



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 3 נובמבר 2012

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**עונת ההגירה אל הדרום -
עובדי הוראה מתחילים מהמגזר הערבי יורדים דרומה**

ד"ר אורנה שץ אופנהיימר

עונת ההגירה אל הדרום – עובדי הוראה מתחילים מהמגזר הערבי יורדים דרומה

ד"ר אורנה שץ אופנהיימר¹

תקציר

במאמר זה נחשפים רכיביה של תופעה: עובדי הוראה חדשים (גננות ומורות) מהמגזר הערבי עוברים מהצפון ומהמרכז ללמד בדרום, בפזורה הבדווית בישראל. התופעה משתקפת בסיפורים של בוגרי מכללות ערביות להוראה, סיפורים המשקפים את עולם החוויות וההתנסויות שלהם מנקודת מבטם. בהנחה שסיפורים הם סוג של ידיעה המשקפת את התודעה האנושית, אפשר ללמוד באמצעותם על הרכיבים המקצועיים שעמן מתמודד כל עובד הוראה מתחיל. באמצעות ניתוח תוכן שנערך לסיפורים נחשפה התמה המרכזית בסיפורים: התמודדות עם המעבר מהצפון לדרום בשלושה שלבים: חיפוש עבודה ומציאתה; כניסה להוראה (המפגש עם המציאות של המקום האחר) ורטרוספקציה על שנת ההתמחות בסופה. שלושת השלבים נבחנים במפגש עם שונות, על פני רצף הזמן, בהיבט האישי ובהיבט המקצועי. בהיבט האישי, עזיבת הבית והמשפחה; מפגש עם נוף ותרבות שונים ועם תחושות של בדידות. בהיבט המקצועי – מפגש עם סביבה חינוכית ושונות תרבותית-מקצועית. חשיפת תהליכים של תופעת המעבר מהצפון והמרכז אל הדרום בהיבט האישי ובהיבט המקצועי, יכולים לסייע להיקלטות מורים וגננות במערכת החינוך. תאריכים: מורים מתחילים, מחקר איכותני נרטיבי, סיפורי מורים, חברה ערבית בדואית

הקדמה

רב-תרבותיות: שונות בתוך אחדות במגזר הערבי

תופעת הרב-תרבותיות מאפיינת את הוויית החיים בעידן של גלובליזציה. שינויים דמוגרפיים הכוללים הגירה במרחב, ניעות (מוביליות) בעולם בעקבות התפתחות כלכלית, התפתחות טכנולוגיות ומידע ושינויים בדרכי תקשורת – כל אלה הם חלק מתהליכים רב-תרבותיים המתרחשים בשנים האחרונות (בן פרץ, 2011). מאפיינים אלה כוללים שינויים במבנים המנטליים של החברה בהיבטים האידיאולוגיים, באמונות הכלליות, בנורמות ובתפיסות החברתיות הרחבות, מרובות האסכולות והגוונים (Bodi, 1996).

למושג "רב-תרבותיות" משמעויות שונות. רב-תרבותיות נתפסת כהבדלים בין המינים, הבדלים בין גזעים, דתות, קבוצות אתניות בעלות צבע שונה ועוד, הניתנים לזיהוי חיצוני ביולוגי. התמודדות עם הבדלים אלה נתפסת כחלק מהמאבק לחינוך ל"צדק חברתי" גם בהכשרת מורים. בה בעת, המושג נתפס כמייצג נורמות והתנהגויות המאפיינות תת-קבוצות המשתייכות לאותה חברה (Banks, 2009)

תמיר (1998) הבחינה בין חברות שבהן כל הקבוצות התרבותיות שבתחומן הן ליברליות ("רב-תרבותיות דקה") לבין חברות בהן פועלות לצד הקבוצות התרבותיות הליברליות גם קבוצות שאינן ליברליות ("רב-תרבותיות עבה"). ריינגולד (2005) הציג שני סוגי רב-תרבותיות וביקש להוכיח כי ההבחנה שבין פרטיקולריזם לא-ליברלי לפרטיקולריזם ליברלי היא הבחנה מהותית. הגישה האחת היא חד-תרבותית ונועדה לקדם בדלנות, בעוד השנייה נועדה לקדם חינוך רב-תרבותי פלורליסטי מיטבי.

אחד ממאפייניה של מדינת ישראל היא היותה מדינה רב-תרבותית הכוללת תרבויות מגוונות. השונות בישראל בקרב כלל אזרחיה, בכל שנותיה, היא רבה, והיא באה לידי ביטוי בהבדלי שפה, בנורמות התנהגותיות ובדפוסי חברה שונים. אך בה בעת, בקרב קבוצות שונות יהודיות בה יש מכנה משותף: ישראל היא מדינת העם היהודי, ועם זאת חיות בה קבוצות אזרחים שאינן יהודיות, שרובן משתייכות למגזר הערבי לגוונים.

1 ד"ר אורנה שץ אופנהיימר מרצה במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין ובהאגף להכשרת עו"ה, משרד החינוך

אחת המערכות החברתיות שמתמודדות עם המורכבות של הרב-תרבותיות היא מערכות החינוך. במהלך כל שנות קיומה, נעשו בישראל מאמצים רבים באמצעות רפורמות בתכניות לימודים ובתכניות להכשרת מורים כדי להתמודד עם ההטרוגניות. שניות זו מאפיינת את המרחב הרב-תרבותי הישראלי ואת הדיון הציבורי והחינוכי המתנהל ביחס למגוון רחב של תרבויות המתקיימות בה: דתיים, חילוניים, חרדים, עולים חדשים ואף במגזר הערבי הרחב לגווניו (פרי, 2007).

מגמות שונות ברב-תרבותיות בחינוך ממוקדות בניסיון לאפשר את הייחודיות התרבותית חברתית של קבוצות שונות מן הצד האחד, ומן הצד האחר יש מגמות החותרות להשתלבות, לצמצום ולהאחדה של השונות (סבר, 2001).

בנקס (Banks, 1991; 1995) הציעה דרכים להתמודדות עם שאלת הרב-תרבותיות בחמישה תחומים:

1. בתחום תכנית הלימודים – מתן אפשרות ללמוד מגוון תכנים אך בה בעת לשמור על ליבת תכנית משותפת;
2. בתחום הערכי – הבניה לחינוך ערכי הכוללת טיפול בסטראוטיפים ובעדות קדומות;
3. בתחום ההערכה – קידום פדגוגיה של צדק חברתי המאפשר להורות ולהעריך את הלומדים בזיקה לשונות הקיימת;
4. בתחום החברתי – פיתוח מודעות חברתית לקיומם של כוחות המעצבים את התודעה ואת הידע של הלומדים.
5. בתחום הארגוני – העצמה של הפרט והמערכת שבה הפרט פועל.

גם בארץ מערכת החינוך עברה שינויים משמעותיים בתחום ההכרה של השונות והתרבויות המגוונות המרכיבות את החברה הישראלית. גלי העלייה במשך כל השנים יצרו מערכת חינוכית שמתמודדת עם הרב-תרבותיות שנים רבות. המתח השורר בין האחדה חברתית לאומית לבין שמירה על האתוס התרבותי של קבוצות שונות מלווה את המערכת שנים רבות. בתחילת קיומה של מדינת ישראל השיח דן במערכת חינוכית כ"כור היתוך" והיום אנחנו נדרשים ל"פלורליזם" אידאי וחברתי (יוגב, 2001; שץ-אופנהיימר, 2006).

למתבונן מבחוץ, המגזר הערבי עשוי להיראות כאילו הוא עשוי מקשה אחת, כאילו הוא דובר שפה אחת ומתנהל על פי נורמות דומות, אך כמובן לא כן הדבר. בדומה לקבוצות אחרות, החברה הערבית מורכבת אף היא מתת-קבוצות, שלהן זהויות שונות, שלעתים רב בהן השונה מהדומה. הדרוזים, הצ'רקסים, הבדווים והנוצרים מקיימים מערכות חיים נפרדות הן מבחינת המיקום הגאוגרפי – כפרים שונים וייחודיים לכל קבוצה תרבותית – הן מבחינת הנורמות והמנהגים התרבותיים-חברתיים. מחקרים בתחום זה מעידים שאכן גם בתוך קבוצה "תרבותית" מוגדרת קיימת שונות, למרות מניעת היחשפותה והיעדר הדיון בה, בשיח הציבורי והתת-תרבותי. במחקרם של רייכל ומור (2006) נבחן ה"אחר" בין שתי אוכלוסיות הלומדות יחד להוראה. נבחנו סיפורים שלהם על עצמם, במהלך ההתנסות שלהם במסגרות שאינן תואמות את תרבותם. נראה היה שיש מודעות מועטה לממד הרב-תרבותי שהם נוטלים בו חלק.

בשנים האחרונות חל שינוי משמעותי בתהליך רכישת ההשכלה הגבוהה בקרב קבוצות תרבותיות שונות. בייחוד בקרב אלה שעולם ההשכלה הגבוהה לא היה חשוף בפניהם מסיבות תרבותיות, הפנייה למקצוע ההוראה נעשתה נורמטיבית בשנים האחרונות בקרב המגזר הערבי ונשים רבות פונות להוראה (אופלטקה והרץ-לזרוביץ, 2010). אחד ההישגים הנלווים לחשיפה להשכלה הגבוהה ולרכישת מקצוע הוא היווצרות ניעות חברתית בממד האישי ובממד החברתי (Abu-Quedera & Weiner-Levy, 2008).

פנייה להשכלה הגבוהה ולימודי הוראה

המגזר הערבי-בדווי הוא פריפריאלי-גאוגרפי ברובו (גרדוס ונוריאל, 2006) ואף פריפריאלי-חברתי (אבו ראס, 2010). המבנה החברתי של הבדווים שונה: הוא מבוסס על שבטיות שיש בה ייחודיות של השפה, של הנורמות החברתיות ושל התרבות ויש בה עדיין זיקה ברורה למבנה השבטי. ריבוי נשים (פוליגמיה) עדיין מקובל ומעמדה של האישה מתנהל

בהפרדה בין המינים ובהדרה מן המרחב הציבורי. בקרב הבדווים יש אבטלה גדולה יחסית, והשינויים הדמוגרפיים רבים (בן דוד, 2004).

שינויים מהותיים חלים בחברה הבדווית, המונה כ-160 אלף תושבים. קבוצה זו ייחודית מבחינה תרבותית, היסטורית, פוליטית וכלכלית. בעשרים השנים האחרונות הוקמו עיירות קבע, וכחצי מבני האוכלוסייה הבדווית מתגוררים כיום בשבעה מרכזים עירוניים בנגב. השאר חיים בכפרים מוכרים ושאינם מוכרים במרחבי הדרום. תשתיות המחיה: מים, חשמל, חינוך ובריאות אומנם קודמו באזורים אלה, אך לכלל שוויון בתשתיות הפיזיות, החברתיות והתעסוקתיות ובתחומים רבים ובהם בריאות וחינוך טרם הגיעו (מאנע, 2011).

נוסף על כך, בחברה הבדווית מתרחשים כל העת שינויים וחלה עלייה בפנייה למוסדות להשכלה גבוהה, שבמקביל הפכו נגישים יותר. רבים מבני האוכלוסייה הבדואית פונים ללימודים במערכת המכללות לחינוך, שאפשר לרכוש בהן מקצוע מוגדר שבעתיד אף יכול להבטיח פרנסה. המכללות להוראה מאפשרות לבנות המגזר ללמוד, לרכוש מקצוע ובה בעת לשמור על התפיסות המסורתיות שלהן. הנגישות של השכלה הגבוהה מביאה עמה ניעות חברתית ואישית, ומתרחש מעבר מהמבנה הארגוני השבטי למתן עדיפות לאינדיווידואליזם ולהישגיות אישית (אבו ראס, 2010; אבו-רביעה-קווידר, 2012).

במכללות האקדמיות לחינוך קיימים מודלים שונים של הכשרת מורים וגננות: מכללות ייעודיות להוראה, שבהם מתכשרים להוראה בני המגזר הערבי בלבד (המכללה האקדמית לחינוך אל קאסמי; מכללת סכנין; המכללה הערבית לחינוך בחיפה). במכללות אלה אין אבחנה בשאלת השייכות לתת התרבות זו או אחרת. מודל לימודים אחר הוא "מודל מעורב" שבו לומדים בני המגזר הערבי הכולל לעתים דרוזים (מכללת גורדון לחינוך) או בדווים (המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי). במכללות שונות שבהם אוכלוסייה יהודית מעורבת, לעתים הם לומדים במסלולי לימודים נפרדים והמפגש מתקיים במסדרונות או באירועים כלל-מכללתיים ולעתים הם לומדים יחד באותה כיתת לימוד – הטרוגנית, את אותו המקצוע (המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין; המכללה לחינוך ע"ש קיי; המכללה האקדמית בית ברל).

נתוני מתמחים להוראה בשנת הלימודים תשע"א מלמדים על מבנה המגזר הערבי:

פילוח על פי מגזר: ערבי 65%; בדווי: 27%; דרוזי: 9%;

נתוני מתמחים להוראה שנת תשע"א על פי המרחב הגאוגרפי (מחוזות):

צפון + חיפה: 57%; דרום: 24%; מרכז + תל אביב: 12%; ירושלים + מנח"י: 5%

נתונים אלה וממצאים מחקרניים נוספים, מלמדים על עודפי ביקוש לעבודה בתחום החינוך בהוראה ועל כן נדרשת ניעות תעסוקתית. אחד הפתרונות לעודפי העסקה הוא "נדידת" מורים למקומות שבהם יש מחסור – בפזורה הבדווית בדרום הארץ (אגריביה, 2011). המפגש עם הפזורה הבדווית לבני הצפון הוא מפגש הנושא אופי פיזי. האקלים והנוף שונים וכן תשתיות החשמל, המים והדרכים (רמת התפתחותם שונה במקרים רבים). כמו כן המפגש הוא בין-תרבותי בעקבות הבדלים תרבותיים דתיים וערכיים ובכלל זה דיאלקט השפה (אבו עסבה, 2004).

מתמחים – מורים מתחילים

במהלך ההוראה בשנה הראשונה מתמודדים המתמחים להוראה בקשיים שונים: בעיות אישיות הקשורות בהתלבטויות ביחס לבחירת המקצוע, העומס הרגשי הנדרש מהם, הציפיות החברתיות והאישיות מתפקודם. למתמחה- המורה המתחיל יש קשיים בהשתלבותו בקהילה המקצועית, בבניית מערכות יחסים עם עמיתים, עם תלמידים, עם הורים ועוד, וכן בבעיות פדגוגיות בניהול תהליך הלמידה בכיתתו (נאסר-אבו אלהיג'א, פרסקו ורייכנברג, 2011; שגיא ורגב, 2002).

מכלול הקשיים של המורה המתחיל מלווים לא-פעם ברגשות עזים: חוסר אונים, בדידות, זרות, ניכור, חוסר ביטחון, אי-בהירות ועמימות המטלטלים את המורה המתחיל עד כדי הרגשת שיתוק. לא-אחת הוא נאלץ לגייס כוחות כדי להסתיר את כאבו ולהדחיק את תחושותיו ואת הקשיים שלו כדי להיענות לדרישות הארגון ולהשתלב בנורמות המערכתיות של המורים הוותיקים, שאינם עמוסים באותם עוצמת רגשות, חרדות ופחדים (Bullough & Draper, 2004).

בספרות המקצועית המורים המתחילים מתוארים כמי שעוברים "הלם תרבותי" (צבר-בן יהושע, 2001) או כאלה שהחברה "טורפת" אותם: "it cannibalizes its young" (Ingall, 2006: 14). התיאורים הרגשיים הללו מחזקים את ההבנה הקיימת כיום בדבר קשיים לכלל המורים המתחילים הנקלטים במערכת החינוך ובעקבות כך הכרה בחשיבות עליונה הנובעת לתמיכה בהם בשלב הכניסה להוראה, באמצעות סדנאות קבוצתיות וחונכים אישיים המלווים אותם בדרכם.

על-אודות שנת עבודתם של מורים וגננות מהמגזר הערבי נכתב יחסית מעט (אבו ראס, 2010; אגרביה, 2011; עליאן וזידאן, 2011; מיכאלי ואלקלעי, 2011). מלבד הקשיים האוניברסליים הכרוכים בהשתלבות מורים מתחילים במערכת החינוך, ישנם קשיים ייחודיים.

על פי מרכז המידע והמחקר של הכנסת (וורגון, 2007) היקף עודפי ההכשרה במגזר הערבי הם 9,000-12,000 בוגרים. היקף זה מקשה על בוגרי המכללות האקדמיות לחינוך למצוא עבודה מתאימה (אבו ראס, 2010). אגרביה (2011) ייחס שתי סיבות עיקריות לתופעת עודפי ההכשרה היוצרים אבטלה בקרב אוכלוסיית המורים בחברה הערבית: אחת היא אי-השוויון הקיים במערכת החינוך הערבית, שאינו מאפשר לקלוט מורים חדשים. סיבה נוספת היא מדיניות הכשרת המורים שאינה מותאמת לצורכי השדה, ו"מייצרת" יותר מורים משנדרש. כמו כן מבנה תרבותי-חברתי של המגזר הערבי המובנה מחמולות (קשרי משפחה ושייכות אליה), תפיסות תרבותיות על אודות מקומן של הנשים בציבור, היות החברה הערבית, ברובה, כפרית ולא-עירונית – כל אלה מקשים על תהליך ההשתלבות של מורים וגננות במרחב החינוכי. עודפי הכשרה והמבנה החברתי-תרבותי, הניעו את משרד החינוך להתמודד עם קשיי הקליטה של מורים בחברה הערבית באמצעות יצירת "שיטת הניקוד הממוחשבת" (וורגון, 2007). על פי שיטה זו נערך ניסיון להבנות קריטריונים אובייקטיביים לשיבוץ לעבודת ההוראה. שיטה זו כוללת קריטריונים שונים, ובהם: ותק, שנות המתנה לשיבוץ מאז ההסמכה, דרגת השכלה, הישגים לימודיים (מצוינות), מקום מגורים ולעתים אף חוות דעת של מפקח. כמו כן, על המועמד לרשום עד חמישה ישובים שבהם הוא מבקש להשתבץ. כל תהליך הניקוד עובר באמצעות טפסים לתוכנת מחשב במשרד החינוך, על פי עיבוד הנתונים בתוכנת המחשב מקבל הפונה את דירוג שיבוצו. הפתרונות המוצעים הם עבודה בחלקות משרה, או "נדידת" עובדי הוראה מאזורים שבהם יש רוויה תעסוקתית לאזור הדרום המשווע לעובדי הוראה (וורגון, 2007; סלמאן וראיד, 2011).

על הנרטיב – המתודה המחקרית

באמצעות מחקר איכותני נרטיבי, בקשתי לחקור את השוניות התרבותיות כפי שמשקפות בסיפוריהם של מתמחים בהוראה. סוגת מחקר זו מאפשרת ללמוד על ייחודיות של תופעות, בשונה ממחקר כמותי שבו נבחנים ריבוי ואחידות של תופעה (שלסקי ואלפרט, 2007; שקדי, 2003). בהתבסס על המסגרת התאורטית הנרטיבית, סיפורים משקפים מציאות והם גם יוצרים אותה ומבנים אותה. Bruner (1987) טוען שבין המציאות לסיפור מתקיים דיאלוג ונוצרים ביניהם יחסי גומלין.

הנרטיב הוא סיפור שהיחיד מספר על עלילות חייו, על תפיסותיו, על אמונתו ועל רגשותיו. במילים אחרות: "בכל פעם, כאשר אנחנו מספרים את הסיפור שלנו או מספרים את עצמנו" וכו', בסיפור, משתקפת זהותנו (אלבז-לוביש, 2001; McAdams, 1993). באמצעות הסיפור נשמעים הקולות המגוונים של היחיד ואלה מנהלים דיאלוג פנימי רפלקטיבי עד להיווצרות מארג מורכב. האירועים שהפרט בוחר לספר; הדרך שבה הוא בוחר לארגן את אירועים הללו; ההקשרים שלהם והמשמעויות שהוא מייחס להם וכן האופן שבו הסיפור מסופר על ריבוי הקולות שבו – כל אלה מאפשרים

למספר להבין את עצמו ובה-בעת הם מאפשרים לחוקר ללמוד על המשמעויות ועל הפרשנויות שלו למציאות הפנימית ולמציאות החיצונית שהוא מתמודד עמה (Bruner, 1991; Mishler, 2004; Riessman & Speedy, 2007). הרצון של המורים לספר על עצמם כדי להבין את זהותם עולה במחקרים שונים. למשל מדיווחי מורים המלמדים שפה זרה, שהשתתפו ב- book club שבמסגרתו הם קראו ספר במשותף וניתחו אותו בזיקה להתנסויות האישיות שלהם מטרת ההתנסות הייתה ללמוד על הידע הפדגוגי שלהם ועל הדרכים שבהם מתפתחים הידע התאורטי והתובנות על הפרקטיקות שלהם. התנסות זו יצרה בקרב המשתתפים מודעות לעבודתם וחיפה למרחב האפשרויות והמורכבות של עבודת ההוראה (Kooy, 2006).

בניסוי אחר – שנערך בבית ספר על-יסודי – השתתפו במסגרת קבוצתית, אחת לשבועיים, מורים ותיקים ומורים חדשים ממקצועות שונים. מטרת המפגשים הייתה לספר את סיפורם המקצועי וללמוד כל אחד מן האחרים, ליצור שיתופי פעולה והבניית הזהות האישית-מקצועית של המשתתפים (Shank, 2006). דוגמאות אלה מלמדות על אפשרויות השימוש המגוונות שיש לסיפורים ככלי להבניית ידע, זהות, כישורים ופרקטיקות של מורים. יתר על כן, במחקרים נודע שסיפורי חיים וסיפורים מקצועיים המסופרים בידי יחיד, מכוננים לא רק את זהותם של המספרים, אלא גם את זו של המאזינים (רוזנברג, קינן ומונק, 2010; Shank, 2006).

מאמר זה מתבסס אף הוא על סיפורי מורים מתחילים, שנכתבו באופן אישי ומתפרסמים ברבים. הסיפורים שנכתבו בידי המתמחים היו אנונימיים ולא סופרו בעל פה. האנונימיות של הכותבים אפשרה כתיבה אותנטית ויצרה הזדמנות ללמידה משמעותית, לא רק למספר אלא גם לכלל המורים המתחילים המתמודדים עם קשיים דומים.

השיטה

איסוף הסיפורים ובחירתם

במחקר זה נבחנו שמונה סיפורים (מתוך מאות סיפורים של מורים מתחילים), שנכתבו במסגרת תחרות סיפורים שערך אגף התמחות וכניסה להוראה שבמשרד החינוך. "קול קורא" הזמין את המורים שזו להם שנת עבודתם הראשונה במערכת החינוך במדינת ישראל – לשלוח את סיפורם המקצועי המתבסס על ניסיונם בשנת עבודתם הראשונה. כל המתמחים שכתבו את סיפורם, הם בוגרי מערכת הכשרת מורים שבמכללות לחינוך ובאוניברסיטאות של מדינת ישראל.

הסיפורים מייצגים את כלל אוכלוסיית המורים המתמחים (הגיל הרך, החינוך היסודי והחינוך העל-יסודי, מן המגזרים הממלכתי, הממלכתי-דתי והערבי). מן המגזר הערבי בכללו הגיעו מדי שנה 20 סיפורים, פחות או יותר, שהם כ-20% מכלל הסיפורים. רוב הסיפורים נכתבו בשפה הערבית ותורגמו לעברית בתרגום מקצועי. היקף כל סיפור לא עולה על 1,200 מילים. הסיפורים שהתקבלו עברו תהליך שיפוט מקצועי בידי שלושה אנשי אקדמיה מתחום הספרות המלמדים באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך ובידי שתי נציגות מאגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך. שני קווי יסוד מנחים היו לוועדה השופטת. האחד, כתיבה ספרותית איכותית; האחר, עיסוק בעולם המעשה החינוכי.

הכתיבה הספרותית כוללת עמידה בקריטריונים כמו אסתטיקה, סגנון כתיבה, כושר עיצוב וכושר תיאור של העלילה המתרחשת, אפיון הדמויות ושימוש באמצעים אומנותיים. העיסוק בעולם המעשה החינוכי של הסיפור משקף התנסויות שונות מתוך עולמו המקצועי של המורה בשנה הראשונה כמו מפגש עם תלמידים, הוראת תחומי דעת נלמדים, התמודדות עם התרבות הארגונית ועוד. הרציונל לקיום תחרות הסיפורים הוא ללמוד על ההתרחשויות בשנתם הראשונה של הבאים בשערי ההוראה, לאפשר להם להשמיע את קולם ואף לשמוע את קולם ולזמן למערכת הארגונית הזדמנות ללמוד מהתנסויותיהם ולהבנות את ההיבטים הפדגוגיים והארגוניים בהתאם לצורכי הפרט ולצורכי המערכת (שץ-אופנהיימר וזילברשטרם, 2006-2011).

בחירת הסיפורים

כאחת משופטות תחרות הסיפורים, קראתי את כל הסיפורים בשמונה השנים האחרונות¹. לאחר קריאת כל הסיפורים שהתקבלו לתחרות מהמגזר הערבי, נחשפה בפניי תופעה חברתית-חינוכית שהייתה ייחודית, שחזרה על עצמה בכמה וכמה סיפורים. מורים וגננות בני המגזר הערבי, כתבו על מצבם בשנת ההוראה כאשר ירדו דרומה לחבל ארץ רחוק שהוויית החיים בו התבררה כשונה מהוויית חייהם. מתוך כ-15 סיפורים שעסקו בתופעה, בחרתי שמונה סיפורים, המשמשים בסיס למאמר זה. בחירת הסיפורים המסוימים הללו נערכה בעקבות זיהוי איכות ספרותית, ובולטות של התופעה (Miles & Huberman, 1994).

ניתוח הסיפורים במחקר זה כלל את השלבים הללו:

- ◆ קריאת כל הסיפורים מהמגזר הערבי, זיהוי התמה המרכזית בהם ובחינת חזרתה בסיפורים נבחרים.
- ◆ חילוף תת-קטגוריות ורכיבים המרכיבים את התמה המרכזית העוסקות בסיפורים הנבחרים: המפגש האישי והמפגש המקצועי של המתמחים בהוראה – שזו להם שנת עבודתם הראשונה.
- ◆ ניתוח ופרשנות שלי – כחוקרת את הסיפורים בעלי התמה המשותפת, התבססו על בחינת המציאות המתוארת בסיפור; פירוק המציאות בזיקה לתמה – מפגש תת-תרבותי אישי ומפגש מקצועי, כפי שמשקף בסיפוריהם.
- ◆ הבנייה מחודשת של המציאות המסופרת בידי הכותבים באמצעות תת-קטגוריות המאפשרות ללמוד על מבניות התופעה על פני רצף של זמן בשלושה השלבים: חיפוש אחר עבודה ופרידה מהבית; הכניסה להוראה מפגש עם המציאות; רטרופקציה על שנת ההתמחות.
- ◆ לאחר ניתוח רכיבי התמות והבנייה מחודשת של המציאות כפי שעלו באסופת הסיפורים העוסקת במעבר מהצפון אל הדרום, הכללת התופעה בעקבות הנרטיב המחקרי: מעבר של תת-תרבות מצפון לדרום מתוך התבוננות על המציאות.

הממצאים

שמות הסיפורים הנדונים הם: מסע של מורה (2007); תחילת המסע (2010); הנחל הצהוב (2011); הברקת העתיד (2010); עונת ההגירה אל הדרום (2007); שחור או לבן (2010); זה הסיפור שלי (2010); ייסורי המורה בנגב (2010). כפי שנאמר המעבר מהצפון לדרום, בשלב הכניסה להוראה כרוך בשני תהליכים מקבילים; מחד גיסא, עודפי ביקוש של עבודה במגזר הערבי בצפון עקב עודפי הכשרה ובה-בעת מחסור במורים במגזר הדרומי. בשנתיים שחלפו התרחב מערך החינוך בקרב האוכלוסייה הדרונית בעקבות גידול דמוגרפי, ובעקבות מודעות גוברת בדבר חשיבות הרחבת התשתיות כולל אלו של החינוך.

שלב א': תהליך חיפוש אחר עבודה ופרידה מן הבית

בן דוד (1994; 2004) התייחס לתופעה של מורים מהמגזר הערבי מהצפון ומהמרכז ה"נודדים" למקום עבודה במגזר הדרומי בדרום. הוא התייחס להבדלים במבנה התרבות והחברתי, בדיאלקט השפתי, בנורמות התנהגותיות וברמת החינוך. המורים המתחילים כותבי הסיפורים חושפים בפנינו לפרטי פרטים, באופן אותנטי, כיצד הם מתחבטים במציאת עבודה באזור מגוריהם, עוד בטרם מצאו את פתרון הירידה לדרום. חיפוש העבודה² מתחיל לרוב בפנייה פורמלית אל הממסד – פיקוח על בתי הספר, אך נערכות גם פניות לא-רשמיות רבות, במסגרות לא-רשמיות, באמצעות בני משפחה ומכרים. במגזר הערבי ה"שייכות" המשפחתית, יכולה לסייע או לעכב את הליך מציאת עבודה. אך בה-בעת נערכות פניות פורמליות למערכת האירגונית – מפקחים ומנהלים. המפגש עמם בסיפורים שונים מתואר כטראומטי: המתנה ממושכת במסדרונות משרד החינוך, התעלמות משאלות לגבי אפשרויות עבודה ועוד. וכך מתארת אחת מהכותבות:

נפגשתי עם מנהלים, הצגתי בפניהם את תעודותיי וכמו כן נפגשתי עם מנהל מחלקת החינוך בעירייה וגם את המפקח פגשתי. מנצלת כל הזדמנות להשגת שיבוץ, אך לשווא... ספרתי את הימים ואת השעות בתקווה לקבלת תשובה מאחד האחראיים, ובכל זאת לא התייאשתי והמשכתי לנסות שוב ושוב... הגשתי שוב את תעודותיי... ושוב עברו הימים ואני מחפשת מקום עבודה, אך אין. כולם אומרים לי: סבלנות, סבלנות... (מסע של מורה, 2007)

המתח הרב בחתירה למציאת עבודה ולשיבוץ מקצועי, יוצר ציפיות גבוהות מהמתמחים שלעתים מביא לאכזבה עם השתלבותם בהוראה. לשון הכותבת ציורית ומעצימה את תחושותיה. "רעם ביום בהיר", "מכת ברק" ואז... "נדם קולה" ו"התייבשו דמעותיה" המילים הנבחרות מחדדות את עוצמת התופעה. כולל תיאור השתיקה... (ספקטור-מרזל, 2010)

דברי המפקח נפלו על אוזניי כרעם ביום בהיר או כמכת ברק של כעס על כל האנושות, על הטבע, על הכוכב שלנו, פתאום נדם קולי והתייבשו הדמעות בעיניי וזרם הדם בעורקיי איך זה לאחר המתנה של שעות על גבי שעות הוא [המפקח] מבקש לרשום את שמי (הנחל הצהוב, 2011).

במקרה אחר מתארת גנת את תסכוליה למציאת עבודה:

לקחתי את התעודה והסתובבתי בגנים כמו פרפר העובר מפרח לפרח אבל אני משתוקקת לצוף שעוד לא הספקתי לטעום. חזרתי הביתה מאוכזבת. הייאוש התחיל לקנן בליבי ולהלך בו על קצוות אצבעותי ולטייל בתוך חדרי ליבי. נשמתי כמי שמפיח בהם רוחות המוות ואני מתאזרת בסבלנות בתקווה שלפיד התקווה יידלק מחדש לאחר שכבר כבה לאחרונה. חיכיתי חודשיים, וכמה קשה הייתה ההמתנה" (תחילת המסע, 2010).

תחושות תסכול אכזבה והתמודדות מול קשיים בחיפוש אחר עבודה, מתוארים לעתים גם לאחר שהמתמחה מחליטה ל"נדוד" לדרום וכבר שובצה לעבודה, אבל המנהל מתעלם ממנה:

הסיפור מתחיל ברגע שקיבלתי מכתב מינוי באחד האזורים הנידחים בדרום [בנגב], הסכמתי ללא כל היסוס בשל רצוני החזק להתחיל... הגיע יום תחילת העבודה, נסעתי והגעתי לאותו מבנה הזקוף מרוב גאוה ופאר, נכנסתי לבית הספר ולבי פועם בחוזקה כמחווני השעון. ציפיתי לפגוש את המנהל, שאלתי עליו, המורים ענו: "הוא במשרדו, אך הוא עסוק" המתנתי רבות כדי לפגוש אותו, בתקווה שיכיר לי את בית הספר ויקבלני כמורה חדשה, אלא שמחשבותיי אלה התנפצו (הברקת העתיד, 2010).

ההחלטה לעזוב את אזור המגורים הקבוע ולנדוד למקום אחר שבו הם מוצאים עבודה, כרוכה בהיבט אישי נוסף: קבלת החלטה להיפרד מהמשפחה מההורים (במיוחד האם) וממקום המגורים. בתרבות המסורתית ה"יציאה מבית" מתרחשת רק כאשר יש "כניסה אל בית". מרשות אחת אל הרשות האחרת, הדומה במבנה המסורתי שלה. העומס הרגשי של תהליך פרידה והתנתקות, מקשה על היקלטות במקום החדש, למרות שיציאה למרחב יכולה להיות מונעת גם מתחושות של עצמאות והתחלה חדשה.

בני ביתי הביעו התנגדות בשל ריחוק המקום, חרף התנגדות זו רצוני להתחיל את הניסיון ללמד. זה הניע אותי, ובמיוחד כשהזדמנויות של עבודה באזור שלי שואפות לאפס (הברקת העתיד, 2010).

עזיבת התא המשפחתי, במיוחד בקרב נשים במערכות משפחתיות מסורתיות, היא מורכבת וקשה. נשים לא-נשואות אינן יכולות להתגורר בגפן. בסיפורים שונים עולה הקושי כפי שמוצג בסיפור "הנחל הצהוב" שבו המעבר מהצפון לדרום מתואר כבריחה ללא הודעה לאף לא אחד מבני המשפחה.

כאשר החלטתי לנסוע ארזתי את כל חפציי במזוודה והתכוננתי מבחינה נפשית, כל זאת שמבלי שאודיע לאף אחד (הנחל הצהוב, 2011)

תהליך הפרידה כולל ביטויים רגשיים עזים. במקרים אחדים, הפרידה מתוארת בעוצמה רגשית המלווה בככי, ובכעס. הניתוק הכואב מחיק המשפחה ותחושות של בדידות במקום האחר שהוא שונה ומנוכר, שני תהליכים אלה מתוארים כתהליך קיומי.

בעזרת האלוהים אחזור....

אך הדמעות בעיני אימי אינן נמחקות מזיכרוני הן חקוקות בליבי הכאוב וזאת כאשר ניצבה בוכייה דואגת לי ולגורלי ומבקשת: אל תלכי. הרגעתי אותה והפגתי את חששותיה והבטחתי לה שאחזור בעזרת אלוהים במצב הכי טוב. נשאתי את מזוודתי ונסעתי אל הבלתי נודע שבו ...
שמתי את חפציי ובדמיוני הפלגתי בחזרה אל העיר שלי ואל משפחתי ואל יקירי וידידי, שאלתי את עצמי איך אוכל להיות רחוקה מכולם ואיך אתרגל לפרידה מהם? לאחר שבוע נחל הצהוב חזרתי אל עיר מולדתי שם קיבלו אותי בהרבה שאלות וצעקות: מה קרה לך מדוע את חיוורת כל כך? ! וכאשר ניגשה אליי אימי לחבק אותי שאלה איך היה, כשהדמעות שלה מרטיבות את לחיי מתוך דאגה לבריאותי כי היא יודעת שאני לא יודעת לבשל ואיני רגילה להיות לבד רחוקה מהבית (הנחל הצהוב, 2011).

השלב הראשון של חיפוש אחר עבודה ופרידה מהבית, מתאר ייאוש מחיפוש עבודה ומאפשרות למצוא מקום עבודה באזור המגורים. הוא כולל תיאור של תהליך פרידה מהבית, ושל התנתקות מהמשפחה, ומשקף את הקושי האישי-רגשי ואת המשמעות התרבותית הנלוות לו. בשלב הראשוני התיאורים הם ברובד האישי; אין בהם התייחסות משמעותית להיבט המקצועי, אלא למפגש עם המנהל או עם המפקח. במרבית המקרים הוא מלווה ברגשות עצב וצער ולא כחוויה מאתגרת או כחתיחה לחוויה חדשה מסקרנת. לאחר שעובד ההוראה מקבל החלטה לפנות לחבל ארץ אחר כדי להתחיל לעבוד, עדין עומדים בפניו קשיים רבים.

שלב ב': הכניסה להוראה - המפגש עם המציאות

בשלב זה אתאר את השתקפותו של המפגש כפי שעולה מתוך הסיפורים. לאחר הנדידה דרומה מתרחש המפגש עם המציאות החדשה והיא מתוארת כמפגש פיזי-חיצוני המקרין על האישיות פנימה. לכאורה, נראה שהמורים המתחילים עוברים מקום פיזי-גאוגרפי בלבד. אך בהמשך ניכר שאין זה רק מעבר טכני. אומנם יש מורים וגננות היורדים לעבודה כנגב ועוברים להתגורר ולחיות בדרום. אך הסיפורים מלמדים על כך שיש המעדיפים לנסוע את המרחק הרב הלך ושוב, בהתאם לימי עבודתם. יכול להיות שנסיעות ארוכות ומתישות הן פתרון חלקי לקושי להיפרד מהמשפחה ולחרוג מהנורמות התרבותיות מסורתיות של עזיבת אישה את הבית. יש בסיפור תיאור של השכמה מוקדמת בבוקר, עם תחושות

מועקה, עייפות וייאוש: "הובלה כפויה כעדר צאן". התיאורים והביטויים המילוליים מחדדים תחושה של מעבר כפוי, המותיר אותם, למרות הנסיעה, מרוחקים:

השעה היא חמש וחצי בבוקר, הנה כבר עלינו לאוטובוס שהתמלא במורים שהשינה עוד לא עזבה לגמרי את עפעפיהם. ועל תווי פניהם הצטיירו בביטוי סימני עייפות. נהג האוטובוס נאבק עם המרחקים של כביש שש ומוביל אותנו כעדר אל באר שבע... (עונת ההגירה אל הדרום, 2009).

חויית הנסיעה היום-יומית מבטאת את הקשיים של מעבר יום-יומי הן מהבחינה הפיזית אך הנסיעות למרות שמונעות התערות במקום, חושפות גם במעבר תרבותי "הם שונים מאיתנו". למרות ה"יסורים" נכרת דבקות במטרה, כדי להגשים את החלום המקצועי:

התעלמתי מדברים קשים יותר בוודאי, הבדלי אקלים וסביבה, הרגלים ומסורת ואף דיאלקטית הם שונים מאתנו, אי אפשר להתעלם מייסורי נסיעותי כל יום מהצפון לדרום עם כל הקשיים והדברים הבלתי צפויים שיכולים לקרות במהלך הנסיעה שאורכת כשעתיים כל יום בבוקר ואחר כך אחר הצהריים, ההשכמה המוקדמת מאוד בבוקר כדי שאוכל להכין את עצמי וכדי להגיע בזמן. הרי אני אישה נשואה ובעלי עדיין מחזיק מעמד בפני כל הקשיים כדי שאוכל ללמוד, להצליח ולהגשים את חלומותיי... (ייסורי מורה בנגב, 2010).

שינוי המקום כרוך בשינויים מהותיים יותר, בהכרה של סביבה תרבותית. מראות חיצוניים של נופים, של צבעים עזים כ"חיוורון ירוק", "נחל צהוב", אקלים וסביבה תרבותית הכוללת דיאלקט של שפה ונורמות של התנהגות, מחדדים את המשמעות של המפגש.

המפגש עם המקום הפיזי משקף את מצב הרוח האישי. המראות צובעים את הסביבה המקצועית-חינוכית. התנאים הפיזיים של המקום – דלות, חסר, חדלון וריקנות – משקפים תחושת ריקנות פנימית אישית אצל הבאים מהמקום האחר. הם מעוררים תסכול מן ההיבט המקצועי הנתון, שיאה לו הדימוי "גן הקירות הריקים":

הקירות של החדר מלוכלכים עם הרבה סדקים. התאורה מאוד חלשה מצאתי חדר אחד קטן, לא נקי ואין בו דבר שיאפשר לי לקרוא לו "גן" לכן קראתי לו "גן הקירות הריקים" אף לא שטיח, המגירות ריקות ואין בהם ציורים לילדים... ארון אחד וריק לגמרי, לבד ממספר דפים לבנים ומעט עפרונות ללא צבעים (הנחל הצהוב, 2011).

המפגש מלווה בתיאור מוחשי של אכזבה מקצועית לא רק ממראות המקום ומהסביבה החינוכית הדלה, אלא מתואר שבר אישי – חלום שאי-אפשר להגשימו: השימוש במונח כמו בית סוהר, מעצים את החוויה של הכותבת.

אך לצערי המצב בגן זה היה הרבה יותר גרוע ממה שיכולתי להעלות על דעתי: נכנסתי לחדרון שיש בו מספר שולחנות ומספר כיסאות מספר ילדים ועוזרת. ללא כל ציוד אפילו האלמנטארי ביותר: ניירות, צבעים, משחקים. לקרוא למקום הזה גן אינו הולם צריך לקרוא לזה "בית סוהר"... עם הצעד הראשון בתוך הגן שלי נשברו כל חלומותיי ועמם נשברתי מבחינה נפשית" (זה הסיפור שלי, 2010).

גננת אחרת מתארת את המפגש שלה עם הגן. היא מגיעה בזמן לגן אך הדבר החשוב ביותר בגן חסר – ילדים. בהמשך מתברר שהם מגיעים בערך בשעה תשע וחצי וגם לא תמיד בעקביות ובסדירות. נורמה מקומית זו אינה מוכרת לה ממקום מגוריה ומההתנסות הלימודית שלה:

כאשר נכנסתי לכיתה מצאתי מספר כיסאות ושולחנות ועוד חפצים שהעידו שהמקום אכן מיועד להיות גן ילדים, אך ילדים לא היו שם והשקט היה מוחלט (עונת ההגירה אל הדרום, 2009)

כאשר מתקיים מפגש עם הילדים, הוא מאפשר לגננת לבחון את השונות המקצועית המוכרת לה מול זו החדשה שנחשפה בפניה. באמצעות השוואה היא בוחנת את הלבוש, את השפה ואת מבנה המשפחה של הילדים. תהליך ההשוואה מחדד את השונות ומגביר את תחושות הזרות, הניכור, הבדידות והאכזבה:

מצאתי שחלקם היה יחף ביום הראשון... הם משחקים ברחוב וחשופים לסכנות כגון: קבלת מכת שמש, נפילה ושכירת איברים, או פגיעה קשה יותר שתגרום להם נכות או חלילה תדרוס אותם מכונית... לא היה קל לי לחדור אל תוך המבנה המשפחתי ולהכיר את הדרך בה גדלו הילדים; מה הם הערכים שחונכו עליהם ואני הרגשתי שהמשפחה שומרת ממני סודות שלא רצו שאני אדע עליהם (זה הסיפור שלי, 2010)

המפגש התרבותי ושונות הדיאלקט השפתי, מוזכרים בסיפורים אחדים. לכאורה, יכולנו לחשוב שמכווין שמדובר בסיפורם המסופרים בהווי של החברה הערבית, הרי שהשפה המשותפת לכלל דובריה, יוצרת ציפיות להסתגלות קלה יותר. אלא שלמרות השפה משותפת לכאורה, נחשפות שונות מהותיות. השפה הופכת לייצוג של השונות התרבותית; היא הגורם המתווך בין המורה לבין תלמידיו; היא הכלי שבאמצעותו נוצר הדיאלוג. מתברר שכלי ראשוני זה היה חסר לשותפים: להלן כמה התייחסויות העולות בסיפורים שונים:

בהתחלה בגלל השוני בדיאלקט שהקשה עליי לקיים שיחה שוטפת עם ניצני המדבר... (זה הסיפור שלי, 2010).

לא הבנתי את השפה שבה דיברו הילדים, זוהי שפה משונה מילותיה אינן מוכרות, הרגשתי שהם מעולם אחר ושהם נמצאים בעולם אחר... (ייסורי המורה בנגב, 2010).

תוך מספר ימים התרגלתי אליהם והצלחתי להבין חלק מהמילים והצלחתי לבנות לי מילון לדיאלקט (הנחל הצהוב, 2011).

התחלתי להתוודע אל עולם אחר. מנהגים שונים משלי, חיים שונים מחיי, והבחירה...ב "מילה", ולמילה יש חשיבות רבה (שחור או לבן, 2010).

בין הצפון לבין הדרום המרחק הוא גדול בנוסף למאות הצירופים והביטויים... בשלב מסוים התחלפו גם המילים ואז הפסקתי להבין. אם אני האישה הבוגרת לא מצליחה להבין את המילים שלהם, איך הם הילדים הקטנים יבינו את המילים שלי? ברגע זה הבנתי שאני חייבת ללמוד את הדיאלקט שלהם כדי לא לקפח את עצמי ולא את תלמידיי (עונת ההגירה אל הדרום, 2009).

השלב השני מתאר מפגש הדרגתי עם המציאות המקומית. המפגש מתואר כהליך המתרחש מ"החוק" – "פנימה". המורים נודדים מהצופן אל הנגב כי יש עודפי הכשרה בצפון ובדרום חסרים מורים. החסר בא לידי ביטוי מוחשי גם בתשתיות הפיזיות. נתון עובדתי זה ידוע לנו מספרות המחקר (מאנע, 2011) אך הסיפורים האוטנטיים חושפים בפנינו את עוצמת הרגשות והמחשבות המלווים את המפגש. ה"חוק" מהדהד "פנימה" בהיבט האישי ומתואר במילים כמו "יאוש", "שבר" ו"זרות" ובהיבט המקצועי בביטויים כמו "קשיים בתקשורת". האם אפשר לעבוד בחינוך מתוך תחושות כאוס, יאוש ואכזבות? השלב השלישי מעורר תקווה.

שלב ג': רטרופקציה על שנת ההתמחות

לקראת סוף השנה, מכלול התחושות הקשות "שוקעות" ומתחיל שלב שבו הם מבקשים המתמחים להצליח, למצות את האפשרי משנת ההתמחות. במבט רטרופקטיבי, לקראת סוף השנה הכותבים מספרים בצורה אחרת על ההתנסות שלהם. עם זאת, גם בשלב זה עדין הסיפורים מלווים בתיאורי מציאות שיש בהם קולות רגשיים מן היבט האישי ומן היבט המקצועי. אחת התופעות שנחשפה באחד הסיפורים שסופרו דווקא לקראת סיום שנת ההתמחות, היא על אודות המעבר של נשים – נשואות ושאינן נשואות. מעבר לחיים ללא מסגרת משפחתית, אינו רווח בחברה מסורתית ואף עלול להיות אפילו איום קיומי-אישי. בעבודה אחרת שנעשתה על מתמחים בקרב האוכלוסייה הברדווית נאמר שם בראיונות: "המורות מזהירות שמתייחסים אליהם בחוסר כבוד בגלל הלבוש המודרני שלהן ובשל עצם העובדה שהן כנשים לא נשואות, בחרו לעבוד ולגור בנפרד ממשפחתן, מה שהטיל ספק בצניעותן". (אבו ראס, 2010: 179) על רקע זה אפשר להבין את הנאמר בסיפור לקראת סוף תקופת השהות בדרום:

רציתי להפסיק את העבודה מבלי להבהיר מדוע, כיוון שגודל הבעיה אינו סובל שאגלה אותו למישהו, כיוון שהדבר הגיע לכדי איומים בהריגה אם אני אמשך לעבוד בגן (ייסורי המורה בנגב, 2007)

הסיום הדרמטי מלווה באמירה על גילוי חלקי. השתקת אירועים, תחושות ומחשבות כפי שהיא עולה בסיפורים, היא לעתים שתיקה רועמת והיא אחד הצמתים שאפשר לפנות בהם לכיוון חיפוש המשמעות (ספקטור-מרזל, 2010) על כן לקראת סוף שנת הלימודים, בשלב השלישי, עם השיבה הביתה, נערך חשבון נפש אישי, והכותבת מתארת את מה שלא נאמר:

ואני רוצה לסיים ולומר שכל מה שסיפרתי הוא רק חלק קטן מאוד מהסיפור שלי (זה הסיפור שלי, 2010)

אך גם היו סיפורים שבהם אפשר היה לשמוע לקראת סוף הסיפור, קולות של תקווה ושל שינוי. אומנם המעבר הוא בבחינת אירוע משמעותי, אך הוא נבחן מחדש ומעורר אפילו רצון "להטביע חותם":

כולי תקווה שעד שובי אל מקום מושבי ואל חיק משפחתי, אוכל לשנות משהו ולו במעט בנחל הצהוב. אני רוצה להשאיר בו טביעה אפילו של אצבע אחת... הוי נחל אכזר (נחל צהוב, 2011)

השלב השלישי בסיפורים – רטרופקטיבה על שנת ההתמחות – הוא שלב קצר יותר, דרמטי פחות ותופס מקום מצומצם יותר בסיפורים. אולי משום שהסערה הראשונית שוכחת במהלך השנה, ואולי מפני שעוצמת הרגשות הראשוניים מפנה מקום לשגרת החיים. בשני מקרים מצאתי סיום המלווה בהשתקה של מה שעבר על הכותבות ובמקום אחד יש תחושה שחל שינוי מהותי. נקודת מבט מעט אחרת, מלמדת על תהליכים שעברו המורים. היאוש והאכזבה מפנים את מקומם לתקוות חדשות של שינוי אישי, אך גם כמי שהשפיעו על המקום ועצבו את הסביבה הלימודית ולו במעט, למרות המציאות שאליה נקלעו, בניגוד לרצונם.

דיון

סיפורי מורים משמשים כלי למידה על עולמם של המורים בכל שלבי התפתחותם המקצועית (Clandinin, Murphy, 2011; Huber & Orr, 2010; Hazel, 2008; Le Fever, 2011). הסיפורים מאפשרים להבין מה יודעים המורים, איך הם יודעים את מה שהם יודעים, איך מתפתחת האפיסטמולוגיה – ההכרה המקצועית שלהם. איך הם יוצרים את הקשר בין הידע הנרכש לבין הפרקטיקות שלהם.

באמצעות שמונה סיפורים נחשפה ונבחנה תופעה תרבותית-חינוכית – מעבר של מורים מתחילים מהמגזר הערבי מהצפון והמרכז לדרום הארץ, ללמד בפזורה הבדווית. הסיפורים עוסקים בתופעה זו בהיבט האישי ובהיבט המקצועי. הסיפורים חושפים את ההכרה בשונות שבין שתי תרבויות, שעל פניהן נראה שהמשותף בהן רב על השונה. באמצעות הסיפור, כותבי הסיפור, העניקו משמעות להתרחשויות, ובמאמר ביקשתי לחשוף את המשמעות, באמצעות ניתוח הסיפורים ופרשנותם.

ההסתגלות לתרבות מקומית מתוארת כמפגש שיש בו תחושות אישיות ומקצועיות על פני רצף, של זמן בשלושה שלבים: בהתמודדות עם ההחלטה לעבור ממקום המגורים המשפחתי והקבוע בצפון או במרכז אל הפזורה הבדווית בנגב. שלב שני במפגש עם המציאות התרבותית-חינוכית המקומית, ובשלב השלישי בסיום השנה – כאשר נבחן המעבר רטרוספקטיבית. למד הזמן בסיפור נודעת משמעות. אף כאן אפשר ללמוד על תחילת התהליך המלווה בעוצמה רגשית אישית וככל שהשנה עוברת נשמעים גם הקולות המתייחסים להיבטים חינוכיים מקצועיים. ממד הזמן מאפשר ראייה הוליסטית, הקשרית ומקיפה יותר, המבנה את המציאות ואת תמונת עולמם של המספרים (Josselson & Lieblich, 2001).

צבר-בן יהושע (2002) דימתה את המורה המתחיל ל"מהגר בארץ זרה" ותיארה את קשייו הרבים בהיקלטות בעבודה. במאמר זה כשמו של אחד הסיפורים "עונת ההגירה אל הדרום" מלמד על תהליך ההיקלטות הכולל קשיים רבים נוספים הכרוכים במעבר. כל מתמחה התמודד עם מעבר מעולם ההכשרה אל עולם הפרקטיקה. במקרים שתוארו המעבר הוא מורכב יותר כי כלל גם מעבר תרבותי-חברתי.

המתמחים בהוראה עברו תהליך של הסתגלות, אך לא רק הסתגלות מקצועית אלא גם הסתגלות מרחבית: מעבר מחבל ארץ אחד לחבל ארץ אחר, שבו מתקיימת תרבות שונה מזו המוכרת למתמחה. חשיפת תופעה זו עם המשמעויות שלה, מחייבת היערכות לתהליך הסתגלות, לא רק הסתגלות מקצועית – מעבר מ"סטודנט" ל"מורה" (שץ-אופנהיימר, משכית וזילברשטרוב, 2011), אלא גם מעבר הדורש התמודדות והיקלטות מיטבית במרחב מחייה אחר. סדנאות ההתמחות המתקיימות במכללות לחינוך ועבודת החונך יכולים לסייע בהתמודדות עם תהליך "ההגירה" ו"הנדידה" וטוב שסיפורים אלה יחשפו גם בפני מעצבי המדיניות החינוכית: מנהלים ומפקחים.

מתוך הסיפורים נראה שנכון יהיה לכלול עיסוק במשמעויות השונות של מציאות רב-תרבותית עוד בשלב הכשרת המורים, גם בתוך מערך שנראה מונוליטי.

לעתים דווקא משום שהדמיון בין תת-התרבויות רב על השונות שבהן, ראוי להבנות את ההכשרה בתוך התמקדות בשונות ולפתח רגישות לפרטים ולחדד את היחס אל מגוון האפשרויות הקיימות במערך הרב-תרבותי. מכוננות מוקדמת לתהליכי חיפוש וביקוש עבודה, טוב שיידונו מבעוד מועד. מגוון אפשרויות תעסוקה על פני מרחבים גאוגרפיים, יכולים לכלול תהליך של התאמה של קליטה מיטבית מתוך קשב לצורכי הפונים. קולותיהם של אלה הבאים בשערי ההוראה חייבים להישמע גם בממסד המנווט את ההיצע והביקוש בכניסה להוראה (אגרביה, 2011).

ייחודם של הסיפורים שהוצגו במאמר זה הוא בחשיפת התופעה המתארת את המעבר התרבותי. הסיפורים אינם מעוגנים בעובדות ואינם בגדר מסמך אובייקטיבי-מקצועי אלא הם פרשנות אישית אותנטית, המלווה ברגשות ומלמדת אותנו על משמעות העובדות. כתיבה נרטיבית זו חושפת לא רק את המשמעות האישית, כפי שהיא נתפסת בידי הכותבים, אלא מלמדת אותנו על ההשלכות המקצועיות. יתרה מזו, הסיפורים שהוצגו כאן מלמדים על כך שהמציאות יוצרת סיפור, והמספר – בדרך שבה הוא מספר את הסיפור – מבנה מחדש את המציאות שאותה הוא מספר (Bruner, 1987) חשיפת

תופעת "נדידת" עובדי הוראה בחברה הערבית בארץ, מן הצפון והמרכז אל הפזורה הבדווית שבנגב, באמצעות סיפורים אישיים אותנטיים, מאפשרת לנו לברוא את תהליך החינוך, להשפיע עליו ולעצב אותו ברמה האישית וברמה המקצועית-מערכתית.

הערות

- 1 רוב הסיפורים מהמגזר הערבי הגיעו בשפה הערבית ותורגמו לעברית. הסיפורים פורסמו בעברית בחוברות בכל שנה. לשאלת הכתיבה בשפת המקור וקריאת התרגום, יש משמעות אך לא נדון בה במאמר זה.
- 2 לא מצאנו עדיין בסיפורים תיאור המתייחס ל"שיטת הניקוד", כי זו החלה לפעול רק בשנתיים שחלפו.

מקורות

- אבו-עסבה, ח' (2004). מערכת החינוך הערבית בישראל, בתוך ש' חסון וח' אבו-עסבה (עורכים), *יהודים וערבים בישראל במציאות משתנה* (עמ' 243-226). ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות
- אבו ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדוויים בנגב בתוך: דפ"ם 50, 160-186
- אבו-רביעה-קווידר, ס' (2012). *מודרות ואהובות – סיפוריהן של נשים בדווייות*, ירושלים: מאגנס
- אגריבה, א' (2011). חיים של צפייה מתמשכת בצל האבטלה בלתי נמנעת: איך תורמת מדיניות הכשרת המורים בישראל ליצירת עודף בוגרים ערבים מהמכללות לחינוך? *עינונים בחינוך*, 4 94-124
- אופלטקה, י' הרץ-לזרוביץ, ר' (2010). נשים ובני מיעוטים באקדמיה "המערבית", בתוך ר' הרץ-לזרוביץ וי' אופלטקה (עורכים), *נרטיב מגדר ואתניות בהשכלה הגבוהה בישראל*. חיפה: פרדס
- אלבז-לוביש, פ' (2001). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה, בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת) *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 141-166). תל אביב: דביר
- בן דוד, י' (1994). *מערכת החינוך הבדווית בנגב*. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות
- בן דוד, י' (2004). יהודים ובדוויים בנגב-עבר והווה. בתוך ש' חסון וח' אבו עסבה (עורכים), *יהודים וערבים בישראל במציאות משתנה* (עמ' 226-243). ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקר מדיניות
- בן פרץ, מ' (2011). *עיצוב מדיניות חינוכית – גישה הוליסטית כמענה לשינויים גלובליים*. תל אביב: מכון מופ"ת
- גרדוס, א' ונוריאל, ר' (2006). מחזון למציאות. התפתחות באר שבע המטרופולינים בתוך י' עמיר (עורך) *חזון הנגב* (126-132). בת ים: לוי אפשטיין
- וורגון, י' (2007). *שיבוץ מורים ערבים במערכת החינוך* מרכז המחקר והמידע של כנסת ישראל. אוחר מן האינטרנט ב-12 באוגוסט 2012: <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m01941.pdf>
- וינר לוי, נ' (2008). פועלן של המורות הדרוזיות הראשונות לקידום ההשכלה ולשינוי תפקיד המגדר של תלמידותיהן. *דפ"ם*, 46, 215-237
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), *צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית* (355-379). ירושלים: משרד החינוך
- מאנע, ע' (2011) הבניית זהות ותחושת איום בין-אישי במפגש לימודי של מתבגרים יהודים וערבים-בדואים בנגב. *מגמות מז* (3-4) 415-452
- מיכאלי, א' ואלקלעי, א' (2011). תרומת החונכות למתמחה בעיני מתמחים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדווי – היבט רב תרבותי. בתוך א' שץ אופנהיימר, דיצה משכית שרה זילברשטרום (עורכות), *להיות מורה – בנתיב הכניסה להוראה* (עמ' 267-237). תל אביב: מכון מופ"ת
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ' פרסקו, ב' ורייכנברג, ר' (2011). תהליך ההתמחות בהוראה – מבט כולל. בתוך: א' שץ אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות). *להיות מורה – בנתיב הכניסה להוראה* (עמ' 55-87). תל אביב: מכון מופ"ת
- סבר, ר' (2001). בוללים או שוזרים? מסגרת מושגים לבחינת סוגיות רב תרבותיות. *גדיש*, ז, 53-43. ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך מבוגרים
- סלמאן, ע' ראיד, ז' (2011) "קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים אישיים וארגוניים", *עינונים במינהל ובארגון החינוך*, 32, 2011 (תשע"ב), 97-131
- ספקטור-מרזל, ג' (2010). מנגנוני ברירה בטענה של זהות סיפורית. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (עמ' 63-97). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב
- עליאן, ס"ע וזידאן, ר' (2011). קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים אישיים וארגוניים, *עינונים במינהל ובארגון החינוך*, 32, 97-131

- פרי, פ' (2007). *חינוך בחברה רבת תרבויות* (עמ' 10-19). ירושלים: כרמל
- צבר-בן יהושע, נ' (2001) מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר- מורים טירונים כמהגרים בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת) *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (441-469). לוד: דביר
- רוזנברג, מ' קינן, ע' ומונק, מ' (2010). בין שימור לשינוי: סיפורי חיים של סטודנטים בדואים. בתוך מ' אסף, ע' הלר, ר' טוהר וענת קינן (עורכות) *מה הסיפור שלך? מודלים לניתוח נרטיבים* (עמ' 43-63) באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון שבנגב
- רייכל, נ' ומור, ע' (2006). פרח הוראה "אחר" – התנסות ולמידה בעיני סטודנטים להוראה בני תרבויות שונות. *דפים* 43, 60-104
- ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי – ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. *דפים*, 40, 108-131
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה. *דפים*, 34, 10-45
- שלסקי ש' ואלפרט ב' (2007). *דרכים בכתיבת מחקר איכותני מפירוק המציאות להבניית כטקסט*. תל אביב: מכון מופ"ת שץ-אופנהיימר, ש' (2006) תפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית על פי גישתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין. *מפגש לעבודה סוציאלית*, 24, 107-120
- שץ-אופנהיימר, א' משכית, ד' זילברשטרום, ש' (2011). *להיות מורה – כנתיב הכניסה להוראה*. תל אביב: מכון מופ"ת שץ-אופנהיימר, א' זילברשטרום, ש' (כל השנים 2006-2012). מתמחים בסיפור, קובץ סיפורים של מתמחים בהוראה. ירושלים, משרד החינוך אגף התמחות וכניסה להוראה
- שקדי א' (2003). *מילים המנסות לגעת*. תל אביב: רמות
- תמיר, י' (1998). שני מושגים של רב-תרבותיות, בתוך מ' מאוטנר (עורכים), *רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית* (92-79). תל-אביב: רמות
- Abu-Rabia-Quedera, S., & Weiner-Levy, N. (2008) Identity and gender in cultural transitions: returning home from higher education as 'internal immigration' among Bedouin and Druze women in Israel *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 14, 6, 665-682
- Banks, J.A. (1991). A curriculum for empowerment, action and changes. In C.E. Sleeter (Ed.). *Empowerment through multicultural education* (pp. 125-141). New York: State University of New York Press
- Banks, J.A. (1995). Transformative knowledge, curriculum reform and action. In J.A. Banks (Ed.), *Multicultural education, transformative knowledge and contemporary perspective* (pp. 329-350). N.Y.: Teachers College Press, Columbia University
- Banks, J. (2009). *The routledge international companion to multicultural education*, New York and London: Routledge
- Bodi, M. (1996). Models of Multicultural Education. In R. Baubock et al. (Eds.), *The Challenge of Diversity: Integration and Pluralism in Societies of Immigration*. Wien: European Center for Social Welfare Policy and Research, 259-278
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*. 54: 11-32
- Bruner, J. (1991). The Narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 1-21
- Bullough, R.V. & Draper R.J. (2004). Mentoring and the emotions, *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 271-288
- Clandinin, D.J. et al. (2010). Negotiating narrative inquires: living in a tension-filled midst, *The Journal of Educational Research*, 103, 81-90



- Clandinin, D.J., Murphy, M.S., Huber, J. & Orr, A. (2010). Negotiating narrative inquiries: living in a tension-filled midst, *The Journal of Educational Research*, 103, 81-90
- Kooy, M. (2006). Telling stories of novice teachers : Constructing teacher knowledge in book clubs, *Teaching & Teacher Education*, 22, 661-674
- Hazel, P. (2008). Toward a narrative pedagogy for interactive learning environments, *Interactive Learning Environments*, 16(3), 199-213
- Ingall, C.K. (2006). Down the up staircase: Tales of teaching in Jewish day schools. NY: Jewish Theological Seminary Press
- Josselson, R. & Lieblich, A. (2001) Narrative research and humanism. In K.J Schneider, J.F.T. Bugenthal & J.F. Pierson (Eds), *The handbook of humanistic psychology* (pp. 275- 289). Thousand Oaks: Sage
- Le Fevre, D.M. (2011). Creating and facilitating a teacher education curriculum using preservice teachers' autobiographical stories, *Teaching and Teacher Education*, 27, 779-787
- McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. N.Y: William Morrow
- Miles. M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.) Thousand oaks: sage
- Mishler, E.G. (2004). *Historians of the Self: Restoring Lives, Revising Identities*. *Research in Human Development*, 1(1&2) 101-121
- Riessman, C.K. & Speedy, J. (2007). Narrative Inquiry in the Psychotherapy Professions, in: D.J. Clandinin, (Ed.). *Handbook of narrative inquiry, mapping a methodology*, NY: Sage, 426-456
- Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor, *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.
- Sabar-Ben Yohoshua, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants, *Teaching & Teacher Education*, 20(2), 145-161
- Shank, M.J. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning with in collaborative space. *Teaching & Teacher Education*, 22, 771-721
- Weiner-Levy, N. (2008) On cross cultural bridges and gaps: identity transitions among trailblazing Druze women *Gender and Education*, 20(2), 137-152

The Season of Migrating South

Arab Novice Teachers Move South to Teach in the Negev

Orna Schatz Oppenheimer

Abstract

This paper describes the components of the phenomenon of novice kindergarten and school teachers migrating from north and central Israel to the Bedouin villages in the south. The graduates' stories reflect their experiences from their points of view as Arab teachers. The premise states that stories constitute a means of conveying information reflecting human awareness; thus, through them, we can learn about the professional elements with which every beginning teacher has to contend. By means of a content analysis of the stories, the focal theme is revealed – namely, coping with the move from north to south in three stages: (1) the search for and the location of work; (2) induction into teaching while confronting the reality of the other place; and (3) a retrospective of the intern year as perceived at its conclusion. The three stages are examined over a time span via the confrontation with diversity, from the personal and professional points of view. The personal point of view comprises leaving one's home and family, confronting a different landscape and culture, and experiencing loneliness and exclusion. The professional point of view is embodied in the exposure to a different educational environment and to cultural–professional diversity. Exposing the processes of the phenomenon of transition from north and central Israel to the south, both from the personal and professional points of view, can promote better absorption of kindergarten and school teachers into the education system.