

פרק 10

אם הם רוצים להצליח, הם יצליחו השפעת השירות הצבאי על הבחירה במקצוע ההוראה בקרב מורים מבני הקהילה האתיופית

אורנה שץ אופנהיימר

מבוא

מאמר זה עוסק במורות מתחילות, בנות הקהילה האתיופית בוגרות תכנית תספ"ה¹², שהחלו את עבודתן בהוראה. באמצעות ראיונות עומק, המרואיינות מתארות את סיפור חייהן. בראיונות הללו חולץ הפרק על אודות השירות הצבאי ונבחן כגורם בעל השפעה על בחירת מקצוע ההוראה. בעקבות ניתוח הראיונות על חוויות הצבא עלו ממצאים שעוגנו בשתי תמות עיקריות: התמודדות עם סמכות ותחושות של מסוגלות עצמית. המרואיינות התייחסו לתמות אלה בשתי נקודות זמן - השירות הצבאי וההתנסות המקצועית בהוראה. מתאורן של המרואיינות עולה שההתמודדות עם הסמכות במהלך השירות הצבאי מאפשרת להן להתמודד עם סמכות בהוראה. חוויות של הצלחה מעוררות בהן תחושות של מסוגלות עצמית שבהמשך הן מעבירות ללומדים. המרואיינות מתארות את ההתנסויות בצבא כמאפשרות להן להשתלב חברתית ומקצועית. השתלבות זו היא משמעותית לא רק לבני הקהילה, אלא היא בעלת ערכים חשובים לחברה הישראלית.

תופעת ההגירה

במרחב הגיאוגרפי העולמי מתרחשת תנועת הגירה המונית המשנה את הרכבן של האוכלוסיות במדינות שונות בעולם. ההגירה היא אמנם תופעה היסטורית, אך עוצמתה בשנים האחרונות מאתגרת את המדינות השונות בעולם בתחומים מגוונים כתעסוקה, בריאות, חינוך ועוד (בן פרץ, 2011). ישראל היא מדינה שמאז היווסדה מהווה כור היתוך לאוכלוסיות יהודיות שונות ה"שבות הביתה" מכל רחבי העולם (לומסקי-פדר ורפורט, 2010; רייכמן, 2009). ההגירה לישראל, או בלשון אחרת העלייה אליה, הייתה במהלך כל שנות קיומה של ישראל רכיב משמעותי בכל תחומי החיים: בתעסוקה, בכלכלה, בפוליטיקה, בחינוך, בתרבות ובמדע (זלה-פרגולה, 2012).

להגירה היבטים פסיכולוגיים והיבטים סוציולוגיים. ההיבט הפסיכולוגי של ההגירה, ברמת הפרט, כרוך בשינויים חיצוניים - אימוץ סגנון לבוש, שפה והתנהגות נורמטיבית ושינויים פנימיים שהיחיד עובר: מחד גיסא פרדה וניתוק ממקום מוכר, ומאידך גיסא התמודדות אישית עם הגדרה מחדש של מקומו של הפרט בעיני עצמו ובעיני החברה שהוא משתייך אליה. תהליכים אלה דורשים חוסן נפשי, עמידה בלחצים, מוטיבציה, התמדה והשלמה (מירסקי, 2005). ההיבט הסוציולוגי של ההגירה יוצר מפגש עם נורמות חברתיות חדשות ואף זרות לעתים, התמודדות עם תעסוקה, חברה ותרבות הדרושות בחינה מחודשת של השתייכות וזהות חדשה (לומסקי-פדר ורפורט, 2010).

12 תספ"ה - תכנית סטודנטים להכשרה להוראה לבני הקהילה האתיופית. באמהרית פירוש המילה "תקווה".

על בני הקהילה האתיופית

העלייה מאתיופיה לישראל מקורה בכיסופים ובכמיהה לירושלים, עיר המסמלת עבור בני הקהילה האתיופית את יהדותם (פלדמן, 1998). העלייה העיקרית לישראל הייתה בשתי פעימות: עליית משה, 1984-1985, ועליית שלמה, 1991. בין לבין העליות הללו עלו במהלך השנים מרבית בני הקהילה האתיופית - יהודים על פי המסורת, וכאלה שזיהו את עצמם כיהודים. העלייה של בני הקהילה האתיופית מאופיינת כאירוע ייחודי היסטורי, המלווה באירועים של אומץ וגבורה, סיפורי הישרדות וטראומות של סבל (בן עזר, 2007; Poskanzer, 2000).

השתלבותם של בני הקהילה האתיופית בחברה הישראלית, קהילה המונה ביום כ-138,200 אלף נפש,¹³ נמשכת כמה שנים ומציבה בפני הקולטים - החברה הישראלית - אתגרים ייחודיים בהתמודדות במערכת החינוך, בהשכלה הגבוהה, בכלכלה, בתעסוקה, באמנות ובתרבות ועוד. התמודדות זו כרוכה בקשיים ואיננה מובנת מאליה. היא מלווה בהבנה שגם בני הקהילה אינם עשויים מקשה אחת וההטרוגניות בה מחייבת התייחסות דיפרנציאלית (וייל, 2012). ייחודה של העלייה של בני הקהילה האתיופית, מנקודת מבט ישראלית, היא בשונות תרבותם היהודית, בדרכי התנהלותם החברתית ובאופן ניכר בצבע עורם הבולט והשונה, היוצר נראות במרחב. בה בעת, שונות זו - של הצבע - יצרה באופן פרדוקסלי התעלמות ואטימות לקשיים של מעבר גיאוגרפי-פיזי, תרבותי וחברתי. לצד קשיי ההשתלבות ניכרים גם יתרונות תרבותיים בולטים וערכיים של כבוד גלוי לזולת, התנהגות שקטה, מאופקת וסובלנית: רבים מהצעירים בעלי מוטיבציה ללימודים, מתמידים בתחומי תעסוקה שונים ובעלי עניין להתקדם ולהצליח (ענתבי-ימיני, 2010).

תיאור זה של "שונות" של בני הקהילה האתיופית יצר בשנים האחרונות מתח חברתי בולט בין בני הקהילה השונים לבין חלקים מהחברה הישראלית וכן בתוך הקהילה האתיופית עצמה, שאף היא מגוונת. במהלך השנים נכתבו 2,500 עבודות מחקר, ספרים ומאמרים המנסים ללמוד ולהבין את עולמם של בני הקהילה בכל התחומים ברמת הפרט; הבריאות (גרסירו וויצטום, 2012; נודלמן, 1996); החינוך (שלייפר, 2014; שץ אופנהיימר וקלניצקי, 2010); הכלכלה והתעסוקה (דיין, 2014); מבנה המשפחה (וייל, 1989); אמנות (טוראל, 2013); היסטוריה (ארליך, 2008; Kaplan, 2005); ועוד. המחקרים הרבים מלמדים על הסקרנות הקיימת עקב השונות, וכן על הצורך של הקולטים והנקלטים לקדם תהליכי חיברות למען הפרט ולמען החברה הישראלית הכללית (אינדגדאו, 2010; ענתבי-ימיני, 2010).

הצבא כמרחב קליטה

אחד המוקדים העיקריים למפגשים בין-אישיים, רב-תרבותיים וחברתיים בין מגוון האוכלוסיות בישראל הוא המערכת הצבאית (כהן וובגנו, 2001). השירות הצבאי הוא מסגרת חובה בחברה הישראלית. מערכת זו מנסה להתנהל באופן שוויוני. הצבא, מעבר לייעודו העיקרי ותפקידו המרכזי - על יחידותיו השונות - שמירה על ביטחון אזרחי המדינה, הרי הוא מהווה מקום מפגש רב-תרבותי לציבור הישראלי על כל גווניו: דתיים חילוניים, בני מיעוטים, עולים מרחבי העולם,

13 הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, הודעה לתקשורת: האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל - לקט נתונים לקראת חג הסיגד, 9 בנובמבר 2015.

אזרחים ותיקים מהכפרים, מהקיבוצים, מהערים במרכז ובפריפריה. על כן הצבא הוא כור היתוך - סוכן סוציאליזציה של החברה הישראלית לערכיה, לתרבותה ולזהותה החברתית-ישראלית (יאיר, 2006). במציאות הישראלית הצבא הוא מקום שבו נפגשים לראשונה צעירים ישראלים מקבוצות תרבותיות וחברתיות שונות (שבתאי, 1999). צה"ל כארגון במובן החברתי שלו משרת את החברה הישראלית ומאפשר למגוון התרבותי בה ליצור קווים משותפים על אף השונות. בשנים האחרונות אף השתנה ההרכב החברתי של המשרתים בצבא, ויש הישענות גוברת והולכת על קבוצות דתיות ופריפריאליות (לוי, 2007). בצה"ל יחידות המטפלות במגוון המתגייסים (נתיב, מקא"ם ועוד). פועל בו מערך ממיין, משבץ ומקדם, המזמן הזדמנויות למתגייסים השונים. הצבא כמרחב ארגוני-חברתי מאפשר למשתלבים בו הבניית זהות ישראלית וכניסה למערכת החברתית הישראלית (שבתאי, 1999).

כיוון שהצבא הוא מרחב חיים תרבותי רב-גוני, הוא יכול להיות מקור לבחינה של סוגיות להסתגלות ולהשתלבות חברתית של אלה המהווים קבוצות שוליים בחברה הישראלית (קוך-דוידוביץ, 2011). יתרה מזו, הצבא הוא מרחב להתנסויות המאפשרות בהמשך מוביליות חברתית. כישורי היחיד ויכולותיו עשויים לבוא לידי ביטוי בצבא: מוטיבציה, התמדה, אחריות, מחויבות נטילת סמכות ועוד. כישורים ותכונות אלה שבאו לידי מימוש במהלך השירות הצבאי ימצאו ביטוי גם בתפקידים שונים במסגרת האזרחית.

הסתגלות בני הקהילה האתיופית לצבא

בצה"ל הבחינו שהמיון הנורמטיבי ליחידות הצבאיות השונות אינו מתאים לבני הקהילה, ולא ניתן להחיל את מבחני המיון על כל המתגייסים מבני הקהילה האתיופית. על כן נמצאו פרוצדורות אחרות לאפשר מיון המביא בחשבון את השונות התרבותית (אבן חן, 1994). נתונים נמוכים במבחני המיון בצה"ל (בירן וירון, 2014) יצרו הבניה של מערכת חלופית שתאפשר לבני הקהילה השתלבות מרבית על פי כישוריהם האמיתיים (שלומי, 2004). בצה"ל התפתח בשנים האחרונות הקורס הייחודי "אמיר", שאפשר לבני הקהילה לקבל בסיומו שיבוץ המותאם לכישוריהם.

החל בשנת 2017 הוחלף קורס "אמיר" בקורס "כלים", ובו ישתתפו חיילים הזקוקים להעצמה בתחילת שירותם הצבאי (לא רק יוצאי אתיופיה) במגמה לצמצם את בידולם של בני העדה בצבא. לצד זאת, לאורך שנים, רבים מבני הקהילה מתגייסים באופן שוויוני לתפקידי לחימה ולתפקידים נוספים בכלל צה"ל. הצבא כמערכת היררכית ומדורגת נשען על הכרה בסמכות ועל ציות לסמכות. אלא שעל אף שהסמכות היא רכיב מובנה ארגונית וחברתית, הרי מצופה מאלה הלוקחים חלק במערך זה שביאו עמם תכונות של מנהיגות לתפקידים השונים. מנהיגות צבאית כוללת יכולת להפעיל סמכות, התנהגות אסרטיבית לנוכח התנהגויות שונות והתמדה גם במצבי התנגדות (כורם, 2014). כלומר התנהגות אסרטיבית, הכרה במסוגלות עצמית מתוך ביטחון בכוחות הפנימיים והתנהלות בין-אישית חברתית נאותה, הן יחד תכונות של מנהיגות הנדרשת לעבודה פיקודית בצבא (פדן, 2015). עבודות חקר בתחום השתלבותם של בני הקהילה במדרג הצבאי הן מעטות, ויש יותר נתונים על אודות אי-השתלבותם של בני הקהילה בניסיון ללמוד כיצד ניתן לשפר את תהליך ההשתלבות והקליטה (שבתאי, 1999).

השכלה גבוהה - הכשרת מורים

מעריך ההשכלה הגבוהה הוא מקור למיצוב מחדש של האוכלוסיות השונות. רכישת השכלה גבוהה משמשת מנוף לשינוי ולגישור על פערים חברתיים; השכלה גבוהה מאפשרת ניעות כלכלית וביטחון תעסוקתי (וולנסקי, 2004). נגישות להשכלה מאפשרת לחברה דמוקרטית לממש את ערך שוויון ההזדמנויות הן ברמת הפרט הן ברמה הלאומית. מנקודת מבטו של הפרט, המוטיבציה לנגישות להשכלה היא למצב את מקומו של היחיד מבחינה חברתית, תרבותית ותעסוקתית ולאפשר לו שוויון הזדמנויות לחיות בכבוד. ברמה הלאומית, מנקודת מבט של החברה, לרכישת ההשכלה - בדגש על אוכלוסיות מוחלשות - ערך חברתי משמעותי: יציאה ממעגל העוני, הפחתת התלות בתמיכה של רשויות המדינה והבטחת קיומן הכלכלי העצמאי של אוכלוסיות אלה (איילון, 2008).

בסך הכול בישראל (2014-2015) 311,800 סטודנטים מהם 2,946 סטודנטים ממוצא אתיופי שהם כאחוז אחד מכלל הסטודנטים בישראל. 88.5% מהם למדו לתואר ראשון, 10.7% לתואר שני. 0.5% לתואר שלישי ו-0.3% לומדים לימודי תעודה.¹⁴

נתונים על אודות מיצובם של הלומדים בהשכלה הגבוהה בקרב בני הקהילה מלמדים שהתפלגות הלומדים במעריך ההשכלה הגבוהה בקרב בני הקהילה היא זו: 42% לומדים באוניברסיטאות, 51% במכללות האקדמיות ו-6.7% במכללות להוראה (אלמגור-לוטן וקון-דבדוביץ, 2011). מן הנתונים עולה שבין השנים תש"ע לתשע"ד עלה שיעור הסטודנטים ממוצא אתיופי בכל המוסדות להשכלה גבוהה (בן יהודה, 2015).

המודעות לכך שבני הקהילה האתיופית אינם מיוצגים במערכת החינוך כעובדי הוראה הטרידה הן את בני הקהילה הן את מערכת הכשרת המורים. לפני כעשור במסגרת עבודתי באגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך, בעקבות פנייה של כמה מכללות אקדמיות לחינוך, יזמנו הקמת תכנית ייחודית לבני הקהילה האתיופית - תכנית תספ"ה - תכנית סטודנטים פרחי הוראה, 'תקווה' באמהרית.¹⁵ מבנה התכנית נסמך על תפיסה לימודית חברתית - "לחוד וביחד". הסטודנטים בני הקהילה המשתלבים בלימודים במוסדות האקדמיים להכשרת מורים לומדים על פי בחירתם במסלולים ובהתמחויות השונות. בה בעת הם משתתפים בקורסים ייחודיים בתחומים אקדמיים, דידיקטיים וחינוכיים כדי לפתח מנהיגות חינוכית מקצועית בקרב בני הקהילה.

כלל התכניות מטרות משותפות: מתן הזדמנות נאותה לבני הקהילה האתיופית להשתלבות כלכלית וחברתית בחברה הישראלית, שביטויה הוא רכישת מקצוע אקדמי, ערכי ומשמעותי ברמת הפרט וברמת החברה; הכשרת המורים מכוונת לטפח כישורים אקדמיים הדורשים התמודדות עם אתגרי החשיבה, יכולת אישית גבוהה בדגש על מנהיגות חינוכית חברתית; והתמודדות עם שאלות מתחום הרב-תרבותיות וההטרוגניות, המאפיינות את החברה

14 הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, הודעה לתקשורת: האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל - לקט נתונים לקראת חג הסידה, 9 בנובמבר 2015.

15 כיום פועלות תכניות ייחודיות להכשרת יוצאי אתיופיה להוראה: במכללה אקדמית לחינוך אורנים; במכללת לחינוך אפרתה; במכללת סימני הקיבוצים, במכללת שאנן, במכללת הרצוג ובמכללת אורות ישראל.

הישראלית. תכנית תספ"ה מאפשרת הזדמנויות לצעירי הקהילה להשתלב בהשכלה הגבוהה ובהמשך כמורים במערכות חינוכיות. תכנית הכשרת מורים ייחודית זו יוצרת נוכחות של מורים במערכת החינוך, המאפשרת לשפר את דימוים של בני הקהילה בעיני עצמם ובעיני התלמידים כמקור להזדהות, ויש בה תרומה לחברה הישראלית כולה, הדוגלת בערכים של הכרה ברב-תרבותיות ומתן שוויון הזדמנויות.

לאחר כמה שנות ניסיון בהפעלת התכנית במכללות האקדמיות לחינוך ניכר שהתכנית תורמת לכלל הלומדים במכללות. היחשפותם של סטודנטים להוראה לחבריהם בני הקהילה האתיופית מאפשרת להם ללמוד על תרבותם ו"לשבור" סטריאוטיפים חברתיים. מימוש יכולתם של בני הקהילה האתיופית גם כמורים מתוך שוויון הזדמנויות מעמיק את התודעה ואת האקלים החברתי הקוראים לכבד את השונה, המאפיינים את כלל מערכת החינוך במדינת ישראל (לב ארי ולרון, 2012).

פרק זה בוחן מורות מתחילות, בנות הקהילה האתיופית בוגרות תכנית תספ"ה, שהחלו את עבודתן בהוראה. באמצעות ראיונות עומק נבחנה, מנקודת מבטן של המרואיינות, השפעתו של השירות הצבאי על מהלך חייהן בדגש על בחירת מקצוע ההוראה. נבחנו התהליכים שהתרחשו במהלך השירות הצבאי, שאפשרו להן להתמודד עם הסמכות ועם האחוריות הנדרשות במקצוע ההוראה, וכן האירועים וההתרחשויות שהעצימו את המסוגלות העצמית שלהן.

מתודולוגיה

המסגרת המחקרית

מסגרת המחקר מתבססת על פרדיגמת המחקר איכותני-נרטיבי. לדברי אלבז-לוביש (2016), בכל פעם שאנחנו מספרים את הסיפור שלנו, אנו מספרים את עצמנו וביספור משתקפת זהותנו. לכל נרטיב ייחודיות הנוצרת גם מתלות בזמן שבו מסופר הסיפור, המקום והתקופה ומהשפעת ההקשרים שבהם הוא מתרחש ואף מסופר. המספר בוחר מה לספר באמצעות ברירת נתונים או אירועים המתוארים בסיפורו ובדרך שבה הוא בוחר להציג אותם (ספקטור-מרזל, 2010).

תהליך איסוף הנתונים

פרק זה מתבסס על שישה ראיונות עומק שערכתי לאורך מחצית השנה. המרואיינות כולן בוגרות מכללות אקדמיות לחינוך שבהן הן התכשרו להוראה במערכת החינוך. כל ראיון עומק ארך כשעה וחצי הוקלט, ולאחר מכן תוכתב באופן מקצועי. כל ראיון השתרע על כשלושים עמודים. החומר שהתקבל מהראיונות שמש בסיס להבניית הקטגוריות שהן הבסיס לתוצאות המוצגות בפרק זה.

את הראיונות ערכתי לאחר שהקדמתי שיחת טלפון שבה ביקשתי מהמרואיינות להתראיין. הצגתי את עצמי כמרכזת תכניות ארצית של הכשרת מורים לבני הקהילה האתיופית (תספ"ה). לא הגדרתי במפורש את נושא הראיון על מנת למנוע הטיה מחקרית בהמשך, והבטחתי לשמור על כללי האתיקה המקצועית - כל הפרטים יהיו בדויים ובלתי מזוהים (ג'וסלסון, 2015). לאחר שנעניתי בחיוב בשיחת הטלפון, קבעתי פגישה עם המרואיינות, לרוב זו התקיימה באווירה נעימה בביתן. רק במקרה אחד המרואיינת ביקשה לשבת בבית קפה. מרואיינת אחרת התראיינה

במוסד האקדמי שבו היא עדיין לומדת. אחת המרואיינות מתגוררת עם אמה ואחיה, ארבע המרואיינות האחרות מתגוררות בשכירות עם חברות נוספות. בכל המקרים שבהם הגעתי לביתן של המרואיינות, מצאתי שהן מתגוררות בשכונות קשות יום. הבניינים היו שיכונים ותיקים בני 4-5 קומות עם חדרי מדרגות מוזנחים וסביבה לא מטופחת.

את הראיון פתחתי בבקשה לשמוע את סיפור חייהן. הן קיבלו דף ובו רשימת פרקים שניתן היה לחלק על פיהם את מהלך חייהן, והן התבקשו לכתוב בקצרה על כל שלב. פרקי החיים שנכתבו על הדף שימשו להמשך הראיון.

ניתוח ופרשנות של הראיונות

ביקשתי ללמוד על התפיסות של המורות על אודות השפעת השירות הצבאי כגורם המעצב את החלטתן ללמוד את מקצוע ההוראה בשלב ראשוני בדרך המקצועית. כדי להבין טוב יותר את המשמעות שייחסו המשתתפות בראיונות למקומן בצבא השתמשתי בסיפור שסיפרו על מהלך חייהן, והדגש בעבודתי עוסק בפרק על אודות השירות הצבאי. כל המרואיינות התייחסו לשירות הצבאי כפרק נפרד ומוגדר, באופן ספונטני, מיוזמתן, גם ללא חשיפת מטרות המחקר. באמצעות גישה פרשנית הרמוניוטי (Josselson, 2006) ערכתי ניתוח תוכן תמטי-הוליסטי של כל הראיונות (Corbin & Strauss, 2008; Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998).

תהליך ניתוח הראיונות כלל קריאת כל ראיון בנפרד, בשלמותו; קריאה חוזרת של כל ראיון - איתור וחילוץ היגדים, סיפורים, אמירות שנראו משמעותיות לי לנושא השפעת הצבא על תהליך בחירת מקצוע ההוראה. את אלה קיבצתי יחד ובחנתי את הדומה ואת השונה ביניהם. תהליך זה יצר מאוחר יותר שתי קטגוריות. כלומר הראיונות היו החומר הגולמי; הפרשנות שלי באמצעות בחינת הדומה והשונה בחומר שנדלה מתוך הראיונות, הציפה ויצרה את הקטגוריות:

א. התמודדות עם סמכות במסגרת הצבאית.

ב. תחושות של מסוגלות עצמית.

פירוק הסיפורים, ניתוחם והבנייתם מחדש לקטגוריות ייחודיות אלה צמחו מתוך החומר הגולמי של הראיונות מה"שדה" אל ה"תאוריה" (Strauss & Corbin, 1994). התהליך אפשר ללמוד על המשמעות שהמתמחות מעניקות לתפקידן המקצועי בהוראה בזיקה לשירותן הצבאי.

היבטים אתיים

כדי לשמור על כללי אתיקה היה על כל המרואיינים להביע בכתב את הסכמתם להתראיין ולחתום בגלוי על כתב הסכמה (דושניק וצבר בן יהושע, 2016). כמו כן הן הביעו את הסכמתן שנפרסם את הממצאים על אודות שלב השירות הצבאי בטשטוש פרטים מזהים ובשמירה על אנונימיות. במאמר הנוכחי שמות המרואיינות, שמות של מקומות ושמות הדמויות המוזכרות -

כולם בדויים (Human Research Ethics Committees - HREC, 2007).

מקומי כחוקרת

מחקר נרטיבי המבוסס על ראיונות עומק דורש יחסי אמן בין המראיין למרואיין. בשיחת הטלפון הראשונה שערכתי היו שלוש מורות שמראש ביקשו לא להתראיין ולא ציינו סיבה מפורשת להימנעות; הן סירבו בעדינות אך בנחישות. בחלק מהמקרים חשתי בחשדנות כבר בשיחת הטלפון, והיה עליי לפרט כיצד הגעתי אליהן ובמה כרוכה ההתחייבות להתראיין. במהלך הראיונות עם המורות היו שני מקרים שבהם לאורך כל הראיון חשתי שיתוף פעולה מדומה. למרות שלא ידעו את מטרת הראיון והמחקר, הן מיד הצהירו בפניי 'כבר סיפרתי את הסיפור שלי'. כחוקרת התרשמתי שחלק מהמרואיינות הסתייגו ואף חשו כאובייקט נחקר בגלל היותן אתיופיות משכילות, ובעצם חשו סוג של רתיעה ממתן פומביות לסיפורן האישי. גם אצל מרואיינות אחרות הייתה תחושה של אמביוולנטיות. הן אמנם שמחו לשתף פעולה ולספר את סיפורן מתוך תחושת סיפוק והישג על כי הן מיוחדות ושונות, אך בה בעת חששו שהן מנוצלות לצורכי מחקר, ואולי אף לקידום אישי שלי כחוקרת. תחושות אלה מדווחות בספרות המקצועית ועולות גם בקרב נחקרים במחקרים אחרים (פורום אתיופים ברשת, 2016).

ממצאים

הממצאים על אודות השפעת השירות הצבאי בזיקה לבחירה בהוראה אורגנו בשתי תמות עיקריות: התמודדות עם הסמכות וביטויי מסוגלות עצמית.

כל המרואיינות נולדו באתיופיה ועלו לישראל עם משפחתן בצעירותן. החיים לאחר העלייה לישראל היו כרוכים בניעות בין מקומות מגורים. סוגיית ההשתלבות של המרואיינות בחיים בישראל חזרה ועלתה לאורך כל הראיון בתיאור רצף סיפור החיים שלהן. ההשתלבות לא תמיד הייתה קלה ולעתים אף מתוארת כ"הישרדות": "שרדתי, כן. אני חושבת שזה גם קשור לזה שבבית היה לי מישוהו אתי ותומך, והיו לי אחים גדולים...". הן מתארות בכל שלבי החיים התערות והשתלבות אופטימית: מקום המגורים, בתי הספר, החינוך הבלתי פורמלי שנטלו בו חלק, השירות הצבאי, השיבה לאזרחות, בחירה במקצוע ההוראה, השתלבות בהוראה. בכל שלב הן מתארות את ההתמודדות שנדרשה מהן לשם השתלבות וההסתגלות למערכת החברתית.

אצל כולן תואר הצבא כפרק חיים מוגדר שכלל חוויות חיוביות, תחושות של הנאה ואף הישגים והצלחה. כפי שכתבה אחת מהמרואיינות: "בצבא עיצבתי חלק משמעותי מהזהות שלי ובתפקיד שמילאתי מצאתי המון סיפוק והשראה והחלטתי שבה ארצה לעסוק כשאגדל". התיאור של תקופת הצבא אולי מועצם בהשוואה לפרקי החיים האחרים שבהם תיאור רצוף של מאבקי ההישרדות.

סמכות בצבא

אחד הנושאים שעלו במהלך כל הראיונות ביחס לשירות הצבאי היה נושא הסמכות. לבחינת המשמעות של סמכות במערכת הצבאית שתי נקודות מבט בהקשר למרואיינות: האחת כנשמעות לסמכות מדריגים גבוהים, והאחרת מיצובן בעיני הפקודים כאשר הן אלה בעלות הסמכות. לנושא הסמכות בשלב השירות הצבאי השלכות משמעותיות לגבי בחירתן המקצועית בהוראה.

הצבא כארגון מושתת על מבנה היררכי מסודר, שבו לדרג גבוה סמכות כלפי הדרג הנמוך ממנו. במערכת של היררכיה צבאית הסמכות היא מקור של כוח. המבנה התרבותי ארגוני המושתת על הגדרות ברורות של סמכות, מאפשר היקלטות טובה למי שמכיר בה. הסמכות בתרבות האתיופית מיוצגת כחלק מדפוסי התרבות; מיצובה בחברה מסורתית בעלת מבנה היררכי בהיר ומובנה מאפיין גם את תרבות המקור האתיופית. האב הוא דמות פטריארכלית ומהווה מקור כוח מוגדר. הדור הצעיר מתנהל מתוך צייתנות וכבוד לסמכות ההורית ואף לאחים הבוגרים יותר (אגניהו, 2013; וייל, 1989).

ההתמודדות עם הסמכות במקצוע ההוראה היא רכיב משמעותי בו. המבנה הארגוני של ההוראה אף הוא מדרגי - מנהל, מורה, תלמידים. המורה כמנהיג נדרש להיות אסרטיבי ובעל סמכות מקצועית. סמכותו נובעת מידע מקצועי שהוא רכש, ובה בעת הוא נדרש גם לתכונות אישיותיות שיבססו אותה: מנהיגות, אותנטיות, אסרטיביות, אנושיות ואחריות (Harjunen, 2011). רכיב הסמכות בהוראה אינו רק היררכי-ארגוני, חיצוני; הסמכות נבנית כתהליך הדורש מהלומדים הפנמה. סמכות בהוראה נובעת מתוקף תפקידו של המורה, מכישוריו המקצועיים ומתכונותיו האישיות, ועל כן היא סמכות מורכבת.

להלן אדגים מתוך הראיונות כיצד היווה הצבא זירה לבחינת התמודדות עם הסמכות ועם מיצובן של המרואיינות מול פקודים.

מרים משרתת כמדריכת גנ"ע. היא מתארת את ההתמודדות שלה עם ילדים בבית הספר התיכון. היא מזכירה באופן ספונטני את תקופת הצבא עוד טרם סיפרה לי מה עשתה בצבא:

אני הייתי מפקדת, יש לי סמכות, והייתי עם אוכלוסיות הכי קשות בצבא, עם הנוער הכי נפלט ביקום, אז באמת, יש לי גישה אליהם. אמנם אני לא יודעת להחמיא לעצמי בחיים, אני לא אוהבת את זה, אבל את זה כבר אז [בצבא] אמרו לי: תתחילי להכניס את זה לעצמך שאת סמכותית מדי. נכון, אז אני סמכותית. בהתחלה קשה להם כזה. את יודעת....

כלומר מרים מודעת לסמכות שלה, שהוא כוח הנתון לה. בהמשך היא מתארת את האופן שבו היא פעלה בסמכות מכוח תפקידה הפיקודי:

נגיד יש תורנות מטבח ויש מסדר בוקר, ויש טקס, ויש מלא דברים. אם הוא לא עומד בזה, יש לי את הזכות להגיד לו: היום לא תקבל נשק. כי בשביל זה הם באים. הם חושבים שהם באים ויכולים לשים פס על כולם ובסוף לתפוס את הנשק. ואני לקבוצה שלמה אמרתי: לצערי הרב, אתם הקבוצה שלי. היום לא יורים בנשק! וזה מבחינתם הרס להם את כל השבוע. ולצערי הרב כמה שאני מבאסת את הילדים, אני לא יכולה לקחת את האחריות ולהגיד להם כן! ואם יקרה איזה פאשלה שם? אז תמיד היו ימים שאמרתי: אתה, אתה ואתה - לא [יורים]. ואז הם היו מקללים אותי ואומרים לי: נתפוס אותך. אמרתי להם סבבה, בסדר, אין בעיה. תתפוס אותי. מצדי אני יכולה לצאת איתך עכשיו מהשער, תתפוס אותי, תפוצץ אותי במכות, אבל אתה לא יורה. ככה, פשוט. אפילו לא משנה מה אפילו שהמנהלים, והמורים מתערבים כי רוצים להיראות טובים. אם אני אומרת לא! זה לא!

במערכת הצבאית הסמכות גלויה, מוגדרת ומובנית כחלק מהתפקיד; יש לה ביטויים כגון מדים, סימון הדרגות, ההתנהלות במהלך היום על פי זמן מוגדר ועוד. מרים מתארת את הסמכות העקבית והעקרונית שלה ככוח מרתיע כלפי הפקודים שלה. בו בזמן היא מנתחת בעצמה את שיקולי הדעת שלה להפעלת הסמכות והכוח, כי מוטלת עליה אחריות. העמידה מול הילדים "בשפתם" ובהתנהגותם (תפוצץ אותי במכות) מביעה כוח וסמכות. בתיאורה את הסמכות היא נעה בין הסמכות הצבאית שלה לבין השפה שהיא נוקטת, המאפשרת לה לדבר עמם "קרוב" - בשפתם. הניעות בין סמכות צבאית "רחוקה" לבין "קרבה" ברמת השיח - בין הסמכות במסגרת השטח הצבאי לבין ה"חוץ" (מחוץ לשער), שם מתנהלים לכאורה יחסים של כוח פיזי - מעמיקה את ההתמודדות של מרים בשאלת הסמכות. גם בהמשך, הסמכות שמרים נדרשת לה היא לא רק מול התלמידים, אלא גם מול המנהלים והמורים של התלמידים, שהם לכאורה בעלי סמכות שאינם מגבים את סמכותה שלה. היא מתארת אותם כמי שתומכים בתלמידים, ובעצם העמידה האיתנה שלה היא לא רק מול התלמידים אלא גם מול צוות ההוראה המלווה אותם. תיאור דבריה מעצים את התמודדותה בשאלת הסמכות, והיא מציינת דימוי כמי שסמכות נתפסת אצלה ככלי מקצועי בעבודת ההדרכה.

בשונה מהפרק הצבאי, הסמכות בהקשר של ההוראה מתוארת בראיונות ברכות יותר, והיא נעה בין נקודות המבט של מרים הן כבעלת הסמכות המקצועית (מורה) הן כנשמעת לסמכות מהמטפלת שבכיתתה, אישה מבוגרת בעלת ניסיון. מרים מודעת למקומה כצעירה, חדשה, ועל כן היא מגדירה את יחסי הכוחות והסמכות כך:

אני באה ואומרת: אוקיי, לי יש את הסמכות ועלי מוטלת אחריות בסופו של דבר אם יקרה משהו לילד ולא על המטפלת, ולזה אני מודעת מראש. אבל יחד עם זאת, אני אומרת לה: לך יש יותר ניסיון מאשר לי, אז אני בטוחה שלא תרצי לעשות רע לילד, שלא תגרמי לו לרוע.

מרים מכירה בסמכותה המקצועית ובאותה עת מודעת לגבולות הסמכות, כאשר היא עובדת עם המטפלת המבוגרת. בשני המקרים מרים מזהה את מושג הסמכות כמלווה באחריות מקצועית. במהלך כל הראיון לא הייתה התייחסות לשאלת הסמכות כבת הקהילה האתיופית כמי שהנראות שלה שונה. ענין זה לא עלה בדבריה, לא בתיאור השירות הצבאי ולא בתיאור עבודתה בהוראה. מעניין הוא היעדר התייחסות לשאלת הסמכות של מי שמייצגת שוליים בעיני אחרים; מרים עקבית ומתמידה בהפעלת סמכות מתוך מודעות לאפשרויות העומדות בפניה.

ירדנה, מרואיינת אחרת, מודעת למשמעות של הסמכות בעולמה. יש לה קושי בקבלת סמכות, היא אינה אוהבת שמטילים עליה מרות ומתוך כך מתקשה להתמודד עם הטלת מרות על אחרים. אחרי שנה במסגרת הצבאית בגדנ"ע ביקשה העברה:

לא היה פשוט - היה מאוד קשה, כאילו לא אהבתי, הרגשתי שמה שלא אהבתי שעשו לי בקורס אז פתאום אני צריכה להעביר את זה ל-יא, הרגשתי נורא קשה שאני צריכה כל פעם להיות במקום הכוחני הזה, הדיסטנס. הסמכות!

ירדנה ביוזמתה פונה בבקשת העברה. היא עוברת מיונים לתפקיד צבאי חינוכי, יוקרתי, עבודה עם בני נוער מחו"ל, ולהפתעתה היא מצליחה להתקבל לקורס. היא מתחילה לעבוד עם בני נוער מחו"ל באחד מקיבוצי עמק בית שאן. העבודה במערכת קיבוצית שלא הכירה מאפשרת לה

להיחשף לחיים ישראלים המבוססים על תפיסות המדגישות שיתופיות ושוויון. גם בחירתה המקצועית בהמשך מחזקת את ההימנעות שלה מהתמודדות עם מרכיב הסמכות בהוראה; עם סיום לימודיה במסלול היסודי היא פונה לעבוד בגן ילדים פרטי, הפועל ברוח דמוקרטית, ומרוצה מאוד בבחירתה.

הסמכות בצבא היא כלי רווח. גם המרואיינות האחרות תיארו את עבודתן בצבא כמזמנת להם התמודדות עם סמכות. הן עובדות עם בני נוער ועם חיילים במסגרות שונות. במהלך הראיונות הן התייחסו ביוזמתן לשאלת הסמכות ככוח מול אחרים וכרכיב המבטא אחריות מקצועית. ההתנסות בצבא משמשת אותן שוב בעבודת ההוראה, שאף היא דורשת סמכות מתוך שיקול דעת ותבונה.

מסוגלות עצמית

ההכרה במסוגלות העצמית מאפשרת לכל המרואיינות לממש את יכולתן בעבודתן החינוכית המקצועית במסגרת הצבאית והאזרחית:

תחושת מסוגלות עצמית היא תחושה פנימית סובייקטיבית שיש לכל אדם הניגש להתמודד עם משימה מסוימת. תחושת המסוגלות העצמית היא מידת אמונתו של האדם כי יש ביכולתו לשלוט שליטה פנימית בעולמו ולבצע התנהגויות הדרושות להשגת התוצאות הרצויות בעיניו (Bandura, 1997). בתחילת דרכו, בנדורה שחקר את המסוגלות העצמית, התייחס למסוגלות העצמית בזיקה לתאוריה של למידה חברתית בדגש על חשיבות הציפיות של האדם לתוצאות התנהגותו (Schunk, 1984). בהמשך נדונה המסוגלות העצמית כתהליך קוגניטיבי הכולל זיהוי המטרה, הערכת המאמץ והכישורים הדרושים להשגתה וביצועה בפועל (Bandura, 1986). המסוגלות העצמית והקשרה למחויבות מושפעים מתנאים סביבתיים ותרבותיים, ויש להם זיקה להתמדה גם בתחום ההוראה (Hong, 2010).

במחקר שנערך בשיטה של מטא-אנליזה (meta-analysis) חקרו שסנט וברלי (Chesnut & Burley, 2015) את המסוגלות העצמית בתחום ההוראה. באמצעות סקירת 33 מאמרים מחקרניים מכתבי עת אקדמיים שונים, שבכולם יחד השתתפו 16,122 נבדקים, הם בחנו את אמונותיהם של מורים, טרום הכשרתם וכאלה הנמצאים בשלב הכשרתם, על אודות הקשרים השונים שבין תחושת המסוגלות העצמית שלהם לבין תחושת המחויבות שלהם להוראה. נראה שאף כאן, לתחושת המסוגלות העצמית של המרואיינות, כפי שבאה לידי ביטוי במהלך השירות הצבאי, משמעות רבה לבחירה המקצועית. כל המרואיינות מתארות מהלך חיים שדרש מהן התמודדויות כלכליות, חברתיות, לימודיות ועוד. התמודדויות אלה חזרו ועלו במסגרות הצבאיות כאשר פגשו אוכלוסייה מגוונת. במפגש הבלתי אמצעי הן חשפו מסוגלות עצמית מודעת ובלתי מודעת, ירדנה אמרה:

כולנו באנו מרקע שונה לחלוטין וזה לא רגיל להיות עם ילדה שגדלה בצפון תל אביב, למדה במקיף יא שהוא מאוד נחשב שם... הרקע היה שונה לחלוטין, היה פער עצום אבל, מה שהיה מקסים בכל הדברים שקיבלתי הרבה, למדתי על עצמי, למדתי מה זה לקבל את האחר, להיות סובלנית, לתת...

בהמשך שירתה ירדנה בגדנ"ע ונבחרה לצאת לקורס בתל השומר כדי לעבוד עם בני נוער מחו"ל.

היא תיארה את התהליך:

עברתי את המיונים שהיו בתל השומר, זה היה מן קידום כזה, הרגשתי שאני לא אעבור, הייתה לי הרגשה כזאת, כולם טובים, כולם חכמים, יודעים להתבטא, יודעים להדריך, אני לא! ואז פתאום קראו לי ואמרו לי טוב עברת, מה זה התרגשתי, כל הבסיס כזה קפץ הייתה ממש התרגשות סביב.

נראה כי הדימוי העצמי של ירדנה אינו גבוה, ותחושת המסוגלות העצמית שלה נמוכה, אך היא מתמודדת על מקומה בקורס למרות החששות. ייתכן שתיאורה של ירדנה את כישוריה האישיים עולה בקנה אחד עם דפוסים תרבותיים המאפיינים את בני הקהילה: צניעות, הסתרת ה"אני" ומופנמות (שלייפר, 2012). התיאור שהיא מוסיפה על אודות הסביבה החברתית השותפה לחששותיה אך בהמשך אף שמחה בהצלחתה, חשוב ביותר. ירדנה חווה בצבא (והיא אינה יחידה) תמיכה חברתית וזאת בניגוד לדפוסים חברתיים הרווחים על גזענות ואפליה. בסיפורה היא אינה שוכחת להסביר שחלק מהחזוק למסוגלות עצמית הוא באמצעות הסביבה החברתית התומכת (Shulman, Scharf, Livne, & Barr, 2013).

מרים חיה עם אמה ואחיה. שאר האחים נשואים. אמה מדברת מעט עברית, והיא לדבריה מתוך כבוד ואהבה משוחחת עמה באמהרית. עוד בלימודי התיכון התחילה לעסוק בהדרכת בני נוער. בשנת השירות לפני הצבא תגברה תלמידים במתמטיקה. היא אצנית ונראית נמרצת. היא מתארת את השירות הצבאי כחוויה מאתגרת עבורה. היא הייתה בגדנ"ע ועבדה עם בני נוער תיכוניסטים. לרוב עם בני נוער קשים יותר:

תמיד היו שמים אותי עם האוכלוסייה הכי קשה. ואז, כמו שאמרתי, יש את המשוב הזה, והילד בכל זאת אומר לך, היא הייתה מפקדת טובה כי היא לימדה אותי משהו בחיים. ופעם אחת. קיבלנו מפתן, מפתן זה נוער קשה מאוד, וכולם פחדו מהם. הצוות אמר לי, הם שלך עשרה תלמידים, ועשרה אנשי צוות הגיעו איתם. תביני איזה מצב: כל אחד יש לו שומר ראש...

בהדרכה שלי אני רוצה שהם יבינו שאם הם רוצים להצליח הם יצליחו. אם הם לא רוצים - שום דבר לא יעזור להם. שום דבר. לא משנה, אבא שלהם זרק אותם, אימא שלהם. הם לא ירצו אף אחד לא יעזור להם. הם צריכים לשנות את הגישה שלהם. בסוף... הם יצאו לשדה, הם עשו הכול. את לא מבינה, הם עשו הכול. הם סיימו. כמובן שאחד בכל שבוע מתקבל למצטיין הקבוצתי. הבאתי להם את מצטיין הקבוצתי שלי...

ואז אחרי זה, קיבלו ביחידה מכתב המלצה מהמנהל שלהם, וקיבלתי מצטיינת ולא ידעתי את זה. כי הם כתבו והשאירו לי את זה במסגרת. והם אמרו שהם למדו הרבה דברים בזכותי, ושהם רוצים להשתנות... אני הייתי בשוק.

מרים מתארת את האוכלוסייה הקשה שהיא עבדה עמה, "לכל אחד שומר ראש". היא פועלת כדי לשנות אותם ולעזור בהם מוטיבציה להתמודדות עם קשיים ובכך ליצור חוויות של הצלחה. ההצלחה חוזרת אליה כגורם המעצים אותה ומחזק את תחושות המנהיגות שהיא מתארת. האמון שיש לה בכוחות של הילדים הקשים מעצים אותם, בה בעת מעצימה אותה היכולת שלה להניע אותם, והיא חווה תחושות של מסוגלות עצמית.

רות, מרואיינת אחרת, מספרת על בית תומך, אווירה משפחתית של אם עובדת ואבא המעודד להשתלב במציאות הישראלית ללמוד, לשרת בצבא, ולא למהר ולהתחתן. בהמשך רות בוחרת בשנת שירות ועובדת בבית חולים במחלקה סיעודית קשה. היא מתארת את הקשיים ומציינת כי לאחר שנת השירות אינה ממשיכה לעבוד שם. ההתנסות בשנת השירות מסייעת לה להחליט לא לבחור בלימודי סיעוד (אחיות), אלא במקצוע ההוראה. רות מספרת על עבודתה בצבא עם גדנ"עים ומשווה אותה לעבודתה בהווה - עבודה עם נערים קשים שאינם לומדים במסגרת רגילה. היא מגלה שהם אינם מאמינים בעצמם ומרגישה שתפקידה והאחריות המקצועית שלה הם לעורר בהם מוטיבציה ללמידה ולתקווה לעתידם. חשיפתה למציאות הקשה, המורכבת והמאתגרת עם הנערים מעוררת אצלה מחשבה על אודות תפקידה. רות גם מבקשת לעורר מוטיבציה ושינוי בהתייחסותם של הנערים למצבם. שינוי מיוחל זה יחזק את תחושת המסוגלות שלה בבחינת "יום חג":

אני זוכרת שזה עשה לי ממש רע, זה היה לי קשה לראות את הנתונים. הנתון שהכי הכי ככה עשה לי אגרון בבטן זה היה 40 אחוז של נוער יוצאי העדה האתיופית שיושב בכלא. זה נתון שממש החריד אותי, שם הבנתי שאם זה דור העתיד זה מדאיג אותי... החלטתי שאני מנסה ללכת בכיוון... הלכתי, הייתי בכמה שלבי ראיונות ובסוף התקבלתי... 16

קשה לי לתאר לך... הרגלי למידה, אין... לא ראיתי דבר כזה מימיי. הדבר שנראה לי הכי פשוט, עבורם זו מלחמת עולם... הם אומרים לי: אני לא יכול להחזיק עיפרון... אני אומרת לו אז תנסה להחזיק עיפרון, וממש "יושבת" עליהם עוד ועוד... אני לא אגיד לך שיש הצלחה... כאילו שום דבר לא בא מהם... הם לא מאמינים בעצמם... הרבה פעמים הם אומרים לי, אנחנו באים לכיתה כדי שלך תהיה עבודה, אנחנו לא, אין לנו מה ללמוד!...

לפני שבועיים הם ניגשו לבחינה, הגשתי אותם לבחינה במתמטיקה, הם עברו אותה יפה מאוד, בציון ממש יפה. מבחינתי זה היה יום חג אם הצלחתי להגיש אותם לבחינה והם ניגשו. אני אפילו לא מדברת על ציון, אני מדברת על לגשת למבחן, כי זה יכול להיות ממש מפחיד... גם אני קמה בבוקר לפעמים ואומרת לעצמי אני לא הולכת למבחן... קשה לי גם, אבל אני כן מרגישה שיש משהו בנוער בסיכון שמאוד מאוד מושך אותי, ואני לא מוותרת.

בתיאור העבודה שלה היא מזהה את הקשיים של הילדים לא רק בלמידה אלא בגורמים המבנים את הלמידה, מסוגלות עצמית, מוטיבציה, נטילת אחריות. ייתכן שעם נושאים אלה אף היא התמודדה בעבר כתלמידה הובצבא כמדריכת גדנ"ע.

16 ישבנו, אני ושני חברי הכנסת לצדי, לדיון, דיווחו לנו שיש 120 כלואים בכלא של נערים... שאלנו כמה מתוכם הם בני העדה האתיופית ואמרו לנו ש-18%. זה נראה היה לי קצת תמוה. ראשית, כי הנתונים במהלך המחאה היו בערך פי שניים, ושנית, כי במבחן המציאות כשאתה מסתובב בתוך מסדרונות הכלא אתה רואה שיש הרבה בני העדה האתיופית. כששאלתי אותה שאלת עומק: כמה מתוך 120 הם ערבים וכמה יהודים? היא אמרה לי ש-65 יהודים. אמרתי לה: עם כל הכבוד, את לא יכולה להכניס את בני העדה האתיופית בכללי, אלא אני רוצה שתתני לי אותם מתוך היהודים. כשהגענו לבדוק מתוך מספר היהודים אני יכולה להגיד לכם שמתוך 65 כלואים, 24 הם בני העדה האתיופית. כלומר, אנחנו מתקרבים לשליש ("כ"כ מירב בן ארי 6/2015) (מדיון בכנסת 99/19/committee/oknesset.org/https://8/6/2015

באירועים אלה ניכרת המסוגלות העצמית הנרכשת עוד בעבודה בשירות הצבאי ולה המשכיות בעבודה במסגרת החינוכית בהוראה. המסוגלות העצמית מתממשת לא רק באמצעות מופעים התנהגותיים המתרחשים בפועל, אלא היא כוללת את שאיפותיו של האדם, את הציפיות שלו להגשמתו העצמית בעתיד (Bandura, 2002). המסוגלות העצמית מלווה בתמיכה סביבתית ומשפחתית שהמורות מזכירות במהלך הריאיון, היא נבנתה הן בשירות הצבאי הן בעבודת ההוראה בהמשך.

המסוגלות העצמית מתרחשת כתהליך מעגלי הדדי. עידוד הלומדים לזהות את הצורך בעירור מסוגלות עצמית ומוטיבציה מוביל אותם לחוויות של הצלחה, ואלה מעוררות אצלם תחושה של מסוגלות מקצועית ואישית.

דיון וסיכום

בשנים האחרונות נעשים מאמצים ממסדיים (תכנית הדרך החדשה, 2015) לאפשר לבני הקהילה האתיופית ייצוג הולם במערכות החיים בישראל, לרבות במערכת החינוך. בעבודה זו בחנתי, באמצעות ראיונות עומק, שש בוגרות של תכנית הכשרת המורים - תכנית תספ"ה. באופן ממוקד יותר נבחן הקשר בין ההתנסויות בצבא לבין בחירה במקצוע ההוראה, כפי שמשקף בסיפוריהן. אצל כולן חוויית השירות הצבאי מתוארת כחיובית ומעצימה. מתוך התיאורים המשולבים בסיפור חייהן הומשגו שתי תמות עיקריות בנושא: הסמכות והמסוגלות העצמית כגורמים משמעותיים בבחירה המקצועית.

הצבא כארגון ייעודו לשמור על ביטחון המדינה. בישראל הארגון הצבאי משמש גם כמקום מפגש רב-תרבותי. המרחב הצבאי מפגיש בין אנשים המייצגים תת-חברות שונות, ומאפשר לרוב הלוקחים חלק בצבא לממש את כישוריהם ואת ציפיותיהם. הצבא הוא גוף ארגוני שהנוטלים בו חלק מתנסים התנסויות מקצועיות, שיש להן השפעה בחיי האזרחות. חלק מהמרואייונות התנסו בעברן בהדרכה ובעבודה חינוכית, ורכיב הסמכות המלווה באחריות היה משמעותי עבורן. במסגרת הצבאית הן חוו התנסויות הדרכה חברתיות וקהילתיות עם בני נוער בסיכון, לעתים בעיקר עם בני הקהילה האתיופית. הן התנסו בקבלת סמכות ובהפעלת סמכות כלפי פקודיהן. הפעלת סמכות מתרחשת כתהליך חיצוני בהיררכיה ארגונית וכתהליך פנימי - הכרה באישיותו של בעל הסמכות ובידע המקצועי שלו. גם במקצוע ההוראה הסמכות מורכבת מתהליכים אלה, והמרואייונות מביאות לידי ביטוי את תפיסותיהן ואת פרשנותן על מקומה של הסמכות בעולמן המקצועי (Harjunen, 2011).

המסוגלות העצמית מבוססת על כישורים מוקדמים הנלמדים בסביבה תומכת. להתנסויות האישיות יש זיקות מוקדמות להיבטים קוגניטיביים רגשיים והתנהגותיים המבטאים את המסוגלות העצמית ובהמשך את המסוגלות המקצועית (Usher & Pajares, 2008). התמיכה המשפחתית היא מקור להתפתחות של מסוגלות עצמית. בראיונות כולן התייחסו לחלקה של המשפחה - הורים, אחים ואחיות - במיצובן המקצועי, וזאת למרות השונות התרבותית המאפיינת אותה (Bridges, Flores, Tschann, & Operario, 2006).

הממצאים מלמדים שההתנסות במערכת הצבאית כמסגרת ארגונית, היררכית וערכית יוצרת

מצבים שבהם יש להתמודד עם מסוגלות אישית, חברתית וארגונית. כל המרואיינות גילו מודעות למקומן האישי וביקשו לבטא את המסוגלות העצמית שלהן בשירות הצבאי בדגש על מערכות חינוכיות: גדנ"ע, נח"ל ועבודה עם נוער בסיכון. כישורים אלה באו לידי ביטוי גם במהלך הלימודים ובכניסתן לעבודה כמורות. ערך המסוגלות העצמית שלהן בא לידי מימוש בדרישותיהן מהלומדים להיות בעלי ערך עצמי ולהכיר במסוגלות שלהם כלומדים. עניין זה בלט מאוד אצל שתי מרואיינות העובדות במסגרות קשות יום הכוללות ילדים, גם מבני הקהילה האתיופית, שסביבתם נואשה מהם, ואלה אף התייאשו מעצמם.

השירות הצבאי הוא פרק מהותי בסיפור חייהן של המרואיינות ובעל משמעות לבחירתן המקצועית. איתור מועמדים להוראה בקרב בני הקהילה האתיופית ששירתו בצבא במסגרות חינוכיות ופיקודיות יכול להוות ערוץ חשוב לתעסוקה ולהשתלבות בחברה הישראלית מתוך ביטחון כלכלי וחברתי. כמו כן מיצוב בני הקהילה, עובדי הוראה ואנשי חינוך בתחומים מגוונים במערכת החינוך יהווה מודל להזדהות בקרב בני הקהילה הצעירים וימצב מחדש את הדור הצעיר בחברה הישראלית.

פרק זה חשף באופן ראשוני קשר בין התנסויות בצבא לבין בחירה מקצועית בהוראה. עם זאת, לא ניתן מעבודה זו לאמוד את היקף התופעה, את מכלול הגורמים המאפיינים אותה ואת ההשפעות לבחירה המקצועית לטווח ארוך, כלומר, את ההתמדה בהוראה. יש מקום אפוא להרחיב את בחינת הנושא לנוכח העובדה, כי כל שנות קיום המדינה היווה הצבא מקור לחזקות לא רק ביטחוניות אלא גם חברתיות ולאומיות. חזקות אלה יאפשרו להמשיך ולפתח כיווני השתלבות של בני הקהילה בחברה הישראלית, ובה בעת תלמד החברה הישראלית להכיל את המרקם החברתי ואת המגוון האנושי שבקרבה; יש בכך חשיבות רבה הנברמת הפרט הן ברמה הלאומית.

ההתמודדות של בני הקהילה האתיופית להשתלבות בחברה הישראלית, מאז עלייתם לישראל, נמשכת.¹⁷ על פי סיפור חייהן של המרואיינות, למרות שכולן למדו במערכת החינוך הישראלית, שירתו בצבא ולמדו במוסדות להשכלה גבוהה, הן עדיין מתמודדות עם השונות, עם תפיסות סטריאוטיפיות של החברה הישראלית ועם קשיי נגישות להשכלה ולתעסוקה (בן עזר, 2010). הן חיות בתפר של זהויות בין עברן לבין עתידן במיוחד בתחום המקצועי. כל אלה הם חלק מהאפיונים של מהגרים החיים במעבר בין-תרבותי, חברתי ואישי (Berry, 2011). תהליכי שינוי חברתיים של הנקלטים ושל הקולטים הם איטיים ודורשים התערבות לשם ניווטם לטובת הפרט והחברה. הצבא כגורם חברתי לאומי מהווה מרחב להתנסות עבור כולם ומאפשר מיצוי הזדמנויות גם בעתיד.

מקורות

אינדגדאו, ש' (2010). להיות יהודי שחור בארץ ישראל: סיפור חייהם של ישראלים ממוצא אתיופי שעלו בילדותם במסע רגלי מהכפרים באזור גונדר, דרך סודן לארץ ישראל. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך" בעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

אבן חן, מ' (1994). השתלבות עולי אתיופיה בצה"ל. בתוך ג' נועם (עורך), הישגים ואתגרים

17 בכל הראיינות עלה עניין המחאה החברתית של בני הקהילה בקיץ 2015 - לא התייחסתי אליו במאמר זה.

בקליטת עולי אתיופיה (עמ' 87-107). ירושלים: הוצאת ג'וינט - מכון ברוקדייל.

אגניהו, ר"ק (2013). לאן נעלמה הסמכות ההורית במשפחה האתיופית. ראשון לציון: המכללהלמינהל. נדלה: <http://www.iaej.co.il/?p=2781#sthash.GioC6I32.dpuf>.

איילון, ח' (2008). מי לומד מה, היכן, מדוע? סוציולוגיה ישראלית, 1, 33-60.

אלבו-לוביש, פ' (2016). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני (עמ' 119-140), תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

אלמגור-לוטון, א' וקורן-דבדוביץ, פ' (2011). השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה. דוח מרכז המחקר והמידע של הכנסת מוגש לוועדת העלייה והקליטה והתפוצות ארליך, ח' (2008). אתיופיה והמזרח התיכון - תרבות, מצור ואלפיים שנות. משרד הביטחון, הוצאת האוניברסיטה המשודרת.

בירן, צ' וירון, ל' (2014). העליהם התקשורתית לא יעצור אותנו מלממש את המשימות הלאומיות-חברתיות שלנו - ראיון עם ראש אכ"א אלוף אורנה ברביבאי. במחנה, 3, 28-32.

בן יהודה, צ' (2015). מרכז המחקר והמידע של הכנסת, 1-11. ירושלים.

בן עזר, ג' (2007). המסע - סיפורי המסע של יהודי אתיופיה לישראל 1985-1997. בן שמן: מודן.

בן עזר, ג' (2010). כטיפה השבה אל הים? נראות ואי נראות בתהליך הקליטה של יהודי אתיופיה בתוך עדנהלומסקי-פדר ותמר רפפורט (עורכות), נראות בהגירה גוף, מבט, ייצוג (עמ' 305-328). ירושלים ותל אביב: הוצאת ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

בן פרץ, מ' (2011). עיצוב מדיניות חינוכית גישה הוליסטית כמענה לשינויים גלובליים. תל אביב: מכון מופ"ת.

ג'וסלסון, ר' (2015). כיצד לראיין למחקר איכותני - גישה התייחסותית. תל אביב: מכון מופ"ת.

גרסירו, נ' וויצטום, א' (2012). היבטים חברתיים, תרבותיים וקליניים של עולי אתיופיה. הוצאת הסוכנות היהודית ואוניברסיטת בן גוריון בנגב.

דושניק, ל' וצבר בן יהושע, נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני. נעמה צבר בן יהושע (עורכת), מסורת וזרמים במחקר איכותני (עמ' 217-235). תל אביב: מכון מופ"ת.

דיין, נ' (2014). השתלבות יוצאי אתיופיה בישראל תמונת מצב. המכון להגירה ושילוב, המרכז האקדמי רופין.

דלה-פרגולה, ס' (2012). הרהורים על הגירה בישראל: היבטים השוואתיים. הגירה, 1, 5-31.

<http://www.ruppin.ac.il/pages>

וייל, ש' (1989). אמונות ומנהגים דתיים של יהודי אתיופיה בישראל. המכון לחקר הטיפוח בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

וייל, ש' (2012). יהודי אתיופיה: הטרוגניות של עדה. בתוך נמרוד גרסירו ואליעזר ויצטום

(עורכים), היבטים חברתיים, תרבותיים וקליניים של עולי אתיופיה (עמ' 17-35). הוצאת הסוכנות היהודית ואוניברסיטת בן גוריון בנגב.

וולנסקי, ע' (2004). אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומוסד שמואל נאמן.

טוראל, ש' (2013). אתיופיה - מסע אל ארץ הפלאות. תל אביב: מוזיאון ארץ ישראל.

יאיר, ג' (2006) מחוויות מפתח לנקודות מפנה. (עמ' 215-240). בני ברק: ספרית פועלים.

כהן, ס' ובגנו, א"י (2001). המשמעות החברתית של השירות הצבאי בישראל: מבט מחודש. תרבות דמוקרטית, 4-5, 131-150.

כורם, ע' (2014). טיפוח אסרטיביות בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה. מניתוק לשילוב, משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, 18, 20-28.

לב ארי, ל' ולרון, ד' (2012). סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה אקדמית לחינוך: שילוב או בידול? הגירה, 1, 128-154.

לוי, ג' (2007). מצבא העם לצבא הפריפריות. ירושלים: הוצאת כרמל.

לומסקי-פדר, ע' ורפפורט, ת' (2010). נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג. ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

מירסקי, י' (2005). ישראלים סיפורי הגירה. מבשרת ציון: צבעונים.

מרכז המחקר והמידע של הכנסת. סוגיות אודות השתלבותם של בני הקהילה האתיופית.

נודלמן, א' (1995). טנא יסטלין: דפוסי התנהגות בריאותית בקרב עולי אתיופיה - לקליטת עלייה, ירושלים. המלצות לעובדים במערכת הבריאות ובקהילה. ג'וינט-ישראל, משרד הבריאות.

ספקטור-מרזל, ג' (2010). מנגנוני ברירה בטענה של זהות סיפורית. בתוך לאה קסן ומיכל קרומר (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 63-97). באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

ענתבי-ימיני, ל' (2010). בשולי הנראות: עולים אתיופים בישראל. בתוך עדנהלומסקי-פדר ותמר רפפורט (עורכות), נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג (עמ' 43-68). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

פדן, כ' (2015). מנהיגות צבאית-ישראלית בעת הנוכחית: להטוט בין מודלים של מנהיגות, סוגיות חברתיות בישראל. הוצאת אוניברסיטת אריאל שבשומרון.

פורום אתיופים ברשת (2016). נדלה <http://ethiostruggle.com/FORUM1.asp?i1=1409>.

פלדמן, מ' (1998). יציאת אתיופיה. ירושלים: הסוכנות היהודית.

קוך-דבידוביץ', פ' (2011). השתלבות יוצאי אתיופיה בצה"ל. מרכז המחקר והמידע של הכנסת רייכמן, ר' (2009). הגירה לישראל: מיפוי מגמות ומחקרים אמפיריים. 1990-2006 סוציולוגיה

שבתאי, מ' (1999). "הכי אחי" - מסע הזהות של חיילים עולים מאתיופיה. תל אביב: צ'ריקובר. שלומי, א' (2004). פרוטוקול מס' 17 משיבת ועדת העלייה, הקליטה והתפוצות יום רביעי, ג' בטבת התשס"ה, שעה 9:00. <https://okneset.org/committee/meeting/9919>.

שלייפר, מ' (2012). "אני מדברת וכותבת את עצמי" - הזמנה למורים ולמטפלים להכיר את המהגר מקרב העדה האתיופית. נמרוד גרסירו ואליעזר ויצטום (עורכים), היבטים חברתיים, תרבותיים וקליניים של עולי אתיופיה (עמ' 99-112). הוצאת הסוכנות היהודית ואוניברסיטת בן גוריון בנגב.

שלייפר, מ' (2014). היבטים לשוניים וחברתיים-תרבותיים בהפקת שיח כתוב ושיח דבור בקרב לומדים יוצאי אתיופיה בישראל. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק א' (עמ' 185-200). תל-אביב: מכון מופ"ת.

שץ אופנהיימר, א' וקלניצקי, א' (2010). מסע מבנה זהות. דפים, 50, 74-105, תל אביב: מכון מופ"ת.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290.

Berry, J. W. (2011). Integration and multiculturalism: Ways towards. *Social Papers on Social Representations Online Journal*, 1021-5573. <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/> Solidarity

Bridges, M., Flores, E., Tschann, J., & Operario, D. (2006). Brief report: Associations of parental warmth, peer support, and gender with adolescent emotional distress. *Journal of Adolescence*, 29, 299-305.

Chesnut S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Harjunen, E. (2011). Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403-424.

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and

its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.

Human Research Ethics Committees - HREC Retrieved from <https://www.nhmrc.gov.au/health-ethics/human-research-ethics-committees-hrecs>

Josselson, R. (2006). Research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative Inquiry*, 16(10), 3-10.

Kaplan, S. (2005). Tama Galut Etiopiya: The Ethiopian exile is over. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 14, 381-396.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998) *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*, Vol. 47. London: Sage.

Poskanzer, A. (2000) *Ethiopian Exodus Jerusalem*. New York: Gefen.

Shulman, S., Scharf, M., Livne, Y., & Barr, T. (2013). Patterns of romantic involvement among emerging adults: Psychosocial correlates and precursors. *International Journal of Behavioral Development*, 37 (5), 460-467.

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.