במסגרות לציבור החרדי הוא חוסר הביטחון בהמשך התוכניות ואף בעצם קיומן. חוויתי זאת כמה פעמים מקרוב. לדוגמה (אירוע 16), לתוכנית מסוימת במסגרת מכללה למורים כבר גויסו מרצים ואף נערכה פגישה הכנה. אולם התוכנית לא יצאה לבסוף אל הפועל בשל "ענייני תקציב שונים הקשורים במשרד החינוך" (דברי ראש התוכנית). תוכנית אחרת (אירוע 17), זו של המלמדים, פעלה שני מחזורים בלבד, הגם שלהבנתי היא הייתה מוצלחת ביותר וכל הסטודנטים סיימו אותה בהצלחה. תוכנית אחרת שבה לימדתי (אירוע 18) מטעם בית ספר אוניברסיטאי לעבודה סוציאלית בפלטפורמה חרדית הופסקה זמנית. בפגישה סוף השנה של סגל מרצי התוכנית הוסבר כי המסגרת החרדית לא הצליחה לגייס סטודנטים חרדים לתוכנית. כעבור שנתיים המכללה נסגרה והתוכנית המשיכה במסגרת אחרת. במקרה אחר (אירוע 19), בקורס

שבו לימדתי קבוצת סטודנטים קטנה, הגיעו לשיעורים רק חמישה סטודנטים מתוך עשרים הרשומים בו. בתום הקורס והסמסטר התוכנית נסגרה והסטודנטים שכבר למדו בה פוזרו בתוכניות אחרות.

אי-ודאות תעסוקתית מאפיינת את תקופתנו בתחומי עבודה רבים ובמסגרות תעסוקתיות שונות. היא גם נחלתם של מרצים רבים המלמדים במעמד של "מרצים מן החוץ". אלו מועסקים כעובדים זמניים אף על פי שתעסוקתם קבועה (מישורי, 2012). אי-ודאות זו גוברת במסגרות האקדמיות שבהן לומדים סטודנטים חרדים, מכיוון שחלק ניכר מהן הן שלוחות של יחידות אקדמיות במעטפת ארגונית חרדית (מח"ר). השלוחות מתבססות בדרך כלל על מרצים שאינם חלק מהסגל הקבוע של היחידות האקדמיות וביטחונם התעסוקתי מעורער.

היבטים ארגוניים אלה - ההכנה התרבותית, ההכוונה להגמשת מטלות והאי-ודאות - מבליטים את מקומו המיוחד של המרצה במפגש עם הסטודנטים החרדים. הוא נדרש להיות "גמיש" כלפי ציבור הסטודנטים החרדים, בשל ההיבטים התרבותיים הייחודיים לציבור זה, ועליו להפנים עוד יותר דרישה זו על מנת להסיר מעליו, ולו במעט, את דאגותיו התעסוקתיות והכלכליות שתוארו לעיל. היחסים של גמישות-נוקשות שתוארו מאפיינים גם את נושא המגדר והמיניות.

### מגדר ומיניות: בין נוקשות לגמישות

במסגרות לציבור החרדי שלימדתי הסטודנטים והמרצים היו גברים בלבד ונושא המיניות נפקד מתחומי הלימוד. אך מעניין לנתח את האירועים שבהם נורמה זו הופרה. חלק מהאירועים משקפים דרישה להפרדה בין המינים והתייחסות מחמירה לכלל הקשור לתחום המגדר והמיניות. אחרים משקפים גמישות בנושא. בחרתי לתאר את האירועים על פי סדר - מהנוקשה ביותר לגמיש ביותר.

ברוב המוסדות שבהם לימדתי לא נדרשתי להעביר את חומרי הקורס לצנזור מטעם המוסד. אך באחד המוסדות (אירוע 20), בקמפוס השוכן בליבה של אוכלוסייה חרדית, דרש רב הקמפוס לשלוח אליו את המאמרים שהסטודנטים אמורים ללמוד. בדרך כלל המאמרים אושרו ללא כל בעיה, אך באחת הפעמים הוא צנזר עמוד שניבטו בו פניה של אישה. הגם שסברתי שתהליך הצנזורה מוגזם, הבנתי את בקשתו משום שהקמפוס נמצא בליבה של אוכלוסייה חרדית ורבים מהסטודנטים הלומדים בו מגיעים מקבוצות חרדיות הנחשבות למסוגרות. כמו כן, רב הקמפוס רצה לשמור על דימוי של קמפוס המקפיד על כללי צניעות הנהוגים בחברה החרדית, כדי שתהליך הכניסה להשכלה גבוהה בקרב האוכלוסייה החרדית לא ייפסק ואף יתעצם.

אירוע נוסף מדגים את הגמישות-נוקשות מצד הסטודנטים (אירוע 21). קבוצה זו למדה לתואר שני, שבמסגרתו לפי החלטת המל"ג הלמידה היא משותפת לגברים ונשים. בפגישה הראשונה בקורס הכינו הסטודנטים מחיצה והפרידו באמצעותה בין כארבעים הסטודנטים הגברים לשלוש הסטודנטיות. בהמשך הקורס קיבלו הסטודנטיות פטור מהקורס והמחיצה לא נדרשה יותר. מכל מקום, האירוע ממחיש כיצד הסטודנטים מגמישים את המערכת ומקשיחים את ההפרדה המגדרית.

אירוע אחד נחרט בזיכרוני היטב (אירוע 22). כאשר לימדתי את הקורס 'החברה הישראלית' דנתי בכנענים (שביט, 1991). כדי להדגים את תפיסתם הראיתית במצגת את הפסל 'נמרוד', המסמל את רצון הקבוצה להשתייך למרחב המזרחי האליילי הקדום. הפסל מציג את דמותו של נמרוד בעירום מלא וכבר בהרצאה חשתי בחוסר

נוחות של הסטודנטים. לתומי חשבתי שהסיבה לכך היא הדיון בקבוצה החילונית של הכנענים, הרוצה להתנתק לחלוטין מעברה היהודי. אך כעבור יום התברר לי כי הסיבה היא אחרת. מנהלת התוכנית אמרה לי כי הגזמתי וכי לא הייתי צריך להציג עירום גברי בהרצאה. "השתגעת, כבר החלו להפיץ נגדנו פשקווילים", היא אמרה לי. הבנתי שחלק מהסטודנטים התרעמו על העירום הגברי שהוצג. אני ידעתי כי קיימת בעיה עם דמויות נשיות, אך חשבתי שעירום גברי אינו פסול. התברר לי שטעיתי.

בקורס 'מבוא לסוציולוגיה' שלימדתי במסגרת אחרת (אירוע 23) הזכרתי באחד השיעורים את נושא ההומוסקסואליות והתפתח דיון קצר בנושא. באותה הרצאה לא הרגשתי יחס מיוחד לנושא מצד הסטודנטים. אך כמה חודשים לאחר סיום הקורס פגשתי במקרה אחד מהסטודנטים במרכז קניות. הוא העלה זיכרונות מהקורס וציין כי היה עדיף שלא לדבר על נושא ההומוסקסואליות ונימק: "אצלנו לא מדברים על כך". הבנתי כי אני צריך לגלות רגישות מיוחדת לנושא זה.

לאחר שכבר הפנמתי את הצורך ברגישות לעניין זה שקלתי אם ללמד את הנושא של פגיעות מיניות במסגרת קורס על נוער בסיכון שהתקיים עם קבוצה אחרת (אירוע 24). עמיתות קרימינולוגיות המליצו לי ללמד את הנושא, אך אני חששתי שהוא עלול לעורר התנגדות ומחאה בקרב הסטודנטים. לכן בהרצאה מקדימה העליתי את הסוגיה ושאלתי את הסטודנטים לדעתם. להפתעתי, כל הסטודנטים אמרו שרצוי לדבר על הנושא. העליתי לאתר הקורס את המאמר שעסק בחקר פגיעות מיניות בקרב נערים חרדים (זלצברג, 2015) ודנו בכך בהרצאה שלאחר מכן.

אירוע אחר (אירוע 25) המבטא גמישות בתחומים אלה התרחש בתוכנית של מכללה אקדמית שהתקיימה במכללה חרדית. כאשר הגעתי ללמד את קבוצת הסטודנטים הם היו לקראת סיום הדרכה של ספרנית מספריית המכללה האקדמית. היא באה במיוחד למקום כדי להסביר לסטודנטים כיצד להשתמש במשאבי הספרייה. שאלתי את הסטודנטים אם לא הפריע להם לקבל הדרכה מאישה. הם לא ראו בכך מקור לבעיה. אולי מכיוון שהיה זה אירוע חד-פעמי.

האירועים שתוארו ממחישים את ההקפדה שיש מצד המוסד והסטודנטים על הפרדה בין המגדרים, אך בה בעת את הגמישות שמגלים חלק מהסטודנטים בעניין. באותו אופן, חלק מהסטודנטים מסתייגים מהעיסוק בנושא מיניות, ואילו אחרים מעוניינים לעסוק בנושא. מקרים אלה ממחישים את המגוון הגדול של הזרמים וההשקפות במגזר החרדי. מגוון זה מקשה עוד יותר על המרצים לחזות מראש מה ייחשב הולם ומה לא, בשל העמדות השונות של כל קבוצה וזרם. לפיכך המרצה חייב לפתח מעין חיישנים רגישים, לא רק לכלל הציבור החרדי, אלא גם למגוון הקבוצות המרכיבות אותו.

## דיון מסכם

ייחודו של מאמר זה הוא בהארת יחסי הגומלין שבין החברה החרדית לסביבתה. בעוד מחקרים קודמים הבליטו את הפסיביות וההתגוננות של החברה החרדית (פרידמן, 1991), את השינויים שחלים בחברה זו בעשורים האחרונים (ארן, 2003; גודמן, 2003; גונן, 2005; ליאון, 2017; מלאך, 2014; מלחי, 2017; מלחי ועמיתים, 2008; סיון וקפלן, 2003; קלעני ובראון-לבינסון, 2017; קפלן, 2007; רגב, 2016; שטדלר, 2003, 2004, 2012; שלג, 2000) ואת התגובות הפנים-חרדיות לשינויים אלה (ליוש, 2015; גבל ווסרמן, 2017), מאמר זה הבליט את היחסים ההדדיים בין הקבוצות החברתיות לעניין זה, את היוזמות החרדיות ואת התלות ההדדית ההולכת ומתקמת בין שתי הקבוצות. החברה החרדית נאלצת להתאים את עצמה לנסיבות החברתיות-כלכליות של ישראל במאה העשרים ואחת ורבים מבניה נכנסים לעולם האקדמי. כניסתם לעולם האקדמי מלווה בהתהוות של יחסי גומלין מורכבים בינם ובין המערכת האקדמית - יחסי גומלין המשקפים במידה לא מבוטלת את היחסים ההדדיים ההולכים ומתפתחים בין הציבור החרדי והחברה הסובבת אותו.

במפגשים באו לידי ביטוי פערים בין הסטודנטים החרדים למערכת האקדמית, לדוגמה פערים בשפה האנגלית או הבדלי נישות ביחס לידע האקדמי ולצורך בו. כמו כן הובעה התנגדות לידע אקדמי שאינו מלווה באמונה דתית. למרות זאת, מרבית הסטודנטים - בכל התוכניות - עמדו במטלות האקדמיות וסיימו את התואר וחלקם השלימו תואר שני. נראה שבמהלך הלימודים הסטודנטים פיתחו יחס חיובי יותר ללימודים האקדמיים. פער נוסף שעלה במפגשים הוא ההבדל בתפיסת הזמן, אך בה בעת מונחי הזמן שימשו גם מקור להבנה הדדית.

מתיאורים שהובאו מצטיירת תמונה של גמישות-נוקשות ביחסי סטודנטים-אקדמיה-מרצה. אלו באו לידי ביטוי בניסיונות של הסטודנטים והמערכת עצמה להשפיע על המרצה להתאים את המטלות האקדמיות לסטודנטים החרדים בלי לפגוע בסטנדרטים האקדמיים. גם תחומי המגדר והמיניות אופיינו בגמישות-נוקשות. בחלק מהמקרים הייתה הקפדה נחרצת על הפרדה בין המגדרים, אך היו גם סטודנטים שלא ייחסו לכך חשיבות יתרה. באופן דומה חלק מהסטודנטים הסתייגו מהעיסוק בנושא מיניות, ואילו אחרים רצו לעסוק בו. בכך הביאו הסטודנטים לידי ביטוי את המגוון הגדול של גישות בקרב הזרמים השונים בחברה החרדית.

בעיצומו של המהלך ההיסטורי-חברתי של כניסת סטודנטים חרדים ללימודים אקדמיים ניצב המרצה כצלע שלישית בין הסטודנטים למערכת האקדמית. המרצה נדרש ליכולת אלתור מהירה ולתושייה בפתרון דילמות וליכולת היענות מהירה לרצונות הסטודנטים ולדרישות המוסד והסטנדרטים האקדמיים. אך על המרצה לדעת שהסטודנטים הם לא מקשה אחת, ועליו להיערך לכך שלא כל דבר שיתקבל בעין יפה בקבוצה אחת יתקבל כך גם בקבוצה אחרת.

מחקרים קודמים שדנו בכניסת סטודנטים חרדים להשכלה הגבוהה התמקדו בנקודת מבטם של הסטודנטים (Avugos & Zach, 2021; Golan & Fehel, 2020; Novis-Deutsch & Rubin, 2019) ושל המרצים (Novis-Deutsch & Lifshitz, 2016). לעומתם, מאמר זה הדגיש את יחסי הגומלין שהתפתחו בתהליך. האירועים מלמדים כי הסטודנטים החרדים אינם נוקטים עמדה פסיבית ביחסם עם המרצה. הם מנסים למצוא דרכים להגמשת המטלות ופועלים לשמירת הפרדה המגדרית לפי ההרגלים המקובלים במסגרות חרדיות. המערכת האקדמית מגמישה את עצמה, תוך שמירה על גבולות נוקשים, וכך נוצרים יחסים של איזון ויחסי

חליפין חברתיים בשל מילוי אינטרסים של שני הצדדים: בין המוסד החברתי ה"חילוני", המוסד האקדמי, המעוניין בלקוחות (סטודנטים נוספים), ובין הציבור החרדי, המעוניין ברכישת השכלה גבוהה.

מהלך זה אינו ייחודי לאקדמיה, והוא בולט גם בשדות חברתיים אחרים כמו הצבא והמרחב העירוני. היחידות הצבאיות שמשרתים בהן חיילים חרדים מגמישות עצמן לתפיסות ולהרגלים החרדיים ומקפידות על כשרות, על הפרדה מגדרית ועל שיעורי תורה (שפיגל, 2010). השינויים בחברה החרדית משפיעים על שדות הצריכה והעירוניות הישראליים החילוניים, משנים אותם ויוצרים מרחבים בעלי אופי חדש (אלאור ונריה, 2003). במאמץ לשנות את פני החברה החרדית ולהפוך את בני הציבור החרדי לחיילים ולסטודנטים נוצרים יחסים חדשים שמשנים את מוסדות הצבא והאקדמיה בתחומים מרכזיים.

האירועים שתוארו במאמר מלמדים כי אי-הבנות ופערים בין סטודנטים חרדים והמערכת האקדמית נפתרים בסופו של דבר. הסטודנטים והמערכת האקדמית מתאימים עצמם זה לזה בעזרת דינמיקה של נוקשות וגמישות. לצד התפיסה הדומיננטית במחקר לפיה החברה החרדית משתנה ומתאימה עצמה לסביבה החברתית הישראלית, יש לדעת כי שינויים חלים גם בסביבה החברתית עצמה. ניתן ללמוד מכך כי בישראל הולכים ומתפתחים יחסים מורכבים והדדיים יותר בין הציבור החרדי לסביבתו החברתית.

## מקורות

- אבידב-אונגר, א' ואשרת-פינקל, י' (2016). **ממעוף הציפור: סיפורי התפתחות מקצועית של מורים**. מכון מופ"ת.
- אלאור, ת' ונריה, ע' (2003). "המשוטט החרדי": צריכת זמן ומרחב בקרב האוכלוסייה החרדית בירושלים. בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 171-195). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- ארן, ג' (2003). גוף חרדי: פרקים מאתנוגרפיה בהכנה. בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 97-132). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- גבל, א' ווסרמן, ו' (2017). קולות חדשים בעיתונות החרדית או אותה גברת בשינוי אדרת? **תרבות דמוקרטית**, 17, 109-131.
- גודמן, י' (2003). קולות מ"ספינת השוטים": מאבקי זהות במסגרות טיפול חרדיות. בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 134-170). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- גונן, ע' (2005). **בין לימוד תורה לפרנסה: חברת לומדים ומתפרנסים בלונדון**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- הנדין, א' (2020). נפרד ו(לא) הוגן? הנגשה ושותפות במדיניות גיוון הרכב הלומדים בהשכלה גבוהה בישראל. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), **מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה** (עמ' 117-135). מכון מופ"ת.

זלצברג, ש' (2015). מאפיינים של קשרים מיניים פוגעניים בקרב בנים חרדים, ניתוחם ומשמעותם. **קרימינולוגיה ישראלית**, 4, 73-104.

חקק, י' (2004). **בין קודש לתכל'ס: גברים חרדיים לומדים מקצוע**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

כהנר, ל' ומלאך, ג' (2021). **שנתון החברה החרדית בישראל 2021**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

לוי, י' (2015). **המפקד האליון: התאוקרטיזציה של הצבא בישראל**. עם עובד.

לופו, י' (2003). **מפנה בחברה החרדית: הכשרה מקצועית ולימודים אקדמיים**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

ליאון, נ' (2017). מבוא. **תרבות דמוקרטית**, 17, 9-18.

ליוש, ב' (2015). דרכי התמודדות של נשים חרדיות עם שינויים המתחוללים בחברתן בתחומי ההשכלה, התעסוקה והפנאי. **כתב העת לחקר החברה החרדית**, 3, 26-55.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018, 10 באוקטובר). **השכלה גבוהה בישראל - נתונים נבחרים לשנת הלימודים תשע"ח (2017/18) לרגל פתיחת שנת הלימודים האקדמית**.

[https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2018/297/06\\_18\\_297b.pdf](https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2018/297/06_18_297b.pdf)

מישורי, ד' (2012). מרצי קבלן: מורים "מן החוץ" והשיח של שלילת זכויות. בתוך ד' מישורי וע' מאור (עורכים), **העסקה פוגענית: הדרה וניצול שיטתיים בשוק העבודה** (עמ' 149-177). המכללה החברתית כלכלית.

מלאך, ג' (2014). **על טהרת התואר: לימודים אקדמיים במגזר החרדי**. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

מלאך, ג', כהן, ד' וזיכרמן, ח' (2016). **מכניסה לתעסוקה לתעסוקה מכניסה: תכנית אב לתעסוקת חרדים**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

מלחי, א' (2017). **צבא התעסוקה לחרדים**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

מלחי, א', כהן, ב' וקאופמן, ד' (2008). **חרדים לעתידם: עמדות וחסמים ביחס ללימודים גבוהים במגזר החרדי**. מכון ירושלים לחקר ישראל.

סיון ע' וקפלן ק' (עורכים). (2003). **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה? מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד**.

פיינר, ש' (2007). "לעקור את החכמה מהעולם" - אויבי הנאורות ושורשי העמדה החרדית. בתוך מ' ליטבק וא' לימור (עורכים), **קנאות דתית** (עמ' 57-83). מרכז זלמן שזר.

פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.

פרידמן, ש' (2014). **חבורות נוער בחוות שבגבעות דרום הר חברון**. בתוך ע' גרופר וש' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כך א': תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה** (עמ' 276-305). מכון מופ"ת.

קלעני, ת' ובראון-לבינסון, א' (2017). **השתלבות מתבדלת: חרדים אקדמאים במשק הישראלי**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

קפלן, ק' (2007). **בסוד השיח החרדי**. מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

קפלן, ק' ושטדלר, נ' (2012). מבוא: פניה המשתנות של החברה החרדית בישראל: מהישרדות לנוכחות, התחזקות וביטחון עצמי. בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), **מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית ובחברה** (עמ' 11-28). הקיבוץ המאוחד.

קרנצלר, מ' (2014). מחקרי מדיניות אודות חרדים בישראל. **כתב העת לחקר החברה החרדית**, 2, 1-23.

קרנצלר, מ' (2016). **התפתחות החרדולוגיה: מגמות ומאפיינים בחקר החרדים בישראל** [עבודת דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב].

רגב, א' (2016). אתגרים בהשתלבות חרדים בלימודים אקדמיים. בתוך א' וייס (עורך), **דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות** (עמ' 186-226). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

שביט, י' (1991). מבוא למעברי עד כנעני - פרקים בתולדות האידיאולוגיה והאוטופיה של "התחייה העברית": **מציונות רדיקלית לאנטי-ציונות** (עמ' 10-15). דומינו.

שטדלר, נ' (2003). להתפרנס או לחכות לנס: המלכוד החרדי והשתקפותו ביחסי תורה ועבודה. בתוך ע' סיון וק' קפלן (עורכים), **חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה?** (עמ' 36-55). מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

שטדלר, נ' (2004). הצבא בעיני החרדים: חלום, פנטזיה ויצר הרע. **סוציולוגיה ישראלית**, ו(1), 69-90.

שטדלר, נ' (2012). עולם הישיבות הפוסט-פונדמנטליסטי: מיסוד, חופש ויצירת אדיקות חרדית חדשה. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכות), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 395-413). רסלינג.

שלג, י' (2000). **הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל**. כתר.

שפיגל, ד' (2010). **גדוד הנח"ל החרדי**. הרצאה מכנס חרדים בחברה משתנה - כלכלה, תעסוקה וצבא, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים.

Adams, T. E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. In M Jörg, C. S. Davis, & R. F. Potter (Eds.), *The international encyclopedia of communication research methods* (pp. 1-11).

<https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>

Avugos, S., & Zach, S. (2021). Running for an academic degree: Ultra-orthodox women studying physical education at a non-religious college. *Sport, Education and Society*.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1934823>

Chang, M. J. (1999). Does racial diversity matter? The educational impact of a racially diverse undergraduate population. *Journal of College Student Development*, 40(4), 377–395.

Golan, O., & Fehl, E. (2020). Legitimizing academic knowledge in religious bounded communities: Jewish ultra-orthodox students in Israeli higher education. *International Journal of Educational Research*, 102, 101609. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101609>

Novis-Deutsch, N., & Lifshitz, C. (2016). When Bible and science interact: Teachers' pedagogic and value challenges in teaching religious minority students in higher education settings. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 487–500.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160216>

Novis-Deutsch, N., & Rubin, O. (2019). Ultra-Orthodox women pursuing higher education: Motivations and challenges. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1519–1538.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1453792>

Stahlke Wall, S. (2016). Toward a moderate autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/1609406916674966>

Stricker, G., Davis-Russell, E., Bourg E., Duran, E., Hammond, W. R., McHolland, J., Polite, K., & Vaughn, B. E. (Eds.). (1990). *Toward ethnic diversification in psychology education and training*. American Psychological Association.



## **"אבל אצלנו זה ממש לא ככה!": מתח, התנגדות ושינוי מושגי בתהליכי הוראה ולמידה בכיתה הרב-תרבותית מהמגזר הערבי**

שירה סופר-ויטל\*

### **תקציר**

במאמר זה מאופיינת ההוראה בסביבה הרב-תרבותית ונידונים האתגרים הכרוכים בה. המחקר חושף מקרים שבהם פערים סוציו-תרבותיים ולשוניים בין המרצה לסטודנטים, בין הסטודנטים לתוכן הנלמד ובין התכנים האקדמיים לפרקטיקה עשויים להוות אבן נגף בתהליכי הוראה ולמידה בכיתה ולהוביל ל"תפיסות שגויות" בקרב סטודנטים. לטיפול לא הולם בתפיסות השגויות עשויות להיות השלכות שליליות על ההיבטים הקוגניטיביים והרגשיים של הסטודנטים בתהליך הלמידה. המאמר מתמקד בפערים הלשוניים של סטודנטים, ב"תפיסות שגויות" ובפערים סוציו-תרבותיים בין תפיסותיהם הקודמות (כלומר הידע הקודם) ובין התכנים האקדמיים שנלמדו בקורס האקדמי 'הובלת שינויים בארגונים' בקריה האקדמית אונו. המתודולוגיה ששימשה במחקר היא אוטואתנוגרפית, הכוללת ניתוח של חוויית המחברת כמרצה בקורס, השיח עם הסטודנטים והחיבורים הרפלקטיביים שכתבו. כל אלו העלו אפיזודות שאפשר לפרשן מנקודת מבטה של המרצה כקשיי הבנה של הסטודנטים, ואילו מצד הסטודנטים כניתוק או התעלמות של המרצה מחייהם ומהידע הקודם שלהם. המאמר מקדם את הבנתנו בנוגע לפערים הבין-תרבותיים באקדמיה ולאפשרויות לצמצום פערים אלה בהוראה אקדמית, וגם מציע דרכים דידיקטיות להתמודדות עם "התפיסות השגויות". אחת הדרכים הללו היא גישת ההכרה החמה – גישה המתייחסת למכלול ההיבטים המוטיבציוניים, הרגשיים והאישיותיים של הלומד. המאמר שופך אור על האפשרויות להעצמת הסטודנטים וקידום הצלחתם האקדמית וגם על סוגיית קידום שוויון ההזדמנויות בשוק התעסוקה למגזר הערבי.

**מילות מפתח:** רב-תרבותיות, תפיסות שגויות, שינוי מושגי, הכרה חמה, מסוגלות עצמית

\* שירה סופר-ויטל, הפקולטה למדעי החברה והרוח, הקריה האקדמית אונו.

## מבוא

מטרתו של המחקר המתואר במאמר היא לשפוך אור על האתגרים הכרוכים בהוראה בסביבה רב-תרבותית באקדמיה, ובפרט על אלו שמקורם בפערים לשוניים ותרבותיים בין המרצה לסטודנטים ובין הסטודנטים לתוכן הנלמד, אשר בגינם מתפתחות אצל הסטודנטים "תפיסות שגויות" (misconceptions), קרי תפיסות שאינן תואמות לידע המדעי המקובל.<sup>1</sup> הדיון באתגרים נעשה באמצעות בחינת ההוראה בקורס 'הובלת שינויים בארגונים' במסגרת התואר הראשון בחוג לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו. אני מרצה יהודייה בקריה האקדמית אונו, אשר מלמדת ופועלת לאור החזון של מוסד אקדמי זה - יצירת חברה משלבת, רב-תרבותית, שוויונית ומשגשגת. בשנת תשע"ז לימדתי את הקורס 'הובלת שינויים בארגונים' בקמפוס בירושלים, אשר נמשך סמסטר אחד והוגדר כקורס חובה בתוכנית 'מנהיגות במערכות חינוך וחברה'. הקורס נלמד בשנה ג', השנה האחרונה ללימודי התואר הראשון. הקורס נועד להעמיק את הידע ואת ההבנה של הסטודנטים בתחום של שינוי ארגוני והובלת שינויים בארגונים; להקנות כלים להבנת תהליכים ושינויים בארגונים ולתהליכי התפתחות וצמיחה; ולבחון ארגונים באופן ביקורתי, בדגש על ארגונים חינוכיים שיצרו שינוי ארגוני. לצד היכרות עם ההיבטים התאורטיים של שינוי ארגוני, הקורס עסק ביישומים, בדילמות ובחשיבה ביקורתית בכל הקשור לשינוי ארגוני. בעת תכנון הקורס הושם דגש על הבאת דוגמאות מתוך הספרות המחקרית והמקצועית בתחום.

הסטודנטים שלמדו בקורס היו בני המגזר הערבי, בשנות העשרים לחייהם, ולמדו לתואר ראשון בחוג לחינוך וחברה. הם הגיעו בעיקר מאזור מזרח ירושלים ורובם עבדו בעבודות זוטרות, זמניות או סטודנטאיליות בשוק העבודה היהודי, לאו דווקא בתחום החינוך (למשל בתחום הפקידות והבינוי או כמוקדנים בשירות לקוחות). כבר בתחילת הקורס ניכרו פערים בין ניסיון החיים של הסטודנטים, עולמם הפנימי, תרבותם ושפתם ובין התאוריות, הגישות והמודלים האקדמיים בנושא התנהגות ארגונית ומשאבי אנוש.

פעמים רבות במהלך הקורס היה נדמה שמסגרות ההתייחסות של הסטודנטים אינן עולות בקנה אחד עם המושגים המקובלים מבחינה מדעית. כך למשל, ניכר כי תפיסות קודמות שלהם במגוון היבטים הקשורים למקום העבודה (למשל מוטיבציה, יחסי היררכיה בארגון ויחסי עובד-מעביד) ולמושגים מתחום ההתנהגות הארגונית ומשאבי האנוש אינן תואמות לדרך הצגתם ולמסגרות ההתייחסות בתאוריות עדכניות. מצב זה מכונה בספרות המחקר בתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית "תפיסה שגויה".

למידה מושגית עוסקת בפער בין מה שהאדם יודע מהתנסויותיו באופן טבעי, אך לא שיטתי, לבין ידיעה שיטתית התואמת את מה שמומחים רואים כ"אמת המדעית". על כן החלטתי כי אין זה נכון להתעלם מהידע ומהניסיון של הסטודנטים או מעולמם הרגשי והתרבותי. סברתי שכדי להשיג למידה בעלת ערך עליו להתמודד עם תפיסות קודמות של הסטודנטים ולעמת בין התכנים האקדמיים לידע שלהם. מאחר ששפה קשורה לאידאולוגיות, לכוח, לזהות ולערכים, הרי שיש בה גם משום נקיטת עמדה של המרצים כלפי הסטודנט ותרבותו (Rahman, 2002). לכן בראש ובראשונה החלטתי שמושגים ורעיונות עיקריים יוסברו גם בשפה הערבית (הנני דוברת השפה). המושגים הוסברו בפוצחא (فصحى, שפה תקנית).

1 המונח תפיסות שגויות לקוח מספרות המחקר העוסקת בשינוי מושגי (ראו הסבר להלן). המושג של 'תפיסה שגויה' לקוח מתחום התוכן של פסיכולוגיה קוגניטיבית. המושג הזה מקבל משמעויות שעשויות להיות טעונות כאשר הוא מתקיים בתוך הקשר רב תרבותי. כך, משמעויות אלה עלולות לעלות ממושג זה סביב רעיונות של אתנוצנטריות ויחסיות תרבותית. לפיכך, במאמר זה מושג זה יסומן במירכאות, ואציע בחינה ביקורתית של מושג זה, בהתייחס להקשריו הרב-תרבותיים.

וידאתי כי הסטודנטים מבינים את המושגים באמצעות שאלות מוכוונות תוכן, וכאשר התעוררה אי-הבנה לשונית ניתן הסבר גם בעאמיה (عامية, שפה מדוברת) על ידי ועל ידי הסטודנטים האחרים המשתתפים בקורס. כאשר עלה מושג לא מובן, הסטודנטים הסבירו זה לזה את משמעותו. בדרך זו ביקשתי להנגיש לסטודנטים את התכנים בשפת אימם ולקדם למידה מיטבית. החלטתי זו הסתמכה בין היתר על מחקרן של וייל וסופר-ויטל (2007), שבו נמצא כי להתאמת שפת ההוראה בכיתה יש השפעה על איכות הלמידה ועל תהליכי ההבנה בקרב הסטודנטים. לשפה יש גם תפקיד מרכזי בעיצוב תפיסות הסטודנט והבנתו את החומר הנלמד. מחקר זה עוסק בשאלה: מהם האתגרים הכרוכים בהוראה בסביבה רב-תרבותית באקדמיה, ובפרט אלו שמקורם בפערים לשוניים ותרבותיים בין המרצה לסטודנטים ובין הסטודנטים לתוכן הנלמד, אשר בינם מתפתחות אצל הסטודנטים "תפיסות שגויות" (misconceptions), וכיצד ניתן להתמודד אם אתגרים אלה?

## רקע תאורטי

מאמר זה מתמקד ב"תפיסות שגויות" כמסגרות התייחסות של סטודנטים למושגים שנלמדו בקורס. "תפיסה שגויה" היא מצב שבו תלמידים וסטודנטים מפרשים משמעות של מושגים (כגון מחזור היום והלילה, כוח המשיכה או פרופורציה) באופן שגוי. אלו מושגים שהתלמידים נחשפים אליהם עוד לפני הלימודים, אך הידע שלהם עליהם לא תואם לידע המדעי המקובל. לדוגמה, ילדים רבים סבורים שכדור הארץ הוא שטוח ועל סמך תפיסה זו עשויים להבין את משמעות מחזור היום והלילה בצורה מסוימת, אשר אינה תואמת לאמת המדעית (Vosniadou & Brewer, 1999). בלימודים הם נחשפים לתפיסה המדעית ועוברים תהליך של שינוי ידע. תהליך זה עשוי לארוך זמן רב ולכן הלמידה המושגית היא תהליך מתמשך. לעיתים תפיסות אלטרנטיביות, למשל תפיסות בתחום הדינמיקה (Driver & Easley, 1978), מלוות את התלמידים מבית הספר ועד לשנים מתקדמות בלימודיהם האקדמיים ואף לאחר מכן. כלומר, "תפיסות שגויות" עלולות להיות עמידות לניסיונות שינוי. הפסיכולוג לב ויגוצקי (Vygotsky, 1962) הבחין בין מושגים יום-יומיים למושגים מדעיים. לטענתו, התפתחותם של מושגים מדעיים מתחילה בהגדרה מילולית ועוברת להיות מיושמת באופן שיטתי באמצעות תופעות קונקרטיות שאותן המושג מייצג, ואילו התפתחותם של מושגים יום-יומיים נעשית ללא סדר ומאופיינת בהכללת תופעות. שינוי מושגי (conceptual change) עוסק בשאלה כיצד ניתן להתמודד עם הפער בין הידע של האדם שמקורו בלמידה מהתנסויותיו (למידה לא שיטתית) ובין ידע שתואם למה שמומחים רואים כ"אמת מדעית".

המושג "תפיסה שגויה" הוא מושג שגור בתחום של פסיכולוגיה קוגניטיבית. מושג זה זוכה לשימוש ויישום תדיר בעיקר בתחום של הוראת המדעים (Soeharto et al., 2019; Vosniadou, 1996). עם זאת, בתחום של הוראה רב-תרבותית נמנעים בדרך כלל משימוש במושג זה, שכן הוא בעל מטען כבד כשהוא מתקיים בתוך הקשר רב-תרבותי. למעשה, בהקשר רב-תרבותי עלולות לעלות ממושג זה משמעויות הקשורות לאתנוצנטריות וליחסיות תרבותית. המאמר מציב את הדילמה של גבולות היחסיות התרבותיות. לפיכך לפיכך הבעיה שמוצגת במאמר הנוכחי היא שההמשגה בתחום של פסיכולוגיה קוגניטיבית אינה מתכתבת באופן טבעי עם ההמשגות בתחום של רב-תרבותיות. מבחינה רעיונית ההמשגות עשויות "להתנגש" זו בזו. ישנה בעייתיות רבה בהתייחסות לתפיסות בהקשר רב-תרבותי כשגויות, אף על פי שמדובר על "שגויות" בהתייחס לעולם התוכן האקדמי המערבי

"הטהור". הידע "השגוי", למשל בהקשר של הקורס שעוסק בפיתוח ארגוני, נוצר ונבנה באמצעות התנסויות יום-יומיות שאנו כחברה אחראים להן. כך לדוגמה, התכנים שאנו מלמדים לא מביאים בחשבון התנסויות משוק העבודה של קבוצות מיעוט. כלומר, הידע המדעי שאנו מלמדים בכיתה הוא אתנוצנטרי ולא מביא בחשבון מגוון תרבותי והתנסויות של קבוצות ממגוונות.

את השימוש במושג "תפיסות שגויות" ראוי לבחון דרך פריזמה כפולה: סוציולוגיה של הידע ואתנוצנטריות ויחסיות תרבותית. הסוציולוגיה של הידע היא לב העניין במאמר זה. סוציולוגיה של הידע מאפשרת לנו להתבונן בדרכים שבהן כוחות חברתיים מעצבים ידע ולבחון את הדרכים שבהן מערכות חינוכיות, ובהן המערכות להשכלה גבוהה, יוצרות את הידע. מערכות אלה מתווכות ידע, הכולל אידאולוגיות ותאוריות מדעיות (Stark & McCarthy, 2020), אשר נבחן לאור ההתנסויות של בני אדם.

היבט חשוב במסגרות התייחסות או בתפיסות שגויות קשור לשפה. אמארה ומרעי טוענים שלשפה שאנו בוחרים להשתמש בה יש השפעה על הדרך שבה אנשים וקבוצות מעצבים את התפיסה שלהם על עצמם ועל האחר (أمانة ومرعي, 2008). שפה קשורה קשר הדוק לזהות, ולכן ישנה חשיבות לשימוש בשפת האם בקרב מיעוטים (بركة, 2013). לכן, רב-לשוניות בכיתה היא משאב חשוב ללמידה. אלא שגם כשההוראה נעשית בשפת אימו של הסטודנט עשויים להופיע כשלים בהבנה בגלל פערים בין-תרבותיים שהמרצה לא תמיד מודע להם. ניתוח השיח הגלוי והסמוי בין מרצה לסטודנטים בהקשר רב-תרבותי עשוי לחשוף אפיזודות של אי-הבנה שהמרצה מפרש אותן כקשיי הבנה של הסטודנטים, ואילו הסטודנטים מפרשים אותן כניתוק של המרצה מחייהם ומהידע הקודם שלהם. ניתוח זה עשוי לשפוך אור גם על תחושת המסוגלות (self-efficacy) של הסטודנט.

"תפיסות שגויות" עשויות להתגלות בכל מפגש של תלמידים או סטודנטים עם תכנים אקדמיים-מדעיים, אולם שכיחותן בחינוך הרב-תרבותי גבוהה יותר בשל פערים בין-תרבותיים: בין המרצה לסטודנטים, בין הסטודנטים לתוכן הנלמד או בגלל לימוד בשפה שהיא לא שפת האם של הסטודנטים (Banks, 1993; Omeri et al., 2003). יתרה מכך, "תפיסות שגויות" רבות קשורות לתפיסה ולהבנה שלנו באשר להקשרים היישומיים של חינוך הרב-תרבותי, ותפיסות אלה בעצמן עלולות ליצור פערים בין-תרבותיים (Marshall, 1994).

הוראה מיטבית היא הוראה שמאתגרת את הסטודנטים, דנה בתכנים המעסיקים אותם, מהדהדת הבנות חדשות ומאפשרת להם לנהל את למידתם (הרפז, 2014; פינקלשטיין וסופר-ויטל, 2023). אלא שגישת ההוראה הרווחת בעולם האקדמי מתייחסת להיבט הקוגניטיבי בלבד של התכנים הנלמדים. גישה זו, המוכרת בשם 'הכרה קרה' (cold cognition), לא נותנת מענה להיבטים הרגשיים, תלויי-הזהות והמוטיבציוניים של הסטודנטים, החשובים לתהליכי הלמידה ולרכישת מיומנויות, ולפיכך הם עלולים להיפגע (e.g., Sinatra, 2002; Zohar & Gershikov, 2008).

גישה אחרת בהוראה היא גישת 'ההכרה החמה' (hot cognition). גישה זו דוגלת בכך שהיבטים קוגניטיביים, מוטיבציוניים, חברתיים, אישיותיים ורגשיים פועלים באינטראקציה זה עם זה (Pintrich et al., 1993), ועל כן ההוראה צריכה להיות כוללת והוליסטית ולקחת בחשבון את מכלול הגורמים המקדמים את למידת הסטודנטים או לחלופין מעכבים אותה (סופר-ויטל וטבק, 2015).

במאמר זה אציג דוגמאות למצבים של "תפיסות שגויות" של סטודנטים שעולות בכיתות שההוראה בהן מתבססת על גישת ההכרה הקרה. כפי שאדגים, לא אחת נוצרות בעקבות תהליכי הוראה קרה אי-הבנות הדדיות ו"תפיסות שגויות", שמקורן בהבדלים בתפיסות הסוציו-תרבותיות של המרצה והסטודנט. במסגרת אימוץ הוראה חמה בקורס בוצעה הנגשה לשונית של המונחים המקצועיים בעברית ובאנגלית לשפה הערבית, אנגב עמידה על דקויות של הבדלים במונחים בין שתי השפות. כמו כן בוצעה הנגשה תרבותית, מוטיבציונית ורגשית של התכנים האקדמיים, תוך התאמתם לעולמם האישי ולניסיון חייהם של הסטודנטים ולשינויים התרבותיים, החברתיים והטכנולוגיים שעוברת החברה הערבית (Sharabi, 2019). זאת ועוד, מכיוון שהמסורת הערבית והמוסלמית ההומניסטית והשקפתה על מנהיגות חינוכית יכולות לתרום להבנה של תרבויות ומערכות של חשיבה וערכים, נעשה ניסיון לחבר מבחינה תמטית את התכנים האקדמיים למסורת ולתרבות הערבית. כך ניתן למנוע אתנוצנטריות והטיה בהבניה של ידע וערכים ובאופן יישומם בעיצוב תפיסות ופרקטיקות של אחרים בהוראה בשדה (Samier & Elkaleh, 2019). הטענה העיקרית שאעלה במאמר זה היא שאימוץ גישת ההכרה החמה הוא הכרחי וחינוכי לנישור על פערים בין-תרבותיים (White-Clark, 2005), להצלחה בהוראה בסביבה רב-תרבותית ולהנגשה של הידע האקדמי למגוון של תרבויות, אוכלוסיות ומגזרים. יתרה מכך, יש לה חשיבות רבה בהעצמת הסטודנטים (סופר-ויטל וטבק, 2015). הגם שמחקר זה עשוי לאפשר התבוננות דו-מוקדית – מנזרית ומגדרית (שפירא ועמיתים, 2012), בחרתי במסגרת מאמר זה לעסוק רק בסוגיה המנזרית.

### מחוויה משברית להתבוננות מקצועית ועשייה מחקרית

בשנת 2017 לימדתי לראשונה בקריה האקדמית אונו כיתה של סטודנטים וסטודנטיות מהמגזר הערבי. הייתה זו כיתה של חמישים סטודנטים וסטודנטיות שלמדו בקורס 'הובלת שינויים בארגונים' בשנה השלישית והאחרונה ללימודיהם לתואר ראשון בחוג לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו – קמפוס ירושלים. הסטודנטים בקורס עבדו במשרות קבועות וזמניות. שפת אימם ערבית, ושליטתם בעברית הייתה ברמה בינונית ואף נמוכה. כל הסטודנטים התגוררו במזרח ירושלים (القدس الشرقية). מצבם החברתי-כלכלי של תושבי מזרח ירושלים פחות טוב בממוצע מהמצב של תושבי מערב העיר. לחלק מסוים מתושבים אלה מעמד של תושבים שהם לא אזרחים,<sup>2</sup> והלמידה בבתי הספר נעשית לרוב לפי תוכנית הלימודים הפלסטינית.

ההוראה של מרצה יהודייה בכיתה דוברת ערבית שלומדים בה סטודנטים ערבים נדמתה בעיניי בתחילה כיצירת קשר רב-תרבותי ובניית גשר בין עולמות. אולם החוויה הראשונית שלי הייתה חוויה של משבר, והיא הובילה אותי להבנה שבניסיון שלי טמונה סוגיה מחקרית מעניינת וחשובה, וכי מבחינת הוראה ולמידה יש אפשרות להתפתחות ולצמיחה פדגוגית. לצורך המחקר המוצג כאן השתמשתי ברפלקציות שלי שכתבתי לאחר השיעורים ובחיבורים שהסטודנטים כתבו, ששימשו גם הם בסיס לרפלקציה שלי, שמתוכה מתפתחת נקודת המבט החינוכית שלי. במילים אחרות, הסיפורים שכתבו הסטודנטים בחיבורים הרפלקטיביים מאפשרים לי לראות את התהליך שהסטודנטים עוברים, ומאפשרים לי להבין טוב יותר כיצד שיטת ההוראה והתכנים משפיעים על הסטודנטים ואיזה שינוי יכול להתרחש בלמידה שלהם. השינוי שחל בדפוסי החשיבה שלי ובתפיסות הפדגוגיות שלי בעקבות "התפיסות השגויות" נועד לקדם את הלמידה, קרי את השינוי וההתפתחות שהסטודנטים יעברו באמצעות תהליך ההוראה.

2 להרחבה ראו: רמון, 2019.

כדי לגשר על הפערים נדרשתי להנגיש את התכנים ולערוך התאמות מתודולוגיות, תרבותיות ולשוניות. לא אחת התעוררו אצלי דילמות ולבטים בעניין הדרך הנכונה לעשות זאת. שאלתי את עצמי אם עלי להתאים את התכנים האקדמיים לעולמם של הסטודנטים, ואם כן – כיצד. שאלות נוספות ששאלתי הן האם ההתאמות הללו לא יגרמו דווקא להבלטת החסמים, הבעיות והקונפליקטים הקשורים להשתלבותם של אזרחים מהמגזר הערבי בשוק העבודה היהודי? ומה יקרה אם הדיונים יקבלו צביון פוליטי שאינו חלק מהאג'נדה של הקורס האקדמי? כיצד אתמודד עם מצבים כאלה? שאלות אלו ליוו אותי לאורך הקורס כולו, והתעצמו עוד יותר לנוכח הידוע מספרות המחקר על התפקיד המרכזי שיש לתרבות בהבניה של הזהות האישית והמקצועית שלנו, המשפיעה על עמדותינו והתנהגותינו. לפי ספרות זו, הלומד עשוי להתייחס להתמודדות עם תצורות תרבותיות השונות מתרבותו ככזו המאיימת על זהותו (Samier & Elkaleh, 2019).

### שיטת המחקר

המתודולוגיה שאומצה למחקר זה היא המתודולוגיה האוטואתנוגרפית. חוקר אוטואתנוגרפי מתאר, מנתח ומפרש באורח שיטתי את ניסיונו האישי בהקשר חברתי-תרבותי מסוים ובתוך מסגרת חברתית שהוא משתתף בה (Ellis et al., 2011). מתודולוגיה זו נותנת "קול" לחוויה האישית של החוקר, העולה מתוך האינטרקציה עם אנשים אחרים בסביבה חברתית-תרבותית, באופן החושף את הניסיון האישי והייחודי שלו בנושא מסוים (צלחה, 2016). אשר על כן שיטה זו מתאימה למחקר הנוכחי, שבו ביקשתי להבין את החוויה שלי כמרצה ואת תהליך ההוראה והלמידה בקורס בכיתה רב-תרבותית. החוויות שלי תועדו באמצעות יומן רפלקטיבי. הרפלקציות שלי התפתחו ביחס לשלוש אפיזודות מהשיעורים המתעדות רגעי דיסוננס קוגניטיבי, התנגשויות ופערים בין-תרבותיים, וביחס לחיבורים הרפלקטיביים שכתבו הסטודנטים על אודות תהליך השינוי והלמידה שחוו בקורס. המחקר הנוכחי הוא תולדה של התפתחות תובנות שלי בעקבות החיבורים הרפלקטיביים האלה והמפגשים בכיתה. האפיזודות מדגימות "תפיסות שגויות" של סטודנטים ופערים בין-תרבותיים. כמו כן נערכו שיחות אישיות עם סטודנטים אשר פנו וביקשו הסברים והבהרות בנוגע לחומר הנלמד בשל "ההתנגשות" עם עולם המושגים המוכר להם מחיי היום-יום.

הנתונים עובדו על פי גישת 'מדריך ההקשבה' (The Listening Guide) שפיתחה קרול גיליגן (Gilligan et al., 2003; Petrovic et al., 2015). שיטה זו מתמקדת בקולו של המשתתף לצורך ניתוח נתוני מחקר איכותניים. הכלי מספק ערוץ להקשבה קפדנית, כדי להבין רעיונות מרכזיים וכדי לתת לקול של הנבדק את המקום המרכזי במחקר. כלומר הוא מספק מרחב להקשבה לקולות שבמצבים רגילים לא מושמעם.<sup>3</sup>

3 הכלי הוצג על ידי פרופ' טובה הרטמן בסדנה מתודולוגית בנושא מתודולוגיה של קשב בעבודה חינוכית רב-תרבותית. הסדנה התקיימה ב-24 באוקטובר 2017 בקריה האקדמית אונו ובמסגרתה נלמדו הגישה והכלי לצורך עבודה בחברה רב-תרבותית.

## ממצאים

חלק זה נחלק לשניים. בראשון אציג שלוש אפיזודות המדגימות רגעים של דיסוננס קוגניטיבי ו"תפיסות שגויות" של הסטודנטים במהלך הוראת נושאים שונים. בחלק השני אציג את החיבורים הרפלקטיביים שכתבו הסטודנטים. חיבורים אלה משקפים את המפגש בין-תרבותי ואת הדרך שבה הם עיצבו מחדש את תהליך ההוראה שלי.

### א. אפיזודות מכוננות המתארות רגעי דיסוננס קוגניטיבי, "תפיסות שגויות" ופערים בין-תרבותיים

כאמור, בחלק זה אציג אפיזודות מהשיעורים המדגימות רגעים של דיסוננס קוגניטיבי ו"תפיסות שגויות" של הסטודנטים במהלך הוראת נושאים שונים. "התפיסות השגויות" נובעות בין היתר מפרשנות שונה של יישומי התכנים האקדמיים בפרקטיקה. לאחר מכן אציג את הדרך הדידקטית שיישמת בהתאם לגישת ההכרה החמה כדי לשנות את התפיסות הללו.

### א. 1. "אבל אצלנו זה ממש לא ככה! אצלנו העבודה היא לצורך פרנסה"

באחד השיעורים עסקנו במושג מוטיבציה. למדנו על מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית ודנו בהבדלים בין שני סוגי המוטיבציות בהקשר של למידה, ביצוע משימות ועבודה. שוחחנו על עבודה שאנו מבצעים מתוך הנאה, אתגר ומשמעות ולא רק מתוך רצון לקבל תגמול כלשהו. בדיון התעוררו התנגדויות רבות. הסטודנטים – חלקם צעירים וחלקם מבוגרים – טענו שהם עובדים לצורך פרנסה בלבד וכי הם לא חשים משמעות ואתגר בעבודתם וגם לא מחפשים עבודה שתספק להם משמעות. הקריטריון היחיד לבחירת עבודתם היה השכר. לדוגמה, אחד הסטודנטים סיפר שהוא עובד בעבודות בינוי בגובה וכי הוא חרד מאוד לביטחון האישי. הוא חזר ואמר כי הוא לא נהנה מהעבודה וכי הסיבה היחידה שבחר בה הייתה השכר הגבוה יחסית.

נחיצותה של הגישה החמה ללמידה בקורס הייתה ברורה. הנגשת תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 1985) והטקסונומיה של סוגי המוטיבציות כתכנים אקדמיים קרים עוררה התנגדות רבה בשעה שנפגשו עם עולמם האישי של הסטודנטים, חיי היום-יום שלהם וניסיונם האישי והתעסוקתי.

כדי להנגיש את התכנים האקדמיים הסברתי להם בשלב הראשון את המונחים המקצועיים בערבית וקישרתי אותם לעולמם הלשוני והתרבותי. הבהרתי את הדקויות שבין המונחים בערבית לאלו בערבית. לדוגמה, כאשר הסברתי את המונח מוטיבציה (בעברית) נשאלתי אם הכוונה היא למונח تحفيز (תחפיז). בערבית תחפיז משמעו גירוי (stimulation). לאור שאלה זו דנו בשיעור בהבחנה שבין המונח תחפיז למונח دافعية (דאפעיה), שמשמעו מוטיבציה (motivation) בהקשר פסיכולוגי. מהשאלות ששאלו הסטודנטים ניכר היה שיש בלבול בין שני המונחים בערבית ובין המשמעויות שלהם.

בשלב השני ניהלנו דיון על סוגי העבודות שהסטודנטים מועסקים בהם. שוחחנו על הסיבות לבחירת עבודה מסוימת ולא אחרת וגם על הפער בין הרצוי למצוי. דנו בבחירת עבודות בשלבי החיים השונים (כתלמידי תיכון, כסטודנטים ובחיינו הבוגרים) ובשיקולים המנחים אותנו בבחירת העבודה. שוחחנו על מצבים מוכרים שבהם אנו והסובבים אותנו מבצעים משימות מתוך מוטיבציה פנימית טהורה, הנאה וחיפוש משמעות. במהלך השיעור עלו תובנות רבות הקשורות לסוגים שונים של הנעה ולרלוונטיות שלהם לחייהם האישיים והתעסוקתיים.

## א. 2. "פעמים רבות אנחנו נאלצים לעבוד כמו מכונה"

בשיעור אחר הצגתי שני מושגים חדשים - 'פיריון ויעילות בעבודה' ו'תרבות ארגונית'. מושגים אלה נלמדו במסגרת גישת הטיילורזים - גישת הניהול המדעי של טיילור (Waring, 2016). לפי גישה זו יש לצמצם את שיקול הדעת של העובד ולהתייחס אליו כאל מכונה. שוחחנו על הביקורת הנשמעת על גישה זו, על ההתעלמות מההיבט האנושי ועל גישת יחסי האנוש. בשלב הדיון הביקורתי על הטיילורזים התעוררה התנגדות רבה מצד הסטודנטים. אחדים מהם טענו בתוקף שהטיילורזים לא נזנח כלל ועיקר, וכי גם כיום יש המתייחסים לעובד כאל מכונה. מניסיונם, כך טענו, במקום העבודה אין מקום להפעלת שיקול דעת, ליצירתיות ולחשיבה עצמאית ומקורית. גם בדיון במונחים הללו שוחחנו על סוגי עבודות, על תפקידים ועל היררכיה בארגון. שוחחנו על תרבות ארגונית ועל משמעותה מבחינת העובדים. בתחילה הובאו כדוגמאות שני מקרי קיצון. כדוגמה לסביבת עבודה הנותנת אמון מלא בעובדיה, ביצירתיות שלהם ובכישוריהם האישיים הוצגה חברת גוגל. גוגל הנהיגה בעבר את מדיניות '20% time'. לפי מדיניות זו, העובדים יכולים להקדיש יום בשבוע כדי לעבוד על פרויקטים שאינם קשורים בהכרח לגוגל. כך גוגל עודדה את העובדים לפתח פרויקטים נוספים. בתקופה שבה הונהגה מדיניות זו פותחו פרויקטים רבים, ובכללם שירות הדואר האלקטרוני Gmail, וגם שירות Google News, Google Transit ועוד. לארי פיגי וסרגיי ברין, מייסדי החברה, טוענים כי מדיניות זו תרמה ליכולתיה של גוגל להוביל פרויקטים חדשניים וחשובים, אשר הפכו בשלב מאוחר יותר לחלק מהפרויקטים של החברה.<sup>4</sup> בצד השני של הסקאלה הובאה כדוגמה סביבת עבודה אשר תופסת את האדם כמכונה ומייצגת תפיסה שמעריכה את האדם לפי הפרודוקטיביות שלו בפס הייצור. לשם כך נבחרה הסצנה המוכרת מהסרט זמנים מודרניים של צ'רלי צ'פלין, המדגימה עבודה רוטינית וחד-גונית בפס ייצור המלווה בפיקוח הדוק של מנהל העבודה.<sup>5</sup> בשיעור דנו עד כמה סצנה זו מייצגת את אפשרויות התעסוקה וסביבות התעסוקה בימינו.

מקרי קיצון אלה שימשו בסיס לשיח ביקורתי על ההבדל בין המסגרת האקדמית-מחקרית ובין מסגרות התעסוקה. באקדמיה מוצגות גישות שונות, אך בפרקטיקה אנו עדים לקיומו של רצף מבחינת תפיסות על תפקידו של הגורם האנושי בסביבות תעסוקה. הווה אומר, בניגוד למודלים, לתאוריות ולגישות של המחקר האקדמי, המזמנים לעיתים חשיבה דיכוטומית של "שחור או לבן", המציאות היא מורכבת ודיאלקטית. דנו בסביבות תעסוקה המשלבות כמה גישות בהתייחסן לגורם האנושי. לבסוף, דנו בנסיבות האובייקטיביות והסובייקטיביות (הרגשיות) שבעטיין חלק מהסטודנטים חשים ש"הם עובדים כמו מכונה". לצד הנגשת התכנים האקדמיים וחיבורם לעולמו הרגשי של הסטודנט ולניסיונו הקודם, ניסיתי גם לחשוף במהלך השיעור את הדיאלקטיקה בין הגישות והמודלים האקדמיים והמחקריים לפרקטיקה.

## א. 3. "מניע הישג גבוה יש רק למנהלים"

באחד השיעורים עסקנו במונחים 'צורך בהישג' ו'מניע הישג' (גבוה ונמוך).<sup>6</sup> ההקשר של הוראת המונחים

4 מתוך: <https://www.geektime.co.il/google-20-percent-time-goes-off>

5 ראו: <https://www.youtube.com/watch?v=qxglohQo4Z8>

6 מניע הישג הוא חלק ממערכת הצרכים המניעה אותנו ומשמעותה להשיג משהו שיש לו ערך וחשיבות על ידי השקעת מאמץ ועמידה בסטנדרטים של הצלחה. המניע מורכב מהצורך להצליח ומהפחד מכישלון. לפי מקלננד, הדומיננטיות של מניע מסוים משתנה מאדם לאדם או מסיטואציה לסיטואציה אצל אותו אדם. האינטראקציה בין השאיפה להצליח לבין הפחד מכישלון קובעת את הכיוון, את העוצמה ואת העקביות של התנהגות לצורך הישג (מלאך-פיינס, 1997).

הייתה במסגרת הוראת תאוריית הצרכים (need theory) של דיוויד מקללנד (Frey, 1984; Pardee, 1990). שוחחנו על הצורך בהישג (need for achievement) ועל ההבדלים בין מניע הישג גבוה למניע הישג נמוך. כל עוד העיסוק בנושא היה קר, כלומר בהיבט האקדמי והמחקרי בלבד, השאלות שעלו היו שאלות אינפורמטיביות ונגעו לתכנים האקדמיים. אולם כאשר עברתי לדבר על ההקשר התעסוקתי ויישומו בשוק העבודה, התעורר דיון סוער. הדיון עסק בשאלת הדטרמיניזם והבחירה החופשית בהקשר למניעי הישג.

רבים מהסטודנטים טענו כי מן ההכרח הוא שלפועלים הפשוטים יש מניע הישג נמוך ולמנהלים מניע הישג גבוה. הטיעון המרכזי של הסטודנטים היה: "אם נבחרת להיות מנהל סימן שיש לך מניע הישג גבוה. נבחרת כי יש לך מניע מהסוג הזה; לעומת זאת, אם אתה פועל פשוט בוודאות יש לך מניע הישג נמוך. כך היית וכך תישאר". בעקבות הדיון בכיתה התברר כי טענה זו התבססה על הניסיון האישי של הסטודנטים בעבודותיהם ובתחומי התעסוקה שלהם.

בהתאם לגישת ההכרה החמה, גם כאן נעשה ניסיון לצייר את מלוא התמונה ומורכבותה ולא רק את הדיכוטומיה המצטיירת מהתאוריה. כמו כן נעשה ניסיון לברר את התפיסה בנוגע להתאמת סוג מניע לסוג התפקיד בהיררכיה התעסוקתית ולקיים דיון ברוח 'אקדמיה פוגשת שדה'. שוחחנו על מצבים שבהם גם פועל יכול להיות בעל מניע הישג גבוה, קרי להיות מכוון משימה ולרצות לקבל על עצמו אתגרים. הצגנו דוגמאות של עובדים פשוטים שהתקדמו והפכו למנכ"לים (למשל, חברת תקשורת מסוימת שבה נציגת שירות התקדמה לתפקיד מנכ"לית החברה). מנגד שוחחנו על מצבים שבהם למנהלים יש מניע הישג נמוך ועל ההשפעה השלילית שיש לכך על הארגון. גם במקרה זה נעשה ניסיון להבהיר את היישומים של התאוריות הלכה למעשה בשטח, ברוח הגישה של 'אקדמיה פוגשת שדה'.

### **ב. חיבורים רפלקטיביים של הסטודנטים**

בחיבוריהם תיארו הסטודנטים את תהליך הלמידה שלהם באופן רפלקטיבי, פתוח וחופשי. מהחיבורים עולות ארבע תמות: מתח, התנגדות, שינוי ושיטת ההוראה בקורס.

#### **ב. 1. מתח**

המפגש בין הניסיון והידע של הסטודנטים ובין התכנים האקדמיים המדעיים יצר דיסוננס וחשף נקודות מתח רבות. כך לדוגמה כאשר עסקנו בתאוריות בעניין חשיבותו ומרכזיותו של העובד במקום העבודה. מרבית הסטודנטים עבדו בעבודות סטודנטיאליות, שהן בדרך כלל זמניות או זוטרות. משרות אלו מזמנות מצבים שבהם העובד חש שהוא "בורג במערכת". רבים מהם גם קבלו על חוסר שוויון במקום העבודה בין עובדים יהודים לעובדים ערבים. כך תיארה אחת הסטודנטיות את המתח והפערים בין תאוריות מוטיבציה ותאוריות המעמידות את העובד וצרכיו בעבודה במרכז ובין ניסיונה בעבודה: "ראיתי את הצרכים שלי בעבודה ואת חוסר הרצון מצד ההנהלה לתת לנו את כל הדברים [צרכים] לעבוד ואת המוטיבציה החשובה לכל עובד. אז העובד הוא אדם חשוב בארגון, ואם אין שייכות ומוטיבציה אז זה יוביל לכישלון, לא הצלחה". בדבריה הצביעה הסטודנטית על הפער בין התאוריות והגישות הנלמדות בכיתה ובין ניסיון החיים שלה והשתלבותה בעבודה.

## ב. 2. התנגדות

הסטודנטים הביעו בחיבוריהם התנגדות רבה לחלק מהתאוריות שנלמדו וניסו לסתור את הטענות המרכזיות שלהן באמצעות דוגמאות ממקומות עבודתם. במקרים שבהם התאוריה לא תאמה את הידע והניסיון הקודם שלהם, הם הצביעו על הפער בין התוכן האקדמי ל"עולם האמיתי" שלהם. הם יצאו נגד האוניברסליות של התאוריות הללו וטענו כי הן לא עולות בקנה אחד עם ניסיונם האישי. כך הסבירה אחת הסטודנטיות:

ראיתי את העולם האמיתי, שלא כל ארגון מכיר אותו, או שלא רוצה שישתמשו בתאוריות שמובילות בארגון, כמו SWOT, שתדע את נקודות החולשה ונקודות החוזקה בארגון, ולדעת איך להצליח בכל השינויים ודברים רעים בארגון, המוטיבציה והכיוון [מאהר<sup>7</sup>] והסיבות להישגים וסולם של מאסלו... כל התאוריות האלה עזרו לי לדעת את הזכויות שצריך לכל עובד ועובד והצלחת הארגון תבוא משירות ואהבת העובד לארגון.

הסטודנטית ציינה כי ראתה את "העולם האמיתי", העולם שאינו עולה בקנה אחד עם "העולם" שממנו מגיעה התאוריה. בכך היא ביטאה את הפער בין העולם המוכר לסטודנטים לעולם המוצג בתאוריות, שהוא עולם אוטופי שלא קשור למציאות היום-יומית של הסטודנטים.

## ב. 3. שינוי

הנושא שבלט יותר מכול בחיבורי הסטודנטים היה השינוי התפיסתי שעברו בקורס: "זה קורס שממש מוביל אותי ממחשבה שהייתה לפני זה... שהמנהל או בעל העסק יש לו הרבה מה לשנות בארגון שלו מצד העובדים ומצד הפקידים שלו לדברים טובים שנותנים לעובדים ליהנות מהעבודה, מדריך את ההתנהגות של בעל המקום". הם הדגישו במיוחד את תהליך ההעצמה האישית והמקצועית שחוו ואת השינוי שחל מתחילת הקורס ועד סופו בתפיסותיהם בנוגע ליכולותיהם ולפוטנציאל שלהם. סטודנטים רבים ציינו שהם למדו על זכויות העובד, אף על פי שנושא זה לא היה אחד מנושאי הקורס והוא לא נידון בו באופן ישיר. הם אף הביעו רצון ללמוד יותר על נושא העובד והעצמתו האישית.

הסטודנטים סיפרו שלמדו כיצד אפשר להתמודד עם קשיים בארגונים ולהבין באופן מעמיק יותר את הסיבות להצלחה ולכישלון וכיצד מוטיבציה משפיעה על ההתנהלות שלנו בארגון. מוטיב נוסף שעלה בחיבוריהם הוא אחריות האדם לגורלו ולהתקדמותו בארגון והחשיבות של פרואקטיביות ויוזמה לטובת הארגון. הם התייחסו גם לפיתוח היכולת שלהם לנהל בעתיד ארגונים ולנהל צוות עובדים תוך יישום כלים ותובנות מהקורס. הסטודנטים סיפרו כי הקורס תרם למימוש הפוטנציאל האישי שלהם. כך כתב אחד מהם: "למדנו גם כן איך להעצים את ההון האנושי... מימוש הפוטנציאל העצום הקיים בתוך כל אחד. החוכמה בו [בלימוד בקורס] היא מיצוי ההון האנושי ואיך לכוון את עצמנו מבחינת מוטיבציה פנימית ומהי דרך הצלחה, לחפש דרך נכונה ומוצלחת יותר".

אשר לדיסוננס שנוצר בקורס, הסטודנטים כתבו כי הדרך העיקרית ליישב אותו היא להתמקד בשיפור הקיים בארגון שבו הם עובדים ולהתאים את הנעשה בארגון לתאוריות. בחיבוריהם הם ביטאו את ההבנה שעליהם לעבור מגישת ניסיון ההפרכה והבאת דוגמאות נגדיות (גישה פופריאנית) לגישה הנותנת את הדעת לאפשרויות היישום של התאוריה בארגון שבו הם עובדים ולחשיבות היישום הזה.

7 מרטין מאהר, תאורטיקן שמחקריו נלמדו בקורס (Maehr, 1984, 1989).

גישה זו, שהתפתחה במהלך הקורס, הביאה לתהליך העצמה ייחודי בקרב הסטודנטים – להכרה בערך עצמם ובחיוניותם למקום עבודתם. כפי שניסח זאת אחד הסטודנטים: "הצלחת העובד היא הצלחת הארגון. הקורס הגביר את המודעות שלנו לנושא המוטיבציה".

#### **ב. 4. שיטת ההוראה בקורס**

סטודנטים רבים התייחסו לשיטת ההוראה הקונסטרוקטיביסטית הנהוגה בקורס. שיטה זו דוגלת בהבניית ידע, בהדגשת האחריות של הלומד בתהליך הלמידה ובעידודו להביע את דעתו באופן חופשי ולחשוב באופן ביקורתי על התכנים הנלמדים בקורס. כפי שביטאה זאת אחת הסטודנטיות: "אהבתי בקורס את שיטת ההוראה שבה שואפים שהסטודנטים יבינו וישתפו בדעותיהם". ואכן הסטודנטים ציינו שהם למדו לגבש את עמדותיהם ולנתח אותן באופן ביקורתי.

עידוד חשיבה ביקורתית הוא אחת המטרות החשובות ביותר באקדמיה. מכיוון שהתאוריות קשורות לחייהם הן זימנו סיטואציות של הבעת דעה והעלאת טיעוני נגד המבוססים על דוגמאות. לשם כך למדנו כבר באחד השיעורים הראשונים מיומנויות בסיסיות הקשורות לביסוס טיעונים. הסטודנטים נעזרו במיומנויות אלה כדי להציג את טיעוניהם. הסטודנטים התייחסו בחיבורים גם לגישת 'אקדמיה פוגשת שדה' ולהטמעת הגישה החמה בהוראה בקורס. באופן ספציפי, רבים מהם ציינו את חשיבותה של הבעת הדעה בשיעור ואת התפקיד החשוב שמילאה ההתייחסות למפגש של התאוריה עם עולמם וניסיון חייהם להבנתם את התכנים הנלמדים. לדידם, עצם ההתייחסות והפרשנות האישית לתאוריות והגישות תרם מאוד להבנתם את תוכני הלימוד.

בהתאם לגישת ההכרה החמה, לעולמו של הסטודנט היה מקום מרכזי בקורס. בתחילה הצגתי את התאוריות, המושגים והגישות באמצעות סימולציות ותיאורי מקרה, ורק לאחר מכן הסברתי אותם. לאחר ההסברים ביקשתי מהסטודנטים לחוות דעה על הנלמד ולחשוב על דוגמאות התומכות בתאוריה או הגישה ועל דוגמאות הסותרות או מפריכות אותן. להפתעתי, הסטודנטים התקשו לאזן בין הנימוקים וההיבטים התומכים בתאוריה ובין הנימוקים וההיבטים המפריכים אותה. בדרך פופריאנית, הם הציגו דוגמאות שסותרות את התאוריה או הגישה והתקשו למצוא דוגמאות שתומכות בהן. כאשר כבר הוצג היבט התומך בגישה מסוימת, הוא לרוב לווה בסייגים. לדוגמה, בנוגע לגישות המדגישות את חשיבותו של העובד בארגון, הסטודנטים ציינו שטענה זו נכונה אך ורק לדרג הניהולי בארגון.

נדמה כי בכל עת שבה השיח המערבי עמד בניגוד לחוויה של הסטודנטים נוצרה "התנגשות" תרבותית (Said, 1978) והתפתח דיסוננס קוגניטיבי, אשר הסטודנטים ביטאו אותו במילים "אבל אצלנו זה ממש לא ככה!". מהמתואר עולה שהוראה של תאוריות, גישות ומושגים מהעולם המערבי בגישת ההכרה הקרה בלבד הייתה מחטיאה את מטרתה, בייחוד בקורס הנידון, שיש בו זיקה הדוקה לעולם הסטודנטים. בחקר המקרה של הוראת קורס זה למגזר הערבי אנו נוכחים לדעת שיש אתגרים ייחודיים הקשורים להשתלבותם בשוק העבודה, והתעלמות מהם במסגרת הוראה אקדמית הייתה פוגעת בלמידה וייתכן שאף הייתה מייצרת אנטגוניזם כלפי החומר הנלמד. ההוראה החמה היא זו שאפשרה בסופו של דבר להביא להתפתחותם של תהליכי מתח, התנגדות ושינוי. למעשה, ההתנגשות הבין-תרבותית עיצבה מחדש את תהליך ההוראה בקורס.

## דיון ומסקנות

תהליך ההוראה והלמידה בקורס מתאפיין בהרהור ובערעור. הנרטיב של המאמר הנוכחי מתמקד בתובנות שגיבשתי בעקבות המפגשים בכיתה ובדרך שהן מניעות את ההבנה הפדגוגית שלי. הבנה זו מפתחת את החשיבה שלי על הדרך הנכונה להפיכת הלמידה לרלוונטית ובעלת משמעות עבור הלומדים, באופן שהולם את הווייתם, ניסיונם, עברם, תרבותם והמציאות כפי שהם חווים אותה. במחקר זה הוצגו תמות הקשורות לפערים בין-תרבותיים בתהליכי הוראה ולמידה ותוארו מקרים של התנגשויות תרבותיות. בדרך זו המחקר שופך אור על האתגרים הכרוכים בהוראה בסביבה רב-תרבותית (Banks, 1993), ומציע דרכים להתמודדות עימם ולצמצום הפערים. מכאן נובעת חשיבותו. כדי לקדם תהליכי למידה עלינו לקחת בחשבון את מכלול ההיבטים הסוציו-תרבותיים הקשורים לסטודנטים שאנו מלמדים, כפי שטענה קרולינה ואליינטה (Valiente, 2008): "Cultural factors, values and manners should be analyzed in order to understand and enhance the behavior of students and teachers during the learning process" (עמ' 73). במאמר התמקדתי בפערים התקשורתיים והתרבותיים שעלו בהוראת הקורס האקדמי 'הובלת שינויים בארגונים' וכן בתפיסות השגויות של הסטודנטים. הפער הלשוני הוא דוגמה מוחשית וקונקרטית לפערים בתקשורת ובתרבות. השפה היא התרבות, ולכן פערים לשוניים ופערים תרבותיים שזורים זה בזה.

טענתי היא שניתוח השיח הגלוי והסמוי שמתקיים בין מרצה לסטודנטים בהקשר הרב-תרבותי חושף אפיזודות בשיעור המפורשות על ידי המרצה כקשיי הבנה של הסטודנטים ועל ידי הסטודנטים כהתעלמות או כניתוק של המרצה מחייהם ומהידע הקודם שלהם. אחת הטענות העיקריות במאמר היא שבאמצעות גישת ההכרה החמה, המתייחסת למכלול ההיבטים של הלמידה, אפשר להתמודד עם "התפיסות השגויות" של הסטודנטים (סופר-ויטל וטבק, 2015). אחד ההיבטים האלה הוא השפה. שפה משמשת לא רק לתקשורת, אלא היא גם תוצר של אידאולוגיות, השקפת עולם, נקודת מבט והבנה של המציאות והתרבות (Rahman, 2002). כמו כן, היא נדברך חשוב בזהות האישית של האדם (Khokhar et al., 2016). לכן עלינו להקדיש תשומת לב יתרה למושגים ולהמשגות בסביבה רב-תרבותית שבה שפת ההוראה שונה משפת האם של הסטודנט.

בהקשר רב-תרבותי סטודנטים מקבוצות מיעוט עשויים להתמודד עם סוגיות של השתלבות בשוק העבודה ועם חסמים, אי-שוויון ולעיתים אפליה (פוקס, 2017), אך התכנים האקדמיים בנושא ניהול ופיתוח ארגונים עוסקים בעיקר במרכזיותו ובחשיבותו של הגורם האנושי בארגונים ובתנאי העבודה ושיפורם. כך קורה שגם אם המושגים המדעיים שנלמדים בכיתה כבר מוכרים לסטודנטים מחיי היום-יום, בכל זאת עשוי להתגלע פער בין הגדרת המושג והדגמתו באופן מדעי ובין משמעותו עבור הסטודנטים, המבוססת על התנסויותיהם בפועל. כך נוצרו במהלך הקורס לא מעט רגעים של דיסוננס קוגניטיבי. הדיסוננס הקוגניטיבי התבטא בהתנגדויות בכיתה לתכנים הנלמדים ובהעלאת טענות המבוססות על דוגמאות מחייהם האישיים והתעסוקתיים בניסיון להפריך את ההמשגה המדעית. מספרות המחקר עולה כי התייחסות ומענה לידע קודם של הסטודנט עשויים לקדם למידה מושגית.

במחקר זה נעשה שימוש בשני כלי מחקר: תיעוד מדוקדק של אפיזודות בשיעורים המייצגות "תפיסות שגויות", וחיבורי סטודנטים המתעדים את הרפלקציה שלהם על תהליך הלמידה בקורס. באופן צפוי למדי, התכנים העולים באפיזודות מופיעים גם בחיבורים (ושם ניכר השינוי המושגי). כלומר, בחיבורים עלו תמות דומות

לתמות שעלו באפיזודות בכיתה, וניכר כי בעקבות אימוץ גישת ההכרה החמה במסגרת הדיונים בכיתה סביב אפיזודות אלה חל תהליך של למידה ושינוי מושגי. במהלך קריאת החיבורים הופתעתי לגלות שסטודנטים רבים הגיעו גם לתובנות בנושאים שכלל לא נלמדו בקורס ושארף לא היו חלק מהאג'נדה שלו מלכתחילה. לתובנות אלו יש תרומה חשובה לחייהם המקצועיים והאישיים של הסטודנטים, ועל כך ארחיב בהמשך.

לצורך דיון בממצאים, אתמקד בשלוש "התפיסות השגויות" העיקריות, כפי שבאו לידי ביטוי באפיזודות בשיעורים והשתקפו גם בחיבורי הסטודנטים.

"התפיסה השגויה" הראשונה (אפיזודה ראשונה) עלתה במסגרת השיעור שעסק בטקסונומיה של מוטיבציה (מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית). בשיעור דנו בהבדלים בין שני סוגי המוטיבציה בהקשר של למידה, ביצוע משימות ועבודה, והסטודנטים טענו שבמגזר הערבי עובדים רק לשם פרנסה (מוטיבציה חיצונית). בהקשר זה יש להביא בחשבון כי סטודנטים עובדים לרוב בעבודות שהן זוטרות והשכר בהן הוא בדרך כלל נמוך. כמו כן, סטודנטים מהמגזר הערבי מתקשים לרוב להשתלב בשוק העבודה היהודי וחלקם סובלים מהדרה. לפיכך, אפשרויות התעסוקה לאקדמאים הערבים הן מעטות ושיעור האבטלה בקרב אקדמאים ערבים הוא גבוה. לשם ההמחשה, שיעור הערבים האקדמאים העובדים בתחום הניהול הוא כ-6% בלבד וייצוגם של אזרחים ערבים בשירות המדינה ובתפקידי מפתח הוא נמוך (עראר וחאגי יחיא, 2007). כמו כן, תנאי העסקתם שונים מתנאי ההעסקה של יהודים (סער, 2021). סביר להניח כי מצבם של סטודנטים ערבים שטרם סיימו את לימודיהם גרוע אף יותר. על רקע זה אפשר להבין את אמירתם של הסטודנטים כי העבודה מבחינתם היא אמצעי לפרנסה ותו לא, בניגוד להמלצות של תאוריות מוטיבציוניות בהקשר של עבודה. אמירה זו מוצאת ביטוי גם בספרות המחקר בתחום על אודות השתלבותם של בני המגזר הערבי, ובפרט הנשים שבהם. לדוגמה, בדוח מחקר מטעם מכון ירושלים למחקרי מדיניות צוין כי "כל המרואיינים במחקר תיארו דרך לא פשוטה שעברו, וחלקם עדיין עוברים, עד להשתלבות בתעסוקה בישראל. האתגר המרכזי הנוכח בתיאורים הוא העזיבה של הדרך הסלולה – של 'מסלול ברירת המחדל', הכולל לימודי אקדמיה בגדה או בירדן והשתלבות בתעסוקה בשוק הפלסטיני – ומעבר לדרך חדשה, אותה הם צריכים לסלול בעצמם בשוק הישראלי" (סער, 2021, עמ' 28). אחד החסמים שצוין בדוח הוא גזענות: "רוב המרואיינים במחקר מעידים שחוו לאורך השנים גזענות ברמות שונות, ולעתים אף זלזול מרומז או מפורש ביכולת שלהם" (עמ' 32).

במהלך השיעורים ניהלנו דיונים בנוגע למשמעויות ולהשלכות של תאוריות המוטיבציה ומניע ההישג על הפרקטיקה ושוק העבודה. מחיבוריהם ניכר כי הסטודנטים חוו תהליך של שינוי מושגי. הם הדגישו את חשיבותה של המוטיבציה הפנימית. הם התייחסו לתובנותיהם בנוגע להשקעת מאמץ והסיבות להצלחה ולכישלון בעבודה. אחת מהן הייתה שלכל אחד יכולה וצריכה להיות מוטיבציה פנימית לעבודה. הם התייחסו גם למימוש פוטנציאל אישי בעבודה, ליצירת חזון אישי בארגון, לתרומתם ליזמות בארגון וכן לרצונם להשתלב בתפקידי ניהול ומנהיגות בעתיד.

"התפיסה השגויה" השנייה (אפיזודה שנייה) היא טענתם של הסטודנטים שהם נאלצים פעמים רבות לעבוד כמו מכונה. בשיעור שבו עסקנו בטיילוריזם ובגישת משאבי אנוש בעבודה טענו הסטודנטים שהטיילוריזם לא נזנח וכי גם כיום מתייחסים לעובד כאל מכונה. לטענתם, בחלק ממקומות העבודה שלהם אין מקום לשיקול דעת, ליצירתיות ולחשיבה עצמאית ומקורית. במהלך השיעורים למדנו בין היתר על פירמידת הצרכים של

מאסלו, והדבר בא לידי ביטוי בחיבוריהם. הם כתבו על מימוש עצמי בעבודה, על חשיבות היחס הטוב לעובד מצד העמיתים והמנהל, על אינטראקציה ותקשורת טובה בין המנהל לעובדיו, על תרומת המנהל למוטיבציה של עובדיו ועל זכויות העובד. אלו נושאים שלא נלמדו בקורס, והם מייצגים תובנות של הסטודנטים על חייהם האישיים והמקצועיים. בהיבט האישי הם התייחסו להתמודדות עם קשיים ולכך שלמדו להיות אמיצים, וכן לחלקו של כל אדם בעיצוב עתידו. אחדים הביעו רצון להשתלב בתפקידי ניהול ומנהיגות לאחר שירכשו כלים לכך.

"התפיסה השגויה" השלישית (אפיזודה שלישית) היא שרק למנהלים יש מניע הישג גבוה. הסטודנטים הציגו תפיסה דטרמיניסטית: לעובד הפשוט יש מניע הישג נמוך ולמנהל יש מניע הישג גבוה, ואין כל סיכוי לשינוי. ייתכן שתפיסה זו מאפשרת להם להצדיק קידום לא שוויוני בעבודה. מעניין לבחון תפיסה זו לנוכח נתוני התעסוקה של האוכלוסייה הערבית - שיעורי התעסוקה נמוכים יותר מאשר בחברה היהודית ותנאי תעסוקה פחות טובים (שכר, יוקרת המקצועות האופייניים לקבוצה וכדומה) (פוקס, 2017).

עם זאת, מהחיבורים עולה כי חל שינוי מושגי בכל הקשור למניע ההישג. מתפיסה דטרמיניסטית הסטודנטים עברו לתפיסה של בחירה חופשית. האדם אחראי לגורלו, ולכל אדם יכול להיות מניע הישג גבוה. העובד הוא פרואקטיבי, הוא יכול ליזום ולתרום, ובכך לאמץ לעצמו מניע הישג גבוה. הסטודנטים הצביעו על תרומתו של המנהל לקידום מניע הישג גבוה בקרב עובדיו. אחת הסטודנטיות הצביעה על תחושת תסכול מכך שבעקבות השיעורים בקורס היא הבינה שהיא בעלת מניע הישג גבוה בעבודה, אך למרות זאת אינה מוערכת ומתוגמלת בהתאם. בסופו של הקורס הסטודנטית הבינה שאם יש לה מניע הישג גבוה, אין דבר שיכול לעצור אותה מהשתלבות בתפקיד מפתח שבו היא תהיה מוערכת כראוי. לבחינת התפיסות לעיל וניתוחן חשיבות רבה בשל האחריותיות (accountability) הרבה שיש לסגל האקדמי כלפי הסטודנטים שלו, ובפרט להכנתם לשוק עבודה משתנה ודינמי (Badran et al., 2019).

נראה כי "תפיסות שגויות" אלה מעצימות את המסקנות המרכזיות העולות בדוח המחקר של מכון ירושלים לחקר ישראל משנת 2015 (שטרן, 2015). מדוח זה עולה החשיבות של עיצוב מדיניות תעסוקה לתושבי מזרח ירושלים: פיתוח מוקדי כלכלה לצד מקומות תעסוקה. הטענה העיקרית העולה בדוח היא שיש לשבור את 'תקרת הזכוכית' המונעת מהם להתקדם לתפקידי ניהול ודרגות שכר גבוהות יותר במגזר היהודי. שוויון הזדמנויות ושילוב איכותי יותר במקומות עבודה במערב ירושלים עשויים לשפר את מגוון אפשרויות התעסוקה ולהגדיל את הכנסת העובדים ממזרח ירושלים, ובה בעת להפחית גם את המתח והתסכול הנובעים מן ההיררכיה והקיטוב השוררים בין שתי האוכלוסיות בשוק העבודה העירוני" (שטרן, 2015, עמ' 46).

### שיטת ההוראה בקורס והקשר שלה לתחושת העצמה של הסטודנטים

אחד ההיבטים שהסטודנטים התייחסו אליהם בחיבוריהם הוא שיטת ההוראה הקונסטרוקטיביסטית של הקורס - שיטה שבה הלומד מבנה בעצמו את הידע בתיווך המרצה. מאחר שהשיעורים היו מבוססים על דיונים, אין פלא כי הסטודנטים ציינו שהם למדו לנתח את העמדות שלהם וכי מטרת הקורס הייתה הבנת החומר הנלמד ויצירת קהילת לומדים שיש לה ידע משותף. הסטודנטים התמודדו עם פער ואי-הלימה בין התכנים האקדמיים של הקורס ובין התנסותם בפועל בשוק העבודה. המפגש בין אקדמיה לשדה בסביבה רב-תרבותית יצר לא אחת מתחים ו"תפיסות שגויות". הסטודנטים סברו שבזכות שיטות ההוראה שאומצו בקורס (הכרה חמה

ואקדמיה פוגשת שדה) הם רואים את העולם "האמיתי" ומצליחים לזהות נקודות חוזקה וחולשה בארגון. כמו כן הם מבינים את מהות המוטיבציה וחיבורה, את המניע להישג ועוד. הם קישרו בין המודלים והתאוריות שנלמדו בקורס ובין זכויות המגיעות להם בארגון ועיצוב בחירת התפקידים והשתלבות בשוק העבודה. "ידע הוא כוח" אמר פוקו, ואפשר למצוא ביטוי לכך באמירותיהם של הסטודנטים: כעת הם יודעים להבין מה מניע עובדים וכיצד אפשר להניע עובדים ויודעים לנתח את הצרכים של העובדים ושל עצמם כעובדים.

נקודה נוספת שהסטודנטים הדגישו בחיבוריהם היא ההעצמה האישית והמקצועית שהקורס העניק להם, אף שזו כלל לא הייתה חלק מהאג'נדה של הקורס. דברי הסטודנטים בנוגע לידע האקדמי והכלים שרכשו ולאפשרויות השימוש בהם בשוק העבודה, ממחישים את השינוי שחל בתחושת המסוגלות העצמית (self-efficacy) שלהם. בתחילת הסמסטר הם סברו, בהתבסס על ניסיונם הקודם, שההשתלבות בשוק התעסוקה ובמסגרות העבודה חיונית לצורך פרנסה בלבד. הם טענו כי הם עובדים כמו מכונה וכי מניע הישג גבוה שמור רק לדרג הניהולי. באופן כללי הם חזרו וטענו במהלך השיעורים "שאצלנו זה ממש לא ככה!". לאורך הסמסטר תפיסותיהם השתנו בעקבות הניסיונות לחבר בין ההיבט האישי, הרגשי, המוטיבציוני והקוגניטיבי לתכנים של ההוראה. כך תפיסתם השתנתה מתפיסה דטרמיניסטית לתפיסה של בחירה חופשית והכרה ביכולותיהם הסגוליות להשפיע ולעצב את עתידם, ובכך לפרוץ את תקרת הזכוכית ולהתגבר על הקשיים של האזרחים הערבים להשתלב בשוק העבודה (עראר וחאני יחיא, 2007).

בדומה למתואר באפיזודות, החיבורים של הסטודנטים הבליטו את התהליך שהם חוו: מתח, התנגדות ושינוי. בתחילה הם חשו שיש פער, דיסוננס ומתח בין התאוריות ובין הידע הקודם שלהם. הם ביטאו את המתח הזה באמירות שבמגזר שלהם הדברים נראים אחרת ובשליטת התאוריות שנלמדו והפרכתן. הגם שהשיעורים לא עסקו במתמטיקה ובמדעי הטבע, הסטודנטים הסתמכו, בדומה לקרל פופר בשעתו, על עיקרון ההפרכה וניסו לנלות את האמת באמצעות עיקרון זה. ברוח ספרו של פופר 'הלוגיקה של הגילוי המדעי' (Popper, 1959), הסטודנטים התייחסו כמעט לכל טענה שהועלתה במסגרת תאוריה מדעית בשיעור באמצעות העלאת דוגמאות סותרות, המבוססות על ניסיונם בשוק התעסוקה. האפיזודות משיעורי הקורס וחיבוריהם של הסטודנטים ממחישים את נחיצותם של דיוני אקדמיה-שדה בלימודי התואר האקדמי ואת החשיבות של הכשרת מרצים להוראה בכיתה רב-תרבותית. רק כך המרצים יצליחו בהוראתם בסביבה רב-תרבותית ויצליחו לצמצם את הפערים בהישגים (White-Clark, 2005). נוסף על כך, נדרשת הכוונה תעסוקתית לסטודנטים במהלך התואר ולאחריו (Gati & Kulcsár, 2021).

לסיכום, במאמר זה תוארו מקרים שבהם פערים סוציו-תרבותיים ולשוניים עשויים להוות אבן נגף בתהליכי הוראה ולמידה בכיתה ולהביא ל"תפיסות שגויות". "התנגשויות בין-תרבותיות" אלה, אם אינן מטופלות כראוי במסגרת השיעור, עלולות להשפיע על ההיבטים הקוגניטיביים, החברתיים והרגשיים בתהליך הלמידה. חשיבותו של המחקר בכך שהוא מאפשר להעמיק את הבנתנו בנוגע לפערים הבין-תרבותיים באקדמיה ולאפשרויות לצמצום פערים אלה בהוראה אקדמית. במאמר תוארה גישת ההכרה החמה, המציעה להתייחס להיבטים מוטיבציוניים, רגשיים ואישיותיים בהוראה. הוראה על פי גישה זו מאפשרת להתמודד עם "תפיסות שגויות" ולהביא לשינוי מושגי. לומדים מודעים לחשיבות גישת ההכרה החמה בתהליך ההוראה, גם אם הם אינם מודעים להמשגה זו של המונח, והם מתקוממים כאשר אין התייחסות אליה בתהליך ההוראה. אימוץ גישה זו חשוב במיוחד בהוראה בסביבה רב-תרבותית. באמצעות התאמת שיטות ההוראה לפי גישת ההכרה החמה,

הנגשת תוכני ההוראה וקישור שלהם לעולם של הסטודנט וניסיונו הקודם, תוך התחשבות בהיבטים בין-תרבותיים, אפשר להתמודד עם האתגרים הכרוכים בהוראה בסביבה הרב-תרבותית ולתרום לתהליך ההעצמה של הסטודנט. המאמר הנוכחי פותח צוהר לבחינת האפשרויות לקידום שוויון הזדמנויות בשוק התעסוקה למגזר הערבי, וזאת באמצעות אימוץ גישה חמה להוראת תכנים אקדמיים, ובייחוד תכנים העוסקים בפיתוח ארגוני ומשאבי אנוש. גישה זו צריכה להיות מותאמת ורגישה תרבותית, מגזרית, לשונית ומגדרית.

## אפילוג

השאלה שעימה מתמודד המאמר הנוכחי היא כיצד אנחנו כחברה מגדירים מהו ידע "נכון" ומהו ידע "שגוי" באופן שנותן תחושה שהידע הוא אובייקטיבי, אף שבפועל הידע הנכון הוא ידע שנוצר במערב עבור המערב. הפרקטיקה הזו של סימון ידע כנכון או כלא נכון נעזרת באבחנות של "תפיסות שגויות" כדי להבין ולבסס את מנגנוני הסוציולוגיה של הידע. אבהיר כי במאמר זה לא נטען שהידע המוקדם של הסטודנטים הוא לא נכון, אלא שהוא לא תואם את הידע הקאנוני הקיים, ולכן הוא מסומן ונתפס כ"שגוי". בהקשר של זירות של רב-תרבותיות מתחדדת מורכבות נוספת: מצד אחד, החוויה של הסטודנטים זוכה לקבל מקום וקול שווה לפחות כמו כל חוויה אחרת, ועל כן הסולם או קנה המידה שאנו משתמשים בו כסגל הוראה לכאורה אינם רלוונטיים. מן הצד האחר, הבחירה המוסרית והאנושית לקבל כל קול באופן שווה עלולה לפגוע בלומד מבחינת הישגיו האקדמיים, כי אין הלימה בין הידע האישי שלו לידע המדעי הדומיננטי. יונג ומולר (Young & Muller, 2007) מצביעים על המתח בין מושג האמת ובין מושג הדבקות והמחויבות לאמת ('being truthful') שלעיתים נשאר לא פתור. כך גם במחקר זה, ראינו את הפרדוקס המתקיים בין המשגות ותיאוריות שאנחנו תופסים אותן כ"אמת", כלומר הידע הקאנוני המועבר לסטודנטים, לבין המידה בה הן נתפסות ומתקבלות כ"אמת" במסגרת הוראה אקדמית, היינו האופן בו הסטודנטים תופסים, מבינים ומיישמים את הידע בשיעור ומחוצה לו בחיי היום-יום. אולי המתח הזה הוא בלתי נמנע ואנו, כאנשי הוראה, מחוייבים ללמוד להחזיק בו ולנהל אותו. מאמר זה מנסה גם לתת תקווה: נראה כי באמצעות ידע אקדמי המותאם להתנסויותיהן של קבוצות מגוונות בזירות רב-תרבותיות, אפשר לתת כלים ופרקטיקות ללומדים להעצים את ההון התרבותי שלהם לפי משנתו של בורדייה (Bourdieu, 1986).

## מקורות

- אמارة، م.، ومرعي، ع. ا. ، (2008). *اللغة في الصراع: قراءة تحليلية في المفاهيم اللغوية حول الصراع العربي الإسرائيلي*. كفر قرع وعمان: أ. دار الهدى ودار الفكر.
- بركة، ب. (2013). *اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح*. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. الطبعة الأولى.
- הרפז, י' (2014). למידה משמעותית: מה אפשר לעשות? **ביטאון מכון מופת**, 52, 20-22.
- וייל, ת' וסופר-ויטל, ש' (2007). מחקר בהוראת שפה ורכישתה: הוראת כתיבה אקדמית לפי שפות האם במכינה לעולים באוניברסיטה העברית. **הד האולפן**, 92, 90-106.
- מלאך-פיינס, א' (1997). **פסיכולוגיה של המינים, כרך א**. האוניברסיטה הפתוחה.
- סופר-ויטל, ש' וטבק, א' (2015). הכרה חמה במורים: לקראת למידה משמעותית של מורים במסגרת רפורמת אקדמיה-כיתה. **ביטאון מכון מופת**, 55, 44-48.
- סער, א' (2021). **השתלבות תושבי מזרח ירושלים בשוק התעסוקה הישראלי: למידה מהצלחות**. מכון ירושלים למחקרי מדיניות. [https://jerusalemstitute.org.il/wp-content/uploads/2021/12/Pub\\_577\\_Success-in-East-Jerusalem\\_2021\\_he-1.pdf](https://jerusalemstitute.org.il/wp-content/uploads/2021/12/Pub_577_Success-in-East-Jerusalem_2021_he-1.pdf)
- עראר, ח' וחאגי' יחיא, ק' (עורכים). (2007). **האקדמאים והשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות**. רמות.
- פוקס, ה' (2017). השכלה ותעסוקה בקרב ערבים צעירים. בתוך א' וייס (עורך), **דוח מצב המדינה - חברה, כלכלה ומדיניות** (עמ' 221-264). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- פינקלשטיין, ע' וסופר-ויטל, ש' (2023). פדגוגיה מגיבת-תרבות. **לקסי-קיי**, 19, 15-12. <https://doi.org/10.54301/XIDS6911?>
- צלמח, כ' (2016). אז מה כבר קרה? אוטואתנוגרפיה של מיקרו-אגרסיות על רקע אתני. **תיאוריה וביקורת**, 46, 67-90.
- רמון, א' (2019). **ערביי מזרח ירושלים לאן? סוגיית התושבות והאזרחות - תמונת מצב והמלצות למדיניות**. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- שטרן, מ' (2015). **שילוב תעסוקתי במציאות נפיצה: תושבי מזרח ירושלים בשוק העבודה העירוני**. מכון ירושלים לחקר ישראל. [https://jerusalemstitute.org.il/wp-content/uploads/2019/05/PUB\\_%D7%A%D7%A1%D7%A7%D7%AA%D7%99.compressed.pdf](https://jerusalemstitute.org.il/wp-content/uploads/2019/05/PUB_%D7%A%D7%A1%D7%A7%D7%AA%D7%99.compressed.pdf)
- שפירא, ת', עראר, ח' ועזאיזה, פ' (2012). "לא בדיוק רצו אותי, לא פתחו לי דלתות, לא פרסו לקראתי שטיח": מנהלות בחינוך העברי בישראל. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 13, 312-337.
- Badran, A., Baydoun, E., & Hillman, J. (2019). *Major challenges facing higher education in the Arab world: Quality assurance and relevance*. Springer.

- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22–28. <https://www.jstor.org/stable/20405019>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Driver, R., & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5(1), 61–84. <https://doi.org/10.1080/03057267808559857>
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, E. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4)(138), 273–290. <http://www.jstor.org/stable/23032294>
- Frey, R. S. (1984). Need for achievement, entrepreneurship, and economic growth: A critique of the McClelland thesis. *The Social Science Journal*, 21(2), 125–134.
- Gati, I., & Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103545. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103545>
- Gilligan, C., Spencer, R., Weinberg, M. K., & Bertsch, T. (2003). On the listening guide: A voice-centered relational method. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 157–172). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10595-009>
- Khokhar, S., Memon, S., & Siddique, K. (2016). Exploring role of language in constructing individual identities: A case study of Sindh, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(3), 234–241.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 115–144). Academic Press.
- Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 299–315). Academic Press.
- Marshall, P. L. (1994). Four misconceptions about multicultural education that impede understanding. *Action in Teacher Education*, 16(3), 19–27. <https://doi.org/10.1080/01626620.1994.10463205>
- Omeri, A., Malcolm, P., Ahern, M., & Wellington, B. (2003). Meeting the challenges of cultural diversity in the academic setting. *Nurse Education in Practice*, 3(1), 5–22. [https://doi.org/10.1016/S1471-5953\(02\)00026-4](https://doi.org/10.1016/S1471-5953(02)00026-4)

Pardee, R. L. (1990). Motivation theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A literature review of selected theories dealing with job satisfaction and motivation. *ERIC*.

<https://eric.ed.gov/?id=ed316767>

Petrovic, S., Lordly, D., Brigham, S., & Delaney, M. (2015). Learning to listen: An analysis of applying the listening guide to reflection papers. *International Journal of Qualitative Methods*.

<https://doi.org/10.1177/1609406915621402>

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. B. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167–199. <https://doi.org/10.3102/00346543063002167>

<https://doi.org/10.3102/00346543063002167>

Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. Routledge.

Rahman, T. (2002). Language, power and ideology. *Economic and Political Weekly*, 37(44), 4556–4560. <https://www.jstor.org/stable/4412816>

Said, E. (1978). *Orientalism*. Routledge.

Samier, E., & ElKaleh, E. (2019). *Teaching educational leadership in Muslim countries: Theoretical, historical and cultural foundations*. Springer

Sharabi, H. (2019). *The next Arab decade: Alternative futures*. Taylor & Francis.

Sinatra, G. M. (2002). Motivational, social, and contextual aspects of conceptual change: A commentary. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 187–197). Springer.

Soeharto, S., Csapó, B., Sarimanah, E., Dewi, F. I., & Sabri, T. (2019). A review of students' common misconceptions in science and their diagnostic assessment tools. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 8(2), 247–266. <https://doi.org/10.15294/jpii.v8i2.18649>

Stark, W., & McCarthy, E. D. (2020). *The sociology of knowledge: Toward a deeper understanding of the history of ideas*. Routledge.

Valiente, C. (2008). Are students using the 'wrong' style of learning? A multicultural scrutiny for helping teachers to appreciate differences. *Active Learning in Higher Education*, 9(1), 73–91.

<https://doi.org/10.1177/1469787407086746>

Vosniadou, S. (1996). Towards a revised cognitive psychology for new advances in learning and instruction. *Learning and Instruction*, 6(2), 95–109.

[https://doi.org/10.1016/0959-4752\(96\)00008-4](https://doi.org/10.1016/0959-4752(96)00008-4)

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535–585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-W](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W)

Vygotsky, L. S. (1962). Development of scientific concepts in childhood. In E. Hanfman & G. Vakar (Eds.), *Thought and language* (pp. 82–118). MIT Press.

Waring, S. P. (2016). *Taylorism transformed: Scientific management theory since 1945*. University of North Carolina Press.

White-Clark, R. (2005). Training teachers to succeed in a multicultural classroom. *The Education Digest*, 70(8), 23–26.

Young, M., & Muller, J. (2007). Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. *Theory and Research in Education*, 5(2), 173–201. <https://doi.org/10.1177/14778785070777>

Zohar, A., & Gershikov, A. (2008). Gender and performance in mathematical tasks: Does the context make a difference? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(4), 677–693. <https://doi.org/10.1007/s10763-007-9086-7>



## מרחבי למידה בין-תרבותיים שותקים

רחל הלל-אברהם, הילה העליון ואילן רחימי\*

### תקציר

המגמה הדוגלת ברב תרבותיות ופלורליזם חדרה לתחומי האקדמיה הישראלית בעשור האחרון. ביטוייה המיידים של מגמה זו ניכרים בעיקר בכיתות לימוד מעורבות. כיתות לימוד אלה מכנסות לשורותיהן נשים וגברים ממגזרים שונים ומדתות שונות. כמרצות בכיתות מעורבות, התמקדנו בסוגיות ההשתקה והאיפוק המקבלות משמעויות חדשה על רקע זה.

השתקה הפכה לנושא חשוב בדיון האנתרופולוגי, הסוציולוגי, התקשורתי והפסיכולוגי מאז שנות השבעים של המאה העשרים. החל מהמאה העשרים ואחת, יחד עם תהליכים של גלובליזציה ורב-תרבותיות, הוסב הדיון בהשתקה לעיון באופי התרבותי של ההשתקה ומשמעותיו.

במאמר זה בחרנו ליישם גישה אוטואתנוגרפית. הצד האתנוגרפי של מחקרנו מתבסס על הצורך להבין "פעולה חברתית", של קבוצת מיעוט, במרחב ידע המתקיים בין מרצים לסטודנטים. האוטו-במחקרנו מתמקד בחוויה שלנו – שלושה מרצים המלמדים בכיתות רב-תרבותיות, המנסים לבחון את התייחסויותינו לשתיקה כחלק מתהליך הבניית הידע, ובמסגרת האינטראקציה המתקיימת בין מרצה לסטודנטים. אינטראקציה זו נוצרת בהדרגה תוך ביסוס יחסי אמון, קשב פעיל ושיחות. הבחירה במתודה זו נבעה משני צרכים מקבילים: האחד נובע מהצורך לבחון את מקורותיה של השתיקה ואת אפיוניה (על מכלול ההיבטים החברתיים והתרבותיים המגולמים בה); והאחר – הסבת מבט רפלקסיבי לבחינה עצמית שלנו כמרצים הנדרשים להעניק משמעות לשתיקות במרחב הכיתתי. בכך ביקשנו להצטרף לשיח אקדמי עכשווי בנושא הרב-תרבותיות על חלקיו השותקים והמושתיקים ולהפוך את תובנות המחקר לנחלת רבים ורבות מהקולגות החווים את השתיקות הללו ונותרים מובכים ומאופקים. המבוכה והאיפוק בהקשר למרחב הבין תרבותי ומחשש שפנייה ישירה לסטודנטים השותקים תיתפס כלא רגישה מספיק; ובהקשר המקצועי, ביחס לתפקידנו כמרצים ועד כמה עלינו לקחת אחריות על מידת השתתפותם ואופייה בקורס אקדמי.

\* רחל הלל-אברהם והילה העליון, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, הקריה האקדמית אונו. אילן רחימי, הפקולטה למנהל עסקים, הקריה האקדמית אונו.

**מילות מפתח:** שתיקה, רב-תרבותיות, מרחבי למידה, הוראה אקדמית, אוטו-אתנוגרפיה, שייכות קבוצתית

## מבוא

בעשור האחרון חדרה לתחומי האקדמיה הישראלית המגמה הדוגלת ברב-תרבותיות ובפולורליזם. הביטוי העיקרי של מגמה זו הוא כיתות לימוד מעורבות, שבהן מתכנסים יחדיו נשים וגברים ממגזרים שונים ומדתות שונות. המרחב הלימודי החדש שנוצר מהווה קרקע פורייה למחקרים בתחום, ואכן בשנים האחרונות יותר ויותר מחקרים עוסקים בכיתות לימוד מעורבות (אלוני, 2000; לם, 2000; סבר, 2001; ריינגולד, 2003; שגיא ועמיתים, 2002; תדמור, 2003; Rothman, 1999; Haelyon, 2016). למרות זאת, נושאים רבים טרם נחקרו, לדוגמה מגמות מיקרו-פוליטיות המקבלות ביטוי במרחב הכיתתי המעורב. במאמר זה נבקש להתמקד בסוגיות של שתיקה ואיפוק המאפיינות את המרחב המעורב.

החל משנות השבעים המוקדמות של המאה העשרים הפכה השתיקה לנושא חשוב בדיון האנתרופולוגי, הסוציולוגי, התקשורתי והפסיכולוגי (Basso, 1970; Bruneau, 1973). בשנות השמונים ההתייחסות לשתיקה הייתה כאל הצהרה של התנגדות לתקשר (statement of refusal to communicate), ומשום כך היא נתפסה כצורה מסוימת של שליטה, הנוצרת מעצם ההתנגדות לשיתוף פעולה במסגרת הדיון הכיתתי. בשנות התשעים נתפסה השתיקה כניסיון לייצר מרחב תודעתי (space in mind) עבור המשתתפים, בדומה לצורך במרחב פיזי רחוק מהקהל הרחב, מעין אוורור פנימי מרעש ההמון.

לצד הדיון במושג שתיקה החלו חוקרים לדון במושג איפוק. דיון זה הקפיד להדגיש את ההבדל בין איפוק לשתיקה, גם אם לכאורה משמעותם דומה. איפוק, טענו החוקרים (Corson, 2001; Yoneyama, 2007), מתאפיין בעיקר בתפיסת היעדר זכאות להשמיע קול או לשאת ולתת, ואין הוא מיועד לשיפור ולשכלול מיומנויות. האיפוק נתפס בקרב חוקרים כמילה כמעט נרדפת למצבן של קבוצות מוחלשות (Corson, 2001). בהקשרים אחרים איפוק גורר עימו תמיד רגשות שליליים.

במסגרת מחקרנו האוטואתנוגרפי, המשיק ליישום הוראה במרחבי למידה רב-תרבותיים, נוכחנו כי בכיתות רב-תרבותיות בולטים שני תהליכים עיקריים: הראשון, התכנסותם של תלמידים מקבוצות מיעוט בדבוקה אחת, לרוב נפרדת לחלוטין מקהל הסטודנטים השייך לקבוצת הרוב; והשני, שתיקה של קבוצות המיעוט וחוסר רצון (כמעט מופגן) להשתלב בדיון הכיתתי או לענות על שאלות המרצים. לעיתים נדמה כי רק הזמנה מפורשת מטעם של המרצים מניעה את הסטודנטים לשותף פעולה, וגם זאת לרוב באופן חלקי ודל בהשוואה לסטודנטים המשתייכים לקבוצת הרוב. לעומת זאת, בינם לבין עצמם חברי קבוצת המיעוט מקיימים שיח ער, שקט ופנימי, לרוב בשפת אימם (במקרים שבהם הם דוברים שפה אחרת מחברי קבוצת הרוב). לא אחת לדבוקה יש הומור פרטי משלה, נוסח "זר לא יבין זאת". מאפיין נוסף של הדבוקה הוא בחירת "גאוגרפיית השוליים", היינו שעה שיש מעגל למידה, חברי הדבוקה יעדיפו לשבת מחוצה לו. זאת ועוד, כאשר הכיתה מסודרת ככיתת לימוד קונבנציונאלית, יעדיפו חברי הדבוקה לשבת בצד הכיתה, הרחק מעיניו של המרצה והמשתתפים האחרים.

במאמר זה אנו בוחנים את השתיקה והאיפוק המאפיינים את המרחב המעורב ואת היכולת של המרצים להתמודד עימם במרחבים לימודיים אלו. לשם כך בחרנו להשתמש בגישה אוטואתנוגרפית. הצד האתנוגרפי של מחקרנו

מתבסס על הצורך להבין "פעולה חברתית" של קבוצת מיעוט במרחב ידע המתקיים בין מרצים לסטודנטים. מרחב זה מהווה קרקע ליצירת ידע ייחודי – ידע אשר נובע מעבודת ההוראה בשטח, וכוחו ניכר בכך שהוא מסייע לקיים פעולה חברתית מיטבית. היבט האוטו במחקרנו מתמקד בחוויה שלנו – מרצים המלמדים בכיתות מגוונות תרבותית המנסים לבחון את התייחסויותינו לשתיקה בתוך התהליך של הבניית הידע תוך אינטראקציות לימודיות המתקיימות במרחב הכיתתי בין מרצה לסטודנטים. אינטראקציה זו נוצרת בהדרגה תוך ביסוס יחסי אמון, קשב פעיל ושיחות. הבחירה במתודה זו נבעה משני צרכים: הצורך לבחון את מקורותיהם של השתיקה והאיפוק ואת אפיוניהם (על מכלול ההיבטים החברתיים והתרבותיים המגולמים בהם) והצורך להסבת מבט הפלקטיבי לבחינה עצמית שלנו כמרצים הנדרשים להעניק משמעות לשתיקות במרחב הכיתתי. בכך ביקשנו להצטרף לשיח אקדמי עכשווי בנושא רב-תרבותיות וכיתה מכילה, על חלקיה השותקים והמושקטים.

## סקירה תאורטית

### שתיקה – פנים רבות לה

בסביבות למידה מערביות מיוחסת חשיבות רבה לשיח כיתתי פתוח ומפרה. נקודת המוצא של שיטות הוראה רבות היא שעל התלמיד להיות מעורב, משתתף פעיל וחווה, וכי שתיקה היא דבר שיש להימנע ממנו ככל האפשר. אשר על כן, חלק מרכזי בלמידה הוא דיאלוג פעיל בין התלמיד למוריו ובין התלמיד לחבריו בכיתת הלימוד. כדי ליישם את תפיסת העולם הזאת בהצלחה משתתפים המורים והמורות במגוון של הכשרות שמטרתן לעודד מרחב למידה אינטראקטיבי ולרכוש פרקטיקות למניעת שתיקה ולהיחלצות ממנה. אלא שבפועל מורים רבים נתקלים במצבים של שתיקה רועמת מצד הסטודנטים, אשר נחווית על ידם כחוסר שיתוף פעולה.

באו (Bao, 2014) עוסק בצורותיה השונות של השתיקה במרחב הלימודי. הוא טוען כי הבנת השתיקה – על מאפייניה השונים – יכולה לסייע בגירוי החשיבה של אנשי הוראה וחינוך ולהיות עבורם כלי של ממש במסגרת הייחוסים המנטאליים שהם מייצרים כשהם נתקלים בתלמידים שותקים. לטענתו, באמצעות הבנת המשמעות הטמונה בשתיקה יכולים המורים להפוך את השאלה "מדוע נמנע התלמיד מלענות או לדבר?" להזדמנות פדגוגית. על פי באו, שתיקות שונות זו מזו והסיבות להן מגוונות, וחובתו של המורה היא לקלף את השתיקה ממשמעויותיה ולהשתמש בה לשכלול תהליך הלמידה: "silence has layers of meanings which might" (Bao, 2014, p. 12). קלייר (Clair, 1998) הציעה את הביטוי "לארגן שתיקה" (organizing silence) כביטוי לכך ששתיקה היא התנהגות שמובנית חברתית (socially constructed). ואכן, מחקרים רבים שבאו הצביע עליהם מדגימים כיצד שתיקה היא לא מציאות אחת ויחידה, אלא היא מובחנת בהתאם למוטיבציות השונות שמגדירות אותה. כך למשל אפשר להבחין בין שתיקה אקטיבית לשתיקה פסיבית: שתיקה אקטיבית מתאפיינת בהפגנת השקט בצורה פעילה, ואילו השתיקה הפסיבית נכפית על היחיד. סוגים אחרים של שתיקה הם שתיקה המקושרת לאירוע (eventual silence) לעומת שתיקה שאינה מקושרת לאירוע. בלום (Bloom, 2009) טוען כי שתיקה שמקושרת לאירוע היא שתיקה שמתרחשת בכיתת הלימוד כאשר השקט מתבקש לשם למידה. בסיטואציה כזו דיבור, לתפיסת המחנך, יפריע לתהליך הלמידה ועל כן הדובר יינזף בגינה.

חוקרים אחרים (Agyekum, 2002; Bloom, 2009) הצביעו על סוגים נוספים של שתיקה: שתיקה מתעמתת (confrontational silence) - שתיקה שמייצגת חוסר הסכמה עם הסמכות בכיתה. שתיקה כזו נועדה להפגין התנגדות מוצהרת בפני המורה או הלומדים; שתיקה הנובעת מחוסר שיתוף פעולה (uncooperative silence) - שתיקה המתבטאת בהימנעות מכוונת לשותף פעולה עם הדובר, גם בשעה שזה האחרון פונה בצורה ישירה לשותק; ושתיקה מוליכת שולל (misleading silence) - כזו שמונעת מתוך רצון מכוון להטעות את השותפים באינטראקציה. סוגים אחרים של שתיקה תוארו באור חיובי יותר (Agyekum, 2002; Bao, 2014; Bloom, 2009). כאלו הן השתיקה הבין-אישית (interpersonal silencing), שעיקרה הותרת מרחב גם לצד האחר באינטראקציה, או שתיקה סמיוטית (semiotic silencing), המאפיינת מצב אינטימי שבו הדוברים אינם נזקקים למילים, וגופם דובר באמצעות החלפת מבט, הנהון של הראש וקריצה.

הבחנה חשובה נוספת של באו (Bao, 2014) היא בין שתיקה (silencing) לאיפוק (reticence). במאמר זה נבקש לטעון כי הבחנה זו עשויה להיות חשובה ביותר במסגרת מרחבי למידה מגוונים תרבותית. שתיקה ואיפוק הם מצבים של התמוטטות קומוניקציה (communication breakdown) ושניהם מקבלים ייצוג פרונטאלי זהה (Yoneyama, 1999). גם בשתיקה וגם באיפוק מצטייר השותף לסיטואציה שאינו מדבר "נמנע". אולם השתיקה והאיפוק שונים זה מזה בכמה ממדים. הממד הראשון עוסק בשאלת המוטיבציה. השתיקה, כמו הדיבור, היא חברתית, היא הצד המשלים של הדיבור - היא מעין קוטב פולארי של שפה (language), וככזו היא ביטוי לאסטרטגיה או הגנה אידאולוגית, צד פעיל ואחר של הדיבור (conversational dominance). שתיקה עשויה לייצג גם רובד של דיבור עצמי אינטר-פרסונלי, חלק אחר של מיומנות שיחה. לעומת זאת, איפוק מייצג בעיקר כניעה, חוסר יכולת לבטא מיומנות חברתית. לאיפוק נלווים רגשות שליליים כדוגמת בושה, חשש ממבוכה וחרדה מתקשורת עם הזולת. על פי טומלינסון (Tomlinson, 2000), ההבדל השני בין שתיקה לאיפוק נעוץ בסטינג החינוכי (educational setting). שתיקה עשויה להיות פקטור מקדם ופרודקטיבי למהלך הפדגוגי, בפרט כאשר היא מתאפיינת בהפנמת חומר והתכנסות לשם הבנה. היא מאפשרת ללומד לסגל לעצמו מיומנויות למידה חדשות שתורמות לו לשכלול מיומנויותיו. השתיקה יכולה גם להיות שתיקה מכוונת של המורה. שתיקה זו מאפשרת לתלמיד להביע את עצמו בצורה מיטבית או נותנת מקום לעיבוד.

איפוק שונה בתכלית. הוא לא מתאפיין במכוונות כלפי שיפור ושכלול מיומנויות, אלא הוא דווקא ביטוי לפגם, לחוסר מסוגלות קומוניקטיבית (communicative handicap) של הפרט, הנובע פעמים רבות מחוסר היכולת להתבטא היטב בשפה שהיא לא שפת האם. במילים אחרות, איפוק מעיד על חוסר יכולת של תלמיד להביע את עצמו ולבטא את יכולותיו (learner's inadequate ability in self expression). בדומה לטומלינסון, גם סואי (Tsui, 1996) טוען כי איפוק הוא חוסר יוזמה הנובע מתפיסה כי לתלמיד אין זכות לנהל משא ומתן על משמעויות והגדרות. מאפיין זה קושר קבוצות מוחלשות עם תופעת האיפוק (Corson, 2001). קבוצות מוחלשות משתמשות באיפוק גם כחלק מניסיון להימנע מעימות בין ערכים אישיים זהותיים סובייקטיביים לערכים של הקבוצה הדומיננטית והשלטת בחברה. האיפוק הוא הביטוי להכפפה לבעלי הכוח. אי לכך, לאיפוק, לפי גישה זו, נלוות תמיד תחושות של אי-נוחות, מבוכה ולעיתים גם כעס.

### קריסת הקומוניקציה במרחב הלמידה הרב-תרבותי

המחקרים העוסקים ב"קריסת קומוניקציה" בכיתות לימוד נחלקים לשניים: מחקרים הדנים בסוגיית "המרחב הלימודי השותק" (Elkader, 2015; Freire, 1993; Millner, 2008; Matusov et al., 2003) ומחקרים העוסקים ב"מרחב הלמידה המאופק" (Donald, 2010; Keaten et al., 2000; Le & Nguyen, 2021; Li & Lui, 2011). בהמשך נעמוד על ההבדלים בגישות של החוקרים לשתיקה לעומת איפוק, אך כבר כאן נציין כי החוקרים (הן של שתיקה הן של איפוק) מצביעים על כך שקריסת קומוניקציה משני הסוגים נובעת מאסימטריה המתקיימת במרחבי למידה מגוונים תרבותית. כך או אחרת, חשוב לציין כי עלייה בהתעניינות המחקרית בתחומים אלו בשנים האחרונות נובעת מהתגברות המגע בין לומדים מקבוצות אתניות ודתיות שונות ומעלייה במספר המחקרים העוסקים בהכלה, באחרות ובשונות. עדויות לכך ניתן למצוא במחקרם של צ'ו ודה קסטרו-אמברוסטי (Choi & DeCastro-Ambrosetti, 2005), הטוענים כי בכיתות הלימוד בארצות הברית יש עלייה מתמדת במספרם של תלמידים המגיעים מקבוצות אתניות מגוונות שלא חלקו כיתות משותפות בעבר. למרות זאת, המורים ברובם עדיין מייצגים את קבוצות הכוח הדומיננטיות בחברה – הם ילידי ארצות הברית, דוברים אנגלית כשפת אם ומשתייכים למעמד הביניים בחברה. משום כך מתגלים בכיתות פערים לא רק בין התלמידים מקבוצות המיעוט לתלמידים מקבוצת הרוב הדומיננטית, אלא פערים גם בין המורים לתלמידים. זה המקום לציין כי לטענתה של אלקדר (Elkader, 2015) השיח על השכלה רב-תרבותית נשען בשנים האחרונות לא מעט על מושג נלווה של 'חינוך אנטי-גזעי' (antiracist education), שפירושו קריאת תגר על גישות הדוגלות בהטמעתה של האחרות בנורמות מערביות. גישה רב-תרבותית חינוכית ואנטי-גזעית, טוענים גם בנט (Bennett, 1998) והירש (Hirsch, 1987), היא גישה מריטוקרטית ליברלית שמאמינה בשוויון הזדמנויות בהשכלה. אלא שטיעונים תאורטיים אלה פוגעים מציאות פרדוקסלית, שבה מורים המלמדים בכיתות מעורבות מדווחים על מצוקה שמקורה באי-נוחות הנגרמת להם בשל חוסר ידע בניהול של סיטואציות מאתגרות והתמודדות עם סטודנטים המגיעים מתרבויות שונות (Choi & DeCastro-Ambrosetti, 2005). סיטואציות אלו מותירות את המורים מאוכזבים, מתוסכלים ומותשים נפשית (Martin, 2010).

בשנים האחרונות רבו המחקרים שבחנו את מצוקת המורים והתלמידים בכיתות מגוונות תרבותית, תוך התמקדות באינטראקציה המתרחשת במרחב הכיתתי (לדוגמה, Martin, 2010; Delgado & Stefancic, 2011). אחד הממצאים של עבודות אלו הוא כי המורים עצמם חשופים לערב רב של דעות קדומות, באופן מודע ולא מודע. דעות אלו מעצבות את היחס המופנה לתלמידים מקבוצות מיעוט ובכך משפיעות על סיכויי הצלחתם. כאמור לעיל, המחקרים השונים נחלקים לשניים: חוקרים הגורסים כי יש לבחון שתיקה, ואחרים הטוענים לשימוש במושג איפוק. מחקרים אשר עסקו בשתיקה כביטוי אקטיבי להתנגדות (Kohli, 2008; Yosso, 2002) מצאו כי סטודנטים רבים מרגישים לא נוח במרחב המגוון תרבותית ונמנעים לא אחת מהשתתפות בשיח המתעורר, למשל כאשר הדיונים מקבלים צביון פוליטי. מעניין כי על פי המחקרים היו אלו בעיקר הסטודנטים מהקבוצה הדומיננטית שחשו צורך להשתיק את טיעוניהם ונמנעו מהשתתפות בדיון. תגובת השרשרת להימנעות זו הייתה שתיקה מקבילה של הסטודנטים מקבוצת המיעוט. החוקרים שעקבו אחר התהליך גם מחוץ לכיתת הלימוד נוכחו לדעת כי דווקא במרחב החיצוני התרחש דיון סוער ביותר. בסביבה הלא פורמלית הסטודנטים משתי הקבוצות נתנו דורר לתחושותיהם והרגישו בנוח להביע גם רגשות שליליים כגון עלבון, זעם וכעס. מקרים אלו הביאו את החוקרים למסקנה כי הימנעות מדיבור נובעת דווקא מחוויה רגשית הקשורה במילים

הנאמרות ולא דווקא מבורות בנושאים פוליטיים (Elkader, 2015; Milner, 2008). יש לציין כי מהות זו מייצרת הבדל מובהק בין שתיקה לאיפוק. מילנר טוען כי סיבות נוספות לשתיקתם של הסטודנטים הן חשש לפגוע ברגשותיו של הצד האחר ורצון לכבד את עמדותיו האידאולוגיות והדתיות של האחר (Milner, 2007).

לעיתים מקורה של השתיקה הוא במרקם היחסים הספציפי שבכיתת הלימוד (Elkader, 2015). בניסויים שנערכו בכיתות מגוונות תרבותית התבקשו מורות להפגין עמדה נוקשה ולדרוש מהתלמידים תשובות מונוליטיות מהספר. כחלק מההליך הניסויי המורות הונחו לדכא חשיבה ביקורתית או ניסיון לשאול אותן שאלות. בעקבות הנחיות אלו חלחלה בקרב התלמידים הבנה כי המורה הוא הסמכות הבלעדית ואין להקשות עליו. ממצאי המחקר עולה כי ככל שהתקדם השיעור כך השתררה בהדרגה שתיקה בכיתה, והמפגש הסתיים בשתיקה רועמת. התלמידים לא דיברו זה עם זה וגם לא פנו למורה. המסקנה הייתה ששתיקות יכולות להיווצר גם בשל מערכת יחסים לא תקינה בין מורה לתלמידים (Freire, 1993; Matusov et al., 2003). מחקרים אלה ממחישים את טיעונו של סידורקין (Sidorkin, 1999) כי למידה היא מרחב שבתוכו משוגרות מילים שעטופות במשמעויות דתיות ופוליטיות, ועל כן סביבה שכזו צריכה לעבוד בראש ובראשונה על היחסים בין חבריה.

מחקרים אחרים בחנו את הקשריה התרבותיים של השתיקה. בהקשרים תרבותיים אלה נעשה לצד השימוש במושג שתיקה שימוש תכוף יותר במושג איפוק. כך למשל במחקר על תלמידים קוריאנים בקבוצות למידה מעורבות נמצא כי למרות החינוך למציאות שסופגו בביתם ודפוס התחרותיות והעצמאות שאפיין אותם, במרחב הלמידה הכיתתי בחרו התלמידים לשתוק (Han, 2005). טענת החוקר הייתה כי האיפוק של התלמידים נבע לא מחשש או מחוסר ביטחון, אלא מרחישת כבוד למורה ומתפיסתו כסמכות אבסולוטית שאין להקשות עליה בשאלות או בביקורת. הסבר אחר קשור לסגנון הלמידה האסייתי השונה מסגנון הלמידה המערבי ומתמקד בעיקר בלימוד של עובדות ופחות בגישה המעודדת למידה חווייתית מדוברת (Lee, 2006). לכן, הדרישה מתלמידים אלה לדבר בכיתה יוצרת קונפליקט בין ערכים פנימיים שונים כמו סמכות למורה, כבוד לידע ולמורה וחתירה למציאות. במחקר שערכו לה וגואן (Le & Nguyen, 2021) על סוגיית האיפוק הם ביקשו להתחקות על מכלול המניעים לאיפוק במרחבי למידה מגוונים תרבותית. לשם כך הם הסתייעו במושג "תרבות הלמידה המאופקת". הם מצאו שלושה מניעים עיקריים לאיפוק: הראשון היה חוסר ביטחון לבטא ידע - התלמידים העדיפו לשמור על איפוק בגלל חוסר ביטחון ביחס לידיעות שלהם. גורם נוסף היה הבדל תרבותי ביחס לסוגיית הכבוד כלפי המורה. הסטודנטים המאופקים הדגישו ביתר שאת את הצורך לבטא כבוד כלפי המורה ולכן לשתוק כשזה האחרון מדבר. והגורם השלישי שאיתרו החוקרים היה שעבור סטודנטים המגיעים מחברות אסיאתיות, חברות המתאפיינות בתרבות קולקטיביסטית, איפוק פירושו התחשבות בזולת ומתן מרחב ומקום לאחר לדבר.

תופעה נוספת ומעניינת בהקשר של מרחבי למידה מגוונים תרבותית הוא התכנסות לדבוקה. אלסוורת' גורס כי חשוב להכיר בהקשרים אלו את המושג 'קבוצות זיקה' (Ellsworth, 1989) (affinity groups). לטענתו, התכנסות לקבוצות זיקה נוצרת במקרים שבהם יחידים מקבוצת מיעוט חשים אי-נוחות וסבורים שאין להם היכולת והכוח לפעול לבד. תחושות אלו מיתרגמות לניסיון לאתר אחרים שדומים להם ולהתאגד איתם לקבוצה אחת. מהלך זה מתבסס על ההנחה כי בקבוצה יגדל כוחו היחסי של הפרט והוא יוכל להביע את עצמו ואת עמדתו כחלק ממערך קבוצתי.

במטרה להתמודד טוב יותר עם המורכבות שמאפיינת את הכיתות המגוונות תרבותית הוחלט בשנים האחרונות לחייב מורים ומורות להשתתף בסדנאות הכשרה מיוחדות, המכונות 'סדנאות לחינוך רב-תרבותי' (multi-cultural education). מטרתן העיקרית של הסדנאות היא להכשיר מורים להתמודדות עם סיטואציות תרבותיות מאתגרות. ואכן, מורים שהשתתפו בסדנאות דיווחו על פיתוח רגישות ומודעות למגוון התרבויות שבכיתה. עוד הם דיווחו כי בזכות הסדנאות הם הבינו טוב יותר סיטואציות שבעבר התקשו להבין (Cho & DeCastro, 2005). עם זאת, הם לא הצליחו להתגבר על החשש והחרדה מקונפליקט אתני בכיתה ומקונפליקט עם הורים של תלמידים מקבוצות מיעוט. שנתיים לאחר פרסום הממצאים הללו התברר כי אומנם תוכניות ההכשרה הרב-תרבותיות העלו את רמת הרגישות וההבנה בקרב מורים, אולם בפועל תכנים רבים נשארים מודחקים ויש אזורי שיח שהם עדיין בגדר טאבו (Asher, 2007). טיעון דומה הוצע זרובבל (Zerubavel, 2006) בהקשרים יום-יומיים בכלל ובהקשר של אלימות במשפחה בפרט. לטענתו, החשש להיתפס כ"חטטנים" גורם לאנשים שנחשפים לאלימות אצל אחרים לא להתערב ואף להכחיש את קיומו של האירוע האלים. לטענתה של אשר, "לעשות עבודה רב-תרבותית" (doing multicultural work) פירושו לאפשר למורים ולמורות להחליף את מצבי האיפוק והשתיקה בשיח פעיל ומאתגר, זאת משום שלתפיסתה כיתות לימוד מעורבות צריכות להיות זירה שמאפשרת לדבר על הכול, זירה המכשירה את המשתתפים שבה להתעמת עם העולם האמיתי, ואף לחוש בטוחים לעשות זאת.

ברי (Berry, 2016) גורס כי סביבה שגרים בה אנשים מתרבויות שונות אינה בהכרח סביבה רב-תרבותית. כדי שסביבה תוגדר רב-תרבותית היא צריכה לכלול שלושה רכיבים: נוכחותן של קבוצות תרבותיות שונות; ייצוג הולם של כל אחת מהתרבויות בכל התחומים; וקיומה של אידאולוגיה חברתית המקדמת את הרב-תרבותיות באותה סביבה אנושית. רכיבים אלה הם מעין הצהרה פוליטית-חברתית הנוגעת למבנה החברה ובאה לידי ביטוי בכל תחומי החיים ובתהליכי החקיקה למען זכויותיהם של אנשים מתרבויות שונות באותה חברה. ואכן, המאה העשרים ואחת מתאפיינת בעלייה ניכרת בגיוון האתני והתרבותי בחברה האנושית (Sasson & Tabory, 2007; Tabory, 2010), ולמוסדות חינוך יש תפקיד חשוב ומרכזי ביצירת פלטפורמה מחברתת (socialized), התורמת ליצירת אקלים סוציאלי המאפשר מגע הומניטארי בין קבוצות אתניות, דתיות ומגדריות מגוונות (העליון ועמיתים, 2018).

אלא שלמרות זאת אין עדיין אג'נדה חינוכית עולמית משותפת להתמודדות עם סוגיות של רב-תרבותיות (Thijs & Verkuyten, 2014). על פי סטרייהורן, "תרבות היא תיאור של דרך חיים מסוימת, אשר מבטאת משמעויות וערכים מסוימים וניכרת לא רק באופי הלמידה אלא גם בהיותה ממוסדת אל ההתנהגות היומיומית של הפרט" (Strayhorn, 2017, p. 27). לטענתו, "ניתוח של תרבות" פירושו פעולה של ביאור המשמעויות והערכים החבויים בבחירותיו ובדרך חייו של האחר, כלומר הבנת המשמעויות שמושאי התרבות האחרת מייחסים לחוויה היום-יומית שלהם, תוך הצלבת שאלות של מעמד, אתניות, מיקום חברתי ועוד. הוא גורס כי היכולת להנהיג כיתות מעורבות מצריכה מיומנויות אנתרופולוגיות, שכוללות דיאלוג פעיל ותמידי בין זהויות חברתיות (של המנחה/מרצה/מורה ושל התלמיד). המנחה בכיתות מעורבות חייב להיות ערני ורגיש לקולות שנשמעים בחדר וגם לקולות המאופקים והמושתיקים, והוא חייב לתת מקום למשמעויות הברורות וגם למצבים של אי-בהירות (העליון ועמיתים, 2018). בעבודתו מקדיש סטרייהורן מקום נרחב לאי-הבנות חוצות תרבות (cross cultural misunderstandings). לטענתו במרחבים בין-תרבותיים נוכחים סוגים שונים של אי-בהירות. אחד מהם הוא

הפרשנויות שנותנים המרצים לשתיקה ולאִיפוק של בני מיעוטים. במאמר זה בחרנו להתייחס לסוגיה זו כפי שאנו חווים ומפרשים אותה לעומת המשמעויות התרבותיות והחברתיות שנותנים בני המיעוט לתופעות של איפוק ושתיקה.

## מערך המחקר

מחקר זה שם לו למטרה לבחון את המשמעויות והפרשנויות הניתנות לשתיקה ולאִיפוק משתי נקודות מבט. נקודת המבט הראשונה יוצאת מתוך הגישה האוטואתנוגרפית. חזן ונוטוב (2013) מסבירות כי חוקרים אוטואתנוגרפים מבקשים לתאר ולנתח בשיטתיות את ניסיונם האישי (אוטו) בעניין תרבותי-חברתי כלשהו (אתנו) במסגרת החברתית שאליה הם משתייכים. במחקר אוטואתנוגרפי ניתן דגש על האינטי של החוקר בהקשריו החברתיים והתרבותיים, כלומר הוא מתמקד בניסיונו של היחיד בכל נושא בחייו, המתבטא גם באינטראקציה עם אחרים בסביבתו החברתית תרבותית. אי לכך כשהחוקר מגלה את ניסיונו האישי-סובייקטיבי מתגלה גם הפן החברתי והתרבותי של התופעה (Ellis et al., 2011).

כחלק מיישום הגישה האוטואתנוגרפית במחקר הנוכחי התבססנו על חוויה אישית רפלקטיבית שלנו - שלושה מנחים בכיתות רב-תרבותיות הנתקלים לא אחת במצבי שתיקה ואיפוק של סטודנטים מקבוצות מיעוט. במהלך השיעורים צפינו בתלמידים השותקים בכיתת הלימוד וערכנו רישומים רפלקטיביים של הדברים. לאחר מכן השווינו בין הרפלקציות ותיקפנו אותן. השאלות שהנחנו אותנו היו מי הם השותקים והמאופקים? באילו מצבים הם בוחרים לשתוק או להתאפק? ומהם הנושאים המעוררים מצבים של שתיקה ואיפוק? הוספנו לכך גם עדויות משיחות עם מרצים ומרצות אחרים שמלמדים בכיתות רב-תרבותיות, מתצפיות שערכנו בשעת דיונים בכיתה, משיחות עם פעילים חברתיים ומשיחות בקבוצות ווטסאפ רב-תרבותיות שהקימה אחת החוקרות. כמו כן יצרנו קשר עם פעילים חברתיים מקבוצות מיעוט, כאלה שמעורים בחיי היום-יום של אוכלוסיות המיעוט ומיטיבים להכיר מיקרו-פוליטיקות של שתיקה ואיפוק. ההנחה היתה כי פעילים חברתיים מקבוצות מיעוט עשויים לשפוך אור על התופעה ולחדד את התובנות שלנו שעלו משדה המחקר. הצורך ליצור קבוצה מקוונת רב-תרבותית עלה מצורך מקביל ללמוד אם שתיקות ואיפוק מתקיימים רק במרחב פרונטאלי או גם במרחבים מקוונים.

לצד העבודה האוטואתנוגרפית העברנו במחקר 20 שאלונים פתוחים שכללו שאלות על למידה במרחב רב-תרבותי ועל שתיקה ואיפוק (למשל: מתי אתה בוחר לשתוק? האם יש דברים שהיית אומר אם המרחב החברתי היה שונה? אילו נושאים מקשים עליך את הדיבור?). כמו כן ערכנו עשרה ראיונות עם סטודנטים וסטודנטיות מקבוצות מיעוט אשר בלטו בשתיקתם לאורך הסמסטר. החוקרת שראיינה את הסטודנטים ביקשה מהם לתאר מצבים מדויקים שבהם רצו לדבר והחליטו לשתוק. הם התבקשו להסביר מדוע החליטו לשתוק וכיצד הם פירשו לעצמם שתיקה זו. ביררנו עימם באיזה אופן היה אפשר לעודד אותם לדבר, מה לדעתם נדרש כדי שיוכלו להשתתף בשיח הכיתתי ומהי תחושתם לנוכח בחירתם לשתוק. השאלונים והראיונות נועדו להציג את נקודת המבט והפרשנות שנותנים סטודנטים וסטודנטיות מקבוצות מיעוט למצבי שתיקה ואיפוק במרחבים מגוונים תרבותיים.

מטרת המחקר הייתה לחשוף את מקורותיהם של השתיקה והאיפוק ולהבין במה הם נבדלים זה מזה. כמו כן ביקשנו להבין מהם הכלים שיאפשרו לשותקים לבטא את קולם במרחבי הלמידה המגוונים תרבותית. הנחנו

כי עבודה שכזו עשויה לתרום לשיח ההוראה הרב-תרבותית וגם להוות נדבך חשוב לעבודת שטח שניתן לעשות עם סטודנטים הנמנעים מלקיחת חלק דובר במרחב הכיתתי, אולם במובן רחב ורפלקטיבי יותר. הגישה האוטואתנוגרפית נתפסה בעינינו כמתאימה למטרותיו של המחקר הנוכחי משום שהחוויה האישית שלנו כמרצים לגבי התלמידים "הנוכחים נעדרים" בכיתת הלימוד שבה ועלתה בדיונים שערכנו בינינו ובמפגשי סגל. הבנו כי שתיקה ואיפוק הם אלמנטים מרכזיים במרחבי למידה מגוונים תרבותית, והניסיון שהצטבר בדינו הוכיח שוב ושוב כי התופעה קיימת בכל כיתה רב-תרבותית. מכאן הסקנו כי יש לבחון אותה לעומק. ואכן גם הגישה האוטואתנוגרפית היא גישה מכוונת עצמי המאפשרת לנתח התנהגות יום-יומית החוזרת על עצמה. התנהגות זו נבחנה כחלק מחוויה סובייקטיבית שלנו החוקרים (כולנו בעלי זהות יהודית ואיננו משתייכים לקבוצת המיעוט בחברה הישראלית), אך מטרתה להסיק מסקנות על אודות חוויה תרבותית רחבה יותר. גישה זו היא ענף במחקר איכותני הניזון מרעיונות האתנוגרפיה והאוטוביוגרפיה (בקשי-ברוש, 2013; Ellis et al., 2011). עם זאת, ברוב המחקרים שנערכו עד כה "מספר הסיפור" היה לרוב בן קבוצת המיעוט שסיפר לעולם את סיפורו ובמסגרת זו חשף את המשמעויות התרבותיות הטמונות ב"אחרות" שלו. בניגוד לכך, מחקר זה חושף את החוויות ואת דרכי ההתמודדות שלנו, ובכך הוא מיישם מבט נרטיבי סיפורי לחוויית השתיקה והאיפוק. ואכן, אוטואתנוגרפיה על פי בוכנר ואליס (Bochner & Ellis, 2006) היא ניסיון "לספר סיפור" ולצקת לתוכו משמעות על מנת לחולל תמורה שתאפשר הכלה של האחר. באוטואתנוגרפיה מעין זו המחבר הוא לדבריהם מספר הסיפור: "An autoethnographer is first and foremost a communicator and a storyteller" (עמ' 111).

לטענתם של בוכנר ואליס, אוטואתנוגרפיה מתעדת את ההתמודדות האנושית עם שאלות יום-יומיות של משמעות, בחירות ומאבקים: "autoethnography 'depicts people struggling to overcome adversity'" and shows 'people in the process of figuring out what to do, how to live, and the meaning of their ethical struggles'" (עמ' 111). מהגדרה זו נובע, טוענים החוקרים, כי אוטואתנוגרפיה היא פרקטיקה אתית (practice) המכוונת להכלה של האחר. זאת משום שהבנת הסיטואציה והבנת המשמעות המקופלת בבחירות ובאינטראקציה יום-יומית מאפשרת לאחר להרגיש טוב עם ההתנסות שלו. בדומה לכך, גם בקשי-ברוש (2013) טוענת כי אוטואתנוגרפיה מתממשת במסגרת פעולה חברתית, במרחב שבין המנחה לסטודנטים. במרחב זה נוצר ידע ייחודי, אשר נובע מתנאים אמיתיים וכוחו ניכר בכך שהוא מסייע לקיים פעולה חברתית מיטבית. כחלק מתהליך הבניית הידע נוצרת בהדרגה אינטראקציה בין מרצה לסטודנטים, תוך ביסוס יחסי אמון, קשב פעיל ושיחות. גולדשמידט (Goldschmidt, 1970) הגדיר את הגישה האוטואתנוגרפית בראשיתה כפרשנות סובייקטיבית שנותנים בני תרבות מסוימת לעצמם ולתרבותם. גישה זו הרחיבה את הרעיון האתנומטודולוגי שלפיו על מנת לנסח תאוריה חדשה יש להתחקות על פעולות חברתיות ותרבותיות יום-יומיות שחוזרות על עצמן שוב ושוב. חזרתיות זו כמוה כמציאות שיש להבינה בהקשרה החברתי תרבותי הרחב.

אתנומטודולוגיה מתמקדת יותר בהבנת המנגנונים המבנים את התופעה ופחות בפירוק החוויה של הסובייקט (בקשי-ברוש, 2013). היא בוחנת את החוויה היום-יומית החוזרת על עצמה ומנסה לנתח את הכוח המפעיל אותה. בדומה לעבודתה של צאלח (2016), הבוחרת רגעים אישיים של חוויית אחרות מזרחית, החושפים לטענתה היבטים מורכבים של המיקום הכפול של מזרחיות ואקדמיות, בחרנו גם אנו להציג רגעים של אחרות שהתהוו בקונטקסט כיתתי רב-תרבותי ומשקפים את התופעה שבמוקד מחקר זה. במהלך השנים הרבות שאנו מלמדים ובאין-ספור שיחות עם מרצים אחרים המלמדים בכיתות רב-תרבותיות, בלטה חווייתנו לנוכח

השתיקה של הסטודנטים והסטודנטיות מקבוצות המיעוט. נוכחותה העוצמתית של חוויה זו עוררה אצלנו את השאלה מהו מקורה של שתיקה זו, ובעקבותיה עלו שאלות נוספות: מי הם האחראים לשתיקה? מהן המוטיבציות העומדות בבסיסה של השתיקה? ומהי האחריות האתית-מקצועית שלנו בהיתקלנו בשתיקה? במסגרת חקר תופעת השתיקה של בני מיעוטים בכיתות מעורבות הבחנו כי למרות שכיחותה הרבה, מורים רבים לא יודעים איך להתמודד עימה. התכנסות הסטודנטים ל"דבוקה שתוקה" מתקבלת לא אחת כ"עובדה חברתית" ונתקלת באוזלת יד מצידנו. השתיקה בולטת במיוחד בגלל הניגוד שבינה ובין החיוניות והתכונה שאוחזת בסטודנטים ובסטודנטיות מחוץ למרחב הכיתתי. הכתיבה האוטואתנוגרפית, כפי שנציגה במאמר זה, יצרה תהליכים של רפלקציה ורזוננס בקרבנו. המפגש של שדה ותאוריה הוליד תובנות ייחודיות, השופכות אור חדש על מנעד השתיקה וגוניה. במשך שלוש שנים ניסינו להתחקות במסגרת עבודתנו על מקורותיה והיבטיה השונים של שתיקה זו. ניסיוננו והדיון בחוויות השתיקה מפגיש בין ה"אני" שלנו - ה"אוטו", ובין החברה - ה"אתנו". התנסות זו של "האני החברתי" היא בעצם מפגש בין תרבויות (בקשי-ברוש, 2013) - בין העולם החברתי-תרבותי של היחיד, מרצה האחראי ללמידה ולהתפתחות של הסטודנט בכיתה ומחוצה לה, ובין העולם החברתי-תרבותי של הקבוצה החברתית-תרבותית שאנו פוגשים בקמפוס. מנקודת מבט חברתית-פרשנית העיסוק בחוויה הכיתתית הבין-תרבותית מזמן גילוי מחדש של הערכים המנחים את הנורמות האישיות, המקצועיות והחברתיות שלנו, חושף את ההנחות, ההטיות והציפיות ומהווה הזדמנות ללמידה, להתפתחות ולשינוי אישי וחברתי. המקרים שבחרנו להציג להלן לקוחים מאירועים שהגדרנו כאירועים מכוננים במרחב הלימודי. אירועים אלה השפיעו עלינו ביותר, ולכן בחרנו להציגם בפרק הממצאים. לצד האירועים המתועדים הללו משובצים גם ממצאים שעלו מהשאלונים, התצפיות והראיונות.

## תיאורי מקרה

את תופעות השתיקה והאיפוק אנו מבקשים להציג באמצעות ארבעה תיאורי מקרה מבין שלל אירועים שנתקלנו בהם בשנות ההוראה בקמפוסים מעורבים וכיתות מגוונות. תיאורי המקרה מייצגים לפחות ארבעה דפוסים של מוטיבציה לשתיקה ולאפוק:

(א) שתיקה חברתית שמקורה **בחוסר תחושת שייכות לקולקטיב הלומד** שמתגבש לאורך שנות הלימוד יחד. שתיקה זו מתאפיינת בתודעת מיעוט חברתי תרבותי שאינו מצליח לחדור לקבוצת הרוב. שתיקה מהסוג הזה מכונה איפוק.

(ב) המוטיבציה השנייה של השתיקה צומחת **מהיבט טכני-פרקטי של חוסר ביטחון בשפה העברית** השלטת בדיון הכיתתי. זו שתיקה הנובעת מחשש מפני בחירות לשון מוטעות. גם שתיקה מהסוג הזה מכונה איפוק.

(ג) שתיקה שהמוטיבציה שלה צומחת **מתוך הקונפליקט הלאומי** ומתאפיינת בשתי רמות התנגדות. הרמה הראשונה היא שתיקה שמבטאת התנגדות לשיתוף פעולה עם הסמכות הנתפסת כמדכאת (פרקטיקה אחרת של התנגדות זו באמצעות שפה היא על ידי שימוש בשפה האנגלית). הרמה השנייה מקורה בחשש להצטייר בעיני האחרים כאויב וכי הדברים שנאמרים בכיתה יפורשו כאמירות של נקמה. היעדר קומוניקציה מהסוג הזה מכונה בספרות איפוק.

(ד) **שתיקה כביטוי לכבוד** ולנאמנות לקוד התרבותי במרחב האקדמי בקרב קבוצת המיעוט. שתיקה מהסוג הזה מכונה שתיקה.

מקרה ראשון: איפוק הנובע מחוסר תחושת שייכות לקולקטיב הלומד

המקרה הראשון מתאר אירוע של הפרת שתיקה ממושכת, המעידה על שתיקה ארוכת שנים שמקורה בתחושת חוסר שייכות. ככזו, בספרות המחקר היא מתוארת כתופעה של איפוק. המקרה אירע בשיעור החמישי של קורס שעסק בחינוך לרב-תרבותיות. בקבוצה למדו שבעים סטודנטים שהשתייכו כולם לאותו מסלול ולמדו יחדיו כבר שלוש שנים. השיעור נפתח בשירה של לואיז איוב 'קרב מבטים', שהוא שיר בסגנון פואטי סלאם – שירה ביקורתית וסטירית המדוקלמת בפני קהל. השיר מביע רגשות וחוויות עמוקות של זהויות בקונפליקט וחוויה של הדרה כפולה. השיר נבחר משום שזהותה של המחברת אינה ברורה עד סופו של השיר. המטרה הייתה לשקף לסטודנטים חוויה של הדרה וגזענות ולאפשר להם להתחבר לנושא באמצעות עקיפה של הטיות אישיות והזדהות מתוך זהויות פרטיות שלהם. כאשר התבררה לסטודנטים זהותה המעורבת של המשוררת הכיתה הפכה כמרקחה. רגשות של כעס, זעם וכאב עלו בקרב הסטודנטים היהודים. הסטודנטים כעסו בעיקר בגלל הדיסוננס שנוצר בין הזדהותם עם תוכן הטקסט המדובר, המשאיר את השומע ללא כל ידיעה לגבי זהותה של המחברת, לבין הזהות החצויה של לואיז איוב, שנחשפה בסופו. כמרצה קיבלתי את הרושם שאין באפשרותי לשמור על גבולות השיעור, ונאלצתי לוותר על מערך השיעור המתוכנן, שעסק בגזענות כתופעה כלל-עולמית ולא ביחסי גזענות בין יהודים וערבים בישראל. הכיתה בשלב זה התפצלה לשניים – לסטודנטים היהודים מצד אחד ולסטודנטים ערבים מן הצד האחר. באופן פרדוקסלי הסטודנטיות הערביות בכיתה נשאו דוממות. שתיקתן הטרידה לא רק אותי, אלא גם כמה סטודנטיות ממוצא אתיופי הוטרדו מכך. אחת מהן התרוממה מכיסאה וזעקה בכאב לעבר הסטודנטיות הערביות בכיתה: "למה אתן שותקות? למה אתן נותנות למישהו אחר לדבר בשמכן? למה אתן לא מבטאות את הרגשתכן?". זעקתה עוררה את הסטודנטיות הערביות לתגובה, ולראשונה במהלך התואר הן העזו לבטא בקול רם את תחושותיהן. הן תיארו חוויה של הדרה חברתית ואינטלקטואלית ואת הניסיונות החוזרים ונשנים שלהן להתחבר ללא הצלחה עם חברי הכיתה. הן התלוננו על קיומן של קבוצות זיקה גם בהפסקות, שבמהלכן הסטודנטיות ממוצא אתיופי מתגודדות יחד, קבוצות סטודנטים בעלי אורח חיים מסורתי יהודי מתגודדות יחד וקבוצות של ערביות מתגודדות יחד, וסיימו באמירה שכל מה שהן רוצות הוא לסיים את התואר וללכת. במילים אחרות, היה להן חשוב להצהיר כי הן לא משלות את עצמן שהתחברות בין-אישית אפשרית, וכי שתיקתן כרגע, שלא כמו בעבר, היא שתיקה מכוונת, ממוענת ובעלת משמעות מבחינתן. ביטויים של חוסר תחושת שייכות חברתית הופיעו גם בריאיון עם ג' (20), סטודנטית לתואר ראשון בהוראה במכללה במרכז הארץ:

"קודם כול אני אישה, מוסלמית עם חיגי'אב, חיה במדינת ישראל, אז אני המיעוט שבמיעוט. אני מרגישה חלשה, לא במשמעות של אדם חלש, אלא בן אדם שונה ולא מקובל, כזה שדעותיו לא נחשבות, אין ערך למה שאני אומרת... והדבר שהכי מפריע לי זה שנועצים בך מבטים, כאילו אתה בנאדם טיפש או איזה חיזר שבא לו מהחלל".

המקרה של ג' מדגים את החוויה שכל עיקרה הוא איפוק שנובע משונות חברתית ביחס לקבוצת הרוב. עד מהרה היא מלמדת אותנו כי איפוק יכול בתורו להתחלף בשתיקה רועמת. בהמשך הריאיון תיארה ג' את אותה תופעה שבה האיפוק מקבל צורות ואופנים חדשים:

"אני כבר לא חוששת להשתתף, אלא מוותרת להשתתף. עצם העובדה שלא שומעים מה אתה אומר אבל עושים את עצמם מעוניינים לשמוע. אני בטוחה שהם חושבים שההשתתפות שלי בקבוצה היא מיותרת ולא מוסיפה שום דבר. אז אני מעדיפה להשאיר את המחשבות שלי לעצמי זה מתסכל אבל זה מה שמיעוט חייב לעבור".

בדומה ל"שתיקה הנובעת מחוסר שיתוף פעולה" (Bloom, 2009) (uncooperative silence), בחירתה של ג' שלא לדבר ("מוותרת להשתתף"), מעידה כי גם לאיפוק אפשר לייחס מגוון של משמעויות. האיפוק של הסטודנטית ראשיתו בהדרה, אך הוא מסתיים במה שמכונה בספרות "הסובייקט שצורך את עצמו כאובייקט", שכן בסוף התהליך היא בוחרת להשתיק את עצמה. טיעון שונה המלמד כיצד איפוק עשוי להפוך לשתיקה מופיע בריאיון שערכנו עם אחת הסטודנטיות שנכחו בדיון, וכך היא טענה: "אני יכולה להתבטא, אף אחד לא מונע ולא יכול גם למנוע ממני להתבטאות אבל אני מחליטה שלא ברוב הפעמים".

המשתתפת מגדירה את שתיקתה כאקט מודע ובוחר. הנשים השותקות לוקחות שליטה וחזקה על שתיקתן. בכך הן מבטאות הצהרה מודעת שהתקבלה לאחר חוויה רפלקטיבית ודיבור עצמי. כנזכר לעיל, יוניאמה (Yoneyama, 1999) טוען כי השתיקה היא צד פעיל ואחר של הדיבור, וככזו היא מייצגת רובד של דיבור עצמי אינטר-פרסונלי. לעומת זאת, איפוק מתאפיין בעיקר בכניעה, בחוסר יכולת לבטא מיומנות חברתית. נראה אפוא כי המקרה של "קריסת הקומוניקציה" של הסטודנטית השנייה שהוזכרה מאפיין יותר את הגדרתה של השתיקה, ואילו המקרה הראשון שהוצג מבטא איפוק. גם המקרה הבא שיוצג מתאים להגדרת האיפוק.

#### מקרה שני: חוסר ביטחון בהבעה בשפה העברית - ביטוי לאיפוק

ההתארגנות האנושית בכיתות מעורבות מגדירה מייד בכניסה לכיתה את הזיקה התרבותית של התלמידים. זו באה לידי ביטוי בשיבתם המשותפת והנפרדת בדבוקה של בני קבוצות אתניות. יתרה מכך, סטודנטים מקבוצות מיעוט יושבים בדרך כלל בקצה הכיתה, רחוק מהמרצה ומחברים אחרים לכיתה. הנטייה להתבדלות באה לידי ביטוי גם בקיומו של שיח שקט בין חברי הדבוקה לבין עצמם. יתר חברי הכיתה, וכך גם המרצים, חשים לא פעם כי השיח המתקיים בשולי הכיתה הוא שיח פרטי שזר לא יבין אותו. זהו שיח מבודד שקשה לחדור אליו לא רק מפאת היותו אינטימי ופרטי, אלא גם משום שהוא מתנהל בשפה אחרת. נקיטת עמדה מעין זו על ידי קבוצת המיעוט הפוכה לשתיקה המופגנת במרחב הכיתתי. לעיתים ההתכנסות של הקבוצה והשיח שהיא מנהלת מפריעים להתנהלות השיעור. לא פעם ניתן לשמוע תלונות מצד הסטודנטיות היהודיות כי השיח הפרטי של הסטודנטיות הערביות מקשה עליהן להקשיב לשיעור, מסיח את דעתן ומפריע להן ללמוד. תלונות אלו מהדהדות כמובן גם את המתח הנובע מההפרדה הפיזית והשפתית בין שתי הקבוצות, ואין הן מייחדות רק קבוצה אחת; ההאשמות והתלונות הן הדדיות, מה שמגביר את הדיכוטומיה בין הקבוצות.

באחד המפגשים בחרנו במכוון לפתוח סוגיה זו לדיון כיתתי. האמירה של הסטודנטיות היהודיות הייתה מפורשת: השתיקה וההתכנסות של הסטודנטיות הערביות גורמת לנו לחוש מודרות וגורמות לנו להרגיש שהן לא רוצות שנתקרב אליהן. הסטודנטיות הערביות השיבו כי הן נמנעות מהשתתפות פעילה בכיתה בגלל חששן שלא יצליחו לבטא היטב את מחשבותיהן בעברית או שישגו בדיבור. כך למשל טענה אחת הסטודנטיות (א), 24, ממכללה בשרון): "תארי לך שהייתי מנסה להגיד לך צרצר בעברית, את יודעת איך אומרים צרצר בערבית? צרצר זה סרסור בערבית, זו ממש לא הפרשנות של המילה בעברית". טיעון זה מסביר גם את הנטייה שלהן להתאחד בקבוצת זיקה (affinity groups) – קבוצה שבה הן חשות בטוחות להביע את עצמן במסגרת מרחב שפתי בטוח. כפי שטענה אחת הסטודנטיות: "ברור שאני אחלוק מידע מסוים רק עם חברותי הקרובות. כי רק עליהן אני סומכת ורק הן אומרות לי מה נכון להגיד ומה לא".

בריאיון שערכנו עם ל' (19), סטודנטית ללימודי הנדסה באוניברסיטה במרכז הארץ, היא טענה:

"אין מה לעשות, השפה הזרה משפיעה על ההשתייכות. לפעמים אני רואה בהתנהגות עם אנשים שהם שמחים שאנחנו לומדים ועובדים לא בשפת אם שלנו. זה דבר מגניב בעיניהם. אבל לפעמים מילה שאני אגיד לא נכון תתקבל באופן אירוני וזה מפחית מהביטחון העצמי שלי וזה קשה להיות חדש בשפה".

התיאורים הללו, בניגוד למקרה הראשון שהוצג, מצביעים על מצב שתואם את הגדרת האיפוק. טומלינסון (Tomlinson, 2000) וטואי (Tsui, 1996) טוענים כי איפוק הוא חוסר יוזמה הנובע מתפיסה כי לתלמידים אין זכות לנהל משא ומתן על משמעויות והגדרות. האיפוק אינו מתאפיין במכוונות כלפי שיפור ושכלול מיומנויות, אלא הוא דווקא ביטוי לפגם, לחוסר מסוגלות קומוניקטיבית של הפרט (learner's inadequate ability in self expression), הנובע פעמים רבות מחוסר היכולת להתבטא היטב בשפה שהיא לא שפת האם. אי לכך מאפיין זה קושר קבוצות מוחלשות עם תופעת האיפוק (Corson, 2001). האיפוק הוא הביטוי להכפפה לבעלי הכוח, אלו ששפתם היא השולטת במרחב הכיתתי. משום כך נלוות לו תמיד תחושות של אי-נוחות, מבוכה ולעיתים גם כעס.

מקרה שלישי: פוליטיקה לאומיות והחשש להצטייר כאויב – איפוק

מקרה זה התרחש בשיעור שהתנהל באופן דינמי לפי הגישות של דינמיקה קבוצתית. במפגש השתתפו סטודנטיות יהודיות, ערביות ודרוזיות, דתיות וחילוניות. בשיעור ערכנו סימולציה של שוק חליפין, והסטודנטיות נתבקשו להציג חפץ כלשהו שהן מוכנות למסור למשתתפת אחרת, בלי שהן מדווחות על משמעות החפץ עבורן. כך היה – הסטודנטיות החליפו חפצים זו עם זו, ובסיום הסבירו על משמעות החפץ. כך קרה שסטודנטית דרוזית בחרה לקחת מסטודנטית ערבייה תמונה, אשר התברר אחר כך שהיא תמונה של אישה פלסטינית פמיניסטית. כששמעה זאת הסטודנטית הדרוזית היא זרקת את התמונה למרכז הכיתה ואמרה בקול רם: "אני לא רוצה לקחת את התמונה הזו". הסטודנטית הערבייה שתקה. ההתנגדות המוצהרת והחד-משמעית של הסטודנטית הדרוזית נבעה מהזהות הפלסטינית של "האישה בתמונה". השתיקה כמו הדהדה והשתיקה גם אותי כמרצה. נאלמתי דום. גם המשתתפות בשיעור שתקו למשך דקה ארוכה. ואז החלו "להיזרק" לחלל הכיתה אמירות מנרמלות: "האישה בתמונה דומה לאישה בטקס של חינה יהודית" או "האישה בתמונה היא יותר צללית

מתמונה ברורה", "היא מזכירה אישה עם כיסוי ראש גבוה". אפשר להגדיר אמירות אלו כניסיון לתהליך של 'נורמליזציה', ניסיון לזוּסֵת רגשות אשר עלו מתוך הסיטואציה הטעונה בכיתה. אף אחת בכיתה לא אזרה אומץ לדון במשמעות האמיתית על אודות האישה הפלסטינית.

הדיון על רב-תרבותיות בישראל אינו יכול להתעלם גם מהקונפליקט הלאומי פוליטי, וודאי כשאנו עדים לשתיקה של מיעוט ערבי בכיתות. שתיקתם נובעת לעיתים מפחד להציף את המתחים ואת המטען הרגשי הנלווה לנוכחות במרחב משותף. הפחד המשותף הזה מתחזק כאשר המתיחות בחוץ עולה. מקרה מעין זה מתואר בתרחיש שלהלן.

המקרה המתואר התרחש באחד מימי השבוע הראשון של חודש הרמדאן, בתקופה של מתיחות גבוהה בשל פיגועים והתראות על פיגועים. בין השאר הדגישה התקשורת כי ימי הרמדאן הם זרז להוצאה לפועל של פיגועים. המתיחות הורגשה גם בכיתה - כיתה שלמדו בה יחדיו סטודנטים ערבים (חלקם צמו) וסטודנטים חרדלניקים (חרדים לאומיים) שמקום מגוריהם בשומרון. החום וימי הלימוד המרתוניים - ימים של סוף סמסטר - תרמו גם הם לאווירה המתוחה. מספרם של הסטודנטים הערבים היה מועט יחסית. הם ישבו יחדיו בפינת הכיתה ומיעטו לשוחח, אם בכלל, עם שאר חברי הכיתה. גם בהפסקות הם הקפידו לפרוש לחלק המדשאה המרוחק ממבנה הלימוד. הדינמיקה בין הסטודנטים, החיונית כל כך לתהליך ההוראה האינטנסיבי של מקצוע מורכב ולוגי (קורס תכנות), נפגעה לחלוטין. להפתעתי, דווקא באותו יום התחיל להתפתח באקראי בהפסקה דיון על האסלאם ומהותו ועל הסיבה שבגללה המוסלמים צמים. אך למרות הדיון שהתפתח, שהיה אמיתי וכן, הרגשתי כי רב הנסתר והמושתק על הגלוי והמדובר. איני יודע אם התשישות של הצמים או העייפות של הלומדים תרמו להתפתחות התקשורת בין שתי הקבוצות. בשיעור שלאחר מכן קרו שני דברים: הסטודנטים היהודים לא הכניסו לכיתה אוכל ושתייה - כאות כבוד לסטודנטים המוסלמים, והסטודנטים הערבים החלו יותר ויותר לשותף פעולה בפעילויות השונות בכיתה. בתום הצום, לאחר חזרתם של הסטודנטים הערבים משלושת ימי החג, הם הביאו לכיתה ממתקים ומאכלים מסורתיים. אחד מהם אמר כי כך הוא "שובר את הצום" של שאר הסטודנטים בכיתה. עבורי סימלה שבירת הצום גם את שבירת השתיקה.

מעניין לציין כי יצירת המגע בין הקבוצות באמצעות דיאלוג וכיבוד יצרה את מה שמכונה בספרות המקצועית שיתוף, ובלועזית "קומפניון" (בתרגום מאיטלקית, עם הלחם). מצב של יצירת מגע מצליח לשבור גם מחסומים של שתיקה וייחוסים.

העניין הלאומי עלה בכל הראיונות שערכנו עם סטודנטים וסטודנטיות מקבוצות מיעוט. כך למשל טענה מ' (22), סטודנטית ללימודי בריאות וסיעוד ממכללה במרכז הארץ:

"כשאני בכיתה הכי מדאיג אותי זה המחשבות שלהם עליי. המבטים שלהם יכולים לשרוף אותי. אני כבר יודעת שאני בתוך קבוצה שיש לה סטיגמה עליי, אני חוששת להשתתף מרוב מחשבות שהם יראו בי אויב, ולא יבינו אותי בכלל. אני שותקת רק מלחשוב על מה יגיבו, מה יגידו, מה יחשבו, מפחיד אותי לעמוד בכל הציפיות עליי".

תגובות דומות נשמעו מפיהן של סי' (20) ופי' (21): "כן, תמיד רציתי להביע את עצמי, אבל יש משהו שדחק אותי ומנע אותי להגיב ולהביע את דעתי, פחדתי שישלילו [שישאלו] אותי או שיחשבו שאני גזענית או שבאה להתנקם"; "אז ככה, נכנסתי בתקופה שהיא לא קלה בכלל, תקופה של מלחמה אפשר להגיד פחדתי מאוד שיסמנו אותי כאויב שלהם".

לעיתים החשש המודע מגיע כבר מהבית, ממשפחה שאינה תומכת מראש בהחלטה ללמוד במוסד יהודי, כפי שעולה מדבריה של אי' (23):

"מרגע שהחלטתי ללמוד חינוך חקרתי הרבה מכללות. בסופו של דבר החלטתי ללמוד ב[מציינת את שם המקום]. חלק מבני המשפחה שלי התנגדו ולא הסכימו שאלמד ב[מציינת את שם המקום] - מכללה בה הרוב המכריע של הסטודנטים הם יהודים כשברקע המלחמה ואיתה דעות קדומות ואפילו גילויים של גזענות. אבל אני התעקשתי ללמוד במכללה הזו. ביום הראשון התרגשתי מאוד. זה היה בזמן המלחמה נגד עזה והמשפחה שלי אסרה עליי ללכת למכללה. הם פחדו עליי. לא ויתרתי. לא נתתי לעצמי לוותר על היום הראשון במכללה. הלכתי וראיתי את היחס הנעים של אנשי המכללה: עובדים וסטודנטים. הם התייחסו אליי בכבוד ולא בגזענות. כבר אז תמיד הבנתי איזה מזל יש לי שבחרתי ללמוד כאן".

המודעות לאפשרות כי המרחב הלומד עלול להיות מרחב מפלה לרעה או גזעני היא חלק מהניסיון והידע שיש לקבוצות מיעוט בעת קיום מפגשים חברתיים במרחב רב-תרבותי. ידיעה מוקדמת זו מלווה אותם גם לכיתות הלימוד, ובהיעדר התייחסות רגישה תרבותית היא עשויה לשכלל את מעמדם השותק בכיתה.

סידורקין (Sidorkin, 1999) טוען כי למידה היא מרחב שבתוכו משוגרות מילים שעטופות במשמעויות דתיות ופוליטיות, ועל כן סביבה כזו צריכה לעבוד בראש ובראשונה על היחסים בין חבריה. בטיעונו זה הוא מצטרף לנישה העכשווית הגורסת כי במרחבי למידה רב-תרבותיים חובה ליצור "אווירה לימודית אנטי-גזענית", מרחב מאפשר המונחה בעיקר על ידי המרצה המנהל את הדיון. מהתיאורים שהוצגו לעיל עולה כי שתיקה שנובעת מהיבט לאומי פוליטי תואמת את הגדרת האיפוק. קבוצות מוחלשות מתאפקות כחלק מניסיון למנוע עימות בין ערכים אישיים זהותיים סובייקטיביים לבין הערכים של הקבוצה הדומיננטית והשלטת בחברה (Corson, 2001).

#### מקרה רביעי: שתיקה כביטוי לכבוד

עבודתה של החוקרת לואיז הלמס (Helms, 2015) מתמקדת בתרבות המוסלמית בקנדה ובסוגיית הכבוד והאשמה המארגנת את חיי החברה בקהילה המוסלמית הקנדית. לטענתה, בחברה רב-תרבותית, כמו החברה הקנדית, יש חשיבות רבה להבנת קוד הכבוד הנהוג בתרבות המוסלמית. קוד זה הוא בעל חשיבות ניכרת בעבודה חברתית, טיפולית וסוציאלית. ההבנה תגיע ברובה באמצעות לימוד המשמעות המיוחסת לכבוד האיש, המשפחה והגבריות בחברה המוסלמית. לטענתה, תרבויות קולקטיביסטיות שבהן המשמעות הניתנת לעצמי נעשית בעיקר באמצעות שיוכו לקולקטיב, הן תרבויות שכמעט תמיד מדגישות ערכים של כבוד ובושה.

מושגים כגון מוניטין ומכובדות מוטלים על כתפיו של הפרט, והם מיצג זהותי העומד בזיקה לשיוכו המשפחתי והתרבותי, כלומר הכבוד של הפרט הוא גם הכבוד של המשפחה והקבוצה הרחבה שאליה הוא משתייך. הכבוד במובן זה אינו רק מושג פסיבי - כבוד המיוחס לפרט וניתן לו על ידי אחרים, אלא הוא טעון גם במשמעות אקטיבית - הכבוד שהפרט נותן לזולתו. בין הכבוד האקטיבי לכבוד הפסיבי שוררים יחסי הדדיות, שכן אדם מכובד הוא גם זה המכבד את הבריות. על פי גישתה של הלמס (Helms, 2015), אנו מבקשים לטעון כי כבוד בתרבות המוסלמית מעצב גם את החוויה בסביבות למידה מגוונת תרבותית. בראיונות שערכנו עם סטודנטים וסטודנטיות חזרה המילה כבוד פעמים רבות:

"אני ארגיש שייכת רק כשיתנו כבוד לתרבות שלי, לצרכים שלי, כבוד לחגים שלי כמיעוט, כבוד לדת שלי, כבוד לשפה, כבוד ללבוש שלי. תנו לי את המרחב שאני זקוקה לו ואת הכבוד". (פ', 23)

"פעם בסוף התרגול ביקשתי מהמרצה להסביר לי משהו, והיא התעלמה ממני והקשיבה לקבוצת סטודנטים אחרים שניגשו אליה והם היו בתור אחריי, והיו מהמגזר היהודי. הרגשתי איך היא לא נתנה כבוד לבקשה שלי... הרגשתי שאני כל כך רחוקה". (ל', 19)

הערך של הכבוד מחלחל לאינטראקציות אחרות באקדמיה, ובעיקר מתבטא בהתייחסות לסמכות. כך למשל, סטודנט ערבי יפנה למרצה (בכתב או בעל פה) כמעט תמיד בציון התואר האקדמי שלו (ד"ר, פרופ'). גם השתיקה קשורה לא אחת לכבוד שרוחש הסטודנט הערבי למרצה, שכן השפה הערבית והביטויים השגורים בה קושרים שתיקה וכבוד זה עם זה. בריאיון שערכנו עם סטודנט פעיל חברתי וסטודנט ללימודי תואר שני (מ', 45) הוא טען בפנינו:

"הרבה ביטויים קיימים בשפה הערבית לשתיקה, והם מקושרים גם לכבוד. למשל אצלנו אומרים שסטודנט שותק כי הוא יכבד קודם כול את מי שמעליו, וזה יהיה גם חלק מהכבוד העצמי שלו. אני שותק כי אני מכבד את עצמי, לא מדבר סתם. אני שותק כשמישהו מבוגר או בכיר ממני מדבר. יש גם הרבה משפטים אצלנו, "השתיקה חכמה וקצת מהאנשים עושים זאת"; "לפעמים צריך הרבה שתיקה לרחוץ את האבק של המילים"; "השתיקה תרופה, למדתי לקחת תרופה זאת בכל עת".

כלומר, שתיקה היא לא רק הימנעות, אלא ציות לקוד תרבותי שעיקרו כבוד לדברי המרצה, כבוד לחברי הכתה ואף כבוד עצמי של הסטודנט לו עצמו. כך למשל ענתה אחת הסטודנטיות (23) לשאלתי מדוע היא שותקת בכיתה: "אני תמיד שמרתי את הדעות שלי לעצמי, את ההערות שלי לעצמי, פחדתי לפגוע במישהו או שמילה לא תהיה במקום".

לסיכום, שתיקה כנובעת מסוגיות של כבוד תואמת את ההגדרה של שתיקה כאקט אקטיבי המשכלל שיוך ולמידה (בניגוד לאיפוק). לשותק בהקשר של כבוד פירושו לרצות ולהתאים, לרצות ולהשתייך באמצעות שמירה על הסדר התרבותי-חברתי בכיתה הלימוד ועל ההיררכיה המגולמת במרחב זה. שתיקה כאקט של כבוד פירושה

לקחת חלק ולאמץ את התפקיד הסוציולוגי של תלמיד, בהתאם לקוד התרבותי של קבוצת המוצא הגורס כי חלק מכבוד הוא השתיקה בפני הסמכות. זה איננו בהכרח אקט של ביטול עצמי, אלא דווקא ניסיון להשתלב במסגרת הקיימת בהתאם לקוד התרבותי הפנימי. התנהגות זו דומה להתנהגותם של הסטודנטים הקוריאנים שתוארה לעיל (Han, 2005). תלמידים קוריאנים מניעים ממשפחות שמחנכות אותם לכבוד ומעודדות אותם למצוינות. בקבוצות למידה מעורבות, טוען האן, שתיקתם אינה נובעת מחשש או מחוסר ביטחון, אלא דווקא מתפיסה הרווחת בתרבותם כי המורה הוא סמכות אבסולוטית שאין להקשות עליה בשאלות או בביקורת ויש לרחוש לה כבוד.

## דיון וסיכום

בשיח הגלוי והמרומז המתקיים בין אנשי הוראה נתפסת השתיקה במרחבים רב-תרבותיים כהתנהגות לא רצויה, מציאות שיש להימנע ממנה. במחקר זה ניסינו להתחקות על המשמעויות הטמונות בשתיקה של סטודנטים ערבים הלומדים בכיתות רב-תרבותיות. ממצאי המחקר מלמדים שלשתיקה יש מנעד רחב. מה שנתפס בעינינו כ"כשעל קומוניקטיבי" יכול דווקא להעיד על שיח פנימי ער וקשוב, או לחלופין על בחירות שמקורן בהנכחה ובשליטה, ולא דווקא מהווה ביטוי להכפפה, אוזלת יד וכניעות. ההבחנה התאורטית בין המונח השגור בעברית 'השתקה' לבין הבנתו ברמה הסוציולוגית תרמה ליצירת הבחנה נוספת בין שתיקה לאיפוק. הבחנה תאורטית זו אפשרה לנו לפתח התבוננות רגישה יותר למנעד האפשרויות המנוגדים ב"אין דיבור".

במאמר תיארנו ארבעה אפיונים של שתיקה מתוך מגוון של מניעים לה. הממצאים מרמזים שאי-הבעה עצמית הנובעת מכבוד לאחר או מבחירה מודעת שלא להשתייך לכלל, עשויה להצביע דווקא על כוח של קבוצת מיעוט במרחב רב-תרבותי. שתיקות מסוג זה תואמות את ההגדרה הסוציולוגית של שתיקה. לעומת זאת, שתיקה שמקורה בקשיי שפה, באי-נוחות בביטוי עצמי ובחשש מסטיגמה שלילית עולה בקנה אחד עם ההגדרה הסוציולוגית הטוענת לאיפוק. הגדרה זו ממקמת את הפרט בעמדה חלשה יותר, המלווה גם ברגש שלילי. הבחנה זו תואמת להבחנה של באו (Bao, 2014) בין שתיקה (silencing) לאיפוק (reticence). בעוד שתיקה עשויה לייצג רובד של דיבור עצמי פנימי, האיפוק מתאפיין בעיקר בכניעה ובחוסר יכולת לבטא מיומנות חברתית ולא אחת נלווים לו גם רגשות לא רצויים כגון, בושה וחרדה.

סואי (Tsui, 1996) טוען כי האיפוק הוא ביטוי לפגם, היעדר מסוגלות קומוניקטיבית של הפרט, אשר נובע פעמים רבות מחוסר היכולת להתבטא היטב בשפה שהיא לא שפת האם. מאפיין זה של האיפוק ניכר כאמור בהיעדר קומוניקציה בגלל פחד לשנות או חשש מסטיגמה שמקורה בתפיסות פוליטיות ואירועים לאומיים. מאפיין זה תואם קבוצות מוחלשות אשר מתאפקות כחלק מניסיון להימנע מעימות בין ערכים אישיים זהותיים סובייקטיביים לבין הערכים של הקבוצה הדומיננטית והשלטת בחברה (Corson, 2001). למרות זאת, סיפורי המקרה האחרים, הנובעים מבחירה מודעת להימנע מאינטראקציה או מרחשי כבוד לאחר, עולים בקנה אחד עם ההגדרה הסוציולוגית של שתיקה. זהו צידו האחר של הדיבור, זהו ביטוי לדיבור פנימי עשיר, המשכלל תחושת שליטה תוך הבנה רפלקטיבית של מיקום זהות ושיח תרבותי.

מחקר זה שופך אור על סוגיית השתיקה במרחבים רב-תרבותיים, ויותר מכול ממצאיו מלמדים על מנעד רחב ומגוון של שתיקות. מהמחקר עולה ששתיקה היא לא בהכרח ביטוי לכניעותו של הסובייקט השותק, אלא לעיתים היא דווקא ביטוי של כוח ובחירה מודעת. מצבים מסוימים של שתיקה מבטאים דיבור פנימי רפלקטיבי, ועל כן אל לנו למהר לנסות לדובב את השותקים או לנסות לחלץ אותם ואותנו מהמצב. יש שהשתיקה מבטאת נאמנות לקוד תרבותי, ובכך היא משקפת את מיקומו הפעיל של הסובייקט במערך רב-תרבותי מורכב ואת נאמנותו לרקע ולשיוך האתני שלו. מחובתנו אם כן להכיר בכך ששתיקה ואיפוק הם חלק אינטגרלי בסביבות לימוד מגוונות תרבותית. ההכרה בשתיקה ובאיפוק אפשרה לנו גם להכניס לקונטקסט חדש התנהגויות אחרות שלא ידענו לשייכם להקשר הרחב, לדוגמה חוויות רגשיות של תסכול וכעס או מחוות של כבוד. זו תרומה נוספת של המחקר, הפותח צוהר למחקר מקיף ורחב יותר בנושא של מאפייני השתיקה והיעדר הקומוניקציה.

## מקורות

אלוני, נ' (2000). כיצד צריכה להיראות רב תרבותיות ישראלית? **אפורמלי: במה לסוגיות חינוך, חברה ומנהיגות**, 10, 24-27.

בקשי-ברוש, א' (2013). הוראת אוטואתנוגרפיה בפעולה. בתוך א' חזן ולי' נוטוב (עורכות), **הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום** (עמ' 183-208). מכון מופ"ת.

העליון, ה', רחימי, א' וכהן-ליברנט, ר' (2018). פרקטיקה ואתיקה בעבודת ההוראה במרחבים רב-תרבותיים. **קשת - כתב עת למדעי הרוח והחברה**, 3, 66-75.

חזן, א' ונוטוב, לי' (עורכות). (2013). **הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום**. מכון מופ"ת.

לם, צ' (2000). חינוך רב-תרבותי, בין-תרבותי - האם יש בזה ממש. בתוך מ' ברלב (עורכת), **חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית** (עמ' 17-21). האוניברסיטה העברית בירושלים.

סבר, ר' (2001). בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב תרבותיות. **גדיש**, 7, 43-53.

צאלח, כי' (2016). אז מה כבר קרה? אוטואתנוגרפיה של מיקרו-אגרסיות על רקע אתני. **תיאוריה וביקורת**, 46, 67-90.

ריינגולד, ר' (2003). **הכשרת מורים רב-תרבותית פרטיקולרית המתבססת על "פוליטיקה של הזהות" - אמצעי לקידום דיאלוג אמיתי בחברה הישראלית** (דו"ח מחקר). ועדת המחקר הבין-מכללתית, מכון מופ"ת; אחוה - המכללה האקדמית לחינוך.

שגיא, ש', שטיינברג, ש' ופחיראלדין, מ' (2002). האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין-קבוצתי: סדנאות מפגש של סטודנטים יהודים וערבים בישראל. בתוך לי' קסן ורי' לב-ויזל (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית** (עמ' 41-59). צ'ריקובר.

תדמור, י' (2003). עקרונות בחינוך לנישה רב-תרבותית. **אקדמות**, 13, 169-182.

- Agyekum, K. (2002). The communicative role of silence in Akan. *Pragmatics*, 12(1), 31–51.  
<https://doi.org/10.1075/prag.12.1.03agy>
- Asher, N. (2007). Made in the (multicultural) USA: Unpacking tensions of race, culture, gender, and sexuality in education. *Educational Researcher*, 36(2), 65–73.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X072991>
- Bao, D. (2014). *Understanding silence and reticence: Ways of participating in second language acquisition*. Bloomsbury Publishing.
- Basso, K. H. (1970). "To give up on words": Silence in Western Apache Culture. *Southwestern Journal of Anthropology*, 26(3), 213–230.
- Bennett, J. W. (1998). Classic anthropology. *American Anthropologist*, 100(4), 951–956.  
<https://www.jstor.org/stable/681819>
- Berry, J. (2016). Diversity and equity. *Cross Cultural & Strategic Management*, 23(3), 413–430.  
<https://doi.org/10.1108/CCSM-03-2016-0085>
- Bloom, L. A. (2009). *Classroom management: Creating positive outcomes for all students*. Merrill Prentice Hall.
- Bochner, A. P., & Ellis, C. (2006). Communication as utoethnography. In G. J. Shepherd, J. S. John, & T. Striphas (Eds.), *Communication as autoethnography: Perspectives on theory* (pp. 110–122). Sage.
- Bruneau, T. J. (1973). Communicative silences: Forms and functions. *Journal of Communication*, 23(1), 17–46. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1973.tb00929.x>
- Cho, G., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24–28.  
<https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0020>
- Clair, R. P. (1998). *Organizing silence: A world of possibilities*. State University of New York Press.
- Corson, D. (2001). *Language diversity and education*. *Language*, 5(2).
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2011). *Critical race theory: An introduction*. New York University Press.
- Donald, C. (2010). Learning how to speak: Reticence in the ESL classroom. *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences*, 7, 41–58.

Elkader, N. A. (2015). Dialogic multicultural education theory and praxis: Dialogue and the problems of multicultural education in a pluralistic society. *Dialogic Pedagogy*, 3.

<https://doi.org/10.5195/dpj.2015.71>

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Social Research*, 12(1), 10. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–325.

<https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>

Fernández, L. (2002). Telling stories about school: Using critical race and Latino critical theories to document Latina/Latino education and resistance. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 45–65.

<https://doi.org/10.1177/107780040200800104>

Freire, P. (1993). *The pedagogy of the oppressed*. The Continuum International Publishing Group Inc.

Goldschmidt, W. (1977). Anthropology and the coming crisis: An autoethnographic appraisal. *American Anthropologist*, 79(2), 293–308. <https://www.jstor.org/stable/673841>

Han, S. A. (2005). Good teachers know where to scratch when learners feel itchy: Korean learners' views of native-speaking teachers of English. *The Australian Journal of Education*, 49(2), 197–213. <https://doi.org/10.1177/000494410504900207>

Haelyon, H. (2016). Beyond ethnicity and racism: Teaching in multi-sectoral classes. In K. Pandey & P. Upadhyay (Eds.), *Promoting global peace and civic engagement through education* (pp. 305–322). IGI Global.

Helms, B. L. (2015). Honour and shame in Canadian Muslim community: Developing culturally sensitive counselling interventions. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 49(2), 163–184.

Keaten, J. A., Kelly, L., & Finch, C. (2000). Effectiveness of the Penn State program in changing beliefs associated with reticence. *Communication Education*, 49(2), 134–145.

<https://doi.org/10.1080/03634520009379201>

Kohli, R. (2008). Breaking the cycle of racism in the classroom: Critical race reflections from future teachers of color. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 177–188.

<http://www.jstor.org/stable/23479180>

Lee, S. (2006). A corpus-based analysis of Korean EFL learner's use of amplifier collocations. *English Teaching*, 61(1), 3–17.

Le, V. T., & Nguyen, H. L. P. (2021). Factors causing reticence for non-English majored students in speaking performance. *International Journal of English Literature and Social Science*, 6(2), 271–286.

Li, H., & Liu, Y. (2011, August). A brief study of reticence in ESL Class. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 961–965. <https://doi.org/10.4304/tpis.1.8.961-965>

Martin, D. (2010). Not-so-strange bedfellows: Racial projects and the mathematics education enterprise. In U. Gellert, E. Jablonka, & C. Morgan (Eds.), *Proceedings of the mathematics education and society 6th international conference* (pp. 57–79). Berlin, Germany.

Matusov, E, Pleasants, H., & Smith, M. (2003). Dialogic framework for cultural psychology: Culture-inaction and culturally sensitive guidance. *Review Interdisciplinary Journal on Human Development, Culture and Education*, 4(1).

Milner, H. R. (2007). Race, culture, and researcher positionality: Working through dangers seen, unseen, and unforeseen. *Educational Researcher*, 36(7), 388–400. <https://doi.org/10.3102/0013189X07309471>

Milner, H. R. (2008). Critical race theory and interest convergence as analytic tools in teacher education policies and practices. *Journal of Teacher Education* 59(4), 332–346. <https://doi.org/10.1177/0022487108321884>

Rothman, J. C. (1999). *The self-awareness workbook for social workers*. Allyn and Bacon.

Sasson, T., & Tabory, E. (2010). Converging political cultures: How globalization is shaping the discourses of American and Israeli Jews. *Nationalism and Ethnic Politics*, 16, 22–41. <https://doi.org/10.1080/13537110903583328>

Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond discourse: Education, the self, and dialogue*. Suny Press.

Strayhorn, T. L. (2017). Factors that influence the persistence and success of black men in urban public universities. *Urban Education*, 52(9), 1106–1128. <https://doi.org/10.1177/00420859156233>

Tabory, E. (2007). Stop the world I want to make peace. In R. J. Eidelson, J. Laske, & L. Cherfas (Eds.), *Peacemaker 101: Careers confronting conflict* (pp. 251–245). University of Pennsylvania.

Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/bjep.12032>

Tomlinson, B. (2000). Talking to yourself: The role of the inner voice in language learning. *Applied Language Learning*, 11(1), 123–154.

Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (pp. 145–167). Cambridge University Press.

Yosso, T. J. (2002). Toward a critical race curriculum. *Equity & Excellence in Education*, 35(2), 93–107. <https://doi.org/10.1080/713845283>

Yoneyama, S. (2007). *The Japanese high school: Silence and resistance*. Routledge

Zerubavel, E. (2006). *The elephant in the room: Silence and denial in everyday life*. Oxford University Press.



## יחסי הכוח במרחב האקדמי: המקרה של סטודנטיות חרדיות

מיכל ענבר וטליה שגיב\*

### תקציר

מה מתרחש בתוך קמפוס שהוא חרדי? אילו לבטים, מתחים, הצלחות, פשרות וקשיים הם מנת חלקן של מרצות שמלמדות סטודנטיות חרדיות בקמפוס מופרד מגדרית ומגזרית? במאמר זה נביא כמה קטעים מיומני השדה שלנו, כמרצות, אשר ממחישים את האתגר שמחזיק צמד המילים "קמפוס חרדי". ניתוח של סיטואציות יומיומיות אלו מאפשר דיון באופן שבו ההתנגדות היא מקור לשינוי וללמידה, עבור כל הצדדים באינטראקציה. אנו מבקשות להאיר את יחסי הכוח שבין המרצה לבין הסטודנטיות ואת הבחירות שלנו לנוכח רגעי ההתנגדות שונים. בחיבור זה נציג, בצורה ישירה ותמציתית ביותר, כמה היבטים של המורכבות הפדגוגית והאידיאולוגית שמופיעים בתוך השיעורים וביניהם. החוויות הקונקרטיות והניתוח המיקרו-סוציולוגי של המפגש הבין-תרבותי בקמפוס חרדי יאפשר, כך אנו מקוות – דיון מושכל ומעמיק יותר באחת הסוגיות הבווערות בהשכלה הגבוהה בישראל כיום.

**מילות מפתח:** השכלה גבוהה, החברה החרדית, רב-תרבותיות, הוראה אקדמית, אוטו-אתנוגרפיה

### מבוא

העלייה במספר הלומדים החרדים באקדמיה הביאה בשנים האחרונות להקמתם של קמפוסים מופרדים מגדרית בחלק מהמכללות בישראל (לדוגמה במכללה למנהל ובקריה האקדמית אוננו). תהליך הקמתם של הקמפוסים המופרדים מגדרית מלווה בדיונים סוערים בין אלו המצדדים במהלך ובין המתנגדים לו, אך למרבה הפלא עדיין אין גוף ידע מחקרי מקיף דיו על המתרחש בקמפוסים הללו. גיבוש עמדות בנוגע לאופיו של הקמפוס האקדמי, לערכו ולמקומו באקדמיה עשוי להיות מושכל יותר אם יתבסס על היכרות עם המורכבות של העשייה שמתרחשת בין כתליו ועל הבנת יחסי הכוח ששוררים בו.

צמד המילים "קמפוס חרדי" מחזיק בתוכו ניגודיות מסוימת – בין העולם המדעי לבין העולם התורני-אמוני – והמפגש ביניהם מוליד יחסי כוח מעניינים. נקודת המוצא במאמר היא שבמרחב הכיתתי יש שני צירים של יחסי כוח בין המרצה והסטודנטים. הציר האחד הוא ציר גלוי: למרצה יש עמדת כוח ברורה ומובנית בתוך המרחב הכיתתי ובפרקטיקות שנהוגות בזירה החינוכית (ציונים, מטלות, דרישות בשיעור וכדומה) (Bernstein, 1975).

\* מיכל ענבר וטליה שגיב, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, הקריה האקדמית אוננו.

הציר האחר הוא ציר סמוי: המרצה מעבירה את הסטודנטים תהליך של חיברות, שהוא מסע של הסתגלות לתרבות האקדמית (בידוול, 1989; דירקהיים, 1989), הנתפס לא פעם כמאיים על הזהות הדתית (רובין ונוביס-דויטש, 2017). במהלך המסע הסטודנטים מפנימים חלק מהקודים והנורמות, מהעקרונות ומתבניות החשיבה האקדמיות והמחקריות, אך עשויים להתנגד להיבטים אחרים של התרבות האקדמית. גם בציר זה המרצים נמצאים בעמדה בכירה, שהרי הידע המעשי והתאורטי נמצא בידיהם.

המפגש הרב-תרבותי בכיתה חושף רובד נוסף של יחסי כוח - יחסים שמקורם בכך שחלק ניכר מהסטודנטים הלומדים במכללות בישראל מגיעים מהפריפריה החברתית של המדינה והם דור ראשון להשכלה גבוהה במשפחתם. משכך, ההבדלים התרבותיים בינם ובין המרצה הופכים את הכיתה לזירה של זהויות תרבותיות ומעמדיות המצויות בקשרים היררכיים שונים. הסוציולוג הבריטי בזיל ברנשטיין טען כי "All education is intrinsically a moral activity which articulates the dominant ideology(ies) of dominant group(s)" (Bernstein, 2003, p. 198). ברוח דברים אלו, אפשר לטעון כי הקמפוס החרדי הוא זירה חינוכית שבה יחסי הכוח בין המרצים, המשתייכים לקבוצה ההגמונית בחברה הישראלית, לבין הסטודנטיות והסטודנטים החרדים הם מרובי שכבות ולכן נושאים אופי מורכב במיוחד. המפגש הרב-תרבותי, הרווי ביחסי כוח, מעורר קונפליקטים על בסיס התנגשות בין ערכים, תפיסות ואמונות, ומעלה אצל המרצות והמרצים מגוון שאלות, לדוגמה כיצד יש לפעול לנוכח תפיסות אידאולוגיות שונות? כיצד יש לתכנן ולהוציא לפועל שיעור שעשויות להיות בו שורה של התנגשויות תרבותיות (התנגשות בנושאי דת, מגדר, מקומה של המדינה וכדומה)?

המודעות ליחסי הכוח השוררים בכיתה מאפשרת להנכיח אותם בתוך סיטואציות חינוכיות רלוונטיות, כלומר לעסוק בהיבטים אלו בכיתה באופן גלוי ולהניח כי יש בהם פוטנציאל לתהליך פדגוגי של דיאלוג אינטלקטואלי, רגשי ושוויוני באופיו (פריירה, 2022/1981). לפיכך, אנחנו מבקשות להתבונן ביחסי הכוח האלה ולתת מקום להתנגדות שהם מעוררים. ההתנגדות של הסטודנטיות לדומיננטיות התרבותית, המעמדית והפרופסיונלית של המרצה מקבלת מקום, מסגור והכרה, וכך הופך הכוח לכלי פדגוגי מהמעלה הראשונה. בהמשך לדברים אלו, וברוח הפדגוגיה הביקורתית של פריירה, אנו מראות במאמר כיצד ההתנגדות הופכת למקור לשינוי וללמידה. אנו מבקשות להאיר את יחסי הכוח שבין המרצה והסטודנטיות, את הבחירות שלנו בהוראה ואת רגעי ההתנגדות שהן מעוררות אצל הסטודנטיות. בדרך זו אנו מזמינות את הקוראות והקוראים להיות איתנו בכיתה ולחוות רגעים אלו שאנו חוות לעיתים קרובות.

## אקדמיזציה של החברה החרדית

אחת הסוגיות המרכזיות שממשיכה גם כיום להעסיק את הקהילה החרדית, על מגוון זרמיה, היא שיטת החינוך הרצויה; האם לאמץ "חינוך חוסם", אשר יחצוץ בין המודרנה לחרדיות ויצמצם את השפעותיה הנתפסות כשליליות על חברי הקהילה? או שמא דווקא לבחור ב"חינוך מחסן", שיעניק לצעירים כלים להתמודד עם החשיפה לחילון ואיתם את היכולת להתמודד עם משברים רוחניים? (זיכרמן, 2017). הקונפליקט הזה נוכח בחיי היום-יום של החרדים במגוון של הקשרים, כגון שוק העבודה, מבנה המשפחה או היחס היחסי של החברה החרדית למוסדות המדינה. בשורות הבאות נתעמק בתמצית הדילמה הזו באמצעות התמקדות בזירת

ההשכלה הגבוהה ובכניסה הנמשכת של חרדים לתוכה.

בשנת 2021 היה שיעורם של הלומדים החרדים 4.5% מכלל הסטודנטים בישראל (כהנר ומלאך, 2021), לעומת 2% בלבד בשנת 2010. הגידול בשיעור הלומדים הוא תוצאה ישירה של החלטת ות"ת משנת 2002 להנגיש את ההשכלה הגבוהה לחברה החרדית ולהקים מסלולי לימוד נפרדים לגברים ולנשים. תחילה הוקמו מסלולים כאלו במכללות הפרטיות, ומאז 2010 גם באוניברסיטאות (רובין ונוביס-דויטש, 2017). מעניין הוא כי מכלל הסטודנטים החרדים, 67% הם סטודנטיות, ומהן 42% הן מתחת לגיל 21. הדבר מעיד על מגמה של העדפת המסלולים האקדמיים על פני המשך הלימודים בסמינרים לבנות (כהנר ומלאך, 2021).

בעקבות כניסתם ההולכת וגדלה של חרדים וחרדיות לזירת ההשכלה הגבוהה החלו חוקרים להעמיק בשאלת השינוי מול השימור: עד כמה התמורות הללו יצרו שינוי בתרבות החרדית, בגבולות שלה ובזהות שהיא מעניקה לחבריה, ועד כמה אלו נשתמרו ואולי אף העמיקו? מחקרן של רובין ונוביס-דויטש (2017), לדוגמה, עמד על המניעים של הסטודנטיות החרדיות לבחור בלימודים אקדמיים וחשף את האמביוולנטיות שנמצאת ביסודם: מצד אחד פנייה ללימודים גבוהים משיקולים כלכליים, שאף זוכה לתמיכת הקהילה, ובחירה במסלולים נפרדים מתוך רצון לחזק את הזהות הדתית, ומן הצד האחר, הנמכה של חומת ההסתגרות ומוכוונות לעבר ערכים מודרניים של צמיחה והתפתחות אישית, מה שכמובן מעורר הסתייגות מהסביבה.

קלעג'י ובראון-לבינסון (2017) בחנו את פרקטיקות השימור והשינוי בשוק העבודה וקבעו כי נשים רבות משתמשות בזירת התעסוקה וההשכלה הגבוהה כדי להשתלב בחברה הלא חרדית, אך בה בעת הן "מגלות סולידריות גבוהה יותר עם השמרנות הבסיסית עליה חונכו" (עמ' 46). כפילות זו מדווחת גם במחקרם של קלעג'י וכהן (2017), שבחן את היחס של הסמכות הרבנית אל הלימודים האקדמיים. במחקר זה הראו החוקרים כי הנשים המשכילות בוחרות לעשות מעשה שלא תמיד זוכה לתמיכה רבנית, אך בה בעת הן מבטאות את רצונן להמשיך ולהשתייך לחברה החרדית בלי לערער על גבולותיה. ואכן, במידה מסוימת אפשר לראות בנשים החרדיות המשכילות סוכנות שימור של אורח החיים והמובלעת החרדית. בסופו של דבר, רכישה של ידע והסמכה מקצועית של אנשים נוספים מתוך הקהילה באמצעות העולם האקדמי, יאפשרו להישען יותר על אנשים מהקהילה ולהידרש פחות לאנשי מקצוע מחוץ לקהילה. באופן זה יקל לבצר את גבולותיה.

המחקרים הללו מספקים גם עדות על כוחן של הנשים שבחרו בנתיב ההשכלה ועל רצונן לפעול באופן עצמאי, יצירתי ופרשני בתוך תרבות אחרת שנתפסת לא פעם כאיום. לצד המניעים האינדיווידואליים של מימוש עצמי שהמחקרים חושפים (קלעג'י וכהן, 2017; רובין ונוביס-דויטש, 2017), בא לידי ביטוי גם מרחב התמרון הגדול שהנשים יצרו לעצמן בתוך סדר חברתי נוקשה, שמרני ומסורתי השואף לפיקוח נרחב על הפרט. מחקרן של פרנקל ווסרמן (Frenkel & Wasserman, 2023) ממשיג את המיקום הייחודי הזה של סטודנטיות חרדיות במרחבים נפרדים ולימינליים, המאפשרים לנשים לנוע חליפות בין עולמות אידאולוגיים שונים. בשורות הבאות נבחן את המשמעויות התאורטיות של פעולותיו של היחיד כנגזרת של התרבות שלו, אך גם בתוך מפגש עם תרבויות אחרות.

## המפגש החינוכי הבין-תרבותי - בין מבנה לפעולה

המפגש הבין-תרבותי, המכנס אנשים ממגוון של תרבויות, מעורר את השאלה: באיזה אופן התרבות מכוונת את פעולותינו ועד כמה אנחנו חופשיים לפעול תחת המעטה הכבד של ציוויים תרבותיים שהופנמו בנו? באחד מהטקסטים המכוננים באנתרופולוגיה תיאר קליפורד גירץ (Geertz, 1973) את התרבות כרשת של חוטי משמעות שהאדם טווה ושבתוכה הוא לכוד. כלומר, בני האדם הם במידה רבה תוצרי התרבות שלהם, והם לכודים בתוך מבנה תרבותי המכוון את פעולותיהם ומסביר את התנהגותם. לסוציולוגית אן סוידלר (Swidler, 1986) השקפה שונה. היא טבעה את רעיון 'ארגז הכלים', המשמש אנשים למגוון צורות של פתרון בעיות ומכיל בין השאר רפרטואר תרבותי של סמלים, סיפורים, טקסים ונקודות מבט. הרפרטואר התרבותי שבתוך ארגז הכלים משול למאגר כלי עבודה שממנו אפשר לבחור את הכלי המתאים ולבנות אסטרטגיות פעולה למצבים שונים. כלומר, בשונה מגירץ, סוידלר תופסת את פועלם (agency) של בני האדם כבחירה מתוך ארגז הכלים של התרבות שלהם ולא כפעולה על פי צו תרבותי שהוא במידה רבה מוכתב וכפוי.

במאמר זה אנו מאמצות את תפיסתה של סוידלר בעניין חופש הפעולה של השחקנים במפגש הבין-תרבותי. לכך נצרף את ההנחה כי חופש הפעולה מאפשר לשחקנים לפעול מחוץ לתרבות ההגמונית ולהתנגד לה, ואולי גם לפעול בניגוד לתבניות התרבותיות שלהם עצמם. הנחה זו משתקפת גם במושג של תרגום תרבותי, שאנו מוצאות אותו רלוונטי להתבוננות במפגש הכיתתי כמפגש בין זהויות תרבותיות שונות. פעולת התרגום נדרשת מכל אחד מהשותפים במפגש ונועדה, לכאורה, לקדם את ההבנה בין הצדדים. עם זאת, יש הגורסים כי ראוי לפרש את רעיון התרגום שלא בתוך המסגרת של הבנה בין-תרבותית אלא דווקא בתוך שדה המתחים של שוני תרבותי (Bachmann-Medick, 2006). התמקדות בתרגום התרבותי מאפשרת לחשוף שיח חתרני ופעולות של התנגדות כלפי דפוסים תרבותיים. יתרה מכך, מושג התרגום התרבותי משאיר את הכוח היוצר בידיהם של הסובייקטים ובכוחות המבניים המנוגדים, או הלא אחידים, גם יחד, ובכך הוא מצליח לבטא את ריבוי הכוחות המנוגדים הפועלים במפגש הבין-תרבותי ומייצרים ניואנסים, מתחים, סתירות, פרדוקסים ואי-הלימה (Assa-Inbar, 2020).

כמרצות חילונית המלמדות סטודנטיות חרדיות, התשתית התאורטית מספקת לנו עדשה להתבוננות במפגש הבין-תרבותי שהתנסינו בו במהלך עבודתנו. על בסיס ההנחה כי התרבות מאפשרת חופש בחירה ופעולה, נראה ברגעים של מבוכה, אי-הבנה ומתח חלק מרפרטואר הפעולות המבטאות התנגדות ומודעות לכוח המופעל. דרך עדשה זו נדון בשאלה: איזה ערך פדגוגי יש למפגש בין-תרבותי הטומן בחובו פוטנציאל לקונפליקטים, אי-הסכמות והתנגדויות?

## אתנוגרפיה בשתי כיתות

מפגש בין-תרבותי מתרחש דרך קבע במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, ובשני העשורים האחרונים מפגשים אלו הולכים ומתרבים בעקבות פתיחת המערכת למגוון של אוכלוסיות וקבוצות (Ayalon & Yogev, 2005). אחת הסוגיות שעלתה במהלך השיעורים שלנו נוגעת למפגש שלנו עם הסטודנטיות, והיא זו שתעמוד במרכז המאמר. נוסף על כך, המפגש בכיתה מחדד את הזהויות הקבוצתיות המגוונות של הסטודנטיות המגיעות

מהעולם החרדי רוי הזרמים והחצרות. אם כן, המפגש הבין-תרבותי הוא לא רק בינינו ובין הסטודנטיות, אלא גם בין הסטודנטיות עצמן.

מתוך העדשה הפדגוגית של כוח שמספק החינוך הביקורתי אנו מזהות כיצד בכל מפגש שכזה יש תהליכים של כפיית ידע, דפוסי עבודה, מחשבה ושפה, ולצידם גם מופעי התנגדות. בשורות הבאות נבקש לחשוף את יחסי הכוח שביסוד המפגש הבין-תרבותי שמתכונן בכיתות של סטודנטיות חרדיות שאנו מלמדות, ולאורם לשאול על מידת האחריות הפדגוגית והחברתית שלנו. הנחת היסוד היא כי אנו האחראיות להתנהלות המפגש ולקביעת כללי השיח בכיתה, ומכאן עולות השאלות האלה: כיצד אפשר ליצור אקלים בטוח אך בה בעת לא סטירילי? כיצד אפשר לשמר את המתחים בכיתה ולא להשתיק אותם בשם השאיפה להדגיש את המאחד והמשותף או למען הנינוחות שבניהול השיעור? כיצד להגן על רגשות הסטודנטיות ומתי הדבר הכרחי? מהם הגבולות לדרכים שבהן מותר לבטא קונפליקט בכיתה? מה מאפשר כנות ויושר ומה ייחווה כפוגעני ואלים? ויותר מכול – כיצד רגעים של מפגש בין-תרבותי מתוח יכולים לשמש מקור ללמידה?

את השאלות הללו בחרנו לחקור באמצעות המתודה של אוטו-אתנוגרפיה. המחקר האוטו-אתנוגרפי, ששורשיו נעוצים במשבר הייצוג של הכתיבה האנתרופולוגית (Clifford & Marcus, 1986), נוצר כריאקציה לאתנוגרפיות שהניחו עליונות של החוקר, אך עם זאת לא ויתרו על האמת או על התיקוף וההכללה במחקר (Denzin, 1997; Spry, 2001). על פי גישה זו, המחקר, שמוגדר כנרטיב-עצמי, משמש גם כמתודה וגם כטקסט. "במחקר מסוג זה", מסבירה כלנית צאלח, "נעים הלך ושוב בין חוויות אישיות ובין ההקשרים החברתיים הרחבים שלהן תוך כדי חשיפה של העצמי" (צאלח, 2016, עמ' 68). זאת מתוך תפיסה המתבססת על האפיסטמולוגיה הביקורתית של ליליה פרננדז (Fernandez, 2002), לפיה אי אפשר להפריד בין היודעת ובין מושא הידיעה שלה.

הסוגה של מחקר אוטו-אתנוגרפי הולכת ומתבססת למרות הביקורת שמוטחת בה (האם זהו מחקר? מדוע לגיטימי להשתמש בעצמי כמקור נתונים? כיצד נעריך את הפער בין החוויה האישית לזו של אחרים?). על כך עונה צאלח כי אוטו-אתנוגרפיה נועדה להתמודד עם צורות דומיננטיות של ייצוג וכוח ולשמש אלטרנטיבה למוסכמות הכתיבה האקדמיות. צורת מחקר וכתיבה שכזו, היא גורסת, מאפשרת לתת דגש על חוויית אחרות רחבה, פוליטית, שמבקשת להתעלות מעל פוליטיקת הזהויות והפרגמנטציה שנלווית אליה (צאלח, 2016). מסיבה זו ממש בחרנו במתודה זו, שכן בניסיון לומר משהו על חוויות היום-יום במפגש בין-תרבותי בתוך כיתה אקדמית ביקשנו להתגבר על ריבוי ניסיונות הפירוק של יחסי הכוח והשיתוק שעלול להתלוות אליהם.

המחקר האוטו-אתנוגרפי שלנו מתחיל עוד לפני כניסתנו לכיתה. הוא מתחיל כבר בביתנו – כשאנו עומדות מול ארון הבגדים ואחר כך מול המראה בבוקרו של יום הלימודים ומנסות "להתאים" עצמנו לכיתה שבה הסטודנטיות מאמצות קוד לבוש ברור ומובחן. ברגע זה הגוף שלנו הופך לאתר שבו מיוצרות ומקועקעות משמעויות חברתיות פוליטיות של מפגש מרובה-תרבותי; "A story of the body told through the body; which makes cultural conflict concrete" (Langellier, 1998, p. 208). את ההבנה הזו, ההבנה שהגוף שלנו הופך מקור לידע חברתי, אנחנו מבקשות להסביר במחקר זה באמצעות המתודה האוטו-אתנוגרפית.

בתום שנתיים של הוראה בקמפוס חרדי ליקטנו מבין שלל החוויות שתיעדנו שלושה רגעים מורכבים מבחינה תרבותית וחינוכית. החוויה הסובייקטיבית שאנו מתארות, כולל רגשות המבוכה, הקושי וההתלבטות, והדרך

שבה בחרנו להגיב ולפעול שאותה אנו מתארות במאמר, מזמינות מרצות ומרצים להיכנס יחד איתנו לכיתה, לחוות את הדילמות ולהרהר יחד בכוח שיש למפגש כזה בתהליך הלימודי. להלן נציג ניתוח של שלושת הרגעים הללו מתוך התבוננות במפגש הבין-תרבותי וההכרה ביחסי הכוח המורכבים שמתקיימים בינינו ובין הסטודנטיות.

הרגעים מתוארים בשפה אנתרופולוגית, הדוגלת בתיאור גדוש של המציאות (Geertz, 1973), בשילוב המבט האנתנוגרפי, המאפשר לבטא את האמביוולנטיות, את המורכבות ואת הפרטים של שדה המחקר (Tedlock, 2003). באופן זה אנו משקפות את המשא ומתן הפנימי שאנו מנהלות עם עצמנו בכל פעם מחדש כשאנו נכנסות לכיתה שלומדים בה סטודנטיות וסטודנטים שאורח חייהם זר לנו עד מאוד.

#### רגע ראשון: כניסה לבניין

עמדתי ברחוב, מביטה בבניין שמתנשא לפניי. זמן קצר לאחר מכן הייתי אמורה ללמד את השיעור הראשון שלי בקמפוס החרדי. חלק ממני רץ פנימה – בסקרנות, בחדוות עשייה, בתחושה של שליחות. בכל פעם שאני זוכה ללמד סטודנטים או סטודנטיות שהם דור ראשון להשכלה גבוהה אני מרגישה שזו הזדמנות לבטא את הכרת התודה שלי לכל מי שהעניק לי את הזהות האקדמית. קיבלתי רבות משנותיי במערכת ההשכלה הגבוהה, והנה נקרית בפניי ההזדמנות להעביר הלאה את הלפיד. איזו התרגשות. חלק אחר ממני נותר נטוע במקום, מביט ברתיעה באני המתרגשת שכבר נכנסה והתחילה ללמד. באמת? אני פה? אני הרי מתנגדת להפרדות מגדריות ומגזריות בחינוך. אז למה אני נותנת לזה יד?

הצגתי את עצמי. הבטתי בסטודנטיות, ניסיתי לפגוש כל זוג עיניים לרגע קצר. לתת לכל אחת ואחת מהן רגע של נראות. אני רואה פאות. פאות ומטפחות, אבל גם שיער טבעי – הוא שם, מעל לעיניים שלהן. אני רוצה רק עיניים. לא רוצה להביט במה שמעל לגבות, לא היום. הבטתי בשמלות ובחצאיות שלהן, אני לובשת מכנסיים. "אל תלבשי חצאית", ייעצה לי חברה חרדית, "את לא מכירה את הקודים. כל אורך וכל גזרה של חצאית יעידו עלייך שאת שייכת לקבוצה כזו או אחרת. למה לך לעורר התנגדויות סתם? אין טעם להיכנס לאינטריגות שאת לא מבינה".

"אני רוצה ללמד על ההבדל בין ערך ונורמה", אמרתי, מגששת את דרכי. "נורמה היא התנהגות שנגזרת מערך, למשל אהבת הארץ". החלטתי לקפוץ בבת אחת למים העמוקים, אני רוצה לאמוד את עוצמת ההתנגדות שצפויה לי. "אילו נורמות נגזרות מהערך של אהבת הארץ?", שאלתי, וכיתה של חמישים נשים נעה כמו גל – חלקן מגלות התנגדות לשאלה, חלקן עונות עליה, ואחרות פוסלות את האופן שבו הצגתי את השאלה. סטודנטית אחת קושרת את אהבת הארץ באהבת התורה ואהבת עם ישראל. סטודנטית אחרת מתנגדת למושג אהבת הארץ (האם אני עומדת להטיף להן להאמין בציונות?). שתי סטודנטיות מדברות על שמירת איכות הסביבה כפרקטיקה לאהבת הארץ; אחרת אומרת כי "לא בכל דבר צריך להכניס פוליטיקה". סטודנטית צעירה, חוזרת בתשובה, מספרת שהיא אחות שכולה. היא אומרת בקול מתריס, "כן – גם שירות בצה"ל זו אהבת הארץ, אני רוצה להגיד את זה פה". והכיתה גועשת, סוערת, הוויכוח נעשה מר. "התפילה חשובה הרבה יותר משירות בצבא", מסבירה לי סטודנטית מבוגרת; "זה נורא ואיום, איך אנשים מסתכלים ברחוב על גברים חרדים, כועסים עליהם במקום להכיר להם תודה".

אני מגיעה לתובנה בנאלית, ובכל זאת היא מפתיעה אותי: אין דבר כזה כיתה הומוגנית. אין משמעות אחת למילים "סטודנטיות חרדיות". אין "מגזר", אין "כך חושבות החרדיות" ואין "כך נכון ללמד אותן". עליי להמציא את עצמי בכל שיעור מחדש.

#### רגע שני: יום הזיכרון לשואה ולגבורה

אמצע סמסטר ב'. אנחנו כבר מכירות ויש לנו הומור משותף. אם אני אומרת בכיתה משהו פוגע או מביך, הן מסבירות לי, מלמדות אותי את הקודים שלהן, סולחות לי, נותנות בי אמון שאני לטובתן. אני לא יודעת שבעוד שלוש דקות אהיה שוב, ממש כמו בהתחלה, בצד השני של המתרס. בינינו תחצוץ שוב חומה של מבוכה ומרחק.

צפירת יום הזיכרון קורעת את האוויר. קמתי מייד, הבטתי בהן, הרכנתי ראש. התכנסתי במחשבותיי, כעסתי על עצמי שלא שוחחתי איתן מראש על הרגע הצפוי הזה. ואולי רציתי? אולי ביקשתי את המבוכה, את ההנכחה של ההבדל, את ההנכחה של הפער בין הישראליות שלי לישראליות שלהן?

הצפירה תמה. חלקן נשארנו לשבת. חלקן עמדו. שאלתי מה קרה לנו פה. ניסיתי לתאר את הרגע כרגע סוציולוגי מעניין. בהתחלה – שתיקה. אחת אמרה, בכאב, "את עשית עם היד תנועה כזאת, תקומו". קפאתי. אני לא זוכרת שעשיתי תנועה כזאת, אבל ייתכן מאוד שבהיסח הדעת כך עשיתי.

שוחחנו בשלווה כואבת על הבניה חברתית של כאב, זיכרון ומרחב ציבורי. מה זה אומר לקום או לשבת ברגע שכזה? "האבל שלי הוא שלי", אמרה אחת הסטודנטיות, "לא שייך לציבור. הציבור החילוני לא יגיד לי מתי להיות עצובה או איך להיות עצובה". סטודנטית אחרת, סמוקה מאי-נחת, אמרה שהיא נעמדה אך רק בגלל החשש לפגוע בי, "ואני מאוד מתחרטת שקמתי".

#### רגע שלישי: איך לדבר על מרקס?

חשבתי שיהיה קשה ללמד תאוריה מרקסיסטית. טעיתי. המושגים תודעה כוזבת, סכנות הקפיטליזם וניכור הובנו בקלות והציתו דיונים מעניינים, למשל באשר לתפיסת העוני. "האם אפשר לבחור בעוני, לרצות אותו?", שאלה אותי סטודנטיות. הסברתי את המושג ניעות חברתית – את הגורמים שמאפשרים ניעות בין מעמדות ואת אלו שחוסמים אותה. "לא לא", אמרה אותה סטודנטית והסבירה את עצמה – "לא כולם בכלל רוצים ניעות חברתית, יש מי שלא מעניין אותם להעלות את רמת החיים מבחינה חומרית". היא המשיכה וסיפרה לכיתה על אחיה שחי בעוני קיצוני מתוך בחירה רוחנית שלו. סטודנטיות אחדות הסכימו איתה והביטו בה בעיניים מתפעלות. אחרת אמרה: "עם כל הכבוד לבחירה רוחנית, אין סיבה לחיות במצוקה כלכלית אם אפשר אחרת". התפתחה ביניהן שיחה מורכבת על מקומו של העוני בחברה החרדית, ללא כל הובלה שלי. שתקתי. הקשבתי. מעולם לא חשבתי על נקודות המבט הללו. הבחירה בעוני כערך תרבותי נראתה לי משונה. מי לא רוצה להיחלץ מעוני?

"תפסיקי להגיד עלינו שאנחנו אוכלוסיות מוחלשות, זה מקומם!", אמרה לי סטודנטית זועמת באותו שיעור. עליי להצמיח אוזן שלישית – לנסות לשמוע אותן כפי שהן רוצות שאשמע ואבין אותן, יחד עם חשיבה מרקסיסטית

על חיבוק הגורל המר. בסוף השיעור הסברתי על האופן שבו מרקס כותב על דת והודיתי שאני מדלגת על חלקים ממשנתו. בהפסקה ניגשו אלי שתיים. אחת אמרה לי: "אני יודעת שיש חומר שאנחנו צריכות ללמוד בקורס הזה, אבל את חייבת להיות יותר עדינה, יש כאן בנות שרק באו מהסמינר, לא נשים נשואות שיודעות איך להתמודד עם דברים כאלו". הייתה זו פעם ראשונה שהבנתי שגיל ומצב משפחתי משפיעים מאוד על השקפתן, ואני לא התייחסתי אליהם כלל וכלל.

מחוץ לכיתה חיכתה לי לאה, כועסת הרבה יותר. לאה היא בת גילי. בגובה שלי. לה יש שמונה ילדים, לי יש שלושה. אנחנו משוחחות לפעמים על ההורות שלנו, על החיים שלנו כנשים וכאזרחיות במדינה. קיווייתי שנוכל להמשיך את שיחתנו משבוע שעבר על מועמדים שהבת שלה פוגשת למטרות שידוכין. "אני כועסת עלייך", היא אמרה. ליבי צנח עוד קצת. "באנו לפה ללמוד, לפה, ולא לסמינר של בית יעקב. ידענו שהמורים הם חילונים. ואת לא יכולה להחליט תוך כדי השיעור אם כן או לא ללמד משהו. את צריכה ללמד אותי הכול, אני כבר אחליט מה אני חושבת על זה. מה עוד חסכת מאיתנו השנה? את עושה לנו עוול גדול, אני מאוכזבת ממך". האכזבה שלה ממני הזמינה אותי לפתוח בפניה את ליבי. לשותף אותה בחששות שלי. בשבוע הבא אני מלמדת על מגדר, אמרתי לה, זה יהיה מסובך עוד יותר.

לאה מקשיבה לי. היא מחייכת. "את תדעי איך לעשות את זה", היא אמרה, "רק תפסיקי לפחד כל כך". היא צודקת. אלו נשים שיצאו לבקש לעצמן השכלה, הכנסה, מקום מקצועי במרחב הציבורי. אני נזכרת בסטודנטית שעוברת גירושים קשים ואיך היא הזדקפה כשלימדתי את המושג אלימות כלכלית. אני יכולה לעשות את זה. בשיעור על מגדר אני מסבירה מהם העקרונות של חשיבה פמיניסטית.

סיפרתי לכיתה על המחשבות שטרדו את מנחתה לקראת השיעור. פתחתי את האתר ששמו "חרדים להשכלה", קראנו יחד את הטיעונים של הקבוצה שדורשת לסגור את הקמפוסים החרדיים בגלל ההפרדה המגדרית שקיימת בהם. הזמנתי אותן לכתוב תגובות שלהן לטיעונים הללו. בידיעה שהמורכבויות הללו, הרגעים הללו, מהווים פשרה מצד אחד, וצמיחה של כולנו מהצד האחר.

## דיון

במאמר זה בחרנו בכתיבה אוטו-אתנוגרפית כדי להשיג שתי מטרות. ראשית, ביקשנו לחשוף את הקוראים למורכבות שמזמן המפגש בין מרצה חילונית לכיתה חרדית. שנית, כתיבה כזו מאפשרת להתבסס על נקודת המבט של המרצה-החוקרת ולגזור ממנה את הפדגוגיה הביקורתית, בלי שהיא תינתן כאידאולוגיה חיצונית לכיתה ולמפגש המתחולל בה. בשורות הבאות נבקש להצביע על כמה צירי פרשנות אשר לטענתנו מארגנים את החוויות שתוארו בכל אחד מהמקרים.

בבואנו לדון במתח שהשתרר בכיתה למשמע צפירת יום הזיכרון לשואה ולגבורה נבקש להתעכב על הפער שבין תפיסת הזיכרון של המרצה החילונית לתפיסתן של הסטודנטיות בכיתה. כדי להבין את יחסה של החברה החרדית לסוגיות של זיכרון יש לנתח את תהליך ההבניה החרדית לזיכרון השואה. ביסוד התהליך מצויה ההנחה כי הבניית זיכרון בידי סוכני זיכרון שאינם חרדים מוטית מראש משום שאין היא רואה באל את הכוח המניע של ההיסטוריה. לכן, סוכני הזיכרון החרדים מחויבים לברוא תמונת עולם מתוקנת של העבר, ואיתה גם של

ההיסטוריה (שאול, 2010). דבריהן של הסטודנטיות מחדדים את הבידול בין פרקטיקות הזיכרון שלהן לאלו של המרצה – בעוד שמבחינת המרצה צפירת הזיכרון משמשת סוכן חיברות מאחד ומלכד, הרי ששתי הסטודנטיות אינן מעוניינות ביצירה של זיכרון משותף. האחת מסבירה זאת במונחים אינדיווידואליסטים, קרי הזיכרון האישי לעומת הזיכרון של כלל הציבור, החילוני, והאחרת מתארת את הרצון, שלא נתנה לו דרוך, להתנגד לניסיונה של המרצה ליצור את האחידות הזו בכיתה.

גם המתח השני הוא תוצר של הבדלים תהומיים בין השקפת העולם של המרצה לזו של הכיתה. המרצה – לאחר שנים רבות של הוראה, שבהן פגשה קבוצות מכלל החברה הישראלית – מורגלת בהתנגדויות לתכנים שהיא מלמדת, אך טרם נתקלה בהתנגדות לעצם השאיפה לשיפור מעמד סוציו-אקונומי. עבורה השאיפה לניעות חברתית היא בבחינת מובן מאליו סוציולוגי. על הרקע הזה הסטודנטיות צוללות לתוך דיון פנימי שהיא עצמה לא מבינה על אודות עוני ומשמעותו הפרטיקולרית בתרבות החרדית.

ההנחה הרווחת, והמבוססת מחקרית, היא שמרבית החרדים "גם אלו שאינם מוגדרים כעניים, שייכים למעמד כלכלי נמוך" (קסיר, 2018 עמ' 2). אולם מדובר בעוני שונה באופיו מזה של קבוצות חברתיות אחרות, שכן במדדים הכלכליים הוא כולל התנהלות אחראית, קהילה תומכת וסיוע נרחב לנזקקים באמצעות מתן הלוואות ללא ריבית, תרומות וסיוע. התפיסות הערכיות השונות שמעניקות משמעות אחרת למושג העוני מקבלות ביטוי במתח שצף בכיתה. המרצה והסטודנטיות מחפשות מילים לבטא אותו, וכך שני הצדדים זוכים להעשרה של נקודות מבט על אודות נושא משמעותי זה.

לאחר הדיון בנושא העוני המרצה מתארת שיחות אישיות עם שתי סטודנטיות, המציגות בפניה שתי עמדות הפוכות. עמדה אחת מבקשת ממנה להיזהר ואפילו לצנזר מידע שעלול לעורר תרעומת, והעמדה הפוכה גורסת שהבחירה מה לאמץ ומה לדחות היא לא בידיה של המרצה, ולכן עליה להשאיר את ההחלטה הזאת לסטודנטיות. ברוח זו אמרה אחת הסטודנטיות למרצה: "מה אתן חושבות, שהאמונה שלנו כזאת חלשה שמשאו שאיזה מרצה חילוני תגיד יערער אותנו? אנחנו מקשיבות רק למה שמתאים לנו לשמוע".

מניתוח של שני הרגעים הללו, השיחה על העוני ודברי הסטודנטיות הפונות אל המרצה, אפשר ללמוד על האפשרות לערער ולסדוק את הידע הפרופסיונלי של המרצה, זה שאמור לספק ביטחון וכוח, ומנגד על האחידות המדומה של הסטודנטיות, המבטאות מגוון דעות ביחס לידע החדש. המפגש הבין-תרבותי המתרחש בכיתה הוא איפוא הזדמנות לפדגוגיה רפלקסיבית עמוקה.

התיאורים האתנוגרפיים שבחרנו להציג ממחישים רגעי אי-ודאות ואיבוד שליטה במפגש הכיתתי. לעיתים ניכר כי היינו ערות לאובדן השליטה הצפוי וכל שביקשנו היה לאמוד את היקפו. עם זאת, לא אחת הופתענו מהעיוורון שלנו או מהנחות מוקדמות שאיתן הגענו לכיתה. חוסר השליטה בא לידי ביטוי במילים שבחרנו לתאר בהן ביומני השדה את הכיתה עם הכניסה אליה: הכיתה גועשת, סוערת, שני צידי המתנס, חומה של מבוכה ומרחק; כל אלה הן מילים שמושאלות מעולם דימויים משימתי ומעידות על כאוס ששוטף את הכיתה ואת המפגש החינוכי. לאורך שנת הלימודים גילינו כי כדי לאפשר את הרגעים הכאוטיים הללו בכיתה, היה עלינו "להמציא את עצמה [עצמינו] בכל שיעור מחדש". במפגש הבין-תרבותי המערער מבנים מוכרים וסדר חברתי צפוי, בחרנו שלא להפעיל כוח למען השבת השליטה והסדר – למרות הפיתוי לעשות זאת – אלא להתמודד

שוב ושוב עם הבלבול. זאת מתוך הכרה בערך הפדגוגי של הרגעים הללו, המבטאים את המורכבות ומחייבים אותנו לניהול פוליפוני של המפגש הכיתתי.

תוצאה נוספת של הנכונות להכיל רגעים מערערים במפגש היא הנכונות לשאת גם היפוך תפקידים. לפרקים הענקנו לסטודנטיות את הזכות לתת ביטוי לידע שלהן וכך הפכנו בעצמנו ללומדות. למדנו להכיר קודים תרבותיים מגוונים, להקשיב לפרשנויות ולהבין דברים אחרת. עסקנו שוב ושוב בקווי הדמיון והשוני שביננו ובין הסטודנטיות. חיפשנו אחר נקודות הדמיון, וחזרנו והזכרנו לעצמנו את המסגרת האוניברסלית, שבתוכה כולנו נשים ואזרחיות. כלומר ניתן למצוא עוגנים המאפשרים שיח משותף, הבנה וקשב. אלא שבמקביל מתרחש החיפוש אחר השוני כשהמרצה משווה בינה ובין הסטודנטיות סביב תפיסות של גיל, מצב משפחתי, הורות ומעמד כלכלי. כך, כמו שני מעקי בטיחות, הפכו עבורנו הדמיון והשוני לעוגנים שווי ערך, וזרכם - ובאופן יחסי אליהם - הצלחנו לייצב את תפקידנו, ללמוד וללמד גם יחד.

## סיכום

הרגעים והחוויות המוצגים במאמר זה נועדו לשפוך אור על פינות ומקומות שנותרים לא פעם חשוכים ועלומים. המפגש הבין-תרבותי יוצר זירה טעונה של יחסי כוח והיררכיות תרבותיות, המתגלמות במרחב, בשיח ובפרקטיקות המאפיינים את הכיתה האקדמית. ביקשנו בדברים אלה לחשוף את הדילמות ואת האמביוולנטיות, שהן חלק מחוויית ההוראה בכיתות המתוארות.

ניסיונונו מלמד שהמפגש הבין-תרבותי מעשיר את הלמידה. הוא מאפשר למציאות המורכבת לנכוח בתוך הכיתה, אבל במסגרת של דיאלוג ופתיחות. חשיפת יחסי הכוח מזמנת עבור הסטודנטים רגעים רבים של התנגדות, שיש בהם כדי להפוך להיות מקור של כוח עבורם גם מחוץ לכיתה. היא מאפשרת למרצה ולסטודנטים להתבונן יחד ולחוד בתהליך בניית הידע המתרחש בכיתה ולשאול שאלות לגביו. ההבנה של יחסי הכוח וההתנגדות לו, לכל אורך תהליך החיברות האקדמי שאנחנו מבקשות להעניק לסטודנטיות, מחייבת להאזין לריבוי הקולות בכיתה ולדאוג כי גבולותיו של השיח יהיו גמישים כל הזמן.

הקטעים מיומני השדה ממחישים את הכאוס הפדגוגי, המושגי והאידיאולוגי שהוא מנת חלקנו בכל שיעור ושיעור בקמפוסים החרדיים בקריה האקדמית אונו. של מי הידע? של מי הפרשנות? איפה גבולות היחסיות התרבותיות? מתי אנחנו, המרצות, חלק מההגמוניה ומתי אנחנו יכולות להפיק כוח מניע לשינוי חברתי, לסייע בהנעת פעולה (agency) לנשים שהן - בזירת ההשכלה הגבוהה - מוחלשות? איך אפשר לראות מעבר ובין החלוקות הדיכוטומיות?

זירות חינוכיות שמתקיים בהן מפגש חברתי ותרבותי כאוטי הן פריזמה מרתקת לבחינת תהליכים חברתיים בקני מידה שונים. המרחב החינוכי, בשונה משוק העבודה למשל, הופך להיות פלטפורמה שיכולה לבחור בין יישוב המתח, מיתון ואף השתקה שלו מתוך שאיפה להרמוניה ולסדר, ובין שימור של אי-הסדר ונרמול שלו, מתוך זיהוי של הזדמנות חינוכית לצמוח מהמתח והקונפליקט.

## מקורות

בידוול, צ' (1989). בית הספר כארגון פורמלי (א' בן-עמי, תרגום). בתוך ר' שפירא ור' ופלג (עורכות), **הסוציולוגיה של החינוך: אסופת מאמרים** (עמ' 413–435). עם עובד.

דירקהיים, א' (1989). פדגוגיה וסוציולוגיה (א' בן-עמי, תרגום). בתוך ר' שפירא ור' ופלג (עורכות), **הסוציולוגיה של החינוך: אסופת מאמרים** (עמ' 22–28). עם עובד.

זיכרמן, ח' (2017). חרדיות ישראלית בשלוש מערכות. **תרבות דמוקרטית**, 17, 131–157.

כהנר, ל' ומלאך, ג' (2021). **שנתון החברה החרדית בישראל, 2021**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

פריירה, פ' (2022). **פדגוגיה של מדוכאים** (כ' גיא, תרגום). פרדס. (מקור פורסם ב-1981)

צאלח, כ' (2016). אז מה כבר קרה? אוטואתנוגרפיה של מיקרו-אגרסיות על רקע אתני. **תיאוריה וביקורת**, 46, 67–90.

קסיר (קלינר), נ' (2018). מיהו עני? חובות בחברה החרדית: היבטים שונים של עוני ודרכי התנהלות פיננסית בקרב הציבור החרדי. בתוך **אסופת מאמרים: סיכום פעילות הרשות ומבט על אתגרי העתיד** (עמ' 57–76). רשות האכיפה והגבייה.

קלעני' ת' ובראון-לבינסון, א' (2017). משמרנות מתגוננת לשמרנות מתמודדת: אסטרטגיות התרבות של חרדים אקדמאים במרחב התעסוקתי. **חקר החברה החרדית**, 4, 28–54.

קלעני' ת' וכהן, א' (2017). ציות וסמכות במובלעת שמרנית הנאלצת להפתח לסביבה: מקרה הבוחן של רכישת השכלה אקדמית בקרב נשים חרדיות בישראל. **תרבות דמוקרטית**, 17, 241–266.

רובין א' ונוביס-דויטש, נ' (2017). נשים חרדיות באקדמיה: מסורת, מודרנה וחששות מווסתים. **מנמות**, נב(2), 109–140.

שאול, מ' (2010). שיקום החברה החרדית בישראל בצל השואה: להתחיל מישן. **עיונים בתקומת ישראל**, 20, 360–395.

Assa-Inbar, M. (2020). Inter/cultural translations in an international school in China: An ethnographic perspective. In Trans|Wissen (Eds.), *Wissen in der Transnationalisierung. Zur Ubiquität und Krise der Übersetzung* (pp. 313–334). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839443804-017>

Ayalon, H. & Yogev, A. (2005). Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: The case of Israel. *European Sociological Review*, 21(3), 227–241.

<https://doi.org/10.1093/esr/jci014>

- Bachmann-Medick, D. (2006). Meaning of translation in cultural anthropology. In T. Hermans (Ed.), *Translating others* (Vol. 1, pp. 33–42). Routledge.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational Studies*, 1(1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/0305569750010105>
- Bernstein, B. (2003). *The structure of pedagogic discourse*. Routledge.
- Clifford, J., & Marcus, E. G. (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. University of California Press.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Sage.
- Frenkel, M., & Wasserman, V. (2023). Bodies in-between: Religious women's-only spaces and the construction of liminal identities. *Gender, Work & Organization*. <https://doi.org/10.1111/gwao.12958>
- Fernandez, L. (2002). Telling stories about school: Using critical race and Latino critical theories to document Latina/Latino education and resistance. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 45–65. <https://doi.org/10.1177/107780040200800104>
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In *The interpretation of cultures* (pp. 3–30). Basic Books.
- Langellier, K. (1998). Voiceless bodies, bodiless voices: The future of personal narrative performance. In S. J. Dailey (Ed.), *The future of performance studies: Visions and revisions* (pp. 207–213). National Communication Association.
- Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706–732. <https://doi.org/10.1177/107780040100700605>
- Swidler, A. (1986). Culture in action: Symbols and strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273–286. <https://doi.org/10.2307/2095521>
- Tedlock, B. (2003). Ethnography and ethnographic representation. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed., pp. 165–213). Sage.



## שפת הגוף כמפתח להצלחה בהוראה במסגרות רב-תרבותיות: יסודות לקשרים חינוכיים וחברתיים ולמניעת קצרים תקשורתיים

צפירה גרבלסקי-ליכטמן\*

### תקציר

שפת גוף היא כלי פדגוגי חשוב ומרכזי בהוראה במסגרות רב-תרבותיות. המחקר הנוכחי מציג את היסודות שבאמצעותם ניתן לבנות באמצעות שפת הגוף קשרים חינוכיים וחברתיים מיטביים, המובילים להצלחה קוגניטיבית, רגשית, חברתית ותקשורתית ומפחיתים קצרים בתקשורת. במחקר פותחה מסגרת תאורטית ואנליטית של המרכיבים בשפת הגוף ובתקשורת הלא מילולית שהם המפתח להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרות רב-תרבותיות. מסגרת זו מבוססת על ממצאים של ראיונות עומק קבוצתיים עם מרצים וסטודנטים בקריה האקדמית אונו (N=115). הראיונות נותחו ניתוחי תוכן איכותניים ונבנתה טרמינולוגיה אשר מתארת שלל הקשרים של שפת גוף ותקשורת לא מילולית בהוראה בהקשר רב-תרבותי. על סמך ממצאי המחקר מופו יסודות בשפת הגוף שתורמים להצלחה בהוראה בכיתות רב-תרבותיות, ומנגד – היבטים בשפת הגוף ובתקשורת הלא מילולית שגורמים לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה. לבסוף, המחקר מציג מסקנות תאורטיות ויישומיות.

**מילות מפתח:** שפת גוף, רב-תרבותיות, הוראה, תקשורת לא מילולית, חינוך

\* צפירה גרבלסקי-ליכטמן, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, הקריה האקדמית אונו.

## מבוא

המחקר הנוכחי עוסק בשימוש בשפת גוף כמפתח להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרות רב-תרבותיות. למרות תרומתה הרבה של שפת הגוף להוראה אפקטיבית, קיים חסך במחקרים שבחנו את שפת הגוף בהוראה רב-תרבותית, ומכאן תרומתו הייחודית של המחקר הנוכחי. שפת גוף מוגדרת כמחווה לא מילולית המעבירה מידע או מסר (Knapp et al., 2013). ההגדרה הרחבה מתייחסת לכלל התקשורת הלא מילולית, כולל היבטים פארא-מילוליים של איכויות הקול (טון, אינטונציה, היגוי וכדומה) (Afifi, 2007). לתקשורת הלא מילולית ולשפת הגוף יריעה רחבה ביותר של סימנים, הנחלקים לשני סוגים - מרכיבים אוניברסליים, שהם בעלי בסיס מולד (Neill, 1991), ומרכיבים תלויי תרבות, שמקורם בהבניה חברתית, ולפיכך הבנת משמעותם עשויה להיות שונה בין תרבויות (Ekman et al., 2013).

משום כך, בעוד שבהקשרים הומוגניים מבחינה תרבותית שפת הגוף מאפשרת תקשורת אפקטיבית, הרי שבהקשרים רב-תרבותיים היא עשויה לגרום לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנות. המחקר הנוכחי מאתר את אותם מאפיינים הגורמים לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה על רקע פערים תרבותיים בתקשורת הלא מילולית, ומנגד - את המאפיינים בשפת הגוף ובתקשורת הלא מילולית שיכולים לשמש עוגנים להגברת האפקטיביות של ההוראה והלמידה בכיתות רב-תרבותיות.

ברמה התאורטית, תרומת המחקר הנוכחי היא בפיתוח מסגרת תאורטית ואנליטית לקידום הבנת שפת הגוף כמפתח להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרות רב-תרבותיות. ברמה היישומית, המחקר מסייע למורים ולמרצים להבין את משמעותה של שפת הגוף וכיצד אפשר להשתמש בה כדי לשפר את ההוראה במסגרות הטרוגניות רב-תרבותיות. נוסף על כך, הבנת משמעותם של הסימנים הלא מילוליים תסייע למרצים להבין טוב יותר את הסטודנטים ותגביר את האפקטיביות של ההוראה בכיתות רב-תרבותיות.

## תאוריות של שפת הגוף: היבטים רגשיים, קוגניטיביים, חברתיים, אוניברסליים ותלויי-תרבות

שפת הגוף כוללת יריעה רחבה מאוד של סימנים, ובניגוד לתקשורת המילולית אין בה שתיקה - זו שפה ש"מדברת" כל הזמן, ומכאן החשיבות הרבה המיוחסת לה ולהבנת משמעותה (Grebelsky-Lichtman, 2017). הבדל נוסף בין השתיים הוא ברמת המודעות אליהן: המודעות לשפת הגוף נמוכה בהשוואה למודעות לביטויים המילוליים (DePaulo, 1992), אך הרגישות אליה גבוהה. כבר מגיל צעיר מאוד אנחנו מסוגלים להבחין במסרים לא מילוליים ולהגיב עליהם בעוצמה רבה (Trees, 2000). עוד בטרם מלאו לו שנה ולפני שהילד מסוגל להביע במילים את תחושותיו, הוא כבר יכול לזהות הבעות של אנשים ושל דמויות מתוך תמונות וציורים בספרי הילדים שהוא מעיין בהם. הוא גם מסוגל לחקות את ההבעות עצמן, אף שאין הוא יודע לבטא את משמעותן במילים (Birdwhistell, 2010). יכולתם של ילדים לפרש תקשורת לא מילולית הולכת ומשתפרת ככל שהם גדלים וצוברים ניסיון במצבים סוציאליים (Grebelsky-Lichtman, 2014).

מספר תאוריות מסבירות את תהליך הרכישה של שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית. תאוריית הלמידה החברתית מדגישה את רכישת שפת הגוף באמצעות צפייה בהתנהגות של אחרים, המהווים מודל, וחקייה (Bandura, 1986); תאוריות ההתניה האופרנטית מציינות את רכישת שפת הגוף באמצעות חיזוקים. בהתאם

לכך התנהגויות לא מילוליות שיקבלו חיזוק יוטמעו ושכיחותן תעלה; תאוריות הלמידה הישירה טוענות ששפת הגוף נרכשת באמצעות למידה מכוונת, מודעת וישירה. כך לדוגמה בתרבות המערבית מלמדים את הילד את תנועת היד המבטאת 'שלום' לציון ברכה (Grebelsky-Lichtman, 2016).

לשפת הגוף מאפיינים אוניברסליים של תנועה, החוצים גבולות בין-תרבותיים ומשותפים לאנשים מסביבות שונות. במאפיינים האוניברסליים של שפת הגוף התנועה איננה מתפרשת על פי תוויות תרבותיות ספציפיות, אף שהמשמעות המיוחסת לתנועה יכולה להיות מושפעת מגורמים תרבותיים (Kestenberg et al., 1996). תאוריית הדיפרנציאל האמוציונאלי (Differential-Emotion Perspective of Psychology) מדגישה את האוניברסליות בהבעות פנים (Ekman et al., 2013; Trees, 2000).

באמצעות ניתוח שפת הגוף אפשר גם לשים לב לדרך שבה דפוסי התנועה של שני אנשים ייצרו הרמוניה זה עם זה או יתנגשו האחד באחר, ובהתאם לכך – תיווצר "כימיה" חיובית וסינכרוניזציה בין-אישית או לחלופין יחסים משובשים. לפיכך שפת הגוף עשויה לתרום לא רק להבנה של אנשים אינדיבידואליים, אלא גם להבנה של קשרי גומלין בין-אישיים (Grebelsky-Lichtman, 2014), ולשמש ככלי עזר עבור הורים, מחנכים, מרצים ופסיכולוגים לשיפור האינטראקציות שהם מקיימים.

השימוש בניתוח שפת הגוף במסגרת תאורטית נשען על הבנת הנפש (mind), הרגשות והגוף כמערכות משולבות הפועלות באופן הדדי (body-mind connection). קשר הוליסטי זה משמעותו שהגוף לא רק משקף את הנפש, אלא שהוא גם מסוגל להשפיע עליה. לדוגמה, נמצא שדימויים מנטליים יכולים להשפיע על מיומנויות תנועה, ושתנועה יכולה להשפיע על דפוסים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים והתנהגותיים (Bar Shalom et al., 2018). כמו כן נמצא שתבניות של שפת גוף משקפות אספקטים באישיות, למשל התנהגות מוטורית מוקדמת קשורה לתפקוד נפשי מאוחר יותר. פסיכיאטרים ופסיכו-אנליטיים שחקרו מבוגרים וילדים עם נזק מוחי טוענים לקשר בין תהליך החשיבה, התפקודים הניורולוגיים והתנועה. לאבאן קישר העדפות לדפוס תנועה מסוים עם דרך מסוימת של חשיבה ופעולה, וטען כי תנועה של אנשים יכולה לשקף את מחשבותיהם ורגשותיהם (Hodgson, 2016).

אחת הטענות היא כי בהקשרים מסוימים אפשר לעצב תבניות תנועה במודע. לדוגמה, רקדנים וכוריאוגרפים משתמשים בתנועה בצורה מדויקת על מנת לעורר הדים בקהל, ושחקנים משתמשים בהבעות פנים, במחוות ובתנועות גוף כדי להגדיר את המצב הרגשי של הדמות ולהעביר באמצעותן תכונות וכוונות. אקמן (Ekman, 1997) חקר את הדרכים שבהן אנשים מצנזרים התנהגות לא מילולית בניסיון להסוות רגשות ולהטעות אחרים. אולם למרות הניסיון להסוות את המצב הרגשי, ברוב המקרים יש לתנועות הגוף פוטנציאל לחשוף מצבים ורגשות שאינם מובעים בצורה מילולית. מחקרים המתמקדים ביחסי הורה-ילד וביחסי מבוגרים מדגישים לעיתים קרובות את יעילותה של התקשורת הלא מילולית ואת יכולתה להצביע על קושי רגשי (Grebelsky-Lichtman, 2014). ואכן, מומחים ברפואה נפשית משתמשים באופן קבוע בהבעות הפנים ובתנועות הגוף של מטופלים כאינדיקטור לרגשות ולמניעים שייתכן שאין להם מביעים באופן מילולי. פרויד ציין שמטופלים חושפים בצורה לא מודעת חרדות פנימיות בעזרת תנועות גוף. כך, טוען פרויד, גם אם שפתיו שותקות, הוא מפטפט עם קצות אצבעותיו (Lear, 2015).

ישנם חיזוקים רבים בנוגע להתאמה בין תהליכים קוגניטיביים ומחוות גוף. מחקרים בתחום (למשל, Rimé, 1983) מראים שהגבלת תנועה מפריעה ליכולותיו של האדם לארגן את מחשבותיו ולהביען במילים. מחקרים אחרים טוענים שהתנועה מסייעת בתרגום של מחשבות למילים, כי היא עוזרת לדובר להתמקד בתבניות קוגניטיביות ואחר כך לסמל אותן (Birdwhistell, 2010).

התאוריה בתחום שפת הגוף מבחינה בין ארבעה ממדים, ואליהם יתייחס המחקר הנוכחי: **קינסיקה** (Kinesics) – תחום התנועות (Gestures), מיצבי הגוף (Postures), הבעות הפנים וקשר העין; **פרוקסמיקה** (Proxemics) – תורת המרחקים, תחום המרחב האישי והטרטוריה; הופעה (Performance and physical appearance) – לבוש, מראה, תפאורה; **היבטים פארא-מילוליים** – איכויות הקול: עוצמה, היגוי, שטף, טון, אינטונציה וכדומה (Jones & LeBaron, 2002; McNeill et al., 1994). המסר שעובר בתקשורת הלא מילולית מקבל את משמעותו מההתייחסות לארבעת ממדים אלו כמכלול (Buck & VanLear, 2002; Grebelsky-Lichtman, 2014), אולם רוב המחקרים בתחום ניתחו רק אחד מן הממדים הללו. המחקר הנוכחי בחן את כל ארבעת הממדים של התקשורת הלא מילולית וביטוייהם בהוראה בהקשר רב-תרבותי.

### תחום התנועות וההבעות: קינסיקה (Kinesics)

קינסיקה היא תחום בחקר שפת הגוף הבוחן את התנועות וההבעות. התנועות והבעות הפנים משמשות כאמצעי הראשוני לתקשורת בין הורה וילד – כך למשל, האם מחייכת בהסכמה ואישור ומחזקת באופן זה התנהגות מסוימת אצל ילדה, או מקדירה פניה לסימון של חוסר שביעות רצון. אנו גם יכולים לזהות אמפתיה של אחרים על פי הבעתם. תנועות הבעה מחיות ונותנות אנרגיה למילים שלנו. הן מגלות את המחשבות והכוונות של אחרים בצורה אמיתית יותר מאשר מילים, אשר עלולות להיות כוזבות (Grebelsky-Lichtman, 2017).

תאוריות בתקשורת לא מילולית (Ekman et al., 2013) גורסות כי להבעות הפנים יש בסיס מולד שהוא אוניברסלי ומשותף לכל התרבויות. סך הכול יש שש הבעות פנים אוניברסליות: **כעס**, **שמחה**, **עצב**, **הפתעה**, **פחד**, **נועל**. יתר הבעות הפנים, לדוגמה זלזול, הן תלויות תרבות ומהוות מקור לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה בתקשורת רב-תרבותית. בדומה לכך, יש גם תנועות גוף רבות שהן תלויות תרבות, כגון סימון ניצחון באמצעות שתי האצבעות בדוגמת האות הלטינית וי (מהמילה ניצחון באנגלית, victory). תנועות אלה מכונות בספרות המחקר Emblems, והן מרכיב מרכזי הגורם לקצרים בתקשורת בין-תרבותית (Ekman et al., 2013). הסיבה לכך היא שבתנועות אלה אין קשר מהותי בין הסימן למסומן, אלא הקשר נוצר מתוך הבניה חברתית. משום כך משמעותן המדויקת ידועה רק לחברי אותה התרבות או החברה, ואילו בהקשרים רב-תרבותיים הן חסרות משמעות ברורה.

תנועות והבעות יכולות להיבחן משתי נקודות ראות: זו של מעביר המסר וזו של מקבל המסר. מנקודת ראותו של מקבל המסר מבחינים בין שתי קבוצות מובחנות של מסרים: מסרים גלויים ומסרים סמויים. מסרים גלויים מעבירים תכנים עם מסר ספציפי, למשל תנועת יד שמסמנת שיש לפנות לכיוון מסוים. המסרים הגלויים יכולים להילוות למילים, אך גם להחליף אותן באופן מלא. מסרים סמויים מעבירים רגשות וכוונות, למשל באמצעות שרירי הפנים, וכדי לפענחם נדרשת מידה רבה יותר של רגישות ומיומנות מצד מקבל המסר (Grebelsky-Lichtman, 2021). לכן כדי לפתח מיומנויות תקשורת לא מילוליות בקרב מקבלי המסר יש להגביר את הבנתם ורגישותם לא רק למסרים הגלויים, אלא גם למסרים הסמויים.

מנקודת ראותו של מעביר המסר מבחינים בין שלוש קבוצות של תנועות: תנועות יזומות ומודעות, תנועות לא יזומות ותנועות לא מודעות. תנועות יזומות ומודעות הן תנועות שמבוצעות במתכוון וביודעין, כגון תנועת יד כלפי מעלה המסמנת לעלות למעלה. במקרה זה המסרים הלא מילוליים מכוונים על ידי מעביר המסר והוא גם שולט בעוצמתם. תנועות לא יזומות הן תנועות המסגרות מצב רגשי מסוים, כגון תנועות ראש של חוסר נוחות. הן אינן מבוצעות ביודעין ובמתכוון, אולם אם הפרט מעוניין הוא יכול לשלוט בהן ולהעביר אותן אל תחום התנועות היזומות. תנועות לא מודעות הן ברובן אינסטינקטיביות, ומשכך הפרט לא יכול לשלוט בהן, כלומר אין באפשרותו ליזום אותן או להימנע מהן (Allwood, 2002). כדי לפתח מיומנויות תקשורת לא מילוליות בקרב מעבירי המסר יש ללמדם להעביר כמה שיותר תנועות מהתחום הלא מודע והלא יזום אל התחום המודע והיזום. הבחנה תאורטית חשובה בתחום התקשורת הלא מילולית וקינסיקה שאליה יתייחס המחקר הנוכחי היא בין **מחוות (Gestures) למיצבי הגוף (Postures)**.

**מחוות** הן תנועות (בעיקר של ידיים וראש) שמלוות את הדיבור ומבוצעות על ידי הדובר כדי להדגים את דבריו, בעיקר כאשר הוא מתאר אובייקטים שיש להם צורה או גודל מסוימים. לעיתים המחוות אף מחליפות את הדיבור (Grebelsky-Lichtman, 2016). המחוות הן לרוב בעלות כוונה תקשורתית של פונקציה מסוימת גלויה. לטענתה של בוולס (Bavelas, 1994) אי אפשר להבין מחוות ללא הקשר; כמו שהדובר מכוון לנמנע ברנע מסוים, כך גם פועלת המחוות. ניתן לחלק את המחוות לכמה סוגים לפי התפקיד שלהן בתוך האינטראקציה: מחוות שמבצעות תפקיד זהה לזה של הדיבור ומשמעות לחיזוק המסר המילולי – מחוות אלה תפקידן להקל על הנמנע להבין את המסר; מחוות שבאות להוסיף על המשמעות של הדיבור – למחוות אלה משמעות הנוספת לדיבור; מחוות המעבירות את כוונות הדובר – מחוות אלה מעבירות משמעות מהדובר לנמנע ללא דיבור. המחקר הנוכחי מפתח חלוקה זו של המחוות (Grebelsky-Lichtman, 2014).

**מיצבי גוף** הוא מונח שטבע לאבאן (Hodgson, 2016). במיצב הגוף יש יותר מממד אחד. הוא משמש להעברת עמדה בין-אישית ומשתנה בהתאם למצב הרגשי. שליטתו של הפרט במיצב הגוף נמוכה יותר מאשר שליטתו בהבעות הפנים או הקול, ולכן עשויה להיות "דליפה" (leakage). לדוגמה, מתח או עצבנות עשויים שלא לבוא לידי ביטוי בפנים, אבל ניכרים היטב במיצב הגוף (Ekman, 1997).

מיצב הגוף בא לידי ביטוי בעיצוב שפת הגוף במישור (shaping in space in planes) ומספק את המבנה למערכות יחסים ולמשמעויות מורכבות (Kestenberg et al., 1996). עיצוב במישור בשפת הגוף קשור להיבטים קוגניטיביים, כולל דפוסי חשיבה, תפיסה וזיכרון; להיבטים רגשיים ודפוסי אישיות; להיבטים התפתחותיים; ולהיבטים תקשורתיים. עיצוב במישור כולל התייחסות לשלושה מישורים: המישור האופקי (horizontal), המישור האנכי (vertical) והמישור החיצו (sagittal), ולכל מישור יש שני ממדים. המישור האופקי מאופיין בהצטמצמות – סגירה (enclosing), או בהתרחבות ופתיחות – פרישה (spreading). המישור האנכי מאופיין בירידה (descending) – כפיפות, ובהתרוממות (ascending) – זקיפות. המישור החיצו מאופיין בהתרחקות (retreating) – נסיגה אחורה, או בהתקדמות (advancing). על ידי צפייה בתנועות העיצוב במישור וניתוחן אפשר להבין את הדרך שבה הפרט מתקשר עם אחרים ואת סגנונות הקוגניציה שלו ומצבו הרגשי. לעיצוב במישור חשיבות בתהליכי גיבוש התרשמות ותפיסה. לדוגמה, מורה שנתקלת בתלמיד שהוא **סגור, כפוף ובנסיגה**, תסיק שיש לו קושי רגשי. על בסיס ניתוח עיצוב במישור בוחן המחקר הנוכחי את האינטראקציה

מרצה-סטודנט בהקשרים של הדדיות, התאמות וחוסר התאמות בין הצדדים במהלך האינטראקציה המשותפת. המחקר מפתח את נושא המשמעות של התנהגויות מסוימות תוך בחינת הקשר בין התנהגות מסוימת של אחד השותפים לבין התנהגותו של הצד האחר בהקשר רב-תרבותי, ובכך תרומתו הייחודית.

### תורת המרחקים: פרוקסמיקה (Proxemics)

המונח פרוקסמיקה נטבע על ידי הול (Hall), והוא נגזר מהפועל ביוונית שמשמעו לגשת, להתקרב. פרוקסמיקה עוסקת בתחום המרחב האישי והטריטוריה ובאופן שבו בני האדם תופסים אותו. המחקר הנוכחי מנתח את תחום הפרוקסמיקה והמרחב הטריטוריאלי בהקשר רב-תרבותי ובכך תורם לניתוח מורכב יותר של התקשורת הלא מילולית ולהבנת משמעויותיה. מחקרים מראים כי טריטוריאליות היא במידה רבה תכונה מולדת, שאיננה ייחודית לתרבות מסוימת (Knapp & Hall, 2010). בכל החברות האנושיות יש דחף להחזיק בשטח מסוים, במעגל של פרטיות, ולהגן עליו מפני פלישה. גודלו של המעגל יכול להיות להשתנות ממרחב תרבותי אחד למשנהו, כשם שהנורמות והמבנה החברתי שונים ממרחב אחד לאחר. אולם העיקרון של מרחב טריטוריאלי השייך לכל פרט, המגן עליו מפני פלישה, הוא עיקרון אוניברסלי המשותף לכל בני האדם.

חוקרים רבים מנסים להגדיר את הגבולות של המרחב הטריטוריאלי כתחום שהוא לרוב לא פיזי, אלא תחום שלו גבולות לא נראים, המקיף את גוף האדם (Grebelsky-Lichtman, 2014). סומר (Sommer, 2002), שטבע את המונח מרחב אישי (personal space), טען כי גודל המרחב האישי הנייד נקבע על ידי המרחק הפיזי שהאדם מציב בינו לבין הזולת; מעין טריטוריה גאוגרפית פרטית הנעה עם האדם, שבתוכה נעשים המגעים עם האחרים. גודלו של המרחב האישי תלוי בגורמים פסיכולוגיים, חברתיים ותרבותיים, והוא משתנה בהתאם למצבים שונים שבהם האדם שרוי. יש מבין החוקרים המדגישים את המשמעות הפסיכולוגית של המרחב האישי (Knapp et al., 2013). להערכתם המרחב האישי הוא טריטוריה פרטית המשמשת אמצעי לשמירת פרטיות והגנה מאיום חיצוני. תפקידו של המרחב האישי להוות מעין אזור הגנה או חיץ בין הגוף והסביבה, וככזה הוא מפחית את עוצמת הזעזועים הנוצרים ביחסים בין-אישיים.

המרחב האישי של כל פרט הוא לא קבוע, אלא משתנה בהתאם לסיטואציות התקשורתיות שהפרט נתון בהן ולמצבו הנפשי, כגון רגשות חרדה, תוקפנות, תלות ומשיכה לאחרים. במצבי חרדה, חוסר ודאות או איום על הסטטוס האישי נוטים אנשים להגדיל את המרחק מזולתם. לעומת זאת, הם נוטים להתקרב לבן שיחם כאשר זה משבח אותם על מעשיהם (Afifi, 2007). נוסף על כך, ככל שהקרבה הבין-אישית גדולה יותר, כך קטן המרחק בין הפרטים, וככל שהמקום הוא רשמי כך גדל המרחק. גם תכונות אישיות, כמו אוטונומיה, ביישנות, ביטחון עצמי ותלות, מהוות גורם חשוב בקביעת המרחק האישי, בעיקר כשמצב סוציאלי מעורר תכונות אלו (Sommer, 2002).

באופן כללי, אנשים מגיבים באי-נוחות לפלישה למרחב האישי שלהם. משום כך המרחק בין שני צדדים באינטראקציה תקשורתית משותפת והתגובה של כל אחד מן הצדדים לשינויים במרחק זה, יכולים להעיד במידה רבה על טיב היחסים ביניהם (Grebelsky-Lichtman, 2014).

המחקר הנוכחי בוחן את הנושא של תורת המרחקים בהקשר של הוראה במסגרות רב-תרבותיות. הבחינה נעשית הן בהיבט של המרצה הן בהיבט של הסטודנט לצורך הערכת האינטראקציה, אופיה והתפתחותה.

תרומתו הייחודית מתבטאת בניתוח ההוליסטי של שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית של שני השותפים לאינטראקציה בהיבט רב-תרבותי.

### הופעה (Performance and physical appearance)

תאוריות בתקשורת לא מילולית מייחסות להופעה מרכיב חשוב בתהליכי גיבוש התרשמות ובתהליכים קוגניטיביים, חברתיים, רגשיים, אישיותיים והתפתחותיים (Afifi, 2007). אחד ההיבטים של הופעה בתקשורת לא מילולית הוא הלבוש. הלבוש מבוסס על קוד תלוי תרבות, וככזה גם המשמעות הניתנת לו היא תרבותית. ללבוש יש השפעה רבה בתקשורת בין-אישית. מאפיינים נוספים של ההופעה הם אביזרים ותכשיטים (אקסורז), אשר גם הם נושאים מסר חברתי ומשמשים סממן תרבותי. בכלל זה גם לצבעים בהופעה יש משמעות תרבותית, הנוצרת בתהליך של הבניה חברתית.

ההופעה כוללת גם מרכיבים של ריהוט ורקע (תמונה על הקיר, חפץ שמונח על השולחן), המשפיעים על תהליכים קוגניטיביים של תפיסה, שכן כל מרכיב כזה משמש מסר תקשורתי בפני עצמו.

### איכויות הקול: היבטים פארא-מילוליים

איכויות הקול הן מרכיב חשוב בתקשורת לא מילולית, והן ראי לאישיות של האדם, למצב הרגשי, למצב הקוגניטיבי, למידת הביטחון העצמי, למצב החברתי והתקשורתי ולהיבטים התפתחותיים. תאוריות בתקשורת הלא מילולית (Afifi, 2007; Schultz et al., 2012) מייחסות למרכיבים רבים באיכויות הקול תפקיד חשוב בתהליכי גיבוש התרשמות, תפיסה וזכירה ובתהליכים חברתיים ורגשיים. בין המרכיבים הפארא-מילוליים: גובה הקול; עוצמת הקול (ווליום); מהירות הדיבור; שטף הדיבור; היגוי (דיקציה); גיוון הקול (אינטונציה); צלילות הקול; והטון של הדיבור (Grebel'sky-Lichtman & Katz, 2020). מרכיבים אלה ממלאים תפקיד חשוב בתקשורת, ובהקשר רב-תרבותי הם עשויים להיות מקור לקצרים ולחוסר הבנות על רקע הבדלים תרבותיים והבניה חברתית.

מטרות המחקר הנוכחי הן לחקור את שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית ולהרחיב את השימוש בשפת הגוף לצורך העלאת האפקטיביות בהוראה. נוסף על כך מבקש המחקר להרחיב את המודלים המתודולוגיים בתחום של שפת הגוף ולפתח אפליקציות מגוונות בתחום שיש בו חסך מחקרי. המחקר הנוכחי מציג מסגרת אנליטית למיפוי של שפת הגוף ולפיתוח מיומנויות תקשורת לא מילוליות לקראת הוראה רב-תרבותית אפקטיבית הן עבור מעבירי המסר והן עבור מקבלי המסר.

## שיטת המחקר

### אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר (N=115) מבוססת על שני מדגמים - מדגם של סטודנטים (n=95) ומדגם של מרצים (n=20), שניהם מהפקולטה לחינוך וחברה של הקריה האקדמית אונו. בשני המדגמים הייתה חלוקה שווה בין נשים וגברים. טווח הגילים במדגם הסטודנטים הוא 19-42, ובמדגם המרצים - 39-65. בכל אחת מקבוצות המדגם השתתפו מרואיינים משלל הקשרים תרבותיים. נתוני המרואיינים מפורטים בטבלה 1 להלן.

טבלה 1. תיאור דמוגרפי של אוכלוסיית המחקר

| תואר         | ראשון | שני | מוסלמי | יהודי | נוצרי | דרוזי | בדואי | צ'רקסי |
|--------------|-------|-----|--------|-------|-------|-------|-------|--------|
| מס' סטודנטים | 55    | 40  | 20     | 20    | 10    | 20    | 20    | 5      |
| מס' מרצים    | 10    | 10  | 4      | 10    | 2     | 2     | 2     |        |

### שיטת המחקר

המחקר נערך במתודולוגיה של תאוריה מעוגנת בשדה (grounded theory) - המאפשרת בנייה של מסגרת תאורטית המתארת ומסבירה תופעה באמצעות ניתוח של נתונים איכותניים. שיטת המחקר האיכותנית על בסיס תאוריה מעוגנת בשדה נבחרה בשל המטרה שבבסיס המחקר - למפות לעומק דפוסי תקשורת לא מילוליים, שהם חלק אימננטי מתהליכי החינוך וההוראה במסגרות רב-תרבותיות, אולם לרוב רמת המודעות אליהם נמוכה. התאוריה המעוגנת בשדה מבוססת על נקודת המבט של אוכלוסיית המחקר, ושמה דגש רב על הקשבה להסברים של המשתתפים עצמם. הסברים אלו הם הלבנים הבונות את המסגרת התאורטית. ההנחה בבסיס התאוריה המעוגנת בשדה היא שלאנשים יש תאוריות שכוללות מערכות של הסברים והבנות ביחס לפעולות הלא מילוליות שלהם, אולם התאוריות הללו אינן בעלות לכידות ורצף פנימי, ובמקרים רבים הן לא מודעות ומבוססות על ידע סמוי. בתאוריה מעוגנת בשדה, במהלך הריאיון, הבלתי מודע הופך למודע בתהליך של הפיכת ידע סמוי לידע גלוי.

באמצעות שימוש בשיטת מחקר המבוססת על תאוריה מעוגנת בשדה מבקש המחקר הנוכחי לחשוף דפוסי בשפת הגוף ובתקשורת הלא מילולית שעולים מתוך חוויית הסטודנטים והמרצים במסגרת רב-תרבותית. מתוך כך מבקש המחקר לבנות מסגרת תאורטית בעלת לכידות ורצף פנימי, הכוללת טקסונומיה למיפוי של דפוסי לא מילוליים המסייעים להוראה אפקטיבית וכאלה המהווים מכשול ומקור לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנות בהקשרים של הוראה במסגרות רב-תרבותיות.

## כלי המחקר

כלי המחקר היו ראיונות עומק. הראיונות התמקדו בתשעה היבטים: (1) תיאור חוויה של קצר בתקשורת בהיבט רב-תרבותי; (2) בדיקת פירוש התנהגויות: תיאור של פער בין המסר של המוען (מעביר המסר) לבין ההבנה או התגובה של הנמען (מקבל המסר). נוסף על כך נעשה שימוש בתמונות כדי לבדוק פרשנות גם בהקשר של תנועה, של הופעה ושל סמלים בהתנהגות הלא מילולית; (3) סיטואציה של אי-הבנת המסרים באינטראקציה מרצה-סטודנט, במגוון פרמטרים לא מילוליים, ובהם מהירות דיבור, עוצמת קול, הבעות פנים, לבוש, קשר עין ותנועות ידיים; (4) מידת הרגישות לתקשורת הלא מילולית ולשפת הגוף: תפיסות של סטודנטים ומרצים שמושפעות מתקשורת לא מילולית ומידת הרגישות לנושא; (5) מודעות לתקשורת הלא מילולית הן כמעביר מסר הן כמקבל מסר. מודעות לשפת הגוף בהעברת מסרים בעיקר בהקשר הפדגוגי: לפי מה מחליטים המרצים שהחומר הובן, שהסטודנט שבע רצון וכדומה; (6) פירוק המרכיבים של התקשורת הלא מילולית: תנועות והבעות (קינסיקה), מרחב אישי ותורת המרחקים (פרוקסמיקה), איכויות הקול (היבטים פארא-מילוליים) והופעה; (7) התייחסות ספציפית להקשרים תרבותיים בשפת הגוף ובתקשורת לא מילולית על בסיס קודים חברתיים שיש להם מסר ברור תלוי תרבות; (8) התייחסות לתגובה לתקשורת לא מילולית: האם התגובה היא ברמה המילולית או ברמה הלא מילולית?; (9) המשמעויות האדפטיביות של שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית: התחקות על מצבים שבהם היא סייעה לתקשורת ולהבנת המסר ותרמה מביחנה פדגוגית ואקדמית. הביטויים הקונקרטיים לתהליכים אלה ומשמעויותיהם הקוגניטיביים, הרגשיים, החברתיים והתקשורתיים.

## מהלך המחקר

הראיונות נערכו בקמפוסים השונים של הקריה האקדמית אונו: בירושלים, בקרית אונו, באור יהודה ובחיפה. לא נקבעה מסגרת זמן לסיום הריאיון. הראיונות נערכו בקבוצות ונמשכו 45-120 דקות. הראיונות התבססו על שאלות פתוחות, וזאת כדי לאפשר שיח חופשי, המקיף מגוון של ממדים בתקשורת הלא מילולית ושפת הגוף בהקשרים רב-תרבותיים. למרואיינים נאמר שהמחקר עוסק בנושא של שפת הגוף בהוראה.

## אתיקה

המרואיינים חתמו על טופס הסכמה להשתתפות במחקר. הובטחה למרואיינים אנונימיות.

## ניתוח הנתונים

התבצעו ניתוחי תוכן איכותניים ונבנתה מסגרת תאורטית למיפוי דפוסים בשפת הגוף ובתקשורת הלא מילולית בהוראה במסגרות רב-תרבותיות. נחשפו מקורות להגברת האפקטיביות הפדגוגית ולהצלחה בהוראה בהקשר רב-תרבותי, יסודות של שפת הגוף שיש בהם תמיכה בהוראה בכיתות רב-תרבותיות, נוסף על מיפוי מקורות לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנות על רקע שפת הגוף בהקשר רב-תרבותי.

## ממצאים

ממצאי המחקר מצביעים על התפקיד החשוב שממלאת שפת הגוף בהוראה במסגרת רב-תרבותית. ניתן לחלק את הממצאים לשניים: (i) היבטים בשפת הגוף שהם מקור לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה בהקשרים רב-תרבותיים; (ii) היבטים בשפת הגוף שחיוניים להצלחה פדגוגית ולהגברת האפקטיביות של הוראה בהקשרים רב-תרבותיים.

### 1. שפת הגוף כמקור לקצרים בתקשורת בהוראה רב-תרבותית

ממצאי המחקר מלמדים כי היבטים מסוימים בשפת הגוף עשויים להיות מקור לקצרים בתקשורת, לחוסר הבנות ולקושי פדגוגי בהוראה במסגרות רב-תרבותיות. הגורמים לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנות בהוראה במסגרת רב-תרבותית נחלקים לארבע קטגוריות עיקריות: (1) תנועות, מיצבי גוף והבעות פנים (קינסיקה); (2) תורת המרחקים, קשר עין ומגע (פרוקסמיקה); (3) היבטים פארא-מילוליים (איכויות הקול); (4) מרכיבים בהופעה.

#### 1. תנועות והבעות הגורמות לכשל בהוראה במסגרת רב-תרבותית

נמצא שמרכיב התנועות בשפת הגוף כולל בתוכו תנועות שמשמעותן תלוית תרבות. סטודנטים דיווחו על תנועות שהן מובנות רק בהקשר תרבותי מסוים. לדוגמה, סטודנטים שעלו מרוסיה דיווחו כי התנועה של הנחת האגודל בין האצבע לאמה נחשבת בתרבות הרוסית לתנועה לא ראויה, ולא כך בתרבות הישראלית. ואכן, רבים מהמרצים וכן מהסטודנטים ילידי הארץ לא ידעו לפרש את משמעותה.

גודל תנועות הידיים נמצא גם הוא כמאפיין תרבותי. לדוגמה, סטודנטיות ערביות פירשו תנועות ידיים גדולות של מרצה כהתנשאות ולעיתים כתוקפנות; סטודנטיות חרדיות פירשו את התנועות כחוסר צניעות; סטודנטיות שעלו מצרפת דיווחו כי בקודים התרבותיים שלהן תנועות גדולות מעידות על חוסר נימוס; וסטודנטים ממוצא אתיופי דיווחו כי הם מחונכים לתנועות קטנות כסימן לכבוד, אולם להערכתם בקרב מרצים ישראלים תנועות קטנות מתפרשות כחוסר ביטחון, תחושת בושה או חוסר יכולת קוגניטיבית ורגשית.

סטודנטים בדואים דיווחו כי הם מורגלים בתנועות ידיים גדולות, המלוות לעיתים גם בעוצמת קול גבוהה להפגנת מעורבות והתלהבות. נוסף על כך, במעורבות גבוהה יש גם מגע של הידיים בזולת תוך כדי הדיבור (עד כדי דחיפה). אלא שלטענתם כל אלה מתפרשים על ידי מרצים כהתנהגות תוקפנית ומאיימת. סטודנטיות בדואיות סיפרו כי הן חונכו שלא להציג תנועות ידיים גדולות בשיחה ואף להמעיט באופן כללי בשימוש בידיים בשיחה. לטענתן, מרצים מפרשים את התנהגותן זו כאדישות, חוסר אכפתיות או חוסר אמינות.

תנועות מעגליות – סטודנטים ממוצא אתיופי דיווחו כי מתוך כבוד למרצה הם השתמשו פחות בתנועות ידיים והשתמשו בתנועות מעגליות ולא בתנועות חיתוך, איום או אגרוף, שהן תנועות אסרטיביות יותר. אלא שמאפיינים לא מילוליים אלה בתנועה יוצרים קצרים בתקשורת, שכן מרצים יכולים לפרש את ההתנהגות כחוסר ביטחון, חוסר עניין, אדישות או מעורבות נמוכה.

גם בהיבט של **מיצבי הגוף** נמצאו פערים בתקשורת ואי-הבנות שמקורם תרבותי. לדוגמה, עמידה של מרצים עם ידיים בכיסים נתפסה על ידי סטודנטיות ערביות כתנוחה תוקפנית ומאיימת, ואילו סטודנטיות יהודיות לא פירשו זאת כך. תפיסות דומות נשמעו ביחס למרצה שגופו מרוחק, הנשען לאחור ושתי ידיו מונחות על המותניים. סטודנטים ערבים פירשו מיצב גוף כזה כהתנשאות וזלזול או כהתנהגות תוקפנית. מרכיב נוסף של חוסר הבנה על רקע תרבותי דווח על ידי סטודנטיות ערביות בנוגע לביטויים של הסכמה והתנגדות. לטענתן הן מבטאות הסכמה וחיבה באמצעות תנועות ידיים פתוחות וחוסר הסכמה בשילוב בחיבוק ידיים, סגירות והבעות פנים של קריאה, הפתעה או חשש. אולם המרצים היהודים התקשו בהבנת המסרים הללו.

סטודנטים ממוצא צ'רקסי דיווחו כי בחברה שלהם נהוג שגבר נעמד כשאישה עוברת לידו, גם אם אין כל היכרות מוקדמת ביניהם. לטענתם מרצים וסטודנטים יהודים לא הבינו פשרה של התנהגות זו. קצר בתקשורת נוצר גם בהקשר של צורת הישיבה בקמפוס. כשבן העדה הצ'רקסית יושב הוא מצמיד את רגליו ולא מרים את רגלו האחת על האחרת, שכן מיצב גוף זה מסמן בקרב בני העדה הצ'רקסית אי-כבוד לאדם שמולו יושבים. גם הסטודנטים הבדואים דיווחו שישביבה בצורה זו לא מקובלת בחברה שלהם.

סטודנטים בדואים ציינו שמיצב גוף טיפוסי בקרב גברים בדואים הוא ראש מורם, גב זקוף וכתפיים פתוחות, ואילו התנהגות נשית טיפוסית היא הרכנת ראש ועמידה כפופה יותר. לטענם מרצים מרקע תרבותי אחר לא תמיד מבינים את מיצבי הגוף הללו, ולעיתים פירשו את ההתנהגות של הסטודנטיות הבדואיות כביישנות או כחוסר ביטחון. סטודנטים בדואים גם תיארו סיטואציה של קצרים בתקשורת על רקע שפת הגוף בעבודה בקבוצות בקמפוס. לפי הקודים הלא מילוליים בתרבות הבדואית, כאשר סטודנט נענה לבקשתו להצטרף לקבוצה באמירת "בבקשה" שלא מלווה בחיוך, המשמעות היא שהוא לא רצוי. קוד זה לא מוכר לסטודנטים אחרים.

קשר עין – הנושא של קשר עין עלה רבות בראיונות המרצים והסטודנטים. סטודנטיות ממוצא אתיופי ציינו בעיקר את הקושי ליצור קשר עין עם מרצה. הן סיפרו כי בתרבות האתיופית השפלת מבט בתקשורת היררכית היא סימן לכבוד והערכה. לפי תיאור הסטודנטים, במסורת אתיופיה לא מישירים מבט כלפי בעל סמכות (הורים ומורים), אלא נהוג להטות את המבט ימינה או להשפילו. אלו שמישירים מבט נתפסים כחצופים וחסרי גבולות, ככאלה שנכנסים למרחב האישי של בעל הסמכות. אלא שבתרבות הישראלית דווקא השפלת המבט או הסטתו מפורשת לרוב כחוסר אמינות, כחוסר ביטחון, כביישנות או אדישות, כחוסר עניין או חוסר אכפתיות.

סטודנטים בדואים דיווחו על תופעה דומה בעיקר בתקשורת בין-מגדרית. לטענתם בתרבות הבדואית כשאישה מדברת עם גבר עליה להשפיל מבטה ולא להביט בעיניו. האישה לרוב אינה מביטה במי שמדבר איתה, גם כשמדובר במרצה, אלא אם היא מדברת עם אישה אחרת. הסטודנטים הבדואים ציינו את קשר העין כהתנהגות מאיימת.

הבעות פנים – הבעות הפנים דווחו בקרב מרצים כמעידות על מצבם הרגשי של הסטודנטים. עם זאת, מרצים דיווחו על קושי בהבנת חלק מהבעות הפנים של סטודנטים מרקע תרבותי שונה, בעיקר הבעות פנים שהן תלויות תרבות. סטודנטים בדואים דיווחו על מקרה שבו סטודנט הסתכל על בחור בהבעת

פנים שפורשה באופן מוטעה על ידי הבחור כמסר של הוא "לא שווה כלום", ובעקבות כך התעוררה מתיחות ואלימות מילולית.

## 2. תורת המרחקים כמרכיב בקצרים בתקשורת בהקשר רב-תרבותי

שתי קבוצות המדגם ציינו את נושא המרחק הבין-אישי כגורם שיש לו השפעה בהוראה במסגרת רב-תרבותית. סטודנטיות, בעיקר מהמגזר החרדי, סיפרו על תחושות של חוסר נוחות כאשר מרצה מתקרב אליהן יתר על המידה במהלך ההרצאה. התנהגותו גם פוגעת ביכולת ההקשבה והלמידה שלהן. לטענתן, כאשר המרצה קרוב מדי אליהן הן עסוקות בפגיעה במרחב הטריטוריאלי ואינן מקשיבות לדבריו. שנית, ההתקרבות מעוררת תהליכי חשיבה ופרשנות קוגניטיביים לגבי טיבה ומשמעותה על חשבון חשיבה על נושאי ההרצאה. סטודנטים צירקסים דיווחו כי התקרבות של מרצה מעוררת אצלם חשד ויש בה כדי להצביע על התנהגות לא מסורתית ואסורה מצד העדה הצירקסית. מעניין לציין כי גם מרצים דיווחו על קושי בסיטואציות תקשורתיות שבהן הסטודנט התקרב אליהם יותר מדי.

היבטים בפרוקסמיקה באו לידי ביטוי גם בראיונות עם סטודנטים ממוצא אתיופי. הם סיפרו על מרצה שכעס כשסטודנטים ממוצא אתיופי התיישבו בשורות האחרונות באולם. המרצה פירש התנהגות זו כחוסר עניין שלהם בשיעור, אולם לטענתם על פי המסורת התרבותית באתיופיה ישיבה בשורות הראשונות היא סימן לחוצפה, חוסר כבוד וניסיון השתלטות.

במגזר הבדואי הדגישו את נושא הפרוקסמיקה בתקשורת בין-מגדרית ואת החשיבות שיש בשמירת מרחק בתקשורת בין אישה לגבר במסורת הבדואית. כמו הסטודנטיות החרדיות, גם הסטודנטיות הבדואיות דיווחו על מרצים גברים שמתקרבים אליהם באופן שיוצר אי-נוחות. עוד דיווחו סטודנטיות בדואיות כי בתרבות שלהן לא מקובל שאישה תשב ליד גבר בכיתת הלימוד. לטענתן הדבר לא היה מקובל על אותם מרצים שלא הבינו את התנהגותן.

לעומת זאת, סטודנטים דרוזים דיווחו כי התקרבות אל בן השיח היא ביטוי לכנות ולרצון לקשר או מעורבות ושותפות, אלא שלטענתם סטודנטים מרקע אחר לא פירשו זאת כך. עוד הם טענו כי שמירה על המרחב האישי וכיבוד המרחב של האחר הם התנהגות נלמדת חשובה מבחינה תרבותית אצל הדרוזים.

מגע - סטודנטים מהעדה הדרוזית אמרו כי מחוות נגיעה (בעצמי ובזולת) משמשות לעיתים קרובות להבעת כנות, אולם מרצים או סטודנטים מרקעים אחרים לא הבינו זאת כך וחשו מאוימים או חוסר נוחות. סטודנטים ערבים ציינו כי במפגש בין גברים מקובל לנשק שלוש נשיקות על הלחי כאות לכבוד וברכה. התנהגות זו לא רווחת בקרב גברים יהודים. בקרב סטודנטיות מוסלמיות (ערביות ובדואיות) דווח על איסור ללחוץ יד לגבר, גם לא בהקשר אקדמי פורמלי, למשל ללחוץ יד למרצה (כפי שמקובל גם בקרב סטודנטיות יהודיות דתיות). סטודנטים מוסלמים דיווחו כי לחיצת יד חזקה היא סימן להתרגשות ואף להתלהבות מהמפגש, אולם לטענתם התנהגות זו עלולה להתפרש כאיום אצל אלו שלא מכירים קוד התנהגות זה.

### 3. היבטים פארא-מילוליים הגורמים לקצר בהוראה רב-תרבותית (איכויות הקול)

מהירות הדיבור – היא מרכיב שחזר על עצמו בדיווחים של סטודנטים מרקעים תרבותיים שונים. סטודנטים שעלו מצרפת, כלומר שעברית היא לא שפת אימם, דיווחו על קושי רב בהבנת המרצים בשל מהירות דיבור גבוהה. לטענתם גם הסבת תשומת הלב למרצה על מהירות הדיבור שלה נענתה בתגובה: "כך אני מדברת". הדבר גם גורם להם לחוש שהם חסרי ערך, פוגע בתפיסה העצמית שלהם ובתחושת היכולת שלהם ביחס להישגיהם האקדמיים. הדיבור המהיר לעיתים גם התפרש בקרב הסטודנטים מרקעים תרבותיים שונים כזלזול וחוסר תשומת לב של המרצה להטרונגניות של הכיתה.

צורות היגוי – קושי נוסף בתקשורת הלא מילולית בהקשר רב-תרבותי הוא ההבדלים בהיגוי. בכל הקשר תרבותי יש צורות היגוי מסוימות. מרצים דיווחו שלעיתים הם מתקשים להבין סטודנטים בשל האופן שבו הם מבטאים עיצורים ותנועות שונות. מקרים קונקרטיים דווחו על ידי מרצים בעיקר בנוגע לתקשורת עם סטודנטים ממוצא אתיופי ועם סטודנטים מהמגזר הערבי.

הנושא של ההיגוי בלט גם בראיונות עם הסטודנטים. סטודנטים, בעיקר יהודים ילידי הארץ, דיווחו על קושי להבין מרצים שעברית אינה שפת האם שלהם. סטודנטים מהמגזר הערבי דיווחו על כך שההיגוי שלהם מסגיר את שיוכם החברתי, ואשר לא אחת בגללו הם מופלים לרעה על ידי המרצים. כמו כן הם סיפרו כי הם עצמם יכולים לדעת היכן כל אחד מהם נדל על סמך צורת הדיבור שלו, שכן ביכולתם להבחין בין היגוי של תושבי אבו גוש, מזרח ירושלים, צפון הארץ, הדרום וכדומה. גם בקרב סטודנטים בדואים נמצאו הבדלי היגוי בין בדואים מהצפון לבדואים מהדרום. סטודנטים דרוזים ציינו כי ערבית דרוזית היא ניב של השפה הערבית המדובר בקרב הדרוזים, והיא כינוי להגייה ספציפית של השפה הערבית אשר נפוצה בקרב הדרוזים ונחשבת לקרובה ביותר להגיית הערבית הספרותית. לטענת הסטודנטים הדרוזים, מכיוון שההגייה הדרוזית שונה מההגייה בניבים האחרים של הערבית המדוברת, יש דוברי ערבית המתקשים להבין אותם.

עוצמת הדיבור (הווליום) – סטודנטים, בעיקר מהמגזר הערבי, תיארו סיטואציות שבהן עוצמת הדיבור שלהם התפרשה כתוקפנות, ולהערכתם הדבר נבע מחוסר הבנה תרבותית. כך קרה שלפעמים כאשר דיברו בקול רם, כמקובל בחברה ובתרבות שלהם, המרצים סברו שהתרחשה קטטה או שהתנהגות הייתה חריגה, אלימה או תוקפנית.

גם סטודנטים ממוצא אתיופי העידו שעוצמת הקול גורמת לקצרים בתקשורת רב-תרבותית. לטענתם במסורת באתיופיה אסור להרים את הקול על בעל סמכות, והדיבור החלש הוא סימן לכבוד כלפי גורם הסמכות. הסטודנטיות הבדואיות אמרו גם הן שמחנכים אותן לדבר בקול חלש. בתרבות הבדואית לאישה אסור להרים את הקול, כדי לשמור על צניעותה. אולם במסגרות האקדמיות התנהגות זו פורשה על ידי המרצים כחוסר ביטחון, חוסר אמינות וחולשה. מעניין לציין שגם גברים בדואים דיווחו על דיבור חלש כסממן של עוצמה ושליטה. לטענתם בתרבות הבדואית דיבורו החלש של השייח' הוא ביטוי לעוצמה. אלא שבתרבות הישראלית בקרב מרצים יהודים לרוב הדיבור החלש לא התפרש באופן זה, וגרם לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה.

אינטונציה - סטודנטים שעברית לא שפת האם שלהם דיווחו על קושי בסיגול אינטונציה שתעביר את המסר המדויק שאותו הם מבקשים להעביר. כך לדוגמה, סטודנטית ערבייה סיפרה על מרצה שנזפה בה על כך שהיא מדברת כמו ילדה קטנה, אך להערכת הסטודנטית הקצר בתקשורת נבע מכך שהמרצה פירשה בצורה לא נכונה את האינטונציה שלה. סטודנט ערבי תיאר סיטואציה שבה מרצה נזפה בו על זלזול, אך גם במקרה זה נבע הדבר מפרשנות לא מדויקת של המרצה את האינטונציה של הסטודנט. סטודנטים שעברית לא שפת האם שלהם דיווחו על קושי בהבנת אמירה סטירית או ציניות של מרצה בגלל חוסר הבנה תרבותית של האינטונציה של המרצה.

קטיעות - בקרב סטודנטים אתיופים עלה הנושא של קטיעות כמקור לקצרים בתקשורת עם מרצים. לטענתם בתרבות האתיופית לא מתפרצים לדברי מרצה או בעל סמכות ולא קוטעים את דבריו. לעומת זאת, התנהגות זו שכיחה מאוד בקרב סטודנטים שאינם ממוצא אתיופי. לדעתם של הסטודנטים האתיופים זו אחת הסיבות שקולם לא נשמע בדיונים הכיתתיים, שכן הם עצמם לא נוהגים להתפרץ לדברי המרצה או לקטוע אותו, כל שכן אם מתנהל ויכוח.

#### 4. מרכיבים בהופעה אשר מהווים מקור לכשל בתקשורת במסגרת רב-תרבותית

סטודנטים רבים עונדים תכשיטים הכוללים סמלים דתיים. כך לדוגמה, סטודנטים מוסלמים עונדים שרשראות עם תליון של שם האל בערבית, תליון בצורת הכעבה שבמכה או תליון עם סמל האסלאם, וסטודנטיות יהודיות עונדות שרשראות עם תליון בצורת ארץ ישראל השלמה. בעוד שעבור הסטודנטים התליונים הם מעין סמל תרבותי-דתי, ניכר מהראיונות כי מבחינת המרצים הם היו גורם שהסיח את הדעת, לעיתים אף בלי שידעו לעמוד על משמעותם של הסמלים. סטודנטיות חרדיות דיווחו שצמיד ברגל שענדה אחת המרצות הסיח את דעתן והקשה עליהן להקשיב להרצאה. סטודנטים מוסלמים מהדרום דיווחו כי תכשיטים מזהב ואיפור הם סימן לסטטוס משפחתי של נשים נשואות, וכי בקרב רווקות השימוש בתכשיטים פחות מקובל. סטודנטיות דרוזיות ציינו כי לאישה הדרוזית אסור לענווד טבעות ועגילים.

גודש - גודש בפריטים, למשל ריבוי של טבעות וצמידים אצל מרצה, גרמו לבעיות קשב בקרב סטודנטים יהודים.

קעקועים - משמשים מסר בתקשורת לא מילולית, אך משמעותם דיפרנציאלית בהקשרים תרבותיים שונים. כך לדוגמה, סטודנטיות ממוצא אתיופי דיווחו על קושי תרבותי הנוגע לקעקועים שעל צווארן ופניהן. הן תיארו שתי סיבות עיקריות בתרבות האתיופית לקעקע את הגוף. קעקועים באתיופיה הם סמן לא יהודי, ולכן אחת הדרכים של היהודים להיטמע בתרבות הנוצרית ולא להסגיר את יהדותם הייתה לקעקע את עצמם כדרך להסתרת יהדותם. נוסף על כך, קעקועים משמשים כקישוט. מדברי הסטודנטיות שעלו מאתיופיה עולה שבארץ הקעקועים מפריעים להן מאוד. סטודנטיות חרדיות וגם מוסלמיות דיווחו כי מבחינה דתית קעקועים הם דבר אסור, וכי במקרים שבהם למרצה היה קעקוע בולט הדבר הסיח את דעתן.

לבוש - נושא הצניעות בלט בקרב סטודנטים חרדים, ערבים, בדואים ואתיופים. לבוש חושפני נתפס בתרבות האתיופית כלבוש לא מכובד, המעיד גם על חוצפה ועל היעדר גבולות. סטודנטים מהמגזר

הערבי הדגישו גם הם את הצניעות כמרכיב חשוב בתקשורת בין סטודנטים ומרצים, ומבחינתם גם מכנסיים שמגיעים עד מתחת לברכיים (מכנסיים שלושה רבעים), כפי שכמה מרצים לבשו, אינם מקובלים. סטודנטיות מוסלמיות דיווחו שאסור להן להיראות בלבוש חושפני בפני גברים זרים והן צריכות לכסות את פניהן בכיסוי שחור (בורקה/ברקע), גם מבחינה דתית ומוסרית. סטודנטיות בדואיות דיווחו כי לבוש לא צנוע, חושפני או צמוד של מרצות גרם להן לחוסר נוחות.

מעניין לציין כי מרצים דיווחו על הבדלים בין גברים ונשים בלבוש, בעיקר בחברה הערבית והבדואית. בעוד הגברים לובשים בגדים מערביים מודרניים, ולכן קשה לזהות בהקשר זה את מוצאו או את שיוכו הדתי של הסטודנט, הרי שצורת לבושן של הנשים מוסלמיות היא מסורתית יותר וכוללת מאפיינים דתיים בולטים. הבחנה נוספת, המאפיינת רק את הבדואים, היא בהבדל בין נשים נשואות לרווקות. בתרבות הבדואית נשים נשואות מכסות את ראשן גם בכיסוי לבן וגם בשחור, לעומת רווקות המכסות את ראשן בכיסוי בצבע אחד בלבד. סטודנטים ציינו את הלבוש כמרכיב חשוב בכיתה רב-תרבותית. לטענתם הלבוש יוצר הבחנה בולטת בין הקבוצות התרבותיות השונות, וכך גורם להעצמת תחושות של שונות בין הקבוצות התרבותיות השונות.

צבעים – הראיונות עם הסטודנטים העלו שלצבע משמעות שהיא תלוית תרבות. סטודנטים חרדים, ערבים ויוצאי אתיופיה שבו ודיברו על כך שבחברה שלהם לא מקובל ללבוש בגדים שצבעיהם בולטים ורועשים. יותר מכול הם ציינו את הצבע האדום כצבע שאינו מקובל מבחינה תרבותית, ואף חל עליו איסור. במסורת האתיופית הצבע האדום מעביר מסר של "בא להשתלט". בתרבות היהודית וגם במוסלמית משדר הצבע האדום חוסר צניעות. מעניין לציין כי לבוש שחור מלא איננו מקובל במסורת של יוצאי אתיופיה, שכן הוא סממן לאבל כבד (נוהגים ללבוש משך שנה לאחר מוות של קרוב משפחה, ולעיתים אף לובשים את הגלימה הפוך). סטודנטים ממוצא אתיופי גם הדגישו את ההפרדה המוחלטת בין צבעים לבנים וצבעים לבנות במסורת האתיופית.

סידור השיער – גם הצורה שבה השיער מסודר מעבירה מסר לא מילולי. סטודנטיות ציינו מרצה שצבעה את השיער בכחול וזרוד ודיווחו שהדבר הסיח את דעתן והפריע לקשב. ג'ל בשיער מאפיין סטודנטים גברים מאבו גוש פחות מאשר גברים ממזרח ירושלים. כיסוי ראש על סוגיו השונים מעיד על סטטוס משפחתי של אישה (נשואה או רווקה), על שיוכה הדתי ועל מידת דתיותה. לטענתם של הסטודנטים על בסיס כיסוי הראש נעשה סיווג חברתי-תרבותי בקמפוס.

## II. שפת הגוף כמפתח להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרות רב-תרבותיות

ממצאי המחקר העלו שמונה תמות שמפרטות את המרכיבים בשימוש בשפת הגוף בהוראה שהם בעלי תועלת להגברת אפקטיביות ההוראה במסגרות רב-תרבותיות. מרכיבים אלה בשפת הגוף מהווים גשר תרבותי והם בעלי ערך כמפתח להצלחה מבחינה קוגניטיבית, רגשית, חברתית ופדגוגית. התמות שעלו במחקר בנוגע לתרומה של שפת הגוף להוראה בהקשר רב-תרבותי נחלקות לשתי פרספקטיבות עיקריות: (1) תרומת שפת הגוף לסטודנטים מקבלי המסר; (2) תרומת שפת הגוף למרצים מעבירי המסר ולאינטראקציה מרצה-סטודנט.

### 1. תרומת שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית לסטודנטים מקבלי המסר

- עלייה ברמת הקשב ותשומת הלב ממצאי המחקר מלמדים כי שימוש בשפת הגוף בהוראה במסגרות רב-תרבותיות תורם לקשב של הסטודנטים. מנגד, כאשר המרצה לא זז במהלך הרצאתו ולא השתמש גם בשפת גוף כדי להעביר את מסריו, הקשב של הסטודנטים צנח. הסטודנטים דיווחו כי התקשו להקשיב וטענו כי המרצה היה "מרדים" ו"משעמם".
- הגברת ההבנה של המסרים המילוליים נמצא כי שפת הגוף הייתה מפתח להגברת ההבנה של המסרים בהרצאה בכיתות רב-תרבותיות. לדוגמה, הנחיה לפתוח חלון הכוללת גם הצבעה על החלון הספציפי שאותו מבקש המרצה לפתוח, מונעת מצב של חוסר הבנה ביחס למסר, בעיקר בכיתות שיש בהן מספר חלונות. מסר לא מילולי אחר יכול להיות תנועה המדגימה את אופן הפתיחה של החלונות. מסר זה הוא מפתח לביצוע מוצלח של ההנחיה ומונע קצרים בתקשורת וחוסר הצלחה.
- שפת הגוף של הסטודנטים מהווה עבור המרצים סימן למידת ההבנה של הסטודנטים. מרצים סיפרו כי במהלך ההרצאה הם מחפשים את האישוש להבנת הסטודנטים בעיניים שלהם, בהבעות הפנים ובתנוחות הגוף. כך קורה שסטודנטים טוענים שהבינו את החומר, אולם מבטם והבעות הפנים שלהם חושפים שאין כך הדבר וכי יש לחזור על החומר ולהנהיר אותו.
- שיפור בתפיסה של מושגים חדשים ומילים לא מוכרות ממצאי המחקר מעידים שלשפת הגוף חשיבות רבה בשיפור יכולת התפיסה של מושגים חדשים ומילים לא מוכרות. לדוגמה, אחת המילים שסטודנטים רבים התקשו לגבי משמעותה היא המילה 'נסיקה'. חלק מהם כלל לא הכירו את המילה, ואחרים הכירו אותה אך לא היו בטוחים מה הכיווניות שהיא מייצגת: האם נסיקה פירושה עלייה מעלה או שפירושה ירידה מטה. במקרה זה היכולת של המרצה ללוות את המסר המילולי במחווה לא מילולית של תנועת יד מלמטה למעלה עזרה לסטודנטים להבין טוב יותר את המילה החדשה. הבנת המילה גם העלתה את תחושת הערך של הסטודנטים.
- שיפור הזכירה ממצאי המחקר מעידים ששפת הגוף מילאה תפקיד חשוב ביכולת של הסטודנטים לזכור לאורך זמן את התכנים שהועברו בהרצאה. סטודנטים דיווחו כי הם זוכרים טוב יותר מסרים שלוו בתנועת יד, תנועת ראש או הבעת פנים, ומרצים דיווחו על מסרים לא מילוליים שתרמו ליכולת של הסטודנטים לזכור את המסרים, לדוגמה תנועת המדגימה גודלו של חפץ מסוים. לטענת הסטודנטים העובדה שהם לא רק שמעו את המסר אלא גם ראו אותו העצימה את המסר והגבירה את הזיכרון. למשל כשהמרצה הסבירה ש"חיזוק חיובי העלה את המוטיבציה של התלמידים" וגם עשתה תנועה של היד מעלה, התנועה הגבירה את הזיכרון של המסר בקרב הסטודנטים.

2. תרומת שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית למרצים מעבירי המסר ולאיינטראקציה מרצה-סטודנט: בניית היררכיה של חשיבות המסרים

נמצא ששפת הגוף והתקשורת הלא מילולית סייעה למרצים לבנות היררכיה של חשיבות המסרים הלימודיים. מרצים השתמשו בשפת הגוף ובתקשורת לא מילולית כדי לסמן לסטודנטים מה חשוב יותר ומה חשוב פחות. לדוגמה, שינוי האינטונציה לטון של חשיבות או שינוי של קצב הדיבור לקצב של הכתבה מעביר מסר לסטודנטים שהדברים האמורים הם חשובים יותר ושראו לזכור אותם ואף לכתוב אותם. במצבים אלו משתרר שקט יחסי בכיתה והסטודנטים נוטים יותר לכתוב את הדברים. אחד הדברים שעלה בראיונות עם המרצים הוא התסכול שהם חשים כאשר סטודנטים לא מבחינים בין מסרים חשובים יותר וחשובים פחות. בהקשר זה שימוש מדויק ומודע בתקשורת הלא מילולית ובאיכויות הקול עשוי למנוע מצבים מסוג זה.

#### • הגברת המעורבות

סטודנטים דיווחו כי מרצים שהשתמשו בתנועות ידיים במהלך ההרצאה נתפסו בעיניהם כמעורבים יותר, חיוניים יותר, משקיענים ונלהבים יותר מהחומר. "מרצה מתלהבת", כך תיארו הסטודנטים מרצה שמלווה את המסר המילולי הפדגוגי בתנועות ידיים וגוף. מעניין לציין בהקשר זה שרמת המעורבות של המרצה השפיעה על רמת המעורבות של הסטודנטים: כאשר המרצה הציג מעורבות גבוהה גם רמת המעורבות של הסטודנטים הייתה גבוהה, ולהיפך כאשר רמת המעורבות של המרצה הייתה נמוכה.

#### • שיפור יכולת התנסחות

מהראיונות עולה שמרצים שנהגו להשתמש בתנועות ידיים לשם הדגמה גם התנסחו טוב יותר. ההתנסחות שלהם הייתה שוטפת יותר, קוהרנטית ורציפה. הדבר בלט במיוחד במצבים שבהם עלה צורך להגיע לסטודנטים מרקעים מגוונים מבחינה תרבותית. במקרים אלו שפת הגוף סייעה לבניית הגשר התקשורתי אל הסטודנטים באופן חוצה תרבותי.

#### • הדדיות והגברת הקשר הרגשי בין המרצה לסטודנט

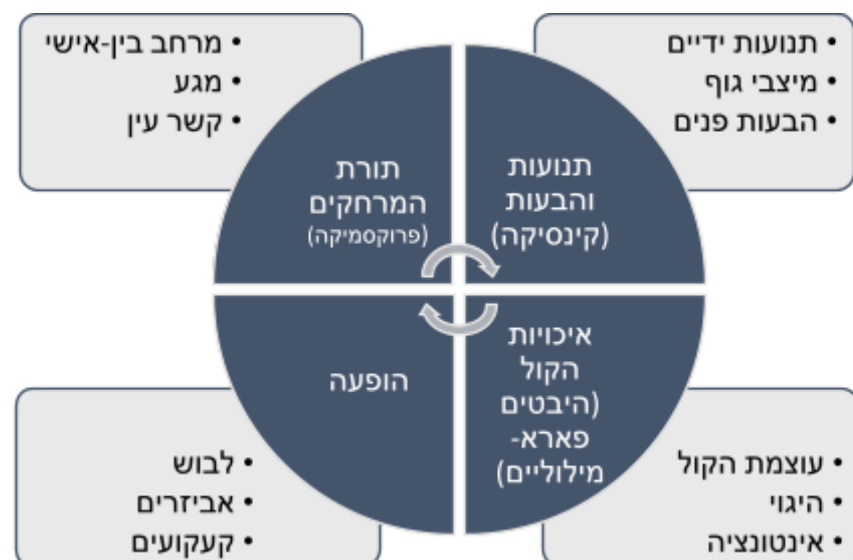
נמצא ששפת הגוף והתקשורת הלא מילולית סייעה למרצה לבנות קשר בין-אישי עם הסטודנט במהלך הרצאה פורמלית. המרצים והסטודנטים דיווחו כיצד נוצר חיבור אישי עם המרצה במהלך ההרצאה במקרים שבהם המרצים יוצרים קשר עין עם הסטודנטים, מחייכים אליהם ומאמצים מיצב גוף שמאותת על נכונות ליצירת קשר. המרצים דיווחו על תהליך של הדדיות, שבו באמצעות שפת הגוף הם מצליחים ליצור מחויבות הדדית, מעין חוזה בלתי כתוב עם הסטודנטים להיענות למרצה וליצירת שיתוף פעולה הדדי באופן שמבוסס על הצד הרגשי והמשותף בהקשר הרב תרבותי.

## דיון ומסקנות

ממצאי המחקר מלמדים על החשיבות הרבה שיש לשפת הגוף בהוראה במסגרות רב-תרבותיות. מסקנות המחקר מצביעות על המורכבות של שפת הגוף: מצד אחד היא עשויה לעורר קצרים בתקשורת ולחוסר הבנות בהקשרים רב-תרבותיים, ומן הצד האחר היא מהווה מפתח להצלחה פדגוגית ולהגברת האפקטיביות של הוראה וגשר להצלחה בהקשרים רב-תרבותיים. מורכבות זו מאששת מחקרים בתחום אשר הבחינו בין מרכיבים תרבותיים לבין מרכיבים אוניברסליים בשפת הגוף (Ekman et al., 2013; Bar Shalom et al., 2018). המחקר הנוכחי מיפה את משמעויותיה של התקשורת הלא מילולית בהוראה רב-תרבותית. ניתן להסיק שההיבטים בשפת הגוף המיוחסים למצבי קצר בתקשורת מקורם בהבניה תרבותית-חברתית. לעומתם, ההיבטים בשפת הגוף שתורמים לבניית גשר לתקשורת רב-תרבותית מקורם במרכיבים אוניברסליים.

במסגרת המחקר נבנתה מסגרת תאורטית ואנליטית למיפוי המרכיבים בשפת הגוף הגורמים לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה ולמיפוי המרכיבים התורמים להצלחה בהוראה במסגרות רב-תרבותיות (איור 1). כפי שניתן לראות באיור ונידון בהרחבה לעיל, מרכיבים בשפת הגוף ובתקשורת הלא מילולית הגורמים לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנות באים לידי ביטוי בארבעה ממדים: (1) קינסיקה, התנועות וההבעות; (2) תורת המרחקים והפרוקסמיקה; (3) איכויות הקול והיבטים פארא-מילוליים; (4) ההופעה. בכל ארבעת המדדים הללו ממצאי המחקר תומכים בתאוריות בתקשורת לא מילולית המדגישות את המרכיבים בשפת הגוף שהמשמעות שלהם היא תלוית תרבות (Afifi, 2007). מרכיבים אלה בהוראה במסגרות רב-תרבותיות הם מקור לפערים בתפיסה ובהבנה בהקשר הפדגוגי, והשפעתם אף עשויה לבוא לידי ביטוי בהקשרים הרגשיים והחברתיים (Grebelsky-Lichtman, 2014).

איור 1. מיפוי מקורות לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנות בהוראה במסגרת רב-תרבותית

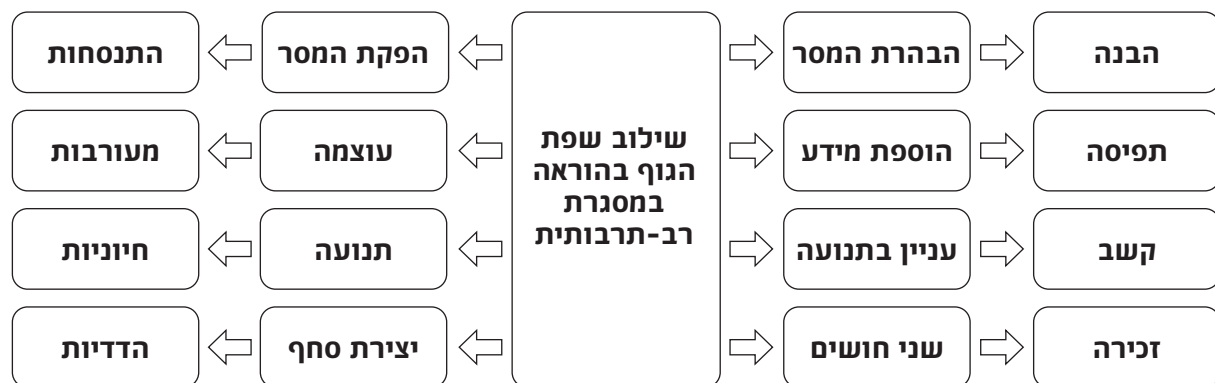


## כוחה של שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית ביצירת קצרים וחוסר הבנות בהוראה במסגרת רב-תרבותית

ניתן להסביר את מקור הכוח של שפת הגוף ביצירת קצרים בתקשורת וחוסר הבנות במסגרת רב-תרבותית על בסיס תאוריות למידה השמות דגש על ההשפעה שיש לסביבה, לחברה ולתרבות על תהליך הלמידה ומרכיבים לא מילוליים בקול ובהופעה, נלמדים כולם מתוך הבניה חברתית ותרבותית (Bandura, 1986). מרכיבים בשפת הגוף כגון תנועות ידיים, הבעות פנים ומיצבי הגוף, השפה המרחבית ומרכיבים לא מילוליים בקול ובהופעה, נלמדים כולם מתוך הבניה חברתית ותרבותית (Grebelsky-Lichtman, 2016). מרכיבים אלה בשפת הגוף הם בעלי משמעות סגורה וברורה בהקשר תרבותי מסוים, והבנתם כרוכה בתהליך של למידה חברתית ותרבותית ובהבנה עמוקה ומהותית של הקודים התרבותיים ומשמעויותיהם (Knapp et al., 2013).

המחקר הנוכחי חושף ששפת הגוף היא גם גורם מפתח להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרות רב-תרבותיות, ומציג מסגרת תאורטית ואנליטית לשימוש בשפת הגוף כמפתח להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרות רב-תרבותיות (איור 2). על בסיס ממצאי המחקר יש ביכולתנו לבחון את משמעות שפת הגוף בהגברת האפקטיביות התקשורתית הן עבור מקבל המסר (הנמען) הן עבור מעביר המסר (המוען) במספר היבטים. עבור מקבל המסר שפת הגוף מסייעת להגברת הקשב ותשומת הלב, להגברת ההבנה של המסרים המילוליים, להגברת התפיסה של מושגים חדשים ולא מוכרים ולשיפור הזכירה. עבור מעביר המסר שפת הגוף מסייעת להגברת הקשר הרגשי בין המרצה לסטודנט ורמת המעורבות של הסטודנט, לשיפור יכולת ההתנסחות, להגברת החיוניות וליצירת הדדיות בתהליך הלמידה. תרומתו הייחודית של המחקר הנוכחי בהצגת מודל המסביר את משמעותם של המרכיבים הללו ואת התהליכים שבהם שילוב שפת הגוף יוצר ערך בהוראה במסגרת רב-תרבותית. (ראו איור 2).

**איור 2.** שילוב שפת הגוף בהוראה במסגרת רב-תרבותית: הסבר התהליך עבור מקבל המסר ומעביר המסר



### כוחה המגשר של שפת הגוף בהוראה במסגרות רב-תרבותיות

המחקר הנוכחי פיתח מסגרת תאורטית המסבירה את תפקידן של שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית ככלי פדגוגי וחינוכי רב ערך במסגרות רב-תרבותיות. מסקנות המחקר שופכות אור על החשיבות של שילוב שפת הגוף בהוראה בהקשרים רב-תרבותיים עבור הסטודנטים מקבלי המסר והמרצים מעבירי המסר כאחד. ניתן להסיק כי לשפת הגוף ערך פדגוגי במישור הקוגניטיבי לשיפור תהליכי הבנה (Ekman, 1997). שפת הגוף היא גורם מפתח להגברת ההבנה של המסרים בהרצאה בכיתות רב-תרבותיות, לפיתוח תהליכי תפיסה ולשיפור יכולת התפיסה של מושגים חדשים ולא מוכרים. ממצא זה הוא בעל חשיבות יתרה בכיתות הטרוגניות, שבהן תפיסת המושגים מגוונת ורחבה מאוד. בהקשר זה לשילוב של תנועות הדגמה (אילוטרציה) במהלך ההרצאות בכיתות רב-תרבותיות חשיבות רבה ביותר.

לשפת הגוף תרומה גם להגברת הקשב של הסטודנטים. כיתות רב-תרבותיות הן כיתות שבהן גם רמת הקשב ויכולת הקשב של הסטודנטים לא אחידות. לפיכך השימוש בשפת גוף הוא כלי רב ערך להגברת הקשב של הסטודנטים, נוסף על התפקיד החשוב שהוא ממלא בהגברת יכולת הזכירה. ממצא זה תומך בתאוריות קוגניטיביות, הטוענות שכשהמסר נקלט במוחנו פעמיים, פעם אחת באופן מילולי באמצעות חוש השמיעה ופעם נוספת באופן לא מילולי באמצעות חוש הראייה, הוא מוטמע טוב יותר בזיכרון (Jones & LeBaron, 2002).

נוסף על כך, כפי שאפשר לראות באיור 2, לשימוש בשפת הגוף במסגרות רב-תרבותיות חשיבות רבה בהגברת המעורבות. כמו כן, אפשר להסביר את כוחה המגשר של שפת הגוף בהוראה רב-תרבותית עבור המרצים מעבירי המסר והאינטראקציה מרצה-סטודנט בפיתוח יכולת ההתנסחות. עניין המעורבות מוסבר במודל התאורטי של קסטנברג (Kestenberg, 1996), הטוען שמעורבות נמדדת במידת השילוב (merging) בין שפת הגוף למסר המילולי. כאשר המסר הכולל משלב בין השניים, קרי שהוא מועבר באופן שכולל גם את התקשורת המילולית וגם את התקשורת הלא מילולית, אזי רמת המעורבות גבוהה יותר. לבסוף, שילוב שפת הגוף בהוראה מסייע לבניית הדדיות באינטראקציה בין המרצה והסטודנט ויש לו חשיבות גם בהקשרים רגשיים וחברתיים לקראת הצלחה במסגרות רב-תרבותיות.

### סיכום והשלכות תאורטיות ויישומיות

המחקר הנוכחי מצביע על החשיבות הרבה של שפת הגוף והתקשורת הלא מילולית בהוראה בכיתות רב-תרבותיות. בהתבסס על ממצאי המחקר מופו היבטים בשפת הגוף המהווים מקור לקצרים בתקשורת ולחוסר הבנה בהקשרים רב-תרבותיים, ומנגד - היבטים בשפת הגוף המשפרים את ההוראה בכיתות רב-תרבותיות ולא אחת הם המפתח להצלחתה. מהממצאים אפשר לפתח כיוונים אפשריים למחקרים עתידיים בעלי השלכות תאורטיות ויישומיות ביחס להעברת מסרים אפקטיבית והבנת שפת הגוף בחינוך והוראה בהקשרים רב-תרבותיים.

השלכות יישומיות עשויות לבוא לידי ביטוי בפיתוח המודעות והרגישות של המרצה לשפת הגוף שלו ולמסרים הלא מילוליים שהוא מקבל מהסטודנטים, שיעניקו ערך מוסף לשיפור ההוראה במסגרות רב-תרבותיות. מודעות ורגישות של המרצים יגבירו את השימוש בשפת הגוף בהוראה, יעלו את האפקטיביות של ההוראה, יחזקו את הקשר בין המרצה לסטודנט, יעלו את תחושת הערך של הסטודנט ויתרמו לשיעור הרצון ההדדית.

**תרומת האימון והתכנון המוקדם** לאפקטיביות של שפת הגוף בהוראה. לאור ממצאי המחקר הנוכחי ניתן לפתח תוכניות תמיכה במרצים, הכוללות צילום בווידאו של הרצאות וניתוח שפת הגוף, כמפתח להגברת האפקטיביות של ההוראה בהקשרים רב-תרבותיים. תכנון מוקדם של שפת הגוף עשוי גם הוא להיות מפתח להצלחה. לכן כבר בשלב בניית מערך ההרצאה יש לסמן את המקומות שבהם תנועות הידיים והגוף שילוו את המסר המילולי עשויות לתרום להצלחת השיעור. כך אפשר להגדיר מראש את רמת החשיבות של המסרים, כדי להבטיח תפיסה וזכירה טובות יותר ושיפור חווייתו של הסטודנט מן ההרצאה.

**השפעת למידת הקודים התרבותיים** בשפת הגוף על ההצלחה בהוראה בכיתות רב-תרבותיות. מאחר ששפת הגוף כוללת מרכיבים רבים שהם תלויי תרבות, הרי שלמידת המשמעות שלהם היא בעלת חשיבות רבה. למידת הקודים התרבותיים תמנע מצבים של קצר בתקשורת, תצמצם את חוסר ההבנה שמקורה בתקשורת לא מיטבית, תאפשר צמצום פערים על רקע תרבותי, תשפר עם הקשר האישי עם סטודנטים ממגוון רחב של הקשרים תרבותיים, ומעל לכול תעלה את האפקטיביות של ההוראה בכיתות רב-תרבותיות. בהקשר זה חשוב לציין כי במסגרות אקדמיות מתרחש תהליך של סוציאליזציה ביחס לשפת הגוף. סטודנטים בתחילת הלימודים בקמפוס רב-תרבותי דיווחו על קצרים רבים מאוד בתקשורת על רקע תרבותי, אולם סטודנטים בלימודים מתקדמים סיפרו כי במרוצת הזמן למדו להבין את משמעות שפת הגוף ולשנות בהתאם את התנהגותם. כך גם מרצים בעלי ניסיון של מספר שנים לומדים את היסודות שבאמצעותם אפשר ליצור דרך שפת הגוף קשרים חינוכיים וחברתיים להצלחה קוגניטיבית, רגשית, חברתית ותקשורתית, ולסגל שפת גוף התורמת להצלחה בחינוך ובהוראה במסגרת רב-תרבותית.

## מקורות

- Afifi, W. (2007). Nonverbal communication. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 39–59). Lawrence Erlbaum.
- Allwood, J. (2002). Bodily communication dimensions of expression and content. In B. Granström, D. House, D., & I. Karlsson (Eds.), *Multimodality in language and speech systems* (pp. 7–26). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-2367-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-017-2367-1_2)
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bavelas, J. B. (1994). Gestures as part of speech: Methodological implications. *Research on Language and Social Interaction*, 27(3), 201–223. [https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2703\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2703_3)
- Bar Shalom, Y., Grebelsky-Lichtman, T., & Alayan, F. (2018). Intercultural encounters as a 'Mind Body' experience: A case study in Jerusalem. *Intercultural Education*, 29(1), 139–147. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1405536>
- Birdwhistell, R. L. (2010). *Kinesics and context: Essays on body motion communication*. University of Pennsylvania Press.

- Buck, R., & VanLear, C. A. (2002). Verbal and nonverbal communication: Distinguishing symbolic, spontaneous and pseudo-spontaneous nonverbal behavior. *Journal of Communication*, 52(3), 522–541. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02560.x>
- DePaulo, B. M. (1992). Nonverbal behavior and self-presentation. *Psychological Bulletin*, 2, 203–243. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.2.203>
- Ekman, P. (1997). Lying and deception. In N. L. Stein, P. A. Ornstein, B. Tversky, & C. Brained (Eds.), *Memory for everyday and emotional events* (pp. 333–347). Lawrence Erlbaum.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (2013). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. Pergamon press.
- Grebelsky-Lichtman, T. (2014). Parental patterns of cooperation in parent-child interactions: The relationship between nonverbal and verbal communication. *Human Communication Research*, 40(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/hcre.12014>
- Grebelsky-Lichtman, T. (2016). An advanced framework for verbal communication and nonverbal gestures in parent-child interactions. *Studia in Media and Communication*, 4(1), 82–98. <https://doi.org/10.11114/smc.v4i1.1623>
- Grebelsky-Lichtman, T. (2017). Verbal versus nonverbal primacy: Children's response to parental incongruent communication. *Journal of Social and Personal Relationships*, 34(5), 636–661. <https://doi.org/10.1177/0265407516651158>
- Grebelsky-Lichtman, T. (2021). Discrepant verbal-nonverbal profile theory: Making sense of contradicting messages in interpersonal communication. In D. O. Braithwaite & P. Schrodtt (Eds.), *Engaging Theories in Interpersonal Communication* (3rd ed., pp. 143–157). Routledge.
- Grebelsky-Lichtman, T., & Katz, R. (2020). Gender effect on political leaders' nonverbal communicative structure during the COVID-19 Crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7789. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217789>
- Hodgson, J. (2016). *Mastering movement: The life and work of Rudolf Laban*. Routledge.
- Jones, S. E., & LeBaron, C. D. (2002). Research on the relationship between verbal and nonverbal communication: Emerging integrations. *Journal of Communication*, 52(3), 499–521. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02559.x>
- Kestenberg, J. A., Loman, S., Lewis, P., & Sossin, A. M. (1996). *The meaning of movement: Developmental and clinical perspectives of the Kestenberg Movement Profile*. Gordon and Breach.
- Knapp, M., Hall, J., & Horgan, T. (2013). *Nonverbal communication in human interaction* (8th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Lear, J. (2015). *Freud* (2nd ed.). Routledge.

McNeill, D., Cassell, J., & McCullough, K. E. (1994). Communicative effects of speech-mismatched gestures. *Research on Language and Social Interaction*, 27(3), 223-239.

[https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2703\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2703_4)

Neill, S. R. (1991). *Classroom nonverbal communication*. Routledge.

Rimé, B. (1983). Nonverbal communication or nonverbal behavior: Towards a cognitive-motor theory of nonverbal behavior. In W. Doise & S. Moscovici (Eds.), *Current issues in European social psychology*, vol. 1 (pp. 85-141). Cambridge University Press.

Schultz, A., Tulviste, T., & Konstabel, K. (2012). Early vocabulary and gestures in Estonian children. *Journal of Child Language*, 39(3), 664-686. <https://doi.org/10.1017/S0305000911000225>

Sommer, R. (2002). Personal space in a digital age. In R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 647-660). Cambridge University Press.

Trees, A. R. (2000). Nonverbal communication and the support process: Interactional sensitivity in interactions between mothers and young adult children. *Communications Monographs*, 67(3), 239-261. <https://doi.org/10.1080/03637750009376509>





## מסוגלות עצמית בהוראה רב-תרבותית באקדמיה<sup>1</sup>

### רויטל סלע־שיוביץ ועידית פינקלשטיין\*

#### תקציר

מסוגלות עצמית מתייחסת לתפיסת הפרט את יכולתו לבצע משימות ולהתמודד עם אתגרים. מסוגלות עצמית בהוראה נבדקה עד כה בעיקר בהקשר של קידום הישגי תלמידים בבתי הספר, אך כמעט שלא נחקרה בהקשר של השכלה הגבוהה. המחקר הנוכחי בדק את תפיסת המסוגלות עצמית של מרצים להוראה רב-תרבותית באקדמיה. המסוגלות העצמית נבחנה באמצעות שלושה מדדים: מסוגלות אישית (עמדות ואמונות לגבי הוראה רב-תרבותית); מסוגלות בתוך הארגון (מידת התמיכה ושיתוף הפעולה בארגון); ומסוגלות להוראה בקבוצות רב-תרבותיות. במחקר השתתפו 92 מרצים מהקריה האקדמית אונו המלמדים בארבע פקולטות – מדעי הרוח, משפטים, מקצועות הבריאות ומינהל עסקים, אשר דיווחו בשיטת דיווח עצמי על מדדי המסוגלות השונים. ממצאי המחקר מעידים על קשר חיובי מובהק בין עמדה ביחס להוראה רב-תרבותית לבין מסוגלות ללמד בקבוצות רב-תרבותיות. כמו כן נמצא כי ככל שרמת המסוגלות בתוך הארגון גבוהה יותר (כלומר הצוות מאופיין בשיתוף פעולה ותמיכה), כך גם רמת המסוגלות להוראה אקדמית בקבוצות רב-תרבותיות גבוהה יותר. בהשוואה בין פקולטות נמצא כי רמת המסוגלות העצמית להוראה רב-תרבותית של מרצים בפקולטה למדעי הרוח גבוהה באופן מובהק מרמת המסוגלות של מרצים בפקולטות האחרות. חלקו האחרון של המאמר מוקדש לדיון בממצאי המחקר ולבחינת כיווני מחקר נוספים בעתיד.

**מילות מפתח:** מסוגלות עצמית, הוראה רב-תרבותית, הוראה באקדמיה

\* רויטל סלע־שיוביץ ועידית פינקלשטיין, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, הקריה האקדמית אונו.

1 המאמר נכתב על בסיס מאמר שפורסם באנגלית: Sela-Shayovitz, R., & Finkelstein, I. (2020). Self-Efficacy in teaching multicultural students in academia. *International Journal of Higher Education*, 9, 159–167

## מבוא

המושג מסוגלות עצמית (self-efficacy) מתייחס לתפיסה של הפרט את מידת יכולתו לבצע מטלות מסוימות ולהתמודד עם אתגרים (Zimmerman & Cleary, 2006). ספרות המחקר מלמדת כי מורים שמסוגלותם העצמית גבוהה תומכים בתלמידיהם יותר מאחרים ולוקחים אחריות על הישגיהם. כמו כן הם משקיעים בניגון שיטות ההוראה ופועלים בשיתוף פעולה עם עמיתיהם למקצוע (Betoret, 2006; Deemer, 2004; Guo et al., 2014). מסוגלות עצמית זכתה לתשומת לב מחקרית רבה בהקשר של קידום הישגי תלמידים בבתי הספר, אך כמעט שלא נחקרה בהקשר של השכלה גבוהה. החידוש במחקר הנוכחי הוא בבדיקת המסוגלות העצמית של מרצים להוראה רב-תרבותית באקדמיה.

## חינוך רב-תרבותי באקדמיה

החינוך הרב-תרבותי מבוסס על עקרונות של דמוקרטיה ושוויון חברתי ושואף לפתח מודעות לשונות החברתית-תרבותית שבחברה. הדגש בחינוך הרב-תרבותי הוא על סובלנות חברתית ועל דחייה של עמדה שיפוטית כלפי האחר (בן-רפאל, 2008; Ben-Rafael & Peres, 2005). גישה חינוכית זו מעודדת פתיחות ותקשורת בין-תרבותית ועמדות פלורליסטיות, הנחוצות לתפקוד יעיל בחברה רב-תרבותית ודמוקרטית (Banks, 1995; Gay, 2010). יש הסוברים כי החינוך הרב-תרבותי נועד בעיקרו להנגיש את ההשכלה האקדמית לסטודנטים המגיעים מאוכלוסיות מוחלשות שהיו בעבר מודרות ממעגל ההשכלה הגבוהה. אחרים סבורים כי לחינוך הרב-תרבותי יש מטרות נשגבות יותר וכי יישומו הוא בסיס לצמיחה כלכלית לאומית וגלובלית, להעצמה וללכידות חברתית (קימרלינג, 1998). גישת החינוך הרב-תרבותי הושפעה במידה רבה מעליית התנועה לזכויות האדם בארצות הברית בשנות השישים של המאה העשרים. בעשורים האחרונים הגישה התרחבה מאוד בעקבות תהליכי הגלובליזציה, וכיום היא נושא מרכזי במדינות מערביות רבות (Ndura & Dogbevia, 2013).

ספרות המחקר מעידה כי למרות ריבוי התרבויות בחברה הישראלית, במערכת החינוך נהוגה הגישה הפרטיקולרית. גישה זו מקנה לקבוצות החברתיות את היכולת ללמוד במסגרות חינוך נפרדות ולבטא את השקפת העולם התרבותית הייחודית שלהן (גלדי, 2001; יוגב, 2001). לנוכח זאת, מוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל הם אחד מהמקומות המרכזיים שבהם מתקיים מפגש חברתי ולימודי בין אנשים מכלל התרבויות החברתיות בישראל (לב ארי וחסיוסי-סאבק, 2016).

למפגש הרב-תרבותי באקדמיה יתרונות רבים. ברמה החברתית הוא עשוי לתרום להפחתת המתחים והקונפליקטים החברתיים ולהגדלת הסולידריות החברתית, משום שהלימודים האקדמיים מהווים סביבת חֶבְרוּת שבה החשיפה לאנשים ולרעיונות שונים משפיעה על הערכים ותפיסת העולם של הפרט. כמו כן, הגיוון התרבותי של הסטודנטים יכול להוביל לצמצום פערים חברתיים ולהכין את הסטודנטים באופן מיטבי לעולם העבודה.

עם זאת, חינוך רב-תרבותי באקדמיה מציב גם אתגרים רבים. המחקרים מראים שיש כמה גורמי קושי ומחסום אצל סטודנטים המגיעים מקבוצות מוחלשות בחברה: קשיים בהסתגלות לאקדמיה ובהבנת השפה, פערים גדולים בידע קודם, היעדר מוטיבציה ונטייה להימנעות משיתופי פעולה עם סטודנטים מקבוצות חברתיות אחרות (Ippolito, 2007).

הקשיים באקדמיה רב-תרבותית משפיעים לא רק על הסטודנטים, אלא על כלל השותפים ובמגוון תחומים. לכן מוסדות אקדמיים נדרשים לבחון את יכולתם להיות מותאמים לסטודנטים מקבוצות מגוונות ולחינוך רב-תרבותי. ספרות המחקר מתארת בהרחבה את הפעילות שנעשית באקדמיה בהתאם לנישת החינוך הרב-תרבותי, לדוגמה שילוב תכנים רב-תרבותיים בקורסים הנלמדים, שימוש באסטרטגיות מגוונות ללמידה ובחינת הישגי הסטודנטים תוך התחשבות בקשיים תרבותיים (כגון התעלמות מטעויות של סטודנטים ששפת הלימוד אינה שפת אימם). היבט נוסף הוא הדינמיקה החברתית שנוצרת בין הסטודנטים כתוצאה מהמפגש הבין-תרבותי (Mena & Rogers, 2017).

מסוגלות להוראה רב-תרבותית (multicultural teaching efficacy) באקדמיה, או כשירות להוראה רב-תרבותית (multicultural teaching competencies), מושפעת מהחינוך הקודם של המרצים, מניסיונם ומהשקפת עולמם. מסוגלות להוראה רב-תרבותית באה לידי ביטוי בפעילות לימודית אפקטיבית עם מגוון תרבויות, בשילוב היבטים רב-תרבותיים בהוראה ובהתמודדות עם הקשיים של הסטודנטים ועם קונפליקטים חברתיים שעלולים להתעורר במפגש. החוקרים מדגישים את החשיבות של פיתוח מסוגלות רב-תרבותית כדי לפעול באופן מיטבי עם אוכלוסיות מגוונות (Gay, 2010; Prieto, 2012). במסגרת זו נדרשת למשל הכשרה להוראה מכלילה (inclusive teaching) של חברי הסגל, שמטרתה להעניק להם כלים ומיומנויות להוראה רב-תרבותית מיטבית.

מרכיב נוסף וחשוב הוא ההשפעה שיש לאקלים הארגוני על רמת המסוגלות של המרצים. תרבות אקדמית ארגונית שמעריכה את המגוון התרבותי של חברי הסגל עשויה לקדם אקלים המעודד פיתוח הוראה רב-תרבותית. גורם נוסף הוא מידת המחויבות שיש למנהלי המוסד האקדמי לשלב סוגיות רב-תרבותיות בתוכנית הלימודים ולהפעיל תוכניות לשיפור ההוראה. פעולות אלו מסייעות להעריך באופן ישיר את החוזקות והחולשות של תוכנית הלימודים, תוך שילוב המרצים והסטודנטים במחקר רב-תרבותי (Adams et al., 2007).

## גישת המסוגלות העצמית

גישת המסוגלות העצמית מבוססת על התאוריה החברתית-קוגניטיבית של בנדורה (Bandura, 1986, 1993). בבסיסה של הגישה עומדת ההנחה שמסוגלות קובעת את יחסו של הפרט להזדמנויות להצלחה הנקרות בדרכו, למטרות ולערכים שעל פיהם הוא פועל וכן לתפיסת המגבלות והקשיים שבהם הוא נתקל. יש לציין שמסוגלות עצמית של הפרט עשויה להשתנות מתחום אחד לאחר (Bandura, 2006). המחקרים מלמדים כי מסוגלות עצמית קשורה לגורמים פסיכולוגיים כמו חרדה, דימוי עצמי ומוטיבציה, המשפיעים על התנהגותו של הפרט ועל יכולתו להגיע להישגים (פרידמן וקס, 2000; Lane et al., 2004). אנשים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה מאופיינים במוטיבציה וביכולת התמדה וביצוע משימות באופן טוב יותר מאשר אנשים עם מסוגלות עצמית נמוכה (Bandura, 2000, 2006). מכאן שמסוגלות עצמית משפיעה על התנהגותו של הפרט ועל האופן שבו הוא ממצה את כישוריו (Bandura, 2000, 2006; Schunk & Meece, 2006).

מסוגלות עצמית נחקרה בהרחבה בתחום המקצועי; זו כוללת את העמדות המקצועיות הקשורות לתפיסת התפקיד המקצועי ואת היכולת של הפרט לבצע את המטרות המקצועיות הנדרשות (Bandura, 1997, 2000).

מסוגלות עצמית בתחום המקצועי מהווה לדעת החוקרים משאב מרכזי בהבנת תהליכים של מוטיבציה ורמת המחויבות של הפרט למקום עבודתו. הנחת הגישה היא שכאשר רמת המסוגלות גבוהה, הפרט מזדהה עם העמדות המקצועיות ועם תפיסת התפקיד בעבודה, ולכן הוא ישקיע מאמצים ויוזמה לצורך השגת המטרות הללו (Judge et al., 2007; Kanfer, 1990). ממצאי המחקרים מראים כי מסוגלות עצמית בתחום המקצועי משפיעה גם על מידת ההסתגלות של הפרט למקום העבודה ולשינויים החלים בתחום המקצועי (Hill et al., 1987; Saks, 1995) ועל תהליך קבלת ההחלטות המקצועיות והיכולת להתמודד לאורך זמן עם קשיים המתעוררים במהלך ביצוע התפקיד (Bandura, 1997, 2000).

בעלי מסוגלות עצמית גבוהה בתחום המקצועי נוטים להשיג מטרות מוערכות והשגת המטרות יוצרת אצלם תחושת סיפוק אישי ומקצועי, ובכך מתגמלת אותם על המאמץ שהושקע (Borgogni et al., 2013; Peng & Mao, 2015). יש לציין כי איכות הביצוע קשורה לא רק למסוגלות העצמית של העובד, אלא גם לסביבה הארגונית של מקום העבודה ולרמת המורכבות של המשימות (Chen et al., 2000; Stajkovic & Luthans, 1998).

תפיסת המסוגלות העצמית של מורים זכתה לתשומת לב מחקרית רבה. מסוגלות עצמית של מורים, בדומה למקצועות אחרים, כוללת שלושה מרכיבים עיקריים: מסוגלות אישית – האמונה והעמדות לגבי מקצוע ההוראה; מסוגלות בתוך הארגון – תפיסת מערכת היחסים הבין-אישיים המתקיימים בארגון; ומסוגלות לתוצאות – תפיסת היכולת של הפרט לבצע את המשימות הנדרשות בהוראה (פרידמן וקס, 2000; Chreniss, 1993). מחקרים מראים כי איכות ההוראה של המורים ומידת התמיכה שלהם בתלמידים קשורה למסוגלותם העצמית (Guo et al., 2014). מורים בעלי רמת מסוגלות עצמית גבוהה מאתגרים את תלמידיהם יותר מאחרים ומשתמשים במגוון דרכי הוראה כדי לקדם אותם (Deemer, 2014). מורים אלו מציינים לעצמם מטרות גבוהות בהוראה ומשקיעים מאמצים כדי להתמודד עם קשיים. כמו כן, הם מגלים גמישות, מוכנים יותר מאחרים לקבל חידושים בתחום ההוראה ומשתפים פעולה עם מורים עמיתים (Betoret, 2006). עוד נמצא כי מורים בעלי רמת מסוגלות גבוהה בתחום המקצועי נוטים לקחת אחריות על הישגי התלמידים ומוכנים להתמודד עם מצבי כישלון של תלמידיהם (Goddard & Goddard, 2001; Ross, 1995). על פי מחקרים, תפיסת המסוגלות העצמית של המורים אינה תלויה במשתני הרקע, המגדר, ותק בהוראה ומוצא אתני (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

היבט חשוב נוסף שזכה לתמיכה מחקרית הוא הקשר בין תפיסת המסוגלות העצמית של המורה למערכת היחסים בתוך הארגון: בבתי ספר המאופיינים בשיתוף פעולה ותמיכה במורים, תפיסת המסוגלות העצמית של המורים היא גבוהה. לעומת זאת, בבתי ספר שבהם מערכת היחסים מאופיינת בהיעדר שיתוף פעולה ובחוסר תמיכה בצוות המקצועי, תפיסת המסוגלות של המורים נמוכה, והם פחות מוכנים להשקיע מאמצים ולהתמודד עם מצבי כישלון של תלמידיהם (Duran & Duran 2005; Goddard & Gaddars, 2001; Tobin et al., 2006).

לסיכום, חינוך בחברה רב-תרבותית הוא נושא מרכזי במדינות מערביות רבות, וספרות המחקר מדגישה את חשיבותו ואת תרומתו לקידום השיח החברתי בחברה. עם זאת, אנשי חינוך מתקשים להתמודד עם המשימה של הוראה בכיתות רב-תרבותיות. לנוכח זאת קיימת חשיבות בפיתוח המסוגלות של מרצים באקדמיה להוראה רב-תרבותית, כדי שיוכלו ללמד באופן מיטבי אוכלוסיות מגוונות. תרומת המחקר הנוכחי לספרות המחקר היא בבחינת המסוגלות העצמית של מרצים באקדמיה המלמדים קבוצות רב-תרבותיות.

למחקר ארבע מטרות עיקריות:

1. בדיקת הקשר בין האמונות והעמדות המקצועיות לגבי התפקיד (מסוגלות אישית) לבין תפיסת המסוגלות להוראה בכיתות רב-תרבותיות.
2. בדיקת הקשר בין תפיסת מערכת היחסים בצוות המקצועי (מסוגלות בתוך ארגון) לבין תפיסת המסוגלות להוראה בכיתות רב-תרבותיות.
3. בדיקת ההבדלים בין הפקולטות ובין סגל פנים לסגל חוץ במדדי המסוגלות להוראה רב-תרבותית.
4. בדיקת הקשר בין משתני רקע (גיל, מגדר, ותק בהוראה, השכלה) לבין תפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותיות.

## מתודולוגיה

### המדגם

במחקר השתתפו מרצים המלמדים בקריה האקדמית אונו. הבחירה לדגום דווקא אותם נובעת מההרכב המיוחד של אוכלוסיית הסטודנטים הלומדים במוסד אקדמי זה. במוסד לומדים יחדיו יהודים (חרדים, דתיים וחילוניים), ערבים, עולים חדשים וילידי הארץ. כלומר המרצים המלמדים באונו מתמודדים בעבודתם עם אתגרים ודילמות בתחום ההוראה הרב-תרבותית.

במחקר השתתפו 92 מרצים שנבחרו בדגימת נוחות. 49 מהמשיבים (53.2%) הם גברים ו-43 (46.8%) נשים. גיל הנבדקים הוא 30-74 ( $M = 47.2, SD = 0.99$ ). הוותק המקצועי של הנבדקים הוא 1-45 שנים ( $M = 11.5, SD = 1.08$ ), כמחציתם (47.8%) הם סגל פנים והיתר הם מרצים מן החוץ. מבין הנבדקים, 67.1% מלמדים בפקולטה למדעי הרוח, 18.1% מלמדים בפקולטה למשפטים, 9.4% מלמדים בפקולטה למינהל עסקים ו-5.4% מלמדים בפקולטה למקצועות הבריאות.

### כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה בעזרת שאלון לדיווח עצמי אנונימי. השאלון התבסס על מחקרים קודמים בנושא תפיסת המסוגלות העצמית של מורים (פרידמן וקס, 2000; Gibson & Dembo, 1984) והותאם להוראה באקדמיה. השאלון כלל 21 פריטים בסולם תשובות בסגנון ליקרט בן חמש דרגות (1 - בכלל לא; 5 - במידה רבה מאוד). חלקו הראשון של השאלון בדיק משתני רקע וחלקו השני בדיק את תפיסת המסוגלות העצמית להוראה בכיתות רב-תרבותיות. מסוגלות עצמית נבדקה בהתאם לספרות המחקר באמצעות שלושה מדדים: מסוגלות אישית, מסוגלות בתוך הארגון ומסוגלות להוראה בכיתות רב-תרבותיות (ראו בהמשך פירוט לגבי המדדים). חלק מהפריטים בשאלון נוסחו כמתארים מסוגלות עצמית גבוהה וחלקם כמתארים מסוגלות עצמית נמוכה. במהלך עיבוד הנתונים נעשה היפוך לסולם התשובות לפריטים המתארים מסוגלות עצמית נמוכה. לבירור מבנה הגורמים נעשה ניתוח גורמים מאשש עם רוטציית Oblimin. שלושת המדדים שהתגבשו בנייתו הסבירו יחד 82.4% מהשונות. להלן פירוט המדדים:

1. **מסוגלות אישית** - המדד בדק את האמונות ואת העמדות המקצועיות של המרצים לגבי הוראה רב-תרבותית וכלל שישה פריטים. בדיקת המהימנות למדד בוצעה באמצעות מקדם אלפא של קרונברך ( $\alpha = 0.89$ ). דוגמה לפריטים במדד זה: "אני מאמין שהוראה בקבוצות רב-תרבותיות היא בעלת ערך חברתי חשוב"; "הדיאלוג שמתקיים בקורסים של קבוצות רב-תרבותיות חשוב על מנת לנפץ סטריאוטיפים חברתיים".

2. **מסוגלות בתוך הארגון** - המדד בחן את תפיסת הנבדק לגבי איכות היחסים בתוך הצוות המקצועי בפקולטה וכלל שבעה פריטים. מקדם המהימנות של גורם זה נמצא גבוה אף הוא ( $\alpha = 0.83$ ). דוגמה לפריטים במדד: "קיים שיתוף פעולה טוב בפקולטה בהתמודדות עם הוראה רב-תרבותית"; "קיימים דיונים בפקולטה בנושאים רב-תרבותיים".

3. **מסוגלות להוראה בכיתות רב-תרבותיות** - המדד בדק את תפיסת היכולת להתמודד באופן מעשי עם המשימות הנדרשות בהוראה בכיתות רב-תרבותיות וכלל שמונה פריטים. מהימנות אלפא של קרונברך נמצאה גבוהה ( $\alpha = 0.83$ ). דוגמה לפריטים במדד זה: "אני מצליח לשלב היבטים של רב-תרבותיות בקורסים שלי"; "אני חש סיפוק ללמד סטודנטים בקבוצות רב-תרבותיות".

הציון של כל נבדק בשלושת המדדים של מסוגלות עצמית חושב על פי ממוצע תשובותיו בפריטים בכל מדד.

### הליך המחקר

השאלון הועבר בשנת 2018 בצורה מקוונת לסגל המרצים בפקולטות למינהל עסקים, משפטים, מדעי הרוח ומקצועות הבריאות. לשאלון צורף דף הקדמה ובו ניתן הסבר כללי על מטרת המחקר והודגש שהשאלון הוא אנונימי. משך הזמן שנדרש למילוי השאלון היה עשר דקות בממוצע.

### ניתוח הנתונים

על מנת לבחון קשרים בין שלושת מדדי המסוגלות העצמית בוצע מבחן פירסון. בדיקת ההבדלים בתפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית בין ארבע הפקולטות בוצעה באמצעות ניתוחי שונות חד-כיווני (ANOVA) עם מדידות חוזרות. בדיקת ההבדלים בתפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית בין סגל פנים וחץ נעשתה אף היא באמצעות ניתוחי שונות חד-כיווניים. קביעת המשתנים המשפיעים ביותר על מסוגלות להוראה רב-תרבותית נעשתה באמצעות מבחן רגרסיה בצעדים (stepwise regression).

### ממצאים

#### 1. בדיקת הקשר בין שלושת מדדי המסוגלות

השערת המחקר הראשונה הייתה שקיים קשר חיובי בין רמת המסוגלות האישית (עמדות חיוביות לגבי התפקיד) לבין תפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית. השערת המחקר השנייה הייתה שככל שרמת המסוגלות בתוך הארגון גבוהה יותר (משמע היחסים בפקולטה מאופיינים בשיתוף ותמיכה), כך גם תפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית תהיה גבוהה יותר.

**לוח 1.** מקדמי המתאם של פירסון בין גורמי תפיסת המסוגלות העצמית להוראה בכיתות רב-תרבותיות (N = 92)

|                                      |   |       |       |  |
|--------------------------------------|---|-------|-------|--|
|                                      | 3 | 2     | 1     |  |
| 1. מסוגלות אישית                     | - | -     | -     |  |
| 2. מסוגלות בתוך הארגון               |   | -     | .26*  |  |
| 3. מסוגלות להוראה בכיתות רב-תרבותיות | - | .34** | .69** |  |

\* $p < .01$  \*\* $p < .05$

ממצאי המחקר תומכים בשתי השערות המחקר הראשונות. הממצאים בלוח 1 מצביעים על קשר חיובי מובהק בין מסוגלות אישית לבין תפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית, כלומר ככל שרמת המסוגלות האישית של הנבדק הייתה גבוהה יותר כך תפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית הייתה גבוהה יותר. כמו כן נמצא קשר חיובי מובהק בין רמת המסוגלות בתוך הארגון למסוגלות להוראה רב-תרבותית - ככל שרמת המסוגלות של הצוות האקדמי בפקולטה היא גבוהה יותר, כך גם רמת המסוגלות של המרצה להוראה בקבוצות רב-תרבותיות גבוהה יותר.

**לוח 2.** הבדלים בתפיסת המסוגלות העצמית בזיקה לפקולטה: תוצאות ניתוחי שונות חד-כיווניים (ANOVA)

| המדד            | מדעי הרוח (n=62) |      | משפטים (n=17) |      | מנהל עסקים (n=9) |      | בריאות (n=4) |      | F (1,92) |
|-----------------|------------------|------|---------------|------|------------------|------|--------------|------|----------|
|                 | SD               | M    | SD            | M    | SD               | M    | SD           | M    |          |
| מסוגלות אישית   | 0.47             | 4.51 | 0.95          | 4.15 | 0.96             | 3.61 | 0.59         | 4.50 | 3.67*    |
| מסוגלות בארגון  | 0.93             | 3.10 | 0.66          | 3.45 | 1.13             | 2.79 | 0.52         | 3.16 | 2.39     |
| מסוגלות מקצועית | 0.45             | 4.3  | 0.65          | 3.75 | 1.26             | 3.23 | 0.45         | 16   | 8.44**   |

\* $p < .01$  \*\* $p < .05$

**2.** הבדלים במסוגלות להוראה רב-תרבותית בין הפקולטות ובין סגל פנים לסגל חוץ

ממצאי המבחנים מוצגים בלוח 2. נמצאו הבדלים מובהקים במדד המסוגלות להוראה רב-תרבותית בין הפקולטות ( $F(1,92) = 8.44, p < .01$ ). רמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית של מרצים בפקולטה למדעי הרוח גבוהה בהשוואה למרצים בפקולטות האחרות. בניתוח שונות מעורב עם מדידות חוזרות נמצא כי יש

אפקט עיקרי לסוג הפקולטה ( $F(1,92) = 32.5, p = .00$ ). ניתוח המשך להבנת המקור למובהקות הראה כי ההבדל העיקרי הוא בממד המסוגלות האישית. רמות המסוגלות האישית של המרצים בפקולטה למדעי הרוח גבוהה ובפקולטה לבריאות גבוהה באופן מובהק בהשוואה לפקולטה למשפטים ולמינהל עסקים.

כמו כן, נמצא כי קיימים הבדלים מובהקים בין סגל פנים לסגל חוץ ברמת המסוגלות בתוך הארגון ( $F(1,92) = 74.6, p = 0$ ). מרצים שהם סגל פנים דיווחו על רמת מסוגלות גבוהה בארגון בהשוואה למרצים שהם סגל חוץ במוסד. במדדי מסוגלות עצמית ומסוגלות להוראה רב תרבותית לא נמצאו הבדלים מובהקים בין סגל פנים לסגל חוץ.

### 3. בדיקת הקשר בין משתני רקע לבין מסוגלות להוראה רב-תרבותית

קביעת המשתנים המשפיעים ביותר על מסוגלות להוראה רב-תרבותית נעשתה באמצעות מבחן רגרסיה בצעדים (stepwise regression). המשתנה הנבדק הוא רמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית, והמשתנים המנבאים הם גיל, מגדר, השכלה, ותק בהוראה, סוג הפקולטה, השיוך למוסד (סגל פנים לעומת סגל חוץ) ורמת המסוגלות העצמית והמסוגלות בתוך הארגון. ממצאי מבחן הרגרסיה מוצגים בלוח 3.

#### לוח 3. מקדמי בטא ואחוז השונות המוסברת של המשתנים המנבאים מסוגלות להוראה רב-תרבותית

| מדדים ומשתנים מנבאים | $\beta$ | RSq  | p      |
|----------------------|---------|------|--------|
| מסוגלות אישית        | 0.5     | 0.47 | < .001 |
| פקולטה               | 0.29-   | 0.57 | < .001 |
| מסוגלות בתוך ארגון   | 0.22    | 0.59 | .017   |
| שיוך                 | 0.18    | 0.61 | .005   |

מתוצאות המבחן עולה ש-61% מהשונות במסוגלות להוראה רב-תרבותית מוסברת על ידי ארבעה משתנים מנבאים: מסוגלות אישית, מסוגלות בתוך ארגון, פקולטה וסוג השיוך של הסגל (פנים לעומת חוץ). מדד המסוגלות האישית (הכולל את העמדות והאמונות של המרצה לגבי הוראה רב-תרבותית) מסביר את רוב השונות (47%), כלומר לעמדות חיוביות לגבי הוראה רב-תרבותית תרומה רבה למסוגלות להוראה רב-תרבותית. שלושת המשתנים האחרים - מסוגלות בתוך הארגון, פקולטה ושיוך מוסיפים אחוז קטן יחסית לשונות המוסברת. שאר המשתנים שנבדקו (גיל, מגדר, השכלה וותק בהוראה) אינם מנבאים את רמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית.

## דיון

בשנים האחרונות גברה ההתעניינות בקשר שבין מסוגלות בהוראה לקידום הישגי תלמידים בבתי הספר, אך רק מעט ידוע על כך בהקשר האקדמי. לכן מטרת המחקר הייתה לבחון את תפיסת המסוגלות העצמית להוראה רב-תרבותית באקדמיה, ומכאן נובעת תרומתו. הנחת המחקר הייתה כי חקר הנושא עשוי לתרום לידע המחקרי בתחום. כמו כן, במישור היישומי ממצאי המחקר עשויים להאיר הדגשים בתהליך ההכשרה להוראה רב-תרבותית באקדמיה.

תוצאות המחקר מעידות על קשר מובהק בין מסוגלות אישית ובין מסוגלות להוראה רב-תרבותית: נבדקים שדיווחו על עמדות חיוביות לגבי הוראה רב-תרבותית דיווחו גם על רמת מסוגלות גבוהה ללמד בקבוצות רב-תרבותיות. המשמעות של ממצאי המחקר היא שמרצים בעלי עמדות חיוביות לגבי אקדמיה רב-תרבותית גם מחויבים יותר מאחרים להשגת המטרות של הוראה רב-תרבותית.

ראוי להדגיש כי מסוגלות גבוהה להוראה משמעותה בראש ובראשונה הכרה בקיומם של קשיים מקצועיים ונכונות של הפרט להתמודד עימם. מכאן שמרצים בעלי מסוגלות להוראה גבוהה עשויים לדווח על קשיים ומחסומים בקרב הסטודנטים מקבוצות מוחלשות בחברה, כגון קשיים בהסתגלות לאקדמיה ובהבנת השפה, פערים גדולים בידע קודם ונטייה להימנעות משיתופי פעולה עם סטודנטים מקבוצות חברתיות אחרות. הם עשויים לדווח גם על קשיים ברמת המוסד האקדמי ומידת התאמתו להוראה רב-תרבותית של סטודנטים (Mena & Rogers, 2017). בה בעת, בהתאם למודל המסוגלות העצמית, הם גם ישקיעו מאמצים כדי להתמודד עם הקשיים הללו.

ואכן, ספרות המחקר מדגישה את הקשר שבין מסוגלות עצמית לרמת המחויבות של הפרט לתפקידו בעבודה. המחקרים מלמדים כי אנשים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה משקיעים יותר מאמצים להשגת המטרות המקצועיות וכי הם מסוגלים להתמודד לאורך זמן עם הקשיים המקצועיים (Bandura, 2000; Judge et al., 2007; Kanfer, 1990). על פי המחקרים יש גם קשר בין מסוגלות עצמית של מורים ובין איכות ההוראה שלהם ומידת התמיכה שלהם בתלמידים. מורים בעלי רמת מסוגלות עצמית גבוהה מאתגרים יותר את תלמידיהם, משתמשים במגוון דרכי הוראה ותומכים יותר בתלמידים (Deemer, 2014; Guo et al., 2014).

במישור היישומי, המסקנה העולה מהמחקר היא שקיימת חשיבות רבה לקיום שיח מקצועי בנושא הוראה רב-תרבותית – הן במסגרת ההכשרה להוראה באקדמיה הן בעבודה השוטפת עצמה. דיון מקצועי בסוגיות הקשורות להוראה רב-תרבותית עשוי לתרום לחיזוק רמת המסוגלות להוראה של המרצים בהוראה בקבוצות רב-תרבותיות.

אחד הממצאים המעניינים במחקר הוא ההבדלים המובהקים בין הפקולטות בתפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית. על פי הממצאים, קיים קשר בין שיוך פקולטתי ובין רמת המסוגלות להוראה בקבוצות רב-תרבותית. נמצא כי רמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית בפקולטה למדעי הרוח גבוהה באופן מובהק מרמת המסוגלות של מרצים בפקולטות האחרות. במקום השני נמצאה רמת המסוגלות של מרצים בפקולטה למשפטים, והרמות הנמוכות הן בפקולטות למקצועות הבריאות ומינהל עסקים. עם זאת, יש לסייג ממצא זה ולציין כי מספר הנבדקים מהפקולטה למקצועות הבריאות ומינהל עסקים הוא נמוך, ולכן יש להניח כי ממצאים אלו אינם

בהכרח מייצגים את פרופיל כלל המרצים המלמדים בפקולטות אלו. כמו כן, ההבדל המובהק בין הפקולטות עשוי להיות קשור גם למאפייני אוכלוסיית הסטודנטים הלומדים בהן, אך אלו לא נבדקו במחקר זה. לפיכך הרחבת המחקר לחקר סוגיה זו עשויה לתרום להבנה טובה יותר של תוצאות המחקר. הסבר נוסף עשוי להיות קשור לרקע האקדמי של חברי הסגל בפקולטה למדעי הרוח והחינוך. ניתן לשער שתהליך לימודיהם בתחום הלימודים ההומניים תרם לגיבוש השקפת עולם חברתית, שוויונית ומכילה, התואמת את תפיסת ההוראה בקבוצות רב-תרבותיות.

ממצאי המחקר מראים שהמשתנה מסוגלות בתוך ארגון תורם באופן מובהק לרמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית באקדמיה - ככל שרמת המסוגלות בצוות המקצועי היא גבוהה יותר (מאופיינת בשיתוף פעולה ותמיכה מקצועית), כך גם רמת המסוגלות להוראה בקבוצות רב-תרבותיות גבוהה יותר. ממצאים אלו מדגישים את החשיבות של טיפוח מערכת יחסים תומכת בין חברי הצוות האקדמי. מסקנה זו תואמת את הידוע בספרות המחקר לגבי השפעת היחסים בצוות המקצועי על תפיסת המסוגלות. המחקרים מלמדים כי בבתי ספר המאופיינים בשיתוף פעולה ובתמיכה, תפיסת המסוגלות בהוראה גבוהה אף היא (Duran & Duran, 2005; Goddard, 2001; Tobin et al., 2006). זאת ועוד, החוקרים מצביעים על ההשפעה המכרעת שיש לאקלים של המחלקה האקדמית על רמת המסוגלות של המרצים להוראה רב-תרבותית. מחויבות רב-תרבותית של הנהלת הפקולטה מקדמת את השיח המקצועי ואת הכשרת המרצים בסוגיות רב-תרבותיות, ובכך גם תורמת לרמת המסוגלות שלהם להוראה רב-תרבותית (Adams, 2007).

עם זאת, נמצא כי תרומתה של רמת המסוגלות בתוך הארגון בניבוי המסוגלות להוראה רב-תרבותית היא נמוכה יחסית. ייתכן שהסיבה לכך קשורה לעובדה שאחוז חברי סגל חוץ במדגם הוא גבוה (52.2%). תמיכה להשערה זו ניתן למצוא בתוצאות הניתוח שהראו כי קיימים הבדלים מובהקים בין סגל פנים לסגל חוץ ברמת המסוגלות בתוך הארגון. מרצים שהם סגל פנים דיווחו על רמת מסוגלות גבוהה בארגון בהשוואה למרצים שהם סגל חוץ במוסד. יש להניח כי מרצים שהם סגל חוץ חשים פחות שייכות למוסד האקדמי והם גם פחות משתתפים בפעילויות של המוסד כגון סמינר מחקרי, ימי סגל ושיבות. לכן הם גם פחות נחשפים לשיח האקדמי המקצועי המתקיים בסוגיות הקשורות להוראה רב-תרבותית. המסקנה העולה ממצאים אלו היא כי קיימת חשיבות לטיפוח ולחיזוק הקשר של המרצים שהם חברי סגל חוץ בפעילות המתקיימת ביחידות האקדמיות. השתתפותם בשיח האקדמי המתקיים בפקולטות תסייע להם בעיבוד הקשיים והמורכבות הקשורה בנושא הוראה רב-תרבותית ותתרום לחיזוק המסוגלות העצמית שלהם. יתרה מכך, ספרות המחקר מדגישה את החשיבות של הכשרת חברי הסגל האקדמי להוראה רב-תרבותית, שכן היא עשויה להקנות להם כלים ומיומנויות לעבודה מיטבית עם אוכלוסיות מגוונות (Gay, 2010; Prieto, 2012).

ממצאי המחקר מלמדים כי למגדר, גיל, השכלה וותק בהוראה אין תרומה מובהקת לרמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית. ממצאים אלו תואמים את הידוע בספרות המחקר לגבי הקשר בין משתני רקע לבין רמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית של מורים (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

המחקר הנוכחי הוא ראשון מסוגו ומסקנותיו עשויות לתרום לקידום הוראה רב-תרבותית באקדמיה. עם זאת, יש לו שלוש מגבלות עיקריות שראוי להתייחס אליהן במחקרים עתידיים. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשיטת דגימה שאינה הסתברותית - דגימת נוחות - וגודל המדגם (92) קטן באופן יחסי. מכאן שהמדגם אינו מייצג

את כלל סגל המרצים בקריה האקדמית אוננו, כל שכן מרצים במוסדות אקדמיים אחרים. כדי לבסס את מסקנות המחקר יש להרחיב את המחקר למוסדות אקדמיים נוספים המאופיינים בהוראה רב-תרבותית ולהגדיל את נודל המדגם. מגבלה נוספת קשורה לכלי המחקר – שאלון לדיווח עצמי. בשאלון מסוג זה יכולה לבוא לידי ביטוי התופעה של רצייה חברתית במענה על משתנים כגון מסוגלות עצמית. העמקת המחקר בתחום זה עשויה לתרום במישור היישומי למתן תמיכה מקצועית לסגל המרצים העוסק בהוראה אקדמית רב-תרבותית.

## מקורות

- בן-רפאל, א' (2008). ישראל: מפלורליזם לרב-תרבותיות. **סוגיות חברתיות בישראל**, 6, 94–120.
- גלדי, ב' (2001). חינוך לרב-תרבותיות במדינת ישראל: מציאות או חזון? **עט השדה**, 3, 11–16.
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, י' כהן, ש"א שכטר ווי' שקולניקוב (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 355–379). משרד החינוך.
- לב ארי, ל' וחסיסי-סאבק, ר' (2016). **מפגש עם 'אחרים' במוסדות להשכלה גבוהה (בין סטודנטים יהודים לערבים): לקראת מסוגלות בין-תרבותית? דו"ח מחקר**. מופ"ת.
- פרידמן, י' וקס, א' (2000). **תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו** (א' אנטונובסקי, עריכה). מכון הנרייטה סאלד.
- קימרלינג, ב' (1998). הישראלים החדשים: ריבוי תרבויות ללא רב-תרבותיות. **אלפיים**, 16, 264–308.
- Adams, M., Bell, L. A., & Griffin, P. (Eds.). (2007). *Teaching for diversity and social justice: a sourcebook* (2nd ed.). Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall inc.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120–136). Blackwell.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Information Age.

Banks, J. (1995). The historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching. *Educational Researcher*, 24(2), 15–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X024002015>

Ben-Rafael, E. & Peres, Y. (2005). Is Israel one? Nationalism, religion and multiculturalism confounded. Brill.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519–539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>

Borgogni, L., Russo, S. D., Miraglia, M., & Vecchione, M. (2013). The role of self-efficacy and job satisfaction on absences from work. *European Review of Applied Psychology*, 63(3), 129–136. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.08.007>

Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J. K., & Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 835–847. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.6.835>

Chreniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135–149). Hemisphere.

Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73–90. <https://doi.org/10.1080/0013188042000178836>

Duran, E., & Duran, L. B. (2005). Project ASTER: A model staff development program and its impact on early childhood teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 17(2), 1–12. <http://www.jstor.org/stable/43156148>

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research & practice* (2nd ed.). Teachers College Press.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>

Goddard, R. D., & Goddard Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teachers and the collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807–818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)

Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12–21.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.005>

Hill, T., Smith, N. D., & Mann, M. F. (1987). Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies: The case of computers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 307–313. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.2.307>

Ippolito, K. (2007). Promoting intercultural learning in a multicultural university: Ideals and realities. *Teaching in Higher Education*, 12(5–6), 749–763. <https://doi.org/10.1080/13562510701596356>

Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107–127. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.107>

Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 75–170). Consulting Psychologists Press.

Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32, 247–256.

<https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.3.247>

Mena, J. A., & Rogers, M. R. (2017). Factors associated with multicultural teaching competence: Social justice orientation and multicultural environment. *Training and Education in Professional Psychology*, 11(2), 61–68. <https://doi.org/10.1037/tep0000143>

Ndura, E., & Dogbevia, M. K. (2013). Re-envisioning multicultural education in diverse academic contexts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1015–1019.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.321>

Peng, Y., & Mao, C. (2015). The impact of person–job fit on job satisfaction: The mediator role of self efficacy. *Social Indicators Research*, 121(3), 805–813.

<https://doi.org/10.1007/s11205-014-0659-x>

Prieto, L. R. (2012). Initial factor analysis and cross-validation of the multicultural teaching competencies inventory. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 50–62.

<https://doi.org/10.1037/a0026199>

Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' belief in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teacher College Record*, 97(2), 227–251.

<https://doi.org/10.1177/016146819509700>

Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 211–225. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.2.211>

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71–96). Information Age.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>

Tobin, T. J., Muller, R. O., & Turner, L. M. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9(3), 301–319.

<https://doi.org/10.1007/s11218-005-4790-z>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45–69). Information Age.



## בחירתם של סטודנטים מהמגזר הערבי בלימודי תואר בחינוך וחברה והשפעת הלימודים עליהם בהווה ולעתיד לפי תפיסתם

יעל כהן-עזריה\*

### תקציר

מחקר זה בחן את המניעים של סטודנטים מהמגזר הערבי לבחור בלימודי תואר ראשון בחינוך וחברה ואת השפעת הלימודים עליהם ועל עיצוב זהותם המקצועית. המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף נתונים וניתוחם, והתמקד בחקר מקרה של קבוצת לימוד הומוגנית של 33 סטודנטים מהמגזר הערבי הלומדים במוסד אקדמי יהודי רב-תרבותי. במסגרת המחקר נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה.

מהממצאים עולה כי הסטודנטים בחרו במסלול הלימודים של חינוך וחברה משום רצונם ללכת בדרכי מודל חינוכי מעברם כתלמידים ולהוביל תהליכי שינוי בחברה הערבית. כמו כן, הלימודים מהווים עבורם קרש קפיצה ללימודים מתקדמים בתחום אחר, ובמקרה של הנשים – מקצוע המתאים לתפקיד האישה בחברה הערבית.

המרוויינים סיפרו כי בזכות הלימודים הם חשים פתיחות כלפי האחר והשונה מהם וכן נהנים מתחושה של גאווה, ביטחון עצמי והעצמה. הם רואים עצמם בעתיד כמקדמים ומובילים שינוי חברתי וצועדים לאורה של דמות המודל החינוכי מעברם.

**מילות מפתח:** השכלה גבוהה, חינוך, סטודנטים ערבים, זהות

### מבוא

השכלה גבוהה נתפסת ברוב החברות כאמצעי חשוב לניעות (מוביליות) חברתית ולשיפור המעמד הכלכלי-חברתי של הפרט. היא מעצימה את הבאים בשעריה ופותחת בפניהם הזדמנויות בשוק העבודה ובזירה הפוליטית. לפיכך, רכישת השכלה גבוהה בקרב קבוצות ממעמד כלכלי-חברתי נמוך עשויה לקדם את ניעותם החברתית ולשפר את איכות חייהם (Al-Haj, 2003; Connor, 2004). יתרה מכך, היא מקדמת את מצבה של הקבוצה כולה מבחינה כלכלית, חינוכית ופוליטית, ובכך מסייעת לא רק לקידום המטרות והשאיפות החברתיות והפוליטיות של הפרט, אלא של הקבוצה כולה (מוסטפא ועראר, 2009).

\* יעל כהן-עזריה, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, הקריה האקדמית אונו והחוג הרב תחומי, המכללה האקדמית אשקלון.

הערבים בישראל רואים בהשכלה הגבוהה אמצעי חשוב, ולעיתים יחיד, לקידום ניעותם החברתית, הן כפרטים והן כקבוצה (מוסטפא ועראר, 2009; עראר ואבו-עסבה, 2007). ואכן, מאז שנות השבעים של המאה העשרים ניכרת עלייה מתמדת במספר הערבים הישראלים הלומדים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. שיעור העלייה גבוה במיוחד מאז שנות התשעים, בעקבות הרפורמות שהביאו להקמתן של מכללות אקדמיות נוסף על אוניברסיטאות המחקר (מוסטפא ועראר, 2009). בין השנים 2010 ל-2017 חל גידול של 60% במספר הסטודנטים הערבים הלומדים לתואר ראשון במוסדות להשכלה גבוהה (להוציא האוכלוסייה הבדואית בנגב שייצוגה באקדמיה נותר נמוך) (המועצה להשכלה גבוהה [מל"ג], 2018). כמו כן, בתוכנית הרב-שנתית (2016-2022) של המל"ג נקבעו כמה יעדים להגדלת שיעור הסטודנטים הערבים לתואר ראשון, שני ושלישי. לפי דיווח של המל"ג, בשנת תש"ף היעד לתואר ראשון הושג - 17.2% מהסטודנטים לתואר ראשון בישראל היו ערבים, וכך גם היעדים לתואר השני והשלישי (15% ו-7% בהתאמה; מל"ג, 2021).

אלא שלמרות מגמה זו, מספרם של הסטודנטים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה, ובייחוד באוניברסיטאות המחקר, נותר נמוך ביחס לשיעורם באוכלוסייה (יוגב, 2003; עמרייה וקריל, 2019). חלק מהגורמים לכך הם סביבת חינוך דלה, פערי ידע, מערכת חינוך לקויה או סביבה שמרנית, מצב כלכלי ירוד, היעדר מידע, ייעוץ והכוונה קדם-אקדמיים, היעדר נגישות פיזית למוסדות להשכלה גבוהה והליכי מיון שלא אחת מוטים תרבותית (גמליאל וקאהן, 2004; מוסטפא ועראר, 2009; שביב ועמיתים, 2013; Abu-Saad, 2006). מהמחקרים עולה כי בכל השלבים של מערכת החינוך הישגי התלמידים הערבים בישראל נמוכים מאלו של התלמידים היהודים (ראו למשל קנת-כהן ועמיתים, 2005), וההסתברות שינשרו מהלימודים גבוהה יותר (אבו-סעד וחליל, 2009). הפער ניכר גם בציונים של מבחני המיצ"ב ובשיעור הזכאים לתעודת בגרות, שהם נמוכים בהשוואה לחברה היהודית (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009). גם בציון מבחן הכניסה הפסיכומטרי לאוניברסיטאות (מכפ"ל) ניכר פער בין שתי האוכלוסיות - הציון הממוצע של המכפ"ל בשפה הערבית נמוך במאה נקודות ויותר (סטיית תקן אחת לערך) מהציון הממוצע של הגרסה המקבילה בשפה העברית (מעגן ופירא, 2009).

ההכרה בפערים ובקשיים שניצבים בפני הציבור הערבי הביאה לפתיחתן של תוכניות ייחודיות לשילובם של סטודנטים ערבים באקדמיה. כיום מופעלות כמה תוכניות לעידוד הלמידה בחברה הערבית. אחת מהן היא תוכנית 'רואדי' (הישגים לחברה הערבית) של המל"ג, הפועלת בכ-45 אשכולות של יישובים (סך הכול כ-70 יישובים), ומעניקה חשיפה, מידע וסיוע בבחירת תחום לימודים לאקדמיה לתלמידים מ-173 בתי ספר תיכוניים בחברה הערבית. במסגרת התוכנית מסיירים התלמידים במוסדות להשכלה גבוהה, משתתפים ביריד השכלה גבוהה שנערך עם מוסדות החינוך ביישובים ומקבלים תמיכה בקורסים רלוונטיים (כגון הכנה למבחן פסיכומטרי והכנה למבחני יעל בעברית ולמבחני אמיר באנגלית). תוכנית מיוחדת נוספת של המל"ג היא התוכנית 'שער לאקדמיה', המיועדת לאוכלוסייה הבדואית בנגב. התוכנית פותחה ונוסדה במכללה האקדמית ספיר ופועלת בה מאז שנת הלימודים תשע"ו. בשנת תש"ף למדו בתוכנית כ-650 סטודנטים בשני מחזורים ובשנת תשפ"א כ-500 סטודנטים חדשים. התוכנית מקנה התנסות בפועל בלימודים האקדמיים ומכינה את התלמידים לקראת שילוב איכותי בלימודי התואר הראשון במגוון תחומי לימוד על ידי מעטפת סיוע רחבה ומותאמת, הכוללת סיוע לימודי, תגבור שפתי, חונכות חברתית ואישית, סיוע כלכלי ותוכניות קיץ (מל"ג, 2021).

תוכנית סיוע נוספת של המל"ג היא של קרן המלגות 'אירתקא'. הקרן מעניקה מדי שנה בשנה מלגות לימוד לתואר ראשון ל-800 סטודנטים (10,000 ש"ח לשנתיים הראשונות ו-8,000 ש"ח לשנה השלישית). תוכנית אחרת היא תוכנית 'התקווה הישראלית באקדמיה', אשר הושקה בשנת 2016 על ידי נשיא המדינה דאז מר ראובן ריבלין. יעדי התוכנית כללו הגברת הגיוון והייצוג של קבוצות האוכלוסייה השונות בקרב כל אוכלוסיות המוסד ובכל רמות ההיררכיה האקדמית, התאמת המוסדות והמערכת לקבוצות השונות שבתוכם והגברת מחויבות האקדמיה לתוצאות תעסוקתיות של בוגריה, בפרט ערבים וחרדים (ריבלין, 2016).

למרות זאת, על פי ספרות המחקר בתחום רבים מן הסטודנטים הערבים לא מצליחים להתקבל ללימודים בתחומים המעניינים אותם, דבר המאלץ אותם לפנות לתחומי לימוד אחרים, ואף עשוי להגביר את שיעור הנשירה שלהם ממערכת ההשכלה הגבוהה. מוסטפא (2007) למשל הראה כי למרות העדפתם לחוגים מתחום מדעי החברה, מרבית הנרשמים הערבים מתקבלים לתחום מדעי הרוח. עם זאת, גם בעניין זה חל שיפור מה. לפי המל"ג (2018), עלה ייצוג החברה הערבית במדעי החברה ל-87%. ייצוגם בלימודי הרפואה עדיין נמוך יחסית ועומד על 20%, ובתחומים הפרא-רפואיים עומד על 27%. נוסף על כך, בעשור האחרון חלה ירידה בשיעורי הנשירה של סטודנטים ערבים - מ-17% בקרב גברים ו-11% בקרב נשים בשנת 2006 ל-14% ו-7% בשנת 2016 בהתאמה (עמרייה וקריל, 2019).

ייתכן שאחת הסיבות לייצוג הנמוך של ערבים בהשכלה הגבוהה מקורו בכך שהרשויות המקומיות ומערכות החינוך הערביות זוכות לתקצוב נמוך מזה של המגזר היהודי (Arar & Abu-Asbah, 2013). תקציב החינוך הערבי נמוך בכ-30% מזה של החינוך היהודי, ואין ספק כי הדבר משפיע על הישגי התלמידים (Golan-Agnon, 2006) ועל הצלחתם במבחנים הלאומיים והבינלאומיים (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009).

מכשול נוסף בקבלה לאוניברסיטה הוא הגבלת גיל מינימלי בחוגים מסוימים, למשל בחוגים לסיעוד, לעבודה סוציאלית ולרפואי בעיסוק באוניברסיטה העברית בירושלים לא מקבלים סטודנטים מתחת לגיל 20. כידוע, ערביי ישראל אינם נדרשים לשירות צבאי, ולכן יכולים להתחיל ללמוד כבר לאחר סיום הלימודים בבית הספר התיכון. אלא שבגלל הגבלת הגיל בחוגים הללו, הם נאלצים לבחור בתחומי לימוד אחרים או שבחורים לדחות את לימודיהם, ובמקרים מסוימים - לוותר עליהם לחלוטין. מצב זה בעייתי במיוחד עבור הנשים הערביות, מאחר שהן מתחתנות בגיל מוקדם יחסית והופכות לאימהות בגיל צעיר. לפיכך, כל תקנה שבכוחה לדחות את גיל הקבלה ללימודים אקדמיים מגדילה את הסבירות שנשים ערביות כבר יהיו נשואות ואימהות לילדים ולא ירכשו השכלה גבוהה (Al-Haj, 2003). תופעה נוספת בולטת בקרב נשים ערביות היא חוסר גיוון בתחום הלימוד האקדמי. יותר משליש (34.1%) מהאקדמאיות הערביות הן בעלות תואר בחינוך והוראה, לעומת חמישית (20.4%) מהאקדמאיות היהודיות. אחרי חינוך, התארים הנפוצים ביותר בקרב נשים ערביות הם מדעי החברה (17%) ומקצועות פרא-רפואיים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019).

הקשיים בקבלה לאקדמיה בכלל ולחוגים המבוקשים בפרט מאלצים סטודנטים רבים ללמוד במדינות אחרות. בסוף שנת 2011 למדו במוסדות לימוד במדינות אחרות כ-8,900 סטודנטים ערבים (עראר וחאגי יחיא, 2012), ומאז מספרם עלה. בשנת 2018 למדו מחוץ למדינה 15,341 סטודנטים ערבים. עיקר הגידול נובע מהעלייה במספר הסטודנטים הלומדים ברשות הפלסטינית, ובפרט באוניברסיטה הערבית-אמריקאית בג'ניו, שבה 1,334 סטודנטים מ-1,334 בשנת 2012 ל-6,215 בשנת 2018 (עמרייה וקריל, 2019). התופעה רווחת

גם בתחום החינוך. למעלה ממחצית (כ-54%) מהמורים הערבים שנכנסו למערכת החינוך בישראל בשנים 2010-2019 ולמדו מחוץ למדינה הם בעלי תואר ממוסדות אקדמיים ברשות הפלסטינית (וינינגר, 2020).

גם לאחר קבלתם לשורות האקדמיה, ההתמודדות של הסטודנטים הערבים בסביבה החדשה היא לעיתים קרובות רצופת משברים, בעיקר משום שלרוב הם מגיעים מחברה כפרית מסורתית. העברית אינה שגורה בפיהם של רבים מהסטודנטים, ועל כן הם מתקשים להבין את ההרצאות ולסכמן או לקרוא ולהבין מאמרים אקדמיים. כן הם נתקלים בקשיים בכתיבת עבודות בעברית (מוסטפא, 2015). המפגש של סטודנטים בני מיעוטים עם העולם האקדמי הוא פעמים רבות מפגש של התנגשות בין המוצא האתני ובין דרישות וציפיות המרחב האקדמי החדש (Suad Nasir & Saxe, 2003), ועל כן הוא עשוי לערער את האמונות והערכים שעליהם חונכו. כל סטודנט חדש המגיע לאקדמיה עובר חוויה אקדמית (academic moratorium) של אינטראקציה עם מרצים וסטודנטים אחרים מבני עמו והשתתפות בלימודים בעלי עוגנים שמבטאים נרטיב ומורשת. אלא שהסטודנט הערבי נפגש גם עם היסטוריה ושפה הזרים לו, עם תרבות וסגנון חיים חדשים ועם ידע תרבותי הנשאב ממקורות שונים. אפשר להמשיג את הידע החדש המוקנה לקבוצות מיעוט במרחב האקדמי במינוח זהות אקדמית חדשה (עראר, 2011, 2015).

ההשכלה הגבוהה נחשבת כר לפיתוח התודעה והזהות ולמוסד האקדמי יש תפקיד חשוב בעיצוב אישיותו של הלומד (Oplatka & Tevel, 2006). היא מפגישה אותו עם ערכים ותרבויות אחרות, המניעים אותו לבחון את ערכיו שלו ולעמת אותם עם הערכים של המרחב החדש (Perry, 2000). הזהות מתהווה בהקשרים שונים של האישי והאחר, והמושג זהות אינו נתפס עוד כמושג מקובע. הוא משתנה בזמן ובמרחב ומושפע מקודים תרבותיים ומסביבה חברתית, נוסף על הידע שהפרט נחשף אליו. ידע זה מעצב את האני ואת הזהות האישית של הסטודנט (Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2008). להשכלה הגבוהה יש אפוא השפעה גם על הדינמיקה הבין-אישית ועל עיצוב הזהות והשינוי שהמשכיל עובר וגם על אימוץ סגנון חיים חדש והתנתקות מדפוסי חיים קודמים (Brooks & Waters, 2011).

התנאים הבסיסיים למפגש אפקטיבי בין קבוצות מרקע שונה הם סטטוס שווה, אינטראקציה אישית מתמשכת, שיתוף פעולה במצב של תלות הדדית ותמיכה מטעם הממסד (המבורגר, 2002). אלא שסטראוטיפים ואי-שוויון מבני פוגעים ביכולתו של הפרט להבין תרבויות השונות מתרבותו שלו (אשרת ולפידות-ברמן, 1998; המבורגר, 2002). משום כך, הנחת היסוד החינוכית של הפקולטה לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו היא כי שלב פרטיקולרי מקדים ללמידה הוא בסיס הכרחי לחינוך רב-תרבותי פלורליסטי. בהתאם להנחה זו, יש להעצים את הסטודנטים הערבים באמצעות פלח לימודי פרטיקולרי של לימודי תואר ראשון כקבוצה הומוגנית בתוך קמפוס הטרוגני רב-תרבותי. זאת כשלב מקדים למפגש במסגרת לימודים משותפים בתואר השני או לימודי המשך אחרים, המעניק להם הזדמנות לצמצם פערים של ידע ולבנות את הדימוי העצמי שלהם (ריינגולד, 2003, 2005).

מחקר זה בוחן את החלטתם של סטודנטים מהמגזר הערבי ללמוד בפקולטה לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו ואת השפעת הלימודים על דמותם המתעצבת במהלך הלימודים. המחקר מתמקד בשלוש נקודות בציר הזמן: שלב קבלת ההחלטה ללמוד תואר ראשון בחינוך וחברה; שלב הלימודים בפועל, שבו הסטודנטים הערבים לומדים לתואר ראשון בחינוך וחברה כקבוצה הומוגנית בתוך קמפוס הטרוגני ונמצאים באינטראקציה

עם סגל מנהלי ואקדמאי שברובו הוא יהודי; השלב שלאחר סיום הלימודים – הראייה של דמותם העתידית כתוצר של רכישת ההשכלה הגבוהה בעקבות זהותם האקדמית המתעצבת.

## מטרות ושאלות המחקר

למחקר שתי מטרות עיקריות: לבחון מהו הגורם המניע סטודנטים מהמגזר הערבי לבחור בלימודי תואר ראשון בחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו (שהיא מוסד אקדמי יהודי); לבדוק את השפעת הבחירה על הסטודנטים בהווה ועל עתידם המקצועי והאישי מנקודת מבטם. ממטרות אלה עולות שלוש שאלות מחקר:

1. מהם המניעים שהובילו את הסטודנטים מהמגזר הערבי לבחור בלימודי תואר בחינוך וחברה?
2. כיצד הסטודנטים מהמגזר הערבי תופסים את השפעת לימודי התואר בחינוך וחברה עליהם?
3. כיצד הסטודנטים מהמגזר הערבי תופסים את השפעת לימודי התואר בחינוך וחברה על דמותם העתידית?

## המחקר

### אוכלוסיית המחקר

33 סטודנטים (20 נשים ו-13 גברים) מהמגזר הערבי הלומדים בפקולטה לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו. הסטודנטים בני 19 עד 50 ( $M=26.68$ ,  $SD=7.52$ ). 22 סטודנטים מגיעים מאזור המרכז והמשולש, 8 סטודנטים מדרום הארץ ו-3 סטודנטים מצפון הארץ.

### שיטת המחקר וכלי המחקר

המחקר התמקד בחקר מקרה במוסד האקדמי הקריה האקדמית אונו – סטודנטים מהמגזר הערבי אשר לומדים כקבוצה בתוך מוסד אקדמי יהודי. המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף נתונים ולניתוחם. פרדיגמה זו מאפשרת לתאר תופעה באופן מעמיק ומקיף ולהבין אותה, על מורכבותה, בהקשר של התרחשותה (Stake, 2005) ובהתבסס על תפיסות הנשאלים ועל הפרשנויות שהם מעניקים לחוויותיהם (Patton, 2002). במסגרת המחקר נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה (ריאיון מודרך ממוקד). ריאיון מסוג זה מספק גמישות רבה ונותן מקום נרחב להתייחסות גומלין ספונטנית, לצד הגדרה ברורה של הסוגיות העיקריות שהריאיון נועד לברר (צבר-בן יהושע, 1995; Patton, 1980, 2002).

### מהלך המחקר

כחלק מתרגיל בקורס שיטות מחקר איכותניות במהלך שנת הלימודים השנייה לתואר חינוך וחברה, התבקשו הסטודנטים לבחור בסטודנט שלומד בקבוצתם ולראיין אותו בעניין הבחירה ללמוד לתואר בחינוך וחברה. המראיין נתבקש לתאר את השפעת הלימודים עליו בהווה ולנסות לתאר את ההשלכות של הלימודים עליו בעתיד. הסטודנטים נדרשו להגיש למרצה תמלול מדויק של הריאיון. שאלון ההדרכה לריאיון כלל שאלות פתוחות והוביל משאלות כלליות לשאלות ממוקדות. בתחילת הריאיון התבקש המראיין למסור פרטים

אישיים, ולאחר מכן הוא נשאל: "מדוע בחרת ללמוד דווקא תואר בחינוך וחברה? מה היה החלום האישי שלך שקשור לבחירה זו?". הבחירה במראיינים שהם סטודנטים מתוך קבוצת הלימוד נועדה לאפשר למרואיינים לבטא רגשות בפתיחות וללא חשש. כן הודגשה בראיונות האווירה הפתוחה והמקבלת (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). הראיונות התבצעו במועד ובמקום שהיה נוח למרואיין. על פי דיווחי הסטודנטים המראיינים, הראיונות נמשכו 30-45 דקות. בתום שנת הלימודים ולאחר קבלת הציון הסופי בקורס נשאלו הסטודנטים אם הם מוכנים להתיר שימוש בריאיון לצורך המחקר. כל מרואיין שהסכים להשתתף במחקר חתם על מסמך הסכמה. המרואיינים קיבלו הסבר נוסף מאחראי הקבוצה במכללה בשפה הערבית, תוך הדגשת סעיף הסודיות והאפשרות שלא לקחת חלק במחקר. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של הקריה האקדמית אונו.

### ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה בשיטת ניתוח התוכן (content analysis), כלומר חיפוש אחר מרכיבים בולטים וחשובים החוזרים על עצמם. מרכיבים אלה מוגדרים כקטגוריות לניתוח, ואלו נבנות מתוך הנתונים עצמם (emic). ניתוח התוכן נעשה בעזרת שימוש ביחידות שהן היגדים מתוך התוכן המנותח (אלפרט, 2010; צבר-בן יהושע, 1995). ניתוח הנתונים נעשה על פי מרשל ורוזמן (Marshall & Rosseman, 1995). בשלב הראשון כל ריאיון נותח לגופו ובשלב השני נערך ניתוח משווה בין הראיונות ונמצאו הדפוסים המשותפים. סיווג הנתונים לתמות מרכזיות היווה את הבסיס למסקנות העיקריות המפורטות בהמשך. בשלב האחרון נעשתה קריאה דקדקנית של הראיונות וכל קטע רלוונטי קודד לקטגוריה מסוימת וצוין מספר הריאיון שממנו נלקח. התמות הסופיות נבחרו על פי התכנים שעלו מהממצאים.

### ממצאים

ממצאי המחקר מוצגים על פי שלוש נקודות הזמן שבהן התמקדו הראיונות: שלב קבלת ההחלטה ללמוד תואר ראשון בחינוך וחברה; זמן הלימודים; זמן עתידי - הראייה של דמותם העתידית כתוצר של רכישת ההשכלה הגבוהה בתחום החינוך והחברה.

#### א. שלב קבלת ההחלטה

מהתשובות של המרואיינים חולצו ארבע תמות עיקריות בנוגע לבחירתם של המרואיינים בחרו בלימודי תואר ראשון בחינוך וחברה.

### שינוי חברתי

המרואיינים ציינו את רצונם לרכוש השכלה גבוהה כדרך לחולל שינוי בבתי ספר הערביים. החלטתם נבעה מחווייתם האישית כתלמידים, מההבנה שמערכת החינוך אינה טובה דיה ומאמונה ביכולתם ליצור שינוי. כך תיאר ש' את החוויה האישית שלו בהקשר זה:

כשגדלתי בנגב, לא הייתה מערכת חינוך טובה לבדואים. זאת אומרת, לא היו הרבה בתי ספר, הם היו רחוקים מאוד ולא כולם הלכו ללמוד כי זה היה משהו שחדש לנו. אצלנו בדרך כלל היו גדלים

בבית שאבא אחראי על החינוך, עובדים ועוזרים בבית וככה לא לומדים בבית הספר. אז תמיד ידעתי שצריך שיתייחסו לחינוך במגזר הבדואי ברצינות וישקיעו בו, שיגדל דור של משכילים בקרב הבדואים שישפיע. אני רציתי לשנות. ידעתי שאני יכול ללמוד ויש לי שכל ואוכל יום אחד להיות מחנך במגזר הבדואי ולשנות חיים של ילדים לטובה.

מדברי המרואיינים עולה כי ההישג הבולט מבחינתם יהיה שינוי חברתי שיוביל לעלייה במספר הסטודנטים מהמגזר הערבי בהשכלה הגבוהה. כך למשל תיאר ב' את רצונו לקחת חלק בהשגת יעד זה:

ראיתי שהמגזר שלנו הכי נמוך בהישגים בישראל. אני רוצה לגרום לשינוי ושהתלמידים יצליחו במכללות ובאוניברסיטאות. החלום שלי היה להיות מורה ולראות את המגזר שלנו מצליח יותר. אני מאמין שהחינוך יהפוך את הרע לטוב.

נראה כי הרצון של המרואיינים לרכוש השכלה גבוהה נובע גם משאיפה חברתית לתת מענה לחלש במגזר הערבי. כך הסבירה נ' את החלום האישי שהוביל אותה ללימודי חינוך:

החינוך הוא הדרך להשתלב בחברה בה אנו חיים ונועד לשרת את החברה, הפרט והתרבות. החלום שלי הוא להיות מישהי שיכולה להשפיע לטובה על האנשים והחברה. לעזור לאנשים במגזר שלנו שבאמת זקוקים לעזרה כמו נוער בסיכון שהחברה הערבית לא נותנת להם תשומת לב ולא מתעניינת בהם.

### חיקוי של מודל חינוכי

לדברי המרואיינים, בזמן לימודיהם בבית הספר הם נחשפו לדמויות חינוכיות שהיו להם למודל. הם בחרו ללמוד חינוך כדי להידמות לאותם מודלים חינוכיים ולהמשיך את דרך חינוכם. ס' תיארה את מורתה מבית הספר היסודי:

כשהייתי קטנה בבית ספר יסודי הייתה לי מורה ממש טובה ואהבתי אותה כמו אימא. אהבתי את הדמות שלה ורציתי להיות כמוה. בגלל זה התחלתי ללמוד את התואר הזה. כל התלמידים בבית הספר אהבו אותה, היא הייתה בקשר טוב עם התלמידים, כל הזמן מחייכת ועוזרת. באחד הימים היה לי מבחן במחשבים ולא הבנתי כלום. היא באה לכיתה שלי ועזרה לי ללמוד. עד היום אני מודה לה שעזרה לי ללמוד למבחן.

נ' הבליטה בדבריה את הרצון להידמות למורה שהיה בעבורה מודל חינוכי באישיותו ובאופן שבו לימד ותמך בתלמידיו:

בתקופת התיכון לימד אותי מורה לשפה העברית שהיו לו שיטות לימוד מיוחדות בהעברת החומר במהלך השיעורים. ממנו לקחתי את המבט הראשון לעתיד שלי והרצון ללמוד חינוך. היה מורה סבלני, מקשיב לתלמידים ומעודד. תמיד אמר לנו שמכישלון נוכל להצליח. אם נכשלת כדאי לך לשמוח כי ייתכן מאוד שיש כאן הזדמנות לבדיקה מחודשת ולהיות טוב יותר ומוצלח יותר.

בחלק מהמקרים הדמויות החינוכיות היו ממשפחתם הקרובה של המרואיינים. קרבה זו חיזקה את רצון הסטודנטים להידמות להן. ע' סיפר על דודו, שממנו שאב את ההשראה לבחור בלימודי חינוך וחברה:

בחרתי בחוג הזה מכיוון שדוד שלי היה מנהל בית ספר והייתי רואה אותו שהוא אדם גדול מאוד ורציתי להיות כמוהו. היה איש דומיננטי עם שליטה על התלמידים, כל התלמידים אוהבים אותו ומכבדים אותו.

### שלב בדרך להגשמת שאיפה מקצועית אחרת

מתשובותיהם של המרואיינים עולה כי מבחינתם לימודי התואר בחינוך וחברה הם שלב ראשון בדרך להגשמת שאיפה מקצועית גבוהה יותר בתחום החינוך או להסבה הסבה לתחום לימודי מקצועי אחר - קרש קפיצה להגשמת חלום. המחקר בנושא שאיפותיהם ההשכלתיות והתעסוקתיות של תלמידים ערבים בישראל הוא מצומצם למדי, אך בכל זאת מראה כי לתלמידים הערבים יש שאיפות השכלתיות גבוהות מאוד (Khattab, 2003), וכי למרות השוליות החברתית של הקבוצה שהם משתייכים אליה הם מגלים מידה רבה של אופטימיות באשר לעתידם. אולם אופטימיות זו אינה מתורגמת להישגים, וייתכן כי לאורך זמן השלכותיה שליליות. בוגרי תיכון עלולים לגלות שלאופטימיות שלהם "אין כיסוי" בהקשר של סיכוייהם להתקבל לתחומים יוקרתיים במוסדות להשכלה גבוהה ובמקומות עבודה (פניגר, 2017).

א' סיפרה על שאיפתה המקצועית להמשיך ללימודי תואר שני ולעסוק בעתיד בייעוץ חינוכי:

רציתי ללמוד לתואר בחינוך בשביל להמשיך לתואר שני בייעוץ חינוכי. החלום שלי להיות יועצת חינוכית בבית ספר וזאת הייתה הדרך הקלה להגשים את החלום, בגלל שתואר בחינוך הכניס אותי לדרך הייעוץ.

מרואיינים רבים ציינו כי הם מעוניינים להמשיך בלימודי סיעוד בתום הלימודים. השיקול העיקרי שלהם בבחירת המסלול של חינוך וחברה היה תנאי הקבלה הנוחים יחסית בהשוואה ללימודי סיעוד. כך למשל טען מ':

כל החיים שלי חלמתי ללמוד סיעוד, לעבוד בתחום הזה, לעזור לאנשים החולים ולתת להם להרגיש יותר טוב. בחרתי ללמוד תואר בחינוך בגלל תנאי הקבלה. לא היה לי ציון מספיק גבוה בפסיכומטרי. יהיה לי תואר ראשון ולאחר מכן אעשה הסבה לסיעוד. התואר בחינוך הוא הדרך להגשים את החלום.

### התאמה לתפקיד של האישה בחברה הערבית

מהראיונות עולה כי בעבור הנשים הבחירה בתחום החינוך וחברה נובעת בין היתר מרצון לרכוש מקצוע שיתאים להן בעתיד. לטענת המרואיינות, התואר מותאם לתפקידן המסורתי כנשים נשואות וכאימהות לילדים, שכן למרות השינוי במעמדן של נשים ערביות, מעמדן בתוך המשפחה לא השתנה לחלוטין. המשפחה הערבית היא עדיין ברובה פטריארכלית, והציפייה היא שהאישה תמשיך למלא את תפקידה כעקרת בית ואימא על פי הגישה המסורתית, גם אם היא עובדת מחוץ לבית (אבו-בקר, 2008; Gorkin & Othman, 1996). ייתכן שזו

הסיבה לכך שנשים ערביות אקדמאיות עוסקות בעיקר במשלחי יד כגון חינוך והוראה, ואילו במקצועות אחרים, לדוגמה הנדסה, שיעור ההעסקה שלהן נמוך פי שלושה לערך משיעור הנשים היהודיות (מזרחי סימון, 2016). חלק מהסיבות לכך הן התפיסות החברתיות השונות בנוגע לתפקיד הנשים בתא המשפחתי והצורך לטפל בילדים רבים, ובפרט ילדים קטנים, לרוב בשל מחסור במעונות יום.

א' ביטאה בדבריה את התאמת לימודי החינוך להיותה אישה:

תמיד הציעו לי בבית להיות מורה ושזה מתאים לי וגם נוח לי כאישה. חשבתי על זה וראיתי שזה אפשרי וגם מתאים לי. חשבתי על תנאי המקצוע וראיתי שהוא יותר נוח ממקצועות שונים בתור אישה.

מ' סיפרה כי החליטה ללמוד חינוך בעצתו של אביה:

בהתחלה לא חשבתי שאני אעבוד במקצוע החינוך כי תמיד העדפתי קוסמטיקה. אבל לאחר שהתחלתי לעבוד כסייעת חינוכית בבית הספר מאוד התחברתי לנושא וחשבתי שניתן למצוא עבודה בתחום ולפתח קריירה. בהמלצתו של אבי בחרתי ללמוד חינוך. הוא אמר לי שניתן למצוא עבודה בקלות ומקצוע נוח יחסית לנשים וניתן לשלב את המשימות בבית.

ב. שלב הלימודים לתואר ראשון

התשובות שעלו בניתוח הראיונות הצביעו על שלוש תמות עיקריות בנוגע להשפעה של רכישת ההשכלה הגבוהה על המרוויינים. מדברי כל המרוויינים עולה כי הלימודים משפיעים עליהם באופן חיובי.

### פתיחות כלפי האחר

המרוויינים סיפרו כי הלימודים לתואר חשפו אותם למידע חדש. הידע שרכשו מאפשר להם להבין טוב יותר את האחר ולהיות פתוחים לדעותיו. כך תיאר זאת ש':

אני בלימודים רוכש הרבה ידע, שבלי הלימודים לא יכולתי לדעת ולא הייתה לי גישה אליו. אני לומד לקבל דעות שונות. להיות פתוח לדעות ורצונות שונים. להתייחס ממש לשוני בין התלמידים ולדעת לקבל כל אחד מהם ולדעת לעזור לכל אחד מהם בדרך שלו.

לטענת ח', הידע שרכשה שינה את דרך החשיבה שלה ואת התנהגותה עם הסובבים אותה:

בלימודים אני מרגישה מאוד בטוחה בעצמי בגלל שאני מדברת עברית ברמה גבוהה ומבינה הכול. כשהתחלתי ללמוד התחלתי לשמוע מושגים ודברים שאני בכלל לא מכירה. אני מרגישה שבזכות הלימודים יש לי חשיבה אחרת. רכשתי הרבה ידע איך להתנהג עם אנשים, איך אני יכולה להבין אדם שונה ממני. התחלתי לשנות את דרכי ההתנהגות עם המשפחה שלי והחברים כי תואר בחינוך מלמד אותנו ערכים שצריך להתנהג לפיהם.

## נאוה וביטחון עצמי

מתשובות המרואיינים עולה כי הלימודים מעניקים להם ביטחון עצמי, מעצם כך שהחברה שממנה הגיעו מייחסת חשיבות וערך לידע שהם רוכשים בלימודיהם. כפי שתיאר א':

תפיסת הלימודים בחברה ממנה אני בא מקנה ערך מוסף של משמעות ומעמד, ולכן אני מרגיש שונה בזה שאני הוספתי תוכן חדש לחיי וזה מקנה לי ביטחון עצמי גבוה ותחושת סיפוק שאני מרגיש בהערכתם של אחרים אליי.

הסטודנטים ציינו במיוחד את חשיבותה של גאוות בני משפחתם, כדבריה של ו':

הלימודים לתואר נותנים לי תחושת סיפוק, הנאה עצמית והערצה המשתקפת מהערכת כל הסובבים אותי. כולם בבית גאים בי ומרוצים ממני. אני הוכחתי להם ולעצמי שהידע שלי התרחב וכיום יש לי את הכלים הנדרשים להתמודדות עם האתגר החינוכי וזה מתבטא בביטחון עצמי וביכולות שלי כמחנכת עתידית.

המרואיינים גם ציינו את הגאוה ואת הביטחון העצמי שרכשו בזכות הלימודים. הערך העצמי שלהם בעיניהם עלה. כך תיאר זאת ע':

הלימודים הוסיפו הרבה לחיי האישיים. אני מרגיש סיפוק עצמי שאני סוף סוף התחלתי ללמוד מה שרציתי מזמן. רואה את עצמי שווה לשאר חבריי שסיימו ללמוד לפניי והתחילו לעבוד. כלפי עצמי אני מרגיש יותר טוב על שהתחלתי ללמוד ולהגשים את החלום שלי לעתיד. עשה לי הרגשה יותר טובה מבפנים שכן אני יכול להגיע לחלום שלי. הלימודים מעניינים מאוד ומאתגרים. אני מוצא לעצמי את המקום להתבטא בביטחון והמעמד עצמו גם נותן תחושת סיפוק ואני די מרוצה מעצמי. זה ממלא אותי. כל שיעור, הרצאה מעוררים סיעור מוחות המובילים לחשיבה מעמיקה.

הביטחון העצמי מתבטא, כדבריה של ס', גם ביכולת להתמודד עם כישלון:

להיות סטודנטית זה דבר מעולה וחוויה מדהימה באמת. התואר הזה מלמד אותי הרבה דברים. והכי זה איך להתקדם בכל הכוח ואם נכשלתי במשהו תמיד יש פעם שנייה. התחלתי להסתכל קדימה, להיות גאה ביכולותיי ולהיות רצינית.

## העצמה נשית

מתשובותיהן של הסטודנטיות שרואיינו עולה כי בזכות הלימודים הן משנות את תפיסתן בנוגע לעצמן וליכולות שלהן. בעבור הנשים הצעירות יותר הדבר בא לידי ביטוי, כדבריה של ס', בתחושת מימוש עצמי:

הקורסים מאוד מעניינים והחומר שאני לומדת חיוני וחשוב ומקנה ידע מקצועי ועקרונות בסיסיים להבנת החינוך. הלימודים נותנים הרגשה שונה. זה דבר מדהים ללמוד, לרכוש ידע חדש שמאוד רלוונטי לחיי היום-יום. אני מפתחת את היכולות שלי והופכת לאישה משכילה לשם המימוש העצמי.

פ' תיארה את תחושת ההעצמה הנובעת מהיכולת לשלב לימודים עם אימהות:

הלימודים מאוד תרמו לי בחיזוק הביטחון העצמי שלי ובתחושת המסוגלות. אני מאוד גאה בעצמי כאישה נשואה עם ארבעה ילדים שמתחילה ללמוד ולהסתדר למרות כל הקשיים והאחריות המוטלת עליה. הייתי חייבת למצוא זמן בשביל עצמי, להגשמת חלומות והעצמה אישית, כדי להיות אישה חיובית בעלת מעמד בחברה ובכך אני תורמת לקידום עצמי ולקידום חברתי. מרגישה אתגר להמשיך ולהצליח ולהוכיח לכולם שאני מסוגלת לעמוד בזה ולהצליח בגדול.

תחושת ההעצמה של ה' נובעת מבחירתה ללמוד למרות גילה המתקדם ומהידע הרב שהיא רוכשת:

הלימודים לתואר בחינוך נתנו לי הרבה דברים טובים. פחדתי מה אחרים יגידו, במיוחד שאני בת 40. הלימודים הוסיפו לחיים האישיים שלי ביטחון עצמי ורצון לעשות שינוי בחיי. לממש את המטרות שלי, להתחזק ולהעצים את עצמי וכאישה לשדרג את המקום שלי בחברה ולא רק להיות בבית עם הילדים. אך גם מלמד אותי איך להתנהג נכון עם הילדים שלי. עם התמיכה של המשפחה שלי והמרצים במכללה אני מרגישה שאני מספיק חזקה וממשיכה בכל כוחי כי אני רוצה להצליח.

ג. דמותם העתידית כתוצר של רכישת ההשכלה הגבוהה

ניתוח תשובותיהם של המרואיינים הצביע על חמש תמות עיקריות בנוגע להשפעת הלימודים על דמותם בעתיד.

### מקדמים ומובילים שינוי חברתי

מתשובותיהם של המרואיינים ניכר שיותר מכול הם רוצים להשתמש בידע ובתואר שרכשו כדי להוביל שינוי. מבחינתם זו הדרך שלהם לסייע לחברה שממנה הם מגיעים, כפי שציין הסטודנט ש':

אני מאמין בלב שלם שצריך לשנות ואפשר לשנות. אני מאמין שאני גם יכול לתרום בכל מערכת חינוך, אבל החינוך הבדואי קרוב לליבי כי משם אני מגיע ואני יודע כמה קשה זה לסיים לימודים וכמה החינוך שם לא טוב. אני מקווה לשפר את מערכת החינוך בעיקר במגזר הבדואי ולהשפיע על הרבה תלמידים שילכו ללמוד וישינו ציונים טובים. אני שואף להיות מחנך טוב שבעתיד ישפיע לטובה על דור העתיד.

שאיפת הסטודנטים היא להגיע לעמדות מפתח, שבהן יוכלו להשפיע על החברה הערבית. כך למשל אמר א':

לדעתי תואר בחינוך יכול לפתוח בפניי עולם חדש של תחומי עיסוק. מורה, יועץ חינוכי או מפקח כללי. הוא יביא אותי למגע ישיר עם האוכלוסייה שאיתה אני מתמודד, ויעזור לי בהבנת השקפת עולמם ופענוח נקודות התורפה והקשיים שלהם, ומשם אתחיל את עבודתי המשקמת עד השגת המטרה. אם אני אגיע למעמד רם כמו להיות מפקח, אני יכול להשפיע בכך שאוכל להעריך

באובייקטיביות ובמקצועיות את פועלם של מורים אחרים ולהחליט מי כן רלוונטי ומי לא, וכך אוכל לבנות צוות מיומן המביא לכלל השפעה במגמה החברתית-קהילתית.

מדברי המרואיינים אפשר ללמוד כי בחברה שממנה הם מגיעים יש בעיות שאינן מקבלות מענה מספק. באמצעות הידע הנרכש שואפים הסטודנטים לתת מענה לבעיות אלו בעתיד, כפי שעולה מדבריה של ה' בנוגע לילדי החינוך המיוחד:

אני רואה את עצמי בעתיד מנהלת גן פרטי לילדים עם מוגבלות מתוך שאיפה לתקן או לטפל בסוג של בעיה שנמצאת בחברה שלנו. בזכות הלימודים אני אהיה בעלת חשיבה וארגון חינוכי יותר מתקדם ממה שהוא היום. ממוקדת יותר בבעיות של החברה שבה אני חיה והפעילויות שלי יהיו יותר לקידום החינוך ואני חושבת להמשיך ולהתפתח לתואר שני בחינוך בעתיד.

### קידום מקצועי והגשמה אישית

המרואיינים שואפים להמשיך ולהתקדם מבחינה מקצועית, בין היתר כדי לשפר את מצבם החברתי-כלכלי או כדי להשפיע על החברה:

אני רואה את עצמי בעלת תפקיד מוביל שיקדם אותי ויגרום לי אושר וסיפוק. אני אהיה אישה עובדת ואוכל לקדם את החיים שלי גם מבחינה כלכלית. (פ')

לימודי חינוך יעזרו לי להתקדם, לצמוח ולפתח קריירה מקצועית. אני רוצה להתקדם ולעלות למעלה עוד דרגה ולהשאיר חותם על אחרים בעולם הזה. (א')

מבחינת חלק מהמרואיינים ההגשמה העצמית כוללת גם הסבה מקצועית, כזאת שתאפשר לאחר לימודי התואר הנוכחי, כפי שאמרה ו':

אני רוצה להתקדם ולעשות הסבה לסיעוד ולהיות אחות ולעבוד עם תינוקות ולעזור להם מכל הלב כי זה החלום שלי.

### בדמות המודל החינוכי

הסטודנטים ציינו שמבחינה מקצועית הם רוצים להידמות לאותם מורים הזכורים להם לטובה. בדומה למוריהם, הם שואפים להעביר את הידע שרכשו הלאה ולהיות גם הם מודל לחיקוי עבור תלמידיהם. כך אמרה נ':

אני רוצה להיות דומה למורה בתיכון שלימד אותי שפה עברית. דומה בכל דבר שהוא עשה למען התלמידים והם אהבו אותו. אני גם רוצה להיות מורה טובה בעיני התלמידים שלי. שתהיה לי שליטה על החומר, יכולת להסביר את החומר בצורה מעניינת, להכיר שיטות הוראה חדשניות ולהעביר ערכים ומודעות חברתית. שיהיה לי יחס אישי כלפי התלמידים, להיות סבלנית ומבינה, להעניק לתלמידים הזדמנות לדבר ולנקוט יוזמה ולשמוע דברי ביקורת מתלמידים. אני רוצה

שהתלמידים שלי לא ישכחו אותי לעולם ואני אגרום להם להצליח ולהבין.

דמות המורה מהעבר מהווה מודל לחיקוי גם בעבור הסטודנטים ששוקלים לימודי הסבה מקצועית בסיום התואר. כך למשל אמרה ו', המתלבטת בין תחום החינוך לסייעוד:

אם אחליט להמשיך בתחום החינוך אני אלך בעקבות המורה שלי לביוולוגיה בתיכון, שראיתי בו דמות חינוכית מאוד מכובדת, אוהב, עוזר ותומך, מקצוען. הוא היה אדם שראיתי בו מודל לחיקוי, שלדעתי הצליח באמת לעזור ולייעץ לתלמידיו אפילו אחרי סיום בית הספר. אאמץ את דרכו. עד היום רוב התלמידים מדברים עליו ומשבחים אותו.

### הכלה של האחר

מניתוח תשובות המרואיינים עולה כי הם סבורים שבזכות הידע שהם רוכשים הם ישנו את אופן התייחסותם לאנשים השונים מהם. א' הבליט עניין זה בהקשר החברתי והמקצועי העתידי:

מבחינת ההתנהגות שלי אני חושב שכל אדם שעובר חוויה כה מעשירה של תוכני ידע ומיומנויות בתחום החינוך, הדבר מפתח אצלו סוג של אי-אדישות למתרחש סביבו ושל הזדהות וחמלה כלפי השונה ממנו. זה בטוח משהו שיגרום לי להיות פעיל מבחינה חברתית ויספק לי את המקצועיות הנדרשת בעבודתי עם האחרים.

ע' תיאר זאת בהקשר לעבודה בתחום החינוך:

כבוד ושוויון בין כל תלמידי הכיתה. לא להתייחס לתלמידים לפי מצבם של ההורים או לפי צבע עור, גזע, מין ודת. להוביל את התלמידים שלי לעולם אחר, לשים אותם במרכז ולתת להם את החשיבות ותשומת הלב. לימדו אותי על ערכים לחיים. להקשיב וסבלנות לאחר.

מ' דיברה על הדרך שבה הידע שהיא רוכשת בתחום החינוך יסייע לה בקבלת האחר גם בתחום מקצועי אחר:

לימודי חינוך משפיעים עליי לטובה מתחילת הלימודים וגם לעתיד כי הלימודים לחינוך לימדו אותי להיות אדם אחר. להתנהג בצורה מכובדת ולכבד את האחר. מבלי להפריד בין האנשים על בסיס כלשהו וגם איך להתנהג עם בני אדם ולהסתכל נכון על הקושי שלהם. בגלל זה אני רואה שאצליח בסייעוד התחום שאני אוהבת.

### אימהות טובה יותר

מתשובותיהן של המרואיינות עולה כי הן צופות שהלימודים ישפיעו על התנהגותן כאימהות, בין היתר משום יכולתן להתמודד טוב יותר עם מצבים הקשורים לחינוך ילדיהן. כך תיארה זאת ש':

ללמוד חינוך זה כל כך טוב לי כאישה. יהיו לי כל ההזדמנויות והשיטות לחנך את הילדים שלי

באופן אישי בצורה נכונה ולחשוף מה קורה סביבי. להיות אישה משכילה שיכולה להתמודד בצורה נכונה עם כל מקרה ולחשוב תמיד בדרכים אחרות.

תרומה נוספת היא יכולתן להעביר לילדיהן את הידע שרכשו בלימודים, כפי שציינה א':

אני חושבת שהלימודים בחינוך ישפיעו עליי כאם. הלימודים שלי בחינוך הם לא רק על החיים שלי, אלא גם על החיים של הילדים שלי. אני אחנך את הילדים שלי מגיל צעיר ואלמד אותם על הדברים החשובים בחינוך, הערכים וההתנהגות הנכונה.

## סיכום ודיון

מחקר זה בחן את הסיבות לבחירתם של סטודנטים מהמגזר הערבי ללמוד לתואר בחינוך וחברה ואת האופן שבו הם תופסים את השפעת הלימודים עליהם בזמן הלימודים ואת השפעתם הצפויה בעתיד. מהמחקר עולה כי אחת הסיבות העיקריות לבחירתם היא צורך בשינוי חברתי בחברה שלהם. הסטודנטים התייחסו בדבריהם לכך שהמגזר הערבי הוא בעל הישגים נמוכים בתחום החינוך, ועל כן הם חשים חובה אישית לשפר מצב זה. ניכר גם צורך מבחינתם ללמוד תואר בחינוך וחברה כדי לתת מענה לחלש בחברה שלהם, לדוגמה נוער בסיכון או תלמידים מהחינוך המיוחד. עוד עולה מדבריהם כי בבחירתם בלימודי חינוך הם שואפים להעלות את שיעור הייצוג של סטודנטים ערבים במוסדות ההשכלה הגבוהה. כל אלו מדרבנים את הצעירים לקחת חלק במנהיגות חינוכית שתוביל לשינוי וצדק חברתי בתחום החינוך - דבר שיתאפשר להם, לדעתם, בזכות לימודיהם לתואר ראשון בחינוך וחברה.

אחת הנקודות המעניינות שעלתה בראיונות היא שהתואר בחינוך וחברה מהווה בסיס להגשמת חלום השכלתי אחר. אחדים מהסטודנטים שהשתתפו במחקר בחרו ללמוד בחוג לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו לאחר שלא התקבלו ללימודים בתחום אחר או במוסד אחר, ומבחינתם לימודי החינוך הם קרש קפיצה ללימודי המשך.

מתשובות הסטודנטיות עולה שאחת הסיבות לבחירה בלימודי חינוך וחברה היא הסברה שזהו תואר שמתאים לנשים בחברה הערבית. החינוך נחשב למקצוע נשי וכזה הנוח לאם, בייחוד משום שרובן מתחנות בגיל מוקדם יחסית, ולכן הבחירה בלימודי חינוך מקובלת מאוד במגזר הערבי. למרות מגמות של מודרניזציה וליברליזם, החברה הערבית בישראל עדיין שמרנית למדי בנוגע למעמדן ולמקומן של הנשים בה. זו חברה פטריארכלית והציפייה היא שהאישה תישאר בביתה ותמלא את התפקידים המסורתיים של אם, רעיה ועקרת בית (Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2008; Totry, 2008). קודים תרבותיים אלה מקשים על הנשים הערביות בישראל להתפתח מבחינה אישית ומקצועית ולא אחת הן מוותרות מראש על שאיפותיהן (עראר ואבו-עסבה, 2007; שפירא והרץ-לזרוביץ, 2009). סיבה נוספת שהניעה את הסטודנטים לבחור בלימודי חינוך היא הרצון לעקוב אחר מודל חינוכי, למשל מורה שלימד אותם בבית הספר או דמות ממשפחתם הקרובה שעוסקת בחינוך. הם שואפים להידמות למחנכים אלו לא רק ברמת הידע ובדרך ההוראה שלהם, אלא גם בפן האישייתי המתבטא ביכולת לתמוך רגשית בתלמידים.

החשיפה לידע חדש הובילה לשינוי בקרב המרואיינים – הם פתוחים יותר לדעות אחרות ומקבלים את האחר והשונה מהם. כמו כן, הם העלו את חשיבות הניסיון האקדמי בעיצוב אישיותם. ממצא זה תואם למתואר בספרות בדבר השפעת ההשכלה הגבוהה על תפיסת האני ותפיסת האחר (Luccy, 2003). השינוי נוצר בעקבות המפגש בין מעגלי השייכות ומקורות הידע הנרכשים בקורסים האקדמיים השונים. אין ספק שבעקבות ההתערות במרחב האקדמי החדש, הסטודנטים הערבים חשים שהם מבנים זהות חדשה – זהות המעצימה את יכולותיהם ומקנה להם דרכי התמודדות וכלים חדשים. ממצאי המחקר מראים כי הסטודנטים חשים גאווה וביטחון עצמי שלא היו קיימים בהם קודם לכן. עם זאת, בדבריהם ניכרת הבחנה ברורה בין זהות אישית לזהות חברתית (Tajfel & Turner, 1986). בפן האישי, נבנתה אצל הסטודנטים תחושת גאווה וביטחון בעקבות ההבנה שהם מסוגלים להצליח בלימודים אקדמיים וגם להתמודד עם כישלונות. בפן החברתי, נבנתה תחושת גאווה וביטחון עצמי מתוך כך שהחברה שלהם משדרת להם כי לידע שהם רוכשים יש ערך רב. ממצאים אלו דומים למתואר בספרות על אודות מיעוטים בהשכלה גבוהה וההעצמה האישית והחברתית שהם זוכים לה (Modood, 2006; Sadeghi, 2008).

הסטודנטיות הערביות הדגישו בראיונות את תחושת המימוש העצמי וההעצמה שהן חוות. הלימודים גורמים להן להרגיש טוב יותר עם עצמן ועם היכולות שלהן. ממצאי מחקר זה, כמו ממצאיהם של מחקרים אחרים, מלמדים כי לימודים גבוהים מהווים מרחב לגיבוש זהות מגדרית בקרב הסטודנטיות הערביות. הן עוברות תהליך של בירור אישי ומגדרי (Perry, 2000) ורוכשות כלים שמסייעים בידיהן בפירוק המוסכמות שהגבילו את מרחב הביטוי שלהן ואת השתתפותן בו. הן חוות באקדמיה תהליך של העצמה ופיתוח של תחושת אוטונומיה אישית (Abu-Rabia-Queder & Arar, 2011); תהליך שסופו פירוק ובנייה מחדש של תפיסת הזהות הקולקטיבית (Helms, 1990).

ממצאי המחקר מראים כי הסטודנטים סבורים שבעתיד הם יקדמו ויובילו שינוי חברתי, כלומר יממשו את החזון שהוביל אותם לבחור בלימודי חינוך וחברה. הסטודנטים ציינו את רצונם להיעזר בידע ובתואר שרכשו כדי לחולל שינויים בחברה שממנה הגיעו ולהגיע לעמדות השפעה בכירות. בד בבד הם שואפים גם לקידום מקצועי – שאיפה הנובעת מרצון להגשמה עצמית ושיפור מצבם הכלכלי. ניכר כי חלק מהאקדמאים הערבים תופסים את ההשכלה הגבוהה כזרז לניעות כלכלית אישית ולטיפוס בסולם החברתי, ויש הרואים בה מקור לבניית תודעה אמיתית, המגייסת אותם לפעול לשינוי חברתי ותרבותי (עראר, 2015). ואכן, גם בספרות מוכר התפקיד החשוב שממלאת ההשכלה הגבוהה ביציאת המיעוט ממצב של שוליות לאקטיביזם חברתי. הניסיון האקדמי משכלל את כלי ההתמודדות של המיעוט עם הרוב, מעצים אותם וממנף אותם מבחינה כלכלית וחברתית (Ahmad, 2001).

המרואיינים סבורים כי באמצעות הידע והכלים שהם רוכשים במהלך התואר הם יוכלו ללכת בעקבות דמות המודל החינוכי שהטביעה בהם חותם. הם מסבירים כי אחד התוצרים של לימודי התואר בחינוך וחברה הוא היכולת להזדהות עם האחר ולנהוג בו בכבוד, להביע חמלה כלפי השונה, להקשיב ולהיות סובלני. על כן הם סבורים כי בעתיד יעסקו במקצוע שנדרש בו להכיל את האחר – חינוך או סיעוד למשל. בפן האישי-מגדרי, הסטודנטיות הערביות סבורות שבזכות הלימודים הן תהיינה אימהות טובות יותר. בזכות הלימודים הן יודעות להתמודד נכון יותר עם מצבים חינוכיים והן מעוניינות להעביר את הידע גם לילדיהן. אחד ההסברים לממצא

זה הוא רצונן של הסטודנטיות הערביות לשנות את דפוס השעתוק הבין-דורי (Gofen, 2009). בהעברת הידע שלהן הלאה וטיפול נכון יותר במצבים חינוכיים הן מעלות את הסיכויים שגם ילדיהם ירכשו השכלה גבוהה. לממצאי המחקר ערך רב בעבור מרצים המלמדים במוסדות אקדמיים רב-תרבותיים. הממצאים מדגישים את הרצון של הסטודנטים בשינוי חברתי בחברה שלהם. על כן על הצוות האקדמי לטפח את יכולת המנהיגות בקרב הסטודנטים. כמו כן, יש להבין ולהכיר את החברה הערבית ולהתחשב בכך במהלך הלימודים. לדוגמה, עבור חלק מהסטודנטיות הלימודים כרוכים במאמצים רבים – בגלל החברה המסורתית שלא אחת לא מעודדת אותן ללמוד ובגלל המחסור בזמן הנובע מסדר העדיפויות הנדרש מהן (הבית והמשפחה קודמים לכול). לכן על הצוות האקדמי להשתדל להעצים את הנשים ולהיות קשובים ולסייע להן ככל האפשר, אך בלי לוותר על הדרישות והרמה האקדמית הנאותה.

מהמחקר עולה כי הלמידה בקבוצה הומוגנית השרתה בסטודנטים תחושת ביטחון חברתית. שילוב של מרצים ועובדים ערבים בסגל האקדמי יתרום עוד יותר לתחושת הביטחון של סטודנטים ערבים הלומדים במוסד יהודי. עובדים אלו יכולים לשמש מודל להזדהות ולסייע בהסרת מכשולים לימודיים, רגשיים וחברתיים שהסטודנטים עשויים לעמוד בפניהם בראשית לימודיהם האקדמיים.

רבים מהסטודנטים ציינו שהם מעוניינים להמשיך בלימודי סיעוד בתום התואר הראשון. ממצא זה נמצא בהלימה עם כך ששיעור הערבים בישראל העוסקים במקצועות פרא-רפואיים הוא גבוה יחסית, בין היתר משום הביקוש הרב שיש להם בשוק העבודה (חאגי יחיא, 2007; עראר ומוסטפא, 2009; Semyonov et al., 2009; Abu-Saad, 2006). עם זאת, לא אחת הם אינם יכולים להתקבל ישירות ללימודי מקצועות אלו בשל אי-עמידה בתנאי הקבלה. ואומנם, מהמחקר עולה שחלק מהסטודנטים בחרו בלימודי חינוך וחברה כקראש קפיצה ללימודי המשך בתחומים פרא-רפואיים. אני סבורה כי יש לעודד את המוסדות האקדמיים לנקוט העדפה מתקנת דווקא באותם תחומים שהביקוש אליהם רב בקרב הערבים, על מנת לשפר את הניעות החברתית-כלכלית שלהם (מודריק-אבן-חן ועמיתים, 2000). צעדים אלו גם יבטיחו שהבחירה בתחום חינוך וחברה תהיה אך ורק מרצון לעסוק בכך בעתיד ולא כאמצעי ללימודי המשך בתחומים אחרים.

למרות המסקנות החשובות העולות מהמחקר, יש לו כמה מגבלות שיש לקחת בחשבון בעת פירוש תוצאותיו ותכנון מחקרי המשך. ראשית, מחקר זה הוא מחקר איכותני ולכן מתבסס על מדגם קטן. ייתכן שכדאי לשלב במחקר המשך גם חלק כמותי. שנית, כלי המחקר היה ראיונות עומק. הראיונות התנהלו בעברית ולא בערבית, שהיא שפת האם של המרואיינים. על כן קיים חשש לאי-הבנה הדדית, מאחר שהמילים המתארות תחושות שונות משפה לשפה ומתרבות לתרבות (Polkinghorne, 2005). כמו כן, מכיוון שכושר הביטוי של הסטודנטים בערבית הוא טוב יותר, ייתכן שהיו עולות נקודות נוספות שלא באו לידי ביטוי בריאיון בעברית. שלישית, בחרתי להתייחס לאוכלוסיית המחקר כאל סוג של 'חקר מקרה' (case study) ולהתמקד רק בה. שאלות המחקר ומסקנותיו מזמינות השוואה לקבוצה מייצגת של סטודנטים ערבים שלומדים במוסד אקדמי יהודי, אך בקבוצה מעורבת של סטודנטים יהודים וערבים. כן יהיה מעניין להשוות את ממצאי המחקר לקבוצה של סטודנטים ערבים הלומדים תואר בתחום החינוך במכללה ערבית.

## מקורות

אבו-בקר, ח' (2008). רווחה מודרנה ומסורת: התמודדותן של נשים פלסטיניות בישראל עם שינויים במסגרות חייהן. בתוך ע' מנאע (עורך), **ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (2)** (עמ' 359-384). מכון ון ליר.

אבו-סעד, א' וחליל, מ' (2009). החינוך הערבי בישראל: סוגיות ודילמות. **אלנבראס, 5**, 21-52.

אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 333-356). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

אשרת, צ' ולפידות-ברמן, י' (1998). תפיסות חברתיות בקרב פרחי הוראה יהודים ודרוזים. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 5**, 1-20.

גמליאל, א' וקאהן, ס' (2004). חוסר הוגנות בקבלה לאוניברסיטאות: הגרסה המודרנית של משל "כבשת הרש". **מגמות, מג(3)**, 433-445.

המבורגר, ע"י (2002). הערכה מחודשת של תאוריית המגע בין קבוצות יריבות: בעיית ההכללה מחבר קבוצה חיובי לסטריאוטיפי השלילי על קבוצתו. בתוך ל' קסן ור' לב-ויזל (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית** (עמ' 91-103). ציריקובר.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019). **הסקר החברתי 2017**.

<https://www.cbs.gov.il/he/publications/Pages/2019/%D7%94%D7%A1%D7%A7%D7%A8-%D7%94%D7%97%D7%91%D7%A8%D7%AA%D7%99-2017.aspx>

המועצה להשכלה גבוהה. (2018, 25 בינואר). **גידול במספר הסטודנטים מהמגזר הערבי**.

המועצה להשכלה גבוהה. (2021, 10 באוקטובר). **הנגשת ההשכלה הגבוהה לחברה הערבית**.

וינינגר, א' (2020). **נתונים על מורים חדשים במערכת החינוך בעלי תואר ממוסדות אקדמיים ברשות הפלסטינית**. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.

חאגי יחיא, ק' (2007). העסקת האקדמאים הערבים בשוק העבודה בישראל. בתוך ח' עראר וק' חאגי יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ' 37-47). רמות.

יונג, א' (2003). צמצום פערים חברתיים בחינוך בעידן הפוסטמודרני. בתוך י' דרור, ד' חן ור' שפירא (עורכים), **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים** (עמ' 23-33). רמות.

מודריק-אבן-חן, ה', קרמניצר, מ' ונחמיאס, ד' (2000). **העדפה מתקנת בישראל: הגדרת מדיניות והמלצות לחקיקה**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

מוסטפא, מ' (2007). תמורות בהשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל בעשור האחרון. בתוך ח' עראר וק' חאג'י יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ' 13-46). רמות.

מוסטפא, מ' (2015). השפה העברית כחסם להסתגלותם של סטודנטים ערבים למוסדות אקדמיים בישראל. בתוך ח' עראר וע' קינן (עורכים), **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ' 335-363). פרדס.

מוסטפא, מ' ועראר, ח' (2009). נגישות של מיעוטים להשכלה גבוהה: המקרה של החברה הערבית בישראל. בתוך ר' ח'מאיסי (עורך), **ספר החברה הערבית: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (3)** (עמ' 204-226). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

מזרחי סימון, ש' (2016). **תעסוקה בקרב נשים ערביות**. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.

מעגן, ד' ושפירא, ל' (2009). **תוצאות המבחן הפסיכומטרי בשנים 1991-2006: הסתכלות משלוש זוויות**. הרצאה בכינוס החמישי של האגודה הישראלית לפסיכומטריקה, ירושלים.

סבירסקי, ש' ודגן-בוזגלו, נ' (2009). **בידול, אי-שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי**. מרכז אדוה.

עמרייה, נ' וקריל, ז' (2019). **חסמים להשתלבות האוכלוסייה הערבית במערכת ההשכלה הגבוהה**. משרד האוצר, אגף הכלכלן הראשי.

עראר, ח' (2011). **תפיסת ההשכלה הגבוהה בקרב הסטודנטים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. אום אלפחם: הקרן להשכלה גבוהה. (ערבית)

עראר, ח' (2015). עיצוב הזהות החברתית והלאומית של הסטודנטים הערבים במרחב האקדמי בישראל. בתוך ח' עראר וק' חאג'י יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ' 301-334). רמות.

עראר, ח' ואבו-עסבה, ח' (2007). השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל. בתוך ח' עראר וק' חאג'י יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ' 76-106). רמות.

עראר, ח' וחאג'י יחיא, ק' (2012). הגירה לצורך רכישת השכלה גבוהה: ערבים מישראל הלומדים באוניברסיטאות בירדן. **מגמות, מח(3-4)**, 656-680.

עראר, ח' ומוסטפא, מ' (2009). השכלה גבוהה ותעסוקה בקרב נשים ערביות: חסמים ותמורות. בתוך פ' עזאזיה, ח' אבו-בקר, ר' הרץ-לזרוביץ וא' גאנם (עורכים), **נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד** (עמ' 259-284). רמות.

פניגר, י' (2017). שאיפות, הישגים ויחס לבית הספר בקרב תלמידים מקבוצות מיעוט בישראל. בתוך ר' ארביב-אלישיב, י' פניגר וי' שביט (עורכים), **יש סיכוי לשינוי? תאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך** (עמ' 297-320). מכון מופ"ת.

צבר-בן יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. מודן.

קנת-כהן, ת', כהן, י' ואורן, כ' (2005). **השוואת הישגים במגזר היהודי ובמגזר הערבי בשלבים שונים של מערכת החינוך: לקט ממצאים**. המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.

ריבלין, ר' (2016). **תקווה ישראלית באקדמיה**. <https://www.israeli-hope.gov.il/academy>

ריינגולד, ר' (2003). **הכשרת מורים רב-תרבותית פרטיקולרית המתבססת על "פוליטיקה של הזהות" - אמצעי לקידום דיאלוג אמיתי בחברה הישראלית** (דוח מחקר). ועדת המחקר הבין-מכללתית, מכון מופ"ת, אחוה - המכללה האקדמית לחינוך.

ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי: ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. **דפים**, 40, 108-131.

שביב, מ', בינשטיין, נ', סטון, א' ופודם, א' (2013). **פלורליזם ושוויון הזדמנויות בהשכלה גבוהה: הרחבת נגישות האקדמיה לערבים, דרוזים וצירקסים בישראל**. המועצה להשכלה גבוהה.

שפירא, ת' והרץ-לזרוביץ, ר' (2009). חסימה והעצמה של נשים ערביות במרחב החינוכי ובמרחב הציבורי: נשים במערכת החינוך הערבית בישראל. בתוך פ' עזאזה, ח' אבו-בקר, ר' הרץ-לזרוביץ וא' גאנם (עורכים), **נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד** (עמ' 292-319). רמות.

Abu-Rabia-Queder, S., & Arar, K. (2011). Gender and higher education in different national spaces: Female Palestinian students in Israeli and Jordanian universities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(3), 353-370.

<https://doi.org/10.1080/03057925.2010.545200>

Abu-Rabia-Queder, S., & Weiner-Levy, N. (2008). Identity and gender in cultural transitions: Returning home from higher education as 'internal immigration' among Bedouin and Druze women in Israel. *Social Identities*, 14(6), 665-682. <https://doi.org/10.1080/13504630802462778>

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>

Ahmad, F. (2001). Modern tradition? British Muslim women and academic achievement. *Gender and Education*, 13(2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/09540250120051169>

Al-Haj, M. (2003). Higher education among the Arabs in Israel: Formal policy between empowerment and control. *Higher Education Policy*, 16(3), 351–368.

<https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300025>

Arar, K., & Abu-Asbah, K. (2013). Not just location: Attitudes and perceptions of education system administrators in local Arab governments in Israel. *International Journal of Educational Management*, 27(1), 54–73. <https://doi.org/10.1108/09513541311289828>

Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Students mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Palgrave Macmillan.

Connor, H. (2004). *Why the difference? A closer look at higher education minority ethnic students and graduates*. Institute of Employment Studies.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314–321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>

Gofen, A. (2009). Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58(1), 104–120.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x>

Golan-Agnon, D. (2006). Separate but not equal: Discrimination against the Palestinian Arabs in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1075–1084.

<https://doi.org/10.1177/0002764205284719>

Gorkin, M., & Othman, R. (1996). *Three mothers, three daughters*. University of California Press.

Helms, J. (1990). *Black and white racial identity: Theory, research and practice*. Greenwood Press.

Khattab, N. (2003). Explaining educational aspirations of minority students: The role of social capital and students' perceptions. *Social Psychology of Education*, 6(4), 283–302.

<https://doi.org/10.1023/A:1025671617454>

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Sage.

Modood, T. (2006). Ethnicity, Muslims and higher education entry in Britain. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 247–250. <https://doi.org/10.1080/13562510500527826>

Luccy, H. (2003). Uneasy hybrids: Psychological aspects of becoming educationally successful for working-class young women. *Gender and Education*, 15(3), 285–299.

<https://doi.org/10.1080/09540250303865>

Oplatka, I., & Tevel, T. (2006). Liberalization and revitalization: The choice and meaning of higher education among Israeli female students in mid-life. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 62–84. <https://doi.org/10.1177/0741713606292153>

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

Perry, S. (2000). Empowering women in business and the professions: A question of skills. In M. L. Kearney (Ed.), *Women, power and the academy: From rhetoric to reality* (pp. 34–43). Berghahn Books.

Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2), 137–145. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137>

Sadeghi, S. (2008). Gender, culture and learning: Iranian immigrant women in Canadian higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 27(2), 217–234. <https://doi.org/10.1080/02601370801936382>

Semyonov, M., Lewin-Epstein, N., & Braham, I. (1999). Changing labor force participation and occupational status: Arab women in the Israeli labor force. *Work, Employment and Society*, 13(1), 117–131. <https://doi.org/10.1177/09500179922117827>

Stake, R. E. (2005). Quantitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). Sage.

Suad Nasir, N., & Saxe, G. (2003). Ethnic and academic identities: A cultural practice on emerging tensions and their management in the lives of minority students. *Educational Researcher*, 32(5), 14–18. <https://doi.org/10.3102/0013189X032005014>

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Astin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7–24). Nelson Hall.

Totry, M. (2008). Leadership and Arab society in Israel. In K. Abu-Asbah & L. Avishai (Eds.), *Recommendations for the development of effective leadership in Arab society in Israel* (pp. 13–20). Van-Leer Institute.

