

תרומתן של קבוצות למידה מקוונות לשילובם של סטודנטים ממוצא אתיופי בתרבות הסטודנטאלית בישראל*

מיטל אמזלג, נלי אליאס ויעל קלי

תקציר

צעירים בני הקהילה האתיופית בישראל מתקשים להתקבל ללימודים במוסדות להשכלה הגבוהה, להצליח בלימודיהם, ובסופו של דבר להשתלב בחברה באופן שיבטיח את ניעותם החברתית. לאור הפוטנציאל הגלום ברשתות חברתיות מקוונות, ובמיוחד בקבוצות למידה הקיימות בתוכן, בוחן מחקר זה כיצד אלה יכולות לסייע לסטודנטים ממוצא אתיופי להתגבר על הקשיים עימם הם מתמודדים במהלך לימודיהם. המחקר נערך בשני שלבים. השלב הראשון, ללא התערבות, במטרה לבחון את טיב השתתפותם הספונטנית בקבוצות למידה מקוונות הנפתחות על-ידי סטודנטים. השלב השני כלל התערבות שבמסגרתה נפתחה קבוצת למידה מקוונת אשר עוצבה בגישת קהילות למידה והיא נכללה כחלק פורמלי מקורס אקדמי. ממצאי המחקר מראים, כי ללא ההתערבות, לסטודנטים ממוצא אתיופי כמעט ואין תקשורת בלתי אמצעית עם סטודנטים מאוכלוסיית הרוב, מה שגורם להסתגרותם בקבוצות מוצא הומוגניות בשני המרחבים, המקוון והלא-מקוון. לעומת זאת, ממצאי השלב השני שופכים אור על טיב המגע המקוון שנוצר בין סטודנטים ממוצא אתיופי לבין סטודנטים מקרב הרוב, ועל הפוטנציאל הרב שיש לקבוצות למידה מקוונות בהפחתת הניכור בין הקבוצות והגדלת ההון החברתי המגשר של סטודנטים מאוכלוסיות מוחלשות. בכך מחקר זה מצביע על הצורך בגישה פדגוגית פרו-אקטיבית המשלבת קבוצות למידה מקוונות בהוראה, כדי שסטודנטים מקרב קהילות מיעוט יוכלו לפרוץ את מעגלי הבידוד והניכור ולהשתלב בקהילה הסטודנטאלית, כצעד משמעותי להשתלבותם בחברה הרחבה.

מילות מפתח: סטודנטים מהגרים, יוצאי אתיופיה, רשתות חברתיות, קבוצות למידה מקוונות, שילוב חברתי

מיטל אמזלג, המרכז האקדמי רופין; פרופ' נלי אליאס, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב; פרופ' יעל קלי, אוניברסיטת חיפה

* מחקר זה נתמך על-ידי תוכנית מרכזי המצוינות המחקרית (I-CORE) של ות"ת והקרן הלאומית למדע (ISF), במענק 1716/12.

מבוא

המחקר הנוכחי עוסק בסטודנטים בני הקהילה האתיופית השייכים לאחת מהקהילות העניות ביותר בקרב האוכלוסייה היהודית בישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017; Saguy & Chernyak-Hai, 2012). בני הקהילה מתמודדים עם השלכות היותם בעלי צבע עור שונה מזה של אוכלוסיית הרוב, דבר שהופך אותם ל"עולים תמידיים" בחברה הישראלית ומקשה עליהם להשתלב בתוכה (בן עזר, 1992; ענתבי-ימיני, 2010; Mizrachi & Herzog, 2010; Elias & Kemp, 2010; Ringel, Ronell & Getahune, 2012).

קשיי ההשתלבות של בני הקהילה האתיופית באים לידי ביטוי בכל תחומי החיים וביתר שאת במקום מגוריהם, בהשתלבותם בשוק העבודה ובמצבם הכלכלי. רוב עולי אתיופיה מתגוררים עד היום בשולי ערים פריפריאליות, מה שמוביל לבידוד פיזי וסימבולי ביחס לאוכלוסיית הרוב ולטיפול התלות שלהם בממסד (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016; Flum & Cinamon, 2012; Goldblatt & Rosenblum, 2007; Walsh & Tuval-Mashiach, 2012). בנוסף, יוצאי אתיופיה מתקשים להשתלב בשוק העבודה בישראל, מה שבא לידי ביטוי בשיעור אבטלה גבוה וריכוזם במקצועות הצווארון הכחול שלא מצריכים הכשרה מקצועית (סרפוס ועמיתיה, 2016; קינג, פישמן וולדה-צדיק, 2012; Flum & Cinamon, 2011).

יתר על כן, בני הקהילה האתיופית מתמודדים עם שלל דעות קדומות ואפליה על רקע גזעי בשל תיוגם כ"שחורים" בחברה הישראלית הלבנה (סרפוס ועמיתיה, 2016; Elias & Kemp, 2010; Flum & Cinamon, 2011; Ringel, Ronell, & Getahune, 2005; Saguy & Chernyak-Hai, 2012; Salamon, 2003; Walsh & Tuval-Mashiach, 2012). ביטויים לכך ניתן למצוא בכל תחומי החיים ובפרט במערכת החינוך ובצבא. כתוצאה מההדרה והדחייה מצד אוכלוסיית הרוב, נוטים צעירים בני הקהילה האתיופית להסתגר בקבוצות מוצא הומוגניות ולפתח תחושות של ניכור והתבדלות כלפי החברה הישראלית הרחבה (כאהן-סטרבצ'ינסקי, עמיאל, לוי וקונסטנטינוב, 2012; Shabtay, 2003; Walsh & Tuval-Mashiach, 2012).

בהקשר זה, הספרות המחקרית מראה, כי פלטפורמות אינטרנטיות בכלל ורשתות חברתיות בפרט עשויות להוות אלטרנטיבה עבור צעירים מהגרים ליצירת קשרים עם עמיתיהם באוכלוסיית הרוב (Clafferty, 2011; Gray, Vitak, Easton & Ellison, 2013; Elias & Lemish, 2008; Lin, Peng, Kim, Kim & LaRose, 2011; McCarthy, 2010; Park, Song & Lee, 2014; Phua & Jin, 2011). ואולם, נמצא כי סטודנטים ממוצא אתיופי ממעטים להשתמש בהן: 54% לעומת 100% מקרב סטודנטים השייכים לקבוצת הרוב. יתרה מזאת, גם כאשר חלקם בוחר להצטרף לרשתות החברתיות המקוונות, השתתפותם היא פסיבית (Amzaleg, Elias & Kali, 2015). תופעה זו מכונה בספרות המחקרית כ"אורבות" (Lurking) (Nonnecke & Preece, 2001). "אורבים" (Lurkers) הינם אנשים המשתתפים ברשתות חברתיות, אך מפרסמים בהן רק לעיתים נדירות, או כלל לא, כאשר עיקר השתתפותם באה לידי ביטוי בצפייה בלבד (Nonnecke, Preece & Andrews, 2004; Rau, 2004; Gao & Ding, 2008; Tobin, Vanman, Verreynne & Saeri, 2015).

לאור השתתפותם הפסיבית ברשתות החברתיות המקוונות, המחקר הנוכחי מבקש לבחון את החסמים השונים להשתלבותם של סטודנטים ממוצא אתיופי במרחב המקוון, להציע דרכים חדשות לעידוד השתתפות פעילה יותר בקבוצות למידה מקוונות ולבדוק את התפקיד שיש לקבוצות אלה בתהליכי למידתם ובהשתלבותם החברתית.

רקע תאורטי

תפקיד האינטרנט בהשתלבותם של צעירים מהגרים במסגרות של לימודים אקדמיים

מהגרים שומרים על קשרים עם בני משפחתם ועם חברים קרובים הן בארץ המוצא והן במדינה המארחת, ומנסים ליצור קשרים חברתיים חדשים עם תושבי המקום (Cederberg, 2012; Stanton). קשרים חברתיים כ"הון חברתי", קרי רשתות חברתיות והנורמות של ההדדיות והאמון הנובעות מתוכן. יתר על כן, הון זה נחלק לשני סוגים: "הון חברתי מגבש" המאפשר תחזוקה של קשרים חברתיים בתוך אותה קהילה ו"הון חברתי מגשר" המאפשר חיבור בין קהילות שונות (Putnam, 2000). בהקשר של מהגרים, צבירה של הון חברתי מגשר (קרי, קשרים עם תושבי המקום) נחוצה במיוחד, שכן הון זה חיוני לשילוב מוצלח יותר שלהם בתוך החברה המארחת ולניעותם החברתית. כיום, אחד הכלים לטיפול הון חברתי בקרב מהגרים הוא האינטרנט (Chen, Choi & Kay, 2012; Windzio, 2012; Mesch, 2011). כלי זה מאפשר גם לסטודנטים מהגרים במקומות רבים בעולם לשמור על קשר רצוף עם בני משפחה ועם חברים קרובים, הן בארץ המוצא והן במדינה המארחת (Sandel, 2014; Yang, Wu, Zhu & Southwell, 2004). הספרות המחקרית מראה כי עבור סטודנטים מהגרים, קשרים אלה מציעים תמיכה רגשית ואקדמית ומקלים על הסתגלותם למוסד האקדמי החדש ולמנהגי המקום (Lim & Pham, 2016; Lin et al., 2011). ואולם, לצד התרומה החיובית של קשרים מקוונים עם בני ארץ המוצא, הספרות מגלה עוד, כי התמיכה שקשרים אלה מספקים לא בהכרח רלבנטית לטיב הקשיים עימם מתמודדים סטודנטים מהגרים והיא אף עלולה להקשות על היכרותם עם התרבות החדשה ולעכב את הסתגלותם (Forbush & Foucault-Welles, 2014; Park et al., 2016).

ההסתגלות וההשתלבות של מהגרים בכלל, וסטודנטים מהגרים בפרט, תלויה מאד במאפייני המגע שלהם עם אוכלוסיית הרוב (Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ, 2011; Schlueter, 2010). בהקשר זה מחקרים מראים, כי על מנת שמגע בין קבוצות יאפשר הפחתה של דעות קדומות ושיפור יחסים בין קבוצתיים, צריכים להתקיים ארבעה תנאים: סטטוס שווה בין הקבוצות, מטרה משותפת, שיתוף פעולה, ותמיכה ממסדית (Allport, 1954).

מאחר ומוסדות להשכלה גבוהה משמשים כמקום בו נפגשים סטודנטים מתרבויות שונות (אבגר, 2015), נוצרים מפגשים במסגרתם הם חולקים מטרה משותפת – סיום לימודיהם בהצלחה, וכך עשויות להיווצר הזדמנויות להגדלת ההון המגשר של סטודנטים מהגרים. אך לאור הסטראוטיפים והדעות הקדומות מהם סובלים סטודנטים מהגרים (Lim & Pham, 2016; McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001; Gonzales, 2017; White, Harvey & Abu-), לאינטרנט יתרון ברור ביצירת מגע בין קבוצות אשר כמעט ואין ביניהן אינטראקציות במרחב הלא-מקוון (Rayya, 2015; Wout, Murphy & Steele, 2010; Mummendey & Wright, 2011; Miles & Crisp, 2014). והוא עשוי לשמש כ"מטרייה" לצורות מגע שאינן אופייניות למפגשים פנים אל פנים (Bandura, 1986; Vezzali, Hewstone, Capozza, 2014; Giovannini & Wölfer, 2014).

הקשרים החברתיים אשר נוצרים באמצעות מגע מקוון בין סטודנטים מהגרים ובין סטודנטים מקרב אוכלוסיית הרוב, מאפשרים להם להכיר טוב יותר את התרבות המארחת ואת תושבי המקום (Gray et al., 2013; Lin et al., 2011; McCarthy, 2010; Park et al., 2014; Phua &)

(Jin, 2011), לבנות קשרים חברתיים חדשים ולהכיר את הנורמות של החברה המארחת ושל התרבות במוסדות החינוך בהם הם לומדים (Abbas & Mesch, 2018; Chen et al., 2011). שימוש של סטודנטים מהגרים ברשתות חברתיות מקוונות מהווה את אחת הדרכים היותר יעילות ליצירת מגע עם סטודנטים מקרב הרוב. ואכן, הספרות המחקרית מלמדת, כי ככל שסטודנטים מהגרים משתמשים ברשתות חברתיות בתדירות גבוהה יותר ליצירת קשרים עם צעירים מקרב הרוב, כך משתפרת הסתגלותם החברתית ועולה שביעות רצונם מהלימודים האקדמיים (Forbush & Foucault-Welles, 2016; Lin et al., 2011).

למגע המקוון ישנה חשיבות לא רק בשימושים שעושים סטודנטים מהגרים ברשתות החברתיות לצרכים חברתיים, אלא גם בהשלכותיו על לימודיהם האקדמיים, אם כי קיימים מעט מחקרים העוסקים בפן זה. ריין ועמיתיו (Ryan, Magro & Sharp, 2011), אשר בחנו את דפוסי השימוש ברשתות החברתיות של סטודנטים מהגרים הלומדים לקראת תואר שלישי בארצות הברית, מצאו כי שימוש זה אפשר להם לקבל מידע חיוני אודות תוכנית הלימודים, דרישות לגבי שלבים שונים במהלך הדוקטורט, אופן ההכנה לכנסים אקדמיים וכדומה (שם). ואולם, מחקר זה התמקד רק בקבוצת עלית של סטודנטים בין-לאומיים לתארים מתקדמים והוא לא עסק בצורכי מידע שאופייניים לקטגוריה רחבה יותר של סטודנטים מהגרים אשר ברובם באים מרקע מוחלש. בדומה, הספרות המחקרית כמעט ואינה עוסקת בדפוסי השימוש של סטודנטים מהגרים ברשתות חברתיות בכלל, ובקבוצות למידה שנפתחות באופן לא פורמלי על-ידי סטודנטים, בפרט. אחד המחקרים החלוצים בתחום נעשה בישראל כשלב מקדים למחקר הנוכחי. המחקר התבסס על סקר בקרב 37 סטודנטים ממוצא אתיופי וניתוח 213 פוסטים בקבוצת הלמידה בפייסבוק וגילה, כי למרות שלכלל המרואיינים הייתה גישה למחשבים וחשבון פייסבוק פעיל, רק מחציתם השתתפו בקבוצה, לעומת 100% מהסטודנטים השייכים לרוב. פער זה בשיעור ההשתתפות היה תמוה במיוחד לאור כישורים נאותים של מרבית הסטודנטים ממוצא אתיופי בשימוש במחשב ובאינטרנט. עוד נמצא, כי השתתפותם של הסטודנטים ממוצא אתיופי שבחרו להיות חברים בקבוצות למידה מקוונות הייתה פסיבית בטבעה וכללה קריאה של התכתובת שהתנהלה בין שאר חברי הקבוצה ללא מתן משוב עליה (Amzaleg, Elias & Kali, 2015). ממצאי מחקר זה חידדו את הצורך במחקרים נוספים אשר יתמקדו בסיבות לחוסר ההשתתפות של סטודנטים ממוצא אתיופי בקבוצות למידה מקוונות ובמציאת דרכים לעידוד השתתפות פעילה יותר.

תפקידן של קבוצות למידה מקוונות בהשתלבותם של סטודנטים במערכות אקדמיות

השתתפותם של סטודנטים בקבוצות למידה בלתי פורמליות הקיימות ברשת מאפשרת להם לשמר קשרים חברתיים עם עמיתיהם ללימודים במרחב הלא-מקוון, ואף ליצור קשרים חברתיים חדשים, ובכך להגדיל את ההון החברתי שלהם (Aydin, 2012; Ellison, Steinfield & Lampe, 2007; McCarthy, 2010; Pempek, Yermolayeva & Calvert, 2009; Steinfield, Ellison & Lampe, 2008). להגדלת ההון החברתי יש חשיבות גם בהקשר הלימודי, כיוון שהקשרים החדשים במרחב המקוון מאפשרים לא פעם להשיג חומרי לימוד באופן בלתי פורמלי, כגון צילומי לוח שנערכו בזמן הרצאות, פתרון תרגילי כיתה, סיכומי שיעורים, פתרון עבודות בית ומבחנים משנים קודמות (Madge, Meek, Wellens & Hooley, 2009; Selwyn, 2009).

הרשתות החברתיות וקבוצות הלמידה בתוכן זמינות ליצירת אינטראקציות ללא תלות בזמן ובמקום, והן מאפשרות החלפת משאבים, שיתוף ידע, תמיכת עמיתים, מעורבות הלומדים

בתהליכי למידה ועוד (Aydin, 2012; Bosch, 2009; Greenhow & Askari, 2017). זאת ועוד, ככל שהפעילות בקבוצת למידה מקוונת תהיה רבה יותר, כך עולה מחיובותם של הסטודנטים ללמידה (Forkosh-Baruch & Hershkoviz, 2012). מכאן שמעבר לתפקיד המסורתי של הרשת כמרחב וירטואלי למפגש חברתי, היא גם הופכת לסביבה המעודדת למידה (מישר-טל, קורץ ופיטרסה, 2012; Bosch, 2009; Kidron, Tirosh, Kali & Schejter, in press).

תרומה זו של קבוצות למידה מקוונות משמעותית עוד יותר כאשר אלה מעוצבות בגישה של קהילות למידה. מאפייניה העיקריים של גישה זו הם: תמיכה בתהליכי למידה הנערכים מתוך מטרה משותפת של הקהילה, תמיכה בשיתופי פעולה בין חברי הקהילה להשגת מטרה זו, התייחסות למגוון הדעות והרעיונות בקהילה כמשאב ללמידתה של הקהילה, ויצירת סביבת למידה התומכת בכל אלה (Bielaczyc, Kapur & Collins, 2013; Kidron et al., in press). בגישה זו מטופחות נורמות של שיח משותף, תרבות וזהות קבוצתית אשר יוצרות תחושת שייכות בקרב החברים בקבוצה. מחקרים מראים כי ניתן לטפח נורמות כאלה גם בקבוצות למידה מקוונות (Kidron & Kali, 2015). ואולם, על אף שפע מחקרים אודות הפוטנציאל החברתי והאקדמי של קבוצות למידה ברשת (וראו לדוגמה: Beachboard, Beachboard, Li & Adkison, 2011; Kidron & Stassen, 2003; Kali, 2015; Minkler, 2002; Sagy & Kali, 2014), הספרות המחקרית כמעט ואינה עוסקת בתרומתן של קבוצות אלה למגע מקוון בין סטודנטים מהגרים לבין סטודנטים מקרב הרוב ולהשתלבותם החברתית והאקדמית של סטודנטים מהגרים. מאמר זה ינסה למלא את החסר תוך התמקדות בסטודנטים ממוצא אתיופי בישראל.

קשייהם של בני הקהילה האתיופית במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל

כפועל יוצא מהקשיים והחסמים העומדים בדרכם של עולים מאתיופיה בתהליך השתלבותם בישראל, נוצרו פערים בין הישגיהם הלימודיים של צעירים בני הקהילה האתיופית לבין אלו של צעירים השייכים לאוכלוסיית הרוב. לראיה, הציון הפסיכומטרי הממוצע של צעירים ממוצא אתיופי נמוך באופן משמעותי מזה של צעירים מקרב אוכלוסיית הרוב (448 נקודות לעומת 576 נקודות, בהתאמה) (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016), מה שמקשה על צעירים ממוצא אתיופי להתקבל למוסדות להשכלה הגבוהה, ובמיוחד לתחומי לימודים מבוקשים.

אחת הדרכים להתמודד עם שיעורם הנמוך במוסדות להשכלה גבוהה היא שילובם של צעירים ממוצא אתיופי במכינות קדם-אקדמיות הכוללות תוכניות סיוע ייעודיות (אלמגור-לוטן וקור דבידוביץ', 2012). עם זאת, קיומן של תוכניות נפרדות אלה גורם לא פעם לבידול ולתיגו של סטודנטים אלה כבעלי כישורים ויכולות נחותים וכזקוקים ל"טיפול מיוחד" (לב ארי ולרון, 2012; סרפוס ועמיתיה, 2016), מה שמעמיק את הדרתם מהקהילה הסטודנטאלית הרחבה (Kalnisky, 2013). יתר על כן, למרות שסטודנטים בני הקהילה האתיופית מהווים רק 8% מהלומדים במכינות הקדם-אקדמיות, שיעור הנשירה שלהם עומד על 28.5%, זאת לעומת 22% נשירה של סטודנטים מכלל האוכלוסייה. גם לאחר סיום המכינה, אחוז משמעותי של הצעירים ממוצא אתיופי לא ממשיכים ללימודים הגבוהים: 59% מבוגרי המכינות ממוצא אתיופי מפסיקים את לימודיהם בשלב זה בהשוואה ל-41% מהבוגרים מכלל האוכלוסייה (דו"ח מבקר המדינה, 2013).

הפערים האקדמיים ממשיכים ללוות את הסטודנטים ממוצא אתיופי גם לאחר שאלה התקבלו כתלמידים מן המניין (לב ארי ולרון, 2012). אחד מהביטויים לקשיים אלה הוא שיעור נשירה גבוה יותר של סטודנטים אלה בהשוואה לסטודנטים מקרב אוכלוסיית הרוב: 19% לעומת

11% בקרב הלומדים לקראת תואר ראשון באוניברסיטאות ו-13.5% לעומת 10% בקרב הלומדים במכללות (דו"ח מבקר המדינה, 2013). כתוצאה מכך, על אף שמספר הסטודנטים בני הקהילה האתיופית המתחילים ללמוד לתואר ראשון במוסדות להשכלה גבוהה גדל בהתמדה, גידול זה לא בא לידי ביטוי באופן דומה במספר הסטודנטים ממוצא אתיופי בקרב מקבלי התואר (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018). בנוסף לפערים הלימודיים, סטודנטים ממוצא אתיופי מתמודדים לעיתים עם קשיים חברתיים הבאים לידי ביטוי ביחס סטראוטיפי כלפיהם (לב ארי ולרון, 2012; Flum & Cinamon, 2011; Saguy & Chernyak Hai, 2012). כתוצאה מיחס זה הם חשים בשולי הפעילות החברתית ולעיתים אף כ"לא נראים" (לב ארי ולרון, 2012).

לאור האמור לעיל ניתן לומר כי הסטודנטים בני הקהילה האתיופית חווים קשיים בהסתגלותם האקדמית והחברתית, הן במכינות הקדם-אקדמיות והן בלימודים לקראת התואר הראשון. לכן יש לחפש דרכים חדשות בכדי לסייע לסטודנטים אלה להשתלב במערכת ההשכלה הגבוהה תוך העצמתם האישית, שיפור כישוריהם האקדמיים וחיוק שילובם החברתי. אחת הדרכים לכך היא שימוש בפלטפורמות מקוונות באופן שייתן מענה לצרכים מיוחדים של סטודנטים מרקע מוחלש, הן בזכות מאפייניה הייחודיים של הרשת המאפשרים יצירת קשרים חברתיים חדשים והן בזכות זמינותם של משאבים לימודיים במרחב המקוון.

מתוך כך, המחקר הנוכחי מבקש לבחון את תרומתן של קבוצות למידה מקוונות להשתלבותם החברתית והסתגלותם האקדמית של סטודנטים בני הקהילה האתיופית הלומדים במכללה אקדמית בישראל. תכנון התערבות בקבוצת למידה מקוונת השמה דגש על טיפוח נורמות בגישת קהילות למידה ומאפשרת יצירת מגע מקוון, עשוי להוות עבורם מרחב חלופי ליצירת אינטראקציות חברתיות ולימודיות בינם לבין סטודנטים מאוכלוסיית הרוב ובכך לתרום להשתלבותם הן בפן החברתי והן בפן האקדמי. לכן, המחקר הנוכחי מבקש להשיב על השאלות הבאות:

1. מהם הקשיים החברתיים עימם מתמודדים סטודנטים ממוצא אתיופי במרחב הלא-מקוון במהלך לימודיהם?
2. מהם החסמים הגורמים להיעדר ההשתתפות ולהשתתפות פסיבית של סטודנטים אלה בקבוצות למידה מקוונות?
3. כיצד השתתפות בקבוצת למידה מקוונת אשר עוצבה כחלק פורמלי מקורס אקדמי בגישה של קהילות למידה, תורמת לשילובם של סטודנטים ממוצא אתיופי בחברה הסטודנטיאלית, הן במרחב המקוון והן במרחב הלא-מקוון?

שיטות

שדה המחקר

המחקר נערך בין השנים 2014-2016 באחת המכללות האקדמיות הגדולות והוותיקות בישראל. מכללה זו מעודדת צעירים בני הקהילה האתיופית ללמוד בשורותיה על-ידי מתן מלגות ייעודיות ומערך תמיכה לימודי, כגון מכינה קדם-אקדמית עם תנאי קבלה נוחים, תנאי סף המקלים על קבלה ללימודים לאחר סיום המכינה, ותוכניות תגבור מיוחדות במהלך הלימודים.

מהלך המחקר

המחקר בוצע בשני שלבים: ללא התערבות (עם קבוצת המשתתפים הראשונה) ועם התערבות (עם קבוצת משתתפים אחרת). בשני השלבים נערכו ראיונות (ראו פירוט בסעיף איסוף הנתונים). מטרת הראיונות בשלב הראשון הייתה לבחון את הקשיים עימם התמודדו סטודנטים ממוצא אתיופי במהלך לימודיהם במכינה ובמכללה. כמו כן, שימשו הראיונות לאפיון הקשיים והגורמים המעכבים סטודנטים ממוצא אתיופי לקחת חלק בקבוצות למידה מקוונות אשר נפתחו באופן לא פורמלי על-ידי עמיתיהם ללימודים. שלב זה בוצע בשנת הלימודים תשע"ד. בשלב השני של המחקר תוכננה סדרה של התערבויות הדרגתיות אשר נמשכה על פני שנה אקדמית אחת ובוצעה במסגרת הקורס "יישומי מחשב" אותו מלמדת החוקרת הראשונה. מטרת התערבויות אלה הייתה לבחון כיצד השתתפותם של סטודנטים ממוצא אתיופי בקבוצות למידה מקוונות שנפתחו כחלק פורמלי מהקורס בגישה של קהילות למידה (Bielaczyc et al., 2013) עשויה לסייע להם להתמודד עם הקשיים שעלו בחלקו הראשון של המחקר. שלב זה של המחקר בוצע בשנת הלימודים תשע"ז.

עיצוב ההתערבות

בתחילת הקורס פתחה החוקרת הראשונה קבוצת למידה בפייסבוק אשר ההשתתפות בה הוגדרה כחלק פורמלי מהקורס והיוותה מרכיב בציון הסופי. הפעילות בקבוצה הייתה חלק חשוב מתפקוד הכיתה כקהילת למידה. היא כללה שיתוף של סטודנטים בתוצרים שהם הפיקו במהלך הקורס (מצגות, פתרונות לתרגילים), מענה על שאלות אתגר אותן העלתה החוקרת הראשונה, ודיונים על תכנים לימודיים אותם יזמו והובילו הסטודנטים. באופן זה נוצר שיח לימודי משותף בין סטודנטים ממוצא אתיופי לבין סטודנטים מקרב הרוב, שמטרתו הייתה ליצור זהות סטודנטיאלית-קבוצתית משותפת ולהגביר את תחושת השייכות בקרב סטודנטים ממוצא אתיופי.

משתתפי המחקר ואיסוף הנתונים

בחלקו הראשון של המחקר השתתפו 23 סטודנטים ממוצא אתיופי, שבעה גברים ו-16 נשים. חלק מהמשתתפים היו בשלבים שונים בלימודיהם לקראת התואר הראשון וחלקם סיימו את לימודיהם במכינה הקדם-אקדמית וטרם החלו בלימודיהם האקדמיים. כלל המשתתפים הכירו את החוקרת הראשונה, כיוון שבעבר היא לימדה אותם. בחלקו השני של המחקר השתתפו 23 סטודנטים אחרים ממוצא אתיופי, ארבעה גברים ו-19 נשים, אשר היוו 92% מכלל הסטודנטים ממוצא אתיופי שלמדו בקורס "יישומי מחשב". טווח הגילאים של כלל משתתפי המחקר היה 23-27, מרביתם עלו לישראל בילדותם.

הנתונים בשני שלבי המחקר נאספו באמצעות ראיונות אישיים וקבוצתיים. בשלב הראשון נערכו הראיונות האישיים על מנת ללמוד לעומק את הקשיים עימם מתמודדים סטודנטים יוצאי אתיופיה במהלך לימודיהם במכללה. ראיונות אלה עסקו בחייהם של המרואיינים החל מילדותם, דרך השתלבותם במערכת החינוך ועד להגעתם למכללה, והם התמקדו בקשיים לימודיים וחברתיים, בהתמודדות עם גזענות וכן באופן השימוש בכלים אינטרנטיים שונים, ובפרט ברשתות חברתיות מקוונות. בשלב השני של המחקר נערכו הראיונות בפורמט של ראיונות קבוצתיים, אשר עסקו בתרומת ההתערבות לתהליכי למידתם ולשילובם החברתי של המרואיינים. לכך היו מספר סיבות - אתיות ומתודולוגיות. ראשית, פורמט של ראיון קבוצתי מתאים במיוחד למחקרים שעוסקים בנושא מצומצם שרלבנטי לכלל המשתתפים בראיון, כפי שאכן היה המצב בשלב השני של המחקר (Deacon, Pickering, Golding & Murdock, 1999). שנית, מאחר וההתערבות הייתה

קשורה לקורס אקדמי אותו לימדה החוקרת הראשונה, היה חשוב לה שתהיה התייחסות אחידה לכלל הסטודנטים, ולכן ראינו את כולם. זאת ועוד, מאחר וההתערבות נמשכה לאורך כל שנת הלימודים, רצינו לבצע את הראיונות מיד עם תום סמסטר א' ולפני תחילתו של סמסטר ב' לצורך הידוק ושיפור ההתערבות. פרק הזמן הקצר תרם אף הוא להחלטתנו להשתמש בפורמט של ראיונות קבוצתיים. סך הכול נערכו תשעה ראיונות קבוצתיים (בהם השתתפו בין שניים לשלושה מרואיינים), אשר במהלכם נשאלו המרואיינים על השתתפותם בקבוצת הלימודים המקוונת שנפתחה במסגרת הקורס והאם השתתפות זו השפיעה על למידתם והשתלבותם החברתית, הן במרחב המקוון והן במרחב הלא-מקוון.

ניתוח ממצאים

כל הראיונות הוקלטו בהסכמת המרואיינים ותומללו במלואם. התמלולים נותחו בשיטת הניתוח התמתי, תוך זיהוי קטגוריות משמעות (תמות) משותפות המשמשות לארגון הנתונים ומסייעות למתן הסברים לממצאים באמצעות פרשנות (גאסקל, 2011; Pope, Catherine, Ziebland & Mays, 2000). חלק מהראיונות נותחו על-ידי שתיים מהחוקרות בכדי לבחון את מהימנות קטגוריות המשמעות לפיהן סווגו ממצאי הראיונות ומהימנות התמות אשר קטגוריות אלה מייצגות. תהליך זה הוביל לזיקוק של חמש קטגוריות מרכזיות שעלו מניתוח הראיונות: (א) הקשיים הלימודיים עימם מתמודדים המרואיינים; (ב) הבידוד והניכור החברתי שהם חשים במהלך לימודיהם במכללה; (ג) החסמים להשתתפות פעילה בקבוצות למידה מקוונות; (ד) התרומה של קבוצת הלימודים הפורמלית להתמודדות עם הקשיים הלימודיים והחברתיים; ו-(ה) הקשר ההדדי בין השיפור בשילובם החברתי בקבוצה המקוונת לבין שילובם החברתי במרחב הלא-מקוון.

סוגיות אתיות

מאחר והחוקרת הראשונה הייתה מרצה בקורס בו נאספו נתוני המחקר, ננקטו מספר צעדים כדי להתמודד עם סוגיות אתיות: (א) התחייבות שהשתתפות או אי השתתפות במחקר במסגרת ראיונות אישיים או קבוצתיים לא תשפיע על הציון בקורס; (ב) שמירה על אנונימיות המשתתפים על-ידי מתן שמות בדויים. יודגש כי השמות המקוריים הוחלפו לשמות חלופיים בעלי צביון תרבותי דומה (קרי, שמות אתיופיים, שמות יהודיים ממקורות תנ"כיים ושמות ישראליים עכשוויים). המחקר אושר על-ידי ועדת האתיקה של המוסד האקדמי בו התנהל.

ממצאים

תמה מספר 1: **קשיים חברתיים עימם מתמודדים סטודנטים בני הקהילה האתיופית**

במרחב הלא-מקוון

מתוך הראיונות שנערכו בשלב הראשון של המחקר (לפני ביצוע התערבות) עולה, כי חלק מהמרואיינים למדו במכינה קדם-אקדמית שנועדה ליוצאי אתיופיה בלבד ושפעלה במכללה בין השנים 2010-2013. סביר להניח כי להפרדה זו היה רציונל חינוכי שבבסיסו מתן תמיכה לימודית ייעודית לצעירים בני הקהילה האתיופית והרצון של המוסד לסייע להם בצמצום פערי הידע ביעילות מרבית. ואולם, בו בזמן, קיבוצם של כל הצעירים הללו במסגרת סגורה והומוגנית הובילה להפרדה פיזית בינם לבין שאר הסטודנטים:

זה בידוד [הלימודים במכינה], אין שם אחר לזה [...] זה תמיד היה לראות אותם מהצד [סטודנטים מאוכלוסיית הרוב]. אנחנו פה במכינה רק אתיופים והם שם. זה מזכיר לי

סצנה, ראית את "מלך האריות"? זה ממש, אתה רואה את האזור [האזור המסוכן שמלך האריות אסר על בנו להיכנס אליו] והקול שאומר: "אל תלך לשם" [...] אני תכף בוכה, זה ממש לא עשה לי טוב. (בנצ'י, נ')

גם במכינה המעורבת שנפתחה בשנת 2013 נוצרה הפרדה בין יוצאי אתיופיה לבין סטודנטים מקרב הרוב, היות וחלק מהקורסים בהם השתתפו היו מיועדים ליוצאי אתיופיה בלבד. בנוסף, הם נדרשו להשתתף בתגבורים מיוחדים שרק הם היו זכאים להם ומחויבים להגיע אליהם, ללא התחשבות בכישוריהם ובצרכיהם.

אני הרגשתי פה כמו בשכונה. בשכונה גם יש את האזור שלנו, רק אתיופים. גם פה יש מין הפרדה כזאת. למרות שאנחנו מכינה אחת של גם וגם [אתיופים וסטודנטים מקרב הרוב], אבל היו לנו את הימים שאנחנו לומדים לבד [רק האתיופים]. (אברהם, ז')

התגבור הוא לא כזה עוזר [...] זה משהו שאפשר לעשות גם בחדר [לבד], בלי ה-V הזה שהיית שם [בתגבור] [...] אני לא צריכה את זה, אני יודעת את זה. ואם כבר, זה סתם מקומם שזה רק לעדה האתיופית. למה זה לא לכולם? למה זה לא רק למי שצריך את זה? [...] סתם מעצבן אפילו לבוא לזה. (אלמוז, נ')

יתרה מזאת, הבידוד אותו חשו המרואיינים במהלך לימודיהם לא הסתכם רק בבידוד המבני שנוצר ביזמת המוסד, אלא הוא בא לידי ביטוי גם ביחסים החברתיים בין הסטודנטים מרקעים שונים:

אני מרגישה שמסתכלים עליי כאילו אני פחות טובה. אני מרגישה שהם [סטודנטים מקרב הרוב] מעדיפים לא להתחבר אליי כי זה לא ייראה טוב [מבחינה חברתית]. (אסתר, נ')

פה [במכללה] באמת בקטע החברתי – גועל נפש. גם אם את פתוחה [ליצור קשרים] הם [סטודנטים מקרב הרוב] מפנים גב אלייך, הם לא ממש רוצים להיות איתך. אז אם בן אדם לא רוצה להיות איתי, אני לא אתחנן, אני לא אבקש. אז כאילו נוצר מצב שרק האתיופים ביחד וה"לבנים" ביחד. [...] מבחינה חברתית יש ממש פער עצום. בהפסקות אני רואה גוש של אתיופים שיושבים ביחד. (בת-אל, נ')

הדחייה ששידרו סטודנטים מקרב אוכלוסיית הרוב כלפי סטודנטים ממוצא אתיופי הייתה כל כך מורגשת עד כי המרואיינים בחרו לתאר אותה תוך שימוש בביטויים מוחשיים כגון "חסם" ו"מחסום". רק מיעוט מבין המרואיינים ניסו לפרוץ מחסום זה, בעוד שרובם נאלצו להסתגר בתוך קבוצות הומוגניות המורכבות מחברים בעלי מוצא משותף. הסתגרות זו באה לידי ביטוי אף במיקומם הפיזי בהרצאות, בהן הם בחרו לשבת יחד, לעיתים בפניה הרחוקה ביותר בכיתה.

ההשלכות על היעדר אינטראקציות בין סטודנטים ממוצא אתיופי לבין סטודנטים בקרב הרוב באו לידי ביטוי גם בהקשר הלימודי, זאת מכיוון שחלק מהדרישות במערכת האקדמית הן כתיבת עבודות משותפות עם סטודנטים אחרים. בהקשר זה המרואיינים סיפרו כי הם נאלצו להגיש עבודות עם עמיתים שאף הם ממוצא אתיופי. שיתוף הפעולה עם סטודנטים המגיעים מרקע תרבותי דומה החולקים ביניהם אותו ניסיון חיים עשוי להשפיע על איכותן של העבודות. ואכן, מן הראיונות עולה, כי שיתוף פעולה במסגרת קבוצה הומוגנית מנע מהמרואיינים להיתרם מהיזון הדדי בינם לבין סטודנטים מקרב הרוב:

עכשיו יש לנו למשל קורס ב"זמנות עסקית" [ויש שם מטלה] שזה סיעור מוחות. ואנחנו רק ארבעה אתיופים. אם היינו שתיים-שתיים [שני סטודנטים ממוצא אתיופי ושניים מאוכלוסיית הרוב], הרעיונות היו אחרים, כי באנו ממקומות אחרים [...] אנחנו מקובעים. אותם דברים שאני אומרת, הוא מסכים איתי. [...] כי גדלנו באותה שכונה כמעט. (בת-אל, נ')

זה היה יותר פשוט [בלימודים], אילו לא היינו יושבים [רק האתיופים] בחדר ושוברים את הראש, ולנסות להיעזר אחד בשני כשאנחנו בעצמנו לא מבינים. אז היינו יכולים לבקש [עזרה] מאיזה "לבן" מהכיתה [...] זה היה הרבה יותר עוזר. (אסתר, נ')

מדברים אלה עולה, כי המרואיינים נזקקו לקשרים עם סטודנטים מקבוצת הרוב, לא רק כדי להרגיש טוב יותר בהיבט החברתי, אלא גם כדי להיעזר בהם בפן הלימודי. ואולם, רוב המרואיינים לא הצליחו ביצירת קשרים אלה, בעיקר בשל הדחייה מצד עמיתיהם מקרב הרוב. המרואיינים אף הדגישו שבאותם מצבים בהם סטודנטים מקרב הרוב יכלו לבחור שותפים למטלות שונות, הם נטו לבחור בסטודנטים "לבנים" אחרים (כלשונם של מרואיינים) ונמנעו מלשתף פעולה עם עמיתים ממוצא אתיופי.

תמה מספר 2: קשיים של סטודנטים בני הקהילה האתיופית במרחב המקוון

במהלך הראיונות המרואיינים נשאלו לגבי השתתפותם בקבוצות למידה מקוונות אשר נפתחו באופן לא פורמלי במסגרת קורסים אקדמיים שונים. בראש ובראשונה, מהממצאים עולה, כי מחצית מהמרואיינים כלל לא השתתפו בקבוצות אלה, ורבע מהם ציינו כי הם משתתפים בהן באופן פסיבי בלבד. קרי, הם קוראים את הדיונים בתוך הקבוצה ומשתמשים בחומרי הלימוד שמעלים סטודנטים אחרים, אך אינם תורמים דבר לקבוצה. יש להדגיש, כי לכלל המרואיינים הייתה גישה למחשב, וכולם ציינו כי יש להם פרופיל פעיל בפייסבוק, כך שהסיבה להיעדר השתתפותם בקבוצות הלמידה אינה נובעת מפער דיגיטלי. לפיכך, במהלך הראיונות התמקדנו במכלול הסיבות שמנעו מהמרואיינים לקחת חלק פעיל בקבוצות למידה מקוונות, על אף שמיומנויות השימוש שלהם במחשב ובאינטרנט אפשרו השתתפות זו.

בהקשר זה מהממצאים עולה כי אחת הסיבות המרכזיות לאי השתתפות הייתה נעוצה בנתק שחוו המרואיינים מן החברה הסטודנטאלית הרחבה. קרי, מאחר והם לא הכירו סטודנטים מקרב הרוב, הם גם לא היו מודעים לקיומן של פלטפורמות שיתופיות וקבוצות למידה מקוונות שאלה פתחו:

הם [סטודנטים מאוכלוסיית הרוב] מעלים סיכומי שיעורים ל-Dropbox. אני לא ידעתי בכלל שיש את זה. גם לא ידעתי שיש קבוצה בפייסבוק. רק לקראת סוף השנה הראשונה כשהכרתי מישהי מהכיתה [סטודנטית מקבוצת הרוב], היא אמרה לי: "יש [חומרים] ב-Dropbox, ויש קבוצה בפייסבוק" [קבוצה שיתופית אליה העלו סטודנטים מקבוצת הרוב חומרי לימוד שונים]. ואז הבנתי עד כמה אני לא מעורה חברתית. (אסתר, נ')

מתוך הציטוט עולה, כי ההפרדה בין המרואיינים לבין סטודנטים מקרב הרוב במרחב הפיזי הייתה כה מוחלטת, עד כי הם כלל לא היו מודעים לקיומו של מרחב אחר בו ניתן להשיג גישה לחומרי לימוד נוספים מעבר לאלה שניתנים במסגרת ההרצאות. לעומתם, מיעוט המרואיינים שכן נחשפו לפלטפורמות שיתופיות הדגישו בריאיון כי לחומרים אלה הייתה תרומה ניכרת ללמידה שלהם. הדבר היה חשוב במיוחד לאור היעדר קשרים חברתיים עם סטודנטים מקרב הרוב במרחב הפיזי, מה שפגע ביכולתם של המרואיינים להשיג חומרי עזר שהיו עשויים לתמוך בלמידתם:

לא יודעת מאיפה הם [סטודנטים מקרב הרוב] משיגים מבחנים שעברו והרבה תרגילים. זה [קבוצת למידה מקוונת שנפתחה באופן לא פורמלי] ממש תורם, זה ממש טוב. נגיד, אני אין לי מאיפה להשיג את זה. אין לי משנה שעברה אנשים שאני מכירה חוץ מהאתיופים [...] חוץ מהם אני לא כזה מכירה. אז בקבוצה [המקוונת] הם [סטודנטים מקרב הרוב]

מעלים דברים, ממש מבחנים לדוגמה, מבחנים כאלה משנים קודמות וכאלה. וזה ממש עוזר. (בת אל, נ')

זאת ועוד. מתוך הראיונות עולה כי השתתפותם של המרואיינים בקבוצות הלמידה המקוונות הייתה פסיבית לחלוטין והיא הסתכמה לרוב בהשגת חומרי לימוד וקריאת ההתכתבויות בין הסטודנטים מקרב הרוב ללא מתן משוב כלשהו. הסיבה לכך הייתה תחושת הניכור שהם חשו כלפי עמיתיהם וחוסר הביטחון בתקשורת עימם:

לא [עשיתי] הרבה [בקבוצת הלמידה בפייסבוק]. אני זוכר שיום אחד שלחתי סתם תרגיל ומישהי עזרה, פתרה את זה ושלחה בחזרה. חוץ מזה אני לא [השתתפתי] [...] הייתי [רק] קורא את ההודעות [שהיו בקבוצה] [...] לא הרגשתי שאני צריך להגיב או משהו כזה. (יעקב, ז')

בהתחלה, כאשר התחלתי לכתוב בקבוצה, פחדתי שלא יענו לי [...] ואז כשראיתי שעונים לי התחלתי גם לפרסם. אבל תמיד יש את החשש הזה שאולי לא יענו לך, אולי לא יתייחסו אליך. ונגיד בן אדם אחר [סטודנט מקרב הרוב] שמעלה פוסט, פתאום את רואה מלא תגובות. [...] כשאתה אהוב בכיתה אז בטח שיענו לך [...] ומישהו שאתה לא מכיר, לא אכפת לך בכלל ממנו. (אסתר, נ')

יתרה מזאת, מספר המרואיינים אשר החליטו להתגבר על החשש ובחרו לענות על שאלות לימודיות שעלו בקבוצות בהן השתתפו, התאכזבו לגלות כי המגעים החיוביים שנוצרו במרחב המקוון לא תורגמו לקשרים חברתיים במרחב הפיזי:

[סטודנטית מקבוצת הרוב], היא לא הבינה איזשהו תרגיל [...] רשמתי לה [פתרון]. היא כתבה לי: "וואי, תודה". למחרת היא רואה אותי [בכיתה] ולא מתייחסת אליי [...] ואני כאילו ציפיתי [...] בתור בן אדם ציפיתי [ל]"בוקר טוב, איך עזרת לי". הייתי בשוק [...] זה כאילו רק במחשב, באינטרנט, בפייסבוק זהו. בחוץ כבר זה משהו אחר לגמרי [...] היא כאילו לא מכירה אותי, אף פעם לא ראתה אותי, כאילו אני אוויר כזה. (בת-אל, נ')

מדבריה של בת-אל עולה כי האינטראקציה החיובית בקבוצת למידה מקוונת לא תרמה לשיפור הקשרים החברתיים במרחב הפיזי ואף העצימה אצל המרואיינת את תחושת הניכור כלפי סטודנטים מקרב הרוב. חשוב להדגיש, כי לצד הניסיון השלילי של בת-אל, לא מצאנו בראיונות דוגמאות של אינטראקציה חיובית בקבוצות מקוונות שתורגמה לאחר מכן לאינטראקציה בעלת אופי חיובי בכיתה.

לסיכום, הראיונות שנאספו בשלב הראשון של המחקר מעידים על כך שסטודנטים ממוצא אתיופי נמצאים במצב חברתי מורכב שקשה מאוד להיחלץ ממנו: התקשורת הבלתי אמצעית בינם לבין סטודנטים מאוכלוסיית הרוב כמעט ואינה קיימת, זאת על רקע הדחייה וההדרה מצד הרוב. אלה מצדם מובילים להסתגרותם של יוצאי אתיופיה בקבוצות מוצא הומוגניות, וכתוצאה מכך, לאי השתלבותם בקהילה הסטודנטאלית הרחבה, הן במרחב הפיזי והן במרחב המקוון. יתרה מזאת, גם כאשר סטודנטים ממוצא אתיופי מצטרפים אל קבוצות הלמידה המקוונות של עמיתיהם מקרב הרוב, השתתפות זו הינה פסיבית ומלווה בהרבה חששות ותסכול. ממצאים אלה הצביעו על הצורך בתכנון התערבות שבמסגרתה תוקם קבוצת למידה מקוונת בעלת אופי פורמלי, אשר תנוהל על-ידי המרצה בקורס, תוך שימת דגש על מתן הזדמנויות ליצירת אינטראקציות חברתיות ולימודיות בין סטודנטים ממוצא אתיופי לבין סטודנטים מקרב הרוב ברוח הגישה הפדגוגית של קהילות למידה.

תמה מספר 3: תרומתה של קבוצת למידה מקוונת פורמלית ללמידתם ולשילובם החברתי של סטודנטים ממוצא אתיופי

קבוצת הלמידה המקוונת שנפתחה בשלב השני של המחקר כחלק פורמלי מהקורס, אפשרה שיתוף של חומרי לימוד של כלל הסטודנטים, הן ממוצא האתיופי והן מקרב אוכלוסיית הרוב. מתוך כך, הסטודנטים העלו לקבוצה תוצרים כגון מצגות העוסקות בתכנים שונים של הקורס, פתרונות לתרגילים וכן תמונות שצילמו ובהן דוגמאות והסברים שהוצגו על גבי לוח הכיתה. הנגישות לחומרי הקורס שהעלו כלל הסטודנטים הלומדים בקורס צוינה לחיוב כמעט על-ידי כל המרואיינים:

מה שעוזר לי זה המצגות [שסטודנטים העלו לקבוצת הלמידה]. אני חוזר הביתה ומסתכל. (אבבה, ז')

יש את המצגות. כשאתה מפספס שיעור, אתה נכנס לפייסבוק, בודק מה פספסת ומשלים את זה. (עלמוורק, נ')

מציטוטים אלה ניתן לראות כי המרואיינים השתמשו בחומרים שהעלו לקבוצת הלמידה כמשאב המסייע ללמידתם. יש להדגיש כי במצב ללא התערבות, שימוש זה נמנע מהם, כפי שפורט לעיל. יתרה מזאת, חל שינוי באופן השתתפותם של כלל המרואיינים שהפך להיות אקטיבי ובא לידי ביטוי בהעלאת מערכי שיעור, תרגילים ופתרונות, בדיוק כמו עמיתיהם מקרב הרוב. יתרה מזאת, מתוך הממצאים עולה, כי קבוצת הלמידה המקוונת סיפקה מרחב ידיוותי ובטוח, בו כל הסטודנטים יכלו לפנות אחד אל השני בחופשיות ולשאל שאלות בנושאים הנלמדים בקורס:

יש אנשים [סטודנטים מקרב הרוב] שאני לא אבוא אליהם אחד על אחד ואשאל אותם 'מה, איך עשית את זה?' בקבוצה [המקוונת] זה יותר קל כי אתה לא רואה את הבנאדם. אתה ישר מקליד והוא עונה לך. אין את הקטע של [...] אני לא יודעת אם זה מבוכה או להתבייש, זה כאילו, אתה יודע, לא זורם לך כזה [...] לי נגיד פנים אל פנים יותר קשה [עם הסטודנטים מקרב הרוב]. יותר נוח מול מסך. (עלמוורק, נ')

מישהו העלה שאלה מסוימת [לקבוצת הלמידה המקוונת] והרבה נתקעו בזה. ואז את רואה [...] דו שיח, ואז את קולטת [איך פותרים את התרגיל]. היה לי איזה נושא מסוים שנתקעתי בתרגיל. דרך זה [בעזרת השאלות והתשובות של הסטודנטים בקבוצת הלמידה המקוונת] אמרתי: "או קי, אני הולכת לפתור את התרגיל". [...] אני אישית מאוד אהבתי את המקום של השאלות. (טגסט, נ')

מציטוטים אלה עולה, כי ההשתתפות בקבוצת הלמידה המקוונת צמצמה מחסומים קיימים בין המרואיינים לבין הסטודנטים מקרב הרוב תוך שהם לוקחים חלק פעיל בדיונים שהתפתחו בתוכה. יש לציין כי התרומה של הדיונים בקבוצת הלמידה המקוונת לא הסתכמה במתן תשובות לשאלות, אלא גם סיפקה הצצה למגוון דרכי החשיבה ולהתמודדות עם קשיים לימודיים של סטודנטים שונים. לפיכך, ההשתתפות בקבוצה זו אפשרה למרואיינים לראות שגם עמיתיהם מקרב הרוב מתלבטים ומתקשים בדיוק כמוהם, מה שחיזק את ביטחונם העצמי והעלה את אמונם ביכולתם האקדמית. יתרה מזאת, האינטראקציות החיוביות בקבוצת הלמידה המקוונת בין המרואיינים לבין הסטודנטים מקרב הרוב אפשרו את יצירתן של אינטראקציות חברתיות במרחב הלא-מקוון (בכיתה), כפי שניתן ללמוד מהציטוטים הבאים:

[פתאום] חברים מהכיתה מבקשים ממך חברות בפייסבוק. גם הם [סטודנטים מקבוצת הרוב] מבקשים בקשות חברות, ואז אנחנו נהיים חברים בפייסבוק, שזה גם איזה סוג של קשר. זה נחמד למצוא חברים בפייסבוק מהכיתה. (אלית, נ')

שולחים בקבוצה [המקוונת] "למי בא לצאת עכשיו?" "אה, בואו, בואו נלך לאכול שם, בואו נעשה את זה". כל מי שיכול ואין לו מה לעשות, מצטרף. בעיקר אין את הקטע של בני העדה, וזה מה זה טוב. [לפני ההתערבות] בכלל לא היינו מדברים. (טיגסט, נ')

זה [קבוצת הלמידה המקוונת] מצוין. כי זה עוזר לך להכיר אנשים חדשים. אין לך את הקטע של הבושה. בקבוצה [המקוונת] יותר פתוחים, זה עוזר להיפתח. (אבבה, ז')

את שמה לב [לשינוי חברתי] גם לפי מקומות הישיבה [בכיתה]. פתאום אין את הקבוצות שהכירו מהבית או שהכירו לפני הקורס. כולם מעורבבים. אם למישהו יש שאלה, אז הוא לא פונה למישהו שהוא הכיר, הוא פונה למישהו אחר. זה מגבש מאוד. (עלמוורק, נ')

בציטוטים אלה מתגלה קשר אמיץ בין אינטראקציות לימודיות שנוצרו בקבוצת הלמידה המקוונת לבין יצירת קשרים חברתיים עם סטודנטים מקרב הרוב, הן במרחב המקוון והן במרחב הלא-מקוון. התהליך שהמרואיינים תיארו בפנינו היה בדרך כלל כדלקמן: תחילה היה ניסיון חיובי של אינטראקציות בעלות אופי לימודי בקבוצת הלמידה המקוונת; אלה הובילו ליזום הצעות חברות בפייסבוק, אשר בחלקן הפכו גם לחברויות אמיתיות במרחב הלא-מקוון. מכאן, שהקשרים שנוצרו במרחב המקוון פרצו את הגבולות שחצו בין סטודנטים ממוצא אתיופי לבין סטודנטים מקרב הרוב ואפשרו יצירת קשרים חברתיים לא רק על בסיס לימודי אלא מתוך עניין וחיבה אישיים.

לסיכום, ממצאי המחקר מלמדים כי ההתערבות שבוצעה הניעה את התחלתם של קשרים חברתיים ולימודיים בין סטודנטים ממוצא אתיופי לבין סטודנטים מקרב הרוב. יתר על כן, הקשרים הללו העמיקו ואף חלחלו לקורסים אחרים בהם לא הייתה כל התערבות. לפיכך, להתערבות ישנה חשיבות רבה לא רק ביצירת אינטראקציות לימודיות וחברתיות ראשוניות, אלא בשיפור מצבם החברתי של סטודנטים ממוצא אתיופי במרחב האקדמי בכללותו.

דיון

למחקר זה היו מספר מטרות: לבחון את החסמים השונים המפריעים להשתלבותם של סטודנטים ממוצא אתיופי במרחב המקוון; להציע דרכים חדשות לעידוד השתתפות פעילה יותר בקבוצות למידה מקוונות בהן משתתפים גם סטודנטים מקרב הרוב, ולבדוק את התפקיד שיש לקבוצות אלה ולמגע המקוון שנוצר בתוכן על תהליכי למידתם, על הגדלת ההון החברתי המגשר ועל השתלבותם האקדמית של סטודנטים ממוצא אתיופי.

בראש ובראשונה, ממצאי המחקר ללא התערבות חושפים את הקשיים החברתיים אותם חוו המרואיינים במהלך לימודיהם ואשר גרמו אצלם לתחושה של ניכור מעמיתיהם מקרב הרוב. קשיים אלה נבעו הן מתוכניות הסיוע הייעודיות אשר גרמו לבידודם הפיזי של סטודנטים ממוצא אתיופי והן מסטראוטיפים גזעניים הרווחים בקרב צעירים באוכלוסיית הרוב. כתוצאה מכך, מרבית המרואיינים יצרו מעגלים חברתיים עם סטודנטים ממוצא אתיופי כמותם, ובכך בידלו עצמם מהחברה הסטודנטאית הרחבה.

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם הממצאים בספרות המחקרית המצביעים על התמודדותם של צעירים מרקע מוחלש עם דעות קדומות ואפליה על רקע גזעי, אשר מובילים לא פעם להתבדלותם מסטודנטים מקרב הרוב (סרפוס ועמיתיה, 2016; Saguy & Brown, 2009; Chernyak-Hai, 2012; Elias & Kemp, 2010; Flum & Cinamon, 2011; Lee & Rice, 2007; Salamon,

יעילותן של תוכניות הסיוע הייעודיות, כי ייתכן שהנזק החברתי שנגרם בעטיין עולה על התועלת הלימודית שלשמן הן נוצרו.

ממצאי החלק הראשון של המחקר אף מלמדים כי תחושות הניכור של סטודנטים ממוצא אתיופי וניתוקם מהסטודנטים מקרב הרוב במרחב הלא-מקוון השפיעו על השתתפותם בקבוצות למידה מקוונות לא פורמליות, אשר הפכו בשנים האחרונות למקום חשוב בו מתרחשים תהליכי למידה (מישר-טל ועמיתיה, 2012; Bosch, 2009). למעשה, המרחב המקוון הפך למרחב המשעתק את הבידוד החברתי של הסטודנטים בני הקהילה האתיופית במרחב הלא-מקוון, ולכן ניתן להסיק כי התבדלותם מהחברה הסטודנטאילית קיימת בשני המרחבים גם יחד.

להתבדלותם החברתית של סטודנטים ממוצא אתיופי יש השלכות מרחיקות לכת על ההון החברתי שלהם. חשוב להדגיש, כי לפי פטנאם (Putnam, 2000) הון חברתי מגבש (קרי, קשרים פנים קהילתיים) מועיל על מנת "להסתדר" (getting by), בעוד שהון חברתי מגשר (קרי, קשרים מחוץ לקהילה) הוא חיוני על מנת "להתקדם" (getting ahead). מכאן, ששעתוק מצבם החברתי העגום של סטודנטים בני הקהילה האתיופית מהמרחב הלא-מקוון אל המרחב המקוון, פוגע ביכולתם לצבור הון חברתי מגשר. פגיעה זו משפיעה גם על הגדלת הפערים הלימודיים, מעצימה את קשיי הסתגלותם וגורמת להקטנת הסיכויים להצלחה אקדמית בקרב סטודנטים אלה.

חשוב לציין, כי הדרתם של סטודנטים ממוצא אתיופי מהקבוצות המקוונות לתמיכה בקורסים אותם פותחים סטודנטים מקרב הרוב אינה נובעת כלל ועיקר מפער דיגיטלי. לסטודנטים ממוצא אתיופי ישנה גישה למחשב ולאיינטרנט, חשבון פעיל ברשתות חברתיות ומיומנות שימוש בהן (Amzaleg, Elias & Kali, 2015). הסיבה לאי-השתתפותם בקבוצות מקוונות של סטודנטים מקרב הרוב נובעת מהחשש שלהם לפרוץ, ללא התערבות חיצונית, את הנישה החברתית אליה נקלעו. המחקר הנוכחי מראה, כי התערבות חיצונית שכזו צריכה להיערך באותו מרחב בו הסטודנטים חוששים לקחת חלק – המרחב המקוון.

זאת ועוד. ממצאי החלק השני של המחקר שופכים אור על טיב הקשר בין התהליכים המתקיימים במרחב המקוון והמרחב הלא-מקוון. מתוך הממצאים עולה כי יישום הגישה של קהילות למידה במרחב המקוון (Kidron & Kali, 2015) העושה שימוש בזרעים שנזרעו במרחב הלא-מקוון, יכול ליצור שיפור משמעותי במצבם החברתי והלימודי של סטודנטים מהגרים מרקע מוחלש. בהקשר זה, הספרות המחקרית מראה כי השתתפותם של סטודנטים במגוון רחב של רשתות חברתיות מקוונות מאפשרת את הגדלת ההון החברתי בזכות יצירת אינטראקציות חברתיות מגוונות יותר עם עמיתים ללימודים (Aydin, 2012; Ellison et al., 2007; Forbush & Foucault-Welles, 2016; McCarthy, 2010; Pempek et al., 2009; Steinfield et al., 2008; Yu, Tian, Vogel & Kwok, 2010).

בדומה, ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים את הפוטנציאל שיש למגע המקוון אשר נוצר בין סטודנטים ממוצא אתיופי לבין סטודנטים מקרב הרוב, בהפחתת הניכור בין הקבוצות ובהגדלת ההון החברתי המגשר של סטודנטים בני הקהילה האתיופית. לפיכך, אנו ממליצים למרצים המשלבים הוראה מקוונת, לשקול יישום של גישת קהילות הלמידה בהוראתם. יישום גישה זו עשוי לפתוח בפני סטודנטים מאוכלוסיות מוחלשות אפיקים חדשים למימוש הפוטנציאל

האקדמי שלהם, ובזמן להיחלצות ממעגלי הניכור והבדידות שנוטים לשכפל את עצמם לסביבה המקוונת כאשר זו נעשית ללא יד מכוונת.

תרומה תאורטית נוספת של המחקר הנוכחי הינה זיהוי ההשפעה ההדדית בין האינטראקציות הלימודיות והאינטראקציות החברתיות בין סטודנטים ממוצא אתיופי לבין סטודנטים מקרב הרוב. הספרות המחקרית אומנם מצביעה על הפוטנציאל שיש לרשתות חברתיות מקוונות בתרומה להשתלבותם החברתית של סטודנטים מרקע מוחלש, מחד (Forbush & Foucault-Welles, 2016; Gray et al., 2013; Lin et al., 2011; McCarthy, 2010; Park et al., 2014; Phua & Jin, 2011), ועל תרומתן של רשתות חברתיות להיבטים שונים של למידה בקרב סטודנטים, מאידך (Aydin, 2012; Forbush & Foucault-Welles, 2016; Greenhow & Askari, 2017; Junco, Elavsky & Heiberger, 2013; Ryan et al., 2011). ואולם, המחקר הנוכחי מצביע לראשונה על האפשרות של השפעה הדדית בין שני תהליכים אלו. נראה, כי השתתפותם של סטודנטים בקבוצת למידה מקוונת, כאשר היא נערכת בגישה של קהילות למידה, יכולה להוות מפתח עבור סטודנטים מהגרים מרקע מוחלש לכניסה לשיח חברתי ואקדמי המתקיים בקבוצות אלה, ועל-ידי כך להסיר את המכשולים המונעים מהם את ההשתלבות וההסתגלות לתרבות הסטודנטיאלית הרחבה.

לסיכום, מחקר זה מצביע על הצורך לנקוט בגישה פדגוגית פרו-אקטיבית על מנת לאפשר לסטודנטים מרקע מוחלש להתגבר על הבידוד החברתי והקשיים הלימודיים עימם הם מתמודדים במהלך לימודיהם במערכת ההשכלה הגבוהה. המחקר אף מדגיש את הערך המוסף שלא ניתן להמעיט בחשיבותו, של שילוב קבוצות למידה מקוונות בגישת קהילות למידה להוראה בחינוך הגבוה. כאשר גישה זו ננקטת בקורסים בהם לומדת אוכלוסייה הטרוגנית, היא מאפשרת לסטודנטים מרקע מוחלש לפרוץ את מעגלי הבידוד והניכור, להגדיל את ההון החברתי המגשר ולהשתלב בחברה הסטודנטיאלית, כצעד משמעותי לקראת השתלבותם במעגלים רחבים יותר בחברה.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

מחקר זה בחן את תרומתן של קבוצות למידה מקוונות להשתלבותם החברתית ולתהליכי למידתם של סטודנטים ממוצא אתיופי במכללה אקדמית אחת. מכללה זו מעודדת צעירים ממוצא אתיופי ללמוד בשורותיה על-ידי מתן מלגות ייעודיות וקיום מערך תמיכה לימודי. כמו כן, במכללה מופעלת תוכנית ייחודית המיועדת לסטודנטים ממוצא אתיופי בלבד. התנאים המבניים שנוצרו במכללה, ייתכן ויש בהם בכדי לעודד את בידולם החברתי של סטודנטים ממוצא אתיופי, ועל כן יש צורך בשחזור המחקר הנוכחי במוסדות אקדמיים נוספים בהם לא קיימים תוכניות ומערכי תמיכה ייעודיים לסטודנטים בני הקהילה האתיופית.

בנוסף, ההתערבות במחקר זה הותאמה הן לתוכן לימודי ספציפי (קורס "יישומי מחשב") והן לסטודנטים ממוצא אתיופי, מה שעשוי להגביל את האפשרות להכליל את ממצאי המחקר לתכני לימוד אחרים ולסטודנטים מרקעים אחרים. לפיכך, מומלץ לבחון את תוצאות המחקר על אוכלוסיות מוחלשות נוספות בישראל, כגון האוכלוסייה הערבית, וכן ליישם את ההתערבות במתכונת המוצעת בקורסים נוספים בהם יש ייצוג משמעותי של סטודנטים מקרב מיעוטים.

מגבלה נוספת במחקר זה הינה היותה של החוקרת הראשונה מרצה בקורסים עליהם נערך המחקר, מה שעלול לגרום למרוויינים לענות בהתאם למה שחשבו שמצופה מהם בכל

הקשור לתהליכי למידתם והשתלבותם החברתית בעקבות ההתערבות שבוצעה. לאור זאת, מומלץ לבחון את השפעתן של התערבויות דומות בהן אין קשר ישיר בין החוקר/ת לבין משתתפי המחקר. לבסוף, מומלץ להמשיך ולבחון האם ההון החברתי אותו רכשו הסטודנטים ממוצא אתיופי במהלך לימודיהם במכינה הקדם-אקדמית יעמוד לרשותם במהלך לימודיהם לקראת התואר הראשון ואף עם סיומו, כאשר יחלו את צעדיהם הראשונים בשוק העבודה בישראל.

רשימת מקורות

- אבגר, ע' (2015). *מוסדות אקדמיים לקבוצות מיעוט: סקירה משווה*. אוחר מאתה הכנסת: <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03708.pdf>
- אלמגור-לוטן, א' וקור דבדוביץ', פ' (2012). השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה. *הד האולפן החדש*, 99, 68-59.
- בן עזר, ג' (1992). *כמו אור בכד. עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה*. ירושלים: ראובן מס בע"מ.
- גאסקל, ג' (2011). ראיונות אישיים וקבוצתיים. בתוך: מ', באואר, וג', וגאסקל (עורכים), *מחקר איכותני. שיטות לניתוח טקסט תמונה וצליל* (עמ' 49-68). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). *האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל – לקט נתונים לרגל חג הסיגד*. אוחר מאתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201611365
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2017). *האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל – לקט נתונים לרגל חג הסיגד*. אוחר מאתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: http://cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201711334
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). *השכלה גבוהה תשע"ז, 2016/2017*. אוחר מאתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: http://www.cbs.gov.il/statistical/stat168_h.pdf
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', עמיאל, ש', לוי, ד' וקונסטנטינוב, צ' (2012). *בני נוער יוצאי אתיופיה ויוצאי ברית-המועצות לשעבר: עולים ובני עולים – דמיון ושוני* (דמ' 627-12). אוחר מאתר מאיירס-ג'ויינט-ברוקדייל: http://brookdaleheb.jdc.org.il/Uploads/PublicationsFiles/NoarOleh_Hebrew_report_col_or.pdf
- לב ארי, ל' ולרון ד' (2012). סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה אקדמית לחינוך: שילוב או בידול? *הגירה*, 1, 154-128.
- מבקר המדינה (2013). *דוח שנתי 163 לשנת 2012 ולחשבונות שנת הכספים 2011*. אוחר מאתר משרד מבקר המדינה: http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_114/926efbcf-6853-4c93-8154-2844c658d9aa/7917.pdf
- מישר-טל, ח', קורץ, ג' ופיטרסה, א' (2012). קבוצת לימוד בפייסבוק – האם יכולה לשמש כתחליף למערכת לניהול למידה? *כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי, האוניברסיטה הפתוחה ושה"ם*, 175-182.
- סרפוס, ל', בלס, מ', מרט, ר', הראל, ע', שפירא, ג', זנה, א', בונה, ג', וואהבה-שאשו, ג', רוזנבלום, ה', יוסף, ד', מוגילבסקי, א', מלסה, א', צזנה, ר', שמיר-דונר, ר', רונן, ע', מילר, נ' ודסוקי, ס' (2016). *הצוות למיגור הגזענות נגד יוצאי אתיופיה. דוח מסכם יולי 2016*. אוחר מ: <http://www.justice.gov.il/Pubilcations/Articles/Documents/ReportEradicateRacism.pdf>
- ענתבי-ימיני, ל' (2010). בשולי הנראות: עולים אתיופים בישראל. בתוך: ע' לומסקי-פדר ות' רפפורט (עורכות), *נראות בהגירה גוף, מבט ייצוג* (עמ' 68-43). ירושלים: מכון ון ליר בירושלים; תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

- קינג, י', פישמן, נ' וולדה-צדיק, א' (2012). לאחר עשרים שנה בישראל: סקר יוצאי אתיופיה הוותיקים (דמ-615-12). אוחר מאתר מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל:
http://brookdaleheb.jdc.org.il/Uploads/PublicationsFiles/615-12_Ethiopian_Vatikim_Hebrew_report.pdf
- Abbas, R., & Mesch, G. (2018). Do rich teens get richer? Facebook use and the link between offline and online social capital among Palestinian youth in Israel. *Information, Communication & Society, 21*(1), 63-79.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. New York, NY: Addison-Wesley.
- Amzaleg, M., Elias, N., & Kali, Y. (2015). Adoption of online network tools by minority students: The case of students of Ethiopian origin in Israel. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning, 11*, 291-312.
- Aydin, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Educational Technology Research and Development, 60*(6), 1093-1106.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Beachboard, M.R., Beachboard, J.C., Li, W., & Adkison, S.R. (2011). Cohorts and relatedness: Self-Determination theory as an explanation of how learning communities affect educational outcomes. *Research in Higher Education, 52*(8), 853-874.
- Bielaczyc, K., Kapur, M., & Collins, A. (2013). Cultivating a community of learners in K-12 classrooms. In: C.E. Hmelo-Silver, C.A. Zhang, C.K. Chan, & A.M. O'Donnell (Eds.), *International handbook of collaborative learning* (pp. 233-249). New York, NY: Routledge.
- Bosch, T.E. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. *Communication: South African Journal for Communication Theory and Research, 35*(2), 185-200.
- Brown, L. (2009). An ethnographic study of the friendship patterns of international students in England: An attempt to recreate home through conational interaction. *International Journal of Educational Research, 48*(3), 184-193.
- Cederberg, M. (2012). Migrant networks and beyond: Exploring the value of the notion of social capital for making sense of ethnic inequalities. *Acta Sociologica, 55*(1), 59-72.
- Chen, W., Choi, A., & Kay, S. (2011). Leveraging computer mediated communication for social support in immigrants' intercultural adaptation. *Cross-Cultural Communication, 7*(3), 167-176.
- Clafferty, E.M. (2011). Facilitating social networking within the student experience. *International Journal of Electrical Engineering Education, 48*(3), 245-251.
- Deacon, D., Pickering, M., Golding, P., & Murdock, G. (1999). *A Practical guide to methods in media and cultural analysis*. London: Hodder Arnold.
- Elias, N., & Kemp, A. (2010). The new second generation: Non-Jewish Olim, black Jews and children of migrant workers in Israel. *Israel Studies, 15*(1), 73-94.
- Elias, N., & Lemish, D. (2008). When all else fail: The Internet and adolescent-immigrants. In: K. Drotner (Ed.), *Informal learning and digital media* (pp. 139-157). Cambridge, UP.

- Ellison, N.B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication, 12*(4), 1143-1168.
- Flum, H., & Cinamon, R.G. (2011). Immigration and the interplay among citizenship, identity and career: The case of Ethiopian immigration to Israel. *Journal of Vocational Behavior, 78*(3), 372-380.
- Forbush, E., & Foucault-Welles, B. (2016). Social media use and adaptation among Chinese students beginning to study in the United States. *International Journal of Intercultural Relations, 50*, 1-12
- Forkosh-Baruch, A., & Hershkovitz, A. (2012). A case study of Israeli higher education institutes sharing scholarly information with the community via social networks. *The Internet and Higher Education, 15*(1), 58-68.
- Goldblatt, H., & Rosenblum, S. (2007). Navigating among worlds: The experience of Ethiopian adolescents in Israel. *Journal of Adolescent Research, 22*(6), 585-611.
- Gonzales, A.L. (2017). Disadvantaged minorities' use of the Internet to expand their social networks. *Communication Research, 44*(4), 467-486.
- Gray, R., Vitak, J., Easton, E.W., & Ellison, N.B. (2013). Examining social adjustment to college in the age of social media: Factors influencing successful transitions and persistence. *Computers & Education, 67*, 193-207.
- Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies, 22*(2), 623-645. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>
- Junco, R., Elavsky, C.M., & Heiberger, G. (2013). Putting twitter to the test: Assessing outcomes for student collaboration, engagement and success. *British Journal of Educational Technology, 44*(2), 273-287.
- Kalnisky, E. (2013). Increasing access to higher education and employment: Ethiopian immigrants' in Israel. *Intercultural Education, 24*(5), 476-488.
- Kidron, A., & Kali, Y. (2015). Boundary breaking for interdisciplinary learning. *Research in Learning Technology, 23*(1), 26496. DOI: <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.26496>.
- Kidron, A., Tirosh, N., Kali, Y., & Schejter A. (in press). Democracy, communication and education in the 21st century. In: Y. Kali, A. Baram-Tsabary, & A. Schejter (Eds.), *Learning in a networked society*. Springer.
- Lee, J.J., & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education, 53*(3), 381-409.
- Lim, S.S., & Pham, B. (2016). 'If you are a foreigner in a foreign country, you stick together': Technologically mediated communication and acculturation of migrant students. *New Media & Society, 18*(10), 2171-2188.
- Lin, J.H., Peng, W., Kim, M., Kim, S.Y., & LaRose, R. (2011). Social networking and adjustments among international students. *New Media & Society, 14*(3), 421-440.
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socializing and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology, 34*(2), 141-155.

- Mazziotta, A., Mummendey, A., & Wright, S.C. (2011). Vicarious intergroup contact effects: Applying social-cognitive theory to intergroup contact research. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(2), 255-274.
- McCarthy, J. (2010). Blended learning environments: Using social networking sites to enhance the first year experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 729-740.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J.M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, (27)1, 415-444.
- Mesch, G.S. (2012). Minority status and the use of computer-mediated communication: A test of the social diversification hypothesis. *Communication Research*, 39(3), 317-337.
- Miles, E., & Crisp, R.J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(1), 3-26.
- Minkler, J.E. (2002). Learning communities at the community college. *Community College Review*, 30(3), 46-59.
- Mizrachi, N., & Herzog, H. (2012). Participatory destigmatization strategies among Palestinian citizens, Ethiopian Jews and Mizrahi Jews in Israel. *Ethnic and Racial Studies*, 35(3), 418-435.
- Nonnecke, B., & Preece, J. (2001). Why lurkers lurk. *AMCIS 2001 proceedings*, 294.
- Nonnecke, B., Preece, J., & Andrews, D. (2004). What lurkers and posters think of each other. *Paper presented at 37th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS 37)*, IEEE Computer Society, Maui, HI.
- Park, N., Song, H., & Lee, K.M. (2014). Social networking sites and other media use, acculturation stress, and psychological well-being among East Asian college students in the United States. *Computers in Human Behavior*, 36, 138-146.
- Pempek, T.A., Yermolayeva, Y.A., & Calvert, S.L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227-238.
- Pettigrew, T.F., Tropp, L.R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280.
- Phua, J., & Jin, S.A.A. (2011). 'Finding a home away from home': The use of social networking sites by Asia-Pacific students in the United States for bridging and bonding social capital. *Asian Journal of Communication*, 21(5), 504-519.
- Pope, C., Ziebland, S., & Mays, N. (2000). Qualitative research in health care: Analyzing qualitative data. *BMJ: British Medical Journal*, 320(7227), 114-116.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Rau, P-L. P., Gao, Q., & Ding, Y. (2008). Relationship between the level of intimacy and lurking in online social network services. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2757- 2770.
- Ringel, S., Ronell, N., & Getahun S. (2005). Factors in the integration process of adolescent immigrants. The case of Ethiopian Jews in Israel. *International Social Work* 48(1), 63-76.
- Ryan, S.D., Magro, M.J., & Sharp, J.H. (2011). Exploring educational and cultural adaptation through social networking sites. *Journal of Information Technology Education*, 10, 1-16.

- Saguy, T., & Chernyak-Hai, L. (2012). Intergroup contact can undermine disadvantaged group members' attributions to discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology, 48*(3), 714-720.
- Sagy, O., & Kali, Y. (2014). *Teachers as Design Researchers*. Paper presented at AERA Philadelphia.
- Salamon, H. (2003). Blackness in transition: Decoding racial constructs through stories of Ethiopian Jews. *Journal of Folklore Research, 40*(1), 3-32.
- Sandel, T.L. (2014). 'Oh, I'm Here!': Social media's impact on the cross-cultural adaptation of students studying abroad. *Journal of Intercultural Communication Research 43*(1), 1-29.
- Schlueter, E., & Scheepers, P. (2010). The relationship between outgroup size and anti-outgroup attitudes: A theoretical synthesis and empirical test of group threat and intergroup contact theory. *Social Science Research, 39*(2), 285-295.
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology, 34*(2), 157-174.
- Shabtay, M. (2003). 'RaGap': Music and identity among young Ethiopians in Israel. *Critical Arts, 17*(1-2), 93-105.
- Stanton-Salazar, R.D. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society, 43*(3), 1066-1109.
- Stassen, M.L. (2003). Student outcomes: The impact of varying living-learning community models. *Research in Higher Education, 44*(5), 581-613.
- Steinfeld, C., Ellison, N.B., & Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(6), 434-445.
- Tobin, S.J., Vanman, E.J., Verreynne, M., & Saeri, A.K. (2015). Threats to belonging on Facebook: Lurking and ostracism. *Social Influence, 10*(1), 31-42.
- Uphoff, E.P., Pickett, K.E., Cabieses, B., Small, N., & Wright, J. (2013). A systematic review of the relationships between social capital and socioeconomic inequalities in health: A contribution to understanding the psychosocial pathway of health inequalities. *International journal for equity in health, 12*(1), 54.
- Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Giovannini, D., & Wölfer, R. (2014). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology, 25*(1), 314-389.
- Walsh, S.D., & Tuval-Mashiach, R. (2012). Ethiopian emerging adult immigrants in Israel coping with discrimination and racism. *Youth & Society, 44*(1), 49-75.
- White, F.A., Harvey, L.J., & Abu-Rayya, H.M. (2015). Improving intergroup relations in the Internet age: A critical review. *Review of General Psychology, 19*(2), 129.
- Windzio, M. (2012). Integration of immigrant children into inter-ethnic friendship networks: The role of "intergenerational openness". *Sociology, 46*(2), 258-271.
- Wout, D.A., Murphy, M.C., & Steele, C.M. (2010). When your friends matter: The effect of White students' racial friendship networks on meta-perceptions and perceived identity contingencies. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*(6), 1035-1041.

- Yang, C., Wu, H., Zhu, M., Brian, G., & Southwell. (2004). Tuning in to fit in? Acculturation and media use among Chinese students in the United States. *Asian Journal of Communication, 14*(1), 81-94.
- Yu, A.Y., Tian, S.W., Vogel, D., & Kwok, R.C.W. (2010). Can learning be virtually boosted? An investigation of online social networking impacts. *Computers & Education, 55*(4), 1494-1503.