



חינוך לרב-גוניות במכללות להכשרת מורים - דוח מחקר

אילנית אברהם^{1,2}

דר' חגית מישקין¹

-
1. מכון מופ"ת - בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות.
 2. מכללת אפרתה - המכללה האקדמית לחינוך.

תודתנו נתונה לפרופ' ברנה אלפרט על הליווי במחקר ועל הסיוע בכתיבת הדוח.

דצמבר 2022

תוכן עניינים

5	תקציר מנהלים
10	1. מבוא
11	2. רקע תאורטי
11	2.1 רב-תרבותיות
12	2.2 חינוך לרב-תרבותיות
14	2.3 כשירות להוראה בחברה רב-תרבותית
14	2.4 חינוך לרב-תרבותיות במכללות להוראה
15	2.5 הכשרת מורים להוראה בחברה רב-תרבותית
16	2.6 חינוך לרב-תרבותיות במדינת ישראל
18	2.7 ההקשר של המחקר: תוכנית תספה
19	3. שיטת המחקר
19	3.1 משתתפים
20	3.2 כלי המחקר
20	3.2.1 ריאיון מובנה למחצה
20	3.2.2 ניתוח סילבוסים של קורסים בנושא רב-תרבותיות
21	3.3 ניתוח הממצאים
21	4. ממצאים
	4.1 תפיסות בעלי התפקידים והמרצים את תפקידם של הפעילויות הבלתי פורמליות ושל הקורסים
22	4.1.1 חשיבותן של הפעילות הבלתי פורמליות והלמידה בקורסים להיכרות עם המורשת והתרבות של קבוצות שונות בחברה, ותרומתן לפיתוח מודעות ולהיכרות עם קבוצות מיעוט
22	4.1.2 מתן ביטוי לקבוצת המיעוט והנכחה שלה במערך הפעילויות הבלתי פורמליות והלמידה בקורסים המתקיימים במכללה

24	4.1.3 תרומה לטיפול הזהות האישית של הסטודנט.....
24	4.1.4 תרומה לטיפול מורה מעורב בחברה האזרחית.....
	4.1.5 ספק בדבר שינוי משמעותי ומתן מענה מתאים לסטודנטים
25	המתכשרים להוראה.....
	4.1.6 תפיסת המרצים ובעלי התפקידים את הסטודנטים מקבוצות המיעוט, ובכללם את הסטודנטים יוצאי אתיופיה: עמדות חיוביות
29	אולם גם מبدלות.....
31	4.2 הקורסים לקידום גישה רב-תרבותית.....
36	5. דיון.....
40	6. המלצות המחקר.....
40	6.1 תוכנית לימודים תהליכית מובנית לכלל הסטודנטים.....
	6.2 פיתוח ויישום כשירות רב תרבותית במפגשי שיח והתנסות מעשית.....
41	41
42	6.3 מינוי בעל תפקיד במוסד האקדמי.....
42	6.4 פיתוח מקצועי לבעלי תפקידים.....
42	7. מגבלות המחקר.....
43	מקורות.....
50	נספח 1.....

תקציר מנהלים

רקע

למושג רב-תרבותיות יש הגדרות רבות, רובן ככולן מתארות חברה הטרוגנית השואפת לקיים יחסים שוויוניים וסובלניים בין אנשים מקבוצות תרבותיות שונות. חברה רב-תרבותית אינה רואה בשונות בעיה שיש לפתור, אלא משאב הנושא בחובו פוטנציאל להעשרת השקפתו והתנהגותו של הפרט. חיים בחברה מגוונת המכילה זהויות ותכונות ייחודיות ושונות של הפרטים משמעם פיתוח ערכים של סובלנות, כבוד ותרומה לחברה, ומתן הזדמנויות למימוש אישי ומקצועי מתוך אחריות, מעורבות ומחויבות לכלל. לב-ליבו של הנושא הוא ההבנה, ההפנמה והיישום בפועל של קבלת האחר והכלתו כערך המשפיע על האדם ומעצב את אורח חייו, את איכות חייו ואת התנהגותו וקובע, למעשה, את הבסיס למערכות היחסים שלו עם הזולת: הפרט, המשפחה, הכיתה ובית הספר, הקבוצה החברתית שהוא משתייך אליה וקבוצות אחרות במעגלים רחוקים יותר (Berry, 2013; Cieri et al., 2014; Guimond et al., 2014).

על בסיס האידאולוגיה הרב-תרבותית התפתחה התפיסה של חינוך לרב-תרבותיות. תפיסה זו מובילה לשינוי במערכת החינוך כך שלקבוצות שונות בחברה - מבחינת השתייכות אתנית ותרבותית, מבחינה מגדרית ומבחינת אחרות - יהיה סיכוי שווה להצליח בבית הספר (נוסבאום, 2017; McGee Banks, 2001). למערכת החינוך יש תפקיד מרכזי בעיצוב אופייה של ההווה הרב-תרבותית בחברה, כיוון שהיא משמשת מקום מפגש בין קבוצות שונות בה. באופן ספציפי, יש חשיבות ליחסם ולהתנהגותם של מורים כלפי אוכלוסייה מגוונת.

כדי לממש את המטרות של משרד החינוך בנוגע לחינוך רב-תרבותי דרושים מורים בעלי כשירות תרבותית (cultural competence) - יכולת לתקשר עם אנשים מתרבות שונה ולהצליח להתנהל ולנהל מציאות המזמנת קונפליקט על רקע השוני. כשירות תרבותית מתפתחת תחילה בפנימיותו של כל איש חינוך העובד עם ילדים והוריהם, בתפיסותיו ובהתנהגותו. היא מצריכה ידע, אמפתיה, הבנת האחר, פתיחות למחשבות, לרגשות ולהתנהגויות שאינם מוכרים לו מתרבותו, הימנעות משיפוטיות והשתדלות למצוא את המאחד בין בני האדם (Byram, 1997; Ladson-Billings, 1995). ארבעה רכיבים שנמצאו נחוצים לכשירות תרבותית הם (1) פתיחות למגוון תרבויות בלי להיות מוטים עקב

דעות קדומות; (2) פיתוח מודעות לריבוי תרבויות בחברה וללימוד עליהן; (3) בחינה עצמית רפלקטיבית על הקשרים בין אנשים ממוגון תרבויות; (4) ניהול קונפליקטים (Deardorff, 2011). מקובל אפוא כי יש לפתח בקרב מורים לעתיד כשירות להוראה בחברה מגוונת (Ajitoni et al., 2013; Cabanova, 2014; Salako et al., 2013).

בהתאם לכך מתקיימות במכללות פעילויות שונות במסגרת הקורסים ובפעילויות הבלתי פורמליות (לרון ולב ארי, 2014; פאול-בנימין, 2017). למרות זאת, מחקרים מלמדים כי הסטודנטים חשים כי לא נחשפו דיים לשונות ולמגוון בחברה, ולא רכשו כלים להוראה בחברה רב-תרבותית (לב ארי וחססי-סאבק, 2016; Stunell, 2021). ההקשר של המחקר: תוכנית תספה; תוכנית תספה (תקווה באמהרית) היא תוכנית הוליסטית הפועלת לשילוב כמותי ואיכותי של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במערכת החינוך, תוך קידום התייחסות מקבלת ורב-גונית אליהם. התוכנית פועלת כ-13 שנה במכללות להכשרה להוראה, ומופעלת על ידי מינהל עובדי הוראה בשיתוף מכון מופ"ת ומכון מרחבים. התוכנית פועלת בשלושה תחומים עיקריים: (1) פיתוח כישורי למידה אקדמיים והקניית כלים פדגוגיים להוראה במערכת החינוך; (2) טיפוח כישורים אישיים ומנהיגות חינוכית; (3) הקניית כלים חינוכיים להתמודדות עם אתגרים בתחום השונות החברתית הקיימת בחברה הישראלית, באמצעות טיפוח סובלנות לרב-תרבותיות ולכבוד האדם (שץ-אופנהיימר, 2015). רכזי התוכנית במכללות פועלים בשיתוף עם סגלי המכללות לקידום וליישום מטרות אלו בדרכים שונות: קורסים רב-תרבותיים, פעילויות בלתי פורמליות, ימי עיון ומענה אישי ופרטני.

מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרות דוח המחקר הנוכחי הן ללמוד על הנעשה במכללות להוראה בנושא רב-תרבותיות באמצעות התוודעות לעמדות ולתפיסות של בעלי תפקידים ומרצים במכללות כלפי רב-תרבותיות, זיהוי הדרכים שהם נוקטים כדי להכשיר את הסטודנט להוראה בחברה כזאת, ובחינת תוכניות הלימודים של ההכשרה: קורסים ודרכי הוראה בנושא.

ההוראה ותוכנית הלימודים קשורות זו בזו. יש המאפיינים את ההוראה כ"איך" ואת תוכנית הלימודים כ"מה" הנלמד במוסדות חינוך (אלפרט, 2002). לכן, בבואנו לחקור את הנעשה במכללות להוראה בנושא חינוך לרב-תרבותיות נתייחס הן למה שעולה מדברי מכשירי המורים הן לסילבוסים של הקורסים הרלוונטיים, המשקפים את התכנים של ההוראה.

שאלות המחקר:

- מהן העמדות והתפיסות של בעלי תפקידים ומרצים בנושא מגוון ורב-תרבותיות?
- אילו אמצעים הם נוקטים כדי לקדם גישה רב-תרבותית בקרב הסטודנטים?
- באילו אמצעים - דרכי הוראה ותוכניות לימודים - הם משתמשים כדי להכשיר את הסטודנט להוראה בחברה רב-תרבותית?

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר מנתה 23 משתתפים (17 נשים ו-6 גברים) - מרצים ובעלי תפקידים העוסקים בנושא חינוך לרב-תרבותיות, מ-10 מכללות להכשרת מורים. כמו כן נבחנו תוכני הסילבוסים של 27 קורסים בתוכניות הכשרה לתואר ראשון ותעודת הוראה במסלולים שונים העוסקים בהיבטים שונים של רב-תרבותיות.

ממצאים

ניתוח הראיונות והסילבוסים העלה שש תפיסות מרכזיות של בעלי התפקידים והמרצים בקורסים: (1) חשיבותן של הפעילויות הבלתי פורמליות והלמידה בקורסים להיכרות עם המורשת והתרבות של קבוצות שונות בחברה, ותרומתן לפיתוח מודעות ולהיכרות עם קבוצת המיעוט; (2) מתן ביטוי לקבוצת המיעוט והנכחה שלה במערך הפעילויות הבלתי פורמליות והלמידה בקורסים המתקיימים במכללה; (3) תרומה לטיפוח הזהות האישית של הסטודנט; (4) תרומה לטיפוח מורה מעורב בחברה האזרחית; (5) ספק בדבר שינוי משמעותי ומתן מענה מתאים לסטודנטים המתכשרים להוראה; (6) תפיסת המרצים ובעלי התפקידים את הסטודנטים מקבוצות המיעוט, ובכללם את הסטודנטים יוצאי אתיופיה.

נמצא פער בין הרצון של בעלי התפקידים והמרצים במכללות ותפיסתם המוצהרת לפעול לקידום גישה רב-תרבותית, לבין ביטוייה בשטח. המרואיינים מגלים תפיסות חיוביות כלפי פעילות הנעשית במטרה לקדם גישה רב-גונית כאמצעי להיכרות עם קבוצות שונות בחברה, ליצירת הזדמנויות לביורז זהות ולהכשרה לחיים במציאות הישראלית כאזרחים וכמורים לעתיד. עם זאת, הם מודעים לנקודות התורפה של הפעילויות הללו: הזמן המצומצם, מיעוט משתתפים מקבוצות הרוב, חיזוק תחושת הניכור והבידול, למידה על שונות בחברה בעיקר בהיבטים לאומיים, פוליטיים ודתיים, וחוסר בשיח מעמיק וביקורתי ובמתן כלים

להוראה בחברה רב-גונית. בתפיסתם את הסטודנטים מקבוצת המיעוט נמצא כי הם אמביוולנטיים באשר למקומם בחברה, לזכותם לשמור על ייחודם כקבוצה וליחסם לקבוצת הרוב. דבריהם מבטאים סטראוטיפים חיוביים ושלייליים כלפי קבוצות אלו, ובאמצעותם הם מפרשים את התנהגות הסטודנטים ומחזקים את תפיסתם ואת התנהגותם כלפיהם.

עיקר התכנים בקורסים הם יחסים בין ערבים ליהודים, בין מרכז לפריפריה ובין דתיים לחילונים. אין בהם די עיסוק בקבוצות המובחנות בשל צבע עור שונה ומראה חיצוני, ולקבוצות המייצגות מיעוטים נוספים: בעלי מוגבלויות, רקע עדתי, עולים, נטיות מיניות ועוד. בכיתות קיימת הטרוגניות חברתית ולימודים, וגם בהיבטים נוספים. נראה שהגישה המנחה את הקורסים היא ממוקדת תוכן, ועוסקת בהמשגת מושגים ותהליכים ובהרחבתם באמצעות הספרות.

תמצית ההמלצות

ממצאי המחקר מובילים להמלצות הבאות:

1. בניית תוכנית לימודים תהליכית מובנת לכלל הסטודנטים במוסדות להכשרת מורים, במטרה לצייד את פרח ההוראה בכלים להתמודדות עם האתגרים של הוראה בחברה רב-גונית. מומלץ שתוכנית זו תתפרס על כל שנות הלימוד, בהלימה לתוכנית הלימודים של התואר ובדגש על הרכב מגוון של המשתתפים בקורסים. הקורסים יוצגו בצורה ספירלית מדורגת, כך שכל סטודנט ישתתף במהלך שנות לימודיו בקורסים שמשולבים בהם תכנים העוסקים ברב-גוניות, מזמינים שיח ביקורתי ומכבד ומעניקים כלים להוראה בחברה רב-גונית, בהלימה לרמות השונות של חינוך לרב-תרבותיות. הקורסים אשר יעסקו ברב-גוניות על היבטיה השונים ידורגו על פי הרבדים המוצגים בלוח 1.
2. ממצאי המחקר מראים שתפיסת המרצים את הקורס משפיעה על הבניית הקורס. לכן מומלץ להעלות את ממצאי המחקר למודעות אנשי הסגל במכללה במטרה לשלב בין המטרות האקדמיות (ידע והעמקה) לבין המטרות החברתיות ותרבותיות (כאזרח בחברה הישראלית) ולבין מטרות ההכשרה להוראה (המורה כסוכן חִבְרוּת בעל כלים להוראה בחברה רב-גונית). אחת ההשלכות של המלצה זו היא שילוב של כשירות רב-תרבותית בהתנסות המעשית.
3. לאור דברי המרואיינים, המעידים על השפעת התפיסה האישית על העשייה המקצועית בקרב קהילת הסטודנטים ואנשי הסגל במכללה, מומלץ למנות

בכל מכללה בעל תפקיד האחראי לקיום פעילויות בלתי פורמליות, למתן מענה לסטודנטים מקבוצות שונות בחברה ולקידום הגישה הרב-גונית בקרב אנשי הסגל והסטודנטים.

4. כדי לפתח בקרב אנשי הסגל במכללות ערנות לעמדות ולתפיסות הסמויות והלא מודעות, מומלץ לקיים תוכנית ליווי לבעלי התפקידים והמרצים במוסד האקדמי, וכך להגביר את הערנות והמודעות לפיתוח שיח קשוב עם סטודנטים מקבוצות מיעוט ולהכשיר את המרצים להוראה בחברה רב-גונית. מטרת הפיתוח היא שהפעילות המתקיימת תהווה מקור להעצמה, תאפשר היכרות, תזמן שיח מקרב בין חברי הקבוצות השונות, ותצמצם תחושות של ניכור וזרות.

לוח 1: דירוג הרבדים של ההכשרה להוראה בחברה רב-גונית

רובדים	מטרות הקורס/פעילות	שילוב במהלך התואר	המלצות
רובד א	ידע ופיתוח מודעות	בכל שנות התואר	
רובד ב	שמיעת קולות שונים ומגוונים בניהול שיח שוויוני וביקורתי; מצד אחד מותר לבקר, ומצד אחר יש שוויון בהשתתפות בשיח, במינון ובדוברים	משנה ב	
רובד ג	רכישת כלים לניהול כיתה הטרופית, לניהול קונפליקטים ולטיפוח תחושת המסוגלות להוראה בחברה מגוונת	בכל שנות התואר, בהתאם לתהליך הלמידה	שילוב בהתנסות מעשית ובסדנאות הסטאז' בשנה ד

1. מבוא

החברה בישראל, כמו חברות רבות בעולם, מאופיינת במציאות הטרוגנית ומגוונת. יש בה ריבוי של זהויות, קבוצות, לשונות ותרבויות. הרכבה של החברה הישראלית מזמן מפגש והיכרות בין תרבויות, ולצידם גם אתגרים והתנגשויות (יוגב, 2001). רב-תרבותיות היא גישה המצדדת בדיאלוג סובלני בין תרבויות שונות, מתוך יחס מכבד לשוני ביניהן (Vora et al., 2019).

למערכת החינוך יש תפקיד מרכזי בעיצוב אופייה של ההווה הרב-תרבותית בחברה, כיוון שהיא משמשת מקום מפגש בין קבוצות שונות בה. באופן ספציפי, יש חשיבות ליחסם ולהתנהגותם של מורים כלפי אוכלוסייה מגוונת.

מדינת ישראל פועלת להטמעת ערכי החינוך הרב-תרבותי במוסדות החינוך (משרד החינוך, 2020) ובמוסדות להכשרה להוראה (ודמני וענבר, 2021). יעד זה מתווה את תפקידן של המכללות להכשרה בטיפוח המודעות והרגישות לשונות הקיימת בחברה הישראלית בקרב הסטודנטים, ובהקניית כלים מעשיים להוראה בסביבה רב-תרבותית (מנדלר ואח', 2017). בהתאם לכך מתקיימות במכללות פעילויות שונות במסגרת הקורסים ובפעילויות הבלתי פורמליות (לרון ולב ארי, 2014; פאול-בנימין, 2017). למרות זאת, מחקרים מלמדים כי הסטודנטים חשים כי לא נחשפו דיים לשונות ולמגוון בחברה, ולא רכשו כלים להוראה בחברה רב-תרבותית (לב ארי וחססי-סאבק, 2016; Stunell, 2021).

מטרתו של דוח מחקר זה היא לבחון מה עושות המכללות להכשרה להוראה כדי לקדם גישה רב-תרבותית שתכשיר את הסטודנטים להיות סוכני חברות ושינוי משמעותיים במוסדות החינוך שייקלטו בהם כעובדי הוראה. בחינה זו נעשתה באמצעות זיהוי התפיסות של בעלי תפקידים ומרצים במכללות בנוגע לפעילויות המתקיימות במכללה ולקורסים בנושא.

כדי לחשוף את האמונות, התפיסות, העמדות והפעולות בנושא שולבו במחקר ראיונות פתוחים עם 23 בעלי תפקידים ומרצים העוסקים בקידום גישה רב-תרבותית. עוד נבחנו מסמכים של 27 סילבוסים של הקורסים בנושא רב-תרבותיות בניחוח איכותני וכמותי.

ניתוח הראיונות והסילבוסים העלה כי ההכשרה לחינוך לרב-תרבותיות במכללות להכשרת מורים בישראל אינה סדורה, ואינה מקנה לסטודנטים כלים מעשיים לעבודה בסביבה מגוונת. ממצאים אלו יכולים ללמד על המאפיינים הרצויים של ההכשרה להוראה בחברה רב-גונית. בסיום הדוח מובאות המלצות לבניית תוכנית הכשרה להוראה בגישה רב-תרבותית.

2. רקע תאורטי

במדינות רבות בעולם חיות קבוצות חברתיות תרבותיות השונות זו מזו. מציאות זו הובילה להתפתחות הגישה הרב-תרבותית (multiculturalism). גישה זו רווחת בחברות מערביות אשר מייחסות חשיבות לייחוד תרבותי ולקבוצות תרבותיות (Gay, 1995, 2013) והיא הובילה למדיניות רב-תרבותית ולהתפתחות תפיסה של חינוך לרב-תרבותיות.

העשייה החינוכית במוסדות להכשרה מורים אינה מנותקת מהגישה הרב-תרבותית בעולם המערבי, ומהמדיניות הננקטת במדינת ישראל כלפי ריבוי התרבותיות והגוונים בחברה. בהתאם לכך נסקור תחילה את המושג רב-תרבותיות ואת הגישות לרב-תרבותיות, ובהמשך נציג את תפיסתם של בעלי תפקידים ומרצים בדבר הנעשה במכללות להכשרה להוראה במסגרת הקורסים בנושא ובפעילויות הבלתי פורמליות.

2.1 רב-תרבותיות

למושג רב-תרבותיות יש הגדרות רבות, רובן ככולן מתארות חברה הטרוגנית השואפת לקיים יחסים שוויוניים וסובלניים בין אנשים מקבוצות תרבותיות שונות (יונה ושנהב, 2005). ביטוייה העיקרי של חברה רב-תרבותית הוא ההטרוגניות, דהיינו הקיום של קבוצות בעלות אורח חיים שונה זו בצד זו. תהליך ההיכרות ומערכת הקשרים בין הקבוצות יוצרים מפגשים מורכבים עם תפיסות, עם דרכי מחשבה ועם מערכות אמונה מגוונות, מאתגרות ושונות, ואלה עלולים לגרום למתיחות ולקונפליקטים היוצרים פילוג ורחוק. ההתנהלות במציאות מורכבת זו מלווה במתח פנימי בין הנטייה להעדיף את המשותף והמוכר לבין אי הנוחות הנוצרת מהמגע עם הזר והשונה, ומהמפגש של הפרט עם דפוסים ופרדיגמות שאינו מורגל בהם. מתח זה נובע גם מהשאיפה האוניברסלית ליציבות אל מול האילוץ להתמודד עם השוני וההשתנות, או לפחות להיפתח אליהם. מתחים אלה עלולים לערער את תחושת הביטחון ולהביא לרתיעה, להתנגדות או להסתגרות (Maddux et al., 2021; Vora et al., 2019).

חברה רב-תרבותית אינה רואה בשונות בעיה שיש לפתור, אלא משאב הנושא בחובו פוטנציאל להעשרת השקפתו והתנהגותו של הפרט. גישה זו שואפת ליצור שוויון בין הקבוצות ולהימנע מיחס פטרוני ומתנשא כלפיהן, באמצעות הכרה בזכותה של כל אחת מהן לקיום אוטונומי ולשמירה על זהותה, נקיטת צעדים לצמצום הפערים בין הקבוצות, וגיבוש מנגנונים למניעת תיוג, אפליה,

הדרה וניכור (De Sousa Santos, 2017). חיים בחברה מגוונת המכילה זהויות ותכונות ייחודיות ושונות של הפרטים משמעם פיתוח ערכים של סובלנות, כבוד ותרומה לחברה, ומתן הזדמנויות למימוש אישי ומקצועי מתוך אחריות, מעורבות ומחויבות לכלל. לב-ליבו של הנושא הוא ההבנה, ההפנמה והיישום בפועל של קבלת האחר והכלתו כערך המשפיע על האדם ומעצב את אורח חייו, את איכות חייו ואת התנהגותו וקובע, למעשה, את הבסיס למערכות היחסים שלו עם הזולת: הפרט, המשפחה, הכיתה ובית הספר, הקבוצה החברתית שהוא משתייך אליה וקבוצות אחרות במעגלים רחוקים יותר (Berry, 2013; Cieri et al., 2014; Guimond et al., 2014).

רב-תרבותיות ביקורתית מבקשת לחשוף את יחסי הכוח בחברה, המעצבים את ההזדמנויות של אינדיבידואלים מתרבויות שונות לחינוך, לפרנסה ולביטוי תרבותי, ואת היחסים בין הקבוצות השונות המרכיבות את החברה. זאת כדי לפעול באופן מודע ומושכל לשינוי המצב הקיים ולקידום היישום של ערכים דמוקרטיים בחברה. חברה בעלת גישה רב-תרבותיות ביקורתית מבינה את תפקידה של הסביבה כגורם משפיע על חיי היום-יום של האנשים, רואה את ההבניה החברתית בתרבות ואת הדינמיקה של יחסי העוצמה הבין-תרבותיים, ופועלת לשינויים ברמה רחבה וכללית (Hamedani & Markus, 2019; Purwani et al., 2020; Storch et al., 2018).

2.2 חינוך לרב-תרבותיות

על בסיס האיידאולוגיה הרב-תרבותית התפתחה התפיסה של חינוך לרב-תרבותיות. תפיסה זו מובילה לשינוי במערכת החינוך כך שלקבוצות שונות בחברה - מבחינת השתייכות אתנית ותרבותית, מבחינה מגדרית ומבחינת אחרות - יהיה סיכוי שווה להצליח בבית הספר (נוסבאום, 2017; McGee Banks, 2001). החינוך לרב-תרבותיות יוצא מתוך גישה ביקורתית המבקשת לשנות את המציאות החברתית באמצעות חינוך לקבלת השוני בין הקבוצות, הכרה בזכותה של כל קבוצה לשמר את ייחודיותה, קידום סובלנות, הבנה הדדית ואמון בין הקבוצות (Nieto, 2015). מטרתו היא לחפש דרכים פדגוגיות-חינוכיות שיצמצמו את הסטראוטיפים, את תחושת הזרות ואת המתוחות בין הקבוצות, ויעמיקו את ההיכרות העצמית של היחיד לצד ההכרה באחר (עזר, 2004; פרידמן ואח', 2017). כדי להשיג את מטרות החינוך הרב-תרבותי נדרשים שינוי מחשבת, שינוי בתפיסות חינוכיות, שינוי בתוכניות הלימודים, בהתנהלות הבית-ספרית

ובתוכניות הכשרת המורים. בקרב חוקרים של תהליכים בהכשרת מורים יש תמימות דעים באשר לחשיבות החינוך להוראה בחברה רב-תרבותית ולצורך לשלבו בתוכנית הלימודים במכללות (Kaur, 2014; Grant, 2021).

מקי בנקס ובנקס (McGee Banks & Banks, 1995) גורסים כי החינוך הרב-תרבותי מוביל לשינוי ומאפשר לתלמידים השונים הזדמנויות שוות ללימוד ולרכישת ידע ומיומנויות ללא קשר למוצאם או לתרבותם. עיקרון חינוכי זה צריך להיות חלק מהמדיניות החינוכית של בית הספר ומשולב בתוכנית הלימודים ברמה ערכית, פדגוגית ויישומית. לפי גישה זו, מטרתו העיקרית של החינוך לרב-תרבותיות היא לעזור לתלמידים לגבש עמדות ולרכוש ידע ומיומנויות הנחוצים לתפקוד יעיל בחברה פלורליסטית ודמוקרטית. מטרה אחרת היא לעזור להם לנהל משא ומתן ולקיים יחסי גומלין עם אנשים מקבוצות שונות, במטרה ליצור קהילה אזרחית המשתפת פעולה להשגת מטרות משותפות. העיקרון צריך להיות מנוסח הן ברמת המדיניות של המוסד החינוכי הן ברמה האופרטיבית של התנהלותו. גישה זו באה לידי ביטוי ברמות שונות של חינוך לרב-תרבותיות (Banks & Banks, 2019).

הרמה הראשונית מטרתה היכרות עם המורשת והתרבות של כל קבוצה והבנת תרומתה לחברה, וזאת באמצעות שילוב תכנים וידע בהוראה. ברמה הבאה מתקיים תהליך חקירה ולמידה של הדרכים לתפיסת התרבות הנלמדת, תוך הדגשת הגורמים המשפיעים על הדרך שבה מובנה ידע המתבסס על הנחות תרבותיות. תהליך זה מלווה בניתוח ביקורתי של סוגיות מנקודות מבט של קבוצות תרבותיות שונות, וזיהוי עמדותיו של התלמיד כלפי דעות קדומות ותיוגים באמצעות שיטות הוראה וחומרי למידה. הרמה הגבוהה ביותר היא הבניית תרבות בית-ספרית המקדמת לומדים שונים ומאפשרת לכל אחד מהם לבטא את ייחודו ואת הפוטנציאל האישי שלו, ועיצוב דרכי הוראה המאפשרות לתלמידים מתרבויות שונות לבטא את יכולותיהם הדיפרנציאליות.

החל מסוף שנות השישים של המאה ה-20, עם התגברות הפעילות של האגודה לזכויות האזרח בארצות הברית, והתחזקות קבוצות מיעוט בפוליטיקה הציבורית והתרבותית של סטודנטים ממוצא אתני מגוון, הוקמו ברבים מהמוסדות האקדמיים בארצות הברית, באירופה ובקנדה תוכניות לימודים שהוקדשו ללימוד ולמחקר של ההיסטוריה, המורשת והתרבות של קבוצות שונות בחברה (Deng et al., 2016; John, 2016; Vervaet et al., 2018). וזאת מתוך תפיסת הקמפוס כמרחב המאפשר יצירה של חברה משותפת שמשמרת

בה הזהות הייחודית של כל קבוצה. תוכניות הלימודים הללו כוללות הקניה של ליבת ידע משותף וחיוני, צמצום הזרות והגברת ההיכרות בין הקבוצות, ועיסוק במאפייני האוכלוסיות השונות בחברה, בהתמודדות עם גזענות, והבטחת סביבה המאפשרת שוויון הזדמנויות.

2.3 כשירות להוראה בחברה רב-תרבותית

כדי לממש את המטרות של משרד החינוך בנוגע לחינוך רב-תרבותי דרושים מורים בעלי כשירות תרבותית (cultural competence) - יכולת לתקשר עם אנשים מתרבות שונה ולהצליח להתנהל ולנהל מציאות המזמנת קונפליקט על רקע השוני. כשירות תרבותית מתפתחת תחילה בפנימיותו של כל איש חינוך העובד עם ילדים והורים, בתפיסותיו ובהתנהגותו. היא מצריכה ידע, אמפתיה, הבנת האחר, פתיחות למחשבות, לרגשות ולהתנהגויות שאים מוכרים לו מתרבותו, הימנעות משיפוטיות והשתדלות למצוא את המאחד בין בני האדם (Byram, 1997; Ladson-Billings, 1995). ארבעה רכיבים שנמצאו נחוצים לכשירות תרבותית הם (1) פתיחות למגוון תרבויות בלי להיות מוטים עקב דעות קדומות; (2) פיתוח מודעות לריבוי תרבויות בחברה וללימוד עליהן; (3) בחינה עצמית רפלקטיבית על הקשרים בין אנשים ממגוון תרבויות; (4) ניהול קונפליקטים (Deardorff, 2011). מקובל אפוא כי יש לפתח בקרב מורים לעתיד כשירות להוראה בחברה מגוונת. רכיבים אלו בנויים באופן היררכי, נדבך על גבי נדבך. כאשר כל שלב מהווה בסיס לקראת רכישת הידע והמיומנות הנדרשים בשלב הבא אחריו (Ajitoni et al., 2013; Cabanova, 2014; Salako et al., 2013).

2.4 חינוך לרב-תרבותיות במכללות להוראה

למכללות המכשירות להוראה תפקיד חשוב. האווירה במכללות והמסר המועבר בהן ישפיעו על פרח ההוראה כאיש חינוך מנהיג ומוביל דרך (אלוני, 2017). אריאלי ופרידמן (2015) מתארים את הזירה האקדמית כ"מרחב מפגש טבעי" המזמן אפשרות להיכרות מעמיקה, לשיתוף פעולה ולדיאלוג בין אנשים שונים מחד גיסא, אך טעון במתחים ומושפע מקונפליקטים הקיימים בחברה הרחבה מאידך גיסא. על סמך כל אלה, אימוץ פרספקטיבה רב-תרבותית כרוך בהסרת פרקטיקות מפלות, ובהחלפתן בניהול מדיניות רגישה תרבותית המקדמת הכרה ושוויון בין הקבוצות. מטרת השינוי היא לקדם את ההכלה בכל הרמות המוסדיות

ובכל המרחבים הציבוריים: מינהל, בחירת קורסים, פעילויות חברתיות, ארגוני הסטודנטים ועוד (Hager & Jabareen, 2016). על המכללות לטפח את הסטודנטים כסוכני חברות וחינוך עתידיים, ולאפשר להם לחוות בעת לימודיהם התנסות משמעותית בסביבה המקנה ידע על רב-תרבותיות, מחנכת לערכים דמוקרטיים ולמיומנויות של דיאלוג והקשבה לקולות השונים, ומשמשת כלי להצמחת הסטודנטים. כדי שהשינוי התהליכי ישיג את מטרתו יש לעצב סביבות למידה המאפשרות מעורבות של המתכשרים להוראה ביצירת שיח אותנטי ורפלקטיבי עם עצמם ועם עמיתיהם. מטרותיו של שיח זה הן לחקור את זהותם האישית והתרבותית מצד אחד, ולפתח עמדות חיוביות כלפי קבוצות האחרים מצד אחר (Hargreaves, 1994; Paul-Binyamin & Reingold, 2014).

מערך הפעילויות והקורסים במכללה, הבא לידי ביטוי בקוריקולום, משקף לא רק את ההקשר החברתי-היסטורי שהוא מתרחש בו, אלא אף משפיע עליו. הוא משקף תכנים אשר נקבעו על ידי בעלי הכוח ויכולת ההשפעה במבנה החברתי המסוים שבו עוצב, ואף משמר אותו (Waitzberg, 2007; Želvys et al., 2021). אייזנר (Eisner, 1985, בתוך Cranton, 1995) זיהה שלושה סוגים של קוריקולום במסגרות חינוכיות: (1) הקוריקולום המוצהר (explicit curriculum), הכולל את כל מה שנלמד על פי תוכנית הלימודים באופן גלוי; (2) הקוריקולום הנסתר (hidden curriculum), הכולל את כל מה שנלמד באופן סמוי, שאין כוונה מוצהרת ללמדו; (3) קוריקולום האין (null curriculum), שהוא כל מה שלא מלמדים אך יכולה להיות לו משמעות. הקוריקולום כולל לא רק את המסמכים המכוונים את ההתנסות החינוכית ומשפיעים עליה, אלא גם את האופן שבו מפרשים אותם כל העוסקים בהם: הוגי הדעות, חוקרי החינוך, המעצבים בפועל של תוכניות, ובמכללות להוראה - גם מרצים, סטודנטים ובעלי תפקידים (יאיר, 2017).

2.5 הנשרת מורים להוראה בחברה רב-תרבותית

חינוך רב-תרבותי במערכת החינוך בכלל ובהכשרת מורים ומורות בפרט מעסיק כיום מדינות רבות ברחבי העולם.

מורים רבים בעולם המערבי עובדים עם אוכלוסיות הטרוגניות. בעבודתם היום-יומית הם נדרשים להתמודד עם אתגרים רבים - ערכיים, רגשיים, חברתיים ולימודיים. עליהם לתפקד בסביבה מגוונת תרבותית ולתקשר עם דמויות בעלות רקע שונה משלהם. במחקר נמצא שמורים אלו מרגישים כי חסרים להם הידע

והמיומנויות הנדרשים להתמודדות עם אתגרים אלו, ונמנעים מלעשות זאת (Moore, 2012). הם מרגישים כי בשלב ההכשרה לא נחשפו די לאוכלוסיות מתרבותית שונות, ולא רכשו כלים לניהול שיח ולהוראה בסביבה רב-תרבותית (Chisholm, 1994). הם מתארים את התנהלותם בקונפליקטים העולים בעקבות השונות בין התלמידים בכיתתם במילה "מסתדרים" (Stunell, 2021). פרחי הוראה מדווחים על חשש מהתמודדות עם סוגיות הקשורות באתניות. הם חוששים מעימות עם דעות, תפיסות ואמונות גזעניות, וגם מהתמודדות עם הגיוון התרבותי בהוראה (Acquah & Commins, 2017; Kitchen, 2020). גישה זו אופיינית לתפיסת הלאומיות במדינות אירופה. צרפת, לדוגמה, שואפת לשמור על ייחוד לאומי ולהטמיע את "האחרים" בתרבות ההגמונית. זאת להבדיל מארצות הברית, הרואה את עצמה כמדינת מהגרים ונותנת לגיטימציה לקיום קבוצות מיעוט של אחרים בסביבה רבת-תרבותיות (Kastoryano, 2018).

2.6 חינוך לרב-תרבותיות במדינת ישראל

הקמת מדינת ישראל וגלי העלייה שבאו בעקבותיה התרחשו לאור אידאולוגיה ציונית ששאפה להקים מדינת לאום יהודית. כדי לממש יעד זה היה צורך לגבש את המהגרים היהודים לכדי קבוצה בעלת מכנה משותף לאומי, ולטשטש את הבדלי המוצא והתרבות ביניהם מדיניות זו קיבלה את השם "כור ההיתוך" (גוטוויין, 2014). במהלך השנים גם במדינת ישראל חלה מגמת התפתחות דומה לזו שחלה בחברה המערבית: חינוך לפלורליזם ולקבלת שונות, וטיפוח הייחודיות התרבותית של קבוצות אתניות שונות. הקבוצות השונות בחברה הישראלית ערערו על מגמת כור ההיתוך וביקשו שוויון לא בשם הדמיון, אלא על אף השוני (פיקאר, 2016).

המטרות שמשרד החינוך מציב תואמות את הרמות השונות של חינוך לרב-תרבותיות (Banks & McGee Banks, 2019):

"על בוגר מערכת החינוך להכיר ולהבין את נקודת המבט של האחר (perspective taking) ואת התנהגותו. בכדי שלאדם תהיה הבנה טובה יותר של מה האחר חושב או מרגיש וכיצד זה משפיע על התנהגותו, עליו להיות בעל יכולת לנהל קונפליקטים העולים על רקע השונות באופן מיטבי ומכבד [...] יחסי הגומלין בין אנשים והיכולת להתבונן פנימה במצבו של השונה חשובים להתפתחותו של הפרט, מכיוון שהם יוצרים מפגש עם צורות קיום, עם דרכי מחשבה ועם מערכות אמונה מגוונות, מאתגרות ושונות משלו. המפגש עם

האחר נושא בחובו פוטנציאל לזיהוי דפוסים ופרדיגמות ולהעשרת השקפתו והתנהגותו של הפרט כלפיו [רמה 2] תפקידה של מערכת החינוך הוא ליצור הזדמנויות ללמוד את האחר [רמה 1], להרחיב את אופקי השיח עימו [רמה 2], ולזמן עבור הקהילה והיחידים מפגש משמעותי איתו [רמה 3]. המפגש עם האחר הוא מפגש של שיח, המאפשר לפרט ללמוד על עצמו, על יכולותיו [רמה 3], על סגולותיו, על כישוריו ועל מאווייו" (משרד החינוך, 2020, 24-25).

הדיאלוג אינו מצטמצם בלימוד העצמי; מתבקשות ממנו הקשבה אמיתית, כנות ופתיחות - פתיחת הדלת בפני האחר.

החברה הישראלית, בדומה לחברה המערבית בעולם, מורכבת אפוא מקבוצות שונות מבחינה תרבותית, אבל גם מקבוצות המאופיינות בשונות מבחינות רבות אחרות: מגדר ונטייה מינית, מעמד חברתי-כלכלי, ותק בארץ, מגורים במרכז או בפריפריה ועוד. ולכן, בדיון בחינוך לרב-תרבותיות יש לבחון אותו בהקשר הרחב של שונות ומגוון בחברה, כפי שנסביר להלן. בין הקבוצות השונות בחברה מתקיימים קשרים ויחסי גומלין הנעים על רצף שבין קבלה, פתיחות והכלה מצד אחד, לבין שלילה ודחייה מצד אחר; בין שיתוף והפריה הדדית לבין הדרה (גלדי, 2009).

מדינת ישראל פועלת להטמעתם של ערכי החינוך הרב-תרבותי במכללות להכשרה להוראה כמוסדות המטפחים בסטודנטים מודעות ורגישות לשונות בחברה הישראלית, ומקנים להם כלים מעשיים להוראה בסביבה רב-תרבותית. במכללות לחינוך בישראל תוגבר בשנים האחרונות נושא החינוך לרב-תרבותיות. המכללות משלבות נושא זה בקורסים, ויוזמות פרויקטים (לרון ולב ארי, 2014; מנדלר וחב', 2017; פאול-בנימין, 2017) להוראת הנושא לפרחי הוראה ולמתמחים, ולפיתוח מקצועי למורים. יעד זה נכלל במתווים החדשים והמחייבים של משרד החינוך (ודמני וענבר, 2021). אחד מעקרונות המתווה הוא בניית תוכניות לימודים שמוקדי הליבה שלהן יכללו, בין השאר, חינוך רגשי-חברתי, דילמות אתיות בחינוך, גיבוש זהות מקצועית, כלים לחינוך מכיל, ול"חינוך אזרחי, חיים משותפים, תרבות ומורשת עם: התמקדות בסוגיית ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית; המשמעות של 'להיות אזרח במדינת ישראל'; טיפוח ערכים דמוקרטיים; תרבות; מסורת ומורשת; חינוך לחיים משותפים בחברה רב-תרבותית" (ודמני וענבר, 2021, עיקרון 4, 5-7).

במחקר שבחן את העמדות של סטודנטים במכללה להוראה והכשרת מורים בישראל כלפי חינוך לרב-תרבותיות ומקומו בתהליך ההכשרה, נמצא כי הם

מכירים בחינותו של חינוך לרב-תרבותיות בתהליך הכשרתם. הסטודנטים מדווחים כי רכשו ידע תאורטי על התרבות וההיסטוריה של קבוצתם ושל קבוצות אחרות בחברה הישראלית, אך חשים שלא קיבלו מענה לציפיותם כי חינוך זה ישמש כלי להעצמה לקראת התמודדותם החינוכית העתידית עם האתגרים הרב-תרבותיים המצפים להם (לב ארי וחסיסי-סאבק, 2016; לב ארי ולרון, 2008).

לאור התחושה של הסטודנטים יש מקום לבחינה מעמיקה של הקוריקולום שהם נחשפו אליו, כדי לזהות מה חסר בהכשרה שלהם, ומדוע הם חשים שאינם מוכנים להתמודדויות המצפות להם בעתיד. הפעילויות והקורסים בתוכניות להכשרת מורים נבנים במטרה להכשיר מורים בעלי כשירות להתמודדות חינוכית מיטבית במציאות רב-תרבותית (לב ארי וחסיסי סבאק, 2016). כדי ללמוד על הנעשה בהכשרת מורים בתחום זה יש להבין מה כוללות ההוראה ותוכנית הלימודים במוסדות ההכשרה. בעבודה זאת נתייחס למושג "קוריקולום", הכולל את תוכניות הלימודים הפורמליות, הפעילויות הבלתי פורמליות הנעשות ב"מרחב החינוך של מוסד הלימודים" ואת ההתנסויות של הסטודנט (דרור וליברמן, 1997, עמ' 3). המושג "קוריקולום" כולל את החזון של תוכנית הלימודים הרצויה, את האפשרויות למימוש החזון, וכן את דרכי העיצוב וההערכה. מטרת הקוריקולום נגזרות, בין היתר, מדמות הבוגר שהמוסד שואף לעצב באמצעות תוכנית הלימודים, ותפיסתו בדבר הידע הנדרש להגשמת מטרה זו (Anderson & Rogan, 2010; Misni et al., 2020).

ההוראה ותוכנית הלימודים קשורות זו בזו. יש המאפיינים את ההוראה כ"איך" ואת תוכנית הלימודים כ"מה" הנלמד במוסדות חינוך (אלפרט, 2002). לכן, בבואנו לחקור את הנעשה במכללות להוראה בנושא חינוך לרב-תרבותיות נתייחס הן למה שעולה מדברי מכשירי המורים הן לסילבוסים של הקורסים הרלוונטיים, המשקפים את התכנים של ההוראה.

2.7 ההקשר של המחקר: תוכנית תספה

תוכנית תספה (תקווה באמהרית) היא תוכנית הוליסטית הפועלת לשילוב כמותי ואיכותי של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במערכת החינוך, תוך קידום התייחסות מקבלת ורב-גונית אליהם. התוכנית פועלת כ-13 שנה במכללות להכשרה להוראה, ומופעלת על ידי מינהל עובדי הוראה בשיתוף מכון מופ"ת ומכון מרחבים. התוכנית פועלת בשלושה תחומים עיקריים: (1) פיתוח כישורי למידה אקדמיים והקניית כלים פדגוגיים להוראה במערכת החינוך; (2) טיפוח כישורים

אישיים ומנהיגות חינוכית; (3) הקניית כלים חינוכיים להתמודדות עם אתגרים בתחום השונות החברתית הקיימת בחברה הישראלית, באמצעות טיפוח סובלנות לרב-תרבותיות ולכבוד האדם (שץ-אופנהיימר, 2015). רכזי התוכנית במכללות פועלים בשיתוף עם סגלי המכללות לקידום וליישום מטרות אלו בדרכים שונות: קורסים רב-תרבותיים, פעילויות בלתי פורמליות, ימי עיון ומענה אישי ופרטני. מטרת המחקר הנוכחי הן ללמוד על הנעשה במכללות להוראה בנושא רב-תרבותיות באמצעות התודעות לעמדות ולתפיסות של בעלי תפקידים ומרצים במכללות כלפי רב-תרבותיות, זיהוי הדרכים שהם נוקטים כדי להכשיר את הסטודנט להוראה בחברה כזאת, ובחינת תוכניות הלימודים של ההכשרה: קורסים ודרכי הוראה בנושא.

להלן שאלות המחקר:

1. מהן העמדות והתפיסות של בעלי תפקידים ומרצים בנושא מגוון ורב-תרבותיות?
2. אילו אמצעים הם נוקטים כדי לקדם גישה רב-תרבותית בקרב הסטודנטים?
3. באילו אמצעים - דרכי הוראה ותוכניות לימודים - הם משתמשים כדי להכשיר את הסטודנט להוראה בחברה רב-תרבותית?

3. שיטת המחקר

המחקר המוצג להלן מתאר את תפיסותיהם של בעלי תפקידים ומרצים העוסקים בקידום גישה רב-תרבותית. שולבו בו ראיונות פתוחים שנועדו לחשוף אמונות, תפיסות, עמדות ופעולות בנושא. זיהוי התפיסות נגזר מהתיאורים שמסרו המרואיינים בדבר הפעילויות המתקיימות במכללה ואת הקורסים. כן נבחנו סילבוסים של הקורסים בנושא רב-תרבותיות ונותחו בשיטה איכותנית וכמותית.

3.1 משתתפים

אוכלוסיית המחקר מנתה 23 משתתפים (17 נשים ו-6 גברים) - מרצים ובעלי תפקידים העוסקים בנושא חינוך לרב-תרבותיות, מ-10 מכללות להכשרת מורים. ב-7 מהמכללות הללו פועלת תוכנית תספה, וב-3 מהן לא. המרואיינים עובדים במכללות שגודלן שונה (בינוני או גדול), באזורים שונים בארץ. 7 מהמכללות שייכות לזרם הממלכתי, ולומדים בהן סטודנטים יהודים וערבים, ו-3 מכללות שייכות לזרם הממלכתי-דתי.

כמחצית מהמרוויינים עובדים במכללות בהיקף של יותר מחצי משרה, ושאר המרוויינים עובדים בין שליש לחצי משרה. 7 מהם מתחום הסוציולוגיה, 5 ממדעי המדינה, 5 מפסיכולוגיה וחינוך, 3 ממדעי היהדות, 2 מתקשורת ואומנות ו-1 מחינוך חברתי קהילתי. החוקרות קיבלו רשימות של מרצים ובעלי תפקידים ופנו אליהם במישרין, והובהר להם שהם אינם חייבים להשתתף במחקר. כל המשתתפים הביעו את הסכמתם להשתתף במחקר, נענו לפנייה להתראיין ולהציג את סילבוס הקורס שהם מלמדים הקשור לרב-תרבותיות. בין החוקרות למרוויינים לא מתקיימים יחסי מרות. כדי לשמור על אנונימיות אנו משתמשות בשמות בדויים.

3.2 כלי המחקר

המחקר בוצע באמצעות שני כלי מחקר עיקריים:

3.2.1 דיאיון מובנה למחצה

הדרך העיקרית שבה משתמשים חוקרים איכותניים לבחינת קבוצה, תופעה או תהליך היא ברור ההתנסות של האדם היחיד, המהווה חלק מהקבוצה המשויכת לאותם תופעה או תהליך (שקדי, 2003). שאלות הריאיון עסקו בתפיסת המשתתפים את הנעשה במכללה לקידום גישה רב-תרבותית בקרב הסטודנטים ולהכשרה להוראה בחברה מגוונת (מהם העקרונות המנחים אותך? מה את/ה מצפה שיקרה או ישתנה אצל סטודנטים? מה מידת ההשפעה של הפעולות הנעשות?), בתפיסתם את הסטודנטים מקבוצות מיעוט - ובכללם סטודנטים יוצאי אתיופיה, ובדילמות ובקשיים (ובפתרונות להם). הראיונות התנהלו בהתאם למדריך הריאיון, לתכנים שעלו ולשיחה שהתפתחה.

הראיונות התקיימו בתקופת הקורונה, והתבצעו באמצעות ה-zoom. כל ריאיון ארך בין שעה לשעה וחצי. הראיונות נערכו על ידי הכותבות.

3.2.2 ניתוח סילבוסים של קורסים בנושא רב-תרבותיות

נבחנו תוכני הסילבוסים של 27 קורסים בתוכניות הכשרה לתואר ראשון ות' עודת הוראה במסלולים שונים, העוסקים בהיבטים שונים של רב-תרבותיות. חלק מהקורסים הם קורסי חובה, ומרביתם קורסי רשות.

3.3 ניתוח הממצאים

הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו על ידי הכותבות בניתוח תוכן. הניתוח בוצע באמצעות תהליכי קידוד פתוח (שמעוני, 2016). בשלב הראשון חולצו מדברי המרואיינים קטגוריות תוכן מרכזיות. בשלב השני הושו הקטגוריות שזיהתה כל אחת מהחוקרות, ובדין משותף זוהו תתי-קטגוריות המסמנות הבחנות פנימיות בתוך הקטגוריות המרכזיות. כלל המידע שהעלו המשיבים צומצם לשש תמות מרכזיות.

בניתוח הסילבוסים של הקורסים שילבנו ניתוח תוכן איכותני עם ניתוח כמותי של שכיחות התבחינים שמצאנו מרכזיים לאפיון הקורס: (1) מטרות הקורס; (2) נושאים מרכזיים; (3) משך הקורס; (4) חובות הקורס.

4. ממצאים

ניתוח הראיונות והסילבוסים העלה שש תפיסות מרכזיות של בעלי התפקידים והמרצים בקורסים: (1) חשיבותן של הפעילויות הבלתי פורמליות והלמידה בקורסים להיכרות עם המורשת והתרבות של קבוצות שונות בחברה, ותרומתן לפיתוח מודעות ולהיכרות עם קבוצת המיעוט; (2) מתן ביטוי לקבוצת המיעוט והנכחה שלה במערך הפעילויות הבלתי פורמליות והלמידה בקורסים המתקיימים במכללה; (3) תרומה לטיפוח הזהות האישית של הסטודנט; (4) תרומה לטיפוח מורה מעורב בחברה האזרחית; (5) ספק בדבר שינוי משמעותי ומתן מענה מתאים לסטודנטים המתכשרים להוראה; (6) תפיסת המרצים ובעלי התפקידים את הסטודנטים מקבוצות המיעוט, ובכללם את הסטודנטים יוצאי אתיופיה.

חשוב לציין שהתפיסות שזיהינו לעיל אינן מתחרות זו בזו, ובחלק מהמקרים המרואיינים החזיקו ביותר מתפיסה אחת. חלק מהתפיסות צוינו בדברי המרואיינים במפורש, ואילו אחרות השתמעו מתיאור הפעילויות הבלתי פורמליות ומתיאור מהלך הקורס, דרכי ההוראה והסילבוס. תחילה נציג את הממצאים מתוך הראיונות עם המרצים ובעלי התפקידים, ובהמשך נציג את הממצאים שעלו מתוך הסילבוסים של הקורסים. בפרק הבא שולבו ציטוטים ישירים מתוך הראיונות. הציטוטים משקפים את תפיסותיהם של בעלי התפקידים והמרצים בקורסים, ומסייעים לעמוד על המציאות במכללות להכשרה להוראה כפי שהיא עולה ממחקר זה.

4.1 תפיסות בעלי התפקידים והמרצים את תפקידם של הפעילויות הבלתי פורמליות ושל הקורסים

המרואיינים תיארו מגוון דרכים לקידום גישה רב-תרבותית במכללה. הם מתארים את חשיבותן של הפעילויות הבלתי פורמליות להיכרות עם המורשת והתרבות של קבוצות שונות בחברה, ואת תרומתן לפיתוח מודעות ולהיכרות של קהילת המכללה עם קבוצות מיעוט, למתן ביטוי ולהנכחה של קבוצת המיעוט במערך הפעילויות המתקיימות במכללה, לטיפוח הזהות האישית ולטיפוח מורה מעורב בחברה האזרחית. עם זאת הם מטיילים ספק ביכולתם של הפעילויות והקורסים הללו ליצור שינוי משמעותי ולתת מענה מתאים לסטודנטים המתכשרים להוראה.

4.1.1 חשיבותן של הפעילות הבלתי פורמליות והלמידה בקורסים להיכרות עם המורשת והתרבות של קבוצות שונות בחברה, ותרומתן לפיתוח מודעות ולהיכרות עם קבוצות מיעוט

מדברי המרואיינים עולה כי הם רואים בפעילויות הבלתי פורמליות הזדמנות להיכרות עם כלל התרבויות והקבוצות בחברה, למפגש שיש בו פוטנציאל להמשך ההיכרות והשיח, ולצמצום דעות מפלות ומבדלות. דבורה, לדוגמה, אמרה:

בימים האלו אני משתדלת לתת את הביטוי האישי, התרבותי, האתני, לכל אחת מהקבוצות, וחשוב לי שכולם יכירו את כל סוגי הסטודנטים שלומדים אצלנו במכללה ולא יפחדו להכיר, שיזרקו כל מה שבאו איתו מהבית. הפחדים, הסטראוטיפים, וכירו.

יאיר, מרצה, מתאר את שיקולי הדעת שלו בבחירת התכנים בסילבוס הקורס שהוא מלמד:

היה ברור לי שחלק גדול מהסטודנטים אינם מכירים את הערבים, החרדים, הקיבוצניקים, מה עומד בבסיס התפיסה הפוליטית שלהם, הדתית. הם ניזונים משברי מידע, אם בכלל, שמוצגים להם לרוב באופן מוטו. הקורס מאפשר להם ללמוד באופן אובייקטיבי את הדברים. לא דעות מתלהמות ורכילות אלא ממש להכיר ללמוד.

4.1.2 מתן ביטוי לקבוצת המיעוט והנכחה שלה במערך הפעילויות הבלתי פורמליות והלמידה בקורסים המתקיימים במכללה

המרואיינים סיפרו כי הם מקפידים לשלב בלוח השנה האקדמי פעילויות בלתי פורמליות המקדמות היכרות עם המורשת והתרבות של קבוצות שונות בחברה

הישראלית, כדי לבסס את חשיבותן בסדר היום של המכללה. הפעילויות הללו מתקיימות בהקשר היסטורי ודתי, וחלקן מבקשות להפגיש בין דמויות המציגות דעות פוליטיות או אידאולוגיות שונות. דוגמאות לפעילויות כאלה הן חגיגות חג הסיגד, חגיגות נובי גוד, ציון חודש הרמדאן, מפגשים עם דמויות ונציגי מפלגות פוליטיות, מפגשי תרבות ואומנות עם אומנים יהודים וערבים, ציון יום השנה לנספי סודן. ימי העיון או הפעילויות החווייתיות הללו מתקיימים עבור כלל הסטודנטים במכללה:

אני לא מוותר לא על השיבוץ של הפעילויות וגם לא על התקציב. הם נעשים בהפקות מאוד גדולות, אני מדבר איתך בהיקפים מאוד מאוד גדולים של מאות סטודנטים שמגיעים לאירועים האלה שכוללים גם למידה, גם תצוגות מאוד גדולות ברחבה ואוכל. וכולם באים, כי יש גם תוכן וגם פינוק וגם הופעה. וזה כבר מסודר וקבוע בלוח השנה (אבי). אורית, בעלת תפקיד במכללה, תיארה את החשיבות שהיא מייחסת למיסוד ולקביעת פעילויות, ללא קשר להרכב של אוכלוסיית המרצים והסטודנטים בשנה מסוימת:

באתי למכללה ואמרתי זה לא יכול להיות ככה. למה חג הסיגד הוא שונה? נהייתה מציאות שרק האתיופים מכינים ומפעילים, ואם פתאום אין אתיופים במכללה, מי לוקח את זה, מי עושה, אחריות של מי זה? מה, לא יהיה יותר? למה זה תלוי באם יש או אין אתיופים במכללה? טליה, שגם היא בעלת תפקיד, מתארת מה עשתה כדי לשלב את חג הסיגד בהתנסות במסגרת העבודה המעשית של כלל הסטודנטים, העתידים להשתלב כעובדי הוראה בהמשך:

היה חשוב לי שכולם ילמדו בעבודה מעשית על חג הסיגד, אם זה חג שנקבע בלוח אז כולם צריכות להכיר, להכין ולהפעיל ללא קשר למוצא שלהם או של הילדים בגן או בכיתה. והמרצים הכינו את הסטודנטיות לזה. וזה היה מדהים. מאז כל שנה זה חלק מהסילבוס של עבודה מעשית, כמו שהן מלמדות על חנוכה ופסח ככה גם על חג הסיגד. זה לא רק על הסטודנטים במכללה, זה משפיע על התלמידים שהן, המורות המאמנות שלהן, יש לזה הרבה השפעה.

המרוויינים מעידים על התרומה שיש לשילוב פעילויות בלתי פורמליות המפגישות את כלל הסטודנטים המתכשרים להוראה עם המורשת, הדעות, האידאולוגיה והמאפיינים של קבוצות שונות בחברה הישראלית לקידום ההיכרות, להפחתת הניכור וליצירת חוויות שותפות ושייכות חיוביות. לתפיסתם, לפעילויות אלו יש חשיבות גם בבירור ובפיתוח הזהות האישית.

המרוויינים לא דיווחו על ארגון של פעילויות לבעלי זהויות מגדריות, נטיות מיניות, מוגבלויות, שונות המראה החיצוני ועוד.

4.1.3 תרומה לטיפוח הזהות האישית של הסטודנט

המרוויינים הסבירו כיצד הם תופסים את הנעשה במכללה כהזדמנות לפיתוח זהות:

אני מאמין שסטודנט מרגיש שלם ברגע שהוא מכיר את הזהות, המסורת והמורשת שלו. זה שלב ראשון, זהו תהליך פנימי שכל אחד ממשיך ומעבד עם עצמו (חגי).

מירב, מרצה בקורס, מתארת את תהליך הלמידה המתקיים במסגרת הקורס: לימוד על היסטוריה של מישהו הוא תהליך אישי, תהליך שמתקיים קודם כול אצל הפרט. הקורס מאפשר ללמוד להשוות אליי, אל עצמי. כמה אני דומה, שונה, מסכים, לא מסכים. מי אני בתוך כל זה.

מדברי המרוויינים עולה החשיבות שהם מייחסים לפעילות בלתי פורמלית בהעצמת סטודנטים מקבוצת מיעוט:

כולם משנים דיסקט מאיך אני עוזר להם (קבוצת מיעוט), לאיך הם מביאים את הטוב שלהם ועוזרים לעם לכלל (איתי).

גלית מסבירה מדוע השותפות עם אגודת הסטודנטים והתמיכה של המכללה בקיום הפעילות הבלתי פורמליות מבחינת משאבים מחזקות את תחושת השייכות של הסטודנטים מקבוצת המיעוט:

תחשבי על זה. סטודנטית שחושבת שהיא נחותה פתאום מוזמנת לפגישה עם הדיקן וראש המכללה ועוד אנשים חשובים והאגודה, והיא מבינה שהיא מאוד חשובה, שרוצים לשמוע מה היא אומרת, שהיא המומחית, ושחשוב למכללה לתת לה מקום כי היא מהמכללה.

4.1.1 תרומה לטיפוח מורה מעורב בחברה האזרחית

המרוויינים סוברים שלפעילויות ולקורסים במכללה יש תפקיד חשוב בהכשרת מורים להשפיע על שינוי בחברה. ההשתתפות בפעילויות הבלתי פורמליות והלמידה בקורס הן הזדמנות לעודד את המורים שבדרך להיות מעורבים ופעילים בחברה:

אני חושבת שחלק מהתהליך הזה - זה העצמה של הסטודנטים מבחינת הידע שלהם, ללמד את הקהילה הרחבה במכללה על כלל התושבים

במדינה. חשוב שידעו על מי שלומד איתם במכללה, על הקשיים שלו, שיקראו על הגזענות שיש בחברה שלנו (מירי).
 הם מאמינים כי המפגש עם אנשים מקבוצות מיעוט וההאזנה לנרטיב שלהם מגדילים את הסיכוי ליצירת מפגשים ופתיחות גם בעתיד, מחוץ למכללה:
 בקורס הם לא רק נפגשים עם אנשים שונים, אלא הם נדרשים לגבש את הזהות הישראלית שלהם במציאות מעורבת. אני מאמין שעצם המפגש וההיכרות עם אנשים שונים מצמיח היכרות וקירוב ומפחית ניכור (אלי).
 עירית, מרצה ותיקה, מתארת את התרומה של הקורס להכנת הסטודנטים לאזרחות בחברה הישראלית:

הם מוזמנים לחשוב ולברר לעצמם איזה מין אדם אני רוצה להיות, איזה מין אזרח במדינה הזאת אני. הם פוגשים בקורס אנשים מעניינים מעולמות שונים מהם, קוראים על מגזר אחר, מבינים מה עובר עליו ומאיפה הוא מגיע ופועל אבל יחד עם זאת הם מקבלים הזדמנות לפגוש את עצמם.

המרוואיינים סבורים אפוא כי הפעילויות הבלתי פורמליות והלמידה בקורסים מקדמות את ההיכרות עם קבוצות שונות בחברה, ותורמות בכך לסטודנטים הן כאזרחים בחברה הן כמורים לעתיד. אולם בצד היתרונות והתרומה הם העלו ספק באשר לפיתוח גישה ולמתן כלים להוראה בכיתה מגוונת תרבותית.

4.1.5 ספק בדבר שינוי משמעותי ומתן מענה מתאים לסטודנטים המתנשרים להוראה

הספק הועלה הן באשר לפעילויות המכללתיות, שהיו בעיקרן טקסיות וקשורות לחגים ולתרבות, והן באשר להשתתפות בקורסים שעסקו בהיבטים שונים של רב-תרבותיות. בעלי תפקידים היו ספקנים באשר לאפשרות שפעילויות בלתי פורמליות ייצרו שינוי משמעותי ארוך טווח בתפיסה ובפיתוח גישה רב-תרבותית בקרב הסטודנטים. דוגמה לכך מופיעה בדבריה של רותי, בעלת תפקיד, החוששת גם מפגיעה בקבוצת המיעוט:

זה ממש נחמד וכולם באים וטועמים ולובשים בגד מסורתי, אבל עדיין ברור מהי הקבוצה השלטת, והפעילויות האלו לפעמים רק מדגישים עוד יותר שאתם שונים, לא חלק מהרוב, ואנחנו [קבוצת הרוב] באים לחוויה אנתרופולוגית כדי להרגיש מכילים אבל לא באמת רואים בכם חלק אמיתי מתוך החברה שבה אני שייך... אני לא רואה איך זה באמת יעזור להם בהמשך, כשהם יהיו מורים, אם הם ימשיכו להתייחס ככה מלמעלה לתלמידים שלהם [מקבוצת המיעוט].

בהקשר של הקורסים, המרצים תיארו את האתגרים הקשורים בפרופיל הלומדים, בתוכני הקורס, בהיקפו ובכך שאינו מעוגן כחובה בתוכנית הלימודים במסלול ההכשרה. מרבית המרצים תיארו את הרקע הלא מאוזן של הסטודנטים בקורס. רוב המשתתפים הם מקבוצות מיעוט, כך שאף שהמטרה היא שבקורסים תהיה נציגות לכלל הסטודנטים במכללה, והזדמנות ללמידה של סטודנטים מקבוצת הרוב על קבוצות מיעוט, בפועל הדברים אינם כאלה. מירב, מרצה באחד הקורסים, תיארה את חוסר האיזון כהחמצה של מטרת הקורס:

אני אומרת לעצמי בכל פעם, טוב בסדר מה החוכמה? לקורסים שלך ממילא נרשמים מראש רק סטודנטים כאלה שהם פתוחים, שהם מוכנים לשמוע ולקבל, שאולי כבר התחיל אצלם איזה שהוא תהליך עוד לפני כן. שהם כבר מוכנים לשמוע. ולא בטוח שהם מייצגים את מה שבאמת קורה בציבור פה במדינת ישראל, או אפילו למה אני הולכת רחוק - במכללה, אצל שאר הסטודנטים. חבל שלא נרשמים מי שבאמת צריכים לשמוע ולהשתנות.

מדברי המרואיינים ניתן היה ללמוד כי השתתפות הסטודנטים מקבוצת הרוב בפעילויות היא נמוכה, ואין בה כדי להשיג את מטרותיהם. לדוגמה:

"את חושבת מה ואיך ומחפשת המלצות וכו' ובסוף את מתביישת כי הנוכחות ממש דלה; "אז בסדר הם באו [סטודנטים מקבוצת הרוב] וטעמו והצטלמו איתם אבל רק לכמה דקות, לא באמת באו להכיר".

כך גם ברישום לקורסים. מרצים רבים מייחסים את מיעוט המשתתפים להגדרתם של קורסים אלו כקורסי בחירה: "אם המכללה חושבת שזה חשוב היא צריכה להעביר אותו לקורסי חובה". אלי, מרצה בקורס, מתאר את מיעוט המשתתפים מקבוצת הרוב ואת הסיבות שהוא מייחס לכך:

הקורסים שלי מוגדרים כקורסי בחירה ובמהלך השנים מרבית הנרשמים הם סטודנטים מקבוצת מיעוט. סטודנטים מקבוצת הרוב לא בוחרים בקורס הזה. ניסיתי לחשוב למה. לא יודע, אולי הם מפחדים להתעמת עם דעות אחרות, אולי הם מרגישים שהקורס הוא מוטה לצד אחד, ואולי כי נוח וטוב להם במקום שלהם. הם לא באמת מחפשים שינוי או להכיר מישהו אחר ואת הצרכים שלו.

המרצים מצביעים על האתגרים שעליהם להתמודד עימם. כיוון שהקורס סמסטריאלי וקצר, הם אינם מצליחים ליצור מפגש אותנטי ושיח משמעותי שיש בהם כדי לעודד תהליך אישי וליצור שינוי חברתי. אפשר לראות זאת בדבריה של מיכל, מרצה במכללה גדולה שאוכלוסיית הסטודנטים בה הטרוגנית ומייצגת קבוצות שונות במדינה:

ברוב הקורסים הסטודנטים מגיעים בלי ידע, וכדי לעודד שיח אמיתי הם צריכים קודם לדעת על מה הם מדברים ולא רק להשמיע דעות קדומות. חשוב לשלב בקורס שיח או משימות, משימות ברורות שיגרמו להם לשתף, לחשוב או להגיע מוכן לשיח למה שקורה בקורס. רק כשאתה נמצא שם אתה משתף, והתהליך שאתה עובר זה אחר - זה מודל שחשוב שיופיע בקורסים, כך שכל אחד יתחבר לשורשים שלו, יברר בבית, יברר עם עצמו על התפיסות שלו וישתף אחרים. אבל עד שאתה מצליח לתת להם מספיק ידע ולגרום להם להכיר שיש שונות ויש הפליה נגמר הקורס. אלי, מרצה בקורס, מציג גם הוא את הקושי. לדעתו, הפתרון הוא שינוי במדיניות ובתוכנית הלימודים במכללה:

אבל ממש חשוב לי להדגיש. תולים הרבה בקורס אחד קורס של סמסטר. צריך לעשות משהו מעבר לזה, משהו ברמה המכללתית. לכן אני אומר שצריך לחייב את כולם במכללה לכל המסלולים, וביותר מרק קורס אחד, כי רק ככה זה יהיה תהליך ממש. זה הכול כמו גלגלי שיניים. זה אחד מתגלגל וסוחב את השני ומשפיע. וככה רק באמת יהיה שינוי. על הבעייתיות הכרוכה במשך הקורס ועל חוסר האפשרות לפיתוח שיח משמעותי ניתן ללמוד מדבריה של מירב, מרצה המשלבת במסגרת הקורס הרצאות אורח של נציגי קבוצת מיעוט:

גם השנה היו לי סטודנטים שביקשו לעזוב את הקורס. זה לא קל לשמוע את הנרטיב של הפלסטיני שמוצג לטענתם באופן חד-צדדי, והם מרגישים שאין להם מקום להציג את הדעה שלהם באופן מספיק. גם כי אין באמת הזדמנות אמיתית, וגם כי הם מרגישים מותקפים כאילו הם אחראים לכל הבעיות שלהם.

המרוויינים מודעים לחיסרון נוסף בקורסים: היעדר מענה למגוון הרחב הקיים המתקיים בחברה הישראלית. המרוויינים מבקשים לתת מענה לקידום גישה רב-גונית, שהיא מושג רחב יותר מרב-תרבותיות. זאת מתוך הבנה שהחברה הישראלית כוללת קבוצות רבות, הנבדלות ביניהן ומאופיינות לא רק בהיבט התרבותי. ציפי, מרצה בקורס, מדווחת:

זה קצת בעייתי כי כל הזמן זה נתפס שהמטרות שלנו [תוכנית תספה] מקבלות מענה בתוכנית של "חיים משותפים". אבל אנחנו לא נכנסים בדיוק בפרק של "חיים משותפים". אומנם יש נושאים ב"חיים משותפים" שנושקים לנושאים שלנו, רק שאנחנו יותר מדברים על רב-גוניות והם על תרבותיות. וזה בעיקר מגיע לסוגיה הערבית-יהודית, ואז אנחנו מתפססים בגדול.

יאיר, מרצה בקורס סמסטריאלי, עומד על הצורך שנותן ללא מענה - הכשרה להוראה בחברה רב-גונית:

הייתי נותן מקום יותר לתכנים שעוסקים אולי באתגרים, בדילמות שיש לנו בחברה. וגם על השאלות שהעליתי קודם [מה הקשר לכך שהם לומדים הוראה] על מה התפקיד שלי, מה חשוב לי, איזה הלך רוח אני מביא לתוך המוסד שאני נמצא בו ולזה שאני בעתיד אלמד בו. ולחווה מאנשים את הדוגמאות, להיחשף לדברים אחרים. להתמקד יותר במטרה הזאת. וגם דברים שהם מעשירים את ההתמודדות. למשל, אם אני עובד עכשיו בבית ספר שיש בו ילדים למשפחות להט"ביות, אז אני רוצה לדעת איך אני מתמודד עם זה או איך אני כמורה אתמודד במצבי חרם, במצבים קיצוניים. דברים שבדרך כלל לא מדברים עליהם, לא מדברים לעומק. או אם יש לי תלמיד עכשיו שנמצא במצוקה. הוא לא מקובל כי הוא חנון או שמן, אז מה אני יכול לתת לו, איזה מענה? ואיך אני יכול לגשת אליו? ומה לגבי ילדים שלא רוצים לשבת ליד "הרוסי המסריח"? דברים מהשטח בכל אופן, זה רב-גוניות בעיניי. הקורס מתמקד בעיקר בעניינים של ימין ושמאל, ערבים ויהודים, דתיים וחילונים, אבל כמורה אני אתמודד עם מגוון בהיבטים רחבים יותר, כמו בתוכנית שלכם, צבע עור שונה.

ניתוח האופן שבו המרואיינים תופסים את הנעשה במכללות במטרה לפתח גישה רב-גונית והכשרה להוראה רב-גונית מעלה תמונה מורכבת. לצד ההערכה ליתרונות ולפוטנציאל הגלום בהיכרות עם הקבוצות השונות בחברה הישראלית ועם המציאות החברתית-פוליטית בה, הצביעו המרואיינים גם על נקודות החולשה. הפעילויות הבלתי פורמליות עלולות להיות בסופו של דבר אירוע פולקלוריסטי המבדל את הקבוצה המוצגת; הוא אינו מוביל למפגש מעמיק המצביע על המשותף ועל תרומת הקבוצה לחברה הישראלית. הגדרתם של מרבית הקורסים על ידי המכללה כקורסי רשות סמסטריאליים, שאינם חלק מתוכנית מובנת ומוסדרת, אינה מאפשרת מפגש מגוון של סטודנטים ללמידה מעמיקה על הגוונים השונים בחברה, מעבר לשונות פוליטית, אידאולוגית, דתית וכלכלית; למידה שמטרתה לקדם גישה רב-גונית, שהיא רחבה יותר מרב-תרבותיות ומותאמת למציאות הישראלית המיוצגת בכיתות.

משכו והיקפו של הקורס אינם מאפשרים שיח ביקורתי המעודד הצגה של קולות שונים, ואינם יוצרים הזדמנות למפגש ולבירור זהות, דעות, אמונות ועמדות. קורס קצר העוסק בעיקר בידע ו/או מציג נרטיב של קבוצת מיעוט

עלול, לטענת המרואיינים, לגרום נזק יותר מתועלת בכך שקבוצת המיעוט מוצגת כמבודלת או מאשימה, ולעורר בקרב הסטודנטים מקבוצת הרוב תחושות התנגדות, ניכור או אשם. עוד עולה מדברי המרואיינים כי הם חשים שאינם נותנים לסטודנטים כלים לקראת תפקידם העתידי כאנשי חינוך בחברה רב-גונית.

4.1.6 תפיסת המרצים ובעלי התפקידים את הסטודנטים מקבוצות המיעוט, ובכללם את הסטודנטים יוצאי אתיופיה: עמדות חיוביות אולם גם מבדלות דבריהם של כלל המרואיינים מלמדים על האופן שבו הם תופסים את הסטודנטים מקבוצות המיעוט, ובכללם את הסטודנטים יוצאי אתיופיה. חלק מהאמירות הציגו תפיסה חיובית, וחלקן הציגו עמדות מבדלות ומסרים שליליים. תפיסות חיוביות: מדברי המרואיינים נמצא כי הם תופסים את יוצאי אתיופיה כשקטים, מכבדים, היכולים לשמש דוגמה לחברה הישראלית. תפיסה כזאת יש בה גם משום בידול וייחוס מאפיינים מסוימים לקבוצה שלמה: צריך ללמוד מהם איך לכבד אחד את השני, ממש דוגמה. הרבה סטודנטים יכולים ללמוד מהם. אני שמחה שהם המורים של העתיד, שהתלמידים הישראלים החצופים ילמדו מהם איך להתנהג, לדבר בשקט בנחת, לא להתחצף, לרצות להשמיע ולהבליט את עצמי כל הזמן (טליה). המרואיינים מגלים הערכה כלפי המאמצים שלהם וההתמודדות שלהם עם גילויי גזענות: אני אחרי שאני מלווה אותם כבר תקופה לא מעיזה להגיד שקשה לי. הם מתמודדים עם מציאות לא פשוטה. אין להם תמיכה מהבית בעזרה לימודית או כלכלית, להפך. הם עוזרים להורים. הם נתקלים כל הזמן באנשים שרואים רק את הצבע שלהם ומפלים אותם, ולמרות הכול הם ממשיכים לא מתייאשים. יותר מאשר הרבה סטודנטים שאני מכירה. עמדות מבדלות ומסרים שליליים: עם זאת, מדברי המרואיינים עלו גם עמדות מכלילות ותפיסות מבדלות, המציגות את יוצאי אתיופיה כחלשים: "אין מה לעשות, הם מאוד חלשים וזקוקים להמון עזרה"; "החזון הזה שהם כמו כולם הוא עוד רחוק. יש הרבה עבודה איתם עד אז. המרואיינים רואים את תפקידם ביחס ליוצאי אתיופיה כמי שמעניקים סיוע ותמיכה. עמדה כזאת מחד גיסא מבקשת לעזור, אך מאידך גיסא יש בה משום פטרוניות. קבוצת הרוב ונציגיה באים לתמוך בקבוצת המיעוט, המסומנת כחלשה.

אני מזמינה ואומרת לסטודנטים תבואו ונעזור לכם ונתמוך. ואני יודעת שיש להם מצוקות נורא גדולות. יש להם הרבה קשיים, אני יודעת. ואנחנו

רק רוצים לעזור. באמת, הכוונה שלנו היא לעזור לכם. כל המערכת מגויסת רק לעזור לכם, שיהיה לכם יותר קל ויותר טוב (תמר).

הבחנה זו בין קבוצת הרוב לקבוצת המיעוט באה לידי ביטוי גם בדבריה של בעלת תפקיד נוספת, רחל. היא תיארה את חברי הקבוצה כבעלי נטייה לחוש קורבנות וכמי שאף נוקטים מניפולציה מול משאבי קבוצת הרוב, וסברה שתפקידה הוא להוביל לשינוי התנהגות זו. מדבריה עולות ביקורת ושיפוטיות כלפיהם:

יש שם תסכול מאוד גדול, יש שם תחושת קורבנות ויש שם תחושה שצריכים לתת להם וחייבים להם. גם את זה צריך לפרק, גם את זה צריך לזכור לעשות את זה. להוציא אותן מזה. הן רגילות להרגיש נחותות וקורבנות וצריך להראות להן שאפשר להרגיש אחרת, לא צריך להתבכין. בדומה לדברים אלו, רבים תיארו את מטרת הפעילות עם יוצאי אתיופיה כהיטמעות בכלל וטשטוש הגבולות בינם לבין חברת הרוב: "הפער הזה הוא הולך ונמוג. כן הוא קיים, כן זה יש, אבל הפערים התרבותיים הם הולכים ומתמעטים. הם לאט לאט הופכים להיות כמו כולנו. ולזה אנחנו שואפים בסופו של דבר". נראה שגם בקרב המרצים ובעלי התפקידים האמונים על ההנחלה והקידום של הגישה הרב-תרבותית עדיין נטועה גישת "כור ההיתוך", שהייתה הגישה ההגמונית במדינת ישראל ובמערכת החינוך שנים רבות.

כאשר הם תיארו מצבים שביטאו רצון של יוצאי אתיופיה לשמור על ייחודם ניתן היה לשמוע בקולם טרוניה. טרוניה זו עומדת בסתירה למטרות הרב-תרבותיות - כבוד לזכות לשמירה של הייחודיות והשונויות התרבותיות.

הרבה פעמים הם יושבות יחד [יוצאות אתיופיה]. אני לא אוהבת את זה אני אומרת להם אל תפחדו על הזהות שלכם. היא לא תשתנה, אבל כן יפתח לכם עולם חדש שאולי תרצו להכניס ממנו מרכיבים לתוך החיים שלכם. מותר לקבל גם מהעולם הכללי דעות ותרבות, בכל אופן אתם בישראל (דפנה).

בתיאורי המרואיינים את פעילותם לקידום גישה רב-גונית בקרב הסטודנטים במכללות נמצא פער בין הרצון של בעלי התפקידים והמרצים במכללות ותפיסתם המוצהרת בדבר צורך בפעולה לקידום גישה רב-תרבותית, לבין ביטויה בשטח. נראה שקיומן של פעילויות בלתי פורמליות נובע מיוזמה אישית של בעל התפקיד, וכך גם אופיין של הפעילויות. המרואיינים מגלים תפיסות חיוביות כלפי פעילות הנעשית במטרה לקדם גישה רב-גונית כאמצעי להיכרות עם קבוצות שונות בחברה, ליצירת הזדמנויות לבירור זהות ולהכשרה לחיים במציאות הישראלית כאזרחים וכמורים לעתיד. עם זאת, הם מודעים לנקודות

התורפה של הפעילויות הללו: הזמן המצומצם, מיעוט משתתפים מקבוצות הרוב, חיזוק תחושת הניכור והבידול, למידה על שונות בחברה בעיקר בהיבטים לאומיים, פוליטיים ודתיים, וחוסר בשיח מעמיק וביקורתי ובמתן כלים להוראה בחברה רב-גונית. בתפיסתם את הסטודנטים מקבוצת המיעוט נמצא כי הם אמביוולנטיים באשר למקומם בחברה, לזכותם לשמור על ייחודם כקבוצה וליחסם לקבוצת הרוב. דבריהם מבטאים סטראוטיפים חיוביים ושלייליים כלפי קבוצות אלו, ובאמצעותם הם מפרשים את התנהגות הסטודנטים ומחזקים את תפיסתם ואת התנהגותם כלפיהם.

4.2 הקורסים לקידום גישה רב-תרבותית

ניתוח התוכן של הסילבוסים כלל בחינה של 27 קורסים הנלמדים ב-10 מכללות להכשרת מורים, שלמטרותיהם הייתה זיקה לקידום הערכים והגישה הרב-תרבותיים. כדי לשמור על האנונימיות של המרואיינים, אשר חלקם מרצים בקורסים אלו, לא מוצגים שמות הקורסים. השמות כללו מושגי מפתח דוגמת מציאות מורכבת בחברה הישראלית; קונפליקט/מאבק/חינוך לחיים משותפים בין דתיים וחילונים / מרכז ופריפריה / יהודים וערבים; גזענות גלויה וסמויה בראייה פוליטית והיסטורית; מגוון ושוני; רב-תרבותיות.

בניתוח של מטרות הקורס, כפי שהוגדרו עבור הקורס כולו ועבור כל אחד מהמפגשים, בחנו את פריסת המטרות ואת החפיפה ביניהן. בלוח 1 מוצג מיפוי של המטרות. קידודן נעשה בזיקה לרמות שונות של חינוך לרב-תרבותיות (Banks & McGee Banks, 2016; Hargreaves, 1994; Paul-Binyamin) (& Reingold, 2014), להוראה בחברה מגוונת תרבותית (Deardorff, 2011) ולמטרות המופיעות במתווה ודמני וענבר (2021). המיפוי נועד לשפוך אור על שכיחות המטרות בכל קורס, כפי שהוגדרו על ידי מרצה הקורס בסילבוס, ועל מספר המטרות שכל קורס מבקש להשיג.

כפי שניתן לראות בנספח 1, מטרתם של מרבית הקורסים מציבים היא פיתוח הידע (96%); פחות משליש מהקורסים (30%) מגדירים את אחת ממטרות הקורס כפיתוח חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית. כלומר, מטרתן של הקריאה והלמידה בקורסים אלו על קבוצות שונות בחברה, על היחסים ביניהם ועל תהליכים היסטוריים, חברתיים, פוליטיים ודתיים היא לעורר לחשיבה אישית ולגבש עמדה בעניינים אלו. אף שבקורסים רבים (70%) מוגדרות מטרות דוגמת "מפגש עם קבוצות שונות בחברה הישראלית" ו"היכרות עם האחר", רק 6 מהקורסים

שנותחו (22%) כוללים מפגש עם נציגים של קבוצות מיעוט בחברה הישראלית. נראה ששאר הקורסים מבקשים להשיג מטרות אלו באמצעות קריאת מאמרים והאזנה להרצאות. 2 קורסים (7%) בלבד מגדירים את מטרות הקורס כפיתוח מנהיגות חינוכית וכתיבת יוזמה חינוכית לקידום ההיכרות והסובלנות בין הקבוצות השונות בחברה הישראלית - וזאת אף שהקורסים מתקיימים במכללות המכשירות להוראה.

בנייתו של האופן שבו מנוסחות מטרות הקורסים נמצא שחלקן מנוסחות כמטרות אקספרסיביות, ואינן כוללות כלים להערכת השגתה (Eisner, 1977), כגון "פיתוח תפיסה רב-תרבותית", "פיתוח גישה סובלנית ומכילה", "פיתוח מנהיגות עתידית", "גיבוש השקפה על תהליכים בחברה הישראלית", "קבלת השראה ממובילי דרך בתחום".

בלוח 2 מוצג מיפוי של רכיבים נוספים בסילבוס. נבדקו הנושאים המופיעים ברשימות הסילבוס, כדי לברר למה מתכוונים במכללות להוראה בארץ כאשר מדברים על רב-תרבותיות, על קבוצות רוב ומיעוט בחברה ועל מקומם של הקורסים בהכשרת הסטודנט להוראה. עוד נבדק משך הקורס - שנתי או סמסטריאלי. תבחין נוסף שנבדק הוא הגדרת הקורס על ידי המכללה כקורס חובה או בחירה - כדי לבחון את החשיבות המיוחסת לקורס במכלול הקורסים במכללה. נבחנו גם דרישות הקורס ודרכי ההערכה, כדי להבין את אופי הפעילות בקורס ואת התהליך המתקיים בהם.

בחינת הנושאים הרשומים בסילבוסים של הקורסים לחינוך בחברה רב-תרבותית במכללות מראה כי במרביתם המטרה היא היכרות עם מושגים: יחסי ערבים/יהודים, דתיים/חילונים, מרכז/פריפריה, הגירה, גזענות, סטראוטיפים ודעות קדומות וזהות. לא מצאנו התייחסות להיבטים שונים של הטרוגניות בחברה, דוגמת מגדר, מראה חיצוני, מוגבלות, כישורים ויכולות, נטיות מיניות. מעניין במיוחד לציין כי אין בקורסים התייחסות לארצות מוצא ולעליות. הסילבוסים אינם כוללים מתן כלים להוראה בחברה מגוונת ורב-תרבותית ולהתנסות בהם.

דרכי ההערכה בקורסים כוללות בעיקר מבחן מסכם (52%) או כתיבת עבודה אקדמית בעקבות קריאת מאמרים (26%). ב-6 קורסים (11%) אחד מרכיבי הציין הוא הצגה בכיתה. ב-2 קורסים (4%) נמצאה דרישה לפיתוח יחידת הוראה - יישום הלמידה לכלי רלוונטי שימש את הסטודנטים בהוראה בעתיד.

מרבית הקורסים הם קורסי בחירה (78%), ונמשכים סמסטר אחד בלבד

(89%). הקורסים אינם דורשים ידע מוקדם ואינם מופיעים ברצף של תהליך הוראה. נמצא שקורסי החובה והקורסים השנתיים שייכים למכללות אשר הרכב האוכלוסייה בהן מגוון וכולל סטודנטים יהודים, ערבים, חילונים ודתיים. התמקדות בתוכן כבסיס להבנה: מרבית הקורסים עוסקים ביחסים בין קבוצות שונות בחברה הישראלית הנבדלות על רקע אידאולוגי, דתי או פוליטי. בקורסים אלה חקר התחום נמצא במרכז הקורס, והמטלות העיקריות בהם הן האזנה להרצאות, קריאה וכתיבה. נראה כי קורסים אלו מתמקדים בתוכן כבסיס להבנה ולהזדמנות להעמיק בנושא.

לוח 2: ניתוח רכיבי הסילבוס בקורסים לקידום גישה רב-תרבותית

קורס חובה	דרישות וחובות הקורס					נושאים								מס' הקורס		
	כתיבת יומה חינוכית	פונטציה	כתיבה אישית ופלקטיבית	עבודה אקדמית הכוללת פוק רפלקטיבי	בחינה	פערים וקונפליקטים פוליטיים	מנהיגות חינוכית	הגירה ושנאת זרים	עדתיות	גזענות גלויה וסמויה	זוהת	יחסי דתיים/חילונים	יחסי מרכז/פרמפריה		יחסי ערבים/יהודים	סטראטיפים ודעות קדומות
V				V				V		V	V				V	1
			V	V				V	V		V					2
			V	V		V						V		V		3
					V			V	V		V					4
		V	V					V			V			V		5
				V		V		V			V					6
				V			V						V			7
					V	V							V			8
				V		V	V					V				9
				V		V	V									10
				V		V			V		V					11
					V				V				V			12
		V								V						13
V					V							V	V	V	V	14

קורס חובה	דרישות וחובות הקורס					נושאים								מס' הקורס		
	כתובת יוזמה חינוכית	פונדציה	כתובה אישית רפלקטיבית	עבודה אקדמית הכוללת פרק רפלקטיבי	בהדנה	פערים וקונפליקטים מולטיים	מנהיגות חינוכית	הגירה ושנאת זרים	עדתיות	גזענות גלויה וסמויה	זהות	יחסי דתיים/חילוניים	יחסי מרכז/פרפריה		יחסי ערבים/יהודים	סטראוטיפים ודעות קדומות
					V	V						V	V	V		15
V					V	V								V		16
V					V					V				V		17
			V			V		V						V	V	18
V					V							V	V	V	V	19
	V		V					V				V	V	V		20
					V					V				V	V	21
		V	V							V		V	V	V	V	22
										V		V	V	V	V	23
					V			V		V				V		24
					V	V		V	V					V		25
					V	V	V	V								26
V					V		V					V	V	V		27

פיתוח התבוננות ביקורתית על תהליכים חברתיים: חלק מהקורסים מבקשים לפתח התבוננות ביקורתית ותהליך של חקירה על המציאות בחברה הישראלית. לדוגמה:

"בחר/י תמה או רעיון אחד שמתקשר אצלך לתוכני המסע הלימודי וכתוב/י באיזה אופן הוא מתקשר. אפשר להדגים איך הרעיון מקבל ביטוי במציאויות שנפגוש, אפשר, להסכים, לערער, להציע נקודת מבט משלך על המפגש בין הרעיון לבין השדה. כלומר שלושה רעיונות מן המאמרים והאופן שבו הם מתגלמים בעיניך בשדה המציאות".

פיתוח חשיבה רפלקטיבית: בחלק מהקורסים הסטודנט מתבקש לכתוב התייחסות רפלקטיבית לתהליך הלמידה ולחוויה האישית שלו במסגרת הקורס,

לדוגמה:

"כתבו מסמך של שני עמודים המתאר את המסע שלכם בקורס בארבעת ימי הלימוד. יכולים להתייחס להנחות היסוד שהגעתם עימן, למפגשים עם עצמכם, עם הקבוצה, עם המקומות ועם המנהיגות שפגשנו. שאלות כגון: מה הייתה הדרך שעברתי? מה היה לי קשה? עם איזה קונפליקטים התמודדתי? אילו ערכים שלי הועמדו במבחן? איפה צמחתי? איפה פחדתי? התרגשתי? כעסתי? הוצפתי? נפגעת? למדתי? התפתחתי? מה התובנות שלי מן המסע? אלה הן דוגמאות, תוכלו לבחור אותן או להמשיך מהן לכל שאלה ומבט מתבונן אחר שתרצו. אנחנו נעריך כתיבה מעמיקה, מקורית, כנה, פתוחה ואותנטית. מבקשות מאוד לא לנסות לכוון לדעת הסגל אלא להרחיב בכתיבה בוחנת, עצמאית ואישית".

טיפוח החשיבה הביקורתית מספק הזדמנות להעמקה, מעודד שאילת שאלות ומחדד את ההבנה. פיתוח חשיבה ביקורתית והזמנה לכתיבה אישית ורפלקטיבית מאפשרות התפתחות אישית ומקצועית. נראה שהמרצים בקורסים המשלבים חשיבה רפלקטיבית וביקורתית סבורים כי על הקורס להיות רלוונטי לחיי הסטודנטים ולסוגיות המקצועיות בתחום ההוראה. הם מעודדים את הסטודנטים לשלב עדות על "מפגש רלוונטי עם חייהם", לזהות את הרגע שבו "נפל להם האסימון", לתאר את "השאלות שימשיכו ללוות אותך גם לאחר הקורס", לשתף או להציג בפרזנטציה ו"להצביע על הקשר בין חוויות אישיות לנלמד בקורס". ייתכן שקורסים אלו, נוסף על שני הקורסים המבקשים לכתוב יוזמה חינוכית, יכולים להעיד על תפיסתם של המרצים את הקורס כהזדמנות להכשרת הסטודנט לסוכן שינוי בחברה, לעורר בו מוטיבציה להיות מעורב ופעיל בחברה. הדברים הללו עולים מתוך המטרות הכתובות בסילבוסים של הקורסים הללו: "בניית תוכנית יישומית לקידום לכידות בזירה החינוכית", "קידום מעורבות הסטודנט לפיתוח מנהיגות עתידית ולפעול לשינוי חברתי".

1. דיון

ניתוח הראיונות והסילבוסים העלה כי המכללות מייחסות חשיבות לקיום פעילויות שמטרתן לפתח גישה רב-תרבותית בקרב הסטודנטים הלומדים בהן. המכללות ממנות בעל תפקיד האחראי לקדם גישה זאת ולקיים פעילויות בלתי פורמליות בנושא. כמו כן הן מציעות קורסים בנושאים רב-תרבותיים.

דברי המרואיינים ומטרות הקורסים מלמדים על תפיסת חשיבותם ותרומתם לפיתוח מודעות והיכרות עם התרבויות השונות בחברה הישראלית, עם

תהליכים היסטוריים, סוציולוגים ופוליטיים שמעצבים את החברה ועם דעות קדומות, סטראוטיפים ותופעות הגזענות והבידול. במסגרת הפעילות מוזמנים כלל הסטודנטים במכללה להכיר תרבויות שונות ולשמוע נרטיבים של נציגים מקבוצות מיעוט. מדברי המרואיינים ניכר כי חשוב להם לתת לסטודנטים מקבוצת מיעוט ביטוי בפעילויות המתקיימות במכללה, במטרה להעצים אותם. הדבר מתאפשר גם בחלק מהקורסים שיש בהם חובה להשתתף בשיח המאפשר שיתוף והקשבה. נוסף על כך, הלמידה בקורס מבוססת על בחינה של תופעות מנקודות מבט שונות, במטרה להרחיב את החשיבה הביקורתית של הסטודנטים. ממצאים אלו תואמים את המחקרים שנערכו בדבר חשיבות הידע של סטודנטים במוסדות אקדמיים על קבוצות שונות, והעלאת המודעות שלהם למציאות החברתית הרב-תרבותית (Alexander & Weekes-Bernard, 2017; Bruce) על הקשר בין מתן תפקידים והעצמת הסטודנט מקבוצת המיעוט לבין תחושת השייכות שלו למוסד ולקהילת הסטודנטים (Cureton & Gravestock, 2019; Gummadam et al., 2016). בחלק מהקורסים יש מטלה של רפלקציה על תהליך הלמידה בקורס. לתהליכי כתיבה רפלקטיביים יש חשיבות רבה בפיתוח יכולת ההסתכלות של האדם על עצמו מתוך השוואה לתרבויות אחרות; התבוננות עצמית בהתנהגויות, באמונות, בערכים ובדעות בהשוואה לאחר. הופמן (Hoffman, 1996) מצאה כי רפלקציה כזאת מאפשרת לעובד ההוראה לקבל החלטות טובות יותר ולפעול בהתאם לעקרונות המקדמים חברה שוויונית. עם זאת, נראה שהמכללות מעדיפות להשקיע בשעות ובמחויבויות אקדמיות אחרות, כך שהקורסים לפיתוח גישה רב-תרבותית מצומצמים בהיקף, בתכנים ובהרכב המשתתפים. היקפו המצומצם של הקורס יוצר מתח ודורש מן המנחים לבחור בין העמקה במטרות האקדמיות (עיסוק בתכנים, פיתוח הידע וקריאה מעמיקה של מאמרים ומחקרים) לבין מטרות חברתיות ערכיות (הקדשת זמן למפגש, שיח מעמיק וביקורתי בין משתתפי הקורס, בירור עמדות וזהות), והם אכן בוחרים במטרות האקדמיות. המרואיינים מעידים על רצונם לפעול להשגת המטרות החברתיות ועל החשיבות שהם מייחסים לה, אך נראה שהם רואים בכך אתגר ומתקשים לעשות זאת בשל המחסור בזמן.

ההשתתפות בפעילויות הבלתי פורמליות ובמרבית הקורסים נתונה לבחירת הסטודנט. המרואיינים ציינו כי בפועל מגיעים לפעילויות ומשתתפים בקורסים בעיקר סטודנטים מקבוצת המיעוט, או סטודנטים מקבוצת הרוב המודעים

לאתגרים ולפערים בחברה רב-תרבותית. כך שלא מתממשת המטרה - יצירת מפגש המזמן היכרות עם חברי קבוצות שונות ועם רעיונות מגוונים, ועשוי להשפיע על ההתנהגות, הערכים, התפיסות והעמדות של המשתתפים (Kimura, 2021; LaCour & Green, 2014). הסבר אפשרי לבחירה של מרבית הסטודנטים מקבוצת הרוב לא להשתתף בפעילויות הבלתי פורמליות ובקורסים בנושא רב-תרבותיות הוא שבני אדם חשים נאמנות ומגלים הערכה לקבוצה שהם רואים עצמם שייכים אליה, ואילו כלפי הקבוצה האחרת הם חשים התנגדות, ניכור ורצון לחזק את גבולות הקבוצה שלהם (Lev Ari & Mula, 2017; Macionis, 1997). למרות הפעולות שהמכללות מקיימות, נראה כי הן אינן מצליחות להביא למודעותם של כלל הסטודנטים את החשיבות שיש בהיכרות עם קבוצות שונות באוכלוסייה עבור סטודנטים מקבוצת הרוב. מרבית הקורסים הם סמסטריאליים, והפעילויות הבלתי פורמליות הנוספות שמתקיימות הן נקודתיות וקצרות. כך לא מתקיים תהליך ונפגעת ההזדמנות של המכללה להיות סוכנת חברות משמעותית עבור כלל הסטודנטים, מי שעתידים להיות בהמשך סוכני חברות בכיתתם. שילוב של הקורסים והפעילויות במערכת המכללתית עשוי ליצור תחושה שאכן ניתן מענה להוראה בחברה רב-תרבותית, אך מחקרים מצאו שקורסים בודדים או פעילות קצרה שאינם נטועים בתוכנית הוליסטית וברצף של למידה אינם משפיעים בטווח הרחוק על עמודות הסטודנט ועל תחושת המסוגלות שלו ללמד בכיתה רב-גונית (Elkader, 2015; Marjanovic-Shane et al., 2019). עיקר התכנים בקורסים הם יחסים בין ערבים ליהודים, בין מרכז לפריפריה ובין דתיים לחילונים. אין בהם די עיסוק בקבוצות המובחנות בשל צבע עור שונה ומראה חיצוני, ולקבוצות המייצגות מיעוטים נוספים: בעלי מוגבלויות, רקע עדתי, עולים, נטיות מיניות ועוד. בכיתות קיימת הטרוגניות חברתית ולימודית וגם בהיבטים נוספים (Garrote et al., 2020; Whitaker & Valtierra, 2018), ומדברי המרואיינים עולה כי הקורסים והפעילויות הללו אינם נותנים מענה מספק להוראה בחברה רב-גונית.

נראה שהגישה המנחה את הקורסים היא ממוקדת תוכן, ועוסקת בהמשגת מושגים ותהליכים ובהרחבתם באמצעות הספרות. המרואיינים סיפרו כי גם כאשר ניתנת הזדמנות לנציג מקבוצת מיעוט להשמיע את קולו אין בכך מענה מספק, משום מיעוט המשתתפים מקבוצת הרוב והזמן הקצר שניתן להקדיש לקיום שיח משמעותי במסגרת מגבלות הקורס. סיבה נוספת שהעלו המרואיינים היא שהמאזינים עלולים להרגיש כי הדגשת השתייכותו של הנציג לקבוצת מיעוט

יוצרת היררכיה ולפיה קבוצת הרוב היא הבסיס והעיקר בחברה, ואילו קבוצת המיעוט היא שולית - מה שמחליש או משמר את מעמדה, במקום להעצימה (Leistyna, 2019; Sleeter & McLaren, 1995).

הסבר אפשרי נוסף הוא אופיו של המפגש. הצגת נרטיב חד-ממדי עלולה להישמע לסטודנט מקבוצת הרוב ככתב אשמה למציאות שבה הוא חלק מקבוצה שפוגעת באחרים. תחושה זו יוצרת חוויה שלילית, מחזקת פערים ואינה מספקת כלים להתמודדות (Langer-Osuna & Nasir, 2016; Nelson-Rowe, 2017; Rodwell, 2017). הסברים אלו תואמים תפיסות שעלו מדברי המרואיינים בדבר סטודנטים מקבוצת המיעוט. מצד אחד הם מעריכים את מאמצייהם להתמודד עם אמירות גזעניות שהם נתקלים בהן, פועלים לשלבם בתפקידים שינכחו את מקומם ותרומתם במכללה ומאפשרים להם להשמיע את קולם במסגרת הקורסים וימי העיון. עם זאת נשמעו בדבריהם גם סטראוטיפים חיוביים ושלייליים כלפי הסטודנטים מקבוצת המיעוט. הסטראוטיפ אינו רשימת תכונות גרידא, אלא בסיס לציפיות בדבר התנהגות חברי הקבוצה (Hamilton et al., 1990). נראה שתפיסתם את הקבוצה כחלשה, מניפולטיבית ו"קורבנית" נובעת מסטראוטיפים שליליים התומכים בגישתם ובפעילותם. תיאורי המרואיינים מלמדים כי הם רואים את הסטודנטים מקבוצת המיעוט כחלשים ביחס לקבוצת הרוב, ואת עצמם, נציגי קבוצת הרוב, כמי שפועלים לסייע להם לשנות את מעמדם ולהיטמע בקבוצת הרוב. גישה כזאת אפשר לפרשה כפטרונית, וכעדות לתפיסות של גזענות סמויה. את הביקורת המובעת בדברי המרואיינים על הרצון של הסטודנטים מקבוצת המיעוט לשמור על ייחודם ניתן להסביר בכך שהם תופסים רצון כזה כאיום סימבולי - איום המתעורר עקב חשש מפני פגיעה של קבוצת המיעוט בנורמות של קבוצת הרוב. השמירה על המאפיינים השונים מהווה איום על "דרך החיים" של הקבוצה הקולטת ועל אמונתה ביתרון הצדק המוסרי של ערכיה. ממצאים אלו תואמים לתאוריה הביקורתית של הגזע, המותחת ביקורת על הנצחת פערי הכוח בחברה. פערים אלה משמרים ומנציחים גזענות באמצעות נרטיבים המבנים את המציאות. על אף גינויים של גזענות גלויה והצהרה על מדיניות שוויונית, הגזענות עדיין רווחת. לרוב היא סמויה, אין מבחינים בה והיא עלולה להיתפס כנורמטיבית (Bell, 2018; Crenshaw, 2010; Delgado & Stefancic, 2013). כמו כן נמצא שחסרה למידה התנסותית חווייתית ומעשית שתתרום לפיתוח מספק של כלים להוראה בחברה רב-תרבותית ולשינוי בעמדות כלפי האחר. חסר שיח ממוקד חיבור ורלוונטיות כך שהסטודנט יצור יחסי גומלין בין

הנלמד לזירה הפדגוגית. ממצא זה דומה למחקרים קודמים שנערכו בישראל ובעולם והצביעו על היעדר הכשרה המעניקה כלים פרקטיים להוראה בחברה רב-תרבותית (Lev Ari & Laron, 2014; Koss & Daniel, 2017; Walther et al., 2019).

מחקרם של ליסק וקרול (Leask & Carroll, 2011) מציג שלושה גורמים התורמים להצלחת מפגש בין קבוצות בחברה במטרה לחנך לרב-תרבותיות מגוונת: התאמת תוכנית הלימודים, הכשרת מרצים להוראה בסביבה רב-גונית, ובדיקה מתמדת של יעילות תהליך ההתערבות המכוונת לפיתוח כשירות רב-גונית ובמתן מענה מכיל ושוויוני לכלל הסטודנטים (Leask & Carroll, 2011). מכאן נובעות המלצות דוח המחקר.

2. המלצות המחקר

2.1 תוכנית לימודים תהליכית מובנית לכלל הסטודנטים

כיתות הלימוד במכללות ובבתי הספר הן רב-גוניות. הוראה בסביבה רב-גונית מאתגרת את המורה ודורשת ממנו רגישות והבנה תרבותית וחברתית. על כן חשוב מאוד לשלב במסגרת ההכשרה במכללות להוראה תוכנית תהליכית מובנית עבור כלל הסטודנטים, במטרה לצייד את פרח ההוראה בכלים להתמודדות עם האתגרים של הוראה בחברה רב-גונית. על התוכנית להעלות את המודעות להוראה המותאמת לחברה רב-גונית בהיבטים רחבים: דת, אתניות, מראה חיצוני, מגדר, נטיות, מוגבלויות, עמדות ועוד. יש לאפשר לסטודנטים לברר את העמדות והתפיסות שלהם כלפי האחר, לפתח רגישות תרבותית ולטפח את תחושת המסוגלות האישית באמצעות פרקטיקות, אסטרטגיות וכלים להוראה ולניהול קונפליקטים. מוצע להתאים דרכי הוראה שמזמנות למידה חווייתית וביקורתית המשלבת את הסטודנטים בחקירת המציאות ומחברת את עולמם האישי לתוכן הקורס, וחשוב לשלב זאת במסגרת ההתנסות המעשית. מניתוח הסילבוסים והראיונות עולה כי קיים פער בין הרצון שמביעים המרצים לחינוך לרב-גונית וההמלצות ממחקרים קודמים, לבין היכולות ליישם בפועל. הלמידה נשאת בעיקר ברובד הראשון - ידע, וחסרה העמקה ברבדים הנוספים - שיח רפלקטיבי. מבין הקורסים שנותחו, רק במעטים ניתנו כלים לניהול שיח בכיתות עם התלמידים. לאור הממצאים הללו, מומלץ שתוכניות הלימודים במוסד ההכשרה יתפרסו על פני כל שנות הלימוד, בהלימה לתוכנית הלימודים של התואר ובדגש על הרכב מגוון של המשתתפים בקורס. הקורסים יוצגו בצורה ספירלית מדורגת, התואמים למודל ההיררכי שנמצא במחקרים קודמים (Ajitoni et al., 2013);

שנות לימודיו בקורסים שמשולבים בהם תכנים העוסקים ברב-גוניות, מזמינים שיח ביקורתי ומכבד ומעניקים כלים להוראה בחברה רב-גונית, בהלימה לרמות השונות של חינוך לרב-תרבותיות (Banks & Banks, 2019; Hargreaves, 1994; Paul-Binyamin & Reingold, 2014), להוראה בחברה מגוונת תרבותית (Deardorff, 2011), ולמטרות שהוצבו במתווה ודמני וענבר (2021). הקורסים אשר יעסקו ברב-גוניות על היבטיה השונים ידורגו על פי הרבדים המוצגים בלוח 1.

לוח 1: דירוג הרבדים של ההכשרה להוראה בחברה רב-גונית

רבדים	מטרות הקורס/פעילות	שילוב במהלך התואר	המלצות
רובד א	ידע ופיתוח מודעות	בכל שנות התואר	
רובד ב	שמיעת קולות שונים ומגוונים בניהול שיח שוויוני וביקורתי; מצד אחד מותר לבקר, ומצד אחר יש שוויון בהשתתפות בשיח, במינון ובדוברים	משנה ב	
רובד ג	רכישת כלים לניהול כיתה הטרוגנית, לניהול קונפליקטים ולטיפול תחושת המסוגלות להוראה בחברה מגוונת	בכל שנות התואר, בהתאם לתהליך הלמידה	שילוב בהתנסות מעשית ובסדנאות הסטאז' בשנה ד

2.2 פיתוח ויישום כשירות רב תרבותית במפגשי שיח והתנסות מעשית

ממצאי המחקר מראים שתפיסת המרצים את הקורס משפיעה על הבניית הקורס. כך למשל, מרצים המתמחים בתחומי הדעת סוציולוגיה, מדעי המדינה והיסטוריה תופסים את הקורס כהזדמנות להעמקת הידע, ולכן מבנה הקורס כולל הרצאות, מטלות קריאה וכתובה, וההערכה ברובם נעשית באמצעות בחינה. לעומת זאת, בחלק מהקורסים המרצים - אנשי חינוך או בעלי תפקיד בתוכנית לרב-גוניות - מחזיקים גם בתפיסות הקושרות בין הנלמד לבין הכשרת מורים ופיתוח זהות, ודורשים מהסטודנט לשלב כתיבה רפלקטיבית אישית, להציג

במליאת הכיתה סוגיה הרלוונטית לנושא הקורס או הצעה ליוזמה חינוכית. מרצים אלו משלבים גם מפגש עם נציג של קבוצת מיעוט. לכן מומלץ לקיים ימי עיון והשתלמויות לסגל ולצוות במכללה, ובמסגרתם להעלות סוגיה זו לשיח ולחשיבה. זאת במטרה להעלות את הדברים למודעות הסגל ולנסות לתת מענה לאתגר: שילוב בין המטרות האקדמיות (ידע והעמקה) לבין המטרות החברתיות ותרבותיות (כאזרח בחברה הישראלית) ולבין מטרות ההכשרה להוראה (המורה כסוכן חברות בעל כלים להוראה בחברה רב-גונית). אחת ההשלכות של המלצה זו היא שילוב של כשירות רב-תרבותית בהתנסות המעשית.

2.3 מינוי בעל תפקיד במוסד האקדמי

מומלץ למנות בכל מכללה בעל תפקיד האחראי לקיום פעילויות בלתי פורמליות, למתן מענה לסטודנטים מקבוצות שונות בחברה ולקידום הגישה הרב-גונית בקרב אנשי הסגל והסטודנטים. המלצה זו עולה מדברי המרואיינים באשר להשפעה שיש לתפיסתם האישית על עשייתם במכללה ועל קיום פעילויות בלתי פורמליות, אופייני, ומידת הגיוון בהרכב התרבותי של המשתתפים.

2.4 פיתוח מקצועי לבעלי תפקידים

מומלץ לקיים תוכנית ליווי לבעלי התפקידים והמרצים במוסד האקדמי כדי להגביר את הערנות והמודעות לפיתוח שיח קשוב עם סטודנטים מקבוצות מיעוט. זאת במטרה לשמוע את קולם ולברר כיצד הם תופסים את הפעולות הנעשות במטרה לקדם גישה רב-גונית. יש לפתח בקרב בעלי התפקידים והמרצים במוסד ערנות לתפיסות עמדות סמויות, כך שהפעילות שתיעשה על ידיהם תיתן מענה מחזק ומעצים המאפשר השתלבות והיכרות, ולא תהיה גורם שיפוטי ומחליש. כמו כן מומלץ לקיים סדנאות המכשירות את המרצים להוראה בחברה רב-גונית.

3. מגבלות המחקר

במחקר זה רואיינו בעלי תפקידים ומרצים השייכים ברובם לקבוצת הרוב, ולכן ממצאיו מבטאים את נקודת הראות שלהם. במחקר עתידי מומלץ לראיין גם את הסטודנטים, ללמוד על האופן שבו הם תופסים את הפעילויות הבלתי פורמליות והקורסים המתקיימים בנושא במכללות, ולברר מה הם שיקולי הדעת שלהם בבחירה אם להשתתף בהם. כך גם באשר למרצים מקבוצת המיעוט: חשוב

לשמוע את האופן שבו הם תופסים את הפעילויות הבלתי פורמליות והקורסים, איזו חשיבות הם מייחסים להם, ואם הם מרגישים שהם נותנים מענה לצמצום הפערים, הזדמנות להפחתת הרתיעה מהאחר, ומעודדים שיח והיכרות.

מקורות

- אלוני, נ' (2017). הזמנה להשתלמות בחיים ראויים: על אתיקה, חינוך וריבונות פדגוגית למורים. **ביטאון מכון מופ"ת**, 59, 19-27.
- אלפרט, ב' (2002). מבוא: מושגים ורעיונות בתוכנית לימודים כטקסטים מובילים. בתוך ע' הופמן וי' שגל (עורכים), **ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל** (עמ' 9-29). רכס.
- אריאלי, ד' ופרידמן, ו' (2015). בין קונפליקט ודיאלוג: על תהליכי התערבות במפגש בין ערבים ויהודים באקדמיה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 19, 9-36.
- גוטוויין, ד' (2014). שלילת הגולה, כור היתוך ורב-תרבותיות: בין אידאולוגיה לאתוס. בתוך נ' מיכאלי (עורך), **כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי** (עמ' 210-235). מכון מופ"ת.
- גלדי, ב' (2009). חינוך לרב-תרבותיות במדינת ישראל: מציאות או חזון? **עט השדה**, 3, 11-17.
- דרור, י' וליברמן, י' (1997). תוכנית הלימודים במעשה: מדינת ישראל. **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 12, 1-106.
- ודמני, ר' וענבר, ע' (2021). דו"ח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל.
- יאיר, ג' (2017). **מסע ישראלי: מפתחות לפדגוגיה ישראלית ולחינוך הערכי בישראל**. ידיעות אחרונות: ספרי חמד.
- יוגב, א' (2001). גישות לחינוך ערכי בחברה פלורליסטית. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 335-379). משרד החינוך, לשכת המדענית.
- יונה, י' ושנהב, י' (2005). רב-תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל. ידיעות אחרונות.
- לב ארי, ל' וחסיי-סבאק, ר' (2016). מפגש עם "אחרים" במוסדות להשכלה גבוהה (בין סטודנטים יהודים לערבים): לקראת מסוגלות בין-תרבותית? דוח מחקר. המכללה

- האקדמית לחינוך אורנים.
 לב-ארי, ל' ולרון, ד' (2008). חינוך לרב-תרבותיות במכללה להוראה: בין הלכה למעשה.
סוגיות חברתיות בישראל, 5, 101-134.
 לרון, ד' ולב ארי, ל' (2014). יש פה משהו שמאפשר: סטודנטים יהודים ואחרים בתוכניות
 התואר השני במכללת אורנים. **דברים**, 6, 99-115.
 מנדלר, ד', צעדי, א', נגמי, נ' ודרסלר, ד' (2017). למידה שיתופית בסביבה רב-תרבותית:
 סיפור מקרה ללמידה משמעותית מקוונת בקורס אקולוגיה, איכות סביבה וקיימות.
ביטאון מכון מופ"ת, 60, 22-31.
 משרד החינוך (2019). **מסמך מיומנויות דמות הבוגר**.
 נוסבאום, מ' (2017). **לא למטרות רווח: מדוע הדמוקרטיה זקוקה למדעי הרוח**. הקיבוץ
 המאוחד, מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.
 עזר, ח' (2004). **רב-תרבותיות בחברה ובבית הספר: היבטים חינוכיים ואורייניים**.
האוניברסיטה הפתוחה.
 פאול-בנימין, א' (2017). חינוך לחיים משותפים כתרבות דמוקרטית וכדרך חיים. **בימת
 דיון**, 60, 34-39.
 פיקאר, א' (2016). ממאבק על משאבים למאבק על זהות: השאלה העדתית. בתוך י' ויץ
 וצ' צמרת (עורכים), **העשור הרביעי** (עמ' 335-336). יד יצחק בן צבי.
 פרידמן, ד', הגר, א' וקלנר, י' (2017). חיים משותפים בראי המטה לחינוך אזרחי וחיים
 משותפים: משרד החינוך. **ביטאון מכון מופ"ת**, 60, 8-12.
 שמעוני, ש' (2016). תאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות
 וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 141-178). מכון מופ"ת.
 שץ-אופנהיימר, א' (2015). תכנית תספ"ה: תכנית ייחודית להכשרת מורים לבני הקהילה
 האתיופית. בדרך להוראה: **הכשרה נט**, 2, 7-16.
 שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום**. רמות.
 Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2017). Methods that matter in addressing
 cultural diversity with teacher candidates. *Teaching in Higher Education*,
 22(5), 501–518.
 Ajitoni, S. O., Salako, E. T., & Ojebiyi, O. A. (2013). Improving students'
 knowledge and attitudes to multicultural concepts in social studies through
 group learning: A practical guide to Nigerian unity and integration. *Nigerian
 Journal of Social Studies*, 16(2), 13–31.
 Alexander, C., & Weekes-Bernard, D. (2017). History lessons: Inequality,
 diversity and the national curriculum. *Race, Ethnicity and Education*, 20(4),
 478–494.
 Anderson, T. R., & Rogan, J. M. (2011). Bridging the educational research
 teaching practice gap: Curriculum development, Part 1: Components of the
 curriculum and influences on the process of curriculum design. *Biochemistry*

- and Molecular Biology Education*, 39(1), 68–76.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (Eds.) (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Bell, D. (2018). *Faces at the bottom of the well: The permanence of racism*. Hachette B. and Blackstone Audio.
- Berry, J. W. (2013). Research on multiculturalism in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(6), 663–675.
- Bruce, M., & Bridgeland, J. (2014). *The mentoring effect: Young people's perspectives on the outcomes and availability of mentoring*. Civic Enterprises with Hart Research Associates.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cabanova, V. (2014). Social attitudes and values of young people in the context of multicultural education. *Communications: Scientific Letters of The University of Zilina*, 16(3), 4–8.
- Chisholm, I. M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14(11), 43–68.
- Cieri, R. L., Churchill, S. E., Franciscus, R. G., Tan, J., & Hare, B. (2014). Craniofacial feminization, social tolerance, and the origins of behavioral modernity. *Current Anthropology*, 55(4), 419–443.
- Crenshaw, K. W. (2010). Twenty years of critical race theory: Looking back to move forward. *Connecticut Law Review*, 43(5), 1253–1352.
- Cureton, D., & Gravestock, P. (2019). We belong: Differential sense of belonging and its meaning for different ethnicity groups in higher education. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 12(1).
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, (149), 65–79.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2013). *Critical race theory: The cutting edge*. Temple University Press.
- Deng, L., Wang, L., & Zhao, Y. (2016). How creativity was affected by environmental factors and individual characteristics: A cross-cultural comparison perspective. *Creativity Research Journal*, 28(3), 357–366
- De Sousa Santos, B. (2017). Toward a multicultural conception of human rights. In *Human Rights* (pp. 341–355). Routledge.
- Eisner, E. W. (1977). On the uses of educational connoisseurship and criticism

- for evaluating classroom life. *Teachers College Record*, 78(3), 1–11.
- Elkader, N. A. (2015). Dialogic multicultural education theory and praxis: Dialogue and the problems of multicultural education in a pluralistic society. *Dialogic Pedagogy*, 3.
- Faneca, R. M., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 44–68.
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education*, 5(198).
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. in J. Banks & C. Banks (Eds.), *The handbook of research on multicultural education* (pp. 25–43). Macmillan.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70.
- Grant, C. A. (2021). The multicultural preparation of US teachers: Some hard truths. In *Inequality and teacher education* (pp. 41-57). Routledge.
- Guimond, S., de la Sablonnière, R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 142–188.
- Gummadam, P., Pittman, L. D., & Ioffe, M. (2016). School belonging, ethnic identity, and psychological adjustment among ethnic minority college students. *The Journal of Experimental Education*, 84(2), 289–306.
- Hager, T., & Jabareen, Y. (2016). From marginalisation to integration: Arab-Palestinians in Israeli academia. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 455–473.
- Hamedani, M. Y. G., & Markus, H. R. (2019). Understanding culture clashes and catalyzing change: A culture cycle approach. *Frontiers in Psychology*, 10, 700.
- Hamilton, D. L., Sherman, S. J., & Ruvolo, C. M. (1990). Stereotype-based expectancies: Effects on information processing and social behavior. *Journal of Social Issues*, 46(2), 35–60.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers college press.

- Hoffman, D. M. (1996). Culture and self in multicultural education: Reflections on discourse, text, and practice. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545–569.
- John, B. (2016). Comparative analysis of Canadian multiculturalism policy and the multiculturalism policies of other countries. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(1), 4–23.
- Kastoryano, R. (2018). Multiculturalism and interculturalism: *Redefining* nationhood and solidarity. *Comparative Migration Studies*, 6(1), 1–11.
- Kaur, L. (2014). The tear in the fabric of multiculturalism: The recurring image of the Sikh “extremist”. *Sikh Formations*, 10(1), 69–84.
- Kimura, Y. (2021). Attitude change process in group-level collaborative activities: Descriptions of interaction via a conversation analysis approach. *International Journal of Organizational Leadership*, 10(2), 197–213.
- Kitchen, J. (2020). Attending to the concerns of teacher candidates in a social justice course: A self-study of a teacher educator. *Studying Teacher Education*, 16(1), 6–25.
- Koss, M. D., & Daniel, M. C. (2017). Culturally relevant literature for multilingual classrooms. *English learners at the top of the class: Reading and writing for authentic purposes*, 15–30.
- LaCour, M. J., & Green, D. P. (2014). When contact changes minds: An experiment on transmission of support for gay equality. *Science*, 346(6215), 1366–1369.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Langer-Osuna, J. M., & Nasir, N. I. S. (2016). Rehumanizing the “other”: Race, culture, and identity in education research. *Review of Research in Education*, 40(1), 723–743.
- Leask, B., & Carroll, J. (2011). Moving beyond “wishing and hoping”: Internationalisation and student experiences of inclusion and engagement. *Higher education research & development*, 30(5), 647–659.
- Leistyna, P. (2019). *Presence of mind: Education and the politics of deception*. Routledge.
- Lev Ari, L., & Laron, D. (2014). Intercultural learning in graduate studies at an Israeli college of education: Attitudes toward multiculturalism among Jewish and Arab students. *Higher Education*, 68(2), 243–262.
- Lev Ari, L., & Mula, W. (2017). “Us and them”: Towards intercultural

- competence among Jewish and Arab graduate students at Israeli colleges of education. *Higher Education*, 74(6), 979–996.
- Macionis, J. J. (1997). *Sociology* (Sixth ed.). Prentice Hall
- Maddux, W. W., Lu, J. G., Affinito, S. J., & Galinsky, A. D. (2021). Multicultural experiences: A systematic review and new theoretical framework. *Academy of Management Annals*, 15(2), 345–376.
- Marjanovic-Shane, A., Meacham, S., Choi, H. J., Lopez, S., & Matusov, E. (2019). Idea-dying in critical ontological pedagogical dialogue. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 68–79.
- McGee Banks, C. A. (2001). Becoming a cross-cultural teacher. In C. F. Diaz (Ed.), *Multicultural education for the 21st century* (pp. 171–183). Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- McGee Banks, C. A., & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory Into Practice*, 34(3), 152–158.
- Misni, F., Mahmood, N., & Jamil, R. (2020). The effect of curriculum design on the employability competency of Malaysian graduates. *Management Science Letters*, 10(4), 909–914.
- Moore, J. (2012). A challenge for social studies educators: Increasing civility in schools and society by modeling civic virtues. *The Social Studies*, 103(4), 140–148.
- Nelson-Rowe, S. (2017). The moral drama of multicultural education. In J. Best (Ed.), *Images of issues* (pp. 81–100). Routledge.
- Nieto, S. (2015). Language, literacy, and culture: Aha! Moments in personal and sociopolitical understanding. In B. J. Porfilio & D. R. Ford (Eds.), *Leaders in critical pedagogy* (pp. 37–48). Brill Sense.
- Paul-Binyamin, I., & Reingold, R. (2014). Multiculturalism in teacher education institutes: The relationship between formulated official policies and grassroots initiatives. *Teaching and Teacher Education*, 42, 47–57.
- Purwani, T., Arvianti, I., & Karyanti, T. (2020, May). The Model of harmonization of multiculturalism society at Magelang regency. *Proceedings of the Tarumanagara International Conference on the Applications of Social Sciences and Humanities*, 349–355.
- Rodwell, G. (2017). A national history curriculum, racism, a moral panic and risk society theory. *Issues in Educational Research*, 27(2), 365–380.
- Salako, E., Eze, I., & Adu, E. (2013). Effects of cooperative learning on

- junior secondary school students' knowledge and attitudes to multicultural education concepts in social studies. *Education*, 133(3), 303–309.
- Sleeter, C. E., & McLaren, P. (Eds.) (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. SUNY Press.
- Storch, D., Bohdalková, E., & Okie, J. (2018). The more individuals hypothesis revisited: The role of community abundance in species richness regulation and the productivity–diversity relationship. *Ecology Letters*, 21(6), 920–937.
- Stunell, K. (2021). Supporting student-teachers in the multicultural classroom. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 217–233.
- Vervaeet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, 68–77.
- Vora, D., Martin, L., Fitzsimmons, S. R., Pekerti, A. A., Lakshman, C., & Raheem, S. (2019). Multiculturalism within individuals: A review, critique, and agenda for future research. *Journal of International Business Studies*, 50(4), 499–524.
- Waitzberg, R. (2007). *Are educational systems converging or diverging? A cross-country empirical test of theories on primary education official curricula*. The Hebrew University of Jerusalem.
- Walther, C. S., Wickens, C. M., & Koss, M. D. (2019). “I wouldn't bring in anything that could be challenged”: Educators as moral educators. *Social Currents*, 6(6), 590–606.
- Whitaker, M. C., & Valtierra, K. M. (2018). Enhancing preservice teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching and Teacher Education*, 73, 171–182.
- Želvys, R., Kusainov, A., Yessenova, K., & Sembæva, A. (2021). Educational development in a period of transition: The case of Kazakhstan. *Central Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 7(3), 3–9.

נספח 1

מיפוי מטרות הקורסים לקידום גישה רב-תרבותית

מטרות		מס' קורס
פיתוח מנהיגות פעולות ויוזמות לשינוי חברתי ולקידום גישה רב-תרבותית		
	V	
ניהול שיח ביקורתי		
מפגש עם נציגים של קבוצות מיעוט		
	V	
פיתוח חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית		
פיתוח ידע על קבוצות שונות, מורכבות חברתית, פערים, קונפליקטים ומתיחות		
		1
	V	2
	V	3
	V	4
	V	5
	V	6
	V	7
	V	8
	V	9
	V	10
	V	11
	V	12
	V	13
	V	14
	V	15
	V	16

		מטרות			
פיתוח מנהיגות פעולות ויוזמות לשינוי חברתי ולקידום גישה רב-תרבותית					
	V				
ניהול שיח ביקורתי		V			
	V				
מפגש עם נציגים של קבוצות מיעוט		V			
		V			
פיתוח חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית			V		
			V		
פיתוח ידע על קבוצות שונות, מורכבות חברתית, פערים, קונפליקטים ומתיחות				V	
				V	
				V	17
				V	18
				V	19
				V	20
				V	21
				V	22
				V	23
				V	24
				V	25
				V	26
				V	27

