



"אבל אצלנו זה ממש לא ככה!": מתח, התנגדות ושינוי מושגי בתהליכי הוראה ולמידה בכיתה הרב-תרבותית מהמגזר הערבי

שירה סופר-ויטל*

תקציר

במאמר זה מאופיינת ההוראה בסביבה הרב-תרבותית ונידונים האתגרים הכרוכים בה. המחקר חושף מקרים שבהם פערים סוציו-תרבותיים ולשוניים בין המרצה לסטודנטים, בין הסטודנטים לתוכן הנלמד ובין התכנים האקדמיים לפרקטיקה עשויים להוות אבן נגף בתהליכי הוראה ולמידה בכיתה ולהוביל ל"תפיסות שגויות" בקרב סטודנטים. לטיפול לא הולם בתפיסות השגויות עשויות להיות השלכות שליליות על ההיבטים הקוגניטיביים והרגשיים של הסטודנטים בתהליך הלמידה. המאמר מתמקד בפערים הלשוניים של סטודנטים, ב"תפיסות שגויות" ובפערים סוציו-תרבותיים בין תפיסותיהם הקודמות (כלומר הידע הקודם) ובין התכנים האקדמיים שנלמדו בקורס האקדמי 'הובלת שינויים בארגונים' בקריה האקדמית אונו. המתודולוגיה ששימשה במחקר היא אוטואתנוגרפיה, הכוללת ניתוח של חוויית המחברת כמרצה בקורס, השיח עם הסטודנטים והחיבורים הרפלקטיביים שכתבו. כל אלו העלו אפיזודות שאפשר לפרשן מנקודת מבטה של המרצה כקשיי הבנה של הסטודנטים, ואילו מצד הסטודנטים כניתוק או התעלמות של המרצה מחייהם ומהידע הקודם שלהם. המאמר מקדם את הבנתנו בנוגע לפערים הבין-תרבותיים באקדמיה ולאפשרויות לצמצום פערים אלה בהוראה אקדמית, וגם מציע דרכים דידקטיות להתמודדות עם "התפיסות השגויות". אחת הדרכים הללו היא גישת ההכרה החמה – גישה המתייחסת למכלול ההיבטים המוטיבציוניים, הרגשיים והאישיותיים של הלומד. המאמר שופך אור על האפשרויות להעצמת הסטודנטים וקידום הצלחתם האקדמית וגם על סוגיית קידום שוויון ההזדמנויות בשוק התעסוקה למגזר הערבי.

מילות מפתח: רב-תרבותיות, תפיסות שגויות, שינוי מושגי, הכרה חמה, מסוגלות עצמית

* שירה סופר-ויטל, הפקולטה למדעי החברה והרוח, הקריה האקדמית אונו.

מבוא

מטרתו של המחקר המתואר במאמר היא לשפוך אור על האתגרים הכרוכים בהוראה בסביבה רב-תרבותית באקדמיה, ובפרט על אלו שמקורם בפערים לשוניים ותרבותיים בין המרצה לסטודנטים ובין הסטודנטים לתוכן הנלמד, אשר בגינם מתפתחות אצל הסטודנטים "תפיסות שגויות" (misconceptions), קרי תפיסות שאינן תואמות לידע המדעי המקובל.¹ הדיון באתגרים נעשה באמצעות בחינת ההוראה בקורס 'הובלת שינויים בארגונים' במסגרת התואר הראשון בחוג לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו. אני מרצה יהודייה בקריה האקדמית אונו, אשר מלמדת ופועלת לאור החזון של מוסד אקדמי זה – יצירת חברה משלבת, רב-תרבותית, שוויונית ומשגשגת. בשנת תשע"ז לימדתי את הקורס 'הובלת שינויים בארגונים' בקמפוס בירושלים, אשר נמשך סמסטר אחד והוגדר כקורס חובה בתוכנית 'מנהיגות במערכות חינוך וחברה'. הקורס נלמד בשנה ג', השנה האחרונה ללימודי התואר הראשון. הקורס נועד להעמיק את הידע ואת ההבנה של הסטודנטים בתחום של שינוי ארגוני והובלת שינויים בארגונים; להקנות כלים להבנת תהליכים ושינויים בארגונים ולתהליכי התפתחות וצמיחה; ולבחון ארגונים באופן ביקורתי, בדגש על ארגונים חינוכיים שיצרו שינוי ארגוני. לצד היכרות עם ההיבטים התאורטיים של שינוי ארגוני, הקורס עסק ביישומים, בדילמות ובחשיבה ביקורתית בכל הקשור לשינוי ארגוני. בעת תכנון הקורס הושם דגש על הבאת דוגמאות מתוך הספרות המחקרית והמקצועית בתחום.

הסטודנטים שלמדו בקורס היו בני המגזר הערבי, בשנות העשרים לחייהם, ולמדו לתואר ראשון בחוג לחינוך וחברה. הם הגיעו בעיקר מאזור מזרח ירושלים ורובם עבדו בעבודות זוטות, זמניות או סטודנטאיות בשוק העבודה היהודי, לא דווקא בתחום החינוך (למשל בתחום הפקידות והבינוי או כמוקדנים בשירות לקוחות). כבר בתחילת הקורס ניכרו פערים בין ניסיון החיים של הסטודנטים, עולמם הפנימי, תרבותם ושפתם ובין התאוריות, הגישות והמודלים האקדמיים בנושא התנהגות ארגונית ומשאבי אנוש.

פעמים רבות במהלך הקורס היה נדמה שמסגרות ההתייחסות של הסטודנטים אינן עולות בקנה אחד עם המושגים המקובלים מבחינה מדעית. כך למשל, ניכר כי תפיסות קודמות שלהם במגוון היבטים הקשורים למקום העבודה (למשל מוטיבציה, יחסי היררכיה בארגון ויחסי עובד-מעביד) ולמושגים מתחום ההתנהגות הארגונית ומשאבי האנוש אינן תואמות לדרך הצגתם ולמסגרות ההתייחסות בתאוריות עדכניות. מצב זה מכונה בספרות המחקר בתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית "תפיסה שגויה".

למידה מושגית עוסקת בפער בין מה שהאדם יודע מהתנסויותיו באופן טבעי, אך לא שיטתי, לבין ידיעה שיטתית התואמת את מה שמומחים רואים כ"אמת המדעית". על כן החלטתי כי אין זה נכון להתעלם מהידע ומהניסיון של הסטודנטים או מעולמם הרגשי והתרבותי. סברתי שכדי להשיג למידה בעלת ערך עליי להתמודד עם תפיסות קודמות של הסטודנטים ולעמת בין התכנים האקדמיים לידע שלהם. מאחר ששפה קשורה לאידאולוגיות, לכוח, לזהות ולערכים, הרי שיש בה גם משום נקיטת עמדה של המרצים כלפי הסטודנט ותרבותו (Rahman, 2002). לכן בראש ובראשונה החלטתי שמושגים ורעיונות עיקריים יוסברו גם בשפה הערבית (הנני דוברת השפה). המושגים הוסברו בפוצחא (فصحى, שפה תקנית).

1 המונח תפיסות שגויות לקוח מספרות המחקר העוסקת בשינוי מושגי (ראו הסבר להלן). המושג של 'תפיסה שגויה' לקוח מתחום התוכן של פסיכולוגיה קוגניטיבית. המושג הזה מקבל משמעויות שעשויות להיות טעונות כאשר הוא מתקיים בתוך הקשר רב תרבותי. כך, משמעויות אלה עלולות לעלות ממושג זה סביב רעיונות של אתנוצנטריות ויחסיות תרבותית. לפיכך, במאמר זה מושג זה יסומן במירכאות, ואציע בחינה ביקורתית של מושג זה, בהתייחס להקשריו הרב-תרבותיים.

וידאתי כי הסטודנטים מבינים את המושגים באמצעות שאלות מוכוונות תוכן, וכאשר התעוררה אי-הבנה לשונית ניתן הסבר גם בעאמיה (عامية, שפה מדוברת) על ידי ועל ידי הסטודנטים האחרים המשתתפים בקורס. כאשר עלה מושג לא מובן, הסטודנטים הסבירו זה לזה את משמעותו. בדרך זו ביקשתי להנגיש לסטודנטים את התכנים בשפת אימם ולקדם למידה מיטבית. החלטתי זו הסתמכה בין היתר על מחקרן של וייל וסופר-ויטל (2007), שבו נמצא כי להתאמת שפת ההוראה בכיתה יש השפעה על איכות הלמידה ועל תהליכי ההבנה בקרב הסטודנטים. לשפה יש גם תפקיד מרכזי בעיצוב תפיסות הסטודנט והבנתו את החומר הנלמד. מחקר זה עוסק בשאלה: מהם האתגרים הכרוכים בהוראה בסביבה רב-תרבותית באקדמיה, ובפרט אלו שמקורם בפערים לשוניים ותרבותיים בין המרצה לסטודנטים ובין הסטודנטים לתוכן הנלמד, אשר בגינם מתפתחות אצל הסטודנטים "תפיסות שגויות" (misconceptions), וכיצד ניתן להתמודד אם אתגרים אלה?

רקע תאורטי

מאמר זה מתמקד ב"תפיסות שגויות" כמסגרות התייחסות של סטודנטים למושגים שנלמדו בקורס. "תפיסה שגויה" היא מצב שבו תלמידים וסטודנטים מפרשים משמעות של מושגים (כגון מחזור היום והלילה, כוח המשיכה או פרופורציה) באופן שגוי. אלו מושגים שהתלמידים נחשפים אליהם עוד לפני הלימודים, אך הידע שלהם עליהם לא תואם לידע המדעי המקובל. לדוגמה, ילדים רבים סבורים שכדור הארץ הוא שטוח ועל סמך תפיסה זו עשויים להבין את משמעות מחזור היום והלילה בצורה מסוימת, אשר אינה תואמת לאמת המדעית (Vosniadou & Brewer, 1999). בלימודים הם נחשפים לתפיסה המדעית ועוברים תהליך של שינוי ידע. תהליך זה עשוי לארוך זמן רב ולכן הלמידה המושגית היא תהליך מתמשך. לעיתים תפיסות אלטרנטיביות, למשל תפיסות בתחום הדינמיקה (Driver & Easley, 1978), מלוות את התלמידים מבית הספר ועד לשנים מתקדמות בלימודיהם האקדמיים ואף לאחר מכן. כלומר, "תפיסות שגויות" עלולות להיות עמידות לניסיונות שינוי. הפסיכולוג לב ויגוצקי (Vygotsky, 1962) הבחין בין מושגים יום-יומיים למושגים מדעיים. לטענתו, התפתחותם של מושגים מדעיים מתחילה בהגדרה מילולית ועוברת להיות מיושמת באופן שיטתי באמצעות תופעות קונקרטיות שאותן המושג מייצג, ואילו התפתחותם של מושגים יום-יומיים נעשית ללא סדר ומאופיינת בהכללת תופעות. שינוי מושגי (conceptual change) עוסק בשאלה כיצד ניתן להתמודד עם הפער בין הידע של האדם שמקורו בלמידה מהתנסויותיו (למידה לא שיטתית) ובין ידע שתואם למה שמומחים רואים כ"אמת מדעית".

המושג "תפיסה שגויה" הוא מושג שגור בתחום של פסיכולוגיה קוגניטיבית. מושג זה זוכה לשימוש ויישום תדיר בעיקר בתחום של הוראת המדעים (Soeharto et al., 2019; Vosniadou, 1996). עם זאת, בתחום של הוראה רב-תרבותית נמנעים בדרך כלל משימוש במושג זה, שכן הוא בעל מטען כבד כשהוא מתקיים בתוך הקשר רב-תרבותי. למעשה, בהקשר רב-תרבותי עלולות לעלות ממושג זה משמעויות הקשורות לאתנוצנטריות וליחסיות תרבותית. המאמר מציב את הדילמה של גבולות היחסיות התרבותיות. לפיכך לפיכך הבעיה שמוצגת במאמר הנוכחי היא שההמשגה בתחום של פסיכולוגיה קוגניטיבית אינה מתכתבת באופן טבעי עם ההמשגות בתחום של רב-תרבותיות. מבחינה רעיונית ההמשגות עשויות "להתנגש" זו בזו. ישנה בעייתיות רבה בהתייחסות לתפיסות בהקשר רב-תרבותי כשגויות, אף על פי שמדובר על "שגויות" בהתייחס לעולם התוכן האקדמי המערבי

"הטהור". הידע "השגוי", למשל בהקשר של הקורס שעוסק בפיתוח ארגוני, נוצר ונבנה באמצעות התנסויות יום-יומיות שאנו כחברה אחראים להן. כך לדוגמה, התכנים שאנו מלמדים לא מביאים בחשבון התנסויות משוק העבודה של קבוצות מיעוט. כלומר, הידע המדעי שאנו מלמדים בכיתה הוא אתנוצנטרי ולא מביא בחשבון מגוון תרבותי והתנסויות של קבוצות ממגוונות.

את השימוש במושג "תפיסות שגויות" ראוי לבחון דרך פריזמה כפולה: סוציולוגיה של הידע ואתנוצנטריות ויחסיות תרבותית. הסוציולוגיה של הידע היא לב העניין במאמר זה. סוציולוגיה של הידע מאפשרת לנו להתבונן בדרכים שבהן כוחות חברתיים מעצבים ידע ולבחון את הדרכים שבהן מערכות חינוכיות, ובהן המערכות להשכלה גבוהה, יוצרות את הידע. מערכות אלה מתווכות ידע, הכולל אידאולוגיות ותאוריות מדעיות (Stark & McCarthy, 2020), אשר נבחן לאור ההתנסויות של בני אדם.

היבט חשוב במסגרות התייחסות או בתפיסות שגויות קשור לשפה. אמארה ומרעי טוענים שלשפה שאנו בוחרים להשתמש בה יש השפעה על הדרך שבה אנשים וקבוצות מעצבים את התפיסה שלהם על עצמם ועל האחר (أمانة ومرعي, 2008). שפה קשורה קשר הדוק לזהות, ולכן ישנה חשיבות לשימוש בשפת האם בקרב מיעוטים (بركة, 2013). לכן, רב-לשוניות בכיתה היא משאב חשוב ללמידה. אלא שגם כשההוראה נעשית בשפת אימו של הסטודנט עשויים להופיע כשלים בהבנה בגלל פערים בין-תרבותיים שהמרצה לא תמיד מודע להם. ניתוח השיח הגלוי והסמוי בין מרצה לסטודנטים בהקשר רב-תרבותי עשוי לחשוף אפיזודות של אי-הבנה שהמרצה מפרש אותן כקשיי הבנה של הסטודנטים, ואילו הסטודנטים מפרשים אותן כניתוק של המרצה מחייהם ומהידע הקודם שלהם. ניתוח זה עשוי לשפוך אור גם על תחושת המסוגלות (self-efficacy) של הסטודנט.

"תפיסות שגויות" עשויות להתגלות בכל מפגש של תלמידים או סטודנטים עם תכנים אקדמיים-מדעיים, אולם שכיחותן בחינוך הרב-תרבותי גבוהה יותר בשל פערים בין-תרבותיים: בין המרצה לסטודנטים, בין הסטודנטים לתוכן הנלמד או בגלל לימוד בשפה שהיא לא שפת האם של הסטודנטים (Banks, 1993; Omeri et al., 2003). יתרה מכך, "תפיסות שגויות" רבות קשורות לתפיסה ולהבנה שלנו באשר להקשרים היישומיים של חינוך הרב-תרבותי, ותפיסות אלה בעצמן עלולות ליצור פערים בין-תרבותיים (Marshall, 1994).

הוראה מיטבית היא הוראה שמאתגרת את הסטודנטים, דנה בתכנים המעסיקים אותם, מהדהדת הבנות חדשות ומאפשרת להם לנהל את למידתם (הרפז, 2014; פינקלשטיין וסופר-ויטל, 2023). אלא שגישת ההוראה הרווחת בעולם האקדמי מתייחסת להיבט הקוגניטיבי בלבד של התכנים הנלמדים. גישה זו, המוכרת בשם 'הכרה קרה' (cold cognition), לא נותנת מענה להיבטים הרגשיים, תלויי-הזהות והמוטיבציוניים של הסטודנטים, החשובים לתהליכי הלמידה ולרכישת מיומנויות, ולפיכך הם עלולים להיפגע (e.g., Sinatra, 2002; Zohar & Gershikov, 2008).

גישה אחרת בהוראה היא גישת 'ההכרה החמה' (hot cognition). גישה זו דוגלת בכך שהיבטים קוגניטיביים, מוטיבציוניים, חברתיים, אישיותיים ורגשיים פועלים באינטראקציה זה עם זה (Pintrich et al., 1993), ועל כן ההוראה צריכה להיות כוללת והוליסטית ולקחת בחשבון את מכלול הגורמים המקדמים את למידת הסטודנטים או לחלופין מעכבים אותה (סופר-ויטל וטבק, 2015).

במאמר זה אציג דוגמאות למצבים של "תפיסות שגויות" של סטודנטים שעולות בכיתות שההוראה בהן מתבססת על גישת ההכרה הקרה. כפי שאדגים, לא אחת נוצרות בעקבות תהליכי הוראה קרה אי-הבנות הדדיות ו"תפיסות שגויות", שמקורן בהבדלים בתפיסות הסוציו-תרבותיות של המרצה והסטודנט. במסגרת אימוץ הוראה חמה בקורס בוצעה הנגשה לשונית של המונחים המקצועיים בעברית ובאנגלית לשפה הערבית, אנגב עמידה על דקויות של הבדלים במונחים בין שתי השפות. כמו כן בוצעה הנגשה תרבותית, מוטיבציונית ורגשית של התכנים האקדמיים, תוך התאמתם לעולמם האישי ולניסיון חייהם של הסטודנטים ולשינויים התרבותיים, החברתיים והטכנולוגיים שעוברת החברה הערבית (Sharabi, 2019). זאת ועוד, מכיוון שהמסורת הערבית והמוסלמית ההומניסטית והשקפתה על מנהיגות חינוכית יכולות לתרום להבנה של תרבויות ומערכות של חשיבה וערכים, נעשה ניסיון לחבר מבחינה תמטית את התכנים האקדמיים למסורת ולתרבות הערבית. כך ניתן למנוע אתנוצנטריות והטיה בהבניה של ידע וערכים ובאופן יישומם בעיצוב תפיסות ופרקטיקות של אחרים בהוראה בשדה (Samier & ElKaleh, 2019). הטענה העיקרית שאעלה במאמר זה היא שאימוץ גישת ההכרה החמה הוא הכרחי וחיוני לנישור על פערים בין-תרבותיים (White-Clark, 2005), להצלחה בהוראה בסביבה רב-תרבותית ולהנגשה של הידע האקדמי למגוון של תרבויות, אוכלוסיות ומגזרים. יתרה מכך, יש לה חשיבות רבה בהעצמת הסטודנטים (סופר-ויטל וטבק, 2015). הגם שמחקר זה עשוי לאפשר התבוננות דו-מוקדית – מגזרית ומגדרית (שפירא ועמיתים, 2012), בחרתי במסגרת מאמר זה לעסוק רק בסוגיה המגזרית.

מחוויה משברית להתבוננות מקצועית ועשייה מחקרית

בשנת 2017 לימדתי לראשונה בקריה האקדמית אונו כיתה של סטודנטים וסטודנטיות מהמגזר הערבי. הייתה זו כיתה של חמישים סטודנטים וסטודנטיות שלמדו בקורס 'הובלת שינויים בארגונים' בשנה השלישית והאחרונה ללימודיהם לתואר ראשון בחוג לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו – קמפוס ירושלים. הסטודנטים בקורס עבדו במשרות קבועות וזמניות. שפת אימם ערבית, ושלטתם בעברית הייתה ברמה בינונית ואף נמוכה. כל הסטודנטים התגוררו במזרח ירושלים (القدس الشرقية). מצבם החברתי-כלכלי של תושבי מזרח ירושלים פחות טוב בממוצע מהמצב של תושבי מערב העיר. לחלק מסוים מתושבים אלה מעמד של תושבים שהם לא אזרחים,² והלמידה בבתי הספר נעשית לרוב לפי תוכנית הלימודים הפלסטינית.

ההוראה של מרצה יהודייה בכיתה דוברת ערבית שלומדים בה סטודנטים ערבים נדמתה בעיניי בתחילה כיצירת קשר רב-תרבותי ובניית גשר בין עולמות. אולם החוויה הראשונית שלי הייתה חוויה של משבר, והיא הובילה אותי להבנה שבניסיון שלי טמונה סוגיה מחקרית מעניינת וחשובה, וכי מבחינת הוראה ולמידה יש אפשרות להתפתחות ולצמיחה פדגוגית. לצורך המחקר המוצג כאן השתמשתי ברפלקציות שלי שכתבתי לאחר השיעורים ובחיבורים שהסטודנטים כתבו, ששימשו גם הם בסיס לרפלקציה שלי, שמתוכה מתפתחת נקודת המבט החינוכית שלי. במילים אחרות, הסיפורים שכתבו הסטודנטים בחיבורים הרפלקטיביים מאפשרים לי לראות את התהליך שהסטודנטים עוברים, ומאפשרים לי להבין טוב יותר כיצד שיטת ההוראה והתכנים משפיעים על הסטודנטים ואיזה שינוי יכול להתרחש בלמידה שלהם. השינוי שחל בדפוסי החשיבה שלי ובתפיסות הפדגוגיות שלי בעקבות "התפיסות השגויות" נועד לקדם את הלמידה, קרי את השינוי וההתפתחות שהסטודנטים יעברו באמצעות תהליך ההוראה.

2 להרחבה ראו: רמון, 2019.

כדי לגשר על הפערים נדרשתי להנגיש את התכנים ולערוך התאמות מתודולוגיות, תרבותיות ולשוניות. לא אחת התעוררו אצלי דילמות ולבטים בעניין הדרך הנכונה לעשות זאת. שאלתי את עצמי אם עליי להתאים את התכנים האקדמיים לעולמם של הסטודנטים, ואם כן – כיצד. שאלות נוספות ששאלתי הן האם ההתאמות הללו לא יגרמו דווקא להבלטת החסמים, הבעיות והקונפליקטים הקשורים להשתלבותם של אזרחים מהמגזר הערבי בשוק העבודה היהודי? ומה יקרה אם הדיונים יקבלו צביון פוליטי שאינו חלק מהאג'נדה של הקורס האקדמי? כיצד אתמודד עם מצבים כאלה? שאלות אלו ליוו אותי לאורך הקורס כולו, והתעצמו עוד יותר לנוכח הידוע מספרות המחקר על התפקיד המרכזי שיש לתרבות בהבניה של הזהות האישית והמקצועית שלנו, המשפיעה על עמדותינו והתנהגותינו. לפי ספרות זו, הלומד עשוי להתייחס להתמודדות עם תצורות תרבותיות השונות מתרבותו ככזו המאיימת על זהותו (Samier & ElKaleh, 2019).

שיטת המחקר

המתודולוגיה שאומצה למחקר זה היא המתודולוגיה האוטואתנוגרפית. חוקר אוטואתנוגרפי מתאר, מנתח ומפרש באורח שיטתי את ניסיונו האישי בהקשר חברתי-תרבותי מסוים ובתוך מסגרת חברתית שהוא משתתף בה (Ellis et al., 2011). מתודולוגיה זו נותנת "קול" לחוויה האישית של החוקר, העולה מתוך האינטרקציה עם אנשים אחרים בסביבה חברתית-תרבותית, באופן החושף את הניסיון האישי והייחודי שלו בנושא מסוים (צללח, 2016). אשר על כן שיטה זו מתאימה למחקר הנוכחי, שבו ביקשתי להבין את החוויה שלי כמרצה ואת תהליך ההוראה והלמידה בקורס בכיתה רב-תרבותית. החוויות שלי תועדו באמצעות יומן רפלקטיבי. הרפלקציות שלי התפתחו ביחס לשלוש אפיזודות מהשיעורים המתעדות רגעי דיסוננס קוגניטיבי, התנגשויות ופערים בין-תרבותיים, וביחס לחיבורים הרפלקטיביים שכתבו הסטודנטים על אודות תהליך השינוי והלמידה שחוו בקורס. המחקר הנוכחי הוא תולדה של התפתחות תובנות שלי בעקבות החיבורים הרפלקטיביים האלה והמפגשים בכיתה. האפיזודות מדגימות "תפיסות שגויות" של סטודנטים ופערים בין-תרבותיים. כמו כן נערכו שיחות אישיות עם סטודנטים אשר פנו וביקשו הסברים והבהרות בנוגע לחומר הנלמד בשל "ההתנגשות" עם עולם המושגים המוכר להם מחיי היום-יום.

הנתונים עובדו על פי גישת 'מדריך ההקשבה' (The Listening Guide) שפיתחה קרול גיליגן (Gilligan et al., 2003; Petrovic et al., 2015). שיטה זו מתמקדת בקולו של המשתתף לצורך ניתוח נתוני מחקר איכותניים. הכלי מספק ערוץ להקשבה קפדנית, כדי להבין רעיונות מרכזיים וכדי לתת לקול של הנבדק את המקום המרכזי במחקר. כלומר הוא מספק מרחב להקשבה לקולות שבמצבים רגילים לא מושמעים.³

3 הכלי הוצג על ידי פרופ' טובה הרטמן בסדנה מתודולוגית בנושא מתודולוגיה של קשב בעבודה חינוכית רב-תרבותית. הסדנה התקיימה ב-24 באוקטובר 2017 בקריה האקדמית אונו ובמסגרתה נלמדו הגישה והכלי לצורך עבודה בחברה רב-תרבותית.

ממצאים

חלק זה נחלק לשניים. בראשון אציג שלוש אפיזודות המדגימות רגעים של דיסוננס קוגניטיבי ו"תפיסות שגויות" של הסטודנטים במהלך הוראת נושאים שונים. בחלק השני אציג את החיבורים הרפלקטיביים שכתבו הסטודנטים. חיבורים אלה משקפים את המפגש הבין-תרבותי ואת הדרך שבה הם עיצבו מחדש את תהליך ההוראה שלי.

א. אפיזודות מכוננות המתארות רגעי דיסוננס קוגניטיבי, "תפיסות שגויות" ופערים בין-תרבותיים

כאמור, בחלק זה אציג אפיזודות מהשיעורים המדגימות רגעים של דיסוננס קוגניטיבי ו"תפיסות שגויות" של הסטודנטים במהלך הוראת נושאים שונים. "התפיסות השגויות" נובעות בין היתר מפרשנות שונה של יישומי התכנים האקדמיים בפרקטיקה. לאחר מכן אציג את הדרך הדידקטית שיישמתי בהתאם לגישת ההכרה החמה כדי לשנות את התפיסות הללו.

א. 1. "אבל אצלנו זה ממש לא ככה! אצלנו העבודה היא לצורך פרנסה"

באחד השיעורים עסקנו במושג מוטיבציה. למדנו על מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית ודנו בהבדלים בין שני סוגי המוטיבציות בהקשר של למידה, ביצוע משימות ועבודה. שוחחנו על עבודה שאנו מבצעים מתוך הנאה, אתגר ומשמעות ולא רק מתוך רצון לקבל תגמול כלשהו. בדיון התעוררו התנגדויות רבות. הסטודנטים – חלקם צעירים וחלקם מבוגרים – טענו שהם עובדים לצורך פרנסה בלבד וכי הם לא חשים משמעות ואתגר בעבודתם וגם לא מחפשים עבודה שתספק להם משמעות. הקריטריון היחיד לבחירת עבודתם היה השכר. לדוגמה, אחד הסטודנטים סיפר שהוא עובד בעבודות בינוי בגובה וכי הוא חרד מאוד לביטחונו האישי. הוא חזר ואמר כי הוא לא נהנה מהעבודה וכי הסיבה היחידה שבחר בה הייתה השכר הגבוה יחסית.

נחיצותה של הגישה החמה ללמידה בקורס הייתה ברורה. הנגשת תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 1985) והטקסונומיה של סוגי המוטיבציות כתכנים אקדמיים קרים עוררה התנגדות רבה בשעה שנפגשו עם עולמם האישי של הסטודנטים, חיי היום-יום שלהם וניסיונם האישי והתעסוקתי.

כדי להנגיש את התכנים האקדמיים הסברתי להם בשלב הראשון את המונחים המקצועיים בערבית וקישרתי אותם לעולמם הלשוני והתרבותי. הבהרתי את הדקויות שבין המונחים בערבית לאלו בערבית. לדוגמה, כאשר הסברתי את המונח מוטיבציה (בעברית) נשאלתי אם הכוונה היא למונח تحفيز (תחפוז). בערבית תחפוז משמעו גירוי (stimulation). לאור שאלה זו דנו בשיעור בהבחנה שבין המונח תחפוז למונח دافعية (דאפעיה), שמשמעו מוטיבציה (motivation) בהקשר פסיכולוגי. מהשאלות ששאלו הסטודנטים ניכר היה שיש בלבול בין שני המונחים בערבית ובין המשמעויות שלהם.

בשלב השני ניהלנו דיון על סוגי העבודות שהסטודנטים מועסקים בהם. שוחחנו על הסיבות לבחירת עבודה מסוימת ולא אחרת וגם על הפער בין הרצוי למצוי. דנו בבחירת עבודות בשלבי החיים השונים (כתלמידי תיכון, כסטודנטים ובחיינו הבוגרים) ובשיקולים המנחים אותנו בבחירת העבודה. שוחחנו על מצבים מוכרים שבהם אנו והסובבים אותנו מבצעים משימות מתוך מוטיבציה פנימית טהורה, הנאה וחיפוש משמעות. במהלך השיעור עלו תובנות רבות הקשורות לסוגים שונים של הנעה ולרלוונטיות שלהם לחייהם האישיים והתעסוקתיים.

א. 2. "פעמים רבות אנחנו נאלצים לעבוד כמו מכונה"

בשיעור אחר הצגתי שני מושגים חדשים – 'פריזם' ו'עילות בעבודה' ו'תרבות ארגונית'. מושגים אלה נלמדו במסגרת גישת הטיילוריות – גישת הניהול המדעי של טיילור (Waring, 2016). לפי גישה זו יש לצמצם את שיקול הדעת של העובד ולהתייחס אליו כאל מכונה. שוחחנו על הביקורת הנשמעת על גישה זו, על ההתעלמות מההיבט האנושי ועל גישת יחסי האנוש. בשלב הדיון הביקורתי על הטיילוריות התעוררה התנגדות רבה מצד הסטודנטים. אחדים מהם טענו בתוקף שהטיילוריות לא נזנח כלל ועיקר, וכי גם כיום יש המתייחסים לעובד כאל מכונה. מניסיונם, כך טענו, במקום העבודה אין מקום להפעלת שיקול דעת, ליצירתיות ולחשיבה עצמאית ומקורית.

גם בדיון במונחים הללו שוחחנו על סוגי עבודות, על תפקידים ועל היררכיה בארגון. שוחחנו על תרבות ארגונית ועל משמעותה מבחינת העובדים. בתחילה הובאו כדוגמאות שני מקרי קיצון. כדוגמה לסביבת עבודה הנותנת אמון מלא בעובדיה, ביצירתיות שלהם ובכישוריהם האישיים הוצגה חברת גוגל. גוגל הנהיגה בעבר את מדיניות '20% time'. לפי מדיניות זו, העובדים יכולים להקדיש יום בשבוע כדי לעבוד על פרויקטים שאינם קשורים בהכרח לגוגל. כך גוגל עודדה את העובדים לפתח פרויקטים נוספים. בתקופה שבה הונהגה מדיניות זו פותחו פרויקטים רבים, ובכללם שירות הדואר האלקטרוני Gmail, וגם שירות Google News, Google Transit ועוד. לארי פיגי וסרגיי ברין, מייסדי החברה, טוענים כי מדיניות זו תרמה ליכולתיה של גוגל להוביל פרויקטים חדשניים וחשובים, אשר הפכו בשלב מאוחר יותר לחלק מהפרויקטים של החברה.⁴ בצד השני של הסקאלה הובאה כדוגמה סביבת עבודה אשר תופסת את האדם כמכונה ומייצגת תפיסה שמעריכה את האדם לפי הפרודוקטיביות שלו בפס הייצור. לשם כך נבחרה הסצנה המוכרת מהסרט זמנים מודרניים של צ'רלי צ'פלין, המדגימה עבודה רוטינית וחד-גונית בפס ייצור המלווה בפקוח הדוק של מנהל העבודה.⁵ בשיעור דנו עד כמה סצנה זו מייצגת את אפשרויות התעסוקה וסביבות התעסוקה בימינו.

מקרי קיצון אלה שימשו בסיס לשיח ביקורתי על ההבדל בין המסגרת האקדמית-מחקרית ובין מסגרות התעסוקה. באקדמיה מוצגות גישות שונות, אך בפרקטיקה אנו עדים לקיומו של רצף מבחינת תפיסות על תפקידו של הגורם האנושי בסביבות תעסוקה. הווה אומר, בניגוד למודלים, לתאוריות ולגישות של המחקר האקדמי, המזמנים לעיתים חשיבה דיכוטומית של "שחור או לבן", המציאות היא מורכבת ודיאלקטית. דנו בסביבות תעסוקה המשלבות כמה גישות בהתייחסן לגורם האנושי. לבסוף, דנו בנסיבות האובייקטיביות והסובייקטיביות (הרגשיות) שבעטין חלק מהסטודנטים חשים ש"הם עובדים כמו מכונה". לצד הנגשת התכנים האקדמיים וחיבורם לעולמו הרגשי של הסטודנט ולניסיונו הקודם, ניסיתי גם לחשוף במהלך השיעור את הדיאלקטיקה בין הגישות והמודלים האקדמיים והמחקריים לפרקטיקה.

א. 3. "מניע הישג גבוה יש רק למנהלים"

באחד השיעורים עסקנו במונחים 'צורך בהישג' ו'מניע הישג' (גבוה ונמוך).⁶ ההקשר של הוראת המונחים

4 מתוך: <https://www.geektime.co.il/google-20-percent-time-goes-off>

5 ראו: <https://www.youtube.com/watch?v=qxgiohQo4Z8>

6 מניע הישג הוא חלק ממערכת הצרכים המניעה אותנו ומשמעותה להשיג משהו שיש לו ערך וחשיבות על ידי השקעת מאמץ ועמידה בסטנדרטים של הצלחה. המניע מורכב מהצורך להצליח ומהפחד מכישלון. לפי מקלננד, הדומיננטיות של מניע מסוים משתנה מאדם לאדם או מסיטואציה לסיטואציה אצל אותו אדם. האינטראקציה בין השאיפה להצליח לבין הפחד מכישלון קובעת את הכיוון, את העוצמה ואת העקביות של התנהגות לצורך הישג (מלאך-פיינס, 1997).

הייתה במסגרת הוראת תאוריית הצרכים (need theory) של דיוויד מקללנד (Frey, 1984; Pardee, 1990). שוחחנו על הצורך בהישג (need for achievement) ועל ההבדלים בין מניע הישג גבוה למניע הישג נמוך. כל עוד העיסוק בנושא היה קר, כלומר בהיבט האקדמי והמחקרי בלבד, השאלות שעלו היו שאלות אינפורמטיביות ונגעו לתכנים האקדמיים. אולם כאשר עברתי לדבר על ההקשר התעסוקתי ויישומו בשוק העבודה, התעורר דיון סוער. הדיון עסק בשאלת הדטרמיניזם והבחירה החופשית בהקשר למניעי הישג.

רבים מהסטודנטים טענו כי מן ההכרח הוא שלפועלים הפשוטים יש מניע הישג נמוך ולמנהלים מניע הישג גבוה. הטיעון המרכזי של הסטודנטים היה: "אם נבחרת להיות מנהל סימן שיש לך מניע הישג גבוה. נבחרת כי יש לך מניע מהסוג הזה; לעומת זאת, אם אתה פועל פשוט בוודאות יש לך מניע הישג נמוך. כך היית וכך תישאר". בעקבות הדיון בכיתה התברר כי טענה זו התבססה על הניסיון האישי של הסטודנטים בעבודותיהם ובתחומי התעסוקה שלהם.

בהתאם לגישת ההכרה החמה, גם כאן נעשה ניסיון לצייר את מלוא התמונה ומורכבותה ולא רק את הדיכוטומיה המצטיירת מהתאוריה. כמו כן נעשה ניסיון לברר את התפיסה בנוגע להתאמת סוג מניע לסוג התפקיד בהיררכיה התעסוקתית ולקיים דיון ברוח 'אקדמיה פוגשת שדה'. שוחחנו על מצבים שבהם גם פועל יכול להיות בעל מניע הישג גבוה, קרי להיות מכוון משימה ולרצות לקבל על עצמו אתגרים. הצגנו דוגמאות של עובדים פשוטים שהתקדמו והפכו למנכ"לים (למשל, חברת תקשורת מסוימת שבה נציגת שירות התקדמה לתפקיד מנכ"לית החברה). מנגד שוחחנו על מצבים שבהם למנהלים יש מניע הישג נמוך ועל ההשפעה השלילית שיש לכך על הארגון. גם במקרה זה נעשה ניסיון להבהיר את היישומים של התאוריות הלכה למעשה בשטח, ברוח הגישה של 'אקדמיה פוגשת שדה'.

ב. חיבורים רפלקטיביים של הסטודנטים

בחיבוריהם תיארו הסטודנטים את תהליך הלמידה שלהם באופן רפלקטיבי, פתוח וחופשי. מהחיבורים עולות ארבע תמות: מתח, התנגדות, שינוי ושיטת ההוראה בקורס.

ב. 1. מתח

המפגש בין הניסיון והידע של הסטודנטים ובין התכנים האקדמיים המדעיים יצר דיסוננס וחשף נקודות מתח רבות. כך לדוגמה כאשר עסקנו בתאוריות בעניין חשיבותו ומרכזיותו של העובד במקום העבודה. מרבית הסטודנטים עבדו בעבודות סטודנטיאליות, שהן בדרך כלל זמניות או זוטרות. משרות אלו מזמנות מצבים שבהם העובד חש שהוא "בורג במערכת". רבים מהם גם קבלו על חוסר שוויון במקום העבודה בין עובדים יהודים לעובדים ערבים. כך תיארה אחת הסטודנטיות את המתח והפערים בין תאוריות מוטיבציה ותאוריות המעמידות את העובד וצרכיו בעבודה במרכז ובין ניסיונה בעבודה: "ראיתי את הצרכים שלי בעבודה ואת חוסר הרצון מצד ההנהלה לתת לנו את כל הדברים [צרכים] לעבוד ואת המוטיבציה החשובה לכל עובד. אז העובד הוא אדם חשוב בארגון, ואם אין שייכות ומוטיבציה אז זה יוביל לכישלון, לא הצלחה". בדבריה הצביעה הסטודנטית על הפער בין התאוריות והגישות הנלמדות בכיתה ובין ניסיון החיים שלה והשתלבותה בעבודה.

ב. 2. התנגדות

הסטודנטים הביעו בחיבוריהם התנגדות רבה לחלק מהתאוריות שנלמדו וניסו לסתור את הטענות המרכזיות שלהן באמצעות דוגמאות ממקומות עבודתם. במקרים שבהם התאוריה לא תאמה את הידע והניסיון הקודם שלהם, הם הצביעו על הפער בין התוכן האקדמי ל"עולם האמיתי" שלהם. הם יצאו נגד האוניברסליות של התאוריות הללו וטענו כי הן לא עולות בקנה אחד עם ניסיונם האישי. כך הסבירה אחת הסטודנטיות:

ראיתי את העולם האמיתי, שלא כל ארגון מכיר אותו, או שלא רוצה שישתמשו בתאוריות שמובילות בארגון, כמו SWOT, שתדע את נקודות החולשה ונקודות החוזקה בארגון, ולדעת איך להצליח בכל השינויים ודברים רעים בארגון, המוטיבציה והכיוון [מאהר⁷] והסיבות להישגים וסולם של מאסלו... כל התאוריות האלה עזרו לי לדעת את הזכויות שצריך לכל עובד ועובד והצלחת הארגון תבוא משירות ואהבת העובד לארגון.

הסטודנטית ציינה כי ראתה את "העולם האמיתי", העולם שאינו עולה בקנה אחד עם "העולם" שממנו מגיעה התאוריה. בכך היא ביטאה את הפער בין העולם המוכר לסטודנטים לעולם המוצג בתאוריות, שהוא עולם אוטופי שלא קשור למציאות היום-יומית של הסטודנטים.

ב. 3. שינוי

הנושא שבלט יותר מכול בחיבורי הסטודנטים היה השינוי התפיסתי שעברו בקורס: "זה קורס שממש מוביל אותי ממחשבה שהייתה לפני זה... שהמנהל או בעל העסק יש לו הרבה מה לשנות בארגון שלו מצד העובדים ומצד הפקידים שלו לדברים טובים שנותנים לעובדים ליהנות מהעבודה, מדריך את ההתנהגות של בעל המקום". הם הדגישו במיוחד את תהליך ההעצמה האישית והמקצועית שחוו ואת השינוי שחל מתחילת הקורס ועד סופו בתפיסותיהם בנוגע ליכולותיהם ולפוטנציאל שלהם. סטודנטים רבים ציינו שהם למדו על זכויות העובד, אף על פי שנושא זה לא היה אחד מנושאי הקורס והוא לא נידון בו באופן ישיר. הם אף הביעו רצון ללמוד יותר על נושא העובד והעצמתו האישית.

הסטודנטים סיפרו שלמדו כיצד אפשר להתמודד עם קשיים בארגונים ולהבין באופן מעמיק יותר את הסיבות להצלחה ולכישלון וכיצד מוטיבציה משפיעה על ההתנהלות שלנו בארגון. מוטיב נוסף שעלה בחיבוריהם הוא אחריות האדם לגורלו ולהתקדמותו בארגון והחשיבות של פרואקטיביות ויוזמה לטובת הארגון. הם התייחסו גם לפיתוח היכולת שלהם לנהל בעתיד ארגונים ולנהל צוות עובדים תוך יישום כלים ותובנות מהקורס. הסטודנטים סיפרו כי הקורס תרם למימוש הפוטנציאל האישי שלהם. כך כתב אחד מהם: "למדנו גם כן איך להעצים את ההון האנושי... מימוש הפוטנציאל העצום הקיים בתוך כל אחד. החוכמה בו [בלימוד בקורס] היא מיצוי ההון האנושי ואיך לכוון את עצמנו מבחינת מוטיבציה פנימית ומהי דרך ההצלחה, לחפש דרך נכונה ומוצלחת יותר".

אשר לדיסוננס שנוצר בקורס, הסטודנטים כתבו כי הדרך העיקרית ליישב אותו היא להתמקד בשיפור הקיים בארגון שבו הם עובדים ולהתאים את הנעשה בארגון לתאוריות. בחיבוריהם הם ביטאו את ההבנה שעליהם לעבור מגישת ניסיון ההפרכה והבאת דוגמאות נגדיות (גישה פופריאנית) לגישה הנותנת את הדעת לאפשרויות היישום של התאוריה בארגון שבו הם עובדים ולחשיבות היישום הזה.

7 מרטין מאהר, תאורטיקן שמחקריו נלמדו בקורס (Maehr, 1984, 1989).

גישה זו, שהתפתחה במהלך הקורס, הביאה לתהליך העצמה ייחודי בקרב הסטודנטים – להכרה בערך עצמם ובחיוניותם למקום עבודתם. כפי שניסח זאת אחד הסטודנטים: "הצלחת העובד היא הצלחת הארגון. הקורס הגביר את המודעות שלנו לנושא המוטיבציה".

ב. 4. שיטת ההוראה בקורס

סטודנטים רבים התייחסו לשיטת ההוראה הקונסטרוקטיביסטית הנהוגה בקורס. שיטה זו דוגלת בהבניית ידע, בהדגשת האחריות של הלומד בתהליך הלמידה ובעידודו להביע את דעתו באופן חופשי ולחשוב באופן ביקורתי על התכנים הנלמדים בקורס. כפי שביטאה זאת אחת הסטודנטיות: "אהבתי בקורס את שיטת ההוראה שבה שואפים שהסטודנטים יבינו וישתפו בדעותיהם". ואכן הסטודנטים ציינו שהם למדו לגבש את עמדותיהם ולנתח אותן באופן ביקורתי.

עידוד חשיבה ביקורתית הוא אחת המטרות החשובות ביותר באקדמיה. מכיוון שהתאוריות קשורות לחייהם הן זימנו סיטואציות של הבעת דעה והעלאת טיעוני נגד המבוססים על דוגמאות. לשם כך למדנו כבר באחד השיעורים הראשונים מיומנויות בסיסיות הקשורות לביסוס טיעונים. הסטודנטים נעזרו במיומנויות אלה כדי להציג את טיעוניהם. הסטודנטים התייחסו בחיבורים גם לגישת 'אקדמיה פוגשת שדה' ולהטמעת הגישה החמה בהוראה בקורס. באופן ספציפי, רבים מהם ציינו את חשיבותה של הבעת הדעה בשיעור ואת התפקיד החשוב שמילאה ההתייחסות למפגש של התאוריה עם עולמם וניסיון חייהם להבנתם את התכנים הנלמדים. לידם, עצם ההתייחסות והפרשנות האישית לתאוריות והגישות תרם מאוד להבנתם את תוכני הלימוד.

בהתאם לגישת ההכרה החמה, לעולמו של הסטודנט היה מקום מרכזי בקורס. בתחילה הצגתי את התאוריות, המושגים והגישות באמצעות סימולציות ותיאורי מקרה, ורק לאחר מכן הסברתי אותם. לאחר ההסברים ביקשתי מהסטודנטים לחוות דעה על הנלמד ולחשוב על דוגמאות התומכות בתאוריה או הגישה ועל דוגמאות הסותרות או מפריכות אותן. להפתעתי, הסטודנטים התקשו לאזן בין הנימוקים וההיבטים התומכים בתאוריה ובין הנימוקים וההיבטים המפריכים אותה. בדרך פופריאנית, הם הציגו דוגמאות שסותרות את התאוריה או הגישה והתקשו למצוא דוגמאות שתומכות בהן. כאשר כבר הוצג היבט התומך בגישה מסוימת, הוא לרוב לווה בסייגים. לדוגמה, בנוגע לגישות המדגישות את חשיבותו של העובד בארגון, הסטודנטים ציינו שטענה זו נכונה אך ורק לדרג הניהולי בארגון.

נדמה כי בכל עת שבה השיח המערבי עמד בניגוד לחוויה של הסטודנטים נוצרה "התנגשות" תרבותית (Said, 1978) והתפתח דיסוננס קוגניטיבי, אשר הסטודנטים ביטאו אותו במילים "אבל אצלנו זה ממש לא ככה!". מהמתואר עולה שהוראה של תאוריות, גישות ומושגים מהעולם המערבי בגישת ההכרה הקרה בלבד הייתה מחטיאה את מטרות, בייחוד בקורס הנידון, שיש בו זיקה הדוקה לעולם הסטודנטים. בחקר המקרה של הוראת קורס זה למגזר הערבי אנו נוכחים לדעת שיש אתגרים ייחודיים הקשורים להשתלבותם בשוק העבודה, והתעלמות מהם במסגרת הוראה אקדמית הייתה פוגעת בלמידה וייתכן שאף הייתה מייצרת אנטגוניזם כלפי החומר הנלמד. ההוראה החמה היא זו שאפשרה בסופו של דבר להביא להתפתחותם של תהליכי מתח, התנגדות ושינוי. למעשה, ההתנגשות הבין-תרבותית עיצבה מחדש את תהליך ההוראה בקורס.

דיון ומסקנות

תהליך ההוראה והלמידה בקורס מתאפיין בהרהור ובערעור. הנרטיב של המאמר הנוכחי מתמקד בתובנות שגיבשתי בעקבות המפגשים בכיתה ובדרך שהן מניעות את ההבנה הפדגוגית שלי. הבנה זו מפתחת את החשיבה שלי על הדרך הנכונה להפיכת הלמידה לרלוונטית ובעלת משמעות עבור הלומדים, באופן שהולם את הווייתם, ניסיונם, עברם, תרבותם והמציאות כפי שהם חווים אותה. במחקר זה הוצגו תמות הקשורות לפערים בין-תרבותיים בתהליכי הוראה ולמידה ותוארו מקרים של התנגשויות תרבותיות. בדרך זו המחקר שופך אור על האתגרים הכרוכים בהוראה בסביבה רב-תרבותית (Banks, 1993), ומציע דרכים להתמודדות עימם ולצמצום הפערים. מכאן נובעת חשיבותו. כדי לקדם תהליכי למידה עלינו לקחת בחשבון את מכלול ההיבטים הסוציו-תרבותיים הקשורים לסטודנטים שאנו מלמדים, כפי שטענה קרולינה ואליינטה (Valiente, 2008): "Cultural factors, values and manners should be analyzed in order to understand and enhance the behavior of students and teachers during the learning process" (עמ' 73). במאמר התמקדתי בפערים התקשורתיים והתרבותיים שעלו בהוראת הקורס האקדמי 'הובלת שינויים בארגונים' וכן בתפיסות השגויות של הסטודנטים. הפער הלשוני הוא דוגמה מוחשית וקונקרטית לפערים בתקשורת ובתרבות. השפה היא התרבות, ולכן פערים לשוניים ופערים תרבותיים שזורים זה בזה.

טענתי היא שניתוח השיח הגלוי והסמוי שמתקיים בין מרצה לסטודנטים בהקשר הרב-תרבותי חושף אפיזודות בשיעור המפורשות על ידי המרצה כקשיי הבנה של הסטודנטים ועל ידי הסטודנטים כהתעלמות או כניתוק של המרצה מחייהם ומהידע הקודם שלהם. אחת הטענות העיקריות במאמר היא שבאמצעות גישת ההכרה החמה, המתייחסת למכלול ההיבטים של הלמידה, אפשר להתמודד עם "התפיסות השגויות" של הסטודנטים (סופר-ויטל וטבק, 2015). אחד ההיבטים האלה הוא השפה. שפה משמשת לא רק לתקשורת, אלא היא גם תוצר של אידאולוגיות, השקפת עולם, נקודת מבט והבנה של המציאות והתרבות (Rahman, 2002). כמו כן, היא נדבך חשוב בזווית האישית של האדם (Khokhar et al., 2016). לכן עלינו להקדיש תשומת לב יתרה למושגים ולהמשגות בסביבה רב-תרבותית שבה שפת ההוראה שונה משפת האם של הסטודנט.

בהקשר רב-תרבותי סטודנטים מקבוצות מיעוט עשויים להתמודד עם סוגיות של השתלבות בשוק העבודה ועם חסמים, אי-שוויון ולעיתים אפליה (פוקס, 2017), אך התכנים האקדמיים בנושא ניהול ופיתוח ארגונים עוסקים בעיקר במרכזיות ובחשיבותו של הגורם האנושי בארגונים ובתנאי העבודה ושיפורם. כך קורה שגם אם המושגים המדעיים שנלמדים בכיתה כבר מוכרים לסטודנטים מחיי היום-יום, בכל זאת עשוי להתגלע פער בין הגדרת המושג והדגמתו באופן מדעי ובין משמעותו עבור הסטודנטים, המבוססת על התנסויותיהם בפועל. כך נוצרו במהלך הקורס לא מעט רגעים של דיסוננס קוגניטיבי. הדיסוננס הקוגניטיבי התבטא בהתנגדויות בכיתה לתכנים הנלמדים ובהעלאת טענות המבוססות על דוגמאות מחייהם האישיים והתעסוקתיים בניסיון להפריך את ההמשגה המדעית. מספרות המחקר עולה כי התייחסות ומענה לידע קודם של הסטודנט עשויים לקדם למידה מושגית.

במחקר זה נעשה שימוש בשני כלי מחקר: תיעוד מדוקדק של אפיזודות בשיעורים המייצגות "תפיסות שגויות", וחיבורי סטודנטים המתעדים את הרפלקציה שלהם על תהליך הלמידה בקורס. באופן צפוי למדי, התכנים העולים באפיזודות מופיעים גם בחיבורים (ושם ניכר השינוי המושגי). כלומר, בחיבורים עלו תמות דומות

לתמות שעלו באפיזודות בכיתה, וניכר כי בעקבות אימוץ גישת ההכרה החמה במסגרת הדיונים בכיתה סביב אפיזודות אלה חל תהליך של למידה ושינוי מושגי. במהלך קריאת החיבורים הופתעתי לגלות שסטודנטים רבים הגיעו גם לתובנות בנושאים שכלל לא נלמדו בקורס ושאיף לא היו חלק מהאג'נדה שלו מלכתחילה. לתובנות אלו יש תרומה חשובה לחייהם המקצועיים והאישיים של הסטודנטים, ועל כך ארחיב בהמשך.

לצורך דיון בממצאים, אתמקד בשלוש "התפיסות השגויות" העיקריות, כפי שבאו לידי ביטוי באפיזודות בשיעורים והשתקפו גם בחיבורי הסטודנטים.

"התפיסה השגויה" הראשונה (אפיזודה ראשונה) עלתה במסגרת השיעור שעסק בטקסונומיה של מוטיבציה (מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית). בשיעור דנו בהבדלים בין שני סוגי המוטיבציה בהקשר של למידה, ביצוע משימות ועבודה, והסטודנטים טענו שבמגזר הערבי עובדים רק לשם פרנסה (מוטיבציה חיצונית). בהקשר זה יש להביא בחשבון כי סטודנטים עובדים לרוב בעבודות שהן זוטרות והשכר בהן הוא בדרך כלל נמוך. כמו כן, סטודנטים מהמגזר הערבי מתקשים לרוב להשתלב בשוק העבודה היהודי וחלקם סובלים מהדרה. לפיכך, אפשרויות התעסוקה לאקדמאים הערבים הן מעטות ושיעור האבטלה בקרב אקדמאים ערבים הוא גבוה. לשם ההמחשה, שיעור הערבים האקדמאים העובדים בתחום הניהול הוא כ-6% בלבד וייצוגם של אזרחים ערבים בשירות המדינה ובתפקידי מפתח הוא נמוך (עראר וחאגי יחיא, 2007). כמו כן, תנאי העסקתם שונים מתנאי ההעסקה של יהודים (סער, 2021). סביר להניח כי מצבם של סטודנטים ערבים שטרם סיימו את לימודיהם גרוע אף יותר. על רקע זה אפשר להבין את אמירתם של הסטודנטים כי העבודה מבחינתם היא אמצעי לפרנסה ותו לא, בניגוד להמלצות של תאוריות מוטיבציוניות בהקשר של עבודה. אמירה זו מוצאת ביטוי גם בספרות המחקר בתחום על אודות השתלבותם של בני המגזר הערבי, ובפרט הנשים שבהם. לדוגמה, בדוח מחקר מטעם מכון ירושלים למחקרי מדיניות צוין כי "כל המרואיינים במחקר תיארו דרך לא פשוטה שעברו, וחלקם עדיין עוברים, עד להשתלבות בתעסוקה בישראל. האתגר המרכזי הנוכחי בתיאורים הוא העזיבה של הדרך הסלולה – של 'מסלול ברירת המחדל', הכולל לימודי אקדמיה בגדה או בירדן והשתלבות בתעסוקה בשוק הפלסטיני – ומעבר לדרך חדשה, אותה הם צריכים לסלול בעצמם בשוק הישראלי" (סער, 2021, עמ' 28). אחד החסמים שצוין בדוח הוא גזענות: "רוב המרואיינים במחקר מעידים שחוו לאורך השנים גזענות ברמות שונות, ולעתים אף זלזול מרומז או מפורש ביכולת שלהם" (עמ' 32).

במהלך השיעורים ניהלנו דיונים בנוגע למשמעויות ולהשלכות של תאוריות המוטיבציה ומניע ההישג על הפרקטיקה ושוק העבודה. מחיבוריהם ניכר כי הסטודנטים חוו תהליך של שינוי מושגי. הם הדגישו את חשיבותה של המוטיבציה הפנימית. הם התייחסו לתובנותיהם בנוגע להשקעת מאמץ והסיבות להצלחה ולכישלון בעבודה. אחת מהן הייתה שלכל אחד יכולה וצריכה להיות מוטיבציה פנימית לעבודה. הם התייחסו גם למימוש פוטנציאל אישי בעבודה, ליצירת חזון אישי בארגון, לתרומתם ליזמות בארגון וכן לרצונם להשתלב בתפקידי ניהול ומנהיגות בעתיד.

"התפיסה השגויה" השנייה (אפיזודה שנייה) היא טענתם של הסטודנטים שהם נאלצים פעמים רבות לעבוד כמו מכונה. בשיעור שבו עסקנו בטיילוריזם ובגישת משאבי אנוש בעבודה טענו הסטודנטים שהטיילוריזם לא נזנח וכי גם כיום מתייחסים לעובד כאל מכונה. לטענתם, בחלק ממקומות העבודה שלהם אין מקום לשיקול דעת, ליצירתיות ולחשיבה עצמאית ומקורית. במהלך השיעורים למדנו בין היתר על פירמידת הצרכים של

מאסלו, והדבר בא לידי ביטוי בחיבוריהם. הם כתבו על מימוש עצמי בעבודה, על חשיבות היחס הטוב לעובד מצד העמיתים והמנהל, על אינטראקציה ותקשורת טובה בין המנהל לעובדיו, על תרומת המנהל למוטיבציה של עובדיו ועל זכויות העובד. אלו נושאים שלא נלמדו בקורס, והם מייצגים תובנות של הסטודנטים על חייהם האישיים והמקצועיים. בהיבט האישי הם התייחסו להתמודדות עם קשיים ולכך שלמדו להיות אמיצים, וכן לחלקו של כל אדם בעיצוב עתידו. אחדים הביעו רצון להשתלב בתפקידי ניהול ומנהיגות לאחר שירכשו כלים לכך.

"התפיסה השגויה" השלישית (אפיזודה שלישית) היא שרק למנהלים יש מניע הישג גבוה. הסטודנטים הציגו תפיסה דטרמיניסטית: לעובד הפשוט יש מניע הישג נמוך ולמנהל יש מניע הישג גבוה, ואין כל סיכוי לשינוי. ייתכן שתפיסה זו מאפשרת להם להצדיק קידום לא שוויוני בעבודה. מעניין לבחון תפיסה זו לנוכח נתוני התעסוקה של האוכלוסייה הערבית – שיעורי התעסוקה נמוכים יותר מאשר בחברה היהודית ותנאי תעסוקה פחות טובים (שכר, יוקרת המקצועות האופייניים לקבוצה וכדומה) (פוקס, 2017).

עם זאת, מהחיבורים עולה כי חל שינוי מושגי בכל הקשור למניע ההישג. מתפיסה דטרמיניסטית הסטודנטים עברו לתפיסה של בחירה חופשית. האדם אחראי לגורלו, ולכל אדם יכול להיות מניע הישג גבוה. העובד הוא פרואקטיבי, הוא יכול ליזום ולתרום, ובכך לאמץ לעצמו מניע הישג גבוה. הסטודנטים הצביעו על תרומתו של המנהל לקידום מניע הישג גבוה בקרב עובדיו. אחת הסטודנטיות הצביעה על תחושת תסכול מכך שבעקבות השיעורים בקורס היא הבינה שהיא בעלת מניע הישג גבוה בעבודה, אך למרות זאת אינה מוערכת ומתוגמלת בהתאם. בסופו של הקורס הסטודנטית הבינה שאם יש לה מניע הישג גבוה, אין דבר שיכול לעצור אותה מהשתלבות בתפקיד מפתח שבו היא תהיה מוערכת כראוי. לבחינת התפיסות לעיל וניתוחן חשיבות רבה בשל האחריותיות (accountability) הרבה שיש לסגל האקדמי כלפי הסטודנטים שלו, ובפרט להכנתם לשוק עבודה משתנה ודינמי (Badran et al., 2019).

נראה כי "תפיסות שגויות" אלה מעצימות את המסקנות המרכזיות העולות בדוח המחקר של מכון ירושלים לחקר ישראל משנת 2015 (שטרן, 2015). מדוח זה עולה החשיבות של עיצוב מדיניות תעסוקה לתושבי מזרח ירושלים: פיתוח מוקדי כלכלה לצד מקומות תעסוקה. הטענה העיקרית העולה בדוח היא שיש לשבור את 'תקרת הזכוכית' המונעת מהם להתקדם לתפקידי ניהול ודרגות שכר גבוהות יותר במגזר היהודי. שוויון הזדמנויות ושילוב איכותי יותר במקומות עבודה במערב ירושלים עשויים לשפר את מגוון אפשרויות התעסוקה ולהגדיל את הכנסת העובדים ממזרח ירושלים, ובה בעת להפחית גם את המתח והתסכול הנובעים מן ההיררכיה והקיטוב השוררים בין שתי האוכלוסיות בשוק העבודה העירוני (שטרן, 2015, עמ' 46).

שיטת ההוראה בקורס והקשר שלה לתחושת ההעצמה של הסטודנטים

אחד ההיבטים שהסטודנטים התייחסו אליהם בחיבוריהם הוא שיטת ההוראה הקונסטרוקטיביסטית של הקורס – שיטה שבה הלומד מבנה בעצמו את הידע בתיווך המרצה. מאחר שהשיעורים היו מבוססים על דיונים, אין פלא כי הסטודנטים ציינו שהם למדו לנתח את העמדות שלהם וכי מטרת הקורס הייתה הבנת החומר הנלמד ויצירת קהילת לומדים שיש לה ידע משותף. הסטודנטים התמודדו עם פער ואי-הלימה בין התכנים האקדמיים של הקורס ובין התנסותם בפועל בשוק העבודה. המפגש בין אקדמיה לשדה בסביבה רב-תרבותית יצר לא אחת מתחים ו"תפיסות שגויות". הסטודנטים סברו שבזכות שיטות ההוראה שאומצו בקורס (הכרה חמה

ואקדמיה פוגשת שדה) הם רואים את העולם "האמיתי" ומצליחים לזהות נקודות חוזקה וחולשה בארגון. כמו כן הם מבינים את מהות המוטיבציה וחיובותה, את המניע להישג ועוד. הם קישרו בין המודלים והתאוריות שנלמדו בקורס ובין זכויות המגיעות להם בארגון ועיצוב בחירת התפקידים והשתלבות בשוק העבודה. "ידע הוא כוח" אמר פוקו, ואפשר למצוא ביטוי לכך באמירותיהם של הסטודנטים: כעת הם יודעים להבין מה מניע עובדים וכיצד אפשר להניע עובדים ויודעים לנתח את הצרכים של העובדים ושל עצמם כעובדים.

נקודה נוספת שהסטודנטים הדגישו בחיבוריהם היא ההעצמה האישית והמקצועית שהקורס העניק להם, אף שזו כלל לא הייתה חלק מהאג'נדה של הקורס. דברי הסטודנטים בנוגע לידע האקדמי והכלים שרכשו ולאפשרויות השימוש בהם בשוק העבודה, ממחישים את השינוי שחל בתחושת המסוגלות העצמית (self-efficacy) שלהם. בתחילת הסמסטר הם סברו, בהתבסס על ניסיונם הקודם, שההשתלבות בשוק התעסוקה ובמסגרות העבודה חיונית לצורך פרנסה בלבד. הם טענו כי הם עובדים כמו מכונה וכי מניע הישג גבוה שמור רק לדרג הניהולי. באופן כללי הם חזרו וטענו במהלך השיעורים "שאצלנו זה ממש לא ככה!". לאורך הסמסטר תפיסותיהם השתנו בעקבות הניסיונות לחבר בין ההיבט האיש, הרגשי, המוטיבציוני והקוגניטיבי לתכנים של ההוראה. כך תפיסתם השתנתה מתפיסה דטרמיניסטית לתפיסה של בחירה חופשית והכרה ביכולותיהם הסגוליות להשפיע ולעצב את עתידם, ובכך לפרוץ את תקרת הזכוכית ולהתגבר על הקשיים של האזרחים הערבים להשתלב בשוק העבודה (עראר וחאג' יחיא, 2007).

בדומה למתואר באפיזודות, החיבורים של הסטודנטים הבליטו את התהליך שהם חוו: מתח, התנגדות ושינוי. בתחילה הם חשו שיש פער, דיסוננס ומתח בין התאוריות ובין הידע הקודם שלהם. הם ביטאו את המתח הזה באמירות שבמגזר שלהם הדברים נראים אחרת ובשילת התאוריות שנלמדו והפרכתן. הגם שהשיעורים לא עסקו במתמטיקה ובמדעי הטבע, הסטודנטים הסתמכו, בדומה לקרל פופר בשעתו, על עיקרון ההפרכה וניסו לנלות את האמת באמצעות עיקרון זה. ברוח ספרו של פופר 'הלוגיקה של הגילוי המדעי' (Popper, 1959), הסטודנטים התייחסו כמעט לכל טענה שהועלתה במסגרת תאוריה מדעית בשיעור באמצעות העלאת דוגמאות סותרות, המבוססות על ניסיונם בשוק התעסוקה. האפיזודות משיעורי הקורס וחיבוריהם של הסטודנטים ממחישים את נחיצותם של דיוני אקדמיה-שדה בלימודי התואר האקדמי ואת החשיבות של הכשרת מרצים להוראה בכיתה רב-תרבותית. רק כך המרצים יצליחו בהוראתם בסביבה רב-תרבותית ויצליחו לצמצם את הפערים בהישגים (White-Clark, 2005). נוסף על כך, נדרשת הכוונה תעסוקתית לסטודנטים במהלך התואר ולאחריו (Gati & Kulcsár, 2021).

לסיכום, במאמר זה תוארו מקרים שבהם פערים סוציו-תרבותיים ולשוניים עשויים להוות אבן נגף בתהליכי הוראה ולמידה בכיתה ולהביא ל"תפיסות שגויות". "התנגשויות בין-תרבותיות" אלה, אם אינן מטופלות כראוי במסגרת השיעור, עלולות להשפיע על ההיבטים הקוגניטיביים, החברתיים והרגשיים בתהליך הלמידה. חשיבותו של המחקר בכך שהוא מאפשר להעמיק את הבנתנו בנוגע לפערים הבין-תרבותיים באקדמיה ולאפשרויות לצמצום פערים אלה בהוראה אקדמית. במאמר תוארה גישת ההכרה החמה, המציעה להתייחס להיבטים מוטיבציוניים, רגשיים ואישיותיים בהוראה. הוראה על פי גישה זו מאפשרת להתמודד עם "תפיסות שגויות" ולהביא לשינוי מושגי. לומדים מודעים לחשיבות גישת ההכרה החמה בתהליך ההוראה, גם אם הם אינם מודעים להמשגה זו של המונח, והם מתקוממים כאשר אין התייחסות אליה בתהליך ההוראה. אימוץ גישה זו חשוב במיוחד בהוראה בסביבה רב-תרבותית. באמצעות התאמת שיטות ההוראה לפי גישת ההכרה החמה,

הנגשת תוכני ההוראה וקישור שלהם לעולם של הסטודנט וניסיונו הקודם, תוך התחשבות בהיבטים בין-תרבותיים, אפשר להתמודד עם האתגרים הכרוכים בהוראה בסביבה הרב-תרבותית ולתרום לתהליך ההעצמה של הסטודנט. המאמר הנוכחי פותח צוהר לבחינת האפשרויות לקידום שוויון הזדמנויות בשוק התעסוקה למגזר הערבי, וזאת באמצעות אימוץ גישה חמה להוראת תכנים אקדמיים, ובייחוד תכנים העוסקים בפיתוח ארגוני ומשאבי אנוש. גישה זו צריכה להיות מותאמת ורגישה תרבותית, מגזרית, לשונית ומגדרית.

אפילוג

השאלה שעימה מתמודד המאמר הנוכחי היא כיצד אנחנו כחברה מגדירים מהו ידע "נכון" ומהו ידע "שגוי" באופן שנותן תחושה שהידע הוא אובייקטיבי, אף שבפועל הידע הנכון הוא ידע שנוצר במערב עבור המערב. הפרקטיקה הזו של סימון ידע כנכון או כלא נכון נעזרת באבחנות של "תפיסות שגויות" כדי להבין ולבסס את מנגנוני הסוציולוגיה של הידע. אבהיר כי במאמר זה לא נטען שהידע המוקדם של הסטודנטים הוא לא נכון, אלא שהוא לא תואם את הידע הקאנוני הקיים, ולכן הוא מסומן ונתפס כ"שגוי". בהקשר של זירות של רב-תרבותיות מתחדדת מורכבות נוספת: מצד אחד, החוויה של הסטודנטים זוכה לקבל מקום וקול שווה לפחות כמו כל חוויה אחרת, ועל כן הסולם או קנה המידה שאנו משתמשים בו כסגל הוראה לכאורה אינם רלוונטיים. מן הצד האחר, הבחירה המוסרית והאנושית לקבל כל קול באופן שווה עלולה לפגוע בלומד מבחינת הישגיו האקדמיים, כי אין הלימה בין הידע האישי שלו לידע המדעי הדומיננטי. יונג ומולר (Young & Muller, 2007) מצביעים על המתח בין מושג האמת ובין מושג הדבקות והמחויבות לאמת ('being truthful') שלעיתים נשאר לא פתור. כך גם במחקר זה, ראינו את הפרדוקס המתקיים בין המשגות ותיאוריות שאנחנו תופסים אותן כ"אמת", כלומר הידע הקאנוני המועבר לסטודנטים, לבין המידה בה הן נתפסות ומתקבלות כ"אמת" במסגרת הוראה אקדמית, היינו האופן בו הסטודנטים תופסים, מבינים ומיישמים את הידע בשיעור ומחוצה לו בחיי היום-יום. אולי המתח הזה הוא בלתי נמנע ואנו, כאנשי הוראה, מחויבים ללמוד להחזיק בו ולנהל אותו. מאמר זה מנסה גם לתת תקווה: נראה כי באמצעות ידע אקדמי המותאם להתנסויותיהן של קבוצות מגוונות בזירות רב-תרבותיות, אפשר לתת כלים ופרקטיקות ללומדים להעצים את ההון התרבותי שלהם לפי משנתו של בורדייה (Bourdieu, 1986).

מקורות

- אמרה, מ., ומרעי, ע. א. (2008). *اللغة في الصراع: قراءة تحليلية في المفاهيم اللغوية حول الصراع العربي الإسرائيلي*. كفر قرع وعمان: أ. دار الهدى ودار الفكر.
- بركة, ب. (2013). *اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح*. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. الطبعة الأولى.
- הרפז, י' (2014). למידה משמעותית: מה אפשר לעשות? **ביטאון מכון מופת**, 52, 20-22.
- וייל, ת' וסופר-ויטל, ש' (2007). מחקר בהוראת שפה ורכישתה: הוראת כתיבה אקדמית לפי שפות האם במכינה לעולים באוניברסיטה העברית. **הד האולפן**, 92, 90-106.
- מלאך-פיינס, א' (1997). **פסיכולוגיה של המינים, כרך א**. האוניברסיטה הפתוחה.
- סופר-ויטל, ש' וטבק, א' (2015). הכרה חמה במורים: לקראת למידה משמעותית של מורים במסגרת רפורמת אקדמיה-כיתה. **ביטאון מכון מופת**, 55, 44-48.
- סער, א' (2021). **השתלבות תושבי מזרח ירושלים בשוק התעסוקה הישראלי: למידה מהצלחות**. מכון ירושלים למחקרי מדיניות. https://jerusalem.institute.org.il/wp-content/uploads/2021/12/Pub_577_Success-in-East-Jerusalem_2021_he-1.pdf
- עראר, ח' וחאג' יחיא, ק' (עורכים). (2007). **האקדמאים והשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות**. רמות.
- פוקס, ה' (2017). השכלה ותעסוקה בקרב ערבים צעירים. בתוך א' וייס (עורך), **דוח מצב המדינה - חברה, כלכלה ומדיניות** (עמ' 221-264). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- פינקלשטיין, ע' וסופר-ויטל, ש' (2023). פדגוגיה מגיבת-תרבות. **לקסי-קיי**, 19, 15-12. <https://doi.org/10.54301/XIDS6911?>
- צלמח, כ' (2016). אז מה כבר קרה? אוטואתנוגרפיה של מיקרו-אגרסיות על רקע אתני. **תיאוריה וביקורת**, 46, 67-90.
- רמון, א' (2019). **ערביי מזרח ירושלים לאן? סוגיית התושבות והאזרחות - תמונת מצב והמלצות למדיניות**. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- שטרן, מ' (2015). **שילוב תעסוקתי במציאות נפוצה: תושבי מזרח ירושלים בשוק העבודה העירוני**. מכון ירושלים לחקר ישראל. https://jerusalem.institute.org.il/wp-content/uploads/2019/05/PUB_%D7%A7%D7%AA%D7%99.compressed.pdf
- שפירא, ת', עראר, ח' ועזאזיה, פ' (2012). "לא בדיוק רצו אותי, לא פתחו לי דלתות, לא פרסו לקראתי שטיח": מנהלות בחינוך העברי בישראל. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 13, 312-337.
- Badran, A., Baydoun, E., & Hillman, J. (2019). *Major challenges facing higher education in the Arab world: Quality assurance and relevance*. Springer.

- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22–28. <https://www.jstor.org/stable/20405019>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Driver, R., & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5(1), 61–84. <https://doi.org/10.1080/03057267808559857>
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, E. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4)(138), 273–290. <http://www.jstor.org/stable/23032294>
- Frey, R. S. (1984). Need for achievement, entrepreneurship, and economic growth: A critique of the McClelland thesis. *The Social Science Journal*, 21(2), 125–134.
- Gati, I., & Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103545. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103545>
- Gilligan, C., Spencer, R., Weinberg, M. K., & Bertsch, T. (2003). On the listening guide: A voice-centered relational method. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 157–172). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10595-009>
- Khokhar, S., Memon, S., & Siddique, K. (2016). Exploring role of language in constructing individual identities: A case study of Sindh, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(3), 234–241.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 115–144). Academic Press.
- Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 299–315). Academic Press.
- Marshall, P. L. (1994). Four misconceptions about multicultural education that impede understanding. *Action in Teacher Education*, 16(3), 19–27. <https://doi.org/10.1080/01626620.1994.10463205>
- Omeri, A., Malcolm, P., Ahern, M., & Wellington, B. (2003). Meeting the challenges of cultural diversity in the academic setting. *Nurse Education in Practice*, 3(1), 5–22. [https://doi.org/10.1016/S1471-5953\(02\)00026-4](https://doi.org/10.1016/S1471-5953(02)00026-4)

Pardee, R. L. (1990). Motivation theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A literature review of selected theories dealing with job satisfaction and motivation. *ERIC*.

<https://eric.ed.gov/?id=ed316767>

Petrovic, S., Lordly, D., Brigham, S., & Delaney, M. (2015). Learning to listen: An analysis of applying the listening guide to reflection papers. *International Journal of Qualitative Methods*.

<https://doi.org/10.1177/1609406915621402>

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. B. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167–199. <https://doi.org/10.3102/00346543063002167>

Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. Routledge.

Rahman, T. (2002). Language, power and ideology. *Economic and Political Weekly*, 37(44), 4556–4560. <https://www.jstor.org/stable/4412816>

Said, E. (1978). *Orientalism*. Routledge.

Samier, E., & ElKaleh, E. (2019). *Teaching educational leadership in Muslim countries: Theoretical, historical and cultural foundations*. Springer

Sharabi, H. (2019). *The next Arab decade: Alternative futures*. Taylor & Francis.

Sinatra, G. M. (2002). Motivational, social, and contextual aspects of conceptual change: A commentary. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 187–197). Springer.

Soeharto, S., Csapó, B., Sarimanah, E., Dewi, F. I., & Sabri, T. (2019). A review of students' common misconceptions in science and their diagnostic assessment tools. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 8(2), 247–266. <https://doi.org/10.15294/jpii.v8i2.18649>

Stark, W., & McCarthy, E. D. (2020). *The sociology of knowledge: Toward a deeper understanding of the history of ideas*. Routledge.

Valiente, C. (2008). Are students using the 'wrong' style of learning? A multicultural scrutiny for helping teachers to appreciate differences. *Active Learning in Higher Education*, 9(1), 73–91. <https://doi.org/10.1177/1469787407086746>

Vosniadou, S. (1996). Towards a revised cognitive psychology for new advances in learning and instruction. *Learning and Instruction*, 6(2), 95–109.

[https://doi.org/10.1016/0959-4752\(96\)00008-4](https://doi.org/10.1016/0959-4752(96)00008-4)

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535–585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-W](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W)

Vygotsky, L. S. (1962). Development of scientific concepts in childhood. In E. Hanfman & G. Vakar (Eds.), *Thought and language* (pp. 82–118). MIT Press.

Waring, S. P. (2016). *Taylorism transformed: Scientific management theory since 1945*. University of North Carolina Press.

White-Clark, R. (2005). Training teachers to succeed in a multicultural classroom. *The Education Digest*, 70(8), 23–26.

Young, M., & Muller, J. (2007). Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. *Theory and Research in Education*, 5(2), 173–201. <https://doi.org/10.1177/14778785070777>

Zohar, A., & Gershikov, A. (2008). Gender and performance in mathematical tasks: Does the context make a difference? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(4), 677–693. <https://doi.org/10.1007/s10763-007-9086-7>