





COACT International Journal

◆
REVISTA DIGITAL
COACT
número 2, año 2
◆

YEHUDA BAR SHALOM

Director de proyecto

DANIEL FAINSTEIN

Asesor académico

ANA CECILIA FLORES

Coordinadora editorial y legal

DULCE MARÍA FLORES

Diseño editorial

DAMIÁN ISAAC MELÉNDEZ

Corrección de estilo

UNIMARK CONSULTORES S.C.

Gestoría Certificado de Reserva
de Derechos al Uso Exclusivo



**Consejo Asesor Internacional / International
Advisory board / מערכת כתב העת**

YEHUDA BAR SHALOM

Universidad Hebreaica, México

ZVI BEKERMAN

Hebrew University, Israel

JUDIT BOKSER LIWERANT

Universidad Nacional Autónoma de México,
México

DANIEL FAINSTEIN

Universidad Hebreaica, México

EDNA GREENE

David Yellin College, Israel

TOVA HARTMAN

Ono Academic College, Israel

TAMARA KOLANGUI

Universidad Anáhuac, México

TAMAR SHUALI

Universidad Católica de Valencia, España

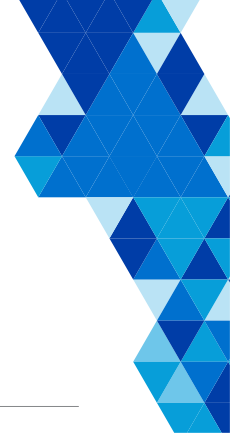
HELLE THORNING

ACT Center, Columbia University,
Estados Unidos de América

COACT International Journal Año 2, No. 2, agosto 2020, es una publicación electrónica anual editada por el Instituto de Educación Universitaria en Cultura Hebreaica A.C., Prol. Av de los Bosques 292 A, piso 5, Colonia Lomas del Chamizal. Del. Cuajimalpa, C.P. 05129 CDMX. www.uhebraica.edu.mx

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo N° 04-2018-090715043800-203

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de la Universidad Hebreaica de México. La reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de esta publicación se rige de acuerdo con la licencia Creative Commons Creative Commons Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



Autoridades universitarias / Institutional Authorities

Consejo Directivo / Board of Trustees /
דירקטוריון

JORGE BERCOVICH
Presidente / *President*

DANIEL SAADIA
Vicepresidente / *Vice President*

BORIS BRAUN
Tesorero / *Treasurer*

ALBERTO NEHMAD
Vocal / *Member*

CARLOS JINICH
Vocal / *Member*

ESTHER AMKIE-NEHMAD
Vocal / *Member*

ARI SAADIA
Vocal / *Member*

ISAAC METTA COHEN
Vocal / *Member*

DR. DAVID STOFENMACHER
Vocal / *Member*

RAFAEL ZAGA
Vocal / *Member*

ABEL PUSZKAR
Vocal / *Member*

RAFAEL HOP
Vocal / *Member*

ISAAC BISSU TOTAH
Vocal / *Member*

ARI MESSER
Vocal / *Member*

AARON WORNOVITZKY
Vocal / *Member*

Comité Ejecutivo / Executive Committee /
הוועד המנהל

ARI SAADIA
Presidente / *President*

ISAAC METTA COHEN
Vicepresidente Comité Ejecutivo / *Vicepresident of the Executive Committee*

BORIS BRAUN
Tesorero / *Treasurer*

EDUARDO DAYAN
Vocal / *Member*

MARGIE AMKIE DE COHEN
Vocal / *Member*

Equipo Directivo UH / Directors UH /
מנהלי אוניברסיטת הבראיקה

EITAN CHIKLI
Rector UH / *President of the UH*

DANIEL FAINSTEIN
Decano del Departamento de Estudios Judaicos /
Dean of Jewish Studies Department

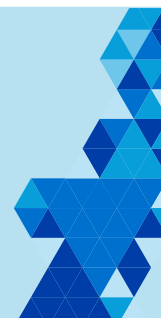
MIGUEL ÁNGEL PÉREZ
Director de Educación y Bienestar / *Education and Welfare Director*

DAFNA SASLAVSKY
Directora del Departamento de Hebreo / *Hebrew Department Director*

MARLYN NEHMAD
Directora de Administración y Finanzas / *Chief Financial Officer*

MICHELLE DALMA
Directora de Amigos y Desarrollo de Recursos /
Fundraising Director

ÍNDICE



PREFACIO / FOREWORD /	6
AGRADECIMIENTOS / ACKNOWLEDGMENTS /	8
1. La narrativa como una forma de ver el crecimiento personal y profesional <i>Narrative as a way of looking at personal and professional growth</i> הנרטיב כדרך להתבוננות על הצמיחה האישית והמקצועית Prof. Smadar Ben-Asher Dr. Nitza Roskin	9
2. Cultura del habla y aprendizaje colaborativo en el sector beduino: aspectos lingüísticos y pedagógicos en la enseñanza del hebreo como segunda lengua <i>Speech culture and collaborative learning in the Bedouin sector: lingual and pedagogical aspects in teaching Hebrew as a second language</i> תרבות הדיבור ולמידה שיתופית במגזר הבדואי: היבטים לשוניים ופדגוגיים בהוראת העברית כשפה שנייה Dr. Irena Blanky-Karlin	30
3. Seven Hanukkot: the study of a classical Rabbinical text <i>Siete Janukkot: el estudio de un texto rabínico clásico</i> שבעה חנוכות Menachem Katz	43
4. The Stranger: reflexions from E.Levinas <i>El extranjero: reflexiones levinesianas</i> הזר Grace Nehmad	54

5. Aspectos socioculturales, emocionales y experimentales en el proceso de inducción de nuevos maestros árabes del norte de Israel en el sistema educativo árabe beduino en el sur de Israel

Socio-cultural, emotional and experiential aspects in the process of induction of new Arab teachers from Israel's north in the Bedouin Arab educational system in the south of Israel

היבטים חברתיים-תרבותיים, רגשיים וחוויתיים בתהליך הכניסה והקליטה של מורים ערבים חדשים מהצפון במערכת החינוך הערבית-בדואית בנגב

Ibrahim Ismail Abu Ajaj
Haya Kaplan
Dina Shahada

6. “Mi maternidad es mi auto realización” - El concepto de auto realización entre madres involucradas en *homeschooling*

“My motherhood is my self-realization” - The concept of self-realization among mothers who engage in homeschooling

“האימהות שלי זה המימוש העצמי שלי” - תפישת המימוש העצמי בקרב אימהות בחינוך ביתי

Dr. Avishag Edri
Prof. Henriette Dahan Kalev

7. De Profesor a instructor pedagógico - Un nuevo modelo de formación

From lecturer to pedagogical instructor – A new training model

ממרצה למדריכה פדגוגית - דגם הכשרה חדש

Sarit Ezekiel
Smadar Galili

PREFACIO / *FOREWORD*



La revista internacional COACT es una iniciativa lanzada por la Universidad Hebrea, única universidad judía en el mundo de habla hispana especializada en estudios judaicos y otras disciplinas relacionadas. Los valores centrales de la UH se basan en la interrelación de tres conceptos principales: Comprender, Actuar y Trascender (COACT). Esta publicación académica tiene como objetivo proporcionar un foro estratégico para investigadores, profesionales, activistas y responsables de la creación de políticas, preocupados por cuestiones relacionadas con las transformaciones del mundo contemporáneo, la justicia, la responsabilidad social y la mejora de la comunidad global. A partir de este esfuerzo pretendemos incentivar a los lectores a comprender, actuar y trascender en el mundo. COACT se centra en la interacción entre las diferentes dimensiones de la sociedad en el contexto de la educación, la ciudadanía y la justicia social. Nuestro primer número giró alrededor del concepto de *tikún olam*.

Este segundo número reúne trabajos de investigadores que se especializan en diferentes áreas, pero que convergen en el interés por el *tikún olam* y la otredad en su sentido más amplio. Ben Asher y Roskin examinan la narrativa como una manera de observar el crecimiento personal y profesional en el contexto de los consejeros y asesores educativos. Abu Hajaj

The COACT International Journal is an initiative launched by Universidad Hebrea (UH), the only Jewish University in the Spanish-speaking world offering specialization in Jewish studies and other related disciplines. The UH university's core values are based on the interrelationship of three main concepts: Comprender, Actuar y Trascender (Spanish for comprehending, acting and transcending). Consequently, this journal is aimed to offer a strategic forum to academics, practitioners, activists, and policy-makers concerned with issues related to social justice, social responsibility and improvement of the global community. In this way, we intend to encourage readers to comprehend, act and transcend in the world. The journal focuses on the interaction between the different dimensions of society within the context of education, citizenship and social justice. Our first issue gravitated around the concept of *Tikkun Olam*.

This second issue gathers contributions from scholars who operate in different settings but who are all concerned with Tikkun Olam (Hebrew for reparation of the world)

analiza a profundidad las dificultades que enfrentan los docentes árabes del norte de Israel al intentar integrarse profesionalmente a una cultura diferente, la de los árabes beduinos del sur de Israel. También en el contexto de los beduinos de Israel, Blenki reporta el éxito de un nuevo modelo de aprendizaje colaborativo en la adquisición de la lengua hebrea por parte de estudiantes beduinos en un colegio de profesores. Edran analiza la autopercepción de madres israelíes judías religiosas que eligieron la educación en el hogar para sus hijos. Katz, por medio del examen de un texto midrásico, sugiere nuevos significados de la festividad de Janucá. En el último artículo, Nehmad elabora conceptualmente la idea de otredad con base en la monumental obra del filósofo E. Levinas.

Esperamos que disfruten este nuevo número trilingüe de nuestra publicación y los invitamos a realizar contribuciones para futuras ediciones.

Atentamente



Dr. Yehuda Bar Shalom

and the otherness in its broadest sense. Ben Asher and Roskin examine narrative as a way of observing personal and professional growth in the context of educational counselors. Ezekiel and Galili examine the growth of teachers in the context of teachers colleges. Abu Hajaj goes through a deep analysis of the difficulties faced by Arab teachers who try to integrate professionally into a different culture, that of Arab Bedouins from the south of Israel. Also in the Bedouin context, Blanky-Karlin reports on the success of a new model of collaborative learning in the acquisition of Hebrew for Bedouin learners in a teachers college. Edri analyzes the self-perceptions of Israeli Jewish religious mothers who choose homeschooling for their children, examining a midrash, Katz suggests new meanings for the Hanukkah Festival. In the last article, Nehmad elaborates on the concept of otherness as related to the monumental work of Levinas. Most articles, as we can see, deal with the concept of "otherness".

We hope you will enjoy this new trilingual issue and we welcome your contributions for the future editions.

Sincerely



Dr. Daniel Fainstein

Editores / Editors

AGRADECIMIENTOS / ACKNOWLEDGMENTS



Quерemos agradecer al Dr. Renato Huarte por ayudarnos en el proceso de la creación del presente número. Queremos asimismo reconocer la colaboración de nuestro consejo asesor internacional por su apoyo al proyecto desde el inicio, y a todos los lectores y reseñadores por sus sabios y atinados comentarios. Agradecemos también a todos los que participaron como autores de artículos en este nuevo proyecto académico.

Esperamos que continúen enriqueciendo nuestra publicación con sus investigaciones y reflexiones.

Agradecemos finalmente a Ana Cecilia Flores por liderar el proceso del diseño editorial y supervisar los aspectos editoriales y legales, y a Dulce María Flores por el diseño gráfico. Invitamos a los lectores a hacernos llegar sus comentarios y retroalimentación para ayudarnos a seguir creciendo.

Dirección de contacto:
echikli@uhebraica.edu.mx

We want to thank Dr. Renato Huarte for helping us in the process of creating this issue. We also want to acknowledge the collaboration of our international advisory board for their support to the project from its inception, and all readers and reviewers for their wise and pertinent feedback.

We also thank all the authors who wrote the articles in this new academic project. We hope you will continue to enrich our publication with your research and reflections.

We finally thank Ana Cecilia Flores for leading the editorial design process and supervising the editorial and legal aspects, and to Dulce María Flores for the graphic design. We invite our readers to send us their comments and feedback to help us continue growing.

Contact address:
echikli@uhebraica.edu.mx

Narrative as a Way of Looking at Personal and Professional Growth

Prof. Smadar Ben-Asher

Achva Academic College, Israel Mandel Leadership Institute in the Negev, Israel Ben-Gurion University of the Negev, Department of Education, Israel

Dr. Nitza Roskin

Mandel Leadership Institute in the Negev, Israel



Author connection: bsmadar@gmail.com

Abstract

Este estudio propone una mirada reflexiva y estructurada sobre las historias de vida de los estudiantes de orientación educativa. Las anécdotas que componen la secuencia temporal de las historias de vida profesional se analizan de acuerdo con el modelo propuesto por Ribeiro et al. (2010). Esto permite identificar motivos centrales, como el momento del cambio (el momento del yo) y las alternativas que abre.

De las veinticuatro historias relatadas por estudiantes de consejería educativa que cursan una maestría en educación, cinco fueron seleccionadas para demostrar la noción de “punto final” y su aplicación en el modelo originalmente desarrollado por Ribeiro et al. (2010) para un entorno de psicoterapia. La innovación de este estudio consiste en adaptar

The study proposes a structured reflective look at the life stories of educational counseling students. The anecdotes comprising the temporal sequence of the professional life stories are analyzed in accordance with the model proposed by Ribeiro et al. (2010). This enables identification of central motifs, such as the moment of change (the I-moment), and the alternatives that it opens up.

Of the twenty-four stories related by MEd educational counseling students, five were selected to demonstrate the notion of “end point” and its application in the model originally developed by Ribeiro et al. (2010) for a psychotherapy setting. The innovation of this study is in adapting the model to a professional training program by means of a

el modelo a un programa de formación profesional, mediante un proceso estructurado y ordenado, también abierto e ilimitado en cuanto a contenido y significado personal. Este modelo permite desarrollara un autoexamen reflexivo acerca del cambio educativo, lo cual fomenta el crecimiento personal y profesional.

Palabras clave: I-moment, narrativa, crecimiento personal y profesional, reconceptualización, programa de orientación educativa.

structured and ordered process, that is also open and unlimited in terms of its content and personal meaning. The change-related insights resulting from the students' reflective self-examination bring about personal and professional growth.

Keywords: I-moment, narrative, personal and professional growth, re-conceptualization, educational counseling program

Introduction

A significant part of an educational counselor's role is to introduce change processes, including development of new patterns of thought and behavior, and helping students to overcome barriers that prevent them from progressing towards their goals. To develop these professional skills, educational counseling students are required to undergo self-change processes during their professional training, including awareness of their own personal and personality components that influence their work. Personal self-reflection analysis constitutes a basis for academic and practical learning. Furthermore, reflective self-learning enables a holistic observation of the experience of change and learning, in contrast with external evaluation, where an external researcher studies the change and its implications under uniform, often predetermined criteria.

The present study examined a structured reflective process of exploring narrative stories, and analyzed these in accordance with a model proposed by Ribeiro et al. (2010) to organize the narrative development process and identify the moment of change (the I-moment), as well as the new possibilities that open up once the change occurs.

The innovation of this article is in building an organized research process comprising structured stages, but which is open and unstructured in terms of the scope of content and personal meanings. This enables educational counseling students to examine themselves in an independent reflective process that leads to new insights about changes, and subsequently to personal growth. The proposed model can also serve as a structured methodology to help their future clients resolve difficulties and cope with life situations that previously seemed insurmountable.

Reflection on life stories in teacher and educational counselor training

Reflective processes as supporting effective personal learning are well established both in education and teacher training (Kennedy & Smith, 2013). In the early 1930s, John Dewey linked experiences with ideas. Somerville and Keeling (2004) define reflection as a process through which practitioners acquire a better understanding of themselves for the purpose of building practical skills for future action. It is customary to view reflection as an integral component of a summative experience, a retrospective observation of events experienced by students during their practical training. Spector-Mersel (2016) proposes an additional type of reflection, namely “life story reflection”, through which future practitioners become familiar with the stories they tell themselves, identify their selective observation and interpretation of the events, and achieve greater awareness of the biases or influences of their life history on how they interpreted the event or responded to it. The reflective process aims to develop the practitioners’ self-awareness as a means for improving their practice.

In self-narrative, the narrator refers to their life story, and leads the listener to the basis of their beliefs about life, how it works and about others and themselves within it. Narrative reflection is not predefined; rather, it is holistic and incorporates the life story into it as a “whole”. Freeman (2006, 2010) describes two characteristics of “big story reflection”: distance from the event, and the “big” meaning ascribed to it. These two characteristics facilitate expansion of the self-awareness of individuals training to become teachers or educational counselors, and in the human services professions in general (Spector-Mersel, 2016).

The narrative story

A life story is a discrete unit of discourse organized along a timeline, and usually includes the narrator, events in time and place, explanations and insights (Smith & Sparkes, 2009; Spector-Mersel, 2011). Life stories contain accounts of accomplishments alongside abject failures, and are constructed in order to convey an experience and create a moral and ethical basis that can provide an answer to the question of how the world should work. The narrative story brings to the fore the narrator’s ability to act within a given culture, within social and professional expectations, as the narrator perceives them and as reflected in their life experience. Since life stories reflect the culture and norms within which they take place (McAdams, 2006; McAdams & McLean, 2013), narrative inquiry is a way of observing the individual through a three-dimensional prism by placing their experiences along a timeline in the social domain, and

the place in which they act (Clandinin & Connelly, 2000). Self-narrative, with its diverse array of events, includes a synthesis of multiple components that together form the interpretive fabric by means of which the individual interprets their self, events in their life, and their unique ways of responding to them. Freeman (2014) maintains that when we tell a story of the past, we are in fact outlining our future actions and decisions.

A life story has to be coherent and consistent since it enables the narrator to understand who they are, their identity, and their self-perception (Bamberg & Georgakopoulou, 2008). In the reflective process the individual reinforces their sense of being on “the right path” (Freeman 2010). The function of a life story, along its temporal timeline, is to provide the individual with a sense of coherent self-understanding of the social world and how they should act within it (Neimeyer, Wittkowski, & Moser, 2004).

By its very nature, a narrative story is always told to another. The presence of another influences the choice of what is told and what is left out, what is highlighted and what is presented flatly (Spector-Mersel, 2011). In this respect it should be noted that a written personal narrative, which is created without the presence of another, also has an addressee, an imagined reader or readers (a teacher, counselor, colleague, or anonymous readers). When people tell their story, they adapt it to the time and place where it is told, to the listener or listeners, and to what they assume to be the listeners’ expectations (Angus & McLeod, 2004; Bruner, 1986, 2004; White & Epston, 1990). The discursive approach in narrative inquiry emphasizes the context in which narratives are told, and does not view them as reflections of reality, but as its creators (Holstein, & Gubrium, 1995). The objective of creating a life story is to convey a message about oneself to another; this message is termed the “end point” (EP) (Gergen & Gergen 1988). Once the story is created, it can be observed from the outside as an object, separate from its narrator. Such observation enables personal reflection processes that pave the way for change.

Life stories as a reflective tool

Ribeiro et al. (2010) embark from the psychotherapy setting, wherein the individual relates their past life story to alleviate present pain and suffering. The researchers suggest that figurative networks that express personal experience should be observed by means of self-narratives constructed as cognitive-affective superstructures of recurring themes. The stories are usually associated with a difficulty that blocks the individual, preventing them from adopting alternative actions when those they usually employ prove ineffective. The self-narratives related during a therapy session usually include “problematic” narratives (White, 2007). In therapy, the

therapist and the client attempt to identify alternative narratives and expand the range of inner states, relationships, and behaviors that the individual has at their disposal, and to create new narratives. Ribeiro et al. (2010) propose focusing on the “small stories” (microanalysis) that support change, and developing them through reflective awareness of their potential to break through the barriers blocking alternatives that were not previously considered possible.

The moment at which the seed of change appears is called the “I-moment”. This is the moment when the individual shares with their listener a story that differs substantially from what typified their previous cluster of stories. The I-moment appears when the narrator gains a new insight. This process entails re-observation of an atypical event in the individual’s life as facilitating alternatives. Discovery of the surprising “new path” emerges from an anecdotal, at times minor story to which the individual has not previously ascribed great importance, and now – under a directed and structured process – it is illuminated from a new perspective. Mendes et al. (2011) call these moments “innovative moments” (IMs), and suggest that “capturing” them is the first step towards creating a new self-narrative.

A reflective model for change and expanding the range of possible actions

Ribeiro et al. (2010), followed by Mendes et al. (2011), proposed a five-stage model for progressing from a life story to constructing possible changes and choosing alternative actions that reinforce these changes. In the first stage, after understanding the problematic/disruptive issue in the individual’s life, including their beliefs and behaviors, and their attendant feelings, therapist and client search for an atypical event in which the client’s actions were surprising and deviated from their usual patterns. They term this stage “new action”, the I-moment. The second stage, reflection, entails observation of the atypical event from a distance. In the third stage, the client returns to their present problem, this time from a more critical perspective: How does this happen to me? How is it possible? How did I get to this point? This stage is attended by protest and refusal to allow the problematic situation to continue. At this stage, new change-supporting ideas and self-perceptions can appear. In the fourth stage, the individual creates new conceptualizations expressing new attitudes and a willingness to act differently from the previous pattern, and in accordance with the elements observed in the I-moment. In the fifth and final stage, the individual incorporates the new narrative into their present self-perception and possible future actions. Arising from new insights, the new narrative differs from the previous one since its perspective includes the potential for effective courses of action, a sense of efficacy, and productivity. The model emphasizes examination of personal stories and identification of an alternative story as a basis for development.

In this article we seek to examine the applicability of this model, which was developed in a therapist/client context, as a pedagogical tool in teacher education in general, and in the professional training of educational counselors in particular. The innovation is that it provides students with a practical method that enables them to observe themselves reflectively, learn how to expand their range of alternative actions, and later use this tool in their educational practice.

Methodology

The present study employs a qualitative approach that follows the interpretative phenomenological paradigm, and includes qualitative narrative discourse analysis (Gergen, Josselson, & Freeman, 2015; Josselson & Lieblich, 2001).

Participants: Twenty-four second-year MEd educational counseling students (female, aged 32-48). All the participants had previously trained as teachers, and had at least five years teaching experience. For all of them, the educational counseling program was a path to professional mobility. Eight of the participants were Bedouin (Muslim) and sixteen were Jewish. All the participants were married and had children.

Procedure

The study comprised several stages. The first stage, at the beginning of the academic year, consisted of producing a life story. The participants were instructed to tell each other the story of their childhood and adulthood up to their decision to become educational counselors. They were instructed to listen to one other's stories from a position of non-judgmental "empathic listening" (Josselson, 2013), and not to ask any leading questions. Each participant recorded and transcribed their story.

In the second stage, later in the course, the participants analyzed their stories in accordance with the mechanisms of selection model for claiming narrative identities (Spector-Mersel, 2011), which was taught as part of the course. This model is based on the premise that every narrative is the product of a selection process (Gergen & Gergen, 1988; Rosenthal, 1993). The narrator chooses, unconsciously for the most part, which facts to include in their life story, what meaning to ascribe to them, and how to organize the events along a sequence that leads to the construction of several EPs, which are highlighted by the stories comprising the life story. In

the third stage, reflection, the participants engaged with understanding “why”. They attempted to understand why they acted the way they did. Towards the end of the academic year the participants were asked to revisit their documentation of the life story they related in the narrative interview, their analysis of it in accordance with the mechanisms of selection model for claiming narrative identities, and the reflective explanation they provided. Shortly before the conclusion of their studies, we interviewed five participants, examined what they had written, and sought to identify a new perspective in accordance with the model proposed by Ribeiro et al. (2010): searching for an I-moment, reflection and creating distance, protest, exploring possible changes and reconceptualizing, and providing an operative description of their implementation possibilities. All the interviews were conducted by the second author, who had no prior acquaintance with the participants.

Analysis of results

For the purpose of presenting a model of change-oriented narrative reflection, in the present article each stage of the model proposed by Ribeiro et al. (2010) will be demonstrated by means of five participant protocols. The protocols include the participants’ life stories, self-analysis of their mechanisms of selection, and their reflective process. The in-depth interviews enabled us to examine possible effective implementation of this model, and its incorporation into the curriculum.

While conducting and writing the research, the rules of ethics regarding participant confidentiality were scrupulously observed. Any identifying details in the participants’ life stories have been redacted. All the participants gave their consent to participate in the study.

Findings

The findings are presented by demonstrating each stage of the change-oriented reflective process. Since each participant’s life story was different, we begin by providing an abstract of each one.

Stage 1: The narrative story, finding the I-moment

In this stage we consciously looked for an atypical event in the participants’ life story that is inconsistent with the EP described by the narrator.

Nurit was born and raised on a kibbutz. She was a shy and quiet girl who lacked confidence and kept to herself. Her scholastic achievements were mediocre, but she did well in gymnastics and dance. She had good social skills and was liked by her peers. Nurit's EP was: "I'm a weak student, but I'm a good girl and have good social skills. I hide my desires because no one sees them anyway". When she was fifteen her family left the kibbutz and moved to a small town far from the center of the country. Nurit objected to the move, but felt that her voice was not heard, and that her parents acted against her will. Her new school had a dance program, but when the school year began it was already full and was not accepting new students. Nurit met with the head of the program, and insisted on being given an audition. The head of the program agreed. Nurit ran home, got her leotard, and ran back for her audition. Being accepted into the dance program is imprinted in her experience as an atypical event in which her voice was heard and she achieved something that was important to her. She graduated from the dance program with honors. "There was one teacher there who saw me, believed in me, and helped me strengthen my self-confidence. For the high school graduation performance this teacher decided to let me perform a solo I choreographed myself. You could say [this was] a seminal event in my self-perception".

Noa was a shy introverted girl with learning disabilities. At school she experienced difficulties in language and English, and attention and concentration "disconnects" during lessons. Her teacher in third and fourth grades would emphasize her weaknesses and make fun of them in front of the class. At the end of fourth grade, when Noa was the first in the class to finish solving a math problem, the teacher said, "Sit down, I'm not going to check your solution – you probably copied it". In high school, too, Noa describes herself as a student who was never seen or heard. In tenth grade she reached out to the school counselor, but he told her that she was simply lazy, and nothing would come of her. "I felt like I was nothing... and this feeling stayed with me for quite a few years" Noa's EP was: "I'm a vulnerable and sensitive girl, unable to protect myself. The meaningful adults in my life hurt me, except my mother who understands me and helps me to resolve problems and difficulties". The moment of change occurs later in her life story, when she starts college and encounters lecturers who do not understand her learning disabilities. There, for the first time, she stands up for her right to receive test accommodations granted to students with learning disabilities.

Tamar's family immigrated to Israel from Ethiopia when she was two years old. Since her family spoke Amharic at home, she still had Hebrew language difficulties in first grade. Whenever the teacher tested the children, Tamar would pray that one day the teacher would see that she was struggling and understand her. Her family and the social environment of the

Ethiopian community in their neighborhood provided support and encouragement during those early years. Her parents believed she was smart, and regretted not being able to help her at school. Tamar completed elementary school as a weak student, but then, according to her, in high school a turnaround occurred. She was determined to excel academically, and for the first time in her life felt her hidden strengths. She registered at the municipal library and would read books for days on end. "Through the books I felt I was drawing the strength to cope, and my reading improved, and I acquired knowledge that boosted my confidence". Tamar's EP was: "I'm a smart, intelligent girl who encounters external difficulties that prevent others from seeing me and my abilities". During her compulsory military service, she openly stood up to authority for the first time. Like many girls from the Ethiopian community, her hair was braided into multiple braids. Her CO ordered her to braid her hair in the army regulation single braid. Tamar filed a complaint with a higher-ranking officer, explaining that the hairstyle is customary in the Ethiopian community to which she belongs. The officer reversed her CO's order. While in her EP Tamar waits for recognition of her uniqueness, in this instance she initiates action to gain recognition.

Naama grew up in a pluralistic religious kibbutz. She holds religious beliefs but conducts her life free of the limitations and prohibitions of Halachic-Jewish law. As a student she suffered in school but did not assign much importance to academics, and started to excel only towards the end of high school. When she was seventeen, she was diagnosed with cancer. The disease recurred when she was twenty-nine, and prevented her from giving birth. Since Naama had long dreamt of being a mother, she married and had two children through a surrogate. Her EP was: "I'm a person who grows from challenge. I'm strong and can stand on my own two feet even when facing serious obstacles. I give love to those around me and they return my love. I don't let down those who believe in me. I choose how to accept my life, how to live it".

Wafaa is a Bedouin woman from an unrecognized village situated away from the main road. Her parents were nomadic shepherds who only settled in a permanent residence when she was in first grade. Wafaa excelled at school, and unlike the other girls who attended elementary school with her and then stayed at home, she continued to high school, where she excelled and graduated with honors. Like most members of the Bedouin community, Wafaa's family is conservative and traditional. The social structure is patriarchal, and women are expected to obey men and adhere to strict codes of morality and modesty. After graduating from high school, Wafaa married, with assurances from her husband's family that she would be allowed to continue her education. However, soon afterwards, her father-in-law withdrew his consent

and she was required to have children and manage the household. The atypical event occurred two years into her marriage. With her husband's consent, Wafaa confronted both his and her fathers and demanded that they keep their promise and allow her to go to college and study education: "After my first daughter was born I approached my father as he was sitting with my father-in-law, and I said in a voice full of strength and determination: This time you won't tell my husband and me what to do. I'm going to college and I don't want a penny from you". The EP that Wafaa identifies in herself is "I can achieve any goal I wish, and every obstacle I overcome gives me the strength to overcome the next".

The first stage in this model is the individual's awareness of their life story, identity, patterns of behavior and action, and perception of their self and how they act in the world, as reflected in their EP. Within their life stories, the participants "capture" the atypical event, in which their actions surprised even themselves. Nurit, who was shy and insecure, stood up to the head of the dance program in her school, demanding to be auditioned; Noa, who perceived herself as incapable of defending herself, stood up for her right to receive the test accommodations to which she was entitled as a student with learning disabilities; Tamar, who was brought up to obey authority, refused to accept her CO's authority and insisted on adhering to her cultural tradition even in the context of military service; Naama decided to start studying when she started high school, and created learning conditions for herself that suited her difficulties: "actually taught myself how to study. I remember devising my own study methods, like acronyms and flowcharts. I started studying at night because it was the only time I could concentrate, because everybody was asleep, and the house was quiet. There was no television at night back then, there were no computers and cellphones; the night was quiet, so I studied at night"; and Wafaa took the courageous step of challenging the traditional patriarchal authority of Bedouin men. Each of these women broke the social code she previously accepted: "I'm not important", "I'm not understood", "I can be pushed around", "others decide for me". They each developed a new set of skills, enabling them to act differently from their previous patterns. For this one-time event not to remain anecdotal, it is crucial to move on to Stage 2: Reflection.

Stage 2: Change-oriented reflection

In this stage the observer has to distance themselves from the issue and observe the range of possibilities available to them for resolving a problem that had previously seemed insurmountable. In the one-time event, the I-moment identified in Stage 1, was spontaneous

and an atypical course of action was adopted. How do the participants see this event from a perspective of time? Nurit writes: “I have to get to know the places where I was able to bring about change”. She wants to get to know the situations in which she acted differently from her usual pattern of “disappearing” in the social and public space, places where she expressed her desires and actively pursued them. Noa understands that her main motivation in the past was the desire to please her mother: “I did the matriculation exams for my mother so as not to disappoint her”. Tamar, who is a member of the Ethiopian community where the social norm is to accept the authority of institutions and their representatives, writes: “I realized I had to open up more for people to know me”. In other words, she realizes that she has to take the initiative, even if it means challenging authority. In her reflective process, she also describes her social behavior during her MA studies as a traditional pattern of introversion and timidity. She regrets this, but can also see buds of change: “At the beginning of my studies I was quiet and introverted. Towards the end I realized I had to open up more for people to know me, and that’s my missed opportunity, that I didn’t do it sooner, but also an insight I’m taking with me. I think I learned that openness doesn’t always mean weakness...”

During her academic studies Noa finally realized that her difficulties were due to learning disabilities. “In elementary school I had a really hard time. Today I know I had ADHD and learning disabilities, but as a child I was never diagnosed, and just thought: I don’t understand anything, and nobody understands me”. And for the first time in her life Wafaa looks critically at the control men have over her life. She observes her life and concludes that she will always be alone, because she is the first woman in her village to go to college: “I always choose to do the most difficult thing, and I do it alone”. She relates how she learned about alternative attitudes towards women’s independence by observing her Jewish peers in college: “I learned their customs, I noticed everything: how they interact with each other, how they respond to each other, how they resolve conflict, how they argue. It’s different, so different... I discovered that they act independently, and don’t care what others think, not even their own families... but me – I wait for my family before I do anything. I told myself: that’s it, Wafaa. You don’t need the approval of the entire village any more”.

It should be noted that the model in its entirety is holistic and reflective. The reflection in this stage focuses on the atypical event identified in Stage 1 and the implications stemming from it.

Stage 3: Protest

In this stage the narrators examine their problems with a critical eye. They can ask themselves: How does this happen? How is it possible? How did I get to this point? The narrators protest against their own situation. Sometimes the protest is also manifested in new opinions. Nurit writes: “The questions guiding me took me to painful places”. Noa cannot understand why she did not stand up for her rights sooner, allowing others to deprive her of them. Tamar tells herself that she can no longer accept a situation wherein a counselor (as a pedagogic figure of authority) treats the parents of Ethiopian students, or students from a low socioeconomic status, disrespectfully. While Naama is pleased with her achievements – “became an outstanding student and got excellent grades in my matriculation exams” – she does not forget her elementary school experience – no one can erase the shame and insecurity she felt there: “It’s seared into my soul”. Her decision to study educational counseling is associated with a profound wish that ‘no child goes through such difficult experiences’ as she did. Wafaa recounts that after she was married, she received a message from her high school to come and pick up her diploma, and discovered that she had graduated with honors. On the same day, sure that she now had the diploma that would enable her to continue to academic studies, her father-in-law told her he would not allow her to go to college. “His words were like a knife. I returned home feeling happy, sad, angry. I cried. After working so hard, why couldn’t they let me celebrate on my big day?”

Stage 4: Reconceptualization

In this stage, the individual plans ways to implement their new insights. Recognizing both the old and new attitude marks a bridge that has to be crossed. It may first need to be strengthened and stabilized, but the individual has to first of all acknowledge the new path opening up to them, the change. The individual links what happened with what is happening, as Nurit does: “Educational counseling is a profession that suits me because I know the aspects at school that are hard for children, and I know how to help them have a different experience to the one I had”. Noa provides a similar description of the change she sees in herself: “I understood what bothered me the most... it wasn’t the learning disability, but the feeling that nobody saw me. That won’t happen again”.

Tamar describes the values on which she was raised, e.g., modesty, timidity, and respect for adults, as possible obstacles to earning respect from others: “I understand that these traits characterize me and they’re part of me, but at the same time, I know that as soon as I feel that

my silence is hurting me, I won't be silent anymore". She also says, "I learned that openness doesn't always mean weakness". Naama relates to the "twists and turns of her life" as a path that led her to fulfilling her dream of becoming an educational counselor. Wafaa describes how she wore only black for a whole year after being denied higher education, even though young Bedouin brides customarily wear colorful clothing during their first year of marriage. "I tried to persuade them in every possible way. I wore only black, symbolizing my anger. I begged my father-in-law with all the words in the world. Today I know no one can stop me, and God knows I'm doing the right thing". She describes the dramatic change process she underwent: "After two years at college I felt like someone who goes into the sea and tosses into the water all the heavy stuff, everything they don't need. And then comes out clean. I know I can be a Bedouin woman who maintains her honor and modesty, and an independent woman who decides about her life".

Stage 5: Presenting the change

In this stage the change is translated into action. The new narrative becomes a resource for new understanding, and ability to act differently than in the past. As a result of the change processes, energy is released and may be invested in new projects, and personal abilities for action that were either abandoned or forgotten, emerge.

Nurit relates that towards the end of her academic studies, a kindergarten inspector wanted her to keep working as a kindergarten teacher and did not let her apply for a position as an educational counselor. Despite the threats, Nurit is determined to work in her profession. At this stage she is aware of her I-moment and feels empowered by the reflective process to stand up to authority. This is a new proto-narrative from which an amended self-narrative is constructed.

Proto-narratives are defined as recurrent themes that aggregate IMs of several types (e.g., action, reconceptualization) in narrative threads that are not yet fully developed self-narratives (see Ribeiro et al., 2010). In this respect, they integrate the self-defining memories expressed in IMs in narrative scripts (Singer et al., 2013) that express new potential narrative frameworks for behaving, thinking, and feeling, which contrast with the problematic macro-level self-narratives.

In Noa's description of the change she has undergone, it seems that in some cases she still prefers to be angry and offended, rather than expressing a more active, initiating attitude.

Despite her declaration of a new narrative, its realization is still limited. Six months after completing her studies, Noa was interviewed for the present study. She described a confrontation with a lecturer over the presentation of her final project: “When I had to make a poster for my final project, my supervisor and I didn’t really agree on how to present it. We couldn’t come to an agreement. I think I grew from that incident. I told her we couldn’t work together because each of us was pulling in a different direction. I stood my ground and didn’t give in. I wasn’t prepared to change what I wanted to do. She accepted it and I switched to a different supervisor.” Here it is evident that the narrative is attended, assertively but not aggressively, by a negotiation process, even though it concludes without agreement. Noa sums up: “I think my studies have empowered me and allowed me to better express myself. Today I’m more open. I’m still very quiet, but there’s no way I won’t be heard”. Looking to the future, she says: “I’ll fight for my students... Today I’m unstoppable”. These statements reflect all the elements of the new I-moment: a new action, focus on the change out of broad observation (reflection), observation of the problem with a critical eye and the ability to ask, “How did I get to this point?”

Tamar draws a connection between the change she has undergone and her chosen profession: “As a girl and student from the Ethiopian community I developed abilities and sensitivity towards others who are different from me. I want to support children and parents and work in collaboration with them and with the school staff. I want to express my values as a human being, and I believe I’ll encounter my personal life story in my role as a counselor”. She reminds herself of the incident during her military service which she identified as her I-moment: “Just as I took action as a soldier, writing a letter that resulted in a sense of success and gratification”. When Tamar says, “When I feel that my silence is hurting me, I won’t be silent anymore”, she expresses the new, alternative self-narrative of insights linking strength and weakness, modesty and assertiveness.

Naama describes her struggle with cancer in terms of growth and learning. “From the moment cancer came into my life, I believed it was there to teach me a lesson about being true to myself; a difficult lesson carrying a high price, but with immense possibilities for growth and learning”. Wafaa sums up the change process and its meaning for her: “I take from religion and tradition only the things that suit me and my professional life, and throw out anything that doesn’t. I don’t relinquish my identity but try to shape it, find alternatives to help me deal with the changes Bedouin society must undergo. I used to take into account what my family thinks, constantly worrying what they’d say about me. Not anymore. Actually, I do think about what they say or think but it doesn’t carry as much weight as it used to. Now I do more things I believe in.

Sometimes, I don't even care about the price I have to pay – as long as I get to do what I want, what I believe in”.

Analysis of the five participants' narratives indicates that their choice to become educational counselors is also motivated by a need for a corrective personal experience, which they satisfy by helping students and ensuring they have a better experience. The narratives all share the element of authority as a challenge that brings growth, either by encouragement or through a confrontational attitude. Naama perceives her grandmother's authority as binding, while authority makes Noa feel stifled and lacking of autonomous space. For Nurit, it is authority that actually enables, whereas for Tamar authority commands respect, and for Wafaa it prevents and blocks. Another aspect of the analysis shows that transitions are catalysts for personal change and growth: relocation, transitioning from civilian life to a military framework, entering an academic framework, or transitioning from being single to married life. However, transitions do not guarantee change and development. The overall narrative, which has not been fully presented here, shows that these are not the only transitions the participants experienced in their lives. What makes these transitions crucial in bringing about change begins with stepping outside one's comfort zone, deciding to act, and at a later stage reflecting on it and realizing that this is a shift in self-perception and how one acts in the world. It is this shift that colors life and accords new meaning to the self.

Discussion

The present study followed a process based on a systematic reflective analysis of life stories for the purpose of bringing about change in everyday actions and willingness to change, which Dewey (1933) described as high-order thinking combined with self-action research aimed at improving practice. Recognizing the importance of reflection during training, most training programs in the education professions, social work, and medicine, seek to develop the learners' self-awareness and reflection skills that will serve them in the future (e.g., Bruster & Peterson, 2013; Eaton, 2016). Today's professional training programs do not focus solely on knowledge acquisition in a particular discipline or field, but also on the learners' professional and personal development. This requires an understanding of the learners' personal difficulties and ways of coping with them (Spector-Mersel, 2016). Developing a change-oriented reflection model expands on Schön's approach (1983), which describes the “reflective professional”. The present study proposes guided use of a tool that facilitates familiarity with one's self-narrative by means of one's professional life story, revealing innovative moments (I-moments), and inte-

grating them into the original narrative to create a new life narrative that offers a wider range of possible options for action.

Personal reflection cannot occur through external feedback or assessment since it is essentially a process of self-discovery. The model proposed in the present study presents a five-stage process in which individuals tell their life stories, and then examine and analyze them. This brings about a process of self-discovery, of exploration focused on a better understanding of the individual's self and patterns of action, decision making, and problem solving (Flum & Kaplan, 2006). Exploration is considered crucial in identity development processes, especially professional identity, since it enables examination of personal interests, abilities and values, as well as the individual's "environment". It is a deliberate internal or external action of searching for and processing information concerning the self with openness to new experiences and development of a sense of efficacy and control. Exploration enables high-order thinking regarding control over the environment, and a more comprehensive development of sense of self and identity (Blumenfeld, 1992).

Development of the change-oriented reflection model is based on broad consensus among researchers (e.g., Freeman, 2006; Georgakopoulou, 2007) that life stories contain material in which a negotiation takes place on a semi-latent internal layer, especially on issues that the individual feels are made up of inconsistent components. The premise is that stories are structures that are built from coordinates of time, place, and personality, and give expression to sense of self by means of the interactive relationship formed between the narrator and the person listening to or reading the narrator's life story.

The present study proposed an observation of the narrative of change through the life stories of educational counseling students. During their training, the students were expected to undergo exploration processes by means of multiple reflections on their experiences. Their preconceptions, including their perceptions concerning the nature of the world and how they act in it to advance their personal goals, were epistemologically examined by means of a reflective process on their self-written life stories and interviews. The premise was that where there are seeds of change it is possible to "recapture" the moment, to study and learn from it, and thus expand the individual's possibilities. The present article describes a model for a reflective change-oriented process, as we follow five educational counseling students who documented the process, which was then supplemented by an in-depth interview after they completed their studies.

After telling their life stories and identifying the main characteristic of their narrative story – the EP – by analyzing their mechanisms of narrative identity selection (Spector-Mersel, 2011), the difficulties they were facing also surfaced. The innovation we propose is in expanding this process by adapting and modifying the tool developed by Ribeiro et al. (2010), originally designed for the therapist/client context, for application in the education system.

In Stage 1, the participants reexamined an I-moment, indicating development of an alternative narrative. In Stage 2, reflections were presented on the anecdotal event wherein the participants acted “unlike themselves”, deviating from their usual pattern of behavior. In Stage 3, the participants reconceptualized the event, and in Stage 4 they prepared for the change by constructing possible courses of action. In Stage 5, the change was implemented – at least partially. All the participants who were interviewed, and others who wrote summative feedback on the course in which the reflective process was taught as a tool for development and change, expressed a high level of satisfaction with the process, stating its impact on their sense of personal and professional efficacy. The material collected in the present study, especially the later interviews conducted with the participants (only some of which are reported here), indicates that sometimes the actual change only occurs after they have completed their studies, and cannot be observed or assessed during the training program. It is an ongoing process, the awareness of which facilitates its continuation as an evolving professional skill.

Research limitations stem from the relatively small sample of life stories and reflections in the present study. We therefore recommend further research employing a structured methodology to collect life stories and reflective analyses from a larger number of education students, including BEd students, and also to broaden the observation to examining differences and similarities between men and women.

Practical recommendations emerging from this study relate to teacher education processes in general and educational counseling programs in particular. We believe that it is important to develop learners’ personal skills to lead their own self-inquiry processes. Counselors and teachers who know themselves and can examine their own conduct through reflection will be better able to contend with the challenges they will face in their work in the future. Furthermore, the analysis of their own stories enables students to also maintain their privacy boundaries, and decide what information to share with their lecturers and peers.

In summary, a life story reflection relates to the narrator's identity and constitutes an exploration process that is crucial for personal and professional identity construction processes (Blumenfeld, 1992; Spector-Mersel, 2017). It enables students in the education professions to develop new self-knowledge, which is revealed by locating the I-moment. This enables future educators and counselors to move more congruently, effectively and meaningfully within the spheres of their personal and professional skills and insights.

Bibliography

- Angus, L., & McLeod, J. (2004). Self-multiplicity and narrative expression in psychotherapy. In H. J. M. Hermans, & G. Dimaggio (Eds.), *The dialogical self in psychotherapy* (pp. 77-90). New York: Brunner-Routledge.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk – An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies*, 28(3), 377-396.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 691-710.
- Bruster, B. G., & Peterson, B. R. (2013). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 14(2), 170-182.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: DC Heath.
- Dewey, J. (1933, p. 12), in Kramer, J. (2016). A Deweyan reflection: The potential of hospitality and movement in the classroom. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 18(1-2), 76.
- Eaton, C. (2016). "I don't get it": The challenge of teaching reflective practice to health and care practitioners. *Reflective Practice*, 17(2), 159-166.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99-110.
- Freeman, M. (2006). Life "on holiday"?: In defense of big stories. *Narrative Inquiry*, 16(1), 131-138.
- Freeman, M. (2010). *Hindsight: The promise and peril of looking backward*. New York: Oxford University Press.

Freeman, M. (2014). Narrative, ethics, and the development of identity. *Narrative Works*, 4(2), 8-22.

Georgakopoulou, A. (2007). *Small stories, interaction and identities (Studies in narrative, 8)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1988). Narrative and the self as relationship. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 17-56.

Gergen, K. J., Josselson, R., & Freeman, M. (2015). The promises of qualitative inquiry. *American Psychologist*, 70(1), 1.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview (Vol. 37)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach*. New York: The Guilford Press.

Josselson, R., & Lieblich, A. (2001). Narrative research and humanism. In K. J. Schneider, J. F. T. Bugental, & J. Fraser Pierson (Eds.), *The handbook of humanistic psychology* (pp. 275-289). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Kennedy, S. Y., & Smith, J. B. (2013). The relationship between school collective reflective practice and teacher physiological efficacy sources. *Teaching and Teacher Education*, 29, 132-143.

McAdams, D. P. (2006). The problem of narrative coherence. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 109-125.

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238.

Mendes, I., Ribeiro, A. P., Angus, L., Greenberg, L. S., Sousa, I., & Gonçalves, M. M. (2011).

Narrative change in emotion-focused psychotherapy: A study on the evolution of reflection and protest innovative moments. *Psychotherapy Research*, 21(3), 304-315.

Neimeyer, R. A., Wittkowski, J., & Moser, R. P. (2004). Psychological research on death attitudes: An overview and evaluation. *Death Studies*, 28(4), 309-340.

Ribeiro, A. P., Bento, T., Gonçalves, M. M., & Salgado, J. (2010). Commentary: Self-narrative reconstruction in psychotherapy: Looking at different levels of narrative development. *Culture & Psychology*, 16(2), 195-212.

Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives*, 1 (pp. 59-91). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.

Singer, J. A., Blagov, P., Berry, M., & Oost, K. M. (2013). Self-defining memories, scripts, and the life story: Narrative identity in personality and psychotherapy. *Journal of Personality*, 81(6), 569-582.

Smith, B., & Sparkes, A. C. (2009). Narrative analysis and sport and exercise psychology: Understanding lives in diverse ways. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 279-288.

Somerville, D., & Keeling, J. (2004). A practical approach to promote reflective practice within nursing. *Nursing Times*, 100(12), 42-45.

Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204-224.

Spector-Mersel, G. (2011). Mechanisms of selection in claiming narrative identities: A model for interpreting narratives. *Qualitative Inquiry*, 17(2), 172-185.

Spector-Mersel, G. (2014). Guest Editor's Introduction. *Narrative Works*, 4(1), 1-18.

Spector-Mersel, G. (2016). Life story reflection in social work education: A practical model. *Journal of Social Work Education*, 53(2), 286-299.

White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York: Norton.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.

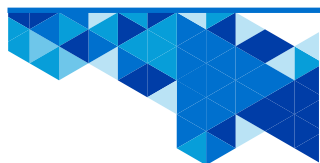
Speech Culture and Collaborative Learning in the Bedouin Sector: Linguistic and Pedagogical Aspects in Teaching Hebrew as a Second Language^[1]

Dr. Irena Blanky-Karlin

Levinsky College of Education and Kaye Academic

College of Education

Israel



Abstract

Este artículo propone un modelo de aprendizaje colaborativo, al mismo tiempo que discute las numerosas ventajas de la enseñanza del hebreo como segunda lengua basándose en la extensa literatura sobre el tema. Para facilitar el aprendizaje significativo, este modelo se implementó en el curso anual de “Expresión oral” sobre la enseñanza del hebreo como segundo idioma en el sector beduino en Kaye College en Beersheba entre 5775–5778 (2014–2018). Los principales objetivos del curso son, formular un carácter educativo empleando un lenguaje estándar y rico, desarrollar la capacidad de expresar ideas oralmente de manera coherente, unificada y continua, mientras se utilizan varios constructos retóricos, y desarrollar la capacidad de expresar pensamientos personales y originales.

This article proposes a model of collaborative learning while discussing the numerous advantages in teaching Hebrew as a second language based on the extensive research literature on the subject. To facilitate meaningful learning, this model was implemented in the annual “Oral Expression” course on Teaching Hebrew as a Second Language in the Bedouin Sector at Kaye College in Beersheba between 5775–5778 (2014–2018). The main course objectives are, to formulate an educational character employing standard, rich language; to develop the ability to orally express ideas in a coherent, unified and continuous manner while using various rhetorical constructs, and to develop the ability to express thoughts in an original personal way and more. The course focused on pronuncia-

^[1] For the Hebrew version of the article, See Blanky-Karlin (2018). Kaye College is an academic college for education that is among the premiere teacher training colleges in Israel.

El curso se centró en la pronunciación, lectura de textos, formulación de una conferencia basada en uno de los modelos retóricos y preparación de debates en el aula. El artículo presenta varios métodos de enseñanza que se pueden utilizar para fomentar habilidades de expresión oral y mejorar la pronunciación correcta. Cabe señalar que la interacción social que se produjo entre los estudiantes durante el curso de “Expresión oral” contribuyó firmemente a su éxito. Las cuestiones planteadas en las conferencias y debates resultaron relevantes para los estudiantes beduinos, tanto desde una perspectiva pedagógica como personal. La reflexión y los logros de los estudiantes revelaron la capacidad del curso para promover el aprendizaje colaborativo entre iguales, aumentar la confianza en sí mismos y mejorar las habilidades expresivas de los estudiantes en hebreo. Igualmente, les proporciona herramientas lingüísticas y pedagógicas para enseñar hebreo como segundo idioma. Los estudiantes aprendieron a expresar y explicar una opinión personal, así como a escuchar y respetar otras opiniones, a conducir una discusión civilizada y a aceptar al otro. Lo anterior incrementó la motivación interna de los estudiantes, resultando en un aprendizaje significativo que involucró aspectos cognitivos y emocionales, sin dejar de estar orientado al estudiante.

Palabras claves: aprendizaje colaborativo, enseñanza de segunda lengua, beduinos, expresión oral, debate.

tion, reading of texts, formulating a lecture based on one of the rhetorical models, and preparing classroom discussions. The article introduces various teaching methods that can be used to nurture speaking skills and improve correct pronunciation. It should be noted that the social interaction that occurred between the students during the “Oral Expression” course strongly contributed to its success. The issues raised in the lectures and discussions proved relevant to Bedouin students from both a pedagogical and personal perspective. The students’ reflection and achievements revealed the course’s ability to promote peer and collaborative learning, increase self-confidence and improve the students’ expressive abilities in Hebrew. Likewise, the course provided them linguistic and pedagogical tools to teach Hebrew as a second language. The students learned how to express and explain a personal opinion, as well as to hear and respect other opinions, to conduct a civilized discussion and to accept other participants. The above increased the internal motivation of students, resulting in meaningful learning that involved cognitive and emotional aspects while remaining oriented to the student.

Introduction: What is Collaborative Learning?

This article aims to propose a model of collaborative learning in teaching Hebrew as a second language (see, for example, Hertz-Lazarowitz, 2003; Shadel, & Lazarowitz, 2005; (Blanky, & Margolin, 2014 etc.)^[2] in light of the multiple research conducted in this area. The model itself was implemented in the annual “Oral Expression” course within the major of Teaching Hebrew as a Second Language in the Bedouin Sector at Kaye College in Beersheba between 5775–5778 (2014–2018) with the objective of conducting a course in meaningful learning; nurture a speech culture among its participants and to improve Hebrew pronunciation.

According to Vygotsky’s (1978)^[3] approach, students are capable of greater achievements when asked to perform collaborative tasks rather than individual tasks since the accrued shared collective knowledge in a learning group plays a critical role in the ability of every student to master and apply the knowledge they internalized. The philosophy of collaborative learning addresses the teaching method in which a team of students works on a certain subject to achieve a common goal. The students are not only responsible for their learning but also for the learning of the other members of team. The success of one student promotes the success of the others (Hertz-Lazarowitz, & Fox, 1987; Slavin, 1989; Gokhale, 1995, et al).^[4]

Hertz-Lazarowitz, & Shadel (1993, 1996) introduced the underlying theory and research of literacy and collaborative learning, documenting the classroom and school as a space for an educational and social life in which teachers and their students plan and carry out collaborative learning assignments. The multi-year study revealed that students who studied while adopting

^[2] Professor Rachel Hertz-Lazarowitz is a social and educational psychologist, researcher, poet, and professor emeritus in the Faculty of Education at the University of Haifa. Dr. Bruria Shadel is a senior lecturer in the Education Department at the Western Galilee Academic College. Dr. Irena Blanky-Karlin is a lecturer in the Hebrew Language Department at Levinsky College of Education in Tel Aviv and Kaye Academic College of Education College in Beer-Sheva. Prof. Bruria Margolin is a senior (retired) lecturer in the Hebrew Language Department at Levinsky College of Education in Tel Aviv.

^[3] Lev Vygotsky was a Jewish-Russian developmental psychologist, founder of the Cultural – historical psychology. Vygotsky was interested in the development of high consciousness and mental functioning as well as in society’s central influence on the mental functioning of the developing individual within it. One of the basic’s assumptions of Vygotsky’s theory is that the individual’s cognitive functioning grows on the background of organized cultural structures of social interaction.

^[4] Robert Slavin is an American psychologist who studies educational and academic issues. He is a Program Director at the Center for Social Organization of Schools at Johns Hopkins University, and a Director at the Center for Research and Reform in Education (CRRE). He was also the founding director of the Institute for Effective Education at the University of York. His Success for All educational model has been influential in American academic reform since its inception in 1987. He has also influenced the research on cooperative learning, publishing numerous seminal reviews of literature (including meta-analyses and best evidence syntheses) on cooperative learning. Dr. Anu A. Gokhale has completed twenty-nine years of university teaching and is currently a professor and coordinator of the computer systems technology at Illinois State University.

the Collaborative Literacy (CL) approach achieved more in reading and writing. According to the method, students in collaborative groups simultaneously operate in the rich and complex system of ‘The Six Mirrors of the Classroom’. In this model, collaborative learning highlights ten principles:

1. The student is essentially a social learning entity.
2. Students in a classroom are different from one another and are fundamentally unique.
3. Meaningful learning only occurs when the student actively participates in the learning process.
4. Students will fulfill their inherent potential in a supportive learning environment and a positive social climate that encourages learning.
5. Students are capable of assuming responsibility for their learning.
6. Learning includes cognitive processes along with socio-emotional processes.
7. In collaborative learning, the process itself, and not just the outcome, is important.
8. Reciprocity, tolerance, and empathy are some of the behaviors that are developed and stand out during the collaborative learning process.
9. In implementing the various models of collaborative learning, feedback is used by the teacher and students in order to provide students with effective directions for the future.
10. During their academic years, children are exposed to various and diverse learning methods that facilitate gradual and staged cooperation and meaningful learning.

The majority of researchers posit that collaborative learning under correct guidance and whose members are effectively compatible, – i.e. in a group in which participants have approximately the same level of knowledge and status, shared goals, similar perspectives and organized attempts at achieving goals, and who want and are capable of learning together and communicate with each other to improve understanding – contributes to increased educational accomplishments in comparison to other teaching methods. It has also proven to facilitate social cohesion. It should be noted that the educator’s method for cooperation, tolerance, and listening to others promotes cognitive aspects: children learn to recognize the fact that there is a different way of thinking than their own, in addition to different perspectives and solutions (Maza, et al., 2006).

Collaborative learning, in diametrical opposition to frontal learning, is democratic and meaningful, and requires that the teacher changes patterns of thinking and working. Collaborative learning is based on two fundamental assumptions: (1) meaningful learning is self-learning.

(2) People learn how to learn when they are full partners in the learning process. A prerequisite for collaborative learning is social interaction, and the teacher must recognize and accept the differences in students. Collaborative learning entails small groups that discuss subjects and concepts from the discipline studied (Avinon, 2013).

It should be noted that meaningful learning in this context is not only implemented in terms of content or conceptual comprehension of ideas but it is also pertinent for critical and creative thinking, cooperation, communication, etc. This learning provides more options and opportunities for personal choice, giving meaning and commitment related to the material learned in contrast with a simple academic perspective (Perkins, 2016).^[5]

Course Participants, Objectives and Format

The “Oral Expression” course is taught in the Hebrew Language Faculty as part of the major for the Teaching Hebrew as a Second Language in the Bedouin Sector, in weekly 1.5-hour sessions throughout one academic year. The course is designed for First and Second Year students who majored in teaching Hebrew to Arabic-speakers in elementary school (Grades 1–6) and the secondary school track (grades 7–10). In the 5775 (2014–2015) academic year, 20 students from the Bedouin sector attended the course (14 women and 6 men). In the 5776 (2015–2016) academic year, the course was attended by 28 participants (25 women and 3 men). In the 5777 (2016–2017) year, the course was attended by 24 students (22 women and 2 men). In the 5778 (2017–2018) year, the course was attended by 34 students (27 women and 7 men).

The main course objectives were: to create an educational figure who speaks with correct, rich language and who can serve as a role model for good language students; to develop the ability to orally express a concept while using rhetorical and logical constructs that facilitate the formation of a structured, concise and normative discourse; development of the ability to express thoughts, experiences and emotions in a personal, original manner; and to enhance

^[5] David Perkins – professor of education, emeritus, Harvard Graduate School of Education: Learning and Teaching program Technology, Innovation, and Education program. David Perkins is a founding member of the Harvard Project ‘Zero’, a fundamental research project at the Harvard Graduate School of Education, investigating human symbolic capacities and their development.

an accurate and clear vocal reading of Hebrews texts with and without vowels, and a fluent and accurate oral expression.

During the course, Bedouin students learned the correct pronunciation of words and the correct assimilation while focusing on verbs, nouns, adjectives, numerals, prefixes, and prepositions in addition reading texts with and without vowels from children's literature. In reading these texts, students were required to not only accurately pronounce the words but also to read in accordance with the punctuation and intelligent use of voice (intonation, magnitude, etc.) as a means of relaying content. Students were also asked to give a lecture in pairs while developing the core theme in the lecture and its preparation in a logical persuasive manner (structure and principles of the organization). Finally, the entire classroom was divided into small groups of 4-5 students, each of which conducted a discussion (debate) on a certain subject.

Teaching Methods and Assessment in the Course

Collaborative learning was, as previously stated, the basis of teaching methods in the course, rooted in the belief that collaborative teaching (including differential teaching, collaborative teaching, peer teaching and mutual teaching) is characterized by a common intellectual effort between teachers and pupils during the study of similar experiences and while coping with common challenges (O'Connor & Vadasy, 2011; Vaughn et al, 2011). By using this teaching method, the lecturer provided the common introduction to the lessons (such as teaching the various rhetorical constructs for creating the lecture, presentation of the rules to manage a discussion, etc.), and, then distributed learning assignments in heterogeneous groups (such as reading poems with vowels out loud, an assignment on numerals, etc.). The groups conducted discussions on a subject, shared knowledge and completed the lesson as a group, i.e. each team prepared a lecture and discussion on approved subjects, as demonstrated below. When the students read the poems written with vowels and segments of prose written without vowels during the lessons, they gained experience in peer learning. The classroom was divided into pairs of the students choosing, and every pair was given time to prepare the reading. During the first stage, every member of the pair read the poem written with vowels or text written without vowels, and the other member commented on the reading based on previously taught criteria. During the second stage, the readers switched: the student who in the first stage was the teacher became the student who read, and the student who listed in the first stage and received comments from his fellow student now became the teacher.

In the third stage, the students read the sections out loud in front of the entire class while the students who were listening acted as the teachers and made comments. During the fourth stage, students from other pairs joined the discussion, and made comments on the reading of peers with whom they did not previously work. During the fifth stage, the course lecturer joined the discussion, and made comments to each pair on their reading, and gave feedback about the reading. It should be emphasized that this model, of peer learning improved the initial level of reading of the Bedouin students in Hebrew, which is their second language, and improved their self-confidence when reading texts before an audience.

Furthermore, during the course, students were asked to give a lecture based on one of the rhetorical models taught in class. In order to diversify the teaching methods and to introduce future teachers to the relevant online resources, films from various websites were played in class. For example, during teaching the 'claim' model and 'discussion' model, relevant chapters from the educational television site 23FM were introduced. They illustrated the material taught in an interesting and hands-on manner.

The students chose the lecture theme from a proposed list from the lecturer. The subjects primarily focused on educational and social issues such as "The teacher's status in Israel", "Volunteerism as an educational Value", "Should teachers plan a lesson?", "How to educate a love of animals?", "How to prevent traffic accidents in Israel", "Smoking drugs among teens", "The psychometric exam – Is it a reliable measure of success?" "Domestic violence – Causes and coping mechanisms", etc. The lectures were prepared in advance in pairs that were freely selected by the course participants and presented to the class on the scheduled date.

Following the lecture, the lecturing students received feedback from their peers and ultimately from the course lecturer. The feedback turned into into discussions that involved the entire class. Students responding to their peers' lecturers were asked to strictly address the format of the lecture: the rhetorical model based on which it was created and the level of accuracy of the pronunciation of words and the wording of sentences but also the content of the lecture. The latter while expressing agreement or disagreement with the statements and while adopting a personal stance in a polite civilized manner. In this way, collaborative learning occurs for both the pair of students who prepared the lecture together and presented it to their peers, and for the entire class, which participated in the productive and in-depth discussion that took place at the end of every lecture in order to create various opportunities for student responses and a flowing dialogue during the course.

The additional activity in the course involved preparing a discussion (debate) in small groups. This activity required extremely good mastery of skills acquired previously in the course. The entire class was divided into several teams of the participants choosing. Every team chose a subject for discussion. It should be emphasized that the subjects were proposed by the students themselves, and approved by the lecturer based on the underlying philosophy of culturally responsive teaching, i.e. teaching in which the teachers incorporate the cultural and lingual resources of students. This knowledge is seen as capital that can serve as the basis for teaching and learning (Gay, 2010; Ladison-Billings, 2009). The majority of the selected subjects were associated with the Bedouin sector, such as “Head coverings for the Bedouin woman”, “Young marriages in the Bedouin community”, “Multiple wives in the Bedouin sector”, “Status of the Bedouin woman in the family and in society”, etc.

The discussion was conducted according to the rules previously taught in class. Students were asked to conduct a civilized discussion and ensure a division of roles on the team that would have been established by them in advance: moderator of the discussion (raising the controversial issue, transferring the right to speak among the debaters and summarizing the discussion), and the debaters themselves with different positions. For example, one group chose to conduct its discussion on “Organ donation and organ trafficking”. At the end of the discussion, the group participants showed the recording of the interview that was conducted at the college. In the recorded interview, Jewish students and Bedouin students were asked their opinion of organ donation and organ trafficking. At the end of the discussion, other students in the class joined in, commented on the structure of the discussion, on the division of roles, and expressed their personal opinion while introducing properly formulated explanations.

This method of learning, which ultimately involves all students in the classroom discussion (in the discussion that took place after the lectures were given by the pairs, and in the discussion that took place following the discussions that were prepared in small groups), was extremely effective in teaching Hebrew as a second language in the Bedouin sector. Proof of this were the accomplishments of the students in the course, their enjoyment with it, their feeling that the learning was meaningful for them, positive impressions of the lecturer, etc. Since the students felt that they were the main partners in the learning process, and were fully satisfied and were responsible for the nature of the lesson, they became motivated not only to actively participate in the lessons but also to continue to investigate the issues raised in the classroom at home as well. At the end of the course, the students were familiar with all of the subjects presented in class.

In collaborative teaching, as manifested in the course, the main role of the lecturer was to promote effective discourse in the group of students through ongoing observations and feedback. It was important to provide the course participants with effective directions for the future without forcing them to accept a certain position. During the discussion, no comments such as 'correct' or 'incorrect' were issued by the lecturer unless it pertained to correct pronunciation in Hebrew. Said feedback provided personal support in a sensitive manner.

It should be emphasized that collaborative learning in the course allowed the students not only to learn content that was interesting and relevant for them as teachers in general, and as teachers of Hebrew as a second language in particular while providing steady support of the team members and the course lecturer, but also to free themselves, overcome their fear of standing before an audience and speaking freely and fluently in a language that is not their mother tongue. The internal motivation sparked among the students during the collaborative learning is what facilitated their strong achievements in the course.

These findings correspond with the statements made by Alexander (2015), which mentions the role of grades in incentives to learn that in Theresa Emibla's, researcher of motivation and creativity, and conclusions from her own experience. According to her, learning based on curiosity and internal interest rather than on external compensation that is not related to the task, such as scores, praise or award, leads to a better understanding and greater success in understanding the task. Emibla's primary finding is that positive experience and a degree of success in studies depends, essentially, on the feeling of internal compensation, enjoyment from progress in the educational task, and on challenges in solving the assignment (Alexander, 2015).

In addition to internal motivation, external motivation among students played an important and decisive role in the learning process within the "Oral Expression" course, as expressed in the final grade. All the activities during the course were numerically graded. Since learning is a process, the grade was not solely based on one component but all activities throughout the course. The final grade was calculated as follows: active participation in the classroom during feedback on lectures and peer discussions and reading in public (15%), exam on numerals and prefixes (10%), lecture (35%), discussion (20%), and reading poems written with vowels from children's in public on the final exam (20%).

Contribution of collaborative learning to students in the course

During the “Oral Expression” course, social interaction occurred between the students and it greatly contributed to the course’s success. The subjects and issues raised during the lectures and discussions were relevant to Bedouin students from a pedagogical and a personal perspective.

Learning in the course was a critically important process beyond its importance in generating the final product. Subsequently, in addition to the final assessment of all activity that is granted to students at the end of the course (see above), student’s accomplishments were measured through feedback to their peers who gave lectures and conducted the discussions.

The lecturer’s impressions and records reveal that the students had gone through a gradual process: when the first teams (pairs) lectured, responses from the course participants were limited and brief. Their statements were mostly segmented and unconvincing. Their ideas were not expressed with confidence and were not properly phrased. There was an unequivocal impression that it was difficult for the students to express themselves, and that they were embarrassed to respond to their colleagues’ lectures. They were afraid that their speech would not be fluent, or that the content of the feedback would not be relevant to the subject at hand.

In the later stages of the course, the picture changed. The responding students began to overcome language barriers and stage fright. The feedback provided was relevant, enriching, and they were using more standard and fluent language. During the course, a free and spontaneous discourse was stimulated, with clear positions and persuasive arguments being made. Every student asked for permission to speak to provide feedback on their peer’s lecture and to raise constructive criticism if necessary.

The students’ reflections and their achievements in the course revealed that it promoted peer learning and collaborative learning, increased their self-confidence as well as, their ability to stand in front of the classroom and lecture without fear, and influenced the formation of their self-image. The course also improved the way they expressed themselves in Hebrew and provided them with linguistic and pedagogic tools for teaching Hebrew as a second language. Furthermore, the “Oral Expression” course taught students to express a personal position and to explain their reasoning; to differentiate the main argument and the counter-argument; to hear different positions and to learn how to respect them; to review the quality of the arguments; to extract the message; to be aware of the addressee, arena, linguistic register, body language

and intonation; to conduct a cultural discussion and personal etiquette. The latter while maintaining the rules of conversation and thus accepting the other.

The skills mentioned above increased the students' internal motivation and led to significant learning that sparked interest among them. This learning included cognitive and emotional aspects, it had a focus on the student, and transferred the focus of instruction from the lecturer to the student.

Summary

This article discusses the benefits of collaborative learning, which resulted in important and significant achievements in teaching Hebrew as a second language among Bedouin students. The article proposes various teaching methods that can be used to improve speaking skills as well as the cultural discourse and to improve the standard pronunciation in this community.

The present study did not seek to examine the differences between teaching the "Oral Expression" course and similar courses offered to non-Bedouin students. However, it should be noted that the course was unique not only because it was designed for learners of Hebrew as a second language but also because the community of students was different and unique.

As noted, most of the Bedouin students who participated in the course were women. Despite the changes that have taken place over the years in the status of Bedouin women in employment, education and family (division of labor, marriage, divorce and violence against women), complete gender equality has not yet been achieved in this sector.

One of the key achievements of the "Oral Expression" course was that Bedouin women were able to open up and express themselves more freely in a language other than their mother tongue, and to conduct discussions in this second language with other women and men in the class. Speaking in a language other than the mother tongue is not easy for any student of a second language, and particularly for Bedouin students, who overcome not only the language barrier, but also the barrier that stems from the gender differences. It is important to emphasize that collaborative learning in the course greatly helped the students to make this significant achievements.

Reference Sources

Alexander, G. (2015). Experiential learning and in-depth learning and how teachers can nurture it. *Kolot*, 10, 2–6. (In Hebrew)

Avinon, Y. (2013). Collaborative learning. *Hed HaHinuh*, 87 (5), 92–93. (In Hebrew)

Blanky, I., & Margolin, B. (2014). Teaching Hebrew as a foreign language: International online project “Learning Hebrew – Joint Levinsky-Amsterdam Project”. *Hed aUlpan HeHadash*, 102, 76–85. Retrieved from <http://meyda.education.gov.il/files/AdultEducation/blanki.pdf> (In Hebrew)

Blanky-Karlin, I. (2018). Collaborative learning in teaching Hebrew as a second Language in the Bedouin sector at Kaye Academic College of Education. *Hebrew Higher Education*, 20, 99–106. Retrieved from: <http://naphhebrew.org/hhe-20-2018-articles-reviews> (In Hebrew)

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

Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education* 7(1). Retrieved from <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>

Hertz-Lazarowitz, R., & Fox, A. (1987). *Collaborative learning in the classroom*. Haifa: Ah. (In Hebrew).

Hertz-Lazarowitz, R., & Shadel, B. (1993). *Literacy in collaborative learning*. Jerusalem: Department of Elementary Skills, Division of Elementary School Education Jerusalem and Haifa District, Ministry of Education and Culture. (In Hebrew)

Hertz-Lazarowitz, R., & Shadel, B. (1996). The Impact of the *literacy in collaborative learning* (LCL) project, accomplishments in reading comprehension and writing. *Helkat Lashon* 22, 85–113. (In Hebrew)

Speech Culture and Collaborative Learning in the Bedouin Sector: Linguistic and Pedagogical Aspects in Teaching Hebrew as a Second Language

Hertz-Lazarowitz, R., & Shadel, B. (2003). *Literacy in collaborative learning (LCL): Development of Literacy in Jewish and Arab schools*. Kiryat Bialik: Ach. (In Hebrew)

Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Maza, S., and Ram, D. (2006). How does collaborative learning affect educational achievements? *Portal content in teaching and teacher training*. Retrieved from <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=2578> (In Hebrew)

O'Connor, R.E., & Vadasy, P.F. (2011). *Handbook of reading intervention*. New York, NY: Guilford.

Perkins, D.N. (2016). Lifeworthy learning. *Educational Leadership*, 73 (6), 12–17.

Shadel, B., & Lazarowitz, R. (2005). The impact of literacy on collaborative learning on educational achievements of Jewish and Arabi pupils. In *From Theory to Field and Back*. IAPE – Israeli Association of Program Evaluation (pp. 330–338). (In Hebrew)

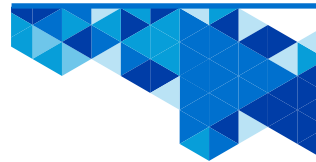
Slavin, R. E. (1989). Research on cooperative learning: An international perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33(4), 231–243.

Vaughn, S., Klingner, J. K., Swanson, E. A., Boardman, A. G., Roberts, G., Mohammed, S.S., & Stillman-Spisak, S. J.(2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48, 938–964.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Seven Hanukkot

*Menachem Katz, Hemedat Hadarom
College of Education*



Abstract

Este artículo analiza un midrash que aparece en la colección Pesikta Rabati, sobre la festividad de Jánuka.

Por medio de nuestro estudio hemos distinguido que este texto nos presenta una sofisticada estructura literaria, con base en el número siete, de siete lámparas de Januca, que enfatiza los diversos contenidos, estratos y centralidad de esta festividad.

In this article we analyze the Pesikta Rabati midrash, which discusses the festival of Hanukkah. We examine its literary structure and arrangement and concluded that it has a sophisticated structure that is divided into seven, and its arrangement is aimed to place the Hasmonean Hanukkah in the middle. Thus, the well-formed literary structure of this midrash serves to strengthen and emphasize its content, when both the literary structure and the content of this exposition emphasize the centrality of the Hanukkah festival.

The Literature of the Sages, as is well known, is a collective and oral literature. Almost all the works of this literature that have been handed down to us are the result of many years of transmission and editing, without the mark of a single author. Some scholars even consider this literature to be fragmentary, meaning that it brings together small fragments of traditions from different periods in a single tractate, which is not necessarily coherent.

The Literature of the Sages can be divided into Talmudic (Mishnah, Tosefta, the Babylonian and Jerusalem Talmudim) and Midrashic literature, which is diverse and spread over a

long period. The Midrashic literature includes the Midrash Halakha, which is from the Tannaitic period, and the Midrash Aggadah. The Midrash Aggadah is generally divided into three periods: 1. The classical (Amoraic) Midrash; 2. The Middle Ages; 3. Later Midrash.

Aggadic Midrashim, like other Literature of the Sages, are also collective literature. Most were created not in a single generation but over many generations. This is true of the Amoraic Aggadic Midrashim, such as Genesis Rabbah and Leviticus Rabbah and is even more pertinent to Midrashim from the Middle Ages, such as the Midrash *Tanhuma-Yelamdenu* (including more than half of the *Pesikta Rabbati*,^[1] the subject of our article).

In light of this characteristic of the Literature of the Sages, including Aggadic literature, one could question whether it can be analyzed as literature. Do its metamorphoses in the processes of editing and transmission, its fragmentary nature and the lack of a single author hinder the discovery of literary structures and features in the final product?

While there are cases where literary analysis cannot be applied, I claim that in many other cases literary analysis of the Literature of the Sages is possible and helpful, and this can be demonstrated. The passages where literary analysis leads us to instructive and clear results are in themselves proof of the validity of this approach. The question of why the above factors did not completely prevent the existence of literary structures will not be answered in the present article. I will merely state that these texts were worked on by editors, who clearly invested much time and thought in the final design of the text.

Elsewhere I have discussed further passages in the Literature of the Sages where literary analysis is shown to be very meaningful.^[2] In this article I will examine a Midrash in *Pesikta Rabbati* where the literary design of the Midrash is evident, in its precise order and in the numbers it contains, with the result that the structure of the text itself serves the purpose of the editors.

[1] See Fraenkel, *Midrash and Agadah*, p. 837.

[2] Katz, M., *A Unit of Sugyot in the Yerushalmi – Aims of Redactions and Their Meaning*, A. Shemesh and A. Amit (eds.), *Meleket Mahshevet – Studies in the Redaction and Development of Talmudic Literature*, Jerusalem (2011), pp. 69-86. (Hebrew); *ibid.* "Collections of Halakhah or Analytic Clarifications in the Babylonian Talmud", *JSIJ* 8 (2009), pp. 1-15. (Hebrew); *ibid.* "Peace is Greater Than... – A Note on the Structure of the Aphorisms Concerning Peace," *Pathways through Aggadah*, 2 (1999): 77-89. (Hebrew).

In this article we will analyze the *Pesikta Rabbati* midrash,^[3] which discusses the festival of Hanukkah. Our aim is to reach a better understanding of this midrash by examining its literary structure and arrangement.

“Song of the Dedication of the Temple” (Psalm 31)

from when does the mitzvah of the Channukah lamp begin?

(1) May our master teach us: from when does the mitzvah of the Channukah lamp begin? Our Rabbis taught – from when the sun sets until the majority of people are gone from the marketplace.

(2) And where are they to be lit? If one lives on an upper floor with a window facing the public domain, light there. If it is a time of danger, light within your house and it is forbidden to do work by its light. R’ Assi said it is forbidden to see by its light.

(3) Why do we light hanukkah lamps? When the Hasmonean High Priest defeated the Greeks, as it says “and I will arouse your children, O Zion, upon your children, O Javan” (Zechariah 9:13), they entered the Holy Temple. They found there^[4] iron stakes, fixed them in the ground and lit lamps upon them.

(4) Why do we read the Hallel psalms of praise? Because it is written “The Lord is God, and He gave us light” (Ps 118:27).

(5) Why don’t we read it on Purim? It is written “...to destroy, to slay, and to cause to perish the entire host of every people and province that oppress them...” (Esther 8:11) and we don’t read it except to mark the fall of a kingdom and the kingdom of Ahasuerus still stood. But when the Holy One destroyed the kingdom of Greece they began to sing hymns and praises and to say that in the past we were servants to Pharaoh,^[5] servants to Greece and now we are servants to the Holy One “Praise, you servants of the Lord...” (Psalms 113:1)

^[3] See Reizel, A., *Introduction to the Midrashic Literature*, Alon Shvut 2011, pp. 245-255.

^[4] In the Prague early printing (1654 ?) the word “eight” was added erroneously. See B. Elitzur, *Pesikta Rabbati: Introductory Chapters*, PhD dissertation, Hebrew University, Jerusalem 2000, pp. 116-115, note 80, and V. Noam, *Megillat Ta’anit*, Jerusalem 2003, p. 271, note 46. In the Scholium commentary on Megillah Ta’anit “seven stakes”, see Noam, *ibid.* p. 105. Here too in the *Pesikta Rabbati*, it should be interpreted as “seven”, as written in the continuation, “and they fixed them and lit candles in them”, in the Temple. Possibly this is the original wording (as in the Scholium commentary on Megillah Ta’anit), and this correction is wrong, see footnote 6 below.

^[5] The words “slaves to Pharaoh” are missing in MS Parma, they were probably omitted because of their similarity to the words that follow in the text.

(6) How many hanukkot (dedications) are there?

There are seven hanukkot, and they are:

[1] The dedication of heaven and earth, as it says “Now the heavens and the earth were completed...” (Genesis 2:1).

(7) What dedication was there then? “And God placed them in the expanse of the heavens to shed light upon the earth.” (Genesis 1:17)

[2] The dedication of the wall, as it says “And in the dedication of the wall of Jerusalem...” (Nehemiah 12:27)

[3] The dedication of those who came up from the exile, as it says “And they offered up for the dedication of this House of God...” (Ezra 6:17)

[4] The dedication of the priests, which we light for.

[5] The dedication of the world to come, as it says “And it shall come to pass on that day, that I will search Jerusalem with candles...” (Zephaniah 1:12).

[6] The dedication of the princes, “This was the dedication of the altar (Numbers 7:84).

[7] The dedication of the Sanctuary, which this is speaking of “A psalm; a song of dedication of the House, of David” (Psalms 30:1).

This midrash has the classic structure of a midrash *Yelammedenu*.^[6] It starts with a halakhic question, answers with “Our Rabbis taught” and finally arrives at the verse that opens the next section with “which this is speaking of”. The section that interests us consists of a series of questions and answers; the questions move from the area of halakha to the area of Aggadah. The first questions concern technical matters of halakha connected to the kindling of the lights (questions of ‘when’ and ‘how’ “in which direction should one light”) and then the questions become meta-halakhic (questions of purpose - “why” and “what”: “Why do we kindle the hanuk-

^[6] viz.: Elitzur, *ibid.* p 100. See R. Ulmer, *Pesikta Rabbati: Redaction and Canonization*, *World Congress of Jewish Studies 11, C*, vol. 1 (1994) 1994, pp. 111-118. See also: M. Bregman, “Sifrut Tanhuma-Yelammedenu – Parshanut Penimit U-Parshanut Hitzonit”, in: A. Atzmon, A. Grossman, N. Ilan, M. Shmidman, J. Tabory [editors], *Carmi Sheli: Studies on Aggadah and its Interpretation*, presented to Professor Carmi Horowitz, New York: Touro College Press, 2012, pp. 57-65.

kah lights?”, “Why do we read the Hallel psalms?”, “Why do we not read Hallel on the festival of Purim?”, “What dedication was there then?”)

We can see that this midrash has an organized and coherent structure. As mentioned above, its central structure is a series of questions. In our opinion this series is not random. The midrash posits, not by chance, seven different questions related to hanukkah (the questions are numbered in brackets in the section above). The first three questions concern the hanukkah lights, the rest of the questions deal with other matters connected to the festival of Hanukkah. The common thread to these questions is the quest to understand the essence of the hanukkah or dedication. The first six questions are listed independently, one after the other, while the seventh question takes the form of a secondary question on one of the answers to the sixth question “How many hanukkot are there?”. This arrangement creates a structure based on typological numbers: $3 + 3 + 1 = 7$. In addition, the midrash answers the sixth question “How many hanukkot are there?” with “There are seven hanukkot” and immediately goes on to list the seven dedications (the numbers of these appear in the excerpt above in square brackets).

The entire midrash consists of two sets of seven (one explicit and one not), joined together and interwoven.^[7] The arrangement of the midrash that deals with the festival of Hanukkah and the kindling of the hanukkah lights around the number seven creates a link between the literary structure of the midrash and the physical form^[8] of the seven-branched menorah.^[9]

^[7] In Fraenkel's opinion, the later type of midrashim such as the midrash Yelammedenu lack the cohesive, precise narrative structure of the midrashim of the Tannaim and Amoraim (viz.: J. Fraenkel, *Darkhei ha'aggadah vehamidrash*, Givatayim 1991, p. 9: “They do not have the precise forms of the classical Midrash”; see also *ibid.*, *Midrash and Agadah*, Tel Aviv 1996, p. 813). Although there is substance to this argument, we will see in the article that this specific midrash does have a cohesive and stylistic literary structure.

^[8] It should be noted that in the Bible we find this literary technique, using the a word as a leitmotif, in the description of the menorah: ‘ And the Lord spoke unto Moses: Speak unto Aaron and say unto him, When thou lightest the lamps [1], the seven lamps [2] shall give light over against the candlestick [3]. And Aaron did so; he lighted the lamps [4] thereof over against the candlestick [5], as the Lord commanded Moses. And this work of the candlestick [6] was of beaten gold, unto the shaft thereof, unto the flowers thereof, was beaten work: according unto the pattern which the Lord had shewed Moses, so he made the candlestick [7]. (Numbers 8:1-8).

^[9] Today the number eight plays a major role in our conception of the festival of Hanukkah and the structure of the menorah. However, it seems that the number of candles that are lit during the festival of Hanukkah was not an important and fundamental element in ancient times. Only in medieval times and with the advent of hanukkah lamps did the number eight become central. Presumably at the time when a collection of a few candles was lit, with no physical means of connecting them to each other (menorah), the number eight was of less importance (it was only on the eighth day that the fact that there are eight lights was ‘revealed’), and the ideas of kindling a light and the seven-branched menorah were closer in a concrete way. After all, we kindle the hanukkah lights in remembrance of the lighting the lamps of the menorah in the Temple by the Hasmoneans. We believe that the textual variants in our text can also be explained by the shifting place of the seven branches and eight lights in cultural consciousness, through the generations. There have been many variations over time of the sentence “... they entered the Temple, they found seven stakes of iron and fixed them and kindled lights in them”. In the Prague printing the word “seven” was replaced by “eight”, probably because copyists /printers were surprised that the Hasmoneans lit seven iron stakes as candles, not eight as we light in the menorah today. For a fascinating discussion of this midrash and other sources in rabbinic literature see D. Sperber, “Shipudei HaMakabim Mah Hem”, *Minhagei Yisrael (Customs of Israel)*, V, pp. 4-10, Jerusalem 1995.

Let us focus on the sixth question of the midrash, “How many hanukkot are there?” and on the answer – “There are seven hanukkot”. In light of the clear typological structure of the midrash, we need to understand the order of the seven inaugurations described in it.^[10] At first glance it is difficult to see any clear-cut criterion for the order of the hanukkot. Unquestionably, the arrangement is not chronological, as we might expect, since the midrash proceeds from the creation of the world ^[1] to the period of the return to Zion ^[2-3] and the Hasmoneans ^[4], to the redemption (= the world to come)^{[11] [5]}, and then returns to the dedication of the tabernacle ^[6] and the first Temple^{[12] [7]}. The question of the order of the seven Hanukkot is validated by another interpretation presented at the end of our section of the Pesikta, also describing the seven hanukkot, this time in chronological order:

Another explanation. There are seven hanukkot. The dedication of the creation of the world, as it is written “Now the heavens and the earth were completed...” (Genesis 2:1)

Completion is the language of dedication, as it is written “All the work of the tabernacle of the tent of meeting was completed...” (Exodus 39:32)

The dedication of Moses, as it is written “And it was that on the day that Moses finished erecting the tabernacle ...” (Numbers 7:1)

The dedication of the House, as it is written “A psalm; a song of dedication of the House, of David.” (Psalms 30:1)

The dedication of the Second Temple [as it says “And they offered up for the dedication of this House of God...” (Ezra 6:17)

The dedication of the wall] as it says “And in the dedication of the wall of Jerusalem...” (Nehemiah 12:27)

^[11] In rabbinic literature the term for the afterlife is sometimes also used to describe the day of redemption. On the interchangeability between the terms for the afterlife and the messianic era see, M. Katz, *The First Chapter of Tractate Qiddushin of the Talmud Yerushalmi: Text, Commentary, and Studies in the Editorial Process*, PhD dissertation, Bar-Ilan University, 2003, pp. 20-19. On the ‘next world’ in rabbinic literature, see Ch. Milikowsky, “Gehenna and the Sinners in Seder Olam”, *Tarbiz* 55 (1985-86), p. 321, notes 40, 41.

^[12] In some places in rabbinic literature we find that the verse, “Song of the dedication of the Temple” is joined to the first section viz.: *Mekhilta de-Rabbi Ishmael, Shirah, 1*.

The current one of the House of the Hasmoneans.

The dedication of the world to come, because even that has lights, as it is written “And the light of the moon shall be like the light of the sun, and the light of the sun shall be seven-fold as the light of the seven days...” (Isaiah 30:26).

We see that this exposition from the end of the section lists seven hanukkot, as well, but here the dedications are listed in order of their occurrence. We also perceive that the seven hanukkot mentioned here are not described with the same words as the seven dedications that appear in our midrash.

As pointed out above, the structure of our midrash (as well as the structure of the midrash at the end of the section) is based on the number seven, which strengthens the connection between the literary structure and the physical appearance of the menorah. In my opinion, this is key to understanding the structure of our midrash. The seven hanukkot mentioned are parallel to the seven branches of the menorah. Similarly, the fourth hanukkah in the midrash - the dedication of the Hasmonean priests - is at the center of the interpretation, like the fourth is the central and most important branch of the menorah (in the words of R. Nathan “the central one is honored”), as we saw in the Sifre on Numbers (section 59).

G-d spoke to Moses, saying, “Speak to Aaron, and tell him, ‘When you prepare the lights’. What is the meaning of this section?

From “and he shall prepare the lights so that it shall light across its face,” (Exodus 25:37)

I might think that all the lamps should light across all of the menorah;

It is therefore written “towards the face (the central shaft) shall the seven lamps light” — that the lamps parallel the menorah (the central lamp), and the menorah, the (other) lamps.

How so? Three towards the East, three towards the West and one (the menorah) in the middle, so that all (of the lamps) are parallel to the middle — whence R. Nathan says: “The middle one is honored”.

From here we can see that the order of the hanukkot emphasizes the central role of the hanukkah of the Hasmoneans, thereby highlighting our hanukkah, which is the subject of the midrash. Placing the dedication of the redemption and the dedication of the world to come^[5]

alongside the dedication of the Hasmoneans also serves to emphasize the distinguished place of the Hasmoneans.^[13] The two hanukkot there follow the dedication of the creation and the dedication of the return to Zion^[2-3] in chronological order, so that hanukkot 1-5 are in the order that the events occurred. As stated above, the end of the midrash refers to the dedication of the first Temple^[7] and the closing verse to the song of the dedication of the Temple. The dedication of the first Temple is mentioned at the end, so that the exposition closes with this verse.

We may thus explain the order of the different hanukkot that are described in the midrash through stylistic and structural considerations, which stress the role of the Hanukkah of the Hasmoneans.

The centrality of [our] hanukkah is also suggested in a number of other motifs in our midrash. For example, the question of the midrash “From when does the mitzvah of the hanukkah lamp begin? [Question (1)]” is very reminiscent of the famous question at the beginning of tractate Berakhot (Mishna Berakhot, 1, 1), “From what time may one recite the *Shema* in the evening?” and the answer in our text “from ... until ...” also recalls the formulation of the answer there: “From the time that the priests enter in order to eat their terumah until the end of the first watch”. This stylistic device creates a parallel between the *Shema* and the obligation to light the hanukkah lamps, thus strengthening the status of the mitzvah of hanukkah candles, and the position of this hanukkah.

The further questions, which seem to be only halachic, also highlight and emphasize the importance of the lighting of the hanukkah lamps. The second question is: “And where are they to be lit?” The answer is: “If one lives on an upper floor with a window facing the public domain, light there^[14]. Namely, we seek to fulfill this mitzvah even in times of danger.

The midrash adds a note concerning a prohibition against using the light of a hanukkah lamp, “It is forbidden to do work by its light. Rabbi Assi said it is forbidden to see by its light.” This note is despite there being no question on this matter. In other words, the hanukkah lights have a kind of holy status.

The significance of the hanukkah lamps is also indicated in other sources in rabbinic literature. The Baraita in tractate Shabbat (Babylonian Talmud, Shabbat 21a) emphasizes the importance of lighting the hanukkah lamps even where there is danger:

Our Sages taught: The hanukkah lamp - it is a mitzvah to place it at the door of his house,

on the outside, and if he was living in an attic [i.e., with no direct access to public areas], he places it in a window adjoining the public area and in times of danger [i.e., persecution], he places it on his table and it is sufficient for him.

Rava said: He needs another light [in order] to use its [i.e., the hanukkah lamp's] light and if there is a hearth-fire, he does not need [another light].

In the continuation of the Talmud here (22a), Rav Assi rules that it is forbidden to use the light of the hanukkah lamp,^[15] and in so doing he gives the hanukkah lamp a status of sanctity, as the sugya indicates.

Rav Yehudah said that Rav Assi stated: It is forbidden to count money opposite the hanukkah lamp.

When I said this before Shmuel, he said to me: Is there holiness in the candle?! [...]

They asked of Rabbi Yehoshua ben Levi: What is [the law regarding] utilizing the *sukkah* decorations all seven days [of the festival]?

He said to them: Behold they said: It is forbidden to count money opposite the hanukkah lamp.

The question of the midrash, "Why do we not recite Hallel on Purim" [question (5)] and the answer to this question serve as a further example of how the midrash strengthens the position of the hanukkah festival. The question creates a contrast between Purim and Hanukkah, and the answer continues this contrast by placing the Hanukkah and Passover holidays in one group, and Purim in a separate group. The midrash links the Hasmonean redemption to the servitude to Pharaoh in Egypt. In this contrast between Hanukkah and Purim uses the technical halakhic difference between the two festivals regarding the recitation of Hallel, to add to and enhance the place of the hanukkah festival.

The well-formed literary structure of this midrash strengthens and emphasizes its content. Both the literary structure and the content of this exposition highlight the centrality of the Hanukkah festival. The midrash places the Hasmonean hanukkah alongside other dedications in the history of the Jewish People, and in this way seeks to characterize the dedication of the Hasmoneans as connected to and associated with other dedications. By linking the dedication of 'the world to come' to the Hasmonean hanukkah, the midrash is stating that the Hasmonean

era is close to the time of redemption. In addition, describing a number of hanukkot one after another reflects the historical conception of the midrash, that the dedication of the Hasmoneans is one stage of a broader historical process, which began with the creation of the world and will end with the redemption and the dedication of the third Temple.

Bibliography

Primary Sources

Babylonian Talmud, Vilna edition

Mekhilta de-Rabbi Ishmael, J. Z. Lauterbach edition, Philadelphia 1961

Mishna, Standard edition

Pesikta Rabbati, R. Ulmer edition, Atlanta 1997

Sifre on Numbers, M. Kahana edition, Jerusalem 2011

Other Literature

Bregman, M., "Sifrut Tanhuma-Yelamdenu – Parshanut Penimit U-Parshanut Hitzonit", in: Atzmon, A., Grossman, A., Ilan, N., Shmidman, M. Tabory, J. [editors], *Carmi Sheli: Studies on Aggadah and its Interpretation, presented to Professor Carmi Horowitz*, (pp. 57-65), New York: Touro College Press, 2012.

Elitzur, B. (2000). *Pesikta Rabbati: Introductory chapters*, (PhD dissertation), Hebrew University, Jerusalem 2000.

Fraenkel, J. (1991). *Darkhei ha'aggadah vehamidrash*, Givatayim: Yad la-Talmud.

Fraenkel, J. (1996). *Midrash and Agadah*, Tel Aviv.

Katz, M. (2003). *The first chapter of tractate Qiddushin of the Talmud Yerushalmi: Text, commentary, and studies in the editorial process*, (PhD dissertation), Bar-Ilan University.

Milikowsky, Ch. (1985-86). Gehenna and the sinners in seder Olam, *Tarbiz*, 55, p. 321

Noam, V. (2003) *Megillat Ta'anit*, Jerusalem Yad Ben-Zvi Press.

Reizel, A.(2011). Introduction to the Midrashic Literature, *Alon Shvut*, pp. 245-255

Sperber, D. (1995) "Shipudei HaMakabim Mah Hem", *Minhagei Yisrael V*, Jerusalem (Customs of Israel), pp. 4-10

Ulmer, R. (1994). *Pesiqta Rabati: Redaction and canonization*. In *World congress of Jewish studies*, (pp. 111-118). Jerusalem.

El extranjero

Grace Nehmad, Universidad
Hebraica



Abstract

En este artículo se llevará a cabo una reflexión para entender mejor la relación con el extranjero. Debido a que actualmente nos hemos convertido poco a poco en un mundo de migrantes, en un mundo globalizado, el llamado urgente al trato adecuado a las diferencias se vuelve necesario. Para no caer en la violencia deberíamos regresar al filósofo Emmanuel Levinas como hilo conductor de este trabajo. Despertar al trabajo profundo en valores y límites claros sostenemos que nos ayuda a no caer en la promiscuidad. El llamado es a mantener la reserva en la convivencia.

Dada la complejidad de esta empresa, nos apoyaremos aquí en una cantidad importante de autores, disciplinas y enfoques: la filosofía, en particular la estética, la Biblia, el antisemitismo y la pedagogía que abordan el tema desde diferentes perspectivas, pero sin que por ello Levinas deje de ser el centro de este texto.

Levinas nos detiene a escuchar antes que hablar, a despertar al llamado del otro, de ese rostro que nos interpela. Este artículo ofrece al lector herramientas para repensarse a sí mismo y para despertar al cuidado del otro con consciencia profunda y con límites claros de convivencia.

This article is a reflection on a better approach in our relationship with the foreigner. As we have now gradually become a world of migrants in a globalized world, the urgent call to the proper treatment of differences is mandatory. In order not to fall into violence we should return to the philosopher Emmanuel Levinas as the common thread of this work. Awakening to deep work in clear values and limits we argue that it helps us not to fall into transgression of the other's space. The call is to keep a healthy distance in coexistence.

Given the complexity of this enterprise, we will rely here on a significant number of authors, disciplines and approaches (particularly aesthetic, biblical, anti-Semitism and pedagogy that have approached the subject from different perspectives without forgetting Levinas as a center that guides this work).

Levinas stops us, to listen rather than to speak, to awake to the other's call, to that face of the other that challenges us. This article brings the reader tools to rethink himself to and awaken to the care of the other in deep awareness and with clear limits of coexistence.

Introducción

En este artículo, pretendo llevar a cabo una reflexión acerca del extranjero en tanto que actualmente nos hemos convertido paso a paso en un mundo de migrantes. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) lanza su reporte de 2018 en el que afirma que la migración internacional va en aumento. Los temas de dicho documento son: conectividad transnacional, medios de comunicación y migrantes, extremismo violento y exclusión social.

Israel es país de migrantes que ofrece una imagen de lo que nos pasa en un mundo globalizado, en el que la integración y la absorción de los inmigrantes son un reto. El llamado urgente al trato adecuado a las diferencias para no caer en la violencia nos sacude y nos hace regresar al filósofo Emmanuel Levinas como hilo conductor de este trabajo. Espero poder aquí acercar al lector a la reflexión interior que lo ayude a escuchar y actuar con responsabilidad y justicia ante todo otro aproximándole herramientas que faciliten y propicien su actuar armónico, su propio equilibrio, partiendo de que el cuidado del planeta comienza en el cuidado del otro, del extranjero.

Yo soy otro

El cuidado hacia los extranjeros figura largamente en la Biblia. En Éxodo 22:21 leemos: “Al extranjero no maltratarás ni oprimirás porque extranjeros fuisteis vosotros en la tierra de Egipto.” Además, cuando el día del perdón fue instaurado en el desierto por Moisés, y allí se dijo: (Levítico 16.29) “...ayunaréis y no haréis labor alguna, vosotros, ni el nativo ni el extranjero que habitare en vosotros” (Gottlieb, 2018). Es decir, siempre llevamos al extranjero entre nosotros y eso no podemos olvidarlo. No es sólo porque fuimos extranjeros y debemos recordarlo para no repetir hacia otros lo que nos hicieron, se trata también de saber que el extranjero duerme dentro de nosotros y está por descubrirse. Es nuestro yo interno, en constante cambio y movimiento, siempre otro y quizá similar a ese otro del que queremos escapar o al que queremos lastimar o intimidar porque nos asusta, pues puede descubrir ese yo dormido que intenta despertar. Paul Ricoeur señala que con el título de su obra *Sí mismo como otro* quiso designar el punto de convergencia de tres intenciones filosóficas: el sujeto como a sí, a la intención, es decir, la intención que sugiere el mismo y finalmente la dialéctica del Mismo y el Otro en una relación estrecha, es decir, como otro en una dialéctica complementaria de la ipseidad y de la alteridad, del sí con el otro que sí. Es así como en dicho libro, Ricoeur sugiere desde el princi-

pio que la ipseidad implica alteridad a un grado tan íntimo que una parte no se puede pensar sin la otra (Sánchez Hernández, 2017, p. 52 y p. 53).

Para Levinas no somos héroes, según sus palabras, ya comimos mucho y no necesitamos felicitaciones; sin embargo, esta posición no es desprecio de “yo” como lo critica Ricoeur (Sánchez Hernández, 2017), es responsabilidad. Es en este sentido que Levinas se culpabiliza constantemente pensando si se pudo haber hecho más por el otro, por ese extranjero vulnerable que lo interpela.

La diferencia entre Ricoeur y Levinas estribaría en que mientras Ricoeur habla de amor a sí mismo (así como y Buber del “tú y yo”) en simetría, para Levinas, la relación es asimétrica. Así, considero que, dado el egoísmo que observamos actualmente en nuestras sociedades occidentales, apoyarnos en Levinas para atender al extranjero y ser capaces de hospedarlo en términos bíblicos es de gran importancia (Sánchez Hernández, 2018). En este mismo sentido podemos reflexionar lo que dice Rimbaud: “Yo soy otro” esta afirmación para Levinas significa ir más allá y no esperar nada a cambio. La experiencia del otro en mí me construye y la preocupación por el otro me completa, aunque hay que decir que desde la perspectiva levinasiana el ver por el otro es sacrificio, no es dulce. Con todo, para Levinas su identidad es el otro y ahí vive el yo.

En consonancia con Levinas, podemos pensar el relato bíblico de la Creación, en el que Adán necesita de Eva para completarse. El soplo de Dios para darle vida al hombre es el alma y el barro es el cuerpo, la materia, pero la soledad le hace buscar a Eva que es creada a partir de su costilla, que es su estructura y la dirección de su existencia, ese otro que lo sostiene, dirige y completa. Así pues, ¿Por qué queremos pensarnos solos, perdidos, sin dirección? (Sánchez Hernández, 2018).

Para ahondar en que no podemos concebirnos como individuos solos, detengámonos a considerar la “justicia del tercero”, la cual se da cuando debo decidir a quién darle qué y en qué orden de importancia. Así la asimetría inicial se rompe con el tercero que atestigua en beneficio de la humanidad en general. El otro me llama y la justicia es la respuesta concreta. En estas consideraciones ha de enmarcarse el extranjero que no tiene patria ni padres ni pareja. Aunque, si bien la respuesta al llamado del otro no es invisible, se debe rescatar la trascendencia del otro, ésta es la crítica de Derrida a Levinas, no perderse en la parte concreta del extranjero representada por el rostro (Gottlieb, 2019).

Jacques Derrida desarrolló la noción de hospitalidad como un derivado de la noción de “Rostro” de Levinas. Derrida insiste en que la humanización viene por recibir (hospedar) al otro, a través de su rostro. El vínculo con Levinas también se advierte en que dicho filósofo basó su idea de hospitalidad en la tradición semítica, lo cual se muestra en su discurso de despedida a Levinas, en el que habla sobre la idea de que para Levinas la esencia del lenguaje está en la bondad, logos para la bondad. El prójimo es del lenguaje semita y la obediencia a Dios y no del lenguaje racional griego. El otro debe ser hospedado y estamos aquí para atender a su llamado (Sánchez Hernández, 2018).

Al hospedar al otro borramos toda necesidad personal para dar espacio a los deseos del otro; al recibirlo compartimos su luz, la dejamos penetrarnos. En nosotros se fusiona el infinito y una lluvia de estrellas desciende a nuestro planeta, nos habita. Si esta experiencia es tan intensa y superior, ¿por qué nos cerramos a ella? ¿Qué miedo nos aleja de la experiencia del otro? Es posible que nos asuste perdernos en él, desaparecer como seres individuales, cuando en realidad, la unión multiplica y nos sentimos parte de algo más grande que nosotros. De esta manera nos enriquecemos dando sentido a nuestro ser en un reto existencial prometedor.

Mas antes de continuar, ¿qué es el rostro del otro? El rostro del otro es aquel que nos pide, nos llama y estamos obligados a responder. En *Difficile liberté*, Levinas nos dice: “Regarde un regard, c’est regarder ce qui ne s’abandonne pas”, mirar una mirada es mirar lo que ya no se abandona (Levinas, p 22, 1984). Como ejemplos del otro, Levinas señala a la viuda, al huérfano, al menesteroso. Al contactar al rostro del otro y responderle damos testimonio de lo infinito del otro.

El otro nos llama, nos mira como distinto. Así, el extranjero no termina nunca de dominar los códigos locales. Si nos detenemos en esto, podemos caer en cuenta de que hay algo en lo judío que es in/asimilable y que el judío es un extranjero en tanto puede cuestionarse su entorno (Gottlieb, 2019). Los judíos somos extranjeros naturales, *outsiders*, nunca estamos realmente en donde debemos estar. Vivimos con un pie afuera y eso nos permite mirar mejor. Podemos aquí referirnos al concepto de diferencia que propone Derrida, quien explica que el primer sentido de diferir se refiere al aspecto temporal y el segundo a no ser idéntico.

En ambos casos nos podemos referir al extranjero como alguien que está siempre fuera del tiempo común y que al no ser idéntico, sino siempre diferente, es un rostro, un otro que me atrae a descubrirlo/descubrirme en él. Al mismo tiempo me asusta porque no alcanzo a definir-

lo en los términos que conozco, no sé si hablamos el mismo idioma y, sin embargo, el llamado de ese rostro es para crecer. Ese rostro me sacude, me lleva a responderle y a ser hospitalario con él para elevarme. Dicho en otras palabras, el otro es la diferencia, Derrida nos habla de “différence” como un término en francés que incluye el tiempo dinámico y estático de diferir, es decir que el proceso de la diferencia siempre está en movimiento y en constante cambio, lo cual vuelve complejo el acercamiento a todo otro. Derrida nos lleva así a sospechar del monolingüismo del otro, del narcisismo de las minorías, a disociar lo político de lo territorial. Así, el trabajo filosófico no es de simples oposiciones, sino que acepta una cierta identidad cuando se trata de defender la discriminación. Aceptar esta manera de comprender las diferencias en todo otro, nos obliga a abrirnos mucho más a su llamado y a estar siempre atentos para ayudarle y ser hospitalarios con él (Poché, 2007).

En contraste con la hospitalidad y con el ejercicio de abrirse al otro, Sartre nos dice que es el antisemitismo el que hace al judío. Es la sociedad, no el decreto de Dios la que hace de él un judío y lo que hizo nacer el problema judío: la sociedad lo obligó a escogerse judío (Levinas, 1947). En la práctica, lejos de acoger a todo otro lo reconocemos diferente y lo rechazamos. Este rechazo se debe a que no nos gusta reconocer nuestras partes grotescas o inacabadas en él, partes en movimiento y cambio, lo que fuimos o seremos, así que preferimos escapar de su mirada en lugar de aprender de ella y reconocernos en ella. Un ejemplo como muchos otros lo representa la inquisición española (Johnson, 2018), a causa de la cual se suscitaron los primeros disturbios por los conversos en 1440 en Toledo. Se trataba de volverse idéntico para no ser quemado vivo. Entre los casos de persecución, es interesante mencionar el de Luis de Carvajal, condenado por la inquisición, cuya historia impresionan la indiferencia y los pretextos para condenarlo asimismo, en su caso se perciben los esfuerzos de la inquisición por deshumanizar a la población en general y a la población judía en particular, puesto en otras palabras: “No podía ser más delicada la situación de los judíos en la Nueva España del siglo XVI. Aparte de la fe [...] el ser portugueses en su mayoría, los hacía blanco de persecución sin tregua [...]” (González Obregón, S/F). De esta manera la humanidad se pierdía.

Algunos aspectos bíblicos

Trasladándonos a la perspectiva bíblica, recordemos cómo Abraham dejó todo lo que tenía y conocía para ir a Canáan. Este relato nos explica cómo es el peregrinar con el otro, y aunque nunca lo conocemos totalmente, el hecho de recibirlo, de hospedarlo, nos pone en nuevos planos, no previstos ni imaginados. El otro es el portador del infinito, infinito que para Levinas es la expresión de Dios, un Dios que compromete frente al otro y que no da nada a cambio (Gottlieb, 2018).

Es así como nos redescubrimos en el otro a nuestra parte divina siempre dispuesta a ayudar y a ponerse en ceros para entregarse al otro. Cuando Dios manda a los ángeles a hablar con Abram para avisarle del embarazo de Sara (por lo que luego será Abraham, o sea padre de muchos), lo primero que hace Sara es lavar sus pies y Abraham está obligado a hospedar durante un día al extranjero, aun cuando éste sea un delincuente. Ambos actúan conforme a las costumbres del desierto.

El episodio de Abraham y Sara nos explica que el rostro del otro (viuda, extranjero, huérfano) llama, convoca. Levinas dice que el rostro del otro nos toma de rehén, que no podemos no responder (aun cuando la respuesta sea la indiferencia, ésta ya es una respuesta). El término rehén da cuenta de que el llamado del otro es violento y que no es algo intelectual. Además ocurre en lo cotidiano, y no es a través de una conciencia superior que se llega a esto. Levinas rechaza que sea un aprendizaje y menos un saber (no es un tema de cultura) el recibir al extranjero (Gottlieb, 2018); se trata de un tema de amor que nos une en nuestras diferencias, que nos hacen crecer en la mirada del otro, como dice la psicología Gestalt. En dicha forma de terapia se considera que la desensibilización humana actúa como barrera que bloquea la conciencia de la conducta actual y evita la toma de conciencia (canto y Muñoz, 2018). En cambio, el amor debe actuar por encima de toda diferencia cotidiana que separa por la dificultad en todo humano de salir de su egoísmo, al permanecer estancado en la búsqueda constante de sus intereses personales.

Recibir al otro, atender al rostro del otro, es un acto de justicia, en tanto que la justicia tiene que ver con comparar lo incomparable, medir lo inmedible, y poder responder. En esto consiste la figura del *tzadik* (justo) que hace una buena obra sin saberlo, sin planificarlo, sin pedir nada a cambio.

Estos aspectos pueden ser pensados como un legado que da la religión, o escrituras judías, a la organización social, así como los mandamientos son reglas básicas para convivir y fueron tomadas por occidente como organizadores sociales. No matarás, no robarás, no presentarás falso testimonio (cláusula anticorrupción).

Como nos explica el Rabino Jonathan Sacks, Freud tomó los sueños como texto clave de un mito griego, no las narraciones del Génesis. Si hubiera recurrido a la Torá en su lugar, habría visto que toda tensa relación puede tener una resolución no trágica. Abraham amó a Isaac, Isaac bendijo a Jacob por segunda vez (ya sabiendo que no era Esaú), y Jacob amaba

a José. Trascender todos estos desamores humanos es el amor divino, el cual nos rescata de los sentimientos de rechazo y la condición humana de la tragedia. En la misma línea de pensamiento se halla esa sección de la Torá que analiza Sacks, ese “Ani Yosef”, “Soy tu hermano”, “Aquí estoy”, “Hineni”, y los voy a ayudar les dice Yosef a sus hermanos, quienes lo vendieron años atrás y posteriormente lo reencuentran para pedirle ayuda y salvarse de la hambruna. No importa lo que pasó, les dice, así lo quiso Dios para que hoy como virrey de Egipto yo pueda salvarlos (Sacks, 2018). En este sentido, pero en la filosofía moderna Derrida desarrolla la política de la hospitalidad en contra de cómo Francia instaure leyes de rechazo a los extranjeros ya que él mismo vivió el rechazo por ser de origen argelino y provenir de una familia judía sefaradí.

Ética como fundamento de la estética

En la antigüedad lo bello y lo bueno estaban unidos y sólo se separaron en la modernidad. Podríamos pensar que nos alejamos así de lo esencial, sin embargo, no en todos los casos, ya que la mayor libertad actual nos permite encontrarnos con una diversidad alentadora en la que nace una nueva posibilidad de belleza con la cual comulgo. Se trata de una definición distinta de lo bello. Para explorar esta definición se puede traer a colación lo que se dice de la Sara bíblica, a saber, que era muy bella. Tomando como base este relato bíblico, se puede hablar de belleza de acuerdo con las cualidades humanas que dan nuevo brillo a nuestro rostro. Así, una bella persona es aquella que hace del extranjero un hermano. De esta manera, la belleza física es sinónimo de belleza interior y calidad humana.

Ética y estética se aproximan, y aunque no son idénticas, la luz de la ética es necesaria para esclarecer la estética.

Desde la pedagogía de la alteridad

Recibir al otro como cumplimos con el mandamiento de “no matarás”. Se puede no matar al otro, pero la respuesta que lo humaniza es atenderlo, darle cabida a su sufrimiento dentro de uno mismo para apoyarlo. El recibimiento de lo que le sucede al otro no debe darse no porque es lo mismo que me pasa a mí, sino porque es otro y nos arroja a otro lado por descubrir juntos. Lo que nos humaniza es despertar al otro dentro, salirnos de nosotros mismos para responderle, pero jugando y creando con él en una relación que da espacio a sus diferencias. Estamos en el mundo para aprender unos de otros en una dinámica de enseñanza-aprendizaje (Weinberg, 2008). La experiencia del otro nos obliga a crecer más allá de nuestros límites.

Visitamos otros parajes a través de las preguntas de todo otro y de sus diferencias, y son las características insospechadas que nos despiertan al llamado de nuestro propio ser interior que se refleja en el rostro de todo otro. Nosotros entendemos ese llamado y esa responsabilidad de responder en términos levinasianos porque se trata de escuchar al otro y de suprimir necesidades y objetivos propios para entregarse al llamado de todo otro, de sus diferencias que cuestionan y sacuden, que obligan a replantear los esquemas de vida anteriores.

Es central en nuestras sociedades occidentales, tan egoístas, implementar en nuestras vidas, en la medida de lo posible, un acercamiento levinasiano para abrirnos realmente al otro y tomar en cuenta su perspectiva, aprender a escuchar las demandas de ayuda de todo otro, para enseñar y educar en el camino de la escucha. Levinas debe estar presente en los objetivos de la enseñanza, recordando que enseñar es el medio de crear un lazo con el otro y una obligación moral para todo humano. Enseñar es causar cambios en el comportamiento, transmitir para ayudar, construyendo en conjunto, pues no se trata de que el maestro transmita y el alumno reciba de manera pasiva sino que juntos lleguen a algo diferente y no pensado antes.

Cabría preguntarse por los límites de la capacidad de enseñar, es decir: ¿Somos todos maestros naturales? No es así. Ser maestro es una habilidad que debemos desarrollar y practicar. Cuando uno explica una idea, se es capaz de transmitirla, al mismo tiempo que se aclara para uno mismo. Al enseñar, se crea algo eterno que se construye con los alumnos, y al compartir lo que se sabe sobre cómo ser feliz, uno puede volverse más feliz. Además, ha de recordarse que enseñar no consiste en predicar, pues en primer lugar se debe de tener la capacidad de escuchar, para que así ocurra la creación conjunta, la cual entronca con la perspectiva levinasiana de ayuda al otro, en la que se potencia a maestros y alumnos en su desarrollo.

En este esfuerzo por entregarse al otro es necesario clarificar objetivos acordes a las necesidades del otro al compartir. Hay que definir claramente cuál es el problema esencial que el otro plantea y aprender a darle opciones de soluciones y resolver todos lo que pide. El recorrido humano se trata de compartir, de escuchar, de enseñar lo que has vivido y aprendido a otros desde sus demandas (Weinberg, 2008).

Desde la pedagogía de la alteridad como un modelo de educación moral inspirado en la ética levinasiana, la responsabilidad (del latín *respondere*, responder,) en Lévinas es compromiso, hacerse cargo del otro. Implica que frente a cualquier otro se adquiere una obligación, una dependencia ética de la que no me puedo desprender. La educación es también respuesta

ética a la demanda del otro, y sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad. Entonces y sólo entonces, está en condiciones de educar. Por ello, cuando postulamos otro modelo de educación, estamos demandando otros presupuestos éticos y antropológicos como punto de partida de la acción educativa, aquellos presupuestos que explican al hombre con un rostro más humano (Romero Sánchez y Gutiérrez Sánchez, 2018).

Romero Sánchez y Gutiérrez Sánchez revisaron las relaciones que se establecen entre ética y educación a partir de la responsabilidad como categoría ética de análisis en el marco de un congreso de la responsabilidad y concluyeron que la responsabilidad, junto con la autonomía es uno de los principales valores morales sobre los que se ha vertebrado la educación a lo largo de la historia, de ahí que ocupe un lugar destacado en el pensamiento y el debate pedagógico contemporáneo (Romero y Gutiérrez, 2018). Ser responsable es lo que le permite al individuo reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos. Constituye, por tanto, un elemento clave del juicio moral mediante el cual evaluamos o criticamos las acciones de los otros, y de nosotros mismos. De ahí que sea un pilar insustituible dentro de toda la estructura en la que se fundamenta la teoría ética, en la que se enmarca filosóficamente.

Aunque la problemática de la responsabilidad ha sido discutida desde la Antigüedad, como problema de la culpa, de la imputabilidad y de la exigibilidad relacionados con la libertad de la voluntad humana, recién a partir del siglo XIX se convierte en un término relevante para la filosofía y, a partir del siglo XX, en un concepto filosófico básico (Wester, 2008). Si analizamos el concepto de responsabilidad desde una perspectiva histórica vemos su evolución y variación de Aristóteles a Levinas, pasando por Spinoza, Kant, Weber o Habermas, por nombrar únicamente algunas de las versiones más relevantes (Romero Sánchez y Gutierrez Sánchez, 2018). En Levinas la responsabilidad se presenta ya no sólo como deber ser, sino como un sentido existencial.

Podemos hablar con base en el concepto de responsabilidad de una dimensión psico-sociológica, en tanto tiene en cuenta el sentimiento de responsabilidad como resorte emocional individual del sentirse afectado por el otro y con la obligación de hacerse cargo de él. Por ello, poner el énfasis en el término responsabilidad al conversar sobre la ética resulta crucial y que debe estar en el sustrato de toda ética filosófica, ya que la responsabilidad alude directamente a la alteridad (se es responsable siempre de algo y/o alguien).

La preocupación ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace o con las cosas que se están haciendo en la comunidad a la cual pertenece. Pero para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo y para verlo, tengo que amarlo (Maturana, 1996).

La idea de responsabilidad en Levinas

Enmanuel Levinas es uno de los filósofos contemporáneos que más ha contribuido a la ética de la responsabilidad desde la crítica a la “razón occidental”, cuya propuesta constituye un serio planteamiento ético de búsqueda del sentido de la responsabilidad y de la alteridad. En este contexto, aparece la ética como la única vía para la salida del ser, es decir, Levinas considera que la ética es la filosofía primera –en clara confrontación con toda la tradición filosófica occidental– ya que nos permite pensar en el otro; pensamiento que resultaba imposible desde la ontología (Romero Sánchez y Gutiérrez Sánchez, 2018).

La auténtica mirada ética se da desde la comprensión, la aceptación y el reconocimiento de la particular situación como elementos necesarios no sólo para legitimar la presencia del otro, sino para valorarla. La visión del rostro del otro me separa de mí mismo (Gottlieb, S/F). La cercanía con el otro no es para conocerlo, sino para mantener una relación ética en el sentido de que el otro me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija. Así, no podemos guardar distancia con el otro. El otro es el origen de la responsabilidad (Kaunas en Romero Sánchez y Gutiérrez Sánchez, 2018).

Levinas hace suyas las palabras de Dostoievski: “Todos somos responsables de todo y de todos ante todos, y yo más que los otros” (Sánchez Hernández, 2018). La ética de la responsabilidad pone el acento en el compromiso vital con los otros, especialmente con los más débiles y excluidos y con la naturaleza, que hace posible la vida humana (Escamez y Gil, 2001). De esta manera, en toda relación social resulta imprescindible atender a nuestra responsabilidad como actores e interlocutores frente a las personas. Aquí me gustaría mencionar el caso de la obra de Albert Camus, *El extranjero*, en donde el autor ejemplifica la indiferencia de la sociedad hacia el individuo desde una perspectiva existencialista y atea como la de Sartre. Camus advierte sobre el individuo despersonalizado, premonitorio del ciudadano occidental tras la Segunda Guerra Mundial. Meursault, personaje principal de la novela, apático frente a su destino, es un extranjero en su propia piel (Rodríguez, 2009 y France culture, Philippe Baudouin, S/F).

El tipo de insensibilidad de Marsault se convierte de diferentes maneras en violencia social, es la semilla de la indiferencia que gangrena a las sociedades y es el límite negativo de no vivir en conciencia, de acuerdo con los planteamientos levinasianos de responsabilidad hacia el otro y de lazos cercanos. Acerca de lo anterior, Levinas dice en *Difficile Liberté*: “Rien n’est plus équivoqué que le terme de vie spirituelle”, nada más equivocado que el término de vida espiritual (Levinas, 1984, p. 20), pues para él al alejarse del otro se evade la misión del hombre y su responsabilidad.

Dice Levinas en referencia a Sartre: “la existencia no está condenada a la libertad, sino juzgada e investida como libertad (...) La investidura de la libertad constituye la vida moral misma. De parte a parte es heteronomía.” Leemos allí una cercanía histórica en que se vislumbra, a pesar de la distancia, la intención ética. La responsabilidad ante el otro: sólo aquel que se compromete con la libertad, hace de ella una tarea y se responsabiliza con la libertad de todos los hombres, es un hombre libre. En *Libertad e infinito* dice Levinas: “El Otro se impone como una exigencia que domina esta libertad” (Medina y Urabayen, 2014, p. 285).

También podemos pensar aquí en el ejemplo bíblico de Babel (Éxodo). Los seres humanos soberbios e intransigentes nunca mantendrán una comunicación correcta y constructiva con sus semejantes ni serán capaces de escuchar el llamado del otro. El fanatismo eleva muros entre humanos y si no estamos dispuestos a escuchar, las lenguas nos confundirán e incomunicarán como en Babel (Cala, 2016). Si, en cambio, logramos escuchar a todo otro y descentrarnos de nuestro egoísmo como propone Levinas, toda diferencia y toda lengua se convierten en rico espejo que empuja la creatividad y el acercamiento humanos: mirarse en función de todo otro para servirle y atenderle mejor. El enfoque de vida cambia cuando toda existencia cobra sentido lejos del absurdo de *El extranjero*, para ser un eslabón más de la cadena de amor humanitaria.

Volviendo un poco al terreno de la pedagogía podemos preguntarnos ¿quién es este alumno para mí? Se puede responder a esta pregunta desde la negación e indiferencia hacia el otro, o desde el reconocimiento y la acogida. En el primer caso, no se educa, en el segundo, la respuesta se da desde la ética, desde la responsabilidad. En esta segunda respuesta el alumno es visto y tratado como alguien, es reconocido y acogido en la singularidad de su existencia (Ortega, 2004). Uniendo la responsabilidad con la perspectiva pedagógica de la alteridad se genera la posibilidad de cambio social. La educación prepara para vivir y vivir éticamente, es decir, en la responsabilidad. La acción del educador es siempre respuesta ética,

ofrecimiento respetuoso y testimonio de un modo de vida, hecho desde la experiencia de un estilo ético de vida. Esta iniciación a una vida ética, que es la educación, viene siempre de la mano del otro, del acompañamiento del otro, desde el testimonio ético del otro (Ortega, 2009).

Justicia Levinasiana

¿Qué lugar ocupa la justicia en todo esto? Si la verdad está ligada a la voz invisible del otro que me llama, la justicia consiste en responder visiblemente a su demanda, a su llamada. Al respecto, Levinas distingue entre el momento de la llamada, que en totalidad e infinito califica de experiencia ética, y el momento de la respuesta. En este proceso, el otro no llama en mi conciencia, es decir, en mi razón, ni a partir del ser, sino que él se dirige a una parte de mí que Levinas califica como psiquismo del alma. Yo no escucho al otro con los oídos de la razón sino con los oídos de la bondad. Y solamente una vez que he escuchado al otro yo puedo abrir los ojos y la boca para responderle: ¿Señor qué quiere usted de mí? ¿En qué puedo ayudarle? Antes de hablarle al otro, es decir, de mirarlo y de responderle para hacerle justicia, es necesario no haberlo visto con los ojos del cuerpo sino con los del alma. Una vez que he experimentado o vivido la intriga de la llamada sin visión, ya puedo abrir mis ojos y mi boca, porque ya los he purificado; mi razón y mi vida misma estarán al servicio del otro, entonces miraré al otro no como a un objeto, sino como un maestro que viene a librarme de mi egoísmo (Sánchez Hernández, 2018).

El tema del extranjero nos lleva siempre al tema de la igualdad. Vemos ahora el derecho que exigen los jóvenes de la periferia de Israel a ser una periferia educada en valores artísticos que expresen las diferencias y la libertad y el respeto. No todo es vivir una vida costosa en el centro de cualquier ciudad. Los otros, los migrantes, por ejemplo, también tienen derecho a formar parte de los países y a tener servicios y oportunidades igualitarias.

El reto está en la posibilidad para todos los países de integrar a sus periferias, entendiendo periferia todo lo que no es el corazón de la vida ciudadana llena de oportunidades e incluso en su centro, sólo para algunos. Debemos resolver globalmente la ecuación que comienza a desplegarse en el rostro del otro que me interpela, por ejemplo, el rechazo a los migrantes representa un problema importante actualmente con el incremento de la migración internacional en el mundo globalizado que estamos viviendo (Keren Hayesod, Movimiento Tarbut, 2018). En este panorama, es necesario atender a lo que señala Derrida:

No hay democracia sin respeto a la singularidad o a la alteridad irreductible, pero tampoco hay democracia sin la comunidad de amigos, sin el cálculo de las mayorías, sin sujetos estabilizables, identificables, representables e iguales entre ellos. Es necesario contar a los amigos y a los otros en una irreductible alteridad (Poché, p. 61, 2007)

La presencia del otro golpea las puertas del ensimismamiento, de modo tal que no sólo no puede evadírsele, sino que liga la libertad con la responsabilidad. La mirada del otro es constitutiva de la subjetividad propia y la filosofía como emergencia de la responsabilidad y la justicia (Medina y Urabayen, p. 283 y p. 284, 2014).

El presidente de Israel, país de migrantes, hace un llamado a generar un país distinto que pueda reconocer la diversidad e integrarla a su sociedad. Se trata de buscar aquello que nos une como país dentro de nuestras marcadas diferencias y de intencionalmente unirnos en amor (Rivlin, 2018). En este sentido, Derrida habla de las diez plagas que atacan el mundo haciendo un llamado a un marxismo espiritual que una y no deje fuera en todas sus dimensiones a distintos sectores de la población que sufren las consecuencias de los distintos favoritismos, del armamentismo y del consumismo y de tantas otras causas de desigualdades (Poché, 2007).

Vecindad vs Promiscuidad

En el análisis sobre la figura de los vecinos que se hace en les “Nouveaux chemins de la philosophie”, vemos cómo el extranjero, que es todo otro, me llama porque es igual a mí y diferente de mí, al tiempo que le reclamo ambas cosas. Según Lacan en el lenguaje se da el simbolismo y la posibilidad de tender puentes entre las personas (Kant y Lacan en Voisinage, 2019). El crecimiento se da a través del otro y estas relaciones se politizan, adquieren derechos y deberes.

El mundo se globaliza, con la tecnología todo otro está dentro, observándome en un nivel exponenciado, como en la ventana indiscreta de Hitchcock. En este contexto, el cuidado del otro como propósito de vida y el principio de no exclusión al cual hace llamado Derrida se vuelven indispensables. Podemos recordar la película de Hitchcock de *La ventana indiscreta* para adentrarnos en este tema del observar y ser observados y para adentrarnos en lo que implica el ser vecino de alguien, así como para considerar las distancias necesarias para mantener cierto respeto. Se trata de la línea fina entre proximidad y promiscuidad que invita a man-

tener una reserva o el cerco de luz ético del que habla Trías. Podemos estar cerca del otro; de hecho ya es difícil no estar cerca dado el crecimiento poblacional y la explosión demográfica en las urbes, pero lo promiscuo es lo que no es positivo. En la promiscuidad rebasamos el límite del otro con lo cual le robamos de alguna manera su identidad y su derecho a ser respetado, lo violentamos. (Berger, 2019).

Considero que cuando observamos a todo otro podemos envidiarlo o podemos escoger mirarlo con amor, curándolo con la mirada y deseándole el bien. Hoy somos vecinos y todo compartimos, las fronteras se aflojan; sin embargo, también se endurecen al mismo tiempo. Con respecto a esta contradicción, podemos traer a colación a Kant, quien habla de insociable sociabilidad ya que no podemos vivir sin vecinos y tampoco con ellos (Kant en Voisinage, 2019). Un ejemplo negativo de ello se dio en Polonia en el Holocausto, conocimos a través de Gross el caso de Polonia en el cual los vecinos polacos quemaron a sus vecinos. (Altares, 2016). Además, sabemos también de las denuncias constantes de vecinos para deportar a judíos a los campos de concentración.

En las urbes, como mencioné, somos demasiados y con muchas necesidades cambiantes, por ello es imperativo introyectar la filosofía ética existencial Levinasiana, respetando límites espaciales e interiores de todo otro, utilizando al lenguaje como puente al estilo simbólico de Lacan y escuchando el llamado a la no exclusión que propone Derrida. Hoy necesitamos utilizar la razón como lógica que ordene enunciados y nos permita soluciones creativas a nuestros problemas de convivencia, pero desde la sensibilización y el respeto a todo otro como filosofía primera, con una ética existencial responsable.

De lo anterior, surge la interrogante: ¿cómo compartimos espacios desde el orden y el respeto, desde la prioridad de atender al otro primero? Mas ha de recordarse que es necesario primero estar bien para atender al otro y asistirlo; los límites deben ser claros, pues no se trata de generar dependencias de todo tipo que promueven el estancamiento social y violan esa distancia de reserva de la que hablamos, sino que debe existir una distancia sana, una reserva necesaria para no caer en codependencias negativas que lejos de ayudar ahogan a todos (Voisinage, France Culture, 2019).

Conclusiones

Para ayudar a todo otro debemos de partir de vernos a nosotros mismos como seres libres y autosuficientes. Quizá la autosuficiencia parece un sueño inalcanzable para muchos, pero debemos de perseverar al buscarla como objetivo de vida para así poder ser de más ayuda a los otros. Todos somos seres en construcción y siempre tenemos lados más terminados a partir de los cuales podemos sostenernos mejor para ayudar. Un trabajo interior constante que promueva la sensibilización es central para poder ayudar a otros.

A la luz de la revisión de este texto, me parece central apoyarnos prioritariamente en Levinas y enfocarnos en descentrar nuestro punto de vista, normalmente egoísta, para acudir al llamado del otro, pues atendiéndolo nos curamos en el camino y sanamos como sociedad. Es necesario combinar la perspectiva de Levinas con la de los otros filósofos aquí revisados y otros estudios, con la visión bíblica, en la cual el propio Levinas se basó de manera importante para desarrollar su filosofía de la alteridad me parece una buena aproximación de salud y desarrollo social e individual.

El mundo se globaliza, el migrante internacional es ahora la norma, ya no sólo Israel es país de migrantes, el mundo se transforma en tierra de migrantes y todos nos tornamos extranjeros en donde la tierra apunta cada vez más hacia un concepto de recogimiento interior. Tocarnos nuestro interior es esencial para no ser el extranjero de Camus, extranjeros para nosotros mismos, indiferentes a todo tipo de violencias. Para no caer en la reserva como distancia que insensibiliza al contacto con todo otro, que congela, sino que seamos capaces de establecer un límite sano de independencia para promover la convivencia que potencie nuestro desarrollo. Dicha sensibilización, incluso se puede ver como supervivencia, pues, en el lado opuesto a la sensibilización se encuentra el Holocausto y al vecino envidioso que puede ser el enemigo y exterminio.

Actualmente, como dice Rivlin para el caso de Israel, debemos buscar los puntos que nos unen como humanidad ante un mundo cuyas diferencias se multiplican. Nuestros objetivos comunes deben hacer prevalecer el amor y el compartir desde la mirada benévola y curadora, también desde el suponer que el otro quiere mi bien, ya que esas expectativas positivas me predisponen a actuar también a su favor. Como vemos, en un mundo globalizado en el cual la tecnología nos obliga a sabernos observados, tenemos el deber levinasiano hasta de mirar con benevolencia a todo otro. Hoy, inevitablemente, el otro se está acercando demasiado a mí, debemos construir ese límite sano entre humanos y al mismo tiempo, buscar semejanzas y no diferencias, compartir y asistir antes que perseguir intereses personales excluyentes.

Las exigencias del mundo actual están ahí, son oportunidades de desarrollo o conciencia de que el rechazo al otro puede llevarnos a escenarios de destrucción, a todo tipo de violencias insensibles. A partir de la heterogeneidad a la que nos llevó un Babel egoísta, hoy pueden construirse puentes de crecimiento en un simbolismo lacaniano que una y no separe, que respete y teja los signos del amor, latido de luz infinito de una humanidad del otro en el mismo como misterio que descubre y se redescubre, inventa y se reinventa desde los límites sanos de desarrollo. Es importante reconocer todas las partes de las que estamos hechos como seres humanos, con cuerpo y alma, entre el cielo y la tierra, colectivos e individuales. Necesitamos ser individuales y enriquecer al colectivo desde ahí, por eso el respeto a la diferencia es indispensable y el diálogo para poder escuchar las necesidades y emociones de todo otro, sus miedos también.

Así como he buscado englobar diferentes autores y perspectivas conservando a Levinas como eje, debemos aceptar y respetar nuestra necesidad de recogimiento interior a la cual nos despertó un Heidegger, que en el extremo deriva en violencia y la importancia del diálogo y del intercambio al estilo de Buber en el tú-yo de una relación simétrica y no asimétrica en su totalidad como propone Levinas. Hay que sumar y equilibrar todas estas aportaciones para potenciar nuestras relaciones y desarrollo en todos los niveles pero fundamentalmente espiritual que es lo que nos corresponde como humanos.

Intenté analizar nuestras relaciones con todo otro, con el extranjero e incluso con el extranjero que llevamos dentro para tratar de contribuir en su mejoría desde diferentes perspectivas poniendo al centro a Levinas para atender al rostro que nos interpela y escucharlo. Desde la estética mediada por la ética busqué volver a emparentar lo bueno y lo bello a través de una mirada interior.

Los problemas de traducción existen en todos niveles y un cerco nos obliga a la reserva la cual se analizó en la vecindad para evitar la promiscuidad. Hablamos de un mundo globalizado que nos reta en nuestras relaciones con todo otro pues ya todos somos extranjeros, pero debemos evitar caer en la enfermedad insensible de convertirnos en extranjeros para nosotros mismos y ser, al contrario, uno mismo en el otro y para el otro.

Bibliografía

Altares, G. (22 de enero de 2016). "Polonia y las sombras del Holocausto", *El País*, edición Europa. Recuperado de:

https://elpais.com/cultura/2016/02/17/actualidad/1455736429_759806.html

Audi, P. (2020). À propos du soi, France culture [Audio podcast]. Recuperado de:

<https://itunes.apple.com/mx/podcast/les-chemins-de-la-philosophie/id390165399?mt=2&i=1000394928247>.

Aybar, R. (2013). Danielle Cohen Levinas: Lo que no puede ser dicho. Una lectura estética de Emmanuel Levinas. *Estudios de filosofía*, 11, 99-109. Recuperado de:

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/estudiosdefilosofia/article/view/7596>

Barjau, E. (2003). *Heidegger: Hölderlin y la esencia de la poesía*. Madrid, Edición electrónica de www.philosophia.el/ Escuela de filosofía de la universidad de ARCIS

Benoist, J. (1999). Egología y fenomenología: la crítica heideggeriana de Husserl, *Revista de filosofía*, 12 (22), 21-42. Recuperado de:

<https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF9999220021A/10288>

Bollack, J. (2013). A voix nue, entretien a propos de Paul Celan [Archivo de video], Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1Q2oEuCUJcs&feature=youtu.be>

Cala, I. (2016). La otra torre de Babel [Mensaje en un blog]. Recuperado de:

<https://ismaelcala.com/la-otra-torre-de-babel/>.

Calin, R. (2003). Emmanuel Lévinas, Ethique, religion, esthétique: une philosophie de l'Autre, Les mots de Lévinas, *Magazine littéraire: Emmanuel Lévinas, Ethique, religion, esthétique: une philosophie de l'Autre*, 419, 41-44.

Canto y Muñoz (S/F). Psicoanálisis y terapia Gestalt, Fritz Perls vs. Freud S. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: barcelonagestalt.wordpress.com

Celan, P. (SF). Albatros, France culture [Archivo de video]. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=jbFea2PbdUo&feature=youtu.be>

Chalier, C. (2003). Le désir de l'infini, *Magazine littéraire: Emmanuel Lévinas, Ethique, religion, esthétique: une philosophie de l'Autre*, 419, pp 443-44.

David, A. (2003). Derrida avec Lévinas: "Entre lui et moi dans l'affection et la confiance partagée", *Magazine littéraire: Emmanuel Lévinas, Ethique, religion, esthétique: une philosophie de l'Autre*, 419, pp 30-36.

Delgadillo, J. (13 de abril de 2012). La obra de arte como testimonio del ser en Heidegger.

Recuperado de:

http://www.filosofia.mx/index.php/perse/archivos/la_obra_de_arte_como_testimonio_dell_seren_heidegger

Douek, S. y Triamdafylides, N. (7 d septiembre de 2020). Une vie, une oeuvre, Vincent Van Gogh, émission difussée pour la premiere fois sur France Culture [Audio podcast].

Recuperado de: <https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-oeuvres/van-gogh-et-le-monde-tel-quil-est-14-son-oeuvre-est-sa-vie>

Escamez y Gil (2001). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Finkielkraut, A. (2003). Actualité d'un inactuel, *Magazine littéraire: Emmanuel Lévinas, Ethique, religion, esthétique: une philosophie de l'Autre*, 419, 37-39.

González Obregón, L. (jefe de historiadores) (S/F), Luis de Carvajal (El Mozo), Publicaciones del archivo general de la nación.

Gottlieb, N. (S/F). El extranjero en el pensamiento de Emmanuel Levinas,

Recuperado de: <https://anajnu.cl/levinalsextranjero.htm>

Gritz, D. (2004). *Lévinas fase au beau*. Paris//Tel Aviv, Éditions de l'éclat

Heidegger, M. (1951). *El ser y el tiempo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (1992). *Hölderlin y la esencia de la poesía, Arte y Poesía*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (2011). *Tiempo y ser*, Madrid: Editorial Tecnos.

Huyghe, R. (S/F). Vincent van Gogh par René Huyghe [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=1GDwc_T-Y-Q

Johnson, P. (2018). *La historia de los judíos*. New York: Penguin Random House.

Keren Hayesod, Movimiento Tarbut (oct. 2018). Movimientos culturales juveniles de periferia en Israel, Afula, Israel. Recuperado de: <http://www.tarbut-mov.co.il/>

Romero Sánchez Eduardo (2011). La Idea de Responsabilidad en Lévinas: Implicaciones Educativas, *XII congreso de teoría de la educación*, 1-12. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/139.pdf>

Lescourret, M.A. (1994). *Emmanuel Levinas*. París: Flammarion.

Levinas, E. (1947). *Être juif*. París: Rivages poche Petite bibliothèque.

Levinas, E. (1948). *La realidad y su sombra. Libertad y mandato, trascendencia y altura*. Madrid: Editotial Trotta.

Levinas, E. (1982). *L'au-dela du verset, lectures et discours talmudiques*. París: Éditions de minuit.

Levinas, E. (1987). *Difficile liberté*. Paris: Librairie Générale française.

Levinas, E. (1990). *De l'oblitération, Entretien avec Françoise Armengaud à propos de l'oeuvre de Sosno*. París: Éditions de la Différence.

Levinas, E. (2003). *Totalité et infini*. París: Brodard et taupin.

Levinas, E. (2017). La fatigues: Les nuits blanches de Levinas, Les chemins de la philosophie. *Magazine littéraire. Lévinas. Ethique, religion, esthétique: une philosophie de l'Autre*, 419, 48-50.

Levinas, M. (2003). Michaël Lévinas: "mon père pensait une esthétique de l'extraordinaire", *Magazine littéraire*: 419, 48-50.

Llorente, J. (2014). La obra de arte como fin del mundo. Exotismo y sombra en el pensamiento estético de Emmanuel Levinas, Universidad de Santiago Compostela (USC), *Revista Ágora*, 33 (1), 79-100.

Malka, S. (2002). *Emmanuel Lévinas, La vie et la trace*. París: Éditions Jean-Claude Lattés.

Malka, S. (2003). Un parcours philosophique, *Magazine littéraire: Emmanuel Lévinas, Ethique, religion, esthétique: une philosophie de l'Autre*, 419, 22-27.

Marta Gutierrez Sánchez Universidad de Murcia martags@um.es

Marturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.

Medina Delgadillo, J. (2014), La influencia de Dostoievski en la filosofía de Emmanuel Levinas, *Acta Universitaria*, 24(2), 27-40.

Medina y Urabayen (compiladores) (2014). *Levinas confrontado*. México: Editorial Porrúa.

Moreno Claros, L.F. (10 de marzo de 2017). Heidegger era nazi, ¿lo es su filosofía? *El país*. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2017/03/10/babelia/1489152363_078621.html

Nehmad, G. (2018). Levinas: la reivindicación del arte. Balti, 4 Industria Street, Moldova, Europe, Editorial Académica Española.

Nehmad, G. (2015). *Mi lienzo en blanco*. México: Editorial Praxis.

Nehmad, G., (2018). *Levinas: Por la reivindicación de la estética al servicio del otro*. México: Universidad Hebraica México.

Nehmad, G. (2019). El extranjero, XXI *Congreso Internacional de AIEMPR (Asociación Internacional de Estudios Médicos y Psicológicos de la Religión)*, Simposio llevado a cabo en México.

Ortega, P. (2004). Moral education as pedagogy of alterity, *Journal of Moral Education*, 33 (3), 271-289.

Pinardi, S. (2010). Notas acerca del Decir y lo Dicho el pensamiento de Levinas, *Episteme*, 30 (2), 33-47. Recuperado de: http://www.academia.edu/12984051/Notas_acerca_del_decir_y_lo_dicho_en_el_pensamiento_de_Levinas

Poché, F. (2007). *Penser avec Jacques Derrida Comprendre la déconstruction*. París: Cronique sociale.

Puigdomenech, J. (1958). *Heidegger y la mirada estética*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Putnam, H. (2011). *La filosofía judía, una guía para la vida*. Barcelona: Ediciones Alpha Decay.

Rabinovich, S. (2004). Entre ética y poética: heteronomías meridionales, *Acta poética*, 41 (2), 209-223. Recuperado de : file:///C:/Users/Dami%C3%A1n/Downloads/124-124-1-PB.pdf

Rivera, J. (S/F). Una mirada nueva-Martin Heidegger (Ser y tiempo por Jorge Rivera) [Archivo de video]. Recuperado de: youtube.com

Rivlin, R. (2018). Discurso del Estado de Israel, presidente [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=u6YNQu8ukuQ>

Rodríguez, C. (2009). Análisis de la obra: El Extranjero, de Albert Camus [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://albertcamuselextranjero.blogspot.com/>

Sacks, J., S/F, *The Koren Siddur*, Nueva York, USA, Koren publishers Jerusalem.

Sánchez Hernández, F. (2006). *La verdad y la justicia*. México: Universidad Pontificia de México.

Sánchez Hernández, F. (2018). *Cátedra Levinas*. México: Universidad Hebraica.

Sánchez Hernández, F. (2018). *Sí mismo como otro. Introducción a la hermenéutica del sujeto de Paul Ricoeur*. México: Castellanos editores.

Sánchez Hernández, F. X. (2006). *Vérité et justice. L'appel et la réponse dans la philosophie d'Emmanuel Levinas*. Ciudad de México: Universidad Pontificia de México.

Sánchez Hernández, F.X., (junio de 2017), Todos somos extranjeros. Una reflexión a partir de Emmanuel Levinas, *Voces diálogo misionero contemporáneo*, 24 (46), 13-31.

Sarfati, G., (2010). *L'Histoire á l'oeuvre:trois études sur Emmanuel Lévinas*. París: L'Harmattan.

Sucasas, A. (2006). *Levinas: lectura de un palimpsesto*. Buenos Aires: Lilmid.

Uscatescu, J. (1979). "Encuentro con Kierkegaard". *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/1979/09/21/opinion/306712813_850215.html

Van, Reeth, A. (2018). Le voisinage, Les nouveaux chemins de la philosophie. France culture [Audio podcast]. Recuperado de: <https://itunes.apple.com/mx/podcast/les-chemins-de-la-philosophie/id390165399?mt=2&i=1000394928247>

_____ (17 de enero de 2019). Les nouveaux chemins de la philosophie France culture [Audio podcast]. Recuperado de: <https://itunes.apple.com/mx/podcast/les-chemins-de-la-philosophie/id390165399?mt=2&i=1000394928247>

_____ (2019). Les nouveaux chemins de la philosophie. France culture [Audio podcast]. <https://itunes.apple.com/mx/podcast/les-chemins-de-la-philosophie/id390165399?mt=2&i=1000427617251>

Weinberg, N. (S/F). Para reflexionar: Shabat (El cielo en la Tierra), judaismohoy.com... para vivir inspirado.

Weinberg, Rav Noaj (2008). Ser maestro camino. Recuperado de: <https://www.aishlatino.com/e/48c/Camino-48-Educa-a-los-maestros.html>

Wester, J.(2008). Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13 (42), 55-69.

Social-Cultural, Emotional and Experiential Aspects of the Process of Entry and Absorption of New Arab Teachers North into the Arab-Bedouin Education System in the Negev

*Ibrahim Ismail Abu Ajaj \ Haya Kaplan \ Dina Shahada
Ben Gurion University*



Abstract

El problema de la incorporación de nuevos profesores árabes originarios del norte de Israel en las escuelas árabes beduinas del Negev en el sur va acompañado de muchas dificultades y desafíos. El sistema educativo árabe-beduino en el Negev otorga gran importancia a la absorción de maestros del norte en las escuelas, debido a la gran escasez de maestros locales. Por lo tanto, cada año muchos maestros del norte y centro del país son integrados por escuelas beduinas. El presente artículo presenta los resultados de la investigación de profesores del norte que trabajaron en escuelas árabes en el Negev, quienes que examinaron los aspectos emocionales y motivacionales de su absorción en el sistema educativo. El estudio se basa en la teoría autodirigida (Deci & Ryan. 2000) y examina la experiencia de satisfacer o frustrar necesidades psicológicas: apego y pertenen-

The issue of absorbing new Arab teachers who are originally from the north in Bedouin Arab schools in the Negev is accompanied by many difficulties and challenges. The Arab-Bedouin education system in the Negev places great importance on absorbing northern teachers in schools due to a large shortage of local teachers. Therefore, every year many teachers from the north and central areas of the country are absorbed in Bedouin schools. The present article introduces research findings from Northern teachers who worked in Arab schools in the Negev and examines emotional and motivational aspects of their absorption into the education system. The study is based on self-directed theory (Deci & Ryan. 2000) and examines the experience of satisfying or frustrating psychological needs: attachment and be-

cia, capacidad y autonomía, entre los nuevos profesores.

La muestra incluyó a 60 participantes, 45 maestros originarios del Norte, que trabajaron en escuelas beduinas en el Negev (primaria, secundaria y preparatoria). 21 de los participantes eran pasantes y 39 serían nuevos profesores en el año siguiente a la pasantía. 53 de los maestros trabajaban en educación regular y 7 en entornos de educación especial; 46 trabajaban en escuelas primarias, 8 en escuelas intermedias y 6 en escuelas secundarias superiores. 52 profesores llenaron cuestionarios abiertos y 8 profesores fueron interrogados en una entrevista semiestructurada que se centró en la experiencia de ingreso a la docencia.

Los resultados del estudio indicaron dificultades y experiencias negativas en el proceso de absorción e integración de los nuevos profesores árabes en el sistema educativo árabe en el Negev. Los hallazgos indican un fuerte impedimento en la necesidad de autonomía y supresión de la autonomía en aspectos relacionados con la aceptación de la diversidad cultural de los docentes. Esta experiencia negativa impacta en la calidad del trabajo de los docentes en las escuelas. Los resultados indican la necesidad de un cambio significativo en el proceso de absorción de estos profesores en las escuelas árabes beduinas del Negev.

Palabras claves: Multiculturalidad, beduinos, Negev, integración laboral, formación profesional, teoría autodirigida

longing, aptitude and autonomy, among the new teachers.

The sample included 60 participants, 45 teachers who are originally from the North, who worked in Bedouin schools in the Negev (elementary, middle school and high school). 21 participants were interns and 39 will be new teachers in the year following the internship. 53 of the teachers worked in regular education and 7 in special education institutions, 46 worked in elementary schools, 8 in middle schools and 6 in upper secondary schools. 52 teachers filled out open questionnaires and 8 teachers were interrogated in a semi-structured interview, which focused on the experience of entering the teaching profession.

The findings of the study indicated difficulties and negative experiences in the process of absorbing and integrating the new Arab teachers into the Arab education system in the Negev. The findings indicate a strong impediment to the need for autonomy, and suppression of autonomy in aspects related to the acceptance of teachers' cultural diversity. This negative experience impacts on the quality of work of teachers in schools. The findings reveal the need for a significant change in the absorption process of these teachers in Bedouin Arab schools in the Negev.

היבטים חברתיים-תרבותיים, רגשיים וחוויתיים בתהליך הכניסה והקליטה של מורים ערבים חדשים מהצפון במערכת החינוך הערבית-בדואית בנגב

אברהים אסמעיל אבו עג'אג'

תקציר

סוגיית קליטת מורים ערבים חדשים, שבמקורם הם מהצפון, בבתי ספר ערביים-בדואיים בנגב מלווה בקשיים רבים. במערכת החינוך הערבית-בדואית בנגב החשיבות לקליטת מורים מהצפון בבתי הספר רבה נוכח מחסור גדול במורים מקומיים. לכן, מדי שנה נקלטים בבתי הספר מורים רבים מצפון הארץ וממרכז. המאמר הנוכחי מציג ממצאי מחקר שנערך בקרב מורים מהצפון שעבדו בבתי ספר ערביים בנגב. המחקר בחן היבטים רגשיים-מוטיבציוניים בתהליך קליטתם למערכת החינוך, והתבסס על תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000) בבחינת החוויה של המורים החדשים והאם חשו סיפוק או תסכול של מילוי צורכיהם הפסיכולוגיים לפי תחושת קשר ושייכות ולפי תחושת מסוגלות ואוטונומיה.

המדגם כלל 60 משתתפים, מתוכם 75% מורות מהצפון במקור, שעבדו בבתי ספר בדואיים בנגב (יסודי, חטיבת ביניים ותיכון). המורים השתתפו בסדנאות סטאז' למורים חדשים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. 21 (35%) מהמשתתפים היו מתמחים ו-39 (65%) היו מורים חדשים. 52 (86%) מהמורים מילאו שאלונים פתוחים ו-8 (14%) רואיינו בריאיון חצי מובנה שהתמקד בחוויית הכניסה להוראה.

ממצאי המחקר הצביעו על קשיים וחויית שליליות בתהליך הקליטה וההשתלבות של המורים הערבים החדשים במערכת החינוך הערבית בנגב. הממצאים מלמדים על פגיעה חזקה באוטונומיה ועל תסכול הצרכים הפסיכולוגיים על ידי מנהל בית הספר, המורים הוותיקים, ההורים והתלמידים, וכן על דיכוי האוטונומיה בהיבטים הקשורים לקבלת השונות התרבותית של המורים (קוד הלבוש והשפה המדוברת). חוויה שלילית זו משליכה על קשיי התמודדות ועל איכות העבודה של המורים בבתי הספר. הממצאים מצביעים על צורך בשינוי מהותי בתהליך הקליטה של מורים אלו בבתי הספר הבדואיים בנגב.

מבוא

האוכלוסייה הבדואית בנגב היא חלק בלתי נפרד מהחברה הערבית במדינה, שמרוכזת ברובה במרכז המדינה ובצפונה (אבו ראס, 2006). עם זאת, החברה הבדואית בנגב שונה בהיבטים חברתיים-תרבותיים מן האוכלוסייה הערבית בשאר המדינה. חברה זו היא בעלת מאפיינים שבטיים, היא דלת אמצעים ויש בה אחוז אבטלה גבוה. היא מאופיינת גם בפולגמה, באחוז ילודה גבוה וברמה ירודה של תשתיות במערכות החינוך והבריאות (רודניצקי, 2013). בעשורים האחרונים החברה הבדואית בנגב, אזור שנחשב לפריפריה גאוגרפית במדינה (גרדוס ונוראל, 2006), עוברת תהליך של שינוי חברתי-תרבותי מהיר. שינוי זה מציג לחברה אתגרים רבים וקשיי מעבר מאורח החיים המסורתי לחיים בחברה מודרנית ביישובי קבע (אבו עג'אג', 2017). בעקבות שינויים אלה והמעבר לחיים ביישובים מוכרים, החלה המדינה בפיתוח החברה בכל היבטי החיים ובעיקר בפיתוח מערכת החינוך, למשל, על ידי בניית בתי ספר חדשים, פיתוח תשתיות והכשרת אנשי מקצוע (אלקשאעלה ואלסאנע, 2008).

בשנים האחרונות חל שינוי לטובה באפשרויות רכישת השכלה גבוהה בקרב צעירים בחברה הערבית בכלל ובחברה הבדואית בפרט, והבחירה במקצוע ההוראה בקרב בוגרי התיכונים בחברה הערבית נעשתה נורמטיבית (אופלטקה והרץ-לזרוביץ, 2010). עם זאת, מורים רבים בצפון הארץ אינם מוצאים מקומות עבודה בבתי הספר והם נאלצים להשתלב בבתי ספר בדרום, הרחק מביתם. תופעת הנדידה של בוגרי המכללות להוראה מהצפון בחיפוש מקום עבודה בדרום קיימת שנים רבות נוכח המחסור בכוח הוראה מקומי בדרום (ש"ץ אופנהיימר, 2012).

השתלבותם של סטודנטים להוראה מהצפון בבתי ספר בדרום כרוכה במפגש עם מציאות חברתית-תרבותית שונה והם נתקלים בקשיים רבים, זאת לצד הצורך להשלים את לימודיהם לתואר (ש"ץ אופנהיימר, 2012). קיימת חשיבות רבה להשתלבותם המיטבית של המורים מהצפון בבתי הספר בדרום, שכן מחקרים בתחום המוטיבציה מצביעים על כך שאיכות המוטיבציה של המורים משפיעה על סגנון ההוראה שמשפיע על תפקוד התלמידים. מחקרם של רוט, עשור, קנת-מיימון וקפלן (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007), למשל, מראה כי כאשר המורים חווים מוטיבציה אוטונומית בהוראה (שפעמים רבות נשענת על תמיכת המנהל), הם תומכים באוטונומיה של התלמידים, וגישה זו מקדמת מוטיבציה אוטונומית ללמידה בקרב התלמידים. נוסף לזיקה בין איכות המוטיבציה וההוראה של המורים לבין איכות המוטיבציה של התלמידים חשוב להתייחס גם לרווחה הנפשית של המורים. תפקידה של מערכת החינוך הוא להוות מסגרת אופטימלית לתהליכי הצמיחה והמיטביות הן בקרב התלמידים והן בקרב המורים.

המחקר הנוכחי מתמקד בבחינה של תהליכים מוטיבציוניים-רגשיים בקרב מורים ערבים מהצפון שהשתלבו בבתי הספר הבדואיים בנגב. המחקר בוחן את השתלבות המורים וקשייהם מנקודת המבט של חוויות סיפוק או תסכול צרכים פסיכולוגיים בסיסיים (Deci & Ryan, 2000). המחקר על המורים החדשים במסגרת מתבסס על תאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory, Ryan & Deci, 2017), מתמקד במורים ערבים מהצפון בפרט, ונמצא עדיין בתחילתו. מחקר זה הוא סנונית ראשונה בתחום זה. המחקר בוצע במסגרת היחידה לכניסה להוראה במכללה האקדמית קיי, שמדגישה בתפיסתה תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים בקרב מתמחים ומורים חדשים. המחקר בוצע על מנת להיטיב להכיר את תמונת המצב בבתי הספר כתשתית לעבודה מערכתית שמכוונת ליצירת סביבה מיטבית לקליטה של מורים בתחילת דרכם המקצועית במערכת החינוך.

שלב הכניסה להוראה

עבור המורים החדשים, שלב הכניסה להוראה (Induction) הוא תקופה של מעבר מתפקיד סטודנט לתפקיד של מורה בפועל, שכרוך באקספולורציה של הסביבה ושל העצמי (קפלן, גלסנר ועדס, 2016). עבור רבים מהם מדובר בתקופה הקשה ביותר במהלך הקריירה המקצועית (ותד חורי, 2013; שגיא ורגב, 2002; שץ אופנהיימר, משכית וזילברשטרם, 2011). המפגש עם המציאות של בית הספר מעורר קונפליקטים, שאלות וספקות שעניינם הזהות האישית והמקצועית של המורה החדש (Pillen, Beijard, & den Brok, 2013).

בשנים הראשונות, הסטודנט הצעיר, שעד כה התנסה בבית הספר, בהדרכתו ובתמיכתו של המדריך הפדגוגי, נדרש להתמודד באופן עצמאי עם עבודת ההוראה ועם אוכלוסיות שונות של תלמידים, הורים, מורים ותיקים וכמובן עם המנהל. המורים מגיעים מן המכללה להוראה מצוידים באידיאלים, במתודות ובתפיסות חדשניות בדבר תהליכי ההוראה-למידה, אך הם נדרשים להתאים עצמם לתרבות בית הספר ולשיטות ההוראה הנהוגות בו. המורה הצעיר נדרש להסתגל לעבודתו החדשה בהיבטים ארגוניים, תרבותיים, פדגוגיים, רגשיים וחברתיים מול מגוון הדמויות שעמן הוא

נמצא בקשר. מדובר בתקופה שמאופיינת בעומס רגשי ובתחושת הישרדות (גביש ופרידמן, 2007; סטרהובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 2002; עראר ומסרי-חרזאללה, 2016) שמובילה לשחיקה (פריצקר וחן, 2010).

לנוכח קשיים אלה של שלב הכניסה להוראה, מורים רבים נושרים מההוראה במהלך חמש השנים הראשונות לעבודתם. תופעה זו מתרחשת במדינות רבות, כולל בישראל (שפרלינג, 2015). לפי נתוני הלמ"ס (מעגן וזילברשלג, 2015), במהלך השנים 2000–2014 שיעור המורים שנשרו מההוראה בישראל הגיע לכ-23% בחינוך היסודי, 33% בחטיבות הביניים ו-37% בחטיבות העליונות, מתוכם רבים הם מורים איכותיים (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2012). שיעורי העזיבה בחינוך הערבי נמצאים במגמת עלייה בשנים האחרונות, אם כי הם עדיין נמוכים בהשוואה לשיעורם בחינוך העברי. בחינוך הערבי שיעורי העזיבה בתוך 3 שנים עומדים על כ-16% בממוצע בשנים האחרונות.

שלב הכניסה להוראה בישראל אורך שלוש שנים. השנה הראשונה היא שנת התמחות שמחייבת השתתפות בסדנת סטאז' ותהליכי הערכה בבית הספר. בסוף השנה הראשונה המתמחה מקבל רישיון הוראה. בשנה הראשונה שלאחר ההתמחות המורה נחשב באופן פורמלי לעובד הוראה ונדרש להשתתף בסדנה המיועדת למורים חדשים חדש לצורך תהליכי הקידום המקצועי. במהלך השנתיים שלאחר הסטאז' המורה אמור לעבור תהליכי הערכה לצורך קבלת קביעות במערכת החינוכית.

בשלב הכניסה להוראה חווים המורים הערבים תהליכי התמודדות והסתגלות שדומים לאלה שתוארו בספרות המחקרית (אבו ראס, 2010). גם הם חווים קשיים פדגוגיים, עומס בעבודה, קשיים בתקשורת עם מורים והורים, לחץ רגשי ועוד (עליאן וזיידן, 2011; שץ אופנהיימר, 2012). אולם קשייהם מועצמים לנוכח המפגש עם המציאות של המערכת החינוכית הערבית, עם האקלים הריכוזי שמאפיין בתי ספר רבים במגזר הבדואי ועם התרבות המקומית (ותד ח'ורי, 2013; ש"ץ אופנהיימר, 2012). מורים בדואים חדשים עשויים להתמודד עם קשיים שקשורים לשיוך השבטי שלהם, ומורים חדשים מהצפון שהשתלבו בהוראה בנגב עשויים להתמודד עם קשיים שכרוכים במפגש עם תרבות ששונה מזו שבה גדלו ועם הקושי של האוכלוסייה המקומית לקבלם (ש"ץ אופנהיימר, 2012).

קשייו של המורה הערבי בשלב הכניסה להוראה נחקרו מעט מאוד (אבו ראס, 2010; אגבריה, 2011; עליאן וזיידן, 2011; מיכאלי ואלקלעי, 2011; ש"ץ אופנהיימר, 2012). המחקר הנוכחי מצטרף למחקרים אלה ומציג את עולמם של המורים מנקודת מבט מפרספקטיבה שונה. הפרק הבא עוסק בהצגה קצרה של החברה והמערכת החינוכית הבדואית בנגב, בהבדלים התרבותיים בין האוכלוסייה בצפון ובין זו של הבדואים בנגב ובהתמודדות הייחודית של המורים מהצפון בבואם להשתלב כמורים במסגרות חינוך בדואיות בנגב.

החברה הבדואית והחינוך בבתי הספר בנגב

מאומדני הלמ"ס בשנת 2015, בחברה הבדואית יש כ-240 אלף נפש. כ-75% מן האוכלוסייה מתגוררים ב-18 יישובים מוכרים, והיתר חיים ביישובים שאינם מוכרים על ידי המדינה (הפזורה הבדואית). 35,000 תושבים חיים בתחום השיפוט של מועצות אל-קסום ונווה מדבר, שהוקמו בשנת 2014. מועצות אלה מאגדות עשרה יישובים שהוכרו על ידי המדינה (מאיירס-ג'ונט-ברוקדייל, 2017).

החברה הבדואית היא חברה פטריארכלית קולקטיביסטית (Sharabi, 2014). היא מאופיינת בשבטיות, בנאמנות לקבוצת ההשתייכות, במבנים היררכיים נוקשים, במתן עדיפות לסמכות הגברית ובהגבלת הצעירים והנשים בתחומי חיים שונים (אלקרינאו, 2000). תנאי החיים ביישובים הם לרוב קשים ושיעורי האבטלה בהם גבוהים. בשנים האחרונות

מתחוללים בחברה הבדואית שנינויים רבים, שמאופיינים באימוץ דפוסי מודרניזציה ובאיבוד של חלק מהאפיונים הקולקטיביסטיים. חלה עלייה בשיעור הצעירים, כולל נשים, שמשתלבים במוסדות להשכלה גבוהה. רבים מהם, בעיקר הנשים, פונים ללימודים במכללות להוראה (אלמגור-לוטן, 2010; אבו ראס, 2010; אגבריה, 2011). עם זאת, במהותה החברה עדיין נחשבת שמרנית, מסורתית וקולקטיביסטית (Sharabi, 2014).

מערכת החינוך הערבית-בדואית ניצבת בפני קשיים ואתגרים רבים, ובהם היעדר תשתיות, בעיקר ביישובים הלא מוכרים, הישגים נמוכים, מחסור בחדרי לימוד, צפיפות בכיתות, תקציבים דלים וחוסר נגישות לבתי הספר ביישובים הלא מוכרים (אבו סעד, 2011; אבו ראס, 2010; אבו עג'אל, 2017). שיעור הזכאות לבגרות של בוגרי בתי הספר הוא נמוך ואחוזי הנשירה מהם גבוהים, זאת לצד שיעור נמוך של צעירים שעומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות (אבו בדר וגרדוס; 2010; סבירסקי, קונור-אטיאס ואבו חלא, 2010). קשיים אלה מעכבים את קידומה של המערכת החינוכית הבדואית לקראת מודרניזציה ואת שילובם של הצעירים בחברה הישראלית (אבו עג'אל, 2016, 2017).

תוכניות הלימודים הקיימות ודפוסי ההוראה במערכת החינוך הבדואית הם שמרניים והיררכיים ומשקפים את מבנה החברה (אבו עסבה, 2006). שיטות ההוראה בבתי הספר הן לרוב מסורתיות ופרונטליות ואינן שמות דגש מספק על חשיבה עצמאית (עליאן, 2012, 2013). על בתי הספר ועל המנהלים מופעלים לחצים מצד המשפחות, ורבים מהם מונעים משיקולים תרבותיים (עראר ומסרי-חרזאללה, 2016). דפוס הניהול של מנהלים רבים מאופיין בריכוזיות ובסמכותיות (עראר ואופלטקה, 2013).

אוכלוסיית המורים בבתי הספר בדרום היא מעורבת וכוללת מורים מקומיים ומורים שמוצאם מכפרים ומערים בצפון הארץ ובמרכזה, ששיעורם רב יותר בחטיבות הביניים ובבתי הספר העל-יסודיים (אבו ראס, 2010). בשנים האחרונות הולכת וגוברת התופעה של עודף רב של מורים בחברה הערבית במרכז ובצפון המדינה ומספרם של המורים שהוכשרו גדול ממספר המשרות הפנויות בבתי הספר, ולכן מורים רבים אינם מצליחים למצוא משרות הוראה בבתי הספר בצפון. אגבריה (2011) טוען כי עודף המורים בחברה הערבית נובע משתי סיבות: הראשונה נובעת מתנאי האפליה שבהם פועלת מערכת החינוך הערבי בישראל, והשנייה נובעת מהמדיניות החינוכית הנהוגה במערכת ההכשרה להוראה, שמייצרת עודף בוגרים ערבים. ניתן להוסיף כסיבה נוספת את ההיבט התרבותי, שלפיו נשים ערביות רואות בהוראה תעסוקה שמתאימה לציפיות מהן במשפחה המצומצמת והמורחבת. כך שבעוד שתמונת המצב בחינוך העברי מעידה על צפי של מחסור במורים איכותיים (חסיסי, 2013), במערכת החינוך הערבית הבדואית בנגב קיים מחסור רב במורים מקומיים, ובמערכת החינוך הערבי בצפון קיים עודף של מורים. בעקבות המחסור הרב במספר המורים המקומיים, ונוכח מחסור במורים במקצועות כגון אנגלית, פיזיקה ומתמטיקה, קולטת מערכת החינוך בדרום מדי שנה מורים ערבים שאינם מקומיים, בעיקר מהצפון.

בין המורים הערבים בנגב לבין המורים הערבים בצפון המדינה קיימים הבדלים שמשקפים את התרבויות המאפיינות את אורחות החיים של הערבים באזורים אלה (ש"ץ אופנהיימר, 2012). קיימים ביניהם הבדלים בהיבטים כמו: נטייה למודרניזציה והדגשת ערכים אינדיבידואליסטיים, מבנה חברתי (שבצפון הוא פחות חמולתי), מנהגים שקשורים לנישואין, להשתלבות נשים בשוק העבודה, לעצמאות של נשים וסגנון לבוש, ולצד אלה קיימים הבדלים גם בדיאלקט השפתי (אבו ראס, 2010). הבדלים אלה מקשים על תהליך הכניסה והקליטה של מורים מהצפון למערכת החינוך הבדואית המקומית.

מחקרה של רווידה אבו ראס (2010) מדגים את ההשפעות של ההבדלים התרבותיים על תהליכי ההסתגלות של המורים מהצפון בבתי הספר בדרום. המחקר בחן הבדלים בין מתמחים מקומיים לבין מתמחים שבמקורם הם מהצפון. במחקר עלה כי התרומה הנתפסת של הסטאז' – בשלושת הממדים: מקצועי, רגשי ואקולוגי-ארגוני – הייתה גבוהה יותר

באופן מובהק אצל המורים הדרומים מאשר אצל המורים מהצפון. לטענת החוקרת, אף שהמורים מהדרום ומהצפון שייכים לתרבות הערבית האסלאמית, קיימים ביניהם הבדלי ערכים והבדלים במנטליות ובדרך החיים, שמתבטאים באופן הסתגלותם לעבודה בבתי הספר. המקומיים מכירים את מערכת החינוך שגדלו בה, את תרבות בית הספר ואת ציפיות התלמידים, ההורים, המורים וצוות הניהול. משום כך קל להם יותר לעבור מתפקיד התלמיד לתפקיד המורה, הם נקלטים ביתר קלות בבית הספר ונתרמים יותר מעזרת החונך. המורים הצפוניים, לעומת זאת, צריכים להסתגל גם לתפקיד המורה, על כל הדרישות הכרוכות בו, וגם לתרבות המקומית. כל אלה מסבירים את ההסתגלות הטובה פחות של המורים מהצפון למערכת החינוך הבודואית.

המחקר הנוכחי התמקד במתמחים ובמורים חדשים בשנה שלאחר ההתמחות. במחקר נבחנו חוויות הכניסה להוראה של המורים מהצפון מנקודת מבט מוטיבציונית-רגשית. המחקר אפשר להבין את עולמם של המורים מזווית פסיכולוגית של תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000), היבט שלא נבחן עד כה. התאוריה מוצגת בסעיף הבא.

תאוריית ההכוונה העצמית

תאוריית ההכוונה העצמית (Self-Determination Theory, Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) היא תאוריית מוטיבציה, שמבטאת תפיסה הומניסטית של טבע האדם ומדגישה את הנטייה האוניברסלית של האדם לצמיחה פסיכולוגית ולהתפתחות. על פי התאוריה, לאדם יש שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואוניברסליים: קשר ושייכות, מסוגלות ואוטונומיה, אשר סיפוקם תורם להתפתחות מיטבית, למוטיבציה אוטונומית, להסתגלות רגשית וחברתית ולתפקוד אופטימלי (עשור, 2003; קפלן, 2014; Deci & Ryan, 2000).

הצורך בקשר ושייכות מתבטא בשאיפה לקיים קשרים חברתיים קרובים, בטוחים ומספקים ולהיות חלק מקהילה. **הצורך בתחושת מסוגלות** מתבטא בשאיפה של האדם לחוות עצמו כמסוגל לממש תוכניות, שאיפות ומטרות, שלא תמיד קל להשיגן, ולחוש תחושת יעילות. **הצורך באוטונומיה** מתבטא בצורך להכוונה עצמית, לביטוי עצמי אותנטי, למשמעות ולחופש בחירה. ברמה עמוקה מדובר בצורך של האדם לממש יכולות, נטיות, ערכים ואידיאלים, לצד הצורך לגבש באופן פעיל וחקרני מטרות, עמדות, ערכים ותוכניות, כלומר, לגבש את זהותו (Deci & Ryan, 2000; Reeve & Assor, 2011).

חוויות סיפוק הצרכים קשורות לאופיין של מערכות היחסים בין האדם לסביבתו (Deci & Ryan, 2000; Kaplan & Assor, 2012). במקרה של מורים חדשים בבית הספר, תחושת השייכות קשורה למידת ההיכרות שיש למורה עם דמויות שונות בבית הספר, לאמפתיה ולהתחשבות בו ובצרכיו, לזמינות עזרה של הצוות החינוכי, ליחס חם ואוהד מצידו של המנהל, להימנעות מביקורתיות, תחרותיות ושיפוטיות ולהתייחסות סובלנית לקשיים ולשגיאות בתהליך הכניסה להוראה. תחושת המסוגלות של המורה תגבר בסביבה שבה המורה מתמודד עם אתגרים אופטימליים (בניגוד למצבים שבהם המורה מתמודד עם אתגרים קשים מדי, למשל, אם הוא מקבל בשנה הראשונה כיתה שנחשבת כמאתגרת בבית הספר), מקבל מסרים חיוביים מהמנהל או מהחונך ביחס ליכולתו להתמודד, מקבל הסבר על נוהלי בית הספר, מקבל משוב ספציפי ולא השוואתי או שיפוטי (למשל, בתהליך ההערכה, הוא מקבל משוב ענייני שיכול לעזור לו להשתפר), מקבל סיוע במצבים של קושי, מפגשי החונכות נקבעים כבר בתחילת השנה בזמן ובמקום קבועים ועוד. כדי לתמוך בתחושת האוטונומיה של המורה החדש חשוב לשמוע את קולו, לאפשר לו בחירה, לשתף אותו בתהליכים שמתרחשים בבית הספר, להכיר את יכולותיו וכישרונותיו ולאפשר לו לממש ולבטא אותם, לתת לו הסבר ורציונל לגבי נהלים ודרישות שנהוגים בבית הספר, לעודד ביטוי חופשי של קשיים ולבטים, לאפשר לו ליזום ולממש את החלומות שלו בתחום המקצועי. אולם מורים חדשים רבים בבית הספר חווים מצבים של דיכוי אוטונומיה (autonomy suppression). במקרים אלה המורה החדש

חוה חוסר התחשבות וחוסר אמפתיה, והוא נדרש לבצע משימות ללא כל הסבר, ואינו יכול לבטא את כישורותיו או לבטא את קשייו, או שהוא חווה ניצול והשפלה מצד המנהל, מבעלי תפקידים שונים או מהמורים הוותיקים בבית הספר. מכאן שעל מנת לתמוך באוטונומיה של המורה החדש חשוב מאוד להימנע ממצבים של כפייה ולחץ חיצוני, עומס של דרישות ומשימות שאינן תואמות את השלב המקצועי של המורה החדש ועוד.

תאוריית ההכוונה העצמית מבחינה בין מוטיבציה כפוייה למוטיבציה אוטונומית (Deci & Ryan, 2000). **המוטיבציה הכפוייה** נחלקת לשני סוגים המתאפיינים ברמות נמוכות של הכוונה עצמית: (א) **מוטיבציה חיצונית** – האדם פועל מתוך כפייה, לחץ ומחויבות חיצוניים, מתוך תקווה לתגמול חומרי או מרצון להימנע מעונש; (ב) **מוטיבציה ריצונית** – האדם פועל מתוך לחץ פנימי. הוא רוצה לזכות בהערכה או להימנע מדחייה ומתחושות של אשמה ובושה. **המוטיבציה האוטונומית** נחלקת לשלושה סוגים, ואלה מתאפיינים ברמות גבוהות של הכוונה עצמית: (1) **מוטיבציה הזדהותית** – האדם פועל מתוך בחירה. הוא מזדהה עם הערך או ההתנהגות, מכיר בחשיבות הפעילות ומבין את הקשר בינה לבין מטרותיו; (2) **מוטיבציה אינטגרטיבית** – תוצר של תהליך הפנמה, שבאמצעותו אמונות, ערכים והתנהגויות שמקורם חיצוני נעשים לחלק אינטגרלי מן העצמי; (3) **מוטיבציה פנימית** – מוטיבציה אוטונומית שאינה תוצר של הפנמה, אלא האדם פועל כדי לחוש סיפוק וליהנות מהפעילות עצמה.

במחקרים שונים נמצא כי תמיכה בצרכים של מורים בבית הספר משפיעה על תחושות של סיפוק הצרכים, על מוטיבציה אוטונומית להוראה ועל מגוון תוצרים שקשורים לתפקוד אופטימלי של המורים, כמו השקעה, תחושת מיטביות (well-being), יישום מתודות הוראה חדשות ועוד (Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer, & Haerens, 2016; Vansteenkiste & Ryan, 2013). במחקרים השונים נמצא כי מוטיבציה אוטונומית בהוראה קשורה לתחושה של הגשמה עצמית (Roth et al., 2007), להשקעה רבה יותר בעבודה (Jansen in de Wal, den Brok, Hooijer, Martens, & van den Beemt, 2014), למסוגלות עצמית (Fernet, Senécal, Guay, Marsh, & Dowson, 2007) ולתמיכה באוטונומיה של התלמידים על ידי המורים (Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; Roth et al., 2007; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008; Van den Berghe, Soenens, Aelterman, Cardon, Tallir, & Haerens, 2014). חוויות של דיכוי אוטונומיה בבית הספר מדווחות בספרות המחקרית כקשורות לדרישות ולחצים שמופעלים על המורים. דוגמאות ללחצים הן הדרישה ללמד בשיטות הוראה מסוימות או התנהגויות שליליות של תלמידים. אלה נמצאו כמתסכלים את הצרכים של המורים וכמנבאים מוטיבציה כפוייה בהוראה (Eyal & Roth, 2011; Pelletier, Levesque, & Legault, 2002; Taylor & Ntoumanis, 2007). מוטיבציה כפוייה של מורים נמצאה כמנבאת דיכוי אוטונומיה של התלמידים (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, & Dochy, & Goossens, 2012).

מחקרים מועטים בהקשר של תאוריית ההכוונה העצמית נערכו באוכלוסייה הבדואית (קפלן, עשור, אל סייד וקנת מיימון, 2014; Kaplan, 2017; Kaplan & Madjar, 2015, 2017). בקרב תלמידים ופרחי הוראה. קפלן ומדג'אר (Kaplan & Madjar, 2017) מצאו כי תמיכה בצרכים של פרחי הוראה יהודים ובדואים תרמה באופן חיובי לניבוי תחושות של סיפוק צרכים (תחושות שייכות ומסוגלות) ולניבוי מוטיבציה אוטונומית. המוטיבציה האוטונומית תרמה באופן חיובי לניבוי הגשמה עצמית, השקעה ואקספלורציה של העצמי. תחושת המסוגלות ניבאה באופן חיובי השקעה ובאופן שלילי שחיקה רגשית. תחושת השייכות ניבאה השקעה בקרב פרחי ההוראה הבדואים והגשמה עצמית בקרב פרחי ההוראה היהודים. המוטיבציה הכפוייה ניבאה שחיקה רגשית. במחקר שנערך בקרב תלמידים מצטיינים בדואים (Kaplan, 2017) נמצא כי תמיכה באוטונומיה על ידי המורים ניבאה תחושת סיפוק צרכים, מוטיבציה אוטונומית ורגשות חיוביים, בעוד דיכוי אוטונומיה פגע במוטיבציה האוטונומית וגרם לחוויה של תסכול צרכים.

מעט מאוד מחקרים מנקודת מבטה בפרספקטיבה של תאוריית ההכוונה העצמית נערכו עם מורים חדשים (Fernet, 2015; Trepanier, Austin, & Levesque-Cote, 2016; Zach, Sivan, Harari, Stein, Nabel-Heller, 2015; גלסנר ועדס, 2016). במחקרם של פרנט וחבריו (Fernet et al., 2016) נמצא כי עומס בעבודה מנבא מוטיבציה כפוייה שמנבאת שחיקה רגשית ופגיעה בקשר עם התלמידים, ואילו קבלת הערכה חיובית על העבודה והזדמנויות לקבלת החלטות מחוזקת למוטיבציה אוטונומית, שמנבאת מחויבות לעבודה, קשר חיובי עם התלמידים והפחתה ברמת השחיקה הרגשית. מחקרם של קפלן, גלסנר ועדס (2016) הצביע על התרומות החיוביות של סביבה תומכת צרכים (על ידי המנחה והעמיתים) במסגרת סדנה למורים חדשים.

על בסיס עדויות מחקריות אלה ניתן להניח כי חוויות של סיפוק צרכים בקרב מורים מהצפון שמשלבים בבתי הספר בדרום עשויות להוביל למוטיבציה אוטונומית בהוראה, למעורבות ולהשקעה. לעומת זאת, חוויות של דיכוי צרכים עשויות לפגוע ברמת המוטיבציה או באיכותה, ולהוביל למוטיבציה כפוייה, להימנעות מהשקעה ולקשיים בהסתגלות להוראה.

תמונת המצב של המורים מהצפון, במחקרים המועטים שפורסמו (למשל, ש"ץ אופנהיימר, 2012; אבו ראס, 2010) אכן מרמזת על מצבים של תסכול צרכים, ובעיקר תסכול הצורך באוטונומיה. המפגש עם התרבות האחרת וקבלת הפנים שאינה תמיד אוהדת שמתבטאת בחוסר קבלה של התרבות שעומה מגיעים המורים החדשים מצידם של הורים, מורים ותלמידים, ובדרישה מהמורים מהצפון להתאים עצמם לתרבות המקומית, כל אלה עשויים לפגוע בסיפוק הצרכים ולהוביל לתחושת דיכוי ולקשיי השתלבות בבית הספר.

המחקר הנוכחי

המחקר התמקד במוטיבציה של מורים ערבים מהצפון בשלב הכניסה להוראה (מתמחים ומורים חדשים). המסגרת התאורטית היא תאוריית ההכוונה העצמית שמדגישה את החשיבות של תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של המורים. על פי התאוריה, תחושות של סיפוק צרכים מקדמות תפקוד אופטימלי, שכרוך במוטיבציה אוטונומית בהוראה, בהשקעה ובהסתגלות רגשית וחברתית (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). המחקר אפשר להכיר מקרוב את חוויות הכניסה להוראה של המורים החדשים, תוך דגש על החוויה הכוללת של סיפוק או תסכול של הצרכים הפסיכולוגיים. המחקר התבצע בפרדיגמה איכותנית-ביקורתית במטרה הן להשמיע את קולם של המורים החדשים, שעל פי ניסיונו בסדנאות מעמדם בבתי הספר הוא נמוך, והן להוביל לשינוי חברתי (צבר בן-יהושוע, 2016). שאלת המחקר היא: מה מאפיין את חוויות המורים החדשים בשלב הכניסה להוראה מנקודת המבט של סיפוק או תסכול הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים, ובעיקר בעניין סיפוק הצורך באוטונומיה?

שיטה

אוכלוסיית המחקר

המדגם כלל 60 משתתפים, 15 (25%) מורים ו-45 (75%) מורות, כולם גדלו והתחנכו בצפון הארץ, שעבדו בבתי ספר בדואיים בנגב (יסודי, חטיבת ביניים ותיכון). מרבית המורים עברו את ההכשרה להוראה במכללות בצפון והשתתפו בסדנאות סטאז' ומורים חדשים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. 21 (35%) מהמשתתפים הם מתמחים ו-39 (65%) הם מורים חדשים, בשנה שלאחר הסטאז'. 53 (88%) מהמורים עבדו במסגרות של חינוך רגיל ו-7 (12%) במסגרות חינוך

מיוחד, 46 (76%) עבדו בבתי ספר יסודיים ו-14 (24%) בחטיבות ביניים ובחטיבות העליונות. 52 (86%) מהמורים מילאו שאלונים פתוחים ו-8 (14%) רואיינו בריאיון חצי מובנה שהתמקד בחוויית הכניסה להוראה.

כלי המחקר

שלושה כלים שימשו למחקר: (1) מטפורות; (2) שאלון פתוח; (3) ריאיון עומק חצי מובנה (שקדי, 2011).

מטפורות: המשתתפים התבקשו לבחור מטפורה שמתארת את חוויית הכניסה להוראה, ממאגר שכלל 25 מטפורות. ניתנה להם גם אפשרות לבחור מטפורה ייחודית להם. לאחר מכן המשתתפים התבקשו לתת כותרת למטפורה ולהסביר מדוע בחרו בה. משימה זו ניתנה בחלק הראשון של השאלון הפתוח או הריאיון.

שאלון פתוח: השאלון התמקד בחוויית הכניסה להוראה של המתמחים ושל המורים החדשים בבתי ספר בחברה הבדואית בדרום הארץ. לאחר החלק שעסק במטפורה וכמה שאלות דמוגרפיות, המשתתפים קיבלו את ההנחיה הבאה: "ספרי/י על חוויה משמעותית בעיניך שחוויית בשנה זו בבית הספר כמתמחה או כמורה חדש/ה, שמייצגת עבורך את תהליך הקליטה בבית הספר, חוויה שלדעתך תיחקק בזיכרוןך (חיובית או שלילית)". המשתתפים התבקשו לפרט: "תארי/י את החוויה, מה הפך את החוויה למשמעותית עבורך בשנה זו? מה בך אפשר את התרחשותה של חוויה זו? מה בסביבה אפשר את התרחשותה של חוויה זו? מי היו השותפים ומה מקומם? מה עזר לך להתמודד? מה למדת מחוויה זו?" ולאחר מכן המשתתפים התבקשו לבחור חוויה הפוכה מזו שעליה כתבו או סיפרו (חיובית או שלילית) ולדווח עליה.

ריאיון: נוסף לשאלון הפתוח, שמוגבל בעצם הכתיבה הכרוכה בו, בחרנו גם לראיין מספר מצומצם של מורים, על מנת להכיר מקרוב את חוויית הכניסה להוראה של המשתתפים ואת המשמעות שהעניקו לאירועים שונים שחוו (צבר בן-יהושע, 2001). בחלקו השני של הריאיון (לאחר החלק שעסק במטפורה והשאלות הדמוגרפיות) המשתתפים התבקשו לספר על חוויה משמעותית שקשורה לשלב הכניסה להוראה. חלק זה זהה למשימה שניתנה בשאלון הפתוח (ראו פירוט למעלה). הריאיון כלל גם חלק שלישי, שמטרתו הייתה לאפשר למרואיינים לספר בהרחבה על שנת הסטאז' או השנה שלאחר הסטאז'. חלק זה החל בשאלה פתוחה: "ספרי/י לי את הסיפור שלך כמתמחה או כמורה חדש/ה". לאחר מכן המשתתפים נשאלו שאלות העמקה על תהליך הבחירה בהוראה, על חוויית ההוראה בהווה, על אירועי הצלחה, על מטרותיהם בהוראה, על מטרותיהם לעתיד ועוד.

הליך המחקר

השאלונים הפתוחים הועברו במסגרת קורסי הסטאז' וסדנאות להמורים החדשים. למשתתפים הוסבר שמילוי השאלון הוא רשות וייערך באופן אנונימי. מילוי השאלון נמשך כשלושים דקות.

המורים שרואיינו נבחרו באקראי והסכימו להיות חלק מהמחקר, בעקבות פנייה אישית. הריאיון התקיים במסגרת החינוכית שבה עבד המרואיין, במקום שקט, הותנה בהסכמה מדעת כתובה של המרואיינים להקלטת השיחה, לתמלולה ולשימוש בחומר באופן אנונימי, בהתאם לצורכי המחקר.

ניתוח המידע: בשלב הראשון נערך ניתוח אינדוקטיבי, ממוקד בנחקרים ובפרשנות שהם נתנו למציאות. כלומר, נערך שימוש במתודולוגיה שבה מסתמכים על קריטריונים פנימיים שמקורם בתופעה הנחקרת (שקדי, 2011). בשלב זה סווג המידע ליחידות משמעות על פי נושאים תוכניים ונוצרו קטגוריות ראשוניות. בשלב השני נערך ניתוח דדוקטיבי שכלל דפוס מתודולוגי שהיה ממוקד חלקית בקריטריונים שנקבעו מראש (לפי תאוריית ההכוונה העצמית). בשלב השלישי

נערך ניתוח ממהפכה ובו נוצר מערך הקטגוריות השלם (שקדי, 2003). ניתוח זה בוצע הן לתשובות שהתקבלו מהראיונות והן לתשובות שהתקבלו בשאלונים הפתוחים.

סוג המחקר הוא פנומנולוגי. המחקר התמקד במשמעות שנתנו המורים לחוויות שונות שקשורות לקליטתם בבתי הספר בדרום (Creswell, 2007). עם זאת, הניתוח התייחס גם למבנה משמעות תאורטי, במקרה הנוכחי לתאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017).

ממצאים

בניתוח התשובות עלו התמות הבאות: **תמה מספר 1** עלתה מהמטפורות שמבטאות חוויה שלילית, והתייחסה לקליטה על ידי מרבית המורים. **תמה מספר 2** התייחסה לחוויה של דיכוי אוטונומיה ותסכול צרכים פסיכולוגיים. בתמה זו זוהו ארבע תת-תמות: (א) חוויה של דיכוי אוטונומיה על ידי המורים הוותיקים ותסכול הצרכים הפסיכולוגיים; (ב) חוויה של דיכוי אוטונומיה על ידי מנהל בית הספר ותסכול הצרכים הפסיכולוגיים; (ג) חוויה של דיכוי אוטונומיה וזלזול מצד ההורים ותחושה נלווית של תסכול צרכים פסיכולוגיים; (ד) חוויה של דיכוי וחוסר אונים בעקבות התנהגות חריגה של תלמידים. **תמה מספר 3** התייחסה לתסכול של צרכים פסיכולוגיים בעקבות פערים תרבותיים. בתמה זו זוהו שתי תת-תמות: (א) דיכוי המורים בעקבות קוד הלבוש; (ב) חוויה שלילית בעקבות הבדלים בשפה הערבית המדוברת (הדיאלקט השפתי). **תמה מספר 4** התמקדה בהתמודדות – להתמודד לבד עם קשיים ואתגרים מערכתיים. תמה מספר 5 התמקדה בחוויות חיוביות שבאו לידי ביטוי בשאלונים ובראיונות. בתמה זו זוהו שלוש תת-תמות: (א) חוויות חיוביות כפי שבאו לידי ביטוי בבחירת המטפורות; (ב) תמיכה של המנהל בצרכים הפסיכולוגיים של המורים; (ג) אינטראקציות חיוביות עם התלמידים כמקור לסיפוק צרכים פסיכולוגיים.

תמה מספר 1: מטפורות שמבטאות חוויה שלילית של קליטה

תמה זו מתייחסת למטפורות שבחרו המורים המייצגות על פי תפיסתם וחוייתם את תהליך הכניסה להוראה. מרבית המורים (34 מורים, 86%) בחרו במטפורות עם משמעות שלילית, על פי תפיסתם. המורים בחרו בג'ונגל, שדה מוקשים, גן חיות, רכבת הרים, בור עמוק, ים, ריצת מרתון, אתר בנייה, נדנדה וערפל, וקישרו אותן לתחושות של אי-ודאות, לחץ ודאגה שהכבידו עליהם והקשו על תפקודם. בקרב 27 מורים מטפורות אלה לוו ברגשות שליליים של אכזבה, פחד, כאב, בדידות ותסכול. לעיתים, תחושות אלה מלוות את המורים בימים הראשונים בבית הספר, כחלק מתהליך הקליטה אליו.

חויית הכניסה להוראה נחוותה על ידי 6 מורים ככניסה לג'ונגל, שבו הרגישו אבודים, מאוימים ומפחדים, ללא הכוונה, וחוו תחושה של אובדן שליטה. וכך כתבו המורים: "בית הספר דומה לג'ונגל, החזק גובר על החלש, בעלי תפקידים שולטים והם לא עושים כלום, אפילו לא את עבודתם" (שאלון 1); "הרגשתי אבודה, אין לי חיים ביום הראשון בבית הספר" (שאלון 3); "קשה לי לתאר את המצב בבית הספר, חוסר הכוונה ושליטה, הכול בידי סגן המנהל, היה לי קשה בחודש הראשון, הרגשתי חוסר אונים" (שאלון 25); "הרגשתי נורא בתחילת דרכי, לא טוב, הרגשתי רע, אף אחד לא הדריך אותי בכלל" (שאלון 27); "הרגשתי אבודה לגמרי, פחד גדול רדף אותי, בכל פעם שהסתכלתי ימינה ושאלה הרגשתי מאוימת בתקופה הראשונה" (שאלון 28); "הייתי מטושטשת, הרגשתי אבודה, לאן אני באתי? ולאן אני הולכת? פשוט מאוד כמו שאני נכנסת לג'ונגל" (שאלון 37).

שני מורים סיפרו בראיונות על תהליך הכניסה לבית הספר ותיארו אותו כמקום לא מסודר הדומה לג'ונגל. "המקום הזה נראה עמוס. תמיד חשבתי על הסוף של היום או השבוע. הרגשתי אבודה לגמרי. לא נתנו לי לחיות... הרגשתי חסרת

אונים כמו בעדר או כמו ג'ונגל, אין לי למי לפנות בבית הספר, בקיצור הייתי סופרת את השעות עד שיסתיים היום" (ריאיון 7); "אני מתארת לעצמי שאני עובדת המון, אתה מוצא את עצמך בתוך הג'ונגל. הרגשתי שכל יום שהוא עובר הוא יותר קשה מקודמו. עומס עבודה נוראי, הכול בלחץ, פשוט מאוד עומס אדיר, עד שנאלצתי רבות להיעדר מהג'ונגל הזה" (ריאיון 3).

שני מורים תיארו את הקושי בכניסה לבית הספר ככניסה לשדה מוקשים. אחד המורים סיפר כי בתקופה הראשונה בבית הספר היה עליו להיות זהיר וערני על מנת לשרוד. "ללכת לאט ובזהירות ובערנות... מורה בשנה הראשונה צריך להיות זהיר ובמיוחד שאני הגעתי ממקום אחר ושונה בהכול" (שאלון 1). מורה אחר כתב על הצורך לשקול כל צעד: "התקופה הראשונה שבה לימדתי, הרגשתי שכל צעד של המורה הוא קשה. צריך לחשוב, לתכנן ואז לצעוד קדימה" (שאלון 35).

חמישה מורים תיארו את בית הספר כגן חיות, מקום מפחיד, המאופיין במאבקי כוחות בין צוות המורים ובחוסר הכוונה. כך המורים תיארו את בית הספר: "בבית הספר יש חזקים וחלשים, זה דומה לגן חיות, יש בו מלך ויש את הגנב, היפה והמכוער" (שאלון 12); "בית הספר הוא כמו גן חיות מלא באנשים, תלמידים, מורים, כולם שליליים עם חיוך מפחיד" (שאלון 15); "בית הספר מזכיר לי עדר בגן חיות בלי שום הכוונה למורה החדש" (שאלון 24); "היו לי ימים קשים, בתחילת דרכי הייתי בוכה תמיד לאבא ואימא" (שאלון 26); "היה לי קשה הכול, ללא כיוון, אני הרגשתי אבודה באותה תקופה... הרגשתי אבודה במקום מלא אנשים, רחוק מהבית, קצת מפחיד" (שאלון 31).

מראיינים אחרים ביטאו את המוטיבציה השלילית שלהם באמצעות המטפורות: רכבת הרים, בור עמוק, ים וריצת מרתון. שלושה מורים ביטאו חוסר מוטיבציה בעבודתם, לצד תחושה של היעדר חופש פעולה. וכך כתבו המורים: "מרגישים ברכבת הרים עולה ויורדת... יש ימים שאני באה לבית הספר ומרגישה שהמוטיבציה שלי היא בירידה" (שאלון 5). מורה אחר תיאר שהוא מרגיש מוגבל מאוד בעבודתו. בבית הספר אין חופש פעולה: "אני מרגיש שנוסע בדרך החינוך לפי מפה מוגדרת ומוגבלת... אני חייב ללכת לפי הבקשות והוראה של השליטים (המנהל) ותוכנית הלימודים" (שאלון 16); "בית הספר דומה מאוד לרכבת הרים, מלא עליות וירידות... לא הכרתי אף אחד בבית הספר, אוכלוסייה שונה, תרבות שונה" (שאלון 21).

באחד הראיונות מורה תיאר את ההפתעות הלא צפויות בעבודת ההוראה: "בשבילי החוויה להיות מורה חדש זה כמו רכבת הרים... אני יודע בגדול מה התפקיד שלי, מה אני צריך להעביר לתלמידים. עם זאת, יש תמיד הפתעות לא צפויות, למשל, כמורה שנה ראשונה אני מצפה להיכנס לכיתה ולהתחיל ללמד, פתאום אני מופתע שהתלמידים מגיעים לכיתה בלי ספרים, בלי מחברות ובלי עפרונות אפילו. וזאת 'תופעה' כי המצב דומה במספר כיתות" (ריאיון 6).

שלוש מורות תיארו את בית הספר כבור עמוק. הן הביעו חוויה עמוקה של בדידות שנבעה מהמפגש עם מקום חדש, שבו חלק מהן אף לא ביקרה בעבר, רחוק מהבית ומההורים. המורות מתארות חוויה של אי-שקט, לחץ נפשי, חוסר הכלה, היעדר הקשבה ובכי מתמיד.

"הרגשתי כמו שנפלתי בבור עמוק... אני צועקת כל הזמן, אבל אין מי שישמע אותי... כל הזמן הייתי בוכה, רוצה לחזור הביתה אל ההורים כדי שירימו אותי ויעזרו לי לצאת מהבור הזה" (שאלון 8); "החודשיים הראשונים שהייתי רחוקה מהבית והבעל היו בשבילי כמו שנתיים... זה מדבר, אנשים שאני לא מכירה, ללא אבא, אימא ובעל... הייתי אבודה, אין מישהו שיכוון אותי בכלל" (שאלון 9); "אני מורה מהצפון, עברתי לגור במקום שונה לגמרי מהמקום המקורי שלי, החיים שלי השתנו, זאת אומרת אני בדרום בלי המשפחה ובלי החברות שלי, ואפשר להגיד בלי החיים שלי... צריכה להסתגל

עם תרבות אחרת עם אוכלוסיית אנשים שונה... לכן, אני הרגשתי שאני נפלתי בבור ולא מצליחה לצאת ממנו. בתחילת השנה הראשונה רציתי לעזוב את בית הספר ולחזור לצפון ולחזור לחיים הנורמליים שלי" (שאלון 41).

ארבעה מורים הציגו את החוויה הראשונה שלהם בבית הספר באמצעות מטפורה של ים. הם הביעו קושי בכך שהיה עליהם ללמוד "לשחות" לבד בתחילת דרכם בבית הספר. "הרגשתי כמו בים שאני חייבת ללמוד לשחות לבד על מנת שאני אמשיך קדימה... חייבת להבין את המקצוע שלי על מנת להצליח" (שאלון 10); "מי שלא מכיר את המים מקבל שוק כאשר זורקים אותו אליהם... ואתה צריך להתמודד לבד" (שאלון 22); "היה לי קשה מאוד בהתחלה, הייתי צריך לתמרן בין התפקידים בין אבי, אימי, מורים וחברים... הייתי שוחה בקושי" (שאלון 29); "חופי הים בדרך כלל יפים, אבל חייבת להיות זהירה שלא יבוא גל מרחוק וייקח אותך" (שאלון 34).

שני מורים תיארו את עבודתם הקשה בבית הספר כריצת מרתון, שמלווה במכשולים ובעייפות רבה. וכך הם כתבו: "במרתון לא מסתכלים ימינה ושמאלה, גם לא שומעים את האנשים כי הם כבר התעייפו ולא בא להם להמשיך במרתון" (שאלון 13); "הדרך ארוכה ומלאה במכשולים רבים והרבה קשיים, כי במרתון את לא מכירה את האנשים" (בשאלון 30).

המטפורות ביטאו את הבעיות, המאבקים והדילמות בבית הספר. המורים ביטאו תחושות של חוסר כיוון ועמימות. היבטים אלה התבטאו גם במטפורות אתר בנייה, ערפל, נדנדה, זירת אגרוף וצומת דרכים. שלושה מורים תיארו את בית ספר כאתר בנייה שבו העבודה קשה מאוד, למשל: "אני יכולה לתאר את בית הספר כאתר בנייה, המורה כמו פועל בניין נתקל בקשיים רבים" (שאלון 2); "תמיד עובדים ועובדים, הרבה עבודה קשה, אבל בסוף יוצא כמו ארמון יפה והתלמידים מדהימים" (שאלון 7). מורה אחת תיארה את העמימות בעבודה בבית הספר כערפל: "יש דברים לא ברורים, עדיין לא למדתי הכול, לא מבינה את הכול... חסר משהו שהוא לא מובן" (שאלון 6). מורה אחד תיאר את עבודת ההוראה והניסיון של בבית הספר כנדנדה. "הניסיון שלי בהוראה הוא די דומה לנדנדה בצורה שבה נעים מצד לצד... המורה החדש מתנדנד מצד לצד ומחפש פתרונות... הנדנדה, צריך מישהו שיידחף אותה קדימה, צריך כיוון, צריך לשמור על יציבות, פגישות עבודה" (שאלון 11). שני מורים חוו את בית הספר כזירת אגרוף. הם אמורים לרצות את חברי הצוות על מנת לשרוד. "מרגיש כמו לדלג בין אנשים לדלג בין הכיתות ולרצות את כולם" (שאלון 19); "מרגיש שאני עומד בזירת אגרוף, מבקש להחזיק מעמד בכל האתגרים האלו... המורה החדש צריך להיות בעל תוכנית מיוחדת והדבר הזה יוביל להצלחתו" (שאלון 20). אחת המורות תיארה את הקושי לקבל החלטות באמצעות המטפורה של צומת דרכים. "לא ידעתי לאן אני פונה, ימינה או שמאלה. רוב הזמן הייתי בדילמה עם עצמי, פוחדת לפנות למי מהצוות כי הצוות בבית הספר הוא גדול (מעל 100 מורים). הרגשתי שאני בצומת דרכים ועליי לרוב לקבל החלטה ברגע האחרון. פשוט מאוד זה תסכל אותי שכל פעם זה קרה מחדש, בכל החלטה שהייתי צריכה לקבל. בסוף לשמחתי הייתי מקבלת החלטות טובות למדי" (ריאיון 8).

המטפורות הבאות ביטאו את התפיסות שהיו למורים מהצפון בטרם הגיעם לעבודה בדרום. הם חששו מהמפגש עם התרבות הבדואית, וחלק מהם חשבו שהם מגיעים ללמד באוהל. הם הופתעו מהמפגש עם המציאות הלא מוכרת, וגם מהתנאים הפיזיים הירודים של בית הספר.

"חשבתי שאני באה ללמד באוהל, גם המשפחה שלי כך חשבה" (ריאיון 1).

"חשבתי שאני באה למקום סגור... לא מוכר לי בכלל, עם הרבה בקשות, הייתי מפחדת מאוד מזה שיש מפקח, מנהל בית ספר וגם נורמות חיים של אוהל וכבשים, משהו שונה בכלל ממה שהורגלתי אליו" (ריאיון 3).

"קיבלתי בית ספר מלוכלך לא כמו בתי הספר בצפון. הכול שונה, זבל בכל פינה, חדר מורים מיושן, פינת הקפה והשתייה מהעולם השלישי. שאלתי לאן הגעתי... הכיתות... חלק מהחלונות שבורים, הדלת בקושי נסגרת, פשוט מאוד לא בית הספר שתיארתי לעצמי בהיותי סטודנטית בשנה ג" (ריאיון 4).

"ראשית, בית הספר, זה בית ספר לחינוך מיוחד, ממוקם בסוף היישוב ימינה. לוקח לך כמעט 20 דקות מהכניסה של היישוב עד שמגיעים אליו. בית הספר מוזנח. לא נקי. בקושי שרדתי את החודשים הראשונים בבית הספר. אתה מסתכל ימינה ושאלה... אתה פוגש רק מדבר. אין עציצים, אין ירק, הכול ריק. זה גרם לי תחושה מאוד קשה. לפעמים הייתי נעדר או חוזר כבר ביום רביעי לצפון – חוויה מאוד לא נעימה. כל הניסיונות שלי לחפש אלטרנטיבה אחרת לא צלחו. המצב הזה דרש ממני הרבה מאוד מאמץ והשקעה על ההיבט הרגשי לשרוד" (ריאיון 5).

אחת המורות הציגה את החוויה שלה באמצעות מטפורה של **פקק תנועה**, שביטאה את דרכה הארוכה לבית הספר מהצפון לדרום. "אני חייבת להתאמץ להגיע בזמן ולהמתין זמן רב, בדיוק כמו **פקק תנועה** מסוים כדי שנגיע בזמן וזה עיצבן אותי. כל היום אני בדרכים, יוצאת בחמש בבוקר מאזור ואדי ערה וממשיכה עד לדרום, כל הזמן עם היד על הלב, נגיע או לא נגיע... נקבל סטירת לחי על הבוקר בגלל האיחורים... עד מתי, אמרתי לעצמי הרבה פעמים" (ריאיון 7).

תמה מספר 2: חוויות שליליות של דיכוי אוטונומיה ותסכול צרכים פסיכולוגיים

(א) חוויה של דיכוי אוטונומיה על ידי המורים הוותיקים ותסכול הצרכים הפסיכולוגיים

המורים החדשים סיפרו על היחס שקיבלו מהמורים הוותיקים בבית הספר. הם סיפרו על יחס מזלזל, על חוסר כבוד, על היעדר מודעות ואמפתיה לקשייהם והיעדר תחושת מוגנות לצד תחושה של חלק מהם כי הם מאיימים על מעמדם של המורים המקומיים, בייחוד אם הם מצליחים בעבודתם. התיאורים השונים מצביעים על חוויה כללית של דיכוי אוטונומיה, שמלווה בתחושה קשה של תסכול הצרכים הפסיכולוגיים. "אני נכנסת לחדר המורים ופתאום רואה אחד המורים הוותיקים מפנה ומרוקן את הארון האישי שלי. אני פונה אליו ושואלת 'למה אתה נוגע בדברים האישיים שלי', והוא עונה לי 'אני מורה ותיק ולא קיבלתי ארון לכן זכותי לקבל את הארון הזה, את עדיין חדשה'" (שאלון 3); "רכזת המקצוע לא התנהגה אליי יפה במיוחד כשהייתי חולה עם שפעת. נפגעת מאוד ממנה" (שאלון 29).

מורה חדש קיבל יחס אוהד ותגובות חיוביות מן המנהל בעקבות שינויים שחולל בבית הספר. בעקבות כך חווה דיכוי, איום וחוסר שיתוף פעולה מצידם של המורים הוותיקים, שחשו כי המורה מהצפון מאיים על מעמדם כמורים מקומיים. "חלק גדול מהמורים לא רצה לשותף פעולה איתי... ואז הגיע האיום עליי, 'מה אתה עושה? אל תעשה לנו את זה, תיזהר'". המורים האשימו אותו: "אתה מלשין ושטינקר... הרגשתי תמיד מאוים מצד צוות המורים ונפגעת מאוד" (ריאיון 4).

מורה סיפרה בריאיון על חוויה של דיכוי מצידם של המורים המקומיים בתחילת דרכה בבית הספר, דבר שגרם לה לתחושת בדידות ולפחד מהחברה הבדואית, לא רק בבית הספר, אלא גם בבית. בעקבות חוויה זו היא נמנעה מלדבר עם המורים המקומיים. "סירבתי לדבר איתם... לא רציתי להיות בקשר איתם, לא הצלחתי לישון בכלל מרוב פחד... המורה סיפרה על התסכול הרב שלה: "המצב בבית הספר דיכא אותי מרוב כעס ותסכול. זה דיכא אותי... הייתי שמחה מאוד ומתפללת לאלוהים שאחת המורות שהייתי נוסעת איתה תיעדר על מנת לא ללכת לבית הספר". תחושות התסכול והפחד ליוו אותה גם לאחר סיום יום הלימודים, "היה לי פחד שהם יבואו אליי לדירה. היו לי מחשבות כל כך קשות, לא הרגשתי נוח בדירה". לבסוף תחושת התסכול והפחד הכריעו אותה ו"בסוף השנה החלטתי שאני עוזבת" (ריאיון 2).

מורות אחרות סיפרו: "מרגישה כמו שק חבטות של המורים. מורה מקומי הטיח בי אשמה גדולה בחדר המורים בגלל שלא רשמתי ביומן הכיתה, כל המורים הסתכלו, כולל מנהל בית הספר, ואף אחד לא טרח להגן עליי, פשוט מאוד התחלתי לבכות והחלטתי שאני לא ממשיכה את יום העבודה שלי" (ריאיון 5); "אני צריכה לתת דין וחשבון למורה בבית הספר למה הציונים של הכיתה שלו באנגלית כל כך נמוכים, להגיע למצב שהוא הולך לרכל עליי בשכונה... אין מצב... הגעתי למצב נפשי קשה. זה הוציא אותי מדעתי. לא הייתי יודעת מה לעשות עם המצב הקיים, לא הייתי רגילה לזה, פשוט הראש שלי היה כל הזמן ברדיפה אחריי בבית הספר, לא הייתי מתעסקת בעבודתי, זה הביא אותי למצב של חוסר מחויבות ומוטיבציה בעבודה" (ריאיון 6).

(ב) חוויה של דיכוי אוטונומיה על ידי מנהל בית הספר ותסכול הצרכים הפסיכולוגיים

חלק ממשנתפי המחקר ביטאו תחושה של דיכוי אוטונומיה עקב היחס של מנהל בית הספר. הם תיארו יחס פוגעני, ניצול, קבלת משוב שלילי, אפליה והיעדר גיבוי. כל אלה הובילו לתסכול חזק של הצרכים הפסיכולוגיים, פגיעה בערך העצמי, בתחושת המסוגלות, במוטיבציה של המורים ובעשייה החינוכית שלהם בבית הספר. להלן דוגמאות:

"בשבוע הראשון המנהל ביקש ממני להכין שיעור לצפייה. חשבתי הרבה, אני עדיין חדשה, אין לי כלים, לא מכירה אף אחד בבית הספר... הכנתי שיעור שלדעתי היה מאוד מצוין, אבל התלמידים הפריעו, לא עבדו ברמה המבוקשת ולא ידעו לענות על השאלות. המשוב של המנהל היה גרוע מאוד, הוא נזף בי ואמר לי איך אני מורה ומתנהלת בצורה כזאת מול התלמידים, הוא לא התחשב בי כמורה חדשה" (שאלון 40).

מורה מתארת חוויה קשה מול המנהל בעקבות תקרית עם אחת התלמידות בכיתה: "אני יודע שהתלמידה אשמה, אבל את כמורה לא הייתי צריכה להתקרב אליה, כי את מכירה את הבנות ומאיזה רקע הן באות, במיוחד היא באה מרקע סוציו-אקונומי מאוד קשה... החוויה שלי היא מתסכלת. ברגע שהמנהל לא הרחיק את התלמידה מהכיתה, הרגשתי שהיא יותר חשובה ממני ואין לי חשיבות בבית הספר" (שאלון 41).

מורה סיפרה בריאיון: "היה לי פחד נורא לקבל ביקורת לא טובה מהמנהל... עבר עליי לחץ נוראי, נכנסתי ללחץ אדיר... היו אומרים לי המורים 'את מורה מהצפון, ולא ייקחו אותך'. היא סיפרה על התקופה הראשונה בבית הספר: 'הייתי בפחד נוראי מהמנהל... גם בבית בצפון תמיד הייתי במחשבות, לא הצלחתי להפריד בין הבית לבית הספר' (ריאיון 3).

מורה תיארה חוויה קשה כאשר ביקשה להשלים משרה, "אין לי שעות, אחרי חודש התחילה מורה חדשה לעבוד בבית הספר וגיליתי שהמנהל נתן לה שעות... נכנסתי אליו ואמרתי 'למה אתה מתנהג כך מולי?' והוא ענה: 'את לא נכנסת לראש שלי. הייתי בהלם! הייתי עם כאבים בבטן וכאבי ראש... היום אני לא אוהבת לעבוד בבית הספר הזה, אני הולכת בגלל הילדים הטובים שאני אוהבת אותם' (ריאיון 7).

"לצערי הרב מנהל בית הספר מקבל את כל התכתיבים של המורים המקומיים וזה פוגע בנו, הצפוניים. תמיד צועק עלינו על כלום או על מעשים קטנים, כמו איחור הגעה לבית הספר, הוא יודע שאני מגיעה מבאר שבע, שיש לי ילדים, או שאני מגיעה מהצפון. למה בי הוא רק צפה יותר מכמה פעמים ואף פעם לא היה שבע רצון" (ריאיון 8).

"אף פעם לא היה קשוב לבקשות שלי למערכת השעות, אני חיה מזה שאני מלמדת 24 שעות מתמטיקה ועוד שכבה קטנה. רק יודע לבקש 'מה עם התכנון השבועי והחודשי', 'אני דורש הישגים', ויוצא מהכיתה. נמאס לי כבר, אין לי חופשיות בעבודה, לא נותן פידבק חיובי בכלל. אוהלים" (ריאיון 9).

"המנהל שלי מאוד חזק. העומס שהוא יוצר עליי... מרוב הבקשות שלו זה דיכא אותי והרג אותי, להגיע למצב שאני אעשה לו עבודות התואר השני שלו בשביל לשרוד. זה החליש אותי וזה יכול לפגוע בי בבית הספר ובמערכת השעות, למרות זה הוא פוגע בי לפעמים מול המורות" (ריאיון 6).

ג) חוויה של דיכוי אוטונומיה וזלזול מצד ההורים ותחושה נלווית של תסכול צרכים פסיכולוגיים

המורים החדשים שהגיעו מהצפון נשאלו גם על היחס של ההורים אליהם. הם סיפרו על חוויה של זלזול בהם ובעבודתם. ההורים מרשים לעצמם לבקר את המורים, לצעוק ואף להיות אלימים כלפי המורים החדשים. המנהלים נמנעים מלהיכנס לקונפליקטים עם ההורים ואף תומכים בהם באופן גלוי. ההורים תומכים פומבית בתלמידים, ומזלזלים בכישורי המורים ובסמכותם המקצועית. חוויה זו פוגעת במוטיבציה של המורים החדשים.

ביטויי החוויה הקשה הזו של המורים החדשים בהתנהלות עם ההורים: "קשיים עם ההורים הם השפיעו עליי לרעה באופן אישי" (שאלון 35); "הורה פנה למנהל בטענה שאני הרבצתי לבן שלו, לא ידעתי מה לומר, התחלתי לבכות" (שאלון 30); "אבא לא מרוצה מציון שקיבלה הבת שלו ניגש לכיתה והתחיל לצעוק עליי בפני התלמידים" (שאלון 16); "נפלה אצלי תלמידה בשיעור ספורט. שלחתי אותה הביתה לאחר שטיפלתי בה. למוחרת אימא שלה מגיעה לבית הספר ומתחילה לצעוק עליי בשפה בוטה מאוד ומטונפת. הרגשתי נבוכה מול התלמידים" (שאלון 14); "אחרי יומיים חזר האב לבית הספר והתחיל לאיים עליי ולדבר בצעקות" (שאלון 10). אחת המורות סיפרה על בעיה גדולה עם ההורים בשבוע הראשון שלה בבית הספר: "כל ההורים הוציאו את ילדיהם מהכיתה בגלל שאני מורה חדשה. פניתי לאחד ההורים ואמרתי לו 'כבר החלטת שאני מורה לא טובה'" (ריאיון 3). מורה אחרת סיפרה על הורה שנכנס אליה לכיתה: "ציון שקיבלה תלמידה גרר תגובה של אחד ההורים, נכנס אליי לכיתה והתחיל לצעוק 'למה הילדה שלי קיבלה ציון כזה... התחיל לדבר לא יפה מול התלמידים והפך שולחן בכיתה'" (ריאיון 1); "היא החלה לצעוק במילים שלא הבנתי. בהתחלה היא אמרה שבנה אחמד מפחד לבוא לבית הספר עקב האלימות הרבה השוררת בו, התפרצות זו הייתה בנוכחות הילדים. דרשתי ממנה בצורה מנומסת לצאת מהכיתה" (ריאיון 6); "אתה מצפה לפחות לקבל יותר הערכה ושיכבדו אותך על זה שבחרת ללמד את הילדים שלהם, אבל אתה כל הזמן חשוף לביקורת של ההורים, לא משנה אפילו אם תיתן את הנשמה שלך. להגיע למצב שההורה יכפיש ויקלל אותך מול קהל תלמידים ומורים במסדר בוקר, ועוד על מה שזה לא נתתי ציון גבוה לבת שלו... פשוט אני מדוכאת, אין מערכת שעוטפת אותך ומעריכה את העבודה שלך" (ריאיון 10). רק מורה אחד ציין יחס חיובי מצד אחד ההורים ולא ראה בו גורם מאיים: "הייתה לי הרגשה מאוד טובה. היה לי כיף לקבל מחמאות מההורים ומבית הספר" (שאלון 1).

ד) חוויה של דיכוי וחוסר אונים בעקבות התנהגות חריגה של תלמידים

תיאורים רבים של המורים ביטאו את תחושת הדיכוי ואת הקשיים שהם עברו ועוברים במהלך עבודתם בבית הספר עם אוכלוסיית התלמידים. מחצית מהמורים תיארו בעיות משמעת של תלמידים ואת החוויות הקשות מאוד כתוצאה מהתנהגויותיהם במהלך השיעור או מחוץ לכותלי הכיתה. התנהגויות התלמידים התגלו כמגובות על ידי ההורים, והמורים לא תמיד זוכים לעזרה ולתמיכה מצד צוות ההנהלה והמורים הוותיקים. המורים החדשים מייחסים את הקשיים שיש להם עם התלמידים להיותם מורים מהצפון. חוויות אלה מודגמות בציטוטים הבאים:

"התלמיד לא רצה להיכנס בכלל לשיעור. ביקשתי ממנו כמה פעמים להיכנס לכיתה, שאלתי אותו למה הוא מתנהג בצורה לא טובה" (שאלון 4); "התלמיד בא אליי בטענות על ציון שהוא קיבל בבחינה והתחיל לאיים, לצעוק ולדבר לא יפה

מול המורים... התלמיד משך לי בחולצה כאשר הוצאתי אותו מהכיתה" (שאלון 20); "התלמידים הפריעו לי, לא נתנו לי להעביר את השיעור. זה הפריע לי מאוד, הרגשתי מתוסכלת מאוד" (שאלון 37); "ביקשתי מהתלמיד לא לצחוק בשיעור. למוחרת בא עם ההורים וזה מאוד פגע בי" (שאלון 17); "התלמידה העבירה מראת איפור לבנות, הערתי לה על זה, והיא התחילה ויכוח ביני לבינה. שלחתי הודעה למחנכת הכיתה והיא הבטיחה לטפל בעניין" (שאלון 19); "תלמיד הפריע לי מאוד, הוצאתי אותו מהכיתה, לא ידעתי מה לעשות חוץ מזה" (שאלון 26); "התלמיד אמר לי, 'לא בא לי ללמוד חבל לך על המאמץ'" (שאלון 25); "אין לי שקט בכיתה, אין רגע דל, יש לי חבורה של ארבעה תלמידים שמפריעים לי תמיד בשיעור ואני לא יכולה לעשות כלום מפני שקיבלתי איומים מאחד ההורים וחיבלו לי ברכב, שברו מראה ועשו שריטות ברכב" (ריאיון 2); "התלמיד היה לו קשה לשבת בשקט, 'אני לא מעוניין ללמוד מה את רוצה ממני... אם זה מפריע לך או יש לך בעיה תפני למנהל, ואני לא מעניין אותי אף אחד בבית הספר, בא לי לעשות מה שאני רוצה בכיתה. את יכולה לעזוב את הכיתה ולחזור לצפון'" (ריאיון 5).

המורים ביטאו תחושת חוסר אונים ותסכול לנוכח התנהגות התלמידים: "הייתי מתחננת אליו שישב בשקט, כל הזמן היה מפריע לי במהלך השיעור, מדבר עם החברים שלו, מוציא את מפתחות הבית וחורט בשולחן עד שקראתי לסגן המנהל על מנת לטפל בבעיה" (ריאיון 1). מורה אחרת סיפרה על תחושת הקושי להסתגל לתלמידים בכיתה א: "ילד התקרב אליי בוכה וחיבק אותי, לא יכולתי לגעת בו... ילד אחר התחיל לבכות, ישבתי בכיתה והתחלתי לבכות יחד איתו, לא ידעתי מה לעשות" (ריאיון 3).

מורה מספרת על התנהגות חריגה: "אני נכנסת לכיתה, רק מניחה את התיק על השולחן ובאו אליי שני תלמידים בריצה מאחור, 'מה את עושה לנו בחדר מורים, למה את מלשינה עלינו בפני מחנך הכיתה... פתאום הם מתקרבים אליי, 'אנחנו יודעים מה לעשות לך'... אחד דוחף אותי ואני נופלת ליד הלוח והם התחילו לצרוח ולברוח מהכיתה... אני נשארתי המומה בכיתה, אף אחד מהתלמידים לא בא לעזור לי, פשוט הייתי בהלם. שלושה מורים מחדר המורים באו לעזרתי, אבל מאוחר מאוד, לאחר שברחו, וישר יצאתי מבית הספר, אפילו לא הקשבתי למנהל בית הספר והגשתי תלונה במשטרה על שני הנערים" (ריאיון 4).

מורה מספרת כי התנהגות התלמידים קשורה להיותה מורה מהצפון: "נראה שזה מובן מאליו שמתנכלים לנו בגלל שאנחנו צפוניים. פשוט מאוד יודעים מתי כן להרעיש ולהפריע במיוחד אם את בחורה וגם צפונית. אני כבר ידעתי שברגע שמרעישים אני עוצרת את השיעור. חשבתי בהתחלה שזה יעזור, אבל לצערי הרב זה רק הגביר את המוטיבציה אצלם... לאחר חודש וחצי ישבתי בחדר מורים בישיבת צוות והעליתי את הבעיה. מורה מקומי טען 'זה רק בגלל שאתם לא מקומיים. ברגע שיהיו לך בעיות תפני אליי ואני אעזור לך בזה. כך נהגתי ומאותה ישיבה אני פשוט נהנית בשיעור'" (ריאיון 7)

מורה מספרת: "לצערי הרב ישר יודעים שאני מהצפון והתחילו להפריע לי לצעוק ולצאת מהכיתה. בסך הכל בכתה היו 10 תלמידים זה כתה חינוך מיוחד. אני לא ידעתי מה לעשות. פשוט ישבתי על השולחן ולא ידעתי מה כן לעשות. אחד בא אלי ואמר לי אנחנו לא רוצים ללמוד, אם תנסה לעשות משהו פשוט נחרבן לך על האוטו. הלכתי לסגן המנהל והוא אמר לי תעביר את השיעור ונראה מה לעשות. אני לא טרחתי לחזור לכתה. פשוט הלכתי לחדר המורים וישבתי שם המום מהתנהגות התלמידים ומהתשובה של סגן המנהל" (ריאיון 3).

תמה מספר 3: תסכול צרכים פסיכולוגיים בעקבות פערים תרבותיים

א. דיכוי מורים בעקבות קוד הלבוש (8 מורות)

12 מורות דווחו על חוויה קשה מאוד בהקשר של תרבות הלבוש. המורות מהצפון לבושות לרוב בלבוש מודרני, שאופייני לאזור בו גדלו. סגנון לבוש זה גורר תגובות שליליות והערות פוגעניות מצדם של המורים והתלמידים. מרבית המורים מספרים כי חווית הדיכוי בהיבט של הלבוש פגעה בפרטיות שלהם ובאורח חייהם.

"בגלל שאני בלי כיסוי ראש המורות תמיד מסתכלות אלי.. התלמידים שואלים אותי? מה העדה שלך? למה את בלי כיסוי ראש? האם את מתפללת?" (שאלון 8).

"הלבוש שלי מאוד הפריע להם התברר לי, אבל יותר מזה שאני צפונית הם לא קבלו את זה בכלל" (שאלון 33).

מורה למה את לובשת מכנס (עייב - לא מקובל) צריכה ללבוש ג'לבאב (לבוש ארוך). זה הרגיז אותי שמדברים אלי כך" (שאלון 27).

"הלבוש שלי הפריע להרבה מורים ומורות. תמיד דברו אלי, אל תבואי כך לבית הספר וזה הפחיד אותי" (שאלון 25).

"אני הייתי בלי כיסוי ראש כאשר עבדתי בתיכון. זה הפריע מאוד למורים ולצוות. היו תלמידים מסתכלים ובסוף עזבתי ועברתי ללמד בבית ספר יסודי.. הייתי מפחדת מאוד בגלל שהייתי בלי כיסוי ראש בתיכון... היו מורים ומורות מסתכלים אלי... לא יודעת למה, אולי בגלל הלבוש" (ריאיון 5).

היו מורות שסיפרו על החששות שלהן מהחברה הבדואית: "הין לי חששות כי לפי מה שאני שומעת הם אוכלוסייה קשה, כאילו אנשים פרימיטיביים ולא מפותחים" (ריאיון 1); "למה את לובשת חושפני? מורה שואלת אותי, 'הלבוש שלך מגעיל אותי מאוד, אל תחשבי שאת עדיין עובדת בצפון, תשני דפוס לבוש לפני שהיה מאוחר'" (ריאיון 9).

מורה חדשה תיארה שיחה עם מנהל בית הספר: "תמיד חשתי שונה ולא הבנתי על מה. שאלתי את מנהל בית הספר והוא העיר לי על דפוס הלבוש שלי. חלק מהמורות השמרניות לא שמרו על קשר איתי ולא הסכימו לנסוע איתי באוטו לבאר שבע להשתלמות בגלל הלבוש. זה פגע בי מאוד, והחלטתי שאני נשארת איך שאני. דיברתי עם ההורים שלי על זה והם תמכו בי" (ריאיון 2).

"התלמידים וחלק מהמורות סימנו אותי מהתחלה בגלל הלבוש שלי. היו מורות מקומיות שלא יצרו איתי קשר בכלל, הייתי מבודדת לגמרי, לא יכולתי לשבת איתן. הייתי יושבת בחדר היועצת לבד והייתי שומעת כל מיני סיפורים ולחששים עליי בחדר המורים, על אופן הלבוש, וזה גרם לי לכאב רב" (ריאיון 7).

(ב) חוויה שלילית בעקבות הבדלים בשפה הערבית המדוברת (הדיאלקט השפתי)

חלק גדול מהמורים (23 מורים מתוך 60) דיווחו על חוויה מאוד לא נעימה הקשורה להבדלים בין השפה הערבית המדוברת בצפון לבין השפה הערבית הבדואית המקומית (דיאלקט שפתי). הבדלי השפה הקשו על ההתאקלמות של המורים ויצרו קשיי תקשורת ואף קונפליקטים בין המורים מהצפון לבין התלמידים והמורים המקומיים. המורים מהצפון זכו לכינויים כמו "פלאח", תלמידים ומורים צחקו עליהם בגלוי, דיברו עליהם מאחורי גבם וזלזלו בדרך ההתבטאות שלהם. המורים החדשים חוו תחושה של זרות ונמנעו מלדבר. להלן, כמה דוגמאות.

"היה לי קשה מאוד להבין את השפה של הבדואים. פניתי למנהל בית הספר וביקשתי עזרה" (שאלון 10); "בגלל שאני לא דוברת את השפה ולא נולדתי כאן, לא רציתי להיכנס למקום הזה... פחדתי. קצת שאני זרה והם הרוב" (שאלון 19); "לקח לי זמן להבין את השפה המדוברת בבית הספר" (שאלון 12); "התלמידים היו צוחקים על אופן הדיבור שלי, ואני לא מבינה אותם. היו צוחקים מילים שלא הייתי מבינה בכלל" (שאלון 24); "'מורה, למה את לא מדברת בדואית? את פלאחית מהצפון? תתחילי לדבר כמוני, וצחק" (שאלון 25); "'גם את מדברת פלאחית!!! זה הרגיז אותי... הצלחתי להבין וללמוד כמה מילים על מנת לשרוד בבית הספר" (שאלון 27); "'אתה פלאח' יעני תבין אין לך מה לחפש כאן... לא קיבלו אותי בגלל שאני עובד ועוד יותר בגלל שאני פלאח" (ריאיון 2); "הייתי מפחדת לומר מילה לא במקום, מרוב שכל הזמן הם מחכים למה שאני אגיד והם לא יבינו. כמעט ולא העזתי לדבר עם המורים המקומיים בחדר מורים. הייתי בוחרת את המילים. לרגע חשבתי לעשות לי מילון של פירוש מילים. אני תמיד שאלתי את עצמי לאן הגעתי ומה הביא אותי למצב הקיים. אבל מצד שני, הייתי מאוד רוצה לדעת ולדבר כמוהם, אבל לא נתנו לי בכלל. כל מילה לא במקום היו מפרשים אותה אחרת. אצלנו בצפון רגילים לומר מילה "חביבי" לכל אדם שקרוב או מוצא חן בעינינו. כאן אמרתי אותה למורה והוא חשב שיש בינינו סיפור אהבה. זה תסכל אותי לרגע" (ריאיון 5); "סירבתי לדבר איתו בגלל קושי בהבנת השפה, וזה לא הספיק לו בכלל. כל הזמן אני מסבירה למורה שאיני מבינה מה הוא אומר. דבר איתי בפשטות. אל תדבר איתי במילים שאני לא מבינה, וזה ממש לא מצא חן בעיניי... בנוסף לזה הלחש בין המורות והמורים בכלל לא חינוכי ולא תרבותי" (ריאיון 3); "הייתי בפחד נוראי, הייתי מתה להבין מה אומרים עליי ולמה הם כל הזמן צוחקים מכל דבר שאני אומרת. זה תסכל אותי ועוד יותר פחדתי להיכנס לדיכאון. אחת הפעמים פשוט דיברתי על זה בישיבת הצוות ואמרת 'קבלו אותנו איך שאנחנו, אל תדברו עלינו איך אנחנו מדברים, כי כך גדלנו'. מורה ענתה לי, 'את חייבת לדעת גם את השפה הבדואית המדוברת וזה מה שיש'" (ריאיון 1).

תמה מספר 4: להתמודד לבד עם קשיים ואתגרים מערכתיים

הממצאים מצביעים על חוויות קשות ושילוליות של המורים מהצפון בבתי הספר הבדואיים בנגב ועל הצורך של המורים להסתגל להסתגלות כפולה לתרבות חדשה, הן של בית הספר והן של הקהילה. נשאלת השאלה: כיצד המורים מתמודדים עם זה? המורים החדשים עוברים תקופת הסתגלות לא קלה וארוכה למדי, שדורשת התמודדות אישית. הם התייחסו לכך גם במחקר: "המון דברים שבתחילת השנה לא ידעתי לקח לי זמן לקלוט... הייתי נאלצת לפתור בעיות באופן אישי" (שאלון 9). נראה שלמורים החדשים מהצפון חסרו מקורות תמיכה בבית הספר. המורים לא מצאו אוזן קשבת והכוונה לפתרון הבעיות שבהן נתקלו. ניסיונות לפנות למורים ותיקים לעזרה לא תמיד צלחו, ולעיתים אף הרעו את המצב. מורה חדשה סיפרה: "היה לי קשה מאוד להסתגל לצוות המורים. לא היה לי מישהו שיכוון אותי בכלל ובעת הצורך" (שאלון 35).

בין דרכי ההתמודדות שעלו במחקר היו עידוד עצמי והתמקדות בעבודה בניסיון להתעלם מן הקשיים. לעיתים היה צורך לפנות לעזרה נפשית, לפסיכולוג. מקורות התמיכה הם בעיקר ההורים, באמצעות תקשורת מרחוק. ההורים נותנים עצות ומעניקים למורות ולמורים תמיכה רגשית. כמו כן, המורות משוחחות טלפונית גם עם החברות. יכול לעזור גם החוסן האישי: "חשבתי שאני לא יכולה להסתגל לאוכלוסייה הזאת. בכל זאת האישיות שלי עזרה לי מאוד להסתגל לחיים חדשים בבית הספר" (שאלון 21); "אני מצלמת כל מקרה חשוב שעברתי בו במהלך היום, ואחרי שאני חוזרת הביתה אני מסתכלת על התמונה, עושה שיקוף אשר דרכו אני מזהה את החסרונות והיתרונות, על מנת להגיע למצב רצוי שיעשה ממני מורה חדשה מיוחדת ומוצלחת בעבודתה, אשר יודעת להשתמש בכלים מתאימים" (שאלון 38). להלן, ציטוטים נוספים, שמדגמים את דרכי ההתמודדות של המורים מהצפון בנגב.

"תמיד הייתי בוכה בטלפון לאבא ולאימא על זה שקשה לי להיות רחוק מהבית... הייתי מדברת עם החברות שלי" (שאלון 24); "בכל בעיה בבית הספר, לא משנה, הייתי יושבת לבד או מתקשרת לאימא שלי בצפון ומתייעצת איתה, מה כן או מה לא לעשות... כי פחדתי תמיד שהתגובה שלי תהיה לא במקומה. שנאתי את המורים והתלמידים בכל הנגב... לאור מה שאני סובלת" (ריאיון 6); "בעיקרון הייתי מתמודדת לבד עם כל הבעיות שהיו לי בחדר המורים עם הצוות. לרוב הייתי נשברת ובוכה, לפעמים הייתי מדברת עם עצמי: תהיי חזקה. לכן, הייתי עושה את עבודתי. עוברת מכיתה לכיתה, וכאשר מסיימת טסה לדירה בבאר שבע" (ריאיון 9); "להגיד שלא ביקשתי עזרה מאחרים אני אשקר. פניתי לאחת המורות לעזור לי בסיפור עם אחד ההורים. למותרת כל בית הספר ידע מזה. מאותו רקע החלטתי... הדברים, הבעיות והקשיים – אני מטפלת בעצמי" (ריאיון 1); "הבעיות שהייתי לא מצליחה לפתור אותן היו מכניסות אותי למחשבות רבות, אחת מהן לעזוב את המערכת וזהו. תמיד הייתי מדברת עם עצמי מה אני צריכה את זה, עד שהגעתי למצב ללכת לפסיכולוג ותקופה קצרה קיבלתי כדורי הרגעה" (ריאיון 8).

תמה מספר 5: חוויות חיוביות שבאו לידי ביטוי בשאלונים ובראיונות

תמונת המצב שהוצגה עד כה היא שלילית. הממצאים מצביעים על כך שמרבית המורים החדשים מהצפון חווים חוויות שליליות של דיכוי מצד מורים ותיקים, מנהלים, הורים ואף תלמידים, וחשים תסכול עמוק של הצרכים הפסיכולוגיים שלהם. עם זאת, הממצאים מציגים גם תמונה של תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המורים וחוויה חיובית של קליטה בעקבות כך. שלוש תמות צמחו בהקשר זה.

(א) חוויות חיוביות כפי שבאו לידי ביטוי בבחירת המטפורות

רק חמישה מורים (13.8%, שאלונים) ביטאו באמצעות המטפורות חוויה חיובית מתהליך הכניסה לבית הספר. שלושה מורים בחרו במטפורה של **פסגת הר** על מנת לבטא את האתגרים של תהליך הכניסה להוראה והטיפול בדרך להצלחה. הדרך מלאה קשיים, אבל מלווה בהכוונה ובייעוץ של צוות בית הספר והמנהל. "המנהל נתן את מערכת השעות וביקש שאצפה במורים מהלך היום על מנת ללמוד מהם... למדתי שיטות ודרכי עבודה" (שאלון 14). מדובר בתהליך שדורש התמדה ואומץ: "להגיע לפסגת ההר זה לא קל בכלל, והדרך מלאה בקשיים לא צפויים... אנחנו עולים לאט, לפעמים עוצרים ונושמים באמצע הדרך... במקצוע ההוראה השאיפה להגיע רחוק היא לא קלה, צריכים להיות מצוידים בהרבה דברים על מנת לשרוד את הדרך" (שאלון 17); "בשביל להגיע לפסגת ההר צריך אומץ, כי מורה חדש במערכת זה דורש אומץ על מנת להצליח להגיע לפסגת ההר" (שאלון 18). מורה אחד תיאר את החוויה החיובית באמצעות המטפורה של **שמיים**, שמסמלים לדבריו "שאיפות לעתיד" (שאלון 3). מורה נוסף בחר במטפורה של **עץ פרי**, "בית הספר דומה מאוד לעץ פרי שיש לו צל רב המשפיע על התלמידים ומחשל את האישיות שלהם לעתיד" (שאלון 4).

(ב) תמיכה של המנהל בצרכים הפסיכולוגיים של המורים

רוב המורים החדשים שהשתתפו במחקר אומנם דיווחו על התנהגויות של מנהלים שתסכלו ודיכאו את הצרכים שלהם, אולם 11 מורים (18.3%) הציגו בראיונות ובשאלונים מנהלים שתמכו בהם וסייעו לקליטתם המיטבית בבית הספר. מנהל בית הספר הוצג כדמות מרכזית ומשמעותית, ומכאן שיש מורים שמספרים גם על התנהגויות של תמיכה ועידוד של מנהלים שתומכים בצרכים הפסיכולוגיים של המורים החדשים. המנהל תומך בתחושת השייכות והמוגנות של המורים באמצעות מתן גיבוי במצבים שונים של התמודדות עם הורים או עם מורים ותיקים; המנהל תומך באוטונומיה

של המורים, מבטא הערכה וכבוד לעבודתם, הן באופן אישי והן לפני הצוות החינוכי; המנהל מאפשר למורים הזדמנויות לקבל אחריות וסומך עליהם שימלאו תפקידים שונים בבית הספר; המנהל תומך גם במסוגלות של המורים, למשל, בעזרה שהוא נותן להם בבניית תוכנית הלימודים. הציטוטים הבאים מדגימים תמיכה של מנהלים במורים החדשים.

תמיכה בשייכות ובמוגנות:

"המנהל תמך בי לאורך כל השנה עד שנהייתי חבר בכיר בצוות הבית ספר... המנהל תמיד הגן עליי בפני ההורים... מנהל בית הספר התקשר למטרה על מנת להתלונן על הורה שאיים עליי" (שאלון 10).

"המנהל הזמין אותי לחדר, עודד אותי והבטיח לי לעמוד לצידי" (שאלון 24).

"המנהל תמך בי והוא אפילו הזמין אותם לבירור במשרד החינוך בגלל איומים עליי" (ריאיון 4).

תמיכה באוטונומיה:

"המנהל שיבח אותי בפני הצוות בישיבה על הדברים שאני עושה" (שאלון 16).

"מנהל בית הספר בחר בי ללוות מורות א' ו-ב' ולהדריך אותן במהלך הסיוור הלימודי. כמו כן, אני הייתי אחראית על הטיול" (שאלון 35).

"המנהל הזכיר אותי בישיבה הראשונה על העבודה והשינוי שעשיתי בבית הספר, מייד קיבלתי תפקיד של אחראית על האקלים החינוכי בבית הספר" (ריאיון 1).

שני מורים סיפרו על מעורבות ברמה מערכתית, שנעשתה בתמיכת המנהל וגרמה להם לסיפוק רב: "לקחתי אחריות על ארגון יום הספורט וזה לא קל לארגן יום כל כך חשוב" (שאלון 21); "היה לי כבוד גדול להנחות צוות מורים בישיבה השנייה דרך פעילות חברתית" (שאלון 23).

תמיכה במסוגלות:

"המנהל עזר לי מאוד להכין תוכנית לימודים ולהבין איך בונים אותה... קיבלתי עזרה מהמנהל ומהמורים, אבל תמיד הרגשתי תסכול, לא יודע למה הרגשתי לבד" (שאלון 32).

"המנהל אמר לי 'את חייבת לעבור את התקופה הראשונה'" (ריאיון 3).

"המנהל תמך בי ואמר לי 'תעזבי אותם עם המחשבות שלהם', המנהל היה תמיד שואל אם הכול בסדר, לפעמים היה מבקר בכיתה ואומר אני איתך באש ובמים" (ריאיון 5).

ג) אינטראקציות חיוביות עם התלמידים כמקור לסיפוק צרכים פסיכולוגיים

לצד התסכול הרב שמורים רבים ביטאו ביחס לעבודה עם התלמידים, היו גם התבטאויות שהציגו נקודות אור. חלק מהמורים ביטאו בשאלונים ובראיונות סיפוק מהקשר עם התלמידים בהיבטים חברתיים ולימודיים.

11 מורים (25% מהעונים על השאלונים) כתבו על אינטראקציות אישיות חיוביות עם התלמידים, שהגבירו את המוטיבציה ואת תחושת המסוגלות שלהם. וכך לדוגמה כתבו המורים: "לגרום לתלמיד להשתנות ולרצות לבוא לשיעורי

המתמטיקה, זה אדיר" (שאלון 1); "תלמיד בא אליי ומדבר על בעיה רפואית של אביו, ובזה נאלצתי לעזור לו לעבור את התקופה הרעה עם מחנכת הכיתה" (שאלון 14); "ישבתי עם התלמיד, בכלל לא רצה להשתתף בכיתה. לאחר שלוש פגישות התלמיד התחיל להשתתף בכיתה..." (שאלון 16); "הלכתי לשכנע את תלמידי השילוב ללמוד אצלי" (שאלון 7). שלושה מורים סיפרו בראיונות כי הקשר החיובי עם התלמידים והמשובים החיוביים שקיבלו מהם גרמו להם לסיפוק רב. המורות סיפרו: "התלמידים הפתיעו אותי וחגגו לי יום הולדת. הם כתבו לי על הלוח 'יום הולדת שמח'... ברגע זה ממש הרגשתי כמו מלכה ועלה בי רגש מאוד יפה" (ריאיון 1); "הילדים קראו לי אימא בכיתה, זה נתן לי תחושה טובה מאוד... התלמיד אומר לי אני מאוד אוהב ללמוד אצלך..." (ריאיון 4); "הקשר שלי עם התלמידים הוא החוויה האמיתית שלי... זה עושה אותי שמחה מאוד לגרום לתלמיד הנאה וסיפוק בפעילות שאני עושה בעבודה... אני שמחה מאוד להרגיש את הצלחת תלמידי... זה עושה לי טוב באופן אישי" (ריאיון 8).

דין

ממצאי המחקר מצביעים על חוויות קשות של המורים הערבים החדשים מהצפון בתהליך קליטתם והשתלבותם בבתי הספר הערביים-בדואיים בנגב. רק חלק קטן מן המורים תיארו חוויות של תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים שלהם על ידי מנהל בית הספר או סיפרו על אינטראקציות חיוביות עם דמויות שונות בבית הספר. מרבית המטפורות שבאמצעותן ביטאו המורים את החוויות שלהם היו שליליות. בית הספר נתפס כמקום שמורכב מ"חזקים וחלשים", עם הרבה מאבקים ודילמות, מפחיד, מקום שאינו מאפשר חופש פעולה, עם עומס עבודה. המורים שהשתתפו במחקר חוו רגשות שליליים כמו לחץ, דאגה, אי-ודאות, איומים וזרות, והרגישו שהם הולכים לאיבוד.

התמה המרכזית שעלתה במחקר מתייחסת לחוויות של דיכוי אוטונומיה ותסכול הצרכים הפסיכולוגיים. המורים החדשים סיפרו על חוויות של דיכוי על ידי המנהל, המורים הוותיקים, ההורים והתלמידים. פגיעה באוטונומיה קשורה גם לאי-קבלת התרבות שממנהל באו המורים, בעיקר בהיבטים של הלבוש והדיאלקט השפתי. המורים התמודדו עם חוויות קשות אלה לרוב לבד, עם דפוסי הימנעות וחרדה, ונעזרו בעיקר בתמיכה מרחוק של הוריהם. חוויות שליליות אלה פוגעות בתחושת השייכות, המסוגלות והאוטונומיה. המורים דיווחו על מוטיבציה שהלכה ודעכה ועל רצון לעזוב את בית הספר ואת ההוראה.

ממצאי המחקר מצביעים על המקום החשוב של דמויות שונות בתהליכי הקליטה של המורים. הדמות המרכזית היא מנהל בית הספר, שנחווה על ידי מורים רבים באופן שלילי. המורים החדשים הציגו את מנהל בית הספר כדמות המשפיעה ביותר על השתלבותם בבית הספר. המורים תיארו יחס פוגעני, ניצול, קבלת משוב שלילי, אפליה, חוסר התחשבות, היעדר גיבוי, חוסר כבוד והערכה, התעלמות מכישורי המורה ויצירת עומס רב של משימות על המורה החדש. מכאן שהמנהל נתפס כמתסכל ביחס למילוי הצורך באוטונומיה. דוגמאות לכך: כניסה של המנהל לתצפית בשבוע הראשון ללא הכנה מראש ומתן משוב שלילי ופוגע, אי-מתן גיבוי בעקבות התנהגויות שליליות של תלמידים, פגיעה בתנאי העבודה והיקף המשרה ועוד. יחס כמתואר של מנהל פוגע בתחושת המסוגלות, מוביל לרגשות שליליים, למוטיבציה כפויה ואף להימנעות ולהפחתת ההשקעה. המחקר הנוכחי מצטרף למחקרים קודמים (Finnigan, 2010; Eyal & Roth, 2011) שמצביעים על כך שסגנון ניהול שמאופיין בתסכול של הצורך באוטונומיה פוגע במוטיבציה ובמעורבות של המורים, ומקדם מוטיבציה כפויה ורגשות שליליים. לעומת זאת, תמיכה של מנהלים באוטונומיה של המורים ניבאה תחושות של סיפוק צרכים, שניבאו השקעה בהוראה ורגשות חיוביים (Klassen, Perry, & Frenzel, 2011).

מקום מרכזי בקשיי הקליטה ניתן גם למורים המקומיים. בית הספר נחוה על ידי המורים מהצפון כמרחב שבטי, רווי מאבקים וקונפליקטים. נוכחותם של המורים החדשים כמאיימת לעיתים על המורים המקומיים, בייחוד כשמדובר בקבלת תפקידים, והצלחתם של המורים החדשים, עוררה לא אחת תגובות שליליות. גם דפוסי יחסים שבטיים דווחו כמקרינים על היחס למורים החדשים, בייחוד בבתי ספר שבהם משפחות מסוימות הן דומיננטיות. מהמחקר עולה כי מערכת היחסים בין המורים מהצפון לבין המורים המקומיים בנויה על יחסי כוח. המורים דיווחו על יחס שלילי של המורים הוותיקים אליהם. הם חוו זלזול, חוסר כבוד, היעדר מודעות לקשייהם וחוסר אמפתיה, איומים והיעדר תחושת מוגנות. במחקרים נכלל צוות בית הספר כאחד ממוקדי הלחץ על מורים, ומחקרים שונים מתייחסים לקשר עם המורים הוותיקים כחלק מגורמי הלחץ בבית הספר. למשל, פלטייר ועמיתיו (Pelletier et al., 2002) וטיילור ועמיתיו (Taylor, Ntoumanis, & Smith, 2009) מצאו כי מורים תופסים את הדרישה להתאים עצמם לשיטות ההוראה של המורים הוותיקים כגורם של לחץ, אשר לצד גורמי לחץ נוספים, חיבל במוטיבציה האוטונומית להוראה.

המורים שהשתתפו במחקר חוו פגיעה בצרכים הפסיכולוגיים שלהם גם עקב התנהגויות שליליות של תלמידים, שגובו על ידי הורים, מורים וצוות ההנהלה, לעיתים על רקע שבטי. התלמידים הפריעו, צעקו על המורים, איימו עליהם ואף פגעו במורה באופן פיזי. התנהגותם השלילית של תלמידים רבים קשורה לכך שהמורים אינם מקומיים. פלטייר ועמיתיו (Pelletier et al., 2002) מצאו כי ככל שהמורים חוו לחץ מלמעלה, במחקר הנוכחי הייתה זו כפייה והתנהגויות שליליות מצד המנהל או המורים הוותיקים, ולחץ מלמטה, במחקר הנוכחי היו אלה בעיות משמעת ואלימות מצד התלמידים, כך הם חוו פחות מוטיבציה אוטונומית בהוראה, דבר שהוביל אותם לפעול בשליטה רבה יותר כלפי התלמידים. גם פארנט וחבריו (Fernet et al., 2012) מצאו כי תפיסות המורים ביחס להתנהגויות שליליות של תלמידים ניבאו פגיעה במוטיבציה האוטונומית וחוויה של שחיקה רגשית.

הורי התלמידים גם הם דמויות משמעותיות במרחב בית הספר והקהילה. המורים החדשים הלינו על התערבות יתרה של ההורים בנעשה בבית הספר והדגישו את עמדתם השלילית, שפוגעת בתפקודם. המורים סיפרו על תקשורת לקויה בינם לבין ההורים, מתיחת ביקורת לא בונה ואף גילויי אלימות. הם סיפרו כי המנהלים נמנעים מלהיכנס לקונפליקטים עם ההורים, תומכים בטענותיהם ולא מגבים את המורים. ההורים תומכים פומבית בתלמידים, נמנעים משיתופי פעולה עם המורים ומזלזלים בסמכותם המקצועית. יחסי הגומלין בין בית הספר לבין ההורים הוא נושא שנדון רבות בספרות המקצועית. היבטים כמו דפוסים של מעורבות הורים, בין מעורבות להתערבות, גורמים התורמים למעורבות הורים ועוד נדונו בספרות התאורטית והמחקרית (פרידמן ופישר, 2002). בעיות בקשרי הגומלין של מורים מתחילים עם תלמידים והורים דווחו במחקרים שונים (למשל, שגיא ורגב, 2002), ונמצאו גם בקרב מורים מתחילים ערבים (עליאן וזיידן, 2011).

ייתכן שהקשיים שעליהם סיפרו המורים הם חלק ממגמה טבעית של הורים למעורבות בחינוך ילדיהם, תהליכים שמדווחים בספרות התאורטית (פישר ופרידמן, 2009). עם זאת, נראה שקשיי המורים החדשים מהצפון שמשתלבים בבתי הספר בדרום, מועצמים. המחקר הנוכחי חושף את מערכת היחסים בין ההורים למורים מנקודת מבט תרבותית, תוך התמקדות ביחסים שבין הורים ותלמידים שמשתייכים לתרבות מסורתית וסגורה, לבין מורים שמשתייכים לתרבות אחרת, שנתפסת כזרה ומאיימת. המחקר מציג באופן ברור את המפגש בין הנורמות ודפוסי החיים של המורים מהצפון לבין המציאות החדשה שבה הם משתלבים. הבדלים שנמצאו כמעוררי מתח הם הדיאלקט השפתי, סגנון הלבוש, וכן ערכים ומנהגים שונים, זאת אף שכולם חלק מאוכלוסייה ערבית-אסלאמית בישראל.

החמולות בחברה הבדואית והמתח ביניהן משפיעים מאוד על רמת השותפות בעשייה בבית הספר ועל אופי היחסים עם המורים. המורים מהצפון אינם מודעים לסוג זה של מאבקים ואינם יודעים כיצד לנווט בין מוקדי הכוח השונים בבית

הספר. פעמים רבות הם יפעלו שלא על פי רצונם, אלא על פי הרצון של החברה המסורתית, שמוכתב להם על ידי המנהל או המורים הוותיקים. זהו היבט נוסף של דיכוי אוטונומיה. אלקשאעלה ואלסאנע (2008) טוענים כי הקשרים בין בתי הספר במגזר הבדואי לבין ההורים הם רופפים, ומתבטאים בעיקר בקשיים בתקשורת על רקע של שיוך שבטי פנימי. קשיים אלה מועצמים אם המורים אינם מקומיים. מערכת היחסים המתוחה והכפויה גורמת למורים לחוסר אונים, לדפוסי התמודדות של הימנעות, לפגיעה בתחושת השייכות לבית הספר ולקהילה ולרצון לעזוב את ההוראה. חשוב לציין כי למרות תמונה קשה זו חלק (קטן אומנם) של המורים מהצפון ציינו לטובה את מערכת היחסים עם ההורים וראו בהורים גורם חיובי, המסייע להם בעבודתם למען הצלחת התלמידים.

החוויות השונות שדווחו על ידי המורים החדשים מבטאות תחושות קשות של תסכול צרכים פסיכולוגיים. החוויה הקשה ביותר היא חוויה של דיכוי אוטונומיה. המורים חוו לחצים חברתיים ותרבותיים וביטאו תחושה של זרות, אי-קבלה של תרבותם וחוסר התחשבות בצורכיהם הרגשיים. המורים התייחסו למעמדם בבית הספר, לחוסר האמון בהם ולדרישות הרבות שהתבקשו לבצע. כל אלה לא אפשרו להם לממש את האידיאלים החינוכיים והיכולות המקצועיות שבהם צוידו במכללה להוראה. המורים ביטאו תסכול חזק של תחושת השייכות מול המנהל, המורים הוותיקים, ההורים והתלמידים. כל אלה הובילו לרגשות שליליים, לפגיעה בתחושת המסוגלות ולפגיעה במוטיבציה שהתבטאה ברצון לחזור הביתה לצפון ובמחשבות על עזיבת ההוראה. ממצאים אלה תואמים ממצאי מחקרים שנערכו במסגרת תאוריית ההכוונה העצמית, שלפיהם מצבים של דיכוי צרכים מובילים לפגיעה ברווחה הנפשית, למוטיבציה כפויה ולמגוון תוצרים שליליים בקרב מורים (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

מהיכרותנו עם מערכת החינוך הבדואית, נראה כי הסוגיה של יצירת סביבה תומכת צרכים וקידום רווחה נפשית למורים בכלל ולמורים החדשים בפרט איננה בסדרי העדיפויות של בתי הספר. לכן, אנו מציעים לקדם בבתי הספר התערבויות שיכוונו לתמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של מתמחים ומורים חדשים, לצד התערבויות שבהן האוכלוסיות יהיו הורים ומנהלים. כמו כן, אנו ממליצים לשלב עקרונות לתמיכה בצרכים הפסיכולוגיים בקורסי ההכשרה של חונכים. כמובן, תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים חשובה גם עבור תלמידים, כפי שנעשה על ידי קפלן ומדג'אר (Kaplan & Madjar, 2015) בפרויקט שכוון לתמיכה בצרכים פסיכולוגיים בהקשר של חינוך סביבתי. במחקרם של קפלן, גלסנר ועדס מתוארת התערבות לקידום תהליכי חקר ותמיכה בצרכים פסיכולוגיים בקרב מורים חדשים (קפלן ועמיתיה, 2016).

מחקרים רבים הוכיחו כי תאוריית ההכוונה העצמית ישימה גם בתרבויות קולקטיביסטיות (למשל, Ginevra, Nota, Soresi, Shogren, Wehmeyer, & Little, 2015), כולל בחברה הבדואית בישראל (Kaplan & Madjar, 2017; Kaplan, 2017; Kaplan & Madjar, 2017; וראו גם קפלן ועמיתיה, 2014). כך שבניגוד לטענות של חוקרים בגישה של רלטיביזם תרבותי, שלפיהן הצורך באוטונומיה הוא אידיאל מערבי שאינו תואם את התרבות המסורתית (למשל, Iyengar & DeVoe, 2003), תהליכים של תמיכה בצרכים ובאופן ספציפי תמיכה באוטונומיה נמצאו כאוניברסליים וכחשובים במגוון תרבויות (למשל, בדרום קוריאה, Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009).

על מנת להקל על תהליך הכניסה של מורים ערבים מהצפון לבתי ספר ערביים-בדואיים וקליטתם בהם, מומלץ להכין את המורים הצפוניים לתרבות המקומית ולמערכת החינוך במגזר הבדואי בנגב (אבו גוידר, 2016; אבו ראס, 2010). חשוב להכיר למורים את המבנה השבטי, המנהגים, המנטליות והערכים של האוכלוסייה המקומית, כדי להקל עליהם את תהליך ההסתגלות לתפקידם החדש ולדרישותיו ולאפשר את השתלבותם בצוות ההוראה לרווחת התלמידים והקהילה. אנו ממליצים לקיים סדנאות הכנה בתחילת שנת הלימודים וללוות את המורים גם במהלך השנה, תוך מתן דגש על המפגש התרבותי. חשוב לשים דגש במפגשים אלה על רגישות תרבותית ולחשוב יחד עם המורים, בתהליך תומך

אוטונומיה, כיצד ניתן לרכך את המפגש כדי להימנע מביקורת מצד החברה הבדואית המסורתית. מתן רציונל הוא דרך שהוכחה במחקרים כמתודה של תמיכה באוטונומיה (Reeve, 2006). כך, הימנעות מדרישה חיצונית ומתן הסבר יכולים להוביל למשל להבנה של מורות כיצד להתלבש בבית הספר ולבחירה שלהן כיצד לשנות את הופעתן החיצונית.

הממצאים מחזקים את התפיסה ודרכי הפעולה ב"משאבי צמיחה", יחידה לכניסה להוראה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. היחידה מדגישה תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים וקידום הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית. ביחידה נבנו מתודות ייחודיות לתמיכה בצרכים פסיכולוגיים, שמיושמות בסדנאות המתמחים והמורים החדשים, בקורסי ההכשרה של החונכים ובעבודת השדה (חממות בית ספריות ויישוביות).

עם זאת, חשוב לזכור שתהליכים של שינוי דורשים עבודה עקיבה ורבת שנים וכי מדובר בשינויים של תפיסות, ערכים ונורמות תרבותיות, שלא קל לשנותן בהתערבויות קצרות מועד. עבודה בהקשרים אלה עם מורים חדשים, בליווי של התערבויות מערכתיות בבתי הספר, עשויה להכניס רוח חדשה למערכת החינוך ולקדם את תהליכי השינוי הנכספים.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

המחקר שהוצג הוא מחקר איכותני שהתבסס על שאלונים פתוחים ומספר מצומצם של ראיונות. חשוב לחזק את אמיונותם של הממצאים באמצעות מחקר כמותי עם מספר רב יותר של משתתפים. מומלץ ליצור השוואה בין קבוצות שונות של מורים חדשים שמשתייכים בבתי הספר הבדואיים – מורים מקומיים, מתמחים, מורים חדשים ומורים מהצפון – ולבחון אם יש הבדלים בתהליך הקליטה או שמדובר בחוויות של מורים חדשים, כפי שנמצא בספרות המחקרית. כמו כן, המחקר מבוסס על אוכלוסייה של מכללה אחת, ועל אף שהוא מייצג את בתי הספר במגזר הבדואי, עדיין חשוב לכלול משתתפים ממכללות נוספות על מנת למנוע הטיה של ההקשר על הממצאים. מומלץ עוד לשלב מתודות נוספות של איסוף מידע, כמו תצפיות. מעניין יהיה לבחון גם את תפיסות התלמידים ביחס למורים מהצפון באמצעות ראיונות עומק.

לסיכום, למרות עדויות המורים מהצפון על חוויות שליליות בבתי הספר, אנו זוכרים גם את החוויות החיוביות שהוצגו על ידי חלק מן המורים. אנו מקווים שהמאמר הנוכחי יסייע לפיתוח מודעות לצרכים הפסיכולוגיים של המורים החדשים בכלל ושל המורים מהצפון בפרט ויקדם ולו במעט את תהליכי השינוי שמתחוללים בבתי הספר ובחברה הבדואית.

רשימת מקורות

- אבו גוידר, ע. (2016). הדילמות הסמויות של בית הספר במערכת החינוך הערבית בדוויית; מורים ומורות מספרים על החוויות בבתי הספר הערבים בדוויים בדרום. *גאמעה* (20) 1, עמ' 203-220.
- אבו-בדר, ס. וגרדוס, י. (2010). *ספר הנתונים הסטטיסטיים על הבדואים בנגב: מספר 3*. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המרכז ע"ש רוברט ה' ארנו לחקר החברה הבדואית והתפתחותה ומרכז הנגב לפיתוח אזורי; קרן קונרד אדנאור בישראל.
- אבו סעד, א. (2011). "הילדים הבדוויים באלנקב (הנגב): עיור ושלילת הכרה". בתוך נ. רוחאנא וא. סבאע-ח'ורי (עורכים), *הפלסטנינים בישראל: עיונים בהיסטוריה, בפוליטיקה ובחברה*. חיפה: מדה אל-כרמל, עמ' 118-124.
- אבו עג'אג', א. (2017). "רב – תרבותיות, המפתח לזהותן האישית והחברתית של סטודנטיות בדואית בתוכניות הכשרת מורים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי". *קולות*, 13, ינואר 2017, עמ' 30-32.
- אבו עג'אג', א. (2016). מבט השוואתי על נשירה גלויה בקרב מתבגרים במצבי סיכון בחינוך הערבי הבדואי בנגב. *גאמעה* (20) 1, עמ' 147-170.

Social-Cultural, Emotional and Experiential Aspects of the Process of Entry and Absorption of New Arab Teachers North into the Arab-Bedouin Education System in the Negev

- אבו עסבה, ח. (2006). מערכת החינוך הערבית בישראל, התפתחות ותמונת מצב עכשווית. בתוך: ע. חידר (עורך), *ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה, 1*, ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ואן ליר, עמ' 210-221.
- אבו ראס, ר. (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדווים בנגב. *דפים*, 50, עמ' 160-185.
- אבו ראס, ת. (2006). מחלוקת קרקע בישראל: המקרה של הבדואים בנגב. *גיליון עדאלה*, 24 אוחר ב-10 במאי, 2014, מתוך: <http://www.adala.org/newsletter/eng.apr06>
- אגבריה, א. (2011). חיים של ציפייה מתמשכת בצל אבטלה בלתי נמנעת: איך תורמת מדיניות הכשרת המורים בישראל ליצירת עודף בוגרים ערבים מהמכללות לחינוך? *עיונים בחינוך*, 4, עמ' 94-124.
- אופלטקה, י., והרץ-לזרוביץ, ר. (2010). נשים ובני מיעוטים באקדמיה "המערבית". בתוך ר' הרץ-לזרוביץ ו' אופלטקה (עורכים), *נרטיב מגדר ואתניות בהשכלה הגבוהה בישראל*. חיפה: פרדס.
- אלמגור-לוטן, א. (2010). תעסוקה בקרב אקדמיות ערביות, מרכז המחקר והמידע הכנסת, מתוך: <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02443.pdf>, אוחר ב-1.5.17.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2012). נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבטו של המורה ומנקודת מבטה של המערכת החינוכית. *שבילי מחקר*, 18, עמ' 52-62.
- אלקרינאוי, ע' (2000). *אתנו פסיכיאטריה בחברה הבדואית הערבית בנגב*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלקשאעלה, ב. ואלסאנע, ח. (2008). דמותו של המורה, בעיני התלמיד במגזר הבדואי. *ג'אמעה* (12), עמ' 189-210.
- גביש, ב. פרידמן, י. (2007). המורה כאדם ארגוני: תרומתה של סביבת העבודה הנתפסת על ידי המורה לניבוי השחיקה בתחילת שנת ההוראה הראשונה ובסיומה, *עיונים במנהל ובארגון החינוך*, 29, ע"י 55-87.
- גרדוס, א., ונוריאל, ר. (2006). מחזון למציאות. התפתחות באר שבע המטרופולינים. בתוך: י' עמר (עורך), *חזון הנגב* (עמ' 126-132). בת ים: ליון אפטיין.
- ותד ח'ורי, ק. (2013). הערכת תקופת ההכשרה מנקודת המבט של מורים חדשים. בתוך: א. אגבריה (עורך). *הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל, פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית*. עמ' 147-168. הוצאת רסלינג.
- חסיסי, ר. (2013). מחסור במורים. מסמך עדכון. הכנסת, מרכז המחקר והמידע, ירושלים. אוחר ב-24.12.17 מאתר: <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03258.pdf>
- מאירס-ג'וינט-ברוקדייל (2017). הבדואים בנגב, עובדות ומספרים, מרכז מוביל במחקר חברתי יישומי. אוחר מאתר: <http://brookdaleheb.jdc.org.il/?CategoryID=390&ArticleID=2463>
- מיכאלי, א., ואלקלעי, א. (2011). תרומת החונכות למתמחה בעיני מתמחים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדואי – היבט רב תרבותי. בתוך א' שץ אופנהיימר, דיצה משכית ושרה זילברשטרם (עורכות), *להיות מורה – בנתיב הכניסה להוראה*, עמ' 237-267, תל אביב: מכון מופ"ת.
- מעגן, ד., וזילברשלג, ר. (2015). *דוח הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה* (הלמ"ס) - עזיבה של עובדי הוראה חדשים את מערכת החינוך בשנים 2000-2014, נדלה מהאתר: http://cbs.gov.il/www/hodaot2015n/06_15_197b.pdf, בתאריך 20.8.17.
- סברסקי, ש', קונור-אטיאס, א' ואבו חלא, ה' (2010). תמונת מצב חברתית. מרכז אדוה, מידע על שוויון וצדק חברתי בישראל. אוחר מתוך: <http://www.adva.org/uploaded/tmunat%20mazav%202009%20final.pdf>
- סטרהובסקי, ר. מרבר, א., והרץ לזרוביץ, ר. (2002). המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה, *עיונים במנהל ובארגון החינוך*, 26, עמ' 123-158.
- עליאן, ס. (2012). למידה טובה ומשמעותית: חוויות הלמידה חיוביות של בוגרים פלסטינים-ישראלים. *דפים*, 53, עמ' 144-167.

Social-Cultural, Emotional and Experiential Aspects of the Process of Entry and Absorption of New Arab Teachers North into the Arab-Bedouin Education System in the Negev

- עליאן, ס. (2013). הוראה טובה ומורים משמעותיים בעיני התלמידים הערבים בישראל: השתמעויות ביחס להכשרת המורים הערבים בישראל. בתוך א' אגבאריה (עורך), *הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית*, עמ' 215-234. תל-אביב: רסלינג.
- עליאן, ס., וזידאן, ר. (2011). קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים אישיים וארגוניים. *עיונים במנהל ובארגון החינוך*, 32, 97-131.
- עראר, ח. אופלטקה, י. (2013). תפיסת מורים מוסלמים ויהודים את גבריות מנהל בית הספר: היבטים תרבותיים וחברתיים של הקשר בין מנהל-מורה. *עיונים בחינוך*, 7-8, 140-160.
- עראר, ח., ומסרי-חרזאללה, א. (2016). מוטיבציה בקרב מורים ערבים בישראל. *עיונים בחינוך*, כרך 13-14, עמ' 150-175.
- עשור, א. (2003, תשס"ד). בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך: ר. אבירם (עורך) *בית הספר העתידי*. ת"א: מסדה.
- פרידמן, י. ופישר, י. (2002). הזדהות וערות: יסודות במעורבות ההורים בעבודת בית-הספר. *עיונים במנהל בארגון החינוך*, 26, עמ' 8-34.
- פישר, י. ופרידמן, י. (2009). הורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות, *דפים*, 47, עמ' 40-11.
- פריצקר, ד., וחוץ, ד. (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. *עיון ומחקר בהכשרת מורים*, מס' 12. מכללת גורדון.
- צבר בן-יהושוע, נ. (2016). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני - תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים*. מכון מופ"ת.
- צבר בן-יהושוע, נ. (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים. בתוך: נ. צבר-בן יהושוע (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני*, עמ' 441-468, דביר הוצאה לאור.
- קפלן, ח. (2014), *הכוונה עצמית ומוטיבציה. לקסי-קיי (2) עמ' 15-17*. אוחר ב-15.10.17. מאתר: http://www.kaye.ac.il/item/לקסיקיי/הכוונה-עצמית-ומוטיבציה?category_id=222
- קפלן, ח., עשור, א., אלסייד, ח., וקנת-מיימון, י. (2014). התרומות הייחודיות של תמיכה ודיכוי אוטונומיה לניבוי חווית למידה אופטימאלית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תיאורית ההכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. *דפים*, 58, עמ' 41-77.
- קפלן, ח., גלסנר, א., ועדס, ס. (2016). תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים ועירור תהליכים אקספלורטיביים אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית אוטונומית בהוראה. *דפים*, 63, 130-165.
- רודניצקי, א. (2013). *האוכלוסייה הבדואית בנגב – מאפיינים חברתיים, דמוגרפיים וכלכליים*, פרק 6, קרן אברהם. עמ' 13-44.
- שגיא, ר., ורגב, ח. (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת אי הנחת בהוראה. *דפים*, 34, עמ' 10-41.
- שפירלינג, ד. (2015). *נשירת מורים ברחבי העולם, סקירת מידע*. מרכז מידע בין מכללות, מכון מופ"ת.
- שץ-אופנהיימר, א. (2012). עונת ההגירה אל הדרום- עובדי הוראה מתחילים מהמגזר הערבי יורדים דרומה. *מעגלי חינוך; מחקר עיון ויצירה*, גיליון 3, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים. עמ' 4-12.
- ש"ץ אופנהיימר, א., משכית, ד., זילברשטרום, ש. (2011). *להיות מורה, בנתיב הכניסה להוראה*. בהוצאת משרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה ותמה, מכון מופ"ת.
- שקדי, א. (2011). *המשמעות מאחורי המילים, מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה*. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise, 23*, 64-72.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications: Thousand Oakes.

Deci, E.L. & Ryan, M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*, pp. 227-268.

Eyal, O., & Roth, G. (2011). Leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration, 49*(3), 256–275.

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting interindividual changes in teacher burnout: the role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*, 514e525. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>.

Fernet, C., Trepanier, S.G., Austin, S., & Levesque-Cote, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start?, *Teaching and Teacher Education, 59*, 481-491.

Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2007). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment, 16*(2), 256-279.

Finnigan, K. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools, 9*, 161-189.

Ginevra, M. C., L. Nota, S. Soresi, K. A. Shogren, M. L. Wehmeyer, and T. D. Little. (2015). A Cross-Cultural Comparison of the Self-Determination Construct in Italian and American Adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth, 20* (4): 501–517. doi:10.1080/02673843.2013.808159.

Iyengar, S. S., & DeVoe, S. E. (2003). Rethinking the value of choice: Considering cultural mediators of intrinsic motivation. In V. Murphy-Berman & J. J. Berman (Eds.), Vol. 49 of the Nebraska symposium on motivation. *Cross-cultural differences in perspectives on the self* (pp. 146-191). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 644-661.

Social-Cultural, Emotional and Experiential Aspects of the Process of Entry and Absorption of New Arab Teachers North into the Arab-Bedouin Education System in the Negev

Jansen in de Wal, J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences, 36*, 27-36.

Kaplan, H. (2017). Teachers' Autonomy Support, Autonomy Suppression and Conditional Negative Regard as Predictors of Optimal Learning Experience among High-achieving Bedouin Students. *Social Psychology of Education, 1*-33. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9405-y>. DOI <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9405-y>

Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing Autonomy-Supportive I-Thou Dialogue in Schools: Conceptualization and Socio-Emotional Effects of an Intervention Program. *Social Psychology of Education, 15*, 251-269.

Kaplan, H., & Madjar, N. (2015). Autonomous motivation and pro-environmental behaviors among Bedouin students in Israel: A self-determination theory perspective. *Australian Journal of Environmental Education, 31*(02), 223-247.

Kaplan, H., & Madjar, N. (2017). The Motivational Outcomes of Psychological Need-Support among Pre-Service Teachers: Multicultural and Self-Determination Theory Perspectives. *Frontiers in Education, 2*(42), pp 1-14.

Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2011). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi:10.1037/a0026253

Pelletier, L. G., Levesque, C. S., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior. *Journal of Educational Psychology, 94*, 186-196.

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education, 36*(3), 240-260.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal, 106*(3), 225-236.

Reeve, J., & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in crosscultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (pp. 111-132). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Social-Cultural, Emotional and Experiential Aspects of the Process of Entry and Absorption of New Arab Teachers North into the Arab-Bedouin Education System in the Negev

Resnick, D. (2008). Can autonomy counteract extremism in traditional education? *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 107-118.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York-London: The Guilford Press.

Sharabi, M. (2014). The relative centrality of life domains among Jews and Arabs in Israel: The effect of culture, ethnicity, and demographic variables. *Community, Work & Family*, 17(2), 219-236.

Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104, 108 e 120.

Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747–760.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 235-243.

Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.

Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417.

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263–280.

Zach, S., Sivan, T., Harari, I., Stein, H., Nabel-Heller, N. (2015). Success as a Springboard for Novice Physical Education Teachers in Their Efforts to Develop a Professional Career. *Journal of Teaching in Teacher Education*, 34(2), 278-296.

“My Motherhood Is My Self Fulfillment” - The Concept of Self Fulfillment Among Homeschooling Mothers

Dr. Avishag Edri

*Hemdat Hadarom Academic College of Education,
Netivot, Israel.*

Prof. Henriette Dahan Kalev

*Ben Gurion University of the Negev,
Beer Sheva, Israel.*



Abstract

La autorrealización es un valor supremo en la sociedad occidental y una condición para el bienestar mental. La educación en el hogar, por un lado, permite centrarse en la realización personal del niño, al permitir una educación centrada en el individuo en lugar de una educación uniforme; por otro lado, exige que la madre renuncie a sus deseos y se centre en las necesidades de sus hijos a expensas de su autorrealización. El propósito de este estudio es examinar la autorrealización de las madres que educan a sus hijos en el hogar, a través de 23 entrevistas realizadas a mujeres que tomaron esta decisión. Los hallazgos del estudio se relacionan con el concepto de autorrealización definido por la maternidad, y cómo la autorrealización se expresa en la vida de la madre.

Palabras claves: homeschooling, autorealización, madres como docentes

Self-fulfillment is a supreme value in Western society and a condition for one's mental well-being. Homeschooling, on the one hand, puts the focus on the child's self-fulfillment, by enabling individual-focused education instead of uniform education; on the other, it requires the mother to give up her wishes and focus on the needs of her children at the expense of her self-fulfillment. The purpose of this study is to examine the self-fulfillment of homeschooling mothers through 23 interviews conducted with women who made this decision. The findings of the study relate to the concept of self-fulfillment as defined by motherhood, and how self-fulfillment is expressed in the mother's life.

“האימהות שלי זה המימוש העצמי שלי” - תפישת המימוש העצמי בקרב אימהות בחינוך ביתי

תקציר: מימוש עצמי מהווה ערך עליון בחברה המערבית ותנאי לרווחה הנפשית של האדם. החינוך הביתי מאפשר מחד להתמקד במימוש העצמי של הילד, מעצם האפשרות לתת חינוך הממוקד ביחיד במקום חינוך אחיד, מאידך הוא מחייב את האם לוותר על רצונותיה ולהתמקד בצרכי ילדיה גם על חשבון המימוש העצמי שלה. מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון את המימוש העצמי של אימהות בחינוך ביתי, באמצעות 23 ראיונות שבוצעו עם אימהות בחינוך ביתי. ממצאי המחקר מתייחסים למושג מימוש עצמי כפי שהוא מוגדר ע"י האימהות, ולאופן שבו המימוש העצמי בא לידי ביטוי בחיי האימהות.

מבוא

חינוך ביתי איננו רעיון חדש, השינוי העיקרי הינו בבחירה לחנך מן הבית מתוך ביקורת על מערכת החינוך (Gaither, 1008). קיימת ביקורת מהותית על מערכת החינוך הציבורית האמריקאית, החל משנות ה-50, בעקבות הביקורת החל הממשל ליזום רפורמות בחינוך. למרות הרפורמות הורים חשו שמערכת החינוך כשלה בחינוך ילדיהם. החל משנות ה-80 קיימת עלייה במספר ההורים הבוחרים בחינוך אלטרנטיבי, אחת האפשרויות הקיימות לחינוך אלטרנטיבי היא החינוך הביתי (Levy, 2009). נראה שגם בישראל החינוך הביתי צמח מתוך מעורבות גדלה והולכת של הורים בחינוך ילדיהם ובמקביל לבתי ספר אלטרנטיבים שהחלו לקום בשנות ה-80 (פישר ופרידמן, 2009).

חשיבותו של אידיאל המימוש העצמי לרווחת האדם הינה רבה. מאסלו (Maslow, 1970) הציב את המימוש העצמי כביטוי השלם של צרכיו של האדם. רוג'רס (1973) טען שהמימוש העצמי הוא המניע המרכזי לצמיחה אישית ולפיתוח הכשרים האישיים בצורה הטובה ביותר. אבירם (2008) טען שמימוש עצמי הוא החלופה בעולם המערבי לחיים בעלי משמעות.

אחת הביקורות על אידיאל המימוש העצמי הינה שפעולת המימוש העצמי צריכה להידון כחלק ממצב שבו שוררים תנאים שבהם אנשים מסוגלים לממש את חירותם כבני אנוש מבלי שהדבר יבוא על חשבון זולתם. כל עוד נשים מחושקות לתפקידי הולדה וניהול חיי המשפחה, תפיסתן דרך ייחוסים של אימהות, הולדה, מיניות ונשיות, מצמצמים או אף שוללים כליל את הווייתן כבני אנוש, וממילא מונעים מהן את האפשרות להגיע למימוש עצמי (דהאן כלב, 2008).

תיאורטיקניות פמיניסטיות כתבו בעשורים האחרונים על הקושי לבטא את העצמיות האינדיבידואלית בתוך תפקיד האימהות (הוכשטיין, ג'וסלסון וכהן, 2007). ריץ (2006) כתבה על האופן שבו האימהות בחברה הפטריארכלית דורשת התייחסות לאחרים על חשבון בניית העצמי ומציאת סיפוקים עבורו. פסיכולוגיות פמיניסטיות כמו צ'ודורו וקונטרלו (Chodorow & Contratto, 1982) ובנג'מן (2005) כתבו על המחירים הפסיכולוגיים של היעדר הכרה בקיומה של האם כסובייקט בתפישות חברתיות.

ואמנם נראה כי בחינוך הביתי יש מקום רב יותר לפיתוח מימוש העצמי של הילד מאשר ב"בית הספר האחיד" המחייב את כל הילדים לעסוק באותם הנושאים מבלי להתחשב ביכולות שלהם (גארדנר, 1996). אך השאלה המתבקשת הינה מה המחיר שמשלמות אמהות בחינוך ביתי שהינן המטפלות העיקריות בילדים המחויבות לטפל ולדאוג לכל צרכיהן מרבית שעות היום עד שלא נותר להן זמן לעצמן (Lois, 2010).

מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון את המימוש העצמי מנקודת המבט של אימהות בחינוך ביתי, לצורך כך ראינו 23 אימהות בחינוך ביתי, הנמצאות בחינוך ביתי לפחות שנה אחת. מבחינה דתית 12 מרואיינות הגדירו את עצמן כחילוניות, שתי מסורתיות, שמונה דתיות ומרואיינת אחת הגדירה את עצמה כיהודייה שמאמינה בישו. כל המרואיינות הינן ילידות ישראל למעט אחת שעלתה מארצות הברית ואחת שעלתה מברית המועצות.

אידיאל המימוש העצמי הוא אידיאל מרכזי של החברה המודרנית הליברלית ויהלום הכתר של מורשת הנאורות. למרות חשיבותו נראה כי כמו כל מושג כוללני יש בו עמימות והוא נתון לריבוי פרשנויות (שייברג, 2008). לכן, על מנת להבין למה התכוונו המרואיינות בדברן על "מימוש עצמי", ביקשנו לשמוע מהמרואיינות איך הן מגדירות מימוש עצמי ואיך הן רואות את המימוש העצמי שלהן. בחלק השני נעסוק בביקורת של המרואיינות על מימוש עצמי כערך עליון. בחלק השלישי והאחרון נתייחס למימוש העצמי של המרואיינות כפי שבא לידי ביטוי בדבריהן.

המחקר הנוכחי הינו מחקר איכותני המתבסס על הגישה הפנומנולוגית. המילה פנומנולוגיה יכולה להתייחס לפילוסופיה ולגישת המחקר (Dowling, 2004). הפילוסופיה הפנומנולוגית רואה בתודעה שלנו את התופעה (הפנומן) היחידה שאנו יכולים לבטוח בקיומה. ההתנסות שלנו בעולם מתבססת על התודעה שלנו (שלסקי ואלפרט, 2007). תפישת העולם הפנומנולוגית רואה את המציאות ככוללת מספר רבדים של משמעות ולכן המציאות תלויה באופן משמעותי בעיני המתבונן (אבוהב ומלצר גבע, 2013). פנומנולוגיה היא חקר המשמעות של תופעות בעולם החברתי מתוך תפיסת עולמם של אלו החווים אותה. הפנומנולוגיה מתבססת על ההנחה כי חוויות החיים של האדם מהוות מקור מרכזי לידע וליצירת המציאות. מתוך כך המחקר הפנומנולוגי מתחקה אחר המשמעות של הדברים עבור האדם (Polkinghorn, 2005). לפיכך אשתדל במחקר הנוכחי לתאר את המימוש העצמי של אימהות בחינוך ביתי מנקודת מבטן.

הנתונים נותחו באמצעות ניתוח תוכן תמטי, שבו ביצעתי פירוק של הטקסט השלם לקטעים שקיבצתי תחת קטגוריות, ויצרתי תיאור ממוקד. על מנת להעלות את אמינות המחקר השתמשתי בשיטות הבאות עליהן המליץ קרסוול (Creswell, 1998): הארכת השהות בשדה, תיאור גדוש, שיתוף המרואיינות וביקורות חיצוניות.

היחס למושג מימוש עצמי והגדרתו.

כללית בקרב המרואיינות היחס למושג נע בין שני קטבים כשבצד אחד חוסר עניין, חוסר הבנה, חוסר התלהבות וחשדנות כלפי המושג ומהצד השני ניסיון כן למצוא מימוש עצמי בחיים שלהן.

ספקנות: לאה וציפי התייחסו באופן ספקני למושג מימוש עצמי: לאה חושבת שמימוש עצמי זה "קשקוש", שהאדם זקוק לחברה ועניין בחיים אבל לא מעבר לכך. לאה מתארת ספציפית את הקשר בין קריירה למימוש עצמי בעיניה ולמה זה בעצם לא מעניין אותה. היא מגדירה את המונח באופן חיצוני: משהו לעשות עליו, היא מחברת את המושג לקריירה או לכל דבר נוצץ שניתן להרשים אתו בחברה המערבית (היכולת לעשות וי על כל מיני מושגים נחשבים). בבחירה בין "להרשים" או פשוט "להיות" היא בוחרת להיות.

לאה: אני קצת לא אוהבת את המונח הזה מימוש עצמי, זה די עושה לי כזה, לא יודעת, אני מרגישה שדווקא בגלל שהייתי בדוקטורט בויצמן זה הכי נחשב ועשיתי תואר שני וזה, וכאילו הייתי שם בקריירה זה לא מדבר אל"י באמת, אני יודעת שזה מקובל תרבותית לראות את המימוש העצמי של האשה בזה שהיא יוצאת ועובדת בשכר ויש לה כסף שלה וכל זה, אבל בפועל זה לא חסר לי, גם לא באמת חסר לי מבחינת המימוש, יותר מבחינת עניין בחיים של פה ושם חסר לי אז אני מנסה לייצר לעצמי

יותר זמן חברות ויותר ספרים שמעניינים אותי, אבל זה יותר עניין בחיים ולא מימוש עצמי, אני זורמת איתך עם ההגדרה אבל אני לא הכי מסכימה איתה

אני: אוקי את יכולה להגדיר אחרת ולתאר איך את רואה את המימוש העצמי שלך

לאה: לא יודעת מה זה מימוש עצמי אם זה בכלל צורך באמת, לא רואה, כאילו בתחושה שלי מימוש עצמי זה היכולת לשים וי על כל מיני מושגים שנחשבים ולהגיד הנה עשיתי משהו עם החיים שלי, איך אני אגיד את זה? החיים זה החיים זה לא בהכרח מה שאתה עושה בהם שאתה יכול לשים על זה וי שזה נחשב בחברה כאילו משהו שאתה, זאת אומרת לפעמים הכיף האמיתי זה פשוט להיות, להיות לגדל גינה לגדל ילדים ללכת לנחל לשחות לחזור להיות פשוט, כן צריך יצירה בחיים וכן צריך שתהיה מידה של עשייה בחיים וכן צריך עניין וחברה, אבל מימוש עצמי זה נראה לי קצת קשקוש" (לאה, ריאיון).

חוסר עניין: חלק מהמרווינות טענו שהן לא מתחברות למושג, לא מייחסות לו חשיבות ולא מוטרדות אם הן מממשות את עצמן או לא. מבחינתן העיקר שטוב להן, שהן שמחות לקום בבוקר, שהן מאושרות. מימוש עצמי, באופן שבו הן מגדירות אותו, לא מעניין אותן.

שולה: לא יודעת המילה הזאת אני מרגישה שהיא לא, אני לא מתחברת אליה, אני חיה את החיים אני לא יודעת מה יהיה אין לי, אין לי שאיפות, טוב לי איפה שאני ואני עושה מה שאני עושה מה שאני חושבת שנכון, זו מילה נורא גדולה מימוש עצמי לא כל-כך יודעת איך למלא אותה בתוכן, אני בחורה צנועה (צוחקת), זה מין מילה כזאת שמיד חושבת על איזה עורכת דין, לא יודעת, לא מרגישה שאני יכולה ל

אני: דווקא עורכת דין זה לא תמיד חייב להיות מימוש עצמי, כאילו אם היא לא אוהבת את זה

שולה: לא, ברור, אבל אני לא מרגישה שזו מילה שאני מתחברת אליה, אני עושה מה שטוב לי באותו רגע מה שנכון לי, אני מבחינתי אם אני קמה בבוקר ואני שמחה זה מספיק, זה לא משנה מה כאילו, במה אני ממלאה את היום אם זה להיות עם הילדים או לעבוד, אם אני שמחה כשאני קמה בבוקר מבחינתי זה אומר הכל, ואני שמחה לקום כל בוקר (שולה, ריאיון).

חוסר הבנה: חלק אחר לא גילה הבנה לגבי מהות המושג, אולי מתוך חוסר עניין: כשאני שואלת את דליה על המימוש העצמי שלה היא מספרת על דברים שהיא אוהבת ואז קופצת לעבודה, כשאני שואלת ספציפית על המושג ומשמעותו בעיניה היא אומרת שהיא לא יודעת, מבחינתה העיקר זה האושר.

אני: טוב איך את תופסת את המימוש העצמי שלך? מה זה מבחינתך מימוש עצמי? האם יש לך רצון לממש את עצמך? אפשרות לממש את עצמך? איך זה בא לידי ביטוי וכו

דליה: לממש את עצמי, לממש את עצמי זה לאו דווקא להביא כסף הביתה דבר ראשון, לממש את עצמי אני פשוט אני נהנית לקרא וללמוד על הרבה נושאים שקשורים בהורות בדרך כלל באופן מפתיע (צוחקת), אם אמרת למשל חיסונים אני קוראת על זה ודרך זה אני מגיעה לעוד כל מיני נושאים למשל זואולוגיה והיסטוריה וזה דרך איזשהו משהו שמעניין אותי וזה לא משהו מסודר ואני לא יודעת אם אני אי פעם אלמד משהו מסודר, מצד שני היה לי מחשבות וואלה אולי אני אלך אני

אהיה אחות כאילו אלמד אחיות אבל שוב כשהקטנים יגדלו כי זה גם הרבה לימודים וגם עבודה בשעות מוזרות וגם אם לא אז לא נורא זה לא משהו שמטריד אותי מימוש עצמי, טוב לי אז טוב לי

אני: מה זה מימוש עצמי מבחינתך?

דליה: אני לא יודעת אני מבחינתי שכל אחד יהיה מאושר אני לא יודעת אם אני מקבילה את זה לעולם המושגים שלי, אם מישהו מאושר שלם אז זהו אז הוא מימש את עצמו לא יודעת. (דליה, ריאיון).

ההתייחסות הראשונית של שולה ודליה למונח "מימוש עצמי" הייתה במשמעות של קריירה (שולה התייחסה לעורכת דין, דליה דיברה גם על כסף אך בשלילה – כלומר ברירת המחדל למונח מימוש עצמי הינו עבודה בתשלום והיא לא חושבת כך) ואולי לכן גם חוסר החיבור למושג. קריירה לא מעניינת אותן, העיקר שטוב להן ואם טוב אז הכל בסדר. אולי מכיוון שהמושג מתחבר להן לעניינים חיצוניים כמו כסף, יוקרה, מעמד חברתי ולא לצורך נפשי פנימי, הן לא מוצאות בו טעם או משמעות עבורן.

מימוש זה שטוב לך: חלק מהמרווינות דיברו על כך שטוב להן וזה העיקר, הן מגדירות מימוש עצמי כעשיית הטוב שלך, מה שטוב לך או שכלל אינן מתעניינות במימוש עצמי, העיקר שטוב להן – רעות מספרת שזה המימוש שלה – לעשות מה שהיא אוהבת ונהנית:

אני מממשת את עצמי כל הזמן בזה שאני פה בזה שאני עושה מה שאני אוהבת ונהנית מהם, מבחינתי זה המימוש העצמי האולטימטיבי, לא יהיה רשום לי על הקבר עבדתי משמונה עד חמש בשביל מישהו להרוויח כסף, לא יודעת מבחינתי זה ה, להיות איתם ליהנות איתם זה הכי שווה. (רעות, ריאיון).

נופר מתארת את התפישה של מימוש עצמי בעיני החברה – כדבר שמשיגים דרך קריירה, ואת המימוש העצמי כפי שהוא נתפש בעיניה.

אני: טוב, איך את תופשת את המימוש העצמי שלך, רצון אפשרות, כיצד זה בא לידי ביטוי?

נופר: מה שאני עושה עכשיו זה חלק מזה

אני: מהמימוש?

נופר: כן, לגמרי, יש כל מיני אפיקים ומימוש עצמי נתפש בחברה הכללית כמשהו שאפשר לעשות אותו רק דרך קריירה או עבודה או, ילדים לא נחשבים לדבר כזה נחשבים למשהו שבמקרה הטוב נמצא בצד במקרה הרע מפריע, זה שאנחנו בבית זה חלק בדיוק מלעשות משהו שהוא מאוד נכון מבחינתי, בשלב זה של חיי, אם היית שואלת אותי לפני שלש שנים הייתי אומרת לך משהו אחר לגמרי אבל כרגע זה חלק ממה שטוב לי לעשות עכשיו ונכון בעיני לעשות עכשיו לי ולבנות ולנו כמשפחה. (נופר, ריאיון).

נראה אם כן שמבחינת האימהות, החינוך הביתי הוא גם או בעיקר בשבילם, הוא ממלא אותם סיפוק והנאה ולכן זה המימוש העצמי מבחינתן.

עד כאן ראינו חוסר עניין במושג או הרחבה שלו לכל מה שגורם לאדם הנאה, בחלק הבא נתייחס לביקורת שהייתה לחלק מהמרוויינות על מימוש עצמי כערך עליון.

ביקורת על תפיסת "מימוש עצמי" כערך עליון.

שלש מרואיינות הביעו התנגדות למימוש עצמי כמטרת על. אני אתייחס לכך בעיקר בחלק הבא שעוסק במימוש עצמי מול עבודת האל אבל חשוב לי לציין שאין המדובר רק בנשים דתיות, הרואות את עצמן בראש ובראשונה מחויבות לעבודת האל. שמחה, אישה חילונית המתגוררת בקיבוץ בצפון הארץ, מדברת על כך שמימוש עצמי לא יכול לבוא על חשבון המחויבות החברתית. היא אומרת שהיא בוחרת לוותר כרגע על הרצונות שלה, היא עושה דברים שקשה לה איתם מתוך בחירה. היא קוראת תיגר על המושג מימוש עצמי וחושבת שהאדם צריך למצוא איזון בין הצרכים שלו לאחריות שמוטלת עליו.

אני: כן, אבל עדיין, את מוותרת על רצונות שלך על דברים שהיית רוצה לעצמך בשביל שלילדים שלך יהיה יותר טוב

שמחה: אני לא רואה את זה ככה, אני לא מדברת את השפה הזאת אני למדתי אימון התעסקתי עם הרצונות ואני חושבת ש השפה הזאת אני לא אוהבת אותה היא לא זאת לא השפה שלי, לא רואה איזה אידיאל גדול במימוש עצמי ורדיפה אחרי רצונות ואחרי צרכים זה נראה לי, משהו נורא ניו אייג'י כזה שהוא נחמד שיש לו מקום אבל צריך לראות עם מה הוא בא, כלומר מה זה אומר, אז כשבן אדם נשאר בודד ולבד והוא עם עצמו, סבבה הוא לא פוגע באף אחד שירוצע עם הרצונות שלו והצרכים שלו עד אין קץ, אבל כשיש עוד אנשים בסביבה שיכולים להיפגע מזה שיש לך אחריות עליהם שאתה צריך לעשות איזשהו משא ומתן עם עצמך על מה אתה רוצה ומה אתה צריך ומה אתה יכול גם, אז זאת השפה שאני מדברת איפשהו איזון, זה יותר מבחינתי גם השפה של הגישור, של איזון בין צרכים לרצונות למה שקורה בפועל למי שאתה חי אתו, ככה אני לפחות רואה את החיים שלי (שמחה, ריאיון).

מימוש עצמי מול עבודת האל.

שתי אימהות דתיות התנגדו להתייחסות למימוש עצמי כערך עליון, מתוך תפיסת עולמן הדתית השמה במרכז את האל ולא את האדם, מתוך כך השיח הוא על חובת האדם בעולמו ולא על זכויות האדם. שירה מתנגדת למושג מימוש עצמי וחושבת שאשה צריכה להתמקד בתפקיד שלה, שהוא לדעתה הולדת ילדים וגידולם:

החינוך שלנו מגיל אפס הוא לא נכון... אני מאמינה שאין הופכת להיות אמא אין דבר כזה, או שאת מגיל אפס שואבת את זה שאשה צריכה להיות בבית, כל הבית שלה זה הממלכה שלה ושם היא צריכה להשקיע ושם היא צריכה להוציא את האנרגיות שלה, זה משהו שמלמדים מגיל מאוד צעיר ואם מלמדים ילד להתפתח וללמוד ולעשות וכאילו כמה שיותר למצות את עצמך כמו הדבר הזה אני שונאת שאומרים למצות את עצמך, המיציץ של אשה מבחינתי זה להביא ילדים זה התפקיד שלה להביא עוד יהודים לעולם ולחנך אותם לתורה ומצוות ולהעמיד דור ישרים, אני מרגישה שה זה באמת הבעיה שאתה לומד כל-כך הרבה שנים באולפנה וזה אתה כל הזמן עושה כיף אין לך שום עול עליך, ההורים שלך מממנים כמויות של כסף של לימודים ואז בסוף אתה מתפלא איך

אין לך כח לילדים שלך, ואני רואה מלא בנות טובות מתוקות שפשוט כאילו יש להם שניים שלושה ילדים והן בוכות, אני חושבת שיש פה משהו עקרוני שצריך לשנות את הראש מהיסוד את מבינה?...
(שירה, ריאיון).

שירה מדברת על התפקיד של האשה בגידול ילדיה וחינוכם לתורה ומצוות, מדברת וגם מקיימת בפועל. היא מתמקדת בעיקר בגידול ילדיה וטיפוחם, ועם זאת, במקביל לגידול הילדים היא עסקה גם בנושאים אחרים. למשל: הקמת מאחזים עם בעלה, הקמת עסק שהיה משותף לשניהם (עד שגדל והתרחב והיא פרשה ממנו מחוסר זמן), ומוסיקה. היא מוסיקאית ויוצרת, הוציאה דיסק ולעתים היא מופיעה בפני נשים. המוסיקה כרגע איננה עסק רווחי, היא מתייחסת לזה כאל מתנה שהיא רוצה לחלוק עם העולם.

אני: עשית את זה בקטע של פרנסה או בקטע של א

שירה: עשיתי את זה בקטע שהרגשתי שיש לי מתנה ואני חייבת לשתף אותה כאילו זה לא, הקב"ה לא סתם נתן לי את השירים כדי שאני אשמור אותם לעצמי, ופשוט היום ב"ה באמת אני גם מופיעה אבל אם הייתי מופיעה יותר אז זה היה גם יותר כלכלי (שירה, ריאיון).

שניהם התחננו בגיל שמונה עשרה, אני שואלת אותה איך היא רואה את הנישואין הללו בגיל כה צעיר ואיך זה השפיע עליהם, היא מתארת תמיכה הדדית בינה ובין זוגה.

אני: ואיך את רואה את זה במבט לאחור

שירה: שלנו זה היה מאוד מאוד מתאים, שנינו, אנחנו אנשים מאוד חזקים מאוד שיודעים מה, מה, המטרה, לא יודעת לנו זה היה ממש טוב, וגם אנחנו לא מנענו אחד מהשני מלהתפתח, אני מוזיקאית ואני ממשיכה לעסוק בזה ובעלי עוזר לי בזה (שירה, ריאיון).

לאור סיפור חייה, השותפות בינה לבין בן זוגה והעיסוק שלה במוסיקה – עיסוק שבו היא מוציאה את כוחותיה הייחודיים, נראה שיש התייחסות גם אצלה למה שמקובל לראות כ"מימוש עצמי" בחברה המערבית ולא רק במילוי חובות האשה כפי שמקובל לראותם בחברה המסורתית, אני שואלת אותה על הסתירה כביכול בין הדברים, היא מסבירה שמימוש עצמי חשוב בעיניה אבל רק כמקום משני, לאחר התפקיד העיקרי של גידול הילדים:

אני: רק לגבי המימוש העצמי דיברת בעצם נגדו ברמה מסוימת אבל אתם בעצמכם מאוד משתדלים,
#לממש את עצמכם#

שירה: נכון, #אני מאמינה במימוש עצמי# אבל לא שזה בא על חשבון משפחה והבאת הדור הבא... אני חושבת שזה אסור שזה יבוא זה על חשבון זה אם זה בא ביחד אז מצוין אם זה לא מצליח אז צריך לחשוב לראות צריך פה הרבה עבודה, מה זה מימוש עצמי צריך להרגיש שטוב לך אשה וגם גבר צריכים להרגיש שטוב להם בחיים והם עושים מה שטוב להם, אם לא טוב להם להיות עם הילדים הם צריכים לחשוב, מה, למה, את מבינה זה מה שאני חושבת (שירה, ריאיון).

גם אהבה מדברת על הסתירה שבין תפקידו של היהודי ומחויבותו לעבודת האל ובין מימוש עצמי ובמקביל כן מדברת על המימוש העצמי שלה: אהבה מתארת את הבחירה לקחת אחריות על החיים בכללותם כסוג של מימוש עצמי: האחריות על המזון שלהם, על הביטחון, על החינוך זה המימוש, מצד שני בהמשך היא מדברת על כך שיהודי לא אמור לממש את עצמו אלא לעשות את רצון ה', הדברים נראים מנוגדים, כשאני שואלת אותה על כך היא מדברת על "השליחות

האישית של האדם" ואולי כאן החיבור בין המילים "שליחות" ו"אישית" – שמחד מתמקדים באדם ומאידך מדברים על תפקידו בעולם.

אהבה: כן, לקחת אחריות על הכל על החינוך על הבריאות על הרפואה על הביטחון כמו... על הכל אני מרגישה שזה ממש מימוש, וזה אומר זה בידיים שלי ה' נתן לי כלים נתן לי שכל נתן לי כוחות, והוא נתן לי מצוות ואני אמור לעשות אותם, וללכת על זה לגמרי כאילו לא לסמוך על אף אחד שיעשה בשבילי אני מרגישה שזה ממש מימוש עצמי, לבד מזאת שבעצם בתור יהודים אנחנו לא אמורים לממש אותנו אנחנו אמורים לעשות רצון ריבונו של עולם

אני: כן אבל מצד שני כן דיברת על העבודה האישית של האדם

אהבה: השליחות האישית של האדם אז כן אני ממש מרגישה שזה השליחות שלי, טוב לי עם זה נעים לי קיץ עכשיו אנשים נוסעים לכל מיני מקומות מרגישים ששם ירגישו יותר טוב ממש טוב לי פה לא מרגישה צורך לנסוע בכלל לשום מקום... (אהבה, ריאיון).

הקונפליקט שבין תפישות מסורתיות בדבר חלוקת התפקידים המגדרית ותפקידן של נשים מול התפישה המערבית שמתמקדת במימוש עצמי מופיע גם בדבריה של אמונה שמדברת מצד אחד נגד לימודים לנשים ומצד שני טוענת שתתמוך במה שהבת שלה תרצה ללמוד:

אמונה: אז בנות אין להן מה לעשות בבית ספר בתכלס כאילו הם יכולות ללמוד דברים אבל לא כאילו, מה שאני מרגישה אני יודעת שאת לא ב, ראש הזה

אני: לא, בסדר

אמונה: אבל א אני לא מרגישה שהם צריכים, בנים אני רוצה שילמדו יותר תורה, מדעים.

אני: תתמיכי בה אם היא תרצה להיות רופאה, עורכת דין

אמונה: עורכת דין לא (צוחקת) רופאה כן למה לא, צריך נשים רופאות (אמונה, ריאיון).

נראה אם כן שגם המרואיינות הדתיות שתפשו כעיקר את עבודת הא-ל ולא את המימוש העצמי, ושהתייחסו לחלוקת תפקידים מגדרית מסורתית הביעו תמיכה ברמה כזו או אחרת במימוש עצמי. בפרק הדיון אתייחס לשאלה אם מדובר בהשפעה מערבית שחלחלה גם אליהן או שיש לה בסיס ביהדות.

סיכום: למרות חשיבות המושג בחברה המערבית בימינו נראה כי מימוש עצמי לא קיבל את היחס המגיע לו מהמרואיינות – חלק התנגדו לו מסיבות דתיות או חברתיות, חלק התייחסו אליו בספקנות וחלק לא גילו בו כל עניין. למרות היחס השלילי בחלקו נראה בחלק הבא כיצד בא לידי ביטוי המימוש העצמי שלהן בחייהן.

מימוש עצמי בחייהן של אימהות בחינוך ביתי

המימוש העצמי שתיארו המרואיינות עסק בשני תחומים שונים: מימוש עצמי פנימי - מימוש עצמי מתוך האימהות שלהן, ומימוש עצמי חיצוני - שבא לידי ביטוי בעיסוקים שונים שהתקיימו מעבר לטיפול בילדים.

מימוש עצמי פנימי.

מימוש עצמי פנימי, כפי שעולה מתוך דברי המרואיינות, מתייחס למימוש עצמי שקורה בתוך הבית פנימה – בחיק המשפחה, אך גם כאן מדובר על שני רבדים לפחות: המימוש של המרואיינת כאם והתפתחות רוחנית שהיא חווה במהלך החינוך הביתי.

המימוש שלי זה להיות אמא: תכלת מדברת על כך שחלק מהמהות שלה כאשה זה להיות אם, כשהיא מממשת את זה באמצעות החינוך הביתי היא מממשת את אחד הכוחות היותר מהותיים שקיימים בתוכה.

אני: אז מה לגבי המחירים שלך,

תכלת: המחירים שלי

אני: נחמד לך את נהנית וזה טוב לילדים אבל מה עם

תכלת: אני לא רואה הרבה מחירים שלי

אני: לא?

תכלת: לא, אולי בכלל לא

אני: קריירה ברקחות או בכל דבר אחר

תכלת: יכולה לחכות, זה לא בוער בעצמותי, אני רואה הרבה תכלית במה שאני עושה, אם מדברים על מימוש כן?, יש בזה הרבה תכלית בעיניי, לגדל ילדים לגדל אותם טוב לגדל אותם נכון, או לפחות הכי טוב שאני יכולה, אני רואה בזה הרבה תכלית אני רואה בזה הרבה ברכה אני רואה בזה, אני די מרוצה לבינתיים מהתוצאות

אני: מה הכוונה תכלית?

תכלת: שיש בזה, אם נוצרנו למשהו אם יש משהו במהות שלנו, חלק מהמהות שלי כאשה היא להיות אמא, להיות אמא הכי טובה שאני יכולה להיות, זה חלק מזה, אני לא מרגישה איזשהו ויתור, עשיתי פה בחירה בלב שלם. (תכלת, ריאיון).

התפתחות רוחנית ומיצוי הכוחות: השהייה בבית עם הילדים מזמנת גם התמודדות והיכרות עם צדדים בעצמינו שלא הכרנו קודם, שהיו חבויים מאיתנו ושצפים ועולים דווקא מול הילדים שלנו:

אני: איך את תופשת את המימוש העצמי שלך? יש לך רצון או אפשרות לממש את עצמך?

נעמי: זה המימוש

אני: מה?

נעמי: זה, זה המימוש, אני חושבת שמה שלמדתי ומה שאני לומדת, האתגרים שיש לי פה בדבר הזה במשפחה הם עצומים פי כמה וכמה מאלה שנתקלתי בהם קודם, ההעצמה האישית והגדילה אם תרצי, עולים בעשרות מונים על דברים אחרים שעשיתי באמת, האתגרים הם אתגרים שלך מול עצמך של להסתכל במראה זה האתגרים הכי גדולים, של לעמוד מול עצמך במראה ולהגיד את האמת ולראות מי אתה ואיזה אדם אתה ואיזה מחנך אתה, ואלה – יש לך ילדים?

אני: כן, שישה

נעמי: אוקי אז את מסכימה איתי שהם מראה

אני: לגמרי

נעמי: והם המראה הכי טובה אין פה תיקונים את רואה כל רגע מי את ומה את יכולה לעשות כי הם מחזירים הכל חזרה, לטעמי זה המימוש המקסימלי (נעמי, ריאיון).

להקשיב לעצמי: שתי מרואיינות: נופר ורחל, דיברו על הבחירה בחינוך הביתי כבחירה לתת מקום לרצונות שלהן, להקשיב לעצמן במקום להקשיב לאחרים. עוד נקודות המשותפות לשתי המרואיינות: שתיהן עבדו קודם בעבודה שעניינה אותן ועזבו אותה לטובת החינוך הביתי, כמו כן שתיהן תומכות בבן הזוג בעשייה שלו: אחת עוזרת לו מאחורי הקלעים בפיתוח העסק והשנייה מאפשרת לו לעסוק בתחביבים שלו כשהוא שב הביתה במקום לבקש את עזרתו בטיפול בילדים. נופר מתארת את החינוך הביתי כבחירה להקשיב לעצמה:

אני: מעבר לטובת הילדים זה משהו שאת גם רוצה

נופר: זה גם בשבילי, זה תהליך פנימי שגם אני עוברת אותו, סיפור יותר מורכב וגדול אבל אני במקור מאוד מקשיבה לאנשים אחרים, מאוד מושפעת מהדעות שלהם, מאוד מנסה לרצות אותם, וחלק מההחלטה על חינוך ביתי היה להגיד אני מקשיבה לעצמי, לעצמי למשפחה שלי לא לאנשים אחרים... אם זה משהו שלא היה טוב לי לא היינו ממשיכים" (נופר, ריאיון).

שתיהן מתארות את עצמן כטיפוס מרצה ואת החינוך הביתי ככלי שעזר להם להפסיק לרצות אחרים ולהתחיל להקשיב לעצמן. מהתיאור שלהן את החוויה האישית שלהן נראה שלפחות אחת הסיבות לחנך מן הבית לא נבעה מהדאגה וההתמקדות בילדים דווקא אלא מההתייחסות לרצון של האם כאינדיבידואל.

מימוש עצמי חיצוני.

במימוש חיצוני התייחסתי למה שהמרואיינות הגדירו כמימוש ולא לכל עיסוק חיצוני שלהן (לרבות קריירה) שהינו מעבר לעבודות הבית והטיפול השוטף בילדים. 18 מרואיינות התייחסו למימוש עצמי פנימי ולעומתן רק 8 מרואיינות התייחסו למימוש עצמי חיצוני – שתיים מתוכן באופן שלילי – כלומר מה הן לא עשו בשל גידול הילדים (רצו ללמוד ולא יכלו) ומרואיינת נוספת טענה שכשהעיסוק שמושך אותה יהיה מספיק חשוב לה הם כבר ימצאו פתרון.

מיכל דיברה על כך שהיא ממצה את כוחותיה באופן לא פורמלי: מה שהיא חשבה לעשות כעבודה מסודרת בשכר היא עושה כרגע בלי שכר אמנם, אבל גם בלי כל הפרוצדורות החיצוניות הנגזרות מן התפקיד הרשמי ורק מכבידות על בעליו.

תהליך שעברתי שהכרתי יותר את עצמי וגיליתי ש, חשבתי שהעבודה תתן לי הרגשת סיפוק וזה והרגשה שאני ממצה את עצמי פתאום גיליתי שאני, אם אני מסתכלת בצורה נכונה על האמהות שלי אני יכולה ממש למצוא בה המון סיפוק והמון הרגשה שאני, ממצה המון כוחות זה דבר אחד ודבר שני כן חשוב לי למצות תכוחות בעוד תחומים אבל אני עושה את זה בצורה בלתי פורמלית כאילו, איך אני אסביר חשבתי להיות יועצת, אז אני לא יועצת של דברים אבל אני כן משתמשת ביכולת הבין-אישית שלי, של קשרים עם אנשים, כן יש לי הרבה הרבה קשרים עם חברות בכל מיני גילאים ויש לי שיחות שאני מרגישה שזה מה שה, שהרצון שלי ללכת ליעוץ זה מה שרציתי פחות הייתי זקוקה להרגיש שאני מייצעת לבית ספר מה לעשות בצורה מערכתית אלא יותר מה שרציתי זה הקשר האישי עם התלמידים ועם המורים יותר שיחות נפש האלה ואני רואה שאני מוצאת אותם בצורה בלתי פורמלית בכל מיני, קשרים" (מיכל, ריאיון).

חלק מהמראיינות דיברו על עיסוקים שונים שבהם הן עוסקות מעבר לאמהות ולבית: מוסיקה, לימודי גישור, הקמת עסק, פרויקט השאלת מנשאים. נעמי (כמו שאר המראיינות שהתייחסו לעיסוקים נוספים כמוש עצמי) מתייחסת לעיסוקים חיצוניים שממלאים אותה כמשניים לאמהות שלה שתופסת את המקום העיקרי בתקופה הנוכחית:

תראי ויתרתי על גוב שהוא כאילו מאוד מפונפן, מנהלת... זה ג'וב גדול אוקי? באמת, עם דרך למעלה התקדמות מאוד ברורה ו, זה לא מעניין לי תחת באמת כאילו אני יודעת מה אני יכולה לעשות, אני יודעת במה אני טובה אני בסטופ על העולם עכשיו אני בסטופ ילדים משפחה, אני חושבת שאני ממצה את עצמי בצורה הטובה ביותר, אני יודעת שגיגע יומי לעשות דברים אחרים גם, לא היום ואת מה שחסר לי גם מבחינה כלכלית וגם מבחינת MIND של נעמי שהיא לא אמא אני עושה בעסק שלי, וחוף מהעסק שלי יש לי פרויקט השאלת מנשאים (נעמי, ריאיון).

דיון: מימוש עצמי כערך עליון – קונפליקט מול סינתזה

מימוש עצמי מול הדאגה לחברה: בספרות קיימת התייחסות לקשר ולניגודיות שבין מימוש עצמי לתרומה לחברה. בצד הטענה הקיימת על מימוש עצמי כערך שבא על חשבון הדאגה לחברה (שיינברג, 2008), יש הטוענים שקיים קשר מפרה בין הערכים הללו (אבירם 2010, דרום, 1989). דרום (1989) טען ששני הערכים הללו אינם יכולים להתקיים בנפרד:

מרבית לשאול, אם החינוך בא לקדם את הפרט לכדי מלוא צמיחתו האישית או לכדי מירב האחריות החברתית. שאלה זו, כמוה כאותה שאלה אבסורדית "את מי אתה אוהב יותר ילד, את אבא או את אמא?" רק השילוב בין שתי המגמות, בכוחו לקדם הן את הפרט והן את החברה. אישיות אגוצנטרית המתעלמת מכל אשר מעבר לצרכיה האישיים היא בגדר עיוות, כמוה כמערכת חברתית המתכחשת לפיתוח מלוא האוטונומיה של חבריה (דרום, 1989, עמ' 12)

דרום (1989) טען בספרו, "אקלים של צמיחה", שלמרות שאבות התנועה ההומניסטית (רוג'רס מסלאו וקומבס) התרכזו בראש ובראשונה ב"אני עצמי", מדובר באנשים חדורי הכרה שהאדם ממש את עצמו בקשרים הדוקים עם הזולת ולא במנותק ממנו.

במודל של חינוך הומניסטי שפיתח אבירם (אבירם וחובריו, 2010), הוא שילב בחינוך לאישיות אוטונומית גם חינוך למוסריות ולשייכות דיאלוגית. בפירוט המטרות הוא הסביר שלמרות שהקשרים בין המטרות אינם ברורים וניתן לתפוס כל

אחת מהמטרות כסותרת את המטרות האחרות, הם הגיעו למסקנה כי ההכרעה בין טובת הפרט לטובת החברה לא רק שאינה נחוצה, אלא שבחברה הומניסטית פתוחה שני הערכים הללו תומכים זה בזה (אבירם וחוברין, 2010, עמ' 43-45).

השילוב המתואר בספרות שהבאתי הינו אידיאלי באופן תיאורטי אך ברמה המעשית נראה כי לא פשוט לשלב בין הדאגה לחברה מול התמקדות בצרכי האדם הפרטי. שמחה טוענת שכל עוד אין התנגשות, כל עוד אין מחויבות אחרת לאדם הוא יכול להתמקד בעצמו, אבל ברגע שיש לו אחריות על אנשים אחרים – למשל או בעיקר בהורות – הפוקוס עובר אליהם, ההתמקדות והדאגה היא קודם כל אליהם תוך ניסיון לשלב את צרכי האדם עצמו. היא קוראת לזה איזון – לניסיון לשלב את צרכי האדם עם האחריות המוטלת עליו.

מימוש עצמי מול עבודת האל: תיאור מורכבות היחסים בפרק שדן במימוש עצמי מול עבודת האל, מורכבות שהתבטאה בסתירות שבין תמיכה והתנגדות למימוש עצמי, מעלה תהיה אם מדובר בהשפעת תרבות המערב גם על נשים הרחוקות ממנה או שאולי השילוב מעוגן ביהדות. בחלק הנוכחי אנסה לבחון את היחס ביהדות למימוש עצמי:

הרמח"ל¹, בספרו המפורסם "מסילת ישרים"², הגדיר באופן ברור מהי מטרת האדם היהודי בחייו ומהם האמצעים להשגת אותה מטרה:

יסוד החסידות ושורש העבודה התמימה הוא, שיתברר ויתאמת אצל האדם מה חובתו בעולמו, ולמה צריך שישים מבטו ומגמתו בכל אשר הוא עמל כל חייו. והנה מה שהורונו החכמים זיכרונם לברכה הוא, שהאדם לא נברא אלא להתענג על ה' וליהנות מזיו שכינתו, שזהו התענוג האמיתי והעידון הגדול מכל העידונים שיכולים להימצא, ומקום העידון הזה באמת הוא העולם הבא, כי הוא הנברא בהכנה המצטרקת לדבר הזה. אך הדרך כדי להגיע אל מחוז חפצנו זה, הוא זה העולם... והאמצעים המגיעים את האדם לתכלית הזה הם המצוות אשר ציוונו עליהן האל יתברך שמו. ומקום עשיית המצוות הוא רק העולם הזה. על כן הושם האדם בזה העולם בתחילה, כדי שע"י האמצעים האלה המזדמנים לו כאן יוכל להגיע אל המקום אשר הוכן לו, שהוא העולם הבא" (עמ' כג').

כלומר, תכלית האדם על פי הרמח"ל הינה עבודת האל באמצעות קיום המצוות. לעומת זאת הדגש בחברה המערבית הינו על האדם, אבירם (2008) טוען כי החיפוש אחר ערך חינוכי מרכזי בעבור החברה הדמוקרטית הפוסט מודרניסטית מוביל באופן טבעי לאוטונומיה אישיותית, שהרי ערך זה הוא הבסיס לכל מערכת חוקתית דמוקרטית המגנה על זכויותיו של היחיד כדי לאפשר לו לחיות את חייו באופן הראוי בעיניו, כל עוד אין הוא מזיק לאחר. פיתוח ומימוש האוטונומיה של הפרט הוא הערך ההומניסטי העליון (אבירם, 2010).

האם הומניזם ויהדות יכולים לדור בכפיפה אחת? הרב ד"ר אהרון ליכטנשטיין³ סבור כי ההומניזם הינו השקפת עולם עם שורשים דתיים, שיש לה השלכה גם לחיינו, לאמונתנו ולהשקפתנו, הוא מבדיל בין הסוגים השונים של ההומניזם ומפרט איזה הומניזם יכול להשתלב עם היהדות:

¹ רמח"ל ראשי תיבות של רבי משה חיים לוצאטו, מגדולי המקובלים שהעמיד עם ישראל

² אחד מספרי המוסר המרכזיים בהגות היהודית

³ ראש ישיבת הר עציון באלון שבות ובעל תואר דוקטור לספרות אנגלית, מרבניה הבולטים של האורתודוכסיה המודרנית בישראל ובארצות הברית וממנהיגי האגף המתון של הציונות הדתית (ויקיפדיה).

כשמדברים על הומניזם במשמעותו המודרנית, אירופה של המאה ה-19, מטרתו של כל ארגון שקרא לעצמו הומניסטי היה להאדיר, לרומם ולהלל את האדם. במקרה הטוב מחשבה זו הייתה מושרשת בתפיסה ניטראלית כלפי מלכות שמיים, ובמקרה הפחות טוב היא הייתה מתנגדת. אבל זו תופעה יחסית מודרנית. לעומת זאת, אם מדברים על התקופה ההיסטורית שקדמה לתקופה זו, ודאי עד סוף המאה השבע עשרה או תחילת המאה השמונה עשרה, אז מדובר בהומניזם של תרבות, של השקפת עולם, של מערכות חיים, שיש בהן זיקה למלכות שמיים: יש בהן עבודת ה' שלובת זרוע עם החשבת האדם והאדרתו. חוקרים רבים עדיין סבורים גם היום שהמחשבה ההומניסטית איננה סותרת את המחשבה הדתית. ודאי שהיו חוקרים, הוגים, תנועות ואגפים של דתות שחשבו אחרת. הם חשבו שאי אפשר לדבר על גדולת האדם ותוך כדי דיבור לדבר על הקדוש ברוך הוא, אבל לומר שמצב זה חושף את כל השטח של ההומניזם, זו טעות גם מבחינה היסטורית, וגם מבחינה מחשבתית (סבתו, 2011).

במשנתו של הרב אברהם יצחק הכהן קוק⁴ (להלן הראי"ה) ניתן למצוא לא רק קשר בין יהדות והומניזם אלא חיבור היוצר שלמות אחת, וכך כותב הראי"ה: "ואני בתוך הגולה – האני הפנימי העצמי, חטא האדם הראשון, שנתנכר לעצמיותו, שפנה לדעתו של נחש, ואבד את עצמו, לא ידע להשיב תשובה ברורה על שאלת "איכה?", מפני שלא ידע נפשו, מפני שהאניות האמיתית נאבדה ממנו" (אורות הקודש, חלק ב' צ"ז). שטרסברג-דיין (1995) מסבירה כי ישנו קשר הדוק בין הניכור של האדם לעצמו ולניכור שלו אל עמו ואלהיו. לדעתו של הראי"ה פעלו כאן שתי גישות מוטעות במידה שווה: מצד אחד, מאבד האדם את עצמו מול היקום העצום וכוחות הבריאה האדירים, מצד שני, מאבד האדם את עצמו מרוב התפעלות לנוכח כוח שכלו האדיר ומגיע אל מצב בו הוא משקיף על העולם ועל ההווה כולה רק מתוך ייחוסם אל עצמו כאדם, שהפך ל"תכלית בפני עצמה". שתי תפיסות אלה של האדם את עצמו מוטעות, לדעתו של הרב קוק. הן כרוכות למעשה, בשתי תפיסות כלליות לגבי יחס האדם לעולם ולאלוהים: תפיסה דתית המבטלת את ערכו של האדם מול האלוהים והבריאה מזה, ותפיסה הומניסטית חילונית המבליטה את כבודו וערכו האוטונומי של האדם – דבר המוביל לאלילות וכפירה מזה. אך מתוך חיבור והתאמה בין התפיסות ניתן יהיה להתקרב יותר לתיאור מעמדו האמיתי של האדם בעולם. כלומר, מתוך סינתזה של אמונה ותבונה, של דת ופילוסופיה ניתן יהיה למצוא את מקומו האמיתי של היחיד בתוך העולם וביחס לאלוהים (שטרסברג-דיין, 1995).

התמיכה של אמונה בבחירות של בנותיה בצד התנגדות להשכלה, הדיבור על "שליחות אישית" של אהבה – שליחות שבאה מצד התאמת נפשו של האדם הפועל, הדיבורים של שירה נגד מימוש עצמי בצד ההתפתחות האישית שלה במוסיקה – כל המקרים שתיארתי מצביעים על מגמת שילוב בין עבודת הא-ל והמימוש העצמי של האדם. אמנם לא ניתן במסגרת המחקר הנוכחי לעקוב אחר ההשפעות המדויקות של תרבות המערב והתרבות היהודית על תפישת עולמן ואורח חייהן של המרואיינות, אולם מן המקורות שציינו לעיל נראה שבהחלט ניתן לשאוב התייחסות חיובית למימוש עצמי גם בתפישת העולם היהודית דתית.

⁴ הרב הראשי האשכנזי הראשון לארץ ישראל, פוסק, מקובל והוגה דעות, נחשב לאחד מאבות הציונות הדתית (ויקיפדיה).

מימוש עצמי – הפער בין תפישת המושג והגדרת המושג

כפי שראינו, היחס של המרואיינות למושג "מימוש עצמי" נע בין ספקנות כלפיי המושג וחוסר עניין, דבר הנובע כנראה מתפישה שגויה של המושג, שייחסה מימוש עצמי לקריירה והישגים חיצוניים בלבד.

אך מהו בעצם מימוש עצמי? ומהי הדרך להשגתו?

אדם המממש את עצמו הוא אדם יוזם, המונע באופן מודע ע"י רצונותיו, המרגיש בעלות על פעולותיו, החש שמעשיו צומחים ממנו עצמו (Grolnick, Deci & Ryan, 1997). לדעת מיל אדם המממש את עצמו הוא אדם אותנטי, כלומר אדם המכיר את רצונותיו, את כישוריו ואת סגנונות הפעולה שלו ופועל לאורם ואדם המכוון את עצמו, כלומר אדם היכול לעצב ולממש תוכנית חיים רציונאלית שתבטא את רצונותיו ואת מאפייניו, (אבירם, 1999). מימוש עצמי מבוסס בהקשר זה על הכרה עצמית והכוונה עצמית (אבירם וחוב', 2008).

מן האמור לעיל נראה כי מימוש עצמי איננו בהכרח קריירה, אלא כל פעילות שהאדם מוצא בה חשיבות והיא נעשית מתוך רצון פנימי. מכיוון שהאימהות מוצאות חשיבות רבה בעשייתן, נראה כי הן כן עונות להגדרה של מימוש עצמי. עם זאת, ראוי לזכור שהאדם לא פועל בחלל ריק, הוא מושפע מהמבנים החברתיים שהוא מהווה חלק מהם. לכן גם נשים אלו מושפעות מהציפייה החברתית שאשה תיקח אחריות על גידול הילדים ותחזוקת הבית, גם כשזה בא על חשבון היכולת שלהן לממש את עצמן (בורדייה, 2007: דהאן כלב, 2008).

למרות שברוב מוחלט של המקרים האימהות הן האחראיות העיקריות על חינוך וגידול הילדים, מעטים המחקרים שהתמקדו בהן (אדרי, 2018; Lois, 2010; Finch, 2012). תרומת המחקר הינה בהארה על אימהות בחינוך ביתי והשמעת קולן בנושא המימוש העצמי שלהן.

כאמור, מחקרים מעטים התמקדו באימהות בחינוך ביתי אולם מחקרים המתמקדים באבות אין כלל בנמצא. מתוך כך נראה כי ראוי לבצע מחקר שישיע את קולם של האבות בחינוך הביתי ויתמקד בחוויה שלהם.

מקורות

אדרי, א' ודהאן כלב, ה' (2018). חלוקת תפקידים בחינוך הביתי מנקודת המבט של האימהות. *סוגיות חברתיות בישראל*, 26, 34-57.

אבירם, ר' (1999). *לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית*. תל אביב: מסדה.

אבירם, ר', שלס, י., רונן, י., שריד, א' ווינר, א' (2008). החינוך לאוטונומיה כערך העליון של החינוך. בתוך שילה, ש' (עורכת) *אוטונומיה וחינוך: היבטים ביקורתיים*. תל אביב: רסלינג.

אבירם, ר' (2010). *בית הספר כמרכז תקשורת: מודל של חינוך הומניסטי אופטימי*. חיפה: פרדס.

בורדייה, פ' (2007). *השליטה הגברית*. תל אביב: רסלינג.

בנג'מן, ג' (2005). *כבלי האהבה: פסיכואנליזה, פמיניזם ובעיית השליטה*. אור יהודה: כנרת זמורה-ביתן דביר.

גארדנר, ה' (1996). *אינטליגנציות מרובות*. ירושלים: מכון ברנקה וייס.

דהאן כלב, ה' (2008). פרדוקס הפעולה האוטונומית, עיוורון מגדרי ואמנציפציה פמיניסטית של החינוך. בתוך ש' שיינברג (עורכת) *אוטונומיה וחינוך: היבטים ביקורתיים*. תל אביב: רסלינג.

“My Motherhood Is My Self Fulfillment” - The Concept of Self Fulfillment Among Homeschooling Mothers

דרום, ד' (1989). *אקלים של צמיחה: חופש ומחויבות בחינוך*. רעננה: פועלים.

הוכשטיין, נ., ג'וסלסון, ר' וכהן, א' (2007). לקראת פרידה מתוך מעורבות: סיפורי היפרדות סבוכים בקולם של הורים למתבגרים. בתוך א' כהן (עורכת), *חווית ההורות* (עמ' 141-162). קרית ביאליק: אח.

סבתו, ח' (2011). *מבקשי פניך, שיחות עם הרב אהרון ליכטנשטיין*. תל אביב: משכל.

פישר, י' ופרידמן, י' (2009). ההורים ובית הספר יחסי גומלין ומעורבות. *דפים*, 47, 40-11.

רוג'רס, ק' (1973). *חופש ללמוד*. תרגום: יונה שטרנברג. ערכה: יעל פישביין. תל אביב: ספריית הפועלים.

ריץ, א' (2006). *ילוד אשה*. תל אביב: עם עובד.

שטרסברג-דיין, ש' (1995). *יחיד, אומה ואנושות - תפיסת האדם במשנותיהם של א.ד. גורדון והרב קוק*. (גרסא אלקטרונית). רעננה: הקיבוץ המאוחד.

שיינברג, ש' (2008). האם אנו עדיין זקוקים למושג אוטונומיה אישית בחינוך? מבוא ותזה. בתוך ש' שיינברג (עורכת). *אוטונומיה וחינוך: היבטים ביקורתיים*. תל אביב: רסלינג.

Chodorow, N., & Contratto, S. (1982). The fantasy of the perfect mother. In B. Thorne & M. Yalom (Eds.), *Rethinking the Family* (pp. 54-71). New York: Longman.

Coffey, P. (1999). *The ethnographic self*. London: Sage.

Finch, D. (2012). *The experience of homeschool mothers* (Doctoral Dissertation). University of Massachusetts Lowell.

Gaither, M. (2008, Summer). Why homeschooling happened. *Educational Horizons* 226-237.

Grolnick, W. S., Deci, E. I., and Ryan, R. M., (1997). Internalization Within the Family: The Self-Determination Theory Perspective. In J. E. Grusec and L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.

Levy, T. (2009, July). Homeschooling and racism. (Electronic version). *Journal of Black Studies*, 39(6), 905-923.

Lois, J. (2010). The temporal emotion work of motherhood: Homeschoolers' strategies for managing time shortage. *Gender & Society*, 24, 421-446.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Late, Brandies University

From Lecturer to Pedagogical Instructor – A New training Model

Sarit Ezekiel, The David Yellin College of Education

Smadar Galili, The David Yellin College of Education



Abstract

Este artículo ofrece un nuevo modelo para la formación de instructores pedagógicos sin experiencia previa en la docencia en escuelas mediante la observación de instructores con experiencia y la experiencia práctica. En los últimos años, el Ministerio de Educación de Israel ha incrementado su demanda de instructores pedagógicos con doctorado (Ministerio de Educación, 2012). La mayoría de los profesores que se desempeñan con éxito en las escuelas primarias y son aptos para la orientación pedagógica de los estudiantes no tiene un doctorado, y la mayoría de ellos no desea entrar en un proceso de aprendizaje para obtenerlo. Una de las posibles soluciones es la formación de profesores con un doctorado para que se desempeñen como instructores pedagógicos, a pesar de su falta de experiencia en la enseñanza en escuelas. En este artículo presentaremos un proceso único a través del cual se ha formado para convertirse en instructora pedagógica. El artículo incluye una revisión sobre el papel del instructor pedagógico y presenta la metodo-

This article offers a new model for training pedagogic instructors without prior experience in teaching in schools, by observing experienced instructors and through practical experience. In recent years, the Ministry of Education has increased its demand for pedagogic instructors who have PhDs (Ministry of Education, 2012). Most of the teachers who work successfully in elementary schools and are suitable for pedagogical guidance of students do not have a doctorate, and most of them do not wish to begin a learning process of learning towards getting one. One of the possible solutions is to train lecturers with a Ph.D. in the role of pedagogical instructors, despite their lack of experience in teaching at a school. In this article we will present a unique process that a lecturer has undergone via which she has been trained to become a pedagogical instructor. The article includes a literary review of the role of the pedagogical instructor and presents

logía utilizada en el estudio: un estudio de caso. El propósito es ampliar el conocimiento existente sobre el proceso de formación de instructores pedagógicos para su función especializada en la formación de profesores, al tiempo que se examina la importante cuestión de si se puede formar un instructor pedagógico para estudiantes de primaria, aun cuando no tenga experiencia previa en la escuela primaria.

the methodology used in the study - a case study. The purpose is to expand the existing knowledge regarding the process of training pedagogical instructors for their unique role in teacher training, while examining the significant question of whether a pedagogical instructor can be trained for working with elementary school students even without prior experience in such context.

Palabras clave: Formación de instructores pedagógicos, estudio de caso.

ממרה למדריכה פדגוגית – דגם הכשרה חדש

מילות מפתח: הדרכה פדגוגית, הכשרת מדריכים פדגוגים, חקר מקרה

מבוא

במאמר זה נציג מודל חדש להכשרת מדריכים פדגוגיים ללא ניסיון קודם בהוראה בבתי ספר. בשנים האחרונות גוברת הדרישה מצד משרד החינוך והמועצה להשכלה גבוהה בישראל למדריכים פדגוגים בעלי תואר דוקטור (משרד החינוך, 2012). מרבית המורים העובדים בהצלחה רבה בבתי ספר יסודיים ומתאימים להדרכה פדגוגית של סטודנטים, אינם בעלי תואר דוקטור ורובם אינם מעוניינים להיכנס לתהליך של מחקר ולמידה לתואר שלישי. הגידול המשמעותי במספר הסטודנטים במסלול לחינוך יסודי במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין יצר מחסור במדריכים פדגוגים בעלי תואר דוקטור. אחד הפתרונות האפשריים על מנת לפתור מחסור זה הוא להכשיר מרצים בעלי תואר דוקטור מהמכללה לתפקיד של מדריכים פדגוגיים למרות חוסר ניסיונם בהוראה בבית ספר יסודי. במאמר זה נציג את התהליך הייחודי שעברה מרצה לספרות במכללה, להדרכה פדגוגית למרות חוסר ניסיונה בהוראה בבית הספר היסודי. בנוסף, המאמר כולל סקירה ספרותית על תפקיד המדריכה הפדגוגית והצגת המתודולוגיה בה בוצע המחקר, חקר מקרה. מטרת המחקר היא להרחיב את הידע הקיים בכל הקשור לתהליך ההכשרה של מדריכים פדגוגים לתפקידים הייחודיים בהכשרת המורים תוך בחינת השאלה המשמעותית-האם ניתן להכשיר מדריכה פדגוגית לסטודנטים להוראה בבית הספר היסודי ללא ניסיון קודם בהוראה בבית הספר היסודי?

תפקיד המדריכות הפדגוגיות

בבואנו לחקור תהליך הכשרה של מדריכות פדגוגיות עלינו לבחון מהו תפקיד המדריכה הפדגוגית, הגדרתו, האם קיימת הכשרה ייחודית לתפקיד זה, ואילו סגנונות הדרכה קיימים בשדה החינוכי.

תפקיד המדריכה הפדגוגית הינו תפקיד מורכב וייחודי במערכת הכשרת המורים בישראל, וההתעניינות המחקרית בו בישראל ובעולם גדלה משנה לשנה. זילברשטיין (2005) מגדיר את תפקיד המדריכה כמחוללת התפתחות אישית ואינטלקטואלית אצל המודרכים, כמעבירת ידע פדגוגי, דידיקטי ודיסציפלינארי וכמתווכת לקראת השתלבות הסטודנטים במערכת מחד וכמעוררת ביקורת מנגד.

המדריכות הפדגוגיות הן לרוב מורות ותיקות ואיכותיות לשעבר, בעלות תואר שני בחינוך ובתחומי דעת מגוונים נוספים. כישורי ההדרכה שלהן התפתחו כתוצאה מניסיון רב בהוראת ילדים ומהשכלה אקדמית חינוכית. ההדרכה מיושמת בעיקר באמצעות עזרה לסטודנטים בבניית מערכי שיעור, עריכת תצפיות בסטודנטים המלמדים בבתי הספר ומתן משוב בעקבות תצפיות אלה. בנוסף, מלמדות המדריכות שיעור דידיקטיקה שבועי, בדרך כלל בצמוד להתנסות המעשית של הסטודנטים (קינן, 2011).

בארצות רבות- ביניהן בריטניה, ארה"ב, אוסטרליה והולנד פותחו החל משנות ה-90 סטנדרטים מקצועיים להכשרת מורים על פיהם בונים ומתווים המדריכים הפדגוגים את תכנית ההדרכה שלהם עליה מבוסס תהליך ההכשרה של פרחי ההוראה (Koster, 2008 & Dengerink).

בישראל, לתפקיד המדריכה הפדגוגית עדיין אין הכשרה פורמאלית ומגובשת הכוללת סטנדרטים ברורים שמוכתבת ע"י המשרד החינוך או המכללות להכשרת מורים. כל מדריכה מתכננת ומיישמת בשיעורי הדידיקטיקה את התכנים על פי שיקול דעתה ובהתאם לדרישות מסלול ההכשרה אליו משתייכת. לפיכך, קיימים הבדלים רבים בדגשים, בתפיסות ובתכני ההדרכה של המדריכות השונות מחד, ולעיתים כמעט ולא קיימת התפתחות הירארכית של תכני ההדרכה במהלך שנות ההכשרה של הסטודנטים להוראה מאידך (Galili, 2014).

תפקיד המדריך הפדגוגי כולל בתוכו מרכיבים של מרצה ומדריך, מעין מאמן אישי וגם נציג של מוסד ממין ומעריך. המדריך מסייע לסטודנטים להוראה בבניית שיעור וניהולו ומקשר בינם לבין צוות בית הספר בו הם מתאמנים. המדריך גם תומך בהתפתחות הרגשית והאינטלקטואלית של הסטודנטים ומעריך את התאמתם ומוכנותם לעבודה חינוכית בעתיד (צבר, 2016). הקשר בין המדריך למודרכיו מסייע מצד אחד למצוא פתרונות לנושאים ובעיות שעולות מהשדה, ובנוסף, מסייע לפעול למען צמיחתו המקצועית של המודרך לקראת מעמד של מורה ראוי (זילברשטיין, 2005). על מנת שהסטודנטים להוראה יהיו מורים ראויים, על המדריך הפדגוגי לסייע לסטודנטים לבחון את המשמעות הערכית הטמונה בבחירתם במקצוע ההוראה. תהליך זה מסייע לסטודנטים להוראה בפיתוח ה"אני", בפיתוח זהות מקצועית והתמודדות עם קשיים אישיים וחברתיים במהלך כניסתם והתנסותם הראשונית בהוראה. לשם כך יש צורך בסביבה אמפאטית ותומכת המאפשרת למורה המתחיל לבחון את תפקודו המקצועי וכן את הרגשות העולים מכך (עמנואל, 2005). בנוסף, המדריך הפדגוגי גם מגשר בין התיאוריה של תורת ההוראה למעשה ההוראה. הוא מלמד את הסטודנטים במכללה את הידע התיאורטי ולאחר מכן מלווה את הסטודנטים ביישום הפרקטי של הכלים התיאורטיים שנלמדים במכללה (מלאת, 1999). לגישות אופייניות שנעשה בהן שימוש בהשכלה גבוהה כדי להכין סטודנטים להתנסות במקצוע שהם לומדים, קורא שולמן "חתימה פדגוגית" (Shulman 2005a, 2005b) בתחומים שונים כמו רפואה, משפט, הנדסה, חינוך ולימודי סיעוד ישנה גישה טקסית לרכישה והדגמה של הידע. ברפואה ישנם סבבים במחלקות, בעריכת דין ישנה הגישה הדיאלקטית- הכרת שני הצדדים של כל מקרה. המטרה היא להשריש חשיבה מסוימת המתאימה למקצוע הנלמד וכך לתת לסטודנטים השראה לחשוב ולפעול בהתאם לתפקידים במצבים עמומים (Shulman, 2005c). בדומה לתחום ההוראה גם בתחום של עבודה סוציאלית המטרה היא שההכשרה המקצועית בשדה תיצור אינטגרציה בין התיאוריה לפרקטיקה ולשם כך על הסטודנט להשקיע בפרקטיקה שעות רבות ולקבל הדרכה מקצועית לצידה (Boitel & Fromm, 2014).

התפיסות השונות של מורי המורים ואלו המשמשים כמדריכים פדגוגיים את תפקידם וניסיונם המקצועי מעלות על פני השטח את הדיון שנערך בשנים האחרונות לגבי מטרת ההכשרה המקצועית בקרב סטודנטים להוראה. התפיסות המסורתיות לגבי הכשרה מקצועית הן כי ההכשרה היא תהליך של הקניית ידע מקצועי. קיים ידע תיאורטי וידע מעשי שכל סטודנט להוראה חייב להיות בקיא בו כדי להפוך לאיש מקצוע. תפיסה זו מציגה את המורה כ"מוסר ידע" ומתייחסת להוראה כמקצוע טכני רציונאלי, ומתעלמת מכך שהמורה עצמו יוצר ידע הנצבר מניסיונו ומניסיונם של עמיתיו. התפיסה השנייה רואה בהכשרה להוראה תהליך המתמקד בהצמחת זהות מקצועית של המורה. בו המורה לעתיד שואל עצמו איזה מורה הוא רוצה להיות? ולא איזה ידע הוא מעוניין ללמד (בק, 2009). לפיכך, בכדי להעניק לסטודנט להוראה את מכלול המיומנויות והכישורים המוזכרים לעיל, על המדריכה הפדגוגית לשלוט בתחומי הדעת הנלמדים ובידע פדגוגי הכולל היבטים פסיכולוגיים, תקשורתיים ודינמיים של צורכי הגיל והכיתה, מטרות בית הספר והקשר לקהילה, ובנוסף עליה לזמן לסטודנטים להתנסות במצבי הוראה אינטראקטיביים בבית הספר. קרבתה של המדריכה הפדגוגית לפעילות הסטודנט בין כותלי בית הספר מרחיבה את עושר האפשרויות לליווי ולסיוע יעיל ומשמעותי (עמנואל, 2005).

בשנים האחרונות השתנו הסטנדרטים הנדרשים לתפקיד ההדרכה הפדגוגית: הדרישה כיום היא שמדריכים פדגוגיים יהיו חלק מסגל המכללות להוראה ולשם כך עליהם להיות בעלי ניסיון בהוראה וידע בפדגוגיה (משרד החינוך, 2012). דרישות המועמדים לתפקיד המדריכים הפדגוגיים להיות בעלי ניסיון בהוראה וידע בפדגוגיה (משרד החינוך, 2012). דרישות אלו הן חלק מתהליך האקדמיזציה העובר בשנים האחרונות על תחום ההוראה. הכשרת המורים נעשית היום במכללות ולא כפי שנעשה בעבר ב"סמינרים" ובהמשך לכך הענקת תואר ראשון בהוראה ואף תואר שני בחלק מהמכללות (רובין, 2013). זאת לאחר שנים רבות בהן ההכשרה להוראה הודרה מן האקדמיה (גוברמן, 2017). דרישה זו יכולה להתקיים במידה ומורה במערכת החינוך ממשיכה את השכלתה לתואר שלישי, אך מרבית המורות מסתפקות בתואר ראשון ובתואר שני ונדיר למצוא מורות מצטיינות בעלות ניסיון חינוכי שממשיכות ללימודי תואר שלישי והתאמתן לדרישות התפקיד של הדרכה פדגוגית, כפי שהוזכרו לעיל, מושגות במלואן. אחד הפתרונות למצוקה זו, כפי שהוצע במכללת דוד ילין הוא להכשיר מרצים בעלי תואר דוקטור מהמכללה (המעוניינים להשתלב בתחום ההדרכה הפדגוגית) לתפקיד של מדריכים פדגוגיים למרות חוסר ניסיונם בהוראה של תלמידים בבית ספר.

שאלת המחקר: אילו תהליכים עוברת מרצה לספרות ללא ניסיון בהוראת תלמידים בבית הספר היסודי בדרך להכשרתה כמדריכה פדגוגית במסלול לחינוך יסודי?

מתודולוגיה:

מחקר זה מלווה תהליך ייחודי של הכשרת מרצה לספרות להדרכה פדגוגית של סטודנטים בבית הספר היסודי למרות חוסר ניסיונה בהוראה בבית ספר יסודי. החוקרת הראשית במחקר זה היא המרצה שעברה את תהליך ההכשרה ולפיכך המתודולוגיה שנבחרה למחקר זה היא חקר מקרה אוטו-אתנוגרפי בו הרפלקציה של החוקר על פעולותיו והתייעוד שלו את הנעשה הם הממצאים שמהווים את הבסיס למחקר. הגישה האוטו-אתנוגרפית מחשיבה ניסיון אישי כמקור חשוב לידע וכמקור להסתכלות פנימה לחוויות תרבותיות. חקר המקרה מאפשר ללמוד דברים אחדים על ההתנהגות האנושית (האישית או הארגונית) וכן על תהליכים המתרחשים במקרה הנחקר. חקר המקרה הוא בעצם תצפית על הפעילות האנושית בזמן ובמקום מסוים (יוסיפון, 2016). חקר מקרה חוקר אנשים, אירועים, החלטות, תקופות, פרויקטים, מוסדות או כל מערכת אחרת שנחקרת לעומק. בחירת המקרה לחקירה נעשתה על ידינו, כותבות מאמר זה: המרצה שעברה את ההכשרה וראש המסלול בו התקיים התהליך. לעיתים המקרה שנחקר הוא "מקרה מפתח" של תופעה שייתכן ויהיו

בעקבותיה תהליכים דומים (Thomas, 2011) ולכן במחקר זה כותבות המאמר בחרו לחקור את הכשרתה של שרית למדריכה פדגוגית מתוך כוונה להציג את התהליך המורכב של הכשרה זו וללמוד ממנו כיצד לקדם ולשפר תהליכי הכשרה דומים בעתיד. למרות הנכתב לעיל יש לזכור כי חקר המקרה הינו ייחודי ואינו מתיימר לייצג או להסיק מסקנות והכללות על מקרים נוספים.

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש באוטו-אתנוגרפיה: תצפיות חיצונית ומשתתפת, רפלקציה של החוקרת על פעולותיה ותיעודן. אוטו אתנוגרפיה היא מתודולוגיה המקשרת את האוטוביוגרפי והאישי לתרבות, לחברה ולפוליטיקה. הגישה האוטו-אתנוגרפית מחשיבה ניסיון אישי כמקור חשוב לידע וכמקור להסתכלות פנימה לחוויות תרבותיות. אדם החוקר קבוצה אליה הוא משתייך יש לו ידע תרבותי אחר מאדם זר או חיצוני לקבוצה. אדם חיצוני יכול לראות דברים הנחשבים "מובנים מאליהם" לחברי הקבוצה אך אדם המשתייך לקבוצה הנחקרת יכול לדבר על היום יום: תחושות ומשא ומתן של זהות תרבותית או ניסיון, כמו גם מוטיבציה, שיכולות לא להיות נגישות לחוקר חיצוני (Ellis & Adams, 2014). המחקר המוצג כאן, הינו חקר מקרה אוטו-אתנוגרפי, שבוצע תוך כדי תהליך הכשרת שרית ממרצה לספרות במכללה לתפקיד של מדריכה פדגוגית במסלול היסודי. במהלך הכשרתה, כתבה שרית יומן רפלקטיבי בו תיעדה את מחשבותיה ותחושותיה במהלך תהליך הכשרתה להדרכה פדגוגית במסלול היסודי. יומן זה מהווה בסיס לממצאים שיוצגו בהמשך.

רקע על החוקרת הראשית: כבעלת תואר שלישי לספרות עבדה כמרצה לספרות במכללה אקדמית להכשרת מורים במשך מספר שנים אך לא היה לה ניסיון בהוראה בבתי ספר. לאחר מספר שנות הוראה במכללה, הבינה כי ההתנסות המעשית של הסטודנטים בהוראה, היא לב ההכשרה וכי גם היא רוצה להיות חלק מתהליך הכשרה זה בנוסף להיותה מרצה לספרות. היא שאפה להיות גורם משמעותי בהכשרת המורים, לעזור, להשפיע ולקחת חלק בהצמחה ובפיתוח פרחי ההוראה. לצורך כך נפגשה עם ראש המסלול היסודי וזו הציגה בפניה את הצורך במדריכים פדגוגיים נוספים וכן את הדרישה החדשה של המל"ג שעל המדריכים הפדגוגים להיות בעלי תואר שלישי (משרד החינוך, 2012). הוסבר לה שהמדריכים הפדגוגים הינם, בדרך כלל, מורים ותיקים ומנוסים אשר התקבלו לתפקידם במטרה לתרום מניסיונם לפרחי ההוראה. היה ברור שעליה לקבל הכשרה מקצועית וראויה על מנת שתוכל להשתלב כמדריכה באופן מיטבי. הקורס היחיד שנמצא הוא קורס מטעם מכון מופ"ת: <http://www.mofet.macam.ac.il/prof/hadracha/Pages/about.aspx>. תוכנית זו מבוססת על לימודים עיוניים ברמה גבוהה מאוד אך ללא התנסות מעשית וההכשרה היא תיאורטית. בעקבות כך פנתה שרית לראש המסלול היסודי בבקשה להתלוות במשך שנה למדריכות פדגוגיות מנוסות וללמוד כיצד הדברים נעשים בשדה והרעיון התקבל על ראש המסלול בברכה.

החוקרת המשנית היא ראש המסלול היסודי שליוותה את החוקרת הראשית בתהליך בהדרכה ובתמיכה.

תאור מודל ההכשרה ממרצה למדריכה פדגוגית

תהליך ההכשרה הייחודי של שרית (המרצה לספרות העומדת במרכז מחקר זה וגם משמשת כחוקרת הראשית) להדרכה פדגוגית אושר ע"י ראש המכללה ובעצה משותפת עם ראש המסלול התקבלה החלטה כי יימשך בשלב ראשון שנה אקדמית אחת במהלכה תצטרף באופן קבוע לשתי מדריכות פדגוגיות ותיקות ומנוסות שנתנו את הסכמתן שתתלווה אליהן. לכל אחת מהמדריכות הפדגוגיות סגנון הדרכה שונה (זילברשטיין, 2005) ולכל אחת מהן דגשים שונים במהלך תהליך ההדרכה שלהן (Galili, 2014). כדי שתחווה סגנונות הדרכה שונים בדרך לבנית עקרונות ומודל הדרכה ייחודי

לה, הוחלט כי תתלווה דווקא לשתי מדריכות אלו. עם פתיחת שנת הלימודים הוצגה בפני הסטודנטים להוראה של שתי המדריכות וקיבלה את הסכמתם לצפות בשיעורים שהם מלמדים במהלך ההתנסות המעשית שלהם ולהשתתף כצופה גם בשיעורי הדידקטיקה שמלמדות המדריכות. כל אחת מהמדריכות הדריכה סטודנטים בשני בתי ספר, מדריכה אחת בשנה ג ומדריכה שניה בשנה ב כך ערכה שרית היכרות מעמיקה עם ארבעה בתי ספר יסודיים וליוותה את תהליכי ההתנסות וההכשרה של כ-40 סטודנטים בשנת הכשרתם השנייה והשלישית. בנוסף, הצטרפה לפורום למידה משותף של המדריכים הפדגוגים במסלול היסודי שהתקיים אחת לשלושה שבועות בכדי להכיר כמה שיותר היבטים הקשורים להתרחשויות הלימודיות והחברתיות של הסטודנטים במסלול. במשך שנה תמימה, במקביל לעבודה כמרצה לספרות במכללה, הגיעה לבתי הספר יום בשבוע, ערכה תצפית משתתפת על כל מה שראתה וניהלה יומן שדה. המדריכות הוותיקות נענו לאתגר החדש, לחשוף, ללמד ולשתף בדרכי הדרכתן את הסטודנטים. כמי שנלוותה למדריכות הפדגוגיות, הייתה לשרית גישה לחדרי המנהלים, חדרי המורים, כתות הלימוד, הספרייה, המזכירות והיית בתקשורת עם הסטודנטים.

ממצאים:

הממצאים נאספו באמצעות יומן שדה שכתבתי לאורך שנת ההכשרה שלי ממרצה לספרות במכללה למדריכה פדגוגית במסלול לחינוך יסודי. היומן כלל פרטים והתרשמות שלי בעקבות צפייה בשיעורים שלימדו הסטודנטים ומשובים שהעניקו להם המדריכות בעקבות שיעורים אלו. בנוסף, כלל היומן תיעוד של השיחות שלי עם המדריכות הפדגוגיות שהתקיימו באופן רשמי, תיעוד של חוויותי, תחושותיי ומחשבותיי במהלך תהליך מורכב זה. הממצאים חושפים את ההיבטים הבאים אשר באמצעותם ניתן לתאר את המודל החדש והייחודי של תהליך הכשרתי ממרצה במכללה למדריכה פדגוגית: למידה מהשדה, דיאלוג עם המדריכות הפדגוגיות, תהליך הכשרה מקביל – שלי ושל הסטודנטים והזנה ותרומה הדדית בין התפקידים השונים.

למידה מהתנסות בשדה החינוכי:

חלק משמעותי מתהליך ההכשרה של שרית התקיים בשדה החינוכי-בבתי הספר, בכיתות, באמצעות התכתבויות בין המדריכות לסטודנטים, בשיעורי הדידקטיקה ובפורום המדריכות הפדגוגיות של המסלול היסודי. במהלך שהותה הממושכת (שנת לימודים תמימה) בארבעה בתי ספר, הכירה את מבנה בתי הספר, מיהם אנשי המפתח בכל בית ספר ומהי התרבות הבית ספרית:

" ביום ראשון של השבוע המרוכז בו הסטודנטיות מתחילות את ההתנסות שלהן בבית הספר. ו' (המדריכה אליה התלוותי) ואני נכנסנו להגיד שלום למנהלת, למזכירה ולאב הבית. קיבלנו מפת התמצאות בבית הספר, סימנו את הכתות הרלוונטיות ופיזור הסטודנטיות בכתות. בימים הראשונים הן צופות, לומדות להכיר את הכתות" ההכרות עם אנשי המנהלה, המנהלים, הייתה משמעותית מאוד עבורי. דבר לכאורה טריוויאלי, אך איננו מובן מאליו למי שאינו התנסה בהוראה בבתי ספר. במהלך השבוע היו שיחות של מנהלי בתי הספר עם הסטודנטיות. הוצגו בפנינו התפיסות החינוכיות ותוכניות בית הספר. כל מנהל דיבר על האני מאמין שלו. היה מרתק ומאוד מלמד. הרגשתי שאני מתקרבת למה שחיפשתי - שדה העבודה - בית הספר."

היבט משמעותי נוסף שלמדה שרית במהלך שהותה בבתי הספר במהלך ההתנסות המעשית של הסטודנטים הוא מרכיב הגישור בתפקידה של המדריכה הפדגוגית. אחד התפקידים של המדריכה הפדגוגית הוא לקשר ולגשר בין

הסטודנטים להוראה לבין צוות בית הספר בו הם מתאמנים (צבר, 2016), ואכן ההכרות את צוות בית הספר ואת התפיסות החינוכיות של מנהלי בית הספר סייעה להבין את נקודת המוצא של המדריכה הפדגוגית אליה התלוותה:

"צ' (סטודנטית) פנתה לו' (המדריכה) וסיפרה לה שהיא כמעט ולא מקבלת משובים מהמורה המאמנת. מסתבר שהמורה אומרת לה מה ללמד אבל לא בודקת את מערכי השיעור ולא ממשבת בתום השיעור. צ' בקשה מהמורה המאמנת אבל זו הסתייגה וכנראה שלא הורגש שיפור. המדריכה כנסה ישיבה (הסטודנטית, המורה, המדריכה ואני הייתי הצלע הרביעית), בנועם ובכבוד רעננה את תפקיד המורה המאמנת ואת המחויבות של הסטודנטים. הסתבר שהסטודנטית דרשה זאת מהמורה באופן כוחני ומתנשא. נוכחותה של המדריכה ונועם הליכותיה אפשרו שיח מכבד בין המורה לסטודנטית וכולן יצאו מרוצות ורגועות".

במהלך התצפיות צפיתי בשיעורי הסטודנטיות ולמדתי כיצד למשב (תמיד לשאול קודם את הסטודנטים איך הם חוו את השיעור), וכיצד להעריך את התנסות ההוראה של הסטודנטים. למדתי שכל שיעור של סטודנטית צריך לכלול את השלבים הבאים: תכנון מערך שיעור והעברתו למורה המאמנת ולמדריכה הפדגוגית, הוראת השיעור בכתה, משוב של המורה והמדריכה ורפלקציה של הסטודנטית על התהליך. הבנתי גם כי לעיתים הסטודנטים 'נלחצים' ואם פורטים את החוויה, עשויים לגלות שהדברים יותר פשוטים ממה שהם נראים:

"סוף יום האימונים, ד' שאלה את הקבוצה: מה הייתם רוצים לספר או לחלוק (שאלה פתוחה לגמרי) – כל הסטודנטים דברו. ע' (אחת הסטודנטיות) שיתפה בתחושת התסכול שלה על כך שלמרות שהכינה שיעור טוב והייתה בטוחה בעצמה, השיעור לא התנהל כפי שתוכנן בגלל בעיות משמעת. ד' (המדריכה) בקשה מע' לפרוט את השיעור לחלקיו השונים ולבחון באילו חלקי שיעור התקיימה למידה ובאילו לא. כשד' עשתה זאת, הסתבר לה ולנו השומעים כי למעשה רק בקטע מסוים היה בלגן והוא נבע מאי דיוק וויכוח שהתגלע בין הילדים. שמת' לב שד' מאוד מאפשרת ויוצרת מצע נוח לשיחה פתוחה ולתחושת הביטחון של הסטודנטים".

במפגש זה וגם באחרים, למדתי מהמדריכה הפדגוגית שיטות ניהול שיחות משוב עם סטודנטים בעקבות שיעורים בהם מלמדים באווירה אמפתית ומכילה המאפשרת לסטודנטים להוראה לפתח את "האני" המקצועי שלהם, לבחון את תפיסתם המקצועית ולהתמודד עם הרגשות הנלווים לכך (עמנואל, 2005). הבנתי לעומק את הקשיים העומדים בפני סטודנט העומד מול כיתה של כל כך הרבה תלמידים והאתגרים איתם הוא מתמודד.

דיאלוג עם המדריכות הפדגוגיות:

ההבנה כי דיאלוג בין המדריכה המתלמדת למדריכות הותיקות, בשדה החינוכי ומחוצה לו, מהווה בסיס משמעותי של ההכשרה להדרכה פדגוגית והוא מזמן ומאפשר הבנה אמיתית של מהות התפקיד, הינה הנחת יסוד במחקר זה. מלבד הצפייה שלי במדריכות הפדגוגיות שאלתי אותן שאלות רבות על פעולותיהן. באמצעות הדיאלוגים המעמיקים והמפרים ביני לבין המדריכות הפדגוגיות הצלחתי לפתח את תפיסתי החינוכית בכל הקשור להנחיה ולליווי של סטודנטים להוראה. ביומני, כיניתי את השיחות הללו "שיחות מסדרון". הן היו חשובות לא פחות מהצפייה הפורמלית עצמה. בשיחות אלה, הגם שהיו לעיתים קצרות מאוד, למדתי להבין את שיקולי הדעת שמאחורי השיחות עם הסטודנטים, המשובים ובחירת הנושאים לשיעורי דידיקטיקה.

מתוך היומן הרפלקטיבי: "קיימתי הרבה מאוד שיחות עם המדריכות. היו לי הרבה שאלות. רציתי לדעת, למשל, מדוע בחרה מדריכה מסוימת לציין בשיחת המשוב עם הסטודנט רק נקודה מסוימת לשיפור ולא אמרה את כל הנקודות שציינה בפני? מהו שיקול הדעת בבחירת המורות המאמנות? מדוע הראיה שלהן את הסטודנט היא תמיד ראייה תהליכית למרות שאנו מחויבים לסטנדרטים אקדמיים? באחת משיחות המסדרון שלנו, ד' העירה את תשומת לבי לכך שחשוב שההוראה של הסטודנטים תהיה מאוד מדויקת, ממוקדת. לא לצקת את הידע אלא להצמיח אותו תוך כדי דיון והפקת לקחים. אני מאמינה גדולה בעיקרון הזה ומשתדלת ליישם אותו בעבודתי כמרצה לספרות אבל הדיוק הזה גם בתהליכי ההתנסות של סטודנטים בבי"ס יסודי הספר היסודי לא היה מובן מאליו עבורי. עקרון נוסף שלמדתי משיחותיי עם אחת המדריכות הוא עד כמה מרכיבי האישיות של הסטודנטים המתכשרים להוראה משמעותיים בתהליך לא פחות מהידע הפדגוגי והדידקטי.

"...היום בשיחת המסדרון, ו' הסבירה לי מה חשוב לה כמדריכה. יש כמובן, הרבה מאוד מרכיבים אבל היא הדגישה את החשיבות של הפיתוח האישי של הסטודנטים. המורה נכנס לכתה עם הידע בתחום הדעת ועם הידע הפדגוגי אבל גם האישיות, הערכים, השפה והתרבות, נכנסים איתו לכתה. עלינו כמדריכות לנסות ולפתח את הדמות הכוללת של המורה לעתי. מרכיב נוסף משמעותי אותו למדתי אשר מאפיין את הקשר בין המדריכה הפדגוגית לסטודנטים שלה הוא קשרי האמון ההדדיים ביניהם.

כתבתי ביומני: "החשיבה על תהליך הלמידה של הסטודנט עלתה גם במפגש פורום המדריכות. שתי מדריכות שיתפו את הקבוצה בשיטת העבודה שלהן. השיטה שלהן מבוססת על אמון מוחלט בסטודנטים. הן, למשל, לא אוספות מהסטודנטים תלקיט שיעורים ורפלקציות. הן הסבירו שלדעתן אמון הוא מרכיב חשוב מאוד בעבודת הסטודנטים מול המורה המאמנת והמדריכה הפדגוגית. כדי לעודד את המרכיבים הללו, על המדריכה לעקוב אחר ההתפתחות אבל לא להעמיס ולהכביד אלא לתת אמון ולעודד צמיחה ויצירתיות. ד' מרגישה שאולי היא צריכה לתת יותר אמון ולדרוש פחות מהסטודנטים."

מכאן שכדי להעניק לסטודנט להוראה את מכלול המיומנויות, על המדריכה הפדגוגית לשלוט בתחומי הדעת הנלמדים ובידע פדגוגי הכולל היבטים פסיכולוגיים, תקשורתיים ודינמיים של צורכי הגיל והכיתה, מטרות בית הספר והקשר לקהילה. אך כדי שהמדריכה הפדגוגית תוכל לתמוך בסטודנטים להוראה עליה להתנסות במצבי הוראה אינטראקטיביים בבית הספר. קרבתה של המדריכה הפדגוגית לפעילות הסטודנט בין כותלי בית הספר מרחיבה את עושר האפשרויות לליווי ולסיוע (עמנואל, 2005). בנוסף, הקשר בין המדריך למודרכיו מסייע מצד אחד למצוא פתרונות לנושאים ובעיות שעולות מהשדה, ומצד שני, מסייע לפעול למען צמיחתו המקצועית של המודרך לקראת מעמד של מורה ראוי (זילברשטיין, 2005).

תהליך הכשרה מקביל-שלי ושל הסטודנטים:

תהליך ההכשרה שלי היה למעשה דומה לדרך בה אנו מכשירים את פרחי ההוראה, כלומר: בנוסף לידע התיאורטי שהם צוברים במהלך לימודיהם במכללה, הם חייבים להתנסות בהוראה, לחוות מצבים של הוראה שלעיתים יכולים להיות מתסכלים וקשים וכך לומדים מהי הדרך הטובה ללמד בשבילים ובשביל התלמידים (תובל וגדרון, 2009).

כבר בתחילת הדרך, של תהליך ההכשרה שלי ממרצה למדריכה פדגוגית, הרגשתי ש:

"ו' (המדריכה הותיקה אליה התלוויתי) הייתה מאוד פתוחה כלפי וכלפי העובדה שאני מתלווה אליה. ההתבוננות, הלמידה, הרצון להכיר ולהבין את כל המרכיבים שהמקצוע מכיל, השאלות, כל אלה לימדו אותי הרבה מאוד. גם העובדה שלעיתים הייתי בדעה אחרת מהמדריכה אליה התלוויתי, לימדה אותי שיעור חשוב. זה דומה לחוויה שעוברים הסטודנטים. הם לומדים מהמורה המאמן ולעיתים מציינים לעצמם שהם היו עושים את הדברים אחרת.

"לפעמים אני לא מסכימה עם ו'. נראה לי שצריך היה להעיר על X ולא על Y אבל זה לא מקומי. אני כאן כדי ללמוד ממנה ולא לנהל את העניינים. אני שואלת את עצמי לעיתים קרובות האם להגיד מה אני חושבת." התחושה הייתה: "אני בתהליך של למידה. קולטת, סופגת, שואלת. יחד עם זאת אני במצב אחר ממה שאני רגילה אליו בעבודה. כמרצה אני בקדמת הבמה: אני במצב של עשייה, הנחיה, הובלה. התהליך שאני עוברת כאן, דורש ממני להיות במידה מסוימת מאחורי הקלעים או משהו כמו "נוכח נפקד". התחושה לוותה אותי במהלך השנה כולה. בעניין זה כתבתי לעצמי: "זה לא קל לי. עניין זה עוזר לי לעבוד על מידת הענווה שהיא כל כך חשובה בהוראה ובהדרכה על כל סוגיהן וגוניהן."

אני סבורה שמעבר לכך שהתנסות היא הדרך הטובה ביותר ללמוד, עצם העובדה שעברתי תהליך דומה לזה שעוברים הסטודנטים, מאפשרת לי הבנה טובה יותר לדרך שהם עוברים. המדריכה הותיקה הדריכה אותי ואפשרה לי לתת משובים ממש כשם שהסטודנטים מתלווים למורה המאמנת וזו מאפשרת להם ללמד. התנסיתי בכניסה לכתה כמדריכה כשם שהסטודנטים נכנסים לכתה ביחד עם המחנכת ואף הם מהווים דמויות בעלות סמכות חינוכית בקרב התלמידים. מבחינה נפשית, החששות, ההתלבטויות והמקום שהוא מצד אחד מאפשר ומצד שני ממקם אותך במקום שני, דומים מאוד לתהליכים שעוברים הסטודנטים בהכשרתם המעשית בבתי הספר. היום כשאני שומעת את הקולות הללו מפייהם של הסטודנטים שלי, אני מאמינה שהתהליכים הדומים באופיים שעברתי, הופכים אותי למדריכה אמפטית המבינה טוב יותר את התהליכים המורכבים שהם עוברים כסטודנטים להוראה בתהליך ההכשרה שלהם.

תרומה הדדית בין התפקידים השונים-מרצה לספרות ומדריכה פדגוגית:

"הקושי הגדול בהדרכה הוא הדיסוננס בין הקשר האישי שנוצר, האינטימיות וההליכה המשותפת, לבין הצד האקדמי והרמה הנדרשת מהסטודנטים". צבר, (2016), מצייין כי המדריך הפדגוגי מוצא עצמו פעמים רבות "נקרע" בין מעמדו ככלי וערכאה פדגוגית מקצועית לבין תפקידו כמדריך, מסייע ולעיתים אף איש סודו של הסטודנט. לטענתו קונפליקט זה עלול להשפיע על העבודה החינוכית. לאחר שסיימתי את תהליך ההכשרה שלי להדרכה פדגוגית, חשתי ביתר שאת את הפער בין היותי מדריכה למרצה בשיעורי הדידקטיקה הראשונים שלימדתי.

ביומני כתבתי: "אחד המרכיבים בתפקיד המדריך הפדגוגי הוא ללמד שיעורי דידיקטיקה. למען האמת, זה לא 'הפחיד' אותי כיוון שזהו קורס במכללה ואני הרי די מנוסה בזה. ידעתי ששיעורי דידיקטיקה אינם דומים להרצאה אבל בכל מקרה אינני רואה את עצמי כמרצה אלא כמי שמנחה למידה משותפת בכתות שלי. תמיד יש דיונים במקצוע הספרות יש מקום לפתיחות. אני משתדלת להקנות לסטודנטים כלים ולכן חשבתי שזה יהיה 'קל'. טעיתי. שיעורי דידיקטיקה שונים מאוד מקורסים בתחום הדעת. אלה שיעורים שמטרתם ללוות להנחות ולתמוך בתהליכי ההתנסות המעשית של הסטודנטים. גיליתי שחשוב שאוסף הסטודנטים יהפוך לקבוצה מגובשת, וזה לא

קל. אינטראקציה טובה ביניהם מאפשרת למידה טובה יותר. שיעורי הדידקטיקה מתבססים על שיח עמיתים. אנו לומדים נושאים תיאורטיים אך לא מתנתקים מהשטח. מתייחסים לשיעורים של הסטודנטים ולאתגרים, והתגובות של החברים, בעלי משקל רב. שיעור דידקטיקה שיש בו ניכור או תחושת הסתייגות בין חברי הקבוצה, יהיה הרבה פחות מועיל."

בשנה הראשונה להדרכה, המשכתי לכתוב יומן ולקיים שיחות עם ראש המסלול היסודי. שני "הכובעים" שלי, של מרצה ושל מדריכה, מעשירים זה את זה. העובדה שאני באה מהאקדמיה, מעשירה ללא ספק את ההדרכה שלי. אני מציבה סטנדרטים גבוהים לסטודנטים. עליהם ללמוד את הנושאים אותם הם מלמדים ברמה אקדמית למרות שהם מלמדים ילדים. הם קוראים לקראת שיעורי דידיקטיקה ומציגים נושאים מורכבים, ומצד שני, העובדה שעכשיו אני מדריכה פדגוגית, מעשירה מאוד את ה"כובע" הראשון שלי, היותי מרצה. אחרי הכל, גם להרצות זו הוראה. מאז שאני מדריכה, מחנכת, יש לי "משקפיים" נוספים אותם אני מרכיבה. אני לא רק דואגת לחומר ולדרכי הוראתו אלא גם לסטודנטים. אני ערה לכך שהסטודנטים הלומדים בקורסים שלי שונים אחד מהשני גם בדרכי קליטת החומר. אני מנסה לגוון בדרכי ההוראה ולהיות רגישה לצרכים הלימודיים השונים. התרומה המשמעותית לתפקידי כמרצה לספרות באה לידי ביטוי גם בכך שאני עצמי לומדת מהסטודנטים אותם אני מלמדת שהרי הם עצמם אנשים בוגרים והאינטראקציה איתם מלמדת אותי הרבה על מצבים שונים בהוראה, על שיטות ורעיונות.

ביומני כתבתי: "אני לא רק מדריכה את הסטודנטים שלי, אני גם לומדת מהם. כולם אנשים חכמים ונבונים, מכולם אני לומדת ואני מיישמת את הדברים שלמדתי מהם בהוראתי כמרצה. 'מכל מלמד השכלתי ומתלמידי, יותר מכולם'."

דיון

העדר ניסיון מעשי בהוראה בקרב מדריכים פדגוגיים בעלי תואר שלישי מעלה שאלות לגבי חשיבותה של ההכשרה המעשית למורי מורים. הגישות העיקריות ללמידה מהתנסות בהכשרת מורים הן למידה בדרך השוליות, למידה כיישום בשדה של הידע הפרקטי הנלמד במכללה ולמידה כתהליך של חקר ההתנסות. גישות אלו מעמידות במרכז את הלמידה מההתנסות וממוקדות בשאלה מה סטודנטים להוראה צריכים לדעת כדי להיות מורים? (תובל וגדרון, 2009). הציפייה היא כי סטודנטים להוראה ילמדו מהידע המעשי העולה מההתנסויות שלהם בהכשרתם להוראה מתוך תפיסה שהתפתחות זהות מקצועית של מורה אינה תהליך ליניארי חד כיווני אלא תהליך חוויתי של הוראה-למידה, תהליך של יחס דיאלקטי בין לומד למלמד (מנסור-שחור, 2009). תהליך ההכשרה של שרית ממרצה למדריכה, היה דומה לדרך בה אנו מכשירים את פרחי ההוראה, כלומר, בנוסף לידיע התיאורטי שהם צוברים במהלך לימודיהם במכללה הם חייבים להתנסות בלמידה, לחוות מצבים של הוראה שלעיתים יכולים להיות מתסכלים וקשים. היא חוותה מצבים אלו בכך שהתלוותה למדריכות הפדגוגיות הוותיקות, וכך למדה הוראה המותאמת למבוגרים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה והוראה מסדר שני, כלומר הוראה על הוראה (גוברמן, 2017). במחקר שבחן סיפורים של מורי מורים על תהליכי ההתפתחות המקצועית שלהם, עלה כי הניסיון בהוראה של תלמידים בבית ספר לא נתפס כהכרחי למדריכה פדגוגית בעיניהם. אחת המראיינות סיפרה כי אין לה תעודת הוראה אבל יש לה רקע בהדרכה בבית ספר שדה וכי בעבר התנסתה בהוראה בבית ספר לאחיות. בהמשך היא מתארת שהוטל עליה האתגר ללמד בבית ספר לאחיות וכי ההתנסות הייתה מאוד מוצלחת ומהנה וכי ייתכן שאחת הסיבות לכך היא שעם מבוגרים אין בעיות משמעת כמו שיש עם ילדים (גרינספלד ואלקד-הלמן, 2008). הצורך בניסיון מעשי ובהכרות עם המערכת הבית ספרית, אמנם, על פי עדויות מסוימות מאותו מחקר שערכו גרינספלד ואלקד-להמן (שם) איננו הכרחי אולם בעינינו, כותבות המאמר, יש לו השפעה מכרעת.

הלמידה של שרית מהשדה הייתה מעצם כניסתה למרחב מוכר- בית הספר אך מזווית שונה של מדריכה פדגוגית וכן מכך ששאלה שאלות רבות את המדריכות הפדגוגיות וניהלה עימן דיאלוג על הפרקטיקה שלהן ועל מהות תפקידן. במחקר על מורי מורים באירופה ובישראל, מורי המורים ציינו כי הם מעדיפים ללמוד מעמיתים, כגון קהילות למידה, מצפיית עמיתים ומקבוצות דיון וזאת בנוסף לקורסים, סדנאות או סמינרים (גוברמן, 2017).

הלמידה של שרית מעמיתים הציגה בפניה תפיסות שונות של הדרכה פדגוגית. תפיסת מורי מורים את תפקידם כפי שעולה בספרות גם כן מגוונת. התפיסות השונות של הדרכה פדגוגית ניכרו לעין, היו מדריכות שנתנו משקל רב יותר לתחום הדעת בו הן מתמחות ושהסטודנט אמור להפגין שליטה בו, והיו מדריכות ששמו את הדגש על תפיסת המדריכה הפדגוגית כמורה מנוסה שיש חשיבות ללמוד מניסיונה (עמנואל, 2005). המתח בין התיאוריה לפרקטיקה עלה גם בשיעורי הדידקטיקה בהם השתתפה. בשיעורים אלו הושם דגש על ההתפתחות הרגשית והאינטלקטואלית של הסטודנטים והערכת התאמתם ומוכנותם לעבודה כמורות בעתיד. אך עם זאת היה רצון אמיתי לסייע לצמיחת הסטודנטים מבחינה מקצועית ואישית כאחת. ניכר שחשוב למדריכות להיות יועצות ולא שופטות מתוך תפיסה שהן נמצאת כאן כדי לעזור, לעודד ולהצמיח.

במחקר על תהליכי ההתפתחות המקצועיים של מורי מורים ציינו כמה מרואיינות כי המפגש עם סטודנטים להוראה שינה את גישתן להוראה, בין אם הייתה להם התנסות בעבר בהוראה בבית הספר ובין אם לאו. אם בעבר הן ראו את תפקיד המורה כמוסרת ידע, כבעלת הידע, היום הן רואות זאת אחרת, כיום הן עסוקות יותר בתהליך הלמידה ובפיתוח חשיבה ביקורתית בקרב הסטודנטים מאשר במטרה של העברת ידע (גרינספלד ואלקד-הלמן, 2008). השינוי בתפיסת מורי המורים בעקבות המפגש עם האקדמיה מדגישה את חשיבות מפגש זה בין הפרקטיקה לתיאוריה. מפגש זה עורר גם אצל שרית שאלות לגבי שני "הכובעים" שלה לאחר שסיימה את תהליך הכשרתה למדריכה פדגוגית: מרצה מצד אחד ומדריכה פדגוגית מצד שני. היא הרגישה שבהיותה מרצה, היא מציבה סטנדרטים גבוהים לסטודנטים וכך גם בהיותה מדריכה פדגוגית; על הסטודנטים ללמוד את הנושאים אותם הם מלמדים ברמה אקדמית למרות שהם מלמדים ילדים. ה"כובע" השני שלה, של מדריכה פדגוגית, מיקד את תשומת לבה לא רק לחומר הנלמד אלא גם לסטודנטים, לדרכי קליטתם את החומר ולשונות שלהם בהקשר זה. גם כובע זה מניע אותה ללמד בדרכים מגוונות ויצירתיות יותר וכך ניתן לומר כי הייתה השפעה ולמידה הדדית אצל שרית בין שני תפקידיה: כמרצה לספרות וכמדריכה פדגוגית.

לסיכום, המודל שאנו מציעות להכשרת מרצה לתפקיד של מדריכה פדגוגית המכשירה מורים, הינו הכשרה מעשית בשדה החינוכי. הכשרה הכוללת צפייה ארוכת טווח של שנה לפחות, במדריכות פדגוגיות, התנסות פרקטית בשדה החינוכי ושיח פדגוגי מתמשך עם מדריכות פדגוגיות שונות ועם ראש המסלול האמונה על ההכשרה המעשית במסלול. מתוך ההתנסות הפרטית והאישית של שרית, הוסקו מסקנות ותובנות אשר דרכן ניתן להכליל ולעניין את הכלל. כתיבת היומן הרפלקטיבי שכלל תיאורים והתבוננות רפלקטיבית של החוקרת, אפשרו צבירת ידע והפיכתו מחד פעמי למקרה שניתן ללמוד ממנו ובאמצעותו ניתן ללמוד ולגבש תהליך הכשרה של מרצים בעלי תואר שלישי ללא ניסיון בהוראה בבתי ספר לתפקיד של מדריכים פדגוגיים במכללות להכשרת מורים וכך גם לגשר על הפער בין הצורך במדריכים לבין ההיצע הקטן יחסית של מורים בבתי ספר בעלי תואר דוקטור.

כאן, יש לציין את מגבלות המחקר: הלמידה מן השדה משמעותית ביותר. היא מגשרת על העדר ניסיון בהוראה אך אינה מתיימרת לגשר על חסך בידע בתחום החינוך. כדי לגשר על חסך זה, יצטרפו המוכשרים ללמוד חינוך באופן עצמאי.

מקורות

- בק, ש'. (2009). לדעת-אין זה העיקר. בתוך: י. ברק וא. גדרון (עורכות), *שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים*, עמ' 336-303. מכון מופ"ת.
- גוברמן, ע'. (2017). צרכים בהתפתחות מקצועית של מכשירי מורים. *דפים* 66: 75-103.
- גרינספלד, ח', אלקד-להמן, א. (2008). *בשבילים, בדרכים, בצמתים: סיפורים על תהליכי התפתחות מקצועי ועל שינוי תפיסתי*. מופ"ת.
- זילברשטיין, מ'. (2005). המד"פ בקונטקסט החזון החינוכי של המורה הראוי. בתוך: מ. זילברשטיין ור. רייכנברג (עורכים), *עיון מחודש בתכנית לימודי התמחות בהדרכה פדגוגית*, עמ' 13-68. מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', פנייבסקי, ר' וגוז, ע' (עורכים). 2005. *משולש ההדרכה: מדריך פדגוגי-סטונט-מורה חונכת: מתכון להצלחה או לכישלון?*. מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ' ורייכנברג, ר' (עורכים). (2005). *עיון מחודש בתוכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית*. מכון מופ"ת.
- מלאת, ש'. (1999). מורה לחיים: מה בין "מורה להוראה" למדריך פדגוגי? תהליך היעשות מדריך פדגוגי-סיפור מקרה. *מעוף ומעשה במכללת אחוה*, 5: 1-22.
- מנסור-שחור, ר'. (2009). לספר זהות: פיתוח זהות אישית ומקצועית בהכשרת מורים. בתוך: י. ברק וא. גדרון (עורכות), *שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים*, עמ' 167-186. מכון מופ"ת.
- משרד החינוך. (2012). *מנהל סגל עובדי הוראה במוסדות להכשרת עובדי הוראה*.
- עמנואל, ד'. (2005). תפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי משלוש נקודות מבט. בתוך: מ'. זילברשטיין ור. רייכנברג (עורכים), *עיון מחודש בתכנית לימודי התמחות בהדרכה פדגוגית*, עמ' 69-106. מכון מופ"ת.
- פליבאן, ה'. (2014). ההדדיות בתהליך ההכשרה להוראה ומשמעותה בעיני הסטודנטים. *מעוף ומעשה מכללת אחוה* 16: 85-109.
- צבר, ב'. (2016). מחשבות על גבולותיה המטושטשים של מלאכת ההדרכה הפדגוגית. *ביטאון מכון מופ"ת*, 59: 5-8.
- קינן, ע'. (2011). זהותנו המקצועית כמכשירי מורים וצוות המרצים במכללת קיי. *קולות: כתב עת לענייני חינוך וחברה*, 2: 14-17.
- רובין, א' (2013). הכשרת מורים במרחב האקדמי: מיוקרה לחזון ובחזרה. *תלפיות*, א: 15-25.
- תובל, ס', גדרון, א. (2009). ללמוד את העשייה-להפוך את העשייה לטקסט לימוד. בתוך: י. ברק וא. גדרון (עורכות), *שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים*, עמ' 187-217. מכון מופ"ת.

Boitel, C.R., Fromm, L.R. (2014). Defining signature pedagogy in social work education: Learning theory and learning contract. *Journal of Social Work Education*, 50, 608-622.

Galili, s. (2014). Cooperative learning by teachert trainers As a tool for improving teacher training in Heterogeneous Elementary School Track Classes *American Journal of Educational Research*. 2014 2(8), 568-576. Recuperado de: <http://www.sci epub.com/education/content/2/8>.

Ellis, C. & Adams, T. E. (2014). The purposes, practices and principles of autoethnographic research. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. (pp. 254–276). New York: Oxford University Press.

Koster, B., & Dengerink, J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity ownership and function experience from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), 135-149.

Shulman, L.S. (2005a). Pedagogies of uncertainty, *Liberal Education*, 91(2), 18-25.

Shulman, L.S. (2005b). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.

Shulman, L.S. (2005c). *The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and clergy: Potential Lessons for education of teachers*. Irvine, CA: National Research Council Centre for Education.

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.) (pp. 443–466). Thousand Oaks, CA: Sage.

Thomas, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry* 17(6), 511-521.



טוב טעם ודעת למדני

**UNIVERSIDAD
HEBRAICA**

— MÉXICO —

comprender · actuar · trascender

COACT

