



מסוגלות עצמית בהוראה רב-תרבותית באקדמיה¹

רויטל סלע-שיוביץ ועידית פינקלשטיין*

תקציר

מסוגלות עצמית מתייחסת לתפיסת הפרט את יכולתו לבצע משימות ולהתמודד עם אתגרים. מסוגלות עצמית בהוראה נבדקה עד כה בעיקר בהקשר של קידום הישגי תלמידים בבתי הספר, אך כמעט שלא נחקרה בהקשר של השכלה הגבוהה. המחקר הנוכחי בדק את תפיסת המסוגלות עצמית של מרצים להוראה רב-תרבותית באקדמיה. המסוגלות העצמית נבחנה באמצעות שלושה מדדים: מסוגלות אישית (עמדות ואמונות לגבי הוראה רב-תרבותית); מסוגלות בתוך הארגון (מידת התמיכה ושיתוף הפעולה בארגון); ומסוגלות להוראה בקבוצות רב-תרבותיות. במחקר השתתפו 92 מרצים מהקריה האקדמית אונו המלמדים בארבע פקולטות – מדעי הרוח, משפטים, מקצועות הבריאות ומינהל עסקים, אשר דיווחו בשיטת דיווח עצמי על מדדי המסוגלות השונים. ממצאי המחקר מעידים על קשר חיובי מובהק בין עמדה ביחס להוראה רב-תרבותית לבין מסוגלות ללמד בקבוצות רב-תרבותיות. כמו כן נמצא כי ככל שרמת המסוגלות בתוך הארגון גבוהה יותר (כלומר הצוות מאופיין בשיתוף פעולה ותמיכה), כך גם רמת המסוגלות להוראה אקדמית בקבוצות רב-תרבותיות גבוהה יותר. בהשוואה בין פקולטות נמצא כי רמת המסוגלות העצמית להוראה רב-תרבותית של מרצים בפקולטה למדעי הרוח גבוהה באופן מובהק מרמת המסוגלות של מרצים בפקולטות האחרות. חלקו האחרון של המאמר מוקדש לדיון בממצאי המחקר ולבחינת כיווני מחקר נוספים בעתיד.

מילות מפתח: מסוגלות עצמית, הוראה רב-תרבותית, הוראה באקדמיה

* רויטל סלע-שיוביץ ועידית פינקלשטיין, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, הקריה האקדמית אונו.

1 המאמר נכתב על בסיס מאמר שפורסם באנגלית: Sela-Shayovitz, R., & Finkelstein, I. (2020). Self-Efficacy in teaching multicultural students in academia. *International Journal of Higher Education*, 9, 159–167

מבוא

המושג מסוגלות עצמית (self-efficacy) מתייחס לתפיסה של הפרט את מידת יכולתו לבצע מטלות מסוימות ולהתמודד עם אתגרים (Zimmerman & Cleary, 2006). ספרות המחקר מלמדת כי מורים שמסוגלותם העצמית גבוהה תומכים בתלמידיהם יותר מאחרים ולוקחים אחריות על הישגיהם. כמו כן הם משקיעים בגיוון שיטות ההוראה ופועלים בשיתוף פעולה עם עמיתיהם למקצוע (Betoret, 2006; Deemer, 2004; Guo et al., 2014). מסוגלות עצמית זכתה לתשומת לב מחקרית רבה בהקשר של קידום הישגי תלמידים בבתי הספר, אך כמעט שלא נחקרה בהקשר של השכלה גבוהה. החידוש במחקר הנוכחי הוא בבדיקת המסוגלות העצמית של מרצים להוראה רב-תרבותית באקדמיה.

חינוך רב-תרבותי באקדמיה

החינוך הרב-תרבותי מבוסס על עקרונות של דמוקרטיה ושוויון חברתי ושואף לפתח מודעות לשונות החברתית-תרבותית שבחברה. הדגש בחינוך הרב-תרבותי הוא על סובלנות חברתית ועל דחייה של עמדה שיפוטית כלפי האחר (בן-רפאל, 2008; Ben-Rafael & Peres, 2005). גישה חינוכית זו מעודדת פתיחות ותקשורת בין-תרבותית ועמדות פלורליסטיות, הנחוצות לתפקוד יעיל בחברה רב-תרבותית ודמוקרטית (Banks, 1995; Gay, 2010). יש הסוברים כי החינוך הרב-תרבותי נועד בעיקרו להנגיש את ההשכלה האקדמית לסטודנטים המגיעים מאוכלוסיות מוחלשות שהיו בעבר מודרות ממעגל ההשכלה הגבוהה. אחרים סבורים כי לחינוך הרב-תרבותי יש מטרות נשגבות יותר וכי יישומו הוא בסיס לצמיחה כלכלית לאומית וגלובלית, להעצמה וללכידות חברתית (קימרלינג, 1998). גישת החינוך הרב-תרבותי הושפעה במידה רבה מעליית התנועה לזכויות האדם בארצות הברית בשנות השישים של המאה העשרים. בעשורים האחרונים הגישה התרחבה מאוד בעקבות תהליכי הגלובליזציה, וכיום היא נושא מרכזי במדינות מערביות רבות (Ndura & Dogbevia, 2013).

ספרות המחקר מעידה כי למרות ריבוי התרבויות בחברה הישראלית, במערכת החינוך נהוגה הגישה הפרטיקולרית. גישה זו מקנה לקבוצות החברתיות את היכולת ללמוד במסגרות חינוך נפרדות ולבטא את השקפת העולם התרבותית הייחודית שלהן (גלדי, 2001; יוגב, 2001). לנוכח זאת, מוסדות ההשכלה הגבוהה בישראל הם אחד מהמקומות המרכזיים שבהם מתקיים מפגש חברתי ולימודי בין אנשים מכלל התרבויות החברתיות בישראל (לב ארי וחסיוסי-סאבק, 2016).

למפגש הרב-תרבותי באקדמיה יתרונות רבים. ברמה החברתית הוא עשוי לתרום להפחתת המתחים והקונפליקטים החברתיים ולהגדלת הסולידריות החברתית, משום שהלימודים האקדמיים מהווים סביבת חֶבְרָת שבה החשיפה לאנשים ולרעיונות שונים משפיעה על הערכים ותפיסת העולם של הפרט. כמו כן, הגיוון התרבותי של הסטודנטים יכול להוביל לצמצום פערים חברתיים ולהכין את הסטודנטים באופן מיטבי לעולם העבודה.

עם זאת, חינוך רב-תרבותי באקדמיה מציב גם אתגרים רבים. המחקרים מראים שיש כמה גורמי קושי ומחסום אצל סטודנטים המגיעים מקבוצות מוחלשות בחברה: קשיים בהסתגלות לאקדמיה ובהבנת השפה, פערים גדולים בידע קודם, היעדר מוטיבציה ונטייה להימנעות משיתופי פעולה עם סטודנטים מקבוצות חברתיות אחרות (Ippolito, 2007).

הקשיים באקדמיה רב-תרבותית משפיעים לא רק על הסטודנטים, אלא על כלל השותפים ובמגוון תחומים. לכן מוסדות אקדמיים נדרשים לבחון את יכולתם להיות מותאמים לסטודנטים מקבוצות מגוונות ולחינוך רב-תרבותי. ספרות המחקר מתארת בהרחבה את הפעילות שנעשית באקדמיה בהתאם לגישת החינוך הרב-תרבותי, לדוגמה שילוב תכנים רב-תרבותיים בקורסים הנלמדים, שימוש באסטרטגיות מגוונות ללמידה ובחינת הישגי הסטודנטים תוך התחשבות בקשיים תרבותיים (כגון התעלמות מטעויות של סטודנטים ששפת הלימוד אינה שפת אימם). היבט נוסף הוא הדינמיקה החברתית שנוצרת בין הסטודנטים כתוצאה מהמפגש הבין-תרבותי (Mena & Rogers, 2017).

מסוגלות להוראה רב-תרבותית (multicultural teaching efficacy) באקדמיה, או כשירות להוראה רב-תרבותית (multicultural teaching competencies), מושפעת מהחינוך הקודם של המרצים, מניסיונם ומהשקפת עולמם. מסוגלות להוראה רב-תרבותית באה לידי ביטוי בפעילות לימודית אפקטיבית עם מגוון תרבויות, בשילוב היבטים רב-תרבותיים בהוראה ובהתמודדות עם הקשיים של הסטודנטים ועם קונפליקטים חברתיים שעלולים להתעורר במפגש. החוקרים מדגישים את החשיבות של פיתוח מסוגלות רב-תרבותית כדי לפעול באופן מיטבי עם אוכלוסיות מגוונות (Gay, 2010; Prieto, 2012). במסגרת זו נדרשת למשל הכשרה להוראה מכלילה (inclusive teaching) של חברי הסגל, שמטרתה להעניק להם כלים ומיומנויות להוראה רב-תרבותית מיטבית.

מרכיב נוסף וחשוב הוא ההשפעה שיש לאקלים הארגוני על רמת המסוגלות של המרצים. תרבות אקדמית ארגונית שמעריכה את המגוון התרבותי של חברי הסגל עשויה לקדם אקלים המעודד פיתוח הוראה רב-תרבותית. גורם נוסף הוא מידת המחויבות שיש למנהלי המוסד האקדמי לשלב סוגיות רב-תרבותיות בתוכנית הלימודים ולהפעיל תוכניות לשיפור ההוראה. פעולות אלו מסייעות להעריך באופן ישיר את החוזקות והחולשות של תוכנית הלימודים, תוך שילוב המרצים והסטודנטים במחקר רב-תרבותי (Adams et al., 2007).

גישת המסוגלות העצמית

גישת המסוגלות העצמית מבוססת על התאוריה החברתית-קוגניטיבית של בנדורה (Bandura, 1986, 1993). בבסיסה של הגישה עומדת ההנחה שמסוגלות קובעת את יחסו של הפרט להזדמנויות להצלחה הנקרות בדרכו, למטרות ולערכים שעל פיהם הוא פועל וכן לתפיסת המגבלות והקשיים שבהם הוא נתקל. יש לציין שמסוגלות עצמית של הפרט עשויה להשתנות מתחום אחד לאחר (Bandura, 2006). המחקרים מלמדים כי מסוגלות עצמית קשורה לגורמים פסיכולוגיים כמו חרדה, דימוי עצמי ומוטיבציה, המשפיעים על התנהגותו של הפרט ועל יכולתו להגיע להישגים (פרידמן וקס, 2000; Lane et al., 2004). אנשים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה מאופיינים במוטיבציה וביכולת התמדה וביצוע משימות באופן טוב יותר מאשר אנשים עם מסוגלות עצמית נמוכה (Bandura, 2000, 2006). מכאן שמסוגלות עצמית משפיעה על התנהגותו של הפרט ועל האופן שבו הוא ממצה את כישוריו (Bandura, 2000, 2006; Schunk & Meece, 2006).

מסוגלות עצמית נחקרה בהרחבה בתחום המקצועי; זו כוללת את העמדות המקצועיות הקשורות לתפיסת התפקיד המקצועי ואת היכולת של הפרט לבצע את המטרות המקצועיות הנדרשות (Bandura, 1997, 2000).

מסוגלות עצמית בתחום המקצועי מהווה לדעת החוקרים משאב מרכזי בהבנת תהליכים של מוטיבציה ורמת המחויבות של הפרט למקום עבודתו. הנחת הגישה היא שכאשר רמת המסוגלות גבוהה, הפרט מזדהה עם העמדות המקצועיות ועם תפיסת התפקיד בעבודה, ולכן הוא ישקיע מאמצים ויוזמה לצורך השגת המטרות הללו (Judge et al., 2007; Kanfer, 1990). ממצאי המחקרים מראים כי מסוגלות עצמית בתחום המקצועי משפיעה גם על מידת ההסתגלות של הפרט למקום העבודה ולשינויים החלים בתחום המקצועי (Hill et al., 1987; Saks, 1995) ועל תהליך קבלת ההחלטות המקצועיות והיכולת להתמודד לאורך זמן עם קשיים המתעוררים במהלך ביצוע התפקיד (Bandura, 1997, 2000).

בעלי מסוגלות עצמית גבוהה בתחום המקצועי נוטים להשיג מטרות מוערכות והשגת המטרות יוצרת אצלם תחושת סיפוק אישי ומקצועי, ובכך מתגמלת אותם על המאמץ שהושקע (Borgogni et al., 2013; Peng & Mao, 2015). יש לציין כי איכות הביצוע קשורה לא רק למסוגלות העצמית של העובד, אלא גם לסביבה הארגונית של מקום העבודה ולרמת המורכבות של המשימות (Chen et al., 2000; Stajkovic & Luthans, 1998).

תפיסת המסוגלות העצמית של מורים זכתה לתשומת לב מחקרית רבה. מסוגלות עצמית של מורים, בדומה למקצועות אחרים, כוללת שלושה מרכיבים עיקריים: מסוגלות אישית – האמונה והעמדות לגבי מקצוע ההוראה; מסוגלות בתוך הארגון – תפיסת מערכת היחסים בין-אישיים המתקיימים בארגון; ומסוגלות לתוצאות – תפיסת היכולת של הפרט לבצע את המשימות הנדרשות בהוראה (פרידמן וקס, 2000; Chreniss, 1993). מחקרים מראים כי איכות ההוראה של המורים ומידת התמיכה שלהם בתלמידים קשורה למסוגלותם העצמית (Guo et al., 2014). מורים בעלי רמת מסוגלות עצמית גבוהה מאתגרים את תלמידיהם יותר מאחרים ומשתמשים במגוון דרכי הוראה כדי לקדם אותם (Deemer, 2014). מורים אלו מציבים לעצמם מטרות גבוהות בהוראה ומשקיעים מאמצים כדי להתמודד עם קשיים. כמו כן, הם מגלים גמישות, מוכנים יותר מאחרים לקבל חידושים בתחום ההוראה ומשתפים פעולה עם מורים עמיתים (Betoret, 2006). עוד נמצא כי מורים בעלי רמת מסוגלות גבוהה בתחום המקצועי נוטים לקחת אחריות על הישגי התלמידים ומוכנים להתמודד עם מצבי כישלון של תלמידיהם (Goddard & Goddard, 2001; Ross, 1995). על פי מחקרים, תפיסת המסוגלות העצמית של המורים אינה תלויה במשתני הרקע, המגדר, ותק בהוראה ומוצא אתני (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

היבט חשוב נוסף שזכה לתמיכה מחקרית הוא הקשר בין תפיסת המסוגלות העצמית של המורה למערכת היחסים בתוך הארגון: בבתי ספר המאופיינים בשיתוף פעולה ותמיכה במורים, תפיסת המסוגלות העצמית של המורים היא גבוהה. לעומת זאת, בבתי ספר שבהם מערכת היחסים מאופיינת בהיעדר שיתוף פעולה ובחוסר תמיכה בצוות המקצועי, תפיסת המסוגלות של המורים נמוכה, והם פחות מוכנים להשקיע מאמצים ולהתמודד עם מצבי כישלון של תלמידיהם (Duran & Duran 2005; Goddard & Gaddars, 2001; Tobin et al., 2006).

לסיכום, חינוך בחברה רב-תרבותית הוא נושא מרכזי במדינות מערביות רבות, וספרות המחקר מדגישה את חשיבותו ואת תרומתו לקידום השיח החברתי בחברה. עם זאת, אנשי חינוך מתקשים להתמודד עם המשימה של הוראה בכיתות רב-תרבותיות. לנוכח זאת קיימת חשיבות בפיתוח המסוגלות של מרצים באקדמיה להוראה רב-תרבותית, כדי שיוכלו ללמד באופן מיטבי אוכלוסיות מגוונות. תרומת המחקר הנוכחי לספרות המחקר היא בבחינת המסוגלות העצמית של מרצים באקדמיה המלמדים קבוצות רב-תרבותיות.

למחקר ארבע מטרות עיקריות:

1. בדיקת הקשר בין האמונות והעמדות המקצועיות לגבי התפקיד (מסוגלות אישית) לבין תפיסת המסוגלות להוראה בכיתות רב-תרבותיות.
2. בדיקת הקשר בין תפיסת מערכת היחסים בצוות המקצועי (מסוגלות בתוך ארגון) לבין תפיסת המסוגלות להוראה בכיתות רב-תרבותיות.
3. בדיקת ההבדלים בין הפקולטות ובין סגל פנים לסגל חוץ במדדי המסוגלות להוראה רב-תרבותית.
4. בדיקת הקשר בין משתני רקע (גיל, מגדר, ותק בהוראה, השכלה) לבין תפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותיות.

מתודולוגיה

המדגם

במחקר השתתפו מרצים המלמדים בקריה האקדמית אונו. הבחירה לדגום דווקא אותם נובעת מההרכב המיוחד של אוכלוסיית הסטודנטים הלומדים במוסד אקדמי זה. במוסד לומדים יחדיו יהודים (חרדים, דתיים וחילוניים), ערבים, עולים חדשים וילידי הארץ. כלומר המרצים המלמדים באונו מתמודדים בעבודתם עם אתגרים ודילמות בתחום ההוראה הרב-תרבותית.

במחקר השתתפו 92 מרצים שנבחרו בדגימת נוחות. 49 מהמשיבים (53.2%) הם גברים ו-43 (46.8%) נשים. גיל הנבדקים הוא 30–74 ($M = 47.2$, $SD = 0.99$). הוותק המקצועי של הנבדקים הוא 1–45 שנים ($M = 11.5$, $SD = 1.08$), כמחציתם (47.8%) הם סגל פנים והיתר הם מרצים מן החוץ. מבין הנבדקים, 67.1% מלמדים בפקולטה למדעי הרוח, 18.1% מלמדים בפקולטה למשפטים, 9.4% מלמדים בפקולטה למינהל עסקים ו-5.4% מלמדים בפקולטה למקצועות הבריאות.

כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה בעזרת שאלון לדיווח עצמי אנונימי. השאלון התבסס על מחקרים קודמים בנושא תפיסת המסוגלות העצמית של מורים (פרידמן וקס, 2000; Gibson & Dembo, 1984) והותאם להוראה באקדמיה. השאלון כלל 21 פריטים בסולם תשובות בסגנון ליקרט בן חמש דרגות (1 – בכלל לא; 5 – במידה רבה מאוד). חלקו הראשון של השאלון בדק משתני רקע וחלקו השני בדק את תפיסת המסוגלות העצמית להוראה בכיתות רב-תרבותיות. מסוגלות עצמית נבדקה בהתאם לספרות המחקר באמצעות שלושה מדדים: מסוגלות אישית, מסוגלות בתוך הארגון ומסוגלות להוראה בכיתות רב-תרבותיות (ראו בהמשך פירוט לגבי המדדים). חלק מהפריטים בשאלון נוסחו כמתארים מסוגלות עצמית גבוהה וחלקם כמתארים מסוגלות עצמית נמוכה. במהלך עיבוד הנתונים נעשה היפוך לסולם התשובות לפריטים המתארים מסוגלות עצמית נמוכה. לבירור מבנה הגורמים נעשה ניתוח גורמים מאשש עם רוטציית Oblimin. שלושת המדדים שהתגבשו בניתוח הסבירו יחד 82.4% מהשונות. להלן פירוט המדדים:

1. **מסוגלות אישית** - המדד בדק את האמונות ואת העמדות המקצועיות של המרצים לגבי הוראה רב-תרבותית וכלל שישה פריטים. בדיקת המהימנות למדד בוצעה באמצעות מקדם אלפא של קרונברך ($\alpha = 0.89$). דוגמה לפריטים במדד זה: "אני מאמין שהוראה בקבוצות רב-תרבותיות היא בעלת ערך חברתי חשוב"; "הדיאלוג שמתקיים בקורסים של קבוצות רב-תרבותיות חשוב על מנת לנפץ סטריאוטיפים חברתיים".

2. **מסוגלות בתוך הארגון** - המדד בחן את תפיסת הנבדק לגבי איכות היחסים בתוך הצוות המקצועי בפקולטה וכלל שבעה פריטים. מקדם המהימנות של גורם זה נמצא גבוה אף הוא ($\alpha = 0.83$). דוגמה לפריטים במדד: "קיים שיתוף פעולה טוב בפקולטה בהתמודדות עם הוראה רב-תרבותית"; "קיימים דיונים בפקולטה בנושאים רב-תרבותיים".

3. **מסוגלות להוראה בכיתות רב-תרבותיות** - המדד בדק את תפיסת היכולת להתמודד באופן מעשי עם המשימות הנדרשות בהוראה בכיתות רב-תרבותיות וכלל שמונה פריטים. מהימנות אלפא של קרונברך נמצאה גבוהה ($\alpha = 0.83$). דוגמה לפריטים במדד זה: "אני מצליח לשלב היבטים של רב-תרבותיות בקורסים שלי"; "אני חש סיפוק ללמד סטודנטים בקבוצות רב-תרבותיות".

הציון של כל נבדק בשלושת המדדים של מסוגלות עצמית חושב על פי ממוצע תשובותיו בפריטים בכל מדד.

הליך המחקר

השאלון הועבר בשנת 2018 בצורה מקוונת לסגל המרצים בפקולטות למינהל עסקים, משפטים, מדעי הרוח ומקצועות הבריאות. לשאלון צורף דף הקדמה ובו ניתן הסבר כללי על מטרת המחקר והודגש שהשאלון הוא אנונימי. משך הזמן שנדרש למילוי השאלון היה עשר דקות בממוצע.

ניתוח הנתונים

על מנת לבחון קשרים בין שלושת מדדי המסוגלות העצמית בוצע מבחן פירסון. בדיקת ההבדלים בתפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית בין ארבע הפקולטות בוצעה באמצעות ניתוחי שונות חד-כיווני (ANOVA) עם מדידות חוזרות. בדיקת ההבדלים בתפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית בין סגל פנים וחץ נעשתה אף היא באמצעות ניתוחי שונות חד-כיווניים. קביעת המשתנים המשפיעים ביותר על מסוגלות להוראה רב-תרבותית נעשתה באמצעות מבחן רגרסיה בצעדים (stepwise regression).

ממצאים

1. בדיקת הקשר בין שלושת מדדי המסוגלות

השערת המחקר הראשונה הייתה שקיים קשר חיובי בין רמת המסוגלות האישית (עמדות חיוביות לגבי התפקיד) לבין תפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית. השערת המחקר השנייה הייתה שככל שרמת המסוגלות בתוך הארגון גבוהה יותר (משמע היחסים בפקולטה מאופיינים בשיתוף ותמיכה), כך גם תפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית תהיה גבוהה יותר.

לוח 1. מקדמי המתאם של פירסון בין גורמי תפיסת המסוגלות העצמית להוראה בכיתות רב-תרבותיות (N = 92)

	1	2	3
1. מסוגלות אישית	-	-	-
2. מסוגלות בתוך הארגון	.26*	-	-
3. מסוגלות להוראה בכיתות רב-תרבותיות	.69**	.34**	-

$$p < .01^{**} \quad p < .05^{*}$$

ממצאי המחקר תומכים בשתי השערות המחקר הראשונות. הממצאים בלוח 1 מצביעים על קשר חיובי מובהק בין מסוגלות אישית לבין תפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית, כלומר ככל שרמת המסוגלות האישית של הנבדק הייתה גבוהה יותר כך תפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית הייתה גבוהה יותר. כמו כן נמצא קשר חיובי מובהק בין רמת המסוגלות בתוך הארגון למסוגלות להוראה רב-תרבותית – ככל שרמת המסוגלות של הצוות האקדמי בפקולטה היא גבוהה יותר, כך גם רמת המסוגלות של המרצה להוראה בקבוצות רב-תרבותיות גבוהה יותר.

לוח 2. הבדלים בתפיסת המסוגלות העצמית בדיקה לפקולטה: תוצאות ניתוחי שונות חד-כיווניים (ANOVA)

	בריאות (n=4)		מנהל עסקים (n=9)		משפטים (n=17)		מדעי הרוח (n=62)		המדד
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
מסוגלות אישית	0.59	4.50	0.96	3.61	0.95	4.15	0.47	4.51	F (1,92) = 3.67*
מסוגלות בארגון	0.52	3.16	1.13	2.79	0.66	3.45	0.93	3.10	2.39
מסוגלות מקצועית	0.45	16	1.26	3.23	0.65	3.75	0.45	4.3	8.44**

$$p < .01^{**} \quad p < .05^{*}$$

2. הבדלים במסוגלות להוראה רב-תרבותית בין הפקולטות ובין סגל פנים לסגל חוץ

ממצאי המבחנים מוצגים בלוח 2. נמצאו הבדלים מובהקים במדד המסוגלות להוראה רב-תרבותית בין הפקולטות ($F(1,92) = 8.44, p < .01$). רמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית של מרצים בפקולטה למדעי הרוח גבוהה בהשוואה למרצים בפקולטות האחרות. ניתוח שונות מעורב עם מדידות חוזרות נמצא כי יש

אפקט עיקרי לסוג הפקולטה ($F(1,92) = 32.5, p = .00$). ניתוח המשך להבנת המקור למובהקות הראה כי ההבדל העיקרי הוא בממד המסוגלות האישית. רמות המסוגלות האישית של המרצים בפקולטה למדעי הרוח גבוהה ובפקולטה לבריאות גבוהה באופן מובהק בהשוואה לפקולטה למשפטים ולמינהל עסקים.

כמו כן, נמצא כי קיימים הבדלים מובהקים בין סגל פנים לסגל חוץ ברמת המסוגלות בתוך הארגון ($F(1,92) = 74.6, p = 0$). מרצים שהם סגל פנים דיווחו על רמת מסוגלות גבוהה בארגון בהשוואה למרצים שהם סגל חוץ במוסד. במדדי מסוגלות עצמית ומסוגלות להוראה רב תרבותית לא נמצאו הבדלים מובהקים בין סגל פנים לסגל חוץ.

3. בדיקת הקשר בין משתני רקע לבין מסוגלות להוראה רב-תרבותית

קביעת המשתנים המשפיעים ביותר על מסוגלות להוראה רב-תרבותית נעשתה באמצעות מבחן רגרסיה בצעדים (stepwise regression). המשתנה הנבדק הוא רמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית, והמשתנים המנבאים הם גיל, מגדר, השכלה, ותק בהוראה, סוג הפקולטה, השיוך למוסד (סגל פנים לעומת סגל חוץ) ורמת המסוגלות העצמית והמסוגלות בתוך הארגון. ממצאי מבחן הרגרסיה מוצגים בלוח 3.

לוח 3. מקדמי בטא ואחוז השונות המוסברת של המשתנים המנבאים מסוגלות להוראה רב-תרבותית

מדדים ומשתנים מנבאים	β	RSq	p
מסוגלות אישית	0.5	0.47	< .001
פקולטה	0.29-	0.57	< .001
מסוגלות בתוך ארגון	0.22	0.59	.017
שיוך	0.18	0.61	.005

מתוצאות המבחן עולה ש-61% מהשונות במסוגלות להוראה רב-תרבותית מוסברת על ידי ארבעה משתנים מנבאים: מסוגלות אישית, מסוגלות בתוך ארגון, פקולטה וסוג השיוך של הסגל (פנים לעומת חוץ). מדד המסוגלות האישית (הכולל את העמדות והאמונות של המרצה לגבי הוראה רב-תרבותית) מסביר את רוב השונות (47%), כלומר לעמדות חיוביות לגבי הוראה רב-תרבותית תרומה רבה למסוגלות להוראה רב-תרבותית. שלושת המשתנים האחרים – מסוגלות בתוך הארגון, פקולטה ושיוך מוסיפים אחוז קטן יחסית לשונות המוסברת. שאר המשתנים שנבדקו (גיל, מגדר, השכלה וותק בהוראה) אינם מנבאים את רמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית.

דיון

בשנים האחרונות גברה ההתעניינות בקשר שבין מסוגלות בהוראה לקידום הישגי תלמידים בבתי הספר, אך רק מעט ידוע על כך בהקשר האקדמי. לכן מטרת המחקר הייתה לבחון את תפיסת המסוגלות העצמית להוראה רב-תרבותית באקדמיה, ומכאן נובעת תרומתו. הנחת המחקר הייתה כי חקר הנושא עשוי לתרום לידע המחקרי בתחום. כמו כן, במישור היישומי ממצאי המחקר עשויים להאיר הדגשים בתהליך ההכשרה להוראה רב-תרבותית באקדמיה.

תוצאות המחקר מעידות על קשר מובהק בין מסוגלות אישית ובין מסוגלות להוראה רב-תרבותית: נבדקים שדיווחו על עמדות חיוביות לגבי הוראה רב-תרבותית דיווחו גם על רמת מסוגלות גבוהה ללמד בקבוצות רב-תרבותיות. המשמעות של ממצאי המחקר היא שמרצים בעלי עמדות חיוביות לגבי אקדמיה רב-תרבותית גם מחויבים יותר מאחרים להשגת המטרות של הוראה רב-תרבותית.

ראוי להדגיש כי מסוגלות גבוהה להוראה משמעותה בראש ובראשונה הכרה בקיומם של קשיים מקצועיים ונכונות של הפרט להתמודד עימם. מכאן שמרצים בעלי מסוגלות להוראה גבוהה עשויים לדווח על קשיים ומחסומים בקרב הסטודנטים מקבוצות מוחלשות בחברה, כגון קשיים בהסתגלות לאקדמיה ובהבנת השפה, פערים גדולים בידע קודם ונטייה להימנעות משיתופי פעולה עם סטודנטים מקבוצות חברתיות אחרות. הם עשויים לדווח גם על קשיים ברמת המוסד האקדמי ומידת התאמתו להוראה רב-תרבותית של סטודנטים (Mena & Rogers, 2017). בה בעת, בהתאם למודל המסוגלות העצמית, הם גם ישקיעו מאמצים כדי להתמודד עם הקשיים הללו.

ואכן, ספרות המחקר מדגישה את הקשר שבין מסוגלות עצמית לרמת המחויבות של הפרט לתפקידו בעבודה. המחקרים מלמדים כי אנשים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה משקיעים יותר מאמצים להשגת המטרות המקצועיות וכי הם מסוגלים להתמודד לאורך זמן עם הקשיים המקצועיים (Bandura, 2000; Judge et al., 2007; Kanfer, 1990). על פי המחקרים יש גם קשר בין מסוגלות עצמית של מורים ובין איכות ההוראה שלהם ומידת התמיכה שלהם בתלמידים. מורים בעלי רמת מסוגלות עצמית גבוהה מאתגרים יותר את תלמידיהם, משתמשים במגוון דרכי הוראה ותומכים יותר בתלמידים (Deemer, 2014; Guo et al., 2014).

במישור היישומי, המסקנה העולה מהמחקר היא שקיימת חשיבות רבה לקיום שיח מקצועי בנושא הוראה רב-תרבותית – הן במסגרת ההכשרה להוראה באקדמיה הן בעבודה השוטפת עצמה. דיון מקצועי בסוגיות הקשורות להוראה רב-תרבותית עשוי לתרום לחיזוק רמת המסוגלות להוראה של המרצים בהוראה בקבוצות רב-תרבותיות.

אחד הממצאים המעניינים במחקר הוא ההבדלים המובהקים בין הפקולטות בתפיסת המסוגלות להוראה רב-תרבותית. על פי הממצאים, קיים קשר בין שיוך פקולטתי ובין רמת המסוגלות להוראה בקבוצות רב-תרבותיות. נמצא כי רמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית בפקולטה למדעי הרוח גבוהה באופן מובהק מרמת המסוגלות של מרצים בפקולטות האחרות. במקום השני נמצאה רמת המסוגלות של מרצים בפקולטה למשפטים, והרמות הנמוכות הן בפקולטות למקצועות הבריאות ומינהל עסקים. עם זאת, יש לסייג ממצא זה ולציין כי מספר הנבדקים מהפקולטה למקצועות הבריאות ומינהל עסקים הוא נמוך, ולכן יש להניח כי ממצאים אלו אינם

בהכרח מייצגים את פרופיל כלל המרצים המלמדים בפקולטות אלו. כמו כן, ההבדל המובהק בין הפקולטות עשוי להיות קשור גם למאפייני אוכלוסיית הסטודנטים הלומדים בהן, אך אלו לא נבדקו במחקר זה. לפיכך הרחבת המחקר לחקר סוגיה זו עשויה לתרום להבנה טובה יותר של תוצאות המחקר. הסבר נוסף עשוי להיות קשור לרקע האקדמי של חברי הסגל בפקולטה למדעי הרוח והחינוך. ניתן לשער שתהליך לימודיהם בתחום הלימודים ההומניים תרם לגיבוש השקפת עולם חברתית, שוויונית ומכילה, התואמת את תפיסת ההוראה בקבוצות רב-תרבותיות.

ממצאי המחקר מראים שהמשתנה מסוגלות בתוך ארגון תורם באופן מובהק לרמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית באקדמיה - ככל שרמת המסוגלות בצוות המקצועי היא גבוהה יותר (מאופיינת בשיתוף פעולה ותמיכה מקצועית), כך גם רמת המסוגלות להוראה בקבוצות רב-תרבותיות גבוהה יותר. ממצאים אלו מדגישים את החשיבות של טיפוח מערכת יחסים תומכת בין חברי הצוות האקדמי. מסקנה זו תואמת את הידוע בספרות המחקר לגבי השפעת היחסים בצוות המקצועי על תפיסת המסוגלות. המחקרים מלמדים כי בבתי ספר המאופיינים בשיתוף פעולה ובתמיכה, תפיסת המסוגלות בהוראה גבוהה אף היא (Duran & Duran, 2005; Goddard, 2001; Tobin et al., 2006). זאת ועוד, החוקרים מצביעים על ההשפעה המכרעת שיש לאקלים של המחלקה האקדמית על רמת המסוגלות של המרצים להוראה רב-תרבותית. מחויבות רב-תרבותית של הנהלת הפקולטה מקדמת את השיח המקצועי ואת הכשרת המרצים בסוגיות רב-תרבותיות, ובכך גם תורמת לרמת המסוגלות שלהם להוראה רב-תרבותית (Adams, 2007).

עם זאת, נמצא כי תרומתה של רמת המסוגלות בתוך הארגון בניבוי המסוגלות להוראה רב-תרבותית היא נמוכה יחסית. ייתכן שהסיבה לכך קשורה לעובדה שאחוז חברי סגל חוץ במדגם הוא גבוה (52.2%). תמיכה להשערה זו ניתן למצוא בתוצאות הניתוח שהראו כי קיימים הבדלים מובהקים בין סגל פנים לסגל חוץ ברמת המסוגלות בתוך הארגון. מרצים שהם סגל פנים דיווחו על רמת מסוגלות גבוהה בארגון בהשוואה למרצים שהם סגל חוץ במוסד. יש להניח כי מרצים שהם סגל חוץ חשים פחות שייכות למוסד האקדמי והם גם פחות משתתפים בפעילויות של המוסד כגון סמינר מחקרי, ימי סגל ושיבות. לכן הם גם פחות נחשפים לשיח האקדמי המקצועי המתקיים בסוגיות הקשורות להוראה רב-תרבותית. המסקנה העולה ממצאים אלו היא כי קיימת חשיבות לטיפול ולחיזוק הקשר של המרצים שהם חברי סגל חוץ בפעילות המתקיימת ביחידות האקדמיות. השתתפותם בשיח האקדמי המתקיים בפקולטות תסייע להם בעיבוד הקשיים והמורכבות הקשורה בנושא הוראה רב-תרבותית ותתרום לחיזוק המסוגלות העצמית שלהם. יתרה מכך, ספרות המחקר מדגישה את החשיבות של הכשרת חברי הסגל האקדמי להוראה רב-תרבותית, שכן היא עשויה להקנות להם כלים ומיומנויות לעבודה מיטבית עם אוכלוסיות מגוונות (Gay, 2010; Prieto, 2012).

ממצאי המחקר מלמדים כי למגדר, גיל, השכלה וותק בהוראה אין תרומה מובהקת לרמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית. ממצאים אלו תואמים את הידוע בספרות המחקר לגבי הקשר בין משתני רקע לבין רמת המסוגלות להוראה רב-תרבותית של מורים (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

המחקר הנוכחי הוא ראשון מסוגו ומסקנותיו עשויות לתרום לקידום הוראה רב-תרבותית באקדמיה. עם זאת, יש לו שלוש מגבלות עיקריות שראוי להתייחס אליהן במחקרים עתידיים. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשיטת דגימה שאינה הסתברותית - דגימת נוחות - וגודל המדגם (92) קטן באופן יחסי. מכאן שהמדגם אינו מייצג

את כלל סגל המרצים בקריה האקדמית אונו, כל שכן מרצים במוסדות אקדמיים אחרים. כדי לבסס את מסקנות המחקר יש להרחיב את המחקר למוסדות אקדמיים נוספים המאופיינים בהוראה רב-תרבותית ולהגדיל את גודל המדגם. מגבלה נוספת קשורה לכלי המחקר – שאלון לדיווח עצמי. בשאלון מסוג זה יכולה לבוא לידי ביטוי התופעה של רצייה חברתית במענה על משתנים כגון מסוגלות עצמית. העמקת המחקר בתחום זה עשויה לתרום במישור היישומי למתן תמיכה מקצועית לסגל המרצים העוסק בהוראה אקדמית רב-תרבותית.

מקורות

- בן-רפאל, א' (2008). ישראל: מפלורליזם לרב-תרבותיות. **סוגיות חברתיות בישראל**, 6, 94–120.
- גלדי, ב' (2001). חינוך לרב-תרבותיות במדינת ישראל: מציאות או חזון? **עט השדה**, 3, 11–16.
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, י' כהן, ש"א שכטר וו' שקולניקוב (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 355–379). משרד החינוך.
- לב ארי, ל' וחסיסי-סאבק, ר' (2016). **מפגש עם 'אחרים' במוסדות להשכלה גבוהה (בין סטודנטים יהודים לערבים): לקראת מסוגלות בין-תרבותית? דו"ח מחקר**. מופ"ת.
- פרידמן, י' וקס, א' (2000). **תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו** (א' אנטונובסקי, עריכה). מכון הנרייטה סאלד.
- קימרלינג, ב' (1998). הישראלים החדשים: ריבוי תרבויות ללא רב-תרבותיות. **אלפיים**, 16, 264–308.
- Adams, M., Bell, L. A., & Griffin, P. (Eds.). (2007). *Teaching for diversity and social justice: a sourcebook* (2nd ed.). Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall inc.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120–136). Blackwell.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Information Age.

Banks, J. (1995). The historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching. *Educational Researcher*, 24(2), 15–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X024002015>

Ben-Rafael, E. & Peres, Y. (2005). Is Israel one? Nationalism, religion and multiculturalism confounded. Brill.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519–539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>

Borgogni, L., Russo, S. D., Miraglia, M., & Vecchione, M. (2013). The role of self-efficacy and job satisfaction on absences from work. *European Review of Applied Psychology*, 63(3), 129–136. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.08.007>

Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J. K., & Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 835–847. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.6.835>

Chreniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135–149). Hemisphere.

Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73–90. <https://doi.org/10.1080/0013188042000178836>

Duran, E., & Duran, L. B. (2005). Project ASTER: A model staff development program and its impact on early childhood teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 17(2), 1–12. <http://www.jstor.org/stable/43156148>

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

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>

Goddard, R. D., & Goddard Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teachers and the collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807–818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)

Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12–21.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.005>

Hill, T., Smith, N. D., & Mann, M. F. (1987). Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies: The case of computers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 307–313. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.2.307>

Ippolito, K. (2007). Promoting intercultural learning in a multicultural university: Ideals and realities. *Teaching in Higher Education*, 12(5–6), 749–763. <https://doi.org/10.1080/13562510701596356>

Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107–127. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.107>

Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 75–170). Consulting Psychologists Press.

Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32, 247–256.

<https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.3.247>

Mena, J. A., & Rogers, M. R. (2017). Factors associated with multicultural teaching competence: Social justice orientation and multicultural environment. *Training and Education in Professional Psychology*, 11(2), 61–68. <https://doi.org/10.1037/tep0000143>

Ndura, E., & Dogbevia, M. K. (2013). Re-envisioning multicultural education in diverse academic contexts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1015–1019.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.321>

Peng, Y., & Mao, C. (2015). The impact of person–job fit on job satisfaction: The mediator role of self efficacy. *Social Indicators Research*, 121(3), 805–813.

<https://doi.org/10.1007/s11205-014-0659-x>

Prieto, L. R. (2012). Initial factor analysis and cross-validation of the multicultural teaching competencies inventory. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 50–62.

<https://doi.org/10.1037/a0026199>

Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' belief in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teacher College Record*, 97(2), 227–251.

<https://doi.org/10.1177/016146819509700>

Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 211–225. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.2.211>

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71–96). Information Age.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>

Tobin, T. J., Muller, R. O., & Turner, L. M. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9(3), 301–319.

<https://doi.org/10.1007/s11218-005-4790-z>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45–69). Information Age.