

## הצד האנושי של ההוראה

### חוויית אותנטיות מעצבות פדגוגיה מותאמת תרבות

#### דולי אליהו-לוי ומיכל גנץ-מישר

#### תקציר

מערכת החינוך מתמודדת עם הטרוגניות של קבוצות מיעוט ועם אתגרים של שילוב והכלה של ילדים ממשפחות אלו. מטרת המחקר היא לבחון את תפיסותיהם ופעילויותיהם של מתכשרים להוראה בבית ספר רב-תרבותי בעקבות חוויית אותנטיות בשכונה ובקהילה המסייעות בפיתוח פדגוגיה רלוונטית מבחינה תרבותית. המחקר הוא איכותני ומשתתפים בו 12 סטודנטים להוראת עברית כשפה נוספת. נתוני המחקר נאספו משני מקורות: האחד, עשר משימות של תיעוד ורפלקסיה שכל הסטודנטים נדרשו לכתוב על התפיסות ועל הפעולות שלהם בעקבות ההתנסות בחוויה האותנטית; המקור השני הוא ראיונות עומק חצי מובנים שערכו החוקרות עם 12 הסטודנטים. תוכני התלקיט הדיגיטלי והראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן. הממצאים חשפו שלוש קטגוריות לחוויית: המפגש הראשון בבית הספר; סיור בשכונה; מפגש עם צוות "אבוגידה", מסגרת חינוכית, פרטית ובלתי פורמלית עבור ילדים ממשפחות של מבקשי מקלט מאריתריאה. במפגש הראשון דיווחו הסטודנטים על בלבול, הלם וחוסר יכולת להתמודד עם מציאות של אי-ודאות במרחב החדש. עם זאת פעלו בעקבות הסיור בשכונה והמפגש עם צוות "אבוגידה" לבסס קשר אישי, עודדו את הילדים לשתף בסיפור האישי ותכננו פעולות הוראה בזיקה לפדגוגיה מותאמת תרבות תוך שילוב אוריינות הבית. לממצאים אלה השתמעויות יישומיות. נראה כי תהליך הכשרה המלווה בחוויית אותנטיות עשוי להעצים את הבנת השונות ואת הצורך של המורים לפעול כמתווכחים תרבותיים, המשלבים חוויית מתרבות התלמידים ומחברים ידע חדש לבית ולקהילה של הילדים. פעולות כאלה עשויות להיות בעלות השפעה רבה על חיי הילדים בהווה ועל השתלבותם בחברה הבוגרת בעתיד.

**מילות מפתח:** פדגוגיה מותאמת תרבות, הכשרת מורים, אוריינות הבית, חוויית אותנטיות.

#### רקע תיאורטי

#### חינוך רב-תרבותי

חברה "מרבית תרבותית" מוגדרת כהכרה בפסיפס התרבותי-חברתי מתוך כבוד שמתקיים בחברה. כמו כן דיאלוג בין הקבוצות השונות המושתת על ביטוי חופשי של אמונות תרבותיות ודתיות, על אוטונומיה אישית וכבוד הדדי (פרי, 2007; שמר, 2009).

---

**לציטוט** (מדעי החברה) – אליהו-לוי, ד' וגנץ-מישר, מ' (תשפ"ב). הצד האנושי של ההוראה – חוויית אותנטיות מעצבות פדגוגיה מותאמת תרבות. *חמדעת, יד*.

#### פרטי המחברות:

ד"ר דולי אליהו-לוי,

הפקולטה הרב תחומית, מכללת לוינסקי לחינוך.

דוא"ל: [Doly.levi@levinsky.ac.il](mailto:Doly.levi@levinsky.ac.il)

ד"ר מיכל גנץ-מישר,

הפקולטה הרב תחומית, מכללת לוינסקי לחינוך.

דוא"ל: [Michalmeishar15@gmail.com](mailto:Michalmeishar15@gmail.com)

קראמש (Kramersch, 2009), מגדיר את המונח תרבות בשני אופנים: האחד – בתחום מדעי הרוח, התרבות מתמקדת בדרך שבה קבוצה חברתית מייצגת את עצמה באמצעות אומנות, ספרות, היסטוריה, מסורת ומורשת. האחר – בתחום מדעי החברה, תרבות עוסקת באידיאלים משותפים: ערכים, אמונות, תפיסות ופעולות המקובלות כנכונות על ידי אנשים המזהים עצמם כשייכים לחברה. יתר על כן, התרבות היא שרירותית, ולכן על מנת להשיג לגיטימציה היא נאלצת להצדיק את עצמה ולחקוק חוקים של "נכון ומקובל" המתאימים לזמן ולמרחב. הוראת תרבות פירושה ללמד לא רק כיצד הדברים היו, אלא כיצד הם יכולים להיות שונים. מכאן שפירוק הסטריאוטיפים בחברה הוא להבין שאנחנו ייחודיים ושונים ובנסיבות אחרות כל אחד מאיתנו יכול היה להיות שונה.

תופעה ההגירה הבינלאומית חושפת בארצות היעד תרבויות, מנהגים, ערכים חברתיים ושפות מוצא אחרות. לפיכך, קובעי המדיניות, ארגונים הומניטריים, מוסדות חינוך וקהילות נדרשים לגבש תוכניות הנותנות מענה לסוגיות במדיניות ציבורית בהקשר של יציבות לאומית ופוליטית, בריאות, לכידות חברתית, כלכלה, חינוך, ובעיקר אתגר ההתמודדות עם שילוב חברתי-תרבותי של משפחות המהגרים בחברה הקולטת (Magner, 2016; McAuliffe & Khadria 2020; Wittenberg, 2017).

מערכות החינוך בעולם נדרשות למענה פדגוגי וחברתי לקליטת ילדים ממשפחות מהגרים. בבתי ספר רב-תרבותיים ורב-לשוניים נפגשים ילדים מתרבויות שונות, בעלי צבע עור שונה ונשמעות שפות מגוונות בכיתות. הילדים ממשפחות המהגרים לומדים לנהל את חייהם בין שני עולמות: בין העולם המשפחתי אישי והמסגרת הבלתי פורמלית של קבוצת המיעוט – שבהם מדוברת שפת האם ונשמרת המסורת והמורשת של ארץ המוצא לבין העולם החיצוני, החברתי-מודרני יותר והמסגרת הבית ספרית – שבהם שפת היעד היא הדומיננטית ותרבות ארץ המוצא מודרת ומוסתרת (Athanasios, et.al, 2018; Franco, et.al, 2020; Green, 2014).

ביירם (Byram, 2008) מדגיש כי באחריות המורים לספק לתלמידים כלים וכישורי תקשורת שיעזרו להם להשתתף בעולם גלובלי, חוצה גבולות וחוצה תרבויות שבו הם חיים. מחקרים (Neuliep, 2012; Lustig & Koester, 2018) מראים כי פיתוח מיומנויות תקשורת בין-תרבותיות מסייע לקבוצות שונות בחברה להבין, לגלות סובלנות, להפחית סכסוכים ולפעול למען שמירה על שלום ואחווה.

המורים בבתי הספר בארץ מצד אחד מחזיקים בעמדות פלורליסטיות ומאמינים כי צריך לאפשר לתלמידים העולים לבטא את הייחודיות התרבותית שלהם, אך מן הצד האחר כאשר המורים מתייחסים באופן מקצועי לתלמידים נחשפת תפיסה סמויה, לפיה על כל העולים להפוך לישראלים. ניתן ללמוד מכך כי מדינת ישראל עברה באופן מוצהר מאתוס של כור היתוך ואחידות תרבותית לפלורליזם חברתי-תרבותי, אך גישה זו אינה מגובשת דיה, וייתכן כי מתחת למעטה של שיח פלורליסטי מסתתרת דרישה להיטמעות תרבותית (טטר, 2004).

האתגר החינוכי בישראל ובמקומות רבים בעולם הוא לבנות חברה שוויונית וצודקת תוך התמודדות עם דעות קדומות, פחד מפני האחר, ניכור ותפיסות היסטוריות המושרשות במרקם החברתי. מכאן שהגישה הרב-תרבותית בחינוך לפי ברק-מדינה ואחרים (2017), המעודדת אינטראקציות בין תלמידים ויצירת מסגרת חינוכית שתאפשר לחבר למידה שיתופית עם למידה מותאמת אישית, מספקת מענה להטרונגיות כך שכל ילד יכול לתרום, להיות בעל ערך, ללמוד מהשני, להתמודד עם אתגרים ולהתפתח.

מחקרים (דולב, 2017; Gleason & Gerzon, 2013) מלמדים כי הוראה לפי הגישה הרב-תרבותית מתמקדת בשני תפקידים שעל המורה בכיתה רב-תרבותית למלא בו זמנית: האחד – לפנות לתלמיד כפרט ולקדם הישגים לימודיים (Smit & Humpert, 2012). השני – לקדם את כל הכיתה כקבוצה מגוונת וליצור תודעת חיים בחברה הטרונגנית הכוללת גיוון, כבוד, קבלה, סקרנות והבנת ערך הגיוון. נוסף על כך, המורה בכיתה רב-תרבותית נדרש לתת מענה למורכבות מבחינה לשונית ולקדם מודעות לשפות אם כמשאב לשמירה על צדק חברתי (שוהמי, 2014) וגם כמשאב לגיבוש דרכי הוראה המבוססות על הנכסים

התרבותיים של הילד ומשפחתו. מורים בעלי ידע לשוני-תרבותי יהיו גמישים ויצירתיים בשיטות הלימוד שלהם ויתאימו את ההוראה בכיתה כך שהיא תהיה רלוונטית לרקע הלשוני-תרבותי של הילדים בכיתה (Gort, & Glenn, 2010).

### פדגוגיה מותאמת תרבות

פדגוגיה מותאמת תרבות היא מונח המתאר הוראה אפקטיבית בכיתות מגוונות מבחינה תרבותית. היא מושרשת על האמונה כי לתהליך הלמידה קשר הדוק לחוויות תרבותיות ולשפת האם של התלמידים (Ladson-Billings, 2014; Groulx & Silva, 2010). פדגוגיה זו מבוססת על ההנחה שתהליך למידה עשוי להיות שונה בין תרבות אחת לאחרת, ושבאמצעות הכרה מעמיקה של הידע התרבותי של התלמידים המורים יכולים לחזק את תחושת הביטחון העצמי ואת המסוגלות העצמית של התלמידים ולמקסם את יכולות הלמידה שלהם. אפשטיין (Epstein, 2007) ואירון (Irvine, 2010) טוענים כי המורים ממלאים תפקיד של מתווכים חברתיים, לכן הם חייבים להאמין שכל התלמידים יכולים להצליח, ובתהליך הלמידה עליהם לשלב חוויות מעולמם התרבותי של התלמידים, לחבר ידע חדש שנלמד בכיתה לבית, לקהילה ולסביבת החיים של התלמידים תוך שהם מביאים בחשבון את השונות של התלמידים.

בישראל כמעט כל בתי הספר הטרוגניים מבחינה תרבותית ולומדים בהם תלמידים עולים, חדשים או ותיקים, מהגרים שבאו ממדינות שונות ושייכים לקבוצות אתנו-לשוניות הדוברות שפות אחרות: ערבית, רוסית, צרפתית, אמהרית ועוד. חשוב שהמורים יהיו מודעים להתמודדות של הילדים לא רק עם רכישת שפה נוספת, ידע תוכן מגוון ודרישות אורייניות חדשות, אלא גם עם תהליכי אקולטורציה, רצונם להשתלב בסביבה התרבותית והלשונית החדשה והתגברות על תחושת האיום והפחד מפני התרבויות האחרות (אבו עסבה, 2015; Lerner, 2012).

ידיעת השפה העברית היא צורך ייעודי לילדים לשילוב בחברה הקולטת (שוהמי, 2014). היא משמשת לתקשורת בבית ובחברה, מקדמת תחושת שייכות וקרבה ומאפשרת הצלחה בלימודים ותפיסת עתיד חיובית יותר (Eliyahu-Levi, & Ganz-Meishar, 2018). מחקרים (Diamond & Gomez, 2004; Louie, ) (2004) מעידים על כך שמגבלות של שפה, תחבורה והשכלה משפיעות על מידת מעורבותם של ההורים בבית הספר, ומגבלות אלו מעצבות תפיסה שאין ביכולתם לעמוד בציפיות, שהם חסרי יכולת להשתתף בפעילויות פורמליות. בהקשר חברתי-תרבותי כזה הורים חשים בנתק תקשורתי עם המורה, והם הופכים כועסים, מודרים וביקורתיים.

אם כן, מחנכים נדרשים 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 (Jones, Bouffard, Weissbourd, 2013; Deardorff, 2009).

### כשירות בין-תרבותית

נוכח השינויים הדמוגרפיים המשתנים ותהליכי הגלובליזציה נשאלת השאלה כיצד ניתן להכשיר מורים בעלי כשירות בין-תרבותית הפתוחים למחשבות, לרגשות, לאמונות ולהתנהגויות שונות מהמוכר להם, והמסוגלים לפעול במצבים של אי-ודאות בסביבה רב-תרבותית תוך גילוי יחס של כבוד כלפי קבוצות מיעוט (אגמון-שניר, 2016; Malewski, Sharma & Stephan, 2013; Deardorff, 2009; Phillion, 2012). פיתוח כשירות בין-תרבותית מאפשר למורים לחוות תהליך אישי הכולל מודעות לאחר, למידה וחשיבה יצירתית, גילוי זיקה אישית והבנה שייסיעו להם לחזק את היכולות, הידע והמיומנויות להתאים את דרכי ההוראה-למידה לילדים ממשפחות מגוונות מבחינה תרבותית. כך שפיתוח כשירות בין-תרבותית עשוי לקדם בדרכים רבות את הסובלנות כלפי רב-תרבותיות ורב-לשוניות בהעצמת הנראות התרבותית ללא גזענות, אפליה והדרה ואת היכולת להתמודד בעילות עם השונות במערכת החינוך (Dewaele, 2010; 2014).

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, 2014; Gorski, 2012; Byram, 2014). עם זאת הוכח (Schutte, 2018; Leeman & van Koeven, 2018) כי מפגשים אותנטיים ואמיתיים עם אנשים מתרבויות אחרות והתנסות בסביבת חיים מגוונת מבחינה אתנית-תרבותית, פוקחים את עיניהם של המחנכים למציאות חייהם ולחוויות המורכבות של התלמידים ומפתחים רגישות תרבותית, כבוד ואמפתיה אל האחר.

מחנכים שאינם בעלי כשירות בין-תרבותית אינם מודעים לדפוסי ההתנהגות, האמונות, הערכים וההיסטוריה של תרבויות ארץ המוצא של הילדים, ולכן במקרה של התנגשות בין נורמות ארץ המוצא לנורמות החברה הקולטת נוטים המורים לתפוס את השונות התרבותית וההבדלים במראה, למשל צבע עור כהה, כמקור הבעיה (Irvine, 2010; Cochran-Smith, 2005; Villegas, 2007).

### הקשר המחקר

תוכנית הלימודים להוראת עברית כשפה נוספת מיועדת לסטודנטים במסלול של הסבת אקדמאים להוראה במכללה להכשרת מורים. התוכנית מדגישה את הקשר בין תאוריה, חקר ופרקטיקה בהוראה. הסטודנטים לומדים קורסים תאורטיים בתחומי החינוך, הלשון עברית והוראת שפות בסביבה רב-לשונית ורב-תרבותית. כמו כן, הסטודנטים משתתפים בסדנת חקר שמטרתה לפתח דיאלוג מקצועי על אודות תהליכי למידה-הוראה שבמרכזם נושאים מגוונים מהאישי אל הגלובלי. הקורס 'סדנה להוראת עברית כשפה נוספת' מדגיש את תהליכי עיצוב הזהות המקצועית של הסטודנטים כמורים לעתיד תוך פיתוח חשיבה ביקורתית-רפלקטיבית על ניהול הקבוצה והכיתה והתאמת דרכי ההוראה לתלמידים בזיקה לתרבותם ולרמת ידיעת העברית.

זאת ועוד, הסטודנטים מתנסים פעם בשבוע בבית ספר רב-גילי (א-יב) 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 מוקדמים. בבית הספר לומדים תלמידים בעלי מגוון רחב של זהויות: ישראלים ותיקים, עולים חדשים, מבקשי מקלט, פליטים ומהגרים.

במשך שנת הלימודים השתתפו הסטודנטים במפגשים אותנטיים (מחוץ לגבולות בית הספר) בשכונה ובקהילה כחלק מתהליך של הבניית כשירות בין-תרבותית המבוסס על המודל החברתי של דירדורף (Deardorff, 2009). המודל הותאם להכשרת מורים (Hare Landa, Odöna-Holm & Shi, 2017) ומציג את פיתוח הכשירות הבין-תרבותית כאינטראקציה בין רכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים המקדמים רכישת ידע, היכרות, פתיחות ומודעות עצמית לתרבותו של 'האחר'.

כלומר, במסגרת ההתנסות בהוראה בבית הספר רב-תרבותי ורב-לשוני במרכז הארץ יצאו הסטודנטים מהגבולות הפיזיים של בית הספר וסיירו באופן עצמאי בשכונות הסמוכות לבית הספר שבהן מתגוררות אוכלוסיות מתרבויות שונות: עולים חדשים, מהגרים, פליטים, מבקשי מקלט ועובדים זרים. הסטודנטים ביקרו גם במסגרות חינוכיות בלתי פורמליות הפועלות בשכונות אלו.

בסיורם הלימודיים נדרשו הסטודנטים לצפות במתרחש סביבם, לשוחח באופן ספונטני ומזדמן עם אנשים שפגשו בחנויות, בגינה הציבורית, בתחנת האוטובוס ועוד. כמו כן קיימו גם פגישות ישירות ובלתי אמצעיות, שבהן דנו בסוגיות חינוכיות, תרבותיות, חברתיות ולשוניות עם אנשים מובילים במסגרות הבלתי פורמליות הללו, עם מדריכים מתנדבים במרכז בית הנוער ועם התלמידים. כמו כן הם השתתפו באירועים רב-תרבותיים שהתקיימו בקהילה במרכז החינוכי של קהילת המהגרים מאפריקה – "אבוגידה".

מטרת המחקר היא לבחון את תפיסותיהם ופעילויותיהם של מתכשרים להוראה שהשתתפו בחוויות אותנטיות המסייעות בפיתוח פדגוגיה רלוונטית מבחינה תרבותית.

## שיטת המחקר

המחקר הוא מחקר איכותני-פרשני בתחום החינוך, המשלב בין תיאור, ניתוח, פרשנות והבנה. מחקרים מסוג זה מגלים התעניינות באינטראקציות בכיתה, ביחסי מורים-תלמידים, באסטרטגיות פעולה של המשתתפים, במשמעות התרבותית והאידיאולוגית של תוכניות הלימודים ובמהלכי חיים של מורים. ההתמקדות של הפרדיגמה הפרשנית היא בהבנת עולם ההתנסויות המורכב של הסטודנטים מנקודת המבט שלהם, תוך הסתכלות הוליסטית על תהליכים המתרחשים אצלם הן בהתנסות הן במפגשים הרב-תרבותיים הן בחיי היום-יום. על פי גישה זו החוקר מתבונן במעשי בני האדם והשיח שלהם כפי שהם בעת התרחשותם הטבעית ללא ניסיון לעשות בהם מניפולציה (אלפרט ושלסקי, 2013; שלסקי ואריאלי, 2016).

## אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 12 סטודנטים: עשר בנות ושני בנים, מתכשרים להוראה בשנתם השנייה בתוכנית הלימודים להוראת עברית כשפה נוספת במסלול להסבת אקדמאים. כל הסטודנטים בני 25 עד 37, בעלי תואר ראשון ומעלה מתחומי דעת ועיסוק מגוונים, כגון קלינאות תקשורת, היסטוריה, תקשורת ומדיה, תיאטרון, תנ"ך ועוד. כל הסטודנטים יהודים מארצות מוצא מגוונות: ישראל, אתיופיה, הודו, רוסיה, פולין, פרס וצרפת (ראו טבלה 1).

טבלה 1. מאפייני אוכלוסיית המחקר

שם	מין	גיל	תחום דעת	ארץ מוצא
ר'	ז	37	היסטוריה	הודו
פ'	נ	35	תקשורת	צרפת
ק'	נ	27	בלשנות	ישראל
ח'	נ	29	תיאטרון	אתיופיה
צ'	נ	30	פרסום	רוסיה
פ'	נ	32	חינוך בלתי פורמלי	אנגליה
ג'	נ	28	תנ"ך	רוסיה
ז'	ז	33	חינוך	פרס
מ'	נ	25	ספרות	ישראל
א'	נ	34	שיווק	פרו
ד'	נ	31	תנ"ך	פולין
ה'	נ	29	מידענות	ישראל

במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים: שמירה על אנונימיות וחיסיון של המשיבים ושל הנתונים, הימנעות משאלות פוגעניות ומתן בחירה לסטודנטים אם להשתתף במחקר או לא.

## כלי מחקר

המחקר משמיע את קולם האישי של הסטודנטים כפי שעולה מרפלקציות שכתבו בעקבות התנסויות ההוראה בבית הספר, מהסיוורים הלימודיים בסביבות רב-תרבותיות במרכז הארץ ומהמפגשים עם אנשי חינוך. כמו כן, המחקר חושף תפיסות ופעולות של כשירות בין-תרבותית בקרב הסטודנטים במהלך שנת הלימודים (Zur & Eisikovits, 2015). כלומר שיטת המחקר מאפשרת לנו לאסוף נתונים מהסטודנטים כמקור ראשון על תהליך פיתוח כשירות בין-תרבותית, לכן היא עשויה לסייע בהתאמת תוכנית לימודים שמטרתה לגבש כשירות בין-תרבותית, פתיחות, גמישות מחשבתית, כבוד והכלה של ילדים מתרבויות אחרות.

נתוני המחקר נאספו משני מקורות: (א) עשר משימות: תיעוד ורפלקסיה שכתבו כל 12 הסטודנטים בתום כל התנסות או מפגש שכללו שיח פנים מול פנים, סיור רגלי חופשי בשכונה, תצפיות בשיעורים בחינוך הבלתי פורמלי וראיונות מזדמנים עם תושבים בשכונה. כל אלו נשמרו בתלקיט דיגיטלי. הסטודנטים התבקשו להתייחס לתפיסות ולפעולות שלהם בהתאם לסוג החוויות האוטנטיות שהתנסו בהן במשך שנת הלימודים. (ב) ראיונות עומק חצי מובנים שערכו החוקרות במשך שעה עם כל אחד מ-12 הסטודנטים. הראיונות נערכו בתום שנת הלימודים לאחר מתן ציון על הקורס. דוגמאות לשאלות שנשאלו הסטודנטים: מהי התפיסה החינוכית-פדגוגית שלך בעקבות הסיור בשכונה? תוכל לשתף אותנו בהתנסות משמעותית במהלך התצפיות במפגשי הלמידה במסגרת הבלתי פורמלית? מהם הקשיים שחווית בשיח פנים מול פנים במסגרות השונות? תוכל בבקשה להסביר אם ערכת התאמה או שינוי בדרכי ההוראה שלך בעקבות הסיור הרגלי בשכונה?

## ניתוח הנתונים

תוכני התלקיט הדיגיטלי והראיונות נותחו באמצעות ניתוח תוכן המתמקד במה שהסטודנטים שיתפו בכתב ובעל פה ולא באופן שבו הדברים נאמרים. ניתוח תוכן על פי שקדי (2003) הוא מעין חלון המאפשר מבט לתוך החוויה הפנימית והוא מתמקד במילים ובתיאורים של הסטודנטים כמשקפים את התפיסות, הרגשות, האמונות, הכשירות הבין-תרבותית והידע שלהם. זאת ועוד, לפי קריפנדורף (Krippendorff, 2018), ניתוח התוכן מאפשר תיאור מדויק של הנתונים והסקת מסקנות תקפות להקשר הרחב. ניתוח התוכן החל בקידוד טקסטואלי של כל אחת מהחוקרות בנפרד, כלומר, בחיפוש ביטויים ורעיונות שחזרו על עצמם. חשפנו את מכלול הנושאים וארגנו נושאים חוזרים לקטגוריות מרכזיות המסמנות את סוג החוויה, למשל חוויה במפגש הראשון בבית הספר (Merriam, 2009). לאחר מכן התקיים דיון משותף ונקבעה מהימנות בין שופטות (86%) תוך התאמת המקטעים לשלוש קטגוריות מרכזיות: האחת, המפגש הראשון עם ה'אחר' בבית הספר; השנייה, סיור בשכונה; השלישית, מפגש עם צוות "אבוגידה". בכל קטגוריה של חוויה נעסוק בתפיסות ובפעולות של המתכשרים להוראה.

## ממצאים ודיון

הממצאים מאורגנים בהתאם לשלוש קטגוריות תוכן של החוויות האוטנטיות בהתנסות.

1. החוויה: המפגש הראשון עם ה'אחר' בבית הספר

1.1 תפיסות

המפגש הראשון עורר סקרנות, הלם ובלבול בקרב הסטודנטים לצד פתיחות וסקרנות ללמוד ולחקור על האחר:

בהתחלה הרגשתי ממש המום. בעיניי המצב הוא הזוי ולא מובן. אני בבית ספר בישראל והם דוברים כל מיני שפות. לא הבנתי מה קורה סביבנו. אנחנו לא מודעים למציאות שקרובה אלינו, ואנחנו בכלל לא מכירים אותם. בתוכי אני חושב שבכל בית ספר יש ילדים זרים, ערבים, מהגרים ומיעוטים וכמורה חדש זו הזדמנות בשבילי ללמוד משהו אחר" (ר').

האמת בהתחלה קצת דאגתי ללכת לבית הספר, אלה ילדים שאני לא רואה כל יום. לא ידעתי איך יתייחסו אליי, אם יראו בי מוזרה או אולי יעירו כל מיני הערות לא נעימות. הופתעתי למצוא מקום נעים עם הרבה עצים והצבע הירוק מסביבי, כל מיני גרפיטי מדהימים על הקירות. אני חושבת שוב על מה שעברתי ואומרת לעצמי בלב שמשוהו אחר קורה כאן ואני רוצה לברר אותו (פ').

עכשיו, כשאני כותבת את הרפלקציה, אני מבינה שהייתה לי חוויה בגוב האריות, ואני חושבת שלא יצא ממנה שום דבר טוב. עדיף לי ללמד בבית ספר רגיל עם ילדים שאני מכירה. לשם אני מכוונת את המאמצים שלי, לאלה שבאמת שייכים לדת שלי ולמדינה, זהו אתגר בשבילי (ק').

המפגש הראשון עם מסגרת חוויה רבת-תרבותית התקיים ללא כל הכנה מוקדמת. הסטודנטים הגיעו לבית הספר ונדרשו לבחון את הסביבה ואת רגשותיהם ולהציע פעולות פדגוגיות המותאמות להקשר החברתי-תרבותי. מתיאורי הסטודנטים עולה כי המפגש הראשון עורר תחושות שליליות של הלם, חוסר ודאות, ספקנות ובלבול מחד גיסא, ומאידך גיסא – סקרנות ופתיחות להכיר את האחר.

ברפלקציות האישיות השתמשו הסטודנטים לעיתים קרובות במילים וביטויים משדה סמנטי של מצוקה: הלם, הזיה, חוסר הבנה, בורות. מילים אלו מבטאות מצב של חוסר ודאות המלווה בבלבול, חוסר אונים, אי-נוחות מהשהייה בבית ספר חדש, מפתיע, זר ומגוון מאוד. מחקרים (Han, Klein, & Arora, 2011; van den Bos & Lind, 2002; Shulman, 2005) מצביעים על כך שאי-ודאות היא חוויה קוגניטיבית סובייקטיבית של האדם המלווה בתחושות של עמימות, ספקנות ובלבול. זאת בשל העובדה שהאדם אינו יודע מספיק על נורמות התנהגות בהקשרים חברתיים-תרבותיים מסוימים.

נראה שהמפגש הראשון שבו נחשפו למציאות חיים אחרת ולחוויות מורכבות שהילדים נדרשים להתמודד עימן מיקם את הסטודנטים בצד אחד של המתרס כקבוצת רוב דומיננטית, 'אנחנו', מול הילדים מקבוצת המיעוט, 'הם'. זוהי תגובה שמקורה בהתמודדות עם אי-ודאות ובמפגש עם 'האחר'. עם זאת, הוכח במחקרים (Schutte, 2018; Leeman & van Koeven, 2018) כי מפגשים ישירים ואוטנטיים אלו מקרבים בין התרבויות ומסייעים למחנכים לפתח כשירות בין-תרבותית שתסייע בידיהם להבין טוב יותר את הקונפליקטים בין נורמות ארץ המוצא לנורמות החברה הקולטת ולתפוס באופן מכבד ואמפתי את השונות התרבותית.

נראה כי דברי ר': "זו הזדמנות בשבילי לדעת משהו אחר", ודברי פ': "משוהו אחר קרה כאן ואני רוצה לברר אותו", מעידים כי הסטודנטים אופטימיים, סקרנים ורוצים להכיר את התרבות האחרת וללמוד עליה. עזריה (2018) טוען כי בהכשרת מורים חשוב לפתח מודעות רגשית גבוהה להיבטים האנושיים שיעודדו פתיחות ל'אחר' תוך גילוי כבוד, הקשבה, אמון ואמפתיה.

ק' מטילה ספק בתהליך ההכשרה בסביבה רבת-תרבותית ומשקפת עמדה שלפיה ההתנסות צריכה להתקיים רק בקרב קבוצת רוב דומיננטית בחברה. היא מנמקת את דבריה בטענה שהיא כסטודנטית להוראה משמשת משאב חינוכי שרצוי לנצל אותו לטובת הרוב ולא לטובת קבוצות מיעוט מוחלשות.

נראה שק' אוהזת בדעות קדומות ומוטעות לגבי קבוצות אתניות שונות ומבססת את עמדתה ממניעים פטרנליסטיים של עליונות וכוח של תרבות דומיננטית, המעדיפים היפרדות חברתית אתנית של קבוצות המיעוט. זאת ועוד, מילותיה, "אני קצת אבודה, ממש חוששת, לא יודעת מה לעשות", ממחישות את תחושת אי-הוודאות. היא מודעת לעובדה שהיא לא מבינה את כל המרכיבים החדשים בהקשר הבין-תרבותי שאליו נקלעה, היא לא יכולה לתקשר בשפות השונות הנשמעות סביבה ואין לה מספיק מידע על נורמות מקובלות במקום החדש, כך שאינה יכולה להעריך בוודאות מה עומד להתרחש (Grupe & Nitschke, 2013). הרגשות השליליים שהיא מציפה לא ריפו את ידיה, אלא מילאו אותה תקווה שתחושת הפחד תתפוגג והיא תוכל לפעול גם בהקשר הרבת-תרבותי. זאת בדומה לדמלו וגרסר (D'Mello, & Graesser, 2012) שחקרו רגשות שליליים הנלווים לביצוע מטלה לימודית ומצאו כי רגשות השליליים של

חרדה ותסכול העולים מחוסר יכולתם של הסטודנטים להתמודד עם המטלה עשויים לעורר מוטיבציה, המגבירה בסופו של דבר את הרצון להתמודד עם המטלה ולהצליח בה.

ניתוח הממצאים חושף כי ההתנסות אפשרה לסטודנטים להבנות כשירות בין-תרבותית תוך שיתוף בחוויות, ברגשות ובתפיסות באופן חופשי, בטוח ונטול שיפוטיות בהתמודדות עם ה'אחרות'. ההתנסות לוותה ברפלקציה, שאפשרה התבוננות אישית פנימית על החוויה ובאמצעותה עיצבו הסטודנטים תכונות כמו פתיחות, כבוד וסקרנות לתרבות האחרת וחשבו על דרכי פעולה מתאימות להקשר החינוכי-תרבותי. בדרך זו של דיאלוג רפלקטיבי בהכשרת המורים יש סיכוי להגביר את ההדדיות בין התרבויות השונות ולצמצם את הפערים בין הקבוצות השונות בעולם התרבותי המגוון.

לפי מחקרם של כרוס והונג (Cross & Hong, 2012), באמצעות דיאלוג המבוסס על רפלקציה אישית אפשר לנווט רגשות שליליים של אכזבה ותסכול לרגשות חיוביים ואף לקדם הישגים. לפיכך, סטודנטים המשתתפים בשיח רגשי-רפלקטיבי שבו ניתנת להם ההזדמנות לדון ולשתף יהיו מסוגלים לקדם רגישות אנושית 'לאחר', לפתח אמפתיה ולפרש סיטואציות מורכבות מבחינה חברתית-תרבותית (קניאל, 2013). זאת ועוד, חשיפת רגשות אישיים, שהם לעיתים גם רגשות טאבו, חשובה לקידום איכות ההוראה, משום שהיא מחזקת את תחושת השייכות של קבוצת המיעוט הן לקבוצת הרוב הדומיננטית הן לקבוצת המיעוט אליה שייכים (עזריה, 2018; Zembylas, 2011; Sisneros, 2008).

## 1.2 פעולות פדגוגיות

בעקבות המפגש הראשון הציעו הסטודנטים שתי פעולות פדגוגיות המתאימות להקשר החברתי-תרבותי של הילדים בבית הספר: שימוש בטקסט סיפורי מעודד דיבור של למידה וקיום מפגש היכרות לביסוס קשר אישי.

### 1.2.1 שימוש בטקסט סיפורי מעודד דיבור של למידה

הנה חלק מהרפלקציה של ח' על פעולה פדגוגית של שילוב טקסט סיפורי בשיעור:

התלבטתי איך אני יכולה לעודד את הילדים לדבר איתי, לשתף בסיפור אישי ולהיפתח. חשוב לי לדעת איך הילדים הזרים מרגישים כאן. החלטתי שאני צריכה להביא סיפור שקשור לעולם שלהם, שהם יוכלו להזדהות איתו. קראתי לילדים סיפור על מפגש בין ילדים ממדינות שונות בעולם וביקשתי מהם להגיב ולספר לחבריהם משהו שקשור לבית או למשפחה שלהם. למדתי דברים חדשים על הילדים ועל התרבות שלהם. אחד הילדים סיפר שהוא קם בבוקר מוקדם והולך עם אבא שלו להתפלל בכנסיה, אחר כך סיפר על האוכל הסודני שאימא שלו מבשלת.

הפעולה הפדגוגית שבחרה ח', שימוש בטקסט סיפורי רלוונטי למציאות החיים של הילדים, הצליחה לגרום לילדים לדבר ולספר סיפור אישי משפחתי ובכך להגביר את מעורבותם בשיעור. ייתכן שח', מי שהייתה תלמידה עולה חדשה, הביאה בשיקולי הדעת הפדגוגיים שלה את חוויית היותה תלמידה עולה מאתיופיה בכיתה שבה לא תמיד הרגישה מעורבת או מסוגלת לשתף בחוויות האישיות שלה ולא תמיד זכתה למענה מותאם מהמורים. קלניצקי, מלאת וכהן (2015) טוענים כי מורים ישראלים לא הוכשרו להתמודד עם צרכי האוכלוסייה האתיופית, ונראה כי בפעילות פדגוגית זו של הגברת מעורבות התלמידים והעמדתם במרכז הפעילות ח' מנסה לעצב מרחב דיבור בטוח יותר. במרחב כזה השיח המשותף מגשר על הבדלים חברתיים-תרבותיים בין אנשים, מעשיר את הידע על התרבות והמסורת של הילדים, מסייע לגלות סובלנות ולהפחית סכסוכים ומעצב תשתית ללמידה טובה יותר (Neuliep, 2012; Lustig & Koester, 2018).

לפי אלכסנדר (Alexander, 2006) דיבור של למידה מורכב בעיקר מהדרך שבה הילדים עצמם מדברים ומדרכי האינטראקציה המילולית, והוא כולל יכולות שונות, כגון היכולת לספר, לשאול שאלות, להסביר,



להקשיב ולהיות פתוח לדעות שונות של אחרים. לדבריו, דיבור של למידה מעניק לילדים סיכוי טוב לטפח מיומנויות של ניסוח רעיונות, חשיבה והבנה.

### 1.2.2. מפגש היכרות לביסוס קשר אישי

הנה דוגמה לפעולה פדגוגית רגשית של תכנון מפגש היכרות ליצירת קשר אישי:

הדבר שהכי היה חשוב לי הוא להכיר את התלמידים, ללמוד את השמות שלהם, שבשבילי הם שמות חדשים בשפה לא מוכרת. אני רוצה לגרום להם להבין שאני פה בשבילם. החלטתי לחלק אותם לקבוצות קטנות של ארבעה ילדים, כל קבוצה קיבלה משחק היכרות עם תמונות לכתובת ברכה ליום טוב ואני עברתי בין הקבוצות. ישבתי לידם, דיברתי איתם בגובה העיניים וסיפרתי להם על עצמי, על התחביבים שלי, הראיתי תמונות של המשפחה שלי והזמנתי אותם לשתף. רציתי שהם ירגישו שגם הם יכולים לספר על עצמם ויהיה מי שיקשיב (צ').

צ' הציעה פעולה פדגוגית רגשית כדי ליצור יחסים אישיים חיוביים עם הילדים. חשוב לה ליצור סביבת לימודים בטוחה ואכפתית באמצעות פעילויות שקושרות את החוויות האישיות היום-יומיות במישור החברתי-רגשי של הילד עם תהליך הלמידה. לשם כך תכננה שיעור חווייתי שבו הקשר הרגשי עמד במרכז תוך חשיפה של היבטים אישיים כמו שיתוף בתמונות משפחתיות. צ', מהקהילה של משפחות שעלו מרוסיה, מדגישה בשיקולי הדעת הפדגוגיים את ההיבט הרגשי. חשוב לה שהתלמידים ירגישו שהם נוכחים בכיתה וקולם נשמע. ייתכן כי ניסיון החיים שלה כתלמידה עולה חדשה מרוסיה שלא תמיד התקבלה במאור פנים תוך הבנת ההקשר החברתי-תרבותי שלה עודד אותה להעמיד את ההקשר הרגשי אישי בחזית ההוראה. היא מודעת לכך שעליה להעצים את ההיבט הרגשי בשיעור כמשקף את תפיסת עולמה ואת האופן שבו היא רואה את תפקידה כמחנכת בסביבה מגוונת מבחינה תרבותית, דתית, לאומית, צבע עור. כמו כן היא מודעת לכך שיצירת קשר אישי רגשי עם הילדים היא תהליך ממושך, ופעילות זו היא נקודת פתיחה משמעותית.

מילותיה – "דיברתי איתם בגובה העיניים" – מעידות שהיא מבטאת רצון לבסס יחסים של פתיחות והקשבה לילדים. מחקרם של ונג ואקלס (Wang & Eccles, 2013) מלמדים שהקשבה, תשומת לב וביסוס יחסים קרובים מתוך דאגה גם לבעיות אישיות מסייעים לילדים בהתמודדות עם מתחים חברתיים ומקדמים יחס חיובי של קבוצת המיעוט כלפי החברה הכללית. ההקשבה דורשת כבוד להשקפות של אחרים וסבלנות לשאלות אישיות בדיאלוג, המאפשרות ללמוד זה על זה. עוד מוסיפים מקרובה והרצוג (Makarova & Herzog, 2013) שבניית קשר אישי היא אחת הדרכים המאפשרות להפוך את בתי הספר לסביבה תומכת לתלמידים שמודעים לעזרה הזמינה עבורם ולישפור בהיבט הלימודי, הרגשי והחברתי-תרבותי.

אשר להשפעתם של ביטויי רגשות מצד מורים לתלמידים נמצא כי ילדים מזהים הבעות רגש של מוריהם ומושפעים מהם בתחום החברתי, הלימודי, ההתנהגותי והאישי (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). זאת ועוד, במחקר אחר שערכנו (אליהו-לוי, ד' וגנץ-מישר, מ', 2016) מצאנו שקשר אישי-רגשי משפיע על המיצוב החיובי במעגלי השייכות של הילדים: בתיהם, שכונותיהם, בתי הספר שלהם והחברה הישראלית הכללית.

### 2. החוויה: סיור בשכונה

כחלק מפרקטיקת ההכשרה יצאו הסטודנטים לסיור לימודי בשכונה הקרובה לבית הספר. הסיור המחיש לסטודנטים את המציאות המורכבת של קבוצות המיעוט שעליה שמעו מסיפורי הילדים, קראו במאמרים או שמעו בתקשורת ההמונים והתקשורת הדיגיטלית. הם נחשפו באופן ישיר ואתנטי לצבעים, לצלילים, למראות ולריחות של השכונה בהקשרים רחבים.

## 2.1 תפיסות

בעקבות הסיור גילו הסטודנטים תפיסות חיוביות של פתיחות וסובלנות אל 'האחר' תוך שחרור מדעות קדומות. ז' סיפר בראיון:

ראיתי מציאות אחרת, חנויות אוכל תאילנדי, חנויות שמלות אותנטיות, חנויות אוכל אתיופי והודי וחנויות אינטרנט של מהגרים פיליפינים [...] הרגשתי שאני במקום אחר לגמרי והתושבים האפריקאים חדשים לי, שונים ממה שאני מכיר. לפי מה שראיתי בטלוויזיה, חשבתי שכל האזור מלוכלך, דוחה, הרוס ואנשים זרוקים ברחובות, אבל פגשתי שכונה שונה לגמרי. הופתעתי לראות שלכל אחד בשכונה יש טלפון סלולרי ועל הקירות תלו הזמנות של מוסיקה אתנית ולהקות מחול. הבנתי שכולם נאבקים ורוצים לשמור על התרבות והמסורת שלהם שכוללים מנהגים, אוכל ובגדים. אני חושב שיש להם את הזכות לשמור על התרבות שלהם ולחיות איך שהם רוצים, הם לא צריכים להיות כמונו (ז').

המפגש הישיר עם המציאות 'האחרת', הצבעונית וההומה של המרחב האורבני בשכונה הפריך הנחות שגויות וסטראוטיפיות על קהילות המיעוט ועל חזות השכונה, ריכך את תחושות הבלבול והפיג מעט את החרדה וההלם מ'האחר'. חסיסי-סאבק ולב-ארי (2020) בחנו את מושג האחרות וקבעו כי הוא קשור ביחסי גומלין בין קבוצות שונות בחברה. הקבוצה 'שלנו' נחשבת מוצלחת בעינינו, אליה אנחנו חשים שייכות, נאמנות והערכה. לעומתה קבוצת 'האחרים' היא קבוצה במצב של נחיתות חברתית, עימה אנחנו מתחרים או חשים התנגדות. לפי קסטוריאנו (Kastoryano, 2010) קבוצות רבות מוחרגות ונחשבות 'אחרות' על רקע מאפיינים כמו גזע, אתניות, דת, מגדר ועוד.

דבריו "אבל פגשתי שכונה שונה לגמרי" – ממחישים את הניגוד בין מחשבה למציאות ומוכיחים כי המציאות האותנטית שונה ממה ששמע, דמיון, קרא או נחשף אליו בתקשורת. חיזוק לניגוד בין המוצג באמצעי התקשורת למציאות נמצא אצל קריצמן-אמיר (2015) הטוענת כי אמצעי התקשורת מגבירים את היחס השלילי, הסטראוטיפים והדעות הקדומות כלפי קהילת מבקשי המקלט האפריקנים בישראל, זאת בשל מעמדם הארעי, צבע עורם השונה ונוכחותם המסיבית ברחובות העיר.

זאת ועוד, ז' מגלה שלמרות העוני והקשיים, תושבי השכונה מצליחים ליצור לעצמם שגרה של חיים מודרניים משולבים באירועי תרבות, והתושבים משתדלים לשמור על המסורת שלהם: מנהגים, אוכל, מוזיקה ובגדים. במילים אחרות, החוויה האותנטית של הסיור בשכונה סייעה לו, למעשה, להעניק אישור גם לעצמו לשמור על מסורת ומורשת הבית שלו לצד המסורת הישראלית החדשה, שאליה נחשף כעולה חדש מפרס. הוא מעצב תפיסה של הדדיות וסובלנות המתבטאת במילים: "יש להם את הזכות לשמור על התרבות שלהם ולחיות את איך שהם רוצים, הם לא צריכים להיות כמונו". תפיסה כזו של פתיחות וסובלנות עשויה לצמצם התנהגויות גזעניות ופוגעניות תוך גילוי רגישות וכבוד אל האחר.

## 2.2 פעולות פדגוגיות

### 2.2.1 הוראת תוכן בזיקה לפדגוגיה מותאמת תרבות

הסביבה הרב-תרבותית מאתגרת מאוד את המחנכים, הנדרשים ללמד באופן שיעורר מוטיבציה ללמידה אצל כלל התלמידים בכיתה. לשם כך על המורים להיות מודעים למאפיינים התרבותיים, לשפת האם של התלמידים המשפיעים על תרבות הלמידה של הילדים ולהשקיע מאמצים בעיצוב תהליך הוראה-למידה מבוסס על פדגוגיה מותאמת תרבות (Ladson-Billings, 2014; Groulx & Silva, 2010):

אחרי הביקור בשכונה החלטתי באומץ רב לשלב בשיעורים טקסטים שקשורים לתרבות, לדת ולהיסטוריה של הילדים, למציאות שיש בה דמויות אחרות וצבעוניות שאני לא מכירה. הבנתי שחלק מהתפקיד שלי כמורה להעצים את הזהות ואת התרבות של התלמידים יחד עם התרבות והזהות היהודית-ישראלית שלי. כלומר לא

לטשטש את הזהות של התלמידים ולא לדחוק אותה. בחרתי טקסט על מפת העולם שיכול להמחיש את הגיוון בכיתה, והתייחסנו לכיתה לכל ארצות המוצא של הילדים. לאחר מכן הילדים חיפשו טקסט מידע ותמונות על המדינה והציגו בפני חבריהם. בכיתה התקיים שיח מעניין שחשף את כולנו לידע גאוגרפי-תרבותי חדש שבמקום אחר לא היינו נחשפים אליו (פ').

הביקור בשכונה השכונה הגביר את היכולת לראות את נקודות המבט של אנשים מתרבויות ומרקעים אחרים ולגלות אמפתיה וכבוד לאחר. נראה כי המודעות החברתית של פ' למאפיינים חברתיים-תרבותיים ייחודיים של הילדים עוררה מחשבה מהעבר שלה כתלמידה עולה מצרפת, שחבריה בכיתה לא ידעו היכן נמצאת צרפת באירופה ומה הן המדינות הגובלות בה. לכן החליטה על פעילות המשלבת את מפת העולם כדי להבליט את הייחודיות והגיוון החברתי, כדי להראות לילדים גם את ההקשרים הגאוגרפיים וכדי להבין את משמעות המעבר ממקום למקום. ידוע כי כדי לפתח מסוגלות להוראה בזיקה לעקרונות של פדגוגיה מותאמת תרבות נדרשים המורים לפתח יכולת תרבותית משלהם על ידי הבנת קהילות התלמידים וההקשר המשפחתי (Byrd, 2016). נראה כי הביקור בשכונה העשיר את הידע של פ' על אודות אורח החיים של התלמידים ובני משפחותיהם מחוץ לכיתה וגרם לה להבין שעליה ליצור פעולות הוראה שייצגו את המגוון התרבותי תוך שילוב תכנים תרבותיים רלוונטיים לעולם התלמידים.

לדברי פ', תפקיד המחנך הוא ללמד תוכן בהקשרים רב-תרבותיים תוך כדי חיזוק נראות התרבות והדת של התלמידים והימנעות מטשטוש או מדחיקה לשוליים. היא מבינה שבדרך זו התלמידים ירגישו מעורבים בשיעור, והתוכן יהיה רלוונטי להם ואולי אף ישמש גשר לתרבות הישראלית-יהודית. זאת בדומה להופמן (Hoffman, 2009) ולהכט ושיין (Hecht & Shin, 2015) הטוענים כי כדי שתוכניות לימודים תהיינה אפקטיביות עליהן להיות מותאמות תרבותית להקשר החברתי-תרבותי מקומי שבו הן מועברות.

זאת ועוד, מילותיה של פ': "בחרתי טקסט על מפת העולם שיכול להמחיש את הגיוון בכיתה", ממחישות את תפיסת קרמש (Kramersch, 1998) ואת תפיסתם של ביירם ועמיתיו (Byram et al., 2002), שהטקסט הוא כלי רב עוצמה לטיפול הבנה בין תרבויות שונות. באמצעות הניסיון שרוכשים התלמידים בקריאה של הטקסט, בעיבודו, בהבעת רגשות ועמדות, ייתכן שיהיו מסוגלים להתמודד בעתיד עם מצבים של קונפליקטים ומתחים.

פ' חושפת פעולות שעולות בקנה אחד עם עקרונות של פדגוגיה מותאמת תרבות, לפיה מורים נדרשים לשלב חוויות מעולמם התרבותי של התלמידים, לחבר ידע חדש שנלמד בכיתה לבית, לקהילה ולסביבת החיים של התלמידים תוך שהם מביאים בחשבון את השונות של התלמידים. היא בחרה טקסט על מפת העולם ואפשרה לכל תלמיד להעמיק את הידע התרבותי שלו על ארץ המוצא ולשתף בידע את התלמידים האחרים, ובכך הגבירה את נראות הקולות המגוונים ולא רק את כוחה של התרבות הדומיננטית. לפי אפשטיין (Epstein, 2007), אירווין (Irvine, 2010) ואבו עסבה (2015) המורים נדרשים לטפח עמדות של סובלנות תוך התגברות על תחושות האיום והפחד מבני התרבויות האחרות. יתרה מכך, קומי-יובה וסמית (Kumi-Yeboah & Smith, 2017) עמדו על הקשר שבין השיח החברתי-פוליטי המתקיים בבית הספר לבין הישגי התלמידים מקבוצות מיעוט. לדבריהם, סביבה בית ספרית חיובית המגלה כבוד ופתיחות כלפי ההיסטוריה, המורשת והנורמות החברתיות של התלמידים מפחיתה באופן משמעותי שנאת זרים, לחץ חברתי ואפליה תרבותית ומגבירה במידה רבה הישגים לימודיים.

לפיכך בתהליך הכשרת המורים להוראה חשוב לחשוף את הסטודנטים לתלמידים מרקע תרבותי, חברתי ודתי מגוון, לזהות מגבלות, חסמים ופערים שהסביבה הרב-תרבותית מציבה, לעורר מודעות חברתית ל"אחר" ולפתח עקרונות פדגוגיים הנענים לשונות התרבותית תוך מחויבות לתהליך התפתחות של הילדים בכיתה. חיזוק לכך נמצא אצל סופר ויטל (2020) לפיה בתהליך ההכשרה נדרשים הסטודנטים לטיפול יכולת התבוננות עצמית כדי לזהות ולבחון הטיות חברתיות-תרבותיות וסטראוטיפים בכיתה. יכולת זו תסייע בקידום פרקטיקות הוראה לקידום צדק חברתי ולניהול רגשי-חברתי במצבי קונפליקט על רקע גזעני אתני.

## 2.2.2 תיווך שפה

השפה היא חלק מזהות חברתית-תרבותית והיא נתפסת ככלי שבאמצעותו האדם מנהל את חייו. קבוצות מיעוט לשוני מתמודדות עם קשיים ביצירת תקשורת בשפה החדשה תוך הבנה שהחברה הקולטת לא תכיר בשפתם ובתרבותם (שוהמי, 2014). הנה דוגמה להתמודדות עם קשיי השפה בדרכי ההוראה:

כשאני מתכננת שיעור בכיתה אני חושבת שיש מילים שהילדים לא מכירים, ואני חושבת על דרכים יצירתיות כמו תמונות, תומכי זיכרון או סרטונים שיעזרו להבין את תוכן השיעור ויחזקו את הביטחון העצמי שלהם, והם לא יפחדו לדבר בשיעור בעברית. אני גם תמיד נותנת להם הזדמנויות לשתף בחוויות משפחתיות שלהם (ג').

ג' סבורה שביכולתה לפעול כמורה במסגרת הכיתתית כדי לצמצם את הפערים בשפה ולהקל על תחושת חוסר המסוגלות והתסכול של התלמידים. אכן, כבר בשלב התכנון היא נותנת מענה לתיווך השפה והתרבות באופן אותנטי, יצירתי ומעודד ללמידה ומאפשרת לידע החדש על התרבות והמסורת שהתלמידים שיתפו בשיעור להיות חלק מתהליך הלמידה בכיתה. נראה ששיעורי העברית לא התמקדו רק בהוראת השפה, אלא תיווכו בין תרבויות והגבירו את המודעות לשונות בין התרבויות, והסטודנטים מילאו תפקיד של מתווכי שפה ותרבות (Byram, 2014; Schutte, 2018; Leeman & van Koeven, 2018).

### 3. החוויה: מפגש עם צוות "אבוגידה"

#### 3.1 תפיסות

הסטודנטים פגשו את צוות "אבוגידה": שני מורים, איש מנהלה והמייסד. "אבוגידה" היא מסגרת חינוכית, פרטית ובלתי פורמלית, שבה לומדים רק ילדים ממשפחות של מבקשי מקלט מאריתריאה. הם נחשפו לסיפור האישי של אנשי הצוות, לקשיים החברתיים-כלכליים איתם מתמודדת הקהילה ולפעולות הלימודיות, שמטרתן יצירת מסגרת חינוכית לילדים בשעות אחר הצהריים, שמירה על מסורת ושפת ארץ המוצא וחיזוק הקשר הבין-דורי. בעקבות המפגש חשפו הסטודנטים תפיסות חיוניות על אודות חשיבות הקשר בין בית הספר למשפחה ולקהילה. הנה דברים שכתבה מ', החושפים תפיסה על אודות חשיבות הידוק הקשר בין בית הספר למשפחה:

רק שם הבנתי כמה ההורים מנותקים מכל מה שקורה בבית הספר, הם עייפים מאוד, עובדים מהבוקר עד הערב ולא תמיד יש להם כוח לדבר עם הילדים ולשאול מה קורה בבית הספר. זו הסיבה העיקרית שהקימו את "אבוגידה". המסגרת הזו נותנת מענה לשעות הרבות שההורים לא בבית וגם מסייעת בתקשורת בין ההורים שלא מדברים עברית לבין הילדים שלא מדברים טיגריניה. ב"אבוגידה" הילדים לומדים לקרוא, לכתוב ולשיר טיגריניה (שפת המוצא) ויכולים לדבר טוב יותר עם ההורים. הפגישה ממש טלטלה אותי, וחשבתי לעצמי מה אני יכולה לעשות כדי לגשר בין עולם הילדים לתוכן שנלמד בכיתה ואיך אני יכולה לקרב את ההורים אליי ולגרום להם להבין ששיתוף פעולה בינינו הוא לטובת הילדים (מ').

החוויה ב"אבוגידה" חשפה בפני הסטודנטים מידע פרטי על אורח החיים של המשפחות מבחינה כלכלית ועל היחסים האישיים בין ההורים לילדים. ייתכן כי מ' לא מביעה רתיעה או שיפוטיות מול ההורים, משום שהבינה כיצד הקהילה ביחד מתאמצת ומתמודדת עם קשיי הפרנסה והקמת "אבוגידה" היא הוכחה לכך שהקהילה דואגת ומעניקה מענה חינוכי לילדים. לרוב, הורים מקבוצות מיעוט ממעמד חברתי כלכלי מודר ונמוך חסרים ידע, מיומנויות ותמיכה חברתית כדי להתמודד עם הקשיים שמציבה החברה הקולטת (שכטמן ובושריאן, 2015; Hill & Tyson, 2009). לפיכך יימנעו משיתוף במצבם האישי מורים או אנשי חינוך מקבוצת הרוב, לעיתים בשל פערים על רקע תרבותי או בשל רצון להסוות את הקשיים ולשדר מסר חיובי. מכאן שהמפגש עם קבוצת המנהיגים החברתיים של קהילת האריתריאים ב"אבוגידה" מלמדת את

מ' עד כמה חשוב ללמוד על תרבות ארץ המוצא ועל מצבן החברתי והכלכלי של המשפחות ממקורות מידע בקהילה ובשכונה.

החוויה העשירה את הסטודנטים בידע חדש על אודות חשיבות השמירה על שפת האם ועל מנהגים ונורמות תרבות ארץ המוצא כגורם תקשורתי משמעותי בין הדור הראשון לדור השני. מ' יצרה קשר בין הידע התרבותי החדש לתפקידה כמורה והדגישה את החשיבות של קשר ישיר עם ההורים המבוסס על כנות, פתיחות ושותפות. תפיסתה עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר של גורדאדו (Guardado, 2008) המצביעים על חשיבות שמירת שפת האם לצורך הידוק מערכות יחסים אישיות במשפחה, ובכך לחזק את יכולתם של ההורים להיות מעורבים בלמידה של הילדים. לדבריה, תקשורת בין-דורית בשפת האם מחזקת את הרגש, המסורת המשפחתית והפתיחות בקרב בני המשפחה, מכיוון ששפה זו מייצגת את זהותם התרבותית המלווה בהומור, רגש, שירים וסיפורים. כמו כן, פארק ובוריאל (Parke & Buriel, 2006) מאמינים כי תקשורת בין-דורית משמעותית היא הבסיס שעליו מגלמים ילדים נורמות וערכים חברתיים שישמשו אותם בעתיד בתהליכי שילוב חברתי.

### 3.2 פעולות פדגוגיות

#### 3.2.1 חיזוק מעורבות ההורים

הביקור ב"אבוגידה" עורר את הסטודנטים לבחון את הקשר שלהם עם ההורים ולחשוב על פעולות להגברת מעורבותם. הנה דוגמה לדיווח המעודד מעורבות הורים לעיצוב התנהגות מקובלת בחברה הקולטת:

אני חושבת שמעבר להישגים לימודיים נושא ההתנהגות הוא קריטי. חייב שיהיה שיתוף פעולה עם ההורים. אני יודעת שילדים ממשפחות מבקשי המקלט נחשפים לאלימות בבית, והם חושבים שכך אפשר להתנהג בבית הספר. בבית הם לא מקבלים מספיק תשומת לב ולא מסבירים להם שום דבר. הם כמו לוונינים כאלה, מסתובבים. חשבת שב"אבוגידה" אראה בלגן, אבל הילדים ישבו סביב שולחנות עם מחברות או דפים, הקשיבו למורה, היה שקט בכיתה והם עמדו כשנכנסנו. ר', המורה, הסביר לי שההורים משתפים איתם פעולה. הוא אמר: "פעם התקשרתי לאימא, דיברנו בטיגרנייה וחל שיפור בהתנהגות". אני לא חושבת שהשפה תהיה המחסום בפניי בתקשורת עם ההורים, אשתמש בתרגום בנייד או אמצא דרכים יצירתיות כדי להזמין את ההורים להיות מעורבים (א').

הסיור ב"אבוגידה" מאפשר לא' לבחון את תפיסתה האישית על מעורבות הורים ממשפחות מבקשי מקלט מאפריקה בבית הספר. א' מגיעה לסיור עם עמדה שלילית על יכולתם של ההורים לשמור על סדר ומשמעת ומפקפקת ביכולתם לחנך את הילדים ולמנוע אלימות. בעקבות המפגש עם התלמידים בסביבתם הטבעית יותר ב"אבוגידה", כשהמורים הם חברי הקהילה ומלמדים בשפת האם, טיגרנייה, גילתה א' כי הילדים לומדים, מקשיבים ומעורבים.

א' מציינת כי מבחינתה הפעולה הפדגוגית במסגרת חינוכית רב-תרבותית היא מעורבות ההורים: "חייב שיהיה שיתוף פעולה עם ההורים". נראה כי בעקבות המפגש האוטנטי עם המורה ר' "באבוגידה", בו שיתף מניסיונו האישי על הקשר עם ההורים, הבינה הסטודנטית א' שעליה לגלות רגישות לקשיים במפגש בין-תרבותי ולמצוא את הדרכים המתאימות כדי לגרום להורים להיות מעורבים. א' גילתה פתיחות וגמישות בתפיסותיה וגיבשה הבנה פדגוגית כי גיוס הורים יסייע בידה להתמודד ולהשיג שיפור בהתנהגות הילדים. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים (Macura-Milovanović & Peček, 2012; Sime, Fassetta & McClung, 2018) לפיהם מתקיים קשר הדוק בין מעורבות הורים בבית הספר לבין שיפור בהישגים והגברת המוטיבציה של הילדים ללמידה. במקרה שלפנינו המורה ר' הציג שיפור בהתנהגות הילדה. ייתכן כי הסיבה לשינוי נעוצה בכך שהדיאלוג בין המורה להורה התקיים בשפת המוצא, אך א' גילתה פתיחות והבנה כי גם אם ההורים לא מדברים עברית חשוב שיהיו מעורבים בלמידה של הילדים

ועליה לפעול בדרכים יצירתיות לצמצום פערי הידע וחסר הוודאות של ההורים בתהליך החינוכי ובתקשורת מול בית הספר (Säävälä, Turjanmaa & Alitolppa-Niitamo, 2017).

מוכנות זו של א' ללמוד, לגלות פתיחות, יצירתיות וגמישות תסייע בידה בגיבוש פדגוגיה מותאמת לתרבות הילדים. החוקרים לי ועמיתיו (Lee et al., 2009) ואירס ואירס (Ayers & Ayers, 2011) סבורים כי פדגוגיה מותאמת תרבות מבוססת על הבנתם של המורים את החברה ואת התרבות אליה שייכים התלמידים וחושפת את ביטויי הרגש, הסובלנות, האמפתיה וההכלה של המורים בביצוע פעולות שגרתיות של למידה בבית הספר.

### 3.2.2 שילוב אוריינות הבית

דיאלוג אורייני שהוא ממוקד היבט אישי מחזק אצל הילדים את הרצון לשתף במידע אישי וחוויות שחוו בכיתה ובבית ובכך עשוי להגביר את המוטיבציה ללמוד ולחזק יכולות אורייניות של דיבור והקשבה. דיאלוג כזה עשוי להעלות את המודעות לגבי הבדלים בין תרבויות שונות ולטפח הבנה רחבה של השפה בהקשר החברתי בה היא נלמדת.

הנה קטע מרפלקציה שכתבה ק':

אחרי הביקור ב"אבוגידה" הבנתי שאני צריכה לדעת יותר על ארץ המוצא של הילדים, על הבית והמסורת שלהם. לדעת מה הם עושים מבחינת השפה בבית, על מה מדברים. המורה סיפר שההורים לומדים עברית כדי לדבר עם הילדים וגם לעזור להם בשיעורים ולהיות שותפים יותר. אחת האימהות סיפרה כי אחת הדרכים שלה לחזק קריאה אצל הילד על ידי קריאה של שלי רחוב. אז הכנתי דפי עבודה לקריאה לבית, הוספתי תרגום באנגלית של קטע הקריאה ותמונות בשביל ההורים. הוספתי גם הקלטה שלי קוראת את הקטע כדי שיהיה להורים קל יותר וגם יקפידו על הגייה נכונה ויקראו את הקטע עם הילדים. מה שאומר שכעת הלמידה יכולה להמשיך בבית, לא רק בכיתה. לא כולם שיתפו פעולה, אבל גם זו התחלה.

דוגמה זו ממחישה את השינוי שהתרחש בקרב הסטודנטים בעקבות המפגש עם צוות "אבוגידה" ועם ההורים. באופן כללי, ניתן לראות כי האינטראקציה השפיעה על התפיסות החינוכיות של הסטודנטים וכמה מהם הבינו בפעם הראשונה את הפוטנציאל הגלום בהבנת הסביבה האוריינית בבית ובחשיבות הלמידה על מאפייני התרבות שאליה שייך הילד כמרכיבים משמעותיים בגיבוש דרכי ההוראה. לפי גלדי (2009), תפיסה פדגוגית זו מאפשרת להתאים את דרכי ההוראה לכל תרבות, גזע ולכל קבוצה חברתית.

נוסף על כך, פיתוח תפיסה כי מעורבות ההורים חשובה תרם להבנה כי האוריינות המשפחתית היא גורם משמעותי וחשוב שיש להתייחס אליו בתהליך ההוראה-למידה. כלומר, לתהליך הלמידה קשר הדוק לחוויות משפחתיות ותרבותיות ולשפת האם של התלמידים (Ladson-Billings, 2014; Groulx & Silva, 2010). לדוגמה, מחקרים טוענים כי התפתחות אוצר מילים מתחילה במשפחה, המחזיקה בידע אורייני כמו כתיבה, דקלום ושירה, ואחים בוגרים יותר עשויים לעזור בהבניה של מיומנויות קריאה (Gregory, Long & Volk, 2004).

### סיכום

מחקר זה בחן תפיסות ופעולות של סטודנטים בעקבות חוויות אותנטיות מעצבות הוראה מותאמת תרבות. החוויות כללו מפגשים עם התרבות האחרת בבית הספר ומחוצה לו והם סייעו לסטודנטים לפתח תודעה חברתית, להבין את הקשר בין הוראה לתרבות ולצייד אותם במיומנויות של מתווכי שפה ותרבות.

הממצאים חשפו כי במפגש הראשון בבית הספר עם התרבות האחרת ביטאו הסטודנטים רגשות של בלבול, פחד ואי-ודאות מהצפוי להם במהלך שנת ההתנסות. למרות זאת, היו אופטימיים וגילו פתיחות

להכיר את התרבות האחרת תוך ניסיון לתכנן מערכי שיעור שמשולבים בהם טקסטים סיפוריים מעודדי דיבור ותכנון מפגש היכרות לביסוס קשר אישי עם הילדים. נראה כי התנסות במצבים של אי־ודאות היא תכונה רצויה למורים, משום שהיא מאפשרת להם לבחון עניינים שונים בזמנית, לשאול שאלות, לאלתר, לחדד את הצורך האישי של התלמידים ולעצב הוראה מותאמת תרבות.

הסיוור בשכונה אפשר לסטודנטים לבחון את דרכי השתלבותן של קבוצות המיעוט במרחב העירוני בישראל תוך שהם נחשפים לקולות, לריחות ולצבעים של מציאות החיים שבה גדלים הילדים. המפגש האמיתי אילץ אותם להשוות בין הנימה השלילית המושמעת באמצעי התקשורת לבין שגרת החיים המתנהלת בשוליים החברתיים העניים, אך יש בה סממנים של שגרה נורמלית כמו חנויות ועסקים אותנטיים, אירועי תרבות, מפגשים חברתיים ושימוש בטכנולוגיה עדכנית. בעקבות הסיוור תכננו הסטודנטים מהלכי הוראה־למידה בזיקה לפדגוגיה מותאמת תרבות תוך שימוש במיומנות לתיווך שפה ותרבות.

המפגש עם צוות "אבוגידה" חשף תפיסה הפורצת את גבולות בית הספר והעצים את חשיבות יצירת הקשר עם הבית, המשפחה והקהילה. הפעולות הפדגוגיות ביטאו רצון לחזק את מעורבות ההורים למרות הקשיים ולנסות לשלב את אוריינות הבית בלמידה בכיתה.

לא ברורים גבולות ההכללה, מאחר שהמחקר נערך עם אוכלוסייה מצומצמת במכללה אחת במרכז הארץ, ולא ברור עד כמה ניתן להכליל על מקומות אחרים.

לממצאים אלה השתמעויות לתהליך הכשרת המורים באופן כללי ובעיקר בתוכנית להכשרת מורים להוראת עברית כשפה נוספת. נראה כי במציאות שבה מתרחב המגוון התרבותי, המורים נדרשים להיות מוכנים ללמד בכיתה הטרוגנית מבחינה תרבותית תוך ביצוע פעולות פדגוגיות שעשויות להשפיע על היכולות הלימודיות והרגשיות התנהגותיות של ה'אחר' במרחב הבית ספרי. תהליך הכשרת מורים המלווה בחוויות האותנטיות בבית הספר, בשכונה ובקהילה יעצים את ההבנה כי תהליך הלמידה עשוי להיות שונה בין תרבות אחת לאחרת, ולכן נדרשים המורים לפעול כמתווכחים תרבותיים, לשלב חוויות מעולמם התרבותי של התלמידים, להטמיע את חשיבות שפת האם, המסורת, ההיסטוריה והמורשת של תרבות ארץ המוצא ולחבר ידע חדש שנלמד בכיתה לבית, לקהילה ולסביבת החיים של התלמידים. פעולות כאלה עשויות להיות בעלות השפעה רבה על חיי הילדים בהווה ועל תהליך השתלבותם בחברה הבוגרת בעתיד.

## רשימת מקורות

- אבו בקר, ח' (2002). 11 הערות על אחרות, שוויון ורב-תרבותיות. פנים, 22, 32–38.
- אבו-עסבה, ח' (2015). חינוך ערבי ורב-תרבותיות. בתוך ח' עראר וע' קינן (עורכים), *זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל* (עמ' 117–137). אור יהודה: פרדס הוצאה לאור.
- אגמון-שניר, ח' ושמר, א' (2016). *כשירות תרבותית בעבודה קהילתית*. תל אביב: השירות לעבודה קהילתית. אוחר מתוך [http://jicc.org.il/heb/wp-content/uploads/2016/02/Agmon-Snir\\_Shemer\\_Cultural\\_Competence\\_Community\\_Work.pdf](http://jicc.org.il/heb/wp-content/uploads/2016/02/Agmon-Snir_Shemer_Cultural_Competence_Community_Work.pdf)
- אופטלקה, י' (2018). המחקר על רגשות בהוראה ובניהול חינוכי: סוגיות עיקריות, כיוונים עתידיים. בתוך י' אופטלקה (עורך), *רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים* (עמ' 15–41). תל אביב: מכון מופ"ת.
- אליהו-לוי, ד' וגנץ-מישר, מ' (2016). "הרגשתי מחמם את הלב, ככה זה כששמים לב אליך": מיצוב עצמי של נערים ממשפחות של מהגרי עבודה בדרום תל אביב. *גילוי דעת*, 9, 105–130.
- אלפרט, ב' ושלסקי, ש' (עורכים). (2013). *הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ברק-מדינה, ע', אקסלרוד, ו', מלאכי, ר', טגר, נ', שפטינצקי-זמיר, נ', בדראן, ש', . . . טיטי, ת' (2017). שונות ישראלית: תגובת המעבדה להטרוגניות בחינוך. בתוך נ' מנדל-לוי (עורכת), *שווים: תמיכה בית ספרית בשוויון הזדמנויות* (עמ' 49–56). ירושלים: מכון אבני ראשה.
- דולב, ל' (2017). שוויון הזדמנויות בדרך לחינוך. בתוך נ' מנדל-לוי (עורכת), *שווים: תמיכה בית ספרית בשוויון הזדמנויות* (עמ' 65–75). ירושלים: מכון אבני ראשה.
- הרכבי, א' ומנדל-לוי, נ' (עורכים). (2014). *חינוך לכול – ולכל אחד במערכת החינוך*. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך – האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- חסיסי-סאבק, ר' ולב ארי, ל' (2020). "סוף סוף נפגשים איתם": תרומת הלימודים לתואר שני במקצועות החינוך לפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית. *דפים*, 72, 27–54.
- סטר, 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 שפות בחברה רב-לשונית. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), *סוגיות בהוראת שפות בישראל* (כרך א, עמ' 43–63). תל אביב: מכון מופ"ת.
- סופר-זיטל, ש' (2020). לא על הקוגניטיבי לבדו: על חשיבות שילוב גישת "ההכרה החמה" בהוראה אקדמית בסביבה רב-תרבותית. *קשת*, 2, 25–39.
- עזריה, ש' (2018). רגשות הכעס והשלכותיהם על בניית הבנה עצמית ואמפתיה אצל פרחי הוראה. בתוך י' אופלטקה (עורך), *רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים* (עמ' 333–352). תל אביב: מכון מופ"ת.



- פרי, פ' (עורכת). (2007). *חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים*. ירושלים: כרמל.
- קלניצקי, א', מלאת, ש' וכהן, נ' (2015). *מסעות של תקווה – יוצאי אתיופיה בנתיבי חינוך, השכלה והצלחה*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קניאל, ש' (2013). *אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קריצמן-אמיר, ט' (2015). מבוא. בתוך ט' קריצמן-אמיר (עורכת), *לוינסקי פינת אסמרה: היבטים חברתיים ומשפטיים של מדיניות המקלט בישראל* (עמ' 9–40). ירושלים: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי – ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. *דפים*, 40, 108–131.
- שוהמי, א' (2014). מדיניות לשונית וצדק לשוני וחברתי בישראל. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), *סוגיות בהוראת שפות בישראל* (כרך א, עמ' 64–97). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שכטמן, צ' ובשריאן, ע' (עורכים). (2015). *בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי: תמונת-מצב והמלצות*. ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך – האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. אוצר מתוך <http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23008.pdf>
- שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט-מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (עמ' 23–65). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שמר, א' (2009). מריבוי תרבויות לרב-תרבותיות – אתגרים מקצועיים בעבודה רגישת תרבות עם ילדיהם והוריהם. *עט השדה*, 3, 4–10.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום*. תל אביב: רמות.
- Alexander, R. J. (2006). *Education as dialogue: Moral and pedagogical choices for a runaway world*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education in conjunction with Dialogos.
- Athanases, S. Z., Banes, L. C., Wong, J. W., & Martinez, D. C. (2018). Exploring linguistic diversity from the inside out: Implications of self-reflexive inquiry for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 581–596. doi:10.1177/0022487118778838
- Ayers, R., & Ayers, W. (2011). *Teaching the taboo: Courage and imagination in the classroom*. New York: Teachers College Press.

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. doi:10.21832/9781847690807
- 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. doi:10.1080/07908318.2014.974329
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Byrd, C. M. (2016). Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. *SAGE Open*, 6(3). doi:10.1177/2158244016660744
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301–306. doi:10.1177/2158244016660744
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957–967. doi:10.1016/j.tate.2012.05.001
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewaele, J. M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Diamond, J. B., & Gomez, K. (2004). African American parents' educational orientations: The importance of social class and parents' perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36(4), 383–427. doi:10.1177/0013124504266827
- D'Mello, S., & Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 145–157. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.10.001
- Eliyahu-Levi, D., & Ganz-Meishar, M. (2018). Non-formal education tackling the challenge of integration of refugee children. In E. Sengupta, P. Blessinger (Eds.), *Refugee education: Integration and acceptance of refugees in mainstream society. Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 11*. (pp. 33–45).

- Bingley, UK: Emerald Publishing Limited. doi:10.1108/S2055-364120180000011005
- Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Franco, J., Ángeles, S. L., Orellana, M, Faulstich, M., & Minkoff, A. C. (2020). Preparing teachers to recognize and expand children's linguistic resources: Addressing language ideologies and practices. *Language Arts*, 97(6), 400–405.
- Gleason, S. C., & Gerzon, N. (2013). Personalized adult and student learning. In *Growing into equity: Professional learning and personalization in high-achieving schools* (pp. 129–140). Thousand Oaks, CA: Corwin. doi:10.4135/9781452287607.n7
- Gorski, P. (2012). Instructional, institutional, and sociopolitical challenges of teaching multicultural teacher education courses. *The Teacher Educator*, 47(3), 216–235. doi:10.1080/08878730.2012.660246
- Gort, M., & Glenn, W. J. (2010). Navigating tensions in the process of change: An English educator's dilemma management in the revision and implementation of a diversity-infused methods course. *Research in the Teaching of English*, 45(1), 59–86. doi:10.2307/25704896
- Green, D. (2014). Education of foreign children in Japan: Local versus national initiatives. *Journal of International Migration and Integration*, 15, 387–410.
- Gregory, E., Long, S., & Volk, D. (Eds.). (2004). *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers, and communities*. London: RoutledgeFalmer. doi:10.4324/9780203521533
- Groulx, J. G., & Silva, C. (2010). Evaluating the development of culturally relevant teaching. *Multicultural Perspectives*, 12(1), 3–9. doi:10.1080/15210961003641120
- Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: An integrate neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 488–501. doi:10.1038/nrn3524
- Guardado, J. M. (2008). *Language socialization in Canadian Hispanic communities: Ideologies and practices* (Doctoral dissertation). University of British Columbia. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0066332>

- Han, P. K. J., Klein, W. M. P., & Arora, N. K. (2011). Varieties of uncertainty in health care: A conceptual taxonomy. *Medical Decision Making, 31*(6), 828–838. doi:10.1177/0272989X11393976
- 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. doi:10.1080/08878730.2017.1313922
- Hecht, M. L., & Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 50–64). New York: The Guilford Press.
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740–763. doi:10.1037/a0015362
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research, 79*(2), 533–556. doi:10.3102/0034654308325184
- Irvine, J. J. (2010). Culturally relevant pedagogy. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 75*(8), 57–61.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan, 94*(8), 62–65. doi:10.1177/003172171309400815
- Kastoryano, R. (2010). Codes of otherness. *Social Research, 77*(1), 79–100.
- Kramsch, C. J. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kumi-Yeboah, A., & Smith, P. (2017). Cross-cultural educational experiences and academic achievement of Ghanaian immigrant youth in urban public schools. *Education and Urban Society, 49*(4), 434–455. doi:10.1177/0013124516643764
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review, 84*(1), 74–84.

- Lázár, I. (2011). Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. *Forum Sprache*, 5, 113–126.
- Lee, R. M., Jung, K. R., Su, J. C., Tran, A. G. T. T., & Brahrassa, N. F. (2009). The family life and adjustment of Hmong American sons and daughters. *Sex Roles*, 60(7–8), 549–558. doi:10.1007/s11199-008-9406-6
- Leeman, Y., & Van Koeven, E. (2018). New immigrants. An incentive for intercultural education? *Education Inquiry*, 10(3), 189–207. doi:10.1080/20004508.2018.1541675
- Lerner, A. B. (2012). The educational resettlement of refugee children: Examining several theoretical approaches. *Multicultural Education*, 20(1), 9–14.
- Linnebrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotion and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1–3. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.11.004
- Louie, V. S. (2004). *Compelled to exile: Immigration, education and opportunity among Chinese Americans*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2018). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Macura-Milovanović, S., & Peček, M. (2012). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 17(6), 1–17. doi:10.1080/13603116.2012.703247
- Magner, T. (2016). Refugee, asylum, and related legislation in the US congress: 2013–2016. *Journal on Migration and Human Security*, 4(4), 166–189. doi:10.1177/233150241600400401
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: An empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(2), 256–269. doi:10.2304/eerj.2013.12.2.256
- 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), 1–44.

- McAuliffe, M., & Khadria, B. (2020). *World migration report*. Switzerland: IOM UN MIGRATION (International Organization for Migration).
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Neuliep, J. W. (2012). The relationship among intercultural communication apprehension, ethnocentrism, uncertainty reduction, and communication satisfaction during initial intercultural interaction: An extension of anxiety and uncertainty management (AUM) theory. *Journal of Intercultural Communication Research, 41*(1), 1–16. doi:10.1080/17475759.2011.623239
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 429–504). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Säävälä M., Turjanmaa, E., & Alitolppa-Niitamo, A. (2017). Immigrant home-school information flows in Finnish comprehensive schools. *International Journal of Migration, Health, and Social Care, 13*(1), 39–52. doi:10.1108/IJMHS-10-2015-0040
- Schutte, I. W. (2018). *Ethical sensitivity and developing global civic engagement in undergraduate honors students* (Doctoral dissertation). Hanze University of Applied Sciences, Groningen.
- Sime, D., Fassetta, G., & McClung, M. (2018). 'It's good enough that our children are accepted': Roma mothers' views of children's education post migration. *British Journal of Sociology of Education, 39*(3), 316–332. doi:10.1080/01425692.2017.1343125
- Sisneros, J. (2008). *Critical multicultural social work*. Chicago: Lyceum Books.
- Shulman, L. S. (2005). Pedagogies of uncertainty. *Liberal Education, 91*(2), 18-25.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small school. *Teaching and Teacher Education, 28*(8), 1152–1162. doi:10.1016/j.tate.2012.07.003
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2013). Designing intercultural education and training programs: An evidence-based approach. *International Journal of Intercultural Relations, 37*(3), 277–286. doi:10.1016/j.ijintrel.2012.05.001

- van den Bos, K., & Lind, E. A. (2002). Uncertainty management by means of fairness judgment. *Advances in experimental social psychology*, 34, 1–60. doi:10.1016/S0065-2601(02)80003-X
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370–380. doi:10.1177/0022487107308419
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wittenberg, L. (2017). *Managing mixed migration: The central mediterranean route to Europe*. New York: International Peace Institute. (pp. 2–9, Rep.). Retrieved from [https://www.ipinst.org/wp-content/uploads/2017/04/1704\\_Managing-Mixed-Migration.pdf](https://www.ipinst.org/wp-content/uploads/2017/04/1704_Managing-Mixed-Migration.pdf)
- Zembylas, M. (2011). Teaching and teacher emotions: A post-structural perspective. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work* (pp. 31–43). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-007-0545-6\_3
- Zur, A., & Eisikovits, R. A. (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. doi:10.2307/jthought.49.1-2.27

## The Human Side of Teaching—Authentic Experiences Shape Culturally Relevant Pedagogy

Dolly Eliyahu-Levi and Michal Ganz-Meishar

### Abstract

The education system faces heterogeneities of minority groups and challenges of integration and inclusion. The study's aim is to examine perceptions and actions of pre-service teachers in a multicultural school following authentic experiences in the neighborhood and community. The study is qualitative and involves 12 students teaching Hebrew as an additional language.

The research data were collected from two sources: (a) Ten tasks of documentation and reflection that all students were required to write about their perceptions and actions following the experience of the authentic experience; (B) Semi-structured in-depth interviews with the twelve students conducted by the researchers. The contents of the digital portfolio and the interviews were analyzed through content analysis.

The findings revealed three categories of experiences (1) First school encounter; (2) A tour of the neighborhood; (3) Meeting with the "Abugida" team, an educational, private, and informal setting for children from families of asylum seekers from Eritrea.

In the first session, the students reported confusion, shock and inability to deal with the reality of uncertainty in the new space. However, following the tour of the neighborhood and the meeting with the "Abugida" team, they establish a personal connection, encourage the children to share their personal story and design teaching activities related to culturally relevant pedagogy while incorporating home literacy.

These findings have practical implications. It seems that the training process accompanied by authentic experiences may enhance the understanding of diversity and the need for teachers to act as cultural mediators, combining experiences from student culture, connecting new knowledge to the children's home and community. Such actions can have a major impact on children's lives in the present and their integration into adult society in the future.

**Keywords:** Culturally Relevant Pedagogy, Teacher Training, House Literacy, Authentic Experiences

