

חשיבות ההתנסות מחוץ לכותלי בית הספר כחלק מפיתוח כשירות בין-תרבותית בקרב סטודנטים להוראה

דולי אליהו-לוי ומיכל גנץ-מישר

תקציר

ישראל היא מדינת הגירה מרובת תרבויות המציבה בפני מערכת החינוך אתגרים חינוכיים-תרבותיים בהם נדרשת התמודדות עם הטרוגניות, עם קבוצות מיעוט ועם קביעת מדיניות שתעודד שוויון, שילוב והכלה. מטרת המחקר היא לבחון תפיסות ועמדות בפיתוח כשירות בין-תרבותית של סטודנטים הלומדים בתוכנית להסבת אקדמאים לקראת תעודת הוראה, עם או בלי התנסות מחוץ לכותלי בית הספר.

המחקר מתבסס על מודל להערכת התפתחות הכשירות הבין-תרבותית של סטודנטים מתחומי דעת שונים, והוא מותאם לשפה הנהוגה בתחום של הכשרת מורים. זהו מחקר איכותני-פרשני המתמקד בהבנת נקודת מבטם של הסטודנטים בעת ההתנסות בהוראה. נתוני המחקר נאספו מתוך שמונה משימות שכתבו שתי קבוצות של סטודנטים: קבוצה א מנתה עשרה סטודנטים שהשתתפו בהתנסות בית ספרית ובאינטראקציות בהקשרים קהילתיים וחברתיים-תרבותיים מחוץ לכותלי בית הספר; קבוצה ב מנתה עשרה סטודנטים שהשתתפו רק בהתנסות בית ספרית. המשימות כללו שני חלקים - תיעוד ורפלקציה - אותם כתבו כל הסטודנטים בתום כל התנסות או מפגש והם נשמרו בתלקיט דיגיטלי. מן הממצאים עולים הבדלים בין שתי הקבוצות. קבוצה א חוותה חוויות ייחודיות במפגש הבלתי אמצעי עם ההטרוגניות האתנית בסביבת החיים האותנטית, צברה ידע חדש והגיעה לתובנות עמוקות יותר בתהליך גיבוש זהות מקצועית פלורליסטית המגלה מחויבות רגשית-תרבותית ומחזקת את הקשר בין הוראה לתרבות בהשוואה לסטודנטים מקבוצה ב. כמו כן, אופי התגובה של הסטודנטים מקבוצה א היה מעשי ודינמי יותר ובא לידי ביטוי בתכנון וביצוע שיעורים המשלבים תכנים של תרבות ארץ המוצא, מאפשרים דיון בנושאים שנויים במחלוקת ומעודדים את הילדים לשתף בסיפורים אישיים על התרבות האחרת. בנוסף, יחד עם ההורים וילדיהם, העצימו הסטודנטים את תרבות ארץ המוצא במרחב הבית ספרי וביטאו בכך אקטיביזם חברתי-חינוכי.

מגבלות המחקר הן באפשרויות ההכללה שלו על מקומות אחרים בארץ ובעולם, משום שהוא נערך בקרב אוכלוסייה מצומצמת במרכז הארץ.

בכוחם של מחקרים עתידיים לבחון את תפיסותיהם ופעולותיהם של הסטודנטים באמצעות תצפיות, תוך התאמת הצהרותיהם ליישום בפועל בשדה ההוראה ובאמצעות מבדקי עמדות טרם ביצוע המחקר ואחריו. סוגיה מעניינת אחרת היא בחינת נקודת מבטם של התלמידים על אודות פעולות המורים.

מילות מפתח: כשירות בין-תרבותית, הגירה, רב-תרבותיות, הכשרת מורים, התנסות חוץ-בית ספרית

ד"ר דולי אליהו-לוי; ד"ר מיכל גנץ-מישר, מכללת לוינסקי לחינוך

רקע תאורטי

ישראל היא מדינת הגירה, וככזו מגיעים אליה מהגרים בחסות חוק השבות המוגדרים עולים חדשים, בעיקר מארצות חבר העמים, מאתיופיה ומצרפת. עקב מצבים פוליטיים, חברתיים וכלכליים מגיעים לישראל גם מהגרים לא יהודים: מהגרי עבודה, פליטים ומבקשי מקלט (רייכמן, 2009).

שני המושגים 'ריבוי תרבויות' ו'רב-תרבותיות' נוטים להתערבב זה בזה בשיח הציבורי. ריבוי תרבויות הוא מושג טכני, דמוגרפי, שביטוי המרכזי הוא קיום לגיטימי של חברה שיש בה כמה תרבויות המשקפות פלורליזם של אורחות חיים, אך אין בו להעיד על קיומה של חברה רב-תרבותית או על שוויון בין התרבויות. לרוב החיים בחברה מרובת תרבויות רוויים במתחים בין המוכר, הדומה והנוח לבין חוסר הנוחות שיוצר הלא מוכר והלא מקובל (פרי, 2007; שמר, 2009; תדמור, 2003). המושג רב-תרבותיות הוא נורמטיבי-אידאולוגי והמביע תפיסה ערכית לקיומן של קבוצות שונות תוך קריאה לשוויון מלא, כבוד הדדי, קידום של שונות, חירות והתפתחויות במגוון תחומי חיים: בריאות, פנאי, משפט, חינוך ועוד. תפיסה זו רואה בריבוי התרבותי ערך חיובי המבטא את רוח האדם על כל גווניה, והיא שואפת להפעיל מנגנונים למניעת אפליה, קיפוח דיכוי והדרה תוך הבניית אמצעים שיבטיחו את הזכות להיות שונה ובעל סיכוי שווה להשפיע על הסביבה (סבר, 2001; תדמור, 2003). חברה מרובת תרבויות ראויה להיות מוגדרת רב-תרבותית אם תתייחס בכבוד ובחיוב אל הפסיפס התרבותי-חברתי שלה ותקיים דיאלוג בין הקבוצות השונות. כדי ליצור דיאלוג כזה נדרשת מערכת החינוך לבטא תפיסות חינוכיות רב-תרבותיות (תדמור, 2003).

בשיח החינוכי בישראל התחולל שינוי המבטא מעבר משיח של חינוך אתנוצנטרי של מדיניות חד-תרבותית של 'כור היתוך' וקורא לכינון חברה אחידה לשיח רב-תרבותי של כבוד הדדי בין התרבויות (ריינגולד, 2005; פרי, 2007).

כמעט בכל בית ספר בישראל לומדים תלמידים עולים, חדשים או ותיקים, מהגרים שבאו ממדינות שונות ושייכים לקבוצות אתנו-לשוניות הדוברות שפות אחרות: ערבית, רוסית, צרפתית, אמהרית ועוד. מצד אחד, המורים בבתי הספר מחזיקים בעמדות פלורליסטיות ומאמינים כי יש לאפשר לתלמידים העולים לבטא את הייחודיות התרבותית שלהם, אך מן הצד האחר, כאשר המורים מתייחסים באופן מקצועי לתלמידים, נחשפת תפיסה לפיה על כל העולים להפוך לישראלים. מכאן ניתן ללמוד כי מדינת ישראל עברה באופן מוצהר מאתוס של כור היתוך ואחידות תרבותית לפלורליזם חברתי-תרבותי שבו התלמידים עשויים ליהנות ממידה רבה יותר של פתיחות וסובלנות כלפי המסורות והמנהגים האתניים שהם מייצגים. אך גישה זו אינה מגובשת דיה וייתכן כי מתחת למעטה של שיח פלורליסטי מסתתרת דרישה הטמעתית למדי (טטר, 2004).

חינוך רב-תרבותי אינו אחד ביישומו והוא משתנה בהתאם למידת הסגירות או הפתיחות של הקבוצות ובהתאם להעדפתן. מן ההיבט ההצהרתי, חינוך רב-תרבותי מעודד את אנשי החינוך לא לנקוט במדיניות של אסימילציה תרבותית כחלופה היחידה, אלא להיות פתוחים לתת הזדמנות לחלופות שונות לשילוב בחברה הישראלית וליצירה של יותר מאשר סוג אחד של זהות ישראלית אידאלית. מן ההיבט המעשי, בתי הספר ממשיכים לחפש את שילובם ואת הטמעתם של ילדי מהגרים ועולים בזרם המרכזי.

מציאות שבה בתי הספר יפעלו ברוח של חינוך רב-תרבותי השואף ביצירתו של קולקטיב בעל מורשת תרבותית משותפת ללא ביטול השונות בין הקבוצות, יכולה להעשיר את החברה

הישראלית ולשנות אותה מחברה מרובת תרבויות שבה חיים אלה לצד אלה אנשים בעלי תרבויות שונות, לחברה רב-תרבותית המכירה בהבדלים בין התרבויות, מביאה בחשבון את האינטרסים של כל הקבוצות בחברה ומאפשרת שימור ערכים, אמונות ומסורת של התרבויות השונות. בחברה כזו גם הוותיקים יוכלו לבחון את מאפייני ארץ המוצא של הוריהם ויכירו ברלוונטיות שלהם כחלק מזהותם (טטר, 2004; יונה, 2005).

לאור העובדה שבתי הספר אשר נוקטים בחינוך רב-תרבותי, מכירים ולו באופן חלקי בערכי של התרבויות הנבדלות הקיימות בחברה הישראלית ושואפים לשמר עבורם מקום משמעותי בזהות התרבותית, על התוכניות להכשרת מורים מוטלת האחריות להכשיר מורים שתהיה להם כשירות בין-תרבותית. ביכולתם של מורים אלה ליצור מפגשים משמעותיים בין בני תרבויות שונות במרחב חדש שבו מתנהל דיאלוג על תפיסות עולם, אמונות, ערכים והתנהגויות. דיאלוג מעין זה עשוי להוליד תחושה של העשרה הדדית וצמיחה של כל השותפים (בן עזר ובר-לב, 2011; Phillion & Malewski, 2011; Marx & Moss, 2011).

פיתוח כשירות בין-תרבותית בתהליך של הכשרת מורים (Deardorff, 2009) עולה בקנה אחד עם עקרונות החינוך הרב-תרבותי של תדמור (2003), המבוססים על פיתוח תודעה ביקורתית ורפלקטיבית תוך בחינת עמדות, גילוי של פתיחות, סקרנות ואמפתיה לתרבויות ושחרור מתייגים ומדעות קדומות כלפי עצמנו וכלפי אנשים מקבוצות אחרות. ביסוס לעקרונות אלה מצאנו גם אצל קניאל (2013) שחקר את תחום האמפתיה וקבע שהוא תהליך רב-ממדי הכולל רגשות, מחשבות והתנהגויות, הוא דינמי ומקיים קשרים הדדיים, והוא מעגלי במובן זה שכאשר תהליך אמפתי אחד מסתיים, מתחיל אחר. רוזנטל, גת וצור (2009) מדגישים כי האחריות לאמפתיה בתחום החינוך מוטלת על המורה משום שהיחסים מורה-תלמיד אינם שוויוניים. לטענתם, בחינוך רב-תרבותי רצוי שהמורה יפתח קשר טוב של הקשבה עם התלמיד, יגלה גמישות ופתיחות אל מול נקודות מבטו של האחר ויפעיל שיקולי דעת המתאימים להקשרים רב-תרבותיים.

כשירות בין-תרבותית

המושג 'כשירות בין-תרבותית' מוגדר כידע, מיומנויות, גישות ומדיניות אותם מפתחים אנשי מקצוע בתהליכי למידה מתמשכת כדי ליצור עשייה אפקטיבית בעבודה עם אנשים מתרבויות שונות בתחומים שונים כגון: תקשורת, פסיכולוגיה, בלשנות, אנתרופולוגיה וחינוך. ברדפורד, אלן ובייסר (Bradford, Allen & Beisser, 2000) ניסו לשלב בין הגדרות שונות של המושג כשירות בין-תרבותית, והגיעו למסקנה כי היא שוות ערך מבחינה מושגית ליכולת תקשורת בין אנשים מתרבויות שונות. למילה 'כשירות' קשורות מילים מאותו שורש כמו כושר, הכשרה, כישרון והכשר - המעידות כי מדובר במומחיות שיש ללמוד אותה ולהתאמן בה, לעשותה בכישרון ולקבל על כך אישור כי הגישה שננקטה אכן נכונה לאוכלוסיית היעד.

מחנכים שחסרים כשירות בין-תרבותית אינם מודעים לדפוסי ההתנהגות, האמונות, הערכים וההיסטוריה של תרבויות ארץ המוצא של התלמידים, ולכן במקרה של קונפליקט בין נורמות ארץ המוצא לנורמות החברה הקולטת, נוטים המורים לתפוס את השונות התרבותית וההבדלים במראה, למשל צבע עור כהה, כמקור הבעיה (Irvine, 2003; Cochran-Smith, 2005; Villegas, 2007; Jenks, Lee & Kanpol, 2001).

ג'נקס ועמיתיו מתייחסים למשמעותם של מחנכים בעלי ידע תרבותי:

הם [המחנכים] סבורים כי ההחלטות על אודות הנושאים החשובים לילדים ועל דרך ההוראה הם ניטרליים מן ההיבט התרבותי, וכי קיימים עקרונות גנריים של הוראה טובה בכיתה ללא קשר להקשר התרבותי. בדרך כלל, הם אינם בוחנים את התוכן התרבותי של פעילויות חינוכיות ועשויים לתת יחס מועדף לתלמידים שהרקע התרבותי שלהם דומה לנורמות בית הספר. (Jenks et al., 2001: 88)

מחנכים נדרשים אפוא להבין כי כל ביצועי ההוראה שלהם והאינטראקציה עם התלמידים מתרחשים בהקשר תרבותי ואינם ניטרליים או מקריים. לכן חשוב שמחנכים יפתחו בעצמם פנימה מודעות עצמית רגשית, מיומנויות בין-אישיות, יכולת להפעיל שיקולי דעת בהוראה וכשירות בין-תרבותית. ייתכן כי מחנכים ללא כישורים אלו, לא יהיו מסוגלים להכיל ילדים מרקע תרבותי, לשוני, חברתי וכלכלי מגוון, וכי הם עלולים לדרוש מכל הילדים לפעול בהתאם לדפוס ההתנהגות של המחנכים ולמנוע מהילדים לפעול בזיקה לנורמות תרבות ארץ המוצא שלהם (Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013; Raver, Garner & Smith-Donald, 2007; Mashburn et al., 2008; Deardorff, 2009).

נוכח השינויים הדמוגרפיים ותהליכי הגלובליזציה, נשאלת השאלה כיצד ניתן להכשיר מורים בעלי כשירות בין-תרבותית הפתוחים למחשבות, לרגשות, לאמונות ולהתנהגויות שונות מהמוכר להם, והמסוגלים לפתח אקלים של שילוב בין קבוצות חדשות לקבוצות ותיקות בחברה, לקדם תהליכים של הכרת ידע תרבותי חדש, לצמצם את הפערים והמתחים תוך גילוי מחויבות רגשית-חברתית למציאת המאחד בין התרבויות וגילוי יחס של כבוד כלפי קבוצות מיעוט (אגמון-שניר ושמר, 2016; בשיר, בן-פורת ויונה, 2016; Stephan & Stephan, 2013; Wächter, 2003; Fantini, 2007; Malewski, et al., 2012; Deardorff, 2011). מחקרים שנעשו בתחום החינוך מעידים כי בתהליך הכשרת המורים נעשתה מעט מאוד הכנה ללימוד הממד הבין-תרבותי, לפיתוח יכולות תקשורת בין-תרבותיות ולהעשרת הידע התרבותי (Lázár, 2011; Gorski, 2012; Byram, 2014).

דירדורף (Deardorff, 2006) מציגה מודל לכשירות בין-תרבותית שהתקבל על-ידי חוקרי חינוך רבים. המודל מבוסס על גישה התפתחותית מכוונת תהליכים המציגה את פיתוח הכשירות הבין-תרבותית כאינטראקציה בין רכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים. כמו כן המודל מציג שלושה מרכיבים הנחוצים לכשירות תרבותית: (1) פתיחות למגוון תרבויות מבלי לעסוק בהנחות בלתי מבוססות; (2) מודעות עצמית לתרבותו של ה'אחר' וידע על מגוון תרבויות; ו-(3) יכולת לחשוב חשיבה רפלקטיבית על יחסי הגומלין בין אנשים ממגוון תרבויות תוך חקירה עצמית. דירדורף (Deardorff, 2006) מעצבת את שלושת המרכיבים במבנה של פירמידה, ומציבה כבסיס לשאר המרכיבים בפירמידה את הידע התרבותי ואת העמדות החיוביות כלפי כל בני הקבוצות התרבותיות באשר הן. בהתבסס על המרכיבים הקוגניטיביים והרגשיים, המודל מציג תוצאות התנהגותיות חיוביות ואפקטיביות לפיתוח כשירות בין-תרבותית, שתלווה את האדם במשך חייו. לדבריה, כשירות בין-תרבותית מושגת כמעבר מרמה של עמדות ותכונות אישיות לרמה של פעולות בין-תרבותיות. המודל נוצר כדי להעריך את התפתחות הכשירות הבין-תרבותית של סטודנטים מתחומי דעת שונים, לאו דווקא של מתכשרים להוראה. במחקר זה נתאים את שפת המודל לשפה של הכשרת מורים תוך בחינת תפיסות ופעולות הסטודנטים במרחב הכיתתי, הבית ספרי והקהילתי (Hare Landa, Odón-Holm & Shi, 2017).

לוח 1: כשירות בין-תרבותית בתהליך ההוראה

כשירות בין-תרבותית בהוראה		כשירות בין-תרבותית (Deardorff, 2006)	
שלב ראשון: עמדות רצויות			
(1) סקרנות		לגלות עניין ברקע, בהיסטוריה ובמנהגים החברתיים-תרבותיים של התלמידים.	
(2) פתיחות		שמירה על ראש פתוח ביחס לרקע התרבותי, החברתי וההיסטורי של התלמידים.	
(3) כבוד		לכבד את הרקע ההיסטורי של התלמידים בהקשרים חברתיים-תרבותיים.	
שלב שני: ידע והבנה			
(1) בלשנות חברתית		ידע על צורות שונות בשפה (למשל משתנים לקסיקליים, דקדוקיים, פונולוגיים), על משמעותם החברתית-סגנונית ועל אופן השימוש בהקשרים חברתיים שונים.	
(2) ידע תרבותי ספציפי		לרכוש הבנה עמוקה וידע על הרקע ההיסטורי ועל המורשת החברתית-תרבותית של ארץ המוצא של התלמידים.	
(3) הבנה עמוקה וידע על התרבות		לרכוש הבנה עמוקה וידע על המנהגים הסוציו-תרבותיים של התרבות הדומיננטית בסביבת בית הספר והקהילה.	
(4) מודעות עצמית תרבותית		לפתח מודעות עצמית תרבותית על האופן שבו הספרות מייצגת את הרקע ההיסטורי, החברתי והתרבותי של התלמידים.	
שלב שלישי: תוצאה פנימית רצויה			
(1) אמפתיה		היכולת להבין את רגשותיו של האחר ולראות את העולם מנקודת מבטו.	
(2) נקודת מבט אתנית יחסית		הבנה של תרבויות נעשית ביחס של אחת לשנייה וקיימים הבדלים תרבותיים שאינם נמדדים במושגים של טוב או רע.	
(3) גמישות		היכולת להכיל מורכבות בין-תרבותית (למשל, סגנונות תקשורת ונורמות) מבלי לשנות אצל האחר את המנהגים החברתיים-תרבותיים או את תפיסת עולמו.	
(4) התאמה		להסתגל לנורמות תרבותיות שונות בכיתה, בבית הספר ובקהילה.	
שלב רביעי: תוצאה חיצונית רצויה – אקטיביזם			
(1) אקטיביזם		התנהגות ותקשורת יעילה והולמת כדי להשיג את המטרות במצבים בין-תרבותיים.	
(2) אקטיביזם		לנהל ולהעריך את ההוראה בכיתה כך שתהיה רלוונטית מבחינה תרבותית כדי לקדם הישגים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים לכל התלמידים.	
(3) אקטיביזם		לקיים קשרים חיוביים ומשמעותיים עם קבוצות ומשפחות בקהילה כדי לענות על הצרכים של קבוצות המיעוט.	
(4) אקטיביזם		לשתף פעולה עם בית הספר ועם עמיתים מבתי ספר אחרים כדי להשיג מטרות משותפות בין-תרבותיות.	

בטבלה ניתן לראות את המודל המותאם למתכשרים להוראה. שמות השלבים במודל המקורי נשמרו והם: שלב ראשון – עמדות רצויות; שלב שני – ידע והבנה; שלב שלישי – תוצאות פנימיות רצויות; שלב רביעי – תוצאות חיצוניות רצויות. עם זאת, ההסברים של המרכיבים הפנימיים בכל אחד מן השלבים שונו והותאמו לשפת הכשרת המורים והם משקפים את מטרות ההוראה והלמידה, את הקשר בין הסטודנטים לתלמידים בהקשר בין-תרבותי של כיתה, בית ספר וקהילה.

הקשר המחקר

תוכנית הלימודים להוראת עברית כשפה נוספת מיועדת לסטודנטים במסלול של הסבת אקדמאים להוראה במכללה להכשרת מורים. מטרת התוכנית היא להכשיר מורים להוראת העברית כשפה נוספת בקרב תלמידים שאינם דוברים עברית כשפת אם: עולים חדשים, מהגרים, ערבים, פליטים, עובדים זרים ויהודים בתפוצות. התוכנית מדגישה את הקשר בין תאוריה, חקר ופרקטיקה בהוראה ותופסת את השפה כחלק מזהות חברתית-תרבותית. השפה היא כלי שבאמצעותו האדם מנהל את חייו, היא גורם ראשוני ביכולת ההשתלבות במערכת החינוך, בקהילה ובמדינת ישראל, לכן עבור קבוצות לומדים שעברית אינה שפת אם עבורם, רכישת השפה הדומיננטית יכולה לשמש מכשול או זרז לשילוב (עזר, 2004; Kramsch, 1998).

הסטודנטים לומדים קורסים תאורטיים בתחומי החינוך, הלשון עברית והוראת שפות בסביבה רב-לשונית ורב-תרבותית. כמו כן, הם לוקחים חלק בסדנת חקר שמטרתה לפתח דיאלוג מקצועי על אודות תהליכי למידה-הוראה שבמרכזם נושאים מגוונים מהאישי אל הגלובלי. הסדנה מדגישה תהליכי עיצוב של הזהות המקצועית של הסטודנטים תוך פיתוח חשיבה ביקורתית-רפלקטיבית על ניהול הקבוצה והכיתה.

זאת ועוד, הסטודנטים מתנסים יום בשבוע בבית ספר רב-גילי (א'י"ב) במרכז הארץ, המוגדר כבית ספר ממלכתי קהילתי רב-תרבותי ורב-לשוני בעל תפיסה פלורליסטית המעוגנת בערכים של שוויון זכויות וסובלנות, כבוד לשונות וקבלת השונה ללא תנאים. בבית הספר לומדים תלמידים בעלי מגוון רחב של זהויות: ישראלים ותיקים, עולים חדשים, מבקשי מקלט, פליטים ומהגרים. במשך שנת הלימודים, כל המתכשרים להוראה התנסו אחת לשבוע בבית הספר באופן מתוכנן, מובנה ותהליכי, כך שבהתנסות נכללו: תצפיות, עבודה בקבוצות והוראה בכיתה בליווי מורה מאמנת ומדריכה פדגוגית. עשרה סטודנטים מתוכם היו מעורבים גם באינטראקציות פדגוגיות-חברתיות מחוץ לכותלי בית הספר. אלה ביקרו בשכונות בהן מתגוררות אוכלוסיות מתרבויות שונות: עולים חדשים, מהגרים ועובדים זרים וכן במסגרות חינוך בלתי פורמליות הפועלות בשכונות אלו. הם גם שמעו הרצאה וקיימו דיאלוג עם אנשי חינוך פעילים במסגרות אלה, השתתפו באירועים רב-תרבותיים ושוחחו ישירות עם סטודנטים מתרבויות אחרות במכללה ומחוצה לה.

מטרת המחקר היא לבחון תפיסות ועמדות בפיתוח כשירות בין-תרבותית של שתי קבוצות סטודנטים הלומדים בתוכנית להסבת אקדמאים לקראת תעודת הוראה. אך רק קבוצה אחת חוותה התנסות גם מחוץ לכותלי בית הספר.

מתודולוגיה

המחקר הוא מחקר איכותני-פרשני המשלב בין תיאור, ניתוח, פרשנות והבנה. ההתמקדות של הפרדיגמה הפרשנית היא בהבנת עולם ההתנסויות המורכב של הסטודנטים מנקודת מבטם תוך הסתכלות הוליסטית על תהליכים המתרחשים אצלם בהתנסות, במפגשים הרב-תרבותיים ובחיי היום-יום. על-פי גישה זו, החוקר מתבונן במעשה בני האדם ובשיח שלהם כפי שהם, בעת התרחשותם הטבעית, ללא ניסיון לבצע בהם מניפולציה (אלפרט ושלסקי, 2013; שלסקי ואריאלי, 2016). שיטת המחקר מאפשרת לנו להשמיע את קולם האישי של הסטודנטים בהקשר לתהליך של פיתוח כשירות בין-תרבותית, לכן גישה זו עשויה לסייע בהתאמת תוכנית לימודים שמטרתה לגבש כשירות בין-תרבותית, פתיחות, גמישות מחשבתית, כבוד והכלה של תלמידים מתרבויות אחרות (Zur & Eisikovits, 2015).

במחקר השתתפו 20 סטודנטים הלומדים בתוכנית להסבת אקדמאים לקראת תעודה להוראת עברית כשפה נוספת. הסטודנטים בתוכנית זו הם בני 25 ויותר, ולהם רקע תרבותי ולשוני מגוון: ישראל, אתיופיה, הודו, רוסיה, פולין, פרס וצרפת. הם בעלי תואר ראשון ומעלה מתחומי דעת ועיסוק מגוונים כגון: היסטוריה, תקשורת ומדיה, בלשנות, תיאטרון ותנ"ך. כולם לקחו חלק בהתנסות במרכז הארץ בבית ספר ממלכתי רב-תרבותי ורב-לשוני בעל תפיסה פלורליסטית המעוגנת בערכים של שוויון זכויות וסובלנות, כבוד לשונות וקבלת השונה ללא תנאים. בית הספר הוא רב-גילי (א' עד י"ב), ולומדים בו תלמידים בעלי מגוון רחב של זהויות: ישראלים ותיקים, עולים חדשים ומהגרים לא יהודים. ההתנסות של כל הסטודנטים כללה באופן מתוכנן, מובנה ותהליכי, כך שבהתנסות נכללו: תצפיות, עבודה בקבוצות, כתיבת מערכי שיעור והוראה בכיתה בליווי מורה מאמנת ומדריכה פדגוגית.

מתוכם נבחרה קבוצה של עשרה סטודנטים שבנוסף על ההתנסות הרגילה, השתתפו בהתנסות גם מחוץ לכותלי בית הספר בהקשרים קהילתיים, חברתיים-תרבותיים. לדוגמה, סיורים לימודיים בסביבת החיים של התלמידים ומפגשים עם אנשי חינוך ומובילים בקהילה.

נתוני המחקר נאספו מתוך שמונה משימות שכתבו שתי הקבוצות של הסטודנטים: קבוצה א: עשרה סטודנטים שהשתתפו בהתנסות בית ספרית ובאינטראקציות מחוץ לכותלי בית הספר קבוצה ב: עשרה סטודנטים שהשתתפו רק בהתנסות בית ספרית. המשימות כללו תיעוד ורפלקציה שכתבו כל הסטודנטים בתום כל התנסות או מפגש ואלה נשמרו בתלקיט דיגיטלי.

הנתונים נותחו באמצעות ניתוח תוכן המבוסס על המודל של דירדורף (Deardorff, 2006). ניתוח תוכן הוא מעין חלון המאפשר מבט לתוך החוויה הפנימית והוא מתמקד במילים ובתיאורים של הסטודנטים כמשקפים את התפיסות, הפעולות, הרגשות והידע שלהם. זאת ועוד, הוא מאפשר תיאור של הנתונים והסקת מסקנות תקפות להקשרם הרחב (שקדי, 2003; Krippendorff, 2004).

בשלב הניתוח, כל חוקרת קראה בנפרד את מקטעי התלקיטים כדי לקבוע לאיזה שלב במודל לפיתוח כשירות בין-תרבותית שהותאם להיבטים של הוראה וחינוך, המקטע מתאים. שמות השלבים של המודל נשארו עקביים למודל המקורי: עמדות רצויות; ידע הבנה ומיומנויות; תוצאה פנימית רצויה; תוצאה חיצונית רצויה. בשלב השני נעשתה מהימנות בין השופטות ונקבעה התאמת המקטעים לשלבי המודל. המהימנות עומדת על 86%.

הנתונים עובדו רק לאחר שהסטודנטים סיימו את לימודיהם וקיבלו ציון בקורס. הובא לידיעתם של הסטודנטים כי הנתונים שימשו לצרכי מחקר אקדמי שמטרתו לתת מענה יישומי

ומדויק לצרכים השונים של המשתתפים בתוכנית בשנים הבאות. במחקר נשמרו בקפידה כללי האתיקה: שמירה על אנונימיות וחיסיון של המשיבים ושל הנתונים, הימנעות משאלות פוגעניות ומתן בחירה לסטודנטים אם להשתתף במחקר או לא.

למחקר עשויה להיות תרומה חשובה לשילוב המודל לפיתוח כשירות בין-תרבותית בתוכנית הלימודים של סטודנטים בכלל, ושל מתכשרים להוראה בפרט. המחקר יעשיר את הידע האקדמי על תובנות ועל שינויים המתרחשים בקרב סטודנטים בתהליך פיתוח כשירות בין-תרבותית. כשירות כזו תאפשר לגבש זהות מקצועית פלורליסטית הפתוחה למחשבות, לרגשות ולהתנהגויות השונות מהמוכר, לכבד קבוצות מיעוט ולעצב אקלים של סובלנות ושילוב.

ממצאים ודיון

הממצאים יוצגו בהתאם לשלבים של המודל לפיתוח כשירות בין-תרבותית המותאם לשפת ההוראה והחינוך. בכל שלב נציג לפי הקטגוריות במודל את הממצאים ואת השינויים בתפיסות ובפעולות של הסטודנטים במרחב הכיתתי, הבית ספרי והקהילתי.

שלב ראשון במודל: עמדות רצויות

שלב זה כולל שלוש קטגוריות: סקרנות, פתיחות וכבוד לתרבויות אחרות ולאנשים. בתיאור וברפלקציות של כל המשתתפים מצאנו כי הם גילו סקרנות ועניין ברקע ההיסטורי-תרבותי-חברתי של התלמידים, שמרו על ראש פתוח בכל הקשור למנהגים התרבותיים השונים של מסורת ארץ המוצא וכיבדו נורמות התנהגות אחרות וחדשות להם.

סקרנות

קבוצה א

הסטודנט פגש את התלמידים לאחר שצפו בהצגה על ילד חדש שהגיע לבית הספר ונתקל בקשיי קליטה ושילוב בכיתה:

הייתי סקרן ללמוד דברים חדשים על התרבות שממנה באו הילדים, התעניינתי לדעת איך ילדים מתרבות אחרת מקבלים ילד חדש מארץ אחרת (אריתריאה, אתיופיה, הפיליפינים ואוקראינה), שמגיע לבית הספר ולא מכיר את השפה ואת החוקים של בית הספר ושל החברה. האם הם רגישים למי ששונה מהם? האם יעזרו לו וישחקו איתו או יתעלמו ממנו ויעשו לו חיים קשים? אני באמת רוצה לדעת איך הם עושים זאת. (ס')

תגובתו של ס' בכיתה בעקבות ההצגה ממחישה סקרנות ורצון ללמוד יותר על התרבות האחרת. ס' גילה סקרנות על האופן שבו מתנהגים ילדים מתרבות אחרת בכיתתו, לכן שאל אותם:

איך בתרבות שלכם לדוגמה, אריתריאה, פיליפינים, אתיופיה ואוקראינה מקבלים ילדים חדשים ממדינות אחרות. תלמידים שלא מכירים את השפה ואת כללי ההתנהגות של המדינה החדשה.

גם א' גילתה סקרנות ורצון להכיר את התרבות של התלמידים כאשר הגיעה בפעם הראשונה לבית הספר. היא ציפתה למצוא מרחבים צבעוניים וקירות שיספרו לה על המקומות השונים והתרבויות השונות שמהן התלמידים הגיעו:

הגעתי לבית הספר בפעם הראשונה, הבנתי שהוא בית ספר מיוחד משום שיש בו הרבה מאוד תלמידים מכל מיני מקומות בעולם. סקרן אותי לדעת מי הם התלמידים שלומדים בבית הספר, מהיכן הגיעו, האם הם שונים מתלמידים ישראלים שאני מכירה, מה מיוחד

בהם. הסתובבתי במסדרונות בית הספר ובחצר וחיפשתי ביטוי ונראות לרב-תרבותיות, לצבעוניות לססגוניות של התלמידים. (א')

ת' הגיעה לבית הספר וגילתה שהילדים בכיתתה הם מקבוצות אתניות שונות וכתבה:

שמחה מאוד שהגעתי ללמד בבית ספר רב-תרבותי שיש בו ילדים ממדינות שונות בעולם, זוהי הזדמנות בשבילי להכיר תרבויות שונות. אני בטוחה שיהיה מעניין. (ת')

קבוצה ב

בשיעורי עברית למדו התלמידים על עליית יהודי אתיופיה לישראל. הסטודנט הציג לתלמידים סרטון שתיאר את מסע החילוץ הסודי של יהודי אתיופיה. הוא גילה רגישות, כבוד וסקרנות לדעת על סיפור חייהם של התלמידים:

התלמיד א' הרבה להשתתף למרות שבשיעורים הוא שותק. היו לו תשובות יפות ודאגתי כמובן להחמיא לו במהלך השיעור ובמיוחד התייחסתי כשהשתמש בצירוף 'נוגע ללב' בתיאור חוויותיו בעקבות הסרט. רציתי לדעת מדוע בחר בצירוף 'נוגע ללב' והאם [זה] קשור לסיפור האישי-משפחתי שלו כתלמיד שהיגר מאריתריאה. כתוצאה מהשאלות ששאלתי, התלמידים דרבנו אותו לספר, והוא כנראה גם הרגיש בטוח בעקבות המחמאות שלי. הוא סיפר שבמצרים תפסו אותם החיילים ושמו אותם באיזה בית. (ע')

ייתכן כי הסקרנות של שתי קבוצות הסטודנטים נובעת מהבדלי התרבות בינם לבין התלמידים. ההבדל בא לידי ביטוי בבחירתם של הסטודנטים להשתמש בתיאור הילדים בכינוי הגוף "הם" המבדיל אותם מקבוצה החברתית הדומיננטית "אנחנו". הסקרנות מתבטאת ברצון ללמוד על המדינות מהן הגיעו הילדים, על הסיפור האישי-משפחתי, על סיפור ההגירה לישראל ועל נורמות החיים בתרבות האחרת. כמו כן הסקרנות עוררה בכיתה דיאלוג אישי מעמיק שהתלווה אליו שאלות הקשורות בתרבות האחרת.

פתיחות

קבוצה א

הסטודנט ר' ביטא תפיסת עולם של פתיחות כלפי תרבויות אחרות וכתב:

בכניסה לבית הספר תלוי שלט ועליו כתוב "גם לזרים יש זכויות בארצנו". אהבתי מאוד את השלט ואני חושב שהוא מתאים לסביבת בית הספר, כי אנחנו צריכים לקבל את הזרים כפי שהם, לא לשנות אותם. לאפשר להם לשמור על התרבות שלהם, על החגים שלהם למרות שהם לא יהודים. אני חושב ששלט כזה צריך להיות בכל בית ספר בארץ, כי בכל בית ספר יש תלמידים זרים, ומגיעות להם זכויות.

תגובתו של ר' מבטאת פתיחות לתרבויות ולאנשים והוא הביע זאת ברצונו לשמור על נורמות התרבות של ארץ המוצא של התלמידים: חגים, כללי התנהגות, לבוש ועוד. הוא מודע לכך שבשראל קיים קונפליקט בין יהודים ללא יהודים, וממשלת ישראל לא מכירה באוכלוסיית המהגרים, הפליטים ומבקשי המקלט. כלומר, הוא ביטא רעיונות של שילוב, הבנה, פתיחות והכלה ללא שיפוט. סטודנטית אחרת גילתה פתיחות ביחסה לחוסר הידע של הילדים:

בשיעור עברית קראנו טקסט בנושא "ארצות בעולם", ואחד הילדים הזכיר את התרבות באריתריאה וסיפר לנו על הזיכרונות של אבא שלו מבית הספר. זה באמת עניין אותי ואת שאר הילדים בכיתה. הילדים ואני שאלנו אותו שאלות, הוא לא ידע לענות על הכל, ואמר שהוא ישאל את אבא שלו ויחזור עם התשובות בשיעור הבא. (ו')

הטקסט זימן ל-ו' אפשרות לעודד את הילד לשתף את חבריו לכיתה בתרבות ארץ המוצא שלו. היא שמעה בסבלנות את שאר התלמידים שואלים שאלות ומתעניינים בחיי בית הספר באריתריאה ואף ביקשה להרחיב את הדיאלוג בכיתה בשיעור הבא לאחר שהילד יאסוף מידע חדש וישתף בו את האחרים.

הדוגמה המתוארת ברפלקציה של ו' ממחישה את תפיסתו של קרמש (Kramsch, 1995), ואת תפיסתם של ביירם ועמיתיו (Byram, Gribkova & Starkey, 2002). לפיהם, הטקסט הוא כלי רב-עוצמה לטיפול הבנה בין תרבויות שונות. באמצעות הניסיון שרוכשים התלמידים בקריאה של הטקסט, בעיבודו, ובהבעת רגשות ועמדות, ייתכן כי יהיו מסוגלים להתמודד בעתיד עם מצבים של קונפליקטים ומתחים.

סטודנטית אחרת כתבה ברפלקציה לאחר ביקור ב"אבוגידה" - מסגרת חינוכית בלתי פורמלית פרטית שבה לומדים בשעות אחר הצהריים ילדים ממשפחות מהגרים מאריתריאה. הם לומדים טיגרית, אנגלית ותרבות של ארץ המוצא:

במהלך ביקור ב"אבוגידה" גיליתי יוזמה חדשה של מהגרים מאריתריאה. רק שם הבנתי עד כמה חשוב למהגרים לשמור על שפת האם כחלק מתרבותם ומסורתם. השפה משקפת את המקום שממנו הם באים ואת הקשר שלהם בין הילדים למבוגרים. ב"אבוגידה" ילדים לומדים לקרוא, לכתוב ולשיר בטיגרית [שפת ארץ המוצא]. התרגשתי לשמוע את הילדים שרים את ההמנון הלאומי של אריתריאה בשפת האם. (מ')

דבריה חושפים יחס חיובי כלפי התרבות האריתראית: ההמנון, הסמלים, הדגל, המנהגים והשפה. היא מגלה פתיחות כלפי התרבות של האחר וכלפי החשיבות של למידת שפת האם שעשויה לחזק את התקשורת בין הדור הראשון של המהגרים לדור השני.

ההתנסות והמפגשים הבין-תרבותיים חוללו שינוי בעמדות הרצויות של הסטודנטים: סקרנות, פתיחות וכבוד. הם גילו רצון ללמוד ולהבין היבטים שונים של החיים בתרבויות האחרות כמו: מסורת, חינוך ושפה. שיעורי העברית כשפה נוספת, לא התמקדו רק בהוראת עברית כשפה הדומיננטית בחברה הקולטת, אלא היו שיעורים המתווכים בין תרבויות שהגבירו את המודעות לשונות בין התרבויות, והסטודנטים מילאו בהם תפקיד של מתווכי תרבות (Byram, 2009, 2014; Alred & Byram, 2002).

הנה דוגמה למקרה שבו סטודנטית לא גילתה פתיחות כלפי תלמידים מתרבות אחרת:

בשיעור בנושא "גיבורים" הצגתי את דמותו של מרטין לותר קינג. אני הייתי צמודה לתוכן השיעור והתעלמתי מהרגשות של הילדים ומהתרבות שממנה באו. אני מבינה שהילדים כעסו, התעצבנו, לא שיתפו פעולה. הם התבצרו כבונקר ולא רצו לדבר על גזענות ואפליה, כי לדבריהם אנחנו הישראלים לא מכבדים את התרבות שלהם. הנושא היה מאוד אישי וחשף מקומות רגישים. הבנתי שאני לא מכירה אותם, לא פתוחה לתרבות שלהם ואני בעתיד צריכה להיות יותר רגישה. (י')

י' חשבה שסיפור דמותו של מרטין לותר קינג בהקשר של גזענות ואלימות יעודד את התלמידים לבטא את דעתם על מציאות ההדרה האישית שבה הם חיים. כלומר, לדבר באופן גלוי על גזענות, ניכור ואלימות שהם חווים כמיעוט אל מול החברה הישראלית. אך היא לא גילתה גמישות, והבינה שאין ביכולתה לכפות את הנושא על התלמידים ולא לפץ אותם לשתף פעולה בנושא רגיש ואישי. מהדברים שכתבה לאחר ההתנסות, אפשר להסיק שיש פער בין תפיסותיה לבין תפיסותיהם של הילדים, ולכן עליה לחולל שינוי בתוך עצמה ולפעול בדרך אחרת.

נראה כי הסיור בשכונה חשף את הסטודנטים מקבוצה א להקשרים רחבים של מציאות חיי הילדים: חיים בין שני עולמות, חיים בין שתי שפות. האינטראקציה עם סביבת החיים האוטנטית עוררה בהם פתיחות להגדיל את שיתוף הידע. י' ביטאה בפעולותיה היעדר פתיחות אך לבסוף הצהירה שעליה לפעול אחרת בהקשר הרב-תרבותי הרחב.

קבוצה ב

אחת הסטודנטיות הביעה פתיחות ביחס לרקע התרבותי וההיסטורי של המשפחה כשאפשרה לתלמידים לספר על מסעם מארץ המוצא לכיוון ישראל:

שכשידיברנו על המסע של יהודי אתיופיה במבצע משה, אפשרתי לתלמידים לספר על ההליכה שלהם לארץ ישראל. דיברנו על מחנה פליטים ואז אחד התלמידים סיפר על מחנה פליטים שהיה בו כשהיה בן שלוש. הוא סיפר איך כולם היו מתגרדים שם בגלל הכינים וכדי לישון הוא היה מטפס על אימו [...]. הייתי רוצה לשמוע ממנו עוד סיפורים אם ירצה לשתף אבל נראה אם נוכל להכניס זאת במערך השיעור. למדתי שמול הילדים האלה צריך להיות סופר רגישים. הסיפורים שלהם קשים ובלתי נתפסים. ראיתי אבל איך הילד מדבר בשוויון נפש על הנושא - כנראה התרגל למציאות הזו וניסיתי לשאוב כוחות מכך שהילד עצמו לא מתרגש מזה או בוכה. (א')

נראה כי הסטודנטים גילו סקרנות ופתיחות בשיעור כדי לשוחח עם הילדים על עולמם האישי ולהקשיב לסיפורי המסע המשקפים את ההיסטוריה המשפחתית-חברתית שלהם שעוצבה במשך המסע מארץ המוצא לישראל. הסטודנטים אפשרו לידע החדש על התרבות האחרת להיות חלק מתהליך הלמידה בכיתה תוך קיום דיאלוג עם שאר התלמידים.

מחקרים (Ponterotto, Utsey & Pedersen, 2006; Weatherford & Spokane, 2013) שבדקו את הפתיחות כגורם אישיותי שמשפיע על תפיסות רב-תרבותיות מצאו כי גילוי של פתיחות בהקשרים רב-תרבותיים עשוי להוביל להבנה טובה יותר של מורכבות המציאות, ולפיתוח יכולת המשגה מדויקת יותר ויכולת לנווט בין המרכיבים השונים בהקשרים חברתיים-תרבותיים מגוונים. לעומת זאת, דבריה של הסטודנטית א' מקבוצה ב "אבל נראה אם נוכל להכניס זאת במערך השיעור" מעידים כי הסטודנטים בקבוצה ב מבטאים פתיחות מצומצמת יותר שגבולותיה הם בית הספר, הכיתה והשיעור.

כבוד

קבוצה א

במפגשי היכרות שערכה הסטודנטית ג' בכיתה בתחילת השנה, הילדים התבקשו להביא מבתיים חפצים אישים הקשורים לתרבות ארץ המוצא. הילדים הציגו את החפץ מול כל חברי הקבוצה וסיפרו סיפור שקשור לחפץ. כך כתבה ג':

התרגשתי לשמוע את הסיפורים האישיים שמאחורי החפצים הקשורים לתרבות שלהם. הילדים התלהבו להראות את החפץ שהביאו מהבית, לספר את הסיפור שלו ולהשתתף בפעילות. הילדים דיברו בביטחון, הם התעניינו בסיפורים המגוונים של החברים מאתיופיה, מסודן, מרוסיה, מאריתריאה, מהפיליפינים. הם הרגישו בנוח זה עם זה, שאלו שאלות ונתנו משוב זה לזה, זה היה מדהים.

במשך השיעור ג' ביטאה כבוד וקבלה לתרבויות ולאנשים. העובדה שהיא פינתה זמן בשיעור למסורת התרבותית של התלמידים, והחליטה שזה נושא חשוב לתהליך ההוראה, מעידה על כבוד

לרב-תרבותית ולרכישת ידע חדש על תרבותם של הילדים. כמו כן הדגישה ברפלקציה שהם הקשיבו בסבלנות זה לזה וכיבדו האחד את חברו.

ייתכן ששימוש במושגים "הם" ו-"אנחנו" משקפים תפיסה פטרנליסטית לפיה תרבות הרוב נעלה ודומיננטית מתרבות המיעוט. עם זאת נראה כי ג' כיבדה את ערכי התרבות האחרת, לא ניסתה לכפות את ערכי התרבות הדומיננטית ותיארה את הפעילות במילים עמוסות בקונוטציה חיובית: 'התלהבו', 'ביטחון', 'מגוונים', 'מדהים'.

קבוצה ב

ד' הציגה גישה מכבדת אל מול התלמידים כשכתבה ברפלקציה שלה:

אני רואה כל אדם כמו שהוא והייתי רוצה לחשוב שאני חיה במדינה שיש בה מהגרים והיא מכניסה אורחים ומכבדת אותם כמו שהם ללא קשר לדת שלהם, למקום שממנו מגיעים. לכל אחד לכל תרבות יש מקום בחברה.

ד' מגלה שאיפה, ומצהירה על רצון גבוה לכבד כל אדם באשר הוא ללא שיפוט לפי גזע, לאום, דת או צבע.

בתום יום התנסות השווה א' בין התפיסות החברתיות שבהן נתקל כילד עולה חדש לבין התפיסות שלו כסטודנט המתנסה בבית ספר רב-תרבותי, וכך כתב:

כשאני הייתי תלמיד בבית ספר הרגשתי שונה בגלל המראה ובגלל שלא הכרתי את החוקים של המקום. היום אני מבין שיש הבדל משמעותי בין האוכלוסיות ואני מכבד את כולם. (א')

הסטודנטים משתי הקבוצות הביעו תפיסות המכבדות את האחר. עם זאת מצאנו הבדלים באופן ביטויי הכבוד בין הקבוצות. הסטודנטים מקבוצה א' התייחסו לאוכלוסיית התלמידים הספציפית שבכיתתם, תיארו באופן מפורט, מדויק ואותנטי את החוויה בשיעור תוך שהם משלבים ביטויים של רגש ודינמיות. לעומת זאת, הסטודנטים מקבוצה ב' ביטאו כבוד כתפיסת עולם כללית של שוויון גם לקבוצות מיעוט ולא יצרו קשר בין ביטויי הכבוד לתלמידים בכיתה.

הממצאים של שתי קבוצות הסטודנטים מעידים על רצונם ועל נכונותם ליצור הזדמנויות לגילויים של פתיחות, כבוד וסקרנות לתרבות ארץ המוצא של התלמידים. אלו הם רמזים לתחילתו של תהליך רכישת מיומנויות ואסטרטגיות לפיתוח כשירות בין-תרבותית. זאת ועוד, מדבריהם עולה כי גם התלמידים גילו פתיחות מול חבריהם לכיתה ושיתפו בסיפורים אישיים על הבית, על מסעם לארץ ועל תרבותם. החוקרים ון-גיל וודר (Van Geel & Vedder, 2011) וקורנבלום וסטפן (Corenblum & Stephan, 2001) מציינים כי הטרוגניות אתנית בכיתה מעודדת תלמידים מקבוצת מיעוט ומהקבוצה הדומיננטית ליצור קשר עם חברים מרקע אתני אחר, לעצב תפיסות רב-תרבותיות, לשתף פעולה ולחשוף דעות ומחשבות בהקשרים רב-תרבותיים, יותר מאשר אצל תלמידים בכיתות הומוגניות מבחינה תרבותית, העלולים לתפוס את הרב-תרבותיות כמאיימת.

נוכל לומר כי ההבדל בין שתי הקבוצות בא לידי ביטוי הן באופי התגובות והן בתוכן. הסטודנטים בקבוצה א' ביטאו הקשרים רחבים יותר של תרבות וחברה, גילו סקרנות למאפיינים של שפה, חגים ומסורות של התרבות האחרת, ביקשו לברר מה הם החוקים החברתיים והמאפיינים הייחודיים שלה. לעומת זאת הסטודנטים בקבוצה ב' התמקדו יותר בחיי היום-יום של התלמידים כפי שהם מתבטאים בהקשר הלימודי המצומצם והשגרתי בכיתה ובבית הספר.

שלב שני במודל: ידע והבנה

שלב זה כולל ארבע קטגוריות: בלשנות חברתית, ידע תרבותי ספציפי, הבנה עמוקה וידע על התרבות ומודעות עצמית תרבותית. בתיעוד וברפלקציות של כל המשתתפים מצאנו כי הם מבינים את המורכבות התרבותית ורצו להרחיב את ידע העולם שלהם על הנורמות החברתיות-תרבותיות האחרות.

ידע תרבותי ספציפי**קבוצה א**

הנושא הראשון שעלה בשלב זה היה הרצון ללמוד על הנורמות ועל המנהגים של תרבות המיעוט. הנה חלק מרפלקציה שכתבה אחת הסטודנטיות לאחר המפגש הראשון עם התלמידים בבית הספר בתחילת שנת הלימודים, המדגימה את הנושא:

בפעם הראשונה שהגעתי לבית הספר ופגשתי את הילדים הזרים הלא יהודים, התביישתי, לא ידעתי מה לעשות, איך אני יכולה ללמד את התלמידים שאני לא מכירה את התרבות שלהם, את נורמות ההתנהגות שלהם, החלטתי לקרוא על ההיסטוריה שלהם, בעיקר אריתריאה וסודאן, כי הם הרוב בבית הספר, על המצב במדינה שלהם ומאיפה באו. חשוב היה לי גם לשוחח עם מנהל בית הספר ועם היועצת, כי הם הוסיפו פרטים חדשים על תרבות ארץ המוצא של הילדים, כגון יחסים בין גברים לנשים, מעמד האישה, חגים, סמכות הורית ונורמות התנהגות. גיליתי שבתרבויות אפריקניות יש הבדלים מגדריים גדולים יותר בהשוואה לחברה הישראלית. מעמדו של האב חזק יותר ממעמד האם, ברור לי שבמפגש עם ההורים המידע החדש ישפיע על ההתנהלות שלי. (ב')

מן הרפלקציה עולה כי חשוב ל-ב' ללמוד בצורה מעמיקה על תרבותם של התלמידים. היא מגלה רצון לרכוש ידע תרבותי-חברתי על סודן ואריתריאה שהן הקהילות הדומיננטיות בבית הספר, מתאמצת ומשקיעה זמן גם באיסוף מידע מגורמים אחרים בבית הספר ומתעניינת בנורמות החיים של הילדים כחלק מקהילה המהגרים האפריקניים.

לאחר שיעור שפה שבו קראו בכיתה סיפור המתאר מפגש בין ילדים ממדינות שונות בעולם, תיארה הסטודנטית ל' את מהלך השיעור ואת מחשבותיה:

בשיעור אחרי שסיימתי לקרוא את הסיפור פניתי לתלמידים לשתף אותנו במנהגים שלהם. אחד התלמידים האריתריאים סיפר על האוכל המסורתי שהם נוהגים לאכול בבית. הוא סיפר על האינג'רה. אמרתי לו שאני מכירה את המאכל הזה כי הוא שייך גם לקהילה האתיופית, ואוכלים אותו אצלי בבית. תלמיד אחר אמר כי באריתריאה יש יותר משבעים שפות ורוב התושבים יודעים גם לדבר אמהרית, שהיא השפה של האתיופים וגם טיגרינית. הופתעתי לגלות שיש הרבה משותף בין אריתריאה לאתיופיה, כי לא הכרתי אריתריאים לפני ההתנסות בבית הספר. (ל')

באמצעות הדיאלוג בשיעור על ילדים מסביב לעולם, עודדה ל' מצב של יחסי גומלין חברתיים בין תלמידי הכיתה, ותיקים וחדשים כאחד, ובכך אפשרה להם לחוש שגם להם יש מה לתרום ובאפשרותם להעשיר את חבריהם במידע על תרבותם ובהעמקת ההבנה על הקשר בין אריתריאה לאתיופיה ועל הבדלים אחרים בין הקבוצות האתניות בכיתה. לדעת טטר (2004), העצמת תלמידים עולים ומהגרים עשויה להיות כדאית לחדשים ולוותיקים כאחד, ולכן על אנשי החינוך לבחון מה ניתן להפיק מיחסי הגומלין, ולחזק את הדיאלוג המשותף בין התרבויות.

קבוצה ב

הסטודנטים הביעו רצון להעמיק את הידע שלהם על אודות הרקע ההיסטורי והמורשת של התלמידים:

כשחילקתי את המפות העתיקות של ירושלים, התלמידים די התעניינו בהן [...]. רובם דנו אחד עם השני ברוסית בנושא המפה. היה מעניין לשמוע דעה אחרת על אותן המפות, דעה שלא ציפיתי לה, שירושלים מתוארת כמקשרת בין היבשות ובין הדתות, או שכל יבשת מסמלת דת אחרת הקשורה לירושלים. בסופו של דבר, למדתי איך תלמידים עולים מרוסיה מתייחסים לירושלים כערך תרבותי. לא ידעתי קודם לכן. (ק')

הסטודנטים מקבוצה א הרגישו חוסר נוחות בשל היעדר ידע על התרבות האחרת והחליטו לנקוט פעולות כדי לגשר על פערי הידע. הם לא הסתפקו, בדומה לסטודנטים מקבוצה ב, במידע העולה במהלך השיעור מתוך האינטראקציה עם התלמידים. בנוסף, המידע החדש שאליו נחשפו הסטודנטים מקבוצה א כנראה תרם לעיצוב התפיסה הרב-תרבותית שלהם מול ההקשרים המשפחתיים של התלמידים.

מודעות עצמית תרבותית

קבוצה א

להלן דוגמה הממחישה כיצד חוסר ידע על אודות התרבות האחרת עלול ליצור קושי בקיום דיאלוג בכיתה ועד כמה הכרחי שהמורה יכיר את זהות תלמידיו ומורשתם ויגבש כשירות בין-תרבותית שתסייע לו בתהליך ההוראה:

המשימה שלי בשיעור הייתה ליצור דיאלוג אישי, אבל לא יכולתי, האסטרטגיה נכשלה, הייתי צריכה להמציא דוגמאות "מהשרוול" למושגים 'אפליה' ו'גזענות'. לא היו לי דוגמאות בראש שיכולתי לשלוף. בלית ברירה נתתי דוגמאות לא רלוונטיות לחיי התלמידים, דוגמאות שקשורות לקידום נגישות לנכים ודוגמאות שקשורות לצמצום פערים בין מרכז לפריפריה. הרגשתי חוסר רגישות מצדי והתלמידים בצדק לא שיתפו פעולה ולא התעניינו. (ח')

דוגמה זו מחזקת את התפיסה כי רצוי שהסטודנטים ילמדו על תרבות המיעוט בחברה הישראלית, יחזקו את כישוריהם הפדגוגיים ויהיו מסוגלים לשוחח עם התלמידים על נושאים חברתיים המלווים במתחים לא ממקום של פטרנליזם, עליונות וכוח של תרבות דומיננטית, אלא כדיאלוג ב"גובה העיניים" של תיווך בין-תרבותי (אגמון-שניר ושמר, 2016).

נציין כי לא מצאנו דוגמה לביטויים של מודעות עצמית תרבותית בקרב סטודנטים מקבוצה ב. ייתכן כי היעדר ביטויים אלו מעיד על כך שהסטודנטים מקבוצה ב התרכזו באלמנטים הטכניים של ניהול השיעור ותוכנו ופחות ייחסו חשיבות להקשר החברתי-תרבותי בתהליך ההוראה-למידה. לעומתם, סטודנטים מקבוצה א לא הסתפקו באיסוף מידע מהתלמידים על התרבותם, אלא שילבו ועירבו גם גורמים משפחתיים-קהילתיים תוך תפיסת התלמיד בכיתה כחלק מקהילה רחבה.

שלב שלישי במודל: תוצאה פנימית רצויה

שלב זה כולל ארבע קטגוריות: אמפתיה, נקודת מבט אתנית יחסית, גמישות והתאמה. בתיעוד וברפלקציות של כל המשתתפים מצאנו כי הם גילו אמפתיה ויכולת להבין ולשתף ברגשות אחרים, להבין את ההבדלים התרבותיים ביחס של תרבות אחת לאחרת בלי שיפוטיות במונחים של טוב ורע, וגמישות לקבל השקפת עולם של אנשים מתרבויות אחרות.

אמפתיה**קבוצה א**

מ' הפגינה אמפתיה כלפי ילדים ממשפחות מהגרים בעת הביקור בבית הנוער. היא ראתה את הילדים מגיעים מבית הספר, מחבקים את המתנדבים ונכנסים בריצה לבית הנוער:

המאמר שקראתי והפגישה בבית הנוער היו מעניינים ומרתקים. במאמר שקראתי גיליתי את הדעות והתחושות של נערים ממשפחות מהגרים, והיה לי עצוב כאשר אחד הנערים סיפר שבסוף מסיבת יום ההולדת שלו אימא שלו לקחה את המתנות שקיבל כדי לקנות דברים בסיסיים לבית שלהם. במפגש בבית הנוער הבנתי שהמהגרים והזרים חיים במציאות שלא הכרתי קודם, מציאות קשה ומעוותת. אין לי ספק שהמציאות הזו תשפיע על הילדים בעתיד כשהם יהיו אנשים מבוגרים. (מ')

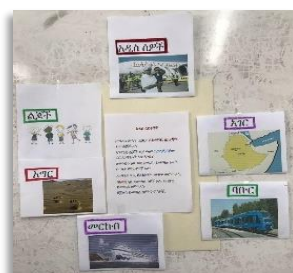
בית הנוער פועל שבעה ימים בשבוע בעזרת מתנדבים צעירים שמעצבים קשר אישי עם הילדים, תומכים בהם רגשית ואישית ומסייעים להם בלימודים. הילדים מגיעים לבית הנוער בתום הלימודים ונמצאים בו עד השעות המאוחרות של הלילה. הילדים נהנים מארוחות חמות, מעזרה בלימודים ומפעילויות חברתיות. בית הנוער הוא כלי חברתי חשוב ביותר בהתמודדות עם אתגרים חברתיים מורכבים, ובעיקר עם חינוך ושילוב ילדים ממשפחות מהגרים מאריתריאה, סודן ומדינות אחרות.

המהגרים מתמודדים עם מתחים בין שתי תרבויות: תרבות ארץ המוצא והתרבות המקומית. הם נדרשים לנהל משא ומתן ולגשר בין הפערים התרבותיים הקשורים לחינוך, לחוויות הילדות ולחיי משפחה. בהקשר זה, בית הנוער מקבל משמעות נוספת במישור החברתי-על-ידי תיווך וגישור בין הקודים החברתיים-תרבותיים של מדינת המוצא והחברה הישראלית (איזיקוביץ, 2012; לב-ויל, 2001; שטרית ומסלובטי, 2002).

המפגש הישיר עם הילדים, המתנדבים ומנהל בית הנוער גרם ל-מ' לבטא רגשות של עצב וסולידריות. לראשונה היא הבינה את ההבדל המהותי בין מציאות חייה לבין מציאות החיים של המהגרים. היא סבורה שלמציאות של חיי הילדים בהווה יש השלכות על עתיד החברה הישראלית. מפגש זה עורר בה רגשות פנימיים ומחשבות אישיות על החברה בכלל ועל מהגרים בפרט.

קניאל (2013) ורוזנטל, גת וצור (2009) שחקרו את תחום האמפתיה, מדגישים כי במסגרת החינוכית, שבה היחסים אינם שוויוניים, האחריות לגילויי האמפתיה מוטלת על המחנך. לטענתם, בחינוך רב-תרבותי רצוי שהמורה יפתח קשר אישי וטוב של הקשבה ופעיל שיקולי דעת מתאימים להקשרים רב-תרבותיים.

במפגש אחר שמעו הסטודנטים, מתכשרים להוראת עברית כשפה נוספת, שיעור באמהרית. השיעור כלל שני חלקים: האחד - היה ללא תיווך בעברית. המורה חילקה דף ובו סיפור באמהרית, קראה אותו בקול רם מול כל הכיתה, שאלה שאלות והסטודנטים נדרשו לענות. השני - בתיווך חזותי ומילולי, ובו המורה הציגה שוב את הסיפור בליווי תמונות להמחשת המילים החשובות להבנת הסיפור.



ס' התייחס ברפלקציה לחלק הראשון של השיעור באמהרית ללא תיווך בעברית:

אני לא מבין כלום, זה קשה, איך המורה יכולה לעמוד מול הכיתה ולא להראות רגישות לתלמידים שלה. לא אכפת לה אם הבנו או לא מה היא אומרת, זה באמת מתסכל, אני לא מבין את ההקשר של הסיפור. אני מקווה שאף תלמיד שלי לא ירגיש מנותק בשיעורים שלי, אני מקווה שאני אהיה הרבה יותר אמפתי.

חוסר הנוחות, החסך הלשוני, תחושת הניתוק וחוסר היכולת לבצע את המשימה הלימודית עוררו אצל ס' השוואה בין תחושותיו בשיעור לבין תחושת תלמידיו בשיעורים כשהוא בעצמו מלמד. ההתנסות גרמה לו להבין שהמורה לא יכול להיות מרוכז רק במשימה הלימודית ורק בעצמו, אלא צריך להיות רגיש ומודע גם לרגשות וליכולות של תלמידיו. המורה להוראת שפה נוספת צריך לחשוב על שילוב מיומנויות בשיעור כדי להפוך את השפה לנגישה עבור תלמידיו. סטודנטית נוספת התייחסה ברפלקציה שלה לשני החלקים של השיעור:

בשיעור הראשון הרגשתי מאוד לא נוח, המורה לא יצרה קשר עין איתי ולא התייחסה אליי, לא הבנתי את המילים בהקשר של הסיפור. בשיעור השני כשהמורה השתמשה בתמונות כדי להמחיש את המילים הרגשתי יותר ממוקדת, יכולתי להשתמש בידע הלשוני שלי. הרגשתי נוח וחייכתי כי יכולתי לזהות צלילים ולחבר אותן למילים שאני מכירה. בחלק השני הרגשתי שהמורה שלי דואגת לי, שחשוב לה שאני אבין [...] השיעור גרם לי להבין כמה חשוב להיות מודע לצרכים של התלמידים שלי, הבנתי שאני צריכה להכיר אותם ולהיות רגישה ליכולות שלהם ולידע שלהם. (ת')

מעבר לשוני כחלק מתהליך ההגירה הוא לא הליך טכני ולא רק עניין של רכישת שפת נוספת או הרחבת אופקים, אלא כולל תמורות נוספות הכרוכות לעיתים בחוויית פיצול בין העולם הפנימי שמתגלם בשפת המקור לבין העולם החיצוני המתגלם בשפה החדשה. לעיתים קרובות המפגש עם שפה חדשה ולא מובנת עלול לעורר בקרב המהגרים תחושות שהעולם הסובב אותם אינו מובן להם. לפיכך יכולות להתעורר גם תחושות כמו ניכור, הדרה, כעס או תסכול. ככל שמתפתחת ומתקדמת היכולת להתבטא בשפה החדשה, מתחולל גם שינוי רגשי בשל היכולת להביע רגשות ולשתף בחוויות בשפה החדשה. פיתוח כשירות בין-תרבותית והכרה בערכם של ההיבטים הרגשיים בשיח עשויים לקדם בדרכים רבות את הסובלנות כלפי רב-תרבותיות ורב-לשוניות ואת היכולת להתמודד ביעילות עם השונות במערכת החינוך (טננבאום, 2014; Dewaele, 2008).

לא נמצאו דוגמאות לביטויים של אמפתיה בקרב הסטודנטים בקבוצה ב. אנו משערות כי האינטראקציות הייחודיות מחוץ לכותלי בית הספר עוררו בקרב הסטודנטים מקבוצה א אמפתיה אל מול התלמידים, שכן במפגשים אלו הם נחשפו למציאות חיים קשה ומורכבת ולמתחים בין תרבות ארץ המוצא לחברה הקולטת – מציאות השונה מזו האופטימית יותר הנצפית בבית הספר. המפגש הישיר עם הסביבה האותנטית הציפה בהם רגשות של עצב ותסכול ועורר בהם אמפתיה לתלמידים. כמו כן, ההתנסות הייחודית שלהם כתלמידים 'לומדי אמהרית' עודדה בהם את גילויי האמפתיה אל מול התלמידים המתמודדים עם רכישת העברית כשפה נוספת.

נקודת מבט אתנית יחסית**קבוצה א**

בעקבות ביקור בשכונות במרכז הארץ בהן מתגוררות אוכלוסיות מתרבויות שונות, כתבה ג':

כאשר ביקרנו בשכונה ראיתי חנויות שונות שבהן מוכרים מוצרים ומזון של קהילות אחרות. למשל, חנות בגדים שמוכרים בה שמלות אותנטיות של נשים אריתריאיות. אני חושבת שהן לובשות את השמלות האלה לטקסים. ראיתי גם חנויות של אוכל אתיופי והודי וחנות אינטרנט שהמהגרים מהפיליפינים מתקשרים שם עם המשפחות שלהם [...] הרגשתי לרגע שאני נמצאת במקום אחר לגמרי והעיר לא מוכרת לי. הופתעתי לראות שבשכונה כל אחד מתאמץ ורוצה לשמור על התרבות ועל המסורת שלו שכוללת מנהגים, אוכל ולבוש. אני חושבת שיש להם זכות לשמור על התרבות שלהם ולחיות כרצונם. הם לא חייבים להיות דומים לנו ולחיות כמונו הישראלים, וכך גם בבית הספר.

השכונות שבולטים בהן עזובה ועוני הן מעוזם המרכזי של מהגרים ממדינות ומתרבויות שונות: סין, אפריקה, הפיליפינים, אמריקה הלטינית ועוד. בשכונות אלה, שהפכו למובלעות קוסמופוליטיות, הקימו המהגרים קהילות משותפות המנהלות עסקי מסחר פשוטים, חלקם מאולתרים, כגון מספרות, קיוסקים, חנויות של בגדים משומשים, דוכנים של תיקים זולים, חרוזים וחפצי נוי. בשכונות אלה ניתן גם למצוא את משרדי רוב הארגונים הישראליים שפועלים לרווחת המהגרים (Schnell, 2007).

הביקור ב"אבוגידה" סייע לסטודנטית להבין את התרבות האחרת ביחס לתרבות הדומיננטית כפי שהיא נראית בשכונה אותנטית של מהגרים ושל קהילות זרות. נראה כי לא הכירה קודם את החנויות בשכונה ולא חוותה חוויה דומה. אף-על-פי-כן גילתה יכולת להכיל את השונות מבלי לבטא התנגדות, ביקורת או הסתייגות מרצונם להמשיך ולשמור על תרבות ארץ המוצא.

קבוצה ב

הסטודנטים לימדו את הנושא "רב-תרבותיות במדינת ישראל". כל אחד מהם לימד בשיעור על המדינה ממנה הוריו הגיעו לארץ, והם אף הכינו לתלמידים משחק שאלות ממוחשב שסיכם את תוכן השיעור. בסוף יום הלימודים בחרו הסטודנטים לחלק לתלמידים מאכל טיפוסי מהתרבות ומהמסורת המיוחדת אותם:

הצלחנו לעניין את התלמידים בתרבות ארץ המוצא שלנו. למדתי שעלינו לשתף כמה שיותר תלמידים כדי לעניין אותם בנושא שלכאורה רחוק מהם. התלמידים שיתפו פעולה, הסכימו לטעום מהמאכלים שהגשנו, סיפרו לנו על מאכלים דומים בעדה שלהם, דיברנו על נקודות דמיון ושוני, והם גם שיחקנו. [...] למדתי מהתלמידים כמה דברים, והגענו לסיפורים ודוגמות שלא חשבתי שנגיע אליהם. אמרתי לתלמידה שהיא גרמה לי לחשוב אחרת.

הסטודנטים בחרו בפעילות הממוקדת בנושא הקליטה והחוויה האישית הרב-תרבותית בחברה הישראלית ממקום של שיתוף ולא ממקום של השוואה או פערים והבדלים. הבחירה נעשתה מתוך רצון להזדהות עם התלמידים, להסביר להם ולהרחיב את הידע שלהם על אודות תרבויות אחרות שאינן מוכרות להם. בזכות המכנה המשותף - המאפיין הרב-תרבותי, הסטודנטים מרקע רב-תרבותי ביקשו ללמד על התרבות אליה שייכים.

גם בקטגוריה זו מצאנו כי הסטודנטים מקבוצה א שיצאו מגבולות השיעור והכיתה ונחשפו, חלקם לראשונה, להקשרים אותנטיים של קהילת המהגרים, ביטאו נקודת מבט אתנית יחסית.

הם הביעו עמדה גלויה על אודות זכותם של המהגרים לשמור על תרבות ועל מסורת ארץ המוצא במרחב הציבורי ובמרחב הבית ספרי. לעומתם, הסטודנטים מקבוצה ב שמרו על ההקשר המצומצם של שיעור בכיתה ולא היו מסוגלים לראות את ההבדלים בין התרבויות מנקודת מבט רחבה יותר.

גמישות

קבוצה א

בעת ההתנסויות בבית הספר, אחת מהמטרות הייתה לקדם דיאלוג בין התלמידים בשפה העברית. הסטודנט ר' ביקש שכל תלמיד יביא תמונה הקשורה לאירוע משפחתי. בשיעור הוא חילק את הכיתה לקבוצות כדי לאפשר לכל התלמידים לדבר ולהציג את האירוע המשפחתי המוצג בתמונה. ר' עבר בין הקבוצות ושמע את הסיפורים האישיים, אפשר לתלמידים לשאול שאלות על הסיפור ששמעו, וכך נחשפו כולם לידע חדש על תרבויות המוצא. אחת התלמידות שהביאה תמונה לכיתה לא הצליחה לספר את סיפורה. ר' כתב ברפלקציה כי ילדה זו לא אוהבת לכתוב ולהתבטא בכיתה. הוא גילה גמישות ועזר לה:

בשיעור התלמידה ק' לא רצתה לספר את הסיפור שבתמונה. הזמנתי אותה לשבת לידי, שאלתי אותה שאלות על התמונה שהביאה. היא סיפרה על סבא שלה שעלה לארץ מרוסיה ומת לפני שהיא חגגה את בת המצווה שלה, וכתוצאה מכך המשפחה התמוטטה ולא חגגו לה על-פי המסורת המשפחתית. דיברנו על הקשר לסבא, לתרבות המשפחה ולשמירה על המסורת. הרגשתי שזו הייתה הפעם הראשונה שמישהו מבית הספר מתעניין ברקע התרבותי-משפחתי של הילדה. בעקבות השיחה המשיכה לכתוב, הביעה רגשות של פרידה וגם סיפרה את הסיפור לחברי הקבוצה. (ר')

נראה שהסטודנט גילה גמישות והבנה למורכבות של התרבות האחרת ולקושי של התלמידה להציג מול כל הכיתה. הוא יצר קשר אישי עם התלמידה ועודד אותה להציג את הסיפור המשפחתי שעניין גם אותו.

הנה דוגמה לאופן שבו ידע על התרבות האחרת עשוי להשפיע על תהליך הכשרת הסטודנטים:

בעקבות קריאת מאמרים, הרצאות ורכישת ידע וניסיון אקדמי בהוראה בכיתה, אני מבין שיש מתחים בין ילדים מתרבות אחרת לבין ילדים ישראלים. בעבר, לפני הלימודים במכללה, לא חשבתי שאני צריכה לפעול אחרת מול ילדים מתרבויות אחרות, אך כיום אני מבינה שצריך להתאים את דרך ההוראה כדי שהמסגרת החינוכית תוכל להיות מגשרת בין התרבויות ואולי גם לצמצם את הפערים ביניהן. (א')

בעקבות רכישת ידע תאורטי, התנסות בהוראה ומפגשים עם תלמידים מתרבויות שונות, מביעה א' הבנה למציאות החיים המורכבת של התלמידים. היא כותבת מפורשות כי עברה תהליך של שינוי בתפיסתה הפדגוגית-חינוכית. כיום, לאחר שהיא מכירה טוב יותר את מאפייני התרבות האחרת היא מסוגלת לדמיין את עולמם של תלמידיה, להציע דרכי הוראה מתאימות יותר ופעולות לשילובם בחברה הישראלית.

במציאות של המאה העשרים ואחת, בה קיימות כיתות ומסגרות חינוך רב-לשוניות ורב-תרבותיות, השפה הופכת מרכזית בתהליך ההוראה והיא יכולה לפתוח או לסגור דלתות. תלמידים שעברית אינה שפת אימם עלולים להיות בעמדת נחיתות, אם תהליך ההוראה לא מלווה בפדגוגיה מתאימה. מורים חייבים להיות מודעים לדרישות הלשוניות שהם מציבים לתלמידים, למשל בתחום אוצר המילים ויכולות השיח. הם אינם יכולים לצפות שתלמידים ירכשו את אופנויות השפה באופן

מקרי, אלא יש ללמד אותם באופן מסודר ומתוכנן, כך שהתלמידים יהיו מסוגלים להשתמש בשפה בהקשרים אישיים, חברתיים ותרבותיים מגוונים (Love, 2010; Porto, 2013).

קבוצה ב

הסטודנטים גילו גמישות ויכולת הכלה של נורמות תרבותיות שונות בכיתה. אחת הסטודנטיות גילתה גמישות בתכני השיעור כשלימדה תלמיד ערבי:

[צריך] לתת לו חומרי קריאה הקרובים לו ולעולמו. הוא שיחק באופן פעיל ב[קבוצת] הפועל רהט. כך קראנו כתבה על כדורגל וגם על הקלאסיקו. גם הבאתי לו ספרים ללימוד עברית מהמגזר הערבי. חלק מחומרי הקריאה הוא מאוד אהב. ברגע שהחומר משעמם אותו הוא מסתכל לצדדים ומאבד עניין, אז הבנתי ש[צריך] מיד לעזוב את הדברים המשעממים מבחינתו. רציתי למשל לקרוא אתו כתבות בעיתון וזה לא עבד. (מ')

סטודנטית אחרת גילתה גמישות כשהתלמידים איחרו לשיעור ובזכות ידע קודם הבינה את ברקע והמקור להתנהגותם:

כמה תלמידות איחרו מאוד להיכנס לכיתה. התברר שהלכו להתקלח מכיוון שהשיעור הקודם היה שיעור התעמלות. זו דוגמה מצוינת להבדלי התרבות. בחברה ממנה באו זה מקובל להתקלח לאחר שיעורי ספורט ויש לכך זמן, ואילו אצלנו בבית הספר לא מקובל, לכן אין זמן מיוחד במערכת למקלחת, אבל הן בכל זאת בחרו לעשות זאת. דוגמה מצוינת להבדלי תרבות שיכולים ליצור בעיות משמעת. דבר שאנחנו צריכים לקחת בחשבון, להבין ולהסביר. (ב')

ממצאי השלב השלישי במודל מוכיחים כי כל הסטודנטים גילו גמישות ויכולת להבין את רגשותיו של האחר ולהכיל את המורכבות הבין-תרבותית. עם זאת מצאנו כי ביטוייה של קבוצה ב התמקדו בהקשר הלימודי הבית ספרי בלבד. לעומת זאת, קבוצה א ראו את התלמידים בהקשר הקהילתי-חברתי שלהם וביטאו אמפתיה אל מול מציאות החיים המורכבת מחוץ לכותלי בית הספר, מחשבות על שילוב מיומנויות בשיעור כדי להפוך את השפה לנגישה עבור התלמידים מתרבות אחרת והצעות לשילובם בחברה הישראלית.

שלב רביעי במודל: תוצאה חיצונית רצויה - אקטיביזם

קבוצה א

שלב זה כולל קטגוריה אחת, אקטיביזם, הנובע מתוך אחריות להידוק הקשר בין בית הספר לבין הקהילות התרבותיות השונות ולשילוב חברתי של קבוצות מיעוט. בתיעוד וברפלקציות של שבעה משתתפים מצאנו כי הם פעלו ויזמו פרויקטים משותפים להידוק הקשר עם ההורים תוך דגש על היבטים תרבותיים. הורי התלמידים ונציגים פעילים מהשכונה הוזמנו למפגש עם התלמידים, עם הסטודנטים ועם מורי בית הספר. הם קיימו מעגלי שיח כדי ללמוד יחד על מורכבות השכונה ועל המאפיינים התרבותיים ייחודיים של הקהילות בשכונה.



בעקבות מעגלי השיח כתבה הסטודנטית ב':

אמרתי להורים של הילדים שאני רוצה לתעד אנשים שונים מתרבויות שונות, תמונות וסיפורים על קיר בית הספר, וכך נחשוף את היופי שבתרבויות השונות בשכונה ואת המיוחד שבכל מורשת. ההורים אהבו את הרעיון ואמרו שהוא משלב בתוך גם אלמנטים של שפה, של נראות התרבות על קירות בית הספר וגם למידה על תרבויות חדשות. בשלב הראשון אספתי את הפרטים האישיים של ההורים כדי ליצור איתם קשר ולקבל מידע מהם. בשלב השני כל ילד קיבל משימה אותה הוא צריך להכין יחד עם בני המשפחה. המטרה הייתה לאסוף סיפורים ותמונות שימחישו את המורשת המשפחתית. ההורים התייעצו איתי, שלחו תמונות, שיתפו פעולה ובעזרתי כתבנו את הסיפור. כעת אני בשלב השלישי, ויחד עם הילדים אנחנו בונים את הקיר הרב-תרבותי בבית הספר. כולנו נרגשים מאוד. (ב')

מעגלי השיח היוו מפגש בין-תרבותי חדש עבור אנשי החינוך, פתחו ערוצי תקשורת בין-אישיים, חיוביים וחדשים בין התלמידים, הסטודנטים וההורים. הם עודדו את הסטודנטים לפעול לקידום הנראות הרב-תרבותית ולחשוב ביצירתיות על שילוב בין התרבויות בבית הספר. ההורים והילדים יחד יצרו סיפור קצר מלווה בתמונות ובדגל ארץ המוצא, ועיצבו אותו להיות חלק מהפרויקט "אנחנו והעולם". בתמונה הילד מצולם בביתו כשהוא מחזיק את התוצר המשפחתי שלהם:



הסטודנטית ב' והילדים עבדו יחד בפרויקט "אנחנו והעולם" ויצרו תצוגה על גבי קיר מרכזי ברחבת בית הספר ובו התוצרים המשפחתיים.



שתי התמונות ממחישות שלבים בתהליך בניית התצוגה בפרויקט "אנחנו והעולם". ב' הוסיפה וכתבה ברפלקציה:

אני מקווה שכל מי שייכנס לבית הספר ויראה את הקיר יוכל מייד להבין שזהו בית ספר המכבד את כל התרבויות.

הנה תמונה שממחישה פרויקט משותף אחר - "ההמנון שלי". על קיר בית הספר נתלו המנונים בשפות שונות של מדינות שונות שכתבו יחד הורים וילדים בבית הספר.



יוזמה אחרת בעקבות מעגלי השיח הייתה הקמת כיתת אולפן לעברית עבור הורי התלמידים:

החלטתי שאני רוצה ליזום ולהשפיע על תחום השפה העברית. דיברתי עם אחד ההורים המובילים בבית הספר, הצעתי לפתוח קבוצת אולפן עברית להורים ביום ובזמן שנוח להם, ואני אהיה המורה [...]. ובאמת 12 הורים נרשמו לקבוצה, וכבר קיימנו שני שיעורים. ההורים לומדים ברצינות, משתפים פעולה ואומרים תודה. כשאני פוגשת את הילדים אני מוסרת להם דרישת שלום מההורים שלמדו אצלי בערב [...] הופתעתי מהעובדה שיש הורים שמדברים כמה שפות למשל אלה מהקהילה האתיופית. המידע הזה חשוב מאוד, ולכן הוא לא יכול להישאר רק בכיתת האולפן, אלא אני צריכה לחשוף אותו גם בפני מורים ותלמידים של בית הספר. בסוף השיעור של האולפן יצאתי יחד עם ההורים טבלה ובה שם ההורה והשפות שהוא מדבר. כך קל יותר למורים ליצור קשר עם ההורים. (ו')

הדוגמאות משקפות תפיסה פדגוגית לפיה ביכולתם של בית הספר ושל אנשי החינוך לפעול ולשמש גשר בין ערכי תרבות ארץ המוצא לבין ערכי תרבות החברה הקולטת. כלומר, בתי הספר יכולים לקדם נראות והבנה של ערכי המשפחה, בד בבד עם תהליך למידה של ערכים חדשים ונורמות של הרוב הדומיננטי. ייתכן כי בדרך זו המורים, הילדים וההורים עשויים לקבל פרספקטיבה חדשה על המציאות החיצונית, זו הקיימת מחוץ לכותלי בית הספר (Wells, 2009). נציין כי לא נמצאו בקרב קבוצה ב דוגמאות לתוצאה חיצונית רצויה של אקטיביזם. הממצאים מעידים כי שלב האקטיביזם החברתי התפתח בקרב סטודנטים מקבוצה א כתוצאה ממפגש עם ההטרונגויות האתנית מחוץ לכותלי בית הספר. המפגש עם ההורים, הפעילים החברתיים ואנשי חינוך אחרים עודדו את הסטודנטים ליצירתיות ולחשיבה מעמיקה על פעולה לקידום שילוב התרבות האחרת.

סיכום

מחקר זה בחן את התפיסות והעמדות בתהליך פיתוח של כשירות בין-תרבותית בקרב שתי קבוצות של מתכשרים להוראה בתוכנית להוראת עברית, אך רק קבוצה אחת חוותה התנסות גם מחוץ לכותלי בית הספר. בנוסף בחן המחקר באיזו מידה כל אחת מן הקבוצות גיבשה כשירות זו. נזכיר כי קבוצה א מנתה עשרה סטודנטים שהשתתפו בהתנסות בית ספרית והיו גם מעורבים באינטראקציות פדגוגיות-חברתיות מחוץ לכותלי בית הספר; קבוצה ב מנתה עשרה סטודנטים שהשתתפו רק בהתנסות בית ספרית.

במחקר זה התאמנו את מודל הכשירות הבין-תרבותיות של דירדורף (Deardorff, 2006) לשפה של הכשרת מורים תוך בחינת תפיסות ופעולות הסטודנטים במרחב הכיתתי, הבית ספרי והקהילתי.

האתגר העיקרי הניצב בפני אנשי חינוך ומתכשרים להוראה העובדים עם תלמידים בזירה הבין-תרבותית הוא להבין את ההבדלים הסוציו-תרבותיים ולמצוא פתרונות חינוכיים יעילים והולמים לתלמידים. לשם כך נדרש בתהליך ההכשרה לפתח כשירות בין-תרבותית. רכישת הכשירות היא ביטוי לאינטראקציה בין מרכיבים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים, שהסטודנטים מפתחים תוך כדי למידה, התנסות הוראה ומפגשים עם הקהילה, המסייעים להם לפתח תודעה חברתית, להבין את הקשר בין הוראה לתרבות ומציידים אותם במיומנויות של מתווכי תרבות (Broido, 2004; Hare Landa, Odón-Holm & Shi, 2017; Siwatu & Starker, 2010).

בבחינת שלושת השלבים הראשונים של המודל מצאנו תגובות (תפיסות ועמדות) אצל שתי קבוצות הסטודנטים. הסבר לעובדה זו יכול להיות קשור בהיכרות ובהתנסות מוקדמת של הסטודנטים בתוכנית להוראת עברית עם שפות אחרות, תרבויות אחרות ותלמידים ממדינות אחרות. כמו כן, עובדה זו קשורה גם במאפייני המשתתפים כבעלי זהות אתנית מגוונת: ישראל, אתיופיה, הודו, רוסיה, פולין, פרס וצרפת שבחרו במקצוע ההוראה. זאת ועוד, העובדה שתחום הדעת הוא השפה העברית, מזמנת מפגשים עם טקסטים על תרבויות אחרות תוך התייחסות לסוגיות תרבותיות, אזרחיות, היסטוריות ומתן תשומת לב ליכולת תקשורת בין-תרבותית.

עם זאת נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות. הסטודנטים מקבוצה א' שנפגשו באופן ישיר ובלתי אמצעי עם ההטרוגניות האתנית בסביבת החיים האוטנטית של הילדים, חוו חוויות ייחודיות וצברו ידע חדש בהקשרים תרבותיים רחבים יותר, הגיעו לתובנות עמוקות יותר, ואופי התגובה שלהם היה מעשי ודינמי יותר ובא לידי ביטוי בתכנון וביצוע שיעורים המשלבים תכנים של תרבות ארץ המוצא ובעידודם של הילדים לשתף בסיפורים אישיים על חפצים שהביאו מהבית. כמו כן, יחד עם ההורים ועם הילדים העצימו הסטודנטים את תרבות ארץ המוצא במרחב הבית ספרי.

בבחינת השלב הרביעי מצאנו תגובות (תפיסות ופעולות) רק בקרב סטודנטים מקבוצה א'. ממצא זה מעיד על ההבדל המהותי בין שתי הקבוצות ובין שלושת השלבים הראשונים לבין השלב האחרון של המודל.

עוד לעניין ההבדל בין שתי הקבוצות, גילינו כי רוב התגובות (תפיסות ופעולות) של כשירות בין-תרבותית של הסטודנטים מקבוצה א' נכתבו בעקבות הפעילויות המגוונות והמפגשים הישירים והבין-אישיים מחוץ לכותלי בית הספר. לעומת זאת, מבדיקת התגובות של הסטודנטים בקבוצה ב' שלא התנסו בפעילויות חברתיות-תרבותיות, ניתן להבחין רק בניצוצות של תהליך הבניית כשירות בין-תרבותית. הסטודנטים הביעו רצון ללמוד על התרבות האחרת של התלמידים, גילו עמדות חיוביות לתרבות האחר ולשפתו, אך עדיין תפיסת ההוראה-למידה שלהם לא משקפת ראייה רחבת היקף ומתן ביטוי משמעותי להקשרים תרבותיים-חברתיים.

נראה כי החידוש, הלמידה החווייתית והייחודיות של האינטראקציות החברתיות-קהילתיות מחוץ לכותלי בית הספר, מילאה תפקיד חשוב בעיצוב הכשירות הבין-תרבותית ותרמה משמעותית להתנסות המסורתית בבית הספר. בעקבות חשיפתם למציאות החיים האוטנטית ולהיבטים חברתיים-תרבותיים של התלמידים, העצימו הסטודנטים את יכולות מתן הכבוד, הסקרנות, הידע והאמפתיה אל מול תלמידים והורים מתרבויות אחרות.

זאת ועוד, הלמידה החווייתית והעשרת הידע על התרבויות האחרות השפיעה גם על תכנון ההוראה של הסטודנטים בכיתה. נראה כי הם התאימו את תכני הלימוד בשיעור לתרבות הילדים,

הם העזו להעלות לדיון נושאים שנויים במחלוקת שבדרך כלל נמנעים מלדון בהם, והיו רגישים ומכילים מתוך מודעות לצרכים הייחודיים של התלמידים.

לפיכך, חשוב ליזמן למתכשרים להוראה פעילויות שהן מעבר להתנסות בין כותלי בית הספר: שיחות ודיאלוג בלתי אמצעיים עם הסביבה, עם פעילים חברתיים, עם מובילי מסגרות חינוך אחרות, עם ההורים ועם שאר חברי הקהילה – כל זאת כדי לעודד תוצאה חיצונית רצויה של אקטיביזם חברתי-חינוכי.

לעניין ההבדל בין שלושת השלבים הראשונים לבין השלב האחרון של המודל: מצאנו כי בקבוצה ב לא היה כלל ביטוי לשלב הרביעי, ובקבוצה א רק שבעה סטודנטים ביטאו תגובות המשקפות שלב זה במודל. נראה כי שלושת השלבים הראשונים ממוקדים ברגש, בידע ובתפיסות, ואילו השלב הרביעי מדגיש את הפעולה ואת היוזמה. השלב הרביעי הוא מורכב יותר גם בשל העובדה שהוא יוצא אל מחוץ לכותלי הכיתה ובית הספר והוא כולל קיום קשרים הדוקים יותר בין המהנכים והתלמידים לבין המשפחות והקהילה והעלאת רמת המודעות של הסטודנטים לחשיבות התקשורת הבין-אישית המורכבת עם ההורים מקבוצת המיעוט של התרבות האחרת. זאת ועוד, ייתכן כי הסטודנטים משתי הקבוצות עדיין נמצאים בתהליך הפיתוח המקצועי ועיצוב הזהות שלהם והם זקוקים להתנסויות ולהזדמנויות נוספות כדי להגיע לשלב הרביעי של האקטיביזם החברתי.

לפיכך, בתהליך הכשרת המורים בכלל ובפיתוח תוכניות להוראת שפות נוספות בפרט, יש מקום להדגיש את פיתוח הכשירות הבין-תרבותית תוך הדגשת רכיבים מעשיים והפעלתיים, מפני שהיא תסייע בהכשרת מורים שיהיו פתוחים למחשבות, לרגשות, לאמונות ולהתנהגויות שונות מהמוכר להם, מודעים לחשיבות של שילוב בין קבוצות בחברה, יפעלו לצמצום פערים תוך גילוי מחויבות רגשית-חברתית ויחס של כבוד כלפי קבוצות מיעוט (אגמון-שניר ושמר, 2016; Deardorff, Stephan & Stephan, 2013; Wächter, 2003; Fantini, 2007; Malewski, et al., 2012). (2011).

לדעתנו, כל המהנכים בתחומי הדעת השונים נדרשים לכשירות בין-תרבותית. תפיסה דומה משתקפת בקרב חוקרים אחרים (Deardorff, 2009; Garner, 2008; Spring, 2006; Byram, 2009, 2014) המאמינים כי תפקיד אנשי החינוך הוא: לעצב תפיסות דינמיות והטרונגניות של תרבות; לתת מענה להתנהגויות הכוללות עמדות ואמונות ערכיות; לשלב בין היבטים רגשיים, התנהגותיים וקוגניטיביים של למידה; להתמקד בתרבות הדומיננטית אך גם בתרבויות אחרות; להכיר בחשיבות האמפתיה, הפתיחות והגמישות ולהדגיש לא רק את הממד האיש, אלא גם את הקשרים שלו אל האחר.

מגבלות המחקר

לא ברורים גבולות ההכללה מכיוון שבמחקר לקחה חלק אוכלוסייה מצומצמת של סטודנטים הלומדים במכללה אחת במרכז הארץ ולכן לא ניתן להכליל על מקומות אחרים. בהתבוננות לעתיד, חשוב יהיה לתכנן מחקר שיגדיל את מהימנות ממצאי המחקר הנוכחי ויבחן את תפיסות הסטודנטים ופעולותיהם גם באמצעות תצפיות על עבודתם תוך התאמת הצהרותיהם לפעולות הלכה למעשה בבית הספר וגם באמצעות מבדקי עמדות לפני ואחרי המחקר. כמו כן, רצוי לבחון את נקודת מבטם של התלמידים על אודות פעולותיהם של המורים. מחקרים כאלה יכולים להוות השלמה למחקר המוצע ולספק נדבך נוסף וחשוב לגוף הידע התאורטי והיישומי.

רשימת מקורות

- אגמון-שניר, ח' ושמר א' (2016). *כשירות תרבותית בעבודה קהילתית*. תל-אביב: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- איזיקוביץ, ר' (2012). התמודדות עם תלמידים מהגרים טרנס-לאומיים הישגיים: ניסיון של מורות ישראליות. *אפשר*, 35, 113-130.
- אלפרט, ב' ושלסקי, ש' (עורכים). (2013). *הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- בן עזר, ג' ובר-לב, י' (2011). מרחב היצירה המשותפת - עיקרון לעבודה במצבים בין-תרבותיים: דרך אפשרית של מעבר מחשיבה לפעולה במציאות מרובת תרבויות. *פנים*, 56, 26-42.
- בשיר, ב', בן-פורת ג' ויונה, י' (2016). *מדיניות ציבורית ורב-תרבותיות*. ירושלים: הקיבוץ המאוחד.
- טטר, מ' (2004). ייעוץ בקהילות חינוכיות קולטות עלייה. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), *ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה* (עמ' 209-228). תל-אביב: רמות.
- טננבאום, מ' (2014). שימור שפה בחברה רב-לשונית. בתוך: ס' דוניצה-שמיט וע' ענבל-לוריא (עורכות), *סוגיות בהוראת שפות בישראל* (עמ' 43-63). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- יונה, י' (2005). *זכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל*. ירושלים: מכון ון ליר.
- לב-ויזל, ר' (2001). ילדים עניים: תפיסת המעמד הסוציאל-אקונומי והקריירה התעסוקתית בעתיד. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 14, 101-119.
- סבר, ר' (2001). בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות. *גדיש*, ז', 43-53.
- עזר, ח' (2004). *רב-תרבותיות בחברה ובבית-הספר: היבטים חינוכיים ואורייניים*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- פרי, פ' (2007). חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים. ירושלים: כרמל.
- קניאל, ש' (2013). *אמפתיה בחינוך*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- רונטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2009). *לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי: ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. *דפים*, 40, 108-131.
- רייכמן, ר' (2009). הגירה לישראל: מיפוי מגמות ומחקרים אמפיריים 1990-2006. *סוציולוגיה ישראלית*, י' (2), 339-379.
- שטרית, א' ומסלובטי, נ' (2002). השוואה בין העוצמה והמבנה של מערכת הערכים בקרב אוכלוסיית מתבגרים ילדי אתיופיה וילדי ישראל. בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), *חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים* (עמ' 203-223). ירושלים: משרד החינוך.
- שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט-מודרניות בחקר החינוך. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 23-65). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שמר, א' (2009). מריבוי תרבויות לרב-תרבותיות: אתגרים מקצועיים בעבודה רגישת תרבות עם ילדים והוריהם. *עט השדה*, 3, 4-10.
- תדמור, י' (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. *אקדמות*, י"ג, 169-182.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום*. רעננה: רמות.

- Alred, G., & Byram, M. (2002). Becoming an intercultural mediator: A longitudinal study of residence abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 339–352.
- Bradford, L., Allen, M., & Beisser, K. (2000). An evaluation and meta-analysis of intercultural communication competence research. *World Communication*, 29(1), 28–51.
- Broido, E.M. (2004). Understanding diversity in millennial students. *New Directions for Student Services*, 106, 73–85.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In: D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321–332). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on: From cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209–225.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301–306.
- Corenblum, B., & Stephan, W.G. (2001). White fears and Native apprehensions: An integrated threat theory approach to intergroup attitudes. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 33, 251–268.
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D.K. (Ed.). (2009). *The sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardorff, D.K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65–79.
- Dewaele, J.M. (2008). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Fantini, A.E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Center for Social Development, Washington University in Saint Louis. Retrieved from <http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP07-01.pdf>.
- Garner, P. (2008). The challenge of teaching for diversity in the college classroom when the professor is the "other". *Teaching in Higher Education*, 13, 117–120.
- Gorski, P. (2012). Instructional, institutional, and sociopolitical challenges of teaching multicultural teacher education courses. *The Teacher Educator*, 47(3), 216–235.
- Hare Landa, M., Odón-Holm, J., & Shi, L. (2017). Education abroad and domestic cultural immersion: A comparative study of cultural competence among teacher candidates. *The Teacher Educator*, 52(3), 250–267.
- Irvine, J.J. (2003). *Educating teachers for a diverse society: Seeing with the cultural eye*. New York: Teachers College Press.
- Jenks, C., Lee, J., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teachers education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87–105.

- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture, and Curriculum*, 8, 83–92.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. New York: Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Lázár, I. (2011). Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. *Forum Sprache*, 5(5), 113–127.
- Love, K. (2010). Literacy pedagogical content knowledge in the secondary curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, 5, 338–355.
- Malewski, E., Sharma, S., & Phillion, J. (2012). How international field experiences promote cross-cultural awareness in preservice teachers through experiential learning: Findings from a six-year collective case study. *Teachers College Record*, 114(8).
<http://www.tcrecord.org> ID Number: 16530
- Marx, H., & Moss, D. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 35–47.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D., & Howes, C. (2008). Measures in classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.
- Phillion, J., & Malewski, E. (2011). Study abroad in teacher education: Delving into cultural diversity and developing cultural competence. *Action in Teacher Education*, 33, 643–657.
- Ponterotto, J.G., Utsey, S.O., & Pedersen, P.B. (2006). *Preventing prejudice: A guide for counselors, educators, and parents* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Porto, M. (2013). Language and intercultural education: An interview with Michael Byram, *Pedagogies: An International Journal*, 8(2), 143–162.
- Raver, C.C., Garner, P., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In: R.C. Pianta, M.J. Cox & K.L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp.121–147) Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Schnell, I. (2007). Transnational migration in the context of Tel Aviv's changing urban environment. In: S. Willen (Ed.), *Transnational migration to Israel in global comparative context* (pp. 87–102). Lanham, MD: Lexington Books.
- Siwatu, K.O., & Starker, T.V. (2010). Predicting preservice teachers' self-efficacy to resolve a cultural conflict involving an African American student. *Multicultural Perspectives*, 12(1), 10–17.
- Spring, J. (2006). Pedagogies of globalisation. *Pedagogies: An International Journal*, 1, 105–122.
- Stephan, W.G., & Stephan, C.W. (2013). Designing intercultural education and training programs: An evidence-based approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 277–286.
- Van Geel, M., & Vedder, P. (2011). Multicultural attitudes among adolescents: The role of ethnic diversity in the classroom. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(4), 549–558.

- Villegas, A.M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.
- Wächter, B. (2003). An introduction: Internationalization at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7, 5-11.
- Weatherford, R.D., & Spokane, A.R. (2013). The relationship between personality dispositions, multicultural exposure, and multicultural case conceptualization ability. *Training and Education in Professional Psychology*, 7(3), 215-224.
- Wells, G. (2009). Schooling: The contested bridge between individual and society. *Pedagogies: An International Journal*, 5, 37-48.
- Zur, A., & Eisikovits, R. (2015). Between the actual and the desirable a methodology for the examination of students' lifeworld as it relates to their school environment. *Journal of Thought*, 49(1-2), 27-51.