



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 12, תשפ"ג, 2023

ניתן לקריאה באתר כתב העת
https://www.dyellin.ac.il/publications/journal_education

להקשיב לקולות של אחרים: רב-תרבותיות בתוכנית הסבת אקדמיים להוראה

מירית ישראלי, אסנת קליימן, ורד פלפל קיסר, רים אבו לבן

תקציר

מרחב מפגש טבעי (Natural Space of Encounter) נוצר כשאנשים מקבוצות שונות נפגשים כדי להשיג מטרה אישית דומה שאינה תלויה בחיבור עם האחר. המפגש מייצר הזדמנות לעסוק ביחסים היום-יומיים בין הקבוצות. מוסדות להשכלה גבוהה יכולים להתערב בתוצאות מפגש במרחב טבעי שכזה ולסייע ביצירת שינוי לטווח ארוך ברמת הידע, בעמדות ובהתנהגות של חברי קבוצה אחת כלפי הקבוצה 'האחרת'. המחקר הנוכחי בחן את ההזדמנות שנוצרה בלימודי הסבת אקדמאים להוראה, המשותפים לסטודנטים מקבוצות שונות – יהודים ובדווים. לצד לימודי הפדגוגיה, הלימודים מתמקדים בחקר זהות אישית ומקצועית בראייה רב־תרבותית. המחקר התמקד בנייתו תוצרי הלמידה, במטרה ללמוד על תפיסות הסטודנטים כלפי 'האחר' ולבחון את ההשלכות של תהליך ההוראה בהכשרת מורים בקבוצה מעורבת. בלב המחקר מוצג מנעד בן חמש רמות לסוגי קבלה של האחר בקרב הסטודנטים, החל מחוסר קבלה ועד לקבלה שוויונית. המנעד נשען על מודלים רב־תרבותיים הקיימים בספרות המחקרית, אך מוסיף עליהם את התפיסות הייחודיות של סטודנטים הלומדים יחד בחברה רב־תרבותית לקראת הכשרתם להיות אנשי חינוך. המחקר תורם לתאוריה העוסקת ברב־תרבותיות בהשכלה הגבוהה בדגש על סטודנטים להוראה, וכן לשדה הנחקר באמצעות גישות ייחודיות בהוראה רב־תרבותית, שיסייעו לשיפור תהליכי ההוראה והלמידה בהכשרת מורים בהיבטים הפדגוגיים-חינוכיים והרב־תרבותיים.

1. מבוא

המונח "רב־תרבותיות" מורכב ממגוון הגדרות המבטאות תפיסות שונות. המונח קנה לו מקום חשוב בשנים האחרונות בעולם החינוך, שם עולה השאלה מה תפקידם של מערכת החינוך והמוסדות להכשרת מורים בסיוע ליצירת חברה רב־תרבותית. מחקרים לאורך השנים (למשל: Banks, 1993; Ameny-Dixon, 2004) הראו כי למערכת החינוך היכולת והאחריות לייצר חברה רב־תרבותית ולהטמיע מדיניות רב־תרבותית. בהקשר זה יש להבחין בין חינוך רב־תרבותי שבו לומדים ומלמדים יחד אנשים מתרבויות שונות ובין לימוד על אודות רב־תרבותיות שלומדים בו על תרבות אחרת בלי להיחשף בהכרח לאוכלוסייה מתרבויות שונות.

בהקשר הישראלי, טוענים יונה ושנהב (2005) כי יש לייצר מפגשים רב־תרבותיים במרחבים משותפים בין יהודים וערבים ולעודד למידה של התרבות האחרת בקרב קבוצות יהודים וערבים. האקדמיה בישראל מהווה לרוב הזדמנות ראשונה לסטודנטים יהודים וערבים להיפגש יחדיו (הנדין, 2009; גולן ושלמה-קיבורקיאן, 2017). אולם, מחקרים רבים שנערכו על מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל מצאו כי הוראת נושא הרב־תרבותיות נעשתה בצורה אקלקטית בידי מרצים שבחרו בכך, ונראה שלא הייתה מדיניות ברורה בנוגע למושג 'רב־תרבותיות' או להוראה שלו (Paul-Binyamin & Reingold, 2014). כמו כן, ניסיונות של צוות הוראה ליצור שיח 'רב־תרבותי', נתקלו בהתנגדות חזקה מצד סטודנטים רבים (אריאלי ופרידמן, 2015). יחד עם זאת, כאשר מתקיימת למידה במרחב רב־תרבותי מתרחשים תהליכים של התקרבות בין הסטודנטים ונכונות להכיר ואף לעזור לבני התרבות האחרת (גולן ושלמה-קיבורקיאן, 2017; רודין, 2019; עליאן ושגיא, 2020). לאור זאת, המחקר הנוכחי יתמקד בתוכנית הסבת אקדמאים להוראה שחורטת על דגלה קידום חברה רב־תרבותית הלכה למעשה. ההוראה בקבוצה רב־תרבותית מאפשרת לעמוד על תפיסות הסטודנטים כלפי 'האחר' ולבחון את ההשלכות של תהליך ההוראה בהכשרת מורים בקבוצה מעורבת.

2. רקע תאורטי

2.1 רב-תרבותיות - הגדרה

למונח רב-תרבותיות הנמצא במרכזו של מחקר זה, מגוון הגדרות, היבטים ומודלים המבטאים תפיסות שונות. כדי להבינם נגדיר תחילה את מושג המפתח "תרבות":

מכלול של ערכים, מנהגים ויצירות חומריות ותרבותיות, הנוצרים על-ידי קבוצת בני אדם, נחשבים לבעלי ערך, נעשים לגיטימיים ויציבים ומועברים מדור לדור. ההגדרה הרחבה הזאת כוללת שפה, דת, לאום, סמלים, דפוסי משפחה, אורח חיים, דרכי בילוי, אופני מחשבה, אידאולוגיה, ספרות, אומנות, מדע, טכנולוגיה ועוד. לכל תרבות יש הרבה תרבויות משנה שהן וריאציות של תרבות היסוד, כגון דיאלקטים של אותה שפה. ישנן תרבויות משנה מובחנות של נשים וגברים, קבוצות גיל, מעמדות, קטגוריות של משלה יה, אזורים, עדות, מיעוטים ועוד. (סמוחה, 2007, 221)

בעשורים האחרונים המונח "רב-תרבותיות" תפס מקום חשוב ועורר דיון בקרב חוקרים ואנשי חינוך בדבר התפיסה הערכית כלפי שונות בחברה (בסמן-מור, 2016). כך, למשל, פיתח בנט (Bennett, 1986; 2004; 2017) מודל המתאר את הדרכים שבהן אנשים חווים, מפרשים ומקיימים אינטראקציה אגב התייחסות להבדלים תרבותיים. הוא מציע רצף התפתחותי שניתן להתקדם בו לעבר הבנה והערכה עמוקה של שונות תרבותית המובילה לרב-תרבותיות. לדבריו, הבנת האופן שבו אנשים חווים את השונות התרבותית, מאפשרת ליצור תחזית בנוגע לאפקטיביות של התקשורת הרב-תרבותית. אשר תאפשר בהמשך להתאים תוכנית חינוכית ולהכין את התלמידים למפגשים רב-תרבותיים. המודל שפיתח נמצא בשימוש בהקשרים חינוכיים כמו מעורבות הורים ונועה, דיאלוג, שוויון מגזרי וגיוון בארגונים, וכולל שישה שלבים המתארים את תפיסת האדם:

1. הכחשה – הפרספקטיבה התרבותית הרחבה המכילה את התפיסה לפיה האדם רואה את תרבותו כאמיתית, המדויקת והיחידה המשקפת את המציאות, וכן את התפיסה המשלימה לפיה זהות 'האחר' פחות מורכבת משלו, ולכן הוא פחות אנושי. ההכחשה מתבטאת בחוסר עניין או הימנעות מתרבויות אחרות ופגיעה באחר דרך שימוש בסטראוטיפים והדרה.
2. הגנה – תפיסת 'האחר' במונחים מקוטבים ותחרותיים, המחייבים 'סכום אפס'. ההגנה מתבטאת בתחושת קורבן, גילויי קנאות וגזענות כלפי האחרים והתנגדות ליוזמות לקידום קבוצות מיעוט.
3. מזעור – עולמו התרבותי של האדם משותף לכולם, וערכי תרבותו אנושיים, בסיסיים או אוניברסליים וחלים על כולם. המזעור מתבטא במיקוד בדמיון בין אנשים, התייחסות רדודה לייחודיות של תרבויות שונות, טשטוש הבדלים תרבותיים ואף ניסיון להסתיר, להתעלם או להזניח את חשיבותם.
4. קבלה – תפיסה שישנו מגוון רחב של אמונות, ערכים והתנהגויות לגיטימיות בתרבויות אחרות, שיש לכבד ולהעריך. הקבלה מתבטאת בעניין של הפרט בתרבות 'אחרת' ובחיפוש קשרים ואינטראקציות בין-תרבותיים.
5. הסתגלות – ההנחה שבכל תרבות ניתן לאמץ חלקים מתרבויות אחרות. האדם המסתגל מצליח להתבונן מנקודת המבט של תרבות אחרת ולהזדהות אינטלקטואלית ורגשית עם חוויות 'האחרים'. ההסתגלות באה לידי ביטוי כאשר האדם יכול לדון בחוויות ובנקודות המבט התרבותיות שלו ושל 'האחרים' כשהוא מגלה בקיאות בתרבות האחרת ורגישות כלפיה ומתקשר עם בני אותה תרבות בדרך נינוחה, אותנטית ומכבדת.
6. אינטגרציה – ההנחה שניתן לשלב בין הזהות האישית ותחושת העצמי לבין ערכים, אמונות, נקודות מבט והתנהגויות של תרבויות אחרות בדרכים מתאימות ואותנטיות. האינטגרציה מתרחשת לרוב בקרב קבוצות מיעוט ששוהות במרחב של הקבוצה הדומיננטית ומתאימות עצמן אליו. האינטגרציה מתבטאת בהפנמה של מודעות רב-תרבותית ויכולת לקיים אינטראקציה פרודוקטיבית בין תרבויות. האדם מגדיר את עצמו כיצור רב-תרבותי שמתנהג ככל פעם באופן המייצג את ההקשר התרבותי שהוא בוחר בו ומשלב בצורה גלויה את החוויות התרבותיות והרקעים המגוונים של הקהילה.

בדומה למודל של בנט, פיתח תדמור (2002) מודל המתאר את גבולות המרחב של רב-תרבותיות בין שלילת תרבות אחרת לבין תמהיל בין תרבויות. הוא מתמקד בהבחנה בין תרבויות ובדרכים השונות של התייחסות לרב-תרבותיות בארבע רמות:

1. העצמה תרבותית שלילית – חיזוק הזהות התרבותית של האחד דרך שלילה והוקעה של התרבות האחרת.
2. העצמה תרבותית חיובית – חיזוק הערכים החיוביים של כל אחת מן התרבויות ורחישת כבוד לתרבות האחרת, אך עדיין בלי ניסיון לייצר חיים משותפים.
3. טיפוח המרחב הבין-תרבותי – טיפוח שוויוניות, דיאלוג והשפעת גומלין בין התרבויות, בתוך שמירה על הזהות הייחודית של כל אחת מן התרבויות.
4. האחדה תרבותית – שאיפה לטשטוש הייחוד התרבותי של כל אחת מהתרבויות ולהאחדה בין התרבויות.

בהקשר הישראלי, סמוחה (2007) מדגישה את ריבוי החסמים וההתנגדויות במישור האידאולוגי למעבר לחברה רב-תרבותית. אידאולוגיה רב-תרבותית משמעה הכרה בשונות, שימורה ודאגה לפיתוחה, כערך משמעותי בחברה, באמצעות פעולה פוליטית הדורשת הכרה בזכותן של קבוצות לשמר את ייחודן התרבותי והבטחת זכויותיהן הבסיסיות (פאול-בנימין וריינגולד, 2016). בסמן-מור (2016), מבחינה בין שלושה היבטים של רב-תרבותיות: דמוגרפי – חברה הטרוגנית המורכבת מקבוצות תרבות שונות זו מזו; נורמטיבי – תפיסה ערכית המכבדת את השונות בין אנשים ובין קבוצות בחברה, ובד בבד מדגישה את הצורך לקשור קשרי גומלין דיאלוגיים ושוויוניים; מבני – חלוקת הכוח והמשאבים בין קבוצות התרבות השונות באופן שוויוני וצודק. לטענתה, בחברה הישראלית ישנה רב-תרבותיות דמוגרפית בלבד, ובו בזמן נעשים מאמצים להפוך את החברה הישראלית לרב-תרבותית גם בהיבט הנורמטיבי. באופן דומה, מציינים פאול-בנימין וריינגולד (2016) שמדינת ישראל נעדרת מדיניות רב-תרבותית. להיעדר זה השלכות מגוונות על המדינה והחברה עד כדי איום על קיומו של משטר דמוקרטי.

מחקרים רבים (למשל: Banks, 1993; Ameny-Dixon, 2004) מראים שהדרך לייצר חברה רב-תרבותית ולהטמיע מדיניות רב-תרבותית טמונה בעיקר במערכת החינוך וביכולותיה לייצר סביבה רב-תרבותית של תלמידים ומורים. אולם יש להבחין בין חינוך רב-תרבותי ללימוד על אודות רב-תרבותיות. כלומר, בין הוראה בתוך מסגרות שבהן לומדים יחד תלמידים ומורים מתרבויות שונות לבין עיסוק בנושא, כחלק מתוכנית לימודים של עקרונות ואידאליים רב-תרבותיים, מבלי לחיות יחד בקהילה.

בנקס (Banks, 1993) טוען שחינוך רב-תרבותי נוצר כדי לקדם אידאליים של חופש ושוויון – צמצום פערים ומניעת גזענות. לדבריו, בשנים האחרונות של המאה ה-20 חל מפנה בספרי לימוד, והנושא הרב-תרבותי הוכנס לקורסים לחינוך. הוא מציין שהחינוך הרב-תרבותי כשל ברוב המקומות, ובו בזמן, לאור גידול האוכלוסייה המשתייכת לתרבויות מגוונות בארצות הברית, נוצר הצורך ללמד את הנושא. כלומר, במקום ליצור אינטגרציה וחינוך רב-תרבותי, נוצר חינוך לצמצום דעות קדומות, המבוסס על תוכן וידע מדעי, משמע לימוד על אודות רב-תרבותיות. בדומה, טוענים יונה ושנהב (2005) גם בחברה הישראלית, ובפרט במערכת החינוך, יש לייצר מפגשים רב-תרבותיים במרחבים משותפים בין יהודים וערבים. לדבריהם ניתן לייצר למידה על אודות 'האחר' ולאפשר פתיחות בין הקבוצות, שככל שתגבר תאפשר מרחבים משותפים רבים יותר. כלומר, תבצע האינטגרציה על פי תפיסתו של בנקס.

2.2 חינוך רב-תרבותי בהשכלה הגבוהה

מרחב מפגש טבעי (Natural Space of Encounter) נוצר כאשר אנשים מקבוצות שונות נפגשים כדי להשיג מטרה אישית דומה, שאינה תלויה בהכרח בחיבור עם 'האחר'. המפגש יוצר הזדמנות לעסוק ביחסים בין הקבוצות ובין חבריהן, בתוך מסגרות היום-יום (Valentine, 2008; אריאלי ופרידמן, 2015). מפגשים מעין אלו מתרחשים לא פעם במשך הלימודים במוסדות להשכלה הגבוהה, שבמהלכם הסטודנטים לומדים על 'האחר' ומרחיבים את הפתיחות התרבותית האישית שלהם (Valentine, 2008; שדמה, 2020). האקדמיה בישראל מהווה במקרים רבים הזדמנות ראשונה לסטודנטים יהודים וערבים להיפגש יחדיו (גולן ושלמה-קיבורקיאן, 2017).

מוסדות להשכלה גבוהה מספקים ידע וכישורים לחלוקה מחדש של יחסי הכוחות בין קבוצות התרבות. הם יכולים לשמש מודל לקהילה בקידום חברה דמוקרטית המושתתת על ערכים כגון, כיבוד תרבויות שונות, כיבוד זכויות אדם, צדק חברתי ושוויון, וכל זאת כתולדה של המפגש בין בני תרבויות שונות (Ameny-Dixon, 2004). אולם, הזדמנות זו כמעט שאינה מתממשת, כיוון שאין בצידה כל התערבות מכוונת או מפורשת שתביא לכדי הכלה חברתית, תרבותית ואקדמית. לכן, כדאי להתאים את תוכניות הלימוד כך שיהוו קרקע פורייה למימוש ההזדמנות הנוצרת מעצם המפגש הטבעי בין הקבוצות השונות (Leask & Carroll, 2011). בדומה לכך, לב-ארי וחסיס-סבך (Lev-Ari & Husisi-Sabek, 2020) מצאו שמוסדות ההשכלה הגבוהה יכולים לשלוט בתוצאות המפגש הבין-תרבותי ולסייע ביצירת שינוי לטווח ארוך ברמת הידע, בעמדות ובהתנהגות של חברי קבוצה אחת כלפי 'האחרת'.

2.3 רב-תרבותיות בהשכלה גבוהה

מספר מחקרים שנערכו במוסדות להשכלה גבוהה בארץ, בחנו את מערכות היחסים בין סטודנטים ערבים ויהודים וההתייחסות של קבוצת תרבות אחת ל'אחרת'. מחקרים אלו בחנו את מערכות היחסים בהקשרים שונים בתוך החברה הישראלית.

במחקרים שנעשו במוסדות השכלה שמתמקדים בתחומי דעת שונים, נמצא כי הוראת נושא הרב-תרבותיות נעשתה בצורה אקלקטית בידי מרצים שבחרו בכך, ונראה שלא הייתה מדיניות ברורה ביחס למושג 'רב-תרבותיות' או להוראה שלו (Paul-Binyamin & Reingold, 2014). במקומות שבהם המרצים ניסו לייצר שיח 'רב-תרבותי' הם נתקלו בהתנגדות מצד סטודנטים יהודים ובדווים כאחד (אריאלי ופרידמן, 2015). אולם, גולן ושלמה-קיבורקיאן (2017), מצאו כי פעילות התנדבותית משותפת לסטודנטים יהודים וערבים, שחשפה אותם לעולות וחוסר צדק כלפי ה'אחר', הובילה להעלאת מידת המחויבות שלהם לפעול למען צדק חברתי ולבחון מחדש את עמדותיהם כלפי ה'אחר' ואת חששותיהם מפניו.

מחקרים נוספים שבחנו באופן ספציפי שינויים בתפיסה של סטודנטים להוראה ביחסם אל ה'אחר', מצאו כי שהייה משותפת ממושכת יוצרת קירוב בין הצדדים, והסטודנטים מוצאים בכך הזדמנות חשובה להכרת השונה (מרקוביץ' ומסרי-חרוזאללה, 2017; עליאן ושגיא, 2020). כמו כן, הלמידה המשותפת מסייעת לפתח רגישות כלפי קבוצות חברתיות פוליטיות שונות (פרי, 2007) וכן דפוסי דיאלוג וחקרנות מתמשכים (לב-ארי ולרון, 2008), בדרך זו הלמידה מעשירה את ההתפתחות המקצועית של סטודנטים להוראה. יחד עם זאת, רוזין (2019) מצא כי על אף הנכונות של סטודנטים, אחרי שיהיו מורים בפועל, לנהל שיח פוליטי-ערכי ואידאולוגי עם התלמידים שלהם ולאפשר אינטגרציה בין יהודים לערבים במערכת החינוך, רובם חושבים שלא ניתן להישאר עם הזהות התרבותית כמו שהיא ועדיין לחיות חיים משותפים.

מתוך המאמרים המתוארים לעיל, נראה שהאקדמיה מספקת הזדמנות ראשונה ליהודים וערבים להיפגש יחד באופן טבעי. אף שמצופה ממוסדות אקדמיים בכלל, וממוסדות להכשרת מורים בפרט, שישמשו מודל למפגש רב-תרבותי בקהילה, ממצאי המחקרים מעידים אחרת. במחקרים אלו, הוצגו רמות שונות של פתיחות ופערים בין שתי הקבוצות (ערבים ויהודים) המושפעות ממגוון גורמים כגון: סביבה חיצונית, סביבה לימודית, אופן המפגש והשפעות של תפיסות עולם חברתיות ופוליטיות שונות.

במחקרים על המפגש הרב-תרבותי באקדמיה הישראלית, לרוב לא נעשית הבחנה בין תת-תרבויות. ההתייחסות היא לחברה הערבית כמקשה אחת, בלא הבחנה בין בדווים, דרוזים, ערבים-נוצרים וערבים-מוסלמים. ההשוואה נעשית בין שתי קבוצות מכלילות 'יהודים' ו'ערבים' (למשל, אריאלי ופרידמן, 2015; Lev-Ari & Husisi-Sabek, 2020). אולם, במחקר שהתמקד באוכלוסייה הבדווית (Cohen & Slobodin, 2022), נמצאה הלימה בין משאבי צמיחה ליכולת ההתמודדות עם האתגרים הרגשיים, החינוכיים והחברתיים שזימנה מגפת הקורונה. לפיכך, החוקרות ממליצות לטפח מסלולים ליצירת עבודה ופעולות חברתיות יזומות מקוונות כדי לטפח את תחושת האוטונומיה האישית. על המרצים להתייחס לערכים ולנורמות תרבותיות וחברתיות של הסטודנטים בתהליכי ההוראה והלמידה. מחקר זה מתמקד באוכלוסייה הבדווית כחלק מן החברה הערבית, בהשוואה לחברה היהודית. לאור זאת, במחקר הנוכחי אנו שואלות כיצד סטודנטים, בדווים ויהודים, בתוכנית הסבת אקדמאים להוראה, תופסים את המפגש עם ה'אחר'? תפיסת ה'אחר' נבחנת בקרב סטודנטים להוראה, שלומדים יחד בתוכנית הדוגלת בקידום רב-תרבותיות. אין מדובר רק באידאולוגיה, אלא בניסיון לקדם באופן מעשי מרחב למידה משותף המעודד אינטגרציה למשך זמן

ממושך ולא חד-פעמי. ננסה לברר את הפריסה של הסטודנטים במודל המציג מנעד של תפיסת המפגש עם 'האחר' החל בדחייה ועד לקבלה שוויונית (תדמור, 2002). הבנת המקום שבו נמצאים הסטודנטים תוכל לסייע לקידום תוכניות ההכשרה ולשיפור תהליכי ההוראה והלמידה שלהם באופן ישיה, ושל מערכת החינוך כולה באופן עקיף. באופן זה נוכל לקדם חברה הוגנת ושוויונית שמעודדת רב-תרבותיות.

3. שיטה

3.1 הקשר המחקר

המחקר התקיים במסגרת תוכנית שח"ף (שיתוף חינוכי פעיל) להסבת אקדמאים, במכללה האקדמית לחינוך על שם 'קיי'. ההסבה מתרחשת במשך יום לימודים מלא פעם בשבוע במשך שנה אקדמית אחת, שבה לומדים יחד סטודנטים בדוים ויהודים, מהתמחויות ומסלולים שונים (גיל-רך, יסודי, חינוך מיוחד, על-יסודי ופורשי-צבא [שחפ"ץ]). הסטודנטים השתתפו בקורס הנקרא 'קהילת למידה', שבו הלימודים מתמקדים בחקר זהות אישית תרבותית במטרה לחקור את העצמי ולהכיר את 'האחר'. הסדנאות בקורס זימנו לסטודנטים מפגש המאפשר לבחון שייכות למעגלי זהות שונים וכן שוני ודמיון בין תרבויות, חגים, אמונות, וכדומה, ולבסוף לקדם מיום משותף יהודי-בדווי. צוות ההוראה כלל מרצים יהודים, בדוים וערבים, שמלמדים יחד (co-teaching) בקורסים השונים ודוגלים בקידום חברה רב-תרבותית הלכה למעשה.

3.2 גישת המחקר

המחקר נערך על פי גישת 'חקר מקרה אינסטרומנטלי' (Flyvbjerg, 2011) : חקירה של דוגמה ספציפית לתופעה כלשהי, במטרה להגיע באמצעותה לתובנות רחבות וכוללות בנושא. גישה מחקרית זו מיושמת במחקר הנוכחי, כמקרה בוחן למציאות שבה התנאים מאפשרים לכאורה יצירת שיתופי פעולה ולמידה משותפת בין בדוים ליהודים באקדמיה. נציין שהמטרה אינה לבנות תמונה מייצגת של כל ההתרחשויות סביב התופעה, אלא להציע תיאור רחב ומעמיק באמצעות מקרים מייצגים, מעניינים ועשירים שמאפשרים ללמוד על התופעה הנחקרת (Flyvbjerg, 2011).

3.3 משתתפים

הנתונים למחקר זה נבחרו מתוך עבודותיהם של 128 סטודנטים (73 יהודים ו-55 בדוים) שלמדו בתוכנית 'שח"ף', בשני מחזורים, בין השנים תש"פ-תשפ"א, 2019-2021. בשנה הראשונה נפגשו הסטודנטים פנים אל פנים בסמסטר א', ובסמסטר ב' הלימודים התקיימו בהוראה מרחוק, בעקבות הקורונה, וכך גם בשנה"ל תשפ"א. טווח גילאי הסטודנטים היה 21-53. בלטה העובדה שחלק ניכר מהאוכלוסייה הבדווית בשני השנתונים היו נשים צעירות בגילאי 21-35 (סה"כ 47 סטודנטיות בדוויות) ואילו באוכלוסייה היהודית רוב הסטודנטים היו בגילאי 27 ומעלה (50 סטודנטים וסטודנטיות).

בתחילת המחקר, הסטודנטים נתנו את רשותם לפרסום דבריהם בעילום שם, בהתאם לאישור ועדת האתיקה המכללתית. ראוי לציין, כי הכותבות מלמדות בתוכנית שח"ף, אך בשנה הראשונה למחקר רק שתיים מתוך ארבע הכותבות לימדו בתוכנית, ובשנה השנייה ארבע הכותבות לימדו כל אחת קבוצה אחרת, כך שכל אחת הכירה ולימדה רק חלק מהסטודנטים. כדי לשמור על זהות אנונימית החלפנו את השמות לשמות בדויים, אגב שמירה על רמז לזהות הדובר בהתאם לתרבות שממנה הוא מגיע (האות יו"ד – לציון תרבות יהודית; האות בי"ת – לציון התרבות הבדווית). נציין כי סטודנטים מעטים התנגדו לשימוש בעבודותיהם, על כן לא עשינו שימוש בחומר זה.

3.4 איסוף הנתונים

הנתונים נאספו מעבודות שהגישו הסטודנטים במשך השנה בקורסי הליבה השונים של התוכנית, הבולטים שבהם היו:

1. יומני מסע: תיעוד רפלקטיבי של התהליך האישי שעבר הסטודנט במשך השנה, כחלק מהלימודים במסגרת רב-תרבותית. הסטודנטים הונחו לסכם את המסע השנתי שחוו במסגרת הלימוד בתוכנית שח"ף, בדגש על קורס קהילת למידה.
2. ראיונות: הסטודנטים ראינו זה את זה בנושאים שונים כגון: השקפה דתית, חגים ואירועים, במטרה ללמוד על התרבות האחרת, ועל כן נעשו בצמדים שהשונות התרבותית ביניהם עמדה במרכז הריאיון. לצד הראיונות, הסטודנטים הוסיפו גם תובנות מתוך הראיונות והתייחסות רפלקטיבית לחוויה.
3. יוזמות קהילתיות: בסמסטר השני הסטודנטים פיתחו יוזמות קהילתיות הניתנות ליישום מיידי. כחלק מהעבודה על היוזמה הסטודנטים הגישו את תכנון היוזמה, תיעדו את תהליך יישומה וכתבו דוח רפלקטיבי על העשייה. הגיוון באיסוף נתונים מעבודות אישיות וקבוצתיות, משיח דבור ומחומרים כתובים בנקודות זמן שונות במשך השנה, מאפשר לנו לבצע טריאנגולציה כדי לתת משנה תוקף לממצאים דומים שנחלצים ממקורות שונים. הטריאנגולציה מסייעת לחוקר לתת פרשנות במקומות שבהם אינו יכול להסיק על כוונות חד-משמעיות לאור התנהגות או אמירה מסוימת של האדם (Dey, 1993).

3.5 שיטת הניתוח

ניתוח הנתונים נעשה בהתאם לשיטת הניתוח הפרשני-תמטי שמטרתו להבין את משמעות המידע מתוך הנתונים, העוברים תהליך של מיון, אבחנה והפרדה, ועבודה הנעשית בארבעה שלבים (שקדי, 2003). בשלב הראשון ביצענו ניתוח ראשוני – קריאה הוליסטית של הנתונים במטרה להגיע לאוריינטציה כללית ולהבנת התוכן העולה מן הנתונים. מתוכה עלו הקטגוריות: תפיסת מפגש הקהילתי, ללמוד עם אחרים, משוב לתהליך אישי שעברתי, פגישות עם 'האחר' ומחשבות יישום כמורה בעתיד. בשלב השני ביצענו מיפוי – קריאה מדוקדקת, מציאת קשרים, ואיחוד בין הקטגוריות שגובשו בשלב הראשון. בשלב השלישי, המיקוד, גיבשנו הסברים לקטגוריות המובילים לתיאור התופעה הנחקרת. לבסוף, בשלב הרביעי, התאורטי – חזרנו לספרות המחקרית במטרה לקשר בין הנתונים לתאוריה, להמשיג ולמצוא הסברים תאורטיים. על אף חלוקת השלבים הברורה, אפשר לטעון שהניתוח הפרשני הוא מעגלי, ספירלי, שממשיך עד לנקודת 'הרוויה התאורטית' (Dey, 1993). בסופו של התהליך הופק דיווח בהיר, מובנה, קוהרנטי ותקף המשקף את עבודתנו, שבמהלכה פיתחנו קטגוריות, שינינו ועיצבנו אותן עד שהתקבלו הממצאים שמייצגים באופן מיטבי את מגוון הקולות שנשמעו ונכתבו בידי הסטודנטים במשך השנה, ונמצאים בהלימה מסוימת לממצאי מחקרים קודמים, ובעיקר לשני מודלים תאורטיים (Bennett, 1986; 2004; 2017) ותדמור, 2002). בסך הכול נוצרו חמש קטגוריות המאפיינות את האפשרויות השונות של קבלת האחר. ההבחנה בין הקטגוריות היא הייררכית, הן מתחילות משלב של חוסר קבלה בין הסטודנטים ועד לשלב של קבלה שוויונית. הקטגוריות מתוארות כרמות במנעד בן חמישה שלבים. רמות אלו יפורטו בפרק הממצאים.

4. ממצאים

בתוכנית שח"ף לומדים ומלמדים בקורסים משותפים בדוויים ויהודים. המפגש בתהליך הלמידה הוא לרוב המפגש הראשוני בין שתי הקבוצות (גולן ושלמהוב-קיבורקיאן, 2017). ניתוח תוצרי הלמידה של הסטודנטים במשך השנה, בשני מחזורי למידה רציפים, הוביל כאמור ליצירת מודל בן חמש רמות המתאר סוגי קבלה של סטודנטים בדוויים ויהודים אלו את אלו. המודל נשען על עבודותיהם של בנט (Bennett, 1986; 2004; 2017) ותדמור (2002), ומוסיף עליהן עוד שני הקשרים: 1. בתי ספר להכשרת מורים. 2. התייחסות רב-תרבותית לוקלית לבדוויים ויהודים. בסך הכול, יוצגו במהלך הפרק חמש קטגוריות המודל: (1) חוסר קבלה, (2) קבלה מרוחקת, (3) קבלת 'האחר', (4)

קבלה תומכת (5) קבלה שוויונית. הקטגוריות מתוארות ומוסברות בצורה מובחנת ודיכוטומית כדי לשקף את מנעד האפשרויות על פני רצף סוגי הקבלה באופן הייררכי, מהיעדר קבלה מוחלט ועד לקבלה מלאה. אולם, לפני שנתאר כל רמה במנעד, חשוב לציין כי המציאות מורכבת יותר והסטודנטים לא התקבעו ברמה אחת בתוך המנעד. מצאנו שהתחוללו שינויים אצל הסטודנטים לאורך השנה בתיאור המילולי של 'האחרים' וחשיבותם. כלומר, אנשים שינו את עמדתם בהלימה לתהליכי ההוראה הרב־תרבותיים. דוגמה לכך אפשר למצוא ביומן המסע של אבינועם:

...תהליך שהחל מבחינתי בחוסר רצון, תוך התייחסות לקורס כסוג של 'בזבוז זמן', והסתיים מבחינתי כאחד הקורסים המעניינים ביותר, התגבשה סביב הקורס חבורה מגובשת וייחודית, שיחדיו שיתפנו סיפורים, תרבויות וחווות דעת שחידשו לי רבות, פתחו את נקודת מבטי ויצרו אצלי כר פורה לשיתופי פעולה בעתה, ופתיחות דעת לשונה ולאחא, מקווה מאוד שהתוכניות שיש לי בראש לקראת שנה הבאה בהקשר לחבורה הזו אכן ייצאו לפועל, סיורים משותפים, הכרת האחר ועוד... מבחינתי המפגש המסכם שאמור להתקיים ברהט אצל משפחה של אחת מבנות הקבוצה הוא משהו שלא חלמתי שיקרה, הקשרים והאוכלוסיות אליהן נחשפתי תרמו לי רבות בעיצוב דעתי ובידע שחשבתי שקיים אצלי ולהפתעתי גיליתי שהוא לא נמצא. (אבינועם י.)

ניכר מדברי הסטודנט שהוא עבר תהליך ביחס לתפיסת ה'אחר' מחוסר קבלה ("בזבוז זמן") עד לקבלה שוויונית ("כר פורה לשיתופי פעולה בעתיד"), בהתאם לפירוט הרמות שיוצגו להלן. מלבד אבינועם, היו עוד כמה דוגמאות לשינויים דומים בתפיסות שעברו הסטודנטים במשך השנה. פרק הממצאים יתמקד בהבחנה בין הרמות ויוצגו האפשרויות (לאי-קבלת האחר זאת במטרה להבהיר את הרמות שביניהן ניתן לנוע ולהציג תמונה מלאה של מנעד האפשרויות.

4.1 חוסר קבלה

בשלב זה ישנם סטודנטים שבתוצרי הלמידה שלהם ניתן למצוא אמירות המעידות על זלוול, דחייה, התנשאות ואפילו ניכור כלפי 'האחר'. סטודנטים אלו התלוננו על עצם המפגש הרב־תרבותי, וציינו כי לדעתם יש פערים שלא ניתן להתגבר עליהם ולכן עדיף ללמוד בנפרד. דוגמה בולטת לכך מצויה בדבריו של ארנון שבחר לשתף במחשבות וברצון ללמוד בקבוצות נפרדות:

היותה של הקבוצה משולבת עם שח"ף, עם המגזר הבדואי, אומנם מאפשרת חשיפה לזהויות שונות ולתרבויות שונות, וכך היא מהווה פלטפורמה נוחה לשיח האנתרופולוגי לעיל. דא עקא, שעל מנת לקדם שיח על הזהות החינוכית, אני סבור שיהיה זה טוב יותר אם המפגשים יעשו בקבוצות הומוגניות וכך 'ינקו משתנים' הנובעים מהבדלים תרבותיים. הרבה יותר מעניין אותי (ורלבנטי עבורי) להבין כיצד אדם בגילי ובניסיוני מתמודד עם שאלות מהותיות בתחום החינוך. (ארנון י.)

בדברים אלו ארנון מציג את עמדתו בסוגיה הרב־תרבותית. הוא סבור שלמידה בקבוצות נפרדות תסייע לו יותר ללמידה בשל גילו וניסיונו. כדי להבהיר זאת הוא השתמש בביטוי, קשה בעינינו, 'ינקו משתנים' שנובעים מהבדלים תרבותיים. מדבריו ניכר שהוא אומנם מבין את ההיגיון בהחלטה ללמוד בקבוצות רב־תרבותיות, אולם מבהיר שאין הוא מסכים לו ומעדיף ללמוד בקבוצות נפרדות. דברים דומים ניתן למצוא אצל סטודנטים אחרים מקבוצות:

בנוסף נחשפנו לסטודנטים מתוכנית שח"ף שרובם בני המגזר הבדואי. ... החוויה שלי מהאוכלוסייה תמיד היה שלילי. ההתמודדות שלנו עם הבדואים בדרום מורכבת ובעייתית ותמיד היא על רף הפלילי. ... השילוב שלנו איתם היה נושא לשיח במהלך שנת הלימודים. קבוצת שחפ"ץ היא קבוצה בעלת מכנה משותף רחב ... קבוצת שח"ף התאפיינה בדברים אחרים לגמרי, רובם צעירים, מתחילים, חסרי ניסיון, ללא השכלה אקדמאית משמעותית ועוד. ישנם חברים שטענו, ובצדק, שהקבוצה הנ"ל בולמת את ההתקדמות של הקבוצה שלנו וכי החיבור אינו נכון, לא מבחינה לימודית ולא מנטאלית... (רותם י.)

שילוב של אוכלוסיות שונות- אין הצדקה לשילוב רב של קבוצות אוכלוסיות שונות ... הצורך בגיוון ובהכרת קבוצות אוכלוסייה נוספות ברור לי, אולם לדעתי אין הוא מצדיק את היקף הלימוד המשותף כפי שחווינו השנה. השילוב

המוגזם הסיג את שחפ"ץ לאחור...ואין לי ספק כי אילולא המתכונת היתה כזו, הרי שכיתת שחפ"ץ היתה זוכה לשיעורים חיוניים נוספים בתחום ההוראה... (אלעד י.)

ניתן לומר ששלושת הסטודנטים מעדיפים למידה בקבוצה הומוגנית. אולם, לעומת ארנון שאינו מקבל כלל את הרעיון של למידה רב-תרבותית, רותם ואלעד מציגים עמדה מעודנת יותר. רותם בכך שמסביר את השוני שאולי לא קשור רק לתרבות (כמו פערי הגיל והייחודיות של קבוצת פורשי הצבא), ואלעד שמוכן לקבל את הלמידה ההטרוגנית, אבל אינו מוצא לה צידוק במשך שנה שלמה. כלומר, בהתאם למודל של תדמור (2002) ארנון, נמצא בשלב של העצמה תרבותית שלילית, לעומת רותם ואלעד שנמצאים בשלב של העצמה תרבותית חיובית.

מלבד זאת, שלושת הסטודנטים שייכים לאותה קבוצת למידה (פורשי צבא) שממנה הגיעו רוב הקולות ל'חוסר קבלה'. ייתכן שהמקום שממנו הם מגיעים, עם ניסיון החיים והבשלות שעמם הם נכנסים לתוכנית ההסבה, מצריכים חשיבה מחדש על האופן שבו נעשית הלמידה הרב-תרבותית, ונדרשים כלים ומתודות שונות כדי לאפשר לסטודנטים להכיר בערכה של למידה רב-תרבותית. כפי שכבר נטען, אין די ביצירת מרחבי מפגש טבעיים אם אין בהם ליווי והדרכה שמאפשרים לבצע תהליך של הכלה חברתית, תרבותית ואקדמית (Leask & Carroll, 2011).

4.2 קבלה מרוחקת

שלב זה מאופיין בריחוק של הסטודנטים ברמה הפיזית והאישית. הסטודנטים מצאו במפגש המשותף הזדמנות ללמידה על 'האחר', אך בחרו שלא ליצור חיבור אישי עם חברי הקבוצה 'האחרת' ו'לשמור מרחק'. כלומר, במונחים של בנט (Bennett, 1986, 2017), הסטודנטים בשלב הזה נמצאים בין שלב ה'הגנה' לשלב ה'מזעור'. מחד גיסא, הם מבחינים הבחנה ברורה בין 'הם' ו'אנחנו', ואינם מעוניינים לייצר שותפויות. מאידך גיסא, הם מסכימים לקבל את הימצאות 'האחר' בקרבם ומחפשים את קווי הדמיון בין התרבויות מתוך מחשבה שהתרבות שלהם יכולה להתאים גם לחברי התרבות 'האחרת'. בתוצרי הלמידה שלהם ניתן למצוא אמירות המעידות על הערך שמצאו בלמידה המשותפת, ובמקביל את חוסר החיבור האישי אל חברי הקבוצה 'האחרת'. הם ציינו את ההבחנה לרוב באופן הישיבה ברמה הפיזית, וכמובן, גם בחוסר החיבור האישי. דברים ברוח זו נמצא אצל אור, סטודנט יהודי, שעבד יחד עם שתי סטודנטיות (יהודייה ובדוויית) בתכנון יוזמה של מכולת נידת ליישובים מרוחקים, בעיקר בחברה הבדואית:

במסגרת הפרויקט למדתי את המגבלות של חלק מאוכלוסיית המדינה. גיליתי קשיים רבים של אוכלוסיית הבדווים בעיקר בזמן משבר. הייתה לנו הזכות להכיר וללמוד את סגנון החיים של האנשים המדהימים שלומדים איתנו. שמחתי להיות חלק מפרויקט של שירות לבית הלקוח. אני מקווה שיהיה גם זמין וגם בר ביצוע. המדינה צריכה להבין שהם חלק בלתי נפרד מכולנו וליישם וליזום החלטות לקידום המגור. (אור י.)

בדבריו הוא מציין שהרוויח ידע וזכה להכיר את הקבוצה 'האחרת' דרך הלמידה המשותפת, אך גם מציע להשאיר את הטיפול לאחריות המדינה. הוא מציין שהוא מכיר בהם כאנשים מדהימים וראה בכך זכות והזדמנות. לעומת זאת, הוא אינו מתייחס להיכרות אישית שיכולה להתפתח עם הסטודנטיות 'האחרות' או עם החברה הבדואית בכלל כשיגיע אליהם עם המכולת הניידת. נציין שהסטודנטים תכננו את הפרויקט, אך לא הוציאו אותו לפועל. ייתכן שזו דרך נוספת להבהיר את הריחוק והיעדר הרצון האמיתי, האוטנטי, להתקרב לבני הקבוצה 'האחרת' ולהכירם. החשש להכיר את 'האחר' מופיע גם בדברים שכתבה מרווה:

חשוב לי מאוד שההורים וילדיהם יהיו פתוחים לסביבה שהם מכירים ולא זרים לה, כי בניית אמון עם סביבה חדשה יגרום לעיכובים, בעקבותיהם אנו לא נגיע למקום, אנו לא נתקדם, וזה ייקח לנו הרבה זמן עד שנבנה אמון עם סביבה חדשנית, ואנחנו בני האנוש מפתחים תמיד מכל דבר חדש. (מרווה ב.)

אפשר לזהות בדבריה תחושה של פחד הנובע מעצם הרעיון להכיר מישהו חדש השונה ממנה ולבנות מערכת אמון. מבחינתה זוהי משימה מורכבת, ולכן היא נסוגה ומעדיפה להתעמק בסביבה הקרובה. כלומר, היא אינה מתנגדת לעקרון ההוראה הרב-תרבותית, ואינה פוסלת את חשיבותה. לדבריה המטרה היא לייצר פתיחות לסביבה הקרובה לחברה שלה – החברה הבדווית. סוגיית הלמידה המשותפת וההיכרות עם חברי הקבוצה 'האחרת' היה משמעותי



לסטודנטים בכל משך השנה, ולעיתים הפער וההבחנה בין שתי החברות נותרו עד לסיומה, כפי שניתן להבין מהדברים האלה:

בהתחלה החיבור היה נראה לי קיצוני מדי (עם בני העדה הבדואית), אך ככל שלמדנו להכיר, נחשפנו לחבר'ה נחמדים מאוד, עם כוונות טובות ורצון ללמוד. נכון שישנם פערים גדולים בתחומים רבים, אבל המפגש איתם לימד ונתן דברים מעבר לחומר המקצועי, ובסה"כ נהניתי מהלמידה המשותפת. ככל הנראה הם לא המורים שנפגוש בחדר המורים. (יונתן י.)

בדברים אלו אפשר לראות שעל אף תיאור תהליך הלמידה, שהתקיימה במשך השנה, אין הוא מציין שום קרבה מלבד 'חשיפה' לחברי הקבוצה 'האחרת', והוא אף מסיים את הדברים בהשערה שלא יפגוש שוב את 'האחר'. לסיכום, ניתן לראות שהקבלה המרוחקת הביאה את האנשים למפגש בהכרח ומתוך אילוץ, שאלמלא זאת לא היו נפגשים באותו המרחב. הסטודנטים בשלב הקבלה המרוחקת מבינים את החשיבות ביצירת המרחב המשותף, אבל הם מוצאים בו יותר קשיים מיתרונות, כפי שעולה גם ממחקרם של לאסק וקארול (Leask & Carroll, 2011).

4.3 קבלת 'האחר'

בשלב זה נמצאו סטודנטים שניכרו בהם כי חשו קרבה אל חברי הקבוצה 'האחרת' דרך ההיכרות וההקשבה לדבריהם. מעיון בתוצריהם נראה שהם חיפשו נקודות דמיון ושוני בין הקבוצות כדרך להעמיק את ההיכרות, וכן שיתפו בחוויות מהתרבות שלהם, כדי לחשוף לסיפורי תרבותם את חברי הקבוצה 'האחרת'. הנקודה המשמעותית היא שהסטודנטים אינם נרתעים מהלמידה המשותפת ואף מוצאים בה חשיבות. דוגמה לכך ניתן למצוא בדברים האלה:

היה לי מעניין לשמוע סיפורים ולהכיר אנשים ודברים חדשים שלא הכרתי מקודם על תרבויות אחרות ששונות מהתרבות שלי. קורס זה השפיע עלי הרבה ואני לעולם לא אשכח. (איחלאס ב.)

איחלאס מתייחסת להיכרות עם חברי הקבוצה 'האחרת' באופן חיובי, מציינת שהדבר היה מעניין ואף השפיע עליה ברמה האישית. באופן דומה התבטאה עוד סטודנטית:

בקורס הזה רכשנו הרבה ידע חדש שלא הייתי מכירה קודם והרווחנו כלים והכרתי תרבויות אחרות דומות אחת לשנייה. הקורס הזה נתן לי ההזדמנות להציג את התרבות שלי וגם לדעת יותר על הסביבה והתרבויות שקרובות לנו שאף פעם לא הייתה לי ההזדמנות לשמוע ולדון בפרטים בחופשיות. (אושרית י.)

אושרית מתייחסת גם היא לחשיבות ההיכרות עם חברי הקבוצה 'האחרת'. בניגוד לאיחלאס שציינה שהכירה תרבות שונה משלה, נראה שאושרית מתמקדת דווקא בנקודות הדמיון בין שתי הקבוצות. כנראה שנקודות המבט איתן הגיעו הסטודנטיות אל הקורס היו שונות, ועל כן האחת שמחה לגלות את השוני, והאחרת – את הדמיון. הדברים שכתבה מונירה בסיכום הקורס, אולי מבטאים פשרה בין שתי הדעות שהוצגו קודם:

... והכי היה משמעותי עבורי בקורס רב-תרבותי הכרנו אחד את השני את התרבות האחרת ואיך הם מתמודדים בחיים שלהם, וגם את ההתייחסות שלהם לחברה הבדואית. היה בקורס שיתוף פעולה ולמידת עמיתים שמאוד עזרה לי, ולשמוע את הקול של ואת הדעות של האחרים מנקודת מבט שלהם. (מונירה ב.)

מונירה מציינת את ההיכרות שלה עם בני הקבוצה 'האחרת' ואת ההיכרות של 'האחרים' עם התרבות שלה והחשיבות בהקשבה לנקודת המבט של 'האחר'. דבריה של מונירה מתאימים לשלב 'טיפוח המרחב הבין-תרבותי' כפי שמופיע במודל של תדמור (2002) – טיפוח שוויוניות, דיאלוג והשפעת גומלין בין התרבויות, אגב שמירה על הזהות הייחודית של כל אחת מהתרבויות (תדמור, 2002).

זאת ועוד, היא מציינת את התרומה שיש ללמידה מתוך שיתוף הפעולה ולמידת עמיתים מקבוצות שייכות שונות. כלומר, בדברים שלה היא מסתכלת מעבר לדמיון או שוני בין הקבוצות ומתייחסת לחשיבות שהשייח במרחב המשותף, הלמידה יחד, העבודה בצוות וההקשבה לנקודות המבט השונות. עם זאת, חשוב לציין שבכל הדוגמאות נראה שהסטודנטיות נעצרות בשלב ההיכרות והתרומה האישית בעקבותיה.

4.4 קבלה תומכת

בשלב זה נמצאו סטודנטים החשים אמפתיה בקבלת 'האחר', בדבריהם נראה שיש רצון לעזור ולפעול למען 'האחר'. הסטודנטים מתאפיינים בתחושה של חוסר הוגנות במצב הקיים וחוסר שוויון בין הקבוצות, ומתוך כך הרגישו צורך לסייע לצד האחר ולקדמו. סטודנטים אלו פיתחו חמלה כלפי חבריהם מהצד האחר. כמו שציין ערן ביומן המסע שלו:

הסיפורים והשיתופים ששמעתי במהלך הקורס מהעמיתים סייעו לי ביצירת קנה מידה או סרגל על פיו הסתכלתי בחוויות שלי וגרמו לי להרהר בזיכרונות שלי ולחפש דמיון ושוני ביני לבין אחרים וזיכרונותיהם. למשל כשאני חושב על חופש הבחירה שהורי נתנו לי בילדות אני לא יכול שלא לחשוב על סיפורים של אחרים שהבחירה שלהם יותר מורכבת, כמו למשל ילדה במגזר הבדואי שבחרת בדברים שאינם מקובלים או הסיפור על סבי וסבתי שסבלו קיפוח והשוואה לסיפורים אחרים וכיצד כל אחד עושה להם פרשנות. (ערן י.)

ערן מגלה חמלה ואמפתיה כלפי 'האחרים' בזכות המסע שעבר בעצמו במשך השנה. הוא שינה את ההתייחסות שלו אל סיפור חייו ובעקבות זאת – אל סיפורי החיים של 'האחרים'.

דוגמה נוספת, ניתן לראות בצורה ברורה ורחבה יותר בדברים שכתבה ערן במסגרת משימת סיום קורס:

במסגרת פרויקט מעניין זה גילינו מחדש ומזווית אחרת את המורכבות והקשיים היום יומיים עימם מתמודדת החברה הבדואית. ... אין בנו צל של ספק שמיזם מסוג זה ישפר את איכות חייהם של התושבים הבדווים וכן יעודד קירבה ושיתופי פעולה בין האוכלוסייה העירונית לחברה הבדואית. ... אנו מאמינים שעל-ידי רתימה של האנשים הנכונים הן מהצד הבדואי והן מהצד "העירוני" היתכנות המיזם תשתפר פלאים. ... אנו מאמינים בחשיבות ודחיפות מציאת פתרונות דוגמת המיזם שלנו על מנת להבטיח את בטחון התזונתי של הזקוקים לו יותר מכולם. ... באופן אינדיבידואלי היה מרתק ללמוד כיצד דברים נראים מן העבר השני. האוכלוסייה הבדואית אומנם קרובה פיזית אך לעיתים רחוקה שנות דור מסגנון החיים אליו הורגלנו כתושבי ערים. שמחתי להכיר את הצד השני ולהבין לעומק את הקושי והאתגרים עימם הם מתמודדים וכן כיצד אחרים יכולים לעזור על מנת לצמצם פערים ביננו לבינו. (ערן י.)

בדבריה היא מתייחסת ללמידה על הצד 'האחר' ולהיכרות העמוקה עם חבריה לקורס מהחברה 'האחרת'. ערן רואה ביוזמה שפיתחו תרומה ממשית לחברה ורוצה להמשיך בה ובדומות לה כדי לסייע לחברה האחרת, ובכך לטפח את המרחב הבין-תרבותי (תדמור, 2002). בדבריה ניתן למצוא כבוד כלפי הצד 'האחר' ורצון לסייע לו וכן את תחושת אי השוויון בין שתי החברות כאשר החברה היהודית, שאליה היא משתייכת, צריכה לסייע כדי לצמצם את הפערים בין שתי החברות.

4.5 קבלה שוויונית

בשלב זה נמצאו סטודנטים שקיבלו את חבריהם מהקבוצה 'האחרת' כקולגות שווי ערך ופעלו באופן אקטיבי למען יצירה משותפת מבלי להתייחס לקבוצת התרבות שאליה משתייכים השותפים למשימה. כלומר, בהתאם למודל של תדמור (2002), סטודנטים בשלב זה פועלים בדומה לשלב 'ההאחדה התרבותית', הם שואפים לטשטש את הייחוד התרבותי של כל אחת מהקבוצות ולייצר האחדה, שוויון ודמיון בין כולם. כך למשל, נמצא בדברים שכתבו במשותף מיטל ומראם, לאחר שעברו יחד לטובת משימה בקורס:

החלטנו לבדוק את הדומה והשונה בין שתי הדתות. חשוב לציין שמלכתחילה שתינו אמרנו אחת לשנייה, שלבטח נמצא יותר הבדלים מאשר דברים דומים. אך שתינו הופתענו לגלות ששתי הדתות טומנות בחובן קווי דמיון רבים. זה היה מעניין לגלות עד כמה אנו דומים במהותנו, ושבעצם אנו לא שונים מאד. ודבר זה ממחיש שעל אף השינויים, הדומות הזו מחברת בינינו באיזה שהוא אופן. חשוב לציין ששתינו גילינו עניין רב בלמידת הדת של השנייה, ומכאן אנו חושבות שזה הכרחי שבמוסדות חינוך יקדישו יותר זמן ללמידה של הדת האחרת, שמעבר להצצה לעולמם של אלו שחיים בקרבנו, אנו מאפשרים ומעודדים הכרות יותר מעמיקה וקירבה מיוחדת שתגרום לשותפות רחבה יותר וערבות הדדית בין העמים. ... למדנו הרבה כל אחת על הדת של רעותה. ובעקבות זאת גם למדנו אחת על השנייה יותר, צחקנו יחד, שיתפנו סיפורים ולכן זה היה מאד מעניין. (מיטל י. ומראם ב.)

בדברים המשותפים שכתבו אפשר לראות את ההתייחסות ההדדית שלהן אחת כלפי האמונה והתרבות של האחרת, וכן את האופן שבו שתיהן הרגישו את התרומה של הלמידה ההדדית והרצון ליצור פתיחות ועניין של האחת כלפי האחרת ממקום שוויוני ותרומה לחברה כולה, בלי לבטא עליונות של צד מסוים. יתרה מזאת, הסטודנטיות מציינות שכדאי לאמץ את דרך הלמידה הזאת, כדי לשנות את המצב הנוכחי וליצור קרבה ושותפות בין החברות. באופן דומה, האמונה ביכולתם של הסטודנטים ליצור שינוי בחברה נמצאה גם אצל פאטמה ואורית שפיתחו יוזמה ללמידה משותפת של התלמידים שלהן – יהודים ובדווים. כפי שמתארת זאת אורית בדברי הסיכום שלה:

בקורס קהילת למידה עשיתי משהו בפעם הראשונה פיתחתי יוזמה, היוזמה כללה היכרות רב-תרבותית של ילדים בגיל ההתבגרות שלומדים בתיכון מהמגזר הבדואי והיהודי. כפיילוט ליוזמה אני והשותפות שלי ליוזמה, היינו צריכות למצוא ילדים בגיל ההתבגרות שיסכימו להשתתף במפגש רב-תרבותי, דבר שהיה קשה מאוד, לא הרבה ילדים רוצים, אך בזכות הנחישות הצלחנו ועשינו את הפיילוט שהיה הצלחה גדולה והיינו גאות בו מאוד. (אורית י.)

נראה שאורית, הכותבת בלשון רבים ('היינו צריכות', 'הצלחנו'), מייצגת את שתי חברות הצוות ומתייחסת למאמץ המשותף ולהצלחה המשותפת.

5. דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי התמקד בניתוח תפיסות כלפי 'האחר' של סטודנטים בדווים ויהודים שלמדו יחד בתוכנית הסבה אקדמית להוראה, שחלק מייחודיותה הוא בקידום רב-תרבותיות במהלך הלמידה המשותפת של יהודים ובדווים. למידה זו יוצרת מרחב מפגש טבעי (Valentine, 2008) ולכן מהווה הזדמנות לעסוק ביחסים בין קבוצות התרבות השונות ובין חבריהן בתוך מסגרות היום-יום (אריאלי ופרידמן, 2015).

ניתוח הממצאים נשען על שני מודלים קיימים, של בנט (Bennett, 1986, 2004, 2017) ושל תדמור (2002), שניסו לבחון את טווח האפשרויות לסוגי קבלה או דחייה בין תרבויות. אולם שניהם לא עסקו במעשה ההוראה בהשכלה הגבוהה. לתפיסתנו, חשוב להבין את תפיסות הסטודנטים ואת המורכבות שנוצרת בעת הלמידה המשותפת. הבנות אלו יכולות לסייע בידינו להצביע על נקודות מפתח שכדאי להתייחס אליהן בתוכניות להכשרת מורים, ובכך לשפר את תהליכי ההוראה והלמידה הן בהקשר הפדגוגי חינוכי הן בהיבט הרב-תרבותי.

מטרת במחקר הייתה לבחון את ההשלכות של תהליך ההוראה בהכשרת מורים בקבוצה מעורבת. הממצאים במחקר זה אורגנו על פי מנעד בן חמש רמות המייצג את התפיסות השונות של הסטודנטים ביחס ל'אחר'. נסביר כל רמה במנעד בשילוב הממצאים והכתוב בספרות המחקרית:

(1) חוסר קבלה – סטודנטים שבתוצרי הלמידה שלהם ניתן למצוא אמירות המעידות על זלזול, דחייה, התנשאות וניכור כלפי 'האחר'. סטודנטים שהתלוננו על עצמם המפגש, ונראה שחשו בפערים שלא ניתן להתגבר עליהם, ולכן העדיפו ללמוד בקבוצות מובחנות של יהודים ובדווים. במחקרנו מצאנו כי רק סטודנטים יהודים כתבו מפורשות על חוסר קבלה. דבר העולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר של אריאלי ופרידמן (2015) בנוגע לחוסר היכולת של חברי קבוצת המיעוט לבקר את חברי הקבוצה התרבותית הדומיננטית.

(2) קבלה מרוחקת – סטודנטים שמצאו במפגש הזדמנות ללמידה על 'האחר', אבל ציינו שהם מעדיפים 'לשמור מרחק' ולא 'להתערבב' עם חברי הקבוצה 'האחרת', ולכן נמנעו מיצירת חיבורים אישיים עימם. במחקרנו מצאנו ברמה זו התייחסויות בעיקר לשיבה הפיזית וגם לחוסר החיבור האישי שנובע מהבחנה של 'הם ואנחנו'. מלבד זאת, הסטודנטים התמקדו בקשיים הקיימים בשהייה במרחב המשותף, בדומה לממצאים שעולים במחקרם של אסק וקארול (Leask & Carroll, 2011).

(3) קבלת 'האחר' – סטודנטים שניכר בתוצרי הלמידה שלהם שחשו קרבה אל 'האחר' דרך ההיכרות וההקשבה לדברי 'האחרים'. מעין בדבריהם נראה שהתמקדו במציאת נקודות דמיון ושוני בין הקבוצות כדרך להעמיק את ההיכרות, ומצאו חשיבות בלמידה המשותפת. אולם, באף אחד מן הטקסטים שנמצאו בשלב זה לא מצאנו התייחסות להיכרות עמוקה או קשר אישי שנוצר בין סטודנטים מהקבוצות השונות. בדומה לטענה של מרקוביץ' ומסרי-חרואללה (2017) שהסטודנטים סיפקו נקודות מבט שונות להסתכלות על 'האחר' מגישה ליברלית או

מגישה של הגנה על דעות סטראוטיפיות, אפשר לטעון שגם במקרה שלנו, התוכנית סיפקה את הפתח הראשוני להיכרות וחשיפה לקבוצה 'האחרת', אך לא סיפקה הזדמנות ליצירת קשר עמוק ומשמעותי בין הצדדים.

(4) קבלה תומכת – סטודנטים שגילו בדבריהם חמלה כלפי חבריהם מהצד ה'אחר'. מתוצריהם ניתן ללמוד שחשו חוסר הוגנות בנוגע למצב הקיים המעיד על חוסר השוויון בין הקבוצות השונות, וכן הרגישו צורך לסייע לצד ה'אחר' ולקדם אותו. דברים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי המחקר של גולן ושלמה-קיבורקיאן (2017) שמצאו כי סטודנטים שנחשפו לעולות ולחוסר צדק כלפי ה'אחר', כפי שתיארו הסטודנטיות במקרה שלנו, הובילו להעלאת מידת המחויבות שלהם לפעול למען צדק חברתי.

(5) קבלה שוויונית – סטודנטים שצינו מפורשות שהם פועלים עם חבריהם לכיתה, בדווים ויהודים, כעמיתים שווי ערך, ופעלו יחד למען מטרה משותפת, מבלי להתייחס לקבוצת התרבות ממנה הם מגיעים. מצאנו כי הסטודנטים בשלב זה חשים ביכולת שלהם לשנות את פני המציאות וליצור חברה שוויונית. במילותיו של בנט (Bennett, 2017), הם נמצאים בשלב האינטגרציה ומקיימים אינטראקציה פרודוקטיבית המגשרת על הבדלי התרבות. הממצא עומד בניגוד לטענה של אריאלי ופרידמן (2015) על שהסטודנטים שמרו על מרחק חברתי, חשו מתח ביניהם ובעיקר חשבו שלא ניתן לשנות את המצב. אך נמצא תואם את הטענה של אמני-דיקסון (Ameny-Dixon, 2004) שלמוסדות להשכלה גבוהה יש הזדמנות לשמש מודל לקידום חברה דמוקרטית, שוויונית בקיום מפגש בין תרבויות שונות הלכה למעשה.

ההבנה של שלבי המנעד וההכרה בשונות בין הסטודנטים, היא תנאי הכרחי לתחילת מסע הלמידה והעבודה המשותפת של המרצים והסטודנטים לקראת חברה רב־תרבותית. ככל שנפעל להבנת מיקומו המדויק של הסטודנט בכיתה, כך נוכל להציע פעילויות מותאמות, נוכל לאפשר יותר הזדמנויות ללמידה הדדית, לקידום הקבוצה כולה, עם ובלי קשר לתרבות שממנה מגיעים חבריה, ולפעולה למען חברה רב־תרבותית המאפיינת את החברה הישראלית. כלומר, הכלי שפותח במחקר זה יכול לשמש כלי אבחוני שעל בסיסו, ומתוך ההבחנות שמציג, יתחיל תהליך למידה ועשייה במרחב משותף שמטרתו לקדם רב־תרבותיות בהקשר החינוכי, ובחברה הישראלית באופן רחב יותר.

בפרק הממצאים הצגנו את הרמות בצורה דיכוטומית. אולם, כפי שהסברנו בתחילתו, במשך השנה הסטודנטים נעו בין רמות המנעד השונות, דבר המעיד על התהליך שיכולים לעבור סטודנטים בהוראה רב־תרבותית גם אם היא נמשכת שנה אחת בלבד.

על-כן, טענתנו המרכזית היא שנדרש מאמץ מפורש ומכוון במהלך ההכשרה של פרחי הוראה לשם פיתוח וטיפוח קבלת ה'אחר' באופן שישקף רב־תרבותיות בחברה הישראלית. אנו מציעות שינויים ברכיבים שונים של תהליך ההכשרה: בתכנים הנלמדים, במתודות ההוראה, באינטגרציה בין קורסים שונים, בתהליכי הכשרה, בהתגייסות של חברי הסגל ועוד. להלן נציע דרך לפיתוח וטיפוח הסטודנטים הממוקמים ברמות השונות של המנעד, כך שיווצר שינוי משמעותי ובר יישום בתהליכי ההכשרה של הסטודנטים ושל הסגל בהוראה רב־תרבותית.

ראשית, כדי לדון בדרכים שבהן ניתן ללמוד יחד בחברה רב־תרבותית יש לאפשר את התנאי הבסיסי של שהייה במרחב משותף אשר בו נוצרת ההזדמנות לשמוע ולהכיר את חברי הקבוצה 'האחרת' במסגרת היום-יום, ולעסוק ביחסים בין הקבוצות ובין חבריהן (אריאלי ופרידמן, 2015). אך, השהייה במרחב המשותף לא מספיקה, כיוון שהיא מתייחסת להיבט הדמוגרפי בלבד מבין שלושת ההיבטים שאליהם מתייחסת בסמך-מור (2016). לפיכך, נתאר את הדרכים שבהן אפשר לקדם את ההיבט הנורמטיבי, המתייחס לצורך ליצור קשרי גומלין דיאלוגיים ושוויוניים בין הקבוצות, ואת ההיבט המבני שמתמקד ביחסי הכוח והמשאבים שיש לחלק בין קבוצות התרבות השונות באופן שוויוני וצודק (בסמך-מור, 2016).

שנית, אנו טוענות שאפיון שמתמקד ביחס כלפי ה'אחר' ובנושא הרב־תרבותיות באופן כללי, מצריך הכשרה מוקדמת לחברי הסגל בשני היבטים: תאורטי – למידת המשמעות של המושג רב־תרבותיות על היבטיו השונים; ופרקטי – למידת הדרכים השונות שבהן ניתן ללמוד וללמד באופן רב־תרבותי. בדרך זו הדברים יוכלו לעבור באופן טבעי מדרך ההוראה של המרצים, לעידוד רב־תרבותיות בקרב הסטודנטים. כפי שמסבירים זאת לאסק וקארול (Leask & Carroll, 2011), כדי שהשהייה במרחב הטבעי, המרחב הכיתתי המשותף, תהיה משמעותית יש לבנות תוכנית התערבות שמזמנת הכלה חברתית, תרבותית ואקדמית. באופן דומה, אנו מציעות שתוכנית הלימודים תתאים ותאפשר שיח רב־תרבותי. לשם כך, כאמור, על חברי הסגל לרכוש ידע תאורטי ופרקטי שיוכלו להשתמש בו בעבודתם עם הסטודנטים.

לדעתנו, ההכשרה התאורטית צריכה להתמקד בהעמקת ההיכרות של תרבויות שני הצדדים, כך שכל מרצה יכיר טוב יותר את תרבותו הוא ואת תרבות 'האחר' ומנהגיו, עוד לפני העבודה עם הסטודנטים בנושא זה. למידה זו צריכה להתקיים בקבוצה רב-תרבותית מעורבת של מרצים מכל גווי הקשת. נוסף על כך, כשההוראה מתקיימת בכיתה רב-תרבותית מומלץ ללמוד גם ברמה התאורטית (תאוריות ומחקרים) על אתגרים ואפשרויות – בהקשר המקומי של בדווים ויהודים, ובהקשר העולמי של קבוצות מיעוט שונות שהן חלק מן החברה השלטת.

ההכשרה הפרקטית, לקראת הוראה בכיתות המקדמות רב-תרבותיות, צריכה לדעתנו לכלול שני רבדי למידה: הראשון – למידה על התרבות של המרצה עצמו ושל 'האחרים' בכיתתו, וחשיפה לעולות וחוסר צדק הקיימים במדינה, במטרה להכיר ולהבין את עולמו של 'האחר'. כפי שמסבירים זאת יונה ושנהב (2005), ההקשבה לסיפורי 'האחר' מאפשרת למידה של המקשיב לא רק על 'האחר', אלא גם על זהותו האישית, ובכך מאפשרת בחינה מחדש של היחס לאחר והגברת האמפתיה לסבלו, תרבותו והמקום שבו הוא נמצא. השני – למידה המעודדת אקטיביות של הסטודנטים בתהליכי הלמידה כגון: פיתוח משימות שיעודדו עבודה משותפת ופעילויות שבהן הסטודנטים יוצרים תוצרים משותפים שנתרמים מתרבויות שונות. בדומה לממצאי המחקר של גולן ושלמה-קיבורקיאן (2017), אנו נטען שפעולות אלו יסייעו להעלאת מידת המחויבות של הסטודנטים לפעול למען צדק חברתי, ובכך יתרמו לקידום הרב-תרבותיות הן בהיבט הנורמטיבי הן בהיבט המבני (בסמן-מור, 2016). עוד נמליץ כי בסל הכלים למרצה תהיה התייחסות גם ליצירת משימות המשך שייצרו נקודות שיא ופיתוח רעיונות של הסטודנטים במשך הזמן. אנו מניחות, בהלימה עם טענתן של לב-ארי וחסיס-סבך (Lev-Ari & Husisi-Sabek, 2020), כי פעולות אלו של המרצים בכיתות הלימוד, יסייעו ביצירת שינוי לטווח ארוך ברמת הידע, בעמדות ובהתנהגות של חברי קבוצה אחת כלפי הקבוצה 'האחרת'.

התייחסויות נוספות להכשרת המרצים, שייצעו בשילוב תאוריה ופרקטיקה, נוגעות ללמידת המנעד שפותח כאן ואופן המיפוי של הסטודנטים על פיו בתור שלב ראשון, ובעקבות זאת – יישום הצעות לפרקטיקות הוראה בהתאם למיקום של הסטודנטים במנעד. כך למשל, כאשר יודעים מהי רמת הקבלה של הסטודנט, בהתאם למנעד, אפשר להציע למרצה ליוזם עבודה בקבוצות ולצוות בין סטודנטים, לעיתים על פי קווי הדמיון ולעיתים על פי השוני, בהתאם לאופי המשימה, למטרות ההוראה או לשם בחירת הסטודנטים. האפשרויות יהיה לא רק על בסיס תרבות מסוימת, אלא ברמה האישית והפרטית שכוללת את האופן שבו הסטודנט מקבל את 'האחר' מתוך המגוון הרחב של מאפיינים הקיימים בזהות של כל פרט בחברה.

עוד אנו מציעות שההוראה בהכשרת המורים תכלול עבודה משותפת של חברי סגל יהודים וערבים. לדעתנו, הוראה זו תסייע לפתיחת הגבולות בין הקבוצות. נציגות תרבותית מגוונת גם בקרב הסגל תהווה דוגמה לאופן ההתנהלות בחברה, ולא רק בקרב הלומדים. כך סטודנטים המשתייכים לקבוצות השונות יוכלו לחוות הוראה מגוונת ולהיחשף לתרבות האחרת בדרך נוספת. כמו כן, בדרך זו ניתן להעצים את אישיות הסטודנטים שתרכותם נחשפת, לחזק בהם ערכים ורגישות כלפי 'האחר' ולאפשר להם להבין את הכוח לשינוי חברתי הטמון בעולם החינוך וההוראה (פרי, 2007).

נקודה נוספת, שמתחברת גם היא לעבודה המשותפת, קשורה לא רק להוראה בשיעור מסוים, אלא להוראה במשך השנה כולה. בדומה לפרי (2007), אנו מציעות ליצור נקודות חיבור בין קורסים שונים שייבנו על פי אותם אידאלים של יצירת חברה שוויונית ורב-תרבותית, ולא להסתפק בקורס אחד מסוים. באופן זה תהיה לסטודנטים האפשרות לחוות חוויה שלמה של למידה רב-תרבותית בכיתה הטרופוגנית. בניגוד ללמידה שמתרחשת בשיעורים ייעודיים שבהם נושא הקורס מתחבר לרוב לרעיון הרב-תרבותיות, ולעיתים נלמד באופן תאורטי, אך לא באופן מעשי.

5.1 השלכות המחקר

השלכות המחקר הן גם ברמה התאורטית וגם ברמה הפרקטית. ברמה התאורטית יש להמשיך לעבוד על תפיסות של 'האחר' בתהליך של ההכשרה להוראה הנמשך ארבע שנים, וכן בתהליך ההוראה בבתי הספר של הסטודנטים שלמדו בגישה זו.

ברמה הפרקטית אפשר להיעזר בכלי שפיתחנו לשם אפיון. ראשית, אנו מציעות לאפיין את הלומדים בכיתה על פי המודל שפיתחנו וללמוד את המקום שבו נמצא כל לומד בנקודת הפתיחה ביחס אל 'האחר', כלומר, רמתו

במנעו. האפיון יכול להיעשות בדרכים שונות לפיהן המרצים ייזמו שיח עם הסטודנטים – בקבוצה ובאופן אישי – ובו יספרו על עצמם ועל תרבותם, ועל תרבות ה'אחר'. חשוב לציין, אפיון כזה נעשה במשך השנה כולה בתוכנית 'שחף', במסגרת קורס העוסק בזהות אישית ומקצועית של הסטודנטים. אנו מציעות להאיץ את תהליך הבירור ביחס לתפיסות ה'אחר' בתוכניות שבהן מתקיים קורס שעוסק בזהות, או להוסיף קורס במתכונת דומה בתוכניות הכשרה אחרות.

5.2 סיכום

לסיכום, ניתן לומר שהוראה רב-תרבותית עשויה להוביל למפנה חשוב בהוראה ובחינוך בישראל ובמיוחד בתוכניות ההכשרה להוראה. הוראה זו מחייבת הרכב של קבוצה רב-תרבותית הן בסגל המרצים והן בקבוצת הסטודנטים. קבוצה רב-תרבותית מקצועית כזאת של הסגל, היא בבחינת מודלינג עבור הסטודנטים להוראה. כמו כן, הוראה רב-תרבותית חייבת להיות הוראה מפורשת הכוללת התנסות בפועל (פרקטיקה), ולטעמנו גם ממשיכה להתקיים בקורסים אחרים של הכשרה להוראה. יחד עם זאת, אנו מציעות לחקור את קיומה של הוראה מסוג זה במסודות אחרים ובתוכניות הכשרה נוספות.

ביבליוגרפיה

- אריאלי, ד' ופרידמן ו' (2015). בין קונפליקט לדיאלוג: על תהליכי התערבות במפגש בין ערבים ויהודים באקדמיה. סוגיות חברתיות בישראל, 9-36:19.
- בסמן-מור, נ' (2016). רב-תרבותיות. לקסי-קיי, 6: 19-21.
- גולן, ד' ושלמה-קיבורקיאן, נ' (2017). סטודנטים יהודים וסטודנטים ערבים-פלסטינים בישראל: חינוך והכשרת הפוליטיקה בקמפוסים. בתוך ד' גולן, י' רוזנפלד וצ' אור (עורכים). גשרים של ידע: שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל (עמ' 251-277). תל אביב: מכון מופ"ת.
- הנדין, א' (2009). השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. עבודת דוקטורט, אוניברסיטה העברית (עמ' 79-83). ירושלים.
- יונה, י' ושנהב, י' (2005). רב-תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל (עמ' 159-167). תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- לב-ארי, ל' ולרון, ד' (2008). חינוך לרב-תרבותיות במכללה להוראה – בין הלכה למעשה. סוגיות חברתיות בישראל, 5: 101-134.
- מרקוביץ, ד' ומסרי-חרזאללה, א' (2017). האישי אינו תמיד פוליטי: ממצאים ראשונים ממפגש פלסטיני-יהודי בתכנית להכשרת מורים. בתוך ד' גולן, י' רוזנפלד וצ' ואור (עורכים). גשרים של ידע: שותפויות אקדמיה-קהילה בישראל (עמ' 278-296). תל אביב: מכון מופ"ת.
- סמוחה, ס' (2007). רב-תרבותיות בחברה הישראלית. בתוך ש' וולקוב, י' יובל, י' צבן, ד' שחם ומ' ווינפלד (עורכים). זמן יהודי חדש: תרבות יהודית בעידן חילוני - מבט אנציקלופדי - כרך רביעי: יהודים ולא-יהודים בזמן החדש; חיים יהודים מודרניים בתפוצות; מדינת ישראל כמפעל יהודי מודרני (עמ' 228-221). ירושלים: כתר.
- עליאן, פ' ושגיא, ר' (2020). אם רק רוצים, אפשר למצוא את הדומה בשונה – סדנה של שוני ומגוון: שיח משמעותי. בתוך ר' שגיא, ל' ביכרמן-שלו, וי' גילת. (עורכים). חינוך במרחבים רב-תרבותיים: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת מורים (עמ' 393-412). רסלינג.
- פאול-בנימין, א' וריינגולד, ר' (2016). רב-תרבותיות במסודות להכשרת מורים: בין מדיניות מגובשת ליוזמות מקומיות. בתוך ש' בשיר, ג' בן-פורת, וי' יונה. (עורכים). מדיניות ציבורית ורב-תרבותיות (עמ' 39-68). ירושלים: ון-ליר.
- פרי, פ' (2007). פיתוח רגישות חברתית בקרב סטודנטיות להוראה. בתוך פ' פרי, (עורכת). חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים (עמ' 256-286). כרמל: ירושלים.
- רבינוביץ, ד' (2010). קולות רקע – מאמרים בנושא הערבים בישראל. תל-אביב: מט"ח.

רודין, ש' (2019). "ושהיהודים יבינו שלא כל הערבים הם אנשים רעים ומחבלים ורוצחים": עמדות סטודנטים ישראלים להוראה כלפי סוגיות רב־תרבותיות, העולות מתגובותיהם לרומן העוסק ביחסים בין יהודים לערבים. סוגיות חברתיות בישראל, 27: 105-71.

שדמה, א' (2020). יחסי סטודנטים יהודים וערבים בקמפוסים אקדמיים כמנוף לצבירת הון משלב (מחקר מדיניות 144). המרכז לערכים ולמוסדות דמוקרטיים. תל-אביב: 96-60.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום רמות - אוניברסיטת תל-אביב עמ' 92-69.

- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 6, 1–12.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22–28. <http://www.jstor.org/stable/20405019>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*. Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. J. (2017). Development model of intercultural sensitivity. In Y. Kim (Ed.), *the International Encyclopedia of Intercultural Communication*. John Wiley & Sons.
- Cohen, R. & Slobodin, O. An Authentic Inner Compass and Need Satisfaction as Wellbeing Resources in Bedouin Teaching Students During the COVID-19. *Frontiers in Psychiatry*, 14 July 2022, Volume 13 Article 870764. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.870764>.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (4th Ed., pp. 301–316). Sage.
- 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. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.598454>
- Lev-Ari, L., & Husisi-Sabek, R. (2020). "Getting to know 'them' changed my opinion": Intercultural competence among Jewish and Arab graduate students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(10), 844–857. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1657433>
- Valentine, G. (2008). Living with difference: Reflections on geographies of encounter. *Progress in Human Geography*, 32(3), 323–337. <https://doi.org/10.1177/0309133308089372>.