



אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
جامعة بن غوريون في النقب
Ben-Gurion University of the Negev

מדריך

להגברת הרגישות והכשירות התרבותית במרחב האקדמי



אוקטובר 2021

מחברות: ד"ר סארה אבו-קף | ד"ר תהילה קלעג'י | גב' אפרת ירדאי

המדריך נכתב תודות לסיועה של קרן אדמונד דה רוטשילד
ועל כך נתונות לה התודה וההערכה.

4	תקציר.....
6	הקדמה.....
12	פרק 1: מודלים תאורטיים להגברת הרגישות והכשירות הבין תרבותית
12	מודל בנט להתפתחות רגישות וכשירות תרבותית.....
17	פרק 2: מודעות והבחנה - הגברת המודעות העצמית לידע מקדים, ציפיות ושיפוטיות
17	יצירת המצפן הפנימי.....
27	פרק 3: למידה וחקירה - איסוף ידע בסיסי על קבוצות תרבותיות שונות
28	חיבורים על החברה הערבית.....
36	חיבורים על יוצאי אתיופיה.....
44	חיבורים על החברה החרדית.....
49	סיכום.....
55	פרק 4: שוני ופערים תרבותיים והשלכותיהם על המפגש הבין-תרבותי באקדמיה
55	דינמיקה של שוני והבדלים תרבותיים.....
56	הבדלים תרבותיים.....
56	קולקטיביזם לעומת אינדיבידואליזם.....
61	פטריארכליות, סמכות וביזור כוח.....
62	הטרוגניות ושונויות לעומת ייחודיות.....
67	דור ראשון להשכלה גבוהה.....
	האתגר הכלכלי והמוטיבציה להשכלה אקדמית:
70	בין הרחבת הידע לבין קבלת תעודה לעבודה.....
73	תוכנית הלימודים.....
75	השפעה על תהליך הסינון והקבלה ללימודים.....
75	סוגיות ייחודיות לקבוצות השונות
75	מיקרואגרסיה - יוצאי אתיופיה.....
77	השפה העברית - החברה הערבית.....
80	פערי ידע - החברה החרדית.....
80	סיכום.....
82	פרק 5: מרגישות לכשירות - המלצות ליצירת מרחב אקדמי מגוון ורב-תרבותי
82	המלצות ליצירת מרחב אקדמי מכיל ומעודד מגוון ורב-תרבותיות במוסד האקדמי.....
	המלצות למוסד האקדמי ולחברי הסגל, לחיזוק הרגישות התרבותית
83	במפגש חברי הסגל עם סטודנטים מרקעים תרבותיים שונים.....
	המלצות לחיזוק הכשירות התרבותית של חברי הסגל האקדמי
84	במפגש עם סטודנטים מרקעים תרבותיים שונים בכיתה.....
86	סיכום.....
89	רשימת המקורות
92	על המחברות

בשנים האחרונות הפכה האקדמיה בעולם ובישראל נגישה יותר לסטודנטים וסטודנטיות מאוכלוסיות שבמהלך ההיסטוריה הודרו מהמרחב האקדמי. מגמה זו הגבירה את הגיוון האתני והתרבותי בקמפוסים השונים, והדגישה כמה חשוב שמוסדות אקדמיים ייצרו מרחב אקדמי מכיל המעודד מגוון ורב-תרבותיות, מרחב שבו אנשי הסגל מבינים את הרקעים התרבותיים של הסטודנטים והסטודנטיות ועומדים הן על ההקשר התרבותי של המוסד האקדמי ועל אופי ההתנהלות המקובל בו והן על ההקשר התרבותי שלהם-עצמם.

בהקשר אקדמי הכולל מגוון תרבותי חברי הסגל נפגשים עם סטודנטים מרקעים תרבותיים שונים. לפעמים זהו להם מפגש ראשון. בצד הפוטנציאל הטמון בגיוון תרבותי ככלי להעשרה ולצמיחה, מצבים המערבים מפגש בין-תרבותי אינם תמיד נוחים, ולפעמים אף מתסכלים את שני הצדדים. לעיתים קרובות, מפגשים אלו דורשים חשיבה ומאמץ רב. אך חשוב לראות בהם הזדמנות ופתח לחיזוק כישורים בין-אישיים וחברתיים של חברי הסגל, ובעיקר הזדמנות ופתח לביסוס כשירות חברתית, לפיתוח כישורי הסטודנטים ולעידודם לממש את הפוטנציאל האקדמי והאישי הטמון בהם.

למה לחבר סגל עמוס וגדוש במשימות לפנות זמן וחשיבה לתהליך פיתוח כשירות ורגישות תרבותית?

- ההיעזרות במסמך זה תשפר את הכלים העומדים לרשותך כחבר סגל במפגש עם סטודנטים מקהילות מגוונות, ובכלל באינטראקציות חברתיות הכוללות שונות וגיוון תרבותי.
- הכלים לרכישת רגישות וכשירות תרבותית המפורטים במדריך זה הכרחיים וחיוניים לכל חבר סגל באקדמיה המעוניין לתקשר עם הסטודנטים באופן מיטבי ולהצליח בהוראה בכיתה מגוונת.
- כחבר סגל תסייע בתהליך של מיצוי הפוטנציאל הטמון בסטודנטים שבסביבתך, ותשפר את המרקם החברתי בכיתות ובקמפוס בכלל.
- פיתוח רגישות תרבותית יסייע לך במגעים עם עמיתים הבאים מרקעים תרבותיים שונים בקמפוס, בשיתופי פעולה בין-לאומיים ובשבתונים בחו"ל.

האם בהיעדר כשירות ורגישות תרבותית אנו עלולים לגרום נזק כלשהו במפגשים בין-תרבותיים?

ידע מקדים מועט או סטראוטיפי או היעדר כישורים וכלים לבחינת הסיטואציה

עלולים להוביל, במקרה הטוב, להתנהלות לא יעילה, ובמקרה הגרוע - להידרדרות והחרפה של הבעיה הקיימת. התנהלות שאינה רגישת תרבות עם סטודנטים יכולה להוביל לחוסר תפקוד סטודנטיאלי, ובמקרים קיצוניים אף לנשירה מהמערכת האקדמית.

המדריך אינו מתיימר להפוך אתכם לרגישים ולבעלי כשירות תרבותית, אלא מבקש לסייע בחשיפה ראשונית לתהליך של הגברת הרגישות לאוכלוסיות השונות מזו שאתם נמנים עימה. היכרות עם תהליך הבחינה של תרבות שונה אינה רלוונטית רק לקבוצות הספציפיות הנידונות במדריך זה, אלא מתאימה וישימה למגוון הקבוצות שאתם באים עימן במגע.

קבוצות אלו יכולות להיות עולים חדשים בכלל ועולים חדשים מברית המועצות בפרט, דור שני לעולים, החברה הדתית לאומית, קהילת היוצאים בשאלה, אנשים עם צרכים מיוחדים ועוד.

מה כולל התהליך של פיתוח רגישות וכשירות תרבותית?

רגישות להקשר שונה משלנו כרוכה במודעות למקומו האישי, לתפיסותינו ולעמדותינו האישיות, החברתיות והמקצועיות, וליכולת של אלו להטות את האופן שבו אנו תופסים את השונה מאיתנו. הרגישות הזאת מושגת בשלושה שלבים: מודעות והבחנה, למידה וחקירה ומעבר מרגישות לכשירות. שלבים אלו כוללים הבחנה בהבדלים בינינו לבין האחר; צבירת ידע על הקבוצה ומאפייניה, זיהוי סוגיות תרבותיות או פערים העשויים להוביל לבעיות תקשורת, לפרשנות שגויה ולאינטראקציות חברתיות שליליות בזמן המפגש; וכשירות לעבודה עם קהילות מגוונות, הנובעת מהבנת התרבות או הקבוצה שלפנינו.

במדריך זה ניתנות המלצות ליצירת מרחב אקדמי מכיל ומעודד מגוון ורב-תרבותיות, המחזק את הרגישות התרבותית במפגש עם סטודנטים וסטודנטיות מרקעים תרבותיים שונים. ההמלצות ניתנות בשתי רמות: רמת המוסד האקדמי ורמת חברי הסגל.

לפיתוח רגישות וכשירות תרבותיות לקבוצות מגוונות נדרש תהליך מתמשך, הכרוך בהשקעה ובמאמצים רבים. תוצאותיו החיוביות של התהליך יבואו לידי ביטוי לא רק בהגברת הרגישות והכישורים לעבודה במרחב המגוון, אלא גם במידת הסיפוק של כל הצדדים המעורבים - הסטודנטים וחברי הסגל - ובאווירה הכללית שתיווצר.

בשנים האחרונות הפכה האקדמיה בעולם ובישראל נגישה יותר לסטודנטים וסטודנטיות מאוכלוסיות שבמהלך ההיסטוריה הודרו מהמרחב האקדמי (Arar & Mustafa, 2011; Cuyjet et al., 2011; Geiger, 2013).

בשנת הלימודים תש"ף (2019-2020) למדו במוסדות אקדמיים בישראל כ-13,000 סטודנטים חרדים - 4% מכלל הסטודנטים שלמדו בשנה זו, לעומת כ-12% מחלקם באוכלוסייה (גידול של 45% בחמש שנים); כ-54,000 סטודנטים מהחברה הערבית - כ-17% מכלל הסטודנטים בישראל, לעומת 20% מחלקם באוכלוסייה (גידול של כ-110% בעשור); וכ-4,060 סטודנטים יוצאי אתיופיה - כ-1.3% מכלל הסטודנטים בישראל, לעומת 1.7% מחלקם באוכלוסייה (גידול של כ-40% בחמש שנים) (המועצה להשכלה גבוהה, 2021). מגמה זו הגבירה את הגיוון האתני והתרבותי בקמפוסים השונים, והדגישה כמה חשוב שאנשי הסגל יבינו את הרקעים התרבותיים של הסטודנטים והסטודנטיות, וגם כמה חשוב שיעמדו על ההקשר התרבותי של המוסד האקדמי, על אופי ההתנהלות המקובל בו ועל ההקשר התרבותי שלהם-עצמם.

בהקשר אקדמי הכולל מגוון תרבותי נפגשים חברי הסגל עם סטודנטים מרקעים תרבותיים שונים לפעמים זהו להם מפגש ראשון עם אנשים מאוכלוסיות אלו. בצד הפוטנציאל הטמון בגיוון תרבותי ככלי להעשרה ולצמיחה, מצבים המערבים מפגש בין-תרבותי אינם תמיד נוחים, ולפעמים אף מתסכלים את שני הצדדים. לעיתים קרובות, מפגשים אלו דורשים חשיבה ומאמץ רב. אך חשוב לראות בהם הזדמנות ופתח לחיזוק כישורים בין-אישיים וחברתיים של חברי הסגל, ובעיקר הזדמנות ופתח לביסוס כשירות חברתית, וכן חשוב לפתח את כישורי הסטודנטים ולעודדם לממש את הפוטנציאל האקדמי והאישי הטמון בהם.

האם קרה שסטודנט התלונן לפניכם על בעיה אישית, לימודית או חברתית, ותהיתם אם שורש הבעיה נעוץ ברקע התרבותי שלו? האם באותם רגעים עלו בראשכם פיסות ידע מקדים על הקבוצה או על התרבות שהוא מגיע ממנה? האם ייחלתם לידע מבוסס יותר כדי שתוכלו להכריע בסוגיה המדוברת? מסמך זה מסייע בהפעלת תהליך של קבלת החלטות מחושבת ושיטתית, וכן מעורר את מודעותכם לידע המקדים שאתם פועלים לפיו ושופך אור על סוגיות העולות במפגשכם עם הסטודנטים ועם התכנים התרבותיים שהם מביאים עימם. חשיבותו של המסמך

נעוצה ביכולתו להגביר ערנות ורגישות, ואף להנהיר מצבים שיש בהם מגע ואינטראקציה עם סטודנטים מקבוצות מיעוט בחברה הישראלית, באמצעות כלים בסיסיים להתנהלות בסיטואציה.

לרוב, אנו חושבים כי רגישות תרבותית משמעה להביא בחשבון את ההקשר הייחודי של האחר השונה מאיתנו ולהתאים לו את אופן התנהגותנו (Hammer et al., 2003; Slade, 2009). המצדדים בהתאמת התנהגותנו לאחר מדגישים לרוב את הפגנת החמלה והאמפתיה כלפיו ואת הצורך להבין אותו ולעזור לו. לעומתם, המתנגדים מפרשים את עמדת הרגישות התרבותית כציפיות נמוכות מן האחר, העלולות להוביל לווייתור על סטנדרטים של איכות ומצוינות. חשוב לציין כי שני הצדדים אינם מתארים את המשמעות המלאה והנכונה של המונח. רגישות תרבותית היא ה"יכולת להבחין ולחוות הבדלים תרבותיים". מושג חשוב עוד יותר הוא כשירות תרבותית: "היכולת לחשוב ולפעול בדרכים מתאימות מבחינה תרבותית" (Hammer et al., 2003, p.422). במילים אחרות, רגישות תרבותית קשורה לממדים של הבנה וידיעה, וכשירות תרבותית קשורה לממדי יישומה של הרגישות התרבותית בפועל. במסמך זה נעסוק הן בהגברת ההבנה והידע והן בהקניית כלים בסיסיים למתן מענים בהתאם להקשר התרבותי.

המסמך מתעתד להרחיב את הידע ומאגר הכלים העומדים לרשותכם, חברי הסגל, כדי לאפשר לכם להגיב ולהתנהל בצורה נכונה ומחושבת. המסמך פחות מתמקד במתן מענים חד-משמעיים ותשובות חותכות. הכלים שהמסמך יספק יסייעו לכם לבחון את הסיטואציה ולשאול את השאלות הנכונות בנוגע לקבוצות המגוונות שאתם נחשפים אליהן במהלך עבודתכם, ומכיוון שכל קבוצה תרבותית כוללת שונות רבה, כדאי לבחון כל מקרה לגופו בהתבסס על היכרות עם אישיות הסטודנט עצמו ועם הסביבה החברתית והמעגל המשפחתי הייחודי לו.

המדריך אינו מתיימר להפוך אתכם לרגישים ולבעלי כשירות תרבותית, אלא מבקש לסייע בתחילתו של תהליך הגברת רגישותכם לאוכלוסיות השונות מזו שאתם נמנים עימה. היכרות עם תהליך הבחינה של תרבות האחר השונה אינה רלוונטית רק לקבוצות הספציפיות המוזכרות במדריך זה, אלא מתאימה למגוון הקבוצות שאתם באים עימן במגע - כגון עולים (מברית המועצות או מכל מקום בעולם), דתיים לאומיים, יוצאים בשאלה, אנשים בעלי צרכים מיוחדים - והיא ישימה בהקשרן של כל הקבוצות. חלקים אחדים של המדריך יכולים להיות מיושמים באופן מלא בסיטואציית המפגש עם סטודנטים מקבוצות אלו ובתהליך ההיכרות איתם, ואילו חלקים אחרים רלוונטיים בעיקר לשלוש הקבוצות המתוארות במדריך (החברה

הערבית, החברה החרדית ויוצאי אתיופיה). חשוב לבצע תהליך למידה מותאם לקבוצה העומדת במרכז הלמידה או העניין שלכם.

למה לחבר סגל עמוס וגדוש במשימות לפנות זמן וחשיבה לתהליך פיתוח כשירות ורגישות תרבותית?

- ההיעזרות במסמך זה תשפר את הכלים העומדים לרשותך כחבר סגל במפגש עם סטודנטים מקהילות מגוונות, ובכלל באינטראקציות חברתיות הכוללות שונות וגיוון תרבותי.
- הכלים לרכישת רגישות וכשירות תרבותית המפורטים במדריך זה הכרחיים לכל חבר סגל באקדמיה המעוניין לתקשר עם הסטודנטים באופן מיטבי ולהצליח בהוראה בכיתה מגוונת.
- כחבר סגל תסייע בתהליך של מיצוי הפוטנציאל הטמון בסטודנטים שבסביבתך, ותשפר את המרקם החברתי בכיתות ובקמפוס בכלל.
- פיתוח רגישות תרבותית יסייע לך במגע עם עמיתים הבאים מרקעים תרבותיים שונים בקמפוס, בשיתופי פעולה בין-לאומיים ובשבתונים בחו"ל.

האם בהיעדר כשירות ורגישות תרבותית אנו עלולים לגרום נזק כלשהו במפגשים בין-תרבותיים?

ידע מקדים מועט או היעדר כישורים וכלים לבחינת הסיטואציה עלולים להוביל, במקרה הטוב, להתנהלות לא יעילה, ובמקרה הגרוע - להידרדרות והחרפה של הבעיה הקיימת. התנהלות שאינה רגישת תרבות עם סטודנטים יכולה להוביל לחוסר תפקוד סטודנטיאלי, ובמקרים קיצוניים אף לנשירה מהמערכת האקדמית.

אז איך מתחילים את התהליך?

לפני שנצא לדרך, נעמוד להלן על כמה מן המושגים החשובים והמהותיים למדריך זה.

מהי תרבות?

לעיתים קרובות, ובפרט בהקשר של מערכות מוסדות חינוך, התרבות מוגדרת באמצעות ציון דמויות משמעותיות, היבטים דתיים, מנהגים וחגים. לפיכך, לרוב ישנה הדגשה של פולקלור, והמקום המוקדש לציון המנהגים והערכים הייחודיים לקבוצה תרבותית מסוימת בתוך המערכת מצומצם במיוחד. לעומת זאת, בדיסציפלינה האנתרופולוגית תרבות נתפסת באופן רחב יותר. בין היתר, היא כוללת את כל מה שמעצב אותנו כבני אדם, החל במה שאנחנו אוכלים וכלה בהון התרבותי שלנו ובמה שיאפשר לנו מוביליות חברתית. במובן הרחב, אפשר לומר שתרבות היא

סך כל החוויות, הידע, הכישורים, האמונות, הערכים ותחומי העניין שהאדם מציג. תרבות כוללת מגוון רחב של גורמים (היסטוריים, כלכליים, פוליטיים, חברתיים ואקדמיים), שהמשותף לכולם הוא תרומתם לעיצוב זהותנו, תחושותינו בקשר לעצמנו, שאיפותינו בחיים והאופן שבו אנו משתלבים במשפחה, בקהילה ובחברה (Kleinman & Benson, 2006).

כלומר, אפשר לזהות גורמים כלליים המשפיעים על כל האנשים המשתייכים לאותה תרבות, אם כי ישנם גורמים המשפיעים על כל פרט באופן שונה או רלוונטיים לחלק מהאנשים בקבוצה התרבותית. למשל, מעמד של מיעוט הסובל ממצב סוציאקונומי נמוך משותף לרבים מבני המיעוטים התרבותיים, אם כי הוא יכול להשפיע באופן שונה על תתי-קבוצות באותו מיעוט.

בהתנהלות נכונה חשוב לקבל ידע על התרבות, אך חשוב לדלות גם ידע על האדם ועל הקונטקסט הייחודי לו. אחת הטעויות השכיחות ביותר היא הסקה מהרמה הכללית של תרבות לרמת הפרט, ללא התייחסות למקרה הספציפי. טעות זו מתרחשת משום שקל יותר להגיע לידיע כללי על הקבוצה ועל התרבות, וגם משום שהידע שיש לנו נוטע בנו אשליה של היכרות ובקיאות, ובמצב כזה אנו נוטים להחילו במהירות וברצון על אנשים "אחרים". במפגש עם קונטקסט תרבותי אחר, העצה הטובה ביותר היא להגיע עם "ראש פתוח" ורצון אמיתי להיכרות ודיאלוג. עדיף לאמץ את הצד שאינו יודע ומנסה להבין. מצב תודעתי זה לרוב יזמן רצון ואמפתיה גם בצד השני.

בהגדרה הרחבה של תרבות, גם המרחב האקדמי הוא מרחב תרבותי, הנבדל מהמרחב התרבותי בחברות הייטק, בתנועות נוער או במערכת עיתון. כלומר, המפגש בין הסגל לסטודנט הוא מפגש בין-תרבותי דו-כיווני, שבו חבר הסגל מייצג עבור הסטודנט את התרבות הדומיננטית. ומכיוון שתרבות היא מושג מורכב, עלינו להכיר במורכבותו ולנסות להבין אותו. הסטודנט, חבר הסגל המעורב בסיטואציה וחברי סגל המגיעים מאותו רקע תרבותי הם מקורות מצוינים למידע על התרבות הרחבה ולהבנתה, וכן להבנת הקונטקסט הספציפי של אותו אדם.

מהו "אחר"?

במסמך הנוכחי המונח "אחר" מצביע על מי שאינו חלק מהתרבות הדומיננטית, המגיע מקבוצה תרבותית שונה. בהמשך להגדרתנו למושג תרבות, ה"אחר" יכול להיות כל מי שאינו נמנה עם התרבות הדומיננטית.

מה כולל התהליך של פיתוח רגישות וכשירות תרבותית?

רגישות להקשר שונה משלנו כרוכה במודעות למקומו האישי, לתפיסותינו ולעמדותינו האישיות, החברתיות והמקצועיות, וליכולת של אלו להטות את האופן שבו אנו תופסים את האחר. הרגישות לאחר השונה ולהקשר הייחודי שהגיע ממנו והכשירות לעבודה יעילה איתו מושגות בשלושה שלבים: מודעות והבחנה, למידה וחקירה ומעבר מרגישות לכשירות.

א. מודעות והבחנה: היכולת להבחין בהבדלים בינינו לבין האחר. אין הכוונה כאן לזיהוי הדברים המייחדים את האחר, אלא מעל לכול, למודעות למקום האישי שלנו, לזהותנו ולמאפיינים הייחודיים לנו (Gundling et al., 2011). המודעות לתפיסות העולות בנו באופן כמעט אוטומטי-מוכני בעבודה עם צעיר או צעירה מרקע כלשהו חשובה ביותר, שכן היא הכרחית להערכת התפיסות האוטומטיות ולשליטה בהן.

ב. למידה וחקירה: צבירת ידע מהימן על הקבוצה ומאפייניה, הכרת הערכים החשובים המנחים אותה, ההעדפות והרצונות הרווחות בה ועוד. כדי להבין קבוצה כלשהי עלינו לגבש ידע בסיסי בעניינה, ולהופכו לנקודת עוגן שעליה נמשיך ונוסיף ידע וניסיון נצבר. את הידע הבסיסי שאנו רוכשים, באמצעות קריאה ואיסוף מידע מחברי הקבוצה שאנו למדים עליה, נוכל להעשיר באמצעות הכלי החשוב של שאילת שאלות. במקרים שבהם התשובות והמענים שיתקבלו יאתגרו את ידיעותינו הקיימות נוכל לעדכן את המודל הבסיסי ולהמשיך לפתחו (Bannon et al., 2003).

ג. מעבר מרגישות לכשירות: כשירות לעבודה עם קהילות מגוונות אינה נובעת ממידע "יבש" על תרבות או על קבוצה כלשהי, אלא מהבנת אותה התרבות או הקבוצה. הבנה היא רמה עמוקה יותר של ידע, והיא הכרחית לאדם המעוניין בתקשורת מכבדת ומועילה עם חברי הקבוצה שלמד עליה (Culbertson & Chen, 2009). ללא התנסויות מעשיות עם הקבוצה יישאר הידע שנרכש בגדר ידע "יבש", ולא יתפתח לכדי הבנה עמוקה של הקשר או של הקבוצה והתרבות החדשות.

בפרקים שלהלן נרחיב בדבר השלבים השונים של פיתוח הרגישות והכשירות התרבותית. הפרקים יכללו היבטים תאורטיים וגם ימחישו ויישמו את המידע באמצעות תיאורי מקרה.

בפרק הראשון יוצג מודל תאורטי להתפתחות הרגישות והכשירות הבין תרבותית. הפרק השני יעסוק במודעות והבחנה, בחיפוש אחר המצפן הפנימי (התבוננות פנימה). הפרק השלישי יעסוק בלמידה וחקירה המיועדות לצבירת ידע על שלוש קבוצות תרבותיות (החברה הערבית, החברה החרדית ויוצאי אתיופיה). הפרק

הרביעי עניינו שוני והבדלים תרבותיים והשלכותיהם על המפגש הבין-תרבותי באקדמיה. ולבסוף, בפרק החמישי, שכותרתו **מרגישות לכשירות**, יוצגו המלצות ליצירת מרחב אקדמי מגוון ורב-תרבותי.

מודלים תאורטיים להגברת הרגישות והכשירות התרבותית

מודל בנט להתפתחות רגישות וכשירות בין-תרבותיות

בפרק הקודם הצגנו את החשיבות שבפיתוח וביסוס רגישות וכשירות תרבותיות בקרב חברי הסגל במוסדות האקדמיים.

מאמצע שנות השבעים של המאה העשרים ועד היום התפתחו כמה מודלים תאורטיים שחקרו את הכשירות התרבותית ואפיינו אותה. בפרק הנוכחי נציג את אחד המוצלחים שבהם, המודל ההתפתחותי של רגישות בין-תרבותית של בנט: *Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)* (Bennett, 1993, 2004, 2017; Hammer et al., 2003; Paige et al., 2003). מודל זה התפתח בהקשר הצפון אמריקני, ונחקר רבות בשנים האחרונות. בנט הוא סוציולוג אמריקני העוסק בתחומים של תקשורת בין-תרבותית. הוא מייסד שותף למרכז לתקשורת בין-תרבותית ומנהל את המרכז המחקרי להתפתחותה, ובעל ניסיון רב באקדמיה, במחקר ובכתיבת ספרים מרכזיים בתחום של התפתחות תקשורת וכשירות בין-תרבותית. בשנים האחרונות הוא עוסק בפיתוח דרכי אימון ותרגול של תקשורת בין-תרבותית בארגונים עסקיים ובאוניברסיטאות ובהוצאת דרכים אלו לפועל.

המודל של בנט מבוסס על שתי מסגרות תאורטיות: תאוריית הבניית התפיסה (Constructivist perception) ותאוריית התקשורת (Communication theory). הנחת היסוד של המודל היא כי חוויית המציאות מובנית על ידי תהליכי תפיסה, וכי קטגוריות תפיסתיות מורכבות יותר מובילות לחווייתה באופן מורכב יותר. על פי מודל זה, הגבולות שאנו מבנים בין העצמי שלנו לבין האחר מנחים את האופן שבו אנו חווים את האחר ואת יחסינו איתו. כלומר, כל היחסים שלנו עם האחר נובעים מעמדות סובייקטיביות.



איור 1: מודל התפתחות הרגישות הבין-תרבותית של בנט (Bennett, 2004, p. 2)

בנט פיתח מודל דינמי על סמך מחקרים אמפיריים, המסביר כיצד אנשים מגיבים להבדלים תרבותיים, וכיצד התגובות שלהם יכולות להתפתח ולהשתנות עם הזמן. המודל מורכב משישה שלבים, שכל אחד מיוצג במקום שונה בציר, וכולם יחדיו מייצגים את ציר הרגישות התרבותית, הנע מהרמה הנמוכה ביותר אל הרמה הגבוהה ביותר. המעבר משלב לשלב אפשרי, ותלוי בצורך של הפרט וביכולתו לתקשר מחוץ להקשרו החברתי. את הצורך הזה אפשר לממש באמצעות פיתוח מבנים תפיסתיים מורכבים, המאפשרים התמודדות עם סוגיות מורכבות ועם הבדלים תרבותיים.

ששת השלבים נחלקים לשתי פאזות: פאזה אתנוצנטרית ופאזה אתנורלטיבית. בפאזה הראשונה תרבותו של הפרט היא העומדת במרכז תפיסת העולם שלו, ואילו הפאזה השנייה קשורה לחוויית כל התרבויות כדרכים אפשריות לארגון המציאות. כלומר, בפאזה השנייה תרבות הפרט היא אחת מני תפיסות עולם רבות, שוות ותקפות.

הפאזה האתנוצנטרית כוללת שלושה שלבים:

א. הכחשה

הכחשת ההבדל התרבותי, חוסר יכולת להכיר בקיומם של אחרים שונים תרבותית. בשלב זה הקטגוריות התפיסיות של אחרות אינן מפותחות דיין כדי להבחין בין סוגיה השונים. ה"אחר" נתפס בצורה עמומה כזר או כמיעוט, או שאינו נתפס כלל. המבנים הזמינים לפרט לתפיסת תרבותו האישית מורכבים בהרבה מהמבנים הזמינים לו לתפיסת תרבויות שונות, דבר המוביל לכך שאנשים תופסים את עצמם כבעלי מאפיינים מורכבים יותר מהשאר. תהליך זה יכול להוביל עד כדי "דה-הומניזציה" של האחר, כלומר עד כדי חוויית האחר כ"לא אנושי". בשלב זה אנשים יכולים לא להתעניין במפגשים בין-תרבותיים, או אפילו לסגת מהם ולהפגין עוינות כלפיהם.

שאלה אפשרית בשלב זה היא: "באיזו מידה הבדלים תרבותיים רלוונטיים וחשובים למתן שירות טוב או הוראה אקדמית טובה?"

ב. התגוננות

לאחר יישוב סוגיות ההכחשה, יכולים האנשים לנוע לחוויה של התגוננות מפני הבדלים תרבותיים. המבנה התפיסתי בשלב זה דיכוטומי, כלומר: "אנחנו" לעומת "הם". בשלב זה ה"אחר" נתפס בצורה מלאה יותר מאשר בשלב הקודם, אך עדיין מוגבל לחשיבה סטראוטיפית. לרוב בשלב זה מופגנת ביקורתיות רבה יותר כלפי תרבויות אחרות, וישנה נטייה להאשים או לתלות את השוני התרבותי כמקור

לחולי והבעיות של החברה. אנשים נוטים לחוות את "אנחנו" כעליונים ו"הם" כנחותים, או להפך. כלומר אנשים יכולים לפשט את התרבות האחרת ולתפוס אותה באופן אקזוטי או רומנטי, ובמקביל להיות מאוד ביקורתיים כלפי התרבות שלהם-עצמם.

הכחשה נחווית גם היא כהתגוננות, כש"אנחנו" ו"הם" מוכרחים לבוא במגע. ככל שהנראות וההגזמה של סטראוטיפים המיוחסים ל"אחר" מתעצמות, נוצרות חוויות של איום, מתיחת קווים מפרידים, חברות בלעדית בקבוצת הרוב (אנחנו), ואסטרטגיות אחרות להפרדה גזעית או חברתית במעגלי החיים. כאשר היחסים בלתי נמנעים, וישנה התמקדות בהבדלי כוחות (כגון פריוילגיה או דיכוי), ניכרת נטייה להתגוננות ולתפיסה דיכוטומית של "אנחנו" ו"הם". במצבים אלו עדיף לעודד חשיבה על ערכים משותפים ועל הצורך בהדדיות להצלחת המשימה או המטרה.

שאלה אפשרית בשלב זה היא: "לדעתך, ביחסים שלך עם אנשים מתרבויות שונות, מה היחס בין חשיבות ההבדלים התרבותיים שביניכם לבין חשיבות ההיבטים הדומים והמשותפים לכם?"

ג. מזעור

ישוב הדיכוטומיה התפיסתית של "אנחנו" ו"הם" מאפשר לנוע לשלב הבא, מזעור של הבדלים תרבותיים. בשלב זה האנשים מתייחסים להבדלים תרבותיים שהוגדרו בשלב ההתגוננות כמזעריים, ומוצאים קווי דמיון רבים בינם לבין האחר. נקודות הדמיון מבוססות על היכרות האנשים עם ההיבטים הבסיסיים של תרבותם האישית, בהנחה כי חוויותיהם משותפות ונחווות גם על ידי אנשים מקבוצות תרבותיות אחרות. במקרים רבים, ערכים ואמונות בסיסיות חוצים את הגבולות התרבותיים ומוכללים גם לאנשים מתרבות שונה. הדגשת הדמיון הבין-תרבותי יוצרת סיבולת להבדלים תרבותיים קלים או מלאכותיים, הנתפסים כצורות שונות של ערכים אנושיים משותפים.

המזעור מטשטש הבדלים תרבותיים, ולכן מפגש או עימות עם הבדלים תרבותיים עמוקים בשלב זה עלול להוביל בחזרה לשלב הקודם, התגוננות. הסוגיה המרכזית בשלב המזעור היא הרצון למצוא נקודות דמיון בעולם הרחב והתנגדות להבדלים, המתבטאת בהתעלמות או במזעור ההבדלים הקיימים. ככל שהמפגשים עם האחר בשם הערכים המשותפים תכופים יותר, גובר הסיכוי להתעמתות עם הבדלים תרבותיים משמעותיים, אך יישוב סוגיות אלו יתרחש

רק בהינתן מקום - בצד הדגשת נקודות הדמיון והבסיס המשותף - לשונות הקיימת בין הקבוצות התרבותיות.

שאלה אפשרית בשלב זה היא: "לדעתך, על פי היחסים שלך עם אנשים מתרבויות שונות, אילו הבדלים משמעותיים קיימים בצד נקודות הדמיון באותה סיטואציה נתונה?"

גם בפאזה השנייה, האתגורלטיבית, שלושה שלבים. אלו מובילים להכרה בתפיסת עולם מורכבת יותר, שבה תרבויות ניתנות להבנה זו ביחס לזו, והתנהגויות ופעולות ניתנות להבנה בהקשרן התרבותי.

להלן שלבי הפאזה השנייה: א. שלב הקבלה

בשלב זה גוברת המודעות לעצמי ול"אחר" שהקשרו התרבותי שונה. הקשרים התרבותיים נתפסים כמורכבים יותר, וישנה מודעות להבדלים הקיימים ביניהם. קבלת ההבדלים התרבותיים אין פירושה הסכמה איתם. אפשר לקבל הבדלים תרבותיים ולא לשפוט אותם אוטומטית בהתבסס על חריגה או סטייה מהתרבות האישית של הדמות הבוחנת והמעריכה. בשלב הקבלה הידע המוגבל על תרבויות אחרות ומידת הגמישות התפיסתית (ההולכת ומתעצבת) עדיין לא מאפשרים להתאים את ההתנהגות להקשרים התרבותיים השונים באופן מיטבי, אך מופגנים כבוד וסקרנות ברורים בנוגע לתרבות השונה ולהבדלים התרבותיים.

שאלה אפשרית בשלב זה היא: "האם אתם יכולים לחשוב על שינויים כלשהם שתצטרכו לבצע בהתנהגותכם כדי להתאים אותה להקשר תרבותי שונה משלכם?"

ב. התאמה והסתגלות

התאמה והסתגלות להבדלים תרבותיים. המכניזם התפיסתי בשלב זה הוא ראייה מתוך פרספקטיבה או ראייה אמפתית. בשלב זה יש מעין מעבר להקשר תרבותי, האנשים חווים את העולם כאילו יכלו הם-עצמם לחיות או לחוות תרבות אחרת. השתתפות דמיונית זו מעוררת הבנה אינטואיטיבית בנוגע לנאותות הפעולות והתאמתן להקשר התרבותי, ולאור ההבנה הזאת מעוצבת התנהגותם האוטנטית בתרבות האחרת. דוגמה למעבר זה נראית במקרים שבהם אנשים משתייכים לשני הקשרים תרבותיים, או למשל דוברים שתי שפות: הם יודעים לבחור את השפה וצורת ההתנהגות המתאימה לכל הקשר שהם נתונים בו, ויודעים אם אלו

יתאימו גם בהקשר השני. בעקבות המעבר בין ההקשרים יכולים האנשים לפעול בהתאם להקשר התרבותי השונה מהקשרם האישי. בשלב הזה יכול האדם לרכוש רפרטואר עשיר ורחב של דרכי התנהגות והוויה בעולם, והוא מפתח את יכולתו לשנות את מסגרת הייחוס להקשרים תרבותיים אחרים בעזרת אמפתיה וגישה פלורליסטית. שאלה אפשרית בשלב זה היא: "האם פעם שינית את התנהגותך כדי לתקשר באופן טוב ויעיל יותר עם מישהו מתרבות אחרת? איך ידעת מה לשנות באותו הקשר תרבותי?"

ג. אינטגרציה

מתן תשומת לב ומקום משמעותי להבדלים תרבותיים בתקשורת של הפרט. בשלב זה ניכרת הקפדת הפרט על פעולות מתאימות וראויות בעת כל ניסיון לתקשורת, אם בתוך הקשר תרבותי נתון ואם בין הקשרים תרבותיים שונים. ברמת הפרט ניכר שילוב של תפיסות עולם שונות בתפיסת העולם האישית.

שאלה אפשרית בשלב זה היא: "באיזו תדירות אתה שוקל את ההקשר התרבותי בתהליך קבלת ההחלטה?"

המודל שלעיל ומודלים תאורטיים מרכזיים אחרים מדגישים את חשיבותם הרבה של ההכרה בהבדלים תרבותיים קיימים ושל פיתוח מבנים תפיסתיים מורכבים יותר על העצמי ועל האחר. הגברת הרגישות והכשירות בתקשורת הבין-תרבותית חשובות במיוחד להכרת המבנים התפיסתיים בתרבות המקור (של הפרט התופס), וכן חשובים עמדה בסיסית מכבדת לְשוני, רצון ומוטיבציה להכיר את ה"אחר", עמדה מקבלת ופתוחה ללמידה ולחקירה תרבותית, ידע בנוגע להבדלים תרבותיים בהקשר של מאפיינים, מנהגים ופרקטיקות, וכמובן, כישורים לחקירה, ללמידה וליישום בתחום של אינטראקציות עם אנשים מתרבויות אחרות. בפרק הבא נעסוק במציאת המצפן הפנימי: הגברת המודעות והידע בנוגע לתרבות האישית, ובבירור עמדות בסיסיות כלפי האחר וידע מקדים הנוגע לו.

מודעות והבחנה - הגברת המודעות העצמית לידע מקדים, ציפיות ושיפוטיות

"יצירת המצפן הפנימי"

במערכת ההשכלה הגבוהה, ישנה חשיבות רבה לגיוון בקרב חברי הסגל האקדמי והמנהלי. מחקרים רבים שנערכו במרוצת השנים ביקשו לבחון את מידת הגיוון האתנו-מגדרי-לאומי בקרב חברי הסגל האקדמי במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, בהבחנה בין אוניברסיטאות לבין מכללות (ארנון, 2015; הרץ ואופלסקה, 2009; תורן, 2008). כפי שמופיע בדוח מחקר שבחן את מידת הגיוון במכללת ספיר, המבנה החברתי משועתק אל המוסדות האקדמיים, ולמעשה, האוניברסיטאות הפכו ל"מונופול בידי חברים בקבוצות פריוילגיות" (גיגי ואחרות, 2019, עמ' 1). קרי, שיעור הגברים ומעמדם באקדמיה גבוהים משל הנשים, ושיעור המזרחים והאקדמאים מהחברה הערבית נמוך בהרבה מזה של האשכנזים. בלכמן (2008) בדק מהו שיעור המזרחים בסגל האקדמי הבכיר של אוניברסיטאות המחקר בישראל, ומצא כי פחות מ-9% הם מזרחים.

ניכר כי הסגל האקדמי ברובו ממוצא אשכנזי. עם זאת, התמודדות של סגל אקדמי שאינו נמנה על התרבות ההגמונית יכולה להיות שונה ומורכבת יותר. סגל אקדמי שאינו מגיע מהתרבות הדומיננטית מתמודד בעצמו עם היותו מיעוט באקדמיה, ונתקל בקשיים הן מול עמיתים והן מול סטודנטים. במדריך זה לא נתייחס לממד זה של מורכבות, אך כדאי לציין שגם חבר סגל שהוא-עצמו "אחר" עשוי להיתרם מן המדריך, בעבודתו עם סטודנטים מחברת הרוב ההגמונית או עם סטודנטים מקבוצות מיעוט שונות.

חשוב לציין כי הגיוון בקרב חברי הסגל המנהלי לא קיבל מספיק תשומת לב מחקרית, ועולות טענות כי ייצוגם של חברי הקבוצות המוזכרות במדריך זה בקרב חברי הסגל המנהלי נמוך עוד יותר. עם זאת, במהלך השנים האחרונות גברה המודעות לצורך בגיוון, ונעשו מהלכים לשינוי המרקם במוסדות להשכלה גבוהה בישראל.

טעות נפוצה של לא מעט תוכניות שנועדו לקדם רגישות וכשירות תרבותית היא הוצאת הפרט המבקש ללמוד את הרגישות התרבותית מהמשוואה. כלומר, ראיית הרגישות כהבנה טובה של האחר, ללא קשר לעמדת הלומד. לעומת זאת, המודל

של בנט שהצגנו בפרק הקודם מציע בראש ובראשונה להכניס את הלומד באשר הוא (חבר סגל, שוטר, עובד סוציאלי וכן הלאה) לתהליך הלמידה האקטיבי של רגישות וכשירות תרבותית. בתוך ההקשר התרבותי שלנו אנו עוברים תהליך תְּבוּרָה, ובו אנחנו למדים על עצמנו ועל ה"אחרים".

המקום התרבותי הייחודי לנו מעצב את העמדות והתפיסות שלנו בנוגע לחיים בכלל, וכלפי קבוצות תרבותיות שונות בפרט. החוויות שלנו בהקשר התרבותי שאנו חיים בו מעצבות מערכות פנימיות, לרוב לא מודעות, של סינון וקטגוריזציה של אנשים וקבוצות שונות. ברגע שאנו מקטלגים את החברה שאנו חיים בה לקבוצות אנו "מרוויחים" ידע שאינו דורש מאמץ ומשאבים. תהליך חסכוני ואוטומטי זה עלול להוביל לריחוק ולפגיעה בתקשורת הבין-אישית. לרוב אנו חושבים שאנו מבינים את מה שמתחולל אצל האחר, אך במציאות ייתכנו בצד השני חוויות והתנסויות אחרות מן המוכרות לנו. הקטלוג יכול להוביל לתגובות שליליות, או במקרים אחרים, להזדהות רבה עם האחר. בשני המקרים האחר אינו נתפס באופן מדויק, שכן מושלכות עליו חוויותיו, תפיסותיו ורגשותיו של המתבונן.

מודעות והבנה עצמית הן התשתית שבבסיס הכשירות התרבותית. הפרט המעוניין להתחיל בתהליך הלמידה צריך בראש ובראשונה להתבונן פנימה וללמוד על עצמו: מי הוא, מהיכן הוא מגיע, מה היסטוריית החיים שלו, מה אופי המשפחה שלו, באילו ערכים הוא מחזיק, אילו ערכים הוא מעוניין לקדם, אילו מערכות יחסים קודמות ניהל עם קבוצות תרבותיות מחוץ לקבוצת השייכות שלו (אם בכלל), איזה ידע רכש עד כה על קבוצות אלו, מהן החוויות הקודמות שלו במפגשיו עם בני אותה קבוצה ואילו רגשות דומיננטיים עלו במפגשים אלו.

בתהליך הגברת הרגישות והמודעות העצמית שני שלבים חשובים: (א) התבוננות פנימית ומיקום האני: אפיון הזהות העצמית בתוך המגוון התרבותי הקיים בחברה. ההקשר התרבותי שאנו נולדים לתוכו מזמן לנו חוויות שונות ומעצב את החינוך שאנו זוכים לו, את הערכים שאנו מדגישים וכן את האמונות והערכים המנחים את התנהגותנו בכלל ואת התנהגותנו במגע עם קבוצות שונות בפרט. (ב) אני ביחס לאחר: הגברת המודעות העצמית לידע מקדים, ציפיות, רגשות ועמדות שיפוטיות כלפי קבוצה תרבותית אחרת. החיבור בין שני חלקים אלו הכרחי, אך לטובת תהליך הבנה עצמית וביסוס תפיסה מורכבת של האחר חשוב כל תהליך כשלעצמו.

תרגול

1. כדי להתחיל בתהליך ההתבוננות וההיכרות שלך עם מיקומך החברתי-תרבותי, נסה/י לענות בקצרה (במשפטים קצרים או במילה או שתיים) על השאלות שלהלן. בסיום המענה על השאלות שלעיל חבר/י מהתשובות שלך פסקה המספרת מי את/ה, באיזה הקשר תרבותי את/ה חיה ומהן הסוגיות המרכזיות המעסיקות אותך.

	1. מה תפקידך במוסד האקדמי?
	2. מה משך ניסיוןך בתפקיד?
	3. איפה נולדת?
	4. להרגשתך, לאיזו קבוצה תרבותית שייכותך היא החזקה ביותר?
	5. מה מייחד את המשפחה שלך לעומת משפחות אחרות בקבוצה שבחרת לעיל?
	6. במה דומה המשפחה שלך למשפחות אחרות בקבוצה שבחרת לעיל?
	7. מהם שלושת הערכים החשובים ביותר בקבוצה שבחרת לעיל?
	8. לאיזה ערך החשיבות גבוהה ביותר מבין שלושה, לדעתך?
	9. מה את/ה אוהב/ת בקבוצה שבחרת?
	10. מה אינך אוהב/ת בקבוצה שבחרת?
	11. אילו ערכים את/ה מדגיש/ה בחינוך ילדיך?
	12. אילו שינויים מתחוללים בערכי התרבות שאת/ה חיה בה?
	13. צייני/י שינוי אחד או שניים שאת/ה אוהב/ת ומרוצה מהם?
	14. צייני/י לפחות שני שינויים שאינך אוהב/ת ושאת/ה חושש/ת מהם?

2. כדי לנהל תהליך התבוננות והיכרות בנוגע ליחס שלך לאנשים מקבוצות תרבותיות מסוימות, השב/י על השאלות שלהלן. בתשובותיך התמקד/י בקבוצה תרבותית בעלת נוכחות גבוהה או כזו שמעניינת אותך במגוון האקדמי בקמפוס שלך (שימ/י לב בתשובתך תוכל/י להתייחס לחברה הערבית, החרדית, יוצאי אתיופיה, עולים חדשים ועוד).

	1. לאיזו קבוצה תרבותית בחרת להתייחס?
	2. מה ידוע לך על תרבות הסטודנטים מקבוצה זו? (צייני/י שני מאפיינים לפחות)
	3. מניין רכשת ידע זה?
	4. מה מקור הידע הדומיננטי ביותר מאלו שהזכרת בסעיף הקודם?
	5. צייני/י שניים-שלושה תכונות או ערכים שליליים בקבוצה זו.
	6. אילו חוויות היו לך במפגשים עם סטודנטים מהקבוצה הזאת בחודש האחרון?
	7. אילו רגשות עלו לך במפגשים עם סטודנטים מקבוצה זו?
	8. מה הדבר הראשון שעולה בראשך כשאת/ה חושב/ת על קבוצה זו?

בסיום המענה על השאלות שלעיל, חבר/י מהתשובות שלך פסקה המתארת את אופי יחסיך עם סטודנטים המגיעים מן הקבוצה שבחרת. הפסקה תזקק למענך את עיקר הידע העומד לרשותך בנוגע לקבוצה ואת החוויות והרגשות שאת/ה חש/ה לרוב בעת מפגש עם סטודנטים וסטודנטיות מן הרקע התרבותי הנידון.

להלן כמה פסקאות לדוגמה שכתבו חברות סגל וחברי סגל לתיאור המקום התרבותי האישי שלהם ואת האופן שבו הם תופסים את האחר השונה:

חיבור 1

נולדתי בישראל, למשפחה ותיקה אשכנזית הדומה מבחינת מעמדית, השכלתית, אתנית ותרבותית לשאר המשפחות בקבוצת התרבות שלי, אך שונה מהן בוותק שלה במדינה.

שלושת הערכים הכי חשובים בתרבות שבחרתי הם פטריוטיות, משפחה ורווחה

(well being). הערך החשוב ביותר מהם הוא משפחה. אני אוהבת בתרבות שלי פתיחות וישירות. אני לא אוהבת בתרבות שלי חוסר תכנון וחשיבה קדימה, תרבות ה"סמוך" במקום לבדוק ולוודא ולהבין לעומק. כיום אני בוחרת לחנך את ילדי לערכים של כבוד לאנשים ולדעות אחרות, רגישות לקשיים או חסמים שעומדים בפני אנשים, נתינה לאחר ושוויון מגדרי. שינויים המתחוללים בערכים של התרבות שבה אני חיה כוללים מאבק תרבותי בין דמוקרטיה וחילוניות ("חיה ותן לאחר לחיות בכבוד") לבין ערכים דתיים ולאומניים המצדיקים אי שוויון פוגעני.

שינויים שאני אוהבת ומרוצה מהם כוללים התקרבות תעסוקתית ותרבותית של האוכלוסייה החרדית והערבית לציבור המעמד הבינוני בישראל. המפגש מרתק וחשוב, וצריך לפעול בצורה מאוד רגישה כדי לשלב אוכלוסיות אלו. שינויים שאני לא אוהבת וחוששת מהם הם חוסר סובלנות כלפי דעות של אחרים, שמייצר אלימות ברמת השיח ובשטח, ותיוג של כל מי שלא מסכים עם דרך מסוימת כבוגד. מאפיינים של התרבות שבחרתי כוללים חברה סגורה, שנשמעת לרבנים ולהלכה ומייחסת חשיבות רבה למשפחה. שאבתי ידע זה מקריאה של כתבות עיתונאיות, סרטים דוקומנטריים, מאמרים אקדמיים ועבודות אקדמיות בנושא. המקור הכי דומיננטי מבין אלו שהזכרתי הוא עיתונות.

תכונות או ערכים חיוביים שאני מעריכה ואוהבת בקבוצה הם למדנות, ענווה ונימוס, חריצות. תכונות וערכים שליליים כוללים חוסר פשרנות, הרחקה של בני משפחה שבחרים בדרך אחרת. לא היו לי חוויות עם קבוצה זו בחודש האחרון, אבל בעבר היו התנסויות, שכללו קושי להגיע לשיעורים ביום שישי בגלל נסיעות וכניסת שבת. לא ידעתי לשפוט את הקושי הזה, והתייעצתי עם קולגה שמכיר יותר את הקשיים הללו (דתי). רגשות שעולים לי במפגשים עם הקבוצה זו הם עניין, סקרנות, שמחה לחלוק ידע שמעניין אותי.

חיבור 2

גדלתי במשפחה טובה, דומה בהשכלה ובתחומי עניין למשפחות אחרות בקבוצה התרבותית שלי.

שלושת הערכים הכי חשובים בתרבות שלי הם הצלחה, שם טוב וישר בעיני הסביבה והערכה מהסביבה. הערך בעל החשיבות הכי גבוהה הוא הצלחה. אני אוהבת בתרבות שלי שנוח להיות בה, ההשתייכות הזאת פותחת שערים רבים. אני לא אוהבת שהאנשים בחברה שלי הם "אחד בפה ואחד בלב". אני בוחרת לחנך את ילדי לערכים של אהבת הזולת ואמת.

שינויים שמתחוללים בערכים של התרבות שבה אני חיה כוללים תהליך שבו השקר והזיוף מתחילים לצוף על פני הקרקע. אני חוששת שהתהליך ייעצר באמצע, או יתרחש בקצב איטי.

החברה הערבית מתאפיינת בשבטיות, בעיות בשפה העברית וזוכה להעדפה מתקנת. שאבתי ידע זה מהתנסות אישית. תכונות או ערכים חיוביים שאני מעריכה ואוהבת בקבוצה זו הם כבוד למרצה. תכונות או ערכים שליליים בקבוצה כוללים חוסר יושר ושימוש בקלף השפה או המגזר לקבלת הקלות.

חוויות שהיו לי במפגשים עם סטודנטים מהקבוצה הזו בחודש האחרון כללו סטודנט ששכח איך מדברים עברית ברגע ש"הכנסתי" אותו לפינה לא נוחה. במפגשים אלו עולים בי רגשות מעורבים. הכול תלוי באדם שמולי ובאינטראקציה המסוימת איתו.

חיבור 3

נולדתי בישראל למשפחה טובה. המשפחה שבה נולדתי היא משפחה אשכנזית, משכילה, מעמד בינוני, שדומה לשאר קבוצת השייכות. הערכים הכי חשובים בתרבות שלי הם דמוקרטיה, נאמנות למשפחה, כיבוד הזולת. הערך בעל החשיבות הכי גבוהה הוא נאמנות למשפחה. אני אוהב בתרבות שלי את עניין ההערכה והפטריוטיות, ואילו אני לא אוהב שאין מספיק הערכה כלפי פטריוטיות, ושישנה עלייה גדולה בהעדפת הפרט על הכלל. הילדים שלי כבר "חמורים גדולים", הם עצמם הורים לילדים. אני חושב שהצלחתי להנחיל להם את אהבת המולדת ואת הדאגה למשפחה.

שינויים שמתחוללים בערכים של התרבות שבה אני חי כוללים מעבר ממיקוד בחברה למיקוד בפרט, ירידה בנאמנות למולדת ועלייה בדאגה לעצמי. קשה לי לחשוב על שינוי שאני מרוצה ממנו. השינוי החברתי שמנתק אותנו מאהבת המולדת מסוכן ובעייתי.

יש לי היכרות רבת שנים עם החברה הערבית בדואית דרך שירותי הצבאי, במשך עשרות שנות מילואים. אני מכיר שכבות שונות של האוכלוסייה מיחידות המילואים ששירתתי בהן. תכונות או ערכים חיוביים שאני מעריך ואוהב בקבוצה הם חום, כנות, נכונות לומר דברים בפרצוף גם כשלא נוח, ואילו תכונות שליליות כוללות יכולת לעבור מקרבה וידידות לעוינות בלי רגע של שהייה. אני נפגש עם סטודנטים מהחברה הערבית בדואית כל הזמן, לא משהו מתועד. הרגשות שעולים לי במפגשים איתם הם אותם רגשות שמתעוררים בי כלפי כל האנשים בסביבתי.

חיבור 4

נולדתי בישראל למשפחה ישראלית שדומה בסדרי עדיפויות, בערכים וברמה הכלכלית לקבוצת השייכות, דור שני ושלישי לעולים מהעלייה השלישית. שלושת הערכים הכי חשובים בתרבות שאני שייכת לה הם ערבות הדדית, שוויון ועבודה קשה. הערך בעל החשיבות הכי גבוהה הוא עבודה קשה. אני אוהבת בתרבות שלי את האהבה והקשר בין בני אדם, ואני לא אוהבת את הבחירה לבטל את עצמך בפני אחרים. שינויים המתחוללים בערכים של התרבות שבה אני חיה כוללים ירידה בערבות הדדית ועלייה בהאדרת העצמי על פני אחרים. אנשים רוצים לאגור ולאסוף לעצמם עוד ועוד נכסים. ככל שיש להם יותר החברה תופסת אותם כמוצלחים יותר, ויש שאיפה לאושר ולפרסום כסמן להצלחה. שינוי שאני כן אוהבת הוא חתירה להישגים ולמצוינות.

יש לי ידע בינוני על החברה הערבית: מאיפה הם, איזה חגים הם חוגגים ואיך הם חוגגים אותם, הקשר שלהם עם המשפחות שלהם. הידע שלי מגיע מהתנסות אישית ומידע קודם. תכונות או ערכים חיוביים שאני מעריכה ואוהבת בקבוצה כוללים קרבה למשפחה וערבות הדדית. ערכים שליליים כוללים חוסר אמון, חשדנות ואלימות. יש לי תלמידים מהחברה הערבית, ואני בקשר איתם הן פרונטלית והן במיילים ובטלפונים. במפגשים עם סטודנטים ערבים מתעוררים בי רגשות מעורבים. אני שמחה להכיר מצד אחד, אך מצד שני אני מרגישה גם אצלי חשדנות.

חיבור 5

נולדתי ביפו, ישראל. אימא ממוצא עירקי-כורדי, אבא ממוצא ספרדי-בלקן (בולגריה ותורכיה).

אני יכול להגיד שהמשפחה שלי דומה ושונה ממשפחות אחרות במובנים שונים. ערכים החשובים לי אישית הם מקצועיות, אנושיות וסובלנות. הערך החשוב ביותר מבין השלושה הוא אנושיות. שינויים המתחוללים בערכי התרבות שאני חי בה הם התגברות החשיפה לעולם, מיעוט הסבלנות והסובלנות והתגברות המסחור. שינויים שאני אוהב כוללים את החשיפה לעולם הרחב, ובמיוחד המערבי והמזרחי המקומי, ואילו שינויים שאני לא אוהב וחושש מהם הם התגברות המסחור והאלימות.

יש לי, כך אני מרגיש, ידע מאוד אישי, מהדור המבוגר יותר של משפחתי המורחבת. חוץ מזה, למדתי ערבית ואני מדבר וקורא ברמה בינונית. כל חיי אני מנסה להבין את החברה שאנחנו חיים בה במזרח התיכון. אני אולי יודע הרבה, אבל לא תמיד מבין. מקור הידע הדומיננטי ביותר מאלו שהזכרתי הוא התנסויות אישיות. בהקשר

של תכונות או ערכים חיוביים שאני מעריך ואוהב בקבוצה זו: אני מאוד אוהב את הכבוד שאדם מפגין כלפי חברו, כולל הזהירות בכבודו של הזולת, ואוהב את הנימוס, שהוא חלק מאותו כבוד. בהקשר של תכונות או ערכים שליליים בקבוצה, לעיתים יש נטייה להסתכל על דברים באופן שטחי וממוקד מטררה. אני גם מלמד במכללה ערבית, ולכן היו לי מפגשים רבים עם האוכלוסייה - אבל כולם מקוונים. היו לי חוויות טובות ופחות טובות סביב המבחנים (לא טובים) והעבודות (מצוינות בתואר השני).

הרבה פעמים אני חווה במכללה הערבית תחושה של בית, שלא הייתה לי בשום מקום בחיי המקצועיים בגלגול זה. באמת מוזר לומר את זה.

חיבור 6

נולדתי בישראל לאימא ילידת ישראל, אבא יליד מרוקו. המשפחה שלי דומה למשפחת אחרות בקבוצה התרבותית שלי בכך שאני ילידת הארץ אך ההורים שלי מגיעים ממגוון ארצות מוצא (סבא פולני, סבתא הונגרייה וצד מרוקאי). שלושת הערכים הכי חשובים בתרבות שלי כוללים הגשמה אישית, משפחה וחריצות. הערך בעל החשיבות הכי גבוהה הוא הגשמה אישית. אני אוהבת בתרבות שלי התגייסות למען הזולת בעת צרה, ואילו אני לא אוהבת ביקורתיות ו"קוטריות". שינויים שמתחוללים בערכים של התרבות שבה אני חיה מבטאים מעבר מלהיות אזרח להיות לקוח. שינויים שאני אוהבת בתרבות שלי הוא ליברליזם, ואילו שינוי שאני לא אוהבת כולל הקצנה, מתחים ופערים בין קבוצות חברתיות.

מאפיינים של החברה הערבית בדואית כוללים מחויבות למשפחה מורחבת, הפרט חשוף לביקורת ולהתערבות, לפעמים עד כדי היעדר פרטיות ואוטונומיה. שאבתי ידע זה מהתנסויות וסיפורים של חברים לעבודה המשתייכים לקבוצה. תכונות או ערכים חיוביים שאני מעריכה הם מחויבות למשפחה ורגישות לכבוד אדם, ואילו תכונות או ערכים שליליים כוללים את הרגישות לכבוד, שהיא המקור להיעלבויות. חוויות של הגשת עבודות בלבד: עבודות ראויות שסטודנטים מהקבוצה הזו הגישו לי בחודש האחרון. רגשות שעולים לי במפגשים אלו הם של בושה על התנהלות הממסד הממשלתי, ולפעמים בושה על התנהלות חברתית (אירוע רוי בוי, לדוגמה).

כפי שאפשר לראות לעיל, תיאור המקום התרבותי מספק מידע חשוב על הרקע והחוויות של האדם, ואילו הפסקה השנייה מתארת את רמת ההיכרות שלו והדרך שבה הוא תופס ומרגיש כלפי האחר השונה. מקריאה מעמיקה של הפסקאות וניתוח היחס המתקיים ביניהן בכל דוגמה, עולה תמונה מעניינת הכוללת שני

רבדים: (א) **העולם האישי**. עולמם האישי של אנשים שונים מכיל נרטיבים וערכים רגישים ומשמעותיים המעסיקים אותם, כגון שוויון בין מינים, יושר, עבודה קשה, משפחתיות, נאמנות למדינה או למשפחה ועוד. כל אלו חשובים במארג חוויות החיים ובפרשנות שאנו מעניקים להן, אך הם משמעותיים ומכריעים גם בדרך שבה אנו תופסים ומעצבים את יחסנו כלפי ה"אחר". בתפיסת ה"אחר" מוקדשת תשומת לב רבה למאפיינים תרבותיים ולחוויות הקשורות לאותם ערכים ונרטיבים מרכזיים בעולמנו. כלומר, במפגש עם האחר אנו משליכים עליו את עולמנו הפנימי. לדוגמה, אחת הסוגיות המשמעותיות בעולם המערבי היא שוויון בין נשים וגברים. ההתייחסות לסוגיה זו והדגש שהושם עליה ביחס לנשים הנמנות על החברה הערבית נגעו במקומן בחברה, ואף בקביעה חדה כי הן מקופחות ונטולות מעמד חברתי שווה. ניכרת התמקדות סלקטיבית הנוגעת לאותו מוטיב המעסיק את האדם בחייו האישיים. (ב) **רמת המורכבות**. ניכרים פערים ברמת המורכבות המיוחסת לנרטיב או ערך הנבחנים בהקשר התרבות האישי ובהקשר הקבוצה התרבותית האחרת. לרוב, ההתייחסות לתרבות האחר מצומצמת יותר וחד-ממדית, ומונחת על ידי דעות מוקדמות וסטראוטיפים. מאפייני התרבות שהצביעו עליהם המשתתפים חושפים את המיתוסים הרווחים ביחס לאחר.

כיצד נתגבר על אפיון ה"אחר" שביצענו מפרספקטיבה צרה שאינה מורכבת?

תיאור ההקשר התרבותי האישי של המדווח, כפי שהוצג לעיל, מחדד את החשיבות בזיהוי הנרטיבים והערכים המשמעותיים לאנשים ולקבוצות השונות. נרטיבים וערכים דומיננטיים כמוהם כמשקפיים בעלי גוון ייחודי, המציגים את הסביבה בצבע שאינו אובייקטיבי, ולכן עצם זיהוי הנרטיב והערך המשמעותיים לפרט הוא צעד מכריע בהבנת המקום התרבותי האישי שלו-עצמו. בשלב הבא חשוב לשאול כמה שאלות מרכזיות כדי להרחיב את פרספקטיבת ההסתכלות (התפיסה) ביחס ל"אחר":

- כאשר עומד לפני אדם מתרבות אחרת, האם הערך שמעסיק אותי אישית חשוב או רלוונטי לסיטואציה?
- אילו ערכים וסוגיות אחרים יכולים להיות חשובים לאדם העומד מולי?

על בסיס התשובות לשאלות הללו, חשוב לנסות ולפתח מורכבות תפיסתית וראייה רחבה. מורכבות כזו יכולה להיות מושגת באמצעות שאלות משנה נוספות, כגון "האם בחברה הערבית כל הנשים הן נטולות כוח", "באילו הקשרים קיים יותר איזון בין שני המינים", "באילו אופנים הסוגיה באה לידי ביטוי במקרה הספציפי", "מה עמדתו של הפרט ה'אחר' בנוגע לסוגיה" ו"מהי עמדתם של אנשים משמעותיים

בסביבת האחר בנוגע לסוגיה". לסיכום, כדאי גם לנסות להבין את מקומם של הערכים והנרטיבים של ה"אחר", ולנסות להבין את האדם העומד מולי ואת ערכיו באופן מכיל שאינו שיפוטי.

למידה וחקירה - איסוף ידע בסיסי על קבוצות תרבותיות שונות

הכרת הקבוצות התרבותיות השונות: החברה הערבית, הערבית-בדואית, האתיופית והחרדית

לאחר פיתוח המצפן הפנימי ובירור המקום התרבותי, השלב הבא בפיתוח רגישות וכשירות תרבותיות הוא למידה והעמקת ההיכרות עם התרבויות השונות שהסטודנטים מגיעים מהן. במקום תיאורים יחידים מקיפים על כל אחת משלוש הקבוצות התרבותיות המתוארות במדריך זה, בפרק הנוכחי בחרנו להציג מגוון תיאורים קצרים שכתבו פרטים שונים באותה קבוצה. לשם כך ביקשנו מנשים וגברים משלוש החברות לתאר את החברה שלהם בקצרה. השתדלנו לגוון, ובחרנו נשים וגברים מבוגרים וצעירים, מן האקדמיה ומן השטח. ביקשנו שיספרו על החברה שלהם לכל המעוניינים להכירה, ושיתייחסו בדבריהם לפרטים החשובים ביותר הקשורים לתרבותם. בדרך זו נחשפנו למגוון פרספקטיבות של אנשים שונים מאותה התרבות, וראינו מה הם בוחרים לספר ולהדגיש. החשיפה לריבוי פרספקטיבות חשובה להרחבת הידע ולפיתוח ראייה רבת-ממדים על כל תרבות. חשוב לזכור כי התיאורים כוללים טקסטים אישיים וגם טקסטים אקדמיים.

הדרך שאימצנו נבעה מהתפיסה שלנו כי תרבות היא מושג מורכב, וכי אנשים שונים נבדלים זה מזה בידע ובנקודת המבט שלהם. כלומר, ישנם קווים כלליים המבחינים בין התרבויות, הצפויים לחזור על עצמם בתיאורים השונים של אותה קבוצה תרבותית, אך מלבדם ישנם גם היבטים והקשרים ייחודיים הנוגעים לתפקיד, לגיל, למגדר, לרמת השכלה ולמעמד סוציאקונומי של המספר.

בדברים המוצגים להלן, בצד התיאורים הכלליים של האוכלוסיות המדוברות ישנו עיסוק בסוגיות עמוקות ומורכבות המשפיעות על הפרטים באותן אוכלוסיות. חשוב לציין כי התיאורים שבפרק זה מספקים ידע בסיסי וראשוני על החברה הערבית, על החברה הערבית-בדואית, על יוצאי אתיופיה ועל החברה החרדית, וכי אם ירצו הקוראים להרחיב את ידיעותיהם בנוגע לאחת משלוש הקבוצות התרבותיות (או להתעניין בקבוצה שונה אחרת) חשוב שילמדו את הנושא באופן עצמאי, מקיף ומעמיק, שיתבסס על מקורות נוספים, אקדמיים ושאינם אקדמיים.

החברה הערבית

חיבור 1

החברה הערבית היא כ-21% מכלל האוכלוסייה בארץ. זוהי אוכלוסייה צעירה; כמחצית הערבים בארץ הם בני 23 ומטה. הנשים הן 49.5% מכלל החברה. כ-50% מהמשפחות הערביות מתחת לקו העוני. החברה הערבית אינה מקשה אחת; היא מורכבת מכמה תתי-קבוצות, הנבדלות זו מזו על בסיס דתי ואזורי: כ-85% מוסלמים וכ-15% נוצרים ודרוזים, כ-50% גרים בצפון הארץ, כ-20% במחוז ירושלים, כ-11% במרכז וכ-17% בדרום.

בשנת 1949, בסוף המלחמה, מנתה האוכלוסייה הערבית-פלסטינית כ-156,000 נפש, ואף שהייתה לפני כן הרוב, במדינת ישראל החדשה הפכה למיעוט. לאורך השנים נעדר המיעוט הערבי-פלסטיני זכויות אזרחיות שוות, וסבל מפרקטיקות מפלות כגון הרס בתים, הזנחה וחוסר פיתוח וטיפוח. הערבים המשיכו להיתפס כאיום ביטחוני, ותקופות של החמרה והסלמה בקונפליקט הפלסטיני-ישראלי השאירו את חותמם על היחס כלפי המיעוט הערבי.

התרבות הערבית מדגישה ערכים קולקטיביים, כלומר את הקבוצה החברתית, את היחסים החברתיים בכלל ואת היחסים עם בני המשפחה הקרובים בפרט. מקובל שכאשר הפרט נדרש להחליט החלטה הוא מביא בחשבון את טובת הקולקטיב, לעיתים על חשבון צרכי האישיים. ערך נוסף שהחברה הערבית מדגישה הוא ביזור כוחות. ההיררכיה בחברה זו נקבעת לפי הגיל, המגדר, הסטטוס החברתי והסטטוס המקצועי; החברה מעריכה במיוחד ומקשיבה לדמויות בעלות תפקידים חברתיים ומקצועיים. פעמים רבות ערך זה מכווון את התנהגויות האנשים והנשים בחברה, ולרוב, במפגש עם דמויות סמכות, ניכר רצונם לשמור על מרחק ולהפגין כבוד. מצבים שמתקיימים בהם מגע ואינטראקציה עם דמויות הסמכות עלולים לעורר בקרב צעירים וצעירות מהחברה הערבית חוסר נוחות ומצוקה.

בשני העשורים האחרונים חלה מגמה של עלייה ברמת ההשכלה בחברה הערבית, ובמיוחד בקרב נשים ערביות. מגמה זו ניכרת הן בלימודי התואר הראשון והן בלימודי התארים המתקדמים. תחום הרפואה זוכה לכבוד במיוחד בקרב המשפחות, ולפעמים בן רופא או בת רופאה הם מקור לגאווה לכל המשפחה. החברה העברית לרוב רואה במערכת ההשכלה הגבוהה שלב הכרחי למופיליות חברתית ולנגישות למקצועות נחשבים, אך לאור מצבן הכלכלי הקשה, משפחות ערביות מעוניינות לרוב שמסלול הלימודים בדרך לתפקיד המיוחל יהיה קצר ככל האפשר. המצוקה הכלכלית מגבירה אווירה של לחץ וחוסר סובלנות בתהליך האקדמי, הן מצד

הסטודנט והן מצד משפחתו. השכלה אקדמית מקנה לצעירות ולצעירים בחברה הערבית עצמאות כלכלית וכוח בסביבה החברתית.

למרות העלייה בנוכחות הצעירים והצעירות הערבים במרחב האקדמי, המגע החברתי שלהם עם סטודנטים מהחברה היהודית מצומצם ביותר, ומושפע רבות מהיחסים הקיימים בכלל החברה.

החברה הערבית עוברת שינויים חברתיים ותרבותיים מהירים, ומאמצת בהדרגה עוד ועוד ערכים מערביים. כתוצאה משינויים אלו מפנה המנהיגות המסורתית והדתית מקום למנהיגות צעירה ומשכילה. בשני העשורים האחרונים חלים שינויים בסטטוס של הדור המבוגר בחברה, וכיום, לרוב, הוא משכיל פחות ומקצועות עיסוקו אינם נחשקים. עוד שינוי ניכר בהקשר המגדר: אף שנשים ערביות עדיין נחשבות האחראיות הבלעדיות לטיפול בילדים ובבני המשפחה, ישנה עלייה ברמת השתלבותן בעבודה, וכ- 40% מהנשים הערביות כיום תורמות לפרנסת הבית.

חיבור 2: על האופי הקולקטיביסטי של החברה הערבית

מאת פרופ' מוחמד חאג' יחיא

בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית בירושלים

מהו קולקטיביזם?

קולקטיביזם הוא דפוס תרבותי, לעיתים גם כלכלי וסוציו-פוליטי, המתקיים בעיקר במזרח התיכון, באסיה, באפריקה, בדרום אמריקה ובפסיפיק, וגם בכמה ממדינות מזרח אירופה (Triandis, 1994). דפוס תרבותי זה קיים לעיתים קרובות גם בקהילות אשר חיות ביחד עם חברות אינדיבידואליסטיות (כגון במערב אירופה, בצפון אמריקה, בישראל, באוסטרליה ובניו-זילנד), שם הדור הראשון, השני והשלישי באים מחברות קולקטיביסטיות (Matsumoto, 1996). כמו כן, קיימות קהילות בעלות דפוס תרבותי קולקטיביסטי המחזיקות בדפוס זה במסגרת חברה אינדיבידואליסטית (לדוגמה, קהילות מסוימות בחברה היהודית, וגם בחברה הערבית בישראל). ישנם טיפוסים רבים של קולקטיביזם, והעיקריים שבהם מחשיבים מאוד את המשפחה, הגרעינית והמורחבת, אך גם את קבוצות העבודה, השבט, הקהילה, הלאום ועוד (Triandis, 1994). אנשי הקהילה הקולקטיביסטית מאופיינים בתחושה של מחויבות כלפיה, וברצון עז לעזור לספק את הצרכים והרצונות של הקולקטיב שלהם. הם מקבלים מתוך כך תחושות סיפוק אישי, תחושות הגשמה עצמית ומימוש עצמי, ולצד אלה גם הרגשה של קיום הרמוני עם הקולקטיב (חאג' יחיא וסדן, 2007; Haj-Yahia, 2019).

אנשים החיים בהקשרים קולקטיביסטיים נוטים לעיתים לוותר על חלק מצרכיהם ומטרותיהם האישיים למען צרכים ומטרת של הקולקטיב. הם מאמינים כי ההישרדות, איכות החיים, הצמיחה והקדמה שלהם עצמם קשורים לעיתים רבות להישרדות, לרווחה, לצמיחה, ולקדמה של הקולקטיב שלהם. לכן במקרים רבים הם עשויים לראות את תועלת הקולקטיב שלהם כקודמת לטובתם האישית. במקרים אחרים הם נותנים משקל זהה לתועלת, לאיכות החיים ולרווחה של הקולקטיב שלהם (חאג' יחיא וסדן, 2007; Haj-Yahia, 2019). כך, במצבים לא מעטים, ההתנהגות החברתית של אנשים בתרבותיות קולקטיביסטיות מיועדות לקידום מטרות הקולקטיב, בדומה לדאגתם לקידום מטרות אישיות, ולעיתים יותר.

במאמר קצר זה נתאר את האופי הקולקטיביסטי של החברה הערבית, תוך הסתמכות על חלק מהמימדים במסגרת הקונספטואלית של טריאנדיס (Triandis, 1994) אודות חברות קולקטיביסטיות, בעיקר לאופן שבו העצמי, עמדות, ערכים והתנהגות בחברה הערבית באים לידי ביטוי בחיי היומיום של חברה.

העצמי

החברה הערבית, כחברה קולקטיביסטית, מדגישה את חשיבות העצמי הקולקטיביסטי והזהות הקולקטיבית, באותה מידה שחברה זו איננה מבטלת את הזהות האינדיבידואלית, אם כי המקום של כל אחת משתי זהויות אלה, מול הזהות השנייה, מותנה במהות הסיטואציה הנבחנת והנידונה בה כל אחת משתי זהויות אלה. לעיתים לא מועטות אנו פוגשים את התפיסה בחברה הערבית שהעצמי הוא בעיקר נספח של הזהות המשפחתית, ולעיתים הוא חלק אינטגרלי ונספח משמעותי של הזהות האתנית, והקהילתית, והלאומית. אנו גם פוגשים בחברה זו את התפיסה שהזהות המשפחתית היא מרחב ומרכיב משמעותי של הזהות האישית. לפיכך, הערכה עצמית, דימוי עצמי, ותפיסה עצמית בחברה הערבית תלויים בדימוי המשפחה, ולעיתים גם בדימוי הלאומי, בעיקר במרחב היחסים בין יהודים לערבים. מכאן שהמוניטין והמעמד של המשפחה בחברה הערבית לעיתים משמעותיים לחיי כל אחד מחבריה יותר מאשר הישגים אישיים, ויש להם השפעה חזקה על העצמי ועל הזהות האינדיבידואליים של כל אחד מחברי המשפחה. אולם המוניטין והשם של המשפחה, ולעיתים של כלל הקולקטיב, בחברה הערבית תלויים בהתנהגות כל אחד מחבריה, וזאת מהות החיבור ההדדי בין העצמי והזהות האישית לבין העצמי והזהות הקולקטיבית הקיימים לעיתים לא מועטות בחברה הערבית כחברה קולקטיביסטית. לעיתים רבות אנו פוגשים מקרים בהם הצלחה או כשלון של אדם אחד במשפחה הערבית הוא עניינה של כלל המשפחה. כל חבר במשפחה הערבית נחשב לעיתים לא מועטות כאחראי להתנהגות ולתנאי החיים של כל שאר חברי

המשפחה (חאג' יחיא וסדן, 2007; Haj-Yahia, 2019). על כן, לא פלא שלעיתים קרובות מחויבות זו מובילה להכשלת צרכים ושאירות פרטניות, וגורמת לאנשים לכפוף את צרכיהם וענייניהם לאלה של המשפחה.

עמדות

האופי הקולקטיביסטי של החברה הערבית משליך את עצמו על נטיותיהם של אנשים בחברה זו להחזיק בעמדה חיובית כלפי הקולקטיב שלהם, שמתבטא בעיקר בעמדותיהם כלפי משפחתם הגרעינית, ולעיתים גם כלפי משפחתם המורחבת (חאג' יחיא וסדן, 2007; Haj-Yahia, 2019). קשרים משפחתיים בחברה הערבית הם חשובים, ומאמצים ניכרים מוקדשים לשימור ולחיזוק יחסים משפחתיים, שהם מקור עיקרי לתמיכה רגשית, חברתית וכלכלית בחברה הערבית. לעיתים רבות, בחברה זו המשפחה היא מקור עזרה המועדף על פני מרבית מקורות התמיכה הפורמליים (Haj-Yahia, 2019).

למרות השינויים הכלכליים והחברתיים שעברה החברה הערבית בארבעת העשורים האחרונים, כולל חיזוק מעמד האישה במרחב הפרטי והציבורי, עדיין אנו רואים שחברה זו מחזקת ומחשיבה יחסים לא שוויוניים על בסיס מגדר וגיל, ביחסים בין אישיים. לפיכך, לעיתים לא מועטות לגברים בחברה זו יש יותר עוצמה חברתית, תרבותית, כלכלית, ופוליטית מאשר לנשים ולילדים (Haj-Yahia, 2019). לפיכך, לעיתים לא מעטות, ובמצבים מסוימים, מצפים מנשים להיכנע למשפחותיהן ולבעליהן, ולעיתים גם לאחיהן; מצפים מילדים לציית לדרישות של כל מבוגר מהם במרחב הקולקטיבי שלהם, בעיקר במשפחתם הגרעינית, ובתנאים מסוימים, גם לאנשים במשפחתם המורחבת. יש גם לציין שהחברה הערבית, כחברה קולקטיביסטית, מעריכה באופן חיובי ביותר תמיכה הדדית ושיתוף פעולה, ומתייחסת בשלילה לאנוכיות ולתחרותיות, ומצד שני הרמוניה נחשבת ערך עליון במשפחה הערבית.

ערכים

הערכים המרכזיים בחברה הערבית, בהתאם להיותה חברה קולקטיביסטית, הם הרמוניה, שמירה על הכבוד והיוקרה של משפחת המוצא ומחויבות כלפיה (בעיקר כלפי ההורים), ובמקרים מסוימים גם כלפי המשפחה המורחבת, שיתוף פעולה ותמיכה הדדית, צניעות, מתינות, חסכנות והסתפקות במועט, ולעיתים רבות העדפת סיפוק צורכי אחרים על פני צרכים אישיים (כלומר, כפי שתואר לעיל, הכפפת העצמי של הפרט והקרבתו למען העצמי הקולקטיבי, בעיקר המשפחתי). יש לציין גם שהמעמד בחברה הערבית, בכלל, ובמשפחה בחברה זו, בפרט, מוגדר

על ידי הייחוס המשפחתי, וכך, הגיל, המין והמשפחה הם שקובעים את מעמדו של הפרט במשפחה ובקהילה. יחד עם זאת, לעיתים רבות, לאור השינויים המתרחשים בחברה הערבית בשלושת העשורים האחרונים, גם הישגים בלימודים מתקדמים ועבודה משחקים תפקיד משמעותי בקביעת מעמדו של הפרט ומעמד משפחתו בקהילה (חאג' יחיא וסדן, 2007; Haj-Yahia, 2019).

פעילויות והתנהגויות

בחברה הערבית אנשים מזדהים עם המרחב הקולקטיביסטי שלהם, ובמיוחד עם המשפחה המורחבת, ועם גורמים שיש להם קשר ישיר או עקיף עם המשפחה. אנשים נוטים לקחת חלק בפעילויות משותפות, כדרך לשימור וחיזוק הקולקטיב שלהם. בחגיגות לרגל חתונה, בהתכנסויות אבל, בחגים ובהזדמנויות אחרות מתכנסים בני המשפחה המורחבת כדי לחזק ולתמוך זה בזה כלכלית, רגשית וחברתית (חאג' יחיא וסדן, 2007; Haj-Yahia, 2019).

בנוסף, המשפחה הערבית מצפה מחבריה ריסון עצמי, שליטה ברגשות, סבלנות, והימנעות ממחאה בזמני משבר ומצוקה, גם אם מצבים אלה קשים ומתרחשים לעיתים קרובות. התמודדות סבלנית בזמנים קשים מקובלת ומועדפת על פני התנהגות נמהרת ואימפולסיבית (חאג' יחיא וסדן, 2007; Haj-Yahia, 2019; Dwairy, 1998).

חשוב, אך גם מצער לציין, שהחברה הערבית בישראל, כמו כל חברה קולקטיביסטית אחרת אשר חיה לצד חברה אינדיבידואליסטית, בכלל, ולצד חברה רוב ודומיננטית, המלווה בסכסוך ארוך שנים, בפרט, מבטאת לעיתים חשדנות וחוסר אימון כלפי החברה היהודית ומוסדות המדינה.

מילת סיום

סביר מאוד להניח שההיבטים והמאפיינים שנידונו כאן אודות החברה הערבית, בהיותה חברה קולקטיביסטית, ישתקפו רבות בחייהם הסטודנטיאליים של סטודנטים וסטודנטיות ערבים/יות במוסדות להשכלה גבוהה, הן במרחבים פורמאליים והן במרחבים בלתי פורמאליים בחייהם אלה. לפיכך, יחס אמפטי, מכיל, רגיש, ולא שיפוטי לרקע התרבותי, הסוציו-פוליטי, והכלכלי ממנו באים סטודנטים/יות ערבים/יות, בכלל, ולאופי הקולקטיביסטי של החברה ממנה באים, בפרט, עשוי לתרום רבות לרווחתם הנפשית ולהסתגלותם המוצלחת למרחב הסטודנטיאלי בו הם נמצאים, ולהשתלבותם בו.

חיבור 3: החברה הערבית-בדואית

מאת ג'אזי אבו כף
מנהל תוכנית שער לאקדמיה, מכללת אחוה
האוכלוסייה הערבית בנגב

*"הבדווים בנגב אינם שוהים בלתי חוקים, אינם שב"חים, הם אינם שקופים וחסרי זכויות, הם אזרחי המדינה וככאלה יש להם זכויות וגם חובות...לאזור המכונה אזור הסייג, יש לזכור שהם לא פלשו לאזור זה, חלקם היה שם לפני קום המדינה, וחלקם הועבר לשם ממקומות אחרים בנגב"
(השופט א. גולדברג)*

דברי השופט א. גולדברג שמונה ע"י הממשלה לעמוד בראש ועדה שתמליץ לממשלה על מדיניות להסדרת ההתיישבות הבדווית בנגב, מסכמים מערכת יחסים מורכבת בין המדינה לאוכלוסייה הערבית בנגב. וחושפת מאבק מתמשך בנושא זכויות אזרחיות, הכרה בכפרים ובזכות למקום מגורים, זכויות בעלות על הקרקע ומאבק של האוכלוסייה כנגד הריסת בתים והשמדת שדות חקלאיים. הסכסוך עם האוכלוסייה שמנוהל ע"י משרדי הממשלה ובראשם "הרשות להסדרת התיישבות הבדואים בנגב" שמוכרת יותר בשם "מנהלת הבדואים" עדיין בעיצומו ולא נראה באופק פתרון מוסכם.

יש להקדים ולציין כי במשך השנים הושג פתרון כפוי לחלק מהאוכלוסייה ע"י העברתם להתיישבות מתוכננת בשבעה יישובים והכרה בתשעה כפרים לא מוכרים, שאר האוכלוסייה עדיין ממשיכים לחיות בשלושים וחמישה כפרים לא מוכרים שמוסדות המדינה מכנה אותם "פזורה". הפתרון הכפוי יצר יישובים ברמת פיתוח ירודה שהמצב בהן תואר בדו"ח מבקר המדינה:

"כי העיירות המוכרות נותרו במצב של מצוקה והזנחה. שיעור האבטלה בקרב היישובים המוכרים גבוה באופן ניכר משיעור האבטלה הממוצע בארץ, יישובי הבדווים הוקמו ברמת פיתוח מזערית: לא נפרסה בהם מערכת ביוב, הכבישים נסללו במחצית הרחב המתוכנן, הניקוז היה עלי; גם לא פיתחו שטחים ציבוריים ופתוחים ומוסדות הציבור בהם ספורים. מאז הקמתם לא חל שיפור ממשי ברמת הפיתוח והתשתיות". עוד מציין הדו"ח כי היישובים מצויים בתחתית הסולם של המדד החברתי/כלכלי של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה".

בתשעת היישובים שקיבלו הכרה ונמצאים בתחום השיפוט של המועצות האזוריות נווה מדבר ואלקסום, כל בתי המגורים הם ללא היתרי בניה ונחשבים, למרות שחלקם הגדול הם מבנים ארעיים וצריפים, למבנים בלתי חוקיים, תושביהם עדיין ממשיכים להתקיים ללא תשתיות בסיסיות כגון מים, חשמל, דרכים, פינוי אשפה ועוד, וללא גישה נוחה לשירותי חינוך או רפואה. זאת עקב סירובה של המדינה לפתח את היישובים, לתת היתרי בנייה למגורים ולפתח התשתיות בהם, ומתנה כל פיתוח בהסדר בעלות על הקרקע. בישובים אלו וגם ביישובים הלא מוכרים מתבצעת מדיניות קשה של הריסות מבנים והשמדת שדות חקלאיים שלא נפסקת. על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בסוף שנת 2020 מנתה האוכלוסייה הערבית בנגב כ- 272,5 אלף נפש, שהם כ 37% מסך האוכלוסייה בנגב (נפת באר שבע). שיעורם של האזרחים הערבים בנגב מתוך כלל אוכלוסיית האזרחים הערבים בישראל מהווה כ 17% .

רהט היא העיר הערבית השנייה הגדולה בישראל, על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בסוף שנת 2020 מספר תושביה 72,758 נפש. מספר התושבים בכל אחד מששת יישובי הקבע נע בין כ-11,000 לכ- 25,000 נפש, שאר האוכלוסייה, כ- 27,000 ביישובים שקיבלו הכרה וכ- 80,000 בכפרים הלא מוכרים.

מבחינת ריבוד הגילאים באוכלוסייה, החברה הערבית בנגב הינה צעירה מאוד בהשוואה לאוכלוסייה היהודית ולכלל האוכלוסייה הערבית בישראל. על פי נתונים ה"מ"ס לשנת 2019, שיעוריהם של הגילאים של בני 18 שנה ומטה כ-53% ושיעורם של בני 0-14 ובני 0-19 בקרב האוכלוסייה גבוהים פי שניים ויותר מהשיעורים המקבילים באוכלוסייה היהודית.

שיעור התעסוקה של גברים בדואים בגילים 25-54, עומד על 65%, פער של 20 נקודות אחוז לעומת היהודים בדרום (85%). בקרב הנשים עמד שיעור התעסוקה על 25%, פער של 58 נקודות אחוז לעומת היהודיות בדרום (83%). יצוין כי משנת 2005 חל גידול ניכר של 20 נקודות אחוז בשיעור התעסוקה בקרב הנשים הבדואיות.

מערכת החינוך במגזר הערבי בדרום מתמודדת עם רמת הישגים נמוכה יחסית של התלמידים בכל שלבי החינוך, יסודי, חטיבות ביניים ותיכון, שיעורי הזכאות לתעודת בגרות במגזר הבדואי נופלים מן השיעורים המקבילים במגזר הערבי ובכלל האוכלוסייה, רק כ 33% זכאים לבגרות כאשר שיעורי הזכאות לתעודת בגרות המהווה סף כניסה לאוניברסיטה עומדים על 22.2%. תופעה בולטת היא התפתחות פער הולך וגדל ברמת ההשכלה בין גברים לנשים, אחוז גבוה של זכאות

לבגרות בקרב הבנות ביחס לבנים שהתוצאות שלו מתבטאות בשיעור גבוה של נשים בהשכלה גבוה לעומת גברים וגידול בתעסוקת נשים.

בעשור האחרון המדינה משקיעה בתכנון ותקצוב בתחום ההשכלה הגבוהה והתעסוקה בקרב האוכלוסייה הערבית בנגב, במטרה להתמודד עם בעיות האבטלה והעוני. הסכסוך בנושא התיישבות וקרקעות עוד לא הגיע לסיומו, אולם יש הכרה בכך שיש חשיבות מדרגה ראשונה להגיע לפתרון למען עתיד טוב יותר בנגב, עדות לכך דברי הפתיחה בדו"ח ועדת גולדברג:

"מי שעתיד הנגב יקר לו, אינו יכול להישאר שווה נפש למתרחש בו. המציאות חותרת תחת טובת המדינה וטובת הבדווים, כאחד. גורם הזמן אינו נייטרלי, הוא דוחק ויש לו משמעות קריטית. ככל שחולף הזמן כן קשה הפתרון. פתרון כולל ומהיר שיסדיר את התיישבות הבדווים בנגב הוא, על כן, צו השעה."

חיבור 4: החברה הערבית-בדואית

מאת ח'יר אלבאז

מנכ"ל שותף - אג'יק ומנהל לשעבר את שירותי הרווחה בישוב שג'ב שלום

החברה הבדואית בנגב מונה על פי ההערכות השונות כ- 270,000 נפשות. כמחצית מהחברה הבדואית גרים בשבעת הישובים המוכרים (העיר רהט, תל-שבע, לקיה, חורה, שגב-שלום, ערערה בנגב וכסייפה). החלק השני של החברה הבדואית מתגורר בכפרים הבלתי מוכרים או הכפרים שהוכרו בשנים האחרונות ושעדיין נמצאים בתהליך הקמה. כלל הישובים שהוכרו בשנים האחרונות והלא מוכרים נמצאים בתחום שתי רשויות מוניציפליות אזוריות: אלקסום ונווה מדבר. החברה הבדואית בנגב הינה חברה בעלת מאפיינים מיוחדים כאשר הבולט שבהם היותה חברה צעירה: 53% מכלל החברה מתחת לגיל 18. החברה נמצאת בשנים האחרונות בתהליכי מעבר שונים ועמוקים אשר משפיעים רבות על כלל תחומי חייה. חשיפה מואצת, אינטנסיבית ולא מתוכננת לחברה הישראלית בעלת המאפיינים המערביים יצרה לא מעט אתגרים קשים עבור החברה הבדואית, אשר הפכה תוך פרק זמן קצר יחסית מחברה יצרנית בעלת כלכלה מסורתית יעילה לחברה צרכנית המסתמכת בהרבה תחומי חיים על מערכת הסיוע הכלכלי הפורמלית. השינוי המהותי והמעבר החד לצורת חיים חדשה ושונה התבטאה באובדן היכולת להתפרנס ממקורות הכנסה מסורתיים וקושי להשתלב בעבודה בשל העדר הכשרה והשכלה מתאימים. מצד אחד, החברה הבדואית חיה ומתפקדת על פי מערכת ערכים, נורמות ומוסכמות המאפיינות חברות מסורתיות, ומאידך, מנהלת אורך חיים יום-יומי בחברה

הישראלית הכללית ומושפעת ממנה בכל התחומים: הכלכלי, החברתי והפוליטי. מתח ערכי זה בנוסף למתחים אחרים כמו הפערים הכלכליים, הפער הגדול באיכות החיים, הפערים הגדולים בהשכלה ותעסוקה, בנוסף לסוגיה הקשה מכל אלה: סכסוך הקרקעות המתמשך (הנוגע לנושא הריסת הבתים בכפרים הבלתי מוכרים) בין המדינה לחברה הבדואית... כל אלה יצרו ויוצרים מתח גדול, חוסר יציבות, קונפליקטים ובלבול גדול הן בחזית הפנימית והן בחזית החיצונית. תהליך השינוי המואץ ולא מתוכנן שעברה ועוברת החברה הבדואית, בנוסף לחוסר השקעות מדינה מספיקות בתחומי החיים השונים: חינוך, בריאות, הכשרה מקצועית ויצירת/הנגשת הזדמנויות תעסוקה ועוד..., הותירו את הבדואים ברמת חיים נמוכה ויצרו פערים גדולים בכל תחומי החיים ביחס לחברה היהודית. תוך שנים מעטות החברה הבדואית הפכה לאחת מהעניות בארץ (כל משפחה שנייה מתחת לקו העוני). הישובים הבדואים כולם, מוכרים ולא מוכרים, נמצאים בתחתית הדירוג הסוציו-אקונומי בארץ, נגישות מאוד נמוכה למערכות השכלה גבוהה, אבטלה גבוהה. לצד כל אלה, וכתוצאה מחלקן, התפתחו תופעות חברתיות שליליות רבות, הכוללות אלימות קשה וקיטוב בתוך החברה. אין ספק שמצבה החברתי, כלכלי, פוליטי של החברה הבדואית כיום קשה ביותר, זאת למרות השינויים החיוביים שאנו עדים להם בשנים האחרונות בתחומי ההשכלה הגבוהה, הקמת אזורי תעשייה ותעסוקה ושיפור תשתיות ושירותים בכפרים המוכרים ובעיר רהט. ההסבר ההגיוני ביותר למצב הזה הוא שכמות ההשקעות בחברה הבדואית, שכה זקוקה להשקעות אלה, אינן מספיקות לסגירת הפערים הגדולים שנוצרו במהלך השנים ושאינן תואמות את הצרכים ההולכים וגדלים באופן משמעותי. לסיכום, החברה הבדואית בנגב נמצאת כיום בצומת מאוד חשוב שיקבע את עתידה לשנים הבאות. פתרון הבעיות הקשות שתיארתי ועלייה על מסלול ההצלחות והחוסן החברתי תלויה במידה רבה בהשקעות מתאימות מצד המדינה בתחומי החיים השונים ובנכונות האמיתית של מנהיגי החברה הבדואית לייצר שינוי חיובי ולבנות עתיד טוב יותר הן לחברה עצמה והן לאזור כולו.

יוצאי אתיופיה

חיבור 1

יוצאי אתיופיה הגיעו מתרבות פטריוטית בעלת היסטוריה עתיקה. אתיופיה הייתה מהמדינות הראשונות שקיבלו עליהן את הנצרות, ולכן הנצרות מרכזית בתרבותה. זרם הנצרות הרווח באתיופיה הוא הנצרות הקופטית, השונה מזרמים אחרים בנצרות בעיקר במעמד המיוחס בו לתנ"ך ובדמיון הרב בינו לבין היהדות. למשל, גם בנצרות הקופטית חל איסור על אכילת חזיר, הזכרים נימולים בהגיעם לגיל שמונה ימים ומקדשים את השבת, ובשונה מזרמים אחרים בנצרות, מנהיגי הדת

בנצרות הקופטית אינם מתנזרים מחיי משפחה. באתיופיה חיו היהודים בקהילות קטנות, והקפידו בחומרה על חוקי הטומאה והטוהרה, ובפרט בכל הנוגע למגע פיזי עם נוצרים.

כשהגיעו לישראל נקלטו העולים מאתיופיה בקליטה לא-ישירה, כלומר קליטתם נעשתה באמצעות מוסדות ורשויות שונים, והמדינה היא שהחליטה היכן יתגוררו, בנימוקים שתווכו לציבור כ"צורכי העולים". בקליטה ישירה, לעומת זאת, העולה זוכה לאפשרויות בחירה רבות יותר, והוא המחליט היכן יגור והיכן ילדיו ילמדו. משרד הקליטה, הסוכנות היהודית וארגונים סמי-מדינתיים היו למעין פטרונים בלעדיים עליהם ועל תהליך הקליטה שלהם. המדינה הסלילה אותם לשכונות מצוקה, בכך שעודדה אותם לרכוש את דירות מרכזי הקליטה ובכך שהגבילה את מענקיה לרכישת דירות רק ברחובות קבועים. קבוצת העולים מאתיופיה היא היחידה אחרי שנות החמישים שנכפה עליה להתגורר במרכזי קליטה בישראל במשך שנתיים כתנאי לקבלת אזרחות וסל קליטה. אפשר לומר שמדיניות קליטתה של קבוצה זו בישראל דומה יותר למדיניות הקליטה של עולים ממדינות האסלאם בשנות החמישים מאשר למדיניות הקליטה של העולים מברית המועצות לשעבר בשנות השבעים והתשעים.¹ מדיניות קליטה זו יצרה גטאות גאוגרפיים, וכתוצאה מכך, בתי ספר המאוכלסים ברוב של יוצאי אתיופיה, נוכחות מסיבית של משטרה בשכונותיהם ותנאי מחיה קשים.

בסוף שנת 2018 מנתה אוכלוסיית יוצאי אתיופיה בישראל 151.8 אלף תושבים, מתוכם 86.9 אלף ילידי אתיופיה ו-64.9 אלף ילידי ישראל. הם הגיעו לישראל מאז העשור הראשון לקיומה של המדינה, בתחילה כבודדים או במסגרת משפחתית, ובשנות השמונים והתשעים של המאה העשרים במסות גדולות יותר. בשפתם יוצאי אתיופיה נחלקים לשתי קבוצות: דוברי הטיגרית ודוברי האמהרית. כמו כן, הקהילה נחלקת ל"בית ישראל" ול"זרע ישראל". הקבוצה האחרונה מוכרת יותר בשם "פלשמורה", אך שם זה, שפירושו "מומר", אינו תקין פוליטית: במאה התשע-עשרה, לאחר חדירתו המסיבית של המיסיון הפרוטסטנטי לאתיופיה, ובפרט לתחומי הקהילות היהודיות, הקבוצה המירה את דתה, אך כיום קהילותיה שבות ליהדות.

¹ ההבדל המרכזי בין שתי האוכלוסיות הוא בזכות הבחירה שניתנה להן. לעולים מברית המועצות לשעבר (מלבד הקווקזים והבוכרים) ניתנה האפשרות להחליט היכן ירצו להתגורר. כמו כן, עולי אתיופיה חויבו לעבור גיור כתנאי לקליטתם בישראל, ואילו לעולים מברית המועצות שלא היו יהודים ניתנה זכות הבחירה, ללא תלות בזכותם לאזרחות.

87% מהנישאים יוצאי אתיופיה נישאו לבן זוג או לבת זוג מאותו המוצא. אחוז יוצאי אתיופיה שעמדו לדין היה 6.6% מכלל תושבי ישראל היהודים והאחרים שעמדו לדין (יותר מפי שלושה מאחוזם באוכלוסייה, 2%). אחוז יוצאי אתיופיה בקרב הקטינים גבוה באופן ניכר מאחוזם באוכלוסייה המבוגרת.

בשנת 2018 הסתכמה ההכנסה הכספית נטו למשק בית בקהילת יוצאי אתיופיה ב-13,306 ש"ח, לעומת 16,518 ש"ח בכלל משקי הבית באוכלוסייה (הלמ"ס, 2018). כמו כן ישנה הסללה בקהילה לחינוך מיוחד: 6.2% מיוצאי אתיופיה לעומת 2.8% מכלל התלמידות והתלמידים. שיעורי ההוצאה מהבית במערכת הרווחה גדול בקרב יוצאי אתיופיה פי ארבעה משיעוריה בכלל האוכלוסייה. מציאות עגומה זו נובעת ממדיניות קליטה מפלה ופטרונות, היוצרת "כדור שלג", החולש על כל תחומי החיים. מבחינה דתית חוותה קהילת יוצאי אתיופיה היהודים משבר אמון חריף עם מוסדות המדינה, ובפרט עם הרבנות. על אף פסקי הלכה שונים לאורך הדורות, לרבות פסיקתו של הרב עובדיה יוסף מ-1973, הרבנות סירבה להכיר ביהדותם, והתנתה את כניסתם לקהל ישראל בגיור לחומרה. לאחר מאבק של העולים החדשים כנגד הדרישה לגיור ב-1985, שכלל שביתת רעב בת חודש, הרבנות ביטלה את דרישתה, אך לא חזרה בה מתפיסתה. רק ב-2020, לאחר שנחשפו מקרי אפליה רבים ברשויות מקומיות מצידם של רבנים, אישרה הרבנות הראשית רשמית את פסיקתו של הרב עובדיה יוסף.

מעמדן של הקהילה והמשפחה בקרב יוצאי אתיופיה מרכזי. סולידריות חברתית היא ערך מרכזי, ולקהילה תפקיד נרחב בסיוע לחלש ולנזקק. למשל, מקובל שאדם הנקלע למצוקה כללית יקבל עזרה כלכלית מחברי הקהילה. ערכים מסוג זה היו שגורים בתרבות היום-יום באתיופיה, ובדומה למצוות התנ"ך הקשורות בעיבוד האדמה ובהפרשה לעניים, תמיד ניכרה בקהילה זו הדאגה לחסרי האמצעים.

חיבור 2

מאפיינים דמוגרפיים. מטבע הדברים, רבים מהאנשים בישראל רואים את יוצאי אתיופיה כמקשה אחת, החולקת תרבות, שפה ומנהגים, אבל הראייה הזאת אינה מדויקת. במקורם, יוצאי אתיופיה מגיעים משלושה מחוזות: גונדר (Gonder), תיגראי (Tigray) ווולו (Wolo). חלק הארי של הקהילה הם אנשי גונדר רבתי, ועימם נמנים גם אנשי ווגרה (Wogera), המחמירים יותר מגונדר רבתי בענייני הדת ונבדלים מהם מעט בניב השפה, וגם אנשי קווארה (Kwara), שבינם לבין יוצאי גונדר רבתי קיים שוני כלשהו בניב ובהנהגה.

מחוז תיגראי צפוני יותר, סמוך לאריתריאה. שפתם של יוצאי תיגראי כשם מחוז מושבם, תגריניה או תיגרית. הם נבדלים מדוברי האמהרית הגונדרים לא רק בשפה, כי אם גם (מעט) במנהגים. למשל, בחתונות אצל התיגרים קיימת הפרדה בין נשים לגברים, בשונה מאצל האמהרים. קיים גם הבדל בסדר ובהתנהגות, למשל בקינות ובכי רגיל באבל. אצל האמהרים יש סדר שונה לחלוטין מזה של יוצאי תיגראי. אצלם יש קינות לרוב, מה שלא קיים אצל חבריהם התיגרים. קהילת הוולקאטיים קטנה מן האחרות שצוינו. היא יושבת באזור וולקאית (Wolkait), אזור ספר בין אמהרה לתיגראי, מה שניכר גם במאפייניה התרבותיים. שפתה תגריניה, ומנהגיה, הגם שיש בהם לא מעט מן המנהגים התיגריים, דומים יותר למנהגיהם של יוצאי גונדר.

היסטוריה. מעבר להשערות, המבוססות על מחקרים (לאו דווקא יהודיים) שנערכו במשך קרוב ל-200 השנים האחרונות, אין בידינו ידיעות מדויקות בעניין גלות יהודי אתיופיה. מקום מושבה של יהדות אתיופיה היה בצפון המדינה, קרוב לחופי הדרומיים של הים האדום - שם התיישבה מייד לאחר הגלות - דבר המצביע על קרבה גאוגרפית לארץ ישראל.

בהשוואה לקהילות יהודיות אחרות בעולם, נראה כי קהילת יהודי אתיופיה שמרה על התורה, על דתה ועל יהדותה בדרכה שלה ובקנאות רבה, והיא אף מקיימת מצוות מן התורה שחברי קהילות אחרות אינם מקיימים.

אידיאלים חברתיים. בתקופתה בגלות, יהדות אתיופיה נבדלה מהעמים היושבים באתיופיה בתחומים רבים. בראש ובראשונה, היא ניכרה בחיצוניותה, בלבושה הלבן והנקי. נשותיה, בניגוד לנשים שאינן יהודיות, נדרשו לקצוץ את שיערן, ולא לקולעו בצמות. היהודים כונו בפי הגויים "אנשי המים", כי התמידו לרחוץ את גופם והקפידו על ניקיונם, מה שלא קרה בקרב הגויים. כאמור, בחלק מהקהילה הקפידו גם על הפרדה בין גברים לנשים באירועים. בשנות השבעים של המאה העשרים החלו ההחמרות להתרופף, ונראו, למשל, צעירות יהודיות בצמות.

הבדלים מגדריים. לפני הגעתם לישראל, נחשבו הנשים והגברים עמים שונים. מקום האישה היה, לכאורה, משני, והכול התנהל בשמו של הגבר. אפשר לומר כי בתחומי החיים השונים נחשבו הנשים באתיופיה כמי שמשלימות את החסר, ולא נכללו בעיקר.

חיבור 3

מאפיינים דמוגרפיים. בישראל כ-150 אלף אזרחים יוצאי אתיופיה, מתוכם כ-40% ילידי הארץ. כ-27% בני 14 או פחות, שיעור הזהה לשיעור שכבת הגיל הזאת באוכלוסייה הכללית אך כפול משיעורה באוכלוסייה היהודית. כ-45% מתגוררים במרכז, כ-25% בדרום והשאר מפוזרים בשאר יישובי המדינה. אף שהפיזור גדול, במקצת היישובים ישנן שכונות שריכוז התושבים יוצאי אתיופיה גדול בהן יותר, כגון קריית משה ברחובות (56%), פ"ז בקריית גת (55%) ורמת אליהו בראשון לציון (52%). שיעור הזכאות לתעודת בגרות באוכלוסייה זו הוא כ-66%, בניגוד ל-80% אחוז בכלל מערכת החינוך העברי. שיעור המקבלים תעודת בגרות העומדת בדרישות האוניברסיטאות הוא כ-43%, בניגוד לכ-70% אחוז בכלל מערכת החינוך העברי. ההכנסה הכספית למשק בית היא כ-13 אלף שקלים לחודש, בעוד שבכלל האוכלוסייה היא כ-16 אלף שקלים.

היסטוריה. ראשיתה של אוכלוסייה זו בארץ היא בהגירת יהודים מקהילת ביתא ישראל ארצה מאתיופיה בסוף שנות השבעים של המאה העשרים. גלי ההגירה העיקריים התרחשו בשנים 1979-1983, 1984-1985 ו-1991. מאז אמצע שנות התשעים של המאה העשרים העלייה מאתיופיה נמשכת, אך במספרים קטנים יותר ובמעמד משפטי שונה מן המעמד של קודמיהם.

באתיופיה התקיימה קהילת ביתא ישראל כקבוצה דתית מובחנת, שהפרקטיקה והתפיסה הדתית שלה התבססה על ספרי המקרא ועל ספרים חיצוניים שנכתבו בהשראת המקרא. לתאולוגיה וההיסטוריה של עם ישראל הקדום נוכחות משמעותית וארוכת שנים בהקשר האתיופי הכללי (לדוגמה, כפי שעולה מהאפוס הלאומי האתיופי).

קהילה זו התקיימה בשונה מעקרונות הקנון ההלכתי הנורמטיבי-אורתודוקסי יהודי שהתגבש בעת המודרנית ברבות מקהילות ישראל בעולם. בעת המודרנית הביא הבדל זה וצבע העור השונה לקונפליקטים רבים בנוגע למידת הדמיון של יוצאי אתיופיה לשאר היהודים, ומכאן גם בנוגע למידת האוטנטיות של הזדהותם כיהודים. לעניין זה היו השלכות פוליטיות רחבות, משום שחוקי ההגירה למדינת ישראל נקבעו בעת הקמתה על פי חוקי ההלכה היהודית. לבסוף, לאחר מחאות רבות מצד יוצאי אתיופיה, קיבלה עלייתם לישראל לגיטימציה חוקית, אך העניין טרם נפתר סופית, והוא מקור למתח ולאפליה.

מאפיינים, ערכים, אידאלים חברתיים. אוכלוסיית יוצאי אתיופיה מגוונת במיוחד. לתתי-הקבוצות שבה שפות שונות, היסטוריות שונות, יחס שונה למסורת היהודית אתיופית והרבנית, הן נתונות בתהליכי שינוי בין-דוריים ודיפרנציאציה מואצת בהקשר הישראלי, וקשה לעמוד על מאפיינים וערכים המשותפים לכולן. עם זאת, מלבד המאפיינים הדמוגרפיים שצוינו לעיל, ניתן להגיד כי הקהילה מתאפיינת במבנה של קשרים חברתיים קהילתיים וקבוצתיים, מייחסת ערך לגיל מבוגר ולקשרי משפחה, חדורה מוטיבציה רבה לתרום ולהשתלב בהקשר הישראלי, ומתמודדת ללא הפסק עם אפליה.

באשר לפוליטיקה ולעמדות פוליטיות, העמדות הנשמעות באוכלוסייה בדרך כלל דומות לעמדות הרוב היהודי-ישראלי, לאומיות וימניות. בחלקו, הדבר מבטא את מרכזיות הזהות הישראלית-יהודית בהקשר האתיופי, ובחלקו, את האופי הלאומי-דתי של הנרטיב הישראלי ומוסדות המדינה. לקהילה אין היסטוריה של הנהגה מרכזית, אך קיימים בה תפקידים הנגזרים מהסמכה דתית (כוהני דת) ומסטטוס גיל, המכוננים אוטוריטה בקרב מבוגרים.

בעמדות הפוליטיות והחברתיות המובעות בחברה ניכר גיוון ההולך וגדל בחלוף השנים, ובאוכלוסייה - בתוך הממסד השלטוני-פוליטי ומחוצה לו - מתפתחים זרמים שונים, הנוקטים גישות אוניברסליות יותר, דוגמת פמיניזם ומרכזיות צבע העור בהקשר הישראלי.

תתי-קבוצות, זרמים, אידאלים חברתיים. הבדלים אחדים בין תתי-הקבוצות באוכלוסייה, מקורם בארץ המוצא, ואילו אחרים, מקורם בתהליכים שונים בהקשר הישראלי. אחד ההבדלים שמקורם באתיופיה, ושהמשיך להתקיים בישראל, הוא ההרכב הדמוגרפי של הקבוצות. עד אמצע שנות השמונים של המאה העשרים, רוב המהגרים היו מאזורי תיגראי ווולקאיט שבאתיופיה והשאר מאזורי אמהרה. לאחר מכן היחס התהפך. המאפיינים המבחינים העיקריים הם גאוגרפיה ושפה, תרבות וחווייה היסטורית של ההגירה לישראל. בעבר, באתיופיה, למרות ההבדלים, קיימו קבוצות אלו קשרי משפחה וזיהו זה את זה כחברות בקולקטיב ביתא ישראל, ואף הכשירו את כוהני הדת באופן דומה ותחת אותם מוסדות. בעת המודרנית, קודם לעלייה, במסגרת מאבקים על משאבים והכרה, עברו ההבדלים בין תתי-הקבוצות תהליך של פוליטיזציה, ובישראל הוא אף התעצם בכל הקשור למסורת הרבנית, ללחצי הממסד וליחס הדיפרנציאלי של הממסד לעולם השונים.

הבחנה עיקרית הקיימת בתוך האוכלוסייה היא ההבחנה בין אלו המכונים "פלשמורה" או "זרע ביתא ישראל" לאלו המכונים "ביתא ישראל". התווית "פלשמורה" נולדה

במסדרונות הבירוקרטיה הישראלית, ומיוחסת למגוון אנשים שהגיעו לארץ מאמצע שנות התשעים של המאה העשרים ועד היום, שכל המאחד אותם הוא זכאותם לעלייה בזכות קשרים ליהודי אתיופיה או לביתא ישראל. הבחנה אחרת קשורה ליחס של תתי-הקבוצות למסורת הרבנית והאתיופית, ולמידת מחויבותן ועיסוקן בתחומי מסורת אחת לעומת אחרת. כמו כן, תתי הקבוצות נבדלות בעמדותיהן הפוליטיות, ביחסן לחברה בישראל, וביחסן לרלוונטיות של צבע הגוף בכל הנוגע לשאלות של זהות ופוליטיקה.

היבטים מגדריים. היסטורית, היחסים המגדריים באוכלוסייה אורגנו על בסיס פטריארכלי, והם ניזונים מהאופן הדתי של הקהילה, מהתפקידים המגדריים ומחלוקת העבודה המסורתית במשק הבית. לדוגמה, נושאי תפקידים דתיים הם לרוב גברים, ובראשם כוהני דת, תפקיד בעל סטטוס רב. בהקשר הישראלי יחסי המגדר השתנו. נשים משכילות יותר, נראות יותר במרחב הציבורי, נוכחות יותר בתרבות, בפוליטיקה ועוד. לדוגמה, תפקיד השר יוצא אתיופיה הראשון בממשלת ישראל אויש בידי אישה: פנינה תמנו שטה. לנשים משקל רב יותר גם באומנות ובעשייה התרבותית.

חיבור 4

רקע היסטורי. יהדות אתיופיה היא יהדות עתיקת יומין, מסורתית, בעלת תרבות עשירה שהתפתחה כמעט במנותק מהעולם היהודי, על אף האזכורים השונים שאפשר למצוא במקורות. באתיופיה הייתה הקהילה היהודית מעורה מאוד חברתית ופוליטית. חיי היהודים התאפיינו בעיקר כקהילתיים. רוב היהודים מגיעים מהאזורים הכפריים שבמחוזות אמהרה ותיגראי. השפות המדוברות הן אמהרית תיגריית, ושפת הכתובים של ספרי הקודש היא געז.

העליות הראשונות לישראל החלו באמצע המאה העשרים. העלייה ההמונית, המסודרת, לישראל התחילה באמצע שנות השמונים, ב"מבצע משה", והסתיימה בתחילת שנות התשעים, ב"מבצע שלמה". מתחילת שנות התשעים החלה עלייה של קהילת "זרע ישראל", והיא נמשכת עד היום.

עליית יהודי אתיופיה התאפשרה רק לאחר תהליך רב שנים של ניסיונות לזכות בהכרה ביהדותם, והיא מעולם לא התקבלה באהדה בידי מוסדות המדינה הרשמיים. מדינת ישראל אף הואשמה בידי ארגונים שונים בגזענות, בטענה שהיא נמנעת להעלות יהודים רק בגלל צבע עורם (טננבאום-דזמנוביץ, 2013). כמו כן, תמיד היו טענות בדבר קליטה לקויה ורצופת תקלות.

היום. יש לבחון את מעמד הקהילה בתוך החברה הכללית וכן את תתי-הקבוצות, הזרמים והערכים החברתיים הקיימים בה.

א. קהילה וחברה

"השתלבות". חברי הקהילה חווים אפליה בכל תחומי החיים, ובכלל זה תחומי החינוך, הרווחה, התקשורת, המשפט ועוד, בגין צבע עורם או בגין ספק ביהדותם. בדוח ועדת פלמור מדינת ישראל אף הכירה בכתב בליקויים ובתופעות הגזענות כלפי יוצאי אתיופיה (הצוות למיגור גזענות נגד יוצאי אתיופיה, 2016). לא בכדי מתעורר אחת לכמה שנים גל מחאות,² בתגובות לאירועים המשקפים את הפרקטיקות המפלגות במפגש של בן קהילה עם הרשויות השונות. עם זאת, בקרב בני הקהילה, בחברה הישראלית בכלל ובגישת הממסד, לתחושת, ניכר תהליך של התפכחות.

ניכר שוני בין בני הדור הראשון, השני והשלישי במידת התקבלותם ורצונם להתקבל בחברה ובאופן ההתמודדות של כל דור ודור עם השינויים; ובולט הרצון העז של הדור השני והשלישי לצמצם את הפער במגוון התחומים, לרבות ההשכלה, החברה והקהילה.

ב. תתי-קבוצות, זרמים, ערכים חברתיים

רבים מחלקים את יוצאי אתיופיה לשתי קבוצות עלייה: "ביתא ישראל" ו"זרע ישראל" (המכונים "פלאשמורה"). חלוקה זו אומנם הייתה קיימת באתיופיה, אך לאחר שיבתם של יהודי אתיופיה ארצה הפכה למלאכותית. עם זאת, הממסד והתקשורת הישראלית מעצימים אותה ומנציחים אותה, על מנת לייצר פילוג פנים קהילתי.

יש לציין כי אין מדובר בשתי קבוצות נפרדות לחלוטין, וכי לרוב קיים קשר דם בין חבריהן. בני "זרע ישראל" הם צאצאי יהודים שהתנצרו בשל מציאות החיים פיזית והכלכלית הקשה שהייתה באתיופיה באותה העת. הנוצרים לא קיבלו אותם, הם חיו חיים נבדלים, ועברו תהליך של שיבה ליהדות, על כל הכרוך בכך. כמו כן, מכיוון שעלו ממחוזות שונים (בעיקר אמהרה ותיגראי, ומעט מאזורים כמו ווליטה), הם נושאים מאפיינים אזוריים ייחודיים, ובעיקר, כאמור, שפתם. גם בישראל אין מדובר בשתי קבוצות נפרדות לחלוטין, וקיים קשר דם, תרבותי, שפתי היסטורי ותרבותי.

² 1996 - "מחאת הדם", השמדה של מנות דם שנתרמו למד"א; 2006 - מחאה שנייה בנושא שפיכת הדם; 2012 - מחאה בשל אפליה בשכונת מגורים בקריית מלאכי; 2015 - מחאב בגין הכאת החייל דימאס פקדו; 2019 - מחאה סביב הירי בסלמון טקה.

החברה החרדית

חיבור 1

מאפיינים, ערכים, אידאליים חברתיים. החברה החרדית בישראל מגוונת וכוללת זרמים שונים. לנוכח תהליכי השינוי הפוקדים את החברה, זרמיה הולכים ומתגוונים. בספרות המחקר מקובל להתייחס לשלושה זרמים מרכזיים: ליטאים, חסידיים וספרדים. הבסיס המשותף לשלושה הוא אורח חיים בדלני בעל מאפיינים חיצוניים ופנימיים, שנשמרו בקנאות ואף הועתקו מאירופה במהלך המאה השמונה-עשרה לקהילה בישראל: אורח חיים יהודי לאור "עולם של חומרות" - כלומר, קיום מצוות מדוקדק ועידוד לימוד תורה; כפיפות לסמכות תורנית, המנתבת ומכריעה את אורח החיים של הקהילה; היבדלות גאוגרפית מהחברה הכללית שמירה על כללי צניעות והפרדה מגדרית; סימני היכר חיצוניים (לבוש); ניסיון לקיים אורח חיים כלכלי עצמאי וליצור מוסדות כלכליים שאינם תלויים בחברה החיצונית; וקיומם של מוסדות חינוך עצמאיים המיועדים לקהילה בלבד.

גודל האוכלוסייה ותחזיות. קצב הגידול של האוכלוסייה החרדית הוא המהיר ביותר במדינות המפותחות (כ-4% בשנה), ובכלל זה בישראל, בשל שיעורי פרייה גבוהים, גיל נישואים צעיר ותנאי רפואה ומחיה מודרניים. נכון לשנת 2019 מנתה האוכלוסייה החרדית בישראל כמיליון ומאה אלף נפש, שהיו 12% מכלל האוכלוסייה (הלמ"ס, 2020). אך ניתוח הדפוסים של התא המשפחתי החרדי בעשור האחרון מראה ירידה קלה בשיעורי הפרייה ועלייה בגיל הנישואים. יש לציין כי עדיין מוקדם לקבוע אם מדובר בשינוי מגמה בדפוס המשפחה החרדית.

החברה החרדית היא קהילה דתית מתבדלת במהותה, המעדיפה לנהל את חייה במרחבים ומובלעות סגורות, אם בעיר מעורבת ואם בערים חרדיות הומוגניות. עם זאת, קיימת אינטראקציה בין החברה החרדית ושאר החברה הישראלית, באופן יום-יומי ובמרחבים שונים, כגון צה"ל, עולם ההשכלה ועולם התעסוקה.

מאפייני ההשכלה של האוכלוסייה החרדית. מערכת החינוך וההשכלה העל-תיכונית לגברים חרדים כוללת לרוב לימודים בישיבה וב"כולל", וישנם כאלו הבוחרים בהכשרה מקצועית ובלימודים אקדמיים. למרבית הנשים חרדיות היא כוללת לימודים בסמינר (ובכלל זה הכשרה מקצועית) או בחירה בלימודים לתעודה אקדמית. בשנים 2010-2016 גדל מספר החרדים, גברים ונשים, הלומדים לתואר אקדמי פי 1.5. המקצועות הנלמדים במגזר זה לרוב פרקטיים, ומאפשרים להשתלב במקצוע הנלמד בשוק העבודה, וכן מקצועות המאפשרים עבודה בתוך הקהילה החרדית (חינוך והוראה ומקצועות עזר רפואיים).

שיעור המועסקים באוכלוסייה החרדית. בשנת 2003 כשליש בלבד מן הגברים החרדים היו מועסקים, ורק מעט יותר ממחצית הנשים החרדיות. בשנים 2003-2016 חלה עלייה בשיעורי התעסוקה באוכלוסייה החרדית, גברים ונשים כאחד, הודות לשילוב של צורכי הקהילה עם מדיניות ציבורית שתמכה במגוון דרכים בכניסת הקהילה לשוק העבודה. כיום יותר ממחצית הגברים החרדים (51%) עובדים וכמעט שלושה רבעים מן הנשים החרדיות (76%) - שיעור המתקרב לזה של יהודיות שאינן חרדיות. לרוב, עצם יציאתן של הנשים החרדיות לעבודה נעשה כדי לסייע בעול פרנסת המשפחה וכדי לאפשר לבני זוגן ללמוד תורה. בשנים 2001-2015 ניכר גם שינוי בתחומי התעסוקה בקרב הנשים החרדיות, שבא לידי ביטוי בירידה בעיסוק בתחום החינוך וזליגה לתחומים אחרים. בד בבד, ניכרת מגמת שינוי בתחומי הטכנולוגיה והתקשורת בקהילה, בחדירת אמצעי תקשורת מודרניים כדוגמת מחשב, טלפונים סלולריים ורשת האינטרנט לחיי היום-יום (מלאך וכהנר, 2020).

ערכים ונורמות חברתיות. החברה החרדית בישראל היא חברה קולקטיביסטית דתית, המשמרת את עליונות התא המשפחתי ורואה בו ערך חברתי עליון מכונן. הביטוי לכך הוא שיעור גירושים נמוך יחסית לחברה הכללית, גיל נישואים צעיר ושיעור ילודה גבוה. הקהילה החרדית מתאפיינת בסולידריות חברתית גבוהה כלפי חברה, באמצעות מערכת ענפה של גמ"ח (גמילות חסדים, קרי: ארגוני סיוע לחברות הקהילה בתחומים רבים), וגם כלפי קבוצת החוץ, הישראלים הלא חרדים, באמצעות ארגוני חסד רבים המופעלים בהתנדבות מלאה, כגון זק"א, יד שרה, עזר מציון ועוד. החיים בקהילה קבוצתיים, וכוללים אירועים דתיים, כמו שלוש תפילות ביום המתקיימות בבית הכנסת, אינטראקציות יום-יומיות בסיסיות הנשענות על מפגשים קהילתיים ושמחות משפחתיות. גם היחס למבוגרים ייחודי: הדור הזקן בחברה החרדית נושא תפקיד, והקהילה רוחשת לו כבוד רב מאוד.

חיבור 2

מאת הרב מיכאל נכטיילר,

סמנכ"ל הרשת החינוכית החרדית "נצח"

פעמים רבות, שאתה נדרש להצגה עצמית בפורמים ובסיטואציות שונות, אתה מנסה לחשוב עם מה להתחיל. לספר על הגיל, מקום המגורים או הקהילה, הסטטוס המשפחתי, ואולי ההשכלה, התפקיד, הנסיון. התוצאה בדרך כלל תלויית נסיבות, ואולי אף תלויה באדם שהציג לפניך, אך היא לעולם תסוב סביב אותם נתונים טכניים שיוצרים את מי שאנחנו - כלפי חוץ. נתונים שלעולם לא יחשפו באמת את

אמונותינו הכמוסות, ואת המנוע המוביל אותנו במעשינו.

יכולתי לספר על החברה שלי - החברה החרדית ע"י תיאורים כגון אלה. על המבנה החברתי שלה, על המגמות הקיימות בתוכה, על דמוגרפיה ותרבות, ואולי גם על תהליכי חיים שונים בתוכה. יכולתי גם להתפאר בארגוני החסד הענקיים המגיעים לכל בית בישראל, במשפחות הגדולות החרדיות המנוהלות בפאר וברמה, ברמת האושר החרדית הגבוהה בישראל, ברמת האלימות הנמוכה, באיכותה של מערכת החינוך החרדית, ביחס למבוגרים בתוכה, ועוד ועוד, אך כל אלו לא באמת יתנו לכם לגעת במה היא באמת החברה החרדית, מה מניע אותה, מה גורם לה להיות מה שהיא. על אף עיסוקי רב השנים ביוזמות גדולות וקטנות בתוך העולם החרדי, לא נבחרתי מעולם לייצג אותו, ועל כן אחשוף את עולמי האישי, ואת תפיסת שורשי החרדיות כפי שהיא בוערת בקרבי ונותנת לי את הכוחות והרצון להיות חלק ממנה - על הטוב והרע, בהצלחות ובקושי. אדבר בלשון יחיד, וההיקש לרבים אינו מוכרח, אלא אפשרי על אחריותו של הקורא בלבד.

בתפיסת עולמי, קודם לכל דבר אני רואה את עצמי כשליח. שליח של הקב"ה לקיים ייעוד בעולם, בשנים הקצרות שהוא נתן לי כאן, ושליח של דורי דורות של יהודים להעביר את המסורת שהיא מרכז חיי לדורות הבאים. השליחות הזו מקיפה את כל רבדי החיים. מקיום ההלכה הנוגע ביממה כולה בכל רובד אפשרי, דרך בניית תפיסת עולם המתכתבת עם העולם ההלכתי-רעיוני שנמסר לי ע"י רבותי, ועד לבחירה של היחס אל העולמות שמקיפים אותי: משפחה, קהילה, מדינה. שליחות זו, המתקיימת כבר אלפי שנים, הביאה לתפיסתי ברכה אדירה לעולם, בכל מובן, והנחלתה בעולם המעשי באופן הנכון, כך אני מאמין, תביא ברכה גדולה נוספת, משיחית כמעט. אלא ששליחות זו נמצאת בסכנה במאות השנים האחרונות. תחת שטף העולם המודרני והפוסט מודרני, העם הנושא את השליחות הזו שינה את פניו, וחלקים נרחבים ממנו נטשו את אותה מסורת שאני רואה בה את הלב של חיי.

מציאות זו מעוררת בי פחד וחרדה שהנה אני והיקרים לי, ויותר מכך - המסורת עצמה, עומדים להישטף בתוך אותו גל גדול, ולאבד את המרגלית היקרה לנו לעולמים. החרדה הזו הביאה את החרדיות לנקוט באסטרטגיה המהווה את הבסיס להרבה מהנהגותיה היום: ההתבדלות. יצירת עולם חיים כמה שיותר מובדל מאותו שטפון, שיהווה חומה בצורה ככל שניתן, נגד השיטפון הקרב. בניית מערכות חינוך נפרדות, תרבות, ספרות, מוזיקה, קהילות, ואף ערים נפרדות הובילה מתוך נקודת שפל כמעט טוטאלית לפני כ-70 שנה, ליצירתו של עולם יהודי חרדי ענק, תוסס ופורח, המקיים ככל יכולתו את השליחות הזו שאני מאמין בה. החיים בחרדה,

והמגורים בתוך עולם סגור (פיזי או רעיוני ונפשי) גובים מחיר כבד במובנים רבים, הן מהאדם-קהילה שחי כך, בכבישת כוחות חיים, בכבישת יכולות פיתוח אנושי, באזיקים מרצון אל מול הזדמנויות וצמיחה ועוד. וכן, היא אף גובה מחירים מהסביבה שחוה התנהגות זאת לעיתים כפינוק, לעיתים כדחיה, לעיתים כחוצפה או התנכרות. אך בעולמה של החרדיות - בעולמי שלי, המחיר למרות הכל שווה. המרגלית היקרה שלנו, השליחות הגדולה שלנו נשמרת כקהילה, וכעם. למחיר הכבד - יש תמורה.

אפשר להכיר את השכלתו של האדם, את מצב משפחתו, ואת מקום מגוריו, אך כל עוד לא תכיר את מה שמניע אותו, את נקודת הארכימדס של חיו, לא תצליח לנהל איתו באמת חיים ביחד. ולוואי שצוהר קטן זה, שנפתח כאן, יתרחב לרצון אמיתי, לא רק להכיר, אלא גם להבין.

חיבור 3

מאת מירי פסח,

עו"ס קלינית, פסיכותרפיסטית ומרצה 'במכללת מבחר'

אני דור שלישי או רביעי או מי יודע כמה לחסידות גור משני הצדדים, אבא ואמא. גדלתי בחברה החרדית-חסידית ולימים, נישאתי לחסיד גור. מתוך החברה הזו הצטרפנו שנינו לשוק העבודה. בראשית הדרך אני מורה, הוא אברך בכולל. בהמשך, הוא בהי טק (אחרי לימודי תואר ראשון) ואני בבית עם הילדים וכיום שנינו בשוק העבודה, הוא בהי טק ובמשפטים (תואר נוסף שרכש תוך כדי) ואני דוקטורנטית בעבודה סוציאלית, מרצה בחוג לע"ס ואשת טיפול. יש לנו שבעה ילדים. שלוש מהם הן בנותינו שכבר נישאו.

הראשונה, 25, נשואה מזה ארבע שנים, שני ילדים, מעצבת גרפית UxUi, בעלה, אברך כולל עד כה, יוצא השנה ללימודי תואר 1 בעבודה סוציאלית באחת התוכניות המונגשות לחרדים.

השנייה, 24, נשואה מזה 3 שנים. שני ילדים. אחות במחלקה פנימית, יוצאת השנה ללימודי תואר שני. בעלה אברך עד כה, יוצר השנה ללימודי תואר בתכנות מחשבים במכון לב.

השלישית, 22, נשואה מזה שנתיים וחצי. שני ילדים. גם היא אחות. משלימה לימודי

ליבה בבר אילן, מתוך כוונה להשתלב בתוכנית ה 4 שנתית ללימודי רפואה. בעלה עושה את שירותו הצבאי ביחידה מתוקשבת בקיריה. שלושת הבנים שאחריהן (בני 15-20) לומדים תורה בישיבות שחורות.

הקטנה, בת עשר, לומדת ביסודי.

התבקשתי לכתוב על החברה החרדית.

תיארת את עצמי. ואת חמשת אחיי ואחיותיי. ואת עשרת אחיו ואחיותיו של בעלי. אנחנו החברה החרדית. בעלי אותם קווים דמוגרפיים. כולנו עובדים. לומדים. מחנכים את ילדינו ואת נכדינו בחינוך החרדי הארד קור. אוהבים את המדינה ורואים בחילוני אח. כולנו סובלים די בשקט את החבטות שאנו סופגים מכיוונם של גורמים שונים בחברה הישראלית וכולנו עסוקים בניתוח המצב, בניסיון להבין.

כולנו לוקחים אחריות, כשהאחריות היא עלינו וכולנו זורקים אותה בשאט נפש, כשאנחנו סבורים שהיא לא.

אנחנו בוחרים לעצמינו את מנהיגי הדור שלנו ומצייתים להכוונתם מתוך תחושה עמוקה של אמונה. השייכות לקהילה מעצימה אותנו ומעניקה רוח גבית לדור ההמשך.

החברה החרדית היא חברה קהילתית מאוד. אפשר להיכנס לרזולוציות חדות של תתי הקהילות בה, שלכל אחת נורמות יחודיות. אבל אפשר להסתפק במבט-על ולהכליל (ולקחת בחשבון יוצאים מן הכלל כמוכן).

בחברה החרדית לימוד ומחקר התורה הינו נורמה דומיננטית לדידם של בנים. תפקידן של הבנות, לאפשר את עיסוקם הזה על ידי רכישת השכלה ונטילת חלק פעיל (לפעמים יחיד) בפרנסת המשפחה. גם במשפחות בהן שני בני הזוג עובדים, ערך לימוד התורה שומר על מקומו בראש סדרי העדיפויות. אם לא בפועל, לפחות בשאיפה ובהערכה (כלפי חבורת הלומדים).

נורמת הנישואין בגיל צעיר (19-21) ומשפחות ברוכות ילדים אף הוא מאפיין של החברה הזו.

אפשר לסכם ולהגיד שבחברה החרדית המשפחה תופסת מקום ראשון בחשיבותו, הפרנסה הינה אמצעי להשגת היעד הזה.

סיכום

מעיון מעמיק בחיבורים שהוצגו לעיל על התרבות הערבית, לרבות הערבית-בדואית, על התרבות של יוצאי אתיופיה ועל התרבות החרדית, בצד הדמיון שביניהן ניכר גם שוני רב, בכל הנוגע להיסטוריה שלהן, למבנה ולמקום החברתי שלהן ולארגונים השונים שפרטיהן נאלצים להתמודד עימם כדי להשתלב בכלל החברה. להבדלים בין הקבוצות הנידונות פה השלכות על כל ממדי החיים הסטודנטיאליים. ברצוננו לציין הבדלים מהותיים בין הקבוצות, המהדהדים גם בחוויות הסטודנטים עצמם. ראשית, ההקשר הסוציו-פוליטי של כל קבוצה שונה באופן יסודי. הקבוצה הערבית, המגדירה עצמה כמיעוט לאומי, שונה מרוב האוכלוסייה בישראל ביחסה למדינה ולדת היהודית. מבחינה דתית, הקבוצה הזאת נחלקת לנוצרים ומוסלמים, ואינה שותפה לאמונות הדתיות של אוכלוסיית הרוב. מבחינה גאוגרפית הקבוצה הזאת חיה בנפרד מהחברה היהודית, מסיבות שונות - חלקן הגדול מכורת. לאורך השנים נעדר המיעוט הערבי-פלסטיני זכויות אזרחיות שוות, וסבל מפרקטיקות מפלות. הערבים המשיכו להיתפס כאיום ביטחוני, ותקופות של החמרה והסלמה בקונפליקט הישראלי-פלסטיני השאירו את חותמן על היחס כלפי המיעוט הערבי.

החברה החרדית מורכבת מזרמים מגוונים, ובשונה מהאוכלוסייה הערבית, היא נמנית עם אוכלוסיית הרוב היהודית. מבחינה פוליטית ואידאולוגית, החברה החרדית ביסודה אינה מקבלת את האתוס הציוני ואינה מזדהה עם מדינת ישראל כישות חילונית, אך עם זאת, בעשורים האחרונים מתחולל תהליך חלקי של השתלבות, המשפיע בהכרח על הזיקה למדינה ולמוסדותיה, לפחות בחלקים אחדים מהציבור החרדי. החברה החרדית היא קהילה דתית מתבדלת במהותה, המעדיפה לרוב לנהל את חייה במובלעות ומרחבים סגורים, אם בתוך עיר מעורבת ואם בערים חרדיות הומוגניות. מטרת החיים בתוך המובלעת היא לשמר את אורח החיים המסתגר, השמרני, הקהילתי והדתני המאפיין חברה זו.

קבוצת יוצאי אתיופיה מורכבת גם היא מתתי-קבוצות, אך היא שונה מהקבוצות האחרות, ראשית בכך שזו קבוצה של עולים וילדי עולים, כלומר אינה ילידית, אלא מהגרת. היא דומה לחברות הערבית והחרדית בנפרדות שלה מהחברה הכללית, אך המניעים להיבדלותה שונים בתכלית מאלו של החברות שהוזכרו לעיל, וקשורים לגורם הראשון: היותה אוכלוסייה עולה (מהגרת). קבוצה זו, כפי שיתואר בפירוט בהמשך, נקלטה על ידי מוסדות המדינה באופן שיצר שכונות נבדלות והפרדה מרחבית צורמת מהאוכלוסייה הכללית. עוד הבדל מרכזי בין יוצאי אתיופיה לאוכלוסיות אחרות הוא צבע עורם, שברגע עלייתם הפך לסמן מרכזי שלהם בעיני

אוכלוסיית הרוב. צבע העור של יוצאי אתיופיה מוביל פעמים רבות לאפלייתם. ברבות השנים, עם התגברות נוכחותם של יוצאי אתיופיה במרחב הציבורי דוגמת בשירותי הבריאות, הפקידות הממשלתית, כוחות הבטחון ועוד, חוויות של אפליה והדרה גברו והפכו בתורם להיות גורם מכונן בזהותם של יוצאי אתיופיה.

הנכון לכל שלוש הקבוצות והדומה ביניהן הוא שהסטודנטים הנמנים עימן נמצאים בחזית השינויים הדרמטיים בקהילותיהם. יתרה מזו, כל סטודנט מורכב מכמה עולמות מורכבים ועשירים, ואי אפשר לצמצם את זהותו לאחד מהחיבורים לעיל. מקצת הסטודנטים עירוניים ומקצתם כפריים, מקצתם באים ממעמד נמוך ומקצתם ממעמד גבוה, מקצתם נשים, גברים, להטב"ם, בני דור ראשון להשכלה גבוהה או כאלה שאינם דור ראשון להשכלה גבוהה, דתיים, חילוניים, מסורתיים ועוד, הנבדלים גם במאפיינים רבים אחרים, שאינם סוציולוגיים, ולכן יש להתייחס באופן זהיר לחיבורים הכלליים שאנו מציגות במדריך.

במגוון החיבורים קיים עיסוק בשני מישורים מרכזיים: המרחב הפנים-קהילתי והמרחב החיצוני לקבוצה.

א. המרחב הפנים-קהילתי.

במישור זה בולט עיסוק מפורט במאפיינים הדמוגרפיים הייחודיים של כל תרבות. חשוב להתייחס למאפיינים הדמוגרפיים כאל מסגרת לתמונה: אלו התנאים וההקשר שבו האנשים המגיעים מאותה התרבות חיים ופועלים. למאפיינים הדמוגרפיים השלכות ישירות ועקיפות על רמת הקשיים שחווים הסטודנטים והסטודנטיות ועל רמת המשאבים הזמינים להם.

במישור זה בולט גם עיסוק בערכים תרבותיים כמו קולקטיביזם. ערך יסוד זה חשוב לא רק ברמה התיאורית, אלא, כפי שציין פרופ' מחמד חאג' יחיא בתיאורו לחברה הערבית, הוא משפיע ומעצב את תפיסת העצמי, את היחס לאחר ולמשפחה, הוא משפיע עמוקות על עמדות וערכים שכיחים אחרים, ובא לידי ביטוי תמיד בצורות ההתנהגות בחיי היום-יום. וכפי שסיכם חאג' יחיא בדבריו: "סביר מאוד להניח שההיבטים והמאפיינים שנידונו כאן אודות החברה הערבית, בהיותה חברה קולקטיביסטית, ישתקפו רבות בחייהם הסטודנטאליים של סטודנטים וסטודנטיות ערבים/יות במוסדות להשכלה גבוהה, הן במרחבים פורמאליים והן במרחבים בלתי פורמאליים בחייהם אלה."

היבט נוסף במישור הפנים-קהילתי קשור לפן המגדרי, הכולל התייחסות לחלוקת התפקידים בין נשים וגברים ולהיבטים של שינוי במקום ובתפקיד של שני

המינים. בהקשר זה חשוב מאוד לראות כי לאורך זמן חלים שינויים משמעותיים בחלוקת התפקידים המסורתיות או במהות התפקידים עצמם. בתיאור הראשון, על יוצאי אתיופיה, צוין כי "בהקשר האתיופי, היחסים ניזונים מתפקידים מגדריים ומחלוקת העבודה המסורתית במשק הבית, וכן, כמו בשאר קהילות ישראל, מהאופי הדתי של הקהילה. לדוגמה, נושאי תפקידים דתיים הם לרוב גברים, ובראשם כוהני דת, תפקיד בעל סטטוס רב". השינויים, הגם שלרוב הם תואמים את התפקידים המסורתיים, חותרים תחת החלוקה המסורתית ומספקים חוויות עשירות ומעצימות לנשים.

בחברה החרדית חל תהליך מעניין המכונה "היפוך התפקידים". המצב שבו האישה נוטלת את עול הפרנסה עליה הפך לרווח, כפי שמציגה מירי:

החברה החרדית היא חברה קהילתית מאוד. אפשר להיכנס לרזולוציות חדות של תתי הקהילות בה, שלכל אחת נורמות יחודיות. אבל אפשר להסתפק במבט-על ולהכליל [...]. בחברה החרדית לימוד ומחקר התורה הינו נורמה דומיננטית לדידם של בנים. תפקידן של הבנות, לאפשר את עיסוקם הזה על ידי רכישת השכלה ונטילת חלק פעיל (לפעמים יחיד) בפרנסת המשפחה. גם במשפחות בהן שני בני הזוג עובדים, ערך לימוד התורה שומר על מקומו בראש סדרי העדיפויות.

בהקשר החברה הערבית, בחיבור הראשון מצוין כי "עוד שינוי ניכר בהקשר המגדרי: [...] ישנה עלייה ברמת השתלבותן [של הנשים] בעבודה, וכמחצית הנשים הערביות כיום תורמות לפרנסת הבית", ובהקשר יוצאי אתיופיה מצוין בחיבור הראשון: "בהקשר הישראלי יחסי המגדר השתנו. נשים משכילות יותר, נראות יותר במרחב הציבורי, נוכחות יותר בתרבות, בפוליטיקה ועוד. לדוגמה, תפקיד השר יוצא אתיופיה הראשון בממשלת ישראל אויש בידי אישה: פנינה תמנו שטה. לנשים משקל רב יותר גם באומנות ובעשייה התרבותית".

ב. המרחב החיצוני לקבוצה

במרחב זה באה לידי ביטוי מערכת היחסים האופיינית למפגש בין התרבויות השונות לבין החוץ. ניכר כי לכל שלוש התרבויות מערכת יחסים שונה באופייה עם החברה הכללית, המעוצבת על פי אירועים היסטוריים, נרטיבים קולקטיביים ודינמיקה בין קבוצות. הדינמיקה בין הצדדים השונים מקבלת ביטוי בשני מרחבים מרכזיים: מערכת היחסים עם המוסדות הפורמליים במדינה ומערכות היחסים הבין-אישיות עם פרטים מחברת הרוב הישראלי-חילוני.

קבוצות המיעוט מאופיינות ברמת אמון נמוכה ביחס למוסדות המדינה. החברה החרדית לרוב מגיבה בחשדנות כלפי מוסדות המדינה, ויש לה היסטוריה ארוכה

של חוסר אמון ברשויות על סמך נרטיבים היסטוריים העומדים בסתירה לכך שישראל תהיה מדינה חילונית. בחברה הערבית גובר חוסר האמון במדינה בעיקר בגלל הסכסוך הלאומי. בקרב יוצאי אתיופיה תחושות הניכור מתבססות על יחס המדינה למאפיינים אתניים ועל הטלת הספק ההיסטורי ביהדותם.

אף שבחברה החרדית ניכר לאורך השנים תהליך של אינטגרציה מואצת, הן ברמה הפוליטית והן ברמה החברתית, ומגמה זו מגבירה את אמון הקהילה במדינה, בחברה הערבית התהליך שונה.

בכל שלוש קבוצות התרבות מושאות חיבור זה קיימת לעיתים התחושה שהמוסדות הפורמליים, המנוהלים בידי קובעי המדיניות, עורכים רפורמות ומקבלים החלטות מכריעות הנוגעות לקבוצות בלי להקדיש חשיבות לרצונות הפרטים שבהן, לייחודיותן ולמאפייניהן התרבותיים. הדברים אמורים בעיקר בחברה הערבית וביוצאי אתיופיה. באשר לחברה החרדית, בשני העשורים האחרונים חל ביסוס תודעתי בצורך לגבש מדיניות רגישה תרבות ייחודית לקבוצה. עם זאת, ישנם משברים המציפים את הפערים והסטראוטיפים ומציתים מחדש את השסעים הניצבים בין הקבוצה הזאת לבין חברת הרוב.

ביטוי למתחים בין קבוצת הרוב למיעוט ניכרים בדבריו של ח'יר אלבאז:

בנוסף למתחים אחרים כמו הפערים הכלכליים, הפער הגדול באיכות החיים, הפערים הגדולים בהשכלה ותעסוקה, בנוסף לסוגיה הקשה מכל אלה: סכסוך הקרקעות המתמשך [...] כל אלה יצרו ויוצרים מתח גדול, חוסר יציבות, קונפליקטים ובלבול גדול הן בחזית הפנימית והן בחזית החיצונית. תהליך השינוי המואץ ולא מתוכנן שעברה ועוברת החברה הבדואית, בנוסף לחוסר השקעות מדינה מספיקות בתחומי החיים השונים: חינוך, בריאות, הכשרה מקצועית וייצרת/הנגשת הזדמנויות תעסוקה ועוד..., הותירו את הבדואים ברמת חיים נמוכה ויצרו פערים גדולים בכל תחומי החיים ביחס לחברה היהודית. [...] לצד כל אלה, וכתוצאה מחלקן, התפתחו תופעות חברתיות שליליות רבות, הכוללות אלימות קשה וקיטוב בתוך החברה. אין ספק שמצבה החברתי, כלכלי, פוליטי של החברה הבדואית כיום קשה ביותר, זאת למרות השינויים החיוביים שאנו עדים להם בשנים האחרונות בתחומי ההשכלה הגבוהה.

מערכות היחסים הבין-אישיים שמנהלים פרטים בשלוש הקבוצות עם פרטים בחברת הרוב מתאפיינות לרוב ביחסים מצומצמים, מרוחקים ומתוחים, ובחוסר מרחב או הערכה לייחודיות התרבותית שמביא איתו הפרט לסיטואציה. כמו כן ניכרים חששות ורתיעה בשני הצדדים מהשלכות המפגש על הרמה האישית והרגשית

שלהם. במפגשים עם קבוצת הרוב עולות תחושות של חוסר הערכה וחוסר הבנה, ורמות גבוהות של שיפוטיות, ולפעמים אף תחושות של דחייה ודחיקה לשוליים. כך מתארת מירי פסח את האינטראקציה של החברה החרדית עם אוכלוסיית הרוב החילוני מנקודת מבטה: "אנחנו החברה החרדית. בעלי אותם קווים דמוגרפיים. כולנו עובדים. לומדים. מחנכים את ילדינו ואת נכדינו בחינוך החרדי הארד קור. אוהבים את המדינה ורואים בחילוני את. כולנו סובלים די בשקט את החבטות שאנו סופגים מכיונם של גורמים שונים בחברה הישראלית וכולנו עסוקים בניתוח המצב, בניסיון להבין".

וכך נכתב בהקשר זה על יוצאי אתיופיה בישראל, בחיבור השלישי שהובא לעיל: קהילה זו התקיימה בשונה מעקרונות הקנון ההלכתי הנורמטיבי-אורתודוקסי יהודי שהתגבש בעת המודרנית ברבות מקהילות ישראל בעולם. בעת המודרניות הביאו הבדל זה וצבע העור השונה לקונפליקטים רבים בנוגע למידת הדמיון של יהודי אתיופיה לשאר היהודים, ומכאן גם בנוגע למידת האוטנטיות של הזדהותם כיהודים. [...]

ניתן להגיד כי הקהילה מתאפיינת במבנה של קשרים חברתיים קהילתיים וקבוצתיים, מייחסת ערך לגיל מבוגר ולקשרי משפחה, חדורה מוטיבציה רבה לתרום ולהשתלב בהקשר הישראלי, ומתמודדת ללא הפסק עם אפליה.

בחברת הרוב הישראלית ניכרת רתיעה חמורה יותר מפני קהילת יוצאי אתיופיה מאשר מפני קהילות יהודיות אחרות, הבאה לידי ביטוי בתגובות מפלות לצבע העור של יוצאי אתיופיה ובספק המוטל תדיר באוטנטיות של יהדותם. שני גורמים אלו, המובילים ליחס חריג ומפלה כלפי הקהילה, וכן גורמים אחרים שצוינו לעיל, מעוררים בקרב יוצאי אתיופיה תחושת הדרה מתמשכת.

הרב נכטיילר מבטא משאלת לב להיכרות מעמיקה וכנה עם תרבות האחר: אפשר להכיר את השכלתו של האדם, את מצב משפחתו, ואת מקום מגוריו, אך כל עוד לא תכיר את מה שמניע אותו, את נקודת הארכימדס של חייו, לא תצליח לנהל איתו באמת חיים ביחד.

ולוואי שצוהר קטן זה, שנפתח כאן, יתרחב לרצון אמיתי, לא רק להכיר, אלא גם להבין.

בדומה למשאלת הלב שמביע הרב נכטיילר, גם פרופ חאג' יחיא, בדברו על אוכלוסיית הסטודנטים הערבים במפורש, ממליץ לנקוט כלפיהם גישה אמפתית ומתחשבת: "יחס אמפטי, מכיל, רגיש, ולא שיפוטי לרקע התרבותי, הסוציו-פוליטי,

והכלכלי ממנו באים סטודנטים/יות ערבים/יות, בכלל, ולאופי הקולקטיביסטי של החברה ממנה באים, בפרט, עשוי לתרום רבות לרווחתם הנפשית ולהסתגלותם המוצלחת למרחב הסטודנטיאלי בו הם נמצאים, ולהשתלבותם בו".

שוני ופערים תרבותיים והשלכותיהם על המפגש הבין-תרבותי באקדמיה

"דינמיקה של שוני והבדלים תרבותיים"

המודל התאורטי של בנט מדגיש את החשיבות המכרעת של תפיסה, זיהוי והכרה בהבדלים בין התרבות האישית של חבר הסגל לבין התרבות של האדם (הסטודנט) העומד מולו. מהפרק הראשון והשני נראה כי הערכים התרבותיים שמדגישות החברה הערבית, לרבות הערבית-בדואית, החברה החרדית וחברת יוצאי אתיופיה שונים מאלו שמדווחים עליהם בני חברת הרוב היהודית-חילונית ישראלית. בפרק הנוכחי נאיר סוגיות תרבותיות שונות העשויות להוביל לבעיות תקשורת, לפרשנות שגויה ולאינטראקציות חברתיות שליליות בזמן המפגש בין הסגל לבין סטודנטים מן הרקעים התרבותיים שהוצגו לעיל. בסוגיות התרבותיות שיוזכרו להלן אפשר לראות מוקדי קושי וקונפליקט המחייבים תשומת לב מרבית, תשאלו וחקירה.

בצד ההבדלים התרבותיים, גם קשיי השפה והפערים המעמדיים, החברתיים והכלכליים (עולים חדשים או צאצאים לעולים לעומת ילידי הארץ, מיעוט לאומי לעומת רוב, מעמד סוציאקונומי נמוך לעומת בינוני-גבוה ועוד) עשויים להגביר את חוסר התקשורת בין חבר הסגל לבין הסטודנט.

אחדים מן התחומים שיוצגו בהמשך מוצגים על פי קצותיהם הדיכוטומיים (למשל, קולקטיביזם לעומת אינדיבידואליזם), אך אין הכוונה לחלוקה דו-ערכית בין חברי הקהילה, אלא לרצף שהתנהלותם בחיי היום-יום מתקיימת על גביו. חשוב לציין כי חברי הסגל אינם מצופים להכיר את כל הדקויות והמופעים של הסוגיות המוצגות בפרק הזה על בורין, אך חשוב שמודעותם אליהן תגבר, ושיקיימו תהליך הדרגתי של למידתן. במפגש עם סטודנטים המתקשים להתמודד עם הלימודים ומפגינים תפקוד אקדמי בעייתי, על חברי הסגל לדעת כי מלבד יכולת אקדמית בינונית או רמות נמוכות של השקעה, רצינות ואחריות, ייתכנו לכך סיבות וגורמים רבים. בניסיונם להבין את התנהלותו הבעייתית או הלא-יעילה של הסטודנט העומד מולם, חשוב שישקלו את היתכנותם של שניים או שלושה מניעים או סיבות אפשריים לה. בהדרגה, חברי הסגל יפתחו ידע והיכרות עם מגוון הסוגיות, המניעים והגורמים היכולים לעמוד מאחורי שלל ההתנהלויות.

הבדלים תרבותיים

להלן יוצגו מספר סוגיות העשויות לעורר קשיים בקרב סטודנטים מקבוצות מיעוט. היכרות עם סוגיות אלו והבנתן, הן בקרב הסטודנטים והן בקרב הסגל המנהלי והאקדמי, יכולות לקדם גישה חיובית להתמודדות עם הנושא ולהגדיל את הסיכויים להסתגלות חברתית, אישית ואקדמית מיטבית. חשוב שלא לראות את ביטויי הסוגיות האלו כאבסולוטיים. עוצמתן בקרב הסטודנטים נפרסת על רצף, ששני קצותיו הם המוצגים לפניכם במדריך זה. זאת ועוד, חלק מתיאורי המקרה בסוגיה אחת יכולים להופיע בסוגיה אחרת, למשל תיאור מקרה שהוצג בהקשר של "קולקטיביזם ואינדיבידואליזם" יכול היה להיות מוצג גם בהקשר של "דור ראשון להשכלה גבוהה" וכן הלאה.

ראשית נתאר את הסוגיות התרבותיות עצמן, ולאחר מכן נציג דוגמאות ותיאורי מקרה רלוונטיים.

קולקטיביזם לעומת אינדיבידואליזם

אילו ערכים מנסה החברה לנטוע ולחזק בקרב חבריה? האם החברה שואפת לחזק יותר יחסים חברתיים משמעותיים ותחושת שייכות של הפרט לאחרים משמעותיים? האם החברה מדגישה הגדרה עצמית נפרדת ומעודדת את פרטיה להצלחה ולהגשמה עצמית? דירוג גבוה בציר הקולקטיביזם יכול להוביל למוטיבציה חזקה להשתייך לקהילה ולהתאים לקונטקסט במטרה לשמור על הרמוניה ביחסים החברתיים. לעומת זאת, דירוג גבוה בציר האינדיבידואליזם יוביל לנפרדות, להגדרה עצמית מובחנת ללא תלות באחרים, לרצון להשפיע על ההקשר החברתי מסביב ולרצון להתבלט ולהיות ייחודי. סוגיה זו מתאימה יותר לחברה הערבית והחרדית, ופחות ליוצאי אתיופיה.³ חברות אלו נוטות להדגיש יותר ערכים של קולקטיביות, ובציר הקולקטיביזם הן מדורגות גבוה יותר מאשר התרבות הדומיננטית בישראל. בחברה החרדית הדברים אמורים ביתר שאת, מכיוון שהממד הקולקטיביסטי מעוגן בציוויים דתיים. כאמור, חברות אלו נוטות לקדם הרמוניה ביו חבריהן, שמירה על יחסים עם המשפחה הגרעינית המורחבת וקידום של צורכי הקהילה וחבריה גם על חשבון צורכי הפרט.

דירוג שונה על צירי הקולקטיביזם והאינדיבידואליזם עלול לעורר מוטיבציות שונות בקרב הסטודנטים מחברות מיעוט אלו, ולהוביל את חברת הרוב לפרש את התנהגותם באופן שגוי. במרחב האקדמי סוגיה זו תבוא לידי ביטוי בכמה מישורים.

³ ההבדל ברלוונטיות של הסוגיה לקבוצות השונות אינו נובע בהכרח מהבדל כזה בתרבויות המקור, אלא יותר במקום ובעמדה החברתית של הקבוצות בהקשר הישראלי. יוצאי אתיופיה מחויבים פחות לערך הקהילתי, שכן המוטיבציה שלהם לאינטגרציה עולה על המוטיבציה הקהילתית. לעומת זאת, בקבוצות האחרות הנפרדות וחיי הקהילה עומדים וקיימים באופן מרכזי בחיי היום-יום, ומעצבים את המפגש של חברי הקבוצות האלה עם האקדמיה.

1. סטודנטים יכולים להיות ערניים יותר ורגישים לקונטקסט הרחב האקדמי או לאווירה בכיתה, ופחות מושקעים ברצונות ובצרכים שלהם. בשלבים התחלתיים הסטודנטים יעסקו בלמידה אינטנסיבית של המרחב האקדמי (החדש והזר) ושל ההקשר, ויהיו פחות מחוברים לתכנים הנלמדים בכיתה. התנהגות זו יכולה להתפרש כ"ריחוף" של הסטודנטים או כחוסר מודעות לנעשה בכיתה - עמדה שיפוטית העלולה להפריע בהמשך לניסיונות הסטודנטים להתמצא ולהשתתף בלמידה.

• סטודנטית ערבייה סיפרה:

"בתיכון הייתי מצטיינת בהכול, במיוחד באנגלית, וחשבתי שהאנגלית איתה הגעתי לאוניברסיטה טובה, אבל כשהייתי יושבת בשעות הקבלה מול המרצה והוא היה מדבר בשטף וברמה גבוהה הבנתי שהאנגלית שלי לא באמת טובה וזה תסכל אותי".

• סטודנט ערבי-בדואי סיפר:

"רגעים חיוביים בשנת הלימודים הראשונה?! לא היו בכלל, הכול שלילי. תביני, אני, השנה הראשונה פה הרסה אותי, בהרצאות לא הבנתי כלום, מסתכל מסביבי כולם מסכמים מה שהפרופסור אומר ואני לא מספיק כלום ולא עומד בקצב שלהם, זה עצבן אותי מאוד... המצגות שמעלים הן באנגלית, אמרתי לך שהאנגלית שלי על הפנים לא ידעתי מה לעשות עם עצמי... השנה הראשונה דפקה לי את הממוצע".

2. פעמים רבות הסטודנט החרדי נאלץ להתעמת עם הקהילה שלו על המרחב שבחר, שאינו לגיטימי באופן מוצהר. המעבר לאקדמיה וההתמודדות עם הקהילה גוזל מהסטודנט החרדי אנרגיות, ומבנה לעיתים מתח בין הרכיב החדש בזהותו לבין הנורמות הקהילתיות. מתח זה עשוי להוביל לעומס נפשי ולחוסר פניות לתהליך הלימודי.

• סטודנטית חרדית סיפרה:

"אצלנו בחיפה עשיתי הכול בשקט, כי הם שומעים מכללה ולא בדקו עליה כלום, יש על זה סטיגמה לא טובה. עכשיו כבר יודעים וזה נודע לחברות ולכולם. לא מסתכלים עליי אחרת. החברות מפרגנות לי מאוד, והמשפחה המורחבת גם כן מפרגנת לי".

• סטודנט חרדי אחר הוסיף:

"אני חושב שזה חלק של תהליך שהציבור החרדי עובר בינו לבין עצמו. כי כשאני יצאתי לפני שבע שנים הייתי המחזור השני או השלישי של חרדים, ועצם היציאה מהכולל לאקדמיה בעיניי הייתה נראית סוג של עבודה זרה... זה משהו שלא חלמתי עליו."

3. סטודנטים יכולים להיקלע לקונפליקט סוער בין הצורך שלהם להשקיע בלימודים לבין צרכים ובקשות של בני משפחותיהם. לרוב, הסטודנט יבחר לוותר על הצורך שלו ולסייע לבני המשפחה. התנהגות כזו יכולה לגרום חוסר הבנה ואף כעסים מצד חברי הסגל, שבעיניהם הסיבות שמציג הסטודנט אינן מוצדקות.

• סטודנט ערבי סיפר:

"אחי הצעיר לומד בכיתה י', יש לו מגבלה בדיבור, הוא לא מדבר טוב והוא לומד בבית ספר לחינוך מיוחד. בכללי אנחנו משפחה מלוכדת, אבל כמו בכל משפחה יש גם בעיות. אני בשנה הראשונה, בזמן שחייתי, ניהלתי מאבק הישרדות בתוך האקדמיה. היו לנו הרבה בעיות בבית, בין אבי ודודי, הרגשתי שזה מקשה עליי והופך את המצב לעוד יותר גרוע, הרגשתי לחץ מהלימודים, לחץ מהבית, הרגשתי שאני באמת על סף שיגעון..."

4. בגלל הרצון לשמר את ההרמוניה בכיתה ומחשש לפגוע ביחסים עם סטודנטים אחרים, לעיתים יבחרו סטודנטים אלו לא להגיב, ולא יביעו את דעתם האמיתית בכיתה. ייתכן גם שלא יתנגדו לדברי המרצים או שלא יערערו על הנלמד השיעור או על דברי הסטודנטים, כדי לא לשבש את ההרמוניה בכיתה. המרצים ושאר הסטודנטים בכיתה עלולים לפרש התנהגות זו כביטוי לרמה אקדמית נמוכה, לחוסר היכרות עם החומר או חוסר שליטה בתכנים הנלמדים.

• סטודנטית ערבייה-בדואית סיפרה:

"לעיתים הדעות שלנו ושלהם סותרות ומנוגדות, למשל במקרה הירי והרצח על ידי השוטרים באום-אלחיראן. הם אמרו שהבדואים עולים טרמפ על האירוע הזה. לא רציתי להביע את דעתי ולומר מה אני מרגיש באמת, כי ידעתי שאם אעשה זאת, זה יגרום להתנגשות עם חלק מהסטודנטים, ויכול לגרום לאווירה לא נעימה בכיתה."

• סטודנטית ערבייה הוסיפה וסיפרה:

"לא, אני לא נכנסת איתם לדיונים. אם אני משתתפת בדיון אני צריכה להרגיש שמי שיושב מולי, יש לו ראש פתוח ומודעות שיכולה להכיל את דעתי. אני מרגישה שאם אדבר בכנות ואומר את דעתי על נושא פוליטי מסוים אהפוך ישר לאדם גזען בעיניהם, וכך ניגרר שנינו למצב שלא כדאי שנגיע אליו. לכן בשום פנים ואופן אני לא מוכנה לומר את דעתי".

5. לפעמים הסטודנטים מסכימים לכל מיני משימות ומטלות רק משום שאינם רוצים לאכזב את האחר, וקשה להם לסרב. לפעמים הם מתחרטים על כך מאוחר יותר, ואינם מעוניינים להמשיך במשימה, דבר העלול להיתפס כחוסר אחריות או כאי עמידה במשימה.

6. לעיתים, סטודנטים שנתקלו בקשיים או בבעיות בתחום הלימודים אינם ממהרים לפנות לעזרה וסיוע. הם מנסים להסתדר בעצמם ככל האפשר, משום שמבחינתם פנייה ובקשת עזרה חושפות חולשה, והם מעוניינים שהמרצה, חבר הסגל או הסטודנטים האחרים יראו אותם באור חיובי. לעיתים הם-עצמם אף רואים בבקשת עזרה הפרעה למערכת או הכבדה על הצד האחר. במקרים כאלה, אם אכן הסטודנטים יפנו בבקשה לעזרה הדבר יקרה רק כשהיו בטוחים שאינם יכולים לטפל בעניין לבד, ובשלב זה, לרוב, הבעיה כבר חמורה יותר. גם הסטודנטים החרדים מרגישים פחות נוח לגשת ולבקש עזרה, ומעדיפים להתמודד לבדם עם האתגרים מאשר להיות לנטל חברתי. לתחושתם, בקשת העזרה מדגישה את מקומם השונה ומבדלת אותם מהסביבה, במקום להביא לשילוב הרמוני. לרוב, חברי הסגל אינם מבינים את הימנעות הסטודנטים מבקשה לסיוע ולא את רצונם לחכות עד שהבעיה מחמירה, והדבר אף עלול לעורר את כעסם, והם נוטים לראות בכך עדות לכישורי ההתמודדות הלקויים של הסטודנט.

• סטודנטית ערבייה בדואית סיפרה:

"בשנה הראשונה ידעתי שיש חונך ולא ביקשתי, אני אם אני טועה בכביש אני לא שואלת אנשים אני ממשיכה להסתובב עד שאני מוצאת את הדרך. היו לי חברות שהיה להן חונך, אני לא אוהבת את ההרגשה שאני צריכה עזרה או שאני נזקקת. החברות שלי לא קיבלו חינוך כמו שאני קיבלתי. אני, קשה לי לקבל עזרה, ההרגשה הזו קשה לי".

• סטודנט ערבי סיפר:

"אני אדם שקשה לו לבקש עזרה, בכנות, ממש קשה לי, אני לא יודע מה הסיבה ומאיפה זה מגיע, אבל זה קשה לי, יכול להיות שאני מתבייש או שאני מנסה לתת לעצמי עוד הזדמנות להתמודד לבד, בין אם אלה קשיים לימודיים, כלכליים או חברתיים".

7. מנגנון הבושה הוא מנגנון חברתי חזק, שנועד לשלוט בהתנהגותם של יחידים בהקשר הקולקטיבי. אחד הביטויים למנגנון זה הוא פחד: התנהלות זהירה במהלך השיעורים, חשש מפני מענה שגוי או לא מספק, חשש מפני הפגנת חוסר ידע ומבוכה בנוכחות אחרים בסביבה החברתית. פחד זה מונע מן הסטודנטים להתנסות בדברים חדשים ולנצל הזדמנויות, ולפעמים אף להשמיע את קולם הייחודי. סטודנטים עשויים להתבטא מעט בלבד, אם בכלל, במפגשים קבוצתיים, לחשש מכישלון היבט חברתי בין-אישי. עיקר החשש תלוי בחשיפה לאחרים ולבני משפחה, לחברים ולמכרים. סטודנטים בקבוצה זו לרוב טרודים פחות בציפיות שלהם-עצמם, ויותר בחשש מפני חשיפה ופגיעה בתדמית החיצונית שלהם במעגליהם החברתיים. לרוב, התנהגותם נתפסת על ידי חברי הסגל כביטוי של חולשה או של חוסר יכולת לעמוד בקצב הכיתה.

• סטודנט ערבי שיתף:

"בהתחלה ממש לא הייתי מעז לדבר במהלך ההרצאה, זה היה קשה, פחדתי שאומר מילה לא נכונה ויצחקו עליי או בגלל שהמבטא שלי שונה... אחר כך התחלתי לשבת בשורה הראשונה, כדי שאם ארצה לשאול את המרצה שאלה לא אומר אותה בקול רם והשאר ישמעו".

• סטודנטית ערבייה הוסיפה:

"אין לי את האומץ לדבר במהלך ההרצאות. לפעמים המרצה שואל שאלה מאוד פשוטה שאני יודעת את התשובה, ואני אומרת לעצמי, הלוואי שהיה לי אומץ ושפה טובה כדי לענות, אני מפחדת. הפחד הזה מלווה אותי מתקופת בית הספר. את מכירה את הסיטואציה שאת עונה תשובה לא נכונה וכלום צוחקים עלייך, אלה רגשות שאני עד היום לא יכולה להיפטר מהם. אלוהים, כמה היינו יכולים להעליב אחד את השני. החשש הזה שארגיש השפלה והעלבה ושיצחקו עליי עדיין מלווה אותי".

פטריארכליות, סמכות וביזור כוח

הגישה לחלוקת הכוח בתוך המבנה החברתי שונה מחברה לחברה. בחברות חילוניות או ליברליות חלוקת הכוח נעשית על פי גורמים הנתונים לשליטת הפרט, כמו השקעה, מוטיבציה והישגים אישיים. בחברות מסורתיות מושם דגש רב יותר גם בגורמים כמו גיל ומגדר. לפעמים הצטלבות שני ממדים אלו יוצרת תתי-קבוצות הנבדלות זו מזו בדירוגן החברתי. לדוגמה, בחברות מסורתיות זכות נשים מבוגרות לכבוד וכוח רבים יותר מאשר גברים צעירים. אף שחלוקת הכוח בחברות אלו אינה שוויונית, היא נתפסת טבעית ומובנת מאליה. סוגיה זו רלוונטית בעיקר לחברה הערבית והחרדית.

1. סטודנטים לעיתים חשים מתח ואי-נוחות בנוכחות מרצים וחברי סגל, בשל יראת כבוד שהם רוחשים כלפיהם, ולכן נמנעים מפנייה אליהם ככל האפשר, עד לשלב שבו הם מרגישים שאין להם כל ברירה. יש המפרשים התנהלות כזו כחוסר בשלות או חוסר ביטחון עצמי.

• סטודנט ערבי בדואי סיפר:

"למען האמת, העברית שלי לא טובה. הינה, עכשיו אני צריך לבקש ממרצה שיפור ציון בקורס ולא יודע איך אבקש זאת, ולא יודע איך אתגבר על זה. אני שוקל לכתוב פתק ולקרוא ממנו. אני מרגיש שזה קשה להביע את עצמך כמו שצריך כשאתה יושב ככה בארבע עיניים מול מרצה. לכתוב את זה יותר קל".

2. במקרים שבהם הסטודנטים חשים שדעותיהם או מחשבותיהם סותרות את דברי המרצים או מערערות אותם הם נוטים לבחור שלא להשתתף בשיעורים ולא לחלוק את נקודת מבטם. התנהלות כזאת יכולה להתפרש כחוסר מעורבות או כחוסר הבנה.

• סטודנטית ערבייה בדואית סיפרה:

"כבר מגיל קטן מלמדים אותנו בבתי הספר שמורה זה משהו 'קדוש', שצריך לכבד ולפחד ממנו, כי אם טועים עם המורה מקבלים עונש ומכות. אולי בגלל זה כשאנחנו מגיעים לאוניברסיטה קשה לנו לדבר עם מרצים, על אחת כמה וכמה לערער על דברים שהם טוענים ואומרים במהלך ההרצאות".

3. במפגש עם חברי סגל הסטודנטים עלולים להימנע מנקיטת עמדה אסרטיבית או מהצבת גבולות ברורים הקשורים להתייחסות לזהותם, לשונותם ולשייכותם התרבותית. לרוב הם משלימים עם חציית גבולות ועם חודרנות למרחב האישי

והחברתי, ומגיבים בחיך שאינו מסגיר את המבוכה וחוסר הנוחות שחשו. לרוב, אף שהסטודנט עלול לחוש עלבון, חוסר הבנה וריחוק במפגשים אלו, התנהלותו יכולה להתפרש כהסכמה וכאישור של דברי חבר הסגל.

4. סטודנטים עלולים גם לחוש ריחוק בשל פטרונות חברי הסגל כלפיהם, ולהתקשות להגיב או להתגונן, דבר הפוגע באיכות הלמידה שלהם ועלול להוביל לאנטגוניזם.

5. סטודנטים ששיתפו את חוויותיהם הקשורות למקומם החברתי כצעירים או כנשים נתקלו לרוב בהתנגדות מצד המרצים, ובניסיונותיהם להטיף ולחנך לשוויוניות. תגובות כאלו מלמדות את הסטודנטים שלא לחשוף ידע ולא לספר על חוויות מהעולם החברתי-תרבותי שלהם, והם חשים שרבים מהערכים התרבותיים והחברתיים אינם זוכים לביטוי במרחב האקדמי.

הטרוגניות ושונות לעומת ייחודיות

לסטודנטים מקבוצות מיעוט שונות מאפיינים ייחודיים, כמו שפת אם, הון תרבותי, צבע עור, סגנון לבוש ועוד. מאפיינים אלו לעיתים מסמנים את שייכותם התרבותית שלהם או מחזקים אותה, אך במרחב האקדמי הם יכולים לטעת בהם תחושת זרות ואי-שייכות. אחדים מן המאפיינים הללו מעצבים את סוג התקשורת בין הסטודנטים לקבוצה הדומיננטית כבר במפגש הראשוני, ואחרים ישפיעו על טיב התקשורת והיחסים בשלבים מאוחרים יותר. להלן נעסוק בארבע סוגיות: זרות וחוסר שייכות, הסטודנטים כנציגים, הכללה וחוסר מובחנות, חוסר נראות.

1. **זרות וחוסר שייכות.** סטודנטים ביטאו תחושות עזות של זרות וחוסר שייכות, המובילות לאי-נוחות ופוגעות במוטיבציה להשתתף, להשתלב ולהתערות בחיי החברה הסטודנטיאליים ובפעילות האקדמית בקמפוס. תת-הסוגיה הזאת רלוונטית לשלוש החברות במידה דומה.

• סטודנטית יוצאת אתיפיה סיפרה:

"אני הסתובבתי שנה שלמה באוניברסיטה כאורחת. שילמתי כמו כל אחד, למדתי כמו כל אחד, ועדיין הרגשתי כמו אורחת. לוקח זמן לשנות את המחשבה הזאת. זה שתוהים על זה שאני פה לא אומר שאני צריכה להתרגש. את מרגישה את המבטים האלה, לפעמים אפשר לשחק עם זה, להתבדח על זה בשביל להתמודד."

• סטודנט חרדי שיתף:

"תחושת זרות רבה... תחושת ערפול. כאילו נוסע בתוך סרט לא מוכר. הסביבה נקייה, מטופחת, מוקפדת. שונה מאוד מסביבה ישיבתית פשוט מוזר. אני נזכר בזה וזה נראה לי כמו סרט".

• סטודנטית יוצאת אתיופיה שיתפה:

"בהכשרה המעשית [עבודה סוציאלית] אני במרכז גישור, ומדי פעם אני הולכת לרווחה. יש לי מטופלת בת שישים ושתיים. אני מרגישה שזה המקום שלי, כמו כל העובדות הסוציאליות, אבל תמיד יש שם את השתיים-שלוש האלה ששואלות אותי "מה את צריכה?" "את מחפשת אותי?" "קראת לי?" "את התקשרת אליי?" ואז כשאני אומרת שאני עובדת כאן, שאני סטודנטית מתמחה מעבודה סוציאלית, אז בשבריר שנייה המבט משתנה: אההה. אבל בעצם תמיד חושבים שאני מטופלת. ישבתי בספסל ההמתנה וחשבתי עם עצמי, מעניין איזה סיפור תופרים עליי: אולי היא נערה בסיכון או אישה מוכה. כל מיני סיפורים שהם יכולים להדביק עליי. וזה גורם לי לפקפק בעצמי לפעמים: אולי אני נראית ככה וזה לגיטימי שהן חושבות עליי ככה. זה מה שזה גורם לי לחשוב, זה מכניס אותך למקום לא טוב. החשיבה הזו תמיד נשארת".

בלבוש הייחודי המזהה את הסטודנטים (לרוב הערבים והחרדים) עם קבוצותיהם התרבותיות הם רואים אלמנט המחריג אותם, המקטלג אותם אוטומטית כלא שייכים וזרים למרחב. לפעמים הם מנסים להתמודד עם סוגיה זו בדרך של טשטוש ההבדלים הקיימים בינם לבין סביבתם החברתית.

• סטודנט חרדי סיפר:

"אני מקפיד ללכת עם כובע וחליפה, כמו שאתם רואים, אבל לאוניברסיטה העברית לא היה לי אומץ להסתובב ככה. אם הייתי צריך הייתי משאיר באוטו. אם קרה שהגעתי עם כובע וחליפה היו שואלים אותי: 'מאוד עצוב. אזכרה של מי הייתה היום?' או 'יש היום איזו שמחה?' או שיש משהו מאוד דרמטי במשפחה. אני לא פראיר, אבל לא היה לי אומץ להסתובב ככה. דווקא [משה, חבר ללימודים] הסתובב באוניברסיטה עם כובע ועם החליפה, אבל אני, לא היה לי אומץ".

• סטודנט חרדי נוסף סיפר:

"עצם הדבר שהלכתי ללמוד במקום הזה, לא דמיינתי את זה קודם. לקח לי שנה להחליט שאני מסוגל לעשות את זה. נרשמתי לפני שנה ואמרת לי לעצמי

שאני לא מסוגל לעשות את זה. עברתי תהליך שלם עם עצמי להיות מסוגל להיות בכיתה חילונית עם נשים חילוניות. הלכתי לשאול את הרב שלי, היה לי בלגן שלם עם עצמי, המון התמודדות עם עצמי. בוא נאמר, בחור שהולך ללמוד בכיתה של עבודה סוציאלית. אני לא בא ללמד זכות או חובה על אף אחד, אבל... השנתונים שלפניי אמרו לי, תשמע זה כיתה של מנהלים, התנאי סף הוא עבודה של עשר שנים בשירות הציבורי. הגיל של הנשים והגברים שם זה ארבעים-חמישים, בוא נגיד, זה יותר ידידותי מכיתה של עבודה סוציאלית עם סטודנטיות בנות תשע-עשרה, זה בעצם מה שדי הקל עליי. אבל בפירוש היה לי קונפליקט גדול ודיונים שלמים עם עצמי ועם אשתי אם ללכת לעשות את זה או לא".

• סטודנטית ערבייה סיפרה:

"כשאני נכנסתי לאוניברסיטה הייתי בת שמונה-עשרה וחודשיים. קטנה מאוד. הגעתי ישירות מהתיכון לאוניברסיטה, שאת מבינה שאלה שני עולמות שונים. אני זוכרת שלהרצאה הראשונה נכנסתי באיחור רב כי לקח לי זמן למצוא את הבניין שבו ההרצאה מתקיימת... הרגשתי שזה עולם ענק חדש ומוזר ואין לי מושג איך אשרוד אותו".

סטודנטים חרדים מדווחים על תחושת בדידות קשה ברחבי הקמפוס כשאינם מצליחים לפתח קשר חברתי, אף שלרוב הריחוק נובע מבחירה, מרצונם שלא להתערב ולשמור על בדלנות מסוימת. סטודנטיות דיווחו על תחושת הקלה כשמצאו במסלול הלימודים או בקמפוס שותפה ללימודים, מעין שותפות חברתית שסייעה להן.

2. **הסטודנטים כ"נציגים"**. ישנן סיטואציות שבהן מסתכלים על הסטודנטים כנציגי קבוצתם התרבותית, והם חשים שעליהם להפגין עמדה ייצוגית, ולכן אינם מבטאים את עמדותיהם האישיות. התחושה שבכל רגע יכולים לבקש מהם חוות דעת מייצגת עלולה לעורר בסטודנטים דריכות קבועה, מצב רגשי מתיש המונע מהם פניות ללמידה. תת-סוגיה זו רלוונטית לשלוש החברות במידה דומה.

• סטודנטית יוצאת אתיופיה סיפרה:

"כשאחת המרצות דיברה על 'עדות' מסוימות שלא מסתכלות בעיניים היא חזרה על זה כמה פעמים מתוך ציפייה שאומר משהו, כי אני מהסטודנטיות שכן מדברות במהלך השיעור. היא התעכבה עליי במבט, והחלטתי שאין לי

כוח להיות הנציגה כרגע, כי זה לא משרת אותי ולא מקדם באופן משמעותי את השיעור."

• סטודנטית נוספת סיפרה:

"כשמדברים על אתיופים או שחורים, או אפילו על משהו שקשור לזה איכשהו, אז מסתכלים עליי. בהתחלה חשבתי שאני מדמיינת אבל אני ממש לא. הסטודנטים והמרצים מסתכלים עליי".

• סטודנטית אחרת יוצאת אתיופיה סיפרה:

"חברה מהכיתה אמרה לי פעם אחת 'חבל שלא היית, השיעור היה על אתיופים... את תמיד מתחממת כשמדברים על אתיופים'. נכון, כשמדברים על אתיופים בכיתה ואני האתיופית היחידה אז פתאום כל החושים שלי מתחדדים, אני שומעת הכול ורואה את כל המבטים שמופנים אליי, גם מהצדדים. בין אם אני ארצה או לא נוצר אצלי דחף להתגונן. לפעמים זה מעייף. אבל אני לא רוצה להיות שם כדי 'להתחמם', אני רוצה לתקן, לחלוק, לשבור סטיגמות. בשביל זה צריך לעשות 'שיעורי בית', אחרת אני סתם אהיה אחת ש'מתחממת'".

סטודנטים חרדים דיווחו על תחושת עול הנציגות הזאת בייחוד בימי זיכרון ואבל לאומיים. בימים אלו ישנן הפסקות הלימודים לצורך התייחדות עם זכר הנופלים במהלך השעות באוניברסיטה, והסטודנטים מדווחים על קושי גדול בשל תחושה של ניכור וביקורת המופגנת כלפיהם, על כך שאינם חלק מהשיח ומהאבל הלאומי.

• סטודנטית ערבייה-בדואית סיפרה:

"הרבה גם שואלים אותי על הדת ואני אוהבת להראות להם שהדת שלנו טובה, קלילה ודוגלת בסובלנות. שואלים אותי אם לא קשה להתפלל חמש פעמים ביום, ואני אומרת שאם אדם עסוק ולא פנוי אז הוא יכול להתפלל בזמן אחר. אני מסבירה להם שבמחזור בנות לא צמות. אני מסבירה להם שבקיץ יש לנו בגדים מבד נושם וקליל, כדי שלא נרגיש חום כבד. אני מרגישה שהם מאוד מתעניינים ואני אוהבת להסביר ולענות להם, זה התפקיד שלי".

• סטודנט ערבי-בדואי סיפר:

"הם שואלים על... בעצם כל השאלות שלהם זה על הנשים הבדואיות ואיך אנחנו מתייחסים אליהן, זה מה שמעניין אותם. הם שואלים אם מכריחים אותן להתחתן בלי לשאול את דעתן, הם חושבים שאנחנו פרימיטיביים בקטע של הנשים. ואני מסביר להם שהרבה זכרים השתנו בחברה הבדואית, שהיום זה כבר לא כמו פעם, היום יש משפחות שזה בסדר שלבת שלהן יהיה חבר".

3. **הכללה וחוסר מובחנות.** סטודנטים נתקלים בסיטואציות שבהן לא מבחינים בינם לבין שאר הפרטים בקבוצתם התרבותית. התנסויות כאלו עשויות להוביל לתחושה שלא רואים אותם כישויות נפרדות, אלא כחלק מקבוצה הומוגנית שכל פרטיה זהים.

• סטודנטית ערבייה סיפרה:

"אני שמה לב שאם יש מקומות פנויים בשולחנות שעליהם יושבים סטודנטים יהודים ונכנס סטודנט יהודי להתיישב הוא ישר ילך לשולחן של היהודים, הם לא ישבו לידנו אלא אם כן הם מוכרחים ואין מקומות פנויים".

• סטודנט חרדי סיפר:

"אפשר לומר שבמפגשים אקראיים בין דתיים לחילונים אפשר להרגיש, לזהות את הבורות, אני מדגיש שזו בורות בהבנת החרדים, מהם היצורים האלו. אני חושב שזה מרגיש כאילו ממש לא מבינים מה אנחנו ומי אנחנו, ומסתכלים עלינו כאיזה מכלול, [...] כן, מסתכלים עלינו כקבוצה ותמיד צריך להתאמן להציג את הפנים של הציבור החרדי וגם את הפנים של היהדות. כי אנשים הם נכנסים לשיחה ושואלים שאלות, השאלות הן תוקפניות יותר".

• סטודנטית יוצאת אתיופיה סיפרה:

"בשיעור הראשון שלי במחלקה למשפטים הוצג המקרה של פאדול: נתן סודני שהואשם באונס של צעירה יהודייה. לאורך כל השיעור המרצה קרא לנתן הסודני "אתיופי", והאווירה בכיתה הייתה שברור שהוא אשם, אף שבית המשפט קבע אחרת. גם המרצה היה שותף לעמדה זו".

4. **חוסר נראות.** בניגוד לתחושה שתוארה בסעיף הקודם, סטודנטים יכולים לחוש גם שהם שקופים במרחב האקדמי, ושלא ניתנת להם האפשרות להפגין את הייחודיות שלהם ושל הרקע התרבותי שהם מגיעים ממנו. תחושה זו עולה, למשל, כשמציגים את השסע הלאומי והסכסוך הערבי-יהודי בלי כל התייחסות לסטודנטים והסטודנטיות הערבים שבחדר, או לעובדה שהם "חלק" מהסכסוך.

• סטודנטית ערבייה סיפרה:

"אני מרגישה שאנחנו, הערבים באוניברסיטה, התרבות שלנו מאוד מוזנחת ולא באה לידי ביטוי, שמים אותנו בצד. למשל, בהתחלה שלא היו ספרים בערבית בצומת ספרים, הלכתי לדיקן הסטודנטים, אמרתי להם, אם לא רוצים להביא ספרים בערבית בצומת ספרים, לפחות שימו לנו מכונת ספרים בבית הסטודנט... ככה זה כמעט בכל דבר שקשור אלינו. פעם ראית מסיבה לחג

הקורבן?! זה לא חשוב להם, רוב האנשים פה לא יודעים מה זה חג הקורבן ומה זה רמדאן".

סטודנטים יוצאי אתיופיה, בייחוד במחלקות למדעי החברה כמו חינוך, סוציולוגיה, מדעי המדינה, עבודה סוציאלית ומדעי ההתנהגות, דיווחו כי לאחר המחאות נגד אלימות השוטרים ציפו להתייחסות כלשהי לנושא, בעיקר מצד המרצים, אך זו לא הגיעה. היעדר ההתייחסות והעוינות שחשו מחבריהם לספסל הלימודים במרחב הכיתתי, בקבוצות הווטסאפ וברשתות החברתיות אכזבו אותם וגרמו להם לחוש חוסר אונים, בדידות וניכור. המחאות נגד אלימות שוטרים, בייחוד לסטודנטים שהשתתפו בהן, היו חוויה מטלטלת ומשמעותית בעיצוב זהותם בכלל, והפוליטית בפרט. התעלמות המרחב האקדמי מן הסוגיה הגבירה בהם את תחושת הניכור ואת הרצון להסתגר בעצמם.

• סטודנטית יוצאת אתיופיה סיפרה:

"האנשים שחשבתי שהם חברים שלי התבטאו בצורה כל כך שלילית, ולא הפסיקו לדבר על האלימות של המוחים והוונדליזם, בזמן שאף אחד מהם לא היה בהפגנה ואף אחד לא דיבר על הסיבה שיצאנו למחאה. הרגשתי כעס, וניתקתי קשרים עם הרבה מהחברים האלה. אני הייתי בהפגנה, וזו הייתה הפגנה מרגשת ומעוררת השראה. הסטודנטים האלה ניזונו רק ממה שנאמר בתקשורת, כשהם היו יכולים לשאול אותי על זה. התאכזבתי מאוד והרגשתי שאין לי חברים. שאף אחד לא מבין אותי. הרגשתי לבד במערכה. מבודדת בלי יכולת להגיב כמו שצריך".

דור ראשון להשכלה גבוהה

סוגיה זו אינה בלעדית לקבוצות מיעוט, אך היא משותפת לרוב אוכלוסיות המיעוט הנידונות כאן.

היותו של אדם דור ראשון להשכלה גבוהה נמצאה כגורם סיכון לאי-הצלחה ולחוסר הסתגלות במרחב האקדמי. סטודנטים מקבוצות מיעוט הם לרוב הראשונים במשפחה המגיעים ללמוד באקדמיה. הם מנסים להשיג מידע וידע בדרך לא סלולה, רצופה חסמים, לרוב באמצעות ניסוי וטעייה, וחווים לא מעט כישלונות ונפילות בדרך. מה זה סילבוס? מה עושים בשעת קבלה? למה רשום 12:00 בזמן תחילת השיעור ולא 12:15? לעומתם, סטודנטים שהם דור שני או שלישי להשכלה גבוהה נעזרים בידע הצבור, המשפחתי והאישי, והוא מסייע להם רבות בהבנת המערכת האקדמית. הם מכירים את המושגים הזרים לאנשים מחוץ לאקדמיה,

ונהנים מסביבה חברתית תומכת שיכולה לתת להם טיפים, עצות והמלצות כדי להקל עליהם, לעודדם ולקדםם להצלחה לימודית ואקדמית.

סוגיה זו קשורה גם לרמת ההבנה והתמיכה שהסטודנטים זוכים לה ממשפחתם ומסביבתם החברתית. לרוב, הורים לסטודנטים שהם דור ראשון להשכלה גבוהה רואים בילדיהם בני-מזל משום שהצליחו להתקבל למוסד אקדמי, אך בהיעדר חוויות והתנסויות אישיות שלהם מהמערכת קשה להם להבין את האתגרים שילדיהם מתמודדים עימם. קושי זה משמעותי במיוחד במצבים שבהם המערכת החינוכית זרה להם לחלוטין. אחת הסטודנטיות שיתפה כי אימה מחכה שתחזור מהלימודים ומבקשת ממנה לעזור בבית. כשהסטודנטית מציינת שהיא עייפה האם מתלוננת, וטוענת שאין לה כל סיבה להיות עייפה, משום שבלימודים היא יושבת בכיסא כל היום ולא עושה כלום.

חוסר ההיכרות של הסטודנטים עם המערכת יכול לבוא לידי ביטוי במרחב האקדמי בסימני בלבול, חוסר התמצאות או "ריחוף"; לא תמיד ברור לסביבתם שהם מבינים את הדרישות והמשימות. תקופת תחילת הלימודים היא שלב מעבר לסטודנטים אלו, ותגובתם למרחב הלא מוכר טבעית וזמנית, אך לפעמים כבר בשלב זה הם נשפטים בשל ביצועיהם והתמודדותם, והאחרים מסיקים מסקנות בנוגע ליכולותיהם ורמתם האקדמית. לפעמים חברי הסגל מפרשים את התנהלותם כחוסר רצינות, כהימנעות מאחריות אישית או כעדות לרמה אקדמית נמוכה.

• סטודנטית ערבייה-בדואית סיפרה:

"אבי ואימי אינם משכילים, אבי אדם מסורתי, נשוי לשתיים והוא יחסית מבוגר, הוא בערך בן שבעים ואימי בת חמישים [...] מי שתמך בי ועודד אותי ללמוד זה אבי, למרות שאין לי אף אחות משכילה, אני הכי קטנה בבנות, אני הייתי הראשונה שיצאה לרכוש השכלה".

• סטודנטית ערבייה סיפרה:

"ביום הראשון ללימודים ההרצאה הראשונה שנכנסתי אליה הייתה מבוא לפסיכולוגיה. המרצה נראה מאוד חביב וחשבתני שהכול יהיה בסדר, עד שהוא התחיל לדבר ולהציג את הקורס ולהשתמש במילים שנשמעו לי כמו סינית: סילבוס, נקודות זכות, פרזנטציה [...] הרגשתי שאני לא מבינה ומה אני בכלל עושה במקום הזה".

• סטודנטית ערבייה אחרת סיפרה:

"בשנה הראשונה הייתי א... בהרצאה הראשונה שלי ציפיתי ש... שאהיה טובה ושתהיה תחרותיות בינינו לבין הסטודנטים היהודים א... אז הייתי בשוק כשגיליתי שיש פער בינינו לבינם. א... אני מרגישה שהם מגיעים מוכנים, הם מוכנים עוד מלפני שהם נכנסים לאוניברסיטה, א... הם יודעים איך ללמוד, א... מבחינת שאלות בהרצאות השאלות שלהם מאוד מעניינות, ו... בהתחלה הייתי משתתפת בשיעור, אבל אחר כך הפסקתי, הרגשתי שהביטחון העצמי שלי ירד א..."

• סטודנטית ערבייה-בדואית סיפרה:

"כשנכנסתי לאוניברסיטה, חשבתי שזה יהיה כמו בתיכון, שאני איכנס להרצאות וכולי ואסתובב עם חברים... רק אחרי שנה ראשונה הבנתי מה זאת אוניברסיטה... הרבה דברים שלא ידעתי גרמו לי לבזבז זמן והזדמנויות".

• סטודנט חרדי סיפר:

"המון קורסים, לא באמת מבין מה ההבדל בין זה לזה. לא ברור לי מה הדרישות, מה זה לכתוב עבודה, איפה מוצאים מאמרים. זוכר את עצמי עובד שעות על כתיבת עבודה, ופתאום נופל לי האסימון שאני מתייחס לזה כמו "חבורה", רק שבשונה מלימוד תורה, שאתה אמור לעמול בשביל התורה, כאן הידע אמור לעבוד בשבילך. ואז מתחיל להיכנס לפרופורציות - לשים לב מה מתוך ההשקעה שלי יקדם אותי ומה לא".

חוסר ההתמצאות של הסטודנטים מחריף עקב החשש שלהם לפנות, לשאול ולבקש עזרה (כפי שפורט לעיל). הם מנסים להראות שהם מסתדרים וחוששים להיתפס כחלשים אם יחשפו את הבלבול שלהם לשאר הסטודנטים ולחברי הסגל. יש המפרשים גישה זו כחוסר מודעות או והתנהלות לא יעילה. לעומתם, סטודנטים שהמרחב האקדמי מוכר להם מרגישים בנוח לשאול שאלות ואינם מפרשים זאת כחולשה, ואינם חוששים שהסגל יפרש זאת כך, אלא מאמינים שייתפסו כמשקיעים ומכווני הצלחה. כלומר, סיטואציה דומה שחווים שני סטודנטים, האחד מקבוצת מיעוט והאחד מקבוצת הרוב, תוביל לפרשנות שונה בקרב חברי הסגל, ותרחיב את הפער. לתפיסות אלו יש השלכות על היחס של חבר הסגל לסטודנט.

• סטודנט ערבי סיפר:

"אני כבר בשנה שלישית ואף פעם לא הלכתי לשעות קבלה של המרצים. האמת שאני מרגיש ש... מה הם יעשו לי א... אני אומר, אם תלמד תצליח, אז אין טעם ללכת למרצה אלא אם יש לך בקשה ספציפית".

• סטודנטית ערבייה-בדואית סיפרה:

"אני לא ניגשת לשעות קבלה של מרצים, כי אני מתביישת א... וגם מפחדת, לא יודעת להסביר למה, אבל מפחדת".

בשלבם מתקדמים יותר, כשהסטודנטים כבר מכירים את המערכת, מתמצאים טוב יותר במרחב האקדמי ומצליחים להתנהל בצורה יעילה יותר, עליהם להתמודד עם הפערים שצברו, והמערכת עצמה פחות פתוחה וחיובית כלפיהם.

האתגר הכלכלי והמוטיבציה להשכלה אקדמית: בין הרחבת הידע לבין קבלת תעודה לעבודה

הקשרים חברתיים שונים מייצרים מוטיבציות שונות. שיעורים גבוהים מהסטודנטים המגיעים מקבוצות תרבותיות שונות שייכים למעמד סוציאקונומי נמוך, ומתמודדים עם קשיים כלכליים רבים. הבחירה במסלול אקדמי בקבוצות אלה נעשית ברבים מן המקרים מטעמים פונקציונליים: למטרות ביטחון כלכלי ומוביליות חברתית.

בקרב סטודנטים רבים מהחברה הערבית, מהחברה החרדית ומקרב יוצאי אתיופיה השכלה גבוהה היא ראשית כול כלי, ולא מטרה כשלעצמה. תפיסה אינסטרומנטלית זו עשויה להיות מכריעה בעיצוב תהליך הלמידה שלהם. מטרתם של הסטודנטים האלו היא להצליח בלימודים ולקבל את התעודה, והם שמים פחות דגש בתהליך הלמידה האינטלקטואלי. התפיסה האינסטרומנטלית עומדת בניגוד לתפיסה האינטלקטואלית, הרווחת בקרב הסגל האקדמי. כלומר, הסגל האקדמי רואה בלמידה תהליך של הרחבת ידע ואתגר מחשבת, ואילו הסטודנטים רואים בלמידה כלי לביטחון כלכלי ותעסוקתי ומסלול למוביליות חברתית.

המצב הכלכלי ותנאי המחיה מהותיים בחוויית הסטודנטים ובחיי היום-יום שלהם, והשפעתם על חיי הסטודנטים ניכרת הן מבחינת המוטיבציה שלהם והן מבחינת מציאותם הקיומית והתנהלותם בחיי היום-יום. החברה הערבית סובלת מרמות גבוהות של עוני, זו חברה צעירה שמשפחותיה ברוכות ילדים, ו-60% מן הילדים מצויים מתחת לקו העוני. בחברה הערבית-בדואית כשליש מהיישובים נאבקים על זכותם בהכרה, וכמחצית החברה מחוסרת תשתיות בסיסיות כגון חשמל, מים זורמים, תחבורה ציבורית וביוב, או סובלת משירותי חינוך ובריאות דלים. הסטודנטים הערבים מגיעים לאקדמיה ממצאות חיים מאתגרת וקשה.

סוגיה זו באה לידי ביטוי בניסיונות הסטודנטים לתמרן בין לימודים ועבודה, במידת פניותם ללימודים, במידת חשיפתם לכלים הטכנולוגיים המשמשים ללימודים ובאופן שבו הם תופסים את ההווי האקדמי או החברתי.

1. ניסיון לתמרן בין הלימודים והעבודה לאורך תקופת הלימודים, והעדפת מקור הפרנסה על הלימודים. גישה כזאת, הנובעת מצורך כלכלי בסיסי, יכולה להתפרש כחוסר עניין בלימודים האקדמיים. חוסר מודעות למוטיבציה האינסטרומנטלית ואי קבלה של הגישה ה"מתמרנת" עשויה להוביל לעמדות, התנהגויות ורגשות שליליים מצד המרצה כלפי הסטודנטים.

• סטודנט ערבי סיפר:

"עבדתי לפני הלימודים כדי לחסוך להם כסף, במהלך הלימודים לא הפסקתי, כי אין מי שיממן לי את הלימודים, עבדתי בבית מלון בימי שישי שבת, בשישי הייתי עובד תשע שעות ובשבת ארבע-עשרה שעות, לכן לא סיימתי את הלימודים בשלוש שנים".

• סטודנט ערבי נוסף סיפר:

"אם לא היה המצב הכלכלי קשה הייתי כבר מסיים לימודים... קשה לעבוד וללמוד, זה לא משאיר לך הרבה זמן ללימודים".

2. תשלום שכר הלימוד, ההגעה לקמפוס ומימון שירותים שונים יכולים להיות משימה לא קלה לסטודנטים ממצב סוציאקונומי נמוך, ובעקבות ההתמודדות עימה הם עשויים להיות פנויים פחות ללמידה. סגירת הגישה למודל, למשל, עקב אי תשלום שכר לימוד, היא פרקטיקה נפוצה המכבידה על הסטודנטים עוד יותר, ועשויה להגביר פערים קיימים. סטודנטית מכפר לא מוכר סיפרה כי היא תמיד יוצאת מהבית לאוניברסיטה בשעה שבע, אך לעולם אינה יודעת מתי תגיע, כי הדבר תלוי בתחבורה מזדמנת ובתחבורה הציבורית החלקית בכביש הראשי.

• סטודנטית ערבייה-בדואית סיפרה:

"אני גרה בכפר לא מוכר. להגיע לאוניברסיטה זה לא קל, אני צריכה מישהו שיסיע אותי מהבית לתחנת האוטובוס ומשם לקחת אוטובוס לאוניברסיטה. לפעמים לוקח לי כדי יותר משעה להגיע לכאן, וזה ממש קשה ומעיק. אין לי רישיון".

• סטודנט ערבי-בדואי נוסף סיפר:

"בשנה הראשונה ללימודים נכשלתי במרבית הקורסים, היה לי קשה מאוד, אני גר בפזורה קרוב ללקייה, רחוק מהאוניברסיטה, אני שורף הרבה זמן בנסיעה

כדי להגיע לאוניברסיטה וכדי לחזור הביתה... בבית יש לי הרבה אחים, אין אווירה לימודית, אין פרטיות, אז ממש נכשלת. בשנה השנייה הבנתי כדי שאצליח אני חייב לעזוב את הבית, לא קיבלתי מעונות אז הרבה פעמים הייתי ישן בחדר התפילה שהקצו לסטודנטים ערבים מוסלמים..."

• סטודנטית יוצאת אתיפיה סיפרה:

"בעבודת הגמר בקורס בעיצוב הייתי צריכה לגרד חומרים מהדירה שלי בזמן שהחברות שלי לספסל הלימודים קנו חומרים בלא מעט כסף בנחלת בנימין"

3. מרכזיות הטכנולוגיה בהוראה באקדמיה מעמידה סטודנטים מחברות אלו באתגרים משלל סיבות, כגון היעדר מחשב אישי או תשתיות רשת ורמת אוריינות דיגיטלית נמוכה. תיאור האתגרים שהסטודנטים מתמודדים עימם עשוי לסייע בהבנת המניעים להתנהגויותיהם, ולמתן עמדות ורגשות לא חיוביים כלפיהם מצד הסביבה האקדמית. הבנה כזו תסייע להפחית את שיעור הנושרים ותגדיל את סיכויי הסטודנטים להסתגלות מיטבית, למרות האתגרים.

4. מרבית בני החברה החרדית רואים בלימודים האקדמיים כלי לפרנסה בעיקר, ולא כמקום למפגש חברתי או להרחבת הידע. לכן הם מכווני מטרה ופחות מעוניינים בהווי ובידור. כמו כן, מרכז עולמם הרוחני והאידיאולוגי או החברתי של סטודנטים אלו אינו בקמפוס, אלא בקהילה ובמשפחה, ולכן רמת השקעתם במרחב האקדמי עשויה להיות מוגבלת ושונה מסטודנטים מקבוצת הרוב.

• סטודנט חרדי סיפר:

"אם אתה הולך ללמוד לשם סיפוק אתה רוצה ללכת ככל הסטודנטים, אז אתה רוצה באמת לחיות חיים סטודנטיאליים מלאים... אני הולך ללמוד כי אני צריך מקצוע, אני צריך את התעודה, אני צריך את הכלים האלו ויוצא משם".

תוכנית הלימודים

תוכנית הלימודים היא הליבה של הלימודים האקדמיים. בתוכנית מפורטים תוכני הקורסים הנלמדים (קורסים תאורטיים, מחקרניים ויישומיים), מקורות הקריאה ועולמות התוכן ומבנה הלימודים, כולל שיטות וסגנונות ההוראה (הוראה פרונטלית, מקוונת, סדנאות, דיונים בכיתה, הרצאות אורח, הפעלות ומשימות, סדורים, פרקטיקום ועוד). במפגש עם תוכניות הלימודים השונות יכולים הסטודנטים להיתקל בארבע בעיות מרכזיות: חוסר היכרות עם התרבות הדומיננטית, קונפליקטים אפשריים עם התכנים הנלמדים, הצגה סטראוטיפית, ואי המפגש עם דוגמאות למחברים מהקהילות שלהם או מקהילות דומות.

1. **חוסר היכרות עם התרבות הדומיננטית.** תוכני הלימוד עשויים להיות רחוקים מעולם התוכן והחוויות של הסטודנטים. לרוב, כדי לחבר את הסטודנטים לחומר הנלמד מרצים משתמשים בדוגמאות והמחשות מהמציאות העכשווית, כגון אייקונים תרבותיים (למשל אסתי לאודר), כוכבי תרבות או סרטים קלאסיים (למשל "ספרות זולה" ו"מטריקס"), אירועים היסטוריים מכוננים ומושגים מוכרים (למשל "רולטה רוסית" או "שביתה איטלקית"). עם זאת, על המרצים להיות ערים לכך שדוגמאות מסוג זה שאובות מהתרבות הדומיננטית, ולרוב אינן מוכרות לסטודנטים מקבוצות התרבות האחרות. דוגמאות אלו עשויות להקשות עליהם את הבנת החומר הנלמד. הדברים נכונים גם לחוסר היכרותם עם הסלנג המקומי ועם מושגים בשיח החברתי הישראלי הרחב.

• סטודנט חרדי סיפר:

"הרבה פעמים בזמן ההרצאה אני מרגיש שהם מדברים שפה זרה, למרות שהם מדברים עברית... יש להם מושגים או סיסמאות שהם מבינים, כאילו זה קודים שרק הם מבינים... כמו שהם פעם דיברו על טיול אחרי צבא והם שאלו אותי אם גם אנחנו יוצאים ואני לא הבנתי מה זה."

היעדר הדוגמאות הקשורות לתרבויות המיעוט עלול להגביר את תחושותיהם השליליות של הסטודנטים מתרבויות אלו בנוגע לעצמם ואת תחושת הניכור שלהם - לא רק למרחב אלא גם לתכנים הנלמדים.

2. **קונפליקט עם התכנים.** מפגש עם חומרי הלימוד עלול לעורר קונפליקטים ערכיים בקרב סטודנטים מקבוצות מיעוט תרבותיות, ולהוביל למצוקה של הסטודנטים, להפגנת התנגדות והתרסה, לאי השתלבות בקורסים ולכישלון בלימודים. אחד הקשיים של חברי הקהילה החרדית בהשתלבות באקדמיה הוא החשיפה לתכנים זרים, שלעיתים מנוגדים לתפיסות עולמם הבסיסיות. למשל, בדיסציפלינות של חברה ורוח פרשנות ושיח הם כלי למידה מרכזי, ובמרחב כזה תפיסות העולם המגוונות של המרצים והסטודנטים מייצרות כר פורה למפגש קונפליקטואלי.

לסטודנטים מהקהילה החרדית יכול להיות מנעד רחב של תגובות, מהתנגדות ועד הסתגרות. סטודנטים הבוחרים באסטרטגיה של התנגדות ינסו להנכיח את עמדתם בדרכים מגוונות, וסטודנטים הבוחרים בהסתגרות מרגישים שנקיטת עמדה אינה יעילה ואינה מיטיבה עם התהליך הלימודי, ולכן הם מעורבים פחות בתהליך הלימודי והחברתי.

• סטודנטית ערבייה מוסלמית סיפרה:

"אני זוכרת שבאחד הקורסים בבלשנות למדנו על תורת דרווין, את בטח מכירה אותה, ולי היה קשה לשמוע את זה, כי זה סותר את דת האיסלאם שלנו".

3. **הצגה סטראוטיפית.** תכנים העוסקים בקבוצות מיעוט עשויים להיות חד-ממדיים, סטראוטיפים ואף שליליים. בתוכניות הלימודים במדעי החברה, ובפרט בקורסים בסוציולוגיה, באנתרופולוגיה, בעבודה סוציאלית או בחינוך, יש תפיסה היוצרת ייצוג שולי ושלילי ליוצאי אתיופיה. המאמרים והתכנים לרוב קשורים בעוני, באלמוות או בקורבנות, ובהקשר של קהילת יוצאי אתיופיה הם משקפים תפיסות ישנות ואף סטראוטיפיות. במחלקות אחדות ההתייחסות הקיימת נותרת ברמה שטחית, ואינה מאפשרת דיון מעמיק, אלא כתוספת שולית. לרוב, ההסתכלות על אוכלוסייה זו נעדרת קונטקסט רחב יותר, פוליטי, חברתי או היסטורי. התייחסות לא ביקורתית מסוג זה מחזקת סטראוטיפים ביחס לסטודנטים יוצאי אתיופיה בקרב שאר הסטודנטים. הסטודנטים יוצאי אתיופיה מרגישים צורך להגן על זהותם, ולנוכח הדברים שנכתבו לעיל הדבר קשה עוד יותר. בקורס על החברה הישראלית, למשל, בחר המרצה ללמד על אוכלוסיית יוצאי אתיופיה בישראל באמצעות מאמר על גזענות בקרב יוצאי אתיופיה עצמם, ולא על יחסיהם עם החברה הכללית. במצב עניינים כזה קיבלו הסטודנטים בכיתה את המסר כי "גם אתיופים גזענים", ולא פיתחו את היכולת לראות את הגזענות הממסדית כלפי יוצאי אתיופיה מצידה של החברה הקולטת. הצגות סטראוטיפיות בהקשר החברה הערבית או החרדית יכולות להיות במקרים שמדברים על ערבים בהקשר של רצח על "כבוד המשפחה" כמייצג תרבותי או במקרים שמדברים על החברה החרדית בהקשר סוגיית השתתפותם בנטל, קרי הגיוס לצה"ל או השתלבות בשוק התעסוקה.

• סטודנטית ערבייה מוסלמית אחרת סיפרה:

"היה קורס במזרח תיכון שמדבר על האסלאם, והמרצה היה אומר דברים לא נכונים על האסלאם, שאני לא יודע מאיפה הוא מביא את המידע המוטעה הזה [...] הבעיה שהוא מרצה ושהסטודנטים מקשיבים לו".

4. **העדר מפגש עם דוגמאות למחברים מהקהילות שלהם או מקהילות דומות.** פעמים רבות הסטודנטים אינם נחשפים לכותבים ביקורתיים המכירים את הקהילות עצמן באופן מעמיק ושאינו פטרוני. למשל, מאמרים על יוצאי אתיופיה וערבים הנוקטים גישה של "האשמת הקורבן". הכללת מחברים שאינם

מכירים את החברות השונות לעומק ואינם נוקטים עמדה ביקורתית כלפי התפיסות השמרניות הרווחות בסילבוסים עשויה להוביל לחיזוק והנצחה של סטראוטיפים ושל ידע דל, חד ממדי, ובמקרים רבים לא עדכני בנוגע לקבוצות התרבות השונות.

השפעה על תהליך הסינון והקבלה ללימודים

התנגשויות ערכיות עשויות להיות משמעותיות בתהליך הסינון והקבלה ללימודים אקדמיים. אילו ערכים מנחים את המראיין או את איש הסגל המבצע את הראיונות ובוחן את המועמדים? אילו התנהגויות משמשות אותו כמדד לערכי המועמדים ועמדותיהם? לפעמים תיאורי מקרה הבוחן טומנים בחובם עניין מוקשי לסטודנטים, הדוגלים במערכת אמונות ובמערכת ערכים שונות מאלו של המראיין. בתהליך הסינון יש פחות מקום לשונות וערכים תלויי תרבות. בקונטקסט כזה, לרוב, ההתנהגויות של הסטודנטים מתפרשות כעדויות לכישורים אישיים קיימים או נעדרים, ומסיקים מהן את מידת התאמתם למסלול המבוקש.

בראיונות שאוניברסיטה גדולה ערכה למועמדות ללימודים במסלול עבודה סוציאלית הופנתה לקבוצת המרואיינות השאלה הזאת: "כיצד תנהגו בטיפול באישה אם לשמונה ילדים שבעלה אינו עובד, ואין להם ממה להתקיים, המעוניינת לבצע הפלה", ואחת התלמידות ענתה שתשאל את הרב. תשובה זו מאפיינת את הפרטים במגזר החרדי, הנסמכים על "דעת תורה" ונוהגים לפי פסיקות הרב הן בתחום ההלכתי והן בחיי היום-יום. תלמידה זו לבסוף התקבלה ללימודים במסלול בשל נתוניה הטובים, ולאור ההסבר שהנהלה הציגה, שעם הזמן הסטודנטיות רוכשות כלי טיפול מקובלים בתחום ולומדות לערוך הפרדה בין המקצוע לבין אורח חייהן הפרטי. ייתכן שתלמידות אחרות חשבו על אותה תשובה אך הבינו שלא כדאי להביע את דעתן באופן גלוי. במקרה זה האוניברסיטה כמעט פספסה סטודנטית מוכשרת, בשל חוסר הבנת התרבות שממנה היא מגיעה.

סוגיות ייחודיות לקבוצות השונות

מיקרואגרסיה - יוצאי אתיופיה

סטודנטים מקבוצות מיעוט הלומדים באוניברסיטאות מתמודדים עם מיקרואגרסיה. מיקרואגרסיה היא חילופי דברים פוגעניים מרומזים, לא תמיד מילוליים, שלעיתים קרובות נעשים באופן אוטומטי ובלתי מודע. זהו מנגנון יום-יומי ובלתי פוסק המכוון לקבוצות מיעוט, שנועד להקטין את חבריהן, לבודד אותם ובעיקר להצביע על אי-שייכותם למרחב. המיקרואגרסיה המופנית כלפיהם מאירה זרקור על "אחרותם" (Pierce, 1970). לעומת גזענות גלויה, מסרי המיקרואגרסיה עדינים ושגרתיים,

ומבוטאים בהשפלות יום-יומיות קטנות, מילוליות, התנהגותיות או סביבתיות (Sue et al., 2008).

במקרה של יוצאי אתיופיה, במידת-מה, הסטראוטיפיזציה עדינה אף יותר. הגזענות כלפיהם אינה נחשבת לגיטימית, ובשונה מגזענות כלפי ערבים או חרדים, המעוגנת במנגנוני הצדקה שונים ("הם פרימיטיביים", "אין להם כבוד לחיים", "גיס חמישי" וכן הלאה), הגזענות כלפי יוצאי אתיופיה במרחב האקדמי היא ברובה סמויה.

אף שמדובר באפליה ופגיעה גזענית לכל דבר ועניין, הקורבן יכול להיות לא מודע לפגיעה, שכן המיקרואגרסיה פועלת בסאב-טקסט, שאינו מתקיים רק בטקסט. המיקרואגרסיה מייצרת אצל הסטודנט חוויה פנימית כרונית של ערעור והטלת ספק בעצמו. אפשר לדמות מצב עניינים זה למצב העניינים בהטרדות מיניות שאינן מובהקות, אלא נמצאות בשטחים אפורים יותר. הקורבן במקרים כאלה לא תמיד יודעת לומר לעצמה אם אכן הייתה פגיעה.

לזיהוי מיקרואגרסיה יש להבין אם השאלות נשאלות מתוך רצון להיכרות אישית, להיכרות עם הקבוצה או מתוך חשיבה סטראוטיפית? להלן כמה ציטוטים של סטודנטים וסטודנטיות יוצאי אתיופיה בהקשר זה:

• הייתה לי פגישה בנוגע ללימודים ולנושא שאני הולכת לחקור בקורס עם ראש המחלקה [ספרות], וכמה שניות אחרי תחילת הפגישה היא התחילה לשאול אותי שאלות על כמה זמן אני בארץ. ואז היא התחילה להחמיא לי על העברית שלי, ואז אמרתי לה שעלינו בשנת 2000 וגרנו באיזה קיבוץ ואז, פתאום עלה לה מחקר: "אתיופים שעלו לקיבוץ הם יותר מוצלחים מאלה ש..." חייכתי וחשבתי לעצמי למה ראש המחלקה אומרת דברים כאלה, והתחלתי לעשות חשבונות עם עצמי שאני לא יכולה לבקר אותה עכשיו. בסוף זרמתי איתה והקשבתי, וזה היה מאוד מוזר, כי היא ניסתה להחמיא לי, והיא גם מרצה שהיא ראש המחלקה, שגם תיתן לי ציון על העבודה, אבל זה לא היה קשור בשום צורה לנושא שלי.

• יש איזושהי סטודנטית בכיתה שהיא מבוגרת ושומעת חופשית, והיא כל הזמן רוצה לדבר, ופעם אחת היא קיבלה את רשות הדיבור ורצתה לספר את הסיפור על חיזו בטטה, ואז היא מתחילה את הסיפור ואומרת ילדה שחורה תוך שהיא מטה את ראשה, מסתכלת עליי וממשיכה. ובעצם ממש עושה אתנחתא של מעין, אה, כן, את כאן, או כן, את נכון שחורה, וממשיכה את הסיפור.

• הייתי צריכה צריכה להציג סמינר בנושא אלימות שוטרים. כשהצגתי הסטודנטים

היו ממש עוינים, והמרצה לא מצא לנכון לומר משהו או לכל הפחות לאזן את העוינות שהופנתה כלפיו. הוא אפילו קצת היה עם הסטודנטים. זה היה קשה.

• המרצה בכיתה שדיבר על פסק דין יונתן היילו, ומצא לנכון לציין שהוא אתיופי. התרעמתי ושאלתי, מדוע זה רלוונטי שהוא אתיופי? הוא השיב שזה חלק מהעובדות שמצוינות בפסק הדין. בדקנו וראינו שלא כך הדבר, ועובדת היותו אתיופי אינה רלוונטית לפסק הדין או לדיון בכיתה. המרצה קיבל את טענתנו והמשיך בשיעור. לא הרגשנו שקיבלנו מענה אמיתי.

• פניתי למרצה בסוף השיעור ולפני שפתחתי את הפה, היא שאלה אותי "האם לא הבנת את השיעור?".

• חזרתי על קורס סטטיסטיקה, ואז המזכירה אמרה לי: "אם את צריכה עזרה יש אפשרות לסייע, דווקא ראש החוג מאוד אוהב את הסטודנטים האתיופים שלנו".
• אולם מפוצץ באנשים בקורס פסיכולוגיה התפתחותית, המרצה סיפרה משהו על יכולת זיהוי של תינוקות ואיך שהוא מתנוון עם הגיל, והדוגמה הכי מובהקת זה איך אנחנו לא מבדילים בין סינים, למשל, או בין אפריקאים שחורים, וכשהיא אמרה "שחורים" היא פשוט נעצה בי מבט.

• בקורס פסיכולוגיה קוגניטיבית אחת השאלות נוסחה באופן כזה שהתייחס להבדלים בצבע עור של אנשים. זו הייתה סתם דוגמה, אבל ה"סתם דוגמה" הזו תקעה אותי חצי שעה מהבחינה. מיותר לציין שאני האתיופית היחידה במחזור.

• בסמינר על גזענות בעת העתיקה, זה היה קורס מאוד מעניין... במדעי הרוח יש את המונח "שפות כושיות" אבל איכשהו המרצה הייתה אומרת את המילה כושים כל הזמן לתיאור אנשים כהי עור. וכל פעם אני מעירה לה ובפעם השלישית היא נגשה אליי בסוף השיעור ואמרה לי שהיא ממש לא בנאדם כזה.

השפה העברית - החברה הערבית

סטודנטים ערבים שעברית אינה שפת אימם נתקלים הן בקשיים לימודיים והן בקשיים חברתיים. מרבית הסטודנטים הערבים לומדים עד כיתה יב במערכת החינוך הערבית, שבה שפת הלימוד היא ערבית. בשתיים-עשרה שנותיהם במערכת החינוך הם אומנם לומדים את המקצוע "עברית", הכולל הבנת הנקרא, דקדוק, תחביר ולימודי תנ"ך, אך השיעורים האלו נלמדים לרוב עם מורה ערבי המלמד את העברית כשפה שנייה. כשהסטודנטים הערבים מגיעים לאקדמיה הם מצופים להתנהל בעברית כשפת אם, וחוסר מודעות הסגל לרמת השפה שלהם ניכר.

לסטודנטים הערבים צפויים קשיים רבים בהבנת הטקסטים ובהתמודדות עם כמות החומר הנלמד, והפערים בין שליטתם הנמוכה בשפה העברית לבין הרמה הנדרשת להתנהלות אקדמית תקינה מפתיעים גם אותם-עצמם, ולרוב מתסכלים אותם מאוד. הדברים נכונים במידה מסוימת גם לחברה החרדית, בדגש על ציבור הגברים מן החברה החסידית המבקשים ללמוד באקדמיה, ששפת אימם היא יידיש. תגובות הסביבה האקדמית נחלקות לשניים: יש התולים את האחריות הבלעדית בסטודנט ובמערכת החינוך שהגיע ממנה, וגורסים כי בחובתו לצמצם את הפערים בעצמו וכי אין זו בעייתה של האקדמיה. לעומתם, יש הטוענים כי על המערכת להעמיד קורסי עברית למען הסטודנטים, כדי לשפר את שליטתם בשפה ואת התמודדותם עם הלימודים האקדמיים.

פערים בשפה העברית וחוסר שליטה מספקת מובילים לקשיים רבים בהבנת החומר הנלמד, בהערכת הלמידה ובביסוס התקשורת עם המרצים ועם הסטודנטים האחרים.

1. **הבנת החומר הנלמד.** סטודנטים המנסים להסתייע בתרגום מילולי של מונחים מקצועיים לרוב אינם מצליחים להעמיק את הבנתם כנדרש.

• סטודנטית ערבייה סיפרה:

"חשתי תסכול, אני הייתי תלמידה מצטיינת בתיכון, חמש יחידות באנגלית, אף אחד לא דיבר אנגלית כמוני בבית הספר, אבל כשנכנסתי לאוניברסיטה גיליתי שמה שאנחנו לומדים זה לא טקסטים עם שאלות, זה חומר הרבה יותר קשה ומסובך, אז היה לי קשה ומתסכל. בשנה הראשונה חוויתי תקופת התמוטטות בעקבות הציונים שקיבלתי".

• סטודנט ערבי סיפר:

"דרגעים חיוביים בשנת הלימודים הראשונה?! לא היו בכלל, הכול שלילי. תבני, אני, השנה הראשונה פה הרסה אותי, בהרצאות לא הבנתי כלום, מסתכל מסביבי, כולם מסכמים מה שהפרופסור אומר ואני לא מספיק כלום ולא עומד בקצב שלהם, זה עצבן אותי מאוד... לא ידעתי מה לעשות עם עצמי... השנה הראשונה דפקה לי את הממוצע".

2. **הערכה.** פערי העברית מכריעים בהקשר הבחינות בכלל, ובפרט בהקשר השאלות המילוליות בבחינות. לסטודנטים המתקשים עם השפה מאפשרים להביא מילונית למבחן, דבר שללא ספק מסייע להם בהבנת מילה זו או אחרת,

אך בהקשר של מונחים ומושגים הנושאים משמעות וזיקה לידע תרבותי קודם (שהסטודנט הערבי אינו שותף לו) מילונית לא תוכל לסייע, ויש צורך בסיוע ובתיווך המושג על ידי צוות הקורס.

3. תקשורת עם חברי הסגל ועם סטודנטים אחרים. סטודנטים ששליטתם בעברית נמוכה מתקשים ליצור קשר עם חברי הסגל גם באימייל או בשיחת טלפון. ניכר שקשה להם לבטא את עצמם, להציג את בקשתם ולספר על קשייהם. לרוב, גם כשמבקשים מהם לפנות טלפונית או בכתב הם מתלבטים, ויכולים אף לוותר על הפנייה בשל הפחד שלא יסתדרו, ושייתפסו כחלשים או לא מתאימים לרמה האקדמית. חששות הסטודנטים הערבים מטעמי השפה משפיעים גם על המרחב החברתי, והם מתקשים גם בניהול שיחות פשוטות עם הסטודנטים היהודים. בגלל פערי השפה הופך מפגש הסטודנט הבדואי עם רכז הסטודנטים, המרצה או הסטודנט היהודי למתסכל ומבייש, משום שהוא חושף את חוסר שליטתו בשפה ואת קשייו להבין את תוכני השיחה. קושי זה מועצם בגלל נטייתו, שפורטה לעיל, לא לחשוף חולשה ולא לפנות לסיוע ולעזרה.

• סטודנטית ערבייה סיפרה:

"כשאת לא שולטת בשפה העברית את לא יכולה לדבר איתם סביב הרבה נושאים, יש בנות שאני רואה שהן לא מסתדרות בלהזמין אוכל, אז איך את רוצה שהן ייכנסו וידונו בנושאים מורכבים, אין להן אוצר מילים".

• סטודנט ערבי סיפר:

"למען האמת, העברית שלי לא טובה, הינה, עכשיו, אני צריך לבקש ממרצה שיפור ציון בקורס ולא יודע איך אבקש זאת, ולא יודע איך אתגבר על זה. אני שוקל לכתוב פתק ולקרוא ממנו. אני מרגיש שזה קשה להביע את עצמך כמו שצריך כשאתה יושב ככה בארבע עיניים מול מרצה. לכתוב את זה, זה יותר קל".

השיפור בשליטת הסטודנטים הערבים בעברית ניכר במהרה, כבר במהלך השנה השנייה ובתחילת השנה השלישית ללימודיהם, ובעקבותיו משתפרת התמודדותם עם החומרים האקדמיים ועם הסיטואציות החברתיות בקמפוס.

פערי ידע - החברה החרדית

מוסדות החינוך בישראל, ובכללם מוסדות החינוך החרדיים, מתחלקים למוסדות חינוך רשמיים (חינוך ממלכתי), מוסדות חינוך מוכרים שאינם רשמיים (מוכש"רים),

מוסדות פטור ומוסדות חינוך תרבותי ייחודי. שלושת סוגי המוסדות האחרונים מאפיינים את מערכת החינוך החרדית, ורובה במידה כזו או אחרת זוכה לעצמאות בעיצוב תכני הלימוד. מרבית מוסדות הלימוד לבנים בחברה זו, בשונה מהמוסדות לבנות, נמנעים מהוראת האנגלית ולכן לרוב, אלא אם כן למדו את השפה באופן בלתי פורמלי, הגברים החרדים המגיעים לאקדמיה אינם יודעים אנגלית. השפה האנגלית היא כלי בסיסי ומשמעותי ללימודים אקדמיים בכלל, ובלמודים מתקדמים בפרט. הגברים החרדים מדווחים על קושי עצום במהלך הלימודים בשל פער זה:

• סטודנט חרדי סיפר:

"אני יכול להגיד על עצמי שאני לא יודע מילה באנגלית היום וזה סוג של נכות תעסוקתית".

גברים מהחברה החרדית יכולים להפיק רבות מתגבורים בשפה האנגלית לסגירת פערים אלו.

סיכום

בפרק זה הרחבנו במגוון סוגיות העשויות להקשות את התקשורת החיובית בזמן המפגש בין הסטודנטים מחברות מיעוט לבין חברי הסגל. סוגיות כמו קולקטיביות לעומת אינדיבידואליזם, פטריארכליות, סמכות וביזור כוח והטרוגניות, שונות לעומת ייחודיות. הסוגיות נסובו על הפערים והשוני בערכים התרבותיים בין קבוצות התרבות של הסטודנטים לבין הקונטקסט התרבותי של המרצים ואנשי הסגל. כמו כן הודגשו סוגיות שנגעו להיבטים מכריעים משותפים שאינם ייחודיים לקבוצות המיעוט המוזכרות במדריך, כמו היות דור ראשון להשכלה גבוהה, אתגרים כלכליים ותהליכי למידה, כולם היבטים המעצבים את נקודות הפתיחה של הסטודנטים ומוסיפים לא מעט אתגרים וקשיים על כתפיהם, מלבד האתגרים האקדמיים הקיימים. בצד סוגיות אלו, הרחבנו גם בדבר סוגיות תלויות חברה, שאינן אופייניות לכל מפגש בין חבר סגל ובין סטודנטים מקבוצות אחרות. סוגיות ייחודיות אלו מראות כי למרות המכנים המשותפים בין שלוש הקבוצות, ישנם גם מאפיינים ייחודיים לכל חברה המשפיעים על המפגש שלה עם המרחב האקדמי.

ההצצה לאופנים שבהם כלל הסוגיות שהוצגו מעצבות את אופי המפגש בין התרבויות, את התנהלות הסטודנטים וחברי הסגל המשתתפים בו ואת תגובותיהם לסיטואציות וזה לזה חשובה ביותר, משום שהיא מאפשרת להיות מודעים למקום הייחודי והשונה שממנו הסטודנט מגיע ופועל, וכן למקום החברתי, התרבותי והמקצועי השונה של המרצה, המעצב את תגובותיו. חשוב לציין כי כלל הסוגיות

עשויות לבוא לידי ביטוי בעוצמות שונות בקרב סטודנטים משלוש החברות שנידונו לעיל. בכל מפגש עם סטודנט חשוב לברר אילו מהסוגיות הן הדומיננטיות ביותר בהתנהלותו האישית. מידע ומודעות בנוגע לסוגיות ודרכי התנהגות נפוצות הכרחיים לביסוס התייחסות מבינה, המכבדת את הקשיים הנחווים בתקשורת ובתהליך הלימודי. זהו הבסיס למפגש חיובי ומקבל, המזמן לסטודנט חוויית למידה בעלת ערך, חושף אותו לתרבות הייחודית של המרחב החדש לו, ומחבר אותו להקשר האקדמי תוך תשומת לב ומתן לגיטימציה לרקע הייחודי והשונה שלו.

חשוב לציין כי אין ציפייה מחבר הסגל להקיף את הידע הנרחב על כלל הסוגיות בבת אחת; הידע וההבנה של מגוון הסוגיות נבנים באופן הדרגתי, לאורך זמן. כדי להתחיל תהליך זה, בכל פעם שחבר הסגל נתקל בסטודנט שהתנהלותו אינה ברורה או לא מובנת לו, עליו לבחון אחת מן הסוגיות שפורטו לעיל (כגון שפה, דור ראשון להשכלה גבוהה, קולקטיביזם ועוד). בהקשר הסוגייה שבחר לבחון יאתר חבר הסגל שניים או שלושה אופנים שבהם הסוגייה יכולה להיות לבוא לידי ביטוי במקרה הספציפי. בחלוף הזמן, בהדרגה ובאמצעות התמקדות סלקטיבית על הסוגיות השונות, ירכוש איש הסגל ידע והבנה בדבר מגוון הסוגיות.

עוד רעיונות והמלצות להתנהלות יעילה במפגשים מאתגרים עם סטודנטים מחברות שונות מפורטות בפרק הבא.

מרגישות לכשירות - המלצות ליצירת מרחב אקדמי מגוון ורב-תרבותי

המלצות ליצירת מרחב אקדמי מכיל ומעודד מגוון ורב-תרבותיות במוסד האקדמי לאופיו המקבל של המרחב האקדמי חשיבות רבה בכל הנוגע למפגשים עם סטודנטים מקבוצות מיעוט. מרחב זה הוא המעצב את האווירה הכללית במוסד ואת איכות המפגשים הבין-תרבותיים המתקיימים בחסותו, איכות הנמדדת לפי חוויות הצדדים המעורבים בהם ותחושת החיבור והשייכות שלהם למרחב.

1. בראש וראשונה חשוב שהקמפוס ייתן ביטוי לקבוצות המיעוט השונות ויכיר בהבדלי השפה, יתחשב באירועיהן התרבותיים, החברתיים והדתיים, ויענה לצרכים הייחודיים לסטודנטים כגון בית תפילה, מרכז או מועדון חברתי הייחודיים לקבוצת המיעוט ומרכזי למידה הכוללים תשתיות זמינות, לשימושן של קבוצות מחוסרות אמצעים או תשתיות. יש לזכור כי חלקים נרחבים מהסטודנטים מתנהלים במרחב תרבותי אחר ובשפה שהיא שניה להם.

2. על המוסד האקדמי לפעול להגברת הנוכחות של סטודנטים וחברי סגל (מנהלי ואקדמי) מקבוצות המיעוט, כדי לחזק את תחושת החיבור והשייכות של הסטודנטים למרחב האקדמי, לסגל ולהתנהלות הסטודנטיאלית במוסד, ואף כדי להגביר את מידת הצלחתם האקדמית. קמפוס הנותן ביטוי וייצוג לקבוצות התרבותיות השונות מעודד אווירה מקדמת ויוצר אקלים המכיל מגוון ורב-תרבותיות. מרחב אקדמי מזמין אליו עוד ועוד סטודנטים וחברי סגל ממיעוטים שונים. אין בכך לומר שנוכחות של חבר סגל מקבוצת מיעוט בלבד יכולה לתת מענה למגוון החסמים והקשיים שהצגנו במדריך.

3. האוניברסיטה אחראית להדגיש את חשיבותם של המפגשים הבין-תרבותיים ולעודד היכרות מעמיקה בין סטודנטים מקהילות שונות. במחקר שנערך בשנים 2016-2017 בקרב סטודנטיות וסטודנטים מאוניברסיטת בן-גוריון, שבחן חסמים וזרזים להתפתחות יחסים חברתיים באוניברסיטה בין החברה היהודית ובין החברה הערבית-בדואית, הדגישו הן הסטודנטים היהודים והן הערבים-הבדואים את אחריות המוסד לעידוד מפגשים ויחסים מעמיקים בין הקבוצות שבמרחב האקדמי (אלעטאוונה, 2017; גדעון, 2019). ראוי שהאוניברסיטה

תמסד תוכניות המזמנות מפגשים בין-תרבותיים הן בקרב הסטודנטים והן בקרב חברי הסגל. יש לשים לב כי המפגשים קורים באופן אורגני ככל שניתן ולא באופן שמיצר אקזוטיזציה או סטריאוטיפיזציה של הקבוצות "האחרות". יש לקיים מפגשים מסוג זה רק באמצעות שילובם של סטודנטים מקבוצת המיעוט בניסוח ובתכנון.

המלצות למוסד האקדמי ולחברי הסגל, לחיזוק הרגישות התרבותית במפגש חברי הסגל עם סטודנטים מרקעים תרבותיים שונים

1. למנות נאמן או רפרנט לרגישות וכשירות תרבותית, שיהיה כתובת לסטודנט המעוניין לפנות במקרים של פגיעה או יחס מפלה שחווה מצד חבר סגל. תפקיד זה יכול להיות ברמת המחלקה, ברמת הפקולטה או ברמת האוניברסיטה.

2. לקיים הכשרות או השתלמויות שיסייעו לחברי הסגל בזיהוי מקומם התרבותי (פיתוח המצפן הפנימי). הכשרות אלו יסייעו להם לרכוש ידע ולפתח מודעות לתפיסת "אחר" מכבדת, המאשררת את הערכים והנרטיבים השונים. סביר להניח שתהליך זה יקל על המרצים בחיבור לסטודנטים ובהבנת ערכיהם באופן מכיל ושאינו שיפוטי. חשוב שחברי הסגל ישתפו פעולה וישתלבו בתהליכי הלמידה וחיזוק הרגישות התרבותית שהמוסד מציע.

3. לעודד צבירת ידע על הקבוצות התרבותיות שהסטודנטים מגיעים מהן, להכיר לחברי הסגל את מאפייני הקבוצות, את הערכים המנחים אותן, את ההעדפות והרצונות הרווחות בהם ועוד. כדי להבין קבוצה תרבותית כלשהי יש לרכוש ראשית ידע בסיסי בעניינה, כנקודת עוגן, ולאחר מכן להמשיך ולהוסיף עליו ידע וניסיון. את הידע הבסיסי הזה, הנרכש בקריאה ובאיסוף מידע מחברי הקבוצה הנלמדת, אפשר להעשיר בכלי החשוב של שאילת שאלות. במקרים שבהם התשובות והמענים המתקבלים מאתגרים את הידע הקיים יש לעדכן את המודל והידע הבסיסיים. בשלב זה הירתמותם ומחויבותם של חברי הסגל לתהליך צבירת הידע על הקבוצות התרבותיות מכריעים להצלחת התהליך.

חשוב שחברי הסגל יזכרו כי מאפיינים כלליים של קבוצה תרבותית אינם בהכרח נכונים לכל פרט באותה קבוצה. בנתוני הידע הכללי על קבוצות תרבותיות יש לראות הנחות מוצא בלבד, ולבחון אותם שוב ושוב בעת המפגשים עם כל פרט. גישה זו מרחיבה את מגוון ההתנהגויות והפרשנויות האפשריות העולות בעבודתנו עם סטודנטים מהקבוצות השונות. לתחילת תהליך הלמידה הכנו עבור חברי הסגל מספר חיבורים המתארים את שלושת הקבוצות שמדריך

זה עסק בהן. הטקסטים הללו מספקים את הבסיס לגוף ידע שתוכלו לפתח ולשכלל בהמשך, בעבודתכם עם הסטודנטים שלכם. בנוסף לכך, בשלב איסוף הידע על חבר הסגל להיות רגיש וקשוב לדינאמיקה הקיימת; לא כל סטודנט או חבר סגל מקבוצת מיעוט ירצה לענות על שאלות שכן אנשים מקבוצות מיעוט נמצאים תדיר במצב של "הסברה". קודם לשאלת השאלות יש לבחון האם יש נכונות ועניין בצד השני לענות על שאלות. בדרך כלל, לאחר שנוצרת קירבה מסוימת או אמון תהיה נכונות לענות על שאלות.

המלצות לחיזוק הכשירות התרבותית של חברי הסגל האקדמי במפגש עם סטודנטים מרקעים תרבותיים שונים בכיתה

להלן כמה המלצות קונקרטיות שנועדו לקדם הוראה בכיתה מגוונת תרבותית ולהוביל למפגש בין-תרבותי מכבד ומכיל (בהתאם לסוגיות שנידונו בפרק 4 במסמך זה):

1. אין למהר ולהסיק מסקנות הנוגעות לרמה האקדמית של סטודנטים מקבוצות מיעוט, ליכולותיהם ולהרגלי העבודה שלהם. חשוב להבין כי התנהלותם מעוצבת על פי עקרונות שונים משלכם, וחשוב לעמוד על הבדלים אלה. על פי שיחה ובירור עם הסטודנט אפשר להבין אילו גורמים מעורבים בשיקוליו, וכיצד לדעתו אפשר לסייע לו להתנהל טוב יותר בסיטואציה. במקום של ספק ביחס לאתגרים השונים העומדים לפני הסטודנט כדאי לפנות אליו ישירות, בעדינות וברגישות, ולשאל כיצד הוא רוצה לפתור את הסוגיה וכיצד אפשר לסייע לו בכך.
2. חשוב להכיר ולהבין את מגוון המוטיבציות המניעות סטודנטים מקבוצות מיעוט לרכוש השכלה גבוהה, ולא להיות שיפוטיים כלפי מניעים חיצוניים ללימודים עצמם. עם זאת, חשוב לעודד בהדרגה מוטיבציה פנימית ללמידה ולרכישת ידע. באופן פרדוקסלי, קבלת המוטיבציה החיצונית של הסטודנט תאפשר לו לא להתגונן, ותפתח בו גם מוטיבציה פנימית. ללא ספק, המפגש של הסטודנטים איתכם הוא חלון ההזדמנויות שלהם להעשרה ולצמיחה.
3. חשוב להכיר בכך שייתכן כי הסטודנט נתון לקונפליקטים חברתיים ומשפחתיים בגלל לימודיו, ולנסות לסייע לו בהתאם למצבו האישי. סטודנטים חרדים, למשל, עשויים לחוות לחץ ומצוקה בגלל הרקע המשפחתי-קהילתי שהם באים ממנו, בגלל תגובת התא המשפחתי שלהם, ההורים ובני הזוג, בגלל דה לגיטימציה שהם חווים מהקהילה וכדומה.

4. הקשר עם הסטודנטים מקבוצות מיעוט צריך לנבוע ממקום מכבד, שאינו שיפוטי או מנמיך, במטרה להבין אם הם נזקקים לסיוע מבחינה חברתית, לימודית, כלכלית וכדומה.
5. יש להפגין פרו-אקטיביות ולפעול "מחוץ לקופסה". לרוב, המרצה יצטרך לצאת מאזורי הנוחות כדי לסייע לסטודנט. לפעמים הוא יצטרך לשם כך לחבר את הסטודנט לגופים אחרים, אקדמיים או לא אקדמיים. כמובן, חשוב לבחון ולברר אם הסטודנט מעוניין בחיבורים אלו ומוכן להם.
6. יש לחזק את תחושת השייכות של הסטודנט למרחב האקדמי, ולהבליט את הגיוון התרבותי שלו ואת ערכיו בכיתה.
7. חשוב להפגין רגישות לעולמו התרבותי של הסטודנט בהקשר הלימודי. יש לבחון סוגיות ערכיות העולות במהלך השיעור ועלולות לעמוד בסתירה עם עולם הערכים של הקבוצה הדומיננטית, וכן להפגין רגישות כלפי צרכים ייחודיים לאוכלוסיות המיעוט, כגון חגים ספציפיים וכדומה.
8. על השיח במהלך השיעורים להיות ברור לכלל הסטודנטים הן בשפה והן בתוכן. בהקשר זה יש לשקול גם את הדוגמאות מעולם המושגים שהמרצה מגיע ממנו. יש להרחיב את מנעד הדוגמאות, ולא לצאת מנקודת הנחה שכולן ברורות לכל הכיתה.
9. יש לפתח אסטרטגיה לשילוב הסטודנטים המשתייכים לקבוצות מיעוט, לעודד אותם להשתתף בשיח במהלך ההרצאות ולעורר בהם ביטחון לאקטיביות אקדמית.
10. חשוב להפגין רגישות בבחירת החומרים הנלמדים בכיתה, ואם הם עוסקים בקבוצות המיעוט יש לשקול בכובד ראש את אופן העברת השיעורים. כמו כן, על חבר הסגל לא לחשוש להתמודד בכיתה עם סוגיות "נפיצות" ומצד שני לא לאפשר לפגיעות או אווירה של עוינות כלפי סטודנטים מקבוצות מיעוט.
11. אין לצפות מהסטודנט החרדי, הערבי או יוצא אתיופיה להתבטא כשאתם מדברים על הקבוצה התרבותית שהם שייכים לה. הדרישה השכם והערב מסטודנטים השייכים לקבוצות מיעוט להיות נציגי הקהילות שלהם אינה תמיד נכונה. אם תרצו להזמין את הסטודנטים לשיח, חשוב לשאול אותם לדעתם האישית הייחודית, ולא לזו של שאר חברי הקהילה.

12. אם ברצונכם להציג נקודת מבט שכיחה או דומיננטית של מיעוט כלשהו, חשוב להקדיש זמן להיכרות עם הקולות השונים המרכיבים את אותו המיעוט. הקדישו זמן לקריאת מקורות הקשורים לקבוצות המיעוט הרלוונטיות.

13. יש להקפיד שסילבוסים העוסקים בקבוצות מיעוט אינם סטראוטיפיים ושהם עכשוויים ככל שניתן. בדקו כמה מהמאמרים בסילבוס שלכם נכתבו בידי חוקרים השייכים לקבוצות המיעוט.

14. חשוב למצוא ביטויים המכבדים את הקהילות, ולא לנקוט שפה גזענית. אם אתם מתלבטים ואינכם יודעים איזה ביטוי עדיף, תעשו מחקר קטן, במידה ויש לכם סטודנטים שאתם מרגישים שהם ירצו לקחת חלק בבירור שלכם תשאלו אותם אילו כינויים ראויים ואילו לא.

15. תפקיד המרצה אינו לבטא את ערכיו האישיים. חשוב להפוך את כיתת ההוראה למרחב מכיל, מגוון וסובלני. בהינתן ויכוח בכיתה על סוגיה רגישה הקשורה לקבוצות מיעוט אין לצדד בצד אחד, ויש לדאוג שהדיון יהיה מכבד. במקרים שבהם נשמעים ביטויי גזענות, הסתה או אלימות מילולית חשוב לנקוט עמדה נחרצת ולעצור את הדיון.

בשנים האחרונות הפכה האקדמיה בעולם ובישראל נגישה יותר לסטודנטים מאוכלוסיות שהודרו במהלך ההיסטוריה מהמרחב האקדמי. מגמה זו הגבירה את הגיוון האתני והתרבותי בקמפוסים השונים, וחיזקה את הצורך בהבנה מצד חברי הסגל השונים בכל הנוגע לרקעים התרבותיים של הסטודנטים. בהקשר אקדמי הכולל מגוון תרבותי, בצד הפוטנציאל הטמון בגיוון התרבותי ככלי להעשרה ולצמיחה, שכיחים מפגשים בין-תרבותיים שאינם נוחים, ולפעמים אף מתסכלים את שני הצדדים. לעיתים קרובות, להצלחת מפגשים אלו נדרשים חשיבה ומאמץ, אך חשוב לראות בהם הזדמנות ופתח לחיזוק הכישורים הבין-אישיים והחברתיים של חברי הסגל ולביסוס כשירות חברתית ותרבותית במוסד האקדמי. מפגשים אלו מזמנים לסטודנטים חשיפה לאחר, ומאפשרים להם לממש את הפוטנציאל האקדמי והאישי הטמון בהם.

מסמך זה נועד לסייע בביסוס תהליך שיטתי של קבלת החלטות מחושבות, בהגברת הערנות והמודעות לידע המקדים שברשותנו, ושעל פיו אנו פועלים, ובהנהרת סוגיות העולות במפגש עם הסטודנטים ועם התכנים התרבותיים שהם מביאים עימם. חשיבות המסמך נעוצה ביכולתו להגביר את הערנות והרגישות - ואף לכונן הבנה - במצבים של מוגע ותקשורת עם סטודנטים מקבוצות מיעוט בחברה הישראלית, באמצעות כלים בסיסיים וחשובים להתנהלות רצויה. ידע מועט או היעדר כישורים וכלים לבחינת הסיטואציה עלולים להוביל, במקרה הטוב, להתנהלות לא יעילה, ובמקרה הגרוע, להידרדרות והחרפה של הבעיה. תקשורת שאינה רגישת תרבות עם סטודנטים יכולה להובילם לחוסר תפקוד סטודנטיאלי, ובמצב קיצוני יותר, לנשירתם מהמערכת האקדמית.

המסמך לא נועד לתת מענים חותכים או תשובות חד-משמעיות, אלא להרחיב את ידיעותיהם של חברי הסגל ולהעשיר את מאגר הכלים העומדים לרשותם, המאפשרים להם להתנהל בצורה נכונה ומחושבת. כלים המסופקים לחברי הסגל עשויים לסייע להם לבחון את הסיטואציה ולשאול את השאלות הנכונות בנוגע למגוון הקבוצות שהם נחשפים אליהם בעבודתם. כל קבוצה תרבותית כוללת שונות רבה, ולכן כדאי לבחון כל מקרה לגופו, בהתבסס על תרבות המקור של הסטודנט הספציפי.

השלבים השונים בפיתוח רגישות וכשירות תרבותיות פורטו לעיל בהרחבה. עבודה יעילה עם האחר תושג בשלושה שלבים: (א) מודעות והבחנה; (ב) למידה וחקירה; (ג) מרגישות לכשירות. כל אחד מהשלבים הללו פורטו והוסברו במסמך בהרחבה, בלויית תיאורי מקרה ודוגמאות שנועדו להמחשה.

בתהליך העבודה עם סטודנטים מקבוצות תרבותיות שונות חשוב לאמץ עמדה פתוחה ומכבדת כלפי ההבדלים והרצונות של כל המעורבים. גישה מכבדת שאינה שיפוטית ושאינה מציבה תפיסת עולם אחת מעל האחרת, גישה המביאה בחשבון את ההקשר הייחודי ואת הפונקציונליות של הערכים והתפיסות שהפרט דוגל בהן - גישה כזאת מעודדת אנשים מקבוצות מגוונות להמשיך ולבטא את עצמם במרחב האקדמי ובכיתה.

לפיתוח רגישות וכשירות תרבותיות לקבוצות מגוונות נדרש תהליך מתמשך, הכרוך בהשקעה ובמאמצים רבים. בתהליך חשוב זה אין טעם בניחוש התשובות מראש. מומלץ לפתח עמדה של לומד סקרן, בעל עניין אמיתי לדעת, לשאול ולגלות. תוצאותיו החיוביות של התהליך יבואו לידי ביטוי לא רק בהגברת הרגישות והכישורים לעבודה במרחב המגוון, אלא גם במידת הסיפוק של כל הצדדים המעורבים - הסטודנטים וחברי הסגל - ובאווירה הכללית שתיווצר: מכילה וחיובית.

- אלעטאונה, נ'. (2017).
חסמים וזרזים בהתפתחות יחסים חברתיים בין סטודנטים ערבים-בדואים לסטודנטים יהודים: הפרספקטיבה של הסטודנט הערבי בדואי [עבודה שהוגשה לקבלת תואר מוסמך]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ארנון, ר'. (2015).
קידום וייצוג נשים במוסדות להשכלה גבוהה [דוח הוועדה]. המועצה להשכלה גבוהה.
<https://che.org.il/wp-content/uploads/2015/07/%D7%93%D7%95%D7%97-%D7%99%D7%99%D7%A6%D7%95%D7%92-%D7%A0%D7%A9%D7%99%D7%9D.pdf>
- בלכמן, י'. (2008).
 על ההרכב האתני של האוניברסיטאות. **תיאוריה וביקורת**, 33, 197-191.
- גדעון, ד'. (2019).
החסמים וזרזים בהתפתחות יחסים חברתיים בין סטודנטים ערבים-בדואים לסטודנטים יהודים: הפרספקטיבה של הסטודנט היהודי [עבודה שהוגשה לקבלת תואר מוסמך]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- גיגי, מ', יהודה, ע', נגר-רון, ס' ורזי, ת'. (2019). **גוונים באקדמיה: מגוון לאומי, אתני, מגדרי ומרחבי בקרב הסגל והסטודנטים במכללה האקדמית ספיר** [דוח מחקר].
<https://behevrat-haadam.org/wp-content/uploads/2020/06/%D7%93%D7%95%D7%97-%D7%9E%D7%97%D7%A7%D7%A8-%D7%92%D7%95%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%9D-%D7%91%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%94-.pdf>
- הרץ-לזרוביץ, ר' ואופלטקה, י'. (2009).
מגדר ואתניות בהשכלה הגבוהה בישראל. פרדס.
- חאג' יחיא, מ' וסדן, א'. (2007).
 נשים מוכות בחברות קולקטיביסטיות: סוגיות בהתערבות ובהעצמה. **חברה ורווחה**, כ"ז(3), 423-451.
- טננבאום-דומנוביץ, ח'. (2012).
"ציונות היא עיוורת צבעים" - השיח בדבר העלאתם של יהודי אתיופיה לישראל [עבודה שהוגשה לקבלת תואר דוקטור]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- המועצה להשכלה גבוהה. (2021).
פתיחת שנת הלימודים האקדמית תשפ"א לצד הקורונה [הודעה לעיתונות].
<https://che.org.il/wp-content/uploads/2020/1/0/%D7%94%D7%95%D7%93%D7%A2%D7%94-%D7%9C%D7%A2%D7%99%D7%AA%D7%95%D7%A0%D7%95%D7%AA-%D7%AA%D7%A9%D7%A4%D7%90.pdf>
- מלאך, ג' וכהנר, ל'. (2020).
שנתון החברה החרדית בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

- https://www.gov.il/BlobFolder/reports/racism_report_2016/he/racism_report_2016.pdf. משרד המשפטים. **דוח מסכם - יולי 2016**. הצוות למיגור גזענות נגד יוצאי אתיופיה. (2016).
- תורן, נ'. (2008). **אתניות, מגדר ומעמד באקדמיה**. כרמל.
- Arar, K., & Mustafa, M. (2011). Access to higher education for Palestinians in Israel. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern*, 4(3), 207-228.
- Bannon, G., Guy, V., Al-Omari, J., Reed, B., Pooley, R., Reed, B., & White, N. (2003). *Cross-cultural communication: The essential guide to international business* (J. Mattock, Ed.). Kogan Page.
- Bennett, J. M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of *intercultural sensitivity*. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Intercultural.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. (2017). Constructivist approach to intercultural communication. In Y. Y. Kim (Ed), *International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Wiley.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-68.
- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 27-42). Cambridge University Press.
- Culbertson, H. M., & Chen, N. (2009). *International public relations: A comparative analysis*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cuyjet, M., Howard-Hamilton, M., & Cooper, D. (2011). *Multiculturalism on campus: Theory, models, and practices for understanding diversity and creating inclusion*. Stylus.
- Dwairy, M. A. (1998). *Cross-cultural counseling: The Arab-Palestinian case*. Haworth Press.
- Geiger, B. (2013). Female Arab students' experience of acculturation and cultural diversity upon accessing higher education in the northern Galilee-Israel. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 91-106.
- Gundling, E., Hogan, T., & Cvitkovich, K. (2011). *What is global leadership? 10 key behaviors that define great global leaders*. Intercultural Press/Nicholas Brealey Pub.

- Haj-Yahia, M. M. (2019). The Palestinian family in Israel: Its collectivist nature, structure, and implications for mental health interventions. In M. M. Haj-Yahia, O. Nakash, & I. Levav (Eds.), *Mental health themes among Palestinians in Israel* (pp. 97-120). Indiana University Press.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Kleinman A, & Benson P. (2006). Anthropology in the clinic: The Problem of cultural competency and how to fix it. *PLoS Medicine*, 3(10): e294. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0030294>
- Matsumoto, D. (1996). *Culture and psychology*. Brooks/Cole.
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A., & DeJaeghere, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett *Intercultural Development Inventory*. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 467-486.
- Pierce, C. (1970). Offensive mechanisms. In F. B. Barbour (Ed.), *The black seventies*, (pp. 265-282). Porter Sargent.
- Slade, M. (2009). *Rethink recovery series: Vol. 1. 100 ways to support recovery: A guide for mental health professionals*. Rethink.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., & Holder, A. (2008). Racial microaggressions in the life experience of Black Americans. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(3), 329-336.
- Triandis, H. C. (1994). *Individualism and collectivism*. Westview Press.

ד"ר סארה אבו-כף, חברת סגל בתוכנית לניהול וישוב סכסוכים, כיום היא מכהנת כראש המחלקה הרב-תחומית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. את לימודי הפוסט דוקטורט היא השלימה באוניברסיטת הרווארד, ארצות הברית, במחלקה לאנתרופולוגיה.

ד"ר אבו-כף היא חוקרת בתחום הפסיכולוגיה הבין-תרבותית והפרויקטים המחקרים שלה עוסקים במקורות שונים של לחצים, משאבים ואסטרטגיות של התמודדות והקשר שלהם לערוצי מצוקה שונים בקרב אנשים מרקעים תרבותיים שונים בקרב החברה הישראלית (עם דגש על אוכלוסיית הסטודנטים הערבים-בדואים). באמצעות העבודה בתווך בין תיאוריה, מחקר ופרקטיקה, היא מנסה להבין טוב יותר סוגיות נפשיות בהקשרים רב-תרבותיים וגם לפתח תוכניות התערבות מותאמות תרבותית. ד"ר אבו-כף יזמה ופיתחה תוכניות התערבות להתמודדות עם לחצים אקדמיים ולהפחתת תופעת הנשירה בקרב סטודנטים ערבים-בדואים במוסדות להשכלה גבוהה.

ד"ר אבו-כף זכתה במענקי מחקר מקרנות תחרותיות שונות. מחקריה מפורסמים בכתבי עת אקדמיים מובילים בתחומי הפסיכולוגיה והפסיכיאטריה הבין-תרבותית. כמו כן, היא זכתה בשורה של פרסים ומלגות יוקרתיות; מביניהם מלגת פולברייט לפוסט דוקטורט (2011), נבחרה ל"היכל התהילה של נשים במדע" שבחסות שגרירות ארצות הברית ברבת-עמון (ירדן) (2014) ופרס ההשכלה הגבוהה בישראל מטעם המועצה להשכלה גבוהה (2016).

ד"ר תהילה קלעג'י, חברת סגל במחלקה לניהול ומדיניות ציבורית, בפקולטה לניהול ע"ש גילפורד-גלזר, אוניברסיטת בן גוריון בנגב. את לימודי הפוסט דוקטורט היא השלימה באוניברסיטת בן גוריון בנגב, בתוכנית לניהול וישוב סכסוכים, ושימשה כחוקרת אורחת באוניברסיטת ניו יורק, ארצות הברית, במכון טאוב.

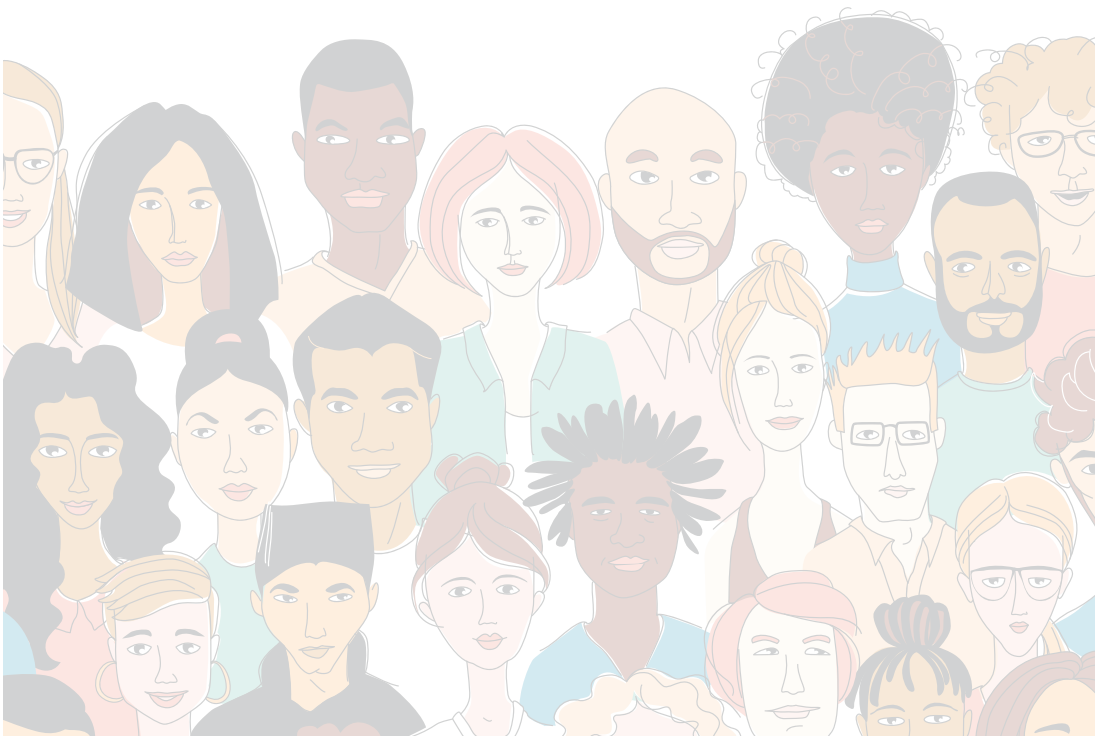
תחומי עיסוקיה המקצועיים כוללים מחקר, ייעוץ, הוראה, חברות בוועדות אקדמיות ובוועדות ציבוריות. תחומי התמחותה העיקריים מתמקדים בחקר מדיניות מיעוטים, בדגש על שילוב בהשכלה ובתעסוקה, רווחת הפרט, ניהול בין תרבותי ובריאות הציבור.





תהילה כיהנה כמנהלת המכללה החרדית בירושלים והייתה שותפה בפתיחתן של תכניות אקדמיות ייעודיות עבור החברה החרדית. לאור ניסיונה המחקרי והמקצועי, נחשבת תהילה למומחית בתחום מחקר תכנון ומדיניות השכלה גבוהה לקבוצות מיעוט ולשילובן המיטבי במשק.

כמו כן, היא זכתה במענקי מחקר מקרנות תחרותיות שונות, ומחקריה מפורסמים בכתבי עת אקדמיים מובילים בתחומי מדיניות ציבורית, סוציולוגיה, בריאות הציבור וכלכלה.

אפרת ירדאי, דוקטורנטית לסוציולוגיה באוניברסיטת תל אביב. היא חוקרת את המאבק לאזרחות והכרה של יהודי אתיופיה בין 1955-1975, מילגאית של המכון הישראלי לדמוקרטיה בתכנית "זכויות אדם ויהדות". אפרת מכהנת כיו"ר אגודת יהודי אתיופיה.

עוסקת בפעילות ציבורית למעלה מעשור והובילה מספר יזמות חברתיות תחת הכותרת "זהות שחורה במרחב לבן". בין היתר, לימדה את הקורס "זהות שחורה במרחב לבן: יוצאי אתיופיה בהקשר הישראלי" במסגרת התמחות פוליטית במחלקה לפוליטיקה וממשל בבן גוריון; הקימה והנחתה קבוצות קריאה לסטודנטים ממוצא אתיופי כמו גם קבוצת מחקר במכון ון ליר לסטודנטים לתארים מתקדמים, הקימה את הבלוג YES-young Ethiopian Students לחשיבה ביקורתית על מדיניות הקליטה והכתיבה האקדמית של ועל יוצאי אתיופיה בישראל ויזמה את הקבוצה "אתיופוליטיקה" - למרחב בטוח לשיחות על זהות וגזענות בקמפוס. פירסמה עשרות מאמרים בערוצי התקשורת השונים בנושאים של צדק חברתי, שוויון ואפליה ממסדית בישראל.



For more information about BGU and the Faculty, visit our website
at <https://in.bgu.ac.il/en> and follow us here:    



אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
جامعة بن غوريون في النقب
Ben-Gurion University of the Negev