

גיליון מס' 5  
חורף 2008  
ת ש ס " ח

**סוגיות**  
**חברתיות**  
**בישראל**  
כתב-עת לנושאי חברה

המרכז  
האוניברסיטאי  
אריאל בשומרון



המחלקה הרב-תחומית  
הפקולטה למדעי החברה והרוח

זמושג, שכן 'דימוי' יכול  
'רומזת לתפיסת האחר

זאחדות האיכרים בגליל  
שמר השלושה שימר את  
האגדה "אחזה" במושבה  
היומנים האישיים. אלו  
גף מציגים גישה נוקבת  
מורה ומנהל בית הספר  
(זלטנרייך, תשס"ה).  
ואילך).

ייקר היסטוריה כלכלית  
ייטיים בקטלוגיה שלפני

## חינוך לרב-תרבותיות במכללה להוראה: בין הלכה למעשה

◀ לילך לב ארי ודינה לרון

### תקציר

מטרתו של חינוך לרב-תרבותיות היא להעצים את העוסקים בו, על מנת שיהיו בידיהם כוחות וכלים חינוכיים להניע שינוי חברתי. זהו תהליך העצמה של קבוצות מקופחות, שאמור להוביל לקראת מצב, בו הן לא תקבלנה על עצמן את הגדרתה הרחבה של החברה לגבי נחיתותן היחסית ותוכלנה להבין את המבנה החברתי שאליו הן משתייכות ואת מנגנוני הקיפוח שבו. תהליך זה יאפשר להן להוביל בעצמן שינוי חברתי בעתיד.

סטודנטים במכללות לחינוך, שיהוו בעצמם סוכני חיברות וחינוך בעתיד, אמורים לחוות במהלך לימודיהם התנסות משמעותית בסביבה מחנכת לערכים דמוקרטיים ומשפיעה על עמדותיהם החברתיות והפוליטיות. בתכנית הכשרת המורים במכללה להוראה הנחקרת קיים רכיב המוגדר כ"לימודי תרבות וזהות". חרף השוני בין המרצים ובין הדגשי הקורסים והסדנאות בתחום זה, כל קורסי הזהות מציבים לעצמם כמטרה לזמן תהליך של דו-שיח והקשבה לקולות שונים בחברה הישראלית, המיוצגים על ידי הסטודנטים המשתתפים בהם.

המחקר בדק את עמדות משתתפי הקורסים (סטודנטים מן המניין וסטודנטים בתכנית להסבת אקדמאים) לגבי מהות החינוך לרב-תרבותיות ומקומו בתכנית ההכשרה. ממצאי המחקר מחזקים את הטענה שהמבנה החברתי והתרבותי של ישראל וכן מערכת החינוך המיגורית, מעודדים חינוך לרב תרבותיות פרטיקולריסטית. הדבר גורם לכך שכל מיגור מכיר, למעשה, את תרבותו שלו ומידת החשיפה שלו לתרבות של מיגורים אחרים מועטה ביותר. בנוסף הראה המחקר התחזקות בעמדות הסטודנטים לגבי נחיצותו של חינוך לרב תרבותיות ככלי להעצמתם לקראת ההתמודדות החינוכית עם מציאות רב-תרבותית הצפויה להם בעתיד. מגמה זו עשויה להוות תשתית לבחינה מחודשת של תכנית ההכשרה בתחום החינוך לרב תרבותיות הן במסגרת המכללה, כסוכנת חיברות, והן מתוך כוונה לשלב מרכיבים אלה במערכת החינוך בישראל בעתיד, כחלק מרפורמה בחינוך לרב תרבותיות.

**מילות מפתח:** חינוך לרב-תרבותיות, סוכני חיברות וחינוך, העצמה של קבוצות מקופחות, מכללות לחינוך והוראה, מערכת חינוך פרטיקולרית.

## מבוא

התפיסה של חינוך לרב-תרבותיות (Multicultural Education) התפתחה בארה"ב בעקבות שינויים חברתיים מפליגים של שנות ה-60 וה-70, שבעקבותיהם נדרשו אזרחי ארצות הברית לכדוק מחדש את מורשתם התרבותית. תהליך זה הוביל, בין היתר, לצמיחה של תפיסת הרב-תרבותיות בחינוך בשנות ה-90. זאת כדי לענות על צרכים חינוכיים של חברה הממשיכה להיאבק עם מצב, שבו מתקיימות זו לצד זו תרבויות רבות. מרבית המאבקים האתניים בארה"ב מקורם בתפיסה שלפיה תרבות אחת היא השלטת, וכל היתר צריכות להיטמע בתוכה. חוסר האיזון בין התרבות השלטת לתרבויות המשנה בארצות הברית יצר עוינות, מתח ואף התקוממות במשך שנים רבות מאוד. בשנים האחרונות גוברת ההכרה בכך שהבדלים תרבותיים דווקא מעשירים את החברה, ואילו הדיכוי הוא זה שמחליש אותה. מכאן שהמקורות לתנועת החינוך לרב-תרבותיות בעולם המערבי נעוצים בדרישותיהן של קבוצות שונות, התופסות עצמן כמדוכאות, כגון נשים, קבוצות אתניות, מינויים דתיים, קבוצות של מעוטי יכולת כלכלית ונכים.

מטרתו של החינוך לרב-תרבותיות היא להוביל שינוי חברתי. לשם כך יש צורך בטיפוח חשיבה ביקורתית, ובמחויבות ל"מחר חדש" ולמימוש מטרות הדמוקרטיה והעיקרון של שוויון הזדמנויות. מדובר בהעצמתן של קבוצות מקופחות והבאתן למצב, שמצד אחד ידחו את הגדרת החברה אותן כנתומות יחסית, ומצד שני ישכילו להבין את המבנה החברתי שאליו הן שייכות, ואת מנגנוני הקיפוח הנגזרים ממנו. תהליך זה יאפשר להן להוביל בעצמן את השינוי החברתי הנדרש (Banks, 1997; Banks & McGee Banks, 2001).

רב-תרבותיות בחינוך היא גישה המנסה להטמיע את הרעיון של ריבוי היסודות התרבותיים בחברה באמצעות מערכת החינוך (Stone Hanley, 1999). בהגדרת המושג חינוך 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 ומאפייניו האתניים, הגזעיים והתרבותיים, יהיה סיכוי שווה ללמוד בבית הספר. היבטים מבניים בבתי ספר, כמו גם הבדלים מעמדיים, מקפחים קבוצות מסוימות של תלמידים לעומת האחרות. 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.

בישראל לא מתקיימת למעשה הוויה פלורליסטית, המכירה בשוני בין קבוצות תרבותיות תוך שמירה על שוויון בין אנשים. המצב הישראלי הוא של ריבוי קבוצות תרבותיות, המנסות לשלוט זו בזו ונמנעות בדרך כלל מפתיחות הדדית. המערכת הדמוקרטית בישראל

אינה רב תרבותית, והיא מקבולטים של רב-תרבותיות בזו, במכללות לחינוך ובמחלק לעתיד והעצמתם לקראת הרב-תרבותיות, הוא מתקיים שאינה מונחית על ידי מדיניות לחינוך, נמצא כי סטודנטים להוראה בכיתות רב-תרבות בחברה מרובת תרבויות (עז) במחקר הנוכחי נבחנו אותו לצד עיצובה של זהות, וזאת ובסדנאות מסוג זה. הנחת הי לחינוך, שיהוו בעצמם סוכ התנסות משמעותית בסביבה בתוכנית להכשרת המורים ברכיב זה נכללים קורסים תרבות, עם, "חינוך לדמוקרטיה מאוד באוריינטציה שלהם, תפיסת עולמם של המרצים של ריבוי הזהויות של האדם כפרט וכמורה לעתיד. אחרי בתחומים התרבותיים והלאומי תהליך של דיאלוג והקשבה ולהרחבתה.

מידת המשמעותיות של הלא בהקשר החינוך לרב-תרבות במתכונות שונות במכללה החינוך ובהתאם ליוזמות ייחודי המחקר המוצע התמקד, בזהות. נבדק אם לקורסים לרב-תרבותיות ולגבי חשי

אינה רב תרבותית, והיא מקנה יתרון ללאומיות היהודית (פרי, 2007 א.). היעדר מאפיינים בולטים של רב-תרבותיות בא לידי ביטוי גם במוסדות להשכלה גבוהה (פפה, 2007). יתרה מזו, במכללות לחינוך ובמחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות אין דגש על הכנת המורים לעתיד והעצמתם לקראת התמודדות עם המציאות הרב-תרבותית הישראלית. אם יש חינוך לרב-תרבותיות, הוא מתקיים על בסיס פעילות וולונטרית של מורים בבתי הספר, פעילות שאינה מונחת על ידי מדיניות מכוונת. לפי מספר מחקרים שנערכו לאחרונה במכללות לחינוך, נמצא כי סטודנטים הלומדים במוסדות אלה אינם נחשפים לקורסים המכינים אותם להוראה בכיתות רב-תרבותיות, ולחינוך המטפח גישה רב תרבותית לקראת חיים בוגרים בחברה מרובת תרבויות (עזר, מלאת ופטקין, 2004; פרי, 2007 ב.; Yogev, 1996).

במחקר הנוכחי נבחו אותו חלק בתוכנית ההכשרה במכללה העוסק בחינוך לרב-תרבותיות לצד עיצובה של זהות, וזאת כפי שהוא נתפס על ידי הסטודנטים הנוטלים חלק בקורסים ובסדנאות מסוג זה. הנחת היסוד של תהליך ההכשרה בתחום זה היא כי סטודנטים במכללות לחינוך, שיהוו בעצמם סוכני חיברות וחינוך בעתיד, אמורים לחוות במהלך לימודיהם התנסות משמעותית בסביבה המחנכת לגיבוש תפיסה רב-תרבותית המעצבת את זהותם.

בתוכנית להכשרת המורים במכללה הנחקרת קיים רכיב המוגדר כ"לימודי תרבות וזהות". ברכיב זה נכללים קורסים ייעודיים המכונים בשמות שונים, כגון: "סדנת זהות", "שפה, תרבות, עם", "חינוך לדמוקרטיה", "דיאלוג בין זהויות" וכדומה. קורסים אלה מגוונים מאוד באוריינטציה שלהם, כפי שניתן ללמוד משמותיהם, והם נבנים במידה רבה על פי תפיסת עולמם של המרצים/המנחים. חלקם מכוון לרמת המקור, ועוסק בבירור הסוגיה של ריבוי הזהויות של האדם בתקופה הבתר-מודרנית ובמשמעותיות שלה לחיי הסטודנט כפרט וכמורה לעתיד. אחרים מתמקדים בבירור סוגים מסוימים של הזהות, בדרך כלל בתחומים התרבותיים והלאומיים. עם זאת, כל קורסי הזהות מציבים לעצמם כמטרה זימון תהליך של דיאלוג והקשבה לקולות שונים בחברה הישראלית, ככלי לבירור הזהות האישית ולהרחבתה.

מידת המשמעותיות של הקורסים הללו למתכשרים להוראה לא נבדקה עד כה, ובעיקר לא בהקשר החינוך לרב-תרבותיות, וזאת על אף שקורסים וסדנאות אלה קיימים בפועל במתכונות שונות במכללה הנחקרת זה שנים רבות, בהתאם לדרישות משתנות של משרד החינוך ובהתאם ליוזמות ייחודיות שנוצרו במסלולי ההכשרה השונים.

המחקר המוצע התמקד, כאמור, במתכשרים להוראה הלומדים בקורסים העוסקים בזהות. נבדק אם לקורסים ולסדנאות אלה יש השפעה על עמדותיהם לגבי מהות החינוך לרב-תרבותיות ולגבי חשיבותו. נוסף לכך נבחנה התייחסות הסטודנטים לקורסים

(Multicultural) התפתחה בארה"ב שבעקבותיהם נדרשו אזרחי זה הוביל, בין היתר, לצמיחה צנות על צרכים חינוכיים של כויות רבות. מרבית המאבקים השלטת, וכל היתר צריכות המשנה בארצות הברית יצר זאחרונות גוברת ההכרה בכך יכוי הוא זה שמחליש אותה. רבי נעוצים בדרישותיהן של ות אתניות, מיעוטים דתיים,

י. לשם כך יש צורך בטיפוח ו הדמוקרטיה והעיקרון של אתן למצב, שמצד אחד ידחו ון את המבנה החברתי שאליו ושר להן להוביל בעצמן את (Banks, 1999).

זרעיון של ריבוי היסודות (Stone E). בהגדרת המושג למושג עצמו, לתנועה של תלמיד, ללא קשר למינו, ה סיכוי שווה ללמוד בבית ופחים קבוצות מסוימות של תרבותיות היא ליצור שינוי ית או מבחינת ההשתייכות

שוגי בין קבוצות תרבותיות ריבוי קבוצות תרבותיות, זרכת הדמוקרטיה בישראל

ולסדנאות אלה, ככלי להעצמתם לקראת התמודדות חינוכית עם מציאות רב-תרבותית הצפויה להם בעתיד. לבסוף, נבחנה מידת נכונותם של הסטודנטים להורות בגישה הרב-תרבותית בעתיד.

חשיבותו של המחקר הנוכחי היא בהיותו חוליה מקשרת בין האקדמיה לבין השדה. כך ניתן ללמוד על מידת הרלוונטיות של תוכנית ההכשרה במכללה הנחקרת למציאות הישראלית שבה חיים הסטודנטים, ובעיקר להכשרתם כמורים וכמחנכים לעתיד המודעים למשמעות של סוגיית הזהות במציאות הבתר-מודרנית ולמורכבות החברה הישראלית מרובת התרבויות.

### חינוך לרב-תרבותיות

המושג רב-תרבותיות כולל מספר היבטים: היבט דמוגרפי, המתייחס לריבוי תרבויות משנה בחברה; היבט מבני, המדגיש את יחסי הכוחות בחברה וכן היבט אידיאולוגי, הקורא לקיום דיאלוג על בסיס של שוויון וכבוד הדדי בין קבוצות אתניות שונות. היבט נוסף קשור בהבנת הרב-תרבותיות כמושג העוסק בזהות המעוצבת על ידי התייחסות אל אחר משמעותי. יחס זה אמור להיות מושתת על כבוד לאחר והכרה בשוני לעומת שלילת האחר ונקיטת יחס פטרנליסטי לגביו (מאוטנר, שגיא ושמיר, 1998). מתוך כך יש למושג "תרבות" בחברות מערביות תפקיד מרכזי בהבנייתם של המושגים "רב-תרבותיות" (multiculturalism) ו"חינוך לרב-תרבותיות" (multicultural education), שכן האופן שבו אנו מגדירים "תרבות" משפיע על תפיסת המושגים הללו. בהקשר זה מוגדרת "תרבות" כאמצעי הישרדות קבוצתי. על הקבוצה להיות בעלת יכולת להסתגל לשלוש סביבות שונות: הטבעית, החברתית והמטפיזית. לתרבות היבטים אינסטרומנטליים ואקספרסיביים, שאותם יש להביא בחשבון בחינוך של קבוצות אתניות שונות. כלומר, לא די בתוכניות רב-תרבותיות העוסקות במנהגים, מסורת והיסטוריה, אלא יש לכלול בהן גם הכשרה לחיים הבוגרים, המתקיימים בעולם פלורליסטי שבו 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, 2001). השינוי באמצעות חינוך לרב-תרבותיות הוא תהליך מתמשך ואינו אירוע חד פעמי.

Sleeter (1996) מתווה חמישה עקרונות בחינוך לרב-תרבותיות:

1. פעולה למען קידום קבוצות אתניות חלשות על ידי הנחיות הנובעות מתרבותן של קבוצות אלה.
2. הוראת המשותף בין אנשים באמצעות הבנת ההבדלים החברתיים והתרבותיים

שביניהם, אך לא באנ

3. הוראת היסטוריה ו

4. הטמעת ערכי הד

החינוך.

5. הגברת המודעות

כסוכני שינוי פוטנציא

Banks (1997) מוסיף לר

של התלמידים, על ידי הת

עמדות חיוביות כלפי קבוצות

ניתן להצביע על שתי גישו

מערביות. גישה אחת, הפלור

המוענק לכלל התלמידים בר

ידי בנקס ומקגי-בנקס (2001)

פרטיקולריסטית, יוצאת בש

התרבויות. מתוך כך, היא

שמשמעותו הענקת לגיטימציה

הערכים הייחודיים המזוהים

על סמך ההבחנות הללו ה

רב-תרבותיות או ריבוי ת

החברה בישראל מורכבת מ

הקבוצות הללו דו-שיח אמיר

(1998) טען בהקשר זה, כי

בישראל מול מידה גדלה וז

ישראל למרובת תרבויות אן

ליברלית המאפשרת התגבש

יותר לדמוקרטיה קונסוציונ

ברמה הפוליטית, אך לא על

במדינה, אך לא על כינונה ש

ההתפתחותי האפשרי כתוצא

יית עם מציאות רב-תרבותית  
וודנטים להורות בגישה הרב-

ת בין האקדמיה לבין השדה.  
; במכללה הנחקרת למציאות  
'ם וכמחנכים לעתיד המודעים  
זורכבות החברה הישראלית

תייחס לריבוי תרבויות משנה  
ט אידיאולוגי, הקורא לקיום  
ות. היבט נוסף קשור בהבנת  
ז אל אחר משמעותי. יחס זה  
אחר ונקיטת יחס פטרנליסטי  
תרבות" בחברות מערביות  
(multicultu) ו"חינוך לרב-  
מגדירים "תרבות" משפיע  
צעו הישרדות קבוצתי. על  
עית, החברתית והמטפיזית.  
'הביא בחשבון בחינוך של  
עוסקות במנהגים, מסורת  
קיימים בעולם פלורליסטי  
. הצעירים כיצד להתמודד  
במציאות, על מנת שיוכלו  
זינוך לרב-תרבותיות הוא

ת הגובעות מתרבותן של

החברתיים והתרבותיים

שביניהם, אך לא באמצעות הבדלים מבניים ועוצמה כלכלית.

3. הוראת היסטוריה הקשורה בדיכוי קבוצות מיעוט שונות בחברה.

4. הטמעת ערכי הדמוקרטיה והרלוונטיות שלהם לחברה פלורליסטית בתהליך החינוך.

5. הגברת המודעות של תלמידים הלומדים במערכת חינוך רב-תרבותית לתפקידם כסוכני שינוי פוטנציאליים להבניית חברה שוויונית יותר בעתיד (Sleeter, 1996).

Banks (1997) מוסיף להיבטים הנזכרים גם את ההיבט של שיפור ההישגים הלימודיים של התלמידים, על ידי התאמת מערכת הלימודים להקשרים תרבותיים מגוונים, ופיתוח עמדות חיוביות כלפי קבוצות תרבותיות שונות.

ניתן להצביע על שתי גישות מרכזיות המבטאות פלורליזם, שהתפתחו בחברות דמוקרטיות מערביות. גישה אחת, הפלורליסטית רב-תרבותית, שמה דגש על חינוך ערכי לרב-תרבותיות, המוענק לכלל התלמידים ברוח העקרונות שהוצגו לעיל על-יד סליטר (Sleeter, 1996) ועל-ידי בנקס ומקגי-בנקס (Banks & McGee Banks, 2001). הגישה השנייה, הפלורליסטית-פרטיקולריסטית, יוצאת בשונה מקודמתה מנקודת מוצא של התייחסות דיפרנציאלית למגוון התרבויות. מתוך כך, היא עוסקת בחינוך רב-תרבותי (במובחן מחינוך לרב-תרבותיות), שמשמעותו הענקת לגיטימציה לכל קבוצה חברתית ללמוד ולטפח את תרבותה הייחודית ואת הערכים הייחודיים המזוהים עימה (Ravitch, 1990 בתוך יוגב, 2001). על סמך ההבחנות הללו המושג הרלוונטי למחקרנו הוא "חינוך לרב-תרבותיות".

### רב-תרבותיות או ריבוי תרבויות בישראל

החברה בישראל מורכבת מקבוצות תרבותיות ואתניות רבות, כאשר בפועל לא מתקיים בין הקבוצות הללו דו-שיח אמיתי בעל אוריינטציה חיובית (מאוטנר ואחרים, 1998). קימרלינג (1998) טען בהקשר זה, כי במרוצת השנים נסדקה ההגמוניה של הזרם המרכזי החילוני בישראל מול מידה גדלה והולכת של אוטונומיה של תרבויות משנה רבות, שהפכו את ישראל למרובת תרבויות אך לא בהכרח לרב-תרבותית. לטענתו, אין בישראל דמוקרטיה ליברלית המאפשרת התגבשות של תרבות-על רב-תרבותית. בישראל קיים מודל הקרוב יותר לדמוקרטיה קונסוציונלית, שבה מתקיימים הסדרים בין העליות של כל קבוצה ברמה הפוליטית, אך לא על פי זכויות האזרח. כל קבוצה תרבותית כזו נאבקה על השליטה במדינה, אך לא על כינונה של מציאות רב-תרבותיות. לתפיסתו של קימרלינג (שם), הכיוון ההתפתחותי האפשרי כתוצאה מכך הוא מלחמת תרבויות.

פיקאר (2001) סבור, כי דווקא בהקשר זה רב-תרבותיות ואוטונומיה תרבותית הן הדרכים להגיע לאינטגרציה מלאה יותר בחברה הישראלית. אם רב-תרבותיות מנוגדת לתפיסת "כור ההיתוך" המלכדת, הרי שפיקאר טוען כי ברב-תרבותיות יש משום צמצום אי השוויון והניכור שמקורם במדיניות כור ההיתוך. כור ההיתוך כפי שהתקיים בעבר היה לא שוויוני. רב-תרבותיות או ריבוי תרבויות בחברה הישראלית עשויים להוות תשתית לכור היתוך חדש, מתוך עמדה של שוויון בין קבוצות אתניות ותרבותיות שונות (פיקאר, 2001). לעומתו טוען זיו (1999), כי הרב-תרבותיות בישראל נתפסת כמדיניות רצויה לאור עוללות העבר, שהיו תוצאה של קליטה בגישת "כור ההיתוך". עם זאת, לדעתו רב-תרבותיות (כגון זו הנהוגה בארה"ב) "לא הזיזה אף משפחה חד-הורית אפריקאית-אמריקנית ענייה מהשוליים של הארלם אל השדרות היוקרתיות של מנהטן..." (זיו, 1999: 4). עוד טוען זיו (1999), כי בעיית הפערים בישראל בין מזרחים לאשכנזים מקורה באפליה מבנית בתחום הכלכלי והחברתי, וההיבט התרבותי הוא רק סימפטום לבעיה.

יונה ושנהב (2005) מציגים גישה המצדדת ברב-תרבותיות בישראל, ומבקשים לדחות הן את הפרטיקולריזם האתנו-לאומי והאתנו-תרבותי והן את רעיון "כור ההיתוך". הם סבורים, כי רב-תרבותיות תפתור בעיות של אי שוויון חברתי. יונה ושנהב טוענים, שהיא תסייע במימוש זכויות אזרחיות, פוליטיות וחברתיות של קבוצות שונות - כראוי למשטר דמוקרטי. הם אינם חוששים מרב-תרבותיות, וסבורים שהיא אינה מאיימת על הלכידות החברתית (המערבית). עם זאת ברור להם, כי התמודדות עם ריבוי התרבויות בישראל מצריך טיפול חדש בחברה הישראלית ברוח הזרמים הבתר-לאומיים, הקוראים להפיכת ישראל למדינת כל אזרחיה. גישה בתר-לאומית זו תאפשר, לטענתם, הפחתה בדיכוי ואפליה של לא-יהודים, והיא נשענת על דמוקרטיה ליברלית ליצירת שוויון זכויות מלא לכל אזרחי המדינה, ללא הבדל דת, מין, גזע, לאום ועדה. הפיכת ישראל למדינת כל אזרחיה צריכה להיות מלווה בפרשנות רב-תרבותית, כך שיינתן ביטוי מוסדי לשונות התרבותית הפנימית, לאוטונומיה תרבותית לאזרחי ישראל הפלשתינים ועוד. שילוב מלא של כל הקבוצות החברתיות-תרבותיות מחייב, לתפיסת יונה ושנהב, סדר יום רב-תרבותי מוסדי, אשר יעצים קבוצות שונות בהקשרים פוליטיים, כלכליים וחברתיים (יונה ושנהב, 2005).

לסיכום, כפי שמבטאת זאת גם פרי (2007א), בישראל אין הוויה פלורליסטית, המכירה בשוני בין קבוצות תרבותיות והשומרת על שוויון בין אנשים. המצב הוא של ריבוי קבוצות תרבותיות עם מספר נקודות מפגש ביניהן בתחום התרבותי, כמו השפה העברית והאזרחות

חינוך לרב-תרבותיות במכללה לר

הישראלית. קבוצות אלה מנן רב-תרבותית מעצם הגדרתה נחת של קבוצות מיעוט מהדה בולט על פני השאר. בישראל ללאומיות היהודית (פרי, 2007

חינוך לרב-תרבותיות ביש

לאור כל הנטען לעיל לגב של מערכת החינוך בישראל בשתי הגישות מערכת החינו השמרנית רואה בהמשך קיומ במערכת החינוך. הגישה הר לשמירת החברה, שכן בתור לפי הגישה הרדיקלית הוא ל

(2003).

הגישות החינוכיות בישראל

שמרנית מלכדת (כור היתוך) ג בד בעד עם שינויים גלובליים מדיניות בעלת גוון פלורליס (פסטרנק, 2003).

כפי שטענו Banks (1997) ו

המוכנה לכך. כמו כן אמור הח מתמשך. ישראל, בדומה למדין בה קבוצות המובחנות מבחינה וכן קבוצות ייחודיות שונות ג ומבחינה לאומית (יהודים לעומ הספר, באמצעות החלוקה למ תרבויות המשנה הללו ואת הה

גישות חינוכיות רבות רואות

את "קץ החינוך" (man, 1995) המרכזיות בחינוך. לעומתם, י

זיות ואוטונומיה תרבותית הן ית. אם רב-תרבותיות מנוגדת ב-תרבותיות יש משום צמצום ההיתוך כפי שהתקיים בעבר ה הישראלית עשויים להיות קבוצות אתניות ותרבותיות ת-תרבותיות בישראל נתפסת ליטה בגישת "כור ההיתוך". "לא הזיזה אף משפחה חד-אל השדרות היוקרתיות של פערים בישראל בין מזרחים, וההיבט התרבותי הוא רק

נ בישראל, ומבקשים לדחות ז רעיון "כור ההיתוך". הם יונה ושנהב טוענים, שהיא צות שונות - כראוי למשטר אינה מאיימת על הלכידות ריבוי התרבויות בישראל יאומיים, הקוראים להפיכת לטענתם, הפחתה בדיכוי ליצירת שוויון זכויות מלא זפיכת ישראל למדינת כל ינתן ביטוי מוסדי לשונות ישתנים ועוד. שילוב מלא זב, סדר יום רב-תרבותי ז וחברתיים (יונה ושנהב

ויה פלורליסטית, המכירה צב הוא של ריבוי קבוצות זשפה העברית והאזרחות

הישראלית. קבוצות אלה מנסות לשלוט זו בזו ונמנעות בדרך כלל מפתיחות הדדית. חברה רב-תרבותית מעצם הגדרתה חותרת לשוויון מלא, והיא צמחה במדינות המערב על רקע אי נחת של קבוצות מיעוט מהדמוקרטיה הליברלית, שבה קיימת תרבות שלטת בעלת יתרון בולט על פני השאר. בישראל המערכת הדמוקרטית אינה רב תרבותית והיא מקנה יתרון ללאומיות היהודית (פרי, 2007 א).

#### חינוך לרב-תרבותיות בישראל

לאור כל הנטען לעיל לגבי רב-תרבותיות כמדיניות בחברה הישראלית, מצביע הניתוח של מערכת החינוך בישראל על שתי גישות מרכזיות השולטות בה: השמרנית והרדיקלית. בשתי הגישות מערכת החינוך היא אמצעי לשימור החברה (במובנים שונים). הגישה השמרנית רואה בהמשך קיומה של החברה מטרה בפני עצמה, ולשם כך היא משתמשת במערכת החינוך. הגישה הרדיקלית מתנגדת לתפיסה, שלפיה מערכת החינוך "מגויסת" לשמירת החברה, שכן בתור שכזו היא משעתקת דפוסים של אי שוויון. תפקיד בית הספר לפי הגישה הרדיקלית הוא ליצור שינוי תרבותי המחדש ויוצר שינוי חברתי כולל (פסטרנק, 2003).

הגישות החינוכיות בישראל עברו שינויים רבים: מגוון רדיקלי בתקופת היישוב לתפיסה שמרנית מלכדת (כור היתוך) בהמשך, אשר יצרה פערים ושסעים רבים בחברה הישראלית. בד בבד עם שינויים גלובליים ומקומיים ישראלים מוחלת בהדרגה, משנות ה-90 ואילך, מדיניות בעלת גוון פלורליסטי הפתוח יותר לביטויים של ייחודיות תרבותית ואתנית (פסטרנק, 2003).

כפי שטענו Banks (1997) ו- Stone Hanley (1999), חינוך לרב-תרבותיות ייתכן בחברה המוכנה לכך. כמו כן אמור החינוך לרב-תרבותיות ליצור שינוי חברתי, והוא בגדר תהליך מתמשך. ישראל, בדומה למדינות מערביות אחרות, אינה הומוגנית מבחינה תרבותית, ויש בה קבוצות המוכחנות מבחינה אתנית או אחרת (אשכנזים מול מזרחיים, עולים מול ותיקים, וכן קבוצות ייחודיות שונות בתוך המגזר הערבי), מבחינה דתית (חילוניים מול דתיים) ומבחינה לאומית (יהודים לעומת ערבים) (קימרלינג, 1998). בגישתו השמרנית מנציח בית הספר, באמצעות החלוקה למגזרים (ממלכתי, ממלכתי דתי, חרדי וממלכתי ערבי), את תרבויות המשנה הללו ואת ההפרדה ביניהן.

גישות חינוכיות רבות רואות בפלורליזם רב מדי (בניגוד לדעתו של פיקאר, 2001 לעיל) את "קץ החינוך" (Postman, 1995 בתוך יוגב, 2001), דהיינו, אבדן המטרות הערכיות המרכזיות בחינוך. לעומתם, יש המצדדים ברב-תרבותיות ככיוון של "זהויות מרובות".



לתפיסתם, הזהויות המרובות אינן מתנגשות בהכרח עם הזהות האזרחית הנרחבת יותר, ולכן הם רואים כלגיטימי את הקיום של קבוצות משנה תרבותיות אוטונומיות ושוות במעמדן (יוגב, 2001). המבנה החברתי והתרבותי של ישראל וכן מערכת החינוך מעודדים חינוך לרב-תרבותיות פרטיקולריסטית, כך שכל מגזר מכיר למעשה את תרבותו שלו, וכמעט שאינו נחשף לתרבות של מגזרים אחרים. נחוצה מדיניות פלורליסטית ברמת החינוך הערכי על מנת להפחית את המתחים והשסעים הבין-מגזריים בישראל, אשר מערכת החינוך מנציחה ומשעתקת. מספר הצעות עלו לצורך מימוש החינוך לרב-תרבותיות: שינוי מבני-מערכתי של מערכת החינוך על ידי שילוב בין ארבעת מגזרי החינוך; בניית תוכניות ספציפיות לחינוך לרב-תרבותיות בתוך מערכת החינוך המיגזרית; הדגשת החינוך לרב-תרבותיות במסגרת הכשרת המורים (יוגב, 2001).

יונה ושנהב (2005) טוענים, כי הפרוגרמה הרב תרבותית לא הצליחה לחלחל לפרקטיקות מעשיות. כך למשל, מערכת החינוך מתנגדת לדעתם לרב-תרבותיות, והביטוי לכך הוא הניסיונות של החלת תוכניות הליבה על-ידי שרי החינוך. טענת יונה ושנהב היא שתוכנית הליבה אינה אלא ביטוי לשמרנות פוליטית, באצטלא ליברלית פרוגרסיבית (יונה ושנהב, 2005).

הנחה נוספת היא שככל שאדם חי במסגרת סגורה יותר, כך הוא ייצמד לתרבות שבה גדל ושאליה הוא יבחר להשתייך, וזאת לעומת אדם החי במסגרות פתוחות המציעות היכרות עם מגוון תרבויות. נשאלת אפוא השאלה, לאיזו תרבות יבחר להשתייך. מובן שגם לחינוך יש תפקיד חשוב כאן, בכך שהוא מכווון לשתי אפשרויות: היכרות בלבד או מיזוג ודיאלוג בין תרבויות שונות (ברלב, 2000).

רפל (2000) טוען, בהקשר לחינוך בחברה רב-תרבותית, כי יש להבחין בין סובלנות לפלורליזם. סובלנות מעדיפה תרבות אחת על פני התרבות הנסבלת, בעוד שפלורליזם מכיר בשונות תרבותית ובשוויון בין תרבויות. שקולניקוב (2000) מציין את הצורך בקיומו של פלורליזם הומניסטי, המחנך לכיבוד ההבדלים בין תפיסות עולם. אליאור (2000) מציעה דרכים לגשר על הפערים בין תרבויות המשנה בישראל, כגון: מתן כבוד לשוני וויתור על אחדות כפויה, שאיפה להרחבת השותפות בהנהגה חברתית, חירות בחירה במרבית דרכי החיים ועוד. זוויט נוספת לנושא החינוך לרב-תרבותיות מציע גובר (2000). גובר מצביע על הזיקה של הפדגוגיה הביקורתית לרב-תרבותיות בהקשר הישראלי מרובה התרבויות. לתפיסתו, הדו-שיח בין הקבוצות התרבותיות הרבות המתקיימות בחברה הישראלית הוא בעייתו. יש למצוא במהלך החינוך לרב-תרבותיות את ההיבטים שבאמצעותם ניתן להתחבר למכנה משותף כלשהו תוך חשיבה ביקורתית.

מהנטען לעיל נראה, כי תפי לעומת זאת, העיסוק בהגות היתר, התייחסות למושג הח סוג מסוים של אידיאולוגיה, החינוך לרב-תרבותיות מדגי החלה את מעשה החינוך בכ ברורה דרך תהליך האינטגר לאומיות ומגדריות בישראל). חינוך בחברה מרובת תרבויות

### מוסדות להשכלה גבוהה ו

בשנים האחרונות חלו ע מערכת ההשכלה הגבוהה נעש אותה להטרוגנית יותר, למר הורחבו מסלולי ההשכלה הגב בהכשרה מעשית, זכו להכ תשובות לצרכים ולציפיות ש של השכלה גבוהה (Keniston, 2000). להשכלה גבוהה, העיסוק בתח מתהליך ההתבגרות וההשתלב החל בסוף שנות השישים חיים, שהתפתח בין הנעורים (Keniston, 1971). להתנסות האינסטרומנטלית של הלימודי היא שמעניקה לגיטימציה לשל יחסית מוסיפים במהלכם לבחו (מיזלס, 1992). גיבוש הזהות זה בזה, והם מתרחשים לאורך באופן שונה בקרב צעירים ש מסלולי הלימוד עשויים לגוון החלטות לגבי מסלולי לימודים

הזהות האזרחית הנרחבת יותר, וזויות אוטונומיות ושוות במעמדן מערכת החינוך מעודדים חינוך מעשה את תרבותו שלו, וכמעט לורליסטית ברמת החינוך הערכי אל, אשר מערכת החינוך מנציחה תרבותיות: שינוי מבני-מערכתי ינוך; בניית תוכניות ספציפיות הדגשת החינוך לרב-תרבותיות

לא הצליחה לחלחל לפרקטיקות תרבותיות, והביטוי לכך הוא ענת יונה ושנהב היא שתוכנית יית פרוגרסיבית (יונה ושנהב,

הוא ייצמד לתרבות שבה גדל פתוחות המציעות היכרות עם שתייך. מובן שגם לחינוך יש זבלבד או מיוזג ודיאלוג בין

כי יש להבחין בין סובלנות בלת, בעוד שפלורליזם מכיר ציין את הצורך בקיומו של לם. אליאור (2000) מציעה מתן כבוד לשוני וויתור על וירות בחירה במרבית דרכי גובר (2000). גובר מצביע ישראלי מרובה התרבויות. ית בחברה הישראלית הוא שבאמצעותם ניתן להתחבר

מהנטען לעיל נראה, כי תפיסת החינוך לרב-תרבותיות בישראל עדיין אינה מגובשת וברורה. לעומת זאת, העיסוק ההגותי בנושא זה רחב ביותר. מטרת החינוך החדשות כוללות, בין היתר, התייחסות למושג החינוך לרב-תרבותיות. אחת ממטרותיו של החינוך היא להשריש סוג מסוים של אידיאולוגיה, וזאת באמצעות מסרים גלויים וסמויים. האידיאולוגיה בבסיס החינוך לרב-תרבותיות מדגישה את רעיון השוויון כערך העומד בפני עצמו. מדינת ישראל החלה את מעשה החינוך בכינונה של חברה אחידה, תוך הנהגת מדיניות של כור היתוך ברורה דרך תהליך האינטגרציה (שעדיין לא פתר את אי השוויון בין קבוצות אתניות, לאומיות ומגדריות בישראל). מטרת האינטגרציה היא כיוון חדש, אמנם מהוסס משהו, של חינוך בחברה מרובת תרבויות (פרי, 2007 \*).

#### מוסדות להשכלה גבוהה וחינוך לרב-תרבותיות

בשנים האחרונות חלו שינויים בתרבויות הנעורים ובהיקף הפנייה להשכלה גבוהה. מערכת ההשכלה הגבוהה נעשתה דמוקרטית ופתוחה יותר למגוון אוכלוסיות. מהלך זה הפך אותה להטרוגנית יותר, למרות ההדגשה האקדמית המובהקת המאפיינת אותה. לאחרונה הורחבו מסלולי ההשכלה הגבוהה, וכיווני הכשרה חדשים בעלי אופי פרופסיונלי, המגובים בהכשרה מעשית, זכו להכרה במסגרת המכללות האקדמיות. שונות זו מאפשרת מתן תשובות לצרכים ולציפיות של קבוצות שונות, אך עם זאת היא יצרה גם מערכת מרובדת של השכלה גבוהה (Ayalon & Yogev, 2000). ולמרות זאת, עצם ההשתלבות במוסדות להשכלה גבוהה, העיסוק בתחומי הלימוד השונים וההישגים הלימודיים - כל אלה הם חלק מתהליך ההתבגרות וההשתלבות בחברה (אברהמי, 1997).

החל בסוף שנות השישים של המאה ה-20 מובחנת תקופת העלומים (youth) כפרק חיים, שהתפתח בין הנעורים (adolescence) מחד גיסא והבגרות (adulthood) מאידך גיסא (Keniston, 1971). להתנסות בלימודים תפקיד חשוב בעיצוב השעיית העלומים. המשמעות האינסטרומנטלית של הלימודים הן מההיבט של צורכי היחיד והן מזה של צורכי החברה, היא שמעניקה לגיטימציה לשלב העלומים המתמשך. גם הבוחרים בלימודים בשלב מוקדם יחסית מוסיפים במהלכם לבחון אופציות מקצועיות נוספות, ואף מחליפים מדי פעם כיוון (מייזלס, 1992). גיבוש הזהות המקצועית וגיבוש החלטה על מסלול הלימודים קשורים זה בזה, והם מתרחשים לאורך זמן בתקופת הנעורים והעלומים, כאשר החלטה מתגבשת באופן שונה בקרב צעירים שונים. הדמוקרטיזציה של מערכת ההשכלה הגבוהה והיצע מסלולי הלימוד עשויים לגוון ביוגרפיות לימודיות ולהשפיע על הקושי והמורכבות בקבלת החלטות לגבי מסלולי לימודים (Zinneker, 1994).

בתקופת מעבר זו הצעיר בונה את עולמו החברתי בזיקה לזהותו, תוך יחסי גומלין שהוא מנהל עם הסביבה החברתית שלו. הרקע המשפחתי, אופי הקהילה, המצב הכלכלי והמיגדר מהווים גורמים המשפיעים על ההחלטה ללמוד ועל בחירת כיוון הלימודים (Brennan et al., 1993). המשפחה והקהילה מעבירים לצעיר הון כלכלי, חברתי ותרבותי (Blau, 1995; Bourdieu & Passeron, 1977; Coleman, 1988). תהליך עיצוב הזהות המקצועית הוא מרכזי בהבנת עולמם של הצעירים, אך כשם שעיצוב העצמי מושפע מגורמים סביבתיים, גם לעצמי חלק חשוב בעיצוב מסלול התפתחותו של הצעיר (Formäs, 1995; Giddens, 1991). בתהליך זה הופכת בחירת הדרך של הצעירים למרכזית, והיא משקפת דפוס של מודרניות (Reimer, 1995).

לצד השיבותם האינסטרומנטלית עשויים הלימודים להיות גם מרחב להתנסויות אחרות. הלימודים מהווים סביבת חיברות. החשיפה לאנשים ולרעיונות משפיעה על התנהגותם, ערכיהם ותפיסותיהם של הסטודנטים (Funk & Willits, 1987) ואף על עמדותיהם החברתיות והפוליטיות (Owens, 1992).

ככלל, במכללות לחינוך ובמחלקות המכשירות מורים באוניברסיטאות 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, מלאך ופטקין, 2004). פפה (2007) קורא לאקדמיה הישראלית לשותף קבוצות רבות יותר בשיח האקדמי, כרוח האידיאולוגיה הרב-תרבותית, תוך צמצום ההגמוניה של האקדמיה (בעיקר של האוניברסיטאות).

במסגרת הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל נפגשים למעשה לראשונה סטודנטים ממגזרים שונים (סבירסקי 1990). ממצאים לגבי יחסי גומלין וקליטה חברתית במכללה להוראה בישראל (לב ארי ומיטלברג, 2002) מצביעים על סגירות הדדית רבה למדי, כאשר מדובר ביחסי גומלין בין סטודנטים יהודים לערבים. הסטודנטים הערבים מגלים פתיחות רבה יותר לגבי אינטראקציות עם הסטודנטים היהודים וגם מכירים יותר בחשיבות המפגש וההיכרות הבין-תרבותית. דוידוביץ, סואן וקולן (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 מציינים לחיוב את שיתוף הפעולה היומיומי במילוי מטלות הלימודים.

בהקשר זה מתאר בר-און גוריון בין ה"אני" וה"אני" במהלך הסדנאות היה ניתן הישראלי - המונוליטי - מעמיק בין המגזרים השונים במחקר שנערך בקרב מ והקשר בינה לבין הכשרת ממגזרים שונים בתברה הי נקודת מוצא שונה בתפיס וסבורים, כי הם פועלים ל ופטקין, 2004).

פרי (2007 ב) חקרה להתמודד עם מצבים של ר להן, ולכן הן פועלות לפי ע הן נוקטות (פרי, 2007 ב). במחקר הנוכחי נבחנו ע החינוך לרב-תרבותיות, להק

## המחקר

### שיטת המחקר ואוכלוסייה

מחקר זה משתמש במת נבדקים בעיקר קשרים בין משיבים נחקרים לגבי עמד (נחמיאס ונחמיאס, 1998). סולם ליקרט) צורפו שלוש ניתוח תוכן בשלבים (1990) נערך בשלב ראשון קידוד פו משנה, וקטגוריות אלה הוצ ויחסי גומלין ביניהם.

המחקר נערך בשנת הלימ חולקו לכלל הסטודנטים בקו

לזהותו, תוך יחסי גומלין שהוא זיהלה, המצב הכלכלי והמיגדר כיוון הלימודים (Brennan et al, 1995; Blau, 1995) זברתי ותרבותי (Blau, 1995; Giddens, 1995) עיצוב הזהות המקצועית הוא מושפע מגורמים סביבתיים, (Formäs, 1995; Giddens, 1995) זית, והיא משקפת דפוס של

גם מרחב להתנסויות אחרות. נות משפיעה על התנהגותם, (Funk) ואף על עמדותיהם

באוניברסיטאות לא מושם חינוך לרב-תרבותיות, הוא חית על ידי מדיניות הכשרת ממוסדות להכשרת מורים זה של המתכשרים להוראה זר, מלאת ופטקין, (2004). בות יותר בשיח האקדמי, של האקדמיה (בעיקר של

למעשה לראשונה סטודנטים וקליטה חברתית במכללה ית הדדית רבה למדי, כאשר ים הערבים מגלים פתיחות רים יותר בחשיבות המפגש יחסי גומלין בין סטודנטים ז החברתיים בין הקבוצות ז לחיוב את שיתוף הפעולה

בהקשר זה מתאר בר-און (2006) סדנאות המפגישות במסגרת הלימודים באוניברסיטת בן גוריון בין ה"אני" וה"אחר" - הזר; בין סטודנטים יהודים לבין פלשתינים ישראלים. במהלך הסדנאות היה ניתן להצביע בכירור על תהליך ההתפוררות של ה"אני הקולקטיבי" הישראלי - המוולטי - וראשית היווצרות של זהות מורכבת יותר, שבבסיסה דו-שיח מעמיק בין המגזרים השונים (בר-און, 2006).

במחקר שנערך בקרב מרצים המלמדים במכללות לחינוך בארץ, נחקרה תפיסת עולמם והקשר בינה לבין הכשרת מורים לרב-תרבותיות. המחקר הצביע על כך שלמרצים המגיעים ממגזרים שונים בחברה הישראלית יש מודעות למונח "רב-תרבותיות", אם כי לכל אחד נקודת מוצא שונה בתפיסת המושג. כולם מכירים בחשיבות החינוך לרב-תרבותיות וסבורים, כי הם פועלים לשם כך בתהליך ההכשרה של הסטודנטים שלהם (עזר, מלאת ופטקין, 2004).

פרי (2007 ב.) חקרה סטודנטיות במכללות לחינוך ומצאה, שהן אינן יודעות כיצד להתמודד עם מצבים של ריבוי תרבותיות בכיתות שלהן, נושא הרב-תרבותיות אינו מוכר להן, ולכן הן פועלות לפי ערכי התרבות שלהן כאמת המידה הקובעת בדרכי החינוך שבהן הן נוקטות (פרי, 2007 ב.).

במחקר הנוכחי נבחנו עמדותיהם של סטודנטים יהודים וערבים במכללה לחינוך כלפי החינוך לרב-תרבותיות, להלכה ולמעשה.

## המחקר

### שיטת המחקר ואוכלוסייתו

מחקר זה משתמש במתודה כמותית, המתבססת על סקר מיתאמי. במחקר מסוג זה נבדקים בעיקר קשרים בין משתנים על סמך נתונים הנאספים באמצעות שאלונים, ובהם משיבים נחקרים לגבי עמדותיהם, רגשותיהם, סברותיהם וכדומה לגבי הקשרי המחקר (נחמיאס ונחמיאס, 1998). לשאלון הכמותי (שאלות "סגורות" שמרביתן מבוססות על סולם ליקרט) צורפו שלוש שאלות "פתוחות". התשובות לשאלות אלו נותחו בשיטת ניתוח תוכן בשלבים (Strauss & Corbin, 1990). במהלך ניתוח התשובות המילוליות נערך בשלב ראשון קידוד פתוח ונקבעו קטגוריות-על. בהמשך פורקו התופעות לקטגוריות משנה, וקטגוריות אלה הוצגו בהתאמה לצד המימצאים הכמותיים, תוך יצירת קשרים ויחסי גומלין ביניהם.

המחקר נערך בשנת הלימודים תשס"ו בשני הסמסטרים. לא נערכה דגימה. השאלונים חולקו לכל הסטודנטים בקורסי הזהות השונים. השאלונים הופצו בכיתות הלימוד בשתי

נקודות זמן: בתחילת כל סמסטר ולקראת סיום הסמסטר. באופן כזה ניתן ללמוד על עמדות הסטודנטים לפני חשיפתם לסדנאות ולקורסים ובסיום הסמסטר, וזאת על מנת לקבל מידע לגבי השפעת הסדנאות על הסטודנטים בהקשר לעמדותיהם כלפי חינוך לרב-תרבותיות בהווה ובהקשר להוראתם בעתיד.

המחקר התמקד ברכיב המוגדר כ"לימודי תרבות וזהות", ומהווה חלק מתוכנית הכשרת המורים במכללה הנחקרת (אחת מהמכללות לחינוך הגדולות בישראל הממוקמת בצפון הארץ). ברכיב זה נכללים קורסים וסדנאות ייעודיים המכונים בשמות שונים, כגון: "סדנת זהות", "שפה, תרבות, עם", "חינוך לדמוקרטיה", ו"דיאלוג בין זהויות" בהיקפים של 1 - 2 ש"ש. הקורסים נלמדים בדרך כלל בשנתונים ב' או ג'. קורסי הזהות מגוונים מאוד באוריינטציה שלהם, כפי שניתן ללמוד משמותיהם, והם נבנים, כפי שכבר נאמר לעיל, במידה רבה על פי תפיסת עולמם של המרצים/מנחים. חלקם מכוון לרמת המקור ועוסק בבירור הסוגיה של ריבוי הזהויות של האדם בתקופה הבתר-מודרנית ובמשמעויות שלה לחיי הסטודנטים כפרטים וכמורים לעתיד. אחרים מתמקדים בסוגים מסוימים של הזהות, בדרך כלל בתחומים התרבותיים והלאומיים. עם זאת, כל קורסי הזהות מציבים לעצמם כמטרה לזמן תהליך של דיאלוג והקשבה לקולות שונים בחברה הישראלית ככלי לבירור הזהות האישית ולהרחבתה.

באוכלוסיית המחקר נכללו שתי קבוצות: האחת, סטודנטים הלומדים כ"סדירים" במכללה הנחקרת על כל מסלוליה (57%) - וסטודנטים במסלול של הסבת אקדמאים להוראה (43%). בתחילת הסמסטרים השיבו 213 סטודנטים (20%) וסטודנטיות (80%). בסיום הסמסטרים השיבו 160 סטודנטים (18%) וסטודנטיות (82%).

החלוקה לפי מיגדר במחקר הנוכחי דומה לזו הקיימת בכלל המכללה באותה שנה (22% גברים ו-78% נשים (ראו אצל וליצקר-פולק, 2006). גילם החציוני של המשיבים 27 (50% מהאוכלוסייה מעל גיל זה ומחצית שווה או מתחת לגיל זה). גיל המשיבים גבוה יחסית לזה של סטודנטים במכללה הנחקרת, גם אלה הלומדים בשנתם הרביעית (ראו לב ארי, מלצר-גבע ומיטלברג, 2004). הוא נובע בעיקר מכך שחלק מהסטודנטים בקורסי הזהות הם בעלי תארים אקדמיים, המגיעים למכללה הנחקרת לשם הסבה מקצועית.

**ארצות המוצא של המשיבים:** 90% מהמשיבים הם ילידי ישראל, 7% ילידי חבר העמים, 2% ילידי אירופה, והיתר - כאחוז ילידי ארצות אחרות (התפלגות דומה לזו שבכלל המכללה הנחקרת, וליצקר-פולק, 2006). כשני שלישים מאמהות הסטודנטים (69%) ו-68% מאבות הסטודנטים הם ילידי ישראל, עוד כ-10% מהאמהות ומהאבות הם ילידי אירופה, כ-7% ילידי מדינות חבר העמים, כ-12% מהאמהות והאבות ילידי אפריקה, והיתר

ילידי ארצות אחרות. בהשוואה שיעור ילידי ישראל, אירופה המחקר הנוכחית.

### השכלת הורי הסטודנטים

של 12 שנות לימוד, עוד כחם בעלי השכלה על-תיכונית השכלה אקדמית. השכלת הורי סטודנטים בכלל המכללה (ולו סוגי היישובים: מעל מח מיישובים כפריים, 6% מקיב גבוה יותר באוכלוסיית המכללה פולק, 2006).

דתם של המשיבים: 58% יהודים "אחר" לגבי דתם. בקרב הנוספים (כפול) ביחס לממצאי מחקר נוסף על כך, מעל למחצית ו-10% דתיים ו-2% הגדירו עצמם לסיכום, מאפייניהם הדמוגרפיים אחרות במכללה הנחקרת, מעל ממחצית המשיבים, בהיותם שיעור גדול יותר של הורי הסטודנטים באירופה ואמריקה, בהשוואה לילידי ישראל. השכלת הורי סטודנטים בכלל המכללה, ומעל למחצית המשיבים

### שאלות המחקר

#### שאלות המחקר המרכזיות

1. מהן ציפיות הנחקרים בפרט וזהותם החברתית בפרט?
2. האם יש קשר בין המעמד החברתי, השכלת הורים

ן כזה ניתן ללמוד על עמדות  
 ך, וזאת על מנת לקבל מידע  
 כלפי חינוך לרב-תרבותיות

הווה חלק מתוכנית הכשרת  
 בישראל הממוקמת בצפון  
 שמות שונים, כגון: ״סדנת  
 בין זהויות״ בהיקפים של  
 קורסי הזהות מגוונים מאוד  
 ך, כפי שכבר נאמר לעיל,  
 מכוון לרמת המקרו ועוסק  
 זורנית ובמשמעויות שלה  
 זוגים מסוימים של הזהות,  
 סי הזהות מציבים לעצמם  
 הישראלית ככלי לבירור

מדים כ״סדירים״ במכללה  
 אקדמאים להוראה (43%).  
 80%). בסיום הסמסטרם

אכללה באותה שנה (22%)  
 ני של המשיבים 27 (50%)  
 משיבים גבוה יחסית לזה  
 נית (ראו לב ארי, מלצר-  
 בקורסי הזהות הם בעלי

ישראל, 7% ילידי חבר  
 זפלטות דומה לזו שבכלל  
 ז הסטודנטים (69%) ו-  
 זות ומהאבות הם ילידי  
 ית ילידי אפריקה, והיתר

ילידי ארצות אחרות. בהשוואה למחקר אחר שהתבצע במכללה (לב ארי ואחרים, 2003),  
 שיעור ילידי ישראל, אירופה ואמריקה מבין הורי הסטודנטים גבוה יותר בקרב אוכלוסיית  
 המחקר הנוכחית.

**השכלת הורי הסטודנטים** היא כדלהלן: 35% מהאבות ו-45% מהאמהות הם בעלי השכלה  
 של 12 שנות לימוד, עוד כחמישית בעלי השכלה תיכונית. 19% מהאבות ו-13% מהאמהות  
 הם בעלי השכלה על-תיכונית לא אקדמית. כרבע מהאבות ו-22% מהאמהות הם בעלי  
 השכלה אקדמית. השכלת ההורים של הסטודנטים במחקר הנוכחי נמוכה מזו שנמצאה לגבי  
 סטודנטים בכלל המכללה (וליצקר-פולק, 2006).

**סוגי היישובים:** מעל מחצית המשיבים הגיעו מיישובים עירוניים שונים (55%), 27%  
 מיישובים כפריים, 6% מקיבוצים ועוד 11% השיבו ״אחר״ לגבי מקום מגוריהם. יש ייצוג  
 גבוה יותר באוכלוסיית המכללה למתגוררים ביישובים הכפריים לעומת העירוניים (וליצקר-  
 פולק, 2006).

**דתם של המשיבים:** 58% יהודים, 27% מוסלמים, 10% נוצרים, 4% דרוזים ועוד 1% השיב  
 ״אחר״ לגבי דתם. בקרב הנחקרים במחקר הנוכחי יש ייצוג רב יותר ללא יהודים (שיעור  
 כפול) ביחס לממצאי מחקר אחר שעסק בכלל אוכלוסיית המכללה (וליצקר-פולק, 2006).  
 נוסף על כך, מעל למחצית המשיבים (55%) רואים עצמם כחילוניים, 33% כמסורתיים,  
 10% דתיים ו-2% הגדירו עצמם כ״אחרים״.

לסיכום, מאפייניהם הדמוגרפיים-חברתיים של המשיבים בהשוואה לאוכלוסיות לומדים  
 אחרות במכללה הנחקרת, מצביעים על ייצוג נמוך במקצת של גברים וגיל מבוגר יותר של  
 מעל ממחצית המשיבים, בהיותם תלמידי הסבה להוראה. מרבית המשיבים ילידי ישראל, אך  
 שיעור גדול יותר של הורי הסטודנטים במסלול להסבת אקדמאים הם ילידי ישראל וארצות  
 אירופה ואמריקה, בהשוואה לסטודנטים אחרים במכללה. השכלת הורי המשיבים נמוכה מזו  
 של סטודנטים בכלל המכללה. שיעור המשיבים הלא יהודים במחקר הנוכחי גבוה מזה הקיים  
 במכללה, ומעל למחצית המשיבים מגדירים עצמם כחילוניים, והיתר בעיקר כמסורתיים.

### שאלות המחקר

#### שאלות המחקר המרכזיות הן:

1. מהן ציפיות הנחקרים, עמדותיהם כלפי רב-תרבותיות בכלל וחינוך לרב-תרבותיות  
 בפרט וזהותם החברתית אתנית בתחילת הקורסים והסדנאות?
2. האם יש קשר בין המשתנים הבלתי תלויים השונים (מיגדר, גיל, דת, מעמד במכללה  
 הנחקרת, השכלת הורים וכדומה) לבין ציפיות הנחקרים ועמדותיהם כלפי חינוך לרב-

תרבותיות בתחילת הקורסים?

3. באיזו מידה קיימת תחושה של מימוש הציפיות בהקשר לרב-תרבותיות בעקבות הקורסים?
4. האם חל שינוי בעמדותיהם של המתכשרים להוראה במכללה הנחקרת בעקבות קורסי זהות, בהתייחס לחינוך לרב-תרבותיות ולעקרונותיו?
5. מהי מידת נכונותם של המתכשרים להוראה לאחר החשיפה לקורסים ולסדנאות לשלב רכיבים של חינוך לרב-תרבותיות בהוראתם בעתיד?
6. מהם המשתנים הבלתי תלויים (מיגדר, דת, מעמד במכללה הנחקרת, גיל וכדומה) הקשורים עם תחושות של מימוש ציפיות, עמדות כלפי חינוך לרב-תרבותיות, ונכונות עתידית לחינוך לרב-תרבותיות?

## המשתנים

### משתנים בלתי תלויים (שלב מחקר I)

- \* משתני רקע דמוגרפיים וחברתיים-כלכליים (מיגדר, גיל, ארץ מוצאו של הנחקר ושל הוריו, רמת השכלה של הורי הנחקר, יישוב מגורים של הנחקר והוריו).
- \* משתני רקע דתיים: השתייכות דתית (יהודי, לא יהודי); הגדרת זיקת הנחקר לדת (חילוני, מסורתי, דתי, אחר).
- \* משתני רקע הקשורים בלימודים במכללה: שנת לימודים במכללה הנחקרת (ב'; ג'; ד'), מסלול או מגמת הלימוד במכללה הנחקרת ומעמד במכללה הנחקרת (סדיר או הסבה).
- \* ציפיות מהסדנאות ומהקורסים המתייחסות לחינוך לרב-תרבותיות: מוגדרות תצפיתית על ידי שאלות (המדורגות לפי סולם ליקרט, שלפיו 1=כלל לא חשוב, 5=חשוב במידה רבה מאוד) שעליהן ישיבו הסטודנטים לפי ציפיותיהם, כגון: "להכיר את התרבות וההיסטוריה של הקבוצה התרבותית שלך", "לחזק את זהותך התרבותית" ועוד.
- \* עמדות הקשורות בחינוך לרב-תרבותיות בתחילת הקורסים/סדנאות, אשר יוגדרו תצפיתית על ידי שאלות "סגורות" (סולם ליקרט), כגון: "חשוב לשמור על ערכי הדמוקרטיה"; "בני מיעוטים שווים לבני קבוצת הרוב בחברה" ועוד.

### משתנים בלתי תלויים (שלב מחקר II)

- המשתנים הבלתי תלויים הם: מיגדר, גיל, שנת לימודים במכללה הנחקרת, מעמד כסטודנטים במכללה הנחקרת (סדיר או הסבה) ודת המשיבים.

## המשתנים התלויים (שלו)

- \* מידת המימוש של הציפיו משתנים אלה נמדדו על ידי (לפי סולם ליקרט, 1=כלל לשאלות העוסקות בכך בע הציפיות בסיום הקורסים בו \* עמדות ערכיות הקשורות בשלב המחקר הראשון, בפר השינוי בין המצב בתחילת ד \* מחויבות עתידית לחינוך מתכנן/ת הוראה רב-תרבותי מחויב/ת להוראה בגישה רב

## מימצאים

- ציפיות לגבי חינוך לרב-ו בתחילת הקורסים והסדנא מאוד (לוח 1). הסטודנטים דו-שיח שוויוני ורב-תרבותי הקבוצה התרבותית שלהם; שוויוני לתרבויות של מיעו משלהם בחברה הישראלית ו ציפיות נמוכות מעט יותר ביותר) הובעו בעיקר לגבי וההיחשפות ליסודות תרבות מהדברים הבאים:

...אני חושבת שבסופו של

כולנו משהו חשוב. יהיה חשוב כפי שהוא, או לפחות לתת לע

הקשר לרב-תרבותיות בעקבות  
 אה במכללה הנחקרת בעקבות  
 יונתיו?  
 "החשיפה לקורסים ולסדנאות  
 תיד?  
 ממכללה הנחקרת, גיל וכדומה)  
 חינוך לרב-תרבותיות, ונכונות

ארץ מוצאו של הנחקר ושל  
 יר והוריו).  
 רת זיקת הנחקר לדת (חילוני,

מכללה הנחקרת (ב'; ג'; ד'),  
 חקרת (סדיר או הסבה).  
 ותיות: מוגדרות תצפיתית על  
 חשוב, 5=חשוב במידה רבה  
 יר את התרבות וההיסטוריה  
 יעוד.

דנאות, אשר יוגדרו תצפיתית  
 על ערכי הדמוקרטיה"; "בני

ז במכללה הנחקרת, מעמד

### המשתנים התלויים (שלב מחקר II)

\* מידת המימוש של הציפיות בעקבות הסדנאות והקורסים בהקשר לחינוך לרב-תרבותיות. משתנים אלה נמדדו על ידי סדרה של שאלות, שעליהן השיבו הסטודנטים בשאלות סגורות (לפי סולם ליקרט, 1=כלל לא מסכים, 5=מסכים במידה רבה מאוד). הן הוגדרו בדומה לשאלות העוסקות בכך בשלב המחקר ה-I, וזאת על מנת לבחון את מידת המימוש של הציפיות בסיום הקורסים בהשוואה לציפיות שהיו בתחילתם.  
 \* עמדות ערכיות הקשורות לחינוך לרב-תרבותיות הוגדרו תצפיתית בדומה לאלה שניתנו בשלב המחקר הראשון, בפרק המתאר את המשתנים הבלתי תלויים. זאת על מנת לבחון את השינוי בין המצב בתחילת הסדנאות או הקורסים לבין סיום הסמסטר.  
 \* מחויבות עתידית לחינוך לרב-תרבותיות הוגדרה על ידי סדרה של שאלות, כגון: "אני מתכנן/ת הוראה רב-תרבותית בהקשר למגדר, מוצא אתני שונה וכדומה"; אני מרגיש/ה מחויב/ת להוראה בגישה רב-תרבותית". שאלות אלה נשאלו רק בסיום הקורסים.

### מימצאים

#### ציפיות לגבי חינוך לרב-תרבותיות ומידת מימושן בעקבות הקורסים

בתחילת הקורסים והסדנאות הייתה רמת הציפיות של הסטודנטים בכל ההיבטים גבוהה מאוד (לוח 1). הסטודנטים ציפו בעיקר להשיג את הדברים הבאים: לרכוש כלים לניהול דו-שיח שוויוני ורב-תרבותי בקרב תלמידיהם בעתיד; להכיר את התרבות וההיסטוריה של הקבוצה התרבותית שלהם; להבין את המושג רב-תרבותיות; לרכוש כלים לבחינת ביטוי שוויוני לתרבויות של מיעוטים בתוכני ההוראה; להכיר את התרבות של קבוצות שונות משלהם בחברה הישראלית ולחזק את זהותם התרבותית.

ציפיות נמוכות מעט יותר (אך עדיין בקטגוריה של "במידה רבה", שהיא כמעט הגבוהה ביותר) הובעו בעיקר לגבי הבנת מקורות הקיפוח של הקבוצה התרבותית של המשיבים וההיחשפות ליסודות תרבותיים משותפים בין קבוצות שונות בישראל, כפי שניתן ללמוד מהדברים הבאים:

...אני חושבת שכסופו של דבר עצם החשיבה והתהליך על "למה זהות?" כבר עושה אצל כולנו משהו חשוב. יהיה חשוב אם בסוף הקורס כולנו נכיר אחד את השני ונדע לקבל את השני כפי שהוא, או לפחות לתת לעצמנו הזדמנות להכיר ולהבין דעות שונות.



...שנבין יותר טוב את הבסיס לסכסוך [היהודי-ערבי] ומתוך כך ללמוד על זה וליצור חברה פחות אלימה וגזענית.

זאת אמורה להיות חוויה נוספת וביקורתית על כל המיתוסים שעליהם גדלנו, להכיר את היסטוריית ארץ-ישראל באופן שונה מאיך שלמדנו אותה בבית הספר.

במרבית ההיבטים שבהם הציפיות היו גבוהות מאוד, ניכרה גם תחושה גדולה למדי של מימוש ציפיות, אם כי בדרך כלל קשה לענות על אותה רמת גבוהה של ציפיות ראשוניות. הירידה התלולה ביותר במידת מימוש הציפיות הייתה בנוגע לרכישת כלים לבדיקה, אם תוכני ההוראה בבתי הספר אכן מעניקים ביטוי שוויוני לתרבויות של מיעוטים ומקנים כלים לניהול דו-שיח שוויוני ורב-תרבותי בקרב תלמידיהם של המשיבים בעתיד. הירידה המועטה ביותר במידת מימוש הציפיות הייתה ביחס להיכרות עם תרבות של קבוצות השונות משל המשיבים, וכן לגבי הכרה בחשיבותם של יסודות תרבותיים משותפים בין קבוצות שונות בחברה הישראלית. ניתן ללמוד זאת מהדברים הבאים:

\* בקורס שומעים את ה"אחר". נחשפתי לחברי הקבוצה שסיפרו על עצמם ועל תרבותם... כשיעורים עלו תפיסות המתנחלים ודעותיהם וגם התפיסה של האשכנזים והספרדים. זה חשוב, כי זה מערער את כל האקסיומות שעליהן גדלים. אין ספק, היום אני מבינה יותר את סבלם של הפלשתינים.

\* כן. הקורס גרם לי לפתוח את המחשבה ולחשוב על דברים שנראו לי קודם טריוויאליים, בעיקר כשנגענו בגרעין של הזיכרונות הקולקטיביים המעצבים את הקבוצות בחברה הישראלית... היו לא מעט גילויים עובדתיים בעלי ערך: למדתי עובדות היסטוריות שהיו חדשות עבורי, עצם המודעות למה שנכתב בדוח "וועדת אור", או אירועים שעד היום חשבתי שהיו מרצון [במלחמת העצמאות], והיום אני מבין שלא תמיד זה עבד ככה...

\* יש קצת יותר הכרה ב"פרקטיקה" של המפעל הציוני, פרקטיקה מכוונת מראש למען ביסוס רוב ועוצמה של היהודים במדינת ישראל, אבל למעשה אין בכך שום חידוש... הציונות היא מפעל יהודי.

עובדה מעניינת נוספת קשורה בשונות (סטיית התקן). השונות בין תשובות הסטודנטים הייתה בדרך כלל קטנה יותר בתחילת הקורסים בהשוואה לזו שבסיומם. כנראה שהקורסים יצרו שונות רבה יותר בדעות הסטודנטים לגבי היבטים שונים שנרכשו בהם, בהשוואה למצב בתחילת הקורסים (לוח 1).

## לוח 1. ציפיות וני השוואה בין ממו (סולם דרגות בן

רכישת כלים לניהול דיאלוג ע ורב תרבותי בקרב תלמידים ב
היכרות עם התרבות וההיסטור של הקבוצה התרבותית שלך
הבנת מושג הרב-תרבותיות (הכרה שוויונית במגוון התרבו בתורה) וחשיבותו בחברה דג
רכישת כלים כדי לבחון אם תו בבתי הספר נותנים ביטוי שוו לתרבויות של מיעוטים
היכרות עם התרבות של קבוצו שונות משלך בחברה הישראלית
חיזוק זהותך התרבותית
היכרות והבנה של מקורות הק של הקבוצה התרבותית שלך
חשיפה ליסודות תרבותיים מש בין קבוצות שונות בישראל
הבנת יחסי הכוח בין קבוצות ת שונות בחברה הישראלית
הכרה בחשיבותם של יסודות ת משותפים בין קבוצות שונות בן
היכרות עם ההיסטוריה של קבוצות שונות משלך בחברה ת
היכרות עם מקורות הקיפות ת של קבוצות שונות משלך
קבלת כלים להיות סוכן/ת שינוי תרבות/ת בקבוצה שלך
קבלת כלים להיות סוכן/ת שינוי תרבות/ת בחברה הישרא

לוח 1. ציפיות ומידת מימושן בעקבות הקורסים והסדנאות -  
השוואה בין ממוצעים וסטיות תקן בתחילת הקורסים לסיומם  
(סולם דרגות בן 5 קטגוריות: 1=כלל לא, 5=במידה רבה מאוד)

השינוי	סיום הקורס (N=160)	תחילת הקורס (N=213)	
-1.03	3.22 (1.20)	4.25 (0.85)	רכישת כלים לניהול דיאלוג שוויוני ורב תרבותי בקרב תלמידיך בעתיד
-0.86	3.25 (1.13)	4.11 (0.87)	היכרות עם התרבות וההיסטוריה של הקבוצה התרבותית שלך
-0.63	3.43 (1.09)	4.06 (0.84)	הבנת מושג הרב-תרבותיות (הכרה שוויונית במגוון התרבויות בחברה) וחשיבותו בחברה דמוקרטית
-1.19	2.82 (1.20)	4.01 (0.88)	רכישת כלים כדי לבחון אם תוכני ההוראה בבתי הספר נותנים ביטוי שוויוני לתרבויות של מיעוטים
-0.60	3.40 (1.39)	4.00 (0.85)	היכרות עם התרבות של קבוצות שונות משלך בחברה הישראלית
-0.79	3.19 (1.18)	3.98 (1.02)	חיזוק זהותך התרבותית
-0.87	3.03 (1.21)	3.90 (1.02)	היכרות והבנה של מקורות הקיפוח החברתי של הקבוצה התרבותית שלך
0.67-	3.19 (1.10)	3.86 (0.91)	חשיפה ליסודות תרבותיים משותפים בין קבוצות שונות בישראל
-0.62	3.22 (1.20)	3.84 (0.92)	הבנת יחסי הכוח בין קבוצות תרבותיות שונות בחברה הישראלית
-0.61	3.19 (1.11)	3.80 (0.89)	הכרה בחשיבותם של יסודות תרבותיים משותפים בין קבוצות שונות בחברה הישראלית
-0.64	3.12 (1.20)	3.76 (0.98)	היכרות עם ההיסטוריה של קבוצות שונות משלך בחברה הישראלית
-0.67	3.07 (1.21)	3.74 (0.96)	היכרות עם מקורות הקיפוח החברתי של קבוצות שונות משלך
-0.77	2.73 (1.16)	3.50 (1.16)	קבלת כלים להיות סוכן/ת שינוי תרבותי/ת בקבוצה שלך
-0.81	2.68 (1.17)	3.49 (1.18)	קבלת כלים להיות סוכן/ת שינוי תרבותי/ת בחברה הישראלית

לילך לב ארי ודינה לרון

כך ללמוד על זה וליצור חברה

ים שעליהם גדלנו, להכיר את  
ת הספר.

יה גם תחושה גדולה למדי של  
גבוהה של ציפיות ראשוניות.  
ע לרכישת כלים לבדיקה, אם  
תרבויות של מיעוטים ומקנים  
אל המשיבים בעתיד. הירידה  
רות עם תרבות של קבוצות  
דות תרבותיים משותפים בין  
הבאים:

אפרו על עצמם ועל תרבותם...  
של האשכנזים והספרדים. זה  
ין ספק, היום אני מבינה יותר

שנראו לי קודם טריוויאליים,  
עצבים את הקבוצות בחברה  
דתי עובדות היסטוריות שהיו  
זור", או אירועים שעד היום  
שלא תמיד זה עבד ככה...  
קטיקה מכוונת מראש למען  
גשה אין בכך שום חידוש...

ז בין תשובות הסטודנטים  
בסיומם. כנראה שהקורסים  
שנרכשו בהם, בהשוואה

האם הציפיות בתחילת הקורסים והסדנאות קשורות עם מיגדר, גיל, דת וכדומה? בבחינת מיתאמי פירסון נמצא כי הקשרים המובהקים ( $P < 0.05$ ) מעידים על כך שסטודנטים הלומדים בלימודי הסבה, יותר מאשר ה"סדירים", ציפו להכיר את מקורות הקיפוח של קבוצות תרבותיות שונות משלהם. כן הם ציפו לרכוש כלים על מנת לבחון אם תוכני ההוראה בבתי הספר אכן מבטאים באופן שוויוני את תרבויות המיעוטים (מיתאמי פירסון 0.16 ו 0.15, בהתאמה). שנת לימודים במכללה הנחקרת לא נמצאה קשורה במובהק עם אף לא אחת מהציפיות, כלומר, סטודנטים בשלוש שנות הלימוד הגיעו לקורסים עם ציפיות דומות. כמו כן לא נמצא כל הבדל מובהק לפי מגדר בהקשר לציפיות מהקורסים, כלומר, הציפיות של נשים וגברים מהקורסים - דומות. ההבדלים הרבים ביותר נמצאו לפי דת. סטודנטים לא יהודים, יותר מיהודים, ציפו לחזק את זהותם התרבותית ולהכיר ולהבין את מקורות הקיפוח החברתי של הקבוצה התרבותית שלהם (מיתאמי פירסון 0.14 ו 0.19 בהתאמה). לעומת זאת, יהודים ציפו יותר מלא יהודים להבין את יחסי הכוח בין קבוצות תרבותיות שונות בחברה הישראלית (מיתאם פירסון 0.15).

על מנת לבחון את הגורמים הקשורים במידת מימוש הציפיות השונות בסיום הקורסים והסדנאות, נבחנו שוב במדד פירסון הקשר בין המשתנים הבלתי תלויים, כלומר: מיגדר, גיל, שנת לימוד, מעמד במכללה הנחקרת (סדיר מול הסבה) ודת המשיבים, לבין הציפיות של הסטודנטים מהקורסים. ההבדלים המובהקים שנמצאו הם לגבי מספר משתנים. מיגדר מבחין לגבי הציפייה הקשורה בהיכרות ובהבנה של מקורות הקיפוח החברתי של הקבוצה התרבותית של המשיבים. הציפיות של הסטודנטיות מומשו במידה רבה יותר מאלה של הסטודנטים (מיתאם פירסון 0.17). בתחילת הקורסים לא נמצאו כל הבדלים מובהקים בין סטודנטים לסטודנטיות לגבי ציפיותיהם מהקורסים.

ככל שגיל המשיבים צעיר יותר (בעיקר 20-25), כך הייתה תחושה חזקה יותר של מימוש הציפייה להכיר את מקורות הקיפוח החברתי של קבוצות שונות משל המשיבים (מיתאם פירסון 0.18). בתחילת הקורסים לא נמצאו הבדלים לפי גיל לגבי ציפיות מהקורסים. מעמד במכללה הנחקרת קשור בציפייה לרכישת כלים לבחינת תוכני הוראה בבתי ספר כנותנים ביטוי שוויוני לתרבויות של מיעוטים, כאשר סטודנטים במסגרת הסבת אקדמאים חשו כי נתרמו בכך יותר (מיתאם פירסון 0.19). בתחילת הקורסים ציפו הסטודנטים במסלול להסבת אקדמאים, יותר מאשר ה"סדירים", להכיר את מקורות הקיפוח של קבוצות תרבותיות שונות משלהם. כן הם ציפו לרכוש כלים על מנת לבחון, אם תוכני ההוראה בבתי הספר נותנים ביטוי שוויוני לתרבויות של מיעוטים. כלומר, בהשוואה ל"סדירים" התממשה ציפיתם השנייה באמצעות הקורסים.

יגדר, גיל, דת וכדומה? בבחינת ים על כך שסטודנטים הלומדים מקורות הקיפוח של קבוצות לבחון אם תוכני ההוראה בבתי (מיתאמי פירסון 0.16 ו 0.15, ורה כמובהק עם אף לא אחת קורסים עם ציפיות דומות. כמו קורסים, כלומר, הציפיות של נמצאו לפי דת. סטודנטים לא יר ולהבין את מקורות הקיפוח 0.1 ו 0.19 בהתאמה). לעומת בין קבוצות תרבותיות שונות

יות השונות בסיום הקורסים: לתי תלויים, כלומר: מיגדר, ודת המשיבים, לבין הציפיות לגבי מספר משתנים. מיגדר וקיפוח החברתי של הקבוצה כמידה רבה יותר מאלה של או כל הבדלים מובהקים בין

חוויה חזקה יותר של מימוש נות משל המשיבים (מיתאם בי ציפיות מהקורסים. נת תוכני הוראה בבתי ספר במסגרת הסבת אקדמאים ים ציפו הסטודנטים במסלול נורות הקיפוח של קבוצות ו, אם תוכני ההוראה בבתי זוואה ל"סדירים" התממשה

ככל ששנת הלימוד במכללה הנחקרת מוקדמת יותר (נבדקו סטודנטים הלומדים בשנים ב'ד'), כך רבה יותר התחושה למימוש הציפיות להבנת מושג הרב-תרבותיות ולהבנת יחסי הכוח בין קבוצות שונות בחברה הישראלית (מיתאם פירסון 0.18 ו 0.19 בהתאמה). זאת בהשוואה לתחילת הקורסים, כאשר לא נמצאו הבדלים ביחס לציפיות מהקורסים בין הסטודנטים בשנתונים השונים.

ההבדלים המשמעותיים ביותר לגבי מידת מימוש הציפיות היו בהקשר לדת המשיבים. סטודנטים לא יהודים חשו כי מומשו ציפיותיהם מהקורסים ומהסדנאות בהיבטים הבאים: היכרות והבנה של מקורות הקיפוח החברתי של הקבוצה התרבותית של המשיבים; היכרות עם התרבות ועם ההיסטוריה של קבוצות שונות משלהם בחברה הישראלית; היכרות של מקורות הקיפוח החברתי של קבוצות שונות מאלה של המשיבים; חשיפה ליסודות תרבותיים משותפים בין קבוצות תרבותיות שונות; קבלת כלים להיות סוכן של שינוי תרבותי בקבוצה של המשיבים בפרט ובישראל בכלל; הבנת יחסי הכוח בין קבוצות תרבותיות שונות; רכישת כלים לבחינת תוכני הוראה בבתי הספר כנותנים ביטוי שוויוני לתרבויות של מיעוטים; ולבסוף, רכישת כלים לניהול דו-שיח שוויוני רב-תרבותי בקרב התלמידים בעתיד של המשיבים (מיתאמי פירסון נעים בין 0.17 ל-0.34). בתחילת הקורסים אפינו את הלא יהודים שתי ציפיות: חיזוק זהותם התרבותית וכן הכרה והבנה של מקורות הקיפוח החברתי של הקבוצה התרבותית שאליה הם משתייכים. ציפיותם השנייה מומשה. לעומת זאת, היהודים ציפו בתחילת הקורסים להבין את יחסי הכוח בין הקבוצות התרבותיות השונות בחברה הישראלית, ואילו בסיום הקורסים נתרמו בכך יותר הסטודנטים הלא-יהודים.

מימוש ציפיות מהקורסים ומהסדנאות על רכיביהם השונים מובחן בעיקר לפי דת המשיבים: סטודנטים לא יהודים חשו כי ציפיותיהם מומשו במידה רבה יותר מאלו של היהודים. הם למדו על התרבות וההיסטוריה של קבוצתם ושל קבוצות אחרות בחברה הישראלית, נחשפו למקורות קיפוח ויחסי כוחות שונים, קיבלו כלים להיותם סוכני שינוי בקבוצתם ובחברה הישראלית ורכשו כלי להוראה רב-תרבותית בעתיד.

בהיבטים ספורים בלבד נמצאו גם הבדלים לפי מיגדר, גיל, שנת הלימודים במכללה הנחקרת ומעמד הסטודנטים, כאשר באותם ההיבטים חשו נשים, צעירים וסטודנטים בלימודי הסבת אקדמאים כי מומשו ציפיותיהם במידה הרבה ביותר. נוסף על כך סטודנטים מהקורס בשנת לימודים מוקדמת הפיקו יותר מאשר סטודנטים בשנים מתקדמות יותר, אף כי בתחילת הקורסים לא נמצא ביניהם הבדל ברמת הציפיות.

**עמדות הקשורות ברב-תרבותיות וחינוך לרב-תרבותיות  
בעקבות הקורסים והסדנאות**

באופן כללי השתנו עמדות הסטודנטים בהקשרים רב-תרבותיים במידה מועטה בעקבות הקורסים (לוח 2). חלק מהעמדות והסברות היו איתנות מאוד בתחילת הקורסים ונשארו כך גם בסיומם. בחלק מהן חלה ירידה ובמקצתן - עלייה. מימצא נוסף מצביע על כך שבעוד שבתחילת הקורסים היו הסטודנטים תמימי דעים יותר לגבי חשיבותו של חינוך לרב-תרבותיות, הרי שעלתה ההטרוגניות בתשובות בסיום הקורסים. הירידה התלולה ביותר חלה ביחס להיגדים, שלפיהם כל הקבוצות התרבותיות בחברה חשובות באותה המידה, וכן לגבי סיכויי ניעות שווים לבני קבוצות המיעוטים. כלומר, חלה ירידה בתפיסה הדמוקרטית השוויונית של החברה הישראלית, ובכך יש ביטוי להחלשת העמדות הרב-תרבותיות.

במספר עמדות חלה התחזקות, בעיקר לגבי הטענה שלפיה "חינוך לרב-תרבותיות חשוב כדי לתת אפשרות לשוחח על ההבדלים בינינו בפתוחות". התחזקות בהיבט זה מעידה על השפעת הקורסים לגבי חיזוק תפיסה פלורליסטית יותר כלפי החברה הישראלית. שיעור לא גבוה, בממוצע, של משיבים היו סבורים, כי הכשרת מורים צריכה להתנהל במכללות נפרדות לפי מגזר, ושיעור זה התחזק במקצת בסיום הקורסים. בכך יש דווקא חיזוק לעמדות פרטיקולריסטיות ולא רב-תרבותיות, אולי בשל המפגש הלא פשוט שהתרחש בקורסים ובסדנאות, שעל חלקו ניתן ללמוד מההערות ל"שאלות הפתוחות" שלהלן:

\* לאורך כל הקורס הועלו בעיות ומחלוקות שמתעוררות בינינו, אזרחי ישראל. חשוב לאפשר דו-שיח פתוח בין תרבויות בהכשרת מורים... לדעתי, יש צורך דחוף בחברה הישראלית למצוא דרכים להידברות בין הערכים והיהודים בחברה.

\* אני חש שכל הלימודים במכללה תורמים לי בהיכרות עם מגזרים אחרים בארץ. שלא נחשפתי אליהם עד כה (אני בן 34!) והמציאות הזאת יחד עם הקורס פיתחו מודעות והכרה עם הקבוצה "האחרת" והתחושות שלה. זה יוצר מצב שיש לי יותר נכונות לשמוע אותם, ואפילו אם אני לא תמיד מסכים עם עמדותיהם.

\* אני עצובה ומאוכזבת מהחברה הישראלית בכלל הקשור ליחסה למיעוט, אז לכן חובה ללמד מורים להבין את הרב-תרבותיות כאן ולתת לה לגיטימציה, כדי לעודד שוויון וללמד את הסטודנטים שיהיו מורים, לנהוג ביותר דמוקרטיית.

\* אולי זה המקום להגיד שצריך להפוך את הקורסים על החברה הישראלית לחובה. צריך להגביר את המודעות לעניין הזה אצל מי שהולך להיות מורה.

מהערות המשיבים ניה שונות, עוררו בעיות וחיזוק למרות שהמימצאים בלוח התשובות לשאלות הפתוח להכשרתם כמורים.

**לוח 2. עמדות וסבוב השוואה בין ממוז (סולם דרגות בן 5**

חשוב לשמור על ערכי הדמו (כגון חופש ביטוי, שוויון בי
חינוך לרב-תרבותיות חשוב מודע לכל ה"אחרים" שבתוכ
מטרת החינוך לרב-תרבותיות שבה צדק והוגנות הם הערכי
חינוך לרב-תרבותיות חשוב הדדית בין הקבוצות התרבות
חינוך לרב-תרבותיות חשוב כיצד מתעצבת זהותנו
חינוך לרב-תרבותיות חשוב לשוחח על ההבדלים בינינו ב
כל הקבוצות התרבותיות הנכ בחברה חשובות באותה המיד
חינוך לרב-תרבותיות חשוב תוכל להמשיך לשמור על הי
בני מיעוטים שווים לבני קבוצ
תוכנית הלימודים בהכשרת מו להיות אחידה לכל המיגזרים

בותיים במידה מועטה בעקבות אוד בתחילת הקורסים ונשארו ז. מימצא נוסף מצביע על כך יותר לגבי חשיבותו של חינוך ם הקורסים. הירידה התלולה תיות בחברה חשובות באותה ז. כלומר, חלה ירידה בתפיסה ייטוי להחלשת העמדות הרב-

"חינוך לרב-תרבותיות חשוב ותחזקות בהיבט זה מעידה על זי החברה הישראלית. שיעור יים צריכה להתנהל במכללות בכך יש דווקא חיזוק לעמדות 'א פשוט שהתרחש בקורסים זות" שלהלן:

נ בינינו, אזרחי ישראל. חשוב דעת, יש צורך דחוף בחברה יים בחברה.

ז עם מגזרים אחרים בארץ, הזאת יחד עם הקורס פיתחו זה יוצר מצב שיש לי יותר ז עמדותיהם.

ליחסה למיעוט, אז לכן חובה ניטימציה, כדי לעודד שוויון טיות.

החברה הישראלית לחובה. זיות מורה .

מהערות המשיבים ניתן ללמוד, כי הקורסים הפגישו את המשתתפים עם אוכלוסיות שונות, עוררו בעיות וחיזקו נכונות לפתיחות, לזו שיח וכן העצימו עמדות כלפי הדמוקרטיה. למרות שהמימצאים בלוח 2 מעידים על היחלשות מסוימת של עמדות כלפי רב-תרבותיות, התשובות לשאלות הפתוחות מחזקות את חשיבות הקורסים ונחיצותם לדעת הסטודנטים להכשרתם כמורים.

**לוח 2. עמדות וסברות לגבי רב-תרבותיות וחינוך לרב-תרבותיות - השוואה בין ממוצעים (וסטיות תקן) בתחילת הקורסים לסיומם (סולם דרגות בן 5 קטגוריות: 1=כלל לא, 5=במידה רבה מאוד)**

השינוי	סיום הקורס (N=160)	תחילת הקורס (N=213)	
-0.04	4.53 (0.65)	4.57 (0.57)	חשוב לשמור על ערכי הדמוקרטיה (כגון חופש ביטוי, שוויון בין אזרחים וכדומה)
-0.01	4.20 (0.92)	4.21 (0.79)	חינוך לרב-תרבותיות חשוב כדי להיות מודע לכל ה"אחרים" שבתוכנו
-0.19	3.99 (0.90)	4.18 (0.83)	מטרת החינוך לרב-תרבותיות היא לבנות חברה שבה צדק והוגנות הם הערכים החשובים ביותר
-0.18	3.97 (0.97)	4.15 (0.88)	חינוך לרב-תרבותיות חשוב כדי שתהיה הפריה הדדית בין הקבוצות התרבותיות-לאומיות השונות
-0.07	4.06 (0.92)	4.13 (0.84)	חינוך לרב-תרבותיות חשוב כדי להבין כיצד מתעצבת זהותנו
+0.06	4.16 (0.88)	4.10 (0.79)	חינוך לרב-תרבותיות חשוב כדי לתת אפשרות לשוחח על ההבדלים בינינו בפתיחות
-0.25	3.77 (1.16)	4.02 (1.02)	כל הקבוצות התרבותיות הנכללות בחברה חשובות באותה המידה
-0.10	3.83 (0.98)	3.93 (1.01)	חינוך לרב-תרבותיות חשוב כדי שכל תרבות תוכל להמשיך לשמור על הייחודיות שלה
-0.16	3.70 (1.19)	3.86 (1.17)	בני מיעוטים שווים לבני קבוצת הרוב בחברה
+0.01	3.34 (1.23)	3.33 (1.27)	תוכנית הלימודים בהכשרת מורים צריכה להיות אחידה לכל המיגזרים

-0.22	2.97 (1.01)	3.19 (1.22)	הסיכויים לניעות חברתית (באמצעות השכלה או עיסוק) של בני מיעוטים שווים לסיכויים של בני קבוצת הרוב
-0.18	2.66 (1.31)	2.84 (1.29)	מדיניות "כור ההיתוך" שדוגלת ביצירת תרבות אחידה לכולם - נכונה
0.04+	2.06 (1.17)	2.02 (1.23)	הכשרת מורים צריכה להתקיים במכללות נפרדות על-פי המיגזרים התרבותיים השונים

כשם שצוינו ההבדלים בהקשר לציפיות ומידת מימושן בתחילת הקורסים ובסיומם, נבחנו גם הגורמים המסבירים עמדות וסברות לגבי רב-תרבותיות וחינוך לרב-תרבותיות בתחילת הקורסים ובסיומם.

בתחילת הקורסים נמצא כי סטודנטיות, יותר מסטודנטים, חשו כי הסיכויים לניעות חברתית של בני מיעוטים שווה לזו של בני קבוצת הרוב (מיתאם פירסון 0.14). סטודנטים במסלול להסבת אקדמאים חשו יותר מה"סדירים", כי חינוך לרב-תרבותיות חשוב כדי להיות מודע לכל "האחרים" (מיתאם פירסון 0.14). ככל ששנת הלימודים מתקדמת יותר כך הסטודנטים סבורים יותר כי בני מיעוטים שווים לבני קבוצת הרוב בחברה (מיתאם פירסון 0.20).

מרבית ההבדלים בעמדות כלפי רב-תרבותיות וחינוך לרב-תרבותיות נמצאו לפי דת המשיבים. יהודים יותר מלא-יהודים סבורים, כי חשוב לשמור על ערכי הדמוקרטיה וחינוך לרב-תרבותיות חשוב כדי להפנות את המודעות לכל "האחרים" (מיתאם פירסון 0.19 ו-0.15 בהתאמה). לא יהודים, לעומת זאת, סבורים יותר מהיהודים כי הכשרת מורים צריכה להתקיים במכללות נפרדות על פי מיגזרים שונים, אך גם סבורים שתוכנית הלימודים במכללות להכשרת מורים צריכה להיות אחידה לכל המיגזרים (מיתאם פירסון 0.21 ו-0.14 בהתאמה). לא נמצאו הבדלים מובהקים בעמדות המשיבים לפי גיל.

עמדות מוצקות יותר במובהק כלפי רב-תרבותיות גילו בתחילת הקורסים נשים לעומת גברים, יהודים לעומת ערבים, סטודנטים במסלול להסבת אקדמאים יותר מה"סדירים" וסטודנטים הלומדים מספר שנים במכללה לעומת הלומדים בה שנה אחת. לגבי סיום הקורסים, מיתאם פירסון מובהקים נמצאו הפעם בהקשר לגיל המשיבים ודתם בלבד. ככל שגיל המשיבים גבוה יותר (מעל לגיל 25), כך חשו המשיבים בסיום הקורסים כי חשוב לשמור על ערכי הדמוקרטיה (מיתאם פירסון 0.20). לעומת זאת סברו צעירים (20-25) יותר מהמבוגרים, כי הסיכויים לניעות חברתית של בני מיעוטים שווים לסיכוייהם

של בני קבוצת הרוב (מיתאם פירסון 0.19). בין קבוצות הגיל השונות קשור לעמדות המשיבים לגבי דת המשיבים, יהודי ערכי הדמוקרטיה (מיתאם פירסון 0.19). התרבותיות הנכללות בחברת נמצא הבדל על פי דת בתת-נוספים על פי דת.

ערכים הקשורים בדמוקרטיה תפיסות של צדק חברתי ונוספים (20) ואת היהודים.

מחויבות עתידית לחינוך כאשר נשאלו הסטודנטים לרב-תרבותיות, הסתבר כי תרבויות משנה באמצעות בשיעורים. עם זאת, באשר ומוצא אתני - כאן מהססים בתשובותיהם לשאלה זו ביו

### לוח 3. מד

חשוב לי להכיר תרבויות מ
אני מסוגלת/אפשר לתלמי ללימוד לפי מידת העניין ש
אני מרגישה מחויבת/להור
אני מסוגלת/להתמודד עם ב מקרע תרבותי שיתגלע בין ח
אני מתכננת/הוראה רב-תרכ מוצא אתני שונה וכדומה

-0.22	2.97 (1.01)	
-0.18	2.66 (1.31)	
0.04+	2.06 (1.17)	

לת הקורסים ובסיומם, נבחנו ינוך לרב-תרבותיות בתחילת

ז, חשו כי הסיכויים לניעות אם פירסון 0.14). סטודנטים לרב-תרבותיות חשוב כדי הלימודים מתקדמת יותר כך רוב בחברה (מיתאם פירסון

ב-תרבותיות נמצאו לפי דת על ערכי הדמוקרטיה וחינוך מ" (מיתאמי פירסון 0.19 ו ים כי הכשרת מורים צריכה זבורים שתוכנית הלימודים זיתאמי פירסון 0.21 ו-0.14 גיל.

לת הקורסים נשים לעומת קדמאים יותר מה"סדירים" שנה אחת.

הקשר לגיל המשיבים ודתם המשיבים בסיום הקורסים לעומת זאת סברו צעירים מיעוטים שווים לסיכוייהם

של בני קבוצת הרוב (מיתאם פירסון 0.21). כזכור, לא נמצאו הבדלים בתחילת הקורסים בין קבוצות הגיל השונות לגבי עמדותיהם, רק לגבי מעמדם במכללה הנחקרת, אשר אינו קשור לעמדות המשיבים בסיום הקורסים.

לגבי דת המשיבים, יהודים יותר מערבים משוכנעים בסיום הקורסים כי חשוב לשמור על ערכי הדמוקרטיה (מיתאם פירסון 0.19), בדומה למצב בתחילת הקורסים, וכן שכל הקבוצות התרבותיות הנכללות בחברה חשובות באותה מידה (מיתאם פירסון 0.21); במשתנה זה לא נמצא הבדל על פי דת בתחילת הקורסים. לגבי יתר ההיבטים של עמדות לא נמצאו הבדלים נוספים על פי דת.

ערכים הקשורים בדמוקרטיה מאפיינים את הסטודנטים המבוגרים יותר וכן את היהודים. תפיסות של צדק חברתי וערכים דמוקרטיים מאפיינות את הצעירים שבין המשיבים (-25 20) ואת היהודים.

**מחויבות עתידית לחינוך לרב-תרבותיות**

כאשר נשאלו הסטודנטים בסוף הקורסים (בלבד) לגבי מחויבותם העתידית לחינוך לרב-תרבותיות, הסתבר כי יש להם מחויבות רבה לנושא. לסטודנטים חשוב בעיקר להכיר תרבויות משנה באמצעות תלמידיהם ולהיות פתוחים להצעותיהם לגבי הנושאים שיידונו בשיעורים. עם זאת, כאשר לתכנון עתידי של עיסוק בחינוך לרב-תרבותיות בהקשר למיגדר ומוצא אתני - כאן מהססים מעט יותר הסטודנטים בתגובותיהם, וכולטת גם השונות הגבוהה בתשובותיהם לשאלה זו ביחס להיבטים האחרים שנבחנו (לוח 3).

**לוח 3. מחויבות עתידית לחינוך לרב-תרבותיות**

ממוצע	סטיית תקן	
4.14	0.84	חשוב לי להכיר תרבויות משנה שונות דרך תלמידיי
3.93	0.87	אני מסוגלת/ל לאפשר לתלמידיי להעלות נושאים ללימוד לפי מידת העניין שלהם/ן
3.88	0.90	אני מרגישה/מחויב/ת להוראה בגישה רב-תרבותית
3.66	0.87	אני מסוגלת/ל להתמודד עם בעיות הנובעות מקרע תרבותי שיתגלע בין תלמידים
3.50	1.06	אני מתכנן/ת הוראה רב-תרבותית בהקשר למיגדר, מוצא אתני שונה וכדומה



לגבי ההבדלים במחויבות עתידית לחינוך לרב-תרבותיות, לא נמצאו קשרים מובהקים כלשהם ביחס למשטני הרקע. כלומר, המחויבות העתידית הגבוהה משותפת לגברים ולנשים, לצעירים ולמבוגרים, ליהודים ולערבים. בין חמשת המשתנים הבודקים נכונות להוראה רב-תרבותית בעתיד נמצאו קשרים מובהקים ברמות גבוהות (מיתאם פירסון ממוצע של 0.40). לכן נבחר משתנה אחד, המייצג את הנכונות להוראה רב-תרבותית בעתיד, והוא "התכונן להוראה רב-תרבותית בהקשר למגדר ולמוצא אתני". משתנה זה גם נמצא במיתאם עם מספר המשתנים הרב ביותר (לא כולל משטני הרקע). מסתבר כי נכונות רבה להוראה רב-תחומית בהקשר למגדר ולקבוצות אתניות בקרב תלמידי המשיבים בעתיד, מאפיינת בעיקר את אלה שחשו כי ציפיותיהם מהקורסים והסדנאות, כפי שפורטו בלוח 1, מומשו במידה רבה. (למעט 3 הצפיות הבאות: להכיר את התרבות וההיסטוריה של קבוצתם התרבותית, הציפייה לחיזוק זהותם התרבותית והציפייה להבנת יחסי הכוח בין קבוצות תרבותיות בחברה הישראלית - אשר עימם המתאמים לא היו מובהקים סטטיסטית.)

נכונות להוראה רב-תרבותית בהקשר למגדר ולמוצא אתני מוסברת גם על ידי מספר עמדות כלפי חינוך לרב-תרבותיות. אלה הסבורים כי חינוך לרב-תרבותיות חשוב כדי להבין כיצד מתעצבת זהותנו וכן כדי לשוחח על ההבדלים בינינו בפתיחות, הם גם המוכנים להתחייב לחינוך לרב-תרבותיות בעתיד (מיתאמי פירסון 0.19 ו-0.18, בהתאמה). כמו כן, המצדדים בחשיבותו של חינוך לרב-תרבותיות לשימור הייחודיות של כל תרבות (מיתאם פירסון 0.26) הם המתכוונים להתחייב לחינוך לרב-תרבותיות בעתיד. מגמה קצת שונה מתגלה בקשר הבא: אלה המצדדים בעמדה שהכשרת מורים צריכה להתקיים במכללות נפרדות, על פי מגזרים תרבותיים שונים, מתכננים עיסוק בחינוך לרב-תרבותיות בהקשר למגדר ולמוצא אתני (מיתאם פירסון 0.24).

מחויבות גדולה לחינוך לרב-תרבותית תלויה, אם כן, במימוש רב ("במידה רבה") של ציפיות הסטודנטים מהקורסים וכן בעמדות המצדדות בחשיבותו של חינוך לרב-תרבותיות. כל זאת, למעט התפיסה הפרטיקולריסטית של המצדדים בהכשרת מורים נפרדת (לפי מיגזרים). ניתן אפוא לומר, כי אין כל קשר בין משטני הרקע השונים וזהותם האתנית והישראלית של המשיבים לבין שאיפתם בעתיד למימוש אישי של חינוך לרב-תרבותית; חלק מהסבר טמון בחוויה שעברו הסטודנטים במהלך הקורסים והסדנאות.

## סיכום ודין

מטרתו של חינוך לרב-תרבותיות במכללה להכרות וכלים חינוכיים להשאיר להוביל לקראת מציאות נחיתותן היחסית, ויכולו להקיפוח שבו. תהליך זה יא (01; Stone Hanley, 1999) סטודנטים במכללות לחינוך במהלך לימודיהם התנסות מעמדת (1987) ומשפיעה על עמדות המורים במכללה הנחקרת המרצים ובין הדגשי הקורסי לזמן תהליך של דו-שיח והקניית מידת המשמעותיות של הקשר לחינוך לרב-תרבותי אלה בהקשר של עיצובן של הסטודנטים בקורסים ובסדנאות בתחילת הקורסים והסדנאות מאוד; הסטודנטים ציפו בעיקר תרבותי בקרב תלמידיהם בעו לרכוש כלים לבחינת ביטוי התרבות וההיסטוריה של הציפיות הגדולות מהיבטים במידה רבה באמצעות הקורסי הירידה המשמעותית ביות ברכישת כלים לחינוך לרב-תרבותי שפיתחו בעיקר מודעות לתפי הציפיות הייתה אפוא בהקשר משל המשיבים והכרה בחשיבות בחברה הישראלית. כמו כן, תד בעיות הסטודנטים ביחס להיב

ות, לא נמצאו קשרים מובהקים דית הגבוהה משותפת לגברים ושת המשתנים הבודקים נכונות ברמות גבוהות (מיתאם פירסון הנכונות להוראה רב-תרבותית גדר ולמצא אתניי". משתנה זה : כולל משתני הרקע). מסתבר קבוצות אתניות בקרב תלמידי יותיהם מהקורסים והסדנאות, ת הבאות: להכיר את התרבות גם התרבותית והציפייה להבנת אשר עימם המתאמים לא היו

ותני מוסברת גם על ידי מספר וך לרב-תרבותיות חשוב כדי ינינו בפתיחות, הם גם המוכנים 0.18 - 0.1. (בהתאמה). כמו כן, זודיות של כל תרבות (מיתאם יות בעתיד. מגמה קצת שונה י צריכה להתקיים במכללות חינוך לרב-תרבותיות בהקשר

ימוש רב ("במידה רבה") של תו של חינוך לרב-תרבותיות. הכשרת מורים נפרדת (לפי יקע השונים והותם האתנית שי של חינוך לרב-תרבותית; ים והסדנאות.

### סיכום ודיון

מטרתו של חינוך לרב-תרבותיות היא להעצים את העוסקים בו, כך שיהיו בידיהם כוחות וכלים חינוכיים להניע שינוי חברתי. זהו תהליך העצמה של קבוצות מקופחות, שאמור להוביל לקראת מצב שהן לא יקבלו על עצמן את הגדרת החברה הרחבה לגבי נחיתותן היחסית, ויוכלו להבין את המבנה החברתי שאליו הן משתייכות ואת מנגנוני הקיפוח שבו. תהליך זה יאפשר להן להוביל בעצמן שינוי חברתי בעתיד (Banks, 1997; Banks & McGee Banks, 2001; Stone Hanley, 1999).

סטודנטים במכללות לחינוך, אשר יהיו בעצמם סוכני חיברות וחינוך בעתיד, אמורים לחוות במהלך לימודיהם התנסות משמעותית בסביבה המחנכת לערכים דמוקרטיים (Funk & Willits, 1987) ומשפיעה על עמדותיהם החברתיות והפוליטיות (Owens, 1992). בתוכנית להכשרת המורים במכללה הנחקרת קיים רכיב המוגדר כ"לימודי תרבות וזהות". למרות השוני בין המרצים ובין הדגשי הקורסים והסדנאות בתחום זה, כל קורסי הזהות מציבים לעצמם כמטרה לזמן תהליך של דו-שיח והקשבה לקולות שונים בחברה הישראלית.

מידת המשמעותיות של הקורסים הללו למתכשרים להוראה לא נבדקה עד כה, ובעיקר לא בהקשר לחינוך לרב-תרבותיות. במחקר הנוכחי נבחנה הכשרת המורים במכללה בהיבטים אלה בהקשר של עיצובן של עמדות הקשורות בחינוך לרב-תרבותיות, כפי שמבטאים אותן הסטודנטים בקורסים ובסדנאות אלה.

בתחילת הקורסים והסדנאות הייתה רמת הציפיות של הסטודנטים בכל ההיבטים גבוהה מאוד; הסטודנטים ציפו בעיקר לדברים הבאים: לרכוש כלים לניהול דו-שיח שוויוני ורב-תרבותי בקרב תלמידיהם בעתיד; להבין את מקורות הקיפוח של הקבוצה התרבותית שלהם; לרכוש כלים לבחינת ביטוי שוויוני לתרבויות של מיעוטים בתוכני ההוראה; להכיר את התרבות וההיסטוריה של הקבוצה התרבותית שלהם ולהבין את מושג הרב-תרבותיות. הציפיות הגדולות מהיבטים רב-תרבותיים והערכים הדמוקרטיים הנגזרים מהם מומשו במידה רבה באמצעות הקורסים, אך לא באותה רמה של ציפיות ראשוניות.

הירידה המשמעותית ביותר במידת המימוש של הציפיות הייתה בהיבטים הקשורים ברכישת כלים לחינוך לרב-תרבותיות. כלומר, הקורסים הקנו תכנים תיאורטיים יותר, שפיתחו בעיקר מודעות לתפיסה ולמצב הישראלי. הירידה המועטה ביותר במידת מימוש הציפיות הייתה אפוא בהקשרים תיאורטיים, כמו היכרות עם התרבות של קבוצות שונות משל המשיבים והכרה בחשיבותם של יסודות תרבותיים משותפים בין קבוצות שונות בחברה הישראלית. כמו כן, תהליך הלמידה והחברות בקורסים יצר כנראה שונות רבה יותר בדעות הסטודנטים ביחס להיבטים שונים שנלמדו בהם, בהשוואה למצב בתחילת הקורסים.

הקורסים העניקו רמת ידע והבנה תיאורטית בהקשרים של רב-תרבותיות ואולי אף חשיבה ביקורתית יותר בעקבותיהם, אך פחות כלים יישומיים למימוש של חינוך לרב-תרבותיות. בתוכנית ההכשרה להוראה מתקיימים קורסים המוגדרים כקורסים "פרקטיים", שעיקרם חיבור התיאוריה עם המעשה, כגון ההתנסות המעשית ושיעורי הדידקטיקה. קורסים אלה מתמקדים בהקניית כלים להוראה ובפיתוח תובנות ושיקולי דעת במצבי הוראה אותנטיים. במחקר קודם שנערך במכללה הנחקרת (Smith and Lev-Ari, 2005), ואשר עסק במקומה של ההתנסות המעשית בהכשרת המורים בקרב סטודנטים בפועל ובוגרי המכללה, ציינו האחרונים - אשר חלקם הגדול כבר מתפקד כמורים בשטח - את חשיבות ההתנסות המעשית בהקניית כלים להוראה לצד צבירת הניסיון בשדה החינוכי. עם זאת, גם לתכנים תיאורטיים שנלמדו במסגרת הקורסים הללו יחסה חשיבות מסוימת - אם כי פחותה - בהכנה למקצוע ההוראה.

ממימצאי המחקר הנוכחי ניתן ללמוד, כי קורסי הוזהות שנחקרו אכן אינם משתייכים לקטגוריה של קורסים דידיקטיים והתנסותיים. מתוך כך, גם המרצים המלמדים בהם לא ראו את עצמם כמי שאחראים לעסוק, הלכה למעשה, בהקניית כלים להוראה בכיתה רב-תרבותית. בנוסף, היקף השעות המוקצות לקורסים אלה הוא מינימלי - קורס סמסטריאלי - לעומת הקורסים הדידיקטיים וההתנסותיים, אשר להם מוקצה מספר רב של שעות (4 שעות שנתיות ואף יותר). בנסיבות אלה, מטרת הקורס לטיפוח מודעות הוגבלה מראש לצורך בחינוך לרב-תרבותיות ולהקניית ידע מושכל בנושא. לכן, על מנת שקורסי הוזהות יהפכו לקורסים מקני כלים להוראה, יש לחשוב על בניית סגל המתמחה בנושא הן בהיבט התיאורטי והן בהיבט ההכשרתי. כן יש לחשוב על הקצאת היקף רחב יותר של שעות לעיסוק בנושא.

כאשר נבחנו ההבדלים בין רמת הציפיות ההתחלתית לזו המסכמת לפי מיגדר, גיל, דת ועוד, נמצאו ההבדלים הרבים ביותר לפי דת המשיבים. סטודנטים לא יהודים, יותר מיהודים, ציפו לחזק את זהותם התרבותית ולהכיר ולהבין את מקורות הקיפוח החברתי של הקבוצה התרבותית שלהם. לעומת זאת ציפו יהודים, יותר מלא יהודים, להבין את יחסי הכוח בין קבוצות תרבותיות שונות בחברה הישראלית.

לגבי מימוש הציפיות בעקבות הקורסים, סטודנטים לא יהודים חשו כי ציפיותיהם מומשו במידה רבה יותר מאלו של היהודים. הם למדו על התרבות וההיסטוריה של קבוצתם ושל קבוצות אחרות בחברה הישראלית, נחשפו למקורות קיפוח ויחסי כוחות שונים, קיבלו כלים להכשרתם כסוכני שינוי בקבוצתם ובחברה הישראלית ורכשו כלים ראשוניים לעיסוק בחינוך לרב-תרבותיות בעתיד.

בהיבטים ספורים נמצאו ומעמד הסטודנטים; באותו מומשו ציפיותיהם במידה הפיקו מהקורס יותר מאשר ביניהם ברמת הציפיות מה משנים מתקדמות נחשפו תחושתם של הסטודנטים בהבנת החברה הישראלית (2007) טען, שיש ליישם לכל אחת מתרבויות המשנה תוכל כל קבוצה תרבותית סביבת החברות במכללה אחד האמצעים לכך בד בבד גורמת, לפי ממצאי מחקר גם לסטודנטיות.

לגבי עמדות הקשורות בחלק מהעמדות והסברות בחלק מהן חלה ירידה ובמקורות תרבותיות בהקשר לפתיחות "הפתוחות", המביאות לידי תפיסתם לגבי נחיצותם להן הקורסים ובסיומם, גם עמדת הטרובגניות יותר משהיו בהתחלה על התהליך הדינמי שחווים בין יהודים וערבים.

בהבחנה לפי משתני הרי מוצקות כלפי רב-תרבותיות להסבת אקדמאים יותר מה' מהלומדים בה שנה אחת. וכן אצל היהודים התייחסות איכילוב, 1996) נטען, כי ער

רב-תרבותיות ואולי אף חשיבה וזו של חינוך לרב-תרבותיות. כקורסים "פרקטיים", שעיקרם עורי הדידקטיקה. קורסים אלה דעת במצבי הוראה אותנטיים. (Smith and al), ואשר עסק במקומה בפועל ובוגרי המכללה, ציינו את חשיבות ההתנסות המעשית גם זאת, גם לתכנים תיאורטיים גם כי פחותה - בהכנה למקצוע

שנחקרו אכן אינם משתייכים למרצים המלמדים בהם לא יית כלים להוראה בכיתה רב-זמינימלי - קורס סמסטריאלי יקצה מספר רב של שעות (4 טיפוח מודעות הגובלה מראש בנושא. לכן, על מנת שקורסי נגיית סגל המתמחה בנושא הן את היקף רחב יותר של שעות

זו המסכמת לפי מיגדר, גיל, סטודנטים לא יהודים, יותר את מקורות הקיפוח החברתי מלא יהודים, להבין את יחסי

יש חשו כי ציפיותיהם מומשו ההיסטוריה של קבוצתם ושל יחסי כוחות שונים, קיבלו כשו כלים ראשוניים לעיסוק

בהיבטים ספורים נמצאו גם הבדלים לפי מיגדר, גיל, שנת לימודים במכללה הנחקרת ומעמד הסטודנטים; באותם ההיבטים חשו נשים, צעירים וסטודנטים בלימודי הסבה כי מומשו ציפיותיהם במידה הרבה ביותר. נוסף על כך, סטודנטים בשנת לימודים מוקדמת הפיקו מהקורס יותר מאשר סטודנטים בשנים מתקדמות יותר, אף כי לא נמצא הבדל ביניהם ברמת הציפיות מהקורסים בתחילתם. ייתכן שאחד ההסברים לכך הוא שסטודנטים משנים מתקדמות נחשפו לתכנים דומים בקורסים אחרים שבהם למדו. חשוב לציין, כי תחושתם של הסטודנטים הלא-יהודים וכן של הנשים לגבי מימושן של ציפיות הקשורות בהבנת החברה הישראלית ויכולתם להיות סוכני שינוי בעתיד - היא משמעותית. יונה (2007) טען, שיש ליישם דמוקרטיה רב-תרבותית על ידי יצירתם של מרחבים נפרדים לכל אחת מתרבויות המשנה בישראל תוך הדגשת המשותף ביניהן. באופן כזה, טוען יונה, תוכל כל קבוצה תרבותית לבטא את עצמה, ולא רק אלה המשתייכות לתרבות השלטת. סביבת החברות במכללה מאפשרת, במידה מסוימת, מרחב משותף, וקורסי הזהות הם אחד האמצעים לכך בד בבד עם הבידול התרבותי הקיים ממילא. יצירת מרחב משותף זה גורמת, לפי ממצאי מחקר זה, לתחושת העצמה לבני המיעוטים במכללה ובמידה מסוימת גם לסטודנטיות.

לגבי עמדות הקשורות בחינוך לרב-תרבותיות, חלו שינויים מועטים במהלך הקורסים. חלק מהעמדות והסברות היו איתנות מאוד בתחילת הקורסים ונשארו כך בסיומם. בחלק מהן חלה ירידה ובמקצתן - עלייה. בולטת העלייה בייחוס החשיבות לחינוך לרב-תרבותיות בהקשר לפתיחות הדדית. מימצא זה מתחזק לנוכח הערות המשתתפים לשאלות "הפתוחות", המביאות לידי ביטוי את הקשיים שחוו הסטודנטים במהלך הקורסים ואת תפיסתם לגבי נחיצותם להכשרתם כמורים. בדומה למימצאים אודות הציפיות בתחילת הקורסים ובסיומם, גם עמדות כלפי חינוך לרב-תרבותיות נעשו בעקבות הקורסים הטרונגניות יותר משהיו בהתחלה. בכך יש תמיכה מסוימת גם לממצאיו של בר-און (2006) על התהליך הדינמי שחווים סטודנטים יהודים וערבים במהלך הסדנאות העוסקות במפגש בין יהודים וערבים.

בהבחנה לפי משתני הרקע, נשים יותר מגברים מבטאות בתחילת הקורסים עמדות מוצקות כלפי רב-תרבותיות, יהודים מבטאים אותן יותר מערבים, סטודנטים במסלול להסבת אקדמאים יותר מה"סדירים" וסטודנטים הלומדים מספר שנים במכללה יותר מהלומדים בה שנה אחת. בסיום הקורסים בולטת במיוחד אצל הסטודנטים המבוגרים וכן אצל היהודים התייחסות לערכים הקשורים בדמוקרטיה. במחקרים קודמים (ראו אצל איכילוב, 1996) נטען, כי ערכים דמוקרטיים נתמכים בעיקר על ידי אוכלוסיה משכילה,

בין השאר כתוצאה מרכישת הבנה של המציאות החברתית במהלך שנות ההתנסות האזרחית והחינוכית. מימצאים אלה מסבירים במידה מסוימת את תמיכתם של הסטודנטים המבוגרים יותר במחקר הנוכחי בערכי הדמוקרטיה בזיקה לחינוך לרב-תרבותיות. השכלתם של סטודנטים אלה גבוהה יותר וניסיון חייהם ממושך מזה של הסטודנטים הסדירים במכללה. כמו כן, הסטודנטים היהודים במכללה מגיעים מרקע חברתי-כלכלי גבוה יותר מזה של הסטודנטים הערבים, ובכלל זה ברמת ההשכלה של הוריהם (לב ארי וחובריה, 2004), עובדה המסבירה במידה מסוימת את תמיכתם הגדולה יותר של הראשונים בערכים הקשורים ברב-תרבותיות ובדמוקרטיה.

לבסוף, כאשר נשאלו הסטודנטים בסיום הקורסים לגבי מחויבותם העתידית לחינוך לרב-תרבותיות, הסתבר כי יש להם מחויבות רבה לנושא. לסטודנטים חשוב בעיקר לחשוף בכיתותיהם בעתיד את מגוון תרבויות המשנה באמצעות תלמידיהם, ולהיות פתוחים להצעות התלמידים לגבי הנושאים שיידונו בשיעורים. עם זאת, לגבי תכנון הוראה רב-תרבותית בהקשר למיגדר ומוצא אתני - כאן תגובות הסטודנטים מהוססות יותר.

כאשר נבחנו משתנים המסבירים את הנכונות לעיסוק בחינוך לרב-תרבותיות בעתיד, מסתבר כי אין כל קשר בין משתני הרקע השונים וזהותם האתנית והישראלית של המשיבים לבין שאיפתם העתידית למימוש אישי של חינוך לרב-תרבותיות. מחויבות גדולה לחינוך לרב-תרבותיות מוסברת בעיקר על ידי תרומה גבוהה של הקורסים בהיבטים רב-תרבותיים, כלומר על ידי תחושה חזקה של מימוש ציפיותיהם. היבטים נוספים המסבירים נכונות רבה להוראה רב-תרבותית נובעים מהעמדות המצדדות בחינוך לרב-תרבותיות ובחשיבותו, כך שהמחזיקים בעמדות רב-תרבותיות גם מצדדים בחינוך לרב-תרבותיות.

ממצאי המחקר מחזקים את טענתו של יוגב (2001) לגבי העובדה, שהמבנה החברתי והתרבותי של ישראל וכן מערכת החינוך מעודדים חינוך לרב-תרבותיות מהסוג הפרטיקולריסטי. הווי אומר, כל מגזר מכיר למעשה את תרבותו שלו, וכמעט שאינו נחשף לתרבות של מגזרים אחרים. מכל אלה אפשר להסיק, שנחוצה מדיניות פלורליסטית ברמת החינוך הערכי בישראל, על מנת להפחית את המתחים והשסעים הבין-מגזריים בישראל שאותם מנציחה ומשעתקת מערכת החינוך.

בהקשר לכך קיימת הנחה, שלפיה ככל שאדם חי במסגרת סגורה יותר, כך הוא ייצמד לתרבות שבה גדל ושאליה הוא יבחר להשתייך. זאת לעומת אדם החי במסגרות פתוחות, המציעות היכרות עם מגוון תרבויות, ומציבה לפניו את השאלה, לאיזו תרבות יבחר להשתייך. מובן שלחינוך תפקיד חשוב בדילמה זו, משום שהוא מכונן לשתי אפשרויות:

היכרות בלבד או מיזוג ודו-המכללה להוראה, באמצעות באמצעות הדיאלוג התרבותי לחינוך לרב-תרבותיות ולפ עם בני קבוצת הגיל.

דוגמה מעניינת למפגש בזהות של ה"אני הקולקטיבי גוריון. הזהות הישראלית. - מול מספר אחרים וביניה שטיינברג (בתוך בר-און, 2006) התקיים מפגש בין סטודנט באוניברסיטת בן-גוריון. במ מורכב, והתבררה גם זהות מרחיב את ההבנה התיאורטית יהודים. הבנה תיאורטית זו כמו כן מתרחש תהליך של כסוכני שינוי בעתיד. נראה כי בין הקבוצות התרבותיות ה חברתית במכללה להוראה בי ומיטלברג, 2002).

בניגוד לממצאי מחקר והמחלקות המכשירות מורני (Yogev, 1996), הרי שמי בכיוונים אלה, כאשר יעדי עמדות הסטודנטים לגבי נח עדות לכך. כמו כן, ככל שהם מעריכים יותר את תרומו גם חשיבות הקורסים לסטו התרבותית.

המסקנות היישומיות במח בין סובלנות לפלורליזם. סוב

ריתית במהלך שנות ההתנסות מת את תמיכתם של הסטודנטים: זיקה לחינוך לרב-תרבותיות. ממושך מזה של הסטודנטים מגיעים מרקע חברתי-כלכלי מת ההשכלה של הוריהם (לב) את תמיכתם הגדולה יותר של:

בי מחויבותם העתידית לחינוך 'סטודנטים חשוב בעיקר לחשוף יזיהם, ולהיות פתוחים להצעות 'בי תכנון הוראה רב-תרבותית סעות יותר.

חינוך לרב-תרבותיות בעתיד, ותם האתנית והישראלית של נוך לרב-תרבותיות. מחויבות תרומה גבוהה של הקורסים 'מימוש ציפיותיהם. היבטים 'מהעמדות המצדדות בחינוך 'תרבותיות גם מצדדים בחינוך

בי העובדה, שהמבנה החברתי וינוך לרב-תרבותיות מהסוג 'ותו שלו, וכמעט שאינו נחשף ה מדיניות פלורליסטית ברמת זסעים הבין-מגזריים בישראל

ז סגורה יותר, כך הוא ייצמד אדם החי במסגרות פתוחות, השאלה, לאיזו תרבות יבחר והוא מכוון לשתי אפשרויות:

היכרות בלבד או מיזוג ודו-שיח בין תרבויות שונות (ברלב, 2000). מכאן שדווקא לסביבת המכללה להוראה, באמצעות הקורסים המכוונים למימוש תפיסת הרב-תרבותית כמו גם באמצעות הדיאלוג התרבותי-חברתי המתקיים בה, יש תפקיד חינוכי חשוב הן בהקשר לחינוך לרב-תרבותיות ולפתיחות בין-תרבותית והן לחיזוקה של זהות חברתית, תוך דיאלוג עם בני קבוצת הגיל.

דוגמה מעניינת למפגשים מעין אלה מתאר בר-און (2006), אשר בחן את השינוי בזהות של ה"אני הקולקטיבי" הישראלי של סטודנטים יהודים וערבים מאוניברסיטת בן-גוריון. הזהות הישראלית בתהליך המתואר עברה תהליך של הבניה: מזהות מונוליתית - מול מספר אחרים וכיניהם הערבים - ל"אני קולקטיבי" חדש, רב-קולי ממוסד. שושנה שטיינברג (בתוך בר-און, 2006) מתארת תהליך של שינוי זהות כזה באמצעות סדנה, שבה התקיים מפגש בין סטודנטים יהודים ופלשתינים ישראלים במסגרת לימודית משותפת באוניברסיטת בן-גוריון. בסדנה זו נוצר דו-שיח משמעותי עם ה"אחר" וקבלתו כאדם מורכב, והתבררה גם זהות האדם עצמו. במחקר הנוכחי עולה, כי המפגש במהלך הקורסים מרחיב את ההבנה התיאורטית של מושג הרב-תרבותיות, בעיקר בקרב הסטודנטים הלא-יהודים. הבנה תיאורטית זו רצוי שתהיה מלווה גם בהכוונה יישומית בהכשרה להוראה. כמו כן מתרחש תהליך של שינוי עמדות כלפי רב-תרבותיות והעצמה של הסטודנטים כסוכני שינוי בעתיד. נראה כי החשיפה לדו-שיח באמצעות הקורסים במכללה עשויה לקרב בין הקבוצות התרבותיות השונות, וזאת בניגוד לממצאי מחקר לגבי יחסי גומלין וקליטה חברתית במכללה להוראה בישראל, שהצביעו על סגירות בין תרבותית רבה למדי (לב ארי ומיטלברג, 2002).

בניגוד לממצאי מחקרים קודמים לגבי תרומתם המועטה של המכללות לחינוך והמחלקות המכשירות מורים באוניברסיטאות לחינוך המורים לעתיד לפלורליזם חברתי (Yogev, 1996), הרי שמימצאי מחקר זה מעידים במידת מה על תרומה אפשרית בכיוונים אלה, כאשר יעדי הקורסים נתפסים כחשובים בהקשר הרב-תרבותי. התחזקות עמדות הסטודנטים לגבי נחיצותו של חינוך לרב-תרבותיות במהלך הקורסים מהווה עדות לכך. כמו כן, ככל שהסטודנטים בוגרים יותר בגילם (ואינם סטודנטים "סדירים"), הם מעריכים יותר את תרומת הקורסים בהקשר לעמדותיהם כלפי רב-תרבותיות. ניכרת גם חשיבות הקורסים לסטודנטיות מבחינת תפיסתן את מקורות הקיפוח של קבוצתן התרבותית.

המסקנות היישומיות במחקר זה מחזקות את טענתו של רפל (2000), כי יש להבחין בין סובלנות לפלורליזם. סובלנות מעדיפה תרבות אחת על פני התרבות הנסבלת, בעוד

פלורליזם מכיר בשונות תרבותית ובשוויון בין תרבויות. המסקנות מחזקות גם את טענתה של אליאור (2000), המציעה דרכים לגשר על תרבויות המשנה בישראל, כגון: כבוד לשוני וויתור על אחדות כפויה, שאיפה להרחבת השותפות בהנהגה חברתית, חירות בחירה מרבית בדרכי חיים שונות ועוד.

מימצאי המחקר מצביעים על מגמה חיובית כללית בהקשר הרב-תרבותי ובהמשכו גם נכונות גבוהה להוראה רב-תרבותית בעתיד. זאת ברוח הצעותיו היישומיות של יוגב (2001) לשינוי מבני-מערכתי של מערכת החינוך, על ידי שילוב בין ארבעת מגזרי החינוך לבניית תוכניות ספציפיות לחינוך לרב-תרבותיות בתוך מערכת החינוך המיגזרית וכן הדגשת החינוך לרב-תרבותיות במסגרת הכשרת המורים.

חשיבותו של המחקר הנוכחי היא בהיותו חוליה מקשרת בין האקדמיה לבין השדה. כך ניתן ללמוד על מידת הרלוונטיות של תוכנית ההכשרה במכללה הנחקרת הן למציאות הישראלית שבה חיים הסטודנטים, ובעיקר להכשרתם כמורים לעתיד, והן לגבי המודעות למשמעות של סוגיית הזהות במציאות הבתר-מודרנית ולמורכבות החברה הישראלית מרובת התרבויות. כך נוכל להרחיב את היריעה לגבי שלבי החיים של מבוגרים צעירים ודפוסי החיברות שלהם במכללה, בהקשר הרב-תרבותי הערכי והחברתי. מימצאי המחקר עשויים, אם כן, להיות תשתית לבחינה מחודשת של תוכנית ההכשרה במכללה להוראה בתחום החינוך לרב-תרבותיות. זאת הן במסגרת המכללה כסוכנת חיברות והן מתוך כוונה לשלב בעתיד רכיבים אלה במערכת החינוך בישראל, כחלק מרפורמה בחינוך לרב-תרבותיות. מסקנות יישומיות אלה נמצאות גם בהלימה עם מחקר שערכה לאחרונה פרי (2007 ב.), ובו היא גם טוענת, שתהליך ההכשרה להוראה צריך להתאים עצמו לשינויים חברתיים ולהכשיר את המורים לעתיד לחינוך לרב-תרבותיות בחברה מרובת תרבויות.

## מקורות

- אברהמי, א. (1997). צעירי יד-טבנקין, עין בוחנת איכילוב, א. (1996). אוריני והמקצועי. עיונים בחינוך אליאור, ר. (2000). חינוך לנג, י. קורח, מ. (עור מורים. ירושלים: האו מורים.
- בר-און, ד. (2006). ספר את ופולשתינאים. באר-שב ברלב, מ. (2000). מבוא, בת-ל תרבות בחברה רב-תרבותית, בית הספר העברית, גובר, נ. (2000). "הפדגוגיה מודעת" בתוך ברלב, מ רב-תרבותית - סוגיות בחינוך, המחלקה להשר דוידוביץ, נ. סואן, ד., קולן, בין סטודנטים ערבים וי ושומרון.
- וליצקר-פולק, מ. (2006). תמ דמוגרפיים והשכלתיים אורנים, היחידה למחקר זיו, י. (1999). למה מופלים מקום למחשבה (3): 7-3 יוגב, א. (2001). גישות לחינוך שכטר, ש.א., שקולניק ירושלים: משרד החינוך יונה, י. ושנהב, י. (2005). רב יונה, י. (2007). חינוך רב-תר

מסקנות מחזקות גם את טענתה שנה בישראל, כגון: כבוד לשוני חברתית, חירות בחירה מרבית

שר הרב-תרבותי ובהמשכו גם זיו היישומיות של יוגב (2001) ' ארבעת מגזרי החינוך לבניית החינוך המיגורית וכן הדגשת

בין האקדמיה לבין השדה. כך מכללה הנחקרת הן למציאות ים לעתיד, והן לגבי המודעות מורכבות החברה הישראלית החיים של מבוגרים צעירים כי והחברתי. מימצאי המחקר ז ההכשרה במכללה להוראה כסוכנת חיברות והן מתוך אל, כחלק מרפורמה בחינוך ; עם מחקר שערכה לאחרונה הוראה צריך להתאים עצמו ב-תרבותיות בחברה מרובת

### מקורות

- אברהמי, א. (1997). *צעירים בדרך לעתיד: בני קיבוץ - מדוע הם לומדים? רמת אפעל: יד-טבנקין, עין בוחנת, חוב' ד'.*
- איכילוב, א. (1996). *אוריינטציות פוליטיות של תלמידים במסלולי הלימוד העיוני והמקצועי. עיונים בחינוך, 1(1): 147-184.*
- אליאור, ר. (2000). *חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית. בתוך: ברלב, מ., גובר, נ., לנג, י., קורח, מ. (עורכים). חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית - סוגיות בהשתלמות מורים. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המחלקה להשתלמויות מורים.*
- בר-און, ד. (2006). *ספר את חייך: יצירת דיאלוג בין יהודים לגרמנים, ישראלים ופלשתינאים. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון שבנגב.*
- ברלב, מ. (2000). *מבוא, בתוך: ברלב, מ., גובר, נ., לנג, י., קורח, מ. (עורכים). חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית - סוגיות בהשתלמות מורים. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המחלקה להשתלמויות מורים.*
- גובר, נ. (2000). *"הפדגוגיה הביקורתית והחינוך לרב-תרבותיות כעמדה פרדוכסלית מודעת" בתוך ברלב, מ., גובר, נ., לנג, י., וקורח, מ. (עורכים): חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית - סוגיות בהשתלמות מורים. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המחלקה להשתלמויות מורים.*
- דוידוביץ, נ., סואן, ד., קולן, מ. (2006). *שירת של שונות - פרופיל סטודנטים ויחסי גומלין בין סטודנטים ערבים ויהודים בקמפוסים אקדמיים. אריאל: המכללה האקדמית יהודה ושומרון.*
- וליצקר-פולק, מ. (2006). *תמונת מצב תלת-שנתית (תשס"ד-תשס"ו) ומאפיינים דמוגרפיים והשכלתיים של אוכלוסיית המתקבלים לאורנים בשנת תשס"ו. טבעון: מכללת אורנים, היחידה למחקר והערכה.*
- זיו, י. (1999). *למה מופלים המזרחים לרעה? כור היתוך ורב-תרבותיות בישראל. מקום למחשבה (3): 3-7.*
- יוגב, א. (2001). *גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך: עירם, י., כהן, י., שכטר, ש.א., שקולניקוב, ו. (עורכים): צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית ירושלים: משרד החינוך.*
- יונה, י. ושנהב, י. (2005). *רב-תרבותיות מהי? תל אביב: כבל.*
- יונה, י. (2007). *חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים. בתוך פ. פרי (עורכת):*



- חינוך לרב-תרבותיות במכללה  
 לנג, י., קורח, מ. (2000).  
 מורים. ירושלים: ה  
 מורים.
- שקולניקוב, ש. (2000).  
 בתוך: ברלב, מ., ג  
 תרבותית - סוגיות  
 לחינוך, המחלקה ל
- ersity: The Expansion  
 e Conference of ISA  
 bility, Calgary.  
 ook of research on
- stics and Goals. In:  
 ltural Education,
- ersity of Chicago
- Education, Society and
- Students, Courses and
- g for Educators. In:  
 ultural Education:
- uman Capital.
- ormäs and G. Bolin,  
 age Publications.  
 and Attitude Change:
- חינוך בחברה רב-תרבותיות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים. ירושלים: כרמל.
- לב ארי, ל., מיטלברג, 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.
- לב ארי, ל., מלצר-גבע, מ., מיטלברג, ד. (2004). שביעות רצון מתוכנית ההכשרה ב"אורנים" בקרב סטודנטים בשנה ד'. אורנים: היחידה למחקר והערכה.
- מייזלס, ע. (1992). נוער משתחרר מצה"ל - הסתגלות חברתית ומקצועית. זיכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.
- מאוטר, מ., שגיא, א., שמיר, ר. (1998). הרהורים על רב-תרבותיות בישראל. בתוך: מאוטר, מ., שגיא, א., שמיר, שמיר, ר. (עורכים): רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- נחמיאס, ד., נחמיאס, ח. (1998). שיטות מחקר במדעי החברה, תל-אביב: עם עובד.
- סבירסקי, ש. (1990). חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים, תל אביב: ברירות.
- עזר, ח., מלאת, ש., פטקין, ד. (2004). 'לשמוע את קולם': סיפוריהם של מורי מורים בהקשר רב-תרבותי. זפ"מ, 38: 127-151.
- פיקאר, א. (2001). רב-תרבותיות - הדרך לכור היתוך חדש. מפנה: 109-115.
- פסטרנק, ר. (2003). החינוך בחברה הישראלית. בתוך: יער, א., שביט, ז. (עורכים): מגמות בחברה הישראלית, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, כרך ב', פרק 9.
- פפה, א. (2007). האקדמיה הרב-תרבותית בישראל: חזון או חזיון שווא? בתוך: פרי, פ. (עורכת): חינוך בחברה רב-תרבותיות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים. ירושלים: כרמל.
- פרי, פ. (2007א). מבוא - חינוך בחברה רב תרבותיות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים. בתוך פרי, פ. (עורכת): חינוך בחברה רב-תרבותיות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים. ירושלים: כרמל.
- פרי, פ. (2007ב). פיתוח רגישות חברתית בקרב סטודנטיות להוראה. בתוך: פרי, פ. (עורכת): חינוך בחברה רב-תרבותיות, פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים. ירושלים: כרמל.
- קימרלינג, ב. (1998). הישראלים החדשים: ריבוי תרבויות ללא רב-תרבותיות. אלפיים, 16: 264-308.
- רפל, ד. (2000). חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית. בתוך: ברלב, מ., גובר, נ.,

לנג, י., קורח, מ. (עורכים). *חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית - סוגיות בהשתלמות מורים*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המחלקה להשתלמויות מורים.

שקולניקוב, ש. (2000). כיצד אפשרי חינוך לפלורליזם תוך כדי חילוקי דעות אמיתיים? בתוך: ברלב, מ., גובר, ג., לנג, י., קורח, מ. (עורכים). *חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית - סוגיות בהשתלמות מורים*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המחלקה להשתלמויות מורים.

Ayalon, H. & Yogev, A. (2000). Stratification Versus Diversity: The Expansion of Higher Education in Isarel. Paper presented in *the Conference of ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility*, Caligary.

Banks, J.A. & McGee Banks, C.A. (Eds.) [2001]: *Handbook of research on multicultural education*. Somerset NJ: Jossey-Bass.

Banks, J.A. (1997). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In: Banks, J.A and McGee Banks C. A. (Eds.): *Multicultural Education, Issues and Perspectives*, Boston: Allyn and Bacon.

Blau, P. (1995). *Structural Context of Opportunities*. University of Chicago press, Chicago.

Bourdieu, P. and Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Brennan, J., Lyon, E., McGeevor, P., Murray, K. (1993). *Students, Courses and Jobs*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Bullivant, B.,M. (2001)) . Culture, Its Nature and Meaning for Educators. In: Banks J.A., and McGee Banks C.,A. (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Boston: Allyn and Bacon.

Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal Of Sociology* 94: S95-S120.

Formäs, J. (1995). Youth, Culture and Modernity. In J. Formäs and G. Bolin, (Eds). *Youth Culture in Lare Modrenity*. London: Sage Publications.

Funk, R.B., & Willits, F., K. (1987). College Attendance and Attitude Change: Panel Study. *Sociology of Education*, 60:224-231.

בין שסעים תרבותיים. ירושלים:

זודנטים יהודים וערבים

ז-ה-4 של מורים חוקרים, טבעון:

צון מתוכנית ההכשרה

למחקר והערכה.

ת ומקצועית. זיכרון יעקב:

ורבותיות בישראל.

רכים): רב-תרבותיות במדינה  
ביב.

, תל-אביב: עם עובד.

ס, תל אביב: ברירות.

פוריהם של מורי מורים

מפנה: 115-109.

א, שביט, ז. (עורכים):

וחה, כרך ב', פרק 9.

זיון שווא? בתוך: פרי, פ.

מפגש בין שסעים תרבותיים.

ים ונקודות מפגש בין שסעים  
תרבותיות, פלורליזם ונקודות

הוראה. בתוך: פרי, פ.

מפגש בין שסעים תרבותיים.

א רב-תרבותיות.

רלב, מ., גובר, ג.,

- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity*, Stanford University Press.
- Keniston, K. (1971). *Youth and Dissent: The Rise of a New Opposition*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kibria, N. (2000). Race, Ethnic Options, and Ethnic Binds: Identity Negotiations of Second-Generation Chinese and Korean Americans. *Sociological Perspectives*, 43(1):77-95.
- Mittelberg, D., Waters, M.,C. (1992) The Process of Ethnogenesis Among Haitian and Israeli Immigrants in the United States, *Ethnic and Racial Studies*, 15(3): 412-435.
- Owens, T.J. (1992). The Effect of Post-High School Social Context on Self-esteem. *The Sociological Quarterly*, 33: 553-578.
- Reimer, B. (1995). Youth and Modern Life-Styles. In: Formäs, J., Bolin, G. (Eds.). *Youth Culture in Lare Modrenity*. London: Sage Publications.
- Sleeter, C.,E. (1996). *Multicultural Education as Social Activism*. Albany: State University of New York Press.
- Smith, K., Lev Ari, L. (2005). The Place of the Practicum in Preservice Teacher Education: The Voice of the Students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3): 289-302.
- Steinberg, S. (1981). *The Ethnic Myth*. New York: Atheneum.
- Stone Hanley, M. (1999). The Scope of Multicultural Education. In: *Back to Multicultural Education*, Seattle , Washington.:New Horizons for Learning.
- Strauss, R. E., Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research: *Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
- Yogev, A. (1996). Practice without Policy: Pluralist Teacher Education in Israel. In: Craft M. (Ed.). *Teacher Education in Plural Societies*, London: Falmer, pp. 57-71.
- Zinneker, J. (1994). The Scientific Discovery of Post Adolescence. Paper presented in the *German-Israel Seminar on Youth*, Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem.

## פתח דבר

מאז שנות התשעים משמעותיים, וזאת מברר-להגדיר נקודות פתיחה ב-1994, ביטאה כשלע היוותה זרז לתהליכים ש את פיקוח קופות החולים בתקצוב חלקים מהמערך חקיקת חוק זכויות ו רופאים ומטופלים, תוך של חדירה גדלה והולכת מנהלי-סיכונים, משפטני

השינויים הנרחבים המאמרים שלפנינו מציגים גם את ההתמודדות איתם ביניהם על ההבדל.

מאמרה של יעל קשר כאלה שאינם תלויים זה במ המשלימה/ההוליסטית (ומאבק), לזירת הטיפול בזכותו לבחור את הטיפול קבלה אמיתית של הסכמו על חלק מהקהילה הרפוא המחברת בוחרת להתייחס שתי פרדיגמות חשיבה-ה הפרדיגמה ההוליסטית -