

סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה אקדמית לחינוך: שילוב או בידול?

לילך לב ארי*

דינה לרון**

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי היא לתאר את תחושותיהם של סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה לחינוך, ובאיזו מידה היא נתפסת בעיניהם כרב-תרבותית, דהיינו, כמאפשרת להם שילוב אקדמי וחברתי שוויוני בהווה ובסיס לפיתוח אוריינטציה עתיד המבטאת השתלבות אפשרית בחברה הישראלית. עמדותיהם ותחושותיהם של משתתפי המחקר נבחנו במהלך שתי שנות מחקר רצופות באמצעות מתודות כמותניות ואיכותניות.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שהסטודנטים יוצאי אתיופיה, ציינו בחיוב את האקלים החברתי בכל הקשור לקיום יחסים חברתיים עם סטודנטים שאינם יוצאי הקהילה האתיופית. כמו כן, תחושתם היא שמתייחסים אליהם באופן שוויוני ומתוך גישה רב-תרבותית. מעורבותם והשתלבותם של הסטודנטים יוצאי אתיופיה אף גדלה במהלך השנים הן במידת השתתפותם בדיונים בכיתות והן בפעילויות של אגודת הסטודנטים. ציפיותיהם של משתתפי המחקר מעידות על מוטיבציה גבוהה בהקשר לנכונות לעסוק בחינוך, להוביל שינוי חברתי בקהילתם, להיות מנהיגים חינוכיים, להוביל שינויים בבתי הספר בהם ילמדו ולפעול למען יצירת קבוצת מנהיגות בקהילתם. בנוסף, סבורים הסטודנטים כי ירצו להמשיך בלימודיהם במוסדות להשכלה גבוהה ונראה להם כי הסבירות למימוש מאויים אלה היא גבוהה.

המחקר בחן אמנם רק את נקודות מבטם של הסטודנטים יוצאי אתיופיה אך הממצאים מצביעים על כך שקבוצות מיעוט בעלות נראות גבוהה עשויות להשתלב היטב בקמפוס אקדמי. בכך מוסדות להשכלה גבוהה, המאפשרים אקלים רב-תרבותי, מהווים סוכני חברים אפשריים לחינוך לרב-תרבותיות בקרב סטודנטים לתואר ראשון, ואלה, בעיקר פרחי הוראה, עשויים ליישם בעתיד את עקרונות החינוך לרב-תרבותיות במערכת החינוך הישראלית.

מילות מפתח: פרחי הוראה, רב-תרבותיות, סטודנטים יוצאי אתיופיה, קבוצות מיעוט, שילוב אקדמי וחברתי בקמפוס

*ד"ר לילך לב ארי, אורנים, המכללה האקדמית לחינוך; אוניברסיטת בר-אילן

**ד"ר דינה לרון, אורנים, המכללה האקדמית לחינוך

מבוא

במושג 'תרבות' הכוונה היא למכלול יצירת האדם בכל הזמנים (משוניס, 1999), בלעדיה בני אדם אינם יצורים אנושיים ובאמצעותה הם מבנים את זהותם, שפתם, ציפיותיהם, ערכיהם ועוד (שגיא, 2003). למושג 'תרבות' בחברות מערביות יש תפקיד מרכזי בהבנייתם של מושגים הקשורים ב'רב-תרבותיות'; האופן שבו אנו מגדירים את התרבות בחברה מסוימת משפיע על תפיסת המושגים הללו. בהקשר זה מוגדרת התרבות כאמצעי הישרדות קבוצתי. על הקבוצה להיות בעלת יכולת להסתגל לשלוש סביבות שונות: הטבעית, החברתית והמטפיזית. לתרבות היבטים אינסטרומנטליים ואקספרסיביים שאותם יש לקחת בחשבון בחינוך של קבוצות אתניות שונות. כלומר, לא די בתוכניות רב-תרבותיות העוסקות במנהגים, במסורת ובהיסטוריה, אלא יש לכלול בהן גם הכשרה לחיים הבוגרים המתקיימים בעולם פלורליסטי בו מתחרות ביניהן קבוצות אתניות שונות. יש ללמד אפוא את הצעירים כיצד להתמודד עם יחסי הכוח בחברה פלורליסטית כפי שהם באים לידי ביטוי במציאות, על מנת שיוכלו לשרוד בחברה מסוג זה (Bullivant, 1997).

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 רב-תרבותיות 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).

מאוטנר וחוב' (1998) טענו כי ריבוי תרבויות הוא מצב דמוגרפי המתייחס לריבוי תרבויות משנה בחברה, משקף היבט מבני המדגיש את יחסי הכוחות בחברה, וכן, היבט אידיאולוגי, הקורא לקיום דיאלוג על בסיס של שוויון וכבוד הדדי בין קבוצות אתניות שונות ובכללן קבוצות מהגרים (סבר, 2001). בהמשך נעשתה הבחנה בין רב-תרבותיות אידיאולוגית ברמת הפרט ובין רב-תרבותיות אידיאולוגית ברמה המערכתית, בה היא מתבטאת בהכרה בשונות כערך, וברצון לטפח "חברה רב-תרבותית במובן האידיאולוגי, רואה במגוון התרבויות הקיים בה משאב ונכס, שהיא מעוניינת בהמשך קיומו והתפתחותו; וקיומה של שונות תרבותית אינו נתפס כאיום על הסולידריות החברתית או כפגיעה באיכויות לאומיות או אחרות" (סבר 2004: 147). יונה (2007) ציין בהקשר זה כי הגישה הרב-תרבותית, מעבר לחשיבות שהיא מייחסת לקהילה התרבותית בחייו של הפרט, מתייחסת למשטרים המפלים על פי שייכות אתנית, מגדרית או כל שייכות תרבותית ייחודית ובעיקר הבטחת זכויות אזרחיות שוות באמצעות מבנים חברתיים ובכללם מערכת החינוך.

כפועל יוצא מהגישה הרב-תרבותית נוצר החינוך לרב-תרבותיות המאפשר בהגדרתו דיאלוג של כבוד בין קבוצות, פתיחות לאחר ובו בזמן גם הכרת העצמי (Banks & McGee, 2001). התפיסה של חינוך לרב-תרבותיות התפתחה בעקבות תביעות לשוויון חברתי

בקרב מיעוטים, מהגרים ועוד בארצות הברית ובמדינות הגירה מערביות נוספות. שינויים אלו התרחשו 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 ספר. 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 ההשתייכות האתנית והתרבותית יהיה סיכוי שווה להצליח בבית הספר (Banks & McGee Banks, 2001).

ישראל היא חברה שחלקה הגדול הם מהגרים וצאצאיהם. שליש מאוכלוסייתה היהודית נולדו במדינות אחרות ושליש נוסף הם בני דור שני למהגרים (רייכמן, 2009). בעבר, המדיניות כלפי תרבויות המשנה הרבות שמייצגים המהגרים, דגלה בהאחדה תרבותית וזניחת הייחודיות של תרבויות המשנה, אך בעשורים האחרונים ישנה כבר קבלה מסוימת וחלחול של מושגים הקשורים ברב-תרבותיות ופלורליזם חברתי ותרבותי. התפתחות לכיוון של רב-תרבותיות כמדיניות וכעמדה, פירושה הכרה של המרכז הפוליטי בהבדלים הקיימים בין קבוצות תרבותיות, מיסודם והפיכתם ללגיטימיים (בן רפאל, 2008). היבט נוסף הקשור בהבנת מושג הרב-תרבותיות עוסק בזיהוי המעוצבת על ידי התייחסות אל אחר משמעותי. יחס זה אמור להיות מושתת על כבוד לאחר והכרה בשוני לעומת שלילת האחר ומתן יחס פטרנליסטי אליו. החברה בישראל מורכבת מקבוצות תרבותיות ואתניות רבות, כאשר בפועל לא מתקיים בין הקבוצות הללו דיאלוג אמיתי בעל אוריינטציה חיובית (מאוטר וחוב, 1998). קימרלינג (1998) טען גם הוא כי במשך השנים נסדקה ההגמוניה של הזרם המרכזי החילוני בישראל, מול מידה גדלה והולכת של אוטונומיה של תרבויות משנה רבות, ובכללן של יוצאי אתיופיה, נשואי מחקר זה, שהפכו את ישראל למרובת תרבויות אך לא בהכרח לרב-תרבותית מההיבט האידיאולוגי. ישראל מתאפיינת בריבוי קבוצות תרבותיות עם מספר נקודות מפגש ביניהן בתחום התרבותי כמו, השפה העברית והאזרחות הישראלית. גם בן רפאל (2008) מסכים כי בישראל קיים ריבוי תביעות מקבוצות חברתיות שונות, ובכללן קבוצות של מהגרים המעוניינות בשינוי הסדר החברתי ולכן ניתן לכנות את הרב-תרבותיות בישראל כקונפליקטואלית. לפיכך, בישראל לא מתקיימת, למעשה, הווייה פלורליסטית המכירה בשוני בין קבוצות תרבותיות תוך שמירה על שוויון בין אנשים. המצב בישראל הוא של ריבוי קבוצות תרבותיות המנסות לשלוט אחת בשנייה ונמנעות בדרך כלל מפתיחות הדדית. המערכת הדמוקרטית בישראל אינה רב-תרבותית והיא נותנת יתרון ללאומיות היהודית (פרי, 2007א).

יונה ושנהב (2005) סבורים 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) טענו בהקשר למערכת החינוך 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).

מדיניות פלורליסטית בישראל ברמת החינוך הערכי נחוצה על מנת להפחית את המתחים ולצמצם את השסעים הבין-מגזריים בישראל, אותם מערכת החינוך מנציחה ומשעתקת. במטרה לממש את החינוך לרב-תרבותיות עלו מספר הצעות: (1) שינוי מבני-מערכתי של מערכת החינוך על ידי שילוב בין ארבעת מגזרי החינוך; (2) בניית תוכניות ספציפיות לחינוך לרב-תרבותיות בתוך מערכת החינוך המגזרית; ו- (3) הדגשת החינוך לרב-תרבותיות במסגרת הכשרת המורים (יוגב, 2001). גם פפה (2007) טען כי העדר מאפיינים בולטים של רב-תרבותיות בא לידי ביטוי גם במוסדות להשכלה גבוהה, ויש אף הגורסים כי חינוך רב-תרבותי פרטיקולריסטי עשוי להוות בסיס מקדים לחינוך רב-תרבותי פלורליסטי במוסדות להשכלה גבוהה (ריינגולד, 2005).

המחקר העוסק בחברת הגירה שהיא רבת-תרבויות בה הגישה רב-תרבותית בכלל ובחינוך לרב-תרבותיות בפרט, נמצא עדיין בחיתוליו. קבוצות אתנו-תרבותיות אינן מרבות להכיר האחת את השנייה, וקבוצת יוצאי אתיופיה מהווה מקרה בוחן ייחודי. מטרת המחקר הנוכחי היא לתאר את תחושותיהם של סטודנטים יוצאי אתיופיה הלומדים במכללה לחינוך, בה לומדים סטודנטים מקבוצות תרבותיות שונות. כ-85% מן הסטודנטים הם יהודים, היתר ערבים. מרבית הסטודנטים היהודים (מעל 90%) הם ילידי הארץ, והיתר עולים ובכללם נשואי מחקר זה. כמו כן נבחן במחקר זה באיזו מידה המכללה נתפסת בעיניהם כרב-תרבותית, דהיינו, כמאפשרת להם שילוב שוויוני, אקדמי וחברתי בהווה, וכבסיס לפיתוח אוריינטציה עתיד המבטאת השתלבות בחברה הישראלית, כל זאת, על רקע העובדה שהמכללה בנתה תוכנית ייחודית לסטודנטים יוצאי אתיופיה המממשת את עקרונות החינוך לרב-תרבותיות הלכה למעשה כפי שיפורט בהמשך.

רקע תיאורטי

מפגשים בין-תרבותיים במוסדות להשכלה גבוהה בעולם ובישראל

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, מחולקת לזרמים שהמרכזיים שבהם: הזרמים הציוניים, תת-מערכות חינוך חרדיות והחינוך הערבי (רייכל, 2008). לעומת זאת, המוסדות להשכלה גבוהה בישראל, גם אלה שהם בעלי אופי ייחודי (כגון, אוניברסיטת בר-אילן), פתוחים לכל. ואכן, צעירים המשתייכים לאוכלוסיות רבות מגיעות ללימודים במוסדות אקדמיים בעולם ובישראל. חלק מאוכלוסיות אלה הודרו ממוסדות להשכלה גבוהה בעבר ובכללן גם קבוצות של מהגרים. הדמוקרטיזציה והפרולטרניזציה של מערכות ההשכלה הגבוהה יוצרות מפגשים, לעתים בפעם הראשונה עבורם, בין קבוצות צעירים ממקומות שונים בעולם ומקהילות אתניות מגוונות (Rothman et al., 2003).

במחצית הראשונה של שנות התשעים חלה התרחבות משמעותית במספר ובפיזור המוסדות להשכלה גבוהה בישראל כתוצאה מהרצון לקלוט את העולים הרבים שהגיעו בשנים אלה (בעיקר מברית המועצות לשעבר). מהתרחבות זו נהנו גם ילידי ישראל בעוד חלק מהעולים לא נקלטו (בשיעורים המצופים) במוסדות להשכלה גבוהה בשל חוסר יכולת כלכלית ושליטה מועטה בשפה העברית. מקרב העולים שבחרו ללמוד, בלטה פנייתם למקצועות יישומיים כמו: מחשבים, הנדסה וסיעוד. מדעי החברה והרוח הם תחומי הלימוד בהם חלה ההתרחבות

המשמעותית ביותר, אולם אליהם הגיע חלק מצומצם של עולים מברית המועצות לשעבר, בשל הסיבות שנמנו קודם (צ'אצ'אשווילי-בולוטין וחובי, 2011).

בנוסף למפגש הבין-תרבותי, השכלה גבוהה בישראל מהווה אפיק חשוב לניעות חברתית. ללימודים גבוהים יש השפעה על מערך ההזדמנויות של הצעירים המאפשר השתלבות שוויונית יותר בחברה בת-זמנו. תעודות והסמכות המתקבלות עם סיום הלימודים, מזמנות לבוגרים אפשרות להשיג מקצוע יוקרתי ומהוות הישג המשפר או משמר את הסטטוס הסוציו-אקונומי שלהם (יוגב, 1988). לפיכך, צעירים שאינם משתלבים בתהליך רכישת השכלה נקלעים למיקום ריבודי נמוך, שעלול למנוע מהם השתלבות שוויונית מבחינה תרבותית, חברתית, כלכלית, פוליטית ולפגוע בתיפקודם היומיומי (שביט, 1990).

החל משנות התשעים, חלה האצה בשיעורי הלמידה בישראל, בדומה לחברות מערביות אחרות, כפועל יוצא של הלגיטימציה שנותנת החברה הדמוקרטית לעיקרון של שוויון הזדמנויות ללומדים מרקע חברתי-כלכלי ואתני שונה, לשילובם בחברה ולפתיחת שערי החינוך הגבוה בפניהם (אייילון ויוגב, 2002; המועצה להשכלה גבוהה, 2009; Dey & Hurtado, 1999). עבור המהגרים וצאצאיהם, השתלבות במדינת ההגירה תלויה בהון האנושי של המהגרים ובעיקר בהשכלה קודמת, בניסיון מקצועי ובשליטה בשפת החברה המארחת (Grillo, 1998; Portes & Rumbaut, 2001).

כאשר עוסקים במחקר אודות צאצאי מהגרים, נהוג להבחין בין דור ראשון של מהגרים לדור שני או "דור וחצי". דור ראשון להגירה הוא דור ההורים, אשר בחרו לעזוב את מדינת המוצא והשתקעו במדינה חדשה. צאצאיהם, לעומת זאת, היגרו בגילאים שונים - החל מילדות ועד שלבים שונים של גיל ההתבגרות. קבוצת צאצאים זו מכונה בני "דור וחצי", דהיינו, מהגרים שהיגרו כילדים גדולים או בגיל ההתבגרות, לאחר שהתחנכו ועברו תהליך של חברות בארץ המוצא (לב ארי, 2010; Remennick, 2003). הייחוד בקליטתם של בני דור וחצי להגירה הוא בכך שהשתלבותם עלולה להיות בעייתית מזו של בני דור שני, שהיגרו בגיל צעיר יותר (עד גיל שמונה שנים) או נולדו במקום, וחלקם עלולים להתנגד לדיבור בשפת ארץ ההגירה ואף לפתח התנהגויות שאופייניות לבני נוער בסיכון. אחרים מדור זה עשויים דווקא לנסות ולפתור את קונפליקט הזהות בתהליך שילובם בתרבות המארחת על ידי הגברת המאמצים להצלחה בתחום רכישת ההשכלה וניעות חברתית כלפי מעלה (Zhou & Bankston, 1998; Park, 1999; Portes & Rumbaut, 2001). נטיות אלה לפעילות-נגד אתנית, נמצאו בקרב בני מיעוטים בעלי נראות חזותית (visible minorities) במדינות המערב שם הם חשופים לאפליה גלויה וסמויה ביחס לחברת הרוב (Remennick, 2003). נראות של מהגרים כרוכה בזיהויים כזרים ובסיווגם כ"לא שייכים", כלומר כ"אחרים" (לומסקי-פדר, רפפורט וגניזבורג, 2010).

במחקר הנוכחי, כשני שלישים מהסטודנטים הם ילידי אתיופיה שעלו לישראל עם הוריהם בשנות התשעים בהיותם בני יותר משמונה שנים, ולכן מתאימים להגדרת בני "דור וחצי" להגירה (בהתאם לחלוקה שהציעו כהן והברפלד, 2003) (Cohen & Haberfeld, 2003).

במהלך המפגש הבין-תרבותי בקמפוסים, חווים הסטודנטים התנסויות ומפגשים עם "האחרים" שאינם בני תרבותם או קבוצתם האתנית. במפגשים אלה לא רק שמרחיבים את הידע לגבי "האחרים" אלא גם את הפתיחות התרבותית (Chang, 2005; Gurin et al. 2002).

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). לצד היתרונות שבמפגשים אלה, כמו פיתוח ערכים דמוקרטיים ואחדות אזרחית (ראו למשל: Guarasci & Cornwell, 1997), האקלים החברתי בקמפוס ועוד, יש לתת את הדעת על תכני ההרצאות ויכולתם של אנשי הסגל להתמודד עם מפגשים בין-תרבותיים (Milem, 2001). היבט נוסף הכרוך 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 באוכלוסייה היא שעלולה לגרום לליבוי עימותים (Hurtado et al., 1998). עם זאת, גם במקרים של עימותים בתוך הקמפוסים, בשילוב עם אקלים פתוח בקמפוס, המפגשים והעימותים עשויים לחולל שינויים ביחסים בין-אישיים (Palmer, 1987). אמנם 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).

במכללות לחינוך ובמסלולים המכשירים מורים באוניברסיטאות בישראל לא מושם דגש על חינוך המורים לעתיד 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). בנוסף, תפיסתם של המרצים במוסדות להכשרת מורים לגבי חינוך לערכי שוויון וסובלנות וכן לגבי חשיבות ההעצמה של המתכשרים להוראה כמורים לעתיד בחברה מרובת תרבויות, אינה ברורה (עזר, מלאת ופטקין, 2004). סטודנטים הלומדים במכללות לחינוך אינם נחשפים לקורסים המכנים אותם להוראה בכיתות רב-תרבותיות ולחינוך המטפח גישה רב-תרבותית לקראת חיים בוגרים בחברה מרובת תרבויות (עזר וחובי, 2004; פרי, 2007). בשל כך, סטודנטיות במכללות לחינוך אינן יודעות כיצד להתמודד עם מצבים של ריבוי תרבויות בכיתותיהן, נושא הרב-תרבותיות אינו מוכר להן ולכן הן פועלות לפי ערכי התרבות שלהן כאמת המידה הקובעת בדרכי החינוך בהן הן נוקטות (פרי, 2007).

במסגרת הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, נפגשים לראשונה סטודנטים ממגזרים שונים (סבירסקי, 1990). ממצאים לגבי יחסי הגומלין וקליטה חברתית במכללה להוראה בישראל, בהקשר למפגש בין-תרבותי זה (לב ארי ומיטלברג, 2002), הצביעו על סגירות הדדית רבה למדי, כאשר מדובר ביחסי גומלין בין סטודנטים יהודים לערבים. הסטודנטים הערבים גילו פתיחות רבה יותר לגבי אינטראקציות עם הסטודנטים היהודים והם מכירים יותר בחשיבות המפגש וההיכרות הבין-תרבותית. דוידוביץ' וחובריה (2006) חקרו יחסי גומלין בין סטודנטים יהודים לערבים בשני קמפוסים של מכללות, ומצאו כי היחסים החברתיים בין הקבוצות חיוביים באופן כללי. מרבית הסטודנטים בשתי המכללות ציינו לחיוב את שיתוף הפעולה היומיומי במילוי מטלות הלימודים. בנוסף, טענו דוידוביץ' וסואן (Davidovitch & Soen, 2008), כי המפגש בין סטודנטים יהודים לערבים עשוי לשפר את ההבנה של "האחרים" ואת ההיכרות עמם, כל עוד הקמפוס מאפשר זאת מבחינה חברתית ואקדמית.

במחקרן של לב ארי ולרון (2008) נמצא כי בקרב סטודנטים לתואר ראשון במכללה לחינוך, לתוכנית ההכשרה להוראה יש 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 שהיא מרובת תרבויות. כלומר, הסביבה החברתית, מרובת התרבויות, בה נפגשים הסטודנטים במהלך לימודיהם, מהווה סוכנת חברות, ועשויה לתרום לחיזוק עמדותיהם של המתכשרים להוראה בדבר נחיצות רפורמה בחינוך לרב-תרבותיות. מסקנות יישומיות אלה נמצאות בהלימה גם עם מחקרה של פרי (2007) בו נטען גם כן שצריכה להיות התאמה של תהליך ההכשרה להוראה לשינויים החברתיים ולהכשרת המורים לעתיד לחינוך לרב-תרבותיות בחברה מרובת תרבויות.

לכל מורכבות המפגש הבין-תרבותי בקמפוסים, נלווית נראותם של יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית. נראות זו בולטת במיוחד והיא באה לידי ביטוי במישורים שונים: בראש וראשונה במישור הפיזי והנראה לעין, דהיינו, בצבע העור, בסגנון הלבוש, בצורת ההליכה, הדיבור, האכילה ואף בריח. היא בולטת גם בנראות ביורוקרטית בהיותה מוצגת כ"קבוצה בעלת צרכים מיוחדים" (ענתבי-ימיני, 2010: 55) וכן, במאפייני נראות נוספים כגון: עוני, אלימות, פרימיטיביות ועוד (ענתבי-ימיני, 2010). על רקע זה, תהליך קליטתם והשתלבותם של יוצאי אתיופיה בישראל הוא בעייתי במיוחד. בנוסף לכך, שאלת מוצאה הגזעי של קבוצה זו ועלייתם על בסיס חוק השבות לוו בתהליכי הדרה בתחומים חברתיים רבים תוך הטלת ספק ביהדותם, תהליכים הנמשכים עד היום (קימרלינג, 1998).

בטרם נבחן במחקר הנוכחי את תוצאות המפגש הבין-תרבותי במסגרת קמפוס המכללה לחינוך, נציג נתונים אודות הרקע של צעירים יוצאי אתיופיה ומידת שילובם במוסדות חינוך והשכלה גבוהה בישראל.

סטודנטים יוצאי אתיופיה, מאפייני רקע והשתלבות במערכות חינוך והשכלה גבוהה

קהילת יוצאי אתיופיה בישראל מונה כיום מעל 110 אלף נפשות, כשליש הם ילידי ישראל והשאר ילידי אתיופיה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2009). מרבית יוצאי אתיופיה מתגוררים במספר מצומצם של יישובים המאופיינים בדרך כלל במעמד סוציו-אקונומי נמוך. מדינת ישראל, בעקבות בעיות שהתעוררו בקליטת העולים בשנות החמישים, החליטה לפזר את יוצאי אתיופיה ביישובים במעמד סוציו-אקונומי בינוני, זאת בשל דאגה לקיומן של "מובלעות אתניות" שמרבית תושביהן הם יוצאי אתיופיה ולהיווצרות שכונות עוני כתוצאה מכך. מדיניות הפיזור לא תאמה את המצב בשטח, ובפועל, התיישבו יוצאי אתיופיה בעיקר ביישובים ובשכונות בעלי מעמד סוציו-אקונומי נמוך (סבירסקי וסבירסקי, 2002). כמו כן, שיעור ההשתתפות של יוצאי אתיופיה בשוק העבודה נמוך יחסית לזה של הוותיקים, עולי ברית המועצות לשעבר או עולי מדינות המערב, ובעיקר שיעור השתתפות הנשים בו; הכנסתם נמוכה בכשליש ומספר שנות הלימוד שלהם נמוך ביותר ממחצית בהשוואה לקבוצות אלה (רייכמן, 2009).

התוכניות להכשרה מקצועית להן נחשפו יוצאי אתיופיה לא הביאו לתוצרים המצופים ומרבית הלומדים בקורסים אלה אינם מועסקים במקצועות להם הוכשרו. עם זאת, ישנה קבוצה של משכילים צעירים יוצאי אתיופיה אשר השתלבו בענף השירותים הציבוריים בעיסוקים אקדמיים, במקצועות חופשיים, טכנאיים ופקידותיים. מדובר, כנראה, במשרות במשרדי ממשלה או ברשויות מקומיות אשר כרוכות בטיפול ביוצאי העדה. קבוצה זו מהווה מנהיגות בפועל

ומשמשת מודל לחיקוי בקרב צעירים וצעירות בני העדה (סבירסקי וסבירסקי, 2002). במחקר הנוכחי נבחן את האפשרות להצטרפותה של קבוצה נוספת להנהגה זו, קבוצה של מתכשרים להוראה. נבחן גם את עמדותיהם כלפי מעורבות חברתית ומנהיגות חינוכית באמצעות מקצוע ההוראה.

מדיניות הפיזור של יוצאי אתיופיה כללה גם את תחום החינוך. ההנחיות היו למנוע ריכוז של יוצאי אתיופיה כאשר שיעורם עולה על 25%. במידה ושיעור התלמידים יוצאי אתיופיה גבוה יותר, יש להעבירם לבתי ספר אחרים מחוץ למקומות מגוריהם (משרד מבקר המדינה, דו"ח שנתי 1998 : 335). סבר (2004) טענה כי שיבוצם של תלמידים יוצאי אתיופיה במסגרות חינוכיות לוותה בהתלבטות האם לקיים עבורם מסגרות חינוך נפרדות או לשלבם עם תלמידים ותיקים. בגישה המבדלת נטען כי הסתגלות העולים למערכת החינוך בישראל תהיה הדרגתית יותר לאחר שילמדו את השפה העברית על בורייה ויחוו חוויית "חממה" הנובעת מהיותם בקבוצת עולים. לצד יתרונות הבידול, עלול להיווצר שעתוק של פערים לימודיים וכך יתהוו קבוצות תת-משיגות. השילוב החברתי עשוי לשפר את הקליטה החברתית של העולים מחד, אך עם זאת לחשוף אותם לקבוצות תלמידים ותיקים שחלקם אדישים לבית הספר ואף נוטים לנשור ממנו. התלבטות זו הקשורה בשיבוץ התלמידים העולים נמשכת עד היום.

למרות ניסיונות לשלב תלמידים יוצאי אתיופיה בכלל מערכת החינוך, נטען במרכז המידע והמחקר של הכנסת (מניב, 2011), כי בפועל מתקיימת הסללת תלמידים יוצאי אתיופיה ב-103 בתי ספר וגני ילדים ברחבי הארץ, בהם למעלה ממחצית התלמידים הם ילידי אתיופיה. מתוכם, בעשרה גני ילדים ובבית ספר יסודי אחד לומדים ילדים ממוצא אתיופי בלבד. כמו כן, למרות העובדה שמדינת ישראל היא בהגדרתה מדינת הגירה ולמרות שננקטה מדיניות של פיזור, מערכת החינוך הישראלית מתקשה להתמודד עם קליטת נוער עולה. עיקר הקשיים הם בתחום ההוראה והם מיוחסים ברובם להבדלים בין התרבויות וכן להעדר מדיניות קליטה ברורה (לוי ושוהמי, 2003 ; סבר, 2004). אותרו שלושה תחומים הנחשבים למוקדי הקושי המרכזיים של תלמידים עולים: (1) התחום הלימודי, המתייחס ליכולת התפקוד האקדמי במקצועות הלימוד בבית הספר; (2) התחום הלשוני, המתייחס באופן ספציפי לתפקוד בשפה חדשה ולקשיים הנובעים מסיטואציה זו; ו-(3) התחום החברתי המתייחס לאינטראקציות חברתיות ולתחושה של מעמד ושייכות. מן הנתונים עולה כי שיעור ניכר של תלמידים עולים ממוצא אתיופי מתקשה בהבנת הנקרא והדבר בא לידי ביטוי, כצפוי, במקצועות עתירי מלל כגון: ספרות, תנ"ך, היסטוריה ובכל התחום המכונה אוריינות לשונית. יתר על כן, גם הישגיהם של תלמידים שהינם ילידי ישראל ורק הוריהם יוצאי אתיופיה, אינם משתווים להישגים בתחום האוריינות הלשונית בקרב ילידי ישראל. בנוסף, נמצא במחקר זה כי למורים חסרה ההכשרה המתאימה להוראת תלמידים עולים והוראת עברית כשפה שנייה (לוי ושוהמי, 2003). אחת הסיבות להישגים נמוכים אלה היא הקושי של התלמידים בהבנת החומר הלימודי ובעיקר כאשר מדובר במקצועות עתירי מלל הדורשים בקיאות שפתית (ברוך-קוברסקי וכהן-נבות, 2008). בהקשר לכך ציינה סבר (2004) כי לעתים, תלמידים ששפתם הראשונה איננה עברית, המדברים עברית יומיומית שוטפת, נוצרת אצל מוריהם אשליה שיש ביכולתם לעקוב אחר הלימודים בכיתה. התלמידים מסוגלים לתקשר טוב בעברית אך רכישת השפה האוריינית-אקדמית לא תמיד מלאה, דבר שבא לידי ביטוי בתפוקות אקדמיות נמוכות ובאפשרות של נשירה מבית הספר. העברית הינה שפה שנייה לגבי מרבית יוצאי אתיופיה ויש לקחת בחשבון עובדה זו בתהליכי ההוראה ליוצאי הקהילה. בתחום הלימודי (שאינו בהיבט

הלשוני) זוהה פער גדול במיוחד במתמטיקה בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה בדור הראשון ואף בדור השני (לוי ושוהמי, 2003); בהיבט החברתי ניכרים אצל ילדי עולים, ובכלל זה אצל יוצאי אתיופיה, קודים התנהגותיים של הסתגרות, ניכור ואי-אמון (בן-פרץ ושטיינהרט, 2000).

שילובם של צעירים יוצאי הקהילה האתיופית במערכת ההשכלה הגבוהה היא אחד היעדים החשובים בקליטתם בחברה הישראלית. למימוש מטרה זו נרתמו גופים שונים, ממשלתיים, התנדבותיים וציבוריים, זאת מתוך הכרה כי לימודים גבוהים הם מפתח להשתלבות בתחומי תעסוקה מגוונים ומתוך כך, להשתלבות מעמיקה יותר בחברה הישראלית. ואכן, השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל טובה למדי והיא הולכת וגדלה במהלך השנים האחרונות. כך למשל, בשנת 1993 למדו רק 307 סטודנטים יוצאי אתיופיה במערכת העל-תיכונית, ובשנת 2009 הגיע מספרם ל-2034 (משרד הקליטה, המנהל לסטודנטים עולים, 2009). השתלבות זו התאפשרה הודות להקמתן של מכינות קדם-אקדמיות ליוצאי אתיופיה ובשל סיוע ממשלתי בשכר לימוד מלא למשך 5-6 שנים, מלגת קיום חודשית, סיוע במגורים ועוד (סבירסקי וסבירסקי, 2002).

מרבית תעודות הבגרות של יוצאי אתיופיה אינן עומדות בדרישות הסף של המכללות ולכן נעזרים יוצאי העדה במכינות הקדם-אקדמיות כשלב מעבר בין לימודיהם בתיכון לבין הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה (ליפשיץ ונועם, 1996). שיעור הזכאים לתעודת בגרות בקרב יוצאי אתיופיה הוא 38% ומהם רק ל-22% תעודת בגרות העומדת בדרישות הקבלה לאוניברסיטאות, דהיינו לפחות 21 יחידות לימוד ו-4 יחידות לימוד באנגלית (חביב והלבן-אילת, 2010). ולכן, בדו"ח שהוציא מנהל הסטודנטים במשרד הקליטה (זמר, 2010) מצוין, כי למרות שחלפו כבר שלושה עשורים מאז שעלו יוצאי אתיופיה לישראל, רק 20% מבני הקהילה לומדים לתואר ראשון באוניברסיטאות, 421 סטודנטים בכל שבע האוניברסיטאות (בעיקר בחיפה ובבר-אילן). במכללות לומדים יותר סטודנטים, 1,151, מהם 214 סטודנטים במכללות להוראה ובכללם נשואי מחקר זה. באופן כללי, בשיקולי הבחירה בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה מציינים חוקרים מניעים אקסטרנינזיים (כגון קריירה והכנסה) ומניעים אינטרינזיים, הנובעים מעצם הלימודים (עניין, הבנה) (Hayden & Carpenter, 1990). קבוצת שיקולים נוספת קשורה בהיבט האינסטרומנטלי של עיצוב העתיד האישי. גם אם טרם לומדים מקצוע מוגדר, בתנאים של שוק תעסוקה דינאמי, מסייעת התעודה הנרכשת בכניסה לשוק העבודה (Teichler, 1999). בנוסף, חוקרים טענו כי אוריינטציית עתיד (future orientation) היא תנאי מוקדם לבניית תוכניות, הצבת מטרות ופיתוח התנהגויות להשגתן. אוריינטציית עתיד ביחס למאפייני התעסוקה עשויה לכוון את בחירת מסלול הלימודים. תפיסה מקובלת לגבי בחירה תעסוקתית מניחה תהליך רציונאלי של קבלת החלטות (סגיר, 1995; Trommsdorff, 1986).

הקשיים העיקריים עליהם הצביעו הסטודנטים יוצאי אתיופיה בהקשר ללימודים הגבוהים הם בראש וראשונה כלכליים (58%), לאחר מכן העומס בלימודים (38%) וכן קשיים בשפה העברית (19%). במבט לאחור, למעלה ממחצית הבוגרים דיווחו כי היו מעוניינים ללמוד תחום או מקצוע אחר מזה שלמדו בלימודיהם הראשוניים (אלנבוגן-פרנקוביץ, קונסטנטינוב ולוי, 2000). ממצא זה מבטא אולי אי-בהירות באשר לאוריינטציית העתיד שלהם ומשקף ממצאי מחקרים נוספים באשר לבחירות לימודיות ואוריינטציית עתיד בקרב צעירים שיש להם דימוי כלשהו של מאפייני תעסוקתם העתידית (Gottfredson, 1981). אוריינטציית עתיד, אם כן, היא

תנאי מוקדם לבניית תוכניות, הצבת מטרות ופיתוח התנהגויות להשגתן (Seginer et al., 2004; Trommsdorff, 1986). במחקר הנוכחי נבחן, בין היתר, גם את אוריינטציית העתיד של הסטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה לחינוך.

המחקר

הקשר המחקר: התוכנית לסטודנטים יוצאי הקהילה האתיופית במכללה לחינוך

בשנת הלימודים תשס"ט, החלה לפעול תוכנית להכשרת מורים ליוצאי הקהילה האתיופית, כמהלך יזום של המכללה לחינוך הנחקרת במחקר זה. במכללה זו, מהגדולות מסוגה הממוקמת בצפון הארץ, לומדים, זה לצד זה, יהודים וערבים, מזרחיים ואשכנזים, חילוניים ודתיים ועוד. שיעור הסטודנטים הערבים במכללה זו בשתי שנות המחקר, תש"ע ותשע"א, היה 11%-16% בהתאמה (לב ארי, 2010; 2011). כלומר, מכללה זו היא מרובת תרבויות. לאור העובדה שלא היו עד אז במכללה סטודנטים להוראה יוצאי הקהילה האתיופית, נקטה המכללה במהלך יזום לקליטת מועמדים בני הקהילה. למהלך הוצבו שלושה יעדים מרכזיים: (1) להכשיר מורים-מחנכים בני הקהילה האתיופית ולשלבם במערכת החינוך; (2) לבנות קבוצת מנהיגות חינוכית מובילה בקרב הקהילה; ו-(3) להרחיב את הדיאלוג הרב-תרבותי במערכת החינוך בכלל, ובמכללה בפרט.

התוכנית מבוססת על העיקרון של "הרוב ביחד ומעט לחוד", דהיינו, הסטודנטים בוחרים לעצמם את חוגי הלימוד על פי נטיות ליבם ככלל הסטודנטים במכללה. ואכן, ניתן למצוא את הסטודנטים יוצאי אתיופיה בתוכניות ההכשרה לגיל הרך, לחינוך המיוחד, לבית הספר היסודי והעל-יסודי וכן בחוג לחינוך חברתי-קהילתי המכשיר לעבודה במסגרות של חינוך בלתי פורמלי ובכלל זה, כאלה המיועדות לנוער בסיכון. עם זאת, נמצא לנכון להקצות בכל אחת משנות הלימוד קורס אקדמי אחד הנותן מענה לצרכים הייחודיים של הסטודנטים יוצאי אתיופיה. קורסים אלה עוסקים בתהליכי בירור וגיבוש הזהות האתיופית-יהודית-ישראלית, בנושאים הקשורים לקהילה האתיופית ולמפגש שלה עם החברה הישראלית, לצד תהליכי העצמה ופיתוח אישיים. בראשית דרכה של התוכנית, מתכונת הקורסים הללו נבנתה בגישה הנותנת ביטוי לחינוך רב-תרבותי פרטיקולריסטי. עם סיום שלב הפיילוט והפקת הלקחים, נפתחו כל הקורסים הללו לכלל הסטודנטים במכללה, תהליך שיישמו החל בשנת הלימודים הנוכחית, תשע"ב. הקורסים שולבו בלימודי החינוך, בפרק העוסק ב"תרבות, זהות ומורשת עם", שהאוריינטציה שלו נותנת ביטוי לעקרונות החינוך לרב-תרבותיות (ראו לב ארי ולרון, 2008).

בשנת תש"ע למדו במכללה 28 יוצאי אתיופיה, בתשע"א למדו בסה"כ 35 סטודנטים יוצאי הקהילה האתיופית בתוכניות לתואר ראשון. את התוכנית מלווים באופן קבוע רכזת אקדמית ורכז תוכנית, צעיר בוגר לימודי חינוך והוראה שהוא יוצא הקהילה.

מטרות המחקר

במחקר הנוכחי ביקשנו לבדוק מספר היבטים הקשורים בקבוצת סטודנטים יוצאי אתיופיה, אשר בחרו ללמוד במכללה לחינוך כפי שיפורט בשאלות המחקר הבאות:

שאלות המחקר

1. כיצד מעריכים הסטודנטים את קליטתם האקדמית במכללה?
2. כיצד הסטודנטים תופסים ומעריכים את האקלים החברתי במכללה בהקשר הרב-תרבותי?
3. מהן ציפיות העתיד של הסטודנטים, כמחנכים ומבחינה מקצועית והשכלתית?

שיטת המחקר, כלי המחקר ועיבוד הנתונים

המחקר כלל שתי מתודות: כמותנית ואיכותנית. במתודה הכמותנית נערך סקר מתאמי באמצעות שאלונים למשתתפים (בשנים תש"ע ותשע"א) לקראת סיום סמסטר ב. שאלון המחקר כלל שאלות סגורות שדורגו בסולם ליקרט (1=כלל לא; 5=במידה רבה מאוד), שנשבו אודות מאפייני הסטודנטים (לפירוט ראו בסעיף העוסק באוכלוסיית המחקר) וכן את הפריטים הבאים: (1) קליטה אקדמית במכללה והערכת האקלים החברתי-תרבותי בה (לפי שאלות שנכללו במחקרה של תותרי, 2009); (2) מניעים לבחירה במקצוע ההוראה (שאלות שחוברו על ידי החוקרות); ו- (3) תפיסות המשתתפים לגבי עתידם המקצועי ואוריינטציות לעתיד (Seginer et al. 2004) וכן על ידי החוקרות).

נערכו עיבודים סטטיסטיים על מנת לקבל התפלגויות, ממוצעים וסטיות תקן של תשובות המרואיינים. מאחר ומדובר באוכלוסיית מחקר שבחלקה השיבה לאותם שאלונים בתש"ע ובתשע"א, מובן שיש כאן חזרה על אותה אוכלוסייה (למעט אלה אשר למדו בשנת לימודיהם הראשונה בתשע"א והשיבו לשאלונים רק אז), כפי שיוצג בסעיף הדן באוכלוסייה. בשל שיקולים אתיים נבצר מאיתנו לרשום את שמות המשיבים ולכן הסתייענו במבחני t לבדיקת ההבדלים בין סך כל התשובות בשנת תש"ע לבין אלה של תשע"א – על מנת לראות האם חלו שינויים משמעותיים בעמדותיהם, סברותיהם ותחושותיהם של הנחקרים בשתי השנים בהן נערך המחקר. את הפריטים המופיעים בלוח 2 קיבצנו למספר מדדים מסכמים לפי ניתוח גורמים (Factor Analysis) בשל ריבוי הפריטים. ביתר מקבצי השאלות (ראו ביתר הלוחות) בנינו מדדים מסכמים אשר בכולם אלפא קרונברך גדול מ-0.68.

בשל ההיקף המצומצם של אוכלוסיית המחקר התבססנו בשאלונים גם על רכיבים איכותניים, שלוש שאלות פתוחות בהן התבקשו המשיבים לציין את הסיבות שבעטיין בחרו במקצוע ההוראה, את הפעילויות שירצו לבצע בעתיד, שלהן הם מייחסים את החשיבות הרבה ביותר, וכן, נשאלה שאלה כללית על לימודיהם במכללה. תשובות נבחרות שולבו בגוף המאמר כלשונן. בנוסף, במסגרת המתודה האיכותנית, התקיימו ראיונות עומק מובנים עם שישה סטודנטים בתש"ע ושישה נוספים בתשע"א. לצורך כך נבחרו באופן אקראי סטטיסטי שני סטודנטים מכל שנתון לימודים (א-ג). השאלות הפתוחות והראיונות, נותחו על ידי קיבוץ התמות המרכזיות לנושאים משותפים ומשמעותיים ביחס לשאלות המחקר ולהקשרו (שקדי, 2003).

אוכלוסיית המחקר

בשנת תש"ע השתתפו במחקר 25 סטודנטים יוצאי אתיופיה, שהם 89% מכלל 28 הסטודנטים הסדירים יוצאי אתיופיה. השאלונים הופצו על ידי רכז התוכנית באופן אישי לסטודנטים והשאלונים הוחזרו במעטפות חתומות לידי החוקרות. מבין המשיבים, 15 היו סטודנטים משנה א והיתר סטודנטים משנה ב. חוגי הלימוד העיקריים בהם למדו הסטודנטים היו: חינוך חברתי

קהילתי (32%) וחינוך לגיל הרך (12%). היתר למדו בחוגים אחרים. מרבית המשיבים בשנת תש"ע היו נשים (76%), כאשר בכלל המכללה שיעור הנשים גבוה מזה ומגיע ל-90% (לב ארי, 2009; 2010ב). גילם הממוצע של המשיבים היה 25 (סטיית תקן של 3 שנים), בדומה לגילם של יתר הסטודנטים במכללה בשנתונים א ו-ב בתש"ע. מרבית הסטודנטים הם רווקים (88%). רק כרבע ממשותפי המחקר הם ילידי ישראל, והיתר נולדו באתיופיה ועלו בין השנים 1984-1999, כאשר מרביתם עלו בשנות התשעים (כלומר בהיותם בני יותר מ-8 שנים ולכן משתייכים ל"דור וחצי" להגירה). מעל מחצית ממשותפי המחקר מתגוררים בערים קטנות, 24% בחיפה והיתר ביישובים שונים, לא עירוניים. מעל מחצית המשיבים למדו בתיכונים ממלכתיים-דתיים, עוד חמישית בבתי ספר ממלכתיים-חילוניים, 16% בפנימיות דתיות, והיתר (8%) בבתי ספר אחרים. כלומר, רוב הסטודנטים יוצאי הקהילה האתיופית הגיעו למכללה ממסגרות החינוך הדתי.

בשנת תשע"א השתתפו במחקר 28 סטודנטים, שהם 80% מכלל 35 הסטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה בשנה זו. כפי שצוין בסעיף הקודם, חלקם (סטודנטים שבשנת תשע"א למדו בשנים ב ו-ג במכללה) השיבו לשאלונים גם בשנת תש"ע. השאלונים חולקו לסטודנטים בשנים א ו-ג על ידי החוקרות במהלך שיעור ייחודי לסטודנטים אלה (ראו פירוט בסעיף על אודות הקשר המחקר), ובקרב הסטודנטים משנה ב – על ידי רכז התוכנית (שאלונים אלה הוחזרו במעטפות חתומות לידי החוקרות). מבין המשיבים, שמונה היו בשנת לימודיהם הראשונה במכללה, 12 בשנה שנייה ושמונה נוספים בשנה שלישית. ההתפלגות לפי חוגים דומה לזו שנמצאה בתש"ע, כך ששיעור ניכר (44%) לומדים בחוג לחינוך חברתי-קהילתי, 11% בחוג לסוציולוגיה והיתר לומדים בחוגים אחרים. גם בתשע"א מרבית המשיבים היו נשים (82%), ועדיין שיעורן מעט נמוך מזה שבכלל המכללה שעמד בתשע"א על 87% (לב ארי, 2011), בגיל ממוצע של קרוב ל-26 שנים עם סטיית תקן של 3 שנים (גיל מבוגר בממוצע בהשוואה לתש"ע ופיזור דומה). מרבית הסטודנטים, כבתש"ע הם רווקים (86%) ושליש מהם ילידי ישראל (עלייה ביחס לתש"ע). בדומה לתש"ע, הסטודנטים ילידי אתיופיה עלו בין השנים 1984-1999, מרביתם בשנות התשעים. כמחצית מהסטודנטים מתגוררים בערים קטנות, 30% בחיפה, והיתר, כחמישית, ביישובים אחרים. בדומה לתש"ע, כמחציתם למדו בתיכונים דתיים, 29% בממלכתיים-חילוניים, 18% בפנימיות דתיות, והיתר (7%) בבתי ספר אחרים (כמו בתי ספר בקיבוצים).

באשר למאפייניהם ההשכלתיים של הסטודנטים, הרי שכולם התקבלו על סמך ציוני בגרות שהממוצע שלהם בתחילת הדרך (בשנת תשס"ט) היה נמוך מהממוצע המכללתי, אך במהלך השנים הוא עלה בהדרגה והגיע לממוצע המכללתי. כמו כן גדל בהדרגה מספר הפונים מקרב יוצאי העדה ללימודים במכללה.

באופן כללי, מדובר באוכלוסיית מחקר בה יש רוב של נשים, ילידות אתיופיה, מערים קטנות, הלומדות בעיקר חינוך חברתי-קהילתי ומרביתן למדו בבתי ספר תיכוניים-דתיים או בפנימיות דתיות. ציוני הבגרות של משותפי המחקר היו נמוכים מאלה של כלל המתקבלים למכללה, ובשנתיים האחרונות (תש"ע-תשע"א) ציונים אלה נמצאים בעלייה והם דומים לממוצע הכולל.

מבחינת ידיעת השפה העברית של הסטודנטים בתש"ע, מרבית המשיבים (84%) העריכו את רמת ידיעת השפה העברית כגבוהה ביותר: "שליטה מלאה בשפה"; 12% ציינו שהם "קוראים היטב" ו-4% ציינו שהם "כותבים היטב". בתשע"א הדפוס דומה, 82% ציינו כי שליטתם בעברית מלאה. אם כן, הסטודנטים מעריכים עצמם, בתש"ע ובתשע"א, כבעלי שליטה טובה מאוד בשפה

העברית ומייחסים לידיעה זו חשיבות רבה בכל הקשור לציוניהם במכללה - מעל ל-70% ציינו שיש חשיבות רבה לידיעת השפה.

ממצאים

בתת-פרק זה יוצגו ממצאים המבטאים את תשובותיהם של משתתפי המחקר בנושאים שונים שהוצגו בפניהם בשאלון. בלוחות יוצגו נתונים אלה בהשוואה בין תשובות הסטודנטים בתש"ע לאלה שניתנו בתשע"א. במידה ונמצאו הבדלים מובהקים בין שתי נקודות הזמן, נציין זאת בטקסט (בשל מיעוט המשיבים בכל קבוצה וכן חזרה לגבי חלק גדול מהמשיבים בשתי השנים לא נמצאו הבדלים מובהקים רבים). בסיכום הממצאים הכמותניים ישולבו רכיבים איכותניים של תשובות הסטודנטים לשאלות הפתוחות בשאלון וכמובן, נושאים שהועלו במהלך ראיונות העומק עימם.

הסתגלות אקדמית למכללה

באשר לקשיים בהם נתקלו הסטודנטים בשנת לימודיהם הראשונה במכללה, מסתבר שלפי הערכת המשתתפים, רמתם הייתה במידה בינונית בלבד הן בתש"ע והן בתשע"א (ממוצע כולל 2.77, סטיית תקן 0.86; ו-2.89 ו-0.78 בהתאמה). ידיעת השפה האנגלית, התמודדות עם עומס מטלות, הבנת מילים לועזיות, בחירת הקורסים והסתגלות לשיטות לימוד חדשות היו הקשיים המשמעותיים ביותר, אבל גם הם דורגו, כאמור, בעוצמה בינונית בלבד. הבנת טקסטים בעברית והבנת המרצים גם הם היוו קושי במידה בינונית אף מועטה יותר. הסתגלות לסביבה חברתית חדשה וקבלת מעונות דורגו ברמה הנמוכה ביותר בהקשר להסתגלות למכללה. נמצאה עלייה קלה במספר היבטים הקשורים בקשיים אותם חוו הסטודנטים בהשוואה בין תש"ע לתשע"א (אם כי ההבדלים אינם מובהקים), כמו למשל הבנת המרצים, קריאה והבנת טקסטים בעברית, התבטאות בעברית, התמודדות עם עומס מטלות, כתיבת עבודה אקדמית, ידיעת השפה האנגלית. אמנם, מרבית הסטודנטים השיבו לשאלון בשתי השנים, אולם יתכן שתפיסת הקשיים מעט עלתה לנוכח התארכות השעות במכללה. חלק מההסבר לכך טמון בעובדה ששמונה מקרב 28 משתתפי המחקר בתשע"א הם סטודנטים בשנת לימודיהם הראשונה, בה חוויית ההתאקלמות במכללה "טרייה" יותר וקשה יותר מאשר בקרב סטודנטים ותיקים שזוכרים חוויה זו במעומעם יותר.

נראה שהקשיים אותם חווים משתתפי המחקר דומים במהותם לקשיים שחווים הסטודנטים לתואר ראשון באשר הם, ואינם ייחודיים בשל ההשתייכות לקהילה האתיופית. כפי שצוין בתשובה לשאלה הפתוחה על ידי אחת הסטודנטיות: "המטלות ו[ה]עבודות רבות מאוד לכל הסטודנטים בכלל, זה חינוך! והעומס רב מאוד". כשציינה הסטודנטית המרואיינת בדבריה כי העומס רב לכולם כי "[...] זה חינוך [...]" היא התייחסה לשלל המטלות הקשורות להתנסות המעשית בשדה ואלה אכן מוטלות על כלל הסטודנטים במכללה. אולם, בראיונות עם הסטודנטים נחשפו קשיים לימודיים, למשל בעברית, וכן בהסתגלות לחיים האקדמיים, כפי שניתן ללמוד מהדברים הבאים:

[...] כן, העסק הזה של להגיש עבודות ו"כאלה" הופך להיות מסובך, כי יש דרישות מסוימות של איך להגיש עבודה שלא היכרתי [...]

מבחינה לימודית נכון; אני כן התקשיתי, נגיד הכתבה, מותר לך לטעות רק 4 טעויות! זה לא הגיוני! לא כולם זו שפת האם שלהם, צריכים לקבל את זה, יש דברים שצריכים להתחשב בהם, בכל מי שהוא עולה חדש [...]

בשנה השנייה ללימודיהם (תשע"א) מגוון הקשיים התרחב ובעיקר התפתחה מודעות לדרישות האקדמיות ההולכות וגדלות:

[...] הייתי צריכה להשלים את הפערים [...] לבוא ללימודים בגיל 33 עם 4 ילדים, תשמעי, זה לא קל [...] בעיקר כשאתה בא ממשפחה שהיא לא משכילה, שהם לא יודעים מה זה עולם אקדמי [...] [...] השנה יותר מרגישים את הדרישות [...] גם במבחנים רואים את זה, מתבססים על מה שלמדנו במבוא בשנה א' ועכשיו בשנה ב' הדרישות יותר גבוהות [...]

ראוי לציין שבאותה מכללה נערך מחקר לגבי סטודנטים ערבים, והתגלו אצלם קשיים רבים בהסתגלות אקדמית (תותרי, 2009). בהשוואה אליהם, הסטודנטים יוצאי אתיופיה חשים משולבים יותר, אולי בשל העובדה שלמדו בבתי ספר יהודים, הם דוברי עברית והסביבה הלימודית במכללה אינה שונה באופן מובהק מהמוכר להם בעבר.

הערכת האקלים החברתי במכללה ותפיסתו כרב-תרבותי: שילוב או בידול?

כיצד מעריכים הסטודנטים יוצאי אתיופיה את האקלים החברתי במכללה? על כך בלוח 1. מתוך שלל ההיבטים המאפיינים את האקלים החברתי במכללה, זכו להערכה גבוהה ההיבטים הבאים (בשתי שנות המחקר): התאקלמות חברתית טובה, הגשת עבודות אקדמיות עם סטודנטים שאינם יוצאי אתיופיה, קיום יחסים חברתיים עם סטודנטים שאינם יוצאי אתיופיה, התאקלמות במכללה מבחינה לימודית, תחושה של שוויון ותחושה של נכונות מצד סטודנטים שאינם יוצאי אתיופיה להכירם. ניכרת עלייה משמעותית ומובהקת במיוחד בהיבטים הקשורים ליחס שוויוני לסטודנטים אתיופים באגודת הסטודנטים, קבלת הקלות בבחינות ובעיקר לגבי פעילות סטודנטים יוצאי אתיופיה באגודת הסטודנטים. בשל ריבוי הפריטים בלוח זה חילקנו אותו לחמישה מדדים. בכולם, כאמור, חלה עלייה בהשוואה בין תש"ע לתשע"א. העלייה המובהקת ביותר חלה בממד ההשתתפות והפעילות בדיונים בכיתה ובפעילות באגודת הסטודנטים. הבדל מובהק נוסף נמצא בממד היחס השווה לסטודנטים יוצאי אתיופיה. לצד העלייה בהערכת אקלים המכללה, על היבטיו השונים, בהשוואה בין תש"א לתשע"א, ניתן לראות כי סטיות התקן גבוהות יותר בשנת המחקר האחרונה במרבית המדדים, עובדה המעידה על פיזור רב יותר של תשובות הסטודנטים (לוח 2).

הסטודנטים, בשתי שנות המחקר, מעריכים את האקלים החברתי במכללה כטוב מאוד, שוויוני ורב-תרבותי. תחושה חיובית זו גברה במהלך שתי שנות המחקר וכן מעורבותם בפועל בפעילויות המכללה, כמו באגודת הסטודנטים, המעידות על שילוב חברתי טוב במכללה.

לוח 1: הערכת האקלים החברתי במכללה - השוואה בין תש"ע לתשע"א (t-test)**ממוצעים: 1=כלל לא; 5=במידה רבה מאוד (סטיות תקן)**

תש"ע	תשע"א	
3.79 (0.65)	4.07 (0.76)	התאקלמות במכללה מבחינה לימודית?
3.75 (0.89)	3.75 (1.10)	את/ה מרגיש/ה שווה בין שווים במכללה?
3.27 (1.16)	3.60 (1.37)	במכללה יש יחס שוויוני לסטודנטים יוצאי אתיופיה?
4.08 (0.77)	4.21 (0.78)	התאקלמות במכללה מבחינה חברתית?
2.79 (1.17)	3.11 (1.05)	את/ה משתתף/ת בפעילויות חברתיות שמסייעות לך להסתגל בלימודים?
3.57 (0.65)	3.75 (0.72)	מדד קליטה חברתית ואקדמית
1.86 (0.99)	2.75 (1.50)	סטודנטים יוצאי אתיופיה מקבלים הקלות בבחינות ובמטלות הלימוד בגלל קשיי שפה
3.39 (1.11)	3.66 (1.00)	סטודנטים יוצאי אתיופיה נאלצים להשקיע יותר מאמץ מסטודנטים אחרים
3.37 (1.01)	3.17 (1.30)	יש סטודנטים יוצאי אתיופיה החוששים להביע את דעותיהם
2.91 (1.21)	3.03 (1.40)	המרצים משתדלים לעזור לסטודנטים יוצאי אתיופיה
2.93 (0.77)	3.16 (0.87)	מדד קשיים
3.91 (1.04)	4.14 (0.93)	במכללה סטודנטים יוצאי אתיופיה מקיימים קשרים חברתיים עם סטודנטים אחרים
3.62 (0.96)	4.03 (0.93)	סטודנטים אחרים מעוניינים להכיר סטודנטים יוצאי אתיופיה
3.75 (0.94)	4.05 (0.90)	מדד קשר כללי עם סטודנטים אחרים
4.04 (1.02)	3.85 (1.11)	את/ה נוהג/ת להגיש עבודות עם סטודנטים שאינם יוצאי אתיופיה?
3.33 (1.16)	3.53 (1.23)	את/ה נוהג/ת לבלות את שעות הפנאי עם סטודנטים שאינם יוצאי אתיופיה?
3.66 (0.91)	3.69 (1.05)	מדד קשר אישי עם סטודנטים אחרים
3.59 (1.25)	4.07 (1.20)	סטודנטים יוצאי אתיופיה זוכים ליחס שווה בנושא המלגות
3.68 (1.12)	4.42 (0.69)	סטודנטים יוצאי אתיופיה זוכים ליחס שווה באגודת הסטודנטים
3.65 (1.01)	4.25 (0.81)	מדד יחס שווה לסטודנטים יוצאי אתיופיה
3.16 (1.00)	3.14 (0.80)	סטודנטים יוצאי אתיופיה משתתפים בדיונים בכיתה
1.13 (0.35)	3.07 (1.15)	יש סטודנטים יוצאי אתיופיה הפעילים באגודת הסטודנטים
2.20 (0.55)	3.10 (0.80)	מדד השתתפות ופעילות

לצד תפיסות חיוביות את אקלים המכללה, נשמעו בתשע"א גם דברי ביקורת כלפי הסגל האקדמי ותפקודו, המעידים על הפיזור של תשובות הסטודנטים עליו דיווחנו בהקשר לממצאים הכמותניים:

מקווה שבעתיד לא יהיו שאלונים שמחברים במיוחד רק לאתיופים אלא שאלון משותף לכל הסטודנטים שיכלול את הסטודנטים כסטודנטים מן המניין.

יש לנו שמות פרטיים, למה אתם קוראים לנו קבוצת מיכאל [...] זה מעצבן [...] חווייתי מקרים של גזענות מצד המרצים, ישנם מרצים אשר מתנהגים שונה לסטודנטים מהקהילה בגלל סטיגמות שיש להם על הקהילה. [...] אנחנו לא מעורבים חברתית במכללה (גם אני חוטאת בזה [...]), אבל אני חושבת שזה מתחיל בקטן בכיתה [...] חשוב לשבור את המחסום [...] אם אנחנו מתביישים, איך נוביל תלמידים למצוינות?

מתוך דברי הסטודנטים שנכתבו כתשובה להערות כלליות על אודות המכללה, עולה שלצד ההשתלבות הטובה במכללה חלקם חשים ביחס סטריאוטיפי כלפיהם וחלקם אף חשים שהם עדיין בשולי הפעילות החברתית בה ובמידה מסוימת לא נראים או 'שקופים' המוכללים בקטגוריית-על (ראו אצל לומסקי-פדר וחוב', 2010) של קבוצת 'מיכאל'.

באשר למערכת היחסים החברתית בקרב יוצאי אתיופיה במכללה בינם לבין עצמם (הממצאים לא מוצגים בלוח), משתתפי המחקר מעריכים אותם כטובים בדרך כלל, והם באים לידי ביטוי בפתרון בעיות אישיות ובסיוע בלימודים. יחד עם זאת, חלק משמעותי מהמשיבים ציינו כי יש להם גם חברים שאינם יוצאי אתיופיה, והאחרונים אינם בהכרח הכתובת הראשונה לפנייה בעת מצוקה או כשותפים לדרכם המקצועית בעתיד. מעניין לציין כי חלה ירידה במרבית ההיבטים המתארים את יחסי הגומלין בין יוצאי אתיופיה במכללה בהשוואה בין תש"ע לתשע"א. נראה כי הסטודנטים יוצאי אתיופיה אינם נוטים להתבדלות אתנית, ורק חלקם ציינו כי רוב חבריהם הטובים הם יוצאי העדה. "קשר טלפוני, יציאות, עבודות – זה עם כולם ביחד, עם חברות מהחוג שלי, אבל דברים יותר רגשיים-אישיים זה עם הבנות מ'מיכאל'" [מיכאל' הוא שמה של קבוצת הסטודנטים. החוקרות]

יש הרבה עבודה בזוגות, ככה שיוצא לי לעבוד עם ישראליות, אבל אם יש מישהו מהעדה, זה עדיף.

דפוס זה, המעיד על השתלבות חברתית מסוימת בקרב ילידי הארץ שאינם יוצאי העדה, נמצא גם בקרב בני דור וחצי (שהגיעו עם הוריהם כילדים), לפיו מבוגרים צעירים יוצאי אתיופיה נוטים להציג עצמם כישראלים וחשים משולבים יותר, יחסית להוריהם או לילידי ישראל הצעירים יותר (ענתבי-ימיני, 2010). בנוסף, תכני הראיונות מצביעים על כך שאותם רכיבים מבדלים (כפי שצוין גם אצל סבר [2004] באשר לדילמת השיבוץ של ילדי עולים במסגרות בית ספריות), אליהם התייחסו בסעיף שעסק בהקשר המחקר לעיל, והם: קורס ייחודי לכל שנתון וכן ההחלטה על מתן שם לקבוצה (על ידי הקבוצה), נמצאים במרכזו של ויכוח שלא הוכרע בקרב הסטודנטים יוצאי אתיופיה, כפי שמעידות ההתייחסויות הבאות (תשובות לשאלות פתוחות). חלק מהסטודנטים התנגדו לקורסים הייחודיים מתוך חשש לתיג, כפי שהם ציינו בתש"ע:

[...] זה לא טוב! זה עשה איזה שהיא הפרדה לא טובה לדעתי, כאילו אנחנו כאלה "טהורים" שמגיע לנו ללמוד על עצמנו [...]

סטודנטים נוספים התנגדו לקורסים הייחודיים מתוך רצון לממש גישה רב-תרבותית, כפי שנטען על ידי חלקם בתש"ע:

הייתי רוצה להתערבב עם כולם וללמוד מכולם על התרבויות שלהם, ולא ככה בנפרד [...] שואלים אותי לגבי הקורס שלנו, למה שזה סגור רק לנו?

יש גישה רב תרבותית במכללה [במקור נרשם שם המכללה. החוקרות]. יש הרבה מקום לביטוי לכל מיני סוגי תרבויות. אבל לאנוס את האנשים כאילו למסגרת ייחודית אך ורק של התרבות האתיופית.

ובתשע"א טענה סטודנטית נוספת:

הגעתי לאותם קורסים [הכוונה לקורסי הזהות. החוקרות] דרך חברה שלמדתי איתה ומאוד התחברתי למרצים, לדרך ההוראה שמעבירים לשיתוף המרצים והסטודנטים אך נוכחתי לדעת שבקורס "זהות" אין איתי עוד חברים מהזהות הישראלית כלומר יש צורך לחשוף את הקורס לכמה שיותר תרבויות ולא רק לפרויקט "מיכאל". משום שיש לנו אל מה להיחשף ולשתף את שאר התרבויות הקיימות במדינתנו

לעומתם, הועלו טיעונים אחרים שתמכו בבידול מתוך הרצון או הצורך בגיבוש חברתי של חלק מחברי הקבוצה בתש"ע:

גם הגיבוש הקבוצתי הזה חשוב! מי שנגיד לא חזק מבחינה חברתית כן יכול להתחזק שם [...] אפשר להפנות אליו אנשים [...] פרויקט מיכאל הוא חשוב כי זה עושה בינינו גיבוש. אני חושבת שכשיש קורסים משותפים הם מאחדים אותנו כמו ה"מכילה" שהייתה בקיץ.

בתשע"א הוסיפו סטודנטים את הדברים הבאים, גם לאור פרספקטיבה של לימודים מספר שנים במכללה:

השנה יש לנו קורס רק בשבילנו שעוסק בהכנה לעולם העבודה, הוא מדהים ומאד חשוב! האמת, זה ציופר [...]

בשנה הראשונה הרגשתי שזה משהו מפלה [הקורס הייחודי] אבל השנה הבנתי שזה הקורס היחידי שאני לומדת משהו על עצמי ועל העדה שלי, זה השורשים שלי [...] וגם שרק פה אני פוגשת את החברות האתיופיות שלי [...]

לסיכום, הוויכוח בקרב חברי הקבוצה לא הוכרע. המתנגדים התריעו מפני בידול ותיוג וחשפו בעצם רצון להיפגש גם עם סטודנטים מתרבויות אחרות, דהיינו הפגינו תפיסה אינטואיטיבית של חינוך לרב-תרבותיות. אותו בידול קבוצתי גם נתפס על ידי הסטודנטים כלא מוצלח בכך שאינם נחשפים לקבוצות ותיקות, מעין "שקיפות של ההגמוניה", בעלי הכוח הרואים ואינם נראים, וקשה לכן לעולים ללמוד את המבנה החברתי בישראל (ראו לומסקי-פדר וחוב', 2010: 19). התומכים ציינו את יתרונות הבידול בכך שהוא מאפשר מערך תמיכה ייחודי לחברי הקבוצה ובכלל זה ריכוז חברתי ואקדמי. חלקם אף מציינים את חשיבות הגיבוש הקבוצתי המאפשר תמיכה "מבפנים", שנוצרת, בין היתר, בקורסים הייחודיים.

ציפיות לפעילות חינוכית, מקצועית והשכלתית בעתיד

תשובותיהם של הסטודנטים לשאלה הפתוחה: "מהן הסיבות המרכזיות שבגללן בחרת במקצוע ההוראה?" מעידות על מוטיבציה גבוהה לעסוק בחינוך ועל תפיסה לפיה באמצעות החינוך ניתן

לחולל שינוי חברתי, הן בחברה הישראלית והן בקרב יוצאי אתיופיה. להלן דוגמה לתשובה שכתבה סטודנטית בתש"ע:

בחרתי בחוג לחינוך חברתי-קהילתי כי אני חושבת ומרגישה שיש לי את היכולת לשנות ולעשות למען הקהילה שלי [...] בחרתי בגלל שבקרב העדה האתיופית אני רואה המון נשירה; [בחרתי] בשביל לדעת ועוד יותר לחקור למה? כי יש המון דברים שאנו הקהילה לא מודעים למה שעובר בביה"ס. [בחרתי] כדי להוות דוגמה לילדים יוצאי אתיופיה ויחד עם זאת לדחוף ולעודד אותם להצלחה. סיבה נוספת היא להיות קשוב לילד (ללא קשר למוצא) כי אני חושבת שיש מקום גדול לשיפור.

ובתשע"א כתבו סטודנטיות נוספות:

אני מאמינה שכדי להביא לשינוי חברתי רחב צריך קודם להתחיל בחינוך כי זה הבסיס החשוב לשינוי חברתי, כשיש חינוך טוב וערכים אפשר לשנות הרבה דברים. חינוך זה הכוח והעתיד של המדינה.

במקצוע זה אני מוצאת ביטוי עצמי ולדעתי יכולת ההשפעה של מורה/מחנך היא מעבר לידיעתי, כוח ההשפעה הוא גדול ויש אפשרות להשפיע ולעשות שינוי שישאיר הד גם הרבה אחרי שהשיעור או הדרכה נגמר.

לצד האמירות הנלהבות בהקשר לתרומה וליכולת לחולל שינוי, עולים גם מניעים של התפתחות וניעות אישית באמצעות מקצוע ההוראה כפי שכתבו סטודנטים בתש"ע:

דרך מקצוע זה אני פותח לעצמי שערים להתקדם לעבר תואר שני ביעוץ ולהשפיע על החברה בישראל.

מקצוע ההוראה הוא מקצוע רב ממדי הכולל בתוכו מכלול מגוון הן מבחינה מקצועית והן מבחינת מנטליות ורגשות, מהעולם בו אני מגיעה אני חושבת שהמורה/מחנך מעצב את דמותו של החניך והתלמיד הופך עבורו משמעותי ולכן זה חשוב לנו בחברה.

ובתשע"א:

לשנות, בקרב בני נוער בישראל. שיהיה לי תואר ואעבוד בזה ולא יהיה לי קשה עם משפחה שתהיה לי בעתיד.

מתיאור התשובות של משתתפי המחקר, ניתן להסיק כי שיקולי הבחירה במקצוע ההוראה מורכבים משיקולים אינטרינזיים, הקשורים באתגר שמזמן המקצוע, אך גם משיקולים אקסטרינזיים הקשורים בשיקולי קריירה עתידיים.

בהתאם, ציפיותיהם של משתתפי המחקר ביחס לעתידם מצביעות על מוטיבציה גבוהה בהקשר לנכונות לעסוק בחינוך, להוביל שינוי חברתי בקהילתם, להפוך למנהיגים חינוכיים, להתקדם ללימודי תואר שני, להוביל שינויים בבתי הספר בהם ילמדו ולפעול למען יצירת קבוצת מנהיגות בקהילתם. הציפייה בקרבם למעורבות פוליטית היא בינונית בלבד. באשר להשוואה בין שתי שנות המחקר, חלה עלייה (לא מובהקת) בין תש"ע לתשע"א, ברצון להתקדם לתואר שני ולפעול למען יצירת קבוצות מנהיגות בקהילתם. ביתר ההיבטים, חלה ירידה בהשוואה בין שתי שנות המחקר, ובמדד הכולל חלה ירידה בהשוואה בין תש"ע לתשע"א, ופיזור התשובות גדל מעט (לוח 2).

מדובר, אם כן, בקבוצה חדורת רוח שליחות ורצון עז להוביל שינוי באמצעות מערכת החינוך, אם כי מוטיבציה זו ירדה מעט בהשוואה בין תש"ע לתשע"א והטרוגניות הקבוצה עלתה. הסבר אפשרי לכך הוא כי לצד האידיאולוגיה, ההתמודדות עם העולם האקדמי היא קשה ותובענית ודורשת אורך נשימה. הסטודנטים מבינים שכדי לחולל שינוי במערכת החינוך הם זקוקים לתשתית אקדמית וכדי להיות בעתיד מורים מובילים עליהם לרכוש כלים. הסטודנטים משקיעים כעת את עיקר משאביהם ברכישת כלים וידע וכשיהיו בשלים ובעלי הכשרה מספקת - יבצעו את ה"מהפכה".

לוח 2: ציפיות לפעילות ומעורבות חינוכית בעתיד - השוואה בין תש"ע לתשע"א (t-test)
ממוצעים: 1=כלל לא; 5=במידה רבה מאוד (סטיות תקן)

תש"ע	תשע"א	
3.69 (1.06)	3.53 (1.31)	תעסוק/י במקצוע ההוראה
4.30 (0.87)	4.25 (0.92)	תהיה/י מעורב/ת בהובלת שינוי חברתי בקהילתך
4.13 (0.86)	4.21 (0.83)	תתקדם/י ללימודי תואר שני
3.91 (0.84)	3.85 (0.94)	תהיה/י מעורב/ת בהובלת שינוי בבית ספרך
4.21 (0.73)	4.10 (1.03)	מעוניין/ת להיות מנהיג/ה חינוכי/ת
2.95 (0.95)	2.85 (1.29)	תנסה/י להיות מעורב/ת בפעילות פוליטית
3.79 (0.93)	3.85 (0.97)	תפעל/י למען יצירת קבוצות מנהיגות בקהילתך
3.89 (0.59)	3.79 (0.71)	מדד ציפיות לעתיד

בנוסף למתואר בלוח 2, התבקשו משתתפי המחקר לאפיין את אוריינטציות העתיד המקצועיות שלהם. מסתבר שהסטודנטים יוצאי אתיופיה הם בעלי אוריינטציות עתיד מפותחות מאוד בהקשר להשכלתם בעתיד, והם אף יודעים באיזה כיוון יבחרו לשם כך. עם זאת חלה ירידה בכל ההיבטים של אוריינטציות העתיד לגבי השכלתם, בהשוואה בין תש"ע לתשע"א, וירידה זו מובהקת בשני היבטים: עיסוק במחשבה על תכנון השכלתם בעתיד והיותם בעלי תוכניות ברורות לגבי השכלתם. גם השוואה של המדד הכולל מצביעה על הבדל מובהק בין שתי שנות המחקר ועל עלייה קלה בהטרוגניות התשובות של הסטודנטים (לוח 3). מכאן, שלמרות היותם בעלי אוריינטציות עתיד השכלתיות מגובשות, אוריינטציות אלה נמצאות בירידה קלה בהשוואה בין תש"ע לתשע"א. הסבר אפשרי לממצא זה הוא שהמציאות טפחה על פניהם במידה מסויימת. הם לא היו מודעים להתמודדות הלא פשוטה שיזמן להם העולם האקדמי והם נעשו מעט יותר מציאותיים. הסטודנטים לא ויתרו על החלום אך הם מבינים שצריך לעבוד קשה כדי להשיגו.

לוח 3: אוריינטציות עתיד - השוואה בין תש"ע לתשע"א (t-test)**ממוצעים: 1=כלל לא; 5=במידה רבה מאוד (סטיות תקן)**

תש"ע	תשע"א	
4.58 (0.50)	4.21 (0.73)	עד כמה מעסיקה אותך המחשבה על תכנון ההשכלה שלך בעתיד
4.45 (0.58)	4.25 (0.64)	את/ה עושה הכנות רציניות כדי לקדם את ההשכלה העתידית שלך
4.41 (0.65)	4.03 (0.83)	יש לך תוכניות ברורות לגבי ההשכלה העתידית שלך
4.25 (0.67)	4.10 (0.83)	נראה לך כי את/ה יודע/ת באיזה כיוון תבחר/י
4.42 (0.43)	4.15 (0.53)	מדד אוריינטציות עתיד

קבוצת הסטודנטים יוצאי אתיופיה רואים במקצוע ההוראה אמצעי לחולל שינוי בקהילתם ובחברה הישראלית כולה, כמו גם אפיק לניעות חברתית בה. תוכניותיהם להתקדם בחברה, בנוסף לרכישת תואר ראשון במקצועות ההוראה השונים, הן גם לרכוש השכלה גבוהה בעתיד, ואוריינטציות אלה מגובשות מאוד בקרבם.

דיון מסכם

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון קבוצה ייחודית של סטודנטים במכללה לחינוך. לבדוק את קליטתם האקדמית של סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה וכיצד הם מאפיינים את האקלים החברתי השורר בה. האם המכללה לחינוך הנחקרת אכן מהווה מקום להתנסות רב-תרבותית, לפחות לפי תפיסת הסטודנטים יוצאי אתיופיה? בנוסף נבחנו ציפיותיהם להשתלבות בהוראה ותרומתם כמנהיגים חינוכיים ובהקשר המקצועי (אוריינטציות עתיד).

בשתי שנות המחקר, קשוי ההסתגלות האקדמית למכללה תוארו על ידי הסטודנטים כבעלי רמה בינונית בלבד. במידה וצוינו קשיים, הם נסבו לגבי התמודדות עם עומס המטלות, כתיבת עבודות אקדמיות וידעת השפה האנגלית. בהקשר לכך ציינו לוין ושוהמי (2003) כי עבור תלמידי בית ספר יוצאי אתיופיה נמצאו קשיים ייחודיים בתחום הלימודי, תחום המתייחס ליכולת התפקוד האקדמי במקצועות הלימוד בבית הספר וכן בתחום הלשוני, המתייחס באופן ספציפי לתפקוד בשפה חדשה ולקשיים הנובעים מסיטואציה זו. במחקר הנוכחי אכן עלו קשיים אלה ובעיקר בנושאים אקדמיים (בעיקר בראיונות העומק ובתשובות לשאלות הפתוחות) אבל בעניין השפה העברית למשל, לא ניכרו לתפיסתם קשיים מיוחדים. נהפוך הוא, כמעט כל הסטודנטים ציינו שרמת ידיעתם את העברית היא גבוהה ורק בודדים ציינו את קשוי השפה בלימוד בפועל. נתון אחרון דומה במידה מסוימת לממצאיה של סבר (2004), לפיהם חלק מהתלמידים ששפתם הראשונה איננה עברית, מסוגלים לתקשר טוב בעברית אך רכישת השפה האוריינית-אקדמית לא תמיד מקבילה לה ובאה לידי ביטוי בתפוקות אקדמיות נמוכות.

ממצאים אלה, המעידים על התאקלמות אקדמית סבירה במכללה, דומים במידה מסוימת לאלה של אלנבוגן-פרנקוביץ, קונסטנטינוב ולוי (2000) בעיקר לגבי התמודדות עם עומס המטלות (שהיה גבוה ביותר לפי עדות הסטודנטים במכללה הנחקרת – 49% בהשוואה ל-38%

בהתאמה) ולגבי הבנת טקסטים בעברית (שהיה גם הוא מעט יותר גבוה במחקר הנוכחי – 25% ו-19% בהתאמה).

בהשוואה לממצאי מחקר שנעשה אודות סטודנטים מהמגזר הערבי במכללה הנחקרת (תותרי, 2009), ראוי לציין כי למרות ששתי קבוצות הסטודנטים, יוצאי אתיופיה והערבים, מגיעות ממערכות חינוכיות חלשות יותר בדרך כלל, ובשתיהן מדובר בקבוצות מיעוט הסובלות מקיפוח יחסי בחברה הישראלית (סמוחה, 2001; פסטרנק, 2003; קימרלינג, 1998), בולט היתרון היחסי שיש לקבוצה האתיופית על פני זו הערבית, במנגנוני הסיוע העומדים לרשותם במפגש עם המכללה. יתרון זה בולט גם לגבי מבנה הלימודים המבוסס על העיקרון של "הרוב ביחד ומעט לחוד", למעט קורסים ייחודיים ליוצאי אתיופיה, אשר לגביהם יש דעות לכאן ולכאן בקרב חברי הקבוצה, ישנו מערך תמיכה ייחודי לחברי הקבוצה ובכלל זה ריכוז חברתי, ארגוני ואקדמי. התלבטות זו משקפת את הדילמה הכוללת שקיימת בבתי ספר ובמשרד החינוך באשר לדרך הנאותה לשילוב עולים בחברה הישראלית באמצעות מערכות החינוך (סבר, 2004).

כיצד חשים הסטודנטים כתוצאה מהמפגש החברתי הכלל-מכללתי? מסתבר שהסטודנטים יוצאי אתיופיה, שרובם במחקר זה הן נשים צעירות בנות "דור וחצי", ציינו בחיוב את האקלים החברתי בכל הקשור לקיום יחסים חברתיים עם סטודנטים שאינם יוצאי הקהילה האתיופית. כמו כן, תחושתם היא שמתייחסים אליהם באופן שוויוני ומתוך גישה רב-תרבותית. לעומת זאת, חוויותיהם של הסטודנטים הערבים במכללה הנחקרת (תותרי, 2009) בהקשר זה הן הרבה פחות חיוביות בהיבטים של שילוב, תחושת שוויון, רב-תרבותיות ושיתוף פעולה עם סטודנטים יהודים. כך למשל, בקשרי חברות עם סטודנטים שאינם מאותו מוצא אתני או לאומי, השתתפות בדיונים בכיתות, יחס שווה באגודת הסטודנטים ועוד. בשל העובדה שקליטתם החברתית כה מוצלחת, הסטודנטים יוצאי אתיופיה אמנם ציינו כי בקרב בני הקהילה שוררים יחסים טובים והם מסייעים זה לזה, אך חלק מחבריהם אינם בני הקהילה והם גם עשויים להוות כתובת לייעוץ בעת צרה. מכאן שלמרות היות הסטודנטים יוצאי אתיופיה מיעוט בולט וקטן, המפגש עם בני קבוצת הרוב אינו יוצר מתחים וניכור כפי שנטען למשל על ידי סקאקוופטה ותומפסון (Sekaquaptewa & Thompson, 2002), כך לפחות לא לפי עדויותיהם של משתתפי מחקר זה.

מעורבותם והשתלבותם של הסטודנטים יוצאי אתיופיה אף גדלה במהלך השנים, כך במידת השתתפותם בדיונים בכיתות ובפעילויות אגודת הסטודנטים. נראה כי הסטודנטים, שרובם כאמור בני דור וחצי, בחרו בזהות והזדהות כלל-ישראלית (ראו גם אצל ענתבי-ימיני, 2010), הבאה לידי ביטוי בשילוב חברתי עם הסטודנטים הוותיקים, ובמהלך הזמן, אף בפעילויות התנדבותיות בקמפוס ובכלל זה באגודת הסטודנטים. עם זאת, סטודנטים בודדים בטאו גם עמדות ביקורתיות כלפי המכללה ביחסה המבדל כלפיהם ואף ציינו כי לעתים הם חשים בחוסר ביטחון ופנו בדבריהם לקבלת תמיכה בתהליך השתלבותם במכללה על מגוון היבטים.

שיקולי הבחירה במקצוע ההוראה מורכבים משיקולים אינטרינזיים, הקשורים באתגר שמזמן המקצוע וביכולת להוביל שינוי, אך גם משיקולים אקסטרניזיים הקשורים בשיקולי קריירה עתידיים. התלהבותם של משתתפי המחקר מכל הקשור בחוויית המכללה, אך בעיקר מנכונותם למעורבות חברתית-קהילתית, היא בולטת מאוד.

משתתפי המחקר רואים מחד את החשיבות הרבה בסיוע לקהילתם הספציפית באמצעות רכישת מקצוע ההוראה, ומאידך מעוניינים לעשות זאת ללא הנראות היתרה (לומסקי-פדר וחוב', 2010; ענתבי-ימיני, 2010) הנלווית להיותם בני הקהילה האתיופית, אלא מתוך תחושת שליחות ומנהיגות באשר היא, כפי שהתבטאה בתשובה לשאלה פתוחה (לגבי הערות כלליות אודות הלימודים במכללה) אחת ממשתתפות המחקר בתש"ע:

[...] העיסוק בסטודנטים אתיופיים יצא מכלל שליטה ופרופורציה [...] [הייתי רוצה] שבהגדרה, המילה "סטודנט אתיופי" לא תהיה. תנו לפתוח את ההזדמנות להיות סטודנט רגיל, בלי ערבי תרבות על העדה וכנסים – זה נותן תחושה, לפחות לי, שאני שונה (למרות שאני יודעת שזו לא כוונת המשורר [...]).

באשר לעתידם, ציפיותיהם של משתתפי המחקר מעידות על מוטיבציה גבוהה בהקשר לנכונות לעסוק בחינוך, להוביל שינוי חברתי בקהילתם, להיות מנהיגים חינוכיים, להוביל שינויים בבתי הספר בהם ילמדו ולפעול למען יצירת קבוצת מנהיגות בקהילתם. בנוסף, סבורים הסטודנטים כי ירצו בעתיד להמשיך את לימודיהם במוסדות להשכלה גבוהה, ונראה להם כי הסבירות למימוש מאוויים אלה רבה. עם זאת, יצוין כי העיסוק בהשכלה בעתיד דעך מעט בהשוואה בין שתי שנות המחקר, כאשר חלקם דווקא קרובים יותר כעת (בתשע"א) לסיום התואר הראשון מאשר בתש"ע. ייתכן וההסבר לכך נעוץ בעובדה שבמהלך הלימודים הדרישות בתחום האקדמי ובהתנסות בהוראה הפגישו את הסטודנטים עם מציאות מורכבת מכפי שנראתה להם בתחילת לימודיהם ובכך 'הצטננה' מעט התלהבותם. כך או כך, מדובר בקבוצה שעתידיה נהיר לה יותר בהשוואה לממצאים אודות סטודנטים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה אחרים (אלנבוגן-פרנקוביץ, קונסטנטינוב ולוי, 2000) וכמו כן שאיפותיהם לניעות חברתית באמצעות תארים מתקדמים גבוהות אף הן.

מחקר המשך בו נשווה את קבוצת הסטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה הנחקרת במוסדות אחרים להשכלה גבוהה, בד בבד עם הרחבתו בקרב סטודנטים שאינם יוצאי אתיופיה, עולים ממדינות אחרות ובני דור שני להגירה, ישפוך אור על מאפייניהם היחודיים של יוצאי אתיופיה במכללות להוראה ובכלל זה בדיקת הישגיהם האקדמיים בפועל, מידת שילובם במוסדות אלה, נכונותם לפעילות מנהיגותית בעתיד ואוריינטציות עתידיות באשר להתפתחותם המקצועית.

כפי שנמצא במחקרים בין-לאומיים בהקשר זה (Pettigrew & Tropp, 2000), הרי שלרובי מפגשים בין-תרבותיים בקמפוסים במדינות שונות יש השפעה חיובית על הפחתת דעות קדומות והפרכת סטריאוטיפים, כלומר חיזוק עמדות כלפי רב-תרבותיות ונחיצות מימושם של עקרונות החינוך לרב-תרבותיות ויש לבדוק זאת בקבוצות מיעוט כמו גם בקבוצות הרוב. זאת ועוד, הרחבת המחקר תשפוך אור על יחסי הגומלין בקמפוסים לא רק בין קבוצות מיעוט לקבוצות רוב אלא גם בין קבוצות מיעוט לבין אחרות, למשל בין יוצאי אתיופיה לערבים, ועל השפעת המפגש, בדומה לממצאיהם של דוידוביץ' וסואן (Davidovitch & Soen, 2008) על שיפור מערכות יחסים בקרב הסטודנטים בכל הקשור להכרת "האחרים" ולהפחתת דעות קדומות וסטריאוטיפים אשר עשויים בעתיד לחלחל למערכת החינוך בישראל וממנה לחברה כולה.

רשימה ביבליוגרפית

- איילון, ח' ויוגב, א' (2002). חלון לחלום האקדמי - השלכות חברתיות של התפשטות ההשכלה הגבוהה בישראל. ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.
- אלנבוגן-פרנקוביץ, ש', קונסטנטינוב ו' ולוי, ד' (2000). בוגרי מוסדות על-תיכוניים ואקדמיים יוצאי אתיופיה: דו"ח מחקר. ירושלים: גיוינט-מכון ברוקדייל.
- בן-פרץ, מ' ושטיינהרט, מ' (2000). המפגש הבינתרבותי בכיתה: כיצד רואים תלמידים עולים חדשים את המציאות הלימודית בבית-הספר הישראלי. בתוך מ' בר-לב, נ' גובר, י' לנג ומ' קורח (עורכים), *חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית: סוגיות בהשתלמויות מורים* (כרך ט'), עמ' 123-138. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- בן רפאל, א' (2008). ישראל: מפלורליזם לרב-תרבותיות. *סוגיות חברתיות בישראל*, 6, 94-120.
- ברוך-קוברסקי, ר' וכהן-נבות, מ' (2008). הפרוייקט הלאומי של עולי אתיופיה: מרכזי נוער 2008. ירושלים: הסוכנות היהודית, גיוינט ישראל וקרן היסוד.
- 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.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2009). האוכלוסייה האתיופית בישראל: נתונים דמוגרפיים 2006. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, פרסום מס' 1367.
- המועצה להשכלה גבוהה והוועדה לתכנון ולתיקצוב (2009). דין וחשבון מס' 34/35 לשנים תשס"ז (2006/7) ותשס"ח (2007/8). ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- זמר, א' (2010). דוח: אתיופים מתקשים להתקבל לאוניברסיטה. אוחר בדצמבר 2010 מאתר Nrg מעריב, <http://www.nrg.co.il/online/1/ART2/086/964.html>.
- חביב, ג' והלבן-אילת, ח' (2010). פעילות המשרד לקליטת העלייה בעבור האוכלוסייה האתיופית: מידע על תכניות המשרד ומידת האפקטיביות שלהן. ירושלים: מכון ברוקדייל והמשרד לקליטת העלייה.
- יוגב, א' (1988). מדיניות החינוך בישראל כלפי קידום של תלמידים מקבוצות חברתיות חלשות. ירושלים: משרד החינוך.
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (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.
- לב ארי, ל' (2009). מאפיינים דמוגרפיים והשכלתיים של אוכלוסיית המתקבלים לתואר ראשון ושני באורנים בשנת תשס"ט. טבעון: מכללת אורנים, הרשות למחקר ולהערכה, מס' 65.
- לב ארי, ל' (2010א). דור שני ודור וחצי של ישראלים בצפון אמריקה - זהות וזהדות. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, מרכז רפפורט לחקר ההתבוללות ולחזוק החינוכיות היהודית, מס' 20.
- לב ארי, ל' (2010ב). מאפיינים דמוגרפיים והשכלתיים של אוכלוסיית המתקבלים לתואר ראשון ושני באורנים בשנת תש"ע. טבעון: מכללת אורנים, הרשות למחקר ולהערכה, מס' 72.
- לב ארי, ל' (2011). מאפיינים דמוגרפיים והשכלתיים של אוכלוסיית המתקבלים לתואר ראשון ושני באורנים בשנת תשע"א. טבעון: מכללת אורנים, הרשות למחקר ולהערכה, מס' 104.
- לב ארי, ל' ולרון, ד' (2008). חינוך לרב תרבותיות במכללה להוראה - בין הלכה למעשה. *סוגיות חברתיות בישראל*, 5, 101-134.
- לב ארי, ל' ומיטלברג, ד' (2002). זהות ויחסי גומלין בין סטודנטים יהודים וערבים במכללת אורנים: לקראת חינוך רב-תרבותי. הוצג בכנס ה-4 של מורים חוקרים, טבעון: מכללת אורנים.
- לוי, ת' ושוהמי, א' (2003). מורה ותיק, תלמיד עולה והמודל החסר. פנים, 24, 127-133.

לומסקי-פדר, ע', רפפורט, ת' וגינזבורג, ל' (2010). מבוא: נראות בהגירה – גוף, מבט, ייצוג. בתוך ע' לומסקי-פדר ות' רפפורט (עורכות), *נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג* (עמ' 11-39). ירושלים: מכון ון ליר ותל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

ליפשיץ, ח' ונועם, ג' (1996). *השתלבות עולי אתיופיה באוניברסיטאות בומכללות: דוח 1 – סטודנטים עולים בשנת הלימודים תשנ"ד*. ירושלים: מכון ברוקדייל.

מאוטנר, מ', שגיא, א' ושמיר, ר' (1998). ההרחקים על רב-תרבותיות בישראל. בתוך מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), *רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית* (עמ' 67-76). תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

מניב, ע' (2011). ב-103 מוסדות חנוך: רוב התלמידים אתיופים. אוחר ביולי 2011 מאתר Nrg מעריב, http://www.nrg.co.il/Scripts/artPrint/artPrintNew.php?channel=1&channelName=channel_news&ts=14042008120049

משוניס, ג' (1999). *סוציולוגיה*. תל אביב: רמת אביב, האוניברסיטה הפתוחה.

משרד מבקר המדינה, (1998). *דו"ח שנתי 48*. ירושלים.

משרד הקליטה, המנהל לסטודנטים עולים (2009). *דו"ח פעילות - סטודנטים יוצאי אתיופיה*, עמ' 53 – 65. http://www.moia_he/Statistics/StudentsData

נחתומי, א' (2003). מבוא. בתוך א' נחתומי (עורך), *רב-תרבותיות במבחן הישראליות*. ירושלים: מאגנס.

סבירסקי, ש' (1990). *חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים*. תל אביב: ברירות.

סבירסקי, ש' וסבירסקי, ב' (2002). היהודים יוצאי אתיופיה בישראל: דיור, תעסוקה, חינוך. מידע על שוויון, 11. תל אביב: מרכז אדווה.

סבר, ר' (2001). בוללים או שוזרים? מסגרת מושגים לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות. גדיש, ז, 45-53.

סבר, ר' (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך. *מגמות*, 43(1), 145-169.

סגנר, ר' (1995). אוריינטציה עתיד של מתבגרים. בתוך ח' פלום (עורך), *מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים* (עמ' 147-176). אבן יהודה: רכס.

סמוחה, ס' (2001). יחסי ערבים-יהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. בתוך א' יער וז' שביט (עורכים), *מגמות בחברה הישראלית* (כרך א, עמ' 231-263). תל אביב, רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

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 ות' רפפורט (עורכות), *נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג* (עמ' 43-68). ירושלים: מכון ון ליר ותל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

פסטרנק, ר' (2003). החינוך בחברה הישראלית. בתוך א' יער וז' שביט (עורכים), *מגמות בחברה הישראלית* (כרך ב, עמ' 899-1015). תל אביב, רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

פפה, א' (2007). האקדמיה הרב-תרבותית בישראל: חזון או חזיון שווא? בתוך פ' פרי (עורכת), *חינוך בחברה רבת תרבויות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים* (עמ' 105-124). ירושלים: כרמל.

פרי, פ' (2007א). "מבוא – חינוך בחברה רבת תרבויות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים". בתוך פ' פרי (עורכת), *חינוך בחברה רבת תרבויות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים*. ירושלים: כרמל.

פרי, פ' (2007ב). פיתוח רגישות חברתית בקרב סטודנטיות להוראה. בתוך פ' פרי (עורכת), *חינוך בחברה רב-תרבותיות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים*. ירושלים: כרמל.

ציאצ'אשווילי-בולוטין, ס', שביט, י' ואיילון, ח' (2011). הגירת שנות התשעים מברית המועצות לשעבר ומערכת ההשכלה הגבוהה בישראל במחצית הראשונה של שנות התשעים. *הד האולפן החדש*, 98(1), 35-44.

- קימרלינג, ב' (1998). הישראלים החדשים: ריבוי-תרבויות ללא רב-תרבויות. אלפיים, קובץ 16, 264-308.
- רייכל, נ' (2008). סימורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור; בין מוצהר לנסתר; בין חיקוי לייחוד. תל אביב: מכון מופ"ת וירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- רייכמן, ר' (2009). הגירה לישראל: מיפוי מגמות ומחקרים אמפיריים 1990-2006. סוציולוגיה ישראלית, (2), 379-339.
- ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי – ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. דפים, 40, 131-108.
- שביט, ר' (1990). המכינות הקדם-אקדמיות בישראל-מימושה של 'ההזדמנות השנייה' על ידי צעירים בני קבוצות אוכלוסייה שונות. עבודה לקבלת תואר מוסמך, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- שגיא, א' (2003). מחויבות ערכית וזהות בקיום רב-תרבותי. בתוך א' נחתומי (עורך), רב תרבויות במבחן הישראליות (עמ' 63-80). ירושלים: מאגנס.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת - מחקר איכותני: תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.
- תותרי, מ' (2009). צרכי סטודנטים ערבים במכללה להוראה וקליטתם בה. טבעון: מכללת אורנים, הרשות למחקר ולהערכה ומשרד החינוך.

- Banks, J.A. & McGee Banks, C.A. (2001). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York: Wiley.
- Ben Rafael, E. & Peres, Y. (2005). *Is Israel One? Nationalism, religion and multiculturalism monofounded*. Leyden and Boston: Brill.
- Bullivant, B.M. (1997). Culture: Its nature and meaning for educators. In J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp.27-45), Boston: Allyn and Bacon.
- Chang, M.J. (2005). "Reconsidering the diversity rationale." *Liberal Education*, 91(1), 6-14.
- Cohen, Y. & Haberfeld, Y. (2003). Economic integration among children of Israeli immigrants in the United States. *International Migration*, 41(4), 141-159.
- Davidovitch, N. & Soen, D. (2008). The Role of the academic campus in modifying relationship between conflicted populations – The case of Israel. *Problems of Education in the 21st Century*, 6(6), 38-54.
- Dey, E.L. & Hurtado, S. (1999). Students, colleges, and society: Considering the interconnections. In P.G. Altbach, R.O. Berdahl & P.J. Gumpert (Eds.), *American higher education in the twenty-first century: Social, political, and economic challenges* (pp. 298-322). Baltimore and London: Johns Hopkins.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579.
- Grillo, R. (1998). *Pluralism and the politics of difference: State, culture and ethnicity in comparative perspective*. Oxford: Clarendon.
- 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.

- Hayden, M. & Carpenter P. (1990). "From school to higher education in Australia". *Higher Education*, 20, 175-196.
- 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.
- 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.
- Palmer, P.J. (1987). "Community, conflict and ways of knowing." *Change*, 19-25.
- Park, K. (1999). 'I really do feel I'm 1.5!' The construction of self and community by young Korean Americans. *American Journal*, 25(1), 139-163.
- 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.
- Portes, A. & Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Los Angeles & Berkeley: University of California Press.
- Remennick, L. (2003). The 1.5-generation of Russian immigrants in Israel: Between integration and socio-cultural retention. *Diaspora*, 12(1), 39-66.
- Rothman, S., Lipset, S.M. & Nevitte, N. (2003). *Racial diversity reconsidered*.
<http://www.stat.cmu.edu/~fienberg/Stat36-303-03/NewspaperArticles/RothmanPublicInterest-Spring03.html>
- Seginer, R., Vermulst, A. & Shoyer, S. (2004). The indirect link between perceived parenting and adolescent future orientation: A multiple-step model. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 365-378.
- 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.
- Teichler, U. (1999). Research on the relationship between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 38, 169-190.
- Trommsdorff, G. (1986). Future time orientation and its relevance for development as action. In R.K. Silberseisen, K. Eyferth & G. Rudiger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*. Berlin & New York: Springer-Verlag.
- 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.
- Zhou, M. & Bankston C.L. (1998). *Growing up American: How Vietnamese children adapt to life in the United States*. New York: Russel Sage Foundation.