

השלכות למידה בשפת אם על תהליך החברות למקצוע ייעוץ חינוכי בקרב סטודנטים ערבים

לודמילה קריבוש

תקציר

המחקר בחן את תהליכי החברות למקצוע בקרב הסטודנטים לייעוץ חינוכי מהחברה הערבית, שבעת לימודיהם במכללה הדוברת עברית נחשפו ללמידה בשפה הערבית. התחום אינו נחקר דיו, במיוחד בתנאים הייחודיים של שילוב שפות הלמידה במוסד אקדמי אחד.

במחקר השתתפו 38 משתתפים דוברי ערבית כשפת אם: 35 סטודנטים לתואר שני בתכנית לייעוץ חינוכי ושלושה מרצים שלימדו בשנת הלימודים תשע"ו ארבעה קורסים בערבית. המחקר בוצע כחקר מקרה איכותני. כלי המחקר העיקריים שימשו ראיונות עומק מובנים למחצה ושאלונים פתוחים.

מתוך הממצאים עולה כי הלמידה בשתי השפות העצימה את הסטודנטים ושימשה עבורם מקור להבניית זהותם המקצועית. בשל הדו-לשוניות, תהליך החברות שלהם למקצוע כלל הן את מרכיביו האוניברסליים (כגון העמקת המודעות העצמית ופיתוח המודעות המקצועית), והן את המרכיבים הייחודיים, בהיותם מתרחשים בהקשר חברתי-תרבותי מיוחד (כגון הגישור בין הקודים התרבותיים למקצועיים והבחירה בשפה מתאימה).

מילות מפתח: דו-לשוניות; זהות מקצועית; חברות למקצוע; ייעוץ חינוכי; רב-תרבותיות; שפה מקצועית.

מבוא

תהליכי החברות למקצוע הם הקשריים. מצד אחד הם מתפתחים במהלך יחסי הגומלין בין הלומד למוריו ולאנשי המקצוע, התקשורת הבין-אישית עמם והלמידה במהלך ההתנסות המעשית (Arnett, 2007). מצד אחר תהליך החברות המקצועי בחברות רב-תרבותיות אינו שלם אילולא עוסק בשוני במנטליות, בשפת האם ובמנגנונים וקודים תרבותיים הן של רוכש המקצוע והן של הקהילה שהוא עתיד לפעול בה (Cooley, 1922; Mead, 1934; 2001; Kunnen, 2006).

חוקרי תהליך החברות המקצועי קושרים אותו לשפת המקצוע, שיש בה סט מושגים, הנחות ורעיונות ייחודיים לפרופסיה (Creese, Bhatt, Bhojani, & Martin, 2006). שפת

המקצוע מבנה את ההשתייכות לפרופסיה, תורמת לגיבוש הזהות המקצועית ומשרתת את התקשורת בין אנשי המקצוע באמצעות ביטויים, מונחים וערכים ייחודיים משלו (Korovushkin, 2005; Malyuga, 2012). זאת כאשר בחברה רב-תרבותית השימוש בשפה המקצועית מחייב דיון בהקשר החברתי-תרבותי שהמקצוע פועל בו, ואף לימוד טרמינולוגיה אחרת, אם זו שנרכשה קודם אינה תואמת את המאפיינים התרבותיים של קהילת היעד (נבו ואולשטיין, 2007).

בשל חשיבות שפת המקצוע בתהליך רכישת הפרופסיה ומתוך עיסוק בהקשרים שבהם היא מתפתחת בחברה מרובת תרבויות, בוחן מחקר זה את תהליך החברות המקצועי בקרב סטודנטים ליעוץ חינוכי מהמגזר הערבי, שבמהלך לימודיהם במכללה הדוברת עברית נחשפו ללמידה בשפת האם בכמה קורסים בסיסיים למקצוע. התחום אינו נחקר דיו, במיוחד בתנאים הייחודיים של שילוב שפות הלמידה באותו מוסד אקדמי.

סקירת ספרות

הקשרים תרבותיים של הבניית חברות למקצוע בקרב מורים ויועצים חינוכיים

מבחינת מקצוע ההוראה, מחקרים רבים מראים השפעות שליליות של השונות התרבותית על תהליך החברות המקצועי. לפי המחקרים, תהליך החברות המקצועי של מורים הבאים מרקע תרבותי שונה זה מזה, נגע מהלחצים החברתיים בסביבה האחרת, בהם עמדות גזעניות כלפי מורים אלה מצד התלמידים והעמיתים (Vieta, 1999), הבדידות שלהם בקרב הקולגות (Santoro, Kamler, & Reid, 2001), ושליטתם המצומצמת בשפת המקצוע, השונה משפת הלימוד או שפת האם שלהם (Seah & Bishop, 2001). בכלל, השליטה בשפה נמצאה כאחד הקריטריונים החשובים ביותר בתהליך החברות התקין של המורה הזר. כך נמצא כי הבניית הזהות המקצועית של מורים באוסטרליה ששפת האם שלהם אינה אנגלית, תלויה בבקיאיות שלהם בשפת ההוראה – במושגים המקצועיים ואף במבטא – וזו משפיעה על יחסי הגומלין בינם ובין עמיתיהם ותלמידיהם (Peeler & Jane, 2005).

מעטים מחקרים הרואים בשונות תרבותית תרומה חיובית לחברות המורה. עם זה מחקרה של אלבו-לוביש (Elbaz-Luwisch, 2004) שבחן את תהליך החברות המקצועי של מורים עולים בישראל על בסיס סיפורי החיים שלהם, מצא כי מעברם לתרבות אחרת מזו שבה הם התחנכו ורכשו מקצוע, והשפה החדשה שלמדו בארץ, הן כשפת המקום והן כשפת המקצוע, העשירו אותם ושימשו יתרון עצום בהבניית זהותם המקצועית. המורים הראו מודעות תרבותית גבוהה יותר מזו המאפיינת את עמיתיהם הוותיקים, ואת היכולת להשוות בין הגישות החינוכיות בארץ ובחול, שהרחיבה את זוויות הראיה שלהם כאנשי מקצוע.

על רקע ממצאים אלה מעניין לציין כי גם בלי אזכור אפיונים תרבותיים, ניכר חוסר אחידות בין החוקרים בעניין הגדרתה של החברות להוראה ומדידתה של זהות המורה (קוזמינסקי וקלויר, 2010; Zembylas, 2003; Gee, 2000-2001). עם זה על אף אי-ההסכמה בין החוקרים באשר להגדרת המושג, עולה מהספרות מסקנה משותפת

שלפיה אין לדבר על זהות מקצועית אחת של מורה, אלא על תת-זהויות לסוגיהן המרכיבות אותה. בין הסיבות לכך מופיע מגוון הקשרים דינמיים בתהליך החברות המקצועי של מורים. לפי רוג'רס וסקוט (Rodgers & Scott, 2008), מדובר בהקשרים חברתיים, תרבותיים, היסטוריים ופוליטיים, המלווים את יחסי המורים עם הזולת. כמו כן מדובר בהקשרים מוסדיים (סוג בית ספר שהמורה עובד בו, גיל ילדים שמלמד, תחום ההוראה שלו, תפקידיו בבית ספר ובמקומות אחרים); הקשרים מולדים (גזע, מין, גובה, מנת משכל); הקשרי השיח (תכונות האופי); והקשרים סוציו-תרבותיים (תרבות ודת המורה, השפה והשייכות לפי נקודת מבטו) (Gee, 2000-2001; Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). להקשרים האחרונים יש השפעה גבוהה במיוחד בחברות רב-תרבותיות.

להבדיל מהספרות בתחום ההוראה המתרכזת בזהות המורה, הספרות בתחום הייעוץ החינוכי עוסקת בעיקר בחברות למקצוע, כלומר בדרך לקראת גיבוש הזהות המקצועית. יש להדגיש כי הייעוץ החינוכי הוא מקצוע צעיר יחסית, ועדיין מחפש אחר זהותו (ארהרד, 2014). לצד היותו בעל הגדרות פרופסיה רבות, כגון בסיס תאורטי שיטתי, סמכות מקצועית, מסורת מקצועית, תרבות מקצועית, קוד אתי ואוטונומיה פרופסיונלית (רוזנאו וגילת, 2010), הייעוץ החינוכי עוסק בשאלה האם מדובר בהרחבת פרופסיה ההוראה או בחברות מקצועית חדשה (בן אשר וקוזמינסקי, 2008).

החוקרים מרבים לציין כי תהליך החברות למקצוע הייעוץ מורכב אף יותר מהחברות למקצוע ההוראה. תהליך זה דורש מהסטודנטים שרובם מורים במקור, לפתח זהות מקצועית כפולה – הן של יועץ והן של מורה (מור ולוריא, 2006). לצורך כך על הלומדים לבטל כמה מהלמידות הקודמות כבסיס להבניית זהותם בהוראה, ולקדם למידות חדשות בתחומי ידע, ערכים, אתיקה ומיומנויות של המערך המסייע (קוזמינסקי, 2008).

המחקרים בתחום מבחינים בכמה מרכיבי חברות עיקריים למקצוע הייעוץ, בהם פיתוח כישורי הדאגה למיטביות (well being) של תלמידים, מודעות אישית ומקצועית, ידע תאורטי ויישומי, מנהיגות וחשיבה מקצועית ביקורתית (בן אשר וקוזמינסקי, 2008; רוזנאו וגילת, 2010). באמצעות מרכיבים אלה מגבש הלומד את זהותו המקצועית ואת ה'מקצועיות', בהיותה כוללת ידע שיטתי, מיומנות שיטתית, השתכללות מתמדת, הבנה, ואתיקה מקצועית (כשר, 2007).

בכמה מחקרים הזהות המקצועית המתגבשת מתוארת כאוניברסלית ולא קשורה להבדלים בין הסטודנטים בגיל, תחום ההוראה או שפת האם (בנימין, 2013; רוזנאו וגילת, 2010). לעומתם, לא מעטים המחקרים אשר בעולם המרובה תרבויות של היום מבחינים בקונפליקט בין הקוד האתי של המקצוע לקוד התרבותי של היועץ או הנועץ. כך ה'הבנה' – אחד מרכיבי המקצועיות בתחום – בהיותה נוגעת לתכלית המקצוע, עוסקת לא רק בשאלה מדוע המקצוען עושה כך ולא אחרת במקצוע שלו (שץ-אופנהיימר, 2008), אלא גם בדרכו לפתור בעיות לא שגרתיות בהקשר התרבותי. גם ה'אתיקה המקצועית' – הרכיב האחר של מקצועיות – מעבר לבחינת רף ההתנהגות הראויה שנגזרת מהבנת מהות המקצוע, מביאה בחשבון את הקודים התרבותיים של המקצוען לעתיד ושל קהילתו (כשר, 2007).

מחקרים אלה מחדדים את שאלת הדמיון והשוני בין עבודת היועצים במגזרים תרבותיים למיניהם (בן אשר, 2001, 2016; Vinson & Neimeyer, 2000). מהם עולה ההמלצה למערכת ההכשרה וההדרכה של יועצים במוסדות להשכלה גבוהה לסייע לרוכשי המקצוע בחיפוש אחר אזורי ההשקה והגישה בין זהויות תרבותיות לסוגיהן (בן אשר, 2001). כמו כן החוקרים מציינים את הצורך בייעוץ רב-תרבותי ומראים את החשיבות של שפת האם כראי החברה והתרבות וככלי לחברות למקצוע הייעוץ (Chao & Nath, 2011).

הקשרים תרבותיים של רכישת שפה מקצועית במוסדות להשכלה גבוהה

גישת החינוך לרב-תרבותיות רואה את המוסדות להשכלה גבוהה כמספקים סביבת חברות ומרחב להתנסויות רב-תרבותיות, במיוחד כשמדובר בצעירים מרקע תרבותי אחר שכמעט לא נפגשים בחיי היום-יום (בן-רפאל, 2008; יוגב, 2001). הספרות בתחום, בקביעתה את המטרות והדרכים בחינוך לגישה רב-תרבותית, מבדילה בין 'ריבוי תרבויות' ל'רב-תרבותיות'. לפי הספרות, ריבוי תרבויות הוא מונח טכני, תיאורי, המייצג חברה שיש בה תרבויות רבות, ואילו רב-תרבותיות הוא "מושג נורמטיבי, המביע תפיסה ערכית, אידאית, הרואה בריבוי התרבותי ערך חיובי, רצוי, המבטא את רוח האדם על כל גווניה ואת ערכי החירות, השוויון, הכבוד לאדם והצדק" (תדמור, 2003, עמ' 170). החוקרים מפנים אל מגוון כיווני גישור בין-תרבותי (בר שלום, 2004; גוטליב, 2002; Lev-Ari & Hasasi-Sabek, 2016) וקוראים להעצמת קולות מודרים ומוחלשים באמצעות הכרת הנרטיב האישי של הלומד והנרטיב של קהילתו (דיאב, בר שלום ורוסו, 2008; יונה, 2007). ההשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל, על אף התרחבותה המשמעותית משנות השבעים, מצד אחד היא כלי עיקרי למוביליות חברתית, כלכלית ופוליטית בעבור הלומדים הערבים (בן-דוד, 2014; פניגר, איילון ומקדוסי, 2013; פרי, 2007; ראזר, מיטלברג, מוטולה ובר-חושן, 2013), ומצד אחר מכשול להשגת מטרות אלה (מוסטפא, 2015). המכשול מוסבר בחסמים למיניהם הן מבניים, כגון תנאי הסף בעת הקבלה, תפוקות לימודיות והכוון תעסוקתי, והן תרבותיים ובהם קשיי שפה ופערי תרבות (הנדין, 2009; Arar & Mustafa, 2011).

לצד פערי התרבות שמוצגים בשל היעדר התאמה בערכים, נורמות ומנטליות בין התרבות הערבית לזו המערבית, קשיי השפה מתוארים כבעיה עיקרית. מבחינה זו, הספרות מעלה לפחות שלוש נקודות בעייתיות. הראשונה היא שיטת לימוד העברית בבתי הספר הערביים, שעוסקת בדקדוק יותר משיחה ואינה מספקת לידיעת השפה בפועל; השפה שמלמדים אינה שפה מדוברת, אלא שפה ספרותית (מרום, 2014). השנייה – בהיעדר השימוש היום-יומי בשפה העברית בחברה הערבית, במיוחד בקרב נשים (מוסטפא, 2015). והשלישית – בלימוד בערבית בלבד במכללות המכשירות לתואר ראשון ביישובים הערביים, שבוגריהן אינם שולטים בעברית גם לאחר סיום הלימודים (מרום, 2014). לפיכך בתהליך רכישת מקצוע בידי הלומדים הערבים במוסדות אקדמיים דוברי עברית, הפערים בידיעת השפה משבשים את קריאת המאמרים בעברית, את הבנת השיעורים ואת כתיבת העבודות, ומביאים לידי תחושת אי-ביטחון ואי-נעימות מהתבטאות בעל פה בשפה שאינה שפת אם (ברדוגו קליין וגרינגראס, 2014; הנדין, 2009).

כדי להיטיב לחברות המקצועית ולסייע ברכישת שפת המקצוע הנרכש והקודים המקצועיים בקרב הלומדים הערבים, עולות בתחום שתי המלצות מנוגדות זו לזו. הראשונה מציינת את ההכרח של ידיעת השפה העברית על בוריה (מרום, 2014), זאת לצורך הצלחה בלימודים ובשוק התעסוקה לאחר מכן, והשנייה קוראת להקמת מוסד אקדמי בשפה הערבית, על אף שהיא מסכימה שההכשרה בערבית בלבד עלולה להגדיל את הפערים החברתיים והתרבותיים (ברדוגו קליין וגרינגראס, 2014; עראר וחאגי-יחיא, 2013). על רקע המלצות אלה, מעניינים ממצאי המחקר שהשווה בין ההתפתחות הלשונית של סטודנטים ערבים לשל סטודנטים יהודים העוסקים בהוראה לאורך זמן (עזר, שלום וקציר, 2007). המחקר הראה השפעה של החברות המקצועית על יכולותיהם השפתיות של הסטודנטים. נמצא כי לימודים במוסד אקדמי דובר עברית מקדמים את יכולותיהם השפתיות של סטודנטים גם בהיבט האורייני וגם בהיבט הלשוני.

לסיכום, ההכשרה למקצוע דורשת מעבר לרכישת גוף ידע מקצועי ומיומנויות מקצועיות, גם חברות לתחום הפעילות הנרכש. מדובר בתהליך שהלומד רוכש את שפת המקצוע, מפנים את העמדות, האמונות, דרכי ההתנהגות והערכים המקובלים בפרופסיה, ובכך מגבש את זהותו המקצועית. בחברות מרובות תרבויות, וישראל היא אחת הדוגמאות לכך – רוכשי המקצוע באים ממגזרים למיניהם ולאחר סיום לימודיהם פועלים לרוב בקהילותיהם התרבותיות.

במצב זה שפת הלימוד ושפת האם של הלומד שתיהן משמשות מקור לכינון זהותו המקצועית, במיוחד בשל הקשיים בשפה העברית ופערי המנטליות והתרבות, כפי שהם מתגלים בקרב הסטודנטים הערבים במסגרות ההשכלה הגבוהה בישראל. מכאן מטרתו של המחקר הזה לבחון את השלכות הלמידה בשפת אם על תהליכי החברות למקצוע ייעוץ חינוכי בקרב סטודנטים דוברי ערבית. זאת על סמך הניסיון של שנת הלימודים תשע"ו, שבה הועברו במכללה הדוברת עברית כמה קורסים לייעוץ חינוכי בשפה הערבית.

שאלות המחקר

על בסיס סקירת הספרות, שאלת המחקר העיקרית נוסחה כך: מהן השלכות הלמידה בשפת אם על חברות סטודנטים ערבים למקצוע ייעוץ חינוכי?

שאלות המשנה נוסחו בהתאם לעולמות התוכן שעלו מתוך הספרות המחקרית:

1. מהו ההקשר החברתי והתרבותי של ההוראה או הלמידה בערבית במכללה דוברת עברית?
2. איך מתפתחת המודעות האישית של הסטודנטים לאחר השימוש במושגי הייעוץ החינוכי בשפה הערבית?
3. איך מתגבשת המודעות המקצועית של הסטודנטים לאחר השימוש במושגי הייעוץ החינוכי בשפה הערבית?
4. איך נוצר הגישור בין הקודים התרבותיים לקודים המקצועיים באמצעות השימוש בשפת האם?

שיטת המחקר

המחקר בוצע כחקר מקרה איכותני. סוג מחקר זה נבחר כדי להדגיש את ערכו של הפירוש האנושי בהערכת השלכות הלמידה בשפת אם על חברות הלומדים למקצוע (שקדי, 2003), וכדי להעלות את אמינות הנתונים המאפיינים את ניסיון הלמידה החדש בעיני המשתתפים בו – הסטודנטים והמרצים (Yin, 2009).

שדה המחקר

ההחלטה על הוראת כמה קורסי ליבה בערבית בתכנית לייעוץ חינוכי התקבלה לאחר דיונים רבים בקרב הסגל, כאשר הסוגיה שהעסיקה את המרצים, התמקדה בחיפוש הדרך הרלוונטית ביותר ללימוד שפת המקצוע והקודים המקצועיים. בהמשך לקבלת ההחלטה, נשלח מכתב לכל הסטודנטים דוברי ערבית בתכנית ובו הוצגה האופציה ללמוד מקצת הקורסים בשפה הערבית, ניתנה יכולת לבחור באיזו שפה – עברית או ערבית – מעדיפים הסטודנטים ללמוד את הקורסים והוסבר איך להירשם. לקראת תחילת שנת הלימודים התברר כי רוב הסטודנטים הערבים, פרט לסטודנטית אחת, העדיפו להירשם לקורסים בערבית, אך מסיבות טכניות (התנגשות בקורסים אחרים או הגבלת מספר הלומדים בקבוצה) לא כולם הצליחו להיכנס.

המשתתפים

במחקר השתתפו 38 איש: 35 סטודנטים ערבים – 77% מסך הכול לומדים לתואר שני בתכנית לייעוץ חינוכי (שנה א', שנה ב' ולימודי קדם), ושלושה מרצים שלימדו בשנת הלימודים תשע"ו ארבעה קורסים בערבית: הריאיון המסייע (שנה א'), פרקטיקום ייעוצי א' (שנה א'), פרקטיקום ייעוצי ב' (שנה ב'), מניעת התעללות ופגיעה בילדים (קורס קיץ, לימודי קדם). בין הסטודנטים משתתפי המחקר גבר אחד ו-34 נשים, גילם הממוצע 34 שנים; 12 סטודנטים הם מלימודי קדם (קורס קיץ בערבית) ו-23 סטודנטים סדירים: 16 סטודנטים שנה א' ו-7 סטודנטים שנה ב'. כל הסטודנטים מתגוררים בכפרים וערים בצפון הארץ. המרצים (גבר אחד ושתי נשים) מלמדים בתכנית הן בעברית והן בערבית. המרצים עוסקים בתחומי העניין שלהם בשתי השפות גם מחוץ למכללה – בטיפול, בליווי ייעוצי ובהעברת הרצאות, ימי עיון והשתלמויות.

איסוף הנתונים והליך המחקר

בהתאם למקובל במחקר מסוג חקר מקרה, נבנה במהלכו מין 'פאזל' נתונים מתוך מקורות מידע מרובים (Baxter & Jack, 2008): מפגשי הכנה עם ראש התכנית; מכתבי פנייה לסטודנטים שנה א' ושנה ב' המציגים את יכולת הבחירה בין הקורסים בעברית לאלה בערבית; חוות דעת הסטודנטים באמצע הסמסטר באשר להוראה בערבית; תשובות הסטודנטים בסוף שנת הלימודים על השאלות הפתוחות באשר להשלכות הלמידה בערבית; וראיונות עומק חצי מובנים עם המרצים.

בשלב הראשון נשלחה באמצעות ה-Outlook הזמנה למרצים ולסטודנטים הערבים של

התכנית להתראיין למחקר, אך ההיענות הייתה נמוכה. שלא כמרצים שהסכימו להתראיין וקבעו את מועדי הראיונות, טענו הסטודנטים כי הם לא פנויים להגיע למכללה במיוחד, זאת בשל לחצי הזמן והמרחק. אי לכך בשלב השני הוחלט לשנות את שיטת איסוף הנתונים ולהשתמש בשאלונים פתוחים. השאלונים נשלחו ל-45 סטודנטים במייל, והתשובות של 35 סטודנטים שהסכימו להשתתף במחקר, התקבלו בחזרה באותה הדרך. בו בזמן העבירו מרצי הקורסים לחוקרת את חוות הדעת של 28 סטודנטים שאספו באמצע הסמסטר או באמצע השנה בקורסים שלהם. שבע חוות הדעת היו בשפה הערבית והמרצים עצמם תרגמו אותן לעברית.

כלי המחקר

ראיונות עומק מובנים למחצה ושאלונים פתוחים שימשו כלי המחקר העיקריים. לצורך ביצועם נבנו מדריך ראיון עבור המרצים (נספח 1) ושאלון המורכב משאלות פתוחות עבור הסטודנטים (נספח 2).

מדריך הראיון נבנה בהתאם לעולמות התוכן של המחקר וכלל שאלות רקע (כמו באילו תכניות את/ה מלמד/ת במכללה? אילו קורסים את/ה מלמד/ת בתכנית לייעוץ חינוכי? אלו מהם בערבית? מהו הוותק שלך בהוראה?) ושאלות בסיס אחרות לכל אחד מעולמות התוכן: הקשר חברתי ותרבותי של ההוראה בערבית (שאלות כמו איך הגבת להחלטת המכללה לפתוח קורסים בערבית?); תפקיד שפת אם בגיבוש זהות מקצועית (שאלות כמו מה ייחודי בתכנית לייעוץ חינוכי שדורש את ההוראה בערבית?); ודרכי גישור בין הזהות המקצועית והתרבותית (שאלות כמו איך בוחרים במושגים אם הם חסרים בשפת אם?). השאלון לסטודנטים כלל שבע שאלות פתוחות לאותם עולמות התוכן שעליהם נבנה מדריך הראיון.

ניתוח הנתונים

כל הראיונות הוקלטו, בהסכמת המרואיינים, ולאחר מכן תומללו במלואם. ניתוח תמלילי הראיונות, חוות הדעת של הסטודנטים, התשובות על השאלונים ומכתבי הפנייה אל הסטודנטים מטעם החוג נערך באמצעות תהליך קטגוריזציה תלת-שלבי, בהתאם למקובל בניתוח הנתונים האיכותני (שקדי, 2003). בשלב הראשון חולקו התמלילים לקטעים נפרדים וניתנו כותרות פרשניות לכל אחד מקטעים אלו. בשלב השני נערך קידוד או שיוך הקטעים לקטגוריות (הנושאים) מתוך השוואה של נתון לנתון וזיהוי משמעויות משותפות ודפוסים ('הסמיכות'). בשלב השלישי, לאחר הקידוד והמיון שהתבססו על הבנת החוקרת את התהליכים וכן על המסגרות התאורטיות הפרשניות שנשען עליהן המחקר ('הרגישות התאורטית'), סודרו הנושאים שעלו בתמלילים, לתוך עץ הקטגוריות (נספח 4). כדי להגביר את אמינות הניתוח (שקדי, 2003), נדון עץ הקטגוריות בקבוצת מיקוד באחת משיבות החוג. ארגון הנושאים, תתי-הנושאים והקטגוריות שימשו תהליך רפלקטיבי מתוך המודעות לצורך הבנת מיצוב החוקרת אל מול המציאות הנחקרת ('רפלקסיביות'), ומתפתח כאשר בכל שלב גדלה עצמת הפרשנות וההפשטה של הנתונים ('התמשכות וריבוי').

אתיקה במחקר

במחקר נשמרו בקפידה נוהלי האתיקה המקובלים במדעי החברה (שקדי, 2003). למשתתפים הובטחה סודיות מוחלטת באשר לזהותם ותפקידם. לצורך כך הציטוטים בפרק הממצאים מובאים בליווי האזכורים ללא שם, עם ציון היותם של משתתפי המחקר מרצים או סטודנטים בלבד, ובין הסטודנטים – האם מדובר בתלמידי שנה א', שנה ב' או לימודי קדם.

ממצאים

ניתוח נתוני המחקר (מפגשי החוקרת עם ראש התכנית ותמלילי הראיונות, חוות הדעת של הסטודנטים, התשובות על השאלונים ומכתבי הפנייה אל הסטודנטים מטעם החוג) העלה חמישה נושאים עיקריים, שבאמצעותם אפשר ללמוד על השלכות הלמידה בשפת אם על חברות הסטודנטים הערבים למקצוע ייעוץ חינוכי: ההקשר החברתי והתרבותי של ההוראה והלמידה בערבית במכללה הדוברת עברית; שיפור המודעות העצמית של הסטודנטים לאחר למידה זו; פיתוח המודעות המקצועית בקרב הסטודנטים; הבניית דרכי גישור בין הקודים התרבותיים לקודים המקצועיים; ובחירה בשפה המתאימה לסיטואציה. הממצאים מוצגים בהתאם לעץ הקטגוריות (נספח 4), המארגן את הנושאים ותתי-הנושאים על בסיס דברי משתתפי המחקר – המרצים והסטודנטים.

הקשר חברתי ותרבותי

הפרדה מול מפגש בין שני עולמות

לפי ממצאי המחקר, הסוגיה שמעסיקה רבות הן את המרצים והן את הסטודנטים היא האם הלמידה בערבית, אמנם חלקית, לא מביאה במכללה המתנהלת בעברית, לידי הפרדה בין הערבים ליהודים. דעותיהם של המרצים חלוקות – החל מהתמיכה המוחלטת ו"השותפות לרעיון" (מרצה) וכלה בחששות מפני התייג והסגרגציה:

"אני נגד הסגרגציה... ממילא יש הפרדה במציאות, אז לפחות שיהיה טיפה משהו אחר." (מרצה)

ואף מפני מצב אבסורדי שבו ילמד כל מגזר בשפתו שלו:

"אפשר לעשות פרקטיקום לרוסים, פרקטיקום לדתיים, פרקטיקום לתימנים, אפשר לעשות לכולם." (מרצה)

מנגד רואים המרצים כיתרון את המפגש בין העולמות התרבותיים שמתרחש בעת הלמידה בקבוצות מעורבות:

"יש רווח לכולם ביחד... יש בזה משהו מעניין, שכולם לומדים עם כולם, יש הצצה לתרבות אחרת. בכלל, זה להרחיב את ממד הקבלה והכללה שזה מתבקש בייעוץ." (מרצה)

מבחינת הסטודנטים, ההתלבטויות באות לרוב מצד הלומדים של שנה א', שמדגישים כי חסרות להם האינטראקציה עם היהודים והחשיפה לניסיון ולתרבות של האחר:

"אני לא נחשפת מספיק לצד השני, הסטודנטים מהמגזר היהודי. זה לא מאפשר אינטראקציה." (סטודנטית ל', שנה א')

הסטודנטים טוענים כי יש לכך גם השלכות על חיי הקמפוס, כאשר האינטראקציה עם היהודים ביום-יום מצטמצמת:

"אתה מפסיד היכרות מעמיקה יותר עם החברות מהצד השני (היהודיות), אתה פחות נפגש איתן, וזה היה גלוי השנה, זה השפיע גם על היחס, זה נהיה רק 'שלום' בדרך." (סטודנטית מ', שנה א')

מצד אחר, רואים משתתפי המחקר גם את הצורך בהפרדה, כאשר הלמידה נוגעת בניואנסים האישיים והתרבותיים של הלומדים:

"ישנו שוני עצום בין שתי התרבויות. הצרכים של התרבות הערבית שונים לחלוטין מתרבויות אחרות." (סטודנטית, שנה א')

המרצים מבחינים גם ביחסי כוח בין הקבוצות שמונעים מהסטודנטים להוציא החוצה, לאזוני היהודים, את הדברים הבעייתיים אם קורים במגזר:

"מתברר גם כי השפה היא שונה, וגם יחסי כוח בין העמים זה אחרת. ומה ששמעתי מהסטודנטיות, יש את הכיוון לרצות את ה"אחר", היהודי, שהוא מעליהן, במעמד יותר גבוה. ויש צורך לייפות את החברה ולא להוציא את הלכלוך החוצה." (מרצה)

שוויון הזדמנויות עם המגזר היהודי

לעומת הדמיון בין המרצים לסטודנטים בהתלבטויות סביב עניין הסגרגציה מול יתרונות המפגש בין שני העולמות, מביעים הסטודנטים נקודה אחרת שלפיה החלטת המכללה לאפשר למידה דו-לשונית מספקת בעבורם את מימוש הערך של שוויון הזדמנויות ומגבירה את תחושת השייכות שלהם:

"זה נותן תחושת רוגע ושייכות, מאפשר הבעת דעת גלויה יותר, ונותן הרגשה של שוויון הזדמנויות עם המגזר היהודי." (סטודנטית, שנה ב').

הסטודנטים חשים כי המכללה מכירה בשונות ובקול האחר שלהם:

"מכירים בשפה שלי, יש לי קול, שומעים אותי." (סטודנטית, שנה א')

"מרגישים שיש ערך לשפת האם שלי." (סטודנט, לימודי קדם)

תזמון השילוב של הוראה דו-לשונית

בתוך ההקשר החברתי והתרבותי עלתה במחקר גם החשיבה לגבי התזמון הנכון של שילוב הדו-לשוניות בלימודי הייעוץ החינוכי. נושא זה עלה בעיקר במהלך מפגשי החוקרת עם

ראש התכנית ובראיונות עם המרצים.

מצד אחד המרצים מתרשמים כי הסטודנטים של שנה ב' כבר אימצו את עקרונות המקצוע שנלמדו בקבוצה המעורבת בשנה א', ולכן ישנה השפעה חיובית על עבודתם בקבוצה ההומוגנית (דוברי הערבית בלבד):

"לקבוצה המעורבת של שנה א' הייתה השפעה... למדו, ראו שאפשר לדבר על הכול. נוצרה בתוכם ההבנה שזה המקום לפתוח הכול." (מרצה)

מצד אחר מומלץ על שילוב הלמידה בשפת אם דווקא בשנה א' – שנה שבה עולים לראשונה הן קשיי ההיכרות של הסטודנטים עם עולמם הפנימי והן קשיי השפה:

"בשנה א', הכול – גם הקושי השפתי, וגם הקושי בכלל. העולם הזה שאני נכנס פנימה לתוך עצמי ומדבר – שיהיה בערבית, אבל בשנה ב' שתהיה להם הזדמנות ללמוד בקבוצה מעורבת. שלא יהיה שנתיים בערבית." (מרצה)

גם הסטודנטים שמים לב לחשיבות התזמון ומעדיפים כי שילוב שפת האם יתחיל בשנה א' כדי ש"בשנה ב' זה יתפתח יותר מבחינת העומק בדברים" (סטודנטית, שנה א').

קושי להיפתח לפני הכיתה

כל משתתפי המחקר מדווחים על הקושי של סטודנטים ערבים להיפתח לפני הכיתה, דבר שעלול לעכב את התפתחותם כאנשי טיפול. המרצים מציינים שלושה סוגים של קושי זה, כאשר הסטודנטים מבחינים באחד בלבד.

לטענת המרצים, הסטודנטים הערבים מתקשים להיפתח בכיתה מעורבת ומשאירים את הבמה לסטודנטים היהודים. לדעתם של המרצים, בין הסיבות לכך – המכשולים התרבותיים, או החוויות שבדרך הטבע אינן מובנות לנציגי תרבות אחרת, וכן תחושת הסטודנטים כי הסוגיות שברצונם להביא לדיון, לא חשובות מספיק לעומת סוגיות שמביאים היהודים:

"לפעמים הסטודנטיות נמנעות מלהביא סוגיות, שזה כאילו ילדוטי מדי, שזה לא שווה להציג בפני שאר הקבוצה. כאילו רואות שביחס לסטודנטים היהודים, הן מביאות סוגיות לא משמעותיות, או שחוששות שישפטו אותן, כאילו 'מה, כן, עדיין ככה אצלכם?'" (מרצה)

עם זה הן המרצים והן הסטודנטים ציפו כי גם בכיתה ההומוגנית עלולה להיווצר חסימה, זאת בשל התרבות הקולקטיביסטית והתחושה כי "כולם מכירים את כולם". הסטודנטים חשו לא מוכנים להפוך ל'ספר פתוח' לפני המכרים או בני משפחותיהם וחבריהם וחששו לשמש מוקד הדיונים גם בבית ובקהילה לאחר יום הלימודים:

"אתה נהפך להיות כמו ספר פתוח לכולם, והדיונים מתמשכים לאחר החזרה הביתה, ואני אישית לפעמים אין לי כוח לזה, כי אם הגעת הביתה זהו, כל הלימודים מאחוריי." (סטודנטית, שנה א')

נוסף על כך, התברר כי גם הכיתה ההומוגנית היא בעצם הטרוגנית. בכיתה כזאת יש הן מוסלמים, הן נוצרים והן דרוזים. לכל אחת מהקבוצות הערכים, נושאי היטאבו והחגים

משלה :

"חשבתי שזאת קבוצה הומוגנית, אבל זו קבוצה של מוסלמים, נוצרים, דרוזים... היום הגעתי – לא שאלתי אף אחת אם חגגה פסחא, כי אין לי מושג למי להגיד חג שמח." (מרצה)

זווית ראייה מותאמת תרבות

עם הזמן עלו בקרב הסטודנטים תחושות שחיזקו אותם והראו כי יש בכיתות ההומוגניות זווית ראייה המותאמת לתרבותם הקולקטיביסטית. הורגש כי 'כולם באותה סירה', דבר המאפשר הבנה הדדית, הכלה ותמיכה :

"מצאתי כי האדם ממול מבין על מה מדובר, זה לא זר בשבילו – התרבות, המשפחה וכל המרכיבים. למרות כי בהתחלה היו לי חששות, איך להביא את עצמי, איך אדבר, כי זה משהו אישי, כולנו בקבוצה בנות ערביות, אחת מכירה את השנייה – אבל כולנו באותה סירה. אני מצאתי כי המרצים, חברות הקבוצה, כולנו – יש את ההכלה, האחת לשנייה, כי כולנו סובלות מאותם מנהגים, כל אחת מבינה על מה השנייה מדברת ואיך זה משתקף." (סטודנטית, שנה א')

זווית ראייה זאת פותחת עבור הסטודנטים פרספקטיבה של ייעוץ רגיש תרבות :

"הציפייה שלי מהמרצים הייתה ללמד את התאוריות עם זווית ראייה תרבותית שמותאמת לחברה הערבית, וזה אכן קרה. והיה לי חשוב ללמוד קורסים בערבית כי אני בסוף אעבוד עם החברה הערבית ואני רוצה שתהיה היכולת להיות קשובה לצרכים המיוחדים של אוכלוסייה זו, וקורסים בשפה הערבית עוזרים לקבל פרספקטיבה על הייעוץ בחברה הערבית." (סטודנטית, שנה ב')

בין השאר מתאפשר לחדד את הייחודי והמשותף בין נציגי תרבויות מגוונות :

"ההוראה בערבית פותחת את הדלתות לדון במה שמייחד את המגזר הערבי." (סטודנטית, שנה ב')

"אפשר לדון בבעיות (הרגלים) המשותפות במגזר הערבי" (סטודנטית, לימודי קדם).

הסטודנטים מלימודי קדם מדגישים במיוחד עד כמה חשוב להם כי המרצים הם בני אותה התרבות ומדברים את אותה השפה. בשיעורים נוצרת תקשורת פתוחה ואחידה :

"יש תקשורת אחידה, השפה לא מהווה מכשול, וקל יותר להתקדם כי אין צורך להסביר את הסיטואציות והנסיבות של הקונטקסטים השונים." (סטודנטית, לימודי קדם)

ויש הבנה באשר לדילמות וסיפורי החיים שהסטודנטים מעלים לדיון :

"מרצה ערבי אשר דן בדילמות וסוגיות בחברה הערבית, מיומן יותר מאשר מרצה דובר שפה אחרת. העניין של האפקט התרבותי מאד חשוב בהתייחסות לסוגיות אלו." (סטודנטית, לימודי קדם)

מחסור בחומר תאורטי בערבית

המצב שמקשה על הסטודנטים את הלמידה בשפת האם, הוא מחסור בחומר התאורטי בערבית. אמנם לדברי המרצים יש אפשרות לשלב בין החומרים בעברית, אנגלית וערבית, ואולם הסטודנטים טוענים כי המקורות האקדמיים דלים:

"אין מספיק מקורות אקדמיים בשפה הערבית, העבודות לא נחשפות לקהל רחב כמו העבודות בעברית." (סטודנטית, לימודי קדם)

מכאן ההקשר שבו התרחשה לראשונה ההוראה והלמידה בערבית במכללה הדוברת עברית, מורכב ויש בו הן את המסרים החברתיים (כמו השאיפה לשילוב ולשוויון הזדמנויות בין ערבים ויהודים), הן את המאפיינים התרבותיים של ההוראה בשפת אם והן את היתרונות והחסרונות האקדמיים של הלמידה הדו-לשונית.

העמקת מודעות עצמית

לפי הממצאים, הלמידה בשפת האם, בהיותה נוגעת עמוק בנפש, והקבוצה התומכת שמורכבת מאנשים עם מנטליות דומה, מביאות את הסטודנטים לידי שיפור מודעותם העצמית, ומתוך כך **לצמיחתם האישית**. את תהליך זה מתארים הן הסטודנטים והן המרצים:

"הייחודי הוא העבודה האישית על מודעות עצמית וצמיחה אישית. לכן שפת האם מגיעה עמוק בנפש." (מרצה)

"הצלחתי לבטא את עצמי בצורה יותר משמעותית בזכות שפת האם שלי ובזכות המרצה והקבוצה התומכת." (סטודנטית, שנה א')

המרצים רואים חשיבות בהרחבת היכולת של הסטודנטים לחשוף ולעבד דברים אישיים, והסטודנטים מדווחים על כך שהדברים התאפשרו הודות להוראה מתאימה:

"קיבלנו מרצה מדהימה, בעלת ידע מקצועי מאוד גבוה, אשר הצליחה להביא את כולן להתחיל תהליך אישי עם עצמה ועם הקבוצה." (סטודנטית, שנה א')

נוסף על כך, הסטודנטיות מציינות כי הקבוצות ההומוגניות כללו לרוב נשים בלבד, דבר שקידם את הפתיחות והדיון בנושאים אישיים ורגשיים.

גם בראיונות עם המרצים מתוארת היכולת החדשה של הסטודנטים **לדון בנושאי 'הטאבו'**, שרכשו בכיתות ההומוגניות דוברות שפת האם. זאת למרות החשש שהיה למרצים בהתחלה כי בכיתות אלה לעומת הכיתות המעורבות, הנושאים לא יעלו בגלל הרגישות התרבותית והיעדר הניסיון לדון בהם דווקא:

"היה לי חשש שתהיה נורמה של 'טאבו' – שעל זה לא מדברים, לא דנים בו, לא פותחים. בתוך הקבוצה – לא. דבר שני שאמרתי – יש פספוס: כל עוד שהם לא שומעים את הסטודנט היהודי שחושף, מדבר על הקשיים, על התכנים הרגשיים, שמותר לכעוס על ההורים, מותר את זה, מותר לדבר על זה – מאיפה ידעו שכן מותר?" (מרצה)

הנושאים שעלו היו קשים וכואבים, ומקצתם, מניסיון המרצים, אף פעם לא עלו בקבוצות המעורבות. בין הנושאים – פגיעות מיניות, גילוי עריות, טיפול בהורים אלימים, בעיות בזוגיות, ניצול, יחסים בתוך המשפחה, אשמה כלפי הילדים:

"למרות שגם בקבוצות אחרות עניין פגיעות מיניות, טיפול בהורים אלימים והדיווח לגבי זה מעלה כל מיני קשיים – בחברה הערבית זה יותר מורכב." (מרצה)

לדברי משתתפי המחקר, הדיונים משפרים את המודעות העצמית של הסטודנטים, אך גם מעלים בהלה ותחושות קשות בקרב הלומדים. מכאן לדעת המשתתפים, התהליך בקבוצות ההומוגניות לוקח זמן ואיטי יותר מהקבוצות המעורבות, אך מביא לידי למידה משמעותית ומיוחדת:

"אמנם זה לקח זמן, אך אני מאמינה שכולנו הפקנו למידה משמעותית ומיוחדת שלא הייתה קוראת בקורס אחר אשר הוא מעורב." (סטודנטית, שנה ב')

לדברי המרצים, אחת התוצאות המעניינות בתום התהליך היא הסכמת הסטודנטים לפנות לטיפול של אנשי מקצוע אם יש צורך:

"בהתחלה אם הסטודנטיות היו שומעות בקבוצה ההומוגנית הצעה ללכת לאנשי מקצוע, היו מגיבות: 'מה, אני משוגעת?'. היום שלוש סטודנטיות עכשיו מתחילות טיפולים, וזה עלה מתוך הקבוצה." (מרצה)

פיתוח מודעות מקצועית

בהשפעת הלמידה בשפת אם מפתחים הסטודנטים את המודעות המקצועית שלהם כיועצים לעתיד. המרצים רואים זאת **בהגברת המוטיבציה** של הלומדים, ומציינים כי בקבוצה המעורבת זה היה מורגש פחות, והסטודנטים מציינים שלושה תהליכים מקבילים: למידה משמעותית, חיבור לשטח ופיתוח תפיסה מקצועית.

למידה משמעותית

לדברי הסטודנטים, הלמידה בערבית הפכה את הלמידה למשמעותית, מרתקת ומשתפת. אמנם זוהי למידה לא קלה: "למידה כבדה – לא משתחרר לי, לא נושמת טוב." (סטודנטית, שנה א'), אך היא מעמיקה בהשפעת ההוראה המיומנת והשימוש בשפת האם:

"הדיבור בשפת אם מאפשר הבעה ודיון שותף יותר. מאפשר היכרות עם סגל הוראה בערבית מקצועי ומיומן; מאפשר הבנת החומר בצורה יותר מעמיקה; מאגר מידע שימש אותנו בהוראה." (סטודנטית, שנה ב')

חיבור לשטח

מבחינת הסטודנטים, הלמידה בערבית, בהיותה מותאמת תרבות, מחברת אותם לשטח המקצועי ומאפשרת להתחיל לפעול בו לצד למידה:

"קבלה ההדרכה בשפת האם מקדמת מאוד בשטח." (סטודנטית, שנה א')

"אחרי שלמדתי את הריאיון המסייע בשפת האם, זה נתן לי לעשות ריאיון עם נועץ בצורה יפה ומעניינת. וגם בפרקטיקום נתן לי אפשרות להתחבר עם 'הפנימי' בצורה הכי טובה. וגם הייעוץ לגיל הרך, פעילות ההעצמה לגנת, אפשרו לי להעביר פעילות בשפת האם." (סטודנטית, שנה א')

החיבור לשטח והבנת התהליכים המקצועיים מתוארים כפועל יוצא של האווירה הנוחה בתוך הקבוצה ההומוגנית והקשר הקרוב שנוצר בין כל המשתתפים המביאים את המקרים לדיון:

"מה שמעלה את הראיה המקצועית – האינטימיות של הקבוצה ההומוגנית, הקשר היפה שהתגבש דרך הקורס עם חברי הקבוצה ועם המרצה, הלמידה מכל אחת מחברות הקבוצה דרך הדילמות והסיפורים שהן מביאות." (סטודנטית, שנה א')

תפיסה מקצועית

הסטודנטים מדגישים כי תפיסת היועץ במגזר הערבי שונה מזו שבמגזר היהודי. ההוראה בערבית חידדה את הנקודה וסייעה בפיתוח מודעות מקצועית רגישת תרבות:

"ההוראה בערבית אפשרה לדון במקרים לפי תפיסתה של החברה הערבית. הרי לכל חברה תפיסה מקרים אחרת מחברות שונות, מנטליות אחרת, בנוסף הפרשנות לפי תפיסת החברה בה חיים." (סטודנטית, שנה ב')

גישור בין קודים תרבותיים לקודים מקצועיים

הממצאים מראים כי לאחר הלמידה בשפת האם, מחודדים בקורסים בערבית ההבדלים בין התרבויות והצורך בגישת ייעוץ תואמת תרבות. המרצים עוסקים רבות בדרכי הגישור בין הקודים התרבותיים למקצועיים, כאשר בקרב הסטודנטים, בהיותם נמצאים בתחילת התהליך של רכישת המקצוע, עדיין העניין לא עולה.

היכרות השטח

המרצים משתדלים לפתח אצל הסטודנטים את יכולת הראיה המגשרת בין ערכי המקצוע המערביים ובין ערכי התרבות הערבית. לצורך כך נדרש, לדבריהם, להכיר את השטח, לבחון את הדילמות והסוגיות האתיות שעשויות לעלות, ולהתאים אליהן את תכניות ההתערבות:

"חשוב להכיר את השטח – את הדילמות ואת הסוגיות האתיות שקיימות בו. נגיד, יועצת מלמדת כיתות ח' כישורי האסרטיביות, ותלמידה שלמדה "זה אסרטיבי, וזה זכותך, ותעמדי על שלך", תלך עם זה הביתה – יגידו שהיא חוצפנית. יתנהגו אליה כאל מורדת, כחוצפנית, כאילו מה זה עכשיו. אז אני ביקשתי מהסטודנטים שתכניות ההתערבות לא יתנגשו עם ערכים תרבותיים – ואיך בכל זאת להעביר אותן." (מרצה)

המרצים מבססים את ההוראה על ניסיונם כאנשי טיפול:

"לקח לי המון כוחות לבחון את הקודים התרבותיים של המטופלים, היה משהו שמאוד מעייף. לפעמים לא הייתי משנה מדריך כי לא בא לי להסביר עוד פעם... ומשהו קורה בקבוצה שממש מפתיע: 'מה קשור – לסגור או לא לסגור את הדלת? לבוש צנוע – מה זה?' " (מרצה)

לדבריהם, היועץ חייב לדעת 'לתרגם' את התאוריה לשטח התרבותי ולהתחשב בערכים ובנורמות של הנועצים:

"אני לקחתי את הסילבוס בעברית והתאמתי אותו. עשיתי שינוי בתכנים. קודם כל, להכיר את המאפיינים הפסיכו-תרבותיים של החברה הערבית, את המשפחה הערבית. כשלומדים תאוריית המשפחה, אז איך בוחנים בהתאם למשפחה הערבית, הרי יש לה מבנה אחר וערכים אחרים, נורמות אחרות. איך עושים את ההתאמה של התאוריות המערביות. ואחרי זה על המערכת הבית ספרית. גם בוחנים אותה על כל המורים, איך עושים דיאלוג, מה זה דיאלוג, איך עושים דיאלוג עם מישהו שהוא מתרבות קולקטיביסטית." (מרצה)

רמת הדתיות

הלמידה בכיתה הומוגנית מיועדת להעצמת היועץ לעתיד, כדי שימצא את עצמו מוכן הן לפרופסיה והן לייחודה בקהילה התרבותית. אחת הסוגיות בדרך זו – מפגש בין רמות דתיות שונות של רוכשי המקצוע ושל הנועצים שלהם – כמעט ולא עולה בכיתות מעורבות:

"אם מישהי אומרת בקבוצה איזה עניין חילוני-דתי, מסורתי-לא מסורתי – בקבוצה המעורבת זה לא תופס מקום כזה. בקבוצה שהיא הומוגנית ויש סטנדרטים תרבותיים, זה יוצר מקום לתייג מישהו 'אהה זאתי...' " (מרצה)

מציאת המשותף

בהתחשב בהבדלים בין התרבויות, ואף בהבדלים בקרב הקבוצות ההומוגניות, המרצים

עומדים על הצורך למצוא את המשותף :

"אם לומדים גם על תרבויות של מגזרים אחרים, בסוף לומדים שהתרבות הקולקטיביסטית היא נמצאת גם אצל הרוסים, גם אצל היהודים הדתיים. יש חלקים משותפים." (מרצה)

זאת כאשר מציאת המשותף אפשרית באמצעות שאלת השאלות והתעניינות אמיתית :

"יש קבוצה מאוד מגובשת. הן יכולות לשאול, לשקף ולהעיר ב-'ע' וב-'א' בצורה לא פוגעת ומכוונת. זה לא לחייך ולהגיד 'אהה, חמודה, יפה אמרת'. הן שואלות שאלות מאוד לא פשוטות שגורמות למישהי מולן להיות מסוגלת לחשוב על הדברים. שזה מבחינתי תהליך." (מרצה)

בחירה בשפה מתאימה

שפת אם – הבעת רגשות ותחושות

לדעת הסטודנטים, למידה בערבית מקילה על ביטוי הרגשות והתחושות ומאפשרת הבעה חופשית גם כשהשליטה בעברית מספקת :

"אין לי בעיה או קושי בהבעה בשפה העברית, אבל בשפת האם אפשר להביע רגשות ותחושות באופן יותר קל. שיח רגשי קל יותר." (סטודנטית, שנה א')

"הדבר החשוב שאפשרה לי הוראה בערבית הוא הבעת רגשות וגם הבעת דעה אישית." (סטודנטית, שנה א')

מודגשת הספונטניות, הטבעיות והדיוק של ההבעה בעת השימוש בשפת האם :

"ערבית זו שפת האם שלי, ואני מביעה את עצמי בצורה ספונטנית וטבעית, מדברת בנוחיות רבה ומביעה את עצמי הכי נכון." (סטודנטית, שנה א')

השימוש בשפת האם גם מגן מפני התחושה הלא נעימה בשל אי-הבנת החומר בעברית או אי-היכולת להתבטא בה התבטאות תקינה :

"בקורסים בערבית, אין הפחד הזה מבפנים, הפחד כי צריך לסדר את המשפט לפני שאני מדברת מחשש שהאחרים לא יבינו אותי נכון. הרבה מילים בערבית יש להן משמעות אחרת בערבית." (סטודנטית, שנה א').

שפת האם – הסרת חסמים

המרצים והסטודנטים רואים בשימוש בשפת האם לא רק אפשרות להתבטא בחופשיות, אלא גם כלי להסרת חסמים שפתיים ורגשיים. הסטודנטים מציינים את הפתיחות שמתאפשרת לאחר הלמידה בשפת האם :

"זה עוזר, מכיוון שטבעו של המגזר הוא מאוד עצור וקשה לו להיפתח בכלי פורום. ועצם העובדה שהלומדים רק מהמגזר, זה נותן מקום להתבטא בלי

מכשולים וביישנות, וכמובן אין את מחסום השפה שיכול להקשות."
(סטודנטית, שנה ב')

הן הסטודנטים והן המרצים מתארים תהליך פנימי משמעותי המתרחש בעת למידה זו:
"עובר משהו אישי, תהליך פנימי, אני מביאה את עצמי יותר, אין משהו שחוסם אותי, אין חששות." (סטודנטית, שנה א')
"זה משהו תהליכי, פנימי, כשלהחסיר את החסמים, לנטרל גורמים מעכבים – זה מתבקש." (מרצה)

שפת אם – שפת זהות ושייכות

השימוש בשפת האם, לצד הסרת החסמים השפתיים והרגשיים, משמש בקרב הסטודנטים רכיב של זהותם ושייכותם האישית והתרבותית, ובכך מעצים אותם – הן כפרטים והן כאנשי מקצוע:

"הערבית היא שפת הזהות הפרטית, התרבותית והלאומית של התלמיד הערבי, לכן חשיבותה אינה רק היותה אמצעי לתקשורת, אלא היותה מרכיב זהותי, אשר משתתף בעיצוב זהותי המקצועית." (סטודנטית, שנה ב')
"אני אוהבת את השפה הערבית ומרגישה שייכות רבה." (סטודנטית, שנה ב')

הלמידה בערבית מתקבלת גם כמסר חברתי מעצים:

"היה כל כך כיף לשמוע שיש קורס בערבית, הופתעתי והתרגשתי מאוד, הייתי שמחה שסוף סוף אני, הערבייה, מכירים בשפה שלי, והיא קיימת בקורס בערבית!" (סטודנטית, שנה א')

שפת למידה לעומת שפת אם – התאמת מושגים

ממצאי המחקר עולה כי למרות השליטה החלשה יותר בעברית, בשפת האם של הסטודנטים קיים חוסר במושגים המקצועיים:

"להפתעתי, רוב הדיבור למרות שזה סטודנטים ערבים ומדברים יותר ערבית מאשר עברית, רוב המושגים המקצועיים נגישים להם בשפה העברית. יש לנו שפה מאוד עשירה ואפשר להעמיק בה, אבל מקצועית הם מבינים יותר טוב בעברית מאשר בערבית." (מרצה)

כמה מהסטודנטים שומעים את המושגים פעם ראשונה בחיים:

"נתקלתי במושגים שזו הייתה פעם ראשונה ששמעתי איך אומרים בערבית. התביישתי מעצמי שלא ידעתי מה זה אומר." (סטודנטית, שנה א')

ואחרים מוצאים שלא כל מושג אפשר לתרגם, במיוחד בהקשר הרגשי:

"אני חושבת שישנם מושגים שקשה לתרגם במדויק, לכן מחליפים מושג במושג קרוב, במיוחד מושגים שקשורים להתבטאות רגשית." (סטודנטית, שנה ב')

בשל חוסר השפה המקצועית בערבית, מעדיפים הסטודנטים, על אף היותם עובדים ותיקים במערכת החינוך הערבית, להשתמש במושגים המקצועיים בעברית:

"שימוש במושגים בעברית לפעמים יותר קל" (סטודנטית, שנה א')

"אני אישית, בתור עובדת משרד החינוך, מעדיפה למלא את הטפסים של התלמידים שלי בשפה העברית, משום שקל לי יותר לשלוף את המושג המתאים בעברית מאשר בערבית." (סטודנטית, לימודי קדם)

הסטודנטים שואפים ללמוד את השפה המקצועית בשפת האם כי יצטרכו להשתמש בה במקומות עבודה עתידיים בחברה הערבית:

"הדבר הכי חשוב שאפשרה לי ההוראה בשפה הערבית, היא היכולת לדבר במונחי ייעוץ בשפה הערבית, ולא בשפה העברית. זה חשוב מאוד, כי כאשר רוצים לתת ייעוץ לאוכלוסייה הערבית, חשוב לדבר במושגים שהנועצים יבינו אותם." (סטודנטית, שנה ב')

"יש את השאלות, השפה, הכלים, ההשתקפות שאתה צריך לבצע מול נועץ, ואני בעתיד אעבוד רק בחברה הערבית. זה היסוד בעבודה הייעוצית, וזה מאוד תורם לשיחה האישית בין היועץ והנועץ." (סטודנט, שנה ב')

בקרב המרצים עולות דעות דומות. במיוחד שמים המרצים דגש בתהליכים התוך-אישיים הן של היועץ והן של הנועץ, שאי אפשר להבין אותם לעומק בלי הידע המקצועי בשפת האם. עם זה מציינים הן המרצים והן הסטודנטים כי גם עם שליטה מצוינת בשפת האם כשפת המקצוע, עלולה להיווצר מורכבות. זאת משום שעברית כעוד שפה יוצרת מרחק, וערבית יכולה לפגוע בשל הקרבה שלה:

"בעברית אני יכולה להביע את העמדה שלי בצורה חופשית יותר. כי בחברה הערבית לפעמים לא נוח לגלות סודות. לפעמים הדבר נכנס לפרטיות ואינטימיות, וזה לא ממש משביע רצון." (סטודנטית, שנה א')

"כשנותנים משוב בשפת האם, זה לא קל. עברית זו שפה אחרת. כשמדברים בשפה שלנו (ערבית), דברים כאלה נשמעים... קרובים מדי." (מרצה)

מכאן שהלמידה הדו-לשונית, בהיותה מאפשרת ליועצים לעתיד לפתח את שפת המקצוע הן בעברית והן בערבית, מרחיבה את רפרטואר הכלים המקצועיים שלהם, מסייעת בהבניית זהותם האישית, התרבותית והמקצועית, סוללת את דרכם לקראת הייעוץ הרב-תרבותי, ומעלה את מודעותם כלפי מורכבות הגישה רגישת התרבות.

דיון

המחקר בחן את השלכות ההוראה הדו-לשונית על תהליך החברות למקצוע הייעוץ החינוכי בקרב סטודנטים ערבים. מהממצאים עולה כי הלמידה בשתי השפות העצימה את הסטודנטים ושימשה בעבורם מקור להבניית זהותם המקצועית. בהשפעת הדו-לשוניות, תהליך החברות שלהם למקצוע כלל הן את מרכיביו האוניברסליים (כגון העמקת המודעות העצמית ופיתוח המודעות המקצועית), והן את המרכיבים הייחודיים, בהיותם מתרחשים בהקשר חברתי-תרבותי מיוחד (כגון הגישור בין הקודים התרבותיים והמקצועיים והבחירה בשפה מתאימה). בכמה מהמרכיבים המרצים והסטודנטים ראו את התהליך בדומה, ובאחרים שמו דגש במאפיינים ספציפיים, בהתאם להבנתם וניסיונם.

למידה בשפת אם על רקע המפגש בין שני עולמות

ממצאי המחקר מראים כי ההקשר החברתי והתרבותי, שבו החלה הלמידה בערבית במכללה המתנהלת בעברית, משקף את המצב המורכב בחברה הישראלית, בהיותו מאופיין בפערים חברתיים ואף בהפרדה בין יהודים לערבים (בן-דוד, 2014; מוסטפא, 2015; פניגר ואחרים, 2013; פרי, 2007). הן הסטודנטים והן המרצים מודאגים מאפשרות להפרדה אחרת, שעלולה להיווצר בהשפעת הלמידה בכיתות הומוגניות ובשפת אם של כל קבוצה תרבותית. הסטודנטים מדווחים כי בשל הלמידה בקבוצות נפרדות, האינטראקציות בינם ובין עמיתיהם היהודים נחלשו או נהיו מרוחקות יותר. משתתפי המחקר מציעים כי הלמידה בערבית תתקיים בכמה מהקורסים בלבד ורק בשנה הראשונה של הלימודים. זאת כדי להקל על הסטודנטים דוברי הערבית בתחילת הלמידה, ובשביל לשמור על המפגש בינם ליהודים בכיתות המעורבות בהמשך.

את המפגש בין שני העולמות התרבותיים והמנטליים בכיתות לימוד מעורבות מתארים משתתפי המחקר כמעשיר, מלמד ומקדם. הממצא תואם את מסקנות המחקרים בתחום הייעוץ הרב-תרבותי, שלפיהם יש חשיבות גדולה בהיכרות הדמיון והשוני בין התרבויות כדי לבנות את היעצמי המקצועי בחברה בעלת ריבוי תרבויות (בן אשר, 2001, 2016; Vinson & Neimeyer, 2000).

ממצאי המחקר מנוגדים לכמה מהמחקרים הטוענים כי הלמידה בכיתות הומוגניות היא הפתרון לבעיית נציגי קבוצות המיעוט להיפתח רגשית בכיתות מעורבות (ברדוגו קליין וגרינגראס, 2014; הנדן, 2009). לפי הממצאים התופעה קיימת אך היא מאפיינת גם את הכיתות ההומוגניות. התחושה כי 'כולם מכירים את כולם' גורמת לחשש כי הדיונים בנושאים אישיים יפוצו את גבולות הכיתה ויגיעו לאוזני בני המשפחה והקהילה הרחבה. כמו כן עלה במחקר כי הכיתות ההומוגניות הן הומוגניות מבחינת השפה בלבד. עוד הן יכולות לכלול נציגי קבוצות מיעוט למיניהן, ששפת האם שלהם ערבית: מוסלמים, נוצרים ודרוזים. לפי הממצאים, יכולת הסטודנטים להיפתח מתאפשרת אם נוצרת בכיתת הלימוד אווירה תומכת ומקבלת, וזה לא בהכרח קשור לתרבות ולשפת האם של הלומדים. עם זה מעלה המחקר מכשול אמיתי מבחינת התשתית האקדמית ללמידה בשפה הערבית במכללה הדוברת עברית. מדובר במחסור בספרות התאורטית בערבית, ממצא העולה

בקנה אחד עם ממצאי המחקרים בתחום השילוב האקדמי של נציגי קבוצות המיעוט בכלל. לפי מחקרים אלה, על אף החקיקה בשני העשורים האחרונים באשר לשילובם החברתי והתרבותי, עדיין הסטודנטים מקבוצות המיעוט נתקלים במחסומים למיניהם, בהם המחסומים האקדמיים (טבקמן, 2008; מלאך, כהנר ורגב, 2016). אמנם לדעת המרצים, יש חומר תאורטי בערבית אך הם מסכימים כי רוב הספרות היא בעברית ובאנגלית.

לצד ההבחנה המשותפת של המרצים והסטודנטים במאפייני ההקשר החברתי-תרבותי של ההוראה הדו-לשונית, הראו ממצאי המחקר כי עבור הסטודנטים האפשרות ללמוד בערבית במכללה הדוברת עברית סיפקה עוד מסר חברתי. מצד אחד זה סימל בעבורם מימוש הערך של שוויון הזדמנויות, ומצד אחר נתן לגיטימציה לזווית ראייה מותאמת תרבות גם כאשר מדובר במקצוע המבוסס על התאוריות המערביות. מסר חברתי זה העצים את הסטודנטים והעניק להם תחושה כי השינויים קורים לא רק בשיח הישראלי של השנים האחרונות, אלא גם במציאות האקדמית השגרתית (בולוטין-צ'אצ'אשווילי, שביט ואיילון, 2002; שפרמן, 2007; Ayalon & Yogev, 2005). הראיה החברתית של היועצים לעתיד מחזקת את המחקרים העוסקים בתחום החברות למקצוע הייעוץ החינוכי, בהיותם מציינים את מרכיבי 'המנהיגות' ו'החשיבה הביקורתית' כמגבשים את הזהות המקצועית של היועץ (בן אשר וקוזמינסקי, 2008; רוזנאו וגילת, 2010).

פיתוח תחושת שייכות והזדהות עם מקצוע הייעוץ החינוכי

בדומה למחקרים בתחום (בן אשר וקוזמינסקי, 2008; רוזנאו וגילת, 2010), עולים במחקר זה שני רכיבי חברות אוניברסליים למקצוע הייעוץ החינוכי: 'המודעות העצמית' ו'המודעות המקצועית'. לפי ספרות המחקר, בהשפעת רכיבים אלה נוצרת תחושת שייכות והזדהות עם מקצוע טיפולי. עם זה הממצאים מראים כי השינויים שהסטודנטים חווים – הצמיחה האישית והגברת המוטיבציה ללמידה – מתרחשים בתנאים מיוחדים של הלמידה הדו-לשונית: בערבית כשפת אם בקבוצות ההומוגניות, ובעברית כשפת למידה בקבוצות המעורבות. בשל השונות והרגישות התרבותית, בקבוצות ההומוגניות תהליכי הפתיחות האישית והמוכנות לדיונים ביקורתיים בערכי הפרופסיה דורשים זמן ואיטיים יותר מהקבוצות המעורבות.

המרצים מחדדים את עניין המודעות העצמית והמקצועית של הסטודנטים באמצעות פירוט נושאי 'הטאבו' שהלומדים מביאים עמם לדיון בקבוצות ההומוגניות. מדובר בנושאים קשים, שמקצתם אף לא עולים בקבוצות המעורבות: פגיעות מיניות, גילוי עריות, טיפול בהורים אלימים, בעיות בזוגיות, ניצול, יחסים מורכבים בתוך המשפחה, אשמה כלפי הילדים. ממצא זה מעשיר את ספרות המחקר שעדיין לוקה בחסר מבחינת נושאי 'הטאבו' בחברה הערבית (גימאל ודיאב, 2006; עזאיזה, אבו-בקר, הרץ-לזרוביץ וגאנס, 2009). הממצאים מראים כי הדיונים בנושאים אלה משפרים את המודעות העצמית של הסטודנטים, וכן מפתחים את מודעותם המקצועית, כאשר עוסקים בהתמודדות עם הבהלה והתחושות הקשות שעולות מתוך סיפורי החיים.

לעומת המרצים שפרט להגברת המוטיבציה, לא מבחינים בתהליכי מודעות מקצועית אחרים בקרב הלומדים, הסטודנטים מציינים שלושה רבדים מקבילים בתחום זה: למידה משמעותית, חיבור לשטח ופיתוח תפיסה מקצועית. ממצאים אלה תואמים את הספרות בנושאי המודעות המקצועית (Auxier, Hughes, & Kline, 2003), אך מוסיפים את זווית הראיה התרבותית, שלרוב נשכחת בשלבים הראשונים של ההכשרה (Coleman, 2006; Seward, 2007). מדובר בלמידה מעמיקה ורגישה תרבות לאחר השימוש בשפת האם וראיית המחסומים האפשריים בפעילותם העתידית של הלומדים בשטח התרבותי הספציפי.

הבניית ה'עצמי המקצועי' בייעוץ חינוכי רגיש תרבות

ממצאי המחקר מעלים את שאלת הבחירה בשפה מתאימה הן לצורכי הלמידה והן לצורכי השימוש בפרופסיה בקהילה תרבותית מיועדת. התברר כי השימוש בשפת האם אפשר לסטודנטים להביע את רגשותיהם ותחושותיהם בפתיחות יותר מהקבוצות המעורבות, וסייע בהסרת חסמים הן שפתיים והן רגשיים. ממצאים אלה תואמים את ממצאי המחקרים בתחום הדו-לשוניות (Geipela, Hadjichristidis, & Suriana, 2015; Sedivy, 2014; Walters, 2005), שלפיהם שפת האם משפיעה על היחיד הדו-לשוני בלא מודע ומאפשרת לו להביע את עצמו ואת משאלות ליבו בטבעיות ובפתיחות יותר מכל שפה אחרת. לעומת זאת השימוש בשפת למידה או שפת מקצוע בשפה אחרת גורם ליחיד להיות שקול ומדויק יותר בהחלטותיו המקצועיות. במחקר זה נמצא כי למרות שליטתם הלא שלמה בעברית, העדיפו הסטודנטים להשתמש בה כשפת המקצוע – לא רק מפני שלא הכירו את המושגים בשפת האם, אלא גם כי בתחושתם עברית כשפה אחרת יוצרת מרחק, מגינה עליהם מפני קרבת יתר והרגשות המעורבים ושומרת על אובייקטיביות.

חשוב לציין שהסטודנטים שואפים ללמוד את השפה המקצועית בשפת האם כי הם מבינים שיצטרכו להשתמש בה במקומות עבודה בעתיד. אך יותר מכול, שפת האם עבור הסטודנטים היא שפת זהות ושייכות. ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם מסקנות חוקרי החברה הערבית (מוסטפא, 2015; Arar & Mustafa, 2011) ומראים כי השימוש בערבית מעצים את דוברי השפה הן כפרטים והן כאנשי מקצוע.

לפי ממצאי המחקר, הראייה המקצועית של הסטודנטים עדיין לא רחבה מספיק ולא ממוקדת ביתרונות הנובעים מהשילוב בין השפות ומהגישור בין הקודים התרבותיים של החברה הערבית המסורתית לערכי הפרופסיה המערביים. לעומתם, המרצים רואים בגישור זה את הרחבת הרפרטואר של כלי הייעוץ המקצועיים ואת סלילת הדרך אל הייעוץ הרב-תרבותי. זאת בדומה למחקרים העוסקים בעבודת היועצים במגזרים תרבותיים למיניהם (בן אשר, 2001, 2016; Vinson & Neimeyer, 2000). המרצים שואפים לפתח אצל הסטודנטים את היכולות של הכרת השטח, בחינת הדילמות והסוגיות האתיות שעשויות לעלות, ומציאת המשותף בין ערכי המקצוע לערכי התרבות.

מסקנות והמלצות יישומיות

על סמך הממצאים נסיק כי הלמידה בכיתות הומוגניות צדדים חזקים רבים, אך גם לא מעט מאפיינים מאתגרים. כך למידה זו מסירה כמה מהחסמים השפתיים והרגשיים שמדווחים הסטודנטים הערבים בקבוצות מעורבות. בד בבד נוצרים בקבוצות ההומוגניות חסמים אחרים הדורשים תגובה: יכולת מוגבלת להיפתח מול נציגי התרבות הקולקטיביסטית, חוויית ההפרדה בין היהודים לערבים שמחלישה את האינטראקציות ביניהם ומחסור בספרות התאורטית בערבית. על רקע זה המפגש בין התרבויות בכיתות המעורבות נתפס כחשוב, מעשיר, מלמד ומקדם.

מצד אחר המחקר מראה כי השימוש בערבית מעצים את דוברי השפה הן כפרטים והן כאנשי מקצוע. על סמך זה מתאפשרים הבעת רגשות ותחושות של הדוברים בפתחות ובטבעיות ואף דיונים בנושאי 'הטאבו' הלא מדוברים.

המחקר מראה כי הלמידה הדו-לשונית מרחיבה את תהליכי החברות למקצוע הייעוץ החינוכי ומעשירה אותם בראייה מותאמת תרבות. בשל למידה זו החברות המקצועית מתבססת על חמישה רכיבים עיקריים: המרכיבים האוניברסליים, בהם 'העמקת מודעות עצמית' ו'פיתוח מודעות מקצועית', והמרכיבים הספציפיים, כגון 'הקשר חברתי-תרבותי', 'גישור בין קודים תרבותיים ומקצועיים', ו'בחירה בשפה מתאימה'. כמו כן עולים במחקר שני רכיבי חברות משלימים: 'מנהיגות' ו'חשיבה מקצועית ביקורתית'. רכיבים אלה נתמכים באמצעות ראיית הסטודנטים הערבים את שילוב הלמידה בשפת האם כמסר חברתי – של שוויון הזדמנויות וקבלת השונה, ותרבותי – של לגיטימציה להתאמת ערכי המקצוע לתרבות האם.

מכאן רכישת שפת המקצוע הן בשפת הלמידה והן בשפת האם מרחיבה את רפרטואר הכלים המקצועיים בחברה מרובת תרבויות. הלמידה הדו-לשונית מחדדת את 'היתרונות הרגשיים' של שפת האם וכן את 'היתרונות הקוגניטיביים' של שפת הלמידה. מתוך כך ההוראה הדו-לשונית מכינה את הסטודנטים להבניית דרכי הגישור בין הקודים התרבותיים והמקצועיים, ובהמשך – לייעוץ חינוכי רב-תרבותי.

על בסיס ממצאי המחקר עולה כמה המלצות יישומיות כדרך לחיזוק היתרונות של ההוראה הדו-לשונית וכן ההתמודדות עם האתגרים במהלכה. כך בתחילת כל קורס בערבית מומלץ להגדיר במדויק מהן המטרות והציפיות מהלמידה הדו-לשונית הן בקרב המרצים והן בקרב הסטודנטים. חשוב למנוע הפרדה בין הסטודנטים הערבים הלומדים בקבוצות ההומוגניות לסטודנטים הערבים והיהודים הממשיכים ללמוד בקבוצות המעורבות. אפשר לארגן כמה ימי עיון או מפגשי העשרה הדדית במהלך שנת הלימודים. יש המלצה העולה מקרב משתתפי המחקר לערוך קורסים בערבית בשנת הלימודים הראשונה בלבד, ובשנת הלימודים השנייה להמשיך את הלימודים בקבוצות המעורבות. זאת לצד האפשרות שהסטודנטים הערבים יתנסו בפרקטיקות הייעוץ הן במסגרות החינוך הערבי (בשנת הלימודים הראשונה), והן במסגרות החינוך העברי (בשנת הלימודים השנייה). הפרקטיקות המשולב יסייע לתרגל את שפת המקצוע בשתי השפות וכן להבנות את דרכי הגישור בין הקודים התרבותיים למקצועיים. לבסוף חשוב להעשיר את ספריית

המכללה בחומרים תאורטיים בשפה הערבית. אפשר לבקש מהנהלת הספרייה לבדוק את העניין.

מקורות

- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- בולוטין-צ'אצ'אשווילי, ס', שביט, י' ואילון, ח' (2002). התרחבות ההשכלה הגבוהה והשלכותיה הריבודיות בישראל: 1980-1996. **סוציולוגיה ישראלית**, 2(2), 317-345.
- בן אשר, ס' (2002). מפגש הייצוגים החברתיים של היועצים בחברה הערבית מסורתית עם הייצוגים החברתיים של החברה המערבית. **הייעוץ החינוכי**, י, 187-203.
- בן אשר, ס' (2016). השפה כראי המציאות השבורה: תפיסת ילדים בדוים את המלחמה. **עיונים בשפה וחברה**, 8(2-1), 64-90.
- בן אשר, ס' וקוזמינסקי, ל' (2008). המעבר מזהות המורה לזהות היועץ החינוכי: הרחבת הפרופסיה או סוציאליזציה מקצועית חדשה. **ירחון מכון מופ"ת**, 34, 11-12.
- בן-דוד, ד' (2014). **דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות 2014**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- בן-רפאל, א' (2008). ישראל: מפלורליזם לרב-תרבותיות. **סוגיות חברתיות בישראל**, 6, 94-120.
- בנימין, ד' (2013). **דילמות אתיות של היועץ החינוכי: בין מחויבות לצרכי הפרט (תלמיד, הורה, מורה, מנהל) לבין צרכי המערכת (בית ספר) (עבודת מוסמך)**. מכללת אורנים.
- ברדוגו קליין, ר' וגרינגראס, ק' (2014). **האם יש צורך בהקמת מוסד אקדמי בישראל בשפה הערבית בכדי להתגבר על בעיית תעסוקת הנשים הערביות בישראל? נייר מדיניות (עבודת סמינר)**. המרכז הבין תחומי הרצליה. אוחר מתוך <http://portal.idc.ac.il/he/schools/economics/programs/ugrad/documents/23.pdf>
- בר שלום, י' (2004). **אידיאה של תיקון: יזמות חינוכית בחברה רב-תרבותית**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גוטליב, ת' (2002). פער תרבותי ושפת אם זרה כמקור לכשלים בהנחיית קבוצות. בתוך ל' קסן ור' לב-ויזל (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית (עמ' 117-128)**. תל-אביב: צ'ריקובר.
- גימאל, א' ודיאב, א' (2006). **ייצוג נשים בעיתונות הערבית המסחרית בישראל**. נצרת: אעלאם – מרכז תקשורת לחברה הערבית פלסטינית בישראל.

דיאב, ח', בר שלום, י' ורוסו, א' (2008). הרחבת המפגש והלמידה בין בני תרבויות שונות בחברה הישראלית: חקר מקרה במסגרת הכשרת מורים במכללה אקדמית לחינוך. **במכללה, 21**, 211-251.

הנדין, א' (2009). **השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית** (עבודת מוסמך). האוניברסיטה העברית בירושלים.

טבקמן, מ' (2008). נגישות השירות בהשכלה גבוהה – מהלכה למעשה. **עניין של גישה, 8**, 35-41.

יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 355-379). ירושלים: משרד החינוך.

יונה, י' (2007). חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים. בתוך פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים** (עמ' 39-66). ירושלים: כרמל.

כשר, א' (2007). אתיקה מקצועית. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (עמ' 15-29). ירושלים: מאגנס.

מוסטפא, מ' (2015). תפיסת השפה העברית כחסם להסתגלותם של סטודנטים ערבים. בתוך ח' עראר וע' קינן (עורכים), **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ' 335-364). חיפה: פרדס.

מור, פ' ולוריא, א' (2006). **כוחו של היועץ החינוכי**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, שירות פסיכולוגי ייעוצי.

מלאך, ג', כהנר, ל' ורגב, א' (2016). **תוכנית החומש של מל"ג-ות"ת לאוכלוסייה החרדית לשנים תשע"ב-תשע"ז: מחקר הערכה והמלצות לחומש הבא (תשע"ז-תשפ"א)**. אוחר מתוך

<http://che.org.il/wp-content/uploads/2016/04/מחקר-חרדים.pdf>

מרום, ש' (2014). חשיבות השפה העברית לשילוב ולקידום האוכלוסייה הערבית בשוק התעסוקה. **גדיש, 14**, 120-146.

נבו, נ' ואולשטיין, ע' (2007). **השפה העברית בעידן הגלובליזציה**. ירושלים: מאגנס. עזאיזה, פ', אבו-בקר, ח', הרץ-לזרוביץ, ר' וגאנס, א' (עורכים). (2009). **נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד**. תל-אביב: רמות.

עזר, ח', שלום, צ' וקציר, י' (2007). **השפה העברית בקרב סטודנטים ערבים ויהודים במכללה להוראה דוברת עברית**. אוחר מתוך

<http://www.mofet.macam.ac.il/infocenter/Pages/StudyRes/634642304468542068.aspx>

עראר, ח' וחאגי-חיאי, ק' (2013). הגירה לצורך רכישת השכלה גבוהה: ערבים מישראל הלומדים באוניברסיטאות בירדן. **מגמות, מח(3-4)**, 656-680.

- פניגר, יי, איילון, ח' ומקדוסי, עי (2013). **נגישות להשכלה גבוהה בקרב צעירים מהפריפריה החברתית בישראל (דו"ח מחקר)**. אוחר מתוך <http://www.gandy.com/wp-content/uploads/2013/11/pdfגבוהה-גבוהה.pdf>.
- פרי, פי (2007). **חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שטחים תרבותיים**. ירושלים: כרמל.
- קוזמינסקי, לי (2008). זהות מקצועית בהוראה. **שבילי מחקר**, 15, 13-17.
- קוזמינסקי, לי וקלור, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורי מורים במציאות משתנה. **דפים**, 49, 11-42.
- ראזר, מ', מיטלברג, ד', מוטולה, מ' ובר-חושן, ני (2013). הכלה והישגים בחינוך: יעדים סותרים או משלימים? **דברים**, 6, 11-27.
- רוזנאו, שי וגילת, יי (2010). זהות מקצועית של סטודנטים ליעוץ כפי שעולה מאירועי למידה משמעותיים. **דפים**, 50, 106-136.
- שפרמן, ק"ת (2007). אי-שוויון בהשכלה הגבוהה בישראל. **פרלמנט**, 54. אוחר מתוך <https://www.idi.org.il/parliaments/8618/8620>
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- שץ-אופנהיימר, א' (2008). נרטיב, זהות וזהות מקצועית. **שבילי מחקר**, 15, 27-33.
- תדמור, יי (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית, **אקדמות**, יג, 169-182.
- Arar, K., & Mustafa, M. (2011). Access to higher education for Palestinians in Israel education, business and society. *Contemporary Middle Eastern issues*, 4(3), 207-228. doi 10.1108/17537981111159975
- Arnett, J. J. (2007). Socialization in emerging adulthood: From the family to the wider world, from socialization to self-socialization. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 208-231). New York: Guilford Press.
- Auxier, C. R., Hughes, F. R., & Kline, W. B. (2003). Identity development in counselors-in training. *Counselor Education & Supervision*, 43(1), 25-38.
- Ayalon, H., & Yogev, A. (2005). Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: The case of Israel. *European Sociological Review*, 21(3), 227-241.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>

- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16*(7), 749-764.
- Chao, R. C., & Nath, S. R. (2011). The role of ethnic identity, gender roles, and multicultural training in college counselors' multicultural counseling competence: A mediation model. *Journal of College Counseling, 14*(1), 50-64.
- Coleman, M. N. (2006). Critical incidents in multicultural training: An examination of student experiences. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 34*(3), 168-182.
- Cooley, C. H. (1922). *Human nature and the social order* (Rev. ed.). New York: Charles Scribner's Sons.
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., & Martin, P. (2006). Multicultural, heritage and learner identities in complimentary schools. *Language and Education, 20*(1), 23-43. doi: 10.1080/09500780608668708
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 17*(3), 387-414.
- Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education, 25*, 99-125.
- Geipela, J., Hadjichristidis, C., & Suriana, L. (2015). How foreign language shapes moral judgment. *Journal of experimental social psychology, 59*, 8-17. doi: 10.1016/j.jesp.2015.02.001
- Korovushkin, V. P. (2005, April). *Contrastive social dialectology as an autonomous linguistic discipline*. Paper presented at the International scientific conference, Nizhny Novgorod, Russia.
- Kunnen, E. S. (2006). Are conflicts the motor in identity change? *Identity: An International Journal of Theory and Research, 6*(2), 169-186. doi: 10.1207/s1532706xid0602_3
- Lev-Ari, L., & Hasisi-Sabek, R. (2016). *Encounter with the other in institutions of higher education (between Jewish and Arab students): Towards intercultural competence?* (Working paper). doi: 10.13140/RG.2.1.4821.9120
- Malyuga, E. N. (2012). Professional language in formal and business style. *Global Journal of Human Social Science, 12*(3). Retrieved from https://globaljournals.org/GJHSS_Volume12/2-Professional-Language-in-Formal-and-Business-Style.pdf

- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (2001). *Essays in social psychology* (M. J. Deegan, Ed.). New Brunswick: Transaction Books.
- Peeler, E., & Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education, 16*(4), 325-336.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 732-755). New York: Routledge.
- Santoro, N., Kamler, B., & Reid, J. (2001). Teachers talking difference: Teacher education and the poetics of anti-racism. *Teaching Education, 12*(2), 191-212.
- Seah, W.T., & Bishop, A. (2001). *Cultural value differences and conflicts: Role of sociocultural experiences of migrant teachers*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Perth, Western Australia.
- Sedivy, J. (2014). *Language in mind: An introduction to psycholinguistics*. Sunderland, MA: Sinauer Associates.
- Seward, D. X. (2007). *Multicultural training: Did we forget about our racial minority students?* Retrieved from <http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas07/Seward.htm>
- Viete, R. (1998). Culturally sensitive and equitable assessment of oral English for overseas-qualified teacher trainees. *Journal of Intercultural Studies, 19*(2), 171-185.
- Vinson, T. S., & Neimeyer, G. J. (2000). The relationship between racial identity development and multicultural counseling competency: A second look. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 31*(4), 262-277.
- Walters, J. (2005). *Bilingualism: The Sociopragmatic-Psycholinguistic Interface*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed). Los Angeles, Calif.: Sage Publications.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and teaching: Theory and Practice, 9*(3), 213-238.

נספח 1: פנייה אל סטודנטים שנה א'

לכבוד, סטודנט/ית בשנה א' _____

הנדון: סדנת פרקטיקום וקורס הריאיון המסייע בשפה הערבית

סטודנט/ית יקר/ה, תכנית הלימודים בייעוץ החינוכי מתעתדת להכשיר אנשי מקצוע לעסוק במקצוע הייעוץ החינוכי בבתי הספר.

חלק מרכזי בתכנית הוא הנחלת שפה ייעוצית, שתהפוך להיות "שפת הדיבור" של היועצים לעתיד במערכת החינוך.

במהלך הלימודים אנחנו מקיימים קורסים אקדמיים העוסקים בעיקר בהנחלת ידע, כלים ותפיסות מקצועיות. כמו כן מתקיימות סדנאות המיועדות לפיתוח כישורי הריאיון, ליכולות הנחיה בקבוצות ולפיתוח עצמנו כדמויות טיפוליות.

עד כה, כל הקורסים התנהלו בשפה העברית. בעקבות פניות של הסטודנטים הערבים שלנו, חשבנו לנכון לאפשר לכם לבחור ללמוד את סדנת הפרקטיקום ואת קורס הריאיון המסייע בשפה הערבית.

אנחנו מאמינים, שלפחות לחלקכם, השימוש בשפתכם, בשפה בהם תעבדו בפועל בבתי הספר, בשפה בה אתם מדברים על עצמכם, תתרום לפיתוח שלכם כאנשי מקצוע בחברה הערבית. תאפשר לכם להתאמן בריאיון וליצור את החיבורים הנדרשים עם הווייתכם הפנימית בשפתכם.

את סדנת הפרקטיקום תעביר _____

את קורס הריאיון המסייע יעביר _____

את הקורסים המוצעים תוכלו למצוא בין מגוון הקורסים בתכנית.

אתם מוזמנים להירשם לקורסים אלה על-פי בחירתכם.

זוהי אופציה בלבד.

אם אינכם מעוניינים בלימוד נושאים אלה בשפה הערבית, אתם מוזמנים להירשם לסדנאות המקבילות, שכמובן פתוחות בפניכם.

הקורסים, שמוצעים לעיל יפתחו על-פי מספר משתתפים. כל הקודם זוכה.

בברכה _____

נספח 2: מדריך ריאיון עם מרצה המלמד/ת בערבית

שאלות אפשריות	עולמות תוכן
<p>באילו תכניות את/ה מלמד/ת במכללה? אילו קורסים את/ה מלמד/ת בתכנית לייעוץ חינוכי? אלו מהם – בערבית? מהו הוותק שלך בהוראה? האם את/ה לימדת או מלמד/ת בערבית במקומות אחרים?</p>	<p>שאלות רקע</p>
<p>איך הגבת על החלטת המכללה לפתוח קורסים בערבית? תסביר/י את דעתך בבקשה. מה נדרש ממך על מנת להתכונן לקורסים בערבית? מה שונה בין קורסים אלה לקורסים באותו הנושא בכיתות מעורבות? אילו ציפיות היו לך מההוראה בערבית? מהסטודנטים? מעצמך? אילו מהן יתגשמו? אילו – לא? איך את/ה מסביר/ה את זה?</p>	<p>הקשר חברתי ותרבותי של ההוראה בערבית</p>
<p>בהשוואה לתכניות אחרות לתואר שני, מה לדעתך ייחודי בתכנית לייעוץ חינוכי שדורש את ההוראה בערבית? איך זה משליך על המודעות האישית של הסטודנטים? על המודעות המקצועית שלהם? האם ישנה התאמה מלאה בין העברית והערבית מבחינת המושגים המקצועיים? איך בוחרים במושגים אם הם חסרים בשפת אם?</p>	<p>תפקיד שפת אם בגיבוש זהות מקצועית</p>
<p>איך את/ה מעריך/ה את חצי הסמסטר הראשון של ההוראה בערבית מבחינת היתרונות חידוש זה? אילו קונפליקטים בין הקוד האתי והקוד התרבותי זה מעלה? איך נוצר הגישור בין הקודים התרבותיים והמקצועיים? מה עוד ניתן לעשות?</p>	<p>דרכי גישור בין הזהות המקצועית והתרבותית</p>

נספח 3 : שאלות לסטודנט/ית

סטודנטית יקרה, שלום רב.

בימים אלה אני עורכת מחקר העוסק בהשלכות הלמידה בשפת האם. אודה לך מאוד אם תוכלי לענות על כמה שאלות בנושא. המידע הוא חסוי, לצורכי המחקר בלבד, ושום פרט מזהה לא יופיע בדו"ח המחקר. בתודה על שיתוף הפעולה, ד"ר לודמילה קריבוש.

שאלות	תשובות
1. אילו קורסים את/ה לומד/ת בערבית?	
2. אצל אילו מרצים?	
3. איך הגבת על החלטת המכללה לפתוח קורסים בערבית? הסביר/י את דעתך בבקשה.	
4. בהשוואה לקורסים שהנך לומד/ת בעברית, מה הדבר החשוב ביותר עבורך שאפשרה לך ההוראה בערבית? איך את/ה מסביר/ה את זה?	
5. רשום/י בבקשה בערבית 5 מושגים מקצועיים אשר נראים לך חשובים ביותר. האם יש להם תרגום מדויק בעברית? מהו? אם אין מדויק – איך ניתן לתרגם?	
6. מהם ה יתרונות של הלמידה בערבית?	
7. מהם ה חסרונות של הלמידה בערבית?	

נספח 4: עץ קטגוריות

