

מיפוי של קורס אקדמי בין-לאומי ופיתוח זהות מקצועית של מתכשרים להוראה

סיגל חן ודולי לוי

תקציר

מאמר זה עוסק בתהליך שעברו שבעה סטודנטים ישראלים שהשתתפו בקורס אקדמי בין-לאומי, תוך מיפוי האינטראקציות שקיימו עם עשרים וחמישה סטודנטים מרחבי העולם – ארצות הברית, פולין, סין ואוסטרליה – אשר השפיעו על עיצוב זהותם המקצועית. המיפוי מתמקד בשלושה מעגלים – הקשר, אינטראקציה ופרשנות – כל אלו מתייחסים לתופעות, לזמן, למקום ולשיח רפלקטיבי הנטוע בהקשרים בין-אישיים.

זהות ולמידה אינן נפרדות. זהות מתגבשת תוך כדי למידה ומורכבת מקשרים של עשייה משותפת. זאת ועוד: אינטראקציות המבוססות על תקשורת, העברת מסרים והשפעה הדדית של המשתתפים ממלאות תפקיד חשוב בעיצוב זהות מקצועית. בתוך התהליך הסטודנטים יוצרים קשר, מעבירים מסר, מכינים מטלה משותפת, מקיימים דיון ונחשפים לנקודות מבט חדשות ושונות משלהם – כל אלה מסייעים לגיבוש זהות אישית, חברתית ומקצועית.

אופיו של מחקר זה הוא נרטיבי-קרטוגרפי והוא מתייחס לחקירה של שיח תוך אישי רפלקטיבי של הסטודנט במהלך התנסות לימודית-חברתית-תרבותית. הנתונים נאספו מתוך הרפלקציות שכתבו המשתתפים בתום כל אחד משמונת המפגשים שהתקיימו בקורס. הממצאים מעידים כי ההשתתפות בקורס הבין-לאומי אפשרה לסטודנטים להיות חלק מחוויה ייחודית של סביבת לימודים שיתופית, מקוונת, המדגישה פרספקטיבות אישיות, דתיות, תרבותיות וחברתיות. במהלך הקורס נחשפו פערים בין תפיסות ואמונות מוכרות

בהקשר מקומי לבין דעות ועמדות מקובלות בקרב סטודנטים עמיתים הנבדלים מהם ברקע גאוגרפי, חברתי ותרבותי. הסטודנטים הפכו לחברים פעילים בקהילייה של לומדים, למדו על הסביבה הרב-תרבותית, וגם על עצמם כחלק מפסיפס גלובלי.

המחקר רלוונטי לאנשי חינוך, מרצים וקובעי מדיניות המעורבים בקביעת מתווה לקורסים בהשכלה הגבוהה, שיאפשרו יציאה מהגבולות המוסד ומפגש ישיר-גלובלי עם סטודנטים ממדינות ותרבויות אחרות. מפגשים כאלה יצמיחו אנשי חינוך הפתוחים למחשבות, לרגשות, לאמונות ולהתנהגויות שונות מהמוכר להם שיהיו מסוגלים לקדם תהליכי שילוב והכלה תוך גילוי יחס של כבוד כלפי השונה.

מילות מפתח: זהות מקצועית, הכשרת מורים, כשירות בין-תרבותית, למידה מרחוק גלובלית, הוראת עמיתים

סקירה תאורטית

זהות מקצועית

תהליך זיקוק הזהות המקצועית של מורים כמרחב מחקר התפתח בשנות השבעים של המאה העשרים (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). אריקסון (Erikson, 1968) היה הראשון שהתווה תפיסה כרונולוגית ומשתנה של זהות מקצועית כזהות המתפתחת במהלך החיים, תוך דגש בעיצוב הזהויות המקצועיות השונות בהקשרים חברתיים. חוקרים נוספים כקופר ואולסון (Cooper & Olson, 1996) ציינו כי זהות מקצועית היא רבת-פנים וכוללת היבטים היסטוריים, סוציולוגיים, פסיכולוגיים ותרבותיים. יתר על כן, הזהות המקצועית של מורים טומנת בחובה את הידע הדיסציפלינרי ואת הידע הפדגוגי-דידקטי. משמע: זהותם המקצועית של אנשי חינוך מושתתת על הממד הסובייקטיבי ועל צביונו במיזוג היבטים מקצועיים ואישיים. מתוך תפיסה זו רבים מחוקרי החינוך (היישיריק וכפיר, 2012; טבק וחמו, 2017; McCormick & Pressley, 1997; Antonek, McCormick, & Donato, 1997; Roberts, 2000) הדגישו את הצורך במיומנויות רפלקטיביות לגיבוש הזהות המקצועית תוך התייחסות לאינטראקציות שונות עם עמיתים, עם מומחים ועם תלמידים. לפיכך, כשאנחנו מדברות על זהות מקצועית אנו מתכוונות בעיקר לפן האינטר-סובייקטיבי כפי שבא לידי ביטוי בתהליך הרפלקטיבי. יצירת זהות מקצועית בקרב סטודנט להוראה קשורה גם במושגים מתפתחים, שכן הסטודנט

צריך לחשוב על נקודות מבט שונות, להתעמת עם עצמו ולהתאים את הנקודות שבהן מתגבשת זהותו המקצועית הלכה למעשה. כלומר, זהו תהליך מתמשך של פרשנות ופרשנות מחדש של חוויות.

זהות מקצועית אינה ישות יציבה כיוון שהיא עונה לשאלה "מי אני רוצה להיות?". לעיתים קרובות סטודנטים מתמודדים עם קונפליקטים במהלך ההכשרתם הראשונית. היווצרות הזהות היא תהליך של בניית ידע מעשי והוא מאופיין באינטגרציה מתמשכת עם תהליכים רבים אחרים. כדי להגדיר זהות מקצועית חשוב להבהיר מאיזו נקודה אנו רואים את ה"עצמי". לדוגמה, מנקודת מבט מודרנית, "עצמי" קשור מאוד לאוטנטיות ולאוטונומיה אינדיבידואלית מראש, ואילו מתוך מנקודת מבט פוסט-מודרניסטית, הצד האישי מתבטא בהקשר של חוויות הסטודנטים במהלך הסיטואציה הלימודית או אחריה, והיא עשויה להשתנות. ביג'ארד ואחרים (Beijaard et al., 2004) טוענים שזהות מקצועית היא חלק מה"אני", וזאת באמצעות הרהור המתבטא במחשבות בקרב הסטודנט אשר מכיר את הקול של ה"אני" שלו.

נראה שזהות משפיעה על האופן שבו הסטודנטים תופסים את עצמם ואת השיפוט שלהם בנוגע להוראתם. הם ממצבים עצמם הן כלפי פנים, כלפי עולמם הפנימי, "כאן ועכשיו", הן כלפי חוץ, כלפי ההקשר החברתי שבו הם פועלים, למשל ביחס לעולם הסטודנטיאלי ולשדה הבית ספרי. תהליך ההתפתחות של הזהות הוא דינמי ומושגת על ערכים והתנסויות אשר נתונים לפרשנות בהתאם להקשרים ולנסיבות, לזמן ולמקום (Swennen, Volman & Van Essen, 2008; טבק וחמו, 2017). המושג זהות מקצועית מקפל בתוכו אמונות, גישות, היסטוריית חיים ונרטיב אישי. לטענת רוג'רס וסקוט (Rodgers & Scott, 2008) הזהות מורכבת מארבעה נדבכים: (א) ריבוי הקשרים היסטוריים, פוליטיים חברתיים ותרבותיים; (ב) יחסי גומלין; (ג) שינויים בהתאם להקשרים ולנסיבות; (ד) סיפורים המעצבים אותה. כדי שהסטודנטים יוכלו למצוא את דרכם המקצועית חשוב לחשוף אותם לדילמות, למצבים של אי-ודאות ולמחלוקות. כך הם יוכלו להבחין ולזקק את האינדיבידואליות האישי והמקצועי תוך הדגשת התכונות הייחודיות לכל חבר בקבוצה והתכונות הדומות לקבוצות השתייכות, כמו משפחה, חברים, עמיתים לעבודה, בני הלאום (Gee, 2000–2001; O'Connor, 2006).

במחקר זה אנו מתייחסות לזהות המקצועית של המתכשרים להוראה כפי שהיא עולה בהקשר המקצועי רפלקטיבי תוך רצון לעצב זהות ותודעה גלובלית-לוקלית

ויצירת איזון ביניהן כדי לפעול ולשגשג בו זמנית במרחב העולמי והמקומי. לדברי פאטל ולינצ' (Patel & Lynch, 2013), "חינוך גלוקלי" הוא שילוב של גלובלי ומקומי והוא מציע חלופה ראויה להגברת המודעות לאופן שבו קהילות שונות זו מזו שואבות מכוחן את היכולת ליצור קהילה שיתופית מכבדת המושתתת על דיאלוג, משא ומתן ומעורבות.

חוויה לימודית המושתתת על "חינוך גלוקלי" מזמנת מפגש עם לומדים מהעולם המחליפים דעות בסוגיות תרבותיות, חברתיות, כלכליות ואישיות מתוך רצון להעצים עקרונות של אחריות חברתית ומחויבות לעתיד בר קיימא של חברות מקומיות ועולמיות (Khondker, 2004). יתר על כן מתעצבת מודעות וסובלנות ל"אחר" מתוך ראייה מוסרית ושיקולי דעת בהקשרים לא מוכרים של דילמות אתיות וערכיות (מורגנשטרן ואחרים, 2019).

כשירות בין-תרבותית

המושג "כשירות בין-תרבותית" מוגדר כידע, מימונויות, גישות ומדיניות שמפתחים אנשי מקצוע בתהליכי למידה מתמשכת כדי ליצור עשייה אפקטיבית בעבודה עם אנשים מתרבויות שונות בתחומים שונים, כגון תקשורת, פסיכולוגיה, בלשנות, אנתרופולוגיה וחינוך.

למילה "כשירות" קשורות מילים מאתו השורש, כמו כושר, הכשרה, כישרון והַכְּשָׁר, והן מעידות כי מדובר במומחיות שיש ללמוד אותה, להתאמן בה ולעשותה בהתאמה נכונה לאוכלוסיית היעד. מחנכים שאינם בעלי כשירות בין-תרבותית אינם מודעים לדפוסי התנהגות, לאמונות, לערכים ולהיסטוריה של תרבויות ארץ המוצא של הילדים הבאים מרקע שונה משלהם, ולכן במקרה של מחלוקת הם נוטים לתפוס את השונות התרבותית כמקור הבעיה (Irvine, 2003; Cochran-). (Smith, 2005; Villegas, 2007)

נוכח השינויים הדמוגרפיים ותהליכי הגלובליזציה נשאלת השאלה כיצד ניתן להכשיר מורים בעלי כשירות בין-תרבותית הפתוחים למחשבות, לרגשות, לאמונות ולהתנהגויות שונות מן המוכר להם, מורים המסוגלים לפתח אקלים של שילוב בין קבוצות חדשות לקבוצות ותיקות בחברה, לקדם תהליכים של הכרת ידע תרבותי חדש תוך גילוי כבוד כלפי קבוצות מיעוט (אגמון-שניר ושמר, 2016; בשיר, בן-פורת ויונה, 2016; Deardorff, 2011; Malewski et; Stephan & Stephan, 2013).

(al., 2012). מחקרים שנעשו בתחום החינוך (Lázár, 2011; Gorski, 2012; Byram, 2014) מעידים כי בתהליך הכשרת המורים נעשתה מעט מאוד הכנה ללימוד הפן הבין-תרבותי, לפיתוח יכולות תקשורת בין-תרבותיות ולהעשרת הידע התרבותי. זאת ועוד, מחנכים ללא כישורים אלו לא יהיו מסוגלים להכיל ילדים מרקע תרבותי, לשוני, חברתי וכלכלי מגוון, והם עלולים לדרוש מכל הילדים לפעול בהתאם לדפוסי ההתנהגות של המחנכים ולמנוע מהילדים לפעול בזיקה לנורמות התרבות של ארץ המוצא שלהם.

מחקר זה יוצא מנקודת הנחה כי מחנכים נדרשים להבין כי כל ביצועי ההוראה שלהם והאינטראקציה עם התלמידים מתרחשים בהקשר תרבותי ואינם ניטרליים או מקריים. לכן חשוב שמחנכים יפתחו בעצמם פנימה מודעות עצמית רגשית, מיומנויות בין-אישיות, יכולת להפעיל שיקול דעת בהוראה וכשירות בין-תרבותית.

הוראת עמיתים מקוונת

במחקר זה נאמץ את הגדרתו של טופינג (Topping, 2005) להוראת עמיתים: רכישת ידע ומיומנות דרך סיוע פעיל ותמיכה בין עמיתים באותו מעמד או עמיתים שחוברו יחדיו. הוראת עמיתים מתוקשבת נמצאה כמאפשרת לפתח בקרב הקבוצה הלומדת יחסים פתוחים ותומכים, ידידות ולכידות. בהוראה מסוג זה יש אפשרות לקיים מערכות יחסים חוצות גבולות של מקום, זמן ותרבות (Levi & Ram, 2014). במהלך השנים התפתח מודל הוראת העמיתים לכיוון מתוקשב תוך שימוש בתקשורת אלקטרונית, שמטרתו לפתח אצל הלומדים מיומנויות, ידע, ביטחון והבנה תרבותית. קייני (2006) מכנה קהילה מעין זו בשם "מערכת אקולוגית" ומתאר אותה ככזאת שיש בה השפעה הדדית בין המרכיבים השונים, והתקשורת בה מתבססת על זרימה תמידית ורב-כיוונית של מידע, על משוב, על פתיחות ועל גמישות.

ממחקרם של מקלוגהלין ואחרים (McLoughlin et al., 2007) עולה כי סטודנטים נתרמו בהוראת עמיתים מקוונת כקהיליית לומדים, הם התפתחו מבחינה מקצועית דרך דיאלוג ומעורבות חברתית. הלומדים העשירו את הידע לא רק במקצוע ההוראה, אלא גם על עצמם כאנשים בכלל וכמורים בפרט. הם הפכו לחברים פעילים בקהילייה של לומדים.

מסגרת מובנית של הוראת עמיתים המוטמעת בתוך הלמידה במוסד אקדמי הופעלה גם במחקרים שבדקו הקשרים פדגוגיים (McLoughlin et al., 2007)

ונשענו על מסגרת תאורטית של קהילת המתנסים (community of practice). בגישה זו קיימת אינטראקציה בין הסטודנטים וכן דיאלוג מובנה שמסתייע בכלים דיגיטליים ומאפשר שיחות מקצועיות מתוך מטרה לבסס מערכת יעילה לתמיכה רגשית, משוב ועידוד בנושאים מקצועיים. זאת ועוד, לפי ביטי (Beattie, 2000) ולפי טריון ולאונרד (Terrion & Leonard, 2007), הוראת עמיתים מאפשרת חילופי רעיונות ולמידה עם אחרים תוך בנייה משותפת של משמעויות והבנות, ומתקיימים בה קשרי גומלין בין שלושה מרכיבים: קוגניטיבי (מה שנלמד), אפקטיבי (מדוע ללמוד) ומטא-קוגניטיבי (כיצד ללמוד).

מחקרים אחרים (Cho & Tobias, 2016; Bair & Bair, 2011; Baran & Correia, 2014) בחנו את תפקיד המרצה בקורס המושתת על מודל של הוראת עמיתים מקוונת ותפסו אותו כאתגר מורכב, עמוס מחסומים הקשורים להתמודדות ולנוכחות של המרצה בסביבה הטכנולוגית-פרדגוגית. המרצה נדרש לשמור על מרחק ולהיות מעורב, הוא נדרש לגמישות ולקשיחות בו-זמנית, הוא אינו ממלא תפקיד של סוכן ידע, אלא משמש מנחה ומוכיל תהליך למידה בהקשר גלובלי-חברתי.

לאור זאת סביבת הקורס המתואר במחקר זה מאפשרת ללומדים לבנות ידע ולא רק לקבלו באופן סביל, לפרש משמעות ולשתף פעולה באופן פעיל ביצירת משמעויות תוך יכולת להחליט על דרכי הלימוד שלהם. זהו מצב של בין-קישוריות גלובלית של תוכנית לימודים המעודדת יזמות ואקטיביות בלמידה תוך התבוננות רפלקטיבית, שהרי הסטודנטים תיעדו את תהליך הלמידה ואת התנהלותה באמצעות יומנים רפלקטיביים ובהם הרחיבו בנוגע לנרטיב של הזהות המקצועית ולתפיסותיהם את ההוראה, למידת עמידים מקוונת מתרבות אחרת (Edwards & Usher, 2000).

מטרת מחקר זה היא לבחון דיאלוג גלובלי רב-תרבותי כמעצב כשירות בין-תרבותית כחלק מהזהות המקצועית של מתכשרים להוראה.

מתודולוגיה

אופיו של מחקר זה הוא נרטיבי-קרטוגרפי (Clarke, 2005). הוא מבוסס על תאוריה המציעה גישה אמפירית לחקר חיי החברה באמצעות מחקר איכותי המנתח מצבים ומבוסס על ראיונות ועל חומרים אתנוגרפיים, היסטוריים וחזותיים. ניתוח קרטוגרפי מאפשר לנתח סיטואציה מורכבת באופן רחב תוך התייחסות לשיח, לפעולה, למבנה

ולחקר. המחקר הנוכחי מתמקד בשיח תוך אישי רפלקטיבי של ה"עצמי" כסטודנט הנטוע בהקשרים בין-אישיים הנתונים להשפעות תרבותיות והתפתחותיות במהלך התנסות לימודית-חברתית-תרבותית. המחקר הנרטיבי הפוסט מודרניסטי מדגיש את הקשר התופעות בזמן ובמקום ואת יכולת הפרשנות והריבוי האפשרי של נקודות המבט (שמעוני, 2016; Baddeley & Singer, 2007), זאת בדומה לתפיסתם של ג'וסלסון וליבליך (Josselson & Lieblich, 2001), של פולקינגהורן (Polkinghorne, 1988) ושל בלום (Bloome, 2003). המונח נרטיב הוא רב-משמעי ויכול להתפרש כאירוע, כפרקטיקה וכטקסט. הרפלקציות של הסטודנטים במחקר זה משקפות שיח תוך-אישי וכוללות בחינה ובדיקה של תיאורים קצרים ומבעים שנוצרו בלשונם ובסגנונם בעקבות השיח.

במחקר אנו מעמידות במרכז את ההיבט הזה של הנרטיב המבוסס על תהליכים רפלקטיביים המבטאים ומבנים זהות, חברה ותרבות. הרפלקציה מתבססת על הבנה מוקדמת של הזהות המקצועית של מתכשרים להוראה, המעובדת ומתעצבת לכלל הבנה מפותחת ושלמה. לסיפור יש כוח עצום כמעצב מציאות, הוא מכונן התנהגות ומנווט את חייהם של פרטים וקבוצות (שקדי, 2011). ברונר (Bruner, 1986) רואה בהתבוננות הפנימית גורם שמסייע בייצוג העושר של החוויה האנושית ומתבטא במחקר זה באינטראקציה גלובלית עם עמיתים מתרבויות אחרות. ההתבוננות הפנימית והתיעוד הרפלקטיבי מאפשרים למתכשרים להוראה להשיג מצד אחד תחושה של אישיות אינדיווידואלית וזהות מקצועית ומן הצד האחר את התחושה הקהילתית הרב-תרבותית והגלובלית, אשר מוקפת במקודי הצטלבות וברשתות של משמעויות וזוויות חדשות.

הניתוח הקרטוגרפי מוצג, כפי שהציעה קלארק (Clarke, 2005), בשלושה מעגלים המושתתים על ההקשר, האינטראקציה והפרשנות של הסטודנטים המעורבים בדיאלוג עם עמיתים ממדינות ומתרבויות אחרות ומפרשים את מה שקורה להם על פיהם:

א. מעגל ההקשר: מעגל קרטוגרפי זה נועד לזהות ולשקף את היחסים בין המרכיבים האנושיים (סטודנטים ומרצים), הפדגוגיים והטכנולוגיים אשר משתתפים בקורס "לומדים ביחד – תרבות וחברה". המעגל מסייע בזיהוי היחסים בין המרכיבים והאופן שבו הם משתלבים באינטראקציות ויוצרים את הקשר ואת ההמשכיות בקורס. בתהליך בניית המעגל הושם דגש על האופן

- שבו מתבצעות הפעולות ועל ידי מי, ועל האופן שבו אפשר לשנות או לייצב חלק מהמרכיבים.
- ב. מעגל השיח: הקרטוגרפיה כאן מתמקדת בדיאלוג בין המשתתפים הבאים מעולמות חברתיים שונים ומקבוצות השתייכות פוליטיות, תרבותיות ומקומיות שונות.
- ג. מעגל הפרשנות האישי: בזיקה לניתוח הקרטוגרפי, מעגל זה מתמקד בפרשנות האישית-ביקורתית שמביא עימו הפרט לתהליך. הדעות שמבטאים המשתתפים בסוגיות שעלו ובעמדות שהם נוקטים בצירי השיח השונים.

עם סיום הקורס, לאחר שהסטודנטים קיבלו ציון, פנינו במכתב לכלל הסטודנטים הישראליים, ושבעה מהם התנדבו להשתתף במחקר. הסטודנטים הם מתכשרים להוראה במכללה גדולה במרכז הארץ: חמש נשים ושני גברים בשנה האחרונה להכשרתם (כל השמות בדויים). כלי המחקר מתבססים על תלקיט שכתבו בתום כל אחד משמונת המפגשים עם העמיתים מהעולם. התלקיט כולל תיעוד מהלך המפגש, נרטיב ורפלקציה. התלקיטים הדיגיטליים נאספו ונותחו בידי כל אחת מהחוקרות ניתוח תמטי-קטגוריאלי על פי שלושת המעגלים הקרטוגרפיים. נעשתה מהימנות בין שופטות ונקבעו התמות המרכזיות שבלטו. המהימנות בין שופטים עומדת על 86% אחוזי הסכמה.

במחקר זה נקטנו אתיקה של דאגה וצדק. כלל זכויותיהם של המשתתפים נשמרו בקפידה. כמו כן כל הנתונים המזהים במחקר הוסרו לחלוטין מכל פרסום, הם נשמרו חסויים ולא יהיו זמינים לאיש לבד מצוות המחקר. הנרטיב כאירוע וכפרקטיקה הוא פונקציה של הנסיבות שבהן הוא נוצר. כיוון שמחקר זה נערך בסביבת לימודים ייחודית אשר גובשה בהתאם לצורכי השותפים בישראל ובמדינות האחרות, קיימת מתוקף הנסיבות מגבלת הכללה לסביבות לימודים אחרות.

ממצאים ודיון

א. מעגל ההקשר

מטרת המעגל היא לזהות את היחסים בין המרכיבים האנושיים (סטודנטים ומרצים), הפדגוגיים והטכנולוגיים אשר משתתפים בקורס "לומדים ביחד – תרבות וחברה".

כלומר, לבחון מי נמצא במעגל, מה חשוב במעגל ואילו היבטים מקדמים את האיטראקמיה ומשפיעים עליה. לפי המיפוי (Clarke, 2005), המרכיבים האנושיים כוללים שבעה סטודנטים מישראל שלמדו עם עמיתים מארבע מדינות בארבע יבשות שונות: תשעה סטודנטים מארצות הברית, חמישה מפולין, שמונה מסין ושלושה מאוסטרליה. את הקורס ליוו מרצות מהמדינות השותפות. המרכיבים הטכנולוגיים אפשרו גיבוש של קהילה לומדת במפגשים סינכרוניים ואסינכרוניים. בבסיס הקורס ניצבה הגישה הרב־תרבותית שמדגישה את חשיבות הקבלה של זהויות ותרבויות שונות ומניחה כי האדם יכול להיות שותף בכמה הקשרים ומעגלים של זהויות ולנוע ביניהם בחופשיות. הגישה רלוונטית במיוחד לסטודנטים מישראל, משום שחשיפה לתרבות שבה מתקיים פלורליזם חברתי מעודדת אצלם יחס של סובלנות כלפי האחר ופותחת פתח למציאות רב־תרבותית. בתקופה שבה אנחנו חיים, ההשכלה הגבוהה נדרשת להתמודד עם אתגרים וקונפליקטים במצבים של אי־ודאות במציאות שבה תפיסה של רב־תרבותיות אינה עומדת לחלוף, אלא הולכת ונעשית לקו אופי דומיננטי של החברה במאה העשרים ואחת, שבה העולם הופך לכפר גלובלי של אנשים מתרבויות שונות (שור ונבו, 2018; Eliyahu-Levi & Ganz-Meishar, 2020).

הקורס הוא רב־כיווני, אינו קבוע מראש וקצותיו פתוחים כמטריצה. מטריצה זו מכוונת לפיתוח זהות מקצועית של סטודנטים מישראל הכוללת יכולות טרנספורמטיביות של הלומדים לשנות ולהשתנות (דול, 1999). תהליך הלמידה מעצים דיאלוג רב־תרבותי שנשמרים בו כללים של שיחה, הקשבה והנמקה. הלומדים בקורס משתפים פעולה כדי לפתור בעיות, ליצור ידע ולהבין את העולם (הרפז, 2008). לאחר יצירת תשתית יחידות הלימוד שיפורטו בהמשך, נקבעו שמונה מועדים למפגשי למידה משותפים בין הסטודנטים, תוך התחשבות בפערי השעות, בימי המנוחה ובלוח החגים והמועדים של כל אחת מהתרבויות.

אינטראקציות חברתיות המבוססות על תקשורת דבורה או כתובה של העברת מסרים והשפעה הדדית של המשתתפים ממלאות תפקיד חשוב בעיצוב זהות חברתית־מקצועית (Dvir, Maxwell, & Yemini, 2008; Kreber, 2008; Orellana, 2007). בזיקה לתיאורם של פקר וגויצ'יקה (Packer & Goicoechea, 2000), הפעולות שאנשים מבצעים באמצעות אינטראקציות שפתיות ממלאות תפקיד מרכזי בעיצוב הזהות משום שהן משפיעות על המשתתפים ומשנות לא רק את מה שהלומדים יודעים, אלא גם את הלומדים עצמם.

על החששות לקראת המפגש הראשון כתבו הסטודנטים ביומנם הרפלקטיבי:

אני לא רגילה למפגש עם אנשים שאני אפילו לא מכירה את סגנון החיים שלהם. בחיבור זה לדעתי, יש קסם, אותנטיות, זכות ואפילו טוהר. אני קצת מתרגשת אבל גם חוששת מפני מפגש אחד על אחד שדורש קשר אישי ואינטימיות מסוימת שקצת מפחידה אותי (אופיר).
לפני המפגש הראשון קצת פחדתי, כי אני לא מכירה את המשתתפים, ולא ממש ידעתי לקראת מה אני הולכת. אבל כשהתחלנו לדבר, השונות מתפוגגת די מהר ואיתה החששות. נשאר רק האדם מולך שנמצא במרחק של אלפי קילומטרים (יונה).

לפני המפגש הראשון המשתתפים ביטאו רגשות מעורבים, מחד גיסא חששו שלא יצליחו לנהל את הסיטואציה וחששו גם מהעמימות ומאי-הוודאות הכרוכות בפגישה עם לא מוכר. מאידך גיסא, אופיר למשל ביטאה גם ציפייה לאתגר החדש: "יש קסם, אותנטיות, זכות ואפילו טוהר", ויונה כתבה: "נראה שכל החששות הטבעיים מפגישה עם אדם זר מתרבות שונה בסיכומו של מפגש התפוגגו". ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם שלושת המרכיבים במצבים של אי-ודאות שציינו גרופה וניטשה (Grupe & Nitschke, 2013): (א) חוסר יכולת לצפות מראש את פעולות הגומלין של המשתתפים בשיח; (ב) תחושת אי-ודאות המשקפת חוסר הכרה של התנהגויות מקובלות בתרבות האחרת; (ג) חשש מהיעדר יכולת להבין מורכבות במציאות רבת-תרבותית ולהגיב בהתאם. הפרקטיקה החברתית שבה התנסו הסטודנטים בתוכנית הייתה משמעותית עבורם כבר מתחילת תהליך הלמידה (Binkhorst et al., 2015). ההשפעה על גיבוש הזהות המקצועית בשלב מוקדם זה היא חשובה מבחינת תפיסת השונה ואסטרטגיות פעולה של הכרת השונה – הסטודנטים התייחסו להבדלים ולשוני כמעוררי סקרנות ומוטיבציה ללמידה ולהכרת האחר:

הסטודנטים מהעולם שאיתם דיברתי מביאים רוח שונה לחלוטין מזו של סטודנטים ישראלים. הם חדורי מוטיבציה, צמאי ידע. כל כך רציניים. הם רק בני תשע עשרה. תענוג לשוחח איתם. הם מביאים עומק וחשיבה וזה מעורר בי מוטיבציה וסקרנות להמשך (סמדר).

המרצות בקורס הציבו את מסגרת הנושאים לכל מפגש, עם זאת הן הותירו מרחב דינמי ופתוח לסטודנטים שכלל את הנושאים לדיון ואת האינטראקציה

החברתית במהלך המפגש. כבר במפגש הלמידה הראשון יכלו הסטודנטים לממש את יכולותיהם ולפתח כשירות בין-תרבותית (Binkhorst et al., 2015); קופפרברג ונידרלנד, 2012).

המפגש ארך יותר משעה. המון תוכן שהיה קשה לנו לוותר עליו ולהפסיק את המפגש באמצע. זה היה מפגש מאוד מעניין. מצד אחד נסחפנו לשיחה כמעט ללא גבול. מצד שני יש בזה גם יופי ותשוקה ללמידה על האחר ולקשר שנוצר איתם. הם נגעו לליבי (יונה).
האווירה בשיעור מצוינת: נינוחה, רצינית אך גם קלילה. יש לצ' (העמית מפולין) ולי רצון להיחשף וללמוד על עולמות חדשים. אנחנו שואלים שאלות, מתעניינים בדברים אחד של השנייה ומתפתחת שיחה ערנית (אלונה).

דברי הסטודנטיות משופעים מילים וצירופים מן השדה הסמנטי של עניין ומוטיבציה: רוח שונה, צמאי ידע, עומק וחשיבה, מעניין, תשוקה ללמידה – כל אלה מעידים כי המוטיבציה שתיארו הסטודנטיות מקורה בלמידה רלוונטית ואותנטית הקשורה לחייהן, ולצד זאת גם לעיצוב זהותן המקצועית בעיקר בשל העובדה שהלומדים משתייכים לתרבויות שונות. הסטודנטים אוטונומיים לקבל ההחלטות ולהכווין עצמם תוך כדי השיחה, הם מחליטים עד כמה לחשוף את עצמם ולהיחשף לעולמות חדשים שיש ביכולתם לעורר עניין, הנאה ותחושות סיפוק מצד אחד, אך גם חששות ואי-ודאות מן הצד האחר. זאת בדומה לטענתם של קפלן וגלסנר (2015), שחקרו למידה מתוך ומוטיבציה, כי תהליכים מוטיבציוניים מבוססים על תהליכי למידה עצמאיים יוצרים יחד את המוטיבציה האוטונומית.

עוד כותבת אלונה ומצביעה על הרלוונטיות של הנושא עבור העמיתה מפולין ועל דרכי ההוראה שלה המתבססות על שאלות אקטואליות ותשובות ישירות: "היא מאוד מתעניינת ושואלת שאלות על ישראל והקיבוץ, על המכללה שבה אני לומדת, מסקרן אותה לדעת על החיים הסטודנטיאליים. נראה כי היא מתרגשת מהפגישה פנים מול פנים עם ישראלית והדבר משפיע על אופי השיחה".

מוטיבציה פנימית היא אמצעי שמשפיע על עיצוב הזהות, והיא מתפתחת כאשר הפרט חש שייכות, עניין, הנאה וביטחון ביכולתו לממש את עצמו (Dornyel, 2001; Binkhorst et al., 2015). המוטיבציה עודדה את הסטודנטים ליזום, להשקיע מאמץ ולהתמיד במפגשים. כל זאת אפשר להם מרחב לכיווני פעולה המעניינים

והרלוונטיים עבור כל השותפים. בדרך זו המפגשים הפכו למעמיקים ויצירתיים וחזקו את תחושת השייכות לקבוצה ולתהליך. אייבי כותב על ההתפתחות המקצועית שהוא עובר ומחבר את ההתנסות החדשה שלו לידע ולניסיון קודם שלו:

למען האמת, לא היה לי ניסיון קודם במפגש עם סטודנטים מהעולם דרך הרשת. אך במסגרת ההתנסות הזו אני מרגיש שאני לומד מהמפגש הפרטני ומאוד בטוח בעצמי. אין ספק שהמפגשים במסגרת שבוע עבודה מעשית במכללה ובהם גם מפגשים פרטניים נתנו לי את ההרגשה הטובה והמוטיבציה ללמד קצת אחרת. הרגשתי ביטחון במפגשים, למרות שבהתחלה היו לי חששות.

ההתנסות השוטפת במסגרת המכללה מקרינה על ההתנסות בהוראת עמיתים מקוונת, אשר טומנת בחובה חששות מובנים מאליהם, מחזקת את הביטחון העצמי ומאפשרת את קיום המפגשים מתוך מוטיבציה פנימית והנאה המתרחשת בתוך הפרט, תוך התחשבות באחר וחזוק תחושת השייכות. אייבי ממשיך וכותב על ההתפתחות המקצועית: "גיליתי דרך ההוראה של שאילת שאלות מתוכננות וספונטניות – מאוד נהייתי. לפני כל מפגש התכוננתי על הנושא. שמתי לב לדינמיות ומה שתכננתי מראש לא ממש התקיים, והדינמיות והיצירתיות תרמו למפגש". תפיסת ההוראה של אייבי מקבלת רזולוציות שונות, הוא מגלה שבהוראה פנים אל פנים יכולה להיות גמישות מסוימת, אולם בהוראת עמיתים מקוונת הגמישות והיצירתיות הן מרכיב חיוני באינטראקציה.

ב. מעגל השיח

מעגל זה ממוקד באינטראקציה רבת-תרבותית מקוונת שהתרחשה בקרב הסטודנטים ממדינות שונות בעולם שבהן יש הקשרים פוליטיים, חברתיים ותרבותיים שונים. בעידן הנוכחי אינטראקציות בין אנשים הנמצאים במרחק גדול מאוד זה מזה אפשרית בזכות הטכנולוגיה. הלמידה ההדרגתית וההיכרות הבלתי אמצעית הן המטרות שהנחו אותנו בעיצוב סביבת הלמידה. במוקד השיח עמדו שישה נושאים הקשורים לחברה ותרבות: (א) החיים הסטודנטיאליים; (ב) סוגיות מגדריות; (ג) שעות הפנאי וספורט; (ד) מקומו של הצבא בתרבות ובחברה; (ה) יחס בין דת למדינה; (ו) יחס למיעוטים.

הדיאלוג הרב-תרבותי מקדם את הלומדים ומעניק להם ערך ומשמעות של מסוגלות וצמיחה. עצם התרחשותה של האינטראקציה המקוונת בין עמיתים מהעולם מעצימה את הייחודיות התרבותית של כל סטודנט וסטודנט, וכן את המשותף במציאות חייהם של סטודנטים בעולם. בזיקה לתפיסתם של מלמד וגולדשטיין (2017), סביבת הלמידה עוצבה על ידי המורים מתוך רצון לקדם תהליכי למידה ולכוון תקשורת ועבודה שיתופית. לפי אבדור וריינגולד (2012), הידע והיכולת לשנות אסטרטגיות הוראה לתוך פרספקטיבות בנוגע לסוגיות חברתיות, תוך גמישות מחשבתית ופתיחות תרבותית – מצביעים על טיפוח כישורים של ניהול תהליך למידה המקדם תובנות בהקשר לשונות ולרב-תרבותיות לצד מיומנויות של מורה ראוי המגבש את זהותו המקצועית מתוך ידע אותנטי בהקשר רלוונטי. במהלך הקורס קרן פגשה סטודנטים מסין, מארצות הברית מאוסטרליה ומפולין. במפגש הראשון היא תיעדה את שלב ההיכרות: "במפגש הראשון, שמנו דגש יותר על ההיכרות. זה חשוב שנכיר אחד את השני. ההיכרות ונושאי השיחה היו רלוונטיים ומעניינים, שיתפנו פעולה והרחבנו דברים ששמענו עליהם". במפגשים קרן שוחחה על נושאים שונים, שיתפה במחשבות וגילתה הקשרים חברתיים ותרבותיים חדשים. על פי תפיסתו של פריירה (1981), לדיאלוג יש מקום מרכזי בהוראה משחררת. הדיאלוג מחייב הבניית מערכת יחסים המבוססת על אמון וכבוד ונעדרת סמכותיות. לדבריו, הדיאלוג הוא מפגש בין בני אדם שנועד לחשוב בצוותא על התהוות המציאות ועיצובה.

אני מעודדת מאוד, משרה אווירה נעימה ובטוחה, אני קשובה ותקשורתית ומשתפת הרבה במחשבות שלי. אני משתמשת בתמונות המצגת כגריין, משתפת בפרטים על עצמי הקשורים לנושא השיחה ומזמינה את הסטודנט לספר על עצמו. אני מנסחת את מה שאני רוצה להגיד ביתר קלות על מנת שתהיה אינטראקציה זורמת ביננו שמדגישה את יחסי הגומלין (קרן).

יצירת אקלים רגשי חיובי בקהילת הלומדים מטפחת את חברי הקהילה בצורה מיטבית: אפשר לשאול שאלות, לתרגל, לטעות וללמוד מתוך משוב עמיתים מתמשך ומעצב (פרקינס, 2000; ברוקס וברוקס, 1997). הסטודנטים הישראלים, המתכשרים להוראה, הובילו את הקורס ועליהם הייתה מוטלת האחריות ליצירת הקשר ולאיכותו, לכן הם כתבו ביומניהם גם על ההיבט הזה. אלונה, בהתאם לתפיסתו של קוזמה (Kozma, 2008), הפגינה כישורי תקשורת ועבודה שיתופית

תוך שהיא מודעת לתחומי העניין השונים, לצרכים האישיים ולקצב ההתקדמות של כל משתתף. היא הדגישה כי חשוב היה לה לשמור על דיאלוג באווירה פתוחה ונינוחה, גם כאשר הצד השני בשיח היה מאופק יותר:

חשוב היה לי לשמור על האווירה הנעימה והבטוחה. התרשמתי כי האינטראקציה הייתה מצוינת לכל אורך המפגש מצד שנינו. מאוד מעניין לשוחח עם הסטודנט האוסטרלי. לפעמים כשנראה לי שהדיאלוג "נתקע" כי קשה היה לו להשתחרר, הזכרתי לו שאנחנו נמצאים בתהליך למידה חופשי ופתוח. אני מבינה שלכל אחד הקצב שלו להיפתח לתרבויות אחרות וזה גם תלוי באופי של המקום שממנו אתה בא (אלונה).

דבריה של אלונה מעידים על תהליך למידה אשר שואף לענות על הצרכים האישיים של התלמידים, להתייחס לתחומי העניין, לרמות הידע, לסגנונות הלמידה, לזמן ולמקום הלמידה של כל לומד ולומד. התמודדות דומה מצאנו אצל אופיר, שביטאה זאת בפתיחות וכתבה: "ניסיתי להרגיע אותו על ידי מחמאות כנות". נראה כי אופיר מנסה ליצור הנעה פנימית ולעודד את העמית מן המדינה האחרת להתקדם על פי הקצב האישי שלו. אופיר התייחסה לתפקידה כעמיתה מובילה:

ככל שהתקדמו הפגישות, הסטודנטים נפתחו והיו נינוחים יותר. הדבר בא לידי ביטוי בדיבור שהיה יותר שוטף, חופשי ובטוח. למשל למדתי שתפקידי כמובילה הוא לדובב את המשתתפים כמה שיותר ולפנות להם כמה שיותר זמן לדבר. אני מקשיבה עד סוף דבריו של הסטודנט, הרבה פעמים אני מהדהדת את הדברים – חוזרת על מה שהבנתי.

אופיר מודעת לסביבת הלימודים השיתופית ולחוויה המשותפת שלה ושל העמיתים. היא קיבלה אחריות לפעילות שבה שניהם עובדים בשיתוף, יוצרים משמעות תוך דיאלוג רבת-תרבותי. אייבי כעמית מוביל שרוצה להעצים ולהעשיר את הדיאלוג, יוזם ושולח לעמיתו שיר בעברית על אף הפער השפתי: "כשאחד הסטודנטים סיפר שהוא אוהב בעיקר להיות בבית, זה מיד הזכיר לי את השיר של אריק איינשטיין – 'אוהב להיות בבית'. ושלחתי לו קישור של השיר. הוא אהב את השיר – למרות שלא הבין את המילים. התרגשתי לפני ובמהלך המפגש החדש והמיוחד הזה".
האחריות להובלת האינטראקציות במפגשים תרמה לגיבוש הזהות המקצועית. אנו עדים ליוזמה של כל הסטודנטים מישראל, הם לא היו פסיביים, היה להם

חשוב להתכונן למפגש, לשמור על הרלוונטיות לנושא ולעודד את המעורבות של העמיתים שמעבר לים. נראה כי התפתחות הוזהות המקצועית של הסטודנטים מישראל היא דינמית ונתונה להקשרים ולנסיבות. זהות מקצועית נמצאת בתהליך מתמיד של הבניה ושל התפתחות אשר מתרחשות לאורך זמן ותוך יצירת קשרי גומלין עם אחרים, לכן היא עשויה להשתנות לפי ההקשר ולפי מערכות היחסים (Kozminsky, 2011; קופפרברג ונירלנד, 2012).

זאת ועוד, וורטהאם (Wortham, 2006) טוען כי בתוך אינטראקציה של שיחה חברתית אנשים עשויים לגלות שהם מצליחים ליצור קשר, להעביר מסר, להכין מטלה משותפת – הצלחה זו קשורה לזהות האישית, החברתית והמקצועית שלהם. בעקבות ההתנסות באינטראקציה לימודית-חברתית המשתתפים ממשיכים ומפתחים את זהותם וממקמים את עצמם במקומות שבהם הם מאמינים שיוכלו לעמוד באתגרים וביעדים חברתיים, אקדמיים ומקצועיים.

גם ההיבט הטכנולוגי, שאפשר את הדיאלוג הרב-תרבותי, בא לידי ביטוי ביומנים הרפלקטיביים:

הזום אפשר לנו גם לשמוע וגם לראות אחד את השני ולהתמקד בחומרים שהכנו למפגש. התחלנו עם המצגת, פתחתי אותה ושיתפתי את המסכים בזום וזה עורר עניין כי לפעמים התמונות מדברות יותר ממילים. העובדה שיכולנו לראות אחד את השני הפחיתה את הלחץ ואת המתח. דרך הזום ראינו ששנינו באותו מצב, ולפעמים החדרים שלנו נראו דומים. בפגישות האחרונות משום מה השיתוף לא עבד וכל אחד ישב עם המצגת פתוחה אצלו וכך עבדנו (אלונה).

הטכנולוגיה אפשרה מפגש חזותי שמתווך בזום בין עמיתים ממדינות שונות, והקשר ביניהם הלך והתהדק. בזכות הטכנולוגיה נאלמו המרחקים הגאוגרפיים ונוצרה תחושה אישית שהם כמו יושבים פנים מול פנים בחלל משותף מוכר, הודות למכנה משותף בלבוש ובסביבת החדר הסטודנטיאלי במקומות שונים בעולם. המפגשים הישירים יצרו חוויות אישיות מלכדות בין העמיתים בקהילה והעצימו גם את תחושת השייכות והמעורבות בתהליך הלמידה. הלמידה השיתופית המקוונת מדגישה את ממד התקשורתיות ומתמקדת בגיבוש ידע חדש תוך דיון ודיאלוג משותף בקבוצת הלומדים. שמואל כתב על היתרונות והחסרונות שבטכנולוגיה:

הזום אפשר לראות את בן השיחה שלי וגם את עצמי (לא תמיד), עובדה שמאוד קרבה בינינו ויצרה סוג של אינטימיות. במהלך השיחות, למשל עם הבחור מסין, כשראיתי צורך, למשל, כשעלתה בשיחה מילה שהסטודנט לא הכיר, כתבתי אותה בצ'אט של שיחת הווידאו, מה שלדעתי עזר לסטודנט. הבעיות הטכניות הפריעו, למשל העובדה שלא תמיד היה אפשר לשנתף מסכים או שהווידאו קפא פתאום.

אייבי תיאר את המהלך של המפגש המקוון:

אופן ההתקשרות היה דרך הזום, השיחה נמשכה כשעה. הכלים הטכנולוגיים בהחלט סייעו לשיעור, גם המצלמה וגם המקליט בזום סייעו למרות שהיו תקלות מדי פעם של קליטת אינטרנט, סרטונים שלא עברו, תקלות סאונד, אך רוב הזמן הזום עבד מצוין. כמובן שהסרטונים שצורפו למצגות בהחלט תרמו והוסיפו עניין לשיעור.

ג. מעגל הפרשנות

מעגל זה מבטא את הפרשנות האישית-ביקורתית של המשתתפים בשיח תוך שהם חושפים דעות ועמדות בנוגע לסוגיות שעלו בדיון. לפי קלויר (2012), המפגשים החברתיים מאפשרים זרימה של מידע ושיתוף פעולה ביחס של אחד לאחד – זה למען זה. הדבר עוזר לסטודנטים לממש את הפוטנציאל להמשיך ולבסס את גיבוש הזהות המקצועית וכך בכך את הזהות האישית: במפגש עם סטודנט פולני, התקיים דיאלוג שבלטו בו אלמנטים של דת ואמונה. סמדר והעמית הפולני לא התחמקו מדיבור מפורש בסוגיה אלא חשפו פרשנות אישית וגילו פתיחות לתפיסות אחרות מבלי חשש משיפוט, מביקורת או מהתלהמות:

אנחנו שואלים שאלות אחד את השני בעיקר על אמונה, יחסי דת ומדינה, יחס לאלוהים וגם הרבה שאלות בנושאים של פוליטיקה וחברה. אנחנו לא מוותרים אחד לשני ומנסים להבין את ההקשר ומה שקורה במדינה שמשפיע על הקשר אל המדינה ואל הדת. הוא לא הצליח להבין למה ישראל מתעקשת להיות מדינה דתית. הרגשנו מספיק פתוח לבטא את הרעיונות שלנו ואת העמדות שלנו מבלי לחשוש.

העמיתים גילו פער בין התפיסות המוכרות להם בהקשר המקומי לבין התפיסות המקובלות במקומות אחרים בעולם. הפער בתפיסת המציאות לא עורר אי-נוחות או מחלוקת אלא להיפך. המילים "אנחנו לא מוותרים" מעידות שסקרנותם של העמיתים עוזרת להם להכיר ולגבש ידע חדש, להמשיך ולפתח כשירות בין-תרבותית ולגבש את הזהויות שלהם. תהליכים אלו מתרחשים במסגרת מערכת יחסי הגומלין והמשא ומתן עם העמיתים האחרים, הנבדלים מהם ברקע הגאוגרפי, החברתי והתרבותי (Dvir, Maxwell, & Yemini, 2019; Berzonsky & Adamms, 1999).

גם במפגש עם הסטודנט הסיני עלה הקשר בין דת למדינה: "דיברנו על היחס בין דת למדינה והוא סיפר לי על יחס של המדינה לדתיים. חידש לי על היחס השלילי ומזלזל של סין לאנשים עם אמונה. הצהיר על עצמו כאתאיסט, אבל הם מכירים את שלוש הדתות הגדולות". באחת הפגישות של קרן עם סטודנט מסין, היא אמרה שהיא לומדת כל הזמן ומבינה את התרבות האחרת מזווית חדשה, זו של העמית, הסטודנט הסיני:

מעניין אותי להעמיק את השיחה עם הסטודנט ו"לראות" דרך עיניו את המקום שהוא חי בו ואת התרבות כפי שהוא מציג אותה כמקומי ובמפגש בנושא ספורט ותרבות פנאי – הנושא היה רלוונטי, והוא התייחס לתרבות הפנאי שלו דרך כל תחום שעליו דיברנו [...] מבחינת היבטים של ידע חדש, מעניינים אותי החיים בסין, תחת משטר קומוניסטי, השקפות עולם, תרבות עצם השייכות לאומה עצומה שכזו וההתנהלות בה.

מתוך רצון להעשיר את ידע העולם שלה בהקשר חדש, קרן העמיקה את השיח וירדה לפרטים קונקרטיים על תרבות הפנאי של קהילת הסטודנטים בסין. העיצוב הדינמי של הזהות המקצועית בדומה לתפיסתם של בוזמה וקונן (Bosma & Kunnen, 2001), אינו מתרחש בחלל ריק, כי אם בהקשרים רחבים של חברה, תרבות ופוליטיקה. במקרה שלפנינו, דבריה של קרן מוכיחים כי המפגש הבין-תרבותי מסייע בפיתוח כשירות בין-תרבותית ורגישות לאחר. בדיאלוג נראה כי כל אחד מפנה זמן בשיח לשמוע על האחר וללמוד ממנו, ואף אחת מהתרבויות לא מוצגת כתרבות עילית או דומיננטית בהשוואה לאחרת.

גם סמדר שואפת לדבר על פוליטיקה. היא סקרנית לדעת מה יודעים על ישראל ומה היחס אליה בעולם: "אין ספק שיש הרבה נושאים על חיי היום-יום שאפשר

לדבר עליהם, אבל אותי הכי מעניין זו פוליטיקה. הייתי רוצה לדעת מה הם יודעים ומה הם שומעים מהתקשורת שם על המצב הביטחוני ועל הסכסוך הישראלי-פלסטיני". סמדר מודעת לתקשורת העולמית אשר לרוב מציגה את ישראל באור מסוים ולא תמיד חושפת את המציאות כפי שהיא חווה אותה. לכן היא רצתה לנצל את ההזדמנות לשמוע ולספר באופן ישיר על המציאות הישראלית המורכבת. כולם, בלי יוצא מן הכלל – סינים אמריקנים או פולנים – התעניינו בשאלת חובת השירות בצה"ל לבנים ובעיקר לבנות. נושא הצבא עלה בכמה מן הנרטיבים של קרן:

הנושא של הצבא – סקרן את כולם. הם לא יכולים להבין איך בחורה כמוני – שירתה בצבא וירתה ברובה. ניסיתי להסביר להם שהשוויון בין נשים לגברים בישראל מתבטא גם בשירות הצבאי, והם דיברו על בעיות מגדריות אצלם ועד כמה הם מעורים כסטודנטים בחיים הפוליטיים במדינה שלהם. עד כמה הם עוקבים אחרי החדשות. סיפרתי להם שאצלנו – לא נפרדים מהחדשות וכל שעה יש מהדורה.

יונה הביעה דעה על אופיים של הסטודנטים העמיתים מארצות הברית:

בניגוד לסטודנטים הסינים והפולנים, האמריקאים הם אנשים פתוחים לשמוע ולקבל דעות ורעיונות השונים משלהם ולכן היה לי קל להתנהג בחופשיות להשתמש בהומור. הם ממש שונים מהפולנים והסינים. הצלחנו ליצור עניין ואווירה נעימה, תומכת, מכילה. הצלחנו ללמוד ולגלות דברים חדשים על תרבויות אחרות. מרגשת אותי מאז ומתמיד תקשורת בין תרבויות, מציאת ה"גשר" והקשר בין שני אנשים עם שונות גדולה היא מופלאה בעיניי.

יונה מתאימה את סגנון התקשורת שלה לנמענים. מול האמריקאים, שנתפסים בעיניה כמשתייכים לתרבות מערבית פלורליסטית, היא מרגישה יותר חופשייה ומשלבת הומור. לעומתם הפולנים והסינים, שההיסטוריה שלהם בזיקה למשטרים טוטליטריים, נתפסים בעיניה כרחוקים לה מבחינה תרבותית, כסגורים ומאופקים ולכן היא מקפידה על תקשורת פורמלית, "נעימה, תומכת ומכילה". ההבנה של יונה את ההקשרים הגאוגרפיים והחברתיים-תרבותיים מסייעת לה לקדם ולפתח כשירות רב-תרבותית. זהות מקצועית היא הקשרית ומתפתחת בזיקה להיבטים רב-תרבותיים תוך קיום יחסי קרבה ואינטראקציה עם עמיתים, על רקע חברתי

תרבותי מקצועי ופוליטי (Karousiou, Hajisoteriou & Angelides, 2019; Rodgers & Scott, 2008). זאת ועוד, לפי וגנר (Wegner, 2002) זהות ולמידה אינן נפרדות. זהות מתגבשת תוך כדי למידה ומורכבת מקשרים עמוקים של עשייה משותפת עם עמיתים אחרים, מאינטראקציות חוצות גבולות המאפשרות בחינה שהאינטראקציה אכן משמעותית. גם לופז-ריאל וקוואן (Lopez-Real & Kwan, 2005) מתמקדים בעיצוב זהות בתהליך הלמידה של מחנכים, ומדווחים על פיתוח זהות דרך שיתופי פעולה עם עמיתים בקהילות לומדים תוך התבוננות רפלקטיבית.

נקודת מבט אישית-פרשנית על הזהות המקצועית הציגה קרן בסוף הקורס: "מהקשבה להקלטות למדתי על עצמי כמורה. פעמים רבות אני מדברת בשפה לא תקינה. אני יודעת לזהות את טעויות הדיבור שלי ולשיים אותן. המפגשים מזכירים לי שיעורים פרטיים שנהגתי לתת בצעירותי". הזהות המקצועית של קרן נמצאת בתנועה מתמדת, והיא נוטה ליצור בה קוהרנטיות בין ההווה – סטודנטית להוראה – לבין עברה כמורה פרטית. סיפור הזהות שלה כולל הבניה חוזרת של משמעות באמצעות סיפורי התנסות בפרספקטיבה רחבה "שיעורים פרטיים שנהגתי לתת בצעירותי".

נראה כי זהותה של קרן כוללת תת-זהויות מקצועיות שונות: מורה לעברית, מורה פרטית, מורה החוקרת את פעולותיה. הדבר עולה בקנה אחד עם טענתם של חוקרים כי הזהות המקצועית בשל היותה רבת-פנים, אינה מורכבת מזהות אחת, אלא כוללת תת-זהויות שונות. למשל, זהותה המקצועית של מכשירת מורים עשויה לכלול את זהותה כמורה וכחוקרת במכללה, וזו ניתנת לפירוק לתת-זהויות המתייחסות למסלול ההכשרה שהיא עובדת בו, לדיסציפלינת ההתמחות שלה ולתפקידים ייחודיים שהיא ממלאת, כגון הדרכה פדגוגית או פעילות מחקרית (אברור ורינגולד, 2012; כפיר ואחרים, 2008; קוזמינסקי, 2008; Karousiou, 2008; Hajisoteriou, & Angelides, 2019). במפגשים המקוונים הביניים נוצר קשר אישי ברמות שונות של קרבה בין העמיתים, ברצונם ובהסכמתם לשותף בחוויות, באמנות וברגשות. קרן מרגישה שעליה ליצור אווירה נעימה המושתתת על קשר אישי:

חשוב לי שהאדם המצוי בתהליך של למידה ירגיש נוח לכל אורך המפגש, גם כאשר הוא טועה. רק באווירה נעימה יש פניות ללמידה. בלב שלי אני מחבקת כל אחד מהם ולאחר המפגש האחרון שלחתי לכל סטודנט

כאות פרידה שיר בסינית ובעברית שהוקלט לציון עשרים שנה ליחסים הדיפלומטיים בין ישראל לסין.

נראה כי הקשר האישי יצר סביבת למידה נוחה, בטוחה ומכבדת. ידוע שלמידה מקוונת המבוססת על קשר אישי מעודדת מעורבות ומשפיעה על תחושת המוטיבציה ללמידה (Korthagen, Attema-Noordewier, & Zwart, 2014; Hamre, & Pianta, 2006).

סיכום ומסקנות

בבחינת הזהות המקצועית נמצא כי בשלושת המעגלים התעצבה הזהות המקצועית, ומפגשי העמיתים אפשרו פיתוח של מערכות יחסים, של קשרים חברתיים פורמליים ובלתי פורמליים, של זרימת מידע ושל יצירת אמון לשיתוף פעולה. הממצאים נמצאים בהלימה לקלויר (2012) וללופז־ריאל וקוואן (Lopez-Real & Kwan, 2005) ומעידים שתהליך שחוו הסטודנטים אכן תרם לפיתוח הזהות המקצועית שלהם. הקשר עם עמיתים מרחבי העולם הפגיש את הסטודנטים עם תפיסות תרבותיות חדשות, אשר גרמו להם לחשוב מחדש על תפיסותיהם המקצועיות ועל זהותם המקצועית. יתר על כן, גם סביבת הקורס הבנויה כמודל מקוון פתוח ומסועף זימנה חשיבה מחדש על היכולות המקצועיות מתוך תהליכים רפלקטיביים, בנייה וצמיחה של ידע מקצועי וקבלת פרספקטיבות על ידע עולם תרבותי-חברתי. התהליך הרפלקטיבי תרם תרומה של ממש לפיתוח הזהות המקצועית בהלימה לחיזוק ההבנה כי ההתנסות באינטראקציה גלובלית היא רבת-פנים ומאפשרת צמיחה, עצמאות וקבלת אחריות על הבניית הידע (קוזמינסקי, 2008; קלויר, 2012; Beijaard et al., 2004).

ממצאי המחקר חשפו את המיפוי של הדיאלוג בין העמיתים ממדינות שונות ותרבויות שונות: ישראל, ארצות הברית, סין, פולין ואוסטרליה. במעגל הראשון – מעגל ההקשר – הביעו הסטודנטים חששות מהתנהלות בסיטואציה לא מוכרת ומהיעדר הניסיון להתמודד ולנהל מערך של שיח לימודי עם עמיתים ממדינה אחרת. מחקרים (Shulman, 2005; Van den Bos & Lind, 2002; Han, Klein & Arora, 2011) מוכיחים שחוויה המלווה באי־ודאות היא חוויה סובייקטיבית העלולה לעורר תחושות של בלבול, אי־נוחות ועמימות, משום שהאדם אינו יודע

מספיק על נורמות התנהגות בהקשרים חברתיים-תרבותיים שונים מהמוכר לו. אלה באים לידי ביטוי בשפה, בסגנון הלמידה ובנורמות החברתיות וההתנהגותיות. למרות החששות במצב של חוסר ודאות לחשיפה לעולמות חדשים, ואולי בזכות העניין והאתגר שבכך, הסטודנטים הבינו שהקורס מעמיד הזדמנות עבורם למפגש ישיר ואותנטי. הם גילו סקרנות ומוטיבציה להכיר את השותפים וללמוד יחד עימם. אופלטקה (Oplatka, 2018) טוען כי בהכשרת מורים חשוב לפתח מודעות רגשית גבוהה להיבטים האנושיים שיעודרו פתיחות לאחר תוך גילוי כבוד, הקשבה, אמון ואמפתיה.

מעגל השיח השני מתמקד בדיאלוג בין המשתתפים הבאים מעולמות חברתיים שונים ומקבוצות השתייכות פוליטיות, תרבותיות ומקומיות שונות. דיאלוג בין קבוצות עמיתים מתרבויות שונות מאפשר חשיפה אישית, תקשורת רגשית, בחינה של סוגיות חברתיות-תרבותיות תוך התמודדות עם מתחים ואי-הבנות ומציאת הדרך להתגבר עליהם. כמו כן, הדיאלוג מאפשר למשתתפים לבטא היבטים הקשורים למאפיינים תרבותיים, דתיים, אידיאולוגיים ואתניים, לגבש ידע חדש, לעצב הבנה חברתית, לרכוש מיומנויות של כשירות בין-תרבותית ולהיות פתוחים למחשבות, לרגשות, לאמונות ולהתנהגויות שונות מהמוכר להם.

זאת ועוד, הקורס זימן דיאלוג לימודי ועבודה קבוצתית וחייב גילויי תמיכה בין העמיתים וגישור על ההבדלים תוך בחינת סוגיות חברתיות-תרבותיות כמו חיים הסטודנטים, שאלות מגדריות, שעות הפנאי וספורט, מקומו של הצבא בתרבות ובחברה, יחס בין דת למדינה ויחס למיעוטים. לנדיס ובהאוק (Landis & Bhawuk, 2004) טוענים כי אינטראקציות בין עמיתים מתרבויות שונות הכרוכות במשימה משותפת עשויות להשפיע על המודעות של כל משתתף לעצמו ולאחרים ועל היכולת להתאים נורמות התנהגותיות לנורמות של התרבות האחרת. בדומה לטענתו של קוזמינסקי (Kozminsky, 2011), הדרישה לאקטיביזם פדגוגי תרמה לגיבוש הזהות המקצועית משום שהסטודנטים התכוננו למפגש ופעלו לשם יצירת עניין, רלוונטיות ומעורבות. ההתמקדות בהקשרים פיתחו בקרב הסטודנטים מודעות חברתית ויכולת להתבונן על סיטואציה מנקודות מבט שונות תוך בחינת הזהות המקצועית המתפתחת. קלור (2012) ממליצה על למידה שיתופית המושתתת על בחירה, חשיבה יצירתית, גמישות מחשבתית וכיוצא באלה, משום שהיא מעודדת פיתוח מקצועי ומאפשרת לסטודנטים לחוות את מורכבות מקצוע ההוראה והשינויים הדינמיים החלים בו.

גם מעגל השיח השלישי – מעגל הפרשנות – אפשר למשתתפים להשמיע קול אישי פרשני על דעות ועמדות מגוונות שנשמעו בדיון. הדבר מחייב את הסטודנטים לזקק את זהותם המקצועית. הקשר האישי שנוצר בין המשתתפים כרוך בתלות הדדית, ברצון ובהסכמה שלהם לשתף במחשבות וברגשות ולהגביר את תחושת המעורבות, וכפועל יוצא – לזקק את הזהות המקצועית כמורכבת ומשלבת בשימוש של סוגים שונים של ידע, כגון ידע של מיומנויות, של תפיסות ועמדות כלפי האחר וידע פרקטי לצד יצירת ידע ותובנות פרקטיות אישיות, למשל בתהליך הרפלקטיבי. קלור (2012), ממליצה שבתהליך פיתוח הזהות המקצועית יצירת הידע והשימוש בו לגווניו השונים לא יופרדו.

מחקרים אחרים (Wang & Eccles, 2013; אליהו-לוי וגנץ-מישר, 2020) מלמדים כי קשר אישי במסגרות לימודיות אקדמיות, עיצוב וטיפוח יחסים קרובים המבוססים על הקשבה ואמפתיה מקדמים יחס חיובי לחברה הכללית, כבוד לדעות ולאמונות של אחרים ומאפשרים לשתף בידע שכל צד מביא לדיאלוג. נראה שכל אחד מהסטודנטים חש בנוח ומוגן לבטא תפיסות של כבוד וסובלנות לדתות, אמונות ותהליכים חברתיים כמו גיוס לצבא. הדיונים עוררו סקרנות ופתיחות והגבירו את המודעות כלפי שונות תרבותית, חברתית ודתית. השיח האישי חידד את ההבדלים הבין-תרבותיים ואת ההעמדות והדעות השונות מצד אחד ומן הצד האחר גם חשף ומיקד את המבט במרכיבים המשותפים לתרבויות השונות. זאת ועוד: האינטראקציה אפשרה לידיע עולם קודם מתוך הקשרים חברתיים אחרים להיקשר זה לזה ולקבל משמעות עמוקה יותר בקרב כל אחד מהשותפים.

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים שבחנו תהליכי למידה על גיוון ועל שונות ומצאו כי סטודנטים שלמדו בקבוצות מגוונות מבחינה אתנית והיו שותפים לאינטראקציות ישירות, הצליחו לעצב נקודות מבט מרובות ושונות משל עצמם, להגיב טוב יותר לביטויים של גזענות ודעות קדומות והיו אזרחים דמוקרטיים פעילים שקידמו שילוב והכלה (Vatrapu & Suthers, 2007). יש לחשוף את סטודנטים הלכה למעשה למציאות רבת-תרבותית גלובלית, ולא להסתפק בשיעורים שבהם המורים מספקים ידע תאורטי על אודות חינוך לרב-תרבותיות.

חשיבותו של מחקר זה בכך שהוא מספק תמונה רחבה של "חויית למידה גלוקלית" בין סטודנטים ממדינות ותרבויות אחרות. המחקר רלוונטי לקובעי מדיניות, למחנכים ולמרצים במערכת החינוך ובאקדמיה השותפים בתכנון מפגשים וקורסים אשר מזמנים מפגשים ישירים עם עמיתים מהעולם. מפגשים כאלה יצמיחו

אזרחים ואנשי חינוך הפתוחים למחשבות, לרגשות, לאמונות ולהתנהגויות שונות מהמוכר להם שיהיו מסוגלים לקדם תהליכי שילוב והכלה תוך גילוי יחס של כבוד כלפי השונה.

מצד מגבלות המחקר, לא ברורים גבולות ההכלה בו משום שהמחקר מתמקד באוכלוסייה קטנה ומצומצמת יחסית של שבעה מתכשרים להוראה הלומדים במכללה במרכז הארץ. גודל המדגם וההקשר הנתון מגבילים את תוקפו החיצוני של המחקר. בעקבות מחקר זה כדאי להרחיב את גוף הידע המחקרי בסוגיה הדנה בחיבור בין מרחב לוקלי מגוון מבחינה תרבותית – חילונים, חרדים, דתיים, ערבים ועוד – למרחב גלובלי עשיר מבחינה חברתית-תרבותית.

מקורות

אברור, ש' וריינגולד ר' (2012). בנתיבי ההתפתחות הפרופסיונלית של מורים: בין ה'מורה הראוי' ל'מורה המומחה'. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 469-487). תל אביב: מכון מופ"ת.

אגמון-שניר, ח' ושמר, א' (2016). כשירות תרבותית בעבודה קהילתית. תל אביב: משרד הרווחה והשירותים הקהילתיים. השירות לעבודה קהילתית.

אליהו-לוי, ד' וגנץ-מישר, מ' (2020). מצבים של אי-ודאות בהבניית קשר אישי בין סטודנטים לבין תלמידים בסביבה רב-תרבותית. סוגיות חברתיות בישראל, 29(1), 125-164.

ברוקס, ז' וברוקס, מ' (1997). בחיפוש אחר הבנה: לקראת כיתה קונסטרוקטיבית. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה ואגף ת"ל משרד החינוך.

בשיר, ב', בן-פורת, ג' ויונה, י' (2016). מדיניות ציבורית ורב-תרבותיות. ירושלים: מכון ון ליר.

דול, ו' (1999). השקפה פוסט-מודרנית על חינוך: מבט חדש על תכנית הלימודים. תל אביב: ספריית פועלים.

היישריק, מ' וכפיר ד' (2012). למידה של מורים לאורך חיים: ביצועה הלכה למעשה ותרומתה בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות). הבניית זהות מקצועית – תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 26-48). תל-אביב: מכון מופ"ת.

טבק, ע' וחמו, נ' (2017). מורה חדש בפתח?! התבוננות בזהותם של פרחי הוראה בתהליך הכשרתם. בתוך ש' סיטון, וי' גילת (עורכים), כותבים חינוך – על הקשר שבין התיאוריה למעשה החינוכי בתהליך הכשרת מורים (עמ' 305-335). חיפה: פרדס.

- כפיר, ד' אברור, ש', ריינגולד, ר' והיישריק, מ' (2008). הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים – תהליך רצוף ומתמשך. תל אביב: מכון מופ"ת.
- פריירה, פ' (1981). פדגוגיה של מדוכאים. ירושלים: מפרש.
- פרקינס, ד' (2000). פנים רבות לקונסטרוקטיביזם. *חינוך החשיבה*, 19, 143-149.
- קוזמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. *שבילי מחקר*, 15, 13-18.
- קלויר, ר' (2012). כיצד מתארים מורי מורים את התפתחותם המקצועית במסגרת העמיתות ברשת עמיתית מחקר של מכון מופ"ת? בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), *הבניית זהות מקצועית – תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל* (עמ' 488-550). תל אביב: מכון מופ"ת.
- מורגנשטרן, ע', פינטו, א', וגרהוף, ע', הופמן, ת' ולוטטי, ש' (2019). פדגוגיה מוטת עתיד: מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים. ירושלים: משרד החינוך.
- מלמד ע' וגולדשטיין, א' (2017). הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קופפרברג, ע' ונידרלנד, ד' (2012). להיות מורה בישראל במאה ה-21. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות). *הבניית זהות מקצועית – תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל* (עמ' 411-434). תל אביב: מכון מופ"ת.
- קיני, ש' (2006). חשיבה אקולוגית – גישה חדשה לשינוי חינוכי. תל אביב: כליל ומכון מופ"ת.
- קפלן, ח' וגלסנר, א' (2015). למידה מבוססת פרויקטים: ללמוד עם ברק בעיניים מתוך מוטיבציה אוטונומית והכוונה עצמית. *קולות*, 9, 19-23.
- שמעוני, ש' (2016). תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 141-178). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שור, י' ונבו, א' (2018). תהליכי אי-ודאות בלמידה לצורך הבנה. *דפים*, 67, 41-81.
- שקרי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים מתודולוגיות במחקר איכותני. תל אביב: רמות.
- Antonek, J. L., McCormick, D. E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern Language Journal*, 81(1), 15-27.
- Baddeley, J. & Singer, J. A. (2007). Charting the life story's path: Narrative identity across the life span. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 177-202). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bair, D. E. & Bair, M. A. (2011). Paradoxes of Online Teaching. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(2), 1-11. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2011.050210>

- Baran, E. & Correia, A. P. (2014). A professional development framework for online teaching. *Teachers Tech Trends*, 58, 95–101. <https://www.learntechlib.org/p/154271/>.
- Beattie, M. (2000). Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach. *Journal of Education Inquiry*, 1(2), 1–23.
- Binkhorst, F. A. Handelzalts, A, Poortman, C.L. van Joolingen, W.R (2015). Understanding teacher design teams – A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213–224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.006>
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209–225.
- Beijaard, D., Meijer P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107–128.
- Berzonsky, M. D. & Kinney, A. (2008). Identity processing style and defense mechanisms. *Polish Psychological Bulletin*, 39, 111–117.
- Bierema, L. L. & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer-mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211–227.
- Bloome, D. (2003). Narrative discourse. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 287–319). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bosma, H. A. & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39–66.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Cho, M. H. & Tobias, S. (2016). Should Instructors Require Discussion in Online Courses? Effects of Online Discussion on Community of Inquiry, Learner Time, Satisfaction, and Achievement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i2.2342>
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412985833>

- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301–306.
- Cooper, K. & Olson, M. R. (1996). The multiple ‘I’s’ of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers’ professionalism, identities, and knowledge* (pp. 78–89). London: The Falmer Press.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65–79.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivation Strategies in the Language Classroom*. UK: Cambridge University Press.
- Dvir, Y., Maxwell, C., & Yemini, M. (2019). “Glocalisation” doctrine in the Israeli Public Education System: A contextual analysis of a policy-making process. *Education Policy Analysis Archives*, 27(124). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4274>
- Edwards, R. & Usher, R. (2000). *Globalization and Pedagogy: Space, Place, and Identity*. London: Routledge.
- Eliyahu-Levi, D. & Ganz-Meishar, M. (2020). Designing pedagogical practices for teaching in educational spaces culturally and linguistically diverse. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 1–17. doi: 10.7821/naer.2020.1.48.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Gee, P.J. (2000–2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of research in education*, 25, 99–125.
- Gorski, P. (2012). Instructional, institutional, and sociopolitical challenges of teaching multicultural teacher education courses. *The Teacher Educator*, 47(3), 216–235. doi.org/10.1080/08878730.2012.660246
- Grupe, D.W. & Nitschke, J.B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: An integrate neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 488–501.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2006). Early teacher – child relationship and the trajectory of children’s school outcomes through grade, *Child Development*, 72, 625–638.

- Han, P. K., Klein, W. M., & Arora, N. K. (2011). Varieties of uncertainty in health care: A conceptual taxonomy. *Medical Decision Making*, 31(6), 828–838.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating Teachers for a Diverse Society: Seeing with the Cultural Eye*. New York: Teachers College Press.
- Josselson, R. & Lieblich, A. (2001). Narrative research and humanism. In K. J. Schneider, J. F. T. Bugenthal, & J. F. Pierson (Eds.), *The handbook of humanistic psychology: Leading edges in theory, research, and practice* (pp. 275–289). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Karousiou, C., Hajisoteriou C., & Angelides P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: teachers as agents of intercultural education, *Teachers and Teaching*, 25(2), 240-258, DOI: 10.1080/13540602.2018.1544121
- Khondker, H. H. (2004). Glocalization as globalization: Evolution of a sociological concept. *Bangladesh eJournal of Sociology*, 1(2). http://muktomona.net/Articles/habibul_haque/Globalization.pdf
- Korthagen, F., Attema-Noordewier, S., & Zwart, R.C. (2014). Teacher – student contact: Exploring a basic but complicated concept, *Teaching and Teacher Education*, 40, 22–32.
- Kozma, R. (2008). Comparative analyses of policies for ICT education in. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.). *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 1083–1096). Springer Science.
- Kozminsky, L. (2011). Professional identity of teachers and teacher educators in a changing reality. In I. Žogla & L. Rutka (Eds.). *Teachers Life cycle from Initial Teacher Education to Professional*. Proceedings of the 36th ATEE Annual Conference (19–12).
- Kreber, C. (2008). *The university and its disciplines: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*. Taylor & Francis eLibrary.
- Lázár, I. (2011). Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. *Forum Sprache*, 5(5), 113–127.
- Landis, D. & Bhawuk, D. P. (2004). Synthesizing theory building and practice in intercultural training. In D. Landis, M. Bennett, & J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 451–466). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Levi, D. & Ram, D. (2014). Mentors' perspectives of the benefits of peer-to-peer e mentoring where the peers are from another country. In P. Rabensteiner (Ed.), *Internationalization in teacher education* (pp. 91–104). Switzerland: Schneider Hohengehren.
- Lopez-Real, F. & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal EFGH*, 31(1), 15–24.
- McCormick, C. B. & Pressley, M. (1997). *Educational psychology: Learning, instruction, assessment*. Longman.
- McLoughlin, C., Brady, J., Lee, M. J. W., & Russell, R. (2007). Peer-to-peer: an e-mentoring approach to facilitating reflection on professional experience for novice teachers. In P. Jeffery (Ed.), *AARE2007: Education, Innovation and Research: Strategies for capacity-building*. AARE.
- Malewski, E., Sharma, S., & Phillion, J. (2012). How international field experiences promote cross-cultural awareness in preservice teachers through experiential learning: Findings from a six-year collective case study. *Teachers College Record*, 114(8).
- O'Connor, K.E. (2006). "You choose to care": Teachers, emotions, and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.
- Oplatka, Y. (2018). Research on emotions in teaching and educational management: main issues, future directions. In Y. Opletka (Ed.), *Emotions in Teaching and Educational Leadership* (pp. 333–352). Tel Aviv: Mofet Institute.
- Orellana, M. F. (2007). Moving words and worlds: reflections from "the Middle." In C. Lewis, P. Enciso & E.B. Moje (Eds.) *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power* (pp. 123–136). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Packer, M.J. & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning. Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35, 227–241.
- Patel, F. & Lynch, H. (2013). Glocalization as an alternative to internationalization in higher education: Embedding positive 'glocal' learning perspectives. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education (IJTLHE)*, 25(2) <http://www.isetl.org/ijtlhe/past2.cfm?v=25&i=2>
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative, knowing and the human sciences*. New York: SUNY.

- Roberts, L. (2000). Shifting identities: An investigation into student and novice teachers' evolving professional identity. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 185–186.
- Rodgers, C.R. & Scott, K.H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education / enduring question in changing contexts* (pp. 732–755). New York: Routledge.
- Shulman, L.S. (2005). Pedagogies of uncertainty. *Liberal Education*, 91(2), 18–25.
- Stephan, W. G. & Stephan, C.W. (2013). Designing intercultural education and training programs: An evidence-based approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 277–286.
- Swennen, A., Volman, M. & Van Essen, M. (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European journal of teacher education*, 31(2), 169–184.
- Terrion, J. L. & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149–164.
- Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- Van den Bos, K. & Lind, E. A. (2002). Uncertainty management by means of fairness judgment. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 1–60.
- Vatrapu, R. & Suthers, D. (2007). Culture and computers: A review of the concept of culture and implications for intercultural collaborative online learning. In T. Ishida, S.R. Fussell, P.T.J.M. Vossen (Eds.), *Intercultural collaboration I: Lecture notes in computer science* (pp. 260–275). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Villegas, A.M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370–380.
- Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23.
- Wegner, E. (2002). Communities of practice and social learning systems. In D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (Eds.) *Knowing in organizations: A practice-based approach* (pp. 76–99). New York: M.E. Sharpe.

Wortham, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.