

## המכללה האקדמית לחינוך אורנים

מפגש עם 'אחרים' במוסדות להשכלה גבוהה (בין סטודנטים יהודים לערבים):  
לקראת מסוגלות בין-תרבותית?

לילך לב ארי

רביעה חסיסי-סאבק

2016

מחקר זה נערך בהמלצת ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת

ובתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך

## תוכן עניינים

עמוד	
4-7	<b>תקציר מנהלים</b>
8-16	<b>רקע תיאורטי</b>
8-10	מושג 'האחרים', ריבוי תרבויות ורב-תרבותיות
10-11	חינוך לרב-תרבותיות ומבנה מערכת החינוך בישראל
	מפגשים בין-תרבותיים במוסדות להשכלה גבוהה, מפגשים עם
12-13	"אחרים"
	ומסוגלות בין תרבותית
	מפגשים בין-תרבותיים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל: ממצאי
13-16	מחקרים
	קודמים
17-23	<b>המחקר</b>
17	סוג המחקר, הכלי ומהלך
17-18	שאלות המחקר והשערותיו
18-20	שאלות משנה והשערות
20	משתנים תלויים
20	משתנים בלתי תלויים
21	עיבוד הנתונים
21-23	אוכלוסיית המחקר והדגימה
23-29	<b>ממצאים תאוריים: משתני מסוגלות בין-תרבותית</b>
23-25	ידע על "האחרים" עמדות ורגשות כלפיהם ועל אודות רב-תרבותיות
25-28	התנהגות בפועל ושינוי עמדות בהווה כלפי "האחרים" ורב-תרבותיות
28-29	פעילות ב"שטח" החינוך בהקשר רב-תרבותי
29-32	<b>ממצאים תאוריים: מפגשים מחוץ לקמפוסים ועמדות כלפי רב</b>

**תרבותיות**

- 29-30 מפגשים בין תרבותיים עם "האחרים" בקמפוסים ומחוץ להם
- 31-32 עמדות כלפי "האחרים" ורב-תרבותיות
- 32-37 **ממצאים תאוריים: החוויה במוסד להשכלה גבוהה – פורמלית ובלתי**

**פורמלית**

- 33-34 תיאור אקלים המוסדות להשכלה גבוהה
- 34-35 הערכת יחסי הגומלין במוסדות להשכלה גבוהה
- 36-37 תכנים וכלים שהוקנו במהלך הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה
- 37-45 **ממצאים הסקתיים: בדיקת השערות המחקר**
- 42-45 מודל מסכם: גורמים המסבירים מסוגלות בין-תרבותית

**השוואה בין מכללות לאוניברסיטאות בחויית המפגשים הבין**

- 46-50 **תרבותיים: ממצאים איכותניים**
- 46-47 הערכת מרכיבי האקלים המוסדי
- הצעות לשיפור: מדיניות המוסד האקדמי בהקניית תכנים וכלים
- 47-50 לפיתוח
- מסוגלות בין-תרבותית
- 50-54 **דיון**
- 54-55 **סיכום, מסקנות והצעות**
- 56-59 **רשימת מקורות**
- 60-66 נספח 1. שאלון לסטודנטים בנושא מפגשים בין סטודנטים יהודים לערבים

**רשימת לוחות**

- 23 לוח 1. התפלגות לפי דת ודתיות
- 24 לוח 2. ידע על הקבוצה האחרת
- 24 לוח 3. רגשות כלפי האחרים במכללה/אוניברסיטה
- 26 לוח 4. שינוי בעמדות ובהתנהגות כלפי "האחרים" כתוצאה מהלימודים
- 28 לוח 5. ביצוע פעולות בשטח החינוך בהקשר רב-תרבותי
- 30 לוח 6. התפלגות (באחוזים) לפי לאום ושיעור המפגשים הבין תרבותיים  
בקמפוסים
- 30 לוח 7. מפגשים בין-תרבותיים עם "האחרים" בחיי היומיום
- 31 לוח 8. עמדות כלפי "האחרים" וחינוך לרב תרבותיות
- 33 לוח 9. תיאור האווירה במכללה/אוניברסיטה
- 35 לוח 10. תיאור יחסי הגומלין בין סטודנטים ממגזרים שונים  
במכללה/אוניברסיטה
- 36 לוח 11. תכנים וכלים שהלימודים הקנו בהקשר לרב-תרבותיות ולקבלת  
"האחרים"
- 41 לוח 12. השוואה בין יהודים לערבים במדדים, לפי מבחן טי למדגמים לא  
מזווגים
- 42 לוח 13. הבדלים לפי מידת הדתיות במשתני מסוגלות בין-תרבותית
- 45 לוח 14. מודל מסכם : גורמים המשפיעים על מסוגלות בין-תרבותית

**שם המחקר: מפגש עם 'אחרים' במוסדות להשכלה גבוהה (בין סטודנטים יהודים**

**לערבים): לקראת מסוגלות בין-תרבותית?**

Name of study: Encounter with the Other in Institutions of higher education (between Jewish and Arab students): Towards intercultural competence?

### **תקציר מנהלים**

מפגשים בין-תרבותיים במוסדות להשכלה גבוהה עשויים לתרום להיווצרותה של "מסוגלות בין-תרבותית" שפרושה שינוי לטווח ארוך ברמת ידע, עמדות והתנהגות כלפי "האחרים" המאפשרים יחסי גומלין חיוביים בין חברי קבוצות תרבותיות שונות. בישראל, מהווים לעיתים מוסדות להשכלה גבוהה את ההזדמנות הראשונה ואולי אף האחרונה למפגשים בין תרבותיים משמעותיים בין סטודנטים יהודים לערבים. עבור היהודים הערבים הם בבחינת "האחרים" וכך גם היהודים עבור הערבים.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון הקשר בין מפגשים עם "האחרים" (יהודים לערבים) וחוויית הלימודים במסגרת תואר שני, במכללות לחינוך ובחוגי חינוך באוניברסיטאות, לבין הבנייתה ופיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית. ההשערה המרכזית הייתה שמפגשים חברתיים, אקדמיים ותרבותיים בין יהודים לערבים, במסגרת הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה, יהוו גורם משמעותי בהבניית מסוגלות בין-תרבותית על היבטיה הקוגניטיביים, הרגשיים וההתנהגותיים.

במחקר התבססנו בעיקר על מתודה הכמותית בסקר מתאמי. כלי המחקר בו עשינו שימוש במחקר זה הוא שאלון עמדות שכלל שאלות "סגורות". הרכיב האיכותני

במחקר כלל שאלות "פתוחות" בהן פירטו הסטודנטים את תרומת המוסדות לפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית והצעות לשינוי במדיניות בהקשר זה.

במחקר השתתפו 436 סטודנטים מחמישה מוסדות להשכלה גבוהה: שלוש מכללות לחינוך ושתי אוניברסיטאות (חוגי חינוך בלבד) בשנת לימודיהם האחרונה לתואר שני במוסד. דגימת הסטודנטים על פי מוסדות לימוד הייתה מכוונת וכללה שלוש מכללות לחינוך: שתיים בצפון הארץ ואחת במרכז. המכללות נבחרו מאחר ובשלושתן לומדים, זה לצד זה, סטודנטים יהודים וערבים. באשר למאפיינים סוציו-דמוגרפיים, הרי שמדובר בעיקר בסטודנטיות (89%), בגיל ממוצע של 37 שנים. מעל לשני שלישים מהמשיבים (69%) הם יהודים ו-31% מגדירים עצמם "ערבים" או "אחרים". הסטודנטים למדו בתכניות מנהיגות חינוכית לסוגיה ובכלל זה גם הדרכה ותכנון לימודים (42%), הוראה לאוכלוסיות מיוחדות: ייעוץ חינוכי, הוראה משלבת לנוער בהדרה וללקויי למידה (ביחד 40%) והוראת תחומי דעת – שפות, מתמטיקה ומדעים ורב-תחומי (ביחד 18%).

ממצאי המחקר המרכזיים מעידים על כך שכל אחד ממרכיבי מסוגלות זו מוסבר על ידי גורמים שונים; חווית הלמידה האקדמית במוסדות להשכלה גבוהה תורמת לחלק ניכר ממשתני המסוגלות הבין-תרבותית, בהתאם להשערותינו. יחד עם זאת לצד החוויה, ישנם משתנים נוספים שמסבירים קיומה או אי קיומה של מסוגלות זו. משתנים נוספים הם אלה הקשורים עם מפגשים המתקיימים מחוץ למוסדות להשכלה גבוהה, עמדות כלפי רב-תרבותיות, סוג המוסד ותחום הלימודים לתואר שני וכן הלאה, כאשר ערבים מגלים ידע משמעותי בהרבה על אודות היהודים, דבר הנובע מכך שכבר במערכת החינוך הם נחשפים, כילדים וכנערים להיסטוריה ולתרבות היהודים.

לצד התחושות החיוביות והשפעת המוסדות להשכלה גבוהה (בעיקר מכללות) על פיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית, נכתבו מספר הערות ביקורתיות בכל הקשור לשינויים ושיפורים שיש להחיל במכללות ובאוניברסיטאות: בשיטות ההוראה –

להפכן לרגישות תרבות, בתכני הלימוד – להעשרת הידע והתכנים הקשורים בהכרת "האחרים", בהרכב ובגיוון הסגל (לצד מרצים ערבים), בהתייחסות לחגים ולתרבויות השונות ובעידוד סטודנטים מהמגזרים השונים לשתף פעולה בהיבטים הפורמלים של הלמידה. בניתוח ההצעות שהעלו הסטודנטים לגבי מדיניות עתידית מוצעת למוסדות להשכלה גבוהה לשיפור ולחיזוק עמדות חיוביות כלפי ה"אחרים" ולפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית, הבחנו בשני צירים: האחד בהקשר ללאום (יהודים בהשוואה לערבים), והשני בהקשר לסוג המוסד האקדמי (מכללות בהשוואה לאוניברסיטאות).

סטודנטים ערבים העלו את ההצעות ממקום של מיעוט החש מקופח ומנסה להיטמע ולהיות מקובל על ידי הרוב היהודי, ולהרגיש שווה ל"אחרים" וכן על מנת להביא את עצמם לידי ביטוי ולהראות ל"אחרים" מי הם ב'אמת', על מנת שיכירו אותם בשאיפה לגרום לניפוץ סטריאוטיפים שליליים ועל מנת לחשוף את תחושותיהם כמיעוט מקופח ושאינו שווה זכויות לרוב היהודי. לעומתם, הסטודנטים היהודים העלו הצעות דומות אך ממניעים שונים שאפשר לשייך אותם למסוגלות בין תרבותית: להכיר את ה"אחרים", לשלב אותם באקדמיה ובמידת מה "להגן" עליהם.

סטודנטים הלומדים באוניברסיטאות העלו הצעות לשיפור ברמה הראשונית של המסוגלות הבין תרבותית והיא להכיר את "האחרים" וללמוד עליהם. כנראה מאחר ולא נחשפו לאקלים מוסדי המעודד פיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית באופן נרחב. ממצאים אלה מעידים על כך שבמכללות יש אקלים מאפשר יותר ומזמין בכל הקשור לפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית.

מסתבר, ממצאי המחקר, שמכללות ואוניברסיטאות יכולות לשלוט במידה רבה בתוצאות המפגש הבין-תרבותי עם "האחרים" המתרחש בתחומן. כאשר מעוניינים שחויית המפגשים הבין-תרבותיים תתורגם למסוגלות בין-תרבותית, יש לפעול בכל הקשור בהתאמות של תכניות הלימודים הפורמליות והבלתי-פורמליות, הכשרת

מרצים המתאימה להוראה בסביבה מרובת תרבויות ושיקוף ובקרה תמידיים על תהליך ההתערבות המכוון ויעילותו בהכלת סטודנטים בקמפוסים. מוצע לפיכך לגבש מדיניות המקובלת על הנהלת המוסדות להשכלה גבוהה כמו גם על המרצים המיועדת לשינוי שיטות ההוראה והלמידה מהרצאות ולמידה עיונית ללמידה חוייתית, ביקורתית ומשלבת סטודנטים כחוקרים את המציאות.

חשיבות המחקר היא בעיקר בתרומתו האפשרית לגוף הידע הקשור במפגש עם 'אחרים' במוסדות להשכלה גבוהה שונים (מכללות ואוניברסיטאות) ובדרכים לפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית בקרב סטודנטים לתואר שני. עד כה מרבית המחקרים על אודות מפגשים בין-תרבותיים ותוצאותיהם התמקדו בסטודנטים לתואר ראשון, הלומדים לתחומי דעת שונים ובעיקר בעמדותיהם כלפי ה"אחרים" ורב-תרבותיות. כאן נבחנה לראשונה, תרומתם הדיפרנציאלית של מוסדות להשכלה גבוהה שונים בישראל, לשינוי עמדותיהם של מורים ומחנכים ונכונותם לשינוי התנהגות ובהתנהגות חינוכית בפועל בהקשר למסוגלות בין-תרבותית ולהטמעת חינוך לרב-תרבותיות. ממצאי המחקר מצביעים בבירור על משתנים ברמת המוסד האקדמי (לצד גורמים אחרים) המשפיעים על מסוגלות בין-תרבותית, בהקשר התודעתי, הרגשי וההתנהגותי, כתוצאה ממפגש עם סטודנטים 'אחרים'. התייחסות למשתנים אלה ולהצעות השונות שהעלו הסטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות עשויה לסייע בגיבוש קווי מדיניות בהנהלות מוסדות אקדמיים המעוניינים בפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית בתחומיהם.

ניתן להרחיב מחקר זה גם למוסדות להשכלה גבוהה בעולם, על מנת לבחון את נכונותם של סטודנטים דומים, מקבוצת הרוב והמיעוט כאחת, לאמץ עמדות חיוביות כלפי "האחרים" ורב-תרבותיות ולחנך ברוח רב-תרבותית ב"שטח", כתוצאה מהלימודים במוסדות להשכלה גבוהה ומפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית. פיתוחה של מסוגלות זו עשויה להפחית דעות קדומות וסטריאוטיפים



הקשורים בתפיסת "האחרים" ותופעות של ניכור ואף אלימות הנלווים למפגשים בין-תרבותיים בעולם ובישראל.

**תאריכים:** מסוגלות בין-תרבותית; רב תרבותיות; חינוך לרב תרבותיות; סטודנטים לתואר שני; "האחרים"

## רקע תיאורטי

### מושג 'האחרים', ריבוי תרבויות ורב-תרבותיות

מושג "האחרים" קשור ביחסי גומלין בין קבוצות שונות בחברה, בין אלה ש"משלנו" (ingroup) ל"אחרים" (outgroup). הקבוצה "שלנו" היא זו אליה חשים נאמנות והערכה והיא קיימת ביחס לקבוצה "האחרת" החיצונית, עמה מתחרים או שכלפיה חשים התנגדות. מערכת יחסי גומלין בין קבוצות הפנים, "משלנו" לקבוצות החיצוניות, "האחרות" מושתתת על העיקרון של קבוצת הפנים "שלנו" יש מאפיינים מוצלחים ש"הם" או "האחרים" חסרים. מתחים בין הקבוצות השונות עשויים לחזק את גבולותיה של כל קבוצה ואת הזהות החברתית של חבריה, וכן להבנות יחסי כוח בין הקבוצות (Macionis, 1997). "האחרים", אם כן, הם קטגוריה בחברת אזרחים. הקבוצה המחריגה היא זו שקובעת מי אינו יכול להשתייך אליה, כיוון שהוא שונה, אחר.

בחברות בהן מתקיים סכסוך מתמשך בין קבוצות אתניות או תרבותיות שונות (בדומה לישראל) מתפתח רפרטואר של אמונות ורגשות שחברי הקבוצה חולקים. רפרטואר זה מובנה לכדי התגבשות תחושות של מעין רגשות קולקטיביים הכוללים פחד ואף שנאה וכעס. תשתית פסיכולוגית-חברתית זו אופיינית לחברה השרויה בסכסוך בלתי נשלט מאפשרת לבני החברה להסתגל לסכסוך ולהתמודד איתו, אך בו בעת משמרת את הסכסוך ומאריכה אותו (בר-טל, 2007). העיסוק במחקר בתחום זה דורש זהירות רבה כאשר החוקרים, כמו במקרה של המחקר הנוכחי, משתייך לאחת הקבוצות (זו המחריגה או זו האחרת) ולכן הם נחשדים בחוסר אובייקטיביות (Krumer-Nevo, & Sidi, 2012). במושג "האחרים" באים, אם כן, לידי ביטוי יחסי קרבה או ריחוק במרחב המשותף, וקיומו בחברה מאפשר לתחום את מרחבי ההשתייכות של כל אחת מהקבוצות באוכלוסייה (Ahmed, 2000).

הגבולות שמבדילים בין הקבוצות יכולים לנבוע מהשתייכות אתנית, דתית או לאומית שונה אך גם ממאפיינים בעלי נראות שונה כגון: שפה, צבע עור, לבוש (ענתבי-ימיני, 2010). הקבוצה המחריגה קובעת את גבולות הגזרה בין הקבוצות באופן שמי שאינו עונה להם מוחרג מהקבוצה, מקבל תיוג של 'אחר', ולעיתים קרובות תיוג זה מוביל למצב של נחיתות חברתית (Krumer-Nevo, & Sidi, 2012). מכאן, שתהליך הבניית מושג "האחרים" (othering) או אחרות (otherness) יכול להסתמך על תכונות חיצוניות והבדלים פיזיים, אך גם על מאפיינים לאומיים, שזהו אופי "האחרים" של ערביי ישראל (ענתבי-ימיני, 2010; עופר, 2010). ההיסטוריה, אכן, מכירה מקרים רבים של החרגת קבוצות ותיוגן כנחותות על רקע מאפיינים כמו גזע, אתניות, דת, ועוד (Kastoryano, 2010).

הקמת מדינת ישראל וגלי העלייה שבאו בעקבותיה, התרחשו תחת אידיאולוגיה ציונית ששאפה להקים מדינת לאום יהודית. למימוש יעד זה נדרש לגבש את המהגרים היהודים לכדי קבוצה בעלת מכנה משותף לאומי, ובכך לטשטש הבדלי מוצא ותרבות ביניהם (מדיניות 'כור ההיתוך'), ויחד עם זאת להחריג מהם את ערביי ישראל, הלא יהודים, כ'אחרים'. במציאות הארץ ישראלית שלפני קום המדינה נתפס הערבי כ'אחר האולטימטיבי' על-פי מספר קטגוריות: "... מראהו החיצוני, הפרימיטיביות שהוא מייצג לעומת המודרניות וכן, בהיותו האויב" (עופר, 2010, עמ' 110). אך מעמדו כ"אחר האולטימטיבי" לא השתנה גם היום: "הוא ה'אחר' הבולט ביותר בזהות הישראלית-לאומית" (ענתבי-ימיני, 2010, עמ' 65). גישה זו אופיינית לתפיסת הלאומיות במדינות אירופה, כגון צרפת, השואפת לשמור על ייחוד לאומי ולהטמיע את "האחרים" בתרבות ההגמונית. בכך היא שונה מהגישה הקיימת בארצות הברית, שרואה את עצמה כמדינת מהגרים ונותנת לגיטימציה לקיום קבוצות מיעוט של אחרים בסביבה רבת-תרבויות (Kastoryano, 2010).

בהקשר זה נבחין תחילה בין 'ריבוי תרבויות' ל'רב-תרבותיות'. המושג הראשון מתאר מצב קיים, מציאות גיאוגרפית של סמיכות בין תרבויות שונות; המושג השני מציין עמדה כלפי מצב זה של ריבוי התרבויות, כמו: גישה רב-תרבותית לחינוך (נחתומי, 2003; ריינגולד, 2005), עליה נרחיב בהמשך, או כל סוג של שיח העוסק בשאלות של זכויות, יחסי רוב ומיעוט ועוד. מושג הרב-תרבותיות מבוסס על ההנחות שחיים ראויים לשמם ופיתוחה של זהות אישית מושתתים על קהילות תרבותיות שנוצרו במשך שנים רבות (נחתומי, 2003; שגיא, 2003). רוב החברות בנות זמננו הן מרובות תרבויות במידה זו או אחרת וחיות בהן קבוצות חברתיות-תרבותיות שונות. מציאות זו הובילה להתפתחות מושג ה'רב-תרבותיות' (multiculturalism) בחברות מערביות וייחוס חשיבות לייחוד תרבותי ולקבוצות תרבותיות (בן-רפאל, 2008; Ben Rafael & Peres, 2005).

על בסיסה של האידאולוגיה הרב-תרבותית התפתחה התפיסה של חינוך לרב-תרבותיות, בעקבות תביעות לשוויון חברתי בקרב מיעוטים ומהגרים בארצות הברית ובמדינות הגירה מערביות נוספות. שינויים אלו צמחו בשנות התשעים על רקע ההכרה הגוברת בכך שהבדלים תרבותיים עשויים לתרום לתפקוד החברה בעוד דיכויים יוצר ניכור ובידול חברתי. בהגדרת מושג החינוך לרב-תרבותיות יש למעשה התייחסות לשלושה רכיבים: למושג עצמו, לתנועה של שינוי (רפורמה) ולתהליך. באשר למושג, הכוונה היא שלכל תלמיד, ללא קשר למינו, מעמדו החברתי, מאפייניו האתניים, הגזעיים והתרבותיים, יהיה סיכוי שווה ללמוד בבית הספר. היבטים מבניים בבתי ספר, כמו גם הבדלים מעמדיים, מקפחים קבוצות מסוימות של תלמידים לעומת אחרות. מטרת הרפורמה המוצעת בחינוך לרב-תרבותיות היא ליצור שינוי במערכת החינוך כך, שלקבוצות השונות ביניהן מבחינה מגדרית או מבחינת השתייכות האתנית והתרבותית יהיה סיכוי שווה להצליח בבית הספר (Banks & McGee Banks, 2001). רב-תרבותיות בחינוך היא, אם כן, גישה

המנסה להטמיע את רעיון ריבוי היסודות התרבותיים בחברה באמצעות מערכת החינוך (Stone Hanley, 1999). האם בישראל מתקיימת אידאולוגיה רב-תרבותית או מצב של ריבוי תרבויות? וכמו כן מהו המבנה של מערכת החינוך בישראל האם הוא רב-תרבותי או מרובה תרבויות? על כך – בתת-הפרק הבא.

### **חינוך לרב-תרבותיות ומבנה מערכת החינוך בישראל**

החברה בישראל מורכבת מקבוצות תרבותיות ואתניות רבות, כאשר בפועל מתקיים דיאלוג חיובי מועט ביניהן (מאוטנר וחובריו, 1998). יונה ושנהב (2005) סברו שגישה רב-תרבותית תפתור בעיות של אי-שוויון חברתי וטוענים שהיא תסייע במימוש זכויות אזרחיות, פוליטיות וחברתיות של קבוצות שונות כראוי במשטר דמוקרטי. כמו כן, לדעתם גישה זו עדיין לא חלחלה לחלק מהמוסדות החברתיים ובכללם מערכת החינוך. יוגב (2001) וריינגולד (2005) ציינו, כי המבנה החברתי והתרבותי של ישראל וכן מערכת החינוך מעודדים חינוך רב-תרבותי פרטיקולריסטי, כך שכל מגזר מכיר את תרבותו שלו, וכמעט שאינו נחשף לתרבות של מגזרים אחרים. חינוך רב-תרבותי פרטיקולריסטי מתמקד בלימוד תרבותה של קבוצה אחת, בעוד חינוך רב-תרבותי פלורליסטי מיועד לכלל התלמידים, חושף אותם לדיון בתרבויות שונות ומעלה את רמת הסובלנות שלהם כלפי הקבוצות השונות (יוגב, 2001; ריינגולד, 2005).

בישראל אין כמעט הוויה פלורליסטית המכירה בשוני בין קבוצות תרבותיות והשומרת על שוויון בין אנשים. המצב הוא של ריבוי-קבוצות תרבותיות עם מספר נקודות מפגש ביניהן בתחום התרבותי כמו, השפה העברית והאזרחות הישראלית. קבוצות אלה מנסות לשלוט האחת בשנייה ונמנעות בדרך כלל מפתיחות הדדית. חברה רב-תרבותית מעצם הגדרתה חותרת לשוויון מלא וצמחה במדינות המערב על רקע אי נחת של קבוצות מיעוט מהדמוקרטיה הליברלית, בה קיימת תרבות שלטת

בעלת יתרון בולט על פני השאר. בישראל המערכת הדמוקרטית אינה רב תרבותית ונותנת יתרון ללאומיות היהודית (פרי, 2007 א.).

ערב יום העצמאות ה- 67 למדינת ישראל מנתה אוכלוסיית המדינה 8.345 מיליון תושבים. האוכלוסייה היהודית מונה 6.250 מיליון תושבים (75% מכלל האוכלוסייה), והאוכלוסייה הערבית מנתה 1.730 מיליון תושבים (21%). מספר אנשים נוסף, בני דתות אחרות היה 364 אלף (ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2015). קיימת הפרדה גאוגרפית בין יהודים לערבים. מרבית הערבים (60%) מתגוררים בגליל, כ- 20% חיים במשולש, כעשרה אחוזים בנגב ועוד כעשרה אחוזים בערים מעורבות. ההפרדה היישובית כמעט מוחלטת, כאשר רק עשרה אחוזים, כאמור מהערבים חיים בערים מעורבות אך בשכונות נפרדות. בישראל יש אם כן הפרדה אתנית גיאוגרפית מהגבוהות בעולם. בנוסף לכך, גם מערכות החינוך נפרדות, כאשר בגנים ובבתי הספר ההפרדה מוחלטת כמעט, ולעיתים גם בחלק מהמכללות. רק באוניברסיטאות ובחלק מהמכללות מתקיים מפגש בין יהודים לערבים (סמוחה, 2001).

זאת ועוד: בשל המבנה הדמוגרפי, הכלכלי והפוליטי של המדינה, ניסיון החיים היומיומי של האזרחים הערבים במדינת ישראל שונה בתכלית השינוי מזה של היהודים. אזרחים ערבים לומדים על "האחרים" - החברה היהודית והמדינה כישות מתוך לימודיהם בבית הספר היסודי. במסגרת זו הם לומדים, שלא מתוך בחירה אלא כלימודי חובה, את השפה העברית. במסגרת לימודיהם התיכוניים לומדים הערבים גם ספרות והיסטוריה יהודית. ערוץ אחר של מפגש מחויב המציאות של הפרט הערבי עם הפרט והקבוצה היהודית, מתקיים בכל תחומי החיים ובמיוחד מאותו רגע שבו הוא/היא יוצא/ת מיישובו/ה. או אז ערבים נפגשים עם יהודים בעבודה, באוניברסיטה, בחנויות, בבתי חולים, במרכזי בילוי, בחוף הים, באוטובוס, במשרדי ממשלה ובכל מקום שניהול תקין של חייהם מאלץ אותם להיות בו. בנוסף לזה תוכניות הלימודים מחנכות אותו לראות את האזרח היהודי כשותף בבעלות על

הארץ ועליו להסתגל לעובדה שמדינת ישראל הנה מדינת היהודים וללמוד לחיות את חייו כמיעוט במדינה.

לעומת זאת, אזרחים יהודים לא חייבים ללמוד בבית הספר את השפה הערבית, את הדת, את הספרות ואף לא את ההיסטוריה של העם הפלסטיני או של עמים ערביים אחרים. תלמידים יהודים לומדים באופן כללי ביותר את ההיסטוריה של האסלאם, אולם אינם לומדים להכיר את ההשתייכות ההיסטורית של הפלסטינים לארץ, או לקבלם כשותפים לו במדינה. הם לומדים את ההיסטוריה של העם היהודי, האנטישמיות כלפי עמם והסבל של היהודים בגלות (פלד ושפיר, 2005).

מהו, אם כן, מקומם של המוסדות להשכלה גבוהה כנקודת מפגש אפשרית בין יהודים לערבים, ביצירת מודעות ל"אחרים", קשר עימם ולבסוף גם פיתוח של מסוגלות בין-תרבותית?

**מפגשים בין-תרבותיים במוסדות להשכלה גבוהה, מפגשים עם "אחרים" ומסוגלות בין תרבותית**

לצד חשיבותם האינסטרומנטלית עשויים הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה להוות גם מרחב להתנסויות אחרות. הלימודים מהווים סביבת חיברות. החשיפה לאנשים ולרעיונות משפיעה על התנהגותם, ערכיהם ותפיסותיהם של הסטודנטים (Funk & Willits, 1987) ואף על עמדותיהם החברתיות והפוליטיות (Owens, 1992). סטודנטים, (בעיקר לתואר ראשון) הם בגילאי העשרים לחייהם ולמפגשים הבין-תרבותיים בקמפוסים יש חשיבות רבה בשל השוני בין האקלים הקיים במוסדות להשכלה גבוהה לבין זה שבקהילות מוצאם (Pascarella & Terenzini, 1991; Whitley et al. 2003). הדמוקרטיזציה והפרולטריזציה של מערכות ההשכלה הגבוהה יוצרות מפגשים, לעתים בפעם הראשונה, בין קבוצות צעירים ממקומות שונים בעולם ומקהילות אתניות מגוונות (Rothman et al., 2003).

אחד ההיבטים הכרוכים בהצלחת מפגשים בין-תרבותיים בקמפוסים הוא גודלה של קבוצת המיעוט. ככל שזו קטנה יותר, כך היא בולטת יותר ובמקרה כזה המפגש עלול רק לבסס תופעות של חיזוק סטריאוטיפים בקרב קבוצת הרוב ויצירת מתחים וניכור בין הקבוצות השונות (Sekaquaptewa & Thompson, 2002). חוקרים אחרים הצביעו דווקא על מגמה הפוכה, לפיה נוכחות של קבוצת מיעוט גדולה בקמפוסים היא שעלולה לגרום לליבוי עימותים (Hurtado et al., 1998). עם זאת, גם במקרים של עימותים בין כתלי הקמפוסים, בשילוב עם אקלים פתוח בקמפוס, המפגשים והעימותים עשויים לחולל שינויים ביחסים בין-אישיים (Palmer, 1987). עוד נמצא, בהקשר זה, כי לריבוי מפגשים בין-תרבותיים בקמפוסים יש השפעה חיובית על הפחתת דעות קדומות והפרכת סטריאוטיפים, אולם השפעה זו מובהקת יותר בקרב קבוצת הרוב, בהשוואה לקבוצת המיעוט (Pettigrew & Tropp, 2000).

בבדיקת סדרה של מחקרים על אודות חווית המפגשים הבין-תרבותיים בקרב סטודנטים, לאור בינאום (internationalization) של חלק ניכר מאוניברסיטאות ברחבי העולם, מצא שהן עשויות להיות חיוביות ושליליות כאחד. כותבי המאמר טענו שתולים יותר מדי תקוות במפגשים אלה ומעט מדי דגש מושם על תכניות פורמליות שתעסוקנה בהכלת סטודנטים מתרבויות אחרות. הכותבים סוקרים ממצאי מחקרים המצביעים על מפגשים בין-תרבותיים כפויים שאין בצדם כל התערבות מכוונת לכדי הכלה חברתית, תרבותית ואקדמית, לצד אלה העוסקים בחוויות מפגשים מוצלחות שניתן ללמוד מהם. מוצעים שלושה נושאים שחשוב להתייחס אליהם, כאשר מעוניינים שחויית המפגשים הבין-תרבותיים תצליח: התאמות של תכניות הלימודים הפורמליות והבלתי-פורמליות, הכשרת מרצים המתאימה להוראה בסביבה מרובת תרבויות ושיקוף ובקרה תמידיים על תהליך ההתערבות המכוון ויעילותו בהכלת סטודנטים בקמפוסים (Leask & Carroll, 2011).



מחקרים שנעשו, בהתבסס על "השערת המגע" (contact hypothesis), הצביעו על כך שמפגשים בין-תרבותיים לא בהכרח מובילים ל"מסוגלות בין-תרבותית" (intercultural competence). מפגשים אלה אף עשויים לגרום לחיזוקם של סטריאוטיפים ודעות קדומות, בהיעדר חשיבה ביקורתית על טיבם של מפגשים אלה בהקשר קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי (Brewer, 1996). אחד התוצרים האפשריים (החיוביים) למפגשים בין-תרבותיים הוא "מסוגלות בין-תרבותית" שפרושה "שינוי לטווח ארוך ברמת הידע של אדם (תודעה), עמדות (רגשות) ומיומנויות (התנהגות) המאפשר יחסי גומלין חיוביים ויעילים עם חברי קבוצות תרבותיות אחרות" (Bennett 1993; Dignes & Baldwin 1996, cited in Otten 2003, p. 15). מכאן שעל מנת שמפגש בין-תרבותי וחוויה מול 'האחרים' בקמפוסים תהפוך למסוגלות בין-תרבותית, המגע אינו מספיק לשם כך. מפגשים אלה צריכים להשתקף בחוויות אישיות וחברתיות עם אנשים מתרבויות אחרות ולכלול היבטים של למידה ביקורתית על אודות המציאות החברתית במדינה מסוימת (Otten, 2003). מסוגלות בין-תרבותית פירושה גם מערך התנהגויות, עמדות ומדיניות שמתקיים במערכת כל שהיא או בקרב אנשי מקצוע ופרופסיות המאפשר עבודה יעילה במצבים מרובי תרבויות (Cross et al. 1989).

בתת-הפרק הבא נציג ממצאי מחקרים קודמים העוסקים במפגשים בין-תרבותיים במוסדות להשכלה גבוהה ובתוצאותיהם.

### **מפגשים בין-תרבותיים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל: ממצאי מחקרים**

#### **קודמים**

במציאות הישראלית, מוסדות להשכלה גבוהה, הם המקום בו נפגשים לראשונה צעירים ישראלים מקבוצות אתניות שונות, זאת, על רקע העובדה כי מערכת החינוך בישראל, מראשית דרכה ועד היום, היא מגזרית וכלולים בה הזרמים הציוניים, תת-

מערכות חינוך חרדיות והחינוך הערבי (סבירסקי, 1990; רייכל, 2008). לעומת זאת, המוסדות להשכלה גבוהה בישראל, גם אלה שהם בעלי אופי ייחודי (כגון, אוניברסיטת בר-אילן), פתוחים לכל (דגן-בוזגלו, 2007). ואכן, צעירים המשתייכים לאוכלוסיות רבות מגיעות ללימודים במוסדות אקדמיים בעולם ובישראל. חלק מאוכלוסיות אלה הודרו ממוסדות להשכלה גבוהה בעבר ובכללן, גם קבוצות של מיעוטים (Rothman et al., 2003).

מחקרים שהתבצעו, ברובם, על אודות סטודנטים לתואר ראשון במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, מצביעים על ממצאים שונים. דוידוביץ', סואן וקולן (2006) חקרו יחסי גומלין בין סטודנטים יהודים לערבים בשני קמפוסים של מכללות אזוריות ומצאו כי היחסים החברתיים בין הקבוצות חיוביים באופן כללי. מרבית הסטודנטים בשתי המכללות מציינים לחיוב את שיתוף הפעולה היומיומי במילוי מטלות הלימודים. בהקשר זה תאר בר-און (1999) סדנאות המפגישות בין ה"אני" וה"אחר", הזר, בין סטודנטים יהודים ופלסטינים-ישראלים במסגרת אוניברסיטת בן גוריון. במהלך הסדנה מומחש תהליך התפוררות של ה"אני הקולקטיבי" הישראלי – המונוליטי - ומתחילה להיווצר בקרב המשתתפים זהות מורכבת יותר שבבסיסה דיאלוג מעמיק בין הסטודנטים מהמגזרים השונים (בר-און, 1999). לצד היתרונות שבמפגשים עם "האחרים" במוסדות להשכלה גבוהה, כמו פיתוח ערכים דמוקרטיים ואחדות אזרחית (ראו למשל: Guarasci & Cornwell, 1997), יש לתת את הדעת על תכני ההרצאות ויכולתם של אנשי הסגל להתמודד עם מפגשים בין-תרבותיים (Milem, 2001).

ככלל, בישראל, במכללות להוראה ובאוניברסיטאות המכשירות מורים אין דגש על חינוך המורים לפלורליזם חברתי. אם קיים חינוך לרב-תרבותיות, הוא מתקיים על בסיס פעילות וולונטרית של המרצים, שאינה מונחית על ידי מדיניות הכשרת המורים בישראל (Yogev, 1996). נוסף על כך עמדות המרצים במוסדות להכשרת

מורים כלפי חינוך לערכי שוויון וסובלנות וכן לגבי חשיבות העצמת המתכשרים להוראה כמורים לעתיד בחברה מרובת תרבויות אינה ברורה (עזר, מלאת ופטקין, 2004). פרי (2007 ב.) חקרה סטודנטיות במכללות לחינוך ומצאה שהן אינן יודעות כיצד להתמודד עם מצבים של ריבוי תרבותיות בכיתות שלהן, נושא הרב-תרבותיות אינו מוכר להן ולכן הן פועלות לפי ערכי התרבות שלהן כאמת המידה הקובעת בדרכי החינוך בהן הן נוקטות (פרי, 2007 ב.).

יתרה מכך, הכשרת מורים באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך שונה בהדגשה מלכתחילה. באוניברסיטאות ההכשרה לתחום הדעת של מוריות העתיד נעשה בנפרד מהמתודולוגיה להוראתם, וכך גם לגבי נושאי חינוך הנלמדים במוסדות אלה. מכללות לחינוך לעומת זאת דוגלות בשיטה לפיה יש להתנסות בשטח בהוראת המקצוע, בד בבד עם לימוד תחום הדעת, באמצעות כניסה ממשית לבתי הספר לצד סדנאות במכללה. בכך מדגישות המכללות את תהליך הכשרת המורים כתהליך צמיחה בעל משמעות ללומדים, תוך כדי יחסי גומלין בינאישיים בין הסטודנטים לסגל האקדמי ולמורים המאמנים בשטח בקבוצות למידה קטנות (Sela and Laron, 2011).

במחקרן של לב ארי ולרון (2008) נמצא כי בקרב סטודנטים לתואר ראשון במכללה לחינוך, לתכנית ההכשרה להוראה מידה מסוימת של רלוונטיות הן למציאות הישראלית שבה חיים הסטודנטים, ובעיקר להכשרתם כמורים לעתיד, המודעים למשמעות של סוגיית הזהות במציאות הפוסט-מודרנית וכן למורכבות החברה הישראלית מרובת התרבויות. מסקנות אלה נמצאות גם בהלימה עם מחקר שערכה פרי (2007 ב.) ובו היא טוענת שתהליך ההכשרה להוראה צריך להתאים עצמו לשינויים חברתיים ולהכשיר את המורים לעתיד לחינוך לרב-תרבותיות בחברה מרובת תרבויות.

במחקר היחיד שהתבצע במסגרת מכללה לחינוך, בקרב סטודנטים לתואר שני (לרון ולב ארי 2013; Lev Ari and Laron, 2014) נמצא כי לחוויה הלימודית, במהלך

שתי שנות לימוד בתואר שני, השפעה חיובית על חיזוק עמדות כלפי רב-תרבותיות. יחד עם זאת, למרות השינוי לטובה שחל בעמדות בין שתי שנות הלימודים, עדיין מרבית הסטודנטים אינם מחזיקים בעמדות חיוביות כלפי רב-תרבותיות, דבר שבולט בעיקר בקבוצת הרוב היהודי. הסבר אפשרי לחיזוק עמדות חיוביות כלפי רב-תרבותיות ונחיצות החינוך לרב-תרבותיות, בעיקר בקרב הסטודנטים הערבים, הוא שמדיניות רב-תרבותית מיטיבה עם מיעוטים ומפחיתה את אפלייתם ביחס לקבוצת הרוב. חינוך לרב-תרבותיות עשוי לחזק תחושות של שוויון ובעיקר לאפשר לבני קבוצת המיעוט להוביל שינוי בקהילתם ובחברה כולה לקראת שוויון בזכויות אזרחיות. סטודנטים ערבים עשויים לראות בחינוך לרב-תרבותיות סיכוי לשינוי בחברה הישראלית שהיא בעיקר מרובת תרבויות (ראו למשל: יונה, 2007; סבר, 2004; Banks & McGee Banks, 2001).

עוד נמצא (לרון ולב ארי, 2013; Lev Ari & Laron, 2014) כי יחסי גומלין הדוקים יותר עם "האחרים" אפיינו סטודנטים שלמדו בתכניות המיועדות להוראה בקרב אוכלוסיות מיוחדות (בתכנית לייעוץ חינוכי, בתכנית לתלמידים בהדרה ובתכנית למנהיגות חינוכית), לעומת מי שלמדו בתכניות הקשורות בהוראת תחומי הדעת (מדעים, הוראה רב-תחומית ושפות). אלה הלומדים בתכניות הקשורות ישירות לחינוך בקרב אוכלוסיות מיוחדות נדרשים לכישורים בינאישיים ייחודיים ולרגישות חברתית גבוהה יותר מאלה שהגיעו למכללה כדי להתקדם בהוראת תחום הדעת שלהם ולהמשיך בעתיד במסלול של מורים דיסציפלינריים. לכן, נכונותם ליצור יחסי גומלין עם "האחרים" גבוהה מזו של אלה שהגיעו ללימודים מתקדמים בתחום הדעת שלהם.

בסוף שנת הלימודים הראשונה במכללה שביעות רצון גבוהה מהחוויה האקדמית משפיעה (בנוסף ללאום) על עמדות חיוביות כלפי רב-תרבותיות, בעוד שבסוף השנה השניה ללימודים, כנראה עקב התארכות החוויה הלימודית והחברתית-תרבותית

במכללה, עולה ערכה של ההערכה החיוביות את האקלים החברתי-תרבותי במכללה כתורמת לשינוי בעמדות כלפי רב-תרבותיות.

מכאן, שהמפגש הבין-תרבותי במוסדות להשכלה גבוהה, בתואר שני, בקרב סטודנטים המבוגרים יותר מאלה שבתואר ראשון ומועסקים בשדה החינוך שנים רבות, משנה באופן חלקי עמדות כלפי רב-תרבותיות. במחקר הנוכחי נרחיב את היריעה בכך שנבחן מספר מרכיבים של מסוגלות בין תרבותית, וביניהם גם עשייה בפועל בהקשר רב-תרבותי, שינוי בעמדות וברגשות כלפי "האחרים" ורב-תרבותיות בעקבות המפגש הבין-תרבותי בקמפוסים, ובהשוואה בין מספר מוסדות להשכלה גבוהה, בהם שיעור אוכלוסיות הלומדים לפי לאום שונה. נבחן את הגורמים הקשורים בפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית כשנתמקד בתרומת החוויה של הלמידה במוסדות להשכלה גבוהה, בתחומי דעת חינוכיים שונים, לצד מפגשים בינתרבותיים מחוץ למוסדות אלה עם "האחרים" ומשתני רקע אישיים של הסטודנטים. בכך נוכל לשפוך אור נוסף על מושג ה"מסוגלות הבין-תרבותית" והגורמים שמרכיבים אותו בהקשר התאורטי, וכן נבחן מספר המלצות יישומיות לשיפור המפגש הבין-תרבותי בין סטודנטים לתואר שני, יהודים וערבים, במוסדות להשכלה גבוהה, שבסיום לימודיהם ימשיכו עבודה בשטח החינוך וההוראה ושעשויים להשפיע על שינוי בקהילתם ובבתי ספרם לכיוונים של קבלת "האחרים" ורב-תרבותיות.

## המחקר

### סוג המחקר, הכלי ומהלך

במחקר התבססנו בעיקר על מתודה הכמותית בסקר מתאמי. במחקר מסוג זה נבדקים קשרים בין משתנים על סמך נתונים הנאספים באמצעות שאלונים ובהם משיבים מרואיינים לגבי עמדותיהם, רגשותיהם, סברותיהם וכדומה לגבי הקשרי המחקר (נחמיאס ונחמיאס, 1998). בנוסף, שולבו במחקר רכיבים איכותניים, כפי שיפורט בהמשך.

כלי המחקר בו עשינו שימוש במחקר זה הוא שאלון עמדות שכלל שאלות "סגורות" על אודות מאפייני הרקע של הסטודנטים, מפגשים קודמים עם האוכלוסייה האחרת, תפיסות לגבי אקלים המכללה, עמדות כלפי רב-תרבותיות וחינוך לרב תרבותיות ומסוגלות בין-תרבותית (לפירוט נוסף, ראו בתת-פרק "המשתנים").

לשאלונים צורפו שאלות "פתוחות", שהו את הרכיב האיכותני במחקר, על מנת שהסטודנטים יוכלו לפרט באורח חופשי ובמילים שלהם על אודות: 1. תרומת חווית הלימוד הנוכחית במכללה/אוניברסיטה לעשייה ב"שטח", בכל הקשור לעמדות, ידע ונכונות לפעילות במפגשים בין חברי/ות קבוצות תרבותיות שונות; 2. מה כדאי לשפר במכללה/אוניברסיטה, בה לומדים כעת, על מנת לחזק את יכולות הסטודנטים להיות בעלי עמדות חיוביות, ידע ונכונות לפעילות בשטח החינוך בכל הקשור למפגש בין חברי/ות קבוצות תרבותיות שונות?

המחקר התבצע במהלך שנת 2015. תחילה יצרנו קשר עם ראשי רשויות מחקר באוניברסיטאות ובמכללות לקבל אישור לעריכת המחקר. לאחר מכן, ביצענו מחקר חלוץ על כ - 30 סטודנטים, על מנת לתקף את השאלון. לאחר שהשאלון הותאם מחדש, ביצענו את הדגימה בכל מוסד (לפירוט, ראו בתת-הפרק "אוכלוסיית המחקר והדגימה"). השאלונים חולקו לסטודנטים, בסיום סימסטר א' ובחלק הממוסדות בראשית סימסטר ב' - בתאום עם המרצים במהלך השיעור, על ידי סטודנטים לתואר ראשון ששכרנו למטרה זו.

### שאלות המחקר והשערותיו

שאלת המחקר המרכזית: מהו הקשר בין מפגש עם "האחרים" (יהודים לערבים) וחוויית הלימודים במסגרת תואר שני, במכללות לחינוך ובחוגי חינוך באוניברסיטאות, לבין הבנייתה של מסוגלות בין-תרבותית? ההשערה המרכזית היא שהמפגשים החברתיים, אקדמיים ותרבותיים בין יהודים לערבים, במסגרת הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה, יהוו גורם משמעותי (לצד משתני רקע סוציו-דמוגרפים, מפגשים מחוץ לקמפוסים עם "האחרים", תחום דעת במסגרת הלימודים) בהבניית מסוגלות רב-תרבותית על היבטיה הקוגניטיביים, הרגשיים וההתנהגותיים (ראו למשל: לרון ולב ארי 2013; Gurin et al., 2005; Chang, 2002).

### שאלות משנה והשערות

בחלק זה נציג את שאלות המחקר והשערותיו לגבי שלושת המשתנים התלויים הבאים, המרכיבים את מדד המסוגלות הבין-תרבותית, שבנינו על בסיס ההגדרות של המושג (לפירוט ראו בתת הפרק "משתנים תלויים", בהמשך):

1) ידע (קוגניטיבי) כלפי "האחרים", בעיקר בהקשר תרבותי; (2) רגשות כלפי "האחרים" (שליליים או חיוביים); (3) שינוי בעמדות ובהתנהגות כלפי "האחרים" ורב-תרבותיות בעקבות הלימודים לתואר שני ויישום של עקרונות חינוך לרב-תרבותיות בפועל (בקרב המורים).

א. האם יימצא קשר בין סוג המוסד להשכלה גבוהה ותחום הלימודים בו לבין מסוגלות בין תרבותית בקרב הסטודנטים? שאלה זו תתחלק לשלוש השערות משנה:

1) יימצא הבדל לפי היחס המספרי בין סטודנטים יהודים לערבים הלומדים בכל מוסד. ככל שמספר הסטודנטים הערבים – ביחס לזה של היהודים – גדול

יותר, נקודות המפגש רבות יותר ולכן המסוגלות הבין-תרבותית, בעיקר באשר לידע ושינוי בעמדות והתנהגות לכיוון רב-תרבותי יותר, תהיה גבוהה יותר בקרב כלל הסטודנטים במוסדות אלה (ראו למשל: Sekaquaptewa & Thompson, 2002; Palmer, 1987). יחד עם זאת, באשר לרגשות, ובהתבסס על סקאקוופטה ותומפסון (Sekaquaptewa & Thompson, 2002), ככל שגודלה של קבוצת הסטודנטים במוסד הנחקר קטן יותר, כך היא בולטת יותר ובמקרה כזה המפגש עלול רק לבסס תופעות של חיזוק סטריאוטיפים שליליים בקרב קבוצת הרוב. לחילופין יתכן ונמצא דווקא מגמה הפוכה, לפיה נוכחות של קבוצת מיעוט גדולה בקמפוסים היא שעלולה לגרום לליבוי עימותים, כלומר לרגשות הדדיים שליליים (Hurtado et al., 1998).

2) בהתבסס על מחקרן של סלע ולרון (Sela and Laron, 2011) ההשערה היא שאופי ההכשרה להוראה, השונה בין מכללות לחינוך לאוניברסיטאות, ייצא כקשור עם מסוגלות בין-תרבותית: כאשר אלה שלומדים במכללות בשל אופי הכשרתם האישי יותר והמכוון התנסות בשטח יגלו רגישות רבה יותר לאחרים, דהיינו; מסוגלות בין-תרבותית מהמתכשרים להוראה באוניברסיטאות.

3) בהתבסס על לב ארי ולרון (Lev Ari and Laron, 2014; 2012) סטודנטים הלומדים בתחומי מנהיגות והעוסקים באוכלוסיות מיוחדות (כמו: ייעוץ חינוכי, הוראה לנוער בהדרה ובסיכון) ידווחו על מסוגלות בין-תרבותית גבוהה מזו של הלומדים בתחומי הוראת מקצוע מסוים (כמו: שפות ומדעים).

ב. האם ימצא קשר בין תדירות המפגשים מחוץ למוסדות להשכלה גבוהה ועמדות המצדדות ברב-תרבותיות לבין המשתנים התלויים?

ההשערה: מפגשים ברמת תדירות גבוהה עם "האחרים" מחוץ לכותלי המוסדות להשכלה גבוהה ועמדות חיוביות כלפי רב-תרבותיות ימצאו כקשורים עם רמות גבוהות של מסוגלות בין-תרבותית (לב ארי ומולא, 2014).



ג. האם ימצא קשר בין תפיסות הסטודנטים את האקלים המוסדי, החברתי-תרבותי לבין המשתנים התלויים?

ההשערה: ככל שהסטודנטים יתארו את האקלים המוסדי כשוויוני יותר ורב-תרבותי יותר - כך מסוגלותם הבין-תרבותית תהיה גבוהה יותר (ראו למשל: לב ארי ולרון, 2012; Lev Ari and Laron, 2014).

ד. האם ימצא קשר בין טיבם של יחסי הגומלין בין הסטודנטים בקמפוסים לבין המשתנים התלויים?

השערה: יחסי גומלין הנתפסים כתבריים, על בסיס שוויוני, מלווים ביכולת דיאלוג ושיח פתוח עם "האחרים", ישפיעו על יכולות בין-תרבותיות גבוהות יותר (ראו למשל: דוידוביץ וחובריה, 2006; לב ארי ולרון, 2012; Lev Ari and Laron, 2014).

ה. האם ימצא קשר בין תחושות של קבלת תכנים וכלים במהלך לימודי תואר שני, בהקשר להיכרות עם "האחרים" ורב-תרבותיות לבין המשתנים התלויים?

השערה: ככל שסטודנטים תופסים את התכנים והכלים שהוקנו להם במוסד להשכלה גבוהה כמשמעותיים יותר כך היכולות בין-תרבותיות גבוהות יותר (ראו למשל: לב ארי ולרון, 2012; Otten, 2003; Lev Ari and Laron, 2014).

ו. ולבסוף, נבחן הסברים מתחרים להשערות ב - ה שהועלו לעיל, שמקורם במשתני רקע אישיים, הדמוגרפיים והחברתיים-כלכליים?

לגבי לאום, ההשערה היא שערבים, בהשוואה ליהודים, יפתחו מסוגלות בין-תרבותית גבוהה יותר, בשל היותם מיעוט (ראו למשל: יונה, 2007; סבר, 2004; Banks & McGee Banks, 2001) וכן סטודנטים מבוגרים, יותר מצעירים, יהיו בעלי מסוגלות כזו (ראו למשל: לב ארי ולרון, 2008).

לגבי יתר המשתנים הסוציו-דמוגרפים, ההשערה היא כי למגדר ולמעמד סוציו-אקונומי לא תהיה השפעה על מסוגלות בין-תרבותית (ראו למשל: לב ארי ולרון 2008; 2012).

### **משתנים תלויים**

המשתנים התלויים הם אלה המרכיבים את המסוגלות הבין-תרבותית בקרב הסטודנטים: ידע, רגשות, עמדות והתנהגות כלפי "האחרים", כדלהלן (1=כלל לא עד 5 = במידה רבה מאד):

1) ידע (קוגניטיבי) על אודות "האחרים", בעיקר בהקשר תרבותי, נמדד באמצעות שאלות המפורטות בלוח 2.

2) רגשות כלפי "האחרים", נמדדו באמצעות שאלות המופיעות בלוח 3. כאשר חילקנו משתנים אלה לשתי קבוצות: רגשות חיוביים כלפי "האחרים" ורגשות שליליים כלפי "האחרים".

3) שינוי בעמדות ובהתנהגות כלפי "האחרים", בעקבות הלימודים במוסד להשכלה גבוהה, נכללים בלוח 4. נכונות לנהוג ברוח חינוך לרב-תרבותיות במערכת החינוך (בקרב המלמדים בה), ימדדו באמצעות השאלות המופיעות בלוח 5.

### **משתנים בלתי תלויים**

1) מגדר, גיל, לאום, מעמד סוציו-דמוגרפי של הסטודנטים, סוג המוסד להשכלה גבוהה (מכללה או אוניברסיטה), תחום הדעת בהוראה (חוג או תכנית הלימודים), מוצגים בתת-הפרק "אוכלוסיית המחקר והדגימה" בהמשך.

2) מפגשים קודמים עם "האחרים", במקום המגורים או בהזדמנויות אחרות, מחוץ למוסדות להשכלה גבוהה (ראו לוח 7).

3) עמדות כלפי רב-תרבותיות וחינוך לרב תרבותיות (ראו לוח 8).

4) תפיסות הסטודנטים את האקלים המכללתי, בהקשר חברתי-תרבותי (ראו לוח 9).

5) טיב יחסי הגומלין בקרב הסטודנטים, לפי עדותם (ראו לוח 10).

### עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים הכמותי כלל סטטיסטיקה תיאורית לבדיקת התפלגויות של המשתנים השונים, ממוצעים וסטיות תקן. לבדיקת ההבדלים לפי תחומי דעת בהוראה, מגדר, לאום וכדומה, נעזרנו בהשוואת ממוצעים (t-test, ANOVA) כמו כן נבדקו מתאמים לבדיקת הקשרים בין המשתנים הבלתי תלויים לתלויים. על בסיס הממצאים התאוריים ולבחינת ההשערות נעזרנו בסטטיסטיקה הסקתית אשר בחנה את מידת השפעת המשתנים הבלתי תלויים על המשתנים התלויים (רגרסיה ליניארית בצעדים כפויים). לצורך עיבודים הסקתיים, הפכנו את המשתנים ברמת מדידה שמית למשתני 'דמה', כדלהלן: לאום (יהודי=0; ערבי=1), מוסד לימודים (ארבע קטגוריות, כל מוסד ביחס למכללת אורנים), ותחום לימודים (שתי קטגוריות: הוראת תחום דעת והוראה לאוכלוסיות מיוחדות – בהשוואה לתכניות המנהיגות). משתנה נוסף, שהוגדר ברמה סודרת (שינוי בעמדות ובהתנהגות כלפי האחרים) כאשר 1=פחות מבעבר, 2=דומה לעבר ו 3=יותר מבעבר, הוגדר מחדש כמשתנה רציף המהווה סיכום של כל המשתנים שבדקו שינוי זה (10) והוגדרו מחדש כמשתני 'דמה'.

ניתוח איכותני של התשובות לישאלות הפתוחות בוצע באמצעות 'ניתוח תוכן בשלבים' (שקדי, 2003; Creswell, 2014). במהלך הניתוח התבצע קידוד פתוח ויקבעו קטגוריות-על, שהן הקונספציות המרכזיות, אשר פורקו בתהליך קידוד נוסף לקטגוריות משנה. קטגוריות אלה יוצגו בהתאמה לצד הממצאים הכמותיים, תוך יצירת קשרים ויחסי גומלין ביניהם.

### אוכלוסיית המחקר והדגימה

במחקר נכללו חמישה מוסדות להשכלה גבוהה: שלוש מכללות לחינוך ושתי פקולטות לחינוך בשתי אוניברסיטאות. מוסדות אלה נבחרו בשל העובדה שהם מכשירים סטודנטים להוראה, כאשר המוקד במחקר זה יהיה באלה העוסקים בחינוך ובהוראה ולומדים במוסדות אלה לתואר שני. בכל מקרה מהווים הסטודנטים סוכני חברות בהווה ובעתיד לדורות של ילדים ובני נוער. מטרת המחקר היא לבחון האם במוסדות הללו, בקרב סטודנטים לתואר שני, מפגשים בין תרבותיים בין יהודים לערבים, פורמלים ובלתי-פורמלים, מהווים תשתית סוציאליזטורית משמעותית למסוגלות בין-תרבותית (ראו למשל: פרי, 2007; Funk & Willits, 1987; Owens, 1992).

במחקר השתתפו 436 סטודנטים מחמישה מוסדות להשכלה גבוהה: שלוש מכללות לחינוך ושתי אוניברסיטאות (חוגי חינוך בלבד) **בשנת לימודיהם האחרונה** במוסד (89% בשנה ב' והיתר – בשנה ג' או ד'). התפלגות הסטודנטים לפי מוסדות לימוד: בית ברל (38%), ומכללת אורנים (31%), מכללת גורדון (15%), אוניברסיטת תל אביב (14%) ואוניברסיטת חיפה (2%). מאחר ובאוניברסיטאות השתתפו רק חלק מהסטודנטים מהפקולטות לחינוך, ייצוגם הכולל במדגם היה נמוך. במכללות לחינוך הייתה נכונות גבוהה יותר לשיתוף פעולה וכל התכניות נדגמו. דגימת הסטודנטים על פי מוסדות לימוד הייתה מכוונת וכללה שלוש מכללות לחינוך: שתיים בצפון הארץ ואחת במרכזה. המכללות נבחרו מאחר ובשלושתן לומדים, זה לצד זה, סטודנטים יהודים וערבים. בכל מכללה נדגמו כל הסטודנטים בשנתון. הפקולטות לחינוך שנכללו במחקר נבחרו בדגימת נוחות, כאשר התבצעה דגימה אקראית סטטיסטית של תכניות לימוד וחוגים, ובחוגים שנבחרו – את כל הסטודנטים בשנתון.

אוכלוסיית המחקר כללה בעיקר סטודנטים לתואר שני הלומדים מנהיגות חינוכית לסוגיה ובכלל זה גם הדרכה ותכנון לימודים (42%), הוראה לאוכלוסיות מיוחדות: ייעוץ חינוכי, הוראה משלבת לנוער בהדרה וללקויי למידה (ביחד 40%) וסטודנטים הלומדים הוראת תחומי דעת – שפות, מתמטיקה ומדעים ורב-תחומי (ביחד 18%). באשר למאפיינים סוציו-דמוגרפים, הרי שמדובר בעיקר בסטודנטיות (89%), בגיל ממוצע 37.36 (סטיית תקן 8.31 שנים). מרבית המשיבים (70%) נשואים עם ילדים, עוד 8% נשואים ללא ילדים 15% רווקים, ועוד 7% במצבים משפחתיים אחרים. רובם כמעט ככולם (93%) הם ילידי ישראל.

באשר להכנסתם, 34% מהמשיבים מצהירים על הכנסה נמוכה מהממוצע, 43% עם הכנסה ממוצעת, 20% עם הכנסה גבוהה מהממוצע ו-3% עם הכנסה גבוהה בהרבה מהממוצע. מרביתם מתגוררים ביישובים עירוניים כדלהלן: 23% גרים בעיר גדולה, 28% בעיר בינונית, 10% בעיר קטנה. 22% גרים בקיבוץ/מושב/יישוב קהילתי ו-17% גרים בכפרים.

מעל לשני שלישים מהמשיבים (69%) הם יהודים ו-31% מגדירים עצמם "ערבים" או "אחרים". במידה ונמצאו הבדלים מובהקים על פי לאום הם יצוינו כאן. בהתפלגות לפי לאום הסטודנטים ומוסד הלימודים, הרי ששיעור הסטודנטים היהודים הגבוה ביותר היה באוניברסיטת תל אביב (88%), וביתר המוסדות, מעל ל-70%: בגורדון 79%, באוניברסיטת חיפה 78% ובמכללת בית ברל 72% מהסטודנטים לתואר שני הם יהודים. רק במכללת אורנים היה שיעור שווה של סטודנטים יהודים וערבים. נמצא גם הבדל בתחום הלימודים, על פי לאום, כאשר ההבדל המובהק ביותר הוא בלימודים בהוראת תחום הדעת, בתכניות אלה שיעור הערבים גבוה פי שלושה מזה של היהודים (32% לעומת 11% בהתאמה), כאשר בתחומי המנהיגות רב שיעור היהודים מהערבים (47% ו-31% בהתאמה) וכך גם בהוראה לאוכלוסיות מיוחדות ומודרות (42% ו-37% בהתאמה).

באופן כללי, מדובר על אוכלוסייה בה רוב הלומדים הגדירו עצמם כחילונים (57%) ושיעור דתיים נמוך יחסית (13%). נמצא הבדל מבחינת דתיות בין יהודים לערבים (לוח 1), כאשר בקרב היהודים 68% הם חילונים ובקרב הערבים רק 32%, כאשר היתר מגדירים עצמם כמסורתיים או כדתיים ( $\chi^2_{(3)}=43.342, p<0.001$ ).

### לוח 1. התפלגות לפי דת ודתיות

סה"כ (כולל 2 שלא הגדירו את דתם, לא כולל 13 שלא הגדירו את דתיותם)		ערבים ואחרים		יהודים		
		%	N	%	N	
57%	240	32%	41	67%	197	חילוני
29%	121	46%	58	21%	63	מסורתי
13%	55	20%	25	10%	30	דתי
2%	7	2%	2	2%	5	אחר
100%	423	100%	126	100%	295	סה"כ

### ממצאים תאוריים: משתני מסוגלות בין-תרבותית

בפרק זה נציג ממצאים תאוריים על כלל המדגם. נפתח במשתנים התלויים, ולאחריהם פירוט של משתנים בלתי תלויים, שאינם משתני רקע אישיים, שפורטו בתת הפרק "אוכלוסיית המחקר והדגימה".

### ידע על "האחרים" עמדות ורגשות כלפיהם ועל אודות רב-תרבותיות

רמת הידע על אודות הקבוצה "האחרת", היא ברמה בינונית למדי (לוח 2). הדבר הבולט הוא ההטרוגניות הגדולה בתשובות הנחקרים. ערכי הממוצע הגבוהים ביותר הם לגבי היכרות עם מספר ערכי התרבות "האחרת" ולימוד בעבר נושא הקשור בקבוצה זו. ידיעת שפת הקבוצה האחרת או היכרות עם סופרים מקבוצה זו נמוכים אף יותר. סטיות התקן גבוהות מאד ומעידות על שונות רבה בכל התשובות, למעט

נושא ההיכרות עם הערכים של הקבוצה האחרת שבו יש הומוגניות רבה יותר  
בתשובות הנחקרים.

לוח 2. ידע על הקבוצה האחרת (ממוצעים וסטיות תקן, 1=בכלל לא -5=במידה רבה

(מאד)

<i>SD</i>	<i>M</i>	
1.53	2.62	1. יודעת את השפה של הקבוצה האחרת (עברית או ערבית, בהתאם)
1.47	2.59	2. מכירה לפחות שני שמות של סופרים חשובים מהקבוצה האחרת
1.19	3.35	3. מכירה לפחות שני ערכים מרכזיים של התרבות האחרת
1.36	3.08	4. למדת בעברך נושא שקשור לקבוצה האחרת
<b>1.18</b>	<b>2.91</b>	<b>מדד כולל (<math>\alpha=0.869</math>)</b>

באשר לרגשות כלפי "האחרים", הצהרת המשיבים לגבי רגשות חיוביים – חיבה, הבנה והערכה – היא גבוהה למדי באופן כללי. רגשות שליליים, שנאה, דחייה, פחד וכעס, מובעים באופן מועט בלבד. בהשוואה במדדי הפיזור בין הרגשות השונים, הרי שכמעט בכל הרגשות השליליים הפיזור נמוך בהשוואה לרגשות החיוביים. מכאן שאמנם הרגשות כלפי האחרים חיוביים יותר מאשר שליליים אבל הפיזור של תשובות המשיבים לגבי רגשות שנאה, דחייה או גועל, נמוך מזה שנמצא לגבי רגשות חיוביים. מכאן שהקבוצה בעלת הרגשות השליליים הומוגנית בתחושותיה. רגשות חיבה מאופיינים בפיזור הגבוה ביותר, כך שיש החשים רגשות חיבה כלפי "האחרים" אבל יש כאלה שאינם חשים כך (לוח 3).

לוח 3. רגשות כלפי האחרים במכללה/אוניברסיטה (1=בכלל לא, 5=במידה רבה מאד)

<i>SD</i>	<i>M</i>	
0.61	1.23	1. שנאה
0.95	3.54	2. חיבה
0.59	1.25	3. דחייה/גועל
0.82	1.45	4. פחד
0.98	3.64	5. הבנה



0.90	1.59	6. כעס
0.96	3.62	7. הערכה
<b>0.58</b>	<b>1.38</b>	<b>מדד כולל רגשות שליליים (<math>\alpha=0.794</math>) (1,3,4,6)</b>
<b>0.82</b>	<b>3.60</b>	<b>מדד כולל רגשות חיוביים (<math>\alpha=0.817</math>) (2,5,7)</b>

בתשובות לשאלות הפתוחות בהקשר של רגשות כלפי "האחרים", רוב ההתייחסויות של הסטודנטים היו חיוביות. בכך יש אישוש לממצאים המוצגים בלוח 3. סטודנטית יהודייה, מאחת המכללות, ציינה ש "הלמידה באוניברסיטה הפגישה אותי עם אנשים ממגזרים שונים ונתנה לי הזדמנות להכיר אותם לאהוב אותם ולראות כמה הם דומים לי". סטודנטית ערבייה, הלומדת גם היא במכללה, כתבה: "חווית הלימוד מזמנת שיתוף פעולה בכל הנוגע לקשרים חברתיים – לימודיים ובפרקטיקום בעיקר משתפים פעולה בכל הנוגע לפן חברתי/רגשי". לעומת זאת, סטודנטית יהודייה, הלומדת במכללה, כתבה ש "אין במכללה כלל שיח על רב תרבותיות להפך ישנה סלידה". מכאן שרוב הסטודנטים חשים ברגשות חיוביים כלפי "האחרים", למעט סטודנטים בודדים שביטאו רגשות שליליים.

#### **התנהגות בפועל ושינוי עמדות בהווה כלפי "האחרים" ורב-תרבותיות**

אחד ההיבטים הקשורים במסוגלות בין-תרבותית הוא העשייה בפועל ושינוי העמדות כלפי "האחרים" ורב-תרבותיות. אין לדעת בוודאות האם השינויים אכן נובעים ישירות מהחוויה לימודית, אולם אלה הן עדויות הסטודנטים. באופן ממוצע לא חל שינוי מהותי בהתנהגות הסטודנטים כלפי "האחרים" כתוצאה מלימודיהם. עם זאת בבדיקת היחס שבין העבר להווה, יש היבטים שבהם השינוי שחל הוא חיובי במיוחד. למשל, התייחסות ל"אחרים" באופן חיובי והנכונות להתארח אצל "האחרים" עלו משמעותית. חלה גם עליה בנכונות להגן על "האחר" בפני המלעיזים עליו או עליה, בנכונות לפתח קשרי עבודה עם "האחרים", ביכולת לשפוט אנשים

לפי מעשיהם ולא שייכותם התרבותית, ובנכונות לפתח קשרי חברות עם "האחרים". היבטים בהם חל שינוי מועט ביחס לעבר הם ביקורים בישובי "האחרים" ובנכונות לגור בשכנות ל"אחרים".

מכאן ניתן להסיק, במידה של זהירות, שהתפלגות תשובות הנחקרים ביחס להתנהגותם, כתוצאה (לפחות חלקית) מלימודיהם המשותפים במכללות ובאוניברסיטאות, מעידה על שינוי חיובי בהתנהגות בפועל כלפי "האחרים", בנכונות לשתף עימם פעולה וביחס כללי מכבד יותר ומקבל (מסוגלות בין-תרבותית גבוהה). כמו כן, חשוב לציין שלא חל שינוי לרעה בכל אחד ממרכיבי היחס וההתנהגות כלפי "האחרים" כתוצאה מהלימודים במוסדות להשכלה גבוהה שנבדקו כאן (לוח 4).

לוח 4. שינוי בעמדות ובהתנהגות כלפי "האחרים" כתוצאה מהלימודים (1=פחות

מבעבר, 2=באופן דומה לעבר, 3=יותר מבעבר)

היחס	%	%	%	<i>SD</i>	<i>M</i>	
בין יותר	יותר	כמו	פחות			
לבין	מבעבר	בעבר	מבעבר			
פחות						
5.4	27%	68%	5%	0.52	2.22	1. מגן/ה על "האחר" כאשר הוא/היא או קבוצתו/ה מתוארים באופן שלילי ומכליל על ידי מישהו בקבוצה שלך
6.5	26%	70%	4%	0.50	2.23	2. מוכן/ה לארח ולהתארח אצל "האחרים"
0.9	9%	81%	10%	0.43	1.99	3. נוהגת לבקר ולהסתובב בישוב של "האחרים" בתכיפות רבה
0.8	9%	79%	12%	0.46	1.96	4. מוכן/ה לגור בשכנות ל"אחרים"
4.8	29%	65%	6%	0.55	2.23	6. מוכן/ה לפתח קשרי חברות עם "האחרים"
2.8	25%	66%	9%	0.56	2.16	7. המוכנות שלך לתת אמון ב"אחרים" התחזקה
1.6	18%	71%	11%	0.54	2.08	8. קיימים ערכים בתרבות "האחר" שהיית מאמצת לתרבות שלך
5.2	26%	69%	5%	0.52	2.21	9. מוכן/ה לפתח קשרי עבודה רציפים עם "האחרים"
5.2	26%	69%	5%	0.52	2.20	10. שופטת אנשים לפי מעשיהם ולא לפי שייכותם הלאומית, התרבותית או הדתית

8.0	24%	73%	3%	11. מתייחס/ת ל"אחרים" באופן שוויוני	0.50	2.21
--	--	--	--	<b>מדד כולל (<math>\alpha=0.885</math>)</b>	<b>0.36</b>	<b>2.15</b>

בתשובות לשאלות "הפתוחות" התייחסו הסטודנטים לשינויים שחלו בעמדותיהם והתנהגותם כלפי "האחרים" ורב-תרבותיות. בעקבות הלימודים לתואר שני דיווחו הסטודנטים על שינויים ברמת הכרות מעמיקה יותר עם "האחרים" וכן על מוכנות ונכונות לפעול בשטח בהקשר של רב תרבותיות. סטודנטית יהודייה, ממכללה, ציינה: "הלימוד המשותף והפיכת "הקבוצה האחרת" לפני עם שם וסיפורים אישיים הופכת אותם לפחות מאיימים, יותר אנושיים ויכולים אף להיות חברי אמת". סטודנטית יהודייה נוספת, גם היא ממכללה, כתבה: "החשיפה לעולם התרבותי השונה ממני הביא אותי לפתיחות והבנה, קבלה וסקרנות לגבי קבוצות תרבותיות שאינני משתייכת אליהן אך חיה לצידן". סטודנט ערבי, הלומד באוניברסיטה, התייחס לתרומת המפגש הבין-תרבותי בפרספקטיבה יותר רחבה: "יותר הכרת האחר, הבנת דברים שהצד השני לא יודע ולא מכיר על הצד האחר. חושב שידיעת נושאים אלה יחזק את הקשר החברתי – פוליטי".

לעומתם, היו סטודנטים שצינו שהמפגשים היו בעיקר פורמליים, במסגרת הקורסים, ולא השפיעו במידה ניכרת על עמדותיהם ואף שינו אותן לשלילה. למשל, סטודנטית יהודייה, ממכללה, כתבה: " [חוויית הלימודים, ל.ל ור.ח] לא תרמה באופן מיוחד משום שלא שינתה את דעותיי הבסיסיות, לא נוצרו הזדמנויות למפגשים מעבר לקורסים. בתוך הלמידה הייתה תרומה גדולה בהרכב האנושי ובחומרים שהסטודנטים הביאו אתם. פחות בתכנית הלימוד הרשמית". סטודנטית יהודייה נוספת, הלומדת במכללה, רשמה את הדברים הבאים: "חוויית הלימוד עם בני קבוצות השונות משלי לא השפיעו על עמדותיי. חשבתי מלכתחילה שרב

תרבותיות הכרחית במדינה שלנו, לדעתי זה לא השפיע, כל סטודנט נשאר בדעותיו איתן הגיע". סטודנטית יהודיה התייחסה למפגש הבין-תרבותי במכללה ותוצאותיו: "הכרתי סטודנטיות מקסימות שהפכנו לחברות, ההיכרות עמן עזרה לי להכיר את תרבותן ואין ספק שאעביר הלאה את הידע שרכשתי והכבוד אליהן, אך כל עוד אין שוויון בתחומים שונים (כמו שירות חובה) אין סיבה שדעותיי ישתנו בצורה דרסטית".

סטודנטית יהודייה, מאחת המכללות, אף ציינה שעמדותיה הקצינו באומרה: "[הלימוד במכללה, הכותבות] עשה נגד! פחות מאמינה ברב תרבותיות ופחות מוכנה לפעול למען זה. דעותיי על האחרים השתנתה לרעה כל עוד אין שוויון בנטל אין מקום למשא אתנו".

חשוב לציין שסטודנטים ערבים התייחסו בתשובותיהם לשאלות הפתוחות, לתפקידם בשינוי עמדות ה"אחרים" כלפיהם ולהפרכת סטריאוטיפים שליליים, המיוחסים להם על ידי קבוצת הרוב. סטודנטית ערבייה, מאוניברסיטה, כתבה: "המפגשים הרב-תרבותיים מאד מעודדים להכיר את האחר ולהשתחרר מכל הדעות הקדומות וגם לחשוף (צדדים טובים) שבתרבות שלנו כדי להפסיק את ההכללה והסטראוטיפים".

בסיכומו של דבר, רוב הסטודנטים, יהודים וערבים, ציינו, בתשובותיהם לשאלות "הפתוחות" כי חלו שינויים חיוביים בעמדותיהם כלפי ה"אחרים". אך יחד עם זאת, לא ניתן להתעלם גם מתשובות ביקורתיות של סטודנטים שאף ביטאו שינוי לרעה בעמדותיהם והתניות כמו שוויון בנטל כתנאי לקבלתם את ה"אחרים" (היהודים את הערבים, ל.ל. ור.ח.).

#### **פעילות ב"שטח" החינוך בהקשר רב-תרבותי**

אחד ממרכיבי המסוגלות הבין-תרבותית קשור להערכת הסטודנטים את פעילותם "בשטח" החינוך כיום (לעוסקים בכך מבין המשיבים המהווים 87%). באופן כללי,

עדותם על התנהגות בפועל מעידה על מידת מסוגלות בין תרבותית גבוהה למדי, בעיקר בכל הקשור לשיקוף לתלמידים ולשותפים לעבודה לגבי התמודדות עם השונים מהם ולימוד על "האחרים" ללא שיפוטיות. הנכונות להנהיג חינוך לרב-תרבותיות וקיום בפועל של עקרונות חינוך ברוח זו דורגו במידה בינונית והתשובות לגביהם מעידות על פיזור גבוה בעמדות המשיבים (לוח 5).

**לוח 5. ביצוע פעולות בשטח החינוך בהקשר רב-תרבותי (ממוצעים וסטיות תקן, 1=בכלל לא -5=במידה רבה מאד)**

<i>SD</i>	<i>M</i>	
1.15	3.83	1. מלמד/ת על "האחרים" ללא שיפוטיות
1.05	4.03	2. מציבה בפני תלמיד/ת את אופן התמודדות עם השונה מהם
1.15	3.77	3. מציבה בפני עמית/ת לעבודה את אופן התמודדות עם השונה מהם
1.36	3.58	4. שוקלת להנהיג חינוך לרב-תרבותיות (דיאלוג עם אחרים, היכרות עם תרבות האחרים ועוד)
1.38	3.26	5. מקיים/ת בפועל חינוך לרב-תרבותיות
<b>0.99</b>	<b>3.71</b>	<b>מדד כולל (<math>\alpha=0.870</math>)</b>

בנוסף, תארו הסטודנטים במילים שלהם (בתשובות לשאלות "הפתוחות") את עשייתם בשדה החינוך בהקשר רב-תרבותי באופן הבא: סטודנטית ערביה ממכללה לחינוך ציינה ש"במשך שנת הלימודים הנוכחית יזמתי עם עמיתה מהמכללה (מהמגזר היהודי) פרויקט משותף לשני בתי הספר שלנו הפרויקט הוא עדיין בשלב התכנון". סטודנטית ערביה נוספת ממכללה ציינה: "החוויה בלימודים מאפשרת לי לבחור דרכי חשיבה ועשייה בתחום ומסייעת לי לחוות ולהתנסות באומץ למען קידום מפגשים רב תחומיים שמטרתם הכרה, הבנה והכלה אחד את השני מתוך התנסות ועשייה משמעותית שחסרה לנו כיום". סטודנטית יהודייה, מאחת האוניברסיטאות, כתבה: "מאחר ויש לי הרבה אנשים ממוצא ערבי אתי בכיתה זה מעלה אצלי את הרצון והשאיפה לעבור קרוב יותר אליהם ולהכיר אותם, בנוסף,

ללמד את חניכי רב תרבותיות מהי". סטודנטית יהודייה נוספת, הלומדת במכללה, ציינה גם היא: "המפגש עם האחר באופן מעשי גרם לי להבין יותר מהעבר כי הערבים אינם שווים ליהודים וכי יש צורך לדבר על כך ולחנך לכך את דור העתיד, גם נושאי הלימוד במכללה תרמו לכך".

לעומתם, היו סטודנטים שטענו כי הלימודים המשותפים לא תרמו לעשייה בשטח החינוך בהקשר רב-תרבותי והיכרות עם "האחרים". סטודנטית יהודייה, הלומדת במכללה, ציינה: "לא היו דברים/נושאים/תחומים משמעותיים שעלו ביחס לרב תרבותיות, יש קבלה, שיתוף אבל לא ברמה של יותר מזה". ניתן להבין שהכוונה ב"רמה של יותר מזה" היא מבחינה יישומית ומעשית בשטח. סטודנטית יהודייה נוספת, הלומדת באוניברסיטה, כתבה: "לדעתי אין קשר בין חווית הלימודים לבין עשייה בשטח. אוניברסיטת [שם האוניברסיטה הושמט על ידי המחברות] איננה דוגמה לכך מכיוון שאין פה חיים סטודנטיאליים". חשוב לציין, שבתשובות לשאלה הפתוחה המתייחסת להצעות למען חיזוק המסוגלות הבין-תרבותית, סטודנטים ערבים הציעו "בהתלהבות" מספר רב של הצעות לעשייה בשטח, מה שמורה על נכונות ורצון לחולל שינוי חיובי בכל הקשור למסוגלות בין-תרבותית.

### **ממצאים תאוריים: מפגשים מחוץ לקמפוסים ועמדות כלפי רב תרבותיות**

#### **מפגשים בין תרבותיים עם "האחרים" בקמפוסים ומחוץ להם**

רובם הגדול של הסטודנטים לומדים, במסגרת תואר שני, בחברה מעורבת של סטודנטים ממגזרים שונים (70%). כרבע מהם (23%) לומדים רק עם סטודנטים מהמגזר שלהם. עם זאת, נמצא הבדל בין יהודים וערבים (לוח 6) – בקרב הערבים יש שיעור נמוך יותר של הלומדים רק עם סטודנטים מהמגזר שלהם (5% בהשוואה ל- 30% בקרב היהודים), שיעור גבוה יותר של סטודנטים הלומדים בעיקר עם אחרים (15% לעומת 4%) או גם וגם (80% לעומת 66%). מכאן, שערבים נפגשים יותר עם סטודנטים יהודים מאשר יהודים נפגשים עם סטודנטים ערבים [זה כמובן

נמצא בהלימה עם ההתפלגות הדמוגרפית של יהודים וערבים בישראל]

$$.(\chi^2_{(2)}=42.378, p<0.001)$$



לוח 6. התפלגות (באחוזים) לפי לאום ושיעור המפגשים הבין תרבותיים בקמפוסים

כולל		ערבים		יהודים		
%	N	%	N	%	N	
23%	92	5%	6	30%	86	סטודנטים מהמגזר שלך
70%	288	80%	98	66%	188	סטודנטים ממגזרים שונים
7%	30	15%	19	4%	11	בעיקר סטודנטים מהמגזר האחר
100%	410	100%	123	100%	285	סה"כ

באשר למפגשים עם "האחרים" מחוץ לכותלי הקמפוסים, במסגרת לימודי תואר שני, הרי שבאופן כללי הם אינם רבים ותכופים. ממוצע המדד המסכם הוא נמוך (לוח 7). המקום בו יש מפגש מעט אינטנסיבי יותר הוא בעת קבלת שירותים שונים, וגם בלימודי התואר הראשון. עם זאת, בשני ההיבטים יש שונות רבה יותר במידת הפגישה עם הקבוצה האחרת (סטיות תקן יותר גבוהות מהתחומים האחרים), כך שיש שעשו זאת או עושים באופן תכוף ויש כאלה שכלל לא. תכיפות המפגשים הנמוכה ביותר היא בתחום הבילוי המשותף ומגורים משותפים. מצב זה משקף את הסגרגציה הקיימת במדינת ישראל ומשפיעה על תכיפות המפגשים בחיי היומיום. ההסכמה ההומוגנית ביותר היא לגבי בילוי שעות הפנאי (סטיית תקן נמוכה), אירוע נדיר לגבי מפגשים בין-תרבותיים בחיי היומיום כשכולם למעשה מסכימים לכך.

לוח 7. מפגשים בין-תרבותיים עם "האחרים" בחיי היומיום (ממוצעים וסטיות תקן, 1=בכלל לא -5=במידה רבה מאד)

	<i>SD</i>	<i>M</i>
1. מקום מגורים	1.09	1.85
2. עבודה	1.06	1.96
3. בילוי שעות פנאי (למשל: פעילות משותפת)	0.95	1.69

1.38	2.94	4. לימודים במוסד לתואר ראשון
1.20	3.17	5. קבלת שירותים שונים
<b>0.78</b>	<b>2.32</b>	<b>מדד כולל (<math>\alpha=0.713</math>)</b>

#### עמדות כלפי "האחרים" ורב-תרבותיות

עמדות כלפי "האחרים" ורב-תרבותיות באופן כללי, הן חיוביות למדי ובעיקר: מבחינת חשיבות שמירת ערכי הדמוקרטיה, חופש הביטוי, מודעות ל"אחרים", שמירת ייחודיות התרבויות והשוויון ביניהן. נמצאה מידה בינונית בלבד של הסכמה על שיתוף שוויוני בסמלי הלאום, ותרומה שווה של יהודים וערבים למדינה. בולט ההבדל בין היגד 5 (יהודים וערבים תורמים במידה שווה לחברה) לבין היגד 2 (בני מיעוטים שווים לבני קבוצת הרוב בחברה), כלומר בין הפרקטיקה לתיאוריה – ממוצע 3.10 לעומת 4.00. כמו כן הפיזור בין התשובות להיגדים השונים גבוה גם הוא, כאשר ברמה ההצהרתית של החשיבות בשמירת ערכי הדמוקרטיה יש הומוגניות רבה בין המשיבים (סטיית תקן קטנה) בעוד בהיגד העוסק בסמלי הלאום ושוויון בייצוג שתי התרבויות בהקשר זה – יש פיזור גבוה מאד, המעיד על כך שיש המסכימים לכך במידה רבה ויש כאלה שלא (לוח 8).

לוח 8. עמדות כלפי "האחרים" וחינוך לרב תרבותיות (ממוצעים וסטיות תקן, 1=בכלל לא -5=במידה רבה מאד)

<i>SD</i>	<i>M</i>	
0.69	4.53	1. חשוב לשמור על ערכי הדמוקרטיה (כגון חופש ביטוי, שוויון בין אזרחים וכדומה)
1.15	4.00	2. בני מיעוטים שווים לבני קבוצת הרוב בחברה
1.19	3.13	3. הסיכויים לניעות חברתית (באמצעות השכלה או עיסוק) של בני מיעוטים

		שוויים לסיכויים של בני קבוצת הרוב
1.07	4.04	4. כל הקבוצות התרבותיות הנכללות בחברה חשובות באותה המידה
1.22	3.10	5. יהודים וערבים תורמים במידה שווה לחברה בישראל
0.75	4.45	6. חינוך לרב-תרבותיות חשוב כדי להיות מודע ל"אחרים" שבתוכנו
0.87	4.45	7. לכל אדם בישראל מגיע חופש ביטוי, ללא קשר לעובדה אם הוא יהודי או ערבי
0.78	4.41	8. חינוך לרב-תרבותיות חשוב כדי שכל תרבות תוכל להמשיך לשמור על הייחודיות שלה
1.44	3.27	9. תרבויות יהודיות וערביות צריכות לבוא לידי ביטוי בסמלי המדינה
<b>0.62</b>	<b>3.93</b>	<b>מדד כולל (<math>\alpha=0.769</math>)</b>

בנוסף לממצאים הכמותניים, עלו מספר הערות של הסטודנטים (בתשובות לשאלות "הפתוחות"), על אודות עמדותיהם כלפי "האחרים" וחינוך לרב תרבותיות. סטודנטית ערבייה, הלומדת במכללה, הדגישה שלא חל שינוי בעמדותיה למרות התרומה של הלימודים בהקשר לרב-תרבותיות: "הלימודים שלי במכללה תרמו לי במידה רבה מאד להכיר תרבויות אחרות ובמיוחד בקורס סמינריון "חינוך לרב תרבותיות", העמדות שלי עכשיו דומות גם לעמדות שלי בעבר, אני בעד שוויון מוחלט, להכיר אחד את השני". סטודנטית ערבייה, גם היא ממכללה, ציינה שעמדותיה כלפי ה"אחרים" היא תוצר של חינוך בבית: "ברצוני לציין שכל חיי עבדתי עם "המגזר האחר" כפי שאתם מכנים אותו והיה לי יחסים נהדרים ומצוינים עם יהודים וזאת בזכות היותם בני אדם בדיוק כמוני למרות תפיסת החיים, ודעות שונות, חונכתי על אהבת אדם באשר הוא אדם, כך שהשאלון משקף באמת את מי שאני בעבר וגם בהווה ונראה לי גם בעתיד ואני גאה על כך".

סטודנטית יהודייה, הלומדת במכללה, התייחסה למקום המגורים כמשפיע על עמדותיה יותר מהמכללה באומרה ש"אני לא מוצאת תרומה רבה ללימודים על

מעשי בבית הספר אני חושבת שאני מושפעת יותר מהעובדה שגדלתי בגליל וחייתי קרוב ליישובים ערבים וחונכתי לשוויון ורב תרבותיות".

מכאן שלא קשר לחוויה המכללתית, חלק מהסטודנטים מחזיקים בעמדות חיוביות כלפי רב-תרבותיות, כתוצאה מחינוך בבית או ממערכות יחסים עם "האחרים" בעבודה או כתוצאה מיחסי שכנות.

### **ממצאים תאוריים: החוויה במוסד להשכלה גבוהה – פורמלית ובלתי פורמלית**

#### **תיאור אקלים המוסדות להשכלה גבוהה**

הסטודנטים תיארו את האווירה, בכל הקמפוסים, כשוויונית במידה רבה: יחס המרצים, שוויון הזדמנויות, רגישות תרבותית בקמפוס, ותחושת שוויון כללית. תאור זה הופך למסויג מעט יותר בכל הקשור להתחשבות בחגי המגזרים השונים (אך עדיין ההערכה גבוהה). מבחינת נוכחות שווה של סגל יהודי וערבי, ההערכה היא בינונית את הייצוג השווה. ישנו פיזור דומה ונמוך, יחסית, לגבי יחס שוויוני של המרצים, הזדמנות להישגים במידה שווה ותחושה אישית של שוויון. הפיזור הגבוה ביותר הוא לגבי התחשבות בחגים השונים ונוכחות שווה של סגל יהודי ואקדמי – כך שיש הסבורים שהיבטים אלה מתקיימים במידה רבה ויש כאלה שסבורים לא כך הדבר (לוח 9).

לוח 9. תיאור האווירה במכללה/אוניברסיטה (ממוצעים וסטיות תקן,  $n=1$  בכלל לא -  $n=5$  במידה רבה מאד)

<i>SD</i>	<i>M</i>	
1.18	3.74	1. באופן כללי, מתחשבים באופן שווה בחגי הסטודנטים ממגזרים שונים
0.96	4.18	2. המרצים מתייחסים באופן שווה לסטודנטים מהמגזרים השונים
1.02	3.90	3. סטודנטים ממגזרים שונים נוהגים להתבטא בחופשיות במהלך השיעורים
0.99	4.12	4. לסטודנטים משני המגזרים הזדמנות שווה להישגים אקדמיים
1.00	4.08	5. ניתן להגדיר את המכללה/אוניברסיטה בה את/ה לומד/ת כעת כ'רגישת תרבות'
0.97	4.10	6. את/ה מרגישה/ה כשווה בין שווים
1.18	3.22	7. יש נוכחות של סגל אקדמי יהודי וערבי
<b>0.74</b>	<b>3.91</b>	<b>מדד כולל (<math>\alpha=0.831</math>)</b>

בתשובות לשאלות הפתוחות הייתה התייחסות לאווירה במוסד הנלמד. רוב הסטודנטים חוו את המוסד באופן חיובי. סטודנטית ערבית התייחסה לאווירה במכללה בה היא לומדת באופן חיובי: "לדעתי מכללת [שם המכללה הושמט על ידי המחברות] היא המכללה הכי טובה באזור כי מעודדת ומחנכת לרב תרבותיות קבלת האחר, שוויון, יחס טוב לאחר (השונה)". סטודנטית יהודייה, גם היא ממכללה, התייחסה לאווירה החיובית: "מוסד שיתופי לאוכלוסייה יהודית וערבית לאורך שנים, מרצים משני המגזרים". סטודנטית ערבית, הלומדת באוניברסיטה, חשה גם היא שהאווירה במוסד חיובית: "יש התייחסות לחגים וזה משפר את האווירה במסגרת החוג שלנו מתייחסים באופן שווה לכולם".

יחד עם זאת, היו כאלה שחווים את האווירה במוסד האקדמי בצורה פחות חיובית. למשל, סטודנטית יהודייה, הלומדת באוניברסיטה, תופסת את המוסד באור לא חיובי: "אין תרומה, הרבה פעמים האוניברסיטה מסיטה לקיצוניות של קיפוח קבוצות המיעוט ולאו דווקא לקדם דיאלוג תרבותי ביניהן". סטודנטית יהודייה

נוספת, מאחת המכללות, ביקורתית לגביה: "חווית הלימוד הציגה בפני שבמכללה כמו זו אין שוויון אלא אפליה 'מתקנת' שפוגעת במגזר שלי".

סטודנטית יהודיה מאחת המכללות גם היא הביעה את דעתה באופן ביקורתי כלפי המוסד האקדמי: "המכללה באופן מופגן דוגלת בדעות שמאלניות ומפלה את היהודים ומנסה להסית לכיוון השמאל. לדעתי, יש לחנך לשוויון מבלי לנקוט עמדה, עם זאת ניתן לנקוט עמדה, אך לא בצורה קיצונית על ידי רוב המרצים בשיעורים ובטקסים". ועוד סטודנטית יהודייה, הלומדת באוניברסיטה, התייחסה לזה שאין מקום לדעות פוליטיות ימניות וכתבה: "לטעמי דווקא האחר שיח על השוני והקיפוח של "הקבוצה האחרת" בעל אפיון שלילי של ההגמוניה ואולי יכול להרתיע שיחה על כך. יש הרגשה שדווקא הקבוצה האחרת זוכה להבנה רבה יותר ולשיח **אולי ימני יותר אין מקום** [הדגשה של החוקרות], כמובן לא במובן הקיצוני ודוחה השוויון של המחקר אלא ברעיונות ימניים וחבלי".

חשוב להדגיש, כי רק סטודנטים בודדים חוו את מוסד הלימודים באופן שלילי, מרביתם חוו את המוסד הלימודי כחיובי שמשרה אוירה מקבלת, שוויונית ותומכת. יחד עם זאת, ההערות הביקורתיות של בודדים ראויות גם הן לתשומת לב, ומעידות דווקא על תחושות של הדרה מסוימות בקרב סטודנטים יהודים.

### **הערכת יחסי הגומלין במוסדות להשכלה גבוהה**

הסטודנטים התבקשו לחוות דעתם לגבי יחסי הגומלין בין הקבוצות השונות (יהודים וערבים). בבואם לתאר את מערכת יחסי הגומלין במכללה או באוניברסיטה נמצא שיחסי גומלין אלה מוערכים כחיוביים ברמה בינונית בלבד. סטודנטים גילו סגירות מסוימת בכך שאת שמות הסטודנטים מהמגזר שלהם הם מכירים טוב בעוד שאת אלה של המגזר האחר – פחות. קיימת מידה מסוימת של שיתוף פעולה

לימודי, אבל בכל הקשור להיכרות עמוקה עם "האחרים", מפגשים בלתי פורמליים בהפסקות, הכנת עבודות אקדמיות ביחד עם "האחרים", ובעיקר – קשרי חברות מחוץ לשעות הלימודים, ההערכות בהקשר זה בינוניות למדי ואף נמוכות. פיזור נמוך (תמימות דעים גבוהה) נמצאה לגבי היכרות בשם עם סטודנטים מהמגזר של המשיבים והיכרות עמוקה עם "האחרים", בעוד לגבי יתר ההיבטים הפיזור גבוה, ובעיקר לגבי הכנת עבודות עם סטודנטים מהמגזר "האחר" (לוח 10).

לוח 10. תיאור יחסי הגומלין בין סטודנטים ממגזרים שונים במכללה/אוניברסיטה (ממוצעים וסטיות תקן, 1=בכלל לא -5=במידה רבה מאד)

<i>SD</i>	<i>M</i>	
1.07	3.16	1. קיים שיתוף פעולה לימודי ביניהם
0.95	2.90	2. מכירים היטב אחד את השני
1.06	2.78	3. נוהגים להיפגש יחד בהפסקות
1.12	3.81	4. את/ה מכיר/ה את שמותיהם של סטודנטים שאינם מהמגזר שלך
0.90	4.26	5. את/ה מכיר/ה שמותיהם של סטודנטים מהמגזר שלך
1.29	2.78	6. את/ה נוהגת/לשתף פעולה בהכנת עבודות עם סטודנטים שאינם מהמגזר שלך
1.08	1.93	7. יש לך קשרים חברתיים, מעבר לשעות הלימודים, עם סטודנטים שאינם מהמגזר שלך
<b>0.76</b>	<b>3.09</b>	<b>מדד כולל (<math>\alpha=0.841</math>)</b>

הסטודנטים התייחסו (בתשובות לשאלות הפתוחות) לקשרי הגומלין בין הסטודנטים במוסד בו הם לומדים. סטודנטית ערבייה, הלומדת במכללה, ציינה: "ללמוד ביחד זו חוויה שמאפשרת להכיר את האחר ולהבין את הגישות השונות שיש לכל אחד". סטודנטית יהודיה, הלומדת גם היא במכללה, כתבה: "במהלך לימודי נפגשתי עם והכרתי בנות מהמגזר השני הגשתי עמן עבודות ואף נפגשתי בשעות אחר הצהריים כך שהדבר תרם לי להיכרות ולהבנה ולתפיסה רבה יותר של "הצד השני".

לעומתם, היו כאלה שמתחו ביקורת על מידת קיומם וטיבם של יחסי גומלין בין יהודים לערבים במסגרת המוסד להשכלה גבוהה. סטודנט יהודי, הלומד באוניברסיטה, כתב: "למדתי כמה דברים, בעיקר ש"יהודים" ו"ערבים" אלה קואליציות שמעט מאד משותף להם (חוץ בענייני פריווילגיות), באוניברסיטה לא מתייחסים לזה ב"שירות". סטודנט יהודי נוסף, הלומד במכללה, התייחס באופן ביקורתי למוסד [מעניין לציין שהוא מתייחס למוסד כאל אוניברסיטה, למרות שהוא לומד במכללה, ל.ל. ור.ח.]: "הלימוד באוניברסיטה נותן יותר הזדמנויות להכיר את האחר – מן הסתם מכיוון שנפגשים אתם ביחס לכך שלפני האוניברסיטה



לא נפגשנו בכלל, אבל לא מעבר לזה, כלומר האוניברסיטה לא תורמת לפעילות רב תרבותית".

### תכנים וכלים שהוקנו במהלך הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה

תחושות המשיבים לגבי תכנים שהוקנו להם במוסד האקדמי בו הם לומדים, הקשורים ברב-תרבותיות ובקבלת "האחרים", מעידות על כך שהם הוקנו במידה בינונית ואף פחות מכך (לוח 11). ההיבט שזכה להערכה הגבוהה ביותר הוא הבנת מושג "הרב-תרבותיות", אך גם כאן ההערכה הייתה בינונית. סטודנטים חשו שלמדו להכיר קבוצות אחרות, לרכוש כלים לניהול כלים לניהול דיאלוג שוויוני והיבטים נוספים אחרים - במידה בינונית למדי. באשר להכרת התרבות וההיסטוריה של הקבוצה התרבותית של המשיבים, ההערכה הייתה הנמוכה ביותר. סטיות התקן בכל ההיבטים היו גבוהות, מכאן שהיו מוסדות שהעניקו תכנים אלה יותר מאחרים.

**לוח 11. תכנים וכלים שהלימודים הקנו בהקשר לרב-תרבותיות ולקבלת "האחרים" (ממוצעים וסטיות תקן, 1=בכלל לא -5=במידה רבה מאד)**

<i>SD</i>	<i>M</i>	
1.25	2.50	1. הכרת התרבות וההיסטוריה של הקבוצה התרבותית שלך
1.26	2.55	2. הבנת מקורות הקיפוח החברתי של הקבוצה התרבותית שלך
1.21	2.91	3. היכרות עם התרבות של קבוצות שונות משלך בחברה הישראלית
1.21	2.67	4. היכרות עם מקורות הקיפוח החברתי של קבוצות תרבותיות שונות משלך
1.20	2.69	5. חשיפה ליסודות תרבותיים משותפים בין קבוצות שונות בישראל
1.30	3.06	6. הבנת מושג הרב-תרבותיות (הכרה שוויונית במגוון התרבויות בחברה)
1.30	2.63	7. קבלת כלים להיות סוכן/ת שינוי תרבותי בקבוצה שלך

---

8. רכישת כלים לניהול דיאלוג שוויוני ורב תרבותי עם "אחרים" 2.73 1.30

---

1.04 2.72

מדד כולל ( $\alpha=0.936$ )

הסטודנטים התייחסו במילים שלהם לתכנים בלימודים בהקשר לרב תרבותיות ולקבלת ה"אחרים". סטודנטית יהודייה, הלומדת באוניברסיטה, התייחסה לתכנים באור חיובי: "הלימודים באוניברסיטה הוסיפו לידיע שלי בנושאים כמו רב-תרבותיות, אפליה, סטריאוטיפים, גזענות וכו', והמודעות הגדולה לנושאים האלה גורמת לי לנסות להתנהג בצורה יותר שוויונית כלפי קבוצות שונות ולחפור לאחרים בנושא".

לעומתה היו סטודנטים שחשבו אחרת. סטודנטית יהודייה, הלומדת במכללה, התייחסה באופן ביקורתי: "אין לחוויית הלימוד כל נגיעה בערכים הרב תרבותיים, יש התחמקות מלגעת במקורות של הסכסוך. יש רק סיסמאות של פוליטיקלי קורקט שאסור להפלות". סטודנטית יהודייה נוספת, הלומדת באוניברסיטה, התייחסה גם היא לתכנים שהוקנו, באופן ביקורתי: "מעבר לעצם העובדה שבתואר הנוכחי אני מתמקדת בחינוך, התוכן החינוכי של רב תרבותיות לא נוכח בכלל בלימודים". סטודנטית ערבייה, הלומדת במכללה, כתבה גם היא באופן ביקורתי: "לדעתי הלימודים לא מקנים ישיר ידע לרב תרבותיות, הכול נרכש באמת עצמית בתוך התחומים במהלך הלימודים ובבית".

#### ממצאים הסקתיים: בדיקת השערות המחקר

בתת-פרק זה נבחן את השערות המחקר. השערת המחקר הראשונה עסקה בקשר שבין מוסד הלימודים למשתנים התלויים. השערה זו כללה שלושה היבטים: יחס מספרי בין סטודנטים יהודים לערבים ובעקבות זה מידת החשיפה ל"אחרים" במוסד להשכלה גבוהה; סוג המוסד: אוניברסיטה או מכללה ותחום הדעת הנלמד. הבדל לפי יחס מספרי בין סטודנטים יהודים לערבים: המוסד בו הפגינו הסטודנטים את הידיע הרב על אודות תרבות "האחרים" היה במכללת אורנים: 47% ציינו רמת

ידע בינונית-גבוהה (מעל ל – 3.5) על אודות "האחרים" (לפירוט ההיבטים ראו לוח 5), אחריהם באוניברסיטת חיפה (33%), בית ברל (31%), מכללת גורדון (30%) ואוניברסיטת תל אביב (28%). כיוון שבמכללת אורנים היחס הדמוגרפי בין סטודנטים ערבים ליהודים הוא השוויוני ביותר, יש בכך אישוש להשערתנו, לגבי מרכיב אחד במסוגלות בין-תרבותית (מובהקות הקשר: Linear-by-Linear Association,  $\chi^2=0.02$ ): חשיפה הדדית רבה יותר קשורה עם רמות ידע גבוהות יותר על "האחרים".

משתנה נוסף בו נמצא קשר מובהק הוא עוצמת הרגשות השליליים כלפי "האחרים" (לפירוט ההיגדים ראו לוח 7). אמנם, באופן כללי רמת הרגשות השליליים הייתה נמוכה, אולם בקרב אלה הלומדים באורנים דווקא, שיעור החשים רגשות שליליים ברמה הגבוהה ביותר (2.25 ומעלה), ביחס למוסדות האחרים ושווה ל - 16%. הבאים בתור היו: אוניברסיטת חיפה, 13%, בית ברל 11%, אוניברסיטת תל אביב 8% וגורדון – 8% שחשים רגשות שליליים כלפי "האחרים". מכאן שהשערתנו לגבי נוכחות של קבוצת מיעוט גדולה בקמפוס עלולה לגרום לרגשות הדדיים שליליים – אוששה, אם כי מעטים הם הסטודנטים שחשים כך ועוצמת הרגשות הללו נמוכה (מובהקות הקשר  $\chi^2=0.05$ , Linear-by-Linear Association).

מסוגלות בין-תרבותית נמדדה שם על פי השינוי בעמדות ובהתנהגות כלפי "האחרים" בעקבות לימודים לתואר שני. השינוי החיובי הרב ביותר (מעל ל – 2.10, מבין שלוש קטגוריות) נמצא בקרב הלומדים במכללת אורנים: 58% חשו ששינוי לחיוב עמדותיהם כלפי רב-תרבותיות ו"האחרים" – בעקבות לימודיהם במכללה. סטודנטים מבית ברל היו הבאים בתור (52%), מאוניברסיטת תל אביב – 41%, ומאוניברסיטת חיפה וגורדון – בפער ניכר (29% ו – 25% בהתאמה). מכאן שגם בהיבט זה של מסוגלות בין-תרבותית במכללה בה יש שיעור שווה של סטודנטים יהודים וערבים, המפגש הבין-תרבותי אינטנסיבי יותר וכנראה תורם לפתיחות רבה יותר כלפי "האחרים" ושינוי של עמדות לכיוון רב-תרבותי יותר. כמו כן סוג

ההכשרה השונה השפיע על פיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית במכללות יותר מאשר באוניברסיטאות, כמשוער.

חלק שלישי של השערה, לפי מוסד לימודים, עסק בהבדלים לפי תחום הלימודים. באשר לידע על אודות "האחרים", סטודנטים בתחומי לימוד הקשורים בהוראת תחום דעת (שפות, מדעים, רב-תחומי) הפגינו (בניגוד להשערה) את הידע הרב ביותר (49% ציינו שרמת הידע שלהם גבוהה). ההסבר לכך נעוץ במספרם הגדול של סטודנטים ערבים בתחומי לימוד אלה, במחקר הנוכחי (בניגוד למחקרים קודמים שעסקו בסטודנטים לתואר שני, שעל בסיסם נכתבה ההשערה, Lev Ari and Laron, 2014). בהמשך תת פרק זה, נציג את הממצא לפיו סטודנטים ערבים הם בעלי ידע רב יותר על אודות היהודים בהשוואה לקבוצת היהודים. בהשוואה לפי תחומי לימוד, הבאים בתור ברמת הידע על אודות "האחרים" הם סטודנטים הלומדים במקצועות מנהיגות וחינוך (33%) ואלה הלומדים בהוראת אוכלוסיות מודרות (ייעוץ, הדרה וסיכון, חינוך מיוחד) הפגינו את מידת הידע המועטה ביותר (31% ציינו שרמת הידע שלהם גבוהה). (מובהקות הקשר:  $.05 = \text{Pearson Chi-Square}$ ).

מי שציינו כי פעילותם החינוכית ב"שטח" ביחס ל"אחרים" ולרב-תרבותיות היא הגבוהה ביותר היו אלה סטודנטים שלמדו במקצועות המנהיגות והחינוך וההדרה והייעוץ (34% ציינו שפעילות זו נהוגה בידיהם במידה רבה), וכמשוער, אלה שלמדו הוראת תחומי דעת ציינו פעילות זו במידה המועטה ביותר (22%). (מובהקות הקשר:  $.05 = \text{Linear-by-Linear Association, } \chi^2$ ).

לבסוף, נמצא משתנה של מסוגלות בין תרבותית נוסף בו נמצאו הבדלים מובהקים על פי תחומי דעת והוא הרגשות השליליים כלפי "האחרים". מי שהפגינו רגשות שליליים במידה הרבה ביותר, למרות שהיו בעלי הידע הרב ביותר על אודות "האחרים", היו סטודנטים שלמדו הוראת תחומי דעת (23% ציינו קיומם של רגשות שליליים במידה רבה), בהשוואה לסטודנטים המלמדים אוכלוסיות מיוחדות

ומודרות (10%) ומנהיגות וחינוך (8%). (מובהקות הקשר של Pearson Chi-Square = 0.00)

מכאן שהשערותנו לגבי תחום הדעת והקשר שלו עם משתני מסוגלות בין-תרבותית אושש בעיקר לגבי רגשות שליליים ופעילות רב-תרבותית בשטח החינוך. לגבי ידע על אודות האחרים – השערותנו הופרכה ודווקא אלה הלומדים הוראת תחומי דעת הפגינו את מידת הידע הרבה ביותר כלפי "האחרים", אבל זאת כנראה תוצאת ריבוי הסטודנטים הערבים בתחומים אלה, במחקר הנוכחי.

השערת המחקר השנייה טענה שמפגשים ברמת תדירות גבוהה עם "האחרים" מחוץ לכותלי המוסדות להשכלה גבוהה ועמדות חיוביות כלפי רב-תרבותיות, ימצאו כקשורים עם רמות גבוהות של מסוגלות בין-תרבותית. ואכן, נמצא מתאם גבוה למדי בין מפגשים אינטנסיביים מחוץ לכותלי המכללה עם רמות ידע על אודות האחרים (מתאם פירסון = 0.38. מובהקות  $> 0.01$ ) ומתאם חלש עם פעילות חינוכית רב תרבותית (מתאם פירסון = 0.18. מובהקות  $> 0.01$ ).

לגבי עמדות חיוביות כלפי רב-תרבותיות, הרי שקיימים קשרים מובהקים עם כל משתני המסוגלות (מובהקות מתאם פירסון בכולם ברמה שווה או קטנה מ- 0.01): קשר עם פעילות רב-תרבותית בשטח החינוך – 0.38, עם רגשות חיוביים – 0.34, עם ידע – 0.25, עם רגשות שליליים – 0.21, עם שינוי בעמדות ובהתנהגות בעקבות הלימודים במוסד להשכלה גבוהה 0.18. מכאן שמי שמחזיק/ה בעמדות חיוביות כלפי רב-תרבותיות גם מעיד/ה על יישום בפועל חינוך לרב תרבותיות, ריבוי רגשות חיוביים כלפי "האחרים" וידע רב על אודותיהם, מיעוט רגשות שליליים לגביהם, וחש/ה בשינוי בעמדות בעקבות הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה (אם כי קשר זה חלש ביחס לקשרים האחרים שתוארו כאן).

השערת המחקר השלישית טענה שככל שהסטודנטים יתארו את האקלים המוסדי כשוויוני יותר ורב-תרבותי יותר - כך מסוגלותם הבין-תרבותית תהיה גבוהה יותר. באופן מפתיע נמצא קשר שלילי נמוך אך מובהק עם רמת הידע על אודות

"האחרים", (מתאם פירסון =  $-0.23$  - מובהקות  $> 0.01$ ). יתכן ותחושה של אקלים נוח ומכיל במכללה אינו תורם כל ידע על אודות "האחרים". ייתכן וההסבר לכך נעוץ בכך ש"האחרים" הם כמונו, ואקלים שמאפשר קבלה של "האחרים" יוצר תחושת נינוחות ומוטיבציה מועטה להכיר את "האחרים". עם זאת, תחושה של אקלים שוויוני תורמת לרגשות חיוביים כלפי האחרים (מתאם פירסון =  $0.26$  - מובהקות  $> 0.01$ ). ומפחיתה רגשות שליליים כלפיהם (מתאם פירסון =  $-0.30$  - מובהקות  $> 0.01$ ).

מכאן שתחושה של אקלים נוח במוסד להשכלה גבוהה אינה מעודדת רכישת ידע על "האחרים" אך תורמת משמעותית לפיתוח רגשות חיוביים כלפיהם, דהיינו מסוגלות בין-תרבותית (כמשוער) ולהפחתת הרגשות השליליים.

השערת המחקר הרביעית התייחסה ליחסי הגומלין במכללה – אם הם נתפסים כמבוססים על שוויון, מלווים ביכולת דיאלוג ושיח פתוח עם "האחרים", תעלה המסוגלות הבין-תרבותית. יחסי גומלין חיוביים אכן קשורים עם רמת ידע גבוהה על אודות האחרים (מתאם פירסון =  $0.27$  - מובהקות  $> 0.01$ ), עם רגשות חיוביים כלפיהם (מתאם פירסון =  $0.37$  - מובהקות  $> 0.01$ ), הפחתה בעוצמת הרגשות השליליים (מתאם פירסון =  $-0.17$  - מובהקות  $> 0.01$ ). בנוסף, יחסי גומלין חיוביים קשורים גם עם שינוי חיובי בעמדות ובהתנהגות כלפי האחרים ורב-תרבותיות (מתאם פירסון =  $0.26$  - מובהקות  $> 0.01$ ) ועם פעילות חינוכית רב-תרבותית בשטח (מתאם פירסון =  $0.19$  - מובהקות  $> 0.01$ ). מכאן שליחסי הגומלין בין הסטודנטים חשיבות רבה בהסבר כל משתני המסוגלות הבין-תרבותית, ובעיקר בתחום הרגשות החיוביים כלפי "האחרים", ידע על אודותיהם ושינוי בעמדות ובהתנהגות.

השערת המחקר החמישית התייחסה לתחושות הסטודנטים לגבי מידת הקניית תכנים וכלים בהקשר הרב-תרבותי ובהתמודדות עם "האחרים". ואכן, ככל שסטודנטים חשו שנחשפו לתכנים וקיבלו כלים בכל הקשור לרב-תרבותיות ו"האחרים" כך מסוגלותם הבין-תרבותית עלתה. להלן מתאמי פירסון המובהקים ברמה נמוכה מ-  $0.01$ : קשר עם רמת ידע על אודות האחרים ( $0.25$ ), רגשות חיוביים

כלפי "האחרים" (24), תחושה של שינוי חיובי בעמדות ובהתנהגות כלפי רב-תרבותיות ו"האחרים" (39). ולבסוף, עם פעילות חינוכית ב"שטח" ברוח החינוך לרב-תרבותיות (29). מכאן שמוסדות שקיימו פעילות קוריקולרית במסגרת הפורמלית של הלימודים, בכל הקשור יחס ל"אחרים" ולעקרונות הרב-תרבותיות תרמו בכך לפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית בקרב הסטודנטים. אמנם המתאמים שנמצאו הם בינוניים בעוצמתם, אבל בהחלט מצביעים על כיוון לפיו ללמידה בתואר שני במוסדות להשכלה, השפעה על פיתוחה של מסוגלות רב-תרבותית.

ההשערות האחרונות עסקו במשתני רקע אישיים שעשויים לתרום להסבר מסוגלות בין תרבותית: לאום וגיל.

לגבי לאום, ההשערה הייתה שערבים, בהשוואה ליהודים, יפתחו מסוגלות בין-תרבותית גבוהה יותר, בשל היותם מיעוט. בלוח 12 ניתן לראות, שאכן הידע של הערבים על אודות "האחרים" רב משמעותית מזה של היהודים (כמעט כפול). רגשות חיוביים דומים בהשוואה בין שני המגזרים, אך הרגשות השליליים כלפי "האחרים" חזקים יותר בקרב הערבים (אם כי, כאמור בשתי הקבוצות עוצמת הרגשות השליליים נמוכה באופן כללי). בעקבות הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה חל שינוי לטובה בקרב סטודנטים בשני המגזרים, בעמדותיהם כלפי "האחרים" ורב-תרבותיות אבל בעיקר בקרב הערבים. לא נמצא הבדל בהיבט של פעילות חינוכית רב-תרבותית ב"שטח" אבל הכיוון מעיד על כך שערבים נוהגים כך יותר. מתאמים אלה מאוששים השערותנו, לפחות באופן חלקי, לגבי מסוגלותם הבין-תרבותית הגבוהה יותר של הערבים, ביחס ליהודים.

לוח 12. השוואה בין יהודים לערבים במדדים, לפי מבחן טי למדגמים לא מזווגים

<i>t</i>	ערבים (N=135)		יהודים (N=295)		
	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	
-18.793***	0.84	4.08	0.88	2.37	ידע על אודות "האחרים"
0.347	0.75	3.57	0.85	3.60	רגשות חיוביים כלפי "האחרים"
-2.748**	0.59	1.49	0.57	1.33	רגשות שליליים כלפי "האחרים"
-3.107**	0.40	2.24	0.33	2.11	שינוי בעמדות ובהתנהגות כלפי "האחרים" בעקבות הלימודים
-0.847	0.92	3.77	1.02	3.68	פעילויות בשטח ברוח חינוך לרב-תרבותיות

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$  \*\*\* $p < 0.001$

באשר לגיל, ההשערה לפיה סטודנטים מבוגרים יותר יפגינו מסוגלות בין-תרבותית גבוהה מזו של הצעירים אוששה אבל באופן חלקי למדי: המתאמים היו חלשים (אם כי מובהקים) והצביעו על כך שבקרב המבוגרים יותר מבין הסטודנטים הרגשות החיוביים היו חזקים יותר ועוצמת הרגשות השליליים – פחותה (המתאמים היו 0.16 – 0.14 - בהתאמה).

לגבי משתני רקע אישיים נוספים, לא שיערנו שיימצאו הבדלים על פי מגדר, אולם נמצא כי בקרב הגברים רב יותר הידע על אודות האחרים בהשוואה לנשים: מחצית מהגברים לעומת שליש בקרב הנשים טענו שהידע שלהם רב (מובהקות הקשר: Pearson Chi-Square = 0.05). גם להכנסה גבוהה היה קשר (בניגוד למשוער על היעדר קשר) עם רגשות חיוביים כלפי "האחרים" אך קשר זה היה חלש, אם כי מובהק (מתאם פירסון = 0.16).



משתנים נוספים שלגביהם לא היו לנו השערות קודמות, אך נמצאו כקשורים עם מסוגלות בין-תרבותית הם מוצא עדתי (בקרב יהודים) ומידת דתיות. לגבי המשתנה הראשון נמצא שהוא קשור רק עם פעילות חינוכית בשטח רב-תרבותית: אלה שהגדירו עצמם כ"אשכנזים" היו פעילים יותר מ"מזרחים" או אלה שהגדירו עצמם כ"אחרים" מבחינת השתייכות עדתית (34% ציינו פעילות רבה בשטח, בהשוואה ל 27% ו 26% בהתאמה, מובהקות הקשר:  $Pearson\ Chi-Square = .02$ ).

המשתנה של מידת הדתיות (חילוני, מסורתי, דתי) נמצא כקשור עם מספר רב של משתני מסוגלות, למרות שלא הייתה לנו השערה מקדימה לגביו. מסתבר שהקבוצה המגדירה עצמה כ"חילונית" (בעיקר יהודים, ראו לוח 1), מאופיינת בעיקר ברגשות חיוביים כלפי "האחרים" ומכאן שגם במיעוט של רגשות שליליים כלפיהם. מסורתיים (כמחצית מקבוצת הסטודנטים הערבים, ראו לוח 1) בעלי ידע משמעותי רב יותר על אודות "האחרים", בהשוואה לדתיים וחילוניים, דומים לחילוניים ברגשותיהם החיוביים ל"אחרים" וברגשותיהם השליליים לקבוצת "הדתיים". המסורתיים חשו בשינויים בעמדות בעקבות הלימודים בדומה לחילוניים וגם דומים להם בפעילות החינוכית-רב-תרבותית. הקבוצה הדתית ייחודית יותר בהשוואה לשתיים האחרות, אמנם הידע שלהם על "האחרים" גבוה מזה של החילוניים אך רגשותיהם כלפי האחרים שליליים יותר, וזאת בעיקר בקבוצה הדתית-הערבית, בה כרבע מהמשיבים חשו רגשות שליליים כלפי היהודים, בעוד רק 13% מבין היהודים חשו רגשות שליליים כלפי ערבים. סטודנטים מקבוצת הדתיים חשו בשינוי הרב ביותר בעמדות כלפי רב תרבותיות בעקבות הלימודים במכללה אך לא מיישמים כמעט חינוך לרב-תרבותיות בשטח (לוח 13).

**לוח 13. הבדלים לפי מידת הדתיות במשתני מסוגלות בין-תרבותית, שיעור המשיבים במידה רבה בלבד (צילוח, מובהקות הקשר של  $\chi^2$ )**

מסוגלות בין-	חילוני	מסורתי	דתי	מובהקות
--------------	--------	--------	-----	---------

ההבדל	(N=55)	(N=117)	(N=238)	תרבותית
.00	39	46	27	ידע על אודות "האחרים"
ל.מ	29	45	48	רגשות חיוביים כלפי "האחרים"
.03	18	16	7	רגשות שליליים כלפי "האחרים"
.00	55	48	45	שינוי בעמדות ובהתנהגות כלפי "האחרים" בעקבות הלימודים
.00	10	39	33	פעילויות בשטח ברוח חינוך לרב- תרבותיות

#### מודל מסכם: גורמים המסבירים מסוגלות בין-תרבותית

במודל המסכם (לוח 14), ניתן לראות את השפעת המשתנים הבלתי תלויים, שהוצגו בתת-הפרק הקודם, במשוואות רב-משתניות ובמידת השפעתם היחסית לצד משתנים אחרים. בכל אחד מהמשתנים התלויים השפעת החוויה המכללתית הייתה שונה. המודל מציג את השלב המסכם של כל משוואת רגרסיה, כאשר קדמו לו שני שלבים בהם פיקחנו בשלב ראשון על משתני הרקע של מוסד ותחום לימודים ומשתני רקע אישיים (לאום, גיל ומידת דתיות). בשלב השני הוספנו את המפגש עם "האחרים" מחוץ לקמפוסים ועמדות כלפי רב-תרבותיות. בשלב השלישי נוספה החוויה המכללתית שכללה את הערכת האקלים החברתי-תרבותי במוסד, הערכת יחסי הגומלין בין הסטודנטים וההיבט האקדמי של קבלת תכנים וכלים במסגרת הלימודים במוסד.

נציג כעת את הממצאים לפי המשתנים התלויים. *משתנה הידע* הושפע בעיקר ממשתנה הרקע של לאום: סטודנטים ערבים יודעים יותר על "האחרים" בהשוואה ליהודים. מפגשים רבים מחוץ לקמפוס עם "האחרים" תורמים גם הם לידע רב על אודות "האחרים". לחוויית המכללה עצמה, השפעה מועטה על מרכיב זה של מסוגלות בין-תרבותית: למי שלומדים בתכניות המנהיגות יש ידע רב יותר על אודות "האחרים" מהלומדים בתכניות להוראת תחומי דעת, ובקרב סטודנטים שמעריכים את יחסי הגומלין בין הסטודנטים במוסד הלימודים כטובים, רב יותר הידע על "האחרים" מאלה שהעריכו יחסים אלה במידה פחות חיובית. סך כל השפעת המשתנים הבלתי תלויים על משתנה הידע גבוהה ומסבירה מעל למחצית מכלל השונות (53%).

*רגשות חיובים כלפי "האחרים"* מושפעים בעיקר מעמדות המצדדות ברב-תרבותיות, אך גם מגורמים הקשורים בחוויית המוסד להשכלה גבוהה: מהערכה גבוהה וחיובית את יחסי הגומלין בין הסטודנטים, מקבלת תכנים וכלים בהקשר לרב-תרבותיות והאחרים במוסד וכן מתפיסת אקלים כשוויונית ומכילה. משתנה רקע אחד משפיע על מרכיב זה של מסוגלות בין-תרבותית והוא גיל הנחקרים: ככל שהוא עולה כך הרגשות החיוביים כלפי "האחרים" גוברים. סך כל השפעת המשתנים הבלתי תלויים על המשתנה התלוי היא בינונית ושווה 26% מכלל השונות המוסברת.

*רגשות שליליים כלפי "האחרים"* מושפעים מאקלים המוסד: ככל שהאקלים נתפס כשלילי יותר (לא מכיל ולא רב-תרבותי) כך יש יותר רגשות שליליים כלפי "האחרים" ובאופן דומה לגבי קשרי הגומלין בין הסטודנטים במוסד (אם כי כאן ההשפעה מועטה בהרבה מזו של אקלים המוסד). הקשר השלילי מאפיין גם משתנים נוספים: ככל שעמדות כלפי רב תרבותיות חיוביות יותר כך הרגשות השליליים פחותים. באשר למשתני הרקע, הפער בין תחושות הסטודנטים באוניברסיטת תל אביב לאלה שבאורנים הוא המובהק ביותר, כך שבאורנים

הרגשות השליליים כלפי "האחרים" חזקים יותר מאשר באוניברסיטת תל אביב, וכמו כן עוצמת הרגשות השליליים גבוהה יותר בקרב הצעירים, בהשוואה למבוגרים. סך כל ההסבר של פיתוח רגשות שליליים כלפי "האחרים" הוא הנמוך ביותר, בהשוואה ליתר משתני מסוגלות בין-תרבותית, ושווה ל – 20% מהשונות המוסברת.

שינוי בהתנהגות ובעמדות כלפי "האחרים" ורב-תרבותיות מושפע בעיקר מחוייית המוסד האקדמי: אם הוקנו די תכנים וכלים בכל הקשור לרב-תרבותיות כך השינוי (החיובי) רב יותר, וגם יחסי גומלין טובים בתוך המוסד תורמים תרומה חיובית (נמוכה) לשינוי. ערבים חשו בשינוי החיובי יותר מיהודים וכך בעלי העמדות החיוביות כלפי רב-תרבותיות. מי שהגדירו עצמם כ"מסורתיים" חשו בשינוי פחות מהחילוניים. סך כל ההשפעה של המשתנים הבלתי תלויים בינונית ושווה ל – 23% מכלל השונות המוסברת בשינוי שחל בעקבות הלימודים במוסד האקדמי.

לבסוף, פעילות רב-תרבותית בשטח החינוך, לעוסקים בהוראה ובחינוך, מושפעת בראש ובראשונה מעמדות חיוביות כלפי רב-תרבותיות, אך גם מתכנים וכלים שהוקנו בהקשר זה במוסד להשכלה גבוהה. זאת בעיקר בקרב הלומדים בתחומי המנהיגות החינוכית, בהשוואה ללומדים הוראת תחום דעת, ובמכללת אורנים לעומת אוניברסיטת חיפה, ובקרב אלה המרבים להיפגש עם "האחרים" גם מחוץ לכותלי המוסד האקדמי. סך כל השפעת המשתנים הבלתי תלויים על פעילות חינוכית רב תרבותית היא בינונית ושווה ל – 25% מהשונות המוסברת.

לסיכום, חווית הלמידה במוסדות להשכלה גבוהה ניכרת כמעט בכל משתני המסוגלות הבין-תרבותית. היא לא תורמת כמעט לידע על אודות "האחרים", אבל בכל היתר, תכנים וכלים שהמוסד להשכלה גבוהה משכיל להקנות בכל הקשור לרב-תרבותיות ו"האחרים", והן באקלים הנתפס כשוויוני ומכיל ובמערכת יחסי הגומלין בין הסטודנטים – כל אלה גורמים המשפיעים על משתני המסוגלות הבין-תרבותית. גם משתני עמדות כלפי רב-תרבותיות ומפגשים עם "האחרים", מחוץ לכותלי

המוסדות להשכלה גבוהה, תורמים לפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית בעיקר בכל הקשור לפעילות חינוכית רב-תרבותית, רגשות חיוביים כלפי "האחרים" וידע על אודותיהם.

לסוג המוסד להשכלה גבוהה השפעה מתונה על חלק ממשתני המסוגלות הבין-תרבותית: לעיתים מפגש אינטנסיבי עם "האחרים" עשוי גם לפתח רגשות שליליים כלפי "האחרים", אך גם לעודד פעילות חינוכית רב-תרבותית בשטח החינוך. גם תחום הלימודים במוסד משפיע במידה מסוימת, ובעיקר בולט הפער בין אלה הלומדים הוראת תחומי דעת ללומדים בתכניות המנהיגות למיניהן: בעוד הראשונים נוטים לבטא מידות נמוכות של מסוגלות בין-תרבותית, האחרונים יודעים יותר על "האחרים" ומבצעים פעילות חינוכית רב-תרבותית בשטח במידה רבה יותר.

ההשתייכות הלאומית משפיעה מאד על רמת הידע על אודות "האחרים", כך שערבים יודעים יותר על היהודים וכן הראשונים מדווחים על שינויים חיוביים יותר בעקבות החוויה במוסד להשכלה גבוהה בכל הקשור לרב-תרבותיות והתנהגות בפועל כלפי "האחרים". לגיל, כמשוער, השפעה מסוימת על מסוגלות בין-תרבותית, כאשר הצעירים יותר הם בעלי מסוגלות בין-תרבותית מועטה מזו של המבוגרים, בעיקר בכל הקשור ברגשות כלפי "האחרים".

מכאן, שבהמשך ישיר לתת הפרק הקודם, חווית הלמידה האקדמית במוסדות להשכלה גבוהה תורמת לחלק ניכר ממשתני המסוגלות הבין-תרבותית, בהתאם להשערותינו. עם זאת לצד החוויה, ישנם משתנים נוספים שקשורים עם מפגשים חוץ-מכללתיים, עמדות שונות כלפי רב-תרבותיות, סוג המוסד ותחום הלימודים וכן הלאום. גם כאן השערותינו אוששו ברובן, ועל כך נרחיב את הדיון בפרק האחרון.

**לוח 14. מודל מסכם: גורמים המשפיעים על מסוגלות בין-תרבותית (מקדמי beta ואחוז שונות מוסברת)**

פעילות רב-תרבותית בשטח החינוך N=363	שינוי בעמדות ובהתנהגות N=381	רגשות שליליים N=380	רגשות חיוביים N=380	ידע על "האחרים" N=381	
.02	.02	-.03	-.02	-.00	בית ברל (בהשוואה לאורנים)
.02	-.11	-.01	.05	-.02	גורדון (בהשוואה לאורנים)
-.12*	-.06	.02	.07	.05	אוניברסיטת חיפה (בהשוואה לאורנים)
.03	-.02	-.14*	.02	.09	אוניברסיטת תל אביב (בהשוואה לאורנים)
-.04	-.04	-.03	-.05	-.05	לימודים בתכנית להדרה וייעוץ (בהשוואה למנהיגות)
-.13*	-.04	.10	-.03	-.12*	לימודים להוראת תחום דעת (בהשוואה למנהיגות)
-.03	.13*	-.03	-.07	.61**	לאום (0=יהודי/1=ערבי)
-.03	.05	-.14**	.11*	.06	גיל (בשנים)
.03	-.12*	.10	.03	.02	מסורתי (בהשוואה לחילוני)
-.03	.07	.03	.00	-.00	דתי (בהשוואה לחילוני)
.12*	-.11*	.03	.03	.20**	מפגש עם "אחרים" מחוץ לקמפוס
.31**	.13**	-.19**	.26**	.08	עמדות כלפי רב-תרבותיות
.09	.10*	-.23**	.15**	-.05	אקלים המוסד
-.01	.14**	-.13*	.20**	.11**	יחסי גומלין עם "האחרים" במוסד
.20**	.28**	.06	.16**	.04	קבלת כלים ותכנים בנושא "האחרים" במוסד
.25	.23	.20	.26	.53	R <sup>2</sup>

\* $p \leq .01$ ; \*\*  $p \leq .01$

השוואה בין מכללות לאוניברסיטאות בחוויית המפגשים הבין-תרבותיים:

**ממצאים איכותניים**

### הערכת מרכיבי האקלים המוסדי

במכלול ההתייחסויות לתיאור האקלים המוסדי, סטודנטים הלומדים במכללות התייחסו באופן מעמיק ומפורט יותר לסיבות שבגללן האווירה נתפשת כחיובית. למשל, יחס שוויוני ומכבד כפי שרשמה סטודנטית יהודייה, הלומדת במכללה: "בלימודי הנוכחיים אין התייחסות ספציפית למפגשים בין תרבויות שונות ומתוך ראייה רב תרבותית כן יש יחס שווה ורגישות לכלל הסטודנטים, החוויה של שוויון בין כולם קיימת לא מעבר לכך". דוגמה נוספת היא מדברי סטודנטית יהודייה, שגם היא לומדת במכללה: "הלמידה במכללה מייצגת עבורי מודל חיובי להתייחסות רגישה ושוויונית כלפי אחרים ובכך גרמה לי להתייחס באופן מכבד יותר". סיבה נוספת היא היחס הדמוגרפי במכללה הבא לידי ביטוי בחלוקה כמעט שווה של סטודנטים ערבים ויהודים בקורסים, כפי שניסחה זאת סטודנטית יהודייה הלומדת באחת המכללות:

"תרומת המכללה גדולה מאד מעצם העובדה שמחצית מאתנו (מהמחזור שלי) ממגזרים שונים, חצי ערבים וחצי יהודים וזה עזר לי מאד להכיר יותר את חברי הערבים". או מהסיבה שהתנאים במכללה מאפשרים היכרות יותר מעמיקה, כפי שציינה זאת סטודנטית יהודייה שלומדת במכללה "חווית הלמידה בחוג שלנו מאפשרת היכרות עם התלמידים "האחרים" יש כיתות קטנות והשיעורים עצמם מאפשרים מעבר של ידע הדדי". סיבה נוספת, להבדלים בתחושות הסטודנטים בהשוואה בין מכללות לאוניברסיטאות, קשורה ליחס המרצים, כפי שכתב סטודנט ערבי, מאחת המכללות: "במכללה יש ייצוג לכל המגזרים וזה תורם להכרת האחר, אני מרגיש שבמכללה המרצים מכוונים לרב תרבותיות והכרת האחר בלי קשר למה שאני חושב".

סטודנטית ערבייה, הלומדת במכללה, ציינה ש"המפגש כאן במכללה תרם לי מאד בעניין הכרת התרבויות האחרות ועל חשיבות החינוך לרב תרבותיות בקרב

התלמידים שלנו וכל הקהילה בכלל" אמירה זאת מייצגת את השיח במכללה הקשור להכשרת מורים והאחריות כלפי התלמידים שהסטודנטים להוראה אמונים עליהם. לעומתם הסטודנטים שלומדים באוניברסיטאות, בפקולטות לחינוך, הסבירו את חוסר מעורבותם בכל הקשור לקבלת ה"אחר" ולרב-תרבותיות. סטודנטית יהודייה, הלומדת באוניברסיטה, ציינה: "אין שום תרומה ללימודי באוניברסיטה בשינוי עמדותיי לכאן או לכאן והיא לא מעניקה לי ידע כל שהוא עליהם".

מכאן שהאוירה במוסד להשכלה גבוהה, הן הפורמלית והן הבלתי-פורמלית, לצד המפגשים הבין-תרבותיים בכל מוסד נחווים באופן שונה בהשוואה בין סטודנטים במכללות לאלה שבאוניברסיטאות, כאשר תנאי הלמידה במכללות, בדרך כלל, מאפשרים פיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית יותר מאשר באוניברסיטאות.

### **הצעות לשיפור: מדיניות המוסד האקדמי בהקניית תכנים וכלים לפיתוח מסוגלות בין-תרבותית**

הסטודנטים התבקשו להשיב לשאלה ה"פתוחה" הבאה: "מה לדעתך כדאי לשפר במכללה/אוניברסיטה, בה את/ה לומד/ת כעת, על מנת לחזק את יכולות הסטודנטים להיות בעלי עמדות חיוביות, ידע ונכונות לפעילות בשטח החינוך בכל הקשור למפגש בין חברי/ות קבוצות תרבותיות שונות?" רוב הסטודנטים הציעו פעילויות משותפות כמו סדנאות, סיורים וכתובת עבודות משותפות, מה שמעיד על תחושת חסך בתחומים האלה כדי לקדם את נושא המסוגלות הבין-תרבותית, ועשוי להסביר את הממצאים המוצגים בלוח 11.

ניתן היה לזהות בתשובותיהם של הסטודנטים שהשיבו חמישה נושאים (תימות) מרכזיים לשיפור בהקשר של שיפור החוויה הבין-תרבותית:

1) גוון בסגל ההוראה מבחינת הלאום ומבחינת ההדגשים לרב-תרבותיות בקורסים שמלמדים,



סטודנט ערבי, הלומד במכללה, כתב: "להוסיף עוד מרצים ומתרגלים דוברי ערבית". סטודנטית יהודייה, הלומדת באוניברסיטה, ציינה: "במדעי החברה יש אולי תלמיד ערבי אחד בכל כיתה, כך שקשה לדעת. אני חושבת שמרצים צריכים להיות יותר מודעים לקושי שבלהיות בן קבוצת מיעוט בסיטואציה של כיתה ולהתנהג בהתאם – לוודא שהחומר שהם מלמדים נטול שיפוטיות ולא מבזה סטודנטים ערבים, לוודא שהם לא חסרי סבלנות למי שמתקשה להתבטא בעברית, וכך הלאה – דברים שנתקלתי בהם וששינויים יכול לשנות גם את יחס הסטודנטים". סטודנטית יהודייה, הלומדת באוניברסיטה גם היא, רשמה: "מפגש עם חברי סגל מהמגזר האחר כמעט ולא קרה בשנתיים בהן אני לומדת באוניברסיטת [שם האוניברסיטה הושמט על ידי המחברות], אולי מפגש עם חברת סגל מהמגזר האחר עשוי לשפר את יכולת הסטודנטים להיות בעלי עמדות חיוביות".

נראה, אם כן, שלסטודנטים הערבים חשוב שיהיו מרצים ערבים כדי להקל עליהם בהתמודדות עם "השוני התרבותי" והקושי בשפה. ואילו לסטודנטים היהודים חשוב שהמרצים היהודים יפגינו יותר רגישות תרבותית כלפי סטודנטים ערבים ואף לקלוט מרצים ערבים כדי שישפיעו על שינוי עמדות וניפוץ מיתוסים הקשורים ב"אחרים".

2) הוספת קורסים המדגישים בתוכניהם את הכרת "האחרים" ורב-תרבותיות סטודנטית ערבייה, הלומדת במכללה, כתבה: "לשלב בכל התחומים את הקורסים לחינוך לרב תרבותיות, לעשות מפגשים בין תרבויות שונות, לשלב פרויקטים שיתופיים בין תרבויות שונות".

סטודנטית יהודייה, הלומדת באוניברסיטה, ציינה: "לקיים קורסים בנושאים כדוגמת הקורסים של "חברה בקונפליקט" אך חשוב שיהיה יחס שווה בין הקבוצות על מנת ליצור דיאלוג (כאשר אני למדתי בקורס זה, רוב התלמידות היו יהודיות והסטודנטיות הערביות לטעמי, חשו מותקפות...)"

ניתן להסיק, אם כן, שכאשר סטודנטים יהודים מבקשים הוספת קורסים העוסקים ברב-תרבותיות, זה יכול להעיד על מסוגלות בין-תרבותית, זאת מאחר והבקשה באה מתוך רצון "להגן" על "האחרים". כאשר הסטודנטים הערבים מביעים זאת, ניתן להבין שזה בא מתוך הרצון "להראות" מי הם באמת ל"אחרים" על מנת לנפץ סטריאוטיפים ודעות קדומות.

### 3) מטלות ועבודות משותפות לסטודנטים יהודים וערבים

סטודנטית ערבייה, הלומדת במכללה, כתבה: "לאפשר עבודות בזוגות מתרבויות שונות ולאפשר חשיפה לתרבות האחר על ידי סיפורים וחיים חברתיים, לבוש ומאכלים". סטודנטית ערבייה, הלומדת במכללה גם היא, רשמה: "הייתי מציעה שמרצים יעשו עבודות משותפות והכוונה בין יהודים וערבים על מנת לחזק את השפה בעברית אצל הערבים כי הרבה מהם חלשים בשפה ובדיבור בעברית וגם כך נביא לדו קיום". סטודנטית ערבייה, הלומדת באוניברסיטה, רשמה: "כדאי שמרצים יבקשו עבודות בזוגות מתרבויות שונות (לא כל הקורסים אלא חלקים במטרה לחזק יחסים בין תרבויות) המפגש הפיזי מאד תורם להבנת וקבלת האחר". סטודנטית יהודייה, הלומדת באוניברסיטה, הציעה מטלות משותפות מסיבות שונות: "ליצור עבודות ומטלות שמכריחות שילוב של הקבוצות – לימודי תרבות והשוואת תרבויות – שיח פתוח על קיפוח".

ניתן להבחין בהבדלים במניעים להצעות לפעילויות ועבודות משותפות: הסטודנטים הערבים הציעו לאפשר עבודות משותפות כדי לחשוף את תרבותם, לחזק את הקשר עם "האחרים" ולזכות לעזרה מבחינת השפה. לעומתם, סטודנטים יהודים הציעו את אותה הצעה בכדי לקדם את "הכרת האחרים" ולמטרות העשרה רב-תרבותית.

### 4) יחס שוויוני, בעיקר בכל הקשור לשפה ולחגים

סטודנטית ערבייה, הלומדת במכללה, כתבה: "שלטים בערבית, התחשבות בחופשות בתי ספר מיעוטים, הכנסת סגל מהמיעוטים והכי חשוב לראות באחר שווה ולא נחות ממנו". סטודנטית יהודייה, הלומדת באוניברסיטה, הציעה "ללמוד

את שפת האחר (ערבית) כחובה יחד עם התרבות כמובן". סטודנטית יהודייה, ממכללה, כתבה: "לתת הזדמנויות שוות לכל חברי הקבוצות התרבותיות השונות, להתחשב בחגים הלא יהודיים כמו בחגים היהודיים שייתן הרגשת שוויון בין כל הקבוצה מתרבויות שונות". סטודנטית ערבייה, הלומדת גם היא במכללה, הציעה "להתחשב יותר בחגים ובתרבויות המיעוטים באוניברסיטה בפרט ובחברה הישראלית בכלל".

גם כאן ניתן להבחין בהבדל בין הסטודנטים הערבים שמבקשים יחס שוויוני בכל הקשור לשפה ולהתייחסות לחגים כדי להרגיש שווים, בעוד סטודנטים יהודים הציעו זאת בעיקר מתוך רגישות תרבותית ומסוגלות בין-תרבותית.

לצד ההצעות הללו, נשמעו קולות בודדים שונים, של יהודים, שמלינים על כך שהסטודנטים הערבים מקבלים יחס מועדף בהקשר התרבותי. למשל, סטודנטית יהודייה, הלומדת במכללה, כתבה: "לתת יחס שווה לתרבויות כי פה נותנים יחס לתרבות השונה מאשר התרבות הקולטת וזה קצת מקומם". סטודנטית נוספת, גם היא מאחת המכללות, ציינה: "לנסות לתת יותר מקום לתרבות שלנו היהודים ולא רק למיעוט, למשל העובדה שאין מזוזות מפריעה לי מאד, וגם לתת מקום לחגים שלנו, שלדעתי אין מספיק התייחסות".

5) העמקת הכרת התרבות של "האחרים" על ידי פעילויות פורמליות ולא פורמליות

הסטודנטים הציעו לקיים בעתיד פעילויות שונות, החל מקבוצות דיאלוג בתוך השיעורים הנלמדים במכללה וכלה בסדורים או בפעילויות בבתי הספר או בקהילת ה"אחרים". למשל,

סטודנטית יהודייה, הלומדת במכללה, כתבה: "אין הרבה קשר ל"שטח" יש מקום לסדורים רב תרבותיים במהלך הלימודים, בצורה יותר שיטתית". כמו כן, סטודנטית יהודייה נוספת, שגם היא לומדת במכללה, רשמה: "יותר מפגשים מובנים המאפשרים עיסוק בנושא, ביקורים בבתי ספר המקדמים רב-תרבותיות".

בדומה להן, סטודנטית ערבייה שלומדת במכללה להוראה כתבה: "יותר כנסים ופעילויות חברתיות שגם יהודים וגם ערבים יכולים להשתתף". סטודנטית ערבייה, הלומדת במכללה, התייחסה לנושא בהרחבה ורשמה: "מפגשים של דיאלוג סביב נושאים חברתיים תרבותיים, שולחנות עגולים רוויי חומר מגרה לפתוח ולפתח שיח אמתי למען לעלות בגולם ההכלה והכבוד לאחר, למען חברה אזרחית שפויה מקבלת ומכבדת". סטודנט יהודי, הלומד באוניברסיטה כתב גם הוא: "יותר מפגשים בלתי פורמליים וחברתיים בין הקבוצות השונות".

לעומתם, סטודנטית יהודייה, הלומדת במכללה ציינה שיש לקיים פעילויות בבתי הספר אך היא נגד אפליה מתקנת לערבים. היא כתבה: "שיתחילו לשלוח סטודנטים יהודים לבתי ספר ערבים וסטודנטים ערבים לבתי ספר יהודים ויבצעו בפועל, בנוסף לא חושבת שצריכה להיות אפליה מתקנת לאף אחת מהקבוצות וברור שגם לא לערבים! כמו הקלות, הקלות לחיסורים בשל ימי חופשה רבים והתחשבות מועדפת בהם לעומת יהודים. יתר על כן, אני נוהגת כלפי כל התרבויות השונות בשוויוניות ומתייחסת אליהם כאחד האדם כמו כלום!".

ניתן להבחין בהבדל בין ההצעות המועלות על ידי סטודנטים הלומדים באוניברסיטאות לבין אלה הלומדים במכללות. סטודנטים הלומדים באוניברסיטאות הציעו הצעות המתייחסות לחיזוק ההיכרות בין הסטודנטים במהלך הלימודים לתואר שני, בעוד סטודנטים מהמכללות העלו בנוסף הצעות הקשורות ביישום עקרונות רב-תרבותיים בקהילה ובבתי ספר של ה"אחרים". הבדלים אלה מעידים על דרגות שונות של פיתוח מסוגלות בין תרבותית בהשוואה בין סטודנטים במכללות לאלה הלומדים באוניברסיטאות, כאשר הראשונים חווים אקלים המאפשר פיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית גבוהה יותר.

## דיון

מפגשים בין-תרבותיים במוסדות להשכלה גבוהה עשויים לתרום להיווצרותה של "מסוגלות בין-תרבותית" שפרושה שינוי לטווח ארוך ברמת ידע, עמדות והתנהגות

כלפי "האחרים" המאפשרים יחסי גומלין חיוביים בין חברי קבוצות תרבותיות שונות (Dignes & Baldwin 1996, cited in Otten 2003). לעיתים התקוות שתולים במפגשים אלה מתבדות, בעיקר אם מוסדות להשכלה גבוהה אינם מתכננים מראש כיצד ליצור הכלה חברתית של סטודנטים "אחרים" – הן בקרב הסטודנטים והן בקרב הסגל (Leask & Carroll, 2011), וליצור אווירה רבת-תרבותית ולא רק מרובת תרבויות. בישראל מהווים לעיתים מוסדות להשכלה גבוהה את ההזדמנות הראשונה ואולי אף האחרונה למפגשים בין תרבותיים משמעותיים בין סטודנטים יהודים לערבים (סבירסקי, 1990). עבור היהודים הערבים הם בבחינת "האחרים" וכך גם היהודים עבור הערבים (עופר, 2010; ענתבי-ימיני, 2010).

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון הקשר בין מפגש עם "האחרים" (יהודים לערבים) וחוויית הלימודים במסגרת תואר שני, במכללות לחינוך ובחוגי חינוך באוניברסיטאות, לבין הבנייתה של מסוגלות בין-תרבותית. ההשערה המרכזית הייתה שמפגשים חברתיים, אקדמיים ותרבותיים בין יהודים לערבים, במסגרת הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה, יהוו גורם משמעותי בהבניית מסוגלות בין-תרבותית על היבטיה הקוגניטיביים, הרגשיים וההתנהגותיים.

בבדיקת שאלת המחקר המרכזית על אודות הגורמים המשפיעים על הבנייתה של מסוגלות בין-תרבותית, הרי שכל אחד ממרכיבי מסוגלות זו מוסבר על ידי גורמים שונים; חווית הלמידה האקדמית במוסדות להשכלה גבוהה תורמת לחלק ניכר ממשתני המסוגלות הבין-תרבותית, בהתאם להשערותינו. יחד עם זאת לצד החוויה, ישנם משתנים נוספים שמסבירים קיומה או אי קיומה של מסוגלות זו. משתנים נוספים הם אלה הקשורים עם מפגשים המתקיימים מחוץ למוסדות להשכלה גבוהה, עמדות כלפי רב-תרבותיות, סוג המוסד ותחום הלימודים לתואר שני וכן הלאום.

חוויית המפגש עם "האחרים" בכל מוסד להשכלה גבוהה שנחקר כאן (שלוש מכללות לחינוך ושתי פקולטות לחינוך באוניברסיטאות) שונה בהיבט הדמוגרפי והתכני: באופן כללי ייצוג הסטודנטים הערבים במוסדות שנדגמו גבוה מזה הקיים באוכלוסייה בישראל (31% לעומת 20% בהתאמה), אך בכל מוסד ההרכב לפי לאום שונה. במרביתם, שיעור היהודים גבוה ודומה לזה שבאוכלוסייה בישראל (כ-70%), אולם במכללת אורנים, הנמצאת בצפון הארץ, היחס הוא כמעט זהה בין סטודנטים יהודים לערבים. שוני זה משפיע על חלק ממשתני המסוגלות הבין-תרבותית. מחד, קיים במכללה זו ידע רב יותר על אודות "האחרים", ופעילות בשטח החינוך בהקשר רב-תרבותי (בעיקר בהשוואה לאוניברסיטת חיפה). אך מאידך, באותה מכללה בדיוק דיווחו הסטודנטים על רמת הרגשות השליליים הגבוהה ביותר, בדומה לממצאי הורטדו ועמיתים (Hurtado et al., 1998). מכאן שיחסי גומלין אינטנסיביים עשויים ליצור תחושות ושינוי בהתנהגות לכיוונים שונים, אך בסופו של דבר, ובהתאם לטענת פלמר (Palmer, 1987), גם חיכוכים עשויים לחזק את ההיכרות והדיאלוג עם "האחרים" ולפתח מסוגלות בין תרבותית. המפגשים העיקריים בתואר שני מתבצעים בין הסטודנטים במסגרת תכניות הלימוד שלהם. לימוד בתכנית זו או אחרת משלב בתוכו גם נטיה רב-תרבותית וקבלת "האחרים" ברמה כזו או אחרת. ככל שהתחום עוסק יותר בהוראת מקצוע הוא בדרך כלל פחות מכוון למסוגלות בין-תרבותית ולהיפך. כך שמי שעוסקים במנהיגות בשדה החינוך ובתחום הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה שנבדקו כאן, כמו גם אלה המעורבים בהוראה וחינוך של אוכלוסיות מיוחדות ומודרות, מקיימים, הלכה ולמעשה, חינוך לרב-תרבותיות, המשקף היבט מרכזי במסוגלות בין-תרבותית.

היבטים נוספים שחווים במסגרת המוסדות להשכלה גבוהה הם האקלים החברתי ויחסי הגומלין בין הסטודנטים. בעוד סטודנטים מתארים את האקלים המוסדי באורח חיובי (אקלים שוויוני, מכיל ורגיש תרבות), יחסי הגומלין בין הסטודנטים מתוארים באורח "פושר" יותר, אם כי חיובי למדי. שני היבטים אלה תורמים באופן

ברור להבנייה חיובית של מסוגלות בין-תרבותית על כל היבטיה: ידע, רגשות ועמדות והתנהגות בפועל, בעיקר ליחסי גומלין חיוביים בין הסטודנטים על פי תפישתם. בעוד שני היבטים אלה שייכים לתחום הבלתי-פורמלי במפגש במסגרת המוסדות להשכלה גבוהה, הרי שתכנים שהוקנו (או לא) משתייכים להיבט הפורמלי יותר בחווית הלימודים. תכנים וכלים אלה משמעותיים במידה לא מבוטלת בכל הקשור לפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית. לפיכך, כל ההיבטים שמוסד להשכלה גבוהה יכול להשפיע – הפורמלים והבלתי-פורמלים, עשויים להשפיע גם במסגרת לימודים לתואר שני, בקרב סטודנטים מבוגרים ואנשי חינוך והוראה ברובם.

חווית הלימודים הכוללת במכללה או באוניברסיטה משפיעה גם היא על הבנייתה של מסוגלות בין-תרבותית, כאשר במכללות ישנו אקלים הנתפס כמאפשר יותר, בהשוואה לאוניברסיטאות, ומזמן מפגשים בין-תרבותיים משמעותיים - שבחלק מהמכללות תורם להבנייתה של מסוגלות בין-תרבותית.

מובן שלא רק המכללה או האוניברסיטה משפיעות על פיתוחה של מסוגלות בין תרבותית. יש אנשים שנפגשים עם "האחרים" מחוץ לכותלי מוסדות אלה, ויש כאלה שכמעט ולא. לכך יש השפעה בעיקר על רמת הידע על אודות "האחרים". בנוסף, סטודנטים נבדלים בעמדותיהם כלפי רב-תרבותיות ונחיצותו של חינוך לרב-תרבותיות. אלה שדעותיהם חיוביות יותר גם רמת המסוגלות הבין-תרבותית גבוהה יותר ולהיפך, אך בעיקר בהקשר לרגשות חיוביים כלפי "האחרים".

לחווית המכללה השפעה ניכרת בכל ההיבטים של מסוגלות בין-תרבותית, גם בפיקוח על משתני רקע, מפגשים קודמים עם "האחרים" ועמדות כלפי רב תרבותיות. עם זאת חשוב לציין שמרכיב הלאום מרכזי גם הוא בהסבר ההבניה של מסוגלות בין-תרבותית, כאשר ערבים מגלים ידע משמעותי בהרבה על אודות היהודים, דבר הנובע מכך שכבר במערכת החינוך הם נחשפים, כילדים וכנערים להיסטוריה ולתרבות היהודים (ראו למשל: פלד ושפיר, 2005).

לצד התחושות החיוביות והשפעת המוסדות להשכלה גבוהה (בעיקר מכללות) על פיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית, נכתבו מספר הערות ביקורתיות בכל הקשור לשינויים ושיפורים שיש להחיל במכללות ובאוניברסיטאות: בשיטות ההוראה – להפכן לרגישות תרבות, בתכני הלימוד – בהעשרת הידע והתכנים הקשורים בהכרת "האחרים", בהרכב ובגיוון הסגל (לצרף מרצים ערבים), בהתייחסות לחגים ולתרבויות השונות ובעידוד סטודנטים מהמגזרים השונים לשתף פעולה בהיבטים הפורמלים של הלמידה.

בניתוח ההצעות שהעלו הסטודנטים לגבי מדיניות עתידית מוצעת למוסדות להשכלה גבוהה לשיפור ולחיזוק עמדות חיוביות כלפי ה"אחרים" ופיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית, הבחנו בשני צירים: האחד בהקשר ללאום (יהודים בהשוואה לערבים), והשני בהקשר לסוג המוסד האקדמי (מכללות בהשוואה לאוניברסיטאות). מרבית ההצעות שהועלו היו משותפות לסטודנטים יהודים וערבים שכללו הוספת קורסים העוסקים ברב-תרבותיות, הכוונה למטלות משותפות לסטודנטים משני המגזרים, יחס שוויוני לגבי השפה והחגים של כולם ועריכת פעילויות פורמליות ובלתי פורמליות.

עם זאת, סטודנטים ערבים העלו את ההצעות "בהתלהבות וביצירתיות" ממקום של מיעוט החש מקופח ומנסה להיטמע ולהיות מקובל על ידי הרוב היהודי, ולהרגיש שווה ל"אחרים". הם הציעו להרחיב את מספר אנשי הסגל מהמגזר הערבי, קיומן של עבודות או מטלות משותפות, זאת על מנת לחשוף את תרבותם ולהתקדם מבחינה אקדמית. בנוסף, סטודנטים ערבים ייחסו חשיבות לקורסים העוסקים ברב-תרבותיות, על מנת להביא את עצמם לידי ביטוי ולהראות ל"אחרים" מי הם ב'אמת', על מנת שיכירו אותם ובכך יוכלו לנפץ את הסטריאוטיפים והדעות הקדומות השליליות כלפיהם וכן לחשוף את תחושותיהם כמיעוט מקופח ושאינו שווה זכויות לרוב היהודי. לעומתם, הסטודנטים היהודים העלו הצעות דומות אך



ממניעים שונים שאפשר לשייך אותם למסוגלות בין תרבותית: להכיר את ה"אחרים", לשלב אותם באקדמיה ובמידת מה "להגן" עליהם.

בהקשר לסוג המוסד האקדמי, סטודנטים הלומדים באוניברסיטאות העלו הצעות לשיפור ברמה הראשונית של המסוגלות הבין תרבותית והיא להכיר את "האחרים" וללמוד עליהם. כנראה מאחר ולא נחשפו לאקלים מוסדי המעודד פיתוח של מסוגלות בין-תרבותית באופן נרחב. לעומתם, הצעות שהועלו על ידי סטודנטים שלומדים במכללה, התייחסו לשלוש הרמות של המסוגלות הבין-תרבותית: הצעות ברמת ידע והיכרות עם "האחרים", הפחתת דעות קדומות וסטריאוטיפים המגבירים תחושות שליליות ושינוי עמדות ופעילויות הקשורות להנחלת ערכים של רב-תרבותיות בשטח (בתי ספר וקהילה). ממצאים אלה מעידים על כך שבמכללות יש אקלים מאפשר יותר ומזמין בכל הקשור לפיתוח של מסוגלות בין-תרבותית (ראו גם לרון ולב ארי, 2013). מובן שלא כל הסטודנטים חשו כך, הן יהודים והן ערבים, במכללות ובאוניברסיטאות. היו מספר סטודנטים שהעלו טענות נגד מדיניות רב-תרבותיות ונחיצותה. הערותיהם צוינו גם הן בגוף דוח מחקר זה.

הצעות הסטודנטים מבטאות ציפייה להפיכת הלמידה להתנסותית חווייתית, מעשית, לחיבור עולמם לתוכן הקורס ולחיבור בין התיאוריה לפרקטיקה החינוכית, ובמילים אחרות: למידה שאינה מחוברת למציאות חיה של הסטודנטים אינה תורמת לפיתוח מספק של מסוגלות בין-תרבותית. כמו כן, יש לקחת בחשבון שחוויות של מפגשים בין – תרבותיים קודמים, שונות מאד בהשוואה בין הסטודנטים ואלה שמתתפים בלמידה או בהתנסות חיים, שמבנה את העבודה הרב תרבותית, או את ההתנהגות הרב תרבותית, מפתחים מסוגלות התנהגותית גבוהה יותר לעבודה עם תלמידים מאשר אלה שאין להם, כמעט ללא קשר עם החוויה המכללתית. ניתן לזהותם ולרתום גם אותם ללימוד משותף על דרך התנהלות כלל מכללתית מכוונת לפיתוח מסוגלות בין-תרבותית.

#### **סיכום, מסקנות והצעות**

מכללות ואוניברסיטאות יכולות לשלוט במידה רבה בתוצאות המפגש הבין-תרבותי עם "האחרים" המתרחש בתחומן. ברוח דבריהם של ליסק וקרול (Leask and Carroll, 2011), ולאור המלצות ממחקר קודם על אודות סטודנטים לתואר שני במכללה לחינוך (Lev Ari & Laron, 2014), כאשר מעוניינים שחויית המפגשים הבין-תרבותיים תתורגם למסוגלות בין-תרבותית, יש לפעול בכל הקשור בהתאמות של תכניות הלימודים הפורמליות והבלתי-פורמליות, הכשרת מרצים המתאימה להוראה בסביבה מרובת תרבויות ושיקוף ובקרה תמידיים על תהליך ההתערבות המכוון ויעילותו בהכלת סטודנטים בקמפוסים. מוצע לפיכך לגבש מדיניות המקובלת על הנהלת המוסדות להשכלה גבוהה כמו גם על המרצים (ראו גם 1989 Cross et al.), המיועדת לשינוי שיטות ההוראה והלמידה מהרצאות ולמידה עיונית ללמידה חוויתית, ביקורתית ומשלבת סטודנטים כחוקרים את המציאות.

למחקר זה מספר מגבלות. המחקר התבצע במספר מצומצם של מוסדות להשכלה גבוהה. לפיכך, ממצאי המחקר מייצגים חלק מהמכללות לחינוך ומקצת מהאוניברסיטאות בחוגי החינוך וההכשרה להוראה בלבד. מגבלה נוספת היא ההתמקדות בקרב אלה המועסקים בתחומי הוראה וחינוך ולומדים לתואר שני. מובן שהשוואה עם תחומי לימוד שאינם קשורים לחינוך ולהוראה עשויה להניב תוצאות נרחבות יותר. בנוסף לכך ההיבט המגדרי מוטה מראש במחקר כזה בשל העובדה שמרבית העוסקים במקצועות ההוראה לעתיד ובהווה הן נשים. חשוב להרחיב בעתיד מחקר זה בקרב תחומי לימוד לתואר שני בהם לומדים גם יותר גברים. לבסוף רצוי לבחון פיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית גם בקרב סטודנטים לתואר שני בני ובנות קבוצות אתניות ותרבותיות שונות במגזר היהודי והערבי, כמו למשל: עולים מול ותיקים, אשכנזים מול מזרחים, נוצרים מול מוסלמים.

עם זאת, חשיבות המחקר היא בעיקר בתרומתו האפשרית לגוף הידע הקשור במפגש עם 'אחרים' במוסדות להשכלה גבוהה שונים (מכללות ואוניברסיטאות) ובדרכים

לפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית בקרב סטודנטים לתואר שני. עד כה מרבית המחקרים על אודות מפגשים בין-תרבותיים ותוצאותיהם התמקדו בסטודנטים לתואר ראשון, הלומדים לתחומי דעת שונים ובעיקר בעמדותיהם כלפי ה"אחרים" ורב-תרבותיות. כאן נבחנה לראשונה, תרומתם הדיפרנציאלית של מוסדות להשכלה גבוהה שונים בישראל, לשינוי עמדותיהם של מורים ומחנכים ונכונותם לשינוי התנהגות ובהתנהגות חינוכית בפועל בהקשר למסוגלות בין-תרבותית ולהטמעת חינוך לרב-תרבותיות. ממצאי המחקר מצביעים בבירור על משתנים ברמת המוסד האקדמי (לצד גורמים אחרים) המשפיעים על מסוגלות בין-תרבותית, בהקשר התודעתי, הרגשי וההתנהגותי, כתוצאה ממפגש עם סטודנטים 'אחרים'. התייחסות למשתנים אלה ולהצעות השונות שהעלו הסטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות עשויה לסייע בגיבוש קווי מדיניות בהנהלות מוסדות אקדמיים המעוניינים בפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית בתחומיהם.

ניתן להרחיב מחקר זה גם למוסדות להשכלה גבוהה בעולם, על מנת לבחון את נכונותם של סטודנטים דומים, מקבוצת הרוב והמיעוט כאחת, לאמץ עמדות חיוביות כלפי "האחרים" ורב-תרבותיות ולחנך ברוח רב-תרבותית ב"שטח", כתוצאה מהלימודים במוסדות להשכלה גבוהה ומפיתוחה של מסוגלות בין-תרבותית.

פיתוחה של מסוגלות זו עשויה להפחית דעות קדומות וסטריאוטיפים הקשורים בתפיסת "האחרים" ותופעות של ניכור ואף אלימות, הנלווים למפגשים בין-תרבותיים בעולם ובישראל. סטודנטים אלה חווים לעיתים מפגש ראשון (ואולי אחרון) עם "האחרים" שיכולים להפוך פחות מאיימים מבעבר. סטודנטים אלה עשויים להוות סוכני חיברות לדור הצעיר לקראת שינוי בשדה החינוך והוראה אשר יתמכו ויבנו חברה רב-תרבותית ולא רק מרובת תרבויות.



## רשימת מקורות

בן-רפאל, א' (2008). ישראל: מפלורליזם לרב-תרבותיות. **סוגיות חברתיות בישראל**, 6, 94-120.

בר-און, ד' (1999). על ה'אחרים' בתוכנו – תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית-חברתית. באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון.

בר-טל, ד' (2007). לחיות עם הסכסוך: ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל. ירושלים: הוצאת כרמל.

דגן-בוזגלו, נ' (2007). הזכות להשכלה גבוהה בישראל: מבט משפטי ותקציבי. תל אביב: מרכז אדוה.

דוידוביץ, נ' סואן, ד' וקולן, מ' (2006). שיח של שונות – פרופיל סטודנטים ויחסי גומלין בין סטודנטים ערבים ויהודים בקמפוסים אקדמיים. אריאל: המכללה האקדמית יהודה ושומרון.

יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך: י. עירם, י. כהן, ש"א. שכטר ו. שקולניקוב (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 355-379). ירושלים: משרד החינוך.

יונה, י' (2007). חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים. בתוך פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים** (עמ' 39-66). ירושלים: כרמל.

יונה, י' ושנהב, י' (2005). **רב-תרבותיות מהי? תל אביב: בבל**.

ישראל, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (2013). **הירחון הסטטיסטי לישראל 2013**. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

לב ארי, ל' ולרון, ד' (2008). חינוך לרב-תרבותיות במכללה להוראה - בין הלכה למעשה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 5, 101-134.

לב ארי, ל' ולרון, ד' (2012). **מרחב לימודי מרובה תרבויות בתכניות התואר השני באורנים: גורמים המסבירים עמדות כלפי רב-תרבותיות בקרב הסטודנטים**. מכללת אורנים, הרשות למחקר ולהערכה מס' 155.

לב ארי, ל' ומולא, ו' (2014). מפגש עם אחרים במוסדות להשכלה גבוהה (בין סטודנטים לתואר שני, יהודים וערבים): לקראת מסוגלות בין-תרבותית? מכללת אורנים, הרשות למחקר ולהערכה מס' 206.

לרון, ד' ולב ארי, ל' (2013). "יש פה משהו שמאפשר": סטודנטים יהודים ו'אחרים' בתכניות התואר השני במכללת אורנים. **דברים**, 6, 99-116.

מאוטנר, מ', שגיא, א' ושמיר, ר' (1998). הרהורים על רב-תרבותיות בישראל. בתוך מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), **רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית** (עמ' 67-92). תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

- נחמיאס, ד' ונחמיאס, ח' (1998). **שיטות מחקר במדעי החברה**. תל-אביב: עם עובד.
- נחתומי, א' (2003). מבוא. בתוך א' נחתומי (עורך), **רב-תרבותיות במבחן הישראליות** (עמ' 7-20). ירושלים: מאגנס.
- סבר, ר' (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך. **מגמות**, 43(1), 145-169.
- סבירסקי, ש' (1990). **חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים**. תל אביב: ברירות.
- סמוחה, ס' (2001). יחסי ערבים-יהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. בתוך א' יער וז' שביט (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית** (עמ' 231-263). תל אביב, רמת אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- עופר, ד' (2010). "תיקון הנפש" ו"תיקון הגוף": בני עליית הנוער מתבוננים בעצמם ובזולתם. בתוך: ע' לומסקי-פדר ותי' רפפורט (עורכות), **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג** (עמ' 99 – 139). ירושלים: מכון ון ליר ותל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- עזר, ח' מלאת, ש' ופטקין, ד' (2004). 'לשמוע את קולם': סיפוריהם של מורי מורים בהקשר רב-תרבותי. **דפים**, 38, 127-151.
- ענתבי-ימיני, ל' (2010). בשולי הנראות: עולים אתיופים בישראל. בתוך ע' לומסקי-פדר ותי' רפפורט (עורכות), **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג** (עמ' 43 – 68). ירושלים: מכון ון ליר ותל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- פלד, י' ושפיר, ג' (2005). **מיהו ישראלי - הדינמיקה של אזרחות מורכבת**. רמת אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- פרי, פ' (2007א). מבוא – חינוך בחברה רב תרבויות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים. בתוך פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים** (עמ' 9-26). ירושלים: כרמל.
- פרי, פ' (2007ב). פיתוח רגישות חברתית בקרב סטודנטיות להוראה. בתוך פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים** (עמ' 259-286). ירושלים: כרמל.
- רייכל, נ' (2008). **סיפורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור; בין מוצהר לנסתר; בין חיקוי לייחוד**. תל אביב: מכון מופ"ת וירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי – ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. **דפים**, 40, 108-131.
- שגיא, א' (2003). מחויבות ערכית וזהות בקיום רב-תרבותי. בתוך א' נחתומי (עורך), **רב-תרבותיות במבחן הישראליות** (עמ' 63-80). ירושלים: מאגנס.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת - מחקר איכותני תיאורי ויישום**. תל-אביב: הוצאת רמות.

- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*. London: Routledge.
- Banks, J. A. & C. A. McGee Banks (Eds.), (2001). *Multicultural education, issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethno relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp.21-71). Yarmouth, MA: Intercultural Press.
- Ben Rafael, E. & Peres, Y. (2005). *Is Israel one? Nationalism, religion and multiculturalism monfounded*. Leyden and Boston: Brill.
- Brewer, M. B. (1996). When contact is not enough: Social identity and inter-group cooperation. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 291-303.
- Chang, M. J. (2005). Reconsidering the diversity rationale. *Liberal Education*, 91(1), 6-14.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cross, T., Bazron, B., Dennis, K., & Isaacs, M., (1989). *Towards a culturally competent system of care (volume I)*. Washington, DC: Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center.
- Dignes, N. G. & Baldwin, K. D. (1996). Intercultural competence: A research perspective. In D. Landis & R. S. Bhaghat (Eds.). *Handbook of intercultural training* (pp. 106-123). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Funk, R. B., & Willits , F. K. (1987). College Attendance and Attitude Change: Panel Study. *Sociology of Education*, 60, 224-231.

- Guarasci, R. & Cornwell, G. H. (Eds.) (1997). *Democratic education in an age of difference: Redefining citizenship in higher education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gurin, P. Dey, E. L., Hurtado, S. & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366.
- Hurtado, S., Milem, J. F., Clayton-Pedersen, A. R. & Allen, W. R. (1998). Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity through educational policy and practice. *Review of Higher Education*, 21, 279-302.
- Kastoryano, R. (2010). Codes of otherness. *Social Research*, 77(1), 79 – 100.
- Krumer-Nevo M. & Sidi, M. (2012). Writing against the othering. *Qualitative Inquiry*, 18(4), 299 – 304.
- Leask, B. & Carroll, J. (2011). Moving beyond 'wishing and hoping': Internationalisation and student experiences of inclusion and engagement. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 647-659.
- Lev Ari, L. & Laron, D. (2014). Intercultural Learning in Graduate Studies at an Israeli College of Education: Attitudes Toward Multiculturalism Among Jewish and Arab Students, *Higher Education*, 68(2), pp. 243-262.
- Macionis, J. J. (1997). *Sociology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Milem, J. F. (2001). Increasing diversity benefits: How campus climate and teaching methods affect students outcome. In G. Orfield (Ed.), *Diversity challenged: Evidence on the impact of affirmative action* (pp. 233-249). Cambridge MA: Harvard Education Publishing Group.



- Otten, M. (2003). Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12-26.
- Owens, T.J. (1992). The Effect of post high school social context on self-esteem. *The Sociological Quarterly*, 33, 553-578.
- Palmer, P. J. (1987). Community, conflict, and ways of knowing: Ways to deepen our educational agenda. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 19(5), 20-25.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination: social psychological perspectives* (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sekaquaptewa, D. & Thompson, D. (2002). The differential effects of solo status on members of high and low status groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 694-707.
- Sela, O. and Laron, D. (2011). Abridge between seminar and University: The English Department at Oranim College, 1971-2001. *Journal of Educational Administration and History*, 43(1), 1-24.
- Rothman, S., Lipset, S. M. & Nevitte, N. (2003). *Racial diversity reconsidered*. Retrieved from <http://www.stat.cmu.edu/~fienberg/Stat36-303-03/NewspaperArticles/RothmanPublicInterest-Spring03.html>
- Stone Hanley, M. (1999). *The scope of multicultural education*. In *Back to Multicultural Education*, Seattle: New Horizons for Learning.
- Whitla, D. K., Orfield, G., Silen, W., Temperow, C. Howard, C. & Reede, J. (2003). Educational benefits of diversity in medical school: A survey of students. *Academic Medicine*, 78(5), 460-466.

Yogev, A. (1996). Practice without policy: Pluralist teacher education in Israel” In M. Craft (Ed.), *Teacher Education in Plural Societies* (pp. 57-71). London: Falmer.

## נספח 1. שאלון המחקר

### שאלון לסטודנטים בנושא מפגשים בין סטודנטים יהודים לערבים

שלום רב,

במסגרת לימודיכם לתואר במוסדות להשכלה גבוהה אתם לומדים עם אנשים מתרבויות שונות וממגזרים שונים בחברה הישראלית. מטרת השאלון שלפניכם היא לברר את עמדותיכם בכל הקשור למפגש הבין-תרבותי במכללה או באוניברסיטה בין סטודנטים יהודים לערבים.

כאשר מופיע בשאלון המושג "אחרים" או הקבוצה "האחרת", יהודים מתבקשים להתייחס לסטודנטים מהמגזר הערבי, וסטודנטים ערבים לקבוצת היהודים. אנא ענה/עני על השאלות ביסודיות ובכובד ראש. **אין זה מבחן, אלא שאלון**, כך שכל השאלות שעליהן הנך עונה הן אפשריות ולגיטימיות. אנא הצגי בפתיחות את דעתך בכל מקרה שהיא נדרשת – לא את מה שלפי דעתך מצופה ממך. בקטעים של בחירה בין אפשרויות, בחר/י נא את התשובה **האחת** המייצגת את דעתך במידה הכנה ביותר.

תוצאות המחקר יפורסמו כממצאים סטטיסטיים, לפיכך לא ניתן לזהות את המשיב/ה באופן אישי. פרטיך נחוצים לנו למטרות **עיבוד הנתונים בלבד**.  
אנו מודות לך על שיתוף הפעולה,

החוקרות: פרופ' לילך לב ארי וד"ר רביעה חסיסי-סאבק

**א. בשאלות הבאות תתבקש/י להשיב לגבי הרקע שלך**

**האם את/ה לומד/ת לתואר:** 1. ראשון 2. שני 3. אחר,  
פרט/י: \_\_\_\_\_

**חוג לימודים:** חוג ראשון \_\_\_\_\_ חוג שני \_\_\_\_\_

**מוסד הלימודים:** \_\_\_\_\_

**תחום לימודיך לתואר:**

1. מדעי החברה 2. מדעי הרוח 3. מדעים מדויקים 4. מדעי החיים 5. חינוך 6.  
אחר: \_\_\_\_\_

שנת לימודיך במכללה/אוניברסיטה: 1. ראשונה 2. שנייה 3. שלישית 4. רביעית  
או יותר

מגדר: 1. גבר 2. אישה

גיל: |\_\_\_\_| |\_\_\_\_|

מצב משפחתי: 1. רווק/ה 2. נשוי/אה בלי ילדים 3. נשוי/אה עם ילדים 4.  
גרושה 5. אחר

האם את/ה: 1. יהודי/ה 2. ערבי/ה 3. אחר, פרטי: \_\_\_\_\_

האם את/ה: 1. אשכנזי/ה 2. מזרחי/ה 3. אחר, פרטי: \_\_\_\_\_

האם את/ה רואה עצמך כ:

1. חילונית 2. מסורתית 3. דתית 4. אחר, פרטי: \_\_\_\_\_

מהו המוצא של כל אחד מהאנשים הבאים:

	אירופה או אמריקה	אסיה או אפריקה	ישראל	
שלך	3	2	1	
של אימך	3	2	1	
של אביך	3	2	1	

במידה ולא נולדת בישראל, באיזו שנה עלית? שנת |\_\_\_\_| |\_\_\_\_| |\_\_\_\_| מאיזו  
מדינה? \_\_\_\_\_

עיסוקך העיקרי כיום: \_\_\_\_\_

כיצד תעריך/י את ההכנסה הממוצעת של משפחתך (הכנסה ממוצעת ברוטו היא כ  
– 18,000 ₪):

1. נמוכה מהממוצע 2. ממוצעת 3. גבוהה מהממוצע 4. גבוהה בהרבה מהממוצע

ישוב מגוריך הנוכחי:

1. עיר גדולה (כמו: חיפה, תל אביב, ירושלים) 2. עיר בינונית (כמו: נצרת, קריות) 3.  
 עיר קטנה (כמו: מגדל העמק, יקנעם) 4. קיבוץ/ מושב/ ישוב קהילתי 5. כפר 6.  
 אחר, פרטי: \_\_\_\_\_

**ב. מפגש עם סטודנטים מהקבוצה האחרת (לגבי יהודים – עם ערבים; לגבי ערבים – עם יהודים)**

**האם במסגרת לימודיך לתואר הנוכחי את/ה לומד/ת עם (בחר/י תשובה אחת בלבד):**

1. סטודנטים מהמגזר שלך בעיקר 2. סטודנטים ממגזרים שונים 3. סטודנטים מהמגזר האחר בעיקר

**באיזו מידה נפגשת עם הקבוצה האחרת בכל אחד מהמקומות הבאים?**

במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	
5	4	3	2	1	1. מקום מגורים
5	4	3	2	1	2. עבודה
5	4	3	2	1	3. בילוי שעות פנאי (למשל: פעילות משותפת)
5	4	3	2	1	4. לימודים במוסד לתואר ראשון
5	4	3	2	1	5. קבלת שירותים שונים

**ג. ידע שלך על הקבוצה האחרת (יהודים על ערבים; ערבים על יהודים) באיזו מידה את/ה:**

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא	
5	4	3	2	1	1. יודע/ת את השפה של הקבוצה האחרת (עברית או ערבית, בהתאם)

5	4	3	2	1	2. מכיר/ה לפחות שני שמות של סופרים חשובים מהקבוצה האחרת
5	4	3	2	1	3. מכיר/ה לפחות שני ערכים מרכזיים של התרבות האחרת
5	4	3	2	1	4. למדת בעברך נושא שקשור לקבוצה האחרת

ד. עמדות כלפי "האחרים" וחינוך לרב-תרבותיות (תפיסה לפיה לכל הקבוצות התרבותיות זכות שווה לחינוך ולביטוי התרבות שלהם במהלך לימודיהם בבית הספר)

באיזו מידה את/ה מסכים/ה עם כל אחד מהיגדים הבאים?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא	
5	4	3	2	1	1. חשוב לשמור על ערכי הדמוקרטיה (כגון חופש ביטוי, שוויון בין אזרחים וכדומה)
5	4	3	2	1	2. בני מיעוטים שווים לבני קבוצת הרוב בחברה
5	4	3	2	1	3. הסיכויים לניעות חברתית (באמצעות השכלה או עיסוק) של בני מיעוטים שווים לסיכויים של בני קבוצת הרוב
5	4	3	2	1	4. כל הקבוצות התרבותיות הנכללות בחברה חשובות באותה המידה
5	4	3	2	1	5. יהודים וערבים תורמים במידה שווה לחברה בישראל
5	4	3	2	1	6. חינוך לרב-תרבותיות חשוב כדי להיות מודע ל"אחרים" שבתוכנו
5	4	3	2	1	7. לכל אדם בישראל מגיע חופש ביטוי, ללא קשר לעובדה אם הוא יהודי או ערבי
5	4	3	2	1	8. חינוך לרב-תרבותיות חשוב כדי שכל

					תרבות תוכל להמשיך לשמור על הייחודיות שלה
5	4	3	2	1	9. תרבויות יהודיות וערביות צריכות לבוא לידי ביטוי בסמלי המדינה

ה. תאור האווירה (אקלים) במכללה/אוניברסיטה

אנא ציין/י לגבי כל אחד מההיגדים הבאים, על אודות המתרחש

במכללה/אוניברסיטה בה את/ה לומד/ת כעת, עד כמה את/ה מסכים/ה עימו?

במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	
5	4	3	2	1	1. באופן כללי, מתחשבים באופן שווה בחגי הסטודנטים ממגזרים שונים
5	4	3	2	1	2. המרצים מתייחסים באופן שווה לסטודנטים מהמגזרים השונים
5	4	3	2	1	3. סטודנטים ממגזרים שונים נוהגים להתבטא בחופשיות במהלך השיעורים
5	4	3	2	1	4. לסטודנטים משני המגזרים הזדמנות שווה להישגים אקדמיים
5	4	3	2	1	5. ניתן להגדיר את המכללה/אוניברסיטה בה את/ה לומד/ת כעת כ'רגישת תרבות'
5	4	3	2	1	6. את/ה מרגיש/ה כשווה בין שווים
5	4	3	2	1	7. יש נוכחות של סגל אקדמי יהודי וערבי

רגשות כלפי "האחרים" במכללה או באוניברסיטה

סמן/י באיזו מידה הנך מרגיש/ה כל אחד מהרגשות הבאים?

במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	

5	4	3	2	1	1. שנאה
5	4	3	2	1	2. חיבה
5	4	3	2	1	3. דחייה/גועל
5	4	3	2	1	4. פחד
5	4	3	2	1	5. הבנה
5	4	3	2	1	6. כעס
5	4	3	2	1	7. הערכה

ז. תיאור יחסי הגומלין בין סטודנטים ממגזרים שונים במכללה/אוניברסיטה עד כמה את/ה מסכים/ה עם כל אחד מההיגדים הבאים, לגבי יחסי הגומלין בין הסטודנטים מהקבוצות השונות (התייחס/י בעיקר ליהודים וערבים) בכלל ולגביך - בפרט?

במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	
5	4	3	2	1	1. קיים שיתוף פעולה לימודי ביניהם
5	4	3	2	1	2. מכירים היטב אחד את השני
5	4	3	2	1	3. נוהגים להיפגש יחד בהפסקות
5	4	3	2	1	4. את/ה מכיר/ה את שמותיהם של סטודנטים שאינם מהמגזר שלך
5	4	3	2	1	5. את/ה מכיר שמותיהם של סטודנטים מהמגזר שלך
5	4	3	2	1	6. את/ה נוהגת/לשתף פעולה



					בהכנת עבודות עם סטודנטים שאינם מהמגזר שלך
5	4	3	2	1	7. יש לך קשרים חברתיים, מעבר לשעות הלימודים, עם סטודנטים שאינם מהמגזר שלך

**ח. כתוצאה מלימודיך במכללה/אוניברסיטה בהשוואה למצב לפני לימודיך הנוכחיים במכללה/אוניברסיטה, באיזו מידה את/ה חש/ה או עושה את הדברים הבאים?**

יותר מבעבר	באופן דומה לעבר	פחות מבעבר	
3	2	1	1. מגן/ה על האחר כאשר הוא/היא או קבוצתו/ה מתוארים באופן שלילי ומכליל על ידי מישהו בקבוצה שלך
3	2	1	2. מוכן/ה לארח ולהתארח אצל "האחרים"
3	2	1	3. נוהג/ת לבקר ולהסתובב בישוב של האחר בתכיפות רבה
3	2	1	4. מוכן/ה לגור בשכנות ל"אחרים"
3	2	1	6. מוכן/ה לפתח קשרי חברות עם "האחרים"
3	2	1	7. המוכנות שלך לתת אמון ב"אחרים" התחזקה
3	2	1	8. קיימים ערכים בתרבות האחר שהיית מאמצת/ת לתרבות שלך
יותר מבעבר	באופן דומה לעבר	פחות מבעבר	
3	2	1	9. מוכן/ה לפתח קשרי עבודה רציפים עם 'האחרים'
3	2	1	10. שופט/ת אנשים לפי מעשיהם ולא לפי

			שייכותם הלאומית, התרבותית או הדתית
3	2	1	11. מתייחס/ת ל"אחרים" באופן שוויוני

**באיזו מידה את/ה מרגיש/ה שהלימודים הקנו לך את כל אחד מהתכנים הבאים?**

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	1. הכרת התרבות וההיסטוריה של הקבוצה התרבותית שלך
1	2	3	4	5	2. הבנת מקורות הקיפוח החברתי של הקבוצה התרבותית שלך
1	2	3	4	5	3. היכרות עם התרבות של קבוצות שונות משלך בחברה הישראלית
1	2	3	4	5	4. היכרות עם מקורות הקיפוח החברתי של קבוצות תרבותיות שונות משלך
1	2	3	4	5	5. חשיפה ליסודות תרבותיים משותפים בין קבוצות שונות בישראל
1	2	3	4	5	6. הבנת מושג הרב-תרבותיות (הכרה שוויונית במגוון התרבויות בחברה)
1	2	3	4	5	7. קבלת כלים להיות סוכן/ת שינוי תרבותי בקבוצה שלך
1	2	3	4	5	8. רכישת כלים לניהול דיאלוג שוויוני ורב תרבותי עם "אחרים"

ט. פעילות ב"שטח" בנושא המפגש עם "האחרים"

באיזו מידה את/ה מבצע/ה את הפעילויות הבאות?

לא רלוונטי	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא	
9	5	4	3	2	1	1. מלמד/ת על "האחרים" ללא שיפוטיות
9	5	4	3	2	1	2. מציב/ה בפני תלמיד/ת את אופן התמודדותם עם השונה מהם
9	5	4	3	2	1	3. מציב/ה בפני עמית/ת לעבודה את אופן התמודדותם עם השונה מהם
9	5	4	3	2	1	4. שוקלת/ת להנהיג חינוך לרב-תרבותיות (דיאלוג עם אחרים, היכרות עם תרבות האחרים ועוד) בעתיד, במערכת החינוכית בה את/ה עובד/ת
9	5	4	3	2	1	5. מקיים/ת בפועל חינוך לרב-תרבותיות

י. בשאלות הבאות אנא השבי במילים שלך:

1. מהי לדעתך תרומת חווית הלימוד הנוכחית במכללה או באוניברסיטה לעשייתך

ב"שטח" בכל הקשור לעמדות, ידע ונכונות לפעילות במפגשים בין חבריות

קבוצות תרבותיות שונות?

---



---



---



---

2. מה לדעתך כדאי לשפר במכללה/אוניברסיטה, בה את/ה לומד/ת כעת, על מנת לחזק את יכולות הסטודנטים להיות בעלי עמדות חיוביות, ידע ונכונות לפעילות בשטח החינוך בכל הקשור למפגש בין חברי/ות קבוצות תרבותיות שונות?

---



---



---



---

**אנו מודות לך על שיתוף הפעולה!**

**Oranim, Academic College of Education**

**Encounter with the Other in Institutions of higher education  
(between Jewish and Arab students): Towards intercultural  
competence?**

Research &  
Evaluation  
Authority



**Lilach Lev Ari**

**Rabia Hasisi-Sabek**

**This research was supported by the MOFET Institute and the Department of  
Teacher Education at the Ministry of Education**