

אינטרנציונליזציה במערכת החינוך העלייסודית: אפיון התופעה וחקר עמדותיהם ומעורבותם בתהליך של מנהלים בבתי הספר בעיר תל אביב-יפו מירי ימיני ואלעד וליקסון

אינטרנציונליזציה מוגדרת בהקשר החינוכי כתהליך שילובם של שלושה ממדים – בין-לאומי, בין-תרבותי וגלובלי – ביעדי הארגון, בתפקודו ובפעילויותיו. מטרתו של מחקר זה הן לאפיין את ביטויי התהליך ואת עוצמתו בבתי הספר הממלכתיים העלייסודיים (בחינוך העברי) בעיר תל אביב-יפו ולהתחקות אחר המוטיבציה של המנהלים ליישם ולקדם את תהליך האינטרנציונליזציה בבית ספרם. המחקר מתבסס על ניתוח של ראיונות עומק עם שבעה מנהלים של בתי ספר בעיר ועל ניתוח תוכן של אתרי האינטרנט של בתי הספר. הממצאים מעידים על התייחסות מורכבת ובעלת משמעויות רבות למושג האינטרנציונליזציה בקרב המנהלים. חלק מן ההתייחסות נושא אופי לאומי-יהודי, אף שהוא כולל פעילות בין-לאומית, וחלק ממנה נושא אופי גלובלי-חינוכי. נמצאה שונות הן בעוצמת האינטרנציונליזציה בבתי הספר לפי מידת ההטרונגניות של אוכלוסיית התלמידים בהם והן במחויבותם של המנהלים לקידום התהליך. שונות בעוצמתו של תהליך האינטרנציונליזציה נמצאה גם לפי מידת תלותם של המנהלים במשאבים. במאמר מוצגים ביטויי התופעה בבתי הספר שנדגמו, ונדונה חשיבותה של האינטרנציונליזציה במערכת החינוך העלייסודית.

* ד"ר מירי ימיני, החוג למדיניות ומנהל בחינוך, בית הספר לחינוך ע"ש קונסטנטינר, אוניברסיטת תל אביב.
דואר אלקטרוני: miriye@post.tau.ac.il
אלעד וליקסון, החוג למדיניות ומנהל בחינוך, בית הספר לחינוך ע"ש קונסטנטינר, אוניברסיטת תל אביב.
דואר אלקטרוני: velikson@hotmail.com

מילות מפתח: חינוך ממלכתי, בתי ספר תיכוניים, תל אביב-יפו, מנהלי בתי ספר, גלובליזציה, מדיניות חינוכית, פלורליזם תרבותי

בעשורים האחרונים זכה תהליך האינטרנציונליזציה במערכת החינוך לתשומת לב גוברת הן בשדה המחקר והן בשדה היישומי (Dolby & Rahman, 2008). שילוב הממד הבין-לאומי, הממד הבין-תרבותי והמדד הגלובלי ביעדי מערכת החינוך, בתפקודה ובפעילויותיה מתבצע באינטנסיביות רבה בבתי הספר ובמוסדות להשכלה גבוהה במדינות המתפתחות והמפותחות (Knight, 2004; Yemini, 2012). התגברות עוצמתו של תהליך האינטרנציונליזציה קשורה לגורמים רבים ולתהליכי גלובליזציה רחבים בחברה ובכלכלה העולמיות. דה ויט (de Wit, 2002) מסווג את הגורמים הללו לארבעה סוגים: כלכליים, המניעים מוסדות ומדינות להביא סטודנטים זרים והשקעות מבחוץ לתוך המערכת הלאומית; פוליטיים, העוסקים ביציבות אזורית, בשלום וכן בהשפעות אזוריות ועולמיות באמצעות מערכת החינוך; חברתיים-תרבותיים, העוסקים בלימודי שפות ובטיפוח שונות בין מדינות וסוגי השתייכות אחרים ובשימור הרב-תרבותיות; אקדמיים, העוסקים בהשגת יעדים לאומיים, בסטנדרטיזציה של מערכת החינוך ובשיפורה. האינטרנציונליזציה אף מתחזקת בשל הקשר בין הממד הבין-לאומי לבין הממד הבין-תרבותי – רכישת מיומנויות ויכולות הנדרשות במאה ה-21 והחתימה להכשיר את התלמידים להיות אזרחים פעילים בעולם הגלובלי (Munk, 2009). ידיעת שפות, יכולת להשתלב במקומות שונים בעולם, שימוש בטכנולוגיה מתקדמת וגילוי סובלנות לתרבויות אחרות הם רכיביו של "ההון הקוסמופוליטי", המאפשר לפרט לשרוד ואף לשגשג במאה ה-21 (Weenink, 2008). עידוד רכישתו של הון קוסמופוליטי הוא חלק חשוב במדיניות המוצהרת של ממשלות, ואת הביטויים לתהליך זה אפשר לראות ברמה הארגונית, ברמה האזורית וברמה המדינית – הן בבתי הספר, הן באוניברסיטאות והן במכללות (Hayden, 2011). הון קוסמופוליטי, שהיה בעבר חלק מן היתרון התחרותי של העילית החברתית, הניידת ובעלת האמצעים, הופך כיום לרכיב הכרחי גם בקרב מעמד הביניים ברוב המדינות (Dale & Roberson, 2009).

עם זאת, חשוב לזכור כי בתי הספר נוסדו כדי למסד ולשמר את מעמדה של האומה ובתוך כך לחזק את הלאומיות, להגדיר את העצמי ולבדלו מן האחר (הזר) (Coulby, 2005). פטריוטיות, לאומיות והעדפת המקומי על הגלובלי הן אבני יסוד בתהליך הקברות (סוציאליזציה) החינוכי בבתי הספר (Resnik, 1999). נטייה זו רווחת בעיקר במדינות חדשות או במדינות המצויות בעימותים לאומיים וטרטוריאליים עם מדינות אחרות (Hofman, 2007). בתי הספר נמצאים אפוא בצומת דרכים ונתונים ללחצים של כוחות הדוחפים לכיוונים מנוגדים: לאומיות ומקומיות מזה, גלובליזציה וקוסמופוליטיות מזה.

עוצמתו וביטויו של תהליך האינטרנציונליזציה בארגונים חינוכיים, דוגמת בתי הספר והאוניברסיטאות, משתנים ותלויים במאפייני הארגון וגם במדיניות האזורית

והלאומית (Yemini, 2014). מחקרים אחדים תיעדו ניסיונות לנטר ולהעריך את עוצמת האינטרנציונליזציה ברמה הארגונית (de Wit, 2002; Knight & de Wit, 1999), אך רוב המחקרים התמקדו במערכת ההשכלה הגבוהה בכללותה ולא בניטור התהליך ברמה הבית-הספרית. גם המוטיבציה של מנהלי בתי הספר לקדם את התהליך ולהיות מעורבים בו כמעט לא נחקרה בעולם, לרבות בישראל. יוצאי הדופן לנושא זה הם מחקרים שבחנו את המתרחש בבתי הספר הבינ-לאומיים בישראל (Ezra, 2007; Resnik, 2012). מחקר זה עשוי לספק מידע בנושאים אלו באמצעות חקר המוטיבציה של מנהלי בתי הספר לקדם את הממד הבינ-לאומי של תהליך האינטרנציונליזציה ובאמצעות ניתוח עוצמתו וביטוייו של התהליך על שלושת ממדיו בבתי הספר שנבחנו. המחקר עשוי אפוא לתרום להבנה טובה יותר של תהליך האינטרנציונליזציה ולהבנת הגורמים המסייעים בהעצמתו בבית הספר.

אינטרנציונליזציה בבתי הספר

העיסוק האקדמי באינטרנציונליזציה בחינוך מתמקד בעיקר במערכת ההשכלה הגבוהה. חוקרים בחנו את חשיבותו האסטרטגית של תהליך האינטרנציונליזציה למוסדות האקדמיים בהיבטים של מצוינות אקדמית, שיפור התחרותיות וטיוב המחקר וההוראה (Kuwanura, 2009; Lawrence, 2004; Trilokekar, 2010), וגם את ביטויי התהליך במוסדות הללו (Knight, 2004). ניעות (מוביליות) של סטודנטים ואנשי סגל, הוראה ומחקר בינ-לאומיים, תוכני לימוד בינ-לאומיים ותחרות בינ-לאומית בין המוסדות הם הביטויים העיקריים של התהליך באקדמיה. תהליך בולוניה (Bologna Declaration, 1999), שהחל בשנת 1999 באירופה והתפשט לכ-50 מדינות (ימיני ובן-אראצי, 2013), תרם רבות להעצמת האינטרנציונליזציה. תהליך זה מדגיש את החתירה לסטנדרטיזציה ולמודרניזציה של מערכות ההשכלה הגבוהה ומתבטא בהכרה אחידה (אקדמיזציה) בהישגים אקדמיים, בקיומה של מערכת מדוקדקת לאבטחת איכות במוסדות להשכלה גבוהה, במעבר של סטודנטים ואנשי סגל בין מוסדות אקדמיים ובהענקת אישורים לבוגרים הסוקרים את הקורסים שנלמדו. מוסדות אקדמיים מתחרים ומדורגים בהתאם לאיכותם ולמדדים הבוחנים את מידת בינ-לאומיותם (לדוגמה, לפי שיעור הסטודנטים ואנשי הסגל ממדינות אחרות). גם להיקף המחקר הבינ-לאומי במוסדות להשכלה גבוהה יש מקום נכבד בדירוגים ובמידת היוקרה של המוסדות האלה. כיוון שמוסדות אקדמיים חותרים לבינ-לאומיות, גובר הלחץ לאתר ולקבל סטודנטים הניחנים במיומנויות וביכולות כגון ידיעת שפות, ידע טכנולוגי, הבנת העולם, למידה ועבודה בסביבה בין-לאומית. לחץ זה מחלחל לבתי הספר, והם משנים את תכניות הלימודים ואת דרכי הלימוד כדי שיתאימו לתכנים ולמיומנויות הנדרשים במאה ה-21. אין פלא אפוא שבבתי הספר עולה חשיבותם של הממד הבינ-לאומי, הממד הבינ-תרבותי והממד הגלובלי, ודוגמה לכך היא "מחקר מתווה דרך – הצעה לארגון לימודים מחודש" שהציעה האקדמיה

הלאומית הישראלית למדעים (2013). זאת ועוד, התלמידים מגיעים לשערי בית הספר מציאות דיגיטלית ודורשים הוראה ולמידה המותאמות לעולם הבין-לאומי בן-זמננו, ועקב כך גם הם מדרבנים את בית הספר לחזק בו את הממד הבין-לאומי (Ruthven, Hennessy, & Deaney, 2005).

נושא האינטרנציונליזציה נדון ברמה הבית-ספרית בעיקר בהקשר של בתי ספר בין-לאומיים (Cambridge & Thompson, 2004; Hayden & Thompson, 1995) ושל תעודת בגרות בין-לאומית (IB: International Baccalaureate) (Bunnell, 2010). רוב המחקר בתחום זה התמקד תחילה בבתי ספר המיועדים לתלמידים זרים, כגון ילדי דיפלומטים, שהתחנכו במוסדות בין-לאומיים במדינות שונות ונדדו ממדינה למדינה (Hayden & Thompson, 1995). עם הזמן בחן המחקר גם בתי ספר המשרתים אוכלוסייה מקומית ועוסקים בנושאים גלובליים או חותרים להוראה גלובלית ובין-לאומית (Carber, 2009; Hayden, 2011). לדוגמה, מחקר שבחן את השיטה הציבורי לאימוץ מסלולי לימוד לקראת תעודת בגרות בין-לאומית באוסטרליה (Doherty, 2009) או ברחבי העולם (Bunnell, 2008). עם זאת, מעורבותם של בתי הספר בפעילות בין-לאומית כמעט לא נבחנה כחלק מתהליך האינטרנציונליזציה, ואף לא מנקודת המבט של המנהלים, וביטויה בבתי ספר עירוניים שאינם בתי ספר בין-לאומיים לא תועד בהרחבה.

באשר לאינטרנציונליזציה, אפשר להבחין בבתי הספר בשני כיווני מדיניות. מצד אחד, בתי הספר חותרים לאינטרנציונליזציה. הסיבות לכך רבות, ובהן לחץ לבין-לאומיות שמפעילות עליהם האוניברסיטאות והמכללות, התאמת פרופיל הלמידה לפרופיל הדיגיטלי והבין-לאומי של התלמידים והצורך הכללי להתאים את המערכת לחידושי המאה ה-21. נוסף על כך, במדינות רבות הופעלו בבתי הספר רפורמות המגבירות את הביזור, ובתי ספר רבים נהנים כיום ממידה רבה של אוטונומיה (Schoen, 2008; Fusarelli, & Ball & Vincent, 1998; Oplatka, 2002). העצמת האינטרנציונליזציה ברמת בית הספר עשויה לשמש כלי חשוב בתחרות בין בתי הספר, ערך מוסף הנתון בידי מנהלים בבית ספרם ועשוי להתבטא בהרחבת היקף הבין-לאומיות ונהוגה בבית הספר. למעשה, בתי הספר עשויים להתחרות ביניהם על הקניית הון קוסמופוליטי לתלמידים (Weenink, 2008). בדומה להון תרבותי או להון חברתי, ההון הקוסמופוליטי נחשב בעיני הורי התלמידים לדבר הכרחי במאה ה-21 (Weenink, 2009). מעורבותם של גורמים חיצוניים בבתי הספר, כגון חברות עסקיות, פילנתרופים ועמותות, העשויים לגלות נטייה בין-לאומית גבוהה, גם היא עשויה להאיץ את תהליכי האינטרנציונליזציה בבית הספר. ועוד, מחקרים בין-לאומיים רחבי היקף (Frank, Wong, Meyer, & Ramirez, 2000) הצביעו על דפוסי השתנות גלובליים של מערכות החינוך במדינות השונות בהתאם לתנודות במדיניותם של גופים בין-לאומיים, דוגמת אונסק"ו והבנק העולמי.

מנגד, בתי ספר הם ארגונים שמרניים, הנוטים לתהליך חברות מקומי ולאומי. אחת המטרות המקוריות של בתי הספר הייתה למסד את מדינת הלאום בתודעתם של האזרחים והעובדים לעתיד ולחנך לתברות בהקשר הלאומי והמקומי (Coulby, 2005). המדיניות הבית-ספרית ותכניות הלימודים נקבעות לעתים קרובות ברמה הלאומית, וזו מושפעת מלחצים פוליטיים ואחרים. כך, למשל, נמצא כי תכנית הלימודים בהיסטוריה בישראל משקפת לאורך השנים סדר יום פוליטי ברמה הלאומית (Resnik, 1999). היבט אחר, הנוטה להשפיע על אימוץ האינטרנציונליזציה, הוא השילוב בין הרפורמה המנג'ריאליסטית, שעיקרה שיפור ביצועיהם של המנהלים כדי לעמוד בתחרות, לבין תהליכי ההפרטה במערכת החינוך. שילוב זה משנה את פניו של בית הספר והופך אותו למעין ארגון עסקי העובד למרוב תוצריו וכך גם משפיע על פעולות המנהל, שמצופה ממנו לייעל את תוצרי הארגון – הישגי התלמידים או ממדים נמדדים נוספים (Ball, 2008). אם הממד הבין-לאומי נמצא בין מדדי ההערכה של בית הספר, הנהלת בית הספר עשויה להשקיע בו ולפתחו, אך אם הממד הבין-לאומי אינו נמצא על מפת ההערכה, כפי שקורה לדוגמה בישראל, הוא עשוי להיזנח חלקית או אף לחלוטין בהתאם להשפעות נוספות בארגון. נוסף על כך, חשוב לציין כי תהליכי האינטרנציונליזציה בעיקרם אינם תהליכים ניטרליים, אלא תהליכים מוטים, המיטיבים לרוב עם המדינות המפותחות ומכוונים אליהן, ובעיקר אל מדינות מפותחות דוברות אנגלית. ביקורת על יישום תהליכי האינטרנציונליזציה ברמה הלאומית במדינות אפריקה, לדוגמה, נשמעה בשנים האחרונות וזכתה לתהודה (Moja, 2002).

בתי הספר מתמודדים אפוא בזירת האינטרנציונליזציה עם לחצים רבים, מקומיים וגלובליים, הפועלים בכיוונים מנוגדים. דומה כי ביטויי התהליך בבית הספר, וגם תמיכתם ומעורבותם של מנהלי בתי הספר בתהליכי האינטרנציונליזציה, אמורים להיות מגוונים ותלויים בהקשר הבית-ספרי ובמדיניותו המרכזית. תהליכי האינטרנציונליזציה בבתי ספר רגילים בישראל, שאינם בין-לאומיים, כמעט לא נחקרו – לא ברמת הביצוע ולא ברמת המוטיבציה של מנהלי בתי הספר להיות מעורבים בתהליך (Yemini, 2012). מחקר זה מנסה להתמקד באפיון התהליכים האלה בבתי ספר עלייסודיים המשתייכים למגזר הממלכתי (בחינוך העברי) ונמצאים בעיר תל אביב-יפו.

אינטרנציונליזציה – מדידה והערכה

אפיון והערכה של ביטויי תהליך האינטרנציונליזציה ועוצמתו ברמת בית הספר חשובים מכמה סיבות. ראשית, מידת האינטרנציונליזציה הנהוגה בבית הספר עשויה להשפיע על תוצריו, דוגמת ציוני התלמידים ומדדים אחרים (Hayden, 2011). ניטור תהליך האינטרנציונליזציה עשוי לסייע בהבנת הגורמים המשפיעים על ביטוייו, ובעקבות כך יינתנו בידי המנהלים וקובעי המדיניות כלים המאפשרים להשפיע על עוצמת התהליך. שנית, אפיון וניטור של תהליך האינטרנציונליזציה עשויים לאפשר למנהלים לבדל

את בית ספרם ולפתח בו ערך מוסף, הזוכה להערכתם של ההורים ובעלי עניין אחרים ומסייע לשפר את התחרותיות של בית הספר. שלישית, מדידה והערכה של תהליך האינטרנציונליזציה עשויות לשפר את כלל פעילויות ההערכה בבית הספר. מחקרים רבים עסקו בהערכת תהליך האינטרנציונליזציה במערכת האקדמית, אך עד כה כמעט לא נבחנה הערכת התהליך במערכת הבית-ספרית (Beerkens et al., 2010). ימיני (Yemini, 2012) הציעה מודל חדש המבוסס על הערכת תהליך האינטרנציונליזציה במערכת ההשכלה הגבוהה ומותאם לבתי הספר. התחומים העיקריים שהמודל בוחן הם אלו: (א) תמיכה מוסדית בתהליך – חזון הארגון ויעדיו; (ב) דרישות אקדמיות, תכניות ופעילויות שמחוץ לתכנית הלימודים – קורסים הנלמדים בשפות זרות, קורסים בנושאים בין-לאומיים, פרויקטים משותפים לתלמידים בארץ ובח"ל, משלחות לחו"ל וחילופי תלמידים; (ג) תכניות והזדמנויות לסגל בית הספר – כגון הכשרה בין-לאומית והעדפת בעלי ניסיון בין-לאומי; (ד) תלמידים בין-לאומיים – למידה של תלמידים ממדינות אחרות בבית הספר, אך בעיקר קיום פעילויות בהקשר הבית-ספרי המתאפיינות בניעות וירטואלית, בלמידה באינטרנט, בלמידה באמצעות רשתות חברתיות ובלמידה בצוותים בין-לאומיים וירטואליים. כל אחד מתחומי ההערכה במודל יכול להתבטא בעוצמה שונה ובדרך שונה, ויחד הם מהווים את מדד האינטרנציונליזציה של בית ספר מסוים. מחקר זה מתמקד בראיונות עומק עם מנהלי בתי ספר בתל אביב-יפו ובבחינת יישום המודל להערכת עוצמת האינטרנציונליזציה ברמה הבית-ספרית.

אינטרנציונליזציה במערכת החינוך בישראל

מערכת החינוך בישראל כוללת כמה מגזרים: החינוך העברי (המגזר הממלכתי והמגזר הממלכתי-דתי), החינוך הערבי ובתי ספר "מוכרים אך לא רשמיים". האחרונים כוללים בתי ספר המשתייכים לחינוך החרדי ובתי ספר רבים נוספים – דמוקרטיים, אנתרופוסופיים, בתי ספר בנייהול עמותות הורים ואחרים. במערכת זו מתחוללים בשנים האחרונות שינויים כבירים, מקצתם ביוזמת הממשלה, משרד החינוך וארגוני המורים ואחרים עקב העדר חקיקה ורגולציה מסודרות (Gibton, 2011). בשנים האחרונות דובר רבות על התקדמותה של מערכת החינוך בישראל לקראת העשור השני של המאה ה-21 ולשינויים הנדרשים באקלים הבית-ספרי על מנת לעמוד במלאכת החינוך המתגרת. רפורמות ותכניות רבות יצאו אל הפועל, ובעת כתיבת המאמר מתוכננות רבות נוספות על מנת לחבר את תלמידי ישראל לעולם הגלובלי והדינמי שסביבם (משרד החינוך, 2015). אף שמערכת ההשכלה הגבוהה בישראל טיפחה מיסודה את הקשרים הבין-לאומיים (באמצעות שבתונים לאנשי הסגל, מחקרים משותפים ותחרות על מימון בין-לאומי) (ימיני ובן-ארצי, 2013), בתי הספר בישראל טיפחו את הממד הבין-לאומי – הקשר עם יהדות התפוצות, בתחילה ככלי למדיניות העלייה ואחר כך בראייה פלורליסטית של זרמים שונים ביהדות ברחבי העולם (עיריית תל אביב-יפו, בלא תאריך א). בבתי הספר מתרחשים שינויים גם בשל השינויים

בסביבה ובאוכלוסייה, וכך נוסדו במערכת החינוך בתי ספר ייחודיים עם קליטת העלייה הגדולה מברית המועצות לשעבר ופותחו תכניות כדי לסייע לעולים מאתיופיה להתמודד עם קשייהם ולאחר מכן גם לילדיהם של מהגרי העבודה ומבקשי המקלט. רם (2005) מגדיר את השינויים שחלו בעקבות הגלובליזציה בזהות הלאומית של הרוב היהודי בישראל, כתמורה מ"מדינה יהודית דמוקרטית", המעוגנת בקונצנזוס מוסדי, להתארגנויות פוסט-מודרניות, הכוללת הזדהות וזהות גלובליות מחד גיסא אל מול התארגנויות נאו-לאומיות הכוללות תת-זהות לאומית (מזרחים, נשים, ערבים) מאידך גיסא. למרות השינויים מרחיקי הלכת שחלו בקונצנזוס הישראלי בכל הנוגע למדינת הלאום, תכניות הלימוד במערכת החינוך לא אימצו את השינויים באותה מהירות. המציאות המשתנה ומערכת החינוך המשתנה עדיין נתמכות לפיכך ברגולציה ארכאית ולא מעודכנת (Gibton, 2011). תכנית הלימודים הבית-ספרית מזוהה בספרות ככלי מרכזי לבנייה ולעיצוב של סולידריות אופקית בקהילה מדומה, היוצרת מדינת לאום מצד אחד (Anderson, 1991), ומן הצד האחר תורמת ליצירה של הבניה מעמדית אנכית (Bourdieu & Passeron, 1977). הבחירה וגם אי-הבחירה בנושאי לימוד מסוימים מבנות את הזיכרון הקולקטיבי ומעצבות את פני האומה ואת גיבוריה ורשעיה (Rizvi, 2003). מערכות החינוך בעולם וגם בישראל נהנות ממידה נמוכה יחסית של אוטונומיה, שכן תוכני הלימוד ונושאים ארגוניים רבים נקבעים על-ידי משרד החינוך או על-ידי הרשויות המקומיות, ותהליכי האינטרנציונליזציה אינם יכולים להתחיל תמיד מלמטה בדרג בית הספר אלא מחויבים לעבור דרך מנגנון בקרה ארצי ומקומי. בתי הספר נמצאים אפוא בתווך שבין תהליכים גלובליים מתגברים, המתווכים לרוב על-ידי טכנולוגיה ונגישות לאינטרנט, לבין מערכת החינוך ומנגנוני הבקרה בה, הדוגלים לעתים במדיניות שמרנית או לחלופין בפיתוח תחומים בין-לאומיים מסוימים, כמו במקרה של ישראל – הקשר עם יהדות התפוצות, המחזק למעשה את הזהות הלאומית ולא את הזהות הגלובלית הקוסמופוליטית.

מערכת החינוך העלייסודית בעיר תל אביביפו

מרבית הילדים בעיר תל אביביפו לומדים בבתי ספר המשתייכים למגזר הממלכתי בחינוך העברי (עיריית תל אביביפו, 2010), ומחקר זה מתמקד בבתי הספר האלה הנמצאים בתחומי העיר. בדומה לערי מטרופולין אחרות בעולם, העיר תל אביב כוללת שכונות מוגדרות שתושביהן חולקים מאפיינים משותפים. קיימים הבדלים במיזב החברתי-כלכלי של האוכלוסייה בין דרום העיר לבין צפונה: האוכלוסייה המבוססת יותר נמצאת בצפון העיר, האוכלוסייה המבוססת פחות נמצאת בדרום העיר, ואילו מרכז העיר מתאפיין באוכלוסייה מעורבת (Oplatka, 2002). עם הזמן חלו שינויים במערכת הרישום לבתי הספר העלייסודיים בעיר, ובמקומות רבים הוחלפה ההרשמה האוטומטית לפי שכונת המגורים בהרשמה חופשית. בעת כתיבת מאמר זה, הילדים

נרשמים אוטומטית לבית ספר על-יסודי הנמצא במרחב של שכונת מגוריהם, ואלו מהם המעוניינים ללמוד בבית ספר הנמצא מחוץ למרחב זה מגישים בקשה מיוחדת. רוב המקרים בקשה זו מאושרת בתום תהליך הרישום (עיריית תל אביב-יפו, בלא תאריך ב). עם זאת, רוב הילדים בעיר לומדים בבתי ספר הנמצאים באזור מגוריהם. בתל אביב-יפו יש 23 בתי ספר על-יסודיים: 3 בתי ספר בחינוך העברי, 6 משתייכים למגזר הממלכתי-דתי בחינוך העברי, 3 משתייכים לחינוך המיוחד ו-11 בתי ספר על-יסודיים – אלו שמחקר זה מתמקד בהם – משתייכים למגזר הממלכתי בחינוך העברי (עיריית תל אביב-יפו, 2010).

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא להבין טוב יותר את תהליך האינטרנציונליזציה ואת הגורמים המסייעים בהעצמתו בבית הספר. ממטרה זו נגזרות שתי מטרות משנה: לאפיין את תהליך האינטרנציונליזציה בבתי הספר על-יסודיים ואת עוצמתו, ולנסות להבין את המוטיבציה של המנהלים לגלות מעורבות בתהליך זה.

שיטת המחקר

במוקד המחקר עמדה בחינת התהליך והבנתו, ולפיכך התמקדו הראיונות עם מנהלי בתי הספר בהתפתחות התופעה, בשלביה ובאירועים הקשורים בה (Creswell, 1997). ביטוייו ועוצמתו של תהליך האינטרנציונליזציה בבתי הספר הוערכו הן באמצעות ראיונות עם המנהלים והן באמצעות ניתוח התכנים שאותרו באתרי האינטרנט של בתי הספר. הממצאים נותחו לפי מודל ארבעת התחומים, שהציעה ימיני להערכת עוצמתה של האינטרנציונליזציה בבתי הספר והוזכר למעלה (Yemini, 2012). המוטיבציה של המנהלים לקדם את הממד הבין-לאומי ומעורבותם בתהליך האינטרנציונליזציה ברמת בית הספר נבחנו באמצעות ראיונות עומק וניתוחם בגישה איכותנית (qualitative inquiry).

המשתתפים והליך המחקר

במחקר נבחנו 7 מתוך 11 בתי הספר העל-יסודיים הפועלים בתל אביב-יפו ומשתייכים למגזר הממלכתי בחינוך העברי. הבחירה בהם נעשתה באמצעות דגימת שכבות – בתי הספר חולקו לרבעים ולאזורים על-פי המפה העירונית ונדגמו בבחירה אקראית ובלתי תלויה בכל אחד מאזורי העיר – צפון, מרכז ודרום. לאחר הדגימה הראשונה נדגמו בתי ספר נוספים כדי לאפשר את הגדלת המדגם במקרה הצורך. המדגם הסופי כלל אפוא 6 בתי ספר מן הרשימה המקורית, שמנהליהם נענו לפנייתנו והסכימו להשתתף במחקר, ובית ספר מן הדגימה הנוספת במקום בית ספר מן הרשימה המקורית, שלא אישר את השתתפותו.

בכל בית ספר התקיים ראיון עומק עם המנהל. הראיונות נמשכו בין 90 ל-120 דקות והתקיימו במשרד המנהל בבית הספר. אם נדרשו השלמות, הן נעשו באמצעות התכתבות בדואר האלקטרוני או בשיחות טלפון. פרטים חסרים הושלמו בעקבות סקירת אתרי האינטרנט של בתי הספר שבמדגם. לוח 1 מתאר את נתוני הרקע של בתי הספר שנדגמו (המיקום, מספר התלמידים, המיצב החברתי-כלכלי) וכן נתוני רקע של מנהלי בתי הספר (השכלה אקדמית, מספר שנות ניהול). כדי להימנע מזיהוי בתי הספר לא נכלל מינם של המנהלים בנתוני הרקע, ובמובאות מן הראיונות הומרו ניסוחים בלשון נקבה לניסוחים בלשון זכר.

לוח 1: נתוני רקע על בתי הספר והמנהלים שהשתתפו במחקר

בית הספר	האזור ¹	מספר התלמידים	המיצב החברתי-כלכלי	מספר שנות הניהול של המנהל	השכלת המנהל
A	צפון	כ־2,000	גבוה	12	משפטים (BA), מנהל החינוך (MA)
B	צפון	כ־1,500	גבוה	8	לשון (BA), ייעוץ חינוכי (MA)
C	מרכז	כ־1,000	גבוה	4	רפואה (MD), פילוסופיה (PhD)
D	מרכז	כ־1,500	גבוה	18	אנגלית ואמנות (BA), מנהל החינוך (MA)
E	דרום	כ־500	נמוך	16	היסטוריה (BA)
F	דרום	כ־1,000	נמוך	7	פסיכולוגיה (BA), מדעי המדינה (MA), סוציולוגיה (PhD)
G	דרום	כ־1,000	נמוך	19	ספרות עברית (BA), מנהל החינוך (MA)

1 לפי הרובע שבית הספר ממוקם בו. מקור הנתונים: עיריית תל אביב-יפו (2010).

הראיונות וניתוחם

שניים מן המנהלים שהשתתפו במחקר רואיינו על-ידי אחד ממחברי המאמר, וחמישה מנהלים רואיינו על-ידי שני המחברים. כל שבעת הראיונות הוקלטו ותומללו. הראיונות התנהלו בדרך של שיחה פתוחה שהייתה בעלת תכלית רחבה מסוימת, אך לא כללה מהלכים ותכנים מוגדרים מראש (Patton, 2002). הסכנה, הטמונה בהטיית תשובות המרואיינים בשל רצייה חברתית, פחתה בזכות ניסוחים שונים לשאלות בעלות תוכן

דומה (הדברים אמורים בשאלות שבחנו את המוטיבציה של המנהלים לקדם את הממד הבין-לאומי בבית ספרם). מידע על ביטויים קיימים של תהליך האינטרנציונליזציה בבתי הספר ועל עוצמתו נבחן בסוף הראיונות באמצעות שאלות מובנות למחצה, שנבחרו בהתאם לתחומי ההערכה במודל (Yemini, 2012). הנתונים שמסרו המנהלים הושלמו באמצעות סריקה וניתוח של התכנים המופיעים באתרי האינטרנט של בתי הספר. ניתוח תמלילי הראיונות התבצע בד בבד עם איסוף הנתונים, כפי שתואר בהרחבה אצל אופלטקה (Oplatka, 2003). בראיונות המאוחרים נוספו כיווני מחקר שהתגלו בראיונות הראשונים. ניתוח הראיונות בוצע בשלושה שלבים מוגדרים: כל שלב עובד תחילה בנפרד על-ידי כל אחד מן המחקרים, ולאחר מכן על-ידי שניהם יחד – עד שהתקבלה הסכמה ביניהם באשר לסיווג ולניתוח. בשלב הראשון נבחנו הראיונות המתומללים לצורך הבניית קטגוריות שעלו מן הדברים, ולשם כך אותרו בהם נושאים ותחומים משותפים. בשלב השני, לאחר זיהוי הקטגוריות, נערך ניתוח צירי, שבחן את הקשרים בין הקטגוריות ואת הסדר ביניהן וניסה לזהות ולאפיין תופעות מוגדרות. בשלב האחרון זוהה "הסיפור" הכולל המקשר בין הקטגוריות ומאפשר לפתח מודל להבנת התופעה על כל גווניה. במקביל לכך נערכה סריקה מקפת של אתרי האינטרנט של בתי הספר, וארבעת תחומי ההערכה במודל נבחנו גם בכל אחד מהם.

ממצאים ודיון

תהליך האינטרנציונליזציה ועוצמתו נבחנו בבתי הספר לפי ארבעת התחומים הנכללים במודל ההערכה לעוצמת האינטרנציונליזציה שהציעה ימיני (Yemini, 2012): תמיכה מוסדית בתהליך; דרישות אקדמיות, תכניות ופעילויות שמחוץ לתכנית הלימודים; תכניות והודמנויות לסגל בית הספר; תלמידים בין-לאומיים. הממצאים רוכזו בלוח 2. בד בבד עם אפיון עוצמתה של האינטרנציונליזציה בבתי הספר ניסינו להבין את המוטיבציה של המנהלים לגלות מעורבות בתהליך זה. חשוב לציין כי פעילויות מסוימות ברמה הבית-ספרית ותחומים מסוימים של הממד הבין-לאומי עשויים לנבוע ממדיניות ממשלתית, כגון המסע לפולין המתקיים בכל בתי הספר, או ממדיניות עירונית, כגון השתתפות בין עיריית תל אביב לבין עיריית לוס אנג'לס, שבמסגרתה נערכים חילופי משלחות וחילופי תלמידים בין בתי ספר בתל אביב לבין בתי ספר יהודיים בלוס אנג'לס ובערים נוספות בארצות הברית. תחומים אלו של פעילות בין-לאומית ובין-תרבותית נועדו לרוב לחיזוק הזהות היהודית והישראלית, אף על פי שהם משלבים גם את ההיבט הבין-לאומי.

בהמשך נדון בהשפעת המדיניות הממשלתית על המוטיבציה של מנהלי בתי הספר להיות מעורבים בתהליך. תחילה יוצגו הממצאים לפי התחומים במודל ההערכה של ימיני, כל אחד בנפרד. לאחר מכן יוצגו הממצאים באשר למוטיבציה של המנהלים לקדם את האינטרנציונליזציה בבית ספרם ואת מעורבותם בתהליך. בהמשך נדון במשמעותות

של המדיניות הממשלתית ובהשפעתה על המוטיבציה של מנהלי בתי הספר להיות מעורבים בתהליך.

תמיכה מוסדית בתהליך

תמיכה מוסדית באינטרנציונליזציה מבטאת את הממד הבין-לאומי שלה כחלק מן המשילות הבית-ספרית. תחום זה כולל משתנים שעניינם התמיכה הארגונית בתהליך האינטרנציונליזציה, קרי מחויבותה של הנהלת בית הספר לתהליך ותמיכתה בו. תחום זה בוחן, בין השאר, את הימצאותם של ממדי האינטרנציונליזציה בחוון ובמטרות של בית הספר, את מימון הפעילויות הקשורות לממד הבין-לאומי ואת התמיכה המוסדית הכוללת בפיתוח הממד הבין-לאומי. במחקר נבחנו ביטוי ועוצמתו של התחום, כפי שעלה מדברי המנהלים בראיונות ומן החוון הבית-ספרי המוצג באתר האינטרנט של בית הספר. נוסף על כך נשאלו המנהלים על תמיכת בית ספרם במימון פעילויות בין-לאומיות. לתמיכה המוסדית בתהליך היו עדויות שונות, כגון תרגום אתר האינטרנט של בית הספר לאנגלית ולשפות נוספות והימצאותם של תכנים בין-לאומיים באתר. הממצאים בנושא זה מסוכמים בלוח 2.

לוח 2: אפיון הממד הבין-לאומי לפי מודל ההערכה

בית הספר	תמיכה מוסדית בתהליך	דרישות אקדמיות, תכניות ופעילות שמחוץ לתכנית הלימודים	תכניות והזדמנויות לסגל בית הספר	תלמידים בין-לאומיים
A	חזון המנהל: השקעה בתלמידים, כבוד הדדי, הצבת גבולות ברורים, אהבה ותמיכה. אין אזכור של הממד הבין-לאומי.	שפות זרות: אנגלית, צרפתית, איטלקית, ספרדית. משלחות לחו"ל והילופי תלמידים: פולין, מקסיקו, ארצות הברית.	אין אזכור של הנושא באתר האינטרנט של בית הספר או בדברי המנהל.	אתר האינטרנט: לפי המנהל, זה כלי ולא מטרה. לא קיים באתר מידע באנגלית. אוכלוסיית התלמידים: חילופי תלמידים במסגרת משלחות קצרות טווח.

בית הספר	תמיכה מוסדית בתהליך	דרישות אקדמיות, תכניות ופעילות שמחוץ לתכנית הלימודים	תכניות והזדמנויות לסגל בית הספר	תלמידים בין-לאומיים
B	חזון המנהל: התלמיד הוא אדם, ויש למצוא ולטפח את חזקותיו. אין אזכור של הממד הבין-לאומי.	שפות זרות: אנגלית, צרפתית. קורסים: התמקדות בהכנה אינטנסיבית לבחינות הבגרות. משלחות לחו"ל וחילופי תלמידים: ארצות הברית, פולין, גרמניה, התמקדות בקשר עם התפוצות.	אין אזכור של הנושא באתר האינטרנט של בית הספר או בדברי המנהל.	אתר האינטרנט: לא קיים באתר מידע באנגלית. אוכלוסיית התלמידים: חילופי תלמידים במסגרת משלחות קצרות טווח.
C	חזון המנהל: לימוד החירות כהיכרות עם האני. חיווק האני על-ידי היכרות של תרבויות אחרות והיסטוריה אחרת.	שפות זרות: אנגלית, ערבית, צרפתית, איטלקית, יפנית. קורסים: תרבות נפאלית, יחסים בין-לאומיים, סדנאות לתרבויות אחרות. פעילות שמחוץ לתכנית הלימודים: הצגות תאטרון עם ילדים מבתי ספר ערביים ביפו, שותפויות בין-לאומיות, טיולים שנתיים משותפים עם פלסטינים. משלחות לחו"ל וחילופי תלמידים: פולין, נפאל, ארצות הברית, גרמניה, יפן, איטליה.	לפי המנהל, מועדפים מורים רחבי אופקים בעלי הון קוסמופוליטי.	אתר האינטרנט: רוב המידע מוצג באנגלית וזמין. קיימים שיתופי פעולה וירטואליים. אוכלוסיית התלמידים: בית הספר קולט תלמידים ערבים מיפו. כמו כן, כ-10 אחוזים מאוכלוסיית התלמידים בבית הספר הם פליטים ממדינות אפריקה.

בית הספר	תמיכה מוסדית בתהליך	דרישות אקדמיות, תכניות ופעילות שמחוץ לתכנית הלימודים	תכניות והזדמנויות לסגל בית הספר	תלמידים בין-לאומיים
D	חזון המנהל: פלורליזם מחשבתי. המטרה היא להקנות לתלמידים, כישורים, אינטליגנציה רגשית ויכולת לנהל קונפליקטים ומצבי משבר בהתבסס על תשתית של ידע. אין עיסוק ישיר בממד הבין-לאומי.	שפות זרות: אנגלית, צרפתית, ערבית, ספרדית, איטלקית. המנהל סבור שהשפה היחידה שנדרשת היא אנגלית, וכל השאר נלמדות בשל לחץ ההורים ומשיקולים של יוקרה וכבוד. פעילות שמחוץ לתכנית הלימודים: קשרים עם בתי ספר מחו"ל, בעיקר מאירופה. משלחות לחו"ל וחילופי תלמידים: פולין, סינגפור, איטליה, ברזיל, צרפת, הונגריה.	אין אזכור של הנושא באתר האינטרנט של בית הספר או בדברי המנהל.	אתר האינטרנט: לא קיים באתר מידע באנגלית. לדברי המנהל, רמת התקשוב בבית הספר גבוהה מאוד. אוכלוסיית התלמידים: חילופי תלמידים במסגרת משלחות קצרות טווח.
E	חזון המנהל: אפשר להשיג ניצות חברתית באמצעות חינוך וצבא. אין אזכור של הממד הבין-לאומי. תמיכה מוסדית בהגים של בני כל הדתות.	שפות זרות: אנגלית. פעילויות שמחוץ לתכנית הלימודים: יוזמות שעניינן הוא בעיקר דו-קיום בין אוכלוסייה יהודית לבין אוכלוסייה ערבית. משלחות לחו"ל וחילופי תלמידים: פולין, אנגליה.	אין אזכור של הנושא באתר האינטרנט של בית הספר או בדברי המנהל.	אתר האינטרנט: לא קיים באתר מידע באנגלית. לדברי המנהל, רמת התקשוב בבית הספר גבוהה מאוד. אוכלוסיית התלמידים: חילופי תלמידים במסגרת משלחות קצרות טווח.

בית הספר	תמיכה מוסדית בתהליך	דרישות אקדמיות, תכניות ופעילות שמחוץ לתכנית הלימודים	תכניות והזדמנויות לסגל בית הספר	תלמידים בין־לאומיים
F	חזון המנהל: חינוך לערכים. תמיכה ברב־תרבותיות הנובעת מכך שמקורן של רבות ממשפחות התלמידים הוא במדינות ברית המועצות לשעבר.	שפות זרות: אנגלית, צרפתית, רוסית. פעילות שמחוץ לתכנית הלימודים: ערבי תרבות רוסית, תחרויות שהמט בין־לאומיות. משלחות לחו"ל וחילופי תלמידים: פולין, ארצות הברית.	העדפה של מורים יוצאי מוסדות חינוך מובילים במדינות ברית המועצות לשעבר בשל מיומנויות הוראה גבוהות במקצועות הראליים.	אתר האינטרנט: לא קיים באתר מידע באנגלית. לדברי המנהל, קיימים קורסים ולימודים ברשת שמשותפים בהם תלמידים מכל העולם. אוכלוסיית התלמידים: חילופי תלמידים במסגרת משלחות קצרות טווח.
G	חזון המנהל: בראש ובראשונה חינוך לערכים, ורק אחר כך הישגים. אין אזכור של הממד הבין־לאומי.	שפות זרות: אנגלית, ערבית. פעילות שמחוץ לתכנית הלימודים: פעילויות רבות שמטרתן חינוך הקשר עם יהודי התפוצות. משלחות לחו"ל וחילופי תלמידים: פולין, ארצות הברית.	אין אזכור של הנושא באתר האינטרנט של בית הספר או בדברי המנהל.	אתר האינטרנט: החלק באנגלית לא מפותח. לא קיימים פרויקטים מיוחדים. אוכלוסיית התלמידים: חילופי תלמידים במסגרת משלחות קצרות טווח.

אתרי אינטרנט של בתי ספר נעשו נפוצים בשנים האחרונות, הן כאמצעי קשר בין בעלי העניין בבית הספר (מורים, תלמידים, הורים, מועמדים והקהילה) והן כאמצעי שיווקי למועמדים ולתורמים חיצוניים. ככלל, מבנה האתרים אחיד למדי, בייחוד בבתי הספר השייכים לרשתות חינוך כ"אורט" ו"עמל". חזון בית הספר מוצג לרוב באתרי האינטרנט האלה במסגרת נפרדת או בתוך דברי המנהל, המוצגים באתר. בהקשר זה כדאי לציין כי בחינת החזון, הן הכתוב והן המוצהר, היא לרוב בחינה של ההצגה הסובייקטיבית של המנהל, המושפעת ממדיניות הגלויה והסמויה של משרד החינוך, מגורמי ההקשר בבית הספר וכמובן מאישיותו של המנהל (אופלטקה, 2012). מחקרים רבים בחנו את הממד הבין־לאומי כפי שהוא מתבטא בחזון מוסדי, אך רובם התייחסו למוסדות להשכלה גבוהה ולא לבתי הספר (Knight, 2004).

מריכוז הנתונים בלוח 2 עולה כי הביטוי החזק ביותר של הממד הבין־לאומי בחזון המנהל נמצא בבית הספר C. התייחסות מפורשת לממד זה נמצאה בדברי המנהל, ואף

בתרגום האתר לאנגלית, ובהימצאותם של תכנים בין-לאומיים באתר בית הספר, כגון יום תרבות נפאל, מפגש עם שגריר יפן ומצגת שעניינה יחסים בין-לאומיים והתייחסות לכדור הארץ ולהקשרים גלובליים. כל האירועים האלה אינם חד-פעמיים, אלא אירועים חוזרים השוזרים כחוט השני בתרבות הארגון. מעניין לציין כי נמצאה הלימה גבוהה במקרה זה בין החזון בעל-פה של המנהל לבין הנעשה בשטח ומשתקף באתר בית הספר וכן בין החזון בעל-פה לבין החזון בכתב. מנהל בית הספר D ראה באוריינות בין-לאומית חלק מתכונות הבוגר האידאלי של בית ספרו. בשאר בתי הספר לא הייתה התייחסות ישירה לממד הבין-לאומי בחזון המנהל או בתמיכה המוסדית, כפי שהיא השתקפה באתר האינטרנט של בית הספר. חשוב לציין כי בתשובה לשאלה כללית על אודות החזון של בית הספר הסתפקו רוב המנהלים בנוסח רשמי קצר: "ערכים ומיזוי פוטנציאל" (מנהל בית הספר A) או "כל תלמיד הוא אדם" (מנהל בית הספר B). אלו מבטאים יותר מכול את המסרים הרשמיים של משרד החינוך בדבר חזון מערכת החינוך וכמעט אינם מבטאים את הייחודיות המוסדית או את אישיות המנהל. לעומת זאת, כאשר המנהלים התבקשו להרחיב על אודות הממד הבין-לאומי, הממד הבין-תרבותי והממד הגלובלי בחזונם (או בחזון בית הספר), צוינו נושאים כגון חשיפה לעולם, מיומנויות המאה ה-21 והכרת האחר בהקשר הבין-תרבותי. אמירות אלו לא נכללו במדידה הישירה של עוצמת האינטרנציונליזציה, שכן הן לא הופיעו באתרי האינטרנט של בתי הספר והמנהלים לא הציגו אותם כחזון עיקרי. האמירות הללו נבחנו במחקר בהקשר למוטיבציה של המנהלים לגלות מעורבות בתהליך האינטרנציונליזציה. בהקשר זה ראוי לציין כי איש מן המנהלים לא דיבר בחזונו הבין-לאומי על חיזוק הזהות היהודית בחו"ל או על היבטים בין-לאומיים בזהות הישראלית.

דרישות אקדמיות, תכניות ופעילות שמחוץ לתכנית הלימודים

תחום זה כולל את כל הפעילויות בבית הספר הקשורות לתהליך האינטרנציונליזציה (ראו לוח 2), כגון לימוד שפות נוספות, תכנים וקורסים העוסקים בנושאים בין-לאומיים, תכניות לחילופי תלמידים, הגעת משלחות מחו"ל, יציאת משלחות לחו"ל ופרויקטים בין-לאומיים. תחום זה כולל גם פעילויות שמחוץ לתכנית הלימודים, המתקיימות בבית הספר וכוללות ממד בין-לאומי. הערכת עוצמתו של הממד הבין-לאומי בתחום זה היא חלק משמעותי במודל, שכן התחום כולל את כל הפעילויות המתקיימות בבית הספר וקשורות לתהליך האינטרנציונליזציה.

במחקר זה נבחנו היצע לימודי השפות בבית הספר. לימודי אנגלית הם חובה בישראל, ושפות נפוצות נוספות שנלמדות הן צרפתית וערבית. בית הספר F הציג תלמידי ללמוד רוסית, מאחר שאוכלוסיית בית הספר כוללת תלמידים רבים המגיעים ממשפחות של יוצאי ברית המועצות לשעבר וגם דוברי רוסית שנולדו בישראל או היגרו אליה בשנים המוקדמות של ילדותם. ככלל אפשר לקבוע כי היצע לימודי השפות בבתי הספר הנמצאים בצפון העיר ובמרכזה, למעט בית הספר B, היה עשיר יותר מאשר בדרום העיר: בבתי הספר A, C ו-D הוצעו לתלמידים ארבע או חמש שפות, ואילו בבתי הספר

ההיצע הרב של לימודי השפות בבית ספרו נובע מכך ש"ההורים דורשים את זה, חושבים שזה אליטיסטי ללמוד איטלקית. אני לא הולך נגד ההורים בדברים האלה". בניגוד לחזון, הנראה אוניברסלי ולרוב אינו מושפע מן ההקשר הבית-ספרי ומן האוכלוסייה בבית הספר, בהיצע השפות בבתי הספר ניתן לראות לראשונה את השפעתה של זמינות המשאבים על פעילויות שאינן נמדדות ישירות בתהליכי ההערכה של משרד החינוך, אך נתפסות בעיני ההורים כחלק מן ההון הקוסמופוליטי וזכות להערכה גבוהה, כדברי וינינק (Weenink, 2008). מגוון שפות הלימוד הזרות שהציעו בתי הספר בצפון העיר היה בממוצע רחב יותר מאשר בדרום העיר, דבר התלוי בזמינות המורים (המעדיפים ללמד בבתי הספר המבוססים) ובלחץ ההורים לספק תכניות העשרה ולימוד, המקנות יתרון תחרותי בעולם העבודה הגלובלי של המאה ה-21. בדבריו של מנהל בית הספר D ניתן לראות פרשנות לדברים אלו:

אני מאמין שאנגלית היא השפה שהילדים צריכים ללמוד. היום הכול זה אנגלית. אינטרנט, ספרים. הכול. אבל ההורים כאן רוצים עוד. יש כאלו שלומדים גרמנית במכון ולפעמים מכניסים איטלקית. צרפתית כמובן. בעיני צרפתית זו שפה בלי עתיד, אבל יש דרישה.

תכניות לימודים, קורסים ותכנים שמחוץ לתכניות הלימודים שהם בעלי ממד בין-לאומי נבדקו בהתבסס על דברי המנהלים ועל סקירת אתרי האינטרנט של בתי הספר. בתחום זה בולט בית הספר C, שבו יש מגוון תכניות שמטרתן לחזק את האינטרנציונליזציה ולעודד את התלמידים לרכוש הון קוסמופוליטי. אתר האינטרנט של בית הספר מפרט בהרחבה פעילויות אלו, לרבות הצגת תמונות (כגון הרצאה של שגריר יפן ותמונות ממסעה של משלחת בית הספר לנפאל). בתי ספר אחרים פעילים בעיקר בממד הבין-תרבותי – משלחות וחילופי תלמידים עם בתי ספר יהודיים ברחבי העולם או ביקורים בעלי אופי ישראלי במדינות העולם (בעיקר באירופה). במילים אחרות, פעילות המערכת ניעות (מוביליות) של תלמידים בבית הספר היא למעשה פעילות המחזקת את ההקשרים המקומיים, הלאומיים (אני כיהודי ואני כישראלי) ומתמקדת פחות בהיבטים גלובליים, נטולי קשר ישיר למכנה המשותף הלאומי. דומה כי היקפן ויעדיהן של משלחות מבתי הספר בצפון העיר ובמרכזה רחבים יותר מאלו של משלחות מבתי הספר בדרומה.

תכניות והזדמנויות לסגל בית הספר

התחום הזה כולל העדפה של מנהלים לקלוט ולקדם מורים חדשים שהם בעלי ניסיון בין-לאומי, בעלי הכשרה בתחומים בין-לאומיים או מוכשרים לקדם תחומים בין-לאומיים באמצעות הדרכות לסגל בית הספר בתחומים הללו. נוסף על כך, נכללות בו פעילויות לקידום ידיעת שפות ולרכישת מיומנויות בין-לאומיות על-ידי סגל בית הספר. מריכוז

הנתונים בלוח 2 עולה כי תחום זה של תכניות והזדמנויות לסגל בית הספר בממד הבין-לאומי לא הודגש בבתי הספר שנדגמו, ולא הודגשו כשירותיות בין-תרבותיות בנושא הדרוש לסגל המורים. ככלל, תחום זה בולט יותר במוסדות להשכלה גבוהה (Yemini, 2012). הסכמים קיבוציים עם המורים ודרך העבודה של משרד החינוך מאפשרים אוטונומיה מוגבלת ביותר למנהלים בהעסקת מורים ובהכשרתם. בהקשר זה מעניין לציין שני מנהלים שאמרו כי הם מנסים להשפיע בנושא. בבית הספר F ציין המנהל כי הוא מעדיף להעסיק מורים שלימדו במדינות ברית המועצות לשעבר בשל מיומנותיהם הגבוהות בנושא המדעים: "אנחנו משמרים איכות אקדמית במקצועות המדעיים באמצעות המורים העולים. הם מביאים לנו הרגלים ושיטות לימוד משם". מנהל בית הספר C ציין כי הוא מעדיף להעסיק מורים שניחנו בראייה "בין-לאומית ואוניברסלית".

תלמידים בין-לאומיים

תחום זה עוסק בתלמידים ממדינות זרות הלומדים בבית הספר, אף שיש אך מעט כאלה. בתחום זה הערכנו אפוא בעיקר את הניעות הווירטואלית של התלמידים הללו, את מעורבותם בפעילויות בין-לאומיות וירטואליות ואת קיומן בבית הספר של תשתיות, טכנולוגיות ואחרות, לניעות וירטואלית. בחלק הזה של המחקר נבחנו נגישותו של אתר האינטרנט של בית הספר לדוברי שפות זרות, קיומן של תכניות לימוד וירטואליות זמינות והשתתפותם של תלמידים ממדינות אחרות בהן. כפי שנראה בלוח 2, אתרי האינטרנט של בתי הספר נגישים רק בעברית, למעט האתר של בית הספר C. אתרי האינטרנט של בתי הספר היו נגישים לדוברי שפות זרות רק בעת שהתקיימו חילופי משלחות ותלמידים, כלומר למשך תקופות קצרות ומוגדרות בלבד. דומה אפוא כי קיימת הטרוגניות במאפייני תהליך האינטרנציונליזציה ובעוצמת ביטויי בשבעת בתי הספר שנדגמו בעיר תל אביב-יפו. היצע הפעילויות הבין-לאומיות בבתי הספר בצפון העיר ובמרכז (A, B, C, D) היה רחב יותר מאשר בדרומה (E, F, G). בית הספר C התבלט בכל תחומי ההערכה במודל, ובית הספר F הצטיין בהיצע הפעילויות ובהזדמנויות שזימן לסגל המורים.

המוטיבציה של המנהלים לעודד את תהליך האינטרנציונליזציה

הבנת המוטיבציה של מנהלי בתי הספר לעודד את תהליך בבית ספרם נובעת מניתוח הראיונות עמם. המראיינים ניסו להתחקות במדויק אחר מניעיהם של המנהלים לקדם ולפתח את הממד הבין-לאומי בבית ספרם. הממד הבין-לאומי הוא תחום המורכב מתת-תחומים רבים, והמנהל מופקד על מקצתם. עם זאת, תת-התחומים האחרים (כגון זמינותם של מורים לשפות, מדיניות ממשלתית לתקצוב מקצועות בעלי ממד בין-לאומי, תקצוב על-ידי הרשות המקומית) תלויים בבעלי עניין חיצוניים רבים, ותלות זו הופכת את האתגר לקשה ביותר.

תפיסת ה"בין־לאומי" בבית הספר

שבעת מנהלי בתי הספר שרואיינו במחקר הביעו עמדות מגוונות באשר לשילוב הממד הבין־לאומי בבית ספרם. התמות העיקריות שעלו בניתוח הראיונות היו הגדרת הממד הבין־לאומי על־ידי המנהלים, מידת האוטונומיה בפעילויות הבין־לאומיות ומאפייני בית הספר כגורם המשפיע על המוטיבציה של המנהלים. אחת הסוגיות המרכזיות היא הגדרת השותפים לפעילות זו בבית הספר, כלומר הגדרת ה"לאומי" לעומת ה"בין־לאומי". סוגיה זו נדונה בהרחבה בספרות המקצועית (Coulby, 2005; Resnik, 2008), ופנים רבות לה. במדינת ישראל הגדרת ה"עצמי" מול ה"אחר" מורכבת יותר מאשר במדינות אחרות בשל מצבה הגאופוליטי והחברתי הייחודי. אם ההגדרה דתית ומתבססת על המכנה המשותף של יהדות, אזי יהודי התפוצות נכללים בקטגוריית העצמי. במקרה כזה פעילות בית־ספרית הנערכת עם גורמים יהודיים מחוץ לגבולות ישראל עשויה להיחשב פעילות מקומית, ולא פעילות בין־לאומית המהווה חלק מתהליך האינטרנציונליזציה. לעומת זאת, פעילות משותפת הנערכת עם בתי ספר ממלכתיים מן החינוך הערבי הממוקמים ביפו עשויה להיחשב פעילות בין־לאומית ובין־תרבותית, שכן היא כוללת קירוב לבבות והכרת האחר – לא רק הכרה של המיעוט הערבי־פלסטיני החי בישראל, אלא גם הכרה של ערבים המתגוררים במדינות השכנות. ראוי, למשל, את דבריו של מנהל בית הספר C, שהתבקש לתאר את הממד הבין־לאומי בבית ספרו:

אני מאמין באדם הומני וגלובלי. אנחנו לא יכולים להתקיים בווקום, ותלמידי פעילים מאוד עם בתי ספר פלסטיניים (ביפו). זה הבסיס האידאולוגי שלי, ואני מעביר אותו לתלמידי. אנחנו יוצאים יחד לטיולים, מציגים עם תאטרון בשתי השפות [עברית וערבית] ברחבי העולם... אני רואה בקשר עם התלמידים הפלסטיניים את מהות הכרת האחר. במקרה שלנו, האחר הוא שכננו הקרוב. זה הופך אותנו לאזרחים ישראליים טובים יותר.

מנהל בית ספר C מתאר למעשה תמונה מורכבת, שבה המוטיבציה לקידום הממד הבין־לאומי נובעת מן הרצון לשפר את אזרחותו הישראלית המקומית של התלמיד. הקשר עם המיעוט הערבי נתפס כקשר עם הזר (אף שמדובר בבתי ספר ישראליים ממלכתיים הנמצאים באותה עיר), שמטרתו לחזק ולשפר את האזרחות של התלמידים. לעומת זאת, מנהל בית הספר G ענה כך על אותה שאלה:

כל קירות בית הספר מכוסים בפרפרים, וזו דוגמה מובהקת לאינטרנציונליזציה. אלו פרפרים שהוכנו יחד עם ילדים בבית ספר יהודי בארצות הברית. אנחנו מקיימים משלחות ומפגשים, והילדים לומדים להכיר את היהדות של ארצות הברית. לומדים להכיר את האחר...

משתי התגובות האלה עולה כי ההגדרה הבסיסית של פעילות בין־לאומית היא רחבה ואינה אחידה. נושא האינטרנציונליזציה אינו נדון בהרחבה במערכת החינוך הישראלית,

ואין הנחיות בנושא בחוזרי מנכ"ל או במקומות אחרים, אף שבעולם נערכים דיונים ערים בנושא זה.

אוטונומיה באינטרנציונליזציה

מערכת החינוך הישראלית היא מערכת ריכוזית למדי. מנהלי בתי הספר מקבלים הוראות מדויקות רבות – בכל תחום דעת ובכל אחת מן הפעילויות של בית הספר – בחוזרי מנכ"ל ובחוזרי מפמ"ר (מפקח מרכז) במקצועות השונים. ההתעלמות מן הממד הבין-לאומי, לרבות אי-הגדרתו, מותרת מקום לפרשנויות סובייקטיביות של המנהלים ולאוטונומיה רבה שלהם בנושא זה. למעשה, המנהלים תופסים את הממד הבין-לאומי כפעילות העשרה שאינה בתכנית הלימודים, המאפשרת להם גמישות בגיוס ובניהול של משאבים, ומטרתה היא בעיקר שיפור הממדים המקומיים והלאומיים של אזרחי העתיד ולא דווקא הכרה של האחר. הבחירה היא באחר קרוב, המיעוט הערבי או יהדות התפוצות, ופחות באחר הקרוב באמת, שאינו קשור ללאומיות הישראלית. עם זאת, מנהלים בהחלט בוחרים לפעול בנושאים אלו לפי צו מצפונם בלא הנחיות מלמעלה. הנה עמדתו של מנהל בית הספר C בנושא זה:

יש לי חופש פעולה להחליט על שיתופי פעולה בין-לאומיים עם בתי ספר ערביים. אני אוטונומי כאן ודוגל בערכים, וממש לא אכפת לי מה יכתבו בעיתון המקומי. כך בחרתי גם לקלוט ילדים ערבים מיפו כאן, וגם ילדי הפליטים מאפריקה מוצאים את מקומם. זה לא רק מירוץ ציונים כאן... [זה] הרבה מעבר לזה...

דומה כי מידת האוטונומיה שהמנהלים נהנים ממנה משפיעה על מידת מעורבותם באינטרנציונליזציה ועל המוטיבציה שלהם לקדם את התהליך. וכך תיאר זאת מנהל בית הספר D:

אני יודע לאתר הזדמנויות. גם אם אין שעות או תקציב, אני מנהל כבר המון שנים, ואני יודע כיצד להסתדר. יש לי קשרים במקומות הנחשבים ביותר, ואתם אנחנו עושים שיתופי פעולה. היה סינגפור, היו עוד מדינות. אני מוצא את הדרך, והתלמידים מקבלים ערך מוסף... המשרד לא מתערב ביוזמות שלי בנושאים אלו. אם אני מצליח לגייס תמיכה... אז מתגייסים – ההורים, רשות, גורמים נוספים. כאן ילדים מקבלים הרבה מאוד הזדמנויות יוצאות דופן.

לעומת זאת, מנהל בית הספר E ציין את הקושי המשאבים ואת העובדה שהפעילות הבין-לאומית, שהתקיימה בשנים שלפני המשבר הכלכלי הגלובלי האחרון, אינה מתקיימת כעת: "אם יש כסף, אני עושה. אבל כעת אין. וגם עם המצב הביטחוני פחות רוצים להגיע לכאן..."

מידת האוטונומיה של המנהלים בנושא האינטרנציונליזציה נקבעת בעיקר לפי המשאבים שבתי הספר מקצים לקידום הממד הבין-לאומי, שאינו מתוקצב בדרך כלל על-ידי המערכת הציבורית. אם כן, בתי ספר המצליחים לגבות תשלומים מן ההורים לצורך זה, מצליחים לבצע פעילויות בין-לאומיות רבות יותר. חשוב לציין שכל המנהלים בבתי הספר בשכונות המבוססות ציינו כי "אין ילד שלא יוצא לפעילות בגלל שאין לו כסף... אנחנו משיגים מלגות למי שצריך..." עם זאת, ברור כי היכולת לסבסד תלמידים באמצעות תשלומי הורים גבוהה יותר באזורים המבוססים. גם ההשתייכות של בית הספר לרשת חינוך כזו או אחרת תורמת למידת האוטונומיה של המנהלים, ולעתים היא קובעת את תחומי הפעילות הבין-לאומית ואת כיווניה – לרבות זמינות של מורים לשפות, שיתופי פעולה בין-לאומיים, פרויקטים ותחרויות. למשל, בית הספר G ובית הספר B משתייכים לרשת חינוך גדולה, ומנהליהם ציינו כי חלק מיישום הממד הבין-לאומי מתווך על-ידי הרשת ומגיע לבית הספר בלי שהם מעורבים בכך.

אינטרנציונליזציה בהקשר הבית-ספרי

אוכלוסיית העיר תל אביב-יפו היא הטרוגנית ביותר, וכפי שפורט במבוא, בתי הספר בעיר מייצגים את ההטרוגניות הזאת. במדגם שלנו ניכר שוני בין בתי הספר בהרכב אוכלוסיית התלמידים, שחלקו נובע מתהליכי הרישום והקליטה (עיריית תל אביב-יפו, בלא תאריך ב): בית הספר F הוא בית ספר אזורי בדרום העיר שלומדים בו גם תלמידים מערים נוספות, בעיקר עולים ובני עולים מברית המועצות לשעבר; בבית הספר E, אף הוא בדרום העיר, כ-30% מן התלמידים הם ערבים מוסלמים; בבית הספר C, במרכז העיר, כ-10% מן התלמידים הם ערבים מוסלמים ואליהם מצטרף מספר קטן של ילדי פליטים ממדינות אפריקה; לעומת זאת, בבתי הספר A ו-B בצפון העיר אוכלוסיית התלמידים היא יהודית הומוגנית, והם נמצאים באזורים מבוססים מבחינה כלכלית. אוכלוסיית התלמידים בבתי הספר בעיר הטרוגנית גם מבחינת המיצב החברתי-כלכלי (ראו לוח 1). דומה כי השוני הגדול במאפייני התלמידים מכתוב במידה רבה את עמדתם של המנהלים באשר לתהליך האינטרנציונליזציה בבית הספר. כך הצהיר למשל מנהל בית הספר F, הקולט לשורותיו תלמידים רבים שהם יוצאי ברית המועצות לשעבר:

כשהגעתי לכאן, האופי המיוחד של בית הספר היה נתון קיים. שיטות הלימוד כמו בבתי הספר הטובים במוסקבה, משמעת... אני רואה את עצמי מחויב לשמר את התרבות של ארץ המוצא של התלמידים... אנחנו מעודדים לימודים לקראת הבגרות ברוסית, עושים ערבי תרבות גם להורים. זה חשוב לדעת מאיפה הגענו. אני מפתח את הממד הבין-לאומי, בהחלט...

קיים קשר בין אופייה של אוכלוסיית התלמידים לבין עמדת המנהל באשר למעורבותו בתהליך האינטרנציונליזציה. מנהל בית הספר E, בית ספר המשתייך למגזר הממלכתי בחינוך העברי אך כ-30% מתלמידיו הם ערבים, טען כך:

אצלי הממד הבין-לאומי קיים בכול. גם כאשר מלמדים על יום כיפור, המורים דנים על המשמעות של הצום בכל הדתות בצורה אוניברסלית. אנחנו מוכרחים לחנך להכרה באחר ולסובלנות בסביבה שלנו. זו סביבה נפוצה...

לעומת בתי הספר במרכז העיר ובדרומה, שבהם לומדים ילדים מאוכלוסיות מעורבות או מאוכלוסיות עולים, בבתי הספר בצפון העיר אוכלוסיית התלמידים הומוגנית יותר. המוטיבציה של מנהלי בתי הספר האלה לקדם את תהליך האינטרנציונליזציה נובעת מסיבות אחרות. כך ציין למשל מנהל בית הספר D:

הממד הבין-לאומי הוא לא העיקר באג'נדה שלי, אבל אני משקיע בו זמן ומשאבים כמעט בלתי מוגבלים. המטרה שלי להכין את הבוגרים המוכשרים והמוצלחים ביותר. היום חייבים לחיות בעולם הגלובלי. לא משנה אם קוראים לזה אינטרנציונליזציה או קוראים לזה להצליח, אנחנו עושים זאת... אנחנו נוסעים לסינגפור, איטליה, גרמניה, ארצות הברית. הכול בהתאם להזדמנויות שנוצרות. הם לומדים תרבויות ושפות, והם צריכים זאת בכדי להצליח בחיים.

עמדה זו, המכונה "קוסמופוליטניזם פרגמטי" בקטגוריזציה של וינינק (Weenink, 2008), רואה בהכרת האחר תנאי להצלחה בעולם המודרני והגלובלי. וכך תיאר מנהל בית הספר B את המוטיבציה שלו להשקיע בקידום תהליך האינטרנציונליזציה בבית ספרו:

אנחנו בית ספר שהתחיל מנמוך, עם דימוי בעייתי. בצפון העיר יש הרבה אפשרויות בחירה, גם במסגרות המופרטות. אנחנו צריכים לאפשר חינוך הכי טוב, נקודה. להעניק לילדים התנסות בין-לאומית וגם חמש יחידות פיזיקה ומתמטיקה, זה מאפשר יתרון תחרותי...

דומה אפוא כי יש הבדל מהותי בין הגישות של מנהלים בבתי ספר שאוכלוסייתם הטרוגנית לבין מנהלים בבתי ספר שאוכלוסייתם הומוגנית ומבוססת יותר מבחינה כלכלית. בבתי הספר ההטרוגניים – C, E ו-F – האינטרנציונליזציה היא כלי יישומי לשילוב או לשימור התרבות ומעין צורך קיומי, ואילו בבתי הספר ההומוגניים – B ו-D – הממד הבין-לאומי מתבטא כצורך אינסטרומנטלי לשפר את מעמדם של הבוגרים בשוק ההשכלה והעבודה בעתיד. בבית הספר A, הנמצא בצפון העיר ואוכלוסיית תלמידיו היא הומוגנית ומבוססת, ובבית הספר G, הנמצא בדרום העיר ואוכלוסיית תלמידיו הומוגנית, המוטיבציה לקדם את האינטרנציונליזציה התבטאה בעיקר בהידוק הקשר עם יהודי התפוצות ובעידודו. הדבר התאפשר בזכות הסדרים ברמה המקומית, כגון השותפות בין עיריית תל אביב לבין עיריית לוס אנג'לס, וברמה הלאומית, כגון המסע לפולין. אם כך, זו אינטרנציונליזציה לחיזוק הלאומיות. שני המנהלים בבתי הספר האלה לא הביעו עניין בקידום נוסף של הממד הבין-לאומי.

במחקריו על אודות תהליכי רכישתו של הון קוסמופוליטי על-ידי משפחות ממעמד הביניים בהולנד הבחין וינינק (Weenink, 2007, 2008, 2009) בין הון קוסמופוליטי פרגמטי אינסטרומנטלי, שנועד להקנות לתלמידיו ערך מוסף ויתרון תחרותי, לבין הון קוסמופוליטי אוניברסלי, הרואה בהכרת האתר ובחשיפה לתרבויות אחרות עקרון יסוד חברתי ותרבותי. ממחקריו עולה כי דווקא משפחות המשתייכות למיצב חברתי-כלכלי נמוך יותר רואות בבתי ספר המתאפיינים בעוצמה גבוהה של אינטרנציונליזציה מקור להון קוסמופוליטי אינסטרומנטלי, ואילו משפחות המשתייכות למיצב חברתי-כלכלי גבוה רואות בהון הקוסמופוליטי ערך מוסף שחשיבותו בהרחבת הגבולות התרבותיים, כלומר ראייה כללית יותר ותועלתנית פחות. במחקר זה דומה כי מנהלי בתי הספר בצפון העיר הקולטים אוכלוסייה מבוססת יחסית רואים באינטרנציונליזציה כלי עזר לקידום ולהישגים, ואילו מנהלי בתי הספר המעורבים ואלו שבדרום העיר רואים בהון הקוסמופוליטי כלי תרבותי המסייע להרחיב אופקים ומאפשר להכיר את האתר. אפשר שהבדל זה נובע מן השוני בתחומי האינטרנציונליזציה בין בתי הספר בצפון העיר לבין בתי הספר בדרום העיר ובתי הספר המעורבים. בעבור בתי הספר בדרום העיר האתר הוא אוכלוסייה שכנה הנמצאת בתוך בית הספר או בקרבתו, ותהליך האינטרנציונליזציה נוטה לממד הבין-תרבותי. היכולת לשרוד ולהתקיים בסביבה מורכבת זו מצריכה פעילות חינוכית המתבטאת בפיתוח הממד הבין-לאומי ברמה הבית-ספרית. המנהלים רואים בפעילות זו חלק מתהליך האינטרנציונליזציה הבית-ספרי: מנהל בית הספר C, שלומדים בו לא מעט תלמידים ערבים ופליטים מאפריקה, דוגל בשיתוף פעולה עם העולם הערבי. גם מנהל בית הספר E, שאוכלוסיית התלמידים בו מעורבת, דוגל בכך. לעומת זאת, בית הספר F משמש בית לעולים מברית המועצות לשעבר, ולפיכך הוא מטפח את תרבותם ואינו מתמקד בהיבטים אחרים של אינטרנציונליזציה. המוטיבציה של מנהלי בתי הספר בצפון העיר להיות מעורבים בתהליך האינטרנציונליזציה אינה נובעת מצורך הישרדותי מיידי, אלא נועדה לשפר את מצבם של התלמידים ולהקנות להם מיומנויות ויכולות נוספות, כגון למידת שפות והשתתפות במסעות ובמשלחות. פיתוח הון קוסמופוליטי בקרב התלמידים תלוי אפוא רבות בהקשר הבית-ספרי ובמאפיינים של אוכלוסיית התלמידים וסביבתם הקרובה. תמיכה לכך אפשר למצוא בדבריו של וינינק (Weenink, 2008), המבחין בין הכרת האתר המערבי, שהורים ובתי הספר רואים בו גורם רצוי, לבין הכרת האתר החלש יותר. ההורים ובתי הספר אינם מעודדים את הכרת האחר החלש, והתופעה מתקיימת רק בשל המציאות בפועל בבתי הספר המעורבים. המוטיבציה של המנהלים לקדם את תהליך האינטרנציונליזציה עשויה להתבטא גם בהרכבה של אוכלוסיית התלמידים. כבר ציינו כי ההרשמה לבתי הספר העל-יסודיים היא אוטומטית ונעשית על-פי אזור המגורים, אך באפשרותם של התלמידים לבקש לשנות את הרישום וללמוד באזור אחר. לעומת זאת, קליטת אוכלוסיות מיוחדות של תלמידים, דוגמת פליטים ממדינות אפריקה, או הנגשת בית הספר לאוכלוסייה ערבית הן בסמכותם של מנהלי בתי הספר. ואכן, מנהל בית ספר C, שעוצמת האינטרנציונליזציה

שנמצאה בו הייתה גבוהה בכל התחומים שנבדקו (ראו לוח 2), הצהיר כי כחלק מראיית עולמו הוא מעודד תלמידים ערבים להשתלב בבית הספר. הקשר בין הרכב אוכלוסיית התלמידים לבין המוטיבציה של המנהל להיות מעורב בתהליך האינטרנציונליזציה הוא אכן חזק, אבל מוטיבציה חזקה של המנהל יכולה גם להשפיע על ההרכב של אוכלוסיית התלמידים ולשנותו. לאישיותו של המנהל ולהתנסויותיו הבין-לאומיות הקודמות יש תפקיד חשוב בעידוד הממד הבין-לאומי. מערכת החינוך היא מקומית מיסודה, וכך גם במדגם שלנו צמחו המנהלים בחברה הישראלית בתוך מערכת החינוך או במערכת הצבאית, שגם היא אחד מן המוסדות הלאומיים החזקים. רובם לא נחשפו לחיים בחו"ל, לא למדו בחו"ל ולא חוו בעצמם חוויות קוסמופוליטיות. יוצא מכלל זה הוא מנהל בית ספר C, שתיאר את חוויותו האישיות כדוגמה ליתרון של ראייה קוסמופוליטית. ואכן, בית ספר C הפגין פעילות בין-לאומית ענפה בכל תחומי ההערכה שנבחנו.

דומה אפוא כי יש שונות בין מנהלי בתי הספר במוטיבציה שלהם לקדם תהליכי אינטרנציונליזציה בבית ספרם ולהיות מעורבים בהם. יש קשר בין המוטיבציה הזאת לבין מידת ההטרוגניות של התלמידים, מידת האוטונומיה של המנהל ועמדותיו האישיות. מתשובות המנהלים לשאלות על המוטיבציה שלהם להיות מעורבים בתהליך נראה שהשונות במאפייני התהליך ובביטוייו, וגם בעוצמת התהליך ברמה הבית-ספרית, מושפעת מן המוטיבציה האישית של המנהל לקדם את התהליך. המוטיבציה האישית מושפעת מן ההקשר הבית-ספרי, כגון המיצב החברתי-כלכלי והרכב אוכלוסיית התלמידים. המעורבות של בתי הספר בתהליך האינטרנציונליזציה נמדדה במחקר זה לפי התחומים של מודל ההערכה, אך נראה שהשוני בין בתי הספר במידת המעורבות בתהליך תלוי בהקשר הבית-ספרי.

סיכום

מאמר זה בוחן את ביטוייו ואת עוצמתו של תהליך האינטרנציונליזציה בבתי הספר העלייסודיים המשתייכים למגזר הממלכתי בחינוך העברי בעיר תל אביב-יפו. הממד הבין-לאומי, הממד הבין-תרבותי והממד הגלובלי נבחנו הן בראיונות עם מנהלי בתי הספר והן באמצעות ניתוח תוכן של אתרי האינטרנט של בתי הספר. כמו כן נחקרה המוטיבציה של מנהלי בתי הספר לקדם את הממד הבין-לאומי בבית ספרם ולהיות מעורבים בתהליך.

אינטרנציונליזציה במערכת החינוך היא מונח רחב הכולל מגוון היבטים של שילוב הממד הבין-לאומי, הממד הבין-תרבותי והממד הגלובלי ביעדי בית הספר, בתפקודו ובפעילויותיו. אפיון התהליך התבסס על תחומי ההערכה במודל שהציעה ימיני (Yemini, 2012) לבחינת עוצמת האינטרנציונליזציה ברמה הבית-ספרית, מודל שאומץ ממחקרים על מידת האינטרנציונליזציה במערכת ההשכלה הגבוהה (de Wit, 2002). מן הממצאים עולה כי אינטרנציונליזציה נתפסת בעיני המנהלים כמושג רחב ורב-משמעות. ניתוח

להבחין בתפיסותיהם בין קידום היבטים בין-לאומיים הקשורים לחיזוק הזהות הלאומית, היהודית או הישראלית, המתבטא בפעילויות כגון המסע לפולין, חילופי משלחות עם יהדות התפוצות, שימור הרב-תרבותיות של העולים מברית המועצות לשעבר ואף אינטראקציה עם המיעוט הערבי, לבין קידום הממד הבין-לאומי, המתבטא במוטיבציה פרגמטית להכרת האחר והשונה ובפעילות האמורה לסייע לכל תלמיד ותלמיד בחיים ובעבודה בעולם המודרני והגלובלי.

היבט חשוב שעלה בראיונות עם מנהלי בתי הספר הוא האוטונומיה הרבה שהם זוכים לה בתחום הבין-לאומי ממשרד החינוך. המנהלים ציינו כי תחום זה תלוי בחזונם וביכולתם לתאר ולנצל הזדמנויות, והוא אינו מנוטר או מונחה על-ידי גורמי בקרה ופיקוח. פעילות בין-לאומית נתפסת כפעילות חיצונית לתכנית הלימודים, והגורמים הרשמיים אינם מודדים את המנהל על-פי ביצועה. לעומת זאת, בתי הספר באזורים המבוססים דיווחו על לחץ ההורים לפעילות זו, המייצרת בעיניהם יתרון תחרותי לילדיהם ומעניקה משאבים נוספים, נדירים יותר, להצלחה בעתיד. קוסמופוליטיות היא סוג של הון תרבותי מודרני, שאינו זוכה להתייחסות רשמית של משרד החינוך, והורים מבוססים לוחצים על מערכת החינוך לספק הון זה כיתרון נוסף לילדיהם. דווקא בין-לאומיות המחזקת את הלאומית נטועה עמוק בתוך מערכת החינוך הן באמצעות תמיכתו של משרד החינוך, כגון המסע לפולין, והן באמצעות תמיכתה של הרשות המקומית, כגון שותפות עם בתי ספר יהודיים בארצות הברית. היבטים אלו כוללים חשיפה בין-לאומית, אך חשיפה זו מעצימה את הדומה – היהדות או הישראליות. מעניין לראות כי יחסים עם המיעוט הערבי-ישראלי נתפסים כחלק מאותו היבט בין-לאומי, המועצם במקרה זה על-ידי מנהל אחד כחלק מתפיסה רב-תרבותית.

כאמור, נמצאו הבדלים בין בתי הספר בעוצמת האינטרנציונליזציה. גם התהליך עצמו מתבטא בבתי הספר במגוון דרכים. המוטיבציה של המנהלים לקדם את התהליך לא הייתה אחידה והושפעה מן ההקשר הבית-ספרי, לרבות מידת ההטרוגניות של אוכלוסיית התלמידים והמיצב החברתי-כלכלי שלהם. השוני במיצב החברתי-כלכלי של התלמידים ובתי הספר התבטא בעיקר במגוון הפעילויות בעלות הממד הבין-לאומי – מספר השפות הזרות המוצעות לתלמידים, מספר המשלחות לחו"ל ויעדיהן. דומה כי בכל בתי הספר שנבדקו התקיים תהליך של אינטרנציונליזציה, אך היה שוני ביניהם בהגדרתן של פעילויות מסוימות כבין-לאומיות (לפי האחר שהפעילות הבין-לאומית כוונה אליו) ובמטרותיהן של הפעילויות (כגון ערך מוסף ויתרון תחרותי לעומת רב-תרבותיות והכרת האחר).

מגבלות המחקר והצעות למחקר בעתיד

מחקר זה התמקד בבתי הספר העל-יסודיים במגזר הממלכתי בחינוך העברי הנמצאים בעיר תל אביב-יפו. הוא אינו מתיימר לייצג את כל בתי הספר בישראל. מאפייניה

הייחודיים של העיר והמגוון הקטן למדי של בתי הספר שנדגמו אינם מאפשרים אפוא הסקת מסקנות רחבה, ואולם, חקר התופעה בגישה האיכותנית, כפי שבוצע במחקר זה, פותח צוהר לאפשרות להבנה משמעותית ועמוקה של תהליכי האינטרנציונליזציה ברמה הבית-ספרית. הצורך בהבנה כזאת גובר לנוכח החשיבות העולה של רכישת הון קוסמופוליטי ומיומנויות המאה ה-21 על-ידי התלמידים. נדרש אפוא מחקר נוסף כדי לבחון את התופעה באזורי הפריפריה, בבתי ספר המשתייכים למגזר הממלכתית-דתי בחינוך העברי ובבתי ספר בחינוך הערבי בישראל.

מקורות

- אופלטקה, י' (2012). ניהול בית ספר: מהכשרה ועד פרישה. חיפה: פרדס.
- האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים (2013). היזמה למחקר יישומי בחינוך. אוהור מתוך <http://education.academy.ac.il/hebrew/CommitteeDetail.aspx?CommitteeID=16>
- ימיני, מ' ובן-ארצי, י' (2013). יישום תהליך בולוניה בישראל. דפים, 55, 177-197.
- משרד החינוך (2015). חזרה לתיכון: נושאים ביזמות חינוכיות ורפורמות. אוהור ב-31 באוגוסט, 2015 מתוך <http://edu.gov.il/owlHeb/Tichon/RefurmotHinoch/Pages/reforms.aspx>
- עיריית תל אביב-יפו (2010). שנתון 2010. אוהור מתוך <http://www.tel-aviv.gov.il/TheCity/Pages/StatisticalReview2010.aspx?tm=&sm=&side=587>
- עיריית תל אביב-יפו (בלא תאריך א). פרויקטים עירוניים: תכנית שותפות תל-אביב – לוס אנג'לס. אוהור ב-31 באוגוסט, 2015 מתוך <http://www.tel-aviv.gov.il/Tolive/Education/Pages/Projects.aspx?tm=2&sm=5&side=126>
- עיריית תל אביב-יפו (בלא תאריך ב). רישום בחינוך העלייסודי. אוהור ב-3 בספטמבר, 2015 מתוך <http://www.tel-aviv.gov.il/Tolive/Education/Pages/Registration.aspx?tm=2&sm=5&side=131>
- רם, א' (2005). הגלובליזציה של ישראל: מקוורלד בתל אביב, ג'האד בירושלים. תל אביב: רסלינג.

Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, England: Verso.

Ball, S. J. (2008). *The education debate: Policy and politics in the twenty-first century*. Bristol, England: The Policy Press, University of Bristol.

Ball, S., & Vincent, C. (1998). 'I heard it on the grapevine': 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19, 377-400.

- Beerens, E., Brandenburg, U., Evers, N., van Gaalen, A., Leichsenring, H., & Zimmermann, V. (2010). *Indicator projects on internationalization: Approaches, methods and findings*. A report in the context of the European project "Indicators for Mapping & Profiling Internationalization" (IMPI). Retrieved from http://www.impi-project.eu/pdf/full_indicator_projects_on_internationalisation-IMPI%20100511.pdf
- Bologna Declaration (1999, June). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Retrieved from http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London, England :Sage.
- Bunnell, T. (2008). The global growth of the International Baccalaureate Diploma Programme over the first 40 years: A critical assessment. *Comparative Education, 44*(4), 409-424.
- Bunnell, T. (2010). The International Baccalaureate and a framework for class consciousness: The potential outcomes of a 'class-for-itself'. *Discourse, 31*(3), 351-362.
- Cambridge, J., & Thompson, J. J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare, 34*(2), 161-175.
- Carber, S. (2009). What will characterize international education in US public schools? *Journal of Research in International Education, 8*(1), 99-109.
- Coulby, D. (2005). The knowledge economy: Technology and characteristics. In D. Coulby & E. Zambeta (Eds.), *World yearbook of education 2005: Globalization and nationalism in education* (pp. 23-36). London, England: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (1997). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dale, I. R., & Robertson, S. L. (2009). *Globalisation and Europeanisation in education*. Oxford, England: Symposium Books.
- de Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, CT: Greenwood.
- Doherty, C. (2009). The appeal of the International Baccalaureate in Australia's educational market: A curriculum of choice for mobile futures. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 30*(1), 73-89.

- Dolby, N., & Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676-726.
- Ezra, R. (2007). Caught between cultures: A study of factors influencing Israeli parents' decisions to enroll their children at an international school. *Research in International Education*, 6(3), 259-286.
- Frank, D. J., Wong, S. Y., Meyer, J. W., & Ramirez, F. O. (2000). What counts as history: A cross-national and longitudinal study of university curricula. *Comparative Education Review*, 44(1), 29-53.
- Gibton, D. (2011). Post-2000 law-based educational governance in Israel: From equality to diversity? *Educational Management, Administration & Leadership*, 39(4), 434-454.
- Hayden, M. C. (2011). Transnational spaces of education: The growth of the international school sector. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 211-224.
- Hayden, M. C., & Thompson, J. J. (1995). International schools and international education: A relationship reviewed. *Oxford Review of Education*, 21(3), 327-345.
- Hofman, A. (2007). The politics of national education: Values and aims of Israeli history curricula, 1956-1995. *Journal of Curriculum Studies*, 39(4), 441-470.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J., & de Wit, H. (Eds.). (1999). *Quality and internationalization in higher education*. Paris, France: OECD.
- Kuwamura, A. (2009). The challenges of increasing capacity and diversity in Japanese higher education through proactive recruitment strategies. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 189-202.
- Lawrence, J. H. (2004). Internationalization of higher education in The United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis (review). *The Review of Higher Education*, 27(2), 281-282.
- Moja, T. (2002). Policy responses to global transformation by African higher education systems. In P. T. Zeleza & A. Olukoshi (Eds.), *African universities in the twenty-first century: Vol. 1* (pp. 21-41). Dakar, Senegal: Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- Munk, M. D. (2009). Transnational investments in informational capital: A comparative study of Denmark, France and Sweden. *Acta Sociologica*, 52(1), 5-23.
- Oplatka, I. (2002). The emergence of educational marketing: Lessons from the experiences of Israeli principals. *Comparative Education Review*, 46(2), 211-233.

- Oplatka, I. (2003). Choosing the high-school in open enrolment areas: Voices of Israeli parents and children. *International Journal of Educational Reform*, 12(4), 289-306.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Resnik, J. (1999). Particularistic vs. universalistic content in the Israeli education system. *Curriculum Inquiry*, 29(4), 485-511.
- Resnik, J. (2008). Introduction: The limits of educational knowledge and new research opportunities in the global era. In J. Resnik (Ed.), *The production of educational knowledge in the global era* (pp. 1-15). Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Resnik, J. (2012). The denationalization of education and the expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269.
- Rizvi, F. (2003). Democracy and education after September 11. *Globalisation, Societies and Education*, 1(1), 25-40.
- Ruthven, K., Hennessy, S., & Deaney, R. (2005). Incorporating internet resources into classroom practice: Pedagogical perspectives and strategies of secondary-school subject teachers. *Computers & Education*, 44(1), 1-34.
- Schoen, L., & Fusarelli, L. D. (2008). Innovation, NCLB, and the fear factor: The challenge of leading 21st-century schools in an era of accountability. *Educational Policy*, 22(1), 181-203.
- Trilokekar, R. D. (2010). International education as soft power? The contributions and challenges of Canadian foreign policy to the internationalization of higher education. *Higher Education*, 59(2), 131-147.
- Weenink, D. (2007). Cosmopolitan and established resources of power in the education arena. *International Sociology*, 22(4), 492-516.
- Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a form of capital: Parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology*, 42(6), 1089-1106.
- Weenink, D. (2009). Creating a niche in the education market: The rise of internationalised secondary education in the Netherlands. *Journal of Education Policy*, 24(4), 495-511.
- Yemini, M. (2012). Internationalization assessment in schools: Theoretical contribution and practical implications. *Journal of Research in International Education*, 11(2), 152-164.
- Yemini, M. (2014). Internationalization of secondary education: Lessons from Israeli Palestinian-Arab schools in Tel Aviv-Jaffa. *Urban Education*, 49(5), 471-498.