



בחירתם של סטודנטים מהמגזר הערבי בלימודי תואר בחינוך וחברה והשפעת הלימודים עליהם בהווה ולעתיד לפי תפיסתם

יעל כהן-עזריה*

תקציר

מחקר זה בחן את המניעים של סטודנטים מהמגזר הערבי לבחור בלימודי תואר ראשון בחינוך וחברה ואת השפעת הלימודים עליהם ועל עיצוב זהותם המקצועית. המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף נתונים וניתוחם, והתמקד בחקר מקרה של קבוצת לימוד הומוגנית של 33 סטודנטים מהמגזר הערבי הלומדים במוסד אקדמי יהודי רב-תרבותי. במסגרת המחקר נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה.

מהממצאים עולה כי הסטודנטים בחרו במסלול הלימודים של חינוך וחברה משום רצונם ללכת בדרכי מודל חינוכי מעברם כתלמידים ולהוביל תהליכי שינוי בחברה הערבית. כמו כן, הלימודים מהווים עבורם קרש קפיצה ללימודים מתקדמים בתחום אחר, ובמקרה של הנשים – מקצוע המתאים לתפקיד האישה בחברה הערבית.

המרואיינים סיפרו כי בזכות הלימודים הם חשים פתיחות כלפי האחר והשונה מהם וכן נהנים מתחושה של גאווה, ביטחון עצמי והעצמה. הם רואים עצמם בעתיד כמקדמים ומובילים שינוי חברתי וצועדים לאורה של דמות המודל החינוכי מעברם.

מילות מפתח: השכלה גבוהה, חינוך, סטודנטים ערבים, זהות

מבוא

השכלה גבוהה נתפסת ברוב החברות כאמצעי חשוב לניעות (מוביליות) חברתית ולשיפור המעמד הכלכלי-חברתי של הפרט. היא מעצימה את הבאים בשעריה ופותחת בפניהם הזדמנויות בשוק העבודה ובזירה הפוליטית. לפיכך, רכישת השכלה גבוהה בקרב קבוצות ממעמד כלכלי-חברתי נמוך עשויה לקדם את ניעותם החברתית ולשפר את איכות חייהם (Al-Haj, 2003; Connor, 2004). יתרה מכך, היא מקדמת את מצבה של הקבוצה כולה מבחינה כלכלית, חינוכית ופוליטית, ובכך מסייעת לא רק לקידום המטרות והשאיפות החברתיות והפוליטיות של הפרט, אלא של הקבוצה כולה (מוסטפא ועראר, 2009).

* יעל כהן-עזריה, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, הקריה האקדמית אונו והחוג הרב תחומי, המכללה האקדמית אשקלון.

הערבים בישראל רואים בהשכלה הגבוהה אמצעי חשוב, ולעיתים יחיד, לקידום ניעותם החברתית, הן כפרטים והן כקבוצה (מוסטפא ועראר, 2009; עראר ואבו-עסבה, 2007). ואכן, מאז שנות השבעים של המאה העשרים ניכרת עלייה מתמדת במספר הערבים הישראלים הלומדים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. שיעור העלייה גבוה במיוחד מאז שנות התשעים, בעקבות הרפורמות שהביאו להקמתן של מכללות אקדמיות נוסף על אוניברסיטאות המחקר (מוסטפא ועראר, 2009). בין השנים 2010 ל-2017 חל גידול של 60% במספר הסטודנטים הערבים הלומדים לתואר ראשון במוסדות להשכלה גבוהה (להוציא האוכלוסייה הבדואית בנגב שייצוגה באקדמיה נותר נמוך) (המועצה להשכלה גבוהה [מל"ג], 2018). כמו כן, בתוכנית הרב-שנתית (2016-2022) של המל"ג נקבעו כמה יעדים להגדלת שיעור הסטודנטים הערבים לתואר ראשון, שני ושלישי. לפי דיווח של המל"ג, בשנת תש"ף היעד לתואר ראשון הושג - 17.2% מהסטודנטים לתואר ראשון בישראל היו ערבים, וכך גם היעדים לתואר השני והשלישי (15%-17% בהתאמה; מל"ג, 2021).

אלא שלמרות מגמה זו, מספרם של הסטודנטים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה, ובייחוד באוניברסיטאות המחקר, נותר נמוך ביחס לשיעורם באוכלוסייה (יוגב, 2003; עמרייה וקריל, 2019). חלק מהגורמים לכך הם סביבת חינוך דלה, פערי ידע, מערכת חינוך לקויה או סביבה שמרנית, מצב כלכלי ירוד, היעדר מידע, ייעוץ והכוונה קדם-אקדמיים, היעדר נגישות פיזית למוסדות להשכלה גבוהה והליכי מיון שלא אחת מוטים תרבותית (גמליאל וקאהן, 2004; מוסטפא ועראר, 2009; שביב ועמיתים, 2013; Abu-Saad, 2006). מהמחקרים עולה כי בכל השלבים של מערכת החינוך הישגי התלמידים הערבים בישראל נמוכים מאלו של התלמידים היהודים (ראו למשל קנת-כהן ועמיתים, 2005), וההסתברות שינשרו מהלימודים גבוהה יותר (אבו-סעד וחליל, 2009). הפער ניכר גם בציונים של מבחני המיצ"ב ובשיעור הזכאים לתעודת בגרות, שהם נמוכים בהשוואה לחברה היהודית (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009). גם בציון מבחן הכניסה הפסיכומטרי לאוניברסיטאות (מכפ"ל) ניכר פער בין שתי האוכלוסיות - הציון הממוצע של המכפ"ל בשפה הערבית נמוך במאה נקודות ויותר (סטיית תקן אחת לערך) מהציון הממוצע של הגרסה המקבילה בשפה העברית (מעגן ופירא, 2009).

ההכרה בפערים ובקשיים שניצבים בפני הציבור הערבי הביאה לפתיחתן של תוכניות ייחודיות לשילובם של סטודנטים ערבים באקדמיה. כיום מופעלות כמה תוכניות לעידוד הלמידה בחברה הערבית. אחת מהן היא תוכנית 'רואדי' (הישגים לחברה הערבית) של המל"ג, הפועלת בכ-45 אשכולות של יישובים (סך הכול כ-70 יישובים), ומעניקה חשיפה, מידע וסיוע בבחירת תחום לימודים לאקדמיה לתלמידים מ-173 בתי ספר תיכוניים בחברה הערבית. במסגרת התוכנית מסיירים התלמידים במוסדות להשכלה גבוהה, משתתפים ביריד השכלה גבוהה שנערך עם מוסדות החינוך ביישובים ומקבלים תמיכה בקורסים רלוונטיים (כגון הכנה למבחן פסיכומטרי והכנה למבחני יעל בעברית ולמבחני אמיר באנגלית). תוכנית מיוחדת נוספת של המל"ג היא התוכנית 'שער לאקדמיה', המיועדת לאוכלוסייה הבדואית בנגב. התוכנית פותחה ונוסדה במכללה האקדמית ספיר ופועלת בה מאז שנת הלימודים תשע"ו. בשנת תש"ף למדו בתוכנית כ-650 סטודנטים בשני מחזורים ובשנת תשפ"א כ-500 סטודנטים חדשים. התוכנית מקנה התנסות בפועל בלימודים האקדמיים ומכינה את התלמידים לקראת שילוב איכותי בלימודי התואר הראשון במגוון תחומי לימוד על ידי מעטפת סיוע רחבה ומותאמת, הכוללת סיוע לימודי, תגבור שפתי, חונכות חברתית ואישית, סיוע כלכלי ותוכניות קיץ (מל"ג, 2021).

תוכנית סיוע נוספת של המל"ג היא של קרן המלגות 'אירתקא'. הקרן מעניקה מדי שנה בשנה מלגות לימוד לתואר ראשון ל-800 סטודנטים (10,000 ש"ח לשנתיים הראשונות ו-8,000 ש"ח לשנה השלישית). תוכנית אחרת היא תוכנית 'התקווה הישראלית באקדמיה', אשר הושקה בשנת 2016 על ידי נשיא המדינה דאז מר ראובן ריבלין. יעדי התוכנית כללו הגברת הגיוון והייצוג של קבוצות האוכלוסייה השונות בקרב כל אוכלוסיות המוסד ובכל רמות ההיררכיה האקדמית, התאמת המוסדות והמערכת לקבוצות השונות שבתוכם והגברת מחויבות האקדמיה לתוצאות תעסוקתיות של בוגריה, בפרט ערבים וחרדים (ריבלין, 2016).

למרות זאת, על פי ספרות המחקר בתחום רבים מן הסטודנטים הערבים לא מצליחים להתקבל ללימודים בתחומים המעניינים אותם, דבר המאלץ אותם לפנות לתחומי לימוד אחרים, ואף עשוי להגביר את שיעור הנשירה שלהם ממערכת ההשכלה הגבוהה. מוסטפא (2007) למשל הראה כי למרות העדפתם לחוגים מתחום מדעי החברה, מרבית הנרשמים הערבים מתקבלים לתחום מדעי הרוח. עם זאת, גם בעניין זה חל שיפור מה. לפי המל"ג (2018), עלה ייצוג החברה הערבית במדעי החברה ל-87%. ייצוגם בלימודי הרפואה עדיין נמוך יחסית ועומד על 20%, ובתחומים הפרא-רפואיים עומד על 27%. נוסף על כך, בעשור האחרון חלה ירידה בשיעורי הנשירה של סטודנטים ערבים – מ-17% בקרב גברים ו-11% בקרב נשים בשנת 2006 ל-14% ו-7% בשנת 2016 בהתאמה (עמרייה וקריל, 2019).

ייתכן שאחת הסיבות לייצוג הנמוך של ערבים בהשכלה הגבוהה מקורו בכך שהרשויות המקומיות ומערכות החינוך הערביות זוכות לתקצוב נמוך מזה של המגזר היהודי (Arar & Abu-Asbah, 2013). תקציב החינוך הערבי נמוך בכ-30% מזה של החינוך היהודי, ואין ספק כי הדבר משפיע על הישגי התלמידים (Golan-Agnon, 2006) ועל הצלחתם במבחנים הלאומיים והבינלאומיים (סבירסקי ודגן-בוגנלו, 2009).

מכשול נוסף בקבלה לאוניברסיטה הוא הגבלת גיל מינימלי בחוגים מסוימים, למשל בחוגים לסיעוד, לעבודה סוציאלית ולרפואי בעיסוק באוניברסיטה העברית בירושלים לא מקבלים סטודנטים מתחת לגיל 20. כידוע, ערביי ישראל אינם נדרשים לשירות צבאי, ולכן יכולים להתחיל ללמוד כבר לאחר סיום הלימודים בבית הספר התיכון. אלא שבגלל הגבלת הגיל בחוגים הללו, הם נאלצים לבחור בתחומי לימוד אחרים או שבוחרים לדחות את לימודיהם, ובמקרים מסוימים – לוותר עליהם לחלוטין. מצב זה בעייתי במיוחד עבור הנשים הערביות, מאחר שהן מתחתנות בגיל מוקדם יחסית והופכות לאימהות בגיל צעיר. לפיכך, כל תקנה שבכוחה לדחות את גיל הקבלה ללימודים אקדמיים מגדילה את הסבירות שנשים ערביות כבר יהיו נשואות ואימהות לילדים ולא ירכשו השכלה גבוהה (Al-Haj, 2003). תופעה נוספת בולטת בקרב נשים ערביות היא חוסר גיוון בתחום הלימוד האקדמי. יותר משליש (34.1%) מהאקדמאיות הערביות הן בעלות תואר בחינוך והוראה, לעומת חמישית (20.4%) מהאקדמאיות היהודיות. אחרי חינוך, התארים הנפוצים ביותר בקרב נשים ערביות הם מדעי החברה (17%) ומקצועות פרא-רפואיים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019).

הקשיים בקבלה לאקדמיה בכלל ולחוגים המבוקשים בפרט מאלצים סטודנטים רבים ללמוד במדינות אחרות. בסוף שנת 2011 למדו במוסדות לימוד במדינות אחרות כ-8,900 סטודנטים ערבים (עראר וחאגי' יחיא, 2012), ומאז מספרם עלה. בשנת 2018 למדו מחוץ למדינה 15,341 סטודנטים ערבים. עיקר הגידול נובע מהעלייה במספר הסטודנטים הלומדים ברשות הפלסטינית, ובפרט באוניברסיטה הערבית-אמריקאית בג'נין, שבה נסק מספר הסטודנטים מ-1,334 בשנת 2012 ל-6,215 בשנת 2018 (עמרייה וקריל, 2019). התופעה רווחת

גם בתחום החינוך. למעלה ממחצית (כ-54%) מהמורים הערבים שנכנסו למערכת החינוך בישראל בשנים 2010-2019 ולמדו מחוץ למדינה הם בעלי תואר ממוסדות אקדמיים ברשות הפלסטינית (וינינגר, 2020).

גם לאחר קבלתם לשורות האקדמיה, ההתמודדות של הסטודנטים הערבים בסביבה החדשה היא לעיתים קרובות רצופת משברים, בעיקר משום שלרוב הם מגיעים מחברה כפרית מסורתית. העברית אינה שגורה בפיהם של רבים מהסטודנטים, ועל כן הם מתקשים להבין את ההרצאות ולסכם או לקרוא ולהבין מאמרים אקדמיים. כן הם נתקלים בקשיים בכתיבת עבודות בעברית (מוסטפא, 2015). המפגש של סטודנטים בני מיעוטים עם העולם האקדמי הוא פעמים רבות מפגש של התנגשות בין המוצא האתני ובין דרישות וציפיות המרחב האקדמי החדש (Suad Nasir & Saxe, 2003), ועל כן הוא עשוי לערער את האמונות והערכים שעליהם חונכו. כל סטודנט חדש המגיע לאקדמיה עובר חוויה אקדמית (academic moratorium) של אינטראקציה עם מרצים וסטודנטים אחרים מבני עמו והשתתפות בלימודים בעלי עוגנים שמבטאים נרטיב ומורשת. אלא שהסטודנט הערבי נפגש גם עם היסטוריה ושפה הזרים לו, עם תרבות וסגנון חיים חדשים ועם ידע תרבותי הנשאב ממקורות שונים. אפשר להמשיג את הידע החדש המוקנה לקבוצות מיעוט במרחב האקדמי במינוח זהות אקדמית חדשה (עראר, 2011, 2015).

ההשכלה הגבוהה נחשבת כר לפיתוח התודעה והזהות ולמוסד האקדמי יש תפקיד חשוב בעיצוב אישיותו של הלומד (Oplatka & Tevel, 2006). היא מפגישה אותו עם ערכים ותרבויות אחרות, המניעים אותו לבחון את ערכיו שלו ולעמת אותם עם הערכים של המרחב החדש (Perry, 2000). הזהות מתהווה בהקשרים שונים של האיש והאחר, והמושג זהות אינו נתפס עוד כמושג מקובע. הוא משתנה בזמן ובמרחב ומושפע מקודים תרבותיים ומסביבה חברתית, נוסף על הידע שהפרט נחשף אליו. ידע זה מעצב את האני ואת הזהות האישית של הסטודנט (Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2008). להשכלה הגבוהה יש אפוא השפעה גם על הדינמיקה הבין-אישית ועל עיצוב הזהות והשינוי שהמשכיל עובר וגם על אימוץ סגנון חיים חדש והתנתקות מדפוסי חיים קודמים (Brooks & Waters, 2011).

התנאים הבסיסיים למפגש אפקטיבי בין קבוצות מרקע שונה הם סטטוס שווה, אינטראקציה אישית מתמשכת, שיתוף פעולה במצב של תלות הדדית ותמיכה מטעם הממסד (המבורגר, 2002). אלא שסטראוטיפים ואי-שוויון מבני פוגעים ביכולתו של הפרט להבין תרבויות השונות מתרבותו שלו (אשרת ולפידות-ברמן, 1998; המבורגר, 2002). משום כך, הנחת היסוד החינוכית של הפקולטה לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו היא כי שלב פרטיקולרי מקדים ללמידה הוא בסיס הכרחי לחינוך רב-תרבותי פלורליסטי. בהתאם להנחה זו, יש להעצים את הסטודנטים הערבים באמצעות פלח לימודי פרטיקולרי של לימודי תואר ראשון כקבוצה הומוגנית בתוך קמפוס הטרוגני רב-תרבותי. זאת כשלב מקדים למפגש במסגרת לימודים משותפים בתואר השני או לימודי המשך אחרים, המעניק להם הזדמנות לצמצם פערים של ידע ולבנות את הדימוי העצמי שלהם (ריינגולד, 2003, 2005).

מחקר זה בוחן את החלטתם של סטודנטים מהמגזר הערבי ללמוד בפקולטה לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו ואת השפעת הלימודים על דמותם המתעצבת במהלך הלימודים. המחקר מתמקד בשלוש נקודות בציר הזמן: שלב קבלת ההחלטה ללמוד תואר ראשון בחינוך וחברה; שלב הלימודים בפועל, שבו הסטודנטים הערבים לומדים לתואר ראשון בחינוך וחברה כקבוצה הומוגנית בתוך קמפוס הטרוגני ונמצאים באינטראקציה

עם סגל מנהלי ואקדמאי שברובו הוא יהודי; השלב שלאחר סיום הלימודים – הראייה של דמותם העתידית כתוצר של רכישת ההשכלה הגבוהה בעקבות זהותם האקדמית המתעצבת.

מטרות ושאלות המחקר

למחקר שתי מטרות עיקריות: לבחון מהו הגורם המניע סטודנטים מהמגזר הערבי לבחור בלימודי תואר ראשון בחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו (שהיא מוסד אקדמי יהודי); לבדוק את השפעת הבחירה על הסטודנטים בהווה ועל עתידם המקצועי והאישי מנקודת מבטם. ממטרות אלה עולות שלוש שאלות מחקר:

1. מהם המניעים שהובילו את הסטודנטים מהמגזר הערבי לבחור בלימודי תואר בחינוך וחברה?
2. כיצד הסטודנטים מהמגזר הערבי תופסים את השפעת לימודי התואר בחינוך וחברה עליהם?
3. כיצד הסטודנטים מהמגזר הערבי תופסים את השפעת לימודי התואר בחינוך וחברה על דמותם העתידית?

המחקר

אוכלוסיית המחקר

33 סטודנטים (20 נשים ו-13 גברים) מהמגזר הערבי הלומדים בפקולטה לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו. הסטודנטים בני 19 עד 50 ($M=26.68$, $SD=7.52$). 22 סטודנטים מגיעים מאזור המרכז והמשולש, 8 סטודנטים מדרום הארץ ו-3 סטודנטים מצפון הארץ.

שיטת המחקר וכלי המחקר

המחקר התמקד בחקר מקרה במוסד האקדמי הקריה האקדמית אונו – סטודנטים מהמגזר הערבי אשר לומדים כקבוצה בתוך מוסד אקדמי יהודי. המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף נתונים ולניתוחם. פרדיגמה זו מאפשרת לתאר תופעה באופן מעמיק ומקיף ולהבין אותה, על מורכבותה, בהקשר של התרחשותה (Stake, 2005) ובהתבסס על תפיסות הנשאלים ועל הפרשנויות שהם מעניקים לחוויותיהם (Patton, 2002). במסגרת המחקר נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה (ריאיון מודרך ממוקד). ריאיון מסוג זה מספק גמישות רבה ונותן מקום נרחב להתייחסות גומלין ספונטנית, לצד הגדרה ברורה של הסוגיות העיקריות שהריאיון נועד לברר (צבר-בן יהושע, 1995; Patton, 1980, 2002).

מהלך המחקר

כחלק מתרגיל בקורס שיטות מחקר איכותניות במהלך שנת הלימודים השנייה לתואר חינוך וחברה, התבקשו הסטודנטים לבחור בסטודנט שלומד בקבוצתם ולראיין אותו בעניין הבחירה ללמוד לתואר בחינוך וחברה. המרואיין נתבקש לתאר את השפעת הלימודים עליו בהווה ולנסות לתאר את ההשלכות של הלימודים עליו בעתיד. הסטודנטים נדרשו להגיש למרצה תמלול מדויק של הריאיון. שאלון ההדרכה לריאיון כלל שאלות פתוחות והוביל משאלות כלליות לשאלות ממוקדות. בתחילת הריאיון התבקש המרואיין למסור פרטים

אישיים, ולאחר מכן הוא נשאל: "מדוע בחרת ללמוד דווקא תואר בחינוך וחברה? מה היה החלום האישי שלך שקשור לבחירה זו?". הבחירה במראיינים שהם סטודנטים מתוך קבוצת הלימוד נועדה לאפשר למרואיינים לבטא רגשות בפתיחות וללא חשש. כן הודגשה בראיונות האווירה הפתוחה והמקבלת (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). הראיונות התבצעו במועד ובמקום שהיה נוח למרואיין. על פי דיווחי הסטודנטים המראיינים, הראיונות נמשכו 30-45 דקות. בתום שנת הלימודים ולאחר קבלת הציון הסופי בקורס נשאלו הסטודנטים אם הם מוכנים להתיר שימוש בריאיון לצורך המחקר. כל מרואיין שהסכים להשתתף במחקר חתם על מסמך הסכמה. המרואיינים קיבלו הסבר נוסף מאחראי הקבוצה במכללה בשפה הערבית, תוך הדגשת סעיף הסודיות והאפשרות שלא לקחת חלק במחקר. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של הקריה האקדמית אונו.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה בשיטת ניתוח התוכן (content analysis), כלומר חיפוש אחר מרכיבים בולטים וחשובים החוזרים על עצמם. מרכיבים אלה מוגדרים כקטגוריות לניתוח, ואלו נבנות מתוך הנתונים עצמם (emic). ניתוח התוכן נעשה בעזרת שימוש ביחידות שהן היגדים מתוך התוכן המנותח (אלפרט, 2010; צבר-בן יהושע, 1995). ניתוח הנתונים נעשה על פי מרשל ורוזמן (Marshall & Rosseman, 1995). בשלב הראשון כל ריאיון נותח לגופו ובשלב השני נערך ניתוח משווה בין הראיונות ונמצאו הדפוסים המשותפים. סיווג הנתונים לתמות מרכזיות היווה את הבסיס למסקנות העיקריות המפורטות בהמשך. בשלב האחרון נעשתה קריאה דקדקנית של הראיונות וכל קטע רלוונטי קודד לקטגוריה מסוימת וצוין מספר הריאיון שממנו נלקח. התמות הסופיות נבחרו על פי התכנים שעלו מהממצאים.

ממצאים

ממצאי המחקר מוצגים על פי שלוש נקודות הזמן שבהן התמקדו הראיונות: שלב קבלת ההחלטה ללמוד תואר ראשון בחינוך וחברה; זמן הלימודים; זמן עתידי - הראייה של דמותם העתידית כתוצר של רכישת ההשכלה הגבוהה בתחום החינוך והחברה.

א. שלב קבלת ההחלטה

מהתשובות של המרואיינים חולצו ארבע תמות עיקריות בנוגע לבחירתם של המרואיינים בחרו בלימודי תואר ראשון בחינוך וחברה.

שינוי חברתי

המרואיינים ציינו את רצונם לרכוש השכלה גבוהה כדרך לחולל שינוי בבתי ספר הערביים. החלטתם נבעה מחווייתם האישית כתלמידים, מההבנה שמערכת החינוך אינה טובה דיה ומאמונה ביכולתם ליצור שינוי. כך תיאר ש' את החוויה האישית שלו בהקשר זה:

כשגדלתי בנגב, לא הייתה מערכת חינוך טובה לבדואים. זאת אומרת, לא היו הרבה בתי ספר, הם היו רחוקים מאוד ולא כולם הלכו ללמוד כי זה היה משהו שחדש לנו. אצלנו בדרך כלל היו גדלים

בבית שאבא אחראי על החינוך, עובדים ועוזרים בבית וככה לא לומדים בבית הספר. אז תמיד ידעתי שצריך שיתייחסו לחינוך במגזר הבדואי ברצינות וישקיעו בו, שיגדל דור של משכילים בקרב הבדואים שישפיע. אני רציתי לשנות. ידעתי שאני יכול ללמוד ויש לי שכל ואוכל יום אחד להיות מחנך במגזר הבדואי ולשנות חיים של ילדים לטובה.

מדברי המרואיינים עולה כי ההישג הבולט מבחינתם יהיה שינוי חברתי שיוביל לעלייה במספר הסטודנטים מהמגזר הערבי בהשכלה הגבוהה. כך למשל תיאר ב' את רצונו לקחת חלק בהשגת יעד זה:

ראיתי שהמגזר שלנו הכי נמוך בהישגים בישראל. אני רוצה לגרום לשינוי ושהתלמידים יצליחו במכללות ובאוניברסיטאות. החלום שלי היה להיות מורה ולראות את המגזר שלנו מצליח יותר. אני מאמין שהחינוך יהפוך את הרע לטוב.

נראה כי הרצון של המרואיינים לרכוש השכלה גבוהה נובע גם משאיפה חברתית לתת מענה לחלש במגזר הערבי. כך הסבירה נ' את החלום האישי שהוביל אותה ללימודי חינוך:

החינוך הוא הדרך להשתלב בחברה בה אנו חיים ונועד לשרת את החברה, הפרט והתרבות. החלום שלי הוא להיות משהי שיכולה להשפיע לטובה על האנשים והחברה. לעזור לאנשים במגזר שלנו שבאמת זקוקים לעזרה כמו נוער בסיכון שהחברה הערבית לא נותנת להם תשומת לב ולא מתעניינת בהם.

חיקוי של מודל חינוכי

לדברי המרואיינים, בזמן לימודיהם בבית הספר הם נחשפו לדמויות חינוכיות שהיו להם למודל. הם בחרו ללמוד חינוך כדי להידמות לאותם מודלים חינוכיים ולהמשיך את דרך חינוכם. ס' תיארה את מורתה מבית הספר היסודי:

כשהייתי קטנה בבית ספר יסודי הייתה לי מורה ממש טובה ואהבתי אותה כמו אימא. אהבתי את הדמות שלה ורציתי להיות כמוה. בגלל זה התחלתי ללמוד את התואר הזה. כל התלמידים בבית הספר אהבו אותה, היא הייתה בקשר טוב עם התלמידים, כל הזמן מחייכת ועוזרת. באחד הימים היה לי מבחן במחשבים ולא הבנתי כלום. היא באה לכיתה שלי ועזרה לי ללמוד. עד היום אני מודה לה שעזרה לי ללמוד למבחן.

נ' הבליטה בדבריה את הרצון להידמות למורה שהיה בעבורה מודל חינוכי באישיותו ובאופן שבו לימד ותמך בתלמידיו:

בתקופת התיכון לימד אותי מורה לשפה העברית שהיו לו שיטות לימוד מיוחדות בהעברת החומר במהלך השיעורים. ממנו לקחתי את המבט הראשון לעתיד שלי והרצון ללמוד חינוך. היה מורה סבלני, מקשיב לתלמידים ומעודד. תמיד אמר לנו שמכישלון נוכל להצליח. אם נכשלת כדאי לך לשמוח כי ייתכן מאוד שיש כאן הזדמנות לבדיקה מחודשת ולהיות טוב יותר ומוצלח יותר.

בחלק מהמקרים הדמויות החינוכיות היו ממשפחתם הקרובה של המרואיינים. קרבה זו חיזקה את רצון הסטודנטים להידמות להן. ע' סיפר על דודו, שממנו שאב את ההשראה לבחור בלימודי חינוך וחברה:

בחרתי בחוג הזה מכיוון שדוד שלי היה מנהל בית ספר והייתי רואה אותו שהוא אדם גדול מאוד ורציתי להיות כמוהו. היה איש דומיננטי עם שליטה על התלמידים, כל התלמידים אוהבים אותו ומכבדים אותו.

שלב בדרך להגשמת שאיפה מקצועית אחרת

מתשובותיהם של המרואיינים עולה כי מבחינתם לימודי התואר בחינוך וחברה הם שלב ראשון בדרך להגשמת שאיפה מקצועית גבוהה יותר בתחום החינוך או להסבה הסבה לתחום לימודי מקצועי אחר – קרש קפיצה להגשמת חלומם. המחקר בנושא שאיפותיהם ההשכלתיות והתעסוקתיות של תלמידים ערבים בישראל הוא מצומצם למדי, אך בכל זאת מראה כי לתלמידים הערבים יש שאיפות השכלתיות גבוהות מאוד (Khattab, 2003), וכי למרות השוליות החברתית של הקבוצה שהם משתייכים אליה הם מגלים מידה רבה של אופטימיות באשר לעתידם. אולם אופטימיות זו אינה מתורגמת להישגים, וייתכן כי לאורך זמן השלכותיה שליליות. בוגרי תיכון עלולים לגלות שלאופטימיות שלהם "אין כיסוי" בהקשר של סיכוייהם להתקבל לתחומים יוקרתיים במוסדות להשכלה גבוהה ובמקומות עבודה (פניגר, 2017).

א' סיפרה על שאיפתה המקצועית להמשיך ללימודי תואר שני ולעסוק בעתיד בייעוץ חינוכי:

רציתי ללמוד לתואר בחינוך בשביל להמשיך לתואר שני בייעוץ חינוכי. החלום שלי להיות יועצת חינוכית בבית ספר וזאת הייתה הדרך הקלה להגשים את החלום, בגלל שתואר בחינוך הכניס אותי לדרך הייעוץ.

מרואיינים רבים ציינו כי הם מעוניינים להמשיך בלימודי סיעוד בתום הלימודים. השיקול העיקרי שלהם בבחירת המסלול של חינוך וחברה היה תנאי הקבלה הנוחים יחסית בהשוואה ללימודי סיעוד. כך למשל טען מ':

כל החיים שלי חלמתי ללמוד סיעוד, לעבוד בתחום הזה, לעזור לאנשים החולים ולתת להם להרגיש יותר טוב. בחרתי ללמוד תואר בחינוך בגלל תנאי הקבלה. לא היה לי ציון מספיק גבוה בפסיכומטרי. יהיה לי תואר ראשון ולאחר מכן אעשה הסבה לסיעוד. התואר בחינוך הוא הדרך להגשים את החלום.

התאמה לתפקיד של האישה בחברה הערבית

מהראיונות עולה כי בעבור הנשים הבחירה בתחום החינוך וחברה נובעת בין היתר מרצון לרכוש מקצוע שיתאים להן בעתיד. לטענת המרואיינות, התואר מותאם לתפקידן המסורתי כנשים נשואות וכאימהות לילדים, שכן למרות השינוי במעמדן של נשים ערביות, מעמדן בתוך המשפחה לא השתנה לחלוטין. המשפחה הערבית היא עדיין ברובה פטריארכלית, והציפייה היא שהאישה תמשיך למלא את תפקידה כעקרת בית ואימא על פי הגישה המסורתית, גם אם היא עובדת מחוץ לבית (אבו-בקר, 2008; Gorkin & Othman, 1996). ייתכן שזו

הסיבה לכך שנשים ערביות אקדמאיות עוסקות בעיקר במשלחי יד כגון חינוך והוראה, ואילו במקצועות אחרים, לדוגמה הנדסה, שיעור ההעסקה שלהן נמוך פי שלושה לערך משיעור הנשים היהודיות (מזרחי סימון, 2016). חלק מהסיבות לכך הן התפיסות החברתיות השונות בנוגע לתפקיד הנשים בתא המשפחתי והצורך לטפל בילדים רבים, ובפרט ילדים קטנים, לרוב בשל מחסור במעונות יום.

א' ביטאה בדבריה את התאמת לימודי החינוך להיותה אישה:

תמיד הציעו לי בבית להיות מורה ושזה מתאים לי וגם נוח לי כאישה. חשבתי על זה וראיתי שזה אפשרי וגם מתאים לי. חשבתי על תנאי המקצוע וראיתי שהוא יותר נוח ממקצועות שונים בתור אישה.

מ' סיפרה כי החליטה ללמוד חינוך בעצתו של אביה:

בהתחלה לא חשבתי שאני אעבוד במקצוע החינוך כי תמיד העדפתי קוסמטיקה. אבל לאחר שהתחלתי לעבוד כסייעת חינוכית בבית הספר מאוד התחברתי לנושא וחשבתי שניתן למצוא עבודה בתחום ולפתח קריירה. בהמלצתו של אבי בחרתי ללמוד חינוך. הוא אמר לי שניתן למצוא עבודה בקלות ומקצוע נוח יחסית לנשים וניתן לשלב את המשימות בבית.

ב. שלב הלימודים לתואר ראשון

התשובות שעלו בניתוח הראיונות הצביעו על שלוש תמות עיקריות בנוגע להשפעה של רכישת ההשכלה הגבוהה על המרואיינים. מדברי כל המרואיינים עולה כי הלימודים משפיעים עליהם באופן חיובי.

פתיחות כלפי האחר

המרואיינים סיפרו כי הלימודים לתואר חשפו אותם למידע חדש. הידע שרכשו מאפשר להם להבין טוב יותר את האחר ולהיות פתוחים לדעותיו. כך תיאר זאת ש':

אני בלימודים רוכש הרבה ידע, שבלי הלימודים לא יכולתי לדעת ולא הייתה לי גישה אליו. אני לומד לקבל דעות שונות. להיות פתוח לדעות ורצונות שונים. להתייחס ממש לשוני בין התלמידים ולדעת לקבל כל אחד מהם ולדעת לעזור לכל אחד מהם בדרך שלו.

לטענת ח', הידע שרכשה שינה את דרך החשיבה שלה ואת התנהגותה עם הסובבים אותה:

בלימודים אני מרגישה מאוד בטוחה בעצמי בגלל שאני מדברת עברית ברמה גבוהה ומבינה הכול. כשהתחלתי ללמוד התחלתי לשמוע מושגים ודברים שאני בכלל לא מכירה. אני מרגישה שבזכות הלימודים יש לי חשיבה אחרת. רכשתי הרבה ידע איך להתנהג עם אנשים, איך אני יכולה להבין אדם שונה ממני. התחלתי לשנות את דרכי ההתנהגות עם המשפחה שלי והחברים כי תואר בחינוך מלמד אותנו ערכים שצריך להתנהג לפיהם.

גאוה וביטחון עצמי

מתשובות המרואיינים עולה כי הלימודים מעניקים להם ביטחון עצמי, מעצם כך שהחברה שממנה הגיעו מייחסת חשיבות וערך לידע שהם רוכשים בלימודיהם. כפי שתיאר א':

תפיסת הלימודים בחברה ממנה אני בא מקנה ערך מוסף של משמעות ומעמד, ולכן אני מרגיש שונה בזה שאני הוספתי תוכן חדש לחיי וזה מקנה לי ביטחון עצמי גבוה ותחושת סיפוק שאני מרגיש בהערכתם של אחרים אליי.

הסטודנטים ציינו במיוחד את חשיבותה של גאוות בני משפחתם, כדבריה של ו':

הלימודים לתואר נותנים לי תחושת סיפוק, הנאה עצמית והערצה המשתקפת מהערכת כל הסובבים אותי. כולם בבית גאים בי ומרוצים ממני. אני הוכחתי להם ולעצמי שהידע שלי התרחב וכיום יש לי את הכלים הנדרשים להתמודדות עם האתגר החינוכי וזה מתבטא בביטחון עצמי וביכולות שלי כמחנכת עתידית.

המרואיינים גם ציינו את הגאוה ואת הביטחון העצמי שרכשו בזכות הלימודים. הערך העצמי שלהם בעיניהם עלה. כך תיאר זאת ע':

הלימודים הוסיפו הרבה לחיי האישיים. אני מרגיש סיפוק עצמי שאני סוף סוף התחלתי ללמוד מה שרציתי מזמן. רואה את עצמי שווה לשאר חבריי שסיימו ללמוד לפניי והתחילו לעבוד. כלפי עצמי אני מרגיש יותר טוב על שהתחלתי ללמוד ולהגשים את החלום שלי לעתיד. עשה לי הרגשה יותר טובה מבפנים שכן אני יכול להגיע לחלום שלי. הלימודים מעניינים מאוד ומאתגרים. אני מוצא לעצמי את המקום להתבטא בביטחון והמעמד עצמו גם נותן תחושת סיפוק ואני די מרוצה מעצמי. זה ממלא אותי. כל שיעור, הרצאה מעוררים סיעור מוחות המובילים לחשיבה מעמיקה.

הביטחון העצמי מתבטא, כדבריה של ס', גם ביכולת להתמודד עם כישלון:

להיות סטודנטית זה דבר מעולה וחוויה מדהימה באמת. התואר הזה מלמד אותי הרבה דברים. והכי זה איך להתקדם בכל הכוח ואם נכשלתי במשהו תמיד יש פעם שנייה. התחלתי להסתכל קדימה, להיות גאה ביכולותיי ולהיות רצינית.

העצמה נשית

מתשובותיהן של הסטודנטיות שרואיינו עולה כי בזכות הלימודים הן משנות את תפיסתן בנוגע לעצמן וליכולות שלהן. בעבור הנשים הצעירות יותר הדבר בא לידי ביטוי, כדבריה של ס', בתחושת מימוש עצמי:

הקורסים מאוד מעניינים והחומר שאני לומדת חיוני וחשוב ומקנה ידע מקצועי ועקרונות בסיסיים להבנת החינוך. הלימודים נותנים הרגשה שונה. זה דבר מדהים ללמוד, לרכוש ידע חדש שמאוד רלוונטי לחיי היום-יום. אני מפתחת את היכולות שלי והופכת לאישה משכילה לשם המימוש העצמי.

פ' תיארה את תחושת ההעצמה הנובעת מהיכולת לשלב לימודים עם אימהות:

הלימודים מאוד תרמו לי בחיזוק הביטחון העצמי שלי ובתחושת המסוגלות. אני מאוד גאה בעצמי כאישה נשואה עם ארבעה ילדים שמתחילה ללמוד ולהסתדר למרות כל הקשיים והאחריות המוטלת עליה. הייתי חייבת למצוא זמן בשביל עצמי, להגשמת חלומות והעצמה אישית, כדי להיות אישה חיובית בעלת מעמד בחברה ובכך אני תורמת לקידום עצמי ולקידום חברתי. מרגישה אתגר להמשיך ולהצליח ולהוכיח לכולם שאני מסוגלת לעמוד בזה ולהצליח בגדול.

תחושת ההעצמה של ה' נובעת מבחירתה ללמוד למרות גילה המתקדם ומהידע הרב שהיא רוכשת:

הלימודים לתואר בחינוך נתנו לי הרבה דברים טובים. פחדתי מה אחרים יגידו, במיוחד שאני בת 40. הלימודים הוסיפו לחיים האישיים שלי ביטחון עצמי ורצון לעשות שינוי בחיי. לממש את המטרות שלי, להתחזק ולהעצים את עצמי וכאישה לשדרג את המקום שלי בחברה ולא רק להיות בבית עם הילדים. אך גם מלמד אותי איך להתנהג נכון עם הילדים שלי. עם התמיכה של המשפחה שלי והמרצים במכללה אני מרגישה שאני מספיק חזקה וממשיכה בכל כוחי כי אני רוצה להצליח.

ג. דמותם העתידית כתוצר של רכישת ההשכלה הגבוהה

ניתוח תשובותיהם של המרואיינים הצביע על חמש תמות עיקריות בנוגע להשפעת הלימודים על דמותם בעתיד.

מקדמים ומובילים שינוי חברתי

מתשובותיהם של המרואיינים ניכר שיותר מכול הם רוצים להשתמש בידע ובתואר שרכשו כדי להוביל שינוי. מבחינתם זו הדרך שלהם לסייע לחברה שממנה הם מגיעים, כפי שציין הסטודנט ש':

אני מאמין בלב שלם שצריך לשנות ואפשר לשנות. אני מאמין שאני גם יכול לתרום בכל מערכת חינוך, אבל החינוך הבדואי קרוב לליבי כי משם אני מגיע ואני יודע כמה קשה זה לסיים לימודים וכמה החינוך שם לא טוב. אני מקווה לשפר את מערכת החינוך בעיקר במגזר הבדואי ולהשפיע על הרבה תלמידים שילכו ללמוד וישיגו ציונים טובים. אני שואף להיות מחנך טוב שבעתיד ישפיע לטובה על דור העתיד.

שאיפת הסטודנטים היא להגיע לעמדות מפתח, שבהן יוכלו להשפיע על החברה הערבית. כך למשל אמר א':

לדעתי תואר בחינוך יכול לפתוח בפניי עולם חדש של תחומי עיסוק. מורה, יועץ חינוכי או מפקח כללי. הוא יביא אותי למגע ישיר עם האוכלוסייה שאיתה אני מתמודד, ויעזור לי בהבנת השקפת עולמם ופענוח נקודות התורפה והקשיים שלהם, ומשם אתחיל את עבודתי המשקמת עד השגת המטרה. אם אני אגיע למעמד רם כמו להיות מפקח, אני יכול להשפיע בכך שאוכל להעריך

באובייקטיביות ובמקצועיות את פועלם של מורים אחרים ולהחליט מי כן רלוונטי ומי לא, וכך אוכל לבנות צוות מיומן המביא לכלל השפעה במגמה החברתית-קהילתית.

מדברי המרואיינים אפשר ללמוד כי בחברה שממנה הם מגיעים יש בעיות שאינן מקבלות מענה מספק. באמצעות הידע הנרכש שואפים הסטודנטים לתת מענה לבעיות אלו בעתיד, כפי שעולה מדבריה של ה' בנוגע לילדי החינוך המיוחד:

אני רואה את עצמי בעתיד מנהלת גן פרטי לילדים עם מוגבלות מתוך שאיפה לתקן או לטפל בסוג של בעיה שנמצאת בחברה שלנו. בזכות הלימודים אני אהיה בעלת חשיבה וארגון חינוכי יותר מתקדם ממה שהוא היום. ממוקדת יותר בבעיות של החברה שבה אני חיה והפעילויות שלי יהיו יותר לקידום החינוך ואני חושבת להמשיך ולהתפתח לתואר שני בחינוך בעתיד.

קידום מקצועי והגשמה אישית

המרואיינים שואפים להמשיך ולהתקדם מבחינה מקצועית, בין היתר כדי לשפר את מצבם החברתי-כלכלי או כדי להשפיע על החברה:

אני רואה את עצמי בעלת תפקיד מוביל שיקדם אותי ויגרום לי אושר וסיפוק. אני אהיה אישה עובדת ואוכל לקדם את החיים שלי גם מבחינה כלכלית. (פ')

לימודי חינוך יעזרו לי להתקדם, לצמוח ולפתח קריירה מקצועית. אני רוצה להתקדם ולעלות למעלה עוד דרגה ולהשאיר חותם על אחרים בעולם הזה. (א')

מבחינת חלק מהמרואיינים ההגשמה העצמית כוללת גם הסבה מקצועית, כזאת שתתאפשר לאחר לימודי התואר הנוכחי, כפי שאמרה י':

אני רוצה להתקדם ולעשות הסבה לסיעוד ולהיות אחות ולעבוד עם תינוקות ולעזור להם מכל הלב כי זה החלום שלי.

בדמות המודל החינוכי

הסטודנטים ציינו שמבחינה מקצועית הם רוצים להידמות לאותם מורים הזכורים להם לטובה. בדומה למוריהם, הם שואפים להעביר את הידע שרכשו הלאה ולהיות גם הם מודל לחיקוי עבור תלמידיהם. כך אמרה נ':

אני רוצה להיות דומה למורה בתיכון שלימד אותי שפה עברית. דומה בכל דבר שהוא עשה למען התלמידים והם אהבו אותו. אני גם רוצה להיות מורה טובה בעיני התלמידים שלי. שתהיה לי שליטה על החומר, יכולת להסביר את החומר בצורה מעניינת, להכיר שיטות הוראה חדשניות ולהעביר ערכים ומודעות חברתית. שיהיה לי יחס אישי כלפי התלמידים, להיות סבלנית ומבינה, להעניק לתלמידים הזדמנות לדבר ולנקוט יוזמה ולשמוע דברי ביקורת מתלמידים. אני רוצה

שהתלמידים שלי לא ישכחו אותי לעולם ואני אגרום להם להצליח ולהבין.

דמות המורה מהעבר מהווה מודל לחיקוי גם בעבור הסטודנטים ששוקלים לימודי הסבה מקצועית בסיום התואר. כך למשל אמרה ו', המתלבטת בין תחום החינוך לסיעוד:

אם אחליט להמשיך בתחום החינוך אני אלך בעקבות המורה שלי לביוולוגיה בתיכון, שראיתי בו דמות חינוכית מאוד מכובדת, אוהב, עוזר ותומך, מקצוען. הוא היה אדם שראיתי בו מודל לחיקוי, שלדעתי הצליח באמת לעזור ולייעץ לתלמידיו אפילו אחרי סיום בית הספר. אאמץ את דרכו. עד היום רוב התלמידים מדברים עליו ומשבחים אותו.

הכלה של האחר

מניתוח תשובות המרואיינים עולה כי הם סבורים שבזכות הידע שהם רוכשים הם ישנו את אופן התייחסותם לאנשים השונים מהם. א' הבליט עניין זה בהקשר החברתי והמקצועי העתידי:

מבחינת ההתנהגות שלי אני חושב שכל אדם שעובר חוויה כה מעשירה של תוכני ידע ומיומנויות בתחום החינוך, הדבר מפתח אצלו סוג של אי-אדישות למתרחש סביבו ושל הזדהות וחמלה כלפי השונה ממנו. זה בטוח משהו שיגרום לי להיות פעיל מבחינה חברתית ויספק לי את המקצועיות הנדרשת בעבודתי עם האחרים.

ע' תיאר זאת בהקשר לעבודה בתחום החינוך:

כבוד ושוויון בין כל תלמידי הכיתה. לא להתייחס לתלמידים לפי מצבם של ההורים או לפי צבע עור, גזע, מין ודת. להוביל את התלמידים שלי לעולם אחר, לשים אותם במרכז ולתת להם את החשיבות ותשומת הלב. לימדו אותי על ערכים לחיים. להקשיב וסבלנות לאחר.

מ' דיברה על הדרך שבה הידע שהיא רוכשת בתחום החינוך יסייע לה בקבלת האחר גם בתחום מקצועי אחר:

לימודי חינוך משפיעים עליי לטובה מתחילת הלימודים וגם לעתיד כי הלימודים לחינוך לימדו אותי להיות אדם אחר. להתנהג בצורה מכובדת ולכבד את האחר. מבלי להפריד בין האנשים על בסיס כלשהו וגם איך להתנהג עם בני אדם ולהסתכל נכון על הקושי שלהם. בגלל זה אני רואה שאצליח בסיעוד התחום שאני אוהבת.

אימהות טובה יותר

מתשובותיהן של המרואיינות עולה כי הן צופות שהלימודים ישפיעו על התנהגותן כאימהות, בין היתר משום יכולתן להתמודד טוב יותר עם מצבים הקשורים לחינוך ילדיהן. כך תיארה זאת ש':

ללמוד חינוך זה כל כך טוב לי כאישה. יהיו לי כל ההזדמנויות והשיטות לחנך את הילדים שלי

באופן אישי בצורה נכונה ולחשוף מה קורה סביבי. להיות אישה משכילה שיכולה להתמודד בצורה נכונה עם כל מקרה ולחשוב תמיד בדרכים אחרות.

תרומה נוספת היא יכולתן להעביר לילדיהן את הידע שרכשו בלימודים, כפי שציינה א':

אני חושבת שהלימודים בחינוך ישפיעו עליי כאם. הלימודים שלי בחינוך הם לא רק על החיים שלי, אלא גם על החיים של הילדים שלי. אני אחנך את הילדים שלי מגיל צעיר ואלמד אותם על הדברים החשובים בחינוך, הערכים וההתנהגות הנכונה.

סיכום ודיון

מחקר זה בחן את הסיבות לבחירתם של סטודנטים מהמגזר הערבי ללמוד לתואר בחינוך וחברה ואת האופן שבו הם תופסים את השפעת הלימודים עליהם בזמן הלימודים ואת השפעתם הצפויה בעתיד. מהמחקר עולה כי אחת הסיבות העיקריות לבחירתם היא צורך בשינוי חברתי בחברה שלהם. הסטודנטים התייחסו בדבריהם לכך שהמגזר הערבי הוא בעל הישגים נמוכים בתחום החינוך, ועל כן הם חשים חובה אישית לשפר מצב זה. ניכר גם צורך מבחינתם ללמוד תואר בחינוך וחברה כדי לתת מענה לחלש בחברה שלהם, לדוגמה נוער בסיכון או תלמידים מהחינוך המיוחד. עוד עולה מדבריהם כי בבחירתם בלימודי חינוך הם שואפים להעלות את שיעור הייצוג של סטודנטים ערבים במוסדות ההשכלה הגבוהה. כל אלו מדרבנים את הצעירים לקחת חלק במנהיגות חינוכית שתוביל לשינוי וצדק חברתי בתחום החינוך – דבר שיתאפשר להם, לדעתם, בזכות לימודיהם לתואר ראשון בחינוך וחברה.

אחת הנקודות המעניינות שעלתה בראיונות היא שהתואר בחינוך וחברה מהווה בסיס להגשמת חלום השכלתי אחר. אחדים מהסטודנטים שהשתתפו במחקר בחרו ללמוד בחוג לחינוך וחברה בקריה האקדמית אונו לאחר שלא התקבלו ללימודים בתחום אחר או במוסד אחר, ומבחינתם לימודי החינוך הם קרש קפיצה ללימודי המשך.

מתשובות הסטודנטיות עולה שאחת הסיבות לבחירה בלימודי חינוך וחברה היא הסברה שזהו תואר שמתאים לנשים בחברה הערבית. החינוך נחשב למקצוע נשי וכזה הנוח לאם, בייחוד משום שרובן מתחתנות בגיל מוקדם יחסית, ולכן הבחירה בלימודי חינוך מקובלת מאוד במגזר הערבי. למרות מגמות של מודרניזציה וליברליזם, החברה הערבית בישראל עדיין שמרנית למדי בנוגע למעמדן ולמקומן של הנשים בה. זו חברה פטריארכלית והציפייה היא שהאישה תישאר בביתה ותמלא את התפקידים המסורתיים של אם, רעיה ועקרת בית (Abu-Rabia-Queder & Weiner-Levy, 2008; Totry, 2008). קודים תרבותיים אלה מקשים על הנשים הערביות בישראל להתפתח מבחינה אישית ומקצועית ולא אחת הן מוותרות מראש על שאיפותיהן (עראר ואבו-עסבה, 2007; שפירא והרץ-לזרוביץ, 2009). סיבה נוספת שהניעה את הסטודנטים לבחור בלימודי חינוך היא הרצון לעקוב אחר מודל חינוכי, למשל מורה שלימד אותם בבית הספר או דמות ממשפחתם הקרובה שעוסקת בחינוך. הם שואפים להידמות למחנכים אלו לא רק ברמת הידע ובדרך ההוראה שלהם, אלא גם בפן האישיותי המתבטא ביכולת לתמוך רגשית בתלמידים.

החשיפה לידע חדש הובילה לשינוי בקרב המרואיינים – הם פתוחים יותר לדעות אחרות ומקבלים את האחר והשונה מהם. כמו כן, הם העלו את חשיבות הניסיון האקדמי בעיצוב אישיותם. ממצא זה תואם למתואר בספרות בדבר השפעת ההשכלה הגבוהה על תפיסת האני ותפיסת האחר (Luccy, 2003). השינוי נוצר בעקבות המפגש בין מעגלי השייכות ומקורות הידע הנרכשים בקורסים האקדמיים השונים. אין ספק שבעקבות ההתערות במרחב האקדמי החדש, הסטודנטים הערבים חשים שהם מבנים זהות חדשה – זהות המעצימה את יכולותיהם ומקנה להם דרכי התמודדות וכלים חדשים. ממצאי המחקר מראים כי הסטודנטים חשים גאווה וביטחון עצמי שלא היו קיימים בהם קודם לכן. עם זאת, בדבריהם ניכרת הבחנה ברורה בין זהות אישית לזהות חברתית (Tajfel & Turner, 1986). בפן האישי, נבנתה אצל הסטודנטים תחושת גאווה וביטחון בעקבות ההבנה שהם מסוגלים להצליח בלימודים אקדמיים וגם להתמודד עם כישלונות. בפן החברתי, נבנתה תחושת גאווה וביטחון עצמי מתוך כך שהחברה שלהם משדרת להם כי לידע שהם רוכשים יש ערך רב. ממצאים אלו דומים למתואר בספרות על אודות מיעוטים בהשכלה גבוהה וההעצמה האישית והחברתית שהם זוכים לה (Modood, 2006; Sadeghi, 2008).

הסטודנטיות הערביות הדגישו בראיונות את תחושת המימוש העצמי וההעצמה שהן חוות. הלימודים גורמים להן להרגיש טוב יותר עם עצמן ועם היכולות שלהן. ממצאי מחקר זה, כמו ממצאיהם של מחקרים אחרים, מלמדים כי לימודים גבוהים מהווים מרחב לגיבוש זהות מגדרית בקרב הסטודנטיות הערביות. הן עוברות תהליך של בירור אישי ומגדרי (Perry, 2000) ורוכשות כלים שמסייעים בידיהן בפירוק המוסכמות שהגבילו את מרחב הביטוי שלהן ואת השתתפותן בו. הן חוות באקדמיה תהליך של העצמה ופיתוח של תחושת אוטונומיה אישית (Abu-Rabia-Queder & Arar, 2011); תהליך שסופו פירוק ובנייה מחדש של תפיסת הזהות הקולקטיבית (Helms, 1990).

ממצאי המחקר מראים כי הסטודנטים סבורים שבעתיד הם יקדמו ויובילו שינוי חברתי, כלומר יממשו את החזון שהוביל אותם לבחור בלימודי חינוך וחברה. הסטודנטים ציינו את רצונם להיעזר בידע ובתואר שרכשו כדי לחולל שינויים בחברה שממנה הגיעו ולהגיע לעמדות השפעה בכירות. בד בבד הם שואפים גם לקידום מקצועי – שאיפה הנובעת מרצון להגשמה עצמית ושיפור מצבם הכלכלי. ניכר כי חלק מהאקדמאים הערבים תופסים את ההשכלה הגבוהה כזרז לניעות כלכלית אישית ולטיפול בסולם החברתי, ויש הרואים בה מקור לבניית תודעה אמיתית, המגייסת אותם לפעול לשינוי חברתי ותרבותי (עראר, 2015). ואכן, גם בספרות מוכר התפקיד החשוב שממלאת ההשכלה הגבוהה ביציאת המיעוט ממצב של שוליות לאקטיביזם חברתי. הניסיון האקדמי משכלל את כלי ההתמודדות של המיעוט עם הרוב, מעצים אותם וממנף אותם מבחינה כלכלית וחברתית (Ahmad, 2001).

המרואיינים סבורים כי באמצעות הידע והכלים שהם רוכשים במהלך התואר הם יוכלו ללכת בעקבות דמות המודל החינוכי שהטביעה בהם חותם. הם מסבירים כי אחד התוצרים של לימודי התואר בחינוך וחברה הוא היכולת להזדהות עם האחר ולנהוג בו בכבוד, להביע חמלה כלפי השונה, להקשיב ולהיות סובלני. על כן הם סבורים כי בעתיד יעסקו במקצוע שנדרש בו להכיל את האחר – חינוך או סיעוד למשל. בפן האישי-מגדרי, הסטודנטיות הערביות סבורות שבזכות הלימודים הן תהיינה אימהות טובות יותר. בזכות הלימודים הן יודעות להתמודד נכון יותר עם מצבים חינוכיים והן מעוניינות להעביר את הידע גם לילדיהן. אחד ההסברים לממצא

זה הוא רצון של הסטודנטיות הערביות לשנות את דפוס השעתוק הבין-דורי (Gofen, 2009). בהעברת הידע שלהן הלאה וטיפול נכון יותר במצבים חינוכיים הן מעלות את הסיכויים שגם ילדיהם ירכשו השכלה גבוהה.

לממצאי המחקר ערך רב בעבור מרצים המלמדים במוסדות אקדמיים רב-תרבותיים. הממצאים מדגישים את הרצון של הסטודנטים בשינוי חברתי בחברה שלהם. על כן על הצוות האקדמי לטפח את יכולת המנהיגות בקרב הסטודנטים. כמו כן, יש להבין ולהכיר את החברה הערבית ולהתחשב בכך במהלך הלימודים. לדוגמה, עבור חלק מהסטודנטיות הלימודים כרוכים במאמצים רבים – בגלל החברה המסורתית שלא אחת לא מעודדת אותן ללמוד ובגלל המחסור בזמן הנובע מסדר העדיפויות הנדרש מהן (הבית והמשפחה קודמים לכול). לכן על הצוות האקדמי להשתדל להעצים את הנשים ולהיות קשובים ולסייע להן ככל האפשר, אך בלי לוותר על הדרישות והרמה האקדמית הנאותה.

מהמחקר עולה כי הלמידה בקבוצה הומוגנית השרתה בסטודנטים תחושת ביטחון חברתית. שילוב של מרצים ועובדים ערבים בסגל האקדמי יתרום עוד יותר לתחושת הביטחון של סטודנטים ערבים הלומדים במוסד יהודי. עובדים אלו יכולים לשמש מודל להזדהות ולסייע בהסרת מכשולים לימודיים, רגשיים וחברתיים שהסטודנטים עשויים לעמוד בפניהם בראשית לימודיהם האקדמיים.

רבים מהסטודנטים ציינו שהם מעוניינים להמשיך בלימודי סיעוד בתום התואר הראשון. ממצא זה נמצא בהלימה עם כך ששיעור הערבים בישראל העוסקים במקצועות פרא-רפואיים הוא גבוה יחסית, בין היתר משום הביקוש הרב שיש להם בשוק העבודה (חאג' יחיא, 2007; עראר ומוסטפא, 2009; Semyonov et al., 2009; Abu-Saad, 2006). עם זאת, לא אחת הם אינם יכולים להתקבל ישירות ללימודי מקצועות אלו בשל אי-עמידה בתנאי הקבלה. ואומנם, מהמחקר עולה שחלק מהסטודנטים בחרו בלימודי חינוך וחברה כקריש קפיצה ללימודי המשך בתחומים פרא-רפואיים. אני סבורה כי יש לעודד את המוסדות האקדמיים לנקוט העדפה מתקנת דווקא באותם תחומים שהביקוש אליהם רב בקרב הערבים, על מנת לשפר את הניעות החברתית-כלכלית שלהם (מודריק-אבן-חן ועמיתים, 2000). צעדים אלו גם יבטיחו שהבחירה בתחום חינוך וחברה תהיה אך ורק מרצון לעסוק בכך בעתיד ולא כאמצעי ללימודי המשך בתחומים אחרים.

למרות המסקנות החשובות העולות מהמחקר, יש לו כמה מגבלות שיש לקחת בחשבון בעת פירוש תוצאותיו ותכנון מחקרי המשך. ראשית, מחקר זה הוא מחקר איכותני ולכן מתבסס על מדגם קטן. ייתכן שכדאי לשלב במחקר המשך גם חלק כמותי. שנית, כלי המחקר היה ראיונות עומק. הראיונות התנהלו בעברית ולא בערבית, שהיא שפת האם של המרואיינים. על כן קיים חשש לאי-הבנה הדדית, מאחר שהמילים המתארות תחושות שונות משפה לשפה ומתרבות לתרבות (Polkinghorne, 2005). כמו כן, מכיוון שכושר הביטוי של הסטודנטים בערבית הוא טוב יותר, ייתכן שהיו עולות נקודות נוספות שלא באו לידי ביטוי בריאיון בעברית. שלישית, בחרתי להתייחס לאוכלוסיית המחקר כאל סוג של 'חקר מקרה' (case study) ולהתמקד רק בה. שאלות המחקר ומסקנותיו מזמינות השוואה לקבוצה מייצגת של סטודנטים ערבים שלומדים במוסד אקדמי יהודי, אך בקבוצה מעורבת של סטודנטים יהודים וערבים. כן יהיה מעניין להשוות את ממצאי המחקר לקבוצה של סטודנטים ערבים הלומדים תואר בתחום החינוך במכללה ערבית.

מקורות

אבו-בקר, ח' (2008). רווחה מודרנה ומסורת: התמודדותן של נשים פלסטיניות בישראל עם שינויים במסגרות חייהן. בתוך ע' מנאע (עורך), **ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (2)** (עמ' 359-384). מכון ון ליר.

אבו-סעד, א' וחליל, מ' (2009). החינוך הערבי בישראל: סוגיות ודילמות. **אלנבראס**, 5, 21-52.

אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 333-356). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

אשרת, צ' ולפידות-ברמן, י' (1998). תפיסות חברתיות בקרב פרחי הוראה יהודים ודרוזים. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 5, 1-20.

גמליאל, א' וקאהן, ס' (2004). חוסר הוגנות בקבלה לאוניברסיטאות: הגרסה המודרנית של משל "כבשת הרש". **מגמות**, 3(3), 433-445.

המבורגר, ע"י (2002). הערכה מחודשת של תאוריית המגע בין קבוצות יריבות: בעיית ההכללה מחבר קבוצה חיובי לסטריאוטיפי השלילי על קבוצתו. בתוך ל' קסן ור' לב-ויזל (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית** (עמ' 91-103). ציריבור.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019). **הסקר החברתי 2017**.

<https://www.cbs.gov.il/he/publications/Pages/2019/%D7%94%D7%A1%D7%A7%D7%A8-%D7%94%D7%97%D7%91%D7%A8%D7%AA%D7%99-2017.aspx>

המועצה להשכלה גבוהה. (2018, 25 בינואר). **גידול במספר הסטודנטים מהמגזר הערבי**.

המועצה להשכלה גבוהה. (2021, 10 באוקטובר). **הנגשת ההשכלה הגבוהה לחברה הערבית**.

וינינגר, א' (2020). **נתונים על מורים חדשים במערכת החינוך בעלי תואר ממוסדות אקדמיים ברשות הפלסטינית**. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.

חאגי' יחיא, ק' (2007). העסקת האקדמאים הערבים בשוק העבודה בישראל. בתוך ח' עראר וק' חאגי' יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ' 37-47). רמות.

יוגב, א' (2003). צמצום פערים חברתיים בחינוך בעידן הפוסטמודרני. בתוך י' דרור, ד' חן ור' שפירא (עורכים), **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים** (עמ' 23-33). רמות.

מודריק-אבן-חן, ה', קרמניצר, מ' ונחמיאס, ד' (2000). **העדפה מתקנת בישראל: הגדרת מדיניות והמלצות לחקיקה**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

מוסטפא, מ' (2007). תמורות בהשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל בעשור האחרון. בתוך ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ' 13-46). רמות.

מוסטפא, מ' (2015). השפה העברית כחסם להסתגלותם של סטודנטים ערבים למוסדות אקדמיים בישראל. בתוך ח' עראר וע' קינן (עורכים), **זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל** (עמ' 335-363). פרדס.

מוסטפא, מ' ועראר, ח' (2009). נגישות של מיעוטים להשכלה גבוהה: המקרה של החברה הערבית בישראל. בתוך ר' ח'מאסי (עורך), **ספר החברה הערבית: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (3)** (עמ' 204-226). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

מזרחי סימון, ש' (2016). **תעסוקה בקרב נשים ערביות**. הכנסת - מרכז המחקר והמידע.

מעגן, ד' ושפירא, ל' (2009). **תוצאות המבחן הפסיכומטרי בשנים 1991-2006: הסתכלות משלוש זוויות**. הרצאה בכינוס החמישי של האגודה הישראלית לפסיכומטריקה, ירושלים.

סבירסקי, ש' ודגן-בוזגלו, נ' (2009). **בידול, אי-שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי**. מרכז אדוה.

עמרייה, נ' וקריל, ז' (2019). **חסמים להשתלבות האוכלוסייה הערבית במערכת ההשכלה הגבוהה**. משרד האוצר, אגף הכלכלן הראשי.

עראר, ח' (2011). **תפיסת ההשכלה הגבוהה בקרב הסטודנטים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. אום אלפחם: הקרן להשכלה גבוהה. (ערבית)

עראר, ח' (2015). עיצוב הזהות החברתית והלאומית של הסטודנטים הערבים במרחב האקדמי בישראל. בתוך ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ' 301-334). רמות.

עראר, ח' ואבו-עסבה, ח' (2007). השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל. בתוך ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות** (עמ' 76-106). רמות.

עראר, ח' וחאג' יחיא, ק' (2012). הגירה לצורך רכישת השכלה גבוהה: ערבים מישראל הלומדים באוניברסיטאות בירדן. **מגמות, מח(3-4)**, 656-680.

עראר, ח' ומוסטפא, מ' (2009). השכלה גבוהה ותעסוקה בקרב נשים ערביות: חסמים ותמורות. בתוך פ' עזאזיה, ח' אבו-בקר, ר' הרץ-לזרוביץ וא' גאנם (עורכים), **נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד** (עמ' 259-284). רמות.

פניגר, י' (2017). שאיפות, הישגים ויחס לבית הספר בקרב תלמידים מקבוצות מיעוט בישראל. בתוך ר' ארביב-אלישיב, י' פניגר וי' שביט (עורכים), **יש סיכוי לשינוי? תאוריה ומחקר עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך** (עמ' 297-320). מכון מופ"ת.

צבר-בן יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. מודן.

קנת-כהן, ת', כהן, י' ואורן, כ' (2005). **השוואת הישגים במגזר היהודי ובמגזר הערבי בשלבים שונים של מערכת החינוך: לקט ממצאים**. המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.

ריבלין, ר' (2016). **תקווה ישראלית באקדמיה**. <https://www.israeli-hope.gov.il/academy>

ריינגולד, ר' (2003). **הכשרת מורים רב-תרבותית פרטיקולרית המתבססת על "פוליטיקה של הזהות" – אמצעי לקידום דיאלוג אמיתי בחברה הישראלית** (דוח מחקר). ועדת המחקר הבין-מכללתית, מכון מופ"ת, אחוה – המכללה האקדמית לחינוך.

ריינגולד, ר' (2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי: ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב. **דפים**, 40, 108-131.

שביב, מ', בינשטיין, נ', סטון, א' ופודם, א' (2013). **פלורליזם ושוויון הזדמנויות בהשכלה גבוהה: הרחבת נגישות האקדמיה לערבים, דרוזים וצירקסים בישראל**. המועצה להשכלה גבוהה.

שפירא, ת' והרץ-לזרוביץ, ר' (2009). חסימה והעצמה של נשים ערביות במרחב החינוכי ובמרחב הציבורי: נשים במערכת החינוך הערבית בישראל. בתוך פ' עזאזה, ח' אבו-בקר, ר' הרץ-לזרוביץ וא' גאנם (עורכים), **נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד** (עמ' 292-319). רמות.

Abu-Rabia-Queder, S., & Arar, K. (2011). Gender and higher education in different national spaces: Female Palestinian students in Israeli and Jordanian universities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(3), 353-370.

<https://doi.org/10.1080/03057925.2010.545200>

Abu-Rabia-Queder, S., & Weiner-Levy, N. (2008). Identity and gender in cultural transitions: Returning home from higher education as 'internal immigration' among Bedouin and Druze women in Israel. *Social Identities*, 14(6), 665-682. <https://doi.org/10.1080/13504630802462778>

Abu-Saad, I. (2006). State-controlled education and identity formation among the Palestinian Arab minority in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1085-1100.

<https://doi.org/10.1177/0002764205284720>

Ahmad, F. (2001). Modern tradition? British Muslim women and academic achievement. *Gender and Education*, 13(2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/09540250120051169>

Al-Haj, M. (2003). Higher education among the Arabs in Israel: Formal policy between empowerment and control. *Higher Education Policy*, 16(3), 351–368.

<https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300025>

Arar, K., & Abu-Asbah, K. (2013). Not just location: Attitudes and perceptions of education system administrators in local Arab governments in Israel. *International Journal of Educational Management*, 27(1), 54–73. <https://doi.org/10.1108/09513541311289828>

Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Students mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Palgrave Macmillan.

Connor, H. (2004). *Why the difference? A closer look at higher education minority ethnic students and graduates*. Institute of Employment Studies.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314–321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>

Gofen, A. (2009). Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58(1), 104–120.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x>

Golan-Agnon, D. (2006). Separate but not equal: Discrimination against the Palestinian Arabs in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1075–1084.

<https://doi.org/10.1177/0002764205284719>

Gorkin, M., & Othman, R. (1996). *Three mothers, three daughters*. University of California Press.

Helms, J. (1990). *Black and white racial identity: Theory, research and practice*. Greenwood Press.

Khattab, N. (2003). Explaining educational aspirations of minority students: The role of social capital and students' perceptions. *Social Psychology of Education*, 6(4), 283–302.

<https://doi.org/10.1023/A:1025671617454>

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Sage.

Modood, T. (2006). Ethnicity, Muslims and higher education entry in Britain. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 247–250. <https://doi.org/10.1080/13562510500527826>

Luccy, H. (2003). Uneasy hybrids: Psychological aspects of becoming educationally successful for working-class young women. *Gender and Education*, 15(3), 285–299.

<https://doi.org/10.1080/09540250303865>

Oplatka, I., & Tevel, T. (2006). Liberalization and revitalization: The choice and meaning of higher education among Israeli female students in mid-life. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 62–84. <https://doi.org/10.1177/0741713606292153>

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

Perry, S. (2000). Empowering women in business and the professions: A question of skills. In M. L. Kearney (Ed.), *Women, power and the academy: From rhetoric to reality* (pp. 34–43). Berghahn Books.

Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2), 137–145. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137>

Sadeghi, S. (2008). Gender, culture and learning: Iranian immigrant women in Canadian higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 27(2), 217–234. <https://doi.org/10.1080/02601370801936382>

Semyonov, M., Lewin-Epstein, N., & Braham, I. (1999). Changing labor force participation and occupational status: Arab women in the Israeli labor force. *Work, Employment and Society*, 13(1), 117–131. <https://doi.org/10.1177/09500179922117827>

Stake, R. E. (2005). Quantitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). Sage.

Suad Nasir, N., & Saxe, G. (2003). Ethnic and academic identities: A cultural practice on emerging tensions and their management in the lives of minority students. *Educational Researcher*, 32(5), 14–18. <https://doi.org/10.3102/0013189X032005014>

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Astin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7–24). Nelson Hall.

Totry, M. (2008). Leadership and Arab society in Israel. In K. Abu-Asbah & L. Avishai (Eds.), *Recommendations for the development of effective leadership in Arab society in Israel* (pp. 13–20). Van-Leer Institute.

