

**סוגיות ודילמות בהוראה בהקשר רב-תרבותי:
אינטרנציונליזציה, אינטגרציה וחינוך להכרת האחר**

עורכות:

מרי גוטמן ודבורה קורט

**Issues and Dilemmas in Teaching in a Multicultural Context:
Evidence on Internationalization, Cultural Integration and
Education for Multiculturalism in Teacher Education**

Editors: *Mary Gutman, Deborah Court*

עורכות: מרי גוטמן ודבורה קורט

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורכת ראשית: תמי ישראלי

עורכות אקדמיות: יהודית ברק, יהודית שטיימן

עורכת תוכן ולשון: תמי בורשטיין

עורכת תוכן ולשון אחראית: מירב כהן-דר

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: בלה טאובר

חברי הוועדה האקדמית של הוצאת הספרים:

פרימה אלבז-לוביש, אילנה אלקד-להמן, חנוך בן-פזי, יעל דר, יורם הרפז,

נצה מובשוביץ-הדר, אייל נווה, יעל פישר, שי פרוגל

מסת"ב: 978-965-530-219-6

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"ג/2023

טל': 03-6901428 <http://www.mofet.macam.ac.il>

הדפסה: דפוס הנצחון

תוכן העניינים

הקדמה | מרי גוטמן ודבורה קורט 5

שער ראשון: אינטרנציונליזציה ודו-לשוניות בזירות החינוכיות

מבוא | מרי גוטמן ודבורה קורט 17

פרק 1 - התפתחות דו-לשונית אקדמית בסביבה רב-תרבותית: בחירת השפה
האקדמית בקרב עמיתי תוכנית הפוסט-דוקטורט במכון מופ"ת |

ליאת יוספסברג בן-יהושע ועלית אולשטיין 21

פרק 2 - מאפיינים של ניידות בין-לאומית במסגרת התוכנית ארסמוס+

והשפעותיה על חוויות תרבות של מורי מורים | מרי גוטמן 48

שער שני: אינטגרציה במערכות החינוך ובהנשרות מורים

מבוא | מרי גוטמן ודבורה קורט 73

פרק 3 - הסתגלותם של פרחי הוראה ערבים למצבי מצוקה ומשבר כדפוס
של אינטגרציה: גיבוש מודעות חברתית וזהות תרבותית |

הלן קאקונדה-מועלם 77

פרק 4 - מגשימים את חלומם: קשיים ואתגרי אינטגרציה של פרחי הוראה
בדואים הלומדים במכללה מרובת תרבויות בדרום הארץ |

עדנאן ג'ריביע 93

פרק 5 - "במקום שאין בו קובעי מדיניות - היו אתם כאלה": התמודדות צוות
ניהולי עם אינטגרציה בקליטת תלמידים עולים בבית ספר |

עדי בינס 119

פרק 6 - מה הוביל לסגירת גני ילדים רב-תרבותיים? אתגרי ניהול וקשיים
באינטגרציה של ילדים חילונים ודתיים | ספיר מרקוביץ'

ומרי גוטמן 134

שער שלישי: חינוך לרב-תרבותיות ולהכרת האחר

- 157..... מרי גוטמן ודבורה קורט | מבוא | מרי גוטמן ודבורה קורט
- פרק 7 - להכיר את האחר: כיצד מידע על האחר משפיע על עמדות
בין-קבוצתיות של ילדים? | מיטל נשיא וגיל דיזנדרוק.....161
- פרק 8 - רב-תרבותיות במכללה האקדמית הערבית להכשרת מורים:
חקר מקרה | אימאן אבו-חנא נחאס.....183
- פרק 9 - חינוך לרב-תרבותיות ולהכרת האחר באמצעות MOOC דו-לשוני:
חקר מקרה ממכללה אקדמית לחינוך | נג'ואן סעאדה, אורית שורץ-פרנקו
ואריה בן חיים.....209
- פרק 10 - מאפייני חינוך לרב-תרבותיות בקורס אוניברסיטאי מקוון בצל
משבר הקורונה | מיכל גטניו-קאלוש.....227
- 247..... אפילוג | מרי גוטמן ודבורה קורט
- 251..... על אודות המחברים
- 255..... שיר פרידה

הקדמה

מרי גוטמן ודבורה קורט

מריבוי תרבויות לרב-תרבותיות במרחב החינוכי: מבט תאורטי-אקטואלי

עם השנים גובר בספרות האקדמית ובמסמכי מדיניות השיח בדבר הצורך ביצירת מרחבים משותפים בחברות מרובות תרבויות, שיח הנובע מתפיסה ששותפות שוויונית במרחבים אלו תעודד סובלנות, הקשבה ואמפתיה בין הקבוצות השונות (בן רפאל, 2008; פאול-בנימין וריינגולד, 2020; רובינשטיין, 2017). במדינת ישראל לא עמד חזון זה במבחן המציאות, והקושי לחלוק מרחבים משותפים אף החרף בעיתות של משבר בריאותי, פוליטי וביטחוני. מורכבות זו ניכרה, למשל, במאי 2021, כאשר על רקע הלחימה במבצע צבאי רחב היקף של צה"ל ברצועת עזה ("שומר חומות") התחוללו ברחובות ישראל מהומות גזעניות, שהחלו בהאשמות הדדיות והתדרדרו למעשי אלימות בין אזרחים יהודים וערבים. במהלך הלחימה הפך המצב העגום לאנרכיה של ממש בייחוד במרחבים המשותפים, דהיינו בערים מעורבות מבחינה לאומית-דתית. אזרחי הערים הללו, ובכללם מי שהתגאו עד פרוץ המהומות ביכולתם לקיים חיים של דו-קיום וכן ברבגוניות של עירם ובשכנות טובה ורב-תרבותית, נמנעו מלצאת לרחובות בשל חשש מהתפרעויות גזעניות של שכניהם. בתגובה על משבר אזרחי זה יצאו קהילות רבות של אנשי חינוך בקריאה מאוחדת להרגעת הרוחות. דוגמה לכך מופיעה במכתב שנשלח מעמיתי תוכנית "אלומות" - מובילי הכשרת מורים באקדמיה במכון מופ"ת - לקהילת מכשירי מורים ברחבי הארץ. במכתב זה צוין:

מאורעות מהימים האחרונים מעלים על פני השטח מתחים אשר לא דוברו ולא נוהלו מספיק באופן מעמיק. זו העת לחשוב כיצד ניתן לתת יותר מקום לדיבור ולהקשבה, תוך כדי שלא מדחיקים את הכאב ואת המחלוקת, אלא לקיים לגביהם דיון וליבון מול אור השמש, מתוך אמונה ותקווה שדיבורים ושיח - ויהיו רכים כחמאה או חדים כסכין - הם הדרך היחידה להתקדמות. (14.5.21)

אחד הכלים להשפיע על הידברות זו הוא מחקר אמפירי סוציולוגי-חינוכי, אשר לא רק בוחן את מידת הצלחתן של היוזמות ליצירת מרחבים משותפים ורב-תרבותיים במערכת החינוך, אלא גם חושף את מורכבות התהליכים, מצביע על הקשיים ביישום היוזמות ומציע חשיבה ביקורתית על אודות חינוך לשלום ולהכרת האחר

(Banks, 2015; Gunderson, 2014). ספר זה הוא ניסיון להשיג מטרות אלו בהצגת מכלול של מחקרי שדה שכתבו עמיתי תוכנית הפוסט-דוקטורט במכון מופ"ת, אשר אף היא קהילה רב-תרבותית ומעורבת מבחינה דתית, עדתית ותרבותית. בדומה למחקרים קודמים (גרינפלד-יוני, 2013), גם ספר זה מדגיש שכדי להטמיע חזון התומך בהכלה וברב-תרבותיות, נדרשת חשיבת עומק בדבר תוכניות לימודים, שיטות להכשרת עובדי הוראה והצורך בהידברות ובהקשבה הדדית. על פי רזניק (Resnik, 2009), מהלכים אלה הכרחיים לתפקודן התקין של חברות מרובות תרבותיות כמו החברה הישראלית, ומהווים תשתית להטמעת מיומנויות גלובליות הנדרשות היום בחברה דמוקרטית.

ריבוי תרבויות הוא חלק בלתי נפרד גם מהמציאות הישראלית לדורותיה, והיחס בין קבוצות מיעוט לרוב היהודי-חילוני מתאזן בהדרגה בשל הילודה הגבוהה בקרב קבוצות מסוימות בחברה. לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019), כ-20% מאזרחי ישראל הם אזרחים מקבוצות מיעוט, בהם ערבים מוסלמים, נוצרים, דרוזים ובדואים, וכ-8% הם חרדים. הגיוון התרבותי והשפתי גדל גם בעקבות הגירה ממדינות שונות (חבר העמים, ארצות הברית, צרפת, מרוקו, אתיופיה ועוד) ובשל ריבוי הקבוצות העדתיות (יהודים יוצאי מרוקו, יהודי תימן, ספרדים, אשכנזים וכו') (Banai & Shoshana, 2020). על פי רייכמן (2009), בתחילת המאה ה-21 כשליש מהאוכלוסייה היהודית בישראל הם מהגרים-עולים (ילידי מדינות אחרות שחזרו למולדתם ההיסטורית), וכשליש הם בני הדור השני למהגרים.

על כן במדינת ישראל, כמו במדינות רבות בעולם המתאפיינות בריבוי תרבויות ושפות, גובר עם השנים הצורך בהטמעת תפיסת הרב-תרבותיות בחברה כולה ובמערכת החינוך בפרט. לנוכח ההתרחשויות במאי 2021 הפכה משימה זו למשימה דחופה במערכת החינוך ובמוסדות להכשרת מורים. אחת ההצעות המרכזיות שעלו בוועדות החינוך השונות, לרבות הוועדה לקידום האזרחות המשותפת שהוקמה ביוזמת מכון מופ"ת, הייתה להגביר את המאמץ לשילוב כוח ההוראה הרב-תרבותי, כדי שישמש גורם חברתי-תרבותי מתווך ומגשר. בוועדות אחרות שהוקמו בשלבים מוקדמים יותר, עלו הצעות לפעול ברוח האידאולוגיה של "כור היתוך" - חינוך לתרבות משותפת יהודית-ישראלית אחת (גרינפלד-יוני, 2013), אך נראה שמאמץ מכוון זה להתעלם מהשפעתו של הגיוון התרבותי על האקלים בכיתות או למזעריו לא צלח (Nevo, 2016). מערכת החינוך שלא השכילה לקלוט ולשלב קבוצות מיעוט ומהגרים, החלה אפוא לפעול לגיבוש מדיניות רב-תרבותית ותוכניות לימודים להכרת תרבות האחר.

אידאולוגיית כור ההיתוך ועקרונות הפלורליזם התרבותי מציעים אסטרטגיות שונות לשילוב קבוצות מיעוט בקרב הרוב הדומיננטי מבחינה תרבותית (Berry, 2011). לפי גישת הפלורליזם התרבותי, קבוצות המיעוט מוכלות בתוך הקבוצה הדומיננטית, מרכיבי הזהות של הקבוצות השונות מתערבבים, אך נשמר מכלול הזהויות האופייניות לכל תרבות. תפיסת כור ההיתוך מזוהה עם הציפייה של הקבוצה הדומיננטית לכך שקבוצות המיעוט ייטמעו בה, אם כי בפועל גם לאחר תהליך זה קבוצות מיעוט נותרות קבוצות שוליות המופרדות מתרבות הרוב.

יוגב (2001) מבחין בין שתי גישות לחינוך לרב-תרבותיות: הגישה הפרטיקולריסטית והגישה הפלורליסטית. על פי הגישה הפרטיקולריסטית האופיינית למרבית מסגרות החינוך בישראל, כל זרם בחברה מכיר את תרבותו, אך אינו שואף להכיר את תרבותן של קבוצות אחרות. על פי הגישה הפלורליסטית שהיא מוקד עניינים של סוציולוגים וחוקרי חינוך, יש לחנך לסובלנות ולסבלנות (patience and tolerance) ולראות בהכרת האחר בחברה יעד מרכזי (Baruch, 2008). בנקס (Banks, 2015) הנחשב לאחד ממוביליה של הגישה הפלורליסטית הגדיר חמישה ממדים של חינוך פלורליסטי לרב-תרבותיות בבתי הספר: לימוד על תרבויות שונות בדגש על זכותה של כל קבוצה לשמר את מורשתה ואת מנהגיה; תהליך של הבניית ידע, שבו התלמידים והמורים חוקרים יחד במבט ביקורתי את הנחות היסוד ואת הנטיות החברתיות המאפיינות תרבויות שונות, ובכלל זה סטראוטיפים, התבטאויות וכינויים גזעניים כלפי קבוצות עדתיות שונות ושימוש יום-יומי בשפה (מילים, ביטויים ובדיחות שאמורים להצחיק, אך למעשה מבטאים ואף משמשים הצדקה לקיפוח של אותן קבוצות). ממד זה מדגיש את חשיבותה של שפה רחוב בעיצוב החברה, שהרי "שפה לא רק מבטאת רעיונות, אלא מעצבת מחשבה" (Moor, 2011, p. 119); צמצום דעות קדומות בחברה בכלל ובכיתה; פדגוגיה של שוויון, שבה מורים חושבים באופן רפלקטיבי ומשנים את התנהגות התלמידים באמצעות כלים מתקדמים, כגון סימולציות ומשחקי תפקידים; העצמת המבנה הבית-ספרי ושינויי רוחב שמטרתם לעורר מודעות וליצור צוות מגוון בהיבט התרבותי.

למרות הקושי ליישם את כלל הממדים האלה בבתי ספר ישראליים - בשל הנטייה של קבוצות בחברה הישראלית לחנך את ילדיהן במסגרות חינוך מופרדות - גם בתי ספר אלה יכולים להיעזר ברבים מהרעיונות שהציע בנקס, ולהעניק הזדמנויות למפגש בין תלמידים מקבוצות דתיות ותרבותיות שונות. פלביאן (2017) ממליצה לטפח מעורבות של תלמידים בתכנים של כלל התרבויות בחברה אגב שימור מקורותיהם התרבותיים, ולחנך במגוון דרכים לראות ברב-תרבותיות בכיתות מקור בלתי נדלה של הזדמנויות למידה.

השאלה אם די ב"למידה על אודות" נתונה לדיון מתמיד. לפי גלדי (2009), החינוך לרב-תרבותיות אינו יכול להסתכם בידיעה על אודות האחר, מנהגיו וחגיו. חינוך לרב-תרבותיות משמעו עיצוב של סביבת בתי הספר והמכללות להכשרת מורים באופן שישקף את הרבגוניות בחברה.

רב-תרבותיות והנשרת מורים

לפי פוקס וגיי (Fox & Gay, 1995), רב-תרבותיות בהכשרת מורים צריכה לשמש מתווה בסיסי ועקבי בכל היבטי ההכשרה, פדגוגיים וניהוליים, ולשרת את צורכי המורים ומנהיגי מערכת החינוך לעתיד. לדבריהם, יש לראות בחינוך לרב-תרבותיות במוסדות אלה מסננת חיונית שדרכה אינדיווידואלים מעניקים משמעות לחייהם ומגבשים את זהותם ואת תחושת השייכות והגאווה שלהם. נדבך זה דורש הוראה קשובה והולמת תרבותית, המבוססת על התנסות מעשית עם תלמידים ממגוון קבוצות אתניות, חברתיות ועדתיות-דתיות. לטענתם, סטודנטים מקבוצות מיעוט המתכשרים רק דרך עדשת התרבות הדומיננטית, יפנימו את המסר כי תרבותם היא בעלת ערך נמוך מזה של התרבות השולטת, וזהותם תדוכא באופן מובלע. מכללות להכשרת מורים יכולות להיות השלב הראשוני בהתקדמות לקראת האידיאל הקשה להשגה של חינוך לרב-תרבותיות בחברה צודקת.

לפי פאול-בנימין וריינגולד (Paul-Benjamin & Reingold, 2014), הצורך בהכשרת מורים לרב-תרבותיות עולה וגובר עם השנים, אך בפועל המדיניות והעשייה במכללות להכשרת מורים אינן נותנות לו מענה מספק. החוקרים מצאו חוסר התאמה בין השיח הרב-תרבותי ובין העשייה הרב-תרבותית בשתי מכללות להכשרת מורים שחקרו. הם כתבו:

למרות הרטוריקה [...] הביטוי התדיר ביותר של רב-תרבותיות הוא עניין של מקריות, נושא שנידון בקורסים אקראיים במגוון מחלקות. בדרך כלל קורסים אלה הם יוזמה אישית של חברי סגל: יש ראשי חוגים המעודדים עיצוב של קורסים הכוללים היבט רב-תרבותי, אך המסר שלהם אינו משקף כלל את האידאולוגיה והמדיניות של המכללה. (p. 55)

עזר ואח' (Ezer et al., 2007) בחנו אף הם מכללות להכשרת מורים בישראל. הם מצאו שהמרצים מפנימים את חשיבותו של החינוך לרב-תרבותיות, ועם זאת, גם מכללות הרואות בחינוך זה ערך מרכזי, מתקשות לסייע לחברי סגל להטמיע את עקרונותיו בתכנים ובדרכי ההוראה, ולגלות רגישות והקשבה לפרחי הוראה מקבוצות מיעוט שמתמודדים עם אתגרי שפה.

טיילור ופינלי (Taylor & Finley, 2010) וכן ברי (Berry, 2011) רואים חשיבות רבה בהכרת התהליכים שעוברות קבוצות שונות בדרך להשתלבותן בקהילה, במוסדות אקדמיים ובשוק העבודה. תהליכים אלה יכולים להתממש באחת משתי דרכים: היטמעות של קבוצות מיעוט בקבוצת הרוב (assimilation), דהיינו הזנחת מרכיבי זהות מסוימים ואימוץ מרכיבי זהות חדשים ההולמים את תרבות הרוב; ותרבות (acculturation) המתבטא באימוץ מרכיבי זהות חדשים אגב שמירה על המטען התרבותי הקיים. שני תהליכים אלו מבוססים על "תורת ההטמעה התרבותית" (theory of cultural assimilation) המגדירה את האופן שבו קבוצות מיעוט מאמצות, או אינן מאמצות, את סממני התרבות של קבוצת הרוב (Spielberger, 2004). התהליך שבו פרט מקבוצת מיעוט מוותר על מרכיבי זהותו המקוריים ונטמע בתרבות הרוב, יכול להתרחש באופן גלוי, מודע ורצוני, או לחלופין מתוך חוסר מודעות, באופן סמוי או שאינו רצוני. לעומת זאת, פרט שמוסיף מרכיבים לזהותו, מרחיב את הרפרטואר התרבותי הקיים (Abe, 2017). תהליך התרבות הוא פעמים רבות צעד הכרחי בהשתלבות של מהגרים בתרבות המארחת, אך כדי שיצליח על מרכיבי הזהות החדשה לקיים אינטראקציות מיטביות עם מרכיבי התרבות הקודמת. במחקרים שבחנו מורים מהגרים בישראל (Remennick, 2002), נמצא שכאשר שינויים בזהות התרבותית מתרחשים באופן לא מבוקר ולא מודע, הם עלולים לערער את מעמד החברתי והמקצועי של המורים. לחלופין, כאשר תהליכי ההיטמעות והתרבות מתרחשים מתוך אינטראקציה מיטבית בין המרכיבים השונים, הם עשויים לתרום להעצמת הזהות הייחודית שמורים מסגלים לעצמם. נדרשים אפוא הן מחקר הן פרקטיקה המושתתים על רגישות תרבותית. תוכנית הלימודים בבית הספר היא כמו תווים על דף. המוזיקה אינה מתנגנת עד שהתזמורת - המורה והתלמידים - מפיחים בתווים רוח חיים. גם כאשר המוסד מציע קורסי חובה בלמידה רב-תרבותית, המרצים הם שמביאים את המדיניות לידי ביצוע; ובהיעדר מוחלט של מדיניות שכזו וקורסים שכאלה, הגישה של המרצה והחופש האקדמי שהוא נוטל לעצמו בהוספת תוכן רב-תרבותי בהוראה, יכולים לצייד את מורי העתיד בידע, בכישורים ובערכים המקדמים למידה רב-תרבותית. כדי להצליח ביצירת חברה שוויונית באמת, שכל קבוצה תרבותית, אתנית ודתית בה היא בעלת ערך, אנו זקוקים לחיבור קוהרנטי ומחייב בין חזון, מדיניות, תוכנית לימודים, הוראה ומחקר.

על הספר

ספר זה מציג אסופת מחקרים העוסקים בהוראה במגוון הקשרים רב-תרבותיים. את המחקרים ביצעו ותיעדו עמיתי תוכנית הפוסט-דוקטורט במכון מופ"ת, שהחלה לפעול בשנת 2015. שאיפת העמיתים, הן במהלך התוכנית הן בספר זה, הייתה להתבונן בביקורתיות בנעשה במערכת החינוך ובהכשרת מורים ולהתוות המלצות משלוש נקודות מבט: כחוקרים צעירים, כמרצים במוסדות להכשרת מורים וכקבוצה רב-תרבותית. הפרקים לספר זה נאספו ונערכו על ידי ד"ר מרי גוטמן, מרצה במכללת אפרתה ובוגרת תוכנית הפוסט-דוקטורט מחזור ב', ופרופ' דבורה קורט, חברת סגל בכיר בדימוס מבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן ומנחה בתוכנית. בבסיס הרעיון להוצאת הספר עמד הצורך בגיבוש אמירה רב-תרבותית ייחודית מפיה של קבוצה זו, והוא נולד לקראת אחד מטקסי הסיום של התוכנית. באוקטובר 2018 צוין באירוע מרגש יום סיום תוכנית הפוסט-דוקטורט של מחזור ב', שבה היו עורכות הספר שותפות. בטקס הציגו העמיתים את העבודות שערכו במסגרת התוכנית ועסקו ברובן בהכשרת מורים ובמחקר יישומי בחינוך. הטקס בא לציין את סיומה של תקופה בת שנתיים, שבמהלכה חקרו, קראו, כתבו, נסעו ברחבי הארץ. עמיתי התוכנית ביקשו להצליח בתקופה קצרה זו ליצור מחשבה חדשה על מערכת הכשרת המורים בישראל ולהביאה לידי פרסום בכתבי עת בין-לאומיים מובילים. התהליך הניב פירות רבים, רבות בזכות המרואיינים והנבדקים שנרתמו להשתתף בו: פרחי הוראה, אנשי סגל במכללות ואנשי חינוך מכל קשת החברה הישראלית, שהסכימו לתרום מזמנם למחקרים בנושא רב-תרבותיות. רבים מהם פתחו את ליבם ואת נפשם וחלקו עם החוקרים את סודותיהם הכמוסים ביותר, חוויות וקונפליקטים, דילמות וסוגיות שהתמודדו איתן בהקשרים תרבותיים, מקצועיים, ערכיים ורגשיים.

במשך כל התקופה הזו ניכרה התפתחותם האישית והבין-אישית של כל אחד ואחת מ-30 עמיתים משלושה מחזורים (א' עד ג'). העמיתים - קבוצה רב-תרבותית מגוונת של מורי מורים במכללות לחינוך - ביקשו להעצים את יכולתם לבחון בעין ביקורתית סוגיות ודילמות בהקשרים שונים של חינוך והכשרת מורים, לגבש אמירה ולהביאה לידי ביטוי במאמרים, בהרצאות בכנסים בין-לאומיים ובסדרת אירועים המתקיימים במכון מופ"ת. רבים מהעמיתים עוסקים עד היום בפיתוח תפיסות הרב-תרבותיות במוסדותיהם. כך, במשך שנתיים של מסע משותף, עלו רעיונות יצירתיים וחללו אל קובעי המדיניות, בשאיפה להשמיע קולות מושתקים מכל גוני הקשת של מערכת החינוך הישראלית.

כמה חודשים קודם לכן התקיים בין העמיתים שיח בדבר התרומה של מחקרים אלו למינוף הידע של קהילת אנשי חינוך באקדמיה ומחוצה לה. הצעתה של ד"ר מרי גוטמן לערוך ספר מאמרים משותף בנושא ליבה שנידון בשלושת מחזורי התוכנית, התקבלה בברכה מצד עמיתה. כולם ראו בכך הזדמנות לגבש אמירה משותפת בנושא הרב-תרבותיות. מקצת החוקרים התבססו בכתיבת הפרק על המחקר שערכו במסגרת התוכנית, ומקצתם תיעדו מחקרי המשך שהותוו על בסיס מסקנות התוכנית. ד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע הרימה את הכפפה ויזמה צעדים ראשוניים לגיבוש הקונספט המלא להוצאת הספר.

מבנה הספר

הספר מציג סוגיות דומיננטיות בזירה החינוכית בהקשר של רב-תרבותיות, כפי שנתפסו על ידי עמיתי התוכנית, ועל כן יש בו שלושה שערים שגובשו לאחר ניתוח מעמיק של כתבי היד. **השער הראשון** עוסק באינטרנציונליזציה (בנאום) במערכות חינוך, בדגש מיוחד על מורי מורים החווים תהליכים אלו בעקבות שינוי מדיניות ואקדמיזציה במכללות האקדמיות לחינוך. שער זה נפתח במחקר שבוחן התמודדות של עמיתי תוכנית הפוסט-דוקטורט עם אתגרי הדו-לשוניות באקדמיה, וממשיך במחקר העוסק בניידות בין-לאומית של סגל המכללות במסגרת פרויקטים לשיתופי פעולה אקדמיים בין-לאומיים. מטרת השער לשפוך אור על פיתוח מיומנויות הוראה, הדרכה ומחקר גלובליות בקרב מרצי מכללות, כדרך להיפתח לגיוון הרב-תרבותי הן מעבר לים הן בגבולות ישראל. **השער השני** עוסק באינטגרציה בהקשר הבין-תרבותי בבתי ספר, בגני ילדים ובמכללות לחינוך, ונוגע בשני נושאים עיקריים: אינטגרציה של פרחי הוראה ערבים ובדואים כקבוצות מיעוט במכללות רב-תרבותיות לחינוך ומדיניות האינטגרציה בבתי ספר ובגני ילדים. **השער השלישי** עוסק בחינוך לרב-תרבותיות ולהכרת האחר. חלק זה נפתח במחקר שנעשה בקרב קבוצת ילדים, וממשיך בחקר סביבות למידה חדשניות וקורסים שפותחו בתחום הרב-תרבותיות ומיושמים במכללות האקדמיות לחינוך. כמו כן נבחנת סוגיית הכנתם של סטודנטים ערבים להוראה עתידית בסביבות רבגוניות ומרובות תרבויות, לצד מתן המלצות יישומיות למקבלי החלטות ולקובעי מדיניות באשר לסוגיות הדורשות תשומת לב בעת תכנון הכשרה במכללות אקדמיות לחינוך השייכות לזרמים ייחודיים. באפילוג מוצג ניתוח של מסקנות המחקרים בדגש על ארבע זירות חינוכיות - גני ילדים, בתי ספר, מכללות אקדמיות לחינוך ותוכניות לפיתוח מיומנויות מחקר בחינוך - על רקע שינויים גאופוליטיים

המתחוללים בישראל 2020 ובשאיפה להתוות המלצות לקובעי מדיניות במערכת החינוך. כולנו תקווה שספר זה יתרום להמשכה ולהעמקתה של מסורת זו ולקידום החינוך הרב-תרבותי בכל היבטיו.

תודות

לסיום ההקדמה נבקש להודות לשותפינו לדרך, לעוזרים ולתומכים: להוצאת הספרים של המכון הארצי למחקר ולפיתוח בהכשרת מורים ובחינוך, על מימון פרויקט זה ועל תמיכה מתודולוגית ואקדמית לאורך התהליך. תרומתכם סייעה לעמיתים רבים להביא את עצמם לידי ביטוי בנושאים הנוגעים ביותר במערכת החינוך ובהכשרת המורים.

לצוות המיומן של הוצאת הספרים של מכון מופ"ת בראשות ד"ר תמי ישראל; תודה לד"ר יהודית שטיימן ולד"ר יהודית ברק, העורכות האקדמיות, על העצות החשובות שהובילו את הספר כמה צעדים קדימה; לעורכות הלשון, תמי בורשטיין ומירב כהן-דר, תודה לכן על הסבלנות, הקפדנות והשבחת הטקסט; תודה לבלה טאובר, העורכת הגרפית ומעצבת העטיפה, על הכישרון הרב וההשקעה באסתטיקה ובגרפיקה של הספר.

לחברי הוועדה האקדמית של הוצאת הספרים ולקוראות החיצוניות, ד"ר לודמילה קריבוש ופרופ' מירי שיינפלד, על כך שהשקיעו מזמנן, קראו את הספר והציעו מקצה של שיפורים.

למנהלת תוכנית הפוסט-דוקטורט ד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע ולראשת התוכנית פרופ' עלית אולשטיין, על רוח גבית בשלבי גיבוש הרעיון וההצעה.

לבוגרי תוכנית הפוסט-דוקטורט של מכון מופ"ת - הלן, עדנאן, עדי, מיטל, אימאן, נג'ואן ומיכל, וכמובן לעמיתיהם לכתובה, על נכונותם לקחת חלק במסע חלוצי זה ועל תרומתם המחקרית לספר.

ואחרונים חביבים - למשפחות הנהדרות שלנו: לבני הזוג, הילדים והנכדים. תודה על גאווה בהישגים שלנו.

לא נותר אלא לקוות כי ספר זה יסייע אף במקצת לעיצוב חברה הוגנת ושוויונית יותר!

מקורות

- בן רפאל, א' (2008). ישראל: מפלורליזם לרב-תרבותיות. סוגיות חברתיות בישראל, 6, 94-120.
- גלדי, ב' (2009). חינוך לרב-תרבותיות במדינת ישראל: מציאות או חזון? עט השדה, 3, 11-17.
- גרינפלד-יוני, ל' (2013). אילו פתרונות מציעות מערכות חינוך במדינות נבחרות לאתגרים של מגוון התלמידים? סקירה מוזמנת כחומר רקע לדיונים ב"מערכת החינוך לכולם - ולכולם". היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23055.pdf>
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019). אוכלוסייה: דמוגרפיה, עליה וקליטה. נתונים מתוך פעולות ופרסומים סטטיסטיים חדשים בישראל ספטמבר 2019.
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וש' שכטר (עורכים), צמתים: ערכים וחינוך (עמ' 355-379). משרד החינוך.
- פאול-בנימין, א' וריינגולד, ר' (2020). מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה. מכון מופ"ת.
- פלביאן, ה' (2017). רב-תרבותיות בין לומדים כבסיס לקידום תהליכי הוראה ולמידה. ביטאון מכון מופ"ת, 60, 40-46.
- רובינשטיין, א' (2017). ביקורת על רב תרבותיות. בתוך ת' קנת (עורך), שבטי מדינת ישראל: ביחד ולחוד - ליברליזם ורב-תרבותיות בישראל (עמ' 68-101). דביר.
- רייכמן, ר' (2009). הגירה לישראל: מיפוי מגמות ומחקרים אמפיריים 1990-2006. סוציולוגיה ישראלית, 2, 339-379.
- Abe, D. K. (2017). *Rural isolation and dual cultural existence: The Japanese-American Kona Coffee Community*. Palgrave Macmillan.
- Banai, A., & Shoshana, A. (2020). Relocated ethnicities: How do national-cultural repertoires shape the ethnicities of migrants? Evidence from Israeli Mizrahim in Israel, the United States, and Germany. *Ethnic and Racial Studies*, 43(6), 1091-1109.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Baruch, H. (2008). Tolerance in the age of pluralism. *Anuarul Institutului de Istorie "George Baritiu" din Cluj-Napoca-Seria Humanistica*, 6(6), 299-312.

- Berry, J. W. (2011). Integration and multiculturalism: Ways towards social solidarity. *Papers on Social Representations*, 20(1), 1-2.
- Ezer, H., Millet, S., & Patkin, D. (2007). Multicultural perspectives in the curricula of two colleges of education in Israel: "The curriculum is a cruel mirror of our society". *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 12(4), 391-406.
- Fox, W., & Gay, G. (1995). Integrating multicultural and curriculum principles in teacher education. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 64-82.
- Gunderson, L. (2014). Theorizing multiculturalism: Modeling the dynamics of inclusion and exclusion in school-based multicultural settings. In K. Shimizu & W. S. Bradley (Eds.), *Multiculturalism and conflict reconciliation in the Asia-Pacific* (pp. 62-78). Palgrave Macmillan.
- Moore, T. J. (2011). *Critical thinking and language: The challenge of generic skills and disciplinary discourses*. Bloomsburg Publishing.
- Nevo, G. (2016). From melting pot to multiculturalism: Eshkol Nevo's Ashkenazi comedy. *Jewish Culture and History*, 17(3), 264-281.
- Paul-Benyamin, I., & Reingold, R. (2014). Multiculturalism in teacher education institutes: The relationship between formulated official policies and grassroots initiatives. *Teaching and Teacher Education*, 42, 47-57.
- Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, 40(1), 99-121.
- Resnik, J. (2009). Multicultural education – good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217-244.
- Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of applied psychology*. Academic Press.
- Taylor, M., & Finley, D. (2010). Acculturation, assimilation, and retention of international workers in resorts. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 22(5), 681-692.

שער ראשון:

**אינטרנציונליזציה ודו-לשוניות
בזירות החינוכיות**

**Only those who will take risk going too far can possibly find
out how far one can go.**

T. S. Eliot

רק מי שיסתכנו וירחיקו לכת יוכלו לגלות כמה רחוק אפשר ללכת.

ט"ס אליוט

מבוא

מרי גוטמן ודבורה קורט

המושג אינטרנציונליזציה (בעברית בְּנֵאוּם - תהליך להעברת שליטה בחבל ארץ מסוים לידי גופים בין-לאומיים) נידון רבות בספרות האקדמית ב-20 שנה האחרונות. אינטרנציונליזציה היא פועל יוצא של הגלובליזציה ויש לה השפעות רצויות - ולעיתים גם לא רצויות - על זירות חינוכיות בעולם. לפי ימיני (Yemini, 2015), אינטרנציונליזציה מתרחשת במערכת החינוך כאשר קובעי מדיניות מעודדים לשלב במערכת ממדים רב-תרבותיים, רב-לשוניים וגלובליים. ויניק (Weenink, 2008) מציין בהקשר זה שלוש תפיסות: תפיסה מקומית - אינטרנציונליזציה ברמת הפרט, השמה דגש על פיתוח לומד עצמאי בעל מודעות לרב-תרבותיות ומכוונות לאזרחות גלובלית; (ב) תפיסה אידאולוגית של אינטרנציונליזציה ברמת הארגון - תפיסה גלובלית של מסגרות החינוך ונכונות לאמץ גישות חדשניות הנהוגות בעולם; תפיסה גלוקלית-פרגמטית (או אינטרנציונליזציה ברמת הקוריקולום) - חדשנות והטמעת גישות חינוך אוניברסליות לאחר שהותאמו לערכים, לאילוצים ולמאפיינים תרבותיים ייחודיים של המוסד החינוכי.

קנייט (Knight, 2004) טוענת כי ברמת הפרט האינטרנציונליזציה היא מעין כרטיס לניידות עתידית בעולם העבודה הגלובלי, המרחיב את אפשרויות ההשכלה וההעסקה בעתיד. גוטמן (Gutman, 2019) מצאה במחקרה השפעות משמעותיות של אינטרנציונליזציה בקרב מורי מורים שעבדו בארצות שונות במהלך הקריירה ופיתחו תפיסות תרבותיות-אקדמיות באשר לתרבות הלמידה של קבוצות שונות. היא מצביעה על הסתגלותם לסביבות תרבותיות בלתי מוכרות, על הכרת קודים רב-תרבותיים ומיומנויות בין-לאומיות, על שליטה רחבה בשפה בהקשרים שונים ועל מיומנויות חברתיות והבנת מסורות זרות בדגש על תפיסה קוסמופוליטית. על כן כיום מוסדות להשכלה גבוהה בישראל חותרים לאינטרנציונליזציה בכמה דרכים: הקמת יחידות לשיתופי פעולה אקדמיים בין-לאומיים ותוכניות לחילופי סטודנטים וסגל; הנהגת תוכנית לימודים בין-לאומית; עידוד ניעות (מוביליות) של דוקטורנטים, חוקרים מתחילים ואנשי סגל; ביצוע מחקרים חוצי אומות בשאיפה להשיג מימון מקרנות בין-לאומיות. כדי לממש שאיפות אלו ננקטות אסטרטגיות שונות להטמעת השפה האנגלית באקדמיה, ובהן שימוש שוטף בשפה האנגלית

בהוראת חלק מהקורסים, הכוונה לקריאת ספרות אקדמית באנגלית בקורסים ואף תרגול מיומנויות כתיבה של עבודות אקדמיות באנגלית. במחלקות לתארים מתקדמים נהוג לעודד תלמידי מחקר להציג את פרי עבודתם בשפה האנגלית גם בקרב קהל דובר עברית.

למרות כוחה הרב של תפיסת האינטרנציונליזציה, קשה להתעלם מהחששות שהיא מעלה בקרב מובילי המדיניות במערכות החינוך ובהכשרת מורים: חשש מאובדן או מטשטוש ערכים ישראליים-יהודיים ייחודיים לחברה שלנו בשל אימוץ יתר של התרבות הגלובלית; חשש מחיכוכים ארגוניים-פנימיים עם תלמידים וסטודנטים המתקשים להתמודד עם השפה האנגלית ועם דפוסי אינטרנציונליזציה בשגרת לימודיהם; חשש ממנהלים וממפקחים שאינם רואים בעין יפה שינויים אלה באשר לשפה המשמשת בתוכנית הלימודים או בשיטת ההוראה. קושי נוסף נעוץ בפיתוח תרבות השיח המשותף עם עמיתים הפועלים על פי קודים תרבותיים גלובליים. איכות השיח חוצה התרבויות והאומות תלויה במיומנויות שפתיות, תקשורתיות, מקצועיות ובין-אישיות של כל המעורבים בתהליך האינטרנציונליזציה במוסד (Gutman, 2019).

ימיני (Yemini, 2015) מסבירה כי מקור החשש הוא מערעור הרב-תרבותיות הישראלית ומפרשנות גלובלית של המונח רב-תרבותיות. במציאות הישראלית תרבות החינוך מבוססת על תפיסת כור ההיתוך, דהיינו על גיבוש תרבות ישראלית משותפת למהגרים יהודים ממדינות שונות לצד הדגשת ההיבטים הלוקליים והאתניים של כל תרבות. כל אלה מתנגשים עם הערכים הגלובליים והבין-לאומיים שבבסיס המושג רב-תרבותיות. בשל כך לתהליך האינטרנציונליזציה בבתי הספר משמעויות רחבות, והוא מעורר דילמות רבות. פעמים רבות מוסדות חינוך פרטיים וקטנים מבצעים שינויים ההולמים את תפיסות החינוך הבין-לאומי והגלובלי, ואילו מוסדות ציבוריים מתקשים או אינם מעוניינים להתמסר לתהליכים אלו (Yemini & Fulop, 2015).

בשער זה שני פרקים. בפרק הראשון מתארות ליאת יוספסברג בן-יהושע ועלית אולשטיין את התפתחותם הדו-לשונית האקדמית של עמיתי תוכנית הפוסט-דוקטורט במכון מופ"ת - כולם מורי מורים במכללות לחינוך, וחלקם שותפים לכתיבת ספר זה. כדי לפרסם מאמר בכתב עת שפיט בין-לאומי נדרשים העמיתים להתגבר על אתגרי הכתיבה האקדמית באנגלית, שהיא לרובם שפה זרה. הפרק מציג נתונים שנאספו מ-50 עמיתי התוכנית בחמש שנות קיומה (2015-2020), ונועדו להתחקות אחר פרקטיקות לטיפוח מסוגלות לשונית אקדמית

ואוריינטציה אקדמית בין-לאומית בהצגת מחקר. במבט לעתיד הפרק מציע להרחיב את התוכנית, לקלוט עמיתים ממדינות אחרות ולפתוח את פעילותה לאופקים בין-לאומיים. שאיפות אלה תלויות, בין היתר, במיומנויות בין-לאומיות ובשליטה בשפה האנגלית כשפת מחקר אקדמי בקרב עמיתי התוכנית. לטענת החוקרות, אינטרנציונליזציה של התוכנית תשפיע על מעמדה ועל מעמד בוגריה בקהילת המחקר הבין-לאומית.

בפרק השני בוחנת מרי גוטמן תהליכים שעוברים מובילי תוכנית מטעם Erasmus+ לניידות חברי סגל - מארבע מכללות אקדמיות לחינוך מזרמים שונים (ממלכתי, דתי, ערבי ורב-תרבותי) - וחוויות תרבות של מורי מורים שהשתתפו בה. בניתוח של שישה ראיונות חצי מובנים עם ראשי מחלקות לשיתופי פעולה אקדמיים בין-לאומיים (האחראים להנעת התוכנית) ועם מורי מורים שהשתתפו בה, עלו שישה מאפיינים: שיתוף פעולה מקומי ויזמות עצמאיות כצעדים ראשונים; מוקדי יוזמה רב-כיווניים: מלמטה ומלמעלה; מיקוד דיסציפלינרי כבסיס לשותפות; התגברות על מחסומי שפה; גיוון תרבותי כמרכיב אסטרטגי בתוכנית; גילוי עצמי מחודש כחווית תרבות. בשלוש התמות הראשונות התגלו נקודות מבט שונות אצל המרואיינות, ואילו שלוש התמות האחרונות היו משותפות לנציגי מוסדות מזרמים שונים. בדיון מוצגים מאפיינים ייחודיים של המכללות האקדמיות לחינוך לנוכח חזונה של המועצה להשכלה גבוהה; מודגשת החשיבות שבפיתוח יחסים בין-לאומיים; מתוארים המניעים וגורמי ההצלחה; ומובאות המלצות יישומיות עבור בעלי תפקידים ממכללות אקדמיות לחינוך שטרם התנסו בתוכניות לניידות הסגל.

מקורות

- Gutman, M. (2019). International mobility and cultural perceptions among senior teacher educators in Israel: 'I have learned to suspend judgment'. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 461-475.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a form of capital: Parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology*, 42(6), 1089-1106.

- Yemini, M. (2015). Internationalisation discourse hits the tipping point: A new definition is needed. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 19(1), 19-22.
- Yemini, M., & Fulop, A. (2015). The international, global and intercultural dimensions in schools: An analysis of four internationalised Israeli schools. *Globalisation, Societies and Education*, 13(4), 528-552.