

השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית

אילה הנדין

יולי 2011

תודות

לד"ר ענת גופן, מנחה, מורה וחברה. ענת, לימדת אותי להכיר ולהעריך את ההון המשפחתי שלי – אותו הון אשר בזכותו השכלה גבוהה היא מובנת מאליה עבורי. אני מודה לך על כך ומודה לך על הנחייתך אשר הפכה הנחיה מלמדת ונעימה למובנת מאליה גם כן. לד"ר צבי בקרמן – תודה שאפשרת לי לפני שנים לשאול מתוך נימוס על מה המחקר שלך ובתמורה לזכות במורה ובמנחה לחיים. למינהל התלמידים באוניברסיטה העברית תודה על הסיוע בנתונים. תודה למשפחתי ולחברי על התמיכה התמידית ועל כך שמדיי יום אתם מזכירים לי היכן טמונים המשאבים האמיתיים. ומעל לכל, תודה רבה לכל המרואיינים והמרואיינות אשר פתחו בפני צוהר לחייהם. אני מאחלת לכם שתמיד תהיו סיפור הצלחה.

על המחברת

אילה הנדין היא בוגרת החוגים יחסים בינלאומיים ולימודים ספרדיים ולטינו-אמריקנים באוניברסיטה העברית שבירושלים. את לימודי המוסמך שלה השלימה במסגרת המחזור השישי של תוכנית המצטיינים של בית הספר למדיניות ציבורית באוניברסיטה העברית. במהלך התואר ואחריו עבדה בבית הספר למדיניות ציבורית כעוזרת מחקר, עוזרת הוראה ועורכת כתב-העת מדיניות ציבורית לחידושי מדיניות בישראל. כיום, בנוסף לעבודה בבית הספר משמשת אילה עוזרת מחקר בכירה במאירס-גיווינט-מכון ברוקדייל בתחומי מדיניות חברתית.

About the author

Ayala Hendin completed an undergraduate degree in International Relations and Spanish and Latin American Studies at the Hebrew University of Jerusalem, and a M.A. in public policy at the Federmann School of Public Policy and Government where she studied in the honors track, completing her graduate degree in the sixth graduating class of the program. Throughout her studies and since receiving her degrees, Ayala has worked at the Federmann School as a research assistant, teaching assistant and editor of the School of Public Policy biannual journal. Today, in addition to her work at the school, Ayala is a research assistant at Meyers-Joint-Brookdale Institute, working on social policy issues.

בשנת הלימודים תשס"ח, 11.8% מהסטודנטים לתואר ראשון באוניברסיטאות בישראל היו ערבים, בעוד ששיעורם באוכלוסייה הכללית עמד על כ-20%. שיעור הלומדים והמסיימים הערבים הולך ופוחת ככל שמתקדמים בתארים האקדמיים. תת-ייצוג של קבוצת מיעוט אינה תופעה ייחודית למערכת ההשכלה הגבוהה. זוהי תופעה המאפיינת מערכות ציבוריות רבות בישראל ובעולם. נהוג לדון בחשיבות הייצוג היחסי השווה כחלק מעקרון השוויון, אולם באקדמיה ישנה חשיבות יתרה לייצוג זה מתוך הרצון למנוע 'החמצה' של אותם אנשים מצוינים אשר תרומתם למערכת יכולה להיות רבה אם זו תעשה מאמץ לאתרם ולאפשר את שילובם המוצלח בהתאם לצורכיהם הייחודיים.

המחקר הנוכחי מבקש להעמיק את ההבנה בדבר השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית ובוחן: (1) כיצד מסבירים סטודנטים ערבים את השתלבותם בלימודים גבוהים בישראל וכיצד הם מגדירים השתלבות מוצלחת? (2) כיצד תובנות אודות מקורות הצלחתם יכולות לעמוד לרשות המוסדות האקדמיים בסיוע אשר ישרת באופן טוב יותר סטודנטים מרקע מגוון? לצורך זה הוגדרה מסגרת מושגית הבוחנת את תהליך ההשתלבות בעזרת ארבעה נדבכים: הראשון הוא מימד הזמן – מלפני הכניסה ללימודים גבוהים ועד ליציאה מהם. השני עוסק בהיבטים המשפיעים על השתלבות ובכללם היבטים אישיים, לימודיים, משפחתיים, חברתיים-קהילתיים, מוסדיים ומדיניות כלל-ארצית. השלישי מתייחס לאתגרים הניצבים בפני הפרט לאורך הדרך והמשאבים אשר עומדים לרשותו, והרביעי מזהה את תוצרי תהליך ההשתלבות: מקבלה ללימודים דרך הסתגלות, התמדה, שחיקה וסיום בקבלת תואר או בנשירה.

ממצאי המחקר מעלים אתגרים שונים הניצבים בפני הסטודנטים לצד משאבים אשר מסייעים לתהליך השתלבות לימודי וחברתי מוצלח. ארבעה תוצרים עיקריים מרכיבים את תהליך ההשתלבות: קבלה לתחום ולמוסד הלימודים הרצוי, כניסה למערכת, התמדה וקבלת תואר. השלכות המדיניות של המחקר נידונות בהתאמה לסטודנטים ערבים ולאוניברסיטה העברית, אך ניתנות להתאמה לקבוצות מיעוט שונות ולמוסדות השכלה גבוהה נוספים.

Abstract

During the academic year of 2007-2008, Arabs made up 11.8% of all undergraduate students in universities in Israel, while they comprised 20% of the general population. This proportion decreases from degree to degree in advanced degrees. Minority underrepresentation is not unique to higher education and is a common phenomenon in the public sector worldwide. In higher education, proportionate representation has special significance not only as an element of the right to equality but also as a means of including excellent individuals whose contribution could potentially be of great significance if they are empowered to participate.

This research aims to deepen understanding regarding the integration of Arab students in Israel's higher education system, examining: (1) How Arab students explain their successful integration into the Israeli higher education system and how do they define successful integration? (2) How can these findings assist academic institutions in better serving students from diverse backgrounds? Four components of engaging in higher education are examined. First is the time dimension, starting with enrollment and ending with concluding participation in the system. Second are six aspects affecting integration: personal, educational, family, social, institutional and national policy. The third aspect deals with challenges presented as well as resources available to the individual throughout the process. The fourth and final aspect examined possible products of the process, starting with enrollment, continuing with persistence or attrition, and concluding with degree awarded or dropping out.

These findings show a variety of challenges as well as resources available to students which allow for successful academic and social integration. Four main products of the integration process are identified: acceptance to desired field of studies and institution, enrollment, persistence and degree completion. Policy implications are discussed in relation to Arab students and to the Hebrew University in particular, but are similarly relevant to other minorities and academic institutes.

"אצלנו במשפחה זה מובן מאליו, אתה מסיים תיכון אתה הולך לאוניברסיטה" סיפרה אחת ממרואיינות המחקר. גם אצלי במשפחה השכלה גבוהה הייתה ועודנה בגדר ה"מובן מאליו". הצורך במחקר זה עלה דווקא בשל מקרים בהם השכלה גבוהה איננה מובנת מאליה. סבי, בן למשפחה יהודית, נולד בארה"ב בשנת 1918 כאח עשירי למשפחה בת 11 ילדים. הוא היה הראשון והיחיד מבין אחיו אשר למד לימודים גבוהים. בתקופה בה ניסה להתקבל הייתה נהוגה מדיניות מכסות בעת קבלת יהודים לאוניברסיטאות. שנה אחר שנה, לא הצליח להיכלל במכסת הסטודנטים היהודים של בתי הספר לרפואה. כאשר התקבל לבסוף, רצה הגורל ואביו נפטר ביום הראשון ללימודים. סבי, אשר ישב שבעה, קיבל הודעה כי בשל היעדרותו יאלץ לדחות את לימודיו בשנה.

סיפור זה מקורו בתקופה שונה, במדינה אחרת ובמערכת חוקים וערכים שונה מן המציאות בה אנו חיים כיום. עם זאת, בדומה לסיפורם של רבים מן הסטודנטים הערבים במערכת הישראלית, השתלבותו המוצלחת בלימודים נראתה לרגעים כנוגדת את כל הסיכויים. בכניסתו, בהתמדתו ובהצלחתו פתח את השער להשכלה גבוהה בפני ארבעת בניו, 12 נכדיו וכל הדורות העתידיים למשפחה אשר לא זכה להכיר. מחקר זה מבקש לבדוק כיצד מסבירים סטודנטים ערבים את השתלבותם במערכת ההשכלה הגבוהה, כיצד הם מגדירים השתלבות מוצלחת, וכיצד תובנות אודות הצלחתם יכולות לעמוד לרשות המוסדות האקדמיים בניסיונם לסייע לסטודנטים מרקע מגוון. תקוותי היא כי המחקר יסייע לרבים להשתלב בלימודים גבוהים ולאפשר בחווייתם לדורות הבאים אחריהם ליהנות מהמשאב הטמון בתפיסה לפיה לימודים גבוהים הם מובנים מאליו.

4	.....	הקדמה
9	.....	מבוא
10	.....	פרק 1 : השתלבות מיעוטים בהשכלה גבוהה
10	.....	(1) תיאוריות של השתלבות מיעוטים בהשכלה גבוהה
10	.....	1.1 השתלבות
11	.....	1.2 מודל השחיקה (Attrition Model)
12	.....	1.3 מודל המסלול (Path Model)
12	.....	1.4 מודל ניתוח שדה הכפייה (Force Field Analysis Model)
13	.....	(2) היבטים אישיים של השתלבות
13	.....	2.1 מאפיינים אישיים המשפיעים על השתלבות
13	.....	2.2 השתלבות סטודנטים ערבים : מאפיינים אישיים
14	.....	(3) היבטים לימודיים של השתלבות
14	.....	3.1 מערכת החינוך הערבית
15	.....	3.2 מדיניות קבלה לאוניברסיטאות בישראל : תנאי סף
16	.....	(4) היבטים משפחתיים של השתלבות
16	.....	4.1 מסגרת מושגית
17	.....	4.2 השתלבות סטודנטים ערבים : מאפיינים משפחתיים
18	.....	(5) היבטים חברתיים-קהילתיים של השתלבות
18	.....	5.1 מסגרת מושגית
19	.....	5.2 השתלבות סטודנטים ערבים : מאפיינים חברתיים-קהילתיים
20	.....	(6) היבטים מוסדיים של השתלבות
21	.....	(7) היבטי מדיניות כלל-ארצית והשפעתם על השתלבות
21	.....	7.1 יחסי רוב-מיעוט, סכסוך לאומי והשפעתו על השתלבות

22	..... 7.2 חקיקה, ועדות ציבוריות ותוכניות התערבות
24	..... פרק 2 : מסגרת מתודולוגית
24	..... (1 שאלות מחקר ומסגרת מושגית
25	..... (2 אוכלוסיית המחקר
25	..... (3 שיטת המחקר
27	..... (4 מגבלות המחקר
28	..... פרק 3 : סטודנטים ערבים והאוניברסיטה העברית
28	..... (1 מאפיינים של הסטודנטים הערבים באוניברסיטה העברית
31	..... (2 תוכניות התערבות באוניברסיטה העברית
34	..... פרק 4 : תהליך השתלבותם של סטודנטים ערבים באוניברסיטה העברית
34	..... (1 היבטים אישיים של השתלבות
35	..... 1.1 מוטיבציה אישית
36	..... 1.2 עצמאות
38	..... 1.3 ביטחון עצמי
40	..... (2 היבטים לימודיים של השתלבות
40	..... 2.1 מערכת החינוך כמקור מידע והכוונה
42	..... 2.2 עמידה בתנאי הסף של האוניברסיטה
44	..... 2.3 ידע ומיומנויות למידה
45	..... 2.4 שפה
46	..... (3 היבטים משפחתיים של השתלבות
46	..... 3.1 ציפיות משפחתיות
48	..... 3.2 מעורבות משפחתית או התערבות משפחתית?
49	..... 3.3 ביקורת ופיקוח מצד המשפחה
50	..... 3.4 תמיכה כלכלית
52	..... (4 היבטים חברתיים-קהילתיים של השתלבות
52	..... 4.1 הסביבה החברתית בישוב המוצא

54	4.2 הסביבה החברתית הערבית בלימודים
56	4.3 יחסי גומלין עם הסטודנטים היהודים
58	(5) היבטים מוסדיים של השתלבות
58	5.1 מגבלות בתהליך הקבלה
59	5.2 מעונות
60	5.3 מכינה קדם אקדמאית
60	5.4 ימי היכרות ואוריינטציה
60	5.5 מדיניות לא מותאמת תרבותית
62	5.6 ייצוג הסטודנטים הערביים וועד הסטודנטים הערבי
63	5.7 יחסי גומלין עם הסגל האקדמי
63	5.8 מדיניות מוסדית ייעודית לסטודנטים ערבים
65	(6) היבטי מדיניות כלל-ארצית של השתלבות
67	פרק 5 : דיון ומסקנות
67	(1) מסקנות מושגיות
69	(2) סוגיות מיוחדות בהשתלבות
72	(3) השלכות מדיניות
73	(4) הצעות למחקר עתידי
75	רשימת מקורות
	נספחים :
81	נספח א : פירוט ישובי המגורים
82	נספח ב : סטודנטים ערבים בחלוקה לחוגי לימוד
	תרשימים :
25	תרשים 1 : תהליך ההשתלבות בלימודים גבוהים
28	תרשים 2 : שיעור הסטודנטים ומקבלי התארים הערבים בכלל האוניברסיטאות (תשס"ח)
29	תרשים 3 : סטודנטים באוניברסיטה העברית : לפי תואר (תשס"ט)
29	תרשים 4 : סטודנטים באוניברסיטה העברית : לפי פקולטות (תשס"ט)

30	תרשים 5 : סטודנטים ערבים באוניברסיטה העברית : לפי ישוב מוצא (תשס"ט).....
34	תרשים 6 : היבטים אישיים של השתלבות
40	תרשים 7 : היבטים לימודיים של השתלבות
46	תרשים 8 : היבטים משפחתיים של השתלבות
52	תרשים 9 : היבטים חברתיים-קהילתיים של השתלבות
58	תרשים 10 : היבטים מוסדיים של השתלבות
68	תרשים 11 : אתגרים ומשאבים המשפיעים על זירות ההשתלבות
70	תרשים 12 : עניין אישי כחלק ממערכת השיקולים בבחירת תחום לימוד

תת-הייצוג של מיעוטים אינה תופעה ייחודית למערכת ההשכלה הגבוהה. זוהי תופעה המאפיינת מערכות ציבוריות רבות בישראל ובעולם. נהוג לדון בחשיבות הייצוג היחסי השווה כחלק מעקרון השוויון, אולם באקדמיה ישנה חשיבות יתרה לייצוג זה מתוך הרצון למנוע 'החמצה' של אותם אנשים מצוינים אשר תרומתם למערכת יכולה להיות רבה אם זו תעשה מאמץ לאתרם ולאפשר את שילובם המוצלח בהתאם לצורכיהם הייחודיים. ועדת שוחט, הוועדה הציבורית האחרונה אשר עסקה בנגישות להשכלה גבוהה, הכירה בצורך להמשיך ולתגבר את המאמצים לקירוב מסיימי תיכון במגזר הערבי להשכלה גבוהה. הוועדה ציינה בדו"ח כי *"שילובן של אוכלוסיות אלה במערכת ההשכלה הגבוהה הוא תנאי להמשך צמיחתה בחומש הקרוב"*. והמשיכה *"אך יותר משילוב זה חשוב למערכת, הוא חיוני לחברה ולמשק בישראל בשאיפתם למודרניזציה, צמיחה כלכלית ושוויון"*. הוועדה קבעה כי מערכת ההשכלה הגבוהה בפריסתה הנוכחית מסוגלת לקלוט את הביקוש הפוטנציאלי להשכלה בקרב המגזר הערבי והגדירה על-כן את קירובו אל שערי ההשכלה הגבוהה כאחד משני אתגרים עיקריים אשר על המערכת להתמודד עימם בעשור הקרוב.

המחקר הנוכחי מבקש להעמיק את ההבנה בדבר השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית, בעיקר מתוך נקודת מבטם של אלה אשר הצליחו להיכנס בשעריה. לצורך זה הוגדרו ארבעה נדבכים על-פיהם נבחן תהליך ההשתלבות: הראשון הוא מימד הזמן – מלפני הכניסה ללימודים גבוהים ועד ליציאה מהם. השני עוסק בהיבטים המשפיעים על השתלבות ובכללם היבטים אישיים, לימודיים, משפחתיים, חברתיים-קהילתיים, מוסדיים ומדיניות כלל-ארצית. השלישי מתייחס לאתגרים הניצבים בפני הפרט לאורך הדרך והמשאבים אשר עומדים לרשותו, והרביעי מזהה את תוצרי תהליך ההשתלבות: מקבלה ללימודים דרך הסתגלות, התמדה, שחיקה וסיום בקבלת תואר או בנשירה.

המחקר פותח בסקירת ספרות המסודרת על-פי ההיבטים המשפיעים על השתלבות. בהמשך, מוצגים מתודולוגיית המחקר וממצאיו. אלה ממפים את מאפייני ההשתלבות של סטודנטים ערבים באוניברסיטה העברית. בעזרת ראיונות אשר נערכו בקרב סטודנטים, בוגרים ונושרים, נעשה ניסיון לזהות את האתגרים מחד ואת המשאבים מאידך אשר עמדו בפני ולרשות הסטודנטים במהלך שנות הלימודים. לבסוף, נערך דיון ומוצגות מסקנות ובכללן מסקנות בעלות השלכות מדיניות אשר יכולות לסייע בהגברת ובשיפור תהליך ההשתלבות בלימודים גבוהים.

פרק 1: השתלבות מיעוטים בהשכלה גבוהה

פרק זה מציג את המסגרת הרעיונית והאמפירית, על בסיסה נערך המחקר הנוכחי, ופורש את הספרות המחקרית העוסקת בסוגיית השתלבותם של מיעוטים במערכת ההשכלה הגבוהה. הסקירה פותחת בהצגת המושג השתלבות ושלוש מודלים מרכזיים המסבירים השתלבות מיעוטים בלימודים גבוהים. בהמשך מוצגים אתגרים ומשאבים המשפיעים על תהליך ההשתלבות תוך שתי הבחנות עיקריות: הבחנה אחת בין שישה היבטים של השפעה על השתלבות הפרט בלימודים גבוהים: אישיים, לימודיים, משפחתיים, חברתיים-קהילתיים, מוסדיים והיבטים של מדיניות כלל-ארצית. והבחנה נוספת, המבדילה בין המחקר הכללי אודות השתלבות מיעוטים בהשכלה גבוהה, לבין המחקר המתמקד באוכלוסייה הערבית בישראל.

1 תיאוריות של השתלבות מיעוטים בהשכלה גבוהה

1.1 השתלבות

השתלבות היא מושג שכיח יחסית בשפה העברית אשר משמעותו משתנה בהתאם להקשר בו מופיע. כך לדוגמה נהוג להתייחס להשתלבות בתעסוקה, להשתלבות מהגרים בחברה החדשה, ולהשתלבות בעלי מוגבלויות בקהילה. מדידת השתלבות בתעסוקה נעשית לרוב על-ידי מדידת שיעור ההשתתפות בשוק העבודה, היקף התעסוקה ואיכות התעסוקה. כך, ככל ששיעור ההשתתפות גבוה יותר, היקף התעסוקה ואיכותה גבוהים יותר, וההשתלבות מוגדרת כמוצלחת יותר (קינג וולדה-צדיק, 2006). באופן דומה, השתלבות מהגרים נמדדת על-ידי השוואה בין השאיפות והציפיות שלהם לבין מימושן, על-ידי אופי המפגש שלהם עם החברה הקולטת, ועל-ידי קבלתם לעבודה אשר תואמת את הכישורים המקצועיים עימם באו. ככל שמדדים אלה גבוהים יותר, כך ההשתלבות מוגדרת כמוצלחת יותר (אריאן, פיליפוב וקנפלמן, 2009; קינג ואלנבוגן-פרנקוביץ, דולב ושורק, 2005).

בתחום החינוך לעומת זאת, נהוג להתייחס להשתלבות מיעוטים בעזרת מונחים שונים מהשתלבות וביניהם: אינטגרציה (Integration), גיוון (Diversity) הכללה (Inclusion) והשתתפות (Participation). אינטגרציה היא קבלת תרבות היעד על-ידי קבוצת המיעוט במקביל לשמירתה על תרבות המוצא (Berry, 1997). נמצא כי אינטגרציה יכולה להצליח רק כאשר קבוצת המיעוט מעוניינת בכך וכאשר חברת הרוב פתוחה ומעוניינת בהכללת קבוצת המיעוט, בהיותה אוהדת רב-תרבותיות (Berry, 1991). נטען כי אינטגרציה אקדמית וחברתית מהווה תנאי להתמדה (Tinto, 1975) ומשפיעה על טיב ההישגים הלימודיים (Cabrerera & Nora, 1996). גיוון מתייחס להרכב החברתי והתרבותי של הסטודנטים במוסד הלימודים. בניגוד לאינטגרציה המחייבת רצון של המיעוט וקבלה של הרוב, גיוון הוא תלוי העדפה מוסדית ומדיניות מוסדית התומכת בהשלכות של הרכב סטודנטים המגיעים מרקע

שונה. מצדדי הגיוון התרבותי טוענים להשפעה חיובית של גיוון על תהליך הלמידה ומכאן תומכים לדוגמא במדיניות אפליה מתקנת כלפי מיעוטים (Gurin, Dey, Hurtado & Gurin, 2002). גיוון נמדד על-פי שיעור המתקבלים ללימודים והמממשים קבלה זו אשר משתייכים לקבוצות מיעוט (Birnbaum, 1983). בדומה לגיוון, גם הכללה משקפת מדיניות מוסדית. מושג זה הוכנס לשיח עם התרחבות מערכות ההשכלה הגבוהה העולמיות והפיכתן מנחלת בודדים לנחלת הכלל. הכללה היא למעשה מתן אפשרות כניסה למערכת לקבוצות אשר לא היו שותפות לה בעבר. נהוג להתייחס להכללה בעיקר בהקשר של נשים ושל קבוצות מיעוט כאשר המדידה נעשית על-ידי השוואת כמות המשתתפים בהשכלה גבוהה, מקבוצת המיעוט הנבדקת, לאורך זמן (Ross, 2003).

השתלבות בהשכלה גבוהה נמדדת בעיקר תוך שימוש במונחי כניסה (Enrollment), הסתגלות (Adjustment), התמדה (Persistence), שחיקה (Attrition), קבלת תואר, שאיפות עתידיות (Aspiration) ונשירה (Dropout). כניסה מהווה תוצר של השלב הראשון בתהליך ההשתלבות. הצלחת כניסת מיעוטים להשכלה גבוהה נובעת ממגמות חברתיות ומביצועים לימודיים טובים בשלב החינוך הקודם (Mingle, 1987). לאחר הכניסה ישנה תקופת הסתגלות אשר נמדדת במישור האקדמי, החברתי והאישי-רגשי (Baker & Siryk, 1984). ההסתגלות מתגבשת לכדי דפוס התמדה או דפוס שחיקה. קיימות דרגות שונות של התמדה: הדרגה הגבוהה ביותר היא של הלומדים תוכנית מלאה אשר מסיימים את לימודיהם במספר השנים הנדרש בתוכניתם. דרגה נמוכה יותר היא בקרב אלה אשר סיימו את לימודיהם אך עשו זאת בפרק זמן ארוך יותר מהנדרש ובעומס מצומצם יותר מהעומס אשר בתוכנית מלאה. הדרגות הבאות, הנמוכות עוד יותר, משקפות דפוס של שחיקה ולא של התמדה. בדרגות הללו נמצאים אלה אשר עוברים מחוג לחוג וממוסד למוסד, ואלה אשר גוררים את הלימודים על פני זמן ארוך מאוד, כמו גם אלה אשר בוחרים לעזוב את הלימודים לפני סיום התואר (Tinto, 1975; Bean, 1982; Anderson, 1985). לבסוף, התוצר הסופי של תהליך ההשתלבות נמדד באופן היציאה מהלימודים. במדד זה, סטודנט אשר מסיים את לימודיו עם זכאות לתואר מייצג השתלבות מוצלחת בעוד סטודנט אשר עוזב את לימודיו ללא תואר מייצג השתלבות לא מוצלחת (Pace, 1979). גם כאן קיימות דרגות שונות של הצלחה כאשר ביטוי של שאיפות אקדמיות, חברתיות ותעסוקתיות עתידיות בעקבות התואר הראשון מרמז על השתלבות מוצלחת במיוחד. לעומת זאת, הפסקת לימודים לפני קבלת תואר בין אם באופן מוחלט ובין אם למטרת חזרה עתידית ללימודים היא ביטוי להשתלבות מוצלחת פחות.

1.2 מודל השחיקה (Attrition Model)

מודל זה מבוסס על תיאוריה סוציולוגית העוסקת בהשפעת הסביבה החברתית על קבלת החלטות אישית (Durkheim, 1961). המודל מסביר דפוסי התמדה ונשירה מלימודים גבוהים כתוצאה של יחסי הגומלין אשר בין התלמיד לבין סביבתו החברתית והאקדמית בתוך המוסד בו לומד. על-פי המודל, כל תלמיד מגיע למוסד האקדמי

עם נתוני רקע מסוימים (מין, ביצועים אקדמיים בתיכון, רקע משפחתי, דפוסי אישיות), המשפיעים על ביצועיו במוסד ההשכלה הגבוהה ומשפיעים על יחסי הגומלין אשר נוצרים בינו לבין סביבתו האקדמית והחברתית. ככל שיחסי הגומלין בין התלמיד, על נתוני הרקע האישיים שלו, לבין סביבתו האקדמית והחברתית יהיו טובים יותר, כך נטייתו להתמיד בלימודיו תהיה גבוהה יותר. כך לדוגמא בהיבט הלימודי או האישי, סטודנט בעל כישורים אקדמיים טובים או מוטיבציה הישגית גבוהה, יהיה בעל סיכוי גבוה יותר להתמיד בלימודיו (Tinto, 1975). ביקורת על המודל עוסקת בעיקר ביכולת הכללתו. כך לדוגמא עולה השאלה האם המודל מתאים רק למוסדות השכלה אוניברסיטאיים או גם למוסדות השכלה גבוהה פחות שגרתיים, כאשר במקרה האמריקני הכוונה למכללות מקצועיות, מכללות דו-שנתיות וכדומה, לעומת אוניברסיטאות ארבע-שנתיות (Pascarella & Chpman, 1983).

1.3 מודל המסלול (Path Model)

מודל זה מצטרף לתיאוריות התנהגותיות המסבירות התנהגות על-ידי סיבתיות (Ajzen & Fishbein, 1980). המודל מציע עשר סיבות לשחיקת סטודנטים: כוונת עזיבה; ערך מעשי; וודאות ההחלטה; נאמנות; ציונים; קורסים; יעדים חינוכיים; תחום התמחות לימודית; וודאות תעסוקתית; הזדמנויות למעבר; ואישור משפחתי של מוסד הלימודים. משנכנס הסטודנט למסגרת של לימודים גבוהים, מקיים כל אחד מהמשתנים הללו קשר סיבתי עם התמדה או נשירה. המודל מוצא כי מין ורמת ביטחון עצמי מהווים משתנים מתווכים המשפיעים על מידת השחיקה (Bean, 1982).

תרומה מרכזית של מודל המסלול אשר הובילה לאהדה כלפיו, היא תוספת נדבך הכוונה האישית של התלמיד כמרכזי בהתמדה או בנשירה, מעבר לנדבכי הסביבה החברתית. כמו כן, ההתייחסות למספר משפחות של משתנים מסבירים ובכללם משתני רקע אישי, כמו גם משתני סביבה מוסדית וחיצונית, הופכים את המודל לבעל ערך כוללני יותר ממודלים אחרים הקיימים בספרות אשר מסבירים מגמות התמדה ונשירה (Himmelhoch, Nicholas, Ball & Swail, Redd & Perna, 2003; Black, 1997).

1.4 מודל ניתוח שדה הכפייה (Force Field Analysis Model)

מודל מרכזי נוסף מבחין בין כוחות פנימיים לבין כוחות חיצוניים המשפיעים על מידת הצלחת או כישלון הפרט בהשתלבות בלימודים גבוהים. משתנים פנימיים אשר נמצאו כמשפיעים לחיוב על השתלבות כוללים: כישורים אקדמיים; מוטיבציה הישגית; אינטרסים אישיים; שאיפות מקצועיות; הנאה מלמידה; ביטחון עצמי; ערכים בעלי אוריינטציה אוניברסיטאית; והזדהות עם בעלי השכלה אוניברסיטאית. לצידם, המשתנים החיצוניים אשר משפיעים לחיוב כוללים את ההורים; החברים / עמיתים; ערכים תרבותיים; מידע על התועלת הטמונה בלימודים גבוהים; חשיפה קהילתית לבעלי השכלה אקדמית; מורים; מדריכים; מידע על הזדמנויות לימודיות, סיוע כלכלי

וכדומה. בנוסף, מצויים משתנים המשפיעים לשלילה על השתלבות אקדמית. משתנים פנימיים כוללים נטייה לדחיית מטלות; בדידות; אי-הבעת צרכים ובעיות; פקפוק עצמי; חשש מכישלון; חשש מהצלחה; חשש מדחייה; קונפליקטים ערכיים; חוסר מכוונות מקצועית; ושעמום, בעוד המשתנים החיצוניים כוללים העדר כסף; בעיות דיור / שותפות לדירה; בעיות תחבורה; דרישות תעסוקתיות וסכסוכים; דרישות חברתיות; הפלייה; דחייה; ומחויבות משפחתית (Anderson, 1985).

תרומת מדיניות מיוחדת של מודל ניתוח שדה הכפייה היא בהבהרתו כי בעת ניסיון ליצור תוכניות עידוד השתלבות מוצלחת בהשכלה גבוהה, יש חשיבות רבה יותר לבידוד הכוחות השליליים מאשר לחיזוק הכוחות החיוביים. מחקרים רבים אשר בוחנים השתלבות בהשכלה גבוהה האומדים את ההשפעות של משתנים שונים על ההשתלבות, מתבססים על מודל זה (לדוגמא: Larose, Robertson, & Legault, 1998; Yeh, 2004; Swail, Redd & Perna, 2003).

2) היבטים אישיים של השתלבות

2.1 מאפיינים אישיים המשפיעים על השתלבות

המודלים אשר הוצגו משקפים במידה רבה את כלל ההיבטים האישיים הנבחים כמשפיעים על השתלבות סטודנטים במערכת ההשכלה הגבוהה. מודל השחיקה מתייחס למאפייני רקע אישיים וסביבתיים של הסטודנט, בעוד מודל המסלול מעניק משקל משמעותי יותר לכוונותיו האישיות של הסטודנט. לבסוף, מודל ניתוח שדה הכפייה הוא אולי המקיף ביותר בהתייחסותו למאפיינים אישיים המשפיעים על השתלבות ובזיהוי תכונות אופייניות המרמזות על נטייה להצלחה או לכישלון בלימודים גבוהים (Anderson, 1985; Bean, 1982, Tinto, 1975).

2.2 השתלבות סטודנטים ערבים: מאפיינים אישיים

המחקר אודות השתלבות סטודנטים ערבים בלימודים גבוהים בישראל מעלה מספר ממצאים אודות היבטים אישיים של ההשתלבות. אבו-סעד מצא כי ככל שההערכה העצמית של התלמיד גבוהה יותר, כך יעריך את יכולותיו כגבוהות יותר ויהיה בעל שאיפות אקדמיות רבות יותר. מנגד, ככל שההערכה העצמית נמוכה יותר וככל שהחשש מפני כישלון גדול יותר, כך השאיפות האקדמיות תהיינה נמוכות יותר (Abu Saad, 1999). חוסר בשלות של הפרט וניסיון חיים מוגבל, כמו גם תחושת בדידות, נמצאו גם הם כמשפיעים על ההשתלבות. ככל שאלה גבוהים יותר ההשתלבות במערכת ההשכלה הגבוהה תהיה קשה יותר (Roer-Strier & Haj-Yahia, 1998).

היבט אישי נוסף, המבחין בין מרבית הסטודנטים היהודים לבין הסטודנטים הערבים, הוא שפת-האם. החוקרים Roer-Strier ו-Haj-Yahia מתייחסים למגבלת השפה כחסם מרכזי ברמה האישית. הסטודנטים הערבים מגיעים ללימודים גבוהים בה שפת ההוראה ושפת הקריאה אינן השפות הראשונות שלהם, והם נדרשים להסתגל במהירות לאתגר כפול – הן להבנת ההרצאות המתנהלות בעברית וסיכומן, והן לקריאת והבנת המאמרים האקדמיים בעברית ובאנגלית (Roer-Strier & Haj-Yahia, 1998). כאן, גם הסטודנטים אשר יכולות הדיבור וההבנה שלהם בעברית גבוהות יחסית, מוצאים עצמם ניצבים מול אתגר כאשר לראשונה בחייהם נמצאים במערכת המתנהלת כולה בעברית (Amara, 2002 ; Olshtain & Nissim-Amitai, 2004).

מרבית המחקרים אודות היבטים אישיים בהשתלבות מתמקדים בתתי-קבוצות בחברה הערבית וקיים מחסור במחקרים המשווים בין קבוצות שונות ובמחקרים אודות ההיבטים הניתנים להכללה על כל אוכלוסייה זו. כך לדוגמא, מתייחסים בנפרד לאוכלוסייה הבדואית (Abu-Saad et al., 1998), לנשים ערביות (Erdrich & Rapoport, 2006 ; Erdrich, 2006), לנשים בדואיות (Pessate-Schubert, 2003 ; אחמד קאסם, 2002) ולנשים דרוזיות (Weiner-Levy, 2006).

3 היבטים לימודיים של השתלבות

3.1 מערכת החינוך הערבית

בתי הספר בחינוך הערבי משקפים את ארגון הכלים הלימודי איתו מגיעים הסטודנטים בפועל. מסורת המחקר אודות השפעת מערכת החינוך הערבית על היבטים לימודיים של השתלבות בהשכלה גבוהה עוסקת ברובה בכוח ההוראה, בשיטות ההוראה ובמיומנויות הלמידה הנרכשות בבתי-הספר. צוות ההוראה בבית הספר התיכון הינו משאב משמעותי ובעל יכולת השפעה, בעיקר בסביבות חברתיות בהן רובו של הדור המבוגר אינו בעל השכלה אקדמית. דוגמא לכך היא במחקר בו בוחנת וינר-לוי את השפעת כניסת המורות האקדמאיות הראשונות לבתי הספר הדרוזים ומוצאת כי מורות אלו היו למודל חיקוי נחוץ וחיובי עבור תלמידותיהן. השכלת המורות הובילה לשינויים לימודיים וחברתיים כדוגמת שינוי שיטות הלימוד והרחבת תחומי הלימוד, שינוי נורמות מגדריות וחברתיות בתוך ומחוץ לבית הספר, ויצירת לגיטימציה להשכלה גבוהה בקרב נשים. לטענת החוקרת אין מדובר במהפכה אלא בנשים בודדות הפותחות הזדמנויות חדשות בחייהן שלהן ושל אלו אשר בסביבתן, ובכך משנות את אט את השיח התרבותי (וינר-לוי, 2008). לצד האמור, משאב כוח ההוראה אינו תמיד ממומש. כך לדוגמא, העדר מודלים לחיקוי ברבים מבתי-הספר הערביים משפיע על השאיפות האקדמיות באוכלוסייה הערבית ומחליש אותן (Khattab, 2005).

פרט למאפייני כוח ההוראה בבתי-הספר של החינוך הערבי, קיים גם שוני מהותי בשיטת ההוראה ובמיומנויות הלמידה ביחס לבתי הספר בחינוך העברי. באופן כללי, שיטת ההוראה אינה מעודדת דמוסי חשיבה ביקורתיים ועצמאיים. בנוסף, החיברות הלימודי בבתי-הספר מוביל לציפיית הסטודנטים הערבים לקבלת סיוע מצד המורים בעת התמודדות עם קשיים לימודיים (Roer-Strier & Haj-Yahia, 1998). המאפיינים הללו הופכים למכשול כפול בעת לימודים גבוהים – פעם בלימוד עצמו, כאשר אופי הלמידה בבתי הספר לא מכין את התלמיד הערבי למיומנויות הנדרשות בלימודים הגבוהים, ופעם נוספת בציפיות הסטודנטים מהמוסד ומהמרצים, כאשר אלה מצפים לסיוע לימודי ביוזמת המרצים, אשר אינו תואם את מציאות המערכת. מיומנות מחשב היא מיומנות נוספת בה קיים פער בין האוכלוסייה הערבית לבין האוכלוסייה היהודית, ואף בין מגזרים מסוימים בתוך האוכלוסייה הערבית (גנאיים ואחרים, 2009). אחד הביטויים הראשוניים של פער זה ניכר כבר בכניסה ללימודים בשל הצורך במיומנויות מחשב לשם הרשמה לקורסים, ואף בהמשך לטובת כתיבת עבודות והגשתן.

3.2 מדיניות קבלה לאוניברסיטאות בישראל: תנאי סף

מדיניות הקבלה לאוניברסיטאות בישראל קובעת תנאי סף לימודיים המתבססים על ההישגים הלימודיים בתיכון ועל הבחינה הפסיכומטרית. מדיניות זו קובעת אמנם כניסה למערכת ולא השתלבות בה, אך מהווה מוקד לדיון מחקרי בדבר היותה בעלת יכולת חיזוי השתלבות והתמדה. כללי המועצה להשכלה גבוהה, תשכ"ד-1964 קובעים כי מועמדים יתקבלו על סמך תעודת בגרות ישראלית או תעודת שוות-ערך ועם ציון עובר בבחינה הפסיכומטרית, ללא אפליה מחמת גזע, מין, דת או לאום. עם זאת, קיימת ספרות מחקרית ענפה הטוענת לאפליה מובנת הן בדרישה לתעודת בגרות והן בבחינה הפסיכומטרית (אלחאג', 2002; דגן-בוזגלו, 2007).

טרם הדיון במקרה הישראלי, קיימת מחלוקת תיאורטית בדבר ערך הניבוי של ציונים טרום-אוניברסיטאיים את הצלחת השתלבות והתמדת הסטודנט או את נשירתו. בזכות ערך הניבוי של ציוני תיכון וציוני בחינות פסיכומטריות נטען כי בחינות אלו מצליחות לנבא הצלחה במונחי ציונים לאורך התואר (Bridgeman et al, 2001) ובמונחי סיום תואר (Astin et al, 1996; Burton & Ramist, 2002; Camara & Echternacht, 2000). בביקורת על ערך הניבוי נמצא כי מדיניות "העדפה מתקנת" כלפי קבוצות מיעוט אשר לא הצליחו להשיג את סף הציונים הנדרש, לא הובילה לשינוי בשיעור המתמידים (Alon & Tienda, 2007).

באשר לבחינות הבגרות בישראל, נתוני הלמ"ס של בחינות 2008 מלמדים כי 55.4% מהנבחנים במגזר הערבי אינם זכאים לתעודת בגרות (בהשוואה ל- 33.8% במגזר היהודי). היות וזכאות לתעודת בגרות לכשעצמה אינה מהווה תנאי מספיק לכניסה ללימודים גבוהים, נהוג להתייחס ל"איכות תעודת הבגרות", כאשר האיכות נמדדת על-פי ציונה הממוצע ועל-פי עמידתה בתנאי הסף לקבלה למוסדות להשכלה גבוהה (Ayalon and Shavit, 2004). תנאי כניסה אלה מהווים חסם עבור האוכלוסייה הערבית בכניסה לאוניברסיטאות. כך לדוגמא, בעוד בשנת 2005, 47.8%

מתלמידי התיכון במגזר היהודי סיימו את לימודיהם עם זכאות לתעודת בגרות העומדת בדרישות הסף של האוניברסיטאות, רק 35% מהמסיימים במגזר הערבי עמדו בדרישות אלו (למ"ס, 2007). קיימים משתנים מתערבים רבים בין יכולות התלמיד בחינוך הערבי לבין הישגיו. עולה כי קיים קשר בין הרקע החברתי-כלכלי לבין הישגים לימודיים; ישנה השפעה של השכלת ההורים על הישגי הילדים; ונהוגה העדפה של המגזר היהודי בהקצאת משאבים, בהקמת תשתיות, באיכות המורים ובשטף התשומות (שי, אוליצקי, בן שטרית, ומירוניצ'ב, 2005).

גם במקרה הישראלי לא קיימת תמימות דעים בקרב החוקרים בדבר ערך הניבוי של תעודת הבגרות והבחינה הפסיכומטרית את ההשתלבות וההתמדה. הבחינה הפסיכומטרית לדוגמא נתפסת כחסם בפני נגישות להשכלה גבוהה בהיותה מוטית תרבותית לכיוון התרבות המערבית והאנגלוסקסית. הטיה זו לא פוסחת על הבחינה בשפה הערבית אשר מתורגמת מילולית בלבד ולא תרבותית (אלחאגי, 1996; הר-זהב ומדינה, 1999; וולנסקי, 2005). ממצאים נוספים מצביעים על אי-עמידת הבחינה הפסיכומטרית במבחן חיזוי השתלבות והתמדה. כך, עולה כי הפער בין קבוצות 'חלשות' לקבוצות 'חזקות' בציוני הקבלה של הבחינה הפסיכומטרית גבוה מהפער הקיים בין אותן קבוצות בהתייחס להצלחתן האקדמית משכנסו למוסד ההשכלה הגבוהה (גמליאל וקאהן, 2004). מנגד, חיימוביץ' ובן שחר מוצאים כי ממוצע בחינת הבגרות מנבא דווקא באופן טוב התמדה וסיום תואר, ומציינים כי ערך הניבוי של הבגרות עולה על ערך הניבוי של הפסיכומטרי (חיימוביץ' ובן שחר, 2004). אליהם נוספים מחקרים הטוענים למתאם חיובי בין הבחינה הפסיכומטרית לבין התמדה וטוענים כי בעת חיבור בין ציוני הבגרות לבין ציון הפסיכומטרי, תוקף הניבוי של שתי הבחינות עולה אף יותר (קנת-כהן, ברונר ואורן, 1999). מחקרים אלה אינם נוגדים בהכרח את הטענה לפיה תנאי הסף מהווים חסם עבור כניסת האוכלוסייה הערבית למערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. להפך, אלה מלמדים על תנאי הסף כביטוי לחסם עמוק יותר של ידע ומיומנויות למידה.

(4) היבטים משפחתיים של השתלבות

4.1 מסגרת מושגית

מסורת המחקר העוסקת בהשפעת המעגל המשפחתי על הישגים לימודיים הינה רחבה וכוללת אינספור מחקרים העוסקים בסוגיה זו הן באוכלוסייה הכללית והן בקרב קבוצות מיעוט (Schneider & Buckley, 2002). מסגרת מושגית אחת לבחינת השפעה זו היא הון משפחתי (Family Capital) המשקף את מכלול האמצעים, המשאבים המגולמים בהתנהלות החיים של משפחה, הנוגעים להיבטים התנהגותיים, רגשיים וערכיים, והמשפיעים על עתיד ילדיה (Gofen, 2009). ההון המשפחתי קשור אמנם בהון חברתי, אשר יסקר בסעיף הבא, אולם הוא מבחין את המשפחה ממסגרות חברתיות אחרות, תוך שימת דגש על השפעתה הייחודית והמהותית של משפחה על הישגי ילדיה. כיום, קיימת הסכמה רחבה על הקשר בין הערכת ההורים את החינוך ומעורבותם בתהליך

לבין ערכי הילדים, שאיפותיהם והמוטיבציה שלהם להצליח (Rosier, 2001). בהקשר זה, ישנה התמקדות בשלושה תחומי עניין מרכזיים: מעורבות הורים, שאיפות הורים ובחירת הורים (גופן, 2006).

הסכמה זו בדבר ההשפעה המשפחתית קיימת גם בכל הנוגע ליחסי הגומלין בין הרקע המשפחתי של אדם לבין הצלחתו בלימודים גבוהים. בניסיון למפות באופן כללי יותר את העניין המחקרי בקשר בין משפחה לבין התמדה בהשכלה גבוהה, נמצאו מחקרים רבים העוסקים בהשפעת המשפחה על שאיפות הסטודנטים (Marjoribanks, 1998; Teachman & Paasch, 2002); מחקרים העוסקים בצפיות הורים והשפעותיהן על התנהגות לימודית של הילדים (Smith, 1995; Trusty, 1998); מחקרים העוסקים בקשר בין המעמד החברתי-כלכלי של משפחות לבין הצלחות לימודיות של ילדיהם (Ermisch & Francesconi, 2003); ומחקרים העוסקים בהשפעת מעורבות הורים על השתלבות מוצלחת של סטודנטים (Perna & Titus, 2005).

התנהגויות שונות המאפיינות מעורבות הורים משפיעות באופן שונה על הישגי הילדים. כך לדוגמה, בעוד מעורבות לימודית בבית מסייעת להישגים האקדמיים, כאשר מעורבות זו תופסת פני פיקוח, פוסקת ההשפעה החיובית על ההישגים (Fan & Chen, 2001). בבחינת היחס שבין התנהגויות הוריות שונות נמצא כי שאיפות וצפיות הורים הן בעלות ההשפעה הגבוהה ביותר והמובחנת ביותר ביחס להתנהגויות הוריות אחרות (Juang & Silbereisen, 2002).

4.2 השתלבות סטודנטים ערבים: מאפיינים משפחתיים

המשפחה הערבית המסורתית מאופיינת בהיותה פטריארכאלית. אבות מהווים את מקור הסמכות החשוב ביותר במשפחה ומשמשים כמקבלי ההחלטות המרכזיים במשפחה (Haj-Yahia, 2002). בבחינת היחס אשר בין הפרט לבין משפחתו עולה כי הדימוי העצמי של הפרט מושפע משמה הטוב של המשפחה וממעמדה, יותר מאשר הישגיו האישיים (Dwairy, 1998; סגל, 2008). התלות ההדדית בתוך המשפחה הגרעינית ובין חברי המשפחה המורחבת, מובילה למצב בו התנהגותו של בן משפחה אחד משפיעה ישירות על כלל המשפחה, ולהיות שמה הטוב של המשפחה תלוי בהתנהגות חבריה. לפיכך, הזכות להתערבות ולשליטה בהתנהגותם של בני המשפחה מהווה חלק מהנורמות ומהערכים הקולקטיביים בקרב החברה הערבית (Dwairy, 1998). מעבר ליחסים אשר בין הפרט לבין משפחתו המצומצמת, בחברה הערבית המשפחה המורחבת ממשיכה למלא תפקידים מסורתיים, כלכליים וחברתיים (קימרלינג, 2004). כך, בפני הפרט עומדת בחירה בין קבלת תמיכה משפחתית, תוך ויתור על האינדיבידואליות האישית, לבין עמידה על זכותו לביטוי עצמי ולקבלת החלטות עצמאית, תוך סיכון התמיכה החברתית והכלכלית של המשפחה (Dwairy & Van Sickle, 1996).

קיים קשר הדוק בין רקע ההורים, השכלתם ודפוסי מעורבותם לבין הישגי הילדים (Lareau & Fin, 1998; Shumar, 1996; Swanson & Henderson, 1976). קשר זה משמעותי יותר ככל שהשכלת ההורים נמוכה יותר, כאשר השכלה תיכונית היא נקודת מפתן אשר אחריו הקשר בין השכלת הורים לבין רמת הישגי הילדים הולך ופוחת (Seginer & Vermulst, 2002). בבחינת הקשר בין ציפיות של אבות לבין שאיפות והישגים של בנות ממשפחות מסורתיות נמצא כי לא קיים קשר משמעותי בין ציפיות האבות לגבי הקמת משפחה ו/או כניסה ללימודים גבוהים על שאיפות הבנות, אך קיים קשר משמעותי בין אותן הציפיות לבין הישגי הבנות בלימודים. כך, ציפיות להקמת משפחה על חשבון לימודים ישפיעו לשלילה על ההישגים הלימודיים בעוד ציפיות להשכלה גבוהה ישפיעו לחיוב על ההישגים (Mahajna & Seginer, 2004).

5 היבטים חברתיים-קהילתיים של השתלבות

5.1 מסגרת מושגית

קיימת ספרות ענפה ובה גישות שונות לאופן השפעת הסביבה החברתית על חייו של הפרט. מסגרת מושגית אחת הנחקרת גם בהקשר של השכלה גבוהה היא הון חברתי (Social Capital). גישה אחת להון חברתי מזהה הון זה כסך כל המשאבים הזמינים כתוצאה מהימצאות ביחסי גומלין חברתיים (Bourdieu, 1986). גישה שנייה סוברת כי הימצאות ביחסי גומלין חברתיים לכשעצמה היא היוצרת משאב עבור הפרט (Coleman, 1988). לגישה זו נוספת ההתייחסות להון חברתי כמבטא נורמות הדדיות ואמינות הנובעת מקיומן של רשתות חברתיות (Putnam, 2000).

המסורת המחקרית אודות הקשר בין הון חברתי לבין התמדה בלימודים גבוהים כוללת חלק המתמקד בהון החברתי איתו מגיעים הסטודנטים למערכת, וחלק המתמקד בעיסוק בהון החברתי הנצבר במהלך תקופת הלימודים. החלק הראשון המניח בעיקרו כי הון חברתי הוא תוצר של קיום יחסי גומלין חברתיים, עוסק בציפיות חברתיות-לימודיות (Hao & Bonstead Bruns, 1998; Schneider & Stevenson, 1999) ובקשר הקיים בין יחסי הגומלין החברתיים לבין שאיפות לימודיות (Khattab, 2005). לעומת זאת, החלק השני אשר משלב בין תפיסת ההון החברתי כתוצר של קיום יחסי גומלין חברתיים לבין תפיסתו כמשאבים אשר נעשים זמינים בעקבות הימצאות ביחסי גומלין אלה, מתמקד בקשר הקיים בין תפיסות אלו לבין הישגים (Contreras, 2005; Ainsworth-Darnell & Roscigno, 1999).

מושגים נוספים באמצעותם נבחנים היבטים חברתיים של השתלבות הם שוליות (Marginality) והנחת הקשר (Contact Hypothesis). המושג שוליות הוכנס לשיח הסוציולוגי בשנות העשרים והשלושים של המאה העשרים על-ידי Park ו- Stonequist, בניסיון להגדיר מצב בו קבוצת מיעוט מנסה להשתלב בחברת הרוב ובתרבותה, אך הדבר לא מתאפשר לה, ובמקביל, בעת הניסיון להידמות לקבוצת הרוב ולהשתלב בתוכה, מתרחקת קבוצת המיעוט מחברת האם (Park, 1928; Stonequist, 1935).

להבדיל משוליות הבוחנת את הקשר מנקודת מבטו של המשתלב, הנחת הקשר מסבירה את הקשר ממבט של הדדיות בין קבוצות חברתיות המצויות בסכסוך. ההנחה מזוהה עם Gordon Alport (1954) וטוענת לקיומם של מספר תנאים אשר בעתים מפגש אישי בין קבוצות מוביל להפחתת הדעות הקדומות בין קבוצת הרוב לבין קבוצת המיעוט. תנאים אלה כוללים הימצאות במעמד שווה בעת המפגש; עבודה משותפת של שתי הקבוצות במטרה להשיג יעד משותף; עבודה המחייבת קשר אישי ואינדיבידואלי בין חברים מהקבוצות השונות; וקיום נורמות חברתיות הנתמכות על-ידי שתי הקבוצות ואשר משמשות כבסיס למפגש (Alport, 1954). על אף הביקורת הרבה על הנחה זו, היא משמשת בסיס רלוונטי לבחינת היחסים בין הסטודנטים הערבים לבין הסטודנטים היהודים במסגרת האוניברסיטה.

5.2 השתלבות סטודנטים ערבים: היבטים חברתיים-קהילתיים

מאפיינים ייחודיים של החברה הערבית בישראל משפיעים על השתלבות פרטיה בהשכלה גבוהה, בהקשר של שאיפות לימודיות, ציפיות חברתיות לפני ובמהלך הלימודים והשפעות חברתיות על הישגים. באשר לשאיפות לימודיות, נמצא כי אלו מושפעות מהסביבה החברתית בה גדלים הסטודנטים (khattab, 2003). לדוגמה, בהשוואה בין שאיפותיהם הלימודיות של תלמידי תיכון ערבים בישראל לבין רמת הלימודים הממוצעת של משפחותיהם, נמצא כי שאיפות התלמידים הערבים אופטימיות מאוד עד כדי לא מציאותיות. בהסבר תופעה זו נטען כי שאיפות הצעירים הן שיקוף של ציפיות אשר מבטאים המנהיגים המקומיים, הצוותים החינוכיים בבתי הספר וההורים (Yair, Khattab & Benavot, 2004). נמצא גם כי בעלי מוצא חברתי-כלכלי נמוך מעדיפים לימודים יישומיים יותר המאפשרים כניסה מהירה למשרות בעלות שכר משתלם בשוק העבודה (גץ ודר, 2008).

החברה הערבית מוגדרת כחברה "הדרת כבוד" במשמעות לפיה רכושו היקר ביותר של האדם היא הדרת כבודו. הדרת הכבוד נקבעת, בין השאר, בעמידה בנורמות התנהגות ברורות ומוכרות לכל, אשר מימושן מבטיח סטאטוס חברתי והערכה עצמית (קמיר, 2004). נורמות אלו יוצרות ציפיות חברתיות המשפיעות בין השאר על השתלבות במערכת ההשכלה הגבוהה, אך יוצרות גם מתח בין נורמות ההתנהגות המקובלות בסביבה החברתית ממנה מגיעים לבין הנורמות החברתיות השונות לעיתים בסביבת הלימודים (Erdreich, 2006; Haj-Yahia, 1997; סגל, 2008).

הסביבה החברתית משפיעה גם על הישגים לימודיים. קיים קשר בין אזור המוצא הגיאוגרפי והמצב החברתי-כלכלי לבין היכולת להשיג תעודות לימודיות (תעודת בגרות וציון פסיכומטרי לדוגמה). כך, אחוז הזכאים לתעודת בגרות בקרב מסיימי י"ב גבוה יותר בישובי מוצא מפותחים ובישובים הממוקמים בגליל (ביחס לישובים הממוקמים במשולש), כמו גם בקרב אנשים בעלי מאפיינים חברתיים-כלכליים גבוהים (Mazawi, 1998).

באשר לשוליותם של הערבים בישראל, נהוג להתייחס אליהם כבעלי שוליות כפולה, פעם כלפי החברה היהודית בישראל ופעם שנייה כלפי החברה הפלסטינית ממנה התרחקו מבחינה פוליטית, חברתית ותרבותית (מנאע, 1997). שוליות במערכת ההשכלה הגבוהה היא לעיתים כפולה ואף משולשת, לאור ריבוי תתי-הקבוצות הקיימות בחברה הערבית בישראל. כך לדוגמה נשים דרוזיות הן בעלות שוליות כפולה כמיעוט בישראל וכנשים בחברה פטריארכאלית הפורצות דרך אל השכלה גבוהה וחוזרות לתפקד כמודל לחיקוי בחברתן (Weiner-Levy, 2006). גם נשים בדואיות בנגב מאופיינות בשוליות זו וקושרות בין השכלתן לבין שינוי חברתי, העצמה אישית וקהילתית (Pessate-Schubert, 2004).

נדבך חברתי משמעותי נוסף המשפיע על השתלבות בהשכלה גבוהה הוא הקשרים החברתיים אותם יוצרים הסטודנטים עם הגעתם למוסד הלימודי. קשרים אלה מתגלים כמשאב בעת הצורך להתמודדות עם אתגרים שעולים (Maljoush, 2000). באשר לסוגי תמיכה שונים, נמצאה העדפה ברורה של סטודנטים ערבים לתמיכה מרשתות חברתיות אשר אינן רשמיות על פני תמיכה מוסדית (Ben-Ari & Azaiza, 1996; Savaya, 1998).

אתגר ייחודי לסטודנטים ערבים הוא התמודדותם החברתית עם היותם קבוצת מיעוט בתוך האוניברסיטה. לאחר ניסיון קודם אשר בעיקרו במסגרות חברתיות ולימודיות ערביות, האוניברסיטה מהווה מפגש ראשון עם מסגרת חברתית בה מהווים קבוצת מיעוט בפועל. התמודדות זו כרוכה ברמת מתח גבוהה יחסית, עם כי לתפיסתם, מעגלי התמיכה החברתיים שלהם חזקים ומסייעים בהתמודדות זו (Ben Ari & Gil, 2004). במפגש בין הסטודנטים הערבים לבין הסטודנטים היהודים במכללת דוד ילין נמצא כי על אף יחסי הגומלין החברתיים המוגבלים בין הקבוצות, המוכנות של הסטודנטים הערבים ליחסים כאלה גבוהה ממוכנותם של הסטודנטים היהודים (Diab & Mi'ari, 2007).

6 היבטים מוסדיים של השתלבות

ההיבט המוסדי מתייחס להשפעת סביבת מוסד הלימודים על השתלבותו המוצלחת של התלמיד, כאשר מושג מרכזי בהקשר של השתלבות מיעוטים במערכת ההשכלה הגבוהה הוא סביבה צוננת (Chilly Climate). מושג זה הוכנס

לשיח לראשונה ב- 1982 על-ידי Hall ו- Sandler כתיאור ליחס האופייני לנשים במסגרות לימודיות. השימוש במושג החל אמנם בעקבות עליית תנועות הנשים בארה"ב בשנות השישים ובעקבות כניסתן ההדרגתית לאקדמיה, אך עם השנים נעשה נפוץ יותר וכיום נהוג לדבר על סביבה צוננת כמאפיינת את היחס למיעוטים באופן כללי (Chism, 1999). הקרירות כלפי נשים, נטען, משפיעה ופוגמת בתהליך הלמידה של כל הסטודנטים וזולגת החוצה ומשפיעה על חיי האנשים והחברה גם מחוץ למסגרות לימודיות. הספרות אודות סביבה צוננת עוסקת, בין השאר, בשלב בו הסביבה היא בעלת ההשפעה הרבה ביותר על החיים האקדמיים של הפרט (Whitt et al., 1997; Pascarella et al., 1999), ובתנאים הפיסיים של הסביבה, לדוגמא: גודל הכיתה, אורך הסמסטר והשפעתם על מידת הקרירות (Cornelius, Gray & Constantinople, 1990).

למיטב ידיעתי, קיים מחסור בספרות מחקרית הבוחנת את מאפייני ה"סביבה הצוננת" עבור סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. מחסור זה עולה בחיפוש אחר ביטויים מקומיים של הסביבה הצוננת ובכללם יחסי הגומלין בין הסגל האקדמי לבין הסטודנטים הערביים, השלבים והמקומות בהן הסביבה צוננת במיוחד.

7 היבטי מדיניות כלל-ארצית והשפעתם על השתלבות

7.1 יחסי רוב-מיעוט, סכסוך לאומי והשפעתו על השתלבות

המאפיין המשמעותי ביותר של המערכות הציבוריות הישראליות המשפיע על חיי המיעוט הערבי בכל זמן ובכל מקום, ועל כן גם בהשכלה גבוהה, הוא הימצאות המדינה בסכסוך לאומי. השפעות הסכסוך על השכלת האוכלוסייה הערבית כוללת היבטים אישיים ולימודיים כאשר נמצא לדוגמא כי הימצאות בסכסוך משפיעה לשלילה, בין השאר, על הישגים לימודיים (Slone et al., 1998). ברמת המדיניות, השפעת הסכסוך מתחילה כבר בשלבי החינוך הקודמים כאשר מערכת החינוך מופרדת למגזרי חינוך: יהודי וערבי.

קיימת ספרות מחקרית ענפה על מערכת החינוך ככלי לשליטת המדינה במיעוטים (Abu-Sasd, 2004). שליטה זו, נאמר, משמרת נחיתות חברתית-כלכלית, פוליטית ותרבותית של אזרחי ישראל הערבים ונעשית על-ידי קביעת מטרות ויעדים לתוכניות הלימוד אשר אינן מותאמות לאוכלוסייה הערבית והמהוות פתח לאפליה במשאבים, בתוכניות ובשירותים חינוכיים (Abu-Sasd, 2004). הקצאת המשאבים הלא שוויונית פוגעת בהזדמנויות הלמידה ובהזדמנויות החינוכיות של התלמידים הערבים (Addi-Racah & Mazawi, 2004). פאטמה אחמד קאסם מדגימה שליטה זו בבתי הספר הבדואים שבנגב ומדברת על השפעת השליטה בעיקר על נשים. המערכת אינה מכירה בצורך

הייחודי לקיים בתי ספר נפרדים לבנים ובנות אשר יאפשרו לבנות רבות יותר להשלים את לימודי התיכון, ובכך חוסמת את אפשרותן לסיים את לימודיהן עם התעודות הנדרשות לקבלה ללימודים גבוהים (קאסם, 2002).

חלוקת המשאבים הלא שוויונית מתבטאת גם בתוכניות התערבות חינוכיות המופעלות בשני המגזרים. במחקר אודות הקשר בין מאפיינים משפחתיים לבין הישגים נמצא כי כאשר תלמידים לוקחים חלק בתוכניות התערבות חינוכיות, השפעת נתוני הרקע של ההורים על ההישגים יורדת. לעומת זאת, נמצא כי לאור פערי המשאבים המוקצים לחינוך היהודי והערבי ומיעוט תוכניות ההתערבות החינוכיות במגזר הערבי, השפעת השכלת ההורים על הישגי ילדיהם יציבה יותר וגדולה יותר במגזר הערבי בהשוואה למגזר היהודי (Seginer & Vermulst, 2002).

7.2 חקיקה, ועדות ציבוריות ותוכניות התערבות

עיקר המדיניות כלפי סטודנטים נקבעת ברמת המוסד, לעומת חקיקה, ועדות ציבוריות ותוכניות התערבות כלל-ארציות אשר משקפות את הלך הרוח הכללי יותר היוצר, בין היתר, את התשתית לקבלת החלטות מוסדיות. הרמה הבסיסית ביותר של חקיקה אשר נועדה לסייע להשתלבות מיעוטים בהשכלה גבוהה היא הזכות לחינוך. זכות זו מעוגנת באמנה הבינלאומית לזכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות (ICESCR). ישראל הצטרפה לאמנה זו בשנת 1991, אך הזכויות המוגדרות בה לא אומצו כחוקי יסוד בחקיקה הישראלית וחלקן אף לא נחקקו בחקיקה רגילה. באשר ללימודים גבוהים, המטרה המוגדרת באמנה היא יצירת מערכת השכלה גבוהה נגישה לכל, על בסיס יכולת לימודית בלבד. בעשור האחרון מערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית התרחבה באופן ניכר, עם הקמת מכללות ציבוריות ופרטיות אשר הובילו לשילוש מספר הסטודנטים. למרות זאת, אין הסכמה לגבי החתירה למערך השכלה גבוהה חינם ועקרון הנגישות על בסיס יכולת מתקיים באופן חלקי בלבד (דגן-בוזגלו, 2007).

הגידול המשמעותי של המערכת בשנים האחרונות העלה אתגרים רבים חדשים ובעקבותיהם ועדות ציבוריות רבות. בשנת תשס"ב, בעקבות נייר עמדה אשר הגיש מגיד אל-חאג'י למועצה להשכלה גבוהה, הוקמה ועדה בראשותו לקידום ההשכלה הגבוהה בקרב האוכלוסייה הערבית. ועדה זו הייתה מרכזית בהעלאת סוגיית נגישות האוכלוסייה הערבית להשכלה גבוהה, וממנה והלאה, הנושא נמצא על סדר היום וזוכה לדיון מתמשך בוועדה לתכנון ולתקצוב (להלן: ות"ת).

בתשס"ג, בעקבות הוועדה הציבורית, הקימה הות"ת ועדת היגוי קבועה אשר תפקידה להמליץ על דרכים להקצאת התקציב. לאחר בחינת תוכניות והצעות אשר הוגשו על-ידי המוסדות להשכלה גבוהה, החליטה ועדת ההיגוי להקצות תקציבים לתחומי הפעילות הבאים: הקמת שני מרכזי מידע ותמיכה – אחד באוניברסיטת חיפה ואחד באוניברסיטת בן-גוריון; עידוד העסקת יועצים אקדמיים דוברי ערבית במוסדות להשכלה גבוהה שיסייעו בתהליך קליטת סטודנטים בני המגזר הערבי; עידוד הקמת מערכי חונכות אישית ושיעורי עזר; ותכניות רענון והכנה ללימודים אקדמיים המיועדים כולם לסטודנטים בני המגזר הערבי. בנוסף לאלה, הוקמה ועדת מלגות

לדוקטורנטים מצטיינים בני המגזר הערבי. בשנים הבאות (תשס"ד-תשס"ו), במקביל להמשך התמיכה שהוזכרה, קראה הוועדה למוסדות להשכלה גבוהה לפתוח מסלולים ייעודיים לסטודנטים מן המגזר הערבי במכינות הקדם-אקדמיות, במטרה לשפר את המוכנות ללימודים גבוהים, לשפר הישגים ולצמצם שיעורי נשירה (מל"ג, 2008).

סוגיית נגישות בני המגזר הערבי להשכלה גבוהה לא פסחה גם על הוועדה לבחינת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (שוחט, 2006). ועדה זו עסקה בפתרונות למשבר המתמשך במערכת ההשכלה הגבוהה ובכלל זה, בנגישות להשכלה גבוהה. במסגרת זו זיהתה את מערכת החינוך התיכונית הערבית כצוואר הבקבוק בכניסת בני המגזר הערבי למערכת ההשכלה הגבוהה וקראה למאמצים לצמצום הפערים בין התיכונים על-ידי שיתוף פעולה בין מנהיגי הקהילה, מערכת החינוך התיכוני ומערכת ההשכלה הגבוהה. מעניין שעל אף אי-התייחסותה של ועדת שוחט לסוגיה זו בהרחבה, היא מצהירה כי *"קירובן של האוכלוסיות הללו (חרדים וערבים) לשעריה וטיפוח איכותם של מוסדות הלימוד הם שני האתגרים העיקריים שעמם תצטרך המערכת להתמודד בעשור הקרוב"*.

למרות המדיניות המוצהרת המתבטאת בדו"חות הוועדות, קיים עדין פער בפועל בין מאמצי הסיוע הלאומיים להנגשת השכלה גבוהה (הן בהיבט הכניסה והן בהיבט ההתמדה) המכוונים לאוכלוסייה היהודית לבין אלה המכוונים לאוכלוסייה הערבית. פער זה מתבטא במיוחד בתוכניות סיוע המופעלות על-ידי מערכות ציבוריות אחרות, היות וקיימת בהן העדפה לאוכלוסייה היהודית: משרד הקליטה תומך בעולים חדשים, אשר הינם יהודים בהגדרה; משרד הביטחון תומך בחיילים משוחררים כאשר שוב, למעט יוצאים מן הכלל, ערבים לא נכללים בקבוצה זו; והקרן המשותפת למשרד החינוך ולמל"ג מעניקה סיוע על בסיס ישוב המוצא של התלמיד והגדרתו כישוב בעל עדיפות לאומית או היותו משכונה הנכללת בפרויקט שיקום שכונות, במידה והתלמיד בוגר שירות צבאי או לאומי (דגן-בוזגלו, 2007).

בסקירה זו נעשה ניסיון לפרוש את הספרות המחקרית המתייחסת לסוגיית השתלבותם של מיעוטים בכלל בהשכלה גבוהה ושל המיעוט הערבי במערכת הישראלית בפרט. מהספרות עולה המגוון הרחב של גורמים המשפיעים על תהליך ההשתלבות. גורמים אלה הוצגו בהבחנה בין שישה היבטים של השתלבות: אישי, לימודי, משפחתי, חברתי-קהילתי, מוסדי וכלל-ארצי. הבחנה זו מופיעה גם בהמשך בעת הצגת התייחסות המרואיינים לתהליך השתלבותם, במטרה לאפשר איתור של אותן ההוספות והחידושים של המרואיינים למחקר הקיים.

פרק 2: מסגרת מתודולוגית

1) שאלות מחקר ומסגרת מושגית

מטרת מחקר זה היא לבחון את השתלבותם של סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, תוך התמקדות בשתי שאלות מרכזיות:

(1) כיצד מסבירים סטודנטים ערבים את השתלבותם בלימודים גבוהים בישראל וכיצד הם מגדירים השתלבות מוצלחת?

(2) כיצד תובנות אודות מקורות הצלחתם יכולות לעמוד לרשות המוסדות האקדמיים בסיוע אשר ישרת באופן טוב יותר סטודנטים מרקע מגוון?

כשלב ראשון, בהתבסס על סקירת הספרות, גובשה מסגרת מושגית למונח השתלבות הכוללת ארבעה נדבכים:

מימד הזמן: נדבך זה בוחן את תהליך ההשתלבות לאורך ציר הזמן ומזהה ארבעה שלבים משמעותיים: השלב הראשון כולל את כל חוויות החיים אשר קודמות לכניסה אל הלימודים הגבוהים. השלב השני הוא השלב בו מתקבלות החלטות על לימודים גבוהים, תחום לימוד ומוסד לימוד ובמהלכו מתרחש תהליך הקבלה. השלב השלישי הוא בעת הכניסה למערכת ההשכלה הגבוהה ומכונה במחקר זה תקופת ההסתגלות. לבסוף, השלב הרביעי הוא שלב שגרת הלימודים.

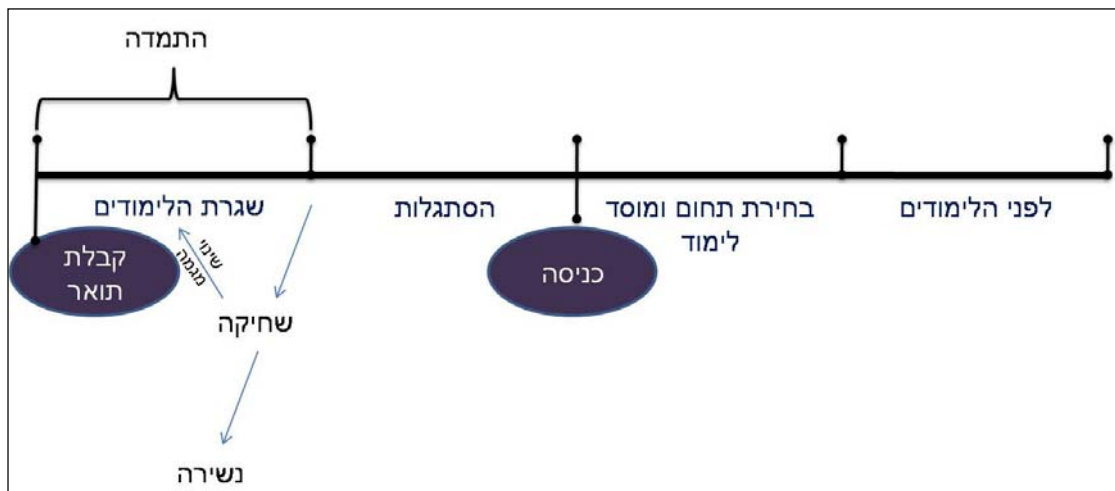
היבטים המשפיעים על השתלבות: נדבך זה מניח כי קיימים שישה היבטים מרכזיים המשפיעים על השתלבות של הפרט בלימודים גבוהים: ההיבט האישי המורכב מנתוני הרקע וממאפייניו האישיים של הפרט, ההיבט המשפחתי הכולל את מאפייני המשפחה ואת דפוסי מעורבותה, ההיבט הלימודי המתייחס לכישורים לימודיים ולסביבה הלימודית בשלבי החינוך הקודמים, ההיבט החברתי המורכב מהסביבה החברתית ביישוב המוצא ומהסביבה החברתית החדשה במוסד הלימודים, ההיבט המוסדי המושפע ממדיניות המוסד האקדמי בו נמצא הפרט על חלקיה הרשמיים והלא-רשמיים, ולבסוף, היבט המדיניות הכלל-ארצית המסביר השתלבות בהשכלה גבוהה בהקשר המדינתי של סכסוך לאומי.

אתגרים אל מול משאבים: נדבך זה מזהה שני דפוסי השפעה מנוגדים של כל אחד מההיבטים המוזכרים: השפעה אשר מגבילה השתלבות והשפעה המאפשרת השתלבות.

תוצרים: נדבך זה מזהה מספר אבני דרך בתהליך ההשתלבות המהווים תוצרים של השלבים השונים. כניסה למערכת (Enrollment) היא תוצר מוצלח של השלב הקודם ללימודים הגבוהים. במחקר זה כלל המרוויינים הם בעלי תוצר זה. התוצר של שלב ההסתגלות (Adjustment) הוא התמדה (Persistence) או לחילופין, שחיקה

(Attrition). ולבסוף, תוצרי שגרת הלימודים תלויים בדפוס ההתמדה או השחיקה והם סיוס לימודים עם תואר או עזיבת הלימודים לפני קבלת תואר.

בעזרת ארבעה הנדבכים, מוגדרת השתלבות כהליך אשר מתחיל טרם הכניסה ללימודים גבוהים ומסתיים עם סיוס הלימודים (בין אם סיוס עם תואר ובין אם לא). הצלחת ההשתלבות נמדדת בעזרת התוצרים המוזכרים ומושפעת משישה היבטי ההשתלבות, על האתגרים והמשאבים אשר נכללים בהם והעומדים בפני ולרשות הסטודנט. להלן תרשים המתאר את תהליך ההשתלבות:



תרשים 1: תהליך ההשתלבות בלימודים גבוהים

2) אוכלוסיית המחקר

ההחלטה להתמקד באוכלוסייה הערבית הלומדת לתואר ראשון נבעה בעיקרה משיעורי הצלחת חתך אוכלוסייה זה להיכנס ולהתמיד בהשכלה גבוהה אשר נמוכים באופן משמעותי משיעורי ההצלחה הממוצעים בחברה הישראלית. ההנחה על-פיה קיימת זהות גבוהה יותר במאפייני סטודנטים מרקע תרבותי דומה, מבודדת במידה מסוימת השפעות חיצוניות אשר עלולות לעלות במחקר רחב יותר הבוחן קבוצות אוכלוסייה בעלות משתני רקע עם שונות גבוהה.

3) שיטת המחקר

האוניברסיטה העברית בירושלים שימשה כמקרה הבוחן. כשלב מקדים, נעשה אפיון בסיסי כמותי של אוכלוסיית הסטודנטים הערבים באוניברסיטה על בסיס נתוני מנהל הסטודנטים לשנת הלימודים האקדמית תשס"ט (N=1,459). השלב השני והמרכזי של המחקר, היה שלב איכותני בו נערכו 29 ראיונות חצי-מובנים עם סטודנטים

מהמגזר הערבי אשר התקבלו ללימודי תואר ראשון באוניברסיטה העברית ומימשו את קבלתם. השיטה האיכותנית נבחרה מתוך תפיסה לפיה חוויית הצלחה של סטודנט כוללת מרכיבים סובייקטיביים אשר אינם ניתנים לכימות. מעבר לזה, אתגרים הניצבים בפני הסטודנטים, כמו גם משאבים העומדים לרשותם ומאפשרים את הצלחתם אינם תמיד גלויים. מחקר איכותני מאפשר חשיפה של חסמים ומשאבים אלה, אשר חלקם עלולים היו להיות מוחמצים במחקר כמותני בלבד (Bogdan & Biklen, 1992). כך גם ההקשר בתוכו מתרחשת החוויה – בעוד בחוג מסוים או מחלקה מסוימת ציון עובר יסמן הצלחה, בחוג אחר ציון עובר עלול לסמן כישלון, ובעוד במשפחה מסוימת עצם הקבלה לאוניברסיטה היא הצלחה, במשפחה אחרת קבלה היא בגדר המובן מאליו (צבר-בן יהושע, 2002). לבסוף, מיקומי כחוקרת יהודייה מחייב למידה רבה יותר של שדה המחקר, למידה המתאפשרת באמצעות מחקר איכותני.

איסוף הנתונים נעשה כאמור באמצעות ראיונות חצי-מובנים. איתור המרואיינים בוצע על-ידי פנייה למספר סטודנטים ערבים באוניברסיטה העברית, גברים ונשים, מכל תחומי הלימוד. מרואיינים נוספים הגיעו בשיטת "חבר מביא חבר", המכונה בספרות "כדור שלג" (Snow Ball). המרואיינים משתייכים לשלוש קבוצות עיקריות: (1) בעלי תואר בוגר מהאוניברסיטה העברית, (2) סטודנטים באוניברסיטה העברית המצויים במהלך לימודיהם, (3) נושאים, אשר החלו את לימודיהם ונשרו, בין אם ללימודים במוסד אחר ובין אם הפסיקו את לימודיהם. מבין 29 המרואיינים, 15 בנים ו-14 בנות, היו עשרה בעלי תעלי תואר בוגר, עשרה סטודנטים ותשעה נושאים. בקרב הנושאים, שבעה עברו ללמוד במוסד אחר ושניים נכון לרגע הראיון הפסיקו את לימודיהם. תחומי הלימוד של המרואיינים מגוונים: 9 (30%) מעבודה סוציאלית או חינוך, 8 (26%) מהנדסת מחשבים או מדעי הטבע, 8 (26%) מהפקולטה למדעי החברה, 3 (13%) מהפקולטה למדעי הרוח, ו-1 (3%) מהפקולטה למשפטים. באשר לישוב המוצא, 5 (17.5%) מהמרואיינים הם מירושלים ומהאזור (אבו-גוש), 16 (55%) מיישובים ערבים בצפון, 7 (24%) מאזור המשולש, ו-1 (3.5%) מעיר מעורבת בצפון. גילם הממוצע של הסטודנטים שרואיינו היה 21.8, גילם הממוצע של הבוגרים 25.7 ושל הנושאים 22.6.

מרבית הראיונות נערכו במוסדות הלימוד של המרואיינים, חלקם בבית המרואיין ומספר מועט בבתי-קפה, על פי רצון המרואיין. השאלה הראשונה אשר הועלתה בפני המרואיינים הייתה "איך הגעת ללימודים גבוהים?", כאשר בהמשך נפרש סיפור ההשתלבות. חלק מהמרואיינים פתחו במתן משנתם הסדורה, בעוד אחרים נזקקו לשאלות מכוונות רבות יותר לאורך הראיון. היות וקביעת הראיון נערכה טלפונית, המרואיינים היו מודעים לשאלת המחקר ולרוב הגיעו מוכנים עם תשובות ראשוניות. במהלך הראיון הועלו במתכוון שאלות נוספות ביוזמת המרואינת. לדוגמא: "ספרי על אתגרים מרכזיים איתם התמודדת במהלך הלימודים"; "ספרי על חוויית הצלחה משמעותית במהלך לימודיך"; "מה עזר לך להגיע להצלחה זו?"; "מי היו האנשים המשמעותיים עבורך בתקופת לימודים וכיצד באה לידי ביטוי משמעות זו?" ועוד. חלק מהשאלות הותאמו לרקע של המרואיין. כך לדוגמא, מרואיינים אשר הפסיקו את לימודיהם באוניברסיטה העברית נשאלו אודות סיבות העזיבה ומרואיינים אשר עברו למוסד אקדמי

אחר נשאלו "כיצד החוויה באוניברסיטה העברית השפיעה על השתלבותך במוסד האקדמי בו אתה נמצאת היום?".

ניתוח הראיונות נעשה בגישת "תיאוריה מעוגנת בשדה" (Grounded Theory). הראיונות אשר נעו בין 60-90 דקות הוקלטו ותומללו (בהסכמת המרואיינים). בהמשך, הוצאו תמות מרכזיות אשר חזרו בראיונות ושימשו כבסיס לקידוד הראיונות. קידוד זה אפשר השוואה שיטתית בין ההתייחסות לנושאים דומים בראיונות השונים (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1994). בשלב ראשון נעשה קידוד פתוח (Open Coding) בהתאם לאמירות המרואיינים, ובשלב שני נעשה קידוד צירי (Axial Coding) במהלכו קובצו "משפחות" של אמירות לכדי תמות רלוונטיות למחקר. העדויות המצוטטות מהראיונות מופיעות בפרק הממצאים בציון ראשי התיבות של שמות המרואיינים.

4 מגבלות המחקר

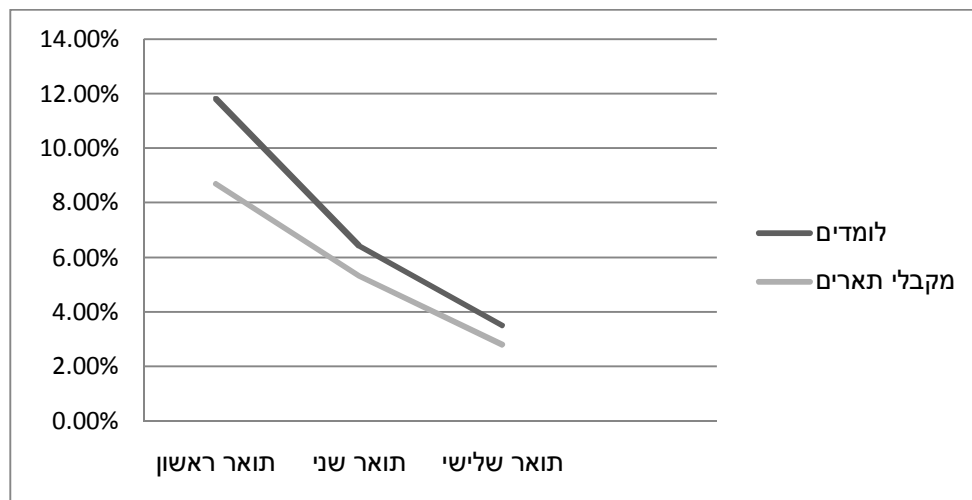
הגמישות של הגישה האיכותנית יוצרת אמנם מסגרת מתודולוגית מתאימה למחקר הנוכחי, אולם, היא יוצרת מספר מגבלות האופייניות למחקר האיכותני באופן כללי. ראשית, ממצאי המחקר הנוכחי חושפים את תהליך ההשתלבות בלימודים גבוהים של אוכלוסיית המחקר, אך דרך קביעת המדגם וגודלו אינה מאפשרת הכללה במובן הרווח (Firestone, 1993). מגבלה נוספת קשורה למקום החוקרת ביחס לשדה המחקר. השתייכות החוקר לקבוצת הרוב בעוד הנחקרים שייכים לקבוצת המיעוט היא בעלת השפעה על מערכת היחסים אשר בין המראיינת למרואיינים ועלולה להשפיע על יחסי הגומלין בין השניים, כמו גם להשפיע על הפרשנות הניתנת לדברי המרואיינים (Benhabib, 1992).

פרק 3: סטודנטים ערבים והאוניברסיטה העברית

1) מאפיינים של הסטודנטים הערבים באוניברסיטה העברית

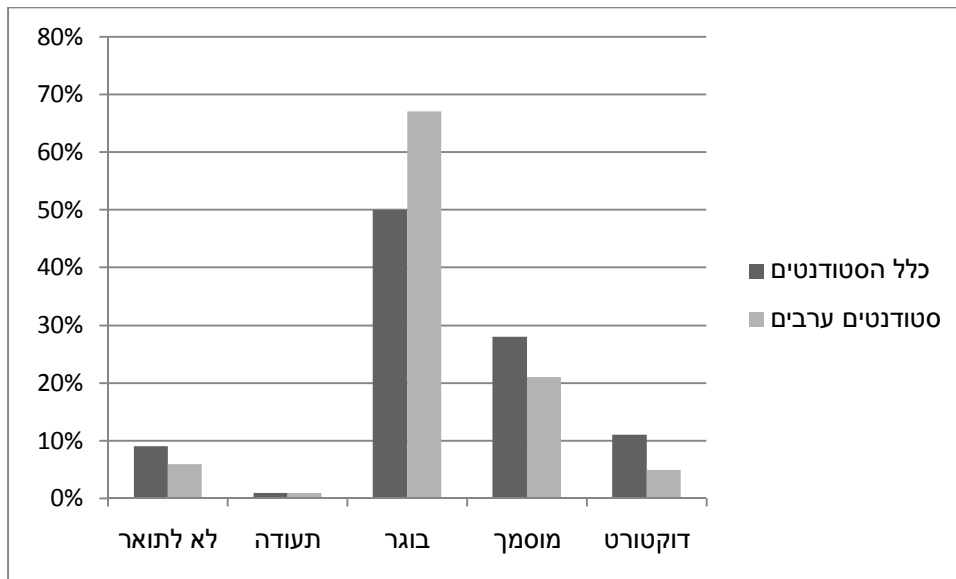
בשנה האקדמית תשס"ט למדו בכלל מוסדות האוניברסיטה העברית 1,903 סטודנטים ערבים. בחלק זה מוצגים נתונים כלל-ארציים על סטודנטים ומקבלי תארים בני המגזר הערבי, ובהמשך, מאפיינים בסיסיים של הסטודנטים הערבים באוניברסיטה העברית, על בסיס נתוני מנהל הסטודנטים של האוניברסיטה ונתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: חלוקה לתארים, לפקולטות ולתחומי לימוד, וחלוקה לישובי מוצא. מאפיינים אלה מהווים את הבסיס להצגת תהליך ההשתלבות של המרואיינים.

על-פי נתוני הלמ"ס, בשנת הלימודים תשס"ח 11.8% מהסטודנטים לתואר ראשון באוניברסיטאות (לא כולל האוניברסיטה הפתוחה) היו ערבים. שיעור זה הולך ופוחת ככל שמתקדמים בתארים האקדמיים כאשר 6.4% מהסטודנטים לתואר שני היו ערבים, ו- 3.5% מהסטודנטים לתואר שלישי היו ערבים (למ"ס, 2009). תמונת מצב זו של תת-ייצוג באקדמיה ביחס לייצוג באוכלוסייה הכללית נכון גם במקרה של קבלת תארים. בשנת הלימודים תשס"ח 8.7% ממקבלי תואר ראשון באוניברסיטאות היו ערבים, 5.3% ממקבלי תואר שני ו- 2.8% ממקבלי תואר שלישי (למ"ס, 2009).



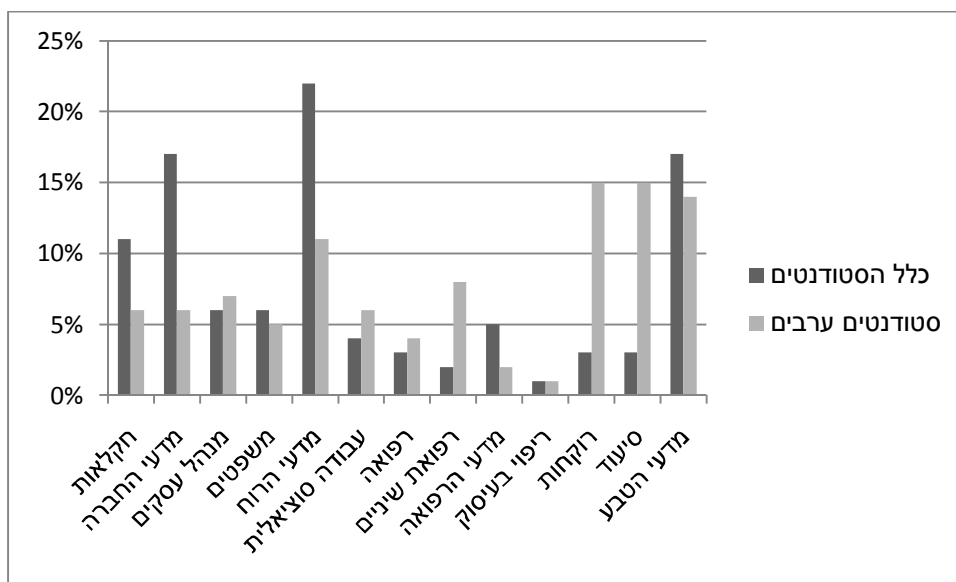
תרשים 2: שיעור הסטודנטים ומקבלי התארים הערבים בכלל האוניברסיטאות (תשס"ח)

במעבר מהנתונים הכלל-ארציים לנתוני האוניברסיטה העברית, בשנת הלימודים תשס"ט שיעור הסטודנטים הערבים בכלל מוסדות האוניברסיטה ובכלל התארים עמד על כ-9%. מתוכם 67% למדו לתואר בוגר, 10% לתואר מוסמך, 5% לתואר דוקטור, 11% לרפואה ולרפואת שיניים והיתר ללימודי תעודה, לימודי השלמה ו/או לימודים שלא לתואר (תרשים 3). מכלל הלומדים לתואר ראשון, 12.63% חרגו ממספר שנות הלימודים המקובל בחוגם. 6.91% חרגו בשנה אחת, ו-5.72% נוספים חרגו ביותר משנה אחת.



תרשים 3: סטודנטים באוניברסיטה העברית: לפי תואר (תשס"ט)¹

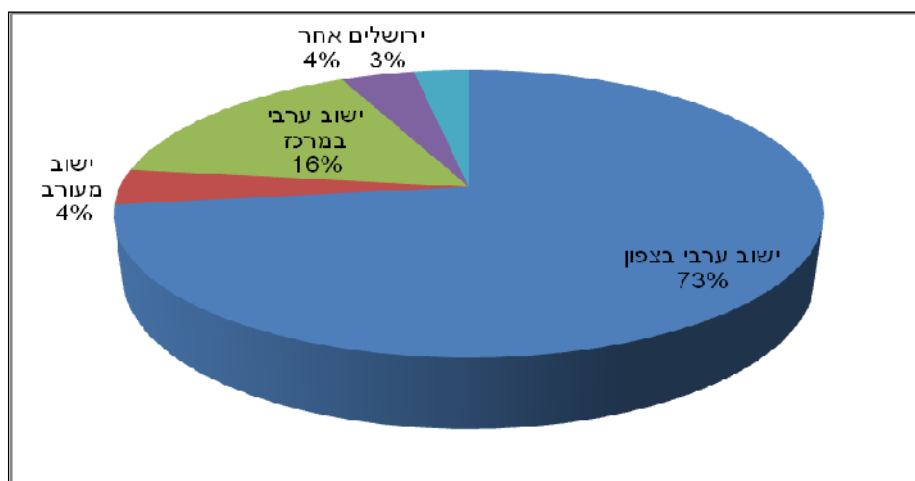
מתוך כלל הלומדים לתואר בוגר (N=1,459), 65% למדו תחום פרופסיונאלי דוגמת רפואה, רוקחות, עבודה סוציאלית וכדומה (ראה נספח א' ללוח המציג את מספר הלומדים בחלוקה לחוגים). תרשים 4 מתאר את החלוקה בין הפקולטות:



תרשים 4: סטודנטים באוניברסיטה העברית: לפי פקולטות (תשס"ט)¹

¹ סטודנטים ערבים הלומדים רפואה ורפואת שיניים נכללו בתרשים כלומדים לתואר שני.

סקירת הספרות והראיונות אשר נערכו הצביעו על קיום מאפיינים קבוצתיים ייחודיים המאפיינים סטודנטים מישובי מוצא שונים. על-כן, תרשים 5 מתאר את הפריסה הגיאוגרפית של ישובי המוצא של הסטודנטים הערבים באוניברסיטה העברית (ראה נספח ב' לפירוט הישובים בכל אזור). יש לציין שפריסתם הגיאוגרפית אינה תואמת בשיעורה את פריסת האוכלוסייה הערבית הכללית בישראל. ערביי מחוז דרום (12.37% מהאוכלוסייה הערבית בישראל), וערביי מחוז ירושלים (18.5% מהאוכלוסייה הערבית בישראל) כמעט ואינם מיוצגים באוניברסיטה העברית², בעוד ערביי מחוז צפון וחיפה (58% מהאוכלוסייה הערבית בישראל) וערביי מחוז תל-אביב ומרכז (11% מהאוכלוסייה הערבית בישראל), הם בעלי ייצוג יתר באוניברסיטה העברית (למ"ס, 2010).



תרשים 5: סטודנטים ערבים באוניברסיטה העברית: לפי ישוב מוצא (תשס"ט)

אפיון האוכלוסייה הערבית המגיעה ללימודים גבוהים באוניברסיטה העברית מעלה מספר ממצאים: ראשית, בדומה לשאר קבוצות האוכלוסייה, כמות הסטודנטים הלומדים לתואר בוגר גדולה משמעותית מכמות הלומדים לתארים מתקדמים. שנית, כ-7% מבין הסטודנטים הערבים באוניברסיטה אינם לומדים לקראת תואר כלל ועל כן מאפייני השתלבותם, על האתגרים והמשאבים העומדים לרשותם, עשויים להיות מעט שונים מאלה של קבוצת הסטודנטים הלומדים לתארים. באשר לחלוקה בין הפקולטות קיימת העדפה ברורה לפקולטות בהם תחומי לימוד פרופסיונאליים: כך, בבתי הספר לסיעוד, לרוקחות, לעבודה סוציאלית ולרפואה קיים אחוז גבוה במיוחד של סטודנטים ערבים. לבסוף, המידע אודות ישובי המוצא מעלה כי הרוב הגדול של הסטודנטים מגיע מצפון הארץ. אחוז קטן יותר מגיע מאזור המשולש ואחוז קטן במיוחד מגיע מירושלים.

² הסבר אפשרי לייצוג הנמוך של תושבי מחוז ירושלים הוא קיום מוסדות לימוד אחרים (פלסטינים) אשר מותאמים יותר למערכת החינוך הערבית בירושלים.

2) תכניות התערבות באוניברסיטה העברית

במערכת ההשכלה הגבוהה, בניגוד למערכות חינוך אחרות, עיקר קביעת המדיניות ביחס לסטודנטים נעשית על-ידי המוסדות עצמם ולא על-ידי המערכת הכלל-ארצית (המל"ג והות"ת). על-כן, כבסיס לבחינת השתלבות סטודנטים ערבים במערכת, ישנה חשיבות למיפוי המדיניות המוסדית, ובמקרה של מחקר זה, מדיניות האוניברסיטה העברית, כלפי הסטודנטים הערבים. המדיניות המוסדית הרלוונטית להשתלבות סטודנטים ערבים מרוכזת על-ידי משרד דיקן הסטודנטים ובתוכו על-ידי היחידה לשוויון הזדמנויות ועל ידי היחידה לתמיכה בסטודנטים ערבים.

פעילות היחידה לשוויון הזדמנויות מיועדת לסטודנטים מהפריפריה, ובתוכם, שיעור גבוה במיוחד של סטודנטים ערבים (שיעור העולה על שיעורם בכלל האוניברסיטה). יחידה זו החלה את פעילותה בשנת הלימודים תשס"ט והשיקה כחלק מהקמתה שתי תוכניות חדשות: האחת, קורס קיץ באנגלית לסטודנטים מהפריפריה, והשנייה, תוכנית להגברת תת-ייצוג של סטודנטים מהפריפריה בתארים מתקדמים, עליה לא ארחיב בגלל עיסוק מחקר זה בהשתלבות בתואר ראשון. קורס הקיץ נערך במתכונת מרוכזת במהלך שלושה שבועות בחופשת הקיץ. מבין 66 הסטודנטים אשר התקבלו והשתתפו בקורס, 34 היו ערבים. מטרתו המרכזית של הקורס לאפשר לסטודנטים המצויים ברמת אנגלית 2 לעבור לרמה 1 לפני כניסתם ללימודים. במסגרת זו משתתפים בשיעורי אנגלית יומיים, בשעות תגבור אנגלית נוספות ובפעילויות העשרה אשר מטרתן להקל על היבטים נוספים של השתלבות באוניברסיטה מלבד להיבטים הלימודיים (גיוסי ועוזרי, 2009).

לצד היחידה לשוויון הזדמנויות, החלה לפעול בשנת הלימודים תשס"ח היחידה לתמיכה בסטודנטים ערבים. יחידה זו מפעילה מספר שירותים: ייעוץ אישי; מיומנויות למידה; חונכות חברתית וחונכות אקדמית. מלבד לייעוץ האישי, שלושת התוכניות האחרות מוצעות אך ורק לסטודנטים ערבים הנמצאים בשנת לימודיהם הראשונה. שירות הייעוץ האישי הופעל במתכונת קצרת טווח של 1-3 מפגשים ובמתכונת ארוכת טווח של פגישה אחת לשבוע לאורך שנת הלימודים. בהתאם לצרכים, ניתן יעוץ והכוונה מקצועיים, ליווי ותמיכה ארוכי טווח, והפנייה ליחידות אקדמיות אחרות במשרד דיקן הסטודנטים או מחוצה לו. התוכנית כוונה לכל סטודנט ערבי באוניברסיטה העברית הלומד לתואר בוגר והתבססה על פנייה יזומה של הסטודנטים לקבלת השירות (גיוסי, 2009).

תכנית נוספת אשר הופעלה לאורך שנת הלימודים תשס"ט היא סדנאות של מיומנויות למידה. מתוך שלוש סדנאות אשר התקיימו, שתיים הועברו בעברית על-ידי מנחות משירותי הייעוץ הפסיכולוגי, ואחת הועברה בערבית על-ידי מתמחה במיומנויות למידה. סדנאות אלו יועדו לסטודנטים ערבים בשנת הלימודים הראשונה לתואר בוגר ופעלו להקניית מיומנויות ואסטרטגיות למידה אקדמיות שבכללן: סיכום שיעורים, קריאות טקסטים מדעיים, דרכי היבחות שונים, שיטות לימוד מגוונות, שיטות ארגון זמן, התמודדות עם חרדת בחינות ועוד (גיוסי, 2009).

תוכנית שלישית היא תוכנית החונכות החברתית. תוכנית זו פועלת במטרה לספק כלים, מיומנויות ואסטרטגיות אפקטיביות להסתגלות מוצלחת בסביבה אקדמית חדשה, ולהתמודדות עם שאלות לגבי זהות, תרבות ומקום

הסטודנט הערבי באוניברסיטה העברית. התוכנית מיועדת לסטודנטים בשנה א' וכוללת מפגשי חניכה אישיים וקבוצתיים, כל אחד מהם אחת לשבועיים. החונכים הם סטודנטים ערבים בשנות לימוד מתקדמות יותר אשר עוברים הכשרת חניכה במהלך הקיץ (גיוסי, 2009).

התוכנית האחרונה המופעלת על-ידי היחידה לתמיכה בסטודנטים ערבים היא תוכנית חונכות אקדמית. בתוכנית זו סטודנטים ערבים בשנים מתקדמות יותר מעבירים תגבורים לימודיים בתוך בתי הספר או המחלקות הרלוונטיות ומסייעים לקראת בחינות לסטודנטים ערבים חדשים בשנה א'. בדומה לתוכנית החונכות החברתית, תוכנית זו כוללת מפגשי חניכה פרטניים וקבוצתיים. המפגשים הקבוצתיים מסתכמים ב- 20-25 שעות לאורך הסמסטר, ובמידת הצורך מוקצים 3-4 מפגשים בני שעתיים של חונכות פרטנית לקראת סוף הסמסטר (גיוסי, 2009).

מעבר לתוכניות הכלל-אוניברסיטאיות, קיימות מספר תוכניות וותיקות יותר הפועלות במחלקות או בבתי-ספר מסוימים וממוקדות כלפי האתגרים הייחודיים למסגרת הלימודים הספציפית. הפקולטה למשפטים מפעילה מזה תשע שנים תוכנית התערבות המיועדת לסטודנטים אשר עברית אינה שפת אימם, ובפועל, מתרכזת בסטודנטים הערבים. מטרת התוכנית להעניק סיוע אקדמי ואישי לסטודנטים הללו באמצעות שיפור מיומנויות קריאה, הבנה, למידה וכתובה, כמו גם מתן תמיכה מוראלית על בסיס אישי ויצירת תחושת שייכות במסגרת הלימודית. בשנת 2005, הצטרפה קרן גילברט לתוכנית והקצתה כספים למימון חונכים לימודיים, להענקת מלגות ולתמיכה במפגשים חברתיים עבור הסטודנטים הנעזרים. רכז התוכנית פונה באופן יזום מידי שנה לכלל המתקבלים הערבים ללימודים ואלה המעוניינים בהשתתפות מצוותים לחונכים על-פי צורך, כאשר התמיכה הנוספת מוצעת לכל אוכלוסיית היעד (הרפז, 2009).

בשנת 2005 פעלה קרן גילברט להרחבת התוכנית של הפקולטה למשפטים אל הפקולטה למדעי החברה והפקולטה למדעי הרוח. ההרחבה הוגדרה כמיועדת לסטודנטים ערבים בלבד. לאחר שנת לימודים אחת במהלכה ההרחבה לא זכתה להצלחה רבה, הופסק המימון וכיום ישנם שרידים של התוכנית בחוגים בודדים במדעי החברה בלבד: בגיאוגרפיה, ביחסים בינלאומיים, בכלכלה, במדע המדינה, בפסיכולוגיה ובתקשורת. במרבית החוגים מדובר בפעילות בהיקף מצומצם מאוד. חריגה בהקשר זה היא הפעילות הנעשית בחוג לפסיכולוגיה. בחוג זה קיימת מעורבות אינטנסיבית של יועצת ה-BA במעקב ובסיוע לסטודנטים הערבים. מידיי שנה, פונה היועצת באופן יזום לכל המתקבלים ללימודים הערבים ונמצאת בקשר רציף עימם לאורך שנת הלימודים. במסגרת התוכנית, ניתנים מידיי שבוע תרגולים מיוחדים לסטודנטים הערבים בקורסים נבחרים, על-פי דרישה. התרגולים מועברים על-ידי דוקטורנטים בחוג, חלקם בהתנדבות וחלקם בתשלום אשר ניתן על-ידי היחידה לתמיכה בסטודנטים ערבים במשרד דיקן הסטודנטים. מעבר לזה, יועצת ה-BA מקיימת מפגשים עם הסטודנטים אחת לשלושה שבועות אשר במהלכם דנים בסוגיות לימודיות וחברתיות רלוונטיות לשלב בו נמצאים בלימודים. כך לדוגמא, בתחילת השנה עוסק המפגש בהבדלים בין לימודי התיכון לבין לימודים באוניברסיטה, להשקעה הנדרשת ולתכנון הנחוץ לשם עמידה במטלות

הלימודים, ולמקורות הסיוע השונים הקיימים בחוג ובאוניברסיטה לצרכים שונים אשר עולים. לקראת תקופת המבחנים מתקיים מפגש המתמקד באופן ההכנה למבחנים, ובמפגשים האחרים, התמקדות בנושאים אשר אינם רק לימודיים. בנוסף, היועצת נמצאת בקשר הדוק עם מרצי החוג. לפני חגים של הדתות השונות שולחת הודעת עדכון למרצים על-מנת להגביר את המודעות לצרכים ייחודיים של סטודנטים לא-יהודים. להודעות אלו חשיבות כפולה - הן ביידוע ובהסדרת ההיעדרויות הנקודתיות והן בפתירת ערוץ תקשורת בו ניתן להציף אתגרים מיוחדים אשר עולים. הסטודנטים בחוג לפסיכולוגיה אשר שותפים לתוכנית זו משתתפים במקביל בתוכנית החונכות החברתית המופעלת על-ידי היחידה לתמיכה בסטודנטים ערבים (פרי, 2009).

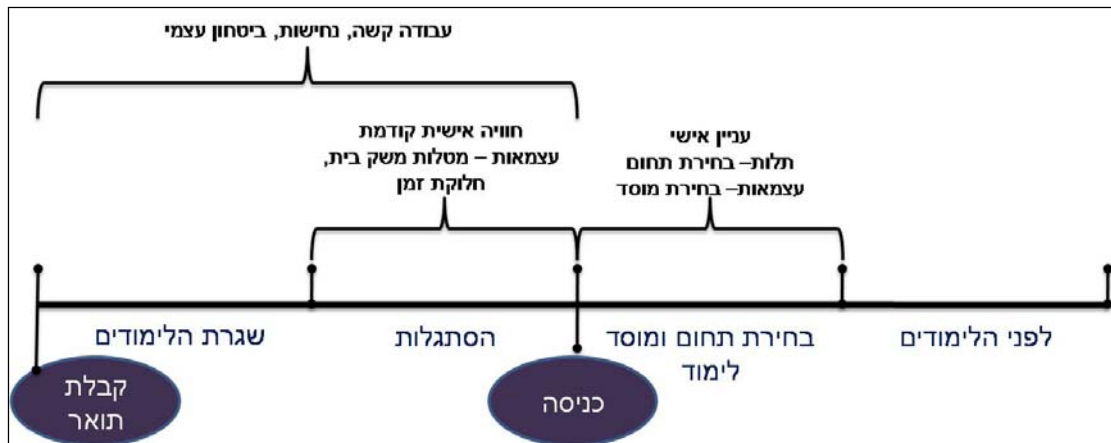
תוכנית נוספת היא סדנת הכנה להכשרה מעשית הפועלת בבית-הספר לעבודה סוציאלית. הסדנא מיועדת לכל הסטודנטים הערבים אשר מסיימים את לימודי שנה א', המצויים לקראת תחילת ההכשרה המקצועית בשנה ב' (20% מהסטודנטים בבית-הספר הינם ערבים). סדנא זו צמחה כתוצאה מזיהוי סגל בית-הספר אתגרים ייחודיים של הסטודנטים הערבים בהכשרה המקצועית, המהווה מרכיב מרכזי בלימודי העבודה הסוציאלית. כמענה ראשוני, הופנו הסטודנטים אל שירותי הייעוץ לסטודנט, אך לאורך הדרך הייתה הכרה בצורך בסדנא אשר נותנת מענה למאפיינים הייחודיים של לימודי עבודה סוציאלית. הסדנא כוללת שישה מפגשים בני שעה וחצי כל אחד ומונחת על-ידי עובדת סוציאלית ערבייה, בעלת תואר מוסמך ובעלת ידע וניסיון בתהליכים קבוצתיים (אבניר ואוסלנדר, 2009).

פרק 4: תהליך השתלבותם של סטודנטים ערבים באוניברסיטה העברית

בפרק זה מוצגים ממצאי הראיונות תוך ניסיון לשרטט את תהליך ההשתלבות של בני המגזר הערבי במערכת ההשכלה הגבוהה. בדומה לסקירת הספרות, הממצאים מסודרים בעזרת שישה היבטים של השתלבות: היבטים אישיים, היבטים לימודיים, היבטים משפחתיים, היבטים חברתיים-קהילתיים, היבטים מוסדיים והיבטי מדיניות כלל-ארציים. בתוך כל היבט, מסודרים הממצאים על ציר הזמן בהתאם לתקופה בה היו בעלי העוצמה הרבה ביותר ומוצגים האתגרים אשר עמדו בפני המרואיינים והמשאבים אשר עמדו לרשותם, על-פי תפיסתם.

1) היבטים אישיים של השתלבות

ההיבטים האישיים של תהליך ההשתלבות משתקפים בעיקר בשנת הלימודים הראשונה. שנה זו, ובמיוחד תחילתה, מסמנת תקופת מעבר והסתגלות לא רק למוסד לימודים חדש ולצורת לימוד חדשה, אלא במקרים רבים גם לחיים עצמאיים מחוץ לבית ההורים, לעיר חדשה, למעגל חברתי חדש ועוד. בסביבה החדשה אופני ההתמודדות האישיים הם מרכזיים לשם השתלבות מוצלחת. עבור חלק מהמרואיינים יכולות ההתמודדות האישים היו בגדר משאב בעקבות חוויות חיים קודמות – חברתיות, לימודיות ותעסוקתיות – בהן הם עמדו בפני אתגרים דומים, והתנסו בגיוס המשאבים הפנימיים הנחוצים לשם התמודדות מוצלחת. בחלק זה מוצגות התייחסויות המרואיינים למאפייניהם האישיים אשר השפיעו על השתלבותם ובעיקר למידת המוטיבציה האישית וביטוייה, לעצמאות, ולביטחון עצמי.



תרשים 6: היבטים אישיים של השתלבות

1.1 מוטיבציה אישית

מוטיבציה או העדרה באים לידי ביטוי באופנים שונים בכל שלב בתהליך ההשתלבות. השלב הראשון בו סיפרו המרואיינים על מוטיבציה אישית הוא בבחירת תחום ומוסד הלימודים. "מאז ומתמיד גוף של בן אדם עניין אותי" (מ"ע) העיד מרואיין אשר החל את לימודיו בחוג לרוקחות ועזב לאחר שנה לטובת לימודי רפואה בטכניון. השלב השני בו מתבטאת המוטיבציה האישית הוא בתקופת ההסתגלות ללימודים. "לא נשברתי, ניסיתי וניסיתי" (מ"ש) סיפר בוגר תואר ראשון אשר לאחר אתגרי ההתחלה, החל אף ליהנות מהלמידה, סיים את לימודיו בהצטיינות, המשיך לתואר שני ונמצא בעת הראיון בפני קבלה ללימודי תואר שלישי. כמוהו, סיפרה סטודנטית אשר עברה מחוג לימוד אותו לא אהבה בכלל לחוג לימוד בו מאוד מתעניינת, על התייחסות חבריה לדפוס התמודדותה עם אתגרים: "יהחברים שלי אומרים שאני 'פייטרית', ולא יודעת, כנראה שזה נכון בצורה כלשהי, ואני לא, אני לא מוותרת" (ת"א). מקור המוטיבציה, סיפרה סטודנטית נוספת, הוא הנאה אישית מלמידה: "אני מאוד אוהבת להיכנס לשיעורים ולשמוע" (א"ג).

בהתייחסותם למוטיבציה, ביטאו כל אחד מהמרואיינים המצוטטים משאב אישי משמעותי אשר עמד לרשותם ואפשר להם להתייחס אל השתלבותם במונחי הצלחה. תפיסתם את הצלחתם איננה חד-גונית – בעוד מרואיין אחד סיים את לימודיו במספר השנים המינימאלי הנדרש בחוגו והמשיך מייד לתואר מתקדם, מרואיינים אחרים אשר התייחסו למוטיבציה כמקור מרכזי להצלחה סיפרו כי זו אפשרה להם להתמודד עם אתגרים, ואף סייעה להם בהחלטה על מעבר חוג לימוד ומוסד לימוד. מתוך העוברים חוג או מוסד לימודים, אלה אשר מעברם נבע מכוונה אישית ומרצון לשינוי, התייחסו לחוויה הראשונית באוניברסיטה כאל משאב אשר עמד לרשותם בעת הסתגלותם לחוג או למוסד החדש. משאב זה אפשר לעבור במהירות יחסית משלב ההסתגלות לדפוס של התמדה. תכונות אישיות נוספות אשר הוזכרו בראיונות כמאפשרות וכיוצרות הצלחה הן רצון להצליח, מוכנות 'להילחם' באתגרים, השקעה אישית, נחישות, ועבודה קשה.

לעומת סיפורי ההצלחה אשר תוארו, נראה כי כמה מהנושרים נעדרו את המוטיבציה, את הנחישות ואת הרצון להתמודד עם אתגרי תקופת הלימודים. הקושי או אי-הרצון לגייס משאבים אישיים להתמודדות עלה דווקא כאשר נשאלו האם בדיעבד היו פועלים אחרת או האם קיומם של משאבים כלשהם היה מוביל לשינוי החלטתם לעזוב. מספר נושרים השיבו כי זמינות משאבים חיצוניים הייתה יכולה לסייע אך לא התייחסו לפעולות אישיות או למשאבים אישיים אשר בדיעבד היו מגייסים לטובת התמדה בלימודים.

1.2 עצמאות

מאפיין אישי נוסף המשפיע על תהליך ההשתלבות הוא מידת העצמאות, או לחילופין, מידת התלות של הפרט באחרים. בחירת תחום ומוסד הלימוד מהווה צומת דרכים ראשון משמעותי המושפע ממידת העצמאות. מרבית המרואיינים העידו כי משפחותיהם וסביבתם החברתית היו מעורבים מאוד בתהליך בחירת תחום הלימודים ומוזהים בהתאם את התמודדותם האישית עם בחירה זו כנוטה לתלות יותר מאשר לעצמאות: "ההחלטה הזאת (...). הייתה מבוססת על החלטה קולקטיבית של מי שיש מסביבי" (ס"ע). אולם, בבחירת מוסד הלימודים המגמה מתהפכת וישנה נטייה לעצמאות: "להגיד לך ת'אמת, (...) מחפשים מקום של לימודים כמה שיותר רחוק מהבית" (א"ס). עצמאות זו נובעת, בין השאר, מהריחוק בין ירושלים לבין אזור המשולש והצפון, משם מגיעים מרבית הסטודנטים, אשר מכתוב נכונות חלקית לפחות להתמודדות עם חיים עצמאיים מחוץ לבית ההורים.

המעבר מבית ההורים למעונות או לדירה כרוך במטלות של ניהול משק בית אשר מיומנויות לביצוען לא נרכשו בהכרח טרם הכניסה לאוניברסיטה. מרואיינים סיפרו על הצורך החדש לבשל, לכבס ולנקות באופן עצמאי, כדורש הסתגלות: "אף פעם לא בישלתי, אני ילדה מפונקת בבית, אני לא עושה כביסה לבד, אני לא יודעת איך לחזור לבית משלך, פתאום יש לי בית, אני צריכה לנקות, לבשל וזה, וגם ללמוד? זה היה לי טראומתי בהתחלה." (ר"א). בתיאור זה מרמזת המרואיינת על אתגר כפול – הן בהסתגלות למטלות אשר לא התמודדה עימן בעבר, והן בניהול זמן תוך חלוקתו בין המטלות הלימודיות הרבות לבין המטלות האחרות המאפיינות חיים עצמאיים. המעבר לחיים עצמאיים הוגדר על-ידי מרבית המרואיינים כ"אתגר", כ"התמודדות" וכ"דורש הסתגלות". השימוש במילים אלו מדגיש כי אתגר זה מאפיין את תקופת הביניים של ההסתגלות, כאשר לאורכה מגייסים המרואיינים את המשאבים הנחוצים לשם מעבר מוצלח לשגרת הלימודים. מספר מרואיינים סיפרו כי קשיים התחלתיים אשר היו כרוכים במעבר דעכו עם הזמן והתפתחו לכדי אהבת העצמאות: "מה שאהבתי זה שבעצם אין לנו מה לעשות ושהייתה לנו תקופה של כמה שנים להיפרד מהחיים הלא רציניים, של לעשות מה שבא לנו" (ו"ע).

לעומת רכישת מיומנויות חיים עצמאיים אשר הוגדרה כ"דורשת הסתגלות", הצורך במיומנויות ניהול זמן כתוצאה מעצמאות הוגדר במקרים רבים כ"חסם". מספר מרואיינים העידו כי אתגרי ניהול הזמן אפיינו את תקופת ההסתגלות בלבד, אולם אחרים, בניס ברובם, טענו כי האתגרים הללו ליוו אותם לאורך שגרת הלימודים ועד לקבלת התואר. מרואיין אשר סיים את לימודיו סיפר: "לא הייתה לי אפשרות לחלק מתי הזמן שאני צריך ללמוד, מתי הזמן הפנוי שלי, זמן בילוי וזמן ללימודים" (א"ס). מרואיין זה המשיך: "הייתי מתחיל ללמוד בשעה 09:00 עד שעה 17:00, יוצא לקחת סנדוויץ', היציאה הזאת הייתה לוקחת לי 4 שעות, הייתי יושב בקפיטריה, יושב עם עוד חברי, זה מבקש ממך משהו, זה מבקש ממך משהו" (א"ס). מרואיין נוסף אשר סיים את לימודיו גם כן הסביר כי עיקר הקושי היה בעמידה בלוח זמנים מוכתב. לטענתו, כניסתו ללימודים ללא הרגלי עבודה אל מול לוח זמנים הקשתה עליו בעמידה במטלות לימודיות ובהגשתן בזמן: "הייתה לי בעיה עיקרית שלא עמדתי אף פעם בלוח

הזמנים, גם לא בזמן, לא הגשתי עבודות בזמן, למבחנים איחרתי, כאילו, הכל. הייתי כל כך עסוק בלהאשים גורמים, (...) להאשים את האוניברסיטה, להאשים את עצמי, חברים " (ו"ע).

משאב אישי אשר הקל בחלק מהמקרים על ההתמודדויות הללו (כמו על התמודדות עם אתגרים רבים נוספים) הוא חוויית חיים קודמת משמעותית – לימודית, חברתית או תעסוקתית. "אני כבר מכיר את החיים, יודע לחיות מחוץ לבית" (ח"ת), סיפר מרואיין אשר גר בתקופת התיכון בתנאי פנימייה והתנסה כבר בחוויית העצמאות הראשונית. כמוהו, מרואיינים נוספים סיפרו על חוויית חיים קודמות משמעותיות אשר הקרינו על אופן ההתמודדות האישית עם אתגרים חדשים לתקופת הלימודים הגבוהים – פעם בהיותם מורגלים לחיים עצמאיים, ופעם נוספת בפנאי אשר הרגל החיים העצמאיים אפשר להם להתמודדות עם יתר אתגרי התקופה. חוויית אלו כוללות למידה בתיכון ייחודי יהודי בתנאי פנימייה, למידה בתיכון בינלאומי בחו"ל גם כן בתנאי פנימייה, השתתפות במחנה קיץ בחו"ל אשר במהלכו מפגש עם צעירים יהודים ומגורים משותפים, והשתלבות בשוק העבודה בשנות הפסקה בין התיכון לבין הלימודים.

מבין מרואיינים אלה, אחת סיפרה על התמודדותה הקודמת עם ניהול זמן: "היה לנו בכל יום סך הכל 5 שעות לימוד בכיתה והכל אתה צריך לעשות לבד. (...) את כל התרבות של עבודות ותרגילים ומבחנים גדולים כבר עברתי לפני שהגעתי לאוניברסיטה, את כל ה, לתכנן את כל הזמן שלך, גם לימודים, גם עבודה וגם התנדבות באותו הזמן וגם חברים מכל מיני מקומות בעולם, ולסדר את הכל, לתקתק את הכל, זה כבר עברתי את השלב הזה לפני שהגעתי" (ד"ע). מרואיין נוסף התייחס ליתרון אשר חווייתו הקודמת העניקה לו בהשוואה לעמיתיו, בני המגזר הערבי, ללימודים: "אני כבר מכיר את החיים, יודע לחיות מחוץ לבית, יודע להסתדר מחוץ לבית, יודע את השפה יותר טוב. הרגשתי גם שאנשים מרגישים את זה, אומרים לי גם שלך יותר קל מלנו" (ח"ת). דוגמא נוספת היא של מרואיין אשר עבד בעבודת בניין לפני הגעתו לאוניברסיטה. בעבודה זו פיתח משמעת עצמית ומוטיבציה לעיסוק אקדמי: "האמת זה מאוד עזר לי שעבדתי בטייח או בעבודה קשה לפני הלימודים כי באופן פסי זה היה נורא קשה כאילו, לעמוד בלחץ משעה 08:00 עד שעה 02:00 (...). גם לשבת המון שעות, עם המון עצבים מול המחשב זה לא קל, זה ממש לא קל, כי כשיושבים ומוצאים את הבאג בתוכנה כאילו, לפעמים לשבת יומיים ואין מה לעשות. (...) ודבר שני הייתי סובל את זה כי הייתי חושב שיש לי דבר שהוא יותר קשה בחוץ, אז זה גם נתן לי תחושה שאני רוצה כן להשקיע, לא לחזור לזה כאילו. זה גם נתן לי דחיפה מאוד, מאוד כאילו חזקה" (מ"ש). סיפורים אלה הם בגדר יוצא מן הכלל המעיד על הכלל – המשאב אשר היה טמון בחווייתם הייחודית מלמד על המשאב אשר נעדר מהרוב בהיותו חסר חוויה שכזו.

המקרים ההפוכים – של אלה אשר לא התנסו בחוויית קודמות משמעותיות – עלו מספר פעמים כמאפיין אשר מבחין בין הסטודנטים הערבים לבין הסטודנטים היהודים. מרואיינים התייחסו לניסיון הקודם של מרבית הסטודנטים היהודים בצבא, בעבודה, בטיולים לחו"ל וכדומה, אשר מהווה משאב עבורם והנעדר ברוב המקרים בקרב הסטודנטים הערבים: "יהודים למשל (...) משרתים 3 שנים בצבא כאילו, או שנתיים (...) מגיעים לכאן

מבוגרים יותר(...), מכירים יותר את החיים, אולי קצת למדו יותר, מסוגלים להיכנס, כאילו, לעמוד בקשיים בצורה קצת יותר טובה. אז אנחנו מגיעים, מסיימים י"ב, יש אנשים שמגיעים ממש אחרי י"ב, לא עובדים אפילו שעה אחת, אז כשהם מגיעים לכאן המשבר הראשון, כאילו, רואים שזה סוף העולם, כאילו נכשלת באינפי, אז זהו, הכל נגמר" (מ"ש).

1.3 ביטחון עצמי

בדומה למידת העצמאות, גם מידת הביטחון העצמי של הפרט מקרינה על אופן התמודדותו עם אתגרים מגוונים, מכל ההיבטים, העולים לאורך תהליך ההשתלבות בלימודים. לרוב, התייחסו המרואיינים לביטחון אשר רכשו, או לחילופין, איבדו, לאורך תקופת הלימודים, ללא התייחסות למידת ביטחונם העצמי בעת כניסתם ללימודים. כאשר ביטחון זה נרכש הוא היה למשאב משמעותי המאפשר התמדה, ולהפך, כאשר אבד רימוז על הימצאות בתהליך שחיקה.

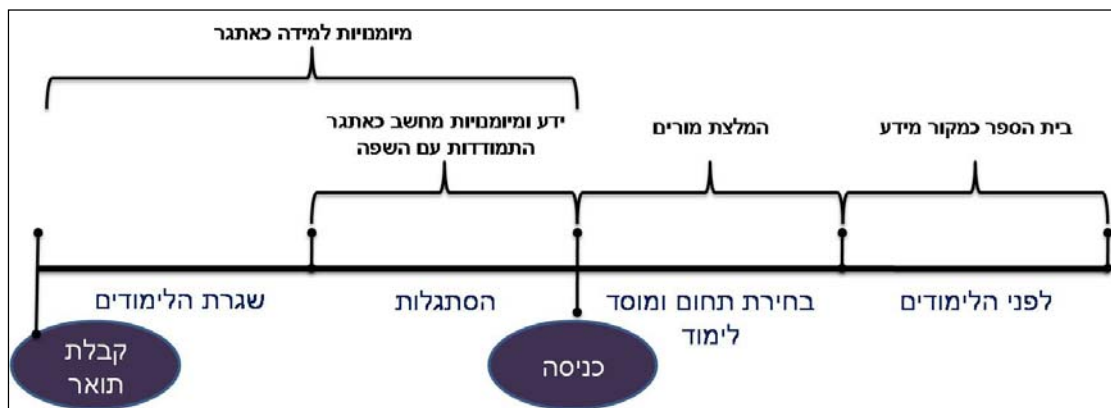
מרואיין אחד התייחס לכניסתו ללימודים גבוהים עם כישורי למידה פחותים מהסובבים אותו אך על הצלחתו להתגבר על האתגרים ועל ההכרה לה זכה כאשר נכלל ברשימת מצטייני הדיקן. מרואיין זה התייחס אמנם להצלחתו הלימודית אך הסביר כיצד ההכרה בו הפכה למשאב אישי משמעותי בבניית ביטחונו העצמי: 'הגעתי לכאן בלי רקע תכנותי בכלל, בלי רקע במחשבים ומטייח כאילו. אז שנה ראשונה הייתה די קשה, (...) הכל התהפך בשנה ב' כאילו, הכל התהפך. אבל עד שיכולתי ליישר קו עם החבר'ה שלי בכיתה כאילו, ממש עבדתי די קשה, ולקבל פרס דיקן בשנה שאחרי, זה היה ממש, לא ציפיתי לדבר כזה כאילו. הייתה ממש הפתעה. כן, נכון, ידעתי, כי יש לי את הציונים (...), אבל בכל זאת הייתה חוויה, כאילו, דווקא די נעימה. היה סיפוק מאוד, מאוד, מאוד טוב, כאילו, אחרי, כאילו שנתיים ולא רק שאני השתלבתי במערכת, לא רוצה להגיד משחו, (...) כאילו, הובלתי קצת" (מ"ש).

לעומת פיתוח הביטחון העצמי, רבים סיפרו על היותם מצטיינים בכיתה או בבית-הספר התיכון ועל ההפתעה והפגיעה בעת ההגעה לאוניברסיטה כאשר היו רחוקים מלהיות מצטיינים. כך, תקופת המבחנים הראשונה מאופיינת לרוב במשבר אישי כאשר לראשונה מתקבלת הערכה חיזונית ללמידה אשר אינה בהכרח תואמת את זו לה היו רגילים. שניים מהמרואיינים אשר עזבו את האוניברסיטה בתום השנה הראשונה סיפרו על מקרה קיצון של פגיעה בביטחון העצמי כתוצאה ממעורבות בתקריות משמעות. שני מרואיינים אלה עלו לועדת משמעת בעקבות העתקה ו/או חשד להעתקה. מעניין כי שניהם לא התייחסו להתנהגותם השנויה במחלוקת כמשברית אלא להעדר הכלים בידיהם להתמודד עם המערכת הבירוקרטית לאורך מעורבותם בהליך המשמעותי. שניהם תיארו ירידה בביטחונם העצמי ותחושת אי-נוחות באוניברסיטה אשר השפיעה, בין השאר, על המוטיבציה הלימודית: 'חשבתני על זה כל הזמן, כאילו, בשביל מה אני לומדת כל כך קשה אם יש סיכוי שאני אצא" (ר"י).

גם בהתייחסות לביטחון העצמי מרואיינים רבים השוו בינם לבין הסטודנטים היהודים. בהשוואות אלה סיפרו על אופני ההתמודדות השונים עם אתגרים כתוצאה מרמת ביטחון עצמי שונה: "ית'אמת הם חושבים אחרת, הם לא מפחדים, תמיד מחפשים למצוא משהו מושלם, דרך לפתור משהו חדש, וחושבים לא באותו הכיוון, יש להם כיוונים, חושבים גם בכיוונים מנוגדים. (...). הם מתאימים את עצמם למערכת, לא שהמערכת מתאימה את עצמה. אנחנו הסטודנטים הערבים בכלל חושבים אחרת, תמיד מחפשים עזרה מסוימת, תמיד מחפשים מערכת, כל הזמן יושבים ביחד, כאילו שאחד נותן לשני את החומר, זה לא טוב. אם למישהו יש קשיים אז הוא תמיד בוטח באחרים ויוצא שמישהו עוזר לו וזה מקשה עליו יותר" (מ"פ).

2) היבטים לימודיים של השתלבות

בית-הספר התיכון ולעיתים גם מסגרות חינוך פורמאליות ולא-פורמאליות קודמות תוארו על-ידי המרואיינים כצומת מרכזי בדרך להשכלה גבוהה. בחלק זה מוצגים הממצאים העוסקים בהיבטים הלימודיים של ההשתלבות: החל מהכוונה ללימודים גבוהים בבתי-הספר, דרך עמידה בתנאי הסף הנדרשים לשם קבלה ללימודים, ועד להתמודדות עם אתגרי הלמידה באוניברסיטה הנובעים מידע קודם, מיומנויות למידה ושפה. ממצאים אלה מראים כיצד בתי-ספר פרטיים וייחודיים משפיעים לחיוב על הצלחת ההשתלבות בלימודים גבוהים והם מהווים 'יציאת חירום' מהמערכת הממלכתית.



תרשים 7: היבטים לימודיים של השתלבות

2.1 מערכת החינוך כמקור מידע והכוונה

זיהוי הרצון להשתלב בלימודים גבוהים מתרחש לרוב בגילאי בית-ספר. בשלב זה נאסף מידע ומתחיל החיפוש אחר ההכוונה הנחוצה לשם השתלבות בלימודים גבוהים. המרואיינים התייחסו למגוון מקורות בעזרתם ביצעו את תהליך איסוף המידע, אך העידו ברובם על ציפייתם כי בית-הספר התיכון, והמורים כשליחי בית-הספר, ישמשו מקור מידע ראשוני. "יש הרבה דברים שלא ידענו" (ד"א) סיפרה אחת מהמרואיינות כפתח לדיון במידע החסר, במקורותיו ובמשאבים להתגברות עליו.

חוסר המידע מהווה מכשול כבר בתהליך ההרשמה: "זה היה מאוד קשה כי בייב לא קיבלנו (...). מספיק אינפורמציה כדי להירשם ולדעת מה זה אוניברסיטה בכלל ומה דרוש ממך כסטודנט ולא כתלמיד בייב." (א"ש). מרואיין נוסף סיפר על רצונו ללמוד רפואה, אך על חוסר המידע הנדרש לשם תרגום רצון זה למעשה: "דצייתי מאז ומתמיד ללמוד רפואה. (...) מודעות ללמוד באוניברסיטאות וכל הדברים האלה אין לנו בתוך הבית ספר... כל המחשבה שלנו זה רק לקחת את התעודת בגרות וזהו. אפילו את הפסיכומטרי, לא ידעתי מה זה פסיכומטרי עד שסיימתי את הלימודים" (מ"ע).

רבים טענו כי מורי בית הספר התיכון הם המשאב הנחוץ להתמודדות עם קושי זה: "המקור הראשון של ההתייעצויות של התלמיד זה המורה שלו, אם המורה לא יודע אז בשבילך כל הכפר לא יודע, כי זה ה, זה המקום הראשון שאתה פונה אליו בתור תלמיד בבית ספר" (מ"ע). לעיתים, סיפרו המרואיינים כי מעבר למידע הלא מספק המצוי בידי המורים, חלק מהמידע המועבר היה שגוי ומטעה: "היום אני יודע שהמון, המון מהדברים שאמרו לנו המורים הם פשוט אמרו לנו את זה כי הם לא יודעים". ההשלכה של זה, לטענת המרואיינין, היא הצורך לתוכנית התערבות בקרב המורים עוד לפני ההתערבות בקרב התלמידים עצמם: "הייתי מעדיף לפני שאנחנו נותנים התייעצויות לתלמידים אז ניתן את זה למורים, ואחר כך לתלמידים" (מ"ע).

במקרים מסוימים, מחסור במידע בקרב המורים הוביל להיותם בפועל מודלים שליליים בעבור התלמידים: "תמיד הפחדו אותנו באוניברסיטה, לא יודע למה, נראה לי שהמורים הם כאלה שנכשלו באוניברסיטה, הם לא הצליחו במערכת, בגלל זה הם רואים את האוניברסיטה כמקום כזה מפחיד" (ו"ע). במקרים אחרים, המורים מעורבים בתהליך קבלת ההחלטות הלימודיות ונתפסים כשליחי החברה בהגדרתם את הציפיות לסוג התואר הרצוי. מרואיינין אחד תיאר כדוגמא את עידוד המורים לבחירת תחום לימוד המוביל לתעסוקה: "יכל אחד יכול ליהנות מהקריירה שלו, אבל לא כל אחד יכול להביא את המשרה למשל הקבועה, או ההכנסה הקבועה שלו. ואז (...) המורים שאומרים לתלמידים שלהם גם בבתי הספר מה הדברים המומלצים למשל" (מ"ח).

בהתייחסות לסוג המידע החסר, סיפרו המרואיינים בראש ובראשונה על המחסור במידע אמין ומלא בעת שקילת השיקולים לבחירה בתחום לימודים: "ההחלטה לקחתי נטו מעצמי אבל אם היה כיוון מלכתחילה אז כן היה שינוי, כאילו אם הכרתי אנשים בכימיה, אפילו אם הלכתי וראיתי את הסביבה הלימודית, בדקתי את השנתון, כאילו דברים שלא ידעתי פשוט" (א"ג). מידע נוסף חסר הוא אודות מבנה ובירוקרטיית הלימודים: "לא הבנתי שיש, שאפשר חד-חוגי וזה, פשוט נרשמתי והתחלתי ללמוד. לא ידעתי שאני יכולה אחרי שנה להפסיק (...) יש הרבה דברים שלא ידענו, הרבה זכויות שלא ידענו" (ד"א).

העדר המידע וההכוונה הוביל רבים לבחור בתחום או במוסד לימוד אשר התגלה לאורך הזמן כלא מתאים לרצונותיהם האישיים. לעומתם, אחרים סיפרו על משאבים אשר סייעו להם באיסוף מידע ובהכוונה. משאב אחד שכזה הוא השתתפות בתוכניות התערבות לעידוד השכלה גבוהה: "בכיתה י"א, הייתי בתוכנית (...) זה נקרא 'הכרת ההשכלה הגבוהה', (...) שנה ראשונה שפות שזה אנגלית, עברית (...) ובי"ב לקחנו קורסים מהאוניברסיטה, ולקחתי מבוא לפסיכולוגיה. אז הכרתי את האווירה עצמה, (...) וגם במעורבות חברתית שגם היינו באים לאוניברסיטה וגם, אפילו את האנגלית למדנו פה." (א"ג). מרואיינת זו מספרת כי התוכנית יצרה פער בין אלה אשר השתתפו בה לבין אלה שלא: "יש לי ידיד שהיה באותה כיתה איתי והוא לומד פיסיקה, אבל לא השתתף בפרויקט [הכרת ההשכלה הגבוהה], ויש, יש הבדל בכניסה לאוניברסיטה (...) ביני לבינו, וזה מאוד עזר לי מבחינת לא לפחד, וכן להשתתף, להסתגל לאווירה עצמה, זה מאוד, מאוד עזר" (א"ג). מרואיינים אחרים סיפרו כי התמודדו עם

המחסור במידע בעזרת הסתמכות על מקורות חיצוניים לבית-הספר, כל אחד בהתאם למקורות הזמינים בסביבתו:
"מהאינטרנט, מהיועצים בבית הספר, מקרובי משפחה, מקרובי משפחה שלמדו באוניברסיטה" (א"ש).

משאב אחרון אשר חזר בראיונות הוא תקופת הלימודים הראשונה. אחוז גבוה מבין המרואיינים עברו חוג ו/או מוסד לימוד לאחר כניסתם לאוניברסיטה (שבעה מבין תשעה מהמרואיינים הנושרים עברו למוסד לימודים אחר, ושבעה מבין הסטודנטים והבוגרים עברו חוג במהלך לימודיהם). אלה התייחסו לתקופת הלימודים בחוג ו/או במוסד הראשון כאל תקופה בה הסתגלו לחיים עצמאיים, למדו את המערכת, נחשפו לתחומי לימוד מגוונים ועוד. כאשר נשאלו האם בדיעבד היו פועלים אחרת על-מנת להתחיל בתחום או במוסד לימוד מתאים יותר, ענו כמעט פה אחד כי הם לא מתחרטים על החלטותיהם וכי תקופה זו הייתה משאב להצלחתם בתחומי הלימוד ובמוסדות החדשים. אחד מהנושרים תיאר כיצד הלימודים באוניברסיטה העברית חשפו אותו לחוויה ולמידע הנחוצים לשם השתלבותו במוסד החדש: *"הידע על האוניברסיטה והשנה, איך, איך דברים קורים, איך משתלבים ואיך עוברים את הקורסים וזה, כשאת באה לשנה ראשונה ואז יש לך את הידע בראש אז זה יותר קל"* (מ"ר). מרואיין נוסף התייחס להתנסות זו כדמוית מכינה: *"הם חושבים שהם נכנסים לשנה א' כי, כשנת מכינה, כשנה שיכול להיות, אם נגיד אני אפתח עניין במקצוע אז אני אמשיך איתו, ואם לא אז לא הפסדתי כלום."* (מ"ע).

2.2 עמידה בתנאי הסף של האוניברסיטה

מדד לימודי נוסף להיות המרואיינים סיפור הצלחה הוא בעמידתם בתנאי הסף לכניסה לאוניברסיטה. עם זאת, רבים מהם תיארו הצלחה זו כ'חצי כוס מלאה' בלבד, כאשר 'חצי הכוס הריקה' היא איכות תעודת הבגרות וגובה הציון בבחינה הפסיכומטרית אשר אפשרו אמנם כניסה להשכלה גבוהה אך הגבילו את יכולת בחירת תחום הלימודים. כך סיפר אחד מהמרואיינים: *"קיבלתי 580 וזה לא מכניס אותי להנדסה אפילו"* (א"מ). מבין 29 המרואיינים, עשרה העידו חד-משמעית כי בחירת תחום הלימודים שלהם הייתה "ברירת מחדל" לאור ציוניהם אשר לא אפשרו קבלה לתחום הלימודים בו היו מעוניינים.

בקרב תושבי ירושלים, המקרה סבוך אף יותר. מערכת החינוך הערבית בעיר כפופה לתכנית הלימודים הפלסטינית אשר אומצה מירדן. הירושלמים מסיימים את לימודיהם עם תעודת גמר (תווגייה) אשר אינה מקבילה לתעודת הבגרות הישראלית, ולכן נדרשים לביצוע התאמות רבות לשם עמידה בדרישות הסף של המוסדות הישראליים – הן הבגרות והן הפסיכומטרי: *"גם הפסיכומטרי לא נותן לנו הרבה אפשרויות"* (ד"א). מרואינת ירושלמית נוספת סיפרה על תעודת התווגייה שלה אשר לא אפשרה את קבלתה לרוקחות באוניברסיטה העברית: *"אני תמיד רציתי רוקחות, ולפי הציון של התווגייה, של הבגרות הפלסטינית, אני יכולתי ללמוד אבל בטח לא פה"* (ל"ס).

מממצאי הראיונות עם הירושלמים עולה כי קיים רק תיכון אחד בעיר בו ניתנת אפשרות לבחור בין בחינות הברות לבין בחינות התווגייה. מרואיינת אשר למדה בתיכון זה ציינה כי בפועל, ילדים להורים בעלי אזרחות ישראלית נוהגים להיבחן בבחינות הברות, וילדים להוריהם תושבים בלבד (חסרי אזרחות) נוהגים להבחן בבחינת התווגייה. בשל כך, מרבית הערבים תושבי ירושלים אינם מחזיקים בתעודת בגרות הנדרשת ללימודים באוניברסיטאות ישראליות. על-מנת להתקבל לאוניברסיטה העברית הם נדרשים לשנת לימודים במכינה לתלמידי חו"ל. העלות הכספית של שנה זו, כמו גם ההתייחסות במהלכה אל הסטודנטים הערבים תושבי ירושלים כאל "חו"לניקים" מקשים על סטודנטים אלה.

בחלק מהמקרים, המועמדים ללימודים אינם מתפשרים בדירוג העדפותיהם הלימודיות אך נאלצים להתפשר כאשר אינם מתקבלים לעדיפותם הראשונה. אחד מהמרואיינים סיפר כי מרבית המועמדים מדרגים את לימודי הרפואה במקום הראשון ולאחר מכן, כאשר לא מתקבלים, בוחרים בחוג אחר: "רוב האנשים שמגיעים לאוניברסיטה, נרשמים בהתחלה כאילו לרפואה ואז כשלא מקבלים חושבים על מקצוע אחר. אז המקצוע האחר היה במקרה מדעי המחשב" (מ"ש). סיפור זה מלמד לא רק על הקושי הנובע מאי-עמידה בתנאי הסף הנדרשים לקבלה לתחום הלימודים המועדף, אלא גם על חוסר ההתאמה בין הציפיות הלימודיות לבין יכולות הקבלה.

מקור אחד לקושי בעמידה בתנאי הסף, טענו המרואיינים, הוא בית-הספר התיכון. "אם הייתי הולך לבית ספר אחר הייתי יכול לקבל ציון הרבה יותר טוב" (מ"ש) סיפר אחד מהמרואיינים. כמוהו, רבים התייחסו לפערים בין התיכונים בחינוך העברי לבין התיכונים בחינוך הערבי, וחלקם אף התייחסו לפערים פנימיים בתוך החינוך הערבי ובמיוחד לפערים בין בתי-הספר הממלכתיים לבין בתי-הספר הפרטיים. דוגמא אחת היא בתיאורו של מרואיין את המרחק בין ציוניו בתיכון לבין הפוטנציאל שלו: "הממוצע בבגרות [של המרואיין], זה היה הממוצע הכי טוב בבית ספר שזה היה 108-109, כאילו, בבתי-ספר אחרים את יכולה להגיע ל- 116-117-118. אז לא ניצלתי את כל הפוטנציאל שלי כאילו בבית ספר... זה גם נתן לי תחושה קצת, תחושה של פספוס (...), אם הייתי הולך לבית ספר אחר הייתי יכול לקבל ציון הרבה יותר טוב והייתי יכול ללמוד משהו כאילו, רפואה למשל" (מ"ש). מרואיין נוסף טען כי פערים בין בתי-הספר מתבטאים גם במגוון האפשרויות העומדות בפני המועמדים בעת ניסיונם להתקבל לאוניברסיטה: "יש לי חברים שלומדים איתי שהם למדו בבתי ספר תיכון, אפשר להגיד נשגבים, יש שלמדו ב"מר אליאס", שנותנים להם את כל התמיכה ואת כל הדברים שפנטזתי עליהם בהתחלה, אז נותנים להם את זה (...). פסיכומטרי גם נכנס להם לראש בכיתה י', יש אנשים שמתחילים לעשות את זה בכיתה י', הם עשו את זה בכיתה י' אז אם הייתי חוסך את השנתיים האלה ועושה את העבודה, נגיד מקבל 756 לפני, הייתי מתקבל קודם" (מ"ע).

2.3 ידע ומיומנויות למידה

לאחר ההתגברות על אתגרי ההשתלבות הראשוניים, מתמודדים הסטודנטים בשלב ההסתגלות ובשלב שגרת הלימודים עם מגוון אתגרים לימודיים. רבים העידו כי הגיעו ללימודים גבוהים עם חסרים לימודיים, הן בחומר הנלמד והן במיומנויות הלמידה. חסרים אלה בלטו בעיקר בהשוואה לעמיתיהם היהודים. כך לדוגמא, תיאר אחד מהמרואיינים את חוסר היכרותו עם מושגים אשר המרצים והסטודנטים היהודים התייחסו אליהם כאל מושגים בסיסיים: "אני לא הכרתי מה זה מולקולה אפילו" (מ"ח). מעבר למושגים, גם כאשר נלמד חומר חדש לכולם, נדמה היה למרואיינים כי הסטודנטים היהודים הכירו את ההקשר הרחב יותר של החומר אשר היה זר להם ולעמיתיהם הערבים. אחת מהמרואיינות החלה את לימודיה בחוג לביולוגיה לאחר שלמדה במגמת ביולוגיה בתיכון וסיפרה כי בעת כניסתה ללימודים גבוהים מצאה עצמה חסרה את הבסיס הלימודי הנדרש לשם צליחת ההסתגלות ומעבר לשגרת לימודים: "הייתי חודש שלם בשו"ק, לא הבנתי מה רוצים ממני, לא הבנתי על מה מדברים. בכלל, נכנסתי לביולוגיה וכמעט כל הקורסים לא ידעתי על מה מדברים. לא היה לי רקע בפיסיקה, לא היה לי רקע בכימיה, ושנה א' ביולוגיה, תכלס, זה מה שמלמדים אותך" (ה"ע).

בדומה לשאר האתגרים הלימודיים, גם קושי זה נובע לטענת המרואיינים מפערים בין בתי-הספר העבריים והערביים: "בין הסטודנט הערבי ליהודי, יש פער גדול. זה מתחיל כאילו בעיקר בתי ספר, כן, בתי ספר במגזר ממש גרועים. " (ו"ע). על תכני הלימוד עצמם סיפרה אחת מהמרואיינות: "מערכת החינוך לא מקדמת לימודים לא פורמאליים, בכלל, אין לנו תיאטרון, אין לנו אומנות, אין לנו חוגים אחרי בית ספר, זה א', וזה מאוד חשוב, זה מה ש, מי שאני, מה אני רוצה, ועד כמה אני חושבת רחוק. (...) אני גם הייתי בכמה בתי ספר יהודים שיש הכוונה, יש ימים שלמים של הכוונה מקצועית, וגם בארה"ב יש, מביאים רופאים, מביאים זה, מביאים זה, להסביר, לחשוף יותר למקצוע, את כל היתרונות והחסרונות שיש בו, ולנו אין" (נ"ט).

אל פערי הידע מתווספים פערים במיומנויות למידה. המרואיינים סיפרו כי בתיכון למדו בעיקר בשיטת השינון ולא רכשו מיומנויות מספקות של הבנה, ביקורת וניתוח. כך תיארה אחת מהמרואיינות: "אומרים אצלנו "מן אלגילדה ללגילדה" כאילו מהדף הראשון עד הדף האחרון של הספר, הוא למד בעל-פה" (ל"ס). מרואיינת אחרת תיארה את הלמידה הפאסיבית יותר בתיכון: "בבגרות היינו לומדים, משננים הולכים הביתה, וזהו, עושים את המבחן, היינו יושבים בבית, 12 שעות לומדים, וזהו. עכשיו באוניברסיטה זה לא כך, זה, זה שיטה אחרת, את צריכה כל הזמן להיות נוכחת, (...), להיות בכל ההרצאות כדי כן לתקשר עם המרצה ואז כן ללמוד ולחזור בבית. הלימודים, כאילו, כשאת לומדת למבחן, זאת שיטה שונה, כאילו, לא אותה השיטה של תיכון שמביאים לך חומר, אלא את צריכה לדעת איזה חומר נכנס ואיך ללמוד אליו ואם תעזרי באחרים זה גם יהיה מצוין, מבחינת לימוד משותף. זה משהו שהוא שונה, לא התרגלנו אליו בתיכון, לא הכינו אותנו" (א"ג).

מיומנויות שימוש במחשב מהווים גם הם פער היות וחלק מהמרואיינים לא נדרשו לעבוד מעולם עם מחשב. בעת הגעתם לאוניברסיטה, מעבר להגשת עבודות אשר נכתבו במחשב, נדרשו לנהל את מערכת הלימודים, הציונים וכיו דרך מחשב: "אף פעם לא הבנתי במחשבים, תמיד הייתי האהבל ותמיד הייתי אדיש, לא רציני וזה, אז כן היה לי אתגר בלשנות את הדברים האלה, לא שאני מומחה למחשבים אבל שאני אדע איך העולם מתנהל, שיהיה לי ביטחון עצמי, כן זה היה אתגר." (ו"ע). מרואיין נוסף הגיע גם הוא ללא מיומנויות מחשב וסיפר על הקושי בהרשמה לקורסים הן בהיבט המחשוב והן בהיבט הבנת מהות מערכת השעות באוניברסיטה: "היום הראשון שלי באוניברסיטה אני צריך להירשם לקורסים. מאיפה לי לדעת איך עושים את זה? בבית ספר אצלנו לא עשו לנו דברים כאלה" (מ"ו).

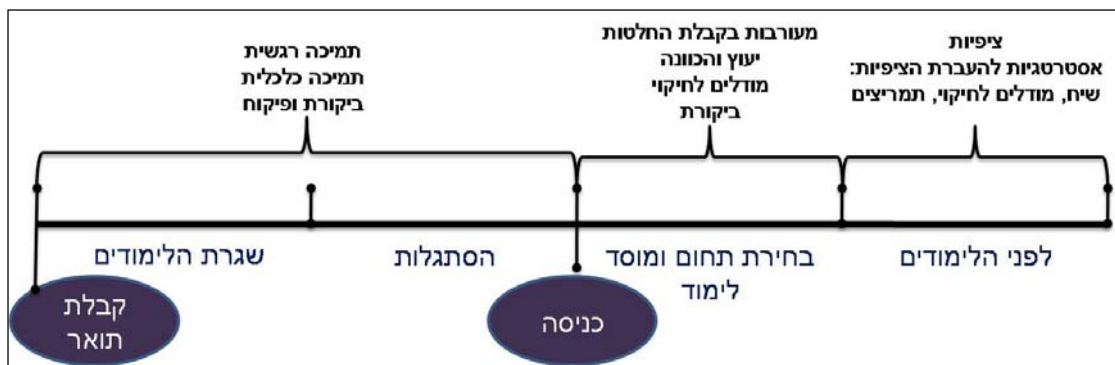
2.4 שפה

אתגר השפה ליווה את המרואיינים בעוצמות שונות לאורך שלבי ההשתלבות. "היה לי קשה ללמוד בשפה שהיא לא שלי" (ד"א) סיפרה אחת מהמרואיינות. עם זאת, בעוד כלל המרואיינים הזכירו את ההתמודדות עם קשיי שפה, נראה כי בהשוואה לאתגרים אחרים המשאבים להתמודדות עם אתגר זה נגישים יותר. על אף התייחסות מרבית המרואיינים לשפה כחסם העומד בפני סטודנטים ערבים "השפה שהיא מכשול להרבה סטודנטים ערבים" (ת"א), הציגו את עצמם כיוצאי דופן אשר לא התמודדו עם קושי מיוחד: "לי אישית לא היה קשה מבחינת שפה." (ח"ב).

אתגרי שפה כוללים קשיי הבנה ומעקב אחר הרצאות, אוצר מילים אשר אינו עשיר דיו, צורך בתרגום מתמיד, קשיי כתיבה ובנוסף, תחושת אי-ביטחון ואי-נעימות מהתבטאות בעל פה בשפה שונה משפת האם. כך לדוגמא, בעת ההימצאות בכיתה, הבנת דברי המרצה ואוצר המילים בו הוא השתמש, כמו גם אופן ההגייה וקצב הדיבור הקשו על ההתמודדות הבסיסית ביותר עם הלימודים: "פתאום שיש באולם 200 איש עם מרצה שמדבר, שאת לא ממש יכולה להבין את השפה שלו, מכל מיני סיבות, אולי המבטא, לא יודעת, מושגים שאת לא יודעת" (ש"א). הנטייה לתרגם את הנאמר ואת הכתוב לשפת האם, מגבילה גם היא. אחת מהמרואיינות אשר למדה בחוג לאנגלית סיפרה על הקושי המשולש שלה: "לפעמים הייתי צריכה לקרוא באנגלית ולכתוב עבודה בעברית, הייתי צריכה לתרגם כאילו עבודה לא כפולה, triple" (ד"א). חלק מהמרואיינים התייחסו אף למבוכה מהתבטאות בכיתה בגלל פערי שפה. אחד מהם הסביר מבוכה זו בסטריאוטיפ הקיים בחברה הערבית לגבי רמת העברית הראויה: "יש לנו את הסטריאוטיפ הזה אצל ערבים, כשצריך לדבר עברית צריך לדבר אותה בבקיות כזאת, ב-Fluently, הם חושבים שאם יהודי ישמע אותך מדבר עברית ואתה תטעה, שהוא יצחק עליך" (א"ע).

3) היבטים משפחתיים של השתלבות

המשפחה – הן הגרעינית והן המורחבת - היא מסגרת מרכזית אשר ההתייחסות אליה חוזרת בכל הראיונות. התפקיד אותו תופסת המשפחה בהשתלבות בלימודים גבוהים מצטייר כתפקיד כפול – המרואיינים סיפרו על ציפיות משפחתיות, על תמיכה משפחתית ועל עידוד כמרכזיים בהגעתם להצלחה, ובו-זמנית תיארו חסם בדמות התערבות אינטנסיבית בבחירת תחום הלימודים, מחסור בהכוונה ובמידע אודות לימודים גבוהים, ובמקרים מסוימים, פיקוח ובקרה מרחוק על התנהלותם באוניברסיטה, אשר הציבו שורת מכשולים בדרך להצלחה. בחלק זה מוצגים ממצאים על כפילות תפקידים זו.



תרשים 8: היבטים משפחתיים של השתלבות

3.1 ציפיות משפחתיות

כלל הראיונות פתחו בשאלה "ספרי לי את הסיפור שלך, כיצד הגעת ללימודים גבוהים?". כבר בשאלה זו התייחסו כלל המרואיינים למשפחותיהם ולהגעתם ללימודים גבוהים כשיקוף של ציפיות משפחתיות. בראיונות עלו שלושה דפוסי ציפיות: לימודים גבוהים כמובנים מאליו במשפחה, לימודים גבוהים כהכרחיים לצורך הישרדות חברתית, ולימודים גבוהים כדרך של ההורים להגשים חלומות באמצעות הילדים. האסטרטגיות לביטוי הציפיות הן באמצעות שיח משפחתי, באמצעות קיום או אי-קיום מודלים לחיקוי ובאמצעות מתן תמריצים. לבסוף, תוצרי הציפיות הם לעיתים ביצירת מוטיבציה בקרב הסטודנט אך לעיתים בלחץ המקשה על הסטודנט.

"יאצלונו במשפחה זה מובן מאליו, אתה מסיים תיכון אתה הולך לאוניברסיטה, אין את השאלה מה אנחנו עושים עכשיו" (ד"ע). אמירה זו מצטרפת לאמירות של מרואיינים אחרים המעידות על שיח השכלה גבוהה אשר היה קיים בביתם מאז ומעולם והעביר מסר ברור לגבי ציפיות ההורים בדבר השכלה ותעסוקה עתידית של הילדים. דוגמא לשיח אשר התקיים לעיתים בגלוי ולעיתים בסמוי הוא בסיפורה של אחת מהמרואיינות על ערכת הרופא-חולה אותה קיבלה כמתנה בילדותה, בליווי מסר ברור לגבי ציפיות ההורים ממנה: *"למשל המתנות של הכריסטמס היו מביאים לי ככה ערכה של רופא, סטטוסקופ וכל מיני דברים לחיידקים, זה מתחיל מכל הדברים הקטנים האלה וגם*

במסיבות ככה, באירועים משפחתיים, כל הזמן: את תהיי רופאה, את תהיי עורכת-דין, את תהיי ככה, את תהיי ככה. " (נ"ט). עידוד ההורים את הלימודים וציפייה להישגים גבוהים מעבירים גם הם מסר לגבי ציפיות עתידיות: "מובן מאליו כלומר בעידוד של ההורים שאתה צריך להשיג ציונים גבוהים כי אתה צריך לחשוב על העתיד, אתה צריך לחשוב מה אתה רוצה ללמוד, כלומר, איזה אוניברסיטה אתה רוצה ללכת." (ד"ע). בהתאמה, סיפרו מרואיינים על רצון לרצות את ההורים ולהיות להם מקור לגאווה כרצון אשר הניע אותם באופן חיובי: "בגלל ההורים שלי, שיהיו גאים בי, שלמדתי, הלכתי בעקבותיהם, למדתי גם." (א"ע).

דפוס שני של ציפיות הוא בהטמעת ההורים את חשיבות ההשכלה בילדיהם ככלי למוביליות חברתית וכלכלית: "הבית שלנו בית מושכל כאילו. מילדותי אבא שלי הפנים בתוכי, גם אימא, אותו הדבר, שעל מנת שבן אדם ישרוד, יוכל לשרוד בחברה, הוא צריך ללמוד. אפילו אם הוא לא רוצה לעבוד במה שלמד, הוא צריך ללמוד, שיהיה כאילו משהו שהוא יגן על עצמו אם הוא יקלע למצב שהוא יהיה חסר אונים או משהו" (א"ע). למוביליות זו יש אשר הוסיפו גם את נדבך השייכות לקבוצת מיעוט לאומי כמובילה לצורך קיומי יותר בהשכלה מזה של השייכים לקבוצת הרוב: "אימא ואבא מאוד היה להם חשוב כי אנחנו מיעוט בתוך מדינה, בשביל להתקדם אתה צריך, אני זוכרת את המילה שזה "נשק", שהשכלה גבוהה זה "נשק" כאילו במילים האלה שאת מצטיידת בהם לחיים" (ר"א).

דפוס שלישי של ציפיות משפחתיות מתבטא בקיום או באי-קיום מודלים לחיקוי במשפחה. במשפחות בהם קיימים מודלים לחיקוי, מתפתחת תפיסה של הלימודים כ"מובנים מאליו". תקדים משפחתי של אחים גדולים ואו של הורים אשר למדו לימודים גבוהים מתורגם לציפייה לשחזור התקדים: "מבחינה כלכלית ופיננסית, אני רואה את אבא שלי שהוא אדם איתן, יש לו בסיס פיננסי טוב, וראיתי את הדודים שלי, ... אלה שלא למדו, אפילו שהם עובדים, יש להם כסף, אבל, הרבה פעמים הם מתייעצים עם אבא לגבי דברים שהם קריטיים למשפחה עצמה, ... אז זה ראיתי שמי שלמד הוא יותר שהצליח בחייו, אפילו מכבדים אותו יותר, שהמילה שלו כפי שהם חושבים שהיא מבוססת על עובדות, שהוא כאילו יכול לחזות מה יהיה בעתיד יותר טוב מהם, שהם מכבדים אותו יותר, אז בגלל זה כאילו רציתי ללמוד להיות כמו אבא, להיות כמו אבא" (א"ע).

במשפחות אחרות בהן הילדים הם דור ראשון להשכלה גבוהה הדגש הוא על הגשמת חלומות ההורים: "הורים שלא הגשימו חלומות, מנסים להגשים את החלומות שלהם דרך הילדים" (ס"ע). אמירה זו מבטאת הן את ציפיית ההורים והן את הרצון האישי לפרוץ את הדרך אשר הדורות הקודמים לא הצליחו לפרוץ. כאן, השכלה גבוהה הופכת לאמצעי לקדם את הדורות הבאים לכיוונים ולמקומות אשר נמנעו ואו לא התאפשרו לדורות הקודמים: "אני לא חושבת שאימא שלי מגדירה את עצמה כפמיניסטית קלאסית, אבל אני חושבת שלה היה מאוד חשוב כי ממנה נמנע ללמוד בגלל שהיא הייתה בת יחידה ... ונכפה עליה לעזוב את בית הספר ומאז זה צורב לה בלב שהיא לא המשיכה את הלימודים שלה, אז לה היה חשוב מאוד שהבנות ילמדו" (ר"א).

3.2 מעורבות משפחתית

בדומה לציפיות משפחתיות, כלל המרואיינים העידו על מעורבות הורים בבחירת תחום ומוסד הלימודים, ורבים סיפרו על המשך מעורבות לאורך הלימודים. ציפיות ומעורבות בבחירת תחום ומוסד הלימודים הוצגו לעיתים כמסייעות אך לעיתים כמלחיצות ומקשות. בהצגת מערכת השיקולים לבחירת תחום ומוסד הלימודים, כמעט כולם תיארו את ההורים כמרכזיים ללא ביקורת על מעורבותם. רק לקראת סוף הראיונות, כאשר נשאלו לגבי המלצות אשר היו נותנים לאחרים, רבים המליצו לקבל החלטות על תחום ומוסד הלימודים באופן עצמאי וללא מעורבות הורים.

מעורבות יתר אשר התקבלה כשלילית היא במקרה של סטודנט אשר חש עצמו מנותק מקבלת ההחלטות, כתוצאה מהדומיננטיות של משפחתו בהגדרת הרצוי: "מי הגדיר? זה לא אחד או שניים שהגדירו, זה הפך להיות מן מובן מאליו בתוך המשפחה עם הזמן. שאם אתה שואל הדוד, הדודה, הסבא, הסבתא, תמיד מגדירים את זה שצריך להיות עם תואר, ללמוד באוניברסיטה ולא במכללה, וללמוד משהו שקל יהיה למצוא עבודה, יחסית במגזר הערבי, ולכן התחלתי בסיעוד שזה היה פשוט דומה לכל הקריטריונים שהציבו" (א"ש). במקרה נוסף סיפר מרואיין על מעורבות המשפחה בקבלת ההחלטות אשר הייתה כל-כך דומיננטית עד לכדי מחשבתו כי אכן מעוניין בתחום אליו כיוונו, כאשר רק לאורך הדרך הבין כי בחירתו לא תאמה את רצונותיו: "החלטתי שבעצם אני רוצה ללמוד משפטים אבל ההחלטה הזאת התברר שהיא לא התבססה על החלטה אישית גרידא (...). אלא הייתה מבוססת על החלטה קולקטיבית של מי שיש מסביב, זה אבא ואימא, זה המשפחה, ואז הבנתי שבעצם זה לא מה שאני צריך ללמוד ושהיא לא ההווי שלי באמת" (ס"ע). סיפור זה, כמו סיפורים אחרים, מלמד על ערבוב בין הרצון האישי לבין הרצון המשפחתי, אשר ניכר בהחלטות המרואיינים: "אולי גם לחץ של ההורים, זה דבר ראשון, כי הם כאילו רצו שאני אלמד את זה. גם אני בעצמי רציתי ללמוד את זה ועובדה שעובדה, כאילו כשאני סיימתי תואר ראשון הלכתי למקצוע שקשור לתואר הזה" (מ"ש).

במקרים אחרים מעורבות המשפחה בבחירת תחום הלימודים הוצגה כחיובית מאוד, במיוחד כאשר קיים מודל לחיקוי במשפחה ומקור להיועצות אשר עבר כבר את חוויית ההשכלה הגבוהה: "בטוח שאני הגעתי לאוניברסיטה העברית כי שמעתי עליה הרבה מההורים שלי שלמדו כאן ותמיד אהבתי, וגם אחותי הגדולה למדה פה אז זה היה מן טריטוריה מוכרת בשבילי" (ח"ו). מרואינת אחרת סיפרה: "בעיקר ההורים כאילו, שעזרו לי מאוד ללכת למשהו שאני אוהבת ושגם נראה להם שאם אני עושה משהו שאני אוהבת אז אני יכולה להצליח בו" (ח"ו).

מעורבות המשפחה נמשכת גם בתהליך ההסתגלות, והוזכרה בראיונות של רבים מהעוברים מחוג לחוג וממוסד למוסד כמשמעותית במיוחד סביב החלטת המעבר. אחד מהמרואיינים תיאר את התלבטותו כיצד להציג את החלטתו לעבור תחום ומוסד בפני הוריו: "כבר ידעתי גם שאני לא ממשיך ברוקחות, אפילו שעברתי את השנה עכשיו עם עוד דילמה: איך אני משכנע את ההורים שלי שבשנה הזאת שהשקיעו בה, לא מעט כסף, אז זהו, אני

סתם זורק אותה לשווא. אז היה לי קורס אחד שהכשלתי את עצמי, אולי זה פעם ראשונה שאת שומעת שמישהו מכשיל את עצמו אבל זהו, אני לא יכול לשכנע את ההורים שלי, אז אמרתי להם: אני לא ממשיך, הם אמרו: אוקי, תנסה עוד שנה, בסדר, עוד שנה זהו! כל התואר הזה שלוש שנים וחצי. אני לא יכול לעזוב אחרי שנתיים כשזה במרחק של עוד שנה כמעט, אז זה אחד הדברים הקשים בחיים שלי. שאני עמדתי מול ההורים שלי וקיבלתי את התמיכה מאימא שלי ת'אמת. אפילו מאבא, אבא לקח את זה מאוד קשה, ומאז אני לא מקבל ממנו שקל, שקל אחד, בגלל זה אני עובד פה" (מי"ע).

מרואיינים אחרים הציגו מצב הפוך וסיפרו על רגעי משבר סביב החלטות המעבר, בהם המשפחות היו מקור תמיכה משמעותי: "אולי יש לי מזל שההורים שלי כל כך מבינים, הם לא עשו מזה ביג דיל" (הי"ע). במקרה אחר סיפרה מרואיינת: "המשפחה שלי לא התנגדה במיוחד שהפסקתי ללמוד עבודה סוציאלית, כי בדרך כלל זה לא הולך ככה, במיוחד בחברה הערבית. המשפחה שלי, כאילו, כולם עודדו אותי וחזקו אותי וכל הדברים האלה, למרות שאימא ואבא שלי הם לא אנשים משכילים והם אנשים פשוטים, אבל הם כל הזמן בעד מה שטוב לנו, אז זה היה מאוד חשוב" (תי"א). בשני המקרים בחרו המרואיינים להדגיש כי "בדרך כלל זה לא הולך ככה" ולהציג את התמיכה בהם כ"מזל".

המרואיינים אשר הציגו דפוסי מעורבות משפחתית מלחיצים ומגבילים, תיארו ברובם גם מעורבות חיובית המתבטאת באהבה ובתמיכה בלתי-אמצעיים: "הם היו מעודדים לאורך כל התואר בכל דבר כמעט שלא מתוך רצון לתקן אותי וזה, רק רצון לתת לי להרגיש כל הזמן שאני עדין חלק מהבית" (חי"ת). ממצא נוסף שעלה הוא נטיית רבים להדגיש את התמיכה המשפחתית בהם ככזו אשר אינה מייצגת את הכלל. אלה התייחסו למשפחותיהם כ"מיוחדות": "אני ברת מזל, באתי ממשפחה שפתוחים ממש לימדו אותנו מאז שהיינו קטנים על עצמאות, להיות אחראים על השטויות שלנו ועל ה(נצחוקת) בחירות, החלטות שלנו. הם אף פעם לא באו ואמרו לי: תלמדי את זה או תעשי את זה. תמיד רצו לדעת אם את בסדר, איך את מסתדרת? צריכה עזרה? צריכה הכוונה? אם הייתי צריכה אותם אז הם נמצאים שמה" (חי"ו). מרואיין נוסף תיאר את האמון של הוריו בו: "הם כל הזמן אמרו לי, יש לך אישיות, (...) אנחנו בכלל לא כל כך מגבילים אותך, אתה יכול לצאת, אתה יכול להמשיך את הלימודים, לא משנה לנו אם אתה נכשל, אם אתה לא תמשיך. (...) הם נתנו לי את הביטחון שאתה יכול לבחור מה שאתה רוצה, אם אתה רוצה אין לנו בעיה עם זה" (מי"פ).

3.3 ביקורת ופיקוח מצד המשפחה

לעיתים, כפילות התפקידים של המשפחה באה לידי ביטוי בקבלה מחד את בחירת תחום הלימוד של הסטודנט ואת החלטתו ללמוד במוסד מרוחק מהבית, אך בהערות עוקצניות מאידך, בביקורת ובפיקוח על ההתנהלות מרחוק. כך, סיפר מרואיין אשר עבר מלימודי רוקחות ללימודי רפואה על המסר הכפול של אביו: "הוא מאוד גאה, מאוד, מאוד,

מאוד גאה ואני יודע את זה, והוא אמר את זה כמה פעמים והוא מודה בזה שהוא טעה, אבל לפני שבוע היה, בעצם בסמסטר הקודם, זה היה הסמסטר האחרון של אלה שלמדו איתי רוקחות, זהו, סיימו. (...) אז אמר לי: הנה, אתה רואה? אם היית ממשיך ברוקחות היית מסיים עכשיו. אמרתי לו: נכון, אבל לא הייתי רופא! זהו, הוא ידע את התשובה." (מ"ע). מרואיין זה הסביר את המסר הכפול של אביו כחשש מפני לקיחת סיכונים: 'יאצלנו אומרים ז'יק, ז'יק וואלה באסטירי', אם את יודעת מה זה, כאילו, ליד ה, ליד הגדר ואללה איסטור! אז זהו, לא לקחת סיכונים בחיים ובגלל זה הוא רצה שאני אמשיך ברוקחות וזהו, אז גם, אוקי, תתחתן, (...), הוא לא התחשב בשאיפות שלי, הוא לא התחשב במה אני רוצה באמת להיות" (מ"ע).

מסרים כפולים מההורים עלו בראיונות עם בנות יותר מאשר עם בנים. מרואינת אשר התחילה את לימודיה באוניברסיטה העברית אך עברה בהמשך למוסד לימודים קרוב יותר לבית הוריה סיפרה כי אביה תמיד העדיף שתלמד קרוב לבית: "אני יודעת כאילו שאבא שלי היה יותר טוב אם הייתי באה לפה, אבל הוא אף פעם לא אמר את זה" (מ"ר). בעוד המרואינות הבנות לא סיפרו באופן גלוי על תחושת ביקורת ופיקוח מצד הוריהן, כמה מהן ציינו (בלי שנשאלו על כך) כי קיים פיקוח כזה בקרב חברותיהן: "ויש לי חברות באוניברסיטה שקשה להן, קשה להן כי הן צריכות לישון מחוץ לבית, שהן חייבות להיזהר מכל, אפילו לא יכולה ללבוש בואי נגיד חולצה קצרה מחוץ לחדר שלה במעונות כי אולי יבוא משהו מהכפר שלה ויגיד לאבא שלה" (ח"ו).

3.4 תמיכה כלכלית

דפוס נוסף של מעורבות הורים הוא בתשלום שכר הלימוד ובמימון הוצאות נלוות ללימודים. שתי קבוצות מרואינים בחרו לספר על דפוס מעורבות זה: המרואינים הירושלמים סיפרו על הקשיים הכלכליים של משפחותיהם, והמרואינים אשר עזבו או האריכו את הלימודים (כתוצאה ממעבר תחום לימוד) וחששו מתגובת ההורים להשלכות הכלכליות של בחירותיהם.

כל המרואינים הירושלמים התייחסו למצב הכלכלי הקשה המאפיין את מזרח ירושלים ועל כן, לקשיים בעמידה בעלויות הלימודים: "פשוט הורים לא יכולים לשלם יותר מ- 10,000 [ש"ח]" (ד"א). בעוד לטענתם תשלום שכר לימוד על-ידי הורים הוא בגדר נורמה בקרב מרבית הסטודנטים הערבים, המשפחות הירושלמיות מתקשות לרוב לעמוד בנורמה זו. ואכן, כאשר מרואינים מישובי מוצא אחרים נשאלו לגבי אופן מימון הלימודים, סיפרו כולם על המשפחות אשר מסייעות להם ו/או על קבלתם מלגות. המרואינים הירושלמים אשר נהנו בכל זאת מתמיכה כלכלית מסוימת ביקשו להביע את הערכתם המיוחדת למשפחותיהם אשר סייעו על אף הקשיים.

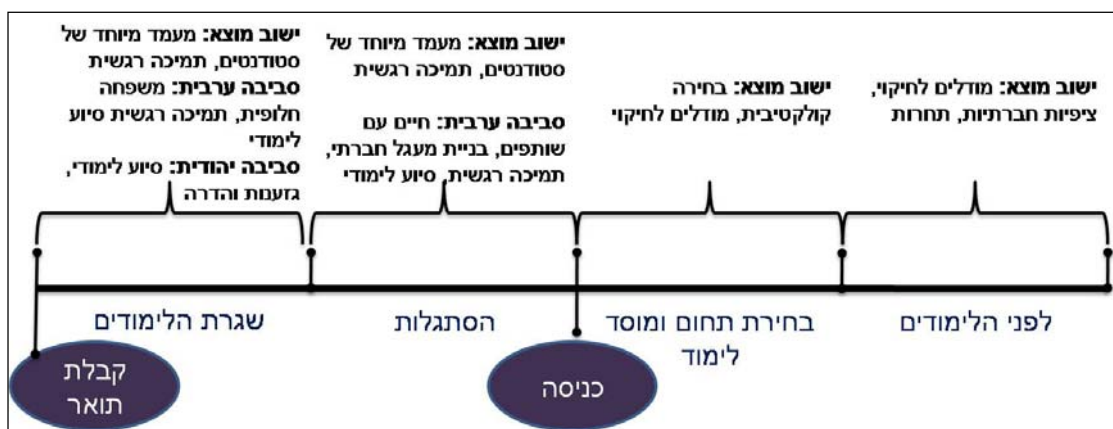
בתיאור הקשיים, סיפרה מרואינת על העלות הגבוהה של הלימודים, לה נוספה העלות הגבוהה של שנת המכינה הנדרשת ממועמדים ירושלים: "גם אנחנו שבאים ממזרח ירושלים לפה, אנחנו לא יודעים עברית וצריכים מכינה

שזה כמו בגרות. שנה שלמה שעולה יותר מ-20,000 ש"ח לשנה, חוץ מהאולפן של העברית." (ד"א). מרואיין נוסף סיפר על הקושי לא רק בתשלום שכר הלימוד אלא גם בהוצאות במהלך הלימודים: "קצת יקר שם בוא נגיד, יקר, כאילו בן-אדם רוצה ללכת לשם לאכול משהו, גם אצלנו אנחנו לא מקבלים משכורת טובה, אז כל הזמן אני מנסה לחסוך כסף... הסכום שלנו, בהשוואה למה שהישראלים מקבלים, יש הבדל, ... אז הייתי מנסה כל הזמן לחסוך כסף, הולך פעם באוטובוס... הרבה פעמים הלכתי ברגל, לא היה אוטובוס אז לא לקחתי מונית, אז זה היה הרבה, הייתי מביא אוכל כל יום, אימא שלי הייתה עושה לי סנדוויצ'ים וזה." (א"מ). לעומת זאת, סיפרה אחת מהמרואיינות הירושלמיות על מלגה אשר קיבלה מבית-הספר התיכון בו למדה כאשר לולא המלגה לא הייתה מגיעה ללימודים באוניברסיטה העברית: "אם לא היו נותנים לי מלגה אף פעם לא הייתי חושבת לבוא לפה" (ד"א).

המעורבות הכלכלית של המשפחות במימון הלימודים עוטה פנים אחרות במקרה של מרואיינים אשר האריכו את תקופת לימודיהם, או לחילופין, הפסיקו את לימודיהם לפני סיום התואר. מרואיינת אחת אשר עברה חוג לאחר סמסטר סיפרה על אכזבת המשפחה מהמשמעות הכלכלית של החלטתה: "הרבה אנשים מאוכזבים כי גם מהשכר לימוד, תראי, זה לא קל" (ה"ע). מרואיין אחד אשר עזב את לימודיו ומרואיין אשר עבר למוסד אחר סיפרו על הפסקת התמיכה הכלכלית על-ידי המשפחה עם עזיבתם את האוניברסיטה. אחד מהם הסביר כי תמיכה כלכלית משמעותה פגיעה בחירות והגברת התלות בהורים: "אם אתה מממן את עצמך, אתה חופשי. חופש בחירה, אבל אם מישהו מממן אותך, אז זה לא חופש" (מ"ע).

4) היבטים חברתיים-קהילתיים של השתלבות

היבטים חברתיים של ההשתלבות נחלקים לשניים: אלה המושפעים מהסביבה החברתית בישוב המוצא ואלה המושפעים מהסביבה החברתית החדשה במוסד הלימודים. הסביבה החברתית מישוב המוצא מזכירה בהשפעתה את המשפחה, על תפקידה הכפול, אם כי במינון נמוך יותר: הן בעידוד ובתמיכה והן בביקורת, פיקוח והגבלה. סביבה זו משמעותית ביותר בשלב הקודם לכניסה ללימודים. הסביבה החברתית החדשה נחלקת לזו הערבית ולזו היהודית, כאשר השניים לרוב אינם מתחברים אך מציבים כל אחד אתגרים ומשאבים מעניינים וייחודיים. סביבה זו מרכזית בתקופת ההסתגלות ובשגרת הלימודים. בחלק זה מוצגים הממצאים לגבי השפעת כל אחת מהסביבות החברתיות ומוצגים יחסי הגומלין ביניהן במקומות בהם הם קיימים.



תרשים 9: היבטים חברתיים-קהילתיים של השתלבות

4.1 הסביבה החברתית בישוב המוצא

הסביבה החברתית בישוב המוצא מזכירה אמנם את המשפחה בהשפעתה, אך בכל זאת מובחנת בעוצמתה ובהשלכות של בחירת הפרט "ליהנות" או לחילופין "לוותר" על תוצריה. הבדלים אלה מוצגים באמצעות שלושה דפוסים עיקריים בין הסטודנט טרם לימודיו ובמהלכם לבין סביבתו: קבלת הנורמות המוכתבות על-ידי הסביבה ולעיתים אף אדישות כלפיהן; הנאה פעילה מהשפעת הסביבה; והתנגשות עם הסביבה.

בדומה למשפחה, לסביבה החברתית יש השפעה מכרעת על עיצוב השיקולים לבחירת תחום לימוד. כל אותם המרואיינים אשר התייחסו להעדפתם הלימודית האישית כמתיישבת עם ההעדפות המקובלות בחברת המוצא, מייצגים דפוס של קבלת הנורמות החברתיות ללא הנאה מיוחדת או סבל מיוחד כתוצאה מכך. רבים ממרואיינים אלה, בדומה לקבוצות מיעוט אחרות ולדור ראשון להשכלה גבוהה, משקפים בבחירת תחום הלימודים את השאיפה לרכוש מקצוע: "אני רוצה לצאת עם מקצוע, משהו לעבוד איתו, לא סתם משהו שהוא יותר בחלל, שאני לא יודע בדיוק מה אני יכול לעשות עם זה" (ת"א), ויתרה מכך - מקצוע הנתפס מכובד: "אבל לפחות ידעתי שהמקצוע יחסית

מכובד ושאפשר למצוא עבודה" (מ"ש). ההעדפה החברתית לתחומי הלימוד מתקבלת בהתאם ליוקרת המקצוע, כאשר היוקרה קשורה בשכר ובתעסוקה פוטנציאליים. תחומי לימוד אשר אינם פרופסיונאליים מתקבלים כיוקרתיים פחות וכרצויים פחות ממקצועות פרופסיונאליים כדוגמת רפואה, רוקחות, עבודה סוציאלית וחינוך: ילדעתי כל סטודנט רושם בטופס שלו בהתחלה רפואה וזה יש הרבה כאלה שאני שואל עליהם ואומרים שרצו ולא התקבלו אז הלכו ללמוד רפואת שיניים או רוקחות או דברים כאלה ורואים גם בפקולטות גם מה יחס הסטודנטים נגיד בלימודים, לימודי גרמניה ומה יחס הסטודנטים בלימודי רפואה (...). יש כזה מן יוקרתיזציה של המקצועות האלה בחברה הערבית, רופא הוא אדם שמרוויח טוב, הוא אדם שעוזר " (ח"ת).

במקרים אחרים, המרואיינים ביטאו לא רק קבלה של הנורמות אלא אף הנאה מהן. כך סיפרו כמה מרואיינות על הנאתן מהמעמד החברתי המיוחד אשר יש לסטודנטים בחברה הערבית, ועל היתרונות הטמונים במעמד זה. אלו העידו כי בהיותן סטודנטיות יש להן תירוץ לעצמאות והוא אף מקור לכבוד ולגאווה לסובבים אותן: "אני אוהבת להיות סטודנטית, יש לזה מעמד אחר. (...) מאנשים, בעיני עצמך, שהתקדמת, שעשית משהו עם עצמך ולא סתם התחתנת והבאת ילדים לעולם. אז כן, נראה לי שאני שמחה להיות סטודנטית, דווקא באוניברסיטה העברית שזאת האוניברסיטה הכי טובה בישראל, אז כן" (ה"ע).

הנאה פעילה מהמגע עם הסביבה מתרחשת לעיתים גם במוטיבציה הראשונית להשכלה גבוהה ובבחירת תחום הלימודים. כאן סיפרו מרואיינים על מודלים לחיקוי חיוביים בסביבתם ועל אווירת תחרות חברתית אשר התקבלה על-ידיהם כמדרבנת. אחת מהמרואיינות סיפרה על השיח והעידוד להשכלה גבוהה בישוב שלה והדגישה את שיח זה בקרב הנשים: "יש הרבה נשים מבוגרות, כאילו, סבתא שלי יודעת לקרוא, זה משהו לא ממש שכיח בקרב נשים (...). ויש את כל הזמן אם איך אומרים encourage you (...) מעודדים אותך שככה החברה שלנו נהיית יותר טובה, שצריך ללמוד, שלא תעברו את מה שאנחנו עברנו, אנחנו לא יכולנו ללמוד אז אתם יכולים ללמוד עכשיו" (ח"ו).

מרואיינים אחרים סיפרו על ציפיות חברתיות אשר קיבלו לעיתים ביטוי באמצעות השוואה לאחרים ובאמצעות היווצרות אווירה תחרותית: "היה לי חבר, ידיד כאילו, שהוא התרחק ממני בגלל אימא שלו שהיא התחילה להגיד לו [אני] הוא בן-אדם שיכול לסחוב אותך לאיזשהו מקום לא טוב שהוא לא רוצה ללמוד, לא רוצה, כאילו לא מרוכז, לא מפוקס בדבר של הלימודים, אז כאילו אל תלך איתו, אל תהיה חבר שלו (...). אז אחד השיקולים שהיו, הוא היה מכריע, יותר מכריע, שרציתי להראות לה שאני גם יכול ללמוד ולהביא ציונים יותר מהבן שלה, זה התחרות ה [צוחק], והראיתי לה, בסופו של דבר היא התחילה להגיד לו, לך, לך, תלך תלמד אצל [שם המרואיין]" (א"ע).

בית-הספר יכול לשמש גם הוא זירה חברתית-קהילתית תחרותית מדרבנת: "מההתחלה ידעתי שאני הולכת ללמוד באוניברסיטה בגלל שלמדתי בתיכון שהוא מאוד תחרותי וכל התלמידים מתחרים מי מקבל ציונים יותר גבוהים בבגרות ובפסיכומטרי ובכל הדברים האלה" (ת"א). מרואיינת זו המשיכה וסיפרה כי לא וויתרה: "אני אישית לא

קיבלתי ציון הכי גבוה בעולם בפסיכומטרי, אבל החלטתי שאני כן רוצה ללמוד". (ת"א). ההתייחסות לתחרותיות בתוך ישוב המוצא נעשתה בגלוי, אך בתוכה מסתתרת התייחסות סמויה לתחרות בין הישובים השונים: "הכפר שלי הוא כפר קטן, מעמד בינוני וגבוה וכולם מלומדים, אז יש את התחרות הזאת, לכולם יש מקצועות ויש לא יודעת, כולם מלומדים, אז אתה מרגיש לחוץ (...). יש אחוז גבוה של מלומדים, אם לא השכלה גבוהה אבל יחסית לכפרים אחרים" (ח"ו).

הנאה נוספת ממעורבות החברה היא במקרים בהם קיים קרוב משפחה או אדם קרוב מישוב המוצא אשר נמצא גם הוא בירושלים או באוניברסיטה ומהווה 'שלוחה' תומכת ומחזקת של הסביבה החברתית הקודמת בתוך מסגרת החיים החדשה. כך לדוגמא סיפרה אחת מהמרואיינות על עצה אשר קיבלה מדודתה: "ידודה שלי, היא גרה בירושלים, בעצם היא שעזרה לי לעצב את עצמי והציעה לי להתחיל בחינוך וכאילו להמשיך לתואר שני בכל דבר, כאילו, היא אמרה לי שאני יכולה להמשיך בכל מיני דברים" (ש"א). באמירתה 'עזרה לי לעצב את עצמי' מעידה על תפיסתה את התערבות זו כיוצרת מוטיבציה ולא כמגבילה.

דפוס שלישי אשר תואר על-ידי מרואיינים הוא כזה אשר בבסיסו תחושת ההתנגשות בין הנורמות החברתיות המקובלות לבין הרצונות האישיים. ביטוי להתנגשות כזו הוא כאשר מופנית ביקורת חברתית כלפי אלה אשר לא פועלים בהתאם למקובל: "אם אני אלך לבצלאל למשל, הרבה אנשים לא מבינים מה זה בצלאל, הם מתחילים לצחוק, בצלאל, מסוממים, הסטריאוטיפים האלה. אז אם מחזירים אותי 5 שנים אחורה, אני אלמד אומנות אבל לא בישראל" (א"ע). עיתוי נוסף בו הנורמות מתנגשות הוא כאשר נוצרת תחושה של קבלת החלטות קולקטיבית, המתרחשת לא רק במשפחה הגרעינית, אלא גם במשפחה המורחבת, בבית-הספר ובקהילה: "זה היה החלום של כולם, חלום משותף" (מ"ח) סיפר אחד מהמרואיינים על לימודי רפואה. מרואיין זה הסביר את החלום המשותף באמצעות דוגמא: "בשיעור חופשי כזה, הוא היה המורה שלנו, של הכיתה, המחנך. ואז הוא ראה, כאילו רצה לבדוק מה הכיוון שלנו ואיך אנחנו מחליטים ועל בסיס מה, האם אנחנו מחליטים או שנסתפים (...). ואז הוא אמר לנו שאני רואה שאתם תפתחו בזמן הקרוב, (...) בית חולים או משהו כזה, מדיקל סנטר. ואז זו הייתה נקודה שכל מה שאני חושב על מה שאני רוצה ללמוד, אני נזכר במקרה הזה. ואז רציתי כאילו, נסחפתי עם הכיוון הזה, כי האמת שהוא לא הכיוון שלי, זה היה החלום של כולם, חלום משותף" (מ"ח).

4.2 הסביבה החברתית הערבית בלימודים

השתלבות מוצלחת בלימודים גבוהים נבחנת בין השאר בעזרת מדדים חברתיים. מרואיינים רבים ציינו כי מדד להשתלבות הוא כאשר מסתמנת התמודדות מוצלחת עם עזיבת (ולאו דווקא ניתוק) הסביבה החברתית הקודמת ללימודים בד בבד עם התגבשות סביבה חברתית חדשה. בחלק זה מוצגים אתגרי ההסתגלות החברתית והמעבר המוצלח להשתלבות.

המעבר לחיים עצמאיים אשר הוצג כבר בהקשריו האישיים, מהווה אתגר גם בהקשרים החברתיים. מלבד למרואיינים הירושלמים, כל המרואיינים גרו במהלך לימודיהם במעונות. סביבת מגורים זו כרוכה בהסתגלות למגורים עם שותפים ולהתמודדות הנדרשת במהלך חיים משותפים. התמודדויות אלו היו חדשות לגמרי למרבית המרואיינים: "יש מושג חדש שהוא שותף בדירה או שותף בחדר" (מ"ח), אך הוגדרו כמאתגרות במיוחד על-ידי המרואיינים מאזור המשולש. לטענת מרואיינים רבים, מכל ישובי המוצא, קיימים דפוסי השתלבות חברתית שונים בקרב סטודנטים מהצפון ובקרב סטודנטים מהמשולש. בראיונות אשר התייחסו להבדלים נטען כי הסביבה החברתית באזור המשולש היא הומוגנית יותר מבחינה דתית, חברתית וכלכלית לעומת זו אשר בצפון ועל כן, המפגש החברתי המפתיע יותר בירושלים עבור אלה אשר מוצאם במשולש לעומת אלה אשר מוצאם בצפון. מרואיין מאזור המשולש סיפר על הסתגלותו לחיים עם שותפים בעלי מנהגים, דפוסי התנהגות וסגנון חיים שונים: "הצד החברתי שאתה שבוע-שבועיים במעונות שם ואתה נחשף שם ללא יודע מה, למשל השותף שלך מהצפון ואתה לא יודע, יש לכם אוכל שונה, תרבויות שונה, זה העניין, זה ממש היה קשה" (מ"פ). לאלה נוספו הבדלים בנורמות ההתנהגות המקובלות אשר העמידו את המרואיין בחוסר נוחות של ממש: "למשל היה לו חברה שהוא ישב איתה בחדר עד 2:00-3:00, אני לא יכולתי לסבול את זה, בסדר? למשל היה, כל יום הוא היה שותה לא יודע מה ואני לא, יש לו חברים כאילו מהצפון, גם אני לא מסתדר איתם כי יש לי חברים אחרים. ות'אמת יש לנו את הקונפליקט שאני לא יכול להסתדר איתו והוא לא יכול להסתדר איתי" (מ"פ).

המרואיינים הבודדים אשר התנסו כבר במגורים מחוץ לבית או השתתפו בעבר בתוכניות עם אוכלוסייה מגוונת יחסית, סיפרו כי ההתמודדות החברתית באוניברסיטה הייתה מבחינתם פשוטה יחסית: "להשתלב, למצוא חברים חדשים, זה לא כל כך הפחיד אותי כי כבר, אם הייתי צריכה לפחד, הייתי צריכה לפחד כשהייתי בת 16 אז זה לא כל כך היה קשה לעבור לירושלים" (ד"ע).

לצד האתגרים החברתיים בתחילת הלימודים, נראה כי הסביבה החברתית הערבית באוניברסיטה מתגבשת מהר מאוד והופכת למערכת תומכת ומחזקת אשר מהווה משאב מרכזי להשתלבות המוצלחת. מרואיינים רבים אף תיארו את סביבתם החברתית באוניברסיטה במונחים של משפחה: "כל החברה מחד"ש, מהמפלגה הקומוניסטית. הם גרים כאן כמו משפחה" (ת"א). כך, תוארה התמיכה הרגשית והלימודית של החברים החדשים, כאשר לאורך שנות הלימודים גרו ביחד, אכלו ביחד, למדו ביחד, עזרו אחד לשני והקריבו אחד למען השני: "קודם כל אני הרגשתי בבית ממש במעונות, שוב, אני הדגשתי את זה כמה פעמים, השותפות שלי היו אחלה, ממש. היו לנו כמה בעיות, אבל יש לי בעיות עם אימא שלי, עם אחותי, זה חלק מהתקופה. אנתנו שלוש שנים ביחד, אז כשחזרתי הרגשתי בבית ממש, זה חוויה מעצימה, כשחזרתי לבית הם חיכו, אכלנו ביחד, הלכנו לישון ביחד, חיינו ביחד, אז לא הרגשתי שאני עבורם זרה או במקום אחר" (נ"ט).

בדומה להתייחסות אל המשפחה בעזרת המונחים "מיוחד", "פתוח" או "שונה", המרואיינים אשר הציגו את החברים באוניברסיטה כמשפחה תיארו זאת בעזרת אותם המונחים: "יש דבר אחד שאני, אני אומרת את זה אבל

באמת צניעות, בלי להתנשא, אבל אני שייכת לקבוצת אנשים שהיא שונה מהחבריה הערבים שהם בגיל שלי. אנחנו פחות, פחות סגורים, יותר, יותר ליבראליים, יותר מודעים פוליטית, ויכול להיות שסטודנטים ערבים אחרים לא ידברו ככה, כאילו, יגידו דברים אחרים" (ת"א). מרואיין אשר עזב את האוניברסיטה, ביטא את געגועיו לאותה קבוצה מיוחדת אותה הכיר במהלך הלימודים: "יצא לי להשתלב בתוך שכבה מסוימת של החברה הפלסטינאית בתוך ישראל שהיא ליבראלית כמו שצריך (...). אני מצאתי את השכבה הזאתי, וזה אחד הדברים היפים שעד היום אני בקשר איתם וזה עוזר לי המון: בלחפש עבודה, בלהפיץ פרסומת להצגה שאני ראיתי... " (מ"ו).

4.3 יחסי גומלין עם הסטודנטים היהודים

המפגש עם הסטודנטים היהודים משמעותי גם הוא בתהליך ההשתלבות, אך הפעם, דווקא בהיבטים לימודיים של ההשתלבות ובהיבטים של הגדרת האווירה המוסדית. בניגוד למפגש של הסטודנטים הערבים זו עם זה, המפגש עם הסטודנטים היהודים הוא לרוב נקודתי יותר ומתרחש סביב צורך לימודי, או לחלופין, אקראי ומתרחש במסדרונות האוניברסיטה, במעונות וכדומה, ולא הופך בהכרח לאישי ולמתמשך. מרבית המרואיינים סיפרו כי ברקע של המפגש עם היהודים, בין אם הצטייר בעיניהם כחיובי ובין אם כשלילי, היה מצוי הסכסוך הלאומי.

המרואיינים סיפרו כי החל מהמפגש הראשוני עם הסטודנטים היהודים ולאורך הלימודים, המפגש היה כרוך בהשוואתם בין מאפייני הסטודנטים היהודים לבין המאפיינים שלהם, השוואה אשר שימשה לעיתים הסבר לדפוסי ההשתלבות השונים. כך, פער הגילאים בין הסטודנטים היהודים לבין הסטודנטים הערבים חזר על עצמו ברוב המוחלט של הראיונות. הסטודנטים הערבים נכנסים ברובם לאוניברסיטה תוך זמן קצר מסיום לימודי התיכון. לעומת זאת, הסטודנטים היהודים מגיעים ברובם לאחר שירות צבאי של שנתיים-שלוש ויותר, ופעמים רבות לאחר צבירת ניסיון חיים משמעותי נוסף, בין אם בהשתלבות בשוק העבודה ובין אם בטיול ממושך בחו"ל. למעשה, פער הגילאים אשר לכשעצמו אינו בהכרח בעייתי, הופך למאתגר יותר כאשר מרבית הסטודנטים בכיתה מגיעים ללימודים לאחר תהליך בחירת תחום לימוד ארוך יותר, לאחר צבירת מיומנויות ניהול זמן וחיים עצמאיים, ולאחר חוויות משמעותיות נוספות אשר משנות את התייחסותם אל הלימודים. פערים אלה גרמו לחלק מהמרואיינים לפקפק בנורמה החברתית המקובלת אצלם בדבר הגיל הראוי ללימודים: "ללימודים אין גיל מסוים. זה לא אומר אם סיימת י"ב אתה חייב מייד ללמוד באוניברסיטה" (א"ש). 28 מתוך 29 המרואיינים החלו את לימודיהם הגבוהים לפני גיל 20. כאשר נשאלו האם בדיעבד היו פועלים אחרת, ציינו רובם כי צבירת התנסויות חיים נוספות טרם הכניסה ללימודים הייתה יכולה להוות משאב עבורם לאורך הלימודים: "מי אמר שרק אחרי י"ב ישר מתחילים ללמוד? אפשר גם לעשות דברים אחרים ואחרי זה להחליט להיות סטודנט" (ח"מ).

לפער הגילאים אשר מבליט את היות הסטודנטים הערבים "יוצאי דופן" בנוף הסטודנטיאלי, נוספים לעיתים היבטי ניכור ואיבה לאומיים המשפיעים גם הם על יחסי הגומלין בינם לבין עמיתיהם היהודים. בראיונות עלו שלוש זירות

מפגש עם הסטודנטים היהודים אשר לעיתים הופכות למוקד ביטויי גזענות והדרה כלפי הסטודנטים הערבים: כיתות הלימוד, מסדרונות האוניברסיטה והמעונות.

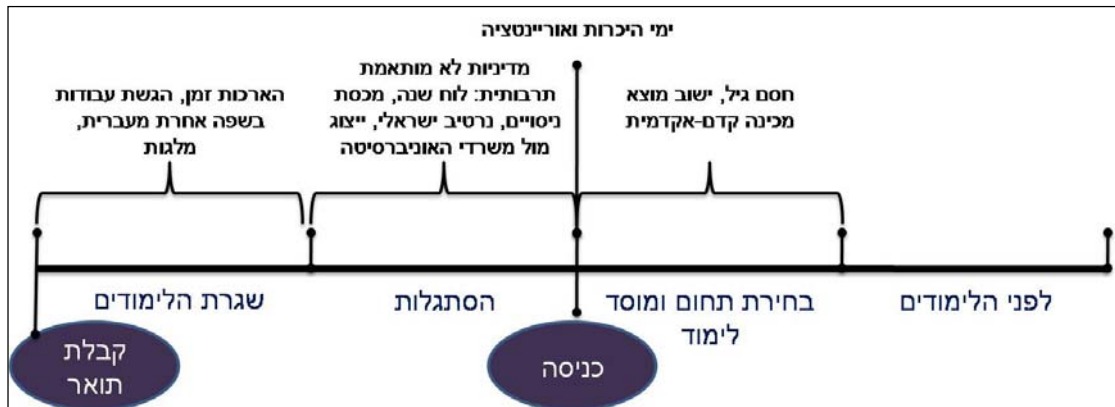
על כיתות הלימוד סיפרו כמה מרואיינים כי בעת התפתחות דיונים פוליטיים ובעת מטלות המחייבות עבודה בקבוצות, הרגישו לעיתים כלא שייכים: "בקורס אחד אני צריכה ללמוד עם דתייה שהיא במקרה מתנחלת שלומדת בוא נגיד בגוש עציון, זה אוטומטית נחסם לי, כי אני חווייתי את זה והיא תבטל אותי" (נ"ט). מרואיין אחד סיפר על חישובי עלות/תועלת אשר נהג לעשות עם עצמו לפני פנייתו לסטודנט יהודי ולפני הצטרפותו לעבודה קבוצתית בקבוצה של סטודנטים יהודים: "בשביל מה אני אלך לדבר איתך רק כדי לקחת חומר, בשביל מה? אני לא רוצה להצליח! להרגיש טוב? עד עכשיו אני לא יוכל, אימא שלי כל הזמן אומרת לי: תנסה למצוא לך חבר ישראלי, תשב איתו, ניסיתי פעם. זה לא הצליח, לא עבד" (א"מ). מרואיינת נוספת תיארה עבודה בקבוצות במהלכה נחשפה ונפגעה מהפערים בתפיסות האנשים השונים: "במהלך הלימודים היינו צריכים להכין לשיעור אחד במסגרת המגמה הקהילתית, (...) היינו 2 ערביות ו-3 יהודיות, ומן הסתם בחרנו את הנושא של מיעוט. איך אני מגדיר את עצמי ואיך זה בא לידי ביטוי במגזר השלישי. ושם ככה כל הגזענות שמה צפה (...) כל אחד מביע את עצמו אמיתי. שלוש שנים לא הרגשנו וזה, אבל לקראת הסיום כל הגזענות צפה. היה לי ממש קשה, לא ציפינו, ממש לא ציפינו, (...) זה היה יותר מידיי חזק כשזה ככה בא בפרצוף שלנו" (נ"ט).

המעונות, כסביבה פחות מאורגנת ועם פחות פיקוח בהשוואה לזירות האחרות, גם היא זירה בה עולים ביטויי גזענות. אחת מהסטודנטיות סיפרה על תקרית אלימה כלפי סטודנטים ערבים במעונות אשר בקריית יובל ותיארה את המעונות כנקודת מפגש בין האוניברסיטה לבין העיר: "בזמן האחרון יש תקיפות, תקפו כמה סטודנטים ערבים בגואטמלה, במעונות, תקפו אותם ברחוב עם סכינים, רק בגלל שדיברו ערבית. אז זה מחוץ לאוניברסיטה אבל זה סטודנטים שברושלים". מרואיינת נוספת סיפרה על הסביבה הקרירה במעונות, הפעם בחסות הפקידים התורניים: "פעם בחנוכה היו מחלקים סופגניות במעונות, אחד הסטודנטים הערבים הלך למי שחילק ואמר לו: גם אנחנו רוצים. ואז הוא בא ונתן להם סופגניות, ואז הפקיד התורן בא אליו ואמר: למה אתה נתן להם? הם ערבים" (ש"א).

לצד האתגרים אשר מציב המפגש עם הסטודנטים היהודים, במקרים מסוימים סיפרו מרואיינים על מפגש אשר היה משאב. מרואיינת אשר השתתפה ב"זרעים של שלום", סיפרה על הגעתה לירושלים מוקפת במכרים ובחברים אשר יכלו לסייע ולתמוך בה: "חזרתי משם [מזרעים של שלום] ואני בקשר עם אנשים מכל העולם, ושם כשהייתי באוניברסיטה היו אנשים שהיו מדריכים וזה, יש 10 שנים הבדל ביני לביניהם, הם אחרי צבא וזה, אז זה היה עוזר לי, האנשים שאני מכירה" (מ"ר). מרואיינים אחרים סיפרו על סיוע מהסטודנטים היהודים, בעיקר בהקשר של התמודדות עם השפה במהלך הלימודים: "אני בעבודות כאילו מבקשת מיהודים שיבדקו לי" (א"ג). סיוע זה היה כמובן תלוי בפתיחות לבקשת עזרה: "קודם כל אני מבקש עזרה. בן אדם צריך לא להתבייש לבקש עזרה" (נ"ח).

5) היבטים מוסדיים של השתלבות

היבטים מוסדיים משפיעים גם הם על השתלבות החל מתהליך הקבלה ועד ליציאה מהלימודים. מדיניות נקבעת במקרים מסוימים ברמת המוסד, אך במקרים אחרים היא נקבעת ברמת החוג, בית-הספר, או הפקולטה. לעיתים מדובר במדיניות רשמית ומוסדרת, ולעיתים במדיניות לא-רשמית המושפעת מצינון או חמימות מקומיים. בחלק זה מוצגת המדיניות המוסדית כפי שהיא נתפסת על-ידי המרואיינים, על פניה הרשמיים והלא-רשמיים.



תרשים 10: היבטים מוסדיים של השתלבות

5.1 מגבלות בתהליך הקבלה

נקודת המפגש הראשונה של סטודנט עם האוניברסיטה היא בתהליך הקבלה. בהתייחס לנקודה זו סיפרו מספר מרואיינים על שני חסמים העומדים בפני סטודנטים ערבים: גיל ומוצא גיאוגרפי. באוניברסיטאות שונות בארץ נהוגה מגבלת גיל לכניסה לתחומי לימוד מסוימים, לרוב תחומי לימוד פרופסיונאליים-טיפוליים. מספר מרואיינות מאזור הצפון סיפרו על מגבלת הגיל אשר נהוגה באוניברסיטת חיפה ובטכניון בתחומי לימוד בעלי ביקוש גבוה במגזר הערבי. לתפיסתן, שיקול מרכזי בהגעת סטודנטים ערבים מהצפון דווקא לאוניברסיטה העברית הוא אי-קיום מגבלת גיל: "מבחינת הבירוקרטיה אני זוכרת שמחסום הגיל היה מאוד, מאוד בולט. מאוד. נגיד רציתי ללמוד בחיפה או בטכניון שזה יחסית נחשב לרפואה, לא יכולתי, רציתי ללמוד פיזיותרפיה ולא יכולתי, רציתי ללמוד עוד דברים כאלה ככה ולא יכולתי כי יש מגבלת גיל" (ני"ט). מרואיינת נוספת סיפרה: "ב[אוניברסיטה] [ה]עברית אחד מהשיקולים המרכזיים נראה לי לאנשים שמגיעים, לי יותר קל ללמוד בחיפה, משמעותי גם מבחינה כלכלית זה היה חוסך לי המון, מבחינת זמן, אבל שם יש מגבלות גיל" (רי"א).

חסם מוסדי נוסף בתהליך הקבלה הוזכר בהקשר של מנגנון הקבלה ללימודי הרפואה. סטודנטית ירושלמית סיפרה כי סטודנטים ממזרח-ירושלים אינם מתקבלים ללימודי רפואה: "לא יודעת אם את יודעת את זה אבל כאילו ירושלמים הם לא יכולים ללמוד רפואה, כאילו, יש לי ידיד שהתחלנו אני והוא מכינה, קיבל פסיכומטרי אבל לא

יכול ללמוד כי אין לו דרכון ישראלי. וזה הוכח כאילו ירושלמים לא יכולים ללמוד, כל עוד אין לך דרכון ישראלי" (ל"ס). בשאלה האם מדובר במדיניות מוצהרת, השיבה המרואיינת כי מדיניות זו ידועה לכל. בבירור נוסף במדריך לנרשם לתואר בוגר נמצא כי אכן קיימת מדיניות בפקולטה לרפואה ובפקולטה לרפואת שיניים הקובעת ש"אין מתקבלים מועמדים שאינם אזרחי ישראל" (מדריך לנרשם לתואר בוגר תש"ע).

5.2 מעונות

נקודת מפגש נוספת בין הפרט לבין מדיניות המוסד היא בעת ההרשמה למעונות, ולאורך הלימודים, בעת החיים במעונות. בנקודה זו עולה אתגר של קבלה למעונות במקרים של הרשמה מאוחרת, ואתגר נוסף של הישמעות לכללי ההתנהגות בזמן השהות במעונות, כללים אשר אינם תואמים את ההרגלים ואת הצרכים של רבים מהסטודנטים הערבים.

מועמדים ערבים רבים המעוניינים להתחיל את לימודיהם הגבוהים מייד עם סיום לימודי התיכון, נרשמים בהרשמה מאוחרת (היות והם ממתניינים לתוצאות בחינות הבגרות). אלה מתוכננים אשר מצליחים להתגבר על אתגר הזמן, ואף עומדים בתנאי הקבלה, נתקלים לעיתים בבעיה של מציאת מקום מגורים. מדיניות האוניברסיטה לפיה אין שמירת מקומות במעונות לטובת המתקבלים בהרשמה מאוחרת, יוצרת מצב בו לא תמיד נותר מקום במעונות עבור נרשמים אלה. סוגיה זו בעייתית במיוחד עבור הסטודנטים הערבים, שכן אלה נעדרים לרוב אלטרנטיבה אמיתית של השכרת דירה בירושלים: "אנשים שגרים בירושלים לא משכירים לסטודנטים ערבים, ולדעתי צריך לעשות פה מחשבת תחילה של המעונות לפני שאומרים לסטודנט ערבי שאין לו מקום במעונות, כי בעצם אומרת לו שאין לך מקום באוניברסיטה" (ח"ת).

נשים ערביות מרקע מסורתי סובלות גם הן מאתגרי הדירור. במספר מקרים נתקלו נשים אלו בהתנגדות המשפחה למגורים מחוץ לסביבת המעונות הנתפסת כ"בטוחה" חברתית: "לפני כמה שנים 17 סטודנטים ערבים, 17 סטודנטים ערבים, בנות, האוניברסיטה לא מצאו, הם לא הסכימו לתת להם מעונות באוניברסיטה ואנחנו השבתנו את משרד הדיקנט וישבנו עד שנתנו להם מעונות. פשוט זה היה החלטה, ההורים שלהם גם, יש כאן משהו מעורב, אומרים להם, לבנות, או שאתם גרים באוניברסיטה במעונות או שאתם לא גרים בירושלים, חוזרות הביתה, והאוניברסיטה לא מתחשבת בזה והאוניברסיטה עשתה המון בעיות בתחילת השנה עד שמצאנו לכולם פתרונות, ואני אישית טיפלתי בהרבה בעיות שהאוניברסיטה לא רצתה בכלל להתייחס אליהם" (ח"ת).

החיים במעונות כרוכים בין השאר בלמידת ובקבלת 'כללי המשחק' של מסגרת זו. מספר מרואיינים, בעיקר בניס, סיפרו על חוסר התאמת כללים אלה לדפוסי החיים המקובלים בחברה הערבית: "את יודעת איך אצל הערבים,

אוכלים, יושבים, אין אחד שאוכל לבד, הכל בחבורות. יש כל מיני תלונות אחרי 23:00. ויש פה עניין של בירוקרטיה באמת כללית, איך ששומעים רעש יש תלונה, אם זה ב- 1:00 או ב- 00:00 ופשוט לא מבינים" (נ"ח).

5.3 מכינה קדם-אקדמאית

מכינה קדם-אקדמית היא דרישה מוסדית מכל מועמד ללא תעודת בגרות ישראלית. מועמדים ירושלמים אשר למדו בתיכונים בהם תוכנית הלימודים הייתה ירדנית נדרשים לשנת מכינה במסגרת מיוחדת לתלמידי חו"ל. מבין המרואיינים במחקר זה, כלל הירושלמים למדו במכינה ומרואיין נוסף אשר אינו ירושלמי למד במכינה מתוך בחירה. מרואיינים אלה סיפרו על עלותה הגבוהה של המכינה (יקרה יותר משכר לימוד לשנה), במיוחד ביחס למצב הכלכלי של תושבי מזרח ירושלים. המרואיינים ציינו כי למרות הנאתם מהמכינה ברמה החברתית, שנה זו לא הקלה על הסתגלותם ועל עמידתם בדרישות הלימודים האקדמיים: "תדמיני את זה, אני יש לי ציונים טובים בבית הספר ובמכינה, ופה אני לא יכול לקבל, לא ידעתי איך ללמוד, לא ידעתי זה" (א"מ).

5.4 ימי היכרות ואוריינטציה

ימי היכרות עם האוניברסיטה טרם הלימודים, נערכים על-ידי חלק מהחוגים ומהוויים מדיניות מקומית אשר אינה כלל-מוסדית. ערכם של הימים הללו עלה דווקא כאשר נשאלו המרואיינים לגבי תוכניות התערבות אשר היו יכולות לסייע להם: "אוריינטציה, סטודנטים ערבים שהם בשנה ב', ג', בשנים מתקדמות, אולי לא יודעת, יקדמו את העניין הזה, יעשו אוריינטציה, יעשו סטודנט מאמץ סטודנט, יעשו סדנאות משותפות, לדבר על החוויות המשותפות, מה קשה, מה לא קשה" (נ"ט). המרואיינים הדגישו כי מעבר לימי ההיכרות המתקיימים ממילא, יש חשיבות לקיום ימים כאלה המכוונים לצרכים הייחודים של הסטודנטים הערבים. מספר מרואיינים סיפרו על יוזמתם האישית להיכרות קודמת עם האוניברסיטה וטענו כי הפיקו תועלת ממשית מהמפגש: "אני אישית באתי למעונות (... לבוא לתקופת ניסוי של שבועיים, לבוא, להכיר את האוניברסיטה, להכיר את הנהלים, להיכנס לאוניברסיטה, לראות איפה לומדים, זה נגיד דבר שיכול מאוד לעזור" (נ"ח). בעקבות זאת המליצו להסדיר מפגשים מסוג זה.

5.5 מדיניות לא מותאמת תרבותית

נקודת המפגש הארוכה והמשמעותית ביותר עם מדיניות המוסד מתרחשת ברמת החוג, בית-הספר או הפקולטה לאורך שגרת הלימודים. בדומה לסקירת תוכניות ההתערבות, המרואיינים הציגו תמונה כפולה – חלקם סיפרו על

מחלקות המתבלטות בניסיונם להתאים את תוכניות הלימוד לסטודנטים מרקע מגוון, בעוד חלקם תיארו מחלקות חסרות מודעות לצרכים המשתנים של סטודנטים מרקעים מגוונים.

ברמת המוסד, ידועה לכל חוסר התאמת לוח השנה האקדמי לחגים ולמועדים של דתות שונות, אך למרות זאת, לטענת המרואיינים אין מודעות מספקת ואין מדיניות מוסדרת של אישור היעדרויות, בחינות במועדים מיוחדים וכדומה. מרואיינים אשר נתקלו באתגר סביב מועדים דתיים סיפרו כי הסדירו את העניין באופן פרטני מול המרצה: *"נגיד בחגים לא כל המרצים היו מסכימים נגיד לרשום, כאילו להחסיר" (ח"מ). לעיתים חוסר התאמת לוח השנה מתייחס לתקופה ולא למועד מסוים: "נגיד בכריסטמס היו כמה ימים בתקופת המבחנים או מבחינתי של עבודות, והיה לי קשה לחזור ולכתוב כשאני אצל ההורים שלי" (ני"ט).*

בהתייחס למחלקות הלימוד סיפרו המרואיינים על שתי דרישות מיוחדות אשר הקשו עליהם מאוד בהיותם ערבים. דרישה אחת היא להשתתפות במכסת ניסויים קבועה בשנה א' כתנאי מעבר לשנה ב'. דרישה זו מאפיינת חוגים רבים בפקולטה למדעי החברה ובעייתית במיוחד במקרה של סטודנטים ערבים לאור הגדרת רבים מהניסויים כמחייבים שפת-אם עברית: *"במשבונאות צריך בשנה א' לסיים מכסת ניסויים, לעזור ל, ניסויים, של אקדמאיים... את רוצה לקבל את החתימות על-מנת לסיים שנה א': "דרוש שפת אם עברית" [מחקה את טון הדרישות לניסויים], "דרוש שפת אם עברית", "דרוש שפת אם עברית", אני הולך למזכירה ואומר לה: מה, איך אני אעשה את הניסויים? היא אומרת, תשמע, אתה באוניברסיטה העברית" (א"ע). דרישה שנייה מקשה היא הדרישה להכשרה מעשית. זו הוצגה אמנם על-ידי מרואיינים אשר למדו עבודה סוציאלית אך תיאורם מייצג גם תחומי לימוד אחרים בעלי אופי טיפולי המחייבים פרקטיקום כחלק מחובות הלימודים. על ההכשרה המעשית סיפרו כי מרבית ארגוני ההכשרה הם יהודים וכי ההכשרה המתאפשרת בתוכם אינה בהכרח רלוונטית בהמשך לצורכי השטח במגזר הערבי. באשר למסגרות פרקטיקום אחרות, סיפרה יועצת ה-BA בחוג לפסיכולוגיה כי השמת סטודנט ערבי במסגרת טיפולית יהודית עלולה להיות מאתגרת גם כן בדינאמיקת יחסי המטפל-מטופל.*

הרמה האחרונה של חוסר ההתאמה התרבותית היא זו המתרחשת בכיתות. מרואיינים סיפרו על תחושת אי-הנוחות בשיעורים בהם דנו בהיסטוריה ובסכסוך הישראלי-פלסטיני מתוך נקודת המבט של הנרטיב הישראלי: *" השנה [אני], לוקחת קורס שנקרא חברה ומגדר, אז התוכן הלימוד עצמו, הרגשתי שיש בזו מן אפליה או העברת מסר מסוים על הערבים, ולא הרגשתי בנוח. (...). אז האתגר הזה, כאילו, לסבול דברים שהם פשוט לא נכונים, כאילו, למה אני צריכה לתקן דברים? למה שזה, צריך לבוא לנקודה כזו שהיא סוג של שטיפת מוח, הרגשתי, לסטודנטים היהודים, וזה פשוט לא נכון. פשוט בנוי על דעות קדומות שהם לא נכונות" (א"ג).*

מרואיינים אשר הגדירו את עצמם כפעילים בעבר או בהווה בתאים סטודנטיאליים ערבים סיפרו כי בחלק מהמקרים קיימת מדיניות מוסדית מוסדרת ביחס לסוגיות אשר עלו, אך כי המידע אינו נגיש לסטודנטים, ונוצרת תחושת חוסר הסדרה. על-מנת להתגבר על בעיה זו סיפרו כי בימים הראשונים לשנת הלימודים נוהגים חלק

מהפעילים להסתובב באוניברסיטה ולהפיץ בקרב הסטודנטים הערבים עלוני מידע לגבי זכויותיהם. 'אנשים שממש לא יודעים את הזכויות שלהם ולא ממש קל להם ללכת לאגודת הסטודנטים ולשאל מישו שזר להם לחלוטין איך לקחת את השעה הארכה בגלל ששפה עברית זה לא שפת אם שלנו. אז מתארגנים בתחילת השנה ל, שככה עושים מן סיורים לסטודנטים הערבים, מנסים לעזור, מחלקים שמות של דוברים, או של אנשים בשנה, שמסיימים את התואר בנושאים שונים, עם אנשים שהם צריכים עזרה בחומר זה וזה אז הם יכולים לגשת לאנשים האלה" (ח"ו).

5.6 ייצוג הסטודנטים הערביים וועד הסטודנטים הערבי

הסטודנטים הערבים באוניברסיטה העברית מאוגדים על ידי ועד הסטודנטים הערבים. הועד מהווה ממשק נוסף בינם לבין האוניברסיטה כמוסד למרות חוסר ההכרה של משרדי האוניברסיטה בוועד זה כארגון רשמי (בניגוד לאגודת הסטודנטים). ועד זה מייצג את הסטודנטים הערבים ומהווה ערוץ תקשורת בין הסטודנטים לבין משרדי האוניברסיטה במקרה של צרכים מיוחדים אשר נובעים מהשתייכותם לקבוצת מיעוט, דוגמת הצרכים אשר הוזכרו בהקשר של המעונות: 'יש ועד הסטודנטים הערבים שזה יוזמה של הסטודנטים הערבים שהאגודה לא מוכנה להכיר בו ונשיא האוניברסיטה לא מוכן להכיר בו וכל מיני דברים כאלה" (ח"ת).

באשר לשותפות עם אגודת הסטודנטים התייחסו המרואיינים לחוסר הזדהותם עם ערכי האגודה: 'אני לא מרגיש חלק מהסטודנטים כי הסטודנטים מנוהלים על ידי האגודה שאני לא מסכים עם דרך פעולתה או לא מסכים עם איך היא בכלל מסתכלת על סטודנטים ערבים" (ח"ת). מעבר לזה סיפרו כי למרות יכולת השתתפות התאים הפוליטיים הערבים בבחירות לאגודה, שיטת הבחירות לא מאפשרת ייצוג של הסטודנטים הערביים (התא אשר מקבל את מרבית הקולות זוכה בכל המושבים ללא ייצוג יחסי של כל תא על-פי מספר הבוחרים בו). עם זאת, יש לציין כי סוגיית אי-הייצוג מורכבת מבחינת הגורם האחראי לה: האוניברסיטה מצידה אינה מכירה בוועד הסטודנטים הערביים, אולם חלק מהמרואיינים מבהירים בשיחות לא פורמאליות לאחר הראיונות כי הם דווקא אלה אשר אינם מעוניינים לשנות מצב זה היות וזכות קיום של הועד נובעת מהיותו ארגון חוץ-מערכת. על פניו נראה כי הכרה בוועד תעניק לו נופך ממסדי אשר אינו בהכרח רצוי על-ידי הסטודנטים המיוצגים על-ידו.

מבין המרואיינים, שמונה הגדירו את עצמם כפעילים חברתית ופוליטית באוניברסיטה. מרואיינים אלה התייחסו לקשיים נוספים אשר האוניברסיטה מערימה על פעילויות המיועדות לקהל ערבי. קשיים אלה כוללים אישורי ביטחון קפדניים יותר וקשיים במתן אישורי כניסה לסטודנטים הלומדים במוסדות אקדמיים אחרים בירושלים: 'יש סטודנטים שהם ממכללת הדסה שהיינו חייבים לקחת את התעודות זהות שלהם לפני שבוע עם הפרטים המלאים שלהם כדי שניקח אישור מהאוניברסיטה, ... אם אני רוצה לעשות פעילות אז אני צריכה לתת הצהרה ש, בכל מה שאני רוצה לעשות, מה האופי שלו? מי האורחים? מי ידבר? מי לא ידבר? כמה אנשים אני מצפה שיגיעו? (נצחוקת)) כדי שידעו כמה אנשי ביטחון, כן, אז זה לא קל" (ח"ו).

5.7 יחסי גומלין עם הסגל האקדמי

נקודת מפגש אחרונה ויומיומית בין הפרט לבין המוסד נעשית באמצעות הסגל האקדמי והמנהלי אשר מתוקף תפקידם מייצגים בעיני הסטודנטים את מדיניות המוסד. בהקשר זה כמעט ולא ניתנו דוגמאות למקרים בהם הסגל הקשה על סטודנט באופן פרטני, אך ניתנו מספר דוגמאות לתחושה של הסטודנטים לפיה הם נתפסים כשקופים בעיני הסגל. בראיונות עם הנושרות חזרה התייחסותן לחוסר תמיכה מצד המרצים ומצד האוניברסיטה כמוסד בעת עמידתן בפני קשיים. מרואיינות אלו סיפרו על תחושת בדידות ועל הציפייה לתמיכה ולנגישות רבה יותר של הסגל האקדמי, וסיפרו כי מנגנוני תמיכה מסוג זה קיימים במכללות אליהן עברו. אחת מהמרואיינות תיארה את תחושת הבדידות: "את לבד, את חייבת לעשות את הכל לבד, אף אחד לא אומר לך אוקי, יש לך פה משהו שלא עשית, את חייבת לעשות, אם את לא עושה אז את לא עוברת. שם אף אחד לא אומר לך כלום, את חייבת לדעת הכל ולעשות הכל, אין לך את ה, משהו נניח, בפסיכולוגיה, אף אחד לא יודע עליך כלום. שם את כאילו כל החיים" (מ"ר).

מנגד, בראיונות בודדים עלה מגע מיוחד אשר נרקם בין אנשי סגל לבין סטודנטים. מספר מרואיינים התייחסו לפידבקים חיוביים אשר קיבלו ממרצים, להבעת אמון והערכה מצד מרצים, לעידוד כללי ולתמיכה לימודית. כך מספרת אחת מהמרואיינות: "למי היה תפקיד מאוד חשוב לדחוף אותי כל הזמן, תגשי אותי, תסיימי את זה, אל תעשי את זה לעצמך, תקבלי תואר שני, תלכי, והיא קישרה אותי לאנשים אחרים שעוסקים בנושא התנדבות" (ר"א).

5.8 מדיניות מוסדית ייעודית לסטודנטים ערבים

במקרים מסוימים מדיניות מוסדית ייעודית לאוכלוסייה הערבית הקלה קצת על האתגרים השונים. תוכניות ההתערבות המתקיימות באוניברסיטה נסקרו בפרק הקודם אך אליהן נוספת מדיניות מוסדרת, מערכי מלגות ועוד אשר תוארו על-ידי המרואיינים כקיימים או כראויים להתקיים. דוגמא למשאב מוסדי אפשרי הוא הארכות זמן: "אני חושבת שאין הבדל ביני לבין מישהו יהודי שיושב איתי בכיתה, חוץ מזה שאני בתקופת המבחנים צריכה ללמוד יותר שעות ממנו, למשל מבחן שצריך ללמוד 10 שעות למישהו רגיל, יהודי, אז אני צריכה לעשות 15-16 שעות כדי להצליח ולהביא אותו ציון" (א"ג). ואכן, קיימת מדיניות באוניברסיטה המכירה בזמן הנוסף כמשאב למתמודדים עם קשיי שפה ובהתאם ניתנות לסטודנטים אשר עברית אינה שפה אימם הארכות זמן במבחנים על-פי שנת הלימוד בה נמצאים. דרך נוספת בה חלק מהחוגים מסייעים לסטודנטים אשר עברית אינה שפת אימם היא על-ידי מתן אפשרות להגיש עבודות בשפת האם (כאשר יש מתרגל / מרצה דובר השפה) וקיום תרגולים מיוחדים נוספים. התרגולים המיוחדים קיימים בעיקר בפקולטה למדעי החברה.

משאב מוסדי נוסף אשר הוזכר על-ידי כמה מהמרואיינים הוא משאב כספי של מלגות ופרסי הצטיינות. בעוד בכניסה לאוניברסיטה היו אשר התייחסו למלגות כמשמעותיות בהיבט הכלכלי, המרואיינים אשר התייחסו למלגות במהלך הלימודים תיארו אותן כמשמעותיות דווקא בהיותן משוב חיובי להצלחתם: "קיבלתי פעמיים מצטיין בתוך הדיקנט מהפקולטה, וגם הייתי מועמד לפרס רקטור אבל לא, כאילו, זה היה מבחינה חווייה מאוד הצלחתית בלימודים" (ח"ת).

6) היבטי מדיניות כלל-ארצית של השתלבות

השתלבות של סטודנטים השייכים למיעוט לאומי במוסד ציבורי מושפעת מהמתיחות הקיימת ומהסכסוך המתמשך בין המיעוט לבין המדינה. בהיבטים הלימודיים לדוגמא, קיומם של מערכות חינוך נפרדות והשפעתן על היכולת להשתלב בלימודים גבוהים קשורה ישירות לסכסוך. באופן דומה הנטייה המשפחתית והחברתית לכוון לתחומי לימוד פרופסיונאליים וההתייחסות להשכלה גבוהה כאל 'נשק' להישרדות בחברה קשורה גם היא בסכסוך.

ברמת הסביבה המוסדית, תיארו המרואיינים שני הקשרים עיקריים בהם הסכסוך הלאומי יצר "סביבה קרירה" כלפיהם: האחד הוא המפגש הפיסי בפורום של התאים הסטודנטאליים השונים, והשני הוא סביב נקודות ציון בסכסוך הלאומי. בהתייחסות לשני הקשרים אלה, המרואיינים שבו והעלו את המפגש עם פעילי "אם תרצו" (תא פוליטי יהודי ימני) כאשר בין אם העירו להם הערות במסדרון ובין אם חילקו דפי מידע ועלונים, הרגישו כי נוכחותם באוניברסיטה וכי הלגיטימציה ממנה נהנו משמעותה דה-לגיטימציה של הסטודנטים הערביים: 'פעם עברנו בפורום, מישו נתן לי פתק ואת לא יודעת מה כתוב שם, זה על ערבים וזה היה ממש, כאילו, יש, יש איזה הפגנה, תבואו, ולא נותנים לערבים להיות, זה היה ממש קשה. זה היה יותר מפעם אחת, יש שני סבבים, זה היה כל הזמן אם תרצו עם כל הסיסמאות שלהם, להעיף את הערבים, ואת מסתכלת על זה וזה רק מקשה. עכשיו את יודעת שיש אנשים ששונאים אותך רק בגלל שאת ערבייה" (מ"ר).

המלחמה בעזה שבה ועלתה גם כן בראיונות. כל הראיונות נערכו בשנת הלימודים תשס"ט (2008-2009) כך שאירוע זה הוא הטרי ביותר בזיכרון הסטודנטים. המלחמה הייתה למעשה נקודת שבר במפגשים החיוביים המתרחשים באוניברסיטה בין הסטודנטים היהודים לבין הסטודנטים הערבים: 'יש את הקונפליקט עם הכיבוש ו, בגדה ובעזה, ולא תמיד מרגישים שאנחנו חופשיים להתבטא כפלסטינים באוניברסיטה, (...) בתקיפה בעזה, היו כל מיני התאגדויות (...) שממש אוהבים להרגיז פלסטינים באוניברסיטה, יש להם ממש אהבה לעשות את זה. 'הציונים החדשים', 'אם תרצו', לא יודעת אם שמעת. אז עושים לנו חיים לא, לא פשוטים. אני זוכרת אותם עוד מ, (...) בואי נגיד שאנחנו עושים מחאה מחוץ לאוניברסיטה, לא בתוך האוניברסיטה, שזה לפי התקנון שאסור לעשות שום התקהלות בתוך האוניברסיטה, גם לא מחאה נגד האוניברסיטה, אסור לעשות את זה, אז יוצאים החוצה לרחוב (נצחוקת)) ועומדים למחאה, לא יודעת, משהו שהוא מאוד דמוקרטי בעיניי, לא תוקפים אף אחד, ולפתע באים אנשים ממול ומתחילים לדבר בשפה שלא יודעת אפילו איך לתאר את זה, מילים, זה לא דיון פוליטי בכלל. קוראים לבנות המוסלמיות סתם שיש להם את הרעלה על הפנים: "יא זונות, נזיין אתכם" (ח"ו).

בפרק זה הוצגו אתגרים ומשאבים המאפיינים את תהליך ההשתלבות בלימודים תוך חלוקתם לשישה היבטים שונים ותוך הבחנה בין תקופות שונות על ציר הזמן מלפני הכניסה ללימודים ועד ליציאה מהלימודים. מהממצאים עולה כי על אף ההבחנות הללו, במקרים רבים אתגר עבור אחד הוא משאב עבור שני, וכי קיימים קשרים בין היבט

השפעה אחד להיבטים אחרים. לאורך הפרק נעשה ניסיון לשרטט את תהליך השתלבותם של הסטודנטים הערבים באוניברסיטה העברית, תוך הבחנות אלו.

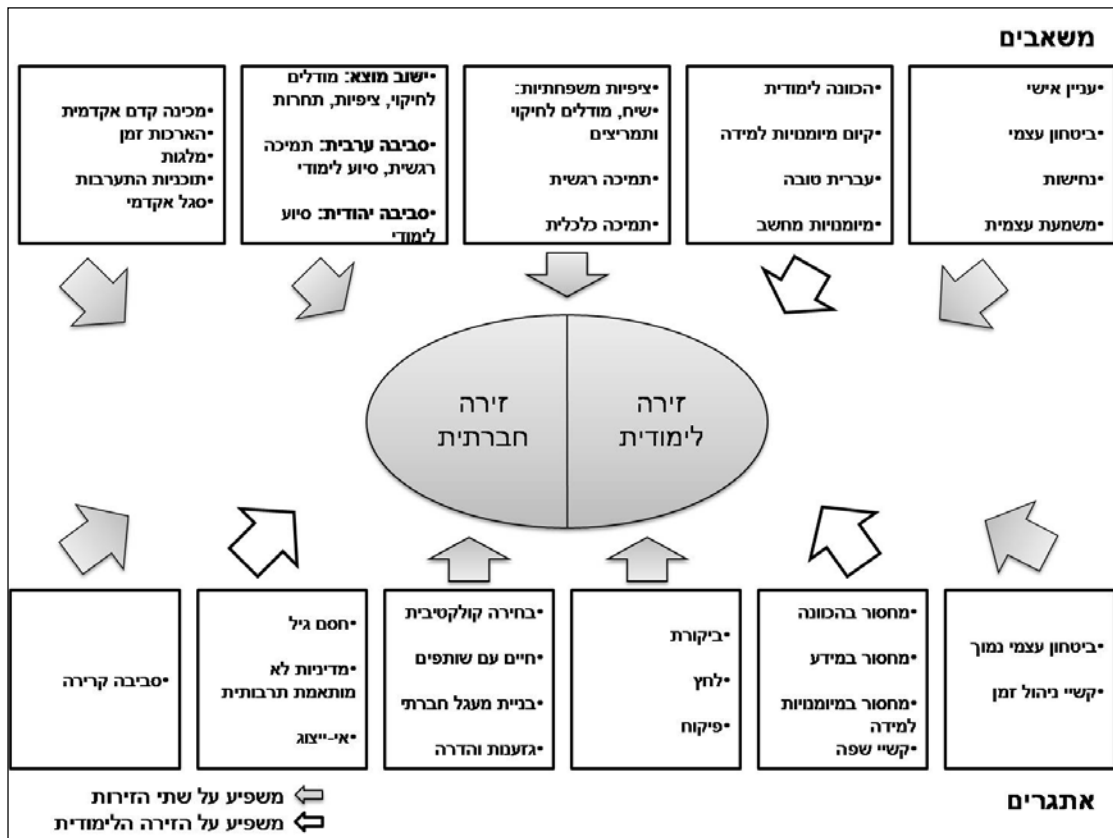
פרק 5: דיון ומסקנות

בבסיס מחקר זה עומדת השאלה כיצד מסבירים סטודנטים ערבים את השתלבותם בלימודים גבוהים בישראל ובתוך זה, כיצד הם מגדירים השתלבות מוצלחת? התשובה לשאלה זו מוצגת במספר שלבים. תחילה מוצגות מסקנות מושגיות בדבר תהליך ההשתלבות, זאת בהתבסס על ארבעה נדבכים של התהליך: ציר הזמן, היבטים המשפיעים על השתלבות, אתגרים אל מול משאבים, ותוצרים. בהמשך, מוצגות סוגיות מיוחדות הנוגעות להשתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. סוגיות אלו משקפות את מורכבות תהליך ההשתלבות. לאחר-מכן, מופיעה התייחסות להשלכות מדיניות הנובעות מהמסקנות המוצגות, ולבסוף, מועלות הצעות למחקר עתידי.

1) מסקנות מושגיות

מחקר זה הניח כי תהליך ההשתלבות מורכב מארבעה נדבכים: הראשון הוא מימד הזמן – מלפני הכניסה ללימודים גבוהים ועד ליציאה מהם. השני עוסק בהיבטים המשפיעים על השתלבות ובכללם היבטים אישיים, לימודיים, משפחתיים, חברתיים-קהילתיים, מוסדיים ומדיניות כלל-ארצית. השלישי מתייחס לאתגרים הניצבים בפני הפרט לאורך הדרך והמשאבים אשר עומדים לרשותו, והרביעי מזהה את תוצרי תהליך ההשתלבות: מקבלה ללימודים דרך הסתגלות, התמדה, שחיקה וסיום בקבלת תואר או בנשירה. מהמחקר עולה כי אל ארבעת הנדבכים נוסף נדבך של זירות השתלבות. ההשתלבות מתרחשת בשתי זירות מרכזיות: הזירה הלימודית והזירה החברתית.

תרשים 11 מציג את השפעת האתגרים והמשאבים הכלולים בכל אחד מההיבטים על זירות ההשתלבות. בהתאם למוצג, היבטים לימודיים משפיעים על הזירה הלימודית והיבטים חברתיים משפיעים על הזירה החברתית. כך לדוגמה, רמת הלימודים בתיכון עלולה להציב אתגר אך עשויה גם להיות משאב בפני ההשתלבות בזירה הלימודית. בנוסף, הזירה הלימודית מושפעת גם מאתגרים השייכים להיבטים אישיים, משפחתיים, חברתיים-קהילתיים, מוסדיים ולהיבטים של מדיניות כלל-ארצית. המשאבים אשר מסייעים להשתלבות הלימודית שייכים לעיתים לאשכול זהה לזה של האתגרים. כך, היבטים אישיים, משפחתיים, חברתיים ומוסדיים מתפקדים כולם גם כמשאבים לימודיים. באופן דומה, בזירה החברתית עולים אתגרים המושפעים מהיבטים אישיים, מהיבטים משפחתיים ומהיבטים של מדיניות כלל-ארצית, בעוד משאבים המסייעים להשתלבות חברתית כוללים משאבים אישיים, משפחתיים ומוסדיים.



תרשים 11: אתגרים ומשאבים המשפיעים על זירות ההשתלבות

בניסיון לאפיין את אלה אשר השתלבותם הייתה מוצלחת, עולים הבדלים בין הסטודנטים והבוגרים לבין הנושרים. בכל אחד מסיפורי הסטודנטים והבוגרים אשר עלו בראיונות, הופיע משאב או קבוצת משאבים אשר חרגו בעוצמתם ובסיועם להתגברות על האתגרים. כך לדוגמא, סטודנטית אשר למדה בבית-ספר בינלאומי בחו"ל תיארה את הייחודיות של חוויית למידה זו. בבית-הספר רכשה מיומנויות ניהול זמן, ביססה את ביטחונה העצמי, נחשפה למיומנויות למידה מגוונות ולאוכלוסייה מגוונת. כל אלה הפכו למשאב חריג בעוצמתו בעת הכניסה ללימודים גבוהים. ככל שלמרואיינים היו משאבים מגוונים יותר, כך ההשתלבות הוצגה באופן יחסי כמוצלחת יותר. כך, סטודנט אשר הוריו ואחיו הגדולים הם בעלי השכלה גבוהה, אשר למד בבית-ספר פרטי ואשר עם כניסתו לאוניברסיטה נעשה מעורב חברתית ופוליטית באחד מהתאים, מספר כי ריבוי משאבים אלה הגביר את הצלחתו. הנושרים לעומת זאת, התייחסו למשאבים חלשים יותר בסיועם ומגוונים פחות. כך, משאבים אישיים כמעט ולא עלו בראיונות עימם. הנושרים העידו לעיתים על קיום משאבים מגוונים בסביבתם, אולם נראה כי לא היו בידיהם כלים מספיקים לשם גיוס אותם המשאבים ולשם תרגומם להתמודדות האישית הנדרשת.

המסגרת המושגית של המחקר מצביעה על ארבעה תוצרים אשר נדרשים לשם הצלחה: קבלה לתחום ולמוסד הלימודים הרצוי, כניסה למערכת, התמדה וקבלת תואר. המרואיינים השיגו את התוצרים הללו באופן חלקי. כולם הצליחו להיכנס בשערי ההשכלה הגבוהה, אך לא כולם הצליחו להתקבל לתחום ולמוסד הלימודים המועדף עליהם.

קבוצת הבוגרים אופיינה בדפוס התמדה אשר בסיומו קבלת תואר, בעוד קבוצת הנושרים אופיינה בשחיקה ובעזיבת המוסד לפני סיום הלימודים. קבוצת הסטודנטים מגוונת יותר ונמצאה בחלקה, בעת הראיונות, בשלב ההסתגלות, ובחלקה בשגרת הלימודים ובדפוס של התמדה.

בנוסף לתוצרים הללו, ציינו המרואיינים מספר תוצרי ביניים הנדרשים להצלחה. בזירה הלימודית לדוגמא, הצלחת המרואיין לבצע את המטלות הלימודיות, ועמידתו ברף הציונים אשר חוג לימודיו מעמיד בפניו ואשר הוא מעמיד בפני עצמו, מבשרות הצלחה. שאיפות להמשך לימודים אקדמיים מהווים גם הם תוצר של השתלבות מוצלחת. בזירה החברתית, רכישת חברים בסביבה הלימודית ויצירת מעגל תמיכה בו המרואיין חש מסייע ומסתייע, גם הוא תוצר ביניים של השתלבות מוצלחת. הצלחה מיטבית בזירה החברתית מתבטאת בקיומה של "משפחה חלופית".

סיפורם של העוברים מחוג לחוג ושל העוזבים את מוסד הלימודים לטובת מוסד לימודים אחר מבטאים השתלבות חלקית. בחלק מהמקרים עזיבה מהווה נקודת מפנה בה שחיקה הופכת להתמדה. לדוגמא, המרואיינים אשר בחרו לעבור למוסד אחר זיהו למעשה את שחיקתם וגייסו משאבים לשם הפיכת דפוס השחיקה לדפוס של התמדה. עבורם, הלימודים במוסד הראשון היו משאב להשתלבות במוסד השני. הימצאותם בשחיקה חלקית היא זו אשר אפשרה את מעברם לדפוס התמדה בו בטוחים בהצלחתם.

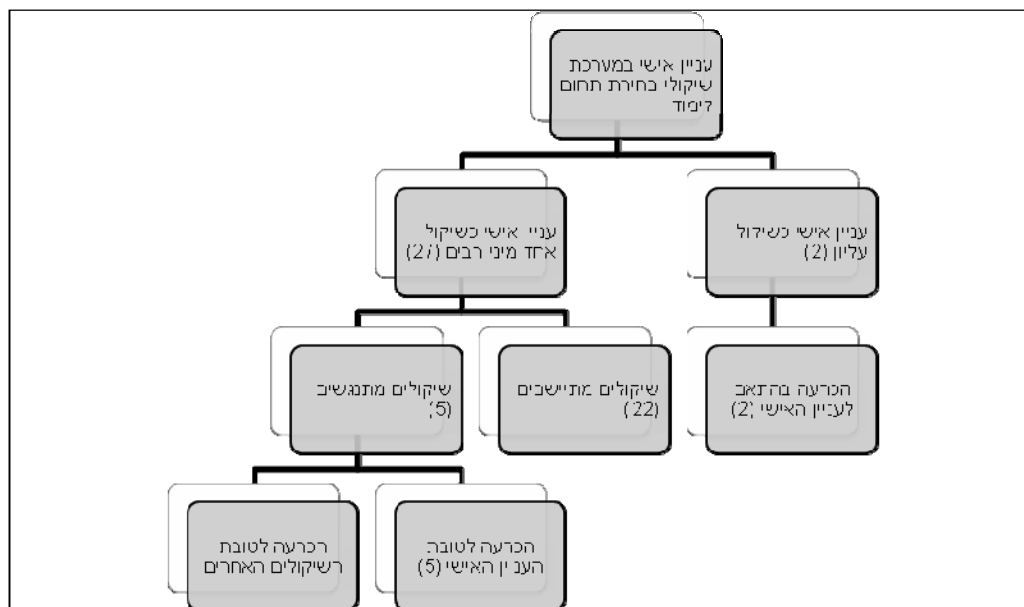
2 סוגיות מיוחדות בהשתלבות

בכל אחד משלבי ההשתלבות קיימים היבטים המשפיעים על הסטודנט ובתוכם אתגרים ומשאבים. אתגר עבור אחד, עשוי להיות משאב עבור אחר, כל אחד בהתאם להקשר האישי, הלימודי, המשפחתי והחברתי בו הוא מצוי. ההיבטים האישיים והיבטי המדיניות הכלל-ארצית משפיעים על כל שאר ההיבטים של תהליך ההשתלבות. כך לדוגמא, בעוד מערכת החינוך, המשפחה, החברה ומוסד הלימודים מעמידים לעיתים מסלול מכשולים בפני הפרט, מאפייניו האישיים הם אשר קובעים את יכולתו להתגבר על אותם המכשולים, להיאבק בהם או לחילופין, להיכנע אליהם. באופן דומה, היבטי המדיניות הכלל-ארצית מאופיינים במערכת של סכסוך לאומי המשפיע על כל שאר ההיבטים. הסכסוך מוביל לקיום בתי-ספר נפרדים, ומשפיע על היווצרות נורמות משפחתיות וחברתיות ביחס לתחום לימודים רצוי, לאופן התגברות על המכשולים ולדפוס היחסים הראויים בין הפרט לבין מוסדות ציבוריים רשמיים.

בחירת תחום לימוד: תהליך בחירת תחום הלימודים מהווה סוגיה מיוחדת בה נפגשים מספר היבטים. הפרט מושפע ממגוון שיקולים חיצוניים, כאשר אלה הבולטים אשר צוינו על-ידי המרואיינים הם שיקולים משפחתיים, חברתיים, כלכליים ומקצועיים. אחד מהמרואיינים הסביר כיצד מצא את עצמו בפני התנגשות של שיקולים רבים³: "אמרי

³ השיקולים מודגשים בקו תחתון

תקופת הייב שהתחלנו להירשם לאוניברסיטה, אני בכלל לא חשבת על כיוון של חינוך וחברה, אני יותר כאילו בכיוון של אומנות ועיצוב, אז מסיבות משפחתיות וכל המוגבלות הייתי צריך ללמוד קודם ולהגיע לתואר, לסגור תואר, ואחר כך כאילו לעשות את התחביבים, מה שקראו לזה תחביב לפי ההגדרה שלהם. (...) של המשפחה כאילו, שהגדירו למשל עיצוב זה לא מקצוע, זה תחביב, זה לא מפרנס כמו שצריך וזה לוקח זמן עד שתמצא עבודה וכל הדברים האלה" (א"ש). כמוהו, מרבית המרואיינים התייחסו למגוון השיקולים והציגו אותם לעיתים כמתיישבים זה עם זה ולעיתים כמתנגשים. בראיונות בהם נדמה היה כי המרואיינים מייחסים משקל רב לעניין אישי בבחירת תחום הלימוד, אך הזכירו גם שיקולים נוספים, הם נשאלו כיצד יש לקבל החלטות כאשר השיקולים מתנגשים. אחרי רגעי צחקוק ומבוכה לרוב, התשובות היו חד-משמעיות: העניין האישי צריך להיות השיקול הפחות מכריע בתהליך קבלת ההחלטות. תרשים 12 מציג את תהליך קבלת ההחלטות כאשר העניין האישי עומד כשיקול אחד מבין רבים⁴.



תרשים 12: עניין אישי כחלק ממערכת השיקולים בבחירת תחום לימוד

הכנה לימודית להשכלה גבוהה: סוגיה מיוחדת נוספת קשורה במסגרות החינוך הקודמות בהן השתתפו המרואיינים. מסגרות אלו נכללות בהיבטים הלימודיים אך קשורות גם להיבטי המדיניות הכלל-ארצית. המדיניות המקובלת בתחום החינוך היא הפרדה בין מגזרי החינוך היהודים והערביים, ותקצוב לא-שוויוני בין שני המגזרים. רבים מהמרואיינים טענו לקשיי השתלבות כתוצאה מסביבה לימודית לא מספקת בבית-הספר התיכון. לעומתם, מספר מרואיינים תיארו מצב של 'פרישה' ממערכת החינוך הממלכתית לטובת מסגרת לימודים פרטית. המסגרת הפרטית מהווה מעין 'יציאת חירום' אשר ממנה, המעבר ללימודים גבוהים מוצלח יותר. אלה אשר למדו במערכת

⁴ בתרשים, מצוין בסוגריים מספר המרואיינים אשר מאפיינים את עצמם כשייכים לשלב המוצג.

הממלכתית סיפרו על גרסאות שונות של אכזבה ממערכת החינוך ועל הצורך לגייס משאבים מחוץ למערכת אשר היו ראויים להימצא, לדעתם, בבית-הספר התיכון. משאבים אלה כוללים: התייעצות עם חברים, אחים גדולים והורים בעלי השכלה גבוהה, קבלת סיוע לימודי נוסף מחברים, לימודים במכינה קדם-אקדמאית וכדומה. סוגיה זו מעלה שאלה רחבה יותר בדבר אופי המוצר החינוכי אשר מתקבל בבתי-הספר הממלכתיים במגזר הערבי. סוגיה זו תידון בהמשך כבעלת השלכת מדיניות. מעבר לכך, מדגימה הסוגיה את האפשרות להתגבר על העדר משאב אחד באמצעות משאבים אחרים. לדוגמא, חשיפה לאנשים בעלי השכלה ו/או משפחות אשר להן המשאבים הנחוצים לשליחת ילדיהם למסגרות חינוך פרטיות, הצליחו לפצות למעשה על אי-אספקת מערכת החינוך הממלכתית את המשאב לו ציפו.

התפקיד הכפול של המשפחה: היבטים משפחתיים של השתלבות מהווים גם הם מקרה מיוחד של מפגש בין אתגרים לבין משאבים. הממצאים מעלים את כפילות התפקידים של המשפחה – פעם מסייעת, מעודדת, תומכת ויוצרת מוטיבציה, ופעם נוספת מלחיצה, מבקרת ומפקחת. כפילות התפקידים מתבטאת בהתייחסות מרבית המרואיינים לדפוסי מעורבות משפחתית משני הסוגים. כך, משפחות המתוארות באור חיובי מוזכרות גם כמתערבות לעיתים יתר על המידה, ומשפחות אשר מתוארות באור שלילי מוזכרות בכל זאת כתומכות וכמחזקות. ממצאי המחקר מחזקים את הספרות הקיימת בדבר היותה של המשפחה רשת חברתית ייחודית במאפייניה.

"משפחה חלופית": ההון החברתי הנובע ממערכות היחסים אשר נוצרו בלימודים היווה משאב ייחודי בעוצמתו ובסיועו להתגבר על אתגרים. מרואיינים אשר הגדירו את השתלבותם כמוצלחת, התייחסו במספר מקרים לחברים אותם רכשו באוניברסיטה במונחים דומים לאלה בהם התייחסו אל משפחתם. תיאור השותפים לדירה במעונות, הפעילים בתא הפוליטי והחברים לספסל הלימודים במונחי 'משפחה' מבטא למעשה את חשיבות הכוח הטמון במשפחה הגרעינית ואת המשאב אשר נגלה בעת הצלחה לייצר "משפחה חלופית". ממצא זה מחזק גם הוא את הטענה לייחודיות המשפחה כרשת חברתית.

ההתייחסות לשותפים לדירה במונחי 'משפחה' היא מובנת יחסית, אולם תיאור חברי התאים הפוליטיים כמשפחה דורש בירור נוסף. בסיס קיומם של התאים הוא פוליטי אך עיקר פעילותם ועיקר מקור משיכת הסטודנטים אליהם נובע דווקא מתפקידם החברתי. התייחסות לתאים אלה כאל מסגרות חברתיות מאורגנות ומארגנות היא מרכזית להבנתם ולהבנת משמעות יחסי הגומלין בינם לבין האוניברסיטה כמוסד. אלה מזכירים במקצת את מסגרות בית-הלל המצויות בקמפוסים אוניברסיטאיים בצפון אמריקה, אשר על אף תכליתם היהודית הדתית, משרתים בפועל כמרכז חברתי יהודי.

השלכות המדיניות של מחקר זה מותאמות לסטודנטים ערבים ולאוניברסיטה העברית, אך ניתנות בחלקן להתאמה לקבוצות מיעוט שונות ולמוסדות השכלה גבוהה נוספים. ההבחנה אשר נעשתה בין ההיבטים השונים המשפיעים על הסטודנט מאפשרת זיהוי של סביבות בהן מתקבלות החלטות מדיניות ובהן טמון המנוף לשינוי המצב הקיים. מערכת החינוך הממלכתית ומוסדות ההשכלה הגבוהה הן הסביבות האפקטיביות ביותר ליישום מדיניות התומכת בהשתלבות. לצידין, המשפחה והסביבה החברתית חוזרות ועולות כמשאבים מרכזים העומדים לרשות הסטודנטים. על-כן, רתימתם לתהליכים המתרחשים במוסדות החינוך צפויה לסייע לתהליך השתלבות מוצלח.

אופן הגדרת תהליך ההשתלבות ובמיוחד הצלחותיו וכישלונותיו, מאיר את הדרך אל עבר סוג ההתערבות הנחוצה. כך לדוגמא, הגדרת הצלחת השתלבות במונחי סיום תואר בשנות לימוד מינימאליות דורשת מעורבות מוגברת בתקופה הקודמת לכניסה ללימודים גבוהים ודורשת השקעת משאבים בהכנה ללימודים, בסיוע ובהכוונה לקראתם. לעומת זאת, הגדרה שונה של הצלחה אשר מתרכזת בחשיבות שנת הלימודים הראשונה כשנת הסתגלות, תדרוש השקעת משאבים בשנה זו, ובשינוי הנורמות המקובלות (הן במוסד והן בחברה) ביחס למשך הלימודים הראוי. דוגמא נוספת היא התייחסות לאי-השוויון בנגישות להשכלה גבוהה כקיים גם בתוך המגזר הערבי ולא רק בין המגזר היהודי לבין המגזר הערבי. התייחסות מסוג זה מעלה את הצורך להשקיע בבתי-הספר הממלכתיים בתוך המגזר הערבי ולצמצם את הצורך ביציאות חירום. השקעה כזו תפחית את אי-השוויון בתוך המגזר הערבי ותקטין בהכרח את אי-השוויון בין המגזרים. השלכת המדיניות היא כי הגדרה מחודשת של חסמי תהליך ההשתלבות ושל תוצריו הרצויים יסייע לתכנון תוכניות התערבות אפקטיביות יותר.

סקירת תוכניות ההתערבות המופעלות באוניברסיטה העברית והתייחסויות המרואיינים למדיניות ייחודית של האוניברסיטה כלפי סטודנטים ערבים מעלה כי אלו נעשות לרוב ברמת החוג, בית-הספר או הפקולטה ולא באופן גורף במוסד כולו. כיום מתקיים ניסיון להרחיב את תוכניות הסיוע למוסד כולו באמצעות היחידה לתמיכה בסטודנטים ערבים הפועלת במשרד דיקן הסטודנטים. על-כן, בניסיונות למסד תוכניות ומדיניות, על מקבלי החלטות לקחת בחשבון את הנעשה בשטח. מיפוי התוכניות הקיימות מהווה בסיס ללמידה מהקיים, להרחבה או לשינוי במידת הצורך, ולהקצאת משאבים יעילה יותר אשר עושה שימוש במדיניות אשר נקבעה ופועלת כבר בשטח.

קביעת מדיניות מוסדית כלפי קבוצת מיעוט דורשת ביצוע התאמות תרבותיות לקבוצת היעד. החלת מדדי התאמה תרבותיים להערכת טיב המדיניות הם מרכזיים להצלחתו. כך, במקרה של הסטודנטים הערבים נחוצה הסדרה של כללי האוניברסיטה בדבר היעדרויות בימי חג ובאירועים משפחתיים אשר אינם מקבילים לאלה היהודים, נחוצה הסדרה של תהליך הקבלה למעונות בעת הרשמה מאוחרת וכדומה, זאת במטרה להפוך את המוסד לידידותי עבור אוכלוסייה מגוונת. הסדרת התאמות אלו תהיה בעלת ערך רב יותר באם תלווה בהנגשת המידע בדבר ההסדרה לסטודנטים, לסגל האקדמי ולסגל המנהלי אשר נדרשים בפועל לבצע את המדיניות.

התאמות תרבותיות מחייבות גם ביסוס ערוצי תקשורת רשמיים ולא-רשמיים בין מקבלי ההחלטות המוסדיים לבין הסטודנטים הערבים. במחקר הוצג המעמד הבעייתי של ועד הסטודנטים הערבים הנובע משתי סיבות: האחת, חוסר הכרת האוניברסיטה בוועד, והשנייה, לגיטימציה הוועד כתוצאה ממעמדו החוץ-מוסדי ולכן האיום אשר ישרה עליו במידה ויהפוך לרשמי. על המוסד לפעול לפתיחת ערוצי תקשורת אמנים ורחבים עם הסטודנטים הערבים, בין אם באמצעות הוועד ובין אם באמצעים אחרים. ערוצים אלה ישמשו להזרמת האתגרים לצד ההצלחות של אוכלוסיית היעד ויאפשרו מענה והכרה הולמים. התאים הפוליטיים, בהיותם מסגרות חברתיות מאורגנות קיימות יכולות לשמש ככתובת אחת לתקשורת מסוג זה.

השלכת מדיניות אחרונה של המחקר עוסקת ברתימת המשפחה לתהליך. סקירת תוכניות ההתערבות הקיימות באוניברסיטה העברית והתייחסות המרואיינים למדיניות מוסדית אשר נועדה לסייע להשתלבותם המוצלחת, העלו כי המשפחה נעדרת לחלוטין מהתוכניות – הן ברמת המטרות המוצהרות והן ברמת האמצעים למימוש אותן המטרות. תרומה מרכזית של מודל ניתוח שדה הכפייה (Anderson, 1985) אשר הוצג בסקירת הספרות, היא בטענתו כי תוכניות התערבות המבודדות השפעות שליליות על השתלבותן בעלות תועלת רבה יותר מתוכניות אשר מעצימות השפעות חיוביות. המשפחה לעומת זאת היא דוגמה להשפעה חיצונית מעורבת – חיובית ושלילית. לכן, בניגוד להשפעות אחרות בהן התועלת גדלה עם בידוד ההשפעות השליליות, כאן נראה כי ניתן לבדד השפעות אלו דווקא על-ידי רתימת המשפחה לתהליך.

(4 הצעות למחקר עתידי

ממצאי המחקר הנוכחי ותובנות המדיניות הנגזרות מעלים את הצורך בהעמקת ההבנה אודות תהליך השתלבות האוכלוסייה הערבית במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית. חשיבותו של מחקר זה בהיותו איכותני היא בשימוש כבמה להעלאת השערות רבות בדבר מרכיבי השתלבות ובדבר האסטרטגיות השונות באמצעותן מתגברים הסטודנטים על מכשולים אשר ניצבים בדרכם. לשם ביסוס וחיזוק מסקנות המחקר, נדרשת הרחבתו למחקר כמותי. מחקר כזה יאפשר לבדוק את נכונות ההשערות ויאפשר השוואה בין נשים וגברים, ובין קבוצות שונות בתוך המגזר הערבי, המצויות באוניברסיטה העברית. מחקר כמותי יאפשר גם לבדוק את השפעת כל אחד מהמשאבים ביחס לאחרים.

מחקר המשך נוסף הוא בדבר השפעת המוסד על השתלבות. הספרות הקיימת כמו גם ממצאי המחקר הנוכחי מכירים בחשיבות היבטים מוסדיים לתהליך השתלבות. עם זאת קיימת ספרות מועטה מאוד לגבי המאפיינים המוסדיים בהקשר הישראלי והשפעתם על סטודנטים השייכים לקבוצות מיעוט. בהרחבת המחקר אודות היבטים מוסדיים, נדרשת גם הערכה של תוכניות התערבות ושל המדיניות הקיימת, במטרה לבחון את הצלחתן של אלו בהשגת יעדיהן.

לבסוף, נדרשת הגדרה מחקרית למושג השתלבות על מאפייניו הייחודיים לחינוך ולהשכלה גבוהה. הספרות הקיימת מתייחסת למרכיבים השונים של תהליך ההשתלבות אך לא משלבת את אלה למסגרת מושגית אחת. על הגדרה מסוג זה להתייחס גם לאופי ההשתלבות במקרים בהם קבוצת המיעוט וקבוצת הרוב מצויות בסכסוך דתי ולאומי. העמקה מחקרית בסכסוכים דומים ובדיקת השפעתם על השתלבות בלימודים גבוהים צפויה לשפוך אור על תהליכי השתלבות מסוג זה.

- Abu-Saad, I., (1999), "Self-Esteem among Arab Adolescents in Israel", *The Journal of Social Psychology*, 139(4), 479-486.
- Abu-Saad, I., (2004), "Separate and Unequal: The Role of the State Educational System in Maintaining the Subordination of Israel's Palestinian Arab Citizens", *Social Identities*, 10(1), 101-127.
- Addi-Raccah, A. & Mazawi, A.E., (2004), "Dependence on State Funding, Local Education Opportunities, and Access to High School Credentials in Israel", *Educational Studies*, 30(2), 145-158.
- Ainsworth-Darnell, J.W. & Roscigno, V.J., (1999), "Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns", *Sociology of Education*, 72, 158-178.
- Ajzen, I. & Fishbein, M., (1980), *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Alon, S. & Tienda, M., (2007), "Diversity, Opportunity, and the Shifting Meritocracy in Higher Education", *American Sociological Review*, 72(4), 487-511.
- Allport, G.W., (1954), *The Nature of Prejudice*, Cambridge, MA: Perseus Books.
- Amara, M. & Abd el-Rahman, M., (2002), *Language Education Policy: The Arab Minority in Israel*, Springer.
- Anderson, E., (1985), "Forces Influencing Student Persistence and Achievement", In: L. Noel, R. Levitz, & D. Saluri (eds.), *Increasing Student Retention*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W., Tsui, L. and Avalos, J., (1996), *Degree Attainment Rate at American Colleges and Universities: Effect of Race, Gender, and Institutional Type* Washington, DC: American Council on Education.
- Ayalon, H. and Shavit, Y., (2004), "Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited", *Sociology of Education*, 77(2), pp. 103-120.
- Baker, R.W & Siryk, B., (1984), "Measuring Adjustment to College", *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189.
- Bean, J., (1982), "Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model", *Research in Higher Education*, 17(4), 291-320.
- Ben-Ari, A. and Azaiza, F., (1996) "Minority Group Membership and Perception of Self-help: Evidence from Israel", *Journal of Community and Applied Social Psychology* 6, 131-40.
- Ben-Ari, A. & Gil, S., (2004), "Well-being among Minority Students: The Role of Perceived Social Support", *Journal of Social Work*, 4(2).
- Benhabib, S., (1992), *Situating the Self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics*, Cambridge, UK: Polity Press.
- Berry, J.W., (1991), "Understanding and Managing Multiculturalism", *Psychology and Developing Societies*, (3), 17-49.
- Berry, J.W., (1997), "Immigration, Acculturation, and Adaptation", *Applied Psychology: An International Review*, (1), 5-68.

- Birnbaum, R., (1983), *Maintaining Diversity in Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bogdan, R., & Biklen. S., (1992), *Qualitative Research for Education*, (2nd ed.), Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P., (1986), "The Forms of Capital", In: Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press.
- Bridgeman, B., McCamley-Jenkins, L., and Ervin, N., (2001), "Predictions of Freshman Grade Point Average from the Revised and Recentered SAT I: Reasoning Test", *College Board Research Report*, (2001-2), New York: College Entrance Examination Board.
- Burton, N. & Ramist, L., (2001), "Predicting Success in College: SAT Studies of Classes Graduating Since 1980", *College Board Research Report*, (2001-2). New York: College Entrance Examination Board.
- Cabrera, A.F., & Nora, A., (1996), "The Role of Perceptions of Prejudice and Discrimination on the Adjustment of Minority Students to College", *The Journal of Higher Education*, 67(2), 119-148.
- Chism, N.V., (1999), "Taking Student Social Diversity into Account", In: W. J. McKeachie (Ed.), *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (10th ed.), Boston: Houghton Mifflin.
- Camara, W.J., & Echternacht, G., (2000), "The SAT I and High School Grades: Utility in Predicting Success in College", *Research Notes*, The College Board office of Research and Development.
- Coleman, J., (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, 94, 94-120.
- Contreras, F.E., (2005), "Access, Achievement, and Social Capital: Standardized Exams and the Latino College-Bound Population", *Journal of Hispanic Higher Education*, 4(3), 197-214.
- Cornelius, R.R., Gray, J. M., & Constantinople, A. P., (1990), "Student-Faculty Interaction in the College Classroom", *Journal of Research and Development in Education*, 23, 189–197.
- Diab, K. & Mi'ari, M., (2007), "Collective Identity and Readiness for Social Relations with Jews among Palestinian Arab Students at the David Yellin Teacher Training College in Israel", *Intercultural Education*, 18(5), 427-444.
- Durkheim, E., (1961), *Suicide*, Translated by J. Spaulding and G. Simpson, Glencoe: The Free Press.
- Dwairy, M. & Van Sickle, T.D., (1996), "Western Psychotherapy in Traditional Arabic Societies", *Clinical Psychology Review*, 16(3), pp. 231-249.
- Dwairy, M., (1998), *Cross Cultural Counseling: The Arab-Palestinian Case*, New-York: Haworth Press.
- Erdreich, L., (2006), "Degendering the Honor/Care Conflation: Palestinian Israeli University Women's Appropriation of Independence", *ETHOS*, 34(1), 132-164.
- Erdreich, L. & Rapoport, T., (2006), "Reading the Power of Spaces: Palestinian Israeli Women at Hebrew University", *City & Society*, 18(1), 116-150.
- Ermisch, J. & Francesconi, M., (2003), "Family Matters: Impacts of Family Background on Educational Attainments", *Economica*, 68(270), 137-156.

- Fan, X. & Chen, M., (2001), "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-analysis", *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Finn, J., (1998), "Parental Engagement that Makes a Difference", *Educational Leadership*, 55, 20-24.
- Firestone, W.A., (1993), "Alternative Arguments for Generalizing from Data as Applied to Qualitative Research", *Educational Researcher*, 22(4), 16-23.
- Glaser, B., & Strauss, A., (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York: Aldine.
- Gofen, A., (2009) "Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle", *Family Relations*, 58, 104-120.
- Gurtin, P., Dey, E.L., Hurtado, S. & Gurtin, G., (2002), "Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes", *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366.
- Haj-Yahia, M., (1997), "Culturally Sensitive Supervision of Arab Social Work Students in Western Universities", *Social Work*, 42(2), 166-74.
- Haj-Yahia, M., (2002), "Beliefs of Jordanian Women about Wife-beating", *Psychology of Women Quarterly*, 34, 113-125.
- Hall, R. & Sandler, B., (1982), *The Classroom Climate: A Chilly One for Women?*, Washington DC: Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges.
- Hao, L. & Bonstead Bruns, M., (1998), "Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students", *Sociology of Education*, 71, 175-198.
- Himelhoch, C. R., Nichols, A., Ball, S. R., Black, L. C., (1997), "A Comparative Study of the Factors Which Predict Persistence for African American Students at Historically Black Institution and Predominantly White Institutions", *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*.
- Juang, L. & Silbereisen R., (2002), "The Relationship between Adolescent Academic Capability Beliefs, Parenting and School Grades", *Journal of Adolescence*, 25(1), 3-18.
- Khattab, N., (2003), "Explaining Educational Aspirations of Minority Students: The Role of Social Capital and Students' Perceptions", *Social Psychology of Education*, 6, 283-302.
- Khattab, N., (2005), "The Effects of High School Context and Interpersonal Factors on Students' Educational Expectations: A Multi-Level Model", *Social Psychology of Education*, 9, 19-40.
- Lareau, A., & Shumar, W., (1996), "The Problem of Individualism in Family-School Policies", *Sociology of Education*, extra issue, 24-39.
- Larose, S., Robertson, R. R. & Legault, F., (1998), "Nonintellectual Learning Factors as Determinants for Success in College", *Research in Higher Education*, 39(3), 275-297.
- Mahajna, S., & Seginer, R., (2004), "How The Future Orientation of Traditional Israeli Palestinian Girls Links Beliefs about Women's Roles and Academic Achievement", *Psychology of Women Quarterly*, 28, 122-135.
- Marjoribanks, K., (2002), "Family Background, Individual and Environmental Influences on Adolescents' Aspirations", *Educational Studies*, 28(1), 33-46(14).

- Mazawi, A.E., (1998), "Region, Locality Characteristics, High School Tracking and Equality in Access to Educational Credentials: The Case of Palestinian Arab Communities in Israel", *Educational Studies*, 24(2), 223-240.
- Mingle, J.R., (1987), *Focus on Minorities: Trends in Higher Education Participation and Success*, Education Commission of the States, Denver, Colo: State Higher Education Executive Officers Association.
- Olshtain, E., & Nissim-Amitai, F., (2004), "Curriculum Decision-making in a Multilingual Context", *The International Journal of Multilingualism*, 1(1), pp. 53-64.
- Pace, R., (1979), *Measuring Outcomes of College: Fifty Years of Findings and Recommendations for the Future*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Whitt, E. J., Edison, M. I., Nora, A., Hagedorn, L. H., Yeager, P. M., & Nora, A., (1997), "Women's Perceptions of a "Chilly Climate" and Their Cognitive Outcomes During the First Year of College", *Journal of College Student Development*, 38(2), 109–124.
- Park, R.E., (1928), "Human Migration and the Marginal Man", *The American Journal of Sociology*, 33(6), 881-893.
- Perna, L.W. & Titus, M.A., (2005), "The Relationship between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An Examination of Racial / Ethnic Group Differences", *The Journal of Higher Education*, 76(5), 485-518.
- Pessate-Schubert, A., (2003), "Changing from the Margins: Bedouin Women and Higher Education in Israel", *Women's Studies International Forum*, 26(4), 285-298.
- Putnam, R., (2000), *Bowling Alone*, New York: Simon and Schuster.
- Roer-Strier, D. & Haj-Yahia, M., (1998), "Arab Students of Social Work in Israel: Adjustment Difficulties and Coping Strategies", *Social Work Education*, 17(4), 449-467.
- Rosier, K., (2001), "Without the Parent You Lose the Child: Teachers' Expectations and Parents' non-involvement", *Sociological Studies of Children and Youth*, 8, 3-42.
- Ross, A., (2003), "Access to Higher Education: Inclusion for the Masses?" In: Archer, L., Hutchings, M. & Ross, A. (eds.), *Higher Education and Social Class*, London: RoutledgeFalmer.
- Sandler, B.R., Silverberg, L., & Hall, R. M, (1996), *The Chilly Classroom Climate: A Guide to Improve the Education of Women*, Washington, DC: National Association of Women in Education.
- Savaya, R., (1998), "The Under-use of Psychological Services by Israeli Arabs: An Examination of the Role of Negative Attitudes and the Use of Alternative Sources of Help", *International Social Work*, 41(2), 195–209.
- Schneider, M. & Buckley, J., (2002), "What do Parents Want from Schools? Evidence from the Internet", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 133-144.
- Schneider, B. & Stevenson, D., (1999), *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless*, New Haven and London: Yale University Press.
- Seginer, R. & Vermulst, A., (2002), "Family Environment, Educational Aspirations, and Academic Achievement in Two Cultural Settings", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 540.

Slone, M., Adiri, & Arian, A., (1998), "Adverse Political Events and Psychological Adjustment: Two Cross-cultural Studies", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(10), 1058-1069.

Stonequist, E. V., (1935), "The Problem of the Marginal Man", *The American Journal of Sociology*, 41(1), 1-12.

Strauss, A., & Corbin, J., (1994), "Grounded Theory Methodology: An Overview", In: Denzin N., & Lincoln, Y., (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Swail, W. S., Redd, K. E. & Perna L. W., (2003), "Retaining Minority Students in Higher Education", *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30(2).

Swanson, R., & Henderson, R., (1976), "Achieving Home-School Continuity in the Socialization of an Academic Motive", *Journal of Experimental Education*, 44(3), 38-44.

Teachman, J.D., & Paasch, K., (1998), "The Family and Educational Aspirations", *Journal of Marriage and Family*, 60, 704- 714.

Tinto, V., (1975), "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research", *Review of Educational Research*, 45, 89-124.

Weiner-Levy, N., (2006), "The Flagbearers: Israeli Druze Women Challenge Traditional Gender Roles", *Anthropology & Education Quarterly*, 37(3), 217-235.

Whitt, E.J., Edison, M.I., Pascarella, E. T., Nora, A., & Terenzini, P. T., (1999), "Women's Perceptions of a "Chilly Climate" and Cognitive Outcomes in College: Additional Evidence", *Journal of College Student Development*, 40(2), 163-177.

Yair, G., Khattab, N., & Benavot, A., (2004), "Heating Up the Aspirations of Israeli Arab Youth", *Research in Sociology of Education*, 14, 201-224.

Yeh, Theresa Ling, (2004), "Issues of College Persistence between Asian and Asian Pacific American Students", *Journal of College Student Retention*, 6(1), 81-96.

האוניברסיטה העברית בירושלים, אגף מינהל תלמידים, **מדריך לנרשם לתואר בוגר תש"ע 2009-2010**, ע"מ 138 ו-154, ירושלים.

אבנר, י., ואוסלנדר, ג., (2009), **הערכת הגורמים המשפרים אתה הישגי הסטודנטים הערבים בהכשרה המקצועית והגורמים המקשים עליהם**, ירושלים: האוניברסיטה העברית.

אוליפקי, ת., בן שטרית, מ. מירוניציב, נ., ושמואל, ש., (2005), **זכאות ואי-זכאות לתעודת בגרות: ניתוח הישגים של תלמידי בית ספר תיכון בישראל לפי משתנים דמוגרפיים ובית ספריים**, מכון ון-ליר, חוברת 5, ירושלים.

אלחאגי, מ. (1996), **חינוך בקרב הערבים בישראל**, ירושלים: הוצאת מאגנס ומכון פלורסהיימר.

אייל גמליאל וסורל קאהן, (אוקטובר 2004), חוסר הוגנות בקבלה לאוניברסיטאות: הגרסה המודרנית של משל "כבשת הרש", **מגמות** מ"ג(3).

אריאן, א., פילפוב, מ., וקנפלמן, א., (2009), **מדד הדמוקרטיה הישראלית 2009: עשרים שנה לעלייה מברית המועצות**, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

גיוסי, ל., (2009), **סיכום פעילות ביחידה לתמיכה בסטודנטים ערבים – תשס"ט**, משרד דיקן הסטודנטים, האוניברסיטה העברית.

- גיוסי, ל., ועוזרי, ר., (2009), **קורס אנגלית לסטודנטים מהפריפריה – ספטמבר 2009 דו"ח סיכום**, משרד דיקן הסטודנטים, האוניברסיטה העברית.
- גנאים, א., עזאזה, פ., ורפאלי, ש., (פברואר 2009), "פער דיגיטלי: השימוש באינטרנט בחברה הערבית בישראל", **מגמות**, מ"ו (1-2).
- גץ, ש. ודר, י., (אוקטובר 2008), יכולת למידה ומיצב חברתי-כלכלי בהצבה ללימודי התואר הראשון בישראל, **מגמות**, מ"ה(4).
- דגן בוזגלו, נ., (2007), **הזכות להשכלה גבוהה בישראל- מבט משפטי ותקציבי**, תל-אביב: הוצאת מרכז אדווה.
- הר-זהב, ר. ומדינה, ב., (1999), **דיני השכלה גבוהה**, תל אביב.
- וולנסקי, ע., (2005), **אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004**, תל-אביב: מוסד שמואל נאמן והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- וינר-לוי, נ., (2008), "פועלן של המורות הדרוזיות הראשונות לקידום ההשכלה ולשינוי תפקיד המגדר של תלמידותיהן", **דפים**, 48.
- חימוביץ, ט. ובן שחר, ג., (אוקטובר 2004), בחינת הבגרות ומבחן הכניסה הפסיכומטרי לאוניברסיטאות כמנבאי סיום תואר ושירה, **מגמות**, מ"ג(3).
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (2007), **שנתון סטטיסטי לישראל 2007**, ירושלים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (2009), **שנתון סטטיסטי לישראל 2009**, ירושלים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (2010), **שנתון סטטיסטי לישראל 2010**, ירושלים.
- המועצה להשכלה גבוהה, (2008), **הועדה לתכנון ולתקצוב – דין וחשבון מס' 33 לשנת תשס"ו (2005/2006)**, ירושלים.
- מנאע, ע., (1997), **שוליות כפולה: פלסטינים ישראלים בירושלים**, ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- סגל, ק., (2008), "גיבוש זהות והתמודדות עם ציפיות חברתיות במצב בין-תרבותי", ירושלים: מרכז שאשא למחקרים אסטרטגיים.
- צבר-בן יהושע, נ., (2002), "המחקר האיכותי – מבט לעתיד" בתוך: **המחקר האיכותני בחקר החינוך: מתיאוריה אל השדה ומהשדה אל התיאוריה**, בעריכת: אהרן שי ויהודה בר-שלום, ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילן.
- קאסם, פ., (2002), "פורצות דרך, משלמות מחיר", **פנים – הקרן לקידום מקצועי**, 2002 (22).
- קימרלינג, ב., (2004), "מהגרים, מתיישבים, ילידים: המדינה והחברה בישראל – בין ריבוי תרבויות למלחמות תרבות", תל אביב: הוצאת עם עובד.
- קינג, י. וולדה-צדיק, א., (2006), **דפוסי השתלבות בתעסוקה של עולים חדשים גילאי 64-22**, ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל והמשרד לקליטת עליה.
- קינג, י., אלנבוגן-פרנקוביץ, ש., שורק, י. ודולב, ט., (2005), **השתלבות יוצאי קווקז בישראל: צרכים, מדיניות ואתגרים לעתיד**, ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- קמיר, אורית (2004), "שאלה של כבוד; ישראליות וכבוד האדם", ירושלים: הוצאת כרמל.
- קנת-כהן, ת., ברונר, ש., ואורן, כ., (1999). "ניתוח-על של תוקף ניבוי של מרכיבי מערכת המיון לאוניברסיטאות בישראל כלפי מידת ההצלחה בלימודים", **מגמות**, מ, 71-54.

ראיונות:

הרפז, גיא, חבר סגל בפקולטה למשפטים, 3 בדצמבר 2009.

פרי, ענת, יועצת BA בחוג לפסיכולוגיה, 8 בדצמבר 2009.

נספח א: פירוט ישובי מגורים

ישובי המוצא של המשיבים מוינו על-פי החלוקה הבאה:

ירושלים

ישובים ערבים בצפון: אבו-סנאן, אכסאל, אעבלין, בועיינה נוגידאת, גיש (גוש חלב), ג'ידדה מכר, דבורייה, דיר אל אסד, חורפיש, טורעאן, טמרה, יפיע, ירכא, כיסרא, כפר ברא, כפר דחי, כפר טייבה, כאבול, כפר יאסיף, כפר כנא, כפר מג'ר, כפר מזרעה, כפר מעיליא, כפר משהד, כפר נחף, כפר קרע, כפר ריינה, כפר סולם, כפר עין מאהל, כפר ערה, מג'ידל שמס, נצרת, סחנין, עיילבון, ערעה, פקיעין, פרדייס, ראמה, ראס אל עין, שבלי, שיח' דנון, שפרעם.

משולש: אום אל-פחם, אום אל קוטוף, איבתין, באקה אל-גרביה, באקה ג'ית, ביר א-סיכה, ברטעה, גילג'וליה, ג'ית, זמר, טייבה, טירה, ימה, כפר ברא, כפר קאסם, כפר קרע, מוסמוס, מייסר, מושריפה, מעאויה, ערעה-עארה, קלנסווה.

ערים מעורבות: באר שבע, חיפה, לוד, עכו, רמלה

אחר: חורה (כפר בדואי בנגב), אבו-גוש (כפר ערבי באזור ירושלים), דיר רפת (כפר ערבי באזור ירושלים)

נספח ב: סטודנטים ערבים בחלוקה לחוגי לימוד:

להלן מיפוי חוג הלימודים של 1,459 הלומדים לתואר בוגר (על בסיס נתוני מנהל הסטודנטים):

מספר לומדים	חוג
19	ריפוי בעיסוק* (פקולטה לרפואה)
58	רפואת שיניים* (פקולטה לרפואה)
115	רפואה* (פקולטה לרפואה)
218	רוקחות* (פקולטה לרפואה)
223	סיעוד* (פקולטה לרפואה)
29	מדעי הרפואה (פקולטה לרפואה)
79	עבודה סוציאלית*
40	מדעי התזונה* (פקולטה לחקלאות)
21	ביוכימיה ומדעי המזון (חקלאות)
לומדים 1-5 (בכל חוג)	בחוגים הבאים בפקולטה לחקלאות: מדעי הקרקע והמים, גנטיקה, מינהל עסקים*, ניהול מלונאות*, מדעי הצמח, מדעי בעלי החיים, כלכלה חקלאית ומינהל, הגנת הצומח ובעלי חיים וביוטכנולוגיה בחקלאות
70	משפטים*
17	מינהל עסקים* (פקולטה מינהל עסקים)
91	חשבונאות* (פקולטה מינהל עסקים)
59	כלכלה (חברה)
10	יחסים בין לאומיים (חברה)

35	סוציולוגיה ואנתרופולוגיה (חברה)
40	פסיכולוגיה (חברה)
13	סטטיסטיקה (חברה)
32	תקשורת ועיתונאות (חברה)
33	מדע המדינה (חברה)
לומדים 1-5 (בכל חוג)	בחוגים הבאים בפקולטה למדעי החברה : קוגניציה, גיאוגרפיה, ופסיכולוגיה משולבת עם מדעי החיים
96	חינוך*
12	תעודת הוראה
57	אנגלית (רוח)
18	לימודי האסלאם והמזרח התיכון (רוח)
15	לימודים רומאניים ולטינו אמריקאיים (רוח)
6	ספרות עברית, יידיש ופולקלור (רוח)
29	שפה וספרות ערבית (רוח)
16	תכנית לימודים רב תחומית
לומדים 1-5 (בכל חוג)	בחוגים הבאים בפקולטה למדעי הרוח: תיאטרון, לימודי עברית, ספרות כללית והשוואתית, מוסיקולוגיה, ארכיאולוגיה, בלשנות, היסטוריה, הלשון העברית ולשונות יהודיים, תולדות האומנות, לימודים ספרדיים ולטינו אמריקאיים, פילוסופיה, שפה וספרות צרפתית, תרבויות מרכז אירופה ומזרח
44	מדעי החיים- ביולוגיה (טבע)
48	כימיה (טבע)

66	הנדסת מחשבים* (טבע)
40	מדעי המחשב* (טבע)
16	מדעי הכימיה והביולוגיה (טבע)
6	מתמטיקה (טבע)
7	לימודי סביבה (טבע)
13	פיסיקה (טבע)
לומדים 1-5 (בכל חוג)	בחוגים הבאים בפקולטה למדעי הטבע: גיאולוגיה, ביולוגיה חישובית, מדעי כדור הארץ

חוגים המסומנים ב-* הוגדרו כפרופסיונאליים.