

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא
חיים על הגשר:
בין חינוך, הגירה ורב-תרבותיות

עורכת-אורחת: פרופ' רבקה איזיקוביץ'

כרך כ' • גיליון 35
תמוז תשע"ב – יוני 2012

יוצא לאור על ידי:

אנאר

"אנאר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל
בית הספר לחינוך
החוג לקידום נוער



משרד הרווחה
והשירותים החברתיים
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



התמודדות עם תלמידים מהגרים טרנס-לאומיים הישגיים: ניסיון של מורות ישראליות

רבקה איזיקוביץ'

תקציר

רק תשומת לב מעטה הוקדשה לעמדות של מורים כלפי קבוצות תלמידים בעלי שונות תרבותית שהם בעלי הישגים גבוהים. מחקר עומק זה מתמקד בניסיון של מורות ישראליות, המספרות את סיפורם של שני עשורי עבודת חינוך עם תלמידים בעלי מוטיבציה גבוהה ומצליחים אקדמית אשר היגרו לישראל ממדינות שהשתייכו לברית המועצות. המאמר בוחן את ההשפעה הדיפרנציאלית של מקצוע הלימודים והוותק על חוויית המורות ומנתח דפוסי תקשורת בין המורות ותלמידיהן על פי משתנים אלה. כמו כן נבחנות ההשלכות על הטיפול החינוכי במצוינות אקדמית בקרב תלמידים מהגרים בהקשר הגלובלי.

מילות מפתח: עמדות מורים כלפי מצוינות בקרב תלמידים עולים, השפעת ותק ומקצוע ההוראה על עמדות מורים, אפיונים של תלמידים עולים ממדינות שהשתייכו לברית המועצות

מבוא

לעתים קרובות מתייחסים אל העבודה עם אוכלוסיות תלמידים הטרוגניות תרבותית כאל נטל נוסף על המורים, הכורעים ממילא תחת עומס העבודה, וכאל גורם עקה, ולעתים מתייחסים אליו כאל מקור לשחיקה של מורים (Macdonald, 1999; Tatar & Horenczyk, 2003). ההנחה העומדת ביסודו של קו מחשבה זה היא שתלמידים בעלי שונות תרבותית מאותגרים בשל רקעם האתנו-תרבותי, שהוא מקור להישגים אקדמיים נמוכים (Gibson, 1989; Kibria, 2003; Portes & Rumbaut, 2001; Waldinger & Feliciano, 2004). נוסף על כך, ההתייחסות למורים ככלל היא כחסרים את הכישורים והידע המיוחדים הדרושים כדי להתמודד בהצלחה עם כיתות רב-תרבותיות (Shamai & Paul-Binyamin, 2004; Taylor & Sobel, 2001; Zhou, 2003).

התמונה העולה מהמחקר הנוכחי, המבוסס על ראיונות מובנים למחצה עם 40 מורות תיכון ישראליות שעובדות עם אוכלוסיות תלמידים הטרוגניות, חיובית יותר. אף כי יש שפע מחקרים המתעדים קבוצות תלמידים בעלי שונות תרבותית שהם בעלי הישגים גבוהים (Rumbaut & Portes, 2001; Xie & Goyette, 2004; Zhou & Xiong, 2005), רק תשומת לב מעטה הוקדשה לעמדות מורים כלפי תלמידים כאלה ולטיפולם בהם.

* הגרסה העברית מעובדת ומתורגמת ממאמרי באנגלית (Eisikovits, 2008).

מאמר זה מתמקד בחווייתן של מורות ישראליות, המספרות את סיפורם של שני עשורי עבודה חינוכית עם תלמידים מהגרים בעלי מוטיבציה גבוהה ומצליחים אקדמית.

בעבודתם על שחיקת מורים הקשורה להטרונגיות, טטר והורנציק ערכו מחקר כמותני על עמדות של 280 מורים ישראלים בחטיבת הביניים שעבדו עם אוכלוסיית תלמידים דומה (Tatar & Horenczyk, 2003). אבל מלבד ההבדל המתודולוגי, יש שני הבדלים מרכזיים בין המחקר שלהם והמחקר הנוכחי: ראשית, הם לא הבחינו בין תגובות המורים על פי מקצוע ההוראה שלהם (מקצועות הומניסטיקה לעומת מתמטיקה ומדעים), ואילו המחקר הנוכחי הניח שחוויות המורים מושפעות במידה רבה מגורם זה; שנית, הם הניחו מראש שקיים קושי של הלקוחות והעריכו תלמידים אלו על פי רשימת התנהגויות הנחשבות ל"הפרעה", שקובצה מהספרות (Borg, Riding & Falzon, 1991; Burke & Greenglass, 1989; Byrne, 1994; McCormick, 1997). במילים שלהם, "הפרעה של תלמידים היא אחת הסיבות העיקריות לעקה, על פי דיווחי המורים. היא כוללת התנהגות רועשת של התלמידים, חוסר נימוס, יחס ירוד כלפי החובות הלימודיות, בעיות משמעת, חוסר מוטיבציה, אפתיה והישגים נמוכים" (Tatar & Horenczyk, 2003, p. 398). אף אחד מתיאורי ההפרעה האלה אינו מתאים לאוכלוסיית התלמידים במחקר הנוכחי. המורות המשתתפות לא ראו בצעירים אלה "לקוחות קשים", ולמעשה, רובן ראו בהם נכס.

שיטה

המחקר התמקד ב-40 מורות בבתי ספר תיכון ציבוריים באזור חיפה רבתי^{1,2}. העובדות עם תלמידים בני 16–18 בכיתות הטרונגיות מבחינה תרבותית, ובהן 20% תלמידים עולים ממדינות שהשתייכו לברית המועצות. המשתתפות נבחרו ב"דגימת כדור שלג" (Dane, 1990). קבוצת המחקר כללה ארבע תת-קבוצות שוות, שנקבעו על פי מקצוע הלימודים (מקצועות ההומניסטיקה לעומת מתמטיקה ומדעים)³ וותק (עד שבע שנים במקצוע, לעומת שבע שנים ומעלה).

בשלב הראשון של המחקר נערכו ראיונות פיילוט פתוחים עם ארבע מורות נוספות ששימשו כאינפורמנטיות מפתח לארבע תת-הקבוצות. אלה נבחרו בשל ידע מוקדם על התעניינותן בחינוך תלמידים עולים. בראיונות אלה, המורות עודדו לדון בפירוט ובאופן לא מובנה בהיבטים שונים מניסיון העבודה שלהן עם תלמידים אלה. מטרת ראיונות הפיילוט הייתה לאפשר לאינפורמנטיות המפתח למפות את תחום הידע ולסייע בהכנת מדריך הראיון המקיף והמבוסס תרבותית. מנייתוח התוכן של ראיונות אלו עלו ארבעה נושאים מרכזיים: ניסיון לעומת ציפיות, התמודדות עם תלמידים

1 הוראה הוא מקצוע הנשלט בידי נשים. כ-75% מהמורים בישראל הם נשים (Addi-Raccah, 2005).

2 אזור חיפה רבתי מכיל אחד מריכוזי המהגרים הגדולים ביותר, המהווים בשכונות מסוימות עד 30%–40% מהאוכלוסייה.

3 בשתי תת-קבוצות המתמטיקה והמדעים, רובן הגדול של המשתתפות היו מורות למתמטיקה. לפיכך מכאן ואילך אני מתייחסת אליהן ככאלה.

עולים מבחינה אקדמית, התמודדות עם תלמידים אלה מבחינה חברתית ומחשבות על עבודת ההוראה לקבוצה זו.

הנושאים הרחבים שעלו מראיונות הפיילוט הפתוחים שולבו בראיונות המובנים למחצה בקבוצת המחקר הרחבה. בראיונות אלה, המשתתפות התבקשו להתייחס רק לנושאים שעלו מראיונות הפיילוט. מגבלת היקף זו אפשרה איסוף מידע שיטתי על הנושאים המרכזיים.

כל הראיונות הוקלטו, תומללו ועברו ניתוח תוכן באמצעות "ניתוח תחומי התרבות" של ספרדלי (Spradley's cultural domain analysis). תחום תרבותי הוא קטגוריה של משמעות תרבותית (להתייחסות נרחבת יותר לנושא, ראו 99–91, Spradley, 1979). הראיונות נערכו בחדרי המורים, בבתי קפה ובבתי המשתתפות, לפי העדפתן.⁴ הראיונות הפתוחים ארכו שעתים, והראיונות המובנים למחצה ארכו שעה בממוצע. המורות הסכימו להשתתף במחקר בתקווה שהראיונות יספקו הזדמנות לחשוב לעומק על כמה נושאים לא פתורים בעבודתן היום יומית עם התלמידים.

הצגת הממצאים ודין

ניסיון לעומת ציפיות

הציפיות ביחס לתלמידים העולים נבעו מסטראוטיפים והתחלקו לדאגות בנוגע להתנהגות ולדאגות בנוגע לידיעת המקצוע או התוכן. כשהתבקשה לשחזר את רגשותיה על הפעם הראשונה שבה הבחינה בשמות רוסיים ברשימת התלמידים שלה, דינה,⁵ מורה ותיקה לספרות, אמרה: "פחדתי מקטטות גופניות שעלולות להתעורר בינם לבין התלמידים האחרים. היה להם דימוי שלילי מאוד". במציאות, התלמידים העולים של דינה התגלו כלא פרועים כלל: "למדתי להכיר אותם, והבנתי שהם משתפים פעולה כבר מההתחלה". ההבדל בין שתי האמירות שלה הבלית את הניגוד המוחלט בין הציפיות השליליות והניסיון החיובי.

חלק מהמורים הוותיקים במקצועות ההומניסטיקה הדגישו, כמו דינה, את הקשיים שמקורם בתלמיד כסיבות צפויות לבעיות; האחרים ביטאו ספק באשר ליכולתם שלהם להתמודד אתם. סימונה הסבירה: "אולי אני לא אצליח להגיע אליהם. אולי יהיו מכשולים שלא אצליח להתגבר עליהם, מכשולים אישיים. זאת הדאגה העיקרית שהייתה לי. למרות העובדה שאני יודעת להסתדר עם התלמידים, לא הייתי בטוחה שזה יפעל אתם".

אם המורות הוותיקות היו מודאגות מבעיות התנהגות כלליות על אף שנות הניסיון שלהן, הרי שמורות מתחילות במקצועות ההומניסטיקה היו מודאגות עוד יותר.

4 באיסוף הנתונים עזרו ה' אבני, ל' בן-שלמה, ה' פישור, א' מנצור, ס' ניסים, ד' אוחנה, מ' רוזלס, ט' שאול ול' שביט, סטודנטים שהשתתפו בסמינר מחקר בשם "חינוך בחברה רב-תרבותית", בהנחיית. כל האחריות על ניתוח הנתונים וכתובת המחקר היא שלי.

ואולם האחרונות ביטאו קשיים בתחום המידי של עבודת ההוראה. מלכה, מורה מתחילה לספרות, ציינה: "החששות שלי נגעו לשליטת התלמידים בעברית. איך אלמד דקדוק לבני נוער שלא יודעים את השפה?" אבל חששותיהן של המורות הוותיקות והמתחילות כאחד נרגעו, כשהתברר ששני סוגי הציפיות השליליות לא היו מבוססים.

הציפיות של מורים במקצועות ההומניסטיקה ובמתמטיקה פנו בכיוונים מנוגדים; אם המורות במקצועות ההומניסטיקה התחילו בפחדים ובציפיות שליליות והופתעו לטובה ממפגשיהם פנים אל פנים עם התלמידים העולים, המורות למתמטיקה התחילו מסטראוטיפים חיוביים ובסופו של דבר התאכזבו. אביבה, מורה ותיקה למתמטיקה, אמרה: "המיתוס הוא שהם מתמטיקאים טובים. כשאני פוגשת אחד שהוא לא, אני שואלת מה השתבש?" פנינה, גם היא מורה ותיקה למתמטיקה, ניסחה זאת בצורה בוטה:

בגלל המוניטין יוצאי הדופן של הרוסים במתמטיקה אמרתי לעצמי: "טוב, יש לי מזל". ראיתי שלושה שמות רוסיים ביומן שלי, והייתי משוכנעת שיהיו לי שלושה תלמידים מצוינים. חשבתי שאנחנו בדרכנו לימי זוהר בהוראת המתמטיקה. אבל למעשה, לא יותר מ-10%–15% היו תלמידים מצטיינים; די דומה לשיעורם בקרב התלמידים הרגילים; זה לא שיטפון של גאונים.

לא המורים הוותיקים למתמטיקה ולא אלו המתחילים ציפו לבעיות התנהגות; "מתמטיקאים הם אנשים בעלי משמעת", ציינה עינת, מורה מתחילה. אבל שתי הקבוצות נבדלו משמעותית בעמדותיהן כלפי התלמידים הללו.

ההתמודדות עם התלמידים העולים מבחינה אקדמית

היחס הכללי של המורות הוותיקות להומניסטיקה היה נלהב. מורות אלה, שהתרשמו מכישורי הלמידה של התלמידים שלהן, התלהבו לעבוד אתם יותר מאשר שלוש הקבוצות האחרות. על פי יפה, מורה לספרות: "אפשר לזהות אותם לפי הכתיבה התמה שלהם. גם מבנה המשפטים שלהם אופייני. ברור שהם מתרגמים משפה אחרת, אבל הכתיבה שלהם בוגרת יותר". אילנה, מורה ותיקה לעברית, אמרה: "כשאני לוקחת ליד עבודה של תלמיד רוסי, אני יודעת מראש שהיא תהיה טובה. בלי אפקט הילה. את יודעת, שפה, כמו מתמטיקה, היא תחום מדויק. התשובות הן או נכונות או לא נכונות". המורים התרשמו מיחסם הרציני של התלמידים כלפי בית הספר והלימודים, מהתעניינותם בספרות ומיכולתם לקרוא את הקלסיקות [הרוסיות] בשפת המקור. כך ניסחה זאת רוחמה, מורה ותיקה לספרות:

הילדים האלה רעבים לעזרה. המוטיבציה שלהם גבוהה מכפי שאנחנו רגילים. אני מוכנה לבוא ולעבוד אתם שעות נוספות. אם מורה מחפשת סיפוק בעבודה שלה – זה אתם. הם תיקנו את האופן שבו הגיתי שמות רוסיים כשלימדתי סיפורים מאת צ'קוב. הם אפילו משכו את תשומת לבי לסיפורים קצרים שלו שלא ידעתי עליהם, ותאמיני לי שאני מכירה את החומר הזה לעומק.

המורות הוותיקות להומניסטיקה היו הקבוצה היחידה שהסכימה לערוך שינויים בסגנון ההוראה שלה כתוצאה ממפגש בין-תרבותי זה. למורות ותיקות אלה היה די ביטחון עצמי כדי להודות בצורך בשינוי, והן תפסו אותו כסימן להתפתחות אישית. היו ביניהן שצינו שהן מתכוננות לשיעורים בצורה יסודית יותר בזכות השאלות הנבונות ששאלו התלמידים הללו. זהו ממצא מפתיע, מפני שהלוגיקה של המצב אינה מובילה ישירות לתפיסת הוראה כזו; במקצוע תלוי שפה כמו ספרות, אין מצפים מתלמידים עולים לגרום לתגבור תהליך הלמידה. תפיסה זו מדגימה שדרושה פתיחות מצד המורה כדי להבחין במשאבים הטבעיים המצויים בשונות התרבותית.

אם כי המורות המתחילות להומניסטיקה ביטאו גם נטייה חיובית לעבוד עם התלמידים העולים, רובן הודו בכך שלא חשבו על הנושא לפני הריאיון, ממצא מפתיע בהתחשב בדגש הגובר על פלורליזם בשיח הציבורי. על אף זאת, הדגש לא תורגם להכשרה רב-תרבותית שיטתית בלימודי הוראה (Shamai & Paul-Binyamin, 2004; Yogev, 1996). למעשה, כמה משתתפות התלוננו על היעדר הכנה בפורומי הכשרת מורים טרום-העבודה ובעבודה. יתרה מזו, הן ציינו את היעדרם של הסדרים ארגוניים בבתי הספר לטיפול בבעיות אלה. עקב כך, הראיונות עם המורות המתחילות להומניסטיקה התאפיינו בבלבול אידאולוגי. האינפורמנטיות ביטאו לעתים קרובות טענות פלורליסטיות והדגימו אותן בפרקטיקות הומוגניות לא תואמות. לדוגמה, אילנה אמרה: "אני מכבדת אותם כמו שהם ומתייחסת אליהם בהתאם לרצינות, לצרכים הייחודיים ולשאיפות שלהם. במילים אחרות, אני משתדלת להתייחס לכל התלמידים שלי בצורה הוגנת ושוויונית".

בניגוד לכך, המורות הוותיקות להומניסטיקה הוכשרו תחת אידאולוגיית "כור ההיתוך", שהייתה נפוצה במערכת החינוך הישראלית בשני העשורים הראשונים לקום המדינה, אידאולוגיה הדוגלת בהטמעה (Eisikovits, 1997).⁶ הן המשיכו ללמד על פי אותם קווים, תוך שהן תופסות את עצמן מבחינה מקצועית כמעבירות תרבות (Eisikovits, 1995; Olneck, 1990; Beck, 1990). שושנה, לדוגמה, פירשה את ההתייחסות לצרכים מבוססי תרבות באופן הבא: "אני מרגישה אותה אחריות להצלחת כל התלמידים שלי. את [המראיינת] שואלת אותי בפרט לגבי ההתנהגות שלי ביחס למוצא התלמידים. אבל אני לא מבחינה ביניהם על פי הקריטריון הזה. אין לי העדפה לתלמידים רוסים או ישראלים מקומיים".

שלא כמו המורות הוותיקות להומניסטיקה, שהייתה להן אידאולוגיה ברורה (בין אם רגישה תרבותית ובין אם לאו), שפע ניסיון אישי וביטחון עצמי שעליהם יכלו להסתמך, המורות המתחילות להומניסטיקה חשו בגודל האתגר, אבל מפני שלא ניסחו את העבודה עם התלמידים העולים כבעיה, האתגר מעולם לא הוגדר כנטל.

6 הנטייה הרווחת ביחס לעולים טריים במרוצת שנות החמישים והשישים של המאה העשרים הייתה להטמיע אותם באוכלוסייה המקומית. בישראל, כמו ברוב החברות המורכבות, בתי הספר נתפסים ככלי עיקרי להעברת התרבות. כשהחברה המקבלת מאמצת עמדה מטמיעה, תהליכי ההעברה התרבותית והאקולטורציה מתמזגים, ובית הספר הופך לזירתם העיקרית.

להשקפתם, הרוב הגדול של התלמידים הללו הצליחו מבחינה אקדמית ולא היו בעייתיים בכל הנוגע להתנהגות. בהיעדר כלים מקצועיים ייחודיים כדי לטפל בהם, ההתעלמות מההבדלים ביניהם לבין התלמידים המקומיים הייתה האפשרות הטובה ביותר שעמדה לרשות המורות המתחילות. ניתן לראות את היעדר ההתעמקות ביחס לתלמידים העולים כמנגנון הגנה.

הוותק לא הניב הבדלים איכותיים בעניין זה בין שתי קבוצות המורות במקצועות ההומניים. לפיכך, במקום להכיר בצרכים שונים מבוססי תרבות, שתי הקבוצות הגדירו מחדש מצבים ומקור בעיות על פי טקטיקות שונות של הקטנת השונות, כדי להדגיש ביתר שאת את נקודות הדמיון לרוב התלמידים ולתמוך בהן. הדבר אפשר להן להשתמש בגישות אחידות לכל התלמידים שלהן, עולים ומקומיים כאחד. הוותיקות אימצו תערובת של אידאולוגיית הטמעה ואתיקה מקצועית שוויונית כדי לבסס את פרקטיקות ההאחדה שלהן, ואילו ה"שוויוניות" שנקטו המתחילות נבעה משיקולי כדאיות. הן חשו אחריות אישית פחותה לרווחתם של התלמידים העולים וראו אותה כחובתם הבלעדית של בעלי תפקידים מסוימים, כגון מורים מחנכים או יועצים. ככלל, הן נטו למכוונות הדוקה יותר לתפקיד, ותפיסתן ביחס לתלמידים האלה הייתה מוגבלת לאינטראקציה כיתתית. לעומת זאת, המורות הוותיקות היו מוכנות להרחיק הרבה יותר. ליאת הבהירה: "אני רואה אותם כבני אדם עם סיפורי חיים שונים, לא רק כתלמידים בכיתה שלי". על אף ההבדלים האלה, שתי הקבוצות ראו אתגר מקצועי בעבודה עם תלמידים כה רציניים.

בזמן שהמורות במקצועות ההומניים התעלמו מהצורך ביחס נבדל על בסיס תרבותי כלפי התלמידים שלהם בשל אידאולוגיות חברתיות או מקצועיות או בשל פרגמטיות פשוטה, המורות למתמטיקה מצאו רציונל ל"שוויוניות" שנקטו במקצוע עצמו: "מתמטיקה היא שפה אוניברסלית, שבה המונחים המקומיים בעברית או ברוסית ממלאים תפקיד שולי", ציינה חוה.

המורות הוותיקות למתמטיקה נטו לאמץ גישה טכנית ברמת המיקרו לצורכיהם של התלמידים העולים. הן קטלגו אותם על פי ההקבצה במתמטיקה שבה שובצו, והסתכלו בהם דרך משקפי הצעדים המנהליים שדרש המסלול. שלומית ציינה: "רק חלק קטן מהתלמידים העולים הגיעו להקבצת חמש יחידות. לא הייתי מודעת למעמדם כעולים, כי לא היה להם צורך בהקלות מיוחדות".⁷ מרים אמרה: "אני לא שמה לב לשמות של התלמידים". זאת ציינה כראיה לגישתה חסרת הפניות כלפי התלמידים. חלק מהמורים בקבוצה זו המשיגו את העבודה עם תלמידים עולים בהקשר של מגוון גדול של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים – כצורה נוספת של הומוגניזציה. במקרה זה, המשמעות של "צרכים מיוחדים" עשויה להיות הצורך בכמה מילות הסבר. השימוש ב"אנחנו" ארגוני במקום ב"אני" האישי היה נפוץ בקרב המורות הללו. מיכל, לדוגמה, אמרה: "קיבלנו דיווח על תלמידים בעלי צרכים מיוחדים מהיועצת", הווה אומר: זו אינה אחריותם של המורים המקצועיים, וודאי לא של מורה ותיק כלשהו. בראיונות הושם דגש רב

7. הסבר רחב יותר על ההסדרים בבתי הספר עבור תלמידים עולים חדשים, ראו הערה 8.

למדי על הבהרת היחס השגרתי מצד בית הספר כלפי התלמידים הללו. נחמה תיארה: "אנחנו שולחים אותם לאולפן קודם. רק אז הם מצטרפים לכיתות הרגילות, כדי שהם יוכלו לעקוב אחרי ההסברים שלנו. אנחנו מנסים לדאוג לכך שמורה למתמטיקה יהיה אחראי על כיתת האולפן".⁸ האמירה האחרונה נועדה להדגיש את חשיבות המקצוע. במילים אחרות: למעוניין להצטיין במתמטיקה אסור לבזוז זמן.

המורות הוותיקות למתמטיקה התלהבו מתלמידים אלה פחות מאשר המורות הוותיקות להומניסטיקה ונטו שלא לזהות את הצטיינותם כמיוחדת לקבוצה. נראה שזיהוי כזה היה מאיים על יוקרתן המקצועית, הווה אומר, הוא היה מדגיש את אחריותן לרמה הנמוכה יחסית של התלמידים המקומיים. לפיכך הן ציינו בהדגשה שהצטיינותם של התלמידים ה"רוסים" היא מיתוס ולא מציאות, ושאחוז המצטיינים הבולטים בקרבם דומה לזה שבקרב התלמידים הישראלים. זהו ממצא לא צפוי. היה אפשר לצפות שהמורות הוותיקות הללו ייטו לטפח את תלמידיהם העולים המוכשרים, אבל האיום כביכול על מעמדן המקצועי גבר על מחויבותן לעידוד למצוינות.

העמדות בקרב המורות המתחילות למתמטיקה היו שונות. החברות בקבוצה זו היו מוכנות להודות בכישוריהם המיובאים ובביצועיהם יוצאי הדופן של תלמידים אלה (Muckle, 1990; Pearson, 1990), והיו מוכנות להשקיע זמן ואנרגיה בקידום. יונית ניסחה זאת כך: "אני מורה חדשה, ואני רוצה להצליח בעבודה שלי. ברור לי שההצלחה שלהם היא ההצלחה שלי. אני אעשה כל דבר כדי למצות את הפוטנציאל שלהם". מאחר שהיו להן מוניטין צבורים פחותים ולפיכך פחות על מה להגן, הן ראו את עצמן כמקדמות נאמנות של הגאונות המתמטית האוניברסלית המיוצגת על ידי התלמידים העולים.

ההתמודדות עם התלמידים העולים מבחינה חברתית

משמעת

אם כי ככלל המורות טענו שהתלמידים העולים לא מעוררים בעיות משמעת, בחינה מדוקדקת יותר גילתה חריגות התנהגותיות שהמורות התייחסו אליהן כאל אי-הבנות תרבותיות תוצר הלימינליות, כלומר תוצאה של הימצאות התלמידים בין שתי תרבויות. משום כך המשיבות התייחסו לחריגות אלו כאל גילויים זמניים וניסו לפטור אותן בהסבר. דניאלה, מורה ותיקה להומניסטיקה, סיפרה את הסיפור הבא:

8 עם הגעתם לישראל, תלמידים עולים חדשים מבליים כמה חודשים בכיתות אולפן. ההוראה בכיתות אלה מתקיימת בקבוצות קטנות ובמידה רבה של התאמה אישית. לאחר מכן, על פי היכולת והנטייה, המתעניינים במתמטיקה ובמדעים משובצים בכיתות משולבות, יחד עם תלמידים ישראלים ותיקים. תחומים אלה נחשבים מושפעים פחות יחסית מבחינה לשונית, ואולם צעירים מוכשרים בתחומי המקצועות ההומניים ומדעי החברה, שנחשבים תלויי שפה יותר, לומדים בתכניות שתוכננו במיוחד כדי להתאים לשליטתם בעברית. בגלל חשיבותה המכרעת של בחינת הבגרות, נערכו ניסיונות לפצות על קשיי השפה שלהם בכמה דרכים: (א) בחינות ותכניות מיוחדות לתלמידים עולים חדשים בעברית בסיסית; (ב) בחינות בעל פה עם בוחנים דוברי רוסית; (ג) בנוסד לאלה שבחרים להיבחן בבחינות הרגילות.

היה לי מקרה עם ילד בכיתה שלי [הכיתה שבה שימשה כמורה מחנכת] שניגש למחשב שנמצא ממש מול המורה, ניתק אותו, חתך את התקע והכניס אותו לכיסו. למראה תדהמת המורה, הוא הגיב ביובש: "אני צריך אחד כזה בבית". המורה שאלה אותו, אם היה מתנהג כך גם ברוסיה. תשובתו הייתה: "לא, ברוסיה לא הייתי עושה את זה, אבל כאן כולם עושים מה שבא להם". מדהים! מקרה ברור של טעות בקריאת חוקי המשחק. הוא לא ניסה לגנוב. הוא עשה את המעשה גלוי, ללא כל ניסיון להסתיר אותו. הוא לא חשב שמהו אינו כשורה. על השאלה, איך יפעל המחשב לדעתו, השיב: "הטכנאי יתקן אותו. ראיתי שיש לו הרבה תקעים במעבדה". זו הייתה דוגמה קיצונית, אבל לעתים קרובות הם טועים ומפרשים את הרוח החופשית בבתי הספר שלנו כאנרכייה. אני מניחה שהם גם בוחנים את הגבולות שלנו.

גבריאלה, גם היא מורה ותיקה להומניסטיקה, ציינה עוד ביטויים גלויים לעין של קריאות שגויות של חוקי המשחק, הפעם בהתנהגות הבנות:

גם הבנות הגיבו בצורה מוזרה ובאו לבית הספר עם איפור וצבעי שיער מוגזמים. קל להשיג אותם, ולכן בהתחלה הן נטו להגזים בהם. הן נראו זולות ולא במקום, פשוט הסתנוורו מהשפע. הססמה שלהן הייתה: "ברוסיה לא הייתי מופיעה ככה, אבל כאן זו מדינה חופשית". ניסיתי להסביר שבלקסיקון שלנו זו התנהגות וולגרית, לא ביטוי של חירות, ושזה מציג אותן באור רע מאוד.

אבל כשגבריאלה המשיכה בדבריה, הגיעה עד מהרה האמירה המאזנת: "אבל הבנות האלה כל כך מנומסות. כשאני מבקשת אחת מהן לפגוש אותי בהפסקה לשיחה אישית, לרוב השאלה היא: 'מי יקרא לך מחדר המורים?' הן לא יכולות להעלות על דעתן שתיכנסנה לשם. יש להן כבוד כלפי המורים, והן לא תבקשנה עזרה אישית בכל בעיה מחוץ לחדר הכיתה, אלא אם כן אציע אותה בעצמי".

דוגמה מאזנת נוספת היא מדברי כרמלה, מורה מתחילה למתמטיקה, שהעלתה על נס את העובדה ש"הם לעולם לא מנסים להתמקח כמו שעושים התלמידים המקומיים לעתים קרובות, על מועד בחינה".

ניסיון נוסף לרצינונליזציה של התנהגות לא נורמטיבית, גם היא בהשראה תרבותית, הדגישה את החברות ההתחלתי של התלמידים העולים מרוסיה למערכת יחסי מורה-תלמיד שונה בארץ המוצא שלהם. האמונה הייתה כי לאור ניסיון זה, הם מפרשים בצורה שגויה את הסגנון הפתוח של המורים הישראלים. עדי הסבירה: "ההתנהגות שלהם קשורה לחוסר יכולת להסתדר עם מורים שהם לא סמכותניים. סוג המורה שלהם הוא מרוחק ואוטוקרטי. זה מעורר הרבה חיכוכים". גם ריבוי ההיעדרויות יוחס להסבר חברתי: "בעיה רצינית בקרב תלמידים עולים, הרבה יותר מאשר בקרב התלמידים המקומיים, היא ריבוי ההיעדרויות. רבים מהם עובדים כדי להימנע מלבקש מהורים דמי כיס", אמרה יפעת, מורה ותיקה להומניסטיקה. בדרך כלל ההורים אינם מודעים לתופעה זו, והמורים נמנעים מלעורר את תשומת לבם לכך בגלל שתי סיבות:

הם מאמינים שהאנשים הצעירים הללו בוגרים דיים כדי לדון בכך אתם, והם חוששים מתגובתם הקשה של ההורים. אורה, גם היא מורה ותיקה להומניסטיקה, הרחיבה: "אני מדברת עם התלמידים עצמם. הם מגיבים כשהם מבינים שלמורים אכפת מהם אישית. אני פונה אל ההורים כמוצא אחרון. יש מקרים של אלימות. הורים חושבים שהילדים שלהם הלכו לבית הספר, וזועמים כשהם מגלים שהם לא נמצאו שם".

הסברים תרבותיים אלה סופקו על ידי המורות הוותיקות להומניסטיקה, שהיו המעוניינות ביותר ברווחתם של תלמידיהם. לא פלא שרוב המורות המחנכות השתייכו לקבוצה זו. רווית, מורה גלוית לב לספרות, המחזיקה בגישת ההטמעה, סיפקה את התובנה הבאה: "אני רואה איך הם נאבקים, כמה קשה להם להתמודד. כשילד רוסי מפר כלל כלשהו זה גורם לי להרגיש שביעות רצון בתוכי. אני רואה בזה סימן להסתגלות". המורות המתחילות נטו להתרחק מאחריות כזאת, מהסיבות שתוארו לעיל.

ללא קשר לוותק, המורות למתמטיקה פגשו בתלמידים העולים בקבוצות קטנות והומוגניות, כי הוראת המתמטיקה היא לפי הקבוצות. בשל אופן ההוראה הזה, הן היו חשופות פחות לבעיות התנהגותיות: "שום בעיית התנהגות. בהקבוצות הגבוהות האלה הם עסוקים מדי בלהספיק את החומר", ציינה שרה.

ככלל, תחום המשמעת סוכם במונחים חיוביים ביותר. המורות ראו את התלמידים האלה כחדורי יראת כבוד כלפי הכללים והסטנדרטים של בית הספר והחזירו להם כבוד. מערכות היחסים היו חדורות תחושה כללית של הדדיות.

בדלנות

אחת הדאגות שהביעו המורים בכל רמות הוותק והרקע המקצועי הייתה בדלנותם של התלמידים העולים. מירי, מורה ותיקה במקצועות ההומניים, התלוננה: "הם היו קבוצה נפרדת לפני 15 שנה, והם כאלה גם היום". תמר, מורה מתחילה במקצועות אלו, ניסחה זאת בצורה דרמטית יותר: "הם מגיעים כרוסים ועוזבים כרוסים ארבע שנים מאוחר יותר. הם בלתי נראים. בשנה שעברה אף אחד לא כתב אף על אחד מהם בספר המחזור. הם אפילו לא הסכימו שיצלמו אותם. האינטראקציות שלהם עם קבוצת השווים הישראלית וההשפעה שלהם על תרבות בית הספר היו, ככלל, זניחות". סיוון, מורה מתחילה להומניסטיקה, אמרה: "הם נצמדים לדרכים שלהם, מדברים רוסית ולא מוכנים לתקשר עם העולם החיצון. לכל היותר הם מחליפים מחברת עם תלמיד ישראלי, מילים מזדמנות פה ושם. הם עסוקים בביצור חומות סביבם. בלי סקרנות. כאילו הם לא חיים כאן. הילדים המקומיים מתעייפים, מוותרים".

המורות הוותיקות להומניסטיקה, שהשקיעו בתלמידים העולים מעבר לחובתן, הפגינו תגובה רגשית שלילית לגישה בדלנית זו. היו שקיבלו את התופעה ככישלון האישי להגיע אליהם. ורדה הסבירה: "אני יודעת כמה שזה [...] קשה לנחות בארץ חדשה. אילו הייתי צריכה לעשות את זה הייתי מבועתת. זאת הסיבה שרציתי לרפד להם את הכניסה. הזמנתי אותם הביתה לעוגיות ושוקו חם וביקרתי אצלם בבית, אבל לא הצלחתי ליצור קשר אף עם אחד מהם. הם לא היו מוכנים להיפתח אליי".

אחרות העלו זיכרונות אישיים מנעוריהן כעולות חדשות. דבורה שיתפה: "סיפרתי להם שגם אני הגעתי כעולה חדשה בגילם וכמה שסבלתי מבידוד, כמה שרציתי להיות חלק. ניסיתי להסביר שזה רחוב דו-סטרי, אבל לא ראיתי שום יזמה מצדם".

בזמן שבנושא המשמעת המרואיינות דיווחו על מערכת יחסים הרמונית הדדית, הנטייה לבידוד עוררה תגובות צורמות בקרב חברות אותה קבוצה, בגלל חוסר האיזון הנתפס בין ההשקעה שלהן ותגובת התלמידים. לדוגמה, התלמידים סירבו להשתתף בפעילויות חוץ-לימודיות, כמו טיולים או מסיבות של בית הספר, על אף מאמצי המורות המחנכות לשכנע את הנהלת בית הספר לפטור אותם מההוצאות הנלוות. ואולם המורות הוותיקות להומניסטיקה סיפקו עבורם תירוצים על בסיס תרבותי גם בנושאים אלה. דינה ציינה: "הם לא רגילים לדברים האלה. אין טיולים או מסיבות שמארגן בית הספר ברוסיה. עבור הצעירים האלה בית ספר וכיף לא הולכים ביחד. במה שנוגע להתנדבות קהילתית, זה מעורר זיכרונות ממש רעים". המורות מצאו הסבר נוסף לנטייה בדלנית זו בדגש ששמו ההורים על הפן האקדמי של בית הספר: "מי יכול להאשים אותם? רק טבעי כשבני אדם לא בוטחים במערכת ופוחדים משטיפת מוח סובייטית לילדיהם", ציינה סימונה.

ככלל, ניתן לתאר את גישתם של מורים כלפי תלמידים הטרוגנים מבחינה תרבותית כחסרה את הרגישות התרבותית הנחוצה כדי למצות את הפוטנציאל של תלמידים אלה. לעתים קרובות רואים בכך את שורש ההישגים האקדמיים הנמוכים של התלמידים הנ"ל (Perlman & Waldinger, 1997; Portes & Rumbaut, 2001; Zhou, 1997). במקרה זה, בניגוד למקורות שצוטטו לעיל, התלמידים העולים הפגינו הישגים אקדמיים גבוהים והיו בעלי מיומנויות לימוד שזיכו אותם בהערכת מוריהם. אבל המורות מגישת ההטמעה, שרובן מורות ותיקות להומניסטיקה, לא ידעו להסביר את התנהגותם המתבדלת של תלמידיהן. ניסיונם של מורים ישראלים עם תלמידים הטרוגנים מבחינה תרבותית נשען במידה רבה על קבוצות של בעלי הישגים נמוכים, כמו ילדי גלי העלייה של שנות החמישים מארצות אפריקה ואסיה ואלו של שנות השמונים מאתיופיה (Eisikovits, 1997). אין להם דגמי עבודה לטיפול בתלמידים הטרוגנים מבחינה תרבותית שמצליחים אקדמית חרף התנגדותם להיטמע בחברה הקולטת.

בשל היעדר הכשרה מקצועית בתחום זה, כל הניסיונות לקירוב בין-תרבותי שיזמו המורות היו אישיים. כתוצאה מכך, התגובה לכישלון הייתה גם היא אישית ובוטאה במונחים רגשיים של כעס או עלבון. יפה אמרה: "אנחנו מנסים לכבד את המסורות שלהם. אחת מהמורות אמרה לי שהיא תכננה מבחן לאחד בינואר. שתי בנות עולות מרוסיה ניגשו אליה והתלוננו שיש להן בעיה, כי הן חוגגות את הסילבסטר ולא יכולות להגיע. הן היו תלמידות רציניות ומסורות, ולכן המורה דחתה את הבחינה". אבל ציפיותיהן של המורות להדדיות לא נענו. יפה המשיכה: "ביום הזיכרון הן לקחו יום חופש, כאילו טקס ההנצחה שערכנו לא מעניין אותן. זה ממש הכעיס אותי".

האוריינטציה של המורות המתחילות למתמטיקה התבססה על שמועות ארגוניות. דיבורים מפה לאוזן על תסכולן של המורות הוותיקות חיזקו את אי-המעורבות של המתחילות. בה בעת, היו כאלה שראו בבדלנות התלמידים אמצעי לעזרה הדדית. המורות למתמטיקה, בעיקר המתחילות, אחזו בהשקפה זו. עדינה אמרה: "לפעמים הם מחוללים הפרעה כי הם מפטפטים ביניהם. זה קורה בעיקר כי הם מנסים להתגבר על בעיות שפה, להסביר דברים אחד לשני".

תגובתן הרגשית של המורות הוותיקות להומניסטיקה, כפי שתואר לעיל, התגלתה כזמנית, והתובנה כי היבדלות הייתה מנגנון הישרדות עבור צעירים אלה גברה עליה והחליפה אותה. הן הבינו שלתלמידיהן העולים יש בעיות ייחודיות שלא ניתן לדון בהן מחוץ לקבוצת השווים מאותה התרבות.⁹ לבסוף, המורות תפסו את בדלנותם של התלמידים כדבר שנכפה עליהם על ידי מצבם הקיומי, ולא כדבר שנבחר מרצון. תפיסה זו סללה את הדרך למורות שדגלו בהטמעה להיכנס לתפקיד ה"גואלות". רווית הסבירה: "אני מרגישה שזה אתגר, שליחות שבה על כל אחד מאתנו למלא את חלקנו ויותר. ההורים עסוקים בקשיי הקיום, ולילדים אין למי לפנות. אני רוצה לפתוח עבורם דלתות, לוודא שעתידם יהיה בהיר יותר". גישתן, שהייתה ללא ספק רגשית, הפכה לגישה של הזדהות עם קשיי התלמידים. מיטל ניסחה זאת בצורה ברורה: "ברור שהגישה שלי לתלמידים עולים השתנתה מאז שאני עובדת אתם. זה לא עניין מופשט עבורי. זה לא משהו שרואים בטלוויזיה או קוראים עליו בעיתון. זה נהיה אישי. יש לזה פנים".

לדעתן של המורות הללו, התלמידים ה"רוסים" חוברתו לשמור על ענייני המשפחה לעצמם ולהציב גבולות ברורים בין הבית לבין בית הספר: "[הם] ראו את המורים כחלק מהמערכת. לפיכך לא ציפו לחלוק אתם עניינים אישיים", ציינה מירי. האמונה הייתה כי התלמידים העולים הביאו עמם תפיסה זו, והם מיישמים אותה במגעיהם עם המורים בחברה הקולטת. היא הוסיפה: "אנחנו שומעים על בעיות רציניות, כמו מחלה של ההורים, אשפוז וצרות אחרות, הרבה יותר מאוחר, ותמיד ממקור שני". גם על קשיים כלכליים לא דיברו, כפי שציינה רוחמה: "יש להם הרבה בעיות משפחתיות, בעיות כלכליות, משפחות חד-הוריות, ילדים שמגיעים עם הסבים שלהם. את יכולה לדמיין מתבגר עולה בלי ההורים? הורים מתגרשים, מתחתנים מחדש. אלה ילדים חזקים עם הרבה כוח רצון".

המורות למדו להעריך את תחושת העצמאות שלהם ואת גאוותם האישית של התלמידים, והעובדה שהם הגיבו בהדרגה לדאגתן המתמדת, עודדה אותן. סימונה אמרה: "אני נשארת בכיתה בהפסקות, שואלת על הפעילויות החיצוניות שלהם, מנסה ללמוד להכיר אותם. בהדרגה הם מתחילים לסמוך עליי. זה דורש זמן וסבלנות. דאגה כזאת מצד מורים לא מוכרת בחוגים האלה". אם כי המורות הוותיקות להומניסטיקה הכירו בכך שלתלמידים ה"רוסים" הלך רוח שונה מאשר לעמיתיהם הישראלים, בכל זאת ה"גואלות המטמיעות" לא שינו בהתאם את דרך ההתייחסות אליהם.

מחשבות על עבודה עם תלמידים עולים

יחס המורות לעבודתן עם תלמידים עולים אלה נעה בין היעדר חשיבה על הנושא לפני הריאיון (מורות מתחילות להומניסטיקה), דרך גישה טכנית מינימליסטית (מורות ותיקות למתמטיקה) וגמישות מוכוונת מטלה (מורות מתחילות למתמטיקה) ועד מחויבות עמוקה (מורות ותיקות להומניסטיקה). התפיסות ביחס לצורך בשינוי בסגנונות הוראה כתוצאה מניסיון בעבודה עם תלמידים הישגיים אלה היו מגוונות בהתאם. המורות הוותיקות למתמטיקה החזיקו בדעה שהעזרה המזערית בקשיי השפה שהתלמידים העולים נזקקו לה אינה דורשת מהן שינוי של שיטות ההוראה. המורות המתחילות למתמטיקה, על אף גמישותן, לא היו בעלות גישה מגובשת. ניתן להגדיר את נטייתן כפתוחה ואקלקטית. עינת הסכימה: "אני אהיה מוכנה לנסות ממש כל שיטה אתם. הם מוכשרים ושווים את המאמץ". גישת המורות המתחילות להומניסטיקה – אם ניתן להגדיר יחס חסר התעמקות במוצהר בכינוי "גישה" – סוכמה בדיוק רב על ידי מלכה: "הם תלמידים טובים, אז למה לי לשנות משהו בדרך ההוראה שלי?" על פי גישה זו, רק תת-הישגיות הנובעת משונות תרבותית דורשת הסתגלות מצד המורה. עידוד המצוינות בקרב תלמידים בעלי שונות תרבותית לא נתפסה בעיני מורות אלה כדורשת התאמות בשיטת ההוראה. כפי שצוין, רק חברות בקבוצת המורות הוותיקות להומניסטיקה הודו שערכו שינוי שכזה ודיברו בהתלהבות על השפעתו של המפגש הבין-תרבותי על ניסיון האישי והמקצועי. סימונה סיפרה: "הם קוראים, אם כי ברוסית, הם מתעניינים. אני משתמשת בשפה פשוטה בגללם, אבל הרעיונות מורכבים יותר. בסך הכול, אני מרגישה שנהייתי מורה טובה יותר בגלל הגירוי שהם מספקים".

המורות הדגישו את חשיבות הניסיון האישי כמקור לידע, בהיעדר הכשרה שיטתית בחינוך רב-תרבותי. בדיון בחשיבות המיומנות (craft) בהתפתחות המקצועית של מורים, שימהרה מסב את תשומת הלב למרכזיות "הנצחתן של פרקטיקות תעסוקתיות מן העבר" כדי להציל את "החכמה הצבורה" הזאת. הוא טוען ש"ידע מיומנותי זה טבוע בחייהם של מורים, ומורים מקדמים התפתחות מקצועית במסגרות של חינוך תוך עבודה היוצר ומשמר את תרבות ההוראה באמצעות שיתוף רעיונות, אמונות וחיידים מעשיים" (Shimahara, 1988, p. 459). אבל על אף ניסיון בן שני העשורים בעבודה עם תלמידים עולים ממדינות שהשתייכו לברית המועצות, המשתתפות, ובפרט המורות הוותיקות להומניסטיקה, לא חשו שהן מחזיקות בחכמה כזאת. זאת משום שלתפיסתן, הן לא הצליחו במשימתן החברתית, הווה אומר הטמעתם של התלמידים הנ"ל, שנראתה להם חיונית יותר מאשר קידום הישגיהם האקדמיים.

לוח 1 מציג סיכום של העמדות הכלליות ותלויות הקבוצה ביחס לנושאים המרכזיים הנדונים.

לוח 1: עמדות המורות על פי ותק ומקצוע

נושא	כללי	מורות ותיקות להומניסטיקה	מורות מתחילות להומניסטיקה	מורות ותיקות למתמטיקה	מורות מתחילות למתמטיקה
ציפיות לעומת ניסיון	דאגו ביחס לבעיות התנהגות כלליות	חששו מקשיים הקשורים להוראת המקצוע	טיפחו ציפיות גבוהות, בהתבסס על סטראוטיפים חיוביים ביחס לכישורי המתמטיקה של תלמידים רוסים		
	הופתעו לטובה – שני סוגי הציפיות השליליות התבררו כלא מבוססים	התאכזבו כשגילו שתע"רים אינם מוכשרים יותר מהתלמידים המקומיים ¹⁰	הופתעו לטובה כשהבחינו בכישרונות התע"רים		
התמודדות עם תע"רים מבחינה אקדמית	התלהבו מהכישורים האקדמיים, המוטיבציה והיחס הרציני ללימודים של התע"רים	הפגינו יחס חיובי לעבודה עם תע"רים, אם כי הודו שלא הייתה להן עמדה מוגדרת בנושא	התלהבו מהכישורים האקדמיים, המוטיבציה והיחס הרציני ללימודים של התע"רים	המעטו בהצטיינותם כקבוצה, בשל הסכנה ליוקרתן המקצועית	היו מוכנות להשקיע בקידום, משום שהדבר תאם את מטרתיהן המקצועיות
	הפגינו אידאולוגיה הטמעתית ברורה שתורגמה לפרקטיקה שוויונית תואמת	הפגינו בלבול אידאולוגי ביחס לתע"רים – עמדה פלורליסטית מלווה בפרקטיקה הומוגנית לא תואמת			
התמודדות עם תע"רים מבחינה חברתית	התמודדו על בסיס אידאולוגיה	התמודדו על בסיס פרגמטי	הגדירו מחדש את מקור קשיי התע"רים במגוון טקטיקות של מזעור הבדלים, כדי להצדיק יחס אחיד לכל גוף הסטודנטים	התמודדו על בסיס טבעו האוניברסלי של המקצוע	
משמעת	ראו בעיות התנהגותיות כזמניות, ייחסו אותן לאי-הבנות תרבותיות	שימשו כמורות מחנכות והביעו עניין נרחב בשלומם	ראו בעיות התנהגותיות כזמניות, ייחסו אותן לאי-הבנות תרבותיות	פגשו את התע"רים בקבוצות קטנות, משום שהוראת המתמטיקה היא על פי הקבוצות, ולפיכך נחשפו פחות לבעיות התנהגות	
	ראו את התע"רים כמקיימים באדיקות את כללי בית הספר, ולכן החזירו להם יחס מכבד				

נושא	כללי	מורות ותיקות להומניסטיקה	מורות מתחילות להומניסטיקה	מורות ותיקות למתמטיקה	מורות מתחילות למתמטיקה
בדלנות	ראו זאת כמאפיין הבעייתי ביותר בעבודה עם תע"רים	שלב ראשון – הגיבו תגובה רגשית שלילית; פירשו זאת ככישלון שלהן להגיע אל התע"רים	היו מעורבות במידה מזערית בהתמודדות עם בעיותיהם החברתיות של התע"רים	לא הביעו דעה בנושא	התעלמו מהפך החברתי; התייחסו אליו כאל מחזק עזרה הדדית במקצוע בקרב קבוצת השווים מאותה תרבות
מחשבות על עבודה עם תע"רים ויחס לעבודה עם עמם		שלב שני – הבינו שהדבר נובע ממצבם הקיומי של התע"רים	שלב שלישי – הזדהו עם קשייהם של התע"רים, וכתוצאה הפכו ל"סוכנות הטמעה"	חשו מחויבות עמוקה	שלב שלישי – הזדהו עם קשייהם של התע"רים, וכתוצאה הפכו ל"סוכנות הטמעה"
מחשבות על עבודה עם תע"רים ויחס לעבודה עם עמם		חשו מחויבות עמוקה	לא היו להן שום מחשבות לפני הריאיון	נקטו גישה טכנית מינימליסטית	נקטו מוכוונות מטלה גמישה
צורך בשינוי בשיטות הוראה כדי להסתגל לצורכיהם של תלמידים עולים	בהיעדר הכשרה רב-תרבותית שיטתית, הסתמכו על ניסיון אישי כמקור עיקרי לידע	הודו בשינוי בזכות מפגש בין-תרבותי זה; דיברו בלהט על השפעתו על התפתחותן המקצועית	סברו כי הישגיות גבוהה בקרב תלמידים בעלי שונות תרבותית אינה דורשת הסתגלות מורית	לא ראו שום צורך בשינוי בסגנון ההוראה, בשל העזרה המזערית שהתלמידים נזקקו לה	הפגינו נטייה אקלקטית – היו מוכונות לנסות שיטות שונות כדי לעזור לתע"רים, מצאו אותם ראויים להשקעה

מסקנות

לוח 1 מציג באופן סכמתי את התמונה הרב-גונית והמורכבת של תפיסות המורות ביחס לעבודתן עם הקבוצה המצליחה מבחינה אקדמית של תלמידים בעלי שונות תרבותית, על כל צדדיה, מפולחות על פי ותק ומקצוע. אם כי בחרתי מורים בעלי קולות עזים וצלולים כדוברים לקבוצות השונות, למעשה, מצאתי שונות תוך-קבוצתית נמוכה במידה מפתיעה, דבר שתומך בהשפעתן החזקה של הקטגוריות הללו על גיבוש הדעה של המורים. על אף ההכרה המשותפת לכל המשתתפות בסגולותיהם של התלמידים העולים, הכרה שכל קבוצה ביטאה באופן משלה, ועל אף דיווחים על התנסויות חיוביות בעבודה אתם, לא נצפתה תקשורת יעילה רבה בין המורות והתלמידים. מאחר שהקרע העמוק ביותר נראה במערכת היחסים עם המורות הוותיקות להומניסטיקה, בחרתי להתמקד בדינמיקה שבין קבוצת מורות מסורה זו לבין התלמידים העולים בדברי הסיכום שלי.¹¹ קשרים אלה התאפיינו

11 אני דנה במוכוונות המטלה הצרה של המורות למתמטיקה לאורך המאמר.

באי-הבנות הדדיות של תפקידו ושל ציפיותיו של הצד האחר. מבחינה מבנית, לא הייתה שום אפשרות מעשית לדיאלוג אמתי, משום שכל צד התעלם מחוקי היסוד של הצד השני ופעל בניגוד להם. הקצר בתקשורת נבע מההתנגשות הבסיסית בין נטיותיהם הטרנס-לאומיות של התלמידים (Glick-Schiller, Basch & Blanc-) (Szanton, 1995; Vertovec, 2001) ומהנטייה להטמעה של המורות הוותיקות להומניסטיקה. מהגרים טרנס-לאומיים מהמדינות שהשתייכו לברית המועצות נטו להתייחס למורשת מדינת המוצא שלהם כאל מוקדם התרבותי. בסקר של 800 רוסים ישראלים, רמניק הראתה שהנטייה לשימור תרבותי נותרת על כנה גם בקרב הדור הצעיר. היא טענה: "צעירים שהיגרו בגיל בית הספר התיכון ומעלה נחוישים להישאר 'רוסים' כמעט כמו הוריהם. אף כי הם מפתחים שליטה בעברית מהר למדי ובאופן כללי מצליחים בבית הספר ובאוניברסיטה, הרשתות החברתיות הלא-רשמיות שלהם נותרות תוך-עדתיות מעיקרן (Remennick, 2002, p. 525).

המורות הוותיקות להומניסטיקה, שתמכו בזרם המחשבה ההטמעתי, לא יכלו לרדת לחקרו של המנגנון המאפשר הצלחה אקדמית למרות בדלנות חברתית. הוא סתר את אמונתן המורשת, שהישגים לימודיים גבוהים של תלמידים בעלי שונות תרבותית הם תלויי היטמעות בזרם התרבותי העיקרי של החברה הקולטת ובהתקבלות על ידי קבוצת השווים הישראלית. במילים אחרות, המורות השתאו לנוכח הדו-קיום של מצוינות ובידוד תרבותי. על פי ניסיוןן, שונות תרבותית מובילה בהכרח לתת-הישגיות. לפיכך, מורות אלה חסרו את היכולות הדרושות כדי לספק את צורכיהם של התלמידים הנ"ל.

אף כי אין דיון תאורטי במהותה של הטרנס-לאומיות, חווים אותה באין-ספור תחומים בחיי היום יום בישראל. הציבור הכללי, שאינו מודע למהות זו, מפרש את גילוייה כאיום לאחדות הלאומית, בגלל גודלה של אוכלוסיית העולים מהמדינות שהשתייכו לברית המועצות (Remennick, 2002). מערכת החינוך מעלימה ממנה עין, כמודגם על ידי היעדר הפעולה המתפרש מרמת קובעי המדיניות ומטה אל המציאות היום יומית של המורים. היעדרם של קווים מנחים להתמודדות עם סוג חדש זה של שונות תרבותית הוא סימן נוסף לאזלת היד המוחלטת של הממסד החינוכי מול תופעה זו. כתוצאה מכך, המשתתפות במחקר היו תקועות בשלב האבחון של בדלנות התלמידים שלהם, ללא כל תכנית לצאת מהשגרה ההטמעתית שלהן. המורות המתחילות להומניסטיקה, שהיו מעורבות רגשית פחות, הבחינו במגוון תסמינים לעליונות תרבותית שבבסיס התנהגותם הבדלנית של תלמידים עולים. לילית ציינה: "לפעמים אני מרגישה שהם מסתכלים עלינו כעל ילידים". אבל אצל המורות הוותיקות להומניסטיקה, תובנה מעין זו הייתה חותרת תחת דבקותן העיקשת בעמדת ה"גואלות המטמיעות". ניתוח הראיונות מעיד על כך ששני עשורים של ניסיון בעבודה עם תלמידים אלה לא הניבו כל שינוי בהבנת המורות את הנושא.

עמדות מורים וגישותיהם החינוכיות כלפי תלמידים מהגרים הישגיים לא נחקרה. לא נערך כל מחקר על הניתוח של עמדות וגישות כאלה בהתבסס על תחום המקצוע ושנות

הניסיון. לפיכך, אני מציעה שהקורא הביקורתי יתייחס באופן האוריסטי לניסיון של ארבע קטגוריות המורות שתוארו במחקר זה וילמד על מגוון השיטות לפתרון בעיות, ההשמטות, מקרי התקשורת התרבותית והכשלים בתקשורת המאפיינים את אופן ההתנהלות שלהן. ההתעמקות במצבים אנלוגיים שעשויים להתרחש בפרקטיקה החינוכית האישית, תוך התחשבות בניסיונות אלה, עשויה להיות מועילה. דבר אינו חסכוני יותר ומאיים פחות מאשר העשרה עצמית באמצעות התעמקות במעשיהם ובכישלונותיהם של אחרים. להלן כמה שאלות למחשבה העולות מחומר זה:

◀ האם יש מקום להתאמה של סגנונות הוראה כדי לענות על צורכיהם של תלמידים עולים הישגיים? אם כן, כיצד יש ליישמה?

◀ האם טקטיקות התעלמות מן האינטרסים הייחודיים של תלמידים כאלה – בשל היעדר אפשרי של הכנה מספקת בחינוך רב-תרבותי – מהוות מלכודות העשויות להיקרות על דרכו של אדם בפרקטיקה שלו? אם כן, כיצד לצמצם אותן?

◀ באילו נסיבות ייטו מורים להתעלם מהבדלים בין תלמידים עולים ומקומיים?

◀ את מי משרתת הומוגניזציה מזויפת של גוף התלמידים ובמי היא פוגעת? באילו דרכים?

◀ איזה תפקיד ממלא מעמדו המקצועי של המורה בהחלטה להכיר במצוינות האקדמית של תלמידיו העולים ולקדם אותה?

◀ האם ניסיונות למצוא הסברים תרבותיים לבעיות התנהגותיות בקרב תלמידים כאלה משרתים בהכרח את צורכיהם? באילו תנאים סביר כי ישיגו מטרה זו?

◀ איך מבנים מורים שונים את פרשנויותיהם האישיות לדפוס התנהגות מסוים המתגלה אצל תלמידיהם העולים ההישגיים?

◀ איזה תפקיד ממלאות אידאולוגיות החיים של מורים בקשריהם עם תלמידיהם העולים ההישגיים?

◀ איך ניתן לנצל את ניסיונם האישי של מורים כדי להעצים את התקשורת הבין-תרבותית עם תלמידים כאלה?

עם התפשטות הגלובליזציה, הולכים ומתרבים המומחים הבין-לאומיים, אנשי מקצועות ההיי טק, האקדמאים ואחרים הנמצאים בתנועה. תלמידים מהגרים הישגיים בעלי נטייה לשימור תרבותי ואתני, כמו אלה המוצגים במחקר זה, יתפסו מקום בולט יותר ויותר בבתי הספר של העתיד ברחבי העולם. מחנכים יאלצו להתמודד עם צורה חדשה זו של שונות תרבותית. משום כך, יהיה על הכשרת מורים רב-תרבותית להתייחס לתופעה זו בשיטתיות, הן בהקשרים טרום-תפקידיים והן במסגרת התפקיד. הפוטנציאל להעשרה רב-כיוונית שמפגש בין-תרבותי מעין זה יוכל להניב, אשר הודגם בחלקו במחקר זה, דורש חקירה נוספת.

מקורות

- Addi-Raccah, A. (2005). Gender and teachers' attrition: The occupational destination of former teachers. *Sex Roles, 53*, 739–750.
- Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology, 11*, 59–75.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1989). The clients' role in psychological burnout in teachers and administrators. *Psychological Report, 64*, 1299–1306.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal, 31*, 645–673.
- Dane, F. R. (1990). *Research methods*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Eisikovits, R. A. (1997). The educational experience and performance of immigrant and minority students in Israel. *Anthropology and Education Quarterly, 28*, 394–410.
- Eisikovits, R. A. (2000). Gender differences in cross-cultural adaptation styles of immigrant youths from the former USSR in Israel. *Youth and Society, 31*, 310–331.
- Eisikovits, R. A. (2008). Coping with high-achieving transnationalist immigrant students: The experience of Israeli teachers. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 277–289.
- Eisikovits, R. A., & Beck, R. H. (1990). Models governing the education of new immigrant students in Israel. *Comparative Education Review, 34*, 177–195.
- Gibson, M. (1989). *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Glick-Schiller, N., Basch, L., & Blanc-Szanton, C. (1995). From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly, 68*, 48–63.
- Kibria, N. (2003). *Becoming Asian American: Second-generation Chinese and Korean American identities*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education, 15*, 835–848.
- McCormick, J. (1997). Occupational stress of teachers: Biographical differences in a large school system. *Journal of Educational Administration, 35*, 18–38.
- Muckle, J. (1990). *Portrait of a Soviet school under Glasnost*. New York: St. Martin's.
- Olneck, M. R. (1995). Immigrants and education. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 310–327). New York: Macmillan.
- Pearson, L. (1990). *Children of Perestroika: Growing up Soviet Seattle*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Perlman, J., & Waldinger R. (1997). Second generation decline? Immigrant children past and present: A reconsideration. *International Migration Review, 31*, 893–922.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Remennick, L. (2002). Transnational community in the making: Russian-Jewish immigrants of the 1990s in Israel. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28, 515–530.
- Rumbaut, R., & Portes, A. (Eds.) (2001). *Ethnicities: Coming of age in immigrant America*. Totowa, NJ: Rowman & Littlefield.
- Shamai, S., & Paul-Binyamin, I. (2004). A model of intensity of multicultural relations: The case of teacher training colleges in Israel. *Race, Ethnicity and Education*, 7, 421–436.
- Shimahara, N. K. (1998). The Japanese model of professional development: Teaching as craft. *Teaching and Teacher Education*, 14, 451–462.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397–408.
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17, 487–503.
- Vertovec, S. (Ed.) (2001). Transnationalism and identity [Special issue]. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 27.
- Waldinger, R., & Feliciano, C. (2004). Will the new second generation experience “downward assimilation”? Segmented assimilation reassessed. *Ethnic and Racial Studies*, 27, 376–402.
- Xie, Y., & Goyette, K. A. (2004). *A demographic portrait of Asian Americans*. In R. Farley & J. Haaga (Eds.), *The American people: Census 2000* (pp. 415–446). New York: Russell Sage Foundation of Washington DC Population Reference Bureau.
- Yogev, A. (1996). Practice without policy: Pluralist teacher education in Israel. In M. Craft (Ed.), *Teacher education in plural societies: An international review* (pp. 57–71). Bristol, PA: Palmer Press.
- Zhou, M. (1997). Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23, 63–95.
- Zhou, M. (2003). Urban education: Challenges in educating culturally diverse children. *Teachers College Record*, 105, 208–225.
- Zhou, M., & Xiong, Y. S. (2005). The multifaceted American experience of Asian immigrants: Lessons for segmented assimilation. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 1019–1152.